



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع



أطروحة دكتوراه

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)

الشعبة: علوم التربية

التخصص: التربية الخاصة والتعليم المكيف

التفكير الإبداعي وحل المشكلات كمنبئين بمستوى الطموح لدى المتفوقين في المرحلة الابتدائية

إشراف: أ/د سامية عدائكة

إعداد الطالبة: أوليدي ربيعة

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد خماد	أستاذ	جامعة الوادي	رئيساً
سامية عدائكة	أستاذ	جامعة الوادي	مشرفاً
مصطفى منصور	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشاً
سميرة عمامرة	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشاً
نادية بوضياف	أستاذ	جامعة ورقلة	مناقشاً
فاطمة الزهراء بالمجاهد	أستاذ	جامعة ورقلة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2025-2026 م / 1447-1448 هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

لقلوله تعالى " ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي، وأن أعمل صالحا ترضاه، وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين " النمل ١٩

الحمد والشكر لله أولا واخرا على فضله علينا لإتمام هذا العمل ونرجوا أن ينفعنا به وغيرنا والحمد لله الذي أوصلنا لهذه الدرجة العلمية. يسرني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى كل من ساعدني في إعداد هذه الدراسة وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة الدكتورة "سامية عدائكة" المشرفة على هذا العمل لما قدمته من توجيهات سديدة وأراء قيمة وأفكار مثرية فكانت خير مشرف وخير موجه فجزاها الله خير الجزاء .

شكرا لأعضاء اللجنة الموقرة كل باسمه الأساتذة الأفاضل على قبولهم لمناقشة هذا العمل وإثراءه، والشكر الموصول إلى الأساتذة المحكمين من مختلف الجامعات .

وعرفانا بالجميل أخص بالشكر أستاذتي الفاضلة "بوضياف نادية" على التوجيهات والنصائح التي قدمتها أثناء اعداد الأطروحة، وإلى معلمي "معمرى محمد الأمين" .

كما أتقدم بالشكر الى كل من ساعدني ورافقني وشجعني ولو بكلمة من أجل إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد .



إهداء

إلى من هو سندٌ لي وتاجاً أرفع به رأسي ، إلى من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز إلى
الغالي الذي سكن أعماق قلبي ، إلى منبع الخير الدافق إلى طريق النجاح في حياتي ، إلى معلم
الناس القرآن

أبي الغالي

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والحنان والثاني ... إلى بسمته الحياة وس
الوجود إلى من كان حناها بلسر جراحي إلى أغلى الحبايب ، حفظك الله ورعاك .
..... أمي الغالية

إلى معلمي وداعمي إلى من منحني السلام والرعاية والأمان إلى من أرى الثاؤل بعينه
والسعادة في ضحكته إلى صاحب الهدف النيل والرأي الحكيم والفكر السليم ،
والعقل المنير في نهاية مشواري أريد أن أشكرك على دعمك وعلى موافقتك
النيلة ...

.... أساتذتي معلمي محمد الأمين

إلى إخوتي وإخواتي سلمى ، نسيت ، أسيا ، سميت .. الذين كانوا لي سنداً ودعماً طوال
إجازتي لهذا العمل ، إلى أبناء إخوتي ، إلى من تطلعوا لنجاحي بنظرات الأمل
.... عائلتي وإليدي ...

إلى صديقاتي .. مرخنة ، زيدة ، خديجة ، حنان ، نيلة ، هواريت ، ربيعة ... ككورات
منصة النخبة من كانوا معي على طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني
أن لا أضيعهم .

وأهديهم عامة إلى كل الذين ساهموا من قريب أو بعيد في تقديم العون من أساتذة وزملاء
عمل وطلبة علم

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة إمكانية التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي ومهارة حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ المتفوقين في الطور الثاني من التعليم الابتدائي بولاية ورقلة، ومعرفة دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة، والكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وحل المشكلات، والطموح، حيث تكونت العينة من (321) تلميذا وتلميذة منه (141) ذكرا و(180) أنثى من بعض الابتدائيات بولاية ورقلة.

وقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدما ثلاث أدوات لجمع البيانات تمثلت في: مقياس التفكير الإبداعي الذي تم اعداده لهذا الغرض، مقياس حل المشكلات ل"نزيه حمدي" (1997)، ومقياس مستوى الطموح لمعوض محمد عبد الحميد وعبد العظيم احمد عبد الرحمان (2005)، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v25) أسفرت النتائج على الآتي:

- مستوى كل من التفكير الإبداعي ومستوى الطموح مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

- مستوى حل المشكلات متوسط لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي. وقد تم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ظل التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

Abstract:

The current study aimed to find out the possibility of predicting the level of ambition through creative thinking and problem solving skill in a sample of outstanding students in the fourth and fifth years of primary education in the state of Ouargla, and to know the significance of the correlation between the study variables among the sample members, and to reveal the level of creative thinking, problem solving, and ambition, where the sample consisted of (321) male and female. Out of them, (148) were males and (180) were females. Students from some elementary schools in the state of Ouargla selected by purposive method.

To achieve the objectives of the study, the researcher used three data collection tools, namely: Creative Thinking Scale prepared by the researcher, Problem Solving Scale for "Nazih Hamdi" (1997), and Ambition Level Scale for Moawad and Abdel-Azim (2005), and after statistically processing the data using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS v25) program, the results resulted in the following:

- The level of creative thinking among high-achieving students in the primary stage is high.
- The level of problem solving among high-achieving elementary school students is moderate.
- The level of ambition of high-achieving students in the primary stage is high.
- There is a relationship between the level of ambition, creative thinking, and problem solving among high-achieving elementary school students.
- There is a relationship between the level of ambition and creative thinking after isolating problem solving in high-achieving primary school students.

There is no relationship between the level of ambition and problem solving after isolating creative thinking in high-achieving students in the primary stage.

The results of the study also showed that the level of ambition can be predicted by creative thinking.

These results were discussed and interpreted in light of the theoretical heritage and previous studies related to the study variables.

فهرس المحتويات

شكر و تقدير

ملخص الدراسة بالعربية

ملخص الدراسة بالإنجليزية

قائمة الجداول

قائمة الاشكال

قائمة الملاحق

1 مقدمة الدراسة:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 - مشكلة الدراسة..... 2

2 - تساؤلات الدراسة..... 10

3 - فرضيات الدراسة..... 10

4 - اهداف الدراسة..... 11

5 - أهمية الدراسة..... 11

6 - التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 12

7- حدود الدراسة..... 14

الفصل الثاني: التفكير الإبداعي

تمهيد..... 23

1- مفهوم التفكير..... 24

2- التفكير الإبداعي..... 26

3- مفهوم التفكير الإبداعي..... 27

4- خصائص التفكير الإبداعي..... 28

5- مهارات التفكير الإبداعي..... 29

6- مراحل التفكير الإبداعي..... 31

7- نظريات التفكير الإبداعي..... 33

8- التفكير الإبداعي والتفوق..... 42

47.....	خلاصة الفصل
---------	-------------

الفصل الثالث: حل المشكلات

49.....	تمهيد
50.....	1- مفهوم المشكلة
50.....	2- مفهوم حل المشكلات
51.....	3- أنواع حل المشكلات
53.....	4- طرق حل المشكلات
56.....	5- مزايا حل المشكلات
57.....	6- نماذج حل المشكلات
59.....	7- معوقات حل المشكلات
60.....	8- الإتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات
62.....	9- علاقة التفكير الإبداعي بمهارة حل المشكلات
64.....	خلاصة الفصل

الفصل الرابع: مستوى الطموح

66.....	تمهيد
67.....	1- تعريف مستوى الطموح
68.....	2- أنواع مستوى الطموح
70.....	3- أهمية مستوى الطموح
71.....	4- نمو مستوى الطموح
71.....	5- سمات الشخص الطموح
72.....	6- قياس مستوى الطموح
73.....	7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
74.....	8- النظريات المفسرة لمستوى الطموح
75.....	9- مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات
77.....	خلاصة الفصل

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

80.....	تمهيد
---------	-------

81	1-منهج الدراسة.....
81	2-مجتمع وعينة الدراسة
86	3- الدراسة الاستطلاعية.....
	3-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية
	3-2 وصف أدوات الدراسية
86	3-3 الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة
87	4- الدراسة الاساسية
100	4-1عينة الدراسة الأساسية
101	4-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
102	4-3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

106	تمهيد
107	1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول
111	2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني.....
117	3-عرض تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
122	4-عرضتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
132	5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :
134	6-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:
139	7-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :
148	8-خلاصة الدراسة :
149	ومقترحات الدراسة:.....
151	قائمة المراجع :
164	الملاحق:.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مجتمع وعينة الدراسة	81
02	توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس والفوج	83
03	توزيع فقرات مقياس أسلوب حل المشكلات حسب الأبعاد	84
04	بدائل الإجابة لمقياس أسلوب حل المشكلات	85
05	توزيع عبارات المقياس على العوامل الأربعة	86
06	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس والفوج	87
07	إختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس التفكير الإبداعي	88
08	صدق الإتساق الداخلي لمقياس التفكير الإبداعي	89
09	قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإبداعي	92
10	إختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس مستوى الطموح	93
11	صدق الإتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح	94
12	قيم معاملات الثبات لمقياس مستوى الطموح	95
13	إختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس حل المشكلات	96
14	صدق الإتساق الداخلي لمقياس أسلوب حل المشكلات	98
15	معاملات الثبات لمقياس أسلوب حل المشكلات	99
16	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الأفواج الدراسية	101
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	101
18	نتائج إختبار Ttest لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس التفكير	107

	الإبداعي	
112	نتائج إختبار (Ttest) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس حل المشكلات	19
118	نتائج إختبار (t test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس مستوى الطموح	20
123	إختبارات التوزيع الطبيعي للبيانات	21
125	نتائج معامل الارتباط المتعدد بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات	22
125	حجم الأثر بطريقة مربع معامل الارتباط (R^2)	23
132	نتائج معامل الارتباط الجزئي بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات	24
135	نتائج معامل الارتباط الجزئي بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي	25
141	نتائج تشخيص التعدد الخطي	26
141	العلاقة بين المتغيرات المستقلة	27
142	نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد لقياس "Enter" لتنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات	28

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	إستراتيجيات وأساليب تنمية الإبداع	41
02	المدرج والمنحنى التكراري للتوزيع الإعتدالي للبيانات	124
03	المدرج والمنحنى للبواقي في نموذج الانحدار المتعدد	139
04	مخطط إنتشار البواقي المعيارية	140
05	الرسم البياني لمدى ملائمة خط الانحدار للعلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة	143

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة	164
02	إستمارة تحكيم إستبيان التفكير الإبداعي	165
03	استبيان التفكير الإبداعي بعد التعديل	175
04	الخصائص السيكمترية لاستبيان التفكير الإبداعي	179
05	استبيان التفكير الإبداعي في صورته النهائية	197
06	استمارة تحكيم استبيان أسلوب حل المشكلات	200
07	استبيان أسلوب حل المشكلات بعد التعديل	207
08	الخصائص السيكمترية لاستبيان حل المشكلات	210
09	استبيان أسلوب حل المشكلات في صورته النهائية	226
10	استمارة تحكيم استبيان مستوى الطموح	228
11	استبيان مستوى الطموح بعد التعديل	236
12	الخصائص السيكمترية لمقياس مستوى الطموح	239
13	استبيان مستوى الطموح في صورته النهائية	254
14	نتائج الدراسة الأساسية	255
15	قوائم المؤسسات التربوية	264

مقدمة

مقدمة الدراسة:

العالم اليوم تحديات كبيرة في ميدان العلوم والإبداع، فأصبحت مكانة الدول والأمم مرهونة بما تقدمه الإنسانية من علوم ومعارف في سياق العصر التقني والتفجر المعرفي ولا يكون هذا إلا بالتعليم الذي كان ولا يزال يحتل مكانة مهمة منذ القديم، والتعليم بشكله الحديث قد تجاوز مرحلة الاعتماد على الأساليب التقليدية إلى تطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة تناسب المتعلمين وتفجر قدراتهم وامكاناتهم، لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر القاعدة الأساسية التي يركز عليها إعداد الطفل للمراحل اللاحقة من التعليم؛ حيث تؤدي دورا يشهد محوريا في عملية تطوير مهاراته واستعداداته، و اكتشاف ميوله ومواهبه، وتوجيه معارفه وابداعاته بشكل يضمن له التفوق والتميز.

ومما لا شك فيه أن التميز والتفرد في أي مجال من مجالات الحياة سواء كان في العلم او الفن، في الشعر أو الرياضة يعتبر مؤشرا واضحا للإبداع الذي يساهم في تقدم المجتمع وتحسين ظروف الحياة من خلال مواجهة الصعوبات وإيجاد حلول جديدة للمشكلات مع توفير الوقت والجهد، ولا يتأتى ذلك إلا لمن لديهم القدرة على تحرير كافة طاقاتهم الكامنة، ويظهرون شغفا بالأداء المتميز، ففئة الموهوبين والمتفوقين تعد رهان تطور الدول والمجتمعات لذلك يتوجب على القائمين التكفل بهم والاهتمام باحتياجاتهم، فهم بحاجة إلى مساعدة أكثر لاستثمار إمكاناتهم واستغلالها بشكل إيجابي، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة للتفوق والنجاح واتباع أساليب تربوية سوية كالتقبل والاهتمام بكل ما يتميزون به من خصائص نفسية وعقلية.

فكما نعلم أن هؤلاء المتفوقون يتسمون باستخدام العمليات العقلية العليا المتمثلة في التحليل والتركيب، التفكير الناقد والتفكير الإبداعي الذي ينطوي على الكثير من المهارات خاصة ماوراء معرفية والتي تعد مهارات حل المشكلات واحدة منها، وبفضل التفكير الإبداعي تمكن الإنسان من تطويع الطبيعة لصالحه وحل مشكلاته لتلبية حاجاته، بوصفه تفكيراً مبادراً يسبق الحدث قبل وقوعه، والتفكير أعقد أنواع السلوك البشري فهو نشاط عقلي معرفي موجه نحو تحليل الموقف وإدراك العلاقات بين المعطيات، ومن ثم حل المشكلة و

اتخاذ القرار، كما يعتبر أحد العوامل النفسية المهمة التي تلعب دوراً فائقاً وحيوياً في صنع الانتصارات والتفوق .

فمواجهة المشكلات بحل إبداعي لها أصبح مطلباً أساسياً وعاملاً مهماً في نجاح الحياة العلمية والعملية للفرد والمجتمع، كما أصبحت المؤسسات التربوية تضع الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته على أرس أولوياتها التربوية لأن الإنسان اليوم يعيش وسط زخم كبير من التحديات والتغيرات التي تفرض عليه أن يكون منطقياً وواقعياً في مواجهتها، وتجعله في حالة تطلع دائم إلى الأفضل في المستقبل وينظر إلى ما هو آت نظرة تفاؤل متحدياً بها كل الصعاب التي يمكن أن تواجهه في سبيل تحقيق ذاته وآماله التي يطمح إليها.

فالطموح يعتبر من أهم سمات الشخصية الإيجابية، والفرد الطموح دائم النظر إلى الأمام يطمح إلى بلوغ أهدافه بعناية ووضوح متجاوزاً الصعوبات والمحن ليصل إلى مستوى أعلى من المستوى الذي وصل إليه، إلا أن أهمية الطموح لا تكمن في بلوغ مستوى مرتفع فقط، بل في كيفية استغلاله، وفي مدى مناسبه لقدرات الفرد وامكانياته.

وفي ظل هذه المعطيات ومن خلال كل ماتقدم جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة وفي القدرة التنبؤية لكل من التفكير الإبداعي وحل المشكلات بمستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ المتفوقين ببعض ابتدائيات مدينة ورقلة.

وبما أن لكل بحث خطة عمل يسير ضمنها فقد تحدد هذا البحث في خطة تتضمن جانبين النظري والتطبيقي:

الجانب النظري يتضمن الفصول التالية:

الفصل الأول: عرضنا فيه مشكلة الدراسة والتساؤلات والفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وحدود الدراسة.

الفصل الثاني: خصص لمتغير التفكير الإبداعي ولقد تناولت الباحثة فيه مفهوم التفكير وجميع الجوانب النظرية لمتغير التفكير الإبداعي، من تعريف ونظريات في الخصائص ومهارات التفكير الإبداعي ومراحله، ثم تطرقنا إلى أهم أساليب الإبداع لدى التلاميذ ومعيقاته، وأخيراً طرق تنميته.

الفصل الثالث: فقد شمل المتغير الثاني في الدراسة وهو حل المشكلات وقد تناولنا فيه مفهوم كل من المشكلة وحل المشكلات بالأسلوب الإبداعي ثم إلى المراحل والنظريات المفسرة وأخيرا معوقات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي.

الفصل الرابع: احتوى المتغير الثالث في الدراسة وهو مستوى الطموح وجاء فيه مفهوم مستوى الطموح اللغوي والاصطلاحي، ثم الأنواع والأهمية ونمو مستوى الطموح وسمات الشخص الطموح ثم قياس مستوى الطموح وتطرقنا بعدها إلى العوامل المؤثرة فيه وبعض النظريات المفسرة له وأخيرا علاقته ببعض المتغيرات.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على:

الفصل الخامس: خصص لسرد الإجراءات الميدانية للدراسة بدءا بمنهج البحث، ثم الدراسة الاستطلاعية ثم الأساسية وأخيرا أساليب التحليل والمعالجة الإحصائية.

بينما خصص **الفصل السادس:** لعرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الدراسات التي تناولته والتراث النظري للموضوع، وختم بالاستنتاج العام للدراسة ومجموعة من الاقتراحات وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

- 1 - مشكلة الدراسة
- 2 - تساؤلات الدراسة
- 3 - فرضيات الدراسة
- 4 - أهداف الدراسة
- 5 - أهمية الدراسة
- 6 - التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- 7 - حدود الدراسة
- 8- الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

يُعد الاهتمام بالطفل في مراحل التعليم الأولى وبطموحاته وتطلعاته من الحاجات الضرورية لتكوينه النفسي ونمو شخصيته، إذ يعد دور المؤسسات التربوية والمدارس في هذا العصر مجرد ناقل للمعرفة بل الاهتمام بكل ما يساهم في تحقيق استقرار الفرد واستقلالته ونجاحه، فالمدرسة هي المؤسسة التي يقضي فيها التلميذ فترة طويلة من حياته وهي تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية وتزويد الطفل بالخبرات الحياتية والمهارات الاجتماعية والأكاديمية اللازمة لمواجهة تحديات الحياة العملية، من خلال الرفع من مستوى آماله وطموحاته.

إن الاعتماد على النفس، وتحديد الأهداف، والاتجاه نحو التفوق والانجاز، والابتعاد عن الاهتمام بالحظ والميل إلى المثابرة والكفاح وتحمل المسؤولية، هي من السمات التي ترتقي بالفرد إلى مستوى معين من النمو والتطور النفسي، الاجتماعي والتعليمي، ولذلك كان الاهتمام بالعديد من المتغيرات الإيجابية التي تساهم في تنمية الخصال الإيجابية ونواحي القوة لدى التلاميذ ومن بينها الطموح.

حيث يعتبر الطموح من بين أهم المفاهيم في علم النفس الإيجابي، لأنه يمثل أحد العوامل المؤثرة في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والشعور بالسعادة والقدرة على الإنجاز وتحقيق الذات.

وقد عرف إهتماماً واسعاً لدى الباحثين في السنوات الأخيرة، بسبب تزايد الأزمات والإحباطات في مختلف جوانب حياة الإنسان، ليكون مجالاً خصباً للدراسات النفسية، فيما يخص مستواه وعلاقته بمتغيرات أخرى لدى فئات مختلفة، معتمدين في ذلك على أطر نظرية وتجريبية مختلفة.

يلعب الطموح دوراً مهماً في حياة الإنسان حيث يعتبر من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية، وذلك لأنه مؤشراً مهماً في تحديد وتمييز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه، من هنا فإن مؤسسات التعليمية والتربوية تسعى إلى تكوين متعلمين لديهم طموحات تُسهم في تمكينهم من إفادة أنفسهم ومجتمعاتهم.

إذ يعرف الطموح بأنه من السمات النفسية الثابتة نسبيا في شخصية الإنسان وتتميز الأفراد بعضهم عن بعض، وان مستوى الطموح ينمو ويرتقى مع سن الطفل، وهو الذي يساعد على التكيف عبر مراحل حياته من خلال المثابرة والاجتهاد للوصول إلى أقصى أدائه وإمكانياته.

ويتمثل مستوى الطموح بالهدف الذي يصبو الفرد على تحقيقه، وحيث مستوى الطموح يكون له دلالة حين نقدر على إدراك المدى الذي نحققه عند الأهداف المرجوة (عبد الفتاح، 1984، ص 9)، ويعتبر القوة الدافعة لسلوك الفرد، إذ يعمل بمثابة الحافز الذي يدفعه للقيام بسلوكات معينة، والسعي من أجل تحقيق أهدافه مما يزيد من ثقته بنفسه وخبراته في النجاح فهو بذلك المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته (مرحاب، 1984، ص 94).

وهذا ما ذهبت إليه تجارب هوبي (1930) أول من ابتكر لفظ "مستوى الطموح" والتي تؤكد أن مرات النجاح تميل إلى زيادة ورفع مستوى الطموح وكما يميل الفشل إلى خفض مستوى الطموح، وقد أكدت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجابا في رفع مستوى الطموح، فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فان ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه، وهذا ما يجعل الطموح من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع وهذا ما أكدته كاميليا عبد الفتاح (1972)، باعتبارها أن الطموح هو الإطار المرجعي الذي يؤثر في سلوك الأفراد في بعض المواقف في تحقيق أهدافهم واتخاذ قراراتهم وحل مشكلاتهم.

وتوصف " الضبع" (1995) مستويات الطموح بأنها عبارة عن إتجاه إيجابي نحو الأهداف لها مستويات محددة يطلع الأفراد إلى تحقيقها في جوانب معينة من حياتهم، وتختلف درجات أهمية هذه الأهداف لدى الأفراد باختلاف جوانب حياتهم، وتختلف هذه الدرجات بين الأفراد في جانب واحد، وتتحدد مستويات هذه الأهداف وأهميتها من خلال الإطار المرجعي للأفراد. (البناء، 1998، ص 71)

ويشير "سرحان" (1993) أن ذوي الطموح العالي لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض، ولا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، وهو بذلك لا يترك الأمور للظروف، ويتميز بأنه لا يخشى المغامرة أو المنافسة، أو المسؤولية، أو الفشل، أو المجهول وهو بذلك يتحمل الصعاب في سبيل

الوصول إلى الهدف، ولا يعيقه الفشل عن معاودة مجهوده، ويؤمن بأن بذل الجهد ومثابرته كفيلاً بالتغلب على الصعوبات، بالإضافة أن له نظرة متفائلة إلى الحياة، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطّة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ والاتجاه نحو التفوق والتميز. (سرحان، 1993، ص 114)

إن تميز المتعلم بمستوى طموح عالي خاصة في المراحل التعليمية الأولى كالمرحلة الابتدائية له أهمية كبيرة حيث تدفع التلميذ إلى الانخراط بكل كيانه وقدراته نحو المهام التعليمية التي تثير دوافعه وتحفز لديه القدرة على الإنجاز وتحقيق الذات والإبداع والعطاء والتفوق مع إحساس عام بالنجاح.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الطموح في حياة المتعلم لما لها من آثار إيجابية على خبراته الدراسية وتفوقه، حيث أكدت نتائج الدراسات على أهمية مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بقدر ما يملكه التلميذ من قدرات بقدر أن يكون ناجحاً في الحياة، وبقدر ما يملك من قدرات عقلية، بقدر ما تكون مستويات طموحه مرتفعة. فالإرتباط بين القدرات العقلية، ومستويات الطموح لها علاقة طردية، ويقر ذلك أبو مصطفى (1990) حيث يقول " كلما إرتفعت مستويات الذكاء إرتفعت مستويات الطموح، وكلما إنخفضت مستويات الذكاء، إنخفضت مستويات الطموح. (الأسود، 2003، ص 97)

وتؤكد الغريب على مستويات الطموح ودرجاتها تتوقف على قدرات الأفراد العقلية، حيث كلما كان الأفراد أكثر قدرات كان في إستطاعتهم القيام بتحقيق الأهداف البعيدة، ذات الصعوبة، وعندما كانت قدرات الأطفال العقلية تزداد بازديادهم في السن حتى يصلون إلى مستوى ما، ومعنى هذا أن مستويات الطموح لدى الأطفال تتغير بتغير عمره الزمني ".

ويرى أنور محمود البنا (1998) أن المتفوقين يتصفون بالامتياز في عدة جوانب من الحياة كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة من الطاقات والإمكانات بالنسبة لمن هم في سنهم فهم يرسمون أهداف مستقبلية ويسعون لتحقيق طموحاتهم دون التركيز على المتاعب التي تواجههم ويعملون جاهدين لتتقيد تلك الخطط إلى أن يصلوا إلى أهدافهم المنشودة (الأسود: 2009، ص 98).

وهذا ما كشفت عليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة "سيويلو هالر" (1972) ودراسة "جوليا" (1982) ودراسة "سيب" (1985) حيث أكدت هذه الدراسات على أن "القدرات العقلية

العامة، لها تأثير مهم على مستويات الطموح، حيث التلاميذ ذوي القدرات العقلية العالية، والذين يقدرّون إمكانياتهم تقديرًا واقعيًا يمتازون بمستويات عالية من الطموح، وهذا على عكس من نظرائهم ذوي مستويات القدرات العقلية المنخفضة.

وما يلاحظ على هذه الدراسات أنها تؤكد أهمية الطموح بالنسبة للتلاميذ المتفوقين إذ أن له علاقة طردية بالقدرات العقلية للتلميذ أي بقدرته على التحصيل والتفكير، وعليه فإن تطوير الميل إلى خبرة الطموح وتعزيزها ربما ينطوي على تنمية القدرات المعرفية والإدراكية والإبداعية للشخص وطريقة تفسيره للأحداث وتفكيره.

وإن المتتبع لتوجهات المؤتمرات التربوية العالمية المنعقدة في وقتنا الحاضر فإنها توصي بإعداد أفراد مؤهلين للتعامل مع الصعوبات والمستجدات الحياتية المتغيرة، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية مهارات التفكير وعملياته حيث تعد بمثابة الأدوات التي يحتاجها التلميذ حتى يكون فعالاً في تعلمه، ومن جهة أخرى يستحدث التعليم من أجل التفكير الذي يعد أداة رئيسية للبحث عن مصادر المعلومات وفي إختيار المعلومات اللازمة في الموقف التعليمي. (البلوي، 2012، ص84)

وبالموازاة فقد أصبح الاهتمام بالتفكير الإبداعي حاجة ملحة وضرورة قصوى في كل المجتمعات ولاسيما المؤسسات التربوية خاصة المرحلة الابتدائية مهد الأجيال الصاعدة، أين تصب فيها كل الاهتمام على إكساب الطفل القدرة على التفكير الإبداعي وتنميته.

ونلاحظ اليوم أن التربية والتعليم في الجزائر تهدف الى تحقيق مجموعة من الغايات التربوية هيتطوير شخصية التلميذ في جميع الابعاد والجوانب خاصة القدرات الإبداعية، وهذا ما ظهر من إصلاحات تربوية في منظومتنا خلال الاعوام الأخيرة، حيث تبنت المقاربة بالكفاءات والمشروع وحل المشكلات.

ويمثل التفكير الإبداعي نشاط إنساني ذهني راق ومتميز ينتج عنه حلول جديدة مبتكرة لمختلف المشكلات في أي مجال من المجالات العلمية أو الحياتية والأكاديمية حيث تحتل عملية التفكير منزلة كبيرة في العمل المدرسي، وإذا أخذنا بقكرة "ماسلو" القائلة بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكنه من مستوى معين من التعبير الإبتكاري، ومنه فستغدو مهمة التربية في المدارس الى تحرير هذه الطاقة الموجودة فعلاً وتشجيعها، وربما كان المناخ الدراسي

بشكله العام والأستاذ بشكل خاص من أهم الركائز التي تشجع التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. (نشواتي، 1997، ص138)

ويقر أصحاب التربية وعلماء علم النفس أن الإبداع قدرة متوفرة لدى كل الأفراد، حيث أن مستويات التفكير الإبداعي تختلف لدى الأفراد باختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها، والمدرسة دائماً تسعى نحو تنمية قدرات التلاميذ لمواجهة التحديات البيئية في جميع

ولا شك أن الفضل يعود إلى كل من جيلفورد وبول تورانس في وضع المفاهيم الأولى للتفكير الإبداعي ثم توالى العديد من الدراسات من بينها دراسة "أوباجي" (2006) "سامية سعدي" (2001) "رودريجوس وسوريانو" (1983) "وسام سعيد" (2004) والتي بحثت في علاقته بمتغيرات مختلفة كالدافعية للإنجاز والرضا وحل المشكلات والطموح وغيرها.

وبالنظر إلى ارتباط مهارات التفكير الإبداعي بطرق وأساليب التدريس، فإنها تعد محل إهتمام العديد من الباحثين خاصة في المجال التربوي والتعليمي، حيث تشير الكثير من الدراسات إلى أهمية استخدام المتعلم إلى مهارات التفكير الإبداعي والتدريب عليها، الأمر الذي سيزيد في سعيه نحو التفوق، فمن أهم روافد التميز هو السعي الدائم للإبداع، فكل الطموحات الحاملة للإبداع تكون متميزة، فلا تميز حقيقي بدون إبداع، ومن غير الممكن أن يستمر الإبداع بدون وجود الطموح الذي يحتويه كقيمة إضافية جديدة وكبصمة ذاتية فارقة.

فقد أشار "توباروشيلامي" (1999) أن الطموح ينشط قوى الإبداع لدى الإنسان ليصبح المحفز الدافع نحو تخطي الذات بالرفع من مستوى طموحاته.

كما أضافت في ذات الموضوع "سهير أحمد كامل" (1999) على أن النجاح عادة ما يؤدي إلى رفع من مستوى الطموح بينما الفشل إلى خفض ذلك المستوى من الطموح، كما أن المبدعين في تفكيرهم أغلبهم من ذوي مستوى طموح مرتفع (كامل، 1999، ص186)

وبالنظر إلى التراث النفسي وما أنتجته الدراسات العلمية من نتائج حول العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي فقد أثبتت بعضها على وجود علاقة موجبة مثل دراسة احمد أبو زيد (1999) في دراسة له إلى وجود علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح وتوصل إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح والقدرات الابتكارية لصالح مرتفعي القدرات

الإبتكارية، ونفس النتائج توصلت إليها دراسات "سهير أحمد كامل" (1977) و"عبد المولى" (1978) و"أبوسالم" (1980) و"تور الهدى" (1981) و"خليل الشرقاوي" (1999). في المقابل هناك دراسات أخرى أسفرت عن عدم وجود علاقة مثل دراسة ورووات وجورج (Rawat,Garg,1977)

بالإضافة لما سبق فإن طرق وأساليب التدريس الحديثة لم تعد تركز على المستوى التحصيلي الذي يحصل عليه التلميذ في نهاية تعليمه بل تهتم أكثر بالنمو المتكامل لشخصية التلميذ وخاصة نمو قدراته العقلية وبناء تفكيراً إبداعياً من خلال إستراتيجيات فعالة تسمح للتلميذ بالتعلم بالإكتشاف وحل المشكلات، حيث يتم عرض المادة في صورة مشكلات متحدية ذكاء التلاميذ وتدفعهم على التفكير في الحلول الممكنة والمعقولة لتلك المشاكل ويتطلب حلها قيام التلاميذ بجمع المعارف والمعلومات. (مخلوفي، 2009، ص 6).

فمهارة حل المشكلات هي المهارة الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية والأسهل إتقاناً من بين السلوك الذي يؤديه الفرد، فهي تعتبر أساساً لغالبية المهارات الأخرى (جمل، 2005، ص 148)، وهي من المهارات القابلة للتطور والنمو والتدريب، حيث أن لها مكوناً معرفياً هاماً وهو عبارة عن المعارف والبنية المعرفية التي اكتسبها الطفل من خلال المواقف المدرسية والحياتية التي تفاعل معها وقام بتخزينها في صورة خبرات قابلة للاستدعاء في المواقف المشابهة أو الجديدة (القطامي، 2003، ص 175) ويذكر "جانيه": بأن مهارة حل المشكلات هي "نتائج متوقعة و منطقي لتعلم المفاهيم و المبادئ ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم و المبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع" ، وفي السياق نفسه يضيف بأن مهارة حل المشكلات هي "نوع من السلوك المحكوم بقواعد حيث يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم و قواعد عن معرفتهم السابقة و يستخرجون منها قواعد على مستوى أعلى تساهم في حل المشكلات، وهي أعلى صور التعلم" (زكري ، دس، ص 16)

ويعرف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الكل إلى الجزء من أجل الوصول إلى حل مقبول (السكران، 1989، ص 78) ويعتبر فيصل يونس (1988) مهارة حل المشكلات من مهارات التفكير العليا أو المركبة فهي تشمل أربع

عمليات هي: حل المشكلات، إتخاذ القرار، التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي (يونس، 1988، ص11) وقد إتفق معه في ذلك "باري بير" (2000)، و"بريسسن" (2001)، و"جودت" (2001)، و"سعادة" (2002).

ونجد في الأدب النفسي والتراث العلمي ما يعزز إرتباط التفكير الإبداعي بحل المشكلات فقد ذكر "روتكا" أن الإبداع وحل المشكلات يشكلان من حيث الجوهر العملية نفسها، وتناول الباحث "يرنبرع" العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات عن طريق مراجعة بعض الدراسات حول الأعمال الإبداعية في مجالات الآداب والعلوم والفنون ، حيث أشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن البحوث المخبرية والكتابات في مجال علم النفس المعرفي، قد تركزت على دراسة علمية وهي حل المشكلة بمعزل عن العملية الإبداعية ، كما أشار أن الخبرة السابقة هي الأساس التي تنطلق منه جميع المحاولات (مختار، 2016، ص45) بالإضافة الى الإبداع أنه يساعد الأفراد في حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، كما أن لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات وهذا الإبداع يظهر من خلال الرغبة في الإنخراط في الأنشطة المعقدة وحلها بطرق إبداعية من خلال بعدين هما: الابتكار والتحدي، فالعملية الإبداعية تعتبر عملية لحل المشكلات الغير عادية بطرق إبداعية (علي، 2014، ص 98)

وعلى هذا الأساس نجد أن تحكم الفرد بمهارة حل المشكلات تمكنه من التفكير بشكل يجعله يضع خططا للمستقبل ويحدد أهدافاً وغايات والسعي للوصول إليها حيث هذا البعد يرفع من مستوى طموحه.

وقد قام العديد من الباحثين بدراسة مستوى الطموح وعلاقته بعدة متغيرات إلا أن الدراسات التي ربطت مستوى الطموح بحل المشكلات قليلة جداً مثل دراسة نجاه سالم زريق ومدا الله فرج (2020) التي هدفت إلى كشف عن مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة ومستوى طموحهم ودراسة "حكيمة نيس" (2018) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ونجد دراسات أخرى في نفس السياق مثل دراسة ماركوربانكس (Margoribanks, 2004) بهدف التعرف إلى العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح لدى الطلبة وقد خلصت النتائج إلى وجود إرتباط دال و موجب بين القدرة العقلية والتحصيلية و بعض سمات الشخصية و مستوى الطموح (محمود ،

وإبراهيم، 2018، ص266)، ودراسة "سيد عبد العظيم" (1992)، التي هدفت إلى معرفة نوع العلاقة بين مستويات الطموح وبعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية، وكذلك معرفة مدى إسهام القدرات العقلية والسمات الانفعالية في التنبؤ بمستويات الطموح لدى عينة من الطلبة بمرحلة المراهقة المبكرة وتوصلت الدراسة أنه عدم وجود فرق بين الإناث والذكور في مستويات الطموح.

وبالنظر لما سبق ذكره من الأدبيات والتراث النفسي لمتغيرات هذه الدراسة وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة نستخلص أن الإنسان بطبيعته يطمح للأحسن، لأن له قدرة على التفكير بالعقل الذي يميزه على سائر المخلوقات الأخرى، فمن خلال إبراز أهمية مهارات الشخص في حل مشكلاته التي تواجهه، يتضح مالها من إنعكاسات على أماله وطموحاته، وعليه فإن تزويد التلميذ بالمهارات الضرورية كالتفكير الإبداعي وحل المشكلات أصبح من الضروريات التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تقدمها من أجل تكوينه وإعداده ليكون قادرا على إستعمال مهاراته العقلية وتفكيره الإبداعي ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.

وبناء عليه تبلور لدينا الوعي بمشكلة هذه الدراسة وما يبرر صياغتها، وقد برز الإحساس بالمشكلة من خلال عمل الباحثة كمعلمة في قطاع التربية والتعليم، حيث لاحظنا أن التلاميذ المتفوقين يظهرون خصائص تميزهم عن غيرهم من التلاميذ في قدراتهم العقلية والإبداعية إلا أنهم يواجهون بعض المشكلات في الفصول الدراسية حيث يعاني التلميذ المتفوق دراسيا داخل الصف العادي من مشكلات الملل والضجر وعدم التوافق مع زملائه في الوسط المدرسي، خاصة أن مناهج التعليم العام غالبا ما تعد لتلبية حاجات الفئة الغالبة من التلاميذ وهم العاديون، بالإضافة إلى الدراسة التي قامت بها الباحثة حول الحاجات الإرشادية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية والتي كانت من بين توصياتها ضرورة تنمية القدرات العقلية الإبداعية للمتفوقين وإعداد مقررات وأساليب تعليمية من أجل مساعدتهم على تنمية إستعداداتهم ومقدراتهم لمواجهة مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والدراسية بما يحقق توافقهم الشخصي والدراسي والاجتماعي وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن حاجاتهم ومنحهم المزيد من حرية التفكير للوصول لأهدافهم وطموحاتهم المستقبلية.

ووفقاً للتوجهات العالمية الحديثة في مجال تعليم مهارات التفكير وباعتبار التطور الحاصل في التوجهات التربوية الحديثة في مجال طرق التدريس الحديثة كاستخدام أساليب حل المشكلات والتفكير الإبداعي ومن أجل البحث في مدى توافر ومدى إسهام كل من التفكير الإبداعي وحل المشكلات في التنبؤ بمستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ المتفوقين المتمدرسين بمدينة ورقلة، وبصفة أخرى ما مدى إسهام كل من التفكير الإبداعي وحل المشكلات في التنبؤ بمستوى الطموح لدى التلاميذ الكفوقين في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية؟

ولتوضيح متغيرات الدراسة بطريقة أكثر إجرائية يمكن طرح مجموعة من التساؤلات تغطي تباعاً أهداف الدراسة، نعرضها فيما يلي:

2-تساؤلات الدراسة:

- 1-ما مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 2-ما مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 3-ما مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 4-هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 5-هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 6-هل توجد علاقة بين حل المشكلات ومستوى الطموح بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟
- 7-هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟

3-فرضيات الدراسة:

- نتوقع أن يكون مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية مرتفع.
- نتوقع أن يكون مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي مرتفع.
- نتوقع أن يكون مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي مرتفع.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين حل المشكلات ومستوى الطموح بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى المتفوقين في الطور الابتدائي.
- التعرف على مستوى حل المشكلات لدى المتفوقين في الطور الابتدائي.
- التعرف على مستوى الطموح لدى المتفوقين في الطور الابتدائي.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- الكشف عن العلاقة بين حل المشكلات ومستوى الطموح بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.
- يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين في الطور الابتدائي.

5- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها والفئة التي تدرسها.
- تسليط الضوء على فئة المتفوقين دراسيا ومعرفة أهم الأسباب المساعدة على رفع مستوى الطموح لديهم.
- التعمق أكثر في دراسة كل من التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح.
- تشجيع هذا النوع من الدراسات.

كما تظهر أهمية هذه الدراسة كونها تناولت شريحة أكاديمية تعد النخبة المهمة لأي مجتمع، وهم التلاميذ المتفوقين دراسياً في الطور الابتدائي، ما يستوجب الاهتمام بقدراتهم العقلية وإنجازاتهم وتمكينهم من إدارة مهاراتهم والإبداع وحل مشكلاتهم ورفع مستوى الطموح، وتحسينهم ضد ما قد يتعرضون له من معيقات ومشكلات وإحباطات في سياق حياتهم.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

6-1 - التفكير الإبداعي:

هو نشاط عقلي إنساني راق، وهادف ومتميز ناتج من تفاعل عوامل عقلية وشخصية وإنفعالية واجتماعية لدى الفرد، تحركه دوافع قوية، لإيجاد حلول والتوصل إلى نواتج إبداعية أصلية لم تكن معروفة سابقاً يستخدم فيها التلميذ المتفوق دراسياً في الطور الثاني من التعليم الابتدائي مهارات إبداعية مثل: الطلاقة، الأصالة، المرونة، والحساسية لحل المشكلات. ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس التفكير الإبداعي المعد خصيصاً لعينة الدراسة والذي يحتوي على الأبعاد التالية:

6-1-1 الأصالة:

وتعني قدرة الشخص على تقديم إستجابة جديدة غير عادية وغير مألوفة ونادرة غير مطروحة مسبقاً اتجاه نفس الموقف.

6-1-2 المرونة:

هي القدرة على تغيير الحلة الفعلية بتغيير الموقف وعكسها الجمود والصلابة أي التمسك بالموقف والرأي أو التعصب.

6-1-3 الطلاقة:

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والمرادفات أو البدائل أو الإستعمالات عند الاستجابة لمثير معين مع السرعة والسهولة في توليدها.

6-1-4 الحساسية للمشكلات:

هي قدرة الفرد على إكتشاف الأسباب المؤدية لظهور المشكل، والتجديد الدقيق لكافة أبعاد المشكلة وإستيعاب الآثار المترتبة عنها برؤية واضحة وشاملة.

6-2 - حل المشكلات:

يعرفها الباحثان "كاروليك ورودينك" على أنها عملية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف (مخلفي، بوضياف، 2009، ص24).

ويتمثل إجرائيا في قدرة التلميذ المتفوق دراسيا في الطور الثاني من التعليم الابتدائي على تطبيق خطوات حل المشكلات الآتية: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، إتخاذ القرار، التقييم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عن إجابته لفقرات إختبار القدرة على حل المشكلات الذي أعده "نزيه حمدي" (1997) بعد تعديله بما يناسب عينة الدراسة.

6-2-1 التعرف على المشكلة:

هي سياسات وإجراءات يطبقها الفرد يحدد من خلالها الإختلاف في سير الأمور عن الصورة العادية الطبيعية.

6-2-2 التوجه العام:

هو إدراك الشخص لذاته وقدراته أثناء الموقف المشكل.

6-2-3 توليد البدائل:

هو التفكير بأكبر قدر من الحلول للمشكلة بصورة إبتكارية لحل المشكل بطريقة ذات فعالية على المدى الطويل.

6-2-4 إتخاذ القرار:

وهو إختيار حل من الحلول المتاحة الناجحة والفرد المسؤول هو الذي يتخذ القرار بشكل صحيح وفعال ودائم.

6-2-5 التقييم:

وهو تحليل فعالية ما إذ كان القرار صائب أم لا وهو الإختيار الصحيح للحل.

6-3 - مستوى الطموح:

هو المستوى الذي يضعه التلميذ المتفوق دراسيا ويرغب في بلوغه ومدى قدرته على تحقيق أهدافه المرسومة مسبقا وفقا لقدراته وإمكاناته وتطلعاته المستقبلية، والفرد الطموح هو الذي يتصف بتقبل كل ما هو جديد، ويتحمل الإحباط، والقادر على وضع الأهداف، وأيضا يتسم بالتفاؤل.

ويُعبّر عنه إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المتفوق دراسيا في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، على مقياس مستوى الطموح ل "معوض وعبد العظيم" (2005) الذي أعتد عليه في هذه الدراسة.

6-3-1 التفاؤل:

هو النظرة التفاؤلية للمستقبل التي تدفع الإنسان نحو العمل والانجاز، والرغبة في الحياة وعدم الاستسلام للفشل، الاستفادة منه والكفاح لتحقيق ما هو أفضل.

6-3-2 القدرة على وضع الأهداف:

القدرة على وضع الأهداف والسعي لتحقيقها في ضوء الإمكانيات المتاحة، والقدرة على التخطيط الجيد للأعمال، وكذلك على تعديل الأهداف والتغلب على العوائق التي تقف في طريق تحقيقها.

6-3-3 تقبل الجديد:

الرغبة في مسايرة المستجدات العصرية وتوظيفها من خلال الإيمان بضرورة الإطلاع على كل ما هو جديد.

6-3-4 تحمل الإحباط:

عدم اليأس حينما لا تتحقق الأهداف بأن الفشل أول خطوات النجاح والقدرة على إستبدال الأهداف غير المحققة والإيمان بأن بعد العسر يسر.

7- حدود الدراسة:

-الحدود البشرية:

إحتوت عينة الدراسة التلاميذ المتفوقين في السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الإبتدائي المتحصلين على معدل 9,50 فما فوق كمعدل عام لفصلين الأول والثاني مع الاستعانة بملاحظات معلمهم في الاختيار ببعض إبتدائيات مدينة ورقلة.

- الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأخير من الموسم الدراسي (2023 / 2024)

-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة ببعض إبتدائيات من مقاطعات مختلفة من مدينة ورقلة.

8-الدراسات السابقة:

-دراسة "سيد عبد العظيم" (1992) بعنوان "دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو " ، وقد هدفت هذه الدراسة الى معرفة نوع العلاقة بين مستويات الطموح وبعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية ، وكذلك معرفة مدى إسهام القدرات العقلية والسمات الإنفعالية في التنبؤ بمستويات الطموح ، وقد تكونت عينة الدراسة من (364) طالبا وطالبة بمرحلة المراهقة المبكر (المرحلة الإعدادية) مناصفة بين الذكور والإناث ، و(410) طالبا وطالبة بمرحلة المراهقة المتوسطة (المرحلة الثانوية) ، منهم (188) طالبا (227) طالبة، و توصلت الدراسة أنه:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الطموح الثلاثة.
-دراسة "العدل وعبد الوهاب"(2003) وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفية، حسب التفوق العقلي والمقارنة بين البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات"، وبلغت عينة الدراسة (303) طالب وطالبة، إستخدم الباحث في دراسته إختبار الذكاء العالي من إعداد "السيد خيرى"، وإختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد "عبد السلام عبد الغفار"(1970)، وإختبار التحصيل الدراسي ومقياس القدرة على المشكلات ومقياس ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين وتوصل الباحثان الى:
- وجود علاقة منطقية القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة، حيث أن كل منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية.

-وجود فروق دالة إحصائية في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية، ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين ووجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس. (غائب،2011، ص15)

-دراسة "ماركوربانكس"(Margoribanks, 2004)وهدفالى التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (1500) طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد خلصت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بينت

النتائج وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية.

(بشير، وإبراهيم، 2018، ص 266)

-دراسة "بوفاتح" (2005) بعنوان "الضغوطات النفسية وعلاقتها بمستويات الطموح الدراسي لدى تلاميذ سنوات الثالثة الثانوي بولاية الأغواط، الجزائر " وهدفت الدراسة الى كشف العلاقة بين الضغوط ومستويات الطموح الدراسي، وأجريت على عينة قوامها (400) تلميذا وتلميذة، مستخدما المنهج الوصفي الارتباطي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن:

-وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث.

-وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص الطبيعة والحياة.

-دراسة "مخلوفي فاطمة" (2009) الموسومة ب "علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة - الجزائر على عينة قدرت ب(150) تلميذا وتلميذة من المستوى الإكمالي أختيروا بطريقة عشوائية، إتبعته الباحثة المنهج الوصفي الأنسب لدراساتها وجاءت النتائج:

-وجود علاقة إحصائية بين أسلوب حل المشكلات الرياضية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

-وجود علاقة إحصائية بين أسلوب حل المشكلات ومحتوى التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى التلاميذ.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القدرات الإبداعية في أسلوب حل المشكلات الرياضية.

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور الذين درسوا بطريقة حل المشكلات في نتائجهم على اختبار التفكير الإبداعي.

-دراسة "محبوبي نسيم" (2013) بعنوان "علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهدفت الدراسة الى إستقصاء دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدمتلمي

الثالثة ثانوي الذكور، و تكونت عينة من (30) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي بابتنة الجزائر، وتم إختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان المنهج المتبع هو المنهج الشبه التجريبي واستخدمت الباحثة إختبار التفكير الإبداعي العام "لتورانس وبارون"، وإختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء، وجاءت نتائج الدراسة:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعديّة لصالح الاختبارات البعديّة في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة العامة، المرونة العامة، الأصالة العامة) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعديّة لصالح الاختبارات البعديّة في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية.

-وجود فروق دالة إحصائية في الإختبارات البعديّة لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة بين الأسلوبين لكفة أسلوب حل المشكلات أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ.

-وجود فرق دال إحصائية في الإختبار البعدي لتنمية بعض مهارات الإبداع الحركية بين الأسلوبين لصالح أسلوب حل المشكلات.

-دراسة "إيناس أبو بكر محمد البلتاجي هلال" (2014) بعنوان "برنامج كمبيوتر لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقته بمستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة لذوي صعوبات التعلم"، هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خلال تصميم برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط ، بالإضافة الى التعرف على مستوى الطموح وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال بعد تعرضهم لبرنامج الدراسة وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، المنهج المتبع شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبات التعلم الإنمائية، واستخدمت الباحثة إختبار مهارات حل المشكلات المصور لأطفال الروضة، وإستمارة ملاحظة مستوى الطموح لأطفال الروضة وكانت النتائج:

-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج الكمبيوتر على إختبار حل المشكلات في إتجاه القياس البعدي.

-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج الكمبيوتر على استمارة الملاحظة لمستوى الطموح في إتجاه القياس البعدي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي لبرنامج الكمبيوتر على اختبار حل المشكلات.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي لبرنامج الكمبيوتر على استمارة الملاحظة لمستوى الطموح.

-عدم وجود علاقة بين مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

-دراسة "زريق نجاه سالم وبن سلمان ومد الله فرج" (2017)، بعنوان "مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الاسمية الإسلامية بمدينة زليتن، وما مدى مستوى الطموح لديهم " على عينة قدرها (206) طلاب وطالبة من السنة الثالثة ببعض الكليات التابعة للجامعة، إتبعَت المنهج الوصفي الارتباطي، وقد إستخدمت الباحثتان إستبانته مستوى الطموح لكاملية عبد الفتاح (1984)، وإستبانته مهارة حل المشكلات لأبو حماد (2007) وتوصلت نتائج الدراسة الى انه:

-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 المفحوصين على مقياس حل المشكلات وبعض أبعاده وفق متغير المستوى الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائية بين رتب درجات المفحوصين على مقياس مستوى الطموح.

- لا توجد فروق بين رتب درجات المفحوصين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح.

-دراسة " حكيمة نيس" (2018) "فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات لتحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي بالجزائر،

وطبقت على عينة قوامها (52) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى طموحهم، وإلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة.

-دراسة " عباني مليكة والشايب محمد الساسي، فتحة وادي " (2021) الموسومة "بمستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية" وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمقاطعة التربوية السابعة ورقلة-الجزائر، وهدفت إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والذين كان عددهم (209) تلميذا وتلميذة، منهم (114) تلميذة و(95) تلميذ، أختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من المقاطعة التربوية السابعة بمدينة ورقلة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي، وقد تم بناء اختبار التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية مكون من (12) سؤالاً وثلاثة أبعاد (بعد الطلاقة، بعد المرونة وبعد الأصالة)، وخلصت نتائجها إلى:

- مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي منخفض.

- وجود فروق في مستوى القدرة على التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

-دراسة " أبو زيتون، جمال وبنات، سهيلة " (2009) بعنوان "التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمركز الريادي في "عين باشا" بالأردن، والتعرف على العلاقة بين التكيف ومهارة حل المشكلات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالبا من الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمركز الريادي في عين الباشا في الأردن، وأشارت النتائج إلى:

-أن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان مخفضا، كما أن التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي.

- مهارة توليد البدائل أعلى مهارات حل المشكلات لدى الموهوبين والمتفوقين، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة. (عمران، 2014، ص95)

-دراسة "Selcuk Galiskn and Erol" (2007) بعنوان " استراتيجيات حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمعدل لدى طلبة المدارس بتركيا"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إستخدام الطلاب - المعلمين لإستراتيجيات حل المشكلات وفق متغيري الجنس والمعدل ، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة من مستويات دراسية مختلفة في تركيا ، وأشارت النتائج أن الطلاب الاناث يستخدمون إستراتيجيات حل المشكلات أكثر من الذكور ، وبخصوص المستويات الدراسية ، فقد أظهرت النتائج أنه كلما ارتفع الطلاب بالمستوى الدراسي ازداد استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات.

-دراسة "مختار" (2016) بعنوان "التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية بالسودان"، وهدفت الدراسة إلى معرفة التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم ، ولتحقيق هذا الهدف إستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت عينة البحث من (113) طالبا وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية ، وطبق الباحث مقياس التفكير الإبداعي ل "تورانس" ومقياس حل المشكلات ل "أحمد رشيد عبد الرحيم" ، وأظهرت نتائج البحث :

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات، وبين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي بمجتمع الدراسة الحالي، وأن القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين لعينة الدراسة تتسم بالارتفاع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على حل المشكلات ترجع لمتغير النوع بمجتمع الدراسة.

-دراسة " بن ناصر" (2019) بعنوان "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة". الجزائر" و هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في ضوء متغيري الجنس والتخصص (العلمي و الأدبي) للعام الدراسي 2013/2014، حيث بلغ عدداً أفرادها (270) تلميذا وتلميذة من ثانويات دوائر ولاية المسيلة سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة ، واستخدم الباحث أداتين أحدهما لأساليب التفكير النسخة القصيرة لقائمة "ستيرنبرغ" تعريب (أبو هاشم ، 2007) ،

- والأخرى للقدرة على حل المشكلات لـ "نزیه حمدي" (1998) ، وبعدها تم التحقق من صدقهما وحساب ثباتهما تم تطبيق الأداتين ، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدعيئة الدراسة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي).
 - هناك تباين في درجات تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير.

الفصل الثاني: التفكير الإبداعي

تمهيد

أولاً: التفكير

1.1. مفهوم التفكير

2.1. أنواع عملية التفكير

ثانياً: التفكير الإبداعي

1.2. مفهوم التفكير الإبداعي

2.2. خصائص التفكير الإبداعي

3.2. مهارات التفكير الإبداعي

4.2. مراحل التفكير الإبداعي

5.2. أهم الأساليب المحفزة على الإبداع لدى التلاميذ

6.2. النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي

7.2. طرق تنمية التفكير الإبداعي

8.2. التفكير الإبداعي والتفوق

9.2. معايير التفكير الإبداعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الصراع القائم بين المجتمعات يعتمد اعتمادا كبيرا على عقول أبنائها، من أجل الوصول إلى نسق علمي ومعرفي وتكنولوجي يضمن لهما الريادة والقيادة فهم بمثابة ثروة بشرية خاصة الموهوبين والمتفوقين منهم، يجب على المجتمع إكتشافها وإطلاق طاقاتها وإستثمارها في مختلف جوانب الحياة، ولا يكون ذلك إلا إذا كان الهدف الأسمى للتربية هو تنمية الإبداع والتفكير بمختلف أنواعه، وذلك بإعداد طلبة مبدعين قادرين على التعلم وإستخدام التفكير المبدع في البحث عن المعرفة وحل المشكلات فهم رواد الفكر وقادة الإبداع في المجالات المختلفة، لذا أصبح التعلم الذاتي أسلوبا عمليا يساير الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، التي تهتم بتنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بالمبدعين، وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التفكير وأنواعه وكذا مفهوم التفكير الإبداعي وخصائصه ومراحله وأهم الأساليب المحفزة على الإبداع، وأهم النظريات المفسرة له وبعض معيقاته، وعلاقة التفكير الإبداعي بالتفوق وطرق تنميته.

أولاً: التفكير

1.1- مفهوم التفكير:

ميزنا الله سبحانه وتعالى بالعقل عن سائر المخلوقات وزودنا بملكة ودعانا إلى توظيفها باعتبارها مركزا للتفكير وأداة العقل، لذا كان هذا التفكير محط اهتمام الباحثين والعلماء وبالتالي اختلفوا في تحديد مفهومه باختلاف مشاربهم وتوجهاتهم.

التفكير لغة:

الفكر، الفكر: إعمال الخاطر في الشيء وقال يعقوب: "يقال ليس لي في هذا الأمر فكر، أي ليس لي فيه حاجة وأردف يعقوب قائلاً: "والفتح فيه أفصح من الكسر". (ابن منظور، ص307)

التفكير اصطلاحاً:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف التفكير، فإختلفت تعريفاتهم إستناداً إلى أسسهم النظرية واتجاهاتهم المتعددة، وفيما يلي بعض التعريفات:

عرفه "جون ديوي": بأنه "طريقة منهجية منظمة لحل مشكلة أو أزمة موجودة، وقد يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها، فهو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها". (حسن، 2014، ص11)

وعرفه "حبيب" على أنه: عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة من العمليات النفسية الأخرى كالإدراك، والإحساس والتحليل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتجريد والتعميم والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً. (أبو جادو، نوفل، 2007، ص27)

والتفكير كما عرفه "أحمد عبادة"، هو ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث يبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو ما نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه، محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية. (حمادة، 2001، ص12)

التفكير بمعناه الواسع، عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعاناً للنظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً ونتائج غير مضمونة، وعندما نفكر فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بإخفاق.

(إبراهيم، 2009، ص13)

ويرى "ماير" 1992 (Mayer) أن التفكير يحدث عند حل الأشخاص لمشكلاتهم مضيفاً أن التفكير له مفهوم مركب يحتوي على أربعة جوانب أساسية هي:

- 1- التفكير عملية وهي تتمثل في العمليات العلاجية والتجهيزات داخل البناء المعرفي للفرد.
- 2- التفكير نشاط معرفي: وهو يتم داخل الدماغ الإنساني ويتم الاستدلال عليه من سلوك أسلوب حل المشكلة بطرق مباشرة.
- 3- التفكير نشاط موجه: وهو يظهر على شكل سلوكيات موجهة لحل المشكلات.
- 4- التفكير نشاط يقوم على التحليل والتركيب. (عبد الحكيم، 2010، ص12)

نستنتج مما سبق أن التعدد في تعريف التفكير وتعدد بسبب تعدد العقل البشري وعملياته، وبذلك يمكننا استخلاص بعض النقاط من مفهوم التفكير من التعاريف المتطرق إليها:

- أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية عليا.
- التفكير تساؤل يطرح في العقل قبل القول والفعل.
- هو بحث يتضمن إستكشاف أو تجريب قد يصيب أو يخطئ.
- هو مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب وهي: أنه نشاط عقلي معرفي وهو عملية موجهة والتفكير تحليلي وتركيب.

1.2. أنواع عملية التفكير:

تتعدد أنواع التفكير لتعقيد عملية التفكير وكذا إختلاف الدراسات والمراجع، ويمكننا أن نذكر الشائع منها فيما يلي:

1.2.1. التفكير العلمي:

ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم، الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله، أو في علاقته مع العالم المحيط به.

(العيصرة، 2011، ص23)

2.2.1. التفكير المنطقي:

هو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة النتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تبنت وجهة النظر أو تنفيها. (دعمس، 2015، ص157)

3.2.1. التفكير التوفيقي:

وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها (العياصرة، 2011، ص24)

4.2.1. التفكير التفريقي:

يرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة، من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته وهو يقابل التفكير الإبداعي.

5.2.1. التفكير التجميعي:

ويحدث هذا النوع من التفكير عند تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها ومتفق عليها.

6.2.1. التفكير الناقد:

يعرف "بابر" التفكير الناقد على أنه: "ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة أو معتقد ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمه الحقيقية. (سعادة، 2003، ص41)

7.2.1. التفكير الإبداعي:

هو الذي يستخدم التفكير ليس لمجرد مراجعة رأي معين، بل لإنتاج شيء جديد قيم، ويتضمن العمل الإبداعي أو الابتكاري الذي يقود إلى اختراع شيء يخدم غرضا معيناً، أو ابتكار جديد في ميادين الادب والفن والموسيقى، أو اكتشاف علاقات جديدة، أو الوصول إلى حل المشكلات. (نوفل، 2008، ص26)

ثانياً: التفكير الإبداعي:

1.2. مفهوم التفكير الإبداعي:

إختلف الباحثون في تعريفهم للتفكير الإبداعي، نظرا لإختلاف توجهاتهم النظرية، وسنتطرق إلى أهم الباحثين الذين عرّفوا التفكير الإبداعي.

يعرفه تيرنر (Turner, 1994) بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة، ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته والقدرة على تطوير حلول المشكلات وتفصيلها أو توسيعها. (العتوم، 2004، ص223)

عرفه "هوينج" أنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة وعمل روابط جديدة وتوسيع حدود المعرفة وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة، وهو تفكير ينتج عنه أفكار تخرج عن الإطار المعرفي غير المعلوم الذي لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الفرد أو المعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف فسح المجال لظهور أفكار جديدة، ويلزم ذلك توافر عناصر ثلاثة هي حساسية عالية بالمشكلات ودرجة عالية من المرونة ودرجة عالية من الأصالة أو الجودة. (عزيز والبرقاوي، 2014، ص37)

أما العياصرة فيرى أن التفكير الإبداعي هو تفكير على نسق مفتوح يميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تجدها المعلومات المعطاة. (العياصرة، 2010، ص307)

ويعرفه "جروان" بأنه نشاط عقلي مركب هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير، لأنه ينطوي على أبعاد معرفية وإنفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حاجة ذهنية فريدة. (جروان وفتحي، 2002، ص210)

بينما يرى تورانس (Tourrance, 1993) أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الإنسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها ونقل وتوصيل النتائج للآخرين. (تورانس، 1993)

أما سبيرمان (Spaerman, 1931) يرى أن الإبداع هو قدرات العقل على إدراك العلاقة بين إثنيحيث ينتج عنها شيء ثالث. (أبو جادو، 2004، ص25)

ويعرف "زيد الهويدي" الإبداع بأنه عبارة عن قدرات الأفراد على التخلص من الأنماط العادية للتفكير وإتباع أنماط جديدة. (الهويدي، 2002، ص2014)

ونرى أن هناك إتفاق بين العلماء في تحديد مفهوم التفكير الإبداعي، فهم يتفقون في أن التفكير الإبداعي هو إنتاج جديد غير عادي وحل للمشكلة غير الحلول النمطية.

فيرى "الهويدي" أن التفكير الإبداعي هو التخلص من النمطية في التفكير هذا التعريف الذي يتوافق كثيرا مع تعريف "جروان" الذي يرى أنه نشاط عقلي مركب يتوصل به إلى نتائج غير معروفة، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأن له أبعاد معرفية إنفعالية وأخلاقية

متداخلة، ويرى العياصرة أن نتاج التفكير الإبداعي يتميز بتنوع الإجابات، في حين يتفق "تورانس وهوينج" في نقطة الحساسية العالية للمشكلات التي يتطلبها التفكير الإبداعي من أجل الوصول إلى روابط وأفكار جديدة، واكتشاف الثغرات ومواطن القوة والضعف والبحث عن الحلول بصياغة فرضيات جديدة وتعديلها، أما "سبيرمان" فيرى أن المبدع هو الذي يدرك العلاقات بين شيئين لإنتاج شيء ثالث.

ومنه فالتفكير الإبداعي من خلال كل هذه التعريفات هو إنتاج أشياء وأفكار جديدة علميا، فنيا، أدبيا، فالفردي يأتي بالجديد لنفسه، أو بالنسبة للمجتمع، وبذلك فإن إبداع متفوق الابتدائي يكون جديدا بالنسبة إليه حتى وإن كان معروفا لمن هو أكبر منه، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج، والمبدع يتوفر على سمات شخصية مثل حب الاكتشاف والإختراع، الخيال الواسع، حب الإستطلاع، المرونة، الطلاقة والأصالة، القدرة على التفكير.

2.2. خصائص التفكير الإبداعي:

للتفكير الإبداعي خصائص معينة فهو تفكير يتطور بفعل تأثير تفاعل الفرد مع المواقف التي يواجهها وباستغلال الفرد لقدراته، وقد تم التوصل إلى أن التفكير الإبداعي يختلف بين الأفراد في مستواه ونتائجه لذا يمكن القول أن التفكير الإبداعي متعدد الخصائص وهي:

- أصيل ينذر وجوده أو يقل تكراره في سياقات مختلفة.
- يتصف بالمرونة والإستقلالية والضبط الذاتي.
- يعكس تنوع طرق التعبير عن الانفعالات.
- يسعى نحو التقصي والاكتشاف.
- يتضمن عمليات عقلية عليا من التفكير.
- متعدد الأفكار ومتدفق.
- قدرة متقدمة في مجالات الحس والحركة.
- يعكس قدرة عقلية عامة أكاديمية متخصصة ومعرفية.

(قطامي وآخرون، 2007، ص31)

أما "المنسي" (2003) فقد أوضح خصائص التفكير الإبداعي فيما يلي:

- 1- عملية تؤدي إلى إنتاج أشياء مختلفة.

- 2- عملية تحقيق نتيجة متميزة على أنها تقدم حلول إبتكارية غير مألوفة.
- 3- هو عملية عقلية تهدف إلى مصلحة الافراد والمجتمع.
- 4- يتسم بالقدرة على إستبصار الكثير من المشاكل مما يصل إلى تفسيرات أو حل لهذه المشكلة.
- 5- يوجد الإبداع عند كل الافراد وهو ليس مقصودا على قلة مختارة، وهو يصل إلى قمة نضجه وذروتها عند البعض، وربما لا يحدث هذا عند البعض الآخر.
- 6- الإبداع عملية قابلة للتعلم والتطوير بواسطة الأسرة وكل من يسهم في التنشئة الاجتماعية، فإحساس الأفراد بما أنجزوه يمثل رد الفعل الإجتماعي الذي يمارسه الآخر تجاهه.
- 7- التفكير الإبداعي عملية غير تقليدية حيث لا يتتبع الطريقة المعتادة النمطية ويتضمن الجودة. (مهدي وآخرون، 2015، ص127)

3.2. مهارات التفكير الإبداعي:

تعددت وجهات النظر في تحديد وتصنيف وتباين مهارات التفكير الإبداعي، وذلك بسبب وجود التداخل بين عمليات التفكير البسيطة والعليا باعتبارها مهارات عقلية ومعرفية متداخلة.

للتفكير الإبداعي مهارات عدة كما أشار إليها "روستكا"، وهي الأصالة والمرونة والطلاقة. (روستكا، 1989)

وهناك من يرى في الأدب التربوي أن بعد الحساسية للمشكلات مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الرئيسية مثل "جروان" و"صالح" "أبو جادو"، وسنحاول التطرق إليها في دراستنا هذه.

1.3.2. الطلاقة: (Fluency)

وتعني قدرة الطالب على توليد أكبر عدد من الأفكار أو البدائل أو الأسئلة أو المترادفات أو الاستعمالات عند تفاعله مع موقف ما يتطلب أعمال الذهن إزاءه لحل أو لفهم الجوانب المشكلة فيه، والطلاقة عمل ذهني يستحدث فيه الطالب خبراته الذهنية، لكي يصل إلى دفع سريع لعملياته الذهنية أكبر عدد من خبراته بأقصى سرعة وأعمق أداء، وهي في جوهرها عملية تذكر وإستدعاء إختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداء إبداعي جديد أو إنتاج كمية من الأفكار حول موضوع

معين في وحدة زمنية ثابتة، أي أن الطالب المبدع يمتلك درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها. (السمير، 2003، ص85)

2.3.2. المرونة:

تشير إلى القدرة على تغيير الموقف كما يراها محمود منسي بأنها القدرة على تغيير الحالة العقلية بتغيير الموقف حيث أن المرونة عكس الجمود العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية جديدة يواجه بها المواقف المتنوعة وغير المحددة.

(غانم، 2009، ص216)

وتتخذ مظهرين هما:

أ- المرونة التلقائية:

تشير إلى قدرة الفرد على تحويل تفكيره بسرعة باتجاهات متعددة بيسر وسهولة بعيدا عن ضغط التعليمات، بحيث يعطى تلقائيا عدد من الإستجابات التي لا تنتمي إلى فئة واحدة.

(غانم، 2010، ص25)

ب- المرونة التكيفية:

تشير إلى القدرة على مواجهة المشاكل التي تواجه الفرد. (غانم، 2010، ص116)

3.3.2. الأصالة:

يرى "تورانس" أن الأصالة تشكل الأساس في الابتكار وتعتبر الجودة وعدم الشيع، والأصالة في رأي "جيلفورد" (1962) هي القدرة على إنتاج عدد من التحويلات.

ويقول "تورانس" أن الإسهامات الابتكارية يجب أن تتميز بالأصالة، أي البعد عن المألوف والشائع، ويصف الأطفال ذوي الأصالة بأنهم يفكرون في حلول مختلفة عن تلك التي تذكرها كتبهم المدرسية وكثير من أفكارهم وليس كلها تثبت فائدتها وبعض أفكارهم تدعو إلى الدهشة بالرغم من أنه قد تكون صحيحة.

4.3.2. الحساسية للمشكلات:

يعرفها "جيلفورد" بأنها قدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم إجتماعية قد لا يراها الآخرون، أو التفكير في إدخال تحسينات على هذه النظم.

(ابو جادو ونوفل، 2007، ص195)

4.2. مراحل التفكير الإبداعي:

يذكر "والاس" و"مارك بيري" أن عملية التفكير الإبداعي هي عبارة عن مراحل متباعدة تتولد أثناءها الفكرة الجديدة المبدعة، وتتم بمراحل أربعة وهي:

1.4.2. مرحلة الإعداد أو التحضير (Preparation):

في هذه المرحلة تحدد المشكلة وتتفحص من جميع جوانبها وتتجمع المعلومات حولها ويربط بينها بصور مختلفة وبطرق تحدد المشكلة، وتشير البحوث إلى أن الطلاب الذين يخصصون جزء كبير من الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل البدء في حلها هم أكثر إبداعاً من أولئك الذين يتسرعون في حل المشكلة. (حجازين، 2008، ص 65)

2.4.2. مرحلة الاختمار (الاختضان/ الكمون):

يتم في هذه المرحلة التركيز على الفكرة أو المشكلة بحيث تصبح واضحة في ذهن المبتكر، وهي مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها، وفيها يتحرر العقل من الأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة. (الطيبي، 2001، ص 62)

وفي هذه المرحلة يركز المبدع على الفكرة بعد وضوح معالمها، ويتم ترتيب الأفكار وتنظيمها والاستعانة بالخبرات السابقة.

3.4.2. مرحلة الإشراف:

يتم في هذه المرحلة التحليل المتعمق لإدراك ما بين أجزائها وعناصرها المختلفة من علاقات متداخلة، مما يسمح بعد ذلك بإطلاق شرارة الإبداع المطلوبة "creative flash" والتي تعني تلك اللحظة التي تظهر فيها فكرة جديدة أو الحل الملائم للمشكلة. (سعادة، 2003، ص 255)

4.4.2. مرحلة التحقيق:

يتم في هذه المرحلة تقييم واختيار الحلول أو الأفكار المنتجة وإعادة فحص محتواها والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق وصلاحياتها للعمل أو التنفيذ.

(محبوبي، 2013، ص 35)

إن مراحل عملية الإبداع ليست خطوات جامدة ينبغي إتباعها بالتسلسل الذي ذكر، فعلى الإنسان المبدع أن يسير وفق الخطوات التي يراها مناسبة له.

وفي وجهة أخرى نجد من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية الإبداع ويختزلها في خطوة واحدة وهي مرحلة التحقق، ويرى أن تلك الخطوات ليست إلا تعبيراً عما يحدث قبل وبعد لحظة الخلق. (الكناني، 2005، ص173)

هكذا نجد أن الجوانب الأربعة لعملية الإبداع تتداخل وتمزج، وقد يتزامن وجودها، لدى المبدع في موقف إبداعي معين، حيث يجد نفسه يمارس الإعداد والإشراق والإحتضان، والتحقيق كل ذلك يحدث له في نفس الوقت. (الكناني، 2005، ص174)

5.2. أهم الأساليب المحفزة على الإبداع لدى التلاميذ:

يرى إبراهيم عبد الستار وكذا موسى نجيب الأساليب التي تساعد على عدم الابتكار والحس الابتكاري لدى التلاميذ هي:

- توجيه الأسئلة المتشعبة ذات الإجابات المتعددة.
- تقبل واحترام أفكار التلاميذ وإن كانت خيالية أو ناقصة أو غير مألوفة.
- تشجيع حب الإستطلاع والتساؤل لدى التلاميذ.
- تنمية القدرة على الملاحظة والدقة والإستنتاج العقلي.
- تدريب التلاميذ على الطلاقة التلقائية مثل الإستعمالات المختلفة للأشياء.
- تنمية الثقة لدى التلاميذ في إدارتهم الخاصة وأفكارهم الشخصية.
- دعم الابتكار اللغوي وتشجيعه مثل اللعب بالكلمات والأصوات والأنشيد.
- محاولة إيجاد شيء مهم في جميع الأفكار المطروحة من قبل التلاميذ.
- ترك التلميذ القيام بأعمال للممارسة العادية الذاتية دون الخوف من التقييم.
- ترك التلميذ ليرى إعجاب المدرس وفرحه وإنشراحه في إختراعاته لأن ذلك من شأنه أن يساعد التلميذ على نمو الثقة في نفسه وفي أفكاره.
- تشجيع التلميذ على المشاركة في الحديث والمناقشات والحوارات. (عبد الستار، 1978، ص199)

كما يرى (العبد، 1994) أن أهم العوامل التي تيسر نمو التفكير الإبداعي لدى التلاميذ هي:

- تشجيع المتعلم على التفكير الإبداعي بإعتباره أمراً يفوق الاحتفاظ بالمعلومات.
- إستخدام الطرق والأساليب التي تنمي التفكير الإبداعي ومهاراته وتعتمد البحث عن المعرفة، وهنا يتحول دور المعلم من ملقن إلى مرشد ومساعد في البحث عن المعرفة.

- إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وتقدير ما يظهر من إبداعات.

- تعليم التلاميذ استخدام أساليب الحل الإبداعي للمشكلات.

- إثابة المواهب الإبداعية وتكريمها.

- إعداد التلاميذ على التكيف مع الجماعة. (العبد، 1994، ص105)

ونرى أن هذا لا يمكن تحقيقه إلا بعمل وجهد معلم يكون مؤهل ومستوعب لأهداف العملية التربوية ولمادة درسه إستيعابا جامعا شاملا، وكذا المعرفة بآليات الاجتهاد وأدواته ليستعملها مع النوازل والمستجدات الطارئة.

6.2. النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي:

هناك نظريات عديدة إتبعها المفكرين لتفسير عملية التفكير الإبداعي، ومن أهم هذه النظريات: التحليلية، الإرتباطية، الجشطالتيية، الإنسانية، العاملة، السلوكية، المعرفية، وفيما يلي عرض لتلك النظريات:

1.6.2. نظرية التحليل النفسي:

يرى "فرويد" أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها، وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية، ويكون الإبداع مستمرا للعب الابهامي الذي أبداه المبدع عندما كان طفلا صغيرا.

ويربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور، فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات يجب أن تطلق بطرق أخرى، أو يتم تعويضها لاحقا.

إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية أو مسبقية أدبية أو بشكل إنتاج علمي مبتكر، قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعي جديد، ويؤدي الإعلام أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العلمية والفنية والنشاطات الفكرية والتصورية، مما يسمح لأصحابها بأن يلعبوا دورا هاما في الحياة المدنية.

ويميز "يونج" بين نوعين من اللاشعور أحدهما شخصي وهو ما تكلم عنه "فرويد" والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملا خبرات من سبقوه، وهذا الشعور الجمعي عند "يونج" هو مصدر الإبداع.

أما "كريس" يرى أن الأفراد المبدعين قادرين على إعادة خلق حالة عقلية تشبه عقلية الطفولة، تكون فيها الأفكار اللاشعورية أسهل توصيلاً للعقل الواعي، في حين أكد "يونج" وهو أحد مساعدي وأتباع فرويد على أهمية التجربة الشخصية واللاشعور في وضع إطار الإنتاج الإبداعي، وقد عرف المبدع بأنه الشخص القادر على الإنغماس في اللاشعور الجمعي. (منال، 2015، ص 66-67)

نستنتج مما سبق أن الإبداع حسب نظرية التحليل النفسي يؤكد على دور الدوافع اللاشعورية التي هي خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية وهذا ما يعد تفسيراً غير منطقي ومبالغ فيه، حيث يعترف "فرويد" في كتابه الذي قام بتحليل شخصية "ليوناردو دافنشي" ويقول إن طريق التحليل السيكولوجي لا يقدر إطلاعنا حول طبيعة الإبداع الفنية.

2.6.2. النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير الإبداعي هو سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر وترى أن هذا السلوك يدعم ويتم تعميمه على مواقف أخرى إستناداً إلى النتائج التي يحصل عليها وكمية التعزيز، فهي تنظر إلى التفكير يجعل المشكلة على أنه إستجابة لموقف أو مثير معين والفرد يستخدم عادات وأنماط معينة من السلوك على شكل هرمي حسب قوة إرتباطها بالمواقف وفق لمبدأ المحاولة والخطأ الذي جاء به "ثورندايك"، فالفرد يبدأ بإستخدام الأنماط السلوكية البسيطة، وينتقل تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة وإرتباطات جديدة.

(جنري، 2012، ص 103)

3.6.2. النظرية العاملة:

إن أراء وجهات النظر عند "جيلفورد" تتمثل في أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملة في مجال التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير الإبداعي الصحيح هو تفكير تباعدي (تفكير مرن ينطلق من إتجاهات متعددة) لكن العكس غير صحيح، أي أن التفكير الإبداعي ليس بالضرورة تفكير إبداعي ومعنى هذا أن الطلاقة والمرونة والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دوراً أساسياً في التفكير الإبداعي، ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الإستجابات المرتبطة، وتحدد كمياً في ضوء عدد من الإستجابات أو سرعة صدورها وتحدد المرونة كيفياً وتعتمد على نوع الإستجابات، أما الأصالة فتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات أو عدم شيوعها.

كما يرى "جيلفورد" أن ما يسميه الإتساق يلعب دوراً هاماً في تفكير الشخص المبدع، فالإبداع في الرياضيات يبدأ بخطة، وفي الموسيقى بفكرة أساسية وفي الشعر والقصة بهيكل عام وفي الرسم بموضوع ما، كما يهتم "جيلفورد" أيضاً بما يسميه بالتحويلات أو المتغيرات أو التعديلات التي تطرأ على المعلومات سواء من حيث الشكل أو التركيب أو الخصائص أو المعنى أو الدور أو الإستخدام. (الغميزي، 2016، ص38-39)

4.6.2. النظرية الارتباطية:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر إرتباطية بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة من أجل مقابلة متطلبات معينة ومن أجل تحقيق فائدة ما موقعة، وعرفت نظرية الإرتباطات عملية الإبداع على أنها تجمع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة إزداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي. (المشرفي وعمار، 2005، ص56)

5.6.2. النظرية الجشطالتيّة:

تفسر وجهة نظر الجشطالت في قضية الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع، وإن الإبداع حسب وجهة نظرهم يتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة ثم حدوث الإستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة. (القذافي، 2000، ص87)

ويرى "فرتهايمر" التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى التحديد تلك التي تمثل جانباً غير مكتمل بشكل أو بآخر، وعند صياغة حل للمشكلة ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فيجب فحصها وتدقيقها ضمن إطار الكل، ويميز "فرتهايمر" بين الحلول القائمة على أساس التعلم والحلول التي تأتي صدفة بين الحل الإبداعي، والفكرة الإبداعية عند "فرتهايمر" هي التي تظهر فجأة على أساس الحدس وفهم المشكلة وليست التي تأتي على أساس السير المنطقي.

ويميز "فرتهايمر" الحل الإبداعي من بين الحلول التي تأتي بالصدفة أو القائمة على أساس التعلم بأنه الحل الذي يتطلب الحدس وفهم المشكلة، تؤكد هذه النظرية على أن الشخص المبدع لديه حساسية جمالية تمكنه من إنتقاء الإختيار الوحيد المطروح من بين عدة إختيارات، وهذا الإختيار الوحيد يسمى Good Gestalt. (روشكا، 1989، ص78)

وإنطلاقاً من تفسير هذه النظرية للإبداع فقد توصل علمائها إلى مجموعة من القوانين التي تحدد العلاقة بين الكليات والأجزاء، ومن أهم هذه القوانين ما يأتي:

1- الإمتلاء (Pragnanz):

ويعني أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وأن إدراك الكل سابق لإدراك الأجزاء.

2- القرن (Provimiby):

ويقصد به إن الأشياء المتقاربة نسبياً تبدو وكأنها مجموعة واحدة.

3- التشابه (Similarity):

وهي أن الأشياء المتشابهة تظهر وكأنها مجموعة واحدة.

4- المصير الواحد (Common fate):

ويقصد به أن الأشياء المتحركة في حالة واحدة تبدو وكأنها مجموعة واحدة.

5- الاستمرارية (Continuity):

وتعني أن الأشياء المرتبة لأن تأخذ أسلوباً معيناً في الاستمرارية تغطي على الأشياء التي يحدث تبدل في اتجاهها.

6- الاغلاق (Closure):

ويقصد به أن الأشياء الناقصة توحى على أنها كاملة وتعامل كما لو كانت كاملة فعلاً.

6.6.2. المنظور الإنساني للإبداع (Humanismistic Perspective):

يرفض أصحاب هذا الاتجاه الإنساني التصور الذي بني عليه أصحاب إتجاه التحليل النفسي في تفسير الابتكار ليس هذا فحسب بل يصنفون أن الصحة العقلية (mentalhealth) هي الأساس الذي تبنى عليه الابتكارية، ويتزعم هذا الإتجاه الإنساني في تفسير الابتكار "كارل روجرز" الذي يقسم هو وزملاؤه نظريتهم الإنسانية في تفسير الابتكار على الافتراضات التالية:

- أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على التفكير الابتكاري (الإبداعي) أو القدرة على الابتكار، وأن كل فرد مبتكر بطريقته أو على الأقل يمتلك الابتكار وأن تحقيق هذه القدرة أو الإمكانيات يتوقف إلى حد كبير على المناخ الإجتماعي السائد والإطار الثقافي الحاضر.

- أنه إذا كان المجتمع حراً وخالياً من الضغوط وعوامل الكف وخاصة التي تدفع الناس إلى المسيرة تزدهر الطاقات الابتكارية وتتضح الإمكانيات أو القابليات ويتحول التفكير الابتكاري إلى واقع ملموس.

- أن استثمار الفرد لما لديه من قدرات وإمكانات إبتكارية هو تحقيق لذاته وهو إستجابة لتلك الإرادة التي تدفعه إلى تحقيق ذاته كإنسان.

- أن الإبتكار على هذا النحو هو نوع من تحقيق الذات وهو الإستجابة لوظيفة الانسان الحيوية على هذه الأرض. (الزيات، 1995، ص506)

ويعني الإبتكار عند "ماسلو" أيضا هو الصحة النفسية ذاتها، وهو يعني الإنتقال من الإمكانية أو القابلية إلى الفعل ومن الوعد (Promising) إلى التحقيق Actulization. (الزيات، 1995، ص507)

7.6.2. النظرية المعرفية:

يهتم أصحاب هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، ويمثل الإبداع وفق هذه النظرية طرق الحصول على المعلومات ودمجها لغرض البحث عن الحلول الأكثر كفاية. (شاكر، 1987، ص96)

إن الإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد إستراتيجية مهمة من إستراتيجيات العمل الإبداعي، وقد أكد "جاردنر" أن المبدعين يعطون إستجابات أكثر من البيئة الغنية بالمنبهات. (صالح، 1994، ص24)

ويرى "جانيه" أن الخبرة عندما تقدم سهلة ومبسطة تتيح الفرص المختلفة أمام الأشخاص ليقوموا بعمليات ذهنية مختلفة، وذلك يمكن أن يستثير قدرات التفكير الإبداعي ويحثهم على إدارة فهمهم واستيعابهم للخبرات بطرق فردية إبداعية تتناسب تمثيلاتهم. (قطامي وآخرون، 1995، ص325)

7.2. طرق تنمية التفكير الإبداعي:

نعني بها طرق تعليم التلاميذ كيف يفكرون، ويكون ذلك عن طريق العمل على تنمية قدراتهم على كيفية التفكير وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حيث تنمو لديهم القدرة على الانتقاء والتجديد والإبداع، وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، وهذه العملية مركزها القشرة المخية، وهي خاصة بالإنسان فقط وهي: قدرة الفرد على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات، والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا. (الأعور والكفافي، 2000)

ويذكر "درويش" أن أساليب تنمية التفكير الإبداعي هي:

✓ الأساليب العملية أو الإجرائية:

إن معظم الأساليب العملية الإجرائية تتجه إلى التدريب على توليد الأفكار وتقوم على خطط ومبادئ محددة لحل مشكلات ذات طابع عملي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إن هذه الأساليب تقوم بتنشيط العمليات المعرفية التي تقوم عليها عملية الإبداع.

✓ الأساليب التربوية:

هذه الأساليب تتبع نظاما مختلفة عما هو سائد في الأساليب العملية ولكنها تتميز عنها في كونها تقوم على طرق أكثر شمولاً في تنمية الإبداع وفي ملاءمتها لمختلف أوجه النشاط المبدع وفي إهتمامها بإحداث تغيرات أساسية في العملية المعرفية لدى الفرد وفي إتجاهاته النفسية وقيمه الخاصة ودوافعه. (التوليبي وحبيب، 2014، ص80)

✓ الأساليب العلاجية:

وتقوم هذه الأساليب على إفتراض أساسي مفاده أن التعديل في مستوى الكفاءة العملية الإبداعية في الأفراد المبدعين تحديداً أمراً ممكن وأن هذه العملية الإبداعية مهما أعقبت من الفرد أو تعرضت للإحباط أو الكف فإنها يمكن أن تعالج وأن تستعيد كفاءتها لديه وأن تتكشف له مواطن القوة فيها، وأهم ما تقوم عليه الأساليب الإبداعية هو صياغة الطاقة الإبداعية.

ويتم تنمية التفكير الإبداعي بعدة طرق من خلال طرق وإستراتيجيات التدريس المختلفة نذكر منها:

1- العصف الذهني (BrainStorming):

في الحقيقة نحن في حياتنا العادية، وفي مواقفنا الجزئية اليومية كثيراً ما نفكر جماعياً في موضوعات كمتفرقة كثيرة، ولكن هذا التفكير غير منظم وغير مخطط له، وغالباً ما يحدث في جلسات عارضة أو صدفية وسط الناس العاديين أو حتى المثقفين.

والعصف الذهني باختصار هو تفكير جماعي لا يحدث بالصدفة أو بشكل عرضي، بل بشكل مخطط ومنظم واضح المعالم والخطوات والإجراءات والأهداف. (الأحمد وأمل، 2001، ص145)

ويرى (بارنر، 1963) في المقالة التي كتبها بعنوان: "هل تفهم حقيقة ما هو العصف الذهني"، إن العصف الذهني جزء من عملية سيكولوجية شاملة، وعملية مواجهة المشكلات المتعصبة بحلول إبتكارية.

والعصف الذهني إستراتيجية من إستراتيجيات الإبداع وهو تمرين في التلقائية المنظمة، وفيه يشجع المشاركون لفترة محددة من الوقت حتى يفكروا قدر المستطاع بأفكار مختلفة وحتى خيالية، ويكمن هدف العصف الذهني في مكافأة أصالة الفكر في جو تكون فيه الأحكام المألوفة معلقة مؤقتاً.

فنشاط العصف الذهني يبني عموماً على إيجاد الحلول للمشاكل المحددة بعناية، وعادة ما تكون مجموعات مختلفة وصغيرة (بحد أقصى 12 شخصاً) ويشاركون في هذا النشاط لفترات قصوى (من 10 إلى 15 دقيقة). كما يجب أن تسير جلسات العصف الذهني أو الطفرات الفكرية، من أجل أن تكون أكثر إنتاجية، فجلسة العصف الذهني تجمع ما في مخيلة عديد من الناس على أمل أن هذا التجميع يولد أفكاراً جديدة تخرج خروج العاصفة من أدمغتهم، ويستعملون العصف بمعنى أن عقولهم معا تدفع الفكرة إلى الانطلاق كالعاصفة، ولكن العواصف العقلية أكثر شاعرية وفناً، فإشارة العواصف الذهنية اسم جديد لفكرة قديمة، ولكنها كلمة جميلة تستحق أن تبقى في مجال الإستعمال.

وإذا كانت جلسة العصف الذهني تبدأ بتهييج جزافي وإخلال فوضى في العقل، فإنها من المفروض تنتهي بوضوح تام بأفكار جديدة صعبة ابتكارية، فاعلية جلسات العصف الذهني تفسح كل منها الطرق لفكرة واحدة مفيدة على الأقل.

وإذا نظرنا إلى المدرسة نجدها في حاجة إلى مثل جلسات العصف الذهني حتى تقطع ملل الحصص الدراسية، فربما تكون هذه الجلسات الغرض منها إثارة الابتكارية فيهم، فتنشيط الجلسات العاصفة العقول المتبعة وتخلو الأفكار الصدئة وتدفعها إلى الاطراد والتعاش، وتؤدي للتركيز والتفكير الابتكاري في المدارس المختلفة لتقديم الحلول الابتكارية لمشاكلها ومشاكل المجتمع الذي توجد فيه. (عبد الفتاح وإسماعيل، 2003، ص34-35)

وإستراتيجية العصف الذهني هي نشاط جماعي يتيح الفرصة إلى توضيح الأفكار وتبادلها بين أعضاء الجماعة الواحدة حتى تتشكل الفكرة التي يطلقها الشخص الأول الشرارة التي ينبعث منها الأفكار المتلاحقة من قبل الأشخاص الآخرين، إن تولد الفكرة إلى أن تم التوصل في النهاية إلى كم هائل من الأفكار، بقصد حل المشكلة المطروحة.

(الأحمد، 2002، ص184)

وهناك مبادئ وقواعد للعصف الذهني كما أوردها "السويدان والعدلوني" (2004)،

وهي كالآتي:

- ضرورة تجنب النقد والحكم على الأفكار (إستبعاد أي نوع من الحكم أو النقد).
- إطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار، مهما يكن نوعها أو مستواها.
- المطلوب هو أكبر عدد من الأفكار، بغض النظر عن جودتها ومدى فاعليتها.
- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.
- الإثارة العشوائية.

2- إستراتيجية لعب الأدوار (Strategy\Roleplaying):

هناك الكثير من الإستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي إقترحها الباحثون في ميدان علم النفس التفكير من شأنها أن تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلم، فقد اقترح (Richard Paul) أن من أفضل الطرق لفهم وجهة نظر الآخرين أكثر من وجهة نظر الفرد نفسه هو توظيف إستراتيجية لعب الأدوار (Roleplaying)، إذ يمكن للمدرسين تطويع هذه الإستراتيجية لخدمة مختلف المواد التعليمية التي تعلم في المدارس، إذ يمكن للمتعم لعب أدوار شخصيات تاريخية، وسياسية، وثقافية، في مختلف المواد الدراسية التي يدرسونها. إذ يقوم الطالب في هذه الطريقة بممارسة الدور الذي يتفق ورغباته ودوافعه وحاجاته، وميوله الإبداعية، وتجربة أساليب سلوكية جديدة، مما يوسع من آفاق شخصيته، إذ توجه الطالب ليسرح في خياله متجاوزا لحدود الواقع المحيط به، كأن نستخدم أسلوب (لنتصور أنك ...) والتدريب الآخر الذي يمكن أن يفيد في هذا المجال هو التدريب المعوني (لتكن شخصا آخر) ويتيح هذا الأسلوب للفرد أن يسلك بتلقائية وإبداع تلقائي. (التولي، 2014، ص89)

3- تحليل الخصائص:

يرى "أبو جادو ونوفل" (2007) أن عملية تحليل الخصائص تشير إلى "عملية تجزئة مشكلة أو فكرة إلى خصائصها أو أجزاء تكوينها، ثم التفكير في الخصائص والمميزات بدلا من التفكير في الشيء نفسه"

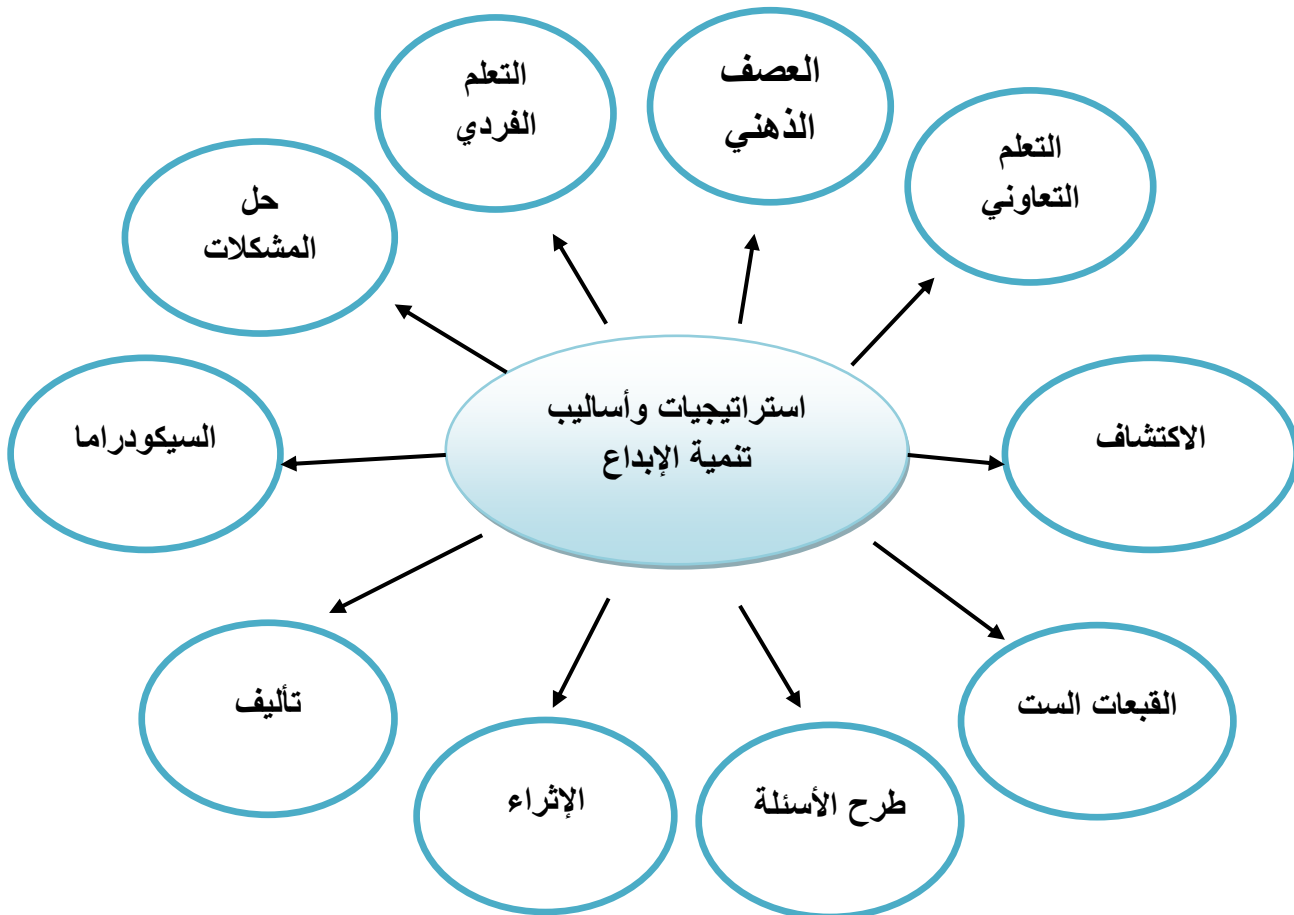
وهذا يحدث من خلال ملاحظة التركيز على شيء ينتمي إلى المشكلة، لكنه أكثر عمومية أو تجريدا أو خصوصية أو ملموسا. (أبو جادو ونوفل، 2007، ص65)

4- الحل الابتكاري للمشكلات (Solving\problem\Greative):

هناك العديد من المشكلات التي لا توجد لديها إجابة معينة و صحيحة أو حتى مجموعة من الإجابات الصحيحة، فمعيار الحل من حيث وضوحها أو غموضها غير معروف مسبقا أو صعوبة الوصول إلى معرفة عدد الاستجابات المحددة، فمثلا لا يستطيع أحد أن يحدد مقدما

كم عدد العناوين الملائمة لقصة معينة، ففي مثل هذه المواقف أو المشكلات يتجه إهتمامنا إلى إنتاج الأفكار التي تتميز بالأصالة، والأفكار الأصلية نادرة إحصائياً، فالفكرة التي تقدم من خلال 50 فرداً مثلاً أقل أصالة عن تلك التي تقدم خلال 7 أفراد، وأن الفكرة التي يقدمها فرد واحد ولا تتكرر في المجتمع الذي يمثلها هذا الفرد تصل إلى أقصى درجات الأصالة، وهكذا فالأفكار تتحدد من خلال بعدين:

- درجة أصالة الفكرة.
 - مدى قابليتها للتطبيق أو ارتباطها بالموقف أو المشكلة.
- وكل من الأصالة والفكرة وقابليتها للتطبيق تمتدان في مدى واسع، فالأفكار قد تكون أكثر أو أقل أصالة، أو أكثر أو أقل قابلية للتطبيق. (الزيات، 1995، ص433)



الشكل رقم(1): يوضح إستراتيجيات وأساليب تنمية الإبداع

(جروان، 2013، ص272)

5- إستراتيجية المجموعات (GroupS.Strategy):

إن العمل على إستخدام إستراتيجية المجموعات يلعب دورا في تنمية التفكير الإبداعي، إذ أن استخدام الطلبة في مجموعات يعمل على تزويدهم بالعديد من مهارات التفكير، إذ يمكن للطلبة أن يتعلموا من بعضهم البعض مجموعة مختلفة من المفاهيم، فالمدرس الذي يدرس مفاهيم على المواد الموصلة للتيار الكهربائي، والمواد غير الموصلة للتيار الكهربائي، يبدأ بحصر الأمثلة المنتمية للمجموعة الأولى، ومن ثم يترك لطلبة المجموعة تتبع بقية الأمثلة. (التولي، 2014، ص89)

2-8 التفكير الإبداعي والتفوق:

هناك بعض العلماء أكدوا أن هناك علاقة قوية بين التفوق والإبداع، لأن الطفل الموهوب والمتفوق يبدي إبداع مستمر في أحد الأنشطة الإنسانية القيمة، أما فكرة الإبداع في التربية فهي تزيد من دعم وتشجيع إمكانية الأطفال للتفكير في العديد من المجالات والأشكال وأداء ذلك.

وقد وضعت الجمعية القومية الأمريكية للتربية الإبداعية والثقافية (1999) تعريفا للإبداع على أنه "نشاط تخيلي منظم، يؤدي إلى نتائج أصلية ولها قيمة " إذ المبدع يكون على درجة عالية من الرؤية والإستبصار لخلق إبداع في مجال ما، كما أن هناك تعريف آخر للإبداع يذهب فيه إلى "أن الإبداع محاولة مدروسة، لتحسين الأداء المرتبط بأهداف بعينها مرغوبة" (عقالي، 2008، ص31)

كما أن الإبداع يستوجب على صاحبه أن يكون على درجة عالية من الذكاء، والقدرات الإبداعية، وهذا أسفرت عليه بحوث " جيلفود " في أن القدرات الإبداعية بعيدة ومستقلة عن القدرات العقلية التي تقيسها إختبارات الذكاء وهي القدرات:

-الاصالة (originality):

وهي القدرة على الجديد، والأعراض عن المؤلف والمعتاد والمبتذل.

-مرونة التفكير (flexibility):

وهي القدرة على تغيير وجهة النظر إلى المشكلة التي يراد معالجتها بالنظر إليها من زوايا مختلفة.

-الطلاقة (fluency): وهي القدرة على تذكر عدد كبير من الأفكار والألفاظ والمعلومات والصور الذهنية في يسر وسهولة.

-التأليف (composition):

القدرة على إدماج أجزاء مختلف (معاني - صور ذهنية) في وحدات جديدة كالتأليف والابتكار... الخ (الجبلاوي، 2008، ص 32)

-الذكاء (Intelligence):

ظهرت العديد من الاتجاهات في تعريف الذكاء، إذ نجد لهذا المصطلح مفاهيم عديدة، فالمفهوم الفيسيولوجي يؤكد على أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي في تحديد معنى الذكاء، وركز البعض الآخر على العوامل الاجتماعية. (عقالي، 2008، ص 32)

ويعود النموذج الثلاثي الذي قدمه جيلفورد (Guilford 1956) في نظريته عن بنية العقل، ونمو معرفتنا بنتائج البحوث المتصلة به، والمقدرات العقلية المختلفة -150- مقدره مفترضة، نقطة تحول اتسع بعدها نطاق التفوق العقلي عن ذي قبل ليشمل أنواعاً متعددة من مظاهر النشاط العقلي للفرد من بينها التفكير الإبداعي، بعد أن ظل التفوق محصوراً لفترة ليست بالقصيرة في المستويات العليا من الذكاء أو التحصيل الأكاديمي وحدها. (القريطي، ص 68)

وهناك ما يشبه الاتفاق بين الباحثين عموماً على أنه توجد علاقة إيجابية بين كل من الذكاء و الإبداع، وأن هذه العلاقة تميل إلى التلاشي في المستويات المرتفعة من الذكاء فقد توصل بيجات (begat, 1975) إلى أن الأفراد الذين ينخفض معدلات ذكائهم عن المتوسط، عادة ما يكونوا مبدعين، لذا يقال أن الذكاء شرط ضروري للإبداع لكنه ليس كافياً. - ويعني ذلك أمران:

أولهما أنه لا بد من وجود حد أدنى من الذكاء لكي يكون الفرد مبدعاً في أحد المجالات، وهذا الحد الأدنى من الذكاء لكي يكون الفرد مبدعاً في أحد المجالات، وهذا الحد الأدنى من الذكاء قد يختلف تبعاً لمحتوى كل مجال من مجالات الإبداع.

أما الأمر الثاني فهو أن الفرد قد يتمتع بمستوى مرتفع جداً من حيث الذكاء لكنه قد لا يكون مبدعاً بالضرورة ربما لافتقاره لمقدرات الإبداع، أو لإعاقة هذه المقدرات عن النمو في حالة وجودها، نتيجة عوامل أخرى معاكسة تتعلق بالنواحي الدافعية لدى الفرد وظروفه البيئية غير المواتية، وكلاهما يلعب دوراً حاسماً في الإبداع. (عبد المطلب، 2004، ص 69)

ومن كل ماتطرقنا له بتضح لنا أن المتعلم بظهر مستوى مميزا من التفكير الإبداعي من خلال قدرته على توليد أفكار جديدة، والربط غير التقليدي بين المفاهيم، وتقديم حلول مبتكرة للمشكلات. وقد انعكس ذلك لوضوح على تفوقه في الأداء، حيث تجاوز المتوقع وأظهر مرونة ذهنية واستقلالية في التفكير، مما يدل على وعي عميق وقدرة على توظيف المعرفة بزرق ابداعية وفعالة،

2-9 معوقات التفكير الإبداعي:

المعوقات أو العقبات التي تقف في طريق التفكير الإبداعي كثيرة، لكن الجميع اتفق على أنها عقبات خاصة بالفرد وأخرى خاصة بالمجتمع وعقبات مدرسية وأخرى خاصة بالنظام التربوي.

يشير عبد الله سلامة أن هناك عقبات متعددة ومتنوعة تقف في طريق تنمية التفكير الإبداعي وذلك قد صنفها إلى مجموعتين: العقبات الشخصية والعقبات الاجتماعية.

1-العقبات الشخصية:

1-1 ضعف الثقة بالنفس:

الثقة بالنفس عامل مهم في التفكير الإبداعي لان ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الخوف من الإخفاق وتجنب المخاطرة في المواقف غير المألوفة عواقبها. (السلامة، 2013، ص 59)

1-2 الحماس المفرط:

هذا الأمر يؤدي إلى استعمال النتائج قبل نموذج الفكرة والقفز إلى مرحلة متأخرة من العملية الإبداعية دون الاستفادة للمتطلبات المسبقة التي قد تحتاجها. (سعيد، 2006، ص 170)

1-3 ضعف الحساسية نحو المشكلات والمواقف المختلفة:

لا يكون الإبداع ناجحا والأنشطة الإبداعية مقبولة إلا في ضوء الحساسية من جانب الشخص نحو المشكلات أو المواقف فهي تشجع على التفكير الدائم في العقبات في الوقت الذي يتجمد كل هذا وذاك إذا انعدمت الحساسية نحو المشكلات والمواقف.

(سعادة، 2003، ص 167)

1-4 الميل للمجاعة:

إن النزعة للامتثال للمعايير السائدة تعيق استخدام جميع المدخلات الحسية وتحد من احتمال التخيل والتوقع وبالتالي تضع حدود للتفكير الإبداعي. (السلامة، 2013، ص 59)

1-5 التفكير المنطقي:

وهو تفكير مقيد بالعادة ومثال ذلك ان يعتاد الفرد على نفس طريقته في التفكير.

(سعيد، 2009، ص 96)

1-6 التشبع:

هو عملية معاكسة للاحتضان وهو حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي إلى نقص الوعي في دقة المشاهدات.

1-7 التسرع وعدم احتمال الغموض:

ترتبط هذه الصفة في الرغبة في التوصل إلى جوانب المشكلة من خلال انتهاز أول فرصة سانحة دون استيعاب جميع جوانب المشكلة والعمل على تطوير بدائل أو حلول عدة لها ومن المشكلات المرافقة لهذه الصفة عدم احتمال المواقف المعقدة والتهرب من مواجهتها.

(جروان، 2004، ص 89)

2-المعوقات الأسرية:

في دراسة قام بها عبد الحليم محمود السيد (1980) أن سيادة الرفض، الإكراه، القهر لدى الأبناء، الترتيب بين الإخوة، عدد أفراد الأسرة له علاقة بالتفكير الإبداعي لدى الأبناء. وفي دراسة سيد صبحي (1975) وجد أن الاتجاهات الوالدية الخاطئة تربويا ونفسيا (التسلط، الحماية الزائدة الإهمال، إثارة الألم النفسي، التذبذب، التفرقة في معاملة الأبناء) تؤثر تأثيرا سلبيا على مهارات الأبناء الإبداعية. (عبادة، 2001، ص 15)

وفي هذا الصدد يرى " عبد الستار إبراهيم " أن من العوامل التي تعوق التفكير الإبداعي لدى الأبناء اهتمام الأسرة الموجه النجاح الأكاديمي والمهني والتكيف العقلي لقواعد النجاح في المجتمع بشكل عام. (محمد، 1978، ص 166)

ويمكن إجمال الممارسات الوالدية التي تحط من عملية إبداع الأبناء في:

- تعويد الأطفال على تلقي الحلول الجاهزة أو المحفوظة لكل ما يواجههم من مشكلات مما يضمن نجاحهم في كسب ثقة الآباء والمدرسين.
- عدم تشجيع الآباء للأبناء للقيام بطرح الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال بل يحرمونهم منها وبالتالي يتعود الطالب هذا الحرمان إرضاء للوالدين والمعلمين.

- التسامح أمام بعض التصرفات غير العادية التي يقوم بها الأبناء.

- الضبط والعدوان والإحباط وتقييد الجرأة يخفض قدرات التفكير الإبداعي.

(محمد، 1978، ص167)

3- معوقات خاصة بالمدرسة:

- المعلم، أساليبه، اتجاهاته نحو عمله.
- علاقته مع التلاميذ.
- المنهاج، المحتوى، الأنشطة.
- الإدارة المدرسية (ديمقراطية، تسييبية، استبدادية).
- عدم فاعلية التقنيات التربوية.
- عدم فاعلية أساليب الإشراف والإدارة المدرسية والإدارة التربوية.

4- معوقات خاصة بالنظام التربوي:

- أساليب التدريس المتبعة.
- الامتحانات المدرسية وأساليبها.
- الطاعة العمياء.
- إنعدام قيمة الديمقراطية.
- ندرة برامج المتفوقين.

5 - معوقات خاصة بالمجتمع:

- وجود شخصيات تسلطية.
- سيادة قيم الطاعة والخضوع.
- التمييز بين أفراد المجتمع (أبيض، أسود، ذكر، أنثى)
- وجود عدااء دائم للأمة مثل الصهيونية، أمريكا، الغرب.
- عدم اهتمام وسائل الإعلام بالبرامج التربوية خاصة الاثرائية.

(الهويدي وجمل، 2003، ص215)

مما سبق نستنتج أن كل هذه العوامل سابقة الذكر تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير وتعوق تقدمها لدى المتعلمين الذين هم أحوج إليها من غيرهم في عصر يركز فيه المعلمون الناجحون على مهارات التفكير التي تساعد في التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية والحياتية في آن واحد.

خلاصة الفصل:

نستنتج مما سبق أن التفكير الإبداعي هو عملية عقلية أو معرفية وهو أن يخرج الأفراد عن ما هو مألوف ونمطي في تفكيرهم ، ويتخذ منظور جديد في مجالات الحياة ، وهو ما يميز التلاميذ المتفوقين عن غيرهم يجعلهم مبدعين وهو يهدف إلى إيجاد المفكرين والمبدعين الذين لديهم القدرة على تنمية الإدراك وحل مشكلاتهم الحياتية ، كما أن للتفكير الإبداعي أهمية كبيرة نلمس فائدتها ليس على المتفوق فحسب بل على المجتمع بشكل عام ، فالتالي يجب تجاوز وتقادي معوقات الإبداع ، وذلك بخلق بيئة إبداعية تتوفر فيها مرتكزات الإبداع ومناخ إبداعي يساعدهم على تفجير الطاقة الإبداعية لديهم .

الفصل الثالث:

حل المشكلات

تمهيد:

- أولاً: مفهوم المشكلة
- ثانياً: مفهوم حل المشكلات
- ثالثاً: أنواع المشكلات
- رابعاً: طرق حل المشكلات
- 1. طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي
- 2. طريقة حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي
- 1-2. مراحل حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي
- 2-2. نظرية تريز للحل الإبداعي للمشكلات
- خامساً: مزايا حل المشكلات
- سادساً: نماذج حل المشكلات
- سابعاً: معوقات حل المشكلات
- ثامناً: الإتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات
- تاسعاً: علاقة التفكير الإبداعي بحل المشكلات
- خلاصة الفصل

تمهيد:

لأي فرد في الحياة هدف يسعى للوصول إليه، هذا الأخير تعترضه عوائق تحد من تحقيقه أو جهل الفرد بوسائل تمكنه من الوصول لذلك الهدف، وهو ما يعرف بالمشكلة، بينما حل المشكلة هو القدرة على تميز المعرفة والمهارات وإستخدامها بحيث تحقق الهدف، هذه العملية التي تمر بخطوات منهجية منظمة من أجل الوصول للهدف المنشود، كما تعتبر حل المشكلات من طرائق التدريس الحديثة التي ينصب إهتمامها حول المشكلات التعليمية وطرائق التفكير في إيجاد حلول علمية لها.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق الى:

أولاً: مفهوم المشكلة:

لقد تشابه الباحثين في تعريفهم للمشكلة رغم إختلاف مشاربهم الثقافية، ومن أهم التعريفات مايلي:

هي موقف يقوم بإدراكه الفرد حيث ينطوي على تعارض بين الواقع الراهن والهدف المنشود الراغب فيتحقيقه. (عامر، 2003، ص356)

يعرف "علي أحمد مذكور" المشكلة بأنها سؤال محير أو موقف مربك يجابه به الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن سؤال أو التصرف في المواقف عن طريق مألديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة. (سعد، 2013، ص45)

ولمشكلة حسب ماأشارت إليه الدراسات النفسية تمثل عائق يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق لتحقيق أهدافه ووجدوا هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة.

(مختار، 2001، ص35)

ويمكن تعريف المشكلة على أنها حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو توقع إمكانية الحصول على نتائج أفضل بالإستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه حسن وأكثر كفاية. (فخري، 2010، ص217)

وهي عبارة عن موقف مربك وسؤال محير لو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذلك السؤال للحل. (زيتون، 2003، ص 325)

وعليه نستنتج أن المشكلة هي عبارة عن موقف يتعرض الفرد له، يصعب إيجاد مخرج منه، بحيث يشعر الفرد بحيرة تجاهه فيسعى جاهدا لحل ذلك المشكل.

ثانيا: مفهوم حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلة:

يعني مفهوم حل المشكلات الإستراتيجيات الفكرية (السلوكاتوالعمليات) التي يستخدمها الفرد (العضوية)، إذ ما واجه مشكلا يعيق يشبع حاجاته أو متطلباته المعرفية وقد تكون العوائق مادية أو تعليمية أولها العلاقة بمجال العمل أو مع الرفاق أو في مجال العلاقات الأسرية أو في إجراء بحث علمي إلخ ، ويرى آخرون بأن حل المشكلاتيمثل عملية ذهنية يستخدم الفرد فيها كل ما لديه من معارف أو خبرات سابقة ومهارات كإستجابات لمتطلبات موقفية ليست مألوفة بالنسبة له بهدف الوصول إلى حالة الإتزان المفقود عند الفرد أو إزالة الغموض من الموقف المشكل أو الخطر الذي يكتتفه،وقد يشير المفهوم إلى جهود الناس المختلفة التي يبذلونها للوصول إلى هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه (عبد العزيز، 2009، ص139)

يعرفها "يحي محمد نبهان" بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي إكتسبها في التقلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليها والوصول إلى حل لها.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة إتزان معرفي، وتعتبر حالة الإتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو إكتساب (نبهان، 2008، ص199)

يعرفها "عبد اللطيف حسين فرج" بأنها مجموعة الإجراءات التفصيلية التي يضمها المعلم أو المتعلم لتصور مستقبلي يعتقد أنه حلا ناجحا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات عملية منطقية.

يعرفها "جانيه" على أنها عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها للإكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها، ويمكن أن يطبقها كل مشكلة جديدة، فهي تؤدي إلى تعلم جديد.

(أبو رياض وقطيظ ، 2008، ص61)

ثالثاً: أنواع حل المشكلات:

يرى "ويليام وستيرينبرج" أنه لا توجد مشكلتان متشابهتان تماماً، إذ أن المشكلات تتميز بخصائص مختلفة عن بعضها البعض، ومن خلال أبعاد المشكلة يمكن تحديد نوع وطبيعة بناء المشكلة، وفي هذا السياق يعتقد "stermberg" أنه يتوافر نوعاً من المشكلات حلها:

1-المشكلات ذات البناء المحكم (مشكلات محددة التركيب):

إن العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة في المدارس هي من هذا النوع تتميز بأن لها طرق واضحة الحلول ولها نظام ومسار معروف في الحل على سبيل المثال: عندما يطلب من طالب أن يطرح رقماً من رقم آخر وأن يختار إجابة من مجموعة من الإجابات أو يجد المشكلة متوسطة الصعوبة

2-المشكلات ذات البناء غير المحكم (مشكلات غير محكمة البناء):

هي مشكلات لا يوجد لها طرق واضحة للحل، علماً بأن مصطلح ذات بناء غير محكم لا يشير بأي حال من الأحوال إلى وجود شيء خاطئ في المشكلة المطروحة على الطلبة بل أن هذا المصطلح يؤكد أن هذا النوع من المشكلات لا يوجد له مسار واضح للحل. (أبو جادو ونوفل، 2007 ص 324)

ويرى "مسلم" و"الحارثي" تصنيف آخر للمشكلات إستناداً على طبيعة الحل للمشكلة ويتمثل بما يلي:

- **المشكلات المغلقة:** وهي المشكلات التقليدية والتي يكون لها حل صحيح واحد وطريقة واحدة للوصول إلى الحل.
 - **المشكلات المفتوحة:** وهي المشكلات التي يكون لها عدة حلول صحيحة، ولها عدة طرق للوصول إلى الحل.
 - **المشكلات المتوسطة:** وهي المشكلات التي يكون لها حل واحد صحيح، ولكن يمكن الوصول إليه بعدة طرق. (العتوم وآخرون، 2005، ص 25)
- أشار "جرينو" إلى وجود ثلاث فئات من المشكلات وهي مشكلات: الترتيب، ومشكلات إستقراء البنية، ومشكلات النقل والتحول ولا يعني هذا يعني أنه يمكن تصنيف جميع أنواع المشكلات ضمن هذه الفئات وهي كما يلي:
- أ- مشكلات الترتيب:

يتم خلالها تقديم بعض الأشياء ترتيب عشوائي ويطلب من المفحوص إعادة ترتيباً واحد يكون مناسباً ليحقق هذا المعيار مثلاً: مشكلات لقلب والإبدال في إعادة ترتيب حروف كلمة لتشكيل كلمة ذات معنى كما في كلمة رقعا، لتصبح عراق، كذلك Rwaet لتصبح Water، إذ يتخذ لعملية الوصول إلى الحل استخدام استخدام الكثير من إستراتيجيات المحاولة والخطأ. (محمد وعيسى، 2011، ص273)

ب- مشكلات إستقراء البنية، Inducing structure مشكلات التشبيه والمناظرة:

وهي المشكلات التي يتطلب حلها إيجاد علاقة بين العناصر المقدمة وبناء علاقة جيدة بينهما، ففي المثال التالي والمؤلف من الأعداد بشكل زوجي (14، 24، 34، 44، 45، 64) فإن قاعدة الحل تتمثل في الكشف عن العلاقة التي تربط عناصر السلسلة، وهذه العلاقة تشير إلى أن العدد الأول من الكل جزء يبقى ثابتاً بينما يزيد العدد الثاني بمقدار واحد لكل زوج (دخل الله، 2015، ص81)

ج- مشكلات النقل والتحويل/Transformation\ Problem:

ويتضمن هذا النوع من المشكلات حالة إبتدائية وحالة هدفية وسلسلة من العمليات المطلوبة لنقل الحالات الإبتدائية إلى الحالة الهدفية ومن الأمثلة عليها برج هانوي. ويرى "جرينو" 1978 أن حل مثل هذه المشكلات يتطلب مهارة التخطيط وفق طريقة تحليل الوسائل الغايات فالفرد يقارن الحالة الإبتدائية بالحالة النهائية ثم يحدد الفرق بينهما ويختار التحركات التي تقلل من هذه الفروق وفق تلك الطريقة. (عيسى، 2011، ص274)

رابعاً: طرق حل المشكلات:

بالرغم من الإختلاف حول طرق حل المشكلات في جميع المراجع إلا أن هذا الإختلاف يبقى في حدود المسميات والخطوات وعددها وتسلسلها، وإنما جميع التصورات ترجع في الأصل إلى الخطوات والمراحل التي إقترحها "جون ديوي" ونستعرض ما يلي إلى طرق حل المشكلات التي يصنفها المختصون في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على التلاميذ إلى طريقتين هما:

✓ طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمطي:

✓ وهي طريقة حل المشكلات العادية وهي أقرب إلى أسلوب الشخص في التفكير بطرق علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وتعرف بأنها: كل نشاط من وهادف يتصرف الفرد فيه بشكل منظم في محاولة منه لحل المشكلة.

(1) -إثارة المشكلة والاحساس بها.

(2) -تحديدها.

(3) -جمع المعلومات المتصلة بها.

(4) -طرح الفروض المحتملة

(5) -إختبار صحة الفروض وإختبار الأكثر إحتماً ليكون حل المشكلة.

(الحيلة، 2006، ص200)

✓ طريقة حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي:

ويرى "فخرو" (2000) بأن مهارة حل المشكلة إبداعياً هي طريقة للتفكير والسلوك، وأنها كغيرها من مهارات التفكير الأخرى يمكننا تعلمها والتدرب عليها في مجالات ومواقف مختلفة، ويبين أنها تمر بشتى مراحل أو خطوات ترتبط بعضها ببعض ولكن منها أهداف منفصلة، مشيراً أنه يمكن تدريسها أو تعلم كل خطوة أو مرحلة على حدى وهاته المراحل هي:

*المرحلة الأولى: الحساسية للمشكلات:

تتمثل بوعي الفرد بالمواقف والظروف والأشياء التي نحتاج إلى تطويرها وتعديلها، والقدرة على التمييز بين الأشياء حيث يمكن أن تكون بصورة أحسن مما هي عليه الآن إضافة إلى الملاحظة الدقيقة للتغيرات والعيوب في الموقف. (العتوم، 2005، ص259)

*المرحلة الثانية: تعين المشكلة:

التوضيح والتعريف، ويتضمن بيان الهدف الذي تنشده في ضوء تعريفه وفق الحالة التي تمخضت عليها المشكلة.

*المرحلة الثالثة: توظيف الخطوات السابقة:

مثل معلومات وثيقة الصلة بالمشكلة أو حلول سابقة، أو أفكار تفيد في إنشاء فرضيات، وقضايا تتعلق بحل المشكلة. (أبو رياسن وقطيبي، 2008، ص321)

المرحلة الرابعة: الحلول المؤقتة:

بعد أن تتم عملية جمع المعلومات التي تخص المشكلة، تأتي خطوة إقتراح الحلول المؤقتة لموضوع المشكلات، أي أن التلميذ يحاول الإجابة على تساؤل المشكلة إنطلاقاً من المعلومات التي جمعت حولها.

إن الفرد حينما تواجهه مشكلة فهو يسعى لإيجادها حل، ولا يكون هذا واضحاً، ومن ثم ينشط فيحلل المشكلات والمعلومات التي جمعت من قبل ويتخيلها ثم يضع حلاً مؤقتاً للمشكلة أي يوضع لها فروض (HYPOTHESES) للمشكلة وبهذا العملية يقوم بإقتراح الحلول كعمل مركب ويستخدم فيه الفرد كلالقدرات والمنطق والخيال، فالحلول لا تأتي بسهولة وإنما تحتاج إلى إعمال الفكر.

ومنه خطوة وضع الحل المؤقت هي مرحلة مهمة ضمن مراحل حل للمشكلة، حيث يعد كل حل للمشكلة بمثابة فرض علمي يجب فحصه، بعد فحص الفرضيات تأتي مرحلة التجريب وتنفيذ الحلول. (بوضياف، مخلوفي، 2009، ص25)

المرحلة الخامسة: إمتحان فروض هذه الخطوات:

من أهم خطوات التفكير لأنها تكون الأساس في النتائج والأحكام، فالفرد في هذه الخطوة يبدأ بالمقارنة والتحليل لكل فرض إفترضه ويجمع المعلومات التي تؤيده أو قد تفرضه، فيبعد الفرض الذي ظهر ضعفه ويعمل بالذي عززته الوقائع وعنة طريقه يحصل على الحل. (القيسي، 2008، ص173)

المرحلة السادسة: تطبيق الحل:

في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل وتجربته في الواقع المشكل، وتدوين ملاحظاته على النتائج المتحصل إليها، وبإمكان صاحب المشكلة تجربة عدد من الحلول الممكنة الأخرى وتسجيل ملاحظاته حول التغيرات التي تحدث بالإتجاه المرغوب فيه، ويستمر بذلك حتى يصل إلى الحل أو الحلول المنشودة التي تحل المشكلة حلاً جذرياً أو تخفف من حدتها. (مرعي والحيلة، 2007، ص223)

ظهرت هذه النظرية في الإتحاد السوفيياتي وعرفت بإسم نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات وهي تقنية متطورة ذات قاعدة معرفية واسعة جداً تضمنت مجموعة كبيرة من الطرق الإبداعية في حل المشكلات وتتبع قوة هذه النظرية من أنها جمعت إستراتيجيات

وطرائق حل ناجحة من كل مجالات النشاط الإنساني وصياغتها على شكل مجموعة من الأدوات التي يمكن توظيفها في مختلف هذه المجالات (حافظ، 2015، ص27)

يرى "سافرانسكي" أن نظرية "تريز" Triz "منهجية منظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية، تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، بدأت تريز بفرضية مفادها أن هناك مبادئ إبداعية عامة تشكل أساس النتائج الإبداعية، وأن هذه المبادئ يمكن تحديده ونقلها للآخرين بجعل عملية الإبداع أكثر قابلية للتعلم وتمخضت البحوث في هذه النظرية عن النتائج التالية:

-تتكرر المشكلات وحلولها عبر المجالات الصناعية والعلمية المختلفة.

-تستخدم الآثار العلمية والمبادئ المكتشفة من مجالات أخرى في حل المشكلات والوصول إلى النتائج الإبداعية (عمران، 2009، ص71)

خامسا: مزايا حل المشكلات:

تشمل مايلي:

- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي.
- تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل مهارات القراءة، مهارات جمع المعلومات.
- الخبرة المباشرة.
- تنمية روح التعاون عن طريق تقسيم الفصل إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بحل مشكلة معينة (الأخضر، 2006، ص234)

سادسا: نماذج حل المشكلات:

أ- نموذج "جيفورد" لحل المشكلات:

قدم "جيفورد" نموذج بسيط لحل المشكلات على أساس نظري في البناء العقلي وأطلق عليها أنموذج البناء العقلي لحل المشكلات، حيث يلعب هذا النموذج دوراً في ذاكرة الفرد والحصيلة المعرفية لديه أو المدركات القابلة للتذكر التي لها دوراً حيوياً في جميع مراحل حل المشكلة إستناداً للنموذج.

تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة بإستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الإتصالات لديه لمثير خارجا من البيئة ومثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل إنفعالاته وعواطف، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء

السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شكلي عمله بوابة تتحكم في المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ حيث الإدراك والمعرفة، أما المثيرات الداخلة للنظام العصبي والتي مسموح لها إختراق البوابة فهي تنبه الشخص بإدراكه وجود مشكلة أولاً وإدراك طبيعتها.

ثانياً من خلال هذه المرحلة تجري خطوة التقييم المستمر لكل المعلومات والأفكار التي تنتجها عملية التذكر، وبعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلات دون ممارسة ما يوصف بعملية التفكير المتشعبة. (جروان، 1999، ص116)

حيث إعتبر "جيلفورد" أن الذكاء هو مجموعة من القدرات ومهارة حل المشكلات هي مهارة كائن ينعكس من خلالها قدرات اللميز الذهنية وقد حدد عدة عوامل خاصة وعاملاً عاماً متمثلي القدرة على حل المشكلات وهي: (غانم، 2004، ص204)

1. القدرة على التخمين السريع في مجموعة من خلال التنبؤ المتعلق بالمشكلة.
2. القدرة على تصنيف الأشياء أو الأفكار حول معيار مميز.
3. القدرة على إيجاد العلاقة الموجودة بين الخصائص المتعلقة بالموقف.
4. القدرة على التخمين بالإبدال المختلف للمواقف أو المشكلات.
5. القدرة على وضع قائمة بخصائص ترتبط بالهدف.
6. القدرة علناً لإستنباط للمتطلبات السابقة للمواقف.
7. القدرة العامة على حل المشكلة.

يشير "جيلفورد" إلى بعض المشكلات المستعصية على الحل لأننا لم ندرك الصورة الصحيحة والإصرار على المواصلة في المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة، ويرى جيلفورد أن النموذج لحل المشكلات يحتوي التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر إتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي إلا أن كل منها يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة ويلخص "جيلفورد" إلى الإستنتاج بأن حل المشكلات تشمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (جروان ، 1999، ص116)

ب- نموذج "جون ديوي" في حل المشكلات:

يرى "جون ديوي" وهو الأب في دراسة حل المشكلات أنها تمثل كطريقة للتدريس والتطبيق الفعلي لتعريف التفكير التأملي، ويعتقد "جون ديوي" أنه من أجل أن نقوم بالتفكير فلا بد للفرد أن يشعر بالحيرة بالحيرة أو الإرباك أولاً، وأن يفكر بالصعوبة أو الحيرة من خلال تحديد المشكلة التي يريد حلها.

إختبار الفرضيات عن طريق تجميع المعلومات لكي يتخلص من الغموض، ثالثاً وتطوير الفكرة يؤدي إلى حلها، وأن نقبل النتيجة التي تم البرهان عليها بالمعلومات والأدلة ورفض بعضها التي لم تدعم المعلومات التي لها علاقة.

لقد طرح "ديوي" تصور واضح لحل المشكلات ووضع طريقة لها تحوي خطوات متسلسلة في إطار ممنهج ومنظم، في خمس مراحل مترابطة ويمكن تلخيصها كما يلي:

- الاحساس بالم مشكلة وتحديد ها.

- صياغة الفرض العلمي.

- تجميع البيانات والمعلومات التي لها الصلة بالم مشكلة.

- إختبار الفروض وتجربته.

- التحقق من الحلول وصحتها.

وكما يرى "ديوي" حيث يجب على المعلم أن يعين التلاميذ على إختيار المشكلة وتحديد ها تحديداً دقيقاً والعمل على توزيع المسؤولية بينهم في حل المشكلة ويكون العمل جماعياً.

ويجب عليه أن يقوم بتشجيع التلاميذ في حالة اليأس والملل وتصحيح الخطأ.

يعد النموذج ل "جون ديوي" أهم النماذج التي إرتكزت عليها الدراسات في حل المشكلات. (بوضياف ومخلوفي، 2009، ص 30)

ج- نموذج "تورانس" للحل الإبداعي للمشكلات

قدم تورانس نموذجاً للحل الإبداعي للمشكلات يتضمن سبع مراحل:

1-إيجاد الثغرات

2-تحديد المشكلة

3-إختبار الفرضيات

4-توسيع الإختبار

5-المزيد من إختبار الفرضيات

6-التعرف على الثغرات

7-قبول الأفكار

درس طرق التفكير التي إتبعها العلماء في بحث حل المشكلات وحدد عشرة عناصر أو خطوات تتبع في الحل هي:

1-تحديد المشكلة

2-جمع الحقائق والملاحظات، وتكوين الفروض أو التعميمات المناسبة على أساسها.

3-إدراك الأخطاء ونواحي القصور في تصميم التجارب العلمية والظروف التي أجريت.

4-تقييم البيانات والأساليب المستخدمة.

5-تقييم النتائج والقراءات النهائية في ضوء الحقائق والملاحظات التي تستند إليها هذه النتائج والقرارات.

6-التخطيط لملاحظات جديدة تأكيدية لتحقيق من صحة النتائج.

7-إستخلاص النتائج من الحقائق والملاحظات.

8-تصميم التجارب والأساليب الضابطة.

9-إستخدام التجارب والأساليب الضابطة.

10-فصل أو عزل العامل التجريبي عن العوامل الأخرى. (عمران، 2014، ص62)

سابعاً: معوقات حل المشكلات:

وتتمثل فيما يلي:

- عدم وصف المشكلة بالدقة المطلوبة وتعريفها إجرائياً.

- عدم إلمام جميع عناصر المشكلة.

- التجاوز لجانب أو أكثر في المشكلة.

- عدم إتاحة الوقت الكافي للتحكم في المشكلة.

- عدم الثقة في التفكير واللجوء إلى التخمين.

- عدم فحص الإستنتاجات بدقة.

- التسرع في الأداء.

- عدم التدقيق في العمل.

- الإهمال في التنفيذ لبعض الخطوات أو المعطيات المطلوبة.
- عدم حل المشكلة بأسلوب الانتقال من السهل نحو الصعب.
- عدم تمثيل الأفكار برسميساعد على الحل.
- عدم تقدير الحلول وتقويمها.
- عدم المثابرة في الحصول على حل المشكلة.
- التفكير السريع في الحلول والقفز للإجابات.

ثامناً: الإتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات:

تتطوي عملية حل المشكلة على عائق يثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرته ودافعيته للتخلص منه، وتختلف الإتجاهات نظرية في تفسير أسلوب حل المشكلات، تبعاً لإختلاف تفسيرها لعملية التعلم وفيما يلي عرض لبعض الإتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات.

1. الإتجاه السلوكي: يقوم هذا الإتجاه في تناوله لإستراتيجية حل المشكلات على عدد من الفروض وهي:

يتعلم الكائن الحي حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ، تكون الإستجابات الأولى للحلول العشوائية، ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الإختبار والربط، ويعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والإستجابة المعززة، قوة إستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة إستعداد الكائن الحي والتفاعل بينها. وفقاً لهذا الإتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة يجمع خبراته الماضية، مايلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة والمشكلات القديمة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل إذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ مستخرجاً من مستودع سلوكه إستجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة.

وهذا يعني أن المتعلم يواجه الموقف المشكل سلسلة معقدة من المثيرات والإستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة، ومجموعة من العادات المختلفة، ويحاول الوصول إلى الحل بإستخدام هذه (الحالات) العادات، ويذكر "براتمان" أن تفسير حل المشكلة بالعادات أو الإرتباطات المتعلمة يبقى مبدأ أساسها يقوم عليه تعلم حل المشكلة، وهو إكتشاف حل جديد

لا يتوفر على المواقف التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما تستخدم أساساً للتغيير أداءات تتطلب من المتعلم إكتشاف الإستجابة الصحيحة والأفضل من بين متوافرة. (مهريّة، 2016، ص132-133)

2. الإتجاه الجشطالتي:

ويربأصحاب هذا الاتجاه أن التفكير هو نوع من التعليم الإدراكي للبيئة المحيطة بالفرد، ويمكننا فهمه عن طريق معرفة الأسلوب الذي يتتبعه المتعلم خلال إدراكه للمثيرات التي يحتويها مجاله الإدراكي، لذا يعد التفكير بحل المشكلات عملية معرفية ذاتية. يرى أصحاب هذا المذهب أن الفرد قادر على حل مشكلاته ويستطيع إدراك المظاهر الرئيسة لمشكلته ويمكنه أن يدرك المثيرات أو الأوضاع التي تقوم عليها المشكلة. (مخلوفي، 2009، ص28)

3. الإتجاه المعرفي:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن المشكلة هي إنعدام توازن في المجال المعرفي بحيث إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشغيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منظم ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لإكتساب الإستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً وبعدها بفحص التفاصيل ،وعملية الإستبصار ليست دائماً تعلم تؤدي إلى توصيل المتعلم إلى الحل المطلوب فجاءت بحل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، ويدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف فيمكن الإستفادة منها أثناء حل المشكلات عن طريق الإهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة بحيث ينظر إليها الفرد مرة واحدة وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إليها الحل. (مهريّة، 2016، ص134)

4. إتجاه معالجة المعلومات:

توجد بعض الإقتراحات الأساسية التي تقوم عليها إتجاه معالجة المعلومات في تفسيره لحل المشكلات وهي الإنتباه للمثيرات البيئة والقدرة على الإختيار الإنتقائي مستوى الأداء عند حل أي مشكلة وهو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات.

ونقوم الفكرة الأساسية لهذا الإتجاه على إفتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي يستقبل المعلومات أو المثبرات الخارجية ويعالجها بإستراتيجيات معرفية محددة وينتج إستجابات نهائية.

لكن لاتبرير لصدق الإفتراض الأساسي الذي تقوم عليه وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكلوجي للإنسان إذ أن هذا الإفتراض لايمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية والخبرات، وإن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما هو الحال بالنسبة للإنسان.

هذا الإتجاه قدم تفسيرات منطقية جداً للعمليات العقلية وكيفية حدوثها خاصة عملية التذكر والنسيان ودور الحواس في عملية التعلم. (مهريه، 2016، ص 135-136)

تختلف الإتجاهات المقدمة في رؤيتها للموضوع حل المشكلات كما وأن كل إتجاه قد يناقض الآخر، فمثلاً يختلف الإتجاهين السلوكي والمعرفي، إذ يرى الإتجاه السلوكي أن حل المشكلات موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك لتقسيم أجزائه إلى خطوات يشير فيها المتعلم خطوة تلو الخطوة.

أما المعرفيون فهم يفترضون أن حل المشكلات موقف يواجهه المتعلم ويتفاعل معه، فيحتصر فيه خبراته ومعلوماته من مخزون الذاكرة، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لموقف المشكلة حتى يتمكن من الحصول على حل للمشكلة وبالتالي يصل إلى خبرة جديدة. وأما عن الجشطالت فلم يقدموا تفسيراً عقلياً واضحاً لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة.

أما إتجاه معالجة المعلومات فقد قدم نموذجاً قد يكون إيجابياً للربط بين المعطيات والأهداف، وكذلك يركز على التشابه بين النشاط الفكري الإنساني وعمل الحسابات الإلكترونية.

تاسعاً: علاقة التفكير الإبداعي بمهارة حل المشكلات:

يرى "روتكا" الإبداع وحل المشكلات أنهما يشكلان من خلال الجوهر نفس العملية، ويتناول "يرنبرغ" طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والابداع عن طريق المراجعة لبعض الدراسات حول الأعمال الإبداعية في مجال الآداب والفنون والعلوم، حيث تشير نتائج هذه

المراجعة أن البحث المخبري والكتابات في ميدان علم النفس المعرفي، قد تركزت على دراسة علمية وهي حل المشكلة بمعزل عن العمل الإبداعي، وتشير أن الخبرة السابقة هي الأساس التي تنطلق منه جل المحاولات. (مختار، 2016، ص45)

يلعب التفكير دوراً كبيراً في حل المشكلات إبداعياً وتأتي أهمية الربط بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات من أن الحضارات تقوم على الإبداع في حل مشاكلها العامة والخاصة، بالإضافة إلى أن التطور والتقدم يحتاج محاولة مبتكرة وذكية.

ويذكر "الزيات" معيارين للحكم عن الحل الإبداعي هما:

1-درجة الأصالة

2-مدى قابليتها للتطبيق. (مختار، 2016، ص46)

كما يساعد الإبداع الأفراد في حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، كما أن لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات وهذا الإبداع يظهر من خلال الرغبة في الإنخراط في الأنشطة المعقدة وحلها بطرق إبداعية من خلال بعدين هما: الابتكار والتحدي، فالعملية الإبداعية تعتبر عملية لحل المشكلات الغير عادية بطرق إبداعية (علي، 2014، ص98)

والعلاقة بين (التفكير والإبداع) علاقة إرتباطية وثيقة، فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة وحل المشكلات فيه عناصر إبداعية تتفاوت حدة المشكلة وحدة الحل وما يحدثه من تغيير، ولكن الإبداع ليس فقط حل المشكلات فالإبداع يلتزم بمحكات في المنتج قد لا تتوفر في حل المشكلات (الأعمر، 1999، ص3)

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك علاقة إرتباطية بين التفكير وحل المشكلات ذلك لأن المشكلات تتحقق حصراً عن طريق التفكير بمختلف أنماطه ولا يمكن تحقيقه عن أي طريق آخر وأن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتائجه تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات أي عندما يصطدم المتعلم بإعتباره حلاً للمشاكل والمسائل والمهام التعليمية بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياته وصياغتها والمعرفة لحدودها وأن يتحصل على بيانات ومعلومات متصلة بها للوصول للحلول لها.

خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل مفهوم حل المشكلات بوصفه إحدى العمليات العقلية العليا التي تعكس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة والمعقدة بفاعلية، وقد تبين أن حل المشكلات لا يعتمد على المعرفة فقط، بل يتطلب مجموعة من المهارات العقلية مثل مرونة التفكير، والطلاقة، والأصالة، والقدرة على التحليل والتركيب.

كما استعرض الفصل مراحل حل المشكلات، بدءاً من الإحساس بالمشكلة وتحديدها مروراً بتوليد البدائل واختيار أنسب الحلول، وصولاً إلى تنفيذ الحل وتقييم نتائجه. وأكدت الأدبيات أن فعالية حل المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الذكاء والخبرة السابقة والدافعية، والقدرة على التكيف مع المتغيرات.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن تنمية مهارات حل المشكلات تعد عنصراً أساسياً في تطوير الأداء الفردي والمؤسسي، مما يجعل الاهتمام بها ضرورة في المجالات التربوية والنفسية والإدارية، لما لها من دور تحسين جودة القرارات ومواجهة التحديات المختلفة.

الفصل الرابع

مستوى الطموح

تمهيد

- 1- تعريف مستوى الطموح
 - 2- أنواع مستوى الطموح
 - 3- أهمية مستوى الطموح
 - 4- نمو مستوى الطموح
 - 5- سمات الشخص الطموح
 - 6- قياس مستوى الطموح
 - 7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
 - 8- النظريات المفسرة لمستوى الطموح
 - 9- مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الطموح هدف كل إنسان ومبتغاه، وهو من المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر بصورة مباشرة في سلوك المتعلم ودافعيته للإنجاز، ولا سيما لدى فئة المتفوقين في المرحلة الابتدائية، لما تتميز به هذه الفئة من قدرات عقلية مرتفعة واستعدادات إيجابية نحو التعلم. فالطموح يشكل الدافع الأساسي الذي يوجه الطفل نحو وضع أهداف مستقبلية تتناسب مع إمكانياته، ويسهم في استمرارية تفوقه الأكاديمي وتطوره الشخصي.

وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل التأسيسية في حياة المتعلم، حيث تتشكل خلالها ملامح الشخصية وتتبلور الاتجاهات والدوافع الأساسية، ويظهر مستوى الطموح بوصفه ناتجا لتفاعل عوامل متعددة، من أبرزها البيئة الأسرية، والمدرسة وأساليب التنشئة، الى جانب الخبرات التعليمية التي يمر بها التلميذ. وبالنسبة للمتعلمين المتفوقين فلن مستوى الطموح غالبا ما يكون أعلى بالمقارنة بأقرانهم، الأمر الذي ينعكس على مثابرتهم وقدرتهم على مواجهة التحديات.

وانطلاقا من ذلك، يهدف هذا الفصل الى تناول مفهوم مستوى الطموح لدى المتفوقين وبيان أبعاده والعوامل المؤثرة فيه، وأهميته في دعم التفوق الدراسي، تمهيدا لدراسة هذا المتغير وتحليله في إطار الدراسة الحالية.

1/ تعريف مستوى الطموح:

لقد تشعبت استخدامات مستوى الطموح في الآونة الأخيرة فشملت مختلف ميادين الحياة مما أدى إلى تعدد مفاهيمه، فبرزت تعريفات مختلفة سواء من الناحية اللغوية والاصطلاحية يمكننا ان نجعلها فيما يلي:

1/1: مستوى الطموح لغويا:

تتفق القواميس والمعاجم والمناجد على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح، نذكر منها: جاء في لسان العرب عن الطموح في مادة (طمح) "والطماح مثل الجراح وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح، أي تطمح إلى كل الرجال. وطمح ببصرة يطمح طمحا". وأطمح فلان بصره، دفعه ورجل طماح: بعيد الطرف. وطمح بصره إلى الشيء: ارتفع، والطماح الكبر والفخر لارتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج: مرتفعة. (ابن منظور، 1990، ص534) ووفقا لقاموس ويبستر Webster dictionary يعرف الطموح على أنه "رغبة قوية لتحقيق التطلع". (Sanjay, 2013,p146)

كما أن مصطلح (Level of Aspiratration) في اللغة الإنجليزية هو ترجمة للكلمة الألمانية "AnSchpruchsniveau" والتي تعني مستوى الأداء الذي يتوقعه الفرد لنفسه أو الهدف الذي يضعه لنفسه. (Parveen,2010, P23)

1/2: مستوى الطموح اصطلاحيا وسيكولوجيا:

يعتبر مستوى الطموح من المفاهيم الحديثة المستعملة في التراث السيكلوجي، ومن الاصطلاحات الجديدة المتناولة في الدراسات النفسية بمختلف فروعها الاجتماعية والمدرسية، ومع ذلك نجد اختلافات بين الباحثين في تحديد البداية الحقيقية لاستخدامه لأول مرة في البحوث والدراسات النفسية، فهناك من يرجع الفضل إلى دامبو 1931 (Dembo) في استخدام اصطلاح مستوى الطموح في دراستها عن النجاح والفشل.

تعريف عبد الفتاح: مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبيا تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والميل إلى التفوق. (عبد الفتاح، 2007، ص 10)

وعرفه أحمد محمود الزيايدي: بأنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل اليه على أساس تقدير لمستوى قدراته وامكانياته. (بلعقون، 2018، ص 20)

تعريف بابكر الصادق (2016): مستوى التقدم أو النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال برغبة من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها. (بابكر، 2016، ص 10)

وتعرفه اصطلاحاً آمال عبد السميع بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به. (عبد السميع، 2004، ص 98) أما Deci & Ryan (2008) فقد قسما الطموح إلى:

الطموح الداخلي بأنه الذي يعبر عن النمو الموروث والذي يؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية الثلاثة (الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء).
الطموح الخارجي، فهو يعبر عن السعي وراء الأهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية.

وجاء تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي لمستوى الطموح بأنه "المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه ويتوقعه لنفسه، سواء في تحصيله الدراسي أو في إنجازه العلمي، أو في إنتاجه أو في مهنته، ويجتهد في تحقيقها معتمداً في ذلك على عدة كفاءته وقدراته على ملائمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله". (العنتري، 2016، ص 105)

2/ أنواع مستوى الطموح:

1/2: الطموح الفردي:

وهو ذلك الطموح الخاص بفرد واحد سواء كان طموحاً أكاديمياً أو سياسياً أو مهنياً أو رياضياً الخ، فكل فرد يتبنى ما يناسبه من مستويات الطموح التي تتناسب وقدراته وإمكانات واقعته والبيئة التي يعيش فيها، وتختلف أشكال الطموح باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها الفرد. (رمضان، 2016، ص 239)

2/2: الطموح الاجتماعي:

لا شك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافاً جذرياً عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة، فالفئة الأولى ينشدون بمستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد كم الرفاهية والرقى، وهذا ما يراه "انجافيل" من (أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة)، بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم

المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر. (بركبية، 2018، ص16)

3/2: الطموح العائلي:

يتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك فيه الأفراد ويختلف من عائلة إلى أخرى حسب حجم العائلة والمداخيل والمستويات الثقافية والتعليمية، كالطموح في نجاح الوالد يتبعه نجاح مهني والطموح في اكتساب امتيازات اقتصادية واجتماعية والطموح في السفر والتنقل. (السني، 2021، ص24)

4/2: الطموح الأكاديمي:

وهو التعلق بالحياة الدراسية، وما توفره من تخصص ومستوى دراسي، ويظهر هذا من الطموح في السنوات الأولى من الدراسة، ويكون طموحه في الترفع من مستوى آخر حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته وإجتهاده للنجاح في الإمتحان الخاص بالثانوي، ويسمو ويرتقي مع إرتقاء عمر التلميذ فهو يساعده على عملية التوافق في جميع مراحل حياته. (بن سهلة، 2020، ص24)

5/2: الطموح المهني:

ويظهر هذا عند الطالب خلال دراسته، أو عند إنتهائها، وقد نجده عند الأشخاص الذين لم يدرسوا إطلاقا، فالكثير من الطلبة يطمحوا إلى عالم المهن ويتعلقوا بها وهم يعملون فيها، كالطموح للطالب لمهنة التدريس وبعض الحالات لا تظهر الطموح نحو المهنة إلا في السنوات الأخيرة من الثانوي أو في الجامعة حين يصل الطالب إلى مرحلة الموازنة بين الواقع وإستعداده الشخصي. (بوحوص، 2022، ص31)

6/2: الطموح الإقتصادي:

ويشير هذا إلى الطموح الذي يتبناه الفرد أو مجموعة من الأفراد أو المجتمع، لتطوير الجانب الاقتصادي لديهم حسب ما هو مناسباً لهم، أو من خلال المقارنة لوضعيتهم مع وضعيات أخرى إقتصادية، ويظهر هذا في المصادر المالية المتعددة، وفي مدخول مالي آخر،

والطموح في الأرباح التجارية، وفي زيادة الإنتاجية، وتحسين الوضعية الاقتصادية للبلاد، وفي البحث عن الأسواق الاقتصادية الجديدة، وغيرها من التطلعات الاقتصادية التي تركز عن وضعية اقتصادية صعبة، أو جيدة للشخص أو الجماعة.

(بكير، 2016، ص157)

بالإضافة إلى هذه الأنواع من الطموح قد يختلف الأفراد في نوع الطموح الذي يتسمون به منهم من لديه:

1- طموح شبيه بالخيالات المرضية التي تدل على رغبة مصابها في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعده خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها.

2- طموح طبيعي حقيقي مبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعد على تحقيق هذا الطموح، وإن لقي العوائق من البيئة فإنه قادر على تجاوزها لأن إمكانيته تجاوز هذه العوائق متوفرة لديه. (راجعي، 2017، ص18)

3/ أهمية مستوى الطموح:

- دراسة شخصية الفرد بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.
- مستوى الطموح يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف.
- مستوى الطموح هو أحد المؤثرات التي تكشف عن الشخصية.
- يساعد على تحقيق التكيف الشخصي للفرد مما يعود هذا على المجتمع بالزيادة في الإنتاج.
- معرفة الشخص لمستويات الطموح لديه يجعله يحاول موازنة قدراته وإمكاناته مع هذا الطموح مما ينتج عليه عدم شعوره بالإحباط والفشل.
- يساعد على فهم سمات الشخصية بشكل أعمق لاتصال هذه السمات بسلوكياتنا وتصرفاتنا وقدراتنا على اتخاذ القرارات. (بوحوص، 2022، ص36-37)

وفي هذا يشير "أحمد عزت راجح":

"أنه يحس الفرد أنه ناجح ويزداد التقدير لذاته حين بلوغ مستويات طموحه، وعند التصير في بلوغه حس بالفشل والتقدير لذاته، فمستوى الطموح كمعيار يحكم به الشخص على النجاح فيما يقدمه من الأعمال ويستهدف تحقيقه غايات". (لكوشة، 2021، ص58)

4/ نمو مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح ينمو مع نمو الإنسان، فهو يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، إذ يكون طموح الطفل في البداية متمركز حول الحصول على الطعام فقط، ثم يظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يحبو ليصل إلى والدته، أو يقف على قدميه لوحده، ثم يطمح للمشي حتى يتمكن من إكتشاف الأشياء من حوله، وبالتالي فإن هذه السلوكيات تعتبر دلائل على بزوغ مستوى الطموح، ولكن هذا الطموح ينمو ويتميز بنمو الطفل، فمع دخول الطفل المدرسة ينمو مستوى الطموح لديه فقد يؤدي واجباته الدراسية لكي يحصل على تصفيق زملاءه، وقد يجتهد في دروسه ليحصل على هدية نجاحه آخر العام، أما في مرحلة الشباب يشير توفيق شبير إلى أن الفرد يطمح في إنهاء الدراسة، أو الحصول على عمل أو تكوين أسرة، وهذا لم يفكر فيه الأطفال من قبل، وحتى في مرحلة الرشد فإن مستوى الطموح يختلف من عام لآخر لاسيما وإن كان العام الجديد مليئاً بخبرات النجاح والتي تعمل على زيادة مستوى طموحه. (نيس، 2018، ص92-93)

5/ سمات الشخص الطموح:

- يميل إلى الكفاح والتفوق.
- نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
- يعتمد على نفسه في انجاز مهامه.
- لا يرضى بمستواه الراهن.
- يعمل دائماً على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.
- لا يؤمن بالحظ.
- يعتقد أن مستقبل المرء غير محدود وأنه يمكن تغييره.
- يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد في أي مجال.
- يحب المنافسة.
- يواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال.
- واثق من نفسه.
- يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

- موضوعي في تفكيره.
- يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم.
- يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.
- يضع قدراته وإمكاناته في خدمة أهدافه.
- متكيف مع ذاته.
- مستقر إنفعاليا. (عبو، 2019، ص 27-28)

6/ قياس مستوى الطموح:

1/6: الدراسات المعملية:

تستخدم لقياس الأهداف القريبة والتي يكون النجاح فيها ممكن تحقيقه بأقصر وقت ويكون مبدأ هذا النوع من الدراسات كما يلي:

يعطى الفرد مهمة معينة ليقوم بتنفيذها وبعد ذلك يعطى درجة أو علامة لما نفذه من هذه المهمة ثم بعد ذلك يسأل الفرد عن توقعه لعلامته لو أنه أعاد تنفيذ المهمة مرة أخرى ثم يقوم بأداء المهمة نفسها مرة ثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها والعلامة الحقيقية التي نالها في المرة الثانية. وهنا نرى أن هذا النوع من التجارب يحدد مستوى الطموح عند الفرد، إذ يخبرنا عما يطمح للوصول إليه، فمنهم من يضع أهدافا أقل ومنهم من يضع أهدافا مناسبة لأدائهم السابق، وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل. (بن كريمة، 2015، ص 82)

2/6: دراسات الآمال:

ذكر العديد من علماء علم النفس أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبيان مفتوح على المفحوصين، عبارة عن سؤال محدد وهو: ماهي الآمال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل؟

إن دراسات الآمال تعد مؤشرا هاما لتحديد الأهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح إليها الشخص، وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الاجتماعي، أما في مرحلة المراهقة فهي لا تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة والنجاح المالي. (بن سهلة، 2020، ص 31)

3/6: الأسلوب السيكومتري:

قام: "وورل" (1959) بتصميم مقياسا لمستويات الطموح والتي تتمثل في خمسة أسئلة، وهناك كذلك "هالر وميلر" اللذان قاما بعمل مقياس يتكون من ثمانية أسئلة لكل سؤال عشرة اختيارات على المفحوصين أن يختاروا أحدهما.

ونجد عند الباحثين العرب مقاييس مستوى الطموح المقياس الذي أعدته "كاميليا عبد الفتاح" وتكون من (79) فقرة وتمثلت في سبعة أبعاد وهي: نظرة الحياة، تحديد الأهداف، الاتجاه نحو النجاح، الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية، الرضا والتسليم بوضعه الراهن، الميل نحو الكفاح، الايمان بالحظ، ثم قام سيد عبد العال ببعض التعديلات في هذا المقياس حيث أضاف له ستة عشر فقرة. (وزاني، 2017، ص31-32)

4/6: دراسة المثاليات:

يمكن أن يقاس مستوى الطموح عند الأفراد من خلال دراسة الشخصية، حيث يسأل الشخص عن الشخصية المثالية التي يريد أن يكون على شكلها، من أجل التعرف علما يكون عليه عندما يكبر، ولكن الأضرار المتوقع حدوثها هنا هي الحالة التي تكون فيها فرصة نجاح الفرد للوصول إلى شخصية مثالية التي يتمناها ضعيفة، فقد تكون السمات الشخصية والقدرات لدى الفرد ليست مؤهلة للنجاح، وهذا ما يترتب عنه هدم الواقعية لمستوى الطموح لدى الفرد وإصابته باليأس. (نيس، 2018، ص121-122)

7/ العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

1/7: النوع:

هناك علاقة قوية ووثيقة بين متغير النوع وبين مستوى الطموح وهذا ما أكدته معظم الدراسات حيث توصلت إلى أن طبيعة مستوى الطموح تختلف من الذكور إلى الإناث، فالذكور لديهم ميل عام لأن يكون مستوى طموحهم أعلى من الإناث وربما يرجع تفسير ذلك إلى الاختلاف بينهم في إدراك الأدوار، لأن كل من الذكور والإناث يلعبون أدوارا مختلفة وبالتالي فإن طموحهم يتأثر بالأدوار المستقبلية التي سوف يأخذونها.

(الصلابي، 2012، ص23)

2/7: خبرات النجاح والفشل:

عند نجاح الإنسان في ذلك من ثقته بنفسه، ويرفع من مستويات الطموح لديه، فالنجاح يخلق النجاح في غالب الأحيان، ومثل هذا يعطي للفرد الفرصة الأفضل في نظرته للمستقبل وهذا يزيد ويرتفع مستوى الطموح لديه، بناء على هذا فإن: علاقة النجاح وارتفاع مستويات الطموح هي علاقة طردية، بينما نجد الفشل على نقيض ذلك. (شبير، 2005، ص 35)

3/7: الذكاء:

إتضح من نتائج دراسات عديدة أن هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح، ويعتبر الذكاء واحدا من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح، والذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد، فالشخص مرتفع الذكاء يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية من الشخص متوسط أو منخفض الذكاء فهو أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه وأكثر إدراكا بالعقبات البيئية التي تقف في طريق تحقيق أهدافه، فالشخص الذكي يقدر نفسه تقديرا صحيحا ويضع طموحاته في مستوى قدراته بينما الشخص الأقل ذكاء يغالي في تقييم ذاته ويكون طموحه متأثرا بالرغبة وليس بالواقع. (الصلابي، 2012، ص 24-25)

4/7: المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

إن كل وسط اجتماعي له أساليبه الحياتية النمطية والمنطقية مع العرف وتقاليد الجماعة، وتلك الأنماط السلوكية المادية تشمل المأكل والملبس والمسكن والعادات والتقاليد وأيضا السمات الرمزية الفكرية الفنية القيمة، وتختلف هذه الأدوار من وسط اجتماعي إلى آخر، ويؤثر هذا الاختلاف على شخصية الأفراد وبالتالي مستويات طموحهم.

8/ النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

1/8: نظرية "الفرد أدلر":

يعد "أدلر" مؤسس علم النفس الفردي وهو ذلك العلم الذي يحاول فهم خبرات أو سلوك أي شخص على أساس كونه وحدة منظمة ومن خلال المعرفة بأهدافه وتوقعاته نحو المستقبل، كما يؤكد على فكرة الكفاح من أجل التفوق والتي تتمثل في السعي وراء التفوق بحيث أنه يمثل وسيلة تعويضية عن مشاعر النقص، وفي هذا المجال يقول "أدلر" الآن بدأت أرى بوضوح السعي من أجل التفوق في كل ظاهرة نفسية. (شتوان، 2017، ص 8)

2/8: نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى "اسكالونا" أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي:

- ✓ هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- ✓ كما أنه لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.
- ✓ أن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم، وهذا ينزل من القيمة الذاتية للهدف. (الشمراي، 2019، ص427)

3/8: نظرية المجال عند "كيرت ليفين":

ذكر "ليفين" في حديثه حول أثر القوة الدافعة في التكوينات المعرفية للمجال، أن هناك العوامل المتعددة يمكنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدارس، وقد جمعها فيما سماه بمستويات الطموح، حيث تعمل هذه المستويات على إيجاد أهداف جيدة بعد شعور الأفراد بحالة من الرضا علىالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، والطموح في تحقيق الأهدافالبعيدة، حتى كانت مترتبة على الأولى إلا أنها عادة ما تكون صعبة وبعيدةالمجال، وتسمى في هذه الحالة العقلية بمستويات الطموح، وقد دلت الدراسات على الطموح السيكولوجي أن للطموح درجات ومستويات متفاوتة. (اللبان، 2021، ص82-83)

9/ مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات:

• النضج:

ترتبط قدرة الفرد على وضع أهدافه المستقبلية بنضجه، فكلما كان الفرد ناضجاً كلما كان أكثر قدرة على وضع أهدافه المستقبلية، وكان في استطاعته القيام بتحقيق أهدافاً أبعد وأكثر صعوبة، ويرى الزهراني أن النضج يعمل كأحد العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، فالفرد الأكثر نضجاً يكون أمامه عدد من الوسائل لتحقيق أهدافه والوصول إليها، وبالتالي فهو يختار أكثرها فاعلية في تحقيق مستوى طموحه. (نيس، 2018، ص106)

• تقدير الذات:

إن حوار الذات بين الإنسان ونفسه هو يعرف القدرات والإمكانات لديه، ويعيش في الحياة وفق هذه القدرات والإمكانات ممثلاً بذلك إلى قول عمر بن عبد العزيز لولده: "رحم الله امرء عرف قدر نفسه". ويقصد الإنسان الذي ينظر لمستقبله الواقعية، يقدر ذاته ويعرف حقيقتها ويفكر في الحياة حسب ما لديه من قدرات، وهنا فإن مستوى الطموح عنده سيكون مرتفع، وتوجد علاقة ارتباطية وثيقة بين مستويات الطموح وأفكار الأفراد حول أنفسهم، حيث يزيد احترام الفرد لنفسه وتقدير ذاته إذا حقق مستوى لطموحه، أما عند إخفاقه في هذا فإنه يصغر ذاته بل يكرهها ويحتقرها أحياناً.

(زريق، 2020، ص 630)

• التحصيل الدراسي:

أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين مستوى الطموح ومستوى التحصيل الدراسي، حيث الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح، بعكس ذوي المستوى التحصيلي المنخفض، ومنها دراسة زياد بركات (2008) حيث أثبتت بأن هناك فروق في درجات الطلاب على مقياس الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع. (نيس، 2018، ص 107)

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل أن نلم بجميع الجوانب المتعلقة بالطموح بعد التطرق، حيث بعد التعريف بمستوى الطموح وأهميته وأنواعه ونموه تطرقنا إلى سمات الشخص الطموح وكيفية قياسه والعوامل المؤثرة فيه وأخيرا النظريات المفسرة له وعلاقته ببعض المتغيرات. ومن خلال ماعرضنا من معلومات يتضح لنا أن مستوى طموح الفرد يلعب دورا كبيرا في حياته على الصعيد الفردي أو الجماعي، فلا يكون الفرد ناجحا في حياته ما لم تكن له غايات وأهداف يسعى ويطمح لتحقيقها، فارادته هي عامل حاسم في تحديد وتحقيق مستويات الطموح لديه ما يجعله يتمتع بدرجة عالية من الثقة والافتخار بالنفس بما وصل اليه فتكون له نظرة إيجابية لذاته ماتدفعه لتحقيق المزيد وتجاوز الصعاب والمعوقات التي تقف دون تحقيق الأهداف لذاته ولمجتمعه.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

باب الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

- تمهيد

- 1- المنهج المتبع
 - 2- مجتمع الدراسة
 - 3- الدراسة الاستطلاعية
 - 4- وصف أدوات الدراسة
 - 5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
 - 6- عينة الدراسة الأساسية
 - 7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
 - 8- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

- تمهيد:

يعد المنهج العلمي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الدراسات الأكاديمية الرصينة، إذ يوفر الإطار المنظم الذي يوجه الباحث في معالجة إشكالية الدراسة وتحقيق أهدافها بدقة وموضوعية،

وانطلاقاً من ذلك، يهدف هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية التي إعتمدتها الدراسة، من خلال توضيح المنهج المتبع وطبيعة الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وإدوات جمع البيانات، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التحليلية المستخدمة في تفسير النتائج، كما نوضح الإجراءات الميدانية والمعالجة للنتائج إحصائياً.

وبأتى هذا العرض المنهجي لضمان الشفافية العلمية، وإتاحة إمكانية التحقق من النتائج، وتعزيز مصداقية الدراسة وموثوقيتها، بما ينسجم مع طبيعة الأشكالية البحثية ومتطلبات البحث العلمي الرصين،

1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها (شروخ ، 2003 ، ص 90) ولا تخلو أي دراسة علمية منها أن الاعتماد على منهج مرتبط بطبيعة الموضوع الذي تناولته وبما أن هذه الدراسة تسعى بشكل جوهري إلى التعرف على مدى إسهام التفكير الإبداعي وحل المشكلات في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة ، فإن أنسب منهج هو المنهج الوصفي العلائقي إذ يعتبر هذا المنهج طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (بوحوش ومحمود، 1995، ص130)

2. مجتمع وعينة الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه مجتمع البحث الذي يزعم الباحث دراسته، ومجتمع الدراسة المستهدف هو مجتمع فرعي من مجتمع كبير (الدليمي وصالح، 2014، ص75) وفي البحث الحالي تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المتفوقين من الطور الثاني (الرابعة والخامسة) بالمدارس الابتدائية بمدينة ورقلة خلال الموسم الدراسي 2023 / 2024.

وفيما يلي تعداد وتوزيع أفراد مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (01): يوضح مجتمع الدراسة

الافواج	عدد الذكور	النسبة	عدد الاناث	النسبة	عدد التلاميذ	النسبة
الرابعة	130	52.41 %	201	53.45 %	331	53.04 %
الخامسة	118	47.57 %	175	46.54 %	293	42.14 %
المجموع	248	%100	376	% 100	624	% 100

يوضح الجدول (01) تعداد وتوزيع التلاميذ المتفوقين بمدينة ورقلة (مجتمع الدراسة) حسب الأفواج والنسبة، التي تمثلها مقارنة بالمجموع الكلي، حيث مثل فوج الرابعة إبتدائي (6,04) وفوج الخامسة مثل نسبة (5,69).

3. وصف أدوات الدراسة:

لا بد لكل دراسة من أدوات تقيس ما أعدت له لما لها من أهمية في جمع البيانات الخاصة وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً، وذلك من أجل اثبات صحة أو نفي فرضيات الدراسة حول المشكلة المطروحة، ومن هذا المنطلق استعانت الباحثة في الدراسة الحالية بثلاثة مقاييس وهي:

- مقياس التفكير الإبداعي معد للدراسة الحالية.
- تكيف مقياس حل المشكلات لنزيه حمدي (1997).
- تكيف مقياس مستوى الطموح لمعوض محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم محمد (2005).

1.3. مقياس التفكير الإبداعي:

1.3.1. وصف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير الإبداعي بعد الاطلاع على الأدب التربوي في علم النفس الإبداعي وعلى التراث النظري، كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي كأحد متغيراتها، تذكر منها على سبيل المثال: دراسة أبو غادرة (2010)، أبو زائدة (2006)، دراسة عودة (2000).

✓ دراسة أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين الصف السادس أساسي بمحافظة غزة لـ مبارك أبو مزيد.

✓ مقياس التفكير الإبداعي الذي قام به الباحث ثرنستن عام 1989 يتكون من (74) فقرة، قامت نادية هایل السرور بتعريبه وتجريبه في الأردن سنة 1996 وتعميمه في الدول العربية.

✓ دراسة التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو النسبي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخام والسادس الابتدائيين.

✓ بعض أساليب التفكير وفق نظرية ستيربرج عند طالبات قسم رياض الأطفال.

✓ بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد.

وحسب مراجعة الخطوات السابقة وتحليل الخاصية تحليلًا اجتهادياً، تم التوصل إلى الأداة في صورتها النهائية المكونة من 35 بنداً مقسمة إلى أربعة أبعاد هي: 1- بعد مهارة الأصالة، 2- بعد مهارة الطلاقة، 3- بعد مهارة المرونة، 4- بعد الحساسية للمشكلات.

والجدول الموالي يوضح توزيع فقرات مقياس التفكير الإبداعي حسب الأبعاد:

الجدول رقم (02): توزيع فقرات مقياس التفكير الإبداعي حسب الأبعاد.

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
مهارة الأصالة	4-9-12-13-14-18-19-25-24-31	00	10
مهارة الطلاقة	5-6-7-20-26-15-17-29	00	08

10	-33-3-2 35	34-30-16-11-10-1	مهارة المرونة
07	00	32-28-27-23-22-21-8	الحساسية للمشكلات
35	عدد الفقرات الكلية استبيان التفكير الإبداعي		

نلاحظ من خلال الجدول (02) أن مقياس التفكير الإبداعي مقسم إلى أربعة أبعاد: يحتوي البعد الأول على (10) فقرات، البعد الثاني فيتكون من (08) فقرات، أما البعد الثالث فيتكون من (10) فقرات، والبعد الرابع فيتكون من (07) فقرات، وأغلب فقرات المقياس في الاتجاه الموجب الا الفقرات (2-3-3-35) في الاتجاه السالب.

3 . 1 . 2 . مفتاح التصحيح:

يتم تصحيح استبيان التفكير الابداعي تبعا لسلم ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) تتكون تقديراتها الكمية من (5-4-3-2-1) على الترتيب، وقد أعدت عبارات المقياس بين الاتجاه السالب والموجب تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (35-175)، حيث تشير الدرجة (35) إلى أن التفكير الإبداعي ضعيف عند التلميذ المتفوق، اما الدرجة (87-88) تشير إلى مستوى معتدل من التفكير الإبداعي، بينما تشير الدرجة (175) إلى مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي.

وعليه يتحدد التفكير الإبداعي من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الإبداعي الذي تم اعداده في هذه الدراسة، كما يتكون مقياس التفكير الإبداعي من (4) أبعاد قسمت على (35)، بمعدل تسع عبارات لكل بعد.

3 . 2 . مقياس أسلوب حل المشكلات:

3 . 2 . 1 . وصف المقياس:

أعد هذا المقياس "هبنر وبيترسون" (1982) وقام بتقنيته "نزيه حمدي" (1997)، ويتكون من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، إتخاذ القرار، التقييم).

تم تكيف المقياس حسب عينة الدراسة فصيغت الفقرات بالشكل الذي يناسب التلاميذ المتفوقين في الرابعة والخامسة ابتدائي.

الجدول التالي يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس حل المشكلات.

الجدول رقم (03): توزيع فقرات مقياس أسلوب حل المشكلات حسب الأبعاد.

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

نلاحظ من خلال الجدول تقسيم مقياس أسلوب حل المشكلات إلى خمسة أبعاد يتضمن كل بعد (8) فقرات، هذه الأبعاد تمثل خطوات أو مراحل أسلوب حل المشكلات.

3 . 2 . 2 . مفتاح التصحيح:

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

الجدول رقم (04): يوضح بدائل الإجابة لمقياس أسلوب حل المشكلات

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

- تتراوح الدرجات الكلية على المقياس بين (40-160)

- تتراوح كل درجة فرعية على المقياس بين (8-32)

وتفسر الدرجات كالتالي: من 40 إلى 80 مؤشر على انخفاض مستوى حل المشكلات، 80 فما فوق مؤشر على ارتفاع مستوى حل المشكلات. (شبكة، 2022، ص135-

3 . مقياس مستوى الطموح:

3 . 3 . 1 . وصف المقياس:

أعد مقياس مستوى الطموح من قبل د: "محمد عبد التواب معوض"، ود: "سيد عبد العظيم محمد"، سنة (2005) حيث تكون مقياسهما من (36) عبارة مفرقة على أربعة عوامل وهي: التفاؤل، القدرة على وضع الأهداف، تقبل كل جديد، وتحمل الإحباط. يتم تطبيق المقياس على الجنسين فردياً أو جماعياً، ويتم الإجابة على البنود وذلك بوضع علامة (X) تحت الاختبار أو البديل المناسب والمعبر عن رأيه من بين البدائل الخمسة، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على العوامل الأربعة.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عبارات المقياس على العوامل الأربعة

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
التفاؤل	7، 9، 11، 12، 13، 18، 19، 24، 25، 26	6-32	12
المقدرة على وضع الأهداف	1، 2، 3، 4، 8، 10، 16، 17، 19	36	10
تقبل الجديد	15، 28، 29، 31، 33، 34، 35	30	8
تحمل الإحباط	5، 20، 21، 22، 27	23	6
عدد الفقرات الكلية لمقياس مستوى الطموح			36

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) الذي يوضح توزيع عبارات المقياس حسب الأبعاد الأربعة أنه يتكون من (36) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي كاتي (12) بندا لبعد التفاؤل، و(10) فقرات لبعد المقدرة على وضع الأهداف، و(8) فقرات لبعد تقبل الجديد، وأخيرا (06) فقرات لبعد تحمل الإحباط، وأغلب الفقرات موجبة باستثناء الفقرات (6-23-30-32-36) هي فقرات سالبة.

3 . 3 . 2 . مفتاح التصحيح:

بعد التعديل في بدائل المقياس بما يناسب عينة الدراسة أصبح كالتالي:
وضعت 5 بدائل للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهي دائماً (5)، كثيراً (4)،
أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، ونعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي أرقام (6،
23، 30، 32، 36).

أولاً: الدراسة الإستطلاعية:

1. تعريف الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من
ميدان البحث والتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المرغوب دراستها، والامكانيات
المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.
تمت الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي 2024/2023، بدءاً بتحكيم المقاييس
(التفكير الإبداعي، حل المشكلات، مستوى الطموح) إلى غاية توزيع الاستبيان واسترجاعها
تم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من (100) تلميذ متفوق من ابتدائيات
مدينة ورقلة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية حيث تم الاعتماد على معيارين في
اختيارهم أولاً هم التلاميذ المتفوقين في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي الذين تحصلوا على
معدل 9,50 أو أكثر وثانياً تم الاعتماد على ملاحظات معلمهم في اختيار المتفوقين.
وقد كانت عينة الدراسة الاستطلاعية قريبة من خصائص عينة الدراسة الأساسية، والجدول
الموالي يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والفوج.

الجدول رقم (06): توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس والفوج

الجنس	التكرار	النسبة	الفوج	التكرار	النسبة
ذكور	55	55%	خامسة	57	57%
إناث	45	45%	رابعة	43	43%
المجموع	100	100%	المجموع	100	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) الذي يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب
الجنس والفوج أن تعداد الذكور هو (55) ذكراً أي مايعادل نسبة (55%)، أما تعداد الاناث

فهو (45) أي مايعادل (45%)، وبالنسبة لعدد تلاميذ حسب الفوج فكانت (57) تلميذ سنة الخامسة أي مايعادل نسبة (57%)، وفيما يخص تلاميذ السنة الرابعة فكان مجموعهم (43) تلميذاً أي مايعدل نسبة (43%).

5- بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التفكير الإبداعي:

أ. صدق المحكمين:

قمنا بعرض المقياس بصورته الأولية على (07) أساتذة محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعة لقسم علم النفس وعلوم التربية الموضحة أسمائهم في الملحق رقم (01) وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ماوضعت لأجله، ومدى وضوح وصياغة العبارات ، ومدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه ، وكذلك الأبعاد ، بالإضافة إلى إقتراح مايرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها أو إضافة عبارة جديدة لأداة الدراسة، كما طلب منهم إبداء آرائهم فيما يتعلق بالتعليمات وبدائل الإجابة ، وعليه تم الأخذ بالتعديلات التي أقرها السادة المحكمون حتى خرج المقياس في صورته النهائية.

ب: صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب التطرق لهذا الصدق لإختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الإستطلاعية المتكونة من (100) تلميذ متفوق بالطور الابتدائي وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي:

تم ترتيب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً وأخذت نسبة (33 %) من الفئة العليا ونسبة (33 %) من الفئة الدنيا، وباستخدام إختبار (Ttest) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في الفئة الدنيا، حيث (ن= 1= 33) و (ن= 2= 33) كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (07) يوضح: اختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس التفكير الإبداعي

رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
01	3.653 -	001.	22	9.270 -	.000
02	3.858 -	000.	23	3.742 -	.000
03	4.458 -	000.	24	5.504 -	.000
04	4.715 -	000.	25	3.263 -	.002
05	5.946 -	000.	26	5.292 -	.000
06	0.322 -	749.	27	0.683 -	.498
07	3.278 -	002.	28	0.780 -	.439
08	3.743 -	000.	29	2.479 -	.016
09	6.676 -	000.	30	7.858 -	.000
10	0.250 -	803.	31	8.300 -	.000
11	3.240 -	002.	32	7.105 -	.000
12	0.246 -	806.	33	4.485 -	.000
13	2.413 -	019.	34	4.010 -	.000
14	4.341 -	000.	35	3.374 -	.000
15	2.605 -	011.	36	6.104 -	.000
16	5.506 -	000.	37	7.173 -	.000
17	5.987 -	000.	38	6.847 -	.000
18	7.056 -	000.	39	3.572 -	.000
19	7.451 -	000.	40	5.879 -	.000
20	6.915 -	000.	41	1.830 -	.072
21	6.549 -	000.	42	3.809 -	.000

المقياس ككل: التفكير الإبداعي	- 21.108	.000
-------------------------------	----------	------

نلاحظ من الجدول رقم (07) نلاحظ أن أغلب فقرات مقياس التفكير الإبداعي تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، مما يدل على أن أداة الدراسة تتميز بصدق عالي ويمكن تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما أن بعض الفقرات غير دالة كالفقرة رقم (6. 10. 12. 27. 28. 41) وبالتالي تم حذفها.

ج. صدق الاتساق الداخلي:

من أجل معرفة مدى اتساق كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الإبداعي تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي تم الاحتفاظ بالعبارات التي تميزت بارتباط موجب يفوق (0.50) بغض النظر عن الدلالة الإحصائية، وهذا لأن الدلالة الإحصائية تتأثر بحجم العينة.

الجدول رقم (08): صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإبداعي

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.385**	.000	22	0.716**	.000
2	0.439**	.000	23	0.422**	.000
3	0.493**	.000	24	0.550**	.000
4	0.526**	.000	25	0.435**	.000
5	0.584**	.000	26	0.517**	.001
6	- 0.033	0.743	27	0.142	160
7	0.354**	.000	28	0.117	.246

.014	*0.245	29	.000	**0.456	8
.000	0.585 **	30	.000	**0.515	9
.000	0.655 **	31	.871	0.016 -	10
.000	0.624 **	32	.000	**0.380	11
.000	0.460 **	33	.974	0.003	12
.000	0.404 **	34	.001	**0.324	13
.000	0.349 **	35	.000	**0.355	14
.000	0.582 **	36	.065	0.185	15
.000	0.577 **	37	.000	**0.581	16
.000	0.624 **	38	.000	**0.609	17
.000	0.476 **	39	.000	**0.652	18
.000	**556	40	.000	**0.642	19
.060	0.189	41	.000	**0.632	20
.000	0.500 **	42	.000	**0.583	21

يتضح من الجدول رقم (08) وجود علاقة إرتباطيه بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي، وتعد قوة الإرتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تتحصر بين (0.003-0.716)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01 – 0.05) وحذف الفقرات التي لم تكن دالة عند هذه المستويات كالفقرة رقم (6. 10 . 12 . 15 . 27 . 28. 41) لنتحصل على أداة تقيس التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي تتكون من (35) فقرة.

د. ثبات مقياس التفكير الإبداعي:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قمنا بحساب كل من معامل ثبات الفا كرونباخ (AlphaCronbach's) وثبات التجزئة النصفية باستعمال معامل "جتمان" (Guttman)، حيث تستعمل هذه المعادلة سواء كان نصفي الاختبار متكافئين أو لا يتحقق فيهما شرط التكافؤ، عكس معادلة "سبيرمان براون" (Spearman-Brown) التي تستعمل في حالة النصفين المتكافئين فقط (تساوي المتوسطات والانحرافات المعيارية للنصفين)، وبما أن لدينا (35) فقرتين اعتمدنا على معادلة "جتمان" (Guttman)، والجدول رقم (09) يوضح قيم المعاملات.

الجدول رقم (09) يوضح: قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإبداعي

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل جتمان	
			قيمة R قبل التعديل	قيمة R بعد التعديل
التفكير الإبداعي	35	0.918	0.804	0.889

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معاملات الثبات لمقياس التفكير الإبداعي الموجه للتلاميذ المتفوقين باستعمال "الفا كرونباخ" (AlphaCronbach's) قدر بـ (0.918)، كما نلاحظ أن قيمة الثبات للأداة بواسطة معامل الثبات "جتمان" (Guttman) قد ارتفعت من

(0.804) إلى (0.889) وجميع هذه القيم مرتفعة مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي صلاحية تطبيقها في الدراسة الأساسية.

ثانيا: مقياس مستوى الطموح:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية لمقياس مستوى الطموح الذي أعده معوض وعبد العظيم، وذلك بعد تكيفه، وهذا بإجراء مجموعة من التعديلات في الصياغة اللغوية للبنود بما يناسب عينة الدراسة، وبهدف التحقق من صلاحيته وملاءمته لأهداف الدراسة الحالية، كما تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، ولقد تم حذف كل البنود التي لم يتفق فيها أكثر من محكم وهذا للحصول على صدق المحكمين عال.

ب: صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (100) تلميذ متفوق بالطور الابتدائي بعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي: تم ترتيب أفراد العينة ترتيبا تنازليا وأخذت نسبة (33 %) من الفئة العليا ونسبة (33 %) من الفئة الدنيا، وباستخدام اختبار (T test) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في الفئة الدنيا، حيث (ن= 1= 33) و(ن= 2= 33)، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم(10) يوضح: إختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس مستوى الطموح.

رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
01	-2.533	015.	19	-3.458	.001
02	-5878	000.	20	-3.086	.003
03	-4.075	000.	21	-3.118	.003
04	-3.255	002.	22	-2.435	.018
05	-3.349	001.	23	-1.609	.113

06	- 2.069	001.	24	- 2.559	.013
07	- 6.340	000.	25	- 0.134	.894
08	- 1.933	058.	26	- 3.692	.001
09	- 5.063	000.	27	- 3.398	.002
10	- 4.315	000.	28	- 5.140	.000
11	- 2.019	050.	29	- 7.230	.000
12	- 3.059	004.	30	- 4.797	.000
13	- 2.894	006.	31	- 0.714	.478
14	- 3.873	000.	32	- 2.575	.012
15	- 0.977	332.	33	- 4.578	.000
16	- 5.696	000.	34	- 1.969	.053
17	- 3.825	001.	35	- 4.329	.000
18	- 2.577	.013	//	//	//
المقياس ككل: مستوى الطموح					
	- 17.441	.000			

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن أغلب فقرات مقياس مستوى الطموح تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، مما يدل على أن أداة الدراسة تتميز بصدق عالي ويمكن تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما أن بعض الفقرات غير دالة كالفقرة رقم (8. 15. 23. 25. 31. 34) وبالتالي يجب حذفها.

ج. صدق الإتساق الداخلي:

من أجل معرفة مدى إتساق فقرات مقياس مستوى الطموح تم حساب صدق الإتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي تم الاحتفاظ بالعبارات التي تميزت بارتباط موجب يفوق (0.50) بغض النظر عن الدلالة الإحصائية، وهذا لأن الدلالة الإحصائية تتأثر بحجم العينة.

الجدول رقم (11): صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	**0.306	.002	19	**0.349	.000
2	**0.620	.000	20	**0.348	.000
3	**0.308	.002	21	**0.227	.023
4	**0.395	.000	22	**0.263	.008
5	**0.412	.000	23	0.188	.062
6	- 0.178	.076	24	**0.203	.043
7	**0.540	.000	25	0.051	.617
8	**0.277	.005	26	**0.542	.000
9	**0.448	.000	27	**0.445	.000
10	**0.379	.000	28	**0.499	.000
11	**0.252	.011	29	**0.471	.000
12	**0.405	.000	30	**0.437	.000
13	**0.384	.000	31	0.072	.476
14	**0.381	.000	32	**0.307	.002
15	0.178	.077	33	**0.576	.000
16	**0.461	.000	34	**0.262	.008
17	**0.395	.000	35	**0.406	.000
18	**0.304	.002	//	//	//

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك علاقة إرتباطيه بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقاس مستوى الطموح، وتعد قوة الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تتحصر بين (-0.051-

وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) – (0.01) وحذف الفقرات التي لم تكن دالة عند هذه المستويات كالفقرة رقم (6. 8. 15. 23. 25. 31) لنتحصل على أداة تقيس مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي تتكون من (30) فقرة.

د. ثبات مقياس مستوى الطموح:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قمنا بحساب كل من معامل ثبات الفا كرونباخ (AlphaCronbach's) وثبات التجزئة النصفية باستعمال معادلة "سبيرمان براون" (Spearman–Brown) لأن لدينا (30) فقرة والجدول رقم (13) يوضح قيم تلك المعاملات.

الجدول رقم (12) يوضح: قيم معاملات الثبات لمقياس مستوى الطموح

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل سبيرمان براون	
			قيمة R قبل التعديل	قيمة R بعد التعديل
مستوى الطموح	30	0.807	0.647	0.785

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن معاملات الثبات لمقياس مستوى الطموح الموجه للتلاميذ المتفوقين باستعمال "الفا كرونباخ" (AlphaCronbach's) قدر بـ (0.807)، كما نلاحظ أن قيمة الثبات للأداة بواسطة معامل الثبات "سبيرمان براون" قد ارتفعت من (0.647) إلى (0.785) وجميع هذه القيم مرتفعة مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي صلاحية تطبيقها في الدراسة الأساسية.

ثالثاً: مقياس أسلوب حل المشكلات:

أ. صدق المحكمين:

وتم فيه عرض الصورة المبدئية من مقياس حل المشكلات ل نزيه حمدي بعد إجراء بعض التعديلات عليه بما يناسب عينة الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، ولقد تم أخذ ملاحظاتهم وتصحيحاتهم بعين الاعتبار للحصول على صدق عال.

ب: صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدقها لإختبار مدى قدرة الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (100) تلميذ متفوق بالطور الابتدائي بعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي:

تم ترتيب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً وأخذت نسبة (33 %) من الفئة العليا ونسبة (33 %) من الفئة الدنيا، وبإستخدام اختبار (t test) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في الفئة الدنيا، حيث (ن= 1= 33) و(ن= 2= 33)، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم(13) يوضح: إختبار (T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس أسلوب حل المشكلات.

رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
01	-6.443	000.	17	-0.324	.034
02	-2.841	016.	18	-2.397	.019
03	-2.080	042.	19	-3.732	.000
04	-3.157	003.	20	-2.630	.011
05	-5.588	000.	21	-3.738	.000
06	-3.263	002.	22	-4.647	.000
07	-1.268	210.	23	-3.495	.001
08	-5.013	000.	24	-0.611	.543
09	-3.386	001.	25	-3.758	.000
10	-0.197	844.	26	-1.187	.000
11	-3.314	002.	27	-4.099	.000
12	-0.474	637.	28	-3.280	.002
13	-0.959	341.	29	-3.280	.002

14	- 0.343	733.	30	- 4.542	.000
15	- 3.221	002.	31	- 4.169	.000
16	- 2.765	007.	32	- 3.371	.001
المقياس ككل: أسلوب حل المشكلات					
				- 21.108	.000

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن أغلب فقرات مقياس حل المشكلات تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، مما يدل على أن أداة الدراسة تتميز بصدق عالي ويمكن تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما أن بعض الفقرات غير دالة كالفقرة رقم (7). 10. 12. 13. 14 (24) وبالتالي يجب حذفها.

ج. صدق الاتساق الداخلي:

من أجل معرفة مدى إتساق كل فقرة من فقرات مع الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي تم الاحتفاظ بالعبارات التي تميزت بارتباط موجب يفوق (0.50) بغض النظر عن الدلالة الإحصائية، وهذا لأن الدلالة الإحصائية تتأثر بحجم العينة.

الجدول رقم(14): صدق الاتساق الداخلي لمقياس أسلوب حل المشكلات

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	**0.568	.000	17	**0.321	.011
2	**0.297	.003	18	*0.226	.024
3	**0.215	.002	19	**0.315	.001
4	**0.341	.001	20	**0.271	.006
5	**0.554	.000	21	**0.347	.000
6	**0.412	.000	22	**0.488	.000
7	0.233	.619	23	**0.351	.000
8	**0.438	.000	24	0.146	.147

9	**0.378	.000	25	**0.321	.001
10	0.092	.365	26	0.185	.066
11	**0.227	.023	27	**0.470	.000
12	- 0.030	.765	28	**0.444	.000
13	0.186	.065	29	**0.394	.000
14	0.148	.141	30	**0.431	.000
15	**0.303	.002	31	**0.309	.002
16	**0.310	.002	32	**0.308	.002

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقاس حل اسلوب المشكلات، وتعد قوة الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الإتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تتحصر بين (- 0.030-0.568)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01 – 0.05) وحذف الفقرات التي لم تكن دالة عند هذه المستويات كالفقرة رقم (7. 10 . 12. 13 . 14 . 24. 26) لنتحصل على أداة تقيس حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي تتكون من (25) فقرة.

د. ثبات مقياس أسلوب حل المشكلات:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قمنا بحساب كل من معامل ثبات الفا كرونباخ (AlphaCronbach's) وثبات التجزئة النصفية باستعمال معامل "جتمان" (Guttman) لأن الأداة تتكون من (25) فقرة، والجدول رقم (15) يوضح قيم تلك المعاملات.

الجدول رقم(15) يوضح: قيم معاملات الثبات لمقياس أسلوب حل المشكلات

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل جتمان	
			قيمة R قبل التعديل	قيمة R بعد التعديل
حل المشكلات	25	0.732	0.441	0.611

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن معاملات الثبات لمقياس حل اسلوب المشكلات الموجه للتلاميذ المتفوقين باستعمال "الفا كرونباخ" (AlphaCronbach's) قدر بـ(0.732)، كما نلاحظ أن قيمة الثبات للأداة بواسطة معامل الثبات "جتمان" (Guttman) قد إرتفعت من (0.441) إلى (0.611) وجميع هذه القيم مرتفعة مما يدل على تمتع مقياس حل المشكلات بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي صلاحية تطبيق الأداة في الدراسة الأساسية.

3. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم التوصل إلى ما يلي:

أولاً: مقياس التفكير الإبداعي:

✓ صدق المقارنة الطرفية: تم حذف (6. 10. 12. 27. 28. 41) لأنها لم تميز بين الفئة الدنيا والفئة العليا.

✓ صدق الإتساق الداخلي: تم حذف الفقرة رقم (6. 10. 12. 15. 27. 28. 41) لأنها لم تكن دالة احصائياً.

- لنتحصل على مقياس التفكير الإبداعي في صورته النهائية المتكون من (35) فقرة.

ثانياً: مقياس مستوى الطموح:

✓ صدق المقارنة الطرفية: تم حذف (8. 15. 23. 25. 31. 34) لأنها لم تميز بين الفئة الدنيا والفئة العليا.

✓ صدق الاتساق الداخلي: تم حذف الفقرة رقم (8. 15. 23. 25. 31. 34) لأنها لم تكن دالة احصائياً.

✓ - لنتحصل على مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية المتكون من (30) فقرة.

ثالثاً: مقياس حل المشكلات:

✓ صدق المقارنة الطرفية: تم حذف (7. 10. 12. 13. 14. 24) لأنها لم تميز بين الفئة الدنيا والفئة العليا.

✓ صدق الاتساق الداخلي: تم حذف الفقرة رقم (7. 10. 12. 13. 14. 24. 26) لأنها لم تكن دالة إحصائياً، لنتحصل على مقياس حل المشكلات في صورته النهائية المتكون من

(25) فقرة.

6- عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية على عينة من التلاميذ المتفوقين ببعض إبتدائيات مدينة ورقلة، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وهي العينة القصدية (SelecttiveSampling): وتسمى أيضا المعاينة العمدية (PurpositiveSampling)، حيث يقوم الباحث بإختيار أفراد عينته بطريقة قصدية تناسب الهدف من البحث أو الغاية منه، والتي تتمثل أساسا في محاولة فهم عميق لسلوك ما. (عتوي، 2022، ص195)

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (350) تلميذا متفوقا من إبتدائيات مدينة ورقلة ومن كلا الجنسين (ذكور/ إناث) ومن مستويين مختلفين (الرابعة والخامسة) من الطور الثاني من التعليم الإبتدائي، وبعد توزيع الإستبيانات وعملية الفرز لم نتمكن من إسترجاع (29) إستمارة لعدم إستكمال الإجابة على بعض البنود، والجدول الآتي لتوزيع مفردات العينة حسب الأفواج الدراسية.

الجدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأفواج الدراسية

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية	الجنس	العدد	النسبة
السنة الخامسة إبتدائي	156	%48.59	ذكور	141	%43,92
السنة الخامسة إبتدائي	156	%48.59	إناث	180	%56,07
المجموع	321	%100	المجموع	321	%100

يتضح من الجدول رقم (16) أن العينة الكلية للدراسة المكونة من (321) فردا تتوزع كما يلي: عدد الذكور (141) وتمثل نسبتهم (%43,92)، بينما بلغ عدد الاناث (180) وهو يمثل نسبة (%56,07).

كما يتوزعون حسب الافواج الدراسية كآآتي تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي (166) بنسبة (%71,51)، أما بالنسبة لفوج الخامسة إبتدائي فبلغ عدد التلاميذ (156) بنسبة (%48,56)

7-التعريف بعينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من مجموعة من التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية لسنتين الرابعة والخامسة الذين أختيروا حسب معيارين : المعيار الأول هو المعدل العام للفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية 2023-2024 هو (50,9) فما فوق ، وأما المعيار الثاني فهو ملاحظة معلمهم ،وقد تم اختيارهم لتمثيل مجتمع الدراسة ، حيث تنطبق عبيهم الخصائص التي حددت وفق أهداف الدراسة ومتغيراتها ، والتي بلغ حجمها (321) تلميذ من التلاميذ المتفوقين ، وتهدف هذه العينة الى توفير بيانات دقيقة وموثوقة تسهم في تحقيق اهداف الدراسة واختبار فروضها .

8-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الإستطلاعية ، وبعد الحصول على تسهيلات من الإدارة للحصول على إحصائيات من مديرية التربية لولاية ورقلة تخص تعداد التلاميذ المتفوقين بالطور الثاني من التعليم الإبتدائي ببعض إبتدائيات مدينة ورقلة محل الدراسة، وتوزيعهم حسب المستويين الدراسيين (الرابعة والخامسة)، تم تطبيق الدراسة على أفراد العينة الأساسية خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2023/2024، عند توزيع الإستبيانات على التلاميذ (أفراد العينة) تم شرح الهدف العلمي للدراسة، وكيفية الإجابة على المقاييس، وثم الإجابة على أسئلة المبحوثين في حالة تعذر عليهم فهم أسئلة المقاييس، كذلك أعطيت لهم الحرية ليقرروا المشاركة او عدم المشاركة في البحث، وتم التأكيد على ضمان ضرورة تحري الصدق في الإجابة، خاصة أن هوية المبحوث تبقى مجهولة دائماً، ومن اجل السير الحسن لإجراءات التطبيق تم اتباع الخطوات التالية:

- 1-جمع المادة النظرية المتعلقة بالإطار النظري والدراسات السابقة.
- 2-إجراء الدراسة الاستطلاعية وهذا بتطبيق مقياس التفكير الإبداعي، ومقياس حل المشكلات، ومقياس مستوى الطموح، على عينة استطلاعية والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
- 3-تطبيق الدراسة بتوزيع المقاييس على العينة الأساسية تم تصحيح الاستبيانات وفق مفتاح تصحيح كل مقياس.

4-تحليل النتائج التي جمعت من خلال أدوات الدراسة بعد إدخالها في الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS-V-25).

5-مناقشة الفرضيات في ضوء أهداف البحث والإطار النظري.

6-صياغة توصيات الدراسة ومقترحاتها في ضوء نتائج الدراسة.

9-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد مرحلة التطبيق ثم تفريغ بيانات الاستبيانات الصالحة لغايات الدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسوب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS وهذا من أجل مناقشة الفرضيات في ضوء أهداف البحث، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-النسب المئوية.

-معامل الارتباط المتعدد: ويستخدم لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيرين أو أكثر.

-معامل الارتباط الجزئي: هو ارتباط بين متغيرين (أو أكثر) مع إستبعاد أثر متغير (أو أكثر). وسبب استخدام الارتباط الجزئي هو وجود علاقة ارتباطية معنوية بين المتغيرين قد يكون سبب الارتباط هو متغير آخر بحيث عند إستبعاد أثره نتحصل على درجة ارتباط تختلف عنه في حالة عدم الإستبعاد. (ربيع، 2008، ص 96)

- معامل الانحدار الخطي المتعدد: وهو أسلوب احصائي يمكننا من التنبؤ بدرجة الرد في أحد المتغيرات بناء على درجته لعدد من المتغيرات، ويطلق على المتغيرات التي نستعملها في التنبؤ بالمتغيرات المستقلة، والمتغير الذي يراد التنبؤ به.

(البلوي، 2007، ص 9)

- حجم الأثر: يعرف "كوهين" حجم الأثر أنه "هو الدرجة لتواجد ظاهرة ما في مجتمع محدد" ويدل هذا على دلالة العملية للنتيجة المتوصل إليها، ويمكن الإعتماد على المعايير الأتية للدلالة على قيمة حجم الأثر: بالنسبة لمعامل الارتباط الجزئي ومعامل الانحدار الخطي المتعدد:

0,01 بسيط	0,1 بسيط
0,06 متوسط	0,3 متوسط
0,14 كبير	0,5 كبير

(cohcn، 1997 ,p9)

ونشيرها أن المعالجة تمت بإستعمال البرنامج الإحصائي (v25spss) في نسخته الخامسة والعشرون

- خلاصة الفصل:

لقد تعرضنا هنا إلى النتائج الأولية للأدوات الخاصة بجمع البيانات في هذه الدراسة للتأكد من صلاحيتها وإستخدامها في الدراسة الأساسية أين طبقت على عينة الدراسة وعالجنا البيانات المتوصل إليها إحصائياً، فتم التوصل الى النتائج التي سيتم التطرق لها بالتحليل والتفسير في الفصل الموالي.

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الأول
- 2- عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الثاني
- 3- عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الثالث
- 4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى
- 5- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية
- 6- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة
- 7- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة
- 8- خلاصة الدراسة
- 9- مقترحات الدراسة
- 10- قائمة المراجع
- 11- قائمة الملاحق

تمهيد:

نستعرض في الفصل الحالي مناقشة وتفسير نتائج تساؤلات وفرضيات الدراسة الحالية في ظل ماتوفر من تراث نظري وبحوث ودراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وفق تسلسل أهداف هذه الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل خلاصة عامة للدراسة وطرح بعض الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن نلقى بعض الاهتمام البحثي في المستقبل من قبل الباحثين والدارسين.

إختبار فرضيات الدراسة:

1 . عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول

ينص التساؤل الأول على ما يلي:

– ما مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

للتحقق من هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس المعتمد في هذه الدراسة هو (105)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

$$\text{المتوسط النظري} = (5 \times 35) + (1 \times 35) / 2 = 105$$

– وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح: نتائج اختبار (t test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين

المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس التفكير الإبداعي

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط ط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
التفكير الإبداعي	35	105	169.5 5	19.89 4	320	58.13 3	.000	0.05

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الإبداعي كان أكبر من المتوسط النظري، كما تم حساب المتوسط الفرضي لأداة الدراسة وكان مقداره (105)، وتم اختبار الفرق بين المتوسطين وتبين أنه لصالح المتوسط الحسابي باعتماد الاختبار التائي (T. test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية (58.133) في حين بلغت القيمة الاحتمالية (sig) (0.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) عند درجة الحرية (320) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل أن

الفروق بين المتوسطين هي فروق حقيقية، ومنه مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي مرتفع.

وفي ضوء ذلك نعزو المستوى المرتفع للتفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي إلى كون هؤلاء التلاميذ المتفوقين قد ينشطون في بيئة تعليمية سليمة متوافقة مع قدراتهم حيث حققت إرتفاعا ملحوظا في قدراتهم العقلية الإبداعية وقد تعود هذه النتائج إلى التلاميذ أنفسهم من حيث مدى توافر السمات الإبداعية لديهم، ويعني أن لدى الموهوب قدرات عقلية مختلفة تساعده على التفكير بطريقة منتجة، ويتمتع بالقدرة على التنقل بين الأفكار بسهولة وبسر، ولديه القدرة على التحليل الدقيق للأفكار إلى أدق التفاصيل، والإستمتاع بالتحديات الصعبة المعقدة، والقدرة على كشف الفجوات والنقائص في مجالات المعرفة، الطموح الشديد لحب معرفة عن كل شيء، فهم يتميزون بالتفكير المبدع وإيجاد العلاقة بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح العديد من الإحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة وإستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات، فهم يتميزون بطلاقة في الأفكار وتعددتها وحل المشكلات بطريقة غير مألوفة، فهم يجدون أفكارا وإستجابات متعددة وتجددة وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص.

حيث يعتبر "جانييه" (Gagne) المشار له في (جروان، 2013، ص28) أن الإبداع "أحد أشكال الموهبة"، والفرد المبدع يمتلك مزيج من الإستعدادات والقدرات المتنوعة كالتفكير الإبداعي الذي يتميز بمهارات متعددة كالطلاقة والمرونة والأصالة، بالإضافة إلى القدرة العالية على الخيال، وحب الإستطلاع، والحساسية الزائدة (السور، 2010) وقد جاء الكشف عن هذه السمات حول القدرات الإبداعية من خلال الدراسات التي إزدادت في العصر الحديث في مجال علم النفس لتفسير الظاهرة الإبداعية في ضوء النظريات المختلفة كنظرية التحليل النفسي والجشالتونظرية الفعل الإبداعي، ونظرية التعلم الإجتماعي، وغيرها من النظريات الأخرى التي أسفرت عن عدة مفاهيم في مجال الإبداع.

ونفسر هذه النتيجة لتتطابق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات التي خلصت إلى أن تفكير الإبداعي هو القدرة على إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة، ويتضمن عدة مهارات

رئيسة مثل الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتوسع. هذه المهارات تساعد التلاميذ على التفكير النقدي والتفاعل مع المعلومات بشكل إيجابي.

أما من الناحية النظرية نجد في التراث النفسي ما يعزز نتيجة هذه الفرضية، حيث أشار "جروان" في تعريفه للتفكير الإبداعي بأنه "نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وإنفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة". (جروان، 1999، ص43)

أما أحمد عزت راجح فيرى أنه تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالخبرة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقدير حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات، وأن الإبداع والإبتكار أو إيجاد حل جديد وأصيل للمشكلة علمية أو فنية أو اجتماعية ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد (الكبيسي، 2008، ص108) بالإضافة إلى ما أشار إليه حبيب (2000) بأنه قدرة الفرد على رؤية ماحوله بطريقة جديدة، والتعرف على المشكلات التي لم يتوصل إليها أحد من قبل والتوصل إلى حلول فعالة ومتفردة وجديدة لتلك المشكلات (صوافطة، 2008، ص39) ومن ناحية أخرى يؤكد الباحثين والتربويين على أن أهمية التفكير الإبداعي تكمن في بناء العقلية المتعلمة الناضجة القادرة على التحليل والمناقشة والتقييم لكل الأفكار التي تواجه المتعلم

وهذا ما أظهرته عدة دراسات أن التلاميذ المتفوقين يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير الإبداعي، حيث يتمكن هؤلاء التلاميذ من تطبيق مهارات التفكير الإبداعي في مختلف المجالات الدراسية، مما يعزز من قدرتهم على حل المشكلات بطرق مبتكرة، حيث يتميز هؤلاء المتفوقين والموهوبين بالتفكير المبدع وإيجاد العلاقات والإرتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح العديد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات فهم يتميزون بطلاقة في الفهم ويجدون أفكاراً جديدة ومتعددة ويبرعون في حل المشكلات بطريقة غير مألوفة، وإستجابات متعددة وجديدة. يجدون أوجه القصور والنقص وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار

وإستخدام النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة. (جراون، 2008)

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أجريت على عينات مختلفة من التلاميذ والطلبة المتفوقين والموهوبين أو العاديين في الأطوار التعليمية الإعدادي والثانوي والجامعي ماعدا الابتدائي حيث لاحظت الباحثة أن الدراسات التي بحثت في مستوى التفكير الإبداعي لدى فئة المتفوقين في طور الابتدائي قليلة بشكل ملحوظ ونذكر منها دراسة شريف (1989) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج بيردو (purdue) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر حيث أسفرت نتائجها إلى أن برنامج بيردو لتدريب الإبداع كان له فاعلية في تحسين وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر.

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة رستو (Ristow, 1988) التي إستهدفت معرفة أثر البرنامج المطور محلياً والخاصي التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة وإستخدم الباحث إختبار "تورانس" في الاختبار القبلي والبعدي وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة والأصالة لمصلحة المجموعة التجريبية.

وهذا ما ذهب إليه أيضاً دراسات أجنبية وعربية عديدة أجريت على عينات من التلاميذ والمراهقين وطلبة الجامعة، وفي بيئات مختلفة، منها دراسة مقدادي (2008) التي طبقها على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن، والتي أشارت إلى وجود مستوى تفكير إبداعى مرتفع لدى الطلبة، على مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). ونفس النتيجة أكدتها نتائج دراسة المشرفي (2007) التي طبقت على عينة من طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية، والتي أشارت إلى حصول الطالبات على مستوى مرتفع على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة حجازي (1986) والتي أشارت إلى حصول الطلبة على مستوى "مرتفع" على مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى دراسة أرمسترونج (Armstrong, 1970) الموسومة بـ "أثر طريقتين من طرائق الإستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الإعدادي" حيث قسم الطلاب إلى مجموعتين، كانت معدلات

المجموعة الأولى (66%) فما فوق وصنفت على أنها ذات القدرة المرتفعة أو مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي في نفس السياق جاءت دراسة ضياء عبد الله التميمي (دس) والتي بحثت في مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / ابن رشد على عينة من (50) طالباً وطالبة توصلت أن التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / ابن رشد المرحلة الرابعة مرتفع وكذلك تطابقت نتائج دراستنا مع دراسة سليمان (1986).

وعلى نحو مخالف تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، مثل دراسة سمير (2005) والتي طبقت على عينة مكونة من طلبة المدارس الثانوية في الأردن، وأشارت إلى أن الطلبة يمارسون مستوى "متوسطاً" لمهارات التفكير الإبداعي، كما تعارضت نتائج دراستنا مع نتائج الدراسة التي قامت بها مطر (2000) على عينة من طلبة الصف الثامن في الأردن، وكذلك نتائج الدراسة التي قام بها جود (Judd, 2000) على عينة من طلبة مدارس جنوب غرب بريطانيا.

وتختلف النتائج كذلك مع دراسات أخرى كدراسة هدى سيار سويلم الرشيد (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية حيث أظهرت النتائج أن لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك مستوى "متوسطاً" من التفكير الإبداعي، وعلى جميع المهارات، (الطلاقة، الأصالة، والمرونة) وكذلك دراسة صلاح أحمد الناقة (2011) والتي أسفرت نتائجها عن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية.

2. عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما يلي:

– ما مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

للتحقق من هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس المعتمد في هذه الدراسة هو (75)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

$$\text{المتوسط النظري} = (5 \times 25) + (1 \times 25) / 2 = 75$$

- وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح: نتائج اختبار (T test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس حل المشكلات

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
حل المشكلات	25	75	75.884	7.247	320	2.187	.029	0.05

من خلال الجدول رقم(18) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات كان أكبر من المتوسط النظري، كما تم حساب المتوسط الفرضي لأداة الدراسة وكان مقداره (75)، وتم إختبار الفرق بين المتوسطين وتبين أنه لصالح المتوسط الحسابي بفرق بسيط جدا -المتوسطين متقاربين- بإعتماد الإختبار التائي (T. test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية (2.187) في حين بلغت القيمة الإحتمالية (sig) (0.029) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) عند درجة الحرية (320) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل أن الفروق بين المتوسطات هي فروق حقيقية ، ومنه مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الإبتدائي متوسط.

وفي ضوء ذلك نرجع سبب النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية أن حصول التلاميذ المتفوقين على مستوى متوسط في حل المشكلات يمكن أن يُعزى إلى عدة أسباب منها مايتعلق بالبيئة التعليمية حيث يعاني العديد من المتفوقين من نقص في التوجيه والدعم الأكاديمي المناسب ،مما يؤثر على قدرتهم على تطوير مهارات حل المشكلات بشكل فعال وقد تكون المناهج الدراسية غير ملائمة لإحتياجاتهم الخاصة ،مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط والتوتر وعدم الإنجاز والتحدي الكافي خاصة إذا كانت المواد الدراسية لا تتحدى قدراتهم العقلية وموهبتهم بما فيه الكفاية ، وعليه فإن ذلك قد يؤدي إلى تراجع مستوى أدائهم فيحل المشكلات بالإضافة أيضا إلى ما يتعلق بجوانبهم النفسية كشعورهم بالعزلة حيث

الكثير من المتفوقين يشعرون بالوحدة أو العزلة بسبب عدم فهم أقرانهم لمستوياتهم العالية من التفكير ، مما يؤثر سلباً على ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع المشكلات وقد يزيد هذا الشعور من العزلة و مخاوفهم المتزايدة من الفشل ، مما يعيق قدرتهم على إتخاذ القرارات وحل المشكلات بفعالية، هذا القلق يمكن أن يتسبب في تراجع الأداء الأكاديمي لديهم. وتضيف الباحثة أن الطفل المتفوق قد يتعرض إلى تحديات إجتماعية كبيرة تشكل ضغطاً نفسياً وإجتماعياً عليه ففي بعض الحالات قد لا يفهم الأهل إحتياجات أبنائهم الموهوبين مما قد يؤدي هذا إلى عدم تقديم الدعم اللازم لهم في مواجهة التحديات التي يواجهونها سواء داخل الاسرة أو في المحيط الخارجي الذي ينمو فيه ويتطور.

وتعكس أيضاً هذه النتائج أن هناك تداخلاً وتأثيراً متبادلاً أيضاً بين ما يتوقعه المعلمون والأهل من التلميذ ومستوى الضغوط النفسية الناجمة عن ذلك والعجز في كفاءتهم وقدرتهم على حل المشكلات حيث تتوقع الباحثة أن الآمال والتوقعات المرتفعة المعبر عنها من قبل المعلمين أو الأهلو التي يمكن أن تضغط على الموهوبين، تزيد من مستويات القلق وتؤثر على قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات.

وبالإضافة للتفسيرات السابقة ترى الباحثة أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من تحصيل التلاميذ على مستوى متوسط في حل المشكلات يمكن أن يتطابق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات والأدب السيكلوجي حيث أشار كل من (كرليك، 1977) و(جاك، 1986) نقلاً عن (البكر، 2012) بضرورة التدريب المبكر للمتعلم منذ الصغر على أسلوب حل المشكلات لأنه يساعد على مواجهة التحديات ويمكنه من تحقيق التوافق في حياته وتحقيق الأهداف.

ويرى ستاك ومارس (Stake & Mars, 2001) في نفس السياق أن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى المزيد من الإهتمام والرعاية ليتناسب مع من لديهم قدرة عقلية عالية، ودافعية نحو التعلم، كما أنهم بحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين ليتناسب مع ما يشعر به الموهوبين نحو أنفسهم وما تؤكد إنجازاتهم، وكذلك الحاجة إلى المزيد من الرعاية والإهتمام والتوجيه، لذلك فهذه الحاجات لابد من تلبيتها، لذا يحتاج الطلاب الموهوبين إلى برامج دراسية خاصة بهم، كما يحتاجون إلى المزيد من النشاطات التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

أما الزغول (2003) فيشير إلى أن موضوع حل المشكلات أصبح يشكل جانبا رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، حيث أضحى تطوير مهاراتهم في حل المشكلات أهم غايات المدارس. (قدوري وذبيحي، 2016)

ومن الناحية النظرية جاء في التراث النفسي ما أورده الباحثان "كروليك" و"رودنيك" (1980) أن مهارة حل المشكلات هي عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا وتكون الاستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته أو عدم وجود ترابط منطقي بين أجزائه". (السيد، 2011، ص 86)

وفي نفس السياق يرى "جروان" (2002) أن أسلوب حل المشكلات هو عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق لا يوجد له حل.

ويعد حل المشكلات أحد أهم أنواع التفكير التي نالت إهتماماً كبيراً في الوقت الحاضر من الفلاسفة والتربويين، فتنمية حل المشكلات لدى الطلاب ضرورة تربوية فهو يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعليم في أساسه تفكير، وأن توظيف حل المشكلات في التعليم يحول عملية إكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلي إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، ويمكن الطلاب من مواجهة المستقبل. (عاشور وأبو الهيجاء، 2009)

ومن ناحية أخرى يؤكد الباحثين على مهارات حل المشكلات حيث يمكن أن تتحسن من خلال التدريب والممارسة والتعلم، وذلك بتهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير، والتي تتطلب من المتعلم تشغيل ذهنه فيها لفهمها أو حلها، أو إبداع شيء جديد منها وذلك عن طريق بناء برامج تهدف إلى تعليم الموهبة ومهاراته. (Weeping & Philip, 2002)

وهذا ما دعت إليه النظرية المعرفية التي إهتم أصحابها بحل المشاكل بإعتبارها أنشطة تمثل العديد من العمليات المعرفية منها: الاستدكار، الإنتباه، التفكير، ويعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلات هو المواجهة من الفرد والتفاعل معه ويشخص ما عنده

من خبرات للإرتقاء في المعالجة الذهنية للمواقف حول المشكلة، ولكي يتمكن من الوصول إلى خبرات تمثل الحلول المرغوبة.

ونجد كذلك "برونر" حسب "نموذج الارتقاء" الذي أسسه عام (1966) وحاول في تفسير كيفية استقبال الفرد للمعلومات وتجهيزها، والعمليات العقلية التي تم توظيفها في ذلك، حيث عرف التعلم الإكتشافي أنه إعادة الصياغة لمحدودات المواقف المشكلة في النماذج الإدراكية الجديدة، وجوهرة الإكتشاف عند "برونر" هي إحساس المتعلم بتعارض الذي يؤدي بدوره بالإهتمام ما يجري فيه من توتر للمعرفة لديه وبالتالي يصل إلى حالة من عدم الإترانمن خلالها يصل إلى إكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيمه لبنائه المعرفي. (الزيات، 1995، ص385)

وتجد تلك النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تأييدا في التراث النفسي وما يتضمنه من الدراسات السابقة أكدت أن التلاميذ المتفوقين والموهوبين لهم مستوى متوسط في حل المشكلات ويحتاجون إلى تدخلات علاجية وبرامج تدريبية لرفع من مستوى قدراتهم في حل المشكلات منها دراسة أبو زيتون وبنات (2010) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين على (99) طالبا، حيث أسفرت بعض نتائجها أن مستوى مهارة تقييم الحلول المقترحة كان منخفضا نفس النتيجة توصلت إليها دراسة خالد عبدالرحمن إبراهيم البهي (2010) حول فعالية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين، حيث بلغت عينة الدراسة (50) طالبا موهوبا حيث أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية، مع إستمرارية الفعالية خلال فترة المتابعة.

ونجد نفس النتيجة دراسة "إبراهيم" (1996) والتي هدفت إلى الوقوف على فاعلية طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي والإتجاه نحو مادة الكيمياء حيث أسفرت نتائجها على فاعلية حل المشكلات في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعى والإتجاه الإيجابي نحو المادة وفي ذات السياق نجد دراسة فخرية أبو خليفة (2000) التي أشارت إلى فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، وبعدها بسنتين جاءت دراسة إبراهيم (2002) لتؤكد نفس النتيجة حيث هدفت هي

الأخرى إلى التعرف على أثر استخدام التعلّيمات القائمة على حل المشاكل في التدريس لمادة الفيزياء على تنمية تفكير الابداع وتحصيل المفاهيم العلمية، حيث أسفرت نتائجها عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي وفي فهم المفاهيم العلمية، ودراسة "الحذيفي" حول أثر إستراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والإتجاه نحو مادة العلوم، شملت عينة الدراسة (147) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، أسفرت نتائجها على أن إستراتيجية حل المشكلات تسهم في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو العلوم في مادة العلوم أكثر من الطريقة التقليدية، أما دراسة المنصور (2007) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات، على عينة قوامها 100 طالب وطالبة من مدارس مدينة دمشق الرسمية، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الطلبة ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.

وفي نفس الاتجاه توصلت بعض الدراسات الأجنبية إلى نفس نتائج دراستنا منها دراسة لمارتين وزملائه (2012) (Martin, Lien, Mok, Jaccob Xu) والتي هدفت إلى التحقق من دور مهارات حل المشكلات وبعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات من خلال دراسة لـ 113,767 طالبا من 17 دولة حيث أكدت نتائجها أنه إلى جانب بعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية فإن مهارات حل المشكلات كانت عاملا ذا صلة فيتحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم و الرياضيات.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة هوفمان (Huffman, 1995) والتي هدفت إلى فهم أثر التدريس لقوانين نيوتن باستخدام طريقة حل المشكلات في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية و قدرتهم على حل المشكلات، طبق تجربته على عينة مكونة من ثماني شعب دراسية من إحدى المدارس الثانوية، تم توزيعها إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تم تدريس طلبتها بطريقة حل المشكلات، و مجموعة ضابطة تم تدريس طلبتها بالطريقة العادية، وكانت نتائج الدراسة أن التدريس بطريقة حل المشاكل حيث أدت إلى تحسن عند طلبية

مجموعة التجريب خلال تمثيلهم للمشكلة و إيجاد الحلول المناسبة لها، و جاء هذا التحسن أكبر المجموعة الضابطة.

وفي نفس الصدد تناولت دراسة"جور وسمرفيلد"(Goor&sammehfeld, 1985) مقارنة أثر أسلوب حل المشكلات بين الطلاب المبدعين وغير المبدعين، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالباً وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى حل المشكلات يتأثر بالقدرات الإبداعية لدى الطلاب.

وسعت دراسة "يوسف، وفخرو" (1996) التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية لحل المشكلات في إنماء التفكير الإبتكاري لدى طلاب الثانوي في الإقتصاد المنزلي، وجاءت النتائج لتشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير الإبتكاري، حيث لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعتين الضابطة (والتي درست بالطريقة التقليدية) والتجريبية (والتي درست بإستخدام إستراتيجية حل المشكلات)، ونجد دراسة عمران(2014) حول عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين بجامعة الأزهر- غزة حيث أسفرت أهم النتائج إلى عدم وجود فرق دلالة إحصائية بين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة العاديين.

3. عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على ما يلي:

- ما مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

للتحقق من هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات إستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس المعتمد في هذه الدراسة هو (90)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

$$\text{المتوسط النظري} = (5 \times 30) + (1 \times 30) / 2 = 90$$

- وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح: نتائج إختبار (t test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على مقياس مستوى الطموح

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	30	90	148.64	13.978	320	75.170	.000	0.01

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح كان أكبر من المتوسط النظري، كما تم حساب المتوسط الفرضي لأداة الدراسة وكان مقداره (90)، وتم إختبار الفرق بين المتوسطين وتبين أنه لصالح المتوسط الحسابي بإعتماد الإختبار التائي (T. test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية (75.170) في حين بلغت القيمة الإحتمالية (sig) (0.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01) عند درجة الحرية (320) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل أن الفروق بين المتوسطين هي فروق حقيقية، ومنه مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الإبتدائي مرتفع .

وفي ضوء ذلك تفسر الباحثة المستوى المرتفع لطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الإبتدائي يعود إلى كون شخصية التلاميذ المتفوقين تتسم بعدة سمات وخصائص تميزها عن غيرها ومن أبرز هذه السمات الطموح حيث يسعى المتفوقون دائماً لتحقيق أهداف كبيرة وطموحات عالية في حياتهم الدراسية والمهنية

حيث يعتبر الطموح هو أحد العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للمتعلمين ، حيث يميل التلاميذ ذوو الطموح العالي إلى تحقيق نتائج أكاديمية أفضل، فالتلاميذ الذين يحددون أهدافاً أكاديمية واضحة ويسعون لتحقيقها غالباً ما يحققون مستويات أعلى من النجاح بالإضافة إلى ذلك ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن

التلميذ المتفوق يجد نفسه ملزم بالإعتماد على نفسه و أن يتفاعل مع بيئته المدرسية وما فيها، إذ يتأثر بها و يؤثر فيها، مما يجعله يشعر بالانتماء إلى افراد جماعته فيخففمن تأثير التغيير الذي حصل بين مجتمعه الصغير الذي عرفه هو و أسرته و مجتمعه الجديد أي المجتمع المدرسي، قد تكون هذه البيئة المدرسية بما فيها من وسائل ونظم، و سلطة عاملا مساعدا على حسن التوافق الدراسي لديه

ونعزو كذلك هذه النتيجة المتوصل اليها إلى أن التلاميذ المتفوقين بطبيعتهم يتمتعون بمستويات مرتفعة من الطموح بحسب دراسات خصائص الموهوبين التي أجرتها "كلارك" (1960) و"رينزولي"(1987)وهناك جانبان قد يقفا وراء الطموح المرتفع لدى التلاميذ المتفوقين ، الأول هو أن هؤلاء التلاميذ لديهم مستوى عقلي مرتفع والذي يتيح لهم إستخدام قدراتهم العقليةالمختلفة في الطموح لتحقيق إنجازات جديدة ومتحدية لقدراتهم ودافعية مرتفعة الأمر الذي يجعلهم يؤدون الواجبات والمهام الموكلة إليهم بنجاح وتفوق، وبالتالي يدفعهم لأداء المزيد من المهام والمشاركة في أنشطةجديدة، وهذا ما يولد الطموح لديهم في إنجاز كل ما هو جديد ومتحدٍ لقدراتهم، و السبب الثاني لإرتفاع مستوى الطموح لديهم هو أنهم ينتمون إلى بيئة اسرية واجتماعية عربية إسلامية، وهو دين يحث على الطموح والسعي لأن يكون أفرادهم متفوقين وفي أعلى المراتب حيث أن المجتمع الجزائري والمنظومة التعليمية الجزائرية تقدر العلم وتحث عليه وتشجع أبنائه على الإجتهد والنجاح.

بالإضافة إلى أن التراث السيكولوجي أقر أن لكل متعلم طموحا بفضلله يندفع ويبحث ويحيى حياته في الإمداد لقيمة متجددة ومستمرة عند كل إرتقاء وبعد تحقيق كل هدف ولا يمكننا أن نتصور متعلم ليس له طموح فالتلميذُ يكون له مستوى طموح دراسي منذ الدخول الى المدرسة فيستمر هذا الطموح وينمو ويرتقي مع إرتقاء سنّه، وهو يساعده على عملية التكيف والتوافق في جميع مراحل الحياة الدراسية والمهنية والإندفاع بوثبات متتالية بحيث يأخذ مع كل وثبة شخصية جديدة وهدفا جديدا وذلك تبعا لخبرات النجاح أو الفشل التي يكتسبها الفرد. (الحموي، الأحمد،2010)

حيث يشير "أنور محمود البنا" (1998) أن من خصائص المتفوقين إتصافهم بالإمتياز في ميادين الحياة، كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة ممن هم في سنهم، وإستغلال القدرات والطاقات والإمكانات إلى أقصى حد ممكن والنظرة البعيدة

للأهداف، حيث يرسمون أهدافا مستقبلية ويكون سلوك دراستهم بما فيه من متاعب، هو الوسيلة للوصول إلى تلك الأهداف، كما يكون هذا السلوك عبارة عن خطط مرسومة في حياتهم ويعملون جاهدين لتنفيذ تلك الخطط إلى أن يصلوا إلى أهدافهم المنشودة (الأسود، 2009، ص98)، وعليه نقول أن مستوى الطموح يمثل قوة دافعة للسلوك، فهو وسيلة تستمر بها الحياة فيتقدم دائم ومستمر، وهو سر في النجاح وله أهمية في التقدم و الرقي، ويعتبر أهم مميزة من مميزات الشخصية السوية أيكلما كان الطموح مرتفعا فتكون الشخصية متميزة. حيث عرفته "كاميليا " (1990) أنه سمة لها ثبات نسبين فرق بين الأفراد في الوصول إلى أن يتفق مع المستوى المحدد والجانب السيكولوجي للفرد والإطره المرجعي لديه، ويمكن تحديده حسب الخبرات التي نجح فيها والفشل الذي مر به، وفي ذات السياق نجد تعريف "ثناء الضبع" بأنه: "اتجاه إيجابي نحو هدف ذي مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد".

كما يعد الطموح من أهم المتغيرات التي لها تأثير هام في حياة الفرد وخاصة له أهمية ودور في النواحي الأكاديمية كالتحصيل والتفوق والاتجاهات نحو المدرسة والتعليم. حيث يعتبره "فايز على الأسود" من أحد العوامل المؤثرة على مستوى التفوق الدراسي، حيث يرى أنه "لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دورا هاما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق" (الأسود، 2009، ص96)، كما يرى "عبد الرحمن عدس" و"محي الدين توك" (2001) أن الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل كما يصفها "ماكلياند" بأنها تتميز بالطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها. (الحموي، 2010، ص185)

ونفسر هذه النتيجة من خلال التطابق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات أن مستوى الطموح يكون مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين، وبعد مستوى الطموح جزءا مهما وأساسياً في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الإعتقادات التفاضلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادرا على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية

وبنشاط أكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها. (القني، 2008)

كما أن الملاحظات الإكلينيكية تشير لوجود علاقة بين مستوى الطموح والتفوق الدراسي حيث يعتبر "عبد اللطيف" (1999) الطموح أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دوراً هاماً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق والموهبة.

ومن الناحية النظرية نجد في أدبيات البحوث النفسية ما يعزز نتيجة هذه الفرضية، حيث وصف الدابسي (2002) المتفوقين بخصائص يتميزون بها عن أقرانهم العاديين، منها العقلية حيث يتميز الأفراد الموهوبين والمتفوقين بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم كروية العلاقات بين الأفكار والموضوعات والمثابرة والتصميم ويختلف الطلاب الموهوبين عن أقرانهم العاديين، كما يبين علم النفس، والاجتماع، والطب، والتربية، والعلوم الأخرى لما يمتلكون من ذكاء عالٍ وإمكانات ومواهب خاصة، وقدرة على الابتكار في مجالات الحياة المختلفة، ومستوى طموح عالٍ، مما يستدعي الحاجة لرعايتهم ليتمكنوا من الوصول إلى ما تسمح به إمكاناتهم.

وهذا ما ذهبت إليه عدة دراسات مثل دراسة "رؤوف" (1981) التي بحثت في العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم على عينة من (168) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس أساسي وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستويات التحصيل الدراسي ومستويات الطموح لديه ملأن التلاميذ الذين لديهم تحصيل مرتفع يتمتعون بمستوى من الطموح العالي، حيث كلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع معه مستوى التحصيل لديهم، وكلما إنخفض مستوى طموحه إنخفض مستوى تحصيله.

وفي نفس الصدد نجد دراسة "حسانين" (1977) التي هدفت إلى التعرف على مستويات الطموح لدى أبناء التعليم العام (إبتدائي- إعدادي ثانوي) وعلاقته ببعض مراحل النمو المختلفة وكذا بعض سمات الشخصية والذكاء والتحصيل ومن بين نتائجها وجود فروق في مستوى التحصيل لدى التلاميذ ذوي الطموح يعود للجنس.

بالإضافة لدراسة "خالد محمود ابو ندى" (2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير والعزو السببي ومستويات الطموح لدى التلاميذ الإبتدائي حيث من بين نتائجها وجود

إرتباط دالإحصائيا بين التفكير الإبداعي ومستويات الطموح، ودراسة ابو مسلم (1980) التي بحثت في الأبعاد لمفهوم الذات ومستوي ات الطموح لدى التلميذ المتفوق وقد توصلت الدراسة إلى أن هنا كفرق جوهري دالإحصائي بين مرتفعي الذكاء والمنخفضي نفي مستوى الطموح.

ومن الدراسات التي تؤكد علاقة الطموح بالتفوق والتحصيل نجد دراسة"عبد المالك" (1981)، و هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستويات الطموح والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المراحل الثانوية، حيث قدرة العينة ب (935) طالبات توصلت إلى عدم وجود فرق في مستويات الطموح تعود لمتغير الجنس ، ووجود فرق دالإحصائيا في مستويات الطموح لصالح الطلبة بالكليات العلمية ، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين مستويات الطموح ودرجات التحصيل لصالح المتفوقين وكذلك دراسة (دلال يوسف 2018) والتي هدفت إلى توضيح العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتي خلصت إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي بالإضافة إلى دراسات أخرى منها دراسة Horowitz, TR & Mosher, N (1997)، ودراسة سالي طالب علوان (2013) ودراسة (Mihir Kumar Mallick & Gurjinder Kaur 2014).

وعلى نحو مخالف تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة "سندس هناء بوحفص" (2022) حول الطموح الدراسي و علاقته بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بتيارت فقد أسفرت بعض نتائجها وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائية بين مستوى الطموح والتفوق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وفي ذات السياق دراسة (أحمد جويده 2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الطموح والتحصيل الدراسي.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

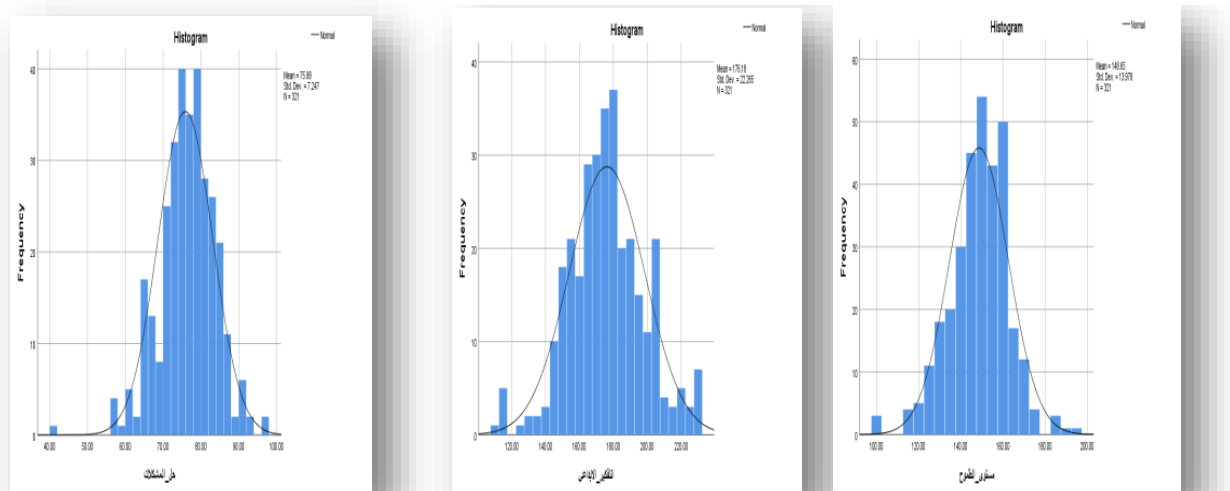
لكن قبل أن نقوم بتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة وجب التأكد أولاً من أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، حتى يتسنى لنا استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية.

الجدول رقم (20) يوضح: إختبارات التوزيع الطبيعي للبيانات

المتغير	الإحصاءات الوصفية	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى المعنوية Sig
مستوى الطموح	Kolmogorov-Smirnov – كولمجوروف – سمرنوف	0.071	321	.001
	معامل الالتواء Skewness	- 0.364	//	//
	معامل التفلطح Kurtosis	1.156	//	//
التفكير الإبداعي	Kolmogorov-Smirnov – كولمجوروف – سمرنوف	0.085	321	.000
	معامل الالتواء Skewness	- 0.748	//	//
	معامل التفلطح Kurtosis	0.500	//	//
حل المشكلات	Kolmogorov-Smirnov – كولمجوروف – سمرنوف	0.068	321	.001
	معامل الالتواء Skewness	- 0.490	//	//
	معامل التفلطح Kurtosis	1.529	//	//

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن مستوى المعنوية (Sig) في كل من مقياس مستوى الطموح، التفكير الإبداعي، حل المشكلات في اختبار " كولمجوروف سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) كانت تساوي (0.000) وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يعني أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، ونظراً لما تفره نظرية النهاية المركزية فإن التقيد بشرط التوزيع الإعتدالي للبيانات مرتبط بحجم العينة، أي أن التوزيعات الاحتمالية تؤول إلى التوزيع الطبيعي في حالة العينات التي تزيد عن (30) مفردة.

وهذا ما تؤكد قيمة معامل الالتواء ومعامل التفلطح التي قدرت بـ ($SK = -0.364$) ($Ku = 1.156$) بالنسبة لمقياس مستوى الطموح، وقيمة معامل الالتواء ومعامل التفلطح بالنسبة لمقياس التفكير الإبداعي المقدرة بـ ($SK = 0.748$) ($Ku = 0.500$)، وقيمة معامل الالتواء ومعامل التفلطح بالنسبة لمقياس حل المشكلات المقدرة بـ ($SK = 0.490$) ($Ku = 1.529$)، وهي قيم تقترب من الصفر ولا تتعدى (± 3)، مما يعني تحقق شرط إعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات، وهذا ما يتضح كذلك من خلال المنحنى التكراري في الشكل رقم (2) الذي يشبه شكل الجرس في كل المتغيرات، مما يدل أن البيانات في كل مقياس تتبع التوزيع الطبيعي.



الشكل رقم (02) يوضح: المدرج والمنحنى التكراري للتوزيع الاعتدالي للبيانات

- بالتالي يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية لتحليل واختبار فرضيات الدراسة: للتحقق من هذا الفرض قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث باستخدام الإنحدار الخطي المتعدد، وتوصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح: نتائج معامل الارتباط المتعدد بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات

العينة	R المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
321	0.516	0.01	دالة

نلاحظ من الجدول (21) أن قيمة "R" المحسوبة تقدر بـ (0.516) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود علاقة موجبة متوسطة طردية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وبذلك نقبل الفرضية البحثية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

ونؤكد من الدلالة العملية لنتيجة نقوم بحساب حجم الأثر، عن طريقة المقدار المربع لمعامل الارتباط (R) الذي يشير إلى درجة الارتباط بين المتغيرات وحجم الاثر الواقع في المجتمع.

جدول رقم (22) يوضح: حجم الأثر بطريقة مربع معامل الارتباط (R^2)

R المحسوبة	مربع معامل الارتباط (R^2)
0.516	0.267

نلاحظ من الجدول (22) أنه تعتبر قيمة (R^2) والتي تقدر بـ (0.267) والملاحظ أن الحجم للأثر متوسط بالنسبة للمتغيرات المستقلة المتمثلة في التفكير الإبداعي وحل المشكلات، مما يدل على أن هذه المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبته (26.7%) من التغير الحاصل في المتغير التابع مستوى الطموح.

والتالي نقول توجد علاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستويات الطموح عند التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الابتدائية.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

توصلت الفرضية إلى أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة متوسطة وموجبة حيث أن التلاميذ المتفوقون لديهم تفكير إبداعي وقدرة على حل المشكلات يصلون إلى مستوى من الطموح حيث تفسر الباحثة الارتباط الموجب بين حل المشكلات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة من التلاميذ المتفوقين يعود إلى أن مستوى الطموح لديهم مرتبط بمدى توقعاتهم في النجاح في تحقيق أهدافهم، إذ يعتبر الطموح من الخصائص الأساسية التي تحدد سلوكهم وتوجهاتهم، فالأفراد ذوو الطموح العالي يميلون إلى وضع أهداف صعبة ويسعون لتحقيقها

بجدية، مما يعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات حيث يعتبر الطموح جزءاً أساسياً في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الإعتقادات التفاضلية عند الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية ، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية و بنشاط أكبر وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة و تحدياتها ويدفع الفرد للإنجاز والقدرة على حل المشكلات وهذا يفسر أنه كلما زاد مستوى الطموح لدى التلاميذ زادت مهارة حل المشكلات لديهم والعكس وعليه يمكن تفسير الارتباط الطردي بين الطموح وحل المشكلات من خلال تعريف كل من "كروليك" و"رونديك" و"جروان" حيث يتفقوا في تعريف أسلوب حل المشكلات، إذ يعد نشاط فكري يستخدم الفرد خلاله المعلومات والمهارات والخبرات السابقة للوصول إلى غاية محددة.

ونرى ان ذلك يكون مرتبط ببعض السمات الشخصية التي من المفترض على الفرد إمتلاكها بالقدر الذي يسمح له من تحقيق أهدافه في مختلف جوانب حياته كسمة الطموح. ونفسر هذه النتيجة التي تتفق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات أن الأفراد الطموحون غالباً ما يظهرون سلوكيات إيجابية مثل الإلتزام والمثابرة، مما يساهم في تحسين مهاراتهم في حل المشكلات، عندما يشعر التلميذ بأنه قادر على تحقيق أهدافه، فإنه يصبح أكثر إستعداداً لمواجهة المشكلات والتغلب عليها.

حيث يشير التراث النفسي الذي يعزز نتيجة هذه الفرضية، فيذكر "ستيرنبرغ"(2003) بأن حل المشكلات هي عملية معرفية تفكيرية تسعى إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق هدف الفرد، أو توصله إلى الحل الذي يزيل المشكلة". (باللموشي، 2012، ص42)

بينما يرى (Nezu, 2006,p286) أن حل المشكلات هي عملية معرفية سلوكية يقوم من خلالها الأفراد بإيجاد الحلول الفعالة أو التكيف مع المشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية. (النجار، 2019، ص13)

في حين تشير "الشوارة" أن حل المشكلات هي نظام متكامل من المهارات والخبرات والقدرات المخططة والمنظمة والتي تحتوي على سلسلة من الإجراءات النشطة يتشكل من خلالها هدف يسعى إليه الفرد للوصول إلى مجموعة من الحلول. (الشوارة، 2015، ص08)

والجدير بالذكر هنا أن نجاح الشخص في إكتساب هذه المهارة يعتمد بشكل رئيسي على ردة فعل الشخص نفسه تجاه المشكلة وكيفية تعامله معها ومدى شعوره بأثرها السلبي في نشاطاته اليومية، فمهارة حل المشكلات تمكن المتعلم من توظيف بنيته المعرفية وإعادة تنظيمها في سبيل حل المشكلة التي تواجهه وتساعد على توليد أفكار جديدة ومتنوعة، مما يدفعه لمواجهة المواقف والمشكلات التعليمية بنفسه وبما لديه من معلومات وخبرات، ليس هذا فحسب، بل تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في حياته خارج المدرسة مع الأسرة والمحيط الإجتماعي ككل، بالإضافة إلى مواجهة المشكلات التي يفرضها التطور المتسارع للحياة في جميع الميادين، ولمواصلة الطريق ومواكبة تغيرات الحياة يفترض بهذا المتعلم أن يكون متميزا وشعلة من النشاط والحيوية ويطمح أن يصل إلى تحقيق أهدافه بدقة متجاوزا العقبات ويوظف ماله إلى مستوى أعلى من المستوى الذي هو عليه.

حيث يفترض ويتروك (Wittrok) أن تدريب الأطفال الموهوبين على حل المشكلة أمر ممكن، وحقق فوائد عديدة كتطوير تصور غني عن المستقبل وتطوير عمليات الإبداع في التفكير، وإتخاذ القرار، وكذا تطوير مهارات البحث، بالإضافة إلى تكامل نماذج حل المسألة مع الحياة، ومواجهة تعقد الحياة المعاصرة ومشاكلها. (قطامي، 2014)

كما يساهم سلوك حل المشكلات في بناء وتطوير خبرات الأبنية المعرفية للفرد ويجعله يقوم بعملية التكيف إستجابة للتغيرات التي تحدث في بيئته فيميل لتعديل سلوكه وفقا للتغير الحادث وبالتالي بحثه عن طرق جديدة لإشباع حاجاته وبذلك العمل على إستبعاد حالات التوتر وحسن التعامل معها وإعادة الفرد للمستوى المناسب لحياته بما يتوافق مع بيئته التي يعيش فيها. (بن ناصر، 2019)

وتؤكد الباحثة هذه النتيجة في دراسة إستكشافية قامت بها قبل البدء في إجراء دراستها الأساسية، بهدف الكشف على علاقة مهارة حل المشكلات بمستوى الطموح لدى بعض التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام في مدينة ورقلة للموسم الدراسي (2022-2023) على عينة قوامها (83) تلميذا وتلميذة منها (44) تلميذ في السنة الرابعة و (39) تلميذ في السنة الخامسة، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين حل المشكلات ومستوى الطموح وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين حل المشكلات ومستوى الطموح باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والمستوى الدراسي.

(أولدي، 2023)، حيث تفسر الباحثة أن هذه النتائج تشير إلى أنه عندما يحقق الطلاب أهدافهم بسبب طموحاتهم العالية فإن ذلك يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات المستقبلية، فالتلاميذ المتفوقين يمتلكون طموحات عالية يظهرون قدرة أكبر على التكيف عند مواجهة التحديات، مما يعزز من مهاراتهم في حل المشكلات.

وهذا ما أكدته أيضا بعض الدراسات حول علاقة حل المشكلات بمستوى الطموح كدراسة ماركوربانكس (Margoribanks، 2004) والتي بحثت في العلاقة بين القدرة العقلية ومستوى الطموح على عينة من (1500) طالب وخلصت نتائجها لوجود ارتباط موجب بين متغيراتها، ودراسة فرحات بن ناصر (2019) حول علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة على عينة تكونت من (619) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير ومستوى الطموح، حيث أن التلاميذ الذين يستخدمون أساليب تفكير أكثر فعالية يظهرون مستويات أعلى من الطموح وقدرة أفضل على حل المشكلات، ونجد دراسة نجاه سالم زريق ومدا الله فرج (2020) التي هدفت إلى الكشف على مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة ومستوى طموحهم ودراسة حكيمة نيس (2018) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ السنة الثانية ثانوي إضافة إلى دراسة سيد عبد العظيم (1992) التي هدفت إلى معرفة نوع العلاقة بين مستوى الطموح وبعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية، وكذلك معرفة مدى إسهام القدرات العقلية والسمات الإنفعالية في التنبؤ بمستوى الطموح لدى عينة من الطلبة بمرحلة المراهقة المبكرة وتوصلت الدراسة أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

في حين تعارضت النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة "درهيلمان" (Hillman, 1981)

أما فيما يخص وجود ارتباط موجب بين التفكير الإبداعي ومستويات الطموح فنرجع سبب النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية أن التلاميذ المتفوقين يميلون إلى إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وبما أن مستوى الطموح هو مدى تطلعات الأفراد نحو تحقيق أهدافهم، فنرى أن التفكير الإبداعي يساعد الطلاب على وضع أهداف واقعية وطموحة، مما يزيد من دافعهم لتحقيقها فالطلاب المبدعون يكونون

أكثر قدرة على التكيف مع التحديات الأكاديمية، مما يساهم في رفع مستوى طموحاتهم ويزيد من نجاحهم الأكاديمي.

فقد ورد في أدبيات العلوم النفسية ان للطموح أهمية في حياة المتعلم لما لها من آثار إيجابية على خبراته الدراسية وتفوقه حيث أكدت نتائج الدراسات على أهمية مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين فبقدر ما يملكه التلميذ من قدرات، بقدر النجاح في حياته، وبقدر ما يملكه من القدرات العقلية، بقدر إرتفاع مستوى الطموح لديه ، فالعلاقة بين القدرات العقلية، ومستويات الطموح طردية، وأكد على هذا "أبو مصطفى" (1990) الذي يقول " كلما إرتفعت مستويات الذكاء، إرتفعت مستويات الطموح، وكلما إنخفضت مستويات الذكاء إنخفضت مستويات الطموح. (الأسود، 2003، ص97)

وتؤكد "الغريب" أن مستويات الطموح ودرجتها تتوقف على قدرات الأفراد العقلية، فكلما كان له قدرة كانت له الاستطاعة بتحقيق أهداف بعيدة، و صعبة، ولما كانت القدرة العقلية للطفل تزداد عند الزيادة في السن ليصل إلى مستوى معين، فمعنى هذا أن مستوى الطموح يتغير بتغير العمر " ويرى أنور محمود البنا (1998) أن المتفوقين يتصفون بالإمتهان في عدة جوانب من الحياة كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة من الطاقات والإمكانات بالنسبة لمن هم في سنهم فهم يرسمون أهداف مستقبلية ويسعون لتحقيق طموحاتهم دون التركيز على المتاعب التي تواجههم ويعملون جاهدين لتتقيد تلك الخطط إلى أن يصلوا إلى أهدافهم المنشودة. (الأسود، 2009)

لقد كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة "سيويل" (1972) ودراسة "جوليبا" ((1982 ودراسة "سيب" (1985) وقد أكدت هذه الدراسات أن " القدرات العقلية العامة"، لها تأثير مهم على مستويات الطموح، ونجد التلاميذ ذوي القدرات العقلية المرتفعة والذين يقدرون قدراتهم فهم يتميزون بطموح مرتفع، وهذا على العكس من نظرائهم الذين لديهم مستوى منخفض للقدرات العقلية العامة.

فقد ذكر "نوباروشيلامي" (1999) أن الطموح ينشأ وينشط القوى الإبداعية لدى الإنسان ليصبح المعزز والمحفز الذي يدفع به نحو تخطي ذاته برفع من مستوى طموحه.

كما أضافت سهير أحمد كامل (1999) على أن النجاح عادة ما يؤدي إلى رفع من مستوى الطموح بينما الفشل إلى خفض ذلك المستوى من الطموح، كما أن المبدعين في تفكيرهم أغلبهم من ذوي مستوى مرتفع. (سهير، 1999، ص186)

ومن الناحية النظرية ومأن تجته الدراسات العلمية من نتائج حول العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي فقد أثبتت بعضها على وجود علاقة موجبة مثل دراسة "أبو زيد" (1999) في دراسته إلى وجود ارتباط بين الذكاء و مستويات الطموح و توصل إلى وجود فروق بين مرتفعي و منخفضي الطموح و القدرات الابتكارية لصالح مرتفعي القدرات الابتكارية، ونفس النتائج توصلت إليها دراسات سهير أحمد كامل (1977) عبد المولى (1978) أبوسالم (1980) نور الهدى (1981) خليل الشرقاوي (1999) في المقابل دراسات أخرت أسفرت عن عدم وجود علاقة مثل دراسة "وروات وجورج" (Rawat, Garg, 1977)

أما بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات التي توصلت إليها دراستنا فتعزى حسب الباحثة إلى أن التفكير الإبداعي يمكّن الأفراد من إبتكار حلول جديدة لحل المشكلات المعقدة، حيث يوفر أدوات وأساليب مبتكرة للتعامل مع التحديات ويعزز القدرة على التكيف مع المتغيرات، وعلى رؤية الأمور من زوايا متعددة تساهم في فهم جذور المشكلات بشكل أعمق، مما يؤدي إلى التعامل معها بفعالية أكبر.

وتجد تلك النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تأييدا في التراث النفسي وما يتضمنه من الدراسات وبحوث ما يعزز إرتباط التفكير الإبداعي بحل المشكلات فقد ذكر "روتكا" أن الإبداع وحل المشكلات يشكلان من حيث الجوهر العملية نفسها، وتناول الباحث "يرنبرغ" العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات عن طريق مراجعة بعض الدراسات حول الأعمال الإبداعية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، حيث أشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن البحوث المخبرية والكتابات في مجال علم النفس المعرفي قد تركزت على دراسة علمية وهي حل المشكلة بمعزل عن العملية الإبداعية، كما أشارت أن الخبرة السابقة هي الأساس الذي تنطلق منه جميع المحاولات (مختار، 2016، ص45) بالإضافة أن الإبداع يساعد الأفراد في حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، كما أن لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات وهذا الإبداع يظهر من خلال الرغبة بالإنخراط في الأنشطة المعقدة وحلها بطرق إبداعية من

خلال بعدين هما: الابتكار والتحدي، فالعملية الإبداعية تعتبر عملية لحل المشكلات الغير عادية بطرق إبداعية. (علي، 2014، ص98)

وعلى هذا الأساس نجد أن تحكم الفرد بمهارة حل المشكلات تمكنه من التفكير بشكل يجعله يضع خططا للمستقبل ويحدد أهدافا وغايات ويسعى للوصول إليها من خلال التفكير الإبداعي.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه المراجع النفسية والدراسات حول علاقة التفكير الإبداعي بحل المشكلات ونجد دراسة "مخلوفي" (2009) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الإبداعي بحل المشكلات على عينة من (30) تلميذا وتلميذة حيث خلصت إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة وكذلك دراسة "محبوبي" (2013) والتي هدفت إلى إستقصاء اساليب الحل للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدي عينة الطلبة الثالثة ثانوي الذكور بباتنة، وأسفرت بعض نتائجها إلى وجود فرق في الإختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات للتفكير الإبداعي لحل المشكلات وأيضاً دراسة "حازم محمد مختار" (2016) حول دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى مدارس الموهبة والتميز في الخرطوم حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل في مجتمع الدراسة ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة شكري السيد محمد (1984) ودراسة "مجدي عزيز إبراهيم" (1985) دللتا أن التدريس بأساليب الحل للمشكلات له أثر واضح في الرفع من مستوى التلاميذ والرفع من التحصيل الدراسي والمستوى الفكري بالإضافة إلى دراسة "صالح عطية عبد الرحمن" (1986)، حيث هدفت دراسته إلى الكشف على مدى تأثير استخدام برنامج تدريبي على سلوك حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي على عينة من (94) طالبا حيث أسفرت بعض نتائجها إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية وبذلك نستنتج أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة منى أسعد يوسف وعائشة أحمد فخور (1996).

كما تتفق نتيجة الفرضية المتوصل إليها من خلال حجم الأثر للمتغيرات المستقلة (التفكير الإبداعي وحل المشكلات) والتي فسرت ما نسبته (26.7%) من التغير والتباين الحاصل في المتغير التابع (مستوى الطموح). بعبارة أخرى 26.7% من التغير أو الفرق في

المتغير التابع يمكن نسبته إلى تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة، ورغم أن حجم الأثر متوسط نسبيا إلا أنه مهم لأن حتى التأثيرات الصغيرة يمكن أن تكون ذات دلالة إحصائية.

5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

لإختبار هذه الفرضية تم استخدام أولا معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي، ثم معامل "الارتباط الجزئي" لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل متغير حل المشكلات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23) يوضح: نتائج معامل الارتباط الجزئي بين مستوى الطموح والتفكير

الإبداعي بعد عزل حل المشكلات.

معامل الارتباط	القيمة R	العينة N	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة p-value
معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي	0.510	321	//	.000
معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرين بعد عزل حل المشكلات	0.422	321	318	.000

يتبين من الجدول رقم (23) أن قيمة معامل الارتباط "R" بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي قدرت بـ (0.510) عند القيمة الإحتمالية (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنها قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي، وقد جاءت هذه العلاقة موجبة طردية متوسطة، أي كلما زاد التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين زاد مستوى الطموح لديهم.

كما نلاحظ كذلك أن قيمة معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرين بعد عزل متغير حل المشكلات قدرت بـ (0.422) عند القيمة الإحصائية (0.00) وهي أقل من المستوى الدال (0.05)، بمعنى أنها قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتظهر النتائج وجود ارتباط موجب طردي ضعيف بين المتغيرين وبذلك تتأثر بالمتغير حل المشكلات، خلال غياب هذا المتغير جاءت العلاقة بين المتغيرين متوسطة وبعد عزله أصبحت ضعيفة، مما يوضح الأهمية لهذا المتغير - حل المشكلات- في العلاقة، ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

يُعرف مستوى الطموح بأنها لتوقعات الذاتية لأفراد بشأن أهدافهم المستقبلية وطموحاتهم وهو يلعب دوراً مهماً في الدافع الشخصي لتحقيق الأهداف، ويعتمد على العوامل النفسية والاجتماعية، ويرتبط مستوى الطموح بعدة عوامل، مثل (الخلفية الأسرية، التعليم، والدعم الاجتماعي).

أما التفكير الإبداعي فهو من العمليات العقلية التي تساهم في إنتاج الأفكار والطرق الجديدة لحل المشاكل وهو يشمل مجموعة من المهارات ، مثل (الاستدلال ، التفكير النقدي ، والابتكار) وهو مهارة قابلة للتطوير ، كما يمكنها أن تتأثر بعدة عوامل ، بما في ذلك (البيئة التعليمية ، التحفيز ، والدعم الاجتماعي) أما العلاقة بين الطموح والتفكير الإبداعي حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يظهرون مستويات عالية من التفكير الإبداعي يميلون إلى أن يكون لديهم مستوى عالٍ من الطموح، حيث أن التفكير الإبداعي يعزز من القدرة على وضع أهداف جديدة وطموحات، كما يمكن اعتبار الطموح دافعاً لتعزيز التفكير الإبداعي، حيث يبحث الأفراد الطموحون دائماً عن طرق جديدة لتحقيق أهدافهم.

كما أشارت وينتر (Winter,2015) "حيث وجدت أن هناك علاقة قوية بين التفكير الإبداعي و الطموح ،حيث أظهر الطلاب الذين شاركوا في برامج تعليمية تتمحور حول الابتكار زيادة ملحوظة في طموحاتهم أما دراسة "جونز (Jones,2020) "وتوصلت نتائجها أنالطلاب الذين حققوا نتائج مرتفعة في اختبارات التفكير الإبداعي أظهروا أيضاً طموحات أكاديمية ومهنية أعلى ، كما إتفقت نتائج دراستنا مع أبو مسلم (1980) ، ودراسة الهادي (1981)، ودراسة خليل(1991) ، ودراسة كامل (1977) وقدت وصلت النتائج الى وجود

إرتباط له دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي ومستوي ات الطموح ،وإختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة "هافا"(1975) ، ودراسة جورج (1977) ، ودراسة أبوزايد (1999) . كما تغزو الباحثة ذلك الى الجانب النفسي الذي يُعتبر مهماً لفهم العلاقة بين الطموح والتفكير الإبداعي مثلاً لأفراد الذين يمتلكون طموحات عالية يميلون إلى تحمل المخاطر والبحث عن حلول غير تقليدية، مما يعزز من قدراتهم على التفكير الإبداعي ، ومن ناحية أخرى يمكن أن تؤدي الأفكار الإبداعية إل بتعزيز مستوى الطموح ، حيث أن الأفراد لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم بطريقة مبتكر .

6-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي. لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام أولاً معامل الإرتباط "بيرسون" لمعرفة العلاقة بينمستوى الطموح وحل المشكلات، ثم إستخدام معامل "الإرتباط الجزئي" لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي، والجدول (24) يوضح ذلك:

جدول رقم (24) يوضح: نتائج معامل الإرتباط الجزئي بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي.

معامل الارتباط	القيمة R	العينة N	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة p-value
معامل إرتباطبيرسون بين مستوى الطموح وحل المشكلات	0.328	321	//	.000
معامل الإرتباط الجزئي بين المتغيرين بعد عزل التفكير الإبداعي	0.097	321	318	.083

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة "R" بين مستوى الطموح وحل المشكلات قدرت بـ (0.328) عند القيمة الإحصائية (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنها قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وحل المشكلات، وقد جاءت هذه العلاقة موجبة طردية ضعيفة، أي كلما زاد حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين زاد مستوى الطموح لديهم.

كما نلاحظ كذلك أن قيمة معامل الارتباط الجزئيين المتغيرين بعد عزل متغير التفكير الإبداعي قدرت بـ (0.097) عند القيمة الإحصائية (0.083) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنها قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود علاقة بين المتغيرين بعد عزل متغير التفكير الإبداعي، أي أن العلاقة بين المتغيرين تتأثر بعد عزل التفكير الإبداعي، حيث أنه في غياب هذا الأخير كانت هناك علاقة ضعيفة بين المتغيرين وبعد عزله أصبحت غير معنوية، مما يبين أهمية هذا المتغير - التفكير الإبداعي - في العلاقة، وفي ضوء ذلك نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

إن عزل التفكير الإبداعي عن العلاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات يضعف من قوة العلاقة لدى عينة الدراسة، وترى الباحثة أن هذه النتائج تبرز أهمية التفكير الإبداعي كأحد العوامل المؤثرة التي تعمل على تعديل العلاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات، حيث أدى عزل التفكير الإبداعي عن العلاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات إلى تناقص قيمة الارتباط بين مستوى الطموح وحل المشكلات من (0.32) إلى (0.09)، ويشير هذا إلى أن العلاقة بين مستوى الطموح وكل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي ليست علاقة مباشرة حيث نجد أن ضعف الارتباط بين مستوى الطموح وحل المشكلات عند استبعاد تأثير متغير التفكير الإبداعي وإن لم تختفي العلاقة تماماً أو تفقد دلالتها الإحصائية.

ومن جهة أخرى أبرزت النتائج أن إجتماع كل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي من شأنه أن يزيد من مستوى الطموح إذ قدرت قيمة الارتباط المتعدد ($r = 0.516$) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الطموح وحل المشكلات ($r = 0.32$) ومستوى الطموح والتفكير الإبداعي ($r = 0.51$) وحل المشكلات والتفكير الإبداعي، الأمر الذي يشير إلى كون

المتغيرات (التفكير الإبداعي وحل المشكلات) غير مستقلين عن بعضهما البعض، و نلاحظ من خلال النتائج ان المتغيرين لهما علاقة مباشرة وعلى نحو مستقل بمتغير مستوى الطموح أي أن مدى إسهام أي منها في العلاقة الارتباطية يعدله تأثير وجود المتغير الآخر، ومنه هذا الإجتماع لكل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي معا من شأنه أن يزيد من مستوى الطموح بمعنى أن تطور وزيادة مستوى الطموح يكون قويا حينما يوجد مستوى عال من التفكير الإبداعي فضلا عن وجود درجة عالية من حل المشكلات لدى أفراد العينة.

وقد أشارت الباحثة في تفسيرات سابقة إلى ان التفكير الإبداعي له علاقة وثيقة بحل المشكلات، حيث يعتبر التفكير الإبداعي أحد العناصر الأساسية التي تعزز القدرة على مواجهة التحديات وإيجاد حلول مبتكرة.

وعليه نجد أن تحكم الفرد بمهارة حل المشكلات تمكنه من التفكير بشكل يجعله يضع خططا للمستقبل ويحدد أهدافا وغايات والسعي للوصول إليها من خلال التفكير الإبداعي. وهذا يؤيد ما افترضه "ويتروك" (Wittrok) أن تدريب الأطفال الموهوبين على حل المشكلة أمر ممكن، ويحقق فوائد عديدة كتطوير عمليات الإبداع في التفكير، واتخاذ القرار. كما يسهم موقف حلال مشكلات في بناء وتطوير خبرات الأبنية المعرفية لدى لمرافق، ويجعله يقوم بعملية التكيف إستجابة للتغيرات التي تحدث في بيئته، فيميل لتعديل سلوكه وفقا للتغير الحادث، فيتمكن من التغلب على المعوقات الخارجية التي تحول بينه وبين تحقيق هدفه، وتنمية ثقته تحديدا بقدرته على مواجهة العراقيل مما يدخل السرور إلى نفسه ويعزز من معنوياته وبالتالي رفع من مستوى طموحهم والبحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته، وتحقيق الأهداف والتطلعات التي يسعى إلى تحقيقها.

وتتوافق هذه النتيجة معا أشارت إليها المراجعات النفسية حول علاقة حلال مشكلات بالقدرات العقلية و الابتكار من خلال النظرية المعرفية حيث تنظر هذه النظرية إلى التفكير في حلال مشكلات على أنه سلوك يلي عدد من العمليات المعرفية الداخلية تحدث لدى الأفراد، أي ليس مجرد تكوين إرتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتقوى ويتكرر وفق إجراءات التعزيز، و إنما هونتا لعمليات المعرفية، كالإدراك والمعالجة التي يجريه الفرد على ذلك الموقف تحديداً (الزغلول، 2012)، فأصحاب هذا الإتجاه أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لاكتساب الإستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات (جميل، 2001)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة "مخلوفي" (2009) و دراسة "محبوبي" (2013) ودراسة "حازم محمد مختار" (2016).

ونرى أن التلاميذ القادرون على حلل مشكلات بفعالية يميلون إلى تحقيق طموحاتهم بشكل أفضل وفي المقابل الذين يمتلكون طموحات عالية يطورون مهارات قوية فيحل المشكلات، ومنه فالعلاقة بين حل المشكلات والطموحه يعلاقة تفاعلية وهذا ماأكدته عدة دراسات منها دراسة "ماركوربانكس" (Margoribanks, 2004) ودراسة فرحات بن ناصر (2019).

ومنه تمكن التلميذ من توليد أفكار مبتكرة من خلال تفكيره الإبداعي فيؤثر هذا بشكل كبير وفعال في قدرته على التخطيط ورسم أهداف واضحة ترفع من مستوى طموحه وتطلعاته المستقبلية، وفي نفس الوقت تزيد قدرته في إيجاد حلول فعالة لكل المشكلات التي تواجهه في هذه المرحلة العمرية الحساسة.

كما يمكن أن نلمح مظاهر العلاقة التفاعلية بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات في رفع من مستوى الطموح حيث تعرف مهارة حل المشكلات بأنها "ناتج متوقع و منطقي لتعلم المفاهيم و المبادئ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق "الإبداع"، و في السياق نفسه يضيف "جانيه" أن مهارة حل المشكلات هي "نوع من السلوك المحكوم بقواعد حيث يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم وقواعد عن معرفتهم السابقة و يستخرجون منها قواعد على مستواً أعلى تساهم في حل المشكلات ، وهي أعلى صور الإبداع والتعلم وقمته".

ونجد في التراث النفسي ما يؤكد أن مستوى الطموح ينمو ويتطور عبر مراحل عمرية وهو يحتاج لذلك إلى مهارات عقلية كالتفكير الإبداعي وسلوكية كحل المشكلات حيث بينت دراسات "ليفين" أن مستوى الطموح يظهر لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، من خلال رغبة الطفل في تخطي الصعوبات ومحاولة إيجاد الحلول الفعالة لما يواجهه من تحديات مثل: محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس. ويعتبر "ليفين" هذا دليل على بروز مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيقول: "إن رغبة الطفل في عملي شيء بنفسه دون الإستعانة بأحد تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناجح " وهذا النمط من السلوك تسميه " فيلزل" الطموح المبدئي، حيث إعتبرت رغبة الطفل في عمل أي

شيء دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح، هذا السلوك أسمته الطموح الابتدائي، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل والتفكير. يتدرب الطفل على الإستقلالية حين يواجه مشكلات متوسطة وفي حدود قدرته، وقد درست "فيلز" أطفالا تتراوح أعمارهم بين 2-3 سنوات بدار الحضانة فيما يتعلق بإرتداء وخلع ملابسهم، وإعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي، وقد وجدت هذا المستوى عند سن السنتين، وبعد ذلك دربت "فيلز" مجموعة من الأطفال على ذلك العمل، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب، أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل، قد إزدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تدريباً.

(جناد، 2016)

وعلى ذلك فمن المتوقع أن يكون عزل تأثير التفكير الإبداعي يعني إزالة أو تقليل تأثير هذه المهارة والتجربة الإيجابية عليه مما يؤدي إلى ضعف العلاقة بين مستوى الطموح الناتج عن التفكير الإبداعي وبين قدرة المراهق على حل المشكلات بشكل فعال.

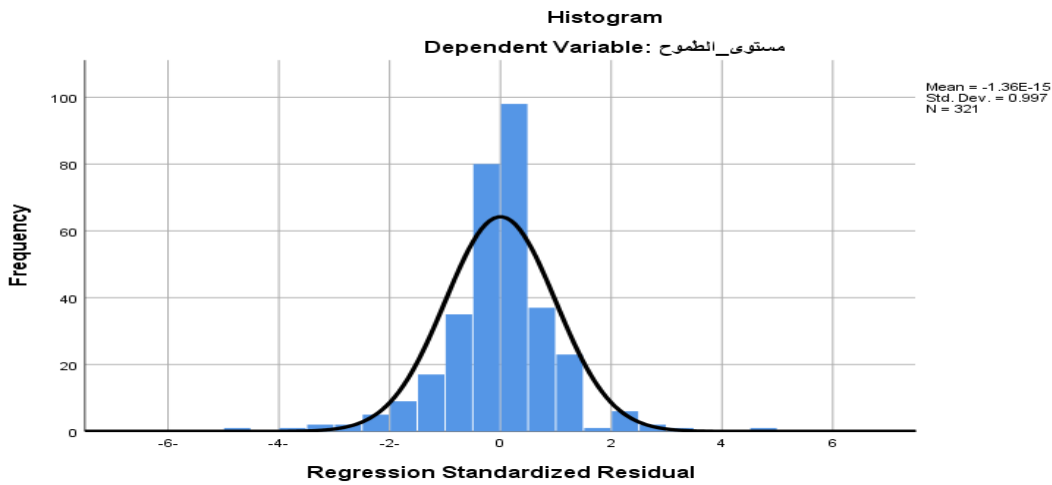
7- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

– يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي.

لإختبار هذه الفرضية إستخدمنا تحليل الإنحدار الخطي المتعدد القياسي من أجل الحكم على صلاحية الأنموذج الإنحدار الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة للعلاقة بين مستوى الطموح الذي يعتبر المتغير التابع، وبين التفكير الإبداعي وحل المشكلات اللذان يعتبران متغيرات مستقلة.

أولاً: التحقق من شروط تطبيق الإنحدار الخطي المتعدد:
- التوزيع الطبيعي (إعتدالية التوزيع الإحتمالي للبواقي):



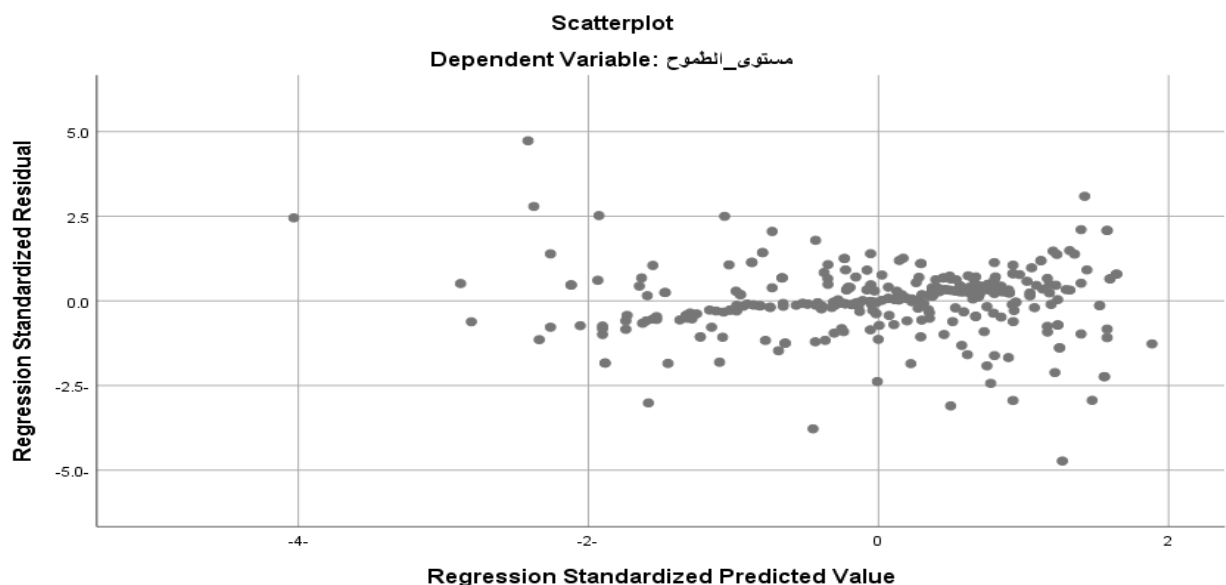
الشكل رقم (03) يوضح: المدرج والمنحنى للبواقي في نموذج الإنحدار المتعدد

2 . التحقق من الخطية:

يستخدم شكل الإنتشار لمعرفة إذا كانت للبواقي المعيارية علاقة خطية مع درجات المتغير التابع المتوقعة، وذلك بإجراء المقارنة المنظورة بين هذا الخط وبين النقاط المنتشرة حوله، ومن خلال الشكل رقم (3) يتضح أن العلاقة بين درجات المتغير التابع (مستوى الطموح) والمتغيرات المستقلة (التفكير الإبداعي وحل المشكلات) هي علاقة خطية.

3 . إختبار تجانس البواقي (إختبار ثبات التباين) Homoscedasticity :

من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل رقم (3) لقيم البواقي المعيارية (Standardized Residuals) مع القيم المعيارية (Unstandardized predicted Value)، ومن خلال إنتشار النقاط يتضح أن البواقي لا تزيد ولا تنقص مع زيادة أو نقصان القيم المعيارية، ومنه نستطيع القول أن شرط تجانس البواقي محقق.



الشكل رقم (04) يوضح: مخطط إنتشار البواقي المعيارية

4 . التعدد الخطي Multicollinearity:

من خلال معامل تضخم التباين (VIF) Variance Inflation Factor: حيث يقيس هذا العامل أثر التعدد الخطي في أنموذج الانحدار لكل متغير من المتغيرات المستقلة، بحيث يجب أن تكون قيمته أقل من (3) حتى يتم الحكم على عدم وجود التعدد الخطي، أما إذا تجاوزت (VIF) القيمة (10) فهذا يدل على إمكانية تأثير غير مقبول للتعدد الخطي المرتفع على مقدار المربعات الصغرى الإعتيادية.

الجدول رقم(25) يوضح: نتائج تشخيص التعدد الخطي للتفكير الابداعي وحل المشكلات

المتغيرات المستقلة	مستوى (Tolerance) التحمل	معامل تضخم التباين (vif)
التفكير الإبداعي	0.748	1.337
حل المشكلات	0.748	1.337

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن جميع قيم (VIF) كانت أقل من (3) وهذا كافي للحكم على عدم وجود تعدد خطي بين المتغيرات المستقلة في أنموذج الانحدار، وهذا ما تؤكد قيم مقياس التحمل (Tolerance) الذي يمثل معكوس عامل التضخم، بحيث يجب

أن تتجاوز القيمة (0.10)، لأنها إذا كانت أقل من هذه القيمة الأخيرة فهذا يدل على أن الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة مرتفع.

الجدول رقم (26) يوضح: العلاقة بين المتغيرات المستقلة (التفكير الإبداعي وحل المشكلات)

التفكير الإبداعي	حل المشكلات
1.000	0.502**
0.502**	1.000

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات التفسيرية (المستقلة) قدرت بـ (0.502) وهي قيمة ضعيفة ولا تتجاوز القيمة (R=0.7)، وهذا يدل على عدم وجود تعدد خطي بين المتغيرات المستقلة.

- إختبار الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (27) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد القياسي "Enter" للتنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات

ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة "β"	الخطأ المعياري	قيمة "β"	اختبار (ت) T-test	(Sig)
المتغير التابع: مستوى الطموح	79.590	7.502	—	10.608	.000
المتغيرات المستقلة	0.324	0.039	0.461	8.303	.000
حل المشكلات	0.186	0.107	0.097	1.739	0.083
المعنوية الكلية	قيمة "F"	57.793			
للأنموذج	(Sig)	.000			

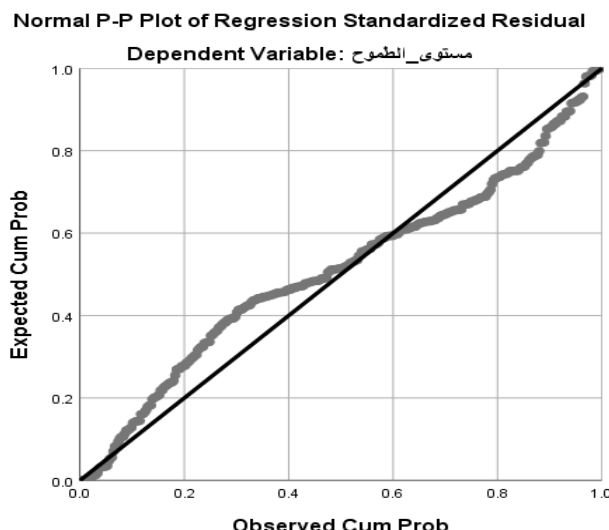
0.516	R	القوة التفسيرية
0.267	R ²	
0.262	معامل التحدي R ²	

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أنه قد إستبعد متغير حل المشكلات من الأنموذج في ضوء نتائج إستخدام أسلوب الانحدار المتعدد القياسي لضعف تأثيره على مستوى الطموح، حيث إستبعد لأنه لم يكن له تأثير معنوي في نموذج الانحدار من الناحية الإحصائية على المتغير التابع (مستوى الطموح) وقد بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.186$)، وقدرت "ت" بـ (1.739) عند مستوى ثقة ($\text{sig} = 0.083$) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً.

في حين بقي متغير التفكير الإبداعي الذي وجد أنه ذو تأثير معنوي في أنموذج الانحدار من الناحية الإحصائية على المتغير التابع (مستوى الطموح) وقد بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.324$)، وقدرت "ت" بـ (8.303) عند مستوى ثقة ($\text{sig} = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط "ر" للمتغير التابع مستوى الطموح والمتغيرات المستقلة قد بلغت (0.516)، وهي دالة على وجود علاقة موجبة متوسطة طردية بين المتغيرين، وأن معامل التحديد " R^2 " قدرت بـ (0.267) وقيمة معامل التحديد المصحح " R^2 " قدرت بـ (0.262)، مما يعني أن المتغير المستقل (التفكير الإبداعي) قد فسرت ما مقداره (26.2 %) من التباين أو التغير الحاصل في المتغير التابع (مستوى الطموح) وهي نسبة ذات دلالة معنوية، والنسبة المتبقية (73.8 %) تعزى لعوامل أخرى.

كما تشير نتائج الجدول رقم (29) إلى أن قيمة (ف) تساوي (57.793) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000)، أي أن الانحدار معنوي، بمعنى أن المتغير المستقل المتمثل في التفكير الإبداعي له تأثير دال على الانحدار، وهذا يؤكد القوة التفسيرية لنموذج الانحدار ومعنويته، وبالتالي فإن خط الانحدار يلائم المعطيات والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم(05): الرسم البياني لمدى ملائمة خط الانحدار للعلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة

ومن خلال الجدول يمكن تحديد معادلة خط الإنحدار كما يلي:

$$Y = 79.590 + (0.324) X_1$$

- تفسير معادلة الإنحدار: إن معادلة انحدار (Y) على (X) تنص على أن:

$$\text{مستوى الطموح} = 79.590 + 0.324 \times \text{التفكير الإبداعي}$$

أي أنه كلما زاد التفكير الإبداعي بدرجة واحدة تبعثها زيادة في مستوى الطموح بدرجة (0.324)، كما أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول صحة الفرض القائل بوجود قوة تنبؤية لمتغيرات الدراسة حيث أبرزت النتائج أن المتغير التفسيري (التفكير الإبداعي) فسر ما نسبته (26.2 %) من المتغيرات الحاصلة في متغير (مستوى الطموح) المطلوبة وهي نسبة ذات دلالة معنوية، والنسبة المتبقية (73.8 %) تعزى لعوامل أخرى، وهذه نتيجة معقولة جدا خاصة عند مقارنتها بغيرها من النتائج في مجالات متخصصة أخرى.

وأشارت نتائج معامل الإنحدار الموضحة الى أنه تم إستبعاد متغير حل المشكلات لضعف تأثيره على مستوى الطموح، حيث إستبعد لأنه لم يكن ذو تأثير معنوي في نموذج الإنحدار من الناحية الإحصائية على المتغير التابع (مستوى الطموح) وعليه فإن حل المشكلات ليس لها تأثير على المتغير مستوى الطموح أي أن حل المشكلات ليست منبئ جيد بمستوى

الطموح لدى عينة الدراسة، أما فيما يخص متغير التفكير الإبداعي فقد أظهر أكثر قدرة تنبؤية من متغير حل المشكلات حيث ساهم بنسبة (26.2%).

ونرجع ذلك أن إسهام التفكير الإبداعي بنسبة عالية في التنبؤ بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين يعود الى أن التفكير الإبداعي هو أحد مؤشرات الطموح ويعد من ضمن العوامل الأساسية لتكوينه حيث أن التلميذ المبدع له آمال وتطلعات كبيرة وهي تشكل دوافع قوية نحو المثابرة والإجتهاد وتطوير الإبداع للوصول الى الأهداف التي تتطلب سقفا لطموح مرتفع، والمبدع يعلم جيدا قدراته الإبداعية فيضع طموحا عاليا يتلاءم مع تلك القدرات، وهذا يعني أن ذوي مستوى الطموح المرتفع أقدر من غيرهم على التمتع بالتفكير الإبداعي، هذا الأخير هو بمثابة الوقود لإستمرار الإبداع وتحقيق الأهداف التي يطمح إليها المتفوق والوصول الى مستويات من الإبداع يرضى فيها عن نفسه.

ونرى أن وصول التلميذ الى تحقيق هذا المستوى من الطموح له علاقة مباشرة بالقدرات العقلية الإبداعية للتلميذ ورغبته في التفوق والنجاح، وهذا ما أشارت إليه "سهير أحمد كامل" على أن النجاح عادة يؤدي الى رفع مستويات الطموح والفشل يؤدي الى خفضه، وأن إحتمال إرتفاع مستوى الطموح يزداد تبعا لإزدياد حجم الفشل، كما أن المبدعين أغلبهم من ذوي مستوى الطموح المرتفع. (سهير، 1999، ص186)

كما يمكن إعتبار التفكير الإبداعي من أهم العوامل التي تتدخل في ظهور وإستثمار طموح الفرد، فالتلميذ الذي لديه مستوى عال من الطموح سيستغل ويجند كافة طاقاته وإمكانياته بما في ذلك قدراته الإبداعية في سبيل تحقيق أهدافه وبلوغ طموحه والعكس صحيح ، وقد أشارت "سعادة جودت" (1996) في تعريفها للإبداع بأنه "التفكير الذي يؤدي الى التغير نحو الأفضل، وينفي الأفكار المقبولة سابقا، وأنه يتضمن الدافعية والطموح والمثابرة والإستمرارية في العمل والقدرة العالية على تحقيق أمر ما وهو الذي يعمل على تكوين مشكلة ما تكوينا جديدا". (جودت وقطامي، 1996)

وعليه فإن من كان يتميز بمستوى طموح عال فإن إحتمال التفكير الإبداعي يكون أكثر توافر لديه (سعدي، 2001) ويعني هذا أن توظيف التلميذ لقدراته الإبداعية تتحدد بأهمية الهدف بالنسبة له ويدل علأن العلاقة بين أهداف وطموحات الفرد وقدراته الإبداعية هي علاقة إرتباطية تفاعلية، حيث يعتبر الإبداع بحد ذاته وسيلة تقود الى تحقيق الذات في الوقت الذي

يعتبر تحقيق الذات غاية من غايات الطموح وبذلك يمكن إعتبار التفكير الإبداعي له قوة تنبؤية لمستويات الطموح.

وهذا ما أكده الأدب التربوي والنفسي من خلال ما ذهب اليه "أبو مصطفى" (1990) بقوله " كلما إرتفعت مستويات الذكاء، إرتفعت معها مستويات الطموح، وكلما إنخفضت مستويات الذكاء إنخفضت مستويات الطموح. (الأسود، 2003، ص 97)

ونجد دراسة "الغريب" التي تأكد أن مستويات الطموح ودرجاته تتوقف على قدرات الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في إستطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد، وأكثر صعوبة، ويرى "أنور محمود البنا" (1998) أن المتفوقين قادرين على تحقيق مالا يتوقع عادة من الطاقات والإمكانات بالنسبة لمن هم في سنهم فهم يرسمون أهداف مستقبلية ويسعون لتحقيق طموحاتهم دون التركيز على المتاعب التي تواجههم ويعملون جاهدين لتنفيذ تلك الخطط الى أن يصلوا الى أهدافهم المنشودة. (الأسود، 2009)

وهذا ما كشفتته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة "سيويلو هالر" (1972) ودراسة جوليا (1982) ودراسة سيب (1985) التي أكدت هذها لدراسات أن " القدرات العقلية العامة لها تأثير مهم على مستويات الطموح، والتلاميذ الذين لديهم قدرات عقلية مرتفعة وهم يقدرين قدراتهم تقديرا حقيقيا يمتازون بمستويات الطموح المرتفع، وهذا على العكس من نظرائهم الذين لديهم مستوى قدرة عقلية منخفض.

وفي سياق الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي أثبتت بعضها وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي مثل دراسة "أحمد أبو زيد" (1999) في دراسة له إلى وجود إرتباط بين الذكاء ومستويات الطموح وتوصل إلى وجود فرق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح والقدرات الإبتكارية لصالح مرتفعي القدرات الإبتكارية، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة "سهير أحمد كامل" (1977)، "عبد المولى" (1978)، "أبوسالم" (1980)، "نور الهدى" (1981)، "خليل الشرقاوي" (1999)، وفي المقابل توصلت بعض الدراسات أخرى الى عدم وجود علاقة بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح كدراسة "أبوندى وخالد محمود" (2004)، ودراسة "وروات وجورج" (Rawat, Garg, 1977).

ونستنتج من خلال ما تقدم الى ما يدعم نتائج دراستنا وإسهام التفكير الإبداعي في ظهور الطموح وأنه يمكن إعتباره منبئي جيد بمستوى الطموح لدى فئة التلاميذ المتفوقين إذ يعتبر أكثر المتغيرين تأثيرا في مستوى الطموح ومنه يمكن إعتبار التفكير الإبداعي أداة من الأدوات التنبؤية.

خلاصة الدراسة:

سعت هذه الأطروحة الى التفكير الإبداعي وحل المشكلات بوصفهما منبئين نفسيين تربويين لمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية، إنطلاقاً من أهمية هذه المرحلة العمرية في بناء الشخصية وتنمية القدرات العقلية والانفعالية للتلميذ، خاصة لدى فئة المتفوقين التي تعد ركيزة أساسية للتنمية المجتمعية المستقبلية.

وقد انطلقت الدراسة من إشكالية مفادها: الى أي مدى يسهم كل من التفكير الإبداعي وحل المشكلات في التنبؤ بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية؟، وللاجابة عن هذه الاشكالية تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتطبيق أدوات مقننة لقياس متغيرات الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح، كما بينت وجود علاقة إيجابية دالة بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين. كما كشفت النتائج أن التفكير الإبداعي وحل المشكلات يسهمان اسهاماً معتبراً في التنبؤ بمستوى الطموح، مع تفاوت في درجة الاسهام بين المتغيرين، حيث برز التفكير الإبداعي بوصفه المتغير الأكثر تأثراً في بعض الأبعاد.

وتدل هذه النتائج على أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين من شأنها أن تعزز مستوى طموحهم، وتدفعهم إلى وضع أهداف أعلى والسعي الى تحقيقها بفاعلية وثقة. كما تؤكد الدراسة على ضرورة توجيه البرامج التربوية في المرحلة الابتدائية نحو الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارية، وعدم الإكتفاء بالتحصيل الدراسي فقط

وفي ضوء النتائج المتوصل اليها، أوصت الدراسة بضرورة إدماج إستراتيجيات تنمية التفكير الابداعي وحل المشكلات في المناهج الدراسية، وتكوين المعلمين في هذا المجال، إضافة الى تصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين، كما إقترحت الدراسة إجراء بحوث مستقبلية تتناول متغيرات نفسية وتربوية أخرى ذات صلة بالطموح وفي مراحل تعليمية مختلفة.

مقترحات الدراسة:

من خلال ماتوصلنا إليه من نتائج في دراستنا، هذا مايسمح لها بوضع بعض الإقتراحات التي تساعد الدارسين والباحثين في مجال البحث العلمي عموما وفي الميدان التربوي خصوصا النقصي في هذا الموضوع أكثر والكشف عن الجديد حوله والتي تتمثل فيما يلي:

- إعطاء معنى للتعلم من خلال ربطه بواقع التلميذ ومحيطه وبيئته وبالأخص المتفوق وذلك بتدريب وحث المربين والأساتذة على إستخدام أساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات.
- إجراء دراسات الغرض منها التعرف على أفضل البرامج التعليمية الحديثة في المدارس لتعليم التلاميذ أفضل المهارات لحل المشكلات التي تواجههم.
- تطبيق مقاييس البحث (مقياس مهارة حل المشكلات، مقياس مستوى الطموح، مقياس التفكير الإبداعي) على عينات أخرى وفئات مختلفة خاصة في الإبتدائي والمراحل الأولى للتعلم لإعطاء مؤشرات جديدة عن صدق هذه المقاييس.
- إستثمار المستوى المرتفع من الطموح لدى طلبة المرحلة الإبتدائية المتفوقين من خلال توجيههم للتخصصات التي يرغبون في دراستها في المراحل التعليمية المتقدمة.
- إهتمام الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بتطوير المقررات الدراسية بحيث يتم توظيف التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين.
- إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة وأشكال الإستجابات الحالية، وذلك بتضمين أسئلة في الإمتحانات التي تقيس مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ بما يساعدهم على توليد وإنتاج المعلومات والأفكار والحلول الجديدة.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع:

- 1- ال عامر، حنان بنت سالم. (2009). نظرية الحل الابداعي للمشكلات تريز، ديبينونو للطباعة والنشر والتوزيع: بيروت.
- 2- الأخضر، فخر رشيد. (2006). طرائق التدريس الدراسات الاجتماعية، (ط1)، دار المسيرة: الأردن.
- 3- الأسود، فايز، علي. (2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية. غزة. فلسطين، مج11ع1. ص ص95. 126.
- 4- الأعسر، صفاء. (1999). الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: مصر.
- 5- البارودي، منال. (2015). العصف الذهني وفن صياغة الأفكار، (ط1)، دار الكتب المصرية: القاهرة.
- 6- البلوي، مسعد. (2012). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه جامعة القاهرة.
- 7- البناء، أنور حمودة. (1998). الفروق في مستوى الطموح في ضوء متغيري نوع التعليم والجنس لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية. جامعة غزة فلسطين. مج9 ع1، ص ص134-177.
- 8- الجيلاني، حسان. (2008). "الجماعات". دراسة نفسية إجتماعية للجماعات غير الرسمية. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع: بوزريعة. الجزائر.
- 9- الحيلة، محمد، محمود. (2001). أساسيات تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة: الأردن.
- 10- السلامة، عبد الحفيظ. (2013). الموهبة والتفوق. (ط1). دار اليازوري: عمان الأردن.

- 11- السني، كنيزة، يوسف. (2021). مستوى الطموح وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة كلية الآداب. بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الليسانس في علم النفس، كلية الآداب، جامعة سيها.
- 12- السيد، محمد أبو هشام. (2011). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى ذو صعوبات التعلم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج 5. ع15، ص ص 205-234.
- 13- الشمراني، سماح علي محمد. (2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، المجلة التربوية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، العدد (61)، ص ص 414-461.
- 14- الصلابي، ابتسام سعد. (2012). تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من المراهقين الجانحين وغير الجانحين في مدينة بنغازي (دراسة مقارنة)، دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الماجستير. جامعة بنغازي.
- 15- العبد، أحمد. (1994). تنمية مهارات الابداع لدى المعلمين والتلاميذ في المرحلة الاعدادية من خلال الدراسات الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.
- 16- العتوم، يوسف وآخرون. (2005). علم النفس العرقي النظرية والتطبيق. (ط4). دار مسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- 17- القريطي، أمين عبد المطلب. (2005). سيكولوجيا ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط1). دار الفكر العربي: مصر.
- 18- القني، عبد الباسط. (2007). القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي دراسة لبعض ثانويات مدينة تقرت، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة.
- 19- القيس، رؤوف، محمد. (2008). علم النفس التربوي. (ط1). دار دجلة: الأردن.
- 20- الكبيسي، عبد الواحد. (2008). تنمية التفكير بأساليب مشوقة، (ط2)، دار ديبونو للنشر والتوزيع: عمان.
- 21- اللبان، مريم خالد طه محمد. (2021). الاسهام النسبي لإستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بمستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان. المجلد (27)، ص 64-110.

- 22- المشرفي انشراح ابراهيم محمد، عمار جامد. (2005). تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة، (ط1)، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- 23- الهويدي، زيد وجميل. (2003). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. دار الكتاب الجامعي: العين. الإمارات العربية المتحدة.
- 24- الهويدي، زيد. (2002). مهارات التدريس الفعال. (ط1). دار الكتاب الجامعي: الإمارات العربية المتحدة.
- 25- باللموشي، عبد الرزاق. (2016). فاعلية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. مج 4 ع 1، ص 121-128.
- 26- بن ناصر، فرحات. (2019). علاقة أساليب التفكير على حل المشكلات بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة. رسالة دكتوراه. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.
- 27- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. (ط2). دار الفكر العربي: عمان الأردن.
- 28- جمل، محمد جهاد. (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- 29- حسين، محمد أبو رياش، قطيط، غسان يوسف. (2008). حل المشكلات، (ط1)، عمان دار وائل: الأردن.
- 30- دخل الله، أيوب. (2015). التعلم ونظرياته. دار الكتب العلمية: بيروت لبنان.
- 31- رمضان، منال حسن. (2016). استراتيجيات التعلم النشط (ضبط الذات والتفكير الإيجابي والابداع والشعور بالإبداع). دار الأكاديميون للنشر والتوزيع: الأردن.
- 32- زريق، نجاه سالم. بن سليمان، مدله فرج. (2020). مهارات حل المشكلات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة الأسمرية الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية. العدد (20)، ص 593-650.
- 33- سرحان، نظمية احمد. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. مجلة علم النفس، جامعة مصر، مج 7 ع 28، ص ص 112-125.

- 34- سعد، أحلام، حسب الرسول أحمد. (2015). أثر استخدام حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية على التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم، دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية والمناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة السودان.
- 35- سعيد، عبد العزيز. (2006). المدخل إلى الإبداع. (ط1). دار الثقافة: عمان الأردن.
- 36- سعيد، عبد العزيز. (2009) . المدخل الى الابداع. دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
- 37- سعيد، عبد العزيز. (2009) . تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية.(ط2). دار الثقافة: الأردن.
- 38- شاكر، عبد الحميد. (1987) . العملية الابداعية في فن التصوير، سلسلة عالم المعرفة: الكويت.
- 39- شبة، عائشة. (2022). القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتلي ولاية غرداية. أطروحة مقدمة لإستكمال متطلبات لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث. جامعة غرداية. الجزائر.
- 40- شبير، توفيق محمد توفيق. (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة لإستكمال متطلبات الحصول على الماجستير. غزة.
- 41- شروخ، صلاح الدين. (2003). منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع: الجزائر.
- 42- شواشرة، عاطف حسن. (2004) . اختبار نموذج بيبي للقدرة على حل المشكلات، رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك.
- 43- صالح محمد أبو جادو وعلي نوفل، محمد. (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي بإستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات. دار الشروق: عمان.
- 44- عامر، أيمن. (2003). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. مكتبة الدار العربية: القاهرة. مصر.

- 45- عبادة، أحمد. (2001). الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق. (ط1). مركز الكتاب للنشر: القاهرة. مصر.
- 46- عبد الستار، ابراهيم محمد. (1978). الانسان وعلم النفس. دار المريخ للنشر والانتاج الفني: الرياض.
- 47- عبد الفتاح، اسماعيل. (2003). الابتكار وتنميته لدى أطفالنا. (ط2). مكتبة الدار العربية للكتاب: القاهرة.
- 48- عبيد، علي عبد الواحد وآخرون. (2013). استراتيجيات حديثة في طرائق وإستراتيجيات التدريس خطوة عن طريق تطوير المعلم. (ط1)، دارصفاء للنشر والتوزيع.
- 49- عقالي، سمية. (2008). العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التفوق الدراسي للتلميذ، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
- 50- عمران، محمد، كامل محمد. (2014). عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر، رسالة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
- 51- غانم، محمود محمد. (2009). مقدمة في تدريس التفكير. دار الثقافة: عمان.
- 52- فخري، عبد الهادي. (2010). علم النفس المعرفي. (ط1)، دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان.
- 53- قدوري، رابح، الذبيحي لحسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثنائية هواري بومدين. المسيلة. الجزائر.
- 54- قطامي، نايفة. (2003). التدريب على مهارات التفكير والتعلم من أجل التفكير. دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن.
- 55- قطامي، يوسف. (2014). المرجع في تعليم التفكير ومهاراته. دار المسيرة: عمان.
- 56- قنوعة، عبد اللطيف. (2013). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

- 57- مختار، احمد السيد الكيال. (2001). أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الادراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة دراسة تجريبية. المجلة المصرية للدراسات النفسية مج 11. ع30. ص ص 41-90.
- 58- مختار، حازم محمد أحمد. (2016). التفكير الابداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- 59- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2007). طرائق التدريس العامة، (ط3)، دار الميسرة: الأردن.
- 60- مصطفى محمد عيسى، شذى عبد الباقي. (2011). إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. دار المسيرة للطباعة والنشر: عمان الأردن.
- 61- معاجيني، أسامة حسن محمد. (2014). الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين. على الرابط www.gulfkids.com./pdf/zayetw.s.pdf
- 62- نبهان، يحي محمد. (2008). العصف الذهني وحل المشكلات. (ط1)، دار البازوري العلمية: الأردن.
- 63- نشواتي، عبد المجيد. (1997). علم النفس التربوي. (ط9). دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.
- 64- نيس، حكيمة. (2018). فعالية برنامج ارشادي قائم على مهارات حل المشكلات لتحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي (دراسة تجريبية بمتقنة عبد القادر الياجوري-الوادي). جامعة الجزائر2.
- 65- جروان، فتحي، عبد الرحمان. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقاته. (ط1). دار الكتاب الجامعي: الأردن.
- 66- ابراهيم، عبد الستار. (2002). الابداع قضاياها وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- 67- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (1990). لسانالعرب. (ط1). الجزء الثاني عشر. دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع: بيروت.

- 68- ابن منظور، لسان العرب. ج 10. باب الفكر، دار البناذر: بيروت.
- 69- أحمد، حمادة. (2001). التفكير الابتكاري. "المعوقات والميسرات. مركز الكتاب للنشر: القاهرة
- 70- أسامة، ربيع. (2008). التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة. مكتبة الأنجلو
مصرية: مصر.
- 71- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني. دار قباء للنشر
والتوزيع: القاهرة.
- 72- البكر، رشيد بن النوى. (2012). أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات
الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة
جدة، العدد (23)، ص 59-84.
- 73- البلوي، سامي. (2007). التحليل الاحصائي، دار العلم الجديد: الأردن.
- 74- التوجيلي، فيصل منشد، حبيب، مجد محمد عبد الرزاق. (2014). أساليب التدريس
الابداعي ومهاراته. جامعة البصرة.
- 75- الدليمي وصالح علي، أحمد عبد الرحيم. (2014). البحث العلمي أسسه
ومناهجه، (ط1)، دار رضوان للنشر والتوزيع: الأردن.
- 76- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. (ط2). دار الكتاب
الجامعي: الامارات.
- 77- الزيات، فتحي، مصطفى. (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي، وتجهيز
المعلومات. (ط1). دار الوفاء: المنصورة
- 78- السرور، ناديا هائل. (2010). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين. (ط5). دار
الفكر ناشرون وموزعون: عمان.
- 79- السكران، محمد. (1989) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. دار الشروق للنشر
والتوزيع: عمان.
- 80- السмир، محمد. (2003). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى
طلبة الصف العاشر في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان.

- 81-الطيبي، محمد حمد. (2001) . تنمية قدرات التفكير الابداعي.(ط1). عمان. دار المسيرة: الأردن.
- 82-العياصرة، وليد رفيق. (2010) . استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته.(ط1). دار أسامة للنشر والتوزيع: الأردن.
- 83-العياصرة، وليد رفيق. (2011). إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته (ط1). دارأسامة: الأردن.
- 84-القيسي، رؤوف محمد. (2008). علم النفس التربوي. دار دجلة. ناشرون وموزعون.
- 85-ألكسندر، روشكا. (1989) . الابداع العام والخاص. ترجمة غسان عبد الحي أبو الفخر، الكويت: مجلة عالم المعرفة. العدد 144. (20-22) .
- 86-امل، الأحمد. (2001) . بحوث ودراسات في علم النفس. (ط1). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر: بيروت.
- 87-بابكر، الصادق،محمد.(2016). مستوى الطموح وعلاقته بالتحليل الدراسي لدى الطلاب مرحلة الثانوية بمحلية بحري، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة السودان.
- 88-بسام، عبد الله طه ابراهيم. (2009). التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.
- 89-بكير، مليكة. (2016) . الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر 2.
- 90-بلعقون، نصيرة. (2017). مستوى الطموح وعلاقته بقلق الإمتحان لدى طلاب تلاميذ سنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة حمه لخضر، الوادي.
- 91-بنكريمة، مريم. (2015). علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيديين في شهادة البكالوريا (دراسة ميدانية بمنطقة ورقلة الكبرى)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مباح -ورقلة.

- 92- بوحوش، عمار والذبيات، محمد محمود. (1995). مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر
- 93- جدرى، أسامة. (2012). ادارة الابداع والابتكارات، (ط1)، دار الراية: الأردن.
- 94- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2008) . أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. (ط3). دار الفكر ناشرون وموزعون: الأردن.
- 95- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2008). الموهبة والتفوق والابداع. (ط6)، دار الفكر ناشرون وموزعون: الأردن.
- 96- جروان، فتحي، عبد الرحمان. (2002). الابداع مفهومه مكوناته. دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن.
- 97- جودت، أحمد سعادة. (2003) . تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. (ط1). دار الشروق: الاردن.
- 98- حافظ، عماد حسين. (2015). برنامج تركز لحل المشكلات ابداعيا دليل تدريسي للمعلمين، (ط1)، دار العلوم للنشر والتوزيع: القاهرة.
- 99- حجازي، سناء محمد نصر. (2008). تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال. (ط1)، دار المسيرة: الاردن.
- 100- دعمس، مصطفى. (2015). الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم العامة (ط1). دار الغيداء: الأردن.
- 101- راتب، قاسم عاشور وعبد الرحيم، عوض، حسين، ابوالهيحاء. (2009). المنهاج، بناؤه، تنظيمه، نظريته، وتطبيقاته العملية. (ط1). دار الجنادرية: عمان.
- 102- راجعي، ثلجة. (2017) . تقنين مقياس مستوى الطموح لمحمد عبد التواب معوض وسيد محمد على البيئة المحلية (دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف/ المسيلة)، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية.
- 103- رعد مهدي رزوقي. (2015) . التفكير وانماطه. التفكير الاستدلالي. التفكير الابداعي -التفكير المنظومي. التفكير البصري. (ط1)، دار المسيرة: الأردن.
- 104- رمضان، محمد القذافي. (2000). رعاية الموهوبين والمبدعين. (ط2)، المكتبة الجامعية: مصر.

- 105- رمضان، هادي، صالح. (2016). الحاجات الارشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الأقسام الداخلية، مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة كركوك، مج(2) ع218. ص ص 233-254
- 106- زكري، نرجس. (2007). التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية - رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- 107- زيتون، حسن حسين. (2003). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع: القاهرة.
- 108- سالم محمد، عبد الحكيم الصافي. (2010). تضمين الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية. (ط1). دار الثقافية: الأردن.
- 109- سعادة، جودت احمد. (2003). تدريس مهارات التفكير، دار الشروق: الأردن.
- 110- سهير، كامل أحمد. (1999). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب: مصر.
- 111- شتوان، حاج. (2007). علاقة مستوى الطموح بالانجاو الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي. جامعة وهران 2. مجلة التنمية البشرية. مج (2)، ع(08)، ص ص 1-28.
- 112- صالح محمد علي ابو جادو، محمد بكر نوفل. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، (ط1)، دار المسيرة: الاردن.
- 113- صالح محمد علي أبوجادو، محمد بكر نوفل. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. (ط1). دار الميسرة: بيروت.
- 114- صوافطة، وليد عبد الكريم. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم، (ط1)، دار الثقافة للنشر والدار العلمية الدولية: عمان.
- 115- عدنان، يوسف، العتوم. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، (ط1). دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
- 116- عزيز جلال، البرقاوي فرمان. (2014). التفكير الابداعي. علم وفن، (ط1)، دارالرضوان للنشر والتوزيع: الجزائر.
- 117- عشوي، مصطفى. (2022). منهجية البحث العلمي، شركة الاصاله للنشر: الجزائر.

- 118-على، عبد الرحيم صالح. (2014). المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية،(ط1)، دار الحامد:عمان الأردن.
- 119-غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال. دار العلم للثقافة والنشر: عمان.
- 120-غانم، محمود محمد. (2010). مقدمة في تدريس التفكير.(ط1).دار الثقافة: الأردن.
- 121-فايز.السود. (2003). دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، برنامج الاشراف المشترك مع كلية التربية الحكومية بغزة. فلسطين.
- 122-فيصل، يونس. (1997) . التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.دار النهضة العربية: القاهرة.
- 123-قاسم، حسين،صالح. (1994). نحو النظرية في الابداع، مجلة العلوم النفسية، العددالثاني. العراق.
- 124-قطامي، نابغة وآخرون. (1995). التفكير الإبداعي. (ط1). منشورات جامعة القبس المفتوحة: الأردن.
- 125-كاميليا، عبد الفتاح. (1984). مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية:بيروت
- 126-محبوبي، نسيم. (2013). علاقة استراتيجية حل المشكلات تنمية التفكير الابداعي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية باتنة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص النشاط الرياضي التربوي. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية. جامعة الحاج الخضر.باتنة.
- 127-محمد بكر، نوفل. (2008) . تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل.(ط1): دار ميسرة: الأردن.
- 128-مختار، حازم محمد أحمد. (2016). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية،اطروحة ماجستير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية السودان.جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

- 129-مخلوفي، فاطمة.(2009). علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- 130-مهري، خليفة. (2016). مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ دراسة ميدانية بثنائية عبد الرحمان بن رستم، مجلة أفاق، المركز الجامعي تامنغست، العدد(12)، ص123-ص147.
- 131-هنا، رجب حسن حسين. (2014). التفكير برامج تعليميه وأساليب قياسه،(ط1)، دار الكتب العلمية: بيروت.
- 132-يوسف، قطامي ونزيه،حمدي. (2007). تنمية الابداع والتفكير الابداعي في المؤسسات التربوية.الشركة العربية للتسويق والتوزيعات: القاهرة.
- 133- Cohen. J. (1997). Statistical power analysis for the behavioral sciences hillsd NJ Erlbaum.
- 134-of aspiration and.presonately.charcteristic.s
- 135-Sanjay، Kunars. (2013). A Study of.attitude and aspiration toward sgames and .sport .sof. Senicor secondary school .boy s, INTemational. Journal.of .socal science f inter discipline ag.research. If ss IR. 98 vol (7).B.P.R. college.kuruk shetro.
- 136-.H.Robert. (1989). Critical.thinking and subject specificity clarify cation and needed research. Educational Researcher .vol.18.NO .3.PP.4.10.

قائمة

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء
01	سلام بوجمعة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
02	فوزية محمدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
03	قندوز أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
04	طبشي بلخير	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة
05	بوعزة ربحة	أستاذ محاضر ب	المدرسة العليا للأساتذة بورقلة
06	تخة خديجة	أستاذ محاضر ب	جامعة ورقلة
07	بيوض زبيدة	دكتوراه	معهد فضيل الورتلاني ورقلة

الملحق رقم (02): إستمارة تحكيم إستبيان التفكير الإبداعي

جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي

قسم علم النفس وعلوم التربية

الطالبة: أوليدي ربيعة إلى الأستاذ:.....

التخصص: التربية الخاصة والتعليم المكيف الدرجة العلمية:.....

المستوى: طالبة دكتوراه (L.M.D) التخصص:.....

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه المعنونة بـ " التفكير الإبداعي وحل المشكلات كمنبئين بمستوى الطموح لدى

التلاميذ المتفوقين دراسيا - دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة "

لهذا أتشرف بالاستعانة بخبرتكم العلمية والعملية وآرائكم البناءة لتحديد أهم العبارات والبنود المناسبة لاستبيان

التفكير الإبداعي، ولهذا نرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بالحكم على:

1- ما إذا كانت العبارات صادقة في قياس المتغير الذي وضع لقياسه.

2- دقة الصياغة اللغوية للعبارات.

3- إذا كانت هناك عبارات ترون إعادة تصنيفها من بند آخر.

4- ما إذا كانت هناك عبارات جديدة ترون إضافتها تحت أي من المجالات الفرعية.

ومن أجل تسهيل مهمتكم نقدم لحضرتكم المعلومات التالية الخاصة بموضوع البحث:

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

2- ما مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

3- ما مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

4- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور

الابتدائي؟

5- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين

بالطور الابتدائي؟

6- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين

بالطور الابتدائي؟

7- هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

التفكير الإبداعي:

هو نشاط عقلي إنساني راق، وهادف ومتميز ناتج من تفاعل عوامل عقلية وشخصية وانفعالية واجتماعية لدى الفرد، تحركه دوافع قوية، لإيجاد حلول والتوصل إلى نواتج إبداعية أصيلة لم تكن معروفة سابقا، تستخدم فيها التلميذ المتفوق في الطور الثاني من التعليم الابتدائي مهارات إبداعية مثل: لطلاقة، الأصالة، المرونة، والحساسية لحل المشكلات.

ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس التفكير الإبداعي الذي أعدته (الباحثة) خصيصا لهذه الدراسة.

بعد الأصالة:

وتعني قدرة الشخص على تقديم استجابة جديدة غير عادية وغير مألوفة ونادرة غير مطروحة مسبقا اتجاه نفس الموقف.

بعد الطلاقة:

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والمرادفات أو البدائل أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين مع السرعة والسهولة في توليدها.

بعد المرونة:

هي القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف، وعكسها الجمود والصلابة أي التمسك بالموقف والرأي أو التعصب.

بعد الحساسية للمشكلات:

هي قدرة الفرد على اكتشاف الأسباب المؤدية لظهور المشكل، والتحديد الدقيق لكافة أبعاد المشكلة واستيعاب الآثار المترتبة عنها برؤية واضحة وشاملة.

التعليمة:

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص تربية خاصة والتعليم المكيف، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجيين منكم التعاون معنا بغرض إفادتنا في جمع المعلومات ذات الصلة ببحثنا، فالرجاء التكرم بمنحنا جزءا من وقتكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فشكر لكم لتعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

البيانات الأولية: الرجاء وضع علامة (X) في المربع الذي ينطبق عليه.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى:

الرابعة ابتدائي ☐ خام ☐ الخامسة ابتدائي ☐

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والأدبية					

تحكيم الأداة:

لتسهيل عملية التحكيم وضعنا بين أيديكم مجموعة الجداول، كل جدول يخص مطلوبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أنه يوجد أسفل الجدول مساحة لتدوين ملاحظات أخرى أي التعديلات ترونها مناسبة تخدم البحث:

الجدول رقم (01): خاص بمدى وضوح التعليمة:

التعليمة	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات:

الجدول رقم (02): خاص بمدى كفاية بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	مناسبة	غير مناسبة	المقترح البديل
دائما			

			غالباً
			أحياناً
			نادراً
			أبداً

ملاحظات:

الجدول رقم (03): خاص بمدى وضوح المثال:

المثال	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات:

الجدول رقم (04): خاص بانتماء البنود لأبعاد الاستبيان

رأي الأستاذ المحكم		العبارة الأصلية	الرقم
لا ينتمي	ينتمي	1- بعد المرونة	
		أتجاوز كل ما هو روتيني ومتوقع	01
		أن لا أتقيد بالحلول المألوفة للمشكلات	02
		أحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي	03
		لا أتردد في تغيير موقفي عندما أكون مخطئاً	04
		أحرص على إحداث تغييرات في أسلوب تفكيري كل مرة	05
		أستفيد من الانتقادات التي توجه إلي	06
		أملك القدرة على تقديم أفكار في موقف معين واحد	07
		أنتبه وأنصت جيداً للتفاصيل والأفكار المعروضة عليا	08
		لدي القدرة دائماً على إيجاد الحلول للمشاكل التي أواجهها	09
		لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني	10
		أكره الروتين وأحب التغيير دائماً	11
		حين أواجه مواقف في حياتي أو مشكل يتحدى تفكيري فاني أقوم بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وأناقشها لاختيار الحل المناسب لها	12
		تثير تفكيري الأشياء المهمة في مستودع المدرسة الأثاث والمقاعد، فكرت بها فتولد في ذهني أفكار فاقترحت إعادة إصلاحها وإهمال ما لا يمكن إصلاحه	13

2- بعد الأصالة		ينتمي	لا ينتمي
01	عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف فانه يخطر في ذهني أفكار لم يفكر بها أحد من قبل		
02	عند قراءتي لقصة مثيرة أركز انتباهي على عنوانها وأعالج في ذهني أحداثها فأقوم بتعديل العنوان على أبعد ما يمكن رؤيته في أحداث القصة		
03	أشعر بالراحة بعد حل واجب يحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى فكرة لم يسبق إليها أحد		
04	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والأدبية		
05	يعتمد على الآخرين ويتقون في انجازي وإخلاصي		
06	لدي القدرة على إنتاج أفكار جديدة نادرة غير مألوفة		
07	أنتج حلولاً خيالية		
08	أنتج إجابات غير شائعة		
09	أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار وأمتلك القدرة على الإقناع		
10	أشعر بأن لي مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة حول الموقف التعليمي		
11	أحاول أن أجد حل للمشكل مختلف عن حلول الآخرين		
12	أشعر أن أفكاري دائماً ما تكون واضحة ومستقلة عن أفكار الآخرين		
3- بعد الطلاقة		ينتمي	لا ينتمي
01	غالباً ما أقدم أفكار جديدة وكثيرة وبسرعة		
02	لدي القدرة على إنتاج أكثر من حل للمشكلة		
03	أستخدم الخيال لإعطاء أكثر عدد من الحلول		
04	الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة		
05	أفضل حل المسائل الصعبة على المسائل السهلة		
06	أتأمل وأدقق في تفاصيل المعلومات والأفكار		
07	أنا أستطيع الحساب في ذهني		

08	أحب عمل عدة أشياء في وقت واحد		
09	يفضل الآخرين أن أكون أنا القائد في كل نشاط يقترحه علينا الأستاذ		
4- بعد الحساسية للمشكلات			
	ينتمي	لا ينتمي	
01	أستطيع أن أتحمل المشكلات لفترات زمنية طويلة		
02	أملك القدرة على تحليل المشكل والوقوف على أهم الأسباب		
03	لدى القدرة على كشف مختلف جوانب الغموض المصاحبة لبعض المواقف		
04	أستطيع جمع أكبر قدر من المعلومات حول المشكلة		
05	أمتلك السرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف		
06	لدي القدرة على إثارة التساؤلات حول الموقف التعليمي		
07	التفكير العميق يساعدني على حل المشكلات (الموقف التعليمي)		
08	عند مواجهتي لعدد من المشاكل فإنني أحلها الواحدة تلو الأخرى		

الجدول رقم (05): خاص بمدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبيان:

الرقم	العبارة الأصلية	رأي الأستاذ المحكم		
	1- بعد المرونة	واضحة	غير واضحة	البديل
01	أتجاوز كل ما هو روتيني ومتوقع			
02	أن لا أتقيد بالحلول المألوفة للمشكلات			
03	أحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي			
04	لا أتردد في تغيير موقفتي عندما أكون مخطئاً			
05	أحرص على إحداث تغييرات في أسلوب تفكيري كل مرة			
06	أستفيد من الانتقادات التي توجه إلي			
07	أملك القدرة على تقديم أفكار في موقف معين واحد			
08	أنتبه وأنصت جيداً للتفاصيل والأفكار المعروضة عليا			
09	لدي القدرة دائماً على إيجاد الحلول للمشاكل التي أواجهها			
10	لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني			
11	أكره الروتين وأحب التغيير دائماً			
12	حين أواجه مواقف في حياتي أو مشكل يتحدى تفكيري فاني أقوم بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وأناقشها لاختيار الحل المناسب لها			
13	تثير تفكيري الأشياء المهمة في مستودع المدرسة الأثاث والمقاعد، فكرت بها فتولد في ذهني أفكار فاقترحت إعادة إصلاحها وإهمال ما لا يمكن إصلاحه			

2- بعد الأصالة			
واضحة	غير واضحة	البديل	
			01 عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف فانه يخطر في ذهني أفكار لم يفكر بها أحد من قبل
			02 عند قراءتي لقصة مثيرة أركز انتباهي على عنوانها وأعالج في ذهني أحداثها فأقوم بتعديل العنوان على أبعد ما يمكن رؤيته في أحداث القصة
			03 أشعر بالراحة بعد حل واجب يحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى فكرة لم يسبق إليها أحد
			04 أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والأدبية
			05 يعتمد عليا الآخرين ويتقنون في انجازي وإخلاصي
			06 لدي القدرة على إنتاج أفكار جديدة نادرة غير مألوفة
			07 أنتج حلولاً خيالية
			08 أنتج إجابات غير شائعة
			09 أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار وأمتلك القدرة على الإقناع
			10 أشعر بأن لي مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة حول الموقف التعليمي
			11 أحاول أن أجد حل للمشكل مختلف عن حلول الآخرين
			12 أشعر أن أفكاري دائماً ما تكون واضحة ومستقلة عن أفكار الآخرين
3- بعد الطلاقة			
واضحة	غير واضحة	البديل	
			01 غالباً ما أقدم أفكار جديدة وكثيرة وبسرعة
			02 لدى القدرة على إنتاج أكثر من حل للمشكلة
			03 أستخدم الخيال لإعطاء أكثر عدد من الحلول
			04 الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة
			05 أفضل حل المسائل الصعبة على المسائل السهلة
			06 أتأمل وأدقق في تفاصيل المعلومات والأفكار
			07 أنا أستطيع الحساب في ذهني

08	أحب عمل عدة أشياء في وقت واحد		
09	يفضل الآخرين أن أكون أنا القائد في كل نشاط يقترحه علينا الأستاذ		
	البديل	واضحة	غير واضحة
	4- بعد الحساسية للمشكلات		
01	أستطيع أن أتحمل المشكلات لفترات زمنية طويلة		
02	أملك القدرة على تحليل المشكل والوقوف على أهم الأسباب		
03	لدى القدرة على كشف مختلف جوانب الغموض المصاحبة لبعض المواقف		
04	أستطيع جمع أكبر قدر من المعلومات حول المشكلة		
05	أمتلك السرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف		
06	لدي القدرة على إثارة التساؤلات حول الموقف التعليمي		
07	التفكير العميق يساعدني على حل المشكلات (الموقف التعليمي)		
08	عند مواجهتي لعدد من المشاكل فإنني أحلها الواحدة تلو الأخرى		

الملحق رقم (03): استبيان التفكير الإبداعي بعد التعديل.

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجيين منكم التعاون معنا بغرض إفادتنا في جمع المعلومات ذات الصلة ببحثنا، فالرجاء التكرم بمنحنا جزءا من وقتكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فشكر لكم لتعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

البيانات الأولية: الرجاء وضع علامة (X) في المربع الذي ينطبق عليه.

الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى:

☐ الرابعة ابتدائي ☐ ابتدائي

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والأدبية					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أتجاوز كل ما هو روتيني ومتوقع					
02	أنا لا أتقيد بالحلول المألوفة للمشكلات					
03	أحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي					
04	عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف فانه يخطر في ذهني أفكار لم يفكر بها أحد من قبل					
05	أفضل حل المسائل الصعبة على المسائل السهلة					
06	أملك القدرة على تقديم أفكار في موقف معين واحد					
07	غالبا ما أقدم أفكار جديدة كثيرة ومتنوعة					
08	لدي القدرة على إنتاج أكثر من حل للمشكلة					
09	امتلك القدرة على تحليل المشكل والوقوف على أهم الأسباب					
10	تثير تفكيري الأشياء المهمة في مستودع المدرسة الأثاث والمقاعد، فكرت بها فتولد في ذهني أفكار فاقترحت إعادة إصلاحها وإهمال ما لا يمكن إصلاحه					
11	أحاول أن أجد حل للمشكل مختلف عن حلول الآخرين					
12	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والأدبية					
13	أستفيد من الانتقادات التي توجه إلي					
14	أحرص على إحداث تغييرات في أسلوب تفكيري كل مرة					
15	أحب عمل عدة أشياء في وقت واحد					
16	عند قراءتي لقصة مثيرة أركز انتباهي على عنوانها وأعالج في ذهني أحداثها فأقوم بتعديل العنوان على أبعد ما يمكن رؤيته في أحداث القصة					
17	أشعر بالراحة بعد حل واجب يحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى فكرة لم يسبق إليها أحد					

18	أشعر أن أفكاري دائما ما تكون واضحة ومستقلة عن أفكار الآخرين				
19	أستخدم الخيال لإعطاء أكثر عدد من الحلول				
20	أنتبه وأنصت جيدا للتفاصيل الأفكار المعروضة عليا				
21	الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة				
22	لدي القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة				
23	أنتج إجابات غير شائعة				
24	أنا أستطيع الحساب في ذهني				
25	لدي القدرة على كشف مختلف جوانب الغموض المصاحبة لبعض المواقف				
26	عند مواجهتي لعدد من المشاكل فإني أحلها الواحدة تلو الأخرى				
27	لدي القدرة على إيجاد الحلول للمشاكل التي أواجهها				
28	يعتمد علي الآخرون ويتقنون في انجازي وإخلاصي				
29	أمتلك السرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف				
30	أشعر بأن لي مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة حول الموقف التعليمي				
31	أمتلك القدرة على الإقناع				
32	يفضل الآخرون أن أكون أنا القائد في كل نشاط يقترحه علينا الأستاذ				
33	لدي القدرة على إثارة التساؤلات حول الوضعية المشكلة				
34	التفكير العميق يساعدني على حل المشكلات				
35	أتأمل وأدقق في تفاصيل الأفكار				
36	أكره الروتين وأحب التغيير				

					أتمتع بمهارة وآداب الحوار	37
					أستطيع جمع أكبر قدر من المعلومات حول المشكلة	38
					لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني	39
					أستطيع توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ومناقشتها لإختيار الحل المناسب لأي مشكلة تواجهني	40
					أستطيع أن أتحمل المشكلات لفترة زمنية طويلة	41
					لا أتردد في تغيير موقف عندما أكون مخطأ	42

الملحق رقم (04): الخصائص السيكومترية لاستبيان التفكير الإبداعي

ثانيا: التفكير الإبداعي:

المقارنة الطرفية:

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الإبداعي_التفكير	الفئة الدنيا	33	144.0909	7.70699	1.34162
	الفئة العليا	33	182.0303	6.87152	1.19618

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
الإبداعي_التفكير	Equal variances assumed	.758	.387	-21.108-	64	.000	-37.93939-	1.79744		-41.53018-	-34.34860-
	Equal variances not assumed			-21.108-	63.175	.000	-37.93939-	1.79744		-41.53109-	-34.34770-

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	الفئة الدنيا	33	3.2424	1.27550	.22204
	الفئة العليا	33	4.3030	1.07485	.18711
VAR00002	الفئة الدنيا	33	4.3636	.82228	.14314
	الفئة العليا	33	4.9394	.24231	.04218
VAR00003	الفئة الدنيا	33	3.6970	.98377	.17125
	الفئة العليا	33	4.5758	.56071	.09761
VAR00004	الفئة الدنيا	33	3.4545	1.09233	.19015
	الفئة العليا	33	4.4848	.61853	.10767
VAR00005	الفئة الدنيا	33	3.1515	.83371	.14513
	الفئة العليا	33	4.3636	.82228	.14314
VAR00006	الفئة الدنيا	33	2.6364	1.34206	.23362
	الفئة العليا	33	2.7576	1.69614	.29526
VAR00007	الفئة الدنيا	33	3.3030	1.26206	.21970
	الفئة العليا	33	4.1818	.88227	.15358
VAR00008	الفئة الدنيا	33	3.3939	.93339	.16248
	الفئة العليا	33	4.1818	.76871	.13381

VAR00009	الفئة الدنيا	33	3.0606	.93339	.16248
	الفئة العليا	33	4.5152	.83371	.14513
VAR00010	الفئة الدنيا	33	2.9091	1.42223	.24758
	الفئة العليا	33	2.8182	1.53000	.26634
VAR00011	الفئة الدنيا	33	3.6667	.95743	.16667
	الفئة العليا	33	4.3939	.86384	.15037
VAR00012	الفئة الدنيا	33	2.1515	1.37207	.23885
	الفئة العليا	33	2.0606	1.61902	.28183
VAR00013	الفئة الدنيا	33	4.2424	.96922	.16872
	الفئة العليا	33	4.7576	.75126	.13078
VAR00014	الفئة الدنيا	33	3.8182	.88227	.15358
	الفئة العليا	33	4.6061	.55562	.09672
VAR00015	الفئة الدنيا	33	3.8182	1.10268	.19195
	الفئة العليا	33	4.4848	.97215	.16923
VAR00016	الفئة الدنيا	33	3.6364	.85944	.14961
	الفئة العليا	33	4.6667	.64550	.11237
VAR00017	الفئة الدنيا	33	3.5758	.90244	.15709
	الفئة العليا	33	4.6970	.58549	.10192
VAR00018	الفئة الدنيا	33	2.9394	.78817	.13720
	الفئة العليا	33	4.3333	.81650	.14213
VAR00019	الفئة الدنيا	33	2.8788	.73983	.12879
	الفئة العليا	33	4.3030	.80951	.14092
VAR00020	الفئة الدنيا	33	2.9091	1.20840	.21036
	الفئة العليا	33	4.5152	.56575	.09848
VAR00021	الفئة الدنيا	33	3.5758	.75126	.13078
	الفئة العليا	33	4.6364	.54876	.09553
VAR00022	الفئة الدنيا	33	3.2727	.67420	.11736
	الفئة العليا	33	4.6667	.54006	.09401
VAR00023	الفئة الدنيا	33	3.5455	1.09233	.19015
	الفئة العليا	33	4.4242	.79177	.13783
VAR00024	الفئة الدنيا	33	3.3333	.85391	.14865
	الفئة العليا	33	4.3939	.70442	.12262
VAR00025	الفئة الدنيا	33	3.4242	.83030	.14454
	الفئة العليا	33	4.2121	1.11124	.19344
VAR00026	الفئة الدنيا	33	3.4848	.93946	.16354
	الفئة العليا	33	4.5455	.66572	.11589
VAR00027	الفئة الدنيا	33	3.1212	1.19262	.20761
	الفئة العليا	33	3.3636	1.65488	.28808
VAR00028	الفئة الدنيا	33	3.6667	1.02062	.17767
	الفئة العليا	33	3.9091	1.46551	.25511
VAR00029	الفئة الدنيا	33	3.5758	.83030	.14454

	الفئة العليا	33	4.2121	1.21854	.21212
VAR00030	الفئة الدنيا	33	3.1212	.92728	.16142
	الفئة العليا	33	4.6667	.64550	.11237
VAR00031	الفئة الدنيا	33	3.0909	.84275	.14670
	الفئة العليا	33	4.6667	.69222	.12050
VAR00032	الفئة الدنيا	33	3.5152	.79535	.13845
	الفئة العليا	33	4.6970	.52944	.09216
VAR00033	الفئة الدنيا	33	3.7576	.90244	.15709
	الفئة العليا	33	4.6667	.73598	.12812
VAR00034	الفئة الدنيا	33	3.7879	.89294	.15544
	الفئة العليا	33	4.5455	.61699	.10740
VAR00035	الفئة الدنيا	33	4.1212	.99240	.17275
	الفئة العليا	33	4.7576	.43519	.07576
VAR00036	الفئة الدنيا	33	3.6667	.85391	.14865
	الفئة العليا	33	4.7273	.51676	.08996
VAR00037	الفئة الدنيا	33	3.3939	.78817	.13720
	الفئة العليا	33	4.6970	.68396	.11906
VAR00038	الفئة الدنيا	33	3.4545	.97118	.16906
	الفئة العليا	33	4.7576	.50189	.08737
VAR00039	الفئة الدنيا	33	3.3939	1.02894	.17912
	الفئة العليا	33	4.2121	.81997	.14274
VAR00040	الفئة الدنيا	33	3.4545	.83258	.14493
	الفئة العليا	33	4.5455	.66572	.11589
VAR00041	الفئة الدنيا	33	3.7576	1.00095	.17424
	الفئة العليا	33	4.2424	1.14647	.19957
VAR00042	الفئة الدنيا	33	3.7273	.94448	.16441
	الفئة العليا	33	4.5455	.79415	.13824

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2- taile d)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	3.535	.065	-3.653	64	.001	-1.06061	.29036	-1.64067	-.48055-
	Equal variances not assumed			-3.653	62.21 3	.001	-1.06061	.29036	-1.64099	-.48022-

VAR00002	Equal variances assumed	75.366	.000	-3.858-	64	.000	-.57576-	.14923	-.87387-	-.27765-
	Equal variances not assumed			-3.858-	37.516	.000	-.57576-	.14923	-.87798-	-.27354-
VAR00003	Equal variances assumed	9.246	.003	-4.458-	64	.000	-.87879-	.19712	-1.27257-	-.48500-
	Equal variances not assumed			-4.458-	50.806	.000	-.87879-	.19712	-1.27455-	-.48303-
VAR00004	Equal variances assumed	5.983	.017	-4.715-	64	.000	-1.03030-	.21852	-1.46684-	-.59376-
	Equal variances not assumed			-4.715-	50.608	.000	-1.03030-	.21852	-1.46908-	-.59153-
VAR00005	Equal variances assumed	.367	.547	-5.946-	64	.000	-1.21212-	.20384	-1.61934-	-.80490-
	Equal variances not assumed			-5.946-	63.988	.000	-1.21212-	.20384	-1.61935-	-.80490-
VAR00006	Equal variances assumed	4.261	.043	-.322-	64	.749	-.12121-	.37651	-.87337-	.63095
	Equal variances not assumed			-.322-	60.786	.749	-.12121-	.37651	-.87414-	.63172
VAR00007	Equal variances assumed	4.203	.044	-3.278-	64	.002	-.87879-	.26806	-1.41429-	-.34328-
	Equal variances not assumed			-3.278-	57.247	.002	-.87879-	.26806	-1.41551-	-.34206-
VAR00008	Equal variances assumed	.701	.406	-3.743-	64	.000	-.78788-	.21049	-1.20838-	-.36737-
	Equal variances not assumed			-3.743-	61.731	.000	-.78788-	.21049	-1.20868-	-.36708-

VAR00009	Equal variances assumed	.083	.774	-6.676-	64	.000	-1.45455-	.21786	-1.88977-	-1.01932-
	Equal variances not assumed			-6.676-	63.201	.000	-1.45455-	.21786	-1.88988-	-1.01921-
VAR00010	Equal variances assumed	.659	.420	.250	64	.803	.09091	.36364	-.63554-	.81736
	Equal variances not assumed			.250	63.662	.803	.09091	.36364	-.63561-	.81743
VAR00011	Equal variances assumed	1.827	.181	-3.240-	64	.002	-.72727-	.22448	-1.17572-	-.27883-
	Equal variances not assumed			-3.240-	63.335	.002	-.72727-	.22448	-1.17581-	-.27874-
VAR00012	Equal variances assumed	1.082	.302	.246	64	.806	.09091	.36943	-.64711-	.82893
	Equal variances not assumed			.246	62.324	.806	.09091	.36943	-.64749-	.82931
VAR00013	Equal variances assumed	9.098	.004	-2.413-	64	.019	-.51515-	.21347	-.94161-	-.08870-
	Equal variances not assumed			-2.413-	60.253	.019	-.51515-	.21347	-.94212-	-.08819-
VAR00014	Equal variances assumed	2.440	.123	-4.341-	64	.000	-.78788-	.18150	-1.15047-	-.42529-
	Equal variances not assumed			-4.341-	53.932	.000	-.78788-	.18150	-1.15178-	-.42398-
VAR00015	Equal variances assumed	1.710	.196	-2.605-	64	.011	-.66667-	.25590	-1.17788-	-.15545-
	Equal variances not assumed			-2.605-	63.010	.011	-.66667-	.25590	-1.17804-	-.15529-

VAR00016	Equal variances assumed	1.986	.164	-5.506-	64	.000	-1.03030-	.18711	- 1.40409-	-.65651-
	Equal variances not assumed			-5.506-	59.388	.000	-1.03030-	.18711	- 1.40465-	-.65595-
VAR00017	Equal variances assumed	11.410	.001	-5.987-	64	.000	-1.12121-	.18726	- 1.49531-	-.74712-
	Equal variances not assumed			-5.987-	54.885	.000	-1.12121-	.18726	- 1.49651-	-.74592-
VAR00018	Equal variances assumed	4.425	.039	-7.056-	64	.000	-1.39394-	.19755	- 1.78859-	-.99928-
	Equal variances not assumed			-7.056-	63.920	.000	-1.39394-	.19755	- 1.78860-	-.99928-
VAR00019	Equal variances assumed	2.829	.097	-7.461-	64	.000	-1.42424-	.19090	- 1.80562-	-1.04287-
	Equal variances not assumed			-7.461-	63.488	.000	-1.42424-	.19090	- 1.80567-	-1.04281-
VAR00020	Equal variances assumed	8.161	.006	-6.915-	64	.000	-1.60606-	.23227	- 2.07007-	-1.14205-
	Equal variances not assumed			-6.915-	45.385	.000	-1.60606-	.23227	- 2.07376-	-1.13836-
VAR00021	Equal variances assumed	3.621	.062	-6.549-	64	.000	-1.06061-	.16195	- 1.38414-	-.73707-
	Equal variances not assumed			-6.549-	58.581	.000	-1.06061-	.16195	- 1.38472-	-.73649-
VAR00022	Equal variances assumed	2.095	.153	-9.270-	64	.000	-1.39394-	.15037	- 1.69435-	-1.09353-
	Equal variances not assumed			-9.270-	61.089	.000	-1.39394-	.15037	- 1.69462-	-1.09326-

VAR00023	Equal variances assumed	6.065	.016	-3.742-	64	.000	-.87879-	.23485	-1.34795-	-.40962-
	Equal variances not assumed			-3.742-	58.351	.000	-.87879-	.23485	-1.34883-	-.40875-
VAR00024	Equal variances assumed	.732	.395	-5.504-	64	.000	-1.06061-	.19270	-1.44557-	-.67565-
	Equal variances not assumed			-5.504-	61.768	.000	-1.06061-	.19270	-1.44583-	-.67538-
VAR00025	Equal variances assumed	1.330	.253	-3.263-	64	.002	-.78788-	.24148	-1.27028-	-.30548-
	Equal variances not assumed			-3.263-	59.240	.002	-.78788-	.24148	-1.27103-	-.30473-
VAR00026	Equal variances assumed	2.135	.149	-5.292-	64	.000	-1.06061-	.20044	-1.46102-	-.66019-
	Equal variances not assumed			-5.292-	57.666	.000	-1.06061-	.20044	-1.46187-	-.65934-
VAR00027	Equal variances assumed	6.692	.012	-.683-	64	.497	-.24242-	.35509	-.95180-	.46695
	Equal variances not assumed			-.683-	58.178	.498	-.24242-	.35509	-.95317-	.46832
VAR00028	Equal variances assumed	5.383	.024	-.780-	64	.438	-.24242-	.31088	-.86348-	.37864
	Equal variances not assumed			-.780-	57.129	.439	-.24242-	.31088	-.86493-	.38008
VAR00029	Equal variances assumed	5.411	.023	-2.479-	64	.016	-.63636-	.25668	-1.14915-	-.12358-
	Equal variances not assumed			-2.479-	56.445	.016	-.63636-	.25668	-1.15047-	-.12226-

VAR00030	Equal variances assumed	1.275	.263	-7.858-	64	.000	-1.54545-	.19668	-1.93836-	-1.15254-
	Equal variances not assumed			-7.858-	57.116	.000	-1.54545-	.19668	-1.93928-	-1.15163-
VAR00031	Equal variances assumed	.410	.524	-8.300-	64	.000	-1.57576-	.18985	-1.95502-	-1.19649-
	Equal variances not assumed			-8.300-	61.672	.000	-1.57576-	.18985	-1.95530-	-1.19622-
VAR00032	Equal variances assumed	8.613	.005	-7.106-	64	.000	-1.18182-	.16632	-1.51408-	-.84955-
	Equal variances not assumed			-7.106-	55.705	.000	-1.18182-	.16632	-1.51504-	-.84860-
VAR00033	Equal variances assumed	4.006	.050	-4.485-	64	.000	-.90909-	.20271	-1.31406-	-.50412-
	Equal variances not assumed			-4.485-	61.512	.000	-.90909-	.20271	-1.31437-	-.50381-
VAR00034	Equal variances assumed	4.050	.048	-4.010-	64	.000	-.75758-	.18894	-1.13502-	-.38013-
	Equal variances not assumed			-4.010-	56.884	.000	-.75758-	.18894	-1.13594-	-.37922-
VAR00035	Equal variances assumed	17.430	.000	-3.374-	64	.001	-.63636-	.18863	-1.01321-	-.25952-
	Equal variances not assumed			-3.374-	43.869	.002	-.63636-	.18863	-1.01656-	-.25616-
VAR00036	Equal variances assumed	11.850	.001	-6.104-	64	.000	-1.06061-	.17375	-1.40771-	-.71351-
	Equal variances not assumed			-6.104-	52.667	.000	-1.06061-	.17375	-1.40915-	-.71206-

VAR00037	Equal variances assumed	2.690	.106	-7.173-	64	.000	-1.30303-	.18166	-1.66594-	-.94012-
	Equal variances not assumed			-7.173-	62.755	.000	-1.30303-	.18166	-1.66608-	-.93998-
VAR00038	Equal variances assumed	14.843	.000	-6.847-	64	.000	-1.30303-	.19030	-1.68320-	-.92286-
	Equal variances not assumed			-6.847-	47.954	.000	-1.30303-	.19030	-1.68567-	-.92040-
VAR00039	Equal variances assumed	1.011	.318	-3.572-	64	.001	-.81818-	.22903	-1.27573-	-.36063-
	Equal variances not assumed			-3.572-	60.963	.001	-.81818-	.22903	-1.27617-	-.36020-
VAR00040	Equal variances assumed	1.357	.248	-5.879-	64	.000	-1.09091-	.18557	-1.46162-	-.72020-
	Equal variances not assumed			-5.879-	61.045	.000	-1.09091-	.18557	-1.46197-	-.71985-
VAR00041	Equal variances assumed	.005	.942	-1.830-	64	.072	-.48485-	.26493	-1.01412-	.04442
	Equal variances not assumed			-1.830-	62.856	.072	-.48485-	.26493	-1.01430-	.04461
VAR00042	Equal variances assumed	2.453	.122	-3.809-	64	.000	-.81818-	.21481	-1.24731-	-.38905-
	Equal variances not assumed			-3.809-	62.168	.000	-.81818-	.21481	-1.24756-	-.38881-

الاتساق الداخلي:

Correlations

VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	التفكير
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10		الابداعي

VAR00001	Pearson Correlation	1	.071	.086	.219*	.165	-.081-	.141	.244*	.513**	-.280-**	.385**
	Sig. (2-tailed)		.481	.396	.029	.100	.425	.161	.015	.000	.005	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00002	Pearson Correlation	.071	1	.375**	.056	.289**	-.016-	.079	.303**	.192	.080	.439**
	Sig. (2-tailed)	.481		.000	.580	.004	.875	.432	.002	.056	.431	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00003	Pearson Correlation	.086	.375**	1	.553**	.271**	.005	.217*	.287**	.231*	.081	.493**
	Sig. (2-tailed)	.396	.000		.000	.006	.960	.030	.004	.021	.422	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00004	Pearson Correlation	.219*	.056	.553**	1	.431**	-.003-	.159	.161	.259**	.016	.526**
	Sig. (2-tailed)	.029	.580	.000		.000	.980	.115	.110	.009	.872	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Pearson Correlation	.165	.289**	.271**	.431**	1	.120	-.026-	.363**	.233*	.035	.584**
	Sig. (2-tailed)	.100	.004	.006	.000		.235	.799	.000	.019	.728	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Pearson Correlation	-.081-	-.016-	.005	-.003-	.120	1	-.337-**	-.176-	.058	.385**	-.033-
	Sig. (2-tailed)	.425	.875	.960	.980	.235		.001	.079	.565	.000	.743
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Pearson Correlation	.141	.079	.217*	.159	-.026-	-.337-**	1	-.062-	.260**	.052	.354**
	Sig. (2-tailed)	.161	.432	.030	.115	.799	.001		.543	.009	.608	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00008	Pearson Correlation	.244*	.303**	.287**	.161	.363**	-.176-	-.062-	1	.323**	-.085-	.456**
	Sig. (2-tailed)	.015	.002	.004	.110	.000	.079	.543		.001	.400	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Pearson Correlation	.513**	.192	.231*	.259**	.233*	.058	.260**	.323**	1	-.002-	.515**
	Sig. (2-tailed)	.000	.056	.021	.009	.019	.565	.009	.001		.985	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00010	Pearson Correlation	-.280**	.080	.081	.016	.035	.385**	.052	-.085-	-.002-	1	-.016-
	Sig. (2-tailed)	.005	.431	.422	.872	.728	.000	.608	.400	.985		.871
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفكير الابداعي	Pearson Correlation	.385**	.439**	.493**	.526**	.584**	-.033-	.354**	.456**	.515**	-.016-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.743	.000	.000	.000	.871	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	التفكير الابداعي
VAR00011	Pearson Correlation	1	-.199*	.359**	.127	-.113-	.210*	.156	.140	.300**	.275**	.380**
	Sig. (2-tailed)		.048	.000	.208	.261	.036	.121	.166	.002	.006	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00012	Pearson Correlation	-.199*	1	-.205*	-.268**	-.177-	-.025-	-.141-	.173	.030	.048	.003
	Sig. (2-tailed)	.048		.041	.007	.078	.804	.160	.086	.767	.632	.974
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR000 13	Pearson Correlati on	.359**	-.205-*	1	.075	.045	.074	.172	.034	-.067-	.122	.324**
	Sig. (2- tailed)	.000	.041		.461	.660	.466	.088	.735	.508	.229	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 14	Pearson Correlati on	.127	-.268-**	.075	1	.268**	.400**	.332**	.252*	.222*	.171	.355**
	Sig. (2- tailed)	.208	.007	.461		.007	.000	.001	.011	.026	.088	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 15	Pearson Correlati on	-.113-	-.177-	.045	.268**	1	.151	.233*	.027	.092	.094	.185
	Sig. (2- tailed)	.261	.078	.660	.007		.134	.020	.793	.364	.351	.065
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 16	Pearson Correlati on	.210*	-.025-	.074	.400**	.151	1	.438**	.544**	.405**	.345**	.581**
	Sig. (2- tailed)	.036	.804	.466	.000	.134		.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 17	Pearson Correlati on	.156	-.141-	.172	.332**	.233*	.438**	1	.445**	.308**	.454**	.609**
	Sig. (2- tailed)	.121	.160	.088	.001	.020	.000		.000	.002	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 18	Pearson Correlati on	.140	.173	.034	.252*	.027	.544**	.445**	1	.428**	.432**	.652**
	Sig. (2- tailed)	.166	.086	.735	.011	.793	.000	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 19	Pearson Correlati on	.300**	.030	-.067-	.222*	.092	.405**	.308**	.428**	1	.479**	.642**
	Sig. (2- tailed)	.002	.767	.508	.026	.364	.000	.002	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR000 20	Pearson Correlati on	.275**	.048	.122	.171	.094	.345**	.454**	.432**	.479**	1	.632**
	Sig. (2- tailed)	.006	.632	.229	.088	.351	.000	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفكير الابداعي	Pearson Correlati on	.380**	.003	.324**	.355**	.185	.581**	.609**	.652**	.642**	.632**	1
	Sig. (2- tailed)	.000	.974	.001	.000	.065	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00 021	VAR00 022	VAR00 023	VAR00 024	VAR00 025	VAR00 026	VAR00 027	VAR00 028	VAR00 029	VAR00 030	VAR00 031	التفكير الابداعي
VAR000 21	Pearso n Correla tion	1	.590**	.298**	.304**	.295**	.473**	.025	.017	.153	.195	.359**	.583**
	Sig. (2- tailed)		.000	.003	.002	.003	.000	.808	.870	.127	.052	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 22	Pearso n Correla tion	.590**	1	.317**	.422**	.307**	.356**	-.117-	-.025-	.145	.407**	.446**	.716**
	Sig. (2- tailed)	.000		.001	.000	.002	.000	.246	.807	.150	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 23	Pearso n Correla tion	.298**	.317**	1	.318**	.396**	.040	.217*	-.140-	.005	.317**	.359**	.422**
	Sig. (2- tailed)	.003	.001		.001	.000	.695	.030	.164	.963	.001	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR000 24	Pearson Correlation	.304**	.422**	.318**	1	.469**	.239*	.136	-.101-	.000	.210*	.380**	.550**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.001		.000	.016	.176	.317	.997	.036	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 25	Pearson Correlation	.295**	.307**	.396**	.469**	1	.346**	.114	.010	-.015-	.214*	.208*	.435**
	Sig. (2-tailed)	.003	.002	.000	.000		.000	.259	.918	.879	.033	.038	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 26	Pearson Correlation	.473**	.356**	.040	.239*	.346**	1	.028	-.009-	.190	.242*	.353**	.517**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.695	.016	.000		.784	.927	.059	.015	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 27	Pearson Correlation	.025	-.117-	.217*	.136	.114	.028	1	-.125-	-.047-	-.112-	.209*	.142
	Sig. (2-tailed)	.808	.246	.030	.176	.259	.784		.216	.641	.269	.037	.160
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 28	Pearson Correlation	.017	-.025-	-.140-	-.101-	.010	-.009-	-.125-	1	.460**	.072	-.050-	.117
	Sig. (2-tailed)	.870	.807	.164	.317	.918	.927	.216		.000	.474	.619	.246
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR000 29	Pearson Correlation	.153	.145	.005	.000	-.015-	.190	-.047-	.460**	1	.025	.052	.245*
	Sig. (2-tailed)	.127	.150	.963	.997	.879	.059	.641	.000		.804	.605	.014
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00030	Pearson Correlation	.195	.407**	.317**	.210*	.214*	.242*	-.112-	.072	.025	1	.391**	.585**
	Sig. (2-tailed)	.052	.000	.001	.036	.033	.015	.269	.474	.804		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00031	Pearson Correlation	.359**	.446**	.359**	.380**	.208*	.353**	.209*	-.050-	.052	.391**	1	.655**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.038	.000	.037	.619	.605	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفكير الابداعي	Pearson Correlation	.583**	.716**	.422**	.550**	.435**	.517**	.142	.117	.245*	.585**	.655**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.160	.246	.014	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042	التفكير الابداعي
VAR00032	Pearson Correlation	1	.253*	.444**	.132	.364**	.134	.185	.213*	.479**	.088	.399**	.624**
	Sig. (2-tailed)		.011	.000	.192	.000	.184	.065	.034	.000	.384	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00033	Pearson Correlation	.253*	1	.150	.205*	.156	.559**	.370**	.377**	.251*	.101	.301**	.460**
	Sig. (2-tailed)	.011		.137	.040	.120	.000	.000	.000	.012	.318	.002	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00034	Pearson Correlation	.444**	.150	1	.266**	.492**	.136	.093	.125	.200*	.173	.083	.404**
	Sig. (2-tailed)	.000	.137		.007	.000	.177	.356	.214	.046	.084	.410	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00035	Pearson Correlation	.132	.205*	.266**	1	.219*	.302**	.224*	.239*	.131	.003	-.082-	.349**
	Sig. (2-tailed)	.192	.040	.007		.029	.002	.025	.016	.194	.979	.416	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00036	Pearson Correlation	.364**	.156	.492**	.219*	1	.397**	.409**	.250*	.344**	.092	.243*	.582**
	Sig. (2-tailed)	.000	.120	.000	.029		.000	.000	.012	.000	.363	.015	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00037	Pearson Correlation	.134	.559**	.136	.302**	.397**	1	.455**	.359**	.338**	-.012-	.124	.577**
	Sig. (2-tailed)	.184	.000	.177	.002	.000		.000	.000	.001	.903	.219	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00038	Pearson Correlation	.185	.370**	.093	.224*	.409**	.455**	1	.383**	.340**	.149	.304**	.624**
	Sig. (2-tailed)	.065	.000	.356	.025	.000	.000		.000	.001	.140	.002	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00039	Pearson Correlation	.213*	.377**	.125	.239*	.250*	.359**	.383**	1	.284**	.073	.370**	.476**
	Sig. (2-tailed)	.034	.000	.214	.016	.012	.000	.000		.004	.472	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00040	Pearson Correlation	.479**	.251*	.200*	.131	.344**	.338**	.340**	.284**	1	.005	.454**	.556**
	Sig. (2-tailed)	.000	.012	.046	.194	.000	.001	.001	.004		.958	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00041	Pearson Correlation	.088	.101	.173	.003	.092	-.012-	.149	.073	.005	1	.229*	.189
	Sig. (2-tailed)	.384	.318	.084	.979	.363	.903	.140	.472	.958		.022	.060
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00042	Pearson Correlation	.399**	.301**	.083	-.082-	.243*	.124	.304**	.370**	.454**	.229*	1	.500**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.410	.416	.015	.219	.002	.000	.000	.022		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التفكير الابداعي	Pearson Correlation	.624**	.460**	.404**	.349**	.582**	.577**	.624**	.476**	.556**	.189	.500**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.060	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

النتائج:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

- a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.918	35

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

- a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.861
		N of Items	18 ^a
	Part 2	Value	.846
		N of Items	17 ^b
	Total N of Items		35
Correlation Between Forms			.804
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.891
	Unequal Length		.891
Guttman Split-Half Coefficient			.889

- a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00014, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022.

- b. The items are: VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00042.

الملحق رقم (05): إستانيان التفكير الإبداعى فى صورته النهائية

عزىزى التلمىذ / عزىزى التلمىذة تحىة طىبة وبعء:

فى إطار إءاءاء أطروحة الءءءوراه فى ءءصص ءربىة ءاصءة وءءعلىم المكىف؁ ىطىب لنا أن نضع بىن أىءىكم هءا الاءءبىان راءبىىن منكم ءءعاون معنا بغرض إفاءءءنا فى ءمع المءلوماء ءاء الصلة ببءءءنا؁ فالراءاء ءءكرم بمنءنا ءزاء من وءءكم؁ ونءىطكم علما بأن ما ءءلون به من إءاباء سىءاط بالسرىة ءاأمة ولا ىسءءءم إلا لأغراض البءء العلمى؁ فشكر لكم لءعاونكم ونءمنى لكم ءوام ءءوفىق.

البىانااء الأولىة: الرراء وضع علامء (X) فى المربع الذى ىنطبء علىه.

الءنس:☐

أنءى

☐

ءكر

المسءوى:☐

ءامسة ابءءائى

☐

الرابعة إبءءائى

مءال ءوضىءى:

الرقم	العبارء	ءائما	غالبأ	أءىانا	ناءرا	أءا
01	أملك معرفة ممىزة بالمواضىع العلمىة والأءبىة					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أتجاوز كل ما هو روتيني ومتوقع					
02	أنا لا أتقيد بالحلول المألوفة للمشكلات					
03	أأحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي					
04	عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف فإنه يخطر في ذهني أفكار لم يفكر بها أحد من قبل					
05	أفضل حل المسائل الصعبة على المسائل السهلة					
06	غالبا ما أقدم أفكار جديدة كثيرة ومتنوعة					
07	لدي القدرة على إنتاج أكثر من حل للمشكلة					
08	امتلاك القدرة على تحليل المشكل والوقوف على أهم الأسباب					
09	أحاول أن أجد حل للمشكل مختلف عن حلول الآخرين					
10	أستفيد من الانتقادات التي توجه إلي					
11	أحرص على إحداث تغييرات في أسلوب تفكيري كل مرة					
12	عند قراءتي لقصة مثيرة أركز انتباهي على عنوانها وأعالج في ذهني أحداثها فأقوم بتعديل العنوان على أبعد ما يمكن رؤيته في أحداث القصة					
13	أشعر بالراحة بعد حل واجب يحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى فكرة لم يسبق إليها أحد					
14	أشعر أن أفكاري دائما ما تكون واضحة ومستقلة عن أفكار الآخرين					
15	أستخدم الخيال لإعطاء أكثر عدد من الحلول					
16	أنتبه وأنصت جيدا للتفاصيل الأفكار المعروضة عليا					
17	الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة					

					لدي القدرة على أنتاج أفكار جديدة غير مألوقة	18
					أنتج إجابات غير شائعة	19
					أنا أستطيع الحساب في ذهني	20
					لدي القدرة على كشف مختلف جوانب الغموض المصاحبة لبعض المواقف	21
					عند مواجهتي لعدد من المشاكل فإنني أحلها الواحدة تلو الأخرى	22
					أمتلك السرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف	23
					أشعر بأن لي مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة حول الموقف التعليمي	24
					أمتلك القدرة على الإقناع	25
					يفضل الآخرون أن أكون أنا القائد في كل نشاط يقترحه علينا الأستاذ	26
					لدي القدرة على إثارة التساؤلات حول الوضعية المشكلة	27
					التفكير العميق يساعدني على حل المشكلات	28
					أتأمل وأدقق في تفاصيل الأفكار	29
					أكره الروتين وأحب التغيير	30
					أتمتع بمهارة وآداب الحوار	31
					أستطيع جمع أكبر قدر من المعلومات حول المشكلة	32
					لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني	33
					أستطيع توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ومناقشتها لإختيار الحل المناسب لأي مشكلة تواجهني	34

35	لا أتردد في تغيير موقف عندما أكون مخطأ				
----	--	--	--	--	--

الملحق رقم (06): إستمارة تحكيم إستبيان أسلوب حل المشكلات

جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي

قسم علم النفس وعلوم التربية

الطالبة: أوليدي ربيعة إلى الأستاذ:.....

التخصص: تربية خاصة والتعليم المكيف الدرجة العلمية:.....

المستوى: طالبة دكتوراه (L.M.D) التخصص:.....

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه المعنونة بـ " التفكير الإبداعي وحل المشكلات كمنبئين بمستوى الطموح لدى

التلاميذ المتفوقين دراسيا - دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة "

لهذا أتشرف بالاستعانة بخبرتكم العلمية والعملية وآرائكم البناءة لتحديد أهم العبارات والبنود المناسبة لاستبيان

حل المشكلات، ولهذا نرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بالحكم على:

1-ما إذا كانت العبارات صادقة في قياس المتغير الذي وضع لقياسه.

2-دقة الصياغة اللغوية للعبارات.

3-إذا كانت هناك عبارات ترون إعادة تصنيفها من بند آخر.

4-ما إذا كانت هناك عبارات جديدة ترون إضافتها تحت أي من المجالات الفرعية.

ومن أجل تسهيل مهمتكم نقدم لحضرتكم المعلومات التالية الخاصة بموضوع البحث:

تساؤلات الدراسة:

1-ما مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

2-ما مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالابتدائية؟

3-ما مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

4-هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالطور

الابتدائي؟

5-هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين

بالطور الابتدائي؟

6- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

7- هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟
تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

حل المشكلات:

يعرفها الباحثان كاروليك ورودنيك. على أنها عملية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف. (مخلوفي، 2009، ص24)

ويتمثل إجرائيا في قدرة التلميذ المتفوق في الطور الثاني من التعليم الابتدائي على تطبيق خطوات حل المشكلات الأتية: التوجه العام، التعريف بالمشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقويم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عن أجابته لفقرات اختبار القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي (1997) بعد تعديله بما يناسب عينة الدراسة.

أبعاد حل المشكلات:

بعد التوجه العام: هو إدراك الشخص لذاته وقدراته أثناء الموقف المشكل.

بعد التعريف بالمشكلة: هي سياسات وإجراءات يطبقها الفرد يحدد من خلالها الاختلاف في سير الأمور عن الصورة العادية الطبيعية.

بعد توليد البدائل: هو التفكير بأكبر قدر ممكن من الحلول للمشكلة بصورة ابتكارية لحل المشكلة بطريقة ذات فعالية على المدى الطويل.

بعد اتخاذ القرار: وهو اختبار حل من الحلول المتاحة الناجحة والفرد المسؤول هو الذي يتخذ القرار بشكل صحيح وفعال ودائم.

بعد / التقويم: وهو تحليل وفاعلية ما إذا كان القرار صائب ام لا وهل الاختيار صحيح للحل التعليمية:

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص تربية خاصة والتعليم المكيف، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجيين منكم التعاون معا بغرض إفادتنا في جميع المعلومات ذات الصلة ببحثنا، فالرجاء التكرم

بمنحنا جزءا من وقتكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فشكر لكم لتعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

البيانات الأولية: الرجاء وضع علامة (X) في المربع الذي ينطبق عليه.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى:

الرابعة ابتدائي ☐ الخامسة ابتدائي ☐

مثال توضيحي:

الرقم	العبرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة
01	أنظر إلى المشكلات الدراسية كشيء طبيعي في حياة الفرد			

تحكيم الأداة:

لتسهيل عملية التحكيم وضعنا بين أيديكم مجموعة الجداول، كل جدول يخص مطلوبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أنه يوجد أسفل الجدول مساحة لتدوين ملاحظات أخرى أي التعديلات ترونها مناسبة تخدم البحث:

الجدول رقم (01): خاص بمدى وضوح التعليمية:

التعليمية	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات:

الجدول رقم (02): خاص بمدى كفاية بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	مناسبة	غير مناسبة	المقترح البديل
تنطبق بدرجة عالية			
تنطبق بدرجة متوسطة			
تنطبق بدرجة ضعيفة			

ملاحظات:

الجدول رقم (03): خاص بمدى وضوح المثال:

المثال	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة
أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع			

ملاحظات:

الجدول رقم (04): خاص بمدى انتماء الفقرات لأبعاد الاستبيان:

الرقم	العبرة	رأي الأستاذ المحكم
1- بعد التوجه العام		
لا تنتمي	تنتمي	
01	أعتقد بأن لدي قدرة على مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية	
02	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات	
03	أنظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة التلميذ	
04	أجد صعوبة في تنظيم أفكارى عندما تواجهني مشكلة	
05	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير	
06	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة	
07	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة	
08	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني	
2- تعريف المشكلة		
01	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	
02	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل	
03	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها	
04	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها	
05	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	
06	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	

الرقم	العبرة	رأي الأستاذ المحكم
3 - توليد البدائل		
لا تنتمي	تنتمي	
01	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة	
02	أجد تفكيري منحصر في حل واحد للمشكلة	
03	أجد نفسي منفصلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير	

04	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة		
05	عندما تواجهني مشكلة أفكر في كافة الحلول الممكنة		
06	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها		
4- اتخاذ القرار			
01	أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه		
02	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد		
03	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة		
04	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة		
05	عندما تواجهني مشكلة فأنتني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح		
06	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه		
5- بعد التقييم			
01	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع		
02	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها		
03	عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحاول معرفة بسبب ذلك		
04	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة		
05	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقسيم الحلول التي أتوصل إليها		
06	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك		

الجدول رقم (05): خاص بمدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبيان:

الرقم	العبارة الأصلية	رأي الأستاذ المحكم
1- بعد التوجه العام	واضحة	غير واضحة
	البديل	

01	أعتقد بأن لدي قدرة على مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية		
02	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات		
03	أنظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة التلميذ		
04	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة		
05	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير		
06	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة		
07	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة		
08	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني		
2-تعريف المشكلة			
	واضحة	غير واضحة	البديل
01	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط		
02	أنفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل		
03	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها		
04	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها		
05	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني		
06	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة		

3-توليد البدائل			
	واضحة	غير واضحة	البديل
01	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة		
02	أجد تفكيري منحصر في حل واحد للمشكلة		
03	أجد نفسي منفصلاً حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير		
04	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة		
05	عندما تواجهني مشكلة أفكر في كافة الحلول الممكنة		
06	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها		

4-اتخاذ القرار				واضحة	غير واضحة	البديل
01	أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه					
02	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد					
03	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة					
04	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة					
05	عندما تواجهني مشكلة فأنتني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح					
06	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه					
5-بعد التقييم				واضحة	غير واضحة	البديل
01	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع					
02	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها					
03	عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحاول معرفة بسبب ذلك					
04	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة					
05	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقسيم الحلول التي أتوصل إليها					
06	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك					

الملحق رقم (07): استبيان أسلوب حل المشكلات بعد التعديل

الرقم	العبارات	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة
01	أعتقد بأن لدي قدرة على مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية			
02	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات			
03	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة			

04	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة		
05	أجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة		
06	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني		
07	أنظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة التلميذ		
08	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها		
09	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل		
10	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير		
11	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها		
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة		
13	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير		
14	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها		
15	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني		
16	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة		

17	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة		
18	أجد تفكيري منحصر في حل واحد للمشكلة		
19	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة		
20	عندما تواجهني مشكلة أفكر في كافة الحلول الممكنة		
21	أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أمل		

			إليه	
			أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	22
			عندما تواجهني مشكلة فأنتني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	23
			أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد	24
			أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	25
			عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقسيم الحلول التي أتوصل إليها	26
			أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	27
			أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع	28
			أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها	29
			عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحاول معرفة بسبب ذلك	30
			أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	31
			أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك	32

الملحق رقم (08): الخصائص السيكومترية لاستبيان حل المشكلات

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المشكلات_حل	الفئة الدنيا	33	69.2424	3.50919	.61087
	الفئة العليا	33	82.6364	3.90367	.67954

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المشكلات_حل	Equal variances assumed	.410	.524	-14.658	64	.000	-13.39394	.91375	-15.21937	-11.56851
	Equal variances not assumed			-14.658	63.287	.000	-13.39394	.91375	-15.21976	-11.56812

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	الفئة الدنيا	33	2.3333	.54006	.09401
	الفئة العليا	33	2.9697	.17408	.03030
VAR00002	الفئة الدنيا	33	2.4848	.56575	.09848
	الفئة العليا	33	2.7879	.41515	.07227
VAR00003	الفئة الدنيا	33	1.8788	.54530	.09492
	الفئة العليا	33	2.1818	.63514	.11056
VAR00004	الفئة الدنيا	33	2.2424	.75126	.13078
	الفئة العليا	33	2.7576	.56071	.09761
VAR00005	الفئة الدنيا	33	2.2121	.59987	.10442
	الفئة العليا	33	2.8788	.33143	.05770
VAR00006	الفئة الدنيا	33	2.3939	.55562	.09672
	الفئة العليا	33	2.7879	.41515	.07227
VAR00007	الفئة الدنيا	33	2.2121	.59987	.10442

	الفئة العليا	33	2.4242	.75126	.13078
VAR00008	الفئة الدنيا	33	2.3636	.48850	.08504
	الفئة العليا	33	2.8788	.33143	.05770
VAR00009	الفئة الدنيا	33	2.3030	.58549	.10192
	الفئة العليا	33	2.7576	.50189	.08737
VAR00010	الفئة الدنيا	33	2.3636	.60302	.10497
	الفئة العليا	33	2.3333	.64550	.11237
VAR00011	الفئة الدنيا	33	2.2424	.61392	.10687
	الفئة العليا	33	2.7273	.57406	.09993
VAR00012	الفئة الدنيا	33	1.9697	.68396	.11906
	الفئة العليا	33	2.0606	.86384	.15037
VAR00013	الفئة الدنيا	33	2.0606	.65857	.11464
	الفئة العليا	33	2.2424	.86712	.15095
VAR00014	الفئة الدنيا	33	2.1818	.58387	.10164
	الفئة العليا	33	2.2424	.83030	.14454
VAR00015	الفئة الدنيا	33	2.2424	.61392	.10687
	الفئة العليا	33	2.6970	.52944	.09216
VAR00016	الفئة الدنيا	33	2.1818	.63514	.11056
	الفئة العليا	33	2.6364	.69903	.12168
VAR00017	الفئة الدنيا	33	2.2424	.66287	.11539
	الفئة العليا	33	2.3030	.84723	.14748
VAR00018	الفئة الدنيا	33	2.2727	.62614	.10900
	الفئة العليا	33	2.6061	.49620	.08638
VAR00019	الفئة الدنيا	33	2.2424	.56071	.09761
	الفئة العليا	33	2.7576	.56071	.09761
VAR00020	الفئة الدنيا	33	1.8182	.63514	.11056
	الفئة العليا	33	2.3030	.84723	.14748
VAR00021	الفئة الدنيا	33	1.8788	.59987	.10442
	الفئة العليا	33	2.4848	.71244	.12402
VAR00022	الفئة الدنيا	33	2.0000	.75000	.13056
	الفئة العليا	33	2.7576	.56071	.09761
VAR00023	الفئة الدنيا	33	1.8788	.64988	.11313
	الفئة العليا	33	2.4848	.75503	.13143
VAR00024	الفئة الدنيا	33	1.8788	.73983	.12879
	الفئة العليا	33	2.0000	.86603	.15076
VAR00025	الفئة الدنيا	33	2.1515	.61853	.10767
	الفئة العليا	33	2.7273	.62614	.10900
VAR00026	الفئة الدنيا	33	2.3636	.69903	.12168
	الفئة العليا	33	2.5758	.75126	.13078
VAR00027	الفئة الدنيا	33	2.0303	.63663	.11082
	الفئة العليا	33	2.6970	.68396	.11906

VAR00028	الفئة الدنيا	33	2.2727	.62614	.10900
	الفئة العليا	33	2.9394	.24231	.04218
VAR00029	الفئة الدنيا	33	1.9394	.78817	.13720
	الفئة العليا	33	2.5455	.71111	.12379
VAR00030	الفئة الدنيا	33	1.9091	.38435	.06691
	الفئة العليا	33	2.4848	.61853	.10767
VAR00031	الفئة الدنيا	33	2.2424	.56071	.09761
	الفئة العليا	33	2.7576	.43519	.07576
VAR00032	الفئة الدنيا	33	2.4545	.56408	.09819
	الفئة العليا	33	2.8485	.36411	.06338

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	78.845	.000	- 6.443-	64	.000	-.63636-	.09878	-.83369-	- .43904-
	Equal variances not assumed			- 6.443-	38.578	.000	-.63636-	.09878	-.83623-	- .43650-
VAR00002	Equal variances assumed	14.699	.000	- 2.481-	64	.016	-.30303-	.12216	-.54706-	- .05900-
	Equal variances not assumed			- 2.481-	58.716	.016	-.30303-	.12216	-.54749-	- .05857-
VAR00003	Equal variances assumed	1.644	.204	- 2.080-	64	.042	-.30303-	.14572	-.59414-	- .01192-
	Equal variances not assumed			- 2.080-	62.567	.042	-.30303-	.14572	-.59427-	- .01179-
VAR00004	Equal variances assumed	6.882	.011	- 3.157-	64	.002	-.51515-	.16319	-.84115-	- .18915-

	Equal variances not assumed			- 3.157-	59.208	.003	-.51515-	.16319	-.84166-	- .18864-
VAR00005	Equal variances assumed	12.293	.001	- 5.588-	64	.000	-.66667-	.11930	-.90500-	- .42833-
	Equal variances not assumed			- 5.588-	49.871	.000	-.66667-	.11930	-.90631-	- .42702-
VAR00006	Equal variances assumed	11.476	.001	- 3.263-	64	.002	-.39394-	.12074	-.63514-	- .15274-
	Equal variances not assumed			- 3.263-	59.240	.002	-.39394-	.12074	-.63551-	- .15236-
VAR00007	Equal variances assumed	4.815	.032	- 1.268-	64	.210	-.21212-	.16735	-.54645-	.12221
	Equal variances not assumed			- 1.268-	61.012	.210	-.21212-	.16735	-.54676-	.12252
VAR00008	Equal variances assumed	25.481	.000	- 5.013-	64	.000	-.51515-	.10276	-.72044-	- .30986-
	Equal variances not assumed			- 5.013-	56.309	.000	-.51515-	.10276	-.72098-	- .30932-
VAR00009	Equal variances assumed	2.871	.095	- 3.386-	64	.001	-.45455-	.13424	-.72273-	- .18636-
	Equal variances not assumed			- 3.386-	62.539	.001	-.45455-	.13424	-.72285-	- .18624-
VAR00010	Equal variances assumed	.146	.704	.197	64	.844	.03030	.15377	-.27689-	.33750
	Equal variances not assumed			.197	63.706	.844	.03030	.15377	-.27692-	.33752
VAR00011	Equal variances assumed	.740	.393	- 3.314-	64	.002	-.48485-	.14631	-.77714-	- .19256-

	Equal variances not assumed			- 3.314-	63.714	.002	-.48485-	.14631	-.77717-	- .19253-
VAR00012	Equal variances assumed	5.711	.020	-.474-	64	.637	-.09091-	.19180	-.47408-	.29226
	Equal variances not assumed			-.474-	60.802	.637	-.09091-	.19180	-.47447-	.29265
VAR00013	Equal variances assumed	10.154	.002	-.959-	64	.341	-.18182-	.18955	-.56048-	.19684
	Equal variances not assumed			-.959-	59.700	.341	-.18182-	.18955	-.56100-	.19737
VAR00014	Equal variances assumed	10.223	.002	-.343-	64	.733	-.06061-	.17670	-.41360-	.29238
	Equal variances not assumed			-.343-	57.430	.733	-.06061-	.17670	-.41438-	.29316
VAR00015	Equal variances assumed	.704	.405	- 3.221-	64	.002	-.45455-	.14112	-.73647-	- .17262-
	Equal variances not assumed			- 3.221-	62.647	.002	-.45455-	.14112	-.73658-	- .17251-
VAR00016	Equal variances assumed	.308	.581	- 2.765-	64	.007	-.45455-	.16441	-.78300-	- .12609-
	Equal variances not assumed			- 2.765-	63.421	.007	-.45455-	.16441	-.78306-	- .12603-
VAR00017	Equal variances assumed	5.833	.019	-.324-	64	.034	-.06061-	.18726	-.43470-	.31349
	Equal variances not assumed			-.324-	60.498	.034	-.06061-	.18726	-.43512-	.31391
VAR00018	Equal variances assumed	.761	.386	- 2.397-	64	.019	-.33333-	.13907	-.61116-	- .05550-

	Equal variances not assumed			- 2.397-	60.825	.020	-.33333-	.13907	-.61144-	- .05522-
VAR00019	Equal variances assumed	.517	.475	- 3.732-	64	.000	-.51515-	.13804	-.79091-	- .23939-
	Equal variances not assumed			- 3.732-	64.000	.000	-.51515-	.13804	-.79091-	- .23939-
VAR00020	Equal variances assumed	8.502	.005	- 2.630-	64	.011	-.48485-	.18433	-.85308-	- .11661-
	Equal variances not assumed			- 2.630-	59.335	.011	-.48485-	.18433	-.85364-	- .11606-
VAR00021	Equal variances assumed	4.668	.034	- 3.738-	64	.000	-.60606-	.16213	-.92995-	- .28217-
	Equal variances not assumed			- 3.738-	62.196	.000	-.60606-	.16213	-.93013-	- .28199-
VAR00022	Equal variances assumed	1.791	.186	- 4.647-	64	.000	-.75758-	.16301	- 1.08323-	- .43192-
	Equal variances not assumed			- 4.647-	59.256	.000	-.75758-	.16301	- 1.08373-	- .43142-
VAR00023	Equal variances assumed	3.286	.075	- 3.495-	64	.001	-.60606-	.17342	-.95250-	- .25962-
	Equal variances not assumed			- 3.495-	62.613	.001	-.60606-	.17342	-.95265-	- .25947-
VAR00024	Equal variances assumed	1.658	.202	- .611-	64	.543	-.12121-	.19828	-.51732-	.27489
	Equal variances not assumed			-.611-	62.476	.543	-.12121-	.19828	-.51750-	.27508
VAR00025	Equal variances assumed	.026	.873	- 3.758-	64	.000	-.57576-	.15321	-.88183-	- .26968-

	Equal variances not assumed			- 3.758-	63.990	.000	-.57576-	.15321	-.88183-	- .26968-
VAR00026	Equal variances assumed	.000	1.000	- 1.187-	64	.000	-.21212-	.17863	-.56898-	.14474
	Equal variances not assumed			- 1.187-	63.670	.000	-.21212-	.17863	-.56902-	.14478
VAR00027	Equal variances assumed	.529	.470	- 4.099-	64	.000	-.66667-	.16266	-.99161-	- .34172-
	Equal variances not assumed			- 4.099-	63.674	.000	-.66667-	.16266	-.99165-	- .34169-
VAR00028	Equal variances assumed	38.185	.000	- 5.704-	64	.000	-.66667-	.11687	-.90015-	- .43319-
	Equal variances not assumed			- 5.704-	41.374	.000	-.66667-	.11687	-.90263-	- .43070-
VAR00029	Equal variances assumed	.039	.844	- 3.280-	64	.002	-.60606-	.18479	-.97523-	- .23689-
	Equal variances not assumed			- 3.280-	63.334	.002	-.60606-	.18479	-.97530-	- .23682-
VAR00030	Equal variances assumed	24.921	.000	- 4.542-	64	.000	-.57576-	.12677	-.82900-	- .32251-
	Equal variances not assumed			- 4.542-	53.506	.000	-.57576-	.12677	-.82996-	- .32155-
VAR00031	Equal variances assumed	1.890	.174	- 4.169-	64	.000	-.51515-	.12356	-.76198-	- .26832-
	Equal variances not assumed			- 4.169-	60.288	.000	-.51515-	.12356	-.76228-	- .26803-
VAR00032	Equal variances assumed	25.915	.000	- 3.371-	64	.001	-.39394-	.11687	-.62742-	- .16046-

Equal variances not assumed			- 3.371-	54.722	.001	-.39394-	.11687	-.62819-	- .15969-
-----------------------------------	--	--	-------------	--------	------	----------	--------	----------	--------------

الاتساق الداخلي:

Correlations												
		VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010	حل المشكلا ت
VAR0 0001	Pears on Correl ation	1	.311**	.100	.005	.307**	.272**	-.054-	.201*	.155	.029	.568**
	Sig. (2- tailed)		.002	.324	.963	.002	.006	.593	.045	.124	.777	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0002	Pears on Correl ation	.311**	1	-.061-	.023	.100	.302**	-.144-	-.004-	.286**	-.026-	.297**
	Sig. (2- tailed)	.002		.547	.820	.320	.002	.153	.966	.004	.794	.003
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0003	Pears on Correl ation	.100	-.061-	1	.115	.071	.156	-.117-	.137	-.140-	-.194-	.215**
	Sig. (2- tailed)	.324	.547		.255	.481	.122	.246	.173	.165	.053	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0004	Pears on Correl ation	.005	.023	.115	1	.290**	.195	.241*	-.036-	.074	.007	.341**
	Sig. (2- tailed)	.963	.820	.255		.003	.052	.016	.723	.464	.949	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Pears on Correlation	.307**	.100	.071	.290**	1	.058	.175	.287**	.314**	-.001-	.554**
	Sig. (2-tailed)	.002	.320	.481	.003		.565	.081	.004	.001	.991	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Pears on Correlation	.272**	.302**	.156	.195	.058	1	-.087-	.249*	.331**	-.144-	.412**
	Sig. (2-tailed)	.006	.002	.122	.052	.565		.391	.013	.001	.152	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Pears on Correlation	-.054-	-.144-	-.117-	.241*	.175	-.087-	1	.125	-.100-	.345**	.233
	Sig. (2-tailed)	.593	.153	.246	.016	.081	.391		.216	.324	.000	.619
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00008	Pears on Correlation	.201*	-.004-	.137	-.036-	.287**	.249*	.125	1	.195	-.124-	.438**
	Sig. (2-tailed)	.045	.966	.173	.723	.004	.013	.216		.052	.218	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Pears on Correlation	.155	.286**	-.140-	.074	.314**	.331**	-.100-	.195	1	.081	.378**
	Sig. (2-tailed)	.124	.004	.165	.464	.001	.001	.324	.052		.422	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR0010	Pears on Correlation	.029	-.026-	-.194-	.007	-.001-	-.144-	.345**	-.124-	.081	1	.092
	Sig. (2-tailed)	.777	.794	.053	.949	.991	.152	.000	.218	.422		.365
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
حل_المشكلات	Pears on Correlation	.568**	.297**	.215**	.341**	.554**	.412**	.233	.438**	.378**	.092	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.002	.001	.000	.000	.619	.000	.000	.365	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR0011	VAR0012	VAR0013	VAR0014	VAR0015	VAR0016	VAR0017	VAR0018	VAR0019	VAR0020	VAR0021	حل_المشكلات
VAR0011	Pears on Correlation	1	.108	-.055-	-.060-	.057	.096	-.217-*	.178	.354**	-.134-	.218*	.227*
	Sig. (2-tailed)		.284	.585	.552	.574	.342	.030	.077	.000	.185	.030	.023
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0012	Pears on Correlation	.108	1	.168	.033	-.205-*	-.170-	-.224-*	.013	-.011-	.048	-.149-	-.030-
	Sig. (2-tailed)	.284		.095	.746	.041	.090	.025	.898	.912	.634	.138	.765
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0013	Pears on Correlation	-.055-	.168	1	.128	.163	.120	-.011-	.149	.080	.282**	-.200-*	.186

	Sig. (2- tailed)	.585	.095		.203	.104	.235	.915	.139	.431	.004	.046	.065
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0014	Pears on Correl ation	-.060-	.033	.128	1	.185	-.042-	-.104-	-.245- *	.065	-.174-	.250*	.148
	Sig. (2- tailed)	.552	.746	.203		.066	.679	.301	.014	.522	.083	.012	.141
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0015	Pears on Correl ation	.057	-.205- *	.163	.185	1	.012	.213*	.094	.215*	.215*	.039	.303**
	Sig. (2- tailed)	.574	.041	.104	.066		.903	.033	.354	.032	.032	.698	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0016	Pears on Correl ation	.096	-.170-	.120	-.042-	.012	1	.036	.016	.153	.238*	-.104-	.310**
	Sig. (2- tailed)	.342	.090	.235	.679	.903		.726	.876	.127	.017	.303	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0017	Pears on Correl ation	-.217- *	-.224- *	-.011-	-.104-	.213*	.036	1	-.002-	-.213- *	.131	.099	.321**
	Sig. (2- tailed)	.030	.025	.915	.301	.033	.726		.987	.033	.192	.326	.011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0018	Pears on Correl ation	.178	.013	.149	-.245- *	.094	.016	-.002-	1	.104	.051	.007	.226*

	Sig. (2- tailed)	.077	.898	.139	.014	.354	.876	.987		.305	.611	.945	.024
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0019	Pears on Correl ation	.354**	-.011-	.080	.065	.215*	.153	-.213- *	.104	1	-.003-	.072	.315**
	Sig. (2- tailed)	.000	.912	.431	.522	.032	.127	.033	.305		.980	.477	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0020	Pears on Correl ation	-.134-	.048	.282**	-.174-	.215*	.238*	.131	.051	-.003-	1	-.266- **	.271**
	Sig. (2- tailed)	.185	.634	.004	.083	.032	.017	.192	.611	.980		.007	.006
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0021	Pears on Correl ation	.218*	-.149-	-.200- *	.250*	.039	-.104-	.099	.007	.072	-.266- **	1	.347**
	Sig. (2- tailed)	.030	.138	.046	.012	.698	.303	.326	.945	.477	.007		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
حل المشكلا ت	Pears on Correl ation	.227*	-.030-	.186	.148	.303**	.310**	.121	.226*	.315**	.271**	.347**	1
	Sig. (2- tailed)	.023	.765	.065	.141	.002	.002	.229	.024	.001	.006	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR0 0022	VAR0 0023	VAR0 0024	VAR0 0025	VAR0 0026	VAR0 0027	VAR0 0028	VAR0 0029	VAR0 0030	VAR0 0031	VAR0 0032	حل المشكلا ت
VAR0 0022	Pears on Correl ation	1	.184	.170	.088	.238*	.067	.205*	.178	.188	.129	.232*	.488**
	Sig. (2- tailed)		.066	.090	.384	.017	.505	.041	.076	.062	.200	.020	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0023	Pears on Correl ation	.184	1	-.003-	.052	.429**	.215*	.151	.174	.141	-.032-	.151	.351**
	Sig. (2- tailed)	.066		.974	.606	.000	.032	.133	.083	.160	.748	.134	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0024	Pears on Correl ation	.170	-.003-	1	-.045-	.232*	.015	-.220-*	.120	-.018-	-.008-	-.121-	.146
	Sig. (2- tailed)	.090	.974		.658	.020	.882	.028	.236	.856	.938	.232	.147
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0025	Pears on Correl ation	.088	.052	-.045-	1	-.093-	.131	.252*	-.085-	-.075-	.292**	.354**	.321**
	Sig. (2- tailed)	.384	.606	.658		.356	.194	.012	.399	.459	.003	.000	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0026	Pears on Correl ation	.238*	.429**	.232*	-.093-	1	.004	-.157-	.120	-.104-	-.202-*	.006	.421**
	Sig. (2- tailed)	.017	.000	.020	.356		.971	.118	.236	.302	.044	.951	.000

N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0027	Pears on Correl ation	.067	.215*	.015	.131	.004	1	.229*	.087	.175	-.072-	.326**	.470**
	Sig. (2- tailed)	.505	.032	.882	.194	.971		.022	.391	.081	.477	.001	.000
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0028	Pears on Correl ation	.205*	.151	-.220-*	.252*	-.157-	.229*	1	.185	.164	.223*	.334**	.444**
	Sig. (2- tailed)	.041	.133	.028	.012	.118	.022		.066	.104	.025	.001	.000
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0029	Pears on Correl ation	.178	.174	.120	-.085-	.120	.087	.185	1	.398**	.062	-.220-*	.394**
	Sig. (2- tailed)	.076	.083	.236	.399	.236	.391	.066		.000	.539	.028	.000
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0030	Pears on Correl ation	.188	.141	-.018-	-.075-	-.104-	.175	.164	.398**	1	.218*	-.086-	.431**
	Sig. (2- tailed)	.062	.160	.856	.459	.302	.081	.104	.000		.029	.393	.000
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0 0031	Pears on Correl ation	.129	-.032-	-.008-	.292**	-.202-*	-.072-	.223*	.062	.218*	1	.290**	.309**
	Sig. (2- tailed)	.200	.748	.938	.003	.044	.477	.025	.539	.029		.003	.002
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR0032	Pears on Correlation	.232*	.151	-.121-	.354**	.006	.326**	.334**	-.220-*	-.086-	.290**	1	.308**
	Sig. (2-tailed)	.020	.134	.232	.000	.951	.001	.001	.028	.393	.003		.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
حل المشكلة	Pears on Correlation	.488**	.351**	.146	.321**	.185	.470**	.444**	.394**	.431**	.309**	.308**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.147	.001	.066	.000	.000	.000	.000	.002	.002	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
.470**

الثبت:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.732	25

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.652
		N of Items	13 ^a
	Part 2	Value	.594
		N of Items	12 ^b
	Total N of Items		25
Correlation Between Forms			.441
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.612
	Unequal Length		.612
Guttman Split-Half Coefficient			.611

- a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00008, VAR00009, VAR00011, VAR00015, VAR00016, VAR00018, VAR00019, VAR00020.
- b. The items are: VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00017, VAR00026.

الملحق رقم (09): استبيان أسلوب حل المشكلات في صورته النهائية

الرقم	العبارات	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
01	أعتقد بأن لدي قدرة على مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية			
02	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات			
03	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة			
04	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة			
05	أجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة			
06	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني			
07	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها			
08	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل			
09	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها			
10	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني			
11	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة			

12	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة			
13	أجد تفكيري منحصر في حل واحد للمشكلة			
14	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة			
15	عندما تواجهني مشكلة أفكر في كافة الحلول			

			الممكنة	
			أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه	16
			أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	17
			عندما تواجهني مشكلة فأنتني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح	18
			أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	19
			أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	20
			أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع	21
			أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها	22
			عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحاول معرفة بسبب ذلك	23
			أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	24
			أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك	25

الملحق رقم (10): استمارة تحكيم استبيان مستوى الطموح

جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي

قسم علم النفس وعلوم التربية

الطالبة: أوليدي ربيعة إلى الأستاذ:

التخصص: تربية خاصة والتعليم المكيف الدرجة العلمية:

المستوى: طالبة دكتوراه (L.M.D) التخصص:

استمارة تحكيم استبيان مستوى الطموح

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه المعنونة بـ " التفكير الإبداعي وحل المشكلات كمنبئين بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا - دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة "

لهذا أتشرف بالاستعانة بخبرتكم العلمية والعملية وآرائكم البناءة لتحديد أهم العبارات والبنود المناسبة لاستبيان مستوى الطموح ولهذا نرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بالحكم على:

1- ما إذا كانت العبارات صادقة في قياس المتغير الذي وضع لقياسه.

2- دقة الصياغة اللغوية للعبارات.

3- إذا كانت هناك عبارات ترون إعادة تصنيفها من بند آخر.

4- ما إذا كانت هناك عبارات جديدة ترون إضافتها تحت أي من المجالات الفرعية.

ومن أجل تسهيل مهمتكم نقدم لحضرتكم المعلومات التالية الخاصة بموضوع البحث:

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

2- ما مستوى حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين بالابتدائية؟

3- ما مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

4- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى التلاميذ

المتفوقين بالطور الابتدائي؟

5- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي بعد عزل حل المشكلات لدى

التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

6- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وحل المشكلات بعد عزل التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

7- هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالطور الابتدائي؟

تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

مستوى الطموح:

هو ذلك المستوى الذي يضعه التلميذ المتفوق ويرغب في بلوغه ومدى قدرته على تحقيق أهدافه المرسومة مسبقا وفقا لقدراته وإمكاناته وتطلعاته المستقبلية، والمفرد الطموح هو الذي يتصف بتقبل كل ما هو جديد، ويتحمل الإحباط، والقادر على وضع الأهداف، وأيضا يتسم بالتفاؤل، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يتحمل عليها التلميذ المتفوق في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، على مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005) الذي أعتمد عليه في هذه الدراسة.

بعد التفاؤل:

هو النظرة التفاعلية للمستقبل التي تدفع الإنسان نحو العمل والانجاز، والرغبة في الحياة وعدم الاستسلام للفشل، الاستفادة منه والكفاح لتحقيق ما هو أفضل.

بعد القدرة على وضع الأهداف:

القدرة على تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها في ضوء الإمكانيات المتاحة، والقدرة على التخطيط الجيد للأعمال، وكذلك على تعديل الأهداف والتغلب على العوائق التي تقف في طريق تحقيقها.

بعد تقبل الجديد:

الرغبة في مسايرة المستحدثات العصرية وتوظيفها من خلال إيمانه بضرورة الاطلاع على كل ما هو جديد.

تحمل الإحباط:

عدم اليأس حينما لا تتحقق الأهداف بأن الفشل أول خطوات النجاح والقدرة على الاستبدال الأهداف غير المحققة والايمان بأن بعد العسر يسر.

التعليمة:

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص تربية خاصة والتعليم المكيف، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجيين منكم التعاون معا بغرض إفادتنا في جميع المعلومات ذات الصلة ببحثنا، فالرجاء التكرم بمنحنا جزءا من وقتكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فشكر لكم لتعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

البيانات الأولية: الرجاء وضع علامة (X) في المربع الذي ينطبق عليه.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى:

أبتدائي ☐ الخاام ☐ خامسة ابتدائي ☐

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها					

تحكيم الأداة:

لتسهيل عملية التحكيم وضعنا بين أيديكم مجموعة الجداول، كل جدول يخص مطلوبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أنه يوجد أسفل الجدول مساحة لتدوين ملاحظات أخرى أي التعديلات ترونها مناسبة تخدم البحث:

الجدول رقم (01): خاص بمدى وضوح التعليمة:

التعليمة	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات:

.....

.....

الجدول رقم (02): خاص بمدى كفاية بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	مناسبة	غير مناسبة	المقترح البديل
دائما			
غالبا			
أحيانا			
نادرا			
أبدا			

ملاحظات:

.....

.....

الجدول رقم (03): خاص بمدى وضوح المثال:

المثال	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات:

.....

.....

الجدول رقم (04): خاص بمدى انتماء الفقرات لأبعاد الاستبيان:

الرقم	العبارة	رأي الأستاذ المحكم
	1-بعد التفاؤل	تنتمي لا تنتمي
01	أفكر في المستقبل	
02	أرى أن الحياة تستمر مهما حدث	
03	أستفيد من التجارب الفاشلة	
04	أرغب في الحياة	
05	أطلع إلى المستقبل	
06	أسعى لتحقيق ما هو أفضل	
07	من الأحسن أن لا أستسلم للفشل	
08	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل	
09	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل	
10	أعتقد أنه لا يوجد وقت ينسبه الحاضر	
11	أعتقد أن المعاناة تكون دائما للإنجاز	
12	يستغني التفكير في الماضي بمشكلاته	

الرقم	2-بعد المقدرة على وضع الأهداف	تنتمي لا تنتمي
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها	
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله	
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي	
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات	
05	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي	
06	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي	
07	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف	

قائمة الملاحق

08	لدي المقدرة على تحديد أهدافي		
09	أستطيع توجيه إمكانياتي والاستفادة منها		
10	لا أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط		
3 - بعد تقبل الجديد			
	تنتمي	لا تنتمي	
01	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب		
02	لدى الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم		
03	أدرك أن الحياة متغيرة		
04	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد		
05	أرى أن تحديد المعلومات أساس استمرار العالم		
06	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة		
07	أسعى وراء المعرفة الجديدة		
08	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثيرة		
4 - بعد تحمل الإحباط			
	تنتمي	لا تنتمي	
01	من الأفضل أن أضع أهدافا بديلة		
02	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق		
03	أعتقد أن الفشل هو أول خطوات النجاح		
04	أؤمن بالقول رب ضارة نافعة		
05	ينتابني الشعور باليأس		
06	أؤمن بأن بعد العسر يسر		

الجدول رقم (05): خاص بمدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبيان.

الرقم		العبارة الأصلية		رأي الأستاذ المحكم	
1- بعد التفـاؤل		واضحة	غير واضحة	البديل	
01	أفكر في المستقبل				

قائمة الملاحق

02	أرى أن الحياة تستمر مهما حدث			
03	أستفيد من التجارب الفاشلة			
04	أرغب في الحياة			
05	أتطلع إلى المستقبل			
06	أسعى لتحقيق ما هو أفضل			
07	من الأحسن أن لا أستسلم للفشل			
08	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل			
09	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل			
10	أعتقد أنه لا يوجد وقت ينسبه الحاضر			
11	أعتقد أن المعاناة تكون دائما للإنجاز			
12	يستغني التفكير في الماضي بمشكلاته			

2- بعد المقدرة على وضع الأهداف				
واضحة	غير واضحة	البديل		
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها			
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله			
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي			
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات			
05	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي			
06	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي			
07	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف			
08	لدي المقدرة على تحديد أهدافي			
09	أستطيع توجيه إمكانياتي والاستفادة منها			
10	لا أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط			
3 - بعد تقبل الجديد				
واضحة	غير واضحة	البديل		

قائمة الملاحق

01	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب			
02	لدى الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم			
03	أدرك أن الحياة متغيرة			
04	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد			
05	أرى أن تحديد المعلومات أساس استمرار العالم			
06	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة			
07	أسعى وراء المعرفة الجديدة			
08	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثيرة			
4- بعد تحمل الإحباط				
	واضحة	غير واضحة	البديل	
01	من الأفضل أن أضع أهدافا بديلة			
02	أستطيع إستبدال أهدافي التي لا تتحقق			
03	أعتقد أن الفشل هو أول خطوات النجاح			
04	أؤمن بالقول رب ضارة نافعة			
05	ينتابني الشعور باليأس			
06	أؤمن بأن بعد العسر يسر			

الملحق رقم(11): استبيان مستوى الطموح بعد التعديل

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها					
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله					
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي					

04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
05	أفضل أن أضع أهدافا بديلة				
06	أفكر في المستقبل				
07	أرى أن الحياة تستمر مهما حدث				
08	الأهداف التي أضعها قابلة للتحقيق				
09	أستفيد من التجارب الفاشلة				
10	أحدد أهدافي حسب امكانياتي				
11	أرغب في الحياة				
12	أتطلع إلى المستقبل				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
15	ألجأ إلى التطورات التكنولوجية في انجازاتي				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي				
17	أستطيع توجيه امكانياتي والاستفادة منها				
18	من الأحسن أن لا أستسلم للفشل				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
20	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
21	الفشل هو أول خطوات النجاح				
22	أؤمن بالقول رب ضارة نافعة				
23	ينتابني الشعور باليأس				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بكل ما يحمله				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
28	لدى الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				

					يمكنني أن أغير أشياء كثيرة في حياتي	29
					أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد	30
					أرى أن تحديد المعلومات أساس استمرار العالم	31
					يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته	32
					إن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة	33
					أسعى وراء المعرفة الجديدة	34
					أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير	35
					لا أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط	36

الملحق رقم (12): الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح.

Group Statistics					
	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مستوى_الطموح	الفئة الدنيا	33	134.0000	6.35413	1.10611
	الفئة العليا	33	158.0909	4.75239	.82729

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
الطموح_مستوى	Equal variances assumed	5.612	.021	-17.441-	64	.000	-24.09091-	1.38126		-26.85030-	-21.33152-
	Equal variances not assumed			-17.441-	59.268	.000	-24.09091-	1.38126		-26.85455-	-21.32727-

Group Statistics					
	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
س1	الفئة الدنيا	33	4.5152	.75503	.13143
	الفئة العليا	33	4.8788	.33143	.05770
س2	الفئة الدنيا	33	3.8182	.80834	.14071
	الفئة العليا	33	4.7576	.43519	.07576
س3	الفئة الدنيا	33	4.1515	.79535	.13845
	الفئة العليا	33	4.7879	.41515	.07227
س4	الفئة الدنيا	33	3.7273	1.09752	.19105
	الفئة العليا	33	4.4545	.66572	.11589
س5	الفئة الدنيا	33	2.9697	1.21153	.21090
	الفئة العليا	33	4.0303	1.35750	.23631

6س	الفئة الدنيا	33	2.9697	1.53062	.26645
	الفئة العليا	33	2.1515	1.67931	.29233
7س	الفئة الدنيا	33	3.4242	.96922	.16872
	الفئة العليا	33	4.7273	.67420	.11736
8س	الفئة الدنيا	33	4.0000	.93541	.16283
	الفئة العليا	33	4.3939	.70442	.12262
9س	الفئة الدنيا	33	3.7879	1.19262	.20761
	الفئة العليا	33	4.8788	.33143	.05770
10س	الفئة الدنيا	33	3.7879	1.11124	.19344
	الفئة العليا	33	4.7273	.57406	.09993
11س	الفئة الدنيا	33	4.5758	.90244	.15709
	الفئة العليا	33	4.9091	.29194	.05082
12س	الفئة الدنيا	33	4.2424	.90244	.15709
	الفئة العليا	33	4.7879	.48461	.08436
13س	الفئة الدنيا	33	4.2424	1.09059	.18985
	الفئة العليا	33	4.8485	.50752	.08835
14س	الفئة الدنيا	33	3.6364	.96236	.16753
	الفئة العليا	33	4.4242	.66287	.11539
15س	الفئة الدنيا	33	3.9091	.94748	.16494
	الفئة العليا	33	4.1515	1.06423	.18526
16س	الفئة الدنيا	33	3.5455	1.03353	.17991
	الفئة العليا	33	4.6970	.52944	.09216
17س	الفئة الدنيا	33	4.4545	.75378	.13122
	الفئة العليا	33	4.9697	.17408	.03030
18س	الفئة الدنيا	33	4.6061	.60927	.10606
	الفئة العليا	33	4.9091	.29194	.05082
19س	الفئة الدنيا	33	4.1515	.97215	.16923
	الفئة العليا	33	4.7879	.41515	.07227
20س	الفئة الدنيا	33	3.1818	1.04447	.18182
	الفئة العليا	33	4.0909	1.33144	.23177
21س	الفئة الدنيا	33	3.8182	1.40211	.24408
	الفئة العليا	33	4.6970	.80951	.14092
22س	الفئة الدنيا	33	3.8182	1.21075	.21076
	الفئة العليا	33	4.4848	1.00378	.17474
23س	الفئة الدنيا	33	2.6667	1.40683	.24490
	الفئة العليا	33	3.2727	1.64455	.28628
24س	الفئة الدنيا	33	3.8788	.89294	.15544
	الفئة العليا	33	4.5455	1.20133	.20912
25س	الفئة الدنيا	33	4.6061	.70442	.12262
	الفئة العليا	33	4.5758	1.09059	.18985
26س	الفئة الدنيا	33	4.2727	1.00849	.17556

الفئة العليا	33	4.9394	.24231	.04218
27 س	33	4.1818	1.10268	.19195
الفئة العليا	33	4.8788	.41515	.07227
28 س	33	3.4545	1.12057	.19507
الفئة العليا	33	4.6364	.69903	.12168
29 س	33	3.7576	.86712	.15095
الفئة العليا	33	4.9091	.29194	.05082
30 س	33	2.8485	1.41689	.24665
الفئة العليا	33	4.3030	1.01504	.17670
31 س	33	4.1818	.98281	.17108
الفئة العليا	33	4.3636	1.08450	.18879
32 س	33	4.1515	.83371	.14513
الفئة العليا	33	4.7273	.97701	.17008
33 س	33	3.9091	1.04174	.18134
الفئة العليا	33	4.8182	.46466	.08089
34 س	33	3.8485	1.20211	.20926
الفئة العليا	33	4.4242	1.17341	.20426
35 س	33	2.9091	1.01130	.17604
الفئة العليا	33	4.1515	1.30195	.22664

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
س1	Equal variances assumed	30.668	.000	-2.533	64	.014	-.36364	.14354		-.65039	-.07688
	Equal variances not assumed			-2.533	43.891	.015	-.36364	.14354		-.65294	-.07433
س2	Equal variances assumed	17.064	.000	-5.878	64	.000	-.93939	.15981		-1.25865	-.62014
	Equal variances not assumed			-5.878	49.113	.000	-.93939	.15981		-1.26053	-.61826
س3	Equal variances assumed	16.111	.000	-4.075	64	.000	-.63636	.15618		-.94837	-.32436
	Equal variances not assumed			-4.075	48.232	.000	-.63636	.15618		-.95034	-.32239

س4	Equal variances assumed	3.924	.052	- 3.255-	64	.002	-.72727-	.22345	- 1.17367-	-.28087-
	Equal variances not assumed			- 3.255-	52.740	.002	-.72727-	.22345	- 1.17551-	-.27903-
س5	Equal variances assumed	1.414	.239	- 3.349-	64	.001	-1.06061-	.31674	- 1.69336-	-.42785-
	Equal variances not assumed			- 3.349-	63.189	.001	-1.06061-	.31674	- 1.69351-	-.42770-
س6	Equal variances assumed	.381	.539	2.069	64	.043	.81818	.39554	.02800	1.60836
	Equal variances not assumed			2.069	63.458	.043	.81818	.39554	.02787	1.60849
س7	Equal variances assumed	5.333	.024	- 6.340-	64	.000	-1.30303-	.20553	- 1.71361-	-.89245-
	Equal variances not assumed			- 6.340-	57.093	.000	-1.30303-	.20553	- 1.71457-	-.89149-
س8	Equal variances assumed	.824	.367	- 1.933-	64	.058	-.39394-	.20384	-.80116-	.01328
	Equal variances not assumed			- 1.933-	59.462	.058	-.39394-	.20384	-.80176-	.01388
س9	Equal variances assumed	26.081	.000	- 5.063-	64	.000	-1.09091-	.21548	- 1.52137-	-.66044-
	Equal variances not assumed			- 5.063-	36.913	.000	-1.09091-	.21548	- 1.52754-	-.65428-
س10	Equal variances assumed	14.744	.000	- 4.315-	64	.000	-.93939-	.21773	- 1.37436-	-.50443-
	Equal variances not assumed			- 4.315-	47.944	.000	-.93939-	.21773	- 1.37718-	-.50161-
س11	Equal variances assumed	20.352	.000	- 2.019-	64	.048	-.33333-	.16511	-.66318-	-.00349-
	Equal variances not assumed			- 2.019-	38.625	.050	-.33333-	.16511	-.66740-	.00074
س12	Equal variances assumed	8.835	.004	- 3.059-	64	.003	-.54545-	.17831	-.90167-	-.18924-
	Equal variances not assumed			- 3.059-	49.039	.004	-.54545-	.17831	-.90378-	-.18713-
س13	Equal variances assumed	15.079	.000	- 2.894-	64	.005	-.60606-	.20940	- 1.02438-	-.18774-
	Equal variances not assumed			- 2.894-	45.239	.006	-.60606-	.20940	- 1.02775-	-.18437-
س14	Equal variances assumed	7.047	.010	- 3.873-	64	.000	-.78788-	.20342	- 1.19426-	-.38150-

	Equal variances not assumed			-3.873-	56.785	.000	-.78788-	.20342	-1.19525-	-.38050-
15س	Equal variances assumed	.959	.331	-.977-	64	.332	-.24242-	.24804	-.73794-	.25309
	Equal variances not assumed			-.977-	63.155	.332	-.24242-	.24804	-.73807-	.25322
16س	Equal variances assumed	12.223	.001	-5.696-	64	.000	-1.15152-	.20215	-1.55535-	-.74768-
	Equal variances not assumed			-5.696-	47.712	.000	-1.15152-	.20215	-1.55802-	-.74501-
17س	Equal variances assumed	83.080	.000	-3.825-	64	.000	-.51515-	.13467	-.78418-	-.24612-
	Equal variances not assumed			-3.825-	35.404	.001	-.51515-	.13467	-.78843-	-.24187-
18س	Equal variances assumed	29.745	.000	-2.577-	64	.012	-.30303-	.11761	-.53798-	-.06808-
	Equal variances not assumed			-2.577-	45.958	.013	-.30303-	.11761	-.53977-	-.06629-
19س	Equal variances assumed	25.898	.000	-3.458-	64	.001	-.63636-	.18401	-1.00397-	-.26875-
	Equal variances not assumed			-3.458-	43.296	.001	-.63636-	.18401	-1.00739-	-.26534-
20س	Equal variances assumed	.882	.351	-3.086-	64	.003	-.90909-	.29458	-1.49758-	-.32060-
	Equal variances not assumed			-3.086-	60.567	.003	-.90909-	.29458	-1.49822-	-.31996-
21س	Equal variances assumed	14.183	.000	-3.118-	64	.003	-.87879-	.28183	-1.44182-	-.31576-
	Equal variances not assumed			-3.118-	51.200	.003	-.87879-	.28183	-1.44454-	-.31304-
22س	Equal variances assumed	2.922	.092	-2.435-	64	.018	-.66667-	.27378	-1.21360-	-.11973-
	Equal variances not assumed			-2.435-	61.875	.018	-.66667-	.27378	-1.21396-	-.11937-
23س	Equal variances assumed	6.457	.013	-1.609-	64	.113	-.60606-	.37674	-1.35868-	.14656
	Equal variances not assumed			-1.609-	62.501	.113	-.60606-	.37674	-1.35903-	.14691
24س	Equal variances assumed	.123	.727	-2.559-	64	.013	-.66667-	.26057	-1.18721-	-.14613-
	Equal variances not assumed			-2.559-	59.090	.013	-.66667-	.26057	-1.18804-	-.14529-

س25	Equal variances assumed	.570	.453	.134	64	.894	.03030	.22601	-.42120-	.48180
	Equal variances not assumed			.134	54.742	.894	.03030	.22601	-.42267-	.48328
س26	Equal variances assumed	50.951	.000	- 3.692-	64	.000	-.66667-	.18055	- 1.02736-	-.30597-
	Equal variances not assumed			- 3.692-	35.682	.001	-.66667-	.18055	- 1.03295-	-.30038-
س27	Equal variances assumed	28.862	.000	- 3.398-	64	.001	-.69697-	.20511	- 1.10672-	-.28722-
	Equal variances not assumed			- 3.398-	40.893	.002	-.69697-	.20511	- 1.11122-	-.28272-
س28	Equal variances assumed	6.568	.013	- 5.140-	64	.000	-1.18182-	.22991	- 1.64111-	-.72252-
	Equal variances not assumed			- 5.140-	53.630	.000	-1.18182-	.22991	- 1.64283-	-.72081-
س29	Equal variances assumed	15.318	.000	- 7.230-	64	.000	-1.15152-	.15927	- 1.46970-	-.83333-
	Equal variances not assumed			- 7.230-	39.162	.000	-1.15152-	.15927	- 1.47363-	-.82940-
س30	Equal variances assumed	1.926	.170	- 4.794-	64	.000	-1.45455-	.30341	- 2.06067-	-.84842-
	Equal variances not assumed			- 4.794-	57.998	.000	-1.45455-	.30341	- 2.06188-	-.84721-
س31	Equal variances assumed	.686	.411	- .714-	64	.478	-.18182-	.25478	-.69079-	.32715
	Equal variances not assumed			- .714-	63.389	.478	-.18182-	.25478	-.69088-	.32725
س32	Equal variances assumed	1.052	.309	- 2.575-	64	.012	-.57576-	.22358	- 1.02241-	-.12910-
	Equal variances not assumed			- 2.575-	62.455	.012	-.57576-	.22358	- 1.02263-	-.12889-
س33	Equal variances assumed	14.007	.000	- 4.578-	64	.000	-.90909-	.19857	- 1.30577-	-.51241-
	Equal variances not assumed			- 4.578-	44.248	.000	-.90909-	.19857	- 1.30921-	-.50897-
س34	Equal variances assumed	.371	.545	- 1.969-	64	.053	-.57576-	.29243	- 1.15995-	.00843
	Equal variances not assumed			- 1.969-	63.963	.053	-.57576-	.29243	- 1.15996-	.00844
س35	Equal variances assumed	1.936	.169	- 4.329-	64	.000	-1.24242-	.28698	- 1.81573-	-.66912-

Equal variances not assumed			- 4.329-	60.309	.000	-1.24242-	.28698	- 1.81641-	- 1.81641-	- 1.81641-	- 1.81641-
--------------------------------	--	--	-------------	--------	------	-----------	--------	---------------	---------------	---------------	---------------

-الاتساق الداخلي:

Correlations

		VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010	مستوى الطموح
VAR0001	Pears on Correl ation	1	.149	.159	.078	.084	.072	.127	.136	.134	.096	.306**
	Sig. (2- tailed)		.139	.115	.441	.408	.476	.207	.178	.183	.340	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0002	Pears on Correl ation	.149	1	.049	.350**	.388**	-.120-	.370**	.155	.322**	.356**	.620**
	Sig. (2- tailed)	.139		.627	.000	.000	.236	.000	.123	.001	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0003	Pears on Correl ation	.159	.049	1	.180	-.226-*	-.059-	.300**	.225*	.041	-.175-	.308**
	Sig. (2- tailed)	.115	.627		.074	.023	.560	.002	.024	.684	.082	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR0004	Pears on Correl ation	.078	.350**	.180	1	.165	-.296- **	.089	.039	.132	.058	.395**

	Sig. (2- tailed)	.441	.000	.074		.101	.003	.378	.697	.189	.569	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Pears on Correl ation	.084	.388**	-.226*	.165	1	.036	.184	-.109-	.177	.206*	.412**
	Sig. (2- tailed)	.408	.000	.023	.101		.723	.067	.280	.078	.040	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Pears on Correl ation	.072	-.120-	-.059-	-.296- **	.036	1	-.080-	-.187-	-.084-	-.304- **	-.178-
	Sig. (2- tailed)	.476	.236	.560	.003	.723		.428	.062	.404	.002	.076
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Pears on Correl ation	.127	.370**	.300**	.089	.184	-.080-	1	.174	.220*	.193	.540**
	Sig. (2- tailed)	.207	.000	.002	.378	.067	.428		.084	.028	.055	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00008	Pears on Correl ation	.136	.155	.225*	.039	-.109-	-.187-	.174	1	.022	-.057-	.277**
	Sig. (2- tailed)	.178	.123	.024	.697	.280	.062	.084		.826	.575	.005
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Pears on Correl ation	.134	.322**	.041	.132	.177	-.084-	.220*	.022	1	.431**	.448**

	Sig. (2-tailed)	.183	.001	.684	.189	.078	.404	.028	.826		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00010	Pearson Correlation	.096	.356**	-.175-	.058	.206*	-.304- **	.193	-.057-	.431**	1	.379**
	Sig. (2-tailed)	.340	.000	.082	.569	.040	.002	.055	.575	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
مستوى الطموح	Pearson Correlation	.306**	.620**	.308**	.395**	.412**	-.178-	.540**	.277**	.448**	.379**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.002	.000	.000	.076	.000	.005	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	مستوى الطموح
VAR00011	Pearson Correlation	1	.208*	-.065-	-.047-	-.114-	.209*	.273**	.319**	.186	.070	.252*
	Sig. (2-tailed)		.038	.520	.643	.259	.037	.006	.001	.064	.486	.011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00012	Pearson Correlation	.208*	1	.127	.089	.142	.181	.179	.164	.303**	-.004-	.405**
	Sig. (2-tailed)	.038		.209	.380	.158	.072	.075	.104	.002	.967	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00 013	Pears on Correl ation	-.065-	.127	1	.089	-.174-	-.082-	.027	.104	.159	.168	.384**
	Sig. (2- tailed)	.520	.209		.378	.083	.417	.792	.301	.114	.096	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 014	Pears on Correl ation	-.047-	.089	.089	1	.092	.132	.081	.080	-.064-	.007	.381**
	Sig. (2- tailed)	.643	.380	.378		.362	.189	.421	.428	.525	.944	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 015	Pears on Correl ation	-.114-	.142	-.174-	.092	1	.100	.064	.071	.088	-.039-	.178
	Sig. (2- tailed)	.259	.158	.083	.362		.321	.525	.482	.385	.700	.077
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 016	Pears on Correl ation	.209*	.181	-.082-	.132	.100	1	.327**	.168	.051	.078	.461**
	Sig. (2- tailed)	.037	.072	.417	.189	.321		.001	.096	.617	.443	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 017	Pears on Correl ation	.273**	.179	.027	.081	.064	.327**	1	.356**	-.207-*	.149	.395**
	Sig. (2- tailed)	.006	.075	.792	.421	.525	.001		.000	.039	.138	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00018	Pears on Correlation	.319**	.164	.104	.080	.071	.168	.356**	1	.187	.081	.304**
	Sig. (2-tailed)	.001	.104	.301	.428	.482	.096	.000		.063	.425	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00019	Pears on Correlation	.186	.303**	.159	-.064-	.088	.051	-.207-*	.187	1	.249*	.349**
	Sig. (2-tailed)	.064	.002	.114	.525	.385	.617	.039	.063		.013	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00020	Pears on Correlation	.070	-.004-	.168	.007	-.039-	.078	.149	.081	.249*	1	.348**
	Sig. (2-tailed)	.486	.967	.096	.944	.700	.443	.138	.425	.013		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
مستوى الطموح	Pears on Correlation	.252*	.405**	.384**	.381**	.178	.461**	.395**	.304**	.349**	.348**	1
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.000	.000	.077	.000	.000	.002	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030	مستوى الطموح
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------

VAR00 021	Pears on Correl ation	1	-.013-	.129	-.111-	-.155-	.104	.046	.322**	.201*	.134	.227*
	Sig. (2- tailed)		.894	.201	.272	.124	.305	.647	.001	.044	.185	.023
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 022	Pears on Correl ation	-.013-	1	-.214-*	.283**	.032	.159	.095	-.044-	.332**	-.178-	.263**
	Sig. (2- tailed)	.894		.032	.004	.749	.113	.345	.664	.001	.076	.008
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 023	Pears on Correl ation	.129	-.214-*	1	-.327- **	-.225-*	-.098-	-.169-	.039	.065	.385**	.188
	Sig. (2- tailed)	.201	.032		.001	.024	.334	.093	.700	.522	.000	.062
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 024	Pears on Correl ation	-.111-	.283**	-.327- **	1	.089	.007	.017	-.045-	-.010-	-.101-	.203*
	Sig. (2- tailed)	.272	.004	.001		.379	.943	.864	.660	.921	.317	.043
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 025	Pears on Correl ation	-.155-	.032	-.225-*	.089	1	.061	.069	-.103-	-.145-	-.215-*	.051
	Sig. (2- tailed)	.124	.749	.024	.379		.546	.493	.307	.150	.032	.617
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

VAR00 026	Pears on Correl ation	.104	.159	-.098-	.007	.061	1	.283**	.287**	.230*	.082	.542**
	Sig. (2- tailed)	.305	.113	.334	.943	.546		.004	.004	.021	.419	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 027	Pears on Correl ation	.046	.095	-.169-	.017	.069	.283**	1	.228*	.415**	.254*	.445**
	Sig. (2- tailed)	.647	.345	.093	.864	.493	.004		.022	.000	.011	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 028	Pears on Correl ation	.322**	-.044-	.039	-.045-	-.103-	.287**	.228*	1	.328**	.244*	.499**
	Sig. (2- tailed)	.001	.664	.700	.660	.307	.004	.022		.001	.014	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 029	Pears on Correl ation	.201*	.332**	.065	-.010-	-.145-	.230*	.415**	.328**	1	.218*	.471**
	Sig. (2- tailed)	.044	.001	.522	.921	.150	.021	.000	.001		.030	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00 030	Pears on Correl ation	.134	-.178-	.385**	-.101-	-.215-*	.082	.254*	.244*	.218*	1	.437**
	Sig. (2- tailed)	.185	.076	.000	.317	.032	.419	.011	.014	.030		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

مستوى الطموح	Pearson Correlation	.227*	.263**	.188	.203*	.051	.542**	.445**	.499**	.471**	.437**	1
Sig. (2-tailed)		.023	.008	.062	.043	.617	.000	.000	.000	.000	.000	
N		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	الطموح مستوى
VAR00031	Pearson Correlation	1	-.118-	-.060-	-.111-	.014	.072
	Sig. (2-tailed)		.243	.556	.271	.888	.476
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00032	Pearson Correlation	-.118-	1	.208*	-.066-	.027	.307**
	Sig. (2-tailed)	.243		.038	.517	.793	.002
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00033	Pearson Correlation	-.060-	.208*	1	.307**	.181	.576**
	Sig. (2-tailed)	.556	.038		.002	.071	.000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00034	Pearson Correlation	-.111-	-.066-	.307**	1	.118	.262**
	Sig. (2-tailed)	.271	.517	.002		.242	.008
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00035	Pearson Correlation	.014	.027	.181	.118	1	.406**
	Sig. (2-tailed)	.888	.793	.071	.242		.000
	N	100	100	100	100	100	100
الطموح مستوى	Pearson Correlation	.072	.307**	.576**	.262**	.406**	1
	Sig. (2-tailed)	.476	.002	.000	.008	.000	
	N	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

–النتائج:

Case Processing Summary

	N	%
--	---	---

Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.715
		N of Items	15 ^a
	Part 2	Value	.661
		N of Items	15 ^b
	Total N of Items		30
Correlation Between Forms			.647
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.785
	Unequal Length		.785
Guttman Split-Half Coefficient			.782

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00016, VAR00017.

b. The items are: VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
.807	30

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

الملحق رقم(13): استبيان مستوى الطموح في صورته النهائية

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها					
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله					
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي					
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات					
05	أفضل أن أضع أهدافا بديلة					
06	أفكر في المستقبل					
07	أرى أن الحياة تستمر مهما حدث					
08	أستفيد من التجارب الفاشلة					
09	أحدد أهدافي حسب امكانياتي					
10	أرغب في الحياة					
11	أتطلع إلى المستقبل					
12	أسعى لتحقيق ما هو أفضل					
13	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف					
14	لدي المقدرة على تحديد أهدافي					
15	أستطيع توجيه امكانياتي والاستفادة منها					
16	من الأحسن أن لا أستسلم للفشل					
17	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل					
18	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق					
19	الفشل هو أول خطوات النجاح					
20	أؤمن بالقول رب ضارة نافعة					
21	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بكل ما يحمله					

قائمة الملاحق

22	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
23	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
24	لدى الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
25	يمكنني أن أغير أشياء كثيرة في حياتي				
26	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
27	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته				
28	إن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة				
29	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير				
30	لا أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط				

الملحق رقم (14) يوضح نتائج الدراسة الأساسية

-التوزيع الطبيعي للبيانات:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
مستوى_الطموح	321	100.0%	0	0.0%	321	100.0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
مستوى_الطموح	Mean	148.6480	.78020
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	147.1130
		Upper Bound	150.1829
	5% Trimmed Mean	148.9109	
	Median	150.0000	
	Variance	195.398	
	Std. Deviation	13.97847	
	Minimum	100.00	
	Maximum	196.00	
	Range	96.00	
	Interquartile Range	17.00	
	Skewness	-.364-	.136
	Kurtosis	1.156	.271

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مستوى_الطموح	.071	321	.001	.980	321	.000

a. Lilliefors Significance Correction

مستوىالطموح:

Case Processing Summary

Cases		
Valid	Missing	Total

	N	Percent	N	Percent	N	Percent
التفكير_الابداعي	321	100.0%	0	0.0%	321	100.0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
التفكير_الابداعي	Mean	169.5514	1.11041
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	167.3668
		Upper Bound	171.7360
	5% Trimmed Mean	170.5000	
	Median	173.0000	
	Variance	395.798	
	Std. Deviation	19.89468	
	Minimum	86.00	
	Maximum	200.00	
	Range	114.00	
	Interquartile Range	27.50	
	Skewness	-.748-	.136
	Kurtosis	.500	.271

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التفكير_الابداعي	.085	321	.000	.957	321	.000

a. Lilliefors Significance Correction

-التفكير_الابداعي:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
حل_المشكلات	321	100.0%	0	0.0%	321	100.0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
حل_المشكلات	Mean	75.8847	.40450
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	75.0889
		Upper Bound	76.6805
	5% Trimmed Mean	76.0209	
	Median	76.0000	
	Variance	52.521	
	Std. Deviation	7.24714	
	Minimum	41.00	
	Maximum	96.00	
	Range	55.00	
	Interquartile Range	8.00	
	Skewness	-.490-	.136
	Kurtosis	1.529	.271

Tests of Normality

Kolmogorov-Smirnov^a

Shapiro-Wilk

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
حل_المشكلات	.068	321	.001	.980	321	.000

a. Lilliefors Significance Correction

1 . نتائج التحليل الإحصائي التساؤل الأول:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الابداعي التفكير	321	169.5514	19.89468	1.11041

One-Sample Test

Test Value = 105

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الابداعي التفكير	58.133	320	.000	64.55140	62.3668	66.7360

2 . نتائج التحليل الإحصائي التساؤل الثاني:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المشكلات حل	321	75.8847	7.24714	.40450

One-Sample Test

Test Value = 75

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المشكلات حل	2.187	320	.029	.88474	.0889	1.6805

3 . نتائج التحليل الإحصائي التساؤل الثالث:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	---	------	----------------	-----------------

الطموح_مستوى	321	148.6480	13.97847	.78020
--------------	-----	----------	----------	--------

One-Sample Test

Test Value = 90					
95% Confidence Interval of the Difference					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower Upper
الطموح_مستوى	75.170	320	.000	58.64798	57.1130 60.1829

4 . نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الاولى:

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.516 ^a	.267	.262	12.00873

a. Predictors: (Constant), الابداعي_1_التفكير, المشكلات_حل

5 . نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثانية:

Correlations

		الطموح_مستوى	الابداعي_1_التفكير
الطموح_مستوى	Pearson Correlation	1	.510**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	321	321
الابداعي_1_التفكير	Pearson Correlation	.510**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	321	321

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Control Variables		الطموح_مستوى	الابداعي_1_التفكير
الطموح_مستوى	المشكلات_حل	Correlation	1.000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
الابداعي_1_التفكير		Correlation	.422
		Significance (2-tailed)	.000
		df	318

6. نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثالثة:

Correlations

		الطموح_مستوى	المشكلات_حل
الطموح_مستوى	Pearson Correlation	1	.328**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	321	321
المشكلات_حل	Pearson Correlation	.328**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	321	321

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Control Variables		الطموح_مستوى	المشكلات_حل
الابداعي_التفكير	الطموح_مستوى	Correlation	1.000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
المشكلات_حل	المشكلات_حل	Correlation	.097
		Significance (2-tailed)	.083
		df	318

7 . نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الرابعة:

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الطموح_مستوى	148.6480	13.97847	321
الابداعي_التفكير	169.5514	19.89468	321
المشكلات_حل	75.8847	7.24714	321

Correlations

		الطموح_مستوى	الابداعي_التفكير	المشكلات_حل
Pearson Correlation	مستوى_الطموح	1.000	.510	.328
	التفكير_الابداعي	.510	1.000	.502
	حل_المشكلات	.328	.502	1.000
Sig. (1-tailed)	مستوى_الطموح	.	.000	.000

N	التفكير_الابداعي	.000	.	.000
	حل_المشكلات	.000	.000	.
	مستوى_الطموح	321	321	321
	التفكير_الابداعي	321	321	321
	حل_المشكلات	321	321	321

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التفكير, المشكلات_حل_الابداعي ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: مستوى_الطموح

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.516 ^a	.267	.262	12.00873

a. Predictors: (Constant), التفكير, المشكلات_حل, الابداعي_الابداعي

b. Dependent Variable: مستوى_الطموح

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16668.583	2	8334.292	57.793	.000 ^b
	Residual	45858.638	318	144.210		
	Total	62527.221	320			

a. Dependent Variable: مستوى_الطموح

b. Predictors: (Constant), التفكير, المشكلات_حل, الابداعي_الابداعي

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	79.590	7.502		10.608	.000		
	التفكير_الابداعي	.324	.039	.461	8.303	.000	.748	1.337
	حل_المشكلات	.186	.107	.097	1.739	.083	.748	1.337

a. Dependent Variable: مستوى_الطموح

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	الابداعي التفكير	المشكلات حل
1	1	2.989	1.000	.00	.00	.00
	2	.007	20.669	.36	.91	.05
	3	.004	26.169	.63	.09	.95

a. Dependent Variable: الطموح_مستوى

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	119.5552	162.2581	148.6480	7.21729	321
Std. Predicted Value	-4.031-	1.886	.000	1.000	321
Standard Error of Predicted Value	.670	3.495	1.091	.397	321
Adjusted Predicted Value	117.6834	162.6859	148.6417	7.24229	321
Residual	-56.79592-	56.79119	.00000	11.97114	321
Std. Residual	-4.730-	4.729	.000	.997	321
Stud. Residual	-4.751-	4.792	.000	1.003	321
Deleted Residual	-57.30444-	58.30238	.00631	12.12443	321
Stud. Deleted Residual	-4.921-	4.967	.000	1.013	321
Mahal. Distance	.001	26.114	1.994	2.750	321
Cook's Distance	.000	.204	.004	.016	321
Centered Leverage Value	.000	.082	.006	.009	321

a. Dependent Variable: الطموح_مستوى

الملحق رقم (15): يوضح قوائم المؤسسات التربوية

المؤسسة	خامسة	ذكر	أكبر من أو يساوي 9.50	النسبة	أنثى	أكبر من أو يساوي 9.50	النسبة	المجموع	أكبر من أو يساوي 9.50	النسبة
إبتدائية 19 مارس 1962 - ورقلة	95	44	1	2.27	51	3	5.88	95	4	4.21
إبتدائية ابن رشد - ورقلة	123	53	0	0.00	70	7	10.00	123	7	5.69
إبتدائية أبو بكر الصديق - ورقلة	88	44	0	0.00	44	0	0.00	88	0	0.00
إبتدائية الشهيد أحمد تمام - ورقلة	51	19	0	0.00	32	2	6.25	51	2	3.92
إبتدائية الإبداع - ورقلة	15	11	0	0.00	4	1	25.00	15	1	6.67
إبتدائية الإمام البخاري - ورقلة	98	52	2	3.85	46	6	13.04	98	8	8.16
إبتدائية الأمل الواعد - ورقلة	71	37	5	13.51	34	3	8.82	71	8	11.27
إبتدائية الأمير عبد القادر - ورقلة	114	59	1	1.69	55	0	0.00	114	1	0.88
إبتدائية البشير الإبراهيمي - ورقلة	62	26	8	30.77	36	13	36.11	62	21	33.87
إبتدائية الحاج الخير حجاج - ورقلة	72	30	1	3.33	42	3	7.14	72	4	5.56
إبتدائية الشيخ بريقش - ورقلة	61	37	5	13.51	24	4	16.67	61	9	14.75
إبتدائية الصفراني عبد القادر - ورقلة	71	37	1	2.70	34	0	0.00	71	1	1.41
إبتدائية الإمام الغزالي القديمة - ورقلة	54	34	0	0.00	20	0	0.00	54	0	0.00
إبتدائية الصيد محمد - ورقلة	64	30	0	0.00	34	1	2.94	64	1	1.56
إبتدائية الطالب محمد خمقاني - ورقلة	67	42	2	4.76	25	1	4.00	67	3	4.48
إبتدائية العفو محمد الشريف - ورقلة	48	25	0	0.00	23	1	4.35	48	1	2.08
إبتدائية العقيد عميروش - ورقلة	64	32	6	18.75	32	5	15.63	64	11	17.19
إبتدائية مخادمة الجنوبية (حي فارس) - ورقلة	45	24	3	12.50	21	3	14.29	45	6	13.33
إبتدائية المجاهد المرحوم النمل علي - ورقلة	65	43	1	2.33	22	0	0.00	65	1	1.54
إبتدائية الشهيد الهامل دحمان - ورقلة	68	36	0	0.00	32	4	12.50	68	4	5.88
إبتدائية أول نوفمبر 1954 - ورقلة	107	58	0	0.00	49	1	2.04	107	1	0.93
إبتدائية بابا حمو عمار - ورقلة	66	29	2	6.90	37	6	16.22	66	8	12.12
إبتدائية المجاهد باي الشاذلي - ورقلة	95	43	2	4.65	52	8	15.38	95	10	10.53
إبتدائية الشهيد باي عبد القادر - ورقلة	116	63	4	6.35	53	2	3.77	116	6	5.17
إبتدائية حي بامنديل رقم 5 - ورقلة	48	23	1	4.35	25	5	20.00	48	6	12.50
إبتدائية بخديجة المعطي - ورقلة	60	27	0	0.00	33	0	0.00	60	0	0.00
إبتدائية المجاهد بن الزين محمد الحسن (النصر 9) - ورقلة	15	9	2	22.22	6	3	15.67	15	3	20.00
إبتدائية المجاهد بن داود عبد القادر - ورقلة	30	15	3	20.00	15	3	20.00	30	6	20.00
إبتدائية المجاهد بن ساسي محمد علي - ورقلة	102	61	4	6.56	41	7	17.07	102	11	10.78
إبتدائية بن سالم بوحفص - ورقلة	104	41	0	0.00	63	4	6.35	104	4	3.85
إبتدائية المجاهد بن سباق عبد القادر - ورقلة	27	17	0	0.00	10	0	0.00	27	0	0.00
إبتدائية بن عامر بلخير - ورقلة	44	19	0	0.00	25	0	0.00	44	0	0.00
إبتدائية بن عباس حمادي - ورقلة	79	40	3	7.50	39	0	0.00	79	3	3.80
إبتدائية المجاهد بن كران علي - ورقلة	72	41	1	2.44	31	3	9.68	72	4	5.56
إبتدائية المجاهد بوخالفة أحمد الصالح - ورقلة	59	29	6	20.69	30	1	3.33	59	7	11.86
إبتدائية المجاهد بوبلال بلخير - ورقلة	84	38	2	5.26	46	1	2.17	84	3	3.57
إبتدائية المجاهد بومادة محمد - ورقلة	90	46	8	17.39	44	7	15.91	90	15	16.67
إبتدائية بونوة أحمد - ورقلة	100	46	1	2.17	54	3	5.56	100	4	4.00
إبتدائية بونوة بوحفص - ورقلة	47	27	0	0.00	20	1	5.00	47	1	2.13
إبتدائية بيسي بشير - ورقلة	58	35	0	0.00	23	0	0.00	58	0	0.00
إبتدائية تخة ميلود - ورقلة	53	35	0	0.00	18	0	0.00	53	0	0.00
إبتدائية تمار بوحفص (بامنديل الشرقية) - ورقلة	35	22	0	0.00	13	0	0.00	35	0	0.00
إبتدائية جلولي محمد عبد القادر - ورقلة	17	9	0	0.00	8	0	0.00	17	0	0.00
إبتدائية جمال الدين الأفغاني - ورقلة	52	26	0	0.00	26	1	3.85	52	1	1.92
إبتدائية المجاهد جناتي الشيخ - ورقلة	28	15	0	0.00	13	0	0.00	28	0	0.00
إبتدائية حائية سرجان - ورقلة	105	50	0	0.00	55	7	12.73	105	7	6.67
إبتدائية المجاهد حثية سعد - ورقلة	95	51	5	9.80	44	3	6.82	95	8	8.42
إبتدائية المجاهد حسيني محمد - ورقلة	26	11	0	0.00	15	0	0.00	26	0	0.00
إبتدائية خليل عبد القادر الشرقية - ورقلة	62	32	1	3.13	30	2	6.67	62	3	4.84
إبتدائية خليل عبد القادر الغربية - ورقلة	42	18	1	5.56	24	0	0.00	42	1	2.38
إبتدائية المجاهد خنقاوي الهاشمي - ورقلة	60	20	0	0.00	40	3	7.50	60	3	5.00
إبتدائية رابعة العدوية - ورقلة	62	32	0	0.00	30	1	3.33	62	1	1.61
إبتدائية المجاهد زرقون بن محمد - ورقلة	33	13	0	0.00	20	1	5.00	33	1	3.03
إبتدائية سيد روحو - ورقلة	119	63	6	9.52	56	2	3.57	119	8	6.72
إبتدائية سيدي عبد الرحمان - ورقلة	68	37	2	5.41	31	0	0.00	68	2	2.94
إبتدائية شنين قدور - ورقلة	67	32	0	0.00	35	0	0.00	67	0	0.00
إبتدائية المجاهد شنين مرجان - ورقلة	87	46	2	4.35	41	4	9.76	87	6	6.90
إبتدائية المجاهد شيباني محمد - ورقلة	27	8	0	0.00	19	0	0.00	27	0	0.00
إبتدائية المجاهد صقر ميلود - ورقلة	72	39	6	15.38	33	2	6.06	72	8	11.11
إبتدائية صلاح الدين الأيوبي - ورقلة	77	38	0	0.00	39	0	0.00	77	0	0.00
إبتدائية طارق بن زياد - ورقلة	97	50	0	0.00	47	0	0.00	97	0	0.00
إبتدائية عائشة نواصر - ورقلة	90	51	2	3.92	39	1	2.56	90	3	3.33

النسبة	أكبر من أو يساوي 9.50	المجموع	النسبة	أكبر من أو يساوي 9.50	أنثى	النسبة	أكبر من أو يساوي 9.50	ذكر	خامسة	المؤسسة
0.00	0	51	0.00	0	24	0.00	0	27	51	إبتدائية عياز أحمد - ورقلة
1.52	1	66	3.70	1	27	0.00	0	39	66	إبتدائية عياز عياز - ورقلة
8.24	7	85	16.67	5	30	3.64	2	55	85	إبتدائية عثمان بن عفان - ورقلة
0.00	0	39	0.00	0	16	0.00	0	23	39	إبتدائية المجاهد عطاب الشيخ - ورقلة
11.49	10	87	12.20	5	41	10.87	5	46	87	إبتدائية عقبة بن نافع - ورقلة
8.70	6	69	11.76	4	34	5.71	2	35	69	إبتدائية علي بن زيان - ورقلة
2.13	1	47	4.17	1	24	0.00	0	23	47	إبتدائية الشهيد علي سماحي - ورقلة
2.17	1	46	3.70	1	27	0.00	0	19	46	إبتدائية غزول الأخضر - ورقلة
7.61	7	92	9.09	4	44	6.25	3	48	92	إبتدائية المجاهد قزير جلول (الأحياء المدمجة 2) - ورقلة
7.14	2	28	10.00	2	20	0.00	0	8	28	إبتدائية المجاهد قزير محمد - ورقلة
5.13	4	78	6.25	2	32	4.35	2	46	78	إبتدائية لعموري محمد الأمين - ورقلة
2.78	2	72	5.88	2	34	0.00	0	38	72	إبتدائية محمد عانو - ورقلة
0.00	0	33	0.00	0	11	0.00	0	22	33	إبتدائية مخرمش محمد - ورقلة
8.00	6	75	10.64	5	47	3.57	1	28	75	إبتدائية مدقن الطالب ابراهيم - ورقلة
10.53	6	57	13.16	5	38	5.26	1	19	57	إبتدائية مشي أحمد بن سعيد - ورقلة
6.38	3	47	6.67	1	15	6.25	2	32	47	إبتدائية المجاهد مناغ الصادق (عدل 300) - ورقلة
5.69	293	5145	6.95	175	2517	4.49	118	2628	5145	

المؤسسة	رابعة	ذكر	أكبر من او يساوي 9.50	النسبة	أنثى	أكبر من او يساوي 9.50	النسبة	المجموع	أكبر من او يساوي 9.50	النسبة
إبتدائية 19 مارس 1962 - ورقلة	96	45	4	8.89	51	7	13.73	96	11	11.46
إبتدائية ابن رشد - ورقلة	155	82	11	13.41	73	20	27.40	155	31	20.00
إبتدائية أبو بكر الصديق - ورقلة	76	33	2	6.06	43	0	0.00	76	2	2.63
إبتدائية الشهيد أحمد تمام - ورقلة	58	20	2	10.00	38	6	15.79	58	8	13.79
إبتدائية الإبداع - ورقلة	28	17	2	11.76	11	3	27.27	28	5	17.86
إبتدائية الإمام البخاري - ورقلة	105	54	2	3.70	51	2	3.92	105	4	3.81
إبتدائية الأمل الواعد - ورقلة	90	48	5	10.42	42	3	7.14	90	8	8.89
إبتدائية الأمير عبد القادر - ورقلة	102	49	2	4.08	53	3	5.66	102	5	4.90
إبتدائية البشير الإبراهيمي - ورقلة	81	36	0	0.00	45	2	4.44	81	2	2.47
إبتدائية الحاج الخير حجاج - ورقلة	94	49	1	2.04	45	3	6.67	94	4	4.26
إبتدائية الشيخ بريقش - ورقلة	77	24	0	0.00	53	5	9.43	77	5	6.49
إبتدائية الصقراني عبد القادر - ورقلة	80	40	0	0.00	40	0	0.00	80	0	0.00
إبتدائية الإمام الغزالي القديمة - ورقلة	47	21	0	0.00	26	0	0.00	47	0	0.00
إبتدائية الصيد محمد - ورقلة	78	45	9	20.00	33	5	15.15	78	14	17.95
إبتدائية الطالب محمد خمقاني - ورقلة	75	38	2	5.26	37	2	5.41	75	4	5.33
إبتدائية العقوف محمد الشريف - ورقلة	27	14	0	0.00	13	0	0.00	27	0	0.00
إبتدائية العقيد عمروش - ورقلة	56	33	1	3.03	23	3	13.04	56	4	7.14
إبتدائية مخادمة الجنوبية(حي فارس) - ورقلة	48	25	1	4.00	23	0	0.00	48	1	2.08
إبتدائية المجاهد المرحوم النملي علي - ورقلة	52	27	1	3.70	25	1	4.00	52	2	3.85
إبتدائية الشهيد الهامل دحمان - ورقلة	92	55	1	1.82	37	1	2.70	92	2	2.17
إبتدائية أول نوفمبر 1954 - ورقلة	103	41	0	0.00	62	2	3.23	103	2	1.94
إبتدائية باباحمو عمار - ورقلة	91	47	10	21.28	44	8	18.18	91	18	19.78
إبتدائية المجاهد بابي الشاذلي - ورقلة	71	35	0	0.00	36	0	0.00	71	0	0.00
إبتدائية الشهيد بابي عبد القادر - ورقلة	109	55	1	1.82	54	6	11.11	109	7	6.42
إبتدائية حي بامنديل رقم 5 - ورقلة	56	31	0	0.00	25	3	12.00	56	3	5.36
إبتدائية بخديجة المعطي - ورقلة	46	25	0	0.00	21	0	0.00	46	0	0.00
إبتدائية المجاهد بن الزين محمد الحسن (النصر) - ورقلة	20	9	1	11.11	11	3	27.27	20	4	20.00
إبتدائية المجاهد بن داود عبد القادر - ورقلة	27	11	1	9.09	16	1	6.25	27	2	7.41
إبتدائية المجاهد بن ساسي محمد علي - ورقلة	124	58	0	0.00	66	2	3.03	124	2	1.61
إبتدائية بن سالم بوحفص - ورقلة	102	57	2	3.51	45	3	6.67	102	5	4.90
إبتدائية المجاهد بن سيقاق عبد القادر - ورقلة	21	13	1	7.69	8	2	25.00	21	3	14.29
إبتدائية بن عامر بلخير - ورقلة	49	27	0	0.00	22	0	0.00	49	0	0.00
إبتدائية بن عباس حمادي - ورقلة	104	39	1	2.56	65	8	12.31	104	9	8.65
إبتدائية المجاهد بن كران علي - ورقلة	78	42	5	11.90	36	4	11.11	78	9	11.54
إبتدائية المجاهد بوخالفة أحمد الصالح - ورقلة	76	35	2	5.71	41	14	34.15	76	16	21.05
إبتدائية المجاهد بوبلال بلخير - ورقلة	80	41	2	4.88	39	2	5.13	80	4	5.00
إبتدائية المجاهد بومادة محمد - ورقلة	116	59	5	8.47	57	6	10.53	116	11	9.48
إبتدائية بونوة أحمد - ورقلة	114	57	2	3.51	57	0	0.00	114	2	1.75
إبتدائية بونوة بوحفص - ورقلة	50	25	0	0.00	25	1	4.00	50	1	2.00
إبتدائية بيسي بشير - ورقلة	91	47	0	0.00	44	2	4.55	91	2	2.20
إبتدائية تخة ميلود - ورقلة	77	39	0	0.00	38	5	13.16	77	5	6.49
إبتدائية تمار بوحفص(بامنديل الشرقية) - ورقلة	38	20	1	5.00	18	3	16.67	38	4	10.53
إبتدائية جلولي محمد عبد القادر - ورقلة	12	6	0	0.00	6	0	0.00	12	0	0.00
إبتدائية جمال الدين الأفغاني - ورقلة	58	33	1	3.03	25	0	0.00	58	1	1.72
إبتدائية المجاهد جناتي الشيخ - ورقلة	29	15	1	6.67	14	1	7.14	29	2	6.90
إبتدائية حائية سرحان - ورقلة	91	55	4	7.27	36	3	8.33	91	7	7.69
إبتدائية المجاهد حثية سعد - ورقلة	68	35	1	2.86	33	1	3.03	68	2	2.94
إبتدائية المجاهد حسيني محمد - ورقلة	34	22	0	0.00	12	0	0.00	34	0	0.00
إبتدائية خليل عبد القادر الشرقية - ورقلة	57	29	4	13.79	28	1	3.57	57	5	8.77
إبتدائية خليل عبد القادر الغربية - ورقلة	51	28	5	17.86	23	2	8.70	51	7	13.73
إبتدائية المجاهد خنقاوي الهاشمي - ورقلة	54	28	1	3.57	26	0	0.00	54	1	1.85
إبتدائية رابعة العدوية - ورقلة	83	30	0	0.00	53	3	5.66	83	3	3.61
إبتدائية زرقون بن محمد - ورقلة	31	12	0	0.00	19	1	5.26	31	1	3.23
إبتدائية سيد روحو - ورقلة	104	58	2	3.45	46	2	4.35	104	4	3.85
إبتدائية سيدي عبد الرحمان - ورقلة	91	47	0	0.00	44	1	2.27	91	1	1.10
إبتدائية شنين قدور - ورقلة	58	31	1	3.23	27	4	14.81	58	5	8.62
إبتدائية المجاهد شنين مرجان - ورقلة	84	40	2	5.00	44	3	6.82	84	5	5.95
إبتدائية المجاهد شيباني محمد - ورقلة	14	6	0	0.00	8	0	0.00	14	0	0.00
إبتدائية المجاهد صقر ميلود - ورقلة	69	30	1	3.33	39	0	0.00	69	1	1.45
إبتدائية صلاح الدين الأيوبي - ورقلة	69	32	0	0.00	37	1	2.70	69	1	1.45
إبتدائية طارق بن زياد - ورقلة	82	39	0	0.00	43	0	0.00	82	0	0.00
إبتدائية عائشة نواصر - ورقلة	82	52	6	11.54	30	3	10.00	82	9	10.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2024/04/24

مدير التربية

إلى الباحثة :

أوليدي ربيعة

بجامعة حمة لخضر

الوادي

مدير التربية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 2024/6.2/ 824

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة تسهيلات مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة و التعليم المكيف (جامعة ورقلة) رقم 24/369 المؤرخة

في 2024/04/23

- رسالة طلبك بتاريخ 2024/04/24.

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالاً لأطروحة دكتوراه بعنوان "التفكير الإيجابي و حل المشكلات كمنبئات بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية /بولاية ورقلة"، وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من يوم 2024/04/24 إلى 2024/05/23 ماعدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.
- **المؤسسات المعنية:** ابتدائيات بلدية ورقلة .

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية:** (مقابلات شفوية + استبانة تحت اشراف الأستاذة الدكتورة

سامية عدائكة).

• **ملاحظات:**

- على الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتج الدراسة فور انتهائها.

• **ملاحظات:**

مدير التربية

مدير التربية

قرون مراد

- سلمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط .
وفي إطار ما يسمح به القانون، وللاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

• **نسخة إلى السادة والسيدات :**

- مفتشي البيداغوجيا و الادارة للمقاطعات المعنية

المؤسسة	رابعة	ذكر	اكبر من او يساوي 9.50	النسبة	أثني	اكبر من او يساوي 9.50	النسبة	المجموع	اكبر من او يساوي 9.50	النسبة
إبتدائية عياز أحمد - ورقلة	52	22	0	0.00	30	0	0.00	52	0	0.00
إبتدائية عياز عياز - ورقلة	67	34	0	0.00	33	4	12.12	67	4	5.97
إبتدائية عثمان بن عفان - ورقلة	81	42	4	9.52	39	0	0.00	81	4	4.94
إبتدائية المجاهد عطاب الشيخ - ورقلة	51	20	1	5.00	31	2	6.45	51	3	5.88
إبتدائية عقبة بن نافع - ورقلة	84	46	2	4.35	38	2	5.26	84	4	4.76
إبتدائية علي بن زيان - ورقلة	85	41	0	0.00	44	7	15.91	85	7	8.24
إبتدائية الشهيد علي سماحي - ورقلة	47	24	1	4.17	23	3	13.04	47	4	8.51
إبتدائية غزول الأخضر - ورقلة	48	27	0	0.00	21	3	14.29	48	3	6.25
إبتدائية المجاهد قزير جلول (الأحياء المدمجة 2) - ورقلة	98	50	3	6.00	48	2	4.17	98	5	5.10
إبتدائية المجاهد قزير محمد - ورقلة	43	21	3	14.29	22	1	4.55	43	4	9.30
إبتدائية لعموري محمد الأمين - ورقلة	94	46	1	2.17	48	0	0.00	94	1	1.06
إبتدائية محمد عانو - ورقلة	97	51	2	3.92	46	6	13.04	97	8	8.25
إبتدائية مخرومش محمد - ورقلة	40	25	1	4.00	15	0	0.00	40	1	2.50
إبتدائية مدقن الطالب إبراهيم - ورقلة	99	41	0	0.00	58	2	3.45	99	2	2.02
إبتدائية مش أحمد بن سعيد - ورقلة	69	29	1	3.45	40	1	2.50	69	2	2.90
إبتدائية المجاهد مناع الصادق (عدل 300) - ورقلة	47	28	2	7.14	19	1	5.26	47	3	6.38
	5483	2743	130	4.74	####	201	7.34	5483	331	6.04

احصائيات الابتدائي

عدد التلاميذ	عدد الاناث	عدد الذكور	الفوج التربوي
10756	5228	5528	خامسة
11770	5894	5876	رابعة
22526	11122	11404	المجموع