مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة الزقازيق

إيمان ماهر عبد العال عبد النبي

معيدة بقسم الصحة النفسية

Emanme063@gmail.com

أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح

أستاذ علم النفس التربوي وعميد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ إيناس حافظ علي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق، بالإضافة للتعرف على اختلاف مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملية- نظرية)، وتحقيقاً لهذين الهدفين فقد أُجري البحث على عينة قوامها (٤٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق(١٨٧ ذكور- ٢٤٣ إناث)، منهم (١٩٠) من الكليات العملية، و(٢٤٠) من الكليات النظرية، بعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات، وباستخدام الأساليب الإحصائية من خلال برنامج (SPSS) مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، ومعامل ألفا "كرونباخ"، والتجزئة النصفية بطريقتي "سبيرمان، براون/جتمان، ومعاملات الارتباط" أسفرت أهم النتائج عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل

المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية) (**متوسط**)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات، عدا بُعد (التوجه العام) حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ترجع لنوع الدراسة (عملية- نظرية)، عدا بُعد (التوجه العام) حيث كانت الفروق لصالح التخصصات العملية.

الكلمات المفتاحية: مستوى مهارات حل المشكلات- النوع- نوع الدراسة.

The level of problem-solving skills in light of some demographic variables among Zagazig University students

Abstract:

The aim of the research is to identify the level of problem-solving skills among Zagazig University students, in addition to indentifying the different level of problem-solving skills according to gender (males, females), and the type of study (practical- theoretical). To achieve these two goals, the research was applied on a sample consisting of (430) students from Zagazig University (187 males- 243 females), including (190) from practical colleges, and (240) from theoretical colleges, after applying the problem-solving skills scale, and using statistical methods through the (SPSS) program such as the arithmetic mean, standard deviation, independent samples (T) test for two independent samples, the most important results revealed that the level of the sample responses degrees among (from university students) on the problem-solving skills scale (in all dimensions and total score) were (average), and there were no statistically significant differences between males and females in problem-solving skills, except the dimension (general orientation) as there was statistically significant difference on it in favor of males, as well as there were no statistically

significant differences in problem-solving skills due to the type of study (practical- theoretical), except the dimension (general orientation) as there was statistically significant difference on it in favor of practical specializations .

Keywords: level of problem-solving skills – gender – type of study.

مقدمة:

يشهد العالم حاليًا اهتمامًا ملحوظًا بالمستقبل، وما يتصل به من تغيرات ودراسات على جميع الأصعدة، تربوية، وأكاديمية، وثقافية وغيرها، و لعل من أهم متطلبات مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية هي الاستثمار الأمثل للمهارات والقدرات التي وهبها الله لنا في إتقان فهم الواقع واستشراف المستقبل، للوصول إلى حل المشكلات الحالية والمستقبلية، ومع هذا التقدم؛ تنوعت المشكلات التي تواجه الطلاب، وأصبح هناك الكثير من المسؤوليات والمهام والأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها.

وتعتبر مهارات حل المشكلات مطلبًا أساسيًا في حياة الطلاب، فالكثير من المواقف التي تواجههم في الحياة مواقف تتطلب حل المشكلات، كما يعد حل المشكلة من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية، ويتعلم الطلاب مهارات حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، ولما كانت مهارات حل المشكلات قضية مُلحَّة اليوم؛ بسبب طبيعة الحياة المتغيرة والمعقدة، فإن كل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية وإنجاز أدواره المحددة له (مصعب شعبان، ٢٠٠٩، ٣١).

ومن المفترض أن الهدف الأساسي من أي علم هو مساعدة الفرد في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه في أثناء خوضه خضم هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هي مساعدته على استبصار واكتشاف هذه المشكلات، وكذلك توفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها، وبما أن هذه العلوم تتنوع فيما بينها

وذلك وفق فلسفتها المتنوعة، فقد أدى ذلك إلى وظيفة كل منها (Ergin, Mutlu, and Diker Coskun, 2021).

وترى صفاء عرفة (٢٠١٤) أن مهارات حل المشكلة هي مجموعة من الخطوات الهادفة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع تلك المشكلات التي تواجهه في حياته، والوصول إلى حل مرضٍ لهذه المشكلة يشعره بالراحة النفسية، مع مراعاة استخدامه لمهاراته ومعارفه العلمية في مثل هذه المواقف، وكذلك قدرته على إدراك المواقف بشكل سليم، والتحكم في مشاعره في حالة فشله في حل أي مشكلة تواجهه.

وفي العصر الحالي، تُولي الفلسفات التعليمية، أهمية لتعليم مهارات حل المشكلات ككل، مما يؤدي إلى رفع مستوي امتلاك الطلاب لتلك المهارات مما يساعد على حل المشكلات الأكاديمية وكذلك المواقف الحياتية، والوصول بذلك إلى التوافق النفسي لدى الطلاب بصفة عامة (Baran & Kahraman, 2004).

مشكلة البحث:

على الرغم من التركيز على مهارات حل المشكلات، وكذلك أهمية إكسابها للطلبة في كل مستويات التعليم- خاصة المرحلة الجامعية- إلا أن الباحثين والمعلمين ومجتمع الأعمال يرون أن الطلبة لا يمتلكون مستوى عالٍ في مهارات حل المشكلات اللازمة لمواجهة التغير السريع في عالم اليوم، والمشكلات التي تواجه المجتمع ككل (Nickerson, 1994).

وفي السياق ذاته، فقد أثارت الفروق بين الجنسين في مهارات حل المشكلات اهتمام العديد من الباحثين، حيث توصلت دراسة (Balm, 2015) ودراسة (D'Zurill& Bell, 2009) إلي وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات لصالح الذكور، وتوصلت دراسة (Strough, Berg, Meegan, 2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في حل مهارات المشكلات بين الإناث والذكور لصالح الإناث، بينما توصلت

دراسة (D'Zurilla, Nezu& Olivvares, 2004) ودراسة محمد العطار(٢٠٠١)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات بين الذكور والإناث، وبالتالي فالنتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين لم تكن حاسمة.

أما بالنسبة للفروق في التخصص (عملي ونظري) فقد تباينت نتائج الدراسات أيضًا، فقد توصلت دراسة (Miller, Brody& Murry, 2010) ودراسة (Balm, 2015) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والنظري لصالح التخصص العلمي، بينما توصلت دراسة مروان المحمدي (٢٠١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والنظري لصالح التخصص النظري، أما دراسة سلوى درويش (٢٠١٦) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص (العلمي والنظري) في مهارات حل المشكلات.

فيُلاحظ أن معظم البحوث والدراسات ركزت على إبراز الدور والأهمية لمهارات حل المشكلات لدى الطلاب، باعتبارها من المهارات الرئيسة ضمن الخصائص المطلوبة من الطلاب للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، بالإضافة إلى أنها ضمن الخصائص المطلوبة لسوق العمل كدراسة (Farahady& Najafi, 2012) والتي ربطت هذه المهارات بدرجة الرضا عن الحياة، ودراسة(Martin, Lien, Mok& Jacob Xu, 2012) التي ربطت مهارات حل المشكلات بالتحصيل الأكاديمي للطلاب. فقدرات هؤلاء الطلبة في حل المشكلات ستكون مفيدة كمؤشرات على نجاح أي إصلاحات، أو تطوير لأي قطاع تعليمي عال في بلد ما، وبالتالي فإن القدرة على حل المشكلات ستكون من أهم القدرات المتوقعة لدى الخريجين في شتى البرامج الجامعية والأكاديمية.

في ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق، وتقصي الاختلافات في هذه المهارات باختلاف كل من النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملية- نظرية).

وبناء على ذلك يسعى البحث للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق؟

٢- هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) ؟

٣- هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية – عملية) ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث من طلبة جامعة الزقازيق.

٢- معرفة مدى اختلاف درجات مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث باختلاف النوع (ذكور – إناث).

٣- معرفة مدى اختلاف درجات مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث باختلاف نوع الدراسة (عملي - نظري).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في :

أولا : الناحية النظرية

- أهمية المرحلة التي يستهدفها هذا البحث (مرحلة التعليم الجامعي)، حيث تعد هذه المرحلة بداية للتفكير في المستقبل والاعتماد على الذات بشكل أكبر،

لذلك فإن الاهتمام بتلك الشريحة يمنح الفرصة للتعرف على التغيرات والمشكلات التي تقف حاجزًا أمام طموحاتهم.

- إثراء الميدان العملي والنظري في دراسة مستوى مهارات حل المشكلات.

ثانيا : الناحية التطبيقية

- نتائج البحث يمكن أن تعطي صورة واضحة عن ذلك الواقع الفعلي لمستوى هذه المهارات لدى الطالب أمام القائمين على التعليم الجامعي، وذلك من أجل تحسين مدخلات التعليم وأدواته وإجراءاته لتحقيق أفضل استفادة، وكذلك معالجة الاستخدامات السلبية والتعامل معها.
- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام إجراء مزيد من البحوث والدراسات الميدانية على مستوى المجتمع المحلي وكذلك في مجتمعات وبيئات مشابهة.

مصطلحات البحث:

يُعرف (D'Zurilla, Nezu& Oliver, 2004, 11) مهارات حل المشكلات بأنها " عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا من الشخص الذي يحاول تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في الحياة اليومية ".

وتُعرف ليليان إبراهيم (٢٠١٢، ١١) مهارات حل المشكلات بأنها: مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الفرد، لتحقيق ما يسعي إليه من أهداف، وربط خبراته التي تعلمها بمواقف جديدة يتعلمها حتى تصبح سلوكًا له.

المتغيرات الديموغرافية:

- **التخصص الدراسي (نوع الدراسة): Study (type of study) Specialization**

ويقصد به التخصص العملي والنظري من الكليات العملية والنظرية بجامعة الزقازيق.

- **النوع: Gender**

ويقصد به النوعَين الذكور والإناث من طلبة جامعة الزقازيق.

التعريف الإجرائي لمهارات حل المشكلات:

يُعرفها البحث الحالي بأنها: نشاط عقلي يسير في خطوات منظمة في ذهن الفرد، للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه، وتحقيق الهدف المرغوب، وتتضمن من خمس أبعاد وهي (التوجه العام نحو المشكلة – تحديد المشكلة- توليد البدائل- اتخاذ القرار- التقييم).

الإطار النظري:

لعل من الواضح أن سرعة وتيرة التغير التكنولوجي والمعرفي والتي تواجهها المجتمعات وبشكل متزايد، تتطلب امتلاك الطلاب مهارات لحل المشكلات على مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها استراتيجيات التعامل بفاعلية ونجاح مع تلك التحديات المعقدة للحياة اليومية الأكاديمية والمهنية، والتي ستفشل حتمًا في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة، ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية بمهارات حل

المشكلات المعقدة، وكذلك التعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (أميرة جعفر، ٢٠١٩).

فالعديد من المهام والمسؤوليات في هذه الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما تعتمد على مهارات معرفية تساعد الطلاب في أداء مهام غير مألوفة، ومهام أخرى تتضمنها المناهج الدراسية كالتكليفات والاختبارات، تلك المهارات المعرفية عادة ما يُشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهارة حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية، فهي العملية المعرفية الفاعلة من اجل إيجاد حل حقيقي للمشكلات والتي يكون مسار الحل فيها غير واضح، كالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم خلال مسيرتهم الجامعية، أو حين يكون مسار الحل في محتوي المناهج، أو مجالات المحتوي ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، واللغة(OECD, 2004).

مفهوم مهارات حل المشكلات: Problem Solving Skills

يُعرف (Ozgene, 2018, 639) مهارات حل المشكلات بأنها: ذلك الجهد العقلي المنظم الذي يقوم الطلاب من خلاله بالبحث عن حل لمهمة أو موقف ما يشغل أذهانهم، مما يسمح لهم ببناء مفاهيم ومعارف جديدة إضافة لمعارفهم السابقة.

ويُعرف فتحي جروان (٢٠٠٢، ٢٣٦) بأنها موقف أو حالة ينطوي على خلل، يحتاج إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مرغوب أو مطلوب.

أهمية مهارات حل المشكلات:

تقوم مهارات حل المشكلات على الأسس التالية :

١- يتم التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارًا وثباتًا، حيث يكون نشيطًا وفعالًا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

٢- إثارة الدافعية لدى الطالب للتعلم، والإقبال عليه بشوق ورغبة؛ لأن الطالب يشارك في حل المشكلات التي تواجهه باستخدام خبراته السابقة، حيث يبدأ تدريجيًا من المألوف إلى غير المألوف، والمعروف أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

٣- مهارات حل المشكلات تعمل على إثارة الدافعية عند الطالب، فإذا واجه مشكلة كانت حافزًا له تدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

٤- الشعور بالاستمتاع عند محاولة حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم والشعور بوجودها وبضرورة حلها؛ لأنها تتحدي مفاهيمهم، والمعلوم أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع الطالب بعملية التعلم.

٥- تعمل هذه المهارات علي تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية، فإذا تمكن الطالب من هذه المهارات فإنه يمكنه أن ينقل هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج بيئة التعلم.

٦- تلك المهارات تدفع الطالب إلى بناء معارفه ذاتيًا، ولا ينتظر تلقي المعرفة من أحد، وبالتالي يكون له دور فعال و إيجابي في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

٧- تغرس قيمًا واتجاهًا يتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب.

٨- تتيح مهارات حل المشكلات تواجد الطالب في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لهذه المشكلات.

٩- توفر مهارات حل المشكلات للطالب إستراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي، ومهارات تطبيق النظريات والمفاهيم العلمية، كما تعطي الفرصة للابتكار والإبداع والمبادرة، خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة الطالب والمجتمع (محمد الحلو، ٢٠٠١، ٣٦٥).

خطوات ومراحل مهارات حل المشكلات:

تشير لندا دافيدوف (٢٠٠٠، ١٠٧) أن النشاط العقلي لحل المشكلات يقوم على استخدام عدد كبير من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المعالجة، والواقع أن تحديد عدد العمليات المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات، وبصفة عامة يمكن القول بأن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

مرحلة الإعداد أو التجهيز Preparation (مرحلة فهم المشكلة) Understanding the Problem : ويتم فيها تحديد محك أو معيار للحل، وتحديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة، وتحديد المحددات التي تحكم محاولات واستراتيجيات الحل، ومقارنة المشكلة بما هو مخزن من خبرات سابقة في الذاكرة طويلة المدى، ومخرجات الحل وتجزئة المشكلة إلي مشكلات فرعية، تبسيط المشكلة وذلك عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لا صلة بالمشكلة وبناء تصورات للحل.

١- **مرحلة الإنتاج Production (توليد الحلول الممكنة) Generating Possible Solutions** : وتتضمن هذه المرحلة استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، وفحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة مجال المشكلة، ومعالجة محتوي الفكرة قصيرة المدى، تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وأخيرًا إنتاج الحل المحتمل.

٢- **مرحلة التقويم Evaluation (إصدار الأحكام) Judgment** : ويتم فيها مقارنة الحل المستنتج بمعايير ومحكات الحل، ثم اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المماثلة في المشكلة، والخروج بقرار حل المشكلة (لندا دافيدوف، ٢٠٠٠، ١٠٧، ترجمة نجيب خزام، فؤاد أبو حطب).

وقد حددت عفت الطناوي (٢٠٠٩) خطوات حل المشكلات بالآتي :

- الشعور بالمشكلة
- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة
- فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة
- اختبار صحة الفروض
- الوصول إلى حل المشكلة
- تعميم الحل على المواقف المماثلة (ص١٧٢).

وتُعد عملية حل المشكلات بمثابة إجراء نظامي، يتضمن مجموعة من المهارات لفحص كل المعلومات والطرق المتاحة لحل المشكلات، وتضمن تقسيم مهارات حل المشكلات ثلاث مراحل:

١- **المرحلة التصريحية Declarative Phase**: في هذه المرحلة يتلقى الفرد المشكلة، ويفسر التعليمات.

٢- **مرحلة جمع المعلومات (المعرفة) Knowledge Collection Phase** : وفيها يصيغ الفرد أو الطالب إجراءات (عمليات أو أنشطة) لأحد المهام.

٣- **مرحلة التعليم الإجرائي Procedural Learning Phase** : تحدث هذه المرحلة بعد تكوين أحد المهارات (أدريان وأشمان وكونواي، ٢٠٠٨، ١٢٤- ١٢٥، ترجمة أسماء السرسي، أماني عبد المقصود).

وذكر (Carison, 1997) والمشار إليه في دراسة سهيلة بنات (٢٠٠٤) أنه ظهرت العديد من النماذج الخاصة بخطوات ومراحل حل المشكلات والتدريب عليها، ومن هذه النماذج، نموذج كانفروبوزيمير، حيث يمكن استخدام هذا النموذج في العلاج

السلوكي بنجاح، ويتكون من الخطوات الآتية: تعريف وتحديد المشكلة، وتوليد البدائل، والموازنة بين البدائل واتخاذ القرار، والتنفيذ، وتقييم الحل.

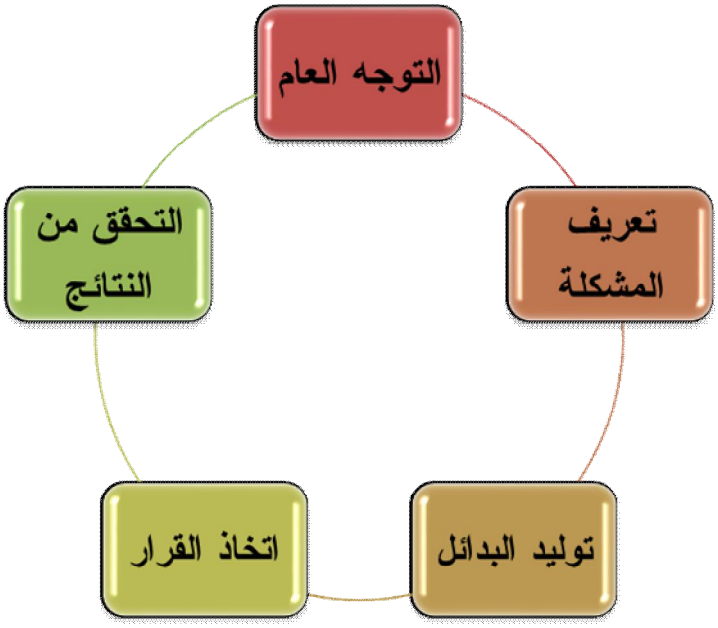
وهناك العديد من النماذج الأخرى منها: نموذج (D'Zurill& Gold fried) ونموذج (Urban & Ford)، ونموذج (Polya)، وكذلك نموذج (Stein& Brans ford)، وكل هذه النماذج تتمحور حول الخطوات السابقة نفسها(سهيلة بنات، ٢٠٠٤).

ويمكن القول أن معظم النماذج اتفقت على الخطوات والمراحل الآتية لحل المشكلات:

- إدراك المشكلة
- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات الضرورية
- تحليل المعلومات
- وضع البدائل الممكنة
- اتخاذ القرار / اختيار أفضل البدائل
- تقييم النتائج .

ومهارات حل المشكلات حسب النموذج الذي يطرحه (Heppner & Peterson, 1982)، ويستند اليه البحث الحالي تتكون من خمس مراحل هي:

١. التوجه العام General Orientation
٢. تعريف المشكلة Problem Definition
٣. توليد البدائل Generating Alternatives
٤. اتخاذ القرار Decision Making
٥. التقييم / التحقق من النتائج Verification (جعفر الزيود، ٢٠١٥، ١- ١١٩).



شكل (١) مهارات حل المشكلات حسب نموذج (Heppner &Peterson, 1982) (جعفر الزيود، ٢٠١٥، ٥٧).

ففي مرحلة التوجه العام نحو المشكلة: يتميز الفرد الفعال بأنه ينظر إلى المشكلات باعتبارها جزءا من حقائق الحياة اليومية، كما ينظر إلى نفسه باعتبار أن لديه القدرة للتعامل مع هذه المشكلات، ويستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه، ولا يتصرف بطريقة تجنبية أو قهرية، بل يواجه المشكلات بأسلوب منظم.

وفي مرحلة تعريف المشكلة: حيث يعمل الفرد الفعال على جمع البيانات والمعلومات حول الموقف المشكل، وتحديد المشكلة باستخدام عبارات تصفها بوضوح، وتحدد

عناصرها، كما يتعرف الشخص على انفعالاته ومشاعره وتصرفاته وأيضًا معلوماته المتعلقة بالموقف المشكل.

وفي مرحلة توليد البدائل: فإن الفرد الفعال يتمتع بالمرونة، ولا يجمد تفكيره عند بدائل معينة، بالإضافة انه يستطيع التحرر من الشحنة الانفعالية ومشاعر الإحباط لديه، كما يفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل، دون إخضاع هذه البدائل للتقييم في هذه المرحلة، ويستخدم أسلوب العصف الذهني/ الفكري Brainstorming، ومساعدة الآخرين.

وفي مرحلة اتخاذ القرار: في هذه المرحلة يقوم الفرد الفعال بموازنة البدائل بناء على ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج ايجابية أو سلبية بشكل مستقبلي؛ وبناء على قابلية البديل للتحقق ومرغوبيته بالنسبة للشخص، فان الفرد يتخذ القرار مستقلاً عن الآخرين في ضوء هذه الموازنة ثم يضع خطة العمل.

وفي مرحلة التحقق من النتائج: هنا يقوم الشخص باختبار خطة العمل التي وضعها لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف، ثم اتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك.

ويقوم البحث الحالي باستقصاء مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق، وتقصي الاختلافات في هذه المهارات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملي- نظري).

النظريات المفسرة لحل المشكلات:

١- النظرية السلوكية :

تبعًا لهذه النظرية يعد التعلم وأسلوب المحاولة والخطأ ذات أهمية في حل المشكلات، فالكائن الحي يتعلم حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الفرد مشكلة فإنه يحاول إيجاد حلول لها، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من المحاولات الخاطئة حتى يصل إلى الحل الصحيح لتلك المشكلة (فتحي الزيات، ٢٠٠١).

ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات، ويقاس بتناقص عدد الأخطاء في زمن القياس، حيث تكون الاستجابات الأولي للحل عشوائية ويغلب عليها تعميم الاستجابة، ثم تتحول تدريجيا إلى قصديه عن طريق الاختيار والربط، أي يربط من بين ما يمتلكه من خبرات ماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، حيث يرى أنصار هذه النظرية أن التفكير يقوم أساسًا على الارتباط، حيث يعد سلوكًا متضمنًا عمليات المحاولة والخطأ، فالطالب عندما يواجه مشكلة ما يحاول بالعادات والاستجابات المتوفرة لديه التي تعلمها سابقًا والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وتختلف وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بتلك الأوضاع، وأيضًا في موقفها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة (عبد المجيد نشواتي، ١٩٩٨)، هذا يعني أن الطالب أو المتعلم يحاول حل المشكلة باستخدام العادات البسيطة والضعيفة التي لديه، وينتقل بالتدريج إلى العادات الأكثر تعقيدًا حتى يصل إلى الحل الملائم، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة لديه أو وفقًا للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهها من قبل، ويعمل كل من التكرار والتعزيز على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، فقوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الفرد والتفاعل بينهما (أنور الشرقاوي، ٢٠١٠).

٢- النظرية المعرفية :

تبعًا لهذه النظرية فإن المجال المعرفي وأسلوب وإستراتيجية الاستبصار يحتل مكانة مهمة في حل المشكلات، فالمشكلة تمثل انعدام توازن في المجال المعرفي يتم إصلاحه من خلال إعادة بناء وتشكيل المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، أما حل المشكلة من وجهة نظر المعرفيين، فهي ذلك النشاط الذهني المعرفي والذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة وكذلك مكونات المشكلة من أجل تحقيق الهدف، أي التمثيل العقلي أو كيف يتم تصور المشكلة وتخيلها داخل العقل، فالتمثيل العقلي

الداخلي يمثل جانبًا أساسيًا في حل المشكلات والتي تتمثل بها المعلومات في مهمة حل المشكلات، وتعتبر عنصرًا بالغ الأهمية في إيجاد الحل الملائم (فوزي جبل، ٢٠٠٠).

في ذلك السياق فإن الطريقة التي يتم فيها تمثيل المعلومات تسير وفقًا لنظام دقيق ومنظم، فقد اقترح (Hayes, 1989) تسلسل منطقي لحل المشكلات يسير وفق النحو الآتي : تحديد المشكلة، تمثيل المشكلة عقليًا، التخطيط للحل، إنجاز وتنفيذ الخطة، تقويم الخطة، وتقويم الحل. فيتم حل المشكلة هنا وفقًا لإستراتيجية الاستبصار والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى المشكلة (جبل محمد، ٢٠٠١، ٣٣).

ثالثاً : طلاب الجامعــة University Students

الطالب الجامعي University Students

هو المتلقي الذي يسعى الأستاذ وواضع البرامج الأكاديمية إلى مخاطبته والتأثير فيه في زمن محدد وباتجاه معين، وكذلك بكيفية مرسومة بغرض تحقيق أهداف مقصودة (فلوح أحمد، ٢٠١٨، ٨٢).

وتُعرفه كريمة دوار، يمينية مخطاري، كريمة سيرات(٢٠١٨، ١٤) بأنه كل طالب مسجل من أجل الدراسة في الجامعة، بحيث أنهى مرحلة التعليم الثانوي، ونال الشهادة التي تؤهله للدخول إلى الجامعة، والتخصص في مجال من المجالات وذلك من أجل تطوير مهاراته في تخصصات معينة ليتمكن من خدمة مجتمعه.

ويشير (Konukbay& Arslan, 2015, 344) إلى أن الطلاب الذين لديهم ضعف في مهارات حل المشكلات، يتأثرون بالضغوط والأحداث السلبية في حياتهم، كما يتعرضون ليأس أكثر من غيرهم العاديين، بينما الطلاب الذين يمتلكون

مهارات حل المشكلات فإنها تدعم قدراتهم على حلها بما ينعكس على أدائهم في تحقيق الأهداف الموكلة إليهم وانجازها. فحل المشكلة عملية يسعى من خلالها الطالب إلى تخطي العوائق التي تواجهه، وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي طالما يسعى إلى بلوغه (Sternberg, 2003,47- 52)، فهي عملية معرفية سلوكية يحاول فيها الطالب تحديد وابتكار واكتشاف وسائل فعالة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية (يحيي القبالي، ٢٠١٢، ٧).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أميرة جعفر (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وكذلك أثر متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتفاعل بينهما في مهارات حل المشكلات، وتكونت عينة البحث من (٢٠٩) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة طنطا، وبعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد/ ليليان إبراهيم، ٢٠١٢) أسفرت أهم النتائج عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية) **(متوسط)**، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مهارات حل المشكلات عدا (مهارة جمع المعلومات) كانت الفروق (لصالح الذكور)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين التخصص العملي والنظري على مهارات حل المشكلات عدا (مهارة التخطيط لحل المشكلة) كانت الفروق لصالح (التخصص العملي).

كما أجرى محمد شاهين (٢٠١٣) دراسة لتقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتحديد الاختلافات في تلك المهارات باختلاف نوع الجنس، وتحقيقاً لهذين الهدفين أُجرى البحث على عينة قوامها (٣,٧٧٣) طالبًا وطالبة يمثلون نسبة ٦٪ من مجمل طلاب الجامعة، وباستخدام المنهج الوصفي، أسفرت أهم النتائج أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة كانت **دون**

المتوسط (سالبة)، ووجود فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات تبعًا لمتغير الجنس (لصالح الإناث).

وقد أسفرت دراسة جعفر الزيود (٢٠١٥) عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل المشكلات **(متوسط)**، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات المُطوَّر من قبل (Heppner &Peterson, 1982).

فروض البحث:

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- يوجد مستوى متوسط من مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات النوع (ذكور – إناث) في مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات نوع الدراسة (عملية – نظرية) في مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته :

أولا: منهج البحث: اعتمد البحث الحالى علي المنهج الوصفي للكشف عن مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق، ومدى اختلافها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع ونوع الدراسة).

ثانيا: عينة البحث:

١ – **عينة الخصائص السيكومترية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة عشوائية من طلبة جامعة الزقازيق بالفرقة (الثانية- الرابعة)، من مختلف النوعين (ذكور – إناث)، بلغ عددها (١٦٥) طالبًا وطالبة، واستخدمت بياناتها في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

٢ – **العينة النهائية:** تكونت عينة البحث النهائية من (٤٣٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية من الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة)، من كليات (عملية – نظرية) ومن (ذكور- إناث) بجامعة الزقازيق، للتحقق من فروض البحث. ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١) التوصيف العددي لعينة البحث النهائية (ن= ٤٣٠)

نوع الكلية				الفرقة الدراسية		النوع /الجنس	
عملية		نظرية		الثانية	الرابعة	ذكور	إناث
الكلية	عدد الطلاب	الكلية	عدد الطلاب	٢٣٥	١٩٥	١٨٧	٢٤٣
الهندسة	١١٩	التربية	١٣٢				
العلوم	٧١	الآداب	١٠٨				
المجموع	١٩٠	المجموع	٢٤٠				
المجموع الكلي للعينة النهائية =٤٣٠							

ثالثا : أدوات البحث :

مقياس حل المشكلات (إعداد الباحثة):

لقد اعتمدت الباحثة في بناء مقياس مهارات حل المشكلات على الإطار النظري، ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة، والاستفادة من العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير_ في حدود ما اطلعت عليه الباحثة _ وذلك لمعرفة الأبعاد الأكثر تكرارًا للمتغير وعدد عباراتها وطريقة قياسها، مثل دراسة محمد أحمد شاهين (٢٠١٣)، ودراسة جعفر الزيود (٢٠١٥)، ودراسة (Ergin, Mutlu, and Diker Coskun, 2021).

ثم قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات حل المشكلات مكونًا من (٣٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد لحل المشكلات وهي (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم)، ويقاس على مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كثيرة جدًا =٥، تنطبق بدرجة كثيرة =٤، تنطبق بدرجة متوسطة=٣، تنطبق بدرجة قليلة=٢، تنطبق بدرجة قليلة جدًا=١). **وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، والآداب، والتربية النوعية جامعة الزقازيق،** وذلك للتأكد من سلامة ومناسبة الصياغة للعبارات وملائمتها لقياس المتغير (مهارات حل المشكلات)، وإضافة أية ملاحظات أخرى يمكن إضافتها للمقياس. ومن خلال آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف العبارات المكررة وغير المناسبة واستبدالها بعبارات مناسبة وإضافة عدد من العبارات، وتفصيليًا :

- تم إعادة صياغة بعض العبارات بناء على توجيهات وتعديلات السادة المحكمين في بعض العبارات مثل (أنظر إلى المشكلات على أنها شيء طبيعي في حياة الإنسان، عندما أدرك وجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة معرفة ما هي المشكلة

بالضبط، أقوم بتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل، أعجز عن التفكير بسبب انفعالاتي، أحاول معرفة سبب فشلي في حل المشكلة) **التي تم إعادة صياغتها على التوالي** (أرى أن وجود المشكلات شيء طبيعي في الحياة، عندما اشعر بوجود مشكلة أحاول تحديد المشكلة بالضبط، أحرص علي معرفة العناصر المختلفة للمشكلة، انفعل عند تعاملي مع المشكلة بدرجة تعوقني عن حلها، أتحقق من قابلية تطبيق قراري في حل المشكلة)، وذلك للأسباب التالية: اختصار العبارات، دقة العبارة وقابليتها للقياس.

- تم الاتفاق على حذف العبارة (اهتم بتقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع) لأنها تحمل نفس المعني للعبارة (أُعيد تقييم الحلول بعد تطبيقها في الواقع)، **واستبدال العبارتين** (أنفذ الحل الذي توصلت إليه حتى لو اتضح لي فشله في حل المشكلة، عندما تواجهني مشكلة فإنني أميل إلى اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح) **بالعبارتين على التوالي** (احكم على صحة الحلول التي وضعتها لمواجهة المشكلة، احكم على دقة البديل الذي قمت باختياره).
- بالنسبة للبُعد الثاني (تعريف المشكلة) **تم الاتفاق على تعديله إلى** (تحديد المشكلة) لأنه يقيس مدى وضوح وتحديد المشكلة.

وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: **التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم.** وبناءً على آراء السادة المحكمين تكون الاستجابة من خلال أسلوب ليكرت خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جدًا)، وتعطي هذه الاستجابات درجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، وتنقسم عبارات المقياس إلى عبارات ايجابية وأخرى سلبية أي تصحح في الاتجاه العكسي، وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس _ بعد التحكيم _ على عينة قوامها(١٦٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق، وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمستجيبين شفهيًا، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

١- ثبات المقياس

(أ) <u>الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ)</u>:

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل عبارة)، والنتائج كما يلي :

جدول (٢) معاملات ألفا لأبعاد مقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠,٥٢٢	٢	٠,٥٩٤	٣	٠,٦٤٢	٤	٠,٣٦١	٥	٠,٥٠٤
٦	٠,٤٨٠	٧	٠,٥٧٩	٨	٠,٦٤٧	٩	٠,٣٤٦	١٠	٠,٥٦٨
١١	٠,٤٥١	١٢	٠,٥١٩	١٣	٠,٦٢٥	١٤	٠,٣٨٩	١٥	٠,٥٠٢

١٦	٠,٣٨٠	١٧	٠,٤٦٨	١٨	٠,٦١١	١٩	٠,٥٠١	٢٠	٠,٥٣٧
٢١	٠,٥٢٧	٢٢	٠,٥٩٥	٢٣	٠,٦١٤	٢٤	٠,٥٠٧	٢٥	٠,٤٧١
٢٦	٠,٤٠٧	٢٧	٠,٥٤٧	٢٨	٠,٥٩٢	٢٩	٠,٥٢٣	٣٠	٠,٥٤٧
٣١	٠,٥٠٩	٣٢	٠,٥٢٢	٣٣	٠,٦٠٠	٣٤	٠,٥٢٤	٣٥	٠,٥١٢
معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٥٢٨		**معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٥٩٦**		**معامل ألفا للبعد الثالث = ٠,٦٥٥**		**معامل ألفا للبعد الرابع = ٠,٥٢٥**		**معامل ألفا للبعد الخامس = ٠,٥٧٠**	

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، وهذا يعني أن ثبات جميع العبارات، وتم حساب معامل ألفا للمقياس ككل وكانت قيمته (٠,٥٧٥) وهو قيمة مرتفعة نسبيًا تدل على ثبات المقياس ككل.

(ب) <u>الثبات بالتجزئة النصفية</u>:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجات الكلية (بطريقتي: سبيرمان / براون ، وجتمان)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي : سبيرمان/براون ، وجتمان)

لمقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

مقياس حل المشكلات	الثبات بطريقة : سبيرمان/ براون	الثبات بطريقة : جتمان
(١) التوجه العام	٠,٥٧٢	٠,٥٧٠
(٢) تحديد المشكلة	٠,٥٦٥	٠,٥٥٥
(٣) توليد البدائل	٠,٦٧٥	٠,٦٧١
(٤) اتخاذ القرار	٠,٥١٥	٠,٥٠٤
(٥) التقييم	٠,٥٩٠	٠,٥٨٩
الدرجة الكلية لحل المشكلات	٠,٧٨٠	٠,٧٧٠

يتضح من الجدول: أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي : سبيرمان/ براون ، وجتمان، قيم مرتفعة نسبيًا، وتدل على ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

(٢) <u>الاتساق الداخلي</u>:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والنتائج كما يلي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها

في مقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٦٤**	٢	٠,٤٧٤**	٣	٠,٤٥٢**	٤	٠,٦٥٥**	٥	٠,٥٨٢**
٦	٠,٤٨٦**	٧	٠,٤٩١**	٨	٠,٥٤٠**	٩	٠,٦٧٥**	١٠	٠,٤٠٧**
١١	٠,٥١٠**	١٢	٠,٦١٥**	١٣	٠,٥٥١**	١٤	٠,٦١٦**	١٥	٠,٥٨٤**
١٦	٠,٦٤٢**	١٧	٠,٧٢٨**	١٨	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٤٢٢**	٢٠	٠,٤٨٦**
٢١	٠,٤٣٧**	٢٢	٠,٣٥١**	٢٣	٠,٥٨٢**	٢٤	٠,٤١٧**	٢٥	٠,٦٤٨**
٢٦	٠,٥٩٦**	٢٧	٠,٥٧٩**	٢٨	٠,٦٤٧**	٢٩	٠,٣٦٧**	٣٠	٠,٤٧٠**
٣١	٠,٤٧٥**	٣٢	٠,٦١١**	٣٣	٠,٦١٢**	٣٤	٠,٢٨٣**	٣٥	٠,٥٦٧**

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع العبارات مع الأبعاد.

(٣) اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " ، النتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالب وطالبة)

أبعاد مقياس حل المشكلات	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
(١) التوجه العام	٠,٧٥٠ ❖❖
(٢) تحديد المشكلة	٠,٨٥٨ ❖❖
(٣) توليد البدائل	٠,٨٣٨ ❖❖
(٤) اتخاذ القرار	٠,٧٩٨ ❖❖
(٥) التقييم	٠,٨٣٩ ❖❖

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع المقياس ككل.

(٤) صدق المقياس: تم حساب الصدق عن طريق ما يلي:

صدق العبارات:

تم حساب صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (مع حذف العبارة) بافتراض أن مجموع بقية درجات العبارات محكاً لدرجات العبارة، والنتائج كما يلي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها

(محذوفاً منها درجة العبارة) لمقياس حل المشكلات (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	*٠,١٧٨	٢	**٠,٣٤٣	٣	**٠,٣٧٩	٤	**٠,٥٢٣	٥	**٠,٤٦٨
٦	**٠,٤٠٣	٧	**٠,٣٧١	٨	**٠,٣٨٨	٩	**٠,٥٣٥	١٠	**٠,٢١٩

١١	٠,٤٣٥**	١٢	٠,٥٤١**	١٣	٠,٤٤٤**	١٤	٠,٤٩٥**	١٥	٠,٤٧٩**
١٦	٠,٥٦٥**	١٧	٠,٦٧٦**	١٨	٠,٤٩٠**	١٩	٠,٢٦٥**	٢٠	٠,٣٨٠**
٢١	٠,٣٧٨**	٢٢	٠,٢٢٩**	٢٣	٠,٤٨٧**	٢٤	٠,٢٥٣**	٢٥	٠,٥٥٤**
٢٦	٠,٥١٨**	٢٧	٠,٤٦٣**	٢٨	٠,٥٥١**	٢٩	٠,١٨١*	٣٠	٠,٢٩٣**
٣١	٠,٣٨٧**	٣٢	٠,٥٤٣**	٣٣	٠,٥٣٢**	٣٤	٠,١٧٣*	٣٥	٠,٤٤٥**

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥) ، وهذا يعني صدق جميع العبارات، وصدق المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة أن الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المشكلات، والمكونة من (٣٥) عبارة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

رابعا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، والتحقق من فروض البحث، واختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات:

تم حساب الإحصاءات الوصفية لدرجات العينة على مقياس مهارات حل المشكلات، والتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لدرجات العينة على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى طلاب الجامعة (ن= ٤٣٠ طالبًا وطالبة).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
حل المشكلات(التوجه العام)	٢٤,٨٣	٤,١٣٨	-٠,٠٤٤	٠,١١٨	-٠,٠٤٤	٠,٢٣٥
حل المشكلات(تحديد المشكلة)	٢٥,١٧	٤,٣٩٦	-٠,١٣٢	٠,١١٨	-٠,١٣٢	٠,٢٣٥
حل المشكلات (توليد البدائل)	٢٤,٠٤	٤,٥٩٧	٠,٠٦٥	٠,١١٨	٠,٠٦٥	٠,٢٣٥
حل المشكلات(اتخاذ القرار)	٢٤,٥٣	٣,٥٩٨	٠,٠٥٥	٠,١١٨	٠,٠٥٥	٠,٢٣٥
حل المشكلات (التقييم)	٢٥,١٤	٤,٠٧٩	٠,٠٦٨	٠,١١٨	٠,٠٦٨	٠,٢٣٥
الدرجة الكلية لحل المشكلات	١٢٣,٧١	١٦,٧٤٦	٠,١٦٦	٠,١١٨	٠,١٦٦	٠,٢٣٥

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي :

(١) **التوزيع التكراري لدرجات:** مهارات حل المشكلات (جميع الأبعاد، والدرجات الكلية)، قريب من التوزيع الاعتدالي، حيث كانت جميع قيم معاملات الالتواء محصورة بين (- ١)، (١)، وكانت جميع قيم معاملات التفلطح محصورة بين (- ٣)، (٣).

(٢) بتوافر شرط الاعتدالية لجميع المتغيرات: كبر حجم العينة (٤٣٠ طالب وطالبة)، يتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في اختبار صحة فروض البحث.

التحقق من الفرض الأول للبحث:

يَنُص الفرض الأول على: يوجد مستوى متوسط من مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث من طلبة جامعة الزقازيق، ولاختبار هذا الفرض تم تقسيم مستويات الاستجابة على المقياس (الأبعاد والدرجات الكلية) إلى (٣) مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وتحديد معايير (حدود الدرجات) لكل مستوى منها، ثم حساب متوسطات درجات استجابات العينة على المقياس، وتحديد مستويات الدرجات، **والنتائج موضحة كما يلي:**

بما أن درجات كل عبارة من عبارات المقياس تمتد من (١) درجة إلى (٥) درجات، وحيث أن عدد عبارات كل بعد (٧) عبارات، تكون درجات كل بعد تمتد من (٧) إلى (٣٥) درجة، والمدى= (أعلى درجة– أدنى درجة)، وبذلك يكون المدى =(٣٥ – ٧) =(٢٨) درجة، ولتقسيم الدرجات إلى (٣) مستويات (منخفض، متوسط ، مرتفع)، يكون طول الفئة = (المدى÷ عدد المستويات) = (٢٨) ÷ (٣) = (٩,٣٣) درجة، وبناء على ذلك تم تحديد معايير الدرجات للأبعاد وللمقياس ككل (حدود الدرجات) لكل مستوى من المستويات الثلاثة، ثم تم حساب متوسطات درجات استجابات العينة على المقياس، وتحديد مستوي الاستجابات (في ضوء المعايير التي تم حسابها) ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية ومعايير(حدود) ومستويات درجات استجابات العينة (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (الأبعاد والمقياس ككل) (ن= ٤٣٠ طالبًا وطالبة).

مقياس حل المشكلات	عدد العبارات	المستويات	حدود الدرجات لكل مستوى	المتوسط الحسابي للدرجات	مستوى الدرجات
(١) التوجه العام	٧	منخفض متوسط مرتفع	من(٧) إلى أقل من (١٦,٣٤) من(١٦,٣٤) إلى أقل من(٢٥,٦٨) من(٢٥,٦٨) إلي (٣٥) درجة (عدد العبارات للأبعاد متساوي)	٢٤,٨٣ درجة	متوسط
(٢) تحديد المشكلة	٧			٢٥,١٧ درجة	متوسط
(٣) توليد البدائل	٧			٢٤,٠٤ درجة	متوسط
(٤) اتخاذ القرار	٧			٢٤,٥٣ درجة	متوسط
(٥) التقييم	٧			٢٥,١٤ درجة	متوسط
حل المشكلات ككل	٣٥			١٢٣,٧١ درجة	متوسط

يتضح من الجدول أن : مستوى درجات استجابات العينة (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجات الكلية) (**متوسط**).

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض إلى تحقق الفرض، حيث أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة متوسط، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة كلًا من جعفر الزيود (٢٠١٥)، ودراسة أميرة جعفر (٢٠١٩)، بينما اختلفت مع دراسة محمد شاهين (٢٠١٣)، ويفسره البحث الحالي بضعف استراتيجيات التدريس التي تنفذها الجامعات التي من المفترض أن تصل إلى درجة ايجابية أعلى لمستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبتها، فمهارات حل المشكلات تنقل دور الطالب في العملية التعليمية من الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومات إلى الدور الايجابي بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساعد في رفع مستوى التميز لديه، وهذا ما يجب أن تسعى إليه المنظومة في السنوات الأخيرة لرفع مستوى تلك المهارات.

التحقق من الفرض الثاني للبحث:

يَنُص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات النوع (ذكور- إناث) على مقياس مهارات حل المشكلات(الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة البحث (من طلبة الجامعة)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من طلبة الجامعة) على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية).

مهارات حل المشكلات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
(١) التوجه	الذكور	١٧٩	٢٥,٤٥٨	٤,١٢٥	٢,٦٧٦	٠,٠١

مهارات حل المشكلات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
العام	الإناث	٢٥١	٢٤,٣٨٢	٤,٠٩٦		
(٢) تحديد المشكلة	الذكور	١٧٩	٢٥,٣٥٢	٤,٢٥١	٠,٧٣٥	٠,٤٩٦
	الإناث	٢٥١	٢٥,٠٣٦	٤,٥٠٠		غير دالة
(٣) توليد البدائل	الذكور	١٧٩	٢٤,٣٠٧	٤,٦٧٦	١,٠٢٩	٠,٣٥٨
	الإناث	٢٥١	٢٣,٨٤٥	٤,٥٣٩		غير دالة
(٤) اتخاذ القرار	الذكور	١٧٩	٢٤,٦٤٣	٣,٣٥٦	٠,٥٢٣	٠,٥٣٧
	الإناث	٢٥١	٢٤,٤٥٨	٣,٧٦٦		غير دالة
(٥) التقييم	الذكور	١٧٩	٢٥,٤٣٦	٣,٩٤٩	١,٢٨٣	٠,١٩٢
	الإناث	٢٥١	٢٤,٩٢٤	٤,١٦٤		غير دالة
حل المشكلات ككل	الذكور	١٧٩	١٢٥,١٩٦	١٥,٩٧٠	١,٥٥٩	٠,١٢٥
	الإناث	٢٥١	١٢٢,٦٤٥	١٧,٢٣٠		غير دالة

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنه :

(١) قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في البعد الأول (التوجه العام) دالة إحصائيًا(عند مستوي ٠,٠١) لصالح الذكور.

(٢) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في كل من الأبعاد: الثاني (تحديد المشكلة)، والثالث (توليد البدائل)، والرابع (اتخاذ القرار)، والخامس (التقييم)، والدرجات الكلية لحل المشكلات غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه بوجه عام لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن الفروق بين متوسطات درجات (الذكور، والإناث) في الأبعاد والدرجات الكلية لمهارات حل المشكلات غير دالة إحصائيًا، ما عدا البُعد الأول (التوجه العام) حيث كان الفرق دالًا احصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لصالح الذكور، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه بحث كل من خظراوي الشيماء (٢٠٢٠)، (D'Zurilla, Nezu& Olivares, 2004) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات بين الجنسين الذكور والإناث، ويفسره البحث الحالي إلى أن طبيعة المجتمع الحالي أصبح يفتح مجالًا واسعًا أمام الإناث، حيث أصبحن ينافسن الذكور في شتى المجالات، بالإضافة إلى سرعة وتيرة التغير التكنولوجي والمعرفي والتي يواجهها المجتمع بشكل متزايد تتطلب امتلاك الطلبة - على حد سواء- مهارات لحل المشكلات وللتعامل مع الأهداف التنافسية المحتملة، فهي مطلب أساسي ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتأدية وانجاز الأدوار المحددة لكل منهم.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي جزئيًا بما توصل إليه من فروق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) في البُعد الأول (التوجه العام) لصالح الذكور، مع بحث كل من عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣)، (Balm, 2015) والذي توصل كل

منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، بينما اختلفت هذه النتيجة مع بحث محمد شاهين (٢٠١٣)، و(D'Zurilla& Bell, 2009)، حيث توصل كل منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ويفسره البحث الحالي بأن هناك توجهات ايجابية لدى الطلاب نحو حل المشكلات، لكن ينقصهم المهارة لحل هذه المشكلات.

فأكدت نتائج البحث الحالي ما أشار إليه (D'Zurilla, Nezu& Olivares, 2004)، من أنه لا يمكن تكوين استنتاج نهائي حول الفروق بين الجنسين (ذكور– إناث) في مهارات حل المشكلات، وهذا يُعني أن كل من الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من المهارات في التعامل مع المشكلات، وإيجاد حلول فعَّالة لها.

التحقق من الفرض الثالث للبحث:

يَنُص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات نوع الدراسة(عملية- نظرية) على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة البحث (من طلبة الجامعة)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، والتخصصات النظرية (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=٤٣٠).

مهارات حل المشكلات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	الدلالة الإحصائية
(١) التوجه العام	العملي	١٩٠	٢٥,٣٤	٣,٩٠٠	٢,٢٧٠	٠,٠٥
	النظري	٢٤٠	٢٤,٤٣	٤,٢٨٢		

مهارات حل المشكلات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	الدلالة الإحصائية
(٢) تحديد المشكلة	العملي	١٩٠	٢٥,٣٧	٤,١١٦	٠,٨٤٣	٠,٣٧٢
	النظري	٢٤٠	٢٥,٠١	٤,٦٠٨		غير دالة
(٣) توليد البدائل	العملي	١٩٠	٢٤,٤٩	٤,٠٩٠	١,٨٢٠	٠,٠٨٩
	النظري	٢٤٠	٢٣,٦٨	٤,٩٤١		غير دالة
(٤) اتخاذ القرار	العملي	١٩٠	٢٤,٨٤	٣,٤٤٧	٠,٥٥١	٠,٥١١
	النظري	٢٤٠	٢٤,٣٠	٣,٧٠٣		غير دالة
(٥) التقييم	العملي	١٩٠	٢٥,٠٧	٤,٠٨٢	٠,٢٨٧	٠,٦٩٧
	النظري	٢٤٠	٢٥,١٩	٤,٠٨٥		غير دالة
حل المشكلات ككل	العملي	١٩٠	١٢٥,١١	١٥,٨٧٢	١,٥٤٣	٠,١٦٥
	النظري	٢٤٠	١٢٢,٦١	١٧,٣٥٩		غير دالة

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنه :

(١) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في البعد الأول (التوجه العام) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح طلاب التخصصات العملية.

(٢) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في كل من الأبعاد: الثاني (تحديد المشكلة)، والثالث (توليد البدائل)، والرابع (اتخاذ القرار)، والخامس (التقييم)، والدرجات الكلية لحل المشكلات غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات التخصص (عملي– نظري) في مهارات حل المشكلات، أنه من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه بوجه عام لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في الأبعاد والدرجات الكلية لمهارات حل المشكلات غير دالة إحصائيًا، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه بحث كل من خضراوي الشيماء (٢٠٢٠)، وبن عمر نسيمه (٢٠١٩)، من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص العملي والنظري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة للفرض الثاني في البحث الحالي بأن التخصص لا يؤثر على قدرة الطلبة على حل المشكلات، بالإضافة إلي التغيرات التي طرأت على عملية توجيه الطلبة لاختيار تخصصاتهم، فلم يَعُد توجيه الطلبة مقتصرًا على المعدلات المرتفعة أو المنخفضة لهم، كما أن العديد من الإصلاحات التربوية الحالية شملت كل التخصصات والتي تبنت المقاربة بالكفاءات والمهارات من خلال وضع الطالب في وضعيات مشكلة تساهم في إثبات ما تعلمه ونقل خبراته إلى المواقف الحياتية، حيث أن استراتيجيات تدريس التخصصات العملية والنظرية تسير وفق لذلك، وبما تسمح له المقررات والمواد الدراسية المقررة لهم، بحيث أنه لا يوجد اختلاف بين الطلبة ذوي التخصصات العملية والنظرية.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي جزئيًا بما توصل إليه من فروق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في البُعد الأول (التوجه العام) لصالح طلبة التخصصات العملية، مع بحث كل من (Miller, Brody & Murry, 2010; Bal, 2015) والذي توصل كل منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص العملي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع بحث مروان المحمدي (٢٠١٠)، حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص النظري، ويفسره البحث الحالي بأن هناك توجهات ايجابية لدى هؤلاء الطلبة نحو القدرة على التعامل مع هذه المشكلات، وتمييز الموقف المشكل وعدم تجنبه، فضلاً عن مواجهة المشكلات بأسلوب منظم، لكن ينقصهم المهارة لحل هذه المشكلات.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١- إعادة التفكير في استراتيجيات التدريس المُتبعة في الجامعة والنظام التربوي بشكل عام، لتركز على التعليم والتعلم القائم على مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني.

٢- تطوير دورات تدريبية ومنهاج متخصص في مجال المهارات الشخصية والاجتماعية ومنها مهارات حل المشكلات؛ للتعامل الآني مع النقص في هذه المهارات لديهم.

المراجع:

- أدريان، أشمان، كونواي (٢٠٠٨). ***مدخل إلى التربية المعرفية (نظرية وتطبيقات)*** (ترجمة أسماء السرسي، أماني عبد المقصود). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أميرة جعفر يونس (٢٠١٩). مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي ونوع الجنس. ***مجلة كلية التربية***، كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٤(٢).

- أنور الشرقاوي (٢٠١٠). ***التعلم: نظريات وتطبيقات***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بن عمر نسيمة (٢٠١٩). ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الثانوي دراسة ميدانية بثانوية عبد المجيد مزيان، ***مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير***، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ٣١- ٤٦.

- جبل محمد جهاد (٢٠٠١). ***العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم***: دار الكتاب الجامعي.

- جعفر منصور سالم الزيود (٢٠١٥). أنماط التفكير وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين. كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن، ١- ١١٩.

- خضراوي الشيماء (٢٠٢٠) . الاتجاهات نحو الإحصاء وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة سنة ثانية قسم علم النفس دراسة ميدانية

بجامعة المسيلة. ***رسالة ماجستير*** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

- سلوى محمد درويش (٢٠١٦). أساليب التفكير لدي الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. ***مجلة كلية التربية ببورسعيد***، ٢(٢٠)، ٨٠٠- ٨٣٣.

- سهيلة بنات (٢٠٠٤). أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوي العنف الأسري. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- صفاء سمعان عرفة (٢٠١٤). قوة الأنا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- عادل العدل، صلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليًا. ***مجلة التربية وعلم النفس***، كلية التربية، ٣ (٢٧)، ١٨.

- عبد المجيد نشواتي (١٩٩٨). ***علم النفس التربوي***. بيروت: دار مؤسسة الرسالة للطباعة والتوزيع.

- عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠٩). ***التدريس الفعال***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- فتحي الزيات (٢٠٠١). ***علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات.*** القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فلوح أحمد (٢٠١٨). الواقع الدراسي للطالب الجامعي. ***المجلة العربية لعلم النفس***، ٥، ٧٥- ٩١.

- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات***. الأردن: دار الكتاب العربي.

- فوزي جبل (٢٠٠٠). ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية***. القاهرة: المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع.

- كريمة دوار، يمينية مخطاري، كريمة سيرات (٢٠١٨). صعوبات الطالب الجامعي في التكوين الجامعي بنظام ل. م. د. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر.

- لندا دافيدوف (٢٠٠٠). ***الذاكرة- الإدراك- الوعي*** (ترجمة نجيب خزام، فؤاد أبو حطب): الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- ليليان توفيق حبشي إبراهيم (٢٠١٢). الخصائص الانفعالية المسهمة في سلوك حل المشكلات لدي طلاب الجامعة دراسة تنبؤية. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة طنطا.

- محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين . ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي***، جامعة القدس المفتوحة، ١- ١٦.

- محمد عبد الرؤف صابر حسن العطار(٢٠٠١). اثر تفاعل السعة العقلية وأسلوب التعلم والجنس على حل مشكلات الكيمياء العضوية ذات متطلبات عقلية مختلفة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ١٢ (٤٧)، ١٠- ٤١.

- محمد وفائي الحلو (٢٠٠١). ***علم النفس التربوي نظرة معاصرة***. غزة: دار المقداد للطباعة.

- مروان علي نافع المحمدي (٢٠١٠). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوي تجهيز المعلومات والتخصص الدراسي بالقدرة علي حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية، جامعة طيبة- السعودية.

- مصعب محمد شعبان (٢٠٠٩). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣١.

- يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. ***المجلة التربوية للتطوير والتفوق***، (٢).

- Balm A. (2015). Examination of the Mathematical Problem-Solving beliefs and Success Levels of Primary School Teacher candidates though the variables of Mathematical Success and Gender. ***Journal of***

Educational Sciences: Theory &Parctice, 15 (5), 1373- 1390.

- Baran, T., Kahraman, S.(2004). MÜhendislik EĞitiminde Problem Dayali ÖĞrenme Modelleri. ***L Ulusal Mühendislik Kongresi Bildiriler Kitabi.***

- D'Zurilla, T., & Bell, A.(2009). The Influence of social problem- solving ability on the relationship between daily and stress and adjustment. ***Cognition Therapy Researches***,33(5),339-448.□

- D'Zurilla, T., Nezu, A., &Maydeu-Olivares, A.(2004). What is social problem solving ?: Meaning, models, and measures. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla& L.J. Sanna (Eds), Social Problem Solving Theory, Research, and Training. ***Washington, DC: American Psychological Association,*** 11-27.

- Ergin , A., Mutlu, E., and Diker Coskun, Y.(2021). Examination of the Relationship between Engineering Faculty Students' Academic Procrastination Behaviors and Problem Solving Skills. ***The Journal of International Education Science***,27(8),35-62.

- Farahady, A., &Najafi, M. (2012). The effect of Life-Skill Training on Life Satisfaction***. Golden Research Thoughts***, 2 (1), 21- 25.

- Hayes, J. (1989). ***The Complete Problem Solving***. Franklin Institute Press, Philadelphia, 2.

- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving

inventory. ***Journal of Counseling Psychology***. 29(1).66-75.

- Konukbay, D., Arslan, F. (2015). The Analysis of Hopelessness Levels and Problem Solving Skills of Parents with The Disabled Children. ***International Journal of Caring Sciences,*** 8 (2), 344- 355.

- Martin, A., Lien, G., Mok, M., & Jacob Xu.(2012). Problem solving and immigrant student mathematics and science achievement: Multination Findings from the program for International Student Assessment (P I S A)**.** ***Journal of Education Psychology***,104(4),1054-1073**.**

- Miller, S., Brody, G., &Murry, V. (2010). Mothers' and Fathers' responsive Problem Solving with early Adolescents: Do Gender, Shyness, and Social Acceptance make a difference?**.** ***Journal of Child Fam Stud,*** 19 (1), 298- 307.

- Nickerson, R. (1994).The teaching of Thinking and Problem Solving. In R. J. Sternberg (Ed), ***Thinking and Problem Solving*** (2nd ed.). San Diego: Academic Press.

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). ***Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003***. Paris, France: Author.

- Ozgene, M. (2018). Modeling the Relationship Between School Administrators ' Creative and Critical Thinking Dispositions with Decision Making Styles and Problem Solving Skills**.** ***Journal of Educational Sciences***, 18 (3), 637- 700.

- Steel, P., Brothen, T., &Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance and Mood. ***Personality and Individual Differences***, 30 (1), 95-106.

- Strough, J., Berg, C., &Meegan, S. (2001). Friendship and Gender Differences in Task and Scial Interpretations of Peer Collaborative Problem Solving. ***Journal of Blackwell Publishers Ltd Social Development,*** 10 (1), 1- 23.

- Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology, Thomson Wadsworth, Australia. ***The Educational Forum***, 59 (1), 47- 52.

.