الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث

علا حسن

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث، وتكونت عينة البحث من (225) طالباً وطالبة، (125) ذكور، و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة ، استخدمت الباحثة اختبار الأحادية والتعددية في التفكير من إعداد الأحمد (2014)، واختبار حل المشكلات الذي أعده هبنر وبترسين 1982، قام نزيه حمدي (1998) بتطويره وتقنينه على البيئة الأردنية، وقامت الباحثة بتقنينه على عينة من طلاب كليتي التربية والزراعة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح الذكور. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التوجه العام، تعريف المشكلة واتخاذ القرار والدرجة الكلية لحل المشكلات تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

وبينت النتائج وجود فروق بين طلاب الكليتين على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح كلية التربية، وجود فروق بين طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لحل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح كلية التربية أيضا.

Unilateralism and pluralism in thinking and its relationship to problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University

This study aimed to uncover the relationship between unilateralism and pluralism in thinking and problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University, and the study sample consisted of (225) male and female students, (125) males, and (100) females in the faculties of education and agriculture. The unilateralism and plurality of thinking test prepared by Al-Ahmad (2014), and the problem-solving test prepared by Hepner and Peterson 1982, Nazih Hamdi (1998) developed and codified it on the Jordanian environment, and the researcher legalized it on a sample of students from the Faculties of Education and Agriculture, after the researcher legalized it on A sample from the Faculties of Education and Agriculture. The results of the study revealed a statistically significant relationship between the plurality of thinking and the overall degree of problem solving and all its sub-dimensions. The results also showed that there were statistically significant differences between males and females on the unilateral and plurality scale of thinking in favor of males. The results showed that there were statistically significant differences in the dimensions of the general orientation, problem definition, decision-making and the overall degree of problem solving according to the gender variable in favor of males.

The results showed that there are differences between applied and theoretical colleges on the scale of unilateralism and pluralism in thinking in favor of theoretical colleges, and there are differences between students of the Faculties of Education and Agriculture on the total degree of problem solving and after defining the problem and generating alternatives.

أولاً- مقدمة البحث:

بلغت دراسة التفكير مكانة هامة في علم النفس لكونه عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، ولقد تعددت التعريفات الخاصة بالتفكير باعتباره عمليّة ذهنيّة معقّدة، يتم الاستدلال عليها من خلال النتائج وما يظهره السلوك الإنساني في المواقف المختلفة. ويميز البعض ومنهم رشدي فام منصور بين نمطين من التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور وهما: التفكير ذو الرؤية الأحادية، والتفكير ذو الرؤية المتعددة. أمّا صاحب الفكر الأحادي يسيطر عليه بناء معرفي يتميّز بالجمود والانغلاق، كما أنه شخص متمسّك برأيه لاعتقاده أن ما يحمله من أفكار يصلح لكل زمان ومكان (القحطاني، 2007، 15). وهو على العكس من صاحب التفكير التعددي المرن الذي يتميّز بقدرته على إعطاء أفكار متنوعة ترتبط بموقف محدد، وانفتاحه على أفكار الآخرين وقدرته على الإصغاء لآرائهم (Gibson et.al,2009,15).

ويحدد علماء النفس المعرفيون مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها العقل عند تناول أي مشكلة بهدف حلها. إذ يفترضون أنّ حل المشكلة عملية ذهنية معرفية ترتبط بعملية التنظيم التي يميل فيها الفرد إلى تنظيم معارفه وخبراته، فضلاً عن عملية الإدراك المرتبطة بها، وذلك باستيعاب الخبرة والمعرفة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل لاستخدامها، وأن أسلوب معالجة الفرد للمشكلة التي تواجهه، هو الذي يفصح عنه أسلوب تفكير الفرد (قطامي، 1996، 13).

ولكي يتعلم الأفراد حل المشكلات المتعلقة بحياتهم، وتفسير الظواهر تفسيراً صحيحاً، لابدّ أن يكون تفكيرهم هادفاً ودقيقاً ومرناً وواقعياً (الهيتي، 1988، 93). فحل المشكلات عمليات معرفية تستند على تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة.

وبما أن أسلوب التفكير يرتبط بحل المشكلات، جاء هذا البحث ليبين العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة.

ثانياً- مشكلة البحث:

مع التطور المتنامي الذي تشهده الحياة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، فرضت تحديات مضاعفة على الأفراد خاصة في دول العالم الثالث، الأمر الذي يتطلب إعداد جيل قادر على التكيف مع المتغيرات المتسارعة، لخلق آليات فعالة تساعد في حل المشكلات التي قد يتعرض لها في مواقف الحياة المختلفة. هذا التطور المتسارع وضع مؤسسات التعليم أمام تحديات لمهامها الرئيسة، فلم يعد دورها يقتصر على تزويد طلبتها بالمعلومات التي يحتاجونها في معالجة أمور حياتهم، بل عليها أن تركّز على مفهوم إعداد الفرد للحياة والعمل، من خلال تزويده بالمهارات اللازمة للتواصل مع الآخر، وحل مشكلاته بكفاءة، وغيرها من المهارات. وقد عرّف جراون

(2002، 55) حل المشكلات بأنها "عملية تفكيرية مركبة، يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز".

فالجامعة تلعب دوراً هاماً في تطور وبناء الشخصية المنفتحة الناضجة، والناقدة لكل ما يدور حولها، وإعداد الفرد المتأمل بعمق الأشياء والابتعاد عن إحساساته الداخلية المحدودة، حتى يتمكن من استثمار ذكائه والتعامل مع المظاهر المحيطة بطريقة مرنة ومنفتحة (بركات، 2005، 107). على اعتبار أن الشباب الجامعي هو الطاقة الخلاقة في تطوير المجتمع من جوانبه الاقتصادية والنفسية والتربوية، وقدرته على حل المشكلات أصبحت مطلباً أساسياً في سوق العمل. ومن الدراسات التي عنيت بمسألة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة دراسة شاهين (2013) في فلسطين، هدفت الدراسة لتقصي هذه المهارة لدى طلبة الجامعة وتحديد الاختلاف فيها تبعاً لمتغير النوع، تبين أنّ درجة هذه المهارة لدى طلبة الجامعة كان دون المتوسط، إضافة لوجود فروق تبعاً لتغير الجنس لصالح الإناث. ودراسة سلوم (2015) في دمشق، بعنوان استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات (دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة الثانوية و طلاب المرحلة الجامعية)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد العينة هو المستوى المتوسط، وتبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

وقد تناول الباحثين عدة مواضيع كأساليب التفكير، باعتبارها عوامل مؤثرة في حل المشكلات، كدراسة (بن ناصر، 2015) بعنوان علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، والتي بينت وجود عاقة ارتباطية دالة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي- التنفيذي- القضائي- المتحرر- الهرمي- الفوضوي-الأقلي- الداخلي- الخارجي) وبين القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة. ومن أساليب التفكير التي ظهرت جلياً في السنوات الأخيرة التي عايشت فيها الجمهورية العربية السورية ظروف الحرب، هو أسلوب التفكير تبعاً لزاوية النظر للأمور (التفكير الأحادي والتفكير التعددي)، فأحاديّ التفكير يرى الموضوع من جانب واحد يرتاح إليه، وهذا مرتبط بضعف الجوانب المعرفية التي تجعل المعلومات المتوفرة غير كافية لرؤية محيطيّة شاملة، لذلك تكون الأحكام قاطعة ومطلقة. وبما أنّ الجامعة من اسمها ملتقى للأفراد من خلفيات متعددة فكرياً واجتماعياً واقتصادياً، فقد اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة مدى انتشار أسلوب التفكير الأحادي في الوسط الجامعي نظراً لحساسية الموضوع، كالدراسة التي أجرتها حسن عام (2018) في سوريا، التي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة الجامعة، وبينت أن نسبة أفراد العينة الذين يتسمون بالأحادية في التفكير 47.8 %.

فالمنغلق فكرياً لا يعي وجود وتعدد البدائل والخيارات الفكرية والعملية، وتكمن الخطورة على ما ينسحب على سلوك الطلبة المنغلقين فكرياً من مظاهر العدوان بأشكاله، أو السلوك النمطي، أو الانسحاب الاجتماعي، والفشل في التكيف الشخصي والاجتماعي.

ولم تجد الباحثة على حد علمها في المجتمع المحلي أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. ومما سبق تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وبين حل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث؟

ثالثاً- أهمية البحث:
تتركز أهمية البحث في المجالات الآتية:

1- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالدراسة، فمن جهة فإنّ الأحاديّة والتعدديّة في التفكير، كأساليب في التفكير، تحددان نظرة الفرد للأمور والقضايا المهمة في حياته كما تحدّد طريقة مواجهته لمشكلاته وطبيعة علاقته مع الآخرين. ومن جهة أخرى تحدد مهارته في حل المشكلات جودة حياته وعلاقاته، وإمكانية مواجهة المواقف المختلفة بهدف التطور الذاتي والمجتمعي، كما يعدّ هذان المتغيران من الموضوعات الهامة التي تشترك بها فروع عدّة في علم النفس، كعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإرشادي. وبالتالي فإن إلقاء الضوء على هذين المتغيرين يسهم في تقديم معلومات إضافية حولهما.
2- تتناول الدراسة الحالية مشكلة معاصرة يعيشها المجتمع السوري بكافة فئاته وشرائحه في ظل ظروف الحرب الحالية، فالأحادية في تفكير بعض الأفراد والجماعات المتطرفة تعدّ من المعوقات الأساسية للغة الحوار، الأمر الذي يجعل الاختلاف في وجهات النظر يتحوّل إلى خلاف، وبدلاً من أن تكون أداة لتطوير المجتمع وتقدمه فإنها تتحول إلى أداة تدميرية.
3- تتناول الدراسة الحالية مرحلة دراسية وعمرية مهمة، وهي المرحلة الجامعية. ففئة الشباب الجامعي هم أكثر الفئات نشاطاً على كافة الأصعدة، كما أنهم يمثّلون

الدعامة الأساسيّة التي يقوم عليها تقدّم المجتمع لهذا كان من الضروري الدراسة في مشكلاتهم وقضاياهم.

4- عدم وجود دراسات محليّة تناولت الأحاديّة والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، على حد علم الباحثة.

5- يمكن أن يفيد البحث الحالي المرشدين النفسيين والباحثين الآخرين حيث تدفعهم إلى المزيد من البحوث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

رابعاً- أهداف البحث:

تتركز أهداف البحث في المجالات الآتية:

1- تعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات بأبعاده الفرعية (تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) لدى أفراد العينة.
2- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
3- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
4- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).
5- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).

خامساً- فرضيات البحث:

سيتم اختبار جميع الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير النوع.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على أبعاد اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية.

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- أحادية التفكير: التفكير الذي يتبعه الشخص بحيث يكون متعصباً لأفكاره متمسّك بها ، ولا يرى الأمور إلّا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاد مطلق بصدق أفكاره وصواب منطقه، فهو تفكير متصلّب لا يقبل التعديل أو التغيير حتى مع توافر معطيات موضوعيّة (Davies, 2013, 34).

- تعددية التفكير: طريقة التفكير التي يصبح الفرد من خلالها قادراً على إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد ، فصبح الفرد منفتحا واسع الأفق ، متقبلاً للآخر وقادراً على الإصغاء لأفكار الآخرين(Gibson et.al,2009,16).

وتعرف الأحادية والتعددية في التفكير إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير، حيث تشير الدرجة العليا إلى وجود التعددية في التفكير، بينما تشير الدرجة الدنيا إلى وجود الأحادية في التفكير.

- حل المشكلات: عرفها اندرسون (Anderson,1980,65) بأنها عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

وتعرف حل المشكلات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس حل المشكلات المعد لهذا الغرض في البحث الحالي

حدود البحث:

1- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة البعث في مدينة حمص.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021 بالفترة ما بين 2020/9/15 إلى 2020/10/5.

3- الحدود البشرية: عينة من طلاب كليتي الزراعة والتربية في جامعة البعث.

4- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات وتم قياسهما من خلال أدوات البحث المستخدمة.

الجانب النظري للبحث:

أولاً- الأحادية والتعددية في التفكير:

يعرّف دافيس (Davies) الأحاديّة في التفكير بأنها: شكل من أشكال التفكير يتسم حامل هذا الفكر بأنه شخص منحاز لأفكاره، متمسّك برأيه، لا يرى الأمور إلا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاداً مطلقاً في صدق أفكاره

وصواب منطقه، متصلّب لا يقبل التغيير والتعديل حتى لو توافرت معطيات موضوعيّة، ويميل إلى إقصاء الآخر ويرفض الاعتراف بحقّه في الاختلاف معه(Davies,2013,34).

أمّا التعددية في التفكير هي التي تجعل الشخص ينظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، ويتقبّل الاختلاف في وجهات النظر وتشمل تعدديّة التفكير مهارات التعامل مع الآخر، وإقامة العلاقات الإنسانيّة الجيّدة، والمقدرة على العمل مع فريق، والاعتراف للآخر بحقّ الاختلاف والتنوّع والاستقلال، بالإضافة إلى التكيّف والمرونة في عالم يتّسم بسرعة التغيير.

ولكي نفهم المقصود بالأحادية في التفكير والفرق بينها وبين التعدديّة سنستعين بوجهة نظر فرانكل (Frankel)للإنسان، حيث يذهب فرانكل إلى أنّ الإنسان يعيش في ثلاثة أبعاد: البعد الجسدي، والبعد النفسي والبعد المعنويّ، ورغم هذا التعدد إلّا أنّ فرانكل نظرللإنسان على أنّه وحدة رغم هذا التعدّد، فهذه الأبعاد ما هي إلّا صور وأشكال لوجوده، وقد تبدو بالنسبة للبعض على أنّها متناقضة مع بعضها البعض، ولكنّها في الحقيقة ليست سوى انعكاسات للشيء نفسه، ولتوضيح هذا الانطباع بالتناقض بين الأبعاد يستعين فرانكل بعلم الوجود الأبعادي((Dimensional Ontology الذي يستند على قانونين أساسيين:

القانون الأول: هو أنّه إذا أُسقطت الظاهرة نفسها خارج بعدها إلى أبعاد مختلفة أكثر انخفاضاً عنها، فإنّها سوف ترسم صوراً فرديّة تناقض بعضها بعضاً، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة أسقط ظلّها على البعدين الرأسي والأفقي، فالظل في الحالة الأولى سيكون دائرة، وفي الحالة الثانية سيكون مستطيلاً وهاتان الصورتان متناقضتان مع أنهما تشيران إلى الشيء نفسه.

أمّا القانون الثاني: إذا أسقطت مجموعة ظواهر مختلفة على بعد واحد منخفض عنها فإنّ ظلالها سترسم صوراً متشابهة، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة، مخروطاً، كرة، فإنّ الظلال التي تسقطها هذه الأجسام على سطح أفقي هي ثلاث دوائر ولا نستطيع من خلال هذه الدوائر أن نستدل على الأجسام التي أسقطتها.

ويرى رحّال أنّه لو طبقنا هذين القانونين في عملية بحث الإنسان عن المعنى، لقلنا أنّه بقدر ما نقتصر على زاوية وحيدة في بحثنا عن المعاني بقدر ما نحصل على معان مشوشة ومتداخلة ولكن بقدر ما نوسع مدركاتنا وأفق تفكيرنا بحيث يتناول زوايا رؤى عديدة ومختلفة، بقدر ما نقترب من المعاني الحقيقية في حياتنا(رحّال، 2007، 228-229).

- سمات التفكير الأحادي:

- **الإقصاء الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 229) بأنّه: ظاهرة تمنع الآخرين من ممارسة حقّهم في إبداء آرائهم، وممارسة حقّهم في حرية التفكير.
- **التسلّط الفكري:** يعرّفه فلبمان (2009، 132) بأنّه: ظاهرة تمنع الأخذ بآراء الآخرين، وتملي عليهم ما ينبغي و ما لا ينبغي أن يفكّروا فيه، و يتضمن فرض الآراء على الآخرين ولو بالقوة
- **التطرّف الفكري :** ويحدده القحطاني (2011، 2) بأنّه: الغلو في قضايا الشرع والانحراف المتشدّد في فهم قضايا الواقع والحياة.

- سمات التفكير التعددي:

- **المرونة الفكريّة:** يعرفها الجعفري(2000، 101) بأنها: رفض الجمود العقلي، مع القدرة على تقبّل الآخر، والتعامل معه بهدف الاستفادة مما هو جديد ومفيد.
- **التسامح الفكري**: يعرفه (Morris,2005,15) بـأنّه: قبول أفكار وسلوكيّات الآخر ضمن المناقشات، ولكن ضمن المدى المسموح فيه
- **الانفتاح الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 50) بأنّه: الاطلاع والاستفادة مما لدى الآخرين، وترك الانكفاء على الذات والانغلاق عليها.

ثانياً: حل المشكلات

- مفهوم حل المشكلات:

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم حل المشكلات، فيحدده جيلفورد Guilford كمهارة ذكائية تعكس قدرات الفرد الذهنية ، ويحددها بياجيه Piaget كناتج متوقع ومنطقي لتعلم مفاهيم ومبادئ وعمليات متتابعة تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيداُ (غانم، 2004، 204). في حين ينظر إليه كوهلرKohler على أنه عملية جمع وإعادة توحيد مكونات مشكلة عقلياً، وهذا ما أطلق عليه "إعادة بناء" حتى يتم التوصل إلى نقطة ثاقبة في حل المشكلة (Docktor, 2006,p.8).

وتتعدد تعاريف هذا المفهوم، فيعرفه هبنر(Heppne,1982) بأنه مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل له"(مقدادي، وأبو زيتون، 2010، 528).

في حين يؤكد مارزانو(Marazano, 2000) في تعريفه أنّ حل المشكلات " يتمثّل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة وهي عملية الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أستطيع تخطي العقبة؟ كيف أستطيع أن أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟ (بن ياسين، 2013، 76).

خطوات حل المشكلة:

تختلف المشكلات من حيث الشكل والحجم ودرجة التعقيد، إلا أنها بصفة عامة تشترك في معظم الخصائص والخطوات التي يتعين على الفرد القيام بها لحل المشكلة(الزيات، 1995,383).

وتبدأ هذه الخطوات بالتعرف إلى المشكلة، والذي يعني تحديد المشكلة ليتمكن الفرد من معرفة المعلومات والمهام التي يتوجب عليه العمل عليها، وتتطلب هذه الخطوة إعادة التنظيم الذكي، والتفكير بالأوجه المختلفة للمشكلة. في حين تتحدد الخطوة الثالثة في إنتاج قائمة من الحلول وتقييمها مسبقاً للتنبؤ بنتائج كل حل من الحلول المقترحة، الأمر الذي يساعد الفرد على اتخاذ القرار(شريم، 2009، 121).

عموماً تعدّدت وجهات حول هذه الخطوات مع وجود تشابه فيما بينها، فنجد ديوي(Dewey,1910) في كتابه "كيف نفكر" How we think يحدد حل المشكلات في نموذج اشتمل على خمس خطوات هي: الشعور بالمشكلة ويتمثل بوجود مشكلة مثيرة ومحيرة، وتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختبار الفرضيات، وأخيراً الوصول للنتائج والتعميمات(بكر،2010، 21).

في حين يحدد دافيدسون وستيرنبرغ Davidson & Sternberg 1998 خطوات حل المشكلات بالآتي: تعريف المشكلة، جمع البيانات، إنتاج حلول بديلة، اختيار الحل، التقييم (عكاشة، 2013، 84). وحدد ستيرنبرغ Sternberg 2003 سبعة مراحل تسير بشكل دائري سماها دائرة حل المشكلة وتتمثل ب: التعرف على المشكلة، تحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، مراقبة حل المشكلة، تقييم حل المشكلة. ويرى أن هذه الخطوات متفاعلة وأن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط لمرحلة قادمة، قبل الشروع فيها (داودي،2007، 83).

ويذكر عدس (1996، 28) مجموعة من الخطوات لحل المشكلة هي: الإحساس بالمشكلة، فهم المشكلة وتحديدها، جمع المعلومات وتصنيفها، افتراض الحلول الممكنة، التقويم، اختيار أفضل الحلول وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

- **دراسة الأحمد (2014) في سوريا :** هدفت لتعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة معلم الصف في جامعة البعث،

وعينة الدراسة من (576) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البعث، أدوات الدراسة مقياس الأحادية والتعددية من إعداد الباحثة، مقياس الصحة النفسية إعداد رحال (2011)، توصلت لوجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس الأحادية والتعددية واختبار الصحة النفسية بمعنى أنه كلما زادت الأحادية في رؤى التفكير انخفض مستوى الصحة النفسيّة.

- **دراسة حسن (2018) في سوريا:** هدفت تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة جامعة البعث، وكانت عينة الدراسة من (546) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعدادها، ومقياس الأحمد للأحادية والتعددية، وتوصلت أن نسبة الطلاب الذين يعانون الأحادية في التفكير مرتفعة تصل لنسبة (47,33%) لوجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب المعاملة الوالدية الجيدة والتعددية في التفكير لدى الطلبة فيما عدا أسلوب الثبات.
- **دراسة (جابر، 2008):** التي هدفت التعرف على الفروق في محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير مستوى الانغلاق، على عينة من طلبة جامعة القادسية، بينت النتائج أن طلبة الجامعة أكثر ميلاً للانغلاق، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق في محددات أداء مهام حل المشكلات (الافتراضات الكامنة_ التهيؤ العقلي السلبي_ الثبات الوظيفي) لدى طلبة الجامعة تبعاً للانغلاق-الانفتاح المعرفي وباتجاه المنغلقين معرفياً.
- دراسة (منصور، 2007) في سوريا: بهدف تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات ، على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وقد تبيّن وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الواقعي التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس أسلوب حل المشكلات.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة يونس وآخرون (yunus et al, 2006)** : ماليزيا، بعنوان قدرات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الماليزيين، هدفت الدراسة إلى وصف وتقييم مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الماليزيين تبعاً للمستويات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (3025) سحبت من سبع جامعات حكومية وجامعتين خاصتين. أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات دزوريلا،1993، بينت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية في مهارات حل المشكلات بين طلبة السنة الاخيرة والسنة الأولى.

_ دراسة أوتاسي أوغلو (Otacioglo, 2008) في تركيا: بعنوان مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس لدى المعلمين المستقبليين. بهدف تعرف العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، ودراسة الفروق في حل المشكلات تبعا

لمتغير النوع والقسم، على عينة من (165) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة مرمرة أتاتورك في قسمي التربية الموسيقية والإرشاد النفسي، مستخدماً مقياس حل المشكلات لهبنر وبيترسون <Heppner & Peterson، وتوصلت لوجود علاقة سلبية بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، وفروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس والقسم لصالح الذكور ولصالح قسم الإرشاد النفسي.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وبينت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين كل من الأحادية والتعددية مع الصحة النفسية، أو مع أساليب المعاملة الوالدية، ووجود علاقة دالة بين حل المشكلات ومتغيرات مثل التفكير الواقعي أو الثقة بالنفس، إضافة لدراسات تأثير متغيرات كالعوامل الديمغرافية والاجتماعية والنوع ومستوى الانغلاق العقلي، أما الدراسة الحالية فقد درست علاقة مهارة حل المشكلات بنمط التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور (أحادي – تعددي) وتأثير متغير النوع والكلية على حل المشكلات والأحادية والتعددية في التفكير.

وعلى ضوء ما سبق نجد أنه لا توجد أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومهارة حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفي صياغة فرضياته، ومناقشة نتائجه.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وتصويرها كمياً ويقوم على دراسة العلاقات بين المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية، وهو يسعى نحو جمع البيانات حول الحالة الراهنة بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من اجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان وغنيم، 2000، 43).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلاب كليتي الهندسة الزراعية والتربية في جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2020، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع

الأصلي (**6397**) طالباً وطالبة هذا وقد تم الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى شعبة الإحصاء في جامعة البعث.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (225) طالباً وطالبة، وقد بلغت نسبة العينة (1,50%) من المجتمع الأصلي، وقد تم تحديدها بالطريقة العشوائية العنقودية، من كليتي التربية والزراعة المجتمع الأصلي للبحث، وقد تمّ اختيار قسم الإرشاد النفسي عشوائياً من كلية التربية باعتبارها تتضمن خمسة أقسام، أما كلية الزراعة لا يوجد فيها أقسام، ومن ثم تمّ اختيار طلاب السنة الأخيرة عشوائياً، ومن ثم تم تطبيق البحث على جميع الطلاب المتواجدين في المحاضرات، وتكونت العينة في البحث الحالي من (225) طالباً وطالبة (125) ذكور و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) يوضح توزع العينة

		اختصاص		المجموع
		تربية	زراعة	
الجنس	ذكر	60	65	125
	انثى	65	35	100
المجموع		125	100	225

أدوات البحث:

أولاً- مقياس الأحاديّة والتعدديّة في التفكير:

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعدته ماريا الأحمد للعام (2014) على عينة من طلبة كلية معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث، والتي قامت حسن بتقنينه على عينة من طلاب جامعة البعث عام (2018).

1-1 وصف المقياس:

تمّ تصميم هذا المقياس بهدف قياس درجة الأحادية والتعددية لدى طلاب معلم الصف ، وقد تضمّن بصورته الأصليّة (56) بنداً، حيث تمّ تصحيح المقياس بمنح المفحوص (5 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق تماماً)، و(4 درجات)

في حال كانت إجابته (مطابق بشكل كبير)، و (3 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل متوسط)، و (درجتان) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل ضعيف)، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (غير مطابق مطلقاً) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم تصحيحها بشكل معاكس. والمقياس في صورته النهائية بعد الدراسة السيكومترية من قبل حسن 2018 أصبح يتألف من 51 بند بحيث تكون الدرجة العليا للمقياس 255 والدرجة الدنيا للمقياس 51.

2-1 صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** حيث تمّ عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والبالغ عددهم (10) وقد تمّ تعديل صياغة بعض البنود بناء على مقترحاتهم، كما تمّ حذف بند واحد لأنه لم يحصل على نسبة اتفاق بنسبة (80%) من المحكمين على الأقل ونص هذا البند هو : (عندي قناعة بأنه بقدر ما تفرض أفكارك وآراءك على الآخرين بقدر ما تكون ذو شخصية قيادية)، فأصبح عدد البنود (55)
- **صدق الاتساق الداخلي** : فقد قامت حسن (2018) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار. والنتائج موضحة بالجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس

قم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,355**	21	0,479**	41	0,474**
2	0,471**	22	0,423**	42	0,182*
3	0,470**	23	0,519**	43	0,252**
4	0,262**	24	0,467**	44	0,356**
5	0,099	25	0,342**	45	0,597**
6	0,057	26	0,445**	46	0,369**

0,538**	47	0,395**	27	0,327**	7
0,355**	48	0,107	28	0,329**	8
0,463**	49	0,340**	29	0,432**	9
0,414**	50	0,377**	30	0,178*	10
0,445**	51	0,310**	31	0,352**	11
0,355**	52	0,236**	32	0,295**	12
0,519**	53	0,519**	33	0,195**	13
0,335**	54	0,653**	34	0,235**	14
0,190**	55	0,482**	35	0,134	15
		0,613**	36	0,529**	16
		0,675**	37	0,246**	17
		0,405**	38	0,199**	18
		0,283**	39	0,199**	19
		0,259**	40	0,350**	20

*دال عند 0.05_ **دال عند 0.01

يتبيّن من الجدول (2) أن البنود (5,6,15,28) غير دالة إحصائياً لذلك قامت الباحثة بحذفها ، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (51) بند.

- **الصدق التمييزي** : من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (3) يبين النتائج :

جدول (3) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	215,78	7,530	98	29,988	0.000	دال
ربيع أدنى أ25%	50	155,62	12,022				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

1-3 ثبات المقياس:

وقامت حسن بحساب معاملات الثبات بطريقتين :

- **ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، وطبقت معادلة (ألفا كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,87).
- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزأين جزء يتضمن البنود الفردية والآخر يتضمن البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين وتبين أن نسب الثبات لأبعاد الشخصية مقبولة، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,80)، مما يسمح بتطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث الأساسية.

أظهرت الخصائص السيكومترية للاختبار أن اختبار الأحادية والتعددية في لتفكير يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس، وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق .

ثانياً- مقياس حل المشكلات:

تم استخدام مقياس حل المشكلات من إعداد هبنر وبترسن Heppner 1982) (and Peterson ويتألف المقياس من 32 عبارة تقيس مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة (الشافعي، 1998، 76). قام نزيه حمدي (1998) بتقنينه على البيئة الأردنية. يتألف المقياس في شكله النهائي من (36) بنداً موزعة على خمس أبعاد تقابل خطوات حل المشكلة وهي: (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) وتتراوح احتمالات الإجابة عن البنود بين (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة)، وتعطى الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب درجات تتراوح بين (1-4)، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، والفقرات السالبة على المقياس هـــي: (7- 8- 11- 12- 14- 15- 17- 20- 22- 23- 26- 27- 31- 32- 33- 34- 36)، يبين الجدول الآتي أرقام بنود الأبعاد الفرعية لاختبار حل المشكلات:

جدول (4) أرقام بنود الأبعاد الفرعية ودرجاتها في اختبار حل المشكلات

المقياس الفرعي	رقم العبارة	عدد البنود	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
التوجه العام	1، 5، 9، 14، 17، 22، 27، 32	8	32	8
تعريف المشكلة	2، 6، 10، 18، 23، 28، 33	7	28	7

توليد البدائل	3، 7، 11، 15، 24، 19، 29، 34	8	32	8
اتخاذ القرار	4، 12، 20، 25، 30، 35	6	24	6
التقييم	8، 13، 16، 21، 26، 31، 36	7	28	7
المقياس الكلي		36	144	36

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والزراعة من خارج عينة البحث وتم حساب الصدق التمييزي.

1- صدق الاختبار:

1-1 الصدق التمييزي:

من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (5) يبين النتائج :

جدول (5) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	210,78	7,489	98	28,865	0.000	دال
ربيع أدنى 25%	50	133,52	12,015				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

2- ثبات الاختبار:

2-1 الثبات بالتجزئة النصفية:

تمت تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين، يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية ويمثل الجزء الثاني الأسئلة الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وصحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون وبلغت قيمته (0,790).

2-2 حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول يبين نتائج الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ.

جدول (6) معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لاختبار حل المشكلات وفق ألفا كرونباخ

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
الثبات	0.620	0.490	0.681	0.542	0.588	0.860

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (0.860)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاختبار بين 0.490 و 0.681 مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات، والأداة صالحة للتطبيق على العينة.

عرض النتائج وتفسيرها:

1- اختبار الفرضية الأولى: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (7) :

جدول (7) معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون

أبعاد مقياس حل المشكلات	مقياس الأحادية والتعددية في التفكير	الدلالة

التوجه العام	0,722**	طردية ودالة
تعريف المشكلة	0,447**	طردية ودالة
توليد البدائل	0,380**	طردية ودالة
اتخاذ القرار	0.367**	طردية ودالة
التقييم	0,331**	طرية ودالة
الدرجة الكلية	0.378**	طردية ودالة

*دال عند 0.05 **دال عند 0.01

من الجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، فالفرضية محققة كلياً، إذ توجد علاقة طردية وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم).

وتفسر الباحثة العلاقة الارتباطية نظراً لما يتميز به أصحاب التفكير التعددي من القدرة على التفكير بالمشكلات التي تواجههم من جميع الجوانب وتعريفها بشكل دقيق واقتراح أكبر قدر ممكن من البدائل والحلول ومن ثم اختيار البديل المناسب وتقييمه وهو في جوهره الأبعاد الرئيسة لحل المشكلات.

فقد ذكر دريب (2014,335) أنّ الفرد أثناء تفكيره في حل مشكلة ما، إن أغفل بعض أجزاء هذه المشكلة أو نظر إليها من زاوية واحدة من دون استيعاب لكل جزء فيها ، فإن هذا سيسبب إعاقة لعملية الوصول للحل السليم.

فتتزايد فرصة النجاح في حل المشكلات مع تقلص الأساليب التقليدية الجامدة في عقولنا التي تحول بيننا وبين الوصول إلى القرار السليم، وفي كثير من الأحيان تكون هذه المعوقات من صنعنا نفرضها على أنفسنا بسبب التركيز على طريقة تقليدية واحدة في الحل أو التفكير في المشكلة من زاوية واحدة مع رفض أي تجديد في الحلول وإضاعة الوقت في التشكيك وتدقيق المعلومات نفسها بدلاً من اقتراح البدائل واختبارها.

2- اختبار الفرضية الثانية: **"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الأحاديّة والتعددية في التفكير من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، و الجدول رقم (8) يبيّن النتائج:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	ذكور	125	191.13	5.397	4.281	0.000	دال	الذكور
	إناث	100	186.74	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، حيث أن الفرق لصالح الذكور نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس للإناث. وهذه النتيجة توافق النتيجة التي توصّلت لها كل من دراسة الأحمد (2014) ودراسة تشاستر(Schuster,1996) بوجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التعددي لصالح الذكور.

فللأسرة دور كبير في تكوين شخصية الأبناء، حيث يشير كيندر Kinder إلى أنّ أساليب التربية الخاطئة في الأسرة تسبب عدم النضج والنمو السوي لشخصية الأبناء، وذلك لعدم ، وذلك لعدم إعطاء الفرصة في إبداء الرأي بحرية، والإفراط في النقد والرقابة والمبالغة في السيطرة، ومن ثم تصبح شخصية الأبناء أقرب إلى الشخصية أحادية التفكير (في سالم، 2006، 62). وقد أكدت بعض الدراسات عن انتشار الأسلوب التسلطي والقمعي في كثير من الأسر، كدراسة أبو ليلة (2001) التي بينت ارتفاع نسبة استخدام الأسلوب التسلطي من قبل الوالدين لصالح الإناث.

وهذا قد يعود للموروث الاجتماعي الذي يتسم بتقييد الفتاة ومنعها من المشاركة في الكثير من القضايا، وتحديد أدوار نمطية لها، دون الخروج عن المألوف، على الرغم من دعوات التربية الحديثة والفكر التربوي المعاصر.

في حين أن للذكر حريّة أكبر في اتخاذ القرارات و تشعّب العلاقات مع الآخرين، مما يجعلّه يتعرّض لخبرات أكثر في عمر مبكر نسبياً ويجالس ويختلط مع أفراد يختلفون عنه في المرجعيات على كافة الأصعدة، مما يجعله أكثر اطلاعاً على وجهات نظر الآخرين وثقافاتهم وأكثر تقبلاً للاختلاف معهم وأكثر انفتاحاً لما لدى الآخرين من عادات أو معتقدات لذلك يستطيع تقبّل وجهات نظر عديدة ويكون أكثر مرونة وأقل تصلباً، وبالتالي على اعتبار أنهم أكثر تفاعلاً مع الآخرين بحكم تربيتهم الأسرية التي لا تفرض

عليهم قيوداً في علاقاتهم كما هو الحال لدى الإناث فيكون لديهم فرصة أكبر للاطلاع على وجهات نظر الغير واتخاذ القرارات بناء على تفكير متعدد الرؤى.

3- **اختبار الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	ذكور	125	15.22	8.644	0.752	0,001	دال	الذكور
	إناث	100	14.32	7.541				
تعريف المشكلة	ذكور	125	16.12	8.484	0.429	0.001	دال	الذكور
	إناث	100	15.77	7.132				
توليد البدائل	ذكور	125	14.60	7.112	0.493	0.437	غير دال	_
	إناث	100	14.34	8.432				
اتخاذ القرار	ذكور	125	15.64	8.867	1.214	0.008	دال	الذكور
	إناث	100	13.26	8.072				
التقييم	ذكور	125	14.10	6.438	1.264	0.544	غير دال	_
	إناث	100	16.65	8.453				
الدرجة الكلية	ذكور	125	73.33	11.420			دال	الذكور

		0.004	3.090	9.288	71.50	100	إناث	

من الجدول رقم (9) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد (التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار) لصالح الذكور، أما بالنسبة لبعدي (توليد البدائل والتقييم) نجد من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث حيث قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على الأبعاد المذكورة.

تفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث أيضاً في الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار إلى الدور الذي تلعبه العوامل العقلية والإدراكية المعرفية والانفعالية في الفروقات بين الجنسين في حل المشكلة، فتفوق الذكور في القدرات الاستدلالية والمكانية والرياضية (منصور، 2012، 183) واستخدامهم لقدراتهم العقلية وميلهم أكثر إلى المنافسة والاستقلال والاهتمام بحل المشكلات بتشجيع من الثقافة (واطسون وجرين، 2004، 626) وتقييم الإناث للمشكلة على أنها غير قابلة للحل، وما يتضمنه هذا التقييم من تقييم للكفاءة الذاتية، كل هذه العوامل أدت إلى وجود فروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية على حل المشكلات. وتفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة، إلى أثر التنشئة الاجتماعية وعملية التنميط الجنسي التي تربى الذكور على أن يكونوا مواجهين ومباشرين ويقتحمون المشكلات، على العكس من الإناث اللواتي يملن إلى الانسحاب والتجنب لدى مواجهة المشكلات (علاء الدين، 2009، 195). لا شك أن مثل هذه التوقعات ستؤثر على قدرة كل من الجنسين على تحديد المشكلة وتعريفها، فالتعامل المباشر والعملي للذكور مع المشكلات أتاح لهم الفرصة لتحديد المشكلات بشكل أدق بالمقارنة مع الإناث. وفي سياق متصل وجدت دراسة دزيريلا وآخرون (D zurilla,et,1998) أن الذكور لديهم توجه إيجابي نحو حل المشكلات بالمقارنة مع الإناث وفسرت هذه الفروق بطبيعة التنشئة الاجتماعية والمجتمع ومدى الفرص المتاحة لكل من الجنسين، والتي كلها تصب في مصلحة الذكور وتؤدي إلى وجود توجهات إيجابية نحو المشكلات أدت إلى تفوقهم في بعد التوجه العام. أما فيما يتعلق بكون الذكور أكثر قدرة على اتخاذ القرار يمكن القول بالاستناد إلى ما أشارت إليه نتائج البحث بكون الذكور أكثر قدرة من الإناث على تعريف المشكلة وتحديدها وصياغتها بدقة، والتي تعتبر من أهم الأمور التي تساعد على اتخاذ القرار، حيث أن اتخاذ القرار يقوم على التروي والتعمق في دراسة المشكلة وصياغتها بعبارات محددة ودقيقة (الشهري، 2009، 53). بناءً عليه، تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة مكنهم من اتخاذ القرار بكفاءة أكبر من الإناث، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة

(الشافعي، 1998) ودراسة (منصور، 2012)، والتي أظهرت وجود فروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية لصالح الذكور.

4- **اختبار الفرضية الرابعة: "** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (10):

جدول (10) دلالة الفروق بين درجات طلاب التربية والزراعة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	تربية	125	190.11	5.393	4.277	0.000	دال	التربية
	زراعة	100	184.72	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير الكلية، حيث أن الفرق لصالح (التربية) نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس لكلية التربية أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس لكلية الزراعة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ناصر، 2019) التي بينت عدم وجود فروق في أحادية التفكير تبعاً لمتغير التخصص العلمي لدى طلبة الجامعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب في كلية التربية يتعاملون غالباً مع علوم إنسانية تحتمل الجدل، ونظريات تفسر السلوك الإنساني قابلة النقاش وتختلف من مدرسة لأخرى، إضافة إلى المقررات التي تركز على الفروق الفردية بين الأفراد وأساليب التفكير ومتطلبات المرتحل النمائية وسمات الشخصية في معظم مقررات أقسام كلية التربية، كل هذا ساعد طلبة مثل هذه الكليات على تقبل الآخر وتفهم المواقف واقتراح البدائل والتعامل مع كثير من المواقف مع مراعاة الدوافع والميول الخاصة بالأفراد، وكل هذا يدعم من التفكير التعددي للطلبة في كلية التربية.

5- **اختبار الفرضية الخامسة :** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار حل المشكلات وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات كلية الزراعة والتربية على أبعاد مقياس حل المشكلات

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	التربية	125	15.32	6.541	0.420	0.311	غير دال	_
	الزراعة	100	15.27	7.534				
تعريف المشكلة	التربية	125	15.78	8.132	0.429	0.002	دال	التربية
	الزراعة	100	14.22	8.301				
توليد البدائل	التربية	125	16.98	7.522	0.493	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	15.54	7.217				
اتخاذ القرار	التربية	125	14.34	8.110	1.231	0.118	غير دال	_
	الزراعة	100	16.83	8.122				
التقييم	التربية	125	14.36	7.443	1.264	0.544	غير دال	_
	الزراعة	100	14.55	8.438				
الدرجة الكلية	التربية	125	67.50	9.651	3.090	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	66.12	11.521				

من الجدول رقم (11) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح طلاب كلية التربية.

فبحسب شاهين(2013، 13) من المتوقع وجود فروق في مهارات الطلبة في حل المشكلة باختلاف التخصص(الكلية) باعتبار أن هنالك اختلاف في التدريبات الميدانية والتركيز الأكاديمي بين التخصصات.

تعزو الباحثة تفوق طلاب كلية التربية على طلاب كلية الزراعة في الدرجة الكلية لحل المشكلات، لطبيعة المقررات التي تتضمنها كلية التربية والتدريبات الميدانية في جميع أقسامها التي تدفع الطالب للتعامل المباشر مع أفراد آخرين وبالتالي التعرض لأنواع من المشكلات تتطلب التصرف المباشر، مما يعزز الخبرة المباشرة في تحليل المواقف واقتراح البدائل التي تناسب الموقف، إضافة إلى تضمين مقررات أقسام التربية لفصول تهتم بالتعرف على مهارات حل المشكلات بشكل أكاديمي مفصل، كما في مقررات علم النفس المعرفي أو علم النفس التربوي. وأيضاً تعود الفروق لصالح طلاب كلية التربية على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات نظراً للفروق لصالحهم على بعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل.

كما نجد من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على أبعاد التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم، حيث أن قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على هذه الأبعاد.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم بين الكليتين بأن قرارات الأفراد وتقييماتهم تعتمد على التفكير السليم، وشعور الفرد بمسؤوليته الذاتية والجماعية عن أي قرار أو توجه أو تقييم سواء أكان يدرس في كلية تطبيقية أو نظرية.

مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومتغيرات أخرى مثل أساليب الهوية، التحصيل الدراسي، الصحة النفسية، تأكيد الذات، الذكاء العاطفي، التفاؤل، التشاؤم.
2- إعداد برامج إرشادية لتنمية التعددية في التفكير والأساليب الأكثر فاعلية في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
3- إجراء بحوث مماثلة على مختلف كليات جامعة البعث.
4- تعميق ثقافة الحوار ضمن إطار الجامعة من خلال مشاركة الطلاب في القرارات التي تخصهم.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبـو ليلـة، بشـرى عبـد الهـادي. (2001). أسـاليب المعاملـة الوالديـة كمـا يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدراس محافظة غزة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، غزة: الجامعة الإسلامية.
2. الأحمد، ماريا. (2014). الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية معلم الصف . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية.

3. بركات، زياد أمين .(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة و طلاب الثانوية العامة، **مجلة العلوم التربوية و الاجتماعية**، (6)-4، جامعة البحرين.
4. بكر، أحمد حسين.(2010). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً" دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في دمشق". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.
5. بن ناصر، فرحات. (2015). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- كلية العلوم الإنسانية.
6. بن ياسين، ثناء (2013). فاعلية حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.
7. جابر، علي.(2008). محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوجماتية). **مجلة القادسية للآداب والعلوم**، 2(7)، ص 227-256.
8. جروان، فتحي.(2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
9. الجعفري، حسن(2000): **الانفتاح العقلي في التربية الإسلامية**. جدة: دار الأندلس.
10. حسن، علا مالك (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأحادية والتعددية في التفكير لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة البعث، سوريا.
11. داودي، محمد. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج الخضر.
12. دريب، محمد جبر.(2014). التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين. **مجلة مركز دراسات الكوفة**، العراق، 1(34)، ص 308-381.
13. رحال، ماريو (2007) . **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: الاتجاهات التحليلية والإنسانية**. مديرية المطبوعات في جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.
14. الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. ط1، دار اللواء: المنصورة.

15. سالم ، زينب. (2006). **في بيتنا مراهق متطرف دينياُ–دراسة نفسية اجتماعية للدوافع وكيفية الوقاية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
16. السلمي، عبد الرحمن (2005). الانفتاح الفكري حقيقته وضوابطه. **مجلة القلم**، العدد1422، الرياض، ص: 122-154.
17. سلوم، هناء. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة مقارنة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بمدينة دمشق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، دمشق.
18. الشافعي، فداء سالم محمد.(1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
19. الشافعي، فداء (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، غزة. فلسطين.
20. شاهين، محمد(2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص1-16.
21. شاهين، محمد. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص:11-16.
22. شريم، رغدة.(2009). **سيكولوجية المراهقة**. ط1، دار المسيرة: عمان.
23. الشهري، سعد محمد علي (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
24. عدس، عبد الرحمن.(1996). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر.
25. عكاشة، محمود فتحي. ، وعمارة، منى. (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. 4(6). ص 71_108.
26. علاء الدين، جهاد (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** 36(2). 190-220.

27. عليـان، ربحـي وغنـيم، عثمـان. (2000). **منـاهج وأسـاليب البحـث العلمي النظرية والتطبيق**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
28. غانم، محمود محمد.(2004). **التفكير عند الأطفال**. عمان، الأردن.
29. فلبمان، هلال حسين(2009)**: دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
30. القحطاني، حسين سعيد (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، **رسالة دكتورا غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
31. القحطاني، مسفر علي(2011). **التطرف الفكري وأزمة الوعي الديني**. مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
32. قطامي، نايفة.(1996). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، **مجلة الدراسات للعلوم التربوية**، (23) - 1، عمان.
33. مقدادي، يوسف؛ وأبو زيتون، جمال.(2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).** 18(2). ص: 521-555.
34. منصور، غسان.(2007). أساليب التفكير وعافتها بحل المشكلات" دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة البعث**، 23(1) ، ص: 417-455.
35. منصور، غسان (2012). الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. 28(1). ص: 107-143.
36. ناصر، ناصر حسين.(2019). التلوث والخواء الفكري لدى طلبة الجامعة من ذوي الشخصية أحادية العقلية. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ع(3)-27، ص 54-80.
37. الهيتي، هادي نعمان. (1988). **اختبار أساليب لتفكير**، *ترجمة: أ. مجدي حبيب*، مكتبة النهضة: القاهرة.
38. واطسون، روبرت & جرين، هنري كلاي (2004). **سيكولوجية الطفل والمراهق**. *ترجمة: داليا مؤمن ومحمد عزت مؤمن*، مصر: الناشر مكتبة مدبولي.

المراجع الأجنبية:

1- Anderson, J.R. (1980). Cognitive psychology and its mplications an Francisco: freeman

2- Davies, M(2013): Dogmatism and tepersistence of discredited beliefs: University of London, goldsmiths, *college peers soc psycho*, bull December vol. 19no.6.692-699.

3 - Docktor, J.(2006). *Physics Problem Solving*. Unpublished doctoral dissertation Texas: University of Minnesota.

4- Gibson, C, Bradley, S parK, S.(2009*):Brain and Congition Enhanced divergent thinking and creativity in musiciaians: wilson hall, Vanderbilt University 111,21Avenue South, Nashville*, TN37240, USA

5 -Morrise, R, Cohan (2005). Promoting Tolerance, *Journal of General Education*, 49 – 109 Books for Libraries press.

6 - Martin, A. Lien, G, Mok , M, & Jacob. (2012). Problem Solving and immigrant student mathematics and science achievement. *Education al Science: Theory and Practice*. 6(1), P: 225-2647 – 7- Octasioglu, Sena Gursen.(2008). *Problem Solving skills and Self-Confidence level.*

8 - Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in school. *Journal Of Eroupe Psychology*,(1), PP 293-317.

9- Yunus, Aida. Suraya, Md. ,Hamzah, Ramla. Taramizi, Rouhani & Kamaria, Abu Bakar. (2006). Problem solving Abilites of Malaysian University Student . International Journal of learningin higher eduation.17(2). P.p: 86-96.