جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي الموسومة بـ:

الدافعية للتعلم وعلاقتها بحل المشكلات لدى تلاميذ التعليم المتوسط

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة دهار بن شريف

بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة : بلعبدو فتيحة

أمام لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة
د.عليليش فلة	(أستاذة محاضرة أ)	رئيسا
أ.د قدي سومية	(أستاذة التعليم العالي)	مقررة
د.سيسبان فاطمة الزهراء	(أستاذة محاضرة أ)	مناقشة

السنة الجامعية 2024/2023

تاريخ الإيداع :24/07/03.....إمضاء المشرف بعد الإطلاع على التصحيحات

أ.د. قدي سومية

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي الموسومة بـ:

الدافعية للتعلم وعلاقتها بحل المشكلات لدى تلاميذ التعليم المتوسط

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة دهار بن شريف

بولاية مستغانم

إعداد الطالبة: بلعبدو فتيحة

إشراف: أ.د قدي سومية

أعضاء لجنة المناقشة:

د.عليليش فلة	(أستاذة محاضرة أ)	رئيسا
أ.د قدي سومية	(أستاذة التعليم العالي)	مقررة
د.سيسبان فاطمة الزهراء	(أستاذة محاضرة أ)	مناقشة

السنة الجامعية 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

إهداء

إلى نبع الحنان والعطاء التي تنير لي درب النجاح بدعواتها والتي ترسم لي بسمة الأمل أمي الغالية

اللهم أحفظها وبارك في عمرها ولا تحرمني منها

إلى أبي الغالي ربي يحفظه، إلى زوجي العزيز الذي كان سندا وعونا لي حفظه الله ورعاه

إلى أبنائي وكل إخوتي وأخواتي وإلى جميع عائلتي التي لطالما ساندتني وأحبتني يارب أحميهم واحفظهم.

شكر وتقدير

أحمد الله واشكره على نعمته وعلى توفيقي لإتمامي هذه الدراسة

قال الله تعالى

"ربي أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعل والدي وأن اعمل صالحا ترضاه"

اللهم صل وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتي المشرفة "الدكتورة قدي سومية * أستاذة التعليم العالي * " التي لم تبخل عليا

بنصائحها وتوجيهاتها جزاها الله خير الجزاء كما أوجه شكري لأعضاء لجنة المناقشة

لقبولهم مناقشة مذكرتي نسأل الله أن يرفع درجاتهم في الجنة. وشكر
خاص إلى مدير متوسطة دهار بن شريف وتلاميذ السنة الرابعة متوسط ومستشارة الإرشاد التوجيه *أمال*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط على عينة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة للسنة الدراسية 2024/2023، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة فقد استخدمنا مقياس دافعية للتعلم لأحمد دوقة ومقياس حل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- توجد علاقة دالة احصائيا بين دافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الدافعية التعلم، حل المشكلات، تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Summary:

This study aimed to find out the relationship between motivation for learning and problem solving among fourth-year average students on a sample of 60 students for the academic year 2023/2024, and this study was based on the descriptive approach, as for the study tools, we used a learning motivation scale for Ahmed Duchess and a problem-solving scale, and the study reached the following results.

- There is a statistically significant relationship between motivation for learning and problem solving among fourth-year average students.

- There were no statistically significant differences in motivation to learn among fourth-year average students attributed to the gender variable.

- There were no statistically significant differences in problem solving among fourth-year students, average attributed to the gender variable.

Keywords: motivation, learning, problem solving, fourth-year intermediate students.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
- الإهداء	أ
- شكر وتقدير	ب
- ملخص	ج
- قائمة المحتويات	د
- الجداول	ه
- الملاحق	و
- مقدمة	01
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- الإشكالية	3
2- فرضيات الدراسة	5
3- أسباب اختيار الموضوع	5
4- أهمية الدراسة	5
5- أهداف الدراسة	6
6- تحديد المفاهيم الإجرائية	6
الفصل الثاني: الدافعية للتعلم	
تمهيد	8
1- تعريف الدافعية للتعلم	8
2- عناصر الدافعية للتعلم	9
3- وظيفة الدافعية للتعلم	11
4- عوامل تدني الدافعية عند التلاميذ	11
5- نظريات الدافعية للتعلم	12
خلاصة الفصل	16
الفصل الثالث: حل المشكلات	
تمهيد	18
1- مفهوم المشكلة	18

2- أنواع المشكلات	19
3- مفهوم أسلوب حل المشكلات	19
4- أهمية أسلوب حل المشكلات	20
5- مراحل أسلوب حل المشكلات	21
6- النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات	23
7- نماذج حل المشكلات	25
8- العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات	26
خلاصة	28
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	30
1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية	30
2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	30
3- أداتي الدراسة الاستطلاعية	31
4- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	31
5- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	33
6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في إجراء الدراسة الميدانية	37
7- الإجراءات المنهجية الدراسة الأساسية	38
الفصل الخامس: عرض ومناقشة الفرضيات	
تمهيد	40
1-1- عرض نتائج الفرضيات	40
1-2- عرض نتائج الخاصة بالفرضية الأولى ومناقشتها	40
1-3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية ومناقشتها	41
1-4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	43
1-5- خاتمة	46
1-6- الإقتراحات	47
1-7- قائمة المراجع	48

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس	31
02	توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الدافعية للتعلم	32
03	يبين درجات الاستجابة على بنود مقياس الدافعية للتعلم	32
04	يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس حل المشكلات	33
05	يبين درجات الاستجابة على بنود مقياس حل المشكلات	33
06	يبين صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الذي تنتمي اليه	34
07	يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الدافعية للتعلم	34
08	يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات	35
09	يبين معامل الثبات ألفا لكررومباخ	36
10	يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس	37
11	يبين معامل الارتباط بين حل المشكلات والدافعية للتعلم	40
12	يبين المتوسط الحساب بين الجنسين في اختبارات "ت" لعينتين مستقلتين	42
13	يبين نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنس في متوسطات درجات دافعية التعلم	42
14	يبين المتوسط الحساب بين الجنس في اختبار "ت" لعينتين مستقلتين	43
15	يبين نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في متوسطات درجات حل المشكلات	43

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس دافعية التعلم	51
02	مقياس القدرة على حل المشكلات	54

مقدمة

مقدمة:

تحتل الدافعية للتعلم صدارة البحوث الحديثة في المجال التربوي والنفسي عند التلاميذ خاصة في المرحلة المتوسطة التي تعتبر المرحلة الحساسة وهنا راجع إلى انتقال التلميذ إلى مؤسسة تربوية تختلف عن المؤسسة التي ألفها من قبل سواء من حيث المنهاج أو التنظيم أو التعامل مع الأساتذة والإدارة فقد يواجه المعلمون في وقتنا الحاضر تحديا مهما ألا وهو تعليم الطلبة بطرق تعزز لديهم التعلم المجدي الفعال بدلا من التعلم من خلال أخذ المعلومات وحفظها عن ظهر قلب إذ أن الأساليب التعليمية تعزز القدرة لديهم على تطبيق ما تعلموه في حل مشكلات جديدة، بينما يستطيع الطلبة المتعلمون عن طريق حل المشكلات أن يربطوا ما تعلموه في الفصل بحياتهم الخاصة وفي حل القضايا المهمة في مجتمعاتهم لذلك سوف يتم إلقاء الضوء على دافعية التعلم ودوره في تحقيق الأهداف والقدرة على حل المشكلات وبالتالي فالدافعية تلعب دورا مهما في تحسين أسلوب حل المشكلات حيث تزيد من فعالية وإبداع المتعلم وقد تمت معالجة موضوع الدراسة ضمن خطة تضمنت بالإضافة إلى مقدمة عامة، وخمسة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: خصصناه لتقديم موضوع الدراسة، حيث تناولنا فيه إشكالية الدراسة، وفرضيتها، وأسباب اختيار الموضوع، وأهميتها وأهدافها، والتعاريف الإجرائية.

الفصل الثاني: بعنوان "دافعية التعلم" والذي احتوى على تعاريف، عناصر وظيفة الدافعية للتعلم وعوامل تدني الدافعية والنظريات المفسرة للدافعية التعلم.

الفصل الثالث: بعنوان حل المشكلات" والذي احتوى على مفهومه، أنواعه، أهميته، مراحله، النظريات المفسرة لحل المشكلات والعوامل المؤثرة في حل المشكلات.

أما الفصل الرابع: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تطرقنا فيها إلى الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ومكان إجرائها ومدتها وعينتها ومواصفاتها والأدوات المستعملة والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

وخصص الفصل الخامس: لعرض ومناقشة الفرضيات ونتائجها وثم ربط النتائج بالدراسات السابقة واختتمت الدراسة بالخاتمة والاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول
مدخل الدراسة

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أسباب إختيار الموضوع.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- تحديد المفاهيم الإجرائية.

-1-إشكالية الدراسة:

تتفق كل المقاربات التعليمية الحديثة على ضرورة الاهتمام بالتمديد وإعطائه المكانة التي يستحقها على اعتبار أن حجم التحديات في الوقت الراهن ارتفع كثيرا يسبب تعقد متطلبات الحياة المعاصرة وتطور وسائل الاتصال الحديثة والثورة التكنولوجية التي فرضت ضغطا رهيبا على التلميذ وجعله يعاني من عدة عوائق يقف عاجزا أحيانا عن مواجهة المشكلات التعلمية دراسة علمية من أجل مساعدته على التخلص من المشكلات التربوية ويحقق له الصحة النفسية.(**فارس، 2018 :28**)

فعلم النفس التربوي يهتم بخصائص التعلم النفسية والعقلية ونجد كثير من المتغيرات التي يمكن دراستها وكشف العلاقة الشبكية التي تجمعها من أجل الفهم والتنبؤ والضبط لمساعدة التلميذ على حال المشكلات التعليمية وتحقيق مخرجات نوعية للعملية التربوية فأسلوب حل المشكلات هو العملية المطلوبة للوصول إلى الهدف المرجو بداية من مجموعة من الظروف المبدئية وهذا السلوك يعتبر نواتج منظومة التربية الحديثة، حيث أصبحت طرق وأساليب التدريس معتمدة على ذلك وكذلك التقويم خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال وضع التلميذ في وضعية مشكلة ويطلب منه حلها، وما يسبق ذلك من أدائه عن طريق التعلم المتتابع لسلوك حل المشكلة واكتسابه لهذا السلوك نتيجة الممارسة الموجهة.

ويتطلب سلوك حل المشكلات الظاهر قدرات معرفية داخلية تتمثل في تفكير سليم، ويرى جون ديون أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها(**عبد العزيز،2006 :22**)، ومن جهة أخرى فإن بحوث كثيرة بينت أن المرحلة المتوسطة من التعليم تشكل مرحلة حرجة بالنسبة للسيرورة الدراسية للتلميذ، فهي بمثابة نقطة تحول كبيرة بالنظر إلى الجو الدراسي الجديد الذي يواجهه والذي يختلف جذريا عن الجو الذي ألفه عند ما كان في الابتدائي حيث كان في رعاية أستاذين على الأكثر وكذلك بالنسبة لبداية له في مرحلة المراهقة التي تظهر فيها حاجات نفسية واجتماعية جديدة فقد واجهت الباحثين صعوبة بموضوع الدافعية للتعلم من خلال تحديد مفهوم الدافعية في حد ذاته، فقد اعتبره الكثيرون مصطلحا عاما يقصد من خلاله أنواع مختلفة من السلوك مثل الأهداف التي يحددها الشخص لنفسه، الميول، الرغبات، الحوافز ومن الدراسات المهتمة والمتعلقة بسلوك حل المشكلات والدافعية للتعلم **دراسة شواشرة(2004)**. هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الفترة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الانجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضعنها المنوذج السببي تراوحت بين 0.65 و0.78، وكانت جميعها دالة إحصائيا **ودراسة**

اليازيدي ولوزاني (2016) بعنوان العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأول جامعي، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية الأكاديمية، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية وبين استراتيجيات حل المشكلات، كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية الأكاديمية وبين استراتيجيات حل المشكلات.(**اليازيدي ولوزاني، 2016 :65**) **دراسة آواك وآخرون (2017) & Aweke others**قام الباحثون بدراسة بعنوان أثر التعلم القائم على المشكلة على دافعية الطلاب ومهارات حل المشكلات الفيزيائية، إن البحث على أفضل الاستراتيجيات التدريسية المستعملة في تدريس العلوم الفيزيائية من أجل تحسين مستوى الأداء لدى الطلبة ودافعيهم من أهم أهداف المدارس الحكومية ضمن التربية الفيزيائية حيث هدفت هذه الدراسة التحقق من أثر تدريس التعلم القائم على طرح مشكلة والدافعية للتعلم ومهارات حل المشكلات في مادة الفيزياء لدى الطلاب والاختلاف في مهارات حل المشكلات والدافعية لتعلم الفيزياء حسب الجنس.

جمعت البيانات باستعمال الاختبارات لحل المشكلات ومقياس الدافعية للتعلم العلوم الفيزيائية وتأكد الباحث من صدقهما وثباتهما. واستخدم اختبارات واختيار تحليل التباين واستخلص النتائج التالية:أداء الطلبة في تعلم العلوم الفيزيائية يمكن أن يتحسن باستعمال التعلم القائم على المشكلة مقارنة بالطرق الأخرى.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستا هذه كمحاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية التعلم والقدرة على حل المشكلات وأثار كل منها على دافعية التعلم ومحاولة الكشف عن مدى انتشار الاستراتيجيات في وسط التلاميذ أما فيما يخص التساؤلات التي سوف نحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة فهي كالأتي:

- هل توجد علاقة بين دافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس ؟
- هل توجد فروق في حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس ؟

-2-فرضيات الدراسة:

وبناءا على تساؤلات الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- توجد علاقته بين دافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق في حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لد تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

-3-أسباب اختيار الموضوع:

مما لا ريب فيه أن كل دراسة علمية لا تبنى عفويا بل تخضع لأسباب عدة ومن جملة هذه الأسباب نذكر ما يلي:

- موضوع الدراسة يقع ضمن اختصاص الطالبة واهتماماتها، بالإضافة إلى ارتباط الموضوع بالمجال المدرسي.
- اهتمام الباحثة بالمشاكل التي تواجه التلميذ في المرحلة المتوسطة، أي بداية مرحلة المراهقة التي تتفاقم فيها المشاكل ويحتاج فيها التلميذ إلى المساعدة من أجل فهمه للمشاكل والضغوط التي تواجهه، ومساعدته على اتخاذ القرار السليم.
- يعتبر موضوع دافعية التعلم من المواضيع الحديثة والمهمة في مجال التربية والتعليم، نظرا للدور الكبير الذي يلعبه في مساعدة التلميذ على الاعتماد على نفسه في عملية دافعية التعلم وحل المشكلات.

-4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن علاقة بين الدافعية التعلم و حل المشكلات وتحديد أهميتها وأنواعها لدى التلاميذ وإبراز دورها في تحسين حل المشكلات كما يمكنها أن تساعد المعلمين في العمل على استثارة مستويات الدافعية عند التلاميذ وحثهم على استعمال وانتهاج الاستراتيجيات التي تكفل لهم تحسين أدائهم، كما تعد هذه الدراسة إضافة لموضوع الدافعية للتعلم باعتبارها شرطا أساسيا في حد حرث عملية التعلم في ارتباطها بالاستراتيجيات ولا يمكن أن يحدث التعلم من دونها.

-5-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف عل طبيعة العلاقة بين دافعية التعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- الكشف عن الفروق في الدافعية تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- الكشف عن الفروق في حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

6-التعاريف الاجرائية:

دافعية التعلم:

هي القوة الداخلية التي تثير في التلميذ الرغبة تدفعه إلى الميول والاستمرار في تحقيق أهدافه التعليمية من أجل بلوغ النجاح وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة.

حل المشكلات:

هو نشاط ذهني معرفي تسير في خطوات ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن التلميذ ويستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية إذا ما تمت له السيطرة على كل عناصرها وخطواتها بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة.

تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

هم التلاميذ الذين يدرسون في الصف الرابع من التعليم المتوسط، سنهم يتراوح بين (14-15 سنة) في هذه المرحلة يتعلم التلاميذ مواد متنوعة تشمل: العلوم، الرياضيات، اللغة الفرنسية، وغيرها وتتطور مهارات الأكاديمية والاجتماعية والعقلية خلال هذه الفترة إلهامه في مسيرتهم التعليمية.

الفصل الثاني
الدافعية للتعلم

- تمهيد

- تعريف الدافعية للتعلم
- عناصر الدافعية للتعلم
- وظيفة الدافعية للتعلم
- عوامل تدني الدافعية عند التلاميذ
- نظريات الدافعية للتعلم
- خلاصة.

تمهيد:

إن استجابات الإنسان وردود أفعاله تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية حيث تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وخياله وإبداعه وأرائه وأعماله وإدراكه وفي المجال التربوي فهي مفهوم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي وقد اعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس إحدى العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداء اتهم المدرسية ومستويات نشاطهم الدراسي وأن معرفتها ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية وفي نجاح المتعلم.

وعليه نحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى الدافعية وخاصة عند المتعلم ألا وهي الدافعية للتعلم باعتبار أنها القوة والبعث المحرك والمنظم للسلوك التعليمي وتحديد أهم النظريات المفسرة لها وذكر مكوناتها ووظائفها وعلاقتها بالتحصيل والتعلم ومحاولة تقديم بعض الأساليب المساعدة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ.

أولا: مفهوم الدافعية للتعلم:

من أشهر التعريفات التي اعتمد أصحابها على عنصري الاستشارة وتوجيه السلوك والذين لديهم مقاربة معرفية اجتماعية للدافعية للتعلم يمكن ذكر التعاريف التالية:

1- **تعريف (Ball 1983)**: الدافعية هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه.

2- **تعريف(1990، Markova)**: الدافعية هي تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن الأسباب، الأهداف والانفعالات العاطفية.

3- **تعريف (1997، Vian)**: الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي.

4- تعريف سيرى مصطفى السيد (2002): الدافعية هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.**(دوقة وآخرون، 2011 :11-12)**

ثانيا: عناصر الدافعية:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد، وهذه العناصر هي:

1- **حب الاستطلاع Guriosity**: الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يشير حب الاستطلاع لديهم.

2- **الاتجاه Attutude**: الاتجاه عبارة عن سلعة خادعة حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى. على سبيل المثال قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام. وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه هي: توفير رسالة إقناعية، ونمذجة وتعزيز السلوكات المقبولة، وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

3- **الحاجة Need**: يعرف أمور في (G. M urphy،1947) "الحاجة بأنه" الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع.

ويرى كرتش وكريتشفيلد (D. K rech & R. Crutchfield ،1948) أن الحاجة "حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي".

ويعرفها إنجلش وإنجلش (H. English & A. English ،1908) بأنها "شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين." وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء)، أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز (وبناء على هذه التعريفات، يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحضر طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.(**غباري، 2008: 45-46**)

4- **الكفاية Competence**: الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند انجاز المهمات، والنجاح لدى البعض غير كاف، ويجب على المعلمين أن لا يوفروا للطلبة الذين تنقصهم الكفاية الذاتية فرص النجاح فحسب ولكن يجب أن يوفروا لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم واثبات ذواتهم.

5- **الدوافع الخارجية External Motireation**: المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استشارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن

الخوف والضغوط والأهداف الخارجية، كما أن للعلامات قيمة جيدة تدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد.

والتعزيز بشكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، ويرى البعض أنه بتوقف التعزيز يتوقف العمل، ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لانجاز المهمات ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل. صحيح أن قيمة التعزيز هو في الدافعية الداخلية، ولكن الطلبة بحاجة إلى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية.

6- **الحافز**: يعرف "ملفن ماركس" الحافز بأنه تكوين فوضى يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك.

فهي بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد.

وهنا نشير إلى أن بعض الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع والحافز، على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة لكن الواقع أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته.

فمفهوم الدافع يستخدم للإشارة لفئتي الدوافع العريضين (الفيسولوجية والسيكولوجية) فتتحدث عن دافع الجوع (الفسيولوجي المنشأ)، ودافع الانجاز (السيكولوجي المنشأ)، بينما تشير الحوافز إلى الدوافع الفسيولوجية المنشأ فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافز العطش، بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة النشاط الدافعي المرتبطة بالإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ فقط. (**غباري، 2008 :47**)

7- **الباعث**: يشير الباحث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه. فهو الطعام في حالة دافع الجوع والماء في حالة دافع العطش والنجاح والشهرة في حالة دوافع الانجاز (**غباري، 2008:48**)

ثالثا: وظائف دافعية تعلم:

من مراجعة الدراسات السابقة المعتمدة للنموذج الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية تتجلى ثلاث وظائف أساسية هي حسب نادر فهمي الزيودي وآخرون (1993) كالتالي:

1- **تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم واستشارة نشاطه**: إن الدوافع المختلفة ما هي إلا طاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي، فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة الموجودة في النشاط في حد ذاته أي أن المتعلم يشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافآت خارجية،

أما الدافعية الخارجية فهي تتحدد بمقدار الحوافز الخارجية والتي يعمل المتعلم على الحصول عليها مثل النتائج، الملاحظات الايجابية، الهدايا من طرف الأولياء، ومن المعروف بأن هذا النوع من الدافعية يزول بزوال الحوافز الخارجية.

2- **الاختيار:** تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث المتعلم على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك آخر كما أنها وفي نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الحياتية المختلفة. فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين كالتحضير للامتحان فإنه لا ينتبه إلا إلى الأجزاء أو المعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بصدد اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلا إدراكا سطحيا.

3- **التوجه:** إن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها في نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ بأن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب. (**دوقة، 17:2011**)

رابعا: عوامل تدني الدافعية عند التلاميذ:

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس، ويرجع هذه إلى عدة أسباب أهمها:

- عدم وجود وتوفر الاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.
- الممارسة السلبية للمتعلمين والروتين اليومي للمعلم وعند إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والاكتشاف والتغيير.
- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والغايات والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم.
- إهمال أساليب التعزيز والتواب التي تشير حماسة التلاميذ وتشجيعهم على التعلم.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.
- إهمال استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، استعمال طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإبقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء. (**بن يوسف، 43:2007**)

خامسا: الاتجاهات النظرية في الدافعية:

تنوعت الاتجاهات النظرية التي تناولت الدافعية، وبالتالي تنوع موضوع الدافعية وعوامل رفع مستواها لدى المتعلم وآليا تحقيقها عند كل اتجاه كل حسب مبادئه النظرية وتدرج الباحث تلك الاتجاهات السيكولوجية على النحو الأتي:

أ- الدافعية في النظرية السلوكية:

تشير الدافعية في النظرية السلوكية إلى منظومة المثيرات التي تحرك سلوك والعمل على استمراره وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، وتركز النظرية السلوكية أيضا على البواعث الخارجية التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوكا معينة للتخلص من حالة التوتر عبر ما يعرف بالمعززات وجداول التعزيز بكافة أشكالها يحفز دافعية التعلم لدى الطلبة.

وانطلاقا مما سبق فإن النظرية السلوكية ركزت على رفع مستوى دافعية التعلم من خلالها تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المختلفة ومبادئ التعليم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية الطلبة، عبر ارتباطات بالاستجابة المنشودة والتعزيزات المحفزة لمزيد من الدافعية لدى المتعلم. (**جبر سعيد، 2008:221**)

ب- الدافعية في النظرية الانسانية:

وتستند الدافعية في النظرية الانسانية على الحرية الشخصية، وتقرير المصير، والرغبة في النمو الشخصي من جانب الفرد، أو كما يسميه ماسلو (Maslow) تحقيق الذات، لذلك توجه النظرية الإنسانية اهتمامها في المقام الأول بالدافعية الداخلية، ويقصد بها المواقف التي تتحدى قدرات الفرد وتشبع فيه الرغبة للتعلم والنمو والنجاح، وهذه تمثل حاجات مستمرة على عكس الحاجات الفيسيولوجية التي تتوقف عند إشباعها. لذلك ترتبط الدافعية في النظرية الإنسانية بالحاجات التي تسمو بالفرد إلى أعلى درجات النمو والنضج.

ويرتبط الدافعية في النظرية الإنسانية يهرم (ماسلو) للحاجات، الذي يظهر على شكل هرم يبدأ بالحاجات الفيسيولوجية عند قاعدته وينتهي بالحاجات المعرفية في قمته، وتعتبر الحاجات الفيسيولوجية الحاجات التي ترتبط بالسلامة والأمن حاجات فطرية، في حيث أن الحاجات الاجتماعية والشخصية والمعرفية والجمالية حاجات مكتسبة، وتحدث ماسلو عن مجموعتين من الحاجات تصيفان المحركات التي تكمن وراء السلوك الإنساني، الاولى تتعلق بالحاجات الأساسية أو ما يطلق عليها الحاجات الأساسية أو ما يطلق عليها الحاجات الدافعية، ويعتبرها ماسلو ذات أهمية في إثارة الأفراد وتوجيه سلوكاتهم نحو

تحقيق الأهداف، وتشمل هذه الحاجات(حاجة البقاء مثل الحاجة للطعام والماء والدفء) وحاجات الأمن مثل (التحرر من كل العوامل الفيزيائية والنفسية التي قد تترك أذى للعضوية). أما المجموعة الثانية فتسمى حاجات النمو وهي مجموعة من الحاجات التي تأتي عملية إشباعها مباشرة بعد إشباع الحاجات الدافعية حيث يرى ماسلو أن هذه الحاجات يتم تطويرها وتوسيعها نتيجة لخبرة الإفراد بها، وهذه الحاجات ثلاثة أنواع هي: حاجة التحصيل (المعرفة والفهم) والحاجات الجمالية (التنظيم والترتيب والصدق والجمال) وحاجات تحقيق الذات. (**جبر سعيد، 2008:221**)

الدافعية في النظرية الإنسانية تتضمن الدافعية الداخلية والخارجية، ولذلك تجذب الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق الذات وتجذب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير الذات، فيتطلب الأمر عادة الاهتمام الأكبر بتحقيق الذات، لدى هؤلاء الذين فات عليهم إشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجة كافية وإعطائهم الكثير من الإحساس بالارتياح البشرى والنبل وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم إشباع الحاجة لتقدير الذات، وطبقا لهرم ماسلو المقترح لنظرية الحاجات النفسية، ترتب الحاجات للأمن والعطف والحب وتقدير الذات وتحقيق الذات في ترتيب زمني حركي متدرج، فإذا أشبعت الحاجات الأكثر أساسية بدرجة معينة، فإنه تظهر بعد ذلك الحاجات الأعلى، وفي التعلم تتشكل الدافعية الداخلية لأننا ندفع لكي نتعلم، والدافعية الداخلية تكيف لهذا النمط، أما الدافعية الخارجية فتشكل بالتنافس والمكافئات الملموسة.

ج– الدافعية في نظرية التحليل النفسي:

وتعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الإنسان وذلك من أجل إشباع دوافع الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته، وترى هذه النظرية أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل، كما تنادي تلك النظرية بمفهوم الدافعية اللاشعورية Unconscious Motivation لتفسير ما يقوم به السلوك دون أن يكون قادر على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهو ما يسميه فرويد الكبت Repression وحسب هذه النظرية يحدث تفاعل بين الرغبات اللاشعورية والتي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة، حيث يقوم المجتمع المكون من الكبار بمنع الأطفال من التعبير عن مكوناتهم، لذا يكبت السلوك ويظهر على شكل سلوك مقنع قد يؤدي إلى ممارسة بعض أنماط السلوك التذمري حول الذات أو المجتمع، لذلك يمكن تفسير

العديد من الأنماط السلوكية التي تبدو في ظاهرها غير سوية أو غير معقولة بدوافع لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه. **(جبر سعيد، 222:2008–223)**

نظرية الأهداف Gool theory:

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيق فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي، تهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للانجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي، فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف ألانجازي هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معنية من أجل بلوغ أهداف السلوك وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها فالأهداف المختارة تقدم أنماط نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، القطب الأول الاتجاه الخارجي Extrinséque، والقطب الثاني الاتجاه الداخلي Intrinséque. **(مذكرة بن يوسف، 2007–2008:50)**

نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

يرى روتر أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد انجازاتهم ودافعيتهم، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حال وجود مدعما وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها، وأشار إلى أن مصدر الضبط عند الافراد يكون على نوعين إما داخلي أو خارجي، وقد بين زايد (2003) أن روتر بنا نظرية على أساس معتقدات الفرد حيث أن الاعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار احتمال السلوك بل الذي يزيد هو ادراكهم بأن ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر على سلوكهم في المستقبل وقد افترض (روتر Rootter) أن توقعات المعززات وقيمتها تحدد السلوك، وتعتمد هذه هذه التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك وبحاجة الفرد، وارتباطها بالمعزيزات الأخرى ومثال ذلك أن المتعلم مثلا يهتم ويقدر مادة معينة إذ كان له هدف وغاية مرتبطة بهذه المادة فمثلا نجد المتعلم الثانوي الذي لديه

علامات مرتفعة في مادة الأحياء يكون له قيمة كبيرة إذا كان يترقب أن يكون طبيبا في المستقبل لأنه يرتبط معزز أخر هو الالتحاق بكلية الطب فإن جهد الطالب ومثابرة في الدراسة يتحدد وفق توقفه بأن العمل الجاد يؤدي به إلى التعزيز والطالب يعمل على تعميم التوقعات التي تبنى على خيراته في المواقف المتقاربة أو المشابهة. **(مذكرة بن يوسف، 2007–2008 :47)**

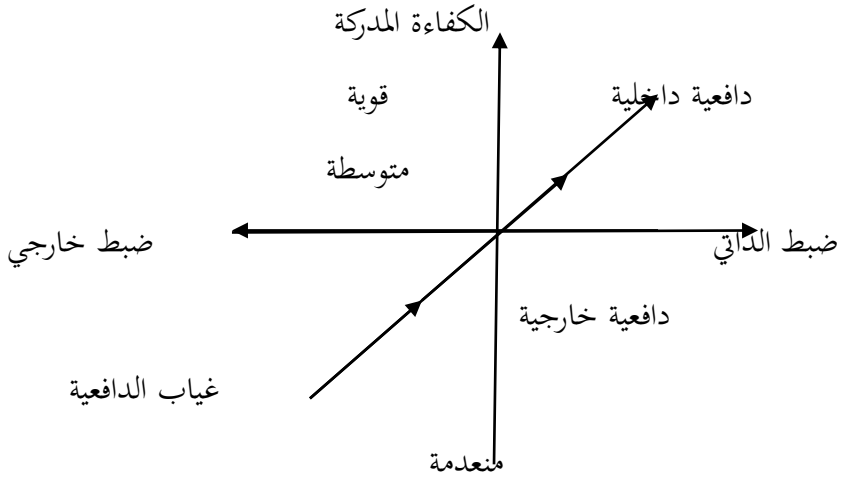
نظرية التقييم المعرفي:

قام ادوارد ديسي وريون Deci Eet Ryan بالتحقق من علاقة دمج أثر دمج الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تفرض على الفرد من المحيط والتي تؤثر على الواقعية الداخلية.

لقد اقترحا من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور دافعية الفرد وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات: الكفاءة المدركة والضبط الذاتي، فكلما كان إدراك الفرد لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية ضبط ذاتي (الاختيار الحر للنشاط)، تصبح الدافعية داخلية وبالتالي قوية أو مرتفعة.

وكلما تراجع ادراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب التام للدافعية **(ليوري وفانوبي، 1996 :32)**

يوضح الشكل1 كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد. **(تيلوين ،1967 :24–25)**



الشكل (1) أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية

نلاحظ من خلال هذا الشكل الذي يعبر عن البناء النظري المقترح من طرف ديسي وريون DeciEet Ryan R، في إطار نظرية التقييم المعرفي لتفسير الدافعية عند الأفراد ظهور حالة ثالثة والمتمثلة في حالة غياب الدافعية أو ما يعرف بالمستوى الصفر للدافعية.

ويظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها وهو ما يعرف بحالة العجز.

بالتالي هناك فرق بين الضبط الذاتي، المرتبط بالاختيار الحر للنشاط المنجز من قبل الفرد، والتحكم المرتبط بالعلاقة الموجودة بين السلوك والنتائج المتحصل عليها، ويعتبر مصطلح التحكم أساسيا في نظرية العجز المتعلم. يبدو جليا من خلال كل ما سبق ذكره الاهتمام الكبير في ظل هذا التوجه المعرفي والسوسيو المعرفي، بالتصورات والمعتقدات والأفكار والادراكات التي يكونها الفرد عن نفسه وعن محيطه وأثرها على سلوكاته وتوجهاته، وإذا كانت البحوث الأولى في إطار نفس الاتجاه قد أثبتت دور إدراك الفرد بأن السلوك نابعا من اختياره الحر على ارتفاع شدة إقبال الفرد على الانجاز واستمرار ذلك الإقبال وهو ما اصطلح عليه بالضبط الذاتي . **(تيلوين، 2007–1967،:25–26)**

خلاصة

استعراض الفصل مفهوم الدافعية وتعريفها في ضوء نظريات علم النفس المختلفة التي اتفقت على أنها قوة داخلية تثير السلوك وتحافظ على استمراره كما تعمل على المتنوعة لإثارة فضول المتعلم وإبراز العلاقة بين الدافعية والتعلم فبين أهميتها توجيهه وهذه الدافعية ضرورية لحدوث السلوك، لذلك طور الباحثون أساليب مختلفة لاستشارتها وتقويتها من خلال ربط السلوك المراد القيام بحاجات المتعلم وباستخدام الأساليب في المدرسة وكيفية استشارتها ثم نوه إلى الارتباط بين عناصر الدافعية وعوامل التعلم مع التنويه إلى دور تلك العناصر في تحسين التعلم والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

حل المشكلات

- تمهيد
- مفهوم المشكلة
- أنواع المشكلات
- مفهوم أسلوب حل المشكلات
- أهمية أسلوب حل المشكلات
- مراحل أسلوب حل المشكلات
- النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات
- نماذج حل المشكلات
- العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات
- خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع حل المشكلات ذات أهمية تجعله موضع دراسة وبحث خاصة مع زيادة التطور التكنولوجي والذي يستلزم التفكير والتأمل، فالقدرة على حل المشكلات أصبحت متطلبا أساسيا في حياة التلميذ لمواجهة المواقف المختلفة وفي عالم تغدو فيه مقدرة الفرد على التكيف وتنمية مهارة حل المشكلات أمرا بالغ الأهمية، مما يكسب التلميذ طرقا سليمة في التفكير وإثارة حب الاستطلاع نحو الاكتشاف كما ينمي قدرة الطلبة على التفكير العلمي وتفسير البيانات بطريقة منطقية وسليمة كما تزيد من ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات غير مألوفة التي يتعرضون لها.

1- مفهوم المشكلة:

وردت لدى الباحثين في تعريفهم للمشكلة تشابه كبير رغم اختلاف ثقافتهم، إلا أنها كانت تصب في قالب واحد حيث

1- يرى "سيد خير الله (1978)" أن المشكلة هي حالة عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تفترض الوصول إلى الهدف أو عجز وقصور في الحصول على النتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه أحسن وأكثر كفاية، ويمكن قياس حجم المشكلة بإيجاد الفرق بين المفروض والواقع". **(سيد،519:1978)**

2- ويرى سميث "SMITH" المشكلة بأنها موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول إلى الهدف ذي قيمة". **(kinnick benard،1972: 29)**

3- ويعرفها "أحمد بلقيس" ومحمد خطاب" (1989) المشكلة بأنها موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي والانفعالي". **(بلقيس وأخرون:، 1989 :22)**

4- وفي نفس السياق يعرف "رافع النصير الزغلول" و"عماد عبد الرحيم الزغلول" المشكلة بأنها عبارة عن معطيات توضح الوضع الراهن وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطلب بالوصول إليه، وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب". **(الزغلول، 2000: 268)**

5- بعد عرضنا لبعض التعارف عن مفهوم المشكلة يمكن القول أن المشكلة هي عبارة عن موقف يحتاج إلى حل، كما أن هذا الموقف يقف دون تحقيق الفرد لأهدافه التي يسعى إليها مما يؤدي به إلى حالة من عدم التوازن النفسي والمعرفي.

2- أنواع المشكلات:

حصر "فتحي الزيات" فيصنفها إلى:

1- مشكلات الترتيب.
2- مشكلات التعلم الاحتمالي.
3- مشكلات الاستبصار.
4- مشكلات المتاهة اللفظي.
5- مشكلات مطابقة المفاهيم.
6- مشكلات دوائر الضوء الكهربائية.
7- مشكلات سلاسل الأعداد أو الحروف أو الأشكال.
8- مشكلات الاستدلال العددي.
9- مشكلات المواقف المصطنعة أو محاكات الواقع.
10- مشكلات التفكير التباعدي.
11- مشكلات متعلقة بالحياة. (**الزيات، 463:1995**)

أما "ريتمان" أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام
2- مشكلات توضح فيه المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح
3- مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة
4- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات
5- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (**نبهان،2008 :19**)

6- مفهوم أسلوب حل المشكلات:

يعتبر "ثورا ندايك" Tharnatite و"كوهلر" Kohler وأندرسون Anderson أوائل الباحثين المهتمين بمجال أسلوب حل المشكلات، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يمثل جانبا جوهريا من

المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ إذا أصبح تنمية أسلوب حل المشكلات ووضعو له تعاريفا كثيرة ومختلفة وذلك بناء على اختلاف توجهاتهم ودراستهم، ومن بين هذه التعاريف نذكر ما يلي:

يعرف "أبو زينة" أسلوب حل المشكلات على أنه "قبول تحد" والعمل على حله والتغلب عليه، وذلك عن طريق اختيار المفاهيم والتعميمات المناسبة، ورسم الخطط واستخدام المهارات المكتسبة سابقا. **(البدري، 2002 :25)**

يؤكد هذا التعريف على أن أسلوب حل المشكلات عبارة عن قبول تحد والسعي نحو إيجاد حل له، واستخدام مجوعة من العمليات المتصلة في اختيار المفاهيم ورسم الخطط والمهارات السابقة.

ويعرف "زايد الهويدي(2006)" أسلوب حل المشكلات بأنه عملية تتضمن استبصار ومعالجة ذهنية وحساسية وتتطلب جهدا ذهنيا نشطا وهادفا ينتظر منها حل المشكلة، التي تثير في ذهن المرء تحديا ما". **(الهويدي، 2000:228)**

يرتكز هذا التعريف على أسلوب حل المشكلات باعتباره عملية ذهنية تتطلب جهدا فكريا للوصول في النهاية إلى حل المشكلة التي تعترض الفرد.

يعرف الباحثات كروليك و "رودنيك 1980" هو عملية تفكير تستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته أو عدم وجود ترابط منطقي بين أجزائه. **(مخلوف، 2009: 24)**

3- أهمية أسلوب حل المشكلات:

إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل حيث يقم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية:

1- التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشيطا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

2- إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لان الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من المألوف إلى غير المألوف تدريجيا والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

3- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة لها لأنها تتحدى مفهماتهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

4- أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزا له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

5- أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.

6- أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتيا ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور ايجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

7- أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر إستراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصتا عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحيادة الطالب والمجتمع.

8- أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاها تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب، وما يمكن أن يساهم فيه أهمية أسلوب حل المشكلات لدى التلاميذ هو تعليم الطلاب التفكير الصحيح والجيد حتى يتمكن من مواجهة المواقف الحياتية مواجهة منطقية سليمة وتنمي لدى التلميذ المتعلم روح الاستكشاف والبحث التقصي، وعليه فالقدرة على حل المشكلات هي متطلب أساسي في حياة التلميذ. **(قاسم وأخرون، 2011: 10-11)**

مراحل أسلوب حل المشكلات:

يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد كبير من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المعالجة والواقع أن تحيد عدد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات، وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

1- مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة وتتضمن الأنشطة التالية:

- تحديد معيار أو محك للحل.
- تحديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة.
- تحديد المحددات التي تحكم استراتيجيات الحل.
- مقارنة المشكلة بما هو مخزون من خبرات سابقة في الذاكرة، والمخرجات وتشمل: بناء أو تكوين تصورات الحل.
- تقسيم أو تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية.
- تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لها صلة بالمشكلة والتركيز على المعلومات المرتبطة بالمشكلة.

2- مرحلة الإنتاج أو استنتاج الحلول الممكنة، وتتضمن الأنشطة التالية:

- استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى.
- فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة.
- معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى.
- تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد، وأخيرا إنتاج الحل. **(حسن، 2004:19)**

3- مرحلة إصدار الأحكام أو تقويم الحلول المستنتجة وتتضمن الأنشطة التالية:

- مقارنة الحل المستنتج بمعايير أو محاكات الحل.
- اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلاءم المحددات المماثلة في المشكلة.
- الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيدا من العمل أو التفكير أو المعلومات. **(حسن، 2004:19)**

وتعد مراحل الإعداد أو التحضير أو الفهم والإنتاج والتقويم أو إصدار الحكم من الوجهة المنطقية مراحل مهمة وضرورية لحل المشكلات، ويضيف البعض إلى هذه المراحل الثلاث مرحلة رابعة هي مرحلة الحضانة أي حضانة الفكرة التي غالبا ما يفترض وجودها بشكل افتراضي أو محتمل ولكنه يمثل أهمية لا يستهان بها وترجع أهمية هذه المرحة إلى الفترة التي لا يكون الفرد خلالها نشطا واعيا تماما وهي الفترة التي يبدأ خلالها محاولة حل المشكلة لكنه لم يصل بعد لحل الواقع أن مرحلة الحضانة تسترعى اهتمام كثير من الناس بوصفها عاملا مهما يساعد في حل المشكلات، ويدل هؤلاء على ذلك أن معظم الأفراد ذكروا أنهم

توصلوا إلى حلول لمعظم المشكلات وهم خارج نطاق الموقف المشكل أو بعد فترة قد تطول أو تقصر من مواجهة المشكلة وقد تكون الظروف التي توصلوا خلالها لحل كثير من تلك المشكلات خارج المجال الفيزيقي للموقف المشكل.

ويرى ماير Mayer (1992) أن مرحلة الحضانة أو الاحتمار عبارة عن الاحتفاظ بالمشكلة مع انشغال الفرد بأشياء أخرى لكي تنضج وتسمح لنا هذه المرحلة بالتخلص من التعب والملل المرتبط بحل المشكلة، من ثم فمن المحتمل جدا أنه أثناء فترة الحضانة بتسنى معظم الأفراد الحلول الفاشلة لمشكلاتهم. **(حسن، 2004 :19)**

النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات:

ينطوي عملية حل المشكلة على عاتق يثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرته ودافعيته للتخلص منه وتختلف الاتجاهات نظرية في تفسير أسلوب حل المشكلات تبعا لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم وفيما يلي عرض لبعض الاتجاهات نظرية المفسرة لحل المشكلات:

1- النظرية السلوكية:

تقوم النظريات السلوكية على أساليب كثيرة من أهمها أسلوب المحاولة والخطأ، والذي يعني أن الفرد عندما يواجه موقف مشكل فإنه يحاول إيجاد الحل عن طريق المحاولة والخطأ اعتمادا على خلفيته التعليمية، ومن ثم فالمشكلة على هذا الأساس تمثل المثير لدى الفرد ومحاولة حلها يكون بمثابة استجابة وعليه عندما يواجه الفرد مشكلة فإنه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها أي أن تعلم حل المشكلات ليس إلا امتداد لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، والذي يفسر بعض جوانب سلوك حل المشكلة وخاصة إذا كانت مشكلات بسيطة محددة بدقة أو المشكلات التي سبق تدريب الفرد عليها تدريبا جيدا، أما إذا كانت المشكلات جديدة فيصعب حلها طبقا لمبدأ المحاولة والخطأ أو الارتباط بين المثير الاستجابة. **(الفلمباني، 2011:54)**

2- النظرية الجشطالتية:

يؤكد أصحاب الاتجاه الجشطالتي على أهمية البنية التركيبة للموقف المشكل، وتكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة، فالمشكلات من وجهة نظرهم ما هي إلا مشكلات إدراكية تظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التركيز، وعندما التفكير بهدف حل مشكلة ما

يبرز على السطح الحل الصحيح في لحظة فجائية وذلك وفقا لمبدأ الاستبصار، إلا أن "مايير" قد ميز بين حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق وحل المشكلات القائم على إنتاج الحل، وأشار إلى أن تكوين بنية يقوم على الاسترشاد بالتوجيهات المنبثقة من الموقف نفسه، أي بمعنى الاقتصار على تحليل الخبرات السابقة ليس كافيا لفهم نشاط حل المشكلات. (**الفلمباني، 54:2011**)

3- النظرية المعرفية:

الاتجاه المعرفي اهتم علماءه بحل المشكلات باعتباره نشاط يمثل عدة عمليات معرفية منها: التذكر، الانتباه، التفكير، كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات للارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة، وحتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب.

كذلك نجد أن الباحث "برونر" في نموذجه الارتقائي عام (1966) حاول أن يفسر كيف يستقبل الفرد المعلومات ويجهزها، وما هي العمليات العقلية المستخدمة في ذلك، ومن ثمة عرف التعلم الاكتشافي بأنه إعادة صياغة محددات الموقفي المشكل في نماذج إدراكية جديدة، وجوهر الاكتشاف عند "برونر" هو إحساس المتعلم بالتعارض الذي يؤدي به إلى الاهتمام، ما يحدثه فيه من توتر معرفي وبالتالي يسعى إلى حالة عدم التوازن، بالوصول إلى اكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيم البناء المعرفي. (**الزيات، 385:1995**)

من خلال كل ما تم عرضه في النظريات نجد أنها تختلف في تفسير حل المشكلات باختلاف الوجهة التي تتبناها، وعليه إذ يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلات موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك لتقسيم أجزائه إلى خطوات يسير فيها المتعلم خطوة تلو الخطوة، أما المعرفيون فهم يفترضون أن حل المشكلات موقف يواجهه المتعلم ويتفاعل معه، فيستحضر فيه خبراته ومعلوماته من مخزون الذاكرة، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لموقف المشكلة وفيما يخص النظرية المعرفية تعتبر أن حل المشكلات هي نشاط يمثل عدة عمليات معرفية منها: التذكر، الانتباه، التفكير، حتى يتمكن من الحصول على حل للمشكلة وبالتالي يصل إلى خبرة جديدة، وأما عن الجشطالت فلم يقدموا تفسيرا عقليا واضحا لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة، فترى أنها ناتجة عن الاستبصار الذي بدوره يؤدي إلى حل المشكلات.

- **نموذج أسلوب حل المشكلات:**

1- **نموذج "جونديوي"**: يرى "جونيوي" أن حل المشكلات تمثل طريقة تدريس للتطبيق الفعلي للتفكير يعتقد أنه من أجل القيام بالتفكير، فإنه لا بد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أو لا التفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانيا قد قدم "ديون" تصورا واضحا كل المشكلات ووضع لها طريقة تتضمن خطوات متسلسلة في إطار منهجي ومنظم تظهر في خمس مراحل مترابطة والتي يمكن أن نلخصها كما يلي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها.
- صياغة القروض.
- جمع البيانات المعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
- اختيار الفروض وتجريبها، التحقق من صحة الحل. **(شاهر، 2008:48)**

وكما يرى **"ديون"** أنه على المعلم أن يساعد التلاميذ على اختيار المشكلة وعلى تحديدا دقيقا حيث عرف المشكلة على أنها الشك وعدم اليقين، وتكون موضوعا مناسبا للدراسة ويجب أن تكون مهمة بالنسبة للثقافة وللطالب.

2- "**Gurtis**" **نموذج كيرتس**: درس طرق التفكير التي اتبعها العلماء في بحث حل المشكلات، وحدد عناصر أو خطوات تتبع في الحل هي:

1- تحديد المشكلة.
2- جمع الحقائق والملاحظات، وتكوين الفروض والتعليقات المناسبة على أساسها.
3- إدارات الأخطاء ونواحي القصور في تصميم التجارب العلمية والظروف التي أجريت.
4- تقييم البيانات الأساليب المستخدمة.
5- تقييم النتائج والقراءات النهائية في ضوء الحقائق والملاحظات التي تستند اليها هذه النتائج والقرارات.
6- التخطيط لملاحظات جديدة تأكيدية للتحقق من صحة النتائج.
7- استخلاص النتائج من الحقائق والملاحظات.
8- تصميم التجارب والأساليب الضابطة.

9- فصل أو عزل للعامل التجريبي عن العوامل الأخرى.

3- نموذج تورانس للحل الابداعي للمشكلات:

قدم توارنس نموذجا للحل الابداعي للمشكلات يتضمن مراحل هي:

1- ايجاد الثغرات.

2- تحديد المشكلة.

3- اختيار الفرضيات.

4- توسيع الاختيار.

5- المزيد من الاختيارات.

6- التعرف على الثغرات (**شاهر، 2008:50**)

العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات:

1- الدافعية:

اختلاف مستوى الدافعية لدى الفرد اتجاه حل مشكلة معينة قد يؤثر على الأداء، حيث أن انخفاض مستوى الدافعية يؤدي إلى أداء ضعيف في حل المشكلة بينما ارتفاع مستوى الدافعية قد يؤدي إلى أداء جيد في حل المشكلة.

تؤكد ذلك دراسة "سيري SIRY"(1990) التي هدفت إلى اختبار أثر دافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلات، والتي أسفرت على << أن الطلبة ذوي الدافعية العالية للانجاز أظهروا تمزا واضحا في مستوى حلولهم للمشكلات مما عكس قدرات ذهنية عالية، وكانت الفروق في أسلوب حل المشكلات دالة إحصائيا بين ذوي الدافعية العالية للإنجاز وذوي الدافعية المنخفضة >>. (**شواشرة، 2004: 38**)

2- الحالة النفسية:

تعد الحالة النفسية من العوامل المؤثرة على استخدام الفرد الأسلوب حل المشكلات، فشعور الفرد بالقلق الزائد أو بالإحباط أو التسرع نحو الحل قد يؤدي إلى تشتت الانتباه والإدراك لديه، وهذا ما يضعف مستوى الأداء في حل المشكلة.

3- الثبات الوظيفي:

حيث أن الثبات الوظيفي في التفكير قد يحد من الوصول إلى الحل فيرى "اندرسون ANDERSON" (1995) أن تفكير الفرد يجب أن يكون مرنا لتحريره لينطلق من الجمود والثبات وتقديم الحلول الاعتيادية إلى الحلول الأكثر إبداعا.

4- التهيؤ الذهني:

نعني به استخدام الفرد لاستراتيجيات الحل الناجحة في الماضي وبصورة آلية للوصول إلى الحل، حيث أن التزام الفرد وتمسكه بالأساليب التي يعرفها في حل المشكلات من خلال تجاربه السابقة بشكل نمطي قد يعيقه في إيجاد حل سليم المشكلات التي تعترضه، وهذا ما يؤثر على مستوى الأداء.

5- الافتراضيات الكامنة:

يعرفها "أبو عايش" (1993) بأنها << الافتراضات التي يفترضها الفرد عن المشكلة والتي ترتبط بتصورات غير صحيحة للموقف المشكل، وهي تصورات ناجمة عن آثار الخبرة السابقة>>

فالفرد يضع افتراضات عن المشكلة التي تواجهه، حيث تتضمن هذه الافتراضات معطيات وعناصر افتراضية غير دقيقة عن المشكلة وترتبط هذه التصورات بعامل الخبرة السابقة.(**الشافعي، 1998:37**)

6- تأثيرات الكمون ومشكلات الاستبصار:

يشير "أندرسون" (1995) إلى أن الأفراد قد يفشلون في محاولاتهم الأولى في إيجاد حل لمشكلة ما ولكن بعد وضع المشكلة جانبا لفترة زمنية معينة، ثم يتم العودة إليها مرة أخرى حيث يستطيعون إيجاد حل للمشكلة بشكل سريع، ويفسر ذلك إلى استخدام الأفراد لبنى معرفية محددة في سياق ملائم وعليه يستندون إلى إجراءات غير ملائمة، ولكن بعد الابتعاد عن المشكلة لفترة معينة فإن تفعيل البنى المعرفية غير الملائمة يتبدد، ومنه فإن هؤلاء الأفراد يستطيعون التفكير في مدخل جديد للمشكلة التي تواجههم.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الفترة الزمنية التي تستغرق للوصول إلى الحل قد تكون ساعات أو أيام أو أسابيع، فطول المدة قد يشكل عائق في حل المشكلة التي قد تتطلب وقتا محددا.

لقد حدد "ومبي ولوكهيد whimbey and LOKHEAD" (1991) أسباب الخطاء في حل المشكلات والمتمثلة في: (**الزغلول، 2000: 305-306**).

أ- عدم الدقة في قراءة المشكلة.

ب- عدم الدقة في التفكير.

ج- الضعف في تحليل المشكلة.

د- نقص المثابرة.

ر- الفشل في التفكير بصوت مرتفع، فالحديث إلى الذات أثناء عملية التفكير يساعد في توضيح خطوات الحل ويساعد على تسلسل الأفكار لدى الفرد.

خلاصة:

وفي الأخير نستخلص أن أسلوب حل المشكلات تتضمن مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد واستخدامه لمهارات اكتسبها للتغلب على المواقف التي واجهته وتخطي العوائق التي تحول بينه وبين الوصول إلى الأهداف التي يسعى إليها.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي، والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية، والتي نذكر الغرض منها، إضافة إلى مكان وزمن الدراسة، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، بعد ذلك نتطرق للإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعناه، ومكان وزمن ومدة إجرائها، وكيفية القيام بها وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملته والأداتين المستخدمتين في الحصول على النتائج.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث المنهج المتبع وطريقة المعاينة والخصائص السيكومترية لأداتي القياس المتمثلتين في مقياسي **'' حل المشكلات''** و **''الدافعية للتعلم''**.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة **''دهار بن شريف''** ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم، وهذا خلال الفترة الممتدة من 14 أفريل 2024 إلى غاية 18 أفريل 2024، وهي فترة توزيع وجمع أداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية وقد توزعت خلال أيام 14 و16 18 أفريل من السنة الجارية توافقا مع ظروف العمل.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على تلاميذ الطور المتوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بمتوسطة دهار بن شريف حيث تم اختيارهم وفق العينة العشوائية.

1.3. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذا (ذكورا وإناثا) المتمدرسين بالطور المتوسط بمتوسطة دهار بن شريف بلدية بن عبد المالك رمضان بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي (2023-2024).

2.3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس:

الجدول رقم (01): يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التكرار	14	16	30
النسبة	% 46,7	% 53,3	%100

يتضح من الجدول رقم (05) والشكل الموالي أن عدد الإناث (16 أنثى بنسبة 53,3 %) وهو أكثر من عدد الذكور (14 تلميذا بنسبة 46,7 % والفارق بينهما 07

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، تم الاعتماد على أداتين مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس حل المشكلات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

1.4.مقياس الدافعية للتعلم:

وهو مقياس مصمم من طرف "أحمد دوقة وآخرون" بالجزائر؛ والهدف منه قياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث يتضمن 50 بندا موزعة على ثلاثة (06) أبعاد وهي: (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة بين الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي).

الجدول رقم (02): يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الدافعية للتعلم:

البعد	الفقرات
إدراك المتعلم لقدراته	1، 3، 5، 7، 10، 13، 16، 19، 20، 22، 24، 26، 28، 31، 34، 36، 37، 38.
إدراك قيمة التعلم	2، 4، 6، 8، 9، 12، 15، 18، 21، 23، 25، 27، 32.
إدراك معاملة الأستاذ	33، 43، 47، 48، 49، 50.
إدراك معاملة الأولياء	11، 41، 45، 46.
إدراك العلاقة بين الزملاء	14، 29، 35، 40، 44.
إدراك المنهاج الدراسي	17، 30، 39، 42.

وفي طريقة الإجابة عن فقرات المقياس يعبر الفرد عن اتجاهه بالإجابة عن كل بند من خلال أربع بدائل وهي: صحيح تماما– صحيح نوعا ما- غير صحيح- لا أدري، وسلم التصحيح على النحو التالي:

الجدول رقم (03): يبين درجات الاستجابة على بنود مقياس الدافعية للتعلم.

البدائل	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
الدرجة	3	2	1	0

2.4.مقياس القدرة على حل المشكلات لهبنر وبيترسن petersen–heppner:

تم اعتماد هذا المقياس من طرف هبنر وبيترسن ،طوره حمدي (1998) يالاعتماد على نموذج هيبنر في حل المشكلات (1978) حيث يتكون المقياس من 40 فقرة، تتوزع على خمسة (05) أبعاد.

الجدول رقم (04): يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس حل المشكلات:

البعد	الفقرات
التوجه العام	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36.
تعريف المشكلة	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37.
توليد البدائل	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38.
اتخاذ القرار	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39.
التقييم	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40

ولإجابة عنها يوجد أربعة (04) بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا).

الجدول رقم (05): يبين درجات الاستجابة على بنود مقياس حل المشكلات.

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

5. الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أ. الصدق: صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد:

الجدول رقم (06): يبين صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه.

البعد	معامل الارتباط بيرسون
إدراك المتعلم لقدراته	0,803**
إدراك قيمة التعلم	0,675**
إدراك معاملة الأستاذ	0,610**
إدراك معاملة الأولياء	0,733**
إدراك العلاقة بين الزملاء	0,477*
إدراك المنهاج الدراسي	0,591**

****دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

***دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

من خلال الجدول رقم (06) وبعد القيام بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها نجد أن لها دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهي على ارتباط وثيق، ماعدا بعد إدراك العلاقة بين الزملاء فهو دال عند مستوى الدلالة 0,05.

ب. الثبات:

الجدول رقم (07): يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الدافعية للتعلم.

الفقرات	معامل ألفا
50	0,802

من خلال الجدول رقم (**07**) يتضح أن معامل الثبات لمقياس قلق الدافعية للتعلم بطريقة ألفا لكرومباخ قد بلغ 0,802 وهو معامل مرتفع، وهذا ما يجعلنا نعتمد مقياس الدافعية للتعلم في دراستنا الميدانية الحالية.

2.5.الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات:

أ. **الصدق:** اعتمدت الطالبة الباحثة في حساب صدق الأداة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد اختارت الأسلوب الإحصائي المناسب والمتمثل في معامل الارتباط بيرسون، وقد كانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

❖ **صدق الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات:**

الجدول رقم (08): يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات.

التوجه العام		تعريف المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		التقييم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0,460	2	**0,482	3	**0,453	4	**0,521	5	**0,501
6	**0,536	7	**0,495	8	*0,403	9	**0,469	10	**0,549
11	**0,510	12	**0,509	13	**0,625	14	**0,602	15	**0,478
16	**0,580	17	**0,630	18	*0,432	19	**0,711	20	**0,520
21	**0,502	22	*0,411	23	*0,415	24	*0,399	25	**0,488
26	**0,717	27	**0,599	28	**0,672	29	*0,444	30	*0,453
31	**0,906	32	**0,509	33	**0,511	34	**0,679	35	**0,539
36	*0,405	37	*0,404	38	**0,529	39	**0,615	40	**0,591

****دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)** ***دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

من خلال الجدول المتحصل عليه بعد تفريغ نتائج الأداة على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية والقيام بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات البنود والأبعاد الممثلة لها، نجد أنه قد توزعت الدلالة بين المستويين 0,01 و0,05، فالفقرات (22، 36، 37، 8، 18، 23، 24، 29، 30) دالة عند مستوى الدلالة 0,05؛ أما باقي الفقرات فهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01. وبهذا يمكننا اعتماد المقياس كأداة صادقة لقياس حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والمقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط.

ب. الثبات: قد قامت الطالبة الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس حل المشكلات بطريقة ألفا لكرومباخ وقد بلغ 0,687 وهو معامل في المتوسط.

الجدول رقم (09): يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ.

الفقرات	معامل ألفا
40	0,687

من خلال الجدول نلاحظ ان قيمة معامل الثبات ألفا لكرومبخ قد بلغت 0,687 وهذا ما يجعلنا نقبل أداة القياس لدراستنا الحالية .

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي للبحث في مشكلة الدراسة والذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الأوضاع، ويهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظاهرة وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا .

2.مكان ومدة إجراء الدراسة الأساسية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة "دهار بن شريف" بولاية مستغانم، خلال الفترة الممتدة من 21 أفريل 2024 إلى غاية 28 أفريل 2024؛ وهي فترة توزيع وجمع أداتي الدراسة الأساسية؛ وتمت كذلك خلال ثلاثة أيام من هذه الفترة وهي على التوالي: 21، 23، 25 أفريل 2024.

طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

بغرض القيام بالتربص الميداني لمذكرة تخرجي لنيل شهادة الماستر في علم النفس للسنة الدراسية 2024/2023، قمت بالتوجه خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية الجارية إلى متوسطة دهار بن شريف، حيث استقبلني مسؤول الإدارة واستمع إلى طلبي مرحبا بي، استقبلني مديرها بحفاوة ووجهني إلى الأقسام النهائية (السنة الرابعة) وتم استقبالي من طرف التلاميذ والأساتذة بذات المؤسسة كما تمت مرافقتي طوال فترة عملي الميداني، فشكرا لهم جميعا.

باشرت تربصي بمتوسطة دهار بن شريف، حيث عرفنا بأنفسنا وبموضوع دراستنا لكل من التلاميذ والأساتذة وعلى رأسهم السيد مدير المتوسطة، بعد ذلك قمنا بالدراسة الاستطلاعية وذلك بتوزيع (30) استمارة على التلاميذ من الأقسام النهائية.

وبعد قيامنا بجمع الاستمارات وتفريغها وقياس الخصائص السيكومترية للأداة قمنا بإعادة التوزيع مرة أخرى لكن هذه المرة كانت العينة أكبر حيث بلغت (60) تلميذا وتلميذة من نفس المستوى وساعدني في ذلك الأساتذة، حيث دامت العملية ثلاثة أيام؛ وكنا في كل مرة نوزع على مجموعة حتى أتممنا النصاب، وقمنا بعد ذلك من التأكد من إجابات التلاميذ على كل فقرات المقياسين (مقياس حل المشكلات ومقياس الدافعية للتعلم)، ثم بعد ذلك قمت بتفريغ الاستمارات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والخروج بنتائج للتساؤلات المطروحة.

3.مجتمع الدراسة الأساسية:

تمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ المتمدرسين بالطور المتوسط والمقبلين على اجتياز مرحلة مهمة من مراحل حياتهم الدراسية والمتمثلة في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

4.عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 60 تلميذا من الجنسين المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط خلال الموسم الدراسي (2023-2024)؛ بمتوسطة دهار بن شريف بلدية بن عبد المالك رمضان بولاية مستغانم.

الجدول رقم (10): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.

	ذكور	إناث	المجموع
التكرار	32	28	60
النسبة	% 53,3	% 46,7	%100

يتضح من الجدول رقم (10) والشكل الموالي أن عدد الإناث (28 أنثى بنسبة 46,7 %) وهو أقل من عدد الذكور (32 ذكر بنسبة 53,3 %).

5.الأساليب الإحصائية المعتمدة في إجراء الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة الحالية بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية باعتماد الطالبة مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في:

أ. **النسبة المئوية:** استخدمتها الطالبة من أجل تحديد خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس.

ب. **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين:** استخدمت الطالبة الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بهدف البحث عن الفروق في الجنس لمتغيرات الدراسة.

ج. **معامل الارتباط بيرسون:** استعملت الطالبة الباحثة معامل الارتباط بيرسون للبحث عن علاقة بين الدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الفصل الخامس
عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضيات:

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى ومناقشتها.

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية ومناقشتها.

ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة ومناقشتها.

تمهيد:

نعرض من خلال هذا الفصل النتائج الخاصة بالفرضيات، وذلك للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة دهار بن شريف، كما أننا بحثنا في الفروق في حل المشكلات وكذا الدافعية للتعلم بالنسبة لمتغير الجنس، وبعد عرض النتائج نقوم بمناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.

أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: "توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وللإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المتعلمين (ن=60) على مقياس حل المشكلات ودرجاتهم على مقياس الدافعية للتعلم، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11): يبين معامل الارتباط بين حل المشكلات والدافعية للتعلم.

معامل الارتباط بين القدرة على حل المشكلات والدافعية للتعلم	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
683.0	000.0

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (11) أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى المعنوية 1%، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البحثي القائل بأن علاقة الارتباط بين المتغيرين (حل المشكلات والدافعية للتعلم) لا تختلف عن الصفر أي أن علاقة الارتباط معنوية.

لقد أسفرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية بعد المعالجة الإحصائية والحصول على النتائج بوجود علاقة ارتباطية بين حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

تتفق النتائج المتحصل عليها مع نتائج دراسة اليازيدي ولوزاني (2016) التي جاءت بعنوان العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعين، حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية الأكاديمية، الدافعية الداخلية الدافعية الخارجية واستراتيجيات حل المشكلات.

إذن وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط إنما يمكن تفسيره بأن هناك الكثير من أشكال المرافقة التي تقدم بشكل رسمي وغير رسمي كدروس الدعم في المؤسسة محل الدراسة وكذا لجوء العديد من الأولياء إلى تسجيل أبنائهم في فضاءات الدروس الخصوصية، بالإضافة إلى مواقع التواصل الاجتماعي والمجموعات التربوية على صفحات الفيسبوك التي تقدم دروسا مجانية بالإضافة عن توفير مختلف المواضيع لمختلف السنوات السابقة، كما لا ننسى القنوات التلفزيونية التعليمية الجزائرية والأجنبية وكذا قنوات اليوتيوب... الخ

ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس ".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" عما يلي:

الجدول رقم (12): يبين المتوسط الحساب بين الجنسين في اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

Statistiques de groupe					
	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدافعية للتعلم	ذكور	32	118,9375	12,68969	2,24324
	إناث	28	118,5714	11,41289	2,15683

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور والذين بلغ عددهم 32 تلميذا بلغ 118,9375 بانحراف معياري قدره 12,68969، بينما الإناث واللواتي بلغ عددهن 28 تلميذة من مجموع أفراد عينة بحثنا فبلغ متوسطهن الحسابي 118,5714 بانحراف معياري قدره 11,41289، وهذان المتوسطان لكلا المجموعتين متساو تقريبا، والجدول الموالي يفسر ذلك.

الجدول رقم (13): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في متوسطات درجات دافعية التعلم.

اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين										
		اختبار ليفن		اختبار 'ت' لدلالة الفروق						
		ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمالية	فرق المتوسط	فرق المتوسط عن الانحراف	مستوى الثقة 95 %	
									Inférieure	Supérieure
الدافعية للتعلم	التجانس	0,066	0,798	0,117	58	0,907	0,36607	3,1343	5,9079-	6,64005
	عدم التجانس			0,118	57,949	0,907	0,36607	3,11192	5,86324-	6,59538

التعليق:

من الجدول نلاحظ أن قيمة "ف" بلغت 0,066 بمستوى دلالة قدره 0,798 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهنا يمكننا القول بوجود تجانس بين العينتين؛ وبهذا تعتمد الطالبة قيمة "ت" التي تبلغ 0,117 ودرجة حرية قدرها 58 بقيمة احتمالية قدرها 0.907 وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهنا تقر الطالبة بعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم.

هذه النتائج المتحصل تتفق ودراسة آواك وآخرون (2017) التي جاءت بعنوان أثر التعلم القائم على حل المشكلات على دافعية الطلاب ومهارات حل المشكلات الفيزيائية، حيث خلصت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات الدافعية للتعلم.

ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" عما يلي

الجدول رقم (14): يبين المتوسط الحساب بين الجنسين في اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

Statistiques de groupe					
	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
حل المشكلات	ذكور	32	91,4063	10,07987	1,78189
	إناث	28	87,1071	13,71223	2,59137

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور والذين بلغ عددهم 32 تلميذا بلغ 91,4063 بانحراف معياري قدره 10,07987، بينما الإناث واللواتي بلغ عددهن 28 تلميذة من مجموع أفراد عينة بحثنا والمقبلون على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط فبلغ متوسطهن الحسابي 87,1071 بانحراف معياري قدره 13,71223، وهذان المتوسطان لكلا المجموعتين غير متباعد، والجدول الموالي يفسر ذلك.

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في متوسطات درجات حل المشكلات.

اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين										
		اختبار ليفن		اختبار 'ت' لدلالة الفروق						
		ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمالية	فرق المتوسط	فرق المتوسط عن الانحراف	مستوى الثقة 95 %	
									Inférieure	Supérieure
حل المشكلات	التجانس	2,007	0,162	1,395	58	0,168	4,29911	3,08186	1,86990-	10,46811
	عدم التجانس			1,397	49,023	0,178	4,29911	3,14489	2,02070-	10,61891

التعليق:

من الجدول نلاحظ أن قيمة "ف" بلغت 2,007 بمستوى دلالة قدره 0,162 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهنا يمكننا القول بوجود تجانس بين العينتين؛ وبهذا تعتمد الطالبة قيمة "ت" التي تبلغ 1,395 ودرجة حرية قدرها 58 بقيمة احتمالية قدرها 0.168 وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهنا تقر الطالبة بعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص القدرة على حل المشكلات.

هذه النتائج المتحصل تتفق ودراسة آواك وآخرون (2017) التي جاءت بعنوان أثر التعلم القائم على حل المشكلات على دافعية الطلاب ومهارات حل المشكلات الفيزيائية، حيث خلصت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات.

الخاتمة

خاتمة

كانت الدراسة الحالية حول دافعية التعلم وعلاقتها بحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حيث حاولنا الإجابة عن السؤال المطروح في الدراسة عن العلاقة بينهما، فموضوع دافعية التعلم مهم في علم النفس خاصة إذا ربطناه بحل المشكلات وقد أثبتت الدراسات في هذا المجال إلى وجود علاقة ارتباطية في أغلب الأحيان بين دافعية التعلم وحل المشكلات فالدافعية للتعلم تمثل العوامل الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد على النمو والتطور الشخصي من خلال التعلم عندما يكون الفرد مدفوعا داخليا يكون لديه رغبة قوية في اكتساب المعرفة وتحقيق الاهداف التعليمية التي حددها لنفسه،هذا يعني أنه يتعامل مع التحديات والمشكلات كفرص للنمو بدلا من عوائق،عندما يكون الفرد مدفوعا داخليا فإنه يميل إلى إستخدام استراجيات متعددة لحل المشكلات بالاضافة إلى ذلك تلعب الدافعية الخارجية أيضا دورا مهما في تعزيز قدرة الفرد على حل المشكلات .

فعلاقة الدافعية للتعلم وحل المشكلات تمثل جوهر تطوير المهارات العقلية والعملية لدى الفرد ،إذا كان الفرد مدفوعا داخليا للتعلم فسيكون أكثر تفاعلا مع التحديات والمشكلات بفعالية ويزيد من قدرته على التفكير الإبداعي والابتكاري

وفي الأخير نرجو نساهم في هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي ووعي الجهات المختصة من تربويين ومختصين نفسيين واجتماعيين في رفع مستوى التلميذ لتحقيق أهدافه.

-الإقتراحات:

يمكن إدراج جملة من المقترحات تم تلخيصها فيما يلي :

- حث التلاميذ الذين لديهم دافعية التعلم منخفضة وتوعيتهم بكيفية ارتفاعها.
- تزويد التلاميذ بالأساليب التي تمكنهم من استثارة دافعية التعلم لديهم.
- تدريب التلاميذ على كيفية اكتساب مهارات التعلم الجديدة لحل المشكلات
- دراسة موضوع حل المشكلات مع متغيرات اخرى.

قائمة المراجع

1. أحمد دوقة وأخرون (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.
2. أحمد دوقة، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، شروق كبير سليمة (2011) سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. البدري ابراهيم عدنان (2002) الإشراف التربوي، (أنماط وأساليب)، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، الأردن.
4. البهي، السيد فؤاد (1954) علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة.
5. ثائر أحمد غباري (2008) الدافعية النظرية والتطبيق، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. حبيب تيلوين وأخرون 2007، الدافعية واستراتيجية ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع.
7. دنيا خالد أحمد الفلمباني (2011) فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات، رسالة دكتورا معهد الدراسات التربوية، القاهرة.
8. رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم زغلول (2003) علم النفس المعرفي، دار الشروق الإعصار العلمي، الأردن.
9. زايد الهويدي ومحمد جهاد الجميل، 2006، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
10. زيادة مع المراجع، ابراهيم عبد الرحمن رجب (2003)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، المملكة العربية السعودية، دار عالم الكتاب.
11. سعاد جبر سعيد، الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة (2008) جدار للكتاب العالمي- عمان- الاردن.
12. سعد عبد الرحمان (1992) عبد الرحمان (140.2) القياس النفس بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، القاهرة.
13. السيد أحمد أبو هشام حسن، 2004، أسلوب حل المشكلات في التعلم، مصر، جامعة الزقازيق للنشر.

14. سيد خير الله (1979) علم النفس التربوي أسسه النظرية أو التجريبية، دار النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت.
15. شاهر أبو شريخ (2008) استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، الأردن- عمان، المعتز للنشر والتوزيع.
16. عاطف حسن شواشرة (2004) اختيار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات، رسالة دكتورة، اليرموك.
17. عبد العزيز، سعيد (2006) مدخل إلى الابداع، ط1، الاردن، دار الثقافة.
18. علي أحمد عبد الرحمان عياصرة القيادة والدافعية في الادارة التربوية، الطبعة الأولى، 1426هـ 2006م، دار الراية للنشر والتوزيع، الاردن.
19. فتحي محمد الزيات (2001) علم النفس المعرفي، (دراسات وبحوث)، ج1، مصر، دار النشر للجامعات.
20. فتحي محمد الزيات، 2001، علم النفس المعرفي (دراسات وبحوث) ج1، مصر، دار النشر للجامعات.
21. فداء محمد الشافعي (1998) علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى جامعة النجاح الوطنية ببنابلس بالضفة الغربية، رسالة ماجستر غير منشودة، في فلسطين.
22. قنوعة عبد اللطيف التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط (2018-2019)، أطروحة لنيل شهادة دكتورا العلوم في علوم التربية.
23. مجدي عبد الوهاب وفاطمة الزهراء سالم محمود، (2011) تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرون، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
24. مخلوفي فاطمة (2009) علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى التلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة.
25. نبهان يحي محمد (2008) العصف الذهني وحل المشكلات، عمان، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
26. اليازيد، فاطمة الزهراء ولوزاني، فاطمة الزهراء (2016) العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعي، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية الجزائر مجلد 4، عدد 3، ص 65-80.

27. Kinnich benarad ;(1972) : Group discussion and grouq couneeling aqqlied to student problem solving inrichard Dierdch allah, day (Eds), group procedures, purposes and autc ames Raughrlan wiffin company, bostors.

ملحق رقم (01) مقياس دافعية التعلم

عزيزي التلميذ.....عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات أملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجاباتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ونشكرك على تعاونك معنا.

اللقب والاسم: السن: القسم:

العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1-لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
2-التعلم يحقق لي أمنياتي.				
3-لدي القدرة على العمل أكثر.				
4-التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.				
5-لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
6-التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار.				
7-لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
8-فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
9-التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
10-لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11-أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.				
12-التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13-لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.				
14-المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				
15-التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16-لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17-البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة.				
18-التعلم يكسبني احترام الآخرين.				
19-لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي				

20-لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				
21-التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
22-لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
23-التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين.				
24-لدي القدرة على الإجابة عندما أسال من طرف الأستاذ.				
25-التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
26-لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.				
27-التعلم يجعلني أتفوق على زملائي.				
28-لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29-زملائي يسألونني عندما أحتاج ذلك.				
30-المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31-لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك.				
32-التعلم يحقق لي رغباتي.				
33-معظم الاساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.				
34-لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
35-المراجعة مع زملائي مفيدة.				
36-لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له .				
37-لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه				
38-لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية				
39-المواد الجديدة مفيدة جدا.				
40- كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.				
41- أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي.				
42- الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.				
43- معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ.				
44- وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.				
45-. هناك متابعة مستمرة لأعمال من طرف أوليائي.				

46- أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة				
47- معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.				
48- معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49- معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
50-هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				

الملحق رقم (02)
مقياس حل المشكلات

عزيزي التلميذ أضع بين يديك هذه الاستمارة، فيها مجموعة من العبارات التي تشير إلى تعاملك مع المشكلات التي تتعرض لها، والمطلوب أن تضع إشارة (X) أمام العبارة التي تظن أنها تنطبق عليك، فليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة إنما هذا استبيان، اجب بأول فكرة تخطر على ذهنك ولا تتردد بالإجابة، كما أرجو منك الإجابة بغاية الصراحة والدقة لأن هذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: .....

التخصص: .....

الرقم	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لاتنطبق أبدا
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.				
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحلول ليس على النتائج البعيدة.				
6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
9	أحصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه.				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.				
11	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة.				
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.				
14	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.				

15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.				
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.				
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها.				
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير.				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				
23	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.				
24	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.				
26	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.				
27	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها.				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.				
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.				
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.				
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.				
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.				
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.				
37	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها.				
38	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.				
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة التكوين و التفتيـــــش
الرقم : 184 / 20 . 20 /2024

مستغانم في :24/04/2024
مديـــرة التربيـــة

إلى
مدير(ة) متوسطة دهار بن شريف

بريد الصوادر
تاريخ
رقم

الموضوع : ترخيص لاجراء تربص ميداني .

يشرفني ان أطلب منكم السماح للطالب :

- بلعبدو فتيحة .

باجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

كلية : العلوم الإجتماعية.

التخصص : ماستر علم النفس المدرسي.

وذلك إبتداء من : 25 أفريل 2024 إلى غاية 08 ماي 2024 .

مديـــــرة التربيـــــة