

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط ببلدية متليلي ولاية غرداية"

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

تحت إشراف د: تامثلت إبراهيم

اعداد الطالبة: بن قايد خديجة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أولاد حيمودة جمعة	جامعة غرداية	رئيسا
الدكتور تامثلت إبراهيم	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
الواهج ربيع	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2025/2024

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط ببلدية متليلي ولاية غرداية"

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

تحت إشراف د: تامثلت إبراهيم

اعداد الطالبة: بن قايد خديجة

الموسم الجامعي: 2025/2024

إِهْدَاء

بسم الله الرحمن الرحيم

"يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير"

(سورة المجادلة الآية 11)

أهدي ثمرات جهدي إلى رمز العطاء والوفاء

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها "أمي الغالية"

إلى من أحمل لقبه بكل فخر واعتزاز "أبي أطال الله في عمره"

إلى غوالي قلبي من أحبوني بصدق إخوتي وأخواتي وعائلاتهم

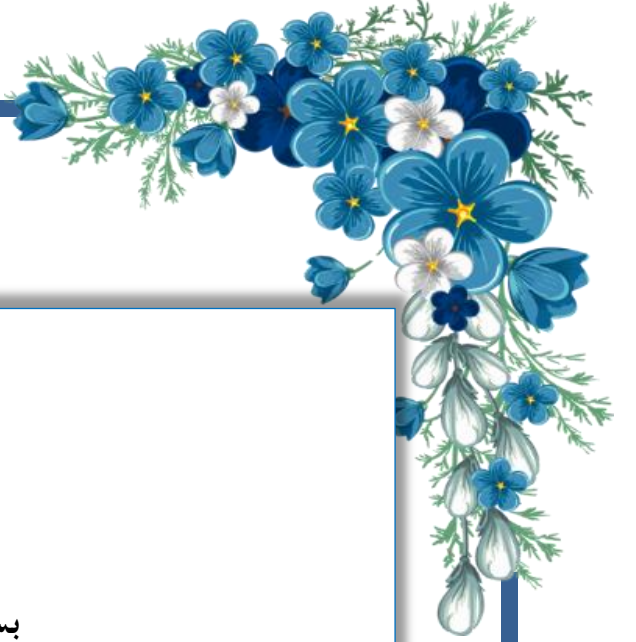
إلى أساتذتنا الذين كانوا سببا في بلوغنا هذه الدرجة العلمية

فشكر الله مسعاهم وأدامهم شموعا تنير درب المتعلمين

إلى كل من ضاقت السطور في ذكرهم فوسعهم قلبي.....

إليكم أهدي هذا الجهد المتواضع.

- بن قايد خديجة -



شكر وقدير

الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هذا العمل المتواضع
الصلاة والسلام على محمد خاتم الأنبياء والمرسلين.

أما بعد

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة المحترمين بالأخص

الأستاذ القدير المشرف تاملت إبراهيم

الذي أنار لي الطريق بتوجيهاته القيمة وإرشاداته

وفي الأخير لا أنسى كل من ساعدني من قريب أو بعيد

وشجعتني على إنجاز هذا العمل المتواضع.

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

- بن قايد خديجة -

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم وأبعادها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط وإلى الفروق في المتغير حسب الجنس والخبرة المهنية، ولذا تم الغرض اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من 90 أستاذاً وأستاذة من مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطات متليلى ولاية غرداية، وذلك بالإجابة على مقياس استراتيجية حل المشكلات من إعداد ركروك مريم مكيف من طرف الباحثة، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي.

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية من خلال حساب الصدق والثبات على عينة من 35 أستاذاً وأستاذة، تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS 24 ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بمعامل ارتباط 0.32 بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بمعامل ارتباط 0.52 بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بمعامل ارتباط 0.23 بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بمعامل ارتباط 0.38 بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بمعامل ارتباط 0.43 بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

- وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بمعامل ارتباط 0.31 بين الوصول إلى النتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حيث بلغت قيمة اختبار "ت" 0.28.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حيث بلغت قيمة اختبار "ت" 0.60.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بقيمة "ف" 3.54 بين سنوات الخبرة في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حيث بلغت قيمة "ف" 0.97.
- الكلمات المفتاحية: استراتيجية حل المشكلات، الدافعية للتعلم، أساتذة التعليم المتوسط.

Study Summary

The study aimed to identify the relationship between problem-solving strategy and learning motivation and its dimensions among middle school students from the perspective of middle school teachers and to determine the differences according to the variables of gender and professional experience. For this purpose, the researcher used the descriptive approach on a sample of 90 male and female middle school teachers in Metlili middle schools in Ghardaia province. This was achieved by filling out the problem-solving strategy scale prepared by Rekrouk Maryam adapted by the researcher and the learning motivation scale. After confirming the psychometric properties by calculating validity and reliability on a sample of 35 male and female teachers the field study data was statistically processed using the SPSS 24 statistical package. The study reached the following results:

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.32 between problem-solving

strategy and learning motivation from the perspective of middle school teachers.

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.52 between problem awareness

and learning motivation from the perspective of middle school teachers.

There is a statistically significant relationship at the 0.05 level with a correlation coefficient of 0.23 between problem identification

and learning motivation from the perspective of middle school teachers.

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.38 between hypothesis development

and learning motivation from the perspective of middle school teachers.

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.43 between data collection

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.43 between data collection

and learning motivation from the perspective of middle school teachers

There is a statistically significant relationship at the 0.01 level with a correlation coefficient of 0.31 between achieving the

result and motivation to learn from the perspective of middle school teachers.

There are no statistically significant differences between the sexes in problem solving from the perspective

of middle school teachers, as the t-test value reached 0.28.

There are no statistically significant differences between the sexes in motivation to learn from the perspective

of middle school teachers, as the t-test value reached 0.60.

There are statistically significant differences at the 0.05 level with a F value of 3.54 between years of experience in problem

solving from the perspective of middle school teachers.

There are no statistically significant differences between years of experience in motivation to learn from the perspective

of middle school teachers, as the F value reached 0.97.

Keywords: problem solving strategy, motivation to learn, middle school teachers

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكر	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ل
فهرس الملاحق	م
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1/ إشكالية الدراسة	06
2/ تساؤلات الدراسة	08
3/ فرضيات الدراسة	09
4/ أهداف الدراسة	10
5/ أهمية الدراسة	11
6/ التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	11
7/ الدراسات السابقة والتعقيب عليها	12
الفصل الثاني: استراتيجية حل المشكلات	
تمهيد	21

فهرس المحتويات

21	1/ مفهوم استراتيجية حل المشكلات
23	2/ طرق واستراتيجيات حل المشكلات
26	3/ أنواع المشكلات
27	4/ خطوات استراتيجية حل المشكلات
30	5/ شروط تحسين أداء استراتيجية حل المشكلات
31	6/ أهمية استراتيجية حل المشكلات
33	7/ إيجابيات استراتيجية حل المشكلات وسلبياتها
35	8/ دور المعلم والمتعلم في استراتيجية حل المشكلات
36	9/ عوائق وصعوبات استراتيجية حل المشكلات
37	10/ النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات
38	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
40	تمهيد
40	1/ تعريف الدافعية
42	2/ تصنيف الدوافع
44	3/ تعريف الدافعية للتعلم
46	4/ علاقة الدافعية بالتعلم
47	5/ أهمية الدافعية للتعلم
48	6/ عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم
49	7/ مؤشرات الدافعية للتعلم

فهرس المحتويات

49	8/ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم
50	9/ مسببات انخفاض الدافعية للتعلم
51	10/ النظريات المفسرة للدافعية للتعلم
52	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
55	تمهيد
55	1/ منهج الدراسة
55	2 / حدود الدراسة
56	3/ مجتمع الدراسة وعينته
59	4/ الدراسة الاستطلاعية
62	5/ أدوات الدراسة
65	6/ الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
72	7/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
73	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة	
75	تمهيد
75	1/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها
76	2/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها
77	3/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

فهرس المحتويات

79	4/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها
80	5/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها
81	6/ عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها
82	7/ عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها
84	8/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها
85	9/ عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها
86	10/ عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها
89	الاستنتاج العام
89	التوصيات والمقترحات
91	المراجع
100	الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع أساتذة مجتمع الدراسة "حسب المؤسسة "	56
02	جدول يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس	57
03	جدول يبين خصائص عينة الدراسة حسب المؤسسة التربوية	58
04	جدول يبين خصائص عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	59
05	جدول يبين خصائص عينة الدراسة حسب الجنس	59
06	جدول يبين عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤسسة التربوية	60
07	جدول يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	61
08	جدول يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس	61
09	جدول يبين طريقة تصحيح مقياس استراتيجية حل المشكلات	63
10	جدول يبين مستويات مقياس استراتيجية حل المشكلات	63
11	جدول يوضح أهم العبارات التي تم تعديلها	65
12	جدول يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجية حل المشكلات	67
13	جدول يبين نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجية حل المشكلات	68
14	جدول يبين نتائج ثبات مقياس استراتيجية حل المشكلات	68
15	جدول يوضح العبارات الإيجابية والسلبية	69
16	جدول يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفا كرونباخ.	70
17	جدول يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم	71
18	جدول يبين نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم	71

فهرس الجداول

72	جدول يبين نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم	19
75	جدول يبين العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم	20
77	جدول يبين العلاقة بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم	21
78	جدول يبين العلاقة بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم	22
79	جدول يبين العلاقة بين وضع الفروض والدافعية للتعلم	23
80	جدول يبين العلاقة بين جمع البيانات والدافعية للتعلم	24
82	جدول يبين العلاقة بين الوصول للنتيجة والدافعية للتعلم	25
83	جدول يبين الفروق بين الجنسين في حل المشكلات	26
84	جدول يبين الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم	27
85	جدول يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة المهنية	28
86	جدول يبين تحليل التباين	29
87	جدول يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة المهنية	30
88	جدول يبين تحليل التباين للخبرة	31

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
29	يوضح دائرة حل المشكلات	01
43	يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	02
45	نموذج الدافعية المدرسية حسب (VIAU Rolland)	03

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق

الرقم	الملاحق	الصفحة
01	أداة الاستبيان "استراتيجية حل المشكلات" الأصلية	101
02	أداة الاستبانة "استراتيجية حل المشكلات" في صورتها الأولية	103
03	أداة الاستبانة "استراتيجية حل المشكلات" في صورتها النهائية	106
04	مقياس الدافعية للتعلم	109
05	قائمة الأساتذة المحكمين	111
06	نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالخصائص السيكومترية	112
07	نتائج التحليل الإحصائي الخاص بفرضيات الدراسة	115

مقدمة

تسعى الأنظمة التعليمية الحديثة إلى تبني استراتيجيات تدريسية فعالة في تحقيق نتائج التعلم من خلال قيام المتعلم بالأنشطة المختلفة التي تحدث تغييرا مرغوبا في سلوكه وقدرته على التفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية المعقدة، فقد انتقل التعليم المعاصر من الاعتماد على التلقين والحفظ إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بما يتماشى مع متطلبات مجتمع المعرفة.

ومن أبرز هذه الاستراتيجيات التي تفعل دور المتعلم، وتعتبر التعليم نتاجا للمجهود الخاص للفرد أو الجماعة استراتيجية حل المشكلات، لما لها من أهمية في إثارة تفكيره وتنمية قدراته العقلية وتعويدته على الأسلوب العملي في حل أي مشكلة تواجهه، وتسهم في جعله فاعلا ومشاركا في بناء المعرفة، وإيجابيا ضمن خطوات هذه الاستراتيجية، وما على الأساتذة والمعلمين سوى التوجيه والتنشيط داخل الفصول الدراسية، باعتبارهم الفاعلين التربويين المباشرين الذين يلاحظون هذا التفاعل داخل الفصل.

في الوقت ذاته، تمثل الدافعية للتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، إذ أنها تعمل كقوة داخلية تحرك سلوك المتعلم وتدفعه إلى بذل الجهد، والمثابرة، والانخراط الإيجابي في الأنشطة التعليمية، وتوجهه نحو تحقيق الهدف الذي يصبو إليه، حيث تحافظ هذه القوة الداخلية على استمرارية السلوك طالما الحاجة إليه لازالت قائمة.

إن مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي تبلور فيها ملامح شخصية المتعلم، وتتحدد مواقفه اتجاه التعلم، حيث تتقاطع فيها المؤثرات النفسية والتربوية بشكل واضح، مما يستدعي اعتماد استراتيجيات فعالة تراعي خصائص هذه الفئة العمرية كاستراتيجية حل المشكلات ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الميدانية لتلقي الضوء على العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ هذه المرحلة، وذلك من خلال استقصاء وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط، هذا ما سنحاول اكتشافه من خلال الدراسة الحالية.

مقدمة

تكونت دراستنا من جانبين الأول نظري، والثاني تطبيقي:

أولا الجانب النظري: به ثلاث فصول:

الفصل الأول: اشتمل على إشكالية الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، أهداف الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، أهمية الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: يشتمل على مفهوم استراتيجية حل المشكلات، طرق واستراتيجيات حل المشكلات، أنواع المشكلات، خطوات حلها، شروط تحسين أدائها، أهميتها، إيجابياتها وسلبياتها، دور المعلم والمتعلم في استراتيجية حل المشكلات، وعوائق وصعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات.

الفصل الثالث: ويشتمل على تعريف الدافعية، وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وخصائص الدوافع، تصنيف الدوافع، تعريف الدافعية للتعلم، علاقة الدافعية بالتعلم، أهمية الدافعية للتعلم، عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم، مؤشرات الدافعية للتعلم، دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم، مسببات انخفاض الدافعية للتعلم، النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

ثانيا الجانب التطبيقي: تكون من فصلين هما:

الفصل الرابع: اشتمل على منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة وعينته، الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة، الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: اشتمل على عرض وتحليل وتفسير نتائج كل الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السادسة، السابعة، الثامنة، التاسعة، العاشرة.

وفي الأخير استنتاج عام وتوصيات مقترحة.

الجانِب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 / إشكالية الدراسة.

2 / تساؤلات الدراسة.

3 / فرضيات الدراسة.

4 / أهداف الدراسة.

5 / أهمية الدراسة.

6 / التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

7 / الدراسات السابقة والتعقيب عليها

في خضم التحولات المتسارعة التي تشهدها المنظومة التربوية، أصبح من الضروري إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية التي غالبا تعتمد على التلقين والحفظ، والتي أثبتت العديد من الدراسات محدودية فعاليتها في بناء تعلم حقيقي ومستدام لدى المتعلم، فقد بات واضحا أن هذا الأخير لم يعد ذاك المستقبل السلبي للمعرفة في المدرسة المعاصرة، بل أصبح طرفا فاعلا في بناء التعلم من خلال إشراكه في مواقف تعليمية تنمي لديه مهارات التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والربط بين المعرفة النظرية وواقع الحياة.

وفي هذا الإطار، ظهرت الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة تقوم على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وتراعي الجوانب المعرفية والانفعالية في شخصية المتعلم، وتجعله أكثر تفاعلا واهتماما، حيث يرى حديد (2022) أن الاهتمام بدوافع الطلبة واتجاهاتهم ورغبتهم يعد ضرورة قصوى في إنجاح العملية التعليمية، فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق الهدف، وهنا يبرز دور المعلم الكفاء في توجيه دوافع المتعلمين نحو تعلم أفضل والعمل على الحفاظ على دوافعهم واستمرارها من خلال تنويع استراتيجيات التعلم المختلفة، وذلك من أجل خلق جو مناسب للتعلم ودفع المتعلمين لأداء مهامهم بكل حب.

(حديد، 2022، ص 73)

وقد حظي موضوع الدافعية للتعلم باهتمام كبير من طرف علماء النفس لما له من أهمية في التوافق، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع المتعلم إلى العمل والمواظبة وتنظيم النشاط الدراسي بغرض تحقيق الأهداف الدراسية، وتؤكد الكثير من النظريات أن المتعلم لا يستجيب للمعرفة الدراسية دون دافع معين.

(بن غانم وخوجة، 2024، ص 3)

فالدافعية هي عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم، حيث أن معرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم؛ لا تلاحظ مباشرة وإنما يُستدل عليها من خلال مؤشرات السلوكية، وهي تؤدي دورا مهما في التعلم؛ تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تُسهل التعلم.

(السلطي، 2004، ص 127)

تعتبر مهارات مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الفرد في سبيل مواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته، فقد أصبحت القدرة على حل المشكلات في الحياة المعقدة والمتغيرة باستمرار أهم متطلبات العملية التعليمية، حيث أصبح التعليم بمثابة إعداد الأفراد لمواجهة الحياة ومشكلاته، وفي هذا يشير "الزغلول" (2003) إلى أن موضوع حل المشكلات أصبح يشكل جانبا رئيسا في المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، حيث أضحى تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس.

(شبكة، 2022، ص 13)

لا يأتي امتلاك الطلبة لهذه المهارات من خلال النمو الطبيعي وحده ولا من تراكم المعرفة فقط، بل لابد من توفير فرص تعليمية حقيقية لتدريب الطلبة على استخدامها وتوظيفها عمليا لتصبح سلوكا ملازما لهم في حياتهم.

(الزعي، 2007، ص 13)

وعليه جاءت جهود التربويين المتواصلة للبحث في تطوير استراتيجيات التدريس التي من شأنها أن تنمي هذه المهارات في شتى الميادين؛ وكان من أبرزها استراتيجية حل المشكلات، حيث يتم بناء المعلومات وإيجاد الحل للمشكلة عن طريق احتكاك التلميذ بزملائه في تبادل الأفكار وتغيير التصورات الداخلية، ولا يتم ذلك إلا في بيئة يسودها التعاون والتفاهم والحوار الجاد، وهنا يكون دور الأستاذ كموجه ومرشد، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي وإنما يديره إدارة ذكية وذلك بتوجيه التلاميذ نحو الأهداف المتوخاة، وفي نفس الفكرة يؤكد "أحمد حسن اللقاني" على أن المعلم لا يلحق المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد على سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته.

(محمد بوعلاق، 2004، ص 11)

تتطلب استراتيجية حل المشكلات عمليات ذهنية، بمستويات مختلفة، وتوفر خبرات ملائمة للتعلم، وفرصا للتفاعل بين الطلبة والمواقف التعليمية. إن هذه الاستراتيجية نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم إلى إيجاد الحلول للموقف المشكل، فيقوم بخطوات تماثل الخطوات العلمية في البحث والتفكير.

(ساعد، ب.س، ص 204)

بما أن لكل سلوك دافع؛ فسلوك حل المشكلات لا يكتفي بالقدرات المعرفية، إنما لا بد له من دافعية تجعل الفرد يواجه المشكلة ويسعى لحلها، وهذا ما أقرت به النظريات السيكلوجية، ويقابل المشكلات في التعليم الدافعية للتعلم، وهي القوة الداخلية التي تنشط السلوك وتوجهه نحو بلوغ

هدف معين يؤدي إلى إشباع الحاجة، فهي الرغبة في المشاركة في النشاطات العقلية المركبة التي تؤدي إلى المعرفة، وهي تؤدي إلى إنجاز مهمات تعليمية صعبة والوصول إلى مستويات عليا في الإنجاز.

(شبكة، 2022، ص 14)

وفي هذا السياق أردنا من خلال دراستنا هذه الوقوف على استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط ألا وهي استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، ولبلوغ ذلك تمّ تحديد تساؤلات الدراسة في:

1. هل توجد علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
2. هل توجد علاقة بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
3. هل توجد علاقة بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
4. هل توجد علاقة بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
5. هل توجد علاقة بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
6. هل توجد علاقة بين الوصول إلى النتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات تعزى لمتغير الخبرة من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟

10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الدافعية للتعلم من وجهة نظر

أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة؟

3/ فرضيات الدراسة:

1) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

2) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

3) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

4) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

5) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

6) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوصول إلى النتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

7) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

8) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

9) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

10) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

4/ أهداف الدراسة: تمّ تحديد أهداف الدراسة في:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الوصول إلى النتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- إبراز الفروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- إبراز الفروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- إبراز الفروق بين الخبرة -أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.
- إبراز الفروق بين الخبرة -أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات- في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

5/ أهمية الدراسة: يأخذ موضوع الدراسة أهمية خاصة في ميدان التربية والتعليم؛ حيث في ظل فعالية المتعلم ضمن مفهوم المقاربة بالكفاءات نجد أن الدافعية واستراتيجية حل المشكلات لا يزالان متغيرات جديران بالدراسة والتحليل في ظل مستجدات البيئة المحيطة ببيئة المتعلم، وعلى هذا الأساس فحل المشكلات من الناحية التربوية يستثير التلميذ ويفجر طاقاته، وكذلك أهمية الدافعية باعتبارها شرطاً أساسياً في حدوث عملية التعلم، كما تساهم نتائج الدراسة في تعريف أساتذة التعليم المتوسط بدور استراتيجية حل المشكلات في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، كما تساهم في إثراء الأدب التربوي للموضوع، وعليه تقدم تصوراً إضافياً للباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالمتغيرين.

6/ التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1. استراتيجية حل المشكلات:

- الاستراتيجية: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم في تنفيذ المقرر الدراسي من أجل تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية، وجذب انتباه المتعلمين وإثارة دافعيتهم.
- استراتيجية حل المشكلات: خطوات منظمة يقوم بها المتعلم لإيجاد حل مناسب للمشكلة التي تواجهه، يتم فيها جمع المعلومات والبيانات التي تساعد على فهم جوانب المشكلة وأجزائها واقتراح الفروض ومحاولة اختبار صحتها، وتحديد المناسب منها في حل المشكلة، وفي النهاية يصل المتعلم إلى النتائج المترتبة على حل تلك المشكلة.
- المفهوم الإجرائي لاستراتيجية حل المشكلات: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث بإجاباتهم على بنود مقياس استراتيجية حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون من 30 عبارة.

2. الدافعية للتعلم:

- الدافعية للتعلم اصطلاحاً: حالة داخلية عند المتعلم تشدّه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه، بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى تحقيق التعلم.

(دودين، جروان، 2012، ص 116).

- المفهوم الإجرائي للدافعية للتعلم: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة بإجاباتهم على بنود مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون من 36 عبارة من إعداد "قطامي".

3- أستاذ التعليم المتوسط: أستاذ موظف من قبل الجهات الرسمية المختصة لتأدية العملية التعليمية التعليمية وفق المنهاج الدراسي والبرامج الرسمية لوزارة التربية والتعليم.

5 / أهمية الدراسة: يأخذ موضوع الدراسة أهمية خاصة في ميدان التربية والتعليم؛ حيث في ظل فعالية المتعلم ضمن مفهوم المقاربة بالكفاءات نجد أن الدافعية واستراتيجية حل المشكلات لا يزالان متغيرات جديران بالدراسة والتحليل في ظل مستجدات البيئة المحيطة ببيئة المتعلم، وعلى هذا الأساس فحل المشكلات من الناحية التربوية يستثير التلميذ ويفجر طاقاته، وكذلك أهمية الدافعية باعتبارها شرطاً أساسياً في حدوث عملية التعلم، كما تساهم نتائج الدراسة في تعريف أساتذة التعليم المتوسط بدور استراتيجية حل المشكلات في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، كما تساهم في إثراء الأدب التربوي للموضوع، وعليه تقدم تصوراً إضافياً للباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالمتغيرين.

7/ الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

تم تقسيم الدراسات السابقة؛ إلى دراسات تناولت استراتيجيات حل المشكلات وأخرى تناولت الدافعية للتعلم وأخرى تناولت المتغيرين معاً، وفيما يلي عرض لها:

❖ الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات:

1 . دراسة نعيم الشارف، بلقاسم دودو، و علي سليمان (2019) بعنوان "واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط، ومعالجة مشكلة الدراسة قاما باستخدام المنهج الوصفي بالطريقة المسحية، وتمثلت عينة الدراسة في جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان مكون من محورين، وبعد معالجة النتائج بالوسائل

الإحصائية تم التوصل إلى وجود درجة متوسطة على العموم من التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من قبل الأساتذة.

2. دراسة ركوك مريم (2018): بعنوان "دور استراتيجية حل المشكلات في تحسين مستويات التحصيل الدراسي" هدفت الدراسة إلى معرفة دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، حيث وظفت المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها 68 أستاذ، تم اختيارها بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبيان مكون من 31 بنداً موزع على 5 محاور، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تساهم استخدام استراتيجية حل المشكلات بدرجة عالية في زيادة التحصيل الدراسي في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

- تساهم قدرة التلاميذ بدرجة عالية في تحسين مستوى التلاميذ على التحصيل الدراسي في كل من المحاور التالية: الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، والوصول إلى النتيجة، بينما كانت المساهمة بدرجة متوسطة في محور تحديد المشكلة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

3. دراسة سلام هدى (2022): بعنوان "مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات في ضوء تطبيق استراتيجية حل المشكلات"، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة التعليم الثانوي في ضوء تطبيق استراتيجية حل المشكلات في الرياضيات حسب تقدير الأساتذة، العينة مكونة من 25 أستاذاً وأستاذة ببعض ثانويات ولاية سطيف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية حل المشكلات تساهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات

4. دراسة بوجار نزيهة ومصمودي زين الدين (2021): بعنوان "استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالقدرة على التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية" هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية لدى التلاميذ ، بإتباع المنهج الوصفي الارتباطي، لعينة قوامها 207 فرداً من المجتمع الأصلي الممثل لمجموع أساتذة مقاطعات ثانويات مدينة باتنة الذين طُبّق عليهم استبيان، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من

خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق في العلاقة بينهما تعزى إلى متغيرات : الجنس، التخصص، الخبرة والمؤهل العلمي.

5. دراسة عرعار عبد اللطيف (2024): بعنوان "استراتيجيات التدريس لأساتذة التربية البدنية وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة الرياضة في الطورين المتوسط والثانوي" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التدريس لأساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهات التلاميذ نحو الممارسة في الطورين التعليميين المتوسط والثانوي، حيث تمثلت عينة الدراسة من 400 تلميذ وتلميذة من ثانويات ومتوسطات مقاطعة ولاية تقرت، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة . ولأجل جمع البيانات استخدم مقياس الاتجاهات لكينون ومقياس استراتيجية حل المشكلات ومقياس استراتيجية الاكتشاف الموجه، ومن بين النتائج التي توصل إليها أن لاستخدام استراتيجية حل المشكلات مستوى مرتفع لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية (الثانوي والمتوسط) وأن هناك علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والاتجاه نحو ممارسة النشاط الرياضي لدى تلاميذ الطور المتوسط والثانوي

6. دراسة جعريط نسرین ونمور حسينة (2020): بعنوان "استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية " هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من 46 أستاذ وأستاذة في العلوم الطبيعية ببعض متوسطات جيجل بطريقة قصدية، إذ تم استخدام الاستبيان الإلكتروني كأداة للقياس والذي يتكون من 27 عبارة موزعة على ثلاث محاور، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي (مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية.

❖ الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

1. دراسة بحفيد زهرة وعزاوي شيماء (2023): بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي، ولتحقيق هذا الهدف

استخدمت الطالبتان المنهج الوصفي على عينة بلغت (60) تلميذ وتلميذة، حيث تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد "بن يوسف آمال" ومقياس الدافعية للتعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم، وإلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم.

2 . دراسة بن غانم نادية وخوجة حسية (2024): بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية المسيلة، حيث استخدمت الطالبتان المنهج الوصفي الارتباطي في مجريات الدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية قدرت ب (143) تلميذا وتلميذة، اعتمدتا على مقياسين، المقياس الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بن يوسف (2008)، المقياس الثاني: دافعية التعلم من إعداد قطامي (1989)، وقد توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، وإلى وجود فروق بين الجنسين في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهو فرق لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مقياس الدافعية للتعلم.

3 . دراسة المحيري فاطمة صباح محمد (2023): بعنوان "فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة" هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحدد، وقد تم استخدام المنهج الشبه تجريبي، وقد بلغ حجم العينة 15 طالب بالحلقة الأولى والثانية بمدرسة دما بدولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2021/2020، وكانت أهم النتائج أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة في عينة البحث.

4 . دراسة بشكيط هالة وغبغب حياة (2022): بعنوان "أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولتحقيق الأهداف تم إتباع المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستمارة على عينة تتكون من 69 تلميذا وتلميذة وبعد المعالجة

الإحصائية تم التوصل إلى أن هناك علاقة بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

❖ الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات ودافعية التعلم معا:

1 . دراسة الشارف نعيم (2019): بعنوان "أثر استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة تجريبية على مستوى دائرة جامعة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية حل المشكلات على تنمية الدافعية في حصة التربية البدنية والرياضية عند طلبة المرحلة الثانوية بولاية الوادي، وتم اختيار عينة الدراسة باستراتيجية عشوائية مكونة من 49 طالبا، وتم تقسيمهم الى قسمين، المجموعة التجريبية احتوت على 25 طالبا (تم تدريسهم باستراتيجية حل المشكلات) والمجموعة الضابطة 24 طالبا (تم تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية) وتم استخدام المنهج التجريبي وتصميم أداة لجمع بيانات الدراسة وقياس الدافعية، وبعد معالجة النتائج بالأساليب الإحصائية تم التوصل الى مجموعة من النتائج منها: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مستوى الدافعية بأبعادها على تلاميذ المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح الذكور في البعدين الخاصين بالدراسة وهما الحل الابداعي للمشكلات، والتركيز العقلي.

2 . دراسة شبيحة عائشة (2022): بعنوان "القدرة التنبئية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، والكشف عن دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة، كما هدفت إلى معرفة وجهة الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي وأسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم لديهم، حيث تكونت العينة من 720 تلميذا تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت في جمع البيانات على ثلاث أدوات قياس تمثلت في: مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي لـ "نبيلة ابن الزين" (2013)، ومقياس حل المشكلات لـ "نزيه حمد" (1997)، ومقياس دافعية التعلم لـ "يوسف قطامي" (1989)، حيث توصلت إلى أن وجهة الضبط السائدة هي الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة، وأن مستوى أسلوب حل المشكلات ومستوى الدافعية للتعلم منخفضان لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين

مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم، كما أظهرت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات.

3. دراسة رائدة حسن نمر عبد الرحمن وعودة عبد الجواد أبوسنيّة (2023): بعنوان "أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن" هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت ببناء اختبار حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس الدافعية. وضمت العينة (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في عمان قصديا وأظهرت النتائج تفوقًا لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث الرياضيات، وذلك مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في التدريس، كما أظهرت تفوقًا لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات في تنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وذلك مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في التدريس.

4. دراسة اليازدي فاطمة الزهراء ولوزاني فاطمة الزهراء (2016): بعنوان " العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعي" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثان المنهج الوصفي حيث تبنتا مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989)، ومقياس استراتيجيات حل المشكلات لنزيه حمدي (1997) وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 140 طالب من طلبة السنة الأولى تخصص جذع مشترك علوم اجتماعية من جامعة الجليلي بونعامة بخميس مليانة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية الأكاديمية وبين استراتيجيات حل المشكلات. كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية الأكاديمية وبين استراتيجيات حل المشكلات.

5. دراسة آواك وآخرون (2017): بعنوان "أثر التعلم القائم على المشكلة على دافعية الطلاب ومهارات حل المشكلات الفيزيائية" حيث هدفت هذه الدراسة للتحقق 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، ولتحقيق الهدف تم استعمال منهج البحث الشبه تجريبي، وقد تم اختيار عينة ذات توزيع عشوائي ضمت 81 طالبا مقسمة على مجموعتين منها 40 طالبا في المجموعة التجريبية و41 طالبا في المجموعة الضابطة، حيث جمعت البيانات باستعمال الاختبارات لحل المشكلات ومقياس الدافعية للتعلم العلوم الفيزيائية، وتم التوصل إلى أن أداء الطلبة في تعلم العلوم الفيزيائية يمكن أن يتحسن باستعمال التعلم القائم على المشكلة مقارنة بالطرق الأخرى، وإلى أن هذه الطريقة أحسن بديل لتحسين الإنجاز الأكاديمي للطلبة ولكن يجب مراعاة ضرورة تطوير المهارات الاجتماعية، كما توصلت إلى أن نمو مهارات حل المشكلات لكلا المجموعتين مع وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية ولا يوجد تحسين لدافعتهم، وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات والدافعية.

❖ التعقيب على الدراسات السابقة: استقراء للدراسات السابقة نقف على الآتي:

الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات: نجد أن الدراسات التي أوردناها تناولت استراتيجية حل المشكلات مع متغير آخر مستعملة المنهج الوصفي، حيث هدفت إلى معرفة مستوى استراتيجية حل المشكلات عند أساتذة التعليم المتوسط أو الثانوي أو كلاهما كدراسة الشارف ودودو وسليمان (2019)، ودراسة ركروك (2018)، ودراسة سلام (2022)، ودراسة جعريط ونور (2020)، ودراسة عرعار (2024)، وأضافت دراسة بوجار ومصمودي (2021) متغير الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل.

اتفقت دراسة الشارف ودودو وسليمان مع دراسة سلام بحيث توصلت إلى أن استراتيجية حل المشكلات تساهم بدرجة متوسطة على العموم لدى عينة الدراسة، في حين اتفقت دراسة ركروك مع دراسة عرعار حيث توصلت إلى أن هذه الاستراتيجية تساهم بدرجة عالية لدى عينة الدراسة.

وتوصلت دراسة جعريط ونور إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية حل المشكلات وتنمية التفكير الإبداعي، ودراسة بوجار ومصمودي وجدت بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذه الاستراتيجية والقدرة على التفكير النقدي، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق في العلاقة تعزى إلى متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة، والمؤهل.

الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم: تناولت كل الدراسات التي أوردناها تناولت متغير الدافعية مع متغير آخر، مستعملة المنهج الوصفي، عدى دراسة المحيري (2023) التي استعملت المنهج الشبه تجريبي، واتفقت كل من دراسة بحفيد وعزاوي (2023)، ودراسة بن غانم وخوجة (2024)، ودراسة بشكيظ وغبغوب (2022) في النتيجة حيث توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والمتغير الآخر للدراسة، وأضافت كل من دراسة بحفيد وعزاوي ودراسة بن غانم وخوجة متغير الجنس، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم، وعلى غرار الدراسات توصلت دراسة المحيري (2023) إلى أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

الدراسات التي تناولت متغيري دراستنا الحالية "استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم": توصلت الدراسات التي أوردناها إلى نتيجة واحدة وهي وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة، عدا دراسة آواك و آخرون (2017)، التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة.

أضافت دراسة الشارف (2019) متغير الجنس وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، في حين توصلت دراسة آواك وآخرون (2017) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم واستراتيجية حل المشكلات.

كشفت دراسة اليازدي والوزاني (2016) عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية وبين استراتيجيات حل المشكلات

الفصل الثاني: استراتيجية حل المشكلات

تمهيد.

- 1 / مفهوم استراتيجية حل المشكلات.
 - 2 / طرق واستراتيجيات حل المشكلات.
 - 3 / أنواع حل المشكلات.
 - 4 / خطوات استراتيجية حل المشكلات.
 - 5 / شروط تحسين أداء استراتيجية حل المشكلات.
 - 6 / أهمية استراتيجية حل المشكلات.
 - 7 / إيجابيات استراتيجية حل المشكلات وسلبياتها.
 - 8 / دور المعلم والمتعلم في استراتيجية حل المشكلات.
 - 9 / عوائق وصعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

هناك العديد من الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي يمكن للمدرس اختيار الأمثل منها والذي يراه ملائماً للطلبة ويتلاءم معهم كي يسير العملية التعليمية ويسهل وصول المعلومات إلى ذهن المتعلم بأقصر زمن وأقل جهد، ومن بين هذه الاستراتيجيات " استراتيجية حل المشكلات " التي تعد من الأساليب الحديثة التي تحقق إيجابية الطالب من خلال اشتراكه في حل مشكلات ذات معنى ويتم إعطائه دوراً نشطاً في عملية التعلم لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه، وفي هذا الفصل نستعرض مفهوم هذه الاستراتيجية، وأنواعها، وطرقها، وخطواتها وغيرها من العناصر.

1 / مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

- لقد ظهر الاهتمام بحل المشكلات في ميدان علم النفس والتربية مطلع القرن العشرين، مع بداية ظهور تجارب العالم Thorndike ، وكذا العالم Kohler وغيرهما من أصحاب اتجاه التعلم عن طريق التجربة والخطأ، فكان الاهتمام بها كاستراتيجية من استراتيجيات التعليم، دافعا لجعل الباحثين والمربين يطورون من خطواتها ومهاراتها التي كانت في الأساس قائمة على فكر الفيلسوف الألماني Herbert (أوغيدني، 2014)، وذلك من خلال ظهور نماذج تشرح كيفية استعمالها، وكذا دراسة كل ما من شأنه أن يساعد أو يعيق تبنيها في عملية التعلم والتعليم (ركزة وفهيمه، 2017). وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أنها استراتيجية مستحدثة، أي أن لها كما أشرنا جذور وامتدادات قديمة تعود إلى عصر الفلاسفة أمثال Herbert & Jean Jacques Rousseau و Socrates ، واعتمادها كوسيلة تعليم دفع الباحثين إلى تطويرها وتحديثها لتناسب مع متطلبات التعليم الحديثة القائمة على التعلم الذاتي. (بهلول، 2023، ص64)

وقبل ذكر بعض التعريفات الواردة في مفهوم استراتيجية حل المشكلات لابد من تعريف مصطلح الاستراتيجية أولاً، ومن تعاريفها:

أ. استراتيجية: هي كلمة في الأصل مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس، والتي ارتبط مفهومها بتطور خطط الحروب وأهدافها، ويقابلها في اللغة العربية فن القيادة وتم تعريف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الوسائل لتحقيق الهدف وتتضمن اختيار الأساليب والإجراءات التي تتيح الوصول إلى الأهداف المحددة ضمن خطة تنفيذية منسقة. (الشارف ودودو وسليمان، 2019، ص42)

ب. أما المشكلة: المقصود بها هي موقف صعب يتحدى بنية المتعلم الثقافية وخبراته المتراكمة.

(منوش، 2017، ص 32)

ويقول حمادنة وعبيدات (2012) هي حالة من الحيرة والتردد تتطلب القيام بعمل ما للتخلص من المشكلة والوصول لحالة من الرضا والارتياح. فهي حالة يشعر بها المتعلمين بأنهم أمام موقف معين يحتاج إلى حل فقد يكون سؤالاً أو طريقة أو حكماً أو اتخاذ قرار حول مسألة ما. كما يطلق عليها (الأسلوب العلمي في التفكير) فهي تقوم على إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام المتعلمين بالبحث والاستكشاف للحقائق التي توصل إلى الحل. (حمادنة وعبيدات، 2012، ص 60)

ج. أما استراتيجية حل المشكلات فيرى (Al-Sutri, 2020) أنها من الاستراتيجيات التدريسية المهمة لما توفره من استثارة لدافعية الطلبة وحب الاستطلاع وتحفيزهم على استخدام مستويات عليا من التفكير، وكذلك لارتباطها بقضايا حياتية يتم تفحصها من الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لها، كما أنها تعتبر من الاستراتيجيات الحديثة التي يكون محورها المتعلم، والتي تتيح له فرصة تولى القيادة وصنع القرار، وتطوير مهارات تحمل المسؤولية، والانتباه التلقائي، والتقييم والنشاط والعمل، كما تهتم بسلوك المتعلم كفرد مستقل وكعضو في جماعة وهذا بالتالي يساعد الطلبة على تطوير المهارات الإدارية الذاتية لاتخاذ القرارات حول العيش الفعال. (لويسي، 2022، ص 156)

فحل المشكلات أسلوب إبداعي يساعد الفرد على التفكير، ويحفز الدافعية التي من شأنها مواجهة المشكلات وحلها بطريقة أكثر فاعلية ورسوخا للموقف، خصوصاً بأنه يفيد في قانون انتقال أثر التعلم، بشكل ملحوظ. (الحارثي، 2024، ص 798)

وتؤكد (Momani, 2018) أن استراتيجية حل المشكلات في التدريس تنقل المتعلم في العملية التعليمية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وملتقى للمعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محوراً في تلك العملية، فيعمل الطالب بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساهم في زيادة مستويات النجاح والتميز فيها، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له ليكتسب المعلومة ويتمكن منها. (لويسي، 2022، ص 156)

وتقول مهريه (2016) أن استراتيجية حل المشكلات هي عبارة عن أسلوب تتم فيه عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل للتوصل إلى الحل المناسب عن طريق ما يكتسبه من خبرات سابقة. (مهريه، 2016، ص130)

وعملية حل المشكلات تشترط تعرض الطالب لموقف جديد غير مألوف لديه، بحيث يستثير تفكيره ولا يكون في ذهن الطالب حل جاهز للمشكلة لحظة التعرض لها.

(عبد الله، 2023، ص30)

أما فريجات (2023) فيقول أن حل المشكلات عبارة عن أداء أو نشاط أو بحث أو استفسار أو اكتشاف، أو ادراك للعلاقات، أو تطبيق لمبدأ أو قاعدة من أجل الوصول الى الهدف. ولا بد للفرد أن يحدد أسلوب معرفي ليتمكن من حل المشكلة، ولحل المشكلة لا بد أن توجد مجموعة من العمليات المعرفية: الانتباه، الإدراك والتفكير والتخيل، وعمليات وجدانية: لدافعية، الاستثارة.

(فريجات، 2023، ص 152)

ويقول إبراهيم (2020) هي مهارة تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة، ووضع الطرق المناسبة لحلها، والتدريب على مواجهة المواقف المعقدة، وتقديم الحلول التي يتم التوصل إليها، واستخدامها في مواقف أخرى مختلفة. (السلطان والحري، 2021، ص 168)

وعرف (Westen 1999) حل المشكلة بأنها الانتقال من حالة عدم الرضا لحالة الرضا بعد الوصول لحل المشكلة عن طريق استخدامه لعملياته العقلية. (البشر، 2023، ص145)

2 / طرق واستراتيجيات حل المشكلات:

أورد العتوم (2012) مجموعة من الاستراتيجيات تمثلت فيما يلي:

1. 2. استراتيجيات الحل التقليدية: وهي

- **الحل بالمحاولة والخطأ:** وهو أسلوب يعتمد التعلم الشرطي الاجرائي الذي يقوم من خلاله الفرد عشوائيا بعدد من المحاولات، تكون احدهما ناجحة بحيث تؤدي الى الحل المطلوب، وتنجح مثل هذه الطرق في الحل مع المشكلات غير واضحة المعطيات أو التي تصعب فيها صياغة الفرضيات.

- **الحل بالتبصر أو الاستبصار:** ويتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى هدف واضح ومحدد، وعندما ينجح الفرد في إدراك العلاقة بين جميع هذه العناصر، فإنه يجد نفسه فجأة أمام الحل.

- **استراتيجية العصف الذهني:** تساعد هذه الاستراتيجية في إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تشكل مفاتيح للحل أو تؤدي إلى بلورة المشكلة وتقرير الحل في النهاية، وتصلح في معالجة بعض المشكلات التي لا تتوفر لها حلول واضحة أو ليست لها اجابة صحيحة محددة أو أن معايير الحكم على الحل غير واضحة ومحددة.

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

- **الحل بالاستقراء:** ويتمثل في استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الأجزاء لتعميمها على الظواهر الكلية، إذا ما توفرت للباحث حلول متفرقة على عينات من مجتمع، فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة. (العتوم، 2012، ص276)

2.1. استراتيجيات الحل الحديثة: وهي

- **استراتيجية تخفيض الفروق:** ويقوم فيها الباحث باختبار سلوكيات تقرب الفرد من الهدف كالعامل بمبادئ التشابه والمقارنة أو تحويل عناصر المشكلة إلى هيئة جديدة تقترب من الحل.

- **استراتيجية الحل العكسي:** وتصلح هذه الأخيرة في المسائل الرياضية والهندسية، وذلك من خلال أن يبدأ الحل من الهدف المراد إثباته ثم العودة الى الوضع الحالي للمشكلة.

- **استراتيجية تحليل الوسائل والغايات:** وتصلح في حل المشكلات المعقدة وخاصة تلك التي تنطوي على عدد من الخطوات التي يتعين المرور بها للوصول الى الحل، وذلك من خلال تحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة، ثم العمل على تقليل الفروق بين الوسائل المتاحة والغايات المستهدفة لتصبح هذه الفروق في حدها الأدنى الممكن.

- استراتيجية التسلق :وتستخدم في معظم المعادلات الحسابية أو حل المتاهات حيث تعد من أسهل وأسرع الطرق التي تعتمد على الاقتراب من الحل حيث يبدأ من المرحلة الابتدائية ويعمل بخطوات متعددة باتجاه الاقتراب من الهدف.

- استراتيجية التجزئة :وتعتمد هذه الاخيرة فكرة تجزئة المشكلة إلى مشاكل فرعية .

- استخدام الجداول والمخططات :وتستخدم هذه الاستراتيجية لحل المشاكل ذات الطابع الإجرائي من خلال جمع المعلومات وتنظيمها في جدول أو خطة زمانية أو مكانية لضمان عدم النسيان أو إهمال عناصر من النشاط.

- استراتيجية تبسيط المشكلة :وتستخدم في حل المشكلات ذات الحل المتعدد، وذلك بتبسيط المشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي لا تؤثر على الحل والتركيز على المعلومات ذات العلاقة المباشرة بالحل.

- استراتيجية رسم الصورة :ان رسم صورة معبرة أو شكل معين يمثل معطيات المشكلة قد يساعد على فهم ومعالجة بيانات المشكلة وبالتالي حلها.

- استراتيجية الحذف :وتشبه طريقة تبسيط المشكلة، حيث يتم تجاهل بعض شروط حلها أو البدء بحل المشكلة من خلال الاستثناءات كما يحدث في حل أسئلة الاختيار من متعدد عندما نحذف الخيارات الخاطئة لنقلل عدد البدائل حتى تصل إلى الخيار الصحيح. (قنوعة، 2019، ص54)

أما بدرينة وركزة (2016) فقد قدم مجموعة من الاستراتيجيات لحل المشكلات منها:

- استراتيجية تحليل الوسائل والغايات :وهي تقوم على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة حيث تنطوي على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول الى الغايات والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها.

- استراتيجية العمل الى الوراء: وتستخدم عندما يكون الهدف واضحاً، فعلاً سبيل المثال ان تستجمع الفترات الزمنية التي تحتاجها لحل مشكلة.

- استراتيجية تعميم البدائل :وتقوم على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي ثبتت ملائمتها أو صلاحيتها في حل المشكلات المعنية على ما يماثلها من مشكلات.

- استراتيجية المحاولة والخطأ :وتقوم على تطبيق التحركات القانونية بطريقة عشوائية إلى أن يتم الوصول الى الحالة الهدفية، ويستخدمها الأفراد عندما تكون المشكلة غير مألوفة، أو عندما يكون تحت ضغط نفسي وتزول الصعوبة بالممارسة.
(قنوعة، 2019، ص55)

3 / أنواع المشكلات:

يتطلب حل أية مشكلة توفر ثلاثة عناصر أساسية هي معرفة المعطيات عند الشروع بحل المشكلة، ومعرفة الأهداف المنشود بلوغها، وتحديد العقبات التي تفصل بين الأهداف والمعطيات وفي ضوء ذلك حدد ريثمان خمسة أنواع من المشكلات حسب درجة وضوح المعطيات والأهداف وانعكاس ذلك على إمكانية الحل نوردتها كما ذكرها ذبيحي (2015) فيما يلي:

- مشكلات تتحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
- مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
- مشكلات أهدافها محددة بوضوحها، ومعطياتها غير واضحة.
- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى، الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.
(شعبي ورزيق، 2021، ص18)

كذلك يحدد جريتو وسایمون أربعة أنواع من المشكلات وهي:

- مشكلات التحويل وتكون المعطيات والأهداف واضحة ومحددة ولكن هنالك صعوبة في إجراء التحويل نحو الحل.
- مشكلات التنظيم: وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن هنالك صعوبات في تنظيم عناصر الحل وخطواته.

. مشكلات الاستقراء: وتكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل ولكن هنالك صعوبة في القاعدة أو القانون الذي ينسجم مع المعطيات الأولية.

. مشكلات الاستنباط: وتكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات ولكن الصعوبة في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات.

أما ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) فيعدد نوعين من المشكلات هما:

. المشكلات محددة التركيب (Well-Structured Problems): وتتميز هذه المشاكل بوجود مسار واضح للحل بين نقطة الهدف ومنطقة الحل.

. المشكلات غير محددة التركيب (Structured Problems): وتتمثل بالمشاكل التي لا يتوفر لها مسار واضح للحل. (العتوم، 2012، ص 267)

4 / خطوات استراتيجية حل المشكلات:

إن التعلم باستراتيجية حل المشكلات يتطلب السير بخطوات منتظمة هي:

4. 1. خطوة الإحساس بالمشكلة: تشمل على تحديد الهدف الرئيسي على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين

مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته، وبذلك يمكن القول أن الإحساس بالمشكلة قد حصل، وتهدف هذه الخطوة إلى:

- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة وصياغتها.

- السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة، وقابلة للدراسة.

4. 2. خطوة تحديد المشكلة وصياغتها: يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته وعناصرها وحدودها ومجالها وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلا.

4. 3. خطوة جمع المعلومات: البحث عن الحل باقتراح الإبدال الممكنة (فرض الفروض) والفرض هو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الإبدال والفروض

لا بد من تحليل المشكلة، وجمع المعلومات، والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

4. 4 . خطوة الحل المناسب: من بين البدائل الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختيار الفرضيات) وهنا يقوم المتعلم باختيار كل فرضية على حدة، حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة والتي تتمثل بالحل المناسب.

4. 5 . خطوة تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها: في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل، وتدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل، وأن عملية التقويم تواكب اختبار الحلول أو الفرضيات وتتزامن معها، وتلقبها كذلك. (جعريط ونمور، 2020، ص21)

حدد عايش زيتون (1994) العناصر المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلة بصورة عامة وتتمثل فيما يأتي:

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وصباغتها في صورة (إجرائية) قابلة للحل، إما في صيغة سؤال أو في صورة تقريرية.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة.
- وضع أحسن الفرضيات لحل المشكلة.
- اختبار الفرضية بأي وسيلة علمية.
- استخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

وذكر محمد عدس (2000) خطوات حل المشكلة كالآتي:

- الإحساس بالمشكلة والشعور بأهمية الحل.
- فهم المشكلة واستيعابها.
- تصنيف المعلومات والبيانات التي جمعناها عن المشكلة.

- افتراض حلول ممكنة للمشكلة.

- التقويم.

بينما حدد عماد عبد الرحيم (2002) خطوات حل المشكلة المتبعة على فيما يأتي:

- الشعور بوجود مشكلة.

- تحديد المشكلة.

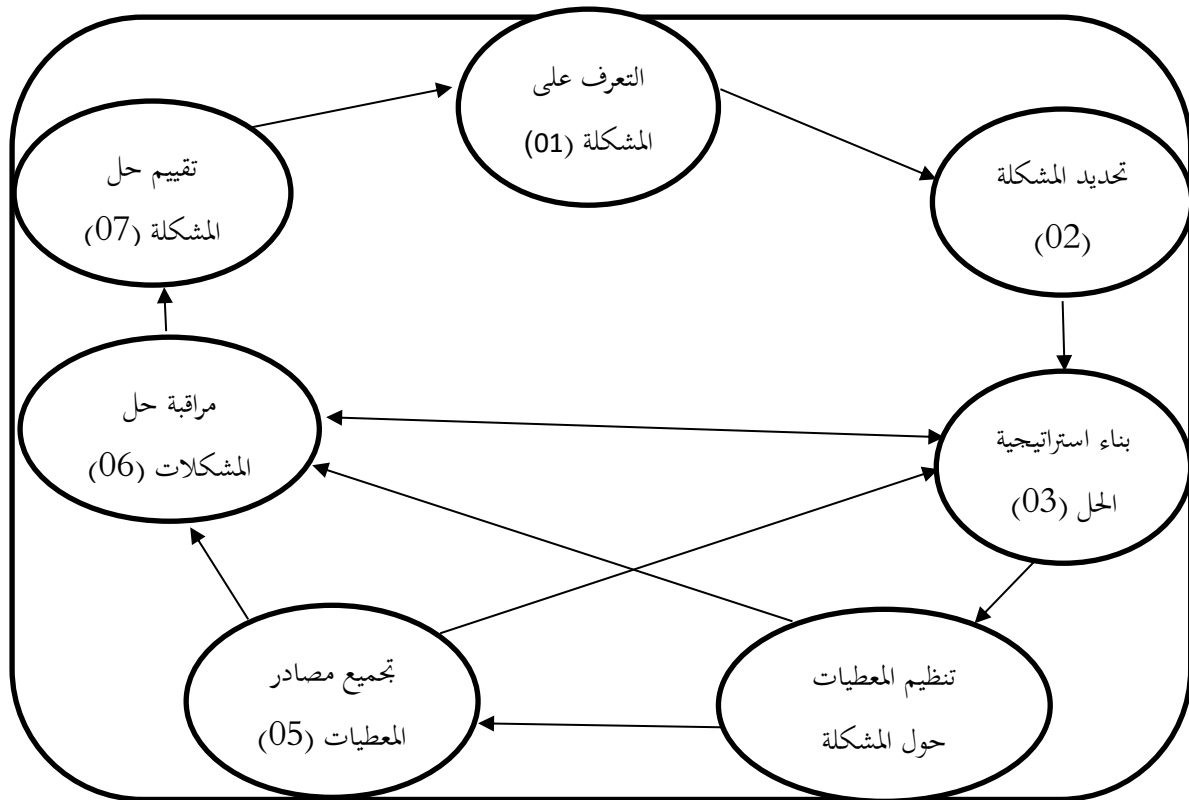
- وضع الفروض حول هذه المشكلة.

- اختبار صحة هذه الفروض أو الحلول.

- اتخاذ القرار والذي يتمثل في تقرير الحل أو الحلول المناسبة للموقف أو المشكلة.

- تنفيذ الحل وتقويم هذا الحل في ضوء النتائج المترتبة عليه. (حجازي، 2022، ص 336)

ويرى ستيرنبرغ (2003) أن المشكلة تمر بسبع (07) مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة.



الشكل رقم (01): يوضح دائرة حل المشكلات

5 / شروط تحسين أداء استراتيجية حل المشكلات: هناك مجموعة شروط يمكن من خلالها تحسين ظروف حل المشكلات، وقد أوردتها قطامي وآخرون (2000) وهي كالآتي:

. استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالمشكلة: يطلب من الطلبة استدعاء كل ما لديهم من معرفة أو خبرة أو مبادئ ثم إيجاد العلاقة السببية بين هذه الظروف للوصول إلى إدراك المشكلة بطريقة أكثر عمقا، وفهمها واستيعاب أبعادها، وهذا الفهم يسهم في صياغة وتحديد العلاقة بين أجزاء المشكلة.

. تزويد الطلبة ببعض التوجيهات والتعليمات: وذلك يساعد على استيعاب المشكلة وتنظيم الأفكار والخبرات، وتوجيههم إلى الحل بإتباع الخطوات الأساسية في حل المشكلة.

. الاستعداد والتأهب لحل المشكلة: يعد الاستعداد من العوامل المساعدة في تحسين استراتيجية حل المشكلات، لأنه يؤدي إلى تهيئة الطالب وتوجيه انتباهه إلى المشكلة، وحتى تتشكل القابلية لابد من توافر درجة من الممارسة والتدريب.

. أهمية الخبرات الاكتشافية والاستقصائية: الاكتشاف والاستقصاء تطور مهارة استراتيجية حل المشكلات بالمقارنة مع الأساليب الأخرى.

. إدراك العلاقة المتزايدة بين المبادئ التي تربط مفاهيم حل المشكلة وموقف حل المشكلة.

. توفر البدائل المختلفة لحل المشكلة: ذلك من خلال تزويد الطلبة بمبدأ أن أية مشكلة لها عدد كبير من البدائل التي تشكل حلا، وبذلك تزيد درجة المرونة واتساع الأفق لديهم.

(أبو عواد، 2015، ص 37)

وان استخدام حل المشكلة كأسلوب تعليمي تعليمي يحتاج إلى عدد من الشروط، ومنها كما أوردتها الحيلة (2002):

. أن يكون المعلم قادراً على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك، فاقد الشيء لا يعطيه.

. أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف وتبني ذلك في كل خطوة من الخطوات التي سبق عرضها.

- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول ويمكنه حلها في إطار الإمكانيات والقدرات المتوفرة.
- أن يوفر المعلم أو المدرب لطلابه المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية أو التدريبية المخططة.
- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني المتدرج النامي لتقويم عمل الطلاب مع تزويدهم بتغذية راجعة هادئة حول أدائهم وتقديمهم نحو الحل.
- أن يتأكد المعلم من أن الطلاب يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك، سواء أكان ذلك مرتبطاً بأساليب واستراتيجيات الحل، أم بعناصر المشكلة ومتطلباتها الداخلية.
- أن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات، وتزويدهم بعدد مناسب من المشكلات البكر المنتمية للحاجات والأهداف.
- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.
- أن يجرب المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة تيسر عملية انتقال الطريقة وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
- أن يوجه المعلم الطالب ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة تسلم نفسها للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل. (مرعي والحيلة، 2009، ص224)

6 / أهمية استراتيجية حل المشكلات:

يتضح أن استراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات لسير العملية التعليمية في التدريس، حيث تساعد الطلبة على تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي والتحليلي. كما أنها تساعد الطلبة على تعليم كيفية مواجهة التحديات وحل المشاكل باستراتيجية منطقية وفعالة، وهذا يساعد في حياتهم العملية والشخصية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام استراتيجية حل

المشكلات تساعد المعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتحديد المهارات التي يجب تنميتها، وبالتالي تحسين جودة التعليم والتعلم. (عبد الرحمان وأبو سنيينة، 2023، ص62)

وكما يؤكد (جولكونين) أن حل المشكلات يعني تطوير مهارتي الإبداع وحل المشكلات معا، وهناك إمكانية للتدريب وتطوير ذلك من أجل أن يتعود المتعلم على مهارة حل المشكلات وهناك العديد من الأسس والمبررات التربوية التي يستند عليها التدريس بحل المشكلات على حسب العديد من المراجع (الربيعي، 2005، السايح 2003، حمدان 2018) تتلخص فيما يلي:

-تحقق ذاتية التلميذ وتجعله أكثر قدرة على تقبل الخبرات الجديدة، والكشف والبحث والنقد ويكون أكثر ابتكارية.

-تعود التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير عند مواجهه المواقف والمشكلات التي تعترضهم داخل الفصل وخارجه.

-يكتسب الطلبة في حل المشكلة معرفة أساسية تحفظ وتسترجع في أي وقت.

-تنمية مهارات التفكير المختلفة، كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والتفكير المنطقي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي.

-تثير دافعية التعلم لدى الطلبة، حيث تتولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل الوصول إلى الحل الصحيح للمشكل المطروح.

-تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعوبات مما يعودهم على حل المشكلات ويعزز معنوياتهم.

-تتفق طريقة حل المشكلات وتتماشى مع خطوات البحث العلمي وبالتالي فهي تنمي روح التقصي والبحث لدى الطلبة.

-تشجع الاستقلالية وتوجي الطلبة إلى التعلم الذاتي فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها ووضع خطة عملية لحلها، وفي النهاية تقويم النتائج التي تم التوصل إليها، واختيار أفضل الحلول.

- زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات، مما يزيد دافعية التعليم لديهم.
- تشجيع المتعلمين في العمل بروح الفريق الواحد وتعزيز العمل التعاوني.
- التطبيق العملي، حيث يتم استخدام حل المشكلات داخل البناء الصفّي وخارجه ، مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً. (الشارف، 2020، ص27)

7 / إيجابيات استراتيجية حل المشكلات وسلبياتها:

أورد عفاف عثمان (2014) ايجابيات استراتيجية حل المشكلات كما يلي:

- تتميز بأنها منطقية حيث ترتب الأمور من البداية ترتيباً منطقياً، منذ بداية إحساس المتعلمين بالمشكلة، وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها، وبالتالي فهي تعلم المتعلمين الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات.
- الجانب الإيجابي الذي يقوم به المتعلمين به يجعلهم يقدرّون قيمة ما يقومون به من عمل بالفعل خاصة إذا ما استطاعوا التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية، حتى ولو كانت مشكلة بسيطة.
- تعلم المتعلمين المثابرة والدأب والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية، مما ينمي في شخصياتهم روح البحث العلمي منذ الصغر.
- يتقاسم المتعلمون العمل، ثم يعودون فيجتمعون ليتناقشوا فيما جمعوا من بيانات ومعلومات فإن ذلك سوف ينمي فيهم روح التعاون البناء وكذا المنافسة الشريفة، وهذه قيم تربوية ينبغي الحرص عليها.
- إذا استطاع المتعلمين بالفعل التوصل إلى حل لإحدى المشكلات فإن ذلك يضيف بعداً طيباً في تنمية المجتمع المحيط من خلال جهود المتعلمين كما أنه يسعد المسؤولين المخلصين.

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.

- زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.

- زيادة قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض.

(عرعار، 2024، ص67)

- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وكيفية التعامل مع المشكلات بدون ملل أو قلق.

- تجعل المتعلم يحس أكثر بروح المسؤولية ويحترم الرأي الآخر، كما أنها تقوي العلاقات بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين فيما بينهم.

- تطور الجانب الإبداعي والابتكاري لدى المتعلم، مما يساعده على تحقيق ذاته وتقبل الخبرات الجديدة والمواقف الغير مألوفة.

(بهلول، 2023، ص71)

-سليات استراتيجية حل المشكلات:

-إذا لم يكن المعلم يقظا لنوعيات المشكلات التي يطرحها المتعلمين، ويدعون الإحساس بها فقد تأتي مشكلات لا تستحق إضاعة الوقت والجهد والعناء، أو قد تأتي مشكلات خيالية كبرى يعجز الجميع عن حلها.

-إذا لم يجر تحديد المشكلة بدقة، وإبعادها بوضوح عن المشكلات الأخرى الغريبة عنها فقد يتيح البحث من الجميع، وتضيع الجهود، ثم لا يتوصل أحد إلى النتائج المرجوة.

-إذا لم توزع الأدوار بين المتعلمين توزيعا صحيحا يتماشى مع قدراتهم ومع الفروق الفردية بينهم، فقد يعجز البعض منهم عن الوفاء بما تعهد به، مما يصيب المجموعة كلها بالفشل.

-كذلك إذا لم توزع الأدوار بينهم توزيعا محددًا يبين لكل منهم دوره بالضبط بحيث يكون واضح التحديد بشكل لا يقبل الشك، فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضا.

-إذا لم يكن المعلم محنكا فقد تكون المعلومات التي يجمعها الطلاب غير كافية .

(عرعار، 2024، ص67)

8 / دور المعلم والمتعلم في استراتيجية حل المشكلات:

1. دور المعلم: بالرغم من الاتجاه الحديث الذي يسمح فيه للطلاب باستغلال فعاليته الذاتية، إلا أن لعضو هيئة التدريس مسؤولية كبرى في توجيه الطالب وإرشاده كي لا يكبو أو يشذ عن الطريق الصحيح، لذلك على عضو هيئة التدريس أن:

- يحملهم على تعريف المشكلة موضوع البحث، وحفظها في أذهانهم.
- يحملهم على تذكر أكبر كمية من المعلومات والأفكار وتحليل الوضع وصياغة الفروض وتذكر القواعد والأسس العامة التي يمكن استخدامها.
- يحملهم على تعديد الاقتراحات والاعتناء بها وذلك بتشجيعهم على اتخاذ موقف غير متحيز.
- نقد الاقتراحات المقدمة.
- الانتظام في انتخاب الاقتراحات وإهمالها.

2. دور المتعلم:

- السعي إلى تحقيق انتاجات بالرؤية التي يراها مناسبة.
- البحث في جميع مصادر المعرفة المتوفرة لديه.
- يقوم بتصميم التجارب ووضع البدائل الفاعلة في تحقيق الانتاجات.
- له دور أساسي في التقويم البنائي المستمر طيلة إجراء تجاربه وحل مشكلاته.
- المبادرة للعمل مهما كانت مسؤوليته المعرفية وخبراته العملية. (زرقان، 2022، ص 524)
- يظهر اهتماما في التعليم، ويمارس مهارات حل المشكلات.
- يطرح مواضيع ذات اهتمام شخصي.

- يظهر حب الاستطلاع حول اكتساب معرفة جديدة عن القضايا والمشكلات.

- يبدي المثابرة في حل المشكلات.

- يجرب طرق مختلفة لحل المشكلة أو تقويم هذه الطرق.

- يعمل مستقلا أو ضمن مجموعة لحل المشكلات. (ركوك، 2018، ص24)

9 / عوائق وصعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات:

تتشرك عدة عناصر في عدم تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التدريس التي تحول دون إحداث ظاهرة التعلم بين التلاميذ وهي كما ذكرها اللموشي (2012):

المتعلم: يحتاج استخدام المشكلات المطروحة إلى قدرات عالية من التلاميذ والتي تمكنهم من بذل الجهد لحل المشكلات المطروحة أمامهم، وفي هذا الصدد يرى بعض التربويين أن استخدام استراتيجية حل المشكلات يكون غير ناجحاً ولا يعطى النتائج المرجوة في حالة التلاميذ الذين يمتازون بالبطء في التعلم أو التلاميذ الذين لا يملكون تصورات سابقة حول المشكلة أو التلاميذ الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحل المشكلات.

المعلم: يعد المعلم عنصراً أساسياً لنجاح حل المشكلات لأنه يتبنى استراتيجية في عملية التدريب داخل حجرة الدراسة وفي حالة عدم اقتناعه لهذه الاستراتيجية فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدنٍ، كما أن العديد من المعلمين يستغنون عن استخدامها لأنها تأخذ وقتاً كبيراً أثناء التعلم إضافة أن المعلم مطالب بتغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد.

المنهاج: يقدم المعلمون أعداداً كثيرة عند استخدام هذه الاستراتيجية لأنهم مطالبين بتغطية جميع الموضوعات المقررة في الوقت المحدد، ورغم هذا لا يعطي المعلم المبرر بعدم استخدام استراتيجية حل المشكلات في عملية التعلم حيث يمكنهم استخدامها في الحالات التالية:

- تدريس المواضيع التي يحتاج تنفيذها وقتاً طويلاً في توزيع المنهاج.

- تدريس المواضيع التي لها علاقة مباشرة بحياة التلميذ من خلال تقديم مشكلات حياتية معاصرة بحاجة إلى حل.

- الأنشطة التعليمية القائمة على البحث والملاحظة والتجريب.

وإلى جانب العناصر الثلاث السابقة يذكر أبو رياش (2008) عنصر آخر يحول دون استخدام استراتيجية حل المشكلات في التعلم وهو البيئة التعليمية حيث يتطلب استخدام هذه الاستراتيجيات مجموعة من الأدوات والوسائل المادية من طاولات ومقاعد وأجهزة بالإضافة إلى الأدوات المخبرية والمكتبة.

10/ النظريات المفسرة لسلوك حل المشكلات:

النظرية الجشطالتيّة: يرى علماء الجشطالتيّة أن حل المشكلة عملية معرفية داخلية، وأن الفرد القادر على حل المشكلات هو الذي يستطيع أن يدرك المظاهر الرئيسية للمشكلة وبإمكانه إدراك المثيرات أو الأوضاع القائمة على المشكلة.

ويسلك الفرد في اتخاذ أسلوب حل المشكلة انطلاقاً من إدراكه للعناصر الموجودة في المجال، في علاقتها بالموضوع الهدف، بالإضافة إلى إدراكه للعلاقات التي تربط بين هذه العناصر بعضها ببعض الآخر، ويضيف "كوهلر" أن فجائية إعادة التركيب والبناء للمجال إنما تعتمد على نوع المشكلة التي يواجهها الكائن الحي، والطريقة التي يستخدمها في مواجهة هذه المشكلة.

(قنوعة، 2019، ص 59)

النظرية السلوكية: تؤكد النظرية السلوكية أن العادات والأنماط السلوكية السابقة تتفاوت من حيث قوة ارتباطها بالمواقف والأوضاع المثيرة، بحيث يسعى الفرد إلى استخدام هذه العادات على نحو هرمي حسب قوة ارتباطها بالمواقف وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الذي افترضه "تروندايك" فالفرد يبدأ باستخدام العادات والأنماط السلوكية البسيطة، وينتقل تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً في محاولته إيجاد الحل المناسب، وفي حالة فشل هذه المحاولات فإنه يسعى إلى البحث عن حل جديد أو ارتباط بالأثر البعدي أو ما يسمى التعزيز.

(هدى، 2022، ص 653)

النظرية المعرفية: حسب الزغلول (2012) ينظر هذا الاتجاه أن تفكير حل المشكلات هو سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو نتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف، ويعتبر "جانيه" حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضمن تحليل وتركيب واستدعائها، وهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الافراد وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم.

(شعبي ورزيق، 2021، ص 23)

نظرية معالجة المعلومات: حسب مخلوفي (2009) أنصار هذا النظرية يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان.

(هدى، 2022، ص 654)

الخلاصة:

خلال هذا الفصل أخذنا نظرة شاملة حول استراتيجية حل المشكلات حيث تعرفنا على مفهومها وطرق توظيفها مروراً بأنواع المشكلات للتعرف عليها بشكل أوسع وتطرقنا إلى خطواتها وشروط تحسين أدائها وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية وبعدها تعرفنا على إيجابياتها وسلبياتها بالإضافة إلى دور المعلم والمتعلم في توظيف هذه الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية خاصة عند أستاذ التعليم المتوسط الذي هو محور اهتمامنا في هذه الدراسة وأخيراً تطرقنا إلى عوائق وصعوبات تطبيقها.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1 / تعريف الدافعية

2 / تصنيف الدوافع.

3/ تعريف الدافعية للتعلم.

4 / علاقة الدافعية بالتعلم.

5/ أهمية الدافعية للتعلم

6/ عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم.

7/ مؤشرات الدافعية للتعلم.

8/ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.

9/ مسببات انخفاض الدافعية للتعلم.

10/ النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الاهتمام بالمتعلم تبعاً لظروف الصف والمدرسة يعد إحدى القضايا الأساسية التي تركز عليها العديد من الجهود للعاملين في مجال التربية والتعليم، إذ إن ما يكرس من جهود ومشاريع ودراسات وبحوث تربوية ونفسية يركز في معظمه على مجال دراسة متغيرات المتعلم. ومن أبرز هذه المتغيرات نجد الخصائص الشخصية، والطموح، وأسلوب التعلم، والدافعية، من أجل التعرف إلى قدرات المتعلم، وجعل العملية التعليمية فاعله، وعملية تفاعله المدرسي والصفّي مفيدة له ولجتمعه، كما وأن دوافع المتعلم تعد إحدى أهم العوامل الأساسية التي لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات التفكير لديه، إذ أنه دون الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل، وهي تختلف من شخص إلى آخر حسب الخصائص والعوامل والمؤثرات وغيرها من العناصر التي سنتعرف عليه في هذا الفصل.

1 / تعريف الدافعية:

حظي موضوع الدافعية باهتمام كبير من طرف الباحثين وعلماء النفس وبالتالي نجد اختلاف في مفهوم الدافعية، فكل يعرفها حسب الخلفية النظرية لديه:

لغة: كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. (بني يونس، 2007، ص 14)

اصطلاحاً: لقد حظي مفهوم الدافعية باهتمام العديد من الباحثين الذين تناولوا الموضوع من زوايا مختلفة باختلاف مدارسهم الفكرية والفلسفية، لذا سنركز على الجانب التربوي منه، وذلك من خلال التطبيقات التربوية لمفهوم الدافعية للتعلم.

يعرف السلبي الدافعية: بأنها قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به وتسمى عوامل خارجية. (السلبي، 2015، ص 277)

وقد عرفها (Cohen، 1983) بأنها " الحالة التي تساعد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي وتوجيهه نحو تحقيق الهدف المنشود".

كما عرفها (Brophy، 1988) بأنها " ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى حصول رضا داخلي".

(اللامي وعبيد، 2023، ص843)

أما العناني فيعرف الدافعية على أنها :تكوين فرضي أي لا يمكن ملاحظته وانما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية للفرد. (العناني، 2014، ص129)

وبمعنى أوضح استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. (نشواتي، 2003، ص206)

ويعرفها بوسته (2020) بأنها" حالة من استثارة داخلية كانت أو خارجية تسبب خلل في توازن الكائن الحي بحيث يسعى إلى استعادة توازنه من خلال القيام بسلوك هادف".
(بوسته، 2020، ص100)

أما المحيري (2023) فيقول أن الدافعية تشير إلى قوة داخلية ذاتية أو محرك داخلي في الفرد ولها وظيفة الحفاظ على السعي والوصول إلى التوازن الحيوي تبعث فيه شعورا بالرغبة والالحاح في القيام وأداء عمل ما وأمر معين وهي توليد واستثارة السلوك و توجيهه و تبعث فيه الطاقة اللازمة للاستمرار نحو تحقيق هذا الهدف إلى حين الانتهاء من أدائه. (المحيري، 2023، ص528)

وإن ضرورة توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعليمية مهم جدا، ومن هذه الخصائص كما ذكرها بوحمامة (2009) ما يلي :

توجيه السلوك: تتميز الدوافع بأنها تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين.

تغير السلوك وتنوعه: أي أن الدوافع تبدأ في تغيير السلوك الكائن الحي ثم يأخذ الكائن الحي في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدوافع.

الفرضية: لكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه. النشاط: يقوم الدافع بتحريك نشاط الفرد وطاقته ليشبع الدافع، ويزداد نشاط الفرد كلما زادت قوة الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه المشكلة القائمة.

الاستمرارية: يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينتهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع.

التحسن: يتجه السلوك المدفوع للكائن الحي نحو التحسن خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها الإشباع الدافع مما يجعله يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه في المرات القادمة.

التكيف الكلي: إن نشاط الكائن الحي لتحقيق الغرض يقتضي منه تحريك جميع أجزاء الجسم، بمعنى أن إشباع الدافع يتطلب من الكائن الحي تكيفا كليا عاما، وكلما زادت أهمية وقوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

توقيف السلوك: يقف سلوك الكائن الحي إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه، أي عندما يتم إشباع الدافع. (بوحمامة، 2009، ص 158)

2/ تصنيف الدوافع:

نشأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع، وأثره الكبير في مختلف جوانب السلوك الإنساني، ورغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية، إلا أن هناك تباينا في التصنيفات التي اقترحها العلماء والباحثون للدوافع، ومن أبرز التصنيفات:

. الدوافع الفسيولوجية والدوافع النفسية: تسمى الدوافع الفسيولوجية المنشأ للدوافع الأولية، وهي تلك الدوافع التي تعرف لها أسس فسيولوجية واضحة، تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة للماء والطعام. أما الدوافع النفسية فتسمى بالدوافع الثانوية، وهي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك والتفوق والفضول...، وبالنسبة للإنسان فإن الدوافع الأولية أقل أثرا في حياته، ويتوقف ذلك إلى حد بعيد على درجة إشباعها، أما في الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكبر أثرا.

. الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية: يعرف الدافع الداخلي بأنه تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل والانغماس في الموضوع، فيوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي، إذ أن الإثابة والتعزيز متأصله في العمل أو النشاط ذاته.

(جيدل ومعروف، 2024، ص 16)

. تصنيف ماسلو للدوافع: يمكننا إنجاز الدوافع من وجهة نظر ماسلو في الآتي:

• المستوى الأول : ويظم الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة.

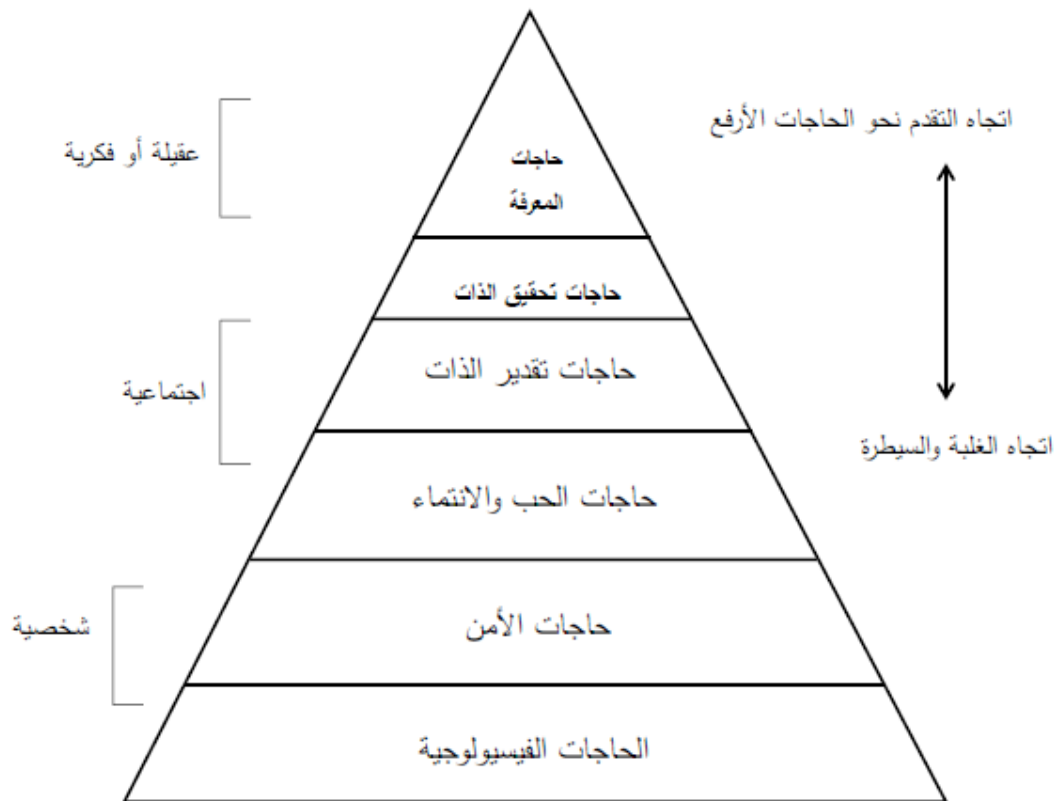
• المستوى الثاني : ويظم الآتي:

-الدوافع النفسية والاجتماعية مثل دافع التحصيل، المعرفة، الجمال.

-دافع تحقيق الذات والإنسانية الكاملة وهو غاية الغايات من وجهة نظر ماسلو.

(العنابي، 2008، ص114)

وقد أورد خليفة (2000) تمثيل هذه الحاجات في هرم كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقاً لنظرية ماسلو

(كيوص، 2016، ص 126)

3/ تعريف الدافعية للتعلم:

تلعب الدافعية دورا حاسما في التعلم بنوعيتها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية كالمعززات والحوافز، كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات، لذا تترك أثرا أعمق.

(قاسم، 2001، ص 117)

وقد عرفها الديق (1999) بأنها " حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم." (الديق، 1999، ص 133)

وهناك تعريف آخر يذكره غباري (2008) يرى بأنها " ميل للبحث عن النشاطات التعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها بقدر ممكن." (غباري، 2008، ص 50)

ويذكر الأزيزجاوي (1991) أن الدافعية للتعلم تمثل القوة التي تحرك المتعلم لكي يؤدي العمل المدرسي، وهذه القوة تتمثل في كثافة الجهد الذي يبذله المتعلم، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس. (الموسوي، 2015، ص 83)

ويعرفها توك (2003) بأنها: " حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي أو الإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم والهدف.

(توك، 2003، ص 143)

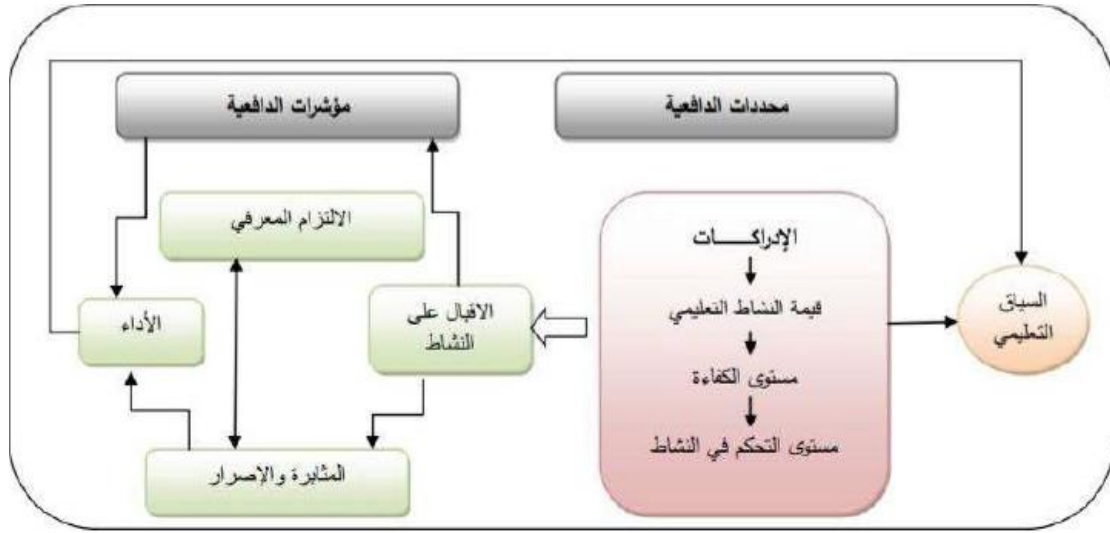
وتعرف الدافعية للتعلم حسب كوكل (coclach) (1972) بأنها: " تلك القوة الداخلية التي تجعل التلميذ يدرك الفشل ويحاول فهمه وبذل الجهد لتدارك الإخفاق"

(vieu, 1994, p07)

وتعرف بأنها "مفهوم ديناميكي له جدوره في الإدراك الذي يحمله التلميذ حول نفسه وحول المحيط والتي تدفع بالتلميذ إلى اختيار نشاط معين يلزم نفسه بأدائه ويثابر عليه، إلى غاية بلوغ الهدف.

(دوقة وآخرون، 2011، ص 10 . 12)

ويعرف ربيعي (2015) الدافعية في السياق المدرسي كحالة ديناميكية لها أصولها من خلال ادراكات الفرد لنفسه ومحيطه الذي يحفزه في الاختيار والقيام بنشاط كما هو موضح في النموذج "VIAU Rolland" الذي يحتوي على سبعة مكونات بالتلميذ والتي تخلق التفاعل والتي نسميها الديناميكية الفاعلية:



الشكل رقم (03): نموذج الدافعية المدرسية حسب (VIAU Rolland)

في هذا النموذج نلاحظ الشكل الذي يدرك به التلميذ نشاطات التدريس والتعلم والتي يجب القيام بها وإنجازها، فالبحوث الاجتماعية المعرفية في مجال التربية جعلتنا نعتقد أن الدافعية في السياق المدرسي

تتأثر بثلاثة أنواع من الإدراكات (Perception):

- ✓ إدراك لقيمة النشاط.
- ✓ إدراك الكفاءة في الإنجاز.
- ✓ إدراكك التحكم في النشاط ونتائجها.

(شبحه، 2024، ص114)

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الدافعية للتعلم تتعلق بإدراك المتعلم لأنشطة التعلم، وهي حالة شعورية أو لاشعورية تثير التوتر والقلق لدى المتعلم أو تدفعه لحفض التوتر واشباع حاجة داخلية ليصل في النهاية إلى تحقيق هدفه وهو التعلم.

4/ علاقة الدافعية بالتعلم:

التعلم عبارة عن عملية حياة المعارف والمهارات والقدرات والأمور الوجدانية بالتربية والتعليم والإعلام، أو عن طريق الممارسة والمران، أي بصورة مقصودة إليها وأخرى عفوية.

(شروخ، 2010، ص 97)

وهناك عدة تعريفات ورد ذكرها على لسان كبار علماء النفس نورد منها تعريف (جيتس Gates) يعرف التعلم " بأنه تغير في السلوك له صفة الاستمرار و صفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته ، و أن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف و مواجهة ظروف جديدة، ويفسر الدكتور ابراهيم وجيه محمود معنى ذلك أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب على مشكلاته، ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته. وإن الشخص يتعلم إذا كان هناك دافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة، وهذا لا يتيسر إلا إذا بذل الفرد أوجه مختلفة من النشاط يكتسب أثناءها عددا من الوسائل يتغلب بها على الصعوبات التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه.

(أبو حويج وأبو مغلي، 2003، ص 164)

وقد أجريت تجارب كثيرة حول هذه العلاقة بين الدوافع والتعلم ويمكن إجمال نتائج التجارب والبحوث كما ذكرها بوسته (2020) فيما يلي:

- إن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع موجودة بدرجات متوسطة.

- إن وجود الدوافع وزيادتها إلى حد معين تؤدي إلى تسهيل التعلم والأداء.

- الدرجات المتطرفة في الدافعية قوة أو ضعفا قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل

(بوستة، 2020، ص 107)

5/ أهمية الدافعية للتعلم لدى المتعلمين:

تعد الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم، بل يمكن القول إنه لا يوجد تعلم دون دافعية فهي تحقق ثلاث وظائف للمتعلم هي:

- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار والتوازن النسبي.

- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، أي أن الدافعية تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق حاجاته.

- المحافظة على استدامة السلوك طالما يبقى الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة.

(الطريحي وحمادي، 2012، ص ص 129 . 130)

وتبرز أهمية دافعية التعلم في عمليات التعلم والتعليم كما ذكرها الرايقين (2018)

في التالي:

- 1 . إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية معا.
- 2 . إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ليتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمون إليها.
- 3 . زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.
- 4 . توجيه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والدراسة والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

5. توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانات المادية وغير المادية التي تساعد في تحقيق أهداف التعلم.

6. زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

7. توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمراريته تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي.

(السالم وآخرون، 2021، ص 35 . 46)

6/ عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم: هناك عدة عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم عند المتعلمين وهي:

- ضبط المتعلم: تتم عملية التعلم من خلال توفير الخيارات للطلبة لإنجاز وظائفهم الدراسية، من خلال التقارير المكتوبة والمحاضرات الشفوية والامتحانات وكذلك من خلال توفير الخيارات للطلاب في الاختبارات وطريقة تصحيح الاختبار مراعيًا بذلك خلفية الطالب العلمية وقدراته ومهارات التي يستطيع القيام بها عند إعطائه الخيارات.

- المكافآت: تستخدم المكافآت عندما لا يكون عند الطالب رغبة في تعلم موضوع معين ويتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة والفعالة بنفس الوقت، والابتعاد عن المكافآت بطريقة تدريجية عندما تتحسن رغبة الطالب بالمادة التي كانت رغبته بها معدومة.

- اهتمامات الطالب: يمكن للمعلم أن يقرب المادة الدراسية لاهتمامات الطلبة عند شرح المواد الدراسية، وذلك من خلال بدء الدرس بمقدمة مشوقة لتحفيز اهتمامات الطلبة وتقديم الفعاليات الدراسية كمسائل أو ألغاز أو مشكلات وعلى الطلبة حلها ومراعاة احتواء المادة الدراسية والفعاليات الدراسية على أسئلة تتحدى تفكير الطلبة بحيث يكون مستوى التحدي مناسبًا وتغيير درجة التحدي حسب الحاجة هذا بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية الطالب واهتماماته الشخصية.

- بيئة الغرفة الصفية: يمكن للمعلم أن ينوع في أساليب التعليم، وأن يستخدم طرق مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي لطلبة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات استنادًا إلى الواجب وطبيعة المادة الدراسية، مدركًا بأن تنظيم المجموعات الطلابية في غرفة الصف يختلف باختلاف الطلاب وطبيعتهم، إما على شكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من الصف أو كل صف.

- مبادرات الطالب واعتماده على نفسه: وذلك من خلال مشاركة الطالب في وضع أهداف العلمية التربوية، وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية والوسائل المطلوب إتباعها في العملية الدراسية.
(بحفيد وعزاوي، 2023، ص28)

7/ مؤشرات دافعية التعلم:

- تنبيه المعلم وغيره من المثيرات الموقف الصفّي
- يبدأ العمل فوراً دون إبطاء.
- يطلب التغذية الراجعة حول أداء للمهام التعليمية.
- ثابر على العمل أو المهمة التي ينجزها.
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه
- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسية.
- يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه
- يعود إلى مهماته فوراً وباختياره بعد أي مقاطعة
- يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.

(عزاوي وبحفيد، 2022، ص17)

8/ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب) وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين كما ذكر. لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أدائيات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة.

وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين) حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة. وإن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لا شك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط .

ولا ينسى المعلم الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات كما هم يختلفون بالأوصاف الجسمانية حتى وإن كانوا أخوة توائم، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطلاب إلى طموح أكبر من مما يملكون من قدرات وإمكانات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصاً فقط بالمعلمين وإنما يشمل أولياء الأمور أيضاً.

(الزهراني، 2018/10/11)

9/ مسببات انخفاض الدافعية للتعلم:

هناك مسببات عامة تؤدي إلى انخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ منها:

- التباين بين المستوى العقلي والتحصيلي لدى التلاميذ في الصف الواحد.
- هيمنة الدافعية الخارجية لدى التلاميذ على حساب الدافعية الداخلية. عدم إعطاء المجال للتلاميذ في اختيار الأنشطة التي تثير دافعيتهم للتعلم.
- التقليل من أهمية الاستجابات وقيمتها والتي يصدرها التلاميذ.
- ضعف التأهيل العلمي والتربوي عند المعلمين ولا سيما الأساليب التربوية الحديثة القائمة على التفكير الناقد وأنشطة التعلم التعاوني وأنشطة التعلم الاتقاني.

(الدغيم، 2023، ص1067)

10/ النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

10.1 . نظرية التقييم المعرفي: يقول الدهري (2011) تعد هذه النظرية من النظريات التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند الطلبة المراهقين ومن النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة، وتم تطويرها من قبل دوسي وريان، وتهدف إلى تنمية الإرادة والرغبة في التعلم عند الطلبة، مما يجعل عملية التعلم ذات قيمة لديه؛ حتى يصبح واثقا من نفسه. وبناءً على هذه النظرية، فإنه كلما كان الفرد مدرّكاً لكفاءته أنها عالية وفي وضعية ضبط ذاتي، تصبح الدافعية داخلية عالية، وعندما يكون تقييم الفرد لكفاءته منخفضاً وتناقض في الضبط الذاتي لديه، تصبح الدافعية خارجية لديه ضعيفة.

10.2 . نظرية الغزو: ذكر الزغلول والهنداوي (2019) بأن هذه النظرية ترجع بالأساس إلى العالم الألماني Heider، وهو يخالف النظرية السلوكية في نظريته إلى أن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث فقط، لكن هو مفكر في سبب حدوثها، كما يفترض علماء هذه النظرية أن الأفراد الذين يرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يمكن أن يعزوا ذلك النجاح إلى جهدهم وقدرتهم، وينسبون الفشل إلى أسباب أخرى، ومن يرون أنهم غير أكفاء يعزون الفشل إلى نقص قدراتهم ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح.

10.3 . نظرية دينامية السمات في الدافعية لـ Cattell: يرى Cattell (2006) أنه يوجد إطار عام هو من يقوم على تنظيم العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك الإنساني، وقد أطلق عليه اسم الشبكة الدينامية، كما استخدم Cattell في دراسته المنهج التحليلي العاملي. ويهدف هذا المنهج الإحصائي إلى معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها بعضاً، ولقد توصلت النتائج إلى أنه يوجد فئتان متنوعتان من العوامل التي تؤثر على الدافعية الفئة الأولى متعلقة بعوامل الطاقة الحيوية والمحركة مع ما يصاحبها من النزاعات الوجدانية المناظرة، والفئة الثانية أطلق عليها مسمى عوامل العاطفة؛ أي يقصد بها الدافعية التي اكتسبها الفرد.

10.4 . نظرية الهدف: تعد هذه النظرية من أهم وأحدث النظريات التي تقوم على تفسير الدافعية للتعلم، وذلك من خلال أن الأفراد الذين يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتقان) تكون

دافعتهم أكثر، وقد وضع علماء هذه النظرية أنه يوجد نوعان من الأهداف المدرسية، وهما كما ذكرهما الزغلول والهنداوي (2019):

- أهداف التعلم: وتسمى أيضًا أهداف المهمة أو أهداف الإتقان، وقد تعني دافعية إثبات الشخصية أو تحقيق الهوية، والطلبة ذوو أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من الطلبة ذوي أهداف الأداء.

- أهداف الأداء: وتسمى أيضًا أهداف الأنا أو أهداف القدرة، وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، وذلك من أجل أن يحصلوا على تقديرات مناسبة من طرف الآخرين، ويشير ذلك إلى أن الأداء يعكس التوجه الخارجي لديهم.

10. 5 . نظرية التقرير الذاتي: يقول نوفل (2011) أن أصحاب هذه النظرية يرون أن الأفراد بطبيعة الحال مدفوعون إلى تنمية كفايتهم وذكائهم، وأنهم يجدون المتعة بإنجازاتهم، والاندماج بالأنشطة التي تظهر مهاراتهم بالأداء وقدراتهم المعرفية، كما أنها تزودهم بالإمكانيات التي تساعدهم على أن يطوروا فاعليتهم وكفاياتهم، فالشعور بالكفاية والفاعلية الذي يكون بسبب النجاح يعزز جهدهم بالإتقان ويساعد برفع مستوى الدافعية الداخلية من أجل القيام بمهام أخرى مشابهة، كما أن الدافعية الداخلية تضعف عند الشعور بعدم الكفاية، وبالتالي يضعف جهدهم للقيام بالمهام وإتقانها.

(آل سليم ومحمد، 2024، ص ص 257 . 258)

الخلاصة:

خلال هذا الفصل أخذنا نظرة شاملة حول المتغير الثاني لدراستنا الدافعية للتعلم حيث تعرفنا على مفهوم الدافعية وتصنيف الدوافع، ثم تعريف الدافعية للتعلم وعلاقة الدافعية بالتعلم، تليها أهمية الدافعية للتعلم مع ذكر العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم، بعدها مؤشرات الدافعية للتعلم، ودور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم، مسببات انخفاض الدافعية للتعلم، وصولاً في الأخير إلى النظريات المفسرة للدافعية للتعلم

وبعد التعرف على كلا المتغيرين في هذا الجانب، نسعى لاكتشاف العلاقة بينهما في الجانب الموالي وهو التطبيقي.

الجانِب المِيداني للدراسة

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1 - منهج الدراسة.

2 - حدود الدراسة.

3 - مجتمع الدراسة وعيّنته.

4 . الدراسة الاستطلاعية وأهدافها.

5 - أدوات الدراسة.

6 - الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

7 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، بدءاً بالمنهج المستخدم وعينة الدراسة وأداة جمع البيانات، كما يوضح إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وإجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات المتحصل عليها.

1 / منهج الدراسة:

حتى تكون الدراسة علمية لا بد من أن تقوم على منهج علمي، والمنهج يكتسي أهمية بالغة في أي بحث لأنه يحدد للباحث المسار الذي يسلكه للوصول إلى نتائج تكون موضوعية وعلمية حول موضوع الدراسة، وبالطبع يختلف المنهج من دراسة إلى أخرى حسب موضوع البحث وطبيعة مشكلة الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الذي يتماشى مع طبيعة موضوع دراستنا وأهدافها، باعتبار دراسة المتغيرات كما هي في الميدان دون تدخل الباحثة في مسارها أو التصرف فيها.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.

(المحمودي، 2019، ص 46)

2 / حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تمثلت في كل متوسطات بلدية متليلي والبالغ عددها 10 متوسطات "متوسطة قريدة فاطنة، متوسطة غزيل أحمد، متوسطة بضياف، متوسطة بن شعاعة قادة، متوسطة بن شعاعة أحمد، متوسطة لعشم بوبكر، متوسطة طالبي أحمد، متوسطة دهان محمد، متوسطة شيني أحمد بن بكار، متوسطة صبرو سليمان"

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي 1446هـ / 2024 - 2025 تحديدًا في الأسبوعين الأولين من شهر أفريل.

- الحدود البشرية: عيّنة من أساتذة التعليم المتوسط مكونة من (65) أستاذة و(25) أستاذ.

- الحدود الموضوعية: تمثلت الدراسة في معرفة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

3 / مجتمع الدراسة وعيّنته:

3.1 . مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع أساتذة التعليم المتوسط الذين يزاولون تدريسهم بمتوسطات بلدية متليلي ولاية غرداية للموسم الدراسي (2025/2024) البالغ عددهم 331 أستاذا وأستاذة.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أساتذة مجتمع الدراسة "حسب المؤسسة "

اسم المؤسسة	العدد	النسبة
متوسطة قريدة فاطنة بنت أحمد	35	11%
متوسطة غزيل أحمد	33	10%
متوسطة بضياف أحمد بن محمد	34	10%
متوسطة بن شعاعة قادة	43	13%
متوسطة بن شعاعة أحمد	27	8%
متوسطة لعمش بوبكر	20	6%
متوسطة طالبي أحمد	31	9%
متوسطة دهان محمد	39	12%
متوسطة شنيبي أحمد بن بكار	36	11%
متوسطة صبرو سليمان	33	10%
المجموع	331	100%

من خلال قراءتنا للجدول رقم (1) الذي يمثل عدد الأساتذة في كل مؤسسات مجتمع الدراسة الذي بلغ 331 أستاذا وأستاذة، نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لصالح مؤسسة بن شعاعة قادة بنسبة تقدر بـ 13% بمجموع قدره 43 أستاذا وأستاذة، تليها نسبة 12% لصالح مؤسسة دهان محمد بعدد قدره 39 أستاذا وأستاذة، ثم تليها نسبة 11% في كل من مؤسسة قريدة فاطمة بنت أحمد وشيني أحمد بن بكار بعدد قدر بـ 35، 36 على التوالي، لتأتي بعدها نسبة 10% في كل من غزيل أحمد، بضياف أحمد بن محمد، وصبرو سليمان بعدد قدرة 33، 34، 33 على التوالي، تليهم مؤسسة طالبي أحمد بنسبة 9% بعدد قدره 31 أستاذا وأستاذة ومؤسسة بن شعاعة أحمد بنسبة 8% وعدد قدرة 27 أستاذا وأستاذة، لتأتي في الأخير مؤسسة لعمش بوبكر بنسبة 6% وعدد قدرة 20 أستاذا وأستاذة.

جدول رقم (2) يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	83	25%
الإناث	248	75%
المجموع	331	100%

من خلال قراءتنا للجدول رقم (2) الذي يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس نلاحظ أن الذكور يمثلون ثلث الإناث بنسبة 25% بالمقابل الإناث يمثلون 75% من المجتمع الأصلي للدراسة.

2.3. عينة الدراسة:

يمكن تعريف العينة بأنها "اختيار مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي لتكون متضمنة في دراسة ما". (جونى، 2015، ص 29)

تمثلت عينة الدراسة في أساتذة طور التعليم المتوسط والذين قدر عددهم بـ 90 أستاذا وأستاذة، من المتوسطات الآتية أسماؤها "متوسطة بن شعاعة قادة، متوسطة بن شعاعة أحمد،

متوسطة طالبي أحمد، متوسطة دهان محمد، متوسطة شيني أحمد بن بكار"، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، موزعة حسب المؤسسات كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يبين خصائص عينة الدراسة حسب المؤسسة التربوية

النسبة المئوية	العدد	المؤسسة
31%	28	متوسطة بن شعاعة قادة
24%	22	متوسطة بن شعاعة أحمد
11%	10	متوسطة طالبي أحمد
16%	14	متوسطة دهان أحمد
18%	16	متوسطة شيني أحمد بن بكار
100%	90	المجموع

من خلال قراءتنا للجدول رقم (3) الذي يمثل توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لصالح مؤسسة بن شعاعة قادة بنسبة 31% وعدد أساتذة قدر بـ 28 أستاذاً، تليها مؤسسة بن شعاعة أحمد بنسبة 24% وعدد قدرة 22 أستاذاً، بعدها مؤسسة شيني أحمد بن بكار بنسبة 18% وعدد قدره 16 أستاذاً، ثم مدرسة دهان أحمد بنسبة 16% وعدد قدره 14 أستاذاً، تليهم مؤسسة طالبي أحمد بنسبة 11% وعدد قدره 10 أستاذاً.

جدول رقم (4) يبين خصائص عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	11	12%
من 5 إلى 10 سنوات	35	39%
أكثر من 10 سنوات	44	49%
المجموع	90	100%

من خلال قراءتنا للجدول رقم (4) نلاحظ الأساتذة ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات هم الأكبر نسبة حيث قدرت نسبتهم 49%، تليهم فئة الأساتذة ذوي خبرة من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 39%، ثم فئة الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بنسبة 12%.

جدول رقم (5) يبين خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	25	28%
إناث	65	72%
المجموع	90	100%

من خلال معطيات الجدول رقم (5) الممثلة لتوزيع العينة حسب الجنس، فإننا نلاحظ أن عدد الإناث 65 أستاذة بنسبة 72%، تليها عدد الذكور الذي قدر بـ 25 أستاذًا بنسبة قدرها 25%.

4 / الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

1.4. الدراسة الاستطلاعية: هي عبارة عن دراسة أولية لإجراء الدراسة الأساسية، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (35) أستاذًا من أساتذة التعليم المتوسط تم اختيارهم بشكل عشوائي.

ومن أهداف الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

. الاحتكاك بمجتمع الدراسة والتعرف عليه، وجمع المعلومات الخاصة به.

. التعرف على مكان إجراء البحث، ومدى إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية.

. التأكد من صلاحية الأداة التي يتم بها جمع المعلومات ومدى وضوح التعليمات والبنود ومعرفة ما إن كانت تقيس المتغيرات، خاصة ما تعلق منها بمقياس استراتيجية حل المشكلات الذي تم تكييفه من قبل الباحثة.

. استطلاع رأي المحكمين من خلال تحكيم المقياس.

. التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها لعينة الدراسة الأساسية.

. التأكد من صحة صياغة فرضيات الدراسة.

2.4. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من 35 أستاذاً (من الجنسين) ببلدية متليلي ولاية غرداية موزعة على متوسطة قريدة فاطنة 15 أستاذاً، ومتوسطة غزيل أحمد 20 أستاذاً.

جدول رقم (6) يبين عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤسسة التربوية

النسبة المئوية	العدد	المكان
43%	15	متوسطة قريدة فاطنة
57%	20	متوسطة غزيل أحمد
100%	35	المجموع

الجدول رقم (6) يبين عدد الأساتذة ومؤسساتهم التي تم اختيارهم منها، حيث كان هناك فارق خمس أساتذة لصالح متوسطة غزيل أحمد بنسبة 57%، تليها متوسطة قريدة بنسبة 43%.

جدول رقم (7) يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية

النسبة المئوية	العدد	التخصص
14%	5	أقل من 5 سنوات
49%	17	من 5 إلى 10 سنوات
37%	13	أكثر من 10 سنوات
100%	35	المجموع

نلاحظ من الجدول رقم (7) أن نسبة الأساتذة ذوي خبرة ما بين 5 و 10 سنوات قدرت بـ 49% أي ما يقارب النصف بعدد قدر بـ 17 أستاذ، تليها نسبة الأساتذة ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات التي قدرت بـ 37%، وعدد قدر بـ 13 أستاذًا، ثم الأساتذة الأقل من 5 سنوات بنسبة 14%، وعدد قدرة 5 أساتذة.

جدول رقم (8) يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
34%	12	ذكور
66%	23	إناث
100%	35	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) الذي يمثل توزيع عدد أساتذة العينة الاستطلاعية من حيث الجنس، أن الإناث كانت نسبتهم 66%، بعدد قدر بـ 23 أستاذة، يليها الذكور بنسبة 34% وبعدد قدره 12 أستاذًا.

لابد لكل دراسة من أدوات تقيس ما أعدت له لما لها من أهمية في جمع البيانات الخاصة وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً، وذلك من أجل إثبات صحة أو نفي فرضيات الدراسة حول المشكلة المطروحة. ومن هذا المنطلق استعانت الباحثة في الدراسة الحالية بمقياسين هما:

مقياس استراتيجية حل المشكلات.

مقياس الدافعية للتعليم ليوسف قطامي (1989).

وقد تم تطبيق أداتي البحث في الوقت نفسه، وهذا حسب طبيعة الموضوع، إذ الغرض منه هو البحث عن علاقة استراتيجية حل المشكلات بدافعية التعلم، ولهذا قدمنا الأداتين معا للحصول على إجابات منطقية لشخص واحد على موضوعين مختلفين وبشكل جماعي بمساعدة مستشاري التوجيه والأساتذة والمؤطرين العاملين بالمتوسطات التي أجرى البحث فيها، إذ لديهم من الخبرة ما يمكنهم من تطبيقه.

أولاً: مقياس استراتيجية حل المشكلات:

. وصف الأداة:

أ. وصف مقياس استراتيجية حل المشكلات: أعدت المقياس الباحثة ركوك مريم (2018)، حيث قامت ببناء هذا المقياس في صورته الأولية المكونة من (31) عبارة موزعة على أبعاده الخمسة.

الملحق رقم (1): يبين الاستبانة الأصلية

وبعد تعديله من طرف الباحثة اسفرت صورته النهائية على (30) عبارة، وهذه الأبعاد هي:

البعد 1: الشعور بالمشكلة: ويقصد بها إدراك المشكلة حالما تبرز، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة واستشارة تفكيرهم.

البعد 2: تحديد المشكلة: ويقصد بها تحديد موضوع المشكلة ومعرفة أبعادها وخصائصها.

البعد 3: وضع الفروض: ويقصد بها افتراض حلول للمشكلة ودراسة هذه الفرضيات قبل الحكم على صلاحيتها.

البعد 4: جمع البيانات: ويقصد بها جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة، وإدراك العلاقات بينهما.

البعد 5: الوصول إلى النتيجة: ويقصد بها تنفيذ الأفكار واختبار صحة الحلول، حيث يبدأ التلميذ بالعمل وإصلاح الخطأ كلما ظهر أثناء التنفيذ.

ب . طريقة التصحيح: اعتمدت الباحثة على مقياس متعدد البدائل على نموذج ليكرت الثلاثي:

جدول رقم (9) يبين طريقة تصحيح مقياس استراتيجية حل المشكلات

التقدير	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة	3	2	1

تتراوح درجات الإجابات ما بين (30 إلى 90)، حيث قامت الباحثة بحذف عبارة واحدة من بعد جمع البيانات ودمجها مع عبارة تقاربها في المفهوم في نفس البعد لتفادي التكرار وتيسير الأداة وتخفيفها حتى تكون أقرب للأستاذ.

جدول رقم (10) يبين مستويات مقياس استراتيجية حل المشكلات

المستوى	الدرجة
مرتفع	من 70 إلى 90
متوسط	من 50 إلى 70
منخفض	من 30 إلى 50

مراحل تكيف المقياس:

قبل قياس الخصائص السيكومترية للمقياس، قامت الباحثة بتكييفه حتى يتناسب مع طبيعة الدراسة، متبعة المراحل الآتية:

. تجميع البنود التي تندرج تحت كل بعد يقيسه الاستبيان.

. التعديل في بعض العبارات المركبة والطويلة.

. عرض الأداة على المشرف في صيغتها الأولية والتعديل حسب ما يكون مناسباً.

الملحق رقم (2) يبين الاستبانة في صورتها الأولية

. عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة المحكمين، الذين يمثلون الإطار التربوي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة غرداية، وأساتذة اللغة العربية والمقدر عددهم بـ (07) أساتذة، وذلك من أجل إبداء رأيهم وملاحظاتهم عليها، ومدى مناسبة العبارات وانتمائها لكل بعد من الأبعاد، ومدى وضوح صياغتها اللغوية.

. إدراج ملاحظات الأساتذة وإثراءاتهم، وتخرج الاستبانة في صورتها النهائية.

وقد تم استرجاع (05) نسخ من المحكمين، وقد لوحظ اتفاق مجمل الآراء على أن الأداة جيدة لا يمكن تعديلها أكثر، إضافة لاتفاقهم الشبه كلي على بعض التعديلات الطفيفة، وأن عبارات المقياس تلائم العينة ومستواها ويبلغ عددها (30) عبارة.

. الملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها النهائية

. الملحق رقم (4) يبين قائمة الأساتذة المحكمين.

جدول رقم (11) يوضح أهم العبارات التي تم تعديلها

تحكيم عبارات مقياس استراتيجية حل المشكلات	
العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
. أقوم بوعي التلميذ بأهمية المشكلة لمساعدته في تحسين دافعيته للتعلم.	أقوم بتوعية التلميذ بأهمية المشكلة لمساعدته في تحسين دافعيته للتعلم.
أوجه التلميذ إلى وضع الفروض انطلاقا من خبراته السابقة	أوجه التلميذ إلى وضع الفروض انطلاقا من خبراته الشخصية ومكتسباته المعرفية
أقوم بتحديد المعوقات التي تواجه التلميذ خلال تحديد المشكلة بغرض الرفع من قدراته المعرفية	أقوم بتحديد المعوقات التي تواجه التلميذ خلال تحديد المشكلة بغرض الرفع من قدراته المعرفية.
أكافئ التلميذ عند وصولهم إلى النتيجة المرجوة في حل المشكلة.	أكافئ التلميذ عند وصولهم إلى النتيجة المرجوة في حل المشكلة.
أحرص في تدريب التلميذ على تحديد الهدف من المشكلة.	أحرص في تدريب التلميذ على تحديد الهدف من حل المشكلة.
أشعر التلميذ بوجود مشكلة حتى يفكر بعمق في طبيعة موضوع الدرس	أشعر التلميذ بوجود إشكالية حتى يفكر بعمق في موضوع الدرس.

6 / الخصائص السيكومترية لأداة المقياس:

أولا: مقياس استراتيجية حل المشكلات:

أ. في الدراسة الأصلية:

1. صدق الأداة: قامت ركوك بحساب صدق الأداة بالطرق التالية:

الصدق الظاهر: تم استخراج الصدق الظاهر للأداة باللجوء لأسلوب التحكيم من قبل المختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وقد استجابت لآراء المحكمين وقامت بما يلزم من تعديلات في ضوء المقترحات والملاحظات وبذلك ظهر الاستبيان بصورته النهائية.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرومباخ (0.65) وبلغ بالجذر التربيعي (0.80)، وهي قيمة تدل على أن الأداة صادقة.

2 ثبات الأداة: تم التأكد من الثبات من خلال معامل ألفا كرومباخ عن طريق برنامج (spss) حيث طبق على عينة قوامها 68 أستاذ ولقد قدرت قيمته بـ 0.65 وهي قيمة متوسطة، وهذا ما يدل على ثبات الاستبيان.

ب. في الدراسة الحالية:

1. الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه، أي يقيس فعلا المقياس ما أعد لقياسه. (عباس، 1996، ص22)

ويشير بشير معمري في توضيح المفهوم إلى:

. أن تكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي تقيسها.

. أن يكون الاختبار قادرا على أن يميز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص الأخرى.

. أن يميز بين الأداء القوي والضعيف. (معمري، 2002، ص159)

وللتحقق من صدق مقياس استراتيجية حل المشكلات قامت الباحثة بأسلوبين لاستخراج معامل الصدق كما يلي:

- طريقة المقارنة الطرفية.

- طريقة الصدق الذاتي.

➤ صدق المقارنة الطرفية: بعد الحصول على درجات العينة الاستطلاعية تم ترتيب الأفراد تنازليا، ثم أخذ عينة من الفئة العليا، وعينة من الفئة الدنيا، بناء على درجاتهم الكلية في المقياس وقسمت الدرجات إلى 34% عليا و34% دنيا، واستبعدت نسبة 32% المتحصلة على درجات وسطى، وبعد ذلك طبق اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) أو (0.01) والذي يعتبر مؤشرا على درجة صدق المقياس والجدول الآتي يوضح المؤشرات الإحصائية للمجموعتين.

الجدول رقم (12) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجية حل المشكلات

الدرجة العليا = ن	الدرجة الدنيا = 12	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دال عند 0.01
82.42	3.39	71.17	3.97	

من الجدول أعلاه يتبين أن قيمة "ت" لدلالة الفروق عند مستوى 0.01 وفق برنامج المعالجة الإحصائية النسخة 25، المجموعة ذات الدرجات العليا لديها متوسط أعلى مقارنة بالمجموعة ذات الدرجات الدنيا، ما يشير إلى وجود فروقا واضحة بين الدرجات، وعليه نقول أن الأداة صادقة.

➤ **الصدق الذاتي:** تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ (0.76) وبلغ بالجذر التربيعي (0.87)، وهي قيمة تدل على أن الأداة صادقة.

2. الثبات:

الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى، في الظروف نفسها. (سناء، 2010، ص48)

وللتحقق من ثبات مقياس استراتيجية حل المشكلات قامت الباحثة بأسلوبين لاستخراج

معامل الثبات كما يلي:

. طريقة التجزئة النصفية.

. طريقة ألفا كرونباخ.

➤ **طريقة التجزئة النصفية:** في هذه التقنية يطبق الاختبار كاملاً على نفس مجموعة الأفراد ثم تقسم الإجابات إلى قسمين لنحصل على درجات كل قسم حيث يصبح لكل جزء درجات خاصة به، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على جزئي الاختبار لنحصل على ثباته.

الجدول رقم (13) يبين نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجية حل المشكلات

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل سبيرمان براون	مستوى الدلالة
مقياس استراتيجية حل المشكلات	0.62	0.76	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيمة الثبات بلغت 0.62 وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات 0.76 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يدل على أن مقياس استراتيجية حل المشكلات ثابت.

➤ **طريقة ألفا كرونباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباين البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمري، 2002، ص 2013)

الجدول رقم (14) يبين نتائج ثبات مقياس استراتيجية حل المشكلات

الأداة	عدد الوحدات	معامل ألفا كرونباخ
حل المشكلات	30	0.76

من الجدول أعلاه نلاحظ أن تقدير معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ 0.76 وهو ما يدل على أن مقياس استراتيجية حل المشكلات ثابت.

ثانيا: مقياس دافعية التعلم:

وصف المقياس: اعتمدنا على مقياس الدافعية للتعلم، والذي يعتبر من أهم الأدوات المستخدمة لقياس دافعية التعلم لدى التلاميذ المراهقين، وضع هذا المقياس من طرف "يوسف قطامي" أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989 م، اعتمادا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من Russel وkozeki et Entwistle ومقياس Russel لدافعية التعلم ويحتوي على 36 عبارة أجمع المحكمون وأساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها بعد استبعاد 24 عبارة.

طريقة التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالآتي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

يتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 إلى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم "ليكارت" وعليه فإن درجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أقصى.

جدول رقم (15) يوضح العبارات الإيجابية والسلبية

عبارات ذات الاتجاه الإيجابي	عبارات ذات الاتجاه السلبي
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أ. في الدراسة الأصلية:

تم حساب ثبات المقياس على عينة تجريبية تتكون من أربعين طالبا (40) باستعمال معامل الارتباط بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس $r = 0.72$ ، أما بالنسبة لصدق المقياس فاعتمد الباحث صدق المحتوى وذلك بحساب معامل الارتباط بين (0.05) و(0.76) وكانت كلها إيجابية

و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم ومقررات المواد الدراسية وقد وجد أن معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث وقد تراوحت بين (0.12) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

الثبت لصاحب المقياس:

آلفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستعمال آلفا كرونباخ، وقد بلغ بالنسبة للاستبيان ككل (0.86)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق آلفا كرونباخ.

عدد العبارات	معامل آلف كرونباخ
36	0.866

من خلال الجدول أعلاه يبين قيم الثبات لمقياس الدافعية مرتفع جدا مما يعطي الفرصة لاستخدام هذا المقياس في دراسات أخرى نظرا لثبات نتائجه في الدراسات السابقة.

ب . في الدراسة الحالية: للتحقق من صدق مقياس الدافعية للتعلم قامت الباحثة بأسلوبين لاستخراج معامل الصدق كما يلي:

. طريقة المقارنة الطرفية.

. طريقة الصدق الذاتي.

➤ صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (17) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم

الدرجة العليا ن=12	الدرجة الدنيا ن=12		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	-10.59	0.01
141.33	3.28	120.25	6.06		

من الجدول أعلاه يتبين أن قيمة "ت" لدلالة الفروق عند مستوى 0.01 وفق برنامج المعالجة الإحصائية النسخة 25، المجموعة ذات الدرجات العليا لديها متوسط أعلى مقارنة بالمجموعة ذات الدرجات الدنيا، ما يشير إلى وجود فروقا واضحة بين الدرجات، وعليه نقول أن الأداة صادقة.

➤ الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ (0.72) وبلغ بالجذر التربيعي (0.84)، وهي قيمة تدل على أن الأداة صادقة.

2. الثبات: للتحقق من ثبات مقياس الدافعية للتعلم قامت الباحثة بأسلوبين لاستخراج معامل الصدق كما يلي:

. طريقة التجزئة النصفية.

. طريقة ألفا كرونباخ.

➤ طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (18) يبين نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية	0.81	0.90	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيمة الثبات بلغت 0.81 وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات 0.90 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم ثابت.

➤ طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (19) يبين نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم

الأداة	عدد الوحدات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الدافعية	36	0.72

من الجدول أعلاه نلاحظ أن تقدير معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ 0.72 وهو ما يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم ثابت.

7 / الأساليب الإحصائية:

استخدام الإحصاء من أهم ضروريات البحث العلمي لأنه يسمح بتكميم الظواهر ويزيد النتائج دقة. فبعد مرحلة التطبيق تم تفرغ بيانات أداتي الدراسة، في برنامج المعالجة الإحصائية spss لحساب كل من:

➤ النسب المئوية

➤ قوانين النزعة المركزية تمثل في المتوسط الحسابي: لمعرفة الفروق بين متوسطات العينة وبين المتغيرات.

➤ قوانين التشتت تمثلت في الانحراف المعياري: لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها

➤ اختبار "ت" لقياس الفروق بين المتغيرات

➤ معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرات.

➤ تحليل التباين أحادي الاتجاه "ف"

الخلاصة:

تمّ في هذا الفصل عرض المراحل المتبعة في هذه الدراسة بداية باختيار المنهج المناسب لها، ثم عينة البحث وحدودها، ثم تم التطرق للدراسة الاستطلاعية ووصف الأدوات (مقياس استراتيجية حل المشكلات ومقياس الدافعية للتعلم) والتأكد من خصائصها السيكومترية، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية، وإجراءات التطبيق، ويختتم الفصل بالحديث عن الأساليب الإحصائية التي استخدمت في فحص بيانات الدراسة الحالية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها.

الاستنتاج العام.

المقترحات

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس استراتيجية حل المشكلات، ومقياس الدافعية للتعلم، أسفرت هذه الإجراءات عن مجموعة من المعطيات الكمية وبعد ترتيبها وتفرغها وفي ضوء المعالجة الإحصائية لها توصلنا إلى مجموعة من النتائج، سنعرضها في هذا الفصل متسلسلة حسب تسلسل الفرضيات المطروحة مما سيتيح لنا فرصة تحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية التوصل إليها.

1) عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية." لا استخراج نتائج الفرضية الأولى تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات والدرجات الكلية لمقياس الدافعية للتعلم كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يبين العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
حل المشكلات	90	44.48	5.67	88	0.32	0.01	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبين لنا من الجدول أن عدد الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة بلغ عددهم 90 أستاذًا وأستاذة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات حل المشكلات (44.48) بانحراف معياري قدره (5.67)، بينما في مقياس الدافعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.32) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) أي أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية

للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

وتعزو الباحثة بأن استراتيجية حل المشكلات تساعد التلاميذ على إثراء الجانب المعرفي والتمكن من المحتوى المستهدف خلال العملية التعليمية، فهي تعتبر المتعلم محوراً كونها تعد من الاستراتيجيات النشطة التي تشرك المتعلم بفاعلية في مواقف تعليمية تتطلب التفكير والتحليل والاستنتاج، وتساعد التلميذ على تحسين مستويات الدافعية، حيث تركز على ذاتية المتعلم وتراعي الفروق الفردية للمتعلمين، كما أن الجانب المعرفي لهذه الاستراتيجية يشبع حاجات المتعلمين للبحث واكتشاف الحقائق ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه من المعلمين عن طريق التعاون بينهم مما يخلق نوعاً من التفاعل والانسجام، ومما يحفز ويعزز دافعيتهم الداخلية نحو التعلم، حيث ذكر الزغلول (2003) بأن استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات التي ترتبط إيجابياً بدافعية التعلم.

وتتفق نتيجة دراستنا مع نتائج بعض الدراسات مثل التي قام بها اليازيدي والوزاني (2016)، ودراسة الشارف (2019)، ودراسة عبد الرحمن وأبوسنينة (2023)، ودراسة المحيربي (2023)، ودراسة شبحة (2022)، حيث أكدت كل هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية واستراتيجيات حل المشكلات، فزيادة إدراك المشكلات يرتبط بزيادة في مستوى الدافعية لدى الفرد، في حين اختلفت مع دراسة آواك وآخرون (2017) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للتعلم القائم على المشكلة على دافعية الطلاب رغم أثرها على مهارات حل المشكلات الفيزيائية.

2) **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:** تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية"

الجدول رقم (21) يبين العلاقة بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
الشعور بالمشكلة	90	9.17	1.63	88	0.52	0.01	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبين لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الشعور بالمشكلة بلغ (9.17) بانحراف معياري قدره (1.63)، بينما في مقياس الدافعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.52) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) أي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون استراتيجية حل المشكلات استراتيجيات بنائية يعتمد التدريس بها على وجود مهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل المتعلمين يستشعرون وجود مشكلة ما، مما يدفعهم للتفكير في حلها، فشعور المتعلم بالمشكلة يمثل نقطة الانطلاق الأساسية في هذه الاستراتيجية، حيث تجعله مشاركا في البحث عن الحل لا متلقيا للحلول فقط، وتنمي لديه الإرادة والرغبة، وبالتالي تحفزه على الانخراط المعرفي والانفعالي واختبار قدراته، فاستراتيجية حل المشكلات تعمل على تعزيز التطور الانفعالي وتحسين دافعية التعلم لدى المتعلم، كما تستثير لديه التحدي لإيجاد الحل، وتفعّل وتعزز دوافعه للتعلم الداخلية كالفضول وحب الاستطلاع والخارجية كالنجاح والتقدير، مما يجعل عملية التعلم ذات قيمة لديه، ويزيد من ثقته بنفسه، فمن وجهة نظر الأساتذة فإن الصورة التي يكوها المتعلم عن إمكانياته وقدراته وجهده المبذول في المهمات والأنشطة التي يقوم بها في المدرسة سواء كانت إيجابية أم سلبية فإنها ترفع أو تخفض دافعيته للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ركروك (2018) التي توصلت إلى أن قدرة التلميذ على الشعور بالمشكلة يساهم بدرجة عالية في التحصيل الدراسي، ودراسة جعريط ونمور (2020) التي توصلت

إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية.

(3) عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية"

الجدول رقم (22) يبين العلاقة بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
تحديد المشكلة	90	10.32	1.66	88	0.23	0.02	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبين لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات بُعد تحديد المشكلة بلغ (10.32) بانحراف معياري قدره (1.66) بينما في مقياس الدافعية للتعلم فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.23) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.02) أي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تفسر الباحثة النتيجة إلى كون تحديد المشكلة هي النقطة التي ينتقل فيها المتعلم من حالة الحيرة والغموض والتشتت إلى حالة من الإدراك والوعي الواضح بجوهر المشكلة التي تواجهه، حيث يخطط ويحدد الأهداف المنتظر الوصول إليها بعدما يحدد المشكلة بوضوح ودقة، ويحصر المجال الكلي للمشكلة وينظر إليها المتعلم مرة واحدة، ومن وجهة نظر الأساتذة لا يستطيع المتعلم الوصول إلى أهدافه إلا بوجود دافعية للتعلم نابعة من ذاته ومستثارة من حوله، فهذه الخطوة تسهم بشكل فعال

في تحفيز دوافعهم الداخلية والخارجية، فكلما أدرك المتعلم طبيعة المشكلة كلما كان حماسه أكبر للمشاركة في البحث عن الحل، وكما أن مساعدة الأستاذ للتلميذ بتحديد المعوقات التي تواجهه يرفع من قدراته المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ركوك (2018) التي توصلت إلى أن تحديد المشكلة يساهم بدرجة عالية في التحصيل الدراسي، ودراسة بوجار ومصمودي (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى عينة الدراسة، حيث تتطلب مهارات التفكير النقدي تحليلاً دقيقاً وتعريفاً منطقياً لماهية المشكلة وحدودها وأسبابها.

4) عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية."

الجدول رقم (23) يبين العلاقة بين وضع الفروض والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
وضع الفروض	90	9.92	2.22	88	0.38	0.01	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبين لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات بُعد وضع الفروض بلغ (9.92) بانحراف معياري قدره (2.22) بينما في مقياس الدافعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.38) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) أي أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وضع الفروض والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تعد هذه الخطوة مهمة جدا في استراتيجية حل المشكلات، حيث يتنبأ فيها المتعلم بالحلول الممكنة فيضع بدائل بتوليد أفكار لتجاوز المشكلة، ويبنى افتراضات مؤقتة انطلاقا من معطيات المشكلة، فحسب النظرية البنائية يتكون لدى المراهق القدرة على التعامل مع العلاقات الفرضية - الاستنتاجية، مستخدما الفرضيات التي يمكن قبولها أو رفضها، ومن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط فإن اشراك المتعلم في صياغة الفروض ينمي لديه مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والاستنتاج...) وبالتالي يرفع من مستوى دافعيته للتعلم، كما يشعره بتحمل بالمسؤولية ويعزز شعوره أنه مشارك فعال لا متلقي سلبي للمعلومة في العملية التعليمية، مما يرفع من دافعيته الذاتية.

وقد اتفقت دراستنا مع دراسة سلام (2022) التي توصلت إلى أن استراتيجية حل المشكلات تساهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث يحتاج الأمر إلى مرونة ذهنية وخيال خصب لتوليد فرضيات متعددة، وكذا دراسة ركروك التي توصلت إلى أن وضع الفروض يساهم بدرجة متوسطة في التحصيل الدراسي، ودراسة الشارف ودودو وسليمان (2019) التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة على العموم من التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من قبل الأساتذة.

5) عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية."

الجدول رقم (24) يبين العلاقة بين جمع البيانات والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
جمع البيانات	90	8.08	2.01	88	0.43	0.01	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبين لنا من الجدول أن عدد الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة بلغ عددهم 90 أستاذا وأستاذة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات بُعد جمع البيانات (8.08) بانحراف معياري قدره (2.01) بينما في مقياس الدافعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.43) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) أي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جمع البيانات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تعد مرحلة جمع المعلومات مرحلة مهمة في استراتيجية حل المشكلات، حيث تمثل نقطة الانطلاق نحو التعمق في فهم المشكلة وأبعادها، والإلمام بحيثياتها من جميع الجوانب، ومن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط فإن إشراك المتعلم في عمليات جمع البيانات عن طريق أدوات البحث العلمي "الملاحظة، المقابلة، الاستبيان.."، وتوجيههم إلى جمع البيانات عن طريق مختلف الأوعية "المكتبية والرقمية"، وتصنيفها وتبويبها بغرض وضوح المادة العرفية، يساهم في زيادة إحساسه بالإنجاز، مما يزيد من دافعيته للتعلم، كما أن دعم المتعلم للعمل في مجموعات وتقاسم الأدوار بين الفريق بغرض تبادل أكبر قدر من المعلومات، وبناء خبرات مشتركة يتيح فرصا للتعلم النشط والتعاوني، مما يضيف بعدا اجتماعيا محفزا يساهم في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم.

والتفقت هذه النتيجة مع دراسة ركروك (2018) التي توصلت إلى أن جمع البيانات يساهم بدرجة عالية في التحصيل الدراسي، وكذا دراسة المحيري (2023) التي توصلت إلى أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة في عينة البحث.

6) عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوصول للنتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية"

الجدول رقم (25) يبيّن العلاقة بين الوصول للنتيجة والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الاحصائية	تحقق الفرضية
الوصول للنتيجة	90	7.49	1.82	88	0.31	0.01	نعم تحققت
الدافعية للتعلم		127.00	12.38				

يتبيّن لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات بُعد الوصول للنتيجة بلغ (49.7) بانحراف معياري قدره (1.82) بينما في مقياس الدافعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (127.00) بانحراف معياري قدره (12.38)، كما أثبتت نتائج التحليل أن قيمة "ر" المحسوبة (0.43) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) أي أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوصول للنتيجة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليبي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تعد مرحلة الوصول إلى النتيجة آخر خطوة في استراتيجية حل المشكلات، حيث يمكن اعتبارها عملية مراقبة وتنظيم النواتج الفعلية للحل بعد تطبيقه، ويرى أساتذة التعليم المتوسط أن وصول التلميذ إلى النتيجة يشعره بالرضا عن ذاته، مما يعزز ثقته بنفسه، ويشجعه على تعلم مهارات جديدة، وكذا إدراك المتعلم للعلاقة بين الجهد المبذول للوصول إلى النتيجة والنتائج المحققة ينمي شعوره بالإنجاز إحساسه بدوره الفعال في بناء معارفه بنفسه، ويدعم دافعيته الداخلية، وهو ما ينعكس إيجابيا على حماسه ورغبته في التعلم، وكذا دعم المتعلمين أثناء عملية حل المشكلات والتدرج معهم للوصول إلى النتيجة ينمي دافعتهم للتعلم، فحسب نظرية التقرير الذاتي فالشعور بالكفاية والفاعلية الذي يكون بسبب النجاح يعزز جهدهم بالإتقان ويساعد برفع مستوى الدافعية الداخلية من أجل القيام بمهام أخرى مشابهة، كما أن الدافعية الداخلية تضعف عند الشعور بعدم الكفاية، وبالتالي يضعف جهدهم للقيام بالمهام وإتقانها.

وتتفق نتيجة دراستنا مع دراسة عبد الرحمن وأبو سنيّة (2023) التي توصلت إلى أن لاستخدام استراتيجية حل المشكلات أثر في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات، وكذا دراسة ركروك (2018) التي توصلت إلى أن الوصول للنتيجة يساهم بدرجة عالية في التحصيل الدراسي.

(7) عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

الجدول رقم (26) يبين الفروق بين الجنسين في حل المشكلات

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	تحقق الفرضية
ذكور	25	44.20	4.99	88	-0.28	0.77 غير دال	لم تتحقق
إناث	65	44.58	5.95				

نلاحظ من الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الذكور على مقياس استراتيجية حل المشكلات بلغت (44.20) وبانحراف معياري قدره (4.99)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (44.58) بانحراف معياري قدره (5.95)، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث بلغت (-0.28) وهي صغيرة جدا قريبة من الصفر يعني أن متوسط الإناث أكبر قليلا من الذكور عند مستوى دلالة (0.77) وهي أكبر بكثير من (0.05) أي أن هذا الفرق لا يمثل فرقا حقيقيا في المجتمع الإحصائي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية لم تتحقق لعدم وجود فروق واضحة بين المتغيرين.

وتفسر الباحثة نتيجة أن متغير الجنس لا يشكل عاملاً مؤثراً، كون أن حل المشكلات مهارة قابلة للتطوير في أي مجال، ويمكن للجميع أن يكون جيداً فيها، فكل من الأساتذة والأستاذات قادرون على حل المشكلات بفاعلية، بناءً على خبراتهم ومهاراتهم الفردية، فالممارسات التدريسية ومتطلبات المهنة قد تخلق نوعاً من التماثل والتقارب في طريقة مواجهة المشكلات بين الجنسين، لاسيما في سياق تربوي موحد، داخل بيئة مدرسية وبرامج تكوينية موحدة.

اتفقت نتيجة دراستنا مع دراسة بوجار ومصمودي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر الأساتذة تعزى إلى متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة والمؤهل العلمي.

8) **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها:** تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث- في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية.

الجدول رقم (27) يبين الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	تحقق الفرضية
الذكور	25	125.72	13.03	87	- 0.60	غير دال	لم تتحقق
الإناث	65	127.49	12.19				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الذكور على مقياس الدافعية للتعلم بلغت (125.72) بانحراف معياري قدره (13.03)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (127.49) بانحراف معياري قدره (12.19)، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث بلغت (-0.60) عند مستوى دلالة (0.54) وهي غير دالة أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث-

في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية لم تحقق.

يرجع عدم وجود فروق معنوية بين الأساتذة والأستاذات في الدافعية للتعلم من وجهة نظر الباحثة إلى تشابه الظروف في البيئة التعليمية والمدرسية، ووحدة الأهداف المراد تحقيقها، فالدافعية للتعلم هي إحدى الركائز الأساسية التي توجه سلوكيات المعلم المهنية وتطويرة الذاتي، وسعيه المستمر نحو إتقان المادة التعليمية، والتخطيط المسبق لها، وتنفيذها دون ملل أو قنوط، متجاوزا العقبات بكل تحد وإصرار، مما يدل على أن الدافعية للتعلم لا تتأثر بالخصائص البيولوجية للأفراد، بل تتشكل ضمن شبكة معقدة من العوامل المرتبطة بالسياق التربوي والمحددات الثقافية والتنظيمية المحيطة بمهنة التعليم.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة بحفيد وعزاوي (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم، ودراسة بن غانم وخوجة (2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مقياس الدافعية للتعلم، وكذا دراسة آواك وآخرون (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات والدافعية.

9) عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة -أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية."

الجدول رقم (28) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للخبرة

الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	11	40.91	5.50
من 5 إلى 10 سنوات	35	44.03	4.42
أكثر من 10 سنوات	44	45.73	6.25
المجموع	90	44.48	5.67

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي يرتفع مع زيادة الخبرة المهنية في حل المشكلات، حيث سجلت الفئة الأقل من 5 سنوات أقل متوسط (44.91) بانحراف معياري قدره (5.50)، في حين سجلت الفئة الأكثر من 10 سنوات أعلى متوسط (45.73) بانحراف قدره (6.25) مما يعني أن هناك تفاوت أكبر بين درجات هذه الفئات مما يدل على أثر إيجابي للخبرة. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك لأن أفراد الدراسة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية وهذا يضمن تكافؤ المجموعات، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يبين تحليل التباين

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	تحقق الفرضية
داخل المجموعات	2	107.92	3.54	0.033	تحققت
خارج المجموعات	87	30.49			
المجموع	89	138.41			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ف) بلغت (3.54) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.033) مما يدل على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على مقياس استراتيجية حل المشكلات، أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة -أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات- في حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية تحققت.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة يعتمدون على النظريات والأطر التربوية المكتسبة أكاديمياً، في حين الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة غالباً ما يطورون استراتيجيات خاصة بهم مبنية على التجربة، مما يجعلهم يتعاملون مع المشكلات بمرونة وسرعة أكبر. وقد اختلفت دراستنا مع دراسة بوجار ومصمودي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي تعزى إلى متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة والمؤهل العلمي.

10) عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها: تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة –أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات-في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية."

الجدول رقم (30) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة المهنية

الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	11	124.18	13.18
من 5 إلى 10 سنوات	35	129.17	11.30
أكثر من 10 سنوات	44	125.98	12.98
المجموع	90	127.00	12.38

يبين الجدول أن المتوسط الحسابي للفئة من 5 سنوات إلى 10 سنوات خبرة مهنية كان الأعلى إذ بلغ (129.17)، ثم يليه الفئة الأكثر من 10 سنوات خبرة مهنية بمتوسط حسابي بلغ (127.00)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للفئة الأقل من 5 سنوات (124.18) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك لأن أفراد

الدراسة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية وهذا يضمن تكافؤ المجموعات، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يبين تحليل التباين

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	تحقق الفرضية
داخل المجموعات	2	149.20	0.97	0.38 غير دال	لم تتحقق
خارج المجموعات	87	153.55			
المجموع	89	302.75			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ف) بلغت (0.97) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.38) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم، أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة -أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات- في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة بمتوسطات بلدية متليلي بولاية غرداية، بمعنى أن الفرضية لم تتحقق.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون تراكم الخبرة التي يكتسبها الأساتذة من خلال التخطيط للمواقف التدريسية المختلفة يعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويزيد من قدرتهم على التكيف مع التحديات الصفية التي تواجههم، مما قد يرفع مستويات دافعتهم للتعلم

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بوجار ومصمودي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي تعزى إلى متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة والمؤهل العلمي

الاستنتاج العام:

من خلال معالجتنا لموضوع استراتيجية حل المشكلات ودافعية التعلم والذي حاولنا فيه توضيح العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم، وذلك بالتطرق إلى الجانب النظري المتعلق بهما ومع استعراض لهذا الجانب تعرفنا على أهميتهما، بحيث يعتبر هذان المتغيران لدى أساتذة تعليم المرحلة المتوسطة مؤشر على نجاح عملية التعليم، وبعد تحليل البيانات توصلنا إلى:

● توجد علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- توجد علاقة بين الشعور بالمشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين تحديد المشكلة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين وضع الفروض والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين جمع البيانات والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين الوصول إلى النتيجة والدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - لا توجد فروق بين الجنسين في حل المشكلات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - توجد فروق بين سنوات الخبرة في حل المشكلات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
 - لا توجد فروق بين سنوات الخبرة في الدافعية للتعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- وفي ظل ما تقدم من نتائج يمكن طرح بعض المقترحات التالية:

الاقتراحات:

- . العمل على إثراء المناهج المدرسية وجعلها أكثر فاعلية وتعزيز استخدام استراتيجية حل المشكلات ضمن المناهج التعليمية بشكل مستمر.
- . عمل ورش تدريبية للأساتذة والمعلمين لتعزيز المفاهيم الخاصة بتطبيق واستخدام استراتيجية حل المشكلات وأثرها في الدافعية نحو التعلم.

. تنمية الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وتشجيعهم وتحفيزهم على مواجهة مشكلاتهم وجعل البيئة المحيطة المادية والاجتماعية تساعد على ذلك.

. أن يأخذ المسؤولون في قطاع التكوين والتأهيل في وزارة التربية والتعليم أسلوب حل المشكلات كمحور لبناء الخطط التكوينية الخاصة بجميع الأنشطة التعليمية.

المراجع

قائمة المراجع:

- أبو حويج، مروان وأبو مغلي، سمير. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- أبو عواد، مي. (2015). أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها: دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة ريف دمشق. [رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس]. قسم المناهج وطرائق التدريس.
- آل سليم، وجدان بنت عبد الله بن عبد الهادي ومحمد عمرة بنت عبد الرحمن. (2024). توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهـم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد 8(العدد31)، ص ص 245. 286.
- البازيدي، فاطمة الزهراء ولوزاني، فاطمة الزهراء. (2016). العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعيـ. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ص ص 65. 79.
- البشير، ماهر بن عبد الرحمان. (2023). فاعلية تطبيق التعليم المدمج في برنامج إثرائي باستخدام استراتيجية التعلم النشط وحل المشكلات في رفع مستوى الاستعداد لمسابقة الكانجوارو لطلاب مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. المجلة العلمية، المجلد 39(العدد1)، ص ص 137 - 160.
- الحارثي، عبد الله فريح. (2024). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. [رسالة ماجستير في علم النفس التربوي]. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 13(العدد4)، ص ص 797 - 815.
- الدغيم، خالد. (2023). محفزات إثارة الدافعية للتعلم عن بعد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة تربوية ونفسية. مجلة التراث. المجلد 13(العدد2)، ص ص 62. 79.

- . الديب، محمد علي. (1999). الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما وذلك على عينة من المعلمين. مجلة علم النفس، العدد 26.
- . الزغي، أحمد. (2007). أساليب تعليم مهارات التفكير الإبداعي للطلاب. مجلة كلية المعلمين بالقنفذة. المجلد 1 (العدد 9)، ص ص 13 . 27.
- . السالم، منا عبد العزيز وعبد الجواد، آمال محمد والشهراني، خيرية عون. (2021). ممارسات المعلمة المؤثرة في تطوير الدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 09 (العدد 1)، ص ص 35 . 46.
- . السلطان، جواد بن معتوق الحربي، مشعل بن سعد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد قائم على استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدينة الجبيل الصناعية. المجلة العربية للإعاقاة والموهبة. المجلد 5 (العدد 17)، ص ص 163 . 184.
- . السلطي، نادية سميح. (2004). التعلم المستند إلى الدماغ. دار المسيرة.
- . السليتي، فراس محمود مصطفى. (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- . الشارف، نعيم ودودو، بلقاسم وسليمان، علي. (2018). واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10 (العدد 5)، ص ص 35 . 52.
- . الشارف، نعيم. (2020). أثر استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة تجريبية على مستوى دائرة جامعة. [أطروحة دكتوراه في مناهج التدريس]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- . الطريحي، فاهم حسين وحمادي، حسين ربيع. (2012). مبادئ في علم النفس التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- . العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. (ط3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- . العناني، حنان عبد الحميد. (2008). علم النفس التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- . اللامي، حسين رحيم علي عيدي وعبيد، قاسم مسير زيارة. (2023). أثر استراتيجية فرق الخبراء في دافعية التعلم نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط. المجلد 2(العدد3). ص ص 839 . 853.
- . الحيزي، فاطمة صباح محمد. (2023). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، المجلد 7(العدد26) فبراير، ص 519-546.
- . الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- . الويسي، نزار محمد خير. (2022). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات على تركيز الانتباه والأداء المهاري لفعالية دفع الجلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. دراسات العلوم التربوية، المجلد 49(العدد4)، ص 155 . 169.
- . بحفيد، زهرة وعزاوي، شيماء. (2023). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم. [مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي]، جامعة دراعية أدرار.
- . بشكيط، هالة وغبغب، حياة. (2022). أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. [مذكرة ماستر في علم النفس التربوي]. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.
- . بن غانم، نادية وخوجة، حسينة. (2024). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة. [رسالة ماستر أكاديمي في علوم التربية]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- . بني يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بهلول، خديجة. (2023). القدرة المكانية وعلاقتها بحل المشكلات الهندسية في الرياضيات لدى تلاميذ السنة أولى متوسط من العاديين وذوي صعوبات الانتباه. [أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي]. جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- بوجار، نزيهة ومصمودي، زين الدين. (2021). استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالقدرة على التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم لبواقي، المجلد 8(العدد 8)، ص ص 498 . 514.
- بوحامة، الجيلالي. (2009). الدافعية للتعلم. مجلة التربية، المجلد 38(العدد 170)، ص ص 178 . 158.
- بوستة، بشير. (2020). المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. [أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- بوعلاق، محمد. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. قصر الكتاب.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمان. (2003). أسس علم النفس التربوي. (ط3)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جعريط، نسرین ونغور، حسية. (2020). استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة العلوم الطبيعية: دراسة ميدانية بمتوسطات جيغل. [مذكرة ماستر في علوم التربية]. جامعة محمد الصديق بن يحيى جيغل.
- جیدل، صبيرنة ومعروف، نسيم. (2024). أثر التقويم المستمر على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة المسيلة. [مذكرة ماستر في علم النفس]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- حجازي، إهداء علي السيد. (2022). فاعلية التعليم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. العدد(02)، الجزء الثاني، ص ص 319 - 360.

- حمادانة، محمد محمود ساري وعبيدات، خالد حسين محمد. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- دانييل، جوني. (2015). أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية (ترجمة طارق عطية عبد الرحمان، محمد بن إبراهيم عقيل). فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- دباش، نور الهدى وحديد، يوسف. (2021). استراتيجيات التعلم النشط والدافعية نحو التعلم. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. المجلد 15 (العدد 2). ص ص 71. 96.
- دوقه، أحمد وآخرون. (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم. دار المطبوعات الجزائرية للنشر والتوزيع.
- ركروك، مريم. (2018). دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية ببلدية قاوس وحران جيحل. [رسالة ماستر في علوم التربية]. جامعة محمد الصديق بن يحي جيحل.
- زرقان، ليلي. (2023). استراتيجية حل المشكلات ودورها في تنمية مهارات المتعلم من وجهة نظر معلمي: دراسة ميدانية بإحدى متوسطات ولاية سطيف. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 16 (العدد 1)، ص ص 519. 540.
- ساعد، صباح. (د.س.). طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ: مثال تطبيقي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الخامسة ابتدائي. مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة. ص ص 203. 216.
- سلام، هدى. (2022). مهارات التفكير الإبداعي في ضوء تطبيق استراتيجية حل المشكلات. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية. المجلد 7 (العدد 4)، ص ص 644. 667.
- سناء، سليمان محمد. (2010). أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية. عالم الكتب.

. شبحة، عائشة. (2022). القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمثللي ولاية غرداية. [أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

. شروخ، صلاح الدين. (2010). علم النفس الاجتماعي والإسلام. دار العلوم.

. شعبي، إيمان ورزيق، عفاف. (2015). معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة مرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة. [مذكرة ماستر في التوجيه والإرشاد]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

. عبد الرحمان، رائدة حسن نمر وأبوسنينة، عودة عبد الجواد. (2023). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة المناهج وطرق التدريس، المجلد 2 (العدد 11)، ص ص 58. 82.

. عبد الله، تهاني عبد الرحيم. (2023). فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي مديرية نابلس. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين الأدب والدراسات التربوية النفسية، المجلد 3 (العدد 9)، ص ص 25. 45.

. عرعار، عبد اللطيف. (2024). استراتيجيات التدريس لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة الرياضة في الطورين التعليميين. دراسة ميدانية على متوسطات وثانويات مقاطعة تقرت. [أطروحة دكتوراه]. جامعة ورقلة، الجزائر.

. عزاوي، خديجة وبخفيد، نوال. (2022). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. [مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي]. جامعة دراعية أدرار.

. غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

. فريجات، عبد الكامل. (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. المجلد 7 (العدد 2)، ص ص 144. 168.

. فيصل، عباس. (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. دار الفكر.

- . قاسم، جمال مثقال. (2001). مبادئ علم النفس. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- . قنوعة، عبد اللطيف. (2019). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على تلاميذ الرابعة متوسط بالرياح الوادي. [أطروحة دكتوراه في علوم التربية]. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- . كيوص، ربحة. (2016). مشكلات الإدارة الصفية كما يدركها أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بدافعتهم للإنجاز: دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة متليلي. [رسالة ماستر في علم النفس المدرسي]. جامعة غرداية.
- مجاهد، مصطفى وبومعزة، محمد ملين وحملوي، عامر. (2021). برنامج تعليمي مقترح وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض أنواع التصويب بكرة السلة لتلاميذ أولى متوسط بأعمار 12 - 13 سنة. مجلة دفاتر المخبر، المجلد 16 (العدد 1)، ص ص 26 - 46.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2009). طرائق التدريس العامة. (ط3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- . معمري، بشير. (2022). المرجع في مناهج البحث النفسي وإجراءاته الميدانية. الأندلس للخدمات الجامعية.
- منوش، أسماء. (2017). استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة الجامعيين وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة. [مذكرة ماستر في علوم التربية]. جامعة الصديق بن يحي جيجل.
- مهري، خليدة. (2016). مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ. مجلة آفاق علمية؛ دورية نصف سنوية محكمة تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست. الجزائر، العدد 12، ص ص 123 - 147.
- . نشواقي، عبد الحميد. (2003). علم النفس التربوي. (ط3)، دار الفرقان.
- . نويات، صفية. (2015). الاستراتيجيات التعليمية ودورها في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذة الرياضيات: دراسة

ميدانية بمتوسطات بلدية بوسعادة، المسيلة، الجزائر. [مذكرة ماستر في علوم التربية]، جامعة محمد
بوضياف المسيلة.

المواقع الالكترونية:

. الزهراني، أنور عبد الله. (2018/10/11). الدافعية نحو التعلم (مقال).

[https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/motivation-](https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/motivation-towards-learning)
towards learning الساعة 19 : 30

المراجع الأجنبية:

- Aweke, Shishigu Argaw Beyene, Bashu Haile Beyene, Tesfaw Ayalew
Education . (2017). *Instruction on Students' Motivation and Problem Solving
Skills of Physics*. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology
Shiferaw, Gadisa Kuma (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL)
13(3):857–871
- vieau.r, (1994) . *la motivation en contexte scolaire*. saint laurent ,paris.

الملاحق

الملحق (1): أداة الاستبيان الأصلية:

محور الاستبيان	الرقم	البند	دائما	أحيانا	أبدا
الشعور بالمشكلة.	1	حينما أشعر التلميذ بوجود مشكلة أجعله يفكر بعمق في طبيعتها			
	2	أساهم في تحسيس التلاميذ بالمشكلة لمساعدتهم على تذكرها مستقبلا.			
	3	حينما أشعر التلميذ بالدافعية لحل المشكلة يزيد من نسبة استيعابهم لدرس.			
	4	حينما أشعر التلميذ بالثقة بالنفس لحل المشكلة تزيد نسبة تحصيلهم الدراسي.			
	5	أساهم بتحسين التلاميذ بوجود المشكلة من خلال فتح النقاش حولها لمساعدتهم في رفع تحصيلهم الدراسي.			
	6	أقوم بتحسين التلاميذ بأهمية وجود المشكلة لمساعدتهم في تحسين مستواهم الدراسي.			
	7	أقوم برفع معنويات التلاميذ لتحسيسهم بوجود مشكلة تتطلب الحل لمساعدتهم على تحسين دافعيتهم للتعلم.			
تحديد المشكلة.	8	أقوم باختيار مشكلة تلائم مستوى التلاميذ لمساعدتهم على رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم.			
	9	أقوم بعرض صور توضيحية التي تساعد على تحليل المشكلة لمساعدتهم على رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم.			
	10	أقوم باختيار مشكلة لم يتم التطرق لها من قبل لمساعدتهم على إثراء رصيدهم المعرفي.			
	11	أساهم في تدريب التلاميذ لتحديد الهدف من المشكلة لمساعدتهم في رفع المستوى الدراسي لديهم.			
	12	أقوم بالتخطيط لتحديد المشكلة لمساعدة التلاميذ في تحسين			

			مستواهم الدراسي.		
			13 أقوم بتحديد المعوقات التي تواجه التلاميذ خلال تحديد المشكلة لمساعدتهم في رفع مهارتهم المعرفية		
			14 أساهم في تدريب التلاميذ على تشخيص الوضع الراهن للمشكلة لمساعدتهم على رفع المستوى المعرفي لديهم		
			15 أساهم بتدريب التلاميذ في وضع الحلول المؤقتة لمشكلة الدرس من أجل رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.		
			16 حينما يقوم التلاميذ بوضع القروض انطلاقا من خبراته المسابقة تساهم في رفع مستويات تحصيلهم الدراسي.		
			17 حينما يختار التلاميذ الفروض المناسبة لمشكلة تؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.		
			18 أطلب من التلاميذ بوضع الفروض اعتمادا على مبدأ المناقشة لمساعدتهم على زيادة معارفهم الدراسية.		
			19 أطلب من التلاميذ متابعة بعض الفروض اعتمادا على مبدأ التجريب لمساعدتهم على رفع مستواهم مستواهم الدراسي.		
			20 أساهم بتدريب التلاميذ من التحقق من صحة فروض المشكلة لمساعدتهم في رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم.		
			21 أعتمد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لجمع البيانات لمساعدتهم على تبادل أكبر قدر من المعلومات فيما بينهم.		
			22 أقوم بتوجيه التلاميذ إلى جمع البيانات عن طريق الكتب لمساعدتهم على تحسين مستوى مستواهم التحصيلي.		
			23 أقوم بتوجيه التلاميذ إلى الأنترنت لجمع البيانات لمساعدتهم على جمع أكبر عدد من المعلومات.		
			24 أساهم بتوجيه التلاميذ لجميع البيانات عن طريق الملاحظة لمساعدتهم في رفع مستويات التحصيل الدراسي.		
			25 القوم بتوجيه التلاميذ لجمع البيانات من مصادر موثوق فيها		

			لمساعدتهم على إثراء رصيدهم المعرفي.		
			أقوم بتوجيه التلاميذ إلى تصنيف البيانات وتبويبها لمساعدتهم على مستواهم الدراسي.	26	
			أقوم بمساعدة التلاميذ أثناء قيامهم حل المشكلة لمساعدتهم على زيادة رفع مستواهم المعرفي.	27	
			أساهم بصياغة نتائج المشكلة لإظهار مستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.	28	
			أساهم بتدريب التلاميذ بتقديم الأدلة الداعمة للنتيجة المتوصل إليها لإظهار المستوى الدراسي لديهم.	29	
			أقوم بمكافئة التلاميذ عند وصولهم إلى النتيجة لرفع من نسبة طموحهم في التحصيل الدراسي.	30	
			أشير في النهاية إلى الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء حلهم للمشكلة لمساعدتهم في تطوير قدراتهم المعرفية.	31	

الملحق (2): أداة استراتيجية حل المشكلات في صورتها الأولية:

محاو الاستبيان	الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
الشعور بالمشكلة.	1	أشعر التلميذ بوجود مشكلة حتى يفكر بعمق في طبيعة موضوع الدرس.			
	2	أساهم في تحسيس التلميذ بالمشكلة لمساعدته على تذكرها مستقبلا.			
	3	أشعر التلميذ بضرورة استيعابه للمشكلة يزيد من نسبة دافعيته للتعلم			
	4	أشعر التلميذ بضرورة الثقة بالنفس تجاه المشكلة حتى تتحقق الدافعية للتعلم			

			5	أساهم بالنقاش في تحسيس التلميذ بوجود مشكلة.
			6	أقوم بوعي التلميذ بأهمية المشكلة لمساعدته في تحسين دافعيته للتعلم.
			7	أقوم برفع معنويات التلميذ لحل المشكلة حتى يتم تحسين دافعيته للتعلم.
			8	أقوم باختيار مشكلة تلائم مستوى التلميذ حتى أرفع من مستوى الدافعية لديه.
			9	أقوم بعرض صور توضيحية تساعد على تحليل المشكلة
			10	أقوم باختيار مشكلة لم يتم التطرق لها من قبل لمساعدة التلميذ على إثراء رصيده المعرفي.
			11	أحرص في تدريب التلميذ على تحديد الهدف من المشكلة.
			12	أقوم بالتخطيط لتحديد المشكلة حتى أساعد التلميذ في تحسين دافعيته للتعلم.
			13	أقوم بتحديد المعوقات التي تواجه التلميذ خلال تحديد المشكلة بغرض الرفع من قدراته المعرفية
			14	أساهم في تدريب التلميذ على تشخيص الوضع الراهن للمشكلة بغرض الرفع من المستوى المهاري لديه.
			15	أساهم في تدريب التلميذ بوضع الحلول المؤقتة لمشكلة الدرس من أجل رفع مستوى دافعيته للتعلم.
			16	أوجه التلميذ إلى وضع الفروض انطلاقا من خبراته السابقة
			17	أساهم مع التلميذ في اختيار الفرض المناسب من البدائل المتعددة
			18	أوجه التلميذ إلى وضع الفروض اعتمادا على مبدأ المناقشة بغرض

			مساعدته على زيادة معارفه الدراسية.		
			أحرص مع التلميذ في متابعة بعض الفروض الاعتماد على مبدأ التحريب.	19	
			أعمل على تدريب التلميذ في التحقق من صحة فروض المشكلة.	20	
			أدعم التلميذ للعمل في مجموعة وتقاسم الأدوار بين الفريق بغرض تبادل أكبر قدر من المعلومات وبناء خبرات مشتركة.	21	جمع البيانات.
			أقوم بتوجيه التلميذ إلى جمع البيانات عن طريق مختلف الأوعية "المكتبية، الرقمية"	22	
			أساهم في توجيه التلميذ لجميع البيانات عن طريق أدوات البحث "الملاحظة، المقابلة، الاستبيان.."	23	
			أحرص مع التلميذ في الثبوت من مصدر المعلومة بغرض البناء على معلومات موثوق فيها.	24	
			أساعد التلميذ في تصنيف البيانات وتبويبها بغرض وضوح المادة المعرفية أمامه واستخلاص المناسب للبحث.	25	
			أساعد التلميذ أثناء قيامه بحل المشكلة بغرض بلوغ نتائج علمية وواقعية.	26	الوصول إلى النتيجة
			أقف على صياغة نتائج المشكلة حتى تكون صياغة دقيقة.	27	
			أدرب التلميذ على تقديم أدلة داعمة للنتيجة المتوصل إليها.	28	
			أكافئ التلميذ عند وصولهم إلى النتيجة المرجوة في حل المشكلة.	29	
			أحصر مع التلميذ الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها أثناء حل المشكلة، وذلك بغرض تجنبها مستقبلا.	30	

الملحق (3): أداة استراتيجية حل المشكلات في صورتها النهائية:

زميلي الأستاذ / زميلتي الأستاذة:

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يهدف لمعرفة وجهة نظرك في بعض المواقف التي تحدث أثناء العملية التعليمية التعليمية. الرجاء منك تسجيل الإجابة التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة فلا تترك

أي عبارة دون الإجابة عليها، كما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق. فهذا الاستبيان يستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
الشعبة: ☐ علمي ☐ أدبي

المؤسسة : إكمالية

محاو الاستبيان	الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
الشعور بالمشكلة.	1	أشعر التلميذ بوجود إشكالية حتى يفكر بعمق في طبيعة موضوع الدرس.			
	2	أساهم في تحسيس التلميذ بالمشكلة لمساعدته على تذكرها مستقبلا.			
	3	أشعر التلميذ بضرورة استيعابه للمشكلة يزيد من نسبة دافعيته للتعلم			
	4	أشعر التلميذ بضرورة الثقة بالنفس تجاه المشكلة حتى تتحقق الدافعية للتعلم			
	5	أساهم بالنقاش في تحسيس التلميذ بوجود مشكلة.			

			أقوم بتوعية التلميذ بأهمية المشكلة لمساعدته في تحسين دافعيته للتعلم.	6	
			أقوم برفع معنويات التلميذ لحل المشكلة حتى يتم تحسين دافعيته للتعلم.	7	
			أقوم باختيار مشكلة تلائم مستوى التلميذ حتى أرفع من مستوى الدافعية لديه.	8	تحديد المشكلة.
			أقوم بعرض صور توضيحية تساعد على تحليل المشكلة	9	
			أقوم باختيار مشكلة لم يتم التطرق لها من قبل لمساعدة التلميذ على إثراء رصيده المعرفي.	10	
			أحرص في تدريب التلميذ على تحديد الهدف من حل المشكلة.	11	
			أقوم بالتخطيط لتحديد المشكلة حتى أساعد التلميذ في تحسين دافعيته للتعلم.	12	
			أقوم بتحديد المعوقات التي قد تواجه التلميذ خلال تحديد المشكلة بغرض الرفع من قدراته المعرفية	13	
			أساهم في تدريب التلميذ على تشخيص الوضع الراهن للمشكلة بغرض الرفع من المستوى المهاري لديه.	14	
			أساهم في تدريب التلميذ بوضع الحلول المؤقتة لمشكلة الدرس من أجل رفع مستوى دافعيته للتعلم.	15	وضع الفروض.
			أوجه التلميذ إلى وضع الفروض انطلاقاً من خبراته الشخصية ومكتسباته المعرفية.	16	
			أساهم مع التلميذ في اختيار الفرض المناسب من البدائل المتعددة	17	

			18	أوجه التلميذ إلى وضع الفروض اعتماداً على مبدأ المناقشة بغرض مساعدته على زيادة معارفه الدراسية.
			19	أحرص مع التلميذ في متابعة بعض الفروض الاعتماد على مبدأ التجريب.
			20	أعمل على تدريب التلميذ في التحقق من صحة فروض المشكلة.
			21	أدعم التلميذ للعمل في مجموعة وتقاسم الأدوار بين الفريق بغرض تبادل أكبر قدر من المعلومات وبناء خبرات مشتركة.
			22	أقوم بتوجيه التلميذ إلى جمع البيانات عن طريق مختلف الأوعية "المكتبية، الرقمية"
			23	أساهم في توجيه التلميذ لجميع البيانات عن طريق أدوات البحث "الملاحظة، المقابلة، الاستبيان.."
			24	أحرص مع التلميذ في الثبوت من مصدر المعلومة بغرض البناء على معلومات موثوق فيها.
			25	أساعد التلميذ في تصنيف البيانات وتبويبها بغرض وضوح المادة المعرفية أمامه واستخلاص المناسب للبحث.
			26	أساعد التلميذ أثناء قيامه بحل المشكلة بغرض بلوغ نتائج علمية وواقعية.
			27	أقف على صياغة نتائج المشكلة حتى تكون صياغة دقيقة.
			28	أدرب التلميذ على تقديم أدلة داعمة للنتيجة المتوصل إليها.
			29	أكافئ التلاميذ عند وصولهم إلى النتيجة المرجوة في حل المشكلة.
			30	أحصر مع التلميذ الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها أثناء حل المشكلة، وذلك بغرض تجنبها مستقبلاً.

الملحق: (4) مقياس الدافعية للتعلم:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	مترد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	يشعر بالسعادة عندما يكون موجودا في المدرسة.					
02	ينذر أن يهتم الأولياء بعلامات طفلهم المدرسية.					
03	يفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن يقوم به منفردا.					
04	يهتم ببعض المواضيع الدراسية مما يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حوله.					
05	يستمتع بالأفكار الجديدة التي يتعلمها في المدرسة.					
06	لديه النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
07	يجب القيام بمسؤولياته في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
08	يواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إليه والديه عندما يتحدث عن مشكلاته المدرسية.					
10	يصعب عليه الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	يشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	يجب أن يرضى عنه جميع زملائه في المدرسة.					
13	يتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا يستحسن بإزالة العقوبات على التلاميذ بالمدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والديه بمعرفة حقيقة مشاعره اتجاه المدرسة.					
16	يشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي يتعرض لها.					
17	يشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	يشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	يشعر بالرضى عندما يقوم بتطوير معلوماته ومهاراته					

					المدرسية.	
					يفضل أن يعطي المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.	20
					يفضل أن يهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.	21
					يحرص على أن يتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	22
					يسعده أن تعطي المكافآت للتلاميذ بقدر الجهد المبذول.	23
					يحرص على تنفيذها يطلب منه المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.	24
					كثيرا ما يشعر بأن مساهمته في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.	25
					يشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا	26
					يقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية	27
					لا يأبه والديه عندما يتحدث إليهما عن علاماته المدرسية.	28
					يصعب عليه تكوين صداقة بسرعة مع زملائه في المدرسة.	29
					لديه رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.	30
					يحرص والديه على القيام بأداء واجباته المدرسية.	31
					لا يهتم والديه بالأفكار التي يتعلمها في المدرسة.	32
					سرعان ما يشعر بالملل عندما يقوم بالواجبات المدرسية.	33
					العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنه من الحصول على علامات أعلى.	34
					تعاونته مع زملائه في حل واجباته المدرسية يعود عليه بالمنفعة.	35
					يقوم بكل ما يطلب منه في نطاق المدرسة.	36

الملحق (5): قائمة الأساتذة المحكمين:

الرقم	اسم الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية
01	أولاد حيمودة جمعة	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
02	بوسنان بكير	علوم التربية	أستاذ محاضر ب
03	الواهج ربيع	علم التربية	أستاذ محاضر ب
04	بوسعيد مليكة	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر ب
05	بوعمامة بوحفص	اللغة العربية	أستاذ مميز

الملحق رقم (6): نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالخصائص السيكومترية

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	35	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,481
		Nombre d'éléments	15 ^a
	Partie 2	Valeur	,715
		Nombre d'éléments	15 ^b
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,619
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,764
	Longueur inégale		,764
Coefficient de Guttman			,745

a. Les éléments sont : 1ب, 2ب, 3ب, 4ب, 5ب, 6ب, 7ب, 8ب, 9ب, 10ب, 11ب, 12ب, 13ب, 14ب, 15ب.

b. Les éléments sont : 16ب, 17ب, 18ب, 19ب, 20ب, 21ب, 22ب, 23ب, 24ب, 25ب, 26ب, 27ب, 28ب, 29ب, 30ب.

Test T

Statistiques de groupe

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للتعلم				
دنيا عليا	12	120,25	6,062	1,750
عليا	12	141,33	3,284	,948

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية للتعلم	Hypothèse de variances égales	26,228	,000	-10,593	22	,000	-21,083	1,990	-25,211	-16,956
	Hypothèse de variances inégales			-10,593	16,946	,000	-21,083	1,990	-25,284	-16,883

Test T

Statistiques de groupe				
	دنيا عليا	N	Moyenne	Ecart type
مقارن خطر فية	دنيا	12	71,17	3,973
	عليا	12	82,42	3,397
				Moyenne erreur standard
				1,147
				,981

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
مقارن خطر فية	Hypothèse de variances égales	,649	,429	-7,455	22	,000	-11,250	1,509	-14,380	-8,120
	Hypothèse de variances inégales			-7,455	21,480	,000	-11,250	1,509	-14,384	-8,116

CORRELATIONS

/VARIABLES=24ب 23ب 22ب 21ب 20ب 19ب 18ب 17ب 16ب 15ب 14ب 13ب 12ب 11ب 10ب 9ب 8ب 7ب 6ب 5ب 4ب 3ب 2ب 1ب
ب25 26ب 27ب 28ب 29ب 30ب مجموع

Fiabilité

[Jeu_de_données3]

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations		
Valide	35	100,0
Exclu ^a	0	,0
Total	35	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,727	36

RELIABILITY

/VARIABLES=24ع 23ع 22ع 21ع 20ع 19ع 18ع 17ع 16ع 15ع 14ع 13ع 12ع 11ع 10ع 9ع 8ع 7ع 6ع 5ع 4ع 3ع 2ع 1ع
36ع 35ع 34ع 33ع 32ع 31ع 30ع 29ع 28ع 27ع 26ع 25ع

Fiabilité**Echelle : ALL VARIABLES****Récapitulatif de traitement des observations**

		N	%
Observations	Valide	35	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,558
		Nombre d'éléments	18 ^a
	Partie 2	Valeur	,415
		Nombre d'éléments	18 ^b
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,818
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,900
	Longueur inégale		,900
Coefficient de Guttman			,891

a. Les éléments sont : 12ε, 11ε, 10ε, 9ε, 8ε, 7ε, 6ε, 5ε, 4ε, 3ε, 2ε, 1ε, 18ε, 17ε, 16ε, 15ε, 14ε, 13ε

b. Les éléments sont : 27ε, 26ε, 25ε, 24ε, 23ε, 22ε, 21ε, 20ε, 19ε, 36ε, 35ε, 34ε, 33ε, 32ε, 31ε, 30ε, 29ε, 28ε

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	35	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,768	30

RELIABILITY

```

/VARIABLES=24ب 23ب 22ب 21ب 20ب 19ب 18ب 17ب 16ب 15ب 14ب 13ب 12ب 11ب 10ب 9ب 8ب 7ب 6ب 5ب 4ب 3ب 2ب 1ب
30ب 29ب 28ب 27ب 26ب 25ب
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

الملحق رقم (7): نتائج التحليل الإحصائي الخاص بفرضيات الدراسة

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الوصول للنتيجة	7,49	1,819	90
الادافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		الوصول للنتيجة	الادافعية
الوصول للنتيجة	Corrélation de Pearson	1	,313**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	90	90
الادافعية	Corrélation de Pearson	,313**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
المسكبات	44,48	5,677	90
الدافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		المسكبات	الدافعية
المسكبات	Corrélation de Pearson	1	,322**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	90	90
الدافعية	Corrélation de Pearson	,322**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
المسكبات	44,48	5,677	90
الدافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		المسكبات	الدافعية
المسكبات	Corrélation de Pearson	1	,322**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	90	90
الدافعية	Corrélation de Pearson	,322**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
تحديد المشكلة	10,32	1,668	90
الادافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		تحديد المشكلة	الادافعية
تحديد المشكلة	Corrélation de Pearson	1	,233*
	Sig. (bilatérale)		,027
	N	90	90
الادافعية	Corrélation de Pearson	,233*	1
	Sig. (bilatérale)	,027	
	N	90	90

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
شعور بالمشكلة	9,17	1,630	90
الادافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		شعور بالمشكلة	الادافعية
شعور بالمشكلة	Corrélation de Pearson	1	,529**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	90	90
الادافعية	Corrélation de Pearson	,529**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	90	90

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
وضعا للفروض	9,92	2,220	90
الادافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		وضعا للفروض	الادافعية
وضعا للفروض	Corrélation de Pearson	1	,385**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	90	90
الادافعية	Corrélation de Pearson	,385**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
جمعا للبيانات	8,08	2,007	90
الادافعية	127,00	12,388	90

Corrélations

		جمعا للبيانات	الادافعية
جمعا للبيانات	Corrélation de Pearson	1	,435**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	90	90
الادافعية	Corrélation de Pearson	,435**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Test T

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الناحية ذكور	25	125,72	13,034	2,607
إناث	65	127,49	12,199	1,513

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الناحية	Hypothèse de variances égales	,862	,356	-,606	88	,546	-1,772	,2926	-7,587	4,042
	Hypothèse de variances inégaies			-,588	41,146	,560	-1,772	3,014	-7,859	4,314

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المسكيات ذكور	25	44,20	4,992	,998
إناث	65	44,58	5,953	,738

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المسكيات	Hypothèse de variances égales	,125	,725	-,286	88	,775	-,385	1,343	-3,054	2,284
	Hypothèse de variances inégaies			-,310	51,641	,758	-,385	1,242	-2,877	2,107

Unidirectionnel

Caractéristiques

الادعية

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أقل من 5 سنوات	11	124,18	13,280	4,004	115,26	133,10	104	145
من 5 إلى 10 سنوات	35	129,17	11,305	1,911	125,29	133,05	110	152
أكثر من 10 سنوات	44	125,98	12,986	1,958	122,03	129,93	102	152
Total	90	127,00	12,388	1,306	124,41	129,59	102	152

ANOVA

الادعية

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	298,415	2	149,207	,972	,383
Intragroupes	13359,585	87	153,558		
Total	13658,000	89			

Unidirectionnel

Caractéristiques

المشكلات

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أقل من 5 سنوات	11	40,91	5,504	1,659	37,21	44,61	30	48
من 5 إلى 10 سنوات	35	44,03	4,422	,748	42,51	45,55	35	53
أكثر من 10 سنوات	44	45,73	6,259	,944	43,82	47,63	30	59
Total	90	44,48	5,677	,598	43,29	45,67	30	59

ANOVA

المشكلات

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	215,848	2	107,924	3,540	,033
Intragroupes	2652,608	87	30,490		
Total	2868,456	89			