استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين

م.م.نظيرة ابراهيم حسن غائب
المديرية العامة لتربية ديالى

المستخلص

هدف البحث الى معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية ودلالة الفروق في حل المشكلات وفقا لمتغيري الجنس (ذكور،اناث)، والفرع الدراسي (علمي،ادبي) حيث كان عدد افراد عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة مناصفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة بعض المدارس الاعدادية والثانوية .

استخدم مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (ابوحماد ،٢٠٠٧) لتحقيق اهداف البحث ، واعتمد الصدق الظاهري لغرض التأكد من صدق المقياس وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس . ولايجاد ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية من الطلبة، وبعد مرور اسبوعين اعيد تطبيقه وحساب معامل الارتباط بين الاختبارين فكان مقداره (٠,٨٨).

ومن النتائج التي تم التوصل اليها امتلاك عينة البحث لمستوى عال من قدرة حل المشكلات، وكذلك اظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس (ذكور،اناث) ، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات تبعا للفرع الدراسي (علمي ،ادبي) ، ولصالح الفرع العلمي .

وفي ضوء هذه النتائج تم الوصل الى بعض الاستنتاجات والتوصيات التي ذكرت في نهاية البحث .

الفصل الاول
التعريف بالبحث
مشكلة البحث وأهميته

تتميز الحياة الانسانية بالعديد من المشكلات والمواقف والحلول ولابد للأنسان وهو يعيش حياته وهدفه توفير عيشة كريمة لنفسه ولأبناء جنسه من مواصلة مسيرته بنجاح ومواجهة هذه المشكلات والمواقف وبالتعاون مع الاخرين وإ يجاد الحلول لها وتذليل صعوباتها وبجهود تتميز بالأرادة والقوة والايجاب حتى ييسر سبل العيش في الحياة، من هذا المنطلق لابد من اعطاء طريقة حل المشكلات المكانة البارزة بين اساليب التربية والتعليم والارشاد والعلاج ولكثير من الاوضاع التي يمر بها الفرد خلال عمليات نموه وتطوره وتعلمه .

ان اساليب التعامل مع المشكلات وايجاد حلول لها تعد من المستلزمات الرئيسة للانسان ، وما يتطلبه التغير السريع في الحياة من التكيف والنمو السوي الذي لا يعتريه اليأس والاحباط ،والشعور بالعجز امام المواقف الصعبة (عطية : ٢٠٠٨،٢١٢) حيث ان الافراد يدركون مايواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركونها ويتحدد بذلك ما لدى الفرد من معارف وابنية معرفية واستراتيجيات معرفية واتجاهات في خزن المعرفة واستيعابها (سعيد : ٢٠٠٨، ٣٣٥) .

هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات ذلك لان حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بانماطه المختلفة ولا يمكن تحققه عن اي طريق اخر وان التفكير وطرائقه واساليبه ونتائجه تتكون على افضل وجه في سياق حل المشكلات اي عندما يصطدم المتعلم باعتباره حلاّللمشاكل او المسائل او المهام التعليمية التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي ويمكنه من التوجه في معطياتها وصياغتها ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها وايجاد حلول لها (علوان : ٢٠٠٩، ٥١)،اذ عد جيلفورد الذكاء مجموعة من القدرات وان مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة وهي (قدرة التفكير السريع ، قدرة تصنيف الاشياء او الافكار ، قدرة ايجاد العلاقات المشتركة ، قدرة التفكير بالابدال ، قدرة وضع قائمة بالخصائص ، قدرة استنباط المتطلبات) وعاملا عاما متعلق بقدرة حل المشكلة ، ويرى جلفورد ان نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الابداعي حيث ان مفهوم حل المشكلات اكثر اتساعا وشمولا من التفكير الابداعي الا ان كل منهما يسهم في الوصول الى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة ويخلص جلفورد الى الاستنتاج بان حل المشكلات يشتمل على جميع انواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الابداعي على بعضها وان كلا من حل المشكلات والتفكير الابداعي قد يتضمن اياً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (جروان : ١٩٩٩، ١١٥ – ١١٦) . وتبرز اهمية هذا الاسلوب من خلال تنميته اساليب التفكير السليمة لدى المتعلمين مما يساعدهم على حل المشكلات ومواجهة مختلف المواقف التي تتطلب من المتعلم ان يضع حلولا او بدائل مناسبة يتم تقييمها في ما بعد واختيار أفضلها ليكون حلا إيجابياً للمشكلة سواء كان ذلك في حياته الدراسية او في حياته العامة، وبالتالي نضمن قدرته في نقل خبراته التي اكتسبها من هذا التعلم عندما يعمم حلوله لبعض المشكلات على مواقف او مشكلات مشابهة قد تواجهه.

ان طلبة المرحلة الاعدادية بحاجة الى زيادة قدراتهم على حل مشكلاتهم التي يواجهونها في حياتهم اليومية وخاصة وهم في هذه المرحلة بدأت قدراتهم بالتمايز ويسير نضجهم العقلي الى الاكتمال عندها لابد لهم من استيعاب واستثمار الاستراتيجيات ليتسنى لهم توظيف عملياتهم العقلية في مواجهة المواقف المختلفة .

ونظرا لما يتضمنه هذا الموضوع من اهمية كبيرة في تنمية المهارات المعرفية والتفكير وتعليمه لدى طلبتنا ومن ثم معرفة جوانب الخلل لديهم في مثل هذه المهارات مما يمهد السبيل امامهم للتقدم العلمي كانت هذه الدراسة لبيان مدى كفاءة

طلبة المرحلة الاعدادية المتمثلة بنموذج الدراسة في حل المشكلات ووضع السبل المناسبة لرفع هذه القدرة في حال ضعفها وصقلها في حال وجودها .

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي : -

١- مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

٢- دلالة الفروق في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس .

٣- دلالة الفروق في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الفرع الدراسي (علمي ، ادبي) .

حدود البحث:

يشمل البحث الحالي طلبة المرحلة الاعدادية (الصف الرابع العلمي والصف الخامس العلمي) في مدارس قضاء خانقين المركز/ محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

تحديد المصطلحات

* حل المشكلات

١- يعرف جاجن ('Gagne ١٩٦٥) حل المشكلات : بأنه تغير سلوكي ينتج وفق مبادئ حديثة عامة ومقبولة (Kleinmuntz : 1966 ,P.364) .

٢- صورة من التعلم الذي يكون على المرء فيه ان يتغلب على بعض العقبات اوالعواقب لكي يصل الى هدف مرغوب فيه ويستخدم الافراد عادة للوصول الى هذه الغاية تخطيطات او تدابير مختلفة وتكون احيانا بسيطة كالمحاولة والخطأ trial & error(الاشول :١٩٨٢، ٢١٦) .

٣- ويعرف ابوشريخ (٢٠٠٨) مفهوم حل المشكلات: بانه مجموع الاجراءات التفصيلية التي يضعها المعلم او المتعلم بتصور مستقبلي يعتقد انه حلا ناجحا من بين حلين او اكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم على وفق خطوات علمية ومنطقية (ابو شريخ : ٢٠٠٨، ١٦٩) .

٤- يعد حل المشكلة عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه (ربيع والدليمي : ٢٠٠٩، ١٢٥) .

التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس حل المشكلات المستخدم في هذا البحث

الفصل الثاني

ادبيات ودراسات سابقة

تطور طريقة حل المشكلات

شهدت فترة الاربعينات والخمسينات رواجاً للبحث في عدة مجالات متنوعة للنمو العقلي ، التربية ، تاريخ الفكر ، المنطق ، نظرية المعرفة ويمكن ان نطلق على

بياجيه لقب الباحث واخصائي المعرفة فهو يختلف عن غيره من المتخصصين في المعرفة الذين يستخدمون الجدل المنطقي لتدعيم رؤاهم فهو ينبذ الطريقة النظرية ويتبنى مبادىء وفروض عملية قابلة للاختبار فهو مثلاً يقوم بتحليل السؤال الخاص بكيفية اكتساب البشر للمفاهيم ثم يتتبع نمو هذه المفاهيم وكان من ابرز انجازات بياجيه الاساسية الفرع الخاص به في نظرية المعرفة وهو اتحاد الفلسفة مع الطرق العلمية والمنطق والحقائق (ميللر:٢٠٠٥، ٣٨).

وقد صنف بياجيه مراحل النمو المعرفي الى اربع مراحل وهي المرحلة الحسحركية من(الميلاد وحتى عامين) ومرحلة ما قبل العمليات (من عامين حتى ٧) ومرحلة العملية الحسية المادية (من ٧ حتى ١١) وأخيراً المرحلة العملية الشكلية (من ١١ حتى ١٥ سنة) (توق وعدس:١٩٨٤، ١٠٥).

وعليه فان حل المشكلة من وجهة نظر بياجيه ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ماهو اكثر تعقيدا وصعوبة (غانم : ٢٠٠٤ ، ٢٠٤) .

وقام بياجيه وانهلدر (Piaget & Inhelder) بدراسة التغير الناتج عن التحول من العمليات المادية الى العمليات الاساسية (العلمية) اثناء فترة العمليات المادية تعمل العمليات العقلية في مجال الاشياء والاحداث فالاطفال يصنفون ويرتبون ويقلبون الاشياء والاحداث . اما في العمليات العلمية فيقوم المراهقون بالانتقال من العمليات المادية ، يمكنهم ان يأخذوا نتائج هذه العمليات ويستنبطون الفروض والمبادىء الخاصة بالعلاقات المنطقية لهذه العمليات. ويشبه الفكر العملي العلمي مانسميه غالبا(الطريقة العلمية) حيث يكون الاطفال الفروض المتعلقة بحدث حاضر او محتمل ويختبرون هذه الفروض واذا كان متاحا او ضروريا يقومون بأستنتاج كل النتائج الممكنة او كل الارتباطات الممكنة في البداية وكان بياجيه يقوم بتقديم احدى المشكلات الطبيعية او الكيميائية ويلاحظ طريقة المراهق نحو الحل، وما يهمنا هو عملية حل المشكلة اكثر من مضمون الاجابة الصحيحة نفسها (ميللر: ٢٠٠٥، ٦٢).

اما جانييه فيعد النمو المعرفي محصلة عامة لخبرات التعلم ونمط التعلم التراكمي ، ويركز على ان الاطفال ينمون معرفيا لانهم يتعلمون منظومات من القوانين التي تزداد تعقدا باستمرار والتي لايمكن لها ان تظهر الا اذا تعلم الفرد المتطلبات المسبقة من منظومات القوانين الاسهل (توق وعدس: ١٩٨٤، ١١٧) وهي النظرية التي تبنتها الباحثة في بحثها.

وفي المدة نفسها بدأ العاملون في حقل علم النفس المعرفي باجراء مقارنات بين العقل الأنساني والحاسوب متاثرين بنظرتهم للعقل بهذا الاختراع الفذ المستجد . فكلاهما جهاز ذو قدرة محدودة لتخزين المعلومات وتحليلها واسترجاعها وكل جيل من الحواسيب يبدو اكثر قدرة على تصنيع المعارف من الجيل السابق بفعل التحسينات التي تدخل عليه ،تماما مثلما ان العقل ينمو مع تقدم العمر. بعد هذا بدأت الابحاث تتوالى مركزة على معالجة النمو المعرفي كعملية تصنيع للمعلومات ،

وتناولت بالاهتمام ثلاث مهارات في تصنيع المعلومات اعتقادا من الباحثين بأن هذه المهارات تؤثر على الطابع الفكري للاطفال ،وهي :
أ-القدرة على جمع معلومات تتصل بالمهمة المطروحة (ألانتباه)
ب- القدرة على الاحتفاظ بالمدخلات المعرفية (الذاكرة)
ج- الاستراتيجيات التي يستخدمها الاطفال في حل المشكلات .

وحاول منظروا النمو المعرفي في السنوات الاخيرة تفسير كيفية استخدام الاطفال للمعلومات لتوليد الفرضيات وحل المشكلات ، وبالرغم من ان البحث في مسالة حل المشكلات لايزال مستمرا بالتطور والتقدم الا انه استطاع ان يكشف عن ان انماط الاستدلال التي يقوم بها الاطفال عند محاولتهم حل مشكلة يعتمد بوضوح على المعلومات التي صنعوها (ابو هلال واخرون: ١٩٩٣ ، ١٨٠، ١٨٩). حيث تعرف القدرة على حل المشكلة على انها نمط من انماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف انتاج الحل وتقويمه (الزيات : ١٩٨٤، ٢١) .

حل المشكلات والتعلم

ان كل انواع التعلم يمكن النظر اليها على انها من نوع حل المشكلات فالاشتراط والمحاولة والخطأ والترابط جميعها اشكال من حل المشكلات،انها يمكن ان تكون حركية أو فكرية أو كلاهما ،ان تطوير الاستبصاريتضمن اكتشاف المبادئ اللازمة وفهمها واستخدامها في حل المشكلات وان التعلم المعرفي هو ايضـًا ذا صلة بالجوانب الفكرية لحل المشكلات (توق وعدس : ١٩٨٤، ٢٧٩)

ففي محاولتنا اصلاح الة او جهاز لانفهم اجزائه او تركيباته نستخدم هذا النمط فالولع لاصلاح راديو معطل او ساعة ما هو في الحقيقة الا اسلوب للمحاولة والخطأ وقد تحل المشكلة احيانا بوساطة الاستبصار insight او يكون الحل تصنيفيا او ترتيبيا ، حيث يتضمن تكوينات مفترضة وكذلك اختبار للافتراضات (الاشول : ١٩٨٢ ، ٢١٦) .

المشكلة حالة يشعر فيها المتعلمون بانهم امام موقف ـ قد يكون مجرد سؤال ـ يجهلون الاجابة عنه او غير واثقين من الاجابة الصحيحة عليه، ويشعرون بالرغبة في الوقوف على الاجابة الصحيحة (ريان : ١٩٧١ ، ٢٣٤)، وعليهم ان يعيدوا تنظيم ماتعلموه سابقا ويطبقوه على الموقف الجديد الذي يواجهونه، فحل المشكلات يتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد (ربيع والدليمي : ٢٠٠٩، ١٢٥) .

ان لمستويات الدافعية وخاصة المتوسطة تأثيرا ملموسا في حل المشكلات من النوع الفكري كما هو الحال بالنسبة لأكثر انواع التعلم ومع ان نتائج معظم الدراسات قد جاءت متطابقة مع هذا التعميم الا ان البيانات الخاصة بذلك قليلة ،فقد وجدت معاملات ارتباط منخفضة جدا بين العلاقات على مقياس تايلر للقلق (مقياس لمستوى الدافعية)،والقدرة على حل المشكلات وهذا يجب ان يكون متوقعا اذا كانت

المستويات العليا وكذلك الدنيا من القلق مرتبطتين مع الاداء الضعيف . ومن نتائج الدراسات الاخرى نستطيع القول بان الاداء على الاعمال البسيطة يكون سهلا عند مستويات الدافعية العليا،وانها تسبب تعطيلا لحل المشكلات عندما تكون الاعمال صعبة (توق وعدس:١٩٨٤ ، ٢٧٩).

وقد اهتم علماء النمو كثيرا بحل المشكلات الجماعي بين الوالد والطفل او بين الاقران وبعضهم ومن امثلة الحالة الاولى دراسة (Freud 1990) المتضمنة لاطفال بعمر 0 : 3 سنوات يقومون بمساعدة الدمية على نقل الاثاث الى المنزل الجديد ـ وهذا النشاط تصنيفي حيث يتضمن اثاث المنزل حجرة المعيشة ، والمطبخ ، وغير ذلك طلب المختبر من الاطفال وضع الاشياء بالحجرات التي تخصهم . يستطيع الطفل ان يضع الكرسي والمنضدة الصغيرة والمصباح في حجرة واحدة ـ مثلا ـ ويسميها غرفة المعيشة وهكذا بالنسبة لبقية الحجرات . ويقيس هذا الاجراء معدل اداء الاطفال وحدهم دون مساعدة بعد ذلك تفاعل نصف الاطفال مع امهاتهم في الانشطة اليسيرة والصعبة، تضم الحالة الثانية امثلة تشتمل على حجرات اكثر واشياء اكثر عددا ، طلب المختبر من الامهات وعلمهن طريقة المساعدة بدون ايضاح ، قضى نصف الاطفال الثاني وقتهم في اداء الانشطة بمفردهم دون اللجوء الى الامهات وفي النهاية اخبرهم المختبر بالحل الصحيح ، وفي الاختبارات اللاحقة ادى الاطفال النشاط نفسه وحدهم للمرة الثانية ، لوحظ ان الاطفال الذين ادوا النشاط بمساعدة امهاتهم كان مستوى ادائهم افضل في الاختبارات البعدية في مقارنة بالذين ادوا بمفردهم رغم ان المختبر اعطاهم الحل الصحيح . قامت الامهات بالمساعدة وفقا لمبدأ فيجوتسكي لنطاق النمو التقاربي (الذي عرفه فيجوتسكي بانه المسافة بين مستوى نمو الطفل الفعلي الذي يحدده اسلوب حل المشكلات واعلى مستوى محتمل للنمو الذي يحدده الراشدون او مجموعة من الافراد الاكثر قدرة) . وتحديدا فقد اعطوا مزيدا من المعلومات للاطفال في سن الثالثة (مثال : الموقد يدخل الى المطبخ) عن الاطفال في سن الخامسة، كانت مساعدات الامهات للاطفال الكبار تتسم بالعمومية كالتخطيط ومراعاة الهدف (هيا نكون حجرة النوم وبعدها المطبخ) (ميللر : ٢٠٠٥ ، ٣٦٩) .

لقد قسمت الهيأة القومية الامريكية لتقدم العلوم (AAAS) نشاط حل المشكلات الى عمليات اساسية وعمليات تكاملية فالعمليات الاساسية تشمل : الملاحظة، والقياس، والتنبؤ، والتصنيف، والاستنتاج، وتجميع وتسجيل البيانات. اما العمليات التكاملية فتشمل : تفسير البيانات، التحكم في المتغيرات، التعريف الاجرائي، فرض الفروض، التجريب. وهذه العمليات في مجموعها تكون هرما، اي ان الاستخدام الفعال للعمليات التكاملية يتطلب استخدام العمليات الاساسية. ويمثل تصنيف عمليات العمل لعمليات اساسية وعمليات تكاملية الفرق بين التفكير منخفض المستوى وعالي المستوى (ابراهيم:٢٠٠٤، ٥٤٦) .

حل المشكلات والتدريس

ان جوهر التفكير الجماعي التعاوني هو وجود مشكلة يهتم بها المتعلمون ، ويتوقف اهتمامهم هذا على ارتباطها بالواقع ومدى مساهمتهم في اتخاذ القرارات بالاشتراك مع المدرس بالنسبة لاختيار وتخطيط اساليب الدراسة وليس من الواقع في شيء ان ننتظرمن جماعة من المتعلمين ان يشتركوا في دراسة مشكلة لايهمهم من امرها وليس لهم رأي في اختيارها .فقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات مما يعني ضرورة اتباع طريقة المشكلات في تدريسه وقد يكون المقررفي صورة موضوعات ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات، او يتولد اهتمام الطلاب بمشكلة ما نتيجة رحلة او برنامج اذاعي او مقالة صحيفة او ما يعرضه المدرس من معلومات عن موضوع هام، على انه ينبغي ان يقوم الطلاب والمدرس بالاختيار النهائي لموضوع المشكلة ، وان يقوم ذللك الاختيار على اساس المعايير الاتية :

- ان تكون المشكلة هامة .
- ان تكون متصلة بالواقع
- يجب ان تهم كل طالب كما تهم المجتمع المحلي .
- ان تعين الاساليب الجمعية في الفصل على حلها .
- ان تكون مناسبة للطلاب من حيث مستوى نضجهم .
- ان تكون مناسبة في ضوء المصادر المتاحة والوقت المخصص .
- ان تكون مرتبطة بالبرنامج الدراسي .

وينبغي عند اختيار المشكلة للدراسة ان يعطى الطلاب الحرية في مناقشة اسباب قبول المشكلة للدراسة او رفضها وان يشجع كل طالب على الاشتراك في ذلك وللمدرس ان يعرض وجهة نظره ولكن ليس له ان يفرضها على الجماعة ويكفي لاختيار المشكلة للدراسة ان توافق الاغلبية العظمى من الطلاب عليها على انه من المرغوب فيه في اكثر الاحوال الحصول على موافقة الفصل الجماعية (ريان ،١٩٧١،٢١٥:).

مميزات طريقة حل المشكلات

١- ان التدريس بطريقة حل المشكلات ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته .
٢- ان مواجهة الطلاب للمشكلات وعملهم على حلها فيه تدريب لهم على اسلوب مواجهة مشكلات الحياة الواقعية .
٣- ان اشتراك الطلاب كجماعات او لجان في العمل من اجل البحث والدراسة للحصول على المعلومات اللازمة ينمي لديهم روح العمل الجماعي ويساعد على اقامة علاقات اجتماعية بينهم .
٤- ان الدراسة من اجل حل المشكلة يتضمن وجود حافز يدفع للدراسة مما يثير الاهتمام ويدعو لبذل الجهد لتحقيق الهدف (ريان : ١٩٧١ ، ٢٣٤) .
٥- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي أساسا للخبرة المباشرة .
٦- تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل مهارة القراءة ومهارة جمع المعلومات (خضر : ٢٠٠٦ ، ٢٣٤) .

حل المشكلات والارشاد

ان احدى اهداف العملية الارشادية هي مساعدة المسترشد على حل مشكلاته والمرشد قد يأخذ دور المعلم الذي يعلم المسترشد اسلوب حل المشكلات وكيفية التحكم في سلوكاته ، وتلافي الاخطاء مستقبلا ، ويعلمه التفاعلات الخاطئة المسؤولة عن حدوث هذه المشكلات ، وطرق الوقاية منها ، وطرق العلاج ان حصلت واسلوب حل المشكلات كاجراء واسلوب علاجي يتطلب اجراء مايأتي :

أ- تحديد المشكلة والاسباب التي ادت الى حدوثها .

ب-تحلل المشكلة بالدراسة المستفيضة العميقة وبجميع ابعادها ويساعد المرشد المسترشد على ازالة اعراضها او التخلص منها نهائيا .

ج- استعراض المحاولات السابقة لحل هذه المشكلة وتحديد اسباب فشل التقدم فيها او اسباب نجاحها.

د- يطلب المرشد من المسترشد اعطاء حلول واقتراحات وبدائل مناسبة كحلول لهذه المشكلة.

هـ- وضع الخطط المناسبة لتنفيذ تلك الحلول .

و- يقوم المرشد فقط بعملية المساعدة ، ويفهم المسترشد بانه لايحق له ان يضع شروطا مسبقة في طريق العملية الارشادية (عبد الهادي والعزة: ٢٠٠٤ ، ١٠٣).

خطوات حل المشكلة

١- الوعي بوجود مشكلة : يعد الوعي بالمشكلة الخطوة الاساسية الاولى لانطلاق اسلوب حل المشكلات . ويعي الفرد بالمشكلة عندما يرى ان وضعه في احدى المجالات هو وضع غير مناسب يخفض انتاجيته ويعطيه احساسا بعدم الارتياح ، ولكن في كثير من الحالات لايشعر المسترشد بوجود مشكلة وفي مثل هذه الحالة فأن المرشد او المعلم او الاب او الام او الاصدقاء يشعرون بالمشكلة وبعد الوعي بالمشكلة يأتي السؤال والحلول المتاحة للتعامل مع المشكلة .

٢- تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات والمعلومات فمثلا اذا كان الطالب يواجه مشكلة في الدراسة فأننا ولمساعدته نحتاج الى معلومات مثل : الموضوعات التي تظهر فيها المشكلة وشدة المشكلة وتاريخ المشكلة وجوانب القوة والضعف وعادات الطالب الدراسية واصدقاء الطالب .....الخ.

٣- وضع البدائل والحلول الممكنة : بعد جمع المعلومات يبدأ صاحب المشكلة بالتفكير بالاحتمالات المختلفة التي تصلح حلولا للمشكلة وتفيد مشاركة عدة اشخاص في التفكير في بدائل لا يفكر فيها صاحب المشكلة .
٤- تقييم البدائل وموازنتها : يبدأ صاحب المشكلة او المرشد او المعلم بالموازنة بين هذه الحلول على اساس النواتج الايجابية القريبة والبعيدة والنواتج السلبية القريبة والبعيدة والميل الشخصي للفرد وفرص النجاح المقدرة للحل .
٥- اتخاذ قرار حول الحل وكيفية تنفيذه : بعد موازنة البدائل يتخذ صاحب المشكلة قرارا حول الحل او مجموعة الحلول المناسبة وبعد ذلك يتم وضع خطة لتنفيذ الحل ومن الذي سيقوم بها ومتى سيقوم بفعل ذلك .
٦- اتخاذ الاجراءات التنفيذية : في هذه المرحلة يحتاج صاحب المشكلة الى دافعية وتشجيع من اجل تنفيذ الحلول ويقوم المرشد بمساعدته من خلال التفكير بالنواتج الايجابية للسلوك المطلوب والنواتج السلبية للسلوك الحالي .
٧- تقييم فاعلية الحل : يقوم صاحب المشكلة طيلة مراحل حل المشكلات بتقييم ماينجزه مثل تقييم مدى كفاية المعلومات وكفاية البدائل وشمولية عملية موازنة البدائل ومناسبة خطة التنفيذ واجراءات التنفيذ الواقعي واذا لم يتحقق الهدف تستمر العملية بمراجعة الخطوات من جديد (ابو حماد : ٢٠٠٦، ٥٧-٦٠) .

دراسات سابقة

دراسة بابوسيك Papousek 1967

صمم بابوسيك جهاز يوجب على الرضيع ان يتعلم تحريك رأسه الى اليمين او الى اليسار كي يحصل على اللبن ويشير رنين الجرس ان اللبن سيأتيه من على اليسار، ويومئ الطنين ان اللبن سيأتيه من اليمين وعندما يتعلم الرضيع ان يدير رأسه صحيحا الى الجرس ، عكس هذا الاشتراط . وقد انتجت المعكوسية reversal في التجربة مشكلة للرضيع يجب عليه حلها .

وتوصل بابوسيك الى ان حل المشكلة بين الاطفال الصغار عادة ما تكون في صورة اولية غير متطورة وكذلك ان جميع الاطفال لم يستخدموا خططا او تدابيرنظامية ترتيبية حيث ان البعض قد استخدم العشوائية وكذلك المحاولة والخطأ العشوائية في حل المشكلة(Papousek:1967, p70,82)

دراسة زيجلر 1967

هدفت الدراسة لقياس الاستراتيجيات التي استخدمها الباحث في حل المشكلات وأجريت الدراسة على عينة تتراوح اعمار افرادها بين ٣ــ٢٠ سنة ومن بين المهارات الكثيرة التي استخدمت في دراسة سلوك حل المشكلات مجموعة من مشكلات توازن الميزان وقد استخدم لذلك ميزانا بذراعين مثبت على كل ذراع اربعة عتلات على مسافات متساوية لحمل الاثقال . وكان كلما وضع ثقلا على احدى العتلات يسال الطفل ان يتنبأ بما سيحدث عند تحرير حركة الميزان ، هل سيبقى الميزان في حالة توازن ام سينخفض الذراع الايسر ام يرتفع وتوصل الباحث الى ان الاطفال الذين يواجهون مشكلة من نوع ما سيقومون مبدئيا بجمع

معلومات حولها ثم يضعون ستراتيجية او قاعدة تساعدهم على حل او مواجهة ما شاهدوه ويفترض بالقاعدة التي يكونونها او يستخدمونها في حل المشكلة المطروحة ان تعتمد على نمط المعلومات التي تم ترميزها وعلى هذا ووفقا لما يراه زيجلرلابد من ان نشخص القواعد التي يستخدمها الاطفال لحل المشكلات اولا ومن ثم تقرير كيف يمكن ان تتغير هذه القواعد مع الزمن (ابو هلال واخرون: ١٩٩٣، ١٨٩-١٩٠).

دراسة جارلس وورث 1996 Charles Worth

هدفت الدراسة لمعرفة ما انواع المشاكل التي يتعرض لها الاطفال في حياتهم اليومية وكيف يقومون بحلها . حيث قام الباحث بتعريض الاطفال (نموذج الدراسة) الى ثلاثة انواع من المشاكل وهي (المادية ، الاجتماعية ، المعلوماتية) ودرس مدى استجابتهم لها بثلاثة بدائل وهي (انهائها ، تجاهلها ، ضربها) .

بينت النتائج ان حدوث العوائق الاجتماعية بمعدل اعلى من العوائق البدنية او المعلوماتية وتوصلت الى انه من الخطا عدم تقييم حل المشكلات الاجتماعية بناء على اختبار مقاييس الذكاء وقدمت الدراسة ايضا معلومات عن خصائص الحياة اليومية التي تفرض مشكلات مختلفة واسلوب تعامل الاطفال معها وردود افعالهم نحوها بتغير النمو (ميللر : ٢٠٠٥ ، ٢٩٨) .

دراسة مليحة ٢٠٠٣

هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر ، تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبا وطالبة واستخدم الباحث ثلاثة اختبارات هي اختبار الذاكرة قصيرة المدى واختبار الذاكرة طويلة المدى واختبار القدرة على حل المشكلات الذي يتكون من ثمان مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر الرياضيات للصف العاشر وهو من اعداد الباحث واستخدم الباحث الاساليب الاحصائية (صدق الاتساق الداخلي ومعادلة كرونباخ والتجزئة النصفية واختبارT ومعامل ارتباط بيرسون) وتوصل الى انه لاتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ووجود علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى (مليحة : ٢٠٠٣) .

دراسة العدل وعبد الوهاب ٢٠٠٣

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة

بحسب التفوق العقلي والمقارنة بين البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات بلغت عينة الدراسة

(٣٠٣) طالب وطالبة ، استخدم الباحث في دراسته اختبار الذكاء العالي من اعداد السيد محمد خيري واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من اعداد عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٠ واختبار التحصيل الدراسي ومقياس القدرة على حل المشكلات

ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من اعداد الباحثين . توصل الباحثان الى وجود علاقة منطقية القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حيث ان كل منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية وكذلك وجود فروق دالة في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين ووجود تاثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس (العدل وعبد الوهاب : ٢٠٠٣).

دراسة علوان ٢٠٠٩

هدفت الى التعرف على العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية وحاولت الدراسة التعرف على امكانية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية اعتمادا على متغيرات الجنس ، المستوى الدراسي ، المستوى التحصيلي ، مكان السكن ، المستوى الاقتصادي ، الوضع الاجتماعي . تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالب وطالبة وباستخدام الاساليب الاحصائية المتبعة في الدراسات التربوية توصل الباحث الى عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا لمتغير المستوى الدراسي ، مكان السكن ، المستوى الاقتصادي ، الوضع الاجتماعي بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في مقياس القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى الدراسي ، المستوى التحصيلي المجال الوجداني ولصالح الذكور ، والمجال الاجتماعي ولصالح الاناث (علوان : ٢٠٠٩).

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولا : مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية (الصف الرابع والخامس العلمي والادبي) لعدد من المدارس الاعدادية والثانوية في قضاء خانقين المركز للعام الدراسي (٢٠١٠ -٢٠١١) والجدول ادناه يبين ذلك :

جدول(١)

مجتمع البحث بحسب الجنس والفرع الدراسي

ت	اسم المدرسة	الذكور		اناث		المجموع
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
١-	اعدادية خانقين للبنين	٢١٠	١٥١			٣٦١
٢-	ثانوية هندرين للبنين	٢٣	٢٦			٤٩
٣-	ثانوية صلاح الدين للبنين	٥٧	٤٩			١٠٦
٤-	ثانوية الزيتونة للبنات			١٠٢	٦٨	١٧٠
٥-	ثانوية ام كلثوم للبنات			٧٧	٥٢	١٢٩

٦-	ثانوية التاميم للبنات			٨٠	٥٨	١٣٨
المجموع		٢٩٠	٢٢٦	٢٥٩	١٧٨	٩٥٣

ثانيا : عينة البحث

العينة هي النموذج الكافي والممثل لخصائص المجتمع الذي سحبت منه (الكبيسي والجنابي : ١٩٨٧ ، ٦٨) . ان عينة البحث تتمثل بطلبة المرحلة الاعدادية من الصف الرابع والخامس الاعدادي (العلمي والادبي) من طلاب وطالبات قضاء خانقين / مديرية تربية ديالى،تم اختيارهم بالطريقة العشوائية . وبلغ عدد افراد عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة مناصفة وبنسبة (٣١,٤%) من مجتمع البحث والجدول ادناه يوضح ذلك :

جدول(٢)

عينة البحث بحسب الجنس والفرع الدراسي

ت	اسم المدرسة	الذكور		اناث		المجموع
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
١-	اعدادية خانقين للبنين	٤٥	٤٢			٨٧
٢-	ثانوية هندرين للبنين	١٠	١٢			٢٢
٣-	ثانوية صلاح الدين للبنين	٢٠	٢١			٤١
٤-	ثانوية الزيتونة للبنات			٣٣	٢٩	٦٢
٥-	ثانوية ام كلثوم للبنات			٢١	٢٣	٤٤
٦-	ثانوية التاميم للبنات			٢١	٢٣	٤٤
المجموع		٧٥	٧٥	٧٥	٧٥	٣٠٠

ثالثا : اداة البحث

هناك جانب مهم من الفرد ذو علاقة قوية بمدى قدرته على حل المشكلات الا وهو الجانب الشخصي لذلك الفرد وضمن هذا الباب يمكن اعتبار مقياس حل المشكلات الذي تم تبنيه من قبل الباحثة والمعتمد من قبل (ابو حماد : ٢٠٠٧ ، ٥٤٠) من المقاييس المهمة التي تستخدم في المجالات التربوية والشخصية لقياس قابلية الافراد في حل المشكلات .

يتكون المقياس من (٤٠) فقرة باربعة بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة ،تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة بسيطة ، لاتنطبق ابدا) وضعت امام الفقرات .

وتم استخدام هذا المقياس للبحث الحالي للاسباب الاتية :

١- لاستخدامه مفردات لغوية واضحة ومفهومة لعينة الدراسة .

٢- فقراته تغطي معظم جوانب موضوع حل المشكلات .

٣- عمومية تطبيقه فهو مصمم للتطبيق على كافة إفراد المجتمع ومن ضمنها عينة الدراسة الحالية

٤- يتوافق مع اهداف البحث ومفهومه النظري .

صدق الاداة

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في المقياس التربوي و النفسي ،و المقياس الذي ثبت صدقه هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجلها المقياس (عدس ١٩٨٠،١٤٥) ولغرض التأكد من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري ،وذلك بعرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين لابداء ملاحضاتهم على فقرات المقياس ومدى صلاحيتها ملحق (١) . وحصلت فقرات المقياس في صورته الاولية على نسبة قبول ٩٠% مع اجراء تعديلات بسيطة لبعض الفقرات و الملحق(٢) يوضح الصورة النهائية للمقياس .

ثبات الاداة

الثبات يعني ان المقياس اذا ما كررتطبيقه اكثر من مرة على العينة نفسها في الظروف نفسها فانه يعطي النتائج نفسها وهو من صفات المقياس الجيد(ابو علام :١٩٨٩، ١٥٢) . ولمعرفة ثبات مقياس البحث الحالي تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من الطلبة بلغت (٥٠) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية ،وبعد مرور اسبوعين تم اعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها ثم حساب معامل ارتباط بيرسون لنتائج الاختبارين فبلغ مقداره (٠,٨٨) وهو معامل ارتباط جيد .

طريقة تصحيح اجابات مقياس حل المشكلات

تضمن المقياس الذي تم اعتماده للبحث الحالي طريقة التصحيح وتقسيم الدرجات وكالاتي :

ـ كانت بدائل المقياس اربعة بدائل وكما ذكر سابقا .

ـ تكون الاوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الايجابي : تنطبق بدرجة كبيرة (٤) ، تنطبق بدرجة متوسطة (٣) ، تنطبق بدرجة بسيطة (٢) ، لاتنطبق ابدا (١) .

ـ اما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي يتم عكس الاوزان .

ـ الفقرات السلبية للمقياس هي :

(٥ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤٠) .

ـ تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٠ ـ ١٦٠) .

تطبيق الاداة

طبق المقياس على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية (الصف الرابع والخامس الاعدادي بفرعيه العلمي والادبي) ، حيث تم تشجيع الطلبة على الاجابة الصريحة وبأن البحث خاص لاغراض البحث العلمي وليس له علاقة بتحصيلهم وكذلك تم توضيح طريقة الاجابة ومن دون ترك اي فقرة من الفقرات بدون اجابة .

رابعا : الوسائل الاحصائية : تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية في معالجة بيانات البحث :

١ـ الوسط الحسابي :

$$\text{سَ} = \frac{\text{مجـ س و}}{\text{ن}}$$

٢ـ معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص - (مج س × مج ص)}}{\sqrt{\{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\}\{\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

(احمد : ١٩٨٨، ١٨٣)

٣- التباين :

$$\text{ع}^2 = \frac{\text{ن مجـ س}^2\text{ك} - (\text{مجـ س ك})^2}{\text{ن}^2}$$

٤- الاختبار التائي T-test لعينة واحدة

$$\text{ت}_{\text{ن}-1} = \frac{\text{سَ - أ}}{\text{ع} / \sqrt{\text{ن}}}$$

حيث :

سَ : الوسط الحسابي المحسوب من بيانات العينة .

أ : القيمة التي يفترضها الباحث ممثلة للوسط الحسابي للمجتمع .

ع : الانحراف المعياري المحسوب من بيانات العينة .
ن : حجم العينة .
(البياتي واثناسيوس:١٩٧٧، ٢٥٤)
٥ـ الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين :

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

(Fergson: 1981, P 65)

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها
يشتمل الفصل على نتائج الدراسة الحالية تبعا للاهداف التي تم تحديدها وكذلك يشمل تفسيرا للنتائج واهم الاستنتاجات والتوصيات .
١- **الهدف الاول** : التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات جميع افراد العينة وعددهم (٣٠٠) طالب وطالبة وقد بلغ (١٠٦,٥٢) وبانحراف معياري قدره (٨,١٧) ، وباستخدام الاختبار التائي T-test لعينة واحدة لبيان الفرق بين المتوسط الحسابي لافراد العينة والمتوسط الفرضي البالغ (١٠٠) وجد ان القيمة التائية المحسوبة كانت (١٣,٨٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) ، اي ان الفرق ذا دلالة احصائية والجدول (٣) يوضح هذه النتائج .
جدول (٣)
نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي لدى عينة البحث في مستوى حل المشكلات

عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٣٠٠	١٠٦,٥٢	٨,١٧	١٠٠	١٣,٨٢	١,٩٦	دالة

وبما ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فان النتيجة تشير الى ان عينة البحث تتمتع بمستوى عالٍ في حل المشكلات ، وهذه النتيجة تتطابق مع ماورد في تفسير العلامات على المقياس الذي تبنيناه في هذا البحث والذي اشار الى

ان متوسط العلامات لجميع افراد العينة اذا كانت (٨٠ فما فوق) يدل ذلك على الكفاءة في حل المشكلات (ابو حماد : ٢٠٠٧ ، ٥٤٥) .

ويمكن تفسير ذلك الى ان الطلبة يمتلكون قدرات عقلية تؤهلهم لمواجهة المشكلات وتحليلها وامكانية ايجاد بدائل او حلول للتغلب عليها ويعزى ذلك الى اساليب التربية التي تغرس في نفوسهم تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات ، فضلا عن التقنية الحديثة وبجميع اصنافها والتي اصبحت متداولة لدى اغلبية الناس .

٢- **الهدف الثاني** : التعرف على دلالة الفروق في مستوى حل المشكلات وفقاً لمتغير الجنس .

للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الاناث والذكور على مقياس حل المشكلات ، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الاناث (١١١,٩) بأنحراف معياري قدره (٩,٥٢) ، اما المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور فقد بلغ (١١٣,٢) وبأنحراف معياري قدره (١٠,٢١) ، وبعد ايجاد القيمة التائية T-test لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١,١٤) وكانت اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الاناث والذكور على فقرات مقياس حل المشكلات

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
اناث	١٥٠	١١٣,٢	١٠,٢١	١,١٤	١,٩٦	غير دالة
ذكور	١٥٠	١١١,٩	٩,٥٢			

ووفقا للنتيجة اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور في مستوى حل المشكلات وذلك بعد موازنة القيم التائية المحسوبة والجدولية . ويعزى ذلك الى ان عينة الدراسة ينتمون لبيئة واحدة تتبنى النظم الاجتماعية نفسها وتتبع عادات وتقاليد متشابهة تقريبا وغالبا مايتعرضون للضغوطات نفسها مما يجعل نمط تفكيرهم يتاثر ببعضهم البعض .

٣- **الهدف الثالث** : التعرف على دلالة الفروق في مستوى حل المشكلات وفقاً لمتغير الفرع الدراسي
(علمي ، ادبي) .

للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث لكلا الفرعين العلمي والادبي بغض النظر عن الجنس على مقياس حل المشكلات ، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الفرع العلمي (١١٢,٩٤) بأنحراف معياري قدره (٩,٨٣) ، اما المتوسط الحسابي لاستجابات الفرع الادبي فقد بلغ (١١٠,٦) وبأنحراف معياري قدره (٨,٢) ، وبعد ايجاد القيمة التائية T-test لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٢٤) وكانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة

(١,٩٦)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول(٥) يوضح ذلك .

جدول(٥)
دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الفرعين العلمي والادبي على فقرات مقياس حل المشكلات

الفرع الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	١٥٠	١١٢,٩٤	٩,٨٣	٢,٢٤	١,٩٦	دالة
ادبي	١٥٠	١١٠,٦	٨,٢			

ووفقا للنتيجة اعلاه توجد فروق ذات دلالة احصائية ،وذلك بعد موازنة القيم التائية المحسوبة والجدولية. بين افراد العينة تبعا للفرع الدراسي (علمي ، ادبي) الذي التحقوا به في مستوى حل المشكلات ولصالح الفرع الدراسي العلمي ويعزى ذلك الى ان التخصص له تاثير على تطوير القابليات المهارية لدى الافراد وذلك بحكم ممارسة طلبة الفرع العلمي حل المسائل الرياضية وتحليل الظواهر العلمية بصورة اكبر ووضع الاشتقاق الرياضي للمعادلات المفسرة لتلك الظواهر وبيان العوامل المؤثرة فيها وربطها بشكل منطقي لاجل استيعابها.

الاستنتاجات:

من النتائج التي تم الوصول اليها استنتجنا ما يأتي :

١- ان مستوى حل المشكلات العالي الذي تمتلكه العينة تدل على امكانية قدراتهم العقلية ويمكن تكليفهم بواجبات واعمال في مختلف المجالات .

٢- ان اساليب التربية المتبعة وطرائق التدريس وا لمناهج جميعها تصب في تحقيق هدف مشترك الا وهو اكساب المتعلمين قدرة حل المشكلات .

٣- ان تعليم الطلاب وتدريبهم على حل المشكلات من قبل المسؤولين على عمليات التربية والتعليم لا تختص بفئة دون فئة اخرى فهي عملية تراكمية تقع مسؤليتها على عاتق الجميع .

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة نوصي بما يأتي :

١- تكليف الطلاب بمهام وواجبات اضافية كانشطة لاصفية وليس الاقتصار على الكتاب المنهجي .

٢- استخدام اسلوب حل المشكلات في التدريس بعده احد اساليب التدريس وذلك بأعطاء بعض المفردات على شكل مشكلات او اسئلة بحاجة الى حلول.

٣- تطوير الجانب المهاري العملي (المختبري) وذلك بادخال تجارب اكثر تقدما تساير التطور التكنولوجي في المجالات العلمية .

٤- وضع الطلبة في مواقف او اسئلة لا يمكن الاجابة عنها من خلال استدعاء بسيط للمعلومات ، وذلك من اجل تقويم مهارات التفكير العليا لديهم .

Abstract

The aim of this study is to know the problems solving level at preparatory stage pupils, and the significant difference in problem solving according to two variables which they are gender (male, female), and study branch (literary, scientific).The research sample individual number was (300) students selected by a randomly way from some preparatory and secondary schools.

Problem solving scale that dependent by (Abo Hammad, 2007) was used to achieve the study's aims, and in order to be insurance of the scale validity surface validity dependent by showing it to a group of education and psychology expert. For finding the reliability of the scale it was applied on a random sample of pupils, and after two weeks it applied again then the computed between the two tests and it relation coefficient was was(0.88)

The results showed that the research's sample posses a high level of the ability of solving problems , also it showed that there is no statistically significant difference in solving problems according to gender variable (male, female), but there is statistically significant difference in solving problems according to study branch (literary, scientific) and in favor of scientific. According to these results the researcher put some conclusions an a recommendations written at the end of the study.

المصادر

١- ابـراهيم ،مجـدي عزيـز(٢٠٠٤) : **موسـوعة التـدريس**، ج٢،ط١،دار المسـيرة للنشروالتوزيع والطباعة ، عمان-الاردن .
٢- ابو حمـاد ، ناصـر الـدين (٢٠٠٦) **: دليـل المرشـد التربـوي (دليـل ميـداني)** ، ط١،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن.
٣- ـ (٢٠٠٧) : **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية: تطبيق ميداني** ،ط١ ،جدارا للكتاب العالمي، عمان وعالم الكتب الحديث، أربد- الاردن .
٤- ابـو شـريخ ، شـاهر ذيـب (٢٠٠٨) : **اسـتراتيجيات التـدريس** ، ط١ ، المعتـز للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

٥- ابوعلام ،رجاء محمود (١٩٨٩) : **مدخل الى مناهج البحث التربوي** ، ط ، مكتبة فلاح، الكويت .
٦- ابو هلال ،احمد وآخرون (١٩٩٣) : **المرجع في مبادئ التربية** ،اشراف سعيد التل ،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن .
٧- احمد ،شكري سيد (١٩٨٨) : **تطبيقات اسس ومبادئ الاحصاء في المجال النفسي والتربوي** ،الجزء الاول ،جامعة قطر .
٨- الاشول ،عادل عز الدين (١٩٨٢) :**علم النفس النمو**،ط١ ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة .
٩- البياتي ،عبد الجبار توفيق واثناسيوس ،زكريا زكي (١٩٧٧) : **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ،دار الكتب للطباعة والنشر ،جامعة البصرة .
١٠- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٨٤) : **نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الاداء في حل المشكلات** ، مجلة التربية بالمنصورة ، العدد/٦ ، الجزء/٤.
١١- الكبيسي ، وهيب مجيد والجنابي ، يونس صالح (١٩٨٧) : **العينات ومجالات استخدامها في البحوث التربوية والنفسية** ، دراسات الاجيال ، العدد الثاني .
١٢- توق ،محيي الدين وعدس ،عبد الرحمن (١٩٨٤) : **أساسيات علم النفس التربوي** ،جون وايلي واولاده ،الاردن .
١٣- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، عمان – الاردن .
١٤- خضر ، فخري رشيد (٢٠٠٦) : **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
١٥- ربيع،هادي مشعان والدليمي،طارق عبد (٢٠٠٩): **معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعداده وتأهيله** ، ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان-الاردن .
١٦- ريان ، فكري حسن (١٩٧١) : **التدريس اهدافه ، اسسه ، اساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٧- عبد الهادي ،جودت عزت والعزة ،سعيد حسني (٢٠٠٤) : **التوجيه والارشاد النفسي** ،ط١ ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان- الاردن .
١٨- عدس،عبدالرحمن(١٩٨٠): **مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس** ،ط٢ ، عمان- الاردن .
١٩- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان-الاردن.
٢٠- غانم، محمود محمد (٢٠٠٤) : **التفكير عند الاطفال** ، عمان ، الاردن .
٢١- ميللر ،باتريشيا هـ. (٢٠٠٥) : **نظريات النمو** ،ترجمة محمود عوض الله سالم وآخرون ،ط١ ،دار الفكر ،عمان- الاردن .

٢٢- Fergson, Geroge .A. (1981): **Statistical Analysis Psychology and Education**, (5th ed.),Mc-Graw Hill book company.

٢٣- Kleinmuntz, B. (1966) : **Problem solving**, John Wiley & Sons, Inc. New York, USA .

٢٤- Papousek, H., (1967): **experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants**, In, H.W. Stevenson, and others eds: early behavior comparative and developmental approaches,NewYork,Wiley

ملحق (١)
اسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في دراستها

ت	اسماء السادة الخبراء	التخصص	مكان العمل
١.	أ.د.سالم نوري صادق	ارشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية
٢.	أ.م.د.خالد جمال حمدي	علم نفس	جامعة ديالى / كلية التربية
٣.	أ.م.د.هيثم احمد علي الزبيدي	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية
٤.	أ.م.د.لطيفة ماجد محمود	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية
٥.	أ.م.د.سلمى مجيد حميد	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية
٦.	أ.م.د.ندوى محمد محمد شريف	فلسفة التربية	جامعة السليمانية / كلية الاداب
٧.	م.د.مظهر عبدالكريم سليم	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية
٨.	م.حيدر مزهر يعقوب	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية

ملحق(٢)
مقياس حل المشكلات كما عرض على السادة الخبراء
الاستاذ الفاضل المحترم :
تحية طيبة :-

تقوم الباحثة بدراسة (مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية) ، وقد تبنت الباحثة مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (ابو حماد :٢٠٠٧).واعتمدت الباحثة التعريف المتبنى من قبل المقياس والذي ينص على ان حل المشكلات هو الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .علمًا ان بدائل الاجابة على المقياس تتدرج الى (تنطبق بدرجة كبيرة ،تنطبق بدرجة متوسطة ،تنطبق بدرجة بسيطة ،لا تنطبق ابدا) ،يرجى التأكد من صدق هذه الفقرات ووضوحها ومدى صلاحيتها أو عدم صلاحيتها في قياس حل المشكلات ،والحكم على مدى مناسبة البدائل المذكورة أعلاه و كذلك ابداء ارائكم القيمة بشأن التعديلات المقترحة أو أية ملاحظات اخرى ترونها ضرورية لطفًا.

مع جزيل الشكر والتقدير

م.م.
نظيرة ابراهيم حسن

ت	العبارات	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة والملاحظات
١.	انظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الانسان .			
٢.	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني .			
٣.	افكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة .			
٤.	افكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلات .			
٥.	اركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة .			
٦.	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.			
٧.	احاول تحديدالمشكلة بشكل واضح .			
٨.	اجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.			

٩.	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي اميل اليه.			
١٠.	اختار الحل الاسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك .			
١١.	استخدم اسلوبا منظما في مواجهة المشكلات .			
١٢.	عندما احس بوجود مشكلة فان اول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .			
١٣.	اجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة .			
١٤.	احصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا اميل اليه .			
١٥.	احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع .			
١٦.	اجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة .			
١٧.	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة .			
١٨.	اجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير.			
١٩.	احاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل ان اتبنى حلا معينا .			
٢٠.	اعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها .			
٢١.	عندما تواجهني مشكلة فانني اتصرف دونما تفكير .			
٢٢.	اتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل .			
٢٣.	اسأل الاخرين عن رايهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل .			
٢٤.	اختار الحل الذي يرضي الاخرين بغض النظر عن فاعليته .			
٢٥.	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فانني احاول معرفة سبب ذلك.			

٢٦.	احرص على تاجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني .			
٢٧.	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها .			
٢٨.	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لاية مشكلة .			
٢٩.	افكر بما يمكن ان يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد .			
٣٠.	اصر على تنفيذ الحل الذي توصلت اليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .			
٣١.	اتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة .			
٣٢.	لا اعرف كيف اصف المشكلة التي اواجهها .			

٣٣.	عندما تواجهني مشكلة افكر بكافة الحلول الممكنة قبل ان اتبنى واحدة منها .			
٣٤.	اضع خطة تنفيذ الحلول المناسبة .			
٣٥.	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما اجد ان الحل الذي توصلت اليه كان فاشلا .			
٣٦.	ينتابني شعور بالياس اذا واجهتني اية مشكلة .			
٣٧.	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من اين ابدا بحلها.			
٣٨.	عندما تواجهني مشكلة فانني استخدم في حلها اول فكرة تخطر على بالي .			
٣٩.	عندما تواجهني مشكلة فانني اختار الحل الاكثر احتمالا للنجاح .			
٤٠.	عندما تواجهني مشكلة فانني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي اتوصل اليها .			

ملحق (٣)
مقياس حل المشكلات بصورته النهائية
الفرع الدراسي : علمي ( ) ، ادبي ( )
الجنس : ذكر ( ) ، انثى ( ) .
عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة
تحية طيبة :-

يهدف هذا المقياس الى التعرف على مدى قدرتك في حل المشكلات التي تواجهك في المواقف الحياتية المتنوعة ،وهو يحتوي على عدد من المواقف السلوكية التي يقابلها عدد من البدائل كأجابات محتملة لهذه المواقف .

يرجى قراءة كل عبارة بدقة واختيار بديل واحد من البدائل الموضوعة أمام كل عبارة،وذلك بوضع اشارة (√) أمام البديل الذي يتوافق مع سلوكك في الموقف.

نرجو منك الاجابة بصراحة ،لان صراحتك ستخدم الغرض العلمي لهذا البحث ،ولن يطلع على اجابتك سوى الباحثة .

ملاحظة :

- لاتوجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة
- لاداعي لذكر اسمك

مع شكري لتعاونك

الباحثة
نظيرة ابراهيم حسن

ت	الفقرات	البدائل			
		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق ابدا
١-	انظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الانسان .				
٢-	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني .				
٣-	افكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة .				
٤-	افكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلات .				
٥-	اركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة .				
٦-	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				

٧-	احاول تحديدالمشكلة بشكل واضح .				
٨-	اجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
٩-	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي اميل اليه.				
١٠-	اختار الحل الاسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك .				
١١-	استخدم اسلوبا منظما في مواجهة المشكلات .				
١٢-	عندما احس بوجود مشكلة فان اول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .				
١٣-	اجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة .				
١٤-	احصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا اميل اليه .				
١٥-	احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع .				
١٦-	اجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة .				
١٧-	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة .				
١٨-	اجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير.				
١٩-	احاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل ان اتبنى حلا معينا .				
٢٠-	اعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها .				
٢١-	عندما تواجهني مشكلة فانني اتصرف دونما تفكير .				
٢٢-	اتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل .				
٢٣-	اسأل الاخرين عن رايهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل .				
٢٤-	اختار الحل الذي يرضي الاخرين بغض النظر عن فاعليته .				

٢٥-	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فانني احاول معرفة سبب ذلك.				
٢٦.	احرص على تاجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني .				
٢٧.	عندما تواجهني مشكلة يصعب عليَّ تحديدها بدقة.				
٢٨.	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لاية مشكلة.				
٢٩.	افكر بما يمكن ان يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد .				
٣٠.	اصر على تنفيذ الحل الذي توصلت اليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .				
٣١.	اتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة .				
٣٢.	اجد صعوبة في وصف المشكلة التي اواجهها .				
٣٣.	عندما تواجهني مشكلة افكر بكافة الحلول الممكنة قبل ان اتبنى واحدة منها .				
٣٤.	اضع خطة تنفيذ الحلول المناسبة .				
٣٥.	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما اجد ان الحل الذي توصلت اليه غير ناجح.				
٣٦.	ينتابني شعور بالياس اذا واجهتني اية مشكلة .				
٣٧.	عندما تواجهني مشكلة اجد صعوبة في تحديد نقطة بداية الحل.				
٣٨.	عندما تواجهني مشكلة فانني استخدم في حلها اول فكرة تخطر على بالي .				
٣٩.	عندما تواجهني مشكلة فانني اختار الحل الاكثر احتمالا للنجاح .				
٤٠.	عندما تواجهني مشكلة فانني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي اتوصل اليها				