الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الجزائرية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف -المسيلة-

كلية: العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية **ميدان: العلوم الاجتماعية**

قسم: علم النفس **فرع:**

رقم:..... **تخصص: قياس نفسي وتقويم تربوي**

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطلبة: - شريك بدر الدين

- زروخي عثمان

تحت عنوان:

معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتجية حل المشكلات من وجهة نظر الأستاذة

دراسة على عينة من أساتذة ثانويتي بلدية عين الخضراء - المسيلة

لجنة المناقشة:

الدكتور ة: عزوق جميلة	**جامعة محمد بوضياف – المسيلة**	**رئيسا**
الدكتور ة: مام عواطف	**جامعة محمد بوضياف –المسيلة**	**مشرفا ومقررا**
الدكتور ة: بن زطة بلدية	**جامعة محمد بوضياف –المسيلة**	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع، وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وعليه فليتوكل المتوكلون .

فمن باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله نتقدم بأحر تشكراتنا إلى :

الأستاذة المشرفة مام عواطف التي ساعدتنا في إعداد بحثنا هذا، فكانت بمثابة الموجه والمرشد

أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية على المجهودات المبذولة خلال فترة الدراسة.

وا لى كل من ساعدنا من بعيد أو من قريب في إنجاز هذه الدراسة.

إهداء

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء ،إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة.

إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء.

إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء الأخوة الذين لم تلدهم أمي إلى أصدقائي:

إلى أستاذتناالقدير ة مام عواطفوا إلى لجنة المناقشة والتقييم كل من كانوا سندا لنا من قريب أو من بعيد .

زروخي عثمان

إهداء

الحمد لله وصلاة وسلام على رسول الله

تم بعون الله إتمام هذا البحث المتواضع الذي أهديه

إلى من قال فيهما عز وجل " وبالوالدين إحسانا"

إلى أعز ما أملك في هذا الوجود التي تتألم لآلامي وتفرح لأفراحي

إلى نبع الحب والعطف والحنان أمي الحنون

إلى الذي عبد لي الطريق وهمه الوحيد هو نجاحي وتفوقي أبي العزيز

إلى الشموع التي تنير لي الطريق إخوتي

إلى جميع الأقارب صغارا وكبارا

إلى جميع الأصدقاء والأحباب

إلى كل المعلمين والأساتذة الذين ساهمو في تكويني وإلى كل من علمني ولو حرفاً

إلى كل من ساعدني ولو بنصيحة إلى كل من قرأ هذه المذكرة

إلى كل هؤلاء، أهدي عملي هذا الذي أرجو من المولى عز وجل أن يكون عملا مفيدا وأن يكون انطلاقةً لمسيرة أخرى إن شاء الله

*** شريك بدر الدين ***

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	□
إهداء	□
فهرس المحتويات	□
فهرس الجداول والاشكال	
مقدمة	أ
الفصل التمهيدي **الجانب النظري للدراسة**	
• الإشكالية:	02
• التساؤلات	04
• فرضيات	04
• أهداف الدراسة	05
• أهمية الدراسة	05
• مصطلحات الدراسة	06
• الدراسات السابقة	07
الفصل الأول **الجانب النظري للدراسة**	
المبحث الأول : التقويم التربوي :	11
1.مفهوم التقويم التربوي :	11

2. أهمية التقويم التربوي :	11
3. خصائص عملية التقويم التربوي :	12
4. أهداف التقويم التربوي :	14
5.أنواع التقويم التربوي	15
6.خطوات عملية التقويم التربوي	17
7.أساليب وأدوات التقويم التربوي	19
المبحث الثاني: أسلوب حل المشكلات	21
1. مفاهيم أسلوب حل المشكلات	21
2.خصائص أسلوب حل المشكلات:	23
3.النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات	24
4.خطوات أسلوب حل المشكلات	29
5.أبعاد أسلوب حل المشكلات	30
6.شروط استخدام أسلوب حل المشكلات	31
7.مزايا وعيوب أسلوب حل المشكلات	31
الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة	
تمهيد	34
أولاً :الدراسة الاستطلاعية:	35

ثانياً : الدراسة الأساسية	38
الفصل الثالث **الإطار التطبيقي للدراسة**	
المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة الميدانية، التحليل ، مناقشتها	46
المطلب الأول: كشف نوع التوزيع للبيانات	46
المطلب الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية، التحليل، مناقشتها	47
الفرع الأول: صدق وثبات الاستبيان	47
الفرع الثاني : التحليل الوصفي لبيانات المستجوبين	58
الفرع الثالث: التحليل الوصفي للبيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة	62
المبحث الثاني: اختبار فرضيات الدراسة	77
المطلب الأول: عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:	77
المطلب الثاني: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية	78
خاتمة	84
قائمة المصادر والمراجع	86
الملاحق	90
الملخص	98

فهرس الجداول والأشكال

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مجتمع وعينة الدراسة وتصميم الاستبيان	39
02	قائمة الثانويات محل الدراسة	40
03	الشكل النهائي للاستبيان	41
04	درجات عبارات الاستبيان	42
05	درجات الاستبيان	52
06	اختبار التوزيع الطبيعي لأبعاد الدراسة	46
07	معامل الارتباط بيرسون لأبعاد الاستبيان	48
08	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين والدرجة الكلية لفقراته	49-50-51-52
09	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين والدرجة الكلية لفقراته	53-54-55
10	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي والدرجة الكلية لفقراته	55-56
11	معامل الثبات كرونباخa لجميع محاور الاستبيان	57-58
12	إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الجنس	59
13	إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	60
14	إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الشهادة المحصل عليها	61
15	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	62-63
16	يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الثاني:	68-69

	معوقات متعلقة بالمتعلمين	
17	يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي	74
18	نتائج الفرشية الرئيسية	77
19	اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	78
20	اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين	80
21	اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الثالث: معوقات متعلقة بالمقررات الدراسية	81

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الجنس	59
02	دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	60
03	دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الشهادة المحصل عليها	61

مقدمة

قد يواجه المتعلم العديد من المشكلات التي يقف أمامها حائراً بشأن الحل أو اتخاذ القرار المناسب، فيجد المتعلم نفسه أمام تحدٍّ يتطلب منه إيجاد البدائل، وتوليد الأفكار، ووضع الحلول المختلفة للوصول إلى حل مناسب للمشكلة التي يواجهها، وبقدر ما يتمكن فيه المتعلم من توليد الأفكار الجديدة والمختلفة بقدر ما يكون قراره أقرب للصواب، وأكثر صدقاً وموضوعية؛ ذلك أن الاتساع في توليد الأفكار يعني اتساع مساحة عمليات التفكير وشمولها وعمقها، حيث يتم النظر للمشكلة من زوايا متعددة وباتجاهات مختلفة تحيط المشكلة، وتعمل على تحليلها بأبعادها المختلفة .

ولقد أصبحت إستراتيجية حل المشكلات أحد أهم الإستراتيجيات التدريسية؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياة المتعلم وزيادة مستوى تحصيله العلمي والمعرفي، وتساعد المتعلم على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسة، والعمل على جمع المعلومات، واقتراح الفرضيات واختبارها ثم إقرار الحل المناسب، والعمل على تعميم الحل في مواقف تعليمية أخرى في الحياة أو المدرسة .

ويمكن أن تعرّف المشكلة بأنها موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعلمِ والتكيف، التي يسعى المتعلم لحلها عن طريق اشتقاق نتائج مِن مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه المتعلم من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائقِ المجهولة التي يَودّ اكتشافها، عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلة التي يقوم بحلها، وتعرف أيضا على أنها مهارة تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى إيجاد حل لسؤال صعب، أو موقف معقد يعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

- **الإشكالية:**

تطوير وتحسين النظام التعليمي ّ ومواكبة كل جديد، أصبح من الضروريات العلمية؛ لأن ّ العلم هوسبيل الرشاد، ونمو ّ الأمة وارتقائها، ويمكن من خلاله الوصول لمستقبل زاهر وواعد لشبابها، قادر على حل مشكلاته، ولديه القدرة على منافسة من هو أعلى منه في كافة مجالات الحياة، لذلك من الضروري تغيير النظام التعليمي التقليدي القائم على الحفظ والفهم إلى نظام يدرك مايستجد ويتغير بالمجتمع، ليستطيع التحكم ويجيد التعامل معها، ولا بد ّ كذلك من الوقوف على كل ّ ما يعيق النظام التعليمي، والعمل على تجاوزه.

إن ّ العصر الحالي بحاجة إلىاستراتيجيات تعلم وتعليم ، تمد ّ المتعلمين بآفاق تعليمية متنوعة وواسعة؛ لمساعدتهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية، وا ِثرائهم بالمعلومات والمعارف، وتدرب ّ هم على الإبداع وا ِنتاج ما هو جديد، ولا يتأتى ذلك إلا بوجود المعلم المتخصص الذي يمنح المتعلمين فرصة المساهمة، والمشاركة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بكل ما هم بحاجة إليه من مصادر وأدوات، بالإضافة إلى إثارة اهتمامهم بأفكار المتعلمين، واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات التي يواجهونها في الحياة اليومية

يهدف التقويم إلى تَحديد مستوى المتّعِم، وقياس ما تحقَّق لديه من نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة، وهو عنصر أساس م ِن عناصر المنهاج الدراسي، وجزء م ُهمٌّ من أجزاء العملية التعليمية التعلُّمية، ويتخلَّل جميع مراحل عمليات التعليم والتعلم.

إن تحكم المعلم في العملية التقويمية وتجاوز صعوباتها مرتبط أساسا بالتكوين الذي تلقاه بنمطيه الأولي والمتواصل والذي يتغلب عليه الجانب النظري على حساب التطبيقي، حيث يقل تمثيل الأدوار في تكوين المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى المعلمين خريجي الجامعات إذ أن المعاهد تركز في الإعداد على كيفية التعليم وطرائق التدريس على حد تعبير هنري بيرون" Piron.H" وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد سيف الدين فهمي 1984)

)حول تحديات ومشكلات تربية المعلم، حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها(فؤاد أبو حطب وآخرون،1996:205 وأظهرت دراسة المهدي محمد سالم من جامعة طنطا بمصر أن معظم المعلمين يمرون عبر عمليات التعلم والتقويم دون وعي بأهميتها وأيده في ذلك محمد عزت عبد الموجود حيث كشف عن جمود مختلف برامج إعداد المعلمين وعدم مواكبتها لتطور المعرفة.

ويَتناول التقويم ثلاث مراحل من تعلم المتعلم، هيتقويم التعلُّم القَبلي) التشخيص(، والتقويم التكويني) التتبُّعي(والتقويم البَعدي أو الإجمالي) النهائي(ويحسِّن التقويم عملية التعلُّم، ويدعم الفعالية التدريسية، كما يوجه المتعلمين ويرشدهم، ويكشف عن حاجاتهم ومُشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المدرِّس في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها، ويضع الأساس السليم للتعامل مع المتعلمين ، ورغم استخدام الاختبارات كأداة للتقويم على نطاق واسع؛ وذلك لما تتمتَّع به من مميزات مثل سهولة إعدادها وانخفاض تكاليفها، فإن هناك انتقادات كثيرة وجهت لاستخدام الاختبارات المقننة كأداة وحيدة في عملية التقويم،

وتعدّ إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، ودرجة تركيز الباحثين عليها من العوامل التي شجعت الباحثين على اختيار هذه الدراسة، إضافة إلى عوامل أخرى منها: اختلاف نتائج البحوث حول جدوى طرائق التدريس الحديثة، ومنها إستراتيجية حل المشكلات، وشعور الباحثين من خلال خبرتها في التدريس بحاجة المعلمين إلى طرائق تدريس تشجع على التفكير كإستراتيجية حل المشكلات، بدلاً من الطرائق الاعتيادية التي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات بالدرجة الأولى،

- **التساؤل الرئيسي:**

ما مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة ؟

- **التساؤلات الفرعية:**

هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين؟
2. ما مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المتعلمين؟
3. ما مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية؟

- **الفرضيات:**

الفرضية الرئيسية

- مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة كبير

الفرضيات الفرعية

- مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين كبير
- مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين كبير
- مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية كبير

- **أهداف الدراسة:**

يندرج هذا البحث ضمن تخصص علم النفس التربوي، ويهدف إلى التعرف على أهم المشكلات والمعوقات التقويمية للتلاميذ في المرحلة الثانوية وكيفية إدارتها، وعلى الاستراتيجيات الكفيلة بمواجهتها وذلك عن طريق استخدام أسلوب حل المشكلات من طرف الأساتذة، كما تكمن أهدافه في لفت انتبه الأساتذة إلى القوانين الضابطة لإدارة الصف لتوفير مناخ تعليمي –تقويمي فعال، وبالتالي رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ مع مراعاة نموهم المتكامل، كما تهدف هذه الدراسة إلى بناء علاقات ايجابية بين المعلم والتلميذ، وكذا المحافظة على الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ.

- التعرف على مستوى معوقات تقويم تلاميذ تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين
- التعرف على مستوى معوقات تقويم تلاميذ تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المتعلمين
- التعرف على مستوى معوقات تقويم تلاميذ تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية

- **أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على أبرز المشكلات والمعوقات التي يواجهها تقويم التلاميذ في المرحلة الثانوية والعراقيل التي تحول دون وجود تقويم جيد وسليم وتعيق فعاليته، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول الموضوع مع مرحلة من أهم المراحل الدراسة في حياة التلميذ، لذلك نحاول تحسيس الأساتذة الذين تخول إليهم مهمة تدريس وتقييم كما تبرز أهميته في استخدامهم لأسلوب حل المشكلات في هذه المرحلة لأهمية من أجل تفادي حصول أية مشكلة تعيق ضمان السير الحسن في تقويم التلاميذ.

كما تعد إستراتيجية أو أسلوب حل المشكلات إحدى الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياة المتعلم، وزيادة مستوى تحصيله العلمي كما أنها تجعل المتعلم

قادرا على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسة، وا ٍمعان البحث فيها لجمع المعلومات، وتدقيقها، واقتراح الفرضيات، واختبارها، ثم إقرار الحل المناسب لها، والانتهاء إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلة المبحوثة، ثم العمل على تعميم الحلول لمواقف تعليمية أخرى

➢ مصطلحات الدراسة:

- **التقويم:**

يشتق التقويم في اللغة من الفعل قوم وهو بمعني أصلح وأقام وعدل المعوج أي أزال اعوجاجه، وقوم الشيء يعني قدره، ووزنه، وحكم علي قيمته

اصطلاحاً هو عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف، ومن ثم اتخاذ القرارات من أجل التحسين والتطوير

- **حل المشكلات:**

(يعرفه فرج، وآخرون 1999 ،ص80) بأنه إحدى طرق التعليم الذي يأخذ فيها المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً حيث يواجه بموقف محير أو أسئلة جديدة تتحدى تفكيره، وتتطلب حل، فيفكر ويستخدم أساليب الملاحظة وفرض الفروض والتجريب... الخ في سبيل التوصل إلى تفسيرات وحلول مقبولة تدعمها الأدلة والوقائع بالنسبة لهذه المشكلة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم."

وتعرفه (الناشف 1999 ، ص73) بأنه طريقة علمية منظمة تتكون من سلسلة من الخطوات تستخدم لحل المشكلات بأنواعها المختلفة، وتستخدم هذه الطريقة في التعامل مع جميع أنواع العلوم حتى يكون استخدمها ضرورياً ومفيداً ، وفي المواقف الصفية وغير الصفية، أي في الحياة اليومية."

دخل هذا الأسلوب ضمن أساليب التدريس حديثة التوجه، ويتطلب البحث والتوجه والتساؤل البناء، وتضع المتعلم أملم قضايا شاملة ومعقدة تتماشى مع واقعه، وتشجعه على

البحث وتدفعه للتفكير وتكوين مواقف عقلية فكرية،وذلك بعد تنظيم العمل الجماعي وتوفير الشروط اللازمة لإنجاز العمل وحل المشكلة(حاجي فريد، 2005 ، ص22)

- **الأستاذ:**

التعريف الاصطلاحي :يعرف الأستاذ حسب " فيليب جاكسون philip-jakson" بأنه : "صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها ، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل"

أما "Glasser Willliam" يرى أن الأستاذ هو ذلك الذي يتحاشى الإجبار و الإلزام تماما، ويؤكد على ضرورة إشعار التلميذ بالرضا ويستخدم الدرجات كمؤشرات مؤقتة فقط لما تعلموه أو ما لم يتعلموه.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن الأستاذ هو ذلك الشخص الملم بالمعرفةو المادة التي يدرسها،و الملزم بمعرفة كيفية التعامل و التفاعل مع التلاميذ مستخدما في ذلك مهاراته الإداريةو السلوكية من أجل تطوير قدرات التلميذ و تنشيطهم.

➢ الدراسات السابقة:

- **الدراسة الأولى: دراسة يوسف، وفخرو**

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتصاد المنزلي.

وقد تضمنت عينة البحث 37طالبة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وشملت 15طالبة بمدرسة الإيمان، وتجريبية وشملت 22طالبة موزعة على مجموعتين بمدارس أم أيمن، وآمنة بنت وهب الثانوية. وقد استخدم مقياس التفكير الابتكاري لقياس فاعلية البرنامج المقترح قبل وبعد التجربة، إلى جانب قيام الباحثتان بإعداد مقياس للتفكير الابتكاري في الاقتصاد المنزلي، وقد طبق بعد إجراء التجربة.

وقد توصلت الدراسة إلى:

فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير الابتكاري، حيث لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من الموعتين الضابطة)والتي درست بالطريقة التقليدية(والتجريبية) والتي درست باستخدام (إستراتيجية حل المشكلات.)

- **الدراسة الثانية: دراسة المعايطة**

التي هدفت إلى تقصي أثر طريقة حل المشكلات في تعلم حل المسائل الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (206)طالباً وطالبة تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بإستراتيجية حل المشكلات، و الأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية،وا إلى جنس الطالب ولصالح الذكور الذين درسوا بطريقة حل المشكلات.

- **الدراسة الثالثة: دراسة** قطيط

دراسة هدفت إلى استقصاء أسلوب تنظيم المحتوى لمادة الفيزياء والتدريس وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير العليا، وتكونت عينة الدراسة من (149)طالباً ، اختيروا قصدياً من طلاب الصف التاسع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات علامات الطلاب في الاختبار التحصيلي تعزى لطريقة التدريس.

وللوقوف على أثر إستراتيجية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أجريت المصري [25] دراسة على (120)طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بإستراتيجية حل المشكلات، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى إلىطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وا إلى متغير الجنس ولصالح الذكور الذين درسوا بطريقة حل المشكلات.

الفصل الأول:

الجانب النظري

للدراسة

المبحث الأول : التقويم التربوي :

1.مفهوم التقويم التربوي :

وللتقويم التربوي عدة مفاهيم تختلف عن بعضها البعض لكن الهدف نفسه

مفهوم التقويم

التقويم في اللغة :

قال تعالى : ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ﴾. وهذا يعني أن الله تعالى صور الإنسان في أحسن الصور وشكل وحسن ميزاته عن خلق الله كلها بالعقل والتفكير. **(الجميل محمد عبد السميع شعلة ،2000 ،ص23.)**

هو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب الضعف لعلاجها و جوانب القوة لتثمينها و تعزيزها في العملية التربوية ، فهو بذلك عملية مستمرة تتشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة . .

التقويم التربوي : هو تقدير مدة صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ذات صلة ، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية . **(د.المير بومدين ، 2013، ص 59.)**

2. أهمية التقويم التربوي :

لعلى التقويم التربوي يعد مهما وضروريا للإدارةو القيادات التربوية ، فهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف و التطوير بالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العلمية التعليمية وذلك بهدف التحسين و التطوير ، وعملية التقويم تكشف لنا عم مدى حسن سير العلمية التعليمية ، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى أمانة هذا التحسين ومن ثم يعتبر التقويم التربوي وتطوير أساليبه واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية و تعديل مسارها ، فهو جزء مكمل

للعملية التعليمية واحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وا عداد المعلم ، إلى جانب التعرف على مدى كفاءة مدخلات العمليات التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة . **(الجميل محمد عبد السميع شعلة ،2000 ،ص 25.)**

ومما لاشك فيه أن عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم و التدريس وعملية التعلم، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية و التعليمية و النفسية و الاجتماعية كما هي المرآة سابقة لجدية المتعلم واهتمامه وكفاءة المتعلم .

التقويم في أصل تفسيره وفهم فحواه لا يختلف كثيرا هن معنى المحاسبة العادلة وا عطاء كل ذي حق حقه وذلك حسب نتائج عمله وكما يقال :في الامتحان يكرم المرء أو يهان . فليس من المعقول أن يكون جميع التلاميذ سواء كالذي عمل أو اجتهد و الذي استراح واسترخى وأهمل الواجب.. **(إسماعيل دحدي . مزياني الوناس، 2012، ص 120 .)**

3. خصائص عملية التقويم التربوي :

إن عملية التقويم عملية محدودة ودقيقة وقائمة على عمليات مدروسة ومعلومات واضحة ولا ينبغي أن تترك للصدفة أو العشوائية لذا فلا بد أن تقوم على مجموعة من الأسس أو المبادئ الإجرائية التي تعتبر المعايير التي يجب مراعتها عند تخطيط وتنفيذ عمليات التقويم. وأهم خصائصه هي:

- **التقويم عملية موضوعيةObjectivity**

فالتقويم عملية لا تتأثر بالعوامل الذاتية للقائمين على تقويم محاور العملية التعليمية من معلم وطالب ومادة علمية وبيئة تعلم بل يتم التقويم وفق مقاييس محددة ودقيقة وشاملة فلا تتأثر مثلا درجة الطلاب عند تصحيح الاختبار بمن يقوم بالتصحيح فمهما أختلف شخص المصحح يجب أن تبقي الدرجة التي يحصل عليها الطالب ثابتة.

- **التقويم عملية مستمرةContinuity**

لا يقتصر تطبيق أدوات التقويم في نهاية العملية التعليمية فقط بل يبدأ قبل تنفيذ العملية التعليمية (التقويم القبلي أو المبدئي (Initial وأثناء تنفيذها (التقويم البنائي أو التكويني (Formative وبعد نهايتها (التقويم الختامي أو النهائي .(Summative وهذه الاستمرارية تساعد على تحديد جوانب الضعف والقوة واكتشاف معوقات التعليم وتتبع نمو الطلاب في مختلف الجوانب.

- **التقويم عملية شاملةComprehensiveness**

فالتقويم عملية تختص بكل عناصر العملية التربوية بداية بالأهداف المرد تحقيقها ونهاية بالبيئة التعليمية وهي على ذلك أيضا تشتمل كل جوانب شخصية الطالب الجسمانية والعقلية والوجدانية. **(الصمادي عبد الله والدرابيع ماهر ،2004،ص 28)**

- **التقويم عملية علميه مقننةScientific Standardization**

أي إن التقويم مبني على أسس علمية تتوافر في أدواته الصدق فتقصد به أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه فعلا فعندما نقصد تقويم الأهداف التربوية مثلا يجب أن ينصب التقويم على هذه الأهداف بعينها ولا يأخذ مسارا آخر بعيدا عنها. والثبات ويقصد به استقرار نتائج التقويم بالنسبة للطلاب أو المواد التعليمية أو المنهج الدراسي سواء أعيد التقويم في زمنين مختلفين أو تم من قبل شخصين بوسيلة التقويم نفسها.

- **التقويم عملية متسقة مع الأهداف التعليميةObjective-directed process :**

ويعني ذلك أن التقويم يختص بأنواع السلوك المراد تنميته في المتعلم ونواتج التعليم التي تشير إليها الأهداف فلا يصح أن يتعلم الطالب ويدور التقويم حول جوانب أخري غير متضمنة في الأهداف. وأساليب التقويم تختلف باختلاف الأهداف التي تقيسها فعند تقويم المهارات مثلا نستخدم بطاقة الملاحظة أما عند تقويم التحصيل فنستخدم الاختبارات التحصيلية.

- **التقويم عملية تعاونيةCooperative Process**

فلا يقتصر على المعلم فقط بل يشترك معه الطلاب والخبراء والآباء وسوق العمل.

- **التقويم عملية متعددة الأدواتVariety Of Instruments**

وذلك لتنوع وتعدد جوانب التقويم فمثلا يستخدم أسلوب الاختبارات لقياس الجانب المعرفي Cognitive عند الطلاب وتستخدم مقاييس الاتجاهات والمقابلات الشخصية Interviews في حالة قياس الاتجاهات Attitudes لديهم وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهاري Skills وهكذا .**(الصمادي عبد الله والدرابيع ماهر ،2004،ص 29)**

- **التقويم وسيلة وليس غاية في حد ذاتهMeans to an End**

فالتقويم وسيلة تربوية لتحديد مدي جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية والتربوية.

4. أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من اجل التطوير و التحسين لنواتج ما يتم تقويمه . ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم ألا وهي : **(نورا الشامخ. 2018. ص 9)**

- معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم أداة التعلم
- التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمريةو النمائية للتلاميذ.
- إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ ، تصنيفهم في مجموعات ، تشخيص جوانب الضعف و القوة ،اختيار مجموعة من التلاميذ لتكليفهم بمهمات محددة .

- معرفة جوانب القصور و المعوقات في المؤسسة المدرسية و القضاء على الظواهر السلبية ،والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها .
- تحفيز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل ،وتحفيز المعلم على النمو المهني ،و التلميذ على التعلم .
- الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم وقدراتهمو استعداداتهم ورغباتهم.
- معرفة توجيهات التلاميذ.
- معرفة نوع العادات و المهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم .
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق و معلومات، ومد قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم
- تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي –عقليا ومهاريا ووجدانيا-.
- الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم والتكنولوجيا واتجاهاتهم العلمية .
- تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل و المستويات التعليمية المختلفة راسيا وأفقيا وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين .

- 5.أنواع التقويم التربوي

ينقسم إلى نوعين رئيسيين ألا وهما :

- **التقويم التشخيصي:**

وهو نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين ، ويتضمن هذا التقويم التشخيصي

إلى نوعين ألا وهما التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي ، وثانيهما هو التقويم البنائي أو التكويني :

- **التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي :** هو التقويم إلي يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية ،و القصد منه تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم .
- **التقويم البنائي أو التكويني :** هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنبا إلى جنب وهو يهدف لتزويد المعلمو المتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية التعليمية. **(نورا الشامخ. 2018. ص 10)**

وهو كذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليمو التعلم ،ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية . **(د.المير بومدين ،حاجي غنية ، ، ص 58)**

ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططينو المنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستر **.(الدوسي راشد حماد ،2004 ص 49)**

- **التقويم النهائي أو الختامي :**

يأتي هذا النوع من التقويم في ختام ا نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقويم النهائي . **(نورا الشامخ. 2018. ص 10)**

ويهدف التقويم النهائي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وا عطائهم شهادة بذلك **.(عقل أنور ،2002.ص 32.)**

ويهدف أيضا إلى التقويم إلى الحكم على مخرجات منظومة التعليم ، والتقويم التجميعي هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تساعد في إصدار الحكم النهائي على احد عناصر منظومة التعليم أو عل المنظومة بكل جزئياتها .

وهناك نوع آخر وهو تقويم المتابعة:

والغرض منه تحديد الآثار المستمرة للبرنامج أو الموقف التعليمي وقياس الآثار بعيدة المدى للبرنامج التربوي لمعرفة مدى كفايته. ويتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها خريجو البرنامج لمعرفة مدي كفاءتهم في سوق العمل مثلا. ويمكن استخدام الاستفتاءات والمقابلات لهذا الغرض. **(د.المير بومدين ،حاجي غنية ، ص .59)**

6.خطوات عملية التقويم التربوي

تتم عملية التقويم في بعض الخطوات التي يكمل بعضها البعض وهى

- **تحديد الأهداف :**

فا للتقويم أهداف عديدة منها الحكم على مستوي الطلاب لنقلهم من صف إلى آخر أو لعلاج بعض جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة في المقرر أو الطالب أو المعلم. وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف بالدقة والشمول والتوازن وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة سلوكيا.

- **تحديد المجالات التي يراد تقويمها أو المشكلات التي يراد حلها:**

ذلك لأن الميدان التربوي يتضمن عددا كبيرا من المجالات منها المعلم وقضاياه والطالب ونموه والمقرر أو المنهجو الإدارة التربوية وغير ذلك من المجالات مما يستوجب تحديد أي من هذه المجالات يراد تقويمه. **(ملحم .سامي. 1999.ص ص 82-83.)**

- **إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس:**

يتضمن إعداد الكوادر البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم ذلك لآن إساءة استخدام أدوات التقويم مثل الاختبارات أو بطاقات الملاحظة أو قوائم التقدير مثلا تؤثر سلبا على نتيجة التقويم مما قد لا يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الشيء موضوع التقويم.

- **تجريب وسائل التقويم وأدواته:**

وتتطلب هذه الخطوة العديد من الإجراءات بعضها يتصل بالتأكيد على أن المفردات مثلا ملائمة للطلاب وبعضها يتصل بتأهيل الطلاب للإجابة على بنود الأداة أو الاختبار.

- **تنفيذ التقويم:**

ويتطلب التنفيذ تنسيقا واتصالا وثيقا بالجهات المختصة التي سوف يتناولها التقويم وبيان أهداف عملية التقويم ومتطلباتها وأهمية تعاون هذه الجهات للوصول إلى أفضل النتائج.

- **تحليل البيانات واستخلاص النتائج:**

إذا ما تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها فإن الخطوة التالية هي رصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحديدها واستخلاص النتائج منها.

- **التعديل وفق نتائج التقويم:**

ويتضمن ذلك تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

- **تجريب الحلول والمقترحات:**

وذلك حتى نتأكد من سلامتها ودراسة مشكلات التطبيق التي قد تنشأ واتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها.

وهكذا فإن التقويم يمثل مشروعا متكاملا يستهدف الارتقاء بنوعية الممارسة التعليمية على كافة المستويات وا نه عملية بنائية مدروسة شاملة تتضمن كافة أبعاد العملية التربوية التعليمية وهي المنهج والطالب والأستاذ مما يؤدي إلى عملية ضبط الجودة الشاملة Total Quality **(ملحم .سامي. 1999.ص 84.)**

7.أساليب وأدوات التقويم التربوي

7-1- أساليب التقويم:

تختلف الأساليب باختلاف وقت القيام بالتقويم، وتشمل الأساليب المختلفة للتقويم التربوي: **(السويدي وضحى، 1993، ص 110.)**

- **التقويم القبلي:** وهو عبارة عن عمليّة تقويم تحدث قبل البدء بتنفيذ عملية التدريس، وتهدف هذه العملية إلى كشف وقياس مهارات الطلبة ومعارفهم وذلك قبل كل وحدة من البرنامج الدراسي، وبالتالي يساعد هذا النوع من التقويم على قياس تأثير البرنامج الدراسي خطوة بخطوة أو وحدة بوحدة.
- **التقويم التكويني:** ويُعتبر التقويم التكويني عملية تقويم تقوم على منهج منظّم، وهو يحدث خلال عملية التعليم وأثناءها، وهو يهدُف إلى تزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة، وهو يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم في أثناء حدوثها.
- **التقويم الختامي:** وهو يحدث في نهاية الموقف أو العملية التعليمية، ويمكن فيه إعطاء قيمة رقمية أو لفظية أوغيرها تبيّن مقدار إنجاز الطالب وتحصيله العلمي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلم الجيد يستخدم الأسلوب التقويميّ المناسب في المكان المناسب، كما يمكنه استخدام أسلوبين أو الثلاثة مجتمعة، حيث يعتمد اختيار الأسلوب المناسب على نوع المعلومات المُراد قياس تحصيلها وكما يعتمد على كميّة المعلومات، وعلى الغرض أوالهدف المُراد تحقيقه، فقد يكون الغرض منه هو تعديل الخطط والبرامج الدراسية أو قد يكون لأغراض تصنيف الطلبة أو غيرها من الأغراض.

7-2-أدوات التقويم التربوي

هناك أدوات مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها، ويعتمد اختيار الأداة المناسبة على أسلوب التقويم المُتبع، ويعتمد أيضاً على المعلم نفسه، وتشمل أدوات التقويم: **(صبري ماهر إسماعيل، 2008، ص 68.)**

- **قائمة الرصد وتسمى أيضاً قائمة الشطب:** وهي عبارة عن قائمة بأفعال أوسلوكيّات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليميّة معينة، حيث يستجاب على فقراتها باختيار إحدى كلمتين (صح أو خطأ) أو (نعم أو لا)ويكون على شكل جدول مكوّن من ثلاثة أعمدة يحتوي العامود الأول السلوك أالفعل المُراد تقويمه، وإلى جانبه عامودان بكلمتي نعم ولا، ويختار المعلم إحدى الكلمتين بناءً على ما يراه من الطالب، ويتم عمل نسخ من قوائم الرصد بعدد طلاب الفصل. وهي أداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى الطالب.
- **سلم التقدير:**وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معيّنة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معيّنة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات التي في قائمة الرصد، ولكنها بدلاً من إجابة كل من فقراتها (بنعم أو لا) فإنها تجيب برقم أوفظ يُعبّر عن مدى تدني أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة.ويمكن أن يكون سلم التقدير عددياً فيجاب على فقراته برقم من 1 إلى 5 ، حيث يكون 1 للتعبير عن عدم اكتساب المهارة، ويكون 5 هو اكتسابها وإتقانها إتقاناً تاماً، كما يمكن أن يكون سلم التقدير لفظياً فيجاب على فقراته بكلمات مثل سيئ، جيد، جيد جداً، ممتاز، أو غيرها من الكلمات التي تناسب المهارة التي يتم قياسها.
- **سجل وصف سير التعلم:** وهو عبارة عن سجل أو دفتر يكتب فيه الطالب مواضيع إنشائيّة أو عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلمها أو شاهدها أو مر بها، سواء في حياته الخاصة أم في الفصل، ويمكنه التعبير عن آرائه بحرية في هذا السجل، وهو يُعد بذلك استراتيجية لمراجعة الذات حيث يحتفظ الطالب بالسجل معه، ويجمع المعلم السجلات من الطلبة كل فترة بشكل دوريّ حتى يقرأها ويُعلّق عليها بشكل إيجابي وبنّاء،

وهي تساعده بتقدير مستوى الطلبة وفهم ومعرفة ما يجول في بال كل واحد منهم، وبالتالي تقويمهم بشكل أدق.

- **السجل القصصي:** وهو يشبه إلى حد ما سجل وصف سير التعلم، ولكنه سجل يحتفظ به المعلم (ويكون لديه سجل خاص منفرد لكل طالب)، ويسجل فيه ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة، ويحتوي السجل على ملاحظات المعلم عن سلوك الطالب وفروضه المدرسية وملاحظاته عن الأنماط المتكر ّرة لديه مبي ّنة بالمكان والتار يخ، ويتم تسجيل الأحداث فيه بطريقة وصفية.

وي ُعد ّ السجل القصصي أداة تقويم حديثة تساعد على تقويم الطالب تقويماً واقعي ّاً بشمل جميع النواحي المختلفة لتحصيله المعرفي ّ ، ويمكن استخدامه لأغراض تنبئي ّة أوإرشادي ّة أو غيرها من الأغراض. وتجدر الإشارة إلىأن ّ هذا السجل يأخذ وقتاً في الإعداد حيث يتم عمله على مدى فصل دراسي كامل ولا يمكن استخدامه في عمل تقويم سريع وآني للطالب.

المبحث الثاني: أسلوب حل المشكلات

1. مفاهيم أسلوب حل المشكلات

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه :" طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث في حل هذه المشكلة "، أما فكري حسن ريان فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو طريقة تدريسية أين يكون فيها للمدرس الدور الهام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى الطلبة ،والمرتبطة بالمادة الدراسية وعرضها في صورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها**(شاكر محمود الأمين وآخرون ، 1992. ص54)**

وضح حسن زيتون عام 2002 أننا ننظر إلى أسلوب حل المشكلات على أنه تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية الوصول إلى حل المشكلة. ويعرفه (مسعد زيان) على أنه مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له

يتكون أسلوب حل المشكلات من الخطوات الآتية**(حسن حسين زيتون،2003 :ص29.)**

التعرف على المشكلة :إذ يتطلب ذلك إدراك المشكلة حالما تبرز أو عند الشعور بها، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه المتعلمين واستثارة تفكيرهم ..

تحديد المشكلة: وفيها يتحدد موضوع المشكلة ،معرفة أبعادها و خصائصها، فبدون إحساس المتعلمين بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذا الأسلوب .

جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة :وهي عملية الاستدلال إلى حل المشكلة للحصول على هذه الحقائق والمعلوماتوإدراك العلاقات بينهما.

التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: وهنا يحاول المتعلمون من خلال فهمهم لطبيعة المشكلة افتراض حلول للمشكلة ، ودراسة هذه الفرضيات قبل الحكم على صلاحيتها .

تنفيذ الأفكار واختبار صحة الحلول :هذه الخطوة تساعد المتعلم في الكشف عن الجوانب غير المنظورة للمشكلة ،و فيها يبدأ بالعملوا إصلاح الخطأ كلما ظهر أثناء التنفيذ. **(شاكر محمود الأمين وآخرون ، 1992. ص56)**

2.خصائص أسلوب حل المشكلات:

لقد وضع العديد من المتخصصين أن هذا النوع يتميز بالخصائص التالية:

- **أولا:** وجود سؤال أو مشكلة تواجه المتعلم بحيث أن هذا النوع يتناول مواقف حياتية حقيقية لا تناسبها الإجابات البسيطةو التي يتوفر لها حلول أو بدائل منافسة.
- **ثانيا:** لها محور متعدد التخصصات بحيث أن المشكلة الفعلية قيد البحث يتم اختيارها، إلا أن حلها يتطلب من التلاميذ الاندماج في الكثير من المواد الدراسيةو الموضوعات فمشكلة التلوث مثلا تتغلغل في الكثير من المواد الدراسية الأكاديمية و التطبيقية مثل:البيولوجيةو الاقتصاد...الخ
- **ثالثا:** تناول بحث أصلي أو حقيقي بحيث أن هذا النوع، يقتضي فيه أن يتواصل التلاميذ ويقوموا ببحوث أصلية للبحث عن حلول واقعية للمشكلات ،و ينبغي أن يحللوا المشكلة ويحددوا ويقوموا بتنبؤاتو جمع معلومات وتحليلهاو الوصول إلى النتائج.
- **رابعا:** التضافر، حيث أن هذا النوع يتسم بأن يعمل التلميذ الواحد مع الآخرين، وفي معظم الحالات يتم ذلك في أزواج أو جماعات صغيرة، ويوفر هذا الإنتاج في المهام المرتبة ويحسن فرص المشاركة في البحث والاستقصاء، والحوار لتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية.**(جابر عبد المجيد جابر،2003 .ص110.)**

3.النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات

تختلف نماذج التفكير في حل المشكلات نظراً لاختلاف الاتجاهات التي أنطلق منها أصحابها، والنظرة النفسية التي انطلقوا منها لتفسير العمل الذهني والمعالجة الذهنية التي يفترض توظيفها في المواقف الذهنية ومنها حل المشكلة، وقد استمد تفكير حل المشكلات أساسه النظري من مجموعة متنوعة من النظريات هي:

أولاً : النظريات السلوكية:

1. نظرية المحاولة والخطأ:

فسر ثورندايك (Thorndike, 1911 - 1912) حل المشكلات من خلال تجاربه على أنها عملية تعلم بالمحاولة والخطأ وإنها عملية لايتوسط التفكير فيها. وقد نقل ثورندايك مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال التعلم، موضحاً أن حل المشكلات لدى البشر يماثل في ذلك الذي حدث في تجاربه مع الحيوان على أنه محاولة وخطأ، وأنه يحدث تدريجياً، ويستمر من دون تفكير.

وتُعد فكرة ثورندايك في حل المشكلات مثالاً لإنموذج ترابطي فسح المجال للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات للظهور **(الشناوي، 1996:ص442).** وسلوك المحاولة والخطأ سلوك ظاهر لا يتوقع الفرد فيه نتيجة مباشرة سريعة وهو سلوك تحسسي لايضم بُعد النظر والتنبؤ، وهو أبسط أنواع سلوك حل المشكلة **(غانم، 1995:ص 202).**

2. النظرية السلوكية الإجرائية:

ذهب سكنر (Skenner) إلى أن حل المشكلة عملية إجرائية ذهنية، يبادر بها الفرد فيلاقي إستجابة مرتبطة بحل مشكلة ما، ويُعزّز تكرار هذه الإستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعاً ذاتياً **(قطامي،2001: ص25).**

ومن نقاط الضعف في النظريات السلوكية أنها ركزت على تنظيم سلوك حل المشكلات على هيئة إرتباطات أو عادات متعلمة تتفاوت في درجة صعوبتها وتركيبها وأغفلت جانباً كبيراً هو دور العمليات المعرفية كالفهم والتفكير في سلوك حل المشكلات بسبب إهتمامهم بالتعلم البسيط.

ثانياً : النظريات المعرفية:

هناك نظريات أخرى أخذت تنظر إلى أن التعلم وحل المشكلات في جوهره أنماطاً مركبة من العمليات العقلية المعرفية، ومن هذه النظريات:

1. نظرية الجشطالت:

يضع علم النفس الجشطالتي تأكيداً قوياً على الإدراك. فقد قدم فكرة هي: أن المشكلات موجودة لأن الناس يدركون متطلبات الموقف بصورة غير صحيحة، ولذا فإن الحل يستلزم تغيراً في الإدراك. ولمصطلح الإدراك (Perception) عند تطبيقه على عملية حل المشكلة معنيين في الأقل. فالإدراك يشير في بعض الحالات إلى تنظيم عناصر المثيرات (أو سماتها) إلى نمط معين.أما المعنى الثاني للإدراك فهو الأكثر عمومية ويستلزم وعياً بسمة معينة للشيء أو الموقف وليس تنظيم نمط المثير ليشكل شيئاً معيناً ، إذ يجري التأكيد على العلاقات بين الأشياء ويبدو الإدراك بأنه مشابه للوعي أو الفهم (Bourne, 1977: 42).

والاتجاه الجشطلتي الذي أسسه ورتيمر (Wertheimer) وكوهلر (Kohler) وكوفكا (Koffka) قد تناول بإهتمام بالغ حل المشكلات. وقد إستنتج كوهلر من تجاربه التي أجراها على الشمبانزي بين عامي (1913 - 1917) في جزيرة نيرينف بأفريقيا أن حل المشكلة يأتي فجأة كاملاً، وأنه مستند إلى الإستبصار والمنطق **(الشناوي، 1996: ص244).** وأنه شرح حل المشكلة على أساس أنها إدراك العلاقات بين الأجزاء المختلفة للموقف **(السامرائي، 1999:ص 26).**

وقد افترض كوهلر استناداً إلى تجاربه التي أعادها على الأطفال أن حل المشكلة يشتمل ثلاث خطوات مهمة هي:

1. ان القائم بحل المشكلة ينبغي أن يتعرف على المشكلة.
2. في مرحلة ما قبل الحل يحاول القائم بحل المشكلة التفكير بمجموعة من الحلول الممكنة.
3. أن القائم بحل المشكلة يحقق الاستبصار عندما يفكر في الحل.

وفي رأي كوهلر أن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصاريكون فجائياً وكاملاً **(الشناوي، 1996،ص 224).** وبذلك يؤكد الجشطالتيون عن طريق الأدلة أن معظم أساليب حل المشكلات لدى الإنسان تستند أساساً إلى العمليات العقلية العليا أكثر من المحاولة والخطأ. ويؤكد أصحاب هذه النظرية على تنظيم المعلومات في كل متكامل. فعندما يصل الفرد إلى إدراك مناسب فإن حل المشكلة يظهر كاستبصار مفاجئ أو يحدث حل المشكلة عندما يحدث الاستبصار. والحل المفاجئ في نظرهم يحدثعندما يعيد الفرد تنظيماً إدراكياً للمثيرات الموجودة في الموقف **(Green, 1966:p 50)**. إلا أنهم يقرون بأن أسلوب المحاولة والخطأ، ربما يعد ضرورياً في المشكلات الأكثر تعقيداً، لأن الفرد قد لا يكون في استطاعته إدراك مثل هذه المشكلات في إطارها الكلي**(ويتيج، 1981،ص13).**

ويؤكد منظروا الجشطالت على التفكير المنتج وعلى ضرورة ربط الخبرات السابقة بطرائق جديدة. ويبدو من المعقول وصف هذا السلوك من الباحثين الذين يقبلون فكرة الجشطالت "أن حل المشكلة عن طريق الاستبصار يميز سلوك الأفراد البالغين"

2. نظرية كانيه:

وضع كانيه **(Gagne, 1977 .p 56)** " حل المشكلات " في قمة التفكير الإنساني، وقال بوجود أكثر من نوع من أنواع التعلم أو التفكير وصولاً إلى حل المشكلات، وكل نوع تحكمه شروطاً ومبادئ مختلفة. وقد وضع كانيه ثمانية أنماط للتعلم (للتفكير) تأخذ شكلاً

هرمياً متسلسلاً، يمثل حل المشكلات قمة هذا الهرم **(نشواتي، 1985،ص89)**.وبذلك يُعد التفكير من وجهة نظر كانيه مقدرات تخضع للتعلم في داخل الترتيب الهرمي.وإذا أراد الفرد حل مشكلة ما فما عليه إلا أن يحدد متطلبات حل هذه المشكلة، ثم يحدد ما يعرفه من هذه المتطلبات للوصول إلى حل المشكلات (توق، وقطامي، وعدس، 2001،ص 188).

ويرى كانيه أن احتمال قدرة الفرد على حل المشكلات تزداد اذا توافر في ذاكرته عدد كبير من القواعد، وهذه القواعد يربط الفرد بعضها ببعض بطريقة تتيح له أن يطبقها على موقف جديد وأن يحل المشكلة **(الخلايلة، واللبابيدي، 1997،ص 93).**

ويشير كانيه إلى أن حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف، وتوجه استراتيجيات التفكير عمليات السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف وضبطها **(Gagne, 1977: 167)**. وبذلك حدد كانيه متطلبات مسبقة (Prerequisites) لحل المشكلة بوصفها مقدرات (Capabilities) ضرورية. وتضم المقدرات ما يستطيع الفرد تأديته. ويمكن تحديد حل المشكلة على وفق منظور كانيه بأنها ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ويعد حل المشكلة قدرة عقلية قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع **(الخلايلة واللبابيدي، 1997،ص271).**

3. نظرية أوزبل:

يرى أوزبل (Ausubel, 1978) أن حل المشكلات يضم أي نشاط أو فعالية عقلية يحصل فيها التمثيل المعرفي لخبرة سابقة مع عناصر الموقف المشكل، وتُنظم جميعاً لتحقيق هدف معين وهو حل المشكلة. فالنشاط في هذا المستوى يتطلب إجراء عمليات عقلية متعددة يحددها عدد البدائل المتوافرة ومستوى التفكير الذي يمارسه الفرد، بهدف تكوين مبدأ أو إكتشاف نظام يحدد العلاقات الداخلية للعناصر المكونة للمشكلة للتوصل إلى حل **(Ausubel, 1978: 234).**

4. نظرية معالجة المعلومات:

وتمثل نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory) الإتجاه الخاص بعلم النفس المعرفي التجريبي المعاصر، وقد ساعد على تطوير هذه النظرية عاملان أولهما: إختراع الحاسب الآلي (الكمبيوتر) وتطوره، الذي زود الباحثين في مجال علم النفس المعرفي بنموذج عمل للعقل الإنساني. وثانيهما: أن النظريات الاخرى السلوكية وبخاصة التي تبحث في تفسير ظاهرة المعرفة الإنسانية لم تستطع أن تتعامل مع تشابكات عملية حل المشكلات وتعقيداتها **(الشناوي، 1996،ص 244).**

وترى هذه النظرية أن الأفراد يصلون إلى مرحلة معقدة في إستعمال اللغة والمفاهيم عندما يحلون المشكلات. فالفرد يؤدي عند حل مشكلة ما عمليات تصنيف لكميات كبيرة من المعلومات حتى يصل إلى الحل. ومن هذه المعلومات ما هو موجود في البيئة أو الذاكرة، لذلك ينظر الباحثون إلى الانسان بوصفه نظاماً متطوراً جداً لمعالجة المعلومات **(غانم، 1995،ص 208).**

ويفترض اصحاب هذا الإتجاه أن هناك تشابهاً بين النشاط المعرفي للإنسان وطرائق برمجة الحاسبات الآلية وعملها، فنجدهم يحاولون تفسير عمليات حل المشكلة بإستعمال بعض التصميمات المتبعة في برنامج الحاسوب من خلال تحديد الخطوات الموجودة في أي نشاط، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستعملها المتعلم لدى مواجهة مشكلة ما، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسوب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان. والفائدة هو أنه يمكن للحاسوب تزويد الباحث بمزيد من الفهم حول إنموذج نظري لتفسير هذا النشاط **(نشواتي، 1985: 458).**
ويضع إنموذج معالجة المعلومات تأكيدا خاصاً على أثر عدد من البدائل المحتملة في حل المشكلات، غير أن الأهمية الكبرى تكمن في عملية البحث من بين البدائل، وتقويم هذه البدائل وفقاً لمتطلبات الحل **(Bourne, 1977: 47).**

ومن الملاحظ أن هذه النظرية قد أفادت من دراسة دماغ الإنسان والعمليات العقلية التي تجري في داخله، وبصورة دقيقة بين الوظائف المعرفية للإنسان وبرنامج الحاسب الآلي **(قطامي، وآخرون، 2000،ص 386).**

وترى هذه النظرية أن البنية الحسية المتمثلة بالحواس الخمس هي التي تنقل المعلومات عبر قنوات عصبية إلى البناء المعرفي إذ تنتج هناك عمليات عقلية في كل من الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى، ومن ثم العمليات العقلية كالتذكر والإستدعاء والتخيل، وهذا ما يحدث في الحاسب الآلي، إذ توجد فيه المدخلات (Input) وهذا شبيه بالحواس الخمس، والعمليات (Processes) وهذا شبيه بالبناء العقلي، والمخرجات (Output) وهذا شبيه بالإدراك المعرفي، ولذلك نجد أن ما يحدث لدى الكائن الإنساني من عمليات عقلية أشبه بما يحدث بالحاسوب **(عبد الهادي، وبني مصطفى، 2001: 72).**

ويمكن القول أن الإتجاه المعرفي (الإدراكي) يتنبى تفسيرات نظرية تؤكد على تنظيم الفرد المعني بحل المشكلات لموقف المشكلة، وا هتمامه بأثر الإختلافات في تقديم المشكلة عند وجود صعوبة في الحل. على حين يضع التوجه الإرتباطي أو السلوكي إطاره ضمن مصطلحات المثير - الإستجابة، مما يؤدي إلى الإهتمام بالإختلافات في قوة الإرتباط.

إن وصف عملية الحل بإنها عمليات بحث تؤدي إلى إكتشاف استراتيجيات مختلفة ينبغي على الفرد المعني بحل المشكلة إستعمالها في حله للمشكلة وفي تقويمه لبدائل الحلول.

4.خطوات أسلوب حل المشكلات

يرى الكثير المفكرين أنه لا يوجد اتفاق عام حول مجال حل المشكلات، حول هذه الخطواتو عددها وتسلسلها وسنعرض هنا الخطوات التي تمثل في الغالب القاسم المشترك في هذه التصوراتو هي : **(حسن حسين زيتون ، 2003.ص 79.)**

أ- تحديد المشكلة: حتى يحل الفرد المشكلة فإن عليه في البدء، أن يحددها بشكل موجز واضح ومفهوم ولا لبس فيه.

ب- جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة: حتى يحيط الفرد بالمشكلة في كافة جوانبها يبدأ في

التفكير في اقتراح الحلول الممكنة لها لذا فالأمر أحيانا يتطلب عادة قياسه بجمع البيانات و المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.

ج- اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة: و تسمى كذلك" بدائل الحل "و عندما يواجه الفرد مشكلة فإنه يلتمس حلا لهاو لا يكون الحل واضحا في البدايةوا لا ما كانت هناك مشكلة ومن ثمة ينشط الفرد فيحلل المعلوماتو البيانات التي جمعها من قبل ويعمل الخيال ثم يضع حلولا مؤقتة للمشكلة ويضعها في قائمة.

د - المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلةو اختيارها للحل: و يتم في هذه الخطوة فحص كل حل بشكل متأني فحصا جيدا، بغية المفاضلة بين هذه الحلولو اختيار الحل المناسب.

هـ- التخطيط لتنفيذ الحل وتجربته :ويتم في هذه الخطوة تجريب للحل أو الحلول التي وقع عليها الاختيار في الخطوة السابقة بعد التخطيط له.

5.أبعاد أسلوب حل المشكلات

- يقوم أسلوب المعلم في التدريس على التعلم وليس الحفظ الآلي.
- ينبه التلاميذ إلى ضرورة القراءة الجيدة والمتأنية للمشكلة.
- يقوم بعمل نموذجي توضيحي يساعد في التفكير للوصول إلى الحل المناسب.
- يشجع التلاميذ على الاستفادة من المواقف المتشابهة بهدف الوصول إلى عناصر تسهم في حل المشكلة بطريقة صحيحة.
- يقرأ مع التلاميذ الحل الذي توصلوا إليه كقاعدة يمكن تقييمها في المشكلات المتشابهة

(مجدي عزيز إبراهيم ، 1986.ص 18.)

6.شروط استخدام أسلوب حل المشكلات

- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي ومدركا للمبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف والنتائج المتوقعة.
- أن تستثير المشكلة المطروحة اهتمام التلاميذ.
- أن يستخدم التقويم التكويني المتدرج،
- يتأكد المدرس أن تلاميذه يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك.

أن يقوم المدرس بتوجيه تلاميذه للتدريب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل المشكلات وبالتالي يغزوا لفرصة للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل **(مجدي عزيز إبراهيم ، 1986.ص 42.)**

7.مزايا وعيوب أسلوب حل المشكلات

- **المزايا:**

- يساعد التلميذ على تنشيط القدرات الفطرية، والبحث على أنواع الحلول التي تساعد على حل المشكلة.
- يعرف التلميذ العلاقة بين الإنتاج الفكري والأداء البدني.
- إتاحة الفرصة للتلميذ على إنتاج أفكار جديدة.

- **العيوب:**

- عدم قدرة التلميذ على تقبل استجابات الآخرين المتشبعة.

- عدم قدرة التلميذ على إنتاج استجابات متشبعة بسؤال واحد.
- يحتاج إلى وقت كبير وكافي لعملية اكتشاف الحل.**(زين علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم، 2008،ص 156.)**

الفصل الثاني:

الفصل المنهجي للدراسة

تمهيد:

يعد الإطار المنهجي من أهم الأسس التي تقوم عليه الدراسة فهو عبارة عن مؤشر للباحث يساعده للتعرف على المؤسسة. فمن خلال السعي إلى معرفة الحقائق العلمية المطبقة في الواقع المدروس من خلال الدراسة والمجال الزمني والمكاني والمنهج المستخدم وادوات لجمع البيانات.

أما مرحلة عرض ومناقشة نتائج الدراسة اهم مرحلة في الجانب الميداني، حيث اعتمدنا على إجابات التي تم الحصول عليها وسنقوم بتفريغ البيانات ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة للتأكد من صحتها وكذلك محاولة الوصول إلى استنتاج عام لهذه الدراسة.

1 الطريقة وا إجراءات الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

- ✓ خلاصة .
- ✓ التوصيات.
- ✓ خاتمة.
- ✓ قائمة الجداول.

أولاً :الدراسة الاستطلاعية:

1-الدراسة الاستطلاعية أولية:

إن من أساسيات البحث العلمي في دراسة ونجاح موضوع ما هو الدراسة الاستطلاعية حيث تهدف إلى التدقيق وتشخيص طبيعة ظاهرة ما ، والاختلاف في بناء التركيبة الاجتماعية لأفراد المجتمع من جهة ولتعدد أبعاده من جهة أخرى.

الدراسة الاستطلاعية هي عبارة عن دراسة علمية كشفية، تهدف إلى التعرف على المشكلة في محيطها الطبيعي، وتقوم الحاجة إلى هذا النوع من البحوث، عندما تكون المشكلة محل البحث جديدة لم يسبق التطرق إليها، أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة قليلة وضعيفة

ـ ومن أجل ضبط متغيرات البحث الحالي ضبطا دقيقا ، كان علينا القيام بدراسة أولية ، بحيث قمنا

2- المرحلة الأولى:

ـ أ ـ البحث المكتبي :/

وهو من أهم الطرق المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات المختلفة من المراجع والمطبوعات العلمية المختلفة التي لها علاقة بموضوع دراستنا ، حتى تكون لنا سندا ودعما لكي تساهم في الفهم الأعمق والأوضح للجوانب العلمية والعناصر الأساسية المكونة لموضوع دراستنا ، ولقد اعتمدنا على المراجع والمطبوعات العلمية المتواجدة على مستوى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ومكتباتها ، وكذا بالاعتماد على مراجع دولية وعالمية حول الموضوع المدروس .

ـ ب ـ الزيارة الميدانية : /

بحيث قمنا بزيارة ثانويات بلدية عين الخضراء "، وإجراء مقابلة مع الأساتذة حيث تعرف المقابلة بأنها "هي محادثة أو حوار موجه بين الباحث من جهة ، وشخص أو أشخاص أخرين من جهة أخرى ، بغرض الوصول إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة يحتاج الباحث الوصول إليها، بضوء أهداف بحثه

إذ شملت هذه الزيارة على معرفة المجتمع المدروس في الطور الثانوي، وفهم ظروف كل مؤسسة مع تحديد الصعوبات أو العقبات إحتمالية الوقوع وتحديد مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة الطور الثانوي .

- تهدف الدراسة الاستطلاعية الأولية إلى جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة ومعلومات عن العينة.

ـ التأكد من ملائمة المقاييس لأفراد عينة البحث .

ـ فحص الخصائص السيكومترية (الصدق ـ الثبات ـ الموضوعية).

- أجريت المقابلة مع بعض أساتذة لكل من ثانويات بلدية عين الخضراء وهي كالأتي:

ـ عبد الرحمان بن عوف خليفة 11 أساتذة

ـ قسوم العيد 9 أساتذة

ـ التواصل مع إدارة الكلية من أجل أخذ بيان تسهيل المهمة وذلك بتاريخ 30-05-2023

- التواصل مع مديرية التربية من أجل معرفة العدد الإجمالي لثانويات بلدية عين الخضراء دائرة مقرة ولاية مسيلة وذلك بتاريخ 04-05-2023

- أجريت المقابلات للدراسة الاستطلاعية ابتداء من تاريخ 01-05-2023

3- نتيجة الدراسات الاستطلاعية:

- معرفة ظروف المجتمع وكذا فهم ظروف كل مؤسسة .

- حصر المجتمع الإحصائي حيث تعرفنا على عدد أساتذة في الطور الثانوي.

- معرفة الصعوبات التي يمكن أن يقع فيها الباحث أثناء التنقل إلى كل ثانوية أين يوجد مجتمع الدراسة.

ـ اعتمدت في إعداد الاستبيان على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وعلى عدد من المقاييس والاستبيانات التي تحاول قياس تلك المتغيرات.

ـ توزيع الاستبيان في صورته الأولى على عينة من أساتذة ،المتواجدة ببلدية عين الخضراء بدائر ة مقرة ـ بالمسيلة والمقدر عددهم 20 أفراد، قصد التأكد من ثباته، حيث كانت الدراسة بتاريخ 02/ 2023/05

4- أهمية الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من ملائمة مكان إجراء الدراسة للبحث، وللتحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع المعلومات ومعرفة الزمن المناسب لإجرائها. وكذالك تساعد الدراسة الاستطلاعية على تجنب الصعوبات وفهم بعض نواحي الغامضة خلال الدراسة.

5-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الإستطلاعية في النقاط الآتية

- ✓ :التعرف على ميدان البحث.
- ✓الإحاطة أكثر بالمشكلة ومتغيراتها.
- ✓ التعرف على خصائص عينة الدراسة .

✓التعرف على المجال المكاني للدراسة - .

✓التأكد من الدقة العلمية لأدوات البحث ومدى ملائمتها لأفراد العينة

ثانياً : الدراسة الأساسية

لكل دراسة ميدانية إجراءات تمهيدية قبل التطرق للنتائج الدراسة فالبحوث العلمية عموما تهدف إلى الكشف عن الحقائق، حيث تكمن قيمة هذه البحوث في التحكم في المنهجية المتبعة فيها، ومصطلح المنهجية يعني "مجموعة المناهج والطرق التي تواجه الباحث في بحثه، وبالتالي فإن الوظيفة المنهجية هي جمع المعلومات، ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها والوقوف على ثوابت الظاهرة المراد دراستها".**(معتوق فريديريك، 1998،ص231.)**

1- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريق الذي يقود الباحث إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العلمية .

وعلى هذا الأساس فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول وصف وتقييم " معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتجية حل المشكلات من وجهة نظر الأستاذة

ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر ويقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معني يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

يعتبر الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية الذي من خلاله يمكن تحديد طبيعة وقيمة كل بحث ، إذ يعتبر الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة وبهذا يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ، وأفراد مجتمع الدراسة بالإضافة إلى أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها ، وصدقها وثباتها ، كما يتضمن هذا الفصل وصفا

للإجراءات التي تم بواسطتها تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها ،وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمدت في تحليل الدراسة .

2- مجتمع وعينة الدراسة

يعرف مجتمع الدراسة بأنه : جميع المفردات التي تمثل الظاهرة موضوع البحث وتشترك في صفة معينة أو أكثر المطلوب جمع البيانات**(بعارسية صباح، 2020/2019، ص46.)**

الجدول (01): مجتمع وعينة الدراسة وتصميم الاستبيان

العينة الاستطلاعية	العينة الأساسية	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المفقودة	عدد الاستمارات المسترجعة	نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع الدراسة
20	60	60	/	60	نسبة %

ـ يتمثل مجتمع دراستنا في جميع أساتذة ثانويتي بلدية عين الخضراء : ثانوية قسوم العيد وثانوية عبد الرحمن بن عوف ، والذي بلغ عددهم 80 أستاذ .

الجدول رقم 02: قائمة الثانويات محل الدراسة

الرقم	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	عدد الأساتذة	ايميل المؤسسة
01	عبد الرحمان بن عوف	عين الخضراء	مقرة	42	Lyceeaouf87@gmail.com
02	قسوم	عين	مقرة	38	Lycee800@gmail.com

	العيد	الخضراء			
المجموع			80		

المصدر: مديرية بولاية المسيلة

3- أداة الدراسة

بالاعتماد على نوع المعلومات والبيانات التي نحن بصدد جمعها وعلى الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها، وجدنا أن الأداة الأكثر ملائمة لإجراء هذه الدراسة هي الاستبيان حيث يعرفه (البلداوي)"الاستبيان عبارة عن صحيفة أو كشف يتضمن عددا من الأسئلة تتصل باستطلاع الرأي أو بخصائص أي ظاهرة متعلقة بنشاط اقتصادي أو فني أو اجتماعي أو ثقافي، ومن مجمل الإجابات عن الأسئلة نحصل على المعطيات الإحصائية التي نحن بصدد جمعها" ،ولهذا قمنا بقراءة ومراجعة لمختلف الاستبيانات الواردة في الدراسات السابقة المتوفرة لدينا، وكذا اقتباس بعض العبارات من الدراسات السابقة عن إدارة المعرفة وعن متطلباتها، وبتوجيه من المشرف قام الباحث بحصر الأسئلة وبإعادة صياغتها بشكل يخدم دراستنا **.(عبد الحميد البلداوي، 2007 ، ص 22)**

وقد تكون الاستبيان في النهاية من ثلاث أبعاد:

- ويعبر عن بعض المعلومات الشخصية والوظيفية التي تخص عينة البحث والتي اشتملت على(03) عناصر تمثلت في ثانويات بلدية عين الخضراء بدائرة مقرة ولاية المسيلة وهي: الجنس– الخبرة المهنية – الشهادة المحصل عليها
- **البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين**: ويتكون من (14) عبارة
- **البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين** : ويتكون من (12) عبارة
- **البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي**: ويتكون من (05) عبارات ، وفي الأخير حصلنا على الاستبيان في شكله الأخير:

الجدول رقم (03) : الشكل النهائي للاستبيان

أبعاد الاستبيان	المحاور	عدد العبارات
	الخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث	03
البعد الأول:	معوقات متعلقة بالمعلمين	14
البعد الثاني	: معوقات متعلقة بالمتعلمين	12
البعد الثالث :	معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي	05
	مجموع عبارات الاستبيان	34

المصدر : من إعداد الطالبة بالاعتماد على الاستبيان النهائي

حيث أن تقسيم الدرجات لكل عبارة من عبارات الاستبيان كانت كما يلي:

الجدول رقم (03): درجات عبارات الاستبيان

غير معيقة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
1	2	3	4	5

- المدى: لتحديد طول الفئة = أعلى درجة (موافق تماما) - أدنى درجة (غير موافق تماما) / عدد الدرجات، وهذا لتحديد اتجاههم نحو كل عبارة أي بتعبير آخر هل هم موافقون بدرجة كبير، أو مرتفعة، موافق نوعاً ما،أو منخفضة، أو منخفضة جداً .

طول الفئة = (5-1)/5= 0.8 وبالتالي نحصل على المجالات التالية:

وقد اعتمدت في إنجاز هذا الاستبيان على الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، أي على مقياس ليكرت الخماسي نسبة لعالم النفس "رينسيس ليكرت"، وقد طلب من المبحوثين تحديد مدى الموافقة على هذه العبارات.

درجات الاستبيان: يشمل الاستبيان على 05 درجات:

جدول رقم (05) : درجات الاستبيان"

مجال المتوسط الحسابي	مقياس لكرت	درجة الموافقة	مجال الوزن النسبي
من 1 إلى 1.80 درجة	**غير معيقة**	رجة منخفضة جداً	أقل من 36%
من1.81 إلى 2.60 درجة	**بدرجة ضعيفة**	درجة منخفضة	من 36% إلى 52%
من 2.61 إلى 3.40 درجة	**بدرجة متوسطة**	درجة متوسطة	من52.1% إلى 68%
من 3.41 إلى 4.20 درجة	**بدرجة كبيرة**	درجة مرتفعة	من 68.1% إلى 84%
من 4.21 إلى 5 درجة	**درجة كبيرة جداً**	رجة مرتفعة جداً	من 84.1% إلى 100%

ملاحظة: ترتيب العبارة من خلال أهميتها في المحور بالاعتماد على أكبر قيمة متوسط حسابي في المحور وعند تساوي المتوسط الحسابي بين عبارتين أو أكثر فإنه يأخذ بعين الاعتبار أقل قيمة للانحراف المعياري بينهم.

4- حدود الدراسة:

اشتمل بحثنا على الأبعاد أو الحدود التالية :

- الحدود البشرية:شملت دراستنا عينة من أساتذة الطور الثانوي
- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي ابتداء من 10 جانفي 2023 إلى غاية 25 ماي 2023
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مستوى ثانويات بلدية عين الخضراء/مقرة/المسيلة

5- المعالجة الإحصائية

- البرامج المستخدمة:

بغية تسهيل عملية التحليل، قمنا بتجميع البيانات المحصلة من الاستبيان وتفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية spss v22.

- الأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

فيما يخص جمع وتبويب المعلومات التي تخص الدراسة الميدانية، قمنا بإعداد مجموعة من الجداول تم استخلاصها من البرنامج الإحصائي spss v22 الذي اتاح لنا مجموعة من الطرق التي ساعدتنا على التحليل الجيد والموضوعي ومن بين هذه الأدوات مايلي:

- **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي:** وهو متوسط مجموعة من القيم، أو مجموع القيم المدروسة مقسوم على عددها، وذلك للتعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول الاستبيان ومقارنتها بالوسط الإفتراضي المقدر ب (3) لأن التنقيط يتراوح من (1) إلى (5) مما يساعد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط.
- **الانحراف المعياري:**وذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته لصفر فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها، وبالتالي تكون النتائج أكثر مصداقية وذات جودة، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتاً عند تساوي المتوسط الحسابي المرجح بينها.
- **معامل بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ:** وذلك من أجل معرفة مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان ومدى صدقها وتناسقها أي قياس الصدق والاتساق الداخلي والبنائي لأداة الدراسة.
- **اختبار التوزيع الطبيعي Kolmogorov-Smirnov[a]/Shapiro-Wilk** : لمعرفة نوع توزيع البيانات للعينة محل الدراسة.
- **-اختبار one sampel T test للعينة الواحدة:** ويستخدم هذا الاختبار بغرض التأكد من مدى وجود دلالة إحصائية في إجابات المستقصى منهم لاختبار فرضيات الدراسة، حيث يقارن الأوساط الحسابية لعينة الدراسة بقيمة الوسط الحسابي الفرضي وهو (3) ، مع حساب قيمة (T) واستخراج مستوى دلالتها.
-

الفصل الثالث

الإطار التطبيقي للدراسة

المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة الميدانية، التحليل ، مناقشتها

من خلال هذا المبحث سنتطرق في المطلب الأول إلى صدق وثبات الاستبيان أما في المطلب الثاني سنناقش التحليل الوصفي لبيانات المستجوبين

المطلب الأول: كشف نوع التوزيع للبيانات

قبل اختبار فرضيات الدراسة يجب على عينة الدراسة ان تكون تتبع توزيعاً طبيعياً لذلك تم التأكد من ذلك بواسطة معامل معامل Kolmogorov-Smirnov[a] ومعامل Shapiro-Wilk لإثبات التوزيع الطبيعي

الجدول رقم 06: اختبار التوزيع الطبيعي لأبعاد الدراسة

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
البعد الأول :معوقات متعلقة بالمعلمين	.108	60	.079	.938	60	.065
البعد الثاني :البعد المتعلق بالمتعلمين	.105	60	.163	.970	60	.143
البعد الثالث :معوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية	.160	60	.091	.936	60	.073
a. Lilliefors Significance Correction						

بعد تطبيق المتغيرات على إختبار **Shapiro-Wilk** و**Kolmogorov-Smirnov**[a] ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن مستوى المعنوية Sig أكبر من (0.05) لكل من متغيرات الدراسة، مما يدل على إتباع البيانات لإجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة للتوزيع الطبيعي.

المطلب الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية، التحليل، مناقشتها

من خلال هذا المبحث سنتطرق في المطلب الأول إلى صدق وثبات الاستبيان أما في المطلب الثاني سنناقش التحليل الوصفي لبيانات المستجوبين

الفرع الأول: صدق وثبات الاستبيان

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة . **(محمد الرقب : 2011.ص108.)**

التطرق إلى الصدق الظاهري: تحكيم الاستبيان

1- صدق الاتساق البنائي

يؤدي هذا الاختبار إلى الوصول إلى صدق التكوين الفرضي للاختبار والفحص المنطقي لمكوناته والدقة في قياس تلك الصفة، ومدى ارتباطها مع غيرها من العناصر، مما يساعد على الوصول إلى تنبؤات معينة في مجال الارتباط .

يتم هذا الأسلوب باستخدام معامل الارتباط بين العبارة ومجموع الأبعاد والمجموع الكلي للاستبيان.**(عبد الحميد البلداوي : 2007م.ص135)**

الجدول رقم (07): معامل الارتباط بيرسون لأبعاد الاستبيان

Correlations			
البعد الثالث: معوقات المتعلقة بالمقررات	**البعد الثاني: البعد المتعلق بالمتعلمين**	**البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين**	

				الدراسية
البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	Pearson Correlation	1	.697**	.102
	Sig. (2-tailed)		.000	.439
	N	60	60	60
البعد الثاني: البعد المتعلق بالمتعلمين	Pearson Correlation	.697**	1	.165
	Sig. (2-tailed)	.000		.207
	N	60	60	60
البعد الثالث: معوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية	Pearson Correlation	.102	.165	1
	Sig. (2-tailed)	.439	.207	
	N	60	60	60

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معاملات الارتباط بيرسون بين كل المحاور والمعدل الكلي لعبارات الاستبيان دالة إحصائية، حيث أن قيمة r المحسوبة قيمة (0.697) وهي أكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 59 ومنه تعتبر محاور الاستبيان صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

الجداول التالية توضح الاتساق الداخلي لجميع عبارات الاستبيان:

الاتساق الداخلي بين عبارات البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا البعد

جدول رقم (08): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين والدرجة الكلية لفقراته

يوجد ارتباط معنوي (دال)	القيمة

المحور1: البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	1	معامل الارتباط
	60	حجم العينة
1. عدم تقبل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.552**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
2. صعوبة فهم طريقة تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.293*0	معامل الارتباط
	.0230	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
3. نقص الدورات التي يتطلبها استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.449**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
4. ضيق وقت الحصص لتطبيق استراتيجيات التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.446**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig

	60	حجم العينة
5. قلة وعي المعلمين بفلسفة وأهداف التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.	.410**0	معامل الارتباط
	.0010	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
6. عدم معرفة استراتيجيات التقويم الشامل المناسبة في التدريس بحل المشكلات	.663**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
7. عدم توفر دليل إرشادي لتطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.347**0	معامل الارتباط
	.0070	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
8. عدم الوعي بأهمية استراتيجيات التقويم الشامل في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في التدريس بحل المشكلات	.485**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة

9. قلة تقديم العون للمعلمين في انجاز أعمال التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.522**	معامل الارتباط
	.000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
10. يقيد التقويم الشامل حرية المعلمين على اختيار أنشطة إبداعية تناسب المتعلمين في التدريس بحل المشكلات	.526**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
11. غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.463**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
12. قلة توفير الأدوات اللازمة لأنشطة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.464**	معامل الارتباط
	.000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
13. الأعباء التدريسية تعوق بشكل كامل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.425**0	معامل الارتباط

	.0010	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
14. لجهد الإضافي الذي يتطلبه تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.485**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة

- من خلال الجدول رقم (06) الذي يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من **البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين** والدرجة الكلية لفقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.293- 0.663)حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه،

الاتساق الداخلي بين عبارات البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا البعد

جدول رقم (09): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين والدرجة الكلية لفقراته

يوجد ارتباط معنوي (دال)	القيمة	
المحور2: البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين	1	معامل الارتباط
	60	حجم العينة

15. ازدحام الصفوف بالتلاميذ يعيق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.588**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
16. قصر زمن الحصص الدراسية يعوق متابعة ملفات انجاز التلاميذ في التدريس بحل المشكلات	.338**0	معامل الارتباط
	.0090	مستوى المعنوية sig
	59	حجم العينة
17. تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلاب باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.297*0	معامل الارتباط
	.0210	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
18. ضعف استجابة بعض التلاميذ لفكرة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.263*0	معامل الارتباط
	.0430	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
19. قلة الوقت المتاح للتلاميذ لانجاز الأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.609**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
20. تفاوت المستوى التحصيلي للطلاب يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.588**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة

21. صعوبة ضبط سلوك بعض التلاميذ في الصف يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.537**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
22. عدم رغبة التلاميذ في إجراء هذا النوع من التقويم في التدريس بحل المشكلات	.563**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
23. عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية في التدريس بحل المشكلات	.569**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
24. غياب الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ على النتائج المحصلة باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.565**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
25. صعوبة تقدير درجات إنجاز التلاميذ بشكل حقيقي باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.591**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
26. كثرة الواجبات التي يكلف بها الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل	.381**0	معامل الارتباط
	.0030	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة

الجدول رقم (09) الذي يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين** والدرجة الكلية لفقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين **(0.263-0.609)**حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01)،وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه،

الاتساق الداخلي بين عبارات البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا البعد

جدول رقم (10): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي والدرجة الكلية لفقراته

يوجد ارتباط معنوي (دال)	القيمة	
المحور2: البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي	1	معامل الارتباط
	60	حجم العينة
27. طول المقرر الدراسي يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.767**0	معامل الارتباط
	.0000	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
28. تنظيم محتوى بعض المواد بشكل مجزأ إلى عدة مقررات يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	.292*0	معامل الارتباط
	.0230	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
29. عدم تضمين مقررات المواد للتقويم الشامل في	.435**0	معامل الارتباط

التدريس بحل المشكلات	.0010	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
30. عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي في التدريس بالمشكلات	.329*0	معامل الارتباط
	.0100	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة
31. طبيعة بعض المواد لا تستخدم التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.412	معامل الارتباط
	0.096	مستوى المعنوية sig
	60	حجم العينة

الجدول رقم (10) الذي يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي** والدرجة الكلية لفقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين **(0292- 0.767)**حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01)،وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

2- حساب ثبات الاستبيان

بعد عرض الاستبيان على الأساتذة المحكمين وتعديله، قامت الباحثة بقياس ثباته باستعمال ومعامل كرونباخ

معامل الثبات كرونباخ : الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها لمحاور الاستبيان باستعمال معامل الثبات كرونباخ

من أجل اختبار مصداقية وثبات الاستبيان، فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتحقيق الغرض المطلوب، حيث تجدر الإشارة إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ، تتراوح قيمته بين (0-1) وكلما اقترب من الواحد دل على وجود ثبات عال، وكلما اقترب من الصفر دل على عدم وجود ثبات وان الحد الأدنى المتفق عليه لمعامل ألفا كرونباخ هو0.6، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم (11) : معامل الثبات كرونباخa لجميع محاور الاستبيان

البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	**الإحصائيات**	
يوجد ارتباط معنوي (دال)	**عدد الأسئلة**	**Cronbach's Alphaمعامل**
	14	**0.720**
البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين	**الإحصائيات**	
يوجد ارتباط معنوي (دال)	**عدد الأسئلة**	**Cronbach's Alphaمعامل**
	12	**0.694**
البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي	**الإحصائيات**	
	عدد الأسئلة	**Cronbach's Alphaمعامل**
	05	**0.730**
جميع عبارات الاستبيان	**الإحصائيات**	

يوجد ارتباط معنوي (دال)	عدد الأسئلة	Cronbach's Alphaمعامل
	31	0.716

توضح الجداول السابق أن جميع معاملات الثبات عالية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن قيمة هذه المعاملات اختلفت من بعد لأخر، حيث بلغ حدها الأعلى في البعد الأول **معوقات متعلقة بالمعلمين** بـــ 0.720 وحدها الأدنى في **البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين** بـــ0.694" بكما أن معامل الثبات الكلي لاستبيان الدراسة بلغ 0.716 ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التحصل عليها باستخدام الاستبيان.

- نظرا للنتائج المتحصل عليها باستعمال معامل الثبات كرونباخa وبالرجوع إلى الجداول السابقة رقم .....يمكن اعتبار الاستبيان بأنه يتميز بثبات عالي وبالتالي يمكن استعماله في دراستنا .

الفرع الثاني : التحليل الوصفي لبيانات المستجوبين

1- عرض وتحليل الوصفي لبيانات الشخصية لأفراد العينة

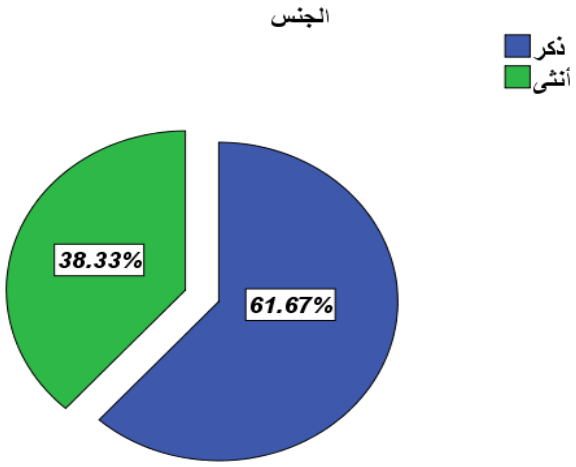
- **بالنسبة لمتغير الجنس**

الجدول رقم (12): إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الجنس

النسبة المؤية	التكرار	

	ذكر	37	61.7
	أنثى	23	38.3
	المجموع	60	100.0

الشكل رقم(01) : دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الجنس



- من خلال الجدول رقم ...والشكل رقم .... تبين أن نسبة الذكور بلغت 61.67% ونسبة الإناث بلغت 38.33% ويدل هذا على أن العنصر الذكري هو الغالب ومنه نستنتج أن مؤسسة ثانويتي محل الدراسة تعتمد بشكل كبير على الذكور

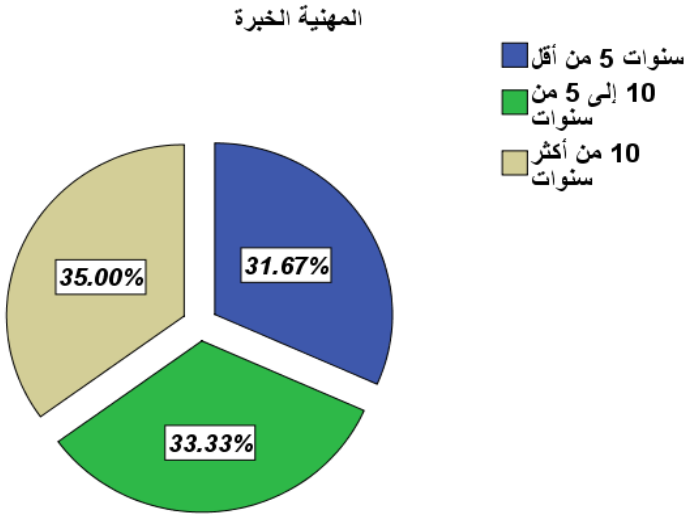
- **بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية:**

الجدول رقم (13): إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

		التكرار	النسبة المؤوية
	أقل من 5 سنوات	19	31.7
	من 5 إلى 10 سنوات	20	33.3

	أكثر من 10 سنوات	21	35.0
	المجموع	60	100.0

الشكل رقم (02): دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية



- من خلال الجدول رقم 13 والشكل رقم 02 نلاحظ أن نسبة الأفراد الذين لديهم خبرة أقل من 05 سنوات بلغت 31.67%، وبلغت نسبة الأفراد الذين لديهم خبرة مابين 5 إلى 10 سنوات 33.33%وهي النسبة الأكبر، كما بلغت فئة الأفراد الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات 35% وهي نسبة أكبر، وتعتبر هذه النسب متقاربة جداً مما يدل انه لا يوجد فروق في الخبرة وربما ذلك راجع لإحالة القدماء على التقاعد.

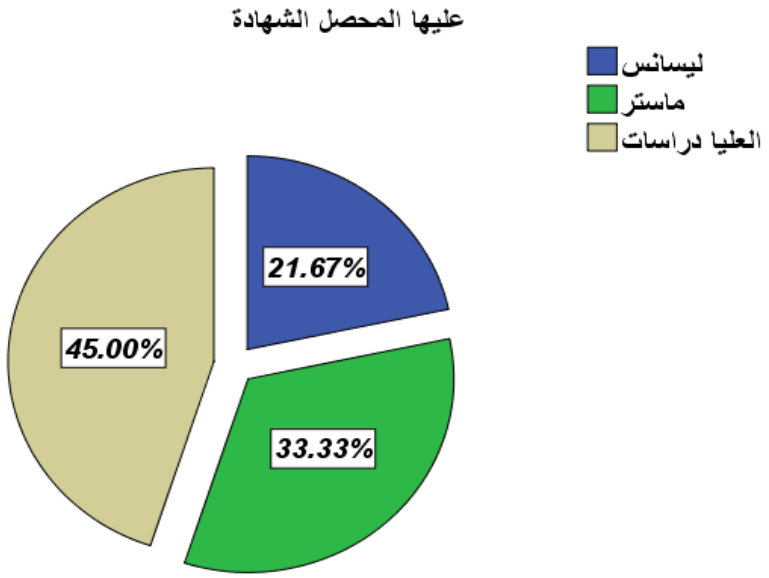
- **بالنسبة لمتغير الشهادة المحصل عليها :**

الجدول رقم (14): إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الشهادة المحصل عليها

		التكرار	النسبة المؤوية
	ليسانس	13	21.7
	ماستر	20	33.3

	دراسات العليا	27	45.0
	المجموع	60	100.0

الشكل رقم (03): دائرة نسبية تمثل إحصائيات أفراد العينة حسب متغير الشهادة المحصل عليها



من خلال الجدول رقم .... والشكل رقم ....نلاحظ هنا أن نسبة حاملي الدراسات العليا تتصدر الترتيب بنسبة 45% وهي نسبة عالية جداً، أما نسبة حاملي الشهادات الماستر فأقل بلغت 33.33%، فيما بلغت نسبة حاملي الشهادات ليسانس 21%، مما يدل على اعتماد المؤسسات محل الدراسة على عاملين متحصلين على شهادة دراسات جامعية ودراسات عليا بشكل كبير وخاصة شهادات المدارس العليا أو الدكتوراه والماجستير.

الفرع الثالث: التحليل الوصفي للبيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة

ويتناول هذا الفرع تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤلات الفرعية، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الدراسة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: معوقات متعلقة بالمعلمين

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري ومستوى الدلالة (sig) لجميع عبارات **البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين** قصد معرفة مدى موافقة أفراد العينة على هذا المحور، فكانت النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم (.15.): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين

البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين	انحراف معياري	المتوسط	الرتبة
1. عدم تقبل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.785	3.94	4
2. صعوبة فهم طريقة تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.812	4.02	1
3. نقص الدورات التي يتطلبها استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.860	3.98	3
4. ضيق وقت الحصص لتطبيق استراتيجيات التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.796	3.92	5
5. قلة وعي المعلمين بفلسفة وأهداف التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.	0.895	23.8	6
6. عدم معرفة استراتيجيات التقويم الشامل المناسبة في التدريس بحل المشكلات	0.600	4.00	2

7. عدم توفر دليل إرشادي لتطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.790	3.76	8
8. عدم الوعي بأهمية استراتيجيات التقويم الشامل في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في التدريس بحل المشكلات	0.901	3.71	10
9. قلة تقديم العون للمعلمين في انجاز أعمال التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.913	3.75	9
10. يقيد التقويم الشامل حرية المعلمين على اختيار أنشطة إبداعية تناسب المتعلمين في التدريس بحل المشكلات	0.849	3.80	7
11. غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	1.114	3.20	13
12. قلة توفير الأدوات اللازمة لأنشطة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	1.115	3.39	12
13. الأعباء التدريسية تعوق بشكل كامل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.890	3.65	11
14. الجهد الإضافي الذي يتطلبه تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.750	3.17	14

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 2: " **صعوبة فهم طريقة تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الأولى من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 4.02 وانحراف معياري 0.812، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في

إجابتهم على العبارة رقم 2 **أي صعوبة فهم طريقة تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات**بدرجة مرتفعة جداً حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 6: " **عدم معرفة استراتيجيات التقويم الشامل المناسبة في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثانية من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 4.00 وانحراف معياري بلغ 0.600، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 6 أي أن **عدم معرفة استراتيجيات التقويم الشامل المناسبة في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 3: " **نقص الدورات التي يتطلبها استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات. .**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثالثة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.98 وانحراف معياري بلغ 0.860، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 3 أي **نقص الدورات التي يتطلبها استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.**بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 1: " **عدم تقبل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات..**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الرابعة من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.94 وانحراف معياري بلغ 0.785، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 1 أي **عدم تقبل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 4: " **ضيق وقت الحصص لتطبيق استراتيجيات التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت

المرتبة الخامسة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.92 وانحراف معياري بلغ 0.796، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 4 أي **ضيق وقت الحصص لتطبيق استراتيجيات التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 5: " **قلة وعي المعلمين بفلسفة وأهداف التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.**" حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة السادسة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.82 وانحراف معياري بلغ 0.895، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 5 أي **قلة وعي المعلمين بفلسفة وأهداف التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 10: " **يقيد التقويم الشامل حرية المعلمين على اختيار أنشطة إبداعية تناسب المتعلمين في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة السابعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.80 وانحراف معياري بلغ 0.849، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 10 أي **يقيد التقويم الشامل حرية المعلمين على اختيار أنشطة إبداعية تناسب المتعلمين في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 7: " **عدم توفر دليل إرشادي لتطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثامنة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.76 وانحراف معياري بلغ

0.790، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 7 **عدم توفر دليل إرشادي لتطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 9: " **قلة تقديم العون للمعلمين في انجاز أعمال التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة التاسعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.75 وانحراف معياري بلغ 0.913، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 9 **قلة تقديم العون للمعلمين في انجاز أعمال التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 8: " **عدم الوعي بأهمية استراتيجيات التقويم الشامل في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة العاشرة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.71 وانحراف معياري بلغ 0.901، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 8 أي **عدم الوعي بأهمية استراتيجيات التقويم الشامل في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 13: " **الأعباء التدريسية تعوق بشكل كامل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة الحادية عشر من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.65 وانحراف معياري بلغ 0.890، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 13 أي **الأعباء التدريسية تعوق**

بشكل كامل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 12: " **قلة توفير الأدوات اللازمة لأنشطة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثانية عشر وما قبل الأخيرة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.39 وانحراف معياري بلغ 1.115، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 12 أي **قلة توفير الأدوات اللازمة لأنشطة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة متوسطة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 11: " **غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثالثة عشر والأخيرة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.20 وانحراف معياري بلغ 1.114، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 11 أي **غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة متوسطة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 14: " **الجهد الإضافي الذي يتطلبه تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثالثة عشر والأخيرة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.17 وانحراف معياري بلغ 0.750، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 14 أي **الجهد الإضافي الذي**

يتطلبه تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات بدرجة متوسطة وهذا حسب وجهة نظرهم.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: معوقات متعلقة بالمتعلمين

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري ومستوى الدلالة (sig) لجميع عبارات **البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين** قصد معرفة مدى موافقة أفراد العينة على هذا البعد فكانت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين

البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين	انحراف معياري	المتوسط	الرتبة
15. ازدحام الصفوف بالتلاميذ يعيق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.855	3.57	11
16. قصر زمن الحصص الدراسية يعوق متابعة ملفات انجاز التلاميذ في التدريس بحل المشكلات	0.901	3.71	6
17. تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلاب باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.860	3.98	1
18. ضعف استجابة بعض التلاميذ لفكرة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.817	3.82	2
19. قلة الوقت المتاح للتلاميذ لانجاز الأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.844	3.65	8
20. تفاوت المستوى التحصيلي للطلاب يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	1.060	3.73	5

21. صعوبة ضبط سلوك بعض التلاميذ في الصف يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	1.078	3.61	9
22. عدم رغبة التلاميذ في إجراء هذا النوع من التقويم في التدريس بحل المشكلات	1.052	3.67	7
23. عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية في التدريس بحل المشكلات	1.062	3.59	10
24. غياب الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ على النتائج المحصلة باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	1.026	3.55	12
25. صعوبة تقدير درجات إنجاز التلاميذ بشكل حقيقي باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.872	3.80	3
26. كثرة الواجبات التي يكلف بها الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.845	3.75	4

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 17: **تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلاب باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الأولى من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.98وانحراف معياري 0.860، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 17 أي يساهم تطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة خدمات الشركة **تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلاب باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات**بدرجة مرتفعة جداً حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 18: " **ضعف استجابة بعض التلاميذ لفكرة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثانية من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.82 وانحراف معياري بلغ 0.817، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 18 أي أنهم موافقون بدرجة مرتفعة على **ضعف استجابة بعض التلاميذ لفكرة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات بدرجة مرتفعة** حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 25: " **صعوبة تقدير درجات إنجاز التلاميذ بشكل حقيقي باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات..**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثالثة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.80وانحراف معياري بلغ 0.872، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 25 أي أنه **صعوبة تقدير درجات إنجاز التلاميذ بشكل حقيقي باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم26: " **كثرة الواجبات التي يكلف بها الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.** "،نلاحظ أنها احتلت المرتبة الرابعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.75 وانحراف معياري بلغ 0.845، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 26 أي **كثرة الواجبات التي يكلف بها الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 20: " **تفاوت المستوى التحصيلي للطلاب يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات .**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الخامسة من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.73 وانحراف معياري بلغ 1.060، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 20 أي **تفاوت المستوى التحصيلي للطلاب يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 16: " **قصر زمن الحصص الدراسية يعوق متابعة ملفات انجاز التلاميذ في التدريس بحل المشكلات** " حيث نلاحظ أنها احتلت المرتبة السادسة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.71 وانحراف معياري بلغ 0.901، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 16 أي **قصر زمن الحصص الدراسية يعوق متابعة ملفات انجاز التلاميذ في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 22: " **عدم رغبة التلاميذ في إجراء هذا النوع من التقويم في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة السابعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.67 وانحراف معياري بلغ 1.052، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 22 أي **عدم رغبة التلاميذ في إجراء هذا النوع من التقويم في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 19: " **قلة الوقت المتاح للتلاميذ لانجاز الأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها

احتلت المرتبة الثامنة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.65 وانحراف معياري بلغ 0.844، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة في إجابتهم على العبارة رقم 19 أي **قلة الوقت المتاح للتلاميذ لانجاز الأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.**بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحلل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 21: " **صعوبة ضبط سلوك بعض التلاميذ في الصف يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة التاسعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.61 وانحراف معياري بلغ 1.078، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 21 أي **صعوبة ضبط سلوك بعض التلاميذ في الصف يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 23: **عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية في التدريس بحل المشكلات..**" نلاحظ أنها احتلت المرتبة العاشرة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.59 وانحراف معياري بلغ 1.062، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة جداً في إجابتهم على العبارة رقم 23 أي**عدم مناسبة هذا النو ع من التقويم لجميع الفئات العمرية في التدريس بحل المشكلات..**

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 15: " **ازدحام الصفوف بالتلاميذ يعيق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الحادية عشر من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.57 وانحراف معياري بلغ 0.855، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة

موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 15 أي **ازدحام الصفوف بالتلاميذ يعيق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 24: " **غياب الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ على النتائج المحصلة باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** " الشركات المنافسة" لأداء شركاتهم."، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثانية عشر من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.55 وانحراف معياري بلغ 1.026، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 24 أي **غياب الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ على النتائج المحصلة باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري ومستوى الدلالة (sig) لجميع **البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي** قصد معرفة مدى موافقة أفراد العينة على هذا البعد فكانت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (.17.): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وقيمة الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي

البعد الثالث : معوقات متعلقة بالمقررات الدراسي	انحراف معياري	المتوسط	الرتبة
27. طول المقرر الدراسي يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.712	3.80	1

28. تنظيم محتوى بعض المواد بشكل مجزأ إلى عدة مقررات يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.869	3.72	2
29. عدم تضمين مقررات المواد للتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.930	3.45	5
30. عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي في التدريس بالمشكلات	0.809	3.60	3
31. طبيعة بعض المواد لا تستخدم التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات	0.897	3.55	4

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 27: **طول المقرر الدراسي يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات "**، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الأولى من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.80 وانحراف معياري 0.712، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 27 أي يساهم تطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة خدمات الشركة **طول المقرر الدراسي يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة جداً حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 28: " **تنظيم محتوى بعض المواد بشكل مجزأ إلى عدة مقررات يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات ".**، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثانية من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.72 وانحراف معياري بلغ 0.869، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير

إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 28 أي أنهم موافقون بدرجة مرتفعة على **تنظيم محتوى بعض المواد بشكل مجزأ إلى عدة مقررات يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات بدرجة مرتفعة** حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 30: " **عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي في التدريس بالمشكلات..**"، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الثالثة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.60 وانحراف معياري بلغ 0.809، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 30 أي أنه **عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي في التدريس بالمشكلات** بدرجة مرتفعة وهذا حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 31 : " **طبيعة بعض المواد لا تستخدم التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات.** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الرابعة من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.55 وانحراف معياري بلغ 0.897، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 31 أي **طبيعة بعض المواد لا تستخدم التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

- تحليل رأي أفراد العينة حول إجابتهم على العبارة رقم 29: " **عدم تضمين مقررات المواد للتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** "، نلاحظ أنها احتلت المرتبة الخامسة من حيث أهميتها لدى أفرد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.45 وانحراف معياري بلغ 0.930، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن تقييم أفراد العينة موافقون بدرجة مرتفعة في إجابتهم على العبارة رقم 29 أي **عدم تضمين مقررات المواد للتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات** بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظرهم.

المبحث الثاني: اختبار فرضيات الدراسة

سيتم تحليل نتائج اختبار الفرضيات من خلال تطبيق اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة

المطلب الأول: عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

الجدول رقم 18: نتائج الفرشية الرئيسية

Statistics				
		البعد الأول : معوقات متعلقة بالمعلمين	البعد الثاني :البعد المتعلق بالمتعلمين	البعد الثالث :معوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية
N	العينة	60	60	60
	Missing	0	0	0
المتوسط		3.4286	3.3636	3.2500
الانحراف المعياري		0.54281	0.57161	0.38611
المستوى		كبير	كبير	كبير

من خلال نتائج الجدول رقم (14) الذي يتعلق بتحديد مستوى البعد الأول :معوقات متعلقة بالمعلمين وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد المستويات الفرضية بناءا على المتوسطات الحسابية نجد أن البعد البعد الأول :معوقات متعلقة بالمعلمين قد تحقق بمتوسط حسابي حقيقي للمحور قدره 3.42 وبالعودة إلى المتوسطات الفرضية ان الفرق بينهما موجب أي 3.42 - 3.00 وهو المجال الذي يعبر عن المستوى الكبير، يليه البعد الثاني :البعد المتعلق بالمتعلمين بمتوسط حسابي حقيقي للمحور قدره 3.36 وبالعودة إلى المتوسطات الفرضية ان الفرق بينهما موجب وهو المجال الذي يعبر عن المستوى الكبير، ثم يليه البعد الثالث :معوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية بمتوسط حسابي حقيقي للمحور قدره

3.25 وبالعودة إلى المتوسطات الفرضية ان الفرق بينهما موجب وهو المجال الذي يعبر عن المستوى الكبير نوعاًما، ومنه تعتبر الفرضية الرئيسية محققة نظراً لوجود تأثير ايجابي بشكل كبير لأبعادها على معوقات تقويم التلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة

المطلب الثاني: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية

1- الفرضية الأولى

الإجابة على التساؤل الأول مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين كبير

- ✓ H_1 مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين كبير
- ✓ H_0 مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين ضعيف

الجدول رقم (19): اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين

البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين						
خطأ انحراف معياري	الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة			
0.119	0.675	3.49	60	القيمة		
قيمة المتوسط الفرضي3 =						
95% درجة الثقة		فرق المتوسط	مستوى المعنوية sig	درجة الحرية	t	
مستوى ارتفاع	مستوى انخفاض					
0.73	0.25	0.490	.000	59	4.106	القيمة

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على إجمالي عبارات البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين حيث بلغ (3.49) بانحراف معياري بلغ (0.675) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي(u=3) والفرق بينهما موجب أي أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين كبير ونتائج إجابات العينة دال إحصائياً ، حيث أن قيمة t المحسوبة (4.106) أكبر من t الجدولية عند درجة حرية 59 كما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي ترقى إلى المستوى المطلوب.

وهذا يعني انه نرفض الفرض الصفري H_0 ونقبل الفرض البديل H_1 مما يدل على وجود علاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل بمعنى آخر هناك وجود معوقات متعلقة بالمعلمين وتأثيرها على تقويم التلاميذ كبير بمعنى آخر أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المعلمين كبير

2- الفرضية الثانية

الإجابة على التساؤل الثاني: مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين كبير

H_1 مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين كبير

H_0 مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين ضعيف

الجدول رقم (20): اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الثاني:

معوقات متعلقة بالمتعلمين

البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين						
خطأ انحراف معياري		الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة		
0.113		0.639	3.85	60		القيمة
قيمة المتوسط الفرضي3 =						
درجة الثقة 95%		فرق المتوسط	مستوى المعنوية sig	درجة الحرية	t	
مستوى ارتفاع	مستوى انخفاض					
1.08	0.62	0.848	.000	59	7.500	القيمة

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على إجمالي عبارات البعد الثاني المتعلق بـ معوقات متعلقة بالمتعلمين بلغ (3.85) بانحراف معياري بلغ (0.639) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي(u=3) والفرق بينهما موجب أي أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين كبيرونتائج إجابات العينة دال إحصائياً ، حيث أن قيمة t المحسوبة (7.500) أكبر من t الجدولية عند درجة حرية 59 كما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي ترقى إلى المستوى المطلوب.

وهذا يعني انه نرفض الفرض الصفري H0 ونقبل الفرض البديل H1 مما يدل على وجود علاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل بمعنى آخر هناك وجود **معوقات متعلقة بالمتعلمين وتأثيرها على تقويم التلاميذ**كبير ، بمعنى آخر أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على على بعد المتعلمين كبير

3- الفرضية الثالثة

الإجابة على التساؤل الثالث: مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية كبير

- **H1** مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية كبير
- **H0** مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية ضعيف

الجدول رقم (21): اختبار (one sampel T test) للعينة الواحدة للبعد الثالث:

معوقات متعلقة بالمقررات الدراسية

البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمقررات الدراسة						
خطأ انحراف معياري	الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة			
0.123	0.671	3.62	60	القيمة		
قيمة المتوسط الفرضي3 =						
95%درجة الثقة		فرق المتوسط	مستوى المعنوية sig	درجة الحرية	t	
مستوى ارتفاع	مستوى انخفاض					
1.19	0.14	0.628	.000	59	5.900	القيمة

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على إجمالي عبارات البعد الثالث المتعلق بـمعوقات متعلقة بالمقررات الدراسية بلغ (3.62) بانحراف معياري بلغ (0.671) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي(u=3) والفرق بينهما موجب أي أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية كبير ونتائج إجابات العينة دال إحصائياً ، حيث

أن قيمة t المحسوبة (5.900) أكبر من t الجدولية عند درجة حرية 59 كما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي ترقى إلى المستوى المطلوب.

وهذا يعني انه نرفض الفرض الصفري H0 ونقبل الفرض البديل H1 مما يدل على وجود علاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل بمعنى آخر هناك وجود معوقات متعلقة بالمقررات الدراسية وتأثيرها على تقويم التلاميذ كبير بمعنى آخر أن مستوى معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة على بعد المقررات الدراسية كبير

تحليل وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري

مناقشة وتفسير نتائج البحث :

- تتفق نتيجة البحث الحالي مع **دراسة المعايطة ، دراسة قطيط** التي توصلت إلى فاعلية معوقات التقويم لدى المتعلمين في الطور التلاميذ ، و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي

✓ عدم قدرة المعلمين على ايصال المحتوى التعليمي بشكل جيد وبطريقة سلسة

✓ إفتقار الكثير من المعلمين إلى الكفايات التعليميّة اللازمة للتعليم، لذلك ينبغي عقد ورش العمل الخاصّة بذلك.

✓ ضعف التحصيل العلمي للطلاب.

✓ عدم مراعاة الفروق الفردية في التعليم، فهناك الطالب الضعيف والطالب الجيد

✓ عدم الربط بين المقررات الدراسية والواقع المعيش.

✓ عدم الملائمة بين المقررات الدراسية للعمل فيما بعد.

✓قصور وعجز المنهج الدراسي عن مواكبة التغيّرات التي تطرأ، أي جموده.

✓قصر وقت الحصّة.

- ✓ ضعف تعزيز جانب الحوار مع الطلاب باعتماد طريقة التلقين في التدريس، فالمعلم هو صاحب الكلمة والقرار دون إشراك الطلاب، فهم فقط متلقين خاملين.

الخاتمة

خاتمة:

قطعت هذه الدراسة المتمحورة حول موضوع التقويم التربوي في المرحلة الثانوية إذ كانت متمركزة حول أهمية وصف الواقع العملي للتقويم التربوي في ضوء تبني إستراتجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة مسعاها للحصول على إجابات صادقة عن الإشكال المطروح، حيث تكمن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية في عدم ملاءمة ظروف البيئة المدرسية لتطبيقه. وكذلك نقص الكفاءات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدى المعلمين، ووجود قناعات راسخة لديهم بعدم جدوى هذا التقويم، إضافة إلى الأعباء الملقاة على عاتقهم .كما تشكل المقررات الدراسية والمتمثل في الكتاب المدرسي معيقا آخر من حيث كبر حجم المحتوى وخلوه من تطبيقات داعمة للتقويم ، كما يتسبب المتعلمين أيضاً أي التلاميذ أنفسهم جزء من المعوقات حينما تكتظ الغرفة الصفية بهم. وثمة فرق في التعامل مع هذه المعوقات يرجع إلى عدة متغيرات: النوع الاجتماعي والخبرة والمرحلة الدراسية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يورد الباحثان عددا من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تقليل معوقات تطبيق التقويم ، وهي كما يلي- :

- زيادة الدورات التدريبية للأساتذة وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم
- وضع نظام للتحفيز المادي/المعنوي لدى المعلمين لاستخدام التقويم
- زيادة الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق التقويم واحتساب علامات الطلبة من خلاله
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول معوقات تطبيق التقويم في المباحث الدراسية الأخرى

المصادر المراجع

- **الكتب:**

1. الجميل محمد عبد السميع شعلة ، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ،2000،
2. حسن حسين زيتون (استراتيجيات التدريس)رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم(، عالم الكتاب،ط ،1القاهرة ،2003
3. حسن حسين زيتون:(استراتيجيات التدريس) رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 2003.
4. د.المير بومدين ،حاجي غنية ،التقويم التربوي مفهومه،أهميته ، أهدافه وأنواعه .جامعة طاهري محمد بشار،
5. د.المير بومدين ،حاجي غنية ،التقويم التربوي مفهومه،أهميته ، أهدافه وأنواعه .جامعة طاهري محمد بشار، 2013،
6. الدوسي راشد حماد ، القياس والتقويم التربوي الحديث ، عمان ، دار الفكر 2004
7. زين علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم،طرق تدريس التربية الرياضية، ط ،1دار الفكر العربي، القاهرة 2008،
8. شاكر محمود الأمين وآخرون ، أصول تدريس المواد الاجتماعية ، المكتبة الوطنية ، بغداد ،العراق، ،1992.
9. الصمادي عبد الله والدرابيع ماهر ، القياس والتقويم النفسي التربوي ، عمان ، دار وائل للنشر ،2004،
10. عقل ، أنور ،تطوير تقويم أداء الطلابي دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان . 2002.
11. معتوق فريديريك، معجم العلوم الاجتماعية، دار أكاديميا، بيروت، لبنان، 1998.
12. ملحم .سامي. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ،1عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة 1999.

13. نورا الشامخ.التقويم في التعليم .شبكة الالول ، المملكة العربية السعودية .2018.
14. فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، 1999
15. فرج عبد القادر طه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب. 2003
16. محمد محروس الشناوي الناشر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة: الأولى 1996
17. محمد حسن غانم، .كيف تهزم الضغوط النفسية أحدث الطرق العلمية لعالج التوتر. ، دار أخبار اليوم، القاهرة، مصر، العدد. 293. ،. 2009.
18. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة الكتاب الجامعي العربي،. مكتبة الرشد، الجزء: 1. الرياض،2008
19. عبد الهادي، نبيل وبني مصطفى، التفكير عند الاطفال. ، دار الصفا. للنشر والتوزيع، ط. 1. ،2001 .
20. محي الدين توق،. يوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي ؛ دار الفكر للطباعة والنشر. ؛ 2003
21. عفاف الخلايلة، عبدالكريم واللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع1997
22. اونوف ويتيج نظريات ومشكلات فى سيكولوجية التعلم ؛ ترجمة عادل عزالدين الأشول 1981.

- **الرسائل الجامعية**

1. مجدي عزيز إبراهيم ، فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل التلاميذ في المرحلة الإعدادية في مسائل الجبر اللفظية، بحث تجريبي، كلية التربية الرياضية، جامعة القاهرة1986

2.بعارسية صباح، بن فرج سارة، دور رأس المال الفكري في بناء المنظمة المتعلمة، دراسة حالة بجامعة المسيلة، مذكرة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي في علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، 2020/2019،

- **المقالات والدوريات:**

1. إسماعيل دحدي . مزياني الوناس . التقويم التربوي مفهومه وأهميته مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر
2. جابر عبد المجيد جابر): الجلسة الرابعة والخامسة لورشة العمل الوطنية لتنمية الإبداع والابتكار للمنظومة التربوية التي أقيمت في دمشق2003
3. يوسف قطامي "نمو الطفل المعرفي واللغوي" (الأردن، الأهلية للنشر القاهرة، إصدارات مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي 2001
4. عبد المجيد نشواتي - لطفي لطفية - يعقوب أبو حلو، الابتكار وعلاقته باذكاء والتحصيل , المجلة العربية للعلوم الإنسانية - العدد الثامن عشر...1985 ,
5. فريد حاجي : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي ،الجزائر ، 2007
6. السويدي وضحى، المناشط المدرسية الاصيفية مجلة العلوم الإنسانية، المركز1. الدراسي نابل 1993 ،

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف -المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سيدي/سيدتي:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، نقوم بإجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على **معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتجية حل المشكلات من وجهة نظرالأ ستاذة**

كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماستر الأكاديمي في تخصص الارشاد و التوجيه، وحيث إننا نعهد بكم الاهتمام والاستعداد الدائمين لمؤازرة الأبحاث العلمية التي تخدم وتطور المجتمع.

نأمل من حضرتكم التكرم بقراءة عبارات وفقرات الاستبيان واختيار الإجابة المناسبة لكافة الأسئلة من وجهة نظركم بوضع علامة (X)، علما بأن هذه الدراسة لا تحتاج لذكر الاسم وأن كافة المعلومات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير لكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات .....من 5 إلى 10 سنوات..... أكثر من 10 سنوات.....

الشهادة المحصل عليها:.....

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	غير معيقة
	البعد الأول: معوقات متعلقة بالمعلمين					
1	عدم تقبل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
2	صعوبة فهم طريقة تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
3	نقص الدورات التي يتطلبها استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
4	ضيق وقت الحصص لتطبيق استراتيجيات التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
5	قلة وعي المعلمين بفلسفة وأهداف التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
6	عدم معرفة استراتيجيات التقويم الشامل المناسبة في التدريس بحل المشكلات					
7	عدم توفر دليل ارشادي لتطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
8	عدم الوعي بأهمية استراتيجيات التقويم الشامل في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في التدريس بحل المشكلات					
9	قلة تقديم العون للمعلمين في انجاز أعمال التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
10	يقيد التقويم الشامل حرية المعلمين على اختيار أنشطة إبداعية تناسب المتعلمين في التدريس بحل المشكلات					
11	غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
12	قلة توفير الأدوات اللازمة لأنشطة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
13	الأعباء التدريسية تعوق بشكل كامل استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
14	الجهد الإضافي الذي يتطلبه تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
	البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمتعلمين					
15	ازدحام الصفوف بالتلاميذ يعيق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
16	قصر زمن الحصص الدراسية يعوق متابعة ملفات انجاز التلاميذ في التدريس بحل المشكلات					
17	تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلاب باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
18	ضعف استجابة بعض التلاميذ لفكرة التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
19	قلة الوقت المتاح للتلاميذ لانجاز الأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
20	تفاوت المستوى التحصيلي للطلاب يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس					

	بحل المشكلات					
21	صعوبة ضبط سلوك بعض التلاميذ في الصف يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
22	عدم رغبة التلاميذ في إجراء هذا النوع من التقويم في التدريس بحل المشكلات					
23	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية في التدريس بحل المشكلات					
24	غياب الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ على النتائج المحصلة باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
25	صعوبة تقدير درجات إنجاز التلاميذ بشكل حقيقي باستخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
26	كثرة الواجبات التي يكلف بها الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمقررات الدراسية						
27	طول المقرر الدراسي يعوق استخدام التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
28	تنظيم محتوى بعض المواد بشكل مجزأ إلى عدة مقررات يعوق تطبيق التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
29	عدم تضمين مقررات المواد للتقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					
30	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي في التدريس بالمشكلات					
31	طبيعة بعض المواد لا تستخدم التقويم الشامل في التدريس بحل المشكلات					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

استمارة قبول الإشراف على مذكرة تخرج طور ماستر

أنا الموقع (ة) أدناه الأستاذ (ة) :

الاسم واللقب: مكاوي مام

الرتبة: أستاذ تعليم عالي

القسم: علم النفس الشعبة: علوم تربية

أشهد باني اشرف على متابعة عمل الطلبة الاتية اسماؤهم :

الاسم واللقب : بدر الدين سهيل التخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

الاسم واللقب : عثمان زروخي التخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

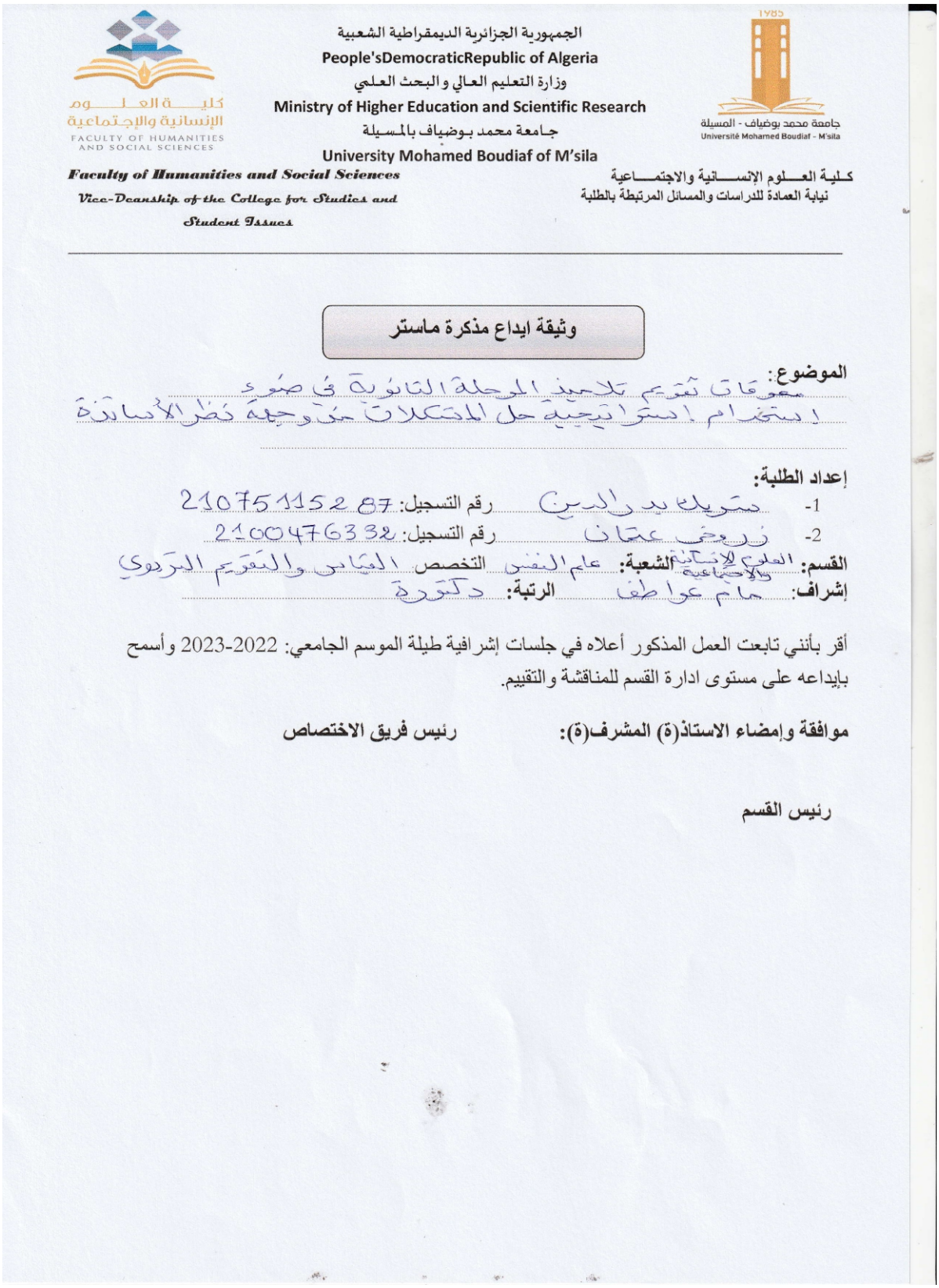
في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر **للموسم الجامعي: 2022-2023**, بموضوع بحث عنوانه:

معوقات تقويم طلاب المرحلة الثانوية في ضوء استخدام استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة

لمسيلة في : .....

ملاحظة هامة : أجال دفع الاستمارة يكون من 01 جوان الى غاية 30 جوان بمصلحة التمدرس على مستوى مكاتب الماستر

رأي وتوقيع الأستاذ المشرف	مسؤول فريق الاختصاص	رئيس القسم
دائم أمنة		



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: معوقات تقديم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة

إعداد الطلبة:

1- مشري بدر الدين رقم التسجيل: 21075115207

2- زروخي عنان رقم التسجيل: 21004763332

القسم: العلوم الإنسانية والاجتماعية **الشعبة:** علم النفس التخصص القياس والتقويم التربوي

إشراف: هاشم عواطف **الرتبة:** دكتورة

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2022-2023 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): **رئيس فريق الاختصاص**

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): عثمان زروخي

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 201718570

الصادرة بتاريخ : 2017/07/25 عن دائرة : بلدية عين الحضراء

المسجل(ة) بكلية: العلوم الانسانية و الاسلامية قسم: علم النفس

تخصص: قياس نفسي وتقويم وتربوي تحت رقم التسجيل: 210047633

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام استراتجية حل المشكلات من وجهة نظر الاساتذة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: .....

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

نظير وصدق على إمضاء
السيد(ة): عثمان زروخي
عين الحضراء في: 07 جوان 2023
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه الموظف المفوض
إمضاء/ عائشة يحوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بدرالدين شتوان

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 202971492

الصادرة بتاريخ : 2018105124 عن دائرة : بلدية عين الخضراء

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: القياس والتقويم التربوي تحت رقم التسجيل: 210751152287

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: معوقات تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: .....

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933المؤرخ في: 28-07-2016المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

نظر وصدق على إمضاء
السيد(ة): بدر الدين شتوان
عين الخضراء في: 07 جوان 2023
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه الموظف المفوض
إمضاء/ عائشة بحوي

الملخص

هدف الدراسة: الكشف عن معوقات تطبيق التقويم لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء استخدام إستراتجية حل المشكلات من وجهة نظر الأستاذة حيث تمت هذه الدراسة على عينة من أساتذة ثانويتي بلدية عين الخضراء - المسيلة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وطبقت استبانة مكونة من (31) عبارة في مجالات الدراسة موزعة على 3 أبعاد وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (80) أستاذ، حيث كان (20) منهم عبارة عن عينة دراسة الاستطلاعية ، وكشفت النتائج : كشفت وجود معوقات متعلقة بالمعلمين ومعوقات متعلقة بالمتعلمين ومعوقات متعلقة بالمقررات الدراسي بدرجات متفاوتة حسب وجهة نظر الأساتذة.

كلمات مفتاحية: معوقات التقويم، أسلوب حل المشكلات، المرحلة الثانوية، الأساتذة.

Abstract

The aim of the study: to reveal the obstacles to the application of evaluation for secondary school students in the light of the use of problem-solving strategy from the point of view of the teacher. The study is divided into 3 dimensions, and after ensuring the validity and reliability of the tool, it was applied to the study community consisting of (80) professors, where (20) of them were a sample of an exploratory study, and the results revealed: It revealed the presence of obstacles related to teachers, obstacles related to learners, and obstacles related to courses To varying degrees, according to the teachers' point of view.

Keywords: evaluation obstacles, problem-solving method, secondary school, teachers.