وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2021

رقم التسجيل:161635089114/161635104445

معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة مرحلة الثانوية.

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علوم التربية **تخصص: إرشاد وتوجيه**

– من إعداد الطلبة: **– إشراف الدكتورة:**

– شعبي إيمان. – مام عواطف.

– رزيق عفاف.

السنة الجامعية:2021/2020

كلمة شكر وعرفان

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين

بادئ أشكر رب العباد العالي القدير شكرا جزيلا طيبا مباركا فيه الذي أنارنا بالعلم وزيننا بالحلم، وأكرمننا بالتقوى، أنعم علينا بالعافية، وأنار طريقنا ويسر ووفق وأعان في إتمام هذه الدراسة وتقديمها على الشكل الذي هي عليه اليوم، فله الحمد والشكر وهو الرحمان المستعان

وعرفانا بالمساعدات التي قدمت حتى يخرج هذا العمل إلى النور أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للأستاذة مام عواطف التي قبلت تواضعي وكرامة الإشراف على هذا العمل، فلها أخلص تحية وأعظم تقدير على كل ما قدمته لي من توجيهات وإرشادات وعلى كل ما خصتني به من جهد ووقت طوال إشرافها على هذه الدراسة

ولا يفوتني توجيه الشكر والتقدير للأستاذة بن زطة بلدية

أتقدم بالشكر إلى الوالدين اللذان كانا السند لإستكمال هذا العمل، كما لايفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد خاصة الأستاذ ذبيحي لحسن، وإلى كل من مدى يد العون ولو بكلمة طيبة مشجعة

إلى كل هؤلاء أقول شكرا جزيلا

الإهداء

إلى منارة العلم والإمام المصطفى إلى الأمي الذي علم المتعلمين، إلى سيد الخلق، إلى رسول الله الكريم سيدنا محمدا صلى الله عليه وسلم
إلى نبع الحنان وكل الحنان...إلى من تفرح لفرحي وتحزن لحزن
إلى بر الأمان... أمي العزيزة.
إلى الذي يحترق من أجل أن ينير لي درب الحياة إلى الذي كان يزيد في عزيمتي
وقوتي ...أبي العزيز.
إلى إخوتي الذين أقاسمهم الماء والهواء.

رفيق، سفيان، حمدان، وسيم، حسيبة، عبير، زينة

إلى الكتاكيت إيمان جنة الرحمان، زين الدين، يحي

إلى الأستاذة الفاضلة مام عواطف

إلى صديقتي خليفة عائشة نميرة

والى صديقتي خيراني لويزة

إلى كل من أدركه القلب ولم يدركه القلم.
إلى كل الأصدقاء الذين جمعتني بهم أيام الدراسة بجامعة محمد بوضياف
دون إستثناء
إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

إيمان

فهرس الموضوعات

فهرس المحتويات

المحتوى	
شكر وعرفان	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ – ج
الفصـــــل الأول: الإطـــــــار العـــام للدراســـــة	
تحديد الإشكالية	1
تحديد الفرضيات	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
تحديد المفاهيم إجرائية	8
الدراسات السابقة	9
الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسات	16-25
الفصـــــل الثـــاني : الإطار المنهجـــي للدراســـة	
تمهيد	27
أولا: الدراسة الإستطلاعية	28
أهمية الدراسة الإستطلاعية	28
أهداف الدراسة الإستطلاعية	28

إجراءات الدراسة الإستطلاعية	28
الخصائص السيكومترية	29
نتائج الدراسة الإستطلاعية	36
ثانيا : الدراسة الأساسية	37
منهج الدراسة	37
مجتمع الدراسة	37
عينة الدراسة وكيفية إختيارها	39
خصائص عينة الدراسة الأساسية	39
أداة الدراسة	42
حدود ومحددة الدراسة	44
التقنيات الإحصائية	44
خلاصة	47
الفصـــــــل الثـــــالث: عرض نتـــائج الدراسة ومنـــاقشتها	
تمهيد	47
عرض نتائج الدراسة	50
مناقشة نتائج الدراسة	50
خاتمة الدراسة	69
إقتراحـات الدراسة	71
قائمة المراجع	73
قائمة الملاحق	78

فهـــــرس الجـــــــــــــــداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات	29
2	مصفوفة ارتباطات بنود الأبعاد المعوقات المتعلقة بالأستاذ مع الدرجة الكلية للأبعاد.	32
3	مصفوفة إرتباطات بنود الأبعاد(المعوقات المتعلقة بالتلميذ) مع الدرجة الكلية للأبعاد.	33
4	العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية وأبعاده الفرعية	35
5	**معامل ألفا كرونباخ لمقياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.**	**36**
6	**نسبة تمثيل العينة الاساسية للمجتمع الاصلي**	**39**
7	**كيفية اختيار العينة النهائية للدراسة الأساسية**	**39**
8	**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس**	**39**
9	**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**	**40**
10	**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة**	**41**
11	**البدائل وأوزان البدائل**	**44**
12	**تحديد مستوى درجات المقياس**	**45**
13	**التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة**	**48**

14	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالأستاذ.**	**50**
15	**يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الخاص.**	**56**
16	**يوضح درجة معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.**	**61**
17	**يبين نتائج التباين الأحادي(One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إستجابات أفراد العينة في إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تبعا لمتغير الخبرة.**	**63**
18	**نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الإستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.**	**65**
19	**نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل العلمي (ليسانس/ماستر) في مقياس معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس**	**67**

فهـــــــرس الأشكـــــــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	**دورة حل المشكلة عند ستيرنبرغ**	**21**
2	**توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس**	**40**
3	**توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**	**41**

4	**توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة**	**42**
5	**التوزيع الطبيعي لبيانات متغير معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية**	**49**

ملخـص الدراســة

ملخص الدرسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس لدى أساتذة المرحلة الثانوية في البعدين الخاص بالأستاذ والتلميذ والكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدم أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ والتلاميذ تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، بالإعتماد على أداة الدراسة التي تمثلت في إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات لدكتور عطية خليل حمودة، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدة.

تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذ وأستاذة أختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تمت معالجة البيانات عن طريق برنامج(spss)،وقد تم حساب المتوسطات الحسابية،والإنحرافات المعيارية، وإجراءواختبار (T-test)، للعينات المستقلة.

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس بدرجة متوسطة.

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ بدرجة متوسطة.

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالتلاميذ بدرجة متوسطة.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية على البعدين(الأستاذ/التلميذ) تعزى للمتغيرات:الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، أسلوب حل المشكلات، معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات، أساتذة المرحلة الثانوية.

Abstract:

This study aimed to identify obstacles to using problem-solving methods in teaching among secondary school teachers, ln teacher and pupil dimensions. and if there are a significant different in the use of problem-solving in teaching over the teacher and student dimension attributable to variables: Sex, scientific qualification, experience.

In order to achieve the objectives of the study, we used the descriptive method, drawing on the study tool, which consisted of a questionnaire of obstacles to the use of the problem-solving method by Dr. Attiya Khalil Hamouda. The psychometric characteristics of the tool were also verified.

The study sample consisted of 100 professors and professors selected in a simple random manner. The data were processed through spss, and arithmetic averages, standard deviations, and T-test procedures were calculated for independent samples.

The result shoed that:

- Secondary teachers face obstacles in using problem-solving method of teaching to a medium degree.

- Secondary school teachers face obstacles in using problem-solving methods to teach on a medium-level basis.

- Secondary school teachers face obstacles in using problem-solving methods to teach on a medium-scale basis.

There are no statistically significant differences in the use of problem-solving methods teaching from the point of view of secondary teachers (professor/pupil) due to variables: gender, scientific qualification, experience.

Keywords: obstacles, problem-solving methods, obstacles, problem-solving methods.

مقـــدمـــــــــــة

مقدمة:

لقد إزداد الإهتمام بالتدريس في السنوات الأخيرة في مختلف المجتمعات التي عرفت العديد من التطورات خاصة في المجال التعليمي، الذي يعد من أهم الركائز الأساسية لتقدم المجتمع ومواجهة التحديات الحديثة ولقد إهتمت الدول بالتطوير في مختلف عناصر العملية التعليمية، ولا ننسى الإهتمام الموجه إلى طرائق التدريس، الذي أدى إلى القيام بدراسات عالمية وعربية، تناولت العديد من هذه الطرائق، وحددت نتائجها وفاعليتها في التحصيل المعرفي والوجداني والعلمي وفي تطوير تفكير المتعلمين من مختلف الأعمار(حمودة، 2008، ص26).

إن طرائق وأساليب وإستراتيجيات والنظم التدريسة مختلفة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، ولكي تتحقق تلك الأهداف فإنه يتطلب من القائمين على العملية التعليمية إستخدام الطرق والأساليب والإستراتيجيات الخاصة بالتدريس إلى جانب النظم التعليمية والوسائل المختلفة، التي تحتاج إلى أستاذ كفؤ ومؤهل والمتمتع بقدرات خلاقة، والتكامل الشخصي ويمتلك القدرة على التكيف مع المستجدات وذلك ليكون قادرا على تحقيق التكامل بين عناصر العملية التعليمية، إذ يؤكد التربويون على ضرورة إعداد الأستاذ وتثقيفه نظريا وعمليا وبصورة مستمرة مع متابعة النمو المهني لديه داخل المؤسسة، وذالك من أجل تحقيق الكفاءة الأدائية المرجوة، وهذا مايؤهله إلى إستخدام هذه الأساليب الحديثة التي تهتم بالتلاميذ.(قطامي، 1999، ص31)، بحيث لا يكون التلميذ مستقبلا حافظا للمعلومات فقط بل مفكرا نشطا ومبتكرا قادرا على الفهم والإستعاب والإبداع.

وتعد إستراتيجيات التدريس ترجمة حقيقية لعمل الأستاذ، وأهم عنصر كونها تلعب دورا فعالا ومهما في تحقيق نتائج التعلم عن طريق قيام التلميذ بالأنشطة التي من شأنها أن تحدث تغيير مرغوبا في سلوكه وفي مقدرته على التفكير(أبورياش، قطيط، ص67)، ولهذا

لابد أن يكون وراء كل طريقة تدريسية ناجحة أستاذا مرن، ومبادر، ومطلع على كل ماهو جديد في عالم التربية وتتنوع طرق التدريس تبعا لما هو حاصل في مجال التعليم.

وإذا كانت هناك طرق متعددة مشهورة للتدريس، فإن ذالك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، وليس هناك جذور تربوية ونفسية لطرائق التدريس وليس هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، حيث يرى المربون أن في تنوع طرق التدريس يجب مراعاة لميول التلاميذ وتحقيقا لما بينهم من فروق فردية في القدرات العقلية(السامرئي، وآخرون، 2000، ص32) ومن هنا فإن التنوع في إستخدام طرق التدريس يتيح الفرص أمام التلاميذ كي يزداد تفاعلهم وتأثرهم وتأثيرهم، وبالتالي يعزز مايتعلمونه بأكثر من وسيلة ويدوم أثره على شكل أعمق في عقولهم وأنفسهم ومهارته الأدئية لأنه يلمس ميول ورغبة لديهم ويحقق الفائدة لهم، وعلى الأستاذ أن يختار الطريقة المناسبة التي تراعي ميول ورغبة التلميذ التي تتفق مع موضوع درسه وهناك طرق تدريسية تقوم على أساس نشاط التلميذ بشكل كلي فطريقة أسلوب حل المشكلات تعتمد أساسا على إثارة مشكلة تدفع التلميذ إلى التفكير والبحث والتأمل لتلك المشكلة والبحث عن الحلول لها فهي تدفع بالتلميذ إلى التنقيب وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة به، وذالك بالإعتماد على أنماط مختلفة من التفكير، لكي يصبح التلاميذ قادرين على إتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، حيث يعتبر أسلوب حل المشكلات أسلوبا مهما من خلاله يتعلم التلاميذ الأسلوب العلمي السليم، ويجعلهم يقدّرون قيمة ما يقومون به من عمل بالعقل خاصة إذا ما استطاعو التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية، بالإضافة إلى تعليمهم المثابرة والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية مما ينمي شخصياتهم وروح البحث العلمي لديهم.

لذا جاءت هذه الدراسة لتعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس وللتحقق من ذالك تم إعتماد الخطة الآتية:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة وقد خصص للتعريف بالبحث حيث تم تحديد مشكلة البحث، وصياغة فرضيات البحث، ثم أهمية البحث وأهدافه وتحديد المفاهيم الإجرائية وعرض الدراسات السابقة مع التعقيب عنها، وكذا الخلفية النظرية تم التطرق إلى تحديد بعض التعريفات لأسلوب حل المشكلات وخصائص أسلوب حل المشكلات، وأهمية استخدام أسلوب حل المشكلات وخطواته وشروطه والاتجاهات النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلات ومعوقات إستخدامه ودور الأستاذ في إستخدامه ومزايا وعيوب إستخدام أسلوب حل المشكلات.

أما الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة تم التطرق فيه إلى عرض مختلف الوسائل والاساليب المتبعة في دراستنا ومما يتكون المجتمع والعينة والوسائل المستعملة لجمع المعلومات والوسائل الإحصائية.

والفصل الثالث: تم فيه عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية، حيث قمنا بتفريغ بيانات الاستمارة وتحليلها، وكخطوة أخرى مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الفرضيات، كما قمنا في هذا الفصل بتقديم بعض الإقتراحات وخاتمة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم البحث

6- الدراسات السابقة

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1- إشكـــــــاليـــة الدراســـــة:

تعد إستراتيجيات وطرائق التدريس من أبرز مكونات المنهج التي ينبغي التركيز عليها بدقة، حيث يعتبر التدريس عنصرا مهما في العملية التعلمية، إذ أنه يلعب دورا فعالا في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة العلمية كما لا يستطيع الأستاذ الاستغناء عنه، لأنه دون طريقة تدريسية يتبعها الأستاذ لايمكن تحقيق تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة (يوسف، يوسف، 2005، ص55)، ولوحللنا طرائق التدريس في الماضي وحددنا مسارنا لوجدناها متأثرة تأثيرا كليا بالمفهوم التقليدي للمنهج إذا كانت تعمل هذه الطريقة على إكتساب الحقائق والمعرفة للتلاميذ عن طريق الأستاذ، أما الطرق الحديثة قدعدلت أهدافها وإتسعت المفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج.

ويشير تعريف الهاشمي إلى أن طريقة التدريس تعني الخطوات التفصيلية المتسلسلة التي تقود إلى هدف محدد وهي ليست جامدة أو متحجرة، بل تعتمد على التفاعل بين طرفي عملية التربية وهما المعلم والطالب (الهاشمي، 1981، ص52). ويمكننا القول دون مبالغة أن طرق التدريس والتعلم هي أكثر العناصر لتحقيق الأهداف لأنها هي التي تحدد دور كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التعليمية والتعلمية فهي التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب إستخدامها والأنشطة الواجب القيام بيها وتنوع طرق التدريس الحديثة تبعا لتغيير النظرة إلى طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على اللفظ والتسميع إتسعت لتشمل مستويات المعرفية، مما يتطلب إيجابية التلميذ في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والإرتقاء بها ولم تعد، الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة ولذلك ظهرت نظريات تربوية عددية تساعد على إكتساب المهارات العقلية والإجتماعية والحركية، وتمثلت مهمة الأستاذ الحديث وفقا لطرق الحالية في إتاحة الفرصة للتلاميذ لتحصيل المعرفة بأنفسهم والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم والإقبال على ذالك برغبة ونشاط.

إن الإهتمام الموجه إلى طرائق التدريس أدى إلى قيام دراسات عالمية وعربية تناولت العديد من هذه الطرائق، وحددت نتائجها وفاعليتها في التحصيل المعرفي والوجداني والعلمي وفي تطوير تفكير التلاميذ من مختلف الأعمار، وزاد الإهتمام مؤخرا بالدارسات التي تمحورت حول الطرائق الكشفية التي تقوم على البحث والاستقصاء بوصفها وسيلة فاعلة لفهم طبيعة العلم مادة وطريقة(أبورياش، قطيط، 2008، ص67).

ويعد الأستاذ من المحاور الأساسية في العملية التعليمية والتعلمية، لأنه يتعامل مع تلاميذ لديهم فروق فردية متنوعة مما يجعله يواجه يوميا إحتياجات خاصة وأساليب تدريس خاصة لتشجيع التلاميذ على الإكتشاف للمعلومات، والتقصي للمعارف والمفاهيم والتعميمات وتوظيفها في حل المشكلات في تدريس مختلف المواد التعليمية في مرحلة الثانوية التي يتعرض لها التلاميذ للعديد من الصعوبات التي يتوجب عليهم الوصول لحلها، فالتنوع في إستراتيجيات التدريس أصبح ضروري من قبل الأستاذ أن يتسلح بها وأن يكون متمكنا منها يطبقها أثناء تقديمه للدرس لزيادة حماس وتفاعل التلاميذ ولأهميتها في معرفة الفروق الفردية والعمل على تزويد التلاميذ بجميع الخبـرات التربوية المخطط لها في المنـــاهج (حمودة، 2008، ص24) لأن الأستاذ الناجح ونجاحه يستند على مقدرته على إختيار الإستراتيجية التي تتناسب مع المادة الدراسية والتلاميذ وقدراتهم ومحتوى الدرس، حيث يجدر بالأستاذ أن يأخذها بعين الاعتبار حينما يفكر في إختيارها والتى تتضمن تزويدهم بمختلف المهارات والاتجاهات والقيم التي يرغب أن يوصلها لهم، لأن الإستراتيجية التدريسية هي التي تتحكم إلى حد كبير في مدى إقبال التلاميذ على الحصة أو إنصرافهم عنها فبواسطتها يرغب ويحبب الأستاذ التلاميذ العلم ويثير قابليتهم للتعلم وذالك من خلال بناء شخصياتهم وإستعداداتهم لمواصلة التعلم كما أنها هي التي تؤهل الأستاذ للنجاح من خلال العمل وفقها في تقديم الدرس.

يعد أسلوب حل المشكلات من بين أساليب التدريس الحديثة التي تهتم بإثارة تفكير التلاميذ عن طريق إثارة مشكلة والبحث عن حل لها مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتهتم الطرق الحديثة أيضا بتوفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس، ويرى سلافن (1994) أن حل المشكلات هو المدخل الرئسي لتشغيل العقل وهذا يعني أن أسلوب حل المشكلات يعتبر بمثابة عقل الفرد(الزيات، 2001، ص81)، لذالك نستطيع القول أن عملية حل المشكلات ليست ببساطة تطبيق المعارف والمهارات والخبرات السابقة بل هي أبعد من ذالك فهي تتضمن تنسيق أو تطوير معظم العوامل السابقة لينتج عن كل ذالك شيء من الإبداع لم يكن موجود من قبل لدى التلميذ الذي يقوم بالحل، أي أن أسلوب حل المشكلات يعتبر الطريق والبداية السليمة والمنهجية إلى تفكير إبداعي أو إنتاج راقي.

وقد أكد التربويون الأمريكيون على هذه الطريقة مثل"جون ديوي" الذي أشار إلى ضرورة قيام التلميذ بالعمل بنفسه عن طريق حل المشكلة لإتقان المهارات والخبرات اللازمة له في حياته، كما أجمع كثير من المربين على أهمية التعلم بأسلوب حل المشكلات بوصفه أحد الأهداف الرئيسية للتربية(حمودة، 2008، ص32)، ويشير مصطلح أسلوب حل المشكلات كما عرفه كل من الباحثان"كارولیك وردونيك"على أنها عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد مالديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه وتكون الإستجابة بمباشرة عمل يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف(مخلوف، 2009، ص24)، ولكي يستطيع التلميذ حل المشكلة يجب أن تكون لديه القدرة على تذكر القواعد والقوانين التي تعلمها سابقا حتى يستفيد منها في التعلم الجديد، إن حل المشكلة يعتمد على تحليل الموقف بما يشمل عليه من تحديد دقيق للمشكلة قبل البدء في عملية التعلم الجديد وتحديد المعلومات التي يعرفها االتلاميذ عن المشكلة، وفرض الفرضيات، وضع الأهداف الجزئية، وعرض النتائج بصورة واضحة ومنظمة(حمودة ،2008،ص33).

إن إستخدام هذا الأسلوب في التدريس هو ضرب من الإعداد للحياة ومشكلاتها فهذا الأسلوب من حيث مضمونه وأهدافه التربوية ينسجم مع طبيعة الحياة، فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلولها على نحو عملي(عمر، 2010، ص207)، حيث تستخدم طريقة حل المشكلات لإتاحة الفرص للتلاميذ بأن ينجزو واجباتهم الخاصة بما فيها من قواعد وإستراتيجيات بإستخدام الأدوات المناسبة والوسائل المتاحة التي يحددها لهم الأستاذ، أن أسلوب حل المشكلات يتميز بإثارة حوافز التلاميذ لمادة موضوع الدرس وإهتمامهم بها، وأنه من الأساليب المرنة أي أنه قابل للتكيف مع مختلف أساليب التدريس أو تدريب المواد العلمية، إذ يمكن أن تتم معظم حالات حل المشكلات على أساس ذهني وعقلي، فلا بدا على الأستاذ أن يكون في هذه الحالة وسيطا في إرشاد التلاميذ لتقليل الثغرة بين تجاربه الخاصة، والمهارات والمواقف والعادات والإتجاهات والمعرفة التي يتوقع أن يحصل عليها هذا التلميذ أو ذاك، والصعوبة في تقليل الثغرة عند المتعلم تتمثل في عدم قدرته على أن يضع يده بالضبط على ما يتوقعه من الأستاذ، أو حتى ما يتوقعه وينتظره من المجتمع فضلا عن افتقاره إلى المعلومات والمصادر والمعرفة الكلية، والممارسة والتجربة ليكون على بينة من مشاكله الخاصة وأهدافه وغاياته (حمودة، 2008، ص30).

ولتطبيق أسلوب حل المشكلات في التدريس لابد من أن تتوفر كل الإمكانيات والتجهيزات المادية والوسائل التعليمية، لذلك فإن أهميتها تظهر من خلال توفر الخبرات التي يصعب تحقيقها وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض إستخدام طرائق التدريس الحديثة، فمن بين أبرز المعوقات التي تحد من إستخدام الأستاذ لأساليب التدريس نقص الوسائل والتجهيزات الحديثة وضيق الوقت ونقص التنظيم غير المشجع للإبداع عند التلميذ وحصرهم في تطبيق المنهاج بحذافيره دون إدخال أي تغيير أو تجديد في التدريس كما لا ننسى أن هناك مشكل الذي يعتبر من أهم المشاكل وهو نقص التكوين عند الأستاذة، حيث توصلت دراسة الحارثي(2009) إلى أن أبرز المعوقات التي تحد من إستخدام إستراتيجيات

التدريس الحديثة هي كثرة الطلاب داخل الفصول الدراسية، ندرة الحوافز المقدمة للمعلمين المطبقين لإستراتيجيات التدريس الحديثة ومطالبة المعلم بإنهاء جميع مفردات المقرر، وكما توصلت دراسة الزهراني(2008) إلى بعض المعوقات العدد الكبير في الفصل الواحد، قلة الأجهزة والأدوات التعليمية، قصور توفر الشروط الضرورية في بعض الأبنية التعليمية، بما لايسمح بممارسة الأنشطة التعليمية في صورة مناسبة، أساليب الإدارة المدرسية نفسها، في إصدار بعض التعليمات الصارمة من بعض المشرفين التربويين، وتوصلت دراسة الجهيمي(2009) على أن أكثر المعوقات التي تحول دون إستخدام هذه الإستراتيجيات تتعلق بالنظام المدرسي من كثرة عدد الحصص التي يكلف بها الأستاذ وعدم وجود المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها إستراتيجيات التدريس الحديثة وقلة إهتمام المشرف التربوي ومتابعته لإستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية(أبا الخيل، 2011، ص21).

تأسيسا لما تقدم جاءت هذه الدراسة للتعرف على أهم المعوقات التي تواجه أساتذة المرحلة الثانوية في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس، ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية :

- **أسئلة الدراسة:**

السؤال العام:

ما معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئسي السابق أسئلة الدراسة الفرعية التالية:

- مامعوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية ؟
- مامعوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ والتلاميذ تعزى للمتغيرات:الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة ؟

2- فرضيات البحث:

- الفرضية العامة:

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس بدرجة عالية.

الفرضيات الفرعية:

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ بدرجة عالية.
- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالتلاميذ بدرجة عالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ والتلاميذ تعزى للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.

- التعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية على البعد الخاص بالأستاذ.
- التعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية على البعد الخاص بالتلاميذ.
- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ والتلاميذ تعزى لمتغيرات:الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

4- أهمية الدراسة:

- تساهم إستراتيجية أسلوب حل المشكلات في إثارة إهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم في التعلم وتنمية التفكير العلمي لديهم.
- تتجلى أهمية الدراسة في أنها تخدم الباحثين والمهتمين في التعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.
- ركزت الدراسة الحالية على الأستاذ الذي يعد عنصرا فاعلا في العملية التعليمية.
- إن الدراسة قائمة على أساس أهمية المرحلة الثانوية التي يمر بها التلاميذ وأثر هذه المرحلة في المراحل التالية في الحياة، مما يشكل لدى التلاميذالقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة العملية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

إن المعالجة العلمية لأي موضوع تتطلب تحديد المفاهيم المستخدمة فيه ،وعليه فقد تم تحديد بعض المفاهيم الأساسية في موضوع الدراسة كما يلي :

✓ مفهوم المعوقات:

كما عرفها الجهيمي(2009): بأنها العقبات والمشكلات والموانع التي تحول دون استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة(الجهيمي، 2009، ص100).

✓ مفهوم أسلوب حل المشكلات:

يعرفه الباحثان كارولیك وردونيك على أنها:عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد مالديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه ،وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف.(مخلوف، 2009، ص24).

➢ **معوقات إستخدام حل المشكلات إجرائيا:**

- المعوقات: هي مجموعة الصعوبات التي تواجه أساتذة المرحلة الثانوية عند تطبيق أسلوب حل المشكلات في التدريس.
- أسلوب حل المشكلات:

هي الطريقة التي يستخدمها الأستاذ في إثارة المتعلمين في مواجهة تحديات تتطلب الحل.

- معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات:

هي الصعوبات التي تواجه الأستاذ عند إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجابتهم على إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات المكون من بعدين:

البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأستاذ.

البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالتلاميذ.

6- الدراسات السابقة:

إن الطابع الذي يتميز به العلم هو التراكم الذي يسمح بإتساع دائرة المعارف وتوارث المعطيات العلمية من طرف الأجيال وانتقالها من زمن إلى آخر، ومن هذا المنطلق فإن الباحث يبدأ من حيث إنتهى سابقه إلى موضوع دراسة ما، وفيما يتعلق بموضوع هذه الدراسة

فهناك مجموعة من الدراسات التي تلتقي مع موضوع بحثنا من جانب أو آخر وسيتم عرض لدراسات السابقة كما يلي :

الدراسات التي تناولت معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس:

– دراسة عايش زيتون(1989): بعنوان مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلابهم في المرحلة الإعدادية،وتمثلت عينتها في (84) معلما ومعلمة، منهم(35) معلم(49) معلمة، و(1055) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني إعدادي طبق عليهم جميعا مقياس حل المشكلات لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكانت من أبرز نتائجها مايلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دارجة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب حل المشكلات ترجع لمتغيرات: الجنس، والمؤهل الأكاديمي والدورات التدريب، وجود إرتباط ضعيف جدا غير دال إحصائيا بين مستوى إستخدام حل المشكلات لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والتحصيل الدراسي لتلاميذهم(أبورياش، قطيط، 2008، ص115).

– دراسة حمودة(2008): بعنوان درجة إهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة غوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعمية وما رأي الطلبة في ذالك هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إهتمام معلمي الصف العاشر الأساسي بأسلوب حل المشكلات ورأي الطلبة في ذالك، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة الإختلاف في إهتمام المعلمين تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة إهتمام الطلبة تعزى لجنس الطالب ومستواه التعليمي، والتعرف على درجة صعوبة إستخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية، والتعرف إلى سبب الإهتمام بذالك الأسلوب من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وتم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة غوث الدولية الموجودة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتمثلت عينة

الدراسة (152) معلما ومعلمة من معلمي الصف العاشر الأساسي(490) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي ،وقد جمع الباحث بيانات من خلال بناء ثلاثة إستبانات ،وقد تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (spss)، وأشارت نتائج الدراسة إلى مايلي:

– يهتم معلمي المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية بدرجة عالية .

– يرى الطلبة أن هناك درجة عالية من اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية وينظرون إليها بإيجابية.

– لايوجد فروق بتقديرات المعلمين حسب المؤهل العلمي مابين مؤهل بكالوريوس ومهل مافوق البكالوريوس، وما بين المؤهل الدبلوم ومؤهل البكالوريوس، ويوجد فروق بين المؤهل مافوق البكالوريوس ومؤهل الدبلوم ولا يوجد فروق في تقديرات المعلمي تبعا لخبراتهم.

– يوجد أثر للجنس في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية لصالح الذكور، ويوجد فروق في تقديرات الطلبة بين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المتوسط لصالح ذوي التحصيل العالي وبين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض لصالح ذوي التحصيل العالي وبين ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

– يجد المعلمون والطلبة صعوبة في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية بدرجة عالية.

– دراسة الحمزي(2008): بعنوان الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جازان التعليمية عند استخدام طرق التدريس الحديثة، وقد استهدفت الدراسة التعرف على درجة إستخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية طرق التدريس الحديثة والكشف عن الصعوبات التي تواجههم عند استخدام الطرق الحديثة، ومدى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين تجاه الصعوبات المتعلقة بالمنهج

الدراسي وبالنظام الدراسي وبالمعلم باختلاف (الوظيفة، التخصص والمؤهل والخبرة)، وقد تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جازان ،وأجريت الدراسة على عينة منهم بلغت (497) معلما وشملت جميع مشرفي المرحلة المتوسطة البالغ عددهم (78) مشرفا تربويا و36 مدرسة ولتحقيق أهداف الدراسة قام البحث ببناء اداة الدراسة وهي الإستبانة مستخدما المنهج الوصفي وتم التوصل إلى عدة نتائج : دلت نتائج الدراسة في جانب الإستخدام أن طرق التدريس التقليدية تستخدم بدرجة كبيرة، كما دلت على أن التعلم الذاتي وحل المشكلات والتعلم بالاكتشاف والعصف الذهني والتعلم التعاوني تستخدم بدرجة متوسطة، إن كان البعض من تلك الطرق في درجة الاستخدام أقرب إلى الدرجة الصغرى ودلت أيضا على أن طريقة تمثيل الدور تستخدم بدرجة ضعيفة .

-دراسة أبا الخيل (2011): بعنوان معوقات، ستخدام إستراتيجيات التدريس لمعلمات الإقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات المشرفات التربويات، وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على معوقات إستخدام إستراتجيات الحديثة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربوية ،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستفتاء على عينة مكونة من(53) معلمة و(27) مشرفة وكانت النتائج كالأتي: كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، ضعف مراعاة محتوى المقرر الاقتصادي المنزلي لميول الطالبات، إعتياد المعلمات على إستخدام طرق التدريس القديمة، الضعف العام لدى الطالبات وعدم رغبتهن في الدراسة، إستراتيجيات التدريس الحديثة تحتاج إلى وقت وجهد كبير.

- دراسة بعابشة منال(2014): بعنوان المعوقات التي تواجه معلمي المدرسة الابتدائية في تفعيل مشروع إستراتيجيات التدريس الحديثة لبلدية أم البوقي، وتمثلت عينة الدراسة (120) معلما ومعلمة موزعين على مدارس بلدية أم البواقي، وتم إستخدام المنهج الوصفي والتحليلي، إستخدام إستبيان لجمع المعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مايلي: أن معلمي

الطور الإبتدائي يواجهون صعوبات متعلقة بالناحية الإدارية(الإشراف التربوي) وقبول الفرضية الثانية وهي يواجه معلمي الطور الإبتدائي صعوبات في تفعيل إسترتيجات التدريس الحديثة المتعلقة بالتكوين، وقبول الفرضية الثالثة وهي يواجه معلمي الطور الابتدائي صعوبات في تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة متعلقة بنقص الوسائل والتجهيزات.

– دراسة عيساني(2016): بعنوان واقع إستخدام معلمي الطور الثانوي لإستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظرهم دراسة ميدانية بثانوية بلدية أم البواقي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الإستراتيجيات المستخدمة من طرف معلمي الطور الثانوي، والكشف عن الصعوبات التي تواجهيهم في تفعيلها، ومعرفة الفروق الإحصائية بين إجابات المعلمين حول استخدام لإستراتيجيات التدريس الحديثة والمخصصة في العصف الذهني، لعب الأدوار،حل المشكلات ،التعلم التعاوني ومتغيرات:الجنس،الخبرة،طبيعة المادة، وتم إستخدام المنهج وإستمارة تكونت من محورين وهما على التوالي واقع إستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة والصعوبات التي تواجه معلمي الطور الثانوي في تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة،وتمثلت عينة الدراسة(83) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج لدراسة إلى مايلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات المعلمين نحو استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0,05، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات المعلمين نحو استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة0,05، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في إستجابات المعلمين نحو إستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى لمتغير طبيعة المادة عند مستوى الدلالة0,05.

– دراسة بن قسمي، ومرتات(2017): بعنوان معوقات تطبيق الأساتذة لبعض أساليب التدريس الحديثة في درس التربية البدنية والرياضية بمرحلة المتوسط، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التدريس الحديثة في درس التربية

البدنية والرياضية وهذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية والعاميلن بالمرحلة المتوسطة، ولتحقق من ذالك إستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة وجهة نظر أساتذة التربية البدنية لهاته المعيقات من خلال تصميم إستبانة وأظهرت النتائج: أنه لاتوجد فروق في نظرة الأساتذة نحو جميع المعوقات قيد الدراسـة والتي تحول دون تطبيقهم لأساليب التدريس الحديثـة، حيث كانت إجابتـهم على أن هذه المعوقـات تؤثر معنويا على عدم إستخدام لأساليب التدريس الحديثة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد أن تم إستعراض الدراسات السابقة لا بد من مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها، والعينات التي إعتمدتها، والأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات، والوسائل الإحصائية التي إستخدمت لمعالجة البيانات، وما توصلت إليها الدراسة من النتائج والإستنتاجات.

- من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات مثل دراسة عايش الزيتون(1989)إلى التعرف على مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي، في حين هدفت دراسة حمودة(2008)إلى التعرف على درجة إهتمام معلمي الصف العاشر أساسي بأسلوب حل المشكلات ورأي الطلبة في ذالك، وهدفت دراسة عيساني(2016) إلى التعرف على أهم الإستراتيجيات المستخدمة من طرف معلمي الطور الثانوي والكشف عن الصعوبات التي تواجههم في تفعيليها، ودراسة الحمزي(2008) حاولت التعرف على درجة إستخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازن التعليمية طرق التدريس الحديثة والكشف عن الصعوبات التي تواجههم عند استخدام الطرق الحديثة،ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين تجاه الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الدراسي والمعلم بإختلاف الوظيفة، التخصص، المؤهل العلمي والخبرة)

- من حيث العينات:

تباينت وتنوعت الدراسات في دراسة هذا المتغير في إختلاف العينات والفئات والأحجام، مثل دراسة عايش زيتون(1989) تمثلت عينـــتها المرحـلة الإعـدادية وبلغ حجم أفراد عينتها(84) معلما ومعلمة و(1055) تلميذا وتلميذة ودراسة الحمزي(2008) وتمثلت عينتها في معلمي المرحلة المتوسطة وبلغ حجمها(497) معلما، ودراسة بعابشة(2014) وتمثلت عينتها في معلمي المدرسة الابتدائية وبلغ حجمها (120) معلما ومعلمة.

أما عينة دراستنا الحالية تمثلت في أساتذة المرحلة الثانوي وبلغ حجمها (100)، تشابهة مع دراسة قسمي، مرتات(2017) في العينة وختلفت في الحجم.

- من حيث الأدوات المستخدمة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة فإنه تم في أغلب الدراسات إستخدام الاستبانة لجم المعلومات،مثل دراسة عايش زيتون(1989) تم مقياس إستخدام أسلوب حل المشكلات، ودراسة الحمزي(2008) إستخدمت الإستبيان أداة جمع البيانات.

أما درستنا الحالية تم تطبيق إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات.

- من حيث المنهج:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات إستخدمت المنهج الوفي مثل دراسة لدراسة كل من عيساني (2017)، ودراسة أبا الخيل(2011)، أما دراسة كل من بعابشة(2016) ودراسة قسمي ومرتات (2017) تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أما دراستنا الحالية تم إستخدام المنهج الوصفي.

- من حيث النتائج:

توصلت معظم الدراسات على النتائج التالية: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، مثل دراسة عيساني (2016)، مثل دراسة الحمزي(2008) توصلت إلى أن التعلم التعاوني والذتي وحل المشكلات والتعلم بالإكتشاف، العصف الذهني، والتعلم التعاوني تستخدم بدرجة متوسطة.

كما توصلت دراستنا الحالية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات، وكذا يواجه أساتذة المرحلة ثانوية صعوبات بدرجة متوسطة.

7- الخلفية النظرية: معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات

توجد المشكلة حين يكون لدى الأفراد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذالك الهدف، بينما حل المشكلة هو القدرة على تمييز المعرفة وإستخدامها بحيث تحقق الهدف المنشود من خلال هذا سنتطرق إلى موضوع أسلوب حل المشكلات:

✓ **تحديد بعض المفاهيم :**

- تعريف المعوقات:

عرفها البيانوني(1996) على أنها كل مايمنع من تحقيق شيءأو يحد من انتشاره أويصرق عنه،ويدخل في عموم معنى عائق كل عقبة أو مشكلة تقف في وجه شيء سواءكانت صغيرة أو كبيرة داخلية أو خاريجية،وتكون المعوقات أعم واشمل من العقبات والمشكلات.

- تعريف المشكلة:هي ســؤال أومــوقف يتطلب إجابة أو تفسيـــرا أو معلومات أو حــلا(شلتوت، 2002، ص95).
- تعريف الأسلوب:

هو الكيفية التي يتناول بها المعلم أو الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة ،ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية بالأستاذ(مرزيق، حسي الفقيه، 2008، ص152).

- تعريف أسلوب حل المشكلات:

- عرفه حسن زيتون(2002):

أنه تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية الوصول إلى حل المشكلة(محمد، 2004، ص68).

- يعرف "هنبر"(1982):

بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات التي سبق تعلمها، والمهارات التي إكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جديد، وغير مألوفة له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له(ذبيحي،2015، ص128).

- يعرف"جيتس وآخرون"(1996):

بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحديد الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد(نفس المرجع، 2015، ص128)

- **من خلال التعريفات السابقة يعرف أسلوب حل المشكلات:**

على أنه سلسلة من الخطوات أو العمليات أو المجهودات التي يقوم بها القائم بهدف الوصول إلى حل المشكلة وتحقيق حالة من الرضا والتوازن.

8- خصائص حل المشكلات:

كما أشار عدنان يوسف العتوم (2004، ص239)، جملة من الخصائص لحل المشكلة التي نوجزها في:

- ✓ حل المشكلة هو عملية تفكيرية.
- ✓ حل المشكلة يتضمن الإنتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.

- ✓ حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.
- ✓ حل المشكلة يتطلب و يتأثر بقدرات الفرد وبحياته وخبراته و معارفه السابقة.
- ✓ حل المشكلة يتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- ✓ حل المشكلة يتطلب الدافعية و الرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف و تحقيق حل المشكلة.

9- أهمية أسلوب حل المشكلات في التدريس:

- ✓ تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- ✓ يأخذ المتعلم دورا إيجابيا ونشطا في التعلم.
- ✓ ينتقل التمحور التعليمي من المعلم إلى التلميذ.
- ✓ تشجيع التلاميذ على التجريب والاستقلال في التفكير والابتكار.
- ✓ تنمية التفكير الناقد والتأملي للتلاميذ،كما تكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات.
- ✓ تساهم في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ مما يساهم في مواجهة كثير من التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو خارجها.(شاهين، 2010، ص119).

9- أنواع المشكلات:

- ✓ مشكلات تتحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
- ✓ مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
- ✓ مشكلات أهدافها محددة بوضحها، ومعطياتها غير واضحة.
- ✓ مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
- ✓ مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للإنتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الإستبصار (ذبيحي، 2015، ص133).

10-خطوات أسلوب حل المشكلات:

- ✓ الشعور بالمشكلة:من الضروري أن المتعلمون بأن هناك مشكلة يراد إيجاد حل لها،ولا يشترط أن تكون المشكلة جسيمة أو خطيرة بل يمكن أن تكون مجرد سؤال لاتعرف إجابته أو مشاهدة غير مألوفة تتطلب تفسيرا مقبولا (عفت،2009،172).
- ✓ تحديد المشكلة:تعد هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حل المشكلات لأن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا يبين عناصرها ويتيح للمتعلمين دراستها بطريقة صحيحة ويوجهون كل جهودهم لحلها.
- ✓ جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة:إذا تحددت المشكلة تحديدا دقيقا أصبح من الميسور جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها والتي يمكن ان تسهم في الوصول إلى حل لها.

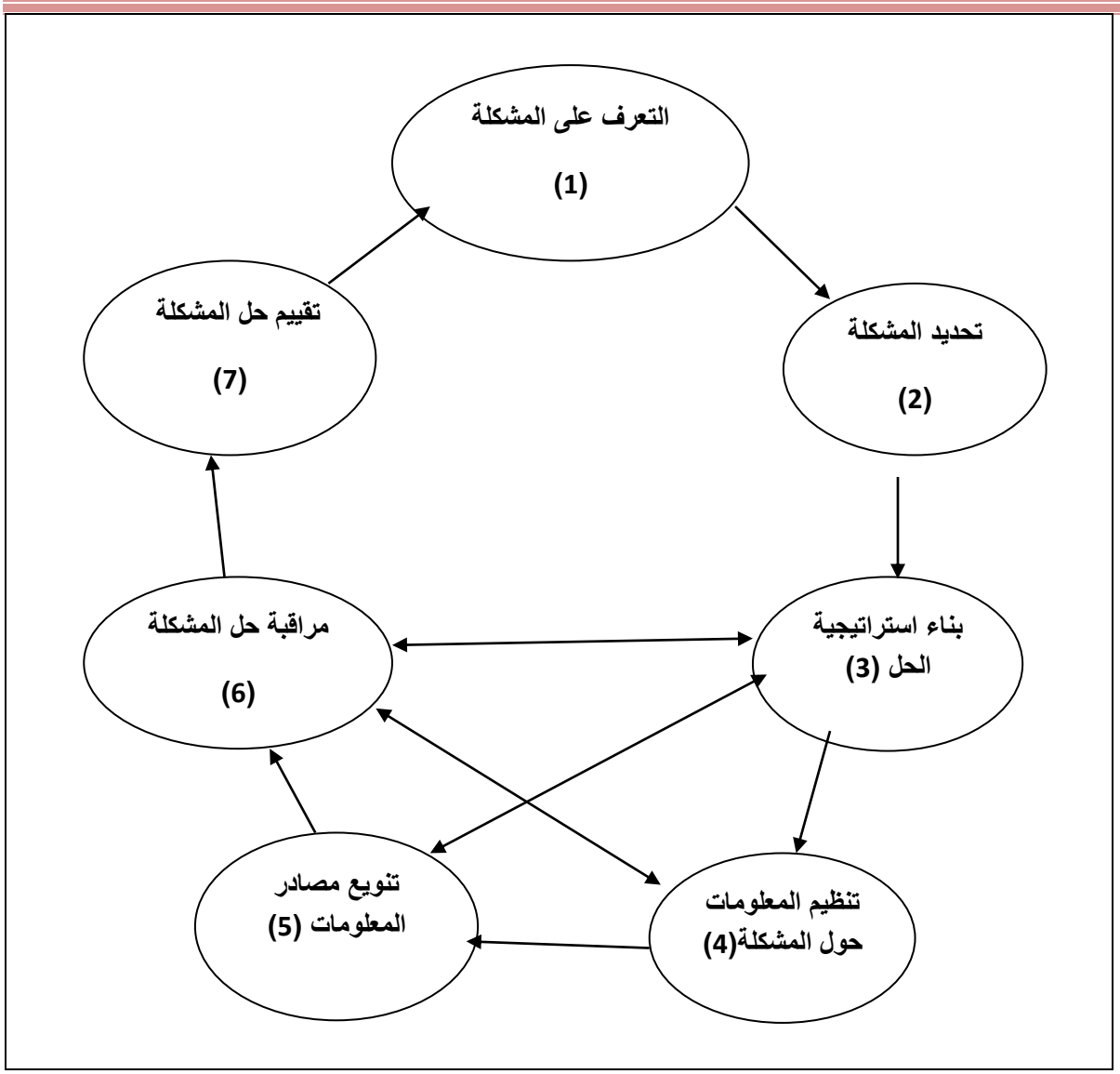
وتختلف مصادر الحصول على المعلومات المتصلة بالمشكلة باختلاف طبيعة المشكلة.

- ✓ فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة:تعد الفروض تخمينات ذكية لحل المشكلة ما،ولا يتوصل المتعلم للفروض المناسبة من فراغ ولكنه يعتمد في ذالك على المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة والتي جمعها في الخطوة السابقة(نفس المرجع، 2009، ص173).
- ✓ إختبار صحة الفروض:ويتم في هذه الخطوة التحقق من مدى صحة الفروض الموضوعة لحل المشكلة ويتم ذالك بطرقتين هما(الملاحظة والتجربة) وذالك تبعا لطريقة المشكلة.
- ✓ الوصول إلى حل المشكلة: في هذه الخطوة يصل المتعلم إلى حل المشكلة موضوع الدراسة بعد التأكد من صحة الفرض السابق وضعه وقد يكون هذا الحل قاطعا مثل أن المعدن يتمدد بالحرارة، وقد يكون مجرد فرض يحتاج إلى تأكيد أكثر،ويجب أن يدرك المتعلمون أن ما توصلوا إليه من حلول للمشكلة قابلة للتغيير وقد تتغير في وقت إذا ما ظهرت حقائق جديدة.

- ✓ تعميم الحل على المواقف المماثلة:وهذه الخطوة يستفاد من النتائج التي توصل إليها المتعلمون ويحاولون تطبيقها على موقف أو مشكلات مشابهة حيث لاتتوقف قيمة النتيجة التي توصل إليها المتعلم على أنها تحل المشكلة موضع الدراسة فحسب ولكنها تساعده أيضا في الوصول إلى تعميمات أشمل وأعمق يمكن استخدامها في تفسير مواقف أو ظاهرة أخرى جديدة(نفس المرجع، 2009، ص174-175).

أما ستيرنبرغ (1974) فقد قدم العديد من المراحل التي من خلالها يتم حل المشكلة وأطلق عليها دورة حل المشكلة،كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (1) يوضح دورة حل المشكلة عند ستيرنبرغ.



10-شروط أسلوب حل المشكلات:

إن استخدام حل المشكلات كأسلوب تعليمي يحتاج إلى عدد من الشروط منها:

- ✓ أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المبادئ وأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
- ✓ أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول و يمكنه حلها في إطار الإمكانات المتاحة.
- ✓ أن يمتلك القدرة على تحدي الأهداف و تبنى على ذلك في كل خطوة من خطوات الحل.

- ✓ أن يوفر المعلم للتلاميذ المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية أو التدريسية المخططة.
- ✓ أن يتأكد المدرس أن التلاميذ يمتلكون المهار ات و المعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك سواء كان ذلك مرتبطا بأساليب و استراتيجيات الحل أم بعناصر المشكلة و متطلباتها الداخلية.
- ✓ أن يستخدم المعلم التقويم التكويني المتدرج التام لتقويم عمل التلاميذ مع تزويدهم بتغذية راجعة حول أدائهم و تقدمهم نحو الحل.
- ✓ أن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات وتزويدهم بعدد من المشكلات الحديثة المنتمية للأهداف.
- ✓ أن يساعد المعلم التلاميذ على تكوين نمط أو نموذج و إستراتيجية يتبنوها في التصدي للمشكلات و محاولة حلها.
- ✓ أن يحدد المعلم نتيجة الحل على مشكلات جديدة تسير عملية انتقال الطريقة و تمكن التلميذ من استخدام النظرة الشاملة.(توفيق أحمد مرعي، 2002، ص224).

11-الإتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات:

لقد اهتم الباحثون في التربية وعلم النفس بموضوع حل المشكلات،فتكونت اتجاتها

نظرية مختلفة تبعا لتفسير التعلم:

- الإتجاه السلوكي:

يتعلم الكائن حل المشكلات عن طريق المحاولة الخطأ يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقض الزمن أو عدد الاخطاء، تكون الاستجابات الاولى عشوائية ثم تتحول تدريجيا إلى قصدية عن طريق الاختباروالربط، يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة دالة لكل نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها(مهرية، 2016، ص133).

وهذا يعني أن المتعلم يواجه المشكلة بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة الخبرات السابقة، ومجموعة العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي،ويحاول الوصول إلى الحل باستخدام العادات الاكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول للحل المناسب(نشواتي، 2003، ص456).

- **الإتجاه المعرفي:**

ينظر هذا الاتجاه أن تفكير حل المشكلات هو سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفرد، فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو نتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجربها الفرد على ذالك الموقف، ويعتبر "جانييه"حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضمن تحليل وتركيب واستدعائها، وهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الافراد وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم(الزغلول،2012،ص209).

- **الإتجاه الجشطالت:**

أصحاب هذا الاتجاه يؤمنون بالكليات المتحدة في ادراك الاشياء فلا ينظرون إلى الأجزاء المكونة للكل ويقولون بأن الكل أكبر من مجموع أجزائه، فعندهم التعليم يحدث فجأة بمعنى في فترة تأمل وانتظار، هذا بالاظافة إلى أنه يتميز كذالك بأنه سهل الانتقال إلى المواقف الجديدة المشابهة للمواقف التي حدث فيها، أي أن عملية التعميم المواقف الأخرى من الخواص الرئسية التي تميز التعليم بالاستبصار(مجدى،2004،ص320).

- **إستراتيجية حل المشكلات وفق إتجاه معالجة المعلومات:**

إن إتجاه معالجة المعلومات هو أحد الاتجاهات المعرفية الحديثة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الانساني،فهو لم يكنف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الانسان وحسب،إنما حاول توضيح وتفسير ألية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وانتاج السلوك،كما أن تجهيز ومعالجة يعتبر نموذجا حسنا للربط بين المعطيات والاهداف (مدخلات،مخرجات)، ويهتم بالاسلوب المتبع لحل المشكلات مؤكدا أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها الطالب مع عدم إغفال أهمية الخبرات الإجتماعية الادراكية المتعلقة بحل المشكلات(ذبيحي،138،2015).

12- معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس:

يذكر نبهان(2008) معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات منها:

- ✓ الحاجة إلى قدرات عقلية عالية، مما يعني أن هناك بعض التلاميذ قد يحتاجون لمزيد من الوقت لأجل التعلم بهذه الطريقة.
- ✓ الحاجة إلى توفير الكثير من مصادر التعلم.
- ✓ الحاجة إلى مزيد من الاهتمام من قبل المعلمين في التحضير والتخطيط لها وطرق التعامل مع خطواتها عند التنفيذ.
- ✓ تتطلب خبرات عليا قد لا تتوفر الكثير من المصادر.

13-دور الأستاذ في إستخدام أسلوب حل المشكلات:

- ✓ يواجه أداء وبحث إختيار الفرضيات من قبل التلاميذ من خلال أسئلة تثير فيهم الدافعية للبحث والإستقصاء.
- ✓ يثري خبرات التلاميذ من خلال مواقف و مشكلات ترتبط بحياتهم وواقعهم الذي يعشونه.

- ✓ يحدد للتلاميذ نماذج تساعدهم على حل المشكلات والبحث مستقبلا.
- ✓ يساعد التلاميذ ويتدخل في لدعمهم كلما تطلب الأمر(التغذية الراجعة).

14-مزايا أسلوب حل المشكلات:

- ✓ تنمي التفكير العلمي لدى التلاميذ.
- ✓ تعمل على تدريب المتعلمين على مواجهة حل المشكلات في الحياة الواقعية .
- ✓ تنمي روح العمل الجماعي والتعاون بين المتعلمين.
- ✓ عدم قدرة المعلم على تحديد المشكلة التي تناسب مستوى نضح التلاميذ.(عبيدات،حمادنه، 2012، ص62).

15-عيوب أسلوب حل المشكلات:

- ✓ تتطلب وقتا طويلا وتقتضي تدريبا طويلا للطلبة.
- ✓ تتطلب خبرات عالية قد لا تتوفر للجميع.
- ✓ قلة المعلومات المتوفرة حول المشكلة.
- ✓ عدم قدرة المعلم على تحديد المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ.(نفس المرجع، ص2012).
- ✓ الإنتظام في إختيار الإقتراحات وإهمالها(مرعي، الحيلة، 2002، ص296).

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

أولا:الدراسة الإستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-خصائص السيكومترية

ثانيا:الدراسة الأساسية

1-منهج البحث

2-مجتمع البحث

3-عينة البحث وكيفية اختيارها

4-حدود ومحددات البحث

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم الجانب النظري وتأكيده وفي هذا الفصل سنتعرض للإجراءات المنهجية التي إتبعناها وذالك بإعطاء فكرة حول مجالات الدراسة الجغرافي والبشري و الزمني، ثم تبيان المنهج المتبع والذي يتمثل عموما في المنهج الوصفي بالإضافة إلى ذكر الأدوات المستعملة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي إشتملت على الاستبيان كأداة والهدف من الدراسة الميدانية هو البرهنة على صحة الفرضيات أو خطئها.

أولا- الدراسة الإستطلاعية:

1- أهمية الدراسة الإستطلاعية :

تعد الدراسة الإستطلاعية 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.

2- 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.

3- إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية حيث تكونت من (25) أستاذا وأستاذة، وتمثلت خصائص العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغيرات	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	**ذكر**	**5**	**25**
	أنثى	**20**	
المؤهل العلمي	**ليسانس**	**15**	**25**
	ماستر	**10**	
الخبرة	**أقل من 5سنوات**	**5**	**25**
	من5إلى10سنوات	**10**	
	من10سنوات فما فوق	**10**	

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية بأربع "ثانويات بمدينة المسيلة "حبالتطبيق الأولي للأداة وكان ذالك من 04 أفريل 2021 إلى غاية 20 أفريل 2021.

قمنا بتوزيع الإستبيان على العينة العشوائية مع شرح الأبعاد وتوضيحها، وتقديم جملة من الإرشادات كحثهم على قراءة كل عبارة بعناية والإجابة بصدق ومصداقية وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة، ثم تم تفريغ وحساب خصائص السيكومترية للأداة.

4- حساب الخصائص السيكومترية للإستبيان:

1- الصدق:

-تم حساب صدق الإستبيان عن طريق الإتساق الداخلي طريقتين:

الطريقة الأولى: بطريقة حساب معامل إرتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للأبعاد الذي ينتمي إليها.

أولا: تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين عبارات أبعاد(المعوقات المتعلقة بالأستاذ) مع الدرجة الكلية للأبعاد:

جدول رقم(2) مصفوفة ارتباطات بنود الأبعاد المعوقات المتعلقة بالأستاذ مع الدرجة الكلية للأبعاد.

	الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
1	معامل الارتباط	0,716**	9	معامل الارتباط	0,590**	17	معامل الارتباط	0,605**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
2	معامل الارتباط	0,403*	10	معامل الارتباط	0,457*	18	معامل الارتباط	0,405*
	مستوى الدلالة	0,046		مستوى الدلالة	0,021		مستوى الدلالة	0,045
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
3	معامل الارتباط	0,784**	11	معامل الارتباط	0,813**	19	معامل الارتباط	0,555**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,004
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
4	معامل الارتباط	0,427*	12	معامل الارتباط	0,776**	20	معامل الارتباط	0,450*
	مستوى الدلالة	0,033		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,024
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
5	معامل الارتباط	0,698**	13	معامل الارتباط	0,521**	21	معامل الارتباط	0,595**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,008		مستوى الدلالة	0,002
	حجم	25		حجم	25		حجم العينة	25

	العينة			العينة				
6	معامل الارتباط	0,424*	14	معامل الارتباط	0,478*	22	معامل الارتباط	0,702**
	مستوى الدلالة	0,035		مستوى الدلالة	0,016		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
7	معامل الارتباط	0,607**	15	معامل الارتباط	0,614**	23	معامل الارتباط	0,444*
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,026
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
8	معامل الارتباط	**0,453***	16	معامل الارتباط	**0,437***	24	معامل الارتباط	**0,752****
	مستوى الدلالة	**0,023**		مستوى الدلالة	**0,029**		مستوى الدلالة	**0,000**
	حجم العينة	**25**		حجم العينة	**25**		حجم العينة	**25**
*الارتباط دال عند 0.05			**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الإرتباط لفقرات المعوقات المتعلقة بالأستاذ والدرجة الكلية للبعد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات إرتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.81) في العبارة رقم (11) و(0.52) في العبارة رقم (13)، في حين جاءت العبارات رقم (23/20/18/16/14/10/8/6/4/2) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملات إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعدبين (0.40) في العبارة رقم (03) و(0.47) في العبارة رقم (14)وهذا ما يؤكد

مـدى التجـانس وقـوة الإتسـاق الـداخلي للأبعـاد الأول كمؤشـر لصـدق التكـوين فـي قياس المعوقات المتعلقة بالأستاذ.

- **ثانيا تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين عبارات الأبعاد(المعوقات المتعلقة بالتلميذ) مع الدرجة الكلية للأبعاد:**

جدول رقم (3) يوضح مصفوفة إرتباطات بنود الأبعاد(المعوقات المتعلقة بالتلميذ) مع الدرجة الكلية للأبعاد.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
25	معامل الارتباط	,918**	29	معامل الارتباط	0,871**	33	معامل الارتباط	,747**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
26	معامل الارتباط	,853**	30	معامل الارتباط	0,755**	34	معامل الارتباط	,663**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	25		حجم العينة	25		حجم العينة	25
27	معامل الارتباط	,665**	31	معامل الارتباط	0,662**	35	معامل الارتباط	,657**
	مستوى	0,000		مستوى	0,000		مستوى	0,000

	الدلالة		**الدلالة**			**الدلالة**	
	حجم العينة	25	**حجم العينة**	25		**حجم العينة**	25
28	**معامل الارتباط**	,887* 0*	**معامل الارتباط**	0,819**	**32**	***الارتباط دال عند 0.05** ****الارتباط دال عند 0.01**	
	مستوى الدلالة	0,000	**مستوى الدلالة**	0,000			
	حجم العينة	25	**حجم العينة**	25			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الإرتباط لفقرات أبعاد المعوقات المتعلقة بالتلميذ والدرجة الكلية للأبعاد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)حيث تراوحت قيم معاملات إرتباطها مع الدرجة الكلية بين(0.91) في العبارة رقم (25) و(0.65) في العبارة رقم(35) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الإتساق الداخلي للبعد الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس المعوقات المتعلقة بالتلميذ.

- **الطريقة الثانية:**

تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية للإستبيان وأبعاده الفرعية:

جدول رقم (4) يوضح العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية وأبعاده الفرعية

أبعاد الإستبيان	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بالأستاذ	0,909**	**0,01**
المعوقات المتعلقة بالتلميذ	0,784**	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الإرتباط لأبعاد مقياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,78/0,90) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الإتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

5- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية:

-بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (5) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المعوقات المتعلقة بالأستاذ	**0,912**	**24**
المعوقات المتعلقة بالتلميذ	**0,932**	**11**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية. كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,93/0,91) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية (0,93) وهذا يعني أن الإستبان يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

- ✓ التعرف على ميدان إجراء الدراسة والتحضير للتطبيق الأولي والنهائي للأداة.
- ✓ جمع معلومات وافية عن أفراد الدراسة الأساسية.
- ✓ تحديد أنسب الأدوات الإحصائية المستعملة للبحث.
- ✓ التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

يرتبط إستخدام الباحث لمنهج دون غيره لطبيعة الموضوع الذي يتطرق إليه وفي دراستنا هذه ولطبيعة المشكلة المطروحة نرى أن المنهج الوصفي هو الذي يتماشى مع المشكلة المدروسة.

ويعرف على أنه أسلوب من أساليب التحليل المتمركز على المعلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذالك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع معطيات الفعلية للظاهرة (العساف، 2006، ص191).

2- مجتمع الدراسة:

هو تلك المجموعة الأصلية التي نأخذ منها العينة وقد تكون هذه المجموعة مدارس، فرق، سكان، تلاميذ، أو أي وحدات أخرى(رضوان، 2003، ص14).

وفي هده الدراسة تمثل مجتمع البحث في أساتذة المرحلة الثانوية البالغ عددهم (225) أستاذا وأستاذة للعام الدراسي 2021/2020 تم إستثناء عينة الاستطلاعية المقدرة ب(25) فأصبح المجتمع يتكون من (200) وقمت بالإعتماد على موقع تحديد العينة التي تم سحبها من مجتمع الدراسة وفق مستوى الثقة 5% حيث قدر حجم العينة (132) فتم توزيع (140) إستبانة بهدف الحصول على العينة (132) فتم إسترجاع (110) وبعد فرزها تم إبقاء على (100) إستمارة حيث تكونت العينة الأساسية على(100) بنسبة 50%. وذلك بالإعتماد على موقع حساب حجم العينة. (**Sampler Size Calculator**) .https://www.surveysystem.com/sscalc.htm

جدول رقم (6) يوضح نسبة تمثيل العينة الأساسية للمجتمع الاصلي.

العينة	المجتمع الاصلي	العينة الاستطلاعية	عينة الدراسة	النسبة
حجم العينة	225	25	100	%50

جدول رقم(7) يوضح كيفية إختيار العينة النهائية للدراسة الأساسية.

المتغير الثانويات	الجنس		عدد الأساتذة
	ذكور	إناث	
جابر بن حيان	24	46	70
صلاح الدين الأيوبي	20	26	46
احمد محمد مقري	15	35	50
عثمان بن عفان	19	40	59
المجموع	78	147	225

3-عينة الدراسة وكيفية إختيارها:

إن دراسة أي مجتمع تعتمد أساسا على العينة المأخوذة بشرط أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة الكلي، حيث تعرف العينة على أنها تلك المجموعة الجزئية من مجتمع الدراسة والتي يتم إختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم إستخدم تلك النتائج وتعميمهاعلى كامل مجتمع الدراسة الأصلي(محمد عبيدات واخرون، 1999، ص83).

وإعتمدنا في هذه الدراسة على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم إختيارها بطريقة بسيطة حيث تم إختيار 4 ثانويات من وسط مدينة المسيلة، وقد

تكونت عينة البحثية من(100) أستاذا وأستاذة، قمنا بتوزيع(140) إستمارة من إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات.

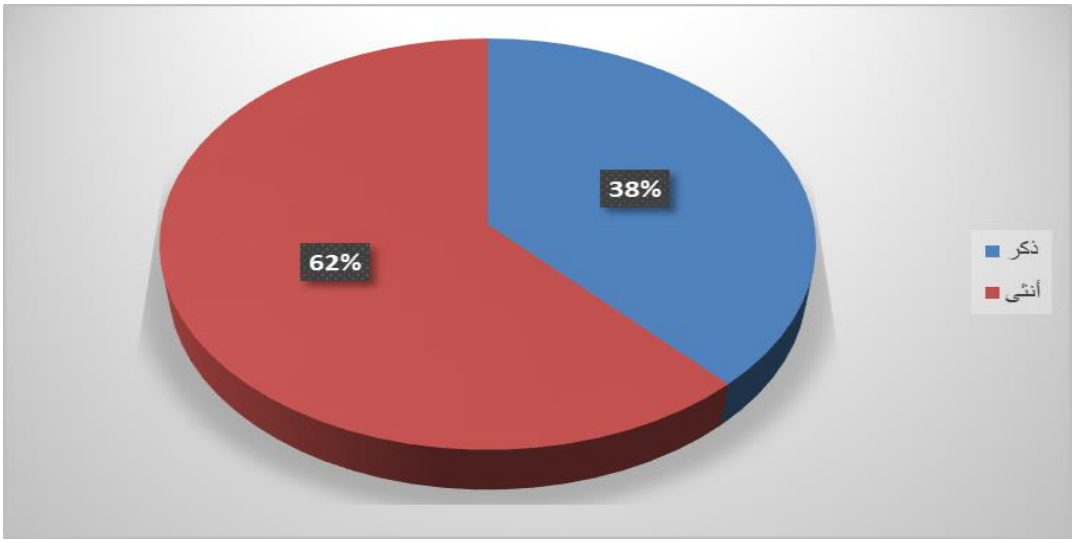
4-خصائص عينة الدراسة الاساسية:

1-الجنس:

الجدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	38	**% 38**
أنثى	62	**% 62**
المجموع	**100**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (100) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور بلغ (38) **بنسبة 38 %**، أما حجم الاناث فقد بلغ عددهن **(62)** بنسبة قدرت بـ **62%** كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



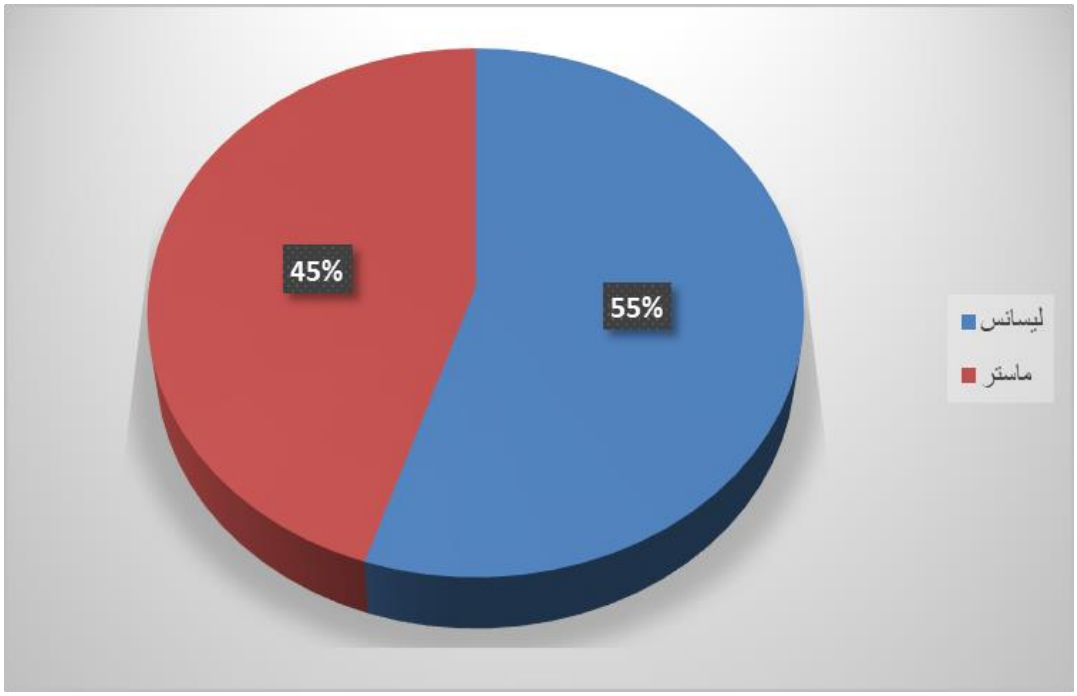
الشكل رقم (2) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

3-المؤهل العلمي:

الجدول رقم(9) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	55	**% 55**
ماستر	45	**% 45**
المجموع	**100**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(100)** فردا، نلاحظ أن (55) من أفراد العينة لديهم مستوى **(ليسانس)**بنسبة بلغت **55** %، أما من لديهم **ماستر**فبلغ عددهم **(45)** بنسبة بلغت **45** %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



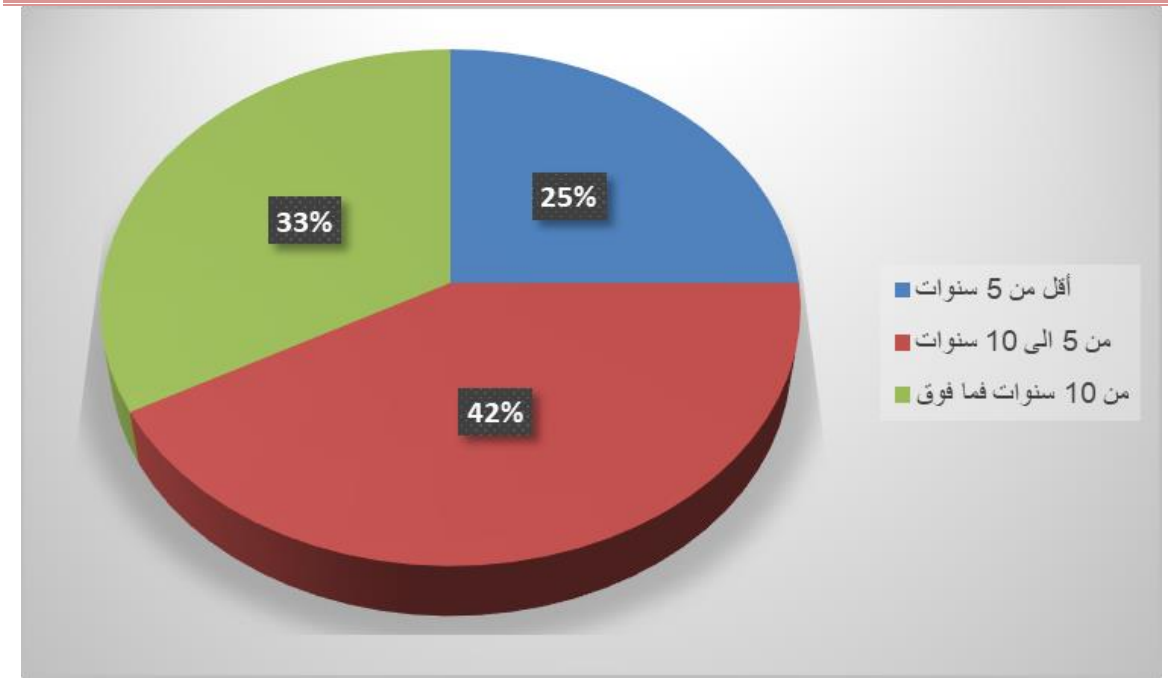
الشكل رقم (3) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

3-الخبرة:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	25	25 %
من 5 الى 10 سنوات	42	42 %
من 10 سنوات فما فوق	33	33 %
المجموع	**100**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (100) فردا، نلاحظ أن (25) فرد لديهم خبرة **(اقل من 5 سنوات)** بنسبة بلغت**25** %، أما من تتراوح خبرتهم من**(5 سنة الى من 10 سنوات)** فقد بلغ عددهم **(42)** فرد بنسبة قدرت بـ 42%، أما من تتراوح خبرتهم من **(من 10 سنوات فما فوق)** فقد بلغ عددهم **(33)** فرد بنسبة قدرت بـ 33%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم(4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

5- أداة الدراسة:

بالنظر إلى أهداف الدراسة والمنهج المتبع فيها وهو المهج الوصفي وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة في نفس المجال فإن أنسب أداة لهذه الدراسة هي الإستبانة لحصر أهم المعوقات التي تواجه الأساتذة عند إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.

الإستبيان:

هو وسيلة لجمع المعلومات تستعمل كثيرا في البحوث العلمية، وعن طريق الإستبيان تستمد مباشرة من المصدر الأصلي، ويتمثل في جملة من الأسئلة والتي تكون بدورها إما مغلقة أو مفتوحة أو نصف مفتوحة، أو إختيارية، ويقوم الباحث بتوزيعها على العينة المختارة، ثم يقوم بجمعها ودراستها وتحليليها ثم إستخلاص النتائج منها(عبيدات، ذوقان، 2003، ص89).

إعتمدناعلى إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات لي الدكتور عطية خليل حمودة، المتكون من 35عبارة ولكن تم إحداث بعض التغيرات عليه من طرف المشرفة، حيث تم تغير الأسماء من معلم إلى أستاذ وطلبة إلى تلاميذ، وكذا تم تقسيم الأداة إلى أبعاد(بعد خاص بالأستاذ وبعد خاص بالتلاميذ)، وهي كالأتي:

-البعد الخاص بالاستاذ:(1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24).

-البعد الخاص بالتلميذ:25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35).

-تحديد معيار الأداة:

وفق المعادلة التالية:

طول الفئة=(أكبر قيمة –أقل قيمة)/عدد بدائل الأدة.

جدول رقم(11) يوضح البدائل وأوزان البدائل

البدائل	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
أوزان البدائل	04	03	02	01

6- حدود ومحددات الدراسة:

-الحدود المكانية:

إقتصرت الدراسة الحالية على ثانويات بمدينة المسيلة.

✓ الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الموسم الدراسي(2021/2020) في الفترة الممتدة من04أفريل2021 إلى غاية20 أفريل 2021 خصص شهر مارس للجانب

النظري، أما الجانب التطبيقي فقد كان في شهر أفريل، تم من خلالها تحضير الاستبيان وتوزيعه على العينة المختارة، ثم قمنا بعد ذالك بجمع الأدوات وتفريغها.

✓ الحدود الموضوعية:

إقتصرت الدراسة على معرفة المعوقات التي تواجه الأساتذة عند إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، حيث تمت معالجته من خلال بعدين ودرجة الفروق:

-بعد خاص بالأستاذ.

-بعد خاص بالتلميذ.

7- التقنيات الإحصائية:

1-التكرارات والنسب المئوية.

2-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

3- اختبار test-t لعينتين: للكشف عن الفروق في درجة معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تبعا للجنس والمؤهل.

4-اختبار test-t لعينة واحدة: للحكم على معنوية مستوى معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.

كما تم تحديد مستويات المقياس كما يلي:

-المدى لتحديد طول الفئة = (أعلى درجة- أدنى درجة) / عدد البدائل، وهذا لتحديد مستوياتهم في درجة معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس، ويتحدد طول الفئة باستخدام المدى حيث: (4-1) /4= 0.75 حيث نحصل على مجالات كما يلي:

الجدول رقم (12) يمثل تحديد مستوى درجات المقياس

مجال المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
[1 – 1.75]	درجة ضعيفة
] 1.75 – 2.50]	درجة متوسطة
] 2.50 – 3.25]	درجة عالية
]3.25 – 4]	درجة عالية جدا

5-اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في متغير الدراسة تبعا للخبرة .

6-معامل الارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي

7-معامل الفا كرونباخ: لحساب الثبات.

8- اختبار كولموغروف سمير نوف (Kolmogorov-Smirnov) للتأكد من طبيعة توزيع البيانات.

خلاصة:

بعد التطرق إلى هذا الفصل إلى عناصر مختلفة والمتمثلة في المنهج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة وتحديد العينة وشرح كيفية اختيارها بالإضافة إلى التعرض إلى أدوات جمع البيانات، وبعد تطبيق الدراسة الأساسية، والتعرض لمختلف الاساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة الفرضيات يمكننا الأن أخذ صورة واضحة عن مختلف الإجراءات التي تمر عليها بحثنا بغرض التوصل إلى إجابات عن الاشكالية وهذا ما سيتم تناوله في الفصل الثالث.

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الدراسة

خاتمة

المراجع

الملاحق

تمهيد:

بعد ماتم عرض نتائج وما تضمنه الجداول والبيانات سوف تتم مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، ومناقشة الفرضيات على حساب الدراسات السابقة القريبة من الموضوع، وبحسب تحليلينا المستنبط من الواقع المعاش ومن الملاحظات والتجارب الميدانية.

أولا: عرض نتائج الدراسة الأساسية:

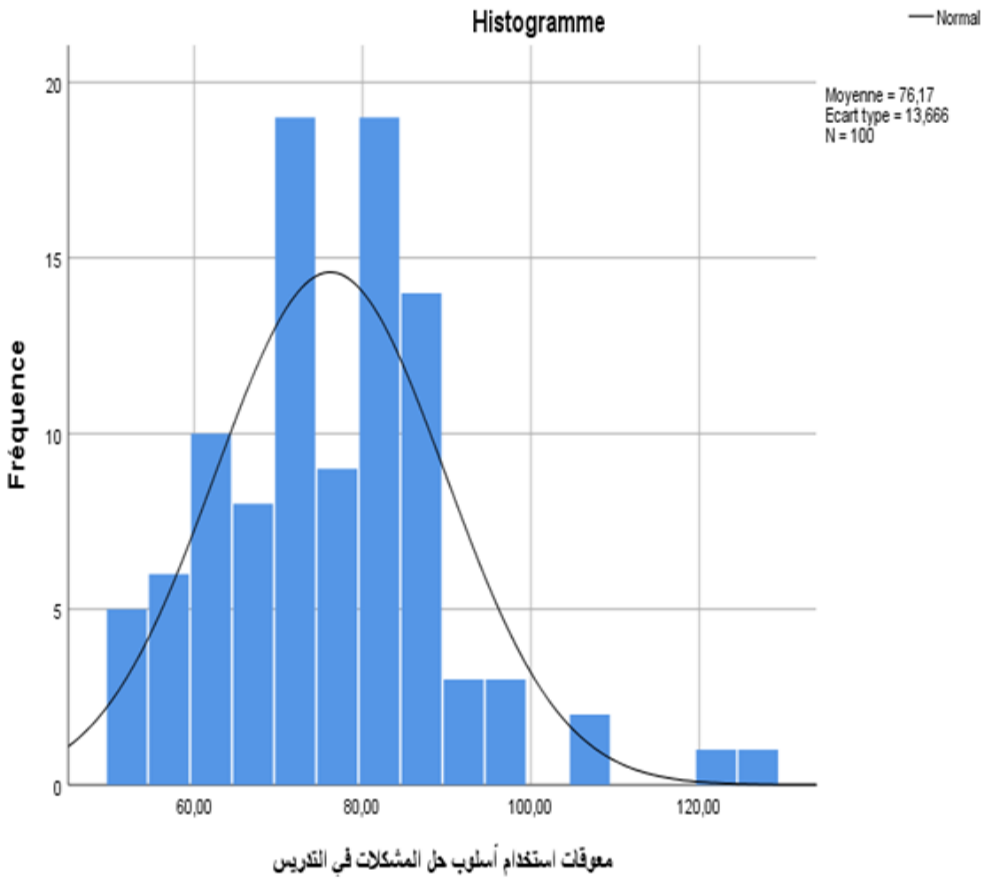
قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة الحالية والمتمثل في (معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			القرار	الحكم
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية	0,074	100	0,200*	غير دال	البيانات تتوزع توزيع طبيعي

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيمة اختبار كولموغروف سميرنوف، بالنسبة للمتغير محل الدراسة وهو متغير "معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية"، حيث نلاحظ ان بيانات المتغير جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن بيانات المتغير تتوزع توزيعا طبيعيا، وبما أن بيانات المتغير تتوزع توزيع طبيعي فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (5) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية



1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج:

1-1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأول:

يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالأستاذ بدرجة عالية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الرجوع للمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالأستاذ.

الرقم	عبارات المحور الأول المعوقات المتعلقة بالأستاذ.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الحكم	المستوى	الترتيب
1	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها التلاميذ.	2,0500	0,95743	[2.5-1.75]	متوسطة	1
2	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة المشكلة بدقة علمية.	1,8800	0,81995	[2.5-1.75]	متوسطة	22
3	يجيد الأستاذ صعوبة في توليد الاهتمام عند التلاميذ في جمع المعلومات حول المشكلة.	2,1000	0,84686	[2.5-1.75]	متوسطة	14
4	يجد الأستاذ صعوبة في تكليف التلاميذ بتحليل المشكلة تحليلا دقيقا.	2,0800	0,64636	[2.5-1.75]	متوسطة	15
5	يجد الأستاذ صعوبة في تكليف التلاميذ بوضع فروض لحل المشكلة.	2,1600	0,93980	[2.5-1.75]	متوسطة	12
6	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار طريقة التدريس	1,7600	0,84232	[2.5-1.75]	متوسطة	24

	المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات.					
7	يجد الأستاذ صعوبة في إثارة الميول عند التلاميذ التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات	1,8900	0,89775	[2.5-1.75]	متوسطة	21
8	يجد الأستاذ صعوبة في ربط الاساليب التكنولوجية التي تساهم في اهتمام التلاميذ في اسلوب حل المشكلات.	2,2100	0,93523	[2.5-1.75]	متوسطة	8
9	يجد الأستاذ صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث التلاميذ على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.	1,9800	1,00484	[2.5-1.75]	متوسطة	19
10	يجد الأستاذ صعوبة في إقامة الانشطة التي تساهم في اهتمام التلاميذ في أسلوب حل المشكلات.	1,8100	0,89550	[2.5-1.75]	متوسطة	23
11	يجد الأستاذ صعوبة في تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عمليا بأسلوب حل المشكلات.	2,1500	0,94682	[2.5-1.75]	متوسط	13
12	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلات التي تناسب المستويات العقلية التي يهتم بها التلاميذ.	2,1800	0,98862	[2.5-1.75]	متوسطة	10
13	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلات التي تؤدي الى تحسين أحوال المجتمع.	2,2600	0,89465	[2.5-1.75]	متوسطة	7
14	يجد الأستاذ صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء	2,3300	0,84154	[2.5-1.75]	متوسطة	3

	وتنظيم الخبرات.					
15	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند التلاميذ.	2,2600	0,79924	[2.5-1.75]	متوسطة	6
16	يجد الأستاذ صعوبة في قياس درجة تطبيق ما تعلمه التلاميذ.	2,0200	0,93182	[2.5-1.75]	متوسطة	18
17	يجد الأستاذ صعوبة في قياس المهارات التي يجب ان يتقينها التلاميذ من خلال ما لاحظه عليهم اثناء تدريبهم بأسلوب حل المشكلات.	2,2100	1,02784	[2.5-1.75]	متوسطة	9
18	يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ بأسلوب حل المشكلات من حيث مزاجهم المتقلب.	2,1600	0,87294	[2.5-1.75]	متوسطة	11
19	يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ للوصول إلى النتائج المتوخاة.	1,8800	0,86783	[2.5-1.75]	متوسطة	22
20	يجد الأستاذ صعوبة في تطوير تفكير التلاميذ بحيث يؤدي الى الابداع.	2,0700	0,85582	[2.5-1.75]	متوسطة	16
21	يجد الأستاذ صعوبة في استخدام اسلوب العصف الذهني للوصول الى الحلول الجديدة.	2,2300	0,88597	[2.5-1.75]	متوسطة	5
22	يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ على مهارة اتخاذ القرارات المناسبة.	2,3200	0,77694	[2.5-1.75]	متوسطة	4
23	ألاحظ بقلة استخدام الوسائل التعليمية عند تدريس الأستاذ بأسلوب قحل المشكلات.	2,4200	0,95537	[2.5-1.75]	متوسطة	1

24	ألاحظ عدم وجود ربط بين أهداف الدرس مع البيئة المحلية عند إتباع أسلوب حل المشكلات.	2,3800	0,99270	[2.5-1.75]	متوسطة	2
	الدرجة الكلية	**2,11**	**0,89**	**[2,5-1,75]**	**متوسطة**	

يتضح من خلال الجدول رقم(14) الذي يوضح ترتيب عبارات العبد الخاص بالأستاذ حسب درجة تشبعها عن طريق إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة حيث جاءت بدرجة متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل(2,11)، وبانحراف معياري يساوي (0,89).

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارات تراوحت مابين[1,76-2,42] وجاءت بدرجة متوسطة والفقرات هي:- جاءت عبارة ألاحظ بقلة استخدام الوسائل التعليمية عند تدريس الاستاذ بأسلوب حل المشكلات بمتوسط حسابي(2,42)، وإنحراف معياري (0,95) جاءت بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارات رقم(14-22-24) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها بين (2,26-2,32)، وجاءت العبارات رقم(8_13-15-17-21) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها بين (2,21-2,26)، وجاءت العبارات رقم(1-3-5-4-11-12-16-20-18) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها بين (2,02-2,18)، وجاءت العبارات رقم (2-7-9-10-19) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها (1,81-1,98)، وجاءت العبارة رقم (6) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها(1,76) وإنحراف معياري (0,84) جاءت في المرتبة الأخيرة.

وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يواجهون معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس والمتعلقة بالبعد الخاص بالأستاذ جاءت بدرجة متوسطة وعليه فإن الفرضية المقترحة لم تتحقق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الأستاذ يجد صعوبة في تطبيق أسلوب حل المشكلات في التدريس وذالك ليس قصورا من الأستاذ بلا إنما لسوء إستخدام منحى حل المشكلات كأسلوب في تنظيم المنهج وكطريقة في التدريس التي تقدم للتلميذ، وكذا زيادة نصاب الأستاذ من الحصص، وأيضا أن المقرارات الدراسية والكتب المقررة لها لاتهتم بأنواع النشاط والمواقف التعليمية التي تمكن الأستاذ أن يسترشد في التخطيط للتدريس بأسلوب حل المشكلات، وهذا مايؤدي إلى عدم إقتناع الأستاذ بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدني، كما أن العديد من الأساتذة يمتنعون عن إستخدام هذا الأسلوب لأنها تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير أثناء التنفيذ للموقف التعليمي، وقد يعزى ذالك إلى حاجة الأساتـذة إلى دورات تدريبية وورشات عمل تربوية تعرفهم بإستراتيجيات التدريس الحديثة، إضافة إلى ذالك أن الأستاذ مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد لها.

وكما أن هذه النتيجة تشير إلى أن الصعوبات متعلقة بنقص الوسائل والتجهيزات الإدارية متعلقة بالإشراف غير المشجع للإبداع عند الأستاذ وحصرهم في تطبيق المنهاج

بحذافيره دون إدخال أي تغيير أو تجديد في التدريس كما لاننسى أن هناك مشكل الذي يعتبر من أهم المشاكل، وهو نقص التكوين عند الأستاذ وهذا ماينعكس سلبا عن العملية التعليمية التعلمية، وكذا يـعزى إلى أن الأساتـذة بحاجة إلى تأهيل أكـاديـمي قبـل الخدمة، وأيضا دورات تدريبية أثناء الخدمة مثل:(يجد صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات، يجد الأستاذ صعوبة في إختيار طرق التدريس المناسبة، يجد الأستاذ صعوبة في صياغة المشكلة بدقة علمية).

وقد إتفقت نتيجة دراسة مع دراسة الحمزي(2008) على أن التعلم الذاتي وحل المشكلات والتعلم بالإكتشاف والعصف الذهني والتعلم التعاوني تستخدم بدرجة متوسطة وكما إتفقت درستنا الحالية مع دراسة بعابشة(2014) على أنه يواجه معلمي الطور الابتدائي

صعوبات في تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة المتعلقة بنقص الوسائل والتجهيزات، وكما إختلفت دراستنا مع دراسة حمودة(2008) التي توصلت إلى أنه يهتم معلمي المرحلة الأساسية العليا على حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية بدرجة عالية.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الثانية:

يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على البعد الخاص بالتلميذ بدرجة عالية.

جدول رقم (15) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالتلميذ.

الرقم	عبارات البعد الخاص بالمعوقات المتعلقة بالتلميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الحكم	المستوى	الترتيب
25	يجد التلاميذ صعوبة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.	2,4200	1,01683	[2.5-1.75]	متوسطة	2
26	يجد التلاميذ صعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلة	2,0800	0,80000	[2.5-1.75]	متوسطة	10
27	يجد التلاميذ صعوبة في تحليل المشكلة تحليلا دقيقا.	2,3500	0,79614	[2.5-1.75]	متوسطة	5
28	ألاحظ بأن التلاميذ يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي في حل المشكلة.	2,3900	0,77714	[2.5-1.75]	متوسطة	3

29	ألاحظ بأن التلاميذ يجدون صعوبة في وضع فروض ممكنة لحل المشكلة	2,3600	0,79798	[2.5-1.75]	متوسطة	4
30	يجد التلاميذ صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة	2,2900	0,97747	[2.5-1.75]	متوسطة	7
31	يجد التلاميذ صعوبة في التعلم عن طريق المجموعات التي تساهم في إهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.	2,1900	0,93954	[2.5-1.75]	متوسطة	9
32	يجد التلاميذ صعوبة في التعلم عن طريق التجربة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.	2,2300	0,96248	[2.5-1.75]	متوسطة	8
33	ألاحظ عدم وجود تفاعل بين التلاميذ عند إتباع الأستاذ أسلوب حل المشكلات.	2,0100	0,85865	[2.5-1.75]	متوسطة	11
34	ألاحظ عدم قدرة التلاميذ على الاستمرار في تحقيق الأهداف بشكل فردي عند إتباع الأستاذ أسلوب حل المشكلات.	2,3400	0,81921	[2.5-1.75]	متوسطة	6
3	ألاحظ بأن ضعف التلاميذ في التحصيل	2,7200	1,03553	[3.25-2.5	بدرجة عالية	1

	الدراسي يشكل عائق في تطبيق أسلوب حل المشكلات.				
الدرجة الكلية		**2,30**	**0,88**	**[2,5-1,75]**	**بدرجة متوسطة**

يتضح من خلال الجدول رقم(15) الذي يوضح ترتيب عبارات البعد الخاص بالتلميذ حسب درجة تشبعها عن طريق إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت بدرجة متوسطة، بلغ متوسط الحسابي للبعد ككل(2,30)، وبإنحراف معياري يساوي (0,88).

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة تراوحت مابين [2,42،2,01]، جاءت بدرجة متوسطة والفقرات هي:- جاءت العبارات رقم (25) والتي نصت على: "يجد التلاميذ صعوبة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا" بمتوسط حسابي (2,42) وإنحراف معياري (1,01) في المرتبة الأولى في المجال المتوسط، وجاءت العبارات رقم(27-28-29-34) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها بين(2,34-2,39)، وجاءت العبارة رقم (30-31-32) والتي

تراوح المتوسط الحسابي لها بين(2,19-2,29) وجاءت العبارة رقم (26) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها(2,08)، وجاءت العبارة رقم (33) والتي تراوح المتوسط الحسابي لها (2,01)وجاءت في المرتبة الأخيرة، وجاءت العبارة رقم (35) والتي نصت على: "ألاحظ بأن ضعف التلاميذ في التحصيل الدرسي يشكل عائق في تطبيق أسلوب حل المشكلات" وتروح متوسط الحسابي لها(2,72) وإنحراف معياري قدر بـ (1,03) جاءت بدرجة عالية.

وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يواجهون معوقات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس والمتعلقة بالبعد الخاص بالتلميذ جاءت بدرجة متوسطة، وعليه فإن الفرضية المقترحة لم تتحقق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التلميذ يجد صعوبة في تطبيق أسلوب حل المشكلات أثناء عملية التعلم، وكذا صعوبة في إستعمالها للمادة العلمية، نتج عن ذالك أن طريقة التدريس والتدريب التقليدية المتبعة من طرف الأستاذة قد وجدت في معظم أشكالها خللا في المدة الطويلة من الخبرة والتجارب أن السماح للتلاميذ بمحاولة الكشف عن طرائق جديدة لم يألفوها، تعتبر من وجهة نظرهم مضيعة للوقت والجهد وأن معظم التلاميذ تعودوا على إتباع التعليمات التى تعطى لهم، بدلا من أن يكتشيفو أو يجدوا لأنفسهم أساليب أو طرائق جديدة، وذالك على أنهم سيخسرون أو يفقدون إستمراريتهم على ماهو متبع إذا ماطلب منهم أخذ المبادرة بأنفسهم وكل هذا سيرجع على التلميذ في عدم تعلمه أساليب جديد تفيده في تعلم حل مشكلات التي توجهه خلال عملية تعلمه.

كما تشير النتيجة إلى الصعوبات المتعلقة بـ: صعوبة في تطبيق ماتعلمه، وصعوبة في التعلم عن طريق التجربة ولديهم ضعف في التحصيل الدراسي وصعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة، وكل هذا يشكل لدى التلميذ صعوبات متفاوت فهي تحتاج إلى قدرات عالية من التلاميذ التي تمكنهم من بذل الجهد لحل المشكلات المطروحة أمامهم، وفي هذا الصدد يرى بعض التربويون أن إستخدام إستراتيجية حل المشكلات يكون غير ناجح ولا يعطي النتائج المرجوة في حالة التلاميذ الذين يمتازون بالبطء في التعلم أو التلميذ الذين لا يملكون تصورات سابقة حول المشكلات أو التلاميذ الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحل المشكلات، أو لأنهم لم يدربوا عليها.

كما إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبا الخيل(2011) حيث أظهرت نتائج على الضعف العام لدى الطالب وعدم رغبته بالدراسة، وكذالك تحتاج إلى وقت وجهد كبير، وكما إختلفت مع دراسة حمودة(2008) يرى الطلبة أن هناك درجة عالية من اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية وينظرون إليها بإيجابية.

1-3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

-يواجه أساتذة المرحلة الثانوية معوقات في استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس بدرجة عالية.

جدول رقم(16) يوضح درجة معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.

النتائج المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
البعد الأول	2,11	0,89	متوسطة	2
البعد الثاني	2,30	0,88	متوسطة	1
الدرجة الكلية	**2,205**	**0,885**	**متوسطة**	

يتضح من خلال الجدول رقم(16) الذي يوضح درجة معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات إستخدام

أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية في البعدين (الأستاذ/التلميذ) هو(2,205)، وإنحراف معياري يساوي (0,885) وهذا يعني أنهم يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة.

أما المتوسطات الحسابية الخاصة بكل بعد كانت كالأتي (أستاذ/تلميذ)، (2,11-2,30)على الترتيب، وبإنحراف معياري (0,89-0,88) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت المعوقات لصالح التلميذ بمتوسط حسابي قدر بـ(2,30).

وبناءا على مـا تقدم فإنه يمكن القول أن الفرضية العامة لم تتحقق، التي تنص على "معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة مرحلة الثانوية".

وهذا مايعني أن أفراد عينة الدراسة يواجهون صعوبات في استخدام أسلوب حل المشكلات جاءت بدرجة متوسطة، وعليه يمكن القول أن الفرضية العامة لم تتحقق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أساتذة المرحلة الثانوية يواجهون صعوبات في إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس عند التطبيق وهذا ناتج على أن هذا الأسلوب يتطلب وقت وجهد وتنظيم وكذا الوسائل والأدوات الضرورية والمصادر اللازمة لكل من الأستـــاذ والتلميـــذ، وهذا ما نتج عنه أيضا إحداث فجوة في شرح المادة العلمية لدى التلميذ، وكذالك نظرا لإنقطاع التلاميذ عن متابعة الدراسة لمفردات المحتوى التعليمي لفترة طويلة فهذا يؤثر على الأساتذة في استخدام أسلوب حل المشكلات، وهذا ما يؤدي إلى الإخلال ببناء المحتوى وخبرات التلميذ وعدم الاستمرار والتتابع والتكامل لمتطلبات الدراسة وهذا ما ينعكس على التلميذ في تعلماته.

ومن خلال هذه النتيجة نستخلص أن أساليب التدريس الحديثة لها دور كبير في تحقيق أهداف التعلم، فأسلوب حل المشكلات الذي يستخدمه الأساتذة في إيصال المحتوى بجميع مكوناته بنجاح ينظرون إلى عملية التدريس على أنه محاولة مخطط لها لمساعدة التلاميذ على إكتساب المعارف أو المهارات أو الإتجاهات أو الأفكار أو القيم مع تحقيق الهدف الأساسي للعملية والمتمثل بتعليم التلاميذ كيف يفكرون ويبدعون.(حمودة،2008، 173)

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة بن قاسمي ومرتات(2017) أنه لاتوجد فروق في نظرة الأساتذة نحو جميع المعوقات قيد الدراسة والتي تحول دون تطبيقهم لأساليب التدريس الحديثة، وقد فسرو ما توصلوا اليه على أن هذه المعوقات تؤثر معنويا على عدم إستخدامهم أساليب التدريس الحديثة، وكما إختلفت مع دراسة حمودة(2008) الذي توصل إلى أن المعلمون والطلبة يجدون صعوبات في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية بدرجة عالية.

-توجد فروق دالة احصائيا في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفارقية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس أساتذة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 05 سنوات/ من 05 الى 10 سنوات/ من 10 سنوات فما فوق).

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(17) يبين نتائج التباين الأحادي(One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إستجابات أفراد العينة في إستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تبعا لمتغير الخبرة.

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
المعوقات المتعلقة بالأستاذ	بين المجموعات	462,030	2	231,015	2,384	0,098	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	9400,560	97	96,913			
	الكلي	9862,590	99	//////////////			
المعوقات المتعلقة بالتلميذ	بين المجموعات	27,419	2	13,710	0,475	0,623	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	2798,141	97	28,847			
	الكلي	2825,560	99	//////////////			
درجة الكلية	بين المجموعات	296,369	2	148,185	0,790	0,457	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	18193,741	97	187,564			
	الكلي	18490,110	99	//////////////			

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة "F" المحسوبة تساوي(0,79) للأداة ككل وللبعدين (الأستاذ/التلميذ)، (2،38-2،47) على الترتيب وهي غير دالة إحصائيا مما يعني

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذين يملكون خبرة أقل من 5سنوات /من5سنوات إلى10سنوات/من10سنوات فما فوق، في استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس، وكذالك كما بلغ مستوى الدلالة 0,05 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات.

وبناءا على ماتقدم فإنه يمكن القول أن الفرضية التي نصت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الخبرة لم تتحقق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، تعزى إلى قلة مـا يتلقاه الأساتذة من الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها بغض النظر عن سنوات الخبرات أو إمتلاك المهارات اللازمة والنمو المهني، وكذالك العزوف عن المشاركة في الدورات التدريبية وكذا عدم تفرغهم في جعل متغير الخبرة عاملا ليس له علاقة في المعوقات التي تحد من إستخدام أسلوب حل المشكلات، وإتفقت هذه النتيجة مع دراسة عيساني(2016) حيث أظهرت نتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات المعلمين نحو إستخدام إستراتيجية التدريس الحديثة تعزى لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة (0,05).

2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفارقية الثانية:

- توجد فروق دالة احصائيا في درجة معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الإستبيان معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعوقات المتعلقة بالأستاذ	ذكر	38	54,6053	10,40670	3,122	98	0,002	دال احصائيا
	أنثى	62	48,4516	9,02034				
المعوقات المتعلقة بالتلميذ	ذكر	38	24,5526	4,85852	−1,215	98	0,227	غير دال
	أنثى	62	25,8871	5,59597				
الدرجة الكلية	ذكر	38	79,1579	14,35934	1,729	98	0,087	غير دال
	أنثى	62	74,3387	13,00308				

يتضح من خلال الجدول رقم(18) أن القيمة"ت" المحسوبة تساوي للأداة ككل (1,72) وللبعدين (الأستاذ/والتلميذ) (3,12)، (1,21)على الترتيب وهي قيم دالة لصالح الأستاذ وغير دالة عند التلميذ أما بالنسبة للأداة ككل غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن متوسطات الذكور متقاربة مع متوسطات الإناث في البعدين مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لكل من (الأستاذ/التلميذ) وللأداة ككل.

وبناءا على ماتقدم فإنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق، والتي نصت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

وتفسر الطالبة هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أساتذة المرحلة الثانوية قد تواجههم نفس الظروف عند استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس التي تنعكس على أدائهم خلال مزاولة عملية التدريس في المؤسسة، كما اتفقت مع دراسة عيساني(2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (0,05)، كما نرجع ذالك إلى أن الأساتذة يعملون في نفس المقاطعة التربوية ويخضعون إلى نفس التكوين والدورات التدريبية وتشابه الظروف التعليمية التي يعيشها نفس الأستاذ، ولأنهم يستخدمون منهاج تدريسي واحد فعليهم تحقيق أهداف التعليمية وتطبيق قواعد ومبادئ العملية التعليمية والتعلمية.

3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفارقية الثالثة:

-توجد فروق دالة احصائيا في درجة معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس/ماستر).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم إختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

جدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل العلمي (ليسانس/ماستر) في مقياس معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعوقات المتعلقة بالأستاذ	**ليسانس**	55	51,2182	9,48037	0,472	98	0,638	**غير دال**
	ماستر	45	50,2667	10,64596				
المعوقات	**ليسانس**	55	25,3091	4,97353	-0,146	98	0,884	**غير**

المتعلقة بالتلميذ	**ماستر**	45	25,4667	5,81768			**دال**
الدرجة الكلية	**ليسانس**	55	76,5273	12,76113	0,288	98	0,774	**غير دال**
	ماستر	45	75,7333	14,83301			

يتضح من خلال الجدول رقم(19) أن قيمة "ت"المحسوبة تساوي (0,28)للمقياس ككل وللبعدين (الأستاذ/التلميذ)، (0,146/0,47-) على الترتيب وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى الليسانس أو المستر في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسطات أساتذة الليسانس متقاربة مع أساتذة المستر في جميع المتغيرات مما يدل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي لكل من (الأستاذ/التلميذ) ومنه للأداة ككل.

وبناءا على ما تقدم فإنه يمكن القول أن الفرضية التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير المؤهل العلمي" لم تتحقق.

ويمكن تفسر هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لمعوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس وهذا مايعزو أن من يحمل شهادة الليسانس وشهادة الماستر لديهم إلمام وإطلاع على أهم الأبحاث العلمية التربوية المعاصرة في مجال أساليب التدريس الحديثة ومواكبة للتطور العلمي والتقني، وذالك لرفع مخرجات التعليم، كما أن المؤهل العلمي يزيد من الثقة بالنفس للأساتذة، ويزيد من معارفهم ويكسبهم خبرات وكما يوفر فرصا للأفراد المبدعين، وكذا يؤدي إلى التقارب في المستوى التعليمي، خاصة أنهم يتلقون نفس التعليم خلال المسار الجامعي سوءا في الماستر أو الليسانس، وخاصة أنهم يتواجدون في بيئة تعليمية متشابهة للتعامل مع تلاميذ المرحلة

الثانوية وكذا لتشابه التلاميذ في دافعيتهم وخصائصهم العقلية(حمودة، 2008، ص179) كما أن المنهج التعليمي الذي يدرسونه موحد في منهجيته وأسسه وفلسفته وأهدافه التربوية.

وإتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمودة (2008) التي توصلت الى أنه لا توجد فروق في تقديرات المعلمين حسب المؤهل العلمي مابين مؤهل بكالوريوس ومؤهل مافوق بكالوريوس، ومابين المؤهل الدبلوم ومؤهل البكالوريوس.

خاتـــــــــــــــمة

الخاتمة:

يعد التدريس إحدى عناصر المنهج التي يستعملها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع لدى التلاميذ، فالأستاذ هو الذي يقع على عاتقة إختيار الإستراتيجية الأنسب من بين مختلف الإستراتيجيات والطرائق والأساليب المختلفة، ولا تقل أهمية إستراتيجية التدريس عن المادة العلمية أو المتعلم بل إنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يسندها الأستاذ من المادة العلمية التعليمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم، تقوم إستراتيجية حل المشكلات على أساس نشاط التلميذ بشكل كلي وغيرها من الإستراتيجيات التي تمكن التلاميذ من إستعاب المعارف، وإكتساب المهارات وبالتالي تحقيق الأهداف.

فالإستراتيجية التعليمية الجيدة تمثل إنعكاسا للتعلم بأسلوب حل المشكلات الذي يستخدمه الأستاذ كأسلوب تعليمي يتطلب من التلاميذ القيام بأنشطة تدفعهم للتفكير في حل للمشكلات التي تواجههم وتخطي العوائق التي تحول بينهم وبين الوصول إلى الأهداف التي يسعون إليها، وأن يمتلك التلاميذ أسلوبا علميا في التفكير لأن التغيير العلمي المتسارع يمثل تحديات كثيرة لذالك على التلاميذ مواجهة تلك التحديات وإدراك أهميتها من خلال التدريب على حل المشكلات وإتخاذ القرار، وبما أن المعرفة العلمية تزداد بإستمرار، فيصبح من الضروري أن يطور التلاميذ أساليب التفكير لديهم.

ومن خـــلال هذه الدراســـة التي هدفت إلى التـعرف على معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تم التوصل إلى أن الأساتذة يواجهون معوقات في إستخدام هذا الأسلوب على البعدين الخاص بالأستاذ والتلميذ التي جاءت بدرجة متوسطة، وكذالك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات:الجنس والمؤهل والخبرة.

إقتـــــراحـــــــات الدراســـــــــــة:

– ضرورة الإهتمام بالإعداد المهني لأساتذة مرحلة الثانوية وتزويديهم بالأساليب الجديدة في التدريس وكيفية إستخدامها.

– الإهتمام بتطوير برامج إعداد الأساتذة، وإقامة دورات تدريبية مستمرة لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن إستراتيجيات حل المشكلات وتنمية المهارات الأساسية لإستخدام تلك الإستراتيجيات.

– توجيه أساتذة المرحلة الثانوية إلى ضرورة تجنب طرائق التدريس التقليدية والإهتمام بتنويع الطرئق والإستراتيجيات التي تتيح للتلاميذ فرص المشاركة في التعلم.

– توفير الوسائل التعليمية المناسبة لإستخدام إستراتيجية حل المشكلات مع ضرورة مراعاة كافة العوامل المتصلة بالعملية التعليمية.

– إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على المعوقات في إستخدام الطرائق الحديثة في التدريس.

– إعادة النظر في محتوى المقرارات الدراسية والتقليل من زخم الموضوعات وإثراء الأنشطة التي تحفز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية والتعلمية، وبما يتلائم مع قدرات واهتمامات التلاميذ.

قائمـــــة المراجـــــــــــــع

قائمة المراجع:

- أبا الخيل، ميمونة بنت صالح(2011). *معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لمعلمات الإقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات*[رسالة لنيل درجة الماجيستر]. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبورياش، حسين محمد، قطيط، غسان يوسف(2008). *حل المشكلات*(ط.1). دار وائل لنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- البواردي، عبد الرحمان علي بن عبد العزيز(2012). *واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين*[رسالة لنيل شهادة الماجستير]. في طرق تدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.
- البيانوني، محمد أبو الفتوح (1996). *معوقات تطبيق الشريعة الإسلامية*.الكويت، دار البحوث والدرسات.
- بعابشة، منال(2014). *معيقات تفعيل مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المدرسة الإبتدائية*[رسالة لنيل شهادة الماستر إدارة وتسير في التربية]. جامعة أم البواقي.
- بن قسمي، يعقوب، مرتات، محمد(2017). *معوقات تطبيق لبعض أساليب التدريس الحديثة في درس التربية البدنية الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط*، مجلة علمية محكمة تصدر عن معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية الرياضية، جامعة الجلفة،14(2)، 74

- الجهيمي، أحمد عبد الرحمن(2009). *معوقات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة الإمام،12-96- 152.
- جابر، عبد الحميد جابر(1999). *إستراتيجيات التدريس والتعليم*(ط.1). القاهرة، دار الفكر العربي.
- الحارثي، محمد(2009). *المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة*[رسالة ماجستير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحمزي، أحمد حمد(2008). *الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جازان التعليمية عند استخدام طرق التدريس الحديثة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حمودة، عطية خليل(2008). *أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية دراسة مقارنة*(ط.1). دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- خليدة، مهرية(2016). *مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان إبن رستم بمدينة تمنراست*، مجلة الافاق العدد45،12-47.
- ذبيحي، لحسن(2015). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*[رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة المسيلة، الجزائر.
- رضوان، محمد نصر الدين(2003). *الإحصاء الإستدلالي في علوم التربية البدنية الرياضية*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم(2012). *مبادئ علم النفس التربوي*(ط.2). دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية السعودية.
- الزيات،فتحي مصطفى (2003).علم النفس المعرفي، دار النشر، للجامعات.

- شاهين،عبد الحميد حسن(2010). *مناهج وطرق التدريس*. كلية التربية بمدهور مصر، الإسكندرية.

- شلتوت، نوال إبراهيم، ميرفت، على خفاجي(2002). *طرق التدريس في التربية الرياضية "الجزء الثاني"التدريس للتعليم والتعلم*(ط.1) الإسكندرية.

-عيساني، صبرينة(2016). *واقع استخدام معلمي الطور الثانوي لإستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظرهم*[مذكرة لنيل شهادة الماستر]. كلية الاداب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

- عمر، إيمان محمد(2010). *طرق التدريس*. دائرة المكتبة الوطنية، الأردن، عمان.

-قطامي، يوسف(1990). *تفكير الأطفال تطوره طرق وطرق تعلمه* (ط1). دمشق مديرية الكتب الجامعية.

- مجدي،عزيز إبراهيم(2004).*التعليم وأساليب التعلم*. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- محمد، محمود سعد(2004).*طرق التدريس التربية البدنية والرياضية*(ط.2) دار الكتاب للنشر، القاهرة.

- مخلوف، فاطمة(2009).*علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى التلاميذ الثالثة متوسط بورقلة*، شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة.

- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود(2002). *طرائق التدريس العامة*، (ط.1) دار المسيرة،عمان.

- مريق، هشام يعقوب، حسين، الفقيه فاطمه(2008). *أساليب تدريس الاجتماعيات*، دار الراية، الأردن.

- نبهان، يحي محمد(2008). *العصف الذهني وحل المشكلات*. عمان، دار اليازوري.

- نشواتي، عبدالمجيد(2003).*علم النفس التربوي*(ط.4) دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان.

- يوسف، ردينة عثمان، يوسف، حذام عثمان(2005) *طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة*. دار المناهج،عمان، الاردن.

- الهاشمي،عبد الحميد(1981). *الرسول العربي المربي*(ط.1) دمشق، دارالثقافة للجميع.

المواقع الالكترونية:

https://www.surveysystem.com/sscalc.htm(**Sampler Size Calculator**)

قائمة الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص توجيه وإرشاد

استمارة استبيان حول:

معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر اساتذةالمرحلة الثانوية.

دراسة ميدانية ببعض ثانويات بمدينة المسيلة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذي / أستاذتي

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثتان بدراسة بعنوان: **معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية**.وهذه الدراسة متطلب من متطلبات الحصول على شهادة الماستر.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع العبارات الاستبيان، علما بأن جميع إجاباتكم ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثتان وسوف نستعملها لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

من إعداد الطالبتان: **تحت إشراف**

-شعبي إيمان **د/ مام عواطف**

-رزيق عفاف

قائمـــــــــة الملاحق

الجزء الأول: معلومات اولية عن الاستاذ

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-**المؤهل العلمي:** ليسانس ☐ ماستر ☐

-**الخبرة:** أقل من 5 سنوات ☐ من 5إلى 10سنوات ☐ من 10فما فوق ☐

الجزء الثاني: عبارات الاستبيان

الأبعاد	الرقم	العبارات	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	1	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها التلاميذ.				
	2	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة المشكلة بدقة علمية.				
	3	يجيد الأستاذ صعوبة في توليد الاهتمام عند التلاميذ في جمع المعلومات حول المشكلة.				
	4	يجد الأستاذ صعوبة في تكليف التلاميذ بتحليل المشكلة تحليلا دقيقا.				
	5	يجد الأستاذ صعوبة في تكليف التلاميذ بوضع فروض لحل المشكلة.				
	6	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات.				
	7	يجد الأستاذ صعوبة في إثارة الميول عند التلاميذ التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				
	8	يجد الأستاذ صعوبة في ربط الاساليب التكنولوجية التي تساهم في اهتمام التلاميذ في اسلوب حل المشكلات.				
	9	يجد الأستاذ صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث التلاميذ على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.				
	10	يجد الأستاذ صعوبة في إقامة الانشطة التي تساهم في اهتمام التلاميذ في أسلوب حل المشكلات.				
	11	يجد الأستاذ صعوبة في تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عمليا بأسلوب حل المشكلات.				
	12	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلات التي تناسب المستويات العقلية التي يهتم بها التلاميذ.				
	13	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار المشكلات التي تؤدي الى تحسين أحوال المجتمع.				
	14	يجد الأستاذ صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات.				
	15	يجد الأستاذ صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند التلاميذ.				
	16	يجد الأستاذ صعوبة في قياس درجة تطبيق ما تعلمه التلاميذ.				
	17	يجد الأستاذ صعوبة في قياس المهارات التي يجب ان يتقينها التلاميذ من خلال ما لاحظه عليهم اثناء تدريبهم بأسلوب حل المشكلات.				
		يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ بأسلوب حل المشكلات من حيث مزاجهم المتقلب.				

	19	يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ للوصول الى النتائج المتوخاة.				
	20	يجد الأستاذ صعوبة في تطوير تفكير التلاميذ بحيث يؤدي الى الابداع.				
	21	يجد الأستاذ صعوبة في استخدام اسلوب العصف الذهني للوصول الى الحلول الجديدة.				
	22	يجد الأستاذ صعوبة في تدريب التلاميذ على مهارة اتخاذ القرارات المناسبة.				
	23	ألاحظ بقلة استخدام الوسائل التعليمية عند تدريس الأستاذ بأسلوب حل المشكلات.				
	24	ألاحظ عدم وجود ربط بين أهداف الدرس مع البيئة المحلية عند إتباع أسلوب حل المشكلات.				
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	25	يجد التلاميذ صعوبة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.				
	26	يجد التلاميذ صعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلة.				
	27	يجد التلاميذ صعوبة في تحليل المشكلة تحليلا دقيقا.				
	28	ألاحظ بأن التلاميذ يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي في حل المشكلة.				
	29	ألاحظ بأن التلاميذ يجدون صعوبة في وضع فروض ممكنة لحل المشكلة.				
	30	يجد التلاميذ صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة.				
	31	يجد التلاميذ صعوبة في التعلم عن طريق المجموعات التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				
	32	يجد التلاميذ صعوبة في التعلم عن طريق التجربة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				
	33	ألاحظ عدم وجود تفاعل بين التلاميذ عند إتباع الأستاذ أسلوب حل المشكلات.				
	34	ألاحظ عدم قدرة التلاميذ على الاستمرار في تحقيق الأهداف بشكل فردي عند إتباع الأستاذ أسلوب حل المشكلات.				
	35	ألاحظ بأن ضعف التلاميذ في التحصيل الدراسي يشكل عائق في تطبيق أسلوب حل المشكلات.				

ملاحق العينة الإستطلاعية:

قائمـــــــــة الملاحق

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1	Corrélation de Pearson	1	0,217	,947**	,471*	,967**	0,298	0,323	0,175	,506**	0,306	,621**
	Sig. (bilatérale)		0,297	0,000	0,018	0,000	0,149	0,115	0,402	0,010	0,137	0,001
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q2	Corrélation de Pearson	0,217	1	0,255	-0,096	0,180	0,188	-0,082	0,362	0,065	,408*	0,350
	Sig. (bilatérale)	0,297		0,219	0,647	0,389	0,369	0,697	0,076	0,757	0,043	0,087
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q3	Corrélation de Pearson	,947**	0,255	1	,507**	,920**	0,337	0,347	0,207	,498*	0,271	,648**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,219		0,010	0,000	0,100	0,089	0,320	0,011	0,190	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q4	Corrélation de Pearson	,471*	-0,096	,507**	1	0,374	0,074	0,277	0,000	0,332	-0,005	,431*
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,647	0,010		0,066	0,726	0,181	1,000	0,105	0,983	0,031
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q5	Corrélation de Pearson	,967**	0,180	,920**	0,374	1	0,329	0,356	0,184	,489*	0,346	,578**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,389	0,000	0,066		0,109	0,081	0,380	0,013	0,090	0,002
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q6	Corrélation de Pearson	0,298	0,188	0,337	0,074	0,329	1	0,066	,424*	,437*	0,131	,479*
	Sig. (bilatérale)	0,149	0,369	0,100	0,726	0,109		0,753	0,035	0,029	0,533	0,015
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q7	Corrélation de Pearson	0,323	-0,082	0,347	0,277	0,356	0,066	1	0,234	0,288	0,239	0,355
	Sig. (bilatérale)	0,115	0,697	0,089	0,181	0,081	0,753		0,259	0,163	0,251	0,081
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q8	Corrélation de Pearson	0,175	0,362	0,207	0,000	0,184	,424*	0,234	1	,580**	0,132	,612**
	Sig. (bilatérale)	0,402	0,076	0,320	1,000	0,380	0,035	0,259		0,002	0,529	0,001
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q9	Corrélation de Pearson	,506**	0,065	,498*	0,332	,489*	,437*	0,288	,580**	1	0,284	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,010	0,757	0,011	0,105	0,013	0,029	0,163	0,002		0,170	0,001
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q10	Corrélation de Pearson	0,306	,408*	0,271	-0,005	0,346	0,131	0,239	0,132	0,284	1	0,244
	Sig. (bilatérale)	0,137	0,043	0,190	0,983	0,090	0,533	0,251	0,529	0,170		0,240
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q11	Corrélation de Pearson	,621**	0,350	,648**	,431*	,578**	,479*	0,355	,612**	,633**	0,244	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,087	0,000	0,031	0,002	0,015	0,081	0,001	0,001	0,240	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q12	Corrélation de Pearson	,656**	,462*	,718**	0,211	,629**	,460*	0,283	,572**	,495*	0,328	,891**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,020	0,000	0,312	0,001	0,021	0,171	0,003	0,012	0,109	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q13	Corrélation de Pearson	0,119	0,220	0,274	0,366	0,056	-0,061	0,333	-0,109	-0,088	0,095	0,243
	Sig. (bilatérale)	0,570	0,291	0,184	0,072	0,791	0,771	0,103	0,605	0,675	0,652	0,241
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q14	Corrélation de Pearson	0,033	0,093	0,196	0,142	0,089	0,061	0,375	-0,161	-0,089	0,162	0,154
	Sig. (bilatérale)	0,877	0,658	0,349	0,500	0,671	0,773	0,065	0,442	0,672	0,440	0,463
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q15	Corrélation de Pearson	,893**	0,213	,859**	,537**	,849**	0,129	0,341	0,130	0,354	0,227	,460*
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,306	0,000	0,006	0,000	0,540	0,095	0,536	0,083	0,276	0,021
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q16	Corrélation de Pearson	0,324	0,220	0,345	-0,203	0,383	,462*	0,275	,451*	0,374	0,140	0,151
	Sig. (bilatérale)	0,114	0,291	0,091	0,330	0,059	0,020	0,184	0,024	0,065	0,504	0,472
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q17	Corrélation de Pearson	,549**	0,169	,539**	0,121	,502*	,495*	0,363	,500*	,608**	0,106	,414*
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,420	0,005	0,563	0,011	0,012	0,074	0,011	0,001	0,615	0,040
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q18	Corrélation de Pearson	0,295	0,301	0,316	0,070	0,303	0,105	0,216	,476*	0,237	0,045	0,375
	Sig. (bilatérale)	0,153	0,143	0,124	0,740	0,141	0,618	0,300	0,016	0,253	0,832	0,065
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q19	Corrélation de Pearson	0,282	0,229	0,250	0,102	0,245	-0,138	,506**	0,000	0,085	,439*	0,225
	Sig. (bilatérale)	0,172	0,270	0,228	0,629	0,238	0,511	0,010	1,000	0,687	0,028	0,279
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q20	Corrélation de Pearson	0,157	0,383	0,077	0,234	0,097	0,136	0,389	0,180	0,369	,505**	0,310
	Sig. (bilatérale)	0,453	0,059	0,714	0,261	0,644	0,517	0,055	0,388	0,069	0,010	0,131
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q21	Corrélation de Pearson	0,157	0,179	0,281	0,232	0,200	0,247	0,385	0,000	0,128	0,296	,425*
	Sig. (bilatérale)	0,455	0,391	0,173	0,263	0,338	0,235	0,057	1,000	0,543	0,151	0,034
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q22	Corrélation de Pearson	0,346	0,179	,453*	0,350	0,348	0,146	,466*	0,000	0,224	0,369	,557**
	Sig. (bilatérale)	0,091	0,391	0,023	0,087	0,088	0,485	0,019	1,000	0,282	0,070	0,004
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q23	Corrélation de Pearson	0,118	-0,139	0,249	0,255	0,050	-0,105	,474*	0,047	0,056	-0,047	0,277
	Sig. (bilatérale)	0,576	0,507	0,230	0,218	0,812	0,616	0,017	0,825	0,791	0,824	0,180
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q24	Corrélation de Pearson	0,338	0,238	,438*	0,348	0,346	0,176	,518**	0,089	0,269	,427*	,587**
	Sig. (bilatérale)	0,098	0,253	0,029	0,088	0,091	0,401	0,008	0,673	0,193	0,033	0,002
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	Corrélation de Pearson	,716**	,403*	,784**	,427*	,698**	,424*	,607**	,453*	,590**	,457*	,813**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,046	0,000	0,033	0,000	0,035	0,001	0,023	0,002	0,021	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

قائمـــــــــة الملاحق

Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	المعلومات المتعلقة بالمعلم
,656**	0,119	0,033	,893**	0,324	,549**	0,295	0,282	0,157	0,157	0,346	0,118	0,338	,716**
0,000	0,570	0,877	0,000	0,114	0,004	0,153	0,172	0,453	0,455	0,091	0,576	0,098	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,462*	0,220	0,093	0,213	0,220	0,169	0,301	0,229	0,383	0,179	0,179	-0,139	0,238	,403*
0,020	0,291	0,658	0,306	0,291	0,420	0,143	0,270	0,059	0,391	0,391	0,507	0,253	0,046
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,718**	0,274	0,196	,859**	0,345	,539**	0,316	0,250	0,077	0,281	,453*	0,249	,438*	,784**
0,000	0,184	0,349	0,000	0,091	0,005	0,124	0,228	0,714	0,173	0,023	0,230	0,029	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,211	0,366	0,142	,537**	-0,203	0,121	0,070	0,102	0,234	0,232	0,350	0,255	0,348	,427*
0,312	0,072	0,500	0,006	0,330	0,563	0,740	0,629	0,261	0,263	0,087	0,218	0,088	0,033
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,629**	0,056	0,089	,849**	0,383	,502*	0,303	0,245	0,097	0,200	0,348	0,050	0,346	,698**
0,001	0,791	0,671	0,000	0,059	0,011	0,141	0,238	0,644	0,338	0,088	0,812	0,091	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,460*	-0,061	0,061	0,129	,462*	,495*	0,105	-0,138	0,136	0,247	0,146	-0,105	0,176	,424*
0,021	0,771	0,773	0,540	0,020	0,012	0,618	0,511	0,517	0,235	0,485	0,616	0,401	0,035
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,283	0,333	0,375	0,341	0,275	0,363	0,216	,506**	0,389	0,385	,466*	,474*	,518**	,607**
0,171	0,103	0,065	0,095	0,184	0,074	0,300	0,010	0,055	0,057	0,019	0,017	0,008	0,001
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,572**	-0,109	-0,161	0,130	,451*	,500*	,476*	0,000	0,180	0,000	0,000	0,047	0,089	,453*
0,003	0,605	0,442	0,536	0,024	0,011	0,016	1,000	0,388	1,000	1,000	0,825	0,673	0,023
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,495*	-0,088	-0,089	0,354	0,374	,608**	0,237	0,085	0,369	0,128	0,224	0,056	0,269	,590**
0,012	0,675	0,672	0,083	0,065	0,001	0,253	0,687	0,069	0,543	0,282	0,791	0,193	0,002
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,328	0,095	0,162	0,227	0,140	0,106	0,045	,439*	,505**	0,296	0,369	-0,047	,427*	,457*
0,109	0,652	0,440	0,276	0,504	0,615	0,832	0,028	0,010	0,151	0,070	0,824	0,033	0,021
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,891**	0,243	0,154	,460*	0,151	,414*	0,375	0,225	0,310	,425*	,557**	0,277	,587**	,813**
0,000	0,241	0,463	0,021	0,472	0,040	0,065	0,279	0,131	0,034	0,004	0,180	0,002	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
1	0,187	0,127	,505**	0,262	,422*	0,365	0,142	0,114	0,375	,477*	0,305	,495*	,776**
	0,370	0,547	0,010	0,206	0,035	0,073	0,499	0,587	0,065	0,016	0,138	0,012	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,187	1	,865**	0,206	-0,022	0,206	0,053	,684**	0,332	,530**	,550**	,492*	,571**	,521**
0,370		0,000	0,323	0,917	0,322	0,802	0,000	0,105	0,006	0,004	0,013	0,003	0,008
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,127	,865**	1	0,047	0,094	0,118	-0,018	,608**	0,214	,668**	,608**	0,394	,637**	,478*
0,547	0,000		0,822	0,654	0,574	0,931	0,001	0,304	0,000	0,001	0,051	0,001	0,016
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,505**	0,206	0,047	1	0,240	,494*	0,264	0,289	0,169	0,017	0,215	0,148	0,212	,614**
0,010	0,323	0,822		0,248	0,012	0,202	0,162	0,420	0,937	0,301	0,481	0,308	0,001
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,262	-0,022	0,094	0,240	1	,743**	,494*	0,129	-0,019	0,091	-0,062	0,130	0,028	,437*
0,206	0,917	0,654	0,248		0,000	0,012	0,538	0,928	0,665	0,770	0,535	0,894	0,029
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,422*	0,206	0,118	,494*	,743**	1	,402*	0,342	0,264	-0,037	-0,009	0,121	0,053	,605**
0,035	0,322	0,574	0,012	0,000		0,046	0,095	0,201	0,862	0,964	0,564	0,800	0,001
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,365	0,053	-0,018	0,264	,494*	,402*	1	0,106	-0,117	-0,035	0,076	0,120	0,079	,405*
0,073	0,802	0,931	0,202	0,012	0,046		0,614	0,577	0,868	0,719	0,567	0,707	0,045
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,142	,684**	,608**	0,289	0,129	0,342	0,106	1	,613**	0,329	,455*	0,298	,503*	,555**
0,499	0,000	0,001	0,162	0,538	0,095	0,614		0,001	0,108	0,022	0,148	0,010	0,004
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,114	0,332	0,214	0,169	-0,019	0,264	-0,117	,613**	1	0,260	0,310	0,031	0,391	,450*
0,587	0,105	0,304	0,420	0,928	0,201	0,577	0,001		0,209	0,131	0,882	0,053	0,024
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,375	,530**	,668**	0,017	0,091	-0,037	-0,035	0,329	0,260	1	,857**	,448*	,838**	,595**
0,065	0,006	0,000	0,937	0,665	0,862	0,868	0,108	0,209		0,000	0,025	0,000	0,002
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,477*	,550**	,608**	0,215	-0,062	-0,009	0,076	,455*	0,310	,857**	1	,497*	,963**	,702**
0,016	0,004	0,001	0,301	0,770	0,964	0,719	0,022	0,131	0,000		0,012	0,000	0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
0,305	,492*	0,394	0,148	0,130	0,121	0,120	0,298	0,031	,448*	,497*	1	,533**	,444*
0,138	0,013	0,051	0,481	0,535	0,564	0,567	0,148	0,882	0,025	0,012		0,006	0,026
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,495*	,571**	,637**	0,212	0,028	0,053	0,079	,503*	0,391	,838**	,963**	,533**	1	,752**
0,012	0,003	0,001	0,308	0,894	0,800	0,707	0,010	0,053	0,000	0,000	0,006		0,000
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
,776**	,521**	,478*	,614**	,437*	,605**	,405*	,555**	,450*	,595**	,702**	,444*	,752**	1
0,000	0,008	0,016	0,001	0,029	0,001	0,045	0,004	0,024	0,002	0,000	0,026	0,000	
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Corrélations

		Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ
Q25	Corrélation de Pearson	1	,832**	,532**	,892**	,961**	,683**	,527**	,685**	,679**	,495*	,485*	,918**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,006	0,000	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000	0,012	0,014	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q26	Corrélation de Pearson	,832**	1	0,366	,884**	,786**	,827**	0,355	,545**	,814**	,398*	0,378	,853**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,072	0,000	0,000	0,000	0,081	0,005	0,000	0,049	0,063	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q27	Corrélation de Pearson	,532**	0,366	1	,501*	,428*	0,321	,968**	,685**	0,304	0,370	0,384	,665**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,072		0,011	0,033	0,117	0,000	0,000	0,140	0,069	0,058	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q28	Corrélation de Pearson	,892**	,884**	,501*	1	,847**	,807**	,491*	,592**	,796**	0,363	0,347	,887**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,011		0,000	0,000	0,013	0,002	0,000	0,075	0,089	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q29	Corrélation de Pearson	,961**	,786**	,428*	,847**	1	,630**	,474*	,635**	,623**	,469*	,493*	,871**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,033	0,000		0,001	0,017	0,001	0,001	0,018	0,012	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30	Corrélation de Pearson	,683**	,827**	0,321	,807**	,630**	1	0,303	,418*	,977**	0,219	0,190	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,117	0,000	0,001		0,142	0,037	0,000	0,293	0,363	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31	Corrélation de Pearson	,527**	0,355	,968**	,491*	,474*	0,303	1	,632**	0,283	0,362	,424*	,662**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,081	0,000	0,013	0,017	0,142		0,001	0,170	0,076	0,035	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q32	Corrélation de Pearson	,685**	,545**	,685**	,592**	,635**	,418*	,632**	1	,430*	,716**	,673**	,819**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,000	0,002	0,001	0,037	0,001		0,032	0,000	0,000	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q33	Corrélation de Pearson	,679**	,814**	0,304	,796**	,623**	,977**	0,283	,430*	1	0,215	0,183	,747**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,140	0,000	0,001	0,000	0,170	0,032		0,303	0,382	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q34	Corrélation de Pearson	,495*	,398*	0,370	0,363	,469*	0,219	0,362	,716**	0,215	1	,962**	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,049	0,069	0,075	0,018	0,293	0,076	0,000	0,303		0,000	0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q35	Corrélation de Pearson	,485*	0,378	0,384	0,347	,493*	0,190	,424*	,673**	0,183	,962**	1	,657**
	Sig. (bilatérale)	0,014	0,063	0,058	0,089	0,012	0,363	0,035	0,000	0,382	0,000		0,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	Corrélation de Pearson	,918**	,853**	,665**	,887**	,871**	,755**	,662**	,819**	,747**	,663**	,657**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الصعوبات المتعلقة بالمعلم	الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	Corrélation de Pearson	1	,455*	,909**
	Sig. (bilatérale)		0,022	0,000
	N	25	25	25
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	Corrélation de Pearson	,455*	1	,784**
	Sig. (bilatérale)	0,022		0,000
	N	25	25	25
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	Corrélation de Pearson	,909**	,784**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	
	N	25	25	25

*. La corrélation est significative au niveau 0.05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

Statistiques de	
Cronbach	Nombre d'éléments
0,932	35

Statistiques de	
Cronbach	Nombre d'éléments
0,932	11

Statistiques de	
Cronbach	Nombre d'éléments
0,912	24

الأساسية:

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	38	38,0	38,0	38,0
	أنثى	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المؤهل العلمي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	55	55,0	55,0	55,0
	ماستر	45	45,0	45,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الخبرة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	25	25,0	25,0	25,0
	من 5 الى 10 سنوات	42	42,0	42,0	67,0
	من 10 سنوات فما فوق	33	33,0	33,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	0,074	100	,200*	0,952	100	0,001
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Q1	100	2,0500	0,95743	0,09574
Q2	100	1,8800	0,81995	0,08200
Q3	100	2,1000	0,84686	0,08469
Q4	100	2,0800	0,64636	0,06464
Q5	100	2,1600	0,93980	0,09398
Q6	100	1,7600	0,84232	0,08423
Q7	100	1,8900	0,89775	0,08978
Q8	100	2,2100	0,93523	0,09352
Q9	100	1,9800	1,00484	0,10048
Q10	100	1,8100	0,89550	0,08955
Q11	100	2,1500	0,94682	0,09468
Q12	100	2,1800	0,98862	0,09886
Q13	100	2,2600	0,89465	0,08947
Q14	100	2,3300	0,84154	0,08415
Q15	100	2,2600	0,79924	0,07992
Q16	100	2,0200	0,93182	0,09318
Q17	100	2,2100	1,02784	0,10278
Q18	100	2,1600	0,87294	0,08729
Q19	100	1,8800	0,86783	0,08678
Q20	100	2,0700	0,85582	0,08558
Q21	100	2,2300	0,88597	0,08860
Q22	100	2,3200	0,77694	0,07769
Q23	100	2,4200	0,95537	0,09554
Q24	100	2,3800	0,99270	0,09927

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصعوبات المتعلقة الأستاذ	100	50,7900	9,98109	0,99811

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 60					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	confiance de la Inférieur	Supérieur
الصعوبات المتعلقة الأستاذ	-9,227	99	0,000	-9,21000	-11,1905	-7,2295

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Q25	100	2,4200	1,01683	0,10168
Q26	100	2,0800	0,80000	0,08000
Q27	100	2,3500	0,79614	0,07961
Q28	100	2,3900	0,77714	0,07771
Q29	100	2,3600	0,79798	0,07980
Q30	100	2,2900	0,97747	0,09775
Q31	100	2,1900	0,93954	0,09395
Q32	100	2,2300	0,96248	0,09625
Q33	100	2,0100	0,85865	0,08586
Q34	100	2,3400	0,81921	0,08192
Q35	100	2,7200	1,03553	0,10355

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	100	25,3800	5,34238	0,53424

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 27.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	confiance de la Inférieur	Supérieur
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	-3,968	99	0,000	-2,12000	-3,1800	-1,0600

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	100	76,1700	13,66634	1,36663

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 87.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	confiance de la Inférieur	Supérieur
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	-8,290	99	0,000	-11,33000	-14,0417	-8,6183

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	
الصعوبات المتعلقة الأستاذ	100	2,1163	0,41588	0,04159	2
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	100	2,3073	0,48567	0,04857	1
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	100	2,1763	0,39047	0,03905	

الفروق

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصعوبات المتعلقة بالاستاذ	ذكر	38	54,6053	10,40670	1,68819
	أنثى	62	48,4516	9,02034	1,14558
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	ذكر	38	24,5526	4,85852	0,78816
	أنثى	62	25,8871	5,59597	0,71069
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	ذكر	38	79,1579	14,35934	2,32939
	أنثى	62	74,3387	13,00308	1,65139

قائمـــــــــة الملاحق

Test des échantillons indépendants

		l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									confiance de la	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الصعوبات المتعلقة بالاستاذ	Hypothèse de variances égales	0,450	0,504	3,122	98	0,002	6,15365	1,97109	2,24209	10,06521
	Hypothèse de variances inégales			3,016	69,927	0,004	6,15365	2,04018	2,08456	10,22274
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	Hypothèse de variances égales	0,595	0,443	-1,215	98	0,227	-1,33447	1,09800	-3,51341	0,84448
	Hypothèse de variances inégales			-1,257	86,816	0,212	-1,33447	1,06126	-3,44390	0,77496
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	Hypothèse de variances égales	0,031	0,860	1,729	98	0,087	4,81919	2,78770	-0,71292	10,35129
	Hypothèse de variances inégales			1,688	72,439	0,096	4,81919	2,85538	-0,87231	10,51068

Statistiques de groupe

	المؤهل العلمي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصعوبات المتعلقة بالاستاذ	ليسانس	55	51,2182	9,48037	1,27833
	ماستر	45	50,2667	10,64596	1,58701
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	ليسانس	55	25,3091	4,97353	0,67063
	ماستر	45	25,4667	5,81768	0,86725
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	ليسانس	55	76,5273	12,76113	1,72071
	ماستر	45	75,7333	14,83301	2,21117

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الصعوبات المتعلقة بالاستاذ	Hypothèse de variances égales	0,596	0,442	0,472	98	0,638	0,95152	2,01419	-3,04558	4,94861
	Hypothèse de variances inégales			0,467	89,068	0,642	0,95152	2,03782	-3,09755	5,00058
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	Hypothèse de variances égales	1,460	0,230	-0,146	98	0,884	-0,15758	1,07921	-2,29923	1,98407
	Hypothèse de variances inégales			-0,144	87,005	0,886	-0,15758	1,09630	-2,33658	2,02143
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	Hypothèse de variances égales	0,017	0,895	0,288	98	0,774	0,79394	2,75985	-4,68290	6,27078
	Hypothèse de variances inégales			0,283	87,331	0,778	0,79394	2,80181	-4,77466	6,36254

ANOVA

الخبرة		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	Intergroupes	462,030	2	231,015	2,384	0,098
	Intragroupes	9400,560	97	96,913		
	Total	9862,590	99			
الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ	Intergroupes	27,419	2	13,710	0,475	0,623
	Intragroupes	2798,141	97	28,847		
	Total	2825,560	99			
معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس	Intergroupes	296,369	2	148,185	0,790	0,457
	Intragroupes	18193,741	97	187,564		
	Total	18490,110	99			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم : 2021/347

المسيلة في :2021/04/04
مدير التربية
إلـــى
السيد: مديري مؤسسات التعليم الثانوي – بلدية المسيلة

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف المسيلة - كلية : العلوم الانسانية والاجتماعية
المؤرخة في :2021/04/04 الصادرة تحت رقم : /

يرخص للطالبتين :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	شعبي ايمان	1994/01/01	161635104445
02	رزيق عفاف	1995/05/28	161635089114

بالدخـــول : الى المؤسسات المذكورة أعـــلاه ابتداء من :2021/04/04 الى غاية :2021/04/20

لإجراء (دراسة ميدانية) مع احترام للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ احترام اجراءات البرتوكول لصحي.

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض من
مصلحة التكوين والتفتيش
سالمي المهدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

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

المسيلة في :2021/04/04

إلى السيد: مدير التربية لولاية المسيلة.

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة الثانية ماستر

الشعبة: علوم تربية **التخصص: إرشاد وتوجيه**

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: **معوقات إستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية**

-دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة-

المشرف: مام عوطف

1- اسم ولقب الطالبة: شعبي إيمان. رقم التسجيل 161635104445

2- اسم ولقب الطالبة: رزيق عفاف رقم التسجيل 161635089114

في الفترة الممتدة من : 2021/04/04م إلى غاية 2021/04/20م

في الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم **نائب العميد المكلف بالحث العلمي**

قسم علم النفس . الهاتف / الفاكس (213) 0355353054
البريد الالكتروني univ28psy@yahoo.com
Téléphone / Fax
E-mail

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

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

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): بختيبي إيمان

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200382905

والصادرة بتاريخ: 2016/04/26

عن دائرة: المسيلة

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

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

معوقات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية ببعض ثانويات المسيلة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ:

إمضاء المعني

الحمد لله دائماً وأبداً