وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علـــــم النفس
مذكرة رقـــــم:...../2016

محددات الانتباه وعلاقتـــها بمهارة حل المشكـــــلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوســـط

– دراســـة ميدانية بمتوسطة الشهيد بن الذيب بلقاسم حي لاروكاد – مسيلـــــة –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: توجيه وإرشاد تربوي

إعـــــــداد الطالب:
❖ المسعود والـــــي

تحت إشـــــراف:
د/ عبد الحق بركات

السنة الجامعية:2015–2016

بســـــم الله الرحـــــــمن

الرحـــــــيم

شكـــــــــر وتقديـــــــــــر

قالﷺ :﴿ **من لم يشكر الناس لم يشكر الله**﴾

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد الهادي الأمين.

نحمد الله حمداً وافراً على نعمه التي مَنَ بها علينا، ونحمده على أن يسر لنا إتمام هذه الدراسة بفضله وكرمه، فلك الحمد يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، فلك يا الله كل الحمد والشكر وعظيم الامتنان.

أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور: **عبد الحق بركات** الذي غمرنا بفيض علمه وكرمه وبذل معنا جهداً في إرشادنا وتوجيهنا في رحلتنا العلمية حتى إتمام هذه الدراسة، والذي أسعدنا أن تكرم بقبول الأشراف على هذه الدراسة، **سيدي لن ننسى فضلك علينا كنت أحرص منا على عملنا هذا فلك منا جزيل الشكر.**

كما أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى أولئك الرجال العظماء الذين كان لهم الفضل بعد الله في أن ننهل من مناهل العلم الصافية في أروقة جامعة المسيلة وعلى رأسهم مدير الجامعة ووكلائه وعميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية التي نهلنا من معين علمها بعد أن مَنَ الله علينا بأن نكون من طلابها.

كما أتقدم بوافر التقدير والاحترام لرئيس قسم علم النفس الدكتــور: **عمـــــــــر عمـــــــور** ، سيدي نشكرك على تواضعك وحرصك علينا.

وأتقدم بشكري الخالص إلى الدكتور: **مصطفى بعلي** على حرصه وتشجيعه لنا وعلى كل ما قدمه سيدي لك منا كل الاحترام ونتمنى أن نحذو حذوكم إن شاء الله.

كما نشكر كل أساتذة قسم علم النفس كل موصول باسمه على ما قدموه لنا خلال مسيرتنا الدراسية في الجامعة، كنتم طيبين معنا وفقكم الله، وسدد خُطاكم إلى ما فيه الخير.

ولا أنسى بالذكر صديقاي وزميلاي: **الجمعي مهدي و المكي سعادة** على حرصهما ومساعدتهما لي.

كما أشكر الدكتور: **عبد الحسين رزوقي الجبوري** من العراق على المساعدة عبر موقع التواصل الاجتماعي فيس بوك، فجزيل الشكر سيدي، ودمت صديقاً لنا.

كما أشكر أساتذة وأستاذات التعليم المتوسط بمتوسطة بن الذيب بلقاسم وكل تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط على تعاونهم، وكل من ساهم معنا من قريب أو بعيد.

<u>ونسأل الله أن يجزيكم عنا خير الجزاء فهو ولي ذلك والقادر عليه.</u>

مسعود والي

فهــرس المحتويــات

الموضوع **الصفحة**

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمـــــــــة..... أ- ب- ج - د

القسم الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وخطواتها

1- تحديد الإشكالية.....07

2- تحديد الفرضيات.....10

3- أهمية الدراسة.....11

4- أهداف الدراسة.....12

5- تحديد مفاهيم الدراسة.....12

6- الدراسات السابقة.....14

7- التعليق على الدراسات السابقة.....42

الفصل الثاني: محددات الانتباه

تمهيد.....46

1- نظرة تاريخية حول الانتباه.....47

2- طبيعة عملية الانتباه.....49

3- ماهية الانتباه.....51

4- مكونات وأشكال الانتباه.....58

5- أنواع الانتباه.....60

6- خصائص الانتباه.....63

7- مراحل الانتباه.....66

8- تصنيف الانتباه.....67

9- وظائف الانتباه.....69

10- محددات الانتباه.....70

11- النماذج المفسرة للانتباه.....77

12- استراتيجيات الانتباه.....86

13- العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه.....88

14- النظريات المفسرة لعملية الانتباه.....91

15- العوامل التي تؤثر في الانتباه.....95

16- متطلبات الانتباه الضرورية للتعلُم.....98

خلاصـــــــــــة.....100

الفصل الثالث: مهارة حل المشكلات

تمهيد.....103

1- مفهوم مهارة حل المشكلات.....104

2- أنواع المشكلات.....110

3- أهمية أسلوب حل المشكلات.....111

4- خطوات مهارة حل المشكلات.....113

5- تصنيف مهارات حل المشكلات.....118

6- محددات وضوابط حل المشكلات.....121

7- خصائص التعليم القائم على حل المشكلات.....122

8- مبررات استخدام اسلوب حل المشكلات في التدريس.....123

9- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.....126

10- أهمية تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلات.....126

11- تدريس مهارة حل المشكلات.....127

12- استراتيجيات مهارة حل المشكلات 129

13- مصادر الخطأ في حل المشكلات 134

14- نماذج حل المشكلات 136

15- العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات 142

16- الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات 146

خلاصـــــــــــــــة 149

القسم الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: منهجية الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية.....153

2- منهج الدراسة.....154

3- مجالات الدراسة 155

4- مجتمع وعينة الدراسة 155

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية 156

6- الأساليب الإحصائية 161

خلاصـــــــــــــة 162

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

1- عرض ومناقشة النتائج.....164

2- استنتاج عام.....169

- خاتمة.....171

- اقتراحات..... 172

- قائمة المراجع.....173

- الملاحـــــــــــــق.

فهـــرس الجـــــــداول

الشكل رقم	العنـــــــــــــــــــوان	صفحة رقم
01	يوضح مقارنة بين أنواع الانتباه.	62
02	يوضح أهم خصائص الانتباه.	65
03	يوضح تصنيف الانتباه.	68
04	يوضح المحددات الداخلية والخارجية للانتباه.	76
05	يوضح دور المعلم والمتعلم في التعليم التقليدي و التعليم بأسلوب حل المشكلات.	125
06	يوضح توزيع خصائص العينة الاساسية.	156
07	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المعدل التحصيلي.	156
08	يوضح توزيع أبعاد مهارة حل المشكلات.	158
09	يوضح العلاقة الارتباطية بين بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية	159
10	يوضح معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاستبيان.	150
12	يوضح معامل الارتباط بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات.	164
11	يوضح نتائج الفروق في الانتباه حسب متغير الجنس.	165
12	يوضح نتائج الفروق في مهارة حل المشكلات حسب متغير الجنس.	166
13	يوضح نتائج الفروق في الانتباه حسب متغير المعدل التحصيلي.	167
14	يوضح نتائج الفروق في مهارة حل المشكلات حسب متغير المعدل التحصيلي.	168

فهـــرس الأشكـــــــال

الشكل رقم	العنـــــــــــــــــــــوان	صفحة رقم
01	يوضح موقع الانتباه بالنسبة للعمليات العقلية الأخرى.	50
02	يوضح الضبط المفاهيمي لعملية الانتباه حسب (موسوعة علم النفس).	51
03	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (السيد أحمد).	53
04	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (عبد المجيد).	54
05	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (الوقفي).	55
06	يوضح مكونات الانتباه.	59
07	يوضح مراحل الانتباه.	66
08	يوضح موقع الترشيح حسب نموذج (برود بنت).	84
09	يوضح موقع الترشيح حسب نموذج (نورمان دوتش).	84
10	يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه.	90
11	يوضح خطوات حل المشكلة.	117
12	يوضح العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات.	146

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة بن الذيب بلقاسم الواقعة بحي لاروكاد – **بلدية المسيلة**– إضافة إلى بيان الاختلاف في محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس، والمعدل التحصيلي. وتكَوَن مجتمع الدراسة من **(108)** تلميذ بالمتوسطة تم مسح العينة كلها، ثم تم استبعاد **(03)** تلاميذ لعدم وضوح استبياناتهم فأصبحت العينة **(105)**. ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحث بإعداد استبيان لمحددات الانتباه، وتبني استبيان مهارة حل المشكلات للباحثة (محالي ججيقة) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ما بين درجة الانتباه ودرجة مهارة حل المشكلات، حيث كان معامل الارتباط بيرسون يساوي **(0.20)** عند مستوى الدلالة **(0.05)**، وهي قيمة تعد كمؤشر ضعيف لوجود علاقة طردية بين متغيري الدراسة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه تعزى لمتغير الجنس؛ حيث كانت الفروق لصالح الإناث وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(–2.07)** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(0.94)** وهي قيمة غير دالة، وبالتالي تم رفض الفرضية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه تعزى لمتغير المعدل التحصيلي، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(–0.77)** وهي قيمة غير دالة، وبالتالي تم رفض الفرضية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي لصالح الفئة الثانية، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(–3.30)** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(0.01)**.

الكلمات المفتاحية:

محددات الانتباه – مهارة حل المشكلات – مرحلة التعليم المتوسط – العلاقة.

Résumé de l'étude:

La présente étude visait à identifier la relation entre les déterminants de l'attention et de compétence pour résoudre les problèmes entre les élèves de la quatrième année de la moyenne dans l'école de **Ben dib Belkacem** situé à city lArukad - la municipalité de **m'sila** à la déclaration des différences dans les déterminants de l'attention et la compétence pour résoudre les problèmes en fonction du sexe et des moyennes générales. La population de l'étude est de (**108**) élèves modérée est pris tout l'échantillon, puis ont été exclus (**03**) élèves du manque de clarté dans le questionnaire ؛est devenu l'échantillon (**105**). Pour atteindre l'objectif de l'étude, le chercheur a choisi l'approche descriptive et analytique, et le chercheur a préparé un questionnaire pour les déterminants de l'attention, et l'adoption du questionnaire compétence pour résoudre les problèmes de chercheur (Mahali Jajiqha), les résultats, et a trouvé ce qui suit:

- Il y a une relation positive statistiquement significative entre le degré d'attention et le degré d'habileté à résoudre des problèmes, où le coefficient de corrélation de Pearson égale à (**0,20**) au niveau de signification (**0,05**), la valeur est un indicateur de la présence d'une faible corrélation positive entre les variables de l'étude.

- Il existe des différences significatives dans l'attention en raison de la variable sexe, où les différences en faveur des femmes et la valeur de (**t**) calculée égale

à **(-2,07**) qui est la valeur d'une fonction au niveau de signification (**0,05**).

- Aucune différence statistiquement significative dans la compétence de résoudre les problèmes liés aux différences entre les sexes, et la valeur de (**t**) calculée égale à (**0,94**), qui est une valeur de la fonction, et donc l'hypothèse a été rejetée.

- Aucune différence statistiquement significative dans l'attention en raison de la réalisation de taux variable, et la valeur (**t**) égal à la valeur calculée **(-0.77**), ce qui est une valeur de fonction, et donc l'hypothèse a été rejetée.

- Il existe des différences significatives dans les compétences de résolution de problèmes en raison des teneurs moyennes variables pour la deuxième catégorie, et la valeur de (**t**) calculée égale à **(-3,30**) qui est la valeur d'une fonction au niveau de signification (**0,01**).

Mots clés:

Les déterminants de l'attention - la compétence de résoudre les problèmes – l'étape de l'enseignement secondaire – la relations.

Abstract studying:

This study aimed to identify the Relationship between the determinants of attention and skill to solve problems between students of the fourth year of the average in the school of **Ben dib Belkacem** located lArukad district - besides the municipality of **m'sila** to reporting differences in the determinants of attention and skill to solve problems by gender and average grades. The study population is (**108**) students is moderate taken all the sample and were excluded (**03**) students from the lack of clarity in the questionnaire became the sample (**105**). To achieve the objective of the study, the researcher chose the descriptive and analytical approach, and the researcher prepared a questionnaire for the determinants of attention, and the adoption of competency questionnaire to solve problems researcher (Mahali Jajiqha), the results, and found the following:

- There is à statistically significant positive relationship between the degree of attention and the degree of skill to solve problems, where the Pearson correlation coefficient equal to (**0.20**) at the significance level (**0.05**) the value is an indicator of the presence of a weak positive correlation between the variables of the study.

- There are significant differences in the attention due to the sex variable, where the differences in favor of women and the value of (**t**) calculated equal to **(-2.07**) which is the value of a function at the level of significance (**0.05**).

- No statistically significant difference in the competence to resolve gender issues and the value of (**t**) calculated equal to (**0.94**), which is a function of the value, and thus the assumption was rejected.

- No statistically significant differences in the attention due to the realization of variable rates, and the value (**t**) equal to the calculated value **(-0.77**), which is a function of value and therefore the hypothesis was rejected.

- There are significant differences in problem solving skills due to the variable average grades for the second category, and the value of (**t**) calculated equal

To **(-3.30**) which is the value of a function at significance (**0.01**).

Keywords:

Determinants of attention - the competence to solve problems - the stage of secondary education - the relations.

مقدمة

مقدمـــــــة:

تهتم المجتمعات على اختلاف درجات رقيها بطلبتها وشبابها ، لأنها تعقد عليهم الآمال فـــي استقرارها وتطورها وتقدمها، وتزداد أهمية هذه الفئة في المجتمعات النامية لسببين **أولهما:** حاجة هذه المجتمعات الى الإسراع في عملية التنمية الشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى على شبابها، و**ثانيهما** : ارتفاع نسبة هذه الفئة العمرية مقارنة ببقية الفئات العمرية الأخرى، وهذا ما يجعلنا نرى في وجوه الجيل الجديد مستقبل الأمم والحضارات ومستقبل الإنسان نفسه، وتعد الحياة الدراسية بيئة ملائمة للنمو، إذ تهيئ المدرسة الفرص لتلاميذها لاكتساب خبرات متنوعة تؤدي لتغيير مرغوب في سلوكهم فكراً وعملاً، خاصة في المرحلة المتوسطة لما لها من أهمية في حياة التلميذ والتي تعد من أهم مراحل تكوين شخصيته، ومن أهم مراحل السلم التعليمي التي يمكن أن تساهم مناهجها في بناء وتنشئة المتعلمين، الذين هم قادة المستقبل إذ يكتسب المتعلم في هذه المرحلة مختلف المهارات والعادات السلوكية وتنمي لديه القدرات والاستعدادات، ومن بين هذه الاستعدادات التي يجب على التلميذ إبداؤها هي الانتباه لما له من دور فاعل ومهم في التعليم، ويعتبر الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك، التذكر، التفكير، التعلم والفهم، فهو يلازم كل عملية معرفية ويسبقها ويمهد لها ويتداخل معها، فبدونه لا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا جلياً، وقد يواجه صعوبة في عملية التذكر والإدراك والفهم، مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء سواء على صعيد عملية التفكير أو أداء السلوك وتنفيذه(**الزغول، عماد ، الزغول، ناصر، 2003،ص.95**).

كما تتجه دراسات علماء النفس في السنوات الأخيرة الى منحى جديد يهدف إلى بناء التعليم على أسس جديدة أكثر علمية وعقلانية، إضافة إلى ما جد من تطـــور العلم ودخول عصر التقنية، فرض هذان الحدثان وجود الوضع الراهن .ولذا فإن زخم المعلومات وعدم جدوى المنـــــاهج الدراسية القديمة على استيعابها وعدم اهتمامها بتطوير نمو التفكير وآلياتـــه وعناصره، أدى إلى إعادة تفكير الباحثين في الميدان إلى بناء مناهج دراسية حديثة تهدف إلى

دراسة كيفية تعليم التفكير و طرق تنميته، والتي تعد من أهم وظائف المدرس في الطرق التدريسية الحالية، ومن ثم فإن التركيز على مهارة حل المشكلات بات أمراً يستحق البحث والتمحيص حتى يبلغه تلاميذ مختلف المراحل الدراسية التعليمية ليستطيعوا مواجهة ما يعترضهم من صعوبات عملية، دراسية كانت أم حياتية.

وتبرز أهمية مهارة حل المشكلات ومكانة تعلمها على حياة التلميذ باعتبارها في قمـــة هرم التعلم ، حيث أنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها، حيث أن استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم .ويبقى في ذهنهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة، وبالتالي يكون تعليم وتعلم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمراً سهل الحدوث فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة **(سامي ملحم، 2001 ، ص229).**

ويبقى تكوين تلاميذ إيجابيين قادرين على استعمال كل المهارات الفكرية المتنوعة لحل مشكلات المواقف الجديدة التي تواجههم هو الهدف الأسمى الذي تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائريـــة، هذه الحاجة التي نبعت من إدراك عجز التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة في مواقف جديدة، ومن ثم عجز خريجي المجال الدراسي ومنه العمال القائمين على إحراز النمو والتطور في المجتمع، ذلك أن الصعوبات التي تعترض الطلاب لا تعود بالدرجة الأولى إلى افتقارهم للمعارف العلمية وانما إلى إتباعهم طرقاً غير ملائمة في الحل.

لذلك ارتأينا أن نتناول هذا الموضوع في بحثنا والذي هو محددات الانتباه وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، في محاولة منا لاكتشاف هذه العلاقة لما لها من أهمية قصوى على مستوى التحصيل المعرفي للتلميذ، وتنقسم هذه الدراسة الى جانبين: نظري وميداني، حيث احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول والجانب الميداني على فصلين:

أولا الجانب النظري: وسيشمل ثلاثة فصول جاءت كما يلي:

الفصل الأول حمل عنوان "إشكالية الدراسة وخطواتها المنهجية": ويحتوي على الإطار العام للدراسة، حيث اشتمل على الإشكالية والفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها فضلا عن تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة، ثم عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وفي الأخير التعليق عليها.

أما **الفصل الثاني** فقد جاء تحت عنوان "**محددات الانتباه**" إذ تم التطرق فيه إلى نظرة تاريخية عن الانتباه وطبيعة الانتباه ثم مفهومه ومراحله خصائصه ومكوناته ثم تطرقنا إلى أنواع الانتباه ومحدداته وبعض نظريات الانتباه ونماذجه، ثم عوامل جذب الانتباه وتشتته وأخيراً العوامل المؤثرة في الانتباه و خلاصة حول الفصل.

في حين تناول **الفصل الثالث "مهارة حل المشكلات":** مفهوم مهارة حل المشكلات. أنواع المشكلات، ثم أهمية أسلوب حل المشكلات. خطوات مهارة حل المشكلات. تصنيف مهارات حل المشكلات. خصائص التعليم القائم على حل المشكلات. مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس. العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات. أهمية تدريب الطلبة على مهارات حل المشكلات. استراتيجيات مهارة حل المشكلات. تدريس مهارة حل المشكلات. مصادر الخطأ في حل المشكلات. نماذج مهارة حل المشكلات. العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات. الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات وخلاصة لما جاء في الفصل.

ثانيا الجانب الميداني: ويتضمن فصلين **الرابع والخامس.**

الفصل الرابع: تضمن "**منهجية الدراسة الميدانية**": وجملة إجراءات وخطوات الدراسة الميدانية التي من خلالها بينا المنهج المتبع في الدراسة، الدراسات الاستطلاعية، إضافة إلى ذكر مجالات الدراسة البشرية المكانية الزمانية وعينة الدراسة والأداة والأساليب الإحصائية المستخدمة وخصائصها السيكو مترية.

أما **الفصل الخامس** فقد احتوى "**عرض النتائج ومناقشتها**" على ضوء الفرضيات، وصولا الى الاستنتاج العام ثم الخاتمة وجملة من المقترحات المقدمة.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وُفقنا في الإلمام بجوانب الدراسة، وسنقدم كل هذه التفاصيل لأجزاء هذه الدراسة، في الصفحات القادمة.

الـجانـب الـنظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- تحديد الإشكالية.

2- تحديد الفرضيات.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

7- التعليق على الدراسات السابقة.

1- تحديد إشكالية البحث:

يوفر الموقف التعليمي مجالا خصبا لاحتكاك مكونات شخصية التلميذ بما فيها من خصائص متداخلة منها ما هو عقلي كالقدرة العقلية العامة (الذكاء)، و منها ما هو دافعي كالميـــــول و الاتجاهات و التي تدل على تكامل البناء النفسي والعقلي للفرد، و كل هذه الخصائص تحكم قيام الإنسان بالعمليات المعرفية المختلفة و من ضمنها الانتباه الذي يمثل إحدى العمليات المعرفية الهامة في النشاط العقلي، فمع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته أصبح موضوع الانتباه محوراً أساسياً في التناولات المعرفية وعملياتها، إذ أجريت العديد من الدراسات التي حاولت فهمه من خلال تحليل كيفية عمله، وتحديد أنواعه ونماذجه وتحديد العوامل المؤثرة فيه مؤكدة أهميته في العملية التعليمية، فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم و ما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة من إثراء للموضوع وزيادة في تركيز الانتباه على موضوع الحصة، وبالتالي تسهيل الفهم وزيادة التشويق. حيث اتجهت العديد من الدراسات إلى الاهتمام بالبناء المعرفي للفرد و أثره على ميكانيزمات التعلم؛ فمثلا يرى **كلارك Clark (1988)** أن الفروق الفردية التي تحدث بين الأفراد في التعامل مع الأحداث البيئية راجعة إلى نوع الخبرة السابقة للفرد تجاه الأشياء أو المواقف. أي إلى نوعية المعالجة المعلوماتية لديه، كما ترجع تلك الفروق أيضا إلى نوعية المعلومة و إلى الأنماط العاطفية لدى كل فرد تجاه الأشياء المدركة مما يجعل للتعبير عنها ذا معنى شخصي أو فردي. كما بينت دراسة **أماني السيد (1996)** حول استراتيجية الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة يؤثر على استراتيجية الانتباه لصالح مرتفعي التحصيل، وفي هذا إشارة صريحة إلى أسلوب الفرد المعرفي و أثره على التعامل مع المواقف الحياتية.

و قد أشار **وود وورث Wood Worth (1954)** إلى تأثر مدى انتباه الشخـــص و تعامله مع المثيرات و المعلومات التي تقع في مجاله الإدراكي و المتسمة بالكثرة و التنوع والتداخل بمجموعتين من العوامل، تتعلق الأولى منها بموضوع الانتباه من حيث طبيعته وحجمه و شدة الإضاءة و مدة العرض المتاحة، بينما تتعلق المجموعة الأخرى بالفرد ذاته من حيث خبرته السابقة و قدرته على تنظيم عناصر الموضوع المـــراد الانتباه إليه وتأهبـــه واستعداده الإدراكي وطريقته الخاصة المميزة في معالجته للمعلومات، و هذا ما تتضمنه الأساليب المعرفية إذ تشير إلى الطريقة المميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية و

العقلية و العقلانية الاجتماعية، و تكشف لنا عن الفروق الفردية ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك و الانتباه والتذكر و التفكير ومهارة حل المشكلات و تكوين المفاهيم، و إنما أيضا في المجال الانفعالي والاجتماعي و سمات الشخصية.

كما يشغل موضوع مهارة حل المشكلات من الأهمية ما يجعله موضع دراسة وبحث وخاصة مع زيادة التطور التكنولوجي والذي يستلزم تطوير التفكير، حتى يتمكن الفرد من مجابهة ما يعترضه من مشاكل و اختيار أفضل الحلول الممكنة، حيث يعتبر **أحمد بلقيس (1986)** مهارة حل المشكلات نتاجاً متوقعاً ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار (والمفاهيم والمبادئ) **(سامي ملحم، 2001 ، ص229).**

وتتجلى اهتمامات بعض الباحثين أمثال **دوين كيست(1997) ، باير (1987)، زيبارت وجونز (1977)** بهذا الموضوع من خلال دراسة ارتباطه ببعض المتغيرات ذات الصلة به، كمتغير التحصيل حيث أكدت بعضها مثل دراسة" **زيبارت و جونز**" التي استهدفت معرفة أثر أسلوب التعلم الذاتي في إكساب التلاميذ مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل . ودراسة**"باير "**التي اقترح فيها استراتيجية منظمة لتعليم مهارات التفكير والتي ترفع من نسبة التحصيل أن توفر مهارة حل المشكلات يزيد من نسبة التحصيل لدى التلاميذ، ودراسة **العدل (2003)** التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة، ومن نتائجها وجود فروق بين الجنسين. وهذا ما فتح المجال أمام العديد من الباحثين للقيام بمحاولات فعالة لإيجاد مجال حقيقي لتنمية المهارات الفكرية التعلمية من خلال استعمال وسائل فاعلة تختزل الكثير من المتغيرات، والتي تعتبر محكات أساسية لإثبات مدى توفر مستوى جيد من التطور.

كما تدخل الجزائر في هذا المجال بقوة بإحداث تغيرات على المناهج الدراسية لتكوين تلاميذ أكثر إيجابية بتعليمهم كيف يفكرون وتحاول ذلك بإدخال أحدث الوسائل المدعمة لعمل الأستاذ بغرض جعل التلميذ المحور المحرك للعملية التعليمية التعلمية، انطلاقا من هذا فإن السعي الدؤوب لتنمية المهارات الفكرية لدى التلميذ وتحديدا مهارة حل المشكلات لن يتأتى إلا بتطبيق أسلوب تعليمي يوفر ذلك يتمثل في أسلوب حل المشكلات وذلك من خلال وضع التلميذ أمام مشكلة تتطلب منه استخدام مهاراته عن طريق إتباع خطوات مهارية لتجاوز هذه المشكلة باختيار أفضل بديل، ومن ثم يستطيع التلميذ أن يكتشف وأن يفهم ما حوله من مفاهيم، علاقات ارتباطية، تنظيمات معرفية تحقق له كيفية توظيف مكتسباته بشكل صحيح .

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات فلقد جاءت هذه الدراسة لفحص طبيعة هذه العلاقة وإضافة الجديد للدراسات النظرية والتربوية.

وعليه يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

– هل توجد علاقة بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

حيث تندرج ضمن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية يمكن صياغتها على النحو التالي:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام محددات الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام محددات الانتباه تعزى لمتغير المعدل التحصيلي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2– تحديد الفرضيات:

حدد الباحث متغيرات الدراسة على أساس متغير مستقل وهو المتغير الثابت في الظاهرة أي السبب والمتغير التابع في الظاهرة وهو الأثر أو النتيجة ، وفي هذه الدراسة يتحدد كل من محددات الانتباه كمتغير مستقل وحل المشكلات كمتغير تابع وعلى هذا الأساس يمكن تحديد فرضيات الدراسة بجملة من النقاط التالية:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام محددات الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام محددات الانتباه تعزى لمتغير المعدل التحصيلي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي .

3– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جملة من النقاط التالية:

– تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الانتباه ومهارة حل المشكلات في حياة الطالب وانعكاسات ذلك على تحصيله الأكاديمي وإنتاجيته في المجتمع وتكيفه مع محيطة ، وهذا ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، فمن الناحية النظرية نلاحظ ندرة الدراسات السابقة التي تناولت محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى التلاميذ خاصة العربية – **على حد علم الباحث** – وافتقار هذا المجال إلى البحوث التي تناولت هذا الجانب.

– تعد هذه الدراسة مكملة لسلسلة الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن السبل التي تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

– تفيد هذه الدراسة في إبراز دور محددات الانتباه في تطوير ورفع مهارة حل المشكلات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

– الوقوف على تأثير كل من الجنس والمعدل التحصيلي على محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

– المساهمة في إبراز العلاقة الموجودة بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات.

– يُتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة ونتائجها إفادة الباحثين والعاملين في المجال التربوي في ظهور بحوث جديدة في المجال.

4- أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة طبيعة العلاقة بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات.
- محاولة معرفة الفروق بين الجنسين في الانتباه .
- محاولة معرفة الفروق في الانتباه تبعا لمتغير المعدل التحصيلي.
- محاولة معرفة الفروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- محاولة معرفة الفروق في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير المعدل التحصيلي .
- إعطاء تصور واضح حول محددات الانتباه وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؛ بحيث تسهم في تحسينه بما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.
- إثراء مجال البحث العلمي.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

إن وضوح المقصود من المصطلح من شأنه أن يسهل على الباحث اختيار طرق وأساليب وتقنيات قياسه، كما أنه يسهل على المطلع على البحث فهم مقاصده والانتفاع من نتائجه، ولأننا نستعمل في كل بحث بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية قد تكون معانيها معقدة أو غير واضحة للقارئ، لذا لزم تحديد هذه المفاهيم تحديداً إجرائياً أي تحديد المعنى المقصود في البحث، وتوضح بدقة تصور الباحث حول المفاهيم الأساسية المستخدمة في الدراسة الحالية وعليه فمن الضروري تحديد المفاهيم المحورية التي يدور حولها بحثنا هذا، وسنكتفي في هذه المرحلة من البحث بعرض التعاريف الإجرائية فقط على أن نتناولها بإسهاب في مختلف فصول الدراسة:

- **مهارة حل المشكلات:** " هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة"**(سعادة، 2003، ص04).**

ويعرفها **حسن زيتوني** مهارة حل المشكلات" بأنها ذلك الجهد المعرفي و المهاري الذي يبذله التلميذ عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات للوصول إلى الحل **(زيتوني،2003 ، ص 25).**

ويعرفها الباحث إجرائيا: هي الطريقة التي يستخدمها التلميذ لإيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو مسألة مطروحة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال استبيان مهارة حل المشكلات المعتمد في هذه الدراسة. والذي يتكون من عدة أبعاد بناءاً على خطوات مهارة حل المشكلات التي وضعها **هبنر** Heppner(1984) وهي: الاتجـــاه العام و تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار والتقويم.

- **الانتبـــــــاه:** عرفه **وليم جيمس (1890)** بكونه" استحواذ العقل بشكل مفعم بالحيوية على شيء من بين أشياء أو سلاسل من الافكار التي يمكن أن تتاح في نفس الوقت ويستند الانتباه في جوهره على التنبؤ والتركيز والوعي ويتضمن هذا إهمال بعض الأشياء من أجل التعامل مع أشياء أخرى بشكل فعال(**سولسو،1996،ص212**).

تعريف راضي الوقفي(1998): الانتباه عملية توجيه و تركيز الوعي على منبه، و ذلك بتوجيه أجهزتنا الحسية الإدراكية لاختبار معلومات معينة لمعالجتها و تخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعالجة(**الوقفي، 1998، ص.48**).

محددات الانتباه: وتتكون من محددات داخلية ومحددات خارجية، **فالأول** منها يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته، وحالته الجسمية والنفسية وتلك يطلق عليها المحددات الداخلية، أما **الثاني** فيتعلق بخصائص المنبه وظروف الموقف الذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها المحددات الخارجية(**المليجي،1983،ص28**).

ويعرف الباحث الانتباه إجرائياً: بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على الاستبيان المعد لهذه الدراسة والذي يتكون من محددات داخلية هي: التهيؤ الذهني، النشاط العضوي، مستوى الاستثارة، الميول والاهتمامات، والراحة والتعب. ومحددات خارجية هي: حركة وتغير وشدة المنبه، حجم المنبه وموقعه، طبيعة المنبه وحداثته وتباينه، وكل هذه المحددات بني على أساسها الاستبيان الموضوع للدراسة الحالية.

ويعرف الباحث

- **مرحلة التعليم المتوسط:** هي المرحلة التي تتوسط بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات، وكانت تسمى سابقاً مرحلة التعليم الأساسي.
- **تلميذ السنة الرابعة متوسط:** هو التلميذ الذي يدرس في السنة الرابعة متوسط ويتراوح سنه بين 15 و16 سنة ويدرس في أخر سنة من مرحلة التعليم المتوسط.

التعريف الإجرائي للمعدل التحصيلي: هو المعدل السنوي الذي انتقل به التلميذ من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة متوسط، ويتم حسابه بجمع معدلات الفصول الثلاثة وتقسيمها على ثلاثة، ولقد قسمنا من خلاله العينة إلى فئتين: الفئة الأولى من معدل **10** إلى **11.99**، والفئة الثانية من معدل **12** فما فوق.

6- الدراسات السابقة:

لا مناص من العودة في أي دراسة علمية جادة للتراث النظري وعصارة مجموع الدراسات السابقة بحجة " **تراكمية العلوم** ." هذا ما يدفعنا للبحث عن الجذور النظرية والامتدادات المعرفية للدراسات العلمية والبحوث المجراة، وعليه لا يستقيم البحث العلمي إلا بسنده النظري. ولأجل ذلك سعى الطالب جاهداً للإلمام – **حسب استطاعته** – بجوانب موضوع الدراسة، وذلك بالبحث في خلاصة نتائج الدراسات السابقة والاستفادة منها أيمّا استفادة : طريقة انتقاء العينة والأدوات السيكو مترية المستعملة، المنهج، ضبط المتغيرات.....إلخ

وقد عمد الطالب إلى تقسيم الدراسات السابقة المحصل عليها إلى:

- **دراسات عربية.**
- **دراسات أجنبية.**

6-1- الدراسات العربية:

6-1-1- دراسة البرصان، إسماعيل وعبده، إيمان (2012):

"عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية" هدفت الدراسة إلى استقصاء عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقتها بحل المشكلة الرياضية، وبلغت **عينة** الدراسة (299) طالبا وطالبة اختيروا من الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم **استخدام مقياسين** / أحدهم في حل المشكلة الرياضية والأخر في عادات العقل شمل أربع عادات عقلية، واستخدمت الباحثة **الأساليب الإحصائية** كالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار T-

testوتوصلت الدراسة إلى **النتائج التالية** تدني نتائج عادات العقل الأربعة لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والإناث باستثناء عادة التفكير فوق المعرفي حيث كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذكور.

6-1-2- دراسة الزغبي، أمل (2011):

"الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات" هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة بمهارات حل المشكلات العامة بفاعلية الذات العامة بمستوياتها المختلفة (مرتفع – متوسط – منخفض) وذلك على **عينة** مكونة من (200) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في **إدارة بنها** طبق عليهم **مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة**، وكذا **مقياسي حل المشكلات العامة وفاعلية الذات العامة** من إعداد الباحثة، **وتوصلت الدراسة** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في الأبعاد المختلفة لمقياس الذكاءات المتعددة لدى المجموعات الثلاثة من فاعلية الذات العامة (المرتفعة - المتوسطة – المنخفضة) عدا البعدي (الذكاء الجسمي – الذكاء الموسيقي)، حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين لدى مجموعتي الطلاب ذوى مستويي فاعلية الذات (متوسط– منخفضة)، كما **توصلت الدراسة** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس حل المشكلات العامة بين متوسطات درجات الطلاب ذوى مستويات فاعلية الذات العامة (مرتفع– متوسط – منخفض) لصالح الطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة.

6-1-3- دراسة محالي ججيقة(2011):

دراسة تناولت **علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة**، حيث تكونت العينة من (150) تلميذ علوم تجريبية من ثانوية اسماعيل علي و20 أوت بمدينة تيزي وزو، واستعملت مقياس مهارة حل المشكلات، ومقياس التوافق الدراسي، ومن نتائجها:

- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين.
- وجود فروق في التوافق الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

6-1-4- دراسة د .يوسف موسى مقدادي و د .جمال عبد الله أبو زيتون(2010):

دراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاء الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج توجيه جمعي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية، ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف السابع والثامن الأساسي .وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية 25 وضابطة 25) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التوجيه الجمعي والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة.

6-1-5- دراسة أبو زيتون، جمال و بنات، سهيلة (2009):

"التكيف النفسي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين" هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمركز **الريادي في عين باشا بالأردن، وهدفت** إلى التعرف على العلاقة بين التكيف ومهارة حل المشكلات لديهم، وتكونت **عينة الدراسة** من(99) طالبا من الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمركز الريادي في عين الباشا في الأردن **وأشارت النتائج** إلى أن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان منخفضا، كما كان التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي، كما **أشارت النتائج** إلى أن مهارة توليد البدائل أعلى مهارات حل المشكلات لدى الموهوبين والمتفوقين، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة.

6-1-6- دراسة أبو جاموس، أسامة(2009):

"الاضطرابات الانفعالية، ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين" هدفت الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات الانفعالية بإبعادها الأربعة وهي:

الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل، ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين في **محافظة رفح** وأجريت الدراسة في الفصل الأول من السنة الدراسية لعام 2008-2009 ، وبلغت عينة الدراسة 194 طالبا وطالبة 84 طالبا و 110 طالبة، واستخدم الباحث استبانة الاضطرابات الانفعالية بإبعادها الأربعة وهي :الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل واستبانة مهارة حل المشكلات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية ومنها التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الدراسة انه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في البعد الانفعالي ولصالح الذكور في البعد السلوكي والبعد المعرفي لدى طلبة الصف الحادي عشر فكلما زادت الاضطرابات قلت مهارة حل المشكلات.

6-1-7- دراسة د يحي احمد القبالي (2009):

هدفت الدراسة إلى تعرف **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين** في المملكة العربية السعودية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (32)طالبا من الصف الثالث المتوسط(التاسع) بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وتكونت من (16) طالبا، والمجموعة الثانية ضابطة، وتكونت من 16 طالبا . واستخدمت لجمع البيانات أداتان : الأداة الأولى، مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية، مقياس الدافعية للإنجاز .ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من (20)جلسة تدريبية ، طبق على أفراد العينة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2008/2009)كما تم استخدام تحليل التباين المشترك ، وتحليل التباين المشترك المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينها . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **α ≥ 05.0** بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية . كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ≥ 05.0 بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز

تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية .وفي ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة، يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بموضوع الألعاب الذكية ضمن برامج الموهوبين والمتفوقين، وإجراء دراسات إضافية تتناول متغيرات أخرى، مثل : المراحل العمرية الأخرى، والجنس.

6-1-8- دراسة حمودة (2006):

والتي هدفت إلى التعرف إلى كيفية تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية معرفة قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال حل المشكلات، حيث اختيرت مجموعة الدراسة من بين طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس القاهرة، وقام بتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على حل المشكلات والتحصيل المعرفي في الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار القدرة على حل المشكلات لصالح القياس البعدي.

6-1-8- **دراسة بو حديد، رشدية محمد(2006):**

الانتباه الصفي لدى الطلاب المراهقين فاقدي الوالدين بالمرحلة الأساسية العليا والثانوية بمحافظة الخليل، هدف هذا البحث إلى التعرف على الانتباه الصفي لدى الطلاب المراهقين فاقدي الوالدين بالمرحلة الأساسية العليا والثانوية بمحافظة الخليل، بفلسطين. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث من جميع الطلاب والطالبات المسجلين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل (الحكومية، والخاصة) في المراحل الأساسية العليا والثانوية، والبالغ عددهم 28214 منهم 14397 إناث و12817 ذكور، في حين تكونت عينة الدراسة من 130 طالبا وطالبة، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث جمعت بياناتها مستخدمة استبانة خاصة بالموضوع قامت بإعدادها الباحثة حيث قسمتها إلى ثلاثة أقسام، مستعينة باختبار الانتباه الذي قام بتصميمه عبد العزيز ثابت وقد استخدمت الباحثة طرقاً متعددة في المعالجات الإحصائية تمثلت في اختبار ت للعينة الواحدة لمقارنة الوسط الحسابي في العينة بوسط محكي ليقيس درجة الإيجابية، وقد تم فحص فرضيات البحث عند المستوى 0.05 =a عن طريق اختبار ت واختبار تحليل التباين

الأحادي ومعادلة الثبات ألفا كرو نباخ واختبار معاملات الارتباط بيرسون وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن السمة العامة للانتباه متوسطة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الانتباه عند الطلاب فاقدي الوالدين أو أحدهما أو غير فاقدي الوالدين. ووجدت الباحثة أنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الانتباه عند الطلاب فاقدي الوالدين أو أحدهما تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة (متغير الجنس، العمر، أسباب الفقدان، عدد سنوات الفقدان ومقدم الرعاية). واختتمت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها تدريب المعلمين على رفع درجة الانتباه لدى الطلاب بالوسائل التعليمية المرئية، وضرورة التعاون التربوي بين الأهل والمدرسة عبر مجالات التنسيق المختلفة لمتابعة الطلاب والإحاطة بمشكلاتهم، بالإضافة إلى المقترحات لأبحاث أخرى ومنها إجراء دراسة مماثلة على جميع المراحل الدراسية الأخرى بما فيها الجامعية والضغوط النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

6-1-9- دراسة خشان (2005):

هدفت إلى تقصي **أثر تقديم مادة تعليمية مستندة إلى بناء المعرفة الرياضية من خلال مهارة حل المشكلات في تنمية قدرة طلبة الأول الثانوي العلمي**، وقسموا إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست بأسلوب التعلم الصفي التقليدي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي واختبار لقياس القدرة على حل المشكلات، وكانت أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في القدرة على حـــل المشكلات، وتفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة الضابطة في مجال التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال حل المشكلات ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من علامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال التحصيل الدراسي ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس.

6-1-10- دراسة أيمن الهادي محمود (2005)

تهدف الدراسة إلى **معرفة فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقليا**، وأجريت الدراسة على عينة قوامها " 10 " أطفال متخلفين عقليا قابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بمدينة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية ضابطة) وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الانتباه والدرجة الكلية على مقياس مستوى الانتباه، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الانتباه والدرجة الكلية على مقياس مستوى الانتباه في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب د رجات المجموعة الضابطة في مهارات الانتباه والدرجة الكلية على مقياس مستوى الانتباه في القياسين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الانتباه والدرجة الكلية على مقياس مستوى الانتباه في القياسين البعدي والتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج).

6-1-11- منى حسن السيد السيَد بدوي (2004) : دراسة حول **أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح والضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، تكونت عينة البحث من (48) طفلا وطفلة من الصف الثالث بالمدرسة الابتدائية بمصر، وانقسمت الى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية وقوامها (24) طفلا وطفلة (24) طفلا من ذوي صعوبات التعلم . يهدف البحث الى الكشف عن أثر تطبيق برنامج تدريبي في استراتيجيات الانتباه مثل استراتيجية الفعالية ،التغيير والاختيار وغيرها عن طريق الاستجابة لمثيرات تظهر بشكل متتابع وليس في آن واحد. ومعرفة تأثير ذلك على التذكر الصريح والضمني لدى عينة الدراسة .

6-1-12- دراسة المنصور، غسان (2004):

"أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات، لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث بلغ عدد أفرادها 100 تلميذ وتلميذة من مدارس **مدينة دمشق** الرسمية، مع الإشارة إلى أن هناك فرضية تقول بوجود علاقة بين أساليب معينة في التفكير وبين **الأداء على مقياس حل المشكلات**، وتوصل الباحث إلى **النتائج الآتية:**

1- ليس هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.

2- ليست هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

3- هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزي لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4- ليست هناك فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

6-1-13- دراسة مليحة، نبيل (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على **علاقة الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر** وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث ثلاثة اختبارات اختبار الذاكرة قصيرة المدى وهو يتكون من قائمتين الأولى من عشرة كلمات لأشياء متنوعة (عربية) والثانية تتكون من عشرة كلمات لأسماء علم أجنبية والاختبار الثاني هو اختبار الذاكرة طويلة المدى حيث يتضمن قصة عن منافسة بين لاعبي كرة قدم ينتمون إلى ناديين مختلفين وتحتوي القصة على عشرة أسماء عربية غير مألوفة كي لا تكون سهلة في التذكر ، أما الاختبار الثالث هو اختبار القدرة على حل المشكلات ، ويتكون من ثماني مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر الرياضيات للصف العاشر وهو من إعداد الباحث ، حيث استخدم الباحث من الأساليب الإحصائية صدق الاتساق الداخلي ومعادلة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط المتعدد لاختبار

فرضيات الدراسة ، وتوصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة قصيرة المدى ، وأنه توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى ووجود علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات والتفاعل بين درجاتهم في كل من اختباري الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

6-1-14- دراسة العدل وعبد الوهاب (2003):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين العاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي ، وكانت عينة الدراسة (236) طالباً منها (120) طالباً و(116) طالبة واستخدم الباحث في دراسته اختبار الذكاء العالي من إعداد السيد محمد خيري ، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار 1970 ، واختبار التحصيل الدراسي ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين . وحين قام الباحث باختبار صحة الفروض باستخدام معاملات الارتباط والنسب (واختبارات وتحليل الانحدار*المئوية ومعادل) و (الفروق بين النسب وتحليل التباين) وتوصل الباحث إلى بعض النتائج ومن أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حيث إن كلاً منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية ، وإلى اختلاف العلاقة في حالة العينة الكلية عنها في حالة المتفوقين عقلياً ، ووجود فروق دالة إحصائياً في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين ووجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة والتقويم ، وكذلك وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس ووجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

6-1-15- دراسة توحيدة عبد العزيز(2000):

بحثت الدراسة في **فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على أسلوب حل المشكلات في التدريس**، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلمة بمرحلة رياض الأطفال طُبق عليهن اختبار الإلمام المعرفي لأسلوب حل المشكلات، والمقياس الادراكي لأسلوب حل المشكلات وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح، ثم أعيد التطبيق بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، وباستخدام اختبار(ت) ومعامل الارتباط أظهرت النتائج :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين متوسطي درجات الأداء" القبلي والبعدي "للمعلمات في اختبار الإلمام المعرفي، وذلك لصالح التطبيق البعدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين متوسطي درجات الأداء ،" القبلي والبعدي "للمعلمات في المقياس الادراكي لأسلوب حل المشكلات، وذلك لصالح التطبيق بين درجات المعلمات البعدي، وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ب0.05 في كل من اختبار الإلمام المعرفي لأسلوب حل المشكلات والمقياس الادراكي لأسلوب حل المشكلات.

6-1-16- دراسة العدل عادل (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى **مراجعة نموذج كوان لتجهيز المعلومات لقدرات الانتباه والتخزين مع دراسة متغيرات الإدراك والفهم داخل النموذج** والتأكد من أهمية التعرف على البنية المعرفية للأفراد والمتغيرات المحددة لها باعتبارها مسئولة عن أداء العمليات العقلية وخاصة في ما يتعلق بتعدد استراتيجيات المعالجة واستخدم الباحث عينة قدرها (185) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدينة الإسماعيلية وقام الباحث باستخدام اختبارات الانتباه من إعداد الباحث واختبار الإدراك من إعداد فرنش وآخرون ، واختبار الذاكرة من إعداد الباحث واختبار الفهم من إعداد الباحث واختبار الذكاء المصور واستخدم الباحث اختبار (وأخيراً توصل الباحث إلى وجود علاقة * تربيع كاي والتحليل العاملي وتحليل التباين) .

ومن نتائجه وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في استراتيجيات الانتباه المركز ودرجاتهم في الإدراك والذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى والفهم ، ووجود بناء عاملي يوضح العلاقة بين استراتيجيات الانتباه وكل من الإدراك والذاكرة والفهم ، ووجود تأثير دال لكل من استراتيجية الانتباه ونوع المتغير المعرفي على درجات التلاميذ في الانتباه ، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين استراتيجية الانتباه (الموزع – المركز) ونوع المتغير المعرفي (الإدراك – الفهم – الذاكرة) على درجات التلاميذ في الانتباه.

6-1-17- دراسة عبد الكريم محمد شاذلي(1998):

استهدفت التعرف على **تأثير حل المشكلات كأسلوب في التفكير على الاتجاه العلمي للطلبة وميلهم للعلوم كمادة دراسية**، وتكونت العينة من (31) طالب وطالبة بالجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (16) طالبا وطالبة خضعوا لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات، والثانية ضابطة وعددها (15) طالبا وطالبة خضعت للبرنامج اليومي المعتاد طُبق عليهم مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه العلمي، ومقياس الميل نحو المادة الدراسية، وبحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، واختبار مان ويتن، أظهرت النتائج : نمو مهارات حل المشكلة لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريبات وفق الأسلوب المقترح بدرجة أكبر من نموها لدى افراد المجموعة الضابطة، وأن نسبة الكسب لمهارات حل المشكلات لدى افراد المجموعة التجريبية نسبة ذات دلالة مما يؤكد فعالية الأسلوب المقترح.

6-1-18- دراسة حمدي، نزيه (1996):

"العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب لدى طلبة كلية التربية بجامعتي الجامعة الأردنية وجامعة البحرين" هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب، لدى **عينة** من طلبة مستوى السنتين الأولى والثانية في كلية التربية بجامعتين عربيتين هما:

الجامعة الأردنية (290) طالبا، **وجامعة البحرين** (144) طالبا وقد استخدم لهذا الغرض **قائمة بيك للاكتئاب** لحمدي ورفيقاه، (1988)، **ومقياس حل المشكلات** الذي طور لغاية هذه الدراسة بالرجوع إلى النموذج الذي اقترحه هبنرHeppner 1978في حل المشكلات وتم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين بناء على درجاتهم على قائمة الاكتئاب :مجموعة غير المكتئبين ومجموعة المكتئبين، وحسب قيم(ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في مهارات حل المشكلات أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وفي كل درجة من الدرجات الفرعية في عينة الجامعة الأردنية وعينة جامعة البحرين والعينة الكلية، **وأظهرت النتائج** وجود ارتباطات سالبة ذات دلالة تراوحت (0.34-0.54) بين دراجة الاكتئاب من جهة ومتغيرات حل المشكلات من جهة أخرى، **وأظهرت تحليل الانحدار المتعدد المتدرج** أن متغيري التوجه العام واتخاذ القرار قد فسرا معا نسبة

جوهرية من التباين في الاكتئاب بلغت % 29 في عينة الجامعة الأردنية و % 27 في عينة جامعة البحرين.

6-1-19- دراسة عبد السميع وعبد العال (1996):

تناولت **فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات**، وتكونت العينة من 20طفلا بمرحلة الروضة طُبق عليهم برنامج للتعلم التعاوني واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة من قبل المعلمات وباستخدام اختبار" ت "أظهرت النتائج :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي قبليا وبعديا ، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الملاحظة قبليا وبعديا ، وذلك لصالح الملاحظة بعديا.

6-1-20- أماني السيد ابراهيم حسن زويد (1996) : دراسة حول **استراتيجية الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**، وتكونت عينة الدراسة من (210) تلمذاً (110بنين و100 بنات) من الصف الخامس بالحلقة الاولى من التعليم الاساسي، ببعض مدارس مدينة ابو كبير بمصر ومتوسط أعمارهم 10 سنوات و6 اشهر .

هدفت الدراسة البحث عن أثر الفروق بين الجنسين، وبين الأفراد مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي على جوانب استراتيجية الانتباه الانتقائي البصري، وكذا جوانب الانتقاء السمعي.

وتؤكد النتائج ان للفروق الفردية تأثير على استراتيجية الانتباه الانتقائي السمعي والبصري، وأثبتت الدراسة أن الفرق في التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة يؤثر على استراتيجية الانتباه لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

6-1-21- دراسة أشرف حكيم فارس (1995):

استهدفت هذه الدراسة **دراسة الانتباه وحل المشكلات بالإضافة لمصادر الضوضاء** كما تهدف إلى التعرف على أيهما أكثر تأثيراً " الضوضاء المستمرة – المتقطعة " على الانتباه وحل المشكلات ومقارنتها بعدم الضوضاء، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة المنيا ، وتتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة.

واستخدمت الدراسة اختبارات الانتباه واختبار حل المشكلات، ومشتتات الانتباه، وساعة توقيت لحساب الزمن، وكان من أهم النتائج ما يلى:

- أثبتت الدراسة أن الضوضاء المتقطعة أكثر أثراً على الانتباه من الضوضاء المستمرة.

- أثبتت الدراسة أيضا أن الضوضاء المستمرة تؤثر على الزمن وليس التعرف على درجة الاختبار في مقارنتها بعدم الضوضاء.

6-1-22- دراسة أحمد شبيب (1992)

واستهدفت الدراسة **معرفة أثر التدريب على استراتيجية الاستفهام الموجه وغير الموجه على مهارة الفرد في حل المشكلات** وتكونت العينة من (60) طالب من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (مجموعة الاستفهام الموجه – مجموعة الاستفهام غير الموجه – المجموعة الضابطة) بواقـــــع (20) طالب في كل مجموعة طبق عليهم مقياس حل المشكلات قبلياً للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بينهم في مهارة حل المشكلات قبلياً ، ثم تم تنفيذ البرنامج التدريبي لاستراتيجية الاستفهام الموجه وغير الموجه على المجموعـــات التجريبية دون المجموعة الضابطة وبعد انتهاء فترة التدريب تم القياس البعدي ، وباستخدام تحليل التغاير ، أظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعتي (الاستفهام الموجه والاستفهام غير الموجه) والمجموعة الضابطة في مهارة حل المشكلة " القدرة على حل المشكلات –الإقدام – الإحجام – التحكم الذاتي عند حل المشكلة " ، وذلك لصالح مجموعة الاستفهام الموجه في الحالة الأولى ، ومجموعة الاستفهام غير الموجه في الحالة الثانية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجموعة الاستفهام الموجه ومجموعة الاستفهام غير الموجه في مهارة حل المشكلة " القدرة على حل المشكلات – الإقدام – الاحجام " وذلك لصالح مجموعة الاستفهام الموجه 0 في حين لا توجد فروق بينهم في بعد التحكم الذاتي.

6-1-23- دراسة يوسف جلال يوسف(1989):

تناولت هذه الدراسة **علاقة الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية** .وكونت عينة الدراسة من 226 طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة المنصور وباستخدام اختبار الاشكال المتضمنة والصور الجمعية لقياس أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال وكذلك مقياس مدى الانتباه قام الباحث بإعداده ويتكون من اثني عشر فقرة يتضمن كل منها 10 كلمات.

وبعد التحليل الاحصائي توصل الباحث إلى أن مدى الانتباه لدى المستقلين مجاليا واسع ومتصل ولدى المعتمد يضيف ومتقطع وأن الفروق الناتجة بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي العام يمكن تفسيرها في ضوء أسلوبهم المعرفي (مستقل – معتمد) ومدى

الانتباه(واسع – ضيق) بالإضافة إلى متغيرات أخرى .وأن أفضل الطلاب في التحصيل الاكاديمي هم المستقلون عن المجال الادراكي ذوى مدى الانتباه الواسع.

6-1-24- دراسة الزيات (1984):

هدفت هذه الدراسة إلى **التعرف على مدى ارتباط كل من السن والذاكرة والمستوى التعليمي كمؤشر للبنية المعرفية بمستوى الأداء على حل المشكلات** والتعرف على الوزن النسبي لدور كل من هذه المتغيرات الثلاث في التباين الكلي لمستوى الأداء على حل المشكلات عند اختلاف المرحلة العمرية والمستوى التعليمي والتعرف على أي من هذه المتغيرات ذو تفاعل موجب التأثير في مستوى الأداء على حل المشكلات وحاولت هذه الدراسة التوصل إلى معادلات يمكن بموجبها التنبؤ بمستوى الأداء على حل المشكلات ، واشتملت العينة على (100) طالب وطالبة منهم (65) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس سنة ثالثة شعبة بيولوجي ، و(35) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم الخاص السنة الثانية ، واستخدم الباحث اختبار الذاكرة وهو أحد اختبارات بطارية اختبارات فلاتجان لتصنيف الاستعدادات وقام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين ومعامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل التباين الثنائي والأسلوب الإحصائي الخاص لتحليل المسار، وتوصل الباحث إلى أن حل المشكلة يتطلب سعة تذكريه تسمح بمعالجة المعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى لطبيعة الموقف المشكل ومتطلباته ، وأن ذاكرة الفرد الأكثر معرفة وخبرة لديه مخزون من استراتيجيات الحلول التي سبق له استخدامها في مشكلات قد تكون مماثلة أو مشابهة للمشكلة له قدرة أكبر على حل المشكلات ، وأن هناك ارتباط وثيق بين البنية المعرفية (المستوى التعليمي) وسعة الذاكرة لدى الفرد ، وأن حل المشكلة كأي نشاط عقلي يكون محكوماً بطبيعة التكوين العقلي ومستوى الأداء على أي مشكلة أو مهمة من المهام هو دالة مشتركة لكل من محددات المشكلة.

6-1-25- دراسة الزيات (1984):

وهدفت هذه الدراسة إلى **معرفة مدى تأثير تكرار إضافة المعلومات على مستويات مختلفة من الذكاء من خلال أسلوب حل المشكلات** ، حيث تكونت عينة الدراسة من (89) طالب من الصف الثاني عشر على الطلبة الراغبين للخضوع لإجراء الاختبار ، واستخدم الباحث اختبار دال على مرحلة المراهقة لقياس ذكاء طلاب المرحلة العليا ، وتم تصميم هذا الاختبار من خلال استخدام طلاب ذوي المستوى المرتفع وتتضمن البالغين ، للباحثين والمهنيين والطلاب المتوقع التحاقهم بالجامعة والمهن المختلفة ، وقد استخـــدم الباحث الأساليب الإحصائية المكونة من اختبار(One way Anova) واختبار (Z.Statistical test) واختبار .+T.Tes وقد توصل الباحث إلى النتائج المتمثلة في أن تحليل الفروق بين متوسطات المتغيرات يوفر بعض المؤشرات التي تدعم الفرضية الأولى بشكل جزئي والمتمثلة في أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات تعزى إلى المعلومات المضافة والمكررة لدى نفس الذكاء وتوصل الباحث أيضاً على أنه تتزايد درجات حل المشكلات بصورة ملحوظة مع المعلومات المضافة أكثر من المكررة أما بالنسبة للطلاب ذوي الذكاء المنخفض فالفروق غير ملحوظة وغير هامة ، حيث إنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في المعلومات المكررة والمضافة ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في سرعة استيعاب المعلومات ، حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الذكاء المرتفع والمنخفض في هذا المتغير تعزى إلى أسلوب تقديم المعلومات فالفروق بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء لا يوجد لها دلالة إحصائية ، والفروق بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي مستوى الذكاء تعزى إلى نوع المعلومات المقدمة.

6-2- الدراسات الاجنبية:

6-2-1- دراسة توركوم Turkum (2011):

"وجهة نظر المراهقين حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف" هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف، وتكونت **عينة الدراسة** من 600 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من 14 سنة إلى 19 سنة في **منطقة اسكيشير- تركيا** وقد تعرضوا **لمقياس حل المشكلات** واستبانة أعدت لغايات الدراسة .

وكانت نتائج الدراسة :انه لا توجد فروق في النظرة حول حل المشكلات تعزى للجنس، بينما هناك فروق تعزى إلى درجة التعرض للعنف ، حيث ترتفع النظرة الايجابية لحل المشكلات بارتفاع درجة التعرض للعنف.

6-2-2- دراسة إدلر Edler (2003):

هدفت إلى التعرف على **بيئة التعليم القائم على حل المشكلات في كليات التعليم العالي من حيث المناهج وطرق التدريس والطلاب الذين يمارسون التعلم القائم على حل المشكلة في المقررات الدراسية.**

وحاولت الدراسة تحليل الفوائد والمضار والتحديات التي تواجه هذا الاتجاه في التعليم من وجهة نظر المعلمين الجامعيين والطلاب، ولأجل ذلك تم بناء أداتين مسحيتين الأولى للأساتذة والثانية للطلاب، واختبرت الهيئة الأمريكية للتعليم العالي مجتمع الدراسة، وأشارت الدراسة إلى وجود نقاط تشابه عديدة بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالبحوث التي أجريت من قبل باستخدام أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات، واتفقوا على أن أسلوب التعلم القائم على حل المشكلة يزودهم بمهارات التفكير الناقد ويتيح الفرصة المناسبة للتعامل مع المشكلات الحياتية، الأمر الذي يؤهلهم ويعدهم للحياة المهنية القادمة .إلا أنه كان هناك تشكك وحيرة حول النمط المحدد من التعلم القائم على حل المشكلة، والذي يجب على الكلية أن تستخدمه.

6-2-3- دراسة Anne,B **(1996):**

استهدفت دراسة **استراتيجيات وأساليب انتباه الأطفال وفهمهم لبرامج التليفزيون**، كما اهتمت بدراسة الذاكرة البصرية فيما يختص بمواقف تمثيلية مصورة تلفزيونيا؛ وذلك بهدف تقييم

الاستجابة الاستراتيجية للأطفال نحو أهمية محتوى هذه البرامج تحت ظروف مختلفة وتذكرها (استرجاعها)، وتم اختيار القصص التليفزيونية لتمثل كلا من الأهمية القصوى والدنيا للمعلومات المقدمة، سواء سمعية أو بصرية، وقد تم الحصول على تسجيلات مستمرة لسلوك المشاهدة، كما تم قياس الانتباه والتذكر لجميع البرامج التي تم اختيارها، وقد تم تحديد ثلاثة شروط لاختلاف كمية الانتباه البصرى الذى يوجهه الأطفال نحو تلك البرامج وهى : شرط الاحتياج الشديد مع تقسيم انتباه الأطفال بين التليفزيون وأنشطة أخرى، وشرط الاحتياج البسيط مع وجود تشتت انتباهي اختياري، وشرط التذكر في وجود مثيرات أخرى، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلى:

- اختلاف الانتباه تبعا لشروط المهمة حيث أن هناك اثنين من الشروط " الاحتياج البسيط – والتذكر " وقد أدت إلى خفض الانتباه نحو البرنامج.
- لم يختلف التذكر اختلافاً واضحاً بين شروط المهام.
- اختلاف الانتباه تبعاً لأهمية وشكل البرنامج.
- إن عملية التذكر الخاصة بأهمية وشكل البرنامج تأثرت بكل من السن وشرط المهمة، وكانت النتيجة لجانب الأطفال الكبار حيث أظهروا قدرة أكبر في تذكر المعلومات الأكثر الأهمية.
- أكدت الدراسة على زيادة الحاجة لتوزيع الانتباه بين برامج التليفزيون وأنشطة أخرى نظرا لأهميتها لنمو الأطفال.

6-2-4- دراسة **Anne,S .(1996)**

قامت هذه الدراسة بفحص **طبيعة مركز الانتباه البصرى** وذلك بقياس التفاعل بين المثيرات التي تجذب الانتباه البصرى، واهتمت الدراسة بالظهور المفاجئ للمثير لاستدعاء الاستجابة في منطقة مركزية وبالتالي منع سقوط النظر على مثيرات أخرى خارجية، وقد تم استخدام شاشة كمبيوتر وفيها تتم عمليات اختباريه لقياس الانتباه البصرى، وقد اعتبرت الدراسة استجابات الأشخاص معيار يتم به قياس الانتباه البصرية، وقد اشتملت المثيرات المدروسة على ما يلى:

- عرض مثيرين في نفس مركز الرؤية في توقيتين مختلفين.
- عرض مثيرين متشابهين في وقت واحد ولكن في مواقع مختلفة.
- عرض مثيرين متشابهين في أوقات ومواقع مختلفة.
- عرض مثيرين متشابهين في مركز الرؤية مرة واحدة

وأظهرت الدراسة ما يلى:

– لوحظ في الدراسة في المرة الاخيرة أنه تم تركيز الانتباه في مركز واحد ولم يتشتت الانتباه إلى مثيرات إضافية.

– في حالة وضع مثيرات أخرى على جانبي المثيرات الموجودة أي في مركز الانتباه يكون لها استجابات مختلفة اعتماداً على المسافة الفاصلة الموجودة بين المثيرين؛ ولذا فقد أكدت الدراسة أن الاستجابة للمثيرات الموجودة على جانبي المثير المركزي يكون أقرب إلى المثيرات البعيدة المسافة.

6-2-5- دراسة ترنر Turner, B. (1996):

تهدف هذه الدراسة إلى **استقصاء قيمة الاستجابة وتأثيرها على مستوى الانتباه والتحصيل الأكاديمي** من ناحية ودقة وتقدير الذات من ناحية أخرى، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ستة تلاميذ في سن المدرسة الابتدائية، وتم مقارنة الإرشاد الديني والإرشاد الذى يعتمد على المهارات الاجتماعية والتعليمية على أربعة تلاميذ من التلاميذ الستة وجميعهم من التلاميذ المتأخرين دراسيا، وبعد اجراء القياسات القبلية والبعدية وبعد انقضاء البرنامج على مدار ثمانية أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، وأظهرت النتائج ما يلى:

– أن حساب قيمة الاستجابة كان فعالاً في زيادة الانتباه والأداء الدراسي، وتقدير الذات لدى العينات الإرشادية ولم تظهر فروقاً راجعة لنوع الإرشاد المستخدم.

6-2-6- دراسة ليندة وجيمس Linda ,J & James, K (1995):

تناولت هذه الدراسة **دراسة مقارنة لألعاب الأرقام والانتباه لمعلومات الأرقام باختلاف النـــوع (الجنس)**، واهتمت بفحص ما إذا كان الذكور يعرفون أكثر من معلومات الأرقام من الإناث إذا ما تم تقديم تلك الأرقام في سياق يرتبط بالذكور أو في سباق غير محدد الجنس، وأيضا إذا ما كان الإناث يعرفون أكثر عن معلومات الأرقام إذا ما تم تقديمها في سياق يرتبط بالإناث واشترك في هذا البحث عينة قوامها " 162 " طالبا قبل التخرج لدعم هذه الفرضية، وتم مناقشة المضامين الخاصة بالارتباط النوعي للمواد الرياضية والاختلافات الجنسية أو النوعية وعلاقتها بالتحصيل والأداء في الرياضيات، وأكدت على فاعلية استخدام ألعاب الأرقام في جذب الانتباه وزيادة التحصيل الدراسي.

6-2-7- دراسة برقن وموزلي Bergen, M & Moseley,J (1994):

تناولت هذه الدراسة دراسة **الانتباه والقدرة على تحويل الانتباه وعلاقته بالنمو اللغوي** والقدرة على قراءة الكلمات وتركيب الكلمات مع الاسم وذلك من خلال الكلمات الملونة وغير الملونة وقد استخدمت وسائل تعليمية وأدوات وألغاز ذات تعاريج توضح الكلمات والحروف، وأظهرت الدراسة ما يلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين عقليا وكذلك من ذوى التخلف العقلي الشديد في التعرف على الكلمات الملونة وغير الملونة، وكذلك التعرف على الاسم الأول للفرد الخاضع للدراسة وذلك لجانب غير المتخلفين.
- وجدت الدراسة صعوبة لدى الأفراد من ذوى التخلف العقلي البسيط والشديد في الاستجابة لمحاولات قراءة الكلمات وكذلك صعوبة في تحويل الانتباه وفى محاولات تركيب الكلمات مع الاسم.

6-2-8- دراسة دريسكول Driscoll, S(1994):

قامت هذه الدراسة بعمل **تقييم لوسائل الانتباه الموضوعية السمعية والبصرية** وذلك للتعرف على أساليب جديدة لعلاج مشكلات الانتباه لدى الأطفال، وفي هذه الدراسة تم تصميم وبرمجة 4 مهام تستغرق كل منها 5.7 دقيقة وذلك لإجرائها على جهاز كمبيوتر، وتلك المهام عبارة عن استخدام مؤثرات بصرية مثل أشكال صندوقية ملونة والثانية تتمثل في استخدام مؤثرات صوتية عبارة عن صوت يسمع مرة أو مرتين، والثالثة الطريقة التقليدية وفيها يتم عرض حرف واحد على **C** (حرف يتبعه) **T** وتتمثل في التعرف على الحروف الشاشة في كل مرة والمهمة الا ربعة، وفيها يتم إظهار الحرفين مجتمعين على الشاشة في نفس التوقيت، وقد أجريت الدراسة على مجموعتين من الأطفال لديهم مشكلات انتباهيه، ويطلب منهم التركيز على مثير معين دون المثيرات – وتتراوح أعمارهم بين " 5-12" سنة.

وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال في أداء المهام المطلوبة وذلك باختلاف السن.
- كانت استجابات معظم الأطفال منخفضة في الطريقة التقليدية في التعرف على الحروف طبقاً لاختبار الأداء المستمر.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال من ذوى الانتباه المنخفض وذوي الانتباه العادي بنسبة 84 % لجانب الأطفال ذوي الانتباه العادي في جميع القياسات.

– قدمت الدراسة توصيات بضرورة التركيز في الأبحاث المستقبلية على الأبحاث التي تستخدم نماذج متعددة ومثيرة واستخدامها كمتغيرات تساعد في قياس الانتباه بصورة أفضل.

6-2-8- دراسة تشا ومريل Cha,K. & Merrill, A(1994) :

قاما بدراسة **تأثيرات عمليات الانتباه الانتقائي على القدرة على التعرف على الحروف المقدمة للأفراد على أساس اللون**، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (25) فردا من الافراد البالغين من المتخلفين عقليا وغير المتخلفين، وقد أسفرت النتائج عن:

– وجود تحسن كبير في أداء الافراد المتخلفين عقليا في المحاولات المتشابهة وعجز وضعف في الأداء في المحاولات غير المتشابهة.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الافراد المتخلفين عقليا وغير المتخلفين عقليا في المحاولات المتشابهة وغير المتشابهة لجانب الافراد غير المتخلفين عقليا.

–أكدت الدراسة على أهمية الانتباه الانتقائي في تنمية مهارة التمييز والتصنيف، كما أكدت على أهمية استخدام المثيرات البصرية القائمة على أساس اللون في التعرف على الأشياء.

6-2-9- دراسة Merrill, A. & Peacoch, M. (1993):

استهدفت هذه الدراسة **قياس مدى الاستجابة تجاه المثيرات البصرية والسمعية الخاصة بتصنيف بطاقات الصور على أساس نوعيات سهلة ونوعيات صعبة**؛ وذلك للدلالة على الانتباه والقدرة على أداء المهام، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها " 48 " فرداً من العاديين ومن المتخلفين عقليا، وأظهرت الدراسة ما يلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين المتخلفين عقليا والعاديين في مدى الاستجابة وزمن الاستجابة تجاه المثيرات البصرية والسمعية لصالح العاديين.

– اظهر كثير من الأفراد العاديين زيادة في الانتباه تجاه المهام الصعبة بينما أظهر البعض من الافراد المتخلفين عقليا زيادة في الانتباه تجاه المهام السهلة.

6-2-10- دراسة وسماير. Weismeyer, D (1992):

استهدفت هذه الدراسة **عمل نموذج لتشغيل الانتباه البصرى الكامن في البشر والبحث عن طبيعة الانتباه معتمدا على حركة الرأس والعين**؛ وذلك لشرح أكثر من سلوك للتعرف على سبب السلوك، وتعتمد هذه الدراسة على نظرية تسمى" نوفا "وهى نظرية تكشف عن سبب السلوك في سبعة من أكثر أنواع تجارب الانتباه البصرى أهمية من الناحية السيكولوجية وكذلك

تجارب الاكتشاف، والعد، والبحث، وارتباطات النخيل، والتضاؤل، والمزاحمة، وتتكون نماذج مهام نظرية" **نوفا** "من خطوط دلالية مرسومة ب أجهزة متابعة، وكل جهاز متابعة يقوم برسم تتابع خطى لتوضيح الأفعال ودراستها مثل تحويل الانتباه أو التعرف على الأشياء، وتم عمل الحسابات الزمنية عن طريق جمع فترات الانتباه والأجزاء التطبيقية لهذه الأجهزة والأعمال الاد اركية والأفعال الحركية، وأظهرت النتائج ما يلى:

– أثبتت فعالية النموذج في تنمية الانتباه حيث كانت النتائج إيجابية وتم عمل النموذج البصرى وتفسيره بواسطة أجهزة المتابعة في سبعة تجارب، وتم شرح وتفسير الأداء الزمنى في خمسة تجارب من التجارب السبعة، وفى التجربتين الأخيرتين لم يتم تقديم التوقيت كجزء من النتائج التجريبية.

– أكدت الدراسة على أن هذا النموذج يعتبر اختبار لنظرية" نوفا "ودليل على أنه يمكن ربط هذه النظرية بنماذج سلوكية أكثر تعقيدا.

6-2-11- دراسة كينج King (1991):

استخدمت الدراسة **استراتيجية توجيه الأسئلة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال**

وتكونت العينة من(23) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي منهم (14) تلميذ و (9) تلميذات، تم تقسيمهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات :الأولى تستخدم استراتيجية توجيه الأسئلة مع مشاركة الزملاء في الإجابة وعددهم (8) تلاميذ، والثانية تستخدم مشاركة الزملاء فقط وعددهم (8) تلاميذ، والثالثة ضابطة وعددهم(7) تلاميذ، طبق عليهم مجموعة من المهام الحسابية والهندسية واللفظية وتم التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في القياس القبلي لمهام حل المشكلات، وبعد تنفيذ التجربة تم تطبيق مهام حل المشكلات بعدي ، وباستخدام تحليل التباين، واختبار شيفيه.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين المجموعات الثلاث في مهام حل المشكلات جميعها، وذلك لصالح المجموعة الأولى في جميع المقارنات، ويعني

ذلك أن استراتيجية توجيه الأسئلة ومشاركة الزملاء في الإجابة هي الأفضل في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال.

6-2-12- Alison, M. &Roy, D (1989):

تناولت هذه الدراسة دراسة **مقارنة لطبيعة الانتباه والصعوبات الانتباهية التي يتعرض لها الأطفال الذين يعانون من قلة التحصيل الدراسي**، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (32) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث والرابع، تم تقسيمها إلى مجموعتين (مجموعة من ذوى التحصيل المنخفض، ومجموعة من ذوى التحصيل الطبيعي) وذلك من خلال تقدير المدرسين لمقياس **كوترز** والاختبارات المدرسية، واستخدمت الدراسة اختبار م الأشكال المألوفة، ولعبة خلط الأعداد واختبار(**ف**) لتقدير متغيرات السلوك المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة مرتفعة بين قلة التحصيل الدراسي للأطفال وبداية باعث سلبى لعدم الانتباه عند الأطفال ذوى التحصيل الطبيعي، كما أكدت على ضرورة توفير المثيرات المتعددة لجذب الانتباه لتحسين مدى الاستجابة تجاه تلك المثيرات.

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

كون أن موضوع دراستنا الحالية هو محددات الانتباه وعلاقتها بمهارة حل المشكلات فقد أخذ الباحث بعين الاعتبار مجموع نقاط الاتفاق والاختلاف والاهداف بين موضوع الدراسة الحالية والدراسات السابقة بحسب ما يخدم الموضوع الحالي دون الخوض في تفاصيل النتائج المتحصل عليها، ومن خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة يتضح لنا الآتي:

لم يوفق الباحث في إيجاد دراسة ذات صلة قوية بدراسته، ولم يتمكن من إيجاد دراسات تناولت الموضع والعلاقة، فأغلب الدراسات وخاصة في مجال الانتباه تناولت الانتباه من جانب تشتت الانتباه واضطرابه، وتناول هذا الموضوع بطريقة التجريب، واعتمدنا على الدراسات القريبة لموضوع دراستنا.

على الرغم من أن الدراسات السابقة تحدثت عن الانتباه إلا أنها اختلفت أهدافها فقد هدفت بعض الدراسات إلى **التعرف إلى أثر برنامج في تنمية القدرة على الانتباه** مثل دراسة أيمن الهادي(2005)، ودراسة أماني(1996)، ودراسة يوسف جلال(1989)، ودراسة Anne(1996)، ودراسة Bergen.Mosly(1994)، ودراسة مريل وبيكوش(1993) ودراسة Alison. Roy(1989).

كما تناولت بعض الدراسات علاقة الانتباه ببعض المتغيرات الأخرى مثل المستوى التحصيلي والمضطربين والمتخلفين عقلياً: دراسةAnne.S(1996)، ودراسة Driscoll(1994)، ودراسة تشيا ومريل(1994)، ودراسة ويسماير(1992)، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على استراتيجيات مهارة حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت أثر برنامج تدريبي نذكر منها دراسة البرصان(2012) ودراسة أبو جاموس(2009)، ودراسة حمودة(2006)، ودراسة توحيدة(2000)، ودراسة خشان(2005).

وقد اختلفت دراستنا من حيث الاهداف مع دراسة البرصان(2012)، ودراسة أبو زيتون(2009)،ودراسة أبو جاموس(2009)، ودراسة أيمن الهادي(2005)،توحيدة(2000) ودراسة عبد السميع(1996)، ودراسة يوسف جلال(1989).

وتشابهت دراستنا مع بعض الدراسات في تناولها لبعض المتغيرات من وجهات مختلفة ومن حيث الاهداف، لكن قريبة من دراستنا في تناولها لهذه المتغيرات ونذكر منها دراسة محالي ججيقة(2011)، ودراسة العدل(1999)، ودراسة حمدي نزيه(1996)، ودراسة أماني السيد(1996)، وكذا دراسة أشرف عبد الحكيم(1995).

أما من ناحية العينة فأغلب الدراسات سواء التي تناولت موضوع الانتباه أو التي تناولت موضوع مهارة حل المشكلات أغلبها كانت عيناتها إما من الابتدائي أو المرحلة التحضيرية أو دور الحضانة، أو المتخلفين عقليا فيما عدى بعض الدراسات التي أخذت عينات من مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي والجامعي ونذكر منها دراسة البرصان(2012)، ودراسة

محالي (2011)، ودراسة يوسف جمال(2010)، ودراسة Turkom(2011)، ودراسة Adler(2003)، ودراسة أماني(1996).

أما من حيث المنهج فقد اختلفت دراستنا مع العديد من الدراسات كون هذه الدراسات استعملت المنهج التجريبي خاصة التي تناولت موضوع الانتباه ، واتفقت دراستنا في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة محالي (2011)، أبو جاموس(2009)، و بو حديد(2006)، ودراسة المنصور(2004) ودراسة حمدي نزيه(1996)، ودراسة Adler(2003).

واتفقت دراستنا مع مجموعة من الدراسات في تناول متغير الجنس والتحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض مثل دراسة Turkum(2011)، ودراسة محالي(2011) ودراسة ابو جاموس(2009)، ودراسة حمودة(2006)، ودراسة بوحديد(2006) ودراسة العدل عبدالوهاب(2003)، ودراسة Turner(1996)، ودراسة أماني(1996)، ودراسة Alison, M. &Roy, D (1989)، ودراسة الزيات(1984)، كل هذه الدراسة تناولت متغير الجنس والمستوى التحصيلي، وكانت نتائج البعض بوجود فروق وأخرى بعدم وجود فروق.

- **استفادة الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة ما يلي**:

1-بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

2-التعرف على العديد من الكتب والمجلات والمراجع والمواقع الالكترونية التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

3- وساهمت الدراسات السابقة في تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة التي استخدمت في معالجة فرضيات الدراسة الحالية وتحليل البيانات.

4- ساهمت الدراسات السابقة في التعرف على الجوانب التي لم يتم تناولها بالنسبة لموضوع دراستنا.

5- تم من خلال الدراسات السابقة تبني استبيان مهارة حل المشكلات.

الفصـــــل الثانـــــي: الانتبـــــــاه

تمهيـــــــد

1- نظرة تاريخية حول الانتباه.

2- طبيعة عملية الانتباه.

3- ماهية الانتباه.

4- مكونات وأشكال الانتباه.

5- أنواع الانتباه.

6- خصائص الانتباه.

7- مراحل الانتباه.

8- تصنيف الانتباه.

9- وظائف الانتباه.

10 - محددات الانتباه.

11 - النماذج المفسرة للانتباه.

12 - استراتيجيات الانتباه.

13 - العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه.

14 - النظريات المفسرة لعملية الانتباه.

15 - العوامل التي تؤثر في الانتبـــــــاه.

16 - متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم..

خلاصـــــــــة.

- تمهيد:

لقد جاء التناول العلمي السيكولوجي للانتباه في دراسات علم النفس الاستبطاني منذ **50عاما** أو أكثر وكان يناقش باعتباره جانبا من جوانب خبرة الوعي وأنه الخاصية المركزية للحياة الذهنية ومهمته الأساسية هي توضيح مضامين أو محتويات الوعي وتحويل مادة الإحساس الخام إلى إدراك وفهم من خلال استبطان الخبرة الشعورية(**كريمان،1993،ص.65**).

مع السبعينات تم الكشف عن الأساس العصبي والبيولوجي لوظيفة الانتباه بظهور مفهوم التيقظ والتنشيط اللحائي ، غير أنه مع تطور علم النفس المعرفي وبروز نموذج تكوين المعلومات كأسلوب في فهم ودراسة العمليات العقلية والنشاط المعرفي بدأ الاهتمام بالانتباه باعتباره العملية الأولية والمحورية التي تدور حولها عمليات فهم الكثير من جوانب السلوك والحياة العقلية للفرد ،خاصة منها ميدان التعلم حيث أن عديد المنظرين النفسيين يتفقون على أنه إذا لم ننتبه فإننا لن نتعلم مؤكدين على أهمية عملية الانتباه في اكتساب المهارات والعادات السلوكية المختلفة التي تحقق للمرء التوافق في بيئته و مجتمعه(**الشرقاوي، 1997، ص 110**).

1- نظرة تاريخية حول الانتباه:

لقد تنبه العلماء والفلاسفة منذ القدم إلى أهمية موضوع الانتباه على انه عنصر هام في عمليات بناء المعرفة وتكوين العمليات العقلية، واعتبروه تركيز للعقل أو عضو الحس في شيء معين.

فعند فلاسفة اليونان القدماء أمثال أرسطو نجده في حديثه عن الروح الحاسة، والعقل يبين أهمية الحواس لكونها نوافذ العقل للتعرف على العالم الخارجي، ويولي أهمية إلى عنصر الانتباه على اعتباره تركيز العقل في الفكر.

فيفترض أن الأفراد يولدون وعقولهم صفحة بيضاء تتكون فيها الخبرات جراء تفاعلهم مع المثيرات والمواقف، وهذه الخبرات هي بمثابة ارتباط بين مثيرات واستجابات تتشكل وفقا لإحدى المبادئ التالية :التجاور، التشابه، التنافر .وهذه النظرة تطورت عبر العصور.

ويعتبر الفيلسوف الفرنسي ديكارت أول من أولى أهمية بالغة لموضوع أعضاء الحس وعملية الانتباه في التحصيل المعرفي .فهو يرى أن الأفراد يستثارون بعدة مثيرات كالصوت والضوء .كما أكد الفلاسفة الإنجليز أصحاب اتجاه الفلسفة الترابطية أمثال **هاربرت** و**سبنسر** و**جون لوك**، و**بركلي** وغيرهم دور عملية الانتباه في التعلم.

حيث يرى سبنسر أن عقل الإنسان كالصلصال تنقش عليه خبراتنا المختلفة وفقا لعمليات التفاعل الحسي المباشر مع البيئة، حيث يشكل الانتباه الحسي عنصرا بارزا في تشكيل مثل هذه الخبرات.

ورغم اهتمام الفلاسفة بموضوع الإحساس والانتباه في عمليات تكوين المعرفة إلا أن دراساتهم لم تخضع لمناهج البحث العلمي والقياس، إلا عندما انفصلت العلوم عن الفلسفة واعتمدت على المنهج العلمي القائم على الملاحظة والتجريب .فقد بدأ بعض العلماء أمثال جوستاف فنجر على إخضاع الظواهر النفسية كالانتباه للبحث والتجريب .

ومع ظهور المدرسة البنائية في ألمانيا على يد عالم النفس ويليام فوند وتأسيس أول مختبر لعلم النفس، عملية اختيارية تعتمد على **Titchener** اهتمت هذه المدرسة بموضوع الانتباه حيث اعتبره تركيز الوعي أو الشعور بمثير أو حدث معين دون غيره من المثيرات الأخرى واعتبر أن إدراك الخبرات تتغير تبعا لتغير الانتباه .فعند تعرض الفرد إلى مثيرين معا في نفس الوقت فإدراكه لهما يعتمد على درجة الانتباه التي يوليها لهما .ويعد عالم النفس الأمريكي **ويليام جيمس(1842- 1910)** أول من اهتم بدراسة عملية الانتباه في العصر الحديث بطريقة موضوعية، واعتبرها إحدى الظواهر النفسية المهمة في السلوك الإنساني ولان كل ما ندركه أو نعرفه ونتذكره ما هو إلا نتاج لعملية انتباه فقد نظر إلى الانتباه على انه عملية تركيز الوعي والشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو الصادرة من داخل الفرد.

ولعل أهم إسهامات **جيمس** هو توجيه اهتمام علماء النفس إلى موضوع الانتباه ومدى أهميته في الحياة العقلية بالنسبة للأفراد .كما أكد على أن الانتباه عملية وظيفية تتمثل في التركيز في مثير معين دون غيره من المثيرات بحيث يتم اختياره بطريقة شعورية وقد ميز بين نوعين من الانتباه:

– الانتباه المرتبط بالمثيرات الحسية، والذي يتمثل في تركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية.

– الانتباه المرتبط بالعمليات العقلية المتمثل في تركيز التفكير أو العقل في ما نحن بصدد التفكير فيه.

ويعتبر عالم النفس البريطاني **Broad bent**أكثر العلماء المحدثين اهتماما بموضوع الانتباه، فهو يراه بمثابة محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات .ففي نظريته حول الانتباه يرى أن العالم المحيط بنا يتألف من عدة أحاسيس لا يمكن معالجتها معا في منظومة الإدراك المعرفية، مما يضطرنا إلى توجيه الانتباه إلى مثير واحد وإهمال المثيرات الأخرى لذلك اقترح فكرة وجود مرشح« **filter** » يعمل كحاجز عند معالجة المعلومات .حيث يسمح الانتباه لبعض المعلومات والمثيرات الحسية ويهمل بعضها الأخر(**بن عربة، 2010، ص ص، 13-15**).

2- طبيعة عملية الانتباه :

تعددت وجهات النظر حول طبيعة الانتباه وخصائصها المميزة، وعليه يمكن تحديد الخصائص التالية للانتباه:

أولا: ينظر إلى الانتباه على انه عملية اختيارية تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز عليها من اجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات(**الزغول ،الزغول، 2003،ص 61**).

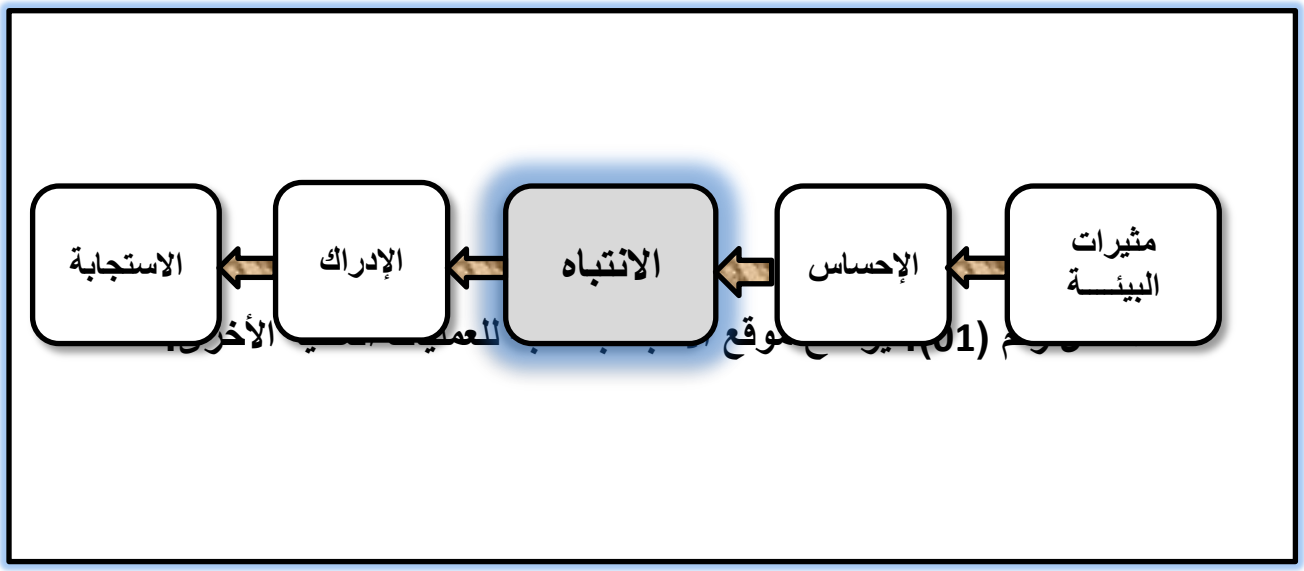
ثانيا : ينظر إلى الانتباه انه عملية شعورية تتمثل في تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى، والانتباه إليه بشكل انتقائي قصدي ريثما يتم معالجته

ويمكن لعملية الانتباه أن تكون لاشعورية (اتوماتيكية) عند الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والعمليات المألوفة، فهي عملية اختيارية يمكن أن تكون مقصودة أو غير مقصودة فالانتباه القصدي هو اختيار مثير معين على نحو مقصود والتركيز فيه كالاستماع إلى أغنية أو حديث، بحيث يتم كبح الانتباه نحو المصادر الأخرى، في حين أن الانتباه غير المقصود يحدث بطريقة لا إرادية، كالاستجابة لمثير خارجي أو داخلي على نحو مفاجئ (الانتباه إلى صوت مرتفع أو ضوء مبهر.....).

ثالثا:هناك من ينظر إلى الانتباه على انه مجهود أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية .فالفرد يقوم ببعض السلوكيات التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسابية أو قيادة السيارة أو المناقشة، وغيرها من الأنشطة، وغالبا ما يبذل مجهودا عقليا مرافقا لتغيرات فيزيولوجية .ونرى ذلك من خلال التجارب الشهيرة التي أجراها **(Beatty & Wagoner (1978)** و**Kahneman (1973)** حيث استخدموا في تلك التجارب أدوات لقياس قطر بؤبؤ العين كدلالة على الانتباه أثناء الأشغال في عملية عقلية، وأظهرت النتائج أن قطر العين يتسع أثناء تركيز الانتباه على المهمات، ويزداد توسعا كلما كانت المهمات المركز عليها تتطلب عمليات عقلية معقدة أي المهمات الأكثر صعوبة.

رابعا :ينظر إلى الانتباه على أنه طاقة أو مركز محدود السعة لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت، غير انه من الصعب الانتباه إلى أكثر من خبرة حسية أو تنفيذ عمليتين عقليتين في نفس الوقت، فحسب هذه النظرية يصعب الانتباه إلى أكثر من خبرة حسية أو تنفيذ عمليتين في الوقت ذاته، نظرا لسعة نظام معالجة المعلومات.

ويرى**Solso (1996)** أنه نظرا لكثرة المثيرات والحوادث الحسية المحدودة التي يتعرض لها الفرد خلال التفاعل فالدماغ لا يسمح بمعالجتها جميعاً، نظرا لمحدودية طاقة نظام معالجة المعلومات(**الزغول، الزغول،2003،ص 62**).



3- ماهية الانتباه:

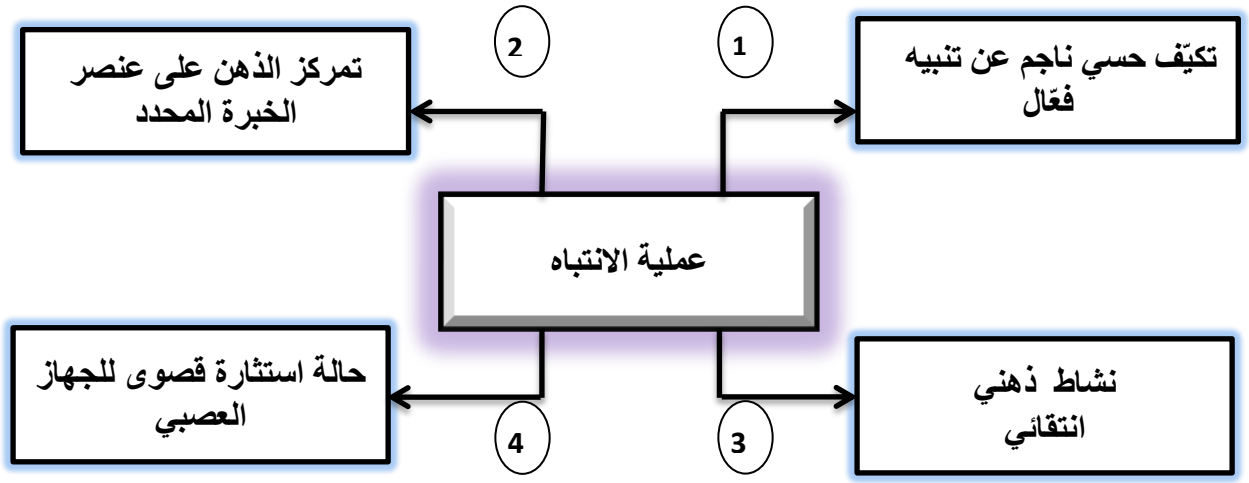
على ضوء ما سبق اتضحت لنا جلياً أهمية عملية الانتباه، كمحرك فعلي للحياة العقلية الهادفة لتحقيق توافق الفرد.

و عليه لا بد أن نتوسط ضبطاً مفاهيميا من خلال سلسلة التعاريف المنتقاة و التي تتلاحم جملة للإجابة على سؤال واحد مطروح .ما الانتباه بالماهية ؟

3-1- التعاريف القاموسية:

- **تعريف موسوعة علم النفس:** الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة .فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عداه.

و يضيف " **أسعد رزوق** " مفسراً «هو تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي»**(رزوق،1996،ص47)**.



شكل رقم (02): يوضح الضبط المفاهيمي لعملية الانتباه حسب (موسوعة علم النفس)

- **تعريف:Dictionnaire fondamental de psychologie**

«الانتباه هو توجيه النشاط بالأهداف .لتفعيل سيرورات تلقي المعلومات لظاهرة معينة» **(Bloch, 1998, P 113)**.

- **تعريف القاموس النفسي: سيلامي Sillamy (1995)**

«الانتباه هو تركيز الذهن على شيء محدد، و ذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للتموضع على ما يهمنا» **(Sillamy, 1995, P30)**.

- أما في **القاموس Larousse** :« فيعرف الانتباه هو تركيز الذهن إراديا حول موضوع معين ».

ومن أكثر التعريفات التي لقيت قبول لدى علماء النفس المعرفي هو أن الانتباه هو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية**(MIALET, 1999.p127)**.

3-2- التعاريف من الدراسات السابقة:

- عرفه **وليم جيمس (1890)** بكونه" استحواذ العقل بشكل مفعم بالحيوية على شيء من بين أشياء أو سلاسل من الافكار التي يمكن أن تتاح في نفس الوقت ويستند الانتباه في جوهره على التنبؤ والتركيز والوعي ويتضمن هذا إهمال بعض الأشياء من أجل التعامل مع أشياء أخرى بشكل فعال**(سولسو،1996،ص212)**.

- تعريف **" حلمي المليجي"،" أنور الشرقاوي" (1983،1992)** الانتباه هو ملاحظة فيها اختيار و انتقاء، و نحن حين نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء فإننا نصبح في حالة تهيئ ذهني .و حينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسه تتكيّف لاستقبال المنبهات من موضوع الا نتباه**(عبد المجيد، 1998 ، ص 29)**.

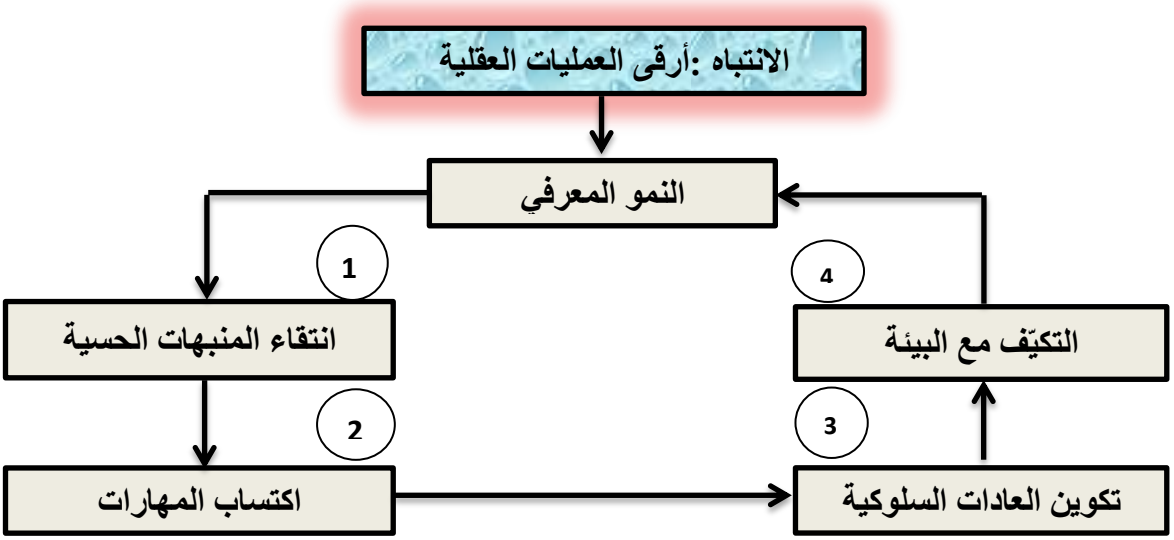
- يعرفه **جيلفورد Guilford(1972)**: بكونه العملية التي يتم عن طريقها انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد لملاحظته ويذكر أن عملية الانتباه هذه تتضمن عادة التأهب لملاحظة شيء عن شيء آخر أي أن الفرد يكون متأهبا أو متيقظا للمثيرات.

- أما **بير بلاين (1970)**: فقد اقترح استخدام مصطلح الانتباه الانتقائي لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز انتباه الفرد عليه.

- وتعرفه **برلاين** : بأنه العملية التي تحدد أي العناصر في مجال الاثارة ،يمكن أن يحدث تأثيراً فعالا في السلوك**(بن زطة،2006،ص76)**.

- تعريف **السيد أحمد(1999)**: الانتباه هو أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات و تكون العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيّف مع البيئة المحيطة به.

يمكن أن نحدد الانتباه من خلال التعريف السابق كما يلي(**السيد أحمد،1999 ، ص 15**):

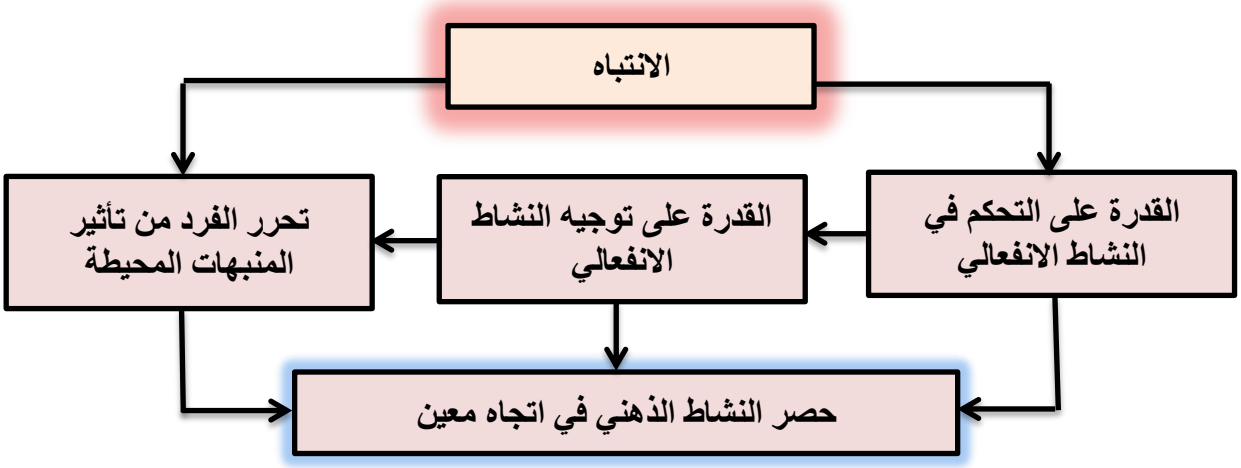


شكل رقم (03): يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (السيد أحمد،1999).

- تعريف عبد المجيد سيد أحمد(1998)

الانتباه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي و توجيهه وجهة محددة مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة(**عبد المجيد سيد احمد،1998 ، ص297).**

يمكن أن نجسم تعريف'' **عبد المجيد سيد أحمد** ''لتوضيح الفهم كما يلي:



شكل رقم (04): يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (عبد المجيد سيد أحمد).

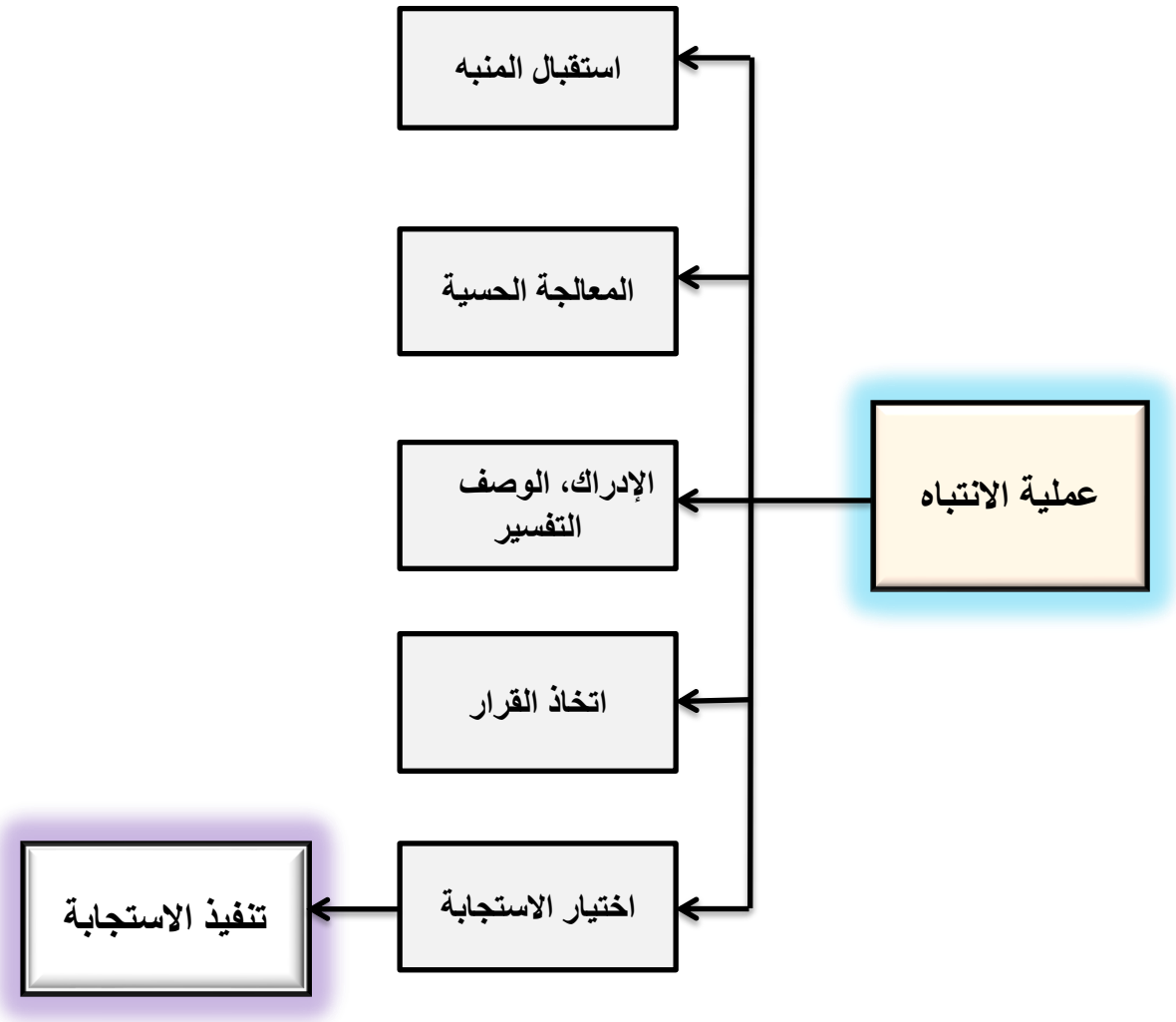
- تعريف '' أحمد عزت راجح''

(الانتباه يسبق الإدراك و يُعد له، و يهيئ الفرد للإدراك .....) **(السيد أحمد،1999،ص.16).**

- تعريف راضي الوقفي(1998):

الانتباه عملية توجيه و تركيز الوعي على منبه، و ذلك بتوجيه أجهزتنا الحسية الإدراكية لاختبار معلومات معينة لمعالجتها و تخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعالجة **(الوقفي، 1998، ص.48).**

واستزادة لتوضيح الفهم و تقريبه نعرض المخطط التالي:



شكل رقم (05): يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (الوقفي).

- **وعرفه عبيدي(2000):** بأنه عبارة عن عملية توجيه العقل إلى شيء معين، فتركيز الشعور النفسي الفكري إلى شيء معين نسميه انتباها، وبمجرد معرفة ذلك الشيء نطلق عليه اسم الإدراك؛ أي بعد الانتباه إلى شيء معين ندركه(**عبيدي،2000 ، ص48**) .

- وعرف كل من **ريد وريسكو Reed & Risco**(**1981**) الانتباه على أنه القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية.

- أما **لولسون ورفاقه** (**1979**) فيعرفون الانتباه على انه" استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد وهو الحالة التي يحدث في أثناءها معظم التعلم ويجري تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به".

- ويعرفه **المليجي** " أنه استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه للشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه(**القاسم،2000 ،ص ص.57-58**).

تعريف **إسماعيل الفقي** (**1988**) أن الموسوعة البريطانية تعرفه بكونه بعض عملية تركيز الوعي على بعض الظواهر واستبعاد الظواهر أو المثيرات الأخرى وأنه بأورة الانتقاء أو الاختيار لجزء صغير فقط من نطاق واسع للمثيرات المقدمة.

يعرفه الدكتور أنور محمد الشرقاوي (**1992**) على أنه " عملية بأورة أو تركيز الشعور على عمليات حاسيه معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد ،أو من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم. وبالتالي فهو عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديدا على الفرد أو توجيه شعوره نحو بعض أجزاء المجال الادراكي إذا كان الموقف مألوفا لديه أي سبق أن مر بخبرته(**الشرقاوي،1992،ص22**).

وهو تركيز (الجهد العقلي على أحداث حاسيه) أو عقلية وهذا ما يجعله شرطا لوجود الادراك فلا إدراك بدون انتباه، فتركيز الذهن (الشعور النفسي) في شيء هو الانتباه أما معرفة ذلك الشيء فهو الادراك(**الشرقاوي،1992،ص22**).

ويعرفه **كوهن Cohen (1983)** : بأنه وضوح الوعي أو بؤرة الشعور.

ويعرفه **بيترسون Peterson(1991)**: بأنه استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حاسيه معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.

ويعرفه **فاندر وود Vender wood (1976)**: بأنه مجموعة من الاستعدادات الحركية التي تسمى أحيانا بالوجهات الحركية – **Motor sets**– التي تسير استجابة الكائن الحي.

ويعرفه **ماركس Marx(1978)**: هو تركيز **concentration** وانتقاء أو اختيار**Selection**

ويعرفه **هيلسمان سانتروك Helsmen santrock** (1996) : هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعدادا خاصا لدى الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه **(بن زطة،2006،ص75)**.

ونستنتج مما سبق أن اغلب العلماء اتفقوا على ان الانتباه قدرة الفرد على اختيار مثير معين والاستمرار في التركيز على هذا المثير للمدة المطلوبة. وهى حالة يستجمع فيها الفرد كل قدراته العقلية بما فيه الإدراك و الذاكرة والوعي والتركيز على موضوع يتطلب فهمـــــه أو استيعابه أو تعلمه أو حفظه ويمكن أن يكون انتقائي أو تلقائي وهو عنصر هام جدا في عملية التعلم.

4- مكونات وأشكال الانتباه:

سلطت السيكولوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساسا للنمو المعرفي للفرد و محقق اً فعلياً لتوافقه، ولقد أشارت إلى الضروب التي تظهر بها هذه العملية. حيث أشار **بورن و زملاؤه، (1979)** إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بيّنوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

- **الشكل الأول :** الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.
- **الشكل الثاني:** توجيه الانتباه و انتقائه لمنبه واحدٍ ضمن جملة من المنبهات (انتقاء الانتباه).
- **الشكل الثالث:** و المتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظا جداً و في هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص **(سيد أحمد، 1999، ص 17).**

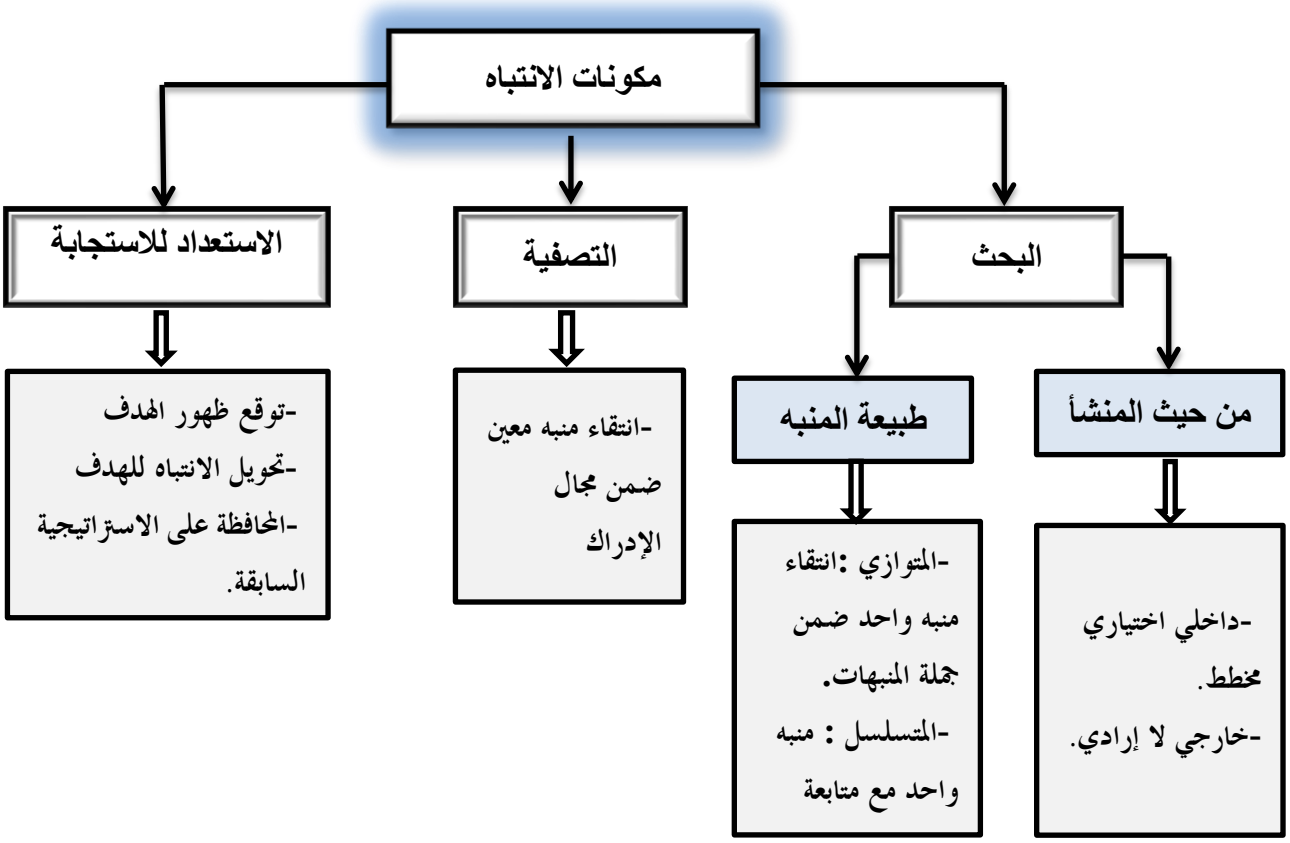
أما عن **ميكانيزم عملية الانتباه** فهو مركب من ثلاث مكونات أساسية هي البحث والتصفية والاستعداد للاستجابة:

4-1- البحث: وهو محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري أو السمعي ويوجد نوعان من البحث فمنها ما هو خارجي المنشأ وهو يحدث لا إراديا ومفاجئا ومنها ما هو داخلي المنشأ وهو عملية اختيارية مخطط لها لمثير أو منبه ذو صفات محددة. وتتحسن عملية البحث لدى الأطفال كلما تقدموا في السن.

4-2- التصفية: وهي انتقاء مثير معين وتجاهل المثيرات الأخرى الموجودة في مجال إدراك الفرد.

ولقد قام كل من **آن وكاميرون Enns & Camron (1990)** بدراسة هدفت إلى فحص عملية التصفية لدى الأفراد في أعمار مختلفة وكان متوسط أعمارهم 7سنوات، 24سنة وكان يطلب من المفحوص الاستجابة بسرعة إلى المثير الهدف، ويتم عرض المثير بدون تصفية أي مع مثيرات مشوشة، وأشارت النتائج إلى أن عملية التصفية مرتبطة بالعمر أي تتحسن مع تقدم أعمار المفحوصين.

4-3- الاستعداد للاستجابة(التهيئة): وهو استعداد العمليات الانتباهية للاستجابة للمثير الهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه، ومحافظته على الاستراتيجية التي استجاب بها للهدف السابق لكي يستجيب بها للهدف القائم أو تعديلها(**بن عربة،2010،ص.18**).



شكل رقم (06): يوضح مكونات الانتباه.

5- أنواع الانتباه:

في ضوء تعريفات الانتباه، يطرح السؤال التالي نفسه: هل جميع قراراتنا لتركيز الانتباه على مثير ما أو الإهمال لمثيرات أخرى تكون بوعي وإرادة منا دائما؟ وللإجابة عن السؤال لا بد من التمييز بين أنواع الانتباه الآتية: (**Anderson ,& haberlandt,1995**).

5-1- الانتباه الإرادي الانتقائي: يعد هذا النوع من الانتباه ارادیا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات. ويحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات. لذلك يتطلب هذا الانتباه طاقة وجهداً كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالباً ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية. وخير مثال على ذلك عندما يستمع الطالب غلى محاضرة مملة عن موضوع لا يثير اهتمامه، فإنه على الاغلب يحتاج الى جهد عقلي كبير لاستمرار التركيز حيث غالبا ما يجد الطالب نفسة خارج المحاضرة ويحاول إعادة نفسة مرات عديدة ليسمع ما يقوله المحاضر(**العتوم،2012،ص.75**).

ويحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد، وهذا النوع يتطلب مجهوداً ذهنيا من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوي لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني(**السيد علي، 1999، ص.21**).

5-2- الانتباه اللاإرادي (القسري): ويعد هذا النوع من الانتباه لا ارادیا وقسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد عال للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكانه لاشعوري وغير انتقائي حيث يعزل الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباه الفرد. وخير مثال على ذلك الانتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل، أو ألم شديد في أحد اعضاء الجسم(**العتوم، 2012، ص 76**).

ويحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهوداً ذهنيا لأن المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى(**السيد علي،1999،ص.21**).

5-3- الانتباه التلقائي(الاعتيادي): وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة. ومثال ذلك طفل يشاهد برنامجه التلفزيوني المفضل والذي ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد وهذا الانتباه انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي أو جسدي عال لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الآخرين تشتيته حتى لو حاولنا ذلك(**العتوم،2012،ص.76**).

وهو أيضا التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد على مثير ما، أو عدة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهداً من الفرد لأنه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي تتفق مع ميوله واهتماماته(**السيد علي، 1999، ص.21**).

جدول رقم(01): يوضح مقارنة بين أنواع الانتباه والفرق بينها.

أنواع الانتباه	الانتباه الإرادي	الانتباه اللاإرادي (القسري)	الانتباه التلقائي (الاعتيادي)
1	مقصـــــــود.	غير مقصـــــود.	عشوائـــــــي.
2	يكون الانتباه مخططاً له ومركزاً.	يحدث عرضاً دون تخطيط.	يحدث عرضاً دون تخطيط.
3	يحتاج إلى جهد في التركيز.	لا يبذل فيه الفرد جهداً.	لا يبذل فيه الفرد جهداً.
4	يجد الإنسان نفسه مضطراً لقضاء وقت فيه لتحقيق أهدافه.	لا يستطيع الفرد الانصراف عنه.	يستطيع المرء الانصراف عنه متى شاء.
5	فيه منفعة للفرد في مجال التعليم.	غالباً لا تحقق منفعة حقيقية للفرد.	المنفعة تحددها طبيعة الموقف المثير للانتباه.

6- خصائص الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة .لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

6-1- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع منزلة بين الإحساس والإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

6-2- الإصغاء: هو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات بحيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها **(السيد أحمد،1999 ، ص22).**

6-3- الاختيار والانتقاء: إن الفرد لا يستطيع أن يتجه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار لأحـــد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

6-4- عملية الإحاطة: وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل إما في تحركـــات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

6-5- التركيز: يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو ايجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله وأن يتبنى الشخص موقفا وسطاً **(السيد أحمد، 1999،ص23).**

6-6- التموج: ويشير إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.

6-7- التعقب: ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع لمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنيـــــة والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما .

6-8- التذبذب: وهو يشير إلى أن مستوى شدة المثير أي مصدر المثير يتذبذب، فمثلا نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بيـــن الشدة والضعف أثناء متابعة لتعليم سينمائي تبعا لاختلاف قوة أحداث الفيلم(**محمد علي،2009 ، ص24**).

إن الطبيعة الديناميكية للانتباه مردّ ها طبيعة المنبهات المتباينة و المتدرجة، من البساطة إلى التعقيد و من السكون إلى الحركة، علاوة على عوامل جذب الانتباه التي تؤثر لا محالة عليه بصفة عامة.

و نظراً لأهميته البالغة وجب أن نقف على أهم خصائص عملية الانتباه و التي نُلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم :(2) يوضح أهم خصائص الانتباه (السيد أحمد،1999 ، ص 22).

الخاصية	مظاهرها
الانتباه عملية إدراكية مبكرة	يقع الانتباه بين عمليتي الإحساس و الادراك لذا يطلق عليه : "عملية إدراكية مبكرة."
الاصغاء	أهم عوامل استكشاف للبنية المحيطة مثلا :التركيز على بعض الأحاديث، المثيرات السمعية.
الاختيار والانتقاء	توجيه الانتباه لبعض المثيرات المتوائمة مع حاجاته وحالاته النفسية.
عملية الإحاطة	ترتكز على الإحاطة الحسية البصرية أو السمعية، أي استقبال المثيرات و استجماعها ثم انتقائها.
التركيز	– التوجيه بفاعلية و إيجابية و اهتمام. – إهمال إشارات التنبيهات الأخرى. – التنبيه قصدياً في مجال الإدراك.
التعاقب	– الانتباه غير منقطع. – التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية.
التموج	ظهور و أفول المثير بعد فترة زمنية طويلة مع ظهور مثير دخيل.
التذبذب	تباين شدة الاستثارة من مصدر المثير نفسه بين القوة و الضعف

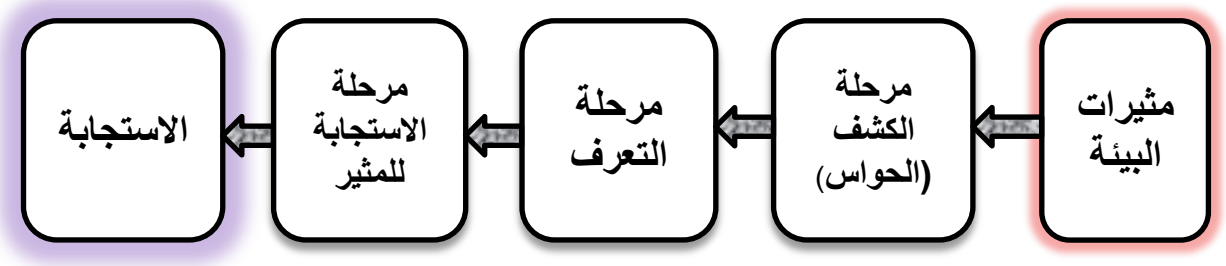
7- مراحل الانتباه:

إن تتبع عملية الانتباه يشير إلى حدوث ثلاث مراحل للانتباه كعملية معرفية وهذه المراحل هي:

7-1- مرحلة الكشف والإحساس: وفي هذه المرحلة يحاول الفرد ان يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة. وتكاد تعد هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات. وعرف هذه المرحلة في أدبيات الموضوع بالانتباه الموجه (Signal Attention).

7-2- مرحلة التعرف: يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها بالنسبة للفرد. والتعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثير لتحديد مدى الحاجة اليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

7-3- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: وتتمثل باختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الادراك(**العتوم،2004،ص ص82-83**).



الشكل رقم (07): يوضح مراحل الانتباه.

8- تصنيف الانتباه:

نجد أن بعض العلماء قد قاموا بتصنيف الانتباه وفقا لعدة اعتبارات كما يلى:

8-1- من حيث موقع المثيرات:

- **الانتباه إلى الذات** :وهو تركيز الانتباه على مثيرات داخلية صادرة عن أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنه وأفكاره.

- **الانتباه إلى البيئة** :وهو تركيز الانتباه على مثيرات في البيئة الخارجية الحسية المختلفة سواء كانت سمعية او بصرية أو شمية أو لمسية أو تذوقيه.

8-2- من حيث عدد المثيرات :ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى صنفين كما يلى:

- **الانتباه لمثير واحد** :وهو انتقاء مثير واحد وتركيز الانتباه عليه مثل انتقاء مثير بصرى له مواصفات محددة وإهمال المثيرات الأخرى التي تقع في المجال البصرى.

- **الانتباه لأكثر من مثير** :وهذا الن وع من الانتباه يتطلب سعة انتباه عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير في المجال البصرى، أو السمعي أو كليهما معا مثل السائق الذى يقود سيارته ويستمع لبرنامج معين في الراديو، وهذا النوع من الانتباه يتطلب جهدا عقليا حتى يستطيع الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات(**Driscoll, P& al . 1989، p195**).

8-3- من حيث طبيعة المنبهات: ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع هي:

8-3-1- الانتباه الارادي: يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد، وهذا النوع يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوى لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

8-3-2- الانتباه القسري: يحدث هذا الن وع من الانتباه عندما نفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهودا ذهنيا لأن المنبه هذا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى.

8-3-3- الانتباه التلقائي (الاعتيادي): وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعى الفرد على مثير ما أو عدة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهدا من الفرد لأن الفرد ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي يتفق مع ميوله، واهتماماته(**محمود السيد، 1990، ص177**).

جدول رقم (3): يوضح تصنيف الانتباه.

محددات التصنيف	أنواع الانتباه
موقع المثيرات	1- **الانتباه إلى الذات** :التركيز على المثيرات الداخلية: - أحشائه و أعضائه. - خواطره و أفكاره.
	2- **الانتباه إلى البيئة** :التركيز على المثيرات الخارجية: -مثيرات اجتماعية. -مثيرات حسية :سمعية، بصرية، شمية، لمسية.
عدد المثيرات	1- **الانتباه لمثير واحد** :تعيين مثير واحد و إهمال الأخرى.
	2- **الانتباه الأكثر من مثير** :يستوجب سعة انتباهيه عالية تتطلب التركيز على مجموعة المنبهات في المجال البصري.
طبيعة النبهات	1- **الانتباه الإرادي** :توجيه الانتباه لشيء محدد.
	2-**الانتباه اللاإرادي** :تفرض المنبهات الداخلية، الخارجية بنفسها على الفرد.
	3-**الانتباه التلقائي** :التركيز المعتاد و التلقائي لوعي الفرد.
مصدر التنبيه	- **ينقسم مصدر الانتباه** :تذوقي، سمعي، بصري، شمي، لمسي.

9- وظائف الانتباه:

الانتباه كعملية معرفية تؤدي وظائف محددة تترك أثرها على التعلم والإدراك وقدرتنا في التذكر والتعرف مستقبلا. ويمكن إيجاز أهم هذه الوظائف كالآتي:

- توجيه عمليات التعلم والتذكر والادراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعليم والإدراك ومما سوف ينعكس على زيادة فعالية الذاكرة.

- تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم والتذكر والادراك (مشتتات الانتباه) من خلال عدم التركيز عليها.

- توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه هي عملية مستمرة لاستمرار نجاح وفعالية عملية الادراك. لذلك لابد من توجيه الانتباه من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف إلى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعالية عالية.

- الانتباه يعمل على تنظيم البيئة المحيطة للإنسان فلانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة، فالأصل من طالب مادة علم النفس المعرفي ان يسمع للمحاضر فقط ويتعلم إهمال بقية المثيرات الصوتية الأخرى المحيطة بجو غرفة الصف(**العتوم، 2004، ص 81**).

ويشير ستيرنبرغ (**Sternberg ,2003**) إلى أن الانتباه يؤدي ثلاث وظائف أساسية في ضوء أنواعه وهي:

9-1- الانتباه الموجه(**Signal attention**): ويتمثل في محاولة الفرد التعرف على حدوث مثير حسي ما في البيئة المحيطة به كأن يبحث الفرد عن أصوات غريبة خلال سكون الليل.

9-2- الانتباه الانتقائي(**Selective Attention**): ويتمثل برغبة الفرد في اختيار المثير الذي نرغب في الانتباه له والمثيرات التي نريد إهمالها كأن تختار ان تقرأ في صفحات هذا الكتاب بدلا من مشاهدة التلفاز.

9-3- **الانتباه المقسمDivided attention:** ويتمثل عندما يقرر فرد ما الانتباه لأكثر من مهمة في نفس الوقت من خلال تغيير الانتباه من مهمة إلى أخرى لفترة من الزمن(**العتوم،2004،ص82**).

10- محددات الانتباه:

انطلاقا من محدودية قدراتنا العصبية على متابعة العدد الهائل من المثيرات التي تنهال على حواسنا ومن جهة أخرى محدودية قدرتنا على تجهيز ومعالجة المعلومات التي تحملها إلينا هذه المثيرات المتنوعة فإن خاصية الانتقائية هي التي تجعلنا نتخلى عن دقة انتباهنا لمثير واحد بين اثنين متزامنين في الحدوث وهكذا فإننا ننتبه إلى بعض المثيرات التي تشكل بؤرة الشعور بينما تبقى المثيرات الأخرى على هامش الشعور.

وعليه يتحدد انتباهنا بعوامل داخلية وأخرى خارجية تجعلنا نختار ما ننتبه إليه.

10-1- المحددات الداخلية:

وهي غالبا متعلقة بالتنظيم الداخلي للفرد وخصائص الشخصية و التي تعتبر تكوينا اختزالياً يتضمن الأفكار، والدوافع والانفعالات والميول والاتجاهات والتي تعطي الناس ذاتيتهم المتميزة والفروق بينهم في الاداء والسلوك. ونجد بأن الانتباه يتأثر بهذه العوامل ونحددها في:

10-1-1- المحددات الحسية العصبية:

ويتعلق الامر هنا بالأجهزة الحسية **sensory systemes** التي تمكننا من التقاط المعطيات بحيث نتمكن بموجبها من التخطيط والتحكم في سلوكنا وإن فاعلية الحواس تتحكم في سعة عملية الانتباه فإن ظهور عيوب في هذه الاجهزة ينقص من الانتباه كما أن سعة الجهاز العصبي المركزي له قدرة محدودة على نقل ومعالجة المثيرات لهذا فإن المثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم في بعض هذه المثيرات ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ

أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى(**عبد الخالق،2002،ص.173**).

10-1-2- المحددات العقلية المعرفية:

ويتعلق الأمر هنا بمستوى الذكاء والبناء المعرفي للفرد بما فيه أسلوبه المعرفي الذي يمثل طريقته المتميزة في استقبال والتعامل مع المثيرات ، كما أن فاعلية نظام تجهيز المعلومات يؤثر على نمط الانتباه ، فالأفراد الاكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة لديهم كما وأن الاستعداد الفكري والذهني يساعد على زيادة الانتباه لمثير معين دون آخر.

10-1-3- المحددات الانفعالية الدافعية:

ويتعلق الأمر هنا بالميول والتوقعات ومدى اتصال المنبه بحاجات أساسية لدى الإنسان ومدى توافقه مع اهتماماته فالفنان مثلا تسترعيه الألوان ، والموسيقار تشده الانغام ، كما أن الانسان ينتبه إلى ما يسد الدافع ناقص الاشباع لديه ، كما ينتبه بشدة إلى مثيرات الدافع القوي عنده.

إن النسق القيمي والاتجاهات والدوافع تعد بمثابة موجهات لانتقاء الفرد للمثيرات التي ينتبه إليها ،ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه ذلك أن هذه المكبوتات تستنفذ طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي بالتالي إلى إضعاف قدرته على التركيز(**الزيات، 1995، ص 233**).

ويمكن تناول هذه المحددات بنوع من التفصيل فيما يلي:

الأول منها فإنه يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته، وحالته الجسمية والنفسية وتلك يطلق عليها المحددات الداخلية، أما **الثاني** فيتعلق بخصائص المنبه وظروف الموقف الذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها المحددات الخارجية وكثيراً ما يتفاعل النوعان معاً وهذه المحددات هي:

1- المحددات الداخلية:

تنقسم المحددات الداخلية التي تؤثر على انتباه الفرد لموضوعات معينة دون سواها إلى عوامل مؤقتة وأخرى مستديمة، وهي كما يلي:

1-1- العوامل المؤقتة:

1-1-1- التهيؤ الذهني: وهو تهيئة الذهن لاستقبال منبهات معينة دون غيرها مثل حالة انتظار الشخص لشخص آخر يهمه قدومه إليه، وذلك يجذب انتباهه أصوات الاقدام، أو رنة جرس الباب(**المليجي،1983،ص28**).

1-1-2- النشاط العضوي: إن النشاط العضوي يؤدي إلى جذب انتباه الفرد الى الداخل (الى الذات) وأبسط مثال على ذلك هو أننا جميعاً نشكو من الألم الشديد الذي يصعب ابعاده من منطقة الشعور، كما اننا جميعا لدينا مشاعر وعواطف يصعب تجاهلها، ومن الواضح أن مثل هذه المنبهات تجذب الانتباه نحو نفسها(Carver & Scheir, 1991, p.82).

1-1-3- الدافع: إن دوافع الانسان لها أهمية كبيرة في توجيه انتباهه إلى الاشياء الملائمة لإشباعها، فعلى سبيل المثال نجد أن الشخص الجائع عندما يمشي في طريق عام فإنه يكون أكثر انتباهاً إلى لافتات المطاعم ورائحة الطعام، كما أن العطشان يكون أكثر انتباهاً للماء أو المشروبات الأخرى.

1-2- العوامل المستديمة:

1-2-1- مستوي الاستثارة الداخلية: إن عملية الاستثارة الداخلية تجذب انتباه الشخص لمنبه معين، ويرتبط الانتباه بمستوى الاستثارة الداخلية لدى الفرد، والعكس صحيح.

1-2-2- الميول والاهتمامات: تعتبر ميول واهتمامات الأفراد من أهم العوامل الداخلية التي تؤثر على الانتباه، فانتباه الشخص لموضوعات معينة في البيئة المحيطة تتحدد من خلال ميوله واهتماماته ودوافعه، فعند سماع أغنية مثلاً نجد أن الشخص الذي لديه ميول شعرية ينتبه إلى كلمات الاغنية ، بينما نجد أن الشخص الذي يهوى الموسيقى ينتبه إلى الموسيقى، وهكذا.

1-2-3- الراحة والتعب: ترتبط اليقظة والانتباه بالراحة الجسمية والنفسية في حين يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه **(محمود السيد، 1990، ص28).**

2- المحددات الخارجية:

تتمثل هذه المحددات غالبا في خصائص موضوعية أو فيزيقية تتعلق بالمنبه ونذكر منها:

2-1- شدة المنبه: إن شدة منبه ما من شأنها أن تجذب الانتباه إليه دون غيره من المنبهات الاقل شدة ومثال ذلك الضوضاء الصاخبة. إن المنبهات الشديدة تجذب الانتباه إليها أكثر من المنبهات الاقل شدة، ولذلك فإن الضوضاء الصاخبة والالوان الزاهية، والروائح النفاذة والضغط الشديد على الجلد تعتبر منبهات شديدة.

2-2- حركة المنبه: فالنظر إلى الاشياء المتحركة يجذب انتباه الانسان ومثال ذلك : اللافتات الإعلانية المتحركة، إن الاشياء المتحركة تجذب الانتباه إليها عن الاشياء الساكنة كما أن اكتشاف الحركة الذي يعتمد على الخلايا العضوية يجعل الحركة تمثل تنبيها يتسم بفاعلية ذات طابع خاص في الليل حيث تكون الخلايا العضوية أكثر فاعلية، كما أن الحركة المفاجئة والسريعة تجذب الانتباه**(نجاتي،1983،ص ص 31-32).**

2-3- الجدة أو الحداثة: فالخبرات الجديدة التي يمر بها الفرد لأول مرة تجذب انتباهه أكثر من المنبهات المألوفة فأي حدث مغاير للمألوف كفيل بأن يثير الانتباه إليه أكثر من غيره.

2-4- تغير المنبه : إن تغير المنبه بين لحظة وأخرى تجعل الإنسان يفقد تأثير وجذب الانتباه ولكن تغير هذا المنبه من ضعيف إلى أقوى أومن شدة ضعيفة إلى شدة قوية تجعل الانسان ينتبه إلى هذا التغير ، كالسيارة التي تسير على صوت معين وفجأة يحدث فيها خلل فيتغير صوت المحرك فهنا السائق يتغير انتباهه إلى هذا الصوت الجديد الذي حدث فجأة. إن المنبه المتغير يكون أكثر جذباً للانتباه من المنبه الثابت الذي يظل على حال واحد، أو سرعة واحدة، كما أن تغير المنبه من حيث الشدة أو الحجم أو الموضوع أو عمله وتوقفه له أثر كبير في جذب الانتباه، فكلما كان التغير فجائيا كلما زاد أثره في جذب الانتباه إليه، فعلى سبيل المثال نحن لا نشعر بدقات الساعة المنتظمة التي توجد في حجرة المكتب، ولكنها إذا توقفت فجأة فإنها تجذب الانتباه.

2-5- موقع المنبه: إن مكان أو موقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه، وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن القارئ العادي يكون أكثر انتباها للنصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها أكثر من نصفها الأسفل، كما أن القارئ يكون منتبها إلى النصف الأيمن أكثر من النصف الأيسر(لقراء اللغة العربية، والعكس صحيح لقراء اللغة الانجليزية)، كما أن الصفحتين الأولى والأخيرة تجذب الانتباه أكثر من الصفحات الداخلية، كما أن أحسن موقع لإثارة الانتباه هو أن يكون المنبه أمام العين مباشرة.

2-6- حجم المنبه: إن الاشياء ذات الاحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الاشياء ذات الأحجام الصغيرة، وهذا ما لاحظه المتخصصون في الاعلانات التجارية حيث وجدوا أن الاعلانات كبيرة الحجم تكون أكثر إثارة للانتباه من الاعلانات صغيرة الحجم ، وأن الكلمات المكتوبة بحروف تكون أكثر اثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة **(محمود السيد، 1990، ص ص 24-25).**

2-7- تكرار المنبه :إن تكرار المنبه عدة مرات يشد انتباه الفرد، كتكرار الإعلان التجاري عدة مرات في اليوم، إن المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأول مرة تجذب انتباهه إليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه لأن المنبهات الشاذة أو غير المألوفة تؤدي إلى جذب الانتباه إليها حيث يقوم الشخص بعمل نوع من المقارنة بينها وبين المنبهات المألوفة.

2-8- التباين أو التضاد :إن صفة التميز والوضوح والبروز والتنسيق تحرك الاهتمام وتجذب الانتباه وهو اختلاف الشكل عن الارضية، وهذا الاختلاف يؤدي إلى جذب الانتباه فقد لوحظ أن الاعلانات تجذب الانتباه اذا كانت تحتوي على خطوط بيضاء وأخرى سوداء كما أن النقط الحمراء تجذب الانتباه إليها إذا كانت وسط أرضية سوداء ، ولذلك اتجه رجال الاعلانات إلى اختصار تفاصيل الاعلانات وزحمتها في عدد قليل من الخطوط ذات الالوان المتباين الزاهية **(عبيدي،2000،ص76)**.

2-9- الاعتياد: إن التنبيهات التي تعوَد الشخص عليها تجذب الانتباه إليها رغم كل ما يحيط بها من صخب أو ضوضاء**(تشايلد،1983،ص16)**.

2-10- طبيعة المنبه: يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبه أي من حيث نوعه وكيفية هل هو منبه سمعي؟، أو بصري؟، وإذا كان المنبه بصريا فهل هو صورة لإنسان ؟ أم حيوان؟ أم جماد؟ وإذا كان المنبه سمعيا فهل هو غناء أو قصة أو قطعة موسيقية؟ وقد بينت نتائج الابحاث التي اجريت في هذا المجال أن الصورة أكثر إثارة للانتباه من الكلمات ، وأن صورة الإناث أكثر إثارة لانتباه الرجال، وصورة الرجال أكثر إثارة لانتباه الإناث، كما أن صور الناس أكثر إثارة للانتباه من صورة الجماد**(راجح،1985،ص25)**.

2-11- **الحاجة الزائدة للتنسيق:** وهذه الحاجة الملحة للتنسيق تأتي بسبب سرعة حدوث المنبه من جهة، ومن جهة اخرى بسبب زيادة نسبة صعوبة وتعقد المنبه، وطالما أن الشخص منتبه بالفعل فإن سرعة وقوع المنبه تؤدي الى زيادة الانتباه اليه بصورة كبيرة وذلك لمتابعة حدوث المنبه نفسه، كما أن زيادة صعوبة وتعقد المنبه تؤدي أيضا إلى زيادة التركيز على مكوناته**(Morgan & Pollock, 1977, p.77)**.

جدول رقم (04): يوضح المحددات الداخلية والخارجية للانتباه.

محددات الانتباه	طبيعتهـا	مظاهرهـا
أولاً: العوامـل الخارجيـة	**1- الحركـة**	- هي الطابع الفعلي للتنبيه الفعّال.
	2- تغير المنبـه	- الديناميكية المفاجئة زيادة في التنبيه.
	3- موقع المنبه	-المناطق العليا أفضل من السفلى. -المناطق اليمنى أفضل من اليسرى. -المنبه أمام العين مباشرة أكثر فعالية.
	4- حجم المنبه	-الحجم الأكبر أكثر تأثيرا من الأصغر.
	5- شدة المنبه	-كلما ا زدت شدة الاستثارة ا زدت شدة الانتباه.
	6- الاعتيـــاد	-ألفة المثير ضمان لتنبيه أفضل.
	7- طبيعة المنبه	-تختلف شدة الانتباه باختلاف نوع و كيف المثير (سمعي بصري....)
	8- حداثة المنبه	-مثير جديد ــ خبرة جديدة ــ زيادة في شدة الانتباه.
	9- تكرار المنبه	-تكرار المنبه يضمن ألفته و من ثم زيادة في شدة الانتباه.
	10- التباين والتضاد	-التباين الشكل عن الأرضية عامل مهم لجذب الانتباه.
	11- الحاجة الزائدة للتنسيق	-تعقد وسرعة المثير إلزامية تركيز الانتباه عليه
ثانياً: العوامـل الداخليـة	**أ- العوامل المؤقتـة**	**1- التهيؤ الذهني :**تفعيل السير ورات الذهنية لانتقاء المثير المحدد.
		2- النشاط العضوي :يؤدي إلى جذب الانتباه إلى الداخل.
		3- الدافع :الدوافع شرط أساسي لحدوث الانتقائية و هي الخاصية الأساسية للانتباه.
	ب- العوامل المستديمة	**1- مستوى الاستثارة الداخلية :**العلاقة التلازمية موجبة بين شدة الاستثارة الداخلية و درجة تركيز الانتباه.
		2- الميول و الاهتمامات :تعد الميول و الاهتمامات بؤرة تركيز الانتباه لدى الفرد.
		3- الراحة و التعب :استنفاذ الطاقة الجسمية و النفسية مؤشر فعلي لضعف شدة الانتباه.

11- النماذج المفسرة للانتباه:

إن النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والممارسة، يكون ذلك من خلال تمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها، أو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها ، وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الاحداث أو الوقائع ومن أجل تفسير النشاط العقلي لجأ علماء علم النفس المعرفي إلى تقديم نماذج **Models** تمكن من تصور الكيفية التي تسير عليها العمليات العقلية منذ لحظة استقبال الفرد للمعلومات وطريقة تخزينها وتنظيمها إلى لحظة إخراجها في نواتج سلوكية.

وكان منحنى معالجة المعلومات هو المنهج المعتمد من طرف الباحثين لنمذجة العمليات المعرفية ودراستها نظرا للطبيعة الغير محسوسة لهذه العمليات من إدراك وتذكر وتفكير وتكوين المفاهيم والانتباه هذا من جهة والتداخل الحاصل بين هذه العمليات من جهة أخرى كل هذا جعل من الصعوبة الفصل بين هذه العمليات والدراسات الدقيقة المعمقة لكل عملية بما تتميز به من مظاهر وخصائص.

انطلقت فكرة النماذج المفسرة للانتباه من سعة التجهيز أو المعالجة وخاصية الانتقائية في الانتباه إذ أكدت مختلف الخبرات أن الفرد ينتبه انتقائيا لجزء من مجمل المنبهات المتاحة له وهذا راجع إما إلى السعة المحددة لقنوات الاستقبال وإما إلى محدودية القدرة على معالجة منبهات حسية عديدة في اللحظة نفسها.

وكان الافتراض المفتوح لتفسير آلية الانتباه هو وجود مختنق**Bottleneck** في عملية معالجة المعلومات يرجع – في جزء منه – إلى محددات عصبية.

وهكذا تم تصميم عدة تصورات نظرية لوصف موضع ووظيفة المختنق في عملية الانتباه أهمها(**الزيات، 1995، ص224**):

11-1- نموذج التنقية أو الترشيح الذهني أو نموذج المرشح(The filter Model)

قدم **برودبنت Broadbent (1958)** نظرية كان لها كبير التأثير على كل جيل الباحثين وساهمت في بناء تصور الوسع المحدود في نموذج معالجة المعلومات وتوسعت بالتالي الدراسات التي عملت على توضيح القضايا المتضمنة في الانتباه الانساني، يذكر **برود بنت Broadbent**أن الانتباه هو مصفاة لتصفية المعلومات عند نقاط متباينة في عملية الإدراك وتفترض هذه النظرية تفسير انتقاء الانتباه بما يسمى النظرية أحادية القناة the single Channel theory وترى أن معالجة المعلومات يعتمد على وسع القناة فالمعلومات الواردة من الحواس جميعا ، تدخل مصفاة تمر بعنق زجاجة أو قناة ضيقة تتحكم في توصيل عدد محدود من النبضات العصبية إلى المخ، أما باقي التنبيهات فيمكن أن تظل في مخزن التذكر قريب المدى حيث يمكن استدعاؤها من خلال بضع ثوان بعدها تبدأ في التضاؤل والتلاشي، وبالتالي فإن المختنق أو الانتقاء أو الترشيح يحصل سابقا للتحليل الإدراكي **Perceptual analysis** بمعنى أن المعلومات التي لا تحظى بالانتباه لا تمر لكي يتاح لها المزيد من التحليل الادراكي.

ويمكن تلخيص الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية في النقاط التالية:

- تتحدد فاعلية تجهيز ومعالجة المعلومات كما وكيفا بسعة التدفق**Channel capacity** .
- تختلف الرسائل الحسية التي تتدفق عبر أعصاب معينة باختلاف حساسية ألياف الأعصاب التي تتدفق خلالها من ناحية، وباختلاف عدد النبضات التي تنشطها من ناحية أخرى، يعتمد المخ على تكوين فرضي يسمى المرشح في انتقاء ما ينتبه إليه.
- تتدفق المثيرات أو الوسائل الحسية عبر الألياف العصبية حيث تصل إلى المخ بصورة متزامنة**Simultaneously(سولسو،1996،ص201).**

– يتم التمييز بين الإشارة أو الذبذبات عالية التردد، والإشارات أو الذبذبات منخفضة التردد اعتماد على الخصائص الفيزيقية للمثير.

– يحدث تجهيز معالجة إضافية للمعلومات عقب الانتباه الانتقائي لها ومرورها خلال المرشح من خلال سعة محدودة لقناة التدفق.

وقد كانت هناك دراسات تجريبيه اختبرت مفهوم المرشح الذي قدمه**Broadbent** نذكر منها:

– دراسة **دانيال Daniel (1973)** الذي قدم نموذجا لعملية الانتباه أطلق عليه نموذج عنق الزجاجة حيث شبه عملية الانتباه بأنبوبة على شكل حرف**(Y)** لها عنق وفرعان ويتم تقديم المعلومات لفرعيها واحدة تلو الأخرى ثم تمر جميع المعلومات التي يتم التعرف عليها خلال العنق.

– دراسة **موراي و برين Moray et brien (1965)** التي بينت أنه عندما يقدم عدد كبير من المثيرات فإنها تعبر خلال قناة واحدة أو عدد من قنوات الانتباه في ذات الوقت.

– وضع **ميلر Miller (1987)** قاعدة عن مستوى الترشح الفوري الخاص حيث وجد أن الفرد يستجيب للكلمات الوسطية مع إهمال الكلمات الطرفية على اليمين واليسار ، ويتم انتقاء المثيرات التي ينتبه إليها آليا.

– ويرى **سولسو Solso (1996)** أن نموذج أو نظرية المرشح تبدو منطقية ، حيث توضح لنا أن لدينا سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات ، ولكي نعي أو ندرك بعض المعاني لما نسمع أن نرى أو نشم... ألخ .ينتقي المخ فئة الذبذبـــــات أو النبضات التي تتميز بخصائص فيزيقية معينة ، والتي تصل من خلال المرشح عبر جهاز استقبال المثيرات المرسلة ونقلها أو تحويلها إلى المخ وبالتالي فإن هذه النظرية تقوم على افتراض أننا نقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات التي نستقبلها عبـــر حواسنا أو قنواتنا الحسية مرة واحدة وفي نفس الوقت .ومن ثم نقوم بانتقاء بعض هذه المدخلات الحسية أو ترشيحها أو ربما حجزها حتى يمكن معالجة باقي هذه المدخلات على نحو مناسب**(سولسو،1996،ص207).**

11-2- نموذج الأضعاف أو التوهين The Attenuation Model

لقد قدمت **Treisman** تصورا مميز احتفظ بالكثير من ملامح تصور المرشح **Broadbent** غير أنها ترى أنه ليس هناك حجب لبعض المثيرات أو المدخلات وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه للمثيرات أو المدخلات الحسية ، فبينما يحدث تركيز على بعض هذه المدخلات التي ربما تهم الفرد فإن البعض الآخر منها الذي لا يشكل أهمية بالنسبة للفرد يحدث له توهين أو إضعاف أو تهميش.

تقول **Treisman** : لقد كان افتراضي أن المضعف يعالج كل الرسائل المهملة بنفس الطريقة بغض النظـــــر عن محتواها وكونها ذات صلة بالشخص وأن مظاهر الاحتمال كلها محددة داخل جهاز التعرف إلى الكلام **Speech recognition system** على نفس النحو بالضبط بالنسبة للرسالة التي ننتبه إليها.

ويظهر ذلك في تجربتها التي تطلب فيها من المفحوصين الانتباه إلى رسالة موجهة من خلال إحدى الأذنين بينما ينتقل المعنى اللغوي **linguistic Meaning** من أذن إلى الأخرى ونحن نميل إلى متابعة المعنى أكثر من الانتباه إلى الرسالة الواردة عبر إحدى الأذنين حتى حين يطلب منا وصف الرسالة التي نتلقاها عبر إحدى الأذنين فعلى سبيل المثال قدمت الى الاذن اليمنى الرسالة" يوجد منزل" يفهم الكلمة في حين كانت الرسالة التي قدمت إلى الأذن اليسرى "معلومات عن فوق تل " ومن ثم فقد أقر المفحوصون أنهم سمعوا " يوجد منزل فوق تل."

ترى بأن بعض الخلايا المخية المنفذة " **cerebral executive** "عليها أن تتخذ قراراً بتحليل خصائص الاشارة قبل أن تقوم بهذا التحليل ومن الواضح أنه يجب القيام بفرز أولي للمعلومات وإن أولي مراحل هذا الفرز هي تقدير الإشارة على أســـاس الخصائص الفيزيائية العامة : مثل (الموضع ، نوع الصوت....) ثم يحدث فرز أكثر تعقيدا للحكـــــم على الاشارة من حيث المعنى ويحدث هذا الفرز المبدئي بواسطة مضعف **Attenuater** أو مرشح إدراكي **perceptual filter** وهي الأداة التي تضبط حجم الرسالة وتتوسط بين الإشارة

ومعالجتها لفضيا **verbal processing**، ويفترض هذا التصور أن الرسالة غير المهمة للشخص تسمع من خلال أذن كسولة**Dull ear** وليس عن طريق أذن غير راغبـــــة في الإصغاء**Deaf ear** .

إن هذا التصور يقدم تفسيرا منطقيا للكيفية التي يمكن أن نسمع بها شيئا بدون الانتباه إليه وكيف أننا ننتبه إلى المعنى أكثر من انتباهنا إلى الخصائص الفيزيقية للرسالة وحدها **(الزيات، 1995، ص 227).**

11-3- نموذج المعالجة المبكرة نورمان دوتش Norman Deutsh (1968):

يقدم هذا النموذج تصوراً يفترض بأن المرشح يقع في مرحلة انتقاء الاستجابة **Reponse selection** أو قبلها مباشرة وبالتالي فإن كل المعلومات عرضة لبعض التحليل الادراكي ولكن الاستجابة تصدر لجزء منها فقط....

وقد عدل**Norman** هذا النموذج ويقوم على الافتراضات التالية:

- تخضع المثيرات أو الاشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي ثم تمـــر في المضعف الذي يخضع هذه المثيـــــرات أو الاشارات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة.
- يفترض هذا النموذج أن هناك خصائـــص تجهيزية محدودة وبسبب محدودية هذه الخصائص تتزاوج كل المثيرات أو الإشارات في الذكرة وتخضع للتحليل وإضفاء المعاني ثم يحدث ميكانزيم الانتقاء.
- الاشارات الحسية تدخل الذاكرة أوتوماتيكيا اعتماد على خصائصها الحاسية.

11-4- نموذج المعالجة التلقائية لابيرج laberge(1975):

استخدم **لايبرج** مفهوم توزيع الانتباه والمعالجة التلقائية **Automatic processing** لتفسير آثار الانتباه فالفرد كثيرا ما يواجه بعدد لا يحصى من المنبهات أثناء مشاركته – في نفس الوقت– في أنشطة مختلفة فإذا ما كان شخص ما يقود سيارة فإنه قد ينظر في اللحظة ذاتها إلى خريطة للطرق أو قد يلبس نظارة أو يتناول شيئا أو ما شابه من الانشطة و بلغة توزيع الجهد**Allocation of effort** فإنه يوجه قدرا من الانتباه لمنبه ما أكثر مما يعطيه للأنشطة الأخرى غير أن" بعض "الانتباه يخصص للأنشطة الأخرى(**الزيات ،1995،ص 229)**.

ويبدو أن الانشطة التي نمارسها كثيرا تصبح تلقائية آلية **Automatic** وبذلك فإن أداءها لا يتطلب إلا قدرا من الانتباه أقل مما تتطلبه ممارسة الانشطة الجديدة أو تلك التي لا تمارس إلا قليلا.

ويؤكد على ذلك **posner** بقوله أن مما يتحكم في الانتباه عندما تتوقف المثيرات طويلا أمام الفرد يسمح بتكرارها وحفظها وبالتالي تصبح مألوفة وآلية.

واعتبر **Norman** أنه لكي يتم معالجة المعلومات تلقائيا ينبغي أن يكون هناك تدفق طليق للمعلومات من الذاكرة إلى جهاز التحكم في الأفعال لدى المفحوص. **control of actions** .

وقد حدد**posner snyder (1975)** البناء الضروري اللازم للمعالجة التلقائية وذلك في الخصائص الثلاثة الآتية:

- تحدث العمليات التلقائية بدون قصد:

فمثلا في تجارب التعرف، قد يتعرف المفحوص على كلمة بمساعدة كلمة ترتبط بها وفي علم النفس يسهل ارتباط أو استجابة معينة عن طريق تقديم مساعدة لذلك وإن الأثر يعمل مستقلا عن القصد أو الهدف الواعي للمفحوص فمثلا :يسهل معرفة كلمة" ممرضة " بعد رؤية كلمة "طبيب."كما أن تقديم الكلمة :فاكهة قد يساعد على إصدار الاستجابة: برتقال، موز....

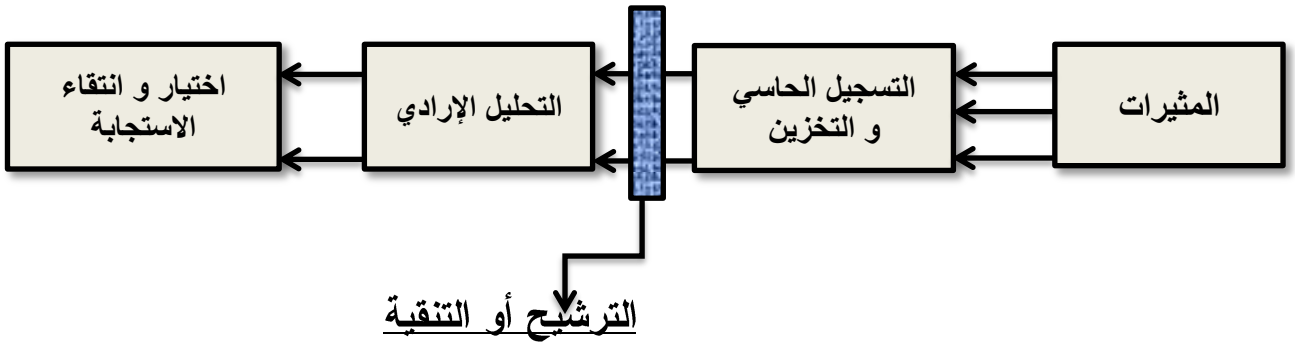
- العمليات التلقائية لا تخضع لرقابة الوعي:

فآثار الربط بين كلمتين بمساعدة احداهما كما ذكرنا غير واعية إلى حد بعيد ، فنحن لا نفكر في العمليات التلقائية.

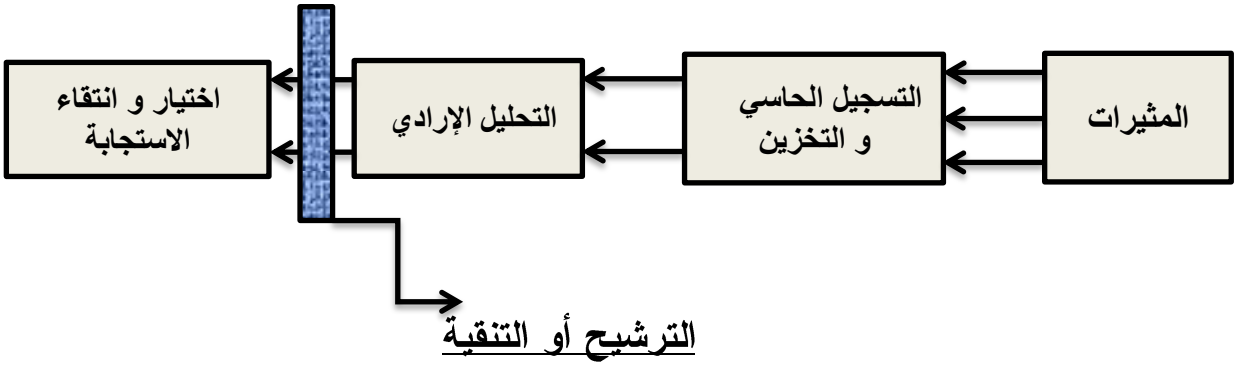
- العمليات التلقائية لا تستنفذ أو تستنفذ قليلا من مصادر الوعي:

فنحن نستطيع قراءة كلمات أو ربط أحذيتنا بدون أن نعير مثل هذه الانشطة تفكيرا فإنها تتم تلقائيا وبدون مجهود.

إن دراسة ظاهرة التلقائية**Automaticity** مهمة بما تزودنا من المعلومات عن النشاط المعرفي المعقد الذي يبدو أنه يحدث" خارج " نطاق الخبرة الواعية بالإضافة إلى أن مهارات مثل : الكتابة على الآلة الكاتبة والغطس وقيادة السيارة ولعب الكرة المضرب ...حتى استخدام اللغة "بدقة " وإصدار أحكام ذات طبيعة اجتماعية عن الآخرين...يحتمل أن تكون مهارات حظيت بالممارسة الجيدة وهي تتكرر بشكل تلقائي إلى حد كبير في معظم الأحوال بحيث لا يتطلب الأداء الماهر في هذه المجالات توجيه قدر من الانتباه الواعي **(الزيات، 1995، ص 230).**



شكل رقم (08): يوضح موقع الترشيح حسب نموذج برود بنتBroadbent (1958)



شكل رقم (09): يوضح موقع الترشيح حسب نموذج Norman Deutsch(1968)

إن الملاحظ على نماذج الترشيح هو تركيزها على فكرة عملية انتقاء المثيرات بواسطة المرشح واختلفت حول المرحلة التي يحصل فيها الانتباه الانتقائي، فنجد أن البعض بداية من **Broadbent** يفترض أن عملية انتقاء المثيرات تحدث مبكرا ،فالمعلومات الحاسية المستدخلة تمر عبر ما يمكن تسميته بموقف أو محطة تخزين قصيرة الأجل مهمتها حفظ المعلومات لفترة قصيرة إلى أن يتم تناولها للمرحلة التالية وقبل أن تتحول إلى تلك المرحلة تمر بالمرشح الذي يختار المعلومات المندفقة التي ستمر إلى التحليل الادراكي بينما يفترض

البعض بداية من **Norman, Deutsch** على أن هناك ترشيح متأخر يعمل على إدراك المثير طبيعيا ، وبالتالي فإن عملية انتقاء المثيرات تحدث في مرحلة لاحقة وبعد حدوث عملية التحليل الادراكي لها. وقد اعتبر بعض علماء علم النفس المعرفي هذه النماذج قاصرة بعض الشيء في تقديم المراحل الحقيقية التي تمر بها عملية الانتباه، وحتى أن **Broadbent** أوضح بعض أوجه القصور في نموذجه منها:

- اعتباره الفرد كمتلقي سلبي للمعلومات.

-عدم القدرة على عرض استراتيجيات التجهيز.

ويرى **Posner – Snyder (1975)**أن الانتقاء المبكر يحدث فقط عندما يمكن إحداث تكامل بين المثيرات أو الاحداث و أن فكرة الانتقاء المبكر تئم بالنسبة لبعض المثيرات أو المعلومات بينما يترك البعض الآخر الأكثر تعقيدا ليتم انتقاؤه عقب عملية التحليل الادراكي.

وتبنى علماء النفس المعرفي منظورا حديثا جاء به**Neisser (1976)**الذي يفترض بأن تدفق المعلومات وعملية الانتقاء ومرحلة التحليل الادراكي لها ترتبط بمعدل معين يعتمد على سعة التجهيز أو المعالجة من جهة وهذا المعدل يختلف من فرد إلى آخر ومن جهة أخرى فإن ميكانيزم الانتقاء يقوم على أسس دافعية أيضا ويمكن القول أن هذه النماذج مهدت لظهور تصورات نظرية أخرى في تفسير الانتباه بالاعتماد على أسس مختلفة منها ما اعتمد على المراحل النمائية أو الارتقائية ومنها ما اهتم بالناحية المعرفية والعصبية، وحتى ظهور منظور تجهيز ومعالجة المعلومات الذي قدم تفسيرا دقيقا لهذه العملية المعقدة **(الزيات ،1995،ص 231).**

12- استراتيجيات الانتباه:

استراتيجيةStrategy : هي طريقة يتناول بها الفرد المعلومات المقدمة إليه .

يفسر علماء النفس الاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في الانتباه إلى نوعين على أساس النشاط العقلي.

12-1- استراتيجية الانتباه الانتقائي:(selective attention strategy)

حيث تظهر المثيرات بشكل متتابع وليس في آن واحد كما في موقف الانتباه الموزع مما يدعو الفرد إلى تركيز الانتباه على المثيرات التي تظهر أمامه في شكل متتابع ، وتذكر **أماني السيد** أن في هذه الاستراتيجية يقوم الفرد بعدة أنشطة معا في آن واحد ويدرك إحداها فقط إدراكا كاملا دون الأخرى . أو أنه قد يدرك الأنشطة كلها مع قلة الاستجابات لها.

12-2- استراتيجية الانتباه الموزع: (Divided attention strategy)

هي طريقة يقارن فيها الفرد بين جميع وحدات المفردة في آن واحد حيث يقوم الفرد بترتيب الاستجابة طبقا للجهاز العصبي المركزي الخاص بالتفكير والتذكر والادراك فيستجيب الفرد لأكثر من مثير في وقت واحد(**بن زطة،2006،ص78**).

12-3- الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالانتباه:

يشير الانتباه إلى القدرة على التركيز الذهني والملاحظة الدقيقة، فالانتباه عملية عقلية مهمة جدا بالنسبة للقراءة وأداء الامتحانات ومراجعة المعلومات، كما يعد كم ونوع الانتباه من العوامل الحيوية في عملية التعلم، وترجع أهمية عملية الانتباه في أنها تسهم في قدرة الفرد على تحويل المعلومات العامة من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة القصيرة الأمد والتركيز عليها ومعالجتها معرفيا، نظراً لأن عملية الانتباه ترتبط بعلاقة معقدة مع عمليات التشفير والاسترجاع والذاكرة بصفة عامة.

فعملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التي يمارسها العقل البشري على مدخلات عملية التعلم وفق نظام تكوين المعلومات وهي تمكن الفرد من إثراء خبراته ومعلوماته حول

مثيرات البيئة ومدخلاتها، وتسهم في توافقه معها والافادة منها وتطويرها والتحكم فيها فالانتباه عملية انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد لملاحظته.

وأشار **posner & boies** إلى أن الانتباه يتضمن ثلاث أوجه وهي:

الحِدة، اليقظة **Alertness**، والانتقاء **Selection**، والمدى **Span**.

وعرف **Guiford** مدى الانتباه بأنه عدد وحدات المعلومات وذلك من خلال عرض قصير جداً.

وتشير الدراسات والابحاث التي اجريت حول الاستراتيجية المعرفية التي من خلالها يمكن إثارة انتباه المفحوص، إلى أن استدخال أسئلة أو تساؤلات حول الموضوع أو النص المراد تعلمه يزيد من درجة الانتباه ويجعل الاستقبال الانتقائي مرتبط بالإجابة على هذه الأسئلة وأن المتعلم يمكنه أن يتحكم معرفيا فيما يتعلمه إذا استخدم الاستراتيجيات الموجهة لانتباهه.

كما تعمل هذه الاستراتيجيات في نطاق واسع من خلال أنشطة التعلم مثل المحاضرات القراءة، وأداء الامتحانات(**الزيات،1995،ص326**).

وتفيد استراتيجيات الانتباه في عدد من المجالات الاكاديمية و الاجتماعية على النحو التالي:

- **المجالات الأكاديمية:** تعد استراتيجيات الانتباه مهمة جداً في أداء الطلاب لأنشطة مختلفة مثل: تدوين الملاحظات، والمشاركة الصفية، والقراءة، واكمال المهام والتعلم الجماعي كما تسهم في نجاح التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية كاضطراب نقص الانتباه.

- **المجالات الاجتماعية:** يمكن أن تؤثر مهارات الانتباه الجيدة تأثيراً موجبا في صورة الذات self-image وتقدير الذات self-esteem نظراً لأنها تجعل الفرد يشخص نواحي القوة والضعف لديه بشكل ايجابي، وهذا ينعكس بدوره على مشاركة واداء الفرد في الانشطة الجماعية، والإحساس بالتنظيم والسيطرة والقدرة على التصرف في المواقف غير المنظمة (**الدردير،2002،ص67**).

13- العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه:

إن ما تقدم في الحديث عن محددات الانتباه هي عوامل مؤثرة و جالبة لانتباه الفرد في حين أن هناك عوامل تؤدي إلى الانتباه الناقص أو التشتت.

و يشير التشتت لدى التلاميذ إلى الوضع الذي يتجه فيه الانتباه إلى موضوع لا يتلاءم مع الأنشطة الصفية و يظهر ذلك عندما يتشتت الانتباه بين موضوعات متعددة أو عندما ينحرف الانتباه نحو موضوع غير مناسب و لا يقتصر نقص أو تشتت الانتباه على الحياة المدرسية بل قد يتلازم مع جميع المواقف الحياتية سواء في المنزل أو في المجتمع المحيط

و أعراضه هي:

- الفشل في التركيز على التفاصيل.
- القيام بأخطاء تنجم عن عدم اهتمام.
- صعوبة الاستمرار في الانتباه.
- صعوبة تنظيم الأفكار حول شيء معين.

و هناك عدة عوامل مشتتة للانتباه منها:

- العوامل الفسيولوجية من قبيل الجوع و التعب.
- العوامل النفسية كالقلق و الخوف و الشعور بالنقص.
- العوامل العقلية كصعوبة الموضوع، غموض الأفكار.
- العوامل الاجتماعية كمشكلات تفكك الأسرة و غياب التعزيز و التحيز لطلاب دون غيرهم.
- العوامل البيئية كسوء التهوية و الضوضاء أو الفوضى و عدم الانتظام.

و من الناحية المعرفية قد يرجع نقص الانتباه إلى السعة البيولوجية و الفيسيولوجية المحتملة لقدرة الانتباه و الذاكرة قصيرة المدى و قد يرجع إلى عامل ضعف استراتيجيات الانتباه و طريقة الفرد في تنظيم المعلومات و الاهتمام بالمثيرات البارزة و إهمال المثيرات الثانوية و هذا يحدده الأسلوب المعرفي للفرد و كل ما يتعلق بنشاط التفكير كالمقارنة والتميز والتحليل(**بني يونس، 2004، ص165**).

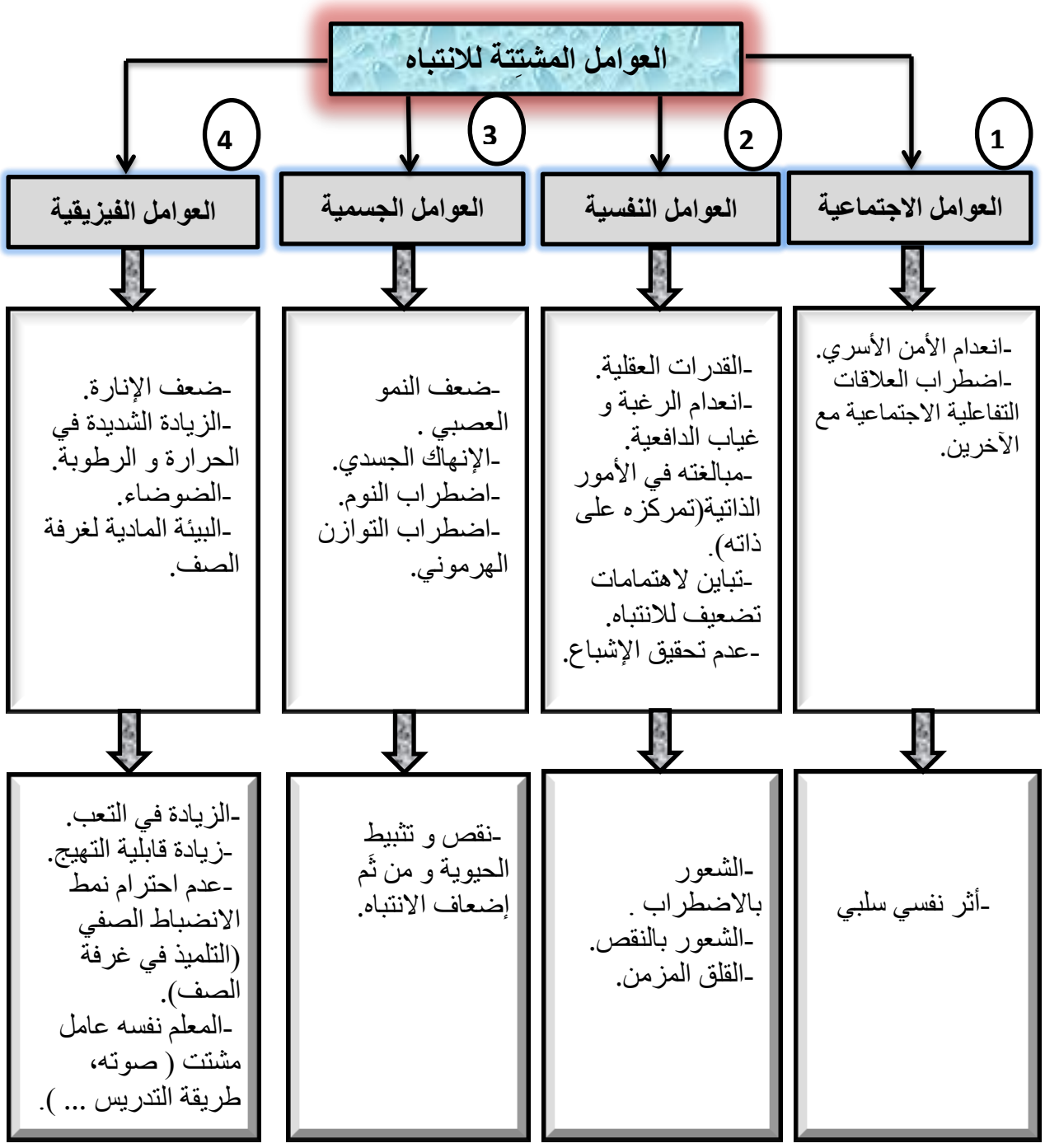
وحسب عبد الحليم محمود السيد وآخرون (1990) تنقسم العوامل المشتتة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية وفيزيقية وهي كما يلي:

1- العوامل الاجتماعية: هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو العسر الذي يجده الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتاعب العائلية المختلفة التي تجعل الفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهرباً من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الاثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

2- العوامل النفسية: هناك بعض من العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضا انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضا إسرافه في التأمل الذاتي، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو بالقلق.

3- العوامل الجسمية: قد يرجع تشتت الانتباه إلى الارهاق والتعب الجسمي، أو لعدم النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو لسوء التغذية، أو اضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد، وأن تضعف قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه

4- العوامل الفيزيقية: إن من أهم العوامل الفيزيقية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه ضعف الإضاءة أو سوء توزيعها، وايضا سوء التهوية، وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة ، وكذلك الضوضاء. وهذه العوامل تؤدي الى سرعة تعب الفرد وزيادة قابليته للتهيج، وبالتالي ضعف قدرته على الانتباه **(محمود السيد، 1990، ص 36)**.



شكل رقم (10) :يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه.

14- نظريات الانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومـــات و معالجتها .إذ توجد مجموعة من النظريات في هذا الشأن وهي:

14-1- مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة - نظريات المرشحSingle Channel Filtre Théories

وتشمل هذه النظريات نظرية كل من: **Broad bent(1958)**، **Keele(1973)**، **Norman (1969)**، **treisman(1969)**،**Welford (1952)**.

وتتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل تتمثل فيما يلي:

أولاً: إن المعلومات أثناء معالجتها تمر بعدد من المراحل و هي:

1- مرحلة التعرف وتشمل عمليتي :الإحساس، الإدراك.

2- مرحلة اختيار الاستجابة.

3- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ثانيًا: إن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثًا: إن هناك مرشحا" **Filter** " يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، و يمنع بعضها الأخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

وبرغم اتفاق هذه النظريات حول المسائل السابقة، إلا أنها تختلف فيما بينها حول مكان وجود المرشح حيث يفترض **ويلفورد (1952)** في نظريته أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه إليه ريثما تتم معالجته ويؤكد أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه .

وتفترض نظرية كل من برود بنت (1963)، وكيلي (1973) ونورمان (1969) وتيريز مان (1969) أن جميع المراحل لا تستدعي تركيز الانتباه وتفترض أن المراحل الأولى من

معالجة المعلومات تتم دون الحاجة إلى تركيز الانتباه، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيدًا من الانتباه .وتؤيد هذه النظريات فكرة حدوث المعالجة المتوازية لعدد من الانطباعات الحسية في المراحل الأولى من المعالجة دون حدوث أي تداخل فيما بينها ولكنها تختلف في أي من المراحل اللاحقة التي يحدث التداخل فيها، والتي تستدعي الانتباه إلى مثير معين دون غيره(**الزغول ،الزغول،2003،ص103**).

لذا تفترض هذه النظريات أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات، بحيث يسمح لمعالجة بعض المعلومات و يكف عن معالجة بعضها الآخر ريثما يتم الانتهاء من المعالجة الأولى وذلك حتى يتسنى معالجة المعلومات اللاحقة حسب تسلسل معين.

يقترح **برودبنت** أن مكان وجود المرشح في مرحلة الإدراك (التمييز) وما بعدها من المراحل حيث أنها تتطلب الانتباه ، أما دوتش و دوتش ونورمان فيرون أن مرحلة التعرف تتم على نحو أوتوماتيكي لا تتطلب الانتباه، وان وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد هذه المرحلة، في حين نجد أن كيلي يرى أن المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة وما بعدها .

بالرغم من أن النظريات السابقة اعتبرت الانتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية، إلا أنها لم تحدد الآلية التي من خلالها يعمل هذا المرشح ، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات دون غيرها من المعلومات، وهذا يعد بمثابة الانتقاد الرئيسي الذي وجه إلى هذا النظريات.

14-2- نظرية التوزيع المرن لسعة :Flexible Allocation of Capacity

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين و تحجب عن غيره من المثيرات الأخرى.

يفترض **كاهينمان Kahnemen (1973)** أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعًا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها .ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير تبعًا لتغير مطالبهما .فقد يزداد الانتباه إلى أحدهما نظرًا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا ويؤكد **كاهنمان** أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والثانية إلا أنه يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة .ويرى أيضا انه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه فان التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى .واعتمادا على وجهة النظر هذه فان الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه، وذلك تبعا لأهميتها وصعوبتها النسبية، بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ترتبط بالشخص ذاته .وهذا ما تدعمه نظريات أخرى مثل نظرية **نورمان وبوبرو(الزغول، الزغول، 2003، ص104).**

14-3- نظريات الانتباه متعدد المصادر Multiple – Resources Theories

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة) وإنما مصادر متعددة القنوات، لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات .وحسب هذه النظريات، فان الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، و يستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها، أو تأثر مستوى الانتباه الموجه إليها .ففي هذا الصدد يؤكد كل من: **ماكليود Mcleod(1977)، رينولدز Reynolds (1972)، وويكنز Wikens(1992)** أن الانتباه

يمكن أن يسخر عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة، دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينهما.
فعلى سبيل المثال أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها، و تحريك الأصابع بالنقر على أقراص لوحة الطباعة والاستمتاع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أية مهمة بالأخرى.

14-4- نظرية اختيار الفعل(Action – Selection Theory)

ينتقد **Neumann(1987)** مجموعة النظريات التي تنظر للانتباه على انه طاقة أو مصدر محدد السعة، ويفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه، وفي توجيهه .فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من اجل تحقيق هدف معين (يركض يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلا).
ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا ولكن المُحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. و بناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى، نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك و تنفيذ المهمات الأخرى .و يرى أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محدودة السعة، و إنما بسبب عملية اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام به. و يرى **Neumann** أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل و الحاجة إلى تنفيذه (**الزغول، الزغول، 2003، ص 105**).

15- العوامل التي تؤثر في الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز، وبالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها .يمكن إجمال هذه العوامل في مجموعتين :مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد، والأخرى تلك التي ترتبط بخصائص الموقف أو المثير.

15-1- مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد وتشمل ما يلي:

15-1-1- الحالة الانفعالية والمزاجية التي يمر بها الفرد :إن مثل هذه العوامل غالبا ما تصرف انتباه الفرد سواء عن المثيرات الخارجية أو عن عملية التفكير بحد ذاتها .فمثل هذه الحالات عادة تستنزف انتباه الفرد وتفكيره .فالفرد الذي يعاني من مزاج سيء أو متقلب ، أو يعاني من حالة التوتر النفسي أو الألم الشديد تتأثر درجة انتباهه بالمنبهات الأخرى.

15-1-2- الحاجات والدوافع الشخصية :إن وجود دوافع ملحة بحاجة إلى الإشباع غالبا ما تصرف انتباه الفرد عن العديد من المنبهات و المؤثرات الأخرى، فالجائع مثلا يركز جل اهتمامه على الكيفية التي من خلالها يشبع هذا الدافع مهملا فًي الوقت نفسه المنبهات الأخرى، كما إن وجود دافع لدى الفرد لتحقيق غاية أو هدف تجعله يركز طاقته الانتباهية إلى تحقيق هذا الهدف أو الغاية.

15-1-3- التوقع :يوجه الفرد في الغالب انتباهه إلى المثيرات المرتبطة بالتوقع وذلك عندما يتوقع حدوث شيء ما، وهو بذلك يهمل المنبهات الأخرى ولا يعطيها القدر الكافي من الانتباه.

15-1-4- القدرات العقلية ولا سيما الذكاء :تزداد قدرة الفرد على التركيز بارتفاع القدرات العقلية لديه وتحديدًا بارتفاع نسبة ذكائه.

15-1-5- الاختلافات البينية التي تربط بالجنس والميول والاهتمامات والثقافة السائدة ونوع المهمة: فغالبًا ما يختلف الانتباه لدى الأفراد باختلاف العوامل السابقة **(الزغول، الزغول، 2003، ص107).**

15-1-6- الاستعداد: بما أن الفرد له استعداد فكري وذهني مسبق، لذا نجده ينتبه إلى مثير معين أكثر من المنبهات الأخرى، وخاصة إذا كان له استعداد لاستقبال المثيرات المطلوبة وبالتالي يكون انتباهه زائد على الأشياء الغير المطلوبة.

15-2- العوامل المرتبطة بالمثير (الموضوعية) وتشمل ما يلي:

15-2-1- الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف : وهي مرتبطة بالجانب الإدراكي الحسي وتتمثل في اللون، الشكل، الحجم، الشدة، الموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير.

15-2-2- الشدة: فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية غالبًا ما تجذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة .فعلى سبيل المثال، الأصوات العالية تحتل بؤرة الاهتمام أكثر من الأصوات الخافتة، كما إن الضوء الشديد يجذب الانتباه أكثر من الضوء الخافت، والألوان الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الداكنة، والروائح الشديدة تنال اهتمام الأفراد أكثر من الروائح الاعتيادية.

15-2-3- الحجم : و يصدق الأمر ذاته على الحجم فمثلا من الصعب جذب انتباه المتعلم إلى موضوع في حجم صغير خصوصا إذا كانت المتعلم جالس في الصفوف الخلفية للحجرة الدراسية .كما يصعب جذب انتباهه إذا ما رسم موضوعا بجانب موضوعات مشوشة وغير بارزة **(غريب،2001، ص22).**

15-2-4- الموقع بالنسبة للخلفية التي عليها المثير : عندما يقع المثير على خلفية متجانسة يصعب تميزه يكون الانتباه له أقل مما لو وقع على خلفية غير متجانسة، فمثلا وجود رجل في صورة بين مجموعة من النساء يجذب الانتباه إليه أكثر مما لو كان ضمن صورة تحتوي رجالا.

15-2-5- الشكل المنسق: إننا ننتبه إلى الأشكال المغلقة والنماذج المتناظرة وعلى هذا فإن الشكل المنتظم الواضح يتميز على الشكل الأخر الذي لا شكل له و يكون غامضا.

فالإعلان المؤلف من حروف صغيرة مهشوشة لا شكل لها لا يثير الانتباه على عكس إعلان مبوب تبويبا منتظما ومعدا إعدادًا محكما.

15-2-6- التباين أو التغاير في شدة المثير: إن المثيـــــرات التي تمتاز بشدة معينـــة و متجانسة لا تجذب الانتباه إليها، فمثلا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبًا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها، ولكن التغاير أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليه، ففي أغلب الحالات لا ننتبه إلى صوت محرك السيارة أثناء القيادة عندما يكون صوته منتظمًا ولكن سرعان ما يجذب انتباهنا عندما يتغير.

15-2-7- الجدة و الحداثة والغرابة في المثيرات: إن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه إليها وذلك بسبب أن الفرد أصبح معتادًا عليها، في حين إن المثيرات الجديدة أو غير المألوفة سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد.

15-2-8- الممارسة والتدريب (التكرار): إن عملية التدريب على توزيع الانتباه بين مثيرين معا من شأنها أن تؤدي إلى تنفيذهما معًا، حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذه على نحو أوتوماتيكي وبأقل قدر من الانتباه**(غريب،2001،ص23)**.

15-3- العوامل التي تساعد على استمرارية الانتباه: إن عوامل جذب الانتباه وحدها لا تساعد على استمرارية الانتباه فهناك عوامل أخرى تساعد على استمرار يته منها:

- قابلية الموضوع للإدراك الحسي و سهولة إدراكه كمثير.

- قابلية الموضوع للإدراك العقلي حيث تكون دلالته ومعناه سهل الإدراك والفهم، إذ يصعب على المتعلم في سن صغيرة أن ينتبه لمدة زمنية طويلة إلى موضوعات تتجاوز مستوى فهمه مثل الأفكار المجردة أو المرتبطة بثقافات أو موضوعات غامضة ومفتقدة لعامل المعنى والدلالة.

- الرتابة وتؤثر سلبا على استمرارية الانتباه، فإذا تطلبت مدة الانتباه أكثر من20 دقيقة دون أن يحدث أي تغيير في الوضعية فإن مستوى الانتباه يضعف ويفتر.

وقد أوضحت التجارب أن العديد من المهن التي تتسم بالرتابة تؤثر بشكل سلبي على مستوى الانتباه، حيث ينخفض هذا المستوى و يفتر على رأس كل دقيقة**(غريب،2001،ص23)**.

16- متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

إن المهارات التي يتعلمها الأطفال في المدارس مثل القراءة والكتابة والتهجئة، وتعلم الحساب، وتعلم المفاهيم، والأداء الحركي، والسلوك الاجتماعي جميعها تتطلب منهم إدراك المثيرات السمعية والبصرية واللمسة، من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة للمهارات السابقة، والاستجابة لها إما لفظيا أو حركيا .وعليه فان الانتباه هو أحد المهمات الرئيسية لتعلم جميع المهارات التعليمية السابقة .لان التركيز على المهارة سمعيا أو بصريا أو لمسيا يسهل و يسرع عملية الإدراك و بالتالي تعلم المهمة أو المهارة.

ويقع على عاتق المعلم أن يلجأ إلى الأساليب التي تجلب انتباه الطالب و تدفعه إلى التركيز على المهمات التعليمة المطلوبة، ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى الأساليب التالية:

16-1- **اختيار المثير:** ويقصد به أن يقوم المعلم بتقديم المثير التعليمي بشكل مباشر للطالب، وأن يستبعد المثيرات غير ذات العلاقة به .توجد ثلاثة أنواع من الاختيار عند أداء أي مهارة هي:

16-1-1- الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة: وهو استبعاد المثيرات غير ذات العلاقة والتركيز على ذات العلاقة منها وذلك عندما يستقبل الفرد المثيرات من خلال القناة الحسية الواحدة كالتركيز على قول المدرس سمعيا واستبعد كافة المشتتات السمعية الأخرى.

16-1-2- الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: وهو اختيار الانتباه للمثير من خلال قناة حسية واستبعاد المثيرات من القنوات الحسية الأخرى مثل الاستماع للمعلم (مثيرسمعي) وعدم النظر إلى ما سيفعله الطلاب في الصف (مثير بصري) **(بن عربة، 2010، ص31).**

16-1-3- الاختيار الحسي المتعدد: وهو قدرة الطفل على تركيز انتباهه على اثنين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها، من خلال مثيرات حسية مختلفة في نفس الوقت مثل الاستماع إلى شرح المعلم (مثير سمعي) ومتابعة ما يكتبه على السبورة في نفس الوقت (مثير بصري).

16-2- **مدة استمرار الانتباه المطلوبة:** إن انجاز أي مهمة تعليمية يتوجب من الطالب ويستلزم استمرار الانتباه والتركيز لفترة حتى انتهاء المهمة **(بن عربة،2010،ص31).**

وإن مدة الانتباه الضرورية لإتقان أي مهارة تعتمد على ثلاثة عوامل كما حددها **السرطاوي**(1988):

16-2-1- **صعوبة المهمة:** حيث يصرف الطالب انتباهه عن المهمة الصعب إتقانها وأعلى من مستواه بسرعة، لذا يجب على المعلم تقديم المهمات التعليمية بطريقة سهلة وقريبة من مستوى الطالب.

16-2-2- **حالة الطفل:** إن الإرهاق الذي يتعرض له الطفل أثناء التعلم يدفعه لصرف انتباهه عن التعلم، فإرهاق عضلات العينين مثلا يدفعه إلى التوقف عن القراءة.

16-2-3- **قدرة المدرس على تعديل وتطوير عملية التعليم:** بما يتناسب مع مستوى اهتمامات الطفل، لأنه إذا لم تتم برمجة المادة التعليمية وأساليب تعليمها بشكل مناسب للطفل فانه لن يستجيب للمادة التعليمية بشكل جيد.

16-3- **نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى**:

يعانى معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة بالانتباه من صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر .فتعلم المهارات التعليمية كالقراءة مثلا يتطلب من الطفل أن ينتقل من كلمة إلى أخرى، ومن فقرة إلى فقرة، ومن صفحة إلى أخرى أثناء قيامه بالقراءة، فعدم قدرة الطفل على القيام بذلك أثناء تعلم المهارات التعليمية يجعل منه عاجزا عن الاستمرار بها أو حتى إدراكها بشكل كلى ومنطقي**(بن عربة،2010،ص 32).**

خلاصـــــــــــة:

مما سبق يمكن القول أن الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما قبل النمو المعرفي لدى الفرد، حيث يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به.

وأن الانتباه عبارة عن آلية أساسية في الوظيفة العقلية لدى الفرد، له تأثير عميق على جل الأنشطة العقلية كعمليات التعلم والتفكير، وحل المشكلات، والإدراك والتذكر بكلمة أدق هو أساس كل عملية معرفية، يتمثل في قدرة هذا الأخير على انتقاء مثير معين والاستمرار في التركيز عليه لمدة معينة، بدونه لا يمكن للفرد أن يقوم بالنشاط المطلوب منه ما يؤثر على أدائه المعرفي وينتج عنه ما يسمى باضطراب الانتباه.

الفصل الثالث: مهـــارة حل المشكلات

تمهيـــــد.

1- مفهوم مهارة حل المشكلات.

2- أنواع المشكلات.

3- أهمية أسلوب حل المشكلات.

4- خطوات مهارة حل المشكلات.

5- تصنيف مهارات حل المشكلات.

6- محددات وضوابط حل المشكلة.

7- خصائص التعليم القائم على حل المشكلات.

8- مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس.

9- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.

10- أهمية تدريب الطلبة على مهارات حل المشكلات.

11- تدريس مهارة حل المشكلات.

12- استراتيجيات مهارة حل المشكلات.

13- مصادر الخطأ في حل المشكلات.

14- نماذج مهارة حل المشكلات.

15- العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات.

16- الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات.

خلاصـــــــة.

تمهيد

إذا كان هدف التعليم هو خلق مواطن عالمي يستطيع العيش ضمن المتغيرات العالمية وقادر على حل مشكلاته، وأن التعليم مهنة أخلاقية، فلذلك يجب أن تكون المناهج مصممة بحيث تعمل على تشجيع التطور الروحي والأخلاقي والحضاري والرياضي والجسماني.

تعد مهارة حل المشكلات من المهارات المهمة في الحياة، إذ إن تعلم المهارات ذات العلاقة بالتفكير وحل المشكلات تساعد على التعامل مع مشكلات الحاضر والمستقبل، فالتفكير بلغة العلاقة بين الأشياء يساعد على ادراك الروابط بين الاحداث المختلفة**(عزيز، 2007، ص11)**.

ولهذا فان أبرز الاتجاهات التي تعمل على نقل الطلبة من الحفظ والتلقين هو وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها، حيث يتم تبسيط أسلوب حل المشكلة وتدريبهم عليه.

فمهارة حل المشكلات تعد من المهارات المعقدة، التي تحتاج إلى تدريب عليها، ذلك لأنها تتطلب مجموعة من عمليات التفكير التي تعد متطلبا سابقاً لها.

إن القضايا والمشكلات التي تناقش خلال العمل داخل الحجرة الصفية تخلق لدى الطالب شخصية قوية مدعمة برؤية ناقدة وقدرة على حل المشكلات الصعبة وتعمل على تأهيله للحياة المستقبلية.

إن مهارة حل المشكلة تمثل مجموع المهارات التي يحتاج اليها الطلبة اثناء مواجهتهم لمشكلة من خلال تحديد أبعاد المشكلة، ثم جمع البيانات والمعلومات السابقة من أجل بناء مقترح مناسب يتم تطبيقه في مواقف حياتية جديدة**(نوفل، وأبو عواد، 2010، ص109)**.

1- مفهوم حل المشكلات:

1-1- المشكلة Problem:

-لغةً: جاء في اللغة العربية أن المشكل أو المشكلة جمعها مشكلات، وتعني الأمر الصعب أو الملتبس (حمودة، **2000، ص398**).

- اصطلاحاً:

تعريف جون ديوي (1966): أنها حالة ارتباك وفشل يعقبها حيرة وتردد وتتطلب عمـــلاً أو بحثا للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا.

تعريف كود Cood(1973): انها موقف مبهم ومعقد يدعو الى التحدي سواء أكان ذلك الموقف طبيعيا أم مصطنعا والذي يحتاج الى امعان في التفكير.

أما **نيزو Nezu(1986):** فيعرف المشكلة " بأنها موقف لا يتوفر للفرد فيه على حل فعال وفوري"**(Nezu, 1986, P280)**.

في حين يعرف **فتحي الزيات**(2001): حل المشكلة على أنه "نمط من التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل و المعالجة و التنظيم و التحليل والتركيب و التقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات و المعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي شكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل و تقويمه**(الزيات، 2001 ،ص 293)**.

و يعرف**" ستيرنبرغ " Sternberg (2003):** حل لمشكلة على أنها" عملية معرفية تفكيرية تسعى إلى تخطي العوائـــق التي تقف في طريق الحل أو الهدف**(العتوم، 2004 ،ص238)**.

تعريف **الزيود وآخرون (1999)**:موقف يشتمل على هدف يصعب تحقيقه لوجود عائق امامه مما يستدعي من الفرد التغلب على العائق، أي اكتشاف الوسائل والمبادئ التي تساعده على اجتيازه**(الزيود،وآخرون،1999، ص 112)**.

يرى "**سيد خير الله**" **(1978)** أن المشكلة هي : " حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو العجز وقصور في الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والانشطة المألوفة على وجه أحسن وأكثر كفاية، ويمكن قياس حجم المشكلة بإيجاد الفروق بين المفروض والواقع"**(خير الله، 1978، ص519)**.

وفي نفس السياق يعرف **رافع الزغول وناصر الزغول(2000)** المشكلة بأنها عبارة عن:

" معطيات توضح الوضع الراهن، وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه، وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب"**(الزغول، الزغول،2000، ص 268)**.

حسب **لومير Le Maire (1999):** المشكلة هي وضعية أو موقف يحاول فيها الشخص البحث عن طريقة للوصول إلى هدف ما**(Le MAIRE, 1999, p 297.)**.

ويعرفها **روبرتسون Robertson (2001):** بأنها عائق يواجه الفرد بحيث أن هذا الأخير لا يعرف كيف يتصرف**(Robertson, 2001, p 4)**.

كما عرف **العتوم(2004):** المشكلة بأنها"عائق يواجه الفرد و يمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، و وجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر و الحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات و طرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة(**العتوم، 2004 ،ص237**).

ويعرفها **حلمي المليجي** (2004): المشكلة هي أي نقص يواجه الكائن الحي في التوافق، وتنجم المشكلة عادة في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتردد و الحيرة والتوتر، و هذا ما يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانيه من ضيق و توتر(**المليجي، 2004 ،ص107**).

1-2- تعريف المهارة:

عرفت **المهارة** بشكل عام في الأدب التربوي على أنها القيام بعملية معينة أو أداء عمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد الجهد المبذول.

يوضح (**زين كامل الخويسكي، 2008**) الفرق بين المهارة لغة واصطلاحاً بقوله:

المهارة **لغة** تعني: إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، فيقال مَهَر يمهرُ مهارةً فهي تعني الإجادة.

المهارة **اصطلاحاً:** هي التمكن من انجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ.

ويقصد بالمهارة: " عدة معان مرتبطة ، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة ، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء . وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك ، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان.

أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين.

ثانيهما : أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.

وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر(**صادق، أبو حطب، 1994م ص330**).

ويعرف **كوتريل Cottrel (1999)** المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.

ويستخلص **عبد الشافي رحاب (1997)** تعريفا للمهارة بأنها " شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها"**(عبد الشافي، 1997، ص 213).**

1-3- تعريف حل المشكلات: أشار **سلافن** Slavin إلى أن حل المشكلة " هو المدخل الرئيسي للتشغيل العقل و هو محور النشاط البشري و أن دراسة حل المشكلات هو هدف الدراسة في مجال علم النفس المعرفي، و ان حل المشكلة يتضمن تطبيق المعرفة و المهارة لتحقيق انجاز الاهداف، حيث يتم نقل القدرة على التعلم لاستخدام المعلومات والمهارات المكتسبة في حل المشكلة**(الزيات ، 2001 ،ص181).**

أما **هوك Hoc** فقد عرف حل المشكلة بأنه "البحث بطريقة واعية عن مجموعة من الطرق للوصول إلى هدف بشكل واضح وأن حل المشكلة هو إيجاد العمليات التي تقود إلى الهدف.

كما عرف **جانيه** Gagne سلوك حل المشكلة بأنه "سلوك موجه نحو هدف و تقوم استراتيجيات التفكير بتوجيه و ضبط عملية السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف**(قطامي ، 2001 ،ص 268).**

و حسب **العتوم** فإن سلوك حل المشكلة" هو سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير و استخدام استراتيجيات و طرق تساعد الناس في التخلص من مشكلاتهم"

كما ذكر حسب **ستيرنبرغ** Sternberg **(2003):** أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف"**(العتوم، 2001 ،ص 237).**

1-3- تعريف مهارة حل المشكلات:

يعرف الباحثان" **كروليك و رودنيك** " Krulik & Rudnik **(1996)** مهارة حل المشكلات بأنها : عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل يستهدف حل التناقض أو

اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف (Krulik & Rudnik, 1996, P.5).

ويعرف **حسن زيتوني (2003)**: مهارة حل المشكلات" بأنها ذلك الجهد المعرفـــــــي و المهاري الذي يبذله التلميذ عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات للوصول إلى الحل (**زيتوني،2003 ، ص 25**).

وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعبق التقدم في جانب من جوانب الحياة(**سعادة،2003 ، ص469**).

وتعريف **مجدي عزيز ابراهيم(2002)**: لمهارة حل المشكلات بقوله "مهارة حل المشكلات هي الممارسات و النشاطات العقلية و السلوكية التي يؤديها التلميذ منفرداً أو تحت توجيه و إرشاد المعلم، بهدف الوصول إلى الحل الصحيح لنظريـــات و تمارين المواد الدراسية (**ابراهيم ، 2002 ، ص116**).

يقول" **جانيه** Gagne "بأن المهارة كتعلم تراكمي هي عملية متتابعة متتالية ويعرف مهارة حل المشكلات بأنها"هي ناتج متوقع و منطقي لتعلم المفاهيم و لمبادئ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار و المفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع(**الشناوي، 1998، ص229**).

وفي السياق نفسه يضيف **جانيـــه** Gagne بـــأن مهـــارة حـــل المشـــكلات: هـــي نـــوع مـــن السلوك المحكوم بقواعد حيث يستحضر فيها الأشـــخاص مفـــاهيم وقواعـــد عـــن معـــرفتهم السابقة و يستخرجون منها قواعد على مستوى أعلى تســـاهم علـــى حـــل المشـــكلات وهـــي أعلى صور التعلم وقمته.

ويعرفها **إسماعيل محمد الأمين**(2001): بأنها تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع و الذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل(**إسماعيل،2001 ، ص244**).

وفي نفس السياق يرى **جروان** (2002): أن مهارة حل المشكلات هي" عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلـــــة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز"(**العتوم،2004،ص237**).

وهي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج عن مقدمات معطاة وهي نوع من الأداء يتقدم الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكـــــلات التي يقوم بحلها، ومهارة على حـــــل المشكلة تعتمد على عاملين أساسيين هما التعلم السابق ومستوى الاستثارة وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموصى على أثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسيـــة مثل تركيـــز الانتباه وكيفية التوصـــل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة واتباعها(**العدل، 2003،ص 22**).

وتعرف على أنها نمط من أنماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه(**الزيات،1984،ص210**).

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن مهارة حل المشكلات هي عملية معرفية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تعترض هدفه أو التي تقوده إلى الوصول لإيجاد الحل الذي يزيل المشكلة التي تواجهه.

2- أنواع المشكلات:

لقد حدد **جرينو و سايمون Greeno & Simon (1988)** أربعة أنواع من المشكلات وهي:

2-1- مشكلات التحويل: و تكون المعطيات و الأهداف واضحة و محددة ولكن هناك صعوبة في إجراء التحويل نحو الميل.

2-2- مشكلات التنظيم: و تكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن هناك صعوبات في تنظيم عناصر الحل و خطواته.

2-3- مشكلات الاستقراء: و تكون المشكلات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل و لكن هناك صعوبة في القاعدة أو القانون الذي ىنسجم مع المعطيات الأولية.

2-4- مشكلات الاستنباط: و تكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات و لكن الصعوبة في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات(**العتوم، 2004 ،ص240**).

كذلك يحدد"**ستيرنبرغ (2003) Sternberg "**نوعين من المشكلات هما :

1- المشكلات محددة التركيب: (Well-structured problems) و تتميز هذه المشكلات بوجود مسار واضح للحل ببن نقطة الهدف و منطقة الحل.

2- المشكلات غير محددة التركيب: (Il-structured problems) و تتمثل في المشكلات التي لا يتوفر لها مسار واضح للحل(**العتوم، 2004 ، ص240**).

كما أشار"**سامسون (1989) " Samson** إلى أن هناك مشكلات كثيرة و متنوعة الأسباب و المصادر و الحجم و النتائج يتعرض لها الإنسان في حىاته من حيث:

- **صلة المشكلة بالإنسان:** إلى مشكلات عامة و مشكلات خاصة، أو مشكلات مباشرة أو غير مباشرة.
- **طبيعة المشكلة و تعدد العناصر و العوامل المؤثرة فيها:** فالمشكلة هنا قد تكون بسيطة أو واضحة أو معقدة، غامضة، كما أنها قد تكون ذات طبيعة تربوية أو اقتصادية أو صحية.

- **مصدر المشكلة:** فقد تنشأ المشكلة من مصادر اجتماعية أسرية أو جامعية (دراسية أو داخلية خاصة أو غير ذلك) (**ملحم، 2006 ،ص25**).

3- أهمية أسلوب حل المشكلات:

- إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية:
- التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.
- إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.
- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم ، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.
- أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي(**مسلم ، 1993، ص 26**).
- أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.
- أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.
- أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع

والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحيادة الطالب والمجتمع.

- أسلوب حل المشكلات يغرس قيماً واتجاهاً تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله.
- إن المهارة في حل المشكلة تتيح للإنسان أن يكون في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح(**مسلم ، 1993، ص 26**).

وقد تعرض **غانم محمود(2004)** إلى أهمية حل المشكلة كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التالية:

- إن مهارة حل المشكلة مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو تزود بآليات الاستقلال.
- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.
- تنوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال في مواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم.
- تفيد في تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- تفيد في التدريب على التفكير فهي سلاح يستعمله الفرد لمعالجة المشكلات التي تواجهه.
- مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو أكاديمية.
- تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزوده بآليات الاستقلال.

- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه(**غانم، 2004، ص203**).

4- خطوات حل المشكلة:

يتطلب القيام بحل مشكلة ما تواجه الفرد القيام بمجموعة من العمليات والخطوات التي تمكنه من إيجاد حل لهذه المشكلة، ولا يوجد طريق واحد يمكن أن يتبعه جميع الطلبة في الوصول إلى حل لهذه المشكلة التي تواجههم، فهناك من يفكر في حل المشكلة بشكل عشوائي دون اتباع الاسلوب العلمي، وهناك من يفكر بطريقة علمية منظمة من اجل الوصول إلى حل المشكلة وقد اتفقت العديد من الدراسات على مجموع من الخطوات الأساسية لحل المشكلة وهذه الخطوات معرفية وذهنية منظمة في ذهن الطالب من أجل الوصول الى المشكلة وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي(**زيتون،2003 ، ص58**):

4-1- تحديد المشكلة: يبدأ الطلبة في هذه الخطوة الإحساس بالمشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً حيث يتضمن تحديد الطلبة للمشكلة معرفة طبيعة هذه المشكلة وأبعادها، ونوعها، وعناصرها وحدودها، ومجالها.

وعند تحديد المشكلة ، يجب طرح الاسئلة التالية:

- ✓ هل المشكلة ذُكرت بموضوعية فقط باستخدام الحقائق؟
- ✓ هل كل من يقرأ يفهم نفس المعنى لهذه المشكلة؟
- ✓ هل يتضمن البيان "أسباب ضمنية" أو "حلول ضمنية"؟
- ✓ هل البيان مرغوب وصف بشكل قابل للقياس ؟
- ✓ هل لديك موعد مستهدف محدد للانتهاء من المشكلة؟

4-2- جمع المعلومات والبيانات عن المشكلة:

في هذه الخطوة بلجأ الطلبة إلى جمع المعلومات والبيانات التي تتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة، حتى تساعده هذه المعلومات على فهم المشكلة بصورة أعمق وأكبر، كخطوة اساسية ومتتابعة في إيجاد الحل للمشكلة، ولا تقتصر عملية جمع البيانات والمعلومات على مرحلة من المراحل بل تتم في جميع مراحل تحليل المشكلة.

ونطرح الاسئلة التالية:

- ✓ أين تحدث المشكلة؟
- ✓ متى تحدث المشكلة؟
- ✓ كيف تحدث المشكلة؟
- ✓ لماذا تحدث المشكلة بهذه الكيفية وهذا التوقيت؟
- ✓ لمن تحدث هذه المشكلة؟
- ✓ لماذا تحدث المشكلة لهذا الشخص بالذات؟ **(سالم، وعاشور، 2003 ، ص106).**

4-3- فرض الفرضيات:

يقوم الطالب في هذه الخطوة باقتراح مجموعة من الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة حيث يعتبر كل فرض حلاً محتملا للمشكلة وقابلاً للتجريب.

تُعرف هذه المرحلة بأنها المخزون الابتكاري لعملية حل المشكلات، حيث أنها تختص بإفراز أكبر عدد للأفكار مما يؤدي إلى تعظيم احتمالات الوصول إلى الحل الأمثل وهي:

- ✓ حصر جميع البدائل التي نرى أنها يمكن أن تحقق الهدف.
- ✓ الابتكار والابداع في طرح البدائل.
- ✓ تحليل مبدئي لإمكانية التنفيذ.
- ✓ استبعاد البدائل فقط التي يتم التأكد من عدم قابليتها للتنفيذ.
- ✓ التوصل الى البدائل القابلة للتنفيذ**(ملحم، 2001 ، ص230).**

4-4- اختبار صحة الفرضيات:

تقوم هذه الخطوة على اختبار صحة الفروض (الحلول المقترحة) التي اقترحها الطلبة لإيجاد حل للمشكلة، حيث يقوم الطالب بمساعدة المعلم على تجريب كل الحلول المقترحة تمهيداً للوصول إلى حل المشكلة.

تهدف هذه المرحلة إلى:

- ✓ اختيار البديل الامثل.
- ✓ مراجعة الهدف من حل المشكلة.
- ✓ وضع معايير للتقييم.
- ✓ وضع أولويات وأوزان نسبية للمعايير.
- ✓ دراسة كل بديل وفقاً للمعايير الموضوعية.
- ✓ التوصل إلى البديل الذي يحقق أفضل النتائج "البديل الانسب"(**ملحم، 2001 ، ص 231**).

4-5- إيجاد حل للمشكلة وتنفيذه:

تتمثل هذ ه المرحلة في إيجاد حل للمشكلة المطروحة، وذلك من خلال اختبار البديل الأنسب لحل المشكلة، ويكون هذا الاختبار بناء على مجموعة من المعايير المسبقة التي يتم وضعها من قبل المعلم والطلبة، ويتم تنفيذ هذا الحل مع ضرورة وجود مرونة في تنفيذ هذا الحل فالطريق الوحيد لمعرفة درجة فعالية البديل والمحك الوحيد له هو وضعه موضع التنفيذ الفعلي.

ويشمل التطبيق كل التعديلات الضرورية من إعادة التخطيط والتنظيم وكذلك كل الاجراءات والمتغيرات التنفيذية.

وللتطبيق الفعال يجب وجود خطة تنفيذية تفصيلية لتنفيذ دقائق العمل بفعالية، والخطة التنفيذية يجب أن تشمل ما يلي:

- ✓ تحديد مراحل التنفيذ والخطوات في كل مرحلة بالتوالي.

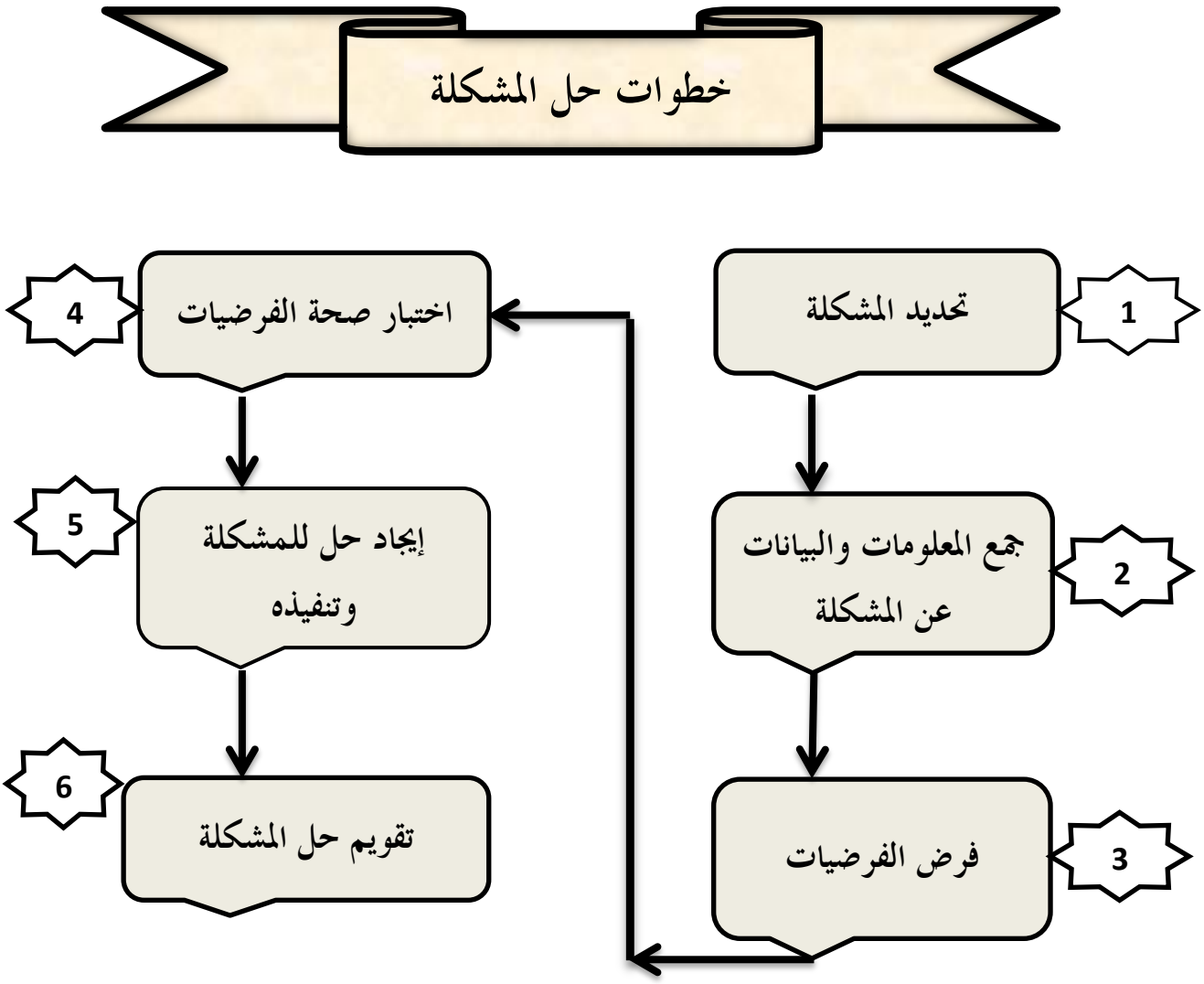
- ✓ تحديد أوقات تنفيذ الخطوات والمراحل.
- ✓ تحديد من سيقوم بتنفيذ كل خطوة من الخطوات.
- ✓ تحديد من سيراقب على التنفيذ.

4-6- تقويم حل المشكلة:

يقوم الطالب في هذه الخطوة بكتابة تقرير مفصل عن الحل المختار للمشكلة، وأهم جوانب الضعف والقدرة في الحل المختار للمشكلة، وذلك من أجل الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها أكثر، ومعرفة أسباب الضعف لعلاجها والعمل على تعديلها وتقويمها، وتجنب الوقوع فيها في المرات القادمة.

تعتمد مرحلة التنفيذ على المعلومات المرتدة عن التنفيذ في الجوانب التالية:

- ✓ درجة تحقيق الاهداف.
- ✓ التقييم الذاتي للأداء.
- ✓ التداعيات غير المتوقعة لتنفيذ البدائل(**زيتون،2003 ، ص58**).



الشكل رقم (11): يوضح خطوات حل المشكلة.

5- تصنيف مهارات حل المشكلات :

ذكرنا سابقاً أنه لا يمكن فصل المهارات الذهنية إلا من أجل الدراسة والبحث العلمي والجدير بالذكر هنا هو أن المهارات الذهنية تتم بشكل متسارع ومتداخل في مدة زمنية قصيرة وقد ذكر يوسف قطامي و آخرون أن المهارات الذهنية تتضمن العمليات التي يجيب فيها المتعلم على أسئلة كيف، كما أن بعض المهارات الفكرية غير منفصلة عن خلفيات الشخصية والتعلم السابق للطالب **مثلا:**الرغبة في البحث عن أسباب وبدائل، الانفتاح الذهني، التسامح مع الغموض.

من هنا يمكن للأساتذة أن يحضروا طلابهم ليبحثوا في معضلات واشكالات وتناقضات فيتعلمون المهارات الذهنية اللازمة للقيام بحل المسائل المطروحة من خلال إدراك العلاقات وربطها ببعضها مع تنظيمها وتصنيفها بالطرق المنطقية الواجب إتباعها.

وسنتعرض فيما يلي إلى المهارات الذهنية المعنية بالدراسة:

5-1- مهارة الإدراك: الإدراك هو قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عن طريق الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها واعطائها معانيها ودلالتها المعرفية المختلفة.

عرف **غر يغورك** الإدراك بأنه الأداة التي عن طريقها يتم التقاط المعلومات، وتظهر هذه القدرات على شكل خاصيتي:

5-1-1- التجريد: وهو خاصية تمكن من التقاط المعلومات فيكون لها مفهوماً ونتصورها ذهنياً عن طريق التفكير، والتي بعد تسجيلها ومعالجتها تمكننا من فهمها وإدراكها دون وجود تصور يدرك بشكل مباشر أي بالحواس.

5-1-2- الحسية: وهي تمكن من تلقي المعلومات وتسجيلها في ذهن المتعلم عن طريق استعمال الحواس مباشرة(**قطامي وآخرون، 2000 ، ص96**).

ويؤكد" **جانيه** "أن قوة إدراك القواعد والقدرة على إتباعها يتطلب قوة في إدراك المفاهيم المكونة للقاعدة، و فهم الروابط والعلاقات بين المفاهيم المكونة وايجاد التشابه والاختلاف بين المفاهيم .ولهذا فإن الحاصل التعلمي يتضمن مهارات متقدمة عما تتضمنه المهارات السابقة.

وفي السياق نفسه يدرج" **بياجيه** "في تقديمه لعملية النمو الادراكي عمليتين أساسيتين هما التمثيل والمواءمة.

ويقصد بالتمثيل إدماج معارف جديدة في النماذج الذهنية الحالية. بينما يشير إلى أن المواءمة تعيدنا إلى عملية تكميلية، تقوم على تعديل هذه النماذج لتصبح أكثر تعميماً. هاتان العمليتان تسمحان بدورهما بتنمية بنى ذهنية أكثر تركيبا ولذا فإن عملية نمو الادراك عملية مستمرة تؤكد إمكانية تنمية هذه المهارة وتطويرها بشكل فعال إذا تمكنا من استغلال قدرات المتعلم وصقلها للوصول به إلى أفضل إنتاج.

5-2- مهارة التنظيم: يقر كل من" **يوسف قطامي** "و"**نايفة قطامي** "بأن عملية التنظيم المعرفي للخبرة من العمليات المهمة في التعلم المعرفي، ويفرق أوزوبل بين التنظيم الإيجابي والتنظيم السلبي ويجعلهما ضمن مسؤولية المعلم ومصممي المناهج، فإذا كان التنظيم للمعرفة خاطئا فان ذلك سيؤدي إلى نتائج سلبية تعيق التعلم اللاحق .

ويقول الباحثان" **أحمد اللقاني** "و" **فارعة محمد** "إلى أن التنظيم هو الطريق إلى تحقيق الأهداف المحددة، و يشيران إلى أن تلقينه بصورة نظرية لا يعد كافياً لاكتساب التلاميذ لتلك المهارة فالأمر يتطلب إتقان التلاميذ لمهارة التنظيم من خلال تدريبهم بالأساليب التدريسية المناسبة لذلك (**اللقاني، فارعة ، 1995 ، ص119**).

و في حديث" **غريغورك** "عن مهارة التنظيم يرى بأنها وسائل تزود الفرد بطريقة ليرتب وينظم المعلومات ويزودها بالمراجع وتتجلى في خاصيتين :

- **التتابعية :**وتتم فيها تهيئة الذهن كي يستقبل وينظم المعلومات ضمن ترتيب طولي ومتدرج ومنهجي محدد سلفاً، فتتجمع المعلومات بعضها بعض وتربط عناصرها وتنفذ على شكل ترتيب تسلسلي.

وهنا تظهر مهارات المتعلم في ترتيبه للأجزاء غير المترابطة من المعلومات وتنفذها تسلسلياً ثم تصنيفها إلى فئات. "فتبرز هذه المهارات التنظيمية في حل الفرد للمشكلات المطروحة أمامه بكل دقة ومنطقية وتنظيم ذهني".

- **العشوائية:** هي الطريقة التي يهيئ فيها الفرد ذهنه لكي يستقبل المعلومات، فيقوم بتنظيمها بطريقة متعددة الاتجاهات وبذلك يستقبل الفرد كماً هائلاً من المعلومات في جزء من الثانية "فيتعامل مع أنواع متعددة من المعلومات في وقت واحد **(قطامي وآخرون، 2000 ، ص98).**

5-3- مهارة الربط: يتحدث كل من" **يوسف قطامي** "و"**نايفة قطامي** "في العديد من النقاط عن إيجابية المتعلم وفاعليته ونشاطه في قيامه بربط الخبرات والمواد الجديدة واعطائها مدلولات مناسبة، مع ما يوجد لديه في البناء المعرفي من معلومات.

ومهارة الربط هي ذات الصلة الوطيدة بمهارة قوة الادراك، ويتجلى ذلك في عمل كل من أحمد اللقاني وفارعة محمد من خلال حديثهما عن إدراك العلاقات بين الظواهر حيث أسار بأن الدراسة الجزئية للظاهرة تؤدي غالباً إلى قصور في إدراك صورتها الكلية وما يوجد بينها من علاقات التأثير و التأثر والتفاعل**(اللقاني، فارعة ،1995 ، ص 120).**

6- محددات وضوابط حل المشكلة :

تبرز مهارة التلميذ في الحل من خلال عدة ضوابط تمكننا من تقدير درجة هذه المهارة وذلك من خلال العناصر التالية:

6-1- الزمن: يأخذ هذا العنصر أهمية كبيرة لقياس مهارة الفرد في حل مشكلة ما وهنا يؤكد **فتحي الزيات** على أن سرعة حل المشكلة ترتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلة في حالة وجود حل صحيح واحد، بينما في حالة وجود عدة حلول تصبح نوعية الحل أهم من السرعة في إيجاد الحل.

فقد يكون الحل الأكثر قبولاً هو الحل الذي توصل إليه المتعلم أولاً .كما وقد يكون عدد محاولاته مقياساً لمها ا رته في حل المشكلات من خلال الخطوات التي يتبعها للوصول إلى الحل في زمن محدد.

6-2- عدد الحلول: المقياس المستخدم في هذا النوع من المشكلات هو عدد الحلول التي تم إنتاجها خلال الزمن المحدد فيكون التلميذ الذي يمتلك مها ا رت الحل هو الذي ينتج عدد أكبر من الحلول .وهنا تبرز المرونة كعامل أساسي لإنتاج حلول مختلفة، حيث تبرز مهارات الفرد في حل المشكلات، فتبرز قد ا رته على إعداد المعلومات وتنظيمها وربطها ومدى ثباتها في ذهنه.

6-3- نوع الحلول: تتوقف نوعية الحلول المنتجة بدرجة كبيرة على الطلاقة الفكرية للمتعلم وبالتالي بمها ا رته الفكرية وقدرته على حل المشكلات.

6-4- استراتيجية الحل: وهي معرفة دقيقة للمعلومات التي تتعلق بمهارة حل المشكلات والتي بها نعرف العمليات العقلية الدقيقة التي تستخدم في حل المشكلات وذلك من خلال تسجيل استجابات المتعلم.

تجسد هذه الضوابط المعنى الحقيقي للمهارة من حيث أنها إنجاز عمل بدقة وبأقل جهد ووقت ومال(**الزيات،2001 ، ص 72**) .

ويبقى تقويم المعلم للتلميذ هو السبيل لتعديل مها ا رت هذا الأخير وتنميتها، وذلك من خلال اختيار المعيار المناسب لمهارة حل المشكلات المراد تنميتها أثناء وبعد حل المشكلة المطروحة. وفي كل الحالات تتوقف مها ا رت التلميذ لحل المشكل المطروح على الاستراتيجيات التي يتبناها خلال محاولاته الفكرية لإنتاج حل منطقي تتجلى فيه مهاراته(**الزيات ، 2001 ، ص 72**).

7 – خصائص التعليم القائم على حل المشكلات:

لابد من معرفة الخصائص التي يقوم عليها التعليم القائم على اكتساب مهارة حل المشكلات حتى يتمكن الراغب في إنماء هذه المهارة من توفير ما يناسب ذلك من إجراءات، ونذكر فيما يلي بعض الخصائص:

- **وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم:** ينظم هذا النوع من التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة وذات مغزى للتلميذ .
- **له محور متعدد التخصصات:** رغم أن الدرس في هذا النوع من التعلم يتمركز في مادة بعينها إلا أن الإشكالية المطروحة تتطلب اندماج عدة مهارات وليدة اندماج عدة مواد.
- **بحث أصيل حقيقي:** ينبغي على التلاميذ أن يحللوا المشكلة ويحددوها ويضعوا فروضا ويقوموا بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويقوموا بتجارب ويستنبطوا ويتوصلوا إلى نتائج.
- **إنتاج منتجات وعمل معارض:** شرح الحلول التي توصلوا إليها، قد يكون الناتج حوار وجدالا، تقريراً، برنامج كمبيوتر.....إلخ
- **التضافر:** محاولة العمل بشكل جماعي للوصول إلى أفضل النتائج(**جابر،1999 ، ص 136**).
- **تحقيق الأهداف التعليمية ونتائج المتعلم** :صمم هذا النوع من التعليم (القائم على حل المشكلات) لمساعدة التلاميذ على تنمية تفكيرهم وقدراتهم على حل المشكلة وتنمية المهارات الفكرية والعقلية وتعلم أدوار الكبار من خلال المحاكاة، وأن يصبحوا مستقلين استقلالاً ذاتياً.

ومما سبق نستطيع أن نخلص إلى فائدتين أساسيتين من استخدام طريقة حل المشكلات وهما:

- وصول المتعلم إلى حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه، فتزيد من ثقته في نفسه وشعوره بالإنجاز.
- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه وفاعليته لتحقيق أهداف جديدة يسعى لتحقيقها في حياته .

8- مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس:

حسب رأي كل من " **رافع الزغول** "و"**عماد الزغول** "فان تكرار التدريب في مجال معرفي معين يقوي المعرفة في ذلك المجال ويجعل عناصر حل المشكلة آلية، إذ يزود المتعلم بفهم أعمق لموضوع المشكلة ويجعل منه خبيراً في ذلك المجال، حيث يدعمان رأيهما بأهم قوانين التعلم عند **ثورندايك** بأن التدريب يؤدي إلى إتقان السلوك وصقل المهارة **(الزغول، الزغول، 2003، ص296).**

وهذا ما يؤكد بأن تعلم مهارة حل المشكلات لا يمكن إتقانه إلا من خلال عملية التدريب التي تتحقق بانتهاج أسلوب حل المشكلات في التدريس وتجعل التلميذ خبيراً باستعمال أجود لمهارته الذهنية في حل المشكلة المطروحة.

وهذا ما يثبته رأي الكثير من الباحثين خاصة " **كانز** " في قوله بأن أسلوب حل المشكلات يعد طريقة فعالة لتنمية المهارات العلمية والعمليات العملية والإبداعية وتضيف أن هناك العديد من المبر ا رت لتدريس أسلوب حل المشكلات تختلف باختلاف توجهات التربويين، حيث يرى "ميك نوط"أن هناك مبررات تربوية ومهنية وعقائدية وعلمية، ويؤكد جون هيني أن هذا الأسلوب يثير الدافعية للتعلم ويستخدم لتدريس المفاهيم والقدرات**(Mich nott ,1988,P.38)** .

ونوجز مبرراته فيما يلي:

8-1- **إثارة الدافعية للتعلم** :يثير أسلوب حل المشكلات دافعية التعلم عند التلاميذ ويشوقهم لاكتساب المعرفة، لما له من خصائص تشجع على تنشيط التلميذ فكرياً وجسديا، وكذا المتعة

التي يوفرها أثناء القيام بحل المشكلة والتي تكون من صياغة التلميذ وبناء على شعوره بوجودها وهذا ما يضمن ثبات ودوام التعلم، وقد تم مؤخراً التغلب على المشكل الذي يطرحه هذا الأسلوب التدريسي -وهو عدم إتمام البرنامج المسطر مع انتهاء الموسم الدراسي، لما تتطلبه المعرفة عن طريق هذا الأسلوب من وقت طويل، وذلك بتصميم مشكلات يمكن حلها ضمن وقت الحصة الدراسية.وبالتالي وجود فرص أكثر لتوليد مهارات ذهنية جديدة لحل المشكلات أو إنماء ما لدى التلميذ من مها ا رت مخزنة.

8-2- **تنمية المعلومات والقدرات التكنولوجية :**يقر الكثير من التربويين على أهمية المعرفة والقدرات التكنولوجية، واللذان يتجسدان من خلال تنميتهما عن طريق إتقان التلاميذ للمهارات المتعلقة بأسلوب حل المشكلات والعمليات المتضمنة فيما تدربوا على استخدامه في المدرسة وبذلك يتمكنون من نقل الخبرة إلى مواقف جديدة ليتخطوا المشاكل التي تواجههم **(مسلم ، 1993، ص45).**

8-3- **تعلم المفاهيم العلمية :**يمكن أسلوب حل المشكلات التلاميذ من بناء معرفتهم ذاتياً، بدلاً من أن يكونوا سلبيين في تعلمها، فيتقنون المها ا رت الذهنية المرغوبة من خلال الدور الفعال الذي يقومون به في تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها والتخطيط لوضع البدائل المتعددة لحلها وتقويم خطوات الحل والنتائج التي يحققونها.

8-4- **استخدام المعارف السابقة :**يتطلب أسلوب حل المشكلات استدعاء المعلومات السابقة المتوفرة عن المشكلة المطروحة، وهذا ما ينشط فكر التلميذ ويجعل خبراته ذات مغزى عن طريق ربط المعلومات الحديثة بالسابقة للتوصل إلى تحقيق الهدف المطلوب**(مسلم،1993 ، ص 45).**

وفيما يلي سنعقد مقارنة بين دور كل من المعلم والمتعلم في التعليم التقليدي والتعليم بأسلوب حل المشكلات الذي يظهر إيجابية فعالة لكل من الطرفين معلم-متعلم.

جدول رقم(05): يوضح دور المعلم والمتعلم في التعليم التقليدي والتعليم بأسلوب حل المشكلات (مسلم، 1993، ص 46).

	التعليم التقليدي	التعليم بأسلوب حل المشكلات
دور المعلم	يبادر للعمل	يستجيب لأفكار الطلاب وأسئلتهم
	ينظم العمل ويقوم بالأشغال	مستشار لتصميم الأعمال والاشغال
	المصدر الرئيسي للمعلومات	أحد مصادر المعلومات
	يُقوِم تحصيل الطلاب وأعمالهم	مستشار للتقويم
دور التلميذ	مستقبل للمعلومات	باحثا عن المعلومات
	يقوم بعمل موجه	يقوم بتصميم العمل
	مستجيب لأسئلة المعلم وافكاره	يبادر الى القيام بالأعمال
	قد يقوم ببعض أعماله	يقوم بدور رئيسي

ويضيف **يوسف عيادات** في هذا العنصر بقوله أن أسلوب حل المشكلات يجعل من المتعلم قادراً على خلق حلول لمشاكل افتراضية، ويعتبر هذا الأسلوب عملية إبداعية، ولتعليم مهارة حل المشكلات علينا تقديم مشاكل مختلفة ومتنوعة للطالب(**عيادات،2004 ، ص81**).

9- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات:

9-1- مدى قابلية المشكلة للحل: فيجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات.

9-2- محدودية السعة: يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل ونسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل . حيث تواجه حل المشكلات صعوبات كثيرة ومن هذه الصعوبات ما يكون نابعاً من الفرد ذاته مثل نقص التوافق الذهني والاجتماعي للشخصية ونقص القدرة العقلية أو استخدام حلول قديمة في حل المشكلات الجديدة ومنها ما يتعلق بطبيعة المشكلة قبل وجود أكثر من حل مقبول للمشكلة أو عدم وضوحها أو تعدد الأهداف التي يسعى إليها الفرد وتناقضها.

9-3- مستوى الخبرة ودرجة المعرفية: حيث إن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة تجهيز ومعالجة المعلومات.

9-4- **الذاكرة العاملة المتاحة:** وتتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة(**حبشي،2005، ص 96**) .

10- أهمية تدريب الطلبة على مهارات حل المشكلات:

- تنمية قدرة المتعلمين على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديهم، حيث يحلل المتعلمون ما تعلموه ويطبقوه في مواقف جديدة ومختلفة ومواجهة حاجاتهم المباشرة، وتحصيل المعرفة بأنفسهم.
- تسهم في تدريب المتعلمين على التفكير العلمي السليم وتنمية قدراتهم على التفكير الثاقب الواعي.
- قد تكون وسيلة فعالة للتدريب على المهارات العقلية ومهارات التفكير، ومواجهة الحياة المستقبلية.
- تعد وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع لدي الطلبة.
- تنمية قدرة الطلبة على رسم الخطط والاستراتيجيات المناسبة للتغلب على حل المشكلات.
- مساعدة الطلبة على تنظيم وترتيب الافكار والتجريب من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم(**زيتون،2004،ص310**).

11- تدريس مهارة حل المشكلات:

إن مهارة حل المشكلات هي المهارة الأكثر منطقية من بين العمليات الفكرية الأسهل اتقانا من بين مجموع السلوك الذي يؤديه الفرد ، لذا فان مهارات حل المشكلات تعتبر أساسا لغالبية المهارات الأخرى.

و يمكن الآن تدريس المتعلمين كيفية التفكير و تعليمهم كيفية توظيف أفكارهم في تطبيقات عملية في الحياة التي يعيشونها وهذه بدورها تحفزهم للانخراط في تعلم المواد الدراسية بكل كفاءة و حماس(**جميل، 2005، ص148**).

لذا فليس الاهتمام بتعليم الطلبة أسالب و مهارات جل المشكلات من أجل تمكينهم من إيجاد الحلول و الحصول على درجات جيدة في الامتحانات فقط ، بل من أجل التدرب على ممارسة التفكير و المهارات العقلية التي يتطلبها حل المشكلات فالمتعلم الذي يتشجع على حل مشكلاته لنفسه فإنه ىتدرب على التفكير و الاستكشاف و المنطق.

ولما كان الهدف الأول للتربية و التعليم ينبغي أن يوجه نحو تنمية قدرات المتعلمين على ممارسة هذا النوع من المهارات فإن تدريسها له أهمية واضحة أشار إليها العديد من الباحثين **(ملحم ،2001، ص 253).**

11-1- أهمية تدريس مهارة حل المشكلات:

- تنبع أهمية طريقة حل المشكلات في التعليم و التعلم من أنها سلسلة من العمليـــــات العقليـــة و المهارية و الوجدانية نتعلم من خلالها افكاراً و مهارات و قيما و مفهومات جديدة.

- طريقة حل المشكلات تزود المتعلم بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته و مهاراته ومفهوماته السابقة.

- كما أنها وسبلة لإثارة الفضول العقلي و المتعة و الرغبة لدى المتعلم في البحث عن الحل وتثير رغبته في التحدي.

- تنمي الشعور بالثقة الإيجابية و تجعل المتعلم يثق بقدراته و مهاراته و تنمي لديه القدرة على المناقشة و التفكير النقدي و تنمي العلاقات القائمة على الاحترام و الثقة بين المدرس والمتعلم.

- هي طريقة تقوم على أساس خطوات البحث العلمي و التفكير العلمي أي أنها تعتمد على الطريقة العلمية لإتمام حل المشكلة**(علي أحمد، 1996، ص 226).**

ولقد أشار" **محمد جهاد جمل(2005)**" إلى أهمية تدريس هذه المهارات حيث أنها تتيح للمتعلم فرصة تكوين منهج شخصي خاص به و تساعده علي التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته**(جمل ،2005 ،ص 148).**

11-2- أهداف تدريس مهارة حل المشكلات:

إن عملية تدريس مهارة حل المشكلات تهدف أساسا إلى:

- تنمية روح الإبداع و الابتكار لدى التلميذ.

- اكتساب التلميذ لمنهجية من خلال انجازه لسيرورة العمليات في التفكير و الاستنتاج والتجربة.

- تنمية الحاجة إلى التفكير و البحث و التأمل فيما يحيط، به و هكذا يحاول التلميذ أن يتساءل وبفكر باستمرار.

- اكتساب التلميذ القدرة على طرح أفكاره ووجهات نظره و مقارنتها مع آراء الآخرين.

- تنمية القابلية للدخول في علاقات اجتماعية مكثفة مع الآخرين.

- خلق الحس النقدي بحيث أن التلميذ لا يتقبل الآراء و الأفكار إلا بعد التفكير فيها و تجريبها.

- تنمية روح التواصل والتعاون و الأفكار من اجل إيجاد حلول لمشكلة ما.

- تنمية روح الاستقلالية و المبادرة و المسؤولية لدى التلميذ.

انطلاقا من طبيعة هذه الأهداف يمكن أن نستنتج أن مهارة حل المشكلات لا تتوخى فقط تنمية الجانب العقلي لدى التلميذ ، بل تتوخى كذالك تنمية مواقف ايجابية مثل التعاون والمبادرة والمسؤولية ما يجعلها تختلف عن أهداف التربية التقليدية التي ترتكز على المادة **(آيت موحي وآخرون، 1991،ص146).**

12- استراتيجيات مهارة حل المشكلات

ويعرف" **يوسف قطامي "استراتيجية حل المشكلات** بقوله " تعد استراتيجية حل المشكلات نمطاً هاماً من الاستراتيجيات المعرفية، وهي نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته خاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد."ويرمي هذا التعريف في مفهومه إلى أن الاستراتيجية تظهر عبر المهارة التنظيمية الداخلية التي تحدد المسارات السلوكية الذاتية ضمن قنوات المعرفة وهذا حسب رأي كل من الثنائي**GAGNE and BRIGGS (1974).**

ويرى **الشرقاوي** بان "الاستراتيجية المعرفية طرائق عامة يستخدمها الافراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات (**الشرقاوي، 1988 ، ص224**).

ويعتبر **جانيه GAGNE** أفضل باحث حدد مفهوم الاستراتيجية، حيث قال في تعريفه لها "أنها مهارة التسيير الذاتي للموقف التعليمي، فيتحكم المتعلم في عمليات الاستقبال ومستويات التفكير المختلفة"(**بدرينة ، 1998 ، ص74**).

والاستراتيجية المعرفية :« هي مجموعة العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي أثناء عملية التنفيذ .ويمكن أن يتدرب الطلبة على تعديل هذه العمليات الذهنية حينما يتسنى لدى الطالب حاجة تساعده على تطوير استراتيجية فاعلة لتحقيق الأهداف والوصول للمستوى الذي يطمح إليه بعد أن يكون قد تعرف على ما يحتاج إليه واستطاع تحديده بالتعاون مع المعلم يشير هذا التعريف إلى أن الاستراتيجية تكتسب من خلال مرور الفرد بخبرات جديدة وهو ما يؤكده **DANSERAU,(1978)** في قوله أن الاستراتيجية تشير إلى نوع التكتيك المكتس من قبل المتعلم ليوظفها بشكل حاسم وفعال في عدة مواقف تعلمية وخاصة حل المشكلات(**قطامي وآخرون، 2000 ، ص 406**).

وحدد **جانيه** العمليات الذهنية الداخلية المرتبطة بالاستراتيجيات المعرفية كما يلي:

- عملية الانتباه و الإدراك الانتقائي.
- عملية تحويل المعلومات إلى رموز قابلة للتخزين في الذاكرة قصيرة المدى.
- عملية الاسترجاع.
- عملية حل المشكلات **(قطامي وآخرون، 2000 ، ص 406)**.

وهنا يؤكد كل من**(GAGNE and BRIGGS) جانيه و بريقس(1974)** على أن الاستراتيجية الترابطية تقوم بتوجيه كل هذه العمليات الذهنية الداخلية.

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن هناك تداخل وطيد بين مفهومي المهارة والاستراتيجية، إذ أن الاستراتيجية هي مهارة عقلية تنفيذية أي جملة الاجراءات(العمليات الاجرائية) المستخدمة لمعالجة المشكلة المطروحة بفاعلية.

ومنه يمكننا القول بأنه حتى يتمكن الفرد من اكتساب مهارة في حل المشكلات المطروحة أمامه لابد له من عمل ذلك وفق استراتيجيات ذهنية تنظم تفكيره، ليتمكن من الوصول إلى الحل المطلوب.

وسنتطرق فيما يلي إلى أنواع الاستراتيجيات المستخدمة في مهارة حل المشكلات والتي يقسمها العلماء إلى قسمين:

1-استراتيجيات تقليدية.

2-استراتيجيات حديثة.

12-1- **الاستراتيجيات التقليدية:** وتندرج ضمنها الأنواع التالية :

12-1-1- الحل بالمحاولة والخطأ: وعن طريق محاولات المتعلم العشوائية نتيجة عامل التخمين يتوصل إلى الحل المطلوب، وبتعزيز الحل تصبح المحاولة سلوك لدى المتعلم وتنجح هذه الاستراتيجيات في نوع المشكلات غير الواضحة المعطيات والغامضة الصياغة.

12-1-2- الحل بالاستبصار: ويتوقف الحل في المشاكل التي تتطلب هذا النوع من الحلول على قدرة المتعلم على تحديد المشكلة إدراك العلاقة بين عناصرها للوصول إلى الهدف المحدد.

12-1-3- استراتيجية العصف الذهني: و تعني الهجوم على المشاكل بفضل فك قيود التخيل وتركه حراً في إنتاج الأفكار بصفة تلقائية.

وهي تستعمل للحصول على أفكار حديثة مرنة وأصيلة في فترة زمنية قصيرة وتكون عادة جماعية، كما يمكن أن تكون فردية، بهدف تسهيل حل المشاكل غير المعرفة جيداً **(قماز ، سوالمية ، 2005 ، ص79).**

12-1-4- استراتيجية الحل بالاستنتاج: ويتم فيها تعميم الحلول التي تنطبق على الظواهر الكلية على الظواهر الجزئية.

12-1-5- استراتيجية الحل بالاستقراء: ويتم فيها تعميم الحلول التي تنطبق على الظواهر الجزئية على الظواهر الكلية وهي الطريقة المعمول بها في حالة أخذ عينة أصيلة تمثل المشكل موضوع الدراسة.

12-2- الاستراتيجيات الحديثة :وتتضمن الأنواع التالية :

12-2-1- استراتيجية التسلق: و بها يتمكن المتعلم من الانتقال من الوضع الراهن بإتباع خطوات متعددة إلى وضع يجعله أقرب للوضع النهائي(الهدف).

12-2-2- استراتيجية تحليل الوسائل والغايات: تقوم على تحديد الوسائل والغايات المتوفرة في المشكلة، وبعدها يقوم المتعلم بتقليل الفروق بينهما، ومنه يمكن تقسيم المشكلة إلى عناصرها(أهدافها الجزئية) واستعمال تقليل الفروق (وسائل -غايات) في كل عنصر تصعب معالجته حتى نصل إلى الحل الكلي(**الزغول، الزغول، 2003 ص283**).

12-2-3- استراتيجية الحل العكسي: يكون الهدف فيها واضحاً، بحيث ننطلق منه لنعود إلى الوضع الحالي للمشكلة.

12-2-4- استراتيجية تخفيض الفروق: وتستعمل في المشكلات غير المألوفة، حيث يعمل المتعلم على تخفيض الفروق بين الوضعية الحالية و الهدف المراد تحقيقه، فيبدأ المتعلم بوضع بعض المبادئ التي تساعده مثل المقارنة ، تحويل عناصر المشكلة إلى وضعية جديدة.

12-2-5- استراتيجية رسم صورة: وذلك بصياغة معطيات المشكلة في رسم أو مخطط يبسط المشكلة ويسهل الوصول للحل.

12-2-6- استراتيجية الحذف: يمكن حل المشكلة من خلال الاستثناءات ومثال ذلك أسئلة الاختيار من متعدد ، بحذف البدائل(الخيارات) الخاطئة لنصل إلى البديل الصحيح.

12-2-7- استراتيجية تعميم البدائل: وتقوم هذه الاستراتيجية على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي ثبتت ملائمتها أو صلاحيتها في حل المشكلات المعينة على ما يماثلها من مشكلات ، وهذه الاستراتيجية تتأثر بخبرة الفرد ومحتوى بنائه المعرفي ومدى تدريبه على حل المشكلات والتعلم السابق يلعب دوراً هاماً في هذا النمط من الاستراتيجيات.

12-2-8- استراتيجية العمل بين الأمام والخلف: وتعد هذه الاستراتيجية أكثر الأنماط فاعلية حيث تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل والتي تخفف إلى أدنى حد من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح باشتقاق أكثر هذه الأساليب فاعلية وتوظيف البنية المعرفية للفرد ومحتواها توظيفاً فعالاً ومنتجاً(**الزيات،1995،ص330**).

12-2-9- إدماج الاستراتيجيات الذهنية في العملية التعليمية:

يمكننا من خلال العديد من الدراسات العلمية الجزم بأن اختيار الاستراتيجيات الذهنية تتوقف على نوع الموقف التعليمي، ولهذا يجب إكساب المتعلمين مهارات التوظيف الموضوع لاستراتيجيات التعلم، والتي يستطيع بدوره توظيفها في مواقف تعلمية جديدة.

ولذا فإنه بين فرض نوع الاستراتيجية المعتمدة من قبل المعلم على التلميذ للوصول إلى الحل والتي تعمل على ترسيخ سرعة اكتساب المهارة والنقل الفعال، وحل المشكلة ضمن مواقف مستقبلية وبين المبادأة الذاتية للتلميذ والتي تمكنه من تحديد الاستراتيجيات المناسبة في ضوء قدراته المعرفية الذاتية أو النمط المعرفي المخصص لغرض تعلم المهارة، يبقى توجه المعلم نحو إكساب التلاميذ التوظيف الموضوعي لاستراتيجيات التعلم والتعليم قائماً بمعية فسح المجال للتلميذ لإنتاج أو استعمال الاستراتيجيات المناسبة لنظام معالجة المعلومة ليسهل عليه الوصول إلى حل المشكل المطروح دون اتكالية، حيث يحدد النشاط الذهني للتلميذ في الموقف التعليمي نوع العمليات المعرفية الواجب المرور بها عن طريق ميكانيزمات بعينها للوصول إلى حل المشكلة من خلال اتخاذ القرارات المناسبة .وهنا يتجلى الاستعمال الملموس للاستراتيجية الذهنية التي تسهل معالجة المعلومة في عملية التعليم والتعلم(**بدرينة ، 1998 ، ص77**).

ومن خلال معرفتنا للخطوات الأساسية التي يسلكها التلميذ لحل المشكلة المطروحة نؤكد على ضرورة أن التلميذ يحدث تطابق في أنظمة المعالجة الادراكية باستخدام عدة استراتيجيات ذهنية مهارية وهي :إدراك المطلوب، تنظيم المعارف ذهنياً، انتقاء العناصر المحورية من المعلومة الجديدة عبر مهام التوقع المقارنة بين المكتسبات(مهارة الربط). وتحقيق الانتباه الاختياري، ثم إضفاء الدلالة على المدخلات كنواتج لتركيب المعلومة، لتحقيق أهداف متوقعة وأداء يمكن تنبؤه(**بدرينة ، 1998 ، ص79**).

13- مصادر الخطأ في حل المشكلات:

و تشمل ما يلي:

- عدم الدقة في وصف المشكلة و تعريفها إجرائيا.
- عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.
- تجاوز جانب أو أكثر في المشكلة.
- عدم تخصيص الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.
- عدم الدقة في التفكير و اللجوء إلى التخمين.
- عدم فحص الاستنتاجات بدقة.
- التسرع في الأداء.
- إهمال تنفيذ بعض الخطوات أو العمليات اللازمة.
- عدم الانتقال من السهل إلى الصعب في حل المشكلة.
- عدم تمثيل الأفكار برسوم تساعد على الفهم و الحل.
- عدم تقويم الحلول.
- عدم المثابرة على الوصول لحل المشكلة.
- عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.
- حل المشكلة بشكل ميكانيكي غير متأن.
- التفكير السريع في الحلول و القفز للإجابات(**سعد،2006 ، ص142**).

كما أورد الباحثان **ويمبي** و **لوكهيد** **Whimbey & Lockheed** **(1982)** قائمة بمصادر الخطأ التي يقع فيها الطالب في حل المشكلات تتضمن ما يلي:

13-1- عدم الدقة في القراءة:

- قراءة المادة دون التركيز على فهم معناها.
- قراءة المادة بسرعة و على حساب الاستيعاب الكامل لها.
- تجاوز فكرة أو أكثر من المادة أو إضافة حقيقة أو أكثر منها لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة.
- عدم إعطاء الوقت الكافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمه تماما.

13-2- عدم الدقة في التفكير:

- عدم فحص و مراجعة مدى ملائمة معادلة أو طريقة استخدمها الطالب و لم يكن متأكدا منها.
- عدم فحص و مراجعة الإجابات أو الاستنتاجات التي لم يكن الطالب متأكدا منها.
- العمل بسرعة كبيرة يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء.
- عدم الاتساق في طريقة تفسير الكلمات أو العمليات المستخدمة.
- عدم إعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل.
- الاهتمام في تنفيذ بعض العمليات أو عدم الانتباه الكافي في ملاحظة بعض الحقائق.
- التوصل إلى استنتاج غير ناضج في منتصف الطريق إلى الحل(**جروان،1999،ص 112**).

13-3- الخمول و الضعف في تحليل المشكلة:

- عدم تجزئة المشكلة المعقدة و تناول الجزء المفهوم أولا لتسهيل الانتقال إلى الجزء الصعب.
- القفز عن الكلمات أو أشباه الجمل غير المألوفة من المادة، أو الاكتفاء بفهم ضبابي لها.
- عدم تمثيل الأفكار الواردة في النص، إما في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمهم لها.

13-4- الافتقار للمثابرة:

- عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة من خلال الاستدلال أو الاستنتاج من الوقائع المقدمات نتيجة عدم الثقة بقدرتها على تناول هذا النوع من المشكلات.
- القيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة و من ثم تخمين الإجابة.
- حل المشكلة بطريقة ميكانيكية دون تفكير فعلي فيها.
- الاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة و القفز إلى الإجابة.

13-5- الإخفاق في التفكير السريع بصوت عال:

- عدم التفكير بصوت عال لحل المشكلة(**جروان، 1999، ص ص 110-113**).

14- نماذج حل المشكلات:

14-1- نموذج جون ديوي(1933) John Dewey:

يعود الاهتمام بحل المشكلات إلى المربي" **جون ديوي** " **« John Dewey »** في بداية القرن العشرين، ثم تلاه ثورندايك في العقد الثاني من القرن العشرين بتجاربه التي أقامها على القطط ليأتي بعده" **كوهلر** "بإجراء تجاربه على الشمبانزي .وفي هذا العنصر سنتناول نظرة "**جون ديوي** "في حل المشكلات.

يرى **جون ديوي John Dewey** وهو الأب الأول في دراسات حل المشكلات أن حل المشكلات تمثل كطريقة تدريس للتطبيق الفعلي لتعريف التفكير التأملي**reflecitive thinking**حيث يعتقد "جون ديوي" أنه من اجل القيام بالتفكير فإنه لابد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أولا، والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانيا . اختبار الفرضية عن طريق جمع المعلومات من أجل التخلص من الغموض ثالثا .وتطوير فكرة تؤدي إلى الحل ربعا . وقبول النتيجة التي تمت برهنتها بالمعلومات والأدلة ورفض غيرها التي لم تدعمها المعلومات ذات العلاقة أخيراً**(سعد،2006 ، ص 144).**

قدم" **ديوي** " تصوراً واضحا لحل المشكلات ووضع لها طريقة تتضمن خطوات متسلسلة في إطار منهجي ومنظم تظهر في خمس مراحل مترابطة والتي يمكن أن نلخصها كما يلي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها .
- صياغة الفروض.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة .
- اختبار الفرض وتجريبه .
- التحقق من صحة الحل.

وكما يرى" **ديوي** "أنه على المعلم أن يساعد التلاميذ على اختيار المشكلة وعلى تحديدها تحديدا دقيقا، ويعمل على توزيع المسؤوليات بين التلاميذ في حل المشكلة إن كان العمل جماعيا وعليه أيضا أن يشجع الطلاب إذا ما تسلل إليهم اليأس والملل ويصحح لهم إذا ما أخطئوا.

يعتبر نموذج" **جون ديوي** "من أول وأهم النماذج التي ارتكزت عليها دراسات حل المشكلات فيما بعد.

14-2- نموذج جيلفورد(1986) :

قدم **جيلفورد** نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي ، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات حيث إن هذا النموذج يلعب دوراً في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة واستناداً للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مركز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة ، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود المشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً وخلال هذه المرحلة تجري عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشبعة(**جروان،1999،ص 116**).

حيث اعتبر **جيلفورد** أن الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة وعاملاً عاماً متعلقة بقدرة حل المشكلة وهي :

- قدرة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
- قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للموقف أو المشكلة.
- قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
- قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
- قدرة عامة على حل المشكلات.

ويشير **جيلفورد** إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل لأننا لم ندركها بصورة صحيحة وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ كما فهمناها ، ويرى **جيلفورد** أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث

عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة ، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي إلا أن كل منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة .

ويخلص **جيلفورد** إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها وأن كل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي(**جروان،1999،ص117**).

14-3- نموذج تجهيز المعلومات لحل المشكلات:

ذكر **الزيات (1995)** الخصائص التي تؤثر على حل المشكلات من وجهة نظر منظور اتجاه تجهيز المعلومات ومنها:

- الانتباه للمثيرات البيئية عملية محدودة وإرادية وانتقائية أي تقوم على الاختيار الانتقائي للمثيرات.
- مستوى الأداء على حل المشكلة هو دالة مشتركة لكلٍ من نوعية البيانات المتاحة وتنوع مصادر تجهيز المعلومات وكلاً من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات.
- هناك بعض القيود أو الحدود لإمكانات التجهيز أو الإعداد أو المعالجة ، وعندما تتطلب المهمة أو المشكلة زيادة هذه الحدود أو الضغط على الذاكرة قصيرة المدى يتجه مستوى الأداء تدريجياً إلى الهبوط على الرغم من أن الأداء قد يتعرض لهبوط مفاجئ في ظل بعض الظروف المعينة الأخرى.
- عمليات إعداد وتجهيز المعلومات تتطلب الاحتفاظ بالمحتوى في الذاكرة قصيرة المدى ومعالجة هذا المحتوى في إطار الإمكانات المحدودة المتاحة.

- تدخل المعلومات وتسترجع إلى ومن الذاكرة طويلة المدى والتي تنطوي على سعة غير محدودة ودخول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى يتطلب إمكانات تجهيزية معينة.
- تحدث الخطوات الرئيسية للإعداد أو التجهيز والمعالجة عند حل المشكلات بشكل شديد الاتساق بالتزامن أو بالتعاقب أو بكلاهما(**الزيات، 1995، ص 332**).

14-4- نموذج جونسون (1955) Johnson:

حدد جونسون حل المشكلة بثلاثة خطوات هي:

- **الإعداد Preparation.**
- **الإنتاج Production.**
- **الحكم Judgment.**

وأن على الفرد الذي يحل المشكلة، أن يحصل اولا على فكرة عن ماهية المشكلة وماهي معايير الحل، ويحصل ذلك في أثناء مدة الاعداد، وفي الخطوة الثانية (الانتاج) عليه توليد الحلول المحتملة ودراسة بدائل الحلول، وعندما ينتج الشخص المعني حل المشكلة فإن عليه أن يصدر حكماً على كفاءته مما يؤدي به غلى الخطوة الثالثة(**غانم، 1995، ص200**).

14-5- نموذج برانزفور وشتاين (1984) Bransford & Shtien:

وضع برانزفورد وشتاين نموذجا لحل المشكلة التي تضمناها في كلمة **(IDEAL)** التي تشير حروفها الى خطوات محددة لحل المشكلة، كل خطوة تبدأ بحرف من كلمة **ideal** وهذه الخطوات هي:

- تحديد المشكلة **I**dentifing the Problem
- تعريف المشكلة **D**efining the Problem
- استكشاف الاستراتيجيات **E**xploring stratégies
- تنفيذ الافكار **A**cting on ideas
- البحث عن النتائج **L**ooking for the effects

14-6- نموذج ديكسون وجلوف (1984) Dexon & Gloof:

حدد **ديكسون وجلوف** خمس خطوات او مراحل في نموذجهما في حل المشكلة وهي:

- تحديد المشكلة.
- اختيار الهدف.
- اختيار الاستراتيجية.
- استعمال الاستراتيجية.
- تقويم الاستراتيجية(**طبيب،2001،ص 116**).

14-7-نموذج هبنر ولارسون (Heppner & Larson, 1984):

يتكون نموذجهما من المراحل التالية:

- - الحساسية للمشكلة.
- - التفكير بالبدائل للحل.
- - التفكير بالوسائل والغايات.
- - التفكير بالنتائج.
- - التفسير السلبي للنتائج.

14-8- نموذج هبنر ,Heppner(1978) تتم عملية حل المشكلات وفق هذا النموذج بالمراحل التالية:

- - التوجه العام للمشكلة.
- - تعريف المشكلة.
- - توليد البدائل.
- - اتخاذ القرار.
- - التحقق من النتائج(**طبيب،2001،ص 116**).

15- العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات:

هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية حل المشكلات، منها ما يرتبط بدرجة تعقيد المشكلة أو بقدرة الفرد ومهارته وخبرته في حل المشكلـــة، إضافة الى جوانب أخـــرى تتعلق بالجنس والسن والبيئة وغير ذلك، ومن أهم هذه العوامل:

15-1- الذاكرة: يشير **فتحي الزيات (1995)** أن نشاط حل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المختزنة في الذاكرة القصيرة والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات، ومن ثم فإن حل المشكلات يتطلب قدرات تذكرية نشطة وفعالة، حيث تتداخل المعالجات العقلية للمعلومات مع المحتوى المختزن في الذاكرة ومن ثم ففعالية النشاط العقلي في حل المشكلات تتوقف إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة(**الزيات،1995،ص 388**).

15-2- البنية المعرفية: تلعب البنية المعرفية دوراً مهاً في التعلم المعرفي، حيث تمثل القاعدة الاساسية التي تنطلق منها الحلول، وفي ذلك يشير فتحي الزيات (1984) إلى أن الزيادة في قدرة الافراد الاكبر سنا على حل المشكلات يرجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم وميل بنائهم المعرفي لأن يكون أكثر شمولاً واتساقا وتصنيفا، ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات ومحاولة توظيفها وفقا لطبيعة الموقف الأفضل(**الزيات،1984، ص20**).

15-2- الثراء المعرفي: يرى **وليد ابو المعاطي (2001)** بأن ما لدى التلميذ من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشيء المراد تعلمه وما يتوفر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلم هذا الشيء، ومن ثم فالخبرة تلعب دوراً هاما في تحديد قدرة التلميذ على حل المشكلات فالفرد الخبير يُعرف بأدائه المنفرد في المهام النوعية، فالخبير ليس أذكى من الآخرين لكنه يستغل إمكانياته بطريقة صحيحة(**أبو المعاطي،2001،ص 67**).

15-3- التمثيل المعرفي: ترجع عدم القدرة على حل المشكلات إلى استخدام الافراد تمثيلات سطحية للمشكلات، بينما الخبراء لديهم القدرة على عمل تمثيلات معرفية مركبة

للأفكار المجردة، ويركزون على السمات العميقة ويقومون بعمل تصورات عقلية مناسبة من شأنها تيسير الحل.

15-4- التهيؤ الذهني: وهي ظاهرة تعكس حالة من الاستعداد او الميل المسبق لاتباع مدخل معين، او اصدار استجابة خاصة عندما تعرض المشكلة من البداية ومن ثم تعكس الخبرات السابقة على موقف المشكلة.

فالفرد عندما يواجه مشكلة تشبه أخرى سبق له حلها بنجاح باستخدام استراتيجية معينة فإنه يميل إلى استخدام هذه الاستراتيجية السابقة دون تفكير لحل المشكلة القائمة، حتى لو كان هناك طريقة أخرى للحل، فالتركيز على استراتيجية معينة يجعل الفرد يتغاضى عن بدائل عديدة للاستراتيجيات التي تقود الى الحل الناجح.

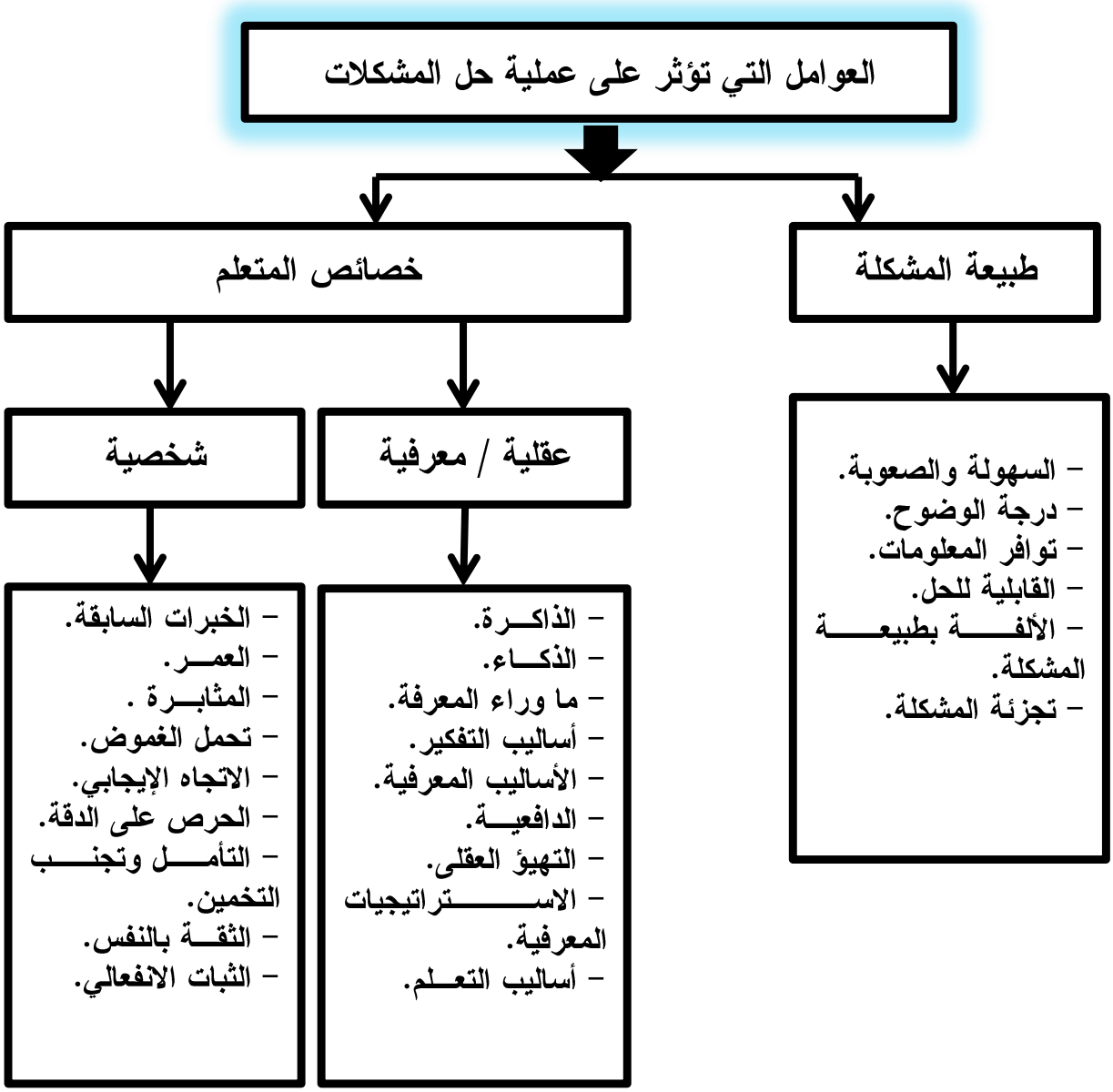
15-5- الدوافع: أثبتت العديد من الدراسات أن المستويات المنخفضة جداً من الدافعية تؤدي الى إلى مستوى أداء ضعيف في حل المشكلات، وكلما ازدادت مستويات الدافعية ارتفع مستوى الاداء ولكن إلى حد معين .

15-6- الجنس: تشير الدراسات إلى أن الاناث أكثر قدرة من البنين على حل المشكلات التقليدية واستخدام الاساليب التقليدية في حل المشكلات، بينما يظهر البنون تفوقا ملحوظاً في حل المشكلات غير التقليدية، وفي استخدام أساليب غير تقليدية أثناء الحل، كما أن البنات يتفوقن على البنين في المشكلات المحددة بدقة والتي تستخدم فيها طرق مباشرة بينما يتفوق البنون في المشكلات غير المحددة جيداً والتي تتطلب استراتيجية غير تقليدية **(يحي، 1999، ص 36).**

15-7- الافتراضات الكامنة عن المشكلة: إن احد العقبات التي تقابل الفرد عند قيامه بحل المشكلات هو أن يضع قيوداً على المشكلة، في حين أن القيود قد لا يكون لها وجود في الأصل، ففي هذه الظاهرة قد يقوم القائم بالحل بفرض خاطئ ويسعى بكل الاساليب لتحقيقه ولا يصل إلى الحل المطلوب.

15-8- العوامل البيولوجية: توجد بعض الاسباب البيولوجية التي تساهم بشكل كبير وفاعل في التأثير على مستوى حل المشكلة، ومنها عواقب التلف في الفصوص الأمامية للمخ وما تسببه من تغيرات في شخصية الفرد وقصور في مستوى التركيز والانتباه وفقدان للتحكم

الذاتي وعدم القدرة على التصور والتخطيط وضعف بشكل عام في استراتيجيات حل المشكلات(**الزيات،1995، ص389**).



شكل رقم(12): يوضح العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات.

16- الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات:

16-1- الاتجاه السلوكي:

ينظر إلى تفكير حل المشكلة في هذا الاتجاه على انه سلوك متعلم يخضع لقوانين و مبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر،

و ترى أن هذا السلوك يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعا للنتائج التعزيزية التي تتبع هذا السلوك. فهي تنظر إلى سلوك حل المشكلة على أنه استجابة لموقف أو وضع مثير معين وينطوي على استخدام عادات وأنماط سلوكية متعلمة سابقا بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل هذه الأنماط السلوكية تبعا لما يترتب عليها من نتائج.

و تؤكد النظرية السلوكية أن العادات و الأنماط السلوكية السابقة تتفاوت من حيث قوة ارتباطها بالمواقف و الأوضاع المثيرة ، بحيث يسعى الفرد إلى استخدام هذه العادات على نحو هرمي حسب قواه ارتباطها بالمواقف وفقا لمبدأ المحاولة و الخطأ الذي اقترحه "**ثورندايك** " فالفرد يبدأ باستخدام العادات و الأنماط السلوكية البسيطة و ينتقل تدريجيا إلى الأكثر تعقيدا في محاولته لإيجاد الحل الأنسب . و في حالة فشل مثل هذه المحاولات ، فانه يسعى إلى البحث عن حل جديد أو ارتباط جديد ، و يتفوق هذا الارتباط بالأثر البعدي أو ما يسمى بالتعزيز(**الزغول ، 2009 ، ص302**).

16-2- الاتجاه المعرفي:

لقد حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فبه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا و ذلك من أجل تحقيق الهدف.

ويتم هذا النظام وفق استراتيجيات الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، و يتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز ويتضمن أيضا صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، و تختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار و تتوفر معانيها لديه، و بالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها.

و يوصف حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشيط أعمال الذهن لزمن أطول.

كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد و يتفاعل معه يستحضر ما لديه من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب(**سعادة، 2003، ص73**).

16-3- الاتجاه الجشطالتي:

يعد الاتجاه الجشطالتي أولى الاتجاهات النظرية التي تناولت حل المشكلات، حيث ترى أن عملية حل المشكلات هي عملية إدراكية، أي أن حل مشكل ما يعني النظر إليه ككل، حيث تتم هذه العملية في أربعة مراحل هي:

الإعداد و التحضير- البحث عن الحل- الحل الفجائي - مراقبة الحل.

كما يرى علماء الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة، عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الاتجاه الجشطالتي على نحو أولى لتفسير عمليات حل المشكلة، و تبين دراسة **كوهلر (KOHLRE)** و رفقائه هذا الاتجاه على نحو واضح، حيث يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الإستبصاري، و أن ظهور الحل على مهارة حل المشكلات نحو سريع و مفاجئ و مكتمل يوحي بسلوك الفرد الإستبصاري وقيامه بإعادة المثيرات في الوضع القائم على المشكلة. و حسب رأي" **سكينر**"، فإن المشكلة لا تحل إذا لم يتم الشعور بها(**سعادة، 2003، ص 74**).

16-4- اتجاه معالجة المعلومات:

يعتمد هذا الاتجاه في تفسير حل المشكلة على مبدأ التشابه بين النشاط العقلي الذي يحدث لدى الأفراد و عملية معالجة المعلومات التي تحدث في الحاسوب، و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن قدرة الفرد على حل المشكلة يعتمد على قدرته على التعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها و إدراك العلاقات القائمة ببن العناصر في الموقف، وقدرته على استرجاع خبرات سابقة من الذاكرة و ربطها بالموقف للوصول إلى الحل المناسب(**الزغول، 2009 ،ص304**).

و يؤكد هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية و النشاط المعرفي الإنساني و ما بين عمل الحاسبات الإلكترونية، فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير و حل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر و ذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكري للإنسان.

من خلال ما سبق، يمكن القول أن وجهات النظر حول عملية حل المشكلات تختلف حسب كل اتجاه، حيث يختلف الاتجاه المعرفي و السلوكي في تفسير حل المشكلة، إذ يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلة هو مشكل يمكن أن يخضع للتعلم، و يكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة و يحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها و عندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة الموالية، كما يفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لتعليم حل المشكلة بحيث تتحدد فيه خطوات السير .أما المعرفيون فيفترضون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر فيه خبراته و يستشير ما تجمع لديه من مخزون معرفي، بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يعرض، حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة أو صورة جديدة يدرك بها المشكل، و الذي يمثل بدوره حلاً.

أما اتجاه معالجة المعلومات فركز على الشروط الخارجية لاكتساب القاعدة، و لقد قدم هذا الاتجاه نموذجا حسنا للربط بين المعطيات و الأهداف، مهتما بالأسلوب المتبع لحل المشكلة مؤكدا أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد، كما أنه لا يمكن إغفال الخبرات الاجتماعية الإدراكية المتعلقة كأحد العناصر المهمة في حل المشكلات، و على العموم فإن كل اتجاه تناول حل المشكلات من منظوره الخاص(**سعادة، 2003 ،ص74**).

خلاصـــــــــــــــــة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مهارة حل المشكلات بداية من تعريف المشكلة إلى حل المشكلات ومنها إلى مهارة حل المشكلات وأنواعها وتصنيفها، ثم أهميتها في التدريس وخطوات حل المشكلة وخصائصها والعوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلات، ثم تطرقنا إلى الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات، وفي الأخير تطرقنا إلى العلاقة الموجودة بين الانتباه ومهارة حل المشكلات.

من خلال ما سبق عرضه نصل إلى القول أن تفكير حل المشكلة يقوم على البحث عن حل لمشكلة أو اختبار سلوك مناسب لموقف ما، و أن اعتماد المدرسة الحديثة على مهارة حل المشكلات في التدريس سوف يساهم و بلا شك في تنمية تفكير التلاميذ و يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم الدراسية أو غيرها.

لذلك فقد سعت الإدارات التربوية إلى بناء مناهج دراسة لتعليم التفكير، و إلى تدريب المتعلمين على أنماط التفاعل النشط مع هذه المناهج بهدف تعليم التلاميذ أساليب التفكير السديدة بالحوار المنظم، والإجابة على الأسئلة و تنفيذ الواجبات المنزلية، و هكذا أصبح تعليم التفكير ضرورة تربوية ملحة لا تقبل التأجيل لأن الأمر يتعلق ببناء الجيل الذي تعده المدرسة لبناء المجتمع و الحفاظ على الوطن . و أسلوب حل المشكلات من بين هذه الأساليب التي اعتمدتها المدرسة الحديثة في مناهجها، منحنى حل المشكلات في التدريس بمفهومه الجديد يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، كما يحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حد ما المشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية، ولما كان لهذا الموضوع من أهمية كبيرة في مجال التعليم.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المستخدم في الدراسة.

3- مجالات الدراسة.

4- مجتمع وعينة الدراسة.

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية.

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

- تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ولأفراد العينة وكذلك أدوات الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها وصدقها وثباتها ،كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قام بها الباحث في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمد عليها الباحث في تحليل نتائج الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- وصف الدراسة الاستطلاعية:

تكملة لدراستنا الاستطلاعية التي تمت في 13فيفري 2016 إلى 13مارس2016م وبعد تغيير جزئي في عنوان دراستنا بإضافة المحددات إلى متغير الانتباه، تمت دراسة ثانية بداية من الموسم الدراسي الجديد.

وتمثلت المرحلة الأولى في الزيارة الاستطلاعية التي تمت يوم 07 سبتمبر2016حيث تمكنا من خلالها من التعرف والاطلاع على الوثائق والسجلات لأخذ المعلومات التي تم على ضوئها تصميم الاستبيان لدراستنا هذه بما يتناسب مع أهداف الدراسة، في حين تمثلت المرحلة الثانية في زيارتنا الرسمية للمؤسسة حيث تم توزيع الاستبيان على عينة البحث وذلك بتاريخ 2016/09/11 حيث قمنا بمقابلة المدير وبعض الاساتذة وكذلك بعض التلاميذ ثم تم جمع الاستبيان.

1-3 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التعرف على مكان إجراء الدراسة والاحتكاك بالعينة والتقرب منها.
- التعرف على الشروط والظروف المتوفرة داخل المؤسسة والنظام المتبع قصد تنظيم عملنا وفقا لذلك.
- التحديد النهائي لمكان الدراسة لإجراء العمل التطبيقي وذلك بعد تحديد الفرضيات النهائي.

– تحديد عينة الدراسة التي سنقوم بتطبيق الاستبيان عليها وتحضيره في شكله النهائي تمهيداً لتطبيقه في الدراسة الاساسية.

– دراسة الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

2– منهج الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها فقد وقع اختيارنا على المنهج الوصفي ، فالموضوع المتناول في هذه الدراسة يحتاج أكثر ما يحتاج الى الوصف والتحليل والكشف عن العلاقات وفحصها للوصول الى استجابات وتوصيات تسهم في فهم الواقع وتطويره.

فالمنهج الوصفي هو منهج علمي يقوم أساساً على وصف الظاهرة أو الموضوع محل البحث والدراسة على أن تكون عملية الوصف تعني بالضرورة تتبع هذا الموضوع ومحاولة الوقوف على أدق جزئياته وتفاصيله والتعبير عنها إما كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف حال الظاهرة محل الدراسة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقميا عن طريق الاعداد والتقديرات والدرجات التي تعبر عن وضع الظاهرة وعلاقتها بغيرها من الظواهر**(عبادة،2006، ص 61)**.

3– مجالات الدراسة:

بعد الحصول على رخصة إجراء الدراسة الميدانية في متوسطة بن الذيب بلقاسم بحي لاروكاد ولاية المسيلة، برمجت الدراسة في إطار حدود بشرية، زمانية ، مكانية.

3–1– المجال البشري: اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة.

3–2– المجال الزماني: أجريت هذه الدراسة من 13 فيفري 2016 إلى 13 مارس 2016 المرحلة الأولى، ثم من 07 سبتمبر2016 إلى 22سبتمر2016م المرحلة الثانية .

3–3– المجال المكاني: اجريت هذه الدراسة في متوسطة بن الذيب بلقاسم المتواجدة بحي لاروكاد بمدينة المسيلة والتي فتحت أبوابها خلال الموسم الدراسي 1988–1989.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1- عينة الدراسة الاساسية وخصائصها:

لقد تم مسح عينة الدراسة الأساسية كاملاً نظراً لاقتصارنا على هذه المتوسطة في دراستنا وبالتالي أخذنا العينة كلها والبالغ عددها 108 تلميذاً من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتواجدون على مستوى المؤسسة، وبعد إجراء الاستبيان تم استبعاد ثلاثة تلاميذ نظراً لعدم صلاحية ووضوح استبياناتهم، وأصبحت العينة تتكون من **105** تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (07): يوضح توزيع خصائص العينة الأساسية.

المستوى	الجنس	العدد	النسبة المئوية
السنة الرابعة متوسط	ذكر	47	%44.76
	أنثى	58	%55.24
	المجموع	105	%100

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المعدل التحصيلي:

الفئات حسب المعدل التحصيلي	التكرار	النسبة المئوية
الفئة الأولى من 10 إلى 11.99	60	%57.14
الفئة الثانية من 12 فما فوق	45	%42.86
المجموع	105	%100

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

لتحقيق أهداف الدراسة والكشف عن العلاقة ما بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات قمنا بتصميم استبيان خاص بمحددات الانتباه وبتبني استبيان مهارة حل المشكلات للباحثة محالي ججيقة وذلك لاعتبار الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً، يهدف لمعرفة اتجاهات أفراد العينة وفهم آرائهم وميولهم وغيرها من المعارف من خلال إجاباتهم على عبارات الاستبيان.

5-1- استبيان محددات الانتباه:

5-1-1- وصف الاستبيان:

يتكون الاستبيان في صورته النهائية من **25** عبارة على بعدين هما، المحددات الداخلية والمحددات الخارجية، **فالأول** منها يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته، وحالته الجسمية والنفسية وتلك يطلق عليها المحددات الداخلية، أما **الثاني** فيتعلق بخصائص المنبه وظروف الموقف الذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها المحددات الخارجية(**المليجي،1983،ص28**).

البعد الأول: بعد المحددات الداخلية ويتكون من **01** إلى **14**.

البعد الثاني: بعد المحددات الخارجية ويتكون من **15** إلى **25**.

5-1-2- طريقة لتصحيح:

لقد اعتمدنا على أن تكون كل العبارات موجبة لاستبيان وجود الانتباه وفق هذه المحددات الداخلية والخارجية للتأكد من وجود الانتباه وفقها، وتتم الاجابة على الفقرات على سلم من ثلاثة أوزان، وتتم طريقة تصحيح الاستبيان كالتالي:

دائماً	أحياناً	أبداً
03	02	01

بحيث يكون أقل مجموع يتحصل عليه التلميذ هو **25 درجة**، وأعلى مجموع يتحصل عليه التلميذ هو **75 درجة**.

ومن خلال الدرجات المتحصل عليها قد نمكن من معرفة درجة تركيز الانتباه لدى هذه الفئة من التلاميذ وفق محددات الانتباه.

5-1-3- صدق الاستبيان:

للتأكد من صدق الاستبيان تم حساب صدق المحكمين(**الصدق الظاهري**) حيث عُرض على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس وعلوم التربية ولقد أبدى مجموعة من المحكمين بعض الملاحظات والتوجيهات، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المتفق عليها وهي حذف العبارة (**26،27،28**) وتعديل بعض العبارات، حيث أصبح عدد العبارات **25** عبارة، وتعتبر نسبة اتفاق المحكمين على العبارات معياراً للصدق.

5-2- استبيان مهارة حل المشكلات:

5-2-1- وصف الاستبيان: الاستبيان **من إعداد الباحثة (محالي ججيقة)** وهو مؤلف من **34** عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم، وهي موزعة كما يلي:

جدول رقم (09): يوضح توزيع أبعاد مهارة حل المشكلات

البعـــــــــد	الفقرات التي تقيسه
التوجه العام	1- 5- 10- 14- 22- 26- 30
تعريف المشكلة	2- 6- 11- 15- 20- 31
توليد البدائل	3- 7- 12- 16-23- 27-32
اتخاذ القرار	8- 17-24- 28-33
التقييم	4- 9- 13- 18- 21- 25- 29- 34

والفقرات السالبة في الاستبيان هي: 4- 7- 8- 9- 12- 14- 16- 19- 22- 25- 26- 29- 30- 31- 32- 34 أما بقية الفقرات فهي الفقرات الموجبة على الاستبيان.

5-2-1- طريقة التصحيح: بما أن الاستبيان يتكون من عبارات موجبة وأخرى سالبة، وتتم الإجابة على الفقرات على سلم من ثلاثة أوزان، و تكون طريقة التصحيح كالتالي:

- في حالة العبارات الموجبة:

دائماً	أحياناً	أبداً
03	02	01

- في حالة العبارات السالبة:

دائماً	أحياناً	أبداً
01	02	03

وبالتالي أقل مجموع أو درجة يتحصل عليها التلميذ تكون ما بين**34 و66** وأعلى درجة يتحصل عليها التلميذ **70** فما فوق.

5-2-2- حساب صدق الاستبيان:

جدول رقم(10): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وابعاده الفرعية.

أبعاد استبيان مهارة حل المشكلات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوجه العام	**0.78**	**0.01**
تعريف المشكلة	**0.83**	**0.01**
توليد البدائل	**0.72**	**0.01**
اتخاذ القرار	**0.86**	**0.01**
التقييم	**0.87**	**0.01**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (09) إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد استبيان مهارة حل المشكلات دالة كلها عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت ما بين **(0.72–0.87)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس مهارات حل المشكلات حيث أنها تحقق المعيار الاحصائي المناسب بدرجة مرتفعة وفي ما يلي جدول يوضح العلاقة الارتباطية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم(11): يوضح معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاستبيان.

البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
01	**0.64**	**13**	**0.50**	**25**	**0.25**
02	**0.35**	**14**	**0.68**	**26**	**0.24**
03	**0.77**	**15**	**0.59**	**27**	**0.74**
04	**0.99**	**16**	**0.71**	**28**	**0.73**
05	**0.65**	**17**	**0.43**	**29**	**0.46**
06	**0.25**	**18**	**0.52**	**30**	**0.65**
07	**0.66**	**19**	**0.65**	**31**	**0.36**
08	**0.64**	**20**	**0.61**	**32**	**0.27**
09	**0.50**	**21**	**0.95**	**33**	**0.40**
10	**0.36**	**22**	**0.38**	**34**	**0.62**
11	**0.95**	**23**	**0.57**		
12	**0.34**	**24**	**0.71**		

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح بين **(0.25)** و **(0.99)** وهي معاملات دالة.

5-2-2- ثبات الاستبيان:

لحساب ثبات الاستبيان استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الاستبيان إلى نصفين متساويين وأفضل الطرق للتقسيم التي تستخدم فيها الارقام الفردية مقابل الارقام الزوجية، أي أن النصف الأول للاستبيان يضم البنود والعبارات ذات الارقام الزوجية ثم يتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وبعد الحصول على معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وبعد الحصول على قيمة معامل الارتباط نطبق المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون، وبعد القيام بالعمليات الحسابية تحصلنا على معامل ارتباط **r=0.78** وهو معامل قوي مما يدل على ثبات المقياس.

6- الاساليب الإحصائية المستعملة:

تمت عملية التحليل الاحصائي باستخدام حزمة المعالجة الاحصائية في العلوم الاجتماعية **(SPSS)**. وقد استعملنا في البحث الحالي العديد من التقنيات الاحصائية التي تطلبتها الدراسة الميدانية، وقد تمثلت هذه التقنيات فيما يلي:

- **معامل الارتباط:** "**بيرسون**" **Pearson** لقياس العلاقة العادية بين متغيرات الدراسة.
- **اختبار الدلالة الاحصائية:** " **ت**"**T Student** لقياس الفروق في الدراسة بين العينتين.
- **مقياس النزعة المركزية:** المتوسط الحسابي.
- **مقياس التشتت:** الانحراف المعياري.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصـــل إلى إجراءات الدراسة الميدانيـــة من خلال تبني المنهـــــــج المناسب، وكذلك النزول إلى الميدان لحصر مجتمع الدراسة واختيار عينة التطبيق، حيث تم أيضا إجراء دراسة استطلاعية هدفت الى التحقق والتأكد من صلاحية الأدوات وتم شرح إجراءات تطبيقها بشيء من التفصيل أثناء تناولنا لأدوات الدراسة، وذلك من خلال حساب الخصائص السيكو مترية التي تتمثل في كل من الصدق والثبات، وكذلك تلخيص النتائـــج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات المعالجة الإحصائية، حيث تبين لنا أن كل الأدوات صالحة للتطبيق، ولكن لا تعبر هذه النتائج عن معناها إلا بعد تفسيرها، وهذا في ضوء الفصـــل اللاحـــق.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها.

2- استنتاج عام.

3- خاتمة.

4- اقتراحات.

- تمهيد:

بعد ضبط الاستبيانات والفقرات والعبارات التي تقيس محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات، وبعد الحصول على الاستبيانات وتفريغها باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS**، وبعد استعمال التقنيات الإحصائية التي تتطلبها الدراسة، يأتي في النهاية التحقق من صحة الافتراضات التي تم وضعها في بداية الدراسة، فبعها قد يتحقق وبعضها قد لا يتحقق، لكن المهم هو التأكد من هذه الفرضيات، وفي الأخير الخروج باستنتاج حول هذه الفرضيات.

1- عرض ومناقشة النتائج:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصت على أنه:

"**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**".

للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط ما بين درجة محددات الانتباه، وكذا مهارة حل المشكلات. و لقد جاءت نتائج حساب معامل الارتباط بينهما كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) يمثل معامل الارتباط بين متغيري محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات.

النتائج / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة.
محددات الانتباه	**105**	**64.9524**	**5.6541**	**0.20**	**0.05**
مهارة حل المشكلات	**105**	**72.8952**	**7.1574**		

من خلال الجدول يتضح لنا أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ما بين درجة الانتباه ودرجة مهارة حل المشكلات، حيث كان معامل الارتباط بيرسون يساوي **0.20** عند مستوى الدلالة **0.05**، وهي قيمة تعد كمؤشر ضعيف لوجود علاقة طردية بين متغيري الدراسة.

وهذا يفسر أن هناك علاقة طردية بين محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات، حيث كلما زاد الانتباه زاد ت المهارة في حل المشكلات، وأن التلميذ المنتبه وفقا للمحددات تصبح لديه مهارة في حل المشكلات.

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي كانت تنص على أنه:

"**يوجد اختلاف بين درجات أفراد العينة في محددات الانتباه تبعاً لمتغير الجنس**".

للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد العينة في الانتباه، وذلك حسب متغير الجنس. والجدول التالي يمثل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية.

جدول (13) يوضح نتائج الفروق في محددات الانتباه حسب متغير الجنس.

النتائج / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	**47**	**63.70**	**6.11**	**103**	**2.07-**	**0.05**
إناث	**58**	**65.96**	**5.07**			

يتضح لنا من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي **-2.07** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **0.05**، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محددات الانتباه تعزى لمتغير الجنس؛ حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

وتفسر هذه النتيجة أن الاناث أكثر انتباهاً من الذكور وقد يعود ذلك إلى طبيعة الاناث للالتزام بالهدوء داخل القسم عكس الذكور الذين قد يتميزون بالحركة مما قد يؤدي إلى نقص تركيزهم في الانتباه، وقد تدخل عوامل أخرى في تشتت انتباه الذكور مثل مرحلة المراهقة وقد تلعب شخصية الأستاذ دوراً كبيراً في قلة تركيز انتباه الذكور بعدم اهتمام الاستاذ بهم ، وهذا ما تؤكده دراسة بو حديد**(2006)** في الانتباه الصفي لدى الطلاب المراهقين فاقدي الوالدين بالمرحلة الأساسية العليا والثانوية بمحافظة الخليل في وجود فروق بين الجنسين في الانتباه وأيضا كانت نتائج دراسة بن زطة**(2006)** التي تناولت علاقة الاسلوب المعرفي "الاستقلال- الاعتماد على المجال الادراكي" بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تبين أن هناك فروق بين الجنسين لكن لصالح الذكور على أساس أن الإناث يملن إلى الحفظ على عكس الذكور الذين يميلون إلى التركيز والاهتمام بالتفاصيل.

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي كانت تنص على أنه:

"**يوجد اختلاف بين درجات أفراد العينة في مهارة حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس**".

للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد العينة في حل المشكلات، وذلك حسب متغير الجنس. والجدول التالي يمثل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية.

جدول (14) يوضح نتائج الفروق في مهارة حل المشكلات حسب متغير الجنس.

النتائج / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	**47**	**72.61**	**7.40**	**103**	**0.94**	**غير دالة**
إناث	**58**	**73.12**	**7.00**			

يتضح لنا من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي **0.94** وهي قيمة غير دالة، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الجنس ليس له دور في استخدام مهارة حل المشكلات، وهذا يدل على وجود تكافؤ بين الجنسين وعدم وجود أثر له على مهارة حل المشكلات، وقد يرجع ذلك إلى متغيرات اخرى تساعد في استخدام مهارة حل المشكلات مثل نوع التربية والعادات والتقاليد، وقد يرجع إلى الجانب التنظيمي داخل المؤسسة أو إلى طبيعة المنطقة في حد ذاتها كحي شعبي له مميزاته وتقاليده، وهذا ما اتفقت عليه دراسة كل من البرصان(**2012**)، ودراسة محالي (**2011**) في علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي، على أن الجنس ليس له تأثير على مهارة حل المشكلات، ودراسة Turkum (**2011**) حول موضوع "وجهة نظر المراهقين حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف" وهدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف، وتكونت عينة الدراسة من600 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من 14 سنة إلى 19 سنة في منطقة اسكيشير- تركيا- وقد تعرضوا لمقياس حل

المشكلات واستبانة أعدت لغايات الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ، وتتفق نتيجتنا أيضا مع دراسة المنصور(**2004**) حيث لم تظهر أية فروق دالة بين الجنسين في مستوى الأداء على مقياس على المشكلات وأبعاده الفرعية.

ولقد جاءت النتائج عكس ما جاءت به دراسة كل من أبو جاموس(**2009**)، ودراسة خشان(**2005**)، ودراسة العدل عبد الوهاب(**2003**) بوجود فروق بين الجنسين، وكذلك دراسة حبيب(**1995**) التي من نتائجها أن هناك فروق بين الجنسين في مستوى أدائهم على مقياس مهارة حل المشكلات.

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

التي كانت تنص على أنه:

"**يوجد اختلاف بين درجات أفراد العينة في محددات الانتباه تبعاً لمتغير المعدل التحصيلي**".

للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد العينة في الانتباه، وذلك حسب متغير المعدل التحصيلي. والجدول التالي يمثل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية.

جدول (15) يوضح نتائج الفروق في محددات الانتباه حسب متغير المعدل التحصيلي.

النتائج / المعدل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	**60**	**64.58**	**5.98**	**103**	**0.77-**	**غير دالة**
الفئة الثانية	**45**	**65.44**	**5.20**			

يتضح لنا من الجدول قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي 0.77- وهي قيمة غير دالة، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه تعزى لمتغير المعدل التحصيلي، ويمكن تفسير ذلك على أن المعدل التحصيلي ليس له تأثير على الانتباه وأن هناك عوامل أخرى تدخل في زيادة تركيز الانتباه قد ترجع إلى مستوى الانضباط داخل القسم، أوقد ترجع إلى طبيعة البرامج الدراسية من ناحية السهولة والصعوبة وحتى شخصية الاستاذ ومدى تمكنه من المادة، وقد ترجع وهذا ما جاء معاكس مع دراسة Alison & Roy (**1989**) أن قلة الانتباه ترجع إلى مستوى التحصيل الدراسي. وهذا عكس ما جاءت به دراسة كل من أماني(**1996**)، ودراسة ليندة وجيمس(**1995**) تناولت هذه الدراسة دراسة مقارنة

لألعاب الأرقام والانتباه لمعلومات الأرقام باختلاف النـــوع (الجنس) التي اهتمت بفحص ما إذا ما كان الإناث يعرفون أكثر عن معلومات الأرقام أكثر من الذكور إذا ما تم تقديمها في سياق يرتبط بالإناث واشترك في هذا البحث عينة قوامها " 162 " طالبا قبل التخرج لدعم هذه الفرضية، وتم مناقشة المضامين الخاصة بالارتباط النوعي للمواد الرياضية والاختلافات الجنسية أو النوعية وعلاقتها بالتحصيل والأداء في الرياضيات، وأكدت على فاعلية استخدام ألعاب الأرقام في جذب الانتباه وزيادة التحصيل الدراسي وبالتالي وجود فروق في التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل، ودراسة يوسف جلال(**1989**) التي تناولت علاقة الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية والتي من نتائجها أن أفضل الطلاب في التحصيل الاكاديمي هم المستقلون عن المجال الادراكي ذوى مدى الانتباه الواسع.

1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

التي كانت تنص على أنه:

"**يوجد اختلاف بين درجات أفراد العينة في مهارة حل المشكلات تبعاً لمتغير المعدل التحصيلي**".

للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد العينة في حل المشكلات، وذلك حسب متغير المعدل التحصيلي. والجدول التالي يمثل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية.

جدول (16) يوضح نتائج الفروق في مهارة حل المشكلات حسب متغير المعدل التحصيلي.

النتائج / المعدل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	60	70.98	6.54	103	**-3.30**	0.01
الفئة الثانية	45	75.44	7.21			

يتضح لنا من الجدول قيمة (**ت**) المحسوبة كانت تساوي **-3.30** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي؛ حيث كانت الفروق لصالح الفئة الثانية، وتفسر هذه النتيجة أن للمعدل التحصيلي المرتفع دور في زيادة مهارة حل المشكلات وأن التلاميذ ذوي المعدلات المرتفعة أكثر استخداماً لمهارة حل المشكلات

وأنه كلما كان المعدل مرتفعاً كان هناك استخداماً أكثر لمهارات حل المشكلات، وأن التلميذ ذو التحصيل الجيد يمتلك قدرات عقلية تؤهله لاكتساب مهارات في حل المشكلات عكس التلميذ ذو المعدل المنخفض والذي يمتلك قدرات عقلية محدودة مما قد يعوق في امتلاكه لمهارة حل المشكلات، وهذا ما جاءت به دراسة الزغبي (**2001**) والتي تناولت موضوع الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة بمهارات حل المشكلات العامة بفاعلية الذات العامة بمستوياتها المختلفة (مرتفع – متوسط – منخفض) وخلُصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس حل المشكلات العامة بين متوسطات درجات الطلاب ذوى مستويات فاعلية الذات العامة (مرتفع– متوسط – منخفض) لصالح الطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة، ودراسة أبو زيتون(**2009**) والتي هدفت للتعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمركز الريادي في عين باشا بالأردن والتي أشارت نتائجها إلى أن مهارة توليد البدائل أعلى مهارات حل المشكلات لدى الموهوبين والمتفوقين ، ودراسة King (**1991**) التي خلصت إلى وجود فروق في المعدل لصالح مرتفعي التحصيل.

2- الاستنتاج العام:

لقد سعت الدراسة الحالية البحث عن العلاقة القائمة بين كل من محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات وأثر كل من الجنس والمعدل التحصيلي على الانتباه ومهارة حل المشكلات على حد سواء، ولقد اسفرت النتائج إلى ما يلي:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ما بين درجة الانتباه ودرجة مهارة حل المشكلات، حيث كان معامل الارتباط بيرسون يساوي **(0.20)** عند مستوى الدلالة **(0.05)**، وهي قيمة تعد كمؤشر ضعيف لوجود علاقة طردية بين متغيري الدراسة، لكن العلاقة موجودة فكلما زاد الانتباه زاد درجة مهارة حل المشكلات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه تعزى لمتغير الجنس؛ حيث كانت الفروق لصالح الإناث وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(-2.07)** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(0.94)** وهي قيمة غير دالة، وهذا ما يدل على تكافؤ الجنسين في مهارة حل المشكلات وبالتالي فلا أثر لمتغير الجنس على عكس ما توقعنا بحيث افترضنا وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ولكن النتائج أثبتت العكس، وبالتالي تم رفض الفرضية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه تعزى لمتغير المعدل التحصيلي، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(-0.77)** وهي قيمة غير دالة، وهذا عكس ما توقعنا بحيث افترضنا وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المعدل التحصيلي، وبالتالي تم رفض الفرضية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي لصالح الفئة الثانية، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي **(-3.30)** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(0.01)**، مما يشير إلى أن مهارة حل المشكلات تساعد على رفع المعدل والمستوى التحصيلي للتلميذ.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية نستنتج أن لمحددات الانتباه علاقة بمهارة حل المشكلات وأنه كلما زاد الانتباه وفقاً لمحدداته زاد امتلاك التلميذ لمهارات حل المشكلات، لأن التلميذ المنتبه والذي تتوافر لديه عوامل داخلية وخارجية تساعده على التركيز والفهم يستطيع أن يحل مشكلاته بمهارة بسبب إحاطته بجميع جوانب المشكلة انطلاقاً من التوجه العام وتحديد المشكلة إلى تقييم الحل، وعرفوا كيف يحلون مشكلة ما وأصابوا في قراراتهم وكيف يقيّمون نتائج حلولهم والتي هي الأساس الذي تقوم عليه المدرسة حالياً.

خاتمـــــة:

تعد أهمية الدراسة الحالية في أهمية محددات الانتباه ومهارة حل المشكلات في حياة التلميذ وانعكاسات ذلك على تحصيله الدراسي، ومدى تأثيرها على أداء الافراد لمواجهة المتطلبات الانتباهية العالية والقيام بتجهيز انتباهي ناجح، إلا أن هذا لا يتوقف على الموقف الانتباهي فحسب وما يحتويه من مثيرات (عددها وحجمها ونوعها)، أو ما تتطلبه المهمة من جهد إدراكي ومن موارد انتباهيه ومحدودية سعة التجهيز والمعالجة. ولكن قد يتعدى ذلك إلى طبيعة الأفراد وخصائصهم الذاتية، ومدى قدرة ورغبتهم في تحمل عبء المهمة ومواجهة متطلبات الموقف الإدراكي.

ورغم أن المدرسة الجزائرية تسعى جاهدة على تنمية شخصية تلاميذها وقدراتهم العلمية والعملية في آن واحد ما يظهر جلياً في اعتمادها غلى مبدأ المقاربة بالكفاءات، ومن الجدير بالذكر أن عملية إرساء أساليب التفكير العلمي والناقد والمبدع وتنميتها في المدرسة تحتاج إلى قائد ناجح ألا وهو المعلم الذي يمتلك استعدادات وإمكانات، وسمات شخصية ومعرفية وقدرة على غرس قيم الفكر المستقل في عقول التلاميذ، وتقديم إجابات عن مشكلات تواجههم فالتلاميذ مهما تفاوتت أعمارهم يواجهون مشكلات مجتمعهم، ويمكن للمعلم أن يعودهم على الجرأة في عرض المشكلات والموضوعية في عرضها ومناقشتها، فأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في عملية التعلم والتعليم تنعكس بصورة أو بأخرى على أسلوب تفكير التلاميذ، فالتلميذ الذي يتعلم بالطريقة الإكتشافية يكون فيها إيجابياً سيكون أفضل من التلميذ الذي يتعلم بالطريقة الإلقائية.

وعندما نقول إننا نريد للتلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات المتعلقة بحياتهم، وأن يفسروا الظواهر تفسيراً صحيحاً، فإن هذا يعني أننا نريد لهم أن يفكروا بطريقة علمية، أي أن يكون هذا التفكير هادفاً ودقيقاً ومرناً وواقعياً، وهذه كلها سمات التفكير السليم المبني على أسس علمية وعملية، فتعلم أسس التفكير العلمي باتت ضرورة في هذا العصر، فقد اصبحت نهضة الامم تقاس بقدر ما تملك من علماء وعقول مبدعة، وبقدر ما تقدمه هذه الامم من إنجازات علمية على المستويات جميعاً.

اقتراحات:

من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة يمكن الخروج بمجموعة من الاقتراحات التالية:

- ✓ يمكن توظيف التوجهات المعرفية في البرامج والأنشطة المعدة في مراحل التعليم لتطوير أداء التلاميذ مثلا :التركيز على الحركة، و التنويع و الإثارة...
- ✓ قد يفيد التعرف على أسلوب التلميذ في التعلم على تحسين انتباهه فمثلا: قد يكون التلاميذ ممن يهتمون بالأمور المحسوسة أكثر من المجردة، أو ممن يدققون في التفاصيل أكثر من المجال ككل...
- ✓ ضرورة تحليل الظروف الصفية التي يمكن أن تؤثر على انتباه التلميذ بما في ذلك : غياب التعزيز أو الرتابة في سلوك المعلم أو الجو الصفي المنفر.
- ✓ ضرورة إدراج النظريات المعرفية في برامج تكوين و تثقيف معلمي المدارس ليتم اطلاعهم على سيرورة النمو المعرفي للطفل و كيف يتعلم ؟
- ✓ ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الأساليب المعرفية و أثرهـــا على التعلـــــــم و جوانب الشخصية ككل.
- ✓ استخدام أسلوب حل المشكلات في عملية التدريس بكثرة لتنمية قدرة ومهارة التلميذ في حل المشكلات.
- ✓ إجراء دراسات وبحوث حول موضع الانتباه، باعتباره بوابة المعرفة والذي بدونه لا تحدث المعرفة.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وُفقنا في الإلمام بجوانب الدراسة، وبأن نكون قد وُفقنا في تسليط الضوء على جانب مهم جداً في مجال التربية والتعليم والذي به يحدث التعلُم ألا وهو الانتباه، و مهارة حل المشكلات كأسلوب في التدريس، والعلاقة التي تربط بينهما.

المراجع

المراجـــــع:

1- العربية:

1. أبو جادو ، صالح (2000)، **علم النفس التربوي** ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ، الأردن.
2. أبو حطب ، فؤاد (1998)،**القدرات العقلية**، ط 4 ، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبيري ، بوب ، وستانشي ، بوب(2001)، **حل المشكلات بطرق إبداعية – برنامج تدريبي للأطفال**، ترجمة عبد الناصر فخرو ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
4. أحمد، توفيق علي عالم (1997)، **أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
5. أسعد رزوق(1996)، **موسوعة علم النفس**، ط4 ، دار فارس، الأردن.
6. إسماعيل عبد الرؤوف الفقى (1988)، دراسة تجريبية لأثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها فى مدى الانتباه"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
7. أشرف حكيم فارس (1995)، **الانتباه وحل المشكلات وعلاقتها بمصادر الضوضاء**، دراسة تجريبية لبعض المشكلات، رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة المنيا.
8. الأعسر، صفاء (د.ت)، **الإبداع في حل المشكلات**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
9. أماني السيد ابراهيم حسن (1992)، "**استراتيجية الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**" ، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
10. بلدية، بن زطة(2006)، **علاقة الاسلوب المعرفي "الاستقلال- الاعتماد على المجال الادراكي" بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
11. تشايلد، دنيس (1983)، **علم النفس و المعلم**، ترجمة كريمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مؤسسة الاهرام، القاهرة.

12. جروان ، فتحي عبد الرحمن (1999)،**تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات** "، ط 1 دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن.
13. جلال، عبد الفتاح(1993) ، **تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل**، مجلة العلوم التربوية، المجلد(1) ، العدد(1) ، جامعة القاهرة.
14. جمال القاسم وآخرون(2001)، **مبادئ علم النفس**، دار صفاء للطباعة و النشر ط1 .
15. الحارثي، إبراهيم محمد. (2000) ،**تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الشقري، ط1. الرياض.
16. حبشي ، نجدي(2005)، **أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا** "مجلة البحث في التربية وعلم النفس . مجلد ثامن عشر، العدد الرابع، مصر.
17. حبيب ، محيي عبد الكريم (1996)، **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات**، ط 1، مكتبة النهض ،القاهرة.
18. حبيب، مجدي(1995) ، **دراسات في أساليب التفكير**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة العربية، مصر.
19. حداد ، عفاف ودحادحة ، باسم (1998)، **فعالية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 13.
20. حمودة، صبحي (2000)، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت.
21. خير الله ، سيد(1981)، **علم النفس التربوي**، دار النهضة ، بيروت.
22. دافيدوف ، لندا (2003)،" **الذاكرة – الإدراك – الوعي** "، ترجمة نجيب خزام وفؤاد أبو حطب ،
23. الدردير ، عبد المنعم أحمد (2002)، **أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية (دراسة عالمية)** ، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، الجزء الأول.
24. الدردير، عبد المنعم أحمد ، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، عالم الكتب ط1

25. رجاء محمود، ابو علام(2007)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.
26. راجح، احمد عزت (1985)، **أصول علم النفس**، ط3، دار المعارف، القاهرة.
27. راضي الوقفي(1998)، **مقدمة في علم النفس**، ط3 ، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.
28. رجاء، محمد ديب حمود الجاجي(2008) ، **اثر تدريس وحدة مطورة وفق المنحنى التكاملي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي**، رسالة ماجستير غير منشورة،
29. رزق ، محمد عبد السميع (2004)، **فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية**"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السادس والخمسون، مصر.
30. روبرت سولسو(1996)، ترجمة الصبوة محمد نجيب، **علم النفس المعرفي**، ط1 دار الفكر الحديث للنشر الكويت.
31. الزغول ، رافع والزغول ، عماد (2003)،" **علم النفس المعرفي** "، دار الشروق للنشر والتوزيع ،
32. الزيات ، فتحي مصطفى (1998)،"**الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**" المعرفة، الذاكرة، الابتكار، مصر، دار النشر للجامعات.
33. الزيات ، فتحي مصطفى(1984)،" **نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات**"، مجلة التربية بالمنصورة، العدد السادس، الجزء الرابع.
34. الزيات ، فتحي مصطفى(1996)،" **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** "، ط 1 ، دار النشر للجامعات مصر.
35. الزيات، فتحي مصطفى (2001)،"**علم النفس المعرفي – دراسات وبحوث** "، الجزء الأول ، ط 1 ، دار النشر للجامعات ، مصر.
36. الزيات، فتحي مصطفى(1995)،" **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** "ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.

37. السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر(1999)، اضطرابات الانتباه لدى الأطفال: أسبابه تشخيصه، علاجه، ط1 ، النهضة المصرية، القاهرة.
38. الشرقاوي ، أنور (1984) ،" **العمليات المعرفية وتناول المعلومات** "، مكتبة الأنجلو المصرية.
39. الشرقاوي ، أنور (1991) ،"**التعلم ، نظريات التطبيق** "، ط 4 ، مكتبة الأنجلو المصرية.
40. الشرقاوي ، أنور (1992) ،" **علم النفس المعرفي المعاصر** "، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
41. عبد الكريم غريب(1997)، **منهج و تقنيات البحث العلمي**، ط1 ، علم التربية، دار البيضاء.
42. عبد الباسط، لطفي (1991) **شكل ومحتوى الأداء العقلي المعرفي**، من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر المنعقد في كلية التربية جامعة عين شمس، في 4 سبتمبر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
43. عبد الحليم محمود السيد(1990)، **علم النفس العام**، دار غريب، القاهرة.
44. عبد الرحمان عدس، محي الدين توق(1998)، **المدخل إلى علم النفس**، ط5 ، دار الفكر، عمان.
45. عبد القوي، مصطفى :(1993) **أثر استخدام بعض المعالجات لتدريس استراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
46. عبد الكريم غريب، (2001)، **من الذكاءات المتعددة إلى الكفايات** . مجلة التعلم والاكتساب، .سيكولوجية التربية .مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
47. عبيدي محمد(2000)،**علم النفس العام** .كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، دار بوحالة للطبع، الطبعة الأولى.

48. عدس ، محمد عبد الرحيم (1997) ،" **الذكاء من منظور جديد** "، ط 1 ، دار الفكر للطباعة ، عمان.

49. عدس، عبد الرحمن :(1996) **المدرسة وتعليم التفكير**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

50. العدل ، عادل (1999) ،" **الاختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجية الانتباه لدى عينة من التلاميذ الصف الأول الإعدادي في إطار نظرية تجهيز المعلومات** "، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الرابع والعشرون ، المجلد التاسع.

51. العدل ، عادل (2000) ،" **أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة** "، مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس) ، العدد الرابع والعشرون ، الجزء الثالث ،مصر.

52. العدل ، عادل وعبد الوهاب ، صلاح (2004) ،" **القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً** "، مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس) ، العدد السابع والعشرون، الجزء الثالث، مصر.

53. علي بن هادية و اخرون(1991): **معجم عربي مدرسي الفبائي**, المؤسسة الوطنية للكتاب, الجزائر,ط7.

54. غانم ، محمود محمد(2004)، **التفكير عند الأطفال** "، عمان ، الأردن.

55. فؤاد سليمان قلادة(1998)، **استراتيجيات و طرائق التدريس و النماذج التدريسية**، دار المعرفة الجامعية القاهرة.

56. فواز عبد الحميد عبد القادر (1983)، **اشتقاق معايير معربة لمقياس حل المشكلات لهبنر وبترسون ، رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة اليرموك ، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

57. قسيس، جورج :(1999) **فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس مادة الجغرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

58. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة : (2000) **تصميم التدريس**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

59. كرم، إبراهيم :(1996) **مهارات التفكير**، مجلة التربية، العدد(16)، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.

60. كريمان محمد بدير (1993)، علم النفس المعرفي (الصراع ، الاثارة – حب الاستطلاع)، عالم الكتب.

61. كمال عبد الحميد زيتون(2003)، – **التدريس : نماذجه ومهاراته**. عالم الكتب، ط1 .

62. ماتشادور، لويس ألبرتو :(1989) **الذكاء حق طبيعي لكل فرد**، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، دار الشباب، قبرص.

63. محمد السيد على (2000)، **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر

64. محمد بني يونس(2004)، **مبادئ علم النفس**، دار الشروق ط1 .

65. محمد قايد قاسم المهدي (2005) ،**أثر استخدام طريقة حل المشكلات في اكتساب العمليات العلمية الأساسية في مادة العلوم** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية

66. محمود السيد، عبد الحليم وآخرون (1993)، **علم النفس فهم السلوك الانساني وتنميته**، مقرر الصف الثالث ثانوي عام، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

67. مسلم، إبراهيم :(1993) **الجديد في أساليب التدريس** (حل المشكلات، الإبداع)، دار البشير، عمان، الأردن.

68. المليجي حلمي (1983)، **علم النفس المعاصر**، ط5، دار المعارف، القاهرة.

69. المليجي، حلمي :(2000) **علم النفس المعاصر**، الطبعة الثامنة، دار النهضة العربية، بيروت.

70. مليحة ، نبيل (2003)،" **الذاكرة قصيرة – طويلة المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.

71. نجاتي، محمد عثمان (1983)، **علم النفس في حياتنا اليومية**،ط10، دار القلم، الكويت.

2- المراجع الأجنبية:

72. Andreassen, C. & Waters, H. (1989): **Organization During Study**: Relationships Between Metamemory, Strategy use and performance – Journal Of Educational Psychology, 81 (2),

73. Antonietti, A, Ignazi, S. Perego, P. (2000) **Metacognitive knowledge about problem – Solving methods**, British Journal of Educational Psychology, vol, 70, P.P 1-16.

74. Ascharaft, M.H. (1989) .**Human memory and cognition**. Harper Collins College, N.Y.

75. BLOCH H. CHEMAMAR GLLO A. LECONTE P, « **Grand dictionnaire de la psychologie** », Larousse, Paris, 1994.

76. Bloch(1992) : **Dictionnaire fondamental de la psychologie** _ , Larousse.

77. Cassidy, T. & long, C. (1969). **Problem – Solving Style, Stress and psychological illness**. Development of a multif a ctovial measure. British Joutnal of Clini cal Psy cho logy, vol. 35, No. &

78. Cathrine Billard(2001): **les Troubles dificitaire de l'attention Hyperactivity**. De France, Paris, 1999.

79. Driscoll, Peters. Cils, A. Lovern, A. (1989): "**Psychology perspective on Behaviour**", John Willy & Sons, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore.
80. El-Zayat, Fathy Mostafa (2001): "**The effect of Additional and Repeated Information upon Problem Solving Strategy at different levels of intelligence**".
81. JEAN- FRANÇOIS CAMUS, **La Psychologie cognitive de l'attention**, Edition Armand Colin, 1996.
82. JEAN PAUL MIALET. **L'attention**. 1ere édition Presse universitaires
83. Krulik, S. & Rudnick, J. (1992).**problem solving**: A hand book for teacher. Bosto, MA: Allyn and Bacon.
84. Merrill, Edward. Peacoch, Michael. (1993): "Allocation **of Attention and task difficulty**, American journal of mental retardation, Vol. 98 (5B).
85. Morgane.W.P &Pollock.M.L,(1977) : **Psychologic charecterisation of elite distonce runner in P.M** :evy ED, New York academy of sciences.
86. Nezu Arthur (1986): **Negative life Stress and anxiety: problem solving as a moderator variable**, psychological reports, vol 58, FEB
87. Norbert Sillamy (1999): **Dictionnaire de psychologie**, Larousse, Paris.
88. Patrick Lemaire (1999)**: Psychologie cognitive**, De boeck Université, Paris.
89. Robertson, S. Tsn, (2001): **Problem solving. Ltd, Psychology press**, first publication, Canada.

3- مواقع الأنترنت:

- https://ar.wikipedia.org/wiki.
- http://www.almaany.com/ar/dict/.
- ww.arbnet.ws/vb/archive/index. **التعلم و الانتباه**

الـمـلاحـــــــق

استبيان الانتباه المقدم للمحكمين

الصورة الاولية:

الأستاذ الفاضل الدكتور...../المحترم.

تحية طبية:

تقديراً واعتزازاً لخبرتكم العلمية والعملية والتي ستكون دعماً لموضوع رسالة الماستر الموسومة بعنوان(محددات الانتباه وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط).

وذلك في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه حيث يقوم الباحث بإعداد استبيان الانتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ويتكون الاستبيان من (**28**) بنداً في صورته المبدئية.

يرجى إبداء رأيكم وملاحظاتكم حول الفقرات وبيان التعديلات اللازمة لكل فقرة إن أمكن.

هذا ولكم منا جزيل الشكر والاحترام والتقدير.

استبيان الانتباه – إعداد الباحث –

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل التحصيلي: ..... /20

مستوى السنة الرابعة متوسط.

– تعليمة –

أبنائي التلاميذ:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدني أن أضع بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد مدى انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (x) أمام التقدير الذي تراه مناسباً لك.

حاول إعطاء اجابة على كل العبارات، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الاجابة الصحيحة هي التي تعبر حقيقة عما تفعله.

شكراً على حسن تعاونك

الاستبيان في صورته الأولية:

الرقم	استبيان الانتباه الفقرات	الفقرة الغير صالحة	التعديل	دائما	أحيانا	أبداً
	بعد المحددات الداخلية					
01	كلما زاد حبي للمادة زاد مستوى انتباهي.					
02	الهدوء داخل القسم يقوي انتباهي.					
03	تشجيعات أساتذتي لي تجعلني أكثر انتباها					
04	المنافسة داخل القسم تجعلني اكثر انتباها.					
05	كلما كان محتوى الدرس مشوقاً زاد انتباهي.					
06	راحتي الجسدية تنشط انتباهي.					
07	تحضيري المسبق للدرس يسهل انتباهي.					
08	اختياري لمكان جلوسي يزيد من قوة انتباهي.					
09	حرصي على مستقبلي الدراسي يجعلني اكثر انتباهاً.					
10	المواضيع ذات الصلة بالواقع تزيد من انتباهي.					
11	تحفيز والدي لي يقوي انتباهي.					
12	راحتي النفسية تساعدني على الانتباه اكثر.					
13	يزيد انتباهي كلما كلفني الاستاذ بمهمة.					

14	حبي للتعلم يجعلني أكثر انتباها.						
	بعد المحددات الخارجية						
15	المواضيع المألوفة تسهل انتباهي اكثر.						
16	تجذب انتباهي العناوين ذات الاحجام الكبيرة.						
17	وضوح صوت الاستاذ يشد انتباهي.						
18	تباين الالوان أثناء عرض المواضيع يجذب انتباهي.						
19	استعمال الوسائل التعليمية يزيد من انتباهي.						
20	يشد انتباهي كل ما هو جديد في الحصة.						
21	كلما كانت مراحل الدرس منظمة زاد انتباهي.						
22	استخدام الصور في الدرس يجذب انتباهي.						
23	تشد انتباهي المواضيع الماثلة امامي مباشرة.						
24	المواضيع المفاجئة تشد انتباهي.						
25	استخدام الاستاذ لطريقة مبتكرة يشد انتباهي.						
26	الضوضاء في الخارج تؤثرعلى انتباهي						
27	درجة الحرارة داخل القسم تشعرني بالخمول وعدم الانتباه.						
28	كثرة التلاميذ داخل القسم تقلل من انتباهي.						

قائمة بأسماء المحكمين لاستبيان الانتباه

الرقم	أسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
01	ملياني عبد الكريم	ماجستير	عمار ثليجي الاغواط
02	بعلي مصطفى	أستاذ محاضر	محمد بوضياف المسيلة
03	قرساس حسين	ماجستير	محمد بوضياف المسيلة
04	حريزي بوجمعة	طالب دكتوراه سنة اولى	محمد بوضياف المسيلة
05	عمرون سليم	ماجستير	من جامعة تيزي وزو
06	بركات عبد الحق	أستاذ محاضر	محمد بوضياف المسيلة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

البيانات الشخصيـــــــة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل التحصيلي:(معدل الانتقال من السنة الثالثة) ...... /20

مستوى السنة الرابعة متوسط.

– تعليمة –

أبنائي التلاميذ:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدني أن أضع بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد مدى انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (x) أمام التقدير الذي تراه مناسباً لك.

حاول إعطاء اجابة على كل العبارات، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الاجابة الصحيحة هي التي تعبر حقيقة عما تفعله أنت.

شكراً على حسن تعاونك

استبيان محددات الانتباه – إعداد الباحث –

الرقم	العبـــــــــــــارات	دائماً	أحياناً	أبداً
01	كلما زاد حبي للمادة زاد مستوى انتباهي.			
02	الهدوء داخل القسم يقوي انتباهي.			
03	تشجيعات أساتذتي لي تجعلني أكثر انتباها			
04	المنافسة داخل القسم تجعلني اكثر انتباها.			
05	كلما كان محتوى الدرس مشوقاً زاد انتباهي.			
06	راحتي الجسدية تنشط انتباهي.			
07	تحضيري المسبق للدرس يسهل انتباهي.			
08	اختياري لمكان جلوسي يزيد من قوة انتباهي.			
09	حرصي على مستقبلي الدراسي يجعلني اكثر انتباهاً.			
10	المواضيع ذات الصلة بالواقع تزيد من انتباهي.			
11	تحفيز والدي لي يقوي انتباهي.			
12	راحتي النفسية تساعدني على الانتباه اكثر.			
13	يزيد انتباهي كلما كلفني الاستاذ بمهمة.			
14	حبي للتعلم يجعلني أكثر انتباها.			
15	المواضيع المألوفة تسهل انتباهي اكثر.			
16	تجذب انتباهي العناوين ذات الاحجام الكبيرة.			
17	وضوح صوت الاستاذ يشد انتباهي.			
18	تباين الالوان أثناء عرض المواضيع يجذب انتباهي.			
19	استعمال الوسائل التعليمية يزيد من انتباهي.			
20	يشد انتباهي كل ما هو جديد في الحصة.			
21	كلما كانت مراحل الدرس منظمة زاد انتباهي.			
22	استخدام الصور في الدرس يجذب انتباهي.			

23	تشد انتباهي المواضيع الماثلة امامي مباشرة.			
24	المواضيع المفاجئة تشد انتباهي.			
25	استخدام الاستاذ لطريقة مبتكرة يشد انتباهي.			

مقياس مهارة حل المشكلات

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
01	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.			
02	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.			
03	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.			
04	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.			
05	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.			
06	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.			
07	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.			
08	احصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه.			
09	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.			
10	استخدم أسلوبا منظماً في مواجهة المشكلات.			
11	عندما أحس بوجود مشكلة فان أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.			
12	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة.			
13	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.			
14	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.			
15	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.			
16	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.			
17	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.			

18	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها			
19	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير			
20	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.			
21	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك			
22	احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.			
23	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة.			
24	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد.			
25	اصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.			
26	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.			
27	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها.			
28	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.			
29	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد إن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.			
30	ينتابني شعور بالبأس إذا واجهتني أي مشكلة.			
31	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين أبدا.			
32	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.			
33	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الاكثر احتمالا للنجاح.			
34	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي تقييم الحلول التي أتوصل إليها.			

مشكور على الإجابة

تـــمـت

بـــحـمـد

اللّه