فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لذوي أسلوب التروي والاندفاع

قدمت من قبل:

آمال علي مكائيل محمد

تحت إشراف:

أ.د: عبدالكريم اجويلي عبدالعالي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية وعلم النفس

جامعة بنغازي

كلية الآداب

أكتوبر 2017

Copyright © 2017. All rights reserved, no part of this thesis may be reproduced in any form, electronic or mechanical, including photocopy, recording scanning, or any information, without the permission in writhing from the author or the directorate of graduate studies and training of Benghazi university.

حقوق الطبع 2017 محفوظة. لا يسمح أخذ أي معلومة من أي جزء من هذه الرسالة على هيئة نسخة الكترونية أو ميكانيكية بطريقة التصوير أو التسجيل أو المسح من دون الحصول على إذن كتابي من المؤلف أو إدارة الدراسات العليا والتدريب جامعة بنغازي.

جامعة بنغازي
إدارة الدراسات العليا
كلية الآداب
قسم التربية وعلم النفس

فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لذوي أسلوب التروي والاندفاع

إعداد / آمال علي مكائيل محمد

لجنة الإشراف والمناقشة

أ.د عبدالكريم اجويلي عبدالعالي	مشرفا رئيسياً	التوقيع.....
د. محمد ميلود ابو عروش	ممتحناً داخلياً	التوقيع.....
د.فتحي عوض قعير	ممتحناً خارجياً	التوقيع.....

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية وعلم النفس بكلية الآداب/ جامعة بنغازي بتاريخ 26 محرم 1439 هـ الموافق 16 اكتوبر 2017م

د. محمود محمد المهدي	**أ.د محمد صالح بوعمود**
وكيل كلية الآداب	مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب بالجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿... وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء ، الآية 85

الإهداء

إلى روح أبي الطاهـــــــــرة رحمة الله عليه . . . وأمي الحبيبة أطـــــال الله في عمـــرها

إلي من رافقني في رحلتي هذه . . . وشاركني هموم البحث . . . وكان عضدي وسندي في مشـــواري . . . زوجي الغالي وأبنائي الأعزاء وأخوتي وأخواتي .

إلي جميع أساتذتي وصديقاتي وكل من ساعدني جزاهم الله خيرا . . . أهدي ثمرة جهدي المتواضـــــع . . .

الباحثة

شكر وتقدير

اسجد لله العلي القدير أن من علي ووفقني في هذا العمل إلى حين إخراجه في صورته النهائية فله كامل الشكر وعظيم الامتنان.

وحري بي أن أتوجه بشكري وعرفاني بعد الله عز وجل لمن أنار درب البحث بتوجيهاته العلمية القيمة وآرائه السديدة وتواضعه الفذ أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الكريم الجويلي.

كما أتوجه بشكري للدكتور يوسف القماطي الذي تفضل بمعالجة بيانات هذه الدراسة إحصائيا.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر للأستاذة فتحية العود علي المساعدة في التطبيق العملي.

والشكر موصول لكل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد ولم يتسع المقام لذكر أسماءهم.

فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وعلي سيدنا محمد أفضل الصلاة وأزكي التسليم.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
حقوق الطبع ----------	ب
قرار لجنة المناقشة ----------	ج
الآية القرآنية ----------	د
الإهداء ----------	هـ
الشكر والتقدير ----------	و
المحتويات ----------	ز
قائمة الجداول والأشكال ----------	ي
الملخص ----------	م

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1	مقدمة ----------	2
2.1	مشكلة الدراسة ----------	8
3.1	أهمية الدراسة ----------	9
4.1	أهداف الدراسة ----------	10
5.1	فروض الدراسة ----------	10
6.1	حدود ونطاق الدراسة ----------	12
7.1	مصطلحات الدراسة ----------	14

الفصل الثاني: الخلفية النظرية

1.2	المقدمة ----------	17
2.2	طريقة حل المشكلات ----------	19
1.2.2	معنى المشكلة في التدريس ----------	21
2.2.2	طريقة حل المشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية ----	21
3.2.2	طريقة حل المشكلات في تعليم الكبار----------	22
4.2.2	الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات ----------	23
5.2.2	نظريات حل المشكلة ----------	24
6.2.2	المتغيرات المؤثرة في حل المشكلة ----------	26
7.2.2	إستراتيجية تنظيم تعلم حل المشكلات----------	27
8.2.2	شروط توظيف حل المشكلات في التدريس----------	28

	الموضـــــوع	الصفحة
9.2.2	أنواع المشكلات ----------	29
10.2.2	خطوات طريقة حل المشكلات ----------	31
11.2.2	خصائص طريقة حل المشكلات----------	32
12.2.2	عناصر حل المشكلات ----------	32
13.2.2	طبيعة عملية حل المشكلات ----------	35
14.2.2	مزايا وعيوب طريقة حل المشكلات ----------	36
15.2.2 -	التعليم المستند إلى حل المشكلات ----------	37
16.2.2 -	مكونات التعليم المعتمد على حل المشكلات ----------	38
17.2.2	التفكير ومهارات حل المشكلة ----------	39
18.2.2 -	الممارسات التي تعيق التفكير العلمي في حل المشكلات -----	41
19.2.2	النماذج العامة في حل المشكلات ----------	41
20.2.2	خطوات جون ديوي في حل المشكلات ----------	42
3.2	التحصيل الدراسي ----------	44
1.3.2	معنى التحصيل ----------	45
2.3.2	مفهوم التحصيل الدراسي ----------	45
3.3.2	الدافع إلى التحصيل ----------	47
4.3.2	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ----------	48
5.3.2	التحصيل والاستعدادات العقلية ----------	51
4.2	الأسلوب المعرفي (الاندفاع والتروي) ----------	53
1.4.2	مفهوم التعليم الأساسي ----------	53
2.4.2	طبيعة الأساليب المعرفية ----------	55
3.4.2	مكونات الأسلوب المعرفي----------	56
4.4.2	خصائص الأساليب المعرفية ----------	56
5.4.2	تصنيف الأساليب المعرفية ----------	57
6.4.2	الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي ----------	61
7.4.2	مفهوم أسلوب الاندفاع/ التروي ----------	63
8.4.2	خصائص أسلوب الاندفاع/ التروي ----------	65
9.4.2	قياس أسلوب الاندفاع/ التروي ----------	71
10.4.2	علاقة أسلوب الاندفاع/ التروي بحل المشكلة ----------	72
11.4.2	علاقة أسلوب الاندفاع/ التروي بالتحصيل الدراسي -------	73

	الموضـــــوع	الصفحة

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

1.3	المقدمة ----------	75
2.3	الدراسات التي تناولت الاندفاع/ التروي وحل المشكلات ----	75
3.3	الدراسة التي تناولت الاندفاع/ التروي وحل المشكلات والتحصيل	77
4.3	دراسات تناولت حل المشكلات والتحصيل ----------	78
5.3	التعليق على الدراسات السابقة ----------	80

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

1.4	المقدمة ----------	83
2.4	منهج الدراسة ----------	83
3.4	مجتمع الدراسة ----------	84
4.4	عينة الدراسة ----------	84
5.4	أدوات الدراسة ----------	86
6.4	أساليب المعالجة الاحصائية ----------	106

الفصل الخامس: عرض نتائج ومناقشتها

1.5	المقدمة ----------	109
2.5	عرض النتائج ومناقشتها----------	109
3.5	توصيات الدراسة ----------	128
4.5	البحوث المقترحة ----------	129
	قائمة المراجع----------	130
	الملاحق ----------	140
	الملخص "الإنجليزية" ----------	203

قائمة الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.2) يبين بنية التعلم القائم على المشكلات ----------	39
جدول (2.2) يبين خصائص المندفعين والمتروين ----------	70
جدول (1.4) يبين المبحوثين في مجتمع الدراسة ----------	84
جدول (2.4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المجموعة---	85
جدول (3.4) يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية ----------	88
جدول (4.4) يوضح قيم معاملات الارتباط بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والدرجة الكلية لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة ----------	92
جدول (5.4) يوضح المعاملات الثبات بالنسبة لمقياس الفرماوي الجزء الأول--	93
جدول (6.4) يوضح معاملات الثبات بالنسبة لمقياس الفرماوي الجزء الثاني	94
جدول (7.4) يوضح النسبة المئوية لكل موضوع من موضوعات الوحدة وفق الساعات المحددة لتدريس كل موضوع----------	98
جدول (8.4) يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي----------	99
جدول (9.4) يوضح معامل السهولة والصعوبة لاختبار الإحصاء للسؤال الأول-----	103
جدول (10.4) يوضح معامل السهولة والصعوبة لاختبار السؤال الثاني --	104
جدول (11.4) يوضح معامل السهولة والصعوبة لاختبار الإحصاء للسؤال الثالث --	104
جدول (12.4) يوضح معامل التميز لاختبار الإحصـــاء ----------	105
جدول (1.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ----------	110
جدول (2.5) يوضح الاختبار القبلي (t) للعينات المستقلة (درجات القبلي)--	111
جدول (3.5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين والمندفعين في الاختبار البعدي ----------	111
جدول (4.5) يوضح نتائج اختبار(t) للعينات المستقلة (درجات البعدي) ---	112
جدول (5.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين في القياسين القبلي والبعدي----------	113
جدول (6.5) يوضح نتائج اختبار القبلـــــي (t) لعينة مزدوجـــة (العينة= المترويين)---------- ----------	115
جدول (7.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ----------	116
جدول (8.5) يوضح نتائج اختبار (t) لعينة مزدوجـــة (العينة=المترويين)	118

عنوان الجدول		الصفحة
جدول (9.5) يوضح المقارنة في القياس البعدي للمترويـــــين والمندفعين حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ----------		119
جدول (10.5) يوضح العلاقة بين زمن الاستجابة ونسبة الأخطاء---------		120
جدول (11.5) يبين زمن الاستجابة لدرجات الطلبة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري --		121
جدول (12.5) يبين عدد الأخطاء لدرجات الطلبة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري-----		122
جدول (13.5) يبين زمن الاستجابة للطلبة المتروبين حســــــب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ----------		124
جدول (14.5) يبين عد الأخطاء للطلبة المتروبين حسب المتويط والانحراف المعياري ----------		125
جدول (15.5) يبين زمن الاستجابة للطلبة المندفعين ----------		126

قائمة الأشكال

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.5) يبين متوسط التحصيل القبلي للطلبة المندفعين والمترويين --	110
جدول (2.5) يبين متوسط التحصيل البعدي للطلبة المندفعين والمترويين --	112
جدول (3.5) يبين متوسط التحصيل القبلي والبعدي للطلبة المترويين -----	114
جدول (4.5) يبين متوسط التحصيل القبلي والبعدي للطلبة المندفعين ------	117

فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لذوي أسلوب التروي والاندفاع

قدمت من قبل:
آمال علي مكائيل محمد

تحت إشراف:
أ.د عبدالكريم اجويلي عبدالعالي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات وقياس أثرها في التحصيل الدراسي لدي المندفعين والمتروبين.

تكونت العينة من (40) طالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبيتين (مجموعة المندفعين ومجموعة المتروبين) من طالبات السنة الأولى بكلية الآداب بجامعة بنغازي بقسم علم النفس للعام الجامعي (2015-2016) للفصل الدراسي الثاني. تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان تعريب الفرماوي (1985) لقياس أسلوب الاندفاع /التروي وتصنيف أفراد العينة إلى اندفاعيين ومتروبين وطبقت إستراتيجية حل المشكلات على المجموعتين التجريبيتين وطبق اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة على المجموعتين كقياس قبلي وقياس بعدي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المندفعين ومتوسط درجات الطلبة االمتروبين في التطبيق القبلي.

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي لدي مجموعة المندفعين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المتروبين (المزدوجة) في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

كذلك أظهرت النتائج عند مقارنة بين نتائج المجموعتين أن مجموعة المتروبين تحصلوا على نتائج أفضل من مجموعة المندفعين بعد تطبيق الإستراتيجية وان هذه الإستراتيجية كانت أكثر نفعا للمتروبين.

وأظهرت النتائج المتعلقة بطبيعة الاستجابات حسب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء بالنسبة للمندفعين والمتروبين بأنه كلما زاد زمن الاستجابة قلت الأخطاء بالنسبة للمتروبين وكلما قل زمن الاستجابة زادت الأخطاء بالنسبة للمندفعين.

الفصل الأول

المدخل العام للدراسة

1.1. المقدمة

2.1. مشكلة الدراسة

3.1. أهمية الدراسة

4.1. أهداف الدراسة

5.1. فروض الدراسة

6.1. حدود الدراسة

7.1. مصطلحات الدراسة

1.1 المقدمة :

شهدت السنوات الأخيرة في مختلف أنحاء العالم تطوراً ملحوظاً في ميدان التدريس بشكل عام فلم يعد الاهتمام بالمعلومات وحفظها هو الهدف بل أصبحت الغاية هي تعليم الطالب كيفية التعلم والتفكير العلمي السليم وإتاحة الفرصة ليتعلم كيف يتعامل مع الآخرين وتقوية الروابط بينه وبين غيره من أقرانه مما يؤدي إلى اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية والتعليمية الإيجابية ، وهذا ما دعي المهتمون بالتربية والتعليم أن يؤكدوا على أنه لكي تحقق عمليات التعليم والتعلم أهدافها يجب أن يتخلص المعلم من الأسلوب التقليدي في التعلم (الحفظ/ التلقين) والتركيز على نشاط الطلاب وإجاباتهم ومشاركتهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه **(بهجت، 2006)**.

فالحياة بطبيعتها تُحتم وجود الصعوبات التي تواجه الإنسان وبقدر نجاح الإنسان، بقدر إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه من المشكلات ما هو ظاهر جلي ومنها ما هو خفي مترتب على مشكلات أخرى تتدرج في صعوبتها ، وحيث أن الحياة توجب على الأفراد مواجهة الصعاب صار من الطبيعي أن يكون هناك أسلوب ناجح لمواجهتها. وإن هذا الأسلوب يجعله يتعامل مع المشكلة بكيفية تُساعد على إيجاد الحل المنطقي والعملي لها، وهذا الأسلوب هو أسلوب حل المشكلات أو طريقة التفكير العلمي السليم .

وفي التعليم يمكن أن تستدم هذه الطريقة لأنها تُلائم الكثير من الموضوعات الدراسية ولأنها من جانب آخر تعود المتعلم على استخدام الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات والتغلب عليها **(أحمد ومقروم والعافية، 1990)**.

وتعتبر طريقة حل المشكلات من الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي برز الاهتمام بها في بداية القرن العشرين من خلال أعمال عديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر، ثم

تواصل الاهتمام بهذا الموضوع إذ أصبح يُشكل جانباً رئيسياً من المهمات التي يتعرض لها الطلبة إذ أصبح تطور مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس ويرى جانيه إن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها في حل المشكلات .

وفي حين يرى أوزوبل أن حل المشكلات هو بحد ذاته عملية تعرف استكشافي ذي معنى أي أن للمتعلم دوراً إيجابياً في تحقيقها فهو لا يتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهداً فكرياً لإنجازه والجدير بالذكر أن تعلم حل المشكلات تحتل الترتيب الأول ضمن مستويات التعلم وفق تصور بياجيه إذ يكشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تعلمها سابقاً يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل في موقف جديد **(الزغول وآخرون، 2003)**.

ولقد تطرق العديد من العلماء والباحثين لهذه الإستراتيجية منهم جون ديوي الذي يرى إن التربية يجب أن تعكس المجتمع الأكبر وحجرات الدراسة يجب أن تكون مختبرات حل مشكلات واقعية ، وقد اهتم جون ديوي بالمشروعات الموجهة لحل المشكلة واستمر كلباترك على النهج نفسه في أن التعليم في المدرسة ينبغي أن يكون غرضياً أكثر منه مجرداً .

وأكد بياجيه أن المتعلمين في أي عمر يندمجون اندماجاً نشطاً في عملية اكتساب المعلومات وإثراء معرفتهم .

ويرى فيجوتسكي إن العقل ينمو في مواجهة الأفراد والخبرات جديدة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات ومن محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد بالمعرفة الجديدة السابقة ويبنون ويشكلون معنى جديد ، أما برونر قام هو وزملاؤه بالدعم النظري لما عرف للتعلم بالاكتشاف وهو نموذج للتدريس .

وأكد أهمية مساعدة التلاميذ لفهم بنية المادة الدراسية وأفكارها المتاحة أو الأساسية أي الحاجة إلى الاندماج النشط في عملية التعلم **(أبورباش، 2007)**.

وبالتالي يمكننا القول إن استخدام طريقة حل المشكلات لها نواحيها الإيجابية في تعميق التدريس لدى الطالب وكذلك اكتساب المعلومات التي يبقى أثرها أكثر من إعطائهم بالطريقة التقليدية (التلقين/ الإلقاء) وبالتالي فإن تحصيلهم سيكون أفضل في المادة التي يدرسونها كذلك يمكننا القول إن الفروق في طريقة تفضيل الحلول لبعض المشكلات التي تتميز باحتوائها على مواقف غامضة فبعض الأفراد يفضلون الترتيب والتأمل في اختيار الحل الصحيح ويطلق عليهم المترويين وهؤلاء الأفراد يرتكبون أقل عدد من الأخطاء بينما هناك البعض الآخر من الأفراد يفضلون بدائل كثيرة كفروض أو أسس لحل المواقف والمشكلات التي تصادفهم ويطلق عليهم المندفعين وهؤلاء الأفراد يرتكبون عدد من الأخطاء في أقل وقت ممكن، وبالتالي فإن من مواقف حل المشكلات نجد أسلوب الاندفاع/ التروي يبدو متضمنا في تقسيم فروض الحل فعندما يواجه الفرد حالة من عدم التأكد في الاستجابة فإن الفرد المندفع لم يحظى بأي مميزات بسبب سرعة إصدار الفرض الذي تم اختياره بدون تقييم ، وبالتالي يميل الفرد المندفع أن يكون مخطئاً في مثل هذه المواقف التي تتميز بالشك وعدم اليقين، أما الفرد المتروي فإنه يأخذ بعين الاعتبار جميع فروض الحل ويأخذ زمناً طويلاً لإصدار الاستجابة التي غالباً ما تكون صحيحة وعلى ذلك فإن هذا الأسلوب المعرفي يشير إلى الفروق بين الأفراد في تناول البدائل والتحقق من صحتها **(الخولي، 2002)**.

وفي ضوء ذلك لقد أجريت عدة دراسات منها فقد تناول **الصراف (1986)** دراسة الأسلوب التأملي الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت ؛ وقد

أجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات التخصصات المختلفة ومن سنوات دراسية مختلفة بلغت 98 طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التي تقول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التأمليين ومجموعة الاندفاعيين .

وتشير النتائج إلى أن التأمليين استغرقوا وقتاً أكثر من الاندفاعيين ، كما أن عدد أخطاء التأمليين كانت أقل من الاندفاعيين في حل بنود اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (mfft) الذي وضعه **كيجان (1964) kegan**.

ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التأمليين في زمن الاستجابة في اختبار حل المشكلات فقد تبين أن التأمليين استغرقوا وقتاً أطول من الاندفاعيين، كما أن عدد الأخطاء في هذا الاختبار كانت أقل لدى التأمليين مما كانت لدى الاندفاعيين .

فهناك دراسات سابقة أجنبية تناولت نفس المشكلة فقد تبين في الدراسة التي أجراها **هيكل وآخرون (1981)** عند المقارنة بين مستويين من النجاح في مجال حل المشكلات المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) إن الأفراد الذين يتصفون بالاندفاعيين يؤدون أعمالاً مختلفة أسرع من الأفراد الذين يتصفون بالتأمليين إلا أنهم في المقابل يخطئون أكثر من زملائهم التأمليين .

واهتمت دراسة **ماك كيني (1975)** بالكشف عن الاستراتيجيات المختلفة في مجال حل المشكلات في علاقتها بهذا الأسلوب المعرفي، تبين إن الأفراد التأمليين يواجهون مشكلة معينة يميلون إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة هذه المشكلات من الأفراد الاندفاعيين بالإضافة إلى أن التأمليين يكثرون من التساؤلات حول طبيعة المشكلة وينظمون أفكارهم بصورة

أفضل من الاندفاعيين الذين غالباً ما يلجأون إلى إتباع أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات **(الشرقاوي، 1995)** .

وقد اتسع نطاق البحث في مجال الأساليب المعرفية باعتبارها أبعاداً مهمة لاكتساب المعرفة، فالأسلوب المعرفي يلعب دوراً مهماً في مجال التعلم المدرسي لذا فقد استخدم كمحك لتفسير الفروق في التحصيل الدراسي وتحليلها لدى التلاميذ على إتلاف مراحلهم التعليمية.

وقد اهتمت دراسة **الصراف (1987)** بدراسة علاقة الأسلوب التأملي الاندفاعي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، تهدف إلى التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي التأمل– الاندفاع على عينة من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية بالكويت بلغت 104 من التلاميذ والتلميذات ومعرفة العلاقة بين هذا الأسلوب المعرفي ومستوى التحصيل في اللغة العربية والحساب، وما إذا كان هناك تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي :

بالنسبة للأسلوب المعرفي التأمل والاندفاع تبين بالنسبة لزمن الاستجابة إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التأمليين والاندفاعيين ، وتشير إلى التأمليين ذكورا أو إناثا يستغرقوا وقتا أطول في حل المشكلات التي تحتوي عليها اختبار مناظرة الأشكال المألوفة .

وبالنسبة لعدد الأخطاء وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الاندفاعيين والتأمليين فتشير إلى أن الأطفال الاندفاعيين ارتكبوا أخطاء أكثر من الأطفال التأمليين في حل المشكلات التي تحتوي عليها الاختبار المستخدم، وقد تبين بالنسبة للتحصيل الدراسي في الحساب إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس ومتغير الأسلوب المعرفي، كما إن

درجات الأطفال التأمليين كانت أعلى من درجات الأطفال الاندفاعيين من الجنسين (**الشرقاوي ، 1995**).

وهناك دراسات أرى في هذا المجال تشير إلى العلاقة الوثيقة بين التحصيل الدراسي وأسلوب التأمل والاندفاع ، فقد أكد **kagan (1995)** إن الأطفال الاندفاعيين كان أداهم يقل بشكل ملحوظ عن أداء الأطفال التأمليين في مجال القراءة البصرية، كما أن انتباه الأطفال الاندفاعيين في المدرسة داخل الفصل الدراسي كان أقل من رفاقهم الأطفال التأمليين ، كما أن تركيز الأطفال التأمليين في المواقف التعليمية المختلفة بالإضافة إلى استجابة الأطفال التأمليين تتصف بغزارة الاهتمام بدقائق الأمور وارتكاب أخطاء قليلة في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار حكيم وصائب.

كذلك اكتشف **hallahan (1973)** إن التلاميذ الذين ينفض تحصيلهم الدراسي هم أكثر اندفاعية من التلاميذ المتوسطي التحصيل، ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تجريبية لمعرفة فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لذوي اسلوبي (التروي/ الاندفاع).

2.1. مشكلة الدراسة:

في عصرنا هذا نحن بحاجة إلى معلم من نوع جديد يكون قادراً على أن يطرح مشكلات وأن يسأل أسئلة ، وأن ييسر البحث والاستقصاء والحوار، إن هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف المشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء.

وبالتالي فإن التعليم القائم على طريقة حل المشكلات على العكس تماما من الطريقة التقليدية القائمة على التركيز والحفظ والتلقين والتي تظهر العديد من المشكلات الأكاديمية ومنها التحصيل الدراسي.

ومن هنا فإن استخدام هذه الإستراتيجية (حل المشكلات) تظهر من خلال عرض الأسئلة وطرح الحلول وتحليلها ووضع الفروض والقيام بالتنبؤات من أجل جمع المعلومات واستنباط النتائج ومعرفة الطلاب المترويين والمندفعين في استجاباتهم لهذه الأسئلة.

لذلك ستقوم الباحثة بدراسة هذه الإستراتيجية وفاعليتها في التحصيل الدراسي لذوي أسلوب (الاندفاع/ التروي) بالتطبيق التجريبي لها ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي :

" **ما فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات علي التحصيل الدراسي**

لذوي أسلوب (الاندفاع/ التروي)؟ "

3.1. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث الحالي في الآتي :

1. تنبثق أهمية الدراسة إلى أن طريقة ا لتعلم القائم على حل المشكلات يساعد الطلاب على الأداء في مواقف الحياة الحقيقية ويتعلموا أدوار الراشدين الهامة.

2. تقدم هذه الدراسة إستراتيجية للتدريس يمكن الاستفادة منها في جميع المواد وفي إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية.

3. تقدم تطبيق إستراتيجية حل المشكلات أسلوباً تعليمياً يعمل على مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً ويتعلم التلاميذ القيام بهذه الأعمال على نحو مستقل في الحياة اللاحقة نتيجة إرشاد المدرسين لهم وتشجيعهم وبالتالي زيادة التحصيل.

4. قد يساعد التطبيق التجريبي لهذه الإستراتيجية في تقديم معطيات تساعد مستقبلا في تطبيقها لمراحل تدريسية أخرى.

5. تعتبر هذه الدراسة جديدة في مجتمعنا ولم يسبق لها التطبيق على حد علم الباحثة.

6. كون هذه الإستراتيجية (حل المشكلات) تنمي التفكير لدى الطلاب وبالتالي وكما أظهرت نتائج البحوث إن فهم الموضوع بهذه الإستراتيجية يزداد ويولد لديهم متعة القدوم إلى الغرفة الدراسية وإتمام واجباتهم في موعدها المحدد .

7. تعتبر هذه الدراسة إضافة نظرية تطبيقية لما هو موجود في البيئة المحلية.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

– التعرف على فاعلية التعلم بطريقة حل المشكلات في زيادة ورفع التحصيل الدراسي لذوي أسلوب التروي والاندفاع.

– الكشف عن الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبيتين (المتروبين / المندفعين) في التحصيل الدراسي في التطبيق القبلي.

– الكشف عن التأثير الإيجابي لاستراتيجيه حل المشكلات لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيلهم الدراسي في التطبيق البعدي.

5.1. فروض الدراسة:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المتروبين ومتوسط درجات الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي.

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المتروبين ومتوسط درجات الطلبة المندفعين في درجات الاختبار البعدي.

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدي مجموعة المتروبين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

4–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدي مجموعة المندفعين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

5- ليس هناك اختلاف في نسبة الأخطاء بين المجموعتين (المترويين والمندفعين) باختلاف زمن الاستجابات وينبثق من هذا الفرض التساؤلات الآتية :

أ- هل توجد استجابات لأسلوب الاندفاع/التروي علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشري زمن الاستجابة وعدد الأخطاء ؟

ب- هل توجد استجابات علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشري زمن الاستجابة وعدد الأخطاء لي مجموعة المترويين ؟

ج- هل توجد استجابات علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشر زمن الاستجابة وعدد الأخطاء لدي مجموعة المندفعين ؟

6.1. حدود الدراسة:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية :

- مادة الإحصاء التي تدرس لطلبة الفصل الدراسي في قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة بنغازي.
- اقتصر البحث الحالي علي تطبيق إستراتيجية حل المشكلات .
- اقتصر البحث علي قياس التحصيل الدراسي قبل وبعد دراستهم لمقرر الإحصاء باستراتيجيه حل المشكلات بعد تقسيمهم إلي مندفعين ومترويين .
- اقتصرت عينة البحث الحالي علي عينة عشوائية مكونة من (40)طالبة من طالبات قسم التربية وعلم النفس الفصل الدراسي الثاني حيث تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبيتين (مندفعين و مترويين).
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2015-2016) ولمدة (13)أسبوع
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث علي طالبات قسم التربية وعلم النفس الفصل الدراسي الثاني في جامعة بنغازي باستخدام إستراتيجية حل المشكلات موضوع البحث وذلك لمعرفة فاعليتها في التحصيل الدراسي للمترويين والمندفعين.
- **المتغير المستقل:** يتمثل المتغير المستقل في البحث الحالي في إستراتيجية طريقة حل المشكلات .

- **المتغيرات الوسيطة:** هي المتغيرات التي تم تثبيتها في البحث لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين وهما العمر الزمني والجنس والمستوي الاجتماعي للطالبات .

- **المتغير التصنيفي:** هو الأسلوب المعرفي المتمثل في المترويين والمندفعين.
- **المتغير التابع:** يتمثل المتغير التابع في التحصيل الدراسي لدي عينة طالبات الفصل الدراسي الثاني في مادة الإحصاء بقسم التربية وعلم النفس في جامعة بنغازي.

7.1. مصطلحات الدراسة:

1- **الفاعلية:** هو مستوي يبين مدي تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح **(إبراهيم، 2010)**.

2- **طريقة حل المشكلات:** هي إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام المتعلمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلي الحل ويطلق علي طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) **(سبر وحامل وأبوزيد ،2006)**.

التعريف الإجرائي: إنها الطريقة التي تستخدم مع المجموعتين التجريبيتين ويقتصر دور الأستاذ علي عرض الدرس وتحديد المهام المطلوبة من الطلبة .

3- **التحصيل الدراسي** : قد عرفه علام بأنه مستوي استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أوفي الاختبارات التحصيلية **(صالح، 2006)**.

التعريف الإجرائي: هو مقدار ما تحصله الطلبة في مادة الإحصاء الوصفي بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات ويتم تقديره بدرجات الاختبار الذي تم إعداده.

4- **اسلوب الاندفاع /التروي:** يعرفه **كوجان وكجان (1970)** أسلوب الاندفاع /التروي بأنه "يرتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في سرعة استجاباتهم للمواقف المختلفة ومدي دقتهم في اختبار البدائل التي يقدمونها كفروض أو أسس لحل المواقف أو المشاكل التي تصادفهم **(مسعود، 2013)**.

التعريـف الإجرائــي: يتحـدد أسـلوب الانـدفاع ا/التـروي بالـدرجات التـي يتحصـل عليهـا الأفـراد فـي اختبـار تـزاوج الإشـكال المألوفـة **للفرمـاوي (1985)** علـي مؤشـري زمـن الاسـتجابة وعـدد الأخطـاء فكلما قل زمن الاستجابة زاد عدد الأخطاء يطلق علي الفرد بأنه مندفع وكلما زاد زمن الاستجابة قل عدد الأخطاء يطلق علي الفرد بأنه متروي.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

1.2. المقدمة

2.2. طريقة حل المشكلات

3.2. التحصيل الدراسي

4.2. الأسلوب المعرفي

1.2 المقدمة:

تحتم طبيعة الحياة وجود الصعوبات التي تواجه الإنسان ، ويقدر نجاح الإنسان بقدر إيجاده حلولاً للمشكلات التي تعترضه، ومن هذه المشكلات ما هو ظاهر جلي ومنها ما هو خفي مترتب على مشكلات أخرى تتدرج في صعوبتها.

وحيث أن الحياة تتوجب على الأفراد مواجهة الصعاب، صار من الطبيعي أن يكون هنالك أسلوب ناجع لمواجهتها. وبالرغم من التعثر الذي يلاحظ في تعامل البشر مع المشكلات وحلولهم لها ، فإن هناك أسلوباً علمياً في حل المشكلات ، يتعامل مع المشكلة بكيفية تساعد على إيجاد الحل المنطقي والعملي ، هذا الأسلوب هو أسلوب "حل المشكلات " أو "طريقة التفكير العلمي السليم" **(أحمد وآخرون، 1990)**.

وفي التعليم يمكن أن تستخدم هذه الطريقة لأنها تلائم كثيراً من موضوعات الدراسة، ولأنها في جانب آخر تعوّد المتعلم على الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات والتغلب عليها، والمشكلة حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف– قد يكون مجرد سؤال – يجهلون الإجابة عليه ، ويرغبون في الإجابة الصحيحة . وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات مما يعني ضرورة إتباع طريقة المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات. وللمدرس دور هام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، والمرتبطة بالمادة الدراسية، وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها، أو الإجابة عليها، ذلك أنه بدون إحساس التلاميذ بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذه الطريقة في التدريس **(ريان، 1984)**.

وإن أسلوب حل المشكلات يتسق بدرجة كبيرة مع حركة الانتقال المتطور والإيجابي التي تنادي بوجوب بلوغ المتعلمين معايير عالية في التحصيل الدراسي ،إذ يعتمد هذا النوع من التدريس إلي تطوير قدرات الطلاب علي تكوين الفهم العميق للمادة الدراسية التي يتعلمونها ،كي يحققوا تقدما ونجاحا عاليا في مستوي التحصيل الدراسي في عالم غدا التسارع المعرفي والتكنولوجي إحدى سماته الأساسية ،ويركز هذا النوع من الأساليب علي تبني مهارات التفكير الاستدلالي، ووفقا لهذا الأسلوب يوظف المعلم مجموعة من الاستراتيجيات النشطة التي تجعل الطلبة متفاعلين مع بعضهم البعض إذ إن هذا النوع من الأساليب خلق أدوار جديدة للمعلم تتمثل في التسهيل والإرشاد وإتاحة فرص التحدي من خلال الخبرات التي يوفرها للمتعلمين من قبيل الكتب العلمية الحديثة والمواقع الإلكترونية علي الشبكة العالمية للإنترنت.

وإن الاهتمام العالمي بالتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية يعتبر شيء أساسي إذ إن الطلبة في هذا المستوي من التعليم الجامعي بحاجة إلي تملك المهارات الأساسية التي تسهم في تدريب الطلاب علي مواجهة المشكلات المنبثقة عن المنهاج الجامعي أو تلك المشكلات التي تفرض نفسها عليهم في واقع حياتهم العملية (نوفل ،2008).

كذلك أن الأسلوب التأملي والأسلوب الاندفاعي يلعبان دورا رئيسيا في عملية التحصيل الدراسي ويمكن هذا الأسلوب المعرفي أن يسهل أو يعرقل عملية التعلم والتحصيل.

وفي هذا الفصل تتناول الباحثة المفاهيم الأساسية المتعلقة بالدراسة، والتي تشتمل علي إستراتيجية حل المشكلات والتحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي).

2.2. طريقة حل المشكلات:

المشكلة بشكل عام معناها :هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلي التخلص منها وإلي الوصول إلي شعور بالارتياح ،ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة.

والمشكلة: "هي حالة يشعر فيها المتعلمين بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة" **(ريان ،1971)**.

وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوي الصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق علي طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) وبالتالي فإنها تقوم علي إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام المتعلمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلي الحل وعلي المدرس إرشاد وحث المتعلمين علي المشكلة عن طريق حث الطلاب علي القراءة الحرة والاطلاع علي مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك ،وأن يعين المتعلمين علي اختيار أو انتقاء المشكلة المناسبة وتحديدها وتوزيع المسئوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته كما أنه يقوم بتشجيع المتعلمين علي الاستمرار ويحفزهم على النشاط في حالة تهاونهم، وتهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم علي التفكير **(شبر وآخرون،2006)** .

ويري فوركانش وديزوريلا أن أسلوب حل المشكلات يشير إلي العمليات التي يستخدمها الأفراد لتحديد المشكلات، ثم تطوير واستخدام الحلول لتلك المشكلات، ويشتمل أسلوب حل المشكلات علي:

- الأبعاد المعرفية التي يحددها الأفراد
- الاكتشاف
- البحث عن حلول جديدة لمشكلات جديدة
- الأبعاد السلوكية التي يستخدمها الأفراد كاستراتيجيات تعلمها سابقا لحل المشكلات

(أبو رياش،2007)

ويعرف (الكلزة وآخرون،1995) بأن المشكلة موقف يتحدى الإنسان ولكنه لا يستطيع بأساليب السلوك المعروفة لديه أن يبلغ هذه الغاية فإذا كان الطريق لبلوغ هذه الغاية واضحا لم تعد هناك مشكلة أي أن المشكلة تمثل موقفا غامضا يمر به الفرد فيثير تفكيره ويدفعه للبحث أو الكشف عما به من غموض بهدف الوصول إلي اتجاه حل لهذا الموقف الغامض أو المشكلة.

وبالتالي فإن طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام التلاميذ أو الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة **(الأحمد ويوسف، 2005)**.

ويمكننا القول إن حل المشكلات هو سلوك موجه نحو هدف ما وإن استراتيجيات التفكير تمكن المتعلمين من البحث عن الجوانب المتعلقة بالمشكلات إذ إنها تتضمن توليد أفكار جديدة وتتطلب التأني في إصدار الأحكام، ويرى أن جميع أشكال السلوك التي تتصل بحل المشكلات هي ألوان يمكن تعليمها وتعلمها، وأن تعلم حل المشكلات يتوج ما خزنه المتعلم من معارف لفظية

مسبقة تتيح له أو يمكن أن تتيح له تفسير المشكلة وحلها ، لذلك عرف غانييه حل المشكلات "بأنه عملية يكتشف فيها المتعلم من خلالها كيف يدمج ما تعلمه من مبادئ سابقاً، بحيث يستطيع تطبيقها في حل مشكلة جديدة " **(الحصري و العنزي ، 2005)**.

1.2.2 معنى المشكلة في التدريس :

تعد طريقة المشكلات تطبيقاً لمنهج النشاط الذي يقوم على نقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم ، وعلى ضرورة قيام المتعلم بدور إيجابي في عملية التعلم ، وعلى جعل ما يدرسه المتعلم وثيق الصلة بحياته . وينتقد جون ديوي مؤسس النشاط ، الطرائق العرضية التي تقدم المعلومات كاملة إلى الطلاب ، وهو يرى أن طريقة هاربرت لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث (المرجع السابق).

2.2.2 طريقة حل المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية:

تعد الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد التعليمية في المدارس النظامية تعبيراً وتبديلاً وفقاً للتغيرات المعرفية والإنسانية، ولقد شهدت الدراسات الاجتماعية تنوعاً وتعدداً ، ودراسة وتمحيصاً كي تتناسب مع معطيات العصر ، ومع مستوى نمو التلاميذ وظروف مجتمعاتهم وتنوع مناهجهم التعليمية .

وكان لطرائق التدريس كذلك نصيب وافر من البحث والتجريب ، فتعددت أنواعها بتعدد الموضوعات التي تعلم في المدارس ، إلا إن نجاح أي منها في تحقيق الأغراض المقصودة ،

إنما يتوقف على عدة عوامل منها ما يتصل بالمتعلم ، ومنها ما يتصل بالمعلم ، ومنها ما يتصل بطبيعة الموضوع نفسه .

وإن الحديث عن طرائق التدريس المتنوعة إلى أنه ليس بالإمكان اعتماد طريقة معينة، واعتبارها رائعة مثالية في تدريس الدراسات الاجتماعية، ذلك أن المواقف التعليمية تتيح للمعلم الكفء أن يختار الطريقة الملائمة لتدريس موضوع معين، لتلاميذ صف معين، في بيئة معينة. وحيث أنه من واجب المعلم أن يعلم تلاميذه كيف يتعلمون المعرفة المتعلقة بالمجتمع. إضافة إلى تنمية مهاراتهم في التحليل، وضع القرار، والتفكير النقدي وما إلى ذلك، مما يساعدهم في بناء شخصية سوية، وبالتالي يمكن تدريس الدراسات الاجتماعية بواسطة طريقة حل المشكلات **(الطيطي، 2002)**.

3.2.2 طريقة حل المشكلات في تعليم الكبار :

المشكلة هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه به الشخص ، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال ، أو التصرف في الموقف بما لديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة ، فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يواجه من قبل ، أو عندما يجابه بموقف غير عادي لم يتعود مجابهته ، وليست لديه معلومات أو مهارات أو طرق وأساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة ، وعليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة في قالب جديد لم يكن موجوداً من قبل **(مذكور، 2007)**.

4.2.2 الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات :

ينبغي على المعلم الذي يرغب في تطبيق طريقة حل المشكلات في آية مادة دراسية، أن يراعي بدقة الأمور الآتية :

1. التجاوب مع أسئلة الطلبة.
2. الإدراك بأن بعض الأسئلة تحتاج إلى جهد فردي.
3. تشجيع الطلبة على تحدي أفكار بعضهم.
4. التوضيح للطلبة بأن البحث العلمي يشمل دائماً عملية التجربة والخطأ.
5. التركيز على البحث جنباً إلى جنب مع جوانب التعلم الأخرى العادية.
6. تشجيع الطلبة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
7. مساعدة الطلبة على إدراك أهمية تأجيل الحكم أو القرار ما أمكن، من أجل إتاحة الفرصة للمزيد من التفكير في المشكلة المطروحة.
8. التوضيح للطلبة بأنه ليست جميع المشكلات قابلة للحل المباشر والسريع، بل لابد من التدرج في حلها، مع فهم كل خطوة يتم السير فيها.
9. توفير الفرصة للطلبة لكي يمروا بخبرة تتعلق بإمكانية اختبار صدق الفرضيات أو عدم صدقها.
10. توفير الضمان الكافي لطرح الأفكار وتجريبها ثم إهمالها إذ ظهر ما هو أفضل منها.

11. إعطاء الوقت الكافي للطلبة كي يفكروا جيداً.

12. برهنة المعلم على الإخلاص في التفكير بحل المشكلة عن طريق المشاركة الفاعلة من جانبه .

13. طرح الاستفسار الآتي دائماً: " هل يسمح المنهج المدرسي الذي يتعامل معه بظهور مشكلات حقيقية بالنسبة للطلبة " .

14. ضرورة أن تتم خطوات حل المشكلة وأنشطتها المتنوعة ضمن مراحل منطقية تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بتطبيقها وتعميمها .

15. ضرورة التركيز على المشكلات ذات الأهمية البالغة بالنسبة للطلبة في حياتهم اليومية (سعادة ، 2003).

5.2.2 نظريات حل المشكلة :

أ- الاتجاه السلوكي:

فالمشكلة هي موقف غامض أو وجود صعوبة في فهم علا قات معينة بحاجة للتفسير تثير الفرد وتحفزه للعمل علي تفسيرها وحلها وهي بحد ذاتها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلي الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين يقوم علي ارتباط المثيرات والاستجابات فالفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة ويوظف ما لديه من معلومات ومفاهيم وعادات فكرية سبق أن تعلمها وهذا ما يسمي بجانب الخبرة عند السلوكيين.

فالنظرية السلوكية تركز علي التعميم عن طريق ارتباط سلسلة من المثيرات وبالتالي يتم التمييز والتعميم يؤدي إلي التعليم البسيط (عبد الهادي،2004) .

ب- اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب تنظير هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعا انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسبات الالكترونية وعملها. لذلك يحاولون لدي تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسوب وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لدي مواجهة مشكلة معينة **(نشواني، 1984)**.

ج- الاتجاه الجشتلطي :

تقوم هذه النظرية علي معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل وتري إن التفكير يرتكز علي التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد ومن ثم استبصار الموقف الكلي وخاصة عندما يواجه الفرد موقفا أو مشكلة.

ويعتبر كوهلر أحد منظري هذا الاتجاه الذي وضح ذلك من خلال تجربة تمثلت في وضع القرد في حالة جوع (مشكلة) وكان في أعلي القفص قطف موز فقام القرد بعدة محاولات خطأ.

بعد ذلك أخذ برهة من الوقت وكان في القفص عدة صناديق وبعدها قام بوضعها فوق بعضها حتى وصل إلي الموز.

إن العملية التي قام بها بحد ذاتها تعتبر بمثابة إدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل. إن هذا الاتجاه يؤكد علي إدراك العلاقات من خلال الاستبصار والفهم. إن التعلم في هذا الاتجاه يؤكد علي الإدراك الكلي للمشكلة والتركيز علي الأجزاء التي تؤدي إلي حل المشكلة. وعليه فإن النظرية الجشتالطية تركز علي معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي إلي حل المشكلة (عبد الهادي،2004) .

6.2.2 المتغيرات المؤثرة في حل المشكلة:

يقصد بالمتغيرات بأنه ظاهرة فيزيائية اجتماعية تقييميه تتأثر أو تؤثر بظواهر أخري فعلي سبيل المثال أثر القلق في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن. فالقلق يسمي متغيرا والتحصيل يطلق علي اسم متغير ولهذا يمكن تقسيم المتغيرات إلي قسمين :

متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة. حيث أن المتغير المستقل هو الذي يؤثر علي ظاهرة أخري بينما المتغير التابع هو الظاهر الذي يتأثر بظاهرة لأخرى.

فأي مشكلة دراسة أو أخري تتداخل فيها عدة متغيرات لها تأثير علي بعضها ولهذا نجد أن هناك عدة عوامل تؤثر في حل المشكلة منها :

أ- الاستعداد أو الوضع العقلي :

يقصد بالوضع العقلي بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ الذي يجعل الفرد يستجيب بطريقة

معينة فكريا أو ظاهريا أما التوقع فيعتبر جزءا من الوضع العقلي الذي يؤدي بالمتعلم إلي بالمتعلم إلي التوافق والانسجام مع العملية التعليمية. فالوضع العقلي يساعد في إمكانية حل المشكلات بسرعة.

ب-الدافعية :

للدافعية أثر كبير في التعلم وتشير الكثير من الدراسات إلي إن هناك علاقات وطيدة بين التعلم والدافعية إذ وجد أن الدافعية تؤدي إلي تفعيل التعلم داخل غرفة الفصل.

ج- الخبرة السابقة :

أن المجموعة الخبرات السابقة والقيم والاتجاهات يعطي التلميذ قدرة عالية علي حل المشكلات فمن خلال مجموعة الخبرات السابقة التي يمتلكها يكتشف العوامل الداخلية المؤثرة في المشكلة ،وعندما يواجه مشكلة معينة يأخذ بالتنقيب والبحث والاستفادة من خبراته السابقة المتراكمة لديه ويتعلم كيف يوجهها (نفس المرجع السابق).

7.2.2 إستراتيجية تنظيم تعلم حل المشكلات :

تعد مهارة مواجهة حل المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الإنسان العصري ، ويعد حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً وبخاصة في هذا العصر كثير المتغيرات ومتشابكها، والمشكلات التي تهمنا في هذا الصدد هي:

- المشكلات الشخصية الذاتية .
- المشكلات الاجتماعية العلائقية .
- المشكلات التعليمية التعلمية أو المشكلات المعرفية (**مرعي والحيلة، 2002**).

8.2.2. شروط توظيف حل المشكلات في التدريس :

ليست خطوات طريقة حل المشكلات في تدريس الاجتماعيات بسيطة في ممارستها وتصور مضامينها إلا إذا توفرت مجموعة شروط تساعد على أن يتعلم التلاميذ طريقة حل المشكلات وأبرز هذه الشروط:

1) أن يكون المعلم نفسه قادراً على توظيف طريقة حل المشكلات عارفاً المبادئ والأسس اللازمة لتوظيف هذه الطريقة .

2) اكتساب المعلم القدرة على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات حل المشكلات .

3) أن تكون المشكلة من النوع الذي يثير التلاميذ ويتحداهم خارج غرفة الصف ، وينبغي لذلك أن تكون الأهداف جديدة والمشكلات غير معروفة سابقاً للتلميذ، وعلى المعلم أن يوفر المواقف التي تتوافر فيها المشكلات البكر بالنسبة للتلاميذ .

وينبغي أن تكون المشكلات التي تقدم للتدريب مشكلات حقيقية واقعية فيها شروط المشكلة الجيدة القابلة للحل في إطار الإمكانات المتوفرة، ويجب أن تكون منتمية للأهداف التعليمية المخططة، منتمية لحاجات التلاميذ واهتماماتهم .

4) استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ أسلوب حل المشكلات ، ذلك أن كثيراً من العمليات التي تجرى في داخل التلميذ أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم كالتفكير والتوتر والقدرة على تنظيم المعلومات في فكرة أثناء البحث عن الحل ولذلك على المعلم تقويم هذه الأمور من خلال الطريقة التي ينظم فيها المتعلم الموقف خلال سعيه للحل.

5) والشرط الخامس هو تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعليمها ، كأن يتأكد من إتقان التلاميذ للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلات المطروحة المراد حلها أو التدرب على حلها ، لأن غياب تلك المفاهيم والمبادئ من مخزون المتعلم يعيق تعلم حل المشكلات ، ويمكن أن يلجأ المعلم إلى إجراء اختبار قبلي للتأكد من إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية.

6) تنظيم الموقف التعليمي لتوفير التدريب المناسب، إذ لا يمكن أن يتعلم التلاميذ طريقة حل المشكلات عن طريق المحاضرة والإلقاء، ويجدر بالمعلم بعد أن يتأكد من إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية اللازمة لتعليم حل المشكلات أن يقوم بتوفير الظروف التعليمية المناسبة لتعليم طريقة حل المشكلات بصورة عملية (**الطيطي، 2002**).

9.2.2 أنواع المشكلات :

أولاً مشكلات الترتيب :

ويتم من خلالها تقديم بعض الأشياء بترتيب عشوائي ويطلب من المفحوص إعادة ترتيبها وفق شروط معينة بحيث تحقق معياراً معيناً . ورغم أن هذه العناصر يمكن ترتيبها بطرق عدة ، إلا إن ترتيباً واحداً يكون مناسباً ويحقق هذا المعيار . ومن أمثلة ذلك : مشكلات القلب أو الإبدال ، إذ يطلب خلالها إعادة ترتيب حروف الكلمة المقلوبة لتشكيل كلمة ذات معنى.

ويتخلل عملية الوصول إلى حل مثل هذه المشكلة استخدام العديد من الاستراتيجيات المحاولة والخطأ ، ويرى جرينو أن الفرد يستخدم أثنا حل مشكلات الترتيب المهارات التالية :

1. الطلاقة في الوصول إلى كثير من الاحتمالات والحلول الجزئية ومن ثم استبعاد غير المناسب منها.

2. استدعاء أنماط حلول ملائمة ، فحل الكلمات المقلوبة يتم من خلال استدعاء كلمات مناسبة من الذاكرة.

3. معرفة المبادئ التي تحكم البحث أو تحدده ، فإذا عرفنا مدى احتمالية وجود حرفين محددين على نحو متتالٍ في كلمة واحدة ، فإن ذلك يساعدنا في الوصول إلى الحل . وعدم احتمال وجود حرفين على نحو متتال يجعلنا أقل ميلاً لاستخدامهما متتاليين في نفس الكلمة.

ثانياً : مشكلات استقراء البنية أو مشكلات التشبيه والمناظرة :

ويتم في هذا النوع من المشكلات إعطاء بعض الأشياء، والمطلوب اكتشاف العلاقة بينها، وتتم هذه العملية من خلال المقارنة، إذ يتم في بعض الحالات تقديم عنصرين تربط بينهما علاقة ما، وعنصر ثالث معطى يرتبط بعنصر مجهول بعلاقة مشابهة أو مناظرة. ويتطلب حل المسألة اكتشاف العلاقة بين العنصريين الأولين، ثم استنتاج العنصر المجهول الذي يرتبط مع العنصر الثالث بعلاقة مشابهة.

ثالثاً : مشكلات النقل أو التحويل :

ويتضمن هذا النوع من المشكلات حالة ابتدائية وحالة هدفية وسلسلة من العمليات المطلوبة لنقل الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية. وهي تقدم للفرد الحالة الهدفية ولا تتطلب منه

الوصول إليها كما هو الحال في مسائل الترتيب ومسائل استقراء ، ومن أمثلة ذلك مشكلة المبشرين وأكلة لحوم الشر **(الزغول والزغول، 2003)**.

10.2.2. خطوات طريقة حل المشكلات :

أ- وجود مشكلة أن البيئة المحيطة بالتلميذ تثار فيها العديد من المشاكل والمواقف المعقدة وأن التلميذ يكون في حالة شك أو تردد منها لعدم امتلاكه المعلومات الكافية عنها وأن المعلم يعمل على إثارة اهتمام التلاميذ من خلال إثارة المشكلات التي تنسجم وطبيعة المادة العلمية ومستوى التلاميذ.

ب- لتحديد هذه المشكلة يقوم التلميذ بتنظيم وترتيب المشاكل والمواقف الغامضة وحصرها في طريق محدد حسب أهميتها واختيار المهم منها وترك ير المهمة.

ج- طرح الحلول الممكنة بعد تحديد المشكلة يقوم جهاز السيطرة عند الإنسان (الإدراك) باستعراض الحلول الممكنة ولكنه يواجه مشكلة النقص في المعلومات من أجل إيجاد حل مناسب مما يدفع الأفراد إلى البحث عن المعلومات.

د- اختيار الحل المناسب حيث يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب من بين الحلول المطروحة للمشكلة ومن أجل ذلك يقوم التلاميذ بجمع المعلومات الخاصة بالمشكلة وذلك من خلال مساعدة المدرس لهم.

هـ- تطبيق بعد أن يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب فإنه يسعى إلى التأكد من صحة هذا الحل من خلال التجربة فإذا ظهر بأن الحل المختار صحيح يتم قبوله وإذا كانت الوقائع تدل على عدم صحة الحل المختار يقوم التلميذ برفضه البحث عن حلول أخرى (**الأحمد و يوسف، 2005**).

11.2.2. خصائص طريقة حل المشكلات :

إن التدريس بطريقة المشكلات ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته ، كما أن مواجهة التلاميذ للمشكلة وعملهم على حلها فيه تدريب لهم على أسلوب مواجهة مشكلات الحياة الواقعية، ثم أن اشتراكهم كجماعات في أجل البحث والدراسة للحصول على المعلومات اللازمة ينمي لديهم روح العمل الجماعي ويساعد على إقامة علاقات اجتماعية بينهم، كما أنه يتضمن وجود حافز يدفع للدراسة ، مما يثير الاهتمام ويدعو لبذل الجهد لتحقيق الهدف.

ويتضح مما سبق أن طريقة المشكلات في التدريس تحقق أهدافا تربوية قيمة، إلا إن استخدام هذه الطريقة يقوم على أخطار من وجهة نظر بعض المربين منها، قلة المادة العلمية التي يحصلها التلاميذ في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة (**ريان ، 1984**).

12.2.2. عناصر حل المشكلات :

- الشعور بالمشكلة :

أي إن الفرد عندما يواجه موقفا صعبا ،فإنه يشعر بالقلق وعدم الاستقرار بسبب الموقف أو المثير أو الظاهرة (**الفتلاوي،2005**) .

فهنالك من المشكلات ما هو واضح سواء ظهر فجأة أو عبر سلسلة يعايشها الإنسان، وهناك ما هو خفي مستتر بمشكلات أو أمور أخرى، وفي كل الحالات لا يمكن أن يبحث الإنسان عن حلول لمشكلة لا يحس بها. وكلما كان الشعور بالمشكلة قوياً كان البحث عن حل أو حلول لها حثيثاً. وفي حالات المشكلات المستترة يمكن للمعلم أن يُشعر تلاميذه بها وذلك من خلال إيضاح ما يكتنفها حتى يتم خلق شعور عام بوجود المشكلة، ولا يعد الشعور بالمشكلة كافياً للحكم على إنها مشكلة فهناك من الأمور ما يلحقه الغموض ومنها ما يصاحبه سوء الفهم بحيث تعد مشكلات مع أنه ليست كذلك.

- تحديد المشكلة :

في العنصر السابق يمكن أن يسري بين الحاضرين شعور بمشكلة ما "التدخين مثلاً " ولكن هذا الشعور عام بدرجة لا تسمح بدراسته فقد يتطرق البعض إلى التدخين من حيث هو ضار صحياً ويتناول آخرون الحديث عنه كمشكلة اقتصادية وغيرهم يتحدثون عنه كمشكلة اقتصادية وغيرهم يتحدثون عنه كمشكلة ذات ضرر اجتماعي . وكل ذلك يدخل في إطار الشعور بالمشكلة ولكنه لا يكفي وحده لتناولها بالدراسة ومحاولة إيجاد الحلول لها، بل لابد من تحديد المشكلة التي يتم تناولها . وهذا التحديد لا يتم إلا من خلال الشعور بالمشكلة.

- فرض الفروض :

وذلك يكون بصياغة افتراضات محورها المشكلة ولا يهم إذا كان هناك تعارض بين الافتراضات، ولكن المهم أن تتركز أساساً في صلب المشكلة المطروحة للدراسة، ومن أمثلة الفروض التي يمكن أن تدخل في دراسة مشكلة " الأضرار الاقتصادية للتدخين "الفروض التالية:

- التدخين يضر باقتصاد الأسرة ويربك ميزانيتها.

– التدخين يضر باقتصاد البلاد حيث يزيد من حجم المدفوعات الخارجية.

– التدخين لا يضر باقتصاد البلاد فحجم مبيعاته يغطي أي نقص اقتصادي.

– جمع المعلومات :

ومن بعد وضع الافتراضات ذات العلاقة بالمشكلة تعترض الباحثين مسألة الإلمام بالمعلومات التي توضح مدى الأضرار الاقتصادية للتدخين وما يصرف عليه، وما يعود للخزينة من مبيعاته، وكل ذلك لا يتم إلا من خلال جمع المعلومات المطلوبة التي ترشد إلى الحقيقة المقصودة، وليس معنى جمع المعلومات إنها بالضرورة تحتاج إلى جهد يطيل بحث المشكلة فقد يكون لدى الأشخاص المعلومات الوفيرة والشواهد الحية التي يؤدي تنظيمها إلى وضع معلومات كافية حول المشكلة تحت تصرف الباحثين عن حل.

– التحقق من صحة الفروض :

على ضوء المعلومات يتم تفحص الفروض، لدراسة درجة صحتها. فقد تدل الشواهد المقدمة على وجود أضرار اقتصادية للتدخين– كما في المثال السابق– وذلك عندما يعرض الباحثون ما يؤيد ذلك من خلال الأرقام والوقائع ، وقد يثبت تناولهم للمشكلة بالدراسة عكس ذلك حيث توضح الأرقام إن عائد مبيعات المنتجات ذات العلاقة بالتدخين يغطي على أي مصروفات بخصوصه.

– الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد :

يؤدي التحقق من صحة الفروض إلى القول بأن التدخين ضار اقتصادياً، أو أنه غير ضار اقتصادياً، وهذه في معناها "نتائج" تم التوصل إليها من خلال دراسة المشكلة وهناك من

النتائج ما يكون قطعياً عندما لا يثبت ما يعارضه وهناك من يُرهن بظهور نتائج أخرى تؤيده، ومنها ما يمكن أن تنقضه نتائج أخرى، لكن محور اهتمام وتركيز المعلم في مختلف المراحل التي تتم بها دراسة المشكلة عن طريق أسلوب حل المشكلات هو جودة استخدام تلاميذه لهذه المراحل في تقصي المشكلة وإيجاد الحلول العلمية لها.

- تطبيق النتائج :

وهذه هي ثمرة الجهود العلمية المبذولة في تتبع المشكلة لايجاد الحل لها، بحيث يغير الأفراد مسلكهم طبقاً للنتائج المؤكدة التي توصلوا إليها . ولا يعني عدم التطبيق أن الدارس الذي يصل إلى إتقان حل المشكلات عن طريق "أسلوب حل المشكلات " أو" أسلوب التفكير العلمي" فقد يتقن الشخص الأسلوب ويتمكن منه ولكنه لا يقدر على التوفيق بين نتائج تفكيره السليم وبين مسلكه العملي. ومن الجوانب الإيجابية لهذه الطريقة أنها تلائم أغلب دروس المواد التعليمية، ويمكن استخدامها في أغلب المواقف التعليمية، وهي تستدعي التفاعل وتقود إليه وتمكن من المشاركة الجماعية في نطاق واسع، ويمكن للمعلم أن يمارس فيها فقط دور المرشد والموجه التفاعلات الصفية **(أحمد وآخرون، 1990)**.

13.2.2 طبيعة عملية حل المشكلات :

إن المشكلة تتطلب من المتعلم استرجاع المعلومات والمهارات والمفهومات التي تعلمها من قبل، واستخدام كل ذلك في عمليات التحليل والتركيب والاستبصار، فالمتعلم يضع نفسه في قالب جديد كي يواجه الموقف المشكل الجديد أيضاً ، وتعتبر عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات إن لم تكن أعقدها على الإطلاق، فهي عملية نشاط عقلي عال؛ لأنها تحتوي على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، مثل التذكر، والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد والتعميم ،

وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية والانفعالية المتداخلة ولذلك فليس غريباً أن يكون التغير والتطور السريع والمتلاحق في العلم والمعرفة وفي التطبيق في العالم ما هو إلا نتيجة لمواجهة المشكلات وحلها، فهي طريقة التفكير المنتج (**مذكور، 2007**).

14.2.2 مزايا وعيوب طريقة حل المشكلات :

أولاً : المزايا

1. تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التلاميذ .

2. تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية .

3. تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ .

4. أن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة

5. تجعل الدرس يسير في جو من الإثارة والتشويق .

6.تغرس لدي الطلاب أسلوب النقاش الراقي وتعوده عليه.

7. تجعل الطالب مصدرا للمعرفة بدلا من أن يكون متلقيا .

8. لدي الجميع فرصة للمشاركة والتعبير بحرية عن رأيه (**الحميدان، 2005**)

9. تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد المتعلم علي نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة فيؤكد جانيه Gagne أن حل المشكلات لا يعني تطبيق عناصر وخطوات حل

المشكلات فقط بل هو أكبر من ذلك وأكثر عمقا واتساعا فالفرد المتعلم أو الطالب ينبغي له أن يطبق قاعدة تنظيمية عالية **(زيتون ،1995)**

ثانياً : العيوب

1. صعوبة تحقيقها .

2. قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة .

3. قد لا يوفق المعلم في اختياراً حسناً ، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التلاميذ .

4. تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلماً مدرباً بكفاءة عالية **(جامل ، 2002)**.

15.2.2 التعليم المستند إلى حل المشكلات :

إن هذا النوع من التعليم (PBI) يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء . ويتميز هذا النوع من التعليم بالخصائص الآتية :

– وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم : فبدلا من تنظيم الدروس حول مبادئ أكاديمية معينة ومهارات ، ينظم التعلم القائم على المشكلات التعليم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للتلاميذ ، وهذا النوع من التعليم يتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لا تناسبها الإجابات البسيطة، والتي يتوافر لها حلول متنافسة أو بدائل .

– **له محور متعدد التخصصات:** على الرغم من أن الدرس القائم على مشكلة قد يتمركز في مادة دراسية معينة (كالعلوم ، الرياضيات ، مواد اجتماعية)، إلا إن المشكلة الفعلية قيد البحث يتم اختيارها؛ لأن حلها يتطلب من التلاميذ الاندماج في كثير من المواد الدراسية والموضوعات.

– **بحث أصيل حقيقي:** إن التعليم القائم على المشكلة يقتضي أن يواصل التلاميذ ويقوموا ببحوث أصيلة للبحث عن حلول واقعية ، وينبغي أن يحللوا المشكلة ويحددوها ، ويضعوا فروضاً، ويقوموا بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويحللوها ويقوموا بتجارب ويستنبطوا ويتوصلوا إلى نتائج، وتتوقف طرق البحث المعينة المستخدمة بطبيعة الحال على طبيعة المشكلة قيد الدراسة .

– **إنتاج منتجات وعمل معارض:** ويتطلب التعليم المستند على مشكلة أن يصنع التلاميذ الأشياء وينتجوا نواتج ويعرضوها كشرح الحلول التي توصلوا إليها وتصويرها، وقد يكون الناتج حواراً وجدالاً .

– **التضافر** : وذلك بأن يعمل الواحد مع الآخرين ، وفي معظم الحالات يتم ذلك في أزواج أو في جماعات صغيرة ويوفر العمل معاً دافعية تضمن الاندماج في المهام المركبة، ويحسن فرص المشاركة في البحث والتقصي والحوار لتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية (جابر، 1999).

16.2.2 مكونات التعليم المعتمد علي حل المشكلات :

يتألف التعليم المعتمد علي حل المشكلات عادة علي خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المعلم للتلاميذ نحو الموقف المشكل ،وتنتهي بعرض عمل التلميذ وإنتاجه وتحليله وحين تكون المشكلة متواضعة في مجالها يمكن تغطية أو معالجة المراحل الخمس للنموذج في عدد قليل من الحصص (نفس المرجع السابق).

الجدول (1.2) يبين بنية التعلم القائم علي المشكلات

المرحلة	سلوك المدرس
الخطوة الأولي توجيه التلاميذ نحو المشكلة	يراجع المدرس أهداف الدرس ويصف الآليات المتطلبة. ويثير دافعية التلاميذ ليندمجوا في نشاط حل مشكلة اختاروها اختيارا ذاتيا .
الخطو ة الثانية تنظم التلاميذ للدرس	يساعد المدرس التلاميذ علي تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة
الخطوة الثالثة: مساعدة البحث المستقل والبحث الجماعي	يشجع المدرس التلاميذ علي جمع المعلومات المناسبة ،وإجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلي الحلول
الخطوة الرابعة التوصل إلي نتائج ونواتج وعرضها	يساعد المدرس التلاميذ في تخطيط هذه النواتج وإعدادها ،كالتقارير وشرائط الفيديو ،والنماذج ،ويساعدهم علي اقتسام عملهم مع الأخرين
الخطوة الخامسة تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها	يساعد المدرس علي تأمل بحوثهم واستقصاء اتهم والعمليات التي استخدموها

17.2.2 التفكير ومهارات حل المشكلة :

إن معظم تعريفات مهارات التفكير من المستوى الرفيع تصف العمليات العقلية على النحو التالي :

- التفكير هو القدرة على التحليل ، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استدلال سليم وحكم سديد .
- التفكير عملية تمثيل رمزي (عن طريق اللغة) وتصوير الأشياء الحقيقية والأحداث واستخدام التمثيلات الرمزية لاكتشاف المبادئ الرئيسية لهذه الأشياء والأحداث ، وهذا

التمثيل الرمزي (المجرد) يقابل ويقارن أحياناً بالعمليات العقلية التي تعتمد على المستوى العياني المحسوس لحقائق وحالات معينة .

- التفكير هو القدرة على التحليل ، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط أو استدلال سليم وحكم سديد .
- في التفكير الرفيع لا يكون مسار العقل محدداً مسبقاً تحديداً تاماً .
- يميل التفكير العالي المستوى إلى أن يكون مركباً أو معقداً ، فالمسار الكلي ليس متصوراً – من الناحية العقلية – من أي زاوية مفردة .
- التفكير ذو المستوى العالي كثيراً ما يكشف عن حلول متعددة ، لكل منها تكاليفه وفوائده أكثر مما يسفر عن حلول واحدة .
- يتضمن التفكير حكماً دقيقاً وتفسيراً دقيقاً أيضاً .
- يتطلب تطبيق محكات متعددة تتضارب أحياناً الواحد مع الآخر .
- كثيراً ما يتضمن عدم يقين (شك) ، أي أن كل ما أثر في المهمة موضع النظر ليس معروفاً .
- يتضمن التفكير تنظيم لتقوم بعملية التفكير ، ونحن لا ندرك التفكير ذا المستوى العالي عند فرد حين يوجد شخص أخر يحدد كل خطوة فيه .
- يتطلب جهداً كبيراً ، فهناك عمل عقلي ملحوظ متضمن في أنواع الأحكام المطلوبة والتفصيل والتوضيح (المرجع السابق).

18.2.2 الممارسات التي تعيق التفكير العلمي في حل المشكلات :

أ) معوقات شخصية:

مثل التفكير المتمركز حول الذات، والتعب الجسدي، والإرهاق العصبي، والتعصب والانطباع الخطأ، وضعف الثقة بالنفس، والميل للمجاراة، والتفكير التقليدي، وعدم الرغبة في الموضوع .

ب) معوقات أسرية:

مثل تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وارتفاع نسبة الأمية، وأحادية المسؤولية في تربية الأبناء .

ت) معوقات مدرسية:

مثل منهج الدراسات التقليدية، وعدم استخدام أساليب تنمي التفكير، والاهتمام بالتحصيل، والإرادة التسلطية، ونظام الاختبارات.

ث) معوقات مجتمعية :

مثل قمع الحريات، والثقافة المتداولة، والتمييز، والأمية، ووسائل الإعلام (خضر، 2006).

19.2.2 النماذج العامة في حل المشكلات :

ظهرت العديد من النماذج العامة في حل المشكلات ومن هذه النماذج:

1- نموذج جون ديوي

2- نموذج بوليا

3- نموذج فريد ريك بيل

4- نموذج ما ير

5- نموذج كريلك وريدنك

6- نموذج فرانك ليستر

7- نموذج شو نفليد

من خلال الاطلاع علي هذه النماذج اتفق المفكرين في مجال حل المشكلات مع جون ديوي حول الخطوات المتبعة في حل المشكلات (**عبد العزيز ،2009**).

20.2.2 خطوات جون ديوي في حل المشكلات :

- **الإحساس بالمشكلة :**

شعور المتعلم بالمشكلة يولد لديه نوعا من الإثارة والدافعية لحلها ، كما يولد نوعا من التحدي العقلي والشعور بالمشاركة ، فإذا لم يشعر المتعلم بالمشكلة فإنه لن يفكر بحلها والمعلم الناجح هو الذي يثير عند الطلاب الشعور بوجود مشكلة من خلال المناقشة أو توجيه الأنظار إلى الأحداث الجارية .

ويشعر الطلاب بنوع من التحدي لمواجهة الوضع أثناء عرض المشكلة ، وقد يشعرون بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراتهم ومهاراتهم أو معلوماتهم السابقة ، الأمر الذي يولد لديه نزوع البحث عن حل .

- **تحديد المشكلة :**

اشتراك الطلاب مع المعلم في تحديد المشكلة يساعد على إقبال الطلاب على دراستها وما لم تحدد المشكلة وتفهم أبعادها فإن أهداف عمل الطلاب تبقى غامضة ، وغير واضحة وتكون صياغة المشكلة وتحديدها على هيئة سؤال رئيس يتفرع منه عدد من الأسئلة التي تمثل المشكلات

الفرعية . وتحديد المشكلة يعني تحديد جوانبها وحصرها في أشخاص معينين أو أشياء معينة أو مجالات معينة .

- **فرض الفروض :**

الفرض هو حل مؤقت للمشكلة ، فإما أن يكون صحيحاً وإما أن يكون خاطئاً ، ويمكن التأكد من صحته أو عدم صحته .

- **جمع البيانات :**

بعد إيراد الفرضيات يقوم الطلاب بمساعدة المعلم في جمع البيانات حولها للتحقق من صحتها ، وفي هذه الحالة يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بجمع المعلومات والحقائق الخاصة بإحدى هذه الفرضيات من خلال الكتب والمراجع والإنترنت والصحف وعن طريق الملاحظة أو المقابلة أو الاستبانة أو دراسة الحالة .

وتناقش الفرضيات جميعاً حتى يستبعد منها ما ليس له علاقة مباشرة بالمشكلة حتى يتم التوصل إلى الصحيحة منها ، ويتم اختيار كل فرضية أو حل مقترح للمشكلة عن طريق الأدلة التي توفرت في البيانات التي جمعت .

- **الوصول إلى نتيجة :**

تصبح الفرضيات الصحيحة استنتاجاً ، ويمكن تأكيد الاستنتاج ليصبح تعميمات أو أحكاماً عامة تصلح لحل بقية المشكلات المشابهة لتلك المشكلة (المرجع السابق).

3.2. التحصيل الدراسي :

يعد التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المواضيع التي يوليها العلماء في ميدان التربية وعلم النفس اهتماما كبيرا ،كما أعطي الآباء والأمهات والمجتمع بأكمله قدرا كبيرا من الاهتمام بالنجاح في التحصيل الدراسي والتفوق فيه.

إذ لا ينظر إلي التحصيل الدراسي علي إنه مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب، بل إنه من أبرز نواتج هذه العملية ويمكن اعتباره معيارا أساسيا يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوي الأكاديمي للطلاب والحكم علي حجم الإنتاج التربوي كما وكيفا ... التحصيل achievement يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلي مستوي من العلم والمعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلي المرحلة التي تليها وبالتالي فإن التحصيل مرتبط بالتعلم والدراسة ومستوي التحصيل level achievement يقصد بها العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن يتقدم إليه، أوي امتحان مدرسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلمة من قبل. وحتى نستطيع معرفة التحصيل المعرفي والعلمي يجب أن نستعمل الاختبارات التحصيلية المدرسية والتي تقيس قدرة الفرد علي القيام بأداء عمل معين ومدي استفادته من المعلم والتعليم الذي حصل عليه في غرفة الصف والخبرات التي استطاع أن يحققها بالنسبة لزملائه في الصف (**نصر الله ،2004**).

1.3.2. معني التحصيل :

التحصيل achievement يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلي مستوي من العلم والمعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلي المرحلة التي تليها وبالتالي فإن التحصيل مرتبط بالتعلم والدراسة.

ومستوى التحصيل level achievement يقصد بها العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن يتقدم إليه، أوي امتحان مدرسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلمة من قبل.

وحتى نستطيع معرفة التحصيل المعرفي والعلمي يجب أن نستعمل الاختبارات التحصيلية المدرسية والتي تقيس قدرة الفرد علي القيام بأداء عمل معين ومدي استفادته من المعلم ،والتعليم الذي حصل عليه في غرفة الصف والخبرات التي استطاع أن يحققها بالنسبة لزملائه في الصف **(نصر الله ،2004)**.

2.3.2. مفهوم التحصيل الدراسي :

تعددت التعريفات وتنوعت في تعريف التحصيل الدراسي نذكر منها ما يلي:

- عرفه صلاح الدين علام بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوي النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين" **(الدرسي، 2006)**.

– كما يعرفه جود **(1974)** Good "أنه مقار المعرفة أو المهارة التي تم تحصيلها في الموضوعات الدراسية مقاسا بالدرجات في الاختبارات المدرسية أو درجا ت تقدير المدرسين أو الاثنين معا" (**العشيبي ،2000**).

– كما عرفه عبد الرسول **(1990)** بأنه مقدار ما تعلمه الفرد في كل مادة دراسية من معلومات ومهارات، وينعكس علي أدائه في الامتحانات التي توضع لكل مادة دراسية، والتي من خلالها تقدير الأداء تقديرا كميا (**الدرسي، 2006**).

– كما عرفه أبو حطب أن التحصيل الدراسي هو ا كتساب المعارف والمهارات وطرق التفكير، وتغيير الاتجاهات والقيم ،وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة والغير مرغوبة **(نفس المرجع السابق)**.

– عرفه سمارة **(1989)** بأنه "هو مقدار ما حققه المتعلم في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية" (**سمارة، 1989**).

– وعرفه أبو جادو **(2003)** بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بفترة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي" (**أبو جادو، 2003**).

ويستخلص مما تقدم أنه علي الرغم من تعدد تعريفات التحصيل الدراسي ،إلا إنها تتفق فيما بينها علي أن التحصيل يظهر في الأداء النهائي في الاختبارات المعطاة بعد دراسة عادية أو برنامج معين ،ويقاس بالدرجات التي يحصل الطالب في هذه الاختبارات التحصيلية والتي تدل علي إنجازه فيما قرر عليه .

كما إن التحصيل مرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية والنواتج التعليمية المرغوبة.

3.3.2. الدافع إلي التحصيل :

الدافع(Motive): هو كل ما يدفع سلوك الإنسان ،سواء كان هذا السلوك ذهنيا أو حركيا.

وفي مجال التعليم يعني الدافع: العملية التي يتم من خلالها التفاعل ،بين الطلاب والمدرسين ،ومن في حكمهم ، وتساهم في خبرات التعلم.

ويشير الدافع التحصيلي علي الرغبة أو الطموح لدي الأفراد في الانجاز أو التحصيل، كالتحسين أو البروز في الإنجاز الأكاديمي، أو أي فعل عملي.

ويري ((مكللاند واتكنسون)) أن هذا المصطلح يشير إلي الحاجة إلي التحصيل ،التي تشبع عن طريق مثابرة الفرد ،عندما يتوقع أن إنجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق .

ويتم إثارة هذا الدافع عندما يعرف الفرد انه مسؤول عن نتائج جهوده ،وعندما يكون لديه معرفة واضحة بالنتائج التي يتحدد بها نجاحه أو فشله .

ويختلف الأفراد في دافعيتهم للتحصيل ،كما أن هذا الدافع يختلف لدي الفرد نفسه من وقت إلي آخر.

فقد يكون الدافع في فترة معينة أكثر قوة من فترة أخري وهذا يرجع إلي عوامل شخصية وبيئية (**الصالح ،2004**).

4.3.2. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

من المسلم به أن عملية التحصيل الدراسي عملية معقدة تتداخل فيها مجموعة مختلفة من العوامل العقلية وغير العقلية التي اكتشفها العلماء والتي لاتزال غامضة حتي الآن ،وهذه العوامل والمتغيرات تتفاعل فيما بينها بحيث يصعب في كثير من الأحيان الفصل بينها ، أو تحديد الإسهام النسبي لكل منها بشكل دقيق ،ولقد قام العديد من الباحثين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس بدراسة العديد من هذه العوامل لمعرفة آثارها علي التحصيل الدراسي ومن أهم هذه العوامل ما يلي :

- **العوامل العقلية :**

وهي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال ،فيشير صالح ،1988 إلي أن هناك علاقة وثيقة بين القدرة علي التحصيل والقدرة العقلية العامة ،وقد استخلص ذلك من الدراسات التي أجريت في هذا المجال .

وتوجد مسلمة أساسية مؤداها أن معدل التحصيل الدراسي يزداد بزيادة الذكاء وتستخدم اختبارات التحصيل في قياس صدق اختبارات الذكاء في ضوء هذه المسلمة، إلا أن هذا يعتبر صحيحا بشرط أن تكون هذه العينة من بين أفراد المدارس الابتدائية أو الإعدادية ،ذلك أن في الدراسة المتخصصة تقل صحة هذه المسلمة بل قد تنعدم.

وقد أكدت الين Allen ذلك حيث وجدت أن العلاقة الارتباطية بين الذكاء والتحصيل تتغير قيمته بتغير العينة ،وقد وجد أن الارتباطات بين الذكاء والتحصيل الدراسي أعلي في المدرسة الابتدائية مما في المدرسة الثانوية والارتباطات في الثانوية أعلي مما هي في الدراسة الجامعية ويمكن تفسير ذلك علي أساس ضيق مدي القدرة العقلية في مجموعة الطلبة الجامعيين.

ويميل الأفراد الأذكياء والناجحون في دراستهم في دراستهم للاستمرار في الدراسة في حين أن الأفراد الذين هم اقل ذكاء ،وبالتالي أقل نجاحا من المحتمل أن يتركوا الدراسة في وقت أبكر.

كما أجريت عدة دراسات تم الكشف من خلالها أنه ليس من الضروري أن يكون كل متفوق في التحصيل متفوقا في الذكاء ،فربما يكون طالبا لديه درجة متوسطة من الذكاء ولكنه يتفوق دراسيا بفعل عمليات بذل الجهد واستحثاث الطاقة.

- **العوامل الدافعية :**

تعتبر الدافعية أحد العوامل المهمة التي تؤثر وتقف وراء مستوي التحصيل الدراسي، فقد أشار كاتل وآخرون Cattell&Others إلي أن استخبارهم لقياس الشخصية للمدرسة الثانوية واختبارهم في تحليل الدافعية المدرسية كانت منبئات بالتحصيل أفضل من اختباره المتحرر من أثر الثقافة للذكاء .

ولقد لخص جرين Green (**1964**) الدراسات التي أجريت في هذا المجال وتوصل إلي أن هناك علاقة بين العوامل الدافعية والتحصيل الدراسي ،وأن هذه العلاقة ترتفع بارتفاع مستوي الدافع مع ثبات الظروف الأخرى علي حد معين .

كما لخص لوري Lorre **(1965)** دراسات قام بها عدة باحثين عن العلاقة بين التحصيل والدافعية ،وتوصل إلي أن رفع مستوي الدافعية لا يؤدي دائما إلي خفض مستوي التحصيل.

- **عوامل المستوي الاجتماعي الاقتصادي :**

بحثت العلاقة بين التحصيل الدراسي والمستوي الاجتماعي الاقتصادي في العديد من الدراسات وتشير نتائجه إلي وجود معاملات ارتباط موجبة ولكنها بشكل عام منخفضة ،فقد درس بعض الباحثين في الولايات المتحدة أمثال تولمان وآخرين Tolman&others الحالة الاقتصادية الاجتماعية للآباء وعلاقتها بتحصيل الطلبة وقد شملت العينات طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية في مناطق مختلفة في الولايات المتحدة ،توصلوا إلي ارتباطات تتراوح بين (0.24–0.35).

كما وجدت كندي Kennedy 1971 أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي لطلاب الثانوية العامة والمستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

كما أشار الخافجي وآخرون 1990 إلي عدم وجود علاقة ارتباطية بين حجم الاسرة ومستوي تعليم الأم والأب وتحصيل الطالب العلمي .

كما تبين من دراسة ناصر 1982 عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوي الاقتصادي الاجتماعي للطالب الجامعي وكل من مجموع علاماته في الشهادة الثانوية العامة، وكل من مجموع علاماته التراكمية في الجامعة (**العشيبي،2000**).

5.3.2. التحصيل والاستعدادات العقلية :

إن الفرق بين التحصيل والاستعداد فرق في درجة تماثل الخبرة السابقة والتي تشمل في جوهرها التأهب للتعلم . حيث يرتبط التحصيل بآثار مجموعة موحدة ومقصودة من الخبرات مثل برنامج معين للتعليم أو التدريب أما الاستعداد فيرتبط بالآثار التراكمية لخبرات متعددة غير مقصودة في الحياة اليومية ،أي أن الاستعداد يرتبط بآثار التعلم في ظروف لم يتم التحكم فيها نسبيا أو لازالت غير معرفة للباحثين ،بينما يرتبط التحصيل بآثار التعلم التي تنتج في ظروف معروفة جزئيا أمكن التحكم فيها نسبيا.

ويمكننا القول أنه لا يمكن التمييز الصارم أو الحاد بين التحصيل والاستعداد ،فبعض الاستعدادات تعتمد علي بعض التدريب القبلي النوعي الموحد إلي حد ما ،بينما نجد أن التحصيل يرتبط بخبرات تربوية شاملة نوعا ما وغير مقننة ،وكذلك فإن مفهوم التحصيل يستخدم أحيانا في أغراض التنبؤ بالتعلم اللاحق ،وفي بعض الأحوال يحقق نفس أغراض مفهوم الاستعداد كأن نستخدم درجات التلاميذ في اختبار تحصيل في الحساب للتنبؤ بمدي نجاحهم اللاحق في مادة الجبر مثلا .

ويمكننا تصنيف قدرات التعلم وترتيبها في ضوء عمومية أو خصوصية إطار الخبرة:

1- التحصيل المرتبط بالقدرات الدراسية والتي تتناول المهارات المحددة تحديدا ضيقا أو المعلومات والحقائق الجزئية والتي ترتبط بالأهداف التروية الضيقة النطاق.
2- التحصيل الذي يتناول المهارات العقلية والمعرفية والتي ترتبط بالأهداف التربوية الأكثر شمولا والأوسع مدي مثل الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد والتذوق

3- التحصيل الناتج عن التدريب علي التفكير المنطقي أو التفكير الناقد أو طرق حل المشكلات أو التخيل أو التفكير الابتكاري وعند هذا الحد تذوب الفوارق تدريجيا بين التحصيل والاستعداد **(الكناني والكندري، 1992)**.

4.2. الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي)

تعددت الأطر والتصورات النظرية التي اهتمت بتناول الأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني، ورغم هذا التعدد في الأطر والتصورات النظرية إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية علي أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية كما إنها تساهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية كما إنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفصيلا لدي الفرد في تنظيم ما يدركه **(الترهوني ،2013)**.

ولما كان مصطلح أسلوب style يعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف ،ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والعقلية ،فقد سمي هذا الأسلوب بالأسلوب المعرفي **(الخولي، 2002)**.

1.4.2. مفهوم الأساليب المعرفية :

وعلي الرغم من حداثة استخدام مصطلح الأسلوب المعرفي في علم النفس ،إلا أن كلمة أسلوب قد اختلف عليها الكثيرين من الباحثين إلي أن استقروا علي أن هذا المصطلح يعني طريقة الفرد التي تميزه في جميع المواقف التي تواجهه ،وعلي ذلك فإن الأسلوب المعرفي يعتبر أسلوبا إدراكيا ،حيث أن الإدراك بوصفه عملية معرفية يشتمل علي أنشطة عديدة منها الانتباه والتذكر

والتفكير وتجهيز المعلومات ، وبذلك فإن الإدراك يعد نقطة التقاء المعرفة بالواقع **(الخولي، 2002)**.

الجانب الأساسي الذي يتفق عليه الباحثون في–تعريفهم للأسلوب المعرفي –هو النظر إليه بوصفه تكوينا فرضيا يختص بالفروق بين الأفراد ،فيعرفه حولدشتين و بلاكمان علي سبيل المثال – بأنه تكوين وضع لتوضيح العمليات الوسيطة بين المنبهات والاستجابات.

وعرفها جيل وزيجلر **(1981)** Hjelle & Ziegler للأسلوب المعرفي بأنه طريقة الفرد في الإدراك والتفكير ،وسلوكه في التوجه نحو الهدف ،وتركيز الانتباه ،بالإضافة إلي طريقته في تنظيم تنظيم خبراته الوجدانية والانفعالية .

كما نظر وتكن witkin للأسلوب المعرفي علي إنه (عامل) أو(بعد) يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء المجال المعرفي بما فيه من عمليات إدراك وتفكير وتذكر وحل للمشكلات.

وقد عرفها الشرقاوي بأنها تتعلق بجميع جوانب الشخصية ،فهي الطرائق التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مختلف مواقف حياتهم ،مما يساعد علي كشف الفروق بينهم ،ليس فقط في المجال المعرفي ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني ،والمجال الاجتماعي **(عامر،2003)**.

ويضيف ميسك **(1984)** Messick بان الأساليب المعرفية هي متغيرات عالية الرتبة تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للفرد **(الصراف،1987)**.

ويعرف الفرماوي **(1986)** الأساليب المعرفية بأنها أسلوب الفرد في استدعاء المعلومات واستخدامها وهي أسلوبه المتميز في الإدراك والتذكر والتفكير والتخيل **(الترهوني، 2013)**.

2.4.2.طبيعة الأساليب المعرفية :

من خلال تطرقنا السابق لمفهوم الأساليب المعرفية ورأي العديد من المتخصصين في هذا المجال تبرز الجوانب الآتية لطبيعة الأساليب المعرفية :

1- الأساليب المعرفية أصبحت محورا هاما لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر والتعلم ومجال حل المشكلة .

2- الأساليب المعرفية تنظم إلي المتغيرات الوسيطة وهي بذلك تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة وإحداث الاستجابة وبالتالي يمكننا النظر إليها إنها عوامل منظمة لبيئة ومدركات الإنسان .

3- الأساليب المعرفية يمكن اعتبارها طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان المعرفة وإصدارها علي النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز المعلومات بجوانبها المختلفة.الأساليب المعرفية متغيرات هامة تنظر للشخصية نظرة أكثر تكاملا، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي فقط بل بالجوانب الوجدانية والدافعية **(الفرماوي،1994)**.

3.4.2. مكونات الأسلوب المعرفي :

أكد ريدر ورينر| Ryder and Rayner (**1998**) إن الأسلوب المعرفي كغيره من المتغيرات النفسية (كالاتجاهات) يتكون من ثلاثة مكونات تحدد معا أسلوب الفرد في التفكير وهي:

- **المكون الانفعالي** : يمكننا فهم هذا المكون أنه ينطوي علي المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة .
- **المكون السلوكي:** ويتعلق هذا المكون بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتج عنه .
- **المكون المعرفي:** ويتعلق هذا المكون بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي (**العتوم، 2004**).

4.4.2 خصائص الاساليب المعرفية :

هناك صفات عامة مميزة للأساليب المعرفية ومن هذه الصفات ما يلي:

(أ) **شكل النشاط:** تتعلق الاساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه وبالتالي فهو يشير إلي الفروق الطريقة أو الكيفية التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات ومن هذه الخاصية فإن تفسير الأساليب المعرفية يجب أن يفسر في ضوء العمليات التي تمارس في الموقف السلوكي أكثر مما تفسر في ضوء محتوي النشاط ونوعه ،وبالتالي فإن الأساليب المعرفية في ضوء هذه الخاصية مرتبطة بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما ترتبط بمستوي هذا النشاط .

(ب) الثبات النسبي: تعتبر الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدي الأفراد ، ولا يعني هذا أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماما ، وإنما يعني إنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد .

وبالتالي يمكننا القول أنه إذا كان لدينا فرد ولديه أسلوب معرفي معين فإن هذا الشخص سوف يتصف به في مواقف التالية سواء كان ذلك يوم أو شهر وربما لعدة سنوات .

وبالتالي يحقق الثبات النسبي للأساليب المعرفية فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والارشاد النفسي والتربوي علي المدي البعيد **(الخولي، 2002)**.

(ج) تتميز الاساليب المعرفية: بأنها ثنائية القطب وكل قطب له قيمته واهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف وهذه الخاصية تميز الاساليب المعرفية عن الذكاء والقدرات المعرفية الأخرى **(منشار، 1993)**.

5.4.2 تصنيف الأساليب المعرفية :

لقد تعددت التصورات النظرية التي تعرضت لتصنيف الأساليب المعرفية، وفيما يلي أكثر الأساليب المعرفية استخداما وهي علي النحو التالي:

- **أسلوب التروي مقابل الاندفاع :**

يتعلق هذا الأسلوب بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة فيميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلي الاندفاع والاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتأمل إلي التروي والتفكير بشكل عميق وبالتالي يقلل من احتمالية القيام باستجابات

خاطئة ،ويتميز أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهـارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي (**العتوم ،2004**).

- **أسلوب التبسيط –التعقيد المعرفي :**

يميل بعض الأفراد إلي تبسيط المواقف التي يتعرضون لها ويفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات ويفتقرون إلي الإدراك التحليلي ويغلب عليهم الادراك الشمولي ذلك مقابل الصنف الآخر الذي يمتاز أصحابه بأنهم أكثر قدرة علي التعامل مع أبعاد المواقف المتعددة وأكثر قدرة علي إدراك المثيرات من حولهم بصورة تحليلية ويوصفون بأنهم تجريديون أكثر منهم حسيون (**عياش، 2009**).

- **أ سلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:**

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل أي إنه يتناول قدرة الفرد علي إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي فالفرد الذي يتميز باعتماده علي المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل(الكلي)للمجال أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون مبهما ويسمي هؤلاء بذوي النمط الشمولي – في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له ويسمي هؤلاء بذوي النمط التحليلي (**العمري،2007**).

- **أسلوب المخاطر مقابل الحذر:**

ويتناول هذا الأسلوب مدي مخاطرة الفرد وأحذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة مما جعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس ،ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات

النتائج المميزة غير المتوقعة عكس الإفراد الذين يميلون إلي الحذر فأنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة **(همام وحسن،1995)**

- **أسلوب تحمل عدم تحمل الغموض:**

تحمل الغموض يرتبط بمستوى قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من متناقضات وما يتعرض له من غموض في الموضوعات أو الأفكار غير الواقعية وغير المألوفة فبعض الأفراد يتقبلون غير المألوف ويستطيعون التعامل مع الواقعي أو الغريب من الموضوعات ، بينما لا يستطيع بعضهم تقبل الجديد أو الغريب ويفضلون الواقعي والمألوف **(عبدالنبي، 1998)**

- **أسلوب التصلب – المرونة :**

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق القائمة بين الأفراد في تعاملهم وتأثيرهم بالمتناقضات الموجودة في الموقف فالشخص المتصلب معرفياً يتصف بالجمود الفكري والعقائدي في مواقف الحياة المختلفة أما الأشخاص الذين يمتازون بالمرونة فأنهم على العكس من ذلك ، أي أنهم يتقبلون الآراء المغايرة والمتناقضة ويتفهمونها ولا يصرون على الرأي بعد اكتشاف أنه خطأ **(عياش ،2009)**.

- **أسلوب تكوين المدركات :**

أن الأفراد يختلفون من حيث أسلوبهم في تكوين المدركات فهناك مجموعة من الأفراد يعتمدون على العلاقة الوظيفية الموجودة بين المثيرات عند تكوين مدركاتهم في حين توجد مجموعة أخرى تميل إلى تكوين مدركاتها عن طريق تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها بناء على تلك الخصائص الظاهرية ، أما المجموعة الثالثة فأنها تعتمد في تكوين مدركاتها على أساس استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات **(الشريف، 1981)** .

- **الشمولية مقابل الاقتصار :**

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يتعاملون مع المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية ، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل البعض الآخر إلى النظر لهذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات .

- **أسلوب الفحص والتدقيق :**

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الموجودة بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته ، الأمر الذي يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم ، فالأفراد الذين يمكن وصفهم بأنهم متفحصون حقيقيون وممعنوا النظر يتصفون بشدة التدقيق وتركيز الانتباه واتساع مداه حيث تنال التفاصيل اهتماماً كبيراً بينهم **(عياش ، 2009)**.

- **الضبط المرن مقابل الضبط المقيد :**

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها ، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر ، مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة ، في حين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات **(العمري، 2007)**.

6.4.2. الأسلوب المعرفي الاندفاع / التروي :

ظهر الاهتمام به من ملاحظات كانت تجرى بواسطة كل من كاجان وموس وسيجل kagan,moss,and sigel **(1963)** على أساليب التحليل مقابل عدم التحليل ، وقد أطلق عليه أولاً الأسلوب الإدراكي حيث يشير إلى تفضيل الفرد الاستجابات الإدراكية خاصة في موقف حل المشكلة ، ثم ظهرت فيما بعد في الفترة 1963– 1966 أن الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى نوع من تأمل الحلول البديلة وعلى العكس كان الآخرون من ذوي الاتجاه الشمولي ، وكانت هذه النتيجة بمثابة نقطة بالبداية في التعرف بماهية أسلوب التروي / الاندفاع ، فالأفراد الذين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة في المواقف الغامضة ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء يطلق عليها مصطلح المندفعين ، بينما يستخدم مصطلح المترويين في الإشارة إلى الأفراد الذين يميلون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدرا مناسبا من الوقت في تأمل ماهية البدائل المتاحة في حل موقف غامض ويرتكبون عدداً من الأخطاء **(الفرماوي، 1985)**، وبذلك تم التمييز بين المندفعين / المترويين أي بين هؤلاء الذين يتأملون مدى الحلول المعقولة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي وهؤلاء الذين يستجيبون استجابة فورية لأول حل يطرأ على الذهن **(السلمى، 2003)**.

ويشير كاجان **(1971)** إلى أن أسلوب الاندفاع/ التروي يُقاس بالأداء في اختبار مطابقة الأشكال المألوفة **(رمضان، 1998)** ، ويستخدم الباحثون اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على أساس بعدين هما زمن الاستجابة – عدد الأخطاء ، ويقصد بزمن الاستجابة الوقت الذي يستغرقه الفرد في الإجابة على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، أما عدد الأخطاء يقصد به عدد الأخطاء التي من الممكن أن يرتكبها الفرد للوصول إلى الإجابة الصحيحة **(الفرماوي ، 1985)**.

وقد خلصت دراسات كاجان وزملاءه إلى إمكانية تصنيف الأفراد وفقاً لأسلوب الاندفاع/ التروي إلى أربع مجموعات :

1- أفراد يأخذون وقتاً كبيراً في تأمل الحلول البديلة والاستجابة الأولى ، ومن ثم فهم يرتكبون عدد أقل من الأخطاء في سبيل الوصول للحل الصحيح ولذلك فهم يتصفون بالبطء مع الدقة (المتروون) .

2- أفراد يأخذون وقتاً قليلاً قبل الاستجابة الأولى وعادة ما يرتكبون عدد أكبر من الأخطاء في سبيل الوصول إلى الحل الصحيح ولذا فهم يتصفون بالتسرع / مع عدم الدقة (المندفعون) .

3- أفراد يأخذون وقتاً كبيراً قبل الاستجابة الأولى وعادة ما يرتكبون عدد كبير من الأخطاء ومن ثم فهم يتصفون بالبطء / مع عدم الدقة .

4- أفراد يأخذون وقتاً قليلاً قبل الاستجابة الأولى وعادة ما يرتكبون عدداً قليلاً من الأخطاء ومن ثم فهم يتصفون بالتسرع / مع الدقة (**العقوري، 2010**).

كما أن الفرد المتروي يطلق عليه صفة المحلل ويحاول أن يصل للمكونات التي يتعرض لها ويأخذ في اعتباره الاختيارات المتعددة ، أما بالنسبة للفرد المندفع فهو يستجيب للمثيرات بسرعة ، وبدون تحليل للموقف ولا يأخذ في اعتباره الاختيارات العديدة المتاحة أمامه ، كما أن الفرد المتروي يميل إلى تحليل النماذج البصرية بنظرته الخاصة بينما الفرد المندفع يميل إلى معالجة المثيرات البصرية كوحدة واحدة (**إبراهيم، 1999**). ويعد تحديد الأسلوب المعرفي للفرد وسيلة للتعرف على باقي السمات والخصائص الشخصية الأخرى له وتعكس أثارها على تعامل الفرد مع المواقف المتلفة سواء في المدرسة أو في العلاقات الاجتماعية (**زكي، 2000**).

7.4.2. مفهوم أسلوب الاندفاع / التروي

أولاً: التعريف اللغوي

الاندفاع في اللغة يعني السرعة ، أما التروي في اللغة معناه: النظر في الأمر والتفكير فيه والروية تعني النظر والتفكير في الأمور . وروي في الأمور ترويه ، نظر فيه وفكر ، والنظر في الشيء تدبره والتفكير فيه والنظر إليه يعني تأمله بالعين **(الصاوي، 1998 : 19)** .

ومن خلال مسح التراث السيكولوجي في هذا المجال يلاحظ ما يلي :

أ – أن هناك تعدد في التعريفات الخاصة بأسلوب التروي/ الاندفاع ، وقد يرجع ذلك إلى تعدد التصورات النظرية التي انبثق عنها كل تعريف .

ب – إن هناك مترادفات مختلفة للأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع ، فأحياناً يطلق عليه مصطلح الإيقاع المفاهيمي conceptual tempo وأحياناً يطلق عليها مصطلح الإيقاع (الزمن) المعرفي cognitive tempo وينزع المندفعون إلى الاستجابة بسرعة والوقوع في أخطاء أكثر بينما يتوجه المتروون إلى قضاء وقت أطول عند الاستجابة والوقوع في أخطاء أقل والتركيز على فكرة الإيقاع يدل على أهمية زمن الاستجابة كمؤشر في التصنيف .

ج – إن هناك تعدد في الترجمات العربية للمصطلح reflection حيث ترجمها البعض على أنها (التريث) والبعض الآخر على أنها التأمل ، بينما ترجمها فريق ثالث على أنها التأني، ومنهم ترجمها التروي **(عبدالستار، 2009)**.

ثانياً : التعريف الاصطلاحي :

1- يعرف كاجان **(1966)** أسلوب التروي مقابل الاندفاع "بأنه التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة" **(العمري ، 2007 : 27)** .

2- يعرف كل من رولينز وجسنر Rolenz & Gesnar (1977) " إن الفرد المتروي يتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما الفرد المندفع يقع على القطب الآخر فنجده يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون تأمل الحلول البديلة **(العقوري، 2010 : 9)**.

3- يعرفه أبو الحطب بأنه أسلوب يميز أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول حل يطرأ على الذهن **(أبو حطب ، 1983 : 436)**.

4- يعرفه بل **(1970)** Ball بأنه " ميل الفرد أما إلى التأمل والتفكير الصائب في الحلول العديدة المقترحة في مواقف حل المشكلة قبل أن يختار حلاً أو يصدر استجابة ، أو ميله لان يستجيب فورياً إلى الحل الذي يتوصل إليه ، وهذا الأسلوب الشخصي يميل عادة إلى أن يكون عاماً في جميع المواقف وثابتاً لأعوام عديدة **(منشار ورمضان، 1994)**.

5- يعرفه الزيات **(2001 : 579)** بأنه " يشير إلى إيقاع الفرد في اختيار الاستجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة كحل للموقف المشكل " .

6- يعرف الشرقاوي الأفراد الاندفاعيين بأنهم يميلون إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة ، فغالباً ما تكون استجابتهم غير صحيحة لعدم تناول البدائل المؤدية لحل الموقف في حين يمتاز

الأفراد اللذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة (**عياش، 2009**).

8.4.2. خصائص أسلوب التروي والاندفاع :

يشير هذا الأسلوب المعرفي إلى درجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف الشك أو عدم اليقين ، والتي يتصف بها اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، والذي على أساسه يتم تصنيف الأفراد إلى متروين ومندفعين ، وعلى ضوء المفاهيم السابقة نجد أن درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي يعتبر شرطاً أساسياً لتسهيل اكتساب الفرد المعلومات الجديدة ، وإن الفرد الذي يتصف بالميل للاستجابة باندفاعية في مواقف حل المشكلات الصعبة يكون أكثر احتمالا لإنتاج استجابات غير صحيحة بالمقارنة بالفرد الذي لديه رغبة طبيعية تدفعه لتروي لمعرفة الفرق بين فروض الحل العديدة المتاحة أمامه ، ويأخذ في اعتباره نوعية الإجابة التي يقررها ودرجة كفاءتها والمتروي يميل إلى التفرد إلى حد كبير بينما المندفع يميل إلى الجماعات والمعاملات المتشبعة الكثيرة ، كما اتضح أن المندفع لا يجب العزلة والتفرد (**أبوسيف ، 2000 : 65**) ، ويذكر كاجان وزملاءه (**1966**) أن الأفراد المندفعين ليس لهم أي مميزات أكاديمية ، حيث اتضح أن الأفراد المندفعين يستجيبون بسرعة ويرتكبون عدد من الأخطاء أكبر من الأفراد المتروين (**الخولي ، 2002**) .

كما أن المتروين يكون لديهم القدرة على تعديل استراتيجياتهم من مهمة تتطلب دقة الأداء إلى مهمة أخرى تتطلب سرعة الأداء ، بينما المندفعون يميلون إلى التركيز على السرعة أكثر من

حرصهم على تجنب الأخطاء ، وبذلك يمكن اعتبار المترويين أكثر مرونة من المندفعين **(دايفز وجراف، 2002)**.

وجد انسيلوتي **(1984)** Ancillotti أن الأفراد المتروون يستخدمون نمط المعالجة التحليلي بينما الأشخاص المندفعون يستخدمون نمط المعالجة الشامل **(روزينشواج و كورويير ، 2005)**.

كما أوضح كاجان وآخرون عام **(1964)** إن الأفراد اللذين يستخدمون أسلوب إيجاد علاقة بين بدائل الإجابة يستغرقون وقت قصير ليسجلوا إجابتهم ويميلون بذلك إلى عدم الدقة في هذه الإجابة ، بينما الأفراد اللذين يستخدمون الاستجابات التحليلية يميلون إلى التأخير في الوصول إلى الحل تبعا لذلك تكون أخطاؤهم قليلة **(الحسانين ، 1994)** .

كما يتميز أسلوب الاندفاع/ التروي يمكن تعميمه عندما تتشابه نتائج الاختبارات المختلفة التي تقيس هذا الأسلوب مع نتائج اختبار تزاوج الأشكال المألوفة في تقسيمها للمفحوصين إلى مترويين ومندفعين وكذلك خلال المهام التي يتطلب من المفحوص إعطاء بدائله الخاصة به إزاء هذه المهام ، ومن ثم فإن المتروين يظلون متروين والمندفعين يظلون مندفعين في اختبارات مشابهه لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة أو في مواقف واختبارات أخرى تشتمل على استجابات مشكوك فيها **(جاد ، 1997)** .

ويستخدم أسلوب الاندفاع / التروي في حل المشكلة فالمترويين حينما يواجهون مشكلة يكثرون من الأسئلة عنها وبذلك فإنهم يميلون للحصول على معلومات كثيرة لينظمون أفكارهم ، بعكس المندفعين الذين لا يهتمون بالمعلومات المتعلقة بالمشكلة لذلك فهم في الغالب ما يستخدمون أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات المختلفة **(رياض، 1998)**.

وفي مجال الشخصية التي تعتبر من أكثر المجالات اهتماما لدى الباحثين الذين درسوا موضوع الأساليب المعرفية في نطاق ما تم إجراؤه من بحوث ودراسات عربية نلاحظ أن مفهوم وجهة الضبط أو مركز التحكم يمثل مكانا واضحا بين هذه الدراسات ، ويتضح من نتائجها وجود علاقة بين ذوي وجهة الضبط الداخلي والأسلوب المعرفي الاندفاع / التروي حيث يميل هؤلاء الأفراد إلى التروي في حل مشكلاتهم وأنهم يرون أنفسهم مسئولين عن نتائج سلوكهم واستجاباتهم في المواقف المتلفة ، وعلى عكس ذلك يكون ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر اندفاعاً ولا يكترثون بالوقوع في الأخطاء (**الشرقاوي، 1995**).

يلعب الاتزان الانفعالي دوراً في تعامل الفرد في اتخاذه قرارات صائبة في المواقف التي يتعرضون لها والتي تتطلب اتخاذ قرارات مثل اختيار البدائل وهذه الصفة يتميز بها المتروون عن الاندفاعيين (**منشار، 1993**) .

ويضيف تيدمان **(1989)** Tedman إلى المندفعين خاصية عدم التكيف، حين يذكر أن المندفعين يتصفون بالتسرع وعدم التكيف بالمقارنة بالمتروين الذين يميلون إلى عدم التسرع مع مستوى مرتفع من التكيف، ويعتبر تيدمان أن مستوى التكيف في حالة الأسلوب المعرفي محدد من المحددات الهامة في التفاصيل بين مدى ملائمة أي من الاندفاع أو التروي بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد. وهذا الرأي نراه يرتبط بخاصية الأسلوب المعرفي على وجه العموم ككونه ثنائي القطب وأن لكل قطب أهميته أو قيمته وفقا للموقف أم المشكلة المعروضة (**الفرماوي، 1994**).

ويشير عكاشة (**1997**) أن الاندفاعية ترتبط بكل من مشكلات العدوان والنشاط الزائد ونقص الانتباه ، ويؤثر الاندفاع على أداء الطفل في المهام المعرفية والتحصيلية، فنجده يستجيب

بسرعة قبل أن يفهم المشكلة أو يفكر في الحلول البديلة الممكنة لها وغالباً ما تكون استجابته خاطئة.

هناك علاقة واضحة بين التروي والقدرة على التفكير الناقد، وكذلك الاستنتاج وتقويم الحجج والاستنباط والمرونة و الأصالة، ويحصل الأفراد الذين يتميزون بالتأمل على درجات أعلى من المندفعين في عمليات تكوين مفاهيم الفراغ في بعدين، والعدد والكم المتصل **(الشرقاوي، 2006)**.

أما عن إستراتيجية إمعان النظر للمتروين والمندفعين فالمتروين يقضون وقتا أطول في النظر إلى بدائل اختبار تزاوج الأشكال المألوفة حتى يتم الاختيار الصحيح لبديل الإجابة **(مان ، 1973)** أما المندفعون فهم لا ينظرون إلى كل البدائل بل أنهم يجدون بسرعة بديلا واحد ثم يستغرقون وقت في النظر إليه باعتباره البديل الصحيح ، دون النظر للبدائل الأخرى.

كذلك ظهر أن هناك ارتباطات سالبة بين الأخطاء التي يرتكبها الأفراد في اختبار الاندفاع / التروي والانجاز المرسي ، حيث تبين أن المتأخرين دراسيا يكونون من الأفراد المندفعين وأداء الأفراد المندفعين في مجال القراءة البصرية يقل بدرجة واضحة عن أداء الأفراد المتروبين **(رياض، 1998)**.

ويقارن ميسر بين الطفل المتروي والطفل المندفع ، حيث يرى أن المتروي يتميز بالانتباه المرتفع ، أقل عدوانية ، وأقل تشاؤم في تدليل العوائق ، أما المندفعون فهم أكثر ميلا إلى التمركز حول الذات وأقل ميلا لمواجهة الأخطاء وأقل في اختياراتهم الإدراكية الصحيحة ، أما المتروون فيميلون إلى الاستجابة الصحيحة مع وجود عدد أقل من الأخطاء في اختياراتهم الإدراكية الصحيحة **(أبو ناشئ، 1996)**.

أما عن فروق النوع في الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي، فيرى الصراف **(1986)** أنه ليس هناك فروق ترجع إلى النوع في أسلوب الاندفاع / التروي ، وإنما الفروق تعود إلى الأسلوب المعرفي الذي يحدد الوقت الذي يستغرق في الاستجابة لبنود الاختبار.

كذلك الأفراد المتروين أكثر فضولا واستطلاعا وبحثا عن التعلم والمعرفة وهم أكثر انفتاحا وانبساطا وأقل عزلة وانطواء، كذلك نسبة الذكاء الانفعالي لديهم أفضل من المندفعين ويرجع ذلك إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالتروي هم اقدر على تنظيم وتوضيح مشاعرهم ومشاعر الآخرين واستخدامها في حل ما يواجههم من مشكلات مما ينعكس على تكيفهم الشخصي والاجتماعي ويسهم في اتزانهم انفعاليا **(محمود ، 2006)**.

وأوضح ايديتور **(1970)** Editor، أن كاجان يبين أن التأمليين يتصفون بتمايز قوى في حين الاندفاعيين من الجانب الأخر يتصفون بتمايز ضعيف **(رمضان ، 1998)**.

وقد أشارت دراسة الصراف (1987) في تحليلها للعلاقة بين الأسلوب الاندفاع/ التروي وبين التحصيل الدراسي، أن الأطفال التأمليين المتروين أكثر تفوق في التحصيل من أقرانهم الأطفال الاندفاعيين. وفي الجدول التالي توضيح للصفات والخصائص التي يتمتع بها المندفعون في مقابل المتروون.

الجدول (2.2) يبين خصائص المندفعين والمترويين .

الشخص المتروي	الشخص المندفع
مفكر	نشيط
متأمل	قلق
لفظي	لمسي

تحليلي	شمولي كلي
مركز	مشتت
هادئ	سهل التهيج والاستثارة
لا يتأثر بالمكافآت	حساس للمكافآت
موجه نحو الحاضر	موجه نحو المستقبل
ذو تحصيل مرتفع	ذو تحصيل منخفض

ومن خلال العرض السابق للصفات والخصائص التي يتمتع بها المندفعون في مقابل المترووون نجد أن أسلوب الاندفاع/ التروي، يكشف عن فروق في بعض المتغيرات المعرفية مثل (الذكاء ، التفكير ، القدرات العقلية ، اختبارات القراءة ، حل المشكلات) ، مما يوحي بتفوق المتروين على المندفعين في الذكاء اللغوي والمنطقي والمكاني **(بتصرف عن عبدالستار، 2009)**.

9.4.2. قياس أسلوب الاندفاع /التروي:

جرت عدة محاولات لقياس الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع ، ومن هذه المحاولات:

- **قياس الأداء :**

ابتكر كاجان وزملائه عبر دراسات تتبعية عدة اختبارات مستخدمة، ومنها اختبار استحضار الشكل المعياري ، وذلك الذي أعاق الباحثين في الكشف بوضوح عن بعدي أسلوب الاندفاع / التروي ، ومن ثم تطور هذا الاختبار إلى ما يسمى باختبار تزاوج الأشكال المألوفة ذلك الذي يتكون من أشكال مألوفة مناسبة لعمر المفحوص ، وانبثق من هذا الاختبار عدة صور بحسب الأعمار الزمنية المختلفة ، وقد قام الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية ، وكانت الأولى عام 1985 وهي مناسبة للراشدين وسميت "ت.أ.م 20" تتكون من عشرين مفردة ، وسميت الثانية "ت.أ.م 12" تتكون من اثنى عشر مفردة مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية ، والثالثة سميت " ت أ م 10" تتكون من عشر مفردات مناسبة لأطفال ما قبل مرحلة الابتدائية ، مع اختلاف عدد البدائل في مفردات الاختبارات الثلاث ، ويتطلب اختبار الأشكال المألوفة من الفرد أن يماثل بين شكل معياري – عادة ما يكون صورة لشيء مألوف – مع شكل أخر مشابه له تماما من بين عدة بدائل أخرى ، توجد صورة واحدة مطابقة للشكل المعياري تماما والصور الأخرى متشابهة ولكنها ليست متطابقة تماما لأن بها خطأ صغير ، وبذلك تخلق جوا من عدم التأكد من الاستجابة **(الفرماوي ، 1994)** .

وقد أجمعت الدراسات العربية التي استعانت باختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع على استخدام المتوسط لكل من الزمن وعدد الأخطاء لتعيين الأفراد فيما إذا كانوا متروبين أو مندفعين أو بطئ مع دقة أو سريع مع الدقة ، غير أن الدراسة الحالية قد جمعت بين الأسلوبين الإحصائيين المتوسط والوسيط ، فإذا حصل الفرد على درجة فوق المتوسط والوسيط في زمن الاستجابة ، وتحت المتوسط والوسيط في عدد الأخطاء يسمى متروي ، أما إذا حصل على درجة تحت المتوسط والوسيط في زمن الاستجابة ، و فوق المتوسط والوسيط في عدد الأخطاء يسمى مندفع .

10.4.2 علاقة أسلوب الاندفاع /التروي بحل المشكلة :

تبين أنه في مختلف مهام حل المشكلة التي تحتوي استجابات مشكوك في صحتها أن المتروبين يؤدون أداء متسقا مقارنة بالمندفعين، حيث يؤدون هذه المهام بنضج أكثر، ففي دراسة لوري و آخرون Lorre et al 1983 تم دراسة العلاقة بين الأداء في اختيار تزاوج الأشكال المألوفة والأداء في اختبار رافن لحل المشكلة، وظهر أن المفحوصين المتروبين كانوا أكثر دقة من المندفعين ، كما تبين أن أطول زمن الاستجابة وقلة الأخطاء في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ارتبط مع الدقة العامة وبطء الأداء في مهمة حل المشكلات ، يتضح مما سبق أن المتروين يؤدون أفضل من المندفعين في مهام حل المشكلة التي تحتوي على استجابات مشكوك في صحتها ، وأن المتروين لديهم إستراتيجية منظمة ومرتبة أكثر من المندفعين الذين يقومون بحل المشكلة بكفاءة أقل من المتروين **(فرير، 1986)**.

11.4.2 علاقة أسلوب الاندفاع التروي بالتحصيل الدراسي :

أسلوب الاندفاع/ التروي يلعب دور رئيسي في عملية التحصيل الدراسي، فالاهتمام يجب أن يوجه عند تحضير درس القراءة مثلا، إلى مستوى الإدراك عند المتعلم وإلى العناية بأسلوبه المعرفي في التعامل مع المادة المكتوبة والمقروءة، فتحليل التفاعل بين طريقة التفكير الطفل

وأسلوبه المعرفي ضروري جدا في تقويم عملية التحصيل في مجال القراءة أي أن تدريس برنامج القراءة يجب أن يختلف من فرد إلى أخر، بناء على أسلوبه المعرفي ، فالفرد الاندفاعي مثلا ، لا يستطيع التركيز على التفاصيل والكلمات الدقيقة، وبالتالي تكثر أخطاؤه في الجمل ذات الكلمات المتعددة المعنى، وهو عادة ينظر إلى بداية الجملة ونهايتها لا، ويهمل الكلمات التي تتوسط الجملة. أما الفرد الذي يميل إلى التروي في اتخاذ القرار هو يحبذ العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيز وصبر ومثابرة ، وهذه الأمور لا تتوفر لدى قرينه الفرد الاندفاعي؛ فقد بينت دراسة الصراف **(1987)** أن الأطفال المتروبين أكثر تفوقا في التحصيل من أقرانهم الاندفاعيين ، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الاندفاع/ التروي والتحصيل الدراسي لصالح المتروبين (**الصراف ، 1987**).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

1.3. المقدمة

2.3. الدراسات التي تناولت الاندفاع / التروي وحل المشكلات

3.3. الدراسات التي تناولت الاندفاع / التروي وحل المشكلات والتحصيل

4.3. الدراسات التي تناولت حل المشكلات والتحصيل

5.3. التعليق على الدراسات السابقة

1.3 المقدمة:

نظرا لقلة الدراسات في هذا الموضوع وإجراء معظمها علي المرحلة الابتدائية والإعدادية فقد تحصلت الباحثة علي بعض الدراسات القريبة من موضوعها الحالي والتي سوف ندرجها في السياق التالي :

2.3 الدراسات التي تناولت الاندفاع /التروي وحل المشكلات:

- دراسة الصراف (1986):

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة الأسلوب التأملي –الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدي طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت ،وقد أجريت الدراسة علي عينة كويتية من طلاب وطالبات التخصصات المختلفة ومن سنوات دراسية مختلفة بلغت 98 طالبا وطالبة وقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التأمليين ومجموعة الاندفاعيين تشير بأن التأمليين استغرقوا وقتا أكثر من الاندفاعيين كما إن عدد أخطاء التأمليين كانت أقل من الاندفاعيين في حل بنود اختبار مناظرة الأشكال المألوفة .

- دراسة ديو ملر وما ير (1988):

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف العلاقة بين النمط الاندفاعي والتأملي وبين الأداء الإبداعي لحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (58)طالبا من طلاب الجامعة كما استخدمت مجموعة من المشكلات التي تتضمن أرقاما من (1–5) وتتطلب من المفحوص اكتشاف العلاقة التي تربط

بين هذه الأرقام وأظهرت نتائج الدراسة أن الاندفاعيين والتأمليين استطاعوا حل المشكلات التقليدية بنجاح حلا مميز.

- **دراسة طلبة وأحمد (2004):**

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاندفاع /التروي بمهارات حل المشكلات الفيزيائية وإنتاج الحلول لدي طلبة الصف الأول الثانوي تكونت عينة البحث من (165) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي بمدرسة الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة ولتصنيف طلاب العينة إلي مجموعتي المندفعين والمتروبين تم تطبيق مقياس الاندفاع– التروي، واختبار مهارات حل المشكلات وتم ترتيب أفراد العينة علي المقياس وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين درجات أفراد العينة علي مقياس الاندفاع –التروي وأن الطلاب المتروبين يتفوقون علي الطلاب المندفعين في مهارات حل المشكلات ووجود فروق ذات دلالة بين المتروبين والمندفعين في إنتاج أكثر من حل صحيح للمشكلة الفيزيائية لصالح مجموعة المتروبين في حين يتصف المندفع بالقصور الذهني حيث يتعامل مع المشكلة الفيزيائية كوحدة واحدة وبالتالي لا يستطيع إنتاج أفكار جديدة .

3.3 الدراسة التي تناولت الاندفاع/ التروي وحل المشكلات والتحصيل :

- **دراسة الشقيرات والزعبي (2003):**

هدفت هذه الدراسة تعرف أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء عن بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. وتكونت عينة الدراسة من 59 اندفاعيا (28 ذكورا و31 إناث) و60 تأمليا (35 ذكورا و25 إناثا).

وقد استخدم اختبار مطابقة الأشكال المألوفة لتصنيف أفراد العينة إلي اندفاعيين وتأمليين. وأشارت النتائج إلي التأمليين – بغض النظر عن جنسهم – كانوا أفضل من الاندفاعيين في ذاكرة التعرف اللفظية وغير اللفظية ،وفي الذاكرة قصيرة المدى السمعية، وفي الانتباه والتركيز وكذلك كان التأمليين أفضل من الاندفاعيين في الاستدعاء الحر للمعلومات اللفظية وفي استدعاء الأشكال البصرية بواسطة الرسم من الذاكرة طويلة المدى وتحصيلهم كان أفضل بالإضافة إلي أنهم كانوا أفضل في الدقة وسرعة الاستجابة والتآزر الحركي البصري، وفي التخطيط وتغيير الاستراتيجيات في حل المشكلات.

4.3 الدراسات التي تناولت حل المشكلات والتحصيل :

- دراسة ليوكس (Lieux ,1996):

دراسة مقارنة بين التعلم بالمحاضرة والتعلم المستند إلي المشكلة حيث هدفت إلي تعليم مساق الإنتاج الكمي للأطعمة والخدمات المطلوبة باستخدام التعلم بالمحاضرة وإستراتيجية التعلم المستند إلي المشكلة وأثرهما في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية ،تكونت عينة الدراسة من (40)طالبا من طلاب الجامعة (20)طالبا في المجموعة التجريبية و(20)في المجموعة الضابطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في فهم الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية التعلم المستند إلي المشكلة مقارنة مع تحصيل الطلاب الذين تعلموا بطريقة المحاضرة ،كما أظهر الطلاب رغبة في حضور الدروس المستندة إلي المشكلة ،فضلا عن وجود نمط من التفاعل بين المعلم وطلابه علاوة علي تطوير مهارات الاتصال والشعور بالمسئولية .

- دراسة العرفج (Al- Arfaj, 2000):

هدفت هذه الدراسة إلي استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات لتدريس العلوم في كل من اتجاهات الطلاب نحو طريقة التدريس المستخدمة وتحصيلهم العلمي وهذه الاستراتيجيات هي :التعلم المستند إلي المشكلة ،والطريقة التقليدية ،والتدريس بطريقة العروض العملية ،تكونت عينة الدراسة من (106)من طلاب الجامعة السعوديين ،وزعوا علي ثلاث مجموعات كل مجموعة تعلمت بأحدي الاستراتيجيات أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام التعلم المستند إلي المشكلة .

- **دراسة عزيز وهادي (2010):**

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة أثر استعمال طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا وقد اختار الباحثان التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي وتألفت عينة البحث من (42)طالب بواقع (21) طالب في المجموعة الضابطة، و(21) طالب في المجموعة التجريبية ،كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين ودرجة الطلاب في امتحان نصف السنة لمادة الجغرافيا .

وطبق الاختبار التحصيلي النهائي وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل النهائي ولصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة علي وقاسم (2012):**

هدفت الدراسة إلي تطوير برنامج تدريبي حول التعلم المستند إلي المشكلة وقياس أثره في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية جامعة ديالي تألفت عينة الدراسة من (112) طالبا وطالبة (57 ذكور ، و55 إناثا) موزعين علي مجموعتين .إحداهما تجريبية خضعت للبرنامج التدريبي والاخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية وبعد الانتهاء من فترة التطبيق طبق اختبار تحصيلي كقياس بعدي واستخدم تحليل التباين الثنائي المشترك المصاحب لاختبار فرضيات الدراسة الثلاث وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزي لتطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية ،فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

5.3 التعليق علي الدراسات السابقة:

تباينت أهداف الدراسات من حيث المتغيرات التي تناولتها مع متغير أسلوب الاندفاع/ التروي فمن العرض السابق يتضح هذا التباين والاختلاف بين الدراسات في أهدافها وعيناتها وأدواتها ونتائجها فبعضها ركز علي المرحلة الثانوية كدراسة عزيز وهادي (**2010**) والعرفج (**2000**) ودراسة طلبة وأحمد (**2004**).

ودراسات أجريت علي المرحلة الجامعية كدراسة ديوملر وماير (**1988**) ودراسة الشقيرات والزعبي (**2003**) ودراسة علي وقاسم (**2012**) ودراسة الصراف (**1986**) ودراسة ليوكس (**1996**).

أما الدراسة الحالية فقد شملت علي طالبات الفصل الدراسي الثاني من المرحلة الجامعية.

كذلك اتفقت معظم الدراسات علي استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس أسلوب الاندفاع /التروي كدراسة طلبة وأحمد (**2004**) ودراسة الصراف(**1987**) ودراسة ديوملر وماير (**1988**) ودراسة الشقيرات والزعبي (**2003**) وأظهرت نتائج الدراسات التي اهتمت بمعرفة مستوي الاندفاع /التروي أن الاندفاعيين متعثرين دراسيا، كدراسة الصراف (**1986**) ودراسة ديوملر وماير(**1988**) ودراسة الشقيرات والزعبي (**2003**) أن التأمليين كانوا أفضل في حل المشكلات من الاندفاعيين ودراسة الصراف (**1987**) أن التأمليين عدد أخطائهم أقل من الاندفاعيين ودراسة طلبة وأحمد (**2004**) أن الطلاب المتروبين يتفوقون علي الطلاب المندفعين في حل المشكلات .

كذلك أظهرت نتائج الدراسات أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي كدراسة العرفج (**2000**) ودراسة عزيز وهادي (**2010**) ودراسة علي وقاسم (**2012**) ودراسة

ليوكس (**1996**) أن الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية حل المشكلات كان تحصيلهم أفضل من الذين درسوا باستراتيجيات تقليدية.

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

1.4. المقدمة

2.4. منهج الدراسة

3.4. مجتمع الدراسة

4.4. عينة الدراسة

5.4. عينة الدراسة

6.4. أساليب المعالجة الإحصائية

1.4 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المنهجية من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب واختيار عينة الدراسة وإعداد مستلزمات الدراسة وأدواتها المستخدمة في تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج

2.4 منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج التجريبي من خلال التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبيتين وذلك لبحث فاعلية طريقة حل المشكلات في التحصيل الدراسي في مادة الإحصاء الوصفي لدي الطلبة المتروبين والمندفعين

التصميم

01 × 02

حيث إن :

01 القياس القبلي

× المعالجة التجريبية

02 القياس البعدي

3.4 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة وطالبات الفصل الدراسي الثاني لطلبة علم النفس ممن يدرسون الإحصاء الوصفي وقد تكون مجتمع البحث من (113) طالب وطالبة منهم (11) ذكرا و(102) أنثي للعام الجامعي 2015، 2016

الجدول (1.4) يبين المبحوثين في مجتمع الدراسة

النوع / المادة	الاحصاء الوصفي
ذكور	11
إناث	102
المجموع	113

4.4 عينة الدراسة :

اشتقت الباحثة من مجتمع البحث عينتين هما :

(أ) عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اشتقاق عينة استطلاعية عشوائية من طلبة وطالبات الفصل الدراسي الثاني بجامعة بنغازي لغرض تقنين أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها للتطبيق علي العينة الأساسية وقد بلغ عددهم |(40) طالبا وطالبة.

(ب)عينة الدراسة الأساسية :

لغرض اشتقاق عينة البحث الأساسية قامت الباحثة بسحب العينة العشوائية من طالبات السنة الأولى بكلية الآداب بجامعة بنغازي بقسم علم النفس للعام الجامعي (2015 – 2016) للفصل الدراسي الثاني وقد بلغ عدد أفراد العينة الأساسية 40 طالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبيتين (مجموعة المندفعين ومجموعة المترويين).

جدول (2.4) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المجموعة

م	المجموعة	عدد أفراد العينة	المجموع
1	مجموعة المندفعين	20	20
2	مجموعة المرويين	20	20
	المجموع	40	40

5.4 أدوات الدراسة :

لغرض تحقيق فروض البحث قامت الباحثة بتطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الاندفاع / التروي للفرماوي (**1985**) واختبار تحصيلي في مادة الإحصاء الوصفي (من إعداد الباحثة)

(أ) اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الاندفاع /التروي

- **وصف الاختبار :**

يتكون الاختبار من (22) صورة لأشكال مألوفة في الحياة وهي رجل عجوز ،كتاب ،سفينة ،تليفون ،الطائر، رجل أعمال، الأسد ، تفاحة ،قلم ،حذاء سمكة ،ساعة ،زجاجة ،شجرة ،سيارة ،خريطة ،وجه ،فرشاة ،كاميرا ،وردة ،عنكبوت ،تلفزيون، والصورتان الأوليتان (الرجل العجوز، الكتاب)هما لتدريب المفحوص علي طريقة الإجابة علي الاختبار ،وتتكون كل صورة من (9) أشكال ،شكل يوجد بمفرده علي الصفحة اليمني ويسمي بالشكل المعياري و (8) أشكال توجد علي الصفحة اليسرى وتسمي بالبدائل (انظر الملحق) والبدائل تشبه الشكل المعياري ولكن تختلف عنه في بعض النقاط الدقيقة، غير أن شكلا واحدا يشبه الشكل المعياري تماما وهو الذي يمثل الإجابة الصحيحة في كل صورة، ويتباين مكان ورقم الشكل الصحيح لجعل الوصول إلى الإجابة الصحيحة أكثر صعوبة ،كما يوجد مع الاختبار ورقة التصحيح تحتوي علي بيانات المفحوص الشخصية ،وأماكن لرصد درجات المفحوص علي متغيري (زمن الاستجابة وعدد الاخطاء)وتحتوي أيضا علي أرقام الإجابات الصحيحة لسهولة معرفتها من قبل الفاحص وتسمي (ورقة البيانات) مع العلم إن هذه الورقة لا يطلع عليها المفحوص (انظر الملحق).

- **تعليمات الاختبار :**

يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي ،ولذلك يوفر الفاحص مكانا مريحا للمفحوص يساعده علي الإجابة كما يقوم الفاحص بتدريب المفحوص علي كيفية الإجابة وذلك علي الصورتين الأولى والثانية (الرجل العجوز والكتاب) ثم يطلب منه البدء في الإجابة علي بقية الصور بحيث يختار في كل صورة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماما ،ويقوم الفاحص بعرض الصورة بكل مكوناتها (الشكل المعياري والبدائل).

وعند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل يبدأ الفاحص في تسجيل الزمن الذي يستغرقه المفحوص في الوصول إلي الإجابة الأولي وذلك بواسطة ساعة إيقاف سواء كانت الإجابة الأولي صحيحة أو خاطئة ،فإذا كانت صحيحة يطلب منه أن ينتقل إلي الصورة التالية، أما إذا كانت الإجابة خاطئة يطلب منه أن يحاول مرة أخري مع عدم تسجيل الزمن وحساب عدد الأخطاء في كل مرة وأقصي عدد من الأخطاء يمكن أن يرتكبها المفحوص في أية صورة هو(7).

- **تصحيح الاختبار:**

يتم تصحيح الاختبار بناء علي البيانات التي تم تسجيلها في ورقة البيانات لكل فرد وذلك يجمع الزمن المستغرق في الوصول للإجابة الصحيحة ، وكذلك عدد الأخطاء المرتكبة لكل فرد علي حدا ، ويتم حساب الزمن (بالثواني)كما يقوم الفاحص باستخراج المتوسط والوسيط الحسابي لكل من عدد الأخطاء وزمن الاستجابة لكل أفراد العينة وبناء علي ذلك يتم تصنيف أفراد العينة إلي مجموعتين وهي :

- **الأولى مجموعة المترويين:** وهي التي تحصل أفرادها علي زمن استجابة فوق المتوسط الحسابي للعينة وارتكبوا عدد أخطاء أقل من المتوسط

- **الثانية مجموعة المندفعين:** وهي التي تحصل أفرادها علي زمن استجابة اقل من المتوسط الحسابي للعينة وارتكبت عدد الأخطاء أكبر من المتوسط الحسابي .

- الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وذلك علي عينة مكونة من 40 طالبة من طالبات المرحلة الجامعية للتأكيد من وضوح تعليمات المقياس وخصائصه السيكو مترية.

جدول (3.4) يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية

الجنس / السنة الدراسية	إناث	المجموع
الفصل الدراسي الثاني لطلبة علم النفس	40	40

وقد تم تطبيق الاختبار بشكل فردي في الفترة من (2015/12/26) لمدة ثلاثة اسابيع واستخدمت ساعة إيقاف لحساب الزمن الذي يستغرقه المفحوص في الإجابة علي الصورة الموجودة أمامه ،وقد واجهت الباحثة عدة صعوبات أثناء قيامها بتطبيق الاختبار من حيث مكان التطبيق ،وكذلك الوقت الذي يستغرقه المفحوص إذ يتعدي أحيانا الوقت المخصص للطالب الواحد.

- الصدق والثبات في الدراسات السابقة :

اولا :الصدق

قام الفرماوي (**1985**) بحساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك ، باستخدام ثلاث أدوات وهى كما يلي:

- مقياس لفظي لقياس التروي/ الاندفاع، وقد قام بتطبيقه جماعيا اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (20)، ووجد أن معامل الارتباط لكل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء هو (0.24و0.680) علي التوالي وكلاهما دال إحصائيا
- بناء مقياسين تقديريين للمدرس ، يقوم بواسطتها بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التروي أو الاندفاع ،ويرمز للمقياس الأول (ت1)، والثاني (ت2) وحسبت معاملات الارتباط بين درجة (ت1) وكلا من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، وبلغت (0.21) و(0.56) علي التوالي .

وتم في دراسة العمري (**2007**) حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي ، حيث تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في كل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء ، وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط لزمن الاستجابة بين (0.18 و0.63) ولعدد الاخطاء ما بين (0.33 و0.61) وجميعها دالة عند مستوي (0.01)

- وفي دراسة العقوري (**2010**) تم حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء، حيث بلغ معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لزمن الاستجابة بين (0.46 و0.85) ولعدد الاخطاء ما بين (0.30 و0.65)،وجميعها دالة إحصائيا عند مستوي (0.05)

ثانيا :الثبات

استخدم الفرماوي (1985) طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد 17يوما من التطبيق الأول في ظروف مشابهة للتطبيق ، وبلغ معامل الارتباط لزمن الاستجابة (0.85)،ولعدد الأخطاء (0.68) وكلاهما دال عند مستوي (0.01)

وفي دراسة العمري (2007) تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ،حيث بلغت بالنسبة لزمن الاستجابة بواسطة ألفا كرونباخ (0.921)والتجزئة النصفية (0.865) وبالنسبة لعدد الأخطاء بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.677) وبالتجزئة النصفية (0.710) وكلاهما دال عند مستوي (0.01).

أما في دراسة العقوري (2010) فقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط لعدد الأخطاء (0.89) ولزمن الاستجابة (0.86)

- **الصدق والثبات في الدراسة الحالية :**

اولا: الصدق

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق التكوين الفرضي وذلك بحساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لكل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، والجدول (4.4) يوضح قيم معاملات الارتباط لزمن الاستجابة والدرجة الكلية وعدد الأخطاء والدرجة الكلية علي التوالي.

يتضح من الجدول (4.4) إن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.529 و0.826) لزمن الاستجابة وعدد الأخطاء بين (0.172 و0.586) وتشير هذه النتائج إلي صدق مقبول ،ويتضح إن معامل الارتباط بالنسبة لزمن الاستجابة بشكل عام أعلي من عدد الأخطاء وهذا مؤشر إضافي علي أهمية زمن الاستجابة مقارنة بعدد الأخطاء.

الجدول (4.4) قيم معاملات الارتباط بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والدرجة الكلية لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة

رقم الفقرة	اسم الفقرة	معامل الارتباط لزمن الاستجابة	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط عدد الأخطاء	الدلالة الإحصائية
1	السفينة	0.529***	0.000	0.383*	0.015
2	التليفون	0.726***	0.000	0.235	0.144
3	الطائر	0.599***	0.000	0.586***	0.000
4	رجل الاعمال	0.826***	0.000	0.381*	0.015
5	الأسد	0.734***	0.000	0.499**	0.001
6	التفاحة	0.749***	0.000	0.408**	0.009
7	القلم	0.712***	0.000	0.297*	0.063
8	الحذاء	0.742***	0.000	0.172	0.290
9	السمك	0.67***	0.000	0.325*	0.041
10	الساعة	0.751***	0.000	0.303*	0.057
11	الزجاجة	0.696***	0.000	0.424**	0.006
12	الشجرة	0.741***	0.000	0.568***	0.000
13	العربة	0.53***	0.000	0.519**	0.001
14	الخريطة	0.576***	0.000	0.458**	0.003
15	الوجه	0.782***	0.000	0.413**	0.008
16	الفرشاء	0.799***	0.000	0.373*	0.018
17	الكاميرا	0.646***	0.000	0.324*	0.041
18	الورد	0.654***	0.000	0.498**	0.001
19	العنكبوت	0.743***	0.000	0.21	0.194
20	التليفون	0.665***	0.000	0.307*	0.057

*دال عند المستوي المعنوية 5%

** دال عند مستوي المعنوية 1%

*** دال عند مستوي المعنوية 0.1%

ثانيا :الثبات

تم حساب الثبات بواسطة معامل الفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية كما بالجدول (5.4)

جدول(5.4) معاملات الثبات بنسبة لمقياس الفرماوي الجزء الاول

معامل ألفا	الجزء الأول	القيمة	0.851
		عدد العبارات	10
	الجزء الثاني	القيمة	0.893
		عدد العبارات	10
	مجموع العبارات		20
الارتباط بين الجزأين	القيمة		0.912
سبيرمان بروان	متساوي العدد		0.954
غير متساوي العدد			0.954
معامل جوتمان			0.952

عبارات الجزء الأول: السفينة، الطائر، الأسد، القلم، السمك، الزجاجة، العربة، الوجه، الكاميرا، العنكبوت.

عبارات الجزء الثاني: التليفون، رجل الأعمال، التفاحة، الحذاء، الساعة، الشجرة، الخريطة، الفرشاة، الورد، التليفزيون

جدول(6.4) معاملات الثبات بنسبة لمقياس الفرماوي الجزء الثاني

معامل ألفا	الجزء الأول	القيمة	0.54
		عدد العبارات	10
	الجزء الثاني	القيمة	0.451
		عدد العبارات	10
	مجموع العبارات		20
الأرتباط بين الجزئين	القيمة		0.619
سبيرمان بروان	متساوي العدد		0.765
غير متساوي العد د			0.765
معامل جوتمان			0.764

1.**العبارات بالجزء الأول:** السفينة عدد الأخطاء، الطائر عدد الأخطاء، الأسد عدد الأخطاء، القلم عدد الأخطاء، السمك.

عدد الأخطاء، الزجاجة عدد الأخطاء، العربة عدد الأخطاء، الوجه عدد الأخطاء، الكاميرا عدد الأخطاء، العنكبوت عدد الأخطاء.

2.**العبارات بالجزء الثاني:** التليفون عدد الأخطاء، رجل الأعمال عدد الأخطاء، التفاحة عدد الأخطاء، الحذاء عدد الأخطاء، الساعة عدد الأخطاء، الشجرة عدد الأخطاء، الخريطة عدد الأخطاء، الفرشاة عدد الأخطاء، الورد عدد الأخطاء، التليفزيون عدد الأخطاء.

- الاختبار التحصيلي في مادة الإحصاء (إعداد الباحثة)

أولا :- التخطيط للاختبار والإعداد له :

لغرض إعداد اختبار تحصيلي قامت الباحثة بالاطلاع علي الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات التحصيلية في مادة الإحصاء والمواد الأخرى للاستفادة منها في تصميم الاختبار وهذه الدراسات هي دراسة جاسم محمد علي وكيان رحيم قاسم (2012) وسيد خيرالله (1988) ومحمد بكر نوفل (2008) وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي ووضع فقراته وتحديد صدقه وثباته وقد اتبعت الباحثة الخطوات الاتية :

1- تحديد الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلي قياس تحصيل طالبات الفصل الدراسي الثاني بكلية الآداب بجامعة بنغازي لجوانب التعلم المتضمنة في مقرر الإحصاء تحديدا في مقاييس النزعة المركزية بعد دراستها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات .

2- تحديد حدود الاختبار وأبعاده

(أ) بعد المحتوي:

ويقصد به المحتوي الذي تم تدريسه للطلبة وهذا المحتوي يشمل مقاييس النزعة المركزية المتضمنة في المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال والعلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال.

(ب) بعد المستوى:

يشمل الاختبار في هذا البعد علي العديد من أسئلة تمثل المستويات الستة في تصنيف بلوم في المجال المعرفي وفيما يلي التعريف الإجرائي لهذه المستويات :

- **مستوي التذكر:** وتعني قدرة الطالب علي واسترجاع الحقائق والمعلومات والمفاهيم سبق له دراستها
- **مستوي الفهم** : ويعني قدرة الطالب علي إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء المادة وإعادة تنظيمها وترتيبها في عقله ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه من معان .
- **مستوي التطبيق** : ويقصد به قدرة الطالب علي استخدام ما لديه من معلومات وأفكار في حل مواقف ومشكلات تواجهه.
- **مستوي التحليل** : يقيس هذا المستوي قدرة الطالب علي تحليل موقف ما أدي إلي عناصره الأساسية بحيث يتمكن من توضيح العلاقات بين أجزائه ويستفيد الطالب في هذا المستوي من معارفه السابقة ومدي فهمه لها وقدرته علي تطبيقها .
- **مستوي التقويم** : يقيس قدرة الطالب علي إعطاء قيمة لعمل ما وإصدار حكم عليه ويتأثر بمدي تنظيم الذي يتمتع به الطالب بحيث يستطيع أن يجمع الأدلة والبيانات الكافية التي تمكنه من إصدار التقرير المناسب .
- **مستوي التركيب** : يقيس قدرة الطالب علي إعادة جمع المادة التعليمية في صورة جديدة بحيث يربط بين الأجزاء ويحدد العلاقات علي شكل جديد له مغزى .

3-إعداد جدول مواصفات الاختبار

جدول المواصفات هو مصفوفة تحتوي علي بعدين أحداهما بعد ين أحداهما بعد المحتوي التعليمي للمادة موضوع البحث والأخر هو بعد السلوك المطلوب قياسه .

ويشمل جدول المواصفات علي عدد أسئلة الاختبار وكذلك الأسئلة المرتبطة بكل موضوع من موضوعات الوحدة وفق المستويات المعرفية الستة لبلوم وذلك بالاستعانة بتحليل المحتوي وقد تم إعداد جدول المواصفات الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية :

(أ) تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة

تتوقف الأهمية النسبية للموضوع علي عدة عوامل منها :-

- حجم الموضوع ويتحدد بعدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع من مجموع صفحات الوحدة.
- الزمن الذي يستغرقه المعلم في شرح كل موضوع من موضوعات الوحدة بالنسبة للزمن المستغرق في شرح الوحدة ككل .

ولان عدد الصفحات لا يشير في كثير من الأحيان إلي أهمية الموضوع كذلك إن المنهج المقرر علي الطلبة عينة البحث غير محدد بصفحات معينة كان لزاما علي الباحثة الاتجاه إلى العامل الثاني حيث تم حساب النسبة لكل موضوع من موضوعات الوحدة وذلك بحساب عدد ساعات تدريس كل موضوع بالنسبة لأجمالي ساعات التدريس والجدول التالي يوضح الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة .

جدول (7.4) النسبة المئوية لكل موضوع من موضوعات الوحدة وفق الساعات المحددة لتدريس كل موضوع

م	الموضوع	عدد الساعات	النسبة المئوية
1	المتوسط الحسابي	3	%20
2	الوسيط	3	%20

3	المنوال	3	%20
4	العلاقة بينهما	6	%40
المجموع	4 مواضيع	15 ساعة	%100

من خلال الجدول (7.4) يتضح إن العلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال تمثل أكثر الموضوعات الوحدة أهمية إذ بلغت النسبة المئوية لهذا الموضوع 40% لذلك فان هذا الموضوع أعطي له مساحة من الزمن مقارنة بالمواضيع الأخرى

(ب) المزاوجة بين جدول المحتوي ونسبة الأهداف وتكوين جدول المواصفات

في ضوء تحديد الوزن النسبي للموضوعات والوزن النسبي للأهداف يمكن عمل جدول مواصفات لتحديد عدد الأسئلة في كل موضوع من موضوعات في كل مستوي من المستويات المعرفية الستة لبلوم وقد تم تحديد عدد أسئلة الاختبار ب(40) سؤال بناء علي رأي السادة المحكمين وذلك حتى تغطي أسئلة الاختبار كل الموضوعات.

الجدول (8.4) يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	النسبة المئوية	تذكر 15%	فهم 10%	تطبيق 5%	تحليل 20%	تقويم 25%	تركيب 25%	عدد الأسئلة

	لكل موضوع	%30			%70		
المتوسط الحسابي	%20	1.2	0.8	0.4	1.6	2	2	8
الوسيط	%20	1.2	0.8	0.4	1.6	2	2	8
المنوال	%20	1.2	0.8	0.4	1.6	2	2	8
العلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال	%40	2.4	1.6	0.8	3.2	4	4	16
المجموع	%100	6	4	2	8	10	10	40

يتضح من الجدول (8.4) إن الموضوع الذي أخذ مساحة واسعة مقارنة بالمواضيع الأخرى هو العلاقة بين المقاييس الثلاثة إذ بلغت النسبة المئوية لهذا الموضوع 40% وبالتالي وضعت له ستة عشر سؤلا موزعة علي المستويات الستة وفقا لتصنيف بلوم.

4-صياغة مفردات الاختبار ومراجعتها

قد نوعت الباحثة في الأسئلة الموضوعية لمفردات للاختبار التحصيلي بحيث تغطي المستويات الثلاثة الدنيا في التصنيف (تذكر/فهم/تطبيق) والمستويات العليا من التصنيف (تحليل/تقويم/تركيب) وقد راعت الباحثة الوضوح عند صياغة مفردات الاختبار بحيث لا يحتمل السؤال الواحد أكثر من تفسير واحد وقد قامت الباحثة بمراجعة أسئلة الاختبار التحصيلي قبل العرض علي المحكمين للتأكد من وضوح الأسئلة وملائمتها

5-الصورة المبدئية للاختبار

تكون الاختبار في صورته المبدئية من (40) سؤلا توزعت علي المستويات الستة التي حددها بلوم في المجال المعرفي وهي مستوي التذكر ويحتوي علي (6) أسئلة ومستوي الفهم

يحتوي علي (4) أسئلة ومستوي التطبيق علي (2)سؤالين ومستوي التحليل علي(8)أسئلة ومستوي التقويم علي (10) أسئلة ومستوي التركيب علي (10).

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية (تجريب الاختبار وضبطه إحصائيا)

تم تطبيق الاختبار علي عينة عشوائية عددها (40) طالبة من طالبات الفصل الدراسي الثاني بكلية الآداب بقسم التربية وعلم النفس ممن يدرسون الإحصاء الوصفي لغرض تحديد ما يلي:

1-تحديد معاملات صدق الاختبار التحصيلي:

(أ) الصدق الظاهري

بعد صياغة مفردات الاختبار كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار التحصيلي علي محكمين من جامعة بنغازي في التخصصات التالية (مناهج وطرق تدريس / علم النفس /كلية العلوم قسم الاحصاء) وذلك لغرض إبداء أرائهم في :

- مدي صحة المفردات من الناحية العلمية .
- هل تم اختيار البدائل من أسئلة الاختبار بشكل مناسب .
- الحكم علي مدي تمثيل كل سؤال لهدف الذي وضع لقياسه .

وقد تم التوصل من خلال هذه الخطوة الي وجود إ تفاق كبير بين المحكمين علي سلامة المفردات التي يحتويها الاختبار كذلك وجود اتفاق حول صلاحية الاختبار لقياس التحصيل الدراسي في مادة الإحصاء الوصفي حسب المستويات الستة لبلوم في المجال المعرفي. وتم تعديل بعض المفردات من الناحية اللغوية وإعادة صياغتها.

(ب) صدق المحتوي (المضمون)

قامت الباحثة باستخدام صدق المحتوي أو صدق المضمون ويقصد بصدق المحتوي درجة تمثيل بنود الأداة لمكونات المقرر ،فالاختبار التحصيلي الصادق هو ذلك الاختبار الذي بنوده (أسئلته) ما تم تدريسه للطلاب وقد تم تحقيق ذلك من خلال جدول المواصفات وهذا يعتبر من أساسيات صدق الاختبار .

- حساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي
-

تم حساب معامل تجانس للاختبار من خلال صيغة (20) لكيودر وريتشاردسون **(صلاح الدين محمود علام ، 2006 ، 162)** و تستخدم الصيغة (20) إذا كانت درجات المفردات ثنائية (صحيح و خطأ) فقط و هذه الصيغة كما يلي:

$$\left(\frac{ع^2 - \text{مجـس ص}}{ع^2} \right)$$

حيث:

- *ن* ترمز إلى عدد مفردات الاختبار
- $ع^2$ ترمز إلى تباين الدرجات الكلية فى الاختبار
- *س* ترمز إلى نسبة عدد الأفرد الذين أجابوا عن أى مفردة إجابة صحيح
- *ص* ترمز إلى نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أى مفردة إجابة حطأ.

إذاً معامل التجانس للاختبار $= \frac{40}{39} \times \frac{7.22-24.69}{24.69} = 0.73$

2. تحليل مفردات الاختبار

قامت الباحثة بتحليل مفردات الاختبار التحصيلي وذلك لغرض استخراج

- **معامل الصعوبة والسهولة لاختبار الإحصاء**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال المعادلة الآتية (فؤاد البهي السيد ، 1978 ، 449)

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الاجابات الخطأ}}{\text{عدد الاجابات الخطأ} + \text{عدد الاجابات الصحيحة}}$$

هذا وقد اعتبر الباحث المفردات التي يزيد معامل صعوبتها عن 0.9 مفردة صعبة للغاية، والمفردة التي يقل معامل صعوبتها عن 0.3 تعد مفردة سهلة للغاية .

جدول (9.4) معامل السهولة والصعوبة لاختبار الإحصاء للسؤال الاول

السؤال الاول	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخطأ	معامل الصعوبة والسهولة
س1	39	1	0.03
س2	31	9	0.23
س3	28	12	0.30
س4	29	11	0.28
س5	25	15	0.38

س6	38	2	0.05
س7	18	22	0.55
س8	38	2	0.05
س9	33	7	0.18
س10	32	8	0.20
س11	24	16	0.40
س12	30	10	0.25
س13	31	9	0.23
س14	35	5	0.13
س15	28	12	0.30
س16	37	3	0.08
س17	30	10	0.25
س18	22	18	0.45
س19	21	19	0.48
س20	29	11	0.28
س21	32	8	0.20
س22	26	14	0.35
س23	29	11	0.28

جدول (10.4) معامل السهولة والصعوبة لاختبار الإحصاء للسؤال الثاني

السؤال الثاني	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخطأ	معامل الصعوبة والسهولة
س1	33	7	0.18
س2	36	4	0.10
س3	30	10	0.25
س4	33	7	0.18

س5	21	19	0.48
س6	28	12	0.30
س7	34	6	0.15
س8	22	18	0.45
س9	24	16	0.40
س10	22	18	0.45
س11	21	19	0.48
س12	21	19	0.48
س13	36	4	0.10
س14	36	4	0.10
س15	28	12	0.30

جدول (11.4) معامل السهولة والصعوبة لاختبار الإحصاء للسؤال الثالث

السؤال الثالث	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخطأ	معامل الصعوبة والسهولة
س1	22	18	0.45
س2	22	18	0.45

يتضح من الجدول (11.4) إن معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار تراوحت بين (0.03–55%) وهذا يعتبر معاملات مقبولة

- **حساب معامل التمييز لاختبار الإحصاء**

تم حساب معامل القوة التميزية للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ن}^2 - \text{مجـ ل}^2_{\text{م}}}{\text{ن}(\text{ن} - 1)}$$

حيث:

- ن=عدد العينة
- مجـ ل م ^{2}= مجموع مربع التكرار

جدول (12.4) معامل التمييز لاختبار الإحصاء

الدرجات	التكرار	مربع التكرارات
18	1	1
20	1	1
21	1	1
22	1	1
23	2	4
24	3	9
25	1	1
26	2	4
27	5	25
28	2	4
29	4	16
30	2	4
31	2	4
32	2	4
33	2	4
34	3	9
35	1	1
36	3	9
37	2	4
مجموع	40	106

$$\text{معامل التمييز} = \frac{106 - {}^{2}40}{(1-40)40}$$

$$= 0.9576$$

إذاً معامل تمييز قوي يطمئن على قوة التمييز للاختبار.

6.4 أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها ، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)

وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث :-

1- تم حساب المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومربع كأي للعينة الكلية والمندفعين والمتروبين لتحقيق الأهداف التالية :-

i. التعرف علي المستوي العام

ii. التعرف علي مستوي المندفعين والمتروبين

iii. طبيعة الاستجابات لأسلوب الاندفاع والتروي علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء

2- معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها العبارة، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية (الصدق البنائي)

3- التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة البحث ،وكذلك معامل التجانس باستخدام صيغة لكيودرو ريتشارد ستون(20)

4- تم استخدام المتوسط الحسابي ،وذلك لمعرفة مدي ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد ا لعينة علي كل عبارة مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلي متوسط

5- تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف علي مدي انحراف استجابات افراد العينة ،ويلاحظ ان الانحراف المعياري يوضح التجانس في استجابات افراد العينة علما بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لمصلحة اقل تشتت عند تساوي المتوسطات .

6- تم استخدام اختبار (تي) لعينتين مستقلتين وعينة مزدوجة لاختبار الفروق بين المترويين والمندفعين قبل وبعد الإستراتيجية .

7- تم اختيار طبيعة البيانات عن طريق استخدام رسومات (Q-Q Plot)

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

1.5. المقدمة

2.5. عرض النتائج ومناقشتها

3.5. توصيات الدراسة

4.5. البحوث المقترحة

1.5 المقدمة :

يتناول هذا الفصل غرضا لنتائج الفروض وتحليلها ومناقشتها في ضوء ما جاء في الدراسات السابقة :

2.5 عرض النتائج ومناقشتها :

يتم في هذا الفصل عرض نتائج البحث وتفسيرها التي تم الوصول إليها وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبيانات التي تم الحصول عليها من استجابات الطلبة عينة البحث .

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيرها:**

ينص الفرض على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المترويين ومتوسط درجات الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي".

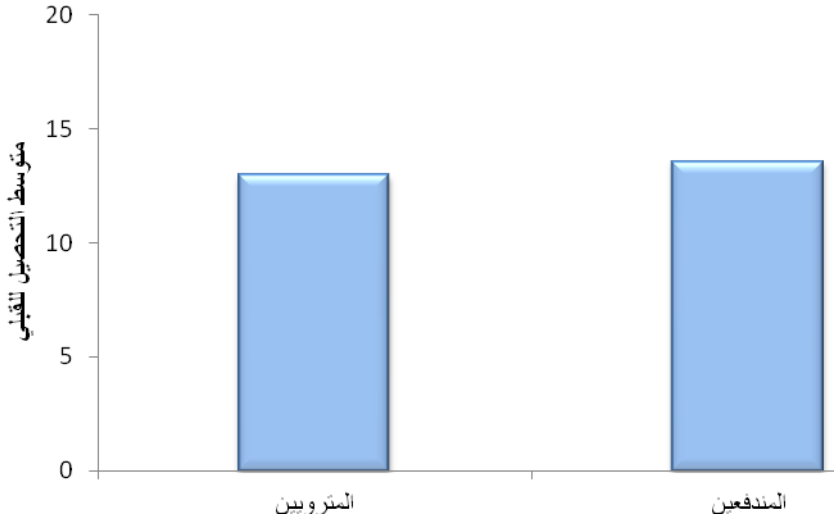
ولقد قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المجموعتين التجريبيتين (المترويين والمندفعين) في الاختبار القبلي، كما هي في الجدول (1.5).

الجدول (1.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات الطلبة للمجموعتين التجريبيتين في الاختبار القبلي

الابعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجات الاختبار القبلي	المترويين	20	12.95	3.13
	المندفعين	20	13.55	1.46

ويمكن تمثيل هذا الجدول بيانيا كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل (1.5) يبين متوسط التحصيل القبلي للطلبة المندفعين والمترويين

ولاختبار صحة الفرض الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الطلبة المترويين والمندفعين في الاختبار القبلي كما بالجدول التالي.

الجدول (2.5) يوضح الاختبار القبلي (t) للعينات المستقلة (درجات القبلي)

الابعاد	م	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تي T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي
درجات الاختبار القبلي	المترويين	20	12.95	3.13	0.775	38	0.433	غير دال إحصائيا
	المندفعين	20	13.55	1.46				

يتضح من الجدول رقم (2.5) وبناء على قيمة الدلالة (0.433) وهى اقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ما يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تحصيل الطلبة المترويين ومتوسط درجات تحصيل الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وتفسيرها :**

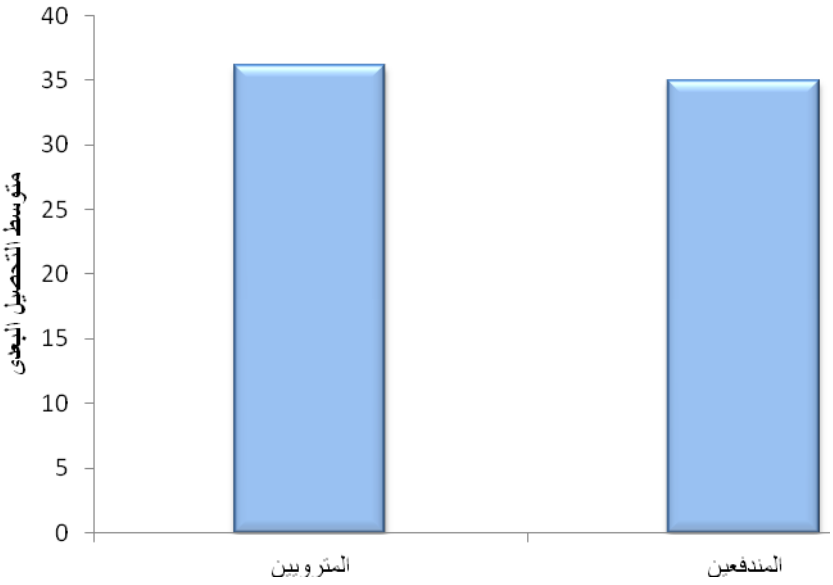
ينص الفرض على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المترويين في التحصيل ومتوسط درجات الطلبة المندفعين في درجات الاختبار البعدي"

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين والطلبة المندفعين في الاختبار البعدي، كما هي في الجدول (3.5).

الجدول (3.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين والمندفعين في الاختبار البعدي

الأبعاد	م	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجات الاختبار البعدي	المترويين	20	36.10	1.91
	المندفعين	20	34.95	4.31

ويمكن تمثيل هذا الجدول بيانيا كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل (2.5) يبين متوسط التحصيل البعدي للطلبة المندفعين والمتروبين

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسط تحصيل درجات الطلبة المتروبين والمندفعين في الاختبار البعدي.

الجدول (4.5) نتائج اختبار(t) للعينات المستقلة (درجات البعدي)

الأبعاد	م	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تي T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي
درجات الاختبار البعدي	المتروبين	20	36.10	1.917	1.09	38	0.282	غير دال إحصائيا
	المندفعين	20	34.95	4.31				

يتضح من الجدول (4.5) وبناء على قيمة الدلالة (0.282) وهى اقل من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05)، ما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة المتروبين والطلبة المندفعين في الاختبار البعدي

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديوملر ومايز(**1988**)إن التامليين والاندفاعيين استطاعوا حل المشكلات التقليدية بنجاح حلا مميزاوعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات

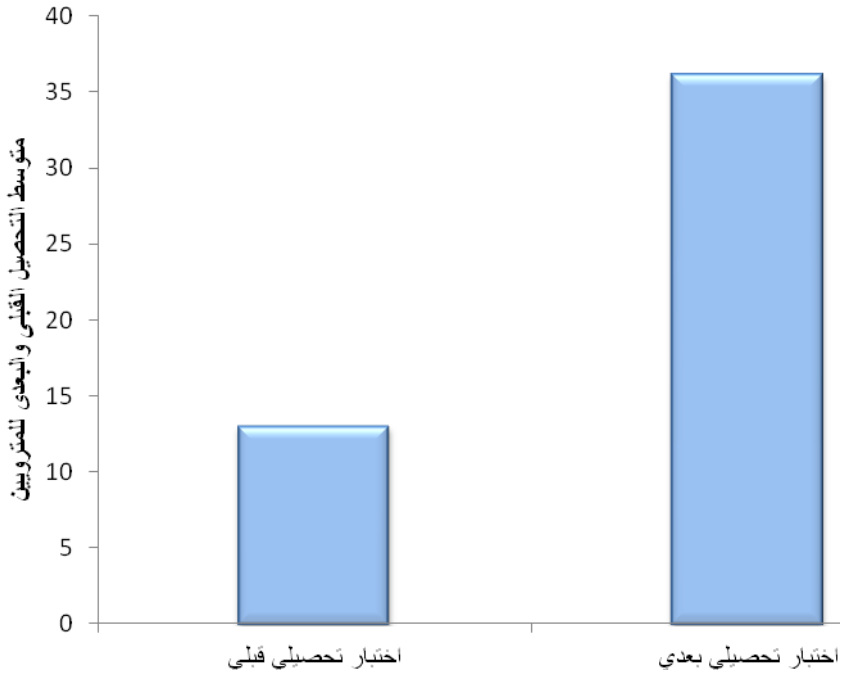
- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيرها:**

ينص الفرض على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدي مجموعة المترويين (المزدوجة)"، بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، كما هي في الجدول (5.5).

الجدول (5.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المترويين في القياسين القبلي والبعدي

مجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار تحصيلي قبلي	20	12.95	3.13
اختبار تحصيلي بعدي	20	36.10	1.91

ويمكن تمثيل هذا الجدول بيانيا كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل (3.5) يبين متوسط التحصيل القبلي والبعدي للطلبة المتروبين

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للعينة المزدوجة (المتروبين)

الجدول (6.5) نتائج اختبار(t) لعينة مزدوجة(العينة =المتروبين)

مجموعة	حجم	المتوسط	الانحراف	قيمة تي (t)	درجة	الدلالة	القرار

	العينة	الحسابي	المعياري		الحرية	الاحصائية	الاحصائي
اختبار تحصيلي قبلي	20	12.95	3.37	-24.383	19	0.000	دال احصائيا
اختبار تحصيلي بعدي	20	36.10	1.91				

يتضح من الجدول (6.5) وبناء على قيمة الدلالة (0.000) وهى اقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في القياس القبلي ومتوسط درجات الطلبة في القياس البعدي لصالح القياس البعدي، الذين تم عليهم تطبيق إستراتيجية حل المشكلات، مما يعنى ثمة استجابة فاعلة للبرنامج ترتب عليها انعكاسات في السلوك كانت ايجابية مقارنة بالاختبار القبلي. حيث أن تحصل المترويين في القياس القبلي قبل تطبيق الإستراتيجية علي متوسط حسابي (12.95) وانحراف معياري (3.37) بينما تحصلوا في القياس البعدي بعد تطبيق الإستراتيجية علي متوسط حسابي (36.10) وانحراف معياري (1.91) وهذا يعكس جانب من الاستجابة للبرنامج.

وبناء علي ذلك تم رفض الفرض الصفري والتوصل إلي نتيجة مفادها انه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعد ي لدي مجموعة المترويين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عزيز وهادي (**2010**) ودراسة ليوكس (**1996**) ي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل النهائي ولصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدي مجموعة المندفعين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات".

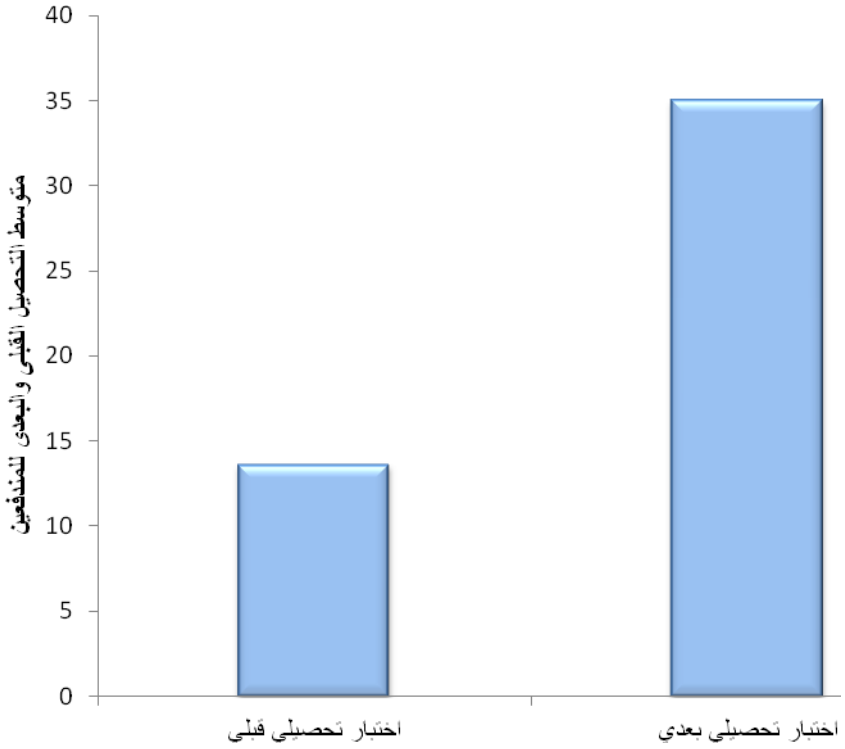
قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الجدول (7.5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات الطلبة المندفعين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي

مجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار تحصيلي قبلي	20	13.55	1.468
اختبار تحصيلي بعدي	20	34.95	4.310

ويمكن تمثيل هذا الجدول بيانيا كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل (4.5) يبين متوسط التحصيل القبلي والبعدي للطلبة المندفعين

وللتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة مزدوجة (المندفعين).

الجدول (8.5) نتائج اختبار (t) لعينة مزدوجة (العينة=المندفعين)

مجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تي (t)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	القرار الاحصائي
اختبار تحصيلي قبلي	20	13.55	1.468	22.401	19	0.000	دال احصائيا
اختبار تحصيلي بعدي	20	34.95	4.310				

يتضح من الجدول (8.5) وبناء على قيمة الدلالة (0.000) وهى اقل من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) ما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في القياس القبلي للمندفعين ومتوسط درجات الطلبة في القياس البعدي للمندفعين لصالح أعلى متوسط وهم طلبة القياس البعدي الذين تم التطبيق عليهم إستراتيجية حل المشكلات

حيث تحصل المندفعين في القياس القبلي قبل تطبيق الإستراتيجية علي متوسط حسابي (13.55) وانحراف معياري(1.48) وتحصلوا في القياس البعدي بعد تطبيق الإستراتيجية علي متوسط حسابي 34.95 وانحراف معياري 4.310 كذلك قيمة تي (t)جاءت دالة احصائيا عند مستوي دلالة 0.001 بناء علي ذلك تم رفض الفرض الصفري والتوصل إلي نتيجة مفادها انه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في القياس القبلي والقياس البعدي لدي مجموعة المندفعين (المزدوجة) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

وعند المقارنة بين المتروبين والمندفعين في النتائج التي تحصلوا عليها في القياس البعدي نلاحظ ان المتروبين تحصلوا علي نتائج أفضل من المندفعين وهذه النتيجة تتفق مع **دراسة** الشقيرات والزعبي (**2003**) التي توصلت إلي أن التأمليين كانوا أفضل في الانتباه والدقة والتركيز من الاندفاعيين .

الجدول (9.5) يوضح المقارنة في القياس البعدي للمتروبين والمندفعين

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

م	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المترويين	20	36.10	1.91
المندفعين	20	34.95	4.31

يتضح من الجدول(9.5) أن متوسط المترويين 36.1 بانحراف معياري 1.91 في حين أن متوسط المندفعين 34.95 بانحراف معياري 4.31 درجة، مما يعنى أن الإستراتيجية حل المشكلات كانت أكثر تأثيراً على المترويين من المندفعين بعد تطبيقها على المجموعتين، ومن الملاحظ انه زاد انحراف معياري للطلبة المندفعين مقارنة بانحراف المعياري للطلبة، ويعزى ذلك إلى أن بعض الطلبة المندفعين تحصلوا علي درجات عالية وطلبة تحصلوا علي درجات منخفضة وبالتالي يظهر التشتت وعدم التجانس عكس درجات المترويين الذي يظهر فيه التجانس وعدم التشتت.

- النتائج المتعلقة بالفرض الخامس وتفسيرها :

"ليس هناك اختلاف فى نسبة الأخطاء بين المجموعتين (المترويين والمندفعين) باختلاف زمن الاستجابات".

للإجابة عن هذا التساؤل قامة الباحثة باستخدام اختبار بيرسون كاي مربع، للتعرف على الاختلافات في نسبة الأخطاء باختلاف الزمن الاستجابات للمترويين والمندفعين.

الجدول (10.5) يوضح العلاقة بين زمن الاستجابة ونسبة الخطاء

الاستجابات الزمنية		عدد الأخطاء			
		من1 إلي 10	من11 إلي 20	من 21 إلي 30	الإجمالي
أقل من1000	العدد	1	12	7	20
	%	%5.0	%60.0	%35.0	%100.0
من 1000فأكثر	العدد	31	6	1	20
	%	%65.0	%30.0	%5.0	%100.0
الإجمالي	العدد	14	18	8	40
	%	%35.0	%45.0	%20.0	%100
χ^2 = 16.786[a] درجة الحرية = 2 قيمة الدلالة (0.000)					

يتضح من الجدول (10.5) وبناء على قيمة الدلالة (0.000) وهى اقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ما يعنى انه ثمة اختلافات بين الزمن الاستجابة ونسبة الأخطاء، وعليه يمكن القول بأنه كلما قل أو انحصر الزمن كلما زاد نسب الأخطاء وكلما زاد الزمن كلما قل نسب الخطاء عند للمندفعين و المترويين، وهذا الاختلاف قد يكون راجعاً للاختلاف فى المجموعتين المندفعين و المترويين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشقيرات والزعبي(2003) .

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول وتفسيرها :

هل توجد استجابات لأسلوب الاندفاع /التروي علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشري زمن الاستجابة وعدد الأخطاء ؟

لمعرفة طبيعة الاستجابات لأسلوب الاندفاع /التروي تم ترتيب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء حسب ترتيب كل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تنازلياً

الجدول (11.5) يبين زمن الاستجابة لدرجات الطلبة

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	المفردة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	السفينة	40	62.38	46.98	2
2	التليفون	40	47.98	26.26	11
3	الطائر	40	42.30	23.97	17
4	رجل الأعمال	40	73.48	46.35	1
5	الأسد	40	57.50	38.28	3
6	التفاحة	40	36.17	20.08	20
7	القلم	40	55.25	34.53	4
8	الحذاء	40	43.20	28.53	15
9	السمك	40	45.95	26.00	12
10	الساعة	40	52.45	40.08	7
11	الزجاجة	40	45.80	34.86	13
12	الشجرة	40	43.85	25.91	14
13	العربة	40	49.93	27.82	9
14	الخريطة	40	54.50	35.57	5
15	الوجه	40	42.40	25.32	16
16	الفرشاة	40	37.18	21.78	19
17	الكاميرا	40	41.58	18.37	18
18	الورد	40	50.25	30.29	8
19	العنكبوت	40	52.47	32.44	6
20	التلفزيون	40	49.38	32.92	10

يتضح من الجدول (11.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي زمن استجابة للمندفعين والمترويين بوجه عام هي (رجل الأعمال) حيث بلغ متوسط الزمن للعينة (73.48) والمفردة التي تحصلت علي اقل زمن استجابة هي (التفاحة) بمتوسط (36.17) .

الجدول (12.5) يبين عدد الأخطاء لدرجات الطلبة

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

م	المفردة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عدد الأخطاء السفينة	40	1.05	1.22	2
2	عدد الأخطاء التليفون	40	0.75	0.93	8
3	عدد الأخطاء الطائر	40	0.73	1.09	9
4	عدد الأخطاء رجل الأعمال	40	1.65	1.39	1
5	عدد الأخطاء الأسد	40	0.82	1.11	6
6	عدد الأخطاء التفاحة	40	0.45	0.68	18
7	عدد الأخطاء القلم	40	0.50	1.04	16
8	عدد الأخطاء الحذاء	40	0.30	0.46	20
9	عدد الأخطاء السمك	40	0.62	0.74	11
10	عدد الأخطاء الساعة	40	0.70	0.97	10
11	عدد الأخطاء الزجاجة	40	0.98	0.83	4
12	عدد الأخطاء الشجرة	40	0.80	1.02	7
13	عدد الأخطاء العربة	40	0.48	0.82	17
14	عدد الأخطاء الخريطة	40	1.05	1.55	3
15	عدد الأخطاء الوجه	40	0.55	0.93	14
16	عدد الأخطاء الفرشاة	40	0.55	0.88	13
17	عدد الأخطاء الكاميرا	40	0.42	0.68	19
18	عدد الأخطاء الورد	40	0.55	0.68	12
19	عدد الأخطاء العنكبوت	40	0.50	0.96	15
20	عدد الأخطاء التلفزيون	40	0.90	0.96	5

يتضح من الجدول (12.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي عدد أخطاء للمندفعين والمرويين بوجه عام هم (رجل الإعمال) حيث كانت قيمة متوسطها (1.65) ونلاحظ هنا إنها حصلت علي اعلي زمن استجابة. والمفردة التي تحصلت علي اقل عدد أخطاء هو الحذاء والذي تحصل علي ادني قيمة (0.30) وقد يعود لبساطة الصورة وسهولة التمييز بينها لم يتم مقارنة

النتيجة بدراسات أخري لعدم وجود دراسات سابقة تناولت هذا الفرض في المرحلة الجامعية أو الثانوية حسب علم الباحثة ولكن هناك دراسات تناولته في المرحلة الابتدائية والإعدادية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني وتفسيرها:

هل توجد استجابات علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشر زمن الاستجابة وعدد الأخطاء لدي مجموعة المترويين ؟

لمعرفة طبيعة الاستجابة لدي الطلبة المترويين تم ترتيب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تنازليا.

الجدول (13.5) يبين زمن الاستجابة للطلبة المترويين

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	المفردة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	السفينة	20	86.35	53.0	2
2	التليفون	20	65.5	22.9	10
3	الطائر	20	53.65	24.5	17
4	رجل الأعمال	20	106.1	41.5	1
5	الأسد	20	80.05	39.8	3
6	التفاحة	20	49.00	18.8	20
7	القلم	20	76.45	34.8	5
8	الحذاء	20	59.9	26.5	15
9	السمك	20	63.20	23.4	12
10	الساعة	20	78.60	40.7	4
11	الزجاجة	20	69.80	33.5	9
12	الشجرة	20	60.80	24.6	14
13	العربة	20	62.90	32.2	13
14	الخريطة	20	70.65	36.3	7
15	الوجه	20	59.50	22.7	16
16	الفرشاة	20	52.15	17.6	18
17	الكاميرا	20	52.20	17.3	19
18	الورد	20	65.45	30.3	11
19	العنكبوت	20	72.6	32.3	6
20	التلفزيون	20	70.00	34.8	8

يتضح من الجدول (13.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي زمن استجابة للمترويين هي (رجل الأعمال) حيث بلغ متوسط الزمن للعينة (106.1) والمفردة التي تحصلت علي اقل زمن استجابة هي (التفاحة) بمتوسط (49.0)

الجدول (14.5) يبين عدد الأخطاء للطلبة المتروبين حسب المتوسط والانحراف المعياري

م	المفردة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عدد الأخطاء السفينة	20	0.65	0.74	5
2	عدد الأخطاء التليفون	20	0.5	0.76	17
3	عدد أخطاء الطائر	20	0.25	0.55	15
4	عدد الأخطاء رجل الأعمال	20	1.7	1.38	1
5	عدد الأخطاء الأسد	20	0.45	0.82	8
6	عدد الأخطاء التفاحة	20	0.25	0.44	12
7	عدد الأخطاء القلم	20	0.15	0.36	16
8	عدد الأخطاء الحذاء	20	0.25	0.44	13
9	عدد الأخطاء السمك	20	0.45	0.75	7
10	عدد الأخطاء الساعة	20	0.3	0.57	18
11	عدد الأخطاء الزجاجة	20	0.75	0.85	3
12	عدد الأخطاء الشجرة	20	0.35	0.67	11
13	عدد الأخطاء العربة	20	0.1	0.30	20
14	عدد الأخطاء الخريطة	20	1.05	1.63	2
15	عدد الأخطاء الوجه	20	0.35	0.58	9
16	عدد الأخطاء الفرشاة	20	0.35	0.58	10
17	عدد الأخطاء الكاميرا	20	0.25	0.44	14
18	عدد الأخطاء الورد	20	0.45	0.60	6
19	عدد الأخطاء العنكبوت	20	0.3	0.65	19
20	عدد الأخطاء التلفزيون	20	0.74	0.99	4

يتضح من الجدول (14.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي عدد أخطاء هم (رجل الأعمال) حيث كانت قيمة متوسطها (1.70) ونلاحظ هنا أنها حصلت علي اعلي زمن استجابة. والمفردة التي تحصلت علي اقل عدد أخطاء هو العربة والذي تحصل علي ادني قيمة (0.10).

- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث وتفسيرها:

هل توجد استجابات علي كل فقرة من فقرات المقياس حسب مؤشر زمن الاستجابة وعدد الأخطاء لدي مجموعة للمندفعين ؟

لمعرفة طبيعة الاستجابة لدي الطلبة المندفعين تم ترتيب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تنازليا.

الجدول رقم (15.5) يبين زمن الاستجابة للطلبة المندفعين

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	المفردة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	السفينة	20	38.4	22.52	2
2	التليفون	20	30.45	15.59	11
3	الطائر	20	30.95	17.47	10
4	رجل الأعمال	20	40.85	21.97	1
5	الأسد	20	34.95	18.69	6
6	التفاحة	20	23.35	11.23	18
7	القلم	20	34.05	17.04	7
8	الحذاء	20	26.5	19.46	15
9	السمك	20	28.7	14.52	13
10	الساعة	20	26.3	13.95	16
11	الزجاجة	20	21.8	12.48	20
12	الشجرة	20	26.9	12.81	14
13	العربة	20	36.95	13.80	4
14	الخريطة	20	38.35	26.99	3
15	الوجه	20	25.3	13.53	17
16	الفرشاة	20	22.2	13.78	19
17	الكاميرا	20	30.95	12.46	9
18	الورد	20	35.05	21.78	5
19	العنكبوت	20	32.35	16.20	8
20	التلفزيون	20	29.8	13.81	12

يتضح من الجدول (15.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي زمن استجابة للمندفعين هي (رجل الأعمال) حيث بلغ متوسط الزمن للعينة (40.85) والمفردة التي تحصلت علي اقل زمن استجابة هي (الزجاجة) بمتوسط (21.8) .

الجدول (16.5) يبين عدد الأخطاء للطلبة المندفعين

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	المفردة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عدد الأخطاء السفينة	20	1.45	1.46	2
2	عدد الأخطاء التليفون	20	1	1.02	10
3	عدد الأخطاء الطائر	20	1.2	1.28	6
4	عدد الأخطاء رجل الأعمال	20	1.6	1.42	1
5	عدد الأخطاء الأسد	20	1.2	1.24	5
6	عدد الأخطاء التفاحة	20	0.65	0.81	16
7	عدد الأخطاء القلم	20	0.85	1.34	12
8	عدد الأخطاء الحذاء	20	0.35	0.48	17
9	عدد الأخطاء السمك	20	0.8	0.69	18
10	عدد الأخطاء الساعة	20	1.1	1.11	7
11	عدد الأخطاء الزجاجة	20	1.2	0.76	4
12	عدد الأخطاء الشجرة	20	1.25	1.11	3
13	عدد الأخطاء العربة	20	0.85	0.98	11
14	عدد الأخطاء الخريطة	20	1.05	1.50	9
15	عدد الأخطاء الوجه	20	0.75	1.16	14
16	عدد الأخطاء الفرشاة	20	0.75	1.07	13
17	عدد الأخطاء الكاميرا	20	0.6	0.82	20
18	عدد الأخطاء الورد	20	0.65	0.74	15
19	عدد الأخطاء العنكبوت	20	0.7	1.17	19
20	عدد الأخطاء التلفزيون	20	1.05	0.94	8

يتضح من الجدول (16.5) أن المفردة التي تحصلت علي اعلي عدد أخطاء هم (رجل الأعمال) حيث كانت قيمة متوسطها (1.60) ونلاحظ هنا أنها حصلت علي اعلي زمن استجابة. والمفردة التي تحصلت علي اقل عدد أخطاء هو الكاميرا بمتوسط (0.60).

ومن خلال نتائج التساؤل الثاني والثالث يتضح أنها تتفق مع دراسة الزعبي والشقيرات (2003) أن المتروبين أفضل في الدقة والتأزر الحركي والبصري وأفضل في حل المشكلات من المندفعين

3.5 توصيات الدراسة:

في ضوء ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه حول موضوع البحث الحالي فإن الباحثة توصي بما يلي:

4 ضرورة تنويع طرق التدريس المستخدمة مع الطلاب وضرورة أن يكون الطالب عنصرا نشطا في عملية تعلمه حتى يكون إيجابي في تعلمه غير سلبي .

5 ضرورة الاهتمام بالأساليب المعرفية لدي المتعلم وتعريف المعلم القائم بالعملية التعليمية بهذه الأساليب لتساعده في تدريسه وكيفية التعامل مع الطلاب كل حسب أسلوبه.

6 عقد دورات تدريبية للمعلمين في جميع المواد لتعريفهم بالاستراتيجيات الحديثة في التدريس وكيفية تطبيقها أثناء تدريس المواد من أجل النهوض بالعملية التعليمية والتقليل قدر الإمكان من الأساليب التقليدية .

7 ضرورة تزويد المعلم في المراحل التعليمية بدليل يوضح لهم كيفية شرح الدروس المختلفة الموجودة بالمقرر الدراسي مستخدمين الاستراتيجيات الحديثة التي تتناسب مع كل درس من أجل إثراء التحصيل لدي المتعلم .

8 تدريب الطلاب المعلمين علي كيفية التدريس بهذه الإستراتيجية من خلال مقرر طرق التدريس وتشجيعهم علي استخدامها مع الطلاب أثناء تكليفهم للتربية العملي في المدارس.

4.5 البحوث المقترحة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث التالية :-

1 استخدام استراتيجيات تعلم أخري في مواد دراسية مختلفة ومعرفة تأثيرها علي جوانب معرفية أخري غير الأسلوب التي تم دراسته في هذا البحث.

2 إجراء بحث مشابه في بيئة عربية أخري من أجل تعميم نتائج هذا البحث علي البيئة العربية .

المراجـــع

قائمة المراجــع

أولاً الكتب:

- القرآن الكريم ، سورة الإسراء.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2003): **علم النفس التربوي**. (ط 3) ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حطب ،فؤاد (1983): **القدرات العقلية** .(ط4)،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو رياش، حسين محمد (2007): التعلم المعرفي، عمان، دار المسيرة للنشروالتوزيع.
- أحمد، المبروك عثمان؛ سعد القرم ؛عمار بيت المال (1990): **طرق التدريس وفق المناهج الحديثة**. (ط 2) ،طرابلس، منشورات كلية الدعوة الإسلامية طرابلس.
- الحصري، علي منير ؛ العنيزي، يوسف (2005): **طرق التدريس العامة**. (ط 3) ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الحميدان ،إبراهيم بن عبدالله (2005): **التدريس والتفكير**. السعودية، مركز الكتاب للنشر.
- الخولي ،هشام محمد (2002): **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الزغول، رافع النصير؛ عماد عبد الرحيم الزغول (2003): **علم النفس المعرفي**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، أنور محمد (1995): **الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ـــ، (2006): **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية**. القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية

- الصالح، مصلح (2004): **عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.** عمان مؤسسة الوراق للنشر.
- الطيطي ،محمد أحمد (2002): **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وأهدافها وطرائق تدريسها.** عمان، دار المسير ة للنشر والتوزيع.
- العتوم ،عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،** عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005): **تعديل السلوك في التدريس.** عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفرماوي، حمدي (1994): **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث.** القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية .
- الكلزة، رجب أحمد؛ مختار حسن علي (1985): **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق.** دار الكويت.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم ؛أحمد محمد الكندري (1992): **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية و التربوية.** الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم.**القاهرة ، دار الفكر العربي.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002): **أساسيات التدريس.** (ط 3)،عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري رشيد (2006): **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية.** عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- رمضان، رشيدة عبدالرؤوف (1998): **الصحة النفسية للأبناء:** القاهرة ، دار الكتاب العلمية للنشر والتوزيع.
- ريان، فكري حسن(1971): **التدريس أهدافه أسسه ،أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته،** القاهرة، عالم الكتاب.
- ـــ، (1984): **التدريس أسسه ،أساليبه "تقويم نتائجه وتطبيقاته".** (ط 3) ،القاهرة.
- زيتون، عايش محمود (1995): **أساليب التدريس الجامعي الأردن** ، دار الشروق للنشر.
- سمارة، عزيز (1989): **مبادي القياس والتقويم في التربية.** بيروت ، دار الفكر.
- شبر،خليل ابراهيم ؛عبدالرحمن جامل ؛عبدالباقي ابوزيد (2006): **أساسيات التدريس.** ،عمان ،دار المناهج للنشر والتوزيع. عالم الكتاب.
- عامر، أيمن (2003): **الحل الإبداعي للمشكلات من الوعي والأسلوب.** ،القاهرة،مكتبة الدار العربية للكتاب .
- عباس، ليث محمد (2009): **الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع.** عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبدالرحمن، عبدالسلام جامل (2002): **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس.** (ط 3) ،عمان ،دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عبدالنبي، محمد حموده (1998): **دور كل من الاستغلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي لدى طلاب التربية التوجيهية** . القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبدالهادي، نبيل احمد (2004): **نماذج تربوية تعليمية معاصرة.** عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.

- مذكور، على احمد (2007): **تعليم الكبار التعلم المستمر النظرية والتطبيق**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرعي ،احمد؛ محمد محمود الحيلة (2007): **طرائق التدريس العامة**. (ط3) ، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نشواني ،يعقوب حسين (1992): **المنهج التربوي من منظور إسلامي**. عمان، دار الفرقان.

ثانياً الرسائل العلمية والدوريات:

- إبراهيم، بسام (2003): **أثر استخدام التعلم القائم علي المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة علي التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية وفهم المفاهيم العلمية لدي طلبة الصف التاسع الاساسي.** رسالة د كتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان.
- إبراهيم، جمعة حسن (2010): **أثر التعلم الالكتروني علي تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي مقرر طرائق تدريس علم الأحياء،** مجلة العلوم التربوية، 26(1و2)،183،مجلة جامعة دمشق.
- أبوناشيء، مني (1996): **دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية لدي طلبة جامعة الزقازيق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.
- الترهوني، غادة مصطفي مسعود (2013): **الاندفاع/التروي كأسلوب وعلاقته بمتغيري العمر والنوع لدي طلبة المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي** ،رسالة ماجستير غير منشورة.
- الحسانين، محمد (1997): **تباين بعض أنواع التفكير بتأبين الأسلوب المعرفي الاندفاع /التروي.** دراسات نفسية،7(4) ،41–82 .
- الدرسي، حامد المبروك صالح (2006):**علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم –التحصيل لدي عينة من طلبة الثانويات التخصصية،** جامعة قاريونس ،رسالة ماجستير غير منشورة .
- السلمي، طارق بن علي عبد العالي (2003): **الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والتفكير الابنكاري لدي عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- الشريف، نادية محمود (1981): **الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي،** مجلة العلوم الاجتماعية،السنة التاسعة،(4) 121–138، الكويت، جامعة الكويت.

- الشقيرات، محمد عبدالرحمن؛ احمد علي الزعبي (2003): **أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية جامعه مؤتة**. مجلة جامعه دمشق للعلوم التربوية،19(1)57.
- الصاوي، إسماعيل (1998): **علاقة الاندفاع /التروي ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدي أطفال ما قبل المدرسة**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الصاوي،إسماعيل (1998): **علاقة الاندفاع /التروي ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدي مرحلة ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.
- العبدلات، سعاد (2003): **أثر برنامج تدريبي مبني علي التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلبة الصف العاشر الاساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان .
- العشيبي ،سعاد علي السنوسي (2000): **التحصيل الدراسي وفقا لعادات الاستذكار واتجاهات الطلبة نحو الدراسة بكلية الآداب جامعة قاريونس**. رسالة ماجستير غير منشورة .
- العقوري ،نجية فرج (2010): **الاندفاع /التروي وعلاقته ببعد الانبساط /الانطواء لدي طلبة الثانويات التخصصية بمدينة بنغازي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ،جامعة قاريونس.
- العمري، مني بنت سعد (2007): **الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدي عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة**.رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة ، جامعة طنطا .
- الفرماوي ،حمدي (1985): **اختبار تزاوج الأشكال المألو**فة. كلية التربية ، جامعة المنوفية .

- إيهاب جودة احمد طلبة؛ إبراهيم احمد (2004): **علاقة الأسلوب المعرفي–الاندفاع–التروي بمهارات حل المشكلات الفيزيائية وإنتاج الحلول لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد الثالث، كلية التربية النوعية جامعه المنصورة.
- جاد، إسماعيل إبراهيم (1997): **أسلوب الاندفاع /التروي المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمنهور الإسكندرية .
- رياض، مجدي (1998): **الإبداع في العلوم الطبيعية وعلاقتها بالتروي والاندفاع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمنهور الإسكندرية.
- زكي، رسمية عمر(2000): **دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي المسايرة /المغاير . التروي /الاندفاع.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه المنيا.
- عبدالستار، محمد الرسول (2009): **علاقة ببعض الأساليب المعرفية بحل المشكلات لدى عينة من الإحداث الجانحين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات ،جامعه عين شمس.
- عبدالعزيز، منى طه إبراهيم (2009): **فعالية برنامج كمبيوتري قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية من مادة الإحصاء.** رسالة ماجستير غير منشور معهد الدراسات التربوية، جامعه القاهرة.
- عز، حاتم حاسم؛ هادي مالك غازي (2010): **دراسات عربية في علم النفس**.مجلة التربية للعلوم الإنسانية، جامعه بابل.
- علي قاسم (2012): **اثر استخدام نموذج التعلم المستند إلى المشكلة في التحصيل الدراسي الجامعي الطلبة**. جامعة دمالس (48) –248، مجلة الفتح.

- فرير، فاطمة حلمي (1986): **التأمل الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية**. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية جامعه الإسكندرية.
- قاسم الصراف (1986): **الأسلوب التأملي ،الاندفاعي وعلامة بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعه الكويت**. المحلة التربوية، العدد العاشر المجلد الثالث ، الكويت.
- محمود، أحلام حسن (2006): **الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي الاندفاع التروي**. دراسات عربية في علم النفس (4) 57–844، جامعة الإسكندرية.
- منشار، كريمان عويضة (1993): **التروي /الاندفاع وعلاقته ببعض سمات الشخصية**. مجلة كلية التربية، 17 (2) 191–199،جامعه عين شمس.
- منشار، كريمان عويضة؛ رمضان محمد رمضان (1994): **التأمل/ الاندفاع علامة من الذكاء وموضع الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة**. مجلة كلية التربية، 18 (1) 54–63 ، جامعه عين شمس.
- نوفل، محمد بكر (2005): **أثر برنامج مطور حول التعلم المستند إلى المشكلة في تطور التحصيل**، مجلة جامعه دمشق 24 (1) -365-375.

ثالثاً : المراجع الأجنبية

- Al-Arfaj, M.(2000) **The impact of Three instructional Style of teaching Science on Students achievement and Attitudes** DAI- A.60-09,p.325.
- Lieux, E (1996) **A Comparative Study of Learning Vs Learning Problem–Based Learning** Retrieved May 7, 2005, from:httpudel.edu/pb/etc.nutr. teaching.

الملاحـــق

الملحق رقم (1)

" نموذج درس، باستخدام طريقة حل المشكلات"
(المتوسط الحسابي في مادة الإحصاء لطلبة الفصل الدراسي الثاني في قسم التربية وعلم النفس)

موضوع الدرس
المتوسط الحسابي

التاريخ

المحاضرة

الصف

الخطوات	أهداف التعلم	إجراءا ت التدريس	الوسائل	تقويم التعلم
1/ التمهيد	1/ أن يتعرف الطالب على مقاييس النزعة المركزية 2/ مساعدة الطالب على التكيف مع الدرس 3/ تشجيع الطالب على المشاركة في إعطاء الآراء للوصول إلى القرار الصحيح	- إعطاء نبذة عم مقاييس النزعة المركزية وهي عبارة عن مقاييس تميل لها القيم وتتجمع حولها وهي تمثيل مجموعة من القيم بقيمة واحدة. - وتستطيع ان تستفيد منها فى شؤن حياتك حاضرها ومستقبلها وانن لا نستطيع ان نضع القيم جنبا لجنب ونقارنها او نعطى النتيجة المطلوبة منا فى حالة تكون كم هائل من الارقام للمجموعة . - لكننا نلجأ الى التعبير على اداء هذه المجموعة باستخدام مقاييس النزعة المركزية المتوسط - الوسيط - المنوال -وتستخدم هذه المقاييس لوصف القيمة المتوسطة فى التوزيع اى القيمة التى تتمركز حولها القيم سواء المتوسط او الوسيط او المنوال .	السبورة + الأقلام الملونة + مشاركة الطلبة في النقاش من خلال إبداء أرائهم بالمعلومات التي اطلعوا عليها من الكتب والانترنت .	- حدد مقاييس النزعة المركزية
2/ الشعور بالمشكلة وتحديدها	1/ أن يحدد الطالب المشكلة. 2/ أن يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للمفردات المعطاة التي تمثل المشكلة في ضوء النعلومات التي قرأها	- كيف تتعامل مع هذه البيانات المتوسط الحسابي xf f x	السبورة + الأقلام الملونة	خروج بعض الطلبة لكتابة تحديد المشكلة التي تواجههم في التعامل مع هذه البيانات التي تخص المتوسط الحسابي

الخطوات	أهداف التعلم	إجراءا ت التدريس	الوسائل	تقويم التعلم
3/ وضع حل مؤقت اقتراح الحلول.	1/ مساعدة الطالب على تحسين قدراتهم في اختيار الفرضيات . 2/ التأكيد على الروابط والعلاقات بين أجزاء القيم المعطاة له يزيد من فرصتهم لتكوين الفرضيات . 3/ أن يكون الطالب الفروض لحل المشاكل	-يتم عرض القوانين التي تم الحصول عليها من خلال اطلاعهم على الموضوع من المصادر العلمية ×× البيانات المفردة التوزيع التكراري حالة التوزيع التكراري البسيط المجمع عندما يكون حجم الفئة حجم الفئة اكبر من يساوى واحد	السبورة + الأقلام الملونة.	خروج ثلاثة طلبه من اجل كتابه القوانين التى تنفع البيانات المعطاة مسبقا .
4/ .اختبار الفروض	- ان يتحقق الطالب من صحة الفروض التي قدمها .	تطبيق القوانين على البيانات المعروضة بمشاركة الطالب	السبورة + الأقلام الملونة.	خروج التلاميذ لتطبيق القوانين لاختيار الفروض التي وضعوها
5/ التوصل إلى القرار	1/ أن يستنتج الطالب القوانين. 2/ أن يتوصل الطالب إلى كيف يطبق كل قانون حسب المفردات .	-بعد خروج ثلاثة طلبة وكل واحد حل البيانات المعطاة بطريقة معينة يتم الحكم على حل الطلبة بقبولها وتعديلها .		
6/ تطبيق القرار أو الحل النهائي	أن يطبق الطالب ما استفادة من معلومات في مواقف أخرى تفرض نفسها على الطلبة.	في هذه الخطوة يتم التأكيد على الحل النهائي والخطوة الصحيحة في الحل وإيضاح الفرق بينها وبين الحلول الأخرى الخاطئة وتوضيحها للمتعلمين من أجل تطبيقها في بيانات أخرى تفرض نفسها على الطلبة.		طبق ما سبق دراسته في حل المسائل التالية.

الملحق رقم (2)

جامعة بنغازى / كلية الاداب
الفصل الخريف (2015 – 2016) قسم التربية وعلم النفس
امتحان فى مقرر الاحصاء الوصفي
(الفصل الثانى)

اسم الطالب :- ..... .
الرقم الدراسى :-..... .

أجب عن الاسئلة التالية :

السؤال الاول :- اختر الاجابة الصحيحة بوضع دائرة على الرمز الذى يشير اليها :

1.) مجموع انحرافات القيم عن متوسطها الحسابى تساوى :

أ- اصغر تكرار ب- واحد جـ - سالب واحد د- لاشى مما ذكر

2.) الفئة المنوالية هى التى تقابل :

أ- اصغر تكرار ب- اكبر تكرار جـ-اكبر واصغر تكرار د- لاشئ مما ذكر

3.) يعتبر من اسهل مقاييس النزعة المركزية :

أ- المتوسط ب- الوسيط جـ- المنوال د- لاشئ مماذكر

4.) البيانات التالية تمثل درجات (6) طلبة فى مادة الاحصاء (4 ، 6 ، 3 ، 7 ، 9 ، 1)فإن المتوسط الحسابى (M)لهذه الدرجات = M =

أ- 5 ب- 8 جـ- 7 د- لاشئ مما ذكر

5.) الوسيط للبيانات التى عددها زوجى هو :

أ- القيمة التى تقع فى منتصف البيانات ب- الوسط الحسابى للقيمتين الوسطتين

جـ- الوسط الحسابى لاكبر قيمة واصغر قيمة د- لاشئ مما ذكر

6.) قيمة المنوال البيانات التالية (18 ، 4 ، 15 ، 9 ، 9 ، 9 ، 3 ، 3) هى :

أ- 9 ب- 11 جـ 3 د- لاشئ مما ذكر .

7.) يتاثر بالتكرار وعدد الفئات وعدده

أ- المتوسط ب- الوسيط جـ المنوال د – لاشئ مما ذكر .

8.) الوسيط للبيانات التالية (9 ، 8 ، 6 ، 5 ، 3) هى :

أ- 6 ب- 8 جـ $\frac{6 + 8}{2}$ د- لاشئ مما ذكر .

9.) القيمة او الصفة الاكثر شيوعا للبيانات :

أ- المنوال ب- المتوسط جـ - الوسيط د- لاشئ مما ذكر .

10.) اذا كان X = 20 ، N = 5 فإن (M) المتوسط الحسابى يساوى :

أ - 20 ب- 25 جـ 4 د- لاشئ مما ذكر .

11.) الوسيط للبيانات التى عددها فردى تساوى :

أ- $\frac{n + 1}{2}$ ب- $\frac{n - 1}{2}$ جـ $\frac{n + 2}{2}$ د – لاشئ مما ذكر .

12.)فى البيانات الحام التالية (14 ، 15 ، 19 ، 24 ، 18) تستطيع القول انها .

أ.عديمة المنوال ب- ثنائية المنوال جـ - ثلاثية المنوال د - لا شئ مما ذكر .

13.)اذا كان التوزيع احادى المنوال ومتماثل واعتدالى فان قيمة هذه المتوسطات تكون :

أ- المتوسط = الوسيط = المنوال ب – المتوسط الوسيط المنوال .

جـ المتوسط الوسيط المنوال د- لاشئ مما ذكر .

14.)اذا كان xif = 659 / fi = 20 فان قيمة m ( )

أ- 32 ب- 32.95 جـ 31 د- لاشئ مما ذكر .

15.) يجب ترتيب البيانات ترتيبا تصاعديا او تنازليا عند ايجاد قيمة :

أ- الوسيط ب- المنوال جـ المتوسط د- لاشئ مما ذكر .

16.) الوسيط للبيانات التالية (20 ، 19 ، 18 ، 17 ،16 ، 15 ، 13) . هو :

أ- 15 ب- 17 جـ 18 د- 20 .

17.) يتاثر بحجم كل قيمة من قيم المجموعة اذا تغيرت :

أ- المنوال ب- الوسيط جـ المتوسط الحسابى د- لاشئ مما ذكر .

18.) فى حالة البيانات الرتبية يصلح استخدام :

أ- المتوسط ب- الوسيط جـ المنوال د- لاشئ مما ذكر .

19.) حين يكون التوزيع متماثلا او اقرب من الاعتدال يستخدم :

أ- المتوسط ب- الوسيط جـ المنوال د- لاشئ مما ذكر .

20.) يتأثر بالقيم المتطرفة :

أ- المتوسط ب- الوسيط جـ المنوال د- لاشئ مما ذكر .

21.) اذا كانت البيانات التالية كالاتى فان قيمة المنوال Mod تساوى :

x	f
8	1
7	5
6	10
5	19
4	8

أ- 8 ب- 7 جـ 5 د- 4

22.) عندما يكون التوزيع التكرارى ملتويا التواء موجبا او سالبا فان هذه القيم (المتوسط والوسيط والمنوال).

أ- تتساوى فى قيمها ب- لاتتساوى فى قيمها جـ- المتوسط-الوسيط-المنوال د- لاشئ مما ذكر

23.) استخدام المنوال كمقياس من مقاييس النزعة المركزية محدود جدا لانه :

أ- مقياس غير ثابت وغير مستقر ب- مقياس ثابت ومستقر جـ- مقياس ثابت فقط - لاشئ مما ذكر .

السؤال الثانى :- ضع علامة ( ) امام الاجابة الصحيحة وعلامة ( ) اما الاجابة الخاطئة :

1.) الوسيط هو عبارة عن القيمة التى تقع فى منتصف البيانات دون ترتيبها ( )
2.) مجموع مربعات انحرافات القيم من متوسطها الحسابى اصغر من مجموع انحرافات القيم عن أي قيمة اخرى ( ).
3.) للحصول على قياس مستقر لا يختلف كثيرا عن عينة الى اخرى يستخدم المتوسط الحسابى ( ).
4.) المتوسط الحسابى يتاثر بالقيم المتطرفة ( ) .
5.) اذا كان التوزيع ثنائى المنوال فان كل قيم المتوسط والوسيط والمنوال تكون متساوية ( ) .
6.) الوسيط لايتأثر بالقيم الوسطى ( ) .
7.) حين نريد حساب مقياس سريع ولا يعطينا الدقة الكبيرة فى القياس نستخدم المنوال ( ) .
8.) قيمة المتوسط الحسابى عبارة عن مجموع القيم x عددها ( ) .
9.) المتوسط الحسابى - المنوال = (المتوسط – الوسيط) ( ) .
10.)ترتيب الوسيط هو عبارة عن مجموع القيم على عددها ( ) .
11.)يمكن ان يكون للبيانات المفردة اكثر من منوال ( ).
12.)اذا كان التوزيع ملتويا نحو اليسار أي ان الالتواء سالب فان المتوسط = الوسيط = المنوال ( ) .
13.)الوسيط هو القيمة التى تقسم التوزيع الى قسمين بحيث يكون (50 %) من القيم اقل منها و (50 %) من القيم اكبر منها ( ) .
14.) لايتأثر المنوال بالقيم المتطرفة ( ) .
15.) الانحراف المطلق يعنى الفرق بين عددين دون الاكتراث للاشارة ( ) .

السؤال الثالث : الجدول التالى يمثل عينة من درجات الطلاب :

عدد الطلاب	الدرجة
F	X
1	70 - 74
5	65 - 69
6	60 - 64
10	55 - 59
3	55 - 54

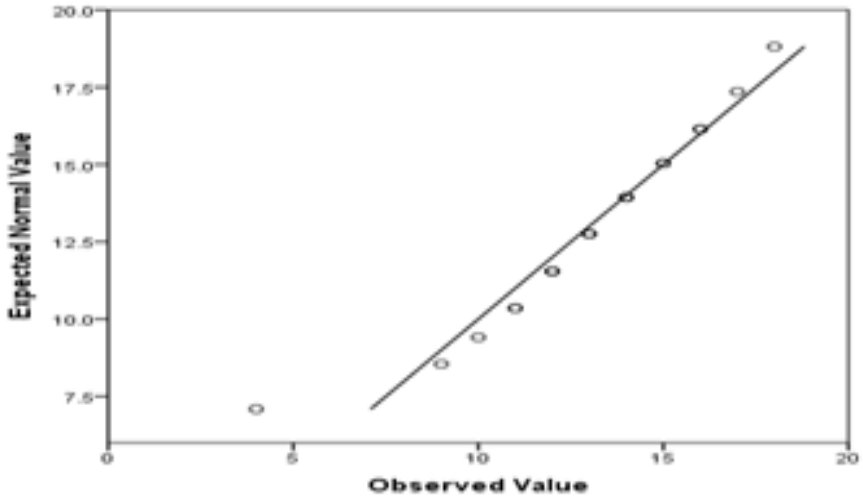
M P Fimpi

- **احسب :**
- **المتوسط الحسابى لدرجات الطلبة .**
- **المنوال لدرجات الطلبة .**

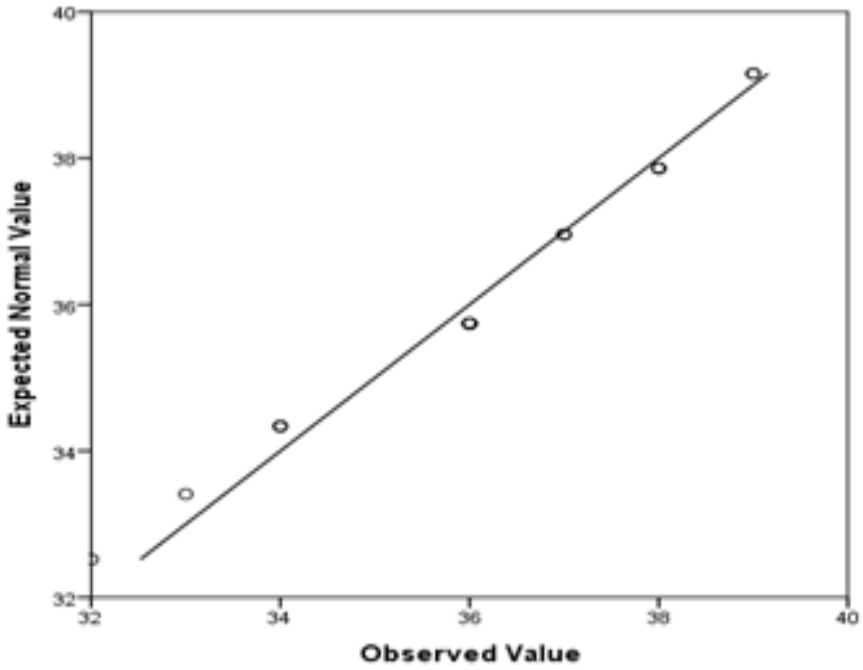
تمنياتى للجميع بالنجاح

الملحق رقم (3)

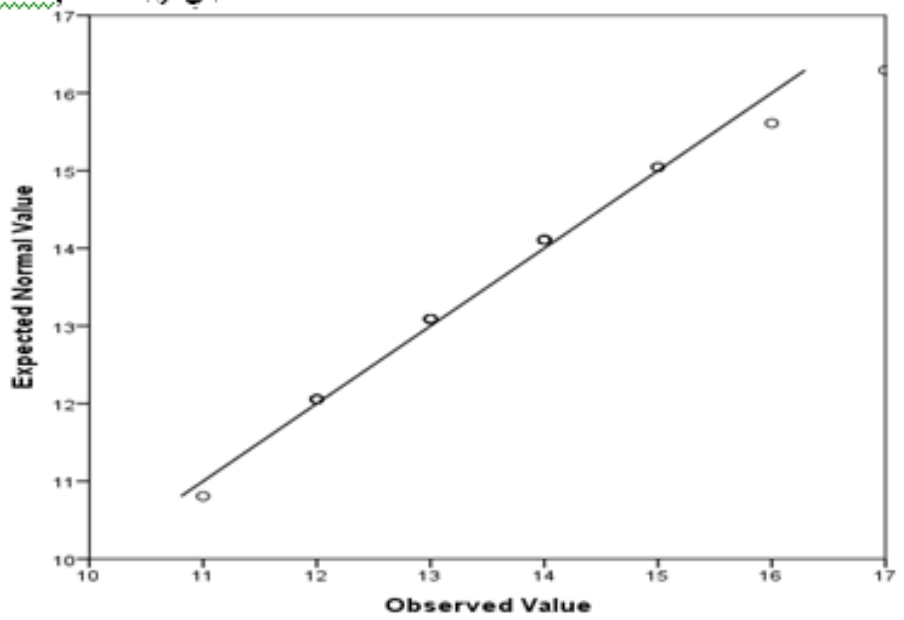
القبلي درجات ,المتزوجين = العينة



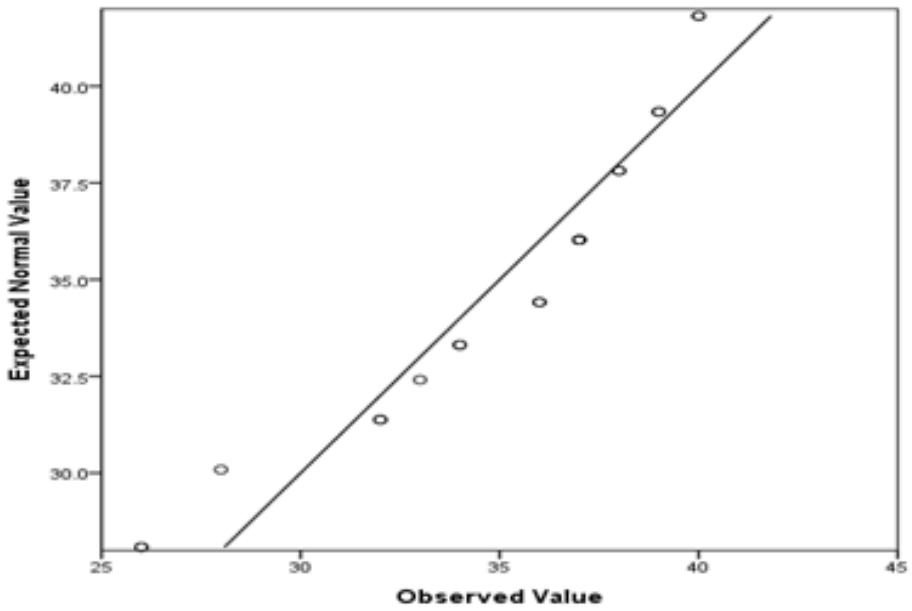
البعدي درجات = ,المتزوجين = العينة



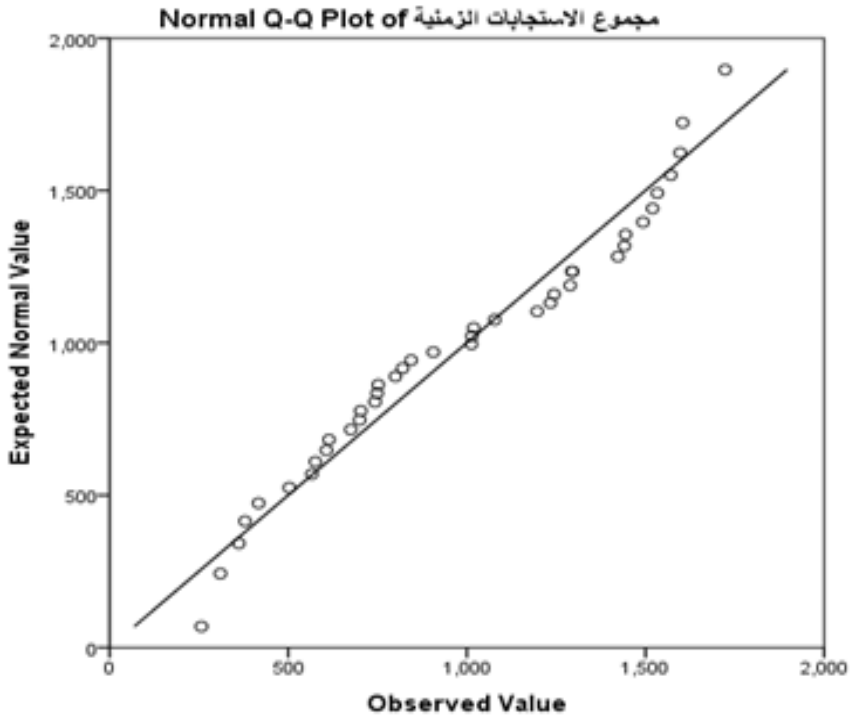
القبلي درجات = ,المندفعين = العينة



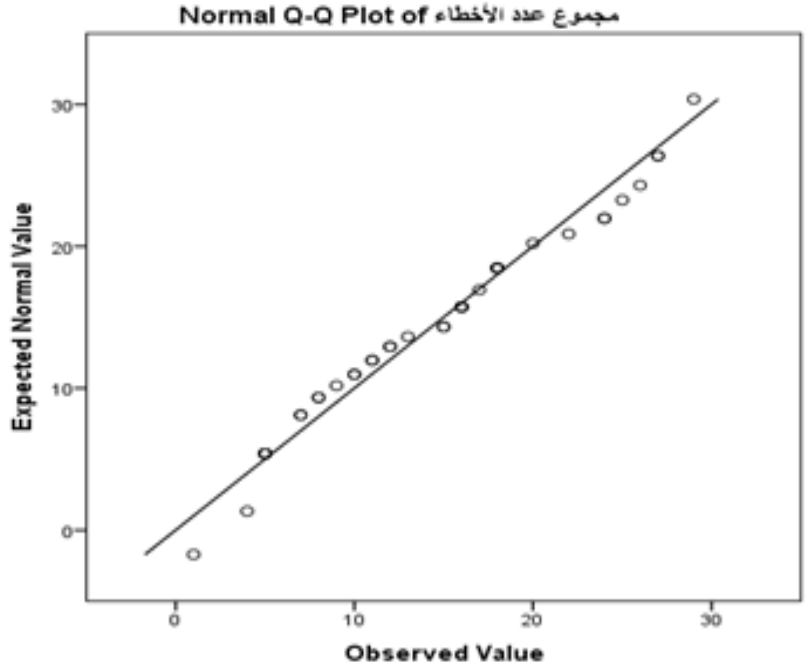
البعدي درجات = ,المندفعين = العينة



مجموع الاستجابات الزمنية



مجموع عدد الأخطاء



الملحق رقم (4)

التعليمـــات

يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على المفردتين الأوليين (الرجل العجوز والكتاب) قائلا له ·· « سوف أعرض عليك بعض الصور لأشياء متعددة مألوفة في الطبيعة وكل مجموعة منها تتكون من صورة اساسية توجد على الصفحة اليمنى وثماني صور أخرى تشبهها توجد على الصفحة اليسرى ولكن واحدة فقط بين ثماني الصور هي التي تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل · والمطلوب منك أن تشير اليها واذا أخطأت فحاول مرة ·· ومرة الى أن تصل لها وسنتدرب سويا على المجموعتين الأوليين وعندما ترى نفسك قد فهمت ما أريد أن تفعله فلنبدأ في بقية المجموعات » · ويجب أن يكون وضع الكراسة أمام المفحوص بحيث تكون الصورة الأساسية الى أعلى والبدائل الى أسفل ·

يسجل الفاحص زمن الاستجابة الأولى فقط سواء اكانت صحيحة أم خطأ فاذا كانت صحيحة انتقل الى المفردة التالية أما اذا كانت خطأ فليحاول مرة أخرى وهكذا الى أن يصل للصورة طبق الأصل ويسجل له عدد الاخطاء في كل مفردة على حدة ·· ويسجل الفاحص هذه النتائج في ورقة الاجابة التي تكون معه دون أن يراها المفحوص لأن بها أرقام الاجابات الصحيحة ·· ويراعي تسجيل اسم المفحوص وبقية بياناته على ورقة الاجابة قبل البدء في تطبيق الاختبار يجب أن لا يتعجل الفاحص المفحوص في الاجابة واذا لاحظ أي اعياء على المفحوص فليتوقف عند نهاية مفردة ما ويستكمل التطبيق في وقت آخر · يجب أن يتواجد الفاحص والمفحوص وجسدهما في مكان مريح بقدر الامكان ودون مثيرات أخرى تبعث على تشتت تركيزه ومضيء بحيث يرى المفحوص الاشكال والاختلافات بينها بوضوح كامل ·

ورقة اجابة لاختبار ت أم (٢٠)

اسم التلميذ / _____ المدرسة _____ الفصل / _____

المسرد	زمن الاستجابة الأولى	عدد الاخطاء	ملاحظات	رقم الحل الصحيح
الرجل العجوز الكتساب			أمثلة للتدريب	٢ ٤
السفينة				٦
التليفون				٥
الطائر				١
رجل الاعمال				٤
الاسد				٣
الفاكهة				٨
القلم				٣
الحذاء				١
السمك				٢
الساعة				٢
الزجاجة				٦
الشجرة				٤
العربة				٧
الخريطة				٢
الجزيرة				١
الفراشة				٤
الكاميرا				٦
المورد				٥
المكنسة				١
التليفزيون				٨
المجموع				

اعداد

دكتور حمدي علي الفرماوي

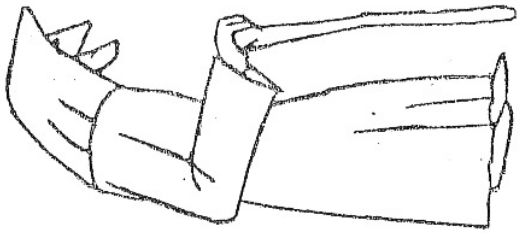
اختبـــار تزاوج الأشـــكال المألوفة

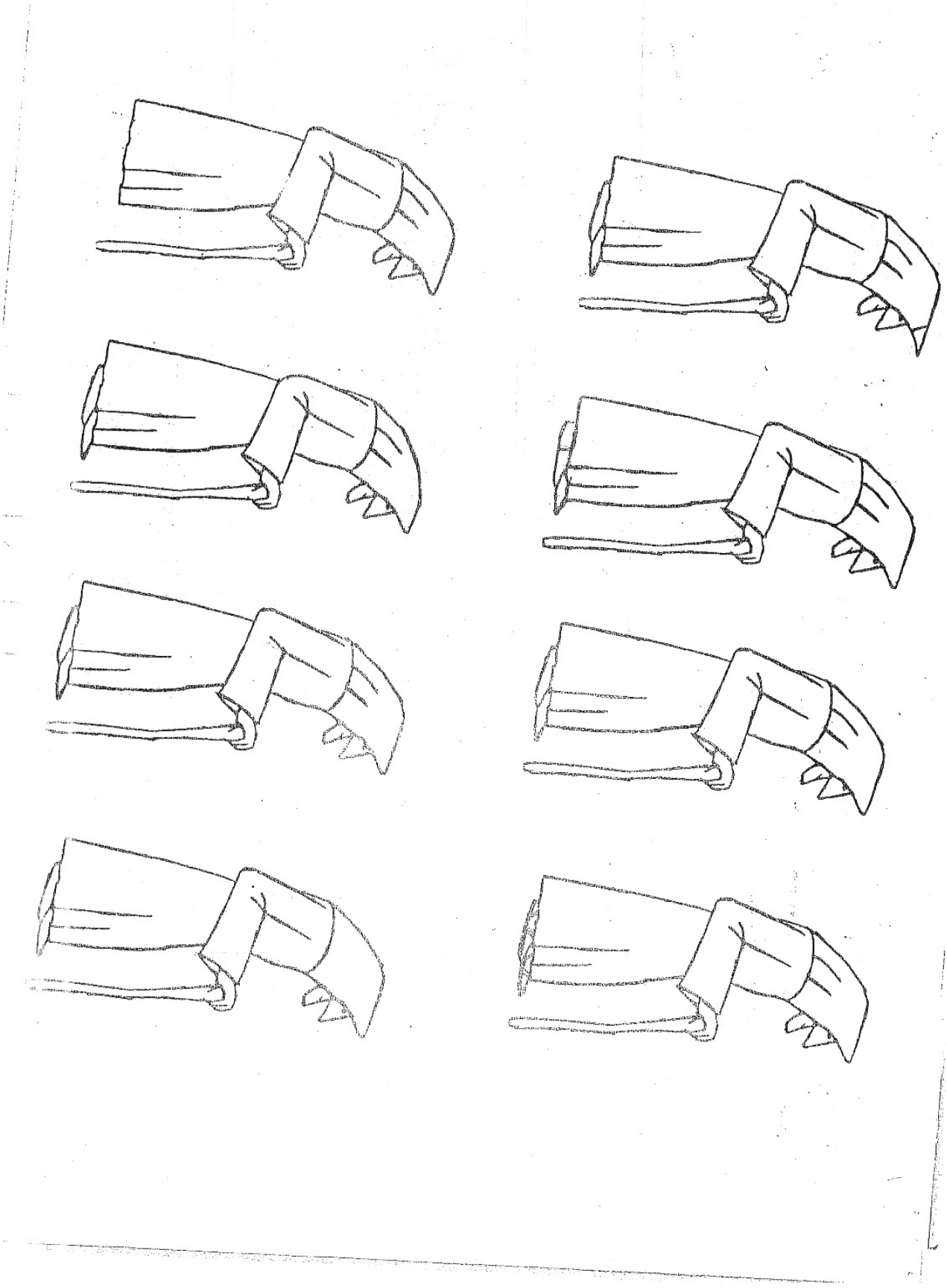
ت أ م (٢٠)

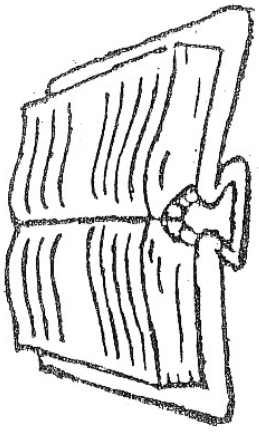
كراســة الأسئلة

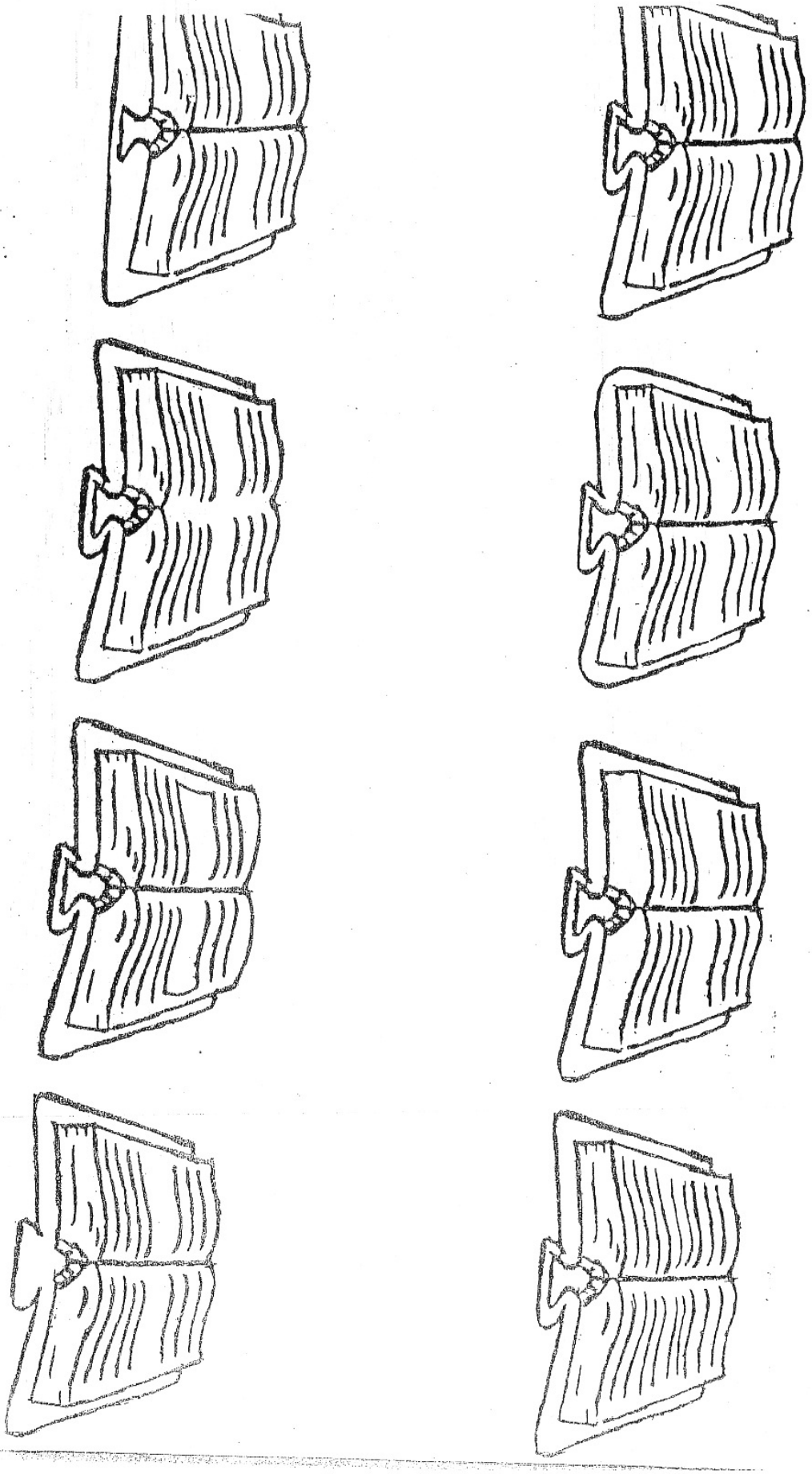
اعـــداد
دكتور حمدى على الفرماوى
كليــة التربية ـ جامعة المنوفية

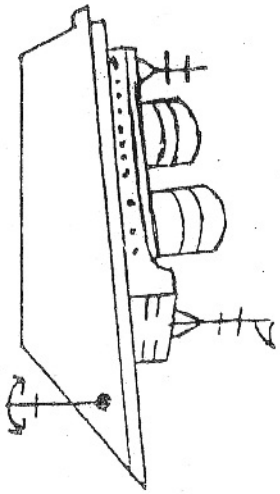
١٩٨٥

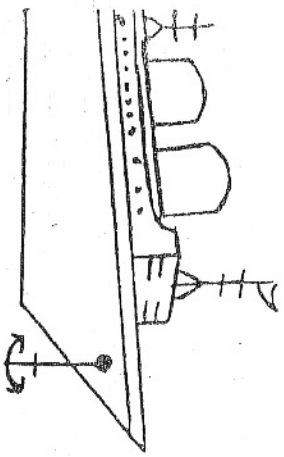


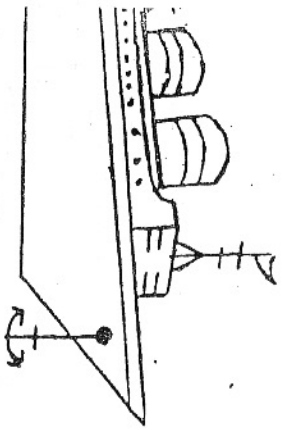


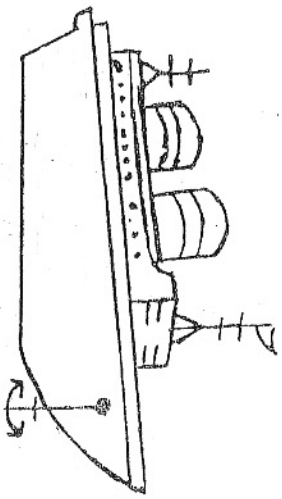


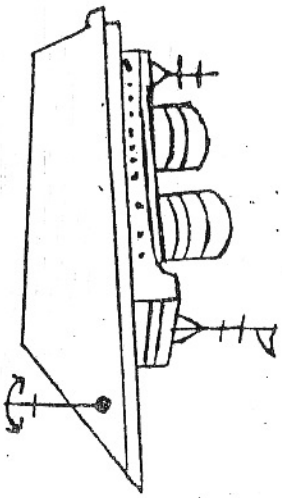


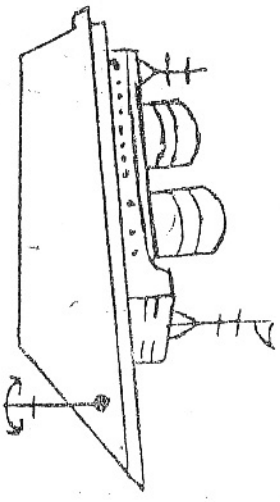


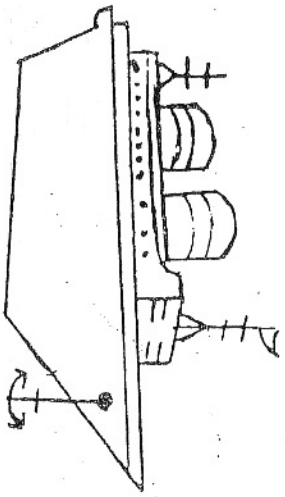


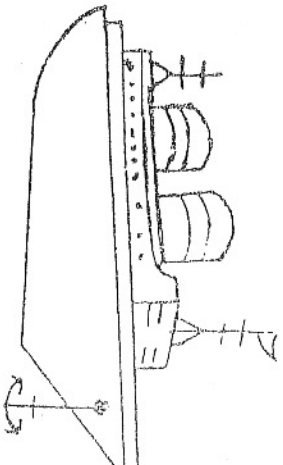


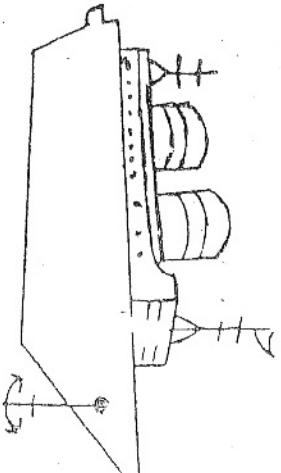


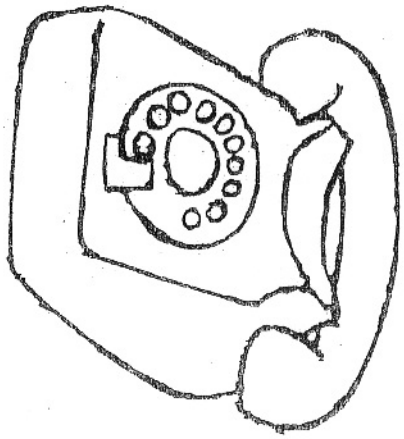


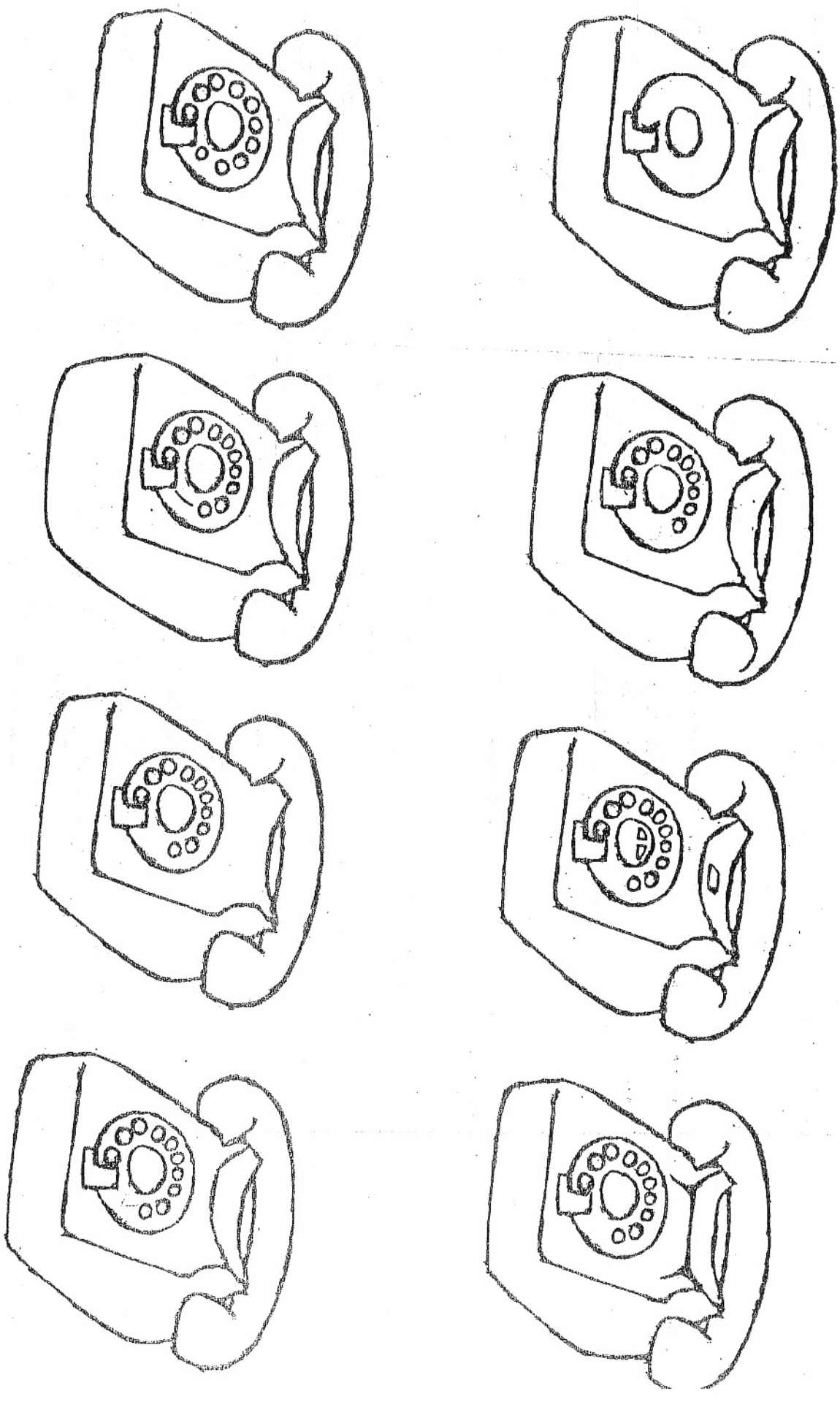


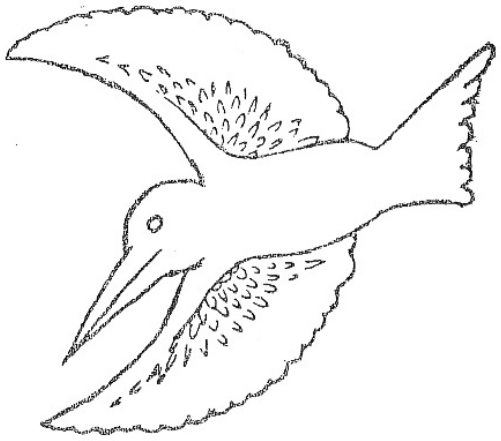


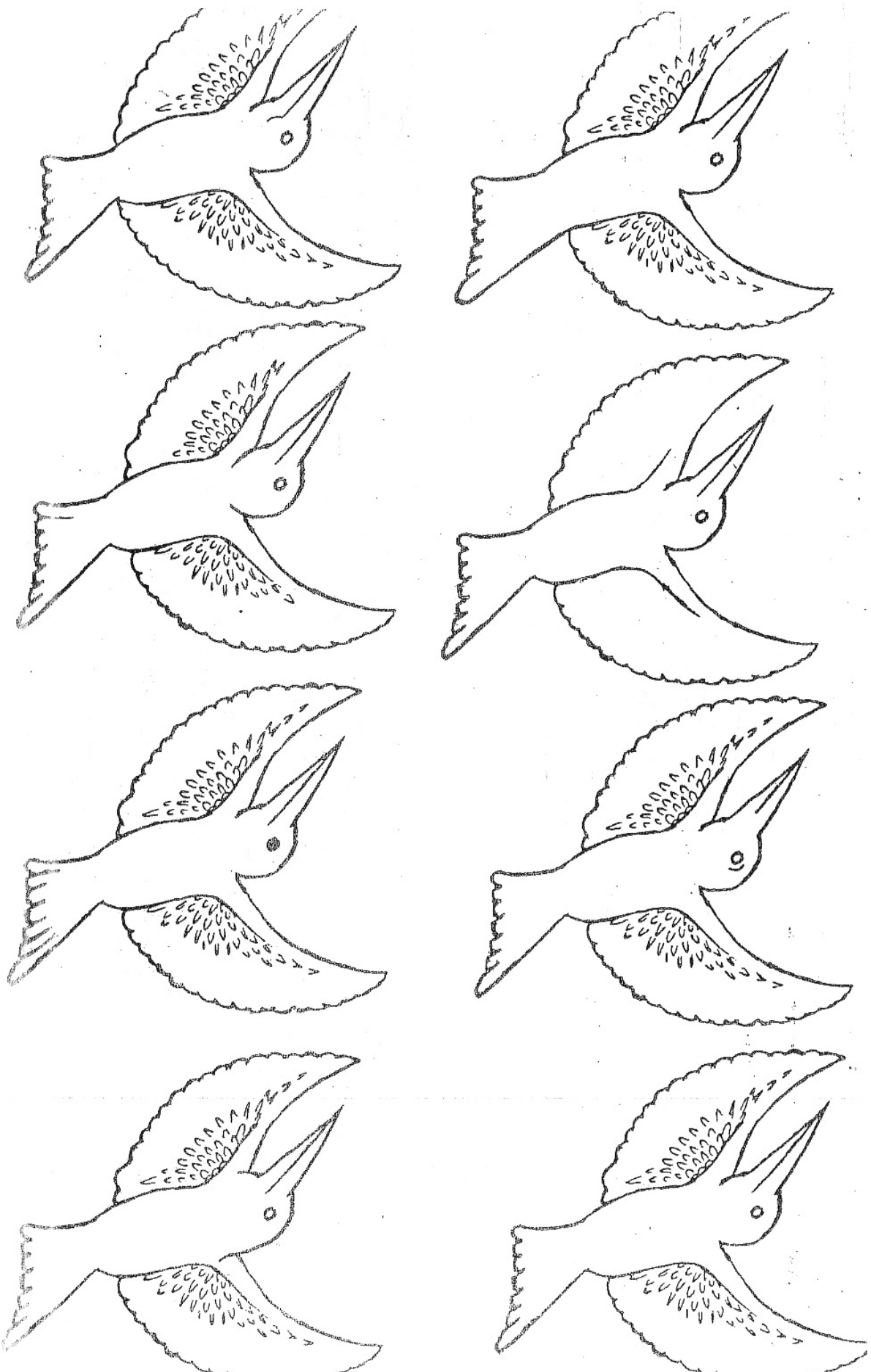


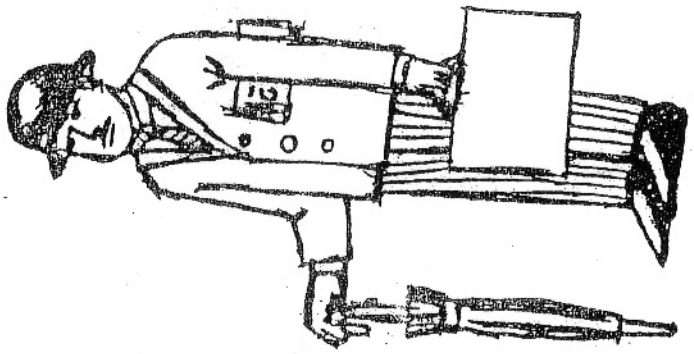


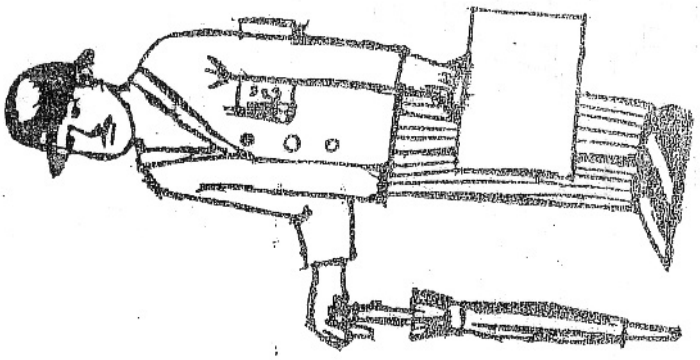


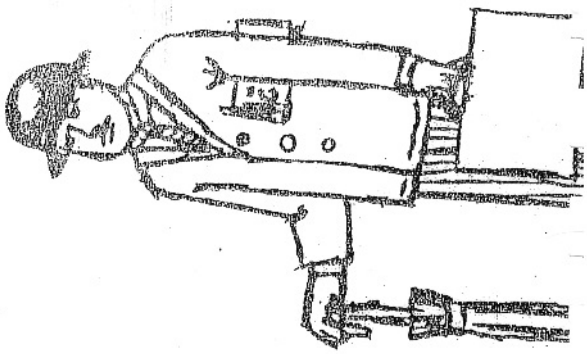


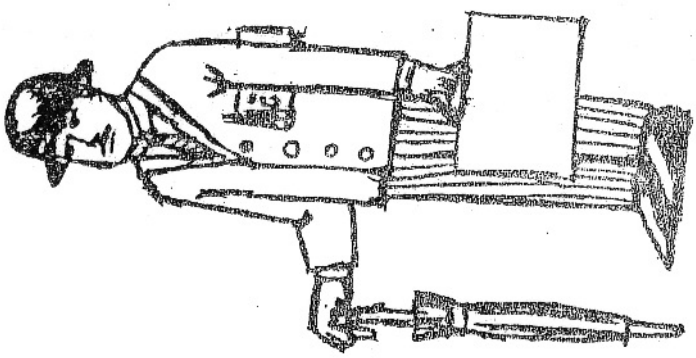


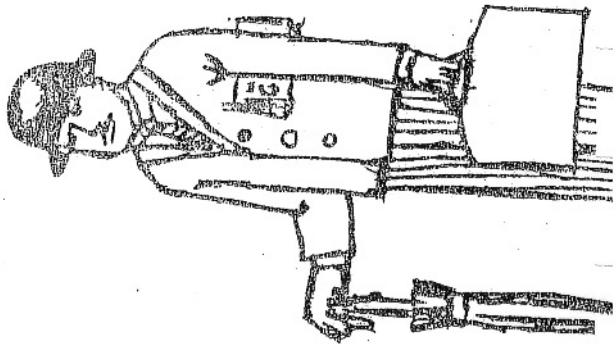


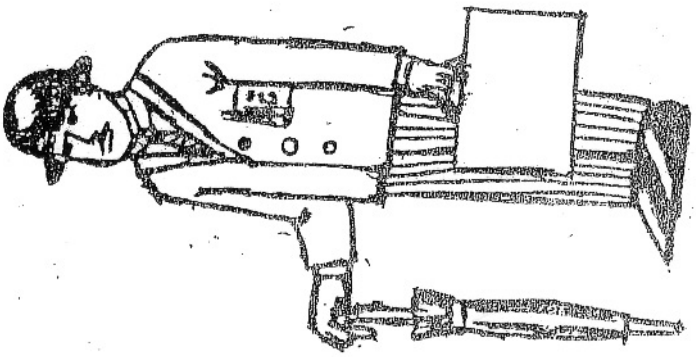


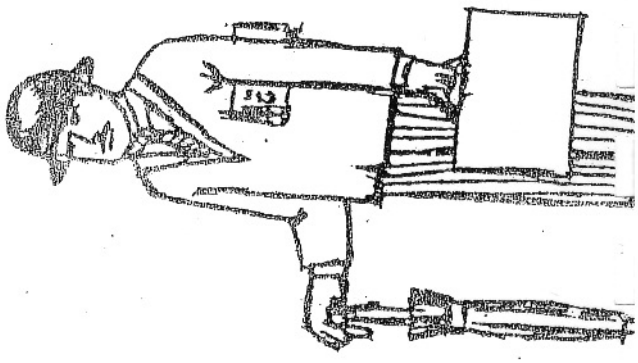


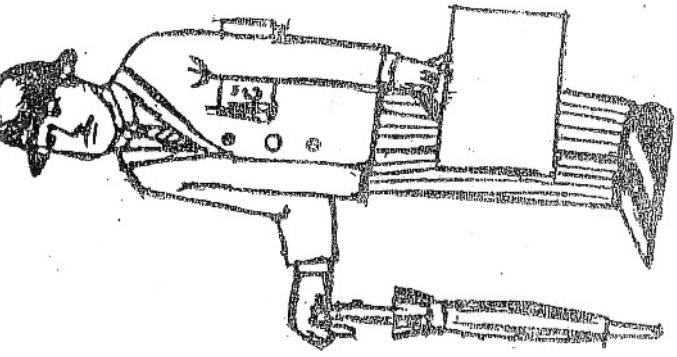


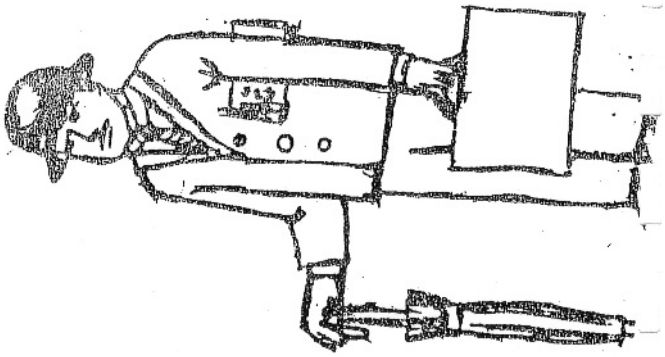




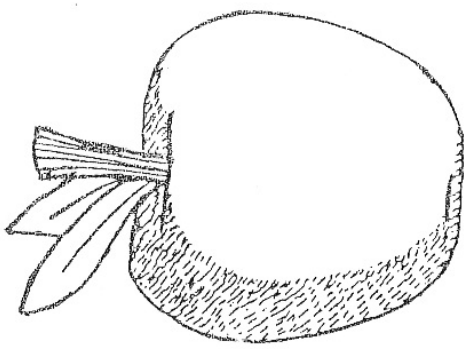


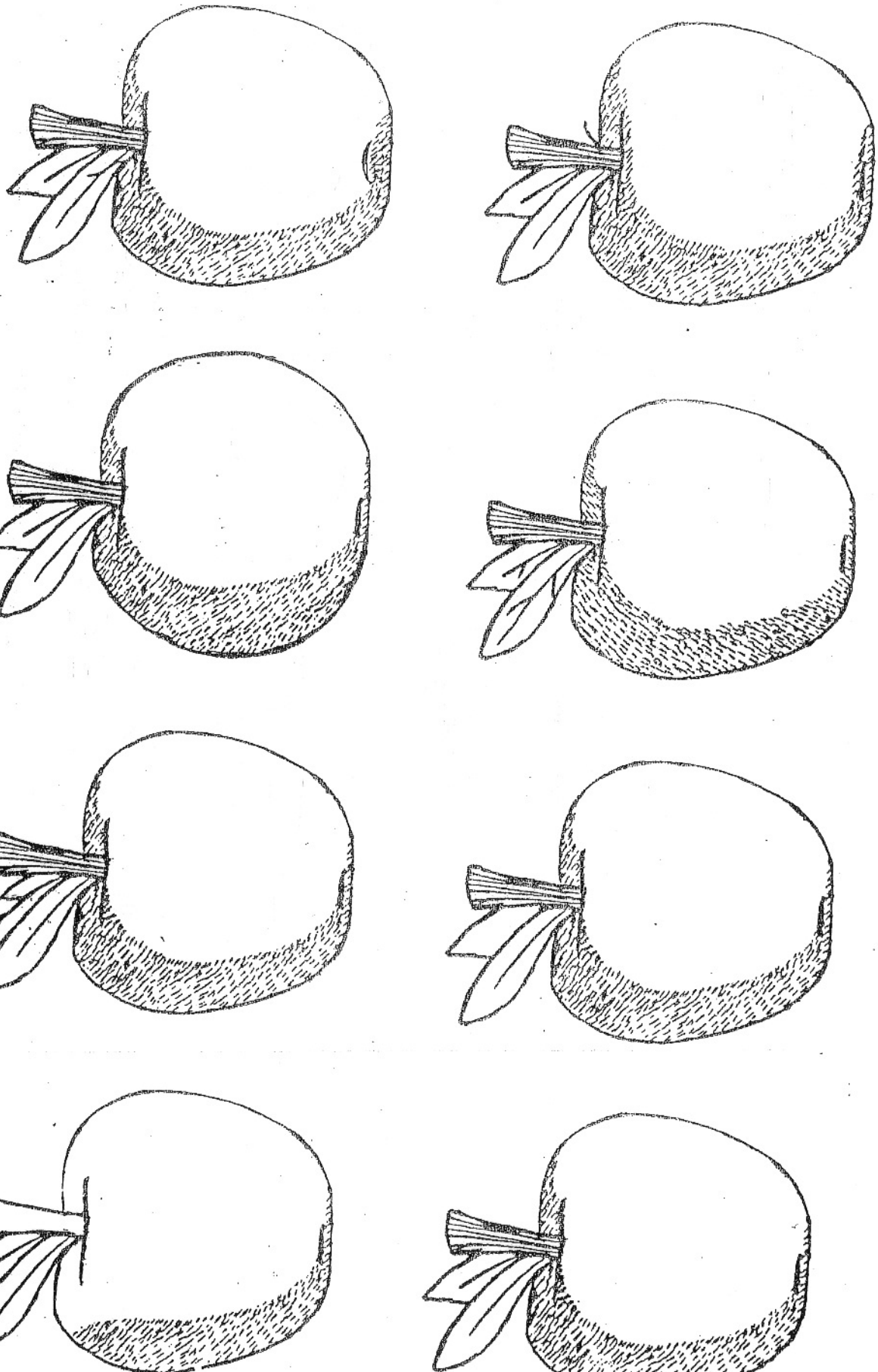


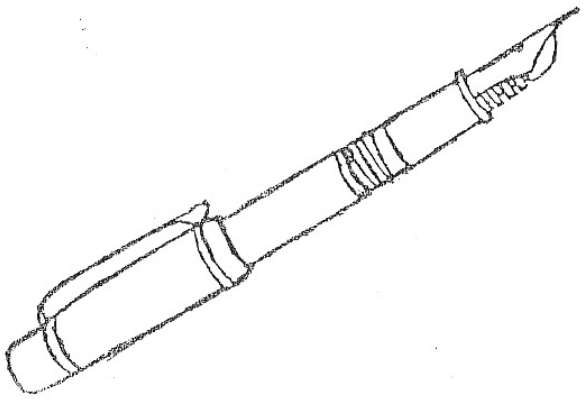


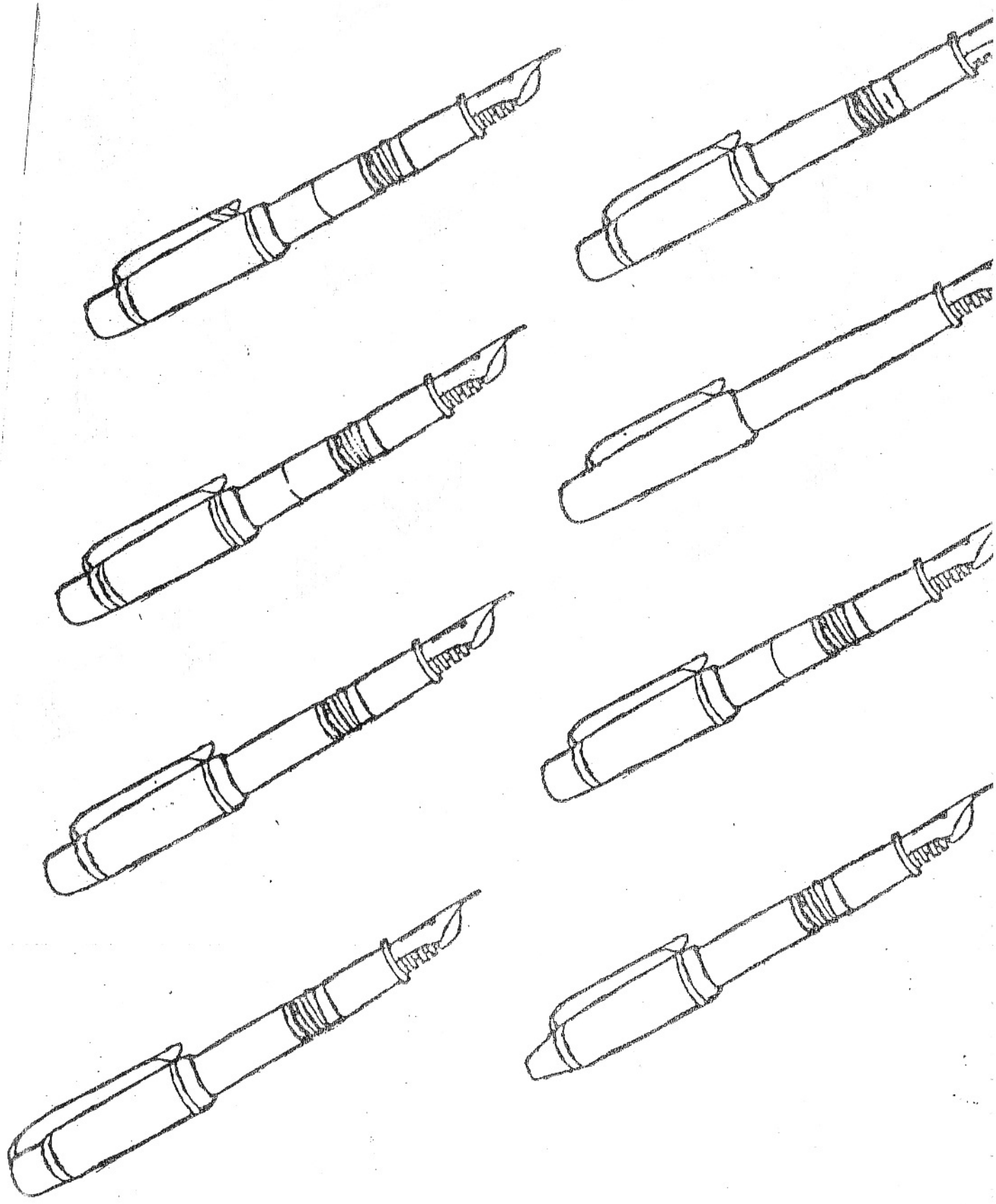


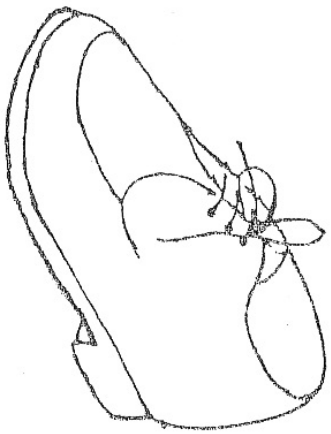
ملد

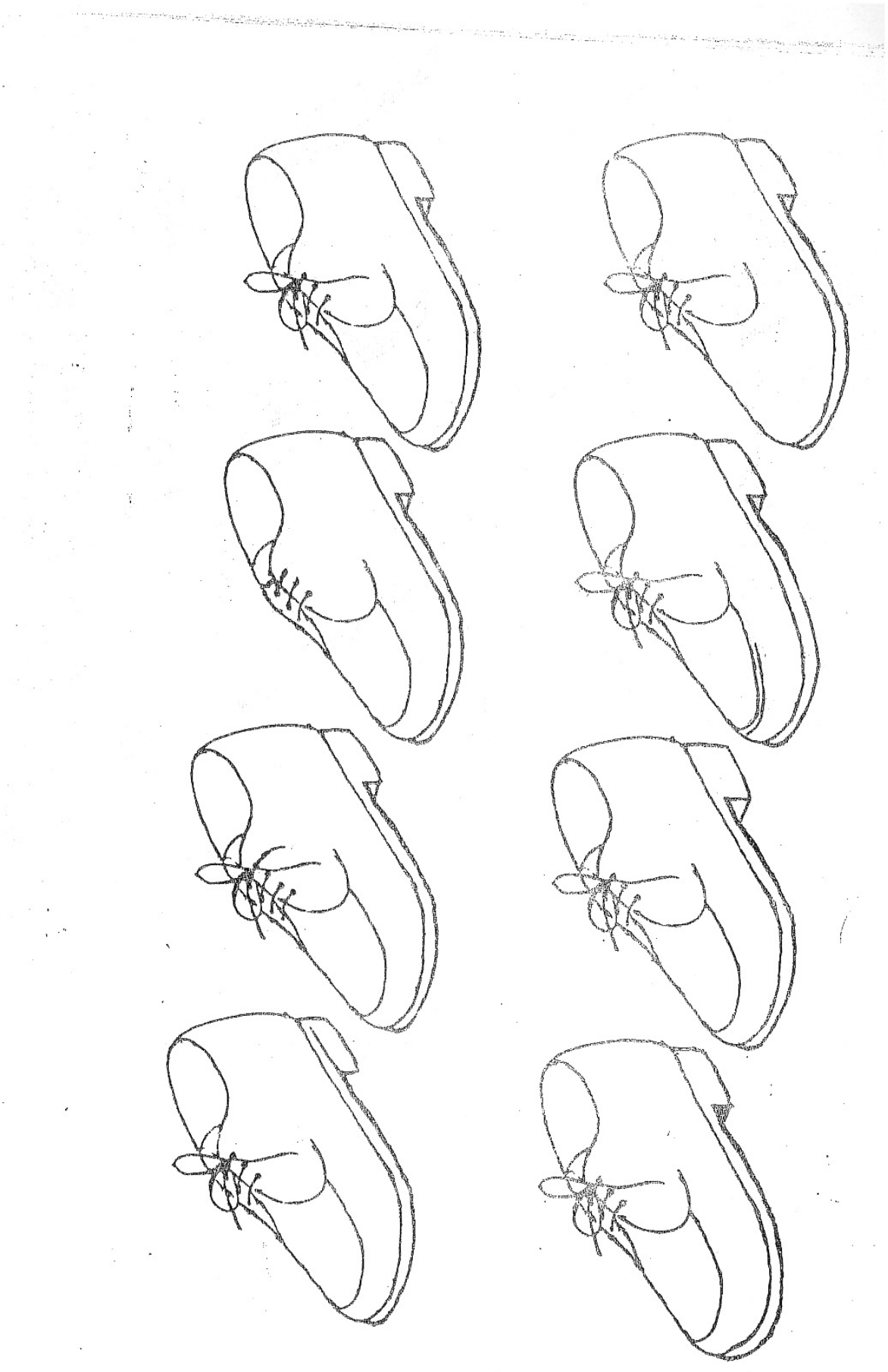




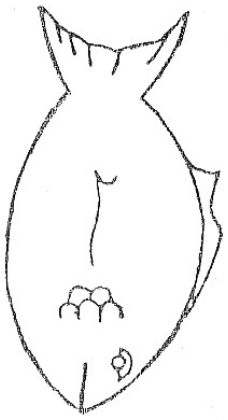


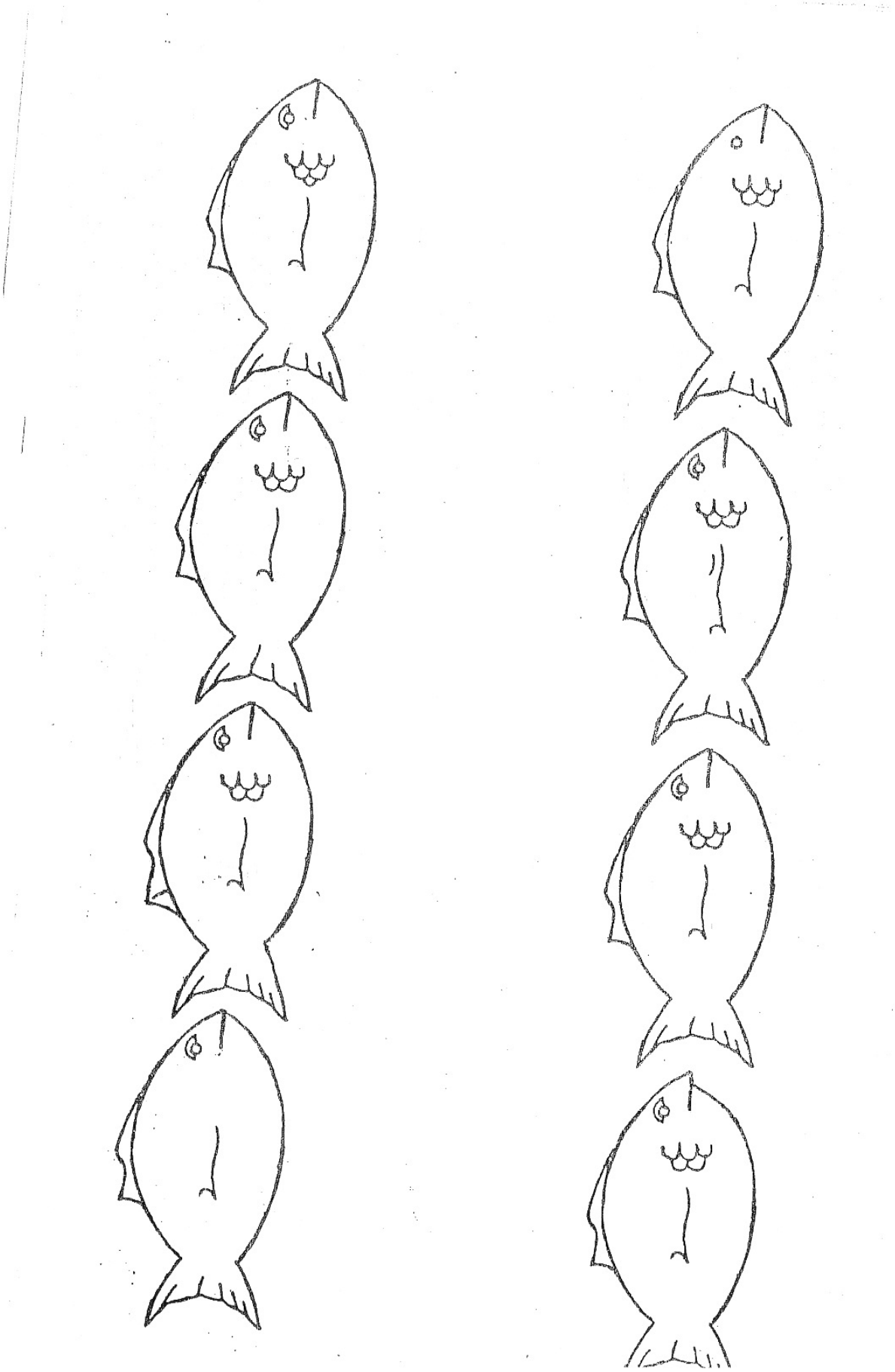




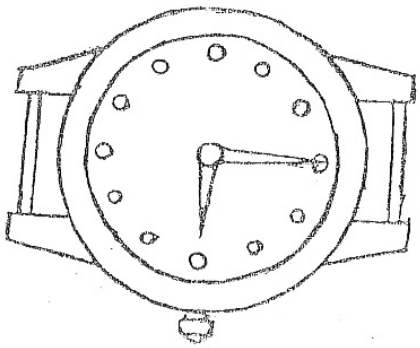


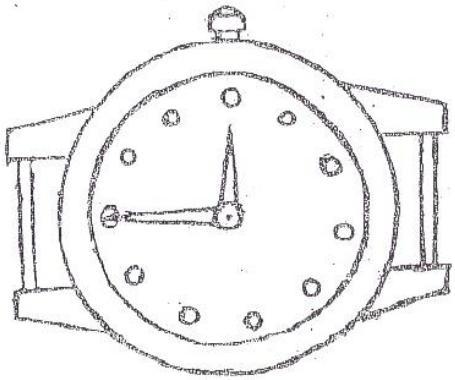
ملحق (4)

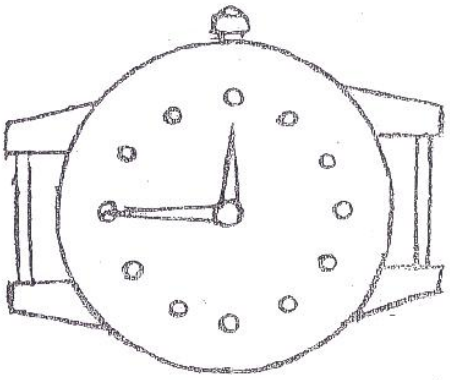


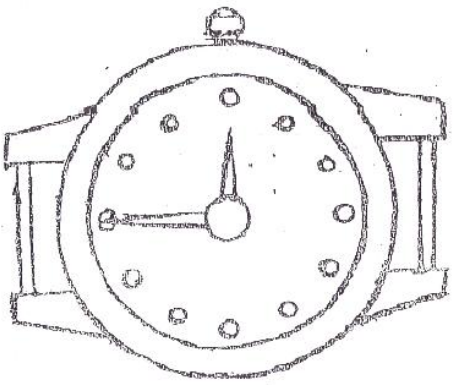


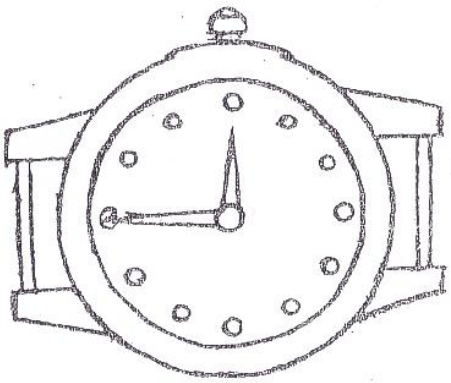
ملحق (4)

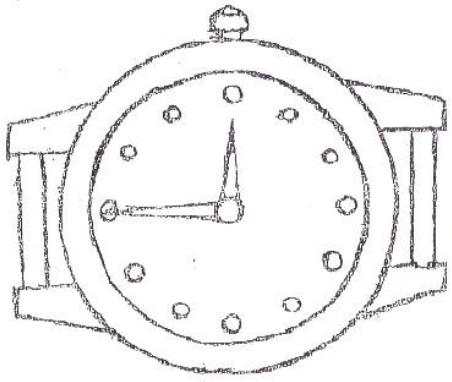


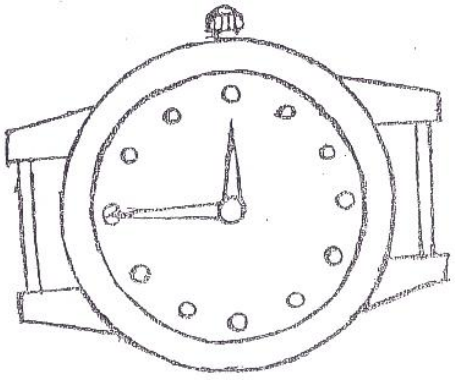


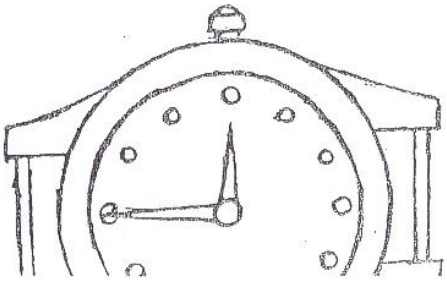


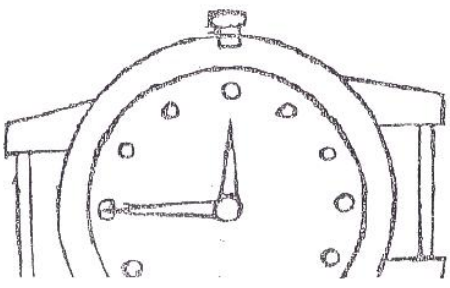


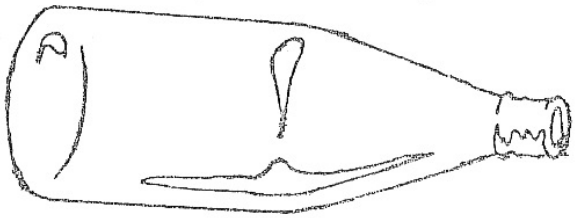


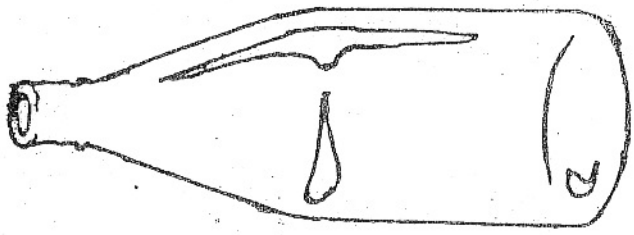


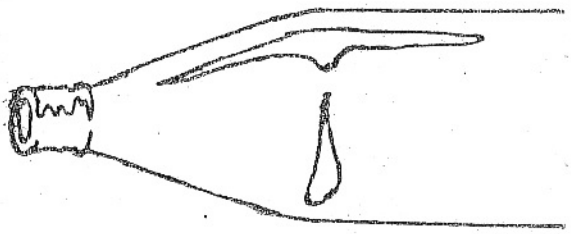


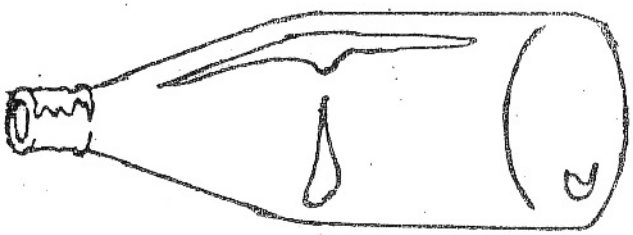


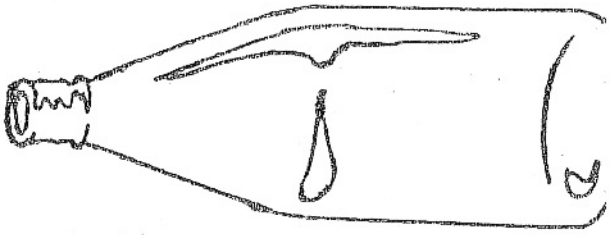


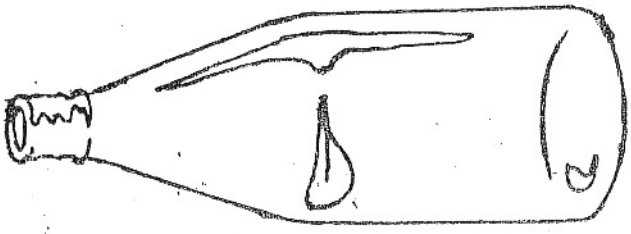


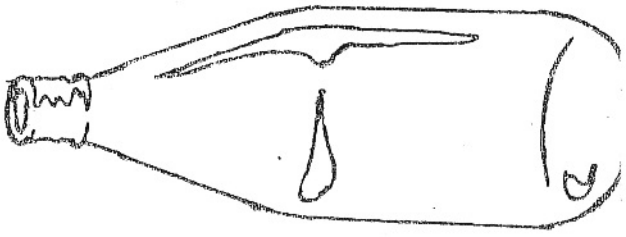


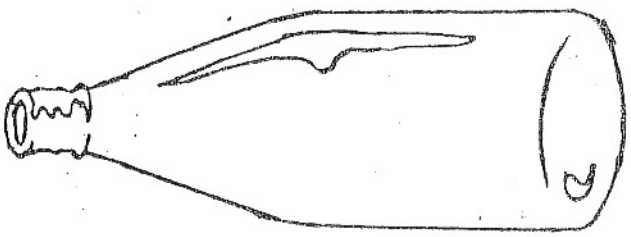


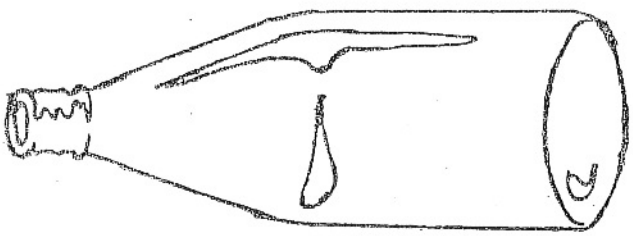


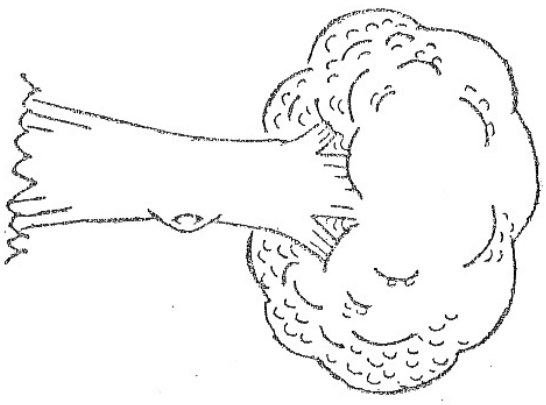


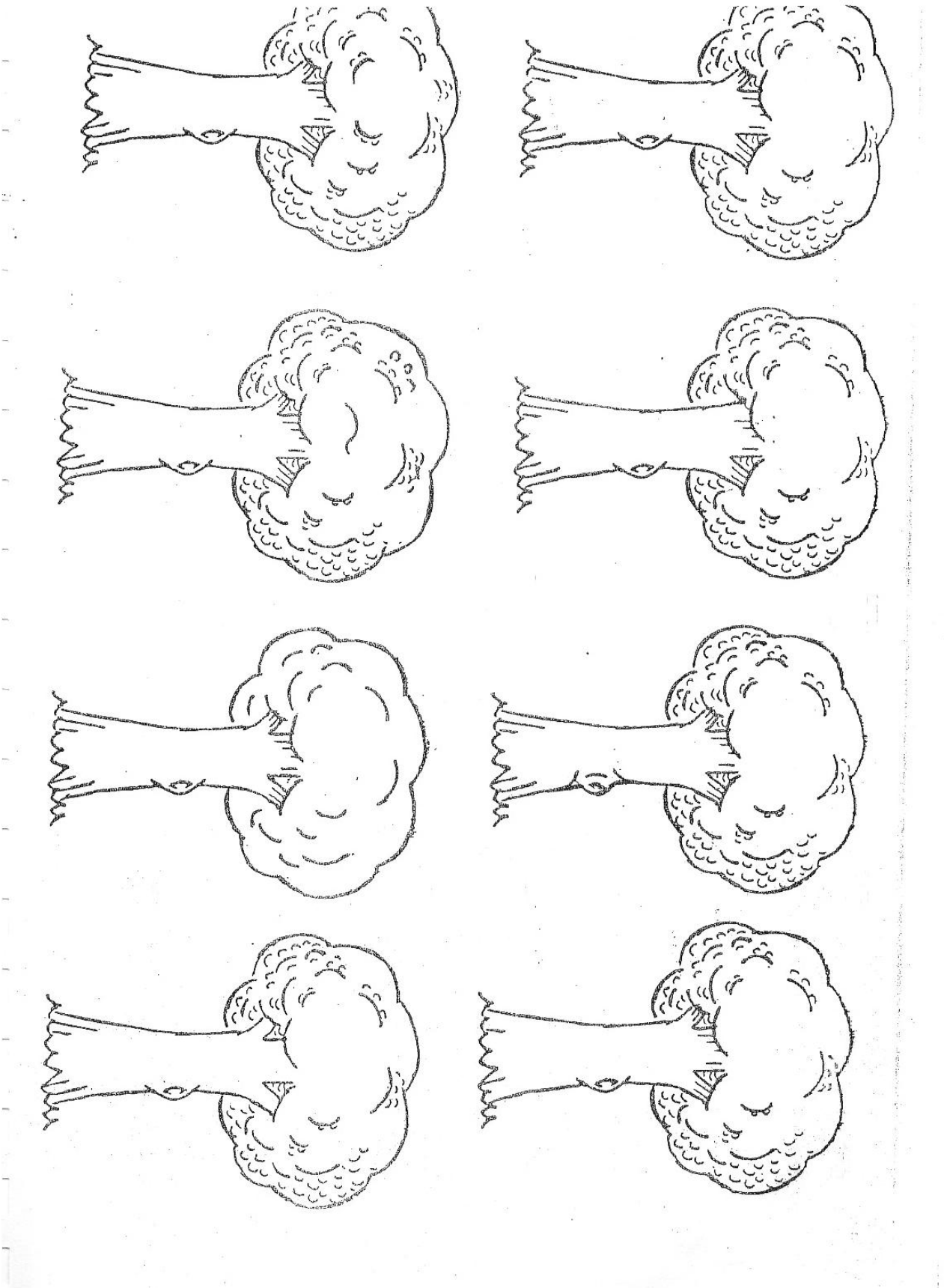


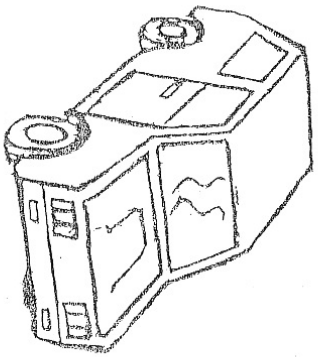


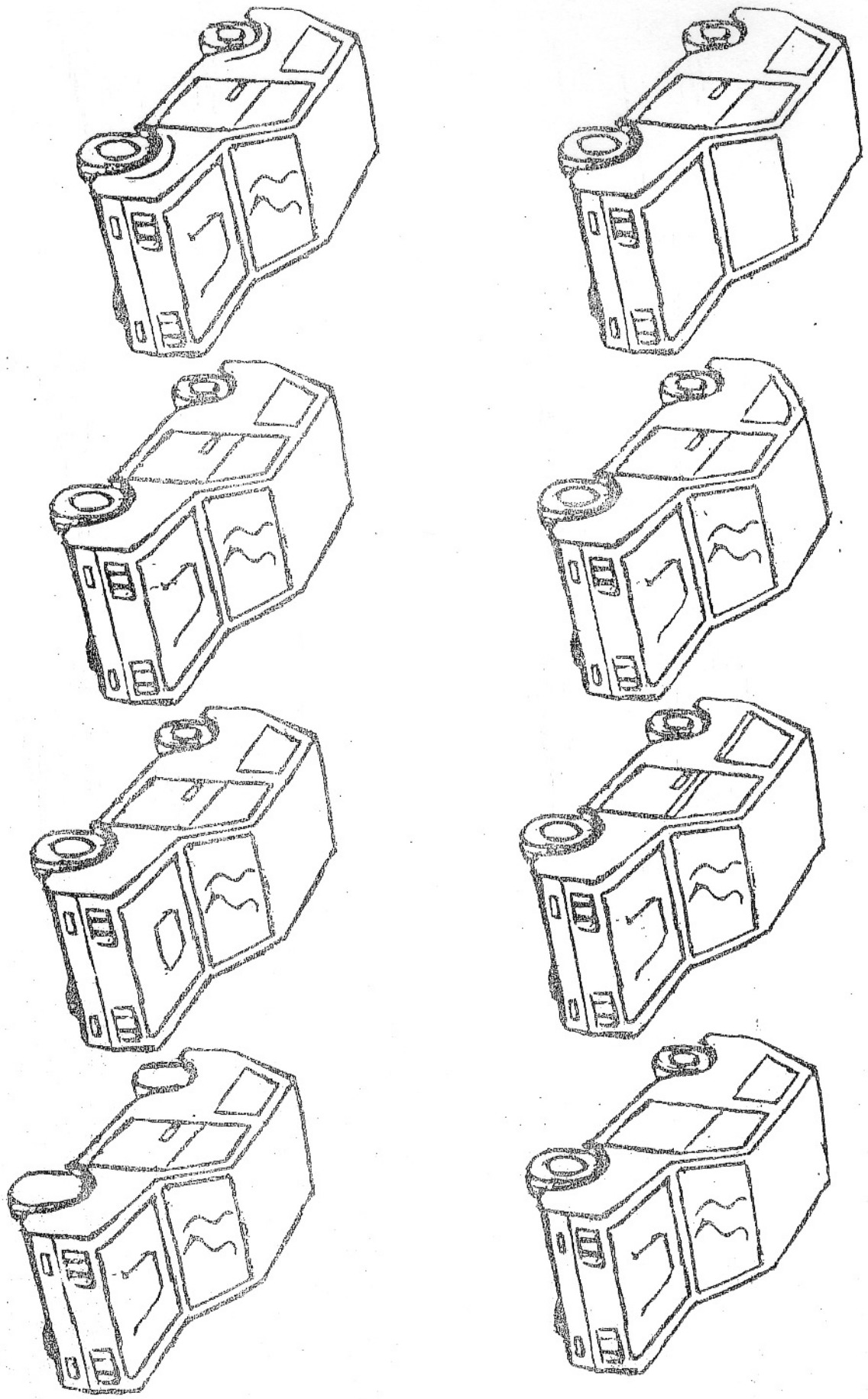


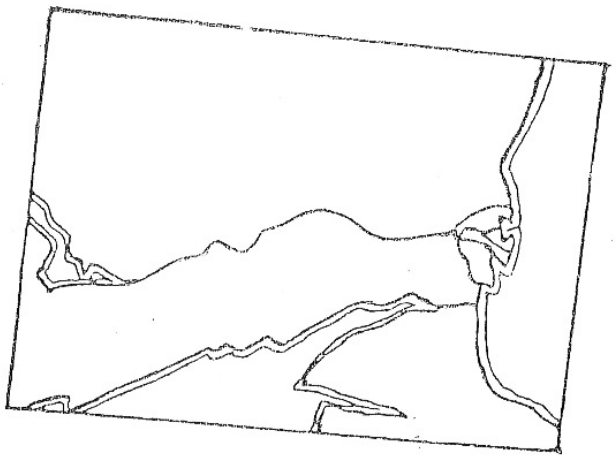


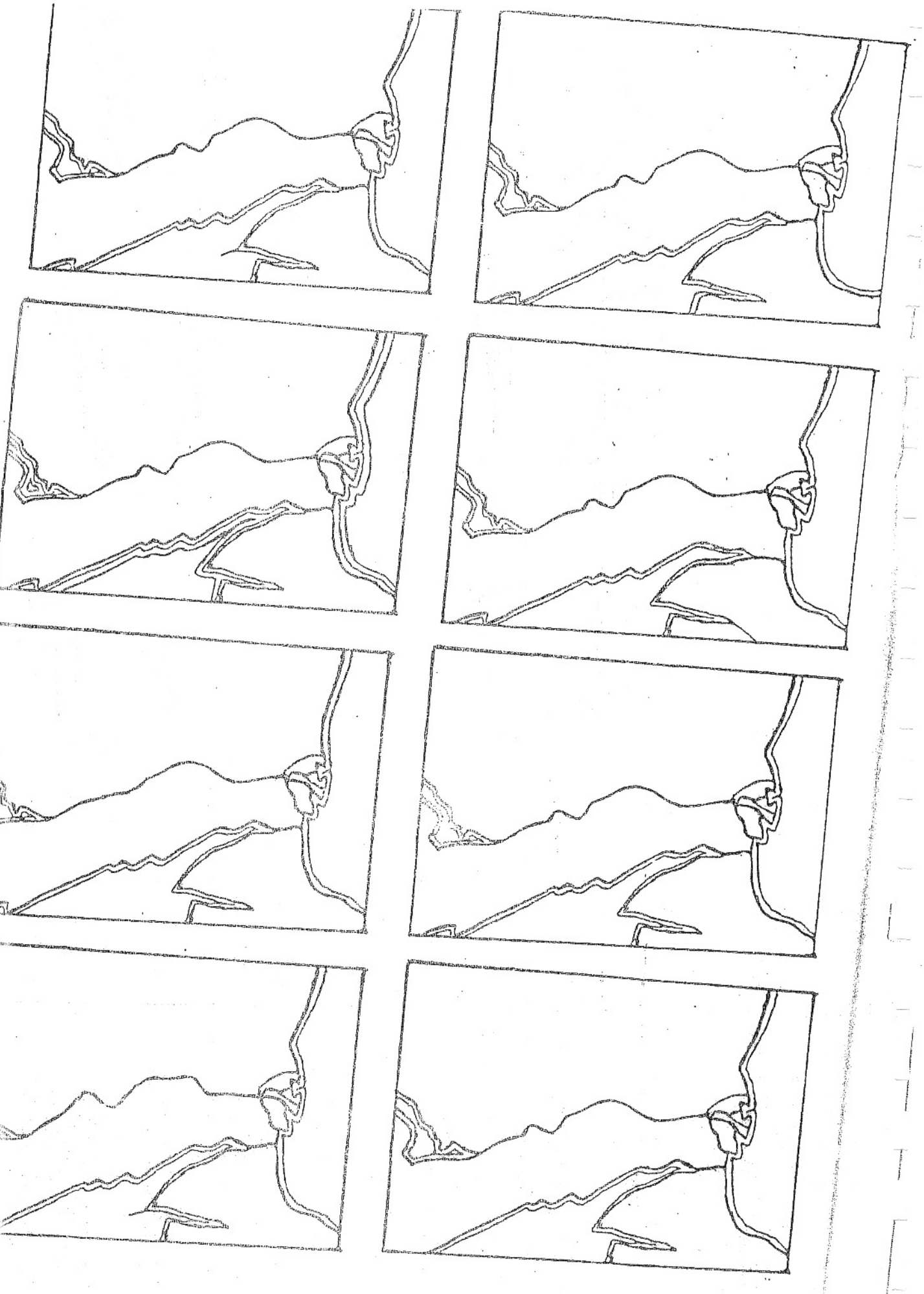


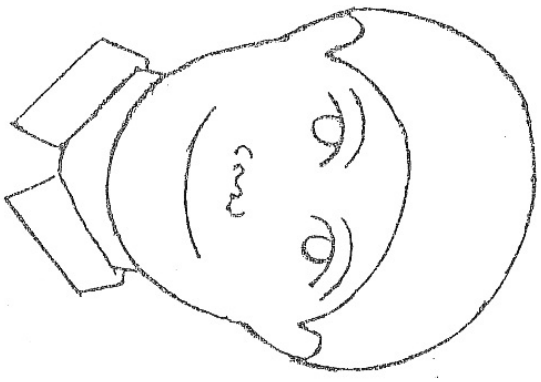


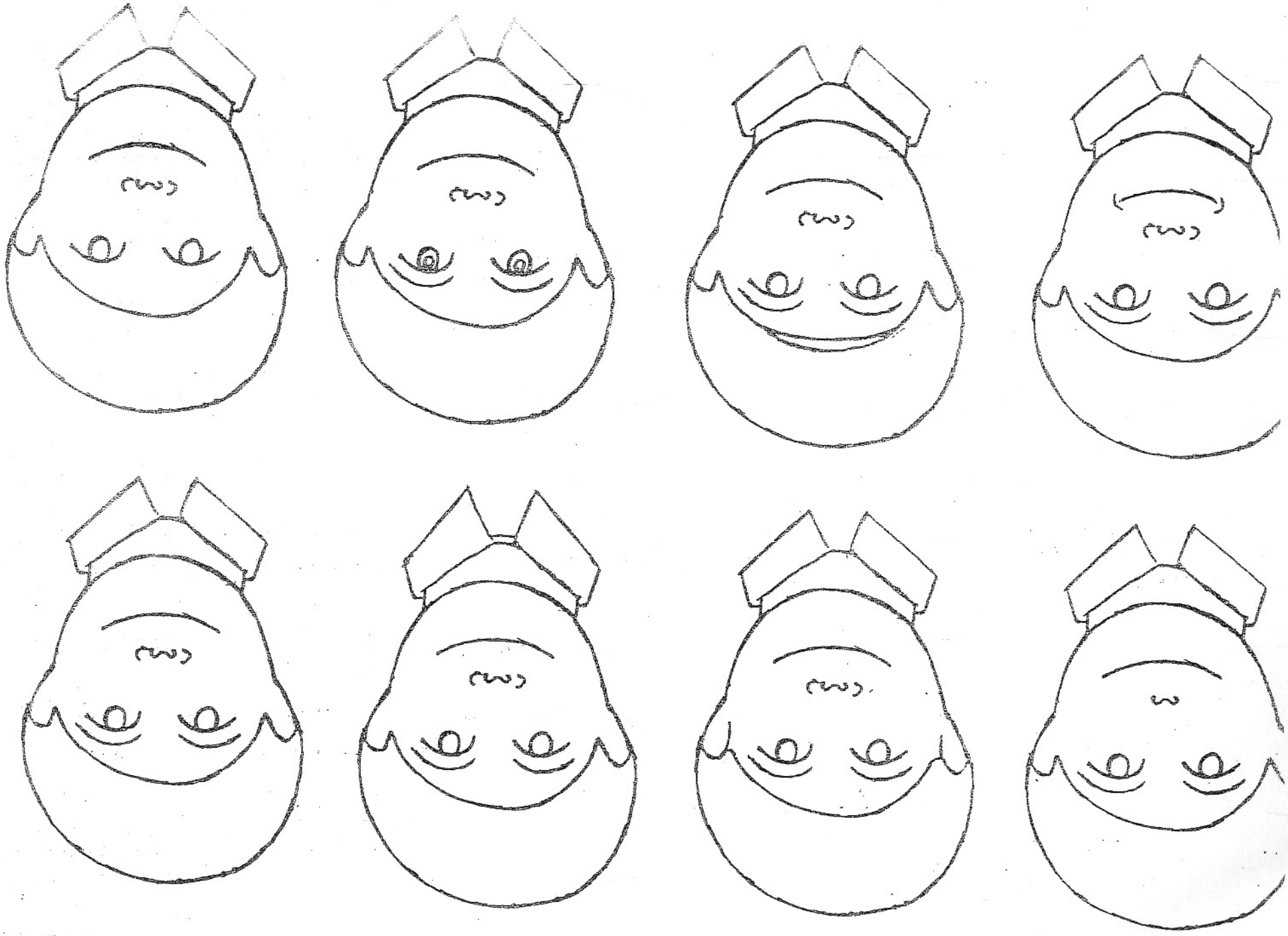


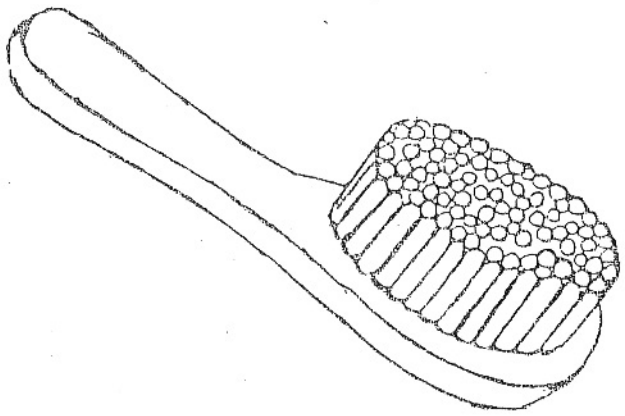


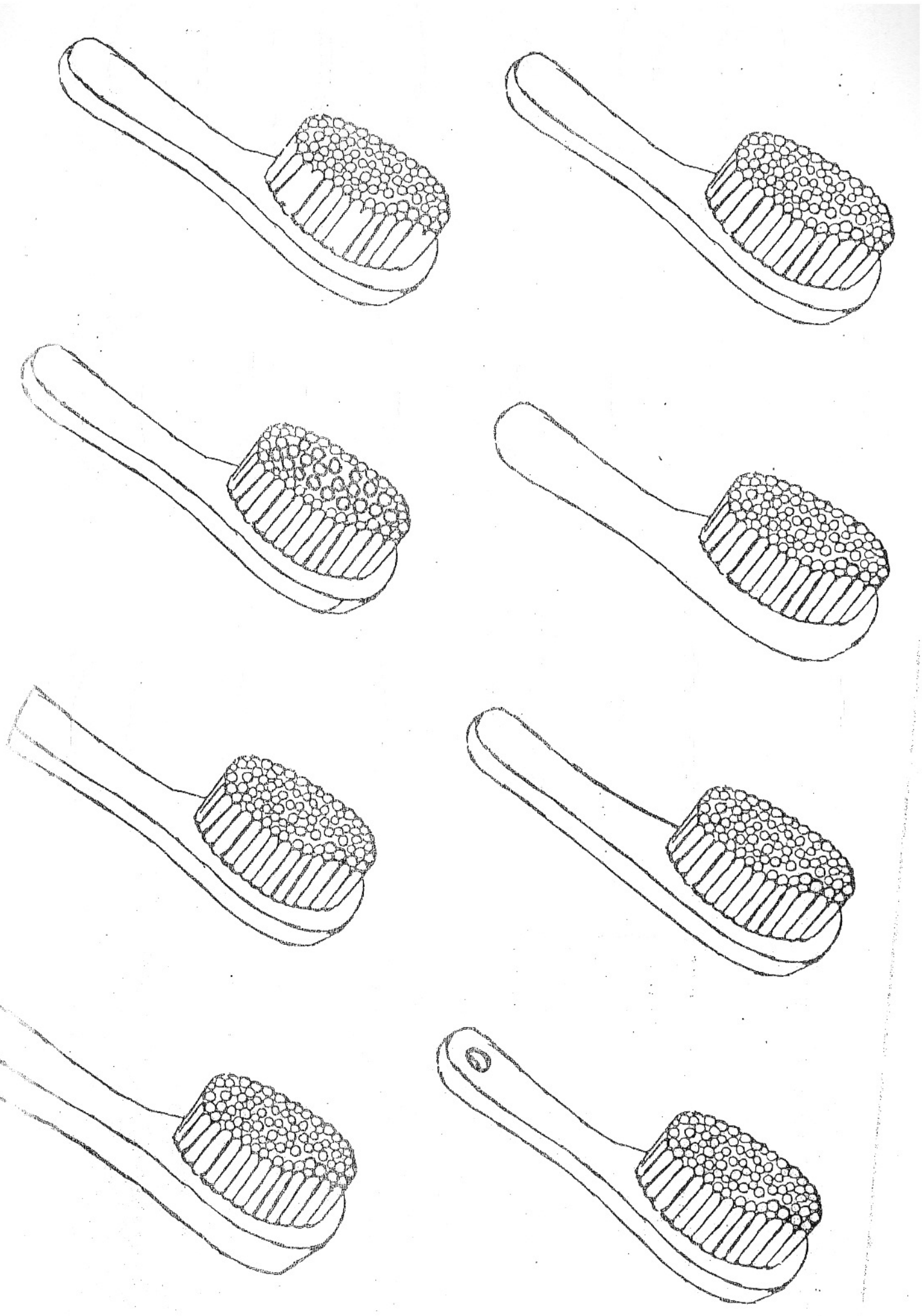


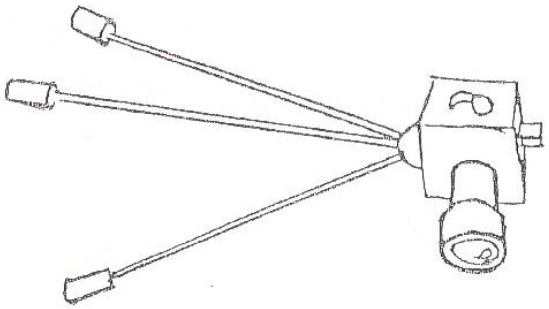


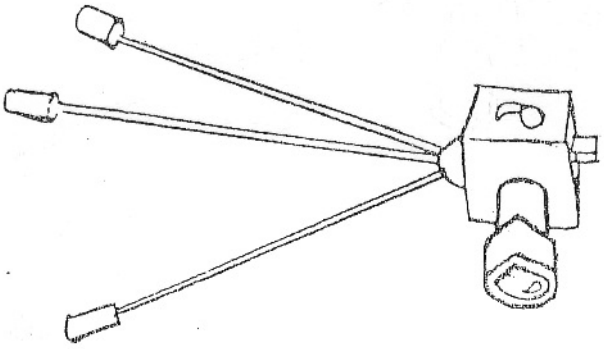


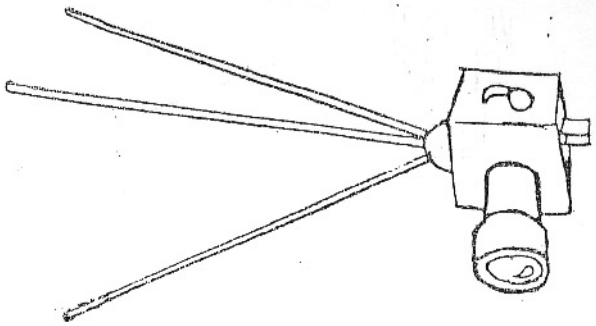


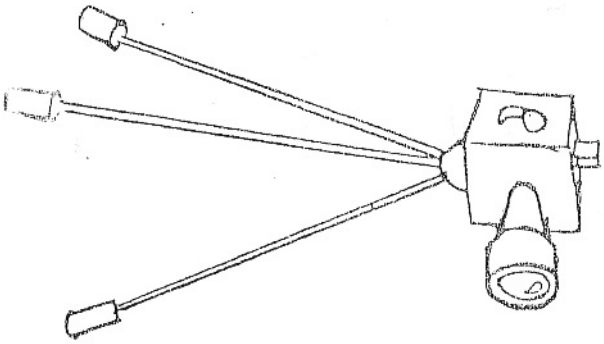


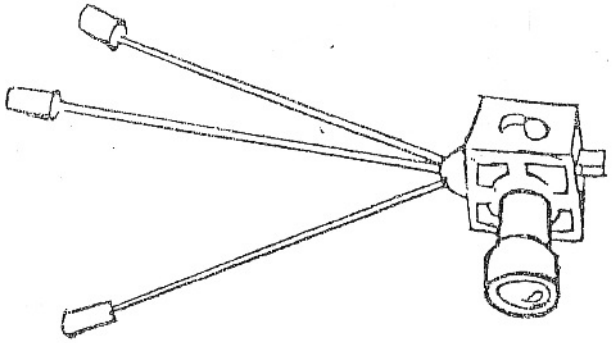


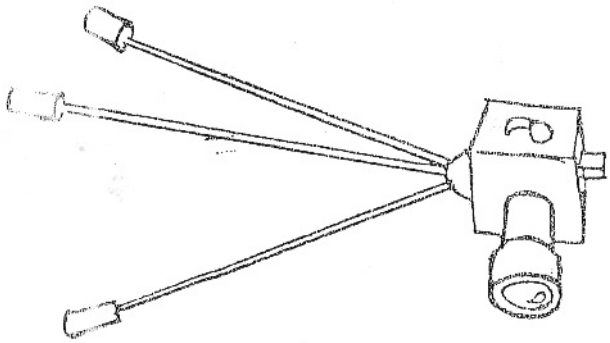


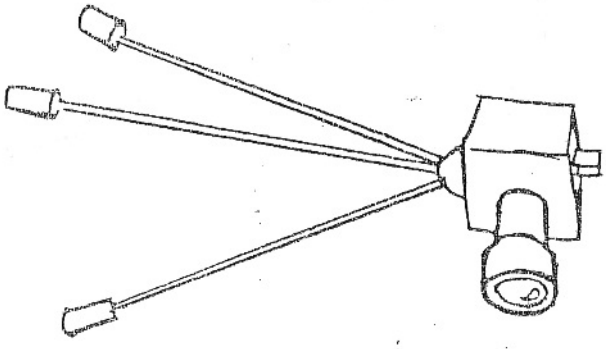


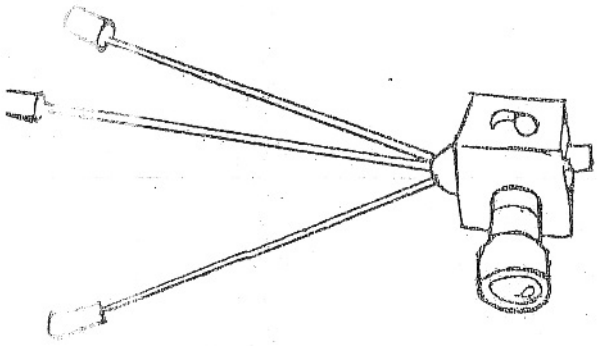


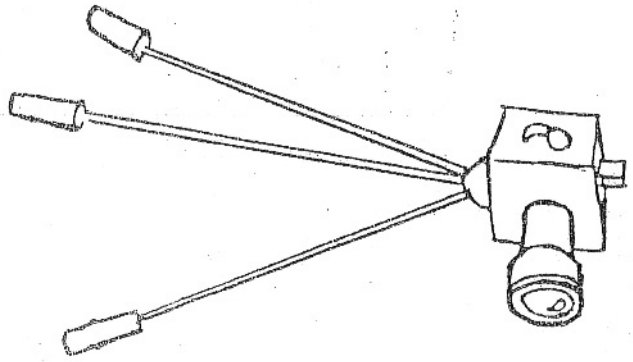


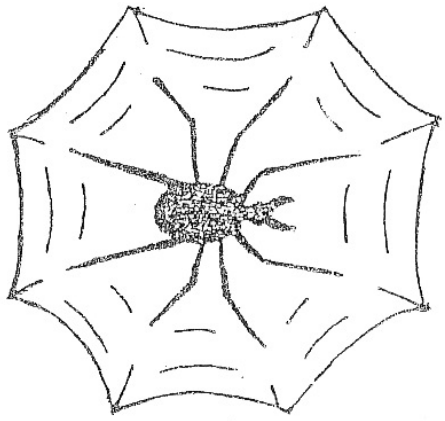


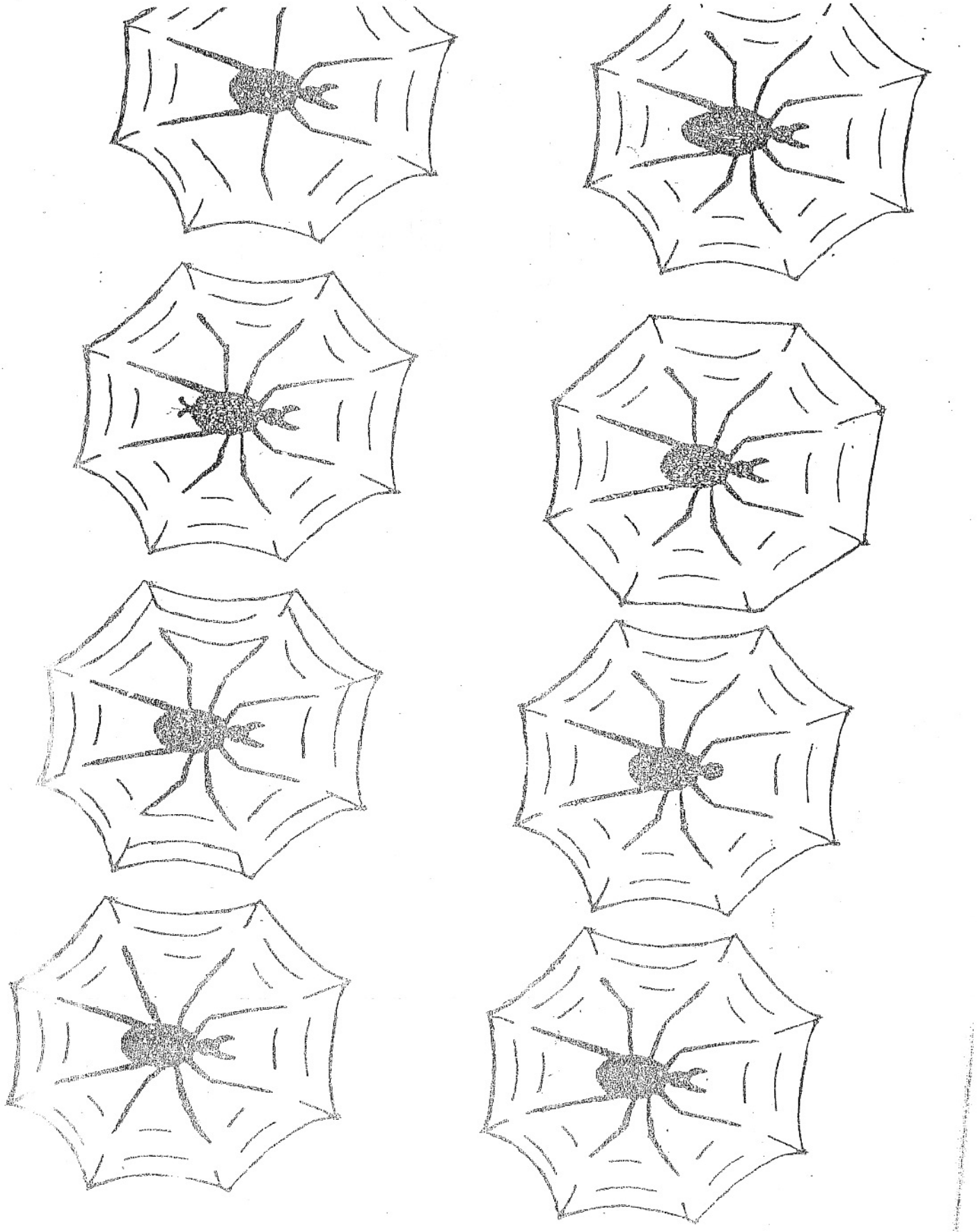


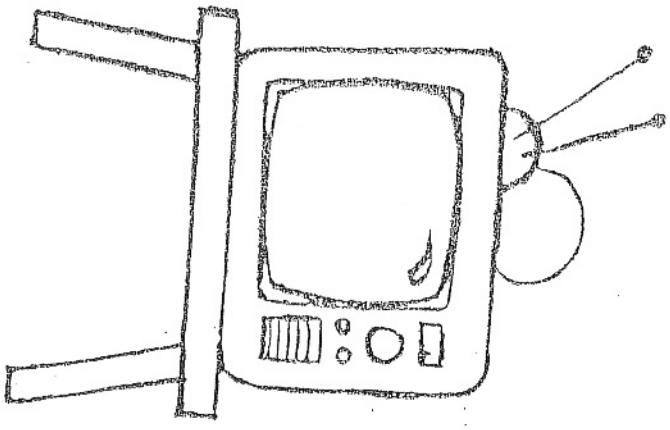


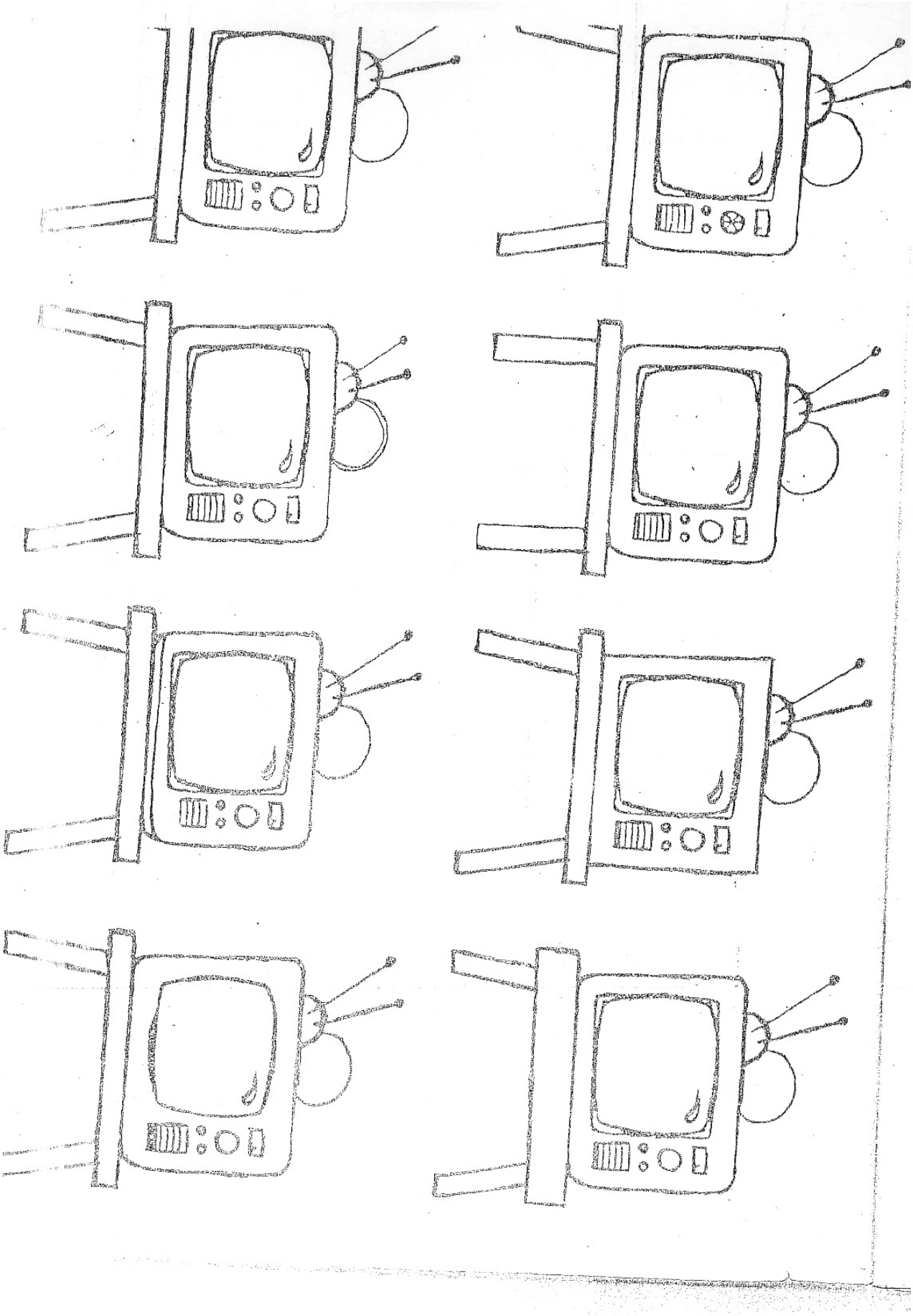












ملحق (4)

The results also showed no statistically significant differences between the average scores of students slow motivated (paired) in measuring pre and post after the application of problem-solving strategy.

Results also showed when comparing results between the two groups that slow motivated a group or on the web better motivated group results after the application of the strategy and that this strategy was more useful for slow motivated.

Results on the normal of responses according to the response time and the number of errors for the operators and the slow motivated showed that the greater the response time, the less the errors for the slow motivated and the less the response time, the greater the errors for the operators.

Efficiency of using the solving method of the problems in study achievement for Means of rushing and slowing down

By:

Amal Ali Mekaeil

Supervisor:

Prof. Dr. Abdelkarim E. Joweli

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of the use of problem-solving strategy and measure their impact on academic achievement have motivated and slow motivated students.

The sample consisted of 40 female students into two experimental distributors (motivated group and slow motivated group) of the first year students at the Faculty of Arts at the University of Benghazi, Psychology Department for the academic year (2015-2016) for the second semester. Test was used paired forms familiar Cagan translate to Arabic language by Faramawy (1985) for measuring rush/careful consideration and classification of the sample to motivated and slow motivated style. The test applied to solve problems on the two experimental groups' strategy and applied achievement of the researcher on the two groups as a pre measure and post measure of the test.

The results showed that there were no statistically significant differences between the average scores of students' motivated differences and average scores of students in the tribal slow motivated application.

The results also showed the presence of statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post measurement differences have motivated group (paired) after the application of problem-solving strategy.

Efficiency of using the solving method of the problems in study achievement for Means of rushing and slowing down

By:

Amal Ali Mekaeil

Supervisor:

Prof. Dr. Abdelkarim E. Joweli

This Thesis was submitted in partial Fulfillment of the Requirements for Master's Degree of Counseling & Psychotherapy

University of Benghazi

Faculty of Arts

October 2017