Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (12): 30 Mar 2022
P: 23 - 44
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (12): 30 مارس 2022 م
ص: 23 - 44

Practicing degree of problem- solving skills and their relationship to the academic achievement of fourth- grade students in the schools of the Syrian city of Hama

Mai Azzam Al- Omari
Fatima Youssef Farha
Amna Hashem Shaaban
College of Education || Tartous University || Syria

Abstract: The current study aimed at determining The practicing degree of problem- solving skills and their relationship to the academic achievement of fourth- grade students in the schools of the Syrian city of Hama The study adopted the descriptive- analytical approach. It used a questionnaire consisting of (31) items distributed on four axes: (defining the problem- determining the reasons- proposing solutions- Choosing the best solution), the research was applied to (376) students of the fourth grade, and due to the specificity of the questionnaire items, it was applied to teachers so that each teacher answered only two of his students, who were randomly identified By the researcher.

The study Showed That: The degree of practicing problem- solving skills among fourth- grade students in the city of Hama came to a medium degree and an arithmetic mean of (1.80), and the axis (application and generalization of solutions) came in the first place and an average degree with an arithmetic average of (2.11), followed by the axis (identifying the reasons) in The second rank was at a medium degree, with an average score of (2.06), then the (defining the problem) axis came in the third rank with an average degree and an arithmetic average of 1.99, while the (proposing solutions) axis came in the last rank with a medium degree with an arithmetic mean of (1.96). and There is no statistically significant relationship between practicing degree of problem- solving skills for fourth- grade students and academic achievement, the researchers suggested the necessity of conducting tests to measure problem solving skills for different levels of education and their relationship to other variables

Keywords: practicing degree, problem- solving skills, Fourth grade students, academic achievement.

درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماة السورية

مي عزام العمري
فاطمة يوسف فرحة
آمنة هاشم شعبان
كلية التربية || جامعة طرطوس || سوريا

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماة السورية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام استبانة مؤلفة من (31) بنداً موزعة على أربعة محاور هي (تحديد المشكلة– تحديد الأسباب–اقتراح الحلول – اختيار الحل الأفضل)، طُبقت الدراسة على (376) تلميذاً وتلميذة بالصّف الرابع، وبسبب خصوصية بنود الاستبانة، وعدم قدرة التلاميذ على الاجابة الدقيقة عنها، تمَّ توزيعها على المعلمين ليجيب كل معلم عن تلميذين اثنين فقط من تلاميذه، تمَّ تحديدهما عشوائياً من قبل الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة جاءت بمتوسط بلغ (1.80من 3)، أي بدرجة (متوسطة) أما المحاور الفرعية؛ فجاء محور (تطبيق الحلول وتعميمها) في المرتبة الأولى وبمتوسط (2.11)، تلاه محور (تحديد الأسباب) في المرتبة الثانية وبمتوسط (2.06)، وثالثاً محور (تحديد المشكلة) بمتوسط (1.99)، وأخيراً محور (اقتراح الحلول) وبمتوسط (1.96) وجميعها بدرجة (متوسطة)، كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والتحصيل الدراسي، واستنادا للنتائج أوصت الباحثات ضرورة إجراء اختبارات لقياس مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، وإجراء المزيد من الدراسات حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، مهارة حل المشكلات، تلاميذ الصف الرابع، التحصيل الدراسي.

المقدمة.

تؤكد التَّربية الحديثة على أهمَية اكتساب التلاميذ لمهارة حل المشكلات، والتي أصبحت ضرورة لازمة لمواجهة تغيرات العصر ومتطلباته، واحراز التّقدم في جميع المجالات؛ لأنّ القدرة على حل المشكلات تُعدُ متطلبًا أساسيًا، ونشاطًا مهمًا في حياة التلميذ، فالمواقف التي تواجهه في الحياة اليومية هي أساساً مواقف اشكالية تتطلب حل المشكلات، ويُعتبر حلّ المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً، إذ يرى جون ديوي (John Dewey):أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات، فهو يواجه الكثير من المواقف التي يصعب حلّها، وفي سبيل ذلك يقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل، حيث يعتمد على الوسائل المختلفة من مراجع ومشاهدات، للاهتداء للحل (عفانة والخزندار، 2007)، فمهارة حل المشكلات تنطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهي ليست مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف، وإنما هي نتاجٌ للعمليات المعرفية كالإدراك، والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف. ويعتبر "جانييه" حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضمن تحليل وتركيب واستدعاء، وهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الأفراد، وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم (الزغول، 2012)، ولعل أبرز ما سعت إليه المناهج المطوّرة في الجمهورية العربية السّورية هو تدريب التلاميذ على حل المشكلات التعليمية داخل الصف المدرسي وخارجه بطريقة علمية تثير دافعيتهم للوصول للحل المطلوب، وتتيح مهارة حل المشكلات تعلم العديد من المهارات والاستراتيجيات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة المتعددة، وإثارة الدافعية لدى التلاميذ وتحمّل المسؤولية، كما أنها تسهم في زيادة قدراتهم على فهم المعلومة وتذكّرها لفترة طويلة، والقدرة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة (عبد القادر، 2020)، فقد عُقدت العديد من المؤتمرات التربوية التي دعت إلى ضرورة اكتساب التّلميذ أنماط التفكير والقدرة على حلّ المشكلات، وامتلاك مهارات البحث والحصول على المعرفة، ومنها المؤتمر الثالث لكلية التربية المنعقد بجامعة دمشق عام (2003) تحت عنوان: "المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، والذي خرج بتوصيات أهمها: تطوير مناهج التعليم الأساسي لتفي بحاجات المتعلمين وبالأهداف التي وضعت من أجلها، وتشجيع روح المبادرة لدى المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا، واكساب المتعلم المهارات الحياتية وأبرزها: مهارة حل المشكلات، والتعبير عن الرأي. (سالم، 2003)، والمؤتمر التاسع لوزراء التربية المنعقد في تونس (2014)، والذي كان موضوعه "الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي" والذي أكّد على أهمية مهارة حل المشكلات ومكانة تعلمها على حياة

التلميذ باعتبارها في قمة هرم التعلم، كما وجاء تقرير اليونسكو في عام (2017) مؤكداً على أهمية اكتساب المتعلم لمهارة حل المشكلات باعتبارها احدى المهارات الأساسية في الحياة، وجاء مؤتمر المناهج وطرائق التدريس المنعقد في الامارات المتحدة في الفترة الواقعة بين15- 18 كانون الثاني (2018) مؤكداً على أهمية اكتساب التلميذ لمهارات التفكير العليا والتي كان أبرزها مهارة حل المشكلات، كما اختتم مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في دمشق (2019)مجموعة من التوصيات وهي: توفير أنشطة تدفع المتعلّم إلى المشاركة في بعض القضايا والمشكلات المجتمعية، والتركيز على الأنشطة التي تُنمي لديه المهارات العليا للتفكير، وإكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي والناقد والتعلّم الذاتي والقدرة على حل المشكلات بما يعزز مهارات التعلّم مدى الحياة، وأطلقت وزارة التربية مشروع تحديث مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، الذي أكد على جعل المتعلم قادراً على المحاكمة العمليّة المنطقيّة للمشكلات التي تواجهه، ويضع لها الحلول المبنيّة على التحليل المنهجي والاستنتاج العلمي (طباع، 2020)، وقد ورد في وثيقة المعايير الوطنية مجموعة من الأهداف التعليمية طويلة المدى وكان أبرزها معالجة القدرة على حل المشكلات واحترام الرأي الآخر (وزارة التربية السورية، 2017، صفحة 22).

وقد ظهر جلياً مما سبق أهمية اكتساب التلاميذ لمهارة حل المشكلات؛ لأنّه يُعد الهدف النهائي للتربية والتعليم في مواجهة التحديات والتطورات؛ لأن مهارة حل المشكلات تساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات ومعالجتها والتعامل معها والمساهمة في حل المشكلات التي قد تواجهه وتساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ممارسة حل المشكلات، وخاصة لدى تلاميذ الحلقة الأولى ففي هذه المرحلة تبدأ شخصية التلاميذ بالنضج، وأخذ الأمور بجدية أكبر إضافة إلى قدرتهم على مواجهة المواقف التي تتحدى تفكيرهم، كما ينطلقُ التلميذ في هذه المرحلةِ إلى تطويرِ مهاراتٍ جديدةٍ لديه؛ مثلِ إدارةِ التفاوضِ، وحلّ المشكلاتِ، واحترامِ الرأيِ الآخرِ، وتشجيعِ المشاركةِ والإصغاء. (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2018)، وبما أنَّ المدرسة هي التي تعمل على تزويد التلاميذ بالخبرات والمعارف والأنشطة، لذلك يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تنمية تفكيرهم ولا يتم ذلك إلا من خلال التعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة، لِما للمعلم من مكانة هامة في تشكيل شخصيات التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية، فهو وراء اكتسابهم المهارات والمعارف، وهو الأقدر على تشخيص نواحي الضعف والقوة لديهم.

مشكلة الدراسة:

ركّز المركز الوطني لتطوير المناهج في سورية على تضمين مهارة حلّ المشكلات في المناهج المطوّرة، فقد ورد في وثيقة المعايير الوطنية أنَّ أبرز دواعي تطوير المناهج هو تعزيز خطوات التفكير في حلّ المشكلات (وزارة التربية السورية، 2017)، لذا سعت الوزارة إلى تضمين المناهج الحديثة مهارات حل المشكلات، لتنميتها عند التلاميذ، وتدريبهم على تطبيقها في المواقف التي تعترضهم؛ لكونها تحول خبراتهم السلبية إلى إيجابية، وتُشجيعهم على فهم أعمق للمحتوى التعليمي نبهان (2008)، ففي دراسة عبد القادر (2020) لتحليل كتاب التربية الاسلامية للصف الخامس كانت درجة توافر مهارة حل المشكلات في المناهج السورية (15.42%)، وفي دراسة عسّاف (2018) بلغت نسبة توافر مهارة حل المشكلات في كتاب الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس (12.37%)وهي نسب مقبولة حسب تصنيف الباحثين، وفي دراسة مرسي ومشهور (2012)جاءت درجة توافر مهارة حل المشكلات في كتاب العربية لغتي بدرجة متوسطة، وفي دراسة أجرتها قاسم (2012) بلغت درجة توافر مهارة حل المشكلات للصفوف الثلاث الأولى في مادّة الدراسات الاجتماعية للكتاب كامل (28.16%)، وتعتبر مهارة حل المشكلات من المهارات العقلية العليا التي تتضمن كل من التحليل والتركيب والتقويم، لذلك تتوقع الباحثات أنّ تدريب التلاميذ على هذه المهارة من الممكن أن يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وعلى الرغم من أهمية مهارة حل المشكلات وتوافرها ضمن المناهج الدراسية إلا أن الباحثة

لاحظت من خلال عملها كمعلمة للصف الرابع ضعفاً في امتلاك التلاميذ لهذه المهارة، إضافة لعدم قدرتهم على التمييز بين خطوات مهارة حل المشكلات، ومن هنا نبعت الحاجة إلى معرفة درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع

إذ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وما علاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماة السورية؟

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع ؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:
   أ- ما درجة ممارسة مهارة تحديد المشكلة لدى تلاميذ الصف الرابع ؟
   ب- ما درجة ممارسة مهارة تحديد الأسباب لدى تلاميذ الصف الرابع ؟
   ج- ما درجة ممارسة مهارة اقتراح الحلول لدى تلاميذ الصف الرابع ؟
   د- ما درجة ممارسة مهارة تطبيق الحلول وتعميمها لدى تلاميذ الصف الرابع ؟
2- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والتحصيل الدراسي؟
3- ما درجة ممارسة مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة، وتحديد الأسباب، واقتراح الحلول، وتطبيق الحلول وتعميمها) لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة؟
4- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والتحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف درجة ممارسة مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة، وتحديد الأسباب، واقتراح الحلول، وتطبيق الحلول وتعميمها) لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة،
2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها ذاته، ثم إن الباحثان يتوقعن أن تفيد نتائج الدراسة كالآتي:

- تزويد القائمين على المناهج بقائمة مهارات حل المشكلات المنخفضة لدى التلاميذ بهدف التركيز عليها في المناهج، وخاصة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- توفير أداة مقننة (استبانة) لتعرف درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، يمكن استخدامها من قبل القائمين على العملية التعليمية.
- يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة القائمين على اعداد المناهج في سورية لضرورة إعداد مناهج تعليمية تهتم بتنمية مهارات حل المشكلات في مرحلة التعليم الأساسي.

- يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة القائمين على العمل التربوي في تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مهارات حل المشكلات مما ينعكس إيجاباً على التحصيل.
- قد تفتح نتائج الدراسة آفاقاً جديدة للاهتمام بمهارات حل المشكلات، وتناولها في مستويات تعليمية أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- حدود الموضوع: مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي
- الحدود البشرية: عينة مؤلفة من (376) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الرابع، ووزعت الاستبانة على (188) معلما، بحيث يجيب كل معلم عن تلميذين فقط من تلاميذه، تمَّ اختيارهما عشوائياً من قبل الباحثات، وذلك لأن المعلم هو الأقدر على وصف مهارات المتعلم في هذه المرحلة.
- الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حماة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من:2020/11/11إلى 2020/11/30. للعام 2021/2020

مصطلحات الدراسة:

- **مهارات حل المشكلات: (Problem Solving Skill)** هو نشاط معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة، ومنظمة في ذهن الفرد، ويستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية طالما تمت السيطرة على عناصرها، وخطواتها بهدف الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، وتزويد الفرد بالمهارات الأدائية الموجودة لمواجهة الضغوط (أبو جمعة، 2015)
  - **مهارات حل المشكلات إجرائياً**: هي العمليات المعرفية التي يقوم بها التلميذ في الصف الرابع الأساسي للتعامل مع المواقف الاشكالية التي تعترضه وتتضمن: (تحديد المشكلة–تحديد الأسباب– اقتراح الحلول- تطبيق الحلول وتعميمها).
- **التَّحصيلُ الدراسيَّ: (Academic achievement)** "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (علام، 2000: 305).
  - **التحصيل الدراسيّ إجرائياً**: هو مستوى التلميذ في جميع المواد التعليمية ويتم تحديده من قبل معلم الصّف وفق المقياس الخماسي التالي: (ممتاز–جيد جداً–جيد–وسط–ضعيف).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

حل المشكلات:

قد تظهر في حياه الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات، واكتساب المهارات وممارستها، ويمكن القول: إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية، سواء أكانت بطرق مباشرة، أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة. (عبد الهادي، 2004)، وأشار سترنبرغ (Sternberg) أنّ حل المشكلات عبارة عن عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه(Sternberg & Sternberg, 2012)

ومن هنا يمكن تعريف حل المشكلات بأنها: مجموعة العمليات التي يستخدمها الفرد، وذلك للتغلب على المواقف الجديدة، وغير المألوفة، باستخدام المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها، كما، ويعد الوعي بوجود مشكلة هو أولى الخطوات لحلها، ومن المهم تحديد طبيعة المشكلة بدقّة للحصول على النتائج المطلوبة (البارودي، 2015).

أنواع المشكلات:

- وضعت تصنيفات عديدة لحل المشكلات ومنها تصنيف أبو النصر (2017) الذي قام بتصنيف المشكلات لسبعة أنواع:

1. حسب الوحدة الإنسانية التي تعاني من المشكلة (فردية – جماعية)
2. حسب مجال المشكلة (اجتماعية- اقتصادية – صحية)
3. حسب درجة استمراريتها (مشكلات دائمة – أو طارئة).
4. حسب المستوى الذي ظهرت عليه المشكلة.
5. حسب مرحلة النمو لدى الإنسان. (طفولة – مراهقة – شيخوخة)
6. حسب درجة تعقيد المشكلة.
7. مشكلات حسب الأسباب التي أدت إلى ظهور المشكلة. (أبو النصر، 2017)

- كما أورد (ريتمان) تصنيفاً آخر استناداً إلى درجة وضوح المعطيات، والأهداف، وهي:

1. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2. مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
3. مشكلات أهدافها محدد وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5. مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (الجبالي، 2016).

مهارات حل المشكلات:

يرى كلٌّ من ستيرنبرغ وستينرنبرغ (2012) أن مهارة حل المشكلات تتحدد في تعريف المشكلة وتحديدها، وتمثيلها، ثمَّ صياغة وتشكيل الاستراتيجية، وتنظيم المعلومات، تخصيص المصادر، والمراقبة، والتنظيم (Sternberg & Sternberg, 2012)

أما بيل وديزوريلا فقد حددوا نموذج مهارة حل المشكلات في: تعريف المشكلة وصياغتها، وتوليد البدائل، اتخاذ القرارات، تطبيق الحل والتحقق منه.(Bell C & Dzurilla, 2009)

بينما كان نموذج سيرت (Syert) يشمل الخطوات التالية وهي:

- انظر إلى الصور الكلية، لا تنظر إلى التفاصيل.
- لا تتسرع بإصدار الحكم، ولا تلزم نفسك بالموقف مبكراً.
- اطرح اسئلة شفوية ذات أشكال متنوعة.
- كن مرناً، وتفحص مرونة فرضياتك.
- ارجع للخلف، عد من الخلاصة إلى المقدمة (من آخر المشكلة إلى أولها).

- تقدم بطريقة تتيح لك العودة لحللك الجزئي (الجراح، 2018).

إن مهارة حل المشكلات هي إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى المتعلمين، ولكن يتطلب ذلك مجموعة من المعارف، والخبرات التي ينبغي توفرها لدى المتعلمين، كما أنَّ المهارة تستدعي من المتعلم التدرب على ممارسة عمليات ذهنية، ومعالجات تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته (قطامي، 2001)، وقد ذكر إبراهيم (2002)أنَّ مهارة حل المشكلات هي مجموعة من الممارسات والنشاطات العقلية والسلوكية التي يؤديها المتعلم منفرداً، أو تحت توجيه وإرشاد المعلم، بهدف الوصول إلى الحل الصحيح لنظريات وتمارين المواد الدراسية (إبراهيم، 2002).

يتبين من التعريفات السابقة أنَّ مهارات حل المشكلات تتجلى في العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب عند تعرضه لموقف غير مألوف لديه ويتطلب منه استخدام مجموعة من الخطوات للوصول إلى الحل وهي: (الشعور بالمشكلة وتحديدها، تحديد الاسباب، اقتراح الحلول، اختيار الحل الأفضل).

أهمية تعلم مهارة حل المشكلات:

تعمل المناهج الحديثة على إثارة دافعية المتعلم، وتحدي تفكيره، بحيث يصبح قادراً على دمج المهارات التي تعلمها في المدرسة في حياته اليومية، كما أنّها تساعد في تحسين قدرات التلاميذ التَّحليلية، ومن هنا تبرز أهمية التدرّب على مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم في:

- أنّ مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات المختلفة سواء كانت مجالات حياتية، أم أكاديمية.
- أنَّ مهارة حل المشكلات تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتجعله أكثر استقلالية.
- أنها تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي يواجهها.
- أنها تساعد المتعلم على تحليل المشكلة بشكل مفاهيمي يوضح جوانب المشكلة (الجبالي، 2016)
- أنها تسهم في تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين.
- أنها تسمح للمتعلم بتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً.
- أنها تُكسب المتعلم مهارة التفكير المنطقي.
- أنها تدفع المتعلم إلى استخدام مصادر ومراجع أخرى للتعلم. (طافش، 2004)

وترى الباحثات أن تعلم التلاميذ لمهارات حلّ المشكلات يمكنهم من اكتساب مهارات البحث والتحليل إضافة إلى إثارة دوافعهم وبناء شخصياتهم، وكشف قدراتهم مما يعطي الثقة بالنفس والسعي إلى الوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

خطوات حل المشكلات:

يرى "جون ديوي" أنه من أجل القيام بالتفكير فإنه لابد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أولاً والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانيا، ولذلك قدم "ديوي" تصوراً واضحا لحل المشكلات ووضع لها طريقة تتضمن خمس خطوات متسلسلة والتي يمكن أن نلخصها كما يلي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها
- صياغة الفروض.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
- اختبار الفروض وتجريبها.
- التحقق من صحة الحل (الربيعي وامين، 2011).

بينما حدد حسن (2014) خطوات حل المشكلات بما يلي:

1. الشعور بالمشكلة: إنَّ الشعور بالمشكلة غاية في الأهمية، فهو يبدأ عندما يقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة التي تحتوي على علامات استفهام، وعلى الأسئلة الموجهة أن تكون مناسبة للمتعلم لكي لا يشعر بالإحباط والفشل.
2. تحديد المشكلة: يتم تحديد المشكلة نتيجة شعور المتعلم بوجود شيء ما بحاجة إلى والبحث، ، ويأتي تحديد المشكلة شكل سؤال، مثل: ما أسباب الهجرة من الريف إلى المدينة ؟
3. جمع البيانات والمعلومات من قبل المتعلمين: وهنا يقوم المعلم بإرشاد المتعلمين إلى المصادر والكتب التي تتضمن جميع الجوانب المحيطة بالمشكلة، كما يقوم المعلم بإبداء رأيه في جميع الجوانب التي قام المتعلمون بالبحث بها.
4. التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: بعد فهم المتعلمين للمشكلة وجمع المعلومات المناسبة لها، تصاغ الفرضيات لدراسة حقائقها والحكم على مدى مناسبتها كحل للمشكلة المطروحة.
5. اختبار مدى صحة الحلول والفرضيات: في ضوء النتائج السابقة واختبار صحة الفرضيات يمكن الوصول إلى الحل المناسب المشكلة المطروحة كما يمكن اعتبار الحلول المرفوضة خبرة وثقافة علمية للمتعلمين. (حسن، 2014)

وقد وقد تطرّق عبد العظيم ومحمود (2015) إلى خطوات حل المشكلات ولكن خصَّا الأطفال بذكرها فكانت على النحو التالي:

- ✓ تحديد المشكلة التي سيتدرب الطفل على حلها بدقة.
- ✓ تكليف الطفل بجمع بيانات حول هذه المشكلة.
- ✓ عرض بدائل لحل المشكلة.
- ✓ ترك الطفل يختار الحل المثل للمشكلة.
- ✓ عرض الحل على بقية رفاقه لتقيمه؛ وبعد التقييم تعميم النتائج. (عبد العظيم ومحمود، 2015)

ويمكن تلخيص المهارات السّابقة بما يلي، والمهارات التي تسعى الباحثات للتعرف على درجة توافرها لدى تلاميذ الصّف الرابع:

1. **تحديد المشكلة**: يتم تحديد المشكلة نتيجة شعور المتعلم بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث، وهنا يقوم المعلم بمساعدة التعلمين على صياغة المشكلة بأسلوب واضح، كما يمكن صياغة المشكلة على شكل سؤال مما يساعد المتعلمين على إيجاد الحل المناسبة ووضع إجابة محددة.
2. **تحديد الأسباب**: ويتم ذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة أو استخدام الخبرات السابقة، وتأتي هذه الخطوة بعد تحديد المشكلة، وعلى المعلم أن يُدرّب المتعلمين على استخدام المصادر المختلفة لجمع وتحديد الأسباب ثمَّ تصنيفها حسب ملاءمتها للمشكلة المطروحة (المبروك، 2016)
3. **اقتراح الحلول**: في ضوء الأسباب والمعلومات التي تم جمعها يتم وضع مجموعة من الحلول للمشكلة، وهي حلول مؤقتة للمشكلة وتتصف بأنها ذات علاقة مباشرة بالمشكلة، ولا تتعارض مع الحقائق العلمية المعروفة.
4. **اختيار الحل الأفضل**: يتم اختيار الحل الأفضل من خلال مقارنة إيجابيات وسلبيات الحلول المقترحة، كما عن طريق تصميم التجارب وفي ضوء ذلك يستبعد الحل الغير صحيح، وهنا يتوجب على المعلم مساعدة المتعلم في اختيار الفروض الصحيحة وتوجيههم إلى اختيار الحل الأفضل (الجبالي، 2016)

دور المعلم في مهارة حل المشكلات وتطويرها:

- مساعدة الطلبة على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تمَّ استيعابها، والخبرة الجديدة، وعناصر المهارة التي تم اتقانها.
- مساعدة الطبة على إدراك التشابه والاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهد الاعداد والتجهيز لها.
- تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها.
- تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة، يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبوها. (الجبالي، 2016)

ثانياً- الدراسات السابقة:

- **دراسة غالب (2011):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين في مدينة ديالي في العراق، ودلالة الفروق في حل المشكلات وفقا لمتغيري الجنس (ذكور، اناث)، والفرع الدراسي (علمي، أدبي)، تم استخدام المنهج الوصفي، كما تمَّ استخدام مقياس مهارة حل المشكلات، والذي أعده أبو حماد في (2007)وشملت العينة (300) طالب وطالبة مناصفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة بعض المدارس الاعدادية والثانوية، توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارة حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي) وذلك لصالح الفرع العلمي.
- **دراسة كاستر (Kaster, 2012)** هدفت الدراسة تطوير مهارة حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، في البرازيل استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت مقياساً لقياس مدى امتلاك المتعلمين لمهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى المقابلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود قدرات لدى الطلبة في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، وكشفت عن زيادة قدرة المتعلمين في نقل أثر التعلم إلى المواقف الحياتية، وبينت الدراسة أن مهارة حل المشكلات تساعد في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين.
- **دراسة ديتمان(Detemam, 2013)** هدفت الدراسة إلى تعرف مفاهيم الطلبة حول طريقة حل المشكلات وأثر ذلك على تحصيلهم العلمي في مادة اللغة الإنكليزية في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (55)طالباً وطالبة في تايوان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل متساوي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات لقياس آراء الطلبة نحو المادة والطريقة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة أن معظم أفراد المجموعة التجريبية بكافة المستويات (عالي، متوسط، منخفض) رأوا أن طريقة حل المشكلات كانت سبباً في تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض
- **دراسة مهرية (2016):** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "تخصص العلوم التجريبية) بمدينة تمنراست في الجزائر وتحديد الاختلاف في هذه المهارات بحسب الجنس، استخدمت الباحثات المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية، بلغ حجم العينة (300)طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثات مقياساً لمهارات حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدارسة إن تلاميذ السنة الثانية علوم تجريبية يمارسون مهارات حل المشكلات بدرجات متفاوتة

من مهارة إلى أخرى، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لتطبيق مهارات حل المشكلات حيث تبين أن الإناث يمارسن هذه المهارات أكثر من الذكور.

- **دراسة كانماني ونجارثنم (M. Kanmani, N. Nagarathinam,2017):** هدفت الدراسة إلى تعرف القدرة على حل المشكلات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العليا في مادة الرياضيات في الهند، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة خمسة وخمسون طالبًا ثانوياً تم اختيارهم بشكل عشوائي، كما تمَّ استخدام مقياس مهارة حل المشكلات (PSA)، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توافر القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة، إضافة إلى الارتباط الإيجابي بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.
- **دراسة مريم (2018):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، طبقت على (68) أستاذ، يزاولون عملهم بمجموعة من متوسطات ولاية جيجل في الجزائر، تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد استخدمت الباحثات المنهج الوصفي، كما تمَّ استخدام استبيان يبلغ عدد بنوده (31) بندا موزعة على (5) محاور: الشعور بالمشكلة، بتحديد المشكلة، وضع الفروض، جمع البيانات، الوصول إلى النتيجة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية تساهم في حل المشكلات بدرجة عالية في زيادة التحصيل الدراسي من وجهة نظر الأساتذة، كما تساهم قدرة التلاميذ على (الشعور بالمشكلة- تحديد المشكلة- وضع الفروض، جمع البيانات، الوصول إلى النتيجة) بدرجة عالية في تحسين مستواهم في التحصيل الدراسي.
- **دراسة ليتفي وبيلين (Liitfi uiredi et Pelin Kösece,2020):** هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات الرياضية، تم استخدام المنهج الوصفي، شملت عينة الدراسة (429) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الخامس والسادس والسابع من المدارس الحكومية التابعة لأضنة في تركيا، تم تطوير "مقياس التفكير النقدي" و"اختبار النجاح في حل المشكلات" تم تطويره بواسطة Kösece Logoglu (2016)كأدوات لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتاج أهمها: وجود علاقة بين كل من مهارة حل المشكلات الرياضية والتفكير النقدي، إضافة لوجود فروق في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الصّف وكان ذلك الصّف السابع، ووجود فروق في التحصيل ومهارة حل المشكلات تعود للتحصيل الأعلى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- تبين أنَّ معظمَ الدراساتِ استخدمتِ المنهجَ الوصفي التحليلي ومنها: دراسةLiitfi tiredi et Pelin Kösece (2020)، دراسة مريم (2018)، دراسةM. Kanmani N Nagarathinam (2017) دراسة مهرية (2016)، ودراسة غالب (2011)، ودراسة كاستر (2012)، وقد اتفقتْ هذه الدراسات مع الدراسة الحالية.
- كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها استخدمت الاستبانة كأداة للبحث، واختلفت مع معظم الدراسات السابقة في أنها ركزت على درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع
- بينما ركزت الدراسات السابقة على طلاب السنة الثانية تخصص علوم كدراسة مهرية (2016)، وتمَّ التركيز على المرحلة الثانوية في دراسة ديتمان (2013) ودراسة كاستر (2012) ودراسة غالب (2011)، في حين تشابهت مع دراسة كلٍّ من دراسةLiitfi tiredi et Pelin Kösece (2020)، دراسة مريم (2018)، دراسة M. Kanmani N Nagarathinam (2017) في تركيزهم على التلاميذ

- كما أنَّ الباحثات لم يجدن في حدودِ علمهن دراسة بعنوانِ درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماة السورية، والجديد فيها هو تطبيقها على عينةٍ مختلفةٍ عن العيناتِ في بقيةِ الدراسات، وقد استفادت الدراسة الحاليةُ من الدراسات السابقةِ بالاهتداءِ إلى المصادرِ والمراجع والدراسات المتعلقة بالموضوع وصياغةِ أهدافِ الدراسةِ، وتكوينِ تصور شامل للموضوعِ، وبناء أداة الدراسة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وظروفه، والذي يعتمد على دراسة واقع الظاهرة كما توجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً (درويش، 2018).

مجتمع الدراسة:

بلغ المجتمع الأصلي (11709) تلميذاً وتلميذة في الصفِ الرابعِ من مرحلة التَّعليم الأساسي (الحلْقة الأُولى) في مدينة حماة للعامِ الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة:

سُحب من المجتمع الأصلي عينة ممثلة بـ (376) تلميذاً وتلميذة في الصّف الرابع، ونظراً لخصوصية الاستبانة وعدم قدرة التلاميذ على فهم المطلوب والاجابة عليها بشكل دقيق، فقد تم توزيع الاستبانة على (188)معلمًا من معلمي الصف الرابع الأساسي، بحيث يجيب كل معلم عن تلميذين فقط من تلاميذه، يتم اختيارهما عشوائياً من قبل الباحثات، وذلك لأن المعلم هو الأقدر على وصف مهارات التلميذ في هذه المرحلة.

أداة الدراسة.

جمعت البيانات باستخدام استبانة من اعداد الباحثات، وقد بُنيت وفق الخطوات التالية:

- ☒ الاطلاع على مجموعة من الدراسات السّابقة
- ☒ تحديد المحاور الرئيسة في الاستبانة وهي: (تحديد المشكلة–تحديد الأسباب–اقتراح الحلول- تطبيق الحلول وتعميمها) وهي المهارات الاساسية التي أجمعت عليها معظم الدراسات.
- ☒ صياغة بنود كل محور: حيث تكونت الاستبانة من (31) بنداً (4) بنود سلبية و (27) بنداً إيجابياً، كما وزعت البنود على المحاور كما يلي: تحديد المشكلة (6) تحديد الأسباب (6) اقتراح الحلول (6) تطبيق الحلول وتعميمها (13) بنداً.

الدراسة الاستطلاعية: طُبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية مؤلفة من (40) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع من خارج عينة البحث، وقد تم توزيع الاستبانة على (20) معلمًا، بحيث يجيب كل معلم عن تلميذين فقط من تلاميذه في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م وذلك خلال الفترة: (2020/10/4 إلى تاريخ 2020/10/8).

- **صدق أداة الدراسة:**

تمَّ التأكد من صدق الأداة كما يلي:

1. **الصدق الظاهري:** وتم التحقق منه باستخدام مفهوم صدق المحكمين، حيث عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة محكمين من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة طرطوس، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات على الاستبانة، والوقوف على مدى وضوح التعليمات والبنود، ومدى ملاءمتها للهدف لذي أعُدت لقياسه تم حذف واضافة بعض البنود وإعادة صياغة بعضها الآخر.
2. **الصدق التكويني:** قامت الباحثات بحساب الصدق التكويني للأداة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد توزيع الاستبانة على (20) معلمًا، بحيث يجيب كل معلم عن تلميذين فقط من تلاميذه

كما في الجدول الآتي:

جدول (1) معامل الارتباط بين بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

البند	المحور الأول	مستوى الدلالة	البند	المحور الثاني	مستوى الدلالة	البند	المحور الثالث	مستوى الدلالة	البند	المحور الرابع	مستوى الدلالة	البند	المحور الرابع	مستوى الدلالة
1	**0.865	0.000	7	1.91	0.420	13	0.177	0.457	19	0.433	0.56	25	0.786	0.000
2	0.754**	0.000	8	0.236	0.316	14	0.192	0.417	20	0.373	0.105	26	0.476	0.000
3	**0.865	0.000	9	0.331	0.154	15	0.233	0.323	21	0.720**	0.000	27	0.373	0.105
4	**0.865	0.000	10	0.479*	0.032	16	0.286	0.221	22	1.000**	0.000	28	0.433	0.56
5	**0.756	0.000	11	0.046	0.856	17	0.727**	0.000	23	**0.894	0.000	29	0.852	0.000
6	**0.849	0.000	12	0.199	0.400	18	0.230	0.329	24	0.711	0.000	30	0.874	0.000
												31	**1.00	0.000

جدول (2) معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة	المحور الأول	مستوى الدلالة	المحور الثاني	مستوى الدلالة	المحور الثالث	مستوى الدلالة	المحور الرابع	مستوى الدلالة
	0.916	0.000	0.642	0.002	0.902	0.000	0.944	0.000

نلاحظ من الجدول السّابق أنَّ قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المحور الأول كانت عالية، إلا أن قيمة معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني كانت منخفضة في البنود (7- 8- 9- 11)، وكانت عالية في البند (10)، كما نجد أنَّ معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المحور الثالث كانت عالية، وقيمة معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المحور الرابع كانت عالية.

وقيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من المحاور والاستبانة كاملة عالية مما يدل على صدق الاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق، بالرغم من وجود بعض البنود ذات الارتباط الضعيف إلا أنَّ الباحثات لم تقم بحذفهم، وذلك لأهميتهم في قياس مهارة حل المشكلات

3. **الصدق التمييزي:** قامت الباحثات بحساب الصدق التمييزي للأداة من خلال اختيار أعلى وأدنى 25% من درجات المعلمين الذين أجابوا عن الاستبانة في التجربة الاستطلاعية، ثمّ حساب الفروق بين الدرجات

باستخدام (Mann- whitny) مان ويتني، وذلك بعد توزيع الاستبانة على (20) معلمًا، بحيث يجيب كل معلم عن تلميذين فقط من تلاميذه

4. كما في الجدول الآتي:

جدول (3) معامل مان ويتني للفروق بين متوسطي المهارات العليا والدنيا

الدرجات	العدد	المتوسط	مان ويتني	مستوى الدلالة
أعلى 25%	5	8	2.619	0.000
أدنى 25%	5	3		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل مان ويتني 2.619عند مستوى دلالة 0.0001 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين أعلى الدرجات وأدناها، أي إن الأداة صادقة، ولبنودها القدر التميزية في الكشف عن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات عليا، والذين يمتلكون مهارات منخفضة.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب معامل الثبات للاستبانة كاملة ولكا محمر فيها باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وكانت القيم كما في الجدول التالي:

الجدول (4) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المحاور	ثبات ألفا كرونباخ
تحديد المشكلة	0.803
تحديد الأسباب	0.755
اقتراح الحلول	0.796
تطبيق الحلول وتعميمها	0.816
الاستبانة ككل	0.856

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة صالحة للتطبيق،

- ☒ وبذلك تكون الاستبانة بصورتها النهائية مؤلفة من (31) بنداً، موزعة على أربعة محاور وفق ما يلي: تحديد المشكلة (6) بنود، تحديد الأسباب (6) بنود، اقتراح الحلول (6) بنود، تطبيق الحلول وتعميمها (13) بنداً.
- ☒ وكانت بدائل البنود وفق مقياس ليكرت الثلاثي (عالية، متوسطة، منخفضة)، وأعطيت الدرجات التالية (1، 2، 3)، أما مع البنود السلبية تم عكس الدرجات لتصبح (3، 2، 1)، ولتحديد درجة توفر المهارة، تم اعتماد الوزن النسبي لكل بند كما يلي:

الوزن النسبي= (درجة الاستجابة العليا- درجة الاستجابة الدنيا)/ عدد فئات الاستجابة.

الوزن النسبي = (3 – 1)/ 3 = 0.66

جدول (5) معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي

المعيار	درجة التوفر
1 – 1.66	منخفضة
1.67 – 2.23	متوسطة
2.24 – 3	عالية

التطبيق النهائي:

طُبقت الاستبانة في صورتها النهائية على (376) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الرابع، وبسبب خصوصية بنود الاستبانة، وعدم قدرة التلاميذ على الاجابة الدقيقة عنها، تمَّ توزيعها على المعلمين ليجيب كل معلم عن تلميذين اثنين فقط من تلاميذه، تمَّ تحديدهما عشوائياً من قبل الباحثات وذلك خلال الفترة: (2020/10/18إلى 2020/10/29).

إجراءات الدراسة:

- ☒ الاطلاع على مجموعة من الدراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وبناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، تبين أنَّ الأداة الملائمة لأهداف الدراسة هي الاستبانة
- ☒ تمَّ تحديد المحاور الرئيسة في الاستبانة وهي: (تحديد المشكلة–تحديد الأسباب–اقتراح الحلول- تطبيق الحلول وتعميمها)وهي المهارات الاساسية التي أجمعت عليها معظم الدراسات.
- ☒ صياغة بنود كل محور: حيث تكونت الاستبانة من (31) بنداً (4) بنود سلبية و (27) بنداً إيجابياً، كما وزعت البنود على المحاور كما يلي: تحديد المشكلة (6) تحديد الأسباب (6) اقتراح الحلول (6) تطبيق الحلول وتعميمها (13) بنداً.
- ☒ وكانت بدائل البنود وفق مقياس ليكرت الثلاثي (عالية، متوسطة، منخفضة)، وأعطيت الدرجات التالية (1، 2، 3)، أما مع البنود السلبية تم عكس الدرجات لتصبح (3، 2، 1)
- ☒ تم تحديد بدائل متغير التحصيل (ممتاز- جيد جداً- جيد- وسط- ضعيف) بناء على التقدير العام للتلميذ من وجهة نظر المعلم

المعالجات الاحصائية:

تمَّ استخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وإجراء المعالجات الاحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما درجة ممارسة مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة، وتحديد الأسباب، واقتراح الحلول، وتطبيق الحلول وتعميمها) لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مهارات حل المشكلات لكل محور كما يلي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة محاور مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الممارسة
4	تطبيق الحلول وتعميمها	2.11	2.744	1	متوسطة
2	تحديد الأسباب	2.06	1.842	2	متوسطة
1	تحديد المشكلة	1.99	1.949	3	متوسطة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الممارسة
3	اقتراح الحلول	1.96	1.894	4	متوسطة
-	الكلي	1.80	0.551	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حماة جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.80) وانحراف معياري (0.551)، وقد جاء محور (تطبيق الحلول وتعميمها) في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (2.11)، تلاه محور (تحديد الأسباب) في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.06) وانحراف معياري (1.842)، ثم جاء محور (تحديد المشكلة) في المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري (1.949)، بينما جاء محور (اقتراح الحلول) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.96) وانحراف معياري (2.744).

ويفسر ذلك بضعف دراية القائمين على العملية التعليمية بأهمية مهارة حل المشكلات لتلاميذ الصّف الرابع، فيكون عرض المعلومات بطريقة تركيز على الحفظ والاستذكار، ولا تتيح الفرصة له باستثارة النشاط العقلي، بالرغم من أنَّ التلميذ في هذه المرحلة قد أصبحت له خصائص نمائية ينبغي فيها تدريبه على المهارات الأكثر تقدماً وتحدياً لقدراته العقلية، وربما حصلت مهارة حل المشكلات ككل على هذه النسبة لأن القائمين على المناهج قد تحروا ممارسة مستويات بلوم المعرفية في المحتوى، ولم تكن مهارات حل المشكلات هو الهدف الرئيس وذلك حسب دراسة كلٍّ من (عبد القادر، 2020) ودراسة (عساف، 2018)، بالرغم من أهمية هذه المهارة لتلميذ الصف الرابع، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (M. Kanmani, N. Nagarathinam,2017) في أنَّ ممارسة القدرة على حل المشكلات جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يلي تفصيل كل محور:

أولاً- محور تحديد المشكلة

الجدول7)): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة على عبارات محور تحديد المشكلة مرتبة تصاعدياً بحسب المتوسطات

المحور	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
تحديد المشكلة	5	يصف المشكلة بعبارات واضحة ومحددة	1.63	.785	منخفضة
	1	يُحدد جميع مشكلاته التعليمية بسهولة	1.64	.753	منخفضة
	3	يُحدد جميع العناصر المرتبطة بالمشكلة التعليمية	1.96	.744	متوسطة
	6	يجمع معلومات كثيرة ذات علاقة مباشرة بالمشكلة	2.13	.795	متوسطة
	2	يتجنب التفكير في المشكلات التي تواجهه	2.22	.771	متوسطة
	4	يحدد المشكلة التعليمية في المواد النظرية أفضل من العلمية	2.38	.767	مرتفعة
		المحور ككل	1.99	1.949	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (7) أن درجة مهارة تحديد المشكلة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.9) وانحراف معياري (1.949)

وقد جاءت العبارات يحدد المشكلة التعليمية في المواد النظرية أفضل من العلمية بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.38)وانحراف معياري (0.767)، تليها يتجنب التفكير في المشكلات التي تواجهه بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.22)وانحراف معياري (0.771)، ثمَّ عبارة يجمع معلومات كثيرة ذات علاقة مباشرة بالمشكلة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.13)وانحراف معياري (0.795)تليها عبارة يُحدد جميع العناصر المرتبطة بالمشكلة التعليمية بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (1.96)وانحراف معياري (0.744)، ثمَّ عبارة يُحدد جميع مشكلاته التعليمية بسهولة بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.64)وانحراف معياري (0.753)، وعبارة يصف المشكلة بعبارات واضحة ومحددة بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.63)وانحراف معياري (0.785)

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ عرض المعلومة لم يتم بطريقة تُحفز على التحليل والتفكير، إضافة إلى أنَّ المعلمين لم يهتموا بتنمية هذه المهارة بالقدر الكافي، رغم أهميتها لاسيما في المرحلة الأساسية لأن نمو القدرات العقلية في هذه المرحلة في ازدياد، كما نلاحظ تفاوت كل من البنود الفرعية فجاءت عبارة يصف المشكلة بعبارات واضحة ومحددة بدرجة منخفضة

وقد يُعزى ذلك لعدم قدرة المتعلم على فهم المشكلة التعليمية وتحديد المتغيرات ذات العلاقة بالمشكلة بشكل صحيح، في حين كانت عبارة يحدد المشكلة التعليمية في المواد النظرية أفضل من العلمية مرتفعة وقد يعود ذلك إلى أنَّ المشكلات التعليمية في المواد النظرية تركز على التفكير المحسوس لدى المتعلم الأمر الذي يُسهل عليه فهم المشكلة، كما أنّ المشكلات التعليمية في هذه المرحلة تحاكي حياة التلميذ اليومية، في حين أن المواد العلمية تميل إلى التفكير المجرد البعيد عن واقع التلميذ.

ثانياً- محور تحديد الأسباب:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة على عبارات محور تحديد الأسباب مرتبة تصاعدياً بحسب المتوسطات

المحور	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
تحديد الأسباب	10	يبرر سبب اختيار الأسباب بشكل منطقي	1.64	.771	منخفضة
	9	يقتصر على ذكر سبب مباشر للمشكلة	1.92	.799	متوسطة
	8	يذكر أسباب غير متعلقة بالمشكلة	2.01	.834	متوسطة
	12	يربط المشكلة بأسباب غير منطقية	2.09	.810	متوسطة
	7	يذكر أكثر من سبب حقيقي للمشكلة	2.35	.793	مرتفعة
	11	يختار الأسباب التي اختارها زملاؤه سابقاً	2.39	.782	مرتفعة
		المحور ككل	2.06	1.842	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (8) أن درجة مهارة تحديد الأسباب جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.06) وانحراف معياري (1.842)وقد جاءت العبارات: يختار الأسباب التي اختارها زملائه سابقاً بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.39)وانحراف معياري (0.782)، تليها يذكر أكثر من سبب حقيقي للمشكلة بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.35)وانحراف معياري (0.793)، ثمَّ عبارة يربط المشكلة بأسباب غير منطقية بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.09)وانحراف معياري (0.810) تليها عبارة يذكر أسباب غير متعلقة بالمشكلة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.01)وانحراف معياري (0.834)، ثمَّ عبارة يقتصر على ذكر سبب مباشر للمشكلة بدرجة متوسطة

ومتوسط حسابي (1.92)وانحراف معياري (0.799)، وعبارة يبرر سبب اختيار الأسباب بشكل منطقي بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.64)وانحراف معياري (0.771)

وقد يعود ذلك إلى عدم قدرة التلميذ على فهم عناصر المشكلة التعليمية بشكل واضح، وبالتالي فإنه لا يستطيع تحديد أسباب المشكلة بشكل واضح، وهذه النتيجة تتماشي مع البنود الفرعية لمهارة تحديد الأسباب فجاءت يبرر سبب اختيار الأسباب بشكل منطقي بدرجة منخفضة في حين كانت عبارة "يذكر أكثر من سبب حقيقي للمشكلة"، و"يختار الأسباب التي اختارها زملائه سابقاً" بدرجة مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى تطبيق المعلم لاستراتيجيات تعليمية حديثة منها: العصف الذهني والعمل الجماعي، مما يؤدي إلى توليد أفكار يستفيد منها المتعلم لتكوين رؤية واضحة عن أسباب المشكلة المعروضة، وخاصة إذا ذُكرت الأسباب من قِبل زملاءه الذين هم أكثر تحصيلاً منه

ثالثاً- مهارة اقتراح الحلول

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة على عبارات محور اقتراح الحلول مرتبة تصاعدياً بحسب المتوسطات

المحور	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
اقتراح الحلول	14	يقيم الحلول المطروحة بناءً على المعلومات التي تمَّ جمعها عن المشكلة	1.52	.748	منخفضة
	16	يقارن بين إيجابيات وسلبيات الحلول المقترحة	1.59	.747	منخفضة
	18	يبرر سبب اختيار الحل	1.61	.765	منخفضة
	13	يضع بدائل عديدة مرتبطة بالمشكلة	2.26	.804	متوسطة
	17	يختار الحل الأسهل بغض النظر عن فاعليته	2.38	.788	مرتفعة
	15	يذكر حلًّا وحيداً للمشكلة بغض النظر عن منطقيته	2.41	.785	مرتفعة
		المحور ككل	1.96	1.894	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن درجة مهارة اقتراح الحلول جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.96) وانحراف معياري (1.894)وقد جاءت العبارات يذكر حلًّا وحيداً للمشكلة بغض النظر عن منطقيته بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.41)وانحراف معياري (0.785)، تليها يختار الحل الأسهل بغض النظر عن فاعليته بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.38)وانحراف معياري (0.788)، ثمَّ عبارة يضع بدائل عديدة مرتبطة بالمشكلة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.26)وانحراف معياري (0.804)تليها عبارة يبرر سبب اختيار الحل بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.61)وانحراف معياري (0765)، ثمَّ عبارة يقارن بين إيجابيات وسلبيات الحلول المقترحة بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.59)وانحراف معياري (0.747)، يقيم الحلول المطروحة بناءً على المعلومات التي تمَّ جمعها عن المشكلة بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.52)وانحراف معياري (0.748)

وقد يعزى ذلك إلى أنَّ عملية التقييم بحد ذاتها من المستويات التعليمية العليا، كما تحتاج إلى وقت وتدريب كبيرين حتى يتمكن المتعلم من امتلاكها، كما نلاحظ تفاوت البنود الفرعية فجاءت عبارة "يقيم الحلول المطروحة بناءً على المعلومات التي تمَّ جمعها عن المشكلة" بدرجة منخفضة

وتفسر الباحثات هذه النتيجة للاعتقاد الخاطئ بأن هذه المهارات فوق مستوى التلاميذ، فقد أكدت نظريات عديدة قدرة التلميذ في هذه المرحلة على التفكير بمنطقية، وإعطاء حلول مناسبة، واستنتاج تعميمات صحيحة، فالتلميذ في فترة ما بين (11- 14 سنة) يبدأ باستعمال العمليات الفكرية الشكلية وفقا لنظرية بياجيه" في مراحل النمو، حيث يطلق على هذه المرحلة:

المرحلة الشكلية، في حين جاءت عبارة" يذكر حلًّا وحيداً للمشكلة بغض النظر عن منطقيته" بدرجة مرتفعة وقد يعود ذلك إلى اختيار المتعلم للحلول السّهلة والبسيطة دون الصعبة وهذا ما يتناسب مع قدراته الفكرية وحتى المهارية.

رابعاً- مهارة تطبيق الحلول وتعميمها

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة على عبارات محور تطبيق الحلول وتعميمها مرتبة تصاعدياً بحسب المتوسطات

المحور	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
	26	يبين مدى امكانية تطبيق الحل على المجتمع المحيط به	1.60	.774	منخفضة
تطبيق الحلول وتعميمها	30	يقوّم الحل بعد تطبيقه في الموقف التعليمي	1.60	.777	منخفضة
	22	يستطيع حلّ أي مشكلة تعليمية مهما بدت معقدة	1.62	.774	منخفضة
	25	يربط بين المشكلات التي تمَّ حلها سابقاً والمشكلة المعروضة	1.88	.747	متوسطة
	31	يطبق الحل في مواقف تعليمية جديدة	1.97	.735	متوسطة
	28	يبين إيجابيات تطبيق الحل المختار	2.02	.730	متوسطة
	21	يحتاج وقت كبير لحل أي مشكلة	2.34	.801	مرتفعة
	23	يتخذ قرارات سريعة للتخلص من المشكلة دون تفكير	2.37	.758	مرتفعة
	24	لا يستطيع تطبيق الحل الذي اختاره للمشكلة	2.39	.802	مرتفعة
	20	يجد صعوبة في تحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلة	2.42	.761	مرتفعة
	29	يطبق الحل بشكل مباشر دون المرور بخطوات حل المشكلات	2.42	.751	مرتفعة
	19	يستخدم خطة واحدة لمواجهة جميع المشكلات التعليمية	2.45	.764	مرتفعة
	27	يُطبق الحل الذي يُرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته	2.46	.758	مرتفعة
		المحور ككل	2.11	2.744	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن درجة مهارة تطبيق الحلول وتعميمها جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (2.744)وقد جاءت العبارة يُطبق الحل الذي يُرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.46)وانحراف معياري (0.758)، تليها يستخدم خطة واحدة لمواجهة جميع المشكلات التعليمية بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.45)وانحراف معياري (0.764)، ثمَّ عبارة يطبق الحل بشكل مباشر دون المرور بخطوات حل المشكلات بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.42)وانحراف معياري (0.751)تليها عبارة يجد صعوبة في تحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلة بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.42)وانحراف معياري (0761)، ثمَّ عبارة لا يستطيع تطبيق الحل الذي اختاره للمشكلة بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.39)وانحراف معياري (0.802)، تخذ قرارات سريعة للتخلص من المشكلة دون تفكير بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.37)وانحراف معياري (0.758)، ثمَّ عبارة يحتاج وقت كبير لحل أي مشكلة بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.34)وانحراف معياري (0.801) تليها عبارة

يبين إيجابيات تطبيق الحل المختار بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (1.97)وانحراف معياري (0.730)، وجاءت عبارة يطبق الحل في مواقف تعليمية جديدة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (2.02)وانحراف معياري (0.735)

وعبارة يربط بين المشكلات التي تمَّ حلها سابقاً والمشكلة المعروضة جاءت بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.747)

وعبارة يستطيع حلّ أي مشكلة تعليمية مهما بدت معقدة جاءت بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.62) وانحراف معياري (0.774)، وعبارة يقوّم الحل بعد تطبيقه في الموقف التعليمي جاءت بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.777)، يبين مدى امكانية تطبيق الحل على المجتمع المحيط به جاءت بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.774)

ويعود ذلك إلى أنَّ التلميذ لم يحظَ بفرصة كافية للتدريب على مهارة تطبيق الحلول وتعميمها حتي يتمكن من امتلاكها،

في حين جاءت عبارة " يبين مدى امكانية تطبيق الحل على المجتمع المحيط به "جاءت بدرجة منخفضة ويعود ذلك إلى أنَّ حلّ المشكلات يتطلب مهارات وقدرات عليا، كما أنَّ المتعلم يختار الحل المناسب من وجهة نظره بغض النظر عن مدى امكانية تطبيقه على المجتمع المحيط به، بينما جاءت العبارة "يُطبق الحل الذي يُرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته "بدرجة مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى تشابه المواقف التعليمية التي تعرض على المتعلم في أكثر من مادة تعليمة، وبالتالي يكرر الحل نفسه في مواقف متعددة للوصول إلى نفس النتيجة، كما وأنَّ المتعلم غالباً ما يتأثر بآراء وأفكار المتعلمين حوله الامر الذي يؤثر على طريقة تفكيره لاختيار الحل الأمثل للمشكلة وبالتالي عند عرض أي مشكلة تعليمة يحاول التخلص منها باتخاذ قرارات سريعة عشوائية أو اللجوء إلى افكار زملاءه بغض النظر عن نتيجة الحل المختار، وبالتالي عدم قدرته على تطبيق الحل بسبب عدم درايته بالخطوات التي تم اختيار الحل على أساسها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع والتحصيل الدراسي؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مهارات حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع كما في الجدول (11)

الجدول (11) معامل الارتباط بيرسون بين التحصيل ودرجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع

المحور	معامل الارتباط	الدلالة
تحديد المشكلة	0.01	0.835
تحديد الأسباب	0.24	0.636
اقتراح الحلول	0.16	0.759
تطبيق الحلول وتعميمها	0.59	0.245
الكلي	0.49	0.34

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي ودرجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.49) عند مستوى الدلالة (0.34) وهي أكبر من (0.05)،

كما تبين عدم وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وكلٍّ من: محور (تحديد المشكلة) فكانت قيمة معامل الارتباط (0.01) عند مستوى الدلالة (0.835) وهي أكبر من (0.05)، محور (تحديد الأسباب) فكانت قيمة معامل الارتباط (0.24) عند مستوى الدلالة (0.636) وهي أكبر من (0.05)، محور (اقتراح الحلول) كانت قيمة معامل الارتباط (0.16) عند مستوى الدلالة (0.759) وهي أكبر من (0.05)، ومحور (تطبيق الحلول وتعميمها) كانت قيمة معامل الارتباط (0.59) عند مستوى الدلالة (0.245) وهي أكبر من (0.05).

وقد يعزى ذلك إلى أن اختبارات التحصيل التي يجريها المعلمين لا تقيس مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، نتيجة للاعتقاد الخاطئ بأن هذه المهارات فوق مستوى التلاميذ، إضافة لتركيز المعلم على الاسئلة التي تقيس المهارات المعرفية الدنيا (التذكر- الفهم)

وهذه النتيجة لا تفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي ركزت على ضرورة تضمين الاختبارات لمهارات التفكير العليا في كافة مراحل التعليم، بحيث تهيئ للتلاميذ فرصاً عديدة لممارسة تلك المهارات، والتي تساعدهم على مواكبة التطورات العلمية الحديثة، والاختيار الجيّد، لكل موقف يواجههم في حياتهم اليومية (وزارة التربية، 2017).

كما وقد يعود إلى أن مهارة حل المشكلات تقع في مستوى التطبيق والتركيب والتقويم في مستويات بلوم وقياسها يتطلب خبرة من المعلمين ودقّة في صياغة الأسئلة. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع كل من دراسة (M. Kanmani, N. Nagarathinam, 2017)، دراسة مريم (2018)، ودراسة Liitfi tiredi et Pelin Kösece,2020) في أنَّ قدرة التلاميذ على (الشعور بالمشكلة- تحديد المشكلة- وضع الفروض، جمع البيانات، الوصول إلى النتيجة) تساهم بدرجة عالية في تحسين مستواهم في التحصيل الدراسي.

التوصيات والمقترحات.

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثات ويقترحن ما يلي:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، وذلك لتدريبهم على أساليب تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية عامة والصّف الرابع بصفة خاصة.
2. إجراء اختبارات لقياس مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.
3. تضمين مناهج مرحلة التعليم الأساسي للعديد من الأنشطة، والتي تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ على اكتساب وتنمية مهارة حل المشكلات.
4. استخدام المعلمين لاستراتيجيات تطوير مهارات حل المشكلات أثناء عملية التدريس
5. تضمين مهارات حل المشكلات في الاختبارات التحصيلية.
6. عقد ورشات عمل للتلاميذ لتدريبهم على مهارة حل المشكلات، وتبصيرهم بأهميتها، وكيفية الاستفادة منها في حياتهم العملية.
7. إجراء المزيد من الدراسات حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، مجدي. (2002). فعاليات تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو النصر، مدحت. (2017). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- أبو زيتون، محمد، وبنات، سهيلة (2010). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2: 39- 39- 64
- أبوجمعة، نهى. (2015). مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الابداع. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- البارودي، منال. (2015). الطرق الابداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- الجبالي، حمزة. (2016). مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي. عمان، الأردن: دار الأسرة للإعلام ودار علم الثقافة وللنشر.
- الجراح، بدر (2018). استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- حسن، كمال لفته. (2014). طريقتا حل المشكلات والاستقصاء. مجلة دراسات تربوية، 7 (25): 213- 230. المجلد 7 (العدد 25)،
- درويش، محمود. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- الربيعي، محمود- امين، سعيد. (2011). طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- الزغلول، عماد. (2012). مبادئ علم النفس التربوي (المجلد 2). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زكري، نرجس. (2013). التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطبيعية نموذجاً. الجزائر، الجزائر: جامعة غرداية/ رسالة ماجستير غير منشورة/.
- سالم، عمار. (2003). تقرير المؤتمر العلمي الثالث "المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة". مجلة جامعة دمشق، الصفحات 219- 232.
- السني، نصرالدين. (2020). دور المناهج الدراسية في معالجة المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية (مجلد (4))، الصفحات 313- 328.
- الضفيري، ناجي. (2013). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارازانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن في دولة الكويت. مصر: جامعة القاهرة.
- طافش، محمود. (2004). تعليم التفكير، مفهومه، أساليبه، مهاراته. عمان، الأردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.
- طباع، دارم. (2020). تطوير المناهج التربوية ودوره في إصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية. المجلة التربوية الإلكترونية السورية، (العدد09): 6- 18.
- عبد القادر، بشير. (2020). درجة توافر مهارة حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الاسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية. مجلة جامعة حماة، الصفحات 161- 176.
- عبد الهادي، نبيل. (2004). نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العجمي، فالح. (2016). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الكويت لمهارة حل المشكلات من وجهة نظرهم. الأردن: جامعة آل البيت.
- عساف، شيرين. (2018). درجة توافر المهارات الحياتية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصفين الخامس والسادس للتعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة دمشق. كلية التربية.
- عفانة، عزو؛ الخزندار، نائلة. (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غالب، نظيرة. (2011). استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية (العدد 52).

- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع
- مرسي، منال – المشهور، كندة (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح. العراق.
- مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد. (2013). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة.
- مريم، ركروك. (2018). دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة. رسالة ماجستير في جامعة محمد الصديق بن يحي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- مهرية، خليدة. (2016). مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ. مجلة آفاق العلمية، 2 (12): 123- 147.
- المؤتمر الثالث لكلية التربية. (2003). المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي. دمشق: جامعة دمشق
- نبهان، يحيى. (2008). العصف الذهني وحل المشكلات. عمان، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية السورية. (2006). المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج.
- وزارة التربية السورية. (2014). الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير. دمشق.
- وزارة التربية السورية. (2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السوريّة. دمشق.
- وزارة التربية. (2019). مؤتمر التطوير التربوي. دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2020). الحقيبة التدريبية للمعلمين الوكلاء. دمشق: وزارة التربية.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Bell C, A., & Dzurilla, T. (2009). Problem- solving therapy for depression. Journal of Clinical Psychology meta- analysis, pp. 348- 353.
- Detemam, E. (2013). Students Concepts About the Method of Problem Solving in Learning English In High School In Taiwan. British Journal of Educational, pp. 14- 29.
- Kaster, S. (2012). The Development Solve Problems of Skill in TheEducation of Secondary School Students. American university, Journal of Educational,29 (4), pp. 148- 196.
- M. Kanmani, M., & Nagarathinam, N. (2017) PROBLEM SOLVING ABILITY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGHER SECONDARY STUDENTS. international journal of advanced research researcher,5 (11),pp.871- 876
- Martinez, M. (2003). What is Problem Solving, from EBSCO Publishin: http:www.searcg.epnet.com
- Sternberg, R., & Sternberg, K. (2012). Cognitive Psychology. 6th ed, United States.: published by Wadsworth Cengage Learning.
- Uired,Liitfi & kiisece, Pelin, (2020) Investigating The Relationship Between Critical Thinking Skills and Mathematical Problem Solving Achievements of Secondary Education Students. European Joumal of Educational Sciences,7 (2),PP186- 202.