الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع

أطروحة دكتوراه

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)
الشعبة: علوم التربية
التخصص: تربية وأنظمة تعليمية

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم

–دراسة ميدانية ببعض بمتوسطات بلدية الوادي–

إعداد الطالبة: مروى عيشور **إشـراف.أ.د:** الصالح بوعزة **المشرف المساعد. د:** رشيد سواكر

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ التعليم العالي	الوادي	رئيسًا
الصالح بوعزة	أستاذ التعليم العالي	الوادي	مشرفًا ومقررا
رشيد سواكر	محاضر–أ–	الوادي	مشرفا مساعدا
لخضر جغوبي	محاضر–أ–	الوادي	مناقشًا
محمد الأبشر شيخة	محاضر–أ–	الوادي	مناقشًا
عبد السلام طيبة	أستاذ التعليم العالي	باتنة–01–	مناقشا
عزوز كتفي	أستاذ التعليم العالي	المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع

أطروحة دكتوراه

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)
الشعبة: علوم التربية
التخصص: تربية وأنظمة تعليمية

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم

-دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية الوادي-

إعداد الطالبة: مروى عيشور
إشـراف.أ.د: الصالح بوعزة
المشرف المساعد. د: رشيد سواكر

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ التعليم العالي	الوادي	رئيسًا
الصالح بوعزة	أستاذ التعليم العالي	الوادي	مشرفًا ومقررا
رشيد سواكر	محاضر-أ-	الوادي	مشرفا مساعدا
لخضر جغوبي	محاضر-أ-	الوادي	مناقشًا
محمد الأبشر شيخة	محاضر-أ-	الوادي	مناقشًا
عبد السلام طيبة	أستاذ التعليم العالي	باتنة-01-	مناقشا
عزوز كتفي	أستاذ التعليم العالي	المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م

بسم الله الرحمن الرحيم

يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير

سورة المجادلة الآية(11)

الإهداء

ما سلكنا البدايات إلا بتيسيره وما بلغنا النهايات إلا بتوفيقه، وما حققنا الغايات إلا بفضله، فالحمد لله الذي وفقني للوصول الى هذه المرحلة في مسيرتي الجامعية، الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى رسول الله هادي البشر وسيد الخلق.

بكل فخر أهدي ثمرة تخرجي وفرحتي إلى من كانوا لي مصدرا للدعم دائما، والدي الكريمين، أدامهما الله فخراً وسنداً، إلى من كلل العرق جبينه وعلمني معنى النجاح، الى من علمني الأخلاق قبل النجاح، قرة عيني أبي الغالي.

إلى الكتف التي أضع عليه جل أثقالي، إلى اليد التي تربت علي في كل حين، صاحبة احن وأطيب قلب والدتي الغالية التي تمنت أن تقر عينها بي وتراني في أعلى المراتب.

إلى من كان لي السند والدعم، إخوتي وأخواتي كل باسمه ومقامه.

إلى من رافق مساري، إلى من كان أكثر من أخ، وهو في مقام أبي الثاني "لخضر مصطفى" الذي مهما أهديت وشكرت لن أوفيه حقه لأنه كان الجزء الأكبر من قصة نجاحي أدامك الله لي سندا

إلى من تمنيت أن تشهد يوم تخرجي جدتي –رحمها الله–التي كان دعاؤها سر نجاحي.

إلى كل صديقتي اللتين فرحتا بنجاحي كانتا لي خير السند (رشيدة، هاجر).

إلى كل أستاذتي طول مشواري الدراسي

الى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع.

الطالبة: مروى عيشور

شكر وتقدير

بداية أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام هذا الانجاز، فله بالغ الحمد والثّناء.

ثمّ أتقدّم بشكري إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور: الصالح بوعزة، الذي وجهني في كل خطوات هذه الدراسة توجيها قيما ومرافقة علمية مفيدة.

كما اشكر المشرف المساعد الدكتور: رشيد سواكر على كل جهوده وتوجيهاته ومساعيه لإكمال هذه الدراسة.

كما أشكر كل من ساعدني ولو باليسير، من دعاء أو توجيه أو تشجيع.

إلى كل هؤلاء، أقدّم جزيل شكري وبالغ امتناني.

الطالبة: مروى عيشور

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم، وذلك بإجراء دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية الوادي، كما ان الدراسة انطلقت من التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى أدائهم؟

وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الكشفي، والاستعانة بالبيانات النوعية –ممثلة في أداة المقابلة ذات الأسئلة المفتوحة–، وتمثل مجتمع الدراسة في (**338**) أستاذا وأستاذة من الأساتذة في متوسطات بلدية الوادي، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (**96**) أستاذ وأستاذة، ولغرض جمع المعلومات استندت الدراسة على الأدوات التالية: (استبيان الاتجاهات–استبيان الأداء–والمقابلة كأداة ثانوية للدراسة). أشارت نتائج الدراسة الى أنه:

- توجد علاقة ارتباطيه بين طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية ومستوى الأداء بدرجة ايجابية ضعيفة.
- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي كانت بدرجة ايجابية متوسطة.
- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري كانت بدرجة ايجابية متوسطة.
- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني كانت بدرجة ايجابية متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغيرات (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة **(α=0.05)**.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة في استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، استراتيجية حل المشكلات، تعليمية، أداء.

Abstract:

This study aimed at identifying the attitudes of middle-school teachers towards the use of the problem-solving strategy in scientific-subject didactics and its relationship with their performance level. To achieve the mentioned aim, a field study was carried out in El-Oued municipality middle schools. The study aimed to answer the following question :

Is there a correlation between the attitudes of the middle-school teachers towards the use of the problem-solving strategy and their performance level؟

The study followed a descriptive method, supported with data gathered by using a qualitative-method instrument - an open-ended interview. The study population included (338) male and female teachers working at El-Oued municipality middle schools. The sample consisted of (96) male and female teachers. The research instruments included an attitudes questionnaire and a performance questionnaire supported with an interview. The results indicated that:

- There is a positive low correlation between the attitudes of middle-school teachers towards the use of the problem-solving strategy in the didactics of scientific subjects and the performance level؛

- Middle-school teachers demonstrated positive moderate attitudes towards the use of the problem-solving strategy in the cognitive aspect؛

- Middle-school teachers demonstrated positive moderate attitudes towards the use of the problem-solving strategy in the skills aspect؛

- Middle-school teachers demonstrated positive moderate attitudes towards the use of the problem-solving strategy in the affective aspect؛

- There are no statistically significant differences in the teachers' attitudes towards the use of the problem-solving strategy in the teaching of scientific subjects; this is due to the variables (educational subject، training courses, seniority years, scientific qualification) being at the alpha level of significance **(0.05=α).**

- There are no statistically significant differences in the teachers' performance level of the use of the problem-solving strategy in the didactics of scientific subjects; this is due to the variables (educational subject, training courses, seniority years, scientific qualification) being at the alpha level of significance **(0.05=α).**

Keywords: Attitudes، Problem Solving strategy، Performance، Didactic.

فهرس المحتويات

الإهداء ..... **VI**

شكر وتقدير ..... **VII**

ملخص الدراسة ..... **VIII**

Abstract: ..... **IX**

فهرس المحتويات ..... **X**

فهرس الجداول ..... **XII**

فهرس الأشكال ..... **XV**

فهرس الملاحق ..... **XVI**

مقدمة: ..... **أ–ل**

الفصل الأول: الأدبيات النظرية، التطبيقية للدراسة

تمهيد: 12

1–تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة: 13

2–العلاقة بين متغيرات الدراسة: 18

3–الدراسات السابقة والمقاربة النظرية: 25

خلاصة: 55

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية التطبيقية

تمهيد: 57

1–مجتمع وعينة الدراسة: 58

2-أدوات الدراسة: 68

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 76

4-عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:..... 77

خلاصة: 121

خاتمة:..... **123**

قائمة المراجع **125**

الملاحق **132**

فهرس الجداول

الجدول (01): سياق متغير الاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات في الأبعاد الثلاث: (المعرفي، المهاري، الوجداني) وفقا لنظريتي (جون ديوي John Dewey) و(جون بياجيه Jean Piaget) 53
الجدول (02): سياق متغير الأداء التدريسي في مهاراته الأساسية: (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفقا لنظريتي (جون ديوي John Dewey) و(جون بياجيه Jean Piaget)..... 54
الجدول (03): التوزيع العددي للأساتذة مجتمع البحث..... 58
الجدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية 59
الجدول (05): توزيع أفراد العينة حسب متغير الدورات التكوينية 60
الجدول (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية 61
الجدول (07): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 62
الجدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية: 64
الجدول (09) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدورات التكوينية..... 65
الجدول (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية 66
الجدول (11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 67
الجدول (12): العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية). 70
الجدول (13): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية) وأبعاده الفرعية..... 71
الجدول (14): معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية. 71
الجدول (15): العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية)..... 72
الجدول (16): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان (الأداء التدريسي للأستاذ اثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية) وأبعاده الفرعية..... 73
الجدول (17): معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية ومحاوره الفرعية. 74

الجدول (18): أبعاد استبيان اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية. 74
الجدول (19): بدائل الإجابة على استبيان الاتجاهات..... 75
الجدول (20): أبعاد استبيان اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية. 75
الجدول (21): بدائل الإجابة على استبيان الأداء التدريسي..... 75
الجدول (22): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة..... 77
الجدول (23): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى الأداء..... 79
الجدول (24): اختبار(K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي 81
الجدول (25): اختبار (K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري 82
الجدول (26): اختبار(K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني 84
الجدول (27): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير المادة التعليمية. 85
الجدول (28): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي تبعا لمتغير المادة التعليمية 87
الجدول (29): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الدورات التكوينية. 88
الجدول (30): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير سنوات الاقدمية. 90

الجدول (31): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي. 92
الجدول (32): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الاساتذة تبعا لمتغير أستاذ المادة. 95
الجدول (33): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الاساتذة تبعا لمتغير الدورات التكوينية..... 97
الجدول (34): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير سنوات الاقدمية. 98
الجدول (35): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي. 100

فهرس الأشكال

الشكل (01): نموذج متغيرات الدراسة .....ط
الشكل (02): المستويات المعرفية في إطار النسق الهرمي لروبرت جانييه 23
(Robert Gagné) 23
الشكل (03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية 60
الشكل (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الدورات التكوينية 61
الشكل (05): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية. 62
الشكل (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي..... 63
الشكل (07): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية 65
الشكل (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدورات التكوينية..... 66
الشكل (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 68
الشكل (11): التوزيع الطبيعي لبيانات متغير اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية 78
الشكل (12): التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى الأداء. 78

فهرس الملاحق

الملحق (01): قائمة الاساتذة المحكمين..... 133

الملحق (02): طلب الترخيص لتطبيق الدراسة الميدانية 134

الملحق (03): الموافقة على إجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث 135

الملحق (04): إحصائيات أساتذة المواد العلمية في بلدية الوادي..... 136

الملحق (05): متوسطات بلدية الوادي..... 137

الملحق (06): استبيان الاتجاهات..... 138

الملحق (07): استبيان الأداء..... 140

الملحق (08): دليل المقابلة..... 143

الملحق (09): قائمة ملاحق مخرجاتSpss..... 145

الملحق (10): قائمة المفتشين..... 170

مقدمة

تمهيد:

يشهد التعليم في ظل عصر المعرفة تحولات جذرية تعكس التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يفرض على نظامنا التربوي تبني مناهج تتضمن استراتيجيات تدريس حديثة تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، وفي هذا السياق فإن الأساليب التقليدية التلقينية لوحدها في عملية التدريس لم تعد قادرة على تكوين أجيال في مستوى التحديات المستقبلية الراهنة، وتحقيق مخرجات تعليمية في ظل المعايير العالمية للجودة في التربية والتعليم، مما يتطلب توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تتسم الفعالية تركز على التفكير النقدي والإبداع، أبرزها استراتيجية حل المشكلات التي تضع المتعلم في موقف تعليمي يتطلب منه البحث والاستكشاف والتجريب للوصول إلى حلول مناسبة، لاسيما في تدريس المواد العلمية في جانبها الديداكتيكي، حيث تبرز العلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم(العقد الديداكتيكي)، من خلال معالجة المعرفة في شكل سلوك تعليمي –يتوقف على الجوانب(المعرفي، المهاري، الوجداني)–وتحقق الأهداف التعليمية التعلمية في ظل بيداغوجيا الكفايات المعتمدة في إصلاح المناهج وتبني المقاربة بالكفاءات عام **(2002-2003)**، وعليه فإن أهمية هذه الاستراتيجية، ونجاعتها في البيئة التعليمية يتوقف في جانب منه على اتجاهات الأساتذة نحو استخدامها، ومواقفهم من التعلم النشط ومدى تبنيه داخل غرفة الصف في كافة المراحل والأطوار الدراسية، لاسيما طور التعليم المتوسط، والجدير بالذكر فان اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات، من الممكن لها رصد مستوى فعاليتها في العملية التعليمية التعلمية، إيجابية كانت أم سلبية، وعلاقة ذلك بمستوى الأداء التدريسي للأساتذة في أبعاده(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، والذي يتطلب مهارات بيداغوجية متقدمة كالقدرة على توجيه الأسئلة الاستقصائية، وإدارة النقاش داخل غرفة الصف، وتقديم التغذية الراجعة الفعالة، بهدف جعل مخرجات العملية التعليمية أكثر كفاية وموضوعية، وذلك بتبني سياسات تربوية تدعم تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الأساتذة نحو هكذا استراتيجيات.

.

إشكالية:

التربية والتعليم أهم الركائز الأساسية لتطوير المجتمعات وتحقيق التقدم في مختلف المجالات، والجزائر كغيرها من الدول، تشهد حركة إصلاحية مستمرة تركز على إحداث تعديلات تواكب منحى التعليم في العالم وتعمل على سد الثغرات، وإظهار درجة من العصرنة والفعالية في هذا المجال، حيث قامت بإصلاحات منذ الاستقلال الى وقتنا الحالي، مستهدفة المناهج التربوية والاستراتيجيات البيداغوجية المتبعة على وجه التحديد، بإدخال تحسينات ترفع من جودة التعليم وجوهره، لاسيما إصلاح **(2002-2003)**، الذي تم فيه تبني المقاربة بالكفاءات، ومناهج الجيل الأول، حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج مارس **(2008)**، المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم **(08)** التي تركز على إبراز أهمية التركيز على أفعال المتعلم وردود أفعاله اتجاه مشكلات محددة في هذا النهج الذي يركز على نقل المعارف والمهارات التي يجب إكسابها للمتعلمين واستخدامها في سياقات واقعية، بدلا من تحصيل معرفة نظرية (**اللجنة الوطنية ، 2008، صفحة 08**)، غير أن الواقع الميداني كشف عن فجوة بين السياسات التربوية المخطط لها وما يتم تنفيذه فعليا، وتتجلى هذه الفجوة في اختلالات وتغير بنية التعليم التي يواجه المعلمين بعض الصعوبات في تطبيقها، مما استدعى الانتقال الى مناهج الجيل الثاني التي تعتمد كسابقتها على التوجه البنائي المترجم في المقاربة بالكفاءات كمرجع نظري أساسي لها، حيث بدأ التطبيق الفعلي لها بداية من الموسم الدراسي **(2016-2017)** ويهدف هذا التحول في النظام التربوي الى تحسين النتائج النوعية لبيئة التعليم على اختلاف أبعادها (**المعرفية، المهارية، الوجدانية**)، وقد شملت هذه الإصلاحات جميع الأطوار التعليمية بما في ذلك طور التعليم المتوسط.

ففي مرحلة التعليم المتوسط يتعرض التلميذ لمجموعة من المعارف والمعلومات التي تتغير وتتنوع عبر السنوات الدراسية المختلفة مما يساعد في بناء قاعدة معرفية شاملة تسهم في تنمية قدراته المعرفية، المهارية والوجدانية، ومن هذا المنطلق ترى (**علال، 2023**):" أن مرحلة التعليم المتوسط من المراحل التعليمية المهمة التي يتلقى فيها التلميذ مجموعة من المعارف والمعلومات تقرر عليه كل سنة والموجودة في الكتب المدرسية تساهم في بناء شخصيته وتدريبها" فتعليم المواد بصفة عامة في هذا الطور يرمي الى إعداد جيل نشط وفعال ذاتيا واجتماعيا، ولتحقيق ذلك نجد أن قطاع التربية ملزم في ككل مرة بتدريب المعلمين وتطوير أساليب التدريس واستراتيجياته لمواكبة عصر التدفق المعرفي والعصرنة في قطاع التربية وتحسين مخرجاته.

وباعتبار استراتيجيات التدريس خطط منهجية تتضمن في محتواها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يوظفها المعلم، بغرض تسهيل تحقيق الأهداف التعليمية وتحفيز المتعلمين على التفاعل الصفي وتأتي هده

الاستراتيجيات استجابة للتحولات المتسارعة في المفاهيم التربوية التي تركز على دور المعلم والمتعلم على اعتبار أنها محوران للعملية التعليمية التعلمية، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية حل المشكلات كمدخل تربوي فعال يعزز من التفكير النقدي والتحليل المنطقي لدى المتعلمين، من خلال اشراكهم في المواقف التعليمية ذات الطابع التعليمي القائم على المشكلة، كما تمتاز هذه الاستراتيجية بأنها تنقل المتعلم من موقف المتلقي الى دور الباحث المستكشف، ويعد اعتماد مثل هذه الاستراتيجيات في التعليم المتوسط ذا أهمية خاصة أن المتعلم يتشكل لديه نوع من الوعي العلمي بعد انتقاله من مرحلة التعليم الابتدائي القائم على التوجه المباشر الى مستويات أعلى من التجريد والتفكير المستقل، وهدا التوجه في التعليم أبرزه (**السر و وآخرون، 2021**) في كتاب استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العلمية الذي أكد فيه على أن" البنائيون من أمثال(جون ديوي، جون بياجيه) يرون أن من أفضل الظروف التي يحدث التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة واقعية حقيقية تتحدى مستوى أفكاره، وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة." هذا ما يجعل للاستراتيجية أهمية بالغة ليس فقط في إحداث التعلم والوصول لأهدافه بل هي نقطة دعم تمهد لبناء مسار شخصية المتعلم، ما يفرض على المعلم استخدام استراتيجيات تعليمية تتوافق والنمو المعرفي والنفسي للمتعلمين، بما يلبي تطلعات التربية المعاصرة.

بناءً على المعطيات السابقة، يتجلى المعلم بوصفه الركيزة الاستراتيجية والمحور الأكثر تأثيراً في حركية المنظومة التربوية؛ إذ لم يعد دوره مقتصراً على تلقين المعارف، بل أضحى القائد التربوي المنوط به توجيه مسارات التعلم، والمسؤول الأول عن تنشئة أفراد أسوياء يمتلكون مقومات المساهمة في نهضة المجتمع وتطوره. وفي هذا السياق المتسارع، يؤكد (**عقوني، 2025**) على التحول الجذري في فلسفة المهنة، حيث يرى: "أن التعليم أصبح ضرورة تفاعلية تتسم بالتشارك وبناء الخبرات، حيث ظهرت للمعلم أدوار جديدة فهو مطالب اليوم بالانخراط في التكوينات الذاتية والمهنية التي تتم خلال الدورات التدريبية والتجمعات المهنية التي تصف أهم مستجدات التربية والتعليم.، إن هذا الطرح يضع المعلم أمام حتمية مهنية تفرض عليه التخلي عن الأدوار التقليدية لصالح أدوار أكثر ديناميكية، قوامها مواكبة مستجدات المقاربات التدريسية الحديثة؛ فالمعلم هو الفاعل الأساسي القادر على جسر الفجوة بين "النظري" و"التطبيقي"، وتحويل الأهداف التربوية المجردة إلى ممارسات تعليمية إجرائية داخل الفضاء الصفي. وضمن هذا التوجه المعاصر الذي يركز على تمكين المتعلم، تأتي الدراسة الحالية لتقصي طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو تبني استراتيجية "حل المشكلات" في تدريس المواد العلمية، وذلك من خلال رصد أبعادها الثلاثة المتكاملة: (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، ولا تكتفي الدراسة برصد الاتجاهات فحسب، بل تمتد لفحص طبيعة العلاقة بين تلك الاتجاهات ومستوى الأداء الميداني للأساتذة، والذي يتمحور حول ثلاث مهارات جوهرية تشكل صلب العملية

التدريسية وهي: (التخطيط، التنفيذ، والتقويم). وانطلاقاً من هذه الرؤية المنهجية، تسعى الباحثة لتقديم أدوات قياس رصينة يمكن للمؤسسات التربوية والجهات المختصة الاستفادة منها في تشخيص وتحليل واقع الأداء التربوي وأبعاده المختلفة.

التساؤل الرئيسي:

– ما طبيعة العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية ومستوى أدائهم؟

الذي يتفرع الى التساؤلات الجزئية التالية

●التساؤلات الجزئية:

– ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي؟

– ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري؟

– ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (**المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي**) عند مستوى الدلالة **(α=0.05)**؟

❖ فرضيات الدراسة:

●الفرضية العامة:

– توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية ومستوى أدائهم.

●الفرضيات الجزئية:

– توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي.

– توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري.

– توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية ومستوى أدائهم تعزى لمتغير (**المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي**) عند مستوى الدلالة **(α=0.05)**.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء أساتذة التعليم المتوسط وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (**المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي**) عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**.

❖ **أهمية الدراسة:**

حصرت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

– تنبع أهمية الدراسة من أهمية فهم الاتجاهات الحالية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات التي يمكن أن تساعد في توجيه السياسات التعليمية وتطوير برامج الدعم والموارد التي تشجع على تبني هذه الأساليب وطرق التدريس.

– تنطلق هذه الدراسة من خلال أنها تصف العلاقة التفاعلية بين استراتيجية حل المشكلات ومستوى أداء الأساتذة التدريسي، كما يمكن أن تساعد في تقديم الدعم المناسب لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم الأدائية على تطبيق هذه الاستراتيجية.

– قد تساهم هذه الدراسة في تعزيز الأداء التدريسي وتحقيق نتائج تعليمية أفضل بشكل عام.

– تعد هذه الدراسة الأولى التي جمعت بين متغيرات الأساسية للدراسة، التي تسعى لتقديم تصور شامل حول اتجاهات الأساتذة نحو هذه الاستراتيجية ومستوى أدائهم التدريسي.

– توفر رؤى مستقبلية لتحسين تعليم المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط وتطوير سياسات تعلمية تدعم تبني هذه الممارسات بشكل أوسع في الوسط الصفي.

– يمكن أن تحدد الحواجز والتحديات التي واجهت الأساتذة في تطبيق هذه الاستراتيجية مما يمكن أن يؤدي الى تقديم الدعم اللازم من طرف الجهات المختصة من خلال التدريب والتطوير والتكوين المهني على الاستخدام الأمثل لمثل هذه الاستراتيجيات.

باختصار تأتي أهمية هذه الدراسة من دورها في تعزيز التكامل والتفاعل بين مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية، وتحسين جودة التعليم من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات في التدريس لتحقيق الأهداف (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

❖ أهداف الدراسة:

يعد التطوير المستمر لاستراتيجيات التعليم من الأهداف الأساسية لتحسين جودة التعليم، وتماشيا مع هذا التوجه، تسعى الدراسة الى معرفة التوجهات نحو أحد أهم الاستراتيجيات–استراتيجية حل المشكلات–المعتمدة في تعليم المواد العلمية وفهم علاقتها بمستوى الأداء التدريسي للأساتذة وفي الطرح التالي عرض مفصل للأهداف التي سعت الدراسة للوصول إليها:

– التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية في الأبعاد التالية:

- البعد المعرفي.
- البعد المهاري.
- البعد الوجداني.

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات والرفع من مستوى أداء أساتذة التعليم المتوسط في المهارات الأساسية للأداء:

- التخطيط.
- التنفيذ.
- التقويم.

– الكشف عن الفروق الموجودة في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى الأداء تبعا للمتغيرات التالية: (**أستاذ المادة، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي**).

– الكشف عن الفروق الموجودة مستوى أداء أساتذة التعليم المتوسط وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا للمتغيرات التالية (**أستاذ المادة، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي**).

❖ **حدود الدراسة:**

تحددت الدراسة في نطاق مكاني وزماني وبشري يسهم في توجيه البحث ويضمن دقته مما يساعد في تحديد معالم الدراسة وتفادي التشتت ومن أجل ذلك وضعت الباحثة مجموعة من الحدود والتي تمثلت فيما يلي:

– **الحدود المكانية:** وقد استهدفت إجراءات الدراسة الميدانية عينة من أساتذة متوسطات بلدية الوادي بالجزائر

– **الحدود البشرية:** ركزت دراستي الحالية على الأساتذة الدائمون الذين يمارسون مهنتهم في متوسطات مدينة الوادي الذين بلغ عددهم الإجمال **(338)** أستاذ أو أستاذة.

– **الحدود الزمنية:** وقد امتدت حدود دراستي النظرية تقريبا وعملية جمع البيانات من سنة **(2022)** إلى النصف الثاني من سنة (**2024**)، أما الدراسة الميدانية تمت خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية **(2024-2025)**.

❖ **منهج الدراسة:**

باعتبار أن المنهج في البحوث التربوية، يمثل التوجه الذي يعتمده الباحث الوصول الى النتائج العلمية ذات الطابع الموضوعي والتي تكون أساسا للتطور في المجال التربوي.

وبناء على ما سبق ذكره ألزمت طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها استخدام المنهج الوصفي الكشفي، وذلك استنادا لما ورد عرضه في بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت موضوعات مشابهة لموضوع الدراسة وفي هذا الصدد يرى **محمد حسين سرحان(2019)**: أن المنهج الوصفي عبارة عن المنهجية العلمية التي يراد من خلالها

وصف موضوع أو مشكلة بطريقة صحيحة مع تصوير النتائج المتوصل لها بأشكال وبيانات رقمية معبرة يمكن تفسيرها. (**علي الحمودي، 2019، صفحة 46**)، مع الاستعانة بالبيانات النوعية المتمثلة في المقابلة الشبه موجهة.

❖ هيكل الدراسة:

تنقسم الدراسة إلى فصلين رئيسيين يتناول الفصل الأول الجوانب النظرية للموضوع، بينما يركز الفصل الثاني على عرض النتائج الميدانية التي أسفرت عنها الدراسة، إلى جانب مقدمة وخاتمة البحث، حيث يضم كل فصل من فصول الدراسة العناصر التالية:

- **الفصل الأول:**

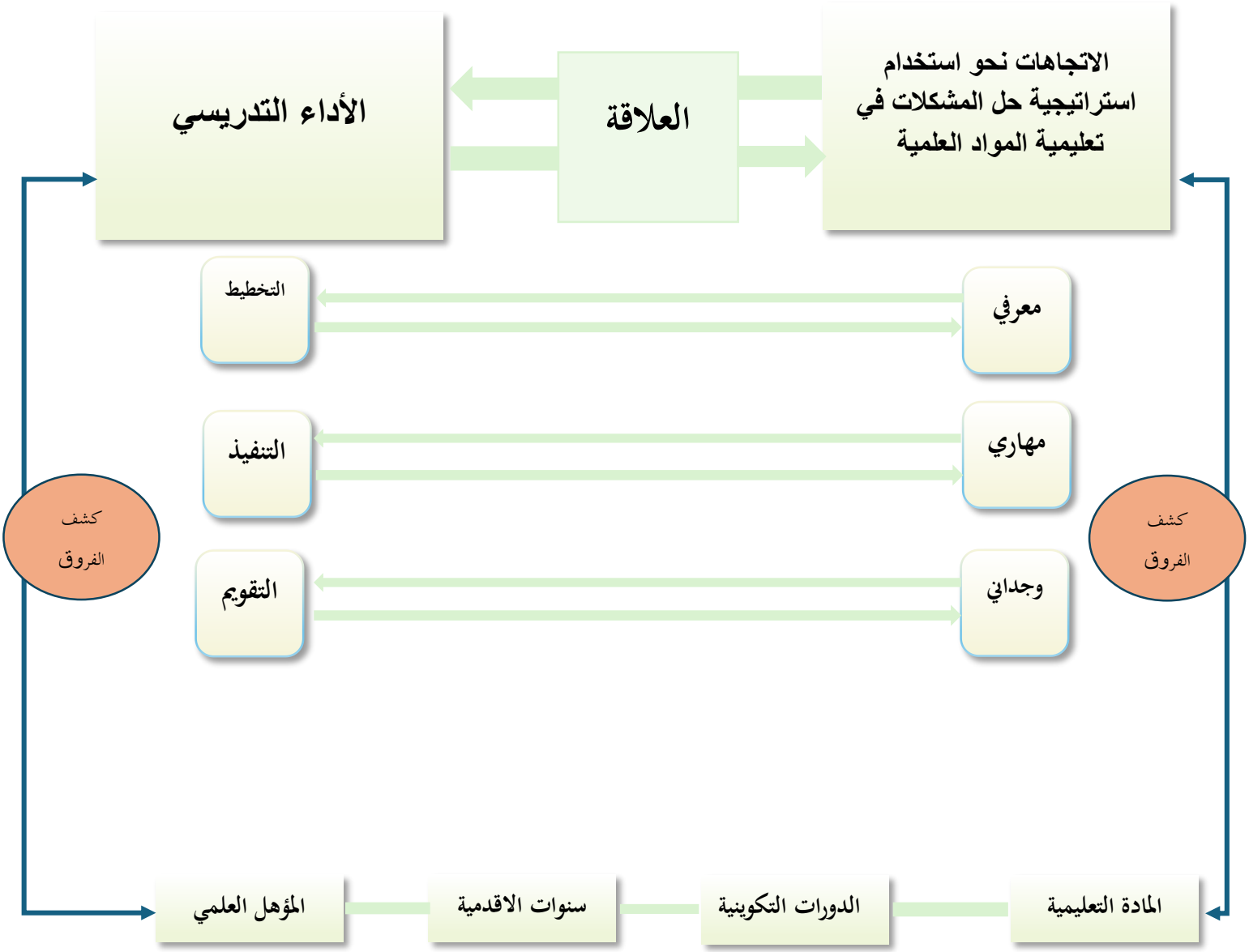
تضمن الدراسة النظرية لمحتوى البحث حيث قسمنا هذا الفصل إلى ثلاث أجزاء، الجزء الأول تضمن تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة، والجزء الثاني الذي تم فيه شرح العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة والجزء الثالث الذي تم فيه سرد الدراسات السابقة والقيمة المضافة للبحث الذي قمنا به مقارنة بالبحوث السابقة بالإضافة الى تحديد اهم المقاربات النظرية التي تقوم عليها هذه الدراسة.

- **الفصل الثاني:**

هذا الفصل ثم تقسيمه إلى قسمين لعرض المنهجية المعتمدة في هذا البحث من (ومجتمع البحث، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، متغيرات الدراسة والطرائق المتبعة في قياسها والأساليب الإحصائية)، أما الجزء الثاني فقد تم تقسيمه إلى القسم الأول ثم فيه عرض نتائج الدراسة والقسم الثاني جرى فيه تحليل وتفسير مفصل لنتائج الفرضيات التي اعتمدت عليها الدراسة.

نموذج متغيرات الدراسة:

الشكل رقم(01): نموذج متغيرات الدراسة



❖ **صعوبات الدراسة:**

عند إجراء الدراسة المعنونة باتجاهات أساتذة التعلم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية واجهت العديد من الصعوبات والعراقيل على اختلاف منحاها والتي لخصتها فيما يلي:

- **صعوبات منهجية:** من بين هذه الصعوبات:

●صعوبة تحديد مجتمع العينة، للتعامل معها بدقة وذلك لعدم المعرفة الكافية بالمناطق الجغرافية لمدينة الوادي.

- **صعوبات التطبيق (صعوبات ميدانية):**

●مقاومة بعض الأساتذة للتغيير حسب المقابلات والزيارات الميدانية التي قمت بها والتي كانت عكس الاستجابات الإيجابية على استبيان الدراسة.

●ضغط الوقت: الذي جعل الأساتذة يتهربون من الإجابة على أسئلة الاستبيان والمماطلة في إرجاعها، مما جعل الدراسة تأخذ وقتا أطول.

- **صعوبات إدارية:**

●قلة الدعم الإداري والصد من طرف الإداريين لمثل هذه البحوث التربوية.

●صعوبة الحصول الإحصائيات الخاصة بمجموع أساتذة المواد العلمية والتحفظ عليها، مما عرقل السير في الإجراءات الميدانية.

●صعوبة واجهتي في مقابلاتي مع المفتشين لعدم وجود مقر اداري ثابت لهم.

الفصل الأول:

الأدبيات النظرية والتطبيقية للدراسة

تمهيد:

يعتبر موضوع الاتجاهات نحو الاستراتيجية حل المشكلات ومستوى الأداء من المواضيع الهامة التي نالت بحثا واسعا في الدراسات كون لها علاقة مباشرة بالمقاربة المتبناة من طرف الوصاية، ويرتبط هاذين المفهومين ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية وجزء من العمليات التي يعتمدها المعلم، ويأخذ بها لتحقيق أهداف المنهاج، ولعل الغاية القصوى منها جعل مخرجات التعليم أكثر كفاية وفاعلية، للوصول الى التعليم والتعلم المرغوب، وبالتالي ان الحاجة ملحة الى ضرورة معرفة المعلم بكيفية استخدام كل ما هو جديد ويخص استراتيجيات التعليم والتعلم النشط وذلك لتحسين أداه وزيادة تقبل المادة والرفع من مستوى التحصيل المعرفي والإبداع لدى تلاميذه.

مما سبق التطرق إليه جاء الفصل لإظهار أهم المفاهيم النظرية (الاتجاهات واستراتيجية حل المشكلات والأداء التدريسي للأساتذة)، وقد تم تقسيمه الى ثلاث عناصر:

1-تحديد مفاهيم الدراسة.

2-العلاقة بين متغيرات الدراسة.

3-الدراسات السابقة والمقاربات النظرية.

1-تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تشكل إطارها النظري، وتساهم في بناء فهم أعمق لموضوعها، وفيما يلي طرح لهذه المفاهيم بما يعزز فهم الإشكالية المطروحة ويحدد معالمها:

1-1-مفهوم الاتجاهات: "Attitudes"

يرى **البورت**(Allport) الاتجاه على انه: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي، التي تتشكل من الخبرة وتؤثر بشكل ديناميكي على استجابات الفرد تجاه جميع الموضوعات او المواقف المحيطة به (**خلوفي و بطواف، 2021، صفحة 501**).

أما الاتجاهات فإنها استجابات تتكون بناء على المعتقدات والتصورات التي يمتلكها الفرد، والتي تدفعه أحيانا الى القيام باستجابات أو أنماط سلوك معينة مرتبطة بالأحاسيس والعواطف، التي يتحدد بها مدى قبول ذلك الموقف (**محمد نعمان، 2016، صفحة 07**).

في حين يرى **ازجن (Ajzan)**: أن الاتجاه يتضمن الميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه شيء معين سواء كان شخصا أو مؤسسة أو حدث.... وبالتالي هذه الاستجابات يمكن أن تكون نتيجة للتجارب السابقة، المعتقدات أو التأثيرات الاجتماعية **(Benoit, 2016, p. 10)**.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة أن الاتجاهات في الجانب التعليمي: تشير الى المواقف الايجابية او السلبية التي يتبناها الأفراد نحو التدريس والتعليم بشكل عام، هذه الاتجاهات يمكن أن تؤثر على الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، وتسهم في تشكيل مواقفهم وسلوكياتهم تجاه العملية التعليمية ومن المهم أن تكون الاتجاهات ايجابية لدعم البيئة التعليمية.

التعريف الإجرائي:

نقصد بالاتجاه في هذه الدراسة توجهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم، وهي محصلة استجابات أساتذة التعليم الثانوي إيجابا أو سلبا على بنود استبيان الاتجاهات في أبعاده المتضمنة.

1-2-أستاذ التعليم المتوسط: "Middle School Teacher"

عرف فليب جاكسون **(Philip Jachson)** الأستاذ على انه صانع القرارات يفهم تلاميذه ويستطيع إعادة تشكيل المادة الدراسية لتصبح أكثر سهولة للاستخدام من قبل التلاميذ، كما يستطيع معرفة الأوقات المناسبة لتطبيق المادة بفعالية. (**فاتحي، 2016، صفحة 16**).

وفي توجه آخر:

الأستاذ أو المعلم هو الشخص المسؤول عن تقديم البرامج التعليمية للتلاميذ، إضافة الى انه يقوم بتقييم أداء تلاميذه ومشاركتهم الصفية فالأستاذ يمثل دورا قياديا إداريا وتنظيميا في المؤسسة لضمان السير الأمثل للبرامج التعليمية **(Lal, 2016, p. 769)**.

أما التعريف التالي:

المعلم أو الأستاذ، حلقة الوصل بين التلميذ وعالمه الخارجي، من مميزاته امتلاك مهارات التفكير العلمي المنهجي، والدافعية للعمل الجاد الذي يحقق التوازن والموائمة بين متطلبات التعليم ومتطلبات العالم الخارجي للتلميذ(**سالمي، 2022، صفحة 546**).

في حين ترى الباحثة المعلم (الأستاذ) على انه الشخص الذي يمارس التدريس بصفة رسمية دائمة في مؤسسات التعليم المتوسط في الجزائر، طبقا للقرار رقم 153 في التعليم الأساسي(المتوسط) والثانوي (**القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 91/02/26**).

1-3-مفهوم استراتيجية حل المشكلات: " Problem Solving strategy "

قبل التطرق الى مفهوم استراتيجية حل المشكلات يتوجب علينا المرور بمفهوم الاستراتيجية ومفهوم حل المشكلات كما هو موضح في الطرح التالي:

مفهوم الاستراتيجية: " strategy "

الاستراتيجية مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا معين من المعرفة بصورة شاملة ومتكاملة، تتضمن تحديد الأهداف بشكل واضح وحدد الوسائل والأساليب اللازمة بطريقة منهجية. (**شنان و هجرسي، 2009، صفحة 127**).

في السياق التدريسي تشير الى خطة شاملة ومنهجية يتم وضعها من قبل الأستاذ أو مصمم الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وهذه الاستراتيجية تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات المدروسة التي يتم تنفيذها أثناء الدرس لتحقيق أكبر قدر من الفعالية في التعلم، مع مراعات الإمكانيات المتاحة (**بلميهوب، 2022، صفحة 185**).

مفهوم المشكلة: "Problem "

تعرف المشكلة على أنها الموقف الذي يوضع فيه الفرد بين فحوة ما يعرفه وما يجب ان يصل اليه، مما يخلق لديه التفاعل الفردي والجماعي لتخطي ذلك (**أوغيدني، 2014، صفحة 14**).

مفهوم حل المشكلات: " Problem Solving "

هو نوع من الأداء الذي يتجلى في العملية الذهنية التي يستخدمها التلميذ عن مواجهته لأي مشكلة تتطلب مهارة معينة، يمكن للتلميذ أن يتعلم هذه المهارة من خلال الممارسة والتفاعل مع أستاذه وأقرانه في المدرسة **(ابو العواد، 2018، صفحة 08)**.

وبالتالي من خلال ما سبق تعريفه يمكن أن نعرف استراتيجية حل المشكلات" Problem Solving strategy " على أنها طرق مختلقة يمكن استخدامها لحل أنواع مختلفة من المشكلات في المواقف التعليمية، من خلال استخدام التفكير المنطقي، للوصول الى حل منطقي للمشكلة **(Evans & et aL, 2014, p. 41)**.

كما عرفها **جنسون (Jonassen 2003)**: على أنها عملية تفكير فردية وذلك بسبب إمكانية تطبيق القوانين التي تم تعلمها مسبقا في حل أي مشكلة، كما تعتبر نوعا جديد من التعلم نتيجة لتطبيق المعرفة والإجراءات **(Surif, 2012, p. 417)**.

ومن خلال ما تقدم ذكره، يمكن للباحثة ان تستنتج ان استراتيجية حل المشكلات تعد من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تهدف لتنمية التفكير النقدي المنطقي لدى المتعلمين وذلك من خلال اشراكه في المواقف التعليمية التي تضعه امام مشكلات واقعية تتطلب منه التحليل والفهم وللوصول الى حلول مناسبة وفق خطوان منهجية منظمة، مما يجعلها بديلا تربويا هادفا يتخطى التعليم التلقيني نحو التعليم النشط القائم على الفهم والتجريب.

1-4-تعليمية: " Didactic"

يظهر مفهوم التعليمية **(Didactic)** في تتبع التفاعلات التي يمكن أن تمارس داخل وضعية تعليم تعلم بين دراية منهجية ومعلم يمتلك هذه الدراية أو المعرفة وتلميذ متقبل لهذه المعرفة، التعليمية على هذا النحو لا تختص فقط بمعالجة المواد التي ستدرس وفق ما وضع فالمنهاج سابقا، بل يعتمد كعامل أساسي للتفكير الإبستيمولوجي للمعلم، واعتبار تمثلات المتعلم بنصوص هذه المعرفة **(غريب، 2006، صفحة 262)**.

وبالتالي ترى الباحثة: أن المفهوم أعلاه يوضح أن التعليمية تشير الى جملة العمليات والتفاعلات التي تحدث بين المعلم والمتعلم في سياق تعليمي يعتمد على مبدأ أن التعلم على لا يكون فقط نقل للمعلومات بل من خلال منهجية تدريسية منظمة يتم فيها التركيز على الدور النشط للمتعلم في تلقي واكتساب المعرفة، وليس التلقي السلبي لها فقط.

ويتم تعريف التعليمية على أنها علم التعليم والتعلم كما أنها جزء من علم أصـــول التدريس، تتعامل مع طرق التدريس والتعلم، وتشرح علاقات محددة بين الإجراءات المحددة والمحتويات والأساليب والأشكال والوسائل وظروف عمل الأساتذة والتلاميذ ونتائج التدريس **(Karwasz & et al, 2014, p. 13)**.

مصطلح التعليمية هو العلم الذي يهتم بدراسة طرق التدريس وتقنياته ومتابعة تطورها، الأشكال التي تساهم في تنظيم الموقف التعليمي الذي يتعرض له التلميذ وذلك لبلاغ الهدف أو مجموعة الأهداف المنشـــودة في جميع المستويات العقلية (المعرفية)، الوجدانية والمهارية (**الدريج، 2003، صفحة 15**) .

وفي تعريف اخر تم شـــرح التعليمية على انها: مجموعة من العمليات والأســـاليب والتقنيات التي تهدف الى تدريس معرفة معينة، وتنقســـم الى قســـمين اســـاســـين تعليمية عامة وهي مجموعة من المنهجيات العامة والقواعد والمبادئ والاســـتنتاجات المطبقة على جميع التخصـــصـــات والمواد المدرســـة، والتعليمية الخاصـــة تكون محصـــورة في تخصص او مادة دراسية على حدى كما انها العلم الذي يدرس الأقطاب الثلاثة التي تمثل الموقف التعليمي (المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي) **(luckner, 2008-2014, p. 07)**.

ولتفصيل أكثر في معنى التعليمية **(Didactic)** نحصره في المواد العلمية والتي تعتبر من مجال الدراسة وهي كالآتي:

تعليمية الرياضيات: "Mathematics Didactic"

دراسة علمية لسيرورات التعليم والتعلم متعلقة بتدريس الرياضيات قصد تطوير سيرورتها وتحسينها (**غريب، 2006، صفحة 267**).

كما تم تعريفها على انها:

مجموع المعارف الرياضية التي طبقت عليها تحولات " ديداكتيكية" لتصبح مهيأة للتدريس، والتي يمكن من خلالها التفريق بين المعرفة المرجعية والتعليمية (**بن عبد القادر عمر، 2022، صفحة 702**).

وتضيف الباحثة أن تعليمية الرياضيات المجال التطبيقي للنشاط الرياضي في صورته الواقعية المبسطة، كما تشير الى عملية التدريس اليومية والتعلم في الفصول الدراسية التي تشمل كيفية تحسين الأستاذ لاستراتيجيات والطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في تعليم الرياضيات وغيرها من المواد.

تعليمية العلوم الطبيعية: "Natural Sciences Didactics"

هي المجال الذي يهتم بدراسة العمليات التي يتم من خلالها تعليم وتعلم العلوم الطبيعية يشمل هذا المجال تحليل كيفية اكتساب المتعلم للمعرفة العلمية والفعلية حول البيئة الطبيعية والكائنات الحية (**غريب، 2006، صفحة 263**).

وفي تعريف جاءت على انها: السيرورات العلمية لمنحى التعليم والتعلم، وتنظيمها بالشكل الذي يمكن المتعلم من المعرفة العلمية المجردة، والمعرفة الفعلية تجاه الواقع والطبيعة والكائنات الحية (**بلموشي، 2017، صفحة 1000**).

إسنادا لذلك ترى الباحثة: أنها العلم الذي وفهم التلاميذ واحتياجاتهم مما يساعد في تعزيز استيعابهم للمفاهيم العلمية إضافة الى ذلك: تعتبر تعليمية العلوم الطبيعية بمثابة الدراسة العلمية المعمقة لسيرورات العملية التعليمية التعلمية والقصد منها تنظيم كيفية التمكن من اكتساب المفاهيم والياتها في إطار متعلق بالأهداف والمضامين والطرائق والأنشطة التي تعرضها هذه المادة.

تعليمية العلوم الفيزيائية: " Physical Sciences Didactics"

دراسة علمية لسيرورات التعليم والتعلم متعلقة بتدريس الفيزياء قصد تطوير سيرورتها وتحسينها(**غريب، 2006، صفحة 269**).

وفي إطار آخر إن تعليمية العلوم الفيزيائية على اعتبار انها علم قائم بذاته يدرس كيفية تطوير وتجويد وتقويم عملية كل من التعليم والتعلم، فتعليمية الفيزياء تقتضي تكامل بين المفاهيم المجردة للفيزياء وعلم التربية واللغة المستخدمة في التدريس من اجل الوصول الى الكفاءات التدريسية الواجب تحقيقها وفق المنهاج (**بن ناصر و عمرون ، 2018، صفحة 254**).

بالتالي فان مناهج الفيزياء عادة ما تتكون من موضوعات يتم اختيارها وترتيبها عن طريق المبادئ الطبيعية الهرمية لمادة الفيزياء، وهذا ما يسهل عملية إدراك التلاميذ للقوانين والحقائق والمعادلات التي يجب ان يكون له قدرة على استيعابها وحفظها في مخزونه المعرفي واستخدامها عند الحاجة لها.

1-5-الأداء التدريسي: " Performance"

قبل التطرق لمفهوم الأداء التدريسي لابد لنا من شرح المفهوم الواسع للأداء:

الأداء بصفة عامة يعبر والأنشطة الموكلة للفرد والتي تحدد مهامه من خلالها وهو التفاعل(السلوك) الصادر على الفرد والانجاز الذي يريد الوصول اليه (**بوالشرش، 2017، صفحة 288**).

ومن التعريف السابق ننتقل الى حصر مصطلح الأداء وربطه بالتدريس: **" Teaching Performance"**

حيث يعرف على أنه العملية التي يتم الانتقال بها من مستوى التخطيط الى مستوى التنفيذ، مثل بحث سبل انجاز المنهاج داخل الأقسام او تنفيذ خطة، ويتم الانجاز على مستويين:

- مستوى تجريبي هدفه الضبط والتصحيح والتعديل، ومستوى تعميم المنهاج على كافة المستهدفين به.
- النتائج الذي حققه المتعلم بواسطة أنشطة وعمليات، والذي يتم تقييمه في ضوء أهداف ومعايير محددة. (غريب ع.، 2006، صفحة 874).

يعرف على انه نظام متكامل يقوم على مدخلاته وعملياته ومخرجاته كما ينظر اليه على إليه على انه مجموعة متكاملة من الأفراد والوسائل والأفعال السلوكية التي تتكامل جميعها لتحقيق الغرض من التعليم (على سعد الله و آخرون، 2023، صفحة 215).

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة السلوكيات والممارسات التي يقوم بيها أستاذ التعليم المتوسط أثناء العملية التعليمية، والتي تشمل مهارات التخطيط، والتنفيذ والتقويم، بهدف تحقيق الكفاءات التعليمية الموجودة، ويتم قياس الأداء التدريسي في هذه الدراسة من خلال أداة الاستبيان التي تعكس علاقة اتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات بالأداء التدريسي للأستاذ.

انطلاقا من التعريفات السابق ذكرها، خلصت الباحثة الى ان الأداء التدريسي يمثل عملية مركبة الابعاد ومتكاملة تشمل مجموعة من المهارات المعرفية والادائية، الوجدانية التي يمارسها المعلم اثناء العملية التعليمية، بدءا من مرحلة التخطيط الى مرحلة التنفيذ وصولا لمرحلة التقويم، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة بكفاءة، ويعتمد هذا الأداء على تفعيل مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تستند الى معايير(كمية ونوعية) تتسم بالدقة والتنظيم، تعكس مدى فاعلية المعلم في نقل المعارف وتحقيق النتائج المرجوة لدى المتعلمين.

2-العلاقة بين متغيرات الدراسة:

ترتكز الدراسة الحالية في بحثها عن الروابط القائمة بين متغيراتها من خلال متغير الاتجاهات كأمر ضروري لفهم طبيعية التفاعل وتحليل العلاقة بينها وبين الأداء التدريسي للأستاذ ضمن سياقات مختلفة تظهر مدى التأثير المتبادل، ومن خلال ذلك يمكن التوصل إلى تصورات دقيقة تسهم في توضيح أبعاد الدراسة وتعميق فهم نتائجها المحتملة، وقبل التطرق لشرح العلاقة اتجهنا إلى التفصيل في متغيرات الدراسة في ضوء السياق التربوي.

في نفس السياق، تعد دراسة العلاقة بين المتغيرات المتصلة بهذا المجال أمرا جوهريا لابد منه لفهم العوامل المؤثرة في جودة التعليم وتحسين مخرجاته، في سياق تعليمية المواد بصفة عامة والعلمية منها على وجه الخصوص لارتباطها

بمحتوى الدراسة، ويعتمد تحقيق ذلك على عدة عوامل من أبرزها تبني استراتيجيات تعليمية فعالة تعزز من تفاعل التلاميذ وتنمي مهاراتهم في التفكير النقدي، واستراتيجية حل المشكلات واحدة من هذه الاستراتيجيات التي تهتم بتطوير قدرات التلاميذ على التحليل والاستنتاج غير أن نجاح تطبيق هذه الاستراتيجية في الفصول الدراسية يرتبط بشكل مباشر باتجاهات الأساتذة نحوها ومدى اقتناعهم وقابليتهم بها، حيث قد تؤثر الاتجاهات الإيجابية عموما على تحسين مردودية التعليم كما قد تعيق الاتجاهات السلبية تبني الاستراتيجية بالشكل المطلوب، وفيما يلي شرح تفصيلي للمتغيرات وربطها بمنحى الدراسة:

❖ **الاتجاهات:**

الاتجاهات من المواضيع المهمة في علم النفس وعلوم التربية على اعتبار أنها أنماط ثانية من المعارف والمهارات، والمشاعر والميولات الوجدانية التي يظهرها الأفراد وتلخص سلوكهم تجاه موضوع معين سواء كان ذلك فكرة، تجربة معينة، شخص، موضوعا معين يصف ظاهرة. إلخ، وتؤدي الاتجاهات دورا رئيسيا في توجيه تصرفات الأفراد وتحدد طرق تفاعلهم مع بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي، وتتشكل الاتجاهات من خلال مجموعة من العوامل الداخلية (الكامنة) كالخبرات الذاتية الشخصية، أو العوامل الخارجية: كالتنشئة الاجتماعية، التعليم، وقد تأخذ المنحى الإيجابي أو السلبي، كما تتغير بمرور الوقت نتيجة لاكتساب الفرد لمعارف جديدة أو مروره بتجارب أثرت على سلوكه العام، أما في الوسط التعليمي قد تؤثر اتجاهات الأساتذة والتلاميذ على جودة الفعل التعليمي التعلمي بشكل عام، المعلم يكون لديه اتجاهات حول كل ما يحدث في المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها بما في ذلك الاتجاه نحو استراتيجيات التدريس، وفي هذا الإطار فإن فهم الاتجاهات وتحليلها أمر جوهري في العديد من المجالات، خاصة في مجال التعليم على اعتبار أنه السياق الموجه للدراسة، ونظرا لكون الاتجاهات تنقسم إلى مجموعة الأنواع التي وجهت منحى تحديد بدائل الاستبيان وتتمثل هذه الأنواع فيما يلي:

- **الاتجاهات الجماعية الفردية:**
  - **الجماعية:** وهي تلك الاتجاهات مشتركة بين عدد كبير من الأفراد، ويتفقون عليها
  - **الفردية:** وهي تلك الاتجاهات التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد الآخرين.
- **اتجاهات الموجبة والسالبة:**
  - **الايجابية:** وتتمثل في الاتجاهات التي تقوم على تأييد الفرد وموافقة على ظاهرة أو موضوع. أو فكرة. إلخ، وتكون دائما ضمن المجال الموجب على اختلاف درجاته.

- **السالبة:** وهي تلك الاتجاهات التي تبنى على المعارضة وعدم القبول ودائما ما تكون ضمن المجال السالب.(**عماشه، 2010، صفحة 24**).

وبعد عرض أنواع الاتجاهات لابد من التطرق المفصل لمكوناتها التي استفدت منها في تحديد أبعاد استبيان الدراسة التطبيقية وهي كالتالي:

- **المكون المعرفي: (مهارات معرفية)**

وعند شرح هذا المكون نجد أنه يمثل القاعدة المعرفية (المعلومات) التي يمتلكها الفرد، والاتجاه في جوهره يعد تفضيل، وبالتالي نجد أن عملية التفضيل لابد أن يكون لها جوانب معرفية عقلية كالفهم والاستيعاب والاستدلال، وهذه الاتجاهات عادة ما تختلف باختلاف المستويات العقلية المعرفية عند الأفراد. (**عماشه، 2010، صفحة 30**).

- **المكون المهاري (مهارات الأدائية):**

وهذا المكون يعتبر من الموجهات لسلوك الأفراد نحو تبني الاتجاه الإيجابي مع موضوع معين أو التصرف السلبي، والمكون المهاري الأدائي عبارة عن نزعة توجه السلوك نحو موضوع ما (**عماشه، 2010، صفحة 30**).

المكون الانفعالي (الوجداني):

ويتمثل هذا المكون مباشرة في المشاعر والانفعالات التي يوجهها الفرد بصفة مباشرة نحو موضوع، هذا المكون يقف على مستوى الإقبال والنفور من المواضيع، أي أن المكون الانفعالي في الاتجاهات يصف درجة التقبل عند الأفراد (**عماشه، 2010، صفحة 30**).

وبعبارة أخرى:

هي الشحنات الانفعالية التي يتمير بيها سلوك الفرد، من خلال المواقف التي ينشط فيها الاتجاه (**دودو نوري و زيان ، 2018، صفحة 128**).

❖ **الأداء التدريسي:**

على اعتبار أن الأداء التدريسي من العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، كما أنه يعكس مستوى كفاءة المعلم في تقييم المحتوى التعليمي بالطرق التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم، فالأداء التدريسي لا يقتصر على النقل المباشر للمعرفة فحسب، بل يتضمن مهارات وأساليب تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وتلاميذه مما يساعد على بناء فهم أعمق للمادة الدراسية، من اجل التوضيح اكثر عرفها (**Richard Marzano**) على انها:" المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم لتخطيط عملية التدريس لإيصال المعلومات وإدارة الصف توفير بيئة

تعليمية تفاعلية نشطة وصولا عملية التقويم الجيد" (**محمد الأيوب، 2023، صفحة 1044**)، ولا بد من الإشارة الى مجموعة من المهارات التي تساهم في تحسين جودة الأداء التدريسي التي تم معالجتها فيما يلي يتوافق وموضوع الدراسة:

✓ **مهارة التخطيط للتدريس:**

تعد هذه المهارة من أهم العناصر الأساسية في عملية التدريس، حيث تشرح في مجملها خطة الدرس، وتتوقف جودة هذه الأخيرة على مدى براعة الأساتذة في إتقانهم لمهارات هذه المرحلة، وللتخطيط أهمية كبرى في تحسين مخرجات التعليم وتحسين النمو المهني للأستاذ وقد يحسن من استراتيجيات وأساليب التدريس.

وفي وصف آخر لمهارة التخطيط للدرس جاء على أنه:

العملية التي يتم بها تنظيم وتصميم استراتيجيات التدريس وسبل تنفيذه، وتشمل عمليات تحليل الحاجات وتحديد المقاصد والأهداف، وتصميم الوسائل والخدمات وتحديد وضعيات التقييم وأساليب التصحيح والمراجعة والتطوير، ولتخطيط التدريس مستويات متعددة، إذ انه قد يشمل الخطة السنوية والدورية والشهرية والأسبوعية واليومية، كما انه يمكن من التخطيط لوحدة أو درس (**غريب ع.، 2006، صفحة 874**).

فالتخطيط كعنصر مهم في العملية التعليمية التعلمية يشمل السلوكيات التعليمية، والاهداف التعليمية والادائية التي يخطط المعلم لبلوغها بعد تقديمه للمحتوى التعليمي (**مرعي و آخرون، 1993، الصفحات 64-65**).

✓ **مهارة تنفيذ الدرس:**

وتتلخص في تلك المهارات التي يمارسها الأستاذ داخل غرفة الصف، والتي ينتهجها لتنفيذ خطة الدرس التي تم إعدادها مسبقا، وتتلخص في مجموعة من المهارات كالتهيئة للموضوع ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة الشرح، التواصل، التعزيز، ومهارة غلق الأسئلة، مهارة غلق الدرس. (**على سعد الله و آخرون، 2023، صفحة 217**).

كما جاء تعريفها على انها الإجراءات العملية التي يمارسها المعلم داخل غرفة الصف، وهي بمثابة المحرك العملي للسيروات التعليمية (**البصيص، 2019، صفحة 107**).

كما يمكن اعتبارها أيضا على أنها:

مجموعة من المهارات التي يمارسها الأستاذ داخل غرفة الصف، والتي ينتهجها لتنفيذ خطة الدرس من خلال إعدادها مسبقا، وتتفرع بدورها الى مجموعة من المهارات كما تم عرضها في التعريف السابق الذكر (**على سعد الله و آخرون، 2023، صفحة 217**).

✓ **مهارة تقويم الدرس:**

عملية التقويم مهمة لأنها تعكس تحقق الأهداف التعليمية على المتعلمين، والتقويم بشكل يؤثر على أداء الأستاذ وسلوكه التعليمي، والممارسات التدريسية، فالتقويم عملية تشخيصية بنائية وقائية، تتميز بالاستمرارية والشمولية تحدث قبل وأثناء وبعد الانتهاء من عملية التدريس (**على سعد الله و آخرون، 2023، صفحة 218**).

وفي تعريف اخر لمهارة التقويم جاءت على انها:

مجموع الأساليب التي يعتمدها المعلمون لمعرفة مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المحددة في منهاج مادة معينة (**بن فرحات ، 2020، صفحة 67**).

مجموعة عمليات تتم بواسطة أدوات مناسبة قصد ضبط مكونات التعليم، كالطرائق والوسائل والأنشطة بهدف الحصول على معلومات تمكن من ترشيد هذا التعليم وتطويره ويهدف هذا التقويم الى فحص فعالية التعليم (**غريب ع.، 2006، صفحة 875**).

كما تعد الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات والتدريس عاملا من العوامل التي يمكن أن ترفع من كفاءة الأداء في البيئة التدريسية، لذا فإن استراتيجية حل المشكلات تندرج ضمن عوامل التحفيز، لأنها قد تؤثر بشكل مباشر على الدافع الداخلي للمعلمين وبالتالي فالعلاقة بين اتجاهات الأساتذة وأدائهم التدريسي تناقش من خلال دراسة العلاقة المباشرة بينهما إضافة الى تحليل العوامل التي تربط بينهما في السياقات التعليمية، من حيث العوامل المؤثرة كنوع المادة المدرسة، التكوين والتأهيل الذي يتلقاه الأستاذ، الخبرة المهنية...الخ. حيث تعتبر أفكار **روبرت جانييه (1985Robert Gagné)** –التعلم الشرطي التسلسلي–من الأفكار النظرية المحورية في مجال تصميم التعليم وسيرورة الفعل التعليمي، حيث اقترح نموذجًا منظّمًا متسلسلا للتدريس يركز على ما يسميه بـ (**أحداث التعليم**) **(Instruction Events of)**، وتُبنى هده الأخيرة وفق تسلسل معرفي وسلوكي يهيئ المتعلم لاكتساب المهارات والمفاهيم بفاعلية. وقد افترض جانييه **(Gagné)** أن كل نوع من أنواع التعلم يتطلب شروطًا محددة لتحقيقه، وأن المعلم الفاعل هو الذي يوفّر هذه الشروط عبر ممارساته الصفية مع المتعلمين، ويتلخص مفهوم التعلم عند جانييه **(Gagné)**: " في قدرة الفرد على تغيير السلوك عامة ولا يعزى هذا التغيير لعمليات النمو إنما يظهر على شكل تغير في السلوك، يقارن بين ما كان عليه سلوك المتعلم وبين ما يظهر على المتعلم بعد موقف التعلم، وأيضا على قدرة الفرد على الانجاز، ويرى جانييه التعلم على انه طبيعة تراكمية، تتدخل فيها مقدرات الفرد التي تمثل دورا فعالا في هذا التراكم، وذلك من خلال الانتقال الأفقي والرأسي، أفقيا يعمل على مستوى الموقف الجديد مع الموقف المشابه للموقف الأصلي أما الانتقال الرأسي عندما يوظف المقدرة– المعرفة– في تعلم عقد من المستوى نفسه، ومن أهم المخرجات التي يصفها جانييه **(Gagné)** في التعلم:

- **المهارات الحركية:**

تتألف من حركات متعددة تترتب ترتيبا تسلسليا، يجب ان يعرفها الفرد ليستطيع تطبيقها بالشكل الجيد ليزيد أداء المهارة مرة بعد مرة مع إتقانه لها (**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 159**).

- **الاتجاهات:**

حالة من الاستعداد الداخلي والتأهب العصبي والنفسي تنظيم خبرة الشخص وتكون الذات الفردية، كما ينظر إليها جانييه **(Gagné)** على أنها قيم (**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 160**).

- **استراتيجية التفكير:**

هي تنظيم العمليات الداخلية للمتعلمين وربطها بالمواقف المصاحبة للتعلم كالتذكر، الاستيعاب، التفكير...الخ، وتوجيه الفرد للوصول الى طريقة حل منطقية للمشكلات، وكذلك فإنها تحدث كمية من التعلم والتي تظهر بصورة أفضل وأعمق مثال ذلك مواجهة خبرة أو موقف جديد–مشكلة–وكلها باستخدام معارف ومعلومات سابقة (**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 160**).

- **المعلومات اللفظية:**

يتمثل ذلك في أن الأفراد يتعلمون بعض المعلومات يكون لديهم استعداد للحديث عنها وإن هذه المعلومات اللفظية مهمة يحتاجها الفرد لمعرفة الحقائق كما أن لها دور ووظيفة مصاحبة للتعلم كما ان هذه المعلومات اللفظية لها دور كبير في معرفة الخبراء والباحثين والأساتذة وغيرهم.... ولها تأثير مباشر على ضبط المفاهيم والتحكم في سيرورة الفعل التعليمي (**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 160**).

- **المهارات الذكائية:**

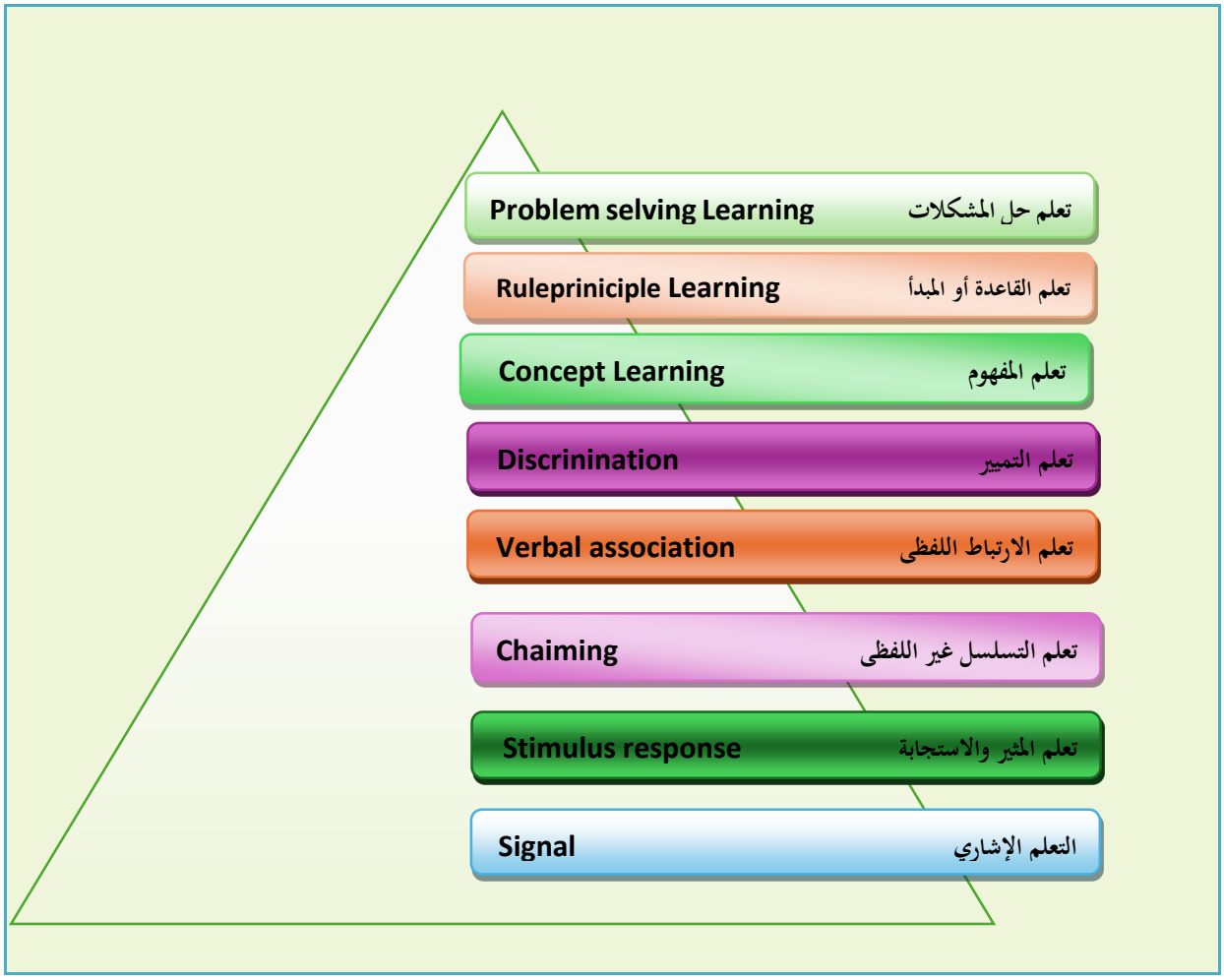
هي القوانين الحقيقية التي تصف الأهداف والنتائج وتتعامل مع المفاهيم التعليمية وقوانينها والمتغيرات الخاصة بها (**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 161**) .

حيث قسم جانييه**(Gagné)** أنماط التعلم الى المستويات المعرفية التي جرى تلخيصها في النسق الهرمي التالي:

الشكل رقم (02): المستويات المعرفية في إطار النسق الهرمي لروبرت جانييه

(Robert Gagné)

المصدر: (احمد الحسيني، **2019**، صفحة **111**)



من خلال ما سبق ذكره تُظهر الأفكار النظرية لروبرت جانييه **(Robert Gagné)** انسجامًا واضحًا مع متطلبات استراتيجية حل المشكلات، التي تقوم على تفعيل العمليات العقلية العليا مثل التحليل، التركيب، اتخاذ القرار، والتفكير الناقد. فكل خطوة من خطوات جانييه **(Gagné)** التسعة:

-والتي لخصها في:

- استثارة الدافعية لدى المتعلم
- عرض الأهداف التعليمية على المتعلم.
- توجيه انتباه المتعلم.
- تنشيط عمليات التذكر والمتطلبات الأساسية القبلية التي تصب في موضوع الدرس.
- تقديم التوجيه والدعم للمتعلمين على شكل أسئلة إيضاحات أو عبارات ايجابية.
- تعزيز عملية الانتقال في التعلم الى مواقف جديدة مشابهة غير تلك التي حدث فيها التعلم.
- استثارة الأداء المطلوب من خلال التقويم البنائي

- التزود بالتغذية الراجعة– (ابراهيم، **2012**، صفحة **164**).

كل هذا يتكامل مع مراحل حل المشكلات، بدءًا من إثارة الدافعية والانتباه لدى المتعلم، مرورًا ببناء السياق المعرفي، ووصولاً إلى نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة. ومن هنا، فإن أداء المعلم يلعب دورًا مركزيًا في ضمان إتباع هذه الخطوات على نحو منهجي، ومن الناحية التطبيقية، يمكن القول أن المعلم الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات، ويطبق في ذات الوقت مراحل جانييه في التعلم، قد يظهر مستوى أداء تدريسي مرتفعً يتجلى في مجموعة من المؤشرات، مثل: القدرة على التخطيط المنظم للحصة التعليمية، مع وضوح الأهداف وسلاسة تسلسل الأنشطة، كفاءة في تقديم المعرفة وربطها بالسياق الواقعي، وهو ما يثري خبرات المتعلم ويزيد من دافعيته، وتكمن في توظيف التفاعل الصفي والتغذية الراجعة الفورية كوسيلة لتحسين أداء المتعلمين وتثبيت التعلم، ووتحقيق مرونة في التقييم ومراعاة الفروق الفردية، مما ينعكس على جودة التعليم ورضا المتعلمين.

كما أن دمج أفكار جانييه **(Gagné)** في الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة يعزز من تفسير العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى أدائهم التدريسي. إضافة الى أن هذه المقاربة النظرية توفّر إطارا مناسبا لبناء أدوات الدراسة، لاسيما استبيان الاتجاهات والأداء التدريسي، الذي يمكن تصميمهما استنادًا إلى أحداث التعلم من خلال مراحله التسعة. كما تفسر النظرية كيف يمكن للمتغيرات الديمغرافية (نوع المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي) أن تؤثر على قدرة المعلم على تطبيق النموذج التعليمي بكفاءة.

من ثم، فإن استحضار أفكار جانييه **(Gagné)** في هذه الدراسة لا يُعدّ مجرد استناد نظري فحسب، بل هو توظيف عملي لمبدأ "التعلم كوظيفة مخططة" في سياق تدريس واقعي، يعكس طبيعة التفاعل بين الفكر والممارسة داخل الصف الدراسي في المرحلة المتوسطة.

3-الدراسات السابقة والمقاربة النظرية:

3-1-الدراسات السابقة:

تستند الدراسات السابقة الى الخلفية النظرية، وتسلط الضوء على المتغيرات التي تتناولها الدراسات اللاحقة، وفي ضوء ما تم ذكره نستعرض مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم، اعتمادا على التصنيف أدناه:

3-1-1-دراسات حول الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات:

3-1-1-1-دراسة (gok، 2010) بعنوان:

تأثير استراتيجيات حل المشكلات على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ودوافعهم.

The effects of problem, solving strategies on Students achievement, Attitude and motivation.

هدفت هذه الدراسة الى تقصي تأثير تدريس استراتيجيات حل المشكلات على تحصيل الطلبة في الفيزياء ومستوى الاستراتيجية واتجاهاتهم ودوافعهم، وطرح الباحث التساؤلات التالية:

✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في (التحصيل، استراتيجيات حل المشكلات، الاتجاه نحو حل المشكلات ودافعية الانجاز)، لدى الطلبة الذين يستخدمون التعلم التعاوني مقابل التدريس التقليدي؟

✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل المشكلات والتحصيل الدراسي للطلبة الذين يستخدمون التعلم التعاوني؟

✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات حل المشكلات باستخدام أوراق عمل حل المشكلات بين الطلبة الذين يستخدمون التعلم التعاوني مقابل التدريس التقليدي وفقا للجنس؟

أجريت إجراءات هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر في تركيا، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي اختلفت عينات الدراسة باختلاف الأدوات المستخدمة في الدراسة حيث طبق الباحث استبيان الموقف من حل المشكلات **(PSAS)**على عينة قدرت ب **(1144)** طالب، واستبيان الدافع للإنجاز (AMS) على **(811)** طالب، واستبيان استراتيجية حل المشكلات **(PSSS)** على**(1005)** طالب، واختبار الدافعية للإنجاز في الفيزياء **(PAT)**على **(335)** طالب ولتفريغ البيانات اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي **(SPSS)** من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

✓ أن متوسطات الانجاز والدافعية ومستوى الاستراتيجية والاتجاه في المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات بأسلوب التعلم التعاوني أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة.

✓ وانه وفقا للبيانات التجريبية فقد الجنس لا يؤثر على تحصيل طلاب الفيزياء.

✓ أن تقنيات حل المشكلات كانت أكثر فعالية بأسلوب التعلم التعاوني من التعلم التقليدي.

3-1-1-2 دراسة (Malik , 2010)بعنوان:

أثر استراتيجية حل المشكلات في تدريس العلوم على اتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن تأثير استراتيجية حل المشكلات على اتجاهات ومواقف الطلاب نحو العلوم

Effect of problem solving teaching strategy on problem solving 8 G rade student's attitude toniordes science

انطلقت الدراسة من التساؤل التالي:

✓ هل يوجد فرق وجداني بين متوسط درجات اكتساب الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي من خلال تصميم أداة الدراسة المتمثلة في اختبار قبلي وبعدي، تعرضت المجموعة التجريبية لاستراتيجيات تدريس حل المشكلات، في حين تم تعليم المجموعة الضابطة باستخدام الطرق الاعتيادية، على عينة إجمالية قدرت ب **(60)** طالب، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن:

✓ الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسنا ايجابيا في الموقف تجاه تعلم العلوم مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة.

3-1-1-3-دراسة (الخطيب و عبابنة، 2011)بعنوان:

أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن هدف الباحثان في هذه الدراسة الى تتبع أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن.

تفرعت هذه الدراسة الى مجموعة من الفرضيات:

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة**(α=0.05)**، بين متوسط درجات طلاب الصف السابع الأساسي، الذين يدرسون مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية قائمة على حل المشكلات، ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية على اختبار التفكير الرياضي.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين متوسط درجات طلاب الصف السابع الذين يدرسون مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات، ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها، على اختبار التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس (القائمة على حل المشكلات، الطريقة الاعتيادية)، ومستوى التحصيل (عال، متوسط، متدن).

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين متوسط درجات طلاب الصف السابع الأساسي، الذين يدرسون مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات متوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية على اختبار الاتجاهات نحو الرياضيات.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين ومتوسط درجات طلاب الصف السابع الأساسي، الذين يدرسون مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات ومتوسطة درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات

تعرى للتفاعل بين استراتيجية التدريس (القائمة على حل المشكلات، الطريقة الاعتيادية)، ومستوى التحصيل (عال، متوسط، متدن).

اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج التجريبي، وعينة دراسة قدرت ب **(104)** طالب من طلاب الصف السابع الأساسي، تم تقسيمهم الى مجموعتين عشوائيتين، تجريبية تم تدريسها باستخدام اعتمدت عل حل المشكلات، ومجموعة ضابطة درست مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية، أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- ✓ عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.
- ✓ اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت أفضل من اتجاهات طلاب المجموعة الضابطة.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب نحو الرياضيات تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

3-1-1-4-دراسة (Yew & Sean, 2015)بعنوان:

العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو حل المشكلات وانجازاتهم في حل المشكلات الرياضية، هدفت هدف الباحثان في هذه الدراسة الى تحديد العلاقة بين موقف الطلاب تجاه حل المشكلات انجازاتهم في حل المشكلات الرياضية

Relationship between student's attitude towards problem solving and their achierveenents in mathematical problem solving

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مواقف الطلاب تجاه حل المشكلات بناء على الجنس، وتفرعت إشكالية الى التساؤلات التالية:

- ✓ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاهات نحو حل المشكلات بين الطلاب والطالبات؟
- ✓ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو حل المشكلات وانجازاتهم في حل المشكلات الرياضية؟

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة **(120)** طالبا من الصف الخامس، استخدم الباحثان أداتين للدراسة هما استبيان يوضح مواقف الطلاب، واختبار حل المشكلات الرياضية، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

✓ انه لا يوجد فرق كبير في متوسط الموقف تجاه حل المشكلات بين الطلبة والطالبات.

✓ كما أشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة كبيرة بين موقف الطلاب تجاه حل المشكلات انجازهم في حل المشكلات الرياضية.

3-1-1-5-دراسة (Tambunan, 2019) بعنوان:

فاعلية استراتيجية حل المشكلات والمنهج العلمي في تنمية قدرات الطلبة في مادة الرياضيات ومهارات التفكير العليا.

Effectiveness of the problem solving strategy and the scientific approach to student's mathematical capabilities in high order thinking skills.

هدفت الباحثة في هذه الدراسة الى معرفة مدى فاعلية استراتيجية حل المشكلات والمنهج العلمي في تنمية قدرات الطلبة في مادة الرياضيات ومهارات التفكير العليا

تضمنت أسئلة الدراسة ما يلي:

✓ هل استراتيجية حل المشكلات أكثر فعالية من المهج العلمي لقدرات الطلبة في التواصل الرياضي؟

✓ هل استراتيجية حل المشكلات أكثر فعالية من النهج العلمي في تنمية قدرات الطلاب في الإبداع الرياضي؟

✓ هل استراتيجية حل المشكلات أكثر فعالية من النهج العلمي في تحسين قدرات الطلاب في التفكير الرياضي؟

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الشبة تجريبي، تكونت عينية الدراسة من **(138)** طالب كعينة تجريبية، و**(139)** طالب كعينة ضابطة، من أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة:

✓ أن التعليم باستراتيجية حل المشكلات كان أكثر فعالية من النهج العلمي في تحسين قدرات الطلاب الرياضية في التواصل الرياضي والإبداع وحل المشكلات والتفكير الرياضي.

3-1-1-6-دراسة (Bachta, 2023)بعنوان:

استخدام استراتيجية حل المشكلات ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وفقا لاتجاهات الأساتذة–دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية جيجل.

The Use of Problem Solving Strategy and Its Role in Increasing 1st Year Middle School Students' Levels of Academic Achievement According to the Teachers' Attitudes A Field Study in Some Middle Schools –Jijel-

التي انطلقت من التساؤل التالي:

✓ هل يساهم استخدام استراتيجية حل المشكلات في زيادة التحصيل لدي تلاميذ الرابعة متوسط وفقا لاتجاهات الأساتذة؟

تفرع بدوره للتساؤلات الفرعية التالية:

✓ هل قدرة التلاميذ على الشعور بالمشكلة يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؟

✓ هل تساهم قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؟

✓ هل تساهم قدره التلاميذ على وضع الفرضيات للمشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؟

✓ هل تساهم قدرة التلاميذ على جمع المعلومات في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؟

✓ هل يساهم قدرة التلاميذ على إيجاد حل للمشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؟

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على استخدام استراتيجية حل المشكلات ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى متوسط، طبقت اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة في ذلك الاستبيان كأداة للدراسة، اختارت العينة العشوائية المكونة من **(68)** معلما ومعلمة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

✓ أن استخدام استراتيجية حل المشكلات يسهم في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الرابعة متوسط وفقا لاتجاهات الأساتذة.

✓ قدرة التلاميذ على الشعور بالمشكلة يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

✓ تساهم قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

✓ تساهم قدره التلاميذ على وضع الفرضيات للمشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

✓ تساهم قدرة التلاميذ على جمع المعلومات في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

✓ تساهم قدرة التلاميذ على إيجاد حل للمشكلة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

3-1-1-7-دراسة(Mrsnik & et al, 2023) بعنوان:

اتجاهات المعلمين نحو استخدام حل المشكلات في الرياضيات.

Teachers' Attitudes towards Mathematics Problem-Solving.

الهدف من هذه الدراسة التحقق من اتجاهات المعلمين نحو استخدام حل المشكلات في تدريس الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من **(312)** معلما في المدارس الابتدائية اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على المنهج الوصفي

الكمي، ولقياس مواقف المعلمين اتجه الباحثون الى بناء أداه الدراسة المتمثلة في الاستبيان، استندت الدراسة الى التساؤلات التالي ذكرها:

✓ ما رأي معلمي الرياضيات في أهمية حل المشكلات في البرنامج السلوفيني للرياضيات وتطبيقه في ممارسة التدريس؟

✓ ما آراء المعلمين حول طريقة حل المشكلات الرياضية في المراحل المختلفة للدرس الرياضي؟

✓ ما آراء المعلمين حول تأثير استخدام المسائل الرياضية على الطلاب؟

✓ ماهي الشروط التي يجب توافرها لحل المشكلات الرياضية بشكل فعال؟

أظهرت نتائج الدراسة ان:

✓ المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه حل المشكلات في فصول الرياضيات.

✓ ادرام المعلمين بأهمية حل المشكلات في تحسين المعرفة الرياضية.

3-1-2-دراسات حول الاتجاهات والأداء:

3-1-2-1-دراسة (سامي، 2014) بعنوان:

الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس-تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم.

من الأهداف التي يسعى الباحث لإيصالها في هذا الكتاب:

✓ اطلاع الأساتذة الجامعيين وغيرهم على أهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم.

✓ اطلاع الأستاذ على سبل تحسين الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم.

✓ اطلاع الأستاذ في الجامعة على انعكاسات تحسين الأداء التدريسي في جودة التعليم.

ومن أهم الاستنتاجات التي توصل لها الباحث:

✓ توجد فجوة بين التعليم العام والتعليم الجامعي الذي يختلف باستراتيجياته وذلك لمحدودبة العلاقة بين الأستاذ والطالب.

✓ تخلف المختبرات وأجهزتها وضعف في توفير المعدات والأدوات اللازمة للتطبيقات الحديثة التي تسهل التواصل بين الأستاذ والطالب.

✓ تخلف في المناهج الدراسية وطرائق التدريس.

✓ قصور واضح في برامج التعليم العالي والفني وعدم مواكبتها لمتطلبات المجتمع والتطورات الحاصلة في العالم.

✓ استخدام التقنيات المعلوماتية بشكل روتيني ما تترتب عنه محدودية تحقق أهداف المحاضرة أو الدرس المعروض.

3-1-2-2-دراسة (الربعي، 2014) بعنوان:

العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم.

انبثق عن الدراسة التساؤل الرئيسي التالي:

✓ ما العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

✓ ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس؟

✓ ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

✓ ما نوعية العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وسنوات خبرتهم؟

✓ ما نوعية العلاقة بين أداء معلمي اللغة العربية التدريسي وسنوات خبرتهم؟

✓ ما نوعية العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي؟

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، عينة الدراسة تكونت من **(81)** فردا من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، كما قامت الباحثة بإعداد أداتين الأولى تمثلت في مقياس الاتجاه لمعلمي اللغة العربية تجاه مهنة التدريس وطبقت بطاقة ملاحظة تختص بالعلاقة بين اتجاه معلمي اللغة العربية أدائهم التدريسي، من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

✓ عدم وصول اتجاهات معلمي اللغة العربية تجاه مهنة التدريس الى حد الكفاية **(80%)**.

✓ أشارت النتائج فيما يخص بطاقة الملاحظة الى عدم وصول أداء معلمي اللغة العربية الى حد الكفاية **(80%)**.

✓ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء معلمي اللغة العربية تعزى لسنوات الأقدمية.

✓ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء معلمي اللغة العربية تعزى سنوات خبرتهم.

✓ توجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس أدائهم التدريسي.

3-1-2-3-دراسة (بن السعيد و الغامدي، 2017) بعنوان:

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء استراتيجية حل المشكلات بمدينة الطائف، حاولت الباحثة في هذه الدراسة تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء استراتيجية حل المشكلات بمدينة الطائف.

وانطلق الباحثان من التساؤل الرئيسي:

✓ ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء خطوات استراتيجية بوليا حل المشكلات بمدينة الطائف؟

ويتفرع التساؤل الرئيسي للأسئلة الفرعية التالية:

✓ ما مستوى استخدام مهارات فهم المشكلة في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي؟

✓ ما مستوى استخدام مهارات التخطيط لحل المشكلة في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي؟

✓ ما مستوى استخدام مهارات تنفيذ حل المشكلة في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس ابتدائي؟

✓ ما مستوى استخدام التحقيق من صحة حل المشكلات في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي؟

✓ ما التصور المقترح لتطوير مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء استراتيجية حل المشكلات؟

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء استراتيجية حل المشكلات واعتمادها كأداة للدراسة كأداة للدراسة، طبق الباحثان الدراسة على عينة مكونة من **(37)** معلما، من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

– متوسطات أداء عينة البحث بالنسبة لمجموع مهارات الخطوات الأربع لحل المشكلة الرياضية قد تتراوح بين **(2،58-1،54).**

– المتوسط العام لمستوى الأداء الكلي في ضوء استراتيجية**(2،11)**، بتقدير أدائي(متوسط)، وهي نتيجة تدل على قصور في الأداء التدريسي لعينة البحث.

3-1-2-4-دراسة (السويقات، 2023) بعنوان:

دور التعليم الالكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة–دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة–

والتي انطلقت من التساؤل الرئيسي التالي:

✓ ما مدى مساهمة التعليم الالكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة؟ وتفرع التساؤل الرئيسي للتساؤلات الفرعية التالية:

✓ ما مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني من وجهة نظرهم ونظر الطلبة؟

✓ ما مستوى تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة من وجهة نظر الأساتذة والطلبة؟

✓ ما طبيعة العلاقة الموجودة بين الأداء التدريسي وتطبيق التعليم الالكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة تعزى الى (التخصص العلمي، عدد سنوات العمل) في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني؟

هدفت الدراسة الى التعرف على دور التعليم الالكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة، وذلك من خلال إجراء الدراسة الميدانية في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، حيث اشتملت عينة الدراسة على **(294)** أستاذ، و**(497)** طالب، كما اعتمدت الدراسة على الملاحظة العلمية المنهجية، وثائق المؤسسات، المقابلات والاستبيان، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

✓ مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة مرتفع من وجهة نظرهم ونظر الطلبة في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني.

✓ مستوى تطبيق نظام التعليم الالكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة من وجهة نظر الأساتذة والطلبة مستوى مقبول.

✓ توجد علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الأداء التدريسي وتطبيق نظام التعليم الالكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة تعزى لمتغير التخصص العلمي في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة تعزى لمتغير سنوات العمل في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني.

3-1-3-دراسات حول التعليمية والأداء:

3-1-3-1-دراسة (بوكبشة، 2021) بعنوان:

دور تعليمية المادة الدراسية في تحسين أداء أستاذ التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة مدارس ببلدية الشطية، هدفت الباحثة في هذه الدراسة الى الكشف عن أهمية ودور تعليمية المادة المدرسة في تحسين أداء أستاذ التعليم الابتدائي.

تضمنت الدراسة مجموعة من التساؤلات.

التساؤل الرئيسي:

✓ هل تعليمية المادة تساعد الأستاذ في التكوين وتحسين الأداء وزيادة الخبرة وبالتالي يصبح قادرا على تسيير الحصة وإيصال المعرفة للتلميذ؟

التساؤلات الفرعية:

✓ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ تعزى الى تعليمية المادة حسب متغير الجنس؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الأداء تعزى الى نوعية تعليمية المادة حسب التخصص؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين أداء الأستاذ تعزى الى تعليمية المادة حسب الأقدمية؟

طبقت الباحثة المنهج الوصفي واستمارة مقننة واختارت الباحثة العينة القصدية والتي بلغ عددهم **(100)** مبحوث ومبحوثة من معلمي المرحلة الابتدائية.

توصلت الباحثة في دراستها الى انه:

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب الجنس.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب التخصص.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب الأقدمية.

3-1-4-دراسات حول استراتيجية حل المشكلات وتحديات تطبيقها:

3-1-4-1-دراسة (القطان، 2020) بعنوان:

اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم.

من أهم التساؤلات التي اعتمدت عليها الدراسة:

✓ ما اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس الصف؟

✓ ما المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحبة المتوسطة بدولة الكويت؟

✓ ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط حول تقدير معوقات التطبيق تعزى للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)؟

هدفت الباحثة في هذه الدراسة الى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، كذلك الوقوف على معوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من **(185)** معلما ومعلمة، تكونت أداة الدراسة من استبيان عدد فقراته **(44)** فقرة، من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث كآلاتي:

✓ اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط كانت لدرجة متوسطة، وان هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اتجاهات العينة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط تبعا للمتغيرات، الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية.

3-1-4-2-دراسة (عمرون و آخرون، 2022)بعنوان:

الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات–دراسة ميدانية بمتوسطة محمد الصديق بن يحي بالمسيلة–.

تفرع من هذه الدراسة التساؤلين التاليين:

✓ ماهي الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات؟

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الجنس؟

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

هدفت الدراسة الى التعرف على الصعوبات التي تواجه أستاذة المواد العلمية بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات، والفروق في هذه الاتجاهات تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، والجنس، استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من **(19)** أستاذ **(7 ذكور، 12اناث)** وتوصل الباحثون الى مجموعة من النتائج التالية:

✓ الأساتذة يواجهون صعوبات في تطبيق استراتيجية حل المشكلات مصدرها التلميذ والمناهج الدراسي بدرجة أكبر، من الصعوبات التي يكون مصدرها الأستاذ.

✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات تعزى لمتغيري الأقدمية المهنية والجنس.

3-1-4-3-دراسة (سلامة و بو القمح، 2023) بعنوان:

واقع استخدام الأساتذة لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات وفق مناهج الجيل الثاني لتلاميذ التعليم المتوسط.

هدف الباحثان في هذه الدراسة الى معرفة واقع مناهج الجيل الثاني، اعتمد الباحثان أيضا على المنهج الوصفي، واداة الدراسة المتمثلة في استمارة مكونة من **(31)** بند، قام الباحثان بتطبيق الدراسة على عينة بلغت **(100)** أستاذ التعليم المتوسط بولاية قسنطينة، انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

✓ ما هو واقع استخدام الأساتذة لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

✓ هل هناك صعوبات تواجه الأساتذة في استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريسهم لمادة الرياضيات؟

توصل الباحثان من خلال دراستهما الى النتائج التالية:

✓ أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي**(1،13)**.

✓ كما توصل الباحثان الى وجود صعوبات تعترض أساتذة الرياضيات في تطبيقهم لاستراتيجية حل بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره**(1،35)**.

3-1-5-التعليق على الدراسات السابقة:

عند مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أنها تشكل المرجع الأساسي لفهم أبعاد المشكلة البحثية وتوجيه الدراسة الحالية، فقد تناولت العديد من البحوث موضوع-اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية

حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم-من زوايا مختلفة تسلط الضوء على أهم المتغيرات التي تناولتها الدراسة وفيما عرض لأهم ما وجد في الدراسات السابقة من اوجه اختلاف وتشابه بينها وبين الدراسة الحالية إضافة الى بيان كيفية الاستفادة منها ومعالجة الفجوة العلمية المطروحة:

3-1-5-1-دراسات حول الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات:

❖ **أوجه التشابه والاختلاف من حيث:**

- **الإطار الزمني للدراسات:**

الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات كانت خلال الإطار الزمني ما بين **(2010) -(2023)**، وهذه المدة قدرت بـ **(13)** سنة على امتداد أول دراسة إلى آخر دراسة تم تناولها في موضوع الدراسة، كما أن هذه الفترة دليل على استمرارية الموضوع ودراسته من مختلف الجوانب، كما تعكس هذه الدراسات توجه الباحثين نحو تعزيز دور استراتيجيات التدريس الحديثة وزيادة اهتمامهم بالموضوع محل الدراسة.

- **متغيرات الدراسة:**

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من خلال التطرق إلى نفس الاستراتيجية، والاتفاق معها في بعض مؤشرات الدراسة وفي دراسة الاتجاه، كدراسة **(gok، 2010)** ودراسة **(Malik , 2010)** ودراسة **(Yew & Sean, 2015)**، ومن بين الدراسات ايضا التي تطرقت لمتغير الاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات دراسة كل من (**الخطيب و عبابنة، 2011**) و**(Mrsnik & et al, 2023)** كما أن دراسة **(Tambunan, 2019)** درست فاعلية الاستراتيجية مع متغير المنهج العلمي في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات، منحى متغيرات هذه الدراسات دعم الجانب الميداني، وكان لها دور في ضبط بعض الإجراءات المنهجية التي تناسب محتوى الدراسة وأبعادها، ودراسة **(Bachta, 2023)** التي درست دور استراتيجية حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل التلاميذ وفقا لاتجاهات الأساتذة، الأمر الذي أفاد الدراسة في تدعيم وإثراء بناء الجانب النظري بشكل كبير، إضافة الى دراسة

- **منهج الدراسة:**

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج التجريبي والشبه تجريبي ما عدا دراسة كل من **(Yew & Sean, 2015)** ودراسة **(Bachta, 2023)** ودراسة **(Mrsnik & et al, 2023)** التي تشابه منهج دراستها مع المنهج المعتمد في الدراسة (المنهج الوصفي).

•من حيث الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة مع أهداف الدراسة الحالية، حيث اتجهت كل الدراسات إلى منحى الاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات وفهم تأثير هذه الاستراتيجية على اتجاهات كل من الطلبة والأساتذة، ما عدا دراسة **(Malik , 2010)** التي اتجهت في أهدافها نحو إظهار فاعلية الاستراتيجية مقارنة بالمنهج العلمي ودورها في تنمية قدرات الطلبة في مادة الرياضيات فقط.

•من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

تفاوتت اتجاهات الباحثين في الدراسات السابقة في تحديد مجتمع وعينة الدراسة واختلفت تماما مع الدراسة، حيث اتجه الباحثون فيها إلى اختيار الطلبة كعينة مشتقة من المجتمع الكلي للدراسة، على غرار دراسة كل من (**الخطيب و عبابنة، 2011**) و**(Bachta, 2023)** و**(Mrsnik & et al, 2023)** اتفقتوا مع الدراسة الحالية في مجتمع عينة البحث المتمثلة الأساتذة.

•من حيث أدوات جمع البيانات:

تنوعت الأدوات التي اعتمدتها الدراسات السابقة في دراسة الموضوع وجمع المعلومات والبيانات، حيث اتفقت دراسة كل من **(Yew & Sean, 2015)**، **(Bachta, 2023)**، **(gok، 2010)** **(Mrsnik & et al, 2023)** مع الدراسة الحالية في اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة، في حين أن الدراسات المتبقية كدراسة **(Malik , 2010)** ودراسة **(Tambunan, 2019)** اعتمدنا على الاختبار القبلي والبعدي الذي يثبت مدى تقبل الطلبة للاستراتيجية، بالإضافة الى دراسة (**الخطيب و عبابنة، 2011**) اعتمدت على استخدام استراتيجية تدريسية تقوم على حل المشكلات وتتبع أثر استخدامها على التفكير الرياضي للتلاميذ (في مجموعتين تجريبية وضابطة).

•من حيث نتائج الدراسة:

اتفقت بعض الدراسات على وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام استراتيجية على اختلاف درجاتها، ومن بين هذه الدراسات دراسة **(Bachta, 2023)** و**(Mrsnik & et al, 2023)** كما توصلت نتائج هذه الدراسات **(Yew & Sean, 2015)**، **(gok، 2010)**، **(Malik , 2010)** ودراسة **(Tambunan, 2019)** (**الخطيب و عبابنة، 2011**) على اختلاف منهجها البحثي إلى فاعلية الاستراتيجية سواء بمقارنتها مع مناهج أخرى أو القيام بالاختبارات التجريبية أو من خلال رصد الاتجاهات الاستجابات التي أبداها الطلبة.

3-1-5-2-دراسات حول الاتجاهات والأداء:

❖ أوجه التشابه والاختلاف

●الإطار الزمني للدراسات:

امتدت الدراسات التي تناولت الاتجاهات على اختلافها نحو الأداء أو أحد متغيراته في الإطار الزمني الذي كان ما بين **(2014-2023)** وقدرت هذه المدة بـ **(09)** سنوات، وهذا ما يدل على تزايد الاهتمام بتطوير التعليم الحديث، ومحاولة تقديم رؤى أعمق حول دور الاتجاهات نحو استخدام مثل هذه الاستراتيجيات طوال هذه السنوات وتأثيرها على مستوى أداء الأساتذة في كافة الأطوار التعليمية.

●متغيرات الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع مشابهة تناولت بعض محاور الدراسة الحالية، من خلال تطرقها إلى رصد الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات وتقنيات التدريس سواء في علاقتها او تأثيرها على والأداء التدريسي وتحقيق الكفاءة في مهاراته ومن بين الدراسات التي تطرقت ذلك دراسة (**سامي، 2014**)، تناولت متغير الأداء التدريسي وتأثيره على جودة التعليم الجامعي دون التطرق لمتغير الاتجاهات، في حين أن دراسة (**الربعي، 2014**) تتقارب في أبعادها بشكل كبير وتناولت بالدراسة متغيري الدراسة مع اختلاف في المادة المدروسة، وركزت على إدراج العلاقة بين اتجاهات نحو مهنة التدريس على خلاف الدراسات التي ركزت على استخدام استراتيجية حل المشكلات، ودراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**) والتي درست الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات في ضوء استخدامه لاستراتيجية حل المشكلات، دون التطرق لمتغير الاتجاهات، أما دراسة (**السويقات، 2023**) التي درست تقنية من تقنيات التعليم "التعليم الالكتروني" ودوره في تحسين الأداء التدريسي والتي استفدنا من خلالها في تحديد جزء من أبعاد استبيان الأداء التدريسي الموجه للأساتذة.

●منهج الدراسة:

يتشابه منهج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (**سامي، 2014**) و(**السويقات، 2023**) من خلال اعتمادها للمنهج الوصفي في صورته العامة، أما الدراسات الأخرى المتبقية اختلفت كلها في صفة المنهج المعتمد عن الدراسة الحالية، كدراسة (**الربعي، 2014**) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي ودراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**) الوصفي المسحي كما ذكره.

●من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها ما جاء تقويميا كدراسة (**سامي، 2014**) التي بنيت أهدافها على تقويم الأداء التدريسي وجودته في التعليم الجامعي، ودراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**)، التي كانت من أهم أهدافها تقويم الأداء التدريسي في ضوء استراتيجية حل المشكلات، اضافة الى دراسات اختلفت في منحى هذا الاتجاه كدراسة (**الربعي، 2014**) التي اختلفت في منحى الاتجاه الذي كان نحو مهنة التدريس بصفة عامة، في حين دراسة (**السويقات، 2023**) سعت إظهار الدور الذي يلعبه التعليم الالكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الاساتذة والطلبة.

- **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:**

تفاوتت الدراسات السابقة من حيث تحديد مجتمع وعينة الدراسة فبعضها اتفق مع الدراسة الحالية في عينة البحث والمتمثلة في أساسا في اساتذة المرحلة المتوسطة كدراسة (**الربعي، 2014**)، واختلفت مع دراسة (**سامي، 2014**) التي تحددت عينتها في الأساتذة الجامعيون ودراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**) في عينة الدراسة التي استهدفت أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي،، اما دراسة (**السويقات، 2023**) التي اعتمدت دراسته على مجتمعين وعينتين مختلفتين تكونتا من الأساتذة الجامعيين والطلبة في جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- **من حيث أدوات جمع البيانات:**

تنوعت الأدوات التي اعتمدتها الدراسات السابقة في دراسة مواضيع لها صلة بالموضوع وجمع المعلومات والبيانات، فاعتمدت دراسة كل من (**سامي، 2014**) و(**السويقات، 2023**) على أداة الاستبيان. أما دراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**) اشتركت مع دراسة (**الربعي، 2014**) على أداة الملاحظة، وزادت عليها بمقياس متمثل في استبيان الاتجاه.

- **من حيث نتائج الدراسة:**

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**بن السعيد و الغامدي، 2017**) وذلك من خلال المتوسط العام المتضمن في مهارات (فهم المشكلة، التخطيط، التنفيذ إضافة الى التأكد من صحة فرضية المشكلة) وجاء المستوى الأداء الكلي في ضوء استراتيجية حل المشكلات، بتقدير أدائي(متوسط)، إضافة الى (**الربعي، 2014**) دراسة التي كان من ابرز نتائجها وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو أدائهم التدريسي، إضافة الى دراسة (**السويقات، 2023**) التي جاء مستوى الأداء التدريسي فيها مرتفع من وجهة نظر الأساتذة والطلبة في ظل التعليم الالكتروني وأن مستوى تطبيق التعليم الالكتروني مقبول على عكس ما جاء نتائج الدراسة الحالية التي كانت بمستوى إيجابي متوسط، واختلفت نتائج دراسة كل من (**سامي، 2014**) التي أظهرت

نتائجها وجود قصور واضح وفجوة في الأداء التعليمي واضح لدى أساتذة التعليم الجامعي ومحدودية العلاقة بينه وبين الطالب وذلك لتخلف المناهج الدراسية وطرائق التدريس ما يترتب عنه المحدودبة في تحقيق أهداف المحاضرة.

3-1-5-3-دراسات حول التعليمية والاداء:

❖ **أوجه التشابه والاختلاف**

- **الإطار الزمني للدراسات:**

تعد دراسة (**بوكبشة، 2021**) التي اجريت في **(2021)**، حديثة الأمر الذي منحها الاتصال بواقع الممارسات التعليمية، وما صاحبها من تعديلات في أساليب التدريس وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في التعليم بصفة عامة

- **متغيرات الدراسة:**

تشابهت الدراسة الحالية نوعا ما مع دراسة (**بوكبشة، 2021**)، من حيث متغيرات الدراسة وخصت دراستها بالمتغير التابع –الأداء التدريسي_ ومحاولتها لإظهار دور تعليمية المادة الدراسية في تحسين الأداء التدريسي للأستاذ.

- **منهج الدراسة:**

اشتركت الدراسة الحالية مع دراسة (**بوكبشة، 2021**) والمشابهة لها في إتباعها للمنهج الوصفي.

- **من حيث الأهداف:**

هدفت دراسة (**بوكبشة، 2021**) إلى الكشف عن أهمية ودور تعليمية المادة المدرسة في تحسين أداء الأستاذ في طور التعليم المتوسط التعليم الابتدائي

- **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:**

اعتمدت دراسة (**بوكبشة، 2021**) على مجتمع وعينة دراسة مخالفة عن عينة الدراسة الحالية وتمثلت في أساتذة التعليم في الطور الابتدائي.

- **من حيث أدوات جمع البيانات:**

اختلفت أداة الدراسة التي اعتمدتها (**بوكبشة، 2021**) **عن اداة الدراسة الحالية في انها** اعتمدت على استمارة مقننة تهدف للوصول الأهداف التي تضمنتها الدراسة.

- **من حيث نتائج الدراسة:**

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع جزء نتائج دراسة (**بوكبشة، 2021**) والمتمثل عدم فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب متغير الأقدمية والتخصص العلمي

3-1-5-4-دراسات حول استراتيجية حل المشكلات وتحديات تطبيقها:

❖ أوجه التشابه والاختلاف

●الإطار الزمني للدراسات:

الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاستراتيجية وتحديات تطبيقها انحصرت في الإطار الزمني بين **(2020-2023)** ومدتها الزمنية قدرت بسنتين ما يدل على أنها دراسات مستمرة وحديثة.

●متغيرات الدراسة:

اتفقت دراسة كل من (**القطان، 2020**) (**سلامة و بو القمح، 2023**) ومع الدراسة الحالية في موضوع الاتجاهات ولكنها اختلفت في نوع الاتجاه الذي كان نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، في حين أن دراسة (**عمرون و آخرون، 2022**) قامت بدراسة الصعوبات التي تعيق الأساتذة في تطبيق استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية على الرغم من عدم التشابه والتطابق في محاور التي تناولتها هذه الدراسة، إلا أن هناك تقارب جزئي في متغيرات الدراسة والمواد المدرسة وساهمت في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية.

●منهج الدراسة:

يتشابه منهج الدراسة الحالية مع كل هذه الدراسات من خلال اعتمادها على المنهج الوصفي.

●من حيث الأهداف:

تشاركت الدراسة الحالية في الهدف الأساسي مع دراسة (**القطان، 2020**) والمتمثل في **تتبع** اتجاهات الاساتذة، ولكن الاختلاف في الهدف يكمن في انا دراسة (**القطان، 2020**) كان هدفها رصد استجابات الاتجاهات في منحى استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة على عكس الدراسة الحالية التي حصرت هدفها في الاتجاه نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات استراتيجية بصفة خاصة، في حين ان دراسة (**عمرون و آخرون، 2022**) و(**سلامة و بو القمح، 2023**) اتجهت إلى استكشاف الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات، في حين ان دراسة (**سلامة و بو القمح، 2023**)خصصت مجال الدراسة في مادة الرياضيات فقط مع رصدها لواقع استخدام الاستراتيجية.

●من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

تشابهت هذه الدراسات من حيث تحديد مجتمع وعينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة المواد العلمية في الطور المتوسط.

- **من حيث أدوات جمع البيانات:**

اتفقت الدراستين السابقتين في تتبع الموضوع وجمع المعلومات والبيانات مع الدراسة الحالية من خلال اعتمادهما على أداة الاستبيان الى ان دراسة (**سلامة و بو القمح، 2023**)، اعتمدت على الاستمارة كأداة أساسية للدراسة.

- **من حيث نتائج الدراسة:**

اتفقت نتائج دراسة (**القطان، 2020**) مع نتائج الدراسة الحالية مع كافة أبعاد دراستهما التي ترجمت في استجابات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة والتي كانت ضمن الدرجة الايجابية المتوسطة، مع وجود معوقات تواجه الأساتذة في تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**سلامة و بو القمح، 2023**) التي كانت ضمن الحقل المنخفض، واتفقت أيضا مع دراسة (**عمرون و آخرون، 2022**) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا حسب نوع الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

3-1-6-التعليق العام على الدراسات السابقة:

استنادا الى العرض السابق للدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، يمكن ملاحظة عدة جوانب وتوجهات بحثية مشتركة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كما يلاحظ وجود فجوات بحثية قائمة تستدعي المزيد من البحث، وهو هدف الدراسة الحالية:

- اتفقت الدراسات السابقة في طرحها النظري على أهمية استراتيجية حل المشكلات وتعليمية المواد العلمية كونها مدخل من المداخل التربوية الحديثة التي تعزز فهم المفاهيم والمعرفة العلمية، كما تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- كشفت بعض الدراسات عن تباين في اتجاهات الاساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات وتأثر تلك الاتجاهات بمجموعة من العوامل الديمغرافية (الجنس، الاقدمية، التخصص العلمي...الخ)، وهذا ما يعكس ضرورة البحث والتقصي في العوامل الشخصية والمهنية مما قد تؤثر على قرارنا في تبني هذه الاستراتيجية من عدمه.
- على الرغم من تناول الدراسات موضوع اتجاهات الاساتذة واقع استخدام استراتيجية حل المشكلات واستراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة ودورها في الرفع من مستوى الاداء التدريسي الى انها لم تشر الى العلاقة

المباشرة بين الاتجاهات نحو الاستراتيجية ومستوى الاداء التدريسي، لاسيما في طور التعليم المتوسط، وفي المواد العلمية على وجه الخصوص كما ان معظم الدراسات اجريت في بيئات تعليمية مختلفة عن البيئة التعليمية لدراستنا، ما يضع الدراسة في مواجهة اشكال تعميم النتائج.

- اختلفت ادوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسات السابقة بين الاختبارات، الملاحظة، الاستمارات والاستبيانات، مما إثر على مستوى دقة المقارنة بين نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية، هذا ما برر لنا تبني ادوات جمعت بين البعدين (الكمي والكيفي)، لتقييم الاتجاهات نحو استخدام الاستراتيجية من جهة، وملاحظة استجابات الاساتذة على استبياني الاتجاهات والاداء في ممارساتهم الصفية ومقارنتها مع استجابات المفتشين على اداة المقابلة من جهة اخرى.
- اكدت بعض الدراسات على ضرورة دعم عملية التكوين المستمر للأساتذة حول استراتيجيات التدريس الحديثة، لضمان الوصول الى ممارسات بيداغوجية فعالة، في حين اهملت اخرى هذا الجانب.

بالتالي فان الدراسة الحالية هدفت الى سد بعض الفجوات المعرفية النظرية والتطبيقية التي تضمنتها بعض الدراسات السابقة، وذلك لتعميق الفهم حول مستوى ممارسات الاساتذة لمثل هذا النوع من الاستراتيجيات.

3-1-7-جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة والمتشابهة للدراسة الحالية:

3-1-7-1-في الجانب النظري:

- إثراء الإطار النظري: الاستفادة من الاطلاع على الأدب النظري في عرض مفاهيم الدراسة والمداخل النظرية المتعلقة بحل المشكلات وتعليمة المواد العلمية ومستوى الأداء.
- دعم فرضيات الدراسة: استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة لتبرير أهمية الدراسة وصياغة فرضيات تستند إلى أدلة علمية.
- تحديد العوامل التي أثرت على العلاقة بين استخدام استراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط ومستوى الأداء التدريسي في الدراسات السابقة والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

3-1-7-2-في الجانب المنهجي:

- تحديد الأدوات المناسبة والاستفادة من أدوات الدراسات السابقة مثل الاستبيانات والمقابلات لتصميم أدوات قياس ملائمة للدراسة الحالية.
- تصميم منهج الدراسة.

3-1-7-3-في الجانب التطبيقي:

- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة وتحديد الفروق والاختلافات.
- تقديم توصيات مبنية على الأدلة العلمية في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

3-1-8-الفجوة العلمية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين وجود فجوة علمية واضحة في فهم العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى أدائهم التدريسي، فقد ركزت معظم الدراسات المتاحة على تأثير هذه الاستراتيجية في تحسين التحصيل العلمي للطلاب والبعض الاخر في تطبيقها في مراحل تعليمية أخرى كالتعليم الابتدائي والتعليم العالي، دون التطرق بشكل مفصل وكافٍ إلى كيفية تأثير هذه الاستراتيجية على جودة أداء الأساتذة داخل الصفوف الدراسية. كما ان الدراسات السابقة لا تقيس العلاقة بشكل مباشر بين مغيرات الدراسة الحالية، ولم تعتمد على أدوات تحليل الأداء الفعلي والذاتي للأساتذة.

إضافة الي ان بعض الدراسات لم تأخذ في الاعتبار الاتجاهات في الأبعاد الثلاثة المكونة لها (المعرفي، المهاري، الوجداني) –طبيعة المناهج الدراسية، ومستوى التكوين المهني، ومدى توفر الوسائل التعليمية... الخ–مما يؤثر على استجابات الأساتذة حول اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية، ويحدّ من تطبيقها بفعالية. كما أن قلة الدراسات السابقة التي تبحث في تأثير برامج التطوير المهني على تعزيز اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات مما يعكس ضرورة التعمق في هذا الجانب لضمان توفير آليات دعم فعالة تُحسِّن من أدائهم التدريسي.

وعليه فإن سد هذه الفجوة البحثية يتطلب إجراء دراسات ميدانية معمقة تدمج بين القياس الكمي والنوعي لفهم طبيعة هذه العلاقة وتأثيرها على جودة التدريس، مما يسهم في تقديم توصيات مبنية على أدلة علمية لتطوير ممارسات تدريسية أكثر فعالية، وتوجيه السياسات التعليمية نحو دعم تطبيق استراتيجيات التدريس النشط في المواد العلمية، لاسيما استراتيجية حل المشكلات، في طور التعليم المتوسط.

3-2-المقاربة النظرية المفسرة لموضوع الدراسة:

يرتكز الإطار النظري لهده الدراسة على مجموعة من النماذج والتفسيرات التي تسهم في فهم الظاهرة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وتعتبر المقاربة كمرجع أساسي يتيح الرؤية المنهجية للاتجاهات نحو الاستراتيجيات المستخدمة في المقاربة المعتمدة، والتي يمكن من خلالها بناء أساس نظري يدعم تحليل نتائج الدراسة، وفي سياق الدراسة الحالية تبرز نظرية كل من (**جون ديوي John Dewey**) و(**جون بياجيه Jean Piaget**) كمرجعين مهمين يستند لهما موضوع الدراسة، وفيما يلي عرض تفصيلي لمحتوى هاتين النظريتين:

3-2-1-المقاربة النظرية (جون ديوي John Dewey): (البراغماتية)

3-2-1-1-الماهية:

(**جون ديوي John Dewey**) أحد أصحاب المذهب البراغماتي الذين يرون أن المعرفة آلية وظيفية في خدمة مختلف مطالب ومساعي الحياة، وأن نموها مرتبط بتطور، اكتساب الخبرات (**بوختالة، 2020، صفحة 136**).

(**جون ديوي John Dewey**) أكد على أهمية إشراك المتعلم في صياغة واشتقاق الأهداف التربوية التي توجهه إلى نواحي نشاطاته في عملية التعليم والتعلم، كما أنه عاب التربية التقليدية التي أخفقت في جعل المتعلم متعاونا إيجابيا نشطا في بناء أهداف الدرس، ف(**جون ديوي John Dewey**) يرى ان التفكير العلمي ينشأ من وجود حالة من عدم التوازن يعايشها الفرد وتكون ضمن البيئة التي هو فيها، وللتخلص من هده الحالة (عدم التوازن)، لابد له من الاستعانة بالفكر(العقل) كأداة يحقق بها التكيف بينه وبين ما يحيط به من ظروف في العالم الخارجي فهو يرى ان واقع الفرد نقطة الانطلاق لأفكاره، ولابد من ربط المفاهيم النظرية بالممارسات العملية والأفكار بالواقع المعاش (**تيرس، 2018، صفحة 24**)، وبالرجوع الى ما سبق فإن (**جون ديوي John Dewey**) يقر بأن " الهدف ليس بالعملية السهلة بل عملية معقدة تطرح في شكل مشكلة (**التومي الشيباني، 1981، صفحة 364**) تتطلب وجود دوافع ورغبات لدى التلاميذ من خلال ملاحظة للبيانات الموضوعة المتوفرة لديه، ومن المعرفة والخبرات السابقة لديه لتأتي بعد ذلك عملية الربط بين لاحظه في طرح المشكلة وما أسترجعه، ليحاول تحديد الهدف والخطة وطريقة عمله، ولإيجاد حلول لهذه المشكلة أسس ديوي علاقة قوية بين التربية والخبرة المكتسبة التي لا يمكن الفصل بينها في العملية التعليمية التعلمية، والمسعى من كل هذا ابعاد المواد الدراسية واستراتيجيات تدريسها عن كل الشكليات والأساليب التعليمية المفروضة التي تتراكم تفكير المتعلم دون مراعاة ميوله واهتماماته واستعداده (**حسين، 2021، صفحة 413**).

3-2-1-2-إسهاماته المتعلقة باستراتيجيات التدريس:

من بعض هذه الاستراتيجيات التي أقر بها (**جون ديوي John Dewey**) في التدريس والمناهج المدرسة والتي تطرق إليها في الكثير من مؤلفاته، وأفكاره إتباع وتنظيم أفكار التلاميذ من خلال استراتيجية حل المشكلات:

المنطلق في استراتيجية حل المشكلات عند (**جون ديوي John Dewey**) أنها تقوم على المبدأ الذي يقر أن التعلم الجيد ينص على وجود مشكلة ترتبط بواقع حياة التلميذ وحاجاته وميولاته، فيجد التحفيز الذي يقوده للقيام بنشاط تعليمي معين بغية حل مشكلة من واقعه وهذا النشاط إما أن يكون عشوائيا أو منتظم قائم على ما يشاهده التلميذ والتوجيه من طرف المعلم، وبحيث يتيقن من المشكلة ويحدها، ويضع الاحتمالات (الفروض)، ثم

يقوم بالتجربة، أو سؤال الأستاذ، إضافة الى ذلك الرجوع إلى المصادر والمعرفة السابقة، وبهذا يصل إلى اعتماد فرض من الفروض من خلال جمع البيانات التي يؤيد هذا الفرض، الإثبات صحة حل المشكلة (**التومي الشيباني، 1981، الصفحات 366-364**).

3-2-1-3-التطبيقات التربوية للمقاربة النظرية (جون ديوي John Dewey):

تعد الفلسفة البراغماتية التي جاء بها (**جون ديوي John Dewey**) فلسفة تربوية تعكس واقع الحياة والحركة المستمرة للعملية التعليمية التعلمية، وبالتحديد في بناء اجتماعي، يركز على المتعلم وما يحيط به في عالمه الخارجي كوحدة مترابطة تؤثر على منحى التعليم وفيما يلي عرض لأبرز التطبيقات التربوية التي جاء بها(**جون ديوي John Dewey**):

- يؤكد (**جون ديوي John Dewey**) على أن التربية يجب أن تساهم في تنمية استعدادات المتعلمين على التعلم ان ربطها بمناهج التدريس امر ضروري.
- تظهر أفكار (**جون ديوي John Dewey**) أن المناهج لابد ان لا تكون جامدة مقتصرة على معلومات متداولة أو استراتيجيات تدريس ثابتة، بل لابد من تنويع مواضيعها بما يتناسب وقدرات المتعلمين.
- يؤكد ضرورة تفعيل دور المتعلم والمشاركة في العملية التعليمية.
- الزامية تكوين بيئة مدرسية اجتماعية كمثال مصغر للمجتمع العام للمتعلم.
- التركيز على ربط التعلم بواقع المتعلم وما يشعر به.

(**ابا الخيل، 2024، صفحة 177**)

- يؤكد على ضرورة ربط المناهج بين هو نظري وما هو عملي لتحقيق تعلم فعال له مغزى.
- شجع تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بطرق فعالة مبتكرة (**القثامي، 2025، صفحة 102**).
- أكد على تطوير دور المتعلم من خلال التقييم المستمر من خلال تقديم تغدية راجعه للمعلمين والمتعلمين، مما يساعد على تحسين أدائهم بشكل مستمر (**القثامي، 2025، صفحة 103**).

3-2-2-المقاربة النظرية البنائية المعرفية: (جون بياجيه Jean Piaget)

3-2-2-1-الماهية:

تعتبر احدى المقاربات النظرية في الميدان التربوي المعرفي النمائية، التي تركز -في جوهرها-على الطريقة التي تنمي المعرفة لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وتتبنى في محتواها طرق التفكير، تتغير وتتطور في كل المراحل

العمرية، والتي لها أثر واضح في أساليب التفكير والأنماط السلوكية التي تقوم عليها (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 213**).

وقد ذهب (**بياجيه Piaget**) في هذه المقاربة النظرية إلى إظهار التغيرات الطارئة المفاجئة التي تؤثر على تفكير الفرد، والعوامل المعرفية التي تقوم على أساس بيولوجي، يعتمد على محورين هما:

- حدوث المعرفة وهو بمثابة الأداة التي يتولد عنها تطوير المعرفة الأخرى.
- تقوم المعرفة بدور "وظيفي" التحكم الذاتي في أساليب التفكير وعملية اتزان العقل.

و(**بياجيه Piaget**) في هذه المقاربة النظرية ينظر الى أن المصدر الأساسي للمعرفة عند الأشخاص تتمثل في البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به، وقد قسم (**بياجيه Piaget**) المعرفة الإنسانية إلى قسمين:

- **المعرفة الصورية**: هي المعرفة الفطرية أو معرفة المثيرات في الصورة العامة لها، وهي لا تتكون وتنبع من التحليل العقلي المركب، كمثال معرفة الطفل لآلة الرضاعة.... وهي تهتم بمعرفة الأشياء في شكلها المجرد وفي مدة زمنية معينة.

أما القسم الثاني من المعرفة فتمثل في:

- **المعرفة الإجرائية**: التي يحصل عليها الطفل أو الفرد من خلال الاستدلال المنطقي في مختلف المستويات. كمعرفة الطفل مثلا لشكل وحجم رضاعته من طريق إدراك معالمها التي يختلف شكلها وعددها عن باقي الرضاعات التي توضع أمامه، وقد استفاد (**بياجيه Piaget**) من أفكار (**جيمس مارك بولدين James Mark Baldwin**) في وضع أسس مقاربته النظرية البنائية المعرفية، كما ذهب (**بياجيه Piaget**). إلى أن التعليم وعوامله يقتضي أن يكون في سياق متكامل مع العوامل الاجتماعية المادية، النضوجية، أو ما يتمثل في عملية الموازنة الكيفية التي يسير من خلالها الفرد المعلومات (**المعرفة**) المتفرقة لديه في نظام معرفي منهجي متناسق (**حرشاوي و بن دحان، 2021، الصفحات 213-214**).

ويؤكد أيضا (**بياجيه Piaget**) على ضرورة النمو الكيفي للعقل وصقل المفاهيم والتصورات العقلية، لتكوين وحدة يطلق عليها اسم التنظيمات أو المخططات. التي تساعد على التكيف والتفاعل مع البيئة الخارجية بصورة منظمة (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 214**).

3-2-2-2-مراحل النمو المعرفي عند (بياجيه Piaget) (المقاربة النظرية البنائية المعرفية):

وقد قسم (**بياجيه Piaget**) النمو المعرفي عند الإنسان إلى أربع مراحل أساسية:

- **المرحلة الحسية الحركية:** وهذه المرحلة تمتد من: الولادة إلى السنتين من عمر الطفل، وما يميز هذه المرحلة النشاط الحركي للطفل والتفاعلات الحسية مع العالم الخارجي في بداية هذه المرحلة أما في آخر المرحلة فيزيد من قدراته في تكوين الصور الذاتية الداخلية من الأشياء وتقليد النماذج التي تمر عليه (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 215**).

- **مرحلة ما قبل العمليات المادية:**

وتبدأ هذه المرحلة من السنة **(02)** إلى **(07)** سنوات وفيها تطور معرفة الطفل باستخدام الرموز الدلالات التي تشرح موضوعات في عالمه الخارجي، وتتمركز حول ذاته، وهي مرحلة انتقالية فيها يميز الطفل بين الأشياء ويسميها بمسمياتها عليه (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 215**).

- **مرحلة العمليات المادية:**

وتمتد هذه المرحلة سن السابعة إلى **(11)** سنة. وتتطور في هذه المرحلة قدرات الطفل على التفكير المنطقي، ويظهر لديه استعداد حديد في استخدام العمليات القابلة للعكس، وفي هذه المرحلة يصبح الطفل قادر على حل مشكلات واقعية تخص شخصه (ذاتية) يظهر لديه نوع من الاستدلال في التفكير يستخدم العمليات العقلية ذات درجة عالية من التعقيد الطرح والجمع والقسمة وهنا تظهر الاستعانة بالصور البصرية كثيرا لديه عليه (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 215**).

- **مرحلة العمليات المجردة:**

تمتد من سن **(12)** عشر إلى ما فوق ذلك، من أهم مفاهيمها التفكير الافتراضي، وهو عملية عقلية يربط فيها الفرد تصوراته العقلية وافتراضاته التي وضعها، وفيها يعتمد الطفل على المفاهيم المجردة في صورتها الكلية وتفكيكها لوصول استجابات منطقية موضوعية، تعتمد على ما لديه من محسوسات والتفكير المجرد، التي ينتج عنه التصور أو التعميم) كمثال استخدام مفاهيم تحصل عليها الطفل في موقف تعليمي مشا به يمكن تعميمها في موقف تعليمي جديد لاستنتاج الحلول، ويشترك تفكير الطفل هنا مع تفكير البالغين عليه (**حرشاوي و بن دحان، 2021، صفحة 215**).

وهذه المرحلة مهمة بالنسبة لموضوع الدراسة الحالية والذي يقتضي تتبع اتجاهات الأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط نحو استخدام نوع من التعليم المنسد للمقاربة النظرية التي وضعها (**بياجيه Piaget**). فالأستاذ هنا مطالب بمعرفة خصائص هذه المرحلة ليراعي خصائص المتعلمين وينظم التعليم بما يتناسب المستوى العمري لديهم من: محتوى، وسائل تعليمية، استراتيجيات تدريس.

3-2-2-3-مفاهيم المقاربة النظرية (البنائية المعرفية بياجيه Piaget)

من اهم المفاهيم التي تناولتها النظرية ما يلي:

- **التوازن:**

والقصد من التوازن وهو محاولة الفرد البحث من التوازن. بين ما أدركه من مثيرات تلقاها وبين المواقف الجديدة التي يتعرض لها إضافة إلى ما لديه من بنى معرفة سابقة، وبالتالي إذا هذه البني حققت، معالجة هذه المثيرات تبقى حالة التوان وإذا أخذت غير ذلك لدى الفرد وكان غير قادر على معالجة مثل هذه المثيرات لزمن التدخل لحدوث عملية عقلية (ذياب، 2023، صفحة 57).

- **الذكاء:**

ولقد عرف (**بياجيه Piaget**) مصطلح الذكاء: على أنه ما تحدده عدد الإجابات الصحيحة في اختبارات الذكاء، كما يقر بأن للفرد تواصل إيجابي يربطه بالبيئية التي يعيش فيها، وأن هاذين الأخرين معرضين للتغير المستمر والتفاعل فيما بينهما، هذا ما يجعل النشاط العقلي يخلق الظروف الأمثل لاتزان الأفراد، تحت الظروف المحيطة بهم، والذكاء بصفته عملية عقلية تكيفية (ذياب، 2023، صفحة 57).

- **الاستراتيجيات:**

في هذا السياق يرى (**بياجيه Piaget**) أن الاستراتيجيات على أنها القدرات الكامنة التي يمتلكها الفرد ويمكنه عن طريقها التعامل مع التغيرات التي تواجها في العالم الخارجي أثناء مراحل نموه والتي يظهر من خلالها التفاعلات بينه وبين البيئة المحيطة به وتتطور تبعا لنضج الفرد والمعارف، الخبرات التي يستقبلها، وبالتالي فهي عنصر مهم من عناصر البناء المعرفي لدى الأفراد (ذياب، 2023، صفحة 57).

- **الثوابت الوظيفية:**

أو الخصائص الثابتة في الفرد وبالثوابت الوظيفية، ويقصد (**بياجيه Piaget**) بالثوابت الوظيفية الكيفية "الطريقة " التي يتعامل بها الأفراد مع البيئة المحيطة تنقسم الى قسمين التكيف، والتنظيم (ذياب، 2023، صفحة 57).

3-2-2-4-إسهامات (بياجيه Piaget) في استراتيجية حل المشكلات:

في اعتبار (**بياجيه Piaget**)حل المشكلات مهارة لا نستطيع تعليمها بالطرق المباشرة التلقائية واضافة الى ذلك ينبغي على المتعلم(التلميذ) استكشاف قوانين التجريب والقوانين التي تساعده على حل المشكلات بنفسه كما يجب عليه اكتشاف واستنباط القوانين والنظريات التي تساعد على العمل في مجال او موضوع معين، فهذه الاستراتيجية لا تنقل كلاهما فالتجريب وإعادة الاستنباط هنا عمليتان ضروريتان لتطوير مهارات حل المشكلات،

ف(**بياجيه Piaget**) في اعتقاده ان النظريات التي يحتويها موضوع معين لابد أن يعاد استنباطها او ربطها بموقع التلميذ حتى لا يتم نقلها بطريقة معقدة (**قطامي، 2013، صفحة 257**).

3-2-2-5-التطبيقات التربوية للمقاربة النظرية (البنائية المعرفية بياجيه Piaget)

المقاربة النظرية النمو المعرفي (**بياجيه Piaget**) من أهم النظريات في العملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي سنوضح أبرز التطبيقات التربوية التي جادة بها النظرية:

- يجب تشخيص المتطلبات التي يتضمنها التعليم وفي أي موضوع والتأكد من تحقيقها عند المتعلمين قبل البدأ في تعلم الموضوع ذاته.
- الإلزامية المرحلة تنظيم محتوى المواد الدراسية، في المناهج التربوية أو الكتب... تنظيما موضوعيا تتبع المنطق، وذلك لضمان تدرج المادة التعليمية يشكل هرمي.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: ويلزم ذلك على المهام أن بيدا في التعليم من بين ما لديه من قدرات واتجاهات وطرق التعليم.
- التركيز على تطوير قدرات المتعلمين، على التفكير، وتنظيم التعلمات التي يتلقونها والمفاهيم، والقواعد والمبادئ، تجنب الإلقاء الآلي والتلقين والحفظ.
- أكد على إلزامية التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تضمن تنمية قدرات المتعلمين على التفكير الإبداعي، واستخدامها في كل المشكلات التي تصادفهم في المواقف التعليمية الجديدة.
- بما أن النمو المعرفي لدى الطفل أو الشخص يقوم على ايجاد توازن بين الطفل أو الشخص وبيئته، من خلال التفاعل الإيجابي بينه وبين البيئة المحيطة به، أزم ذلك وجود بيئة صيفية نشطة فعالة لتسهيل العملية التعليمة، وممارسة مختلف أساليب الاكتشاف الذاتي للمعرفة.(**العسكري و آخرون، 2012، صفحة 139**).
- الزامية الاهتمام بعملية التقويم من خلال إعداد أسئلة امتحانات متدرجة من السهل الى الأصعب وذلك بغرض تنمية قدرات المتعلمين على التفكير والابتكار (**احمد الحسيني1، 2018، صفحة 95**).

3-2-2-6-تطبيق نظريتي كل من (جون ديوي John Dewey) و(جون بياجيه Jean Piaget) على متغيرات دراستي:

الجدول (01): سياق متغير الاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات في الأبعاد الثلاث: (المعرفي، المهاري، الوجداني) وفقا لنظريتي (جون ديوي John Dewey) و(جون بياجيه Jean Piaget)

المتغير / المقاربة النظرية	الاتجاهات المعرفية (معرفة كيفية تطبيق استراتيجية حل المشكلات)	الاتجاهات المهارية (القدرة على تطبيق الاستراتيجية في التدريس)	الاتجاهات الوجدانية (الرغبة والتحفيز والميل لاستخدام استراتيجية حل المشكلات)
(جون ديوي John Dewey)	يؤكد (Dewey) على التعلم بالتجربة، فالمعلم الذي يعي أن المتعلمين الذين يتعرضون لهذه الاستراتيجية يكون لديهم معرفة أعمق بفوائد حل المشكلات في التدريس.	يؤكد (Dewey) على التعلم خلال الممارسة وبالتالي فإن المعلمين الذين يتبنون استراتيجية حل المشكلات يكون لديهم مهارات قوية في توظيف المشكلات داخل الصف المدرسي.	إذا كان الأستاذ متقنا لقواعد التعلم القائم على حل المشكلات، ولديه تقبل شخصية للتجديد فسيكون لديه مباشرة ميل إيجابي لتبني هذه الاستراتيجية.
(جون بياجيه Jean Piaget)	ساعد (بياجيه Piaget) في فهم كيفية استيعاب التلاميذ للمعرفة بناء على مستوى تطورهم العقلي (مراحل النمو المعرفي)، مما يعزز إدراك المعلمين لكيفية استخدام حل	عززت هذه المقاربة النظرية قدرة المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تتناسب ومستوى تطور التلاميذ المعرفي مما يسهل عليهم تطبيق استراتيجية حل المشكلات في الصف الدراسي.	المعلم الذي يعرف كيف يبني المعرفة ويكون لديه الدافع القوي لاستخدام استراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط، التي تتناسب ومستوى الفهم العقلي للمتعلمين، في يكون ميل إيجابي لتطبيق الاستراتيجية ويتفاعل معها.

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

الجدول (02): سياق متغير الأداء التدريسي في مهاراته الأساسية: (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفقا لنظريتي (جون ديوي John Dewey) و(جون بياجيه Jean Piaget)

المتغير / المقاربة النظرية	الاتجاهات المعرفية (معرفة كيفية تطبيق استراتيجية حل المشكلات)	الاتجاهات المهارية (القدرة على تطبيق الاستراتيجية في التدريس)	مهارة التقويم (قياس استخدام حل المشكلات على تعلم التلاميذ)
(جون ديوي John Dewey)	يركز(ديوي**Dewey**) على التخطيط الذي يجعل التلاميذ يشاركون في تجارب علمية، لذا فإن المعلم الذي يطبق فلسفة ديوي التربوية يحرص على تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على التفاعل واستراتيجيات التعلم النشط	تنفيذ الاستراتيجية يكون خلال بيئة تعليمية نشطة يوجه الاساتذة من خلالها التلاميذ لاكتشاف الحلول بمفردهم من خلال النقاش والتجريب.	التقويم يجب أن يكون علميا كمثال: تقييم قدرة التلاميذ على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة تشبه مواقف سابقة، وليس فقط من خلال الاختبارات والاعتيادية (التقليدية).
(جون بياجيه Jean Piaget)	عند التخطيط يأخذ الأساتذة في عين الاعتبار مستوى التفكير المعرفي الذي يلخصه **(جون بياجيه Jean Piaget)** في توجهه البنائي للتلاميذ وذلك لضمان أن المشكلات تتناسب نموهم العقلي.	أعطى **(جون بياجيه Jean Piaget)** توجها يساعد المعلمين على تنفيذ استراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط بما يتناسب ومرحلة النمو المعرفي لدى المتعلمين والمعلم هنا يجب عليه مراعاة خصائص النمو الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط لتناسب انشطته وتفاعلاته وطريقته في عرض الدرس مع قدرات التلاميذ مما يسهل عملية تبني الاستراتيجية	التقويم يكون بناء على قدرة التلاميذ على الانتقال من مرحلة تعليمية معرفية إلى أخرى، مع مراعاة الأستاذ لكيفية بناء فهم التلميذ وتطوير مهاراته في حل المشكلات التي يتعرض لها.

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

خلاصة:

في هذا الفصل تناولنا المفاهيم الأساسية للدراسة، مثل الاتجاهات، استراتيجية حل المشكلات، تعليمية المواد العلمية ومستوى الأداء مع توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات، كما تم استعراض أبرز الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية التكوين والتدريب في تعزيز استخدام هذه الاستراتيجية، وتحديد الفجوة البحثية وأخيرا تم التطرق الى المقاربات النظرية المفسرة لموضوع الدراسة والتي توضح دور الاتجاهات في تبني أساليب التدريس المبتكرة والفعالة التي تؤثر على الاداء التدريسي للأستاذ.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية التطبيقية

تمهيد:

يوضح الفصل الثاني الذي تدور حوله الدراسة، والمتمثل في عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة، وذلك من خلال الاجابة على تساؤلات الدراسة واختبار صحة فرضياتها، وعرض وتفسير البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية باستخدام أداتين وهما أداة الرئيسية الاستبيان لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات والأداء، أما أداة الثانوية والداعمة للدراسة هي المقابلة، وذلك للتمكن من ضبط النتائج وتفسيرها تفسيرات موضوعيا، وصولا الى الاستنتاج العام للدراسة.

1-مجتمع وعينة الدراسة:

لإثراء موضوع الدراسة وتحقيق التكامل في الطرح العلمي المنهجي في كافة جوانبه، كان من الضروري على الباحثة ان تجري الدراسة الميدانية، التي تم من خلالها تحديد مجتمع الدراسة وعينته على اعتبار انهما أحد أساسيات البحث العلمي وذلك من اجل رصد اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم، وفي الشرح التالي تفصيل لما تم اعتماده في هذا الإطار:

1-1-مجتمع الدراسة:

مجتمع البحث في البحوث التربوية من الشروط الضرورية التي تمهد لحدوث المعاينة (اشتقاق العينيات) ومجتمع البحث كما جاء في كتاب موريس أنجرس الذي ترجمه الباحث بوزيد صحراوي وآخرون(2006): "على أنه مجموعة من العناصر لها خاصية او عدة خصائص مشتركة، تميزها من غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى البحث أو التقصي عليها" (**انجرس، 2006، صفحة 298**).

وقد تم تحديد مجتمع من خلال اختيار الأساتذة بالمختصين في تدريس المواد العلمية بمدينة الوادي في مرحلة التعليم المتوسط، البالغ عددهم **(338)** موزعين على المواد العلمية الثلاث (رياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا)، الجدول التالي يوضح التوزيع العددي لأفراد مجتمع البحث:

الجدول (03): التوزيع العددي للأساتذة مجتمع البحث

المواد	رياضيات	علوم الطبيعة والحياة	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	المجموع
عدد الأساتذة	159	89	90	338

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

بعد تحديد المجتمع الأصلي للدراسة والمتكون من جميع أساتذة المواد العلمية الذين يزاولون عملهم بصفة دائمة ومستمرة في متوسطات مدينة الوادي، اتجهنا لتحديد عينة الدراسة.

1-2-عينة الدراسة:

من العناصر المنهجية التي يجب على الباحث مراعاتها في أبحاثه تقصى الظواهر المختلفة وجمع البيانات الخاصة بها والتي يظهر أثرها جليا في خطوات إعداد البحث عينة الدراسة والتي تعرف على أنها: مجموعة من وحدات المعاينة التي تخضع لشروط الدراسات التحليلية أو الميدانية، ويجب أن تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا، مع المجتمع الأصلي التي أخذت منه، والتي من خلال استجاباتها يمكن تعميم النتائج (**المشهداني، 2019، صفحة 85**).

للتأكد من صدق وثبات الاستبيان، قبل القيام بتوزيعها على عينة الدراسة الأساسية، قامت الباحثة باختبار الاستبيانين على عينة تجريبية، من خلال إتباعها للخطوات التالية:

1-2-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

من المتعارف عليه أن الدراسة التجريبية للعينة من أهم الخطوات التي يجب على الباحث مراعاتها في إجراء، الدراسات والبحوث الأكاديمية، كما انها الخطوات الأولى التي يتعرف بها على ميدان الدراسة إجراء دراسته، حيث قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتوزيع الاستبيانين على عينة تجريبية مكونة من **(35)** أستاذ وأستاذة من مختلف متوسطات ولاية الوادي، كان المسترجع منها **(30)** استبيانا صالحا للمعالجة الإحصائية وذلك للتأكد من صدق وثبات الأداة الأداتين والعرض التالي يظهر خصائص أفراد العينة الاستطلاعية:

- **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:** التي قدرت بـ **(30)** أستاذا وأستاذة

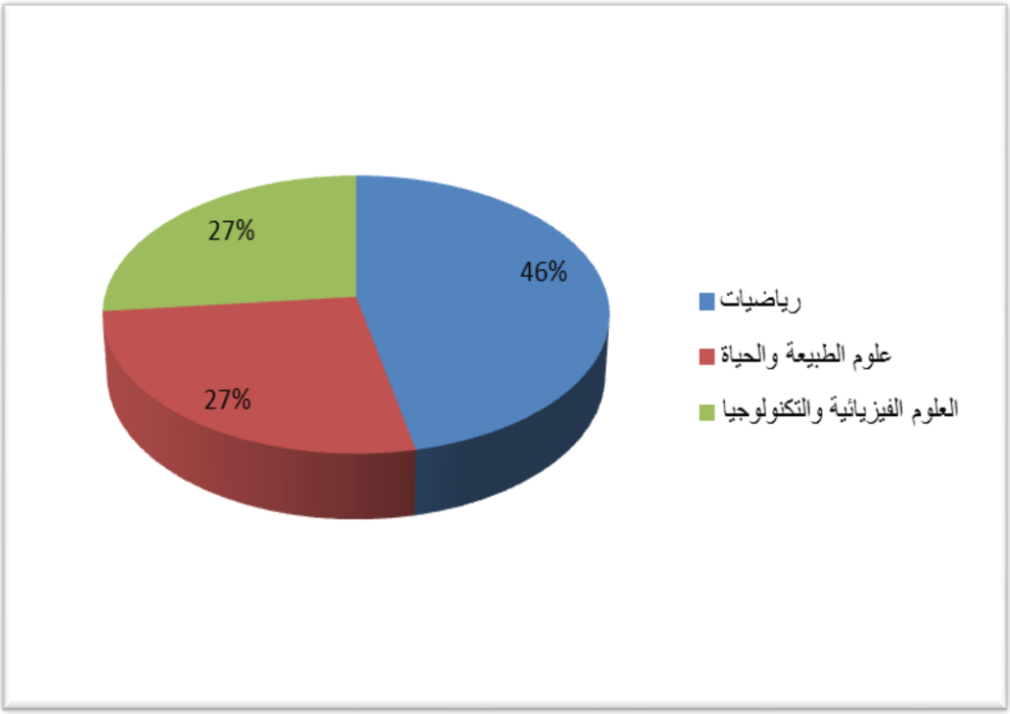
✓ **المادة التعليمية:**

الجدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية

المادة التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية%
رياضيات	14	46,7
علوم الطبيعة والحياة	8	26,7
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	8	26,7
المجموع	30	%100

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(04)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(30)** فردا، نلاحظ أن **(14)** فرد يدرسون(**رياضيات**) بنسبة بلغت **(46،7%)**، في حين نلاحظ أن **(08)** أفراد يمثلون الأساتذة الذين يدرسون (**علوم الطبيعة والحياة**) بنسبة بلغت **(26،7%)**، أما عدد الذين يدرسون (**العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**) فقد بلغ عددهم **(08)** بنسبة قدرت بـ (**26،7%**)، وهذا كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل (03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدرسة

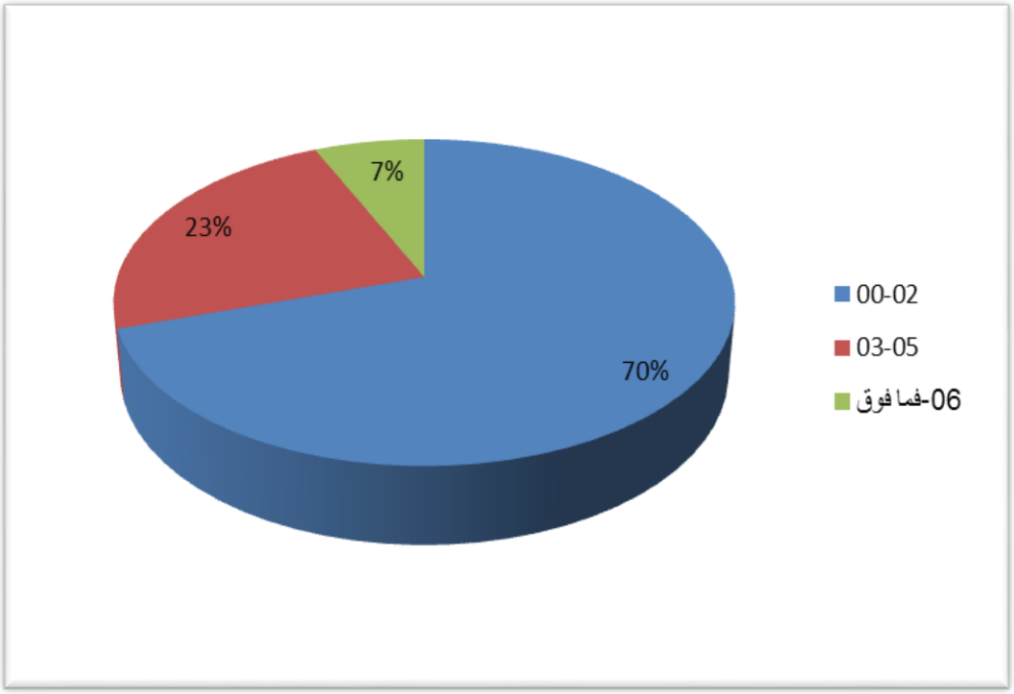
✓ **الدورات التكوينية:**

الجدول (05): توزيع أفراد العينة حسب متغير الدورات التكوينية

عدد الدورات	التكرارات	النسبة المئوية%
00-02	21	70,0
03-05	7	23,3
06-فما فوق	2	6,7
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول**(05)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (**30**) فردا، نلاحظ أن (**21**) فرد لديهم دورات (**00-02**) بنسبة بلغت (**70%**)، أما من لديهم دورات من (**03-05**) فقد بلغ عددهم (**07**) أفراد بنسبة قدرت بـ (**23،3%**)، أما من دورات من (**من06 دورات فما فوق**) فقد بلغ عددهم (**02**) فرد بنسبة قدرت بـ (**6،7%**)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الدورات التكوينية

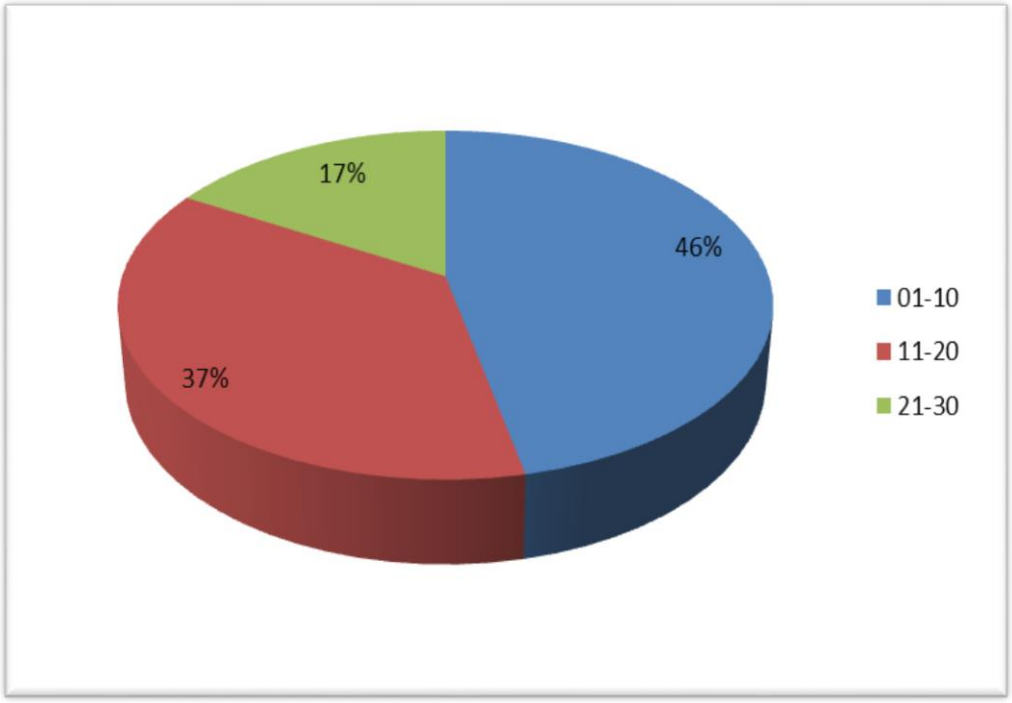
✓ **الأقدمية:**

الجدول (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية%
01-10	**14**	**46,7**
11-20	**11**	**36,7**
21-30	**5**	**16,7**
المجموع	**30**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(06)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(30)** فردا، نلاحظ أن **(14)** أفراد تتراوح أقدميتهم في العمل **(من01الى 10سنوات)** بنسبة بلغت **(46،7%)**، أما من تتراوح خبرتهم من **(11 سنة الى 20سنة)** فقد بلغ عددهم **(11)** فرد بنسبة قدرت بـ **(36،7%)**، أما من تتراوح خبرتهم من **(من21 الى 30سنة)** فقد بلغ عددهم **(5)** فرد بنسبة قدرت بـ **(16،7%)**، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (05): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.

✓ **المؤهل العلمي:**

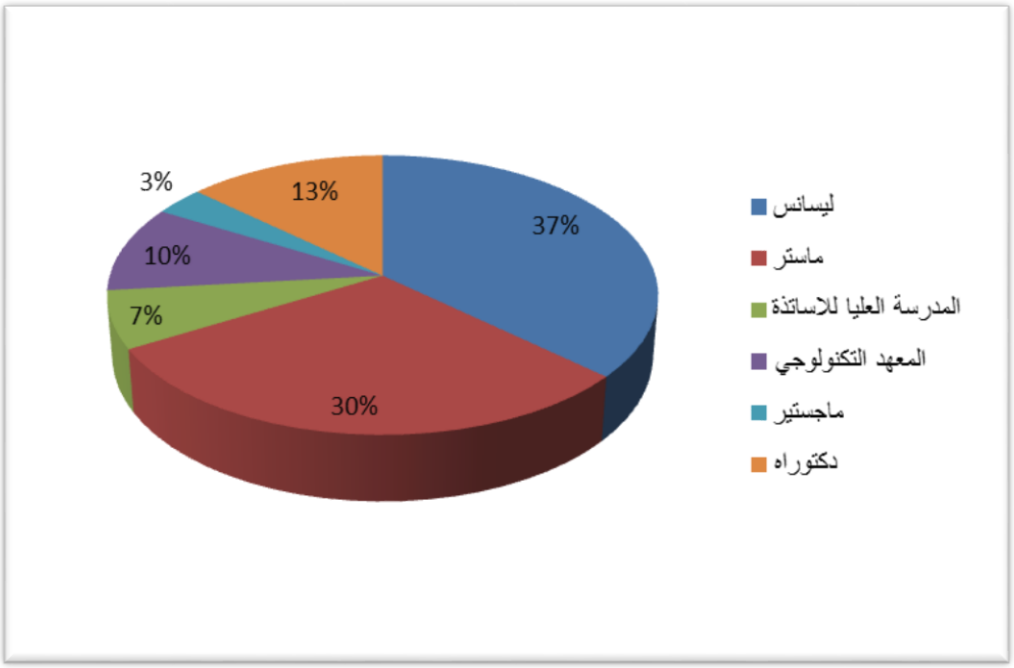
الجدول (07): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية%
ليسانس	11	36,7
ماستر	9	30,0
المدرسة العليا للأساتذة	2	6,7
المعهد التكنولوجي	3	10,0
ماجستير	1	3,3
دكتوراه	4	13,3
المجموع	30	%100

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(07)** الموضح أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(30)** فردا، نلاحظ أن **(11)** أفراد لديهم مستوى تعليمي (**ليسانس**) بنسبة بلغت **(36،7%)**، في حين نلاحظ أن **(09)** فرد يمثلون الأفراد (**ماستر**) بنسبة بلغت **(30%)**، أما خريجي (**المدرسة العليا للأساتذة**) فقد بلغ عددهم

(02) بنسبة قدرت بـ **(6,7%)**، أما خريجي (**المعهد التكنولوجي**) فقد بلغ عددهم **(03)** بنسبة قدرت بـ **(10،6%)**، أما عدد ذوي مستوى (**ماجستير**) فقد بلغ عددهم **(04)** بنسبة قدرت بـ **(3،3%)**، أما عدد الذين لديهم مستوى (**دكتوراه**) فقد بلغ عددهم **(04)** بنسبة قدرت بـ **(13،3%)**، وهذا كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

1-2-2-عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية وذلك وجود مجتمع بحث معلوم لكنه غير متجانس متكون من طبقات والمتمثلة في (طبقة أساتذة الرياضيات، طبقة. أساتذة العلوم الطبيعية والحياة، طبقة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا)، وقد اعتمدنا على الطريقة التوزيع المتناسب وهو أخذ عدد يتناسب وعدد الاساتذة في المجتمع المبحوث عنه، وعند استخدام هذه الطريقة نطبق المعادلة الآتية:

ع ف= ح ع × (ح ط/ح م)

حيث ع ف: عدد الأفراد الذين يتم سحبهم في كل حالة

ج ع: عدد العينة المسحوبة

ج ط: عدد الطبقة

ع م: عدد المجتمع (**العزاوي ، 2008، صفحة 196**).

حيث تكونت عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط في مدينة الوادي، والبالغ عددهم**(100)** موزعين على أساتذة الرياضيات**(47)** أستاذة العلوم الطبيعية والحياة **(26)** أساتذة العلوم الفيزيائية**(27)**، على التوالي، بمجموع **(100)** استبيان، بنسب مئوية قدرت بـ: (أساتذة رياضيات بنسبة **"46،9"**، ع، ط، بنسبة**"27،1"**، وع، ف، ت بنسبة**"26"**من مجموع الأساتذة)، حيث تم استرجاعٍ **(98)** استبيان وبعد استبعاد الاستبيانات التي لا تستوفي الشروط اللازمة، وجدنا**(96)** استبيان صالح المعالجة الإحصائية من الاستبيانات الموزعة.

- **خصائص عينة الدراسة الأساسية:**

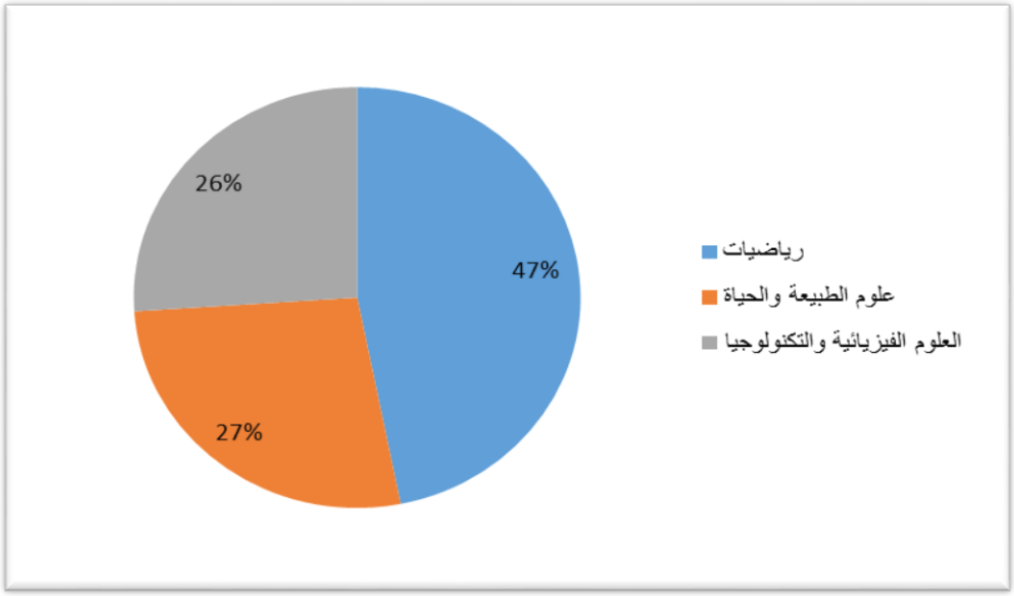
✓ **المادة التعليمية:**

الجدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة التعليمية:

المادة المدرسة	التكرارات	النسبة المئوية%
رياضيات	**45**	**46,9**
علوم الطبيعة والحياة	**26**	**27,1**
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	**25**	**26,0**
المجموع	**96**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(08)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا، نلاحظ أن **(45)** فرد يدرسون (**رياضيات**) بنسبة بلغت **(46،9%)**، في حين نلاحظ أن **(26)** قردا يمثلون الأساتذة الذين يدرسون (**علوم الطبيعة والحياة**) بنسبة بلغت (**27،1%**)، أما عدد الذين يدرسون (**العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**) فقد بلغ عددهم **(25)** بنسبة قدرت بـ **(26%)**، وهذا كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير أستاذ المادة

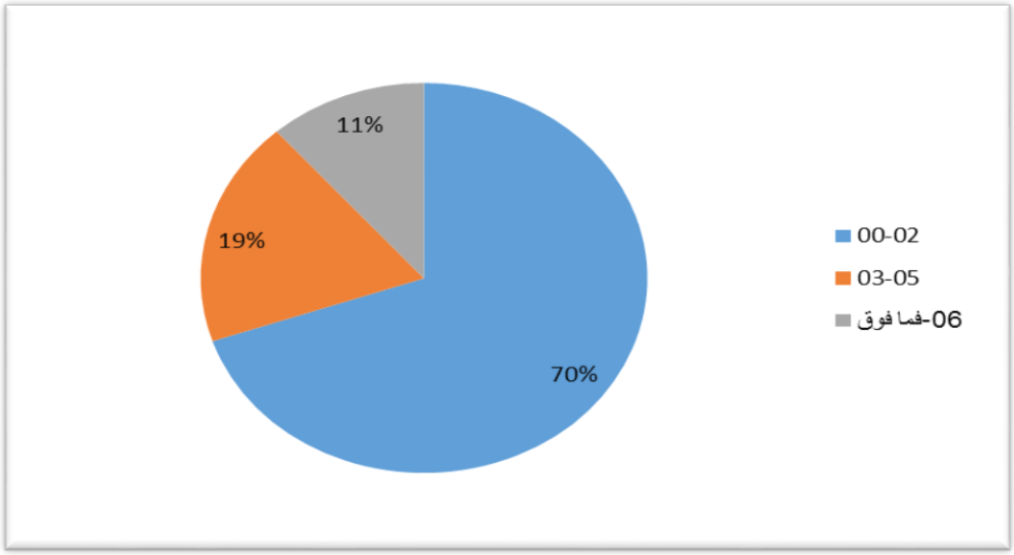
✓ **الدورات التكوينية:**

الجدول (09) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدورات التكوينية

عدد الدورات	التكرارات	النسبة المئوية%
00-02	**67**	**69,8**
03-05	**18**	**18,8**
06-فما فوق	**11**	**11,5**
المجموع	**96**	**%100**

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول:**(09)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(26)** فردا، نلاحظ أن **(67)** فردا تلقوا دورات بين**(00-02)** بنسبة بلغت **(69،8%)**، أما من تلقوا دورات من **(03-05)** فقد بلغ عددهم **(18)** فرد بنسبة قدرت بـ **(18،8%)**، أما من تلقوا دورات من (**من 06 دورات فما فوق**) فقد بلغ عددهم **(11)** فرد بنسبة قدرت بـ **(11،5%)**، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدورات التكوينية

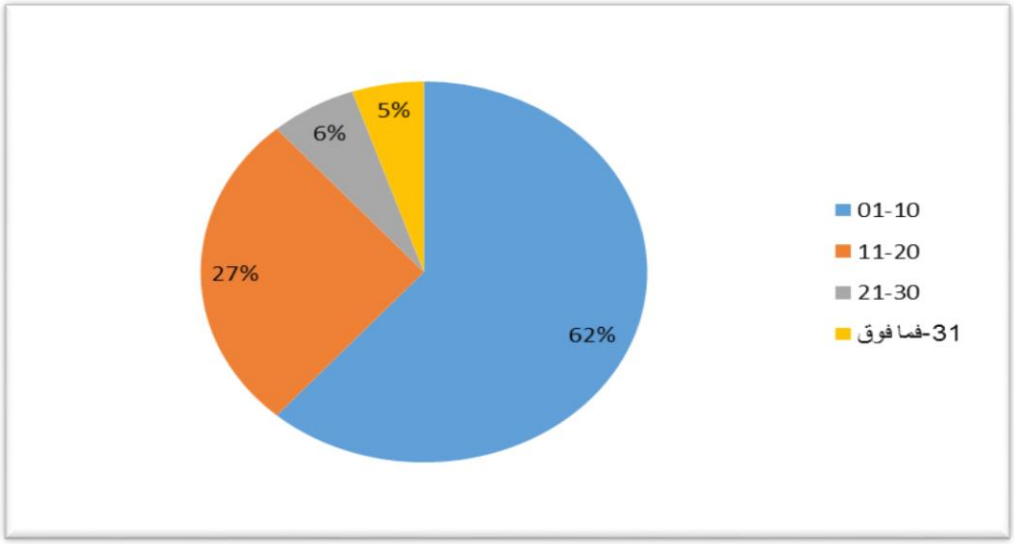
✓ **الأقدمية:**

الجدول (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية%
01-10	**59**	**61,5**
11-20	**26**	**27,1**
21-30	**6**	**6,3**
31-فما فوق	**5**	**5,2**
المجموع	**96**	**%100**

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(10)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا، نلاحظ أن **(59)** فردا تتراوح أقدميتهم في العمل **(من01 الى 10 سنوات)** بنسبة بلغت **(61،5%)**، أما من تتراوح خبرتهم من **(11 سنة الى 20 سنة)** فقد بلغ عددهم **(26)** فرد بنسبة قدرت بـ **(27،1%)**، أما من تتراوح خبرتهم من **(من 21 الى 30 سنة)** فقد بلغ عددهم **(06)** أفراد بنسبة قدرت بـ **(6،3%)**، أما من تتراوح خبرتهم من **(من 21 الى 30 سنة)** فقد بلغ عددهم **(06)** أفراد بنسبة قدرت بـ **(5،2%)**، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (09): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.

✓ **المؤهل العلمي:**

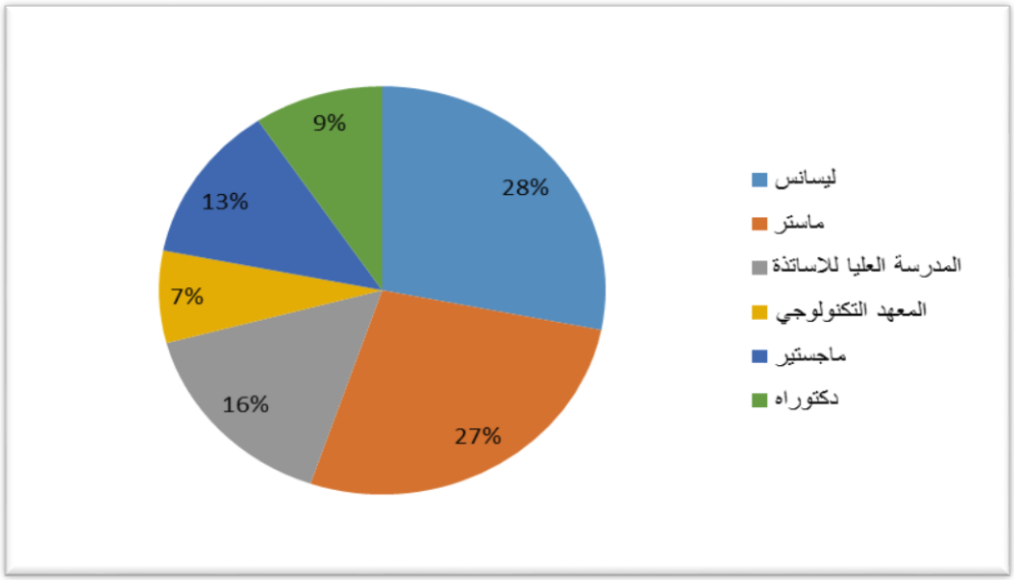
الجدول (11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية%
ليسانس	**27**	**28,1**
ماستر	**26**	**27,1**
المدرسة العليا للأساتذة	**15**	**15,6**
المعهد التكنولوجي	**7**	**7,3**
ماجستير	**12**	**12,5**
دكتوراه	**9**	**9,4**
المجموع	**96**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول **(11)** أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا، نلاحظ أن **(27)** فرد لديهم مستوى تعليمي (**ليسانس**) بنسبة بلغت **(28،1%)**، في حين نلاحظ أن **(26)** فرد يمثلون الأفراد ذوي مستوى **ماستر**بنسبة بلغت **(27،1%)**، أما عدد خريجي (**المدرسة العليا للأساتذة**) فقد بلغ عددهم **(15)** بنسبة قدرت بـ **(15،6%)**، أما عدد الذين خريجي (**المعهد التكنولوجي**) فقد بلغ عددهم **(07)** بنسبة قدرت بـ **(7،3%)**، أما عدد الذين لديهم مستوى (**ماجستير**) فقد بلغ عددهم **(12)**بنسبة قدرت بـ

(12،5%)، أما عدد الذين لديهم مستوى (**دكتوراه**) فقد بلغ عددهم **(09)** بنسبة قدرت بـ **(09،4%)**، وهذا كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

2-أدوات الدراسة:

تعد أدوات الدراسة من الوسائل الضرورية التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعطيات، وتبنى وفق خطوات منهجية، حيث يتم تصميمها بالاستناد الى طبيعة الموضوع وأهدافه، وكذلك الى المصادر العلمية المختصة بنفس مجال الدراسة، وفي إطار هذه الدراسة تم الاعتماد على أدوات مناسبة لطبيعة المتغيرات (الاتجاهات، الأداء التدريسي)، وذلك من اجل الوصول بيانات تحقق اهداف الدراسة، حيث اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات المنهجية لضبط الأدوات وتحقيق صدقها وثباتها، متمثلة فيما يلي:

- القيام بزيارات ميدانية استطلاعية لملاحظة الواقع العملي لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة واهم مستجداتها في الوسط المدرسي، والوقوف على معرفة وتوظيف الأساتذة لهده الاستراتيجية لمثل هذه الاستراتيجيات اثناء التدريس لأجل حصر الموضوع في واحده من الاستراتيجيات المعتمدة في التوجه التربوي المفروض من قبل الوصاية، إضافة الى زيارة مفتشي التربية لجمع المناشير والقوانين والكتيبات الوزارية التي تنص على تطبيق هذه الاستراتيجيات بهدف الاستفادة منها في بناء الأدوات وضمان وملاءمتها وموضوع الدراسة الحالية.
- تحليل الادبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، خاصة فيما يتعلق باستراتيجية حل المشكلات، وقياس الاتجاهات، وقياس الأداء التدريسي.

- استخلاص مؤشرات الاستبيانين والمقابلة من خلال تحديد الابعاد المكونة لكل متغير (الاتجاهات: معرفي، مهاري، وجداني)، (الأداء التدريسي: التخطيط، التنفيذ، التقويم)، (محوري مقابلة مفشي التربية: البرامج التكوينية وإدارة الصف –التخطيط والتنفيذ–، عملية التقويم).
- بناء أدوات الدراسة الأولية استنادا الى المؤشرات المستخلصة، مع مراعاة الشروط العلمية في الصياغة.
- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكين المختصين في البحوث التربوية والمنهجية، من اجل فحص صياغتها، ومدى وملاءمتها لأهداف الدراسة.
- تعديل الأدوات استجابة لملاحظات المحكمين، لضمان تحقيق الصدق والمطابقة لموضوع الدراسة.
- تجريب أولي لأدوات الدراسة على عينة صغيرة مشابهة لخصائص العينة الاصلية، وذلك بالنسبة لاستبياني الدراسة (الاتجاهات، الأداء التدريسي)، بهدف التأكد من وضوح البنود وتحديد صدق وثبات الاستبيانين.

لتاتي بعد ذلك مرحلة التطبيق الميداني لأدوات الدراسة في صورتها النهائية المتمثلة فيما يلي:

- **الاستبيان الأول**: لقياس طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.
- **الاستبيان الثاني**: لقياس الاداء التدريسي باستخدام استراتيجية حل المشكلات
- **المقابلة الشبه موجهة**: استخدمت لتأكيد وتعميق الفهم بخصوص الاتجاهات وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي والمصرح بها في الاستبيانات، والتي كانت موجهة لمفتشي التربية.

2-1-الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة:

2-1-1-الصدق الظاهري:

قمنا بتصميم الاستبيانين في صورتها الأولية بالاعتماد على التوجيهات المقدمة من الأستاذ المشرفين، وثم المهارات الأداء التدريسي تحقق من صدق الاستبيان بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة (قسم علم النفس وعلوم التربية) في مختلف الجامعات (**الملحق رقم:01**) لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول محتوى الاستبيانين.

ومن خلال ملاحظاتهم المقدمة تم تعديل ما يجب تعديله ما يجب تعديل وحذف العبارات التي يجب حذفها، وإعادة الصياغة اللغوية للبعض الأخر منها. اتجهنا بعد ذلك لحساب الخصائص السيكوميترية لأداتي الدراسة.

2-1-2-الخصائص السيكوميترية لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية:

- **الصدق**: تم حساب صدق الاستبيان من خلال حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

– الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (12): العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية).

اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي			اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري			اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,456*	0,011	12	,590**	0,001	23	,454*	0,012
2	,585**	0,001	13	,421*	0,021	24	,692**	0,000
3	,463**	0,010	14	,673**	0,000	25	,617**	0,000
4	,386*	0,035	15	,674**	0,000	26	,660**	0,000
5	,569**	0,001	16	,751**	0,000	27	,755**	0,000
6	,581**	0,001	17	,601**	0,000	28	,559**	0,001
7	,558**	0,001	18	,718**	0,000	29	,756**	0,000
8	,379*	0,039	19	,521**	0,003	30	,802**	0,000
9	,543**	0,002	20	,498**	0,005	31	,780**	0,000
10	,555**	0,001	21	,593**	0,001	// ////		
11	,657**	0,000	22	,588**	0,001			
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.								

يتضح من خلال الجدول **(12)** أعلاه أن معاملات الارتباط في فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة **(α=0،01)** حيث تراوحت معاملاتها بين **(0،802)** في العبارة رقم **(30)** من محور (**اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني**) و**(0،462)** محور (**اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي**). في حين جاءت بعض العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)** وهي:

- العبارات رقم **(01)** و**(04)** و**(08)** من محور (**اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي**)،
- والعبارة رقم **(13)** من محور (**اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري**).
- والعبارة رقم **(23)** من محور (**اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني**).

في حين بلغت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي اليها على النحو التالي **(0،456/ 0،386/ 0،379 / 0،454/0،421)** وهي دالة إحصائيا، وهو ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية**.

– **الطريقة الثانية:** عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (13): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية) وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد العينة
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	,709**	0,000	30
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	,680**	0,000	30
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	,500**	0,005	30

تشير البيانات الموضحة في الجدول **(13)** أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية كلها** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**، حيث تراوحت على التوالي: **(0،70)** و**(0،68)** و**(0،50)** و**(0،874)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.**

- **ثبات الاستبيان:**

تم التأكد من ثبات استبيان **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.** عن طريق حساب معامل ألفا كرو نباخ **للتناسق الداخلي وتم** حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لهذا الاستبيان وأتت النتيجة على النحو التالي:

الجدول (14): معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.

أبعاد استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	0,726	11
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	0,815	11
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	0,846	9
الاستبيان ككل	0,790	31

يتضح من الجدول **(14)** أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد استبيان **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي: **(0،726)** و**(0،815)** و**(0،846)** وللاستبيان ككل **(0،79)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن الاستبيان يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2-1-3-الخصائص السيكو مترية لاستبيان الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية:

- **الصدق:** تم حساب صدق الاستبيان عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

– **الطريقة الأولى:** تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بواسطة حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (15): العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية).

الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التخطيط			الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التنفيذ			الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التقويم		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,766**	0,000	7	,681**	0,000	12	,422*	0,020
2	,466**	0,009	8	,621**	0,000	13	,582**	0,001
3	,623**	0,000	9	,555**	0,001	14	,610**	0,000
4	,658**	0,000	10	,481**	0,007	15	,754**	0,000
5	,824**	0,000	11	,399*	0,029	16	,723**	0,000
6	,650**	0,000	//////////////////////////////			17	,762**	0,000
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.								

يتضح من خلال الجدول **(15)** أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة **(α=0،01)** حيث تراوحت معاملاتها بين **(0،802)** في العبارة رقم **(01)** من محور (**الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التخطيط**) و**(0،462)** محور (**الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التخطيط**). في حين جاءت كل من: العبارات رقم **(11)** من محور (**الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التنفيذ**)، والعبارة رقم **(12)** من محور (**الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التقويم**) دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)** حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي إليها على النحو التالي

(0،399/ 0،422) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية.**

– **الطريقة الثانية:** عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (16): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان (الأداء التدريسي للأستاذ اثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية) وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد العينة
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التخطيط	**,816****	**0,000**	**30**
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التنفيذ	**,775****	**0,000**	**30**
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التقويم	**,817****	**0,000**	**30**

تشير البيانات الموضحة في الجدول **(16)** أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان **الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية كلها** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**، حيث تراوحت على التوالي: **(0،816)** و**(0،775)** و**(0،817)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية.**

- **ثبات الاستبيان:**

تم التأكد من ثبات **استبيان الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حلال مشكلات في تدريس المواد العلمية.** عن طريق حساب معامل ألفا كرو نباخ **للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (17): معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان الأداء التدريسي للأستاذ أثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية ومحاوره الفرعية.

أبعاد استبيان الأداء التدريسي للأستاذ اثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية.	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التخطيط	0,743	6
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التنفيذ	0,701	5
الأداء التدريسي للأستاذ أثناء التقويم	0,716	6
الاستبيان ككل	0,813	17

يتضح من الجدول رقم **(17)** أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد استبيان**الأداء التدريسي للأستاذ اثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي: **(0،743) و(0،701) و(0،716)** وللاستبيان ككل **(0،813)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن الاستبيان يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

وفي ضوء ملاحظات الأستاذة وآرائهم وبعد حساب الخصائص السيكوميترية للدراسة (الصدق والثبات)، تم وضع المجالات النهائية بعبارتها في شكلها النهائي للاستبيانين والتي يحتوي فيها استبيان الاتجاه **(31)** على فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وكذلك استبيان الاداء الذي احتوى على**(17)** فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما هي موضحة في الطرح التالي:

2-1-4-الصورة النهائية للاستبيانين:

- **استبيان الاتجاهات:**

الجدول (18): أبعاد استبيان اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.

رقم المجال	مجالات الاتجاهات السلوكية	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	المعرفي	11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	11
2	المهاري	22-21-20-19-18-17-16-15-14-13-12	11
3	الوجداني	31-30-29-28-27-26-25-24-23	09
المجموع	03	//////////////////////	31

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

وقد ارتبطت الاجابات على مستوى استبيان الاتجاهات بمقياس (سلم ليكرث الخماسي) من خلال التدرج التنازلي من الايجابي الى السلبي لرصد وتحديد حقل استجابات الاساتذة حول الموضوع، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (19): بدائل الإجابة على استبيان الاتجاهات

موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

- **استبيان الأداء:**

الجدول رقم (20): أبعاد استبيان اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية.

رقم المجال	مجالات الأداء	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	مهارات التخطيط الدرس	6-5-4-3-2-1	06
2	مهارات تنفيذ الدرس	11-10-9-8-7	05
3	مهارات تقويم الدرس	17-16-15-14-13-12	06
المجموع	03	////////////////	17

المصدر: من إعداد الباحثة

وارتبطت العبارات المفسرة لاستبيان الأداء، بمقياس التقدير اللفظي لقياس الأداء من خلال بدائل الإجابة الثلاثية:

الجدول رقم(21): بدائل الإجابة على استبيان الأداء التدريسي

بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	2	3

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

2-2-المقابلة:

المقابلة من أدوات البحث التي يلجأ اليها الباحث في البحوث التربوية والنفسية لما توفره من معلومات نوعية بمكن الباحث من التفاعل المباشر مع المبحوثين، وفي هذه الدراسة اعتمدت على المقابلة الشبة موجهة نظرا لما تتميز به من مرونة الطرح، فهي تجمع بين المقابلة المقننة ومن حيث وجود أسئلة معدة مسبقا ومحددة المحاور بين حرية

المبحوث في التوسع وإضافة أفكار خارج نطاق الأسئلة ومفيدة لتوسيع دقة البحث حيث يرى (**يوسف الجباعي**): "ان المقابلة الشبه موجهة الأكثر استخداما في البحوث الاجتماعية، هي المقابلات الشبه موجهة لانها اتكون مفتوحة تماما ولا هي محصورة المضمون وتحتوي على عدد كبير من الأسئلة، بل تكون مرشدة مفتوحة نسبيا، تركز على اهداف البحث" **(Quivy & Campenhoudt, 1997, p. 230)**.

لإعداد أداة المقابلة والتي كانت عينتها جميع مفتشي ولاية الوادي قمنا أو بالخطوات التالية المبنية على التوالي:

- الهدف الرئيسي من هذه المقابلة وهو معرفة وجهات نظر المفتشين حول مساهمة هذه الاستراتيجية (استراتيجية حل المشكلات) في الرفع من أداء أستاذ المواد العلمية في مؤسسات التعليم المتوسط.

- تحديد محاور المقابلة في صورتها النهائية، من خلال الاطلاع على مختلف الوثائق التربوية التي تحدد مهام المفتشين (**بن عربية و زغداني، 2012**)، والوثائق المرفقة للمناهج والإشراف على الأساتذة المتمثلة في (**وزارة التربية الوطنية، 2016**) و (**وزارة التربية الوطنية 0.، 2016**) (**الوزارة التربوية الوطنية ، 2016**)، وقد واعتمدنا في هذه المقابلة على محورين أساسين:

- ✓ البرامج التكوينية وإدارة الصف (التخطيط والتنفيذ)
- ✓ عملية التقويم.

تمت المقابلة مع **(09)** مفتشين ممن يمارسون مهنة التفتيش في ولاية الوادي المرفق ذكرها في (**الملحق رقم:10**)، على اختلاف مستوياتهم الوظيفية والخبرات لضمان موضوعية النتائج ودقتها، بهدف توفير بيانات موثوقة تدعم بحثنا في التحليل والتفسير والاستنتاجات الخاصة بالدراسة.

ان توظيف المقابلة في هذه الدراسة جاء لتعزيز نتائج الأدوات السابقة وضبط التأويلات، مع تدعيم التحليل الكمي المستخلص من الاستبيانات بالبيانات الكيفية، التي توضح السياق الفعلي لتطبيق هذه ومقارنة نتائجها بما يجعل الدراسة أكثر عمقا وتكاملا للعلاقة والاتجاهات قيد الدراسة.

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بغية الوصول الى أهداف الدراسة وبناء على منهجها وفرضياتها ثم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس، وذلك لعرض عرض البيانات وتفسيرها ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة اعتمد على برنامج الحزمة الإحصائية **(SPSS26)**، وفيما يلي عرض لأهم الأساليب الإحصائية:

– التكرارات والنسب المئوية: وذلك لوصف مفردات (أفراد العينة)، لتحديد اجاباتهم وتعميمها على خصائص المجتمع الكلي للدراسة.

– معامل الارتباط بيرسون **(Pearson Corrélation)**، للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاستبياني الدراسة، والعلاقة بين متغيرات الدراسة.

– معامل الثبات بطريقة الفاكرو نباخ **(AlphaGronchi s)**، وذلك للتأكد من التجانس والاتساق الداخلي وثبات استبياني الدراسة.

– اختبار كروسكال واليس **(kruskal Wallis test)**، للكشف عما إذا كانت هنالك فروق ذات احصائية بين متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات الديمغرافيةّ.

– اختبار **(K^2)** بالنسبة لعينة واحدة (اختبار حسن المطابقة او جودة التوفيق) **(Chi Square Goodies of lit test)**، وذلك لمعرفهما إذا كانت التوزيعات الفعلية لأفراد العينية تتوافق مع التوزيع المتوقع.

– اختبار كولم وغروف سمير نوف (**Kolmogorov Smirnov test**)، لمعرفة اعتدالية التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة.

– اختبار مان ويتني (**Mann Whitney**): لمعرفة الفروق بين مستويات الاتجاهات لدى افراد العينة

4–عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:

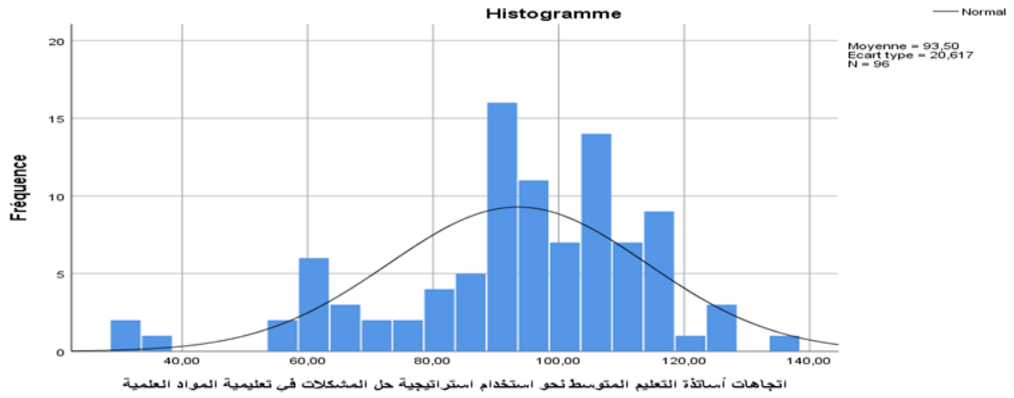
قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في (**اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية–مستوى الأداء**)، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (22): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

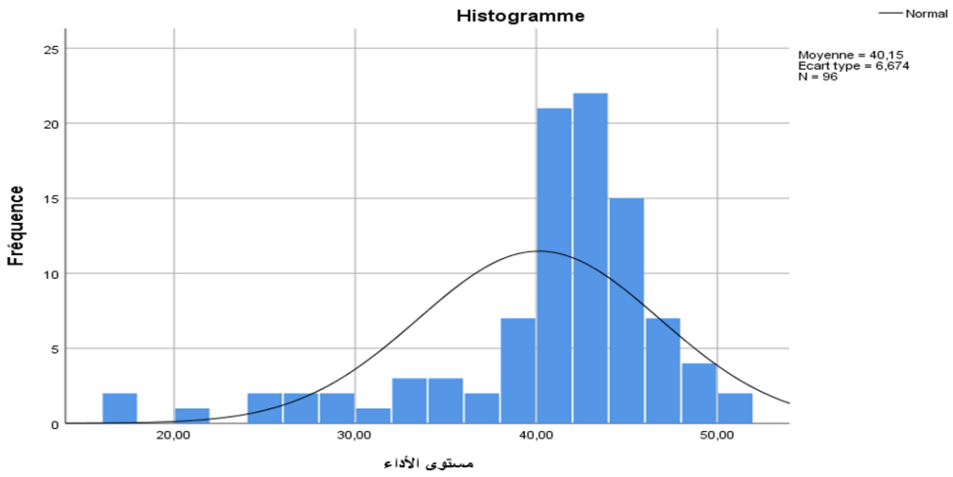
المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wil			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	0,132	96	0,000	0,943	96	0,000	دال
مستوى الأداء	0,231	96	0,000	0,849	96	0,000	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار (**كولم وغروف سمير نوف Kolmogorov Smirnov test**)التي بلغت **(0،132)** عند متغير (**اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو**

استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية) و**(0،231)** عند متغير(**مستوى الأداء**) وبما أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة جاءتا دالتين احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**، هدا ما يوضح أن بيانات المتغيرين لا تتوزعان توزيعا طبيعيا، وبما أن بيانات المتغيرين لا تتوزع توزيعا طبيعيا فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية كما هو موضح في الأشكال التالية:



شكل (11): التوزيع الطبيعي لبيانات متغير اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية



شكل (12): التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى الأداء.

4-1-عرض النتائج:

4-1-1-عرض الفرضية العامة:

" توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى الأداء"". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سيبرمان للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

الجدول (23): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى الأداء

		مستوى الأداء			
		التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	معامل الارتباط	,310**	,300**	,424**	,391**
	مستوى الدلالة	0,002	0,003	0,000	0,000
	عدد العينة	96	96	96	96
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	معامل الارتباط	0,149	,293**	,326**	,250*
	مستوى الدلالة	0,148	0,004	0,001	0,014
	عدد العينة	96	96	96	96
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	معامل الارتباط	0,187	,403**	,370**	,339**
	مستوى الدلالة	0,068	0,000	0,000	0,001
	عدد العينة	96	96	96	96
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	معامل الارتباط	,224*	,333**	,396**	,344**
	مستوى الدلالة	0,028	0,001	0,000	0,001
	عدد العينة	96	96	96	96

تشير نتائج الجدول (23) أعلاه الى ما يلي:

1- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** والدرجة الكلية لـ **مستوى الأداء** حيث بلغت قيمة

العلاقة بين المتغيرين **(0،344)** وهي قيمة موجبة وضعيفة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**. ووجود علاقة موجبة ضعيفة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** وأبعاد **مستوى الأداء** الثلاث (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: **(0،224/0،333/0،396)** ودالة عند مستوى الدلالة **(α=0،01)** بالنسبة للبعد الثاني والثالث أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية والبعد الأول لمتغير الأداء (التخطيط) فجاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)**.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي)** وبين أبعاد **مستوى الأداء (التخطيط والتنفيذ والتقويم)** والدرجة الكلية **لمستوى الأداء حيث بلغت قيم العلاقة على النحو التالي: (0،310/0،300/0،424/0،391) وهيم ضعيفة ودالة عند مستوى الدلالة (α=0،01)**.

3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري)** وبين أبعاد **مستوى الأداء (التنفيذ والتقويم)** والدرجة الكلية **لمستوى الأداء حيث بلغت قيم العلاقة على النحو التالي: (0،293/0،326/0،250) وهي ضعيفة ودالة عند مستوى الدلالة (α=0،01)**.وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري)** وبين البعد الأول لمتغير مستوى الأداء (**التخطيط**).

4- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني)** وبين أبعاد **مستوى الأداء (التنفيذ والتقويم)** والدرجة الكلية **لمستوى الأداء حيث بلغت قيم العلاقة على النحو التالي: (0،403/0،370/0،339) وهيم ضعيفة ودالة عند مستوى الدلالة (α=0،01)**. وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني **لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني)** وبين البعد الأول لمتغير مستوى الأداء (**التخطيط**).

4-1-2-عرض الفرضية الجزئية الأولى:

- **توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي."** وللتحقق من صحة هذه **الفرضية** تم الاعتماد على اختبار **(K^2)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): اختبار(K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	7	7,3	19,2	-12,2	63,375[a]	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	19	19,8	19,2	-0,2				
متوسط	45	46,9	19,2	25,8				
مرتفع	25	26,0	19,2	5,8				
مرتفع جدا	00	00	19,2	-19,2				
الإجمالي	96	%100	///	///				

من خلال الجدول **(24)** أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي** والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي "منخفضا جدا"** وقد بلغ عددهم **(07)** أفراد بنسبة مئوية بلغت **(07،3%)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي "منخفضة"** والبالغ عددهم **(19)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(19،8%)** أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **مستوى لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي "متوسطة"** والبالغ عددهم **(45)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(46،9%)** أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي "مرتفعا"** والبالغ عددهم **(25)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(26%)** في حين نلاحظ أن ما نسبته **(00%)** فتمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن **مستوى لديهم اتجاهات**

ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي "مرتفعا جدا" والبالغ عددهم **(00)** فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(4)** قدرت بـ **(63،375)**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،01)**، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة **(متوسطة)**.

ومنه يمكن القول **بأنه توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي وبدرجة متوسطة. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.**

4-1-3-عرض الفرضية الجزئية الثانية:

" توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري." وللتحقق من صحة هذه **الفرضية** تم الاعتماد على اختبار**(K^2)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): اختبار (K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	9	9,4	19,2	-10,2	70,458[a]	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	5	5,2	19,2	-14,2				
متوسط	43	44,8	19,2	23,8				
مرتفع	35	36,5	19,2	15,8				
مرتفع جدا	4	4,2	19,2	-15,2				
الإجمالي	96	%100	///	///				

من خلال الجدول أعلاه رقم **(25)** نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري** والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري" منخفضا جدا"** وقد بلغ عددهم **(09)** أفراد بنسبة مئوية بلغت **(4،09%)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام**

استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري "منخفضا" والبالغ عددهم **(05)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(5،2%)** أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري "متوسطا"** والبالغ عددهم **(43)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(44،8%)** أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري "مرتفعا"** والبالغ عددهم **(35)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(36،5%)**في حين نلاحظ أن ما نسبته **(4،2 %)**فتمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري "مرتفعا جدا"** والبالغ عددهم **(04)** فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)**حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(4)** قدرت بـ **(70،458)**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،01)**، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة (**متوسط**).

ومنه يمكن القول **بأنه توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري وبدرجة متوسطة. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.**

4-1-4-عرض الفرضية الجزئية الثالثة:

" توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني" وللتحقق من صحة هذه **الفرضية** تم الاعتماد على اختبار**(K^2)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (26): اختبار(K^2) للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني"

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	8	8,3	19,2	-11,2	80,146[a]	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	17	17,7	19,2	-2,2				
متوسط	52	54,2	19,2	32,8				
مرتفع	18	18,8	19,2	-1,2				
مرتفع جدا	1	1,0	19,2	-18,2				
الإجمالي	96	%100	///	///				

من خلال الجدول **(26)** أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "**والبالغ عددهم إجمالا **(96)** فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "منخفضا جدا"** وقد بلغ عددهم **(08)** أفراد بنسبة مئوية بلغت **(8،3%)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "منخفضا"** والبالغ عددهم **(17)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(17،7 %)** أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "متوسطا"** والبالغ عددهم **(52)** فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(54،2%)**أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "مرتفعا"** والبالغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ **(18،8%)** في حين نلاحظ أن ما نسبته **(01 %)** فتمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن **لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني "مرتفعا جدا"** والبالغ عددهم فردا واحدا **(01)**، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(4)** قدرت بـ **(80،146)**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،01)**،، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة (**متوسط**).

ومنه يمكن القول بأن **توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري وبدرجة متوسطة'. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.**

4-1-5-عرض الفرضية الجزئية الرابعة: التي تنص على انه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي).

4-1-5-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(أستاذ المادة). وللتحقق منها تم استخدام اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (27): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير المادة التعليمية.

استاذ المادة		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	43,23	7,814	2	0,020	دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	44,81				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	61,82				
	الإجمالي	96	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	رياضيات	45	46,89	0,607	2	0,738	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	47,75				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	52,18				
	الإجمالي	96	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	رياضيات	45	47,52	2,374	2	0,305	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	43,62				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	55,34				
	الإجمالي	96	//////////////				

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	رياضيات	45	44,99	3,403	2	0,182	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	46,12				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	57,30				
	الإجمالي	96	//////////				

من خلال الجدول **(27)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات:

– تتمثل المجموعة الأولى في الأساتذة الذين يدرسون " **مادة الرياضيات**" وقد بلغ عددهم **(45)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأساتذة الذين يدرسون " **مادة علوم الطبيعة والحياة**" " وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأساتذة الذين يدرسون " **مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**" وقد بلغ عددهم **(25)** حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية(اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي، اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري، اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني)** و**الدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى (**أستاذة مادة الرياضيات**) على التوالي: **(23،89/43،52/46،99/47،44).**

– في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية (**أستاذة مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**) في أبعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(81،75/44،62/47،12/43،46).**

– أما بالنسبة للمجموعة الثالثة (**أستاذة مادة علوم الطبيعة والحياة**) فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي**: (82،18/61،34/52،30/55،57).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(814،7/607،0/374،2/403،3)**. وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**، بالنسبة **للبعد الثاني والثالث والدرجة الكلية للاستبيان**، وبالتالي فإنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث في **البعد الثاني والثالث والدرجة الكلية للاستبيان**، في حين جاءت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**، بالنسبة **للبعد الأول** (**اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي**) وبما أن اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)** لا يحدد لصالح من هاته الفروق تم اللجوء إلى اختبار **مان ويتني** حيث كشف **أن هاته الفروق كانت لصالح فئة أستاذة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا** كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول (28): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي تبعا لمتغير أستاذ المادة

أستاذ المادة		عدد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	35,56	1600,00	565,000	0,811	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	36,77	956,00			
	الإجمالي	71	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	30,68	1380,50	34 5,500	0,008	دال
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	44,18	1104,50			
	الإجمالي	70	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	علوم الطبيعة والحياة	26	21,54	560,00	209,000	0,028	دال
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	30,64	766,00			
	الإجمالي	51	///////////////				

من خلال الجدول **(28)** يتبين ان نتائج اختبار **Mann-Whitney** أوضحت وجود ثلاث مجموعات متباينة:

تتمثل المجموعة الأولى في الأساتذة الذين يدرسون مادتي (**رياضيات، علوم الطبيعة والحياة**) والبالغ عددهم **(71)**، اما المجموعة الثانية التي تكونت من أساتذة من مادتي (**رياضيات، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**) بإجمالي

بلغ **(70)**، والمجموعة الثالثة جمعت بين أساتذة كل من أساتذة (**العلوم الطبيعية والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**) عددهم**(51)**، حيث لم تسجل فروقا دالة احصائيا بين أساتذة المجموعة الأولى بمتوسط رتب **(36،77/35،56)** على التوالي وقيمة الدلالة الإحصائية **(α=0،811)**، وهذه القيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية **(α=0،05)**، في حين ظهرت الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المجموعتين الثانية والثالثة بمتوسط رتب على التوالي **(30،64/21،54)** بالنسبة للمجموعة الثانية، وقيمة دلالة إحصائية **(α=0،811)**، وهي دالة احصائيا بدرجة متوسطة عند مستوى الدلالة **(α=0،05)**، اما المجموعة الثالثة فسجلت متوسط رتب قدر ب **(21،54 مقابل 30،64)** وقيمة الدلالة **(α=0،028)**، وهي دالة احصائيا بدرجة قوية عند مستوى الدلالة **(α=0،05)**، وبالتالي فان هناك فرق دال احصائيا لصالح المجموعتين الثانية والثالثة على المجموعة الأولى.

4-1-5-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(الدورات التكوينية). وللتحقق منها تم اللجوء إلى (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (29): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الدورات التكوينية.

الدورات التكوينية		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	00-02	67	48,54	3,788	2	0,150	غير دال عند 0.05
	03-05	18	56,25				
	06-فما فوق	11	35,55				
	الإجمالي	96	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	00-02	67	48,13	2,077	2	0,354	غير دال عند 0.05
	03-05	18	55,11				
	06-فما فوق	11	39,91				
	الإجمالي	96	//////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	00-02	67	49,56	1,406	2	0,495	غير دال عند 0.05
	03-05	18	50,25				
	06-فما فوق	11	39,18				

	الإجمالي	96	//////////////				
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	00-02	67	48,69	2,383	2	0,304	غير دال عند 0.05
	03-05	18	54,28				
	06-فما فوق	11	37,86				
	الإجمالي	96	//////////////////				

من خلال الجدول **(29)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد **الذين تلقوا دورات تكوينية (0-02)** وقد بلغ عددهم **(67)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الافراد **الذين تلقوا دورات تكوينية من (03-5)** وقد بلغ عددهم **(18)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الافراد **الذين تلقوا دورات تكوينية (من 06 فما فوق)** وقد بلغ عددهم **(11).**

حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى **الذين تلقوا دورات تكوينية من (0-2)** على التوالي: **(54،48 /48،13 /49،56 /48،69).**

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية **الذين تلقوا دورات تكوينية من (3-5)** في أبعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(56،25 /55،11 /50،25 /54،28).**

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة **الذين تلقوا دورات تكوينية (6 فما فوق)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(35،55 /39،91 /39،18 /37،86).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(3،788 /2،077 /1،406 /2،383).** وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**،

النتيجة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(الدورات التكوينية).

4-1-5-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(سنوات الاقدمية). وللتحقق منها تم اللجوء إلى (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير سنوات الاقدمية.

سنوات الاقدمية		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	01-10	59	48,10	0,059	3	0,996	غير دال عند 0.05
	11-20	26	49,62				
	21-30	6	48,33				
	31-فما فوق	5	47,60				
	Total	96	////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري	01-10	59	48,12	0,905	3	0,824	غير دال عند 0.05
	11-20	26	49,77				
	21-30	6	40,58				
	31-فما فوق	5	55,90				
	Total	96	////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	01-10	59	47,16	1,261	3	0,738	غير دال عند 0.05
	11-20	26	49,90				
	21-30	6	45,33				
	31-فما فوق	5	60,80				
	Total	96	/////////////				
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل	01-10	59	47,60	0,467	3	0,926	غير دال عند 0.05
	11-20	26	49,90				
	21-30	6	45,75				
	31-فما فوق	5	55,10				
	Total	96	//////////////				

المشكلات في تعليمية المواد العلمية							

من خلال الجدول **(30)**: أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين لديهم خبرة من **(01-10)** وقد بلغ عددهم **(59)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين لديهم خبرة **من** (**11–20**) وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين لديهم خبرة من **(21-30)** وقد بلغ عددهم **(06)**، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين لديهم خبرة (**31–فما فوق**) وقد بلغ عددهم **(05)**، حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) و**الدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى ذوي الخبرة من **(01-10)** على التوالي: (**10،12/48،16/48،47/60،47**).

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية ذوي الخبرة **(من 11 الى 20)** في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) **والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(62،77/49،90/49،90/49،49).**

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة ذوي الخبرة **(من 21الى30)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) و**الدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(33،58/48،33/40،75/45،45).**

أما بالنسبة للمجموعة الرابعة ذوي الخبرة **(من 31 فما فوق)** فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) و**الدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(60،90/47،80/55،10/60،55).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(3)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ: **(0،059/0،905/0،261/1،467/0)** وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05).**

النتيجة: أي لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مما أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) تعزى لمتغير الخبرة (01-11/10-21/20-31/30-فما فوق) وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الصفرية.

4-5-1-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(المؤهل العلمي). وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	ليسانس	27	47,39	3,029	5	0,695	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	43,92				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	51,50				
	المعهد التكنولوجي	7	50,29				
	ماجستير	12	46,29				
	دكتوراه	9	61,61				
	الإجمالي	96	//////////////////				
اتجاهات الأساتذة في المهاري	ليسانس	27	48,89	3,964	5	0,555	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	42,65				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	53,30				
	المعهد التكنولوجي	7	59,00				

	ماجستير	12	42,17				
	دكتوراه	9	56,50				
	الإجمالي	96	////////////////				
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	ليسانس	27	47,46	0,788	5	0,978	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	46,56				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	49,83				
	المعهد التكنولوجي	7	55,43				
	ماجستير	12	46,96				
	دكتوراه	9	51,67				
	الإجمالي	96	////////////////				
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	ليسانس	27	47,87	2,797	5	0,731	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	44,19				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	51,80				
	المعهد التكنولوجي	7	55,79				
	ماجستير	12	43,58				
	دكتوراه	9	58,22				
	الإجمالي	96	////////////////				

من خلال الجدول **(31)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى ست مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الافراد الذين لديهم مستوى " **ليسانس**" وقد بلغ عددهم **(27)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **ماستر**" وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **المدرسة العليا للأساتذة**" وقد بلغ عددهم **(15)**، أما المجموعة الرابعة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **المعهد التكنولوجي**" وقد بلغ عددهم **(07)**، أما المجموعة الخامسة فتمثل الافراد

الذين لديهم مستوى "**ماجستير**" وقد بلغ عددهم **(12)**، أما المجموعة السادسة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى "**دكتوراه**" وقد بلغ عددهم (**09**).

حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى **ذوي المؤهل (ليسانس)** على التوالي: **(39،47 /89،48 /46،47 /87،47).**

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة **الثانية ذوي المؤهل (ماستر)** في أبعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(92،43 /65،42 /56،46 /19،44).**

أما بالنسبة للمجموعة **الثالثة ذوي المؤهل (المدرسة العليا للأساتذة)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(50،51 /30،53 /83،49 /80،51).**

أما بالنسبة للمجموعة **الرابعة ذوي المؤهل (المعهد التكنولوجي)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(29،50 /00،59 /43،55 /79،55).**

أما بالنسبة للمجموعة **الخامسة ذوي المؤهل (ماجستير)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(29،46 /17،42 /96،46 /58،43).**

أما بالنسبة للمجموعة **السادسة ذوي المؤهل (دكتوراه)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (اتجاهات**

الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب المهاري/ اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني) والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي: **(61،61 /56،50 /51،67 /58،22).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(5)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ (**3،029 /3،964 /0،788 /2،797**) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05).**

النتيجة: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ((ليسانس /ماستر /المدرسة العليا للأساتذة/المعهد التكنولوجي/ماجستير /دكتوراه)) وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الصفرية.

4-1-6-عرض الفرضية الجزئية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الاقدمية، المؤهل العلمي).

4-1-6-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(المادة التعليمية). وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test)فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (32): اختبار (كروسكال واليس **kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الاساتذة تبعا لمتغير أستاذ المادة.**

أستاذ المادة		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	رياضيات	45	44,74	2,220	2	0,330	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	48,77				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	54,98				
	Total	96	//////////////////				
التنفيذ	رياضيات	45	44,81	2,138	2	0,343	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	48,90				

	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	54,72				
	Total	96	////////////////				
التقويم	رياضيات	45	48,17	0,637	2	0,727	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	45,81				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	51,90				
	Total	96	////////////////				
مستوى الأداء	رياضيات	45	44,74	2,986	2	0,225	غير دال عند 0.05
	علوم الطبيعة والحياة	26	47,25				
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	56,56				
	Total	96	//////////////				

من خلال الجدول **(32)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (**96**) أفرادا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأساتذة الذين يدرسون " **مادة الرياضيات**" وقد بلغ عددهم **(45)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الأساتذة الذين يدرسون " **مادة علوم الطبيعة والحياة**" " وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأساتذة الذين يدرسون " **مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**" وقد بلغ عددهم **(25)** حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) و**الدرجة الكلية للإستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى (**أستاذة مادة الرياضيات**) على التوالي: **(74،44/81،44/17،44/74،48/44).**

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية (**أستاذة مادةعلوم الطبيعة والحياة**) في أبعاد **استبيان أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) **والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(77،48/90،48/81،45/25،45/47).**

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة (**أستاذة مادة علوم الطبيعة والحياة**) فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية** (**التخطيط/ التنفيذ/ التقويم**) **والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(98،54/72،54/90،51/56،56).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(220،2/138،2/637،0/986،2)**. وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05).**

النتيجة: أي لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) تعزى لمتغير(استاذ المادة،). وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقيل الصفرية.

4-1-6-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(الدورات التكوينية). وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (33): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الاساتذة تبعا لمتغير الدورات التكوينية.

الدورات التكوينية		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	00-02	67	49,67	4,637	2	0,098	غير دال عند 0.05
	03-05	18	54,03				
	06-فما فوق	11	32,32				
	Total	96	//////////////////				
التنفيذ	00-02	67	49,04	0,275	2	0,872	غير دال عند 0.05
	03-05	18	48,97				
	06-فما فوق	11	44,45				
	Total	96	//////////////////////				
التقويم	00-02	67	48,16	0,092	2	0,955	غير دال عند 0.05
	03-05	18	48,33				
	06-فما فوق	11	50,86				
	Total	96	//////////////////////				
مستوى الأداء	00-02	67	48,42	0,712	2	0,701	غير دال عند 0.05
	03-05	18	52,08				
	06-فما فوق	11	43,14				
	Total	96	//////////////				

من خلال الجدول **(33)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الافراد **الذين تلقوا دورات تكوينية** (**00-02**) وقد بلغ عددهم **(67)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الافراد **الذين تلقوا دورات تكوينية من (03-05)** وقد بلغ عددهم **(18)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الافراد **الذين تلقوا دورات تكوينية (من 06 فما فوق)** وقد بلغ عددهم **(11).**

حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم)** و**الدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى **الذين تلقوا دورات تكوينية من (0-2)** على التوالي: **(67،04/49،16/49،42/48،48)**.

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية **الذين تلقوا دورات تكوينية من (3–5)** في أبعاد **استبيان أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(03،97/54،33/48،08/48،52).**

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة **الذين تلقوا دورات تكوينية (من 6 فما فوق)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي**: (32،45/32،86/44،14/50،43).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(637،275/4،092/0،712/0،0)**. وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**.

النتيجة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(الدورات التكوينية).

4-1-6-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير(سنوات الاقدمية). وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (34): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير سنوات الاقدمية.

سنوات الاقدمية		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	01-10	59	48,47	2,783	3	0,426	غير دال عند 0.05
	11-20	26	44,77				
	21-30	6	49,33				
	31-فما فوق	5	67,20				
	Total	96					

التنفيذ	01-10	59	49,16	0,115	3	0,990	غير دال عند 0.05
	11-20	26	47,23				
	21-30	6	46,92				
	31-فما فوق	5	49,20				
	Total	96					
التقويم	01-10	59	48,87	1,167	3	0,761	غير دال عند 0.05
	11-20	26	46,71				
	21-30	6	43,25				
	31-فما فوق	5	59,70				
	Total	96					
مستوى الأداء	01-10	59	48,77	2,187	3	0,534	غير دال عند 0.05
	11-20	26	44,83				
	21-30	6	48,17				
	31-فما فوق	5	64,80				
	Total	96					

من خلال الجدول **(34)** أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الافراد الذين لديهم خبرة **(01-10)** وقد بلغ عددهم **(59)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الافراد الذين لديهم خبرة من **(11-20)** وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الافراد الذين لديهم خبرة من **(21-30)** وقد بلغ عددهم **(06)**، أما المجموعة الرابعة فتمثل الافراد الذين لديهم خبرة **(31 فما فوق)** وقد بلغ عددهم **(05)**، حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم)** و**الدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى ذوي الخبرة من **(01-10)** على التوالي: **(47،16/48،87/49،77/48،48).**

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية ذوي الخبرة من **(11-20)** في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(77،23/44،71/47،83/46،44).**

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة ذوي الخبرة من **(21-30)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم)** و**الدرجة الكلية للإستبيان** على التوالي: **(33،92/49،25/46،17/43،48).**

أما بالنسبة للمجموعة الرابعة من **(31 -فما فوق)** فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم)** و**الدرجة الكلية للإستبيان** على التوالي: **(20،20/67،70/49،80/59،64).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **(K^2)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(3)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(2،187/1،167/0،115/2،783)** وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05).**

النتيجة: أي لا **توجد فروق دالة احصائيا في مستوى مما أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) تعزى لمتغير الخبرة (01-10/11-20/ 21-30/ 31-فما فوق)** وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقيل الصفرية.

4-1-6-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير) المؤهل العلمي). وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (35): اختبار (كروسكال واليس kruskal Wallis test) للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي		عدد العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	ليسانس	27	47,76	5,128	5	0,400	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	46,98				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	41,53				
	المعهد التكنولوجي	7	56,86				
	ماجستير	12	44,92				
	دكتوراه	9	65,00				
	الإجمالي	96	//////////////////				
التنفيذ	ليسانس	27	48,56	4,543	5	0,474	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	42,87				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	51,90				

	المعهد التكنولوجي	7	47,43				
	ماجستير	12	45,17				
	دكتوراه	9	64,22				
	الإجمالي	96	////////////////				
التقويم	ليسانس	27	43,06	9,204	5	0,101	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	41,79				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	50,33				
	المعهد التكنولوجي	7	66,36				
	ماجستير	12	49,58				
	دكتوراه	9	65,83				
	الإجمالي	96	////////////////////				
مستوى الأداء	ليسانس	27	46,59	6,603	5	0,252	غير دال عند 0.05
	ماستر	26	42,90				
	المدرسة العليا للأساتذة	15	47,20				
	المعهد التكنولوجي	7	61,50				
	ماجستير	12	45,58				
	دكتوراه	9	66,33				
	الإجمالي	96	////////////////////				

من خلال الجدول **(35)**: أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(96)** أفرادا قد انقسمت إلى ست مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الافراد الذين لديهم مستوى " **ليسانس**" وقد بلغ عددهم **(27)**، أما المجموعة الثانية فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **ماستر**" وقد بلغ عددهم **(26)**، أما المجموعة الثالثة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **المدرسة العليا للأساتذة**" وقد بلغ عددهم **(15)**، أما المجموعة الرابعة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **المعهد التكنولوجي**" وقد بلغ عددهم **(07)**، أما المجموعة الخامسة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى " **ماجستير**" وقد بلغ عددهم **(12)**، أما المجموعة السادسة فتمثل الافراد الذين لديهم مستوى

" **دكتوراه**" وقد بلغ عددهم **(09)**، حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى ذوي المؤهل (**ليسانس**) على التوالي: **(76،47 /56،48 /06،43 /59،46).**

في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة **الثانية** ذوي المؤهل (**ماستر**) في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(98،46 /87،42 /79،41 /90،42).**

أما بالنسبة للمجموعة **الثالثة** ذوي المؤهل (**المدرسة العليا للأساتذة**) فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(53،41 /90،51 /33،50 /20،47).**

أما بالنسبة للمجموعة **الرابعة** ذوي المؤهل (**المعهد التكنولوجي**) فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(86،56 /43،47 /36،66 /50،61).**

أما بالنسبة للمجموعة **الخامسة** ذوي المؤهل (**ماجستير**) فقد بلغت متوسطات الرتب في ابعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(92،44 /17،45 /58،49 /58،45).**

أما بالنسبة للمجموعة **السادسة** ذوي المؤهل (**دكتوراه**) فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد استبيان **أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم) والدرجة الكلية للاستبيان** على التوالي: **(00،65 /22،64 /83،65 /33،66).**

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (K^2) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(128،5/543،4/204،9/603،6)** وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05).**

النتيجة: لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير) المؤهل العلمي)**. وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقيل الصفرية.

4-2-مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري للدراسة:

4-2-1-مناقشة نتائج الفرضية العامة: والتي نصت على انه

–توجد اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقاتها بمستوى أدائهم.

من خلال الجدول **(23)**، الذي يظهر مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي اتجاهات أساتذة ومستوى الأداء، تشير النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة في التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى أدائهم التدريسي، غير أن قوة هذه العلاقة جاءت دالة وضعيفة عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**، بين الدرجة الكلية لأبعاد استبيان الاتجاهات واستبيان الأداء، اما في العلاقة بين الدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات والبعد الأول لمتغير الأداء المتمثل في (التخطيط)، جاء دالا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)**في حين العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد متغير الاتجاهات مع الدرجة الكلية لمتغير الأداء كلها كانت دالة وضعيفة عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**، وبالتالي نقبل الفرضية البحثية العامة، ومن خلال ما سبق ذكره تفسر الاتجاهات الايجابية نحو استخدام الاستراتيجية على انها تسهم وبدرجة محدودة في تحسين الأداء التدريسي كما أنها لا تمثل العامل الوحيد المنفرد المؤثر على الاتجاهات ويمكن تفسير النتائج بردها الى تبني استراتيجية حل المشكلات، بوصفها إحدى المداخل التربوية للتدريس النشط تتطلب أكثر من مجرد توفر اتجاهات ايجابية بل تحتاج الى كفايات مهنية، وتدريب عملي وتفاعل مستمر مع المواقف التعليمية، من خلال تطبيق المداخل النظرية والمقاربات والاطلاع المستمر على المستجدات التي تعزز الممارسات التطبيقية لها وعلى سبيل الذكر يرى جانييه **(Gagné)**، أن الأستاذ الفاعل هو الذي يوفر شروط التعلم من خلال ممارساته الصفية، التي تترجم في التعلم التراكمي، من خلال بناء تعلمي متكامل المخرجات، كالمهارات الحركية، الاتجاهات الاستراتيجيات...الخ، مما ينعكس على جودة الأداء التدريسي للأستاذ ورضا التلميذ، إضافة الى إن هذه النتائج تدعو الى التتبع العميق لطبيعة العلاقة القائمة بين الاتجاه الذهني للأستاذ نحو الاستراتيجية، وسلوكه الفعلي داخل الصف الدراسي، فالواقع التربوي لا يختزل في وجود الاتجاه الايجابي وان كان ضعيف بقدر ما يبدوا ذلك ظاهرا في القدرة على تحويل هذا الاتجاه في ممارسة تربوية متكاملة ومضبوطة الأبعاد الأدائية، ومما سبق فان ضعف قوة العلاقة يفهم على انه انعكاس للفجوة القائمة بين الفكر والممارسة (التطبيق المستمر)، وهذا ما أكده مفتشي التربية من خلال المقابلات التي برمجت معهم فاستجابة المبحوث (**07**) على **السؤال الثاني** من **المحور الثاني** جاءت كالتالي: " أهم شيء هو التكوين الذاتي والإدراك بأهمية الشيء وهو المشكل الجلل الذي نعاني منه، وان الأساتذة خاصة القدامى منهم ليس لديهم القابلية للتأقلم كما ذكر مع الوضع الجديد...)، إضافة الى إجابة المبحوث رقم**(09)** والتي جاء طرحها كالاتي: "لم يوفق الأساتذة الى المستوى المطلوب، كما انه لا يزال تأثير الطرق التقليدية، وان الأساتذة الجدد يرافقهم أساتذة على

أقدمية في المهنة والقليل منهم من يطبق الوصاية التي تتبع استراتيجيات التعلم النشط مما يؤثر سلبا على الأداء التدريسي العام للأستاذ"، وهذه أهم الإشارات، إضافة الى التصور والممكنات المتاحة، فبالرغم من محاولة الأساتذة الذين لديهم بعض الصور المثالية حول الممارسات التعليمية الجيدة التي تتحقق بعد تطبيقهم للتعلم القائم على حل المشكلات الى أن الإمكانيات التعلمية الفعلية والمتاحة قد تحول دون تجسيد الأفكار على ارض الواقع (عدد التلاميذ، ضيق الوقت، نقص الوسائل، الالتزامات الخاصة بالمناهج.... الخ)، هذا ما اتفق عليه جميع المفتشين في **السؤال الخامس**، من **المجال الثاني** للمقابلة، وبالتالي فان الأداء التدريسي الفعال لا يتطلب فقط قناعة معرفية، بل يتطلب تهيئة بيئة تعليمية تسمح بتطبيق هذا النوع من الاستراتيجيات فالفعل التربوي مركب وهو نتيجة لتكامل معقد بين القناعة والمعرفة والمهارة والسياق الوجداني، الذي يكون شخصية الفرد والأستاذ على وجه الخصوص، فكما يرى جانييه **(Gagné)** من خلال نموذجه التسلسلي او ما يعرف بأحداث التعلم والتي تكون وفق تسلسل معرفي، سلوكي، يهيئ التلميذ لاكتساب المعرفة، كما افترض ان كل نوع من انواع التعلم تتطلب شروطا محددة على الأستاذ الفاعل ان يوفر هذه الشروط في ممارسته الصفية"، حيث ان هذه القناعة بالاستراتيجية لا تتحول الى ممارسة اذا توافرت البيئة التعليمية المناسبة، والكفايات والكوادر المهنية، التي تضمن الإدراج الفعال لها ضمن نسق مهني يضمن الترجمة العملية لهذه الاتجاهات داخل غرفة الصف، وبناء على هذا الإطار يتضح ان العلاقة بين اتجاهات الأساتذة في التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى ادائهم التدريسي، رغم كونها موجبة ودالة، إلا أنها جاءت ضعيفة من حيث القوة، هذا الضعف لا يفهم على انه تقليل من اهمية الاتجاهات بل يعتبر كمؤشر على القناعة الذهنية والاستعداد الوجداني، مع صعوبة التطبيق على ارض الواقع وان هذا التفسير يفضي الى إعادة التفكير في اليات تطوير الاداء التدريسي وعدم اغفال السياق العملي له، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج **(Bachta, 2023)**، التي توصلت الى ان استراتيجية حل المشكلات تسهم في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الرابعة متوسط وفقا لاتجاهات اساتذتهم، ودراسة **(الربعي، 2014)**، الى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وادائهم التدريسي، اضافة الى دراسة السويقات التي اكذب على وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الاداء التدريسي وتطبيق نظام التعليم الالكتروني في حين اختلفت مع دراسة **(Yew & Sean, 2015)** التي اكدت على وجود علاقة إيجابيين كبيرة بين مواقف الطلاب تجاه حل المشكلات وانجازهم في حل المشكلات الرياضية.

4-2-2-الفرضية الجزئية الأولى:

– توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي.

من خلال الجدول **(24)** ونتائج اختبار **(k^2)** بالنسبة للعينة الواحدة وذلك من خلال المقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة الخاص بالمحور (**المعرفي**) تبين أنه توجد اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم المتوسط نحو استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي وبدرجة متوسطة وهذا يدل على تحقق الفرضية الجزئية الأولى: واحتوت نتائج الدراسة على خمس مجموعات تباينت فيها استجابات الافراد كالتالي:

المجموعة الاولى: اكدت المجموعة الاولى على وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي بدرجة **منخفضة جدا و**بنسبة مئوية **(3،07%)**، وهذا ما يفسر وجود إدراك نوعا ما ضعيف للاستراتيجية أو قبول محدود لها دون الرفض التام لها، أما افراد **المجموعة الثانية** فقد اكدوا على وجود اتجاهات ايجابية منخفضة بنسبة مئوية قدرت ب **(8،19%)**، وهذا ما يفسر وجود قبول لهذه الاستراتيجية ولكن بدرجة ضعيفة غير كافية لأحداث تأثير كبير، اما **المجموعة الثالثة** فتمثلت في الافراد الذين اكدوا ان لديهم اتجاهات ايجابية متوسطة في هذا المجال، وقدرت نسبتهم ب **(9،46%)** بأعلى قيمة محصلة في استجابات المجموعات الخمس، وهذا ما يفسر قبول للاستراتيجية على نطاق واسع في العملية التعليمية التعلمية من قبل الافراد الذين كانت استجاباتهم موضحة في الشرح السابق، اما **المجموعة الرابعة** فأكدت على وجود اتجاهات ايجابية مرتفعة في الجانب المعرفي ونسبتهم المئوية قدرت ب **(26%)** وهذا ما يعكس وعيا كبيرا بأهمية الاستراتيجية ودورها في التقدير الايجابي للتعليم والتعلم، ومن جهة اخرى فإننا نسجل عدم وجود افراد لديهم اتجاهات ايجابية مرتفعة جدا نحو الاستراتيجية**(00%)**، وهذا ما يشير الى انه لا توجد فئة من افراد لعينة لديهم اقتناع ومعرفة عميقة بفاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين مردودية التعليم، ومما سبق ذكره يمكن القول ان الاتجاهات المستخلصة من النتائج السابقة في الجانب المعرفي يعتبر عن المستوى مقبول عموما، لكنه يؤثر نوعا ما على تحسين التحصيل المعرفي، ويقلل من تطوير مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، ولعل محدودية تطبيق الاستراتيجية بشكل عام ترجع الى بعض المعوقات الأكاديمية والبيداغوجية التي اثرت على تطبيقها بالشكل المطلوب، كما يمكننا تفسير هذا الاتجاه من عدة زوايا تنعكس على الممارسات التدريسية الجانب المعرفي للأستاذ، كعدم كفاية التدريب على استخدام الاستراتيجية بفعالية، وكذا ضغط المنهاج الدراسي الذي يجعل الاستاذ يقوم بأدراجها في بعض الدروس فقط ولا يعتبرها كسيرورة تعليمية متكاملة، غير ان استجابات المفتشين نجد انها تؤكد على القيام بالدورات التكوينية والحاجة الى تبني هذا النوع من الاستراتيجيات، وهذا عكس الاستجابات التي وردت عن الأساتذة، كما يمكن ارجاع هذه الدرجة ايضا الى نوع من الاهمال في

التخطيط القبلي لمحتوى الدروس من قبل الأساتذة الذين لا يعتمدون على هذا النوع الاستراتيجية في التحضير للدروس والانشطة المكملة لها واهمال كونها جزء اساسي في التخطيط التعليمي بما يدعم التطبيق الفعال للمقاربة، وذلك من اجل ضمان سيرورة الفعل التعليمي والقضاء على السلوك النمطي داخل الصفوف الدراسية، حيت يرى(**جون بياجيه Jean Piaget**) في تفسيره لتبني استراتيجيات التعلم النشط بان المفهوم العام لها يندرج ضمن القدرات الكامنة للفرد والتي يمكنه من خلالها التعامل مع المثيرات التي تواجهه في العالم الخارجي، والتي تظهر التفاعلات بينه وبين العالم الخارجي من أفراد، معارف، خبرات يستقبلها ويتعامل معها ليكون البناء المعرفي الخاص به، وذلك لكي يتعامل مع المشكلات ويدركها" وهو نفس الشيء بالنسبة لتعامل الاستاذ مع عملية التخطيط للدروس، فالكم المعرفي الذي يمتلكه له أثر كبير في تبني هذه الاستراتيجية والحد من التقصير وتذليل الصعوبات التي تواجهه لتطوير درجة التقبل نحو ها لأنها ضمن المسار الذي يعتمد على النهج البنائي المتكامل الوظائف والافكار، وقد اتفقت نتائج دراستي الحالية مع نتائج دراسة **(Mrsnik & et al, 2023)** التي اكدت على اتجاهات الايجابية تجاه حل المشكلات في فصول الرياضيات، كما بينت الدراسة ان ادراك المعلمين أساس مهم في حل المشكلات وتحسين المعرفة الرياضية، ودراسة **(Tambunan, 2019)**، التي اكدت ان التعلم باستراتيجية حل المشكلات كان اكثر فعالية من النهج العلمي في تحسين قدرات التلاميذ، في حين اختلفت مع الدراستين السابقتين دراسة (**عمرون و آخرون، 2022**) حيث توصلت نتائجها الى ان الاساتذة يواجهون صعوبات في تطبيق استراتيجية حل المشكلات مصدرها التلميذ والمنهاج الدراسي بدرجة أكبر وصعوبات تخص الاساتذة بدرجة أقل.

4-2-3-الفرضية الجزئية الثانية:

- **توجد اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري.**

وانطلاقا من الجدول **(25)** يتضح:

بشكل عام من خلال استجابات الاساتذة، ومقارنتها بالمتوسط الحسابي ونتائج اختبار**(k^2)** لأفراد العينة الواحدة في استجاباتهم، تبين انه توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري بدرجة متوسطة، ومن هذا المنطلق نؤكد على تحقق الفرضية الجزئية الثانية: وتباينت نتائج الدراسة في خمس مجموعات مختلفة:

المجموعة الأولى: التي كانت اتجاهاتها نحو الاستراتيجية منخفضة جدا بنسبة مئوية قدرت ب **(4،9 %)** هذا ما يفسر ضعف المهارات نحو استخدام الاستراتيجية وممارسات محدودة لها دون التخلي التام عن الاستراتيجية، أما أفراد **المجموعة الثانية** فكانت استجاباتهم نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري منخفضة

بنسبة مئوية قدرت ب **(5،2 %)** وهذا ما يفسر القبول لكن بدرجة غير كافية لإحداث التأثير الواضح في الممارسات التعليمية التي يقوم بها الأستاذ داخل غرفة الصف، أما **المجموعة الثالثة** جاءت اتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات بدرجة ايجابية متوسطة بنسبة مئوية قدرت ب **(44،8 %)** وهذا ما يفسر وجود عوامل تعزز الفائدة من هذه الاستراتيجية مع وجود عوامل أخرى قد تحد من فعاليتها وبالتالي تقلل نوعا من التأثير الايجابي لها، أما **المجموعة الرابعة** ظهرت لهم اتجاهات مرتفعة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري بنسبة مئوية قدرت ب **(36،5%)**، وتدل هذه النتيجة على التأثير الواضح والملحوظ لهذه الاستراتيجية من قبل هذه الفئة من الأساتذة الذين لديهم فهم عميق واستجابة عالية، أما افراد **المجموعة الخامسة** كانت اتجاهاتهم نحو استخدام الاستراتيجية في الجانب المهاري مرتفعة جدا بنسبة مئوية قدرت ب **(4،2%)** هذا ما يفسر وجود ميول قوي وايجابي لاستخدام هذه الاستراتيجية في تطوير المهارات، التفكير النقدي والابداعي الذي يعزز القدرة على التطبيق العملي للمعرفة التي يمتلكها الاستاذ في المواقف التعليمية، ومنه يمكن ان نحصر التوجه العام نحو استخدام الاستراتيجية من طرف الاساتذة وبعد تحديد قيمة الحرية عند الدرجة، **(4)** والتي قدرت ب **(70،458)** وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،01)**وهو فرق دال لصالح **المجموعة الثالثة**، من هذا المنطلق نستنتج تحقق الفرضية البحثية، ما يفسر ان اساتذة التعليم المتوسط لهم ميل نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في المواقف التعليمية لكونها من الاتجاهات التربوية البنائية المستحدثة في بناء التعليم والتعلم، وافراد هذه العينة في تطور من خلال الدراسة المعمقة للمجموعات السابق ذكرها في عرض النتائج الخاصة بالدراسة، الى ان الافراد المشاركين في الدراسة ليس لديهم الميل القوي وبشكل مطلق نحوها ويمكن تفسير ذلك بأن التراكيب الشخصية وخصائص الأساتذة الذاتية التي ترفض التغيير، اضافة الى مواجهة بعض الصعوبات التي تعيق نوعا ما تنفيذ الاستراتيجية ولعدة أسباب منها نقص الخبرة، الوقت الغير كافي، اضافة الى اختلاف القدرات الفردية من استاذ لأخر مما يخلق تكيفا عند بعض الاساتذة بينما يواجه الاخرون صعوبة في ذلك بما يؤثر على التقييم العام لمدى تنفيذ الاساتذة لمهارات استراتيجية حل المشكلات بالإضافة الى دور البيئة التعليمية التدريبية التي تلعب دور مهما اذا لم تكن مدعومة بالموارد المناسبة والتوجيه الكافي فقد يقل التأثير الايجابي المتوقع نوعا ما، التوجيه من قبل المفتشين خاصة الزيارات الصفية المبرمجة والفجائية لابد ان يكون حلقة وصل بين الاستاذ وآخر مستجدات المناهج التربوية والانشطة التعليمية، وقد اكد جميع المبحوثين في أداة المقابلة من مفتشي المواد العلمية على توجههم الفعلي الى ضرورة ادخال استراتيجية حل المشكلات في أنشطة المواد العلمية وهذا ما توضحه اجابات المفتشين على **السؤال السادس** من **المحور الأول** في المقابلات التي انعقدت معهم، الى انهم وفي اجاباتهم على **السؤال الثاني** من **المحور الثاني** نجد ان معظم المفتشين من

أفراد العينة يؤكدون على عدم وصول الاساتذة للمستوى المطلوب في تطبيق هذه الاستراتيجية وذلك حتى بعد خضوعهم للبرامج التدريبية الخاصة بهذه الاستراتيجية والمقاربة المتبناة في إطار الاصلاح الأخير الذي قامت به الجهات الوصية، وهذا ما جعل نتائج الدراسة المتحصل عليها ضمن المستوى الإيجابي المتوسط ما يبرر ارتباط مجالات الاتجاهات فيما بينها فكلما امتلك الاستاذ كما معرفيا نظريا يشرح تطبيق الاستراتيجية كلما ارتفع الكم المهاري والوجداني نحو تقبل هذه الاستراتيجية فهذه الابعاد الثلاث للاتجاه تحقق التكامل في تقديم المادة الدراسية، وحسب اطلاع الباحثة على الوثيقة المرافقة للمنهاج والمنهاج التربوي للمواد العلمية المدروسة في هذه المرحلة (المرحلة المتوسطة) فإنها تنطلق من ابراز وضعية مشكلة محكمة التخطيط من اجل الوصول الى الكفاءات الختامية الموجودة في نهاية المورد او المقطع التعليمي، وحسب نظرية (**جون ديوي John Dewey**) ان التعلم الجيد يقوم على المبدأ الذي يؤكد على ان التعلم الجيد ينص على وجود مشكلة ترتبط بواقع وحياة التلميذ وحاجاته من خلال التحفيز الذي يقوده للقيام بنشاط تعليمي معين بغية حل مشكلة من الواقع وهذا النشاط اما ان يكون عشوائيا (تعلم ذاتي) او منظم قائم على ما يشاهده التلميذ من توجيه يكون من طرف معلمه الذي يكون على المام تام بخطوات هذه الاستراتيجية، مع منحهم الحرية لاستخدام ما يراه مناسبا من الاستراتيجيات المنبثقة من الاستراتيجية العامة "استراتيجية حل المشكلات" والتي من شأنها ان تعزز التفاعلات الصفية وتكون لدى كل من الاستاذ والتلميذ اتجاهات ايجابية مرتفعة جدا تقودهم نحو التدريس الإبداعي، وبالرجوع الى الأدب النظري وما جاء في الدراسات السابقة نجد انه من بين الدراسات التي تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية دراسة **(Malik , 2010)** التي اكدت على الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسنا ايجابيا في الوقف تجاه تعلم العلوم مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، ودراسة **(Bachta, 2023)** التي أسفرت نتائج دراستها على ان استخدام استراتيجية حل المشكلات يسهم في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ في الصف الاول متوسط وفقا لاتجاهات الاساتذة، واختلفت دراسة (**سلامة و بو القمح، 2023**) لتي كانت نتائجها ان اساتذة التعليم المتوسط يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي اقل من المتوسط النظري والذي بلغ **(1،13)**، اضافة الى ان الباحثان توصلا الى وجود صعوبات تعترض اساتذة الرياضيات في تطبيقهم استراتيجية حل المشكلات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره **(1،35)**.

4-2-4-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني (k^2).

من خلال الجدول (26) ونتائج اختبار(k^2) لعينة واحدة تبين انه توجد اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي بدرجة متوسطة، ومن خلال ما تم ذكره نقبل الفرضية البحثية، حيث قسمت نتائج الدراسة الى خمس مجموعات متباينة الاستجابة.

المجموعة الأولى والتي اكدت على وجود اتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني بدرجة منخفضة جدا بنسبة مئوية قدرت ب **(8،3%)**، وهذا ما يشير الى ان تأثير الاستراتيجية على المشاعر والدافعية، القيم والاتجاهات لدى افراد هذه المجموعة ضعيف جدا، او ان الاساتذة لا يشعرون بارتباط وجداني قوي معها، اما **المجموعة الثانية** كانت استجاباتها تثبت وجود اتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني بدرجة منخفضة بنسبة مئوية بلغت **(17،7%)**، وهذا ما يوضح قلة تأثير الاستراتيجية على الاتجاهات العاطفية لدى افراد هذه الفئة رغم قبولها، اما **المجموعة الثالثة** كان لديها اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني بدرجة متوسطة بنسبة مئوية قدرت ب **(54،2%)** وهذا ما يفسر ان اكبر من نصف افراد هذه العينة الكلية يميلون الى تقبل هذه الاستراتيجية، ولكن هذا الميل ليس قويا جدا مما قد يشير الى الحاجة الى تعزيزها أكثر، اما **المجموعة الرابعة** اظهرت استجابات ايجابية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني بدرجة مرتفعة وقدرت نسبتها المئوية ب **(18،8%)** وهذا ما يعكس وجود ميل ايجابي قوي لدى افراد هذه الفئة، مما يشير الى تقبلهم الكبير لها ودعمهم لها، في حين ان **المجموعة الخامسة** والتي حصلت على وجود اتجاهات مرتفعة جدا نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني بنسبة مئوية قدرت ب **(1%)** وهذا ما يفسر وجود ميل عالي جدا من القبول والتفاعل الايجابي تجاه استخدام استراتيجية حل المشكلات، واقصى متوسطات التقبل على التبني الفعلي لها في العملية التعليمية، وكما سبق الذكر وفي ضوء النتائج التي اظهرت المستوى الايجابي المتوسط للاتجاهات الوجدانية والتقديرات السابق ذكرها نستنتج ان افراد العينة الكلية كان لديهم تقبل عام لاستراتيجية حل المشكلات ويدركون اهميتها لكن ليس بدرجة عالية جدا، وهذا ما يعني ان النظرة ايجابية لكنها ليست قوية بما يكفي لدفعهم الى استخدامها بشكل مستمر يظهر تقبلهم، يعني ان لا بالميل العاطفي السلبي لكن قد يكون هناك بعض التردد او الحاجة الى دعم اضافي لتعزيز التوجه الايجابي الوجداني، كما انه يشير الى قلة البرامج التدريبية التي تعالج الفجوة الحاصلة في بين الأهداف المثلى المسطرة

في المناهج وما هو كائن في الواقع التربوي لأساتذة مادة (رياضيات، العلوم الطبيعية والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا) من كثافة في المناهج، الوضعية الاجتماعية والاقتصادية التي تؤدي بالأستاذ الى الجهد الفكري، الجسمي والنفسي (الوجداني) على وجه الخصوص مما يولد لديه نوعا من المحدودية في الأداء المنتظر منه والدي تخضع لمعايير محددة ودقيقة تتماشى ومتطلبات المنهج العلمي وحل المشكلات اللذان تتطلبان نوعا من التجهيزات الخاصة والظروف النفسية الملائمة تبدأ من التركيز على التخطيط للدروس مرورا بالتفاعلات الصفية (تنفيذ الدرس بالعلاقة بين الاستاذ والتلميذ، الوقت المخصص للدرس) وصولا الى عمليات التقييم هذا ما يؤكد اكثر على ان استقرار الجانب النفسي للأستاذ، يؤثر على ميوله ورغباته نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات التعليمية الاخرى التي تندرج ضمن هذا التوجه، وبالتالي فان الهدف الاول الذي يركز الاستاذ على تطبيقه هو خلق بيئة تعليمية تحفز المهارات العقلية وتساير خصائص المتعلمين في إطار عمل جماعي يسوده الدعم والتفاعل الذي يفرضه الاستاذ المتزن نفسيا، وهذا ما ابرزه (**جون ديوي John Dewey**) "من اسهاماته النظرية حول استراتيجيات التدريس التي يرى من خلالها ان الموقف التعليمي لابد ان يسود كل خطواته جو اجتماعي تشاركي طبيعي يؤدي الى النمو المعرفي المتكامل مع الشقين النفسي والمهاري"، ومن خلال المقابلات التي عقدت مع المفتشين نجد ان من الصعوبات التي تواجه الاساتذة والتي تم رصدها من خلال الاستجابات المتضمنة في **المحور الثاني** من المقابلة **السؤال الخامس** كما سبق الذكر ان المفتشين اكدوا على مجموعة من الاشكاليات المتمثلة في قلة الوسائل التعليمية، الحجم الساعي، طول البرامج، الاكتظاظ والقرارات الوزارية التعسفية تجاه الاستاذ والتي تؤثر على الجانب الوجداني، ومن المهم على الجهات الوصية البحث في هذه العوامل التي تعيق الاندماج الكامل مع استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرفها، والتي من خلالها يمكن معالجة ورفع مستوى الاتجاهات الوجدانية الإيجابية التي تحفز الأساتذة على العمل الجاد، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع (**القطان، 2020**) التي توصلت الى ان اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة متوسطة، وان هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات تتفق ودراسة **(gok، 2010)** والتي اكدت نتائجها على ان متوسطات الانجاز والدافعية ومستوى الاستراتيجية والاتجاه في المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات بأسلوب التعلم التعاوني اعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، كما توصلت ايضا الى ان تقنيات حل المشكلات كانت اكثر فعالية بأسلوب التعلم التعاوني من التعلم التقليدي، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(Yew & Sean, 2015)**

التي اشارت الى وجود علاقة كبيرة بين موقف الطلاب تجاه حل المشكلات وانجازهم في حل المشكلات الرياضية.

4-2-5-الفرضية الجزئية الرابعة:

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على الآتي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعرى لمتغير (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي).

والتي تفرعت إلى في فرضيات فرعية أخرى:

4-2-5-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية واتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير (أستاذ المادة).

ومن خلال الجدول رقم **(27)**، **(28)** ونتائج اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)**، الذي يكشف عن الفروق بين بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاهات الأساتذة نحوهاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير (**المادة التعليمية**) (**رياضيات، علوم الطبيعة الحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**)، واختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** الذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)**بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي **(7،814/ 0،607/ 2،374/ 3،403)** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)**بالنسبة للبعدين الثاني والثالث الدرجة الكلية للاستبيان، مايفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات تبعا المتغير (**المادة التعليمية**)، ومما سبق ذكره نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، من التفسير السابق يمكن إرجاع هذه النتائج إلى التصور المشترك الذي يمتلكه اغلب الأساتذة في اتجاهاتهم الإيجابية بالدرجة المتوسطة في كافة مجالاتها، كما يمكن ارجاع ذلك إلى عدة الاعتبارات منها التوجه التعليمي المتشابه بين هذه المواد لأنها وعلى اختلافها تعتمد على نفس المنحى المتمثل في الفهم والاستنتاج والتجربة، كما يمكن ربط هذه النتائج بالعملية التكوينية والممارسات التربوية المشتركة بينهم مما أدى إلى تشابهه اتجاهاتهم وهذا ما أكده معظم المفتشين من خلال **السؤال الثاني** في **المجال الثاني** من المقابلات التي أجريت معهم والأحكام التي صدرت عن أداء الأستاذ. اثناء استخدامه لاستراتيجية حل المشكلات الملخصة في عدم وصول الأساتذة للمستوى المطلوب في تطبيق هذه الاستراتيجية باتفاق من معظمهم على هذا الحكم وعلى اختلاف المادة التي يمارسون التفتشين على أساسها، هذا ما يوحد اتجاهاتهم، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (**السويقات، 2023**) التي توصلت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي

لأساتذة جامعة قاصدي مرباح تعزى لمتغير سنوات التخصص العلمي في ظل تطبيق التعليم الإلكتروني، واتفقت مع دراسة (**عمرون و آخرون، 2022**)، التي توصلت بنتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية لمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات تعزى لمتغيري سنوات الأقدمية المهنية والجنس.

4-2-5-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (الدورات التكوينية).

ومن خلال عرض نتائج الجدول رقم **(29)** المتضمن لنتائج لاختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)** واختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** عند درجة **(2)**، وبالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ **(3,788/ 2.077 /1,406 /2,383)**، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)** وهنا نستنتج أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة المواد العلمية نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير(**الدورات التكوينية**)، وبالتالي يقبل الفرض الصفري ويرفض الفرض البديل، ومن خلال نتائج الدراسة نلاحظ أن عدد (**الدورات التكوينية**)التي حضرها معظم الأساتذة ليست كافية لتكون ذات مغزى إحصائي، هذا ما يفسر أنها غير كافية من حيث المحتوى أو المدة بحيث لم تؤثر على اتجاهاتهم بشكل كبير بل كانت اتجاهاتهم إيجابية على النحو المتوسط، كما أن الدورات التكوينية قد تكون نظرية أكثر من كونها تطبيقية أو ربما لم تركز بشكل مباشر على كيفية دمج هذه الاستراتيجية يشكل فعلي في التدريس وبعد الاطلاع على استجابات المفتشين مع **السؤال الاول** في **المجال الأول** من أداة المقابلة تجد ما يتناقض واستجابات الاساتذة حول الدورات التكوينية حيث أكد عدد من المفتشين على القيام بالندوات، وأنصاف الأيام الدراسية والزيارات الصفية، التي تثبت مدى تبني مثل هذه الاستراتيجيات إلى أن المبحوث رقم **(08)** في إجابة أكد على أن زيارات المفتشين تقصر على المتابعة اما التكوين حول استراتيجيات التدريس يكون طول مسارهم الاكاديمي، وأكد ايضا على أن الجامعات والمدارس العليا لا يوجد لديها تكوين كافي يرقى للمستوى المطلوب، في حين يرى المبحوث رقم **(01)** أن التدريب موجود لكنه يختلف من فئة لفئة، اما المبحوث رقم **(06)** اكد على أنه يواجه إشكال مع الأساتذة الجدد، ويرى ان تكوينهم في الورشات التفتيشية يقتصر على التعريف بالوثائق وكيفية تقديم الدروس، والبحث عن سبل إدماجه وزملائه المكونين، من خلال عدد ساعي قدرة **(15)** ساعة او ما يعرف بالمرافقة. وأضاف أيضا ان تقرير التكوين عادة ما يكتب ويقدم من طرف زملائهم من الأساتذة المكونين، هذا يؤكد على ان تباين الاتجاهات واختلافها بين الأساتذة والمفتشين نفسهم، يظهر ضرورة إعادة تقييم محتوى الدورات وتحسين جودتها، والتركيز على العوامل الأخرى

التي قد تؤثر على استخدام الاستراتيجية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**القطان، 2020**) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق التعلم النشط تبعا للمتغيرات الديمغرافية، التخصص العلمي، والمنطقة التعليمية مثلا.

4-2-5-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (سنوات الأقدمية).

باستخدام اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)** للكشف عن الفروق بين أفراد العينة، ومن خلال ما أفرزه اختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)**عند درجة الحرية **(3)**، بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ: **(0.467/1.261/0.905/0.059)** وهذه القيم غير دالة إحصائيا كما تم عرض ذلك في الجدول رقم **(30)**، ما يجعلنا نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير **(سنوات الأقدمية)**، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، هذا يعني ان اتجاهات الأساتذة لا تتأثر بشكل جوهري بمتغير سنوات الاقدمية كما انه لا يوجد لها دور فاعل في تغيير منحى الاتجاه او تعديل قناعاتهم، وأن الاختلاف بين الفئات غير واضح هو ما يعكس الثبات النسبي في المواقف المهنية بغض النظر عن طول التجربة العملية للأستاذ، ويمكن تفسير ذلك أيضا الى ان الممارسات التدريسية خصوصا في سياق التعليم المعاصر لم تعد مرتبطة في الغالب بسنوات الاقدمية اكثر من ارتباطها بقدرة الأستاذ على التكيف مع متطلبات المناهج واستيعاب اهم مستجداتها البيداغوجية، إضافة الى الاستفادة من الموارد الرقمية المتاحة التي جعلت من الضروري ان يكون هنالك تكوين مستمر منفتح على الأساليب الحديثة والعوامل الاكثر حسما من مجرد تراكم سنوات الاقدمية والخبرة المهنية، بالتالي ويمكن حصر مثل هذه العوامل في والواقع المعاش في المؤسسات التربوية والتدريب المستمر مثلا، مرونة أو عدم مرونة الأساتذة في تبني مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة إضافة الى الميولات الشخصية للأساتذة، وقد اتفقت دراسة نتائج (**القطان، 2020**)، التي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط تبعا للمتغيرات، (**الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية**) ودراسة، (**السويقات، 2023**)، التي من أبرز نتائجها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء ا التدريبي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة تعرى لمتغير سنوات العمل في ظل تطبيق نظام التعليم الالكتروني، ودراسة (**عمرون و آخرون، 2022**)، التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية المرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

4-2-5-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

ومن خلال العرض السابق لنتائج الفرضية في الجدول رقم **(31)** والتي تم التوصل إليها من خلال اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)**، والمعتمد للكشف عن الفروق بين فئات المؤهل العلمي والنتائج العامة لاختبار **(k^2)** الذي بلغت قيمته عند الدرجة الحرية **(5)** بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية له على التوالي **(3،029/ 3،964 /2،797/0،788)** وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)**، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغير**(المؤهل العلمي)**، والتالي نقبل الفرض الصفري نفرض البديل، من خلال ما سبق وبالنظرة التفسيرية للنتائج المتوصل لها أعلاه نجد أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات لا تتحدد بالضرورة بالمستوى الاكاديمي، وان الكم المعرفي الذي يقدم في الجامعات والمدارس العليا ومعاهد البحث سابقا متشابهة يعكس الملمح الاكاديمي الذي يتخرج به الأستاذ من هذه المرافق والذي يمكن ترجمته تلقائيا الى وجود وعي وقناعة إيجابية في الممارسات المنهجية لهذه الاستراتيجيات ليس بالدرجة العالية، مما يستدعي مراجعة مضامين التكوين الجامعي الاكاديمي والتدريب اللاحق للأساتذة لترسيخ إدراكهم للفوائد العلمية لهذه الاستراتيجية بالشكل الفعال الذي يسمح لهم بالاندماج الكامل مع بوادر هذه المقاربة، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**بوكبشة، 2021**) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الاستاذ حسب التخصص.

4-2-6-الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي جاء، طرحها كالاتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأستاذ وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعرى لمتغير (المادة التعليمية، الدورات التكوينية سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي).

والتي تجزأت بدورها إلى أربع فرضيات جزئية، ونصت على ما يلي:

4-2-6-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأستاذ وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (المادة التعليمية).

واستنادا إلى اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)**، الذي يكشف عن الفروق في مستويات أداء الأستاذ وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير **(المادة التعليمية)**، الموضح في الجدول **(32)** وما توصل اليه اختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** عند درجة الحرية **(2)**، بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على

التوالي بـ **(2،220/ 2،138/ 0،637/ 2،986)**، نجد ان هذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0،05)**، هذا ما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أداء الأستاذ وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير (**المادة التعليمية**)، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الصفري، ومما سبق ذكره يظهر أن اختلاف المادة التي يدرسها الاستاذ بحد ذاتها لا تؤثر على مدى تطبيق هذه الاستراتيجية وأن مستوى أداء الاستاذ يعتمد على كفاءته، كما يتضح للباحثة ان طبيعة المواد التي يدرسها أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسطة متقاربة في أسلوب التطبيق، فالرياضيات تعتمد على حل المشكلات المنطقية المجردة، العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا على التجريب العلمي والملاحظة المنظمة وحل المشكلات..، وهذه المواد تشترك في مضمونها على مجموعة من الاستراتيجيات، من أهمها كما سبق الذكر الاستراتيجية العامة التي ينطلق منها تدريس المواد العلمية "استراتيجية حل المشكلات" هذا ما يشير أيضا إلى أن طبيعة المادة التعليمية يلعب دورا في تحديد تشابه الممارسات أدائية لديهم، كما ان التدريب المقدم للأستاذ اثناء الخدمة في الغالب تكون له طبيعة عامة، يركز على العموميات دون التخصيص العميق لتكوين الأستاذ وفقا لخصائص المادة التي يدرسها، ما يقلص الفوارق بين أداء الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم، وتتفق نتائج دراسة (**بوكبشة، 2021**)، التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب التخصص مع الدراسة الحالية، واختلفت مع نتائج دراسة (**السويقات، 2023**) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأداء التدريسي الأساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة تعزى لمتغير التخصص العلمي وسنوات العمل في خلل تطبيق نظام التعليم الالكتروني.

4-2-6-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأستاذ وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (الدورات التكوينية).

واستنادا إلى الجدول رقم **(33)** الذي يوضح نتائج (**كروسكال واليس kruskal Wallis test**) الذي تم اعتماده للكشف عن الفروق في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير (**الدورات التكوينية**). واختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** الذي بلغت قيمته عند درجة الحرية **(2)** بالنسبة. للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي **(4،637/ 0،275/0،094/0،712)** وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0،05)** هذا ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة، إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا (**الدورات التكوينية**) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل، وانطلاقا مما أشارت اليه النتائج من عدم وجود فروق بين الذين خضعوا للدورات والذين لم يخضعوا فهذا يعني أن التكوين لم يكن عاملا حاسما في تحسين أو الرفع من مستوى الأداء التدريسي بشكل واضح قابل للقياس، وبناء على ذلك قد

تكون هذه القيم راجعة إلى ضعف محتوى التكوين أثناء الخدمة بحيث لم تؤدي هده التكوينات إلى التحسين الجوهري في الأداء، أو أن هذه الدورات ركزت على الجانب النظري فقط دون تمكين الأستاذ من التطبيق العملي داخل الصفوف الدراسية مع المتابعة، إضافة الى ان المدة الغير كافية لترسيخ المفاهيم التربوية المتباه في المقاربة الحالية، إضافة الى ضعف أساليب التكوين، هذا ما أكده المبحوث رقم **(01)** في اجابته على **السؤال الخامس** في **المجال الأول** من أداة المقابلة:" أنه ومن بين الأسباب التي تضعف نتائج في المواد العلمية، عدم التكوين والملتقيات الخاصة بالمفتشين في حد ذاتهم وأن الندوات والملتقيات الجهوية لا تشمل كل المفتشين مما يورث الخلل على مستوى الأستاذ. ويقلل من احترافيه في تطبيق الوضعيات المشكلة، وجهل والمفتش بالفنيات التي يتبعها في تدريب الأساتذة. يفسر عدم بلوغ مستوى الأداء بدرجة عالية، وان التقليل من العوامل التي تعيق فرص التطور الوظيفي سواء بالنسبة للمفتش او الاستاذ جد ضروري". واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**الربعي، 2014**) التي أشارت نتائجها إلى عدم وصول أداء معلمي اللغة العربية في حد الكفاية.

4-2-6-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تعزى لمتغير (سنوات الأقدمية).

ومن خلال نتائج الجدول رقم**(34)** المتضمن لنتائج اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)** للكشف عن الفروق في مستويات أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا لمتغير **(سنوات الأقدمية)**، وما أفرزه اختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** الذي درجة بلغت حريتة **(3)** بالنسبة للأبعاد والكلية على التوالي **(2،783/ 2،187/0،167/0،115)** وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند **(α=0،05)** ما يفسر عدم وجود فروق ذات فروق دالة إحصائيا في مستوى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية. تبعا لمتغير **(سنوات الأقدمية)** ما يجعلنا نقبل الفرض الصفري ونفرض البديل، وبالتالي فان **(سنوات الأقدمية)**لا تؤثر على المستوى الأدائي للأستاذ، سواء كان حديث المهنة او من لديه خبره لطول السنوات التي قضاها في التدريس، وأن عامل الخيرة ليس المرجع الأساسي المؤدي لتحسين الأداء واستفاء معايير تطبيق استراتيجية حل المشكلات، وان هذه النتائج لا تدل على القصور الكلي لكنها توحي بوجود نقص في كيفية استثمار **(سنوات الأقدمية)**في تجويد الأداء، اذ عادة ما تظل خبرة الأستاذ في السنوات التي يقضيها في التدريس حبيسة التكرار الروتيني الذي اعتاد عليه، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (**الربعي، 2014**)، التي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء معلمي اللغة العربية تعزى لسنوات خبرتهم دراسة (**بوكبشة، 2021**)، التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور تعليمية المادة في تحسين أداء الأستاذ حسب الأقدمية.

4-2-6-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء الأساتذة وفقا لاستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبع المتغير (المؤهل العلمي).

في قراءة نتائج الجدول رقم **(35)** الذي يوضح نتائج اختبار **(كروسكال واليس kruskal Wallis test)** واختبار الدلالة الإحصائية **(k^2)** عند درجة الحرية**(2)**بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي ب**(128،5/ 543،204/0،603/0،6)** وهذه القيم غير دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة **(α=0،05)** هذا ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء الأساتذة وفقا لاستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تبعا المتغير (المؤهل العلمي)، ما يجعلنا نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل، والملاحظ يجد أن درجة الاختلاف غير واضحة وضعيفة كما انها ليست دالة، فعدم وجود الفروق يعكس المستوى المتقارب لأداء الأساتذة في تطبيق استراتيجية حل المشكلات وإقبالهم على ممارستها بنفس الدرجة تبعا للنتائج التي تم عرضها من خلال جدول كشف الفروق ويمكن ارجاع ذلك أيضا الى ان واقع النظام التكويني للأستاذة ما يزال يعاني بين فجوة الاعداد الجامعي ومتطلبات الميدان المدرسي، إضافة الى انه لا توجد اليات حقيقة تشجع الأساتذة الأعلى تأهيلا وان كان لديهم مهارات معرفية وادائية تضل حبيسة الروتين وضغط المناهج وتراكمها ولا تترجم على شكل ممارسة أدوار تجديدية او إشرافيه (مثلا أدوار قيادية تحتوي على مكافآت مادية ومعنوية على الأفكار الاقتراحات التطويرية في مجال التعليم: وسائل استراتيجيات وتقنيات في الممارسات الصفية تجارب عالمية...) داخل المؤسسات التربوية الامر الذي يوصل الى تجانس مستويات الأداء وتراجع دافع التميز وبالتالي فان عدم وجود الفروق ليس بالضرورة دليلا على تكافؤ فعلي في الاداء بل يمكن اعتباره نوع من القصور في استثمار المؤهل العلمي للتطوير التربوي والمهني، واختلفت دراسة (**السويقات، 2023**) مع الدراسة الحالية في أنها أكدت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير التخصص العلمي في ظل تطبيق نظام التعليم الإلكتروني.

❖ **الاستنتاج العام للدراسة:**

في هذا الإطار، تم تحليل طبيعة اتجاهات الأساتذة من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني. كما تم اختبار تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية والمهنية والشخصية مثل المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، والمؤهل العلمي على هذه الاتجاهات وعلى مستوى الأداء. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات ومستوى أدائهم، مع تفاوت في درجة الإيجابية عبر الأبعاد المختلفة.

- **الفرضية العامة:**

توصلت الفرضية العامة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ضعيفة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية وبين مستوى أدائهم. يشير هذا إلى أن زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الاستراتيجية تساهم في تحسين الأداء، ولكن بدرجة ضعيفة، مما يعني أن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرا على الأداء التدريسي للأساتذة.

- **الفرضيات الجزئية**

– **توصلت نتائج الفرضية الجزئية الأولى: توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي** الى أن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون اتجاهات إيجابية متوسطة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المعرفي في تعليمية المواد العلمية، وهذا يشير إلى أن لديهم وعيًا بأهمية هذه الاستراتيجية في تطوير التفكير العلمي وتعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية، ولكن بدرجة غير مرتفعة.

– **توصلت نتائج الفرضية الجزئية الثانية: توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب المهاري** الى أن الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية متوسطة نحو تطبيق الاستراتيجية في الجانب المهاري. أي أنهم يدركون أهمية استخدام هذه الاستراتيجية في تفعيل دور التلاميذ في حل المشكلات العملية، لكن هذا لا ينعكس دائمًا في ممارساتهم الصفية بشكل كبير.

– **توصلت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توجد اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في الجانب الوجداني** الى أن الاتجاهات الإيجابية للأساتذة في الجانب الوجداني تجاه الاستراتيجية كانت متوسطة، مما يشير إلى أن لديهم تقديرا عاما لأهمية هذه الاستراتيجية في تعزيز الدافعية والانخراط العاطفي للتلاميذ في عملية التعلم، لكنه ليس قويا يؤدي إلى تبنيها على نطاق واسع.

– **توصلت نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:** التي تنص على **انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية بناءً على المتغيرات (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي)** الى:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات بناءً على متغير المادة التعليمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات بناءً على متغير الدورات التكوينية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات بناء على متغير سنوات الأقدمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات بناءً على متغير المؤهل العلمي. وهذا يعني أن هذه العوامل لا تؤثر بشكل واضح في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو تبني هذه الاستراتيجية في تدريسهم للمواد العلمية.

– **توصلت نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:** التي تنص على انه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء وفقًا لمتغيرات (المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، المؤهل العلمي).** الى

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء وفقا لمتغير المادة التعليمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء وفقا لمتغير الدورات التكوينية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء وفقا لمتغير سنوات الأقدمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

يشير هذا إلى أن هذه العوامل ليست المحدد الرئيسي لمستوى الأداء عند استخدام استراتيجية حل المشكلات، مما قد يعني أن هناك عوامل أخرى مثل بيئة التدريس، المناهج، أو الحوافز المهنية تلعب دورا أكبر في تحديد الأداء الفعلي للأساتذة.

– **مساهمة المقابلات في تفسير النتائج:**

أسهمت المقابلات التي برمجت مع مفتشي المواد العلمية في تقديم نظرة أعمق لواقع تطبيق الاستراتيجية في التعليم المتوسط، وساعدت أيضا في تفسير النتائج الكمية التي توصلت اليها الدراسة وفيما يلي عرض لاهم الأفكار العامة التي اتفق عليها المفتشون من خلال أداة المقابلة:

- أجمع معظم المفتشين على أن برامج التكوين الموجهة للأساتذة نحو هذا النوع من الاستراتيجيات ما تزال تعاني ضعف في الجوانب التطبيقية، ويرتكز اغلبها على الجانب النظري دون تدريب فعلي على خطوات توظيف هذه الاستراتيجية داخل الصفوف، كما ان معظم الورشات التفتيشية يقتصر على التعريف بالوثائق وكيفية تقديم الدروس، مما يجعل أثرها محدود.
- بينت استجابات المفتشين ان الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط في الميدان التربوي لايزال جزئيا غير معمم ومنظم الأبعاد، وذلك بسبب العديد من العوامل لعل أبرزها

(كثرة الدروس المفروضة من طرف المناهج، ضعف الوسائل التعليمية المتاحة، الاكتظاظ، أعباء المهنة، الوضعية الاجتماعية للأستاذ.... الخ).

- فيما يتعلق بالأليات والإجراءات والفنيات الإشراقية، أشار المفتشون الى انها ليست موحدة بين المفتشين، وتختلف من مفتش لأخر تبعا لاجتهاده الشخصي، وهذا التباين في الممارسات الإشراقية يعكس التطبيق الغير متناسق المناهج ومكوناته، وحسب رأي الباحثة ان ما سبق ذكره من الصعوبات التي تواجه تطوير التكوين التطبيقي للأساتذة سواء الجدد او عند الذين هم على اقدمية في المهنة.
- في جانب تقويم الأساتذة أوضح المفتشون ان تقييم الأستاذ غالبا لا يرتكز على مدى توظيف الاستراتيجيات التدريسية، وانهم لم يصلوا أي المستوى المطلوب لتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات، وان التقويم عموما يرتكز أكثر على الجوانب الشكلية للتدريس، وتضيف الباحثة ان ما تم ذكره أعلاه قد يجعل التقويم لا ينعكس بالدقة المطلوبة على مدى تطبيق الأهداف البيداغوجية المتعلقة بتنمية مهارات الأستاذ في اعداد أسئلة الامتحانات وفقا لمهارات التفكير العليا وحل المشكلات.
- ابرزت اراء المفتشين ان ضعف التكوين العملي، ضيق الوقت، وكثافة المنهاج، وصعوبة تكيف الأساتذة واستعدادهم لأعداد أنشطة تقويم قائمة على محاكاة مستويات عليا من التفكير من أبرز العوامل التي تحد من فاعلية تطبيق هذا النوع من الاستراتيجيات في تدريس المواد العلمية، وان من الظواهر المنشرة بين فئة الأساتذة اعتمادهم على النقل المباشر او الجزئي للامتحانات والفروض من مواقع التواصل الاجتماعي ما يورث عدم تجسيده الفعلي لتبني هده الاستراتيجيات في التدريس.

خلاصة:

بعد دراسة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم، تم من خلال هذا الفصل، التوضيح العميق للنتائج الدراسة، من خلال استخدام أداتي الدراسة الأساسيتين استبيان الاتجاهات واستبيان الأداء التدريسي وكأداة مكلمة المقابلة، للتعرف أكثر على واقع الاتجاهات نحو الاستراتيجية ومستوى الأداء التدريسي وتبين أن الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات، كانت ضمن المستوى الايجابي المتوسط أما العلاقة العامة بين الاتجاهات ومستوى الأداء كانت إيجابية بدرجة ضعيفة، كما انتهت الدراسة الى عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات تعزى للمتغيرات التالية (**المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، والمؤهل العلمي**)، اضافة الى عدم وجود فروق في مستويات ذات دلالة احصائية في مستولى أداء الأساتذة وفق استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية تغرى للمتغيرات التالية(**المادة التعليمية، الدورات التكوينية، سنوات الأقدمية، والمؤهل العلمي**).

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم التطرق اليه يظهر ان دور المعلم هنا يبدأ من تخطيط وإعداد عملية التدريس وكيفية تنفيذها والأساليب التقويمية التي يعتمدها في ذلك، وبالتالي وخلال ممارسته لمهامه فانه مطالب بتحسين النمو المعرفي لديه ومتابعة أهم المستجدات التي توصل لها العالم في مجال التربية والتعليم، كما يجدر به الاهتمام باتجاهاته التعليمية، لأنها تؤثر بشكل كبير على تعلم تلاميذه توضح له مصادر المعرفة وتبني أساليب تعليمية تعزز التفكير النقدي والمشاركة الفعالة داخل الصف، ولكي تحقق المدرسة الكفاءات المرجوة من تعليم المواد لابد من تدريب الأساتذة وتحسين مهاراتهم الأدائية في التدريس وإكسابهم المعارف والاتجاهات والأساليب الدراسية لمختلف الوحدات والأنشطة المتناولة في المنهاج التربوي، بالتالي المعلم الذي يعي طبيعة التفاعل بينه وبين المتعلمين، وعلى مستوى من الإلمام بمجاله الدراسي قائد لصفه ومستخدم متمكن يمكن له معرفة للاستراتيجيات المناسبة التي يعمل من خلالها على تحقيق الكفاءات المرجوة من التعليم الذي يتأثر بعديد العوامل التي تتحكم في درجاته على اعتبار انه عملية متكاملة تشمل التخطيط الجيد والتنفيذ الفعال الذي يسهم في زيادة التفاعل الصفي، والتقويم المستمر، الذي يمكن الأستاذ من تحقيق مساعي المنهاج وضبط ومخرجاته.

❖ **مقترحات وافاق الدراسة:**

انطلاقا من النتائج التي توصلت اليها الدراسة اقترحت الباحثة مجموعة من المقترحات والافاق المستقبلية بها التي من شأنها الاسهام في تطوير وتجويد الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات والممارسات التربوية وتحسين الأداء، وفيما يلي عرض لها:

- تنظيم ورشات تدريبية متخصصة في تعريف الأساتذة باستراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط، وتطبيقها بفعالية وفعالية.
- الإدراج الفعلي للاستراتيجيات في برامج تكوين الأساتذة الجدد لتمكينهم من استخدامها منذ البداية.
- العمل على تعديل المناهج الدراسية لتتضمن أنشطة قائمة على حل المشكلات بشكل مفصل منهجي.
- تشجيع الباحثين ومفتشي التربية على إعداد دليل حول كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية في تدريس المواد العلمية.
- إدخال تحسينات على البيئة التعليمية لتسهيل تطبيق الاستراتيجيات التعلم النشط.

- تهيئة بيئة صفية داعمة للحوار والتفاعل وتشجيع الطلاب على التفكير النقدي.

- توفير الأدوات والموارد اللازمة مثل المختبرات الافتراضية والوسائل التكنولوجية التفاعلية لتعزيز التعلّم القائم على استراتيجية حل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط.

- استخدام استراتيجية التقويم المستمر لقياس مدى تأثير هذه الاستراتيجية على أداء الأساتذة والطلاب على حد سواء. وتصميم أدوات تقييم تعتمد على قياس مهارات التفكير الناقد والتحليل المنطقي بدلاً من الحفظ والاسترجاع

- تحفيز الأساتذة على تبني الاستراتيجية من خلال الحوافز المهنية، كإدراج معايير استخدام استراتيجيات التعلم النشط ضمن معايير الترقية والتقييم المهني للأساتذة.

- تطوير تطبيقات وبرامج تعليمية تفاعلية تساعد في تطبيق هذه الاستراتيجية داخل الفصول الدراسية.

- دمج أدوات مثل المحاكاة العلمية، والألعاب التعليمية، والمنصات التشاركية لتسهيل التعلم النشط.

- إجراء دراسات مقارنة بين أساتذة مختلف الأطوار التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) حول مدى استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- التوسع في عينة الدراسة لتشمل مناطق متعددة من اجل فحص الفروق بين مختلف البيئات التعليمية.

- بحث العلاقة بين أداء المعلم واستراتيجيات التعلم النشط الأخرى.

- استخدام أدوات تقييم متنوعة (كالاختبارات التحصيلية، والملاحظة الصفية) لقياس تأثير استراتيجية حل المشكلات على العملية التعليمية التعلمية.

- إجراء الدراسات الطولية لرصد التغير في الأداء التدريسي للأساتذة واتجاهاتهم على مدى زمني ممتد لملاحظة التطورات الحاصلة في مجال التعلم النشط.

- دراسة أثر المتغيرات النفسية والتربوية مثل الدافعية الكفاءة الذاتية على استخدام استراتيجية حل المشكلات.

- تصميم برامج تدريبية تجريبية وتقييم فعاليتها في تحسين اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التعلم النشط.

قائمة المراجع

المراجع اللغة العربية:

الكتب:

- احمد سامي. (2014). *الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس – تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم–* (المجلد 01). عمان، الاردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- توفيق مرعي، وآخرون. (1993). *طرائق التدريس والتدريب العامة* (المجلد 01). عمان، الاردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- خالد خميس السر، ووآخرون. (2021). *استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية* (المجلد 01). غزة، فلسطين.
- رحيم يونس كزو العزاوي . (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي* (المجلد 01). عمان، الاردن: دار دجلة. تم الاسترداد من
- سعد سلمان المشهداني. (2019). *منهجية البحث العلمي* (المجلد 01). عمان، الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع نبلاء ناشرون وموزعون.
- سناء حسن عماشه. (2010). *الاتجاهات النفسية والاجتماعية– انواعها ومدخل لقياسها–* (المجلد 01). القاهرة، نصر، مصر: مجموعة النيل العربية .
- عبد الكريم غريب. (2006). *المنهل التربوي–معجم موسوعي في المصطلحات–* (المجلد 01). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
- عبد الكريم غريب. (2006). *المنهل التربوي–معجم موسوعي في المصطلحات–* (المجلد 02). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
- عبد النبي فاتحي. (2016). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي كلية العلوم الإجتماعية. *اطروحة دكتوراه*. بسكرة، الجزائر.
- عمر محمد التومي الشيباني. (1981). *تطور النظريات والافكار التربوية* (المجلد 01). بيروت، لبنان: دار الثقافة.
- فريدة شنان، ومصطفى هجرسي. (2009). المعجم التربوي. *(01)*. 2009، الجزائر: ملحقة سعيدة الجهوية.
- كفاح يحيى صالح العسكري، وآخرون. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التعلم وتطبيقاتها التربوية* (المجلد 01). دمشق، سوريا: تموز للنشر والطباعة والتوزيع .
- محمد الدريج. (2003). *مدخل غلى علم التدريس– تحليل العملية التعليمية–* (المجلد 01). الإمارات العربية المتحدة: الناشر العين: دار الكتاب الجامعي
- محمد السرحان علي الحمودي. (2019). *مناهج البحث العلمي* (المجلد 03). صنعاء، اليمن.
- محمد عقوني. (2025). *الاتجاهات التربوية الحديثة* (المجلد 01). الجزائر .

المقالات:

- اية امين على سعد الله، وآخرون. (2023). برنامج مقترح قائم على كفاءة المواجهة في خفض الضغوط وتنمية الاداء التدريسي لدى معلمي مادة علم النفس للمرحلة الثانوية. *مجلة بحوث العلوم التربوية*، الصفحات 201-233.
- جمعة حسن ابراهيم. (2012). اثر استخدام (انموجي جانييه واوزبل) التعليمين في تحصيل طابة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الاحياء والارض- دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق-. *مجلة جامعة*، الصفحات 159-169.
- جمعية بوكبشة. (26 05، 2021). دور تعليمية المادة الدراسية في تحسين أداء أساتذة التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة مدارس ببلدية الشطية. *مجلة التعليمية*، الصفحات 324-337.
- حاتم حسين البصيص. (2019). مستوى الاداء التدريسي وعلاقته بمهارات التواصل اللغوي الفعال لدى طلبة دبلوم التاهيل التربوي في كلية التربية- جامعي البعث. *مجلة جامعة البعث*، الصفحات 94-131.
- حبيبة تيرس. (2018). المنظومة التربوية وعلاقتها بالسياسة عند "جون ديوي"- قراءة ابستيمولوجية في علاقة التربية بالديمقراطية-. *جامعة وهران 2 -كلية العلـــوم الاجتمـــاعية-* . وهران، الجزائر.
- حنان كوثر سلامة، ومحمد بو القمح. (2023). واقع استخدام الاساتذه لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات وفق مناهج الجيل الثاني لتلاميذ التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الانسانية*، الصفحات 453-467.
- خالد حسين القطان. (04، 2020). اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، الصفحات 489-528.
- خديجة سالمي. (15 06، 2022). خصائص المعلم ودوره في العملية التعليمية. *مجلة الفكر المتوسطي*، الصفحات 545-562.
- رهام وليد محمد الأيوب. (10، 2023). برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الاداء التدريسي لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، الصفحات 1033-1064.
- زوليخة علال. (31 03، 2023). 12. علال زوليخة(2023)،تعليمية المواد العلمية بطريقة المشروع- دراسة ميدانية تقييمية بمرحلة التعليم المتوسط، مجلة الباحث150-96،178. *مجلى الباحث، (01)*، الصفحات 78-96.
- سامية ذياب. (03 30، 2023). الأسس الابستيمولوجية للنظرية البنائية لجون بياجيه. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*.
- سعاد حرشاوي، وشريف بن دحان. (09 02، 2021). بين المقاربة بالكفاءات والنظرية البنائية لجون بياجيه. *مجلة اشكالات في اللغة والادب*، الصفحات 204-224.
- سلطان بن رجيان القثامي. (28 02، 2025). الاسس النظرية والتطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية: دراسةتحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الصفحات 93-181.

- سليم عمرون، وآخرون. (06 06، 2022). الصعوبات التي تواجه أساتذة المواد العلمية لمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق استراتيجية حل المشكلات. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، الصفحات 170-81.

- سيرين ابا الخيل. (02، 2024). الفكر التربوي لدى جون ديوي . *مجلة العلوم التربوية والانسانية*، الصفحات 169-181.

- العالم بن عبد القادر عمر. (15 04، 2022). تعليمية الرياضيات بين تمثلات المعلم واسس بناء الوضعية التعليمية ترييض مشكلة نموذجا. *مجلة المعيار*، الصفحات 702-724.

- عبد الرزاق بلموشي. (06، 2017). واقع ديداكتيك علوم الطبيعة والحياة في الكتاب المدرسي الجزائري- كتاب السنة الرابعة متوسط نموذجا. *مجلة العلوم الانسانية*، الصفحات 998-1009.

- عبد الوهاب أوغيدني. (2014). أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية – السنة الثالثة متوسط -. *دفاتر البحوث العلمية*، الصفحات 09-26.

- فرحات بن ناصر، وسليم عمرون . (02 06، 2018). مقاربة ابستيمولوجيا لتعليمية العلوم الفيزيائية. *مجلة تعليميات*، الصفحات 245-261.

- كمال بوالشرش. (06، 2017). استراتيجية تقييم الاداء لتحقيق الرضا الوظيفي. *مجلة ابحاث نفسية وتربوية*، الصفحات 27-49.

- محمد الخطيب، وعبد الله عبابنة. (2011). اثر استخدام استراتيجية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي في الاردن. *دراسات العلوم التربوية*، الصفحات 189-204.

- محمد بن السعيد، وعبد الله الغامدي. (2017). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء استراتيجية حل المشكلات بمدينة الطائف. *مجلة تربويات الرياضيات*، الصفحات 143-188.

- محمد بن عبد العزيز الربعي. (2014). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، الصفحات 19-62.

- محمد خلوفي، وجليلة بطواف. (15 07، 2021). الاتجاهات مقاربة نظرية. *المجلة الجزائرية للابحاث والدراسات*، الصفحات 499-514.

- مسعودة مفتاح احمد الحسيني. (06 16، 2019). المستويات المعرفية في اطار النسق الهرمي في نظرية (Robert Gagne). *مجلة الاكاديمية للعلوم الانسانية والاجتماعية*، الصفحات 97-114.

- مسعودة مفتاح احمد الحسيني1. (10، 2018). النمو المعرفي وفق مفهوم نظرية جون بياجيه. *مجلة كلية الآداب*، الصفحات 93-114.

- مصطفى بوختالة. (25 10، 2020). النظرية البنائية للتعلم من النشأة الى الرؤية التحليلية. *مجلة الباحث*، الصفحات 129-165.

- نسرين خليل حسين. (جوان، 2021). القيم التربوية عند جون ديوي. *مجلة الاستاد للعلوم الانسانية والاجتماعية*، الصفحات 401-418.

- نور الدين دودو نوري، وبختة زيان . (10 03، 2018). اقتراب نظري لمفهوم الاتجاهات. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، الصفحات 124-131.
- هند بلميهوب. (2022). دور المعلم ضمن استراتيجيات التدريس الحديثة،، المجلد 12، العدد 02، الجزائر. *مجلة التعليمية*، الصفحات 183-192.
- يوسف قطامي. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم* (المجلد 01). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

الاطروحات والرسائل الجامعية:

- رياض احمد محمد نعمان. (2016). استخدام استراتيجية حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الاساسي واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي . *جامعة الشرق الاوسط* . عمان، الاردن.
- السعيد بن فرحات . (2020). تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة المادة. *جامعة محمد بوضياف بالمسيلة*. مسيلة، الجزائر.
- مي ابو العواد. (2018). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها، دراسة تجربة على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة ريف دمشق. *رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس*. دمشق، سوريا: قسم المناهج وطرائق التدريس.
- نجيب السويقات. (2023). دور التعليم الالكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة – دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة–. *أطروحة دكتوراه*. ورقلة، الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير.

الوثائق والمنشورات:

- القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 91/02/26 . (بلا تاريخ).
- وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية والحياة لمرحلة التعليم المتوسط. الجزائر.
- الوزارة التربوية الوطنية . (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الفزيائية التكنولوجيا لمرحلة التعليم المتوسط. الجزائر.
- للمناهج اللجنة الوطنية . (2008). المرجعية العامة للمناهج– معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08– 04 المؤرخ في 23يناير 2008. *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 4* . الجزائر العاصمة، الجزائر.
- زهور بن عربية، واوقلال زغداني. (2012). دليل مفتش التعليم المتوسط للبيداغوجيا . *منشور وزاري*. الجزائر : وزارة التربية الوطنية.

قائمة المراجع اللغة الأجنبية:

- Bachta, h. (2023, 08 29). the use of problem solving strategy and its increasing1ST yeas

middle students' levels of academic achievement according to the teachers' attitudes. *Asirraj journal in education and community lssues*, pp. 44-59. From https://asjp.cerist.dz/en/article/234464

- Dori Lal .(2016) .Ajourney if teacher education .*International journal of peace education and devlopment* تم الاسترداد من . https://www.researchgate.net/publication/315478549_A_Journey_of_Teacher_Education

- Evans, A., & et aL. (2014). the problem solving strategy of solving mathematical probrems: the case study of esaase bont fufuo, senior high technical school, amansie west district of ghana2014Internatioal. *journal of Applied science and Mathematics*, pp. 40-45.

- Hardi Tambunan .(2019) .The effectiveness of the problem solving strategy and the scientific approch to students mathematical capabilities in high order thinking skills . *international electronic journal of mathematics education* تم الاسترداد من الصفحات 293-302. ، https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html

- Karwasz, G., & et al. (2014). didactique of physique with elements of genera didactiques and didactiques astronomywgmocnvne potencjalu duoktyczncgo. Torun, Poland. From https://dydaktyka.fizyka.umk.pl/dydaktyka_ksiazka/GK_AK_KR_eng.pdf

- luckner, G. (2008-2014). Didactique generale pour la formation porfessionelle initiale des enseiqnents de fondamental. *Projet d"éducation*. République d"haiti. Récupéré sur https://share.google/5tqkhNop2IfPgO96N

- Mrsnik, S., & et al. (2023). T"eachers" attitudes towards mathematics prolem solving. *International journal of instruction*, pp. 823-836. From https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2023_2_43.pdf

- Mushtaq ahmad Malik .(2010) . Effect of problem solving teaching strategy on problem solving 8 G rade student's attitude toniordes science .*Journal of education and pratice* ، الصفحات 10-27. تم الاسترداد من file:///C:/Users/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D9%82%D8%A7%D9%86/Downloads/1658-3612-1-PB.pdf

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1997). *دليل الباحث في العلوم الاجتماعية*(Vol. 01). (ي. جباعي, Trans.) لبنان, سيدا, بيروت: المكتبة العصرية.

- Surif, j. e. (2012). conceptual and procedural knowledge in problem sloving. *conceptual and procedural knowledge in problem sloving. international conference on distance teaching and learning in higher education (ICTCHE 2012) in conjunction with rcee and rhed*, (pp. 416-425). Johor, Malaysia. From

file:///C:/Users/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D9%82%D8%A7%D9%86/Downloads/Conceptual_and_Procedural_Knowledge_in_Problem_Sol%20(1).pdf

- Tolga gok .(2010 ،01 06) .Effects of problem solving teaching strategy on students attitude toniordes seiencenternational .*journal of academic research* تم الاسترداد من . http://lajpe.org/jan10/02_Tolga_Gok.pdf

- Valérie Benoit .(2016) .Les attitudes des enseignants a l ’egard de l' integration scolaire des eleves avec des besoins educatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire . *thèse de doctorat présentée devant la faculté des lettres de l' université* .Suisse تم الاسترداد . منhttps://folia.unifr.ch/unifr/documents/304987

- Yew, W. T., & Sean, Y. C. (2015). Relationship Between Students’ Attitude Towards Problem Solving And Their Achievements In Mathematical Problem Solving. *SAINSAB*, pp. 01-15. From https://docs.google.com/document/d/16KEuSfH0D8_FS35IY41XPMwFuNbzNwe08A-cLVVascM/edit?tab=t.0

الملاحق

الملحق (01): قائمة الاساتذة المحكمين

أسماء الأساتذة	الدرجة العلمية	الجامعة
عبد الرزاق بلموشي	بروفيسور	الوادي
علياء خليفي	محاضر أ	سطيف2
لحسن ذبيجي	محاضر أ	سطيف2
محمد الأبشر	محاضر أ	الوادي
أحمد فرحات	محاضر أ	الوادي
خماد محمد	محاضر أ	الوادي
عبد السلام دعيدش	محاضر أ	سطيف2
سواكر رشيد	محاضر أ	الوادي
الأستاذ عبد اللطيف قنوعة	محاضر أ	الوادي

الملحق (02): طلب الترخيص لتطبيق الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

قسم علم النفس وعلوم التربية

إلى السيد مدير التربية لولاية الوادي

الموضوع: طلب الترخيص بتطبيق الدراسة الميدانية

تحية طيبة و بعد:

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بطلبي هذا والمتمثل في الترخيص للطالبة:

عيشور مروة بتطبيق الدراسة الميدانية والمتمثلة في:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى ادائهم.

وهذا في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه تخصص تربية وأنظمة تعليمية وتسهيل المهمة لها في الحصول على بعض الاحصائيات وتوزيع الاستبيانات الخاصة بالدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

وفي الاخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الوادي في: 2024/10/24

رئيس القسم

الملحق (03): الموافقة على إجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 2727 / 2024/1. 5

الوادي في : 12 7 OCT. 2024
مدير التربية
إلى السيدات والسادة :
مديرو المتوسطات لبلدية الوادي

متوسطة الشهيد رابحي العجاني الوادي
البريد الوارد
ورد في 14/11/15
رقم 373
الثمانية

الموضوع : الموافقة على إجراء دراسة ميدانية و توزيع استبيان لعينات البحث .
المرجع : مراسلة السيد مدير جامعة حمة لخضر كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية .
قسم علم النفس و علوم التربية رقم / بتاريخ : 2024/10/20 .

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالبة :

- عيشور مروة المولودة بتاريخ : 1998/04/16 سطيف .

طالبة بجامعة حمة لخضر ، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ، قسم علم النفس و علوم التربية بإجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث بمؤسستكم التي تشرفون عليها في إطار إنجاز دراسة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة : الدكتوراه تخصص : تربية و أنظمة تعليمية موضوع المذكرة :اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية و علاقتها بمستوى أدائهم .

بداية من يوم 2024/11/17 إلى غاية يوم 2025/03/01 .

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر و في إطار ما يسمح به القانون ، مع إلتزام الطالبة بمرافقة الأستاذ(ة) المشرف (ة) وبالنظام الداخلي للمؤسسة .

مدير التربية

نسخة إلى :
- المعني

وزارة التربية الوطنية
الجمهورية الديمقراطية الشعبية
09
مديرية التربية
عبد الباسط زنودة

الملحق (04): إحصائيات أساتذة المواد العلمية في بلدية الوادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية
لولاية الوادي

مصلحة التمدرس والامتحانات
مكتب التعليم الأساسي

إحصائيات أساتذة المواد العلمية في بلدية الوادي
للسنة الدراسية : 2024 - 2025

المواد	الرياضيات	العلوم الطبيعة	التكنولوجيا	المجموع
عدد الأساتذة	159	89	90	338

الوادي في :
مدير التربية

الملحق (05): متوسطات بلدية الوادي

الرقم	المتوسطة	بلدية
1	عبد الحميد بن باديس	الوادي
2	الأمير عبد القادر	الوادي
3	احمد التجـــاني	الوادي
4	قلبوسة محمد الصالح	الوادي
5	مصباحي مصطفى	الوادي
6	محمد الأمين العمودي	الوادي
7	باهـــــي علي	الوادي
8	الارقـــط الكيلاني	الوادي
9	هزلـــة المولـــدي	الوادي
10	حمامه العلمـــــي	الوادي
11	عياشي عمر الطاهر	الوادي
12	حويذق عبد الكريم	الوادي
13	زوبيدي عبد القادر	الوادي
14	طير حسيـــــن	الوادي
15	نيـــــد الطاهر	الوادي
16	غنديـــــر عمر	الوادي
17	بحيـــــر بلحسن	الوادي
18	جلب الله البشير	الوادي
19	دربـــال عبد القادر	الوادي
20	محمود شريفـــي	الوادي
21	ضيف الله احمد	الوادي
22	الولـــام المدني	الوادي
23	مسعي احمد بلقاسم	الوادي
24	ديـــــدي محمد	الوادي
25	زغيب محمد الطاهر	الوادي
26	عيـــــدة خليفة	الوادي

الملحق (06): استبيان الاتجاهات

تخصص: تربية وأنظمة تعليمية

في إطار انجاز أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص تربية وأنظمة تعليمية

بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم

–دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية الوادي –

بعد التحية:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الطور الثالث تحت عنوان" اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم"

الأستاذ (ة) الفاضل(ة) التمس من سيادتكم إبداء اتجاهكم وموقفكم فيما ترونه حول موضوع هذا الاستبيان بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة

محتوى الاستبيان:

البيانات الشخصية:

أستاذ المادة: رياضيات: ☐ علوم الطبيعة والحياة: ☐ العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا: ☐

عدد الدورات التكوينية حول الاستراتيجية: 00-02 ☐ 03-05 ☐ 06 - فما فوق ☐

سنوات الاقدمية: 01 -10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31- فما فوق ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ المعهد التكنولوجي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

عنوان الاستبيان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العملية

البنود	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	اتعمد البدأ بإدراج مشكلة في وضعية الانطلاق					
02	أعي ضرورة تحديد المشكلة بوضوح في إستراتيجية حل المشكلات					
03	أدرك مدى ضرورة التقيد بخطوات إستراتيجية حل المشكلات عند تقديمي للدرس					
04	عادة ما اجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة محل البحث					
05	أتحقق من المعرفة القبلية لتلاميذي حول وضعية المشكلة المطروحة في الدرس					
06	تسهل إستراتيجية حل المشكلات تبادل المعرفة بين التلاميذ					
07	تمكنني إستراتيجية حل المشكلات من رفع مستوى التحصيل المعرفي لدى التلاميذ					
08	تكسبني إستراتيجية حل المشكلات قدرة على تنفيذ الدرس بسهولة					
09	ترفع إستراتيجية حل المشكلات من مستوى التحصيل المعرفي للمواد العلمية لتلاميذي					
10	يساعد تطبيقي إستراتيجية حل المشكلات تلاميذي في الوصول إلى الحلول المبتكرة					
11	إستراتيجية حل المشكلات تسهل لي عملية التقويم والتكوين					
12	أنظم عناصر الدرس بما يتوافق وخطوات حل المشكلات					
13	تفتح إستراتيجية حل المشكلات فرص المشاركة الايجابية لدى تلاميذي					
14	استراتيجية حل المشكلات تخرج التلميذ من وضعية المتلقي السلبي الى المشارك الايجابي في الدرس					
15	تساعدني إستراتيجية حل المشكلات على سهولة توليد الأفكار لدى التلاميذ					
16	أركز على توظيف إستراتيجية حل المشكلات لفعاليتها في تحقيق أهداف الدرس					
17	توظيفي لإستراتيجية حل المشكلات يمكن تلاميذي من التوصل الى الحلول المنطقية					
18	أضع تلاميذي في وضعيات مشكلة تتناسب ومستوى قدراتهم العقلية					
19	استخدم إستراتيجية حل المشكلات كونها تجعل أداء المتعلم ايجابيا					
20	تفتح لي إستراتيجية حل المشكلات فرصة إدارة الوقت بايجابية					
21	إستراتيجية حل المشكلات ترفع من قدرتي على توزيع الأدوار بين تلاميذي					
22	تمكنني إستراتيجية حل المشكلات من تنمية مستوى التحصيل للتلاميذ					
23	إستراتيجية حل المشكلات تجعل تلميذي يحس بالمشكلة					
24	اشعر بالرضا عند استخدام إستراتيجية حل المشكلات في مختلف الوضعيات العلمية					

25	إستراتيجية حل المشكلات تشجع تلاميذي على الحوار النقاش البناء					
26	أتقبل مبادرات التلاميذ ومشاركتهم في حل المشكلة					
27	اشعر ان استراتيجية حل المشكلات ترفع من إقبال التلاميذ نحو المواد العلمية					
28	أفضل إستراتيجية حل المشكلات كونها ترفع روح المنافسة لدى التلاميذ					
29	إستراتيجية حل المشكلات من أفضل الاستراتيجيات التي تثير دافعية تلاميذي للمادة العلمية					
30	أفضل إستراتيجية حل المشكلات كونها ترفع الروح المعنوية لدى تلاميذي					
31	اشعر أن استخدامي لاستراتيجية حل المشكلات له تأثير ايجابي على تلاميذي					

الملحق (07): استبيان الأداء

تخصص: تربية وأنظمة تعليمية

في إطار انجاز أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص تربية وأنظمة تعليمية

بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم

–دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية الوادي –

بعد التحية:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الطور الثالث تحت عنوان" اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم"

الأستاذ (ة) الفاضل(ة) التمس من سيادتكم إبداء اتجاهكم وموقفكم فيما ترونه حول موضوع هذا الاستبيان بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة

محتوى الاستبيان:

البيانات الشخصية:

أستاذ المادة: رياضيات ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐ العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا ☐

عدد الدورات التكوينية حول الاستراتيجية: 00-02 ☐ 03-05 ☐ 06 - فما فوق ☐

سنوات الاقدمية: 01 -10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31- فما فوق ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ المعهد التكنولوجي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

عنوان الاستبيان: الاداء التدريسي باستخدام إستراتيجية حل المشكلات

البنود	العبارات	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
01	تستخدم حل المشكلات لإعداد خطة شاملة للدرس			
02	تعتمد خطوات حل المشكلات في تحضير أهم الوضعيات التعليمية			
03	تسهل إستراتيجية حل المشكلات رصد الكفاءات السلوكية للدرس			
04	تصل لمستوى الأداء المطلوب من خلال استخدام إستراتيجية حل المشكلات			
05	تخطط للأنشطة التعليمية مراعيا في ذلك حل المشكلات			
06	إستراتيجية حل المشكلات تسهل التخطيط لمحتوى الدرس			
07	تستخدم استراتيجية حل المشكلات لأنها تساعد على سرعة الإلقاء			
08	تساعدك استراتيجية حل المشكلات في طرح الخبرات التعليمية بشكل مبسط			
09	إستراتيجية حل المشكلات أكثر الاستراتيجيات إجرائية في توجيه التلاميذ نحو موضوع الدرس			
10	توظيفك لإستراتيجية حل المشكلات يساعدك في تحديد أنماط التدريس المناسبة			
11	عادة ما تختم الأنشطة بربط الحلول المتوصل اليها بالمفاهيم العلمية للدرس			
12	تمكننك استراتيجية حل المشكلات من استخدام أساليب التقويم الحديثة مثل (ملفات انجاز التلاميذ)			
13	تدعم إستراتيجية حل المشكلات تلاميذك وتحسن أدائهم الصفي			
14	تحفز إستراتيجية حل المشكلات عملية التغذية الراجعة			
15	تستخدم إستراتيجية حل المشكلات لتطوير وتقويم نشاطك التدريسي			
16	استراتيجية حل المشكلات تساعدك في بناء الاختبارات الموضوعية			
17	التقييم يكون أكثر موضوعية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات			

الملحق (08): دليل المقابلة

تخصص: تربية وأنظمة تعليمية

دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية الوادي

في إطار انجاز أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص تربية وأنظمة تعليمية

بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية وعلاقتها بمستوى أدائهم

-دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية الوادي –

دليـــــل المقابـــــــلة

أستاذي الفاضل نضع هذه الأسئلة المتضمنة في دليل المقابلة حول موضوع العلاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والرفع من أداء الأستاذ للاستفادة من خبرتكم المهنية في المجال التربوي، وارجوا منكم وإبداء رأيكم وملاحظاتكم حول موضوعها.

رقـم المقابلـة: .... بتاريـخ: .../.../.....

البيـانـات الشخصيـة:

الاسم: .....

اللقب: .....

مفتش مادة: .....

المؤهل العلمي: .....

سنوات الأقدمية: .....

محاور المقابلة:

المحور الأول: البرامج التكوينية وإدارة الصف(التخطيط والتنفيذ).

1. هل ترشح الأساتذة للبرامج التكوينية(التدريبية) الخاصة بكيفية تطبيق إستراتيجية حل المشكلات؟ مع التبرير ؟
2. هل سبق لك أن شاركت في تنظيم (ندوات، أيام دراسية، ملتقيات) تتناول إستراتيجية حل المشكلات؟ ولماذا؟
3. هل تقوم ببرمجة الزيارات الصفية التوجيهية الفجائية التي تثبت مدى تبني الأساتذة لإستراتيجية حل المشكلات في التدريس؟ ولماذا؟
4. كيف تساعد الأساتذة في تطبيق البرامج الدراسي وإعداد الدروس وفق إستراتيجية حل المشكلات؟ ولماذا؟
5. ماهي الفنيات التي تستخدمها في تحسين أداء الأستاذ وفقا للإستراتيجية التي يستخدمها في التدريس؟ مع التوضيح؟
6. هل توجه الأساتذة الى ضرورة إدخال إستراتيجية حل المشكلات في أنشطة المواد العلمية؟
7. ماهي الآليات والإجراءات تراها مناسبة يجب أن يتبعها الأستاذ أثناء استخدامه لإستراتيجية حل المشكلات؟

المحور الثاني: عملية التقويم

1. كيف تقيم قدرة الأساتذة على استخدام إستراتيجية حل المشكلات أثناء عملية والتنفيذ ؟
2. كيف تقيم أداء الأستاذة الذين خضعوا للبرامج التدريبية الخاصة بإستراتيجية حل المشكلات؟
3. كونك مفتش مادة(رياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية التكنولوجية)، ما التوجيهات التي تقدمها للأساتذة من اجل دمج إستراتيجية حل المشكلات في إعداد الامتحانات؟
4. إذا كنت ترى أن إستراتيجية حل المشكلات تجعل التقويم (تقديم الخطط العلاجية) أكثر موضوعية، برر ذلك؟
5. في نظرك ماهي الصعوبات التي تواجه تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في عملية التدريس؟ وكيف تذلل هذه التي تواجه الأساتذة؟

الملحق (09): قائمة ملاحق مخرجات Spss

مخرجات الدراسة الاستطلاعية:

-خصائص العينة الاستطلاعية:

استاذ_المادة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	رياضيات	14	46,7	46,7	46,7
	علوم الطبيعة والحياة	8	26,7	26,7	73,3
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الدورات_التكوينية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	00-02	21	70,0	70,0	70,0
	03-05	7	23,3	23,3	93,3
	06-فما فوق	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

سنوات_الاقدمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	01-10	14	46,7	46,7	46,7
	11-20	11	36,7	36,7	83,3
	21-30	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

المؤهل_العلمي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	11	36,7	36,7	36,7
	ماستر	9	30,0	30,0	66,7
	المدرسة العليا للاساتذة	2	6,7	6,7	73,3
	المعهد التكنولوجي	3	10,0	10,0	83,3
	ماجستير	1	3,3	3,3	86,7
	دكتوراه	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

صدق وثبات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية

Corrélations

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	محور1
A1	Corrélation de Pearson	1	,818**	,413*	,384*	-0,205	-0,154	0,075	0,301	-0,046	0,123	0,348	,456*
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,023	0,036	0,277	0,416	0,695	0,106	0,810	0,518	0,059	0,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A2	Corrélation de Pearson	,818**	1	,621**	,400*	0,000	0,057	-0,020	0,348	0,147	0,056	,380*	,585**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,028	1,000	0,763	0,917	0,060	0,438	0,767	0,038	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A3	Corrélation de Pearson	,413*	,621**	1	,533**	0,000	-0,049	-0,136	0,260	0,222	0,192	0,073	,463**
	Sig. (bilatérale)	0,023	0,000		0,002	1,000	0,798	0,475	0,165	0,238	0,311	0,701	0,010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A4	Corrélation de Pearson	,384*	,400*	,533**	1	0,123	0,123	0,056	0,276	-0,110	-0,048	0,002	,386*
	Sig. (bilatérale)	0,036	0,028	0,002		0,516	0,518	0,769	0,139	0,562	0,803	0,992	0,035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A5	Corrélation de Pearson	-0,205	0,000	0,000	0,123	1	,940**	,591**	0,073	0,149	0,107	0,286	,569**
	Sig. (bilatérale)	0,277	1,000	1,000	0,516		0,000	0,001	0,702	0,432	0,573	0,126	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A6	Corrélation de Pearson	-0,154	0,057	-0,049	0,123	,940**	1	,542**	0,031	0,219	0,136	0,279	,581**
	Sig. (bilatérale)	0,416	0,763	0,798	0,518	0,000		0,002	0,871	0,244	0,472	0,135	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A7	Corrélation de Pearson	0,075	-0,020	-0,136	0,056	,591**	,542**	1	0,185	0,081	0,253	,364*	,558**
	Sig. (bilatérale)	0,695	0,917	0,475	0,769	0,001	0,002		0,327	0,669	0,177	0,048	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A8	Corrélation de Pearson	0,301	0,348	0,260	0,276	0,073	0,031	0,185	1	0,000	-0,200	-0,005	,379*
	Sig. (bilatérale)	0,106	0,060	0,165	0,139	0,702	0,871	0,327		1,000	0,290	0,980	0,039
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A9	Corrélation de Pearson	-0,046	0,147	0,222	-0,110	0,149	0,219	0,081	0,000	1	,734**	,365*	,543**
	Sig. (bilatérale)	0,810	0,438	0,238	0,562	0,432	0,244	0,669	1,000		0,000	0,047	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A10	Corrélation de Pearson	0,123	0,056	0,192	-0,048	0,107	0,136	0,253	-0,200	,734**	1	,521**	,555**
	Sig. (bilatérale)	0,518	0,767	0,311	0,803	0,573	0,472	0,177	0,290	0,000		0,003	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
A11	Corrélation de Pearson	0,348	,380*	0,073	0,002	0,286	0,279	,364*	-0,005	,365*	,521**	1	,657**
	Sig. (bilatérale)	0,059	0,038	0,701	0,992	0,126	0,135	0,048	0,980	0,047	0,003		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
محور1	Corrélation de Pearson	,456*	,585**	,463**	,386*	,569**	,581**	,558**	,379*	,543**	,555**	,657**	1
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,001	0,010	0,035	0,001	0,001	0,001	0,039	0,002	0,001	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	محور2
B1	Corrélation de Pearson	1	,580**	,413*	,650**	,468**	0,225	,407*	0,029	0,143	0,260	0,103	,590**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,023	0,000	0,009	0,232	0,026	0,879	0,451	0,166	0,587	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B2	Corrélation de Pearson	,580**	1	0,342	,478**	0,297	0,149	0,200	-0,039	0,239	0,008	-0,023	,421*
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,064	0,008	0,112	0,431	0,290	0,839	0,203	0,967	0,904	0,021
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B3	Corrélation de Pearson	,413*	0,342	1	,589**	,946**	0,255	,404*	0,163	0,139	0,070	0,292	,673**
	Sig. (bilatérale)	0,023	0,064		0,001	0,000	0,173	0,027	0,389	0,463	0,714	0,117	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B4	Corrélation de Pearson	,650**	,478**	,589**	1	,622**	,446*	,383*	-0,139	,365*	0,316	0,003	,674**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,008	0,001		0,000	0,013	0,037	0,462	0,047	0,089	0,988	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B5	Corrélation de Pearson	,468**	0,297	,946**	,622**	1	0,304	,446*	0,231	0,189	0,197	,370*	,751**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,112	0,000	0,000		0,103	0,013	0,219	0,317	0,298	0,044	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B6	Corrélation de Pearson	0,225	0,149	0,255	,446*	0,304	1	0,318	0,231	,615**	0,300	0,219	,601**
	Sig. (bilatérale)	0,232	0,431	0,173	0,013	0,103		0,086	0,219	0,000	0,107	0,245	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B7	Corrélation de Pearson	,407*	0,200	,404*	,383*	,446*	0,318	1	,448*	0,084	,513**	,509**	,718**
	Sig. (bilatérale)	0,026	0,290	0,027	0,037	0,013	0,086		0,013	0,660	0,004	0,004	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B8	Corrélation de Pearson	0,029	-0,039	0,163	-0,139	0,231	0,231	,448*	1	0,298	0,262	,698**	,521**
	Sig. (bilatérale)	0,879	0,839	0,389	0,462	0,219	0,219	0,013		0,110	0,162	0,000	0,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B9	Corrélation de Pearson	0,143	0,239	0,139	,365*	0,189	,615**	0,084	0,298	1	0,180	-0,009	,498**
	Sig. (bilatérale)	0,451	0,203	0,463	0,047	0,317	0,000	0,660	0,110		0,341	0,962	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B10	Corrélation de Pearson	0,260	0,008	0,070	0,316	0,197	0,300	,513**	0,262	0,180	1	,500**	,593**
	Sig. (bilatérale)	0,166	0,967	0,714	0,089	0,298	0,107	0,004	0,162	0,341		0,005	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B11	Corrélation de Pearson	0,103	-0,023	0,292	0,003	,370*	0,219	,509**	,698**	-0,009	,500**	1	,588**
	Sig. (bilatérale)	0,587	0,904	0,117	0,988	0,044	0,245	0,004	0,000	0,962	0,005		0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
محور2	Corrélation de Pearson	,590**	,421*	,673**	,674**	,751**	,601**	,718**	,521**	,498**	,593**	,588**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,021	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,005	0,001	0,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	محور3
C1	Corrélation de Pearson	1	,641**	0,086	0,131	0,247	0,090	0,087	0,169	0,172	,454*
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,651	0,489	0,189	0,637	0,647	0,372	0,363	0,012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C2	Corrélation de Pearson	,641**	1	0,168	0,272	,548**	0,141	,418*	,558**	,380*	,692**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,374	0,147	0,002	0,456	0,022	0,001	0,038	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C3	Corrélation de Pearson	0,086	0,168	1	,697**	,461*	0,356	0,337	0,312	,377*	,617**
	Sig. (bilatérale)	0,651	0,374		0,000	0,010	0,054	0,069	0,093	0,040	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C4	Corrélation de Pearson	0,131	0,272	,697**	1	,670**	0,175	0,342	,393*	,399*	,660**
	Sig. (bilatérale)	0,489	0,147	0,000		0,000	0,355	0,065	0,032	0,029	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C5	Corrélation de Pearson	0,247	,548**	,461*	,670**	1	0,113	,495**	,618**	,472**	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,189	0,002	0,010	0,000		0,553	0,005	0,000	0,008	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C6	Corrélation de Pearson	0,090	0,141	0,356	0,175	0,113	1	,439*	,395*	,683**	,559**
	Sig. (bilatérale)	0,637	0,456	0,054	0,355	0,553		0,015	0,031	0,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C7	Corrélation de Pearson	0,087	,418*	0,337	0,342	,495**	,439*	1	,822**	,678**	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,647	0,022	0,069	0,065	0,005	0,015		0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C8	Corrélation de Pearson	0,169	,558**	0,312	,393*	,618**	,395*	,822**	1	,613**	,802**
	Sig. (bilatérale)	0,372	0,001	0,093	0,032	0,000	0,031	0,000		0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
C9	Corrélation de Pearson	0,172	,380*	,377*	,399*	,472**	,683**	,678**	,613**	1	,780**
	Sig. (bilatérale)	0,363	0,038	0,040	0,029	0,008	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
محور3	Corrélation de Pearson	,454*	,692**	,617**	,660**	,755**	,559**	,756**	,802**	,780**	1
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		محور1	محور2	محور3	الكل1
محور1	Corrélation de Pearson	1	0,331	0,082	,709**
	Sig. (bilatérale)		0,074	0,665	0,000
	N	30	30	30	30
محور2	Corrélation de Pearson	0,331	1	-0,122	,680**
	Sig. (bilatérale)	0,074		0,519	0,000
	N	30	30	30	30
محور3	Corrélation de Pearson	0,082	-0,122	1	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,665	0,519		0,005
	N	30	30	30	30
الكل1	Corrélation de Pearson	,709**	,680**	,500**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,005	
	N	30	30	30	30

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,815	11

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,726	11

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,790	31

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,846	9

صدق وثبات استبيان الأداء التدريسي للأستاذ اثناء استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس المواد العلمية

Corrélations

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	التخطيط
A1	Corrélation de Pearson	1	0,066	,457*	,446*	,832**	0,276	,766**
	Sig. (bilatérale)		0,727	0,011	0,014	0,000	0,139	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
A2	Corrélation de Pearson	0,066	1	-0,066	0,000	0,134	,650**	,466**
	Sig. (bilatérale)	0,727		0,729	1,000	0,479	0,000	0,009
	N	30	30	30	30	30	30	30
A3	Corrélation de Pearson	,457*	-0,066	1	,650**	,398*	0,082	,623**
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,729		0,000	0,030	0,665	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
A4	Corrélation de Pearson	,446*	0,000	,650**	1	,495**	0,087	,658**
	Sig. (bilatérale)	0,014	1,000	0,000		0,005	0,647	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
A5	Corrélation de Pearson	,832**	0,134	,398*	,495**	1	,447*	,824**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,479	0,030	0,005		0,013	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
A6	Corrélation de Pearson	0,276	,650**	0,082	0,087	,447*	1	,650**
	Sig. (bilatérale)	0,139	0,000	0,665	0,647	0,013		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
التخطيط	Corrélation de Pearson	,766**	,466**	,623**	,658**	,824**	,650**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,009	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		B1	B2	B3	B4	B5	التنفيذ
B1	Corrélation de Pearson	1	,773**	0,083	0,054	-0,084	,681**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,663	0,776	0,659	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
B2	Corrélation de Pearson	,773**	1	0,074	-0,114	-0,099	,621**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,699	0,548	0,603	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
B3	Corrélation de Pearson	0,083	0,074	1	0,240	0,079	,555**
	Sig. (bilatérale)	0,663	0,699		0,202	0,679	0,001
	N	30	30	30	30	30	30
B4	Corrélation de Pearson	0,054	-0,114	0,240	1	0,250	,481**
	Sig. (bilatérale)	0,776	0,548	0,202		0,183	0,007
	N	30	30	30	30	30	30
B5	Corrélation de Pearson	-0,084	-0,099	0,079	0,250	1	,399*
	Sig. (bilatérale)	0,659	0,603	0,679	0,183		0,029
	N	30	30	30	30	30	30
التنفيذ	Corrélation de Pearson	,681**	,621**	,555**	,481**	,399*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,007	0,029	
	N	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		C1	C2	C3	C4	C5	C6	التقويم
C1	Corrélation de Pearson	1	0,194	0,020	0,153	0,111	0,221	,422*
	Sig. (bilatérale)		0,305	0,917	0,419	0,561	0,241	0,020
	N	30	30	30	30	30	30	30
C2	Corrélation de Pearson	0,194	1	0,306	0,182	0,211	0,359	,582**
	Sig. (bilatérale)	0,305		0,100	0,336	0,264	0,052	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
C3	Corrélation de Pearson	0,020	0,306	1	,423*	0,235	0,284	,610**
	Sig. (bilatérale)	0,917	0,100		0,020	0,211	0,129	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
C4	Corrélation de Pearson	0,153	0,182	,423*	1	,650**	,489**	,754**
	Sig. (bilatérale)	0,419	0,336	0,020		0,000	0,006	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
C5	Corrélation de Pearson	0,111	0,211	0,235	,650**	1	,589**	,723**
	Sig. (bilatérale)	0,561	0,264	0,211	0,000		0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
C6	Corrélation de Pearson	0,221	0,359	0,284	,489**	,589**	1	,762**
	Sig. (bilatérale)	0,241	0,052	0,129	0,006	0,001		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
التقويم	Corrélation de Pearson	,422*	,582**	,610**	,754**	,723**	,762**	1
	Sig. (bilatérale)	0,020	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,461*	,437*	,816**
	Sig. (bilatérale)		0,010	0,016	0,000
	N	30	30	30	30
التنفيذ	Corrélation de Pearson	,461*	1	,519**	,775**
	Sig. (bilatérale)	0,010		0,003	0,000
	N	30	30	30	30
التقويم	Corrélation de Pearson	,437*	,519**	1	,817**
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,003		0,000
	N	30	30	30	30
الكل2	Corrélation de Pearson	,816**	,775**	,817**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,743	6

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,701	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,716	6

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,813	17

مخرجات الدراسة الأساسية:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات	0,132	96	0,000	0,943	96	0,000
مستوى الأداء	0,231	96	0,000	0,849	96	0,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Corrélations

			التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
Rho de Spearman	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	Coefficient de corrélation	,310**	,300**	,424**	,391**
		Sig. (bilatéral)	0,002	0,003	0,000	0,000
		N	96	96	96	96
	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	Coefficient de corrélation	0,149	,293**	,326**	,250*
		Sig. (bilatéral)	0,148	0,004	0,001	0,014
		N	96	96	96	96
	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	Coefficient de corrélation	0,187	,403**	,370**	,339**
		Sig. (bilatéral)	0,068	0,000	0,000	0,001
		N	96	96	96	96
	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	Coefficient de corrélation	,224*	,333**	,396**	,344**
		Sig. (bilatéral)	0,028	0,001	0,000	0,001
		N	96	96	96	96

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

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

اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	7	7,3	7,3	7,3
	منخفض	19	19,8	19,8	27,1
	متوسط	45	46,9	46,9	74,0
	مرتفع	25	26,0	26,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	9	9,4	9,4	9,4
	منخفض	5	5,2	5,2	14,6
	متوسط	43	44,8	44,8	59,4
	مرتفع	35	36,5	36,5	95,8
	مرتفع جدا	4	4,2	4,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	8	8,3	8,3	8,3
	منخفض	17	17,7	17,7	26,0
	متوسط	52	54,2	54,2	80,2
	مرتفع	18	18,8	18,8	99,0
	مرتفع جدا	1	1,0	1,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Fréquences

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي				اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي				اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني			
	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	منخفض جدا	7	19,2	-12,2	منخفض جدا	9	19,2	-10,2	منخفض جدا	8	19,2	-11,2
2	منخفض	19	19,2	-0,2	منخفض	5	19,2	-14,2	منخفض	17	19,2	-2,2
3	متوسط	45	19,2	25,8	متوسط	43	19,2	23,8	متوسط	52	19,2	32,8
4	مرتفع	25	19,2	5,8	مرتفع	35	19,2	15,8	مرتفع	18	19,2	-1,2
5		0	19,2	-19,2	مرتفع جدا	4	19,2	-15,2	مرتفع جدا	1	19,2	-18,2
Total		96				96				96		

Tests statistiques

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني
Khi-carré	63,375[a]	70,458[a]	80,146[a]
ddl	4	4	4
Sig. asymptotique	0,000	0,000	0,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 19,2.

Rangs

استاذ_الماذة		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	43,23
	علوم الطبيعة والحياة	26	44,81
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	61,82
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	رياضيات	45	46,89
	علوم الطبيعة والحياة	26	47,75
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	52,18
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	رياضيات	45	47,52
	علوم الطبيعة والحياة	26	43,62
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	55,34
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	رياضيات	45	44,99
	علوم الطبيعة والحياة	26	46,12
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	57,30
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	7,814	0,607	2,374	3,403
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,020	0,738	0,305	0,182
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : استاذ_المادة				

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	35,56	1600,00
	علوم الطبيعة والحياة	26	36,77	956,00
	Total	71		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	565,000
W de Wilcoxon	1600,000
Z	-0,239
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,811
a. Variable de regroupement : استاذ_المادة	

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	30,68	1380,50
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	44,18	1104,50
	Total	70		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	345,500
W de Wilcoxon	1380,500
Z	-2,668
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,008
a. Variable de regroupement : استاذ_المادة	

Rangs

استاذ_الماذة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	علوم الطبيعة والحياة	26	21,54	560,00
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	30,64	766,00
	Total	51		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	209,000
W de Wilcoxon	560,000
Z	-2,191
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,028
a. Variable de regroupement : استاذ_الماذة	

Rangs

الدورات_التكوينية		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	00-02	67	48,54
	03-05	18	56,25
	06-فما فوق	11	35,55
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	00-02	67	48,13
	03-05	18	55,11
	06-فما فوق	11	39,91
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	00-02	67	49,56
	03-05	18	50,25
	06-فما فوق	11	39,18
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	00-02	67	48,69
	03-05	18	54,28
	06-فما فوق	11	37,86
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	3,788	2,077	1,406	2,383
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,150	0,354	0,495	0,304
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : الدورات_التكوينية				

Rangs

سنوات_الاقدمية		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	01-10	59	48,10
	11-20	26	49,62
	21-30	6	48,33
	31-فما فوق	5	47,60
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	01-10	59	48,12
	11-20	26	49,77
	21-30	6	40,58
	31-فما فوق	5	55,90
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	01-10	59	47,16
	11-20	26	49,90
	21-30	6	45,33
	31-فما فوق	5	60,80
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	01-10	59	47,60
	11-20	26	49,90
	21-30	6	45,75
	31-فما فوق	5	55,10
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	0,059	0,905	1,261	0,467
ddl	3	3	3	3
Sig. asymptotique	0,996	0,824	0,738	0,926

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : سنوات_الاقدمية

Rangs

المؤهل_العلمي		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	ليسانس	27	47,39
	ماستر	26	43,92
	المدرسة العليا للاساتذة	15	51,50
	المعهد التكنولوجي	7	50,29
	ماجستير	12	46,29
	دكتوراه	9	61,61
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	ليسانس	27	48,89
	ماستر	26	42,65
	المدرسة العليا للاساتذة	15	53,30
	المعهد التكنولوجي	7	59,00
	ماجستير	12	42,17
	دكتوراه	9	56,50
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	ليسانس	27	47,46
	ماستر	26	46,56
	المدرسة العليا للاساتذة	15	49,83
	المعهد التكنولوجي	7	55,43
	ماجستير	12	46,96
	دكتوراه	9	51,67
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	ليسانس	27	47,87
	ماستر	26	44,19
	المدرسة العليا للاساتذة	15	51,80
	المعهد التكنولوجي	7	55,79
	ماجستير	12	43,58
	دكتوراه	9	58,22
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	3,029	3,964	0,788	2,797
ddl	5	5	5	5
Sig. asymptotique	0,695	0,555	0,978	0,731

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل_العلمي

Rangs

استاذ_الماذة		N	Rang moyen :
التخطيط	رياضيات	45	44,74
	علوم الطبيعة والحياة	26	48,77
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	54,98
	Total	96	
التنفيذ	رياضيات	45	44,81
	علوم الطبيعة والحياة	26	48,90
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	54,72
	Total	96	
التقويم	رياضيات	45	48,17
	علوم الطبيعة والحياة	26	45,81
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	51,90
	Total	96	
مستوى الأداء	رياضيات	45	44,74
	علوم الطبيعة والحياة	26	47,25
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	56,56
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	2,220	2,138	0,637	2,986
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,330	0,343	0,727	0,225

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : استاذ_الماذة

Rangs

الدورات_التكوينية		N	Rang moyen :
التخطيط	00-02	67	49,67
	03-05	18	54,03
	06-فما فوق	11	32,32
	Total	96	
التنفيذ	00-02	67	49,04
	03-05	18	48,97
	06-فما فوق	11	44,45
	Total	96	
التقويم	00-02	67	48,16
	03-05	18	48,33
	06-فما فوق	11	50,86
	Total	96	
مستوى الأداء	00-02	67	48,42
	03-05	18	52,08
	06-فما فوق	11	43,14
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]				
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	4,637	0,275	0,092	0,712
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,098	0,872	0,955	0,701
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : الدورات_التكوينية				

Rangs			
سنوات_الاقدمية		N	Rang moyen :
التخطيط	01-10	59	48,47
	11-20	26	44,77
	21-30	6	49,33
	31-فما فوق	5	67,20
	Total	96	
التنفيذ	01-10	59	49,16
	11-20	26	47,23
	21-30	6	46,92
	31-فما فوق	5	49,20
	Total	96	
التقويم	01-10	59	48,87
	11-20	26	46,71
	21-30	6	43,25
	31-فما فوق	5	59,70
	Total	96	
مستوى الأداء	01-10	59	48,77
	11-20	26	44,83
	21-30	6	48,17
	31-فما فوق	5	64,80
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]				
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	2,783	0,115	1,167	2,187
ddl	3	3	3	3
Sig. asymptotique	0,426	0,990	0,761	0,534
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : سنوات_الاقدمية				

Rangs

المؤهل_العلمي		N	Rang moyen :
التخطيط	ليسانس	27	47,76
	ماستر	26	46,98
	المدرسة العليا للاساتذة	15	41,53
	المعهد التكنولوجي	7	56,86
	ماجستير	12	44,92
	دكتوراه	9	65,00
	Total	96	
التنفيذ	ليسانس	27	48,56
	ماستر	26	42,87
	المدرسة العليا للاساتذة	15	51,90
	المعهد التكنولوجي	7	47,43
	ماجستير	12	45,17
	دكتوراه	9	64,22
	Total	96	
التقويم	ليسانس	27	43,06
	ماستر	26	41,79
	المدرسة العليا للاساتذة	15	50,33
	المعهد التكنولوجي	7	66,36
	ماجستير	12	49,58
	دكتوراه	9	65,83
	Total	96	
مستوى الأداء	ليسانس	27	46,59
	ماستر	26	42,90
	المدرسة العليا للاساتذة	15	47,20
	المعهد التكنولوجي	7	61,50
	ماجستير	12	45,58
	دكتوراه	9	66,33
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	5,128	4,543	9,204	6,603
ddl	5	5	5	5
Sig. asymptotique	0,400	0,474	0,101	0,252

Corrélations

			التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
Rho de Spearman	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	Coefficient de corrélation	,310**	,300**	,424**	,391**
		Sig. (bilatéral)	0,002	0,003	0,000	0,000
		N	96	96	96	96
	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	Coefficient de corrélation	0,149	,293**	,326**	,250*
		Sig. (bilatéral)	0,148	0,004	0,001	0,014
		N	96	96	96	96
	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	Coefficient de corrélation	0,187	,403**	,370**	,339**
		Sig. (bilatéral)	0,068	0,000	0,000	0,001
		N	96	96	96	96
	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	Coefficient de corrélation	,224*	,333**	,396**	,344**
		Sig. (bilatéral)	0,028	0,001	0,000	0,001
		N	96	96	96	96

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

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

اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	7	7,3	7,3	7,3
	منخفض	19	19,8	19,8	27,1
	متوسط	45	46,9	46,9	74,0
	مرتفع	25	26,0	26,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	9	9,4	9,4	9,4
	منخفض	5	5,2	5,2	14,6
	متوسط	43	44,8	44,8	59,4
	مرتفع	35	36,5	36,5	95,8
	مرتفع جدا	4	4,2	4,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض جدا	8	8,3	8,3	8,3
	منخفض	17	17,7	17,7	26,0
	متوسط	52	54,2	54,2	80,2
	مرتفع	18	18,8	18,8	99,0
	مرتفع جدا	1	1,0	1,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Fréquences

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي				اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي				اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني			
	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	منخفض جدا	7	19,2	-12,2	منخفض جدا	9	19,2	-10,2	منخفض جدا	8	19,2	-11,2
2	منخفض	19	19,2	-0,2	منخفض	5	19,2	-14,2	منخفض	17	19,2	-2,2
3	متوسط	45	19,2	25,8	متوسط	43	19,2	23,8	متوسط	52	19,2	32,8
4	مرتفع	25	19,2	5,8	مرتفع	35	19,2	15,8	مرتفع	18	19,2	-1,2
5		0	19,2	-19,2	مرتفع جدا	4	19,2	-15,2	مرتفع جدا	1	19,2	-18,2
Total		96				96				96		

Tests statistiques

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني
Khi-carré	63,375[a]	70,458[a]	80,146[a]
ddl	4	4	4
Sig. asymptotique	0,000	0,000	0,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 19,2.

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	43,23
	علوم الطبيعة والحياة	26	44,81
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	61,82
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	رياضيات	45	46,89
	علوم الطبيعة والحياة	26	47,75
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	52,18
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	رياضيات	45	47,52
	علوم الطبيعة والحياة	26	43,62
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	55,34
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	رياضيات	45	44,99
	علوم الطبيعة والحياة	26	46,12
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	57,30
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	7,814	0,607	2,374	3,403
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,020	0,738	0,305	0,182
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : استاذ_المادة				

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	35,56	1600,00
	علوم الطبيعة والحياة	26	36,77	956,00
	Total	71		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	565,000
W de Wilcoxon	1600,000
Z	-0,239
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,811
a. Variable de regroupement : استاذ_المادة	

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	رياضيات	45	30,68	1380,50
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	44,18	1104,50
	Total	70		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	345,500
W de Wilcoxon	1380,500
Z	-2,668
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,008
a. Variable de regroupement : استاذ_المادة	

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :	Somme des rangs
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	علوم الطبيعة والحياة	26	21,54	560,00
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	25	30,64	766,00
	Total	51		

Tests statistiques[a]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي
U de Mann-Whitney	209,000
W de Wilcoxon	560,000
Z	-2,191
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,028
a. Variable de regroupement : استاذ_المادة	

Rangs

الدورات_التكوينية		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	00-02	67	48,54
	03-05	18	56,25
	06-فما فوق	11	35,55
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	00-02	67	48,13
	03-05	18	55,11
	06-فما فوق	11	39,91
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	00-02	67	49,56
	03-05	18	50,25
	06-فما فوق	11	39,18
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	00-02	67	48,69
	03-05	18	54,28
	06-فما فوق	11	37,86
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	3,788	2,077	1,406	2,383
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,150	0,354	0,495	0,304
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : الدورات_التكوينية				

Rangs

سنوات_الاقدمية		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	01-10	59	48,10
	11-20	26	49,62
	21-30	6	48,33
	31-فما فوق	5	47,60
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	01-10	59	48,12
	11-20	26	49,77
	21-30	6	40,58
	31-فما فوق	5	55,90
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	01-10	59	47,16
	11-20	26	49,90
	21-30	6	45,33
	31-فما فوق	5	60,80
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	01-10	59	47,60
	11-20	26	49,90
	21-30	6	45,75
	31-فما فوق	5	55,10
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	0,059	0,905	1,261	0,467
ddl	3	3	3	3
Sig. asymptotique	0,996	0,824	0,738	0,926

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : سنوات_الاقدمية

Rangs

المؤهل_العلمي		N	Rang moyen :
اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	ليسانس	27	47,39
	ماستر	26	43,92
	المدرسة العليا للأساتذة	15	51,50
	المعهد التكنولوجي	7	50,29
	ماجستير	12	46,29
	دكتوراه	9	61,61
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	ليسانس	27	48,89
	ماستر	26	42,65
	المدرسة العليا للأساتذة	15	53,30
	المعهد التكنولوجي	7	59,00
	ماجستير	12	42,17
	دكتوراه	9	56,50
	Total	96	
اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	ليسانس	27	47,46
	ماستر	26	46,56
	المدرسة العليا للأساتذة	15	49,83
	المعهد التكنولوجي	7	55,43
	ماجستير	12	46,96
	دكتوراه	9	51,67
	Total	96	
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية	ليسانس	27	47,87
	ماستر	26	44,19
	المدرسة العليا للأساتذة	15	51,80
	المعهد التكنولوجي	7	55,79
	ماجستير	12	43,58
	دكتوراه	9	58,22
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	اتجاهات الأساتذة في الجانب المعرفي	اتجاهات الأساتذة في الجانب السلوكي	اتجاهات الأساتذة في الجانب الوجداني	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام استراتيجية حل المشكلات في تعليمية المواد العلمية
H de Kruskal-Wallis	3,029	3,964	0,788	2,797
ddl	5	5	5	5
Sig. asymptotique	0,695	0,555	0,978	0,731
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : المؤهل_العلمي				

Rangs

استاذ_المادة		N	Rang moyen :
التخطيط	رياضيات	45	44,74
	علوم الطبيعة و الحياة	26	48,77
	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	25	54,98
	Total	96	
التنفيذ	رياضيات	45	44,81
	علوم الطبيعة و الحياة	26	48,90
	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	25	54,72
	Total	96	
التقويم	رياضيات	45	48,17
	علوم الطبيعة و الحياة	26	45,81
	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	25	51,90
	Total	96	
مستوى الأداء	رياضيات	45	44,74
	علوم الطبيعة و الحياة	26	47,25
	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	25	56,56
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]

	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	2,220	2,138	0,637	2,986
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,330	0,343	0,727	0,225

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : استاذ_المادة

Rangs

الدورات_التكوينية		N	Rang moyen :
التخطيط	00-02	67	49,67
	03-05	18	54,03
	06-فما فوق	11	32,32
	Total	96	
التنفيذ	00-02	67	49,04
	03-05	18	48,97
	06-فما فوق	11	44,45
	Total	96	
التقويم	00-02	67	48,16
	03-05	18	48,33
	06-فما فوق	11	50,86
	Total	96	
مستوى الأداء	00-02	67	48,42
	03-05	18	52,08
	06-فما فوق	11	43,14
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]				
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	4,637	0,275	0,092	0,712
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,098	0,872	0,955	0,701
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : الدورات_التكوينية				

Rangs			
سنوات_الأقدمية		N	Rang moyen :
التخطيط	01-10	59	48,47
	11-20	26	44,77
	21-30	6	49,33
	31-فما فوق	5	67,20
	Total	96	
التنفيذ	01-10	59	49,16
	11-20	26	47,23
	21-30	6	46,92
	31-فما فوق	5	49,20
	Total	96	
التقويم	01-10	59	48,87
	11-20	26	46,71
	21-30	6	43,25
	31-فما فوق	5	59,70
	Total	96	
مستوى الأداء	01-10	59	48,77
	11-20	26	44,83
	21-30	6	48,17
	31-فما فوق	5	64,80
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]				
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	2,783	0,115	1,167	2,187
ddl	3	3	3	3
Sig. asymptotique	0,426	0,990	0,761	0,534
a. Test de Kruskal Wallis				
b. Variable de regroupement : سنوات_الأقدمية				

Rangs

المؤهل_العلمي		N	Rang moyen :
التخطيط	ليسانس	27	47,76
	ماستر	26	46,98
	المدرسة العليا للاساتذة	15	41,53
	المعهد التكنولوجي	7	56,86
	ماجستير	12	44,92
	دكتوراه	9	65,00
	Total	96	
التنفيذ	ليسانس	27	48,56
	ماستر	26	42,87
	المدرسة العليا للاساتذة	15	51,90
	المعهد التكنولوجي	7	47,43
	ماجستير	12	45,17
	دكتوراه	9	64,22
	Total	96	
التقويم	ليسانس	27	43,06
	ماستر	26	41,79
	المدرسة العليا للاساتذة	15	50,33
	المعهد التكنولوجي	7	66,36
	ماجستير	12	49,58
	دكتوراه	9	65,83
	Total	96	
مستوى الأداء	ليسانس	27	46,59
	ماستر	26	42,90
	المدرسة العليا للاساتذة	15	47,20
	المعهد التكنولوجي	7	61,50
	ماجستير	12	45,58
	دكتوراه	9	66,33
	Total	96	

Tests statistiques[a,b]				
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مستوى الأداء
H de Kruskal-Wallis	5,128	4,543	9,204	6,603
ddl	5	5	5	5
Sig. asymptotique	0,400	0,474	0,101	0,252

الملحق (10): قائمة المفتشين

الرقم	الإسم واللقب	مفتش مادة	المؤهل العلمي	سنوات الأقدمية
01	معمر معمري	الرياضيات	ليسانس	17
02	عبد الرزاق عبيدي	الرياضيات	المعهد التكنولوجي	04
03	محمد جبلون	الرياضيات	ليسانس	07
04	عبد المجيد ديده	علوم، ط، وح	ليسانس	07
05	ابراهيم عباد	علوم، ط، وح	ليسانس	08
06	الجيلاني بوغزالة محمد	العلوم، ف، وت	ليسانس	08
07	فرحات زكور	العلوم، ف، وت	ليسانس	01
08	ابراهيم باسي	العلوم، ف، وت	ليسانس	05
09	عبد الله شيباني	العلوم، ف، وت	ليسانس	08