

مهاره حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

The Relationship Between Problem-solving Skills and Academic Adaptation among High School Students

محالي ججيجة

جامعة تيزي وزو (الجزائر)

jedjiga.mehalli@ummto.dz

ملخص:	معلومات المقال
هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة القائمة بين مهارة حل المشكلات و التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا دراسة الفروق بين الجنسين في كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على كل من مقياسي مهارة حل المشكلات إعداد "حمدي نزيه" (1997) و مقياس التوافق الدراسي للمرحلة الثانوية "ليونجمان"، وطبق المقياسين على عينة قوامها (150) تلميذا من السنة الثانية ثانوي، و لقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، بينما لم تكن هناك أية فروق دالة بين الجنسين في كل من مهارة حل المشكلات و التوافق الدراسي.	تاريخ الارسال: 2023/10/10 تاريخ القبول: 2024/12/16
	الكلمات المفتاحية: ✓ مهارة حل المشكلات ✓ التوافق الدراسي
Abstract :	Article info
The current study aims to study the relationship between problem-solving skills and academic adaptation among high school students, as well as any gender differences in both variables. This study relies on Hamdi Nazih's (1997) problem-solving skill scale and Leungman's scale of academic adaptation for the secondary stage. These scales are applied with a sample of (150) second-year students from high school. The results indicated a significant correlation between problem-solving skills and academic adaptation, while there were no significant gender differences in both variables.	Received :10/10/2023 Accepted :16/12/2024
	Keywords: ✓ Problem solving skill ✓ Academic compatibility

❖ **مقدمة:** يقوم العقل البشري بالعديد من العمليات المعرفية التي تتباين من حيث الكيف والهدف، والتي تندرج من البسيط إلى المعقد بحسب متطلبات المواقف والمشكلات التي يواجهها خلال حياته اليومية، وحل المشكلات عملية عقلية معرفية يجريها العقل البشري ، فتمكن الإنسان من إثراء خبراته ومعلوماته، حول مثيرات البيئة ومدخلاتها، وتسهم في توافقه معها والإفادة منها وتطويرها والتحكم فيها. و ذكر ركزة (2006) أنّ مجال حل المشكلات يعتبر أيضا من بين المجالات الهامة في علم النفس المعرفي، هذا ليس فقط لأن لهذا المجال تاريخ طويل، وأيضاً لأن قاعدة المعطيات النظرية والإمبريقية المتوصل إليها هامة جداً، لأن نشاط حل المشكلات بدون شك من بين المجالات الأكثر إثراء للمعرفة الإنسانية. ورغم هذا فإن نشاط حل المشكلات لم ينعم بشعبية ولا شهرة النشاطات المعرفية الأخرى، وعادة ما يتم رفضه من قبل علماء النفس التجريبيين نظراً لمشقة البحث فيه وخطورته لأنه موضوع جاد ، ويكشف البحث فيه بعض الغموض، كما أنهم أحجموا عن إجراء دراسات إمبريقية في هذا المجال و علاقته بالصحة النفسية لعدم توفر أدوات القياس ،حتى جاءت معالجة (Orbach, 1988) لهذا المفهوم، ثم تطورت و تم إعداد أدوات قياس ،كمقياس الخبرة الذاتية لتعذر حل المشكلات لأورباتش (1999) (أورد في : حسين، 2006، ص 11). و قد أشار صبره (2004) إلى أنّه نتيجة طبيعة التغيرات الهائلة التي شهدتها العالم عبر التاريخ الطويل فإننا نمتلك اليوم قدراً هائلاً من المعرفة والأدوات العلمية التي تجعلنا قادرين بشكل يتزايد يومياً على مواجهة مشكلات الحياة اليومية من بينها تلك المتعلقة بالتوافق داخل الوسط المدرسي. لان المشكلات التي نواجهها اليوم متقلبة وغير مألوفة ولا يحكمها قانون معياري ثابت، ويلعب الطالب أو التلميذ دوراً رئيسياً فيها بوعي وبدون وعي بتعدد النواحي التي يعيشها من الناحية النفسية، والعلائقية، البيداغوجية. وتشكل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئة البيداغوجية والنفسية والعلائقية إطاراً لإمكانية التأثير في التوافق بصورة سلبية أو ايجابية عند الطلاب، ومن هنا فإن الحالة التوافقية تعكس قدرة الطالب على تمثيل هذه الظروف وتطويعها لمصلحته بما يحقق له النجاح في المسار التعليمي والتربوي محاولاً بذلك تحقيق التكيف.

ولما كان إتقان مهارة ما نتيجة مهمة من نتائج التعلم، فإنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالعادات التي تعتبر أساساً لنجاح أبناء هذا الجيل وتقوهم، ذلك التفوق الذي لا يعود بشكل من الأشكال إلى مدى ما يحفظه و يستوعبه التلاميذ من مواد دراسية، وإنما في تعليمهم عادة صحيحة

للتفكير تجعلهم يفكرون في أي مشكلة تفكيراً علمياً بعيداً عن التعصب و المصلحة الشخصية و التأثيرات الذاتية، ويعالجون المشاكل معالجة موضوعية علمية. ولهذا فالدور المركزي للمدارس حسب طه إبراهيم (2009، ص91) هو: " هو تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات و صنع القرارات، خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكناً حتى للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة. والتعلم المبني على المشكلات ينسجم تماماً مع حركة الانتقال نحو معايير أعلى وتحصيل أكبر. فهذا الأسلوب في التعلم يطلب من الطلاب أن يظهروا فهماً للمادة لا مجرد ترديد المعلومات مع إجراء تغيير طفيف في الكلمات. ولقد أظهرت الأبحاث وخبرات المعلمين بأن أساليب التعلم النشط مثل التعلم المبني على المشكلات يمكنها أن تحفز الطلاب الذين يشعرون بالملل وأن ترفع من مستوى فهمهم و تحصيلهم.

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات، نجد مثلاً دراسة (Iirux, 1996) و التي هدفت إلى تعليم مساق الإنتاج الكمي للأطعمة والخدمات المطلوبة باستخدام التعلم بالمحاضرة وإستراتيجية التعلم المبني على المشكلات وأثرهما في تحصيل الطلبة للمفاهيم، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية للذين درسوا بإستراتيجية التعلم المبني على المشكلات مقارنة مع الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة، كما أظهر الطلبة رغبة أكثر في حضور الدروس القائمة على المشكلات مقارنة بالدروس القائمة على المحاضرات العادية. كما زاد التفاعل بين المعلم و المتعلمين من خلال إستراتيجية حل المشكلات، وتطوير مهارات التفكير العلمي لديهم مقارنة مع التفكير العلمي للطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة، ولقد ساعدت إستراتيجية التعلم المبني على المشكلات على تطوير مهارات الاتصال بنسبة 89%، والشعور بالمسؤولية بنسبة 91% مقارنة مع أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة (أورد في: عبد الله، 2009، ص ص 115 - 116). ومن خلال هذه الدراسة يمكننا القول بأن أسلوب حل المشكلات في عملية التعلم يساعد الطلبة على التحصيل الجيد وعلى تنمية مهارات الاتصال و التفاعل الصفي.

و في دراسة أجراها " حسينفايد"(1999)، بهدف فحص العلاقة بين تقدير حل المشكلات و بعض الاضطرابات الانفعالية، طبق فيها كل من قائمة تقدير حل المشكلات ،و قائمة "بيك" للاكتئاب، ومقياس سمة القلق، ومقياس العصابية، على عينة قوامها (164) من طلاب الجامعة (82 ذكور و 82 إناث)،بلغ متوسط أعمارهم (20.68) سنة، بانحراف معياري (0.98) ، فقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب جوهري بين الحل غير الفعال للمشكلات وكل من سمة القلق والاكتئاب والعصابية (حسين ،ص ص 35-36).

كما هدفت الدراسة التي أجراها منصور محمد (2007) إلى التعرف على أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا والقدرة على حل المشكلات، وكذا التعرف علي الفروق بين المجموعتين في كل من القدرة علي حل المشكلات والخصائص السلوكية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت عينة مكونة من (152) طالبا من الطلاب المتفوقين دراسيا منهم (78) طالبا سعوديا، و(74) طالبا مصريا المقيدين بالصف الثالث ثانوي عام. وتم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين دراسيا، ومقياس القدرة علي حل المشكلات إعداد "إسماعيل الفقي" و"محروس الشناوي"، وأشارت النتائج إلى:

- أن ابرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا كما يدركونها هي: المثابرة، القيادة، حب الاستطلاع، الخصائص الانفعالية، الاستقلالية، الابتكارية.

- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الخصائص السلوكية والقدرة على حل المشكلات.

- وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسيا ذوي الدرجات المرتفعة والطلاب المتفوقين دراسيا ذوي الدرجات المنخفضة لصالح الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا في مقياس تقدير الخصائص السلوكية لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسيا.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا في القدرة على حل المشكلات لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسيا.

مما سبق يتضح أن الدراسات المذكورة قد أغفلت في درسها العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وأثر الجنس على هذين المتغيرين، و منه نتساءل: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى التلاميذ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين التلاميذ في مهارة حل المشكلات باختلاف الجنس؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس؟

للإجابة على هذه التساؤلات يمكن اقتراح الفرضيات القائلة ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى التلاميذ. وانه هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين التلاميذ في مهارة حل المشكلات باختلاف الجنس. وانه هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس.

❖ الإجراءات المنهجية:

- **منهج الدراسة:** إن اختيار المنهج المستخدم للدراسة أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراسته، ولمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث، اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي و بلغ عددهم (150) تلميذ و تلميذة، موزعين على سبعة شعب، وهي شعبة العلوم التجريبية، شعبة آداب و فلسفة، شعبة آداب و لغات أجنبية، شعبة الرياضيات وشعبة تسيير واقتصاد، شعبتي هندسة ميكانيكية و هندسة مدنية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وقدرت نسبة الذكور ب 54.33 %، بينما نسبة الإناث فقدرت ب 45.33 %.

■ أدوات الدراسة:

✓ **مقياس التوافق الدراسي:** يعتبر مقياس (يونجمان) للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي ، وقام بتكييفه حسب البيئة العربية" الدريني". كما يعتبر مقياس (يونجمان) للتوافق الدراسي ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم وعلى توجيههم التوجيه المناسب. كذلك يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على تبين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء توافق التلميذ الدراسي لكي يقدم له المساعدة الفنية المناسبة ، كما أكد المؤلف عند وضعه للمقياس على أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل قاعة الدراسة وخارجها وقد رعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة الآتية: الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرسة، حيث يقر التلميذ ما إذا كانت العبارة تنطبق على سلوكه من خلال اختياريين، ويتضمن بعد الجد والاجتهاد على أرقام الوحدات التالية: 1، 5، 7، 11، 13، 19، 20، 22، 25، 29، 31، 34. أما بعد الإذعان فيتضمن الوحدات التالية : 2، 3، 8، 9، 10، 14، 15، 16، 17، 18، 23، 24، 26، 28، 32 . أما بعد العلاقة بالمدرس فيتضمن الوحدات التالية : 4، 6، 12، 21، 27، 30، 33 .

➤ **صدق المقياس:** استخدم الباحث الصدق التكويني: أو صدق المفهوم لحساب صدق هذا المقياس وذلك نظرا لعدم وجود مقياس آخر للتوافق الدراسي، ويقوم حساب الصدق على مقارنة درجات التلاميذ على المقاييس الأربعة الفرعية لمقياس التوافق الدراسي (الجد والاجتهاد، الإذعان العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاتهم على بعض المقاييس الأخرى المناسبة. و الجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين مقياس التوافق الدراسي وبعض المقاييس:

الجدول رقم (1) : معاملات الارتباط لمقياس التوافق الدراسي ليونجمان

المقياس	مقياس التوافق الدراسي			
	الجدد و الاجتهاد	الإذعان	العلاقة بالمدرس	الدرجة الكلية
العينة: ن=288 1- الانبساطية	0.08 -	0.04 -	0.26	0.01
2- الاستطلاعية	xx0.37-	xx0.33-	x0.13-	x0.63-
3- الكذب	xx0.50	xx0.37-	xx0.22	xx0.48

xx: دال عند مستوى 0.01X: دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال مناقشة الجدول رقم (1) أن معاملات الصدق لمقياس التوافق الدراسي ليونجمان ، تتراوح بين 0.26 و 0.48 وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.05 . أما فيما يخص صدق المقياس في البيئة الجزائرية فلقد قامت الباحثة عليوي(2010) بحسابه عن طريق الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق حساب صدق المحتوى حيث تم حساب معامل الارتباط بالاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ككل ، وقد طبق المقياس على عينة 100 تلميذ من الجنسين مستوى الأولى ثانوي بثنائية "بشير منتوري بالشرافة" (2009-2010)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.34 و 0.76 وهي قيم دالة.

➤ **ثبات المقياس:** لحساب ثبات المقياس طبق مرتين بفواصل زمني مقداره أسبوعان من طرف الباحث عبد العزيز الدريني على عينة قوامها 72 طالبة بجامعة قطر .

الجدول رقم (2) : معاملات الثبات لمقياس التوافق الدراسي

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد والاجتهاد	0.97
الإذعان	0.62
العلاقة بالمدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

(الدريني، ب.ت، ص ص 7-9).

أما بالنسبة لثبات المقياس على البيئة الجزائرية فلقد قامت الباحثة (عليوي، 2009) " بحسابه بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها 100 تلميذ من الجنسين مستوى الأولى ثانوي، بثانوية "بشير منتوري" سنة 2009، قامت بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات التلميذ على البنود الفردية ودرجاتهم على البنود الزوجية وقد بلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس 0.34 ثم قامت بتصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown فبلغ معامل التصحيح 0.50 وهو معامل مقبول يشير إلى تجانس النصفين في المقياس وهو مؤشر على ثباته، حيث أنه دال إحصائياً عند مستوى 0.01 .

✓ **مقياس مهارة حل المشكلات:** أعده وقننه على البيئة الاردنية "نزيه حمدي" (1997) و هو مؤلف من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد أو مقاييس فرعية هي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم. بمعدل (8) عبارات لكل مقياس فرعي، وهي موزعة كما يلي:

الجدول رقم (3): توزيع الدرجات الفرعية لمقياس مهارة حل المشكلات:

المقياس الفرعي	الفقرات التي تقيسه
التوجه العام	36-31- 26- 21- 16-11- 6-1
تعريف المشكلة	37- 32- 27-22-17- 12-7-2
توليد البدائل	38- 33- 28- 23-18-13- 8-3
اتخاذ القرار	39- 34-29- 24-19- 14- 9-4
التقييم	40- 35- 30-25 -20-15-10-5

➤ **طريقة التصحيح:** يحتوى مقياس مهارة حل المشكلات على (40) فقرة، وهي مقسمة إلى فقرات موجبة وفقرات سالبة، فأما الفقرات السالبة هي: 5-8-9-10-13-14-16-18-21-24-26-27-30-31-32-35-36-37-38-40 وبقية الفقرات هي الفقرات الموجبة على المقياس. وتكون الإجابة على الفقرة على سلم من أربعة درجات حسب طريقة ليكرت، وتكون الأوزان في حالة الفقرات الموجبة كما يلي:

تتطبق بدرجة كبيرة (4)، تتطبق بدرجة متوسطة (3)، تتطبق بدرجة بسيطة (2)، لا تتطبق أبدا (1). أما في حالة الفقرات السالبة تكون الأوزان كما يلي:

تتطبق بدرجة كبيرة (1)، تتطبق بدرجة متوسطة (2)، تتطبق بدرجة بسيطة (3)، لا تتطبق أبدا (4). ثم تجمع الدرجات الخاصة بكل مقياس فرعي لتعطي الدرجة الكلية للمقياس، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 40-160 درجة، بينما تتراوح كل درجة فرعية بين 8-32 درجة.

و تفسر العلامات على المقياس كما يلي: من 40 إلى 80 درجة: مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات. درجة فما فوق: كفاءة في حل المشكلات .

➤ **صدق المقياس:** استخرج حمدي (1997) صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين حيث تم عرضه على 18 محكما من حملة الدكتوراه و الماجستير في الإرشاد للحكم على مدى مناسبة كل فقرة للبعد الذي أدرجت ضمنه، تم استبقاء الفقرات التي أشار إليها 90% أو أكثر من المحكمين إلى مناسبتها ، كما عرض المقياس على 42 طالبا من كلية التربية في الجامعة الأردنية للتأكد من وضوح الفقرات من حيث

الصياغة وأخيرا عرضت الفقرات على 9 من المحكمين السابقين وطلب منهم أن يختاروا من الفقرات المخصصة لكل بعد أفضل 8 فقرات يرونها مناسبة لقياس البعد وقد تم إبقاء الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل 5 فأكثر من المحكمين .

➤ **صدق المقياس على البيئة الجزائرية:** تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على 30 تلميذ وتلميذة مستوى ثانية ثانوي، وكانت نتائج معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.25 و 0.95 و كلها قيم دالة.

➤ **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني مناسب على 56 طالبا من كلية التربية في الجامعة الأردنية فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون $r = 0.86$ ، كما حسب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي للدرجة الكلية و للدرجات الفرعية على عينة قوامها 434 طالبا، فكانت قيم ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.91) و (0.63)

➤ **ثبات مقياس حل المشكلات على البيئة الجزائرية:** تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وباستعمال معادلة سبيرمان براون تحصلنا على معامل الارتباط $r = 0.78$ وهو معامل قوي مما يدل على ثبات المقياس.

❖ نتائج الدراسة:

✓ **عرض النتائج الخاصة بالعلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي:** تشير الفرضية الأولى إلى أنه يوجد ارتباط بين درجات التلاميذ في مقياس مهارة حل المشكلات و درجاتهم في مقياس التوافق الدراسي، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson** بين درجات المتغيرين: مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4): العلاقة بين حل المشكلات والتوافق الدراسي:

المتغير	معامل ارتباط بيرسون r	sig	القرار
مهارة حل المشكلات التوافق الدراسي	r = 0.76	0.00	دالة عند 0.01
العينة	N = 150		

يتضح من الجدول (4) أن هناك ارتباطاً بين درجات التلاميذ في مقياس التوافق الدراسي ودرجاتهم في مقياس مهارة حل المشكلات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.76) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ولقد جاءت هذه العلاقة موجبة مما يعني أنه كلما كان التلميذ متوافقاً دراسياً كلما كان ذو مهارة في حل المشكلات والعكس صحيح، أي أنه كلما كان التلميذ غير متوافق دراسياً كلما كان أقل مهارة في حل المشكلات. وبهذا تكون الفرضية الأولى قد تحققت.

✓ **عرض النتائج الخاصة بمهارة حل المشكلات حسب الجنس:** تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة احصائية عند (0.05) بين التلاميذ في مهارة حل المشكلات باختلاف الجنس، واختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ على مقياس مهارة حل المشكلات للجنسين (الذكور و الإناث)، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للفروق للمجموعتين، والنتائج موضحة في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5): الفروق في مهارة حل المشكلات حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	sig	القرار
الذكور	82	93.90	21.25	0.66	0.35	غير دالة
الإناث	68	97.79	22.64			
المجموع	150					

نلاحظ انطلاقاً من هذا الجدول أنه لا توجد فروق دالة بين المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث في درجاتهم في مقياس حل المشكلات، مما يدل أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في مهارة حل المشكلات، منه تم رفض الفرضية الثانية. أي أن الجنس لا يؤثر في مهارة حل المشكلات.

-عرض النتائج الخاصة بالفروق في التوافق الدراسي حسب الجنس: تشير الفرضية الثالثة إلى أنه هناك فروق دالة احصائياً عند (0.05) بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس، ولاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6): الفروق في التوافق الدراسي حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	sig	القرار
الذكور	82	19.70	5.22	0.91	0.68	غير دالة
الإناث	68	20.89	6.01			
المجموع	150					

يظهر الجدول (6) أن الفروق في المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في مقياس التوافق الدراسي بين الذكور والإناث جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.91)، وقد جاءت قيمة sig المحسوبة (0.68) أكبر من 0.01 و 0.05، مما يدل على تكافؤ الجنسين (الذكور والإناث) من حيث درجاتهم في مقياس التوافق الدراسي، وبذلك لم تتحقق الفرضية الثالثة.

❖ مناقشة النتائج:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى التلاميذ، ولقد أثبتت نتائج الدراسة أنه هناك علاقة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في مقياس مهارة حل المشكلات ودرجاتهم في مقياس التوافق الدراسي ($r=0.76$)، وجاءت هذه القيمة دالة عند (0.01)، وبهذا تم قبول الفرضية

الأولى، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (Blatte et Wieser, 1987) ، و الذي وجد أن المضطربين سلوكيا والذين يعانون من مشكلات عدم التوافق سواء النفسية أو الاجتماعية يعانون من نقص في مهارة حل المشكلات التي تعترض طريقهم في سبيل التوافق. كذلك ما أثبتته دراسة " (Comini et al, 1988) ، إلى أن المراهقين الذين يستخدمون مهارات المواجهة التي تركز على المشكلة يكونون أكثر توافقا وأقل تعرضا للمشكلات السلوكية والانفعالية، حيث أنهم يستخدمون أساليب مواجهة فعالة مثل: وضع خطة للمشكلة، و يناقشون مشكلاتهم مع الآخرين، وبذلك يستطيعون مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بنجاح، بينما المراهقون الذين يعانون كثيرا من المشكلات السلوكية والانفعالية لا يلجؤون إلى استراتيجيات حل المشكلة في مواجهة الضغوط الدراسية (أورد في: حمودة، 2005، ص ص 196-197). وفي دراسة أجراها (Hajzler et Bernard, 1991) ، بمراجعة بعض الدراسات ووجد أن امتلاك الفرد لمهارة حل المشكلات تؤهله للتكيف الإيجابي (أورد في: مقدادي، 2010، ص 524). كما توصل حبيب (1995) في دراسة حول نشاط النصفين الكرويين للمخ كمحدد لاستراتيجية التفكير، إلى أنه هناك ارتباط ذا دلالة بين أساليب التفكير التحليلي وبعض المتغيرات الشخصية، فأسلوب التفكير التحليلي ارتبط إيجابيا مع تحقيق الذات والتوافق الدراسي، وارتبط سلبا مع الميل للعصابية والتفكير التركيبي ارتبط سلبا مع التوافق الدراسي (أورد في: المنصور، 2010، ص 424).

كما بينت نتائج الدراسة انه توجد فروق بين التلاميذ في مهارة حل المشكلات باختلاف الجنس، حيث كانت قيمة "ت" للفروق غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات، بالتالي رفضت الفرضية الثانية. و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "غسان المنصور" (2010)، حيث لم تظهر أية فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات ومقاييسه الفرعية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات (المنصور، 2010، ص 432). في حين أشارت نتائج دراسة "مجدي حبيب" (1995) إلى أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، العلمي، التحليلي، الواقعي) ومستوى أداءهم على مقياس

حل المشكلات ومقاييسه الفرعية (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) (غسان المنصور، 2010، ص 422).

لقد توصلنا من خلال نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي مفادها أنه هناك فروقا دالة بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس أنه لا توجد فروق دال بين الجنسين في التوافق الدراسي، مما دفعنا لرفض الفرضية، حيث جاءت قيمة "ت" غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، ولقد جاءت هذه النتيجة موافقة لما توصل إليه (C.H.Park, 1982)، وذلك لبحث عدة متغيرات منها التوافق الاجتماعي الثقافي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الشباب الأمريكي الكوري في "لوس أنجلوس" قوامها (127) طالبا، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب الأعلى تحصيلًا كانوا أكثر توافقًا، وأظهر الذكور توافقًا على الإناث. أما دراسة "نازلي صالح أحمد" (1974)، حول التعرف على الفروق الجنسية في كل من التوافق والتفوق الدراسي على عينة من تلاميذ الإعدادية والثانوية، فقد أسفرت النتائج عن تفوق وتوافق البنات عن البنين في الدراسة ولقد فسرت ذلك في ضوء أن البنات أكثر تفرغًا من البنين في هذه المرحلة للدراسة، بينما سانشغل الذكور في اهتمامات أخرى منها الأنشطة والعمل لكسب القوت أحيانا وما إلى ذلك (عبد اللطيف، 1990، ص 141). نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، بينما أخرى لم تظهر أية فروق دالة وهي ما يتفق على نتائج الدراسة الحالية، أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس.

❖ **خاتمة:** تعد أهمية الدراسة الحالية في أهمية التوافق الدراسي ومهارة حلال مشكلات في حياة التلميذ وانعكاسات ذلك على تحصيله الأكاديمي وإنتاجيته في المجتمع وتكيفه مع محيطه وهذا ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، فالتلميذ المتوافق دراسيا تكون حياته داخل المدرسة حافلة بالخبرات الايجابية التي تنمي مهاراته وتحقق له النجاح و التحصيل الدراسي الجيد، ورغم أن المدرسة الجزائرية تسعى جاهدة على تنمية شخصية تلاميذها وقدراتهم العلمية والعملية في آن واحد ما يظهر جليا في اعتمادها على مبدأ المقاربة بالكفاءات، إلا أن هناك ما يعوق على تحقيق ذلك بشكل يجعل التلميذ أكثر توافقا و يكون قادرا على مواجهة وحل مشكلاته. ومن الجدير بالذكر أن عملية إرساء أساليب التفكير

العلمي والناقد والمبدع وتنميتها في المدرسة تحتاج إلى قائد ناجح ألا وهو المعلم الذي يمتلك استعدادات وإمكانات، وسمات شخصية ومعرفية، وقدرة على غرس قيم الفكر المستقل في عقول التلاميذ، وتقديم إجابات عن مشكلات تواجههم، فالتلاميذ مهما تفاوتت أعمارهم يواجهون مشكلات مجتمعتهم، وتورق أذهانهم مشكلات معينة قد تكون شخصية أو اجتماعية، ويمكن للمعلم أن يعودهم على الجرأة في عرض المشكلات والموضوعية في تناولها ومناقشتها، فأساليب التدريس التي يتبعها المعلم في عملية التعلم والتعليم تنعكس بصورة أو بأخرى على أسلوب تفكير التلميذ، فالتلميذ الذي يتعلم بالطريقة الإكتشافية التي يكون فيها إيجابياً سيكون أفضل من التلميذ الذي يتعلم بالطريقة الإلقائية. وعندما نقول إننا نريد للتلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات المتعلقة بحياتهم، وأن يفسروا الظواهر تفسيراً صحيحاً، فإن هذا يعني أننا نريد لهم أن يفكروا بطريقة علمية، أي أن يكون هذا التفكير هادفاً و دقيقاً ومرناً و واقعياً، وهذه كلها سمات التفكير السليم المبني على أسس علمية وعملية، فتعلم أسس التفكير العلمي باتت ضرورة في هذا العصر، فقد أصبحت نهضة الأمم تقاس بقدر ما تملك من علماء وعقول مبدعة، وبقدر ما تقدمه هذه الأمم من إنجازات علمية على المستويات جميعاً.

ولقد سعت هذه الدراسة لبحث العلاقة القائمة بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وأثر الجنس (ذكور-إناث) على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي على حد سواء، ولقد أسفرت النتائج على ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة، وذلك من خلال قيمة معامل الارتباط التي جاءت دالة عند مستوى (0.01)، فالتلميذ الذي يتمتع بمهارة عالية في حله للمشكلات سيكون أكثر توافقاً من ذلك الذي لا يتمتع بمهارة عالية في حل المشكلات.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في مهارة حل المشكلات، حيث وتوصلنا إلى أنه لا توجد فروق دالة بين المتوسط الحسابي للذكور و المتوسط الحسابي للإناث في درجاتهم في مقياس حل المشكلات، هذا ما يدل على تكافؤ الجنسين في هذه المهارة، بالتالي فلا أثر لمتغير الجنس على عكس ما توقعنا، بحيث افترضنا وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارة حل المشكلات ولكن النتائج أثبتت عكس ذلك.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي، فقد أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي مفادها أنه هناك فروقا دالة عند (0.05) بين التلاميذ في التوافق الدراسي باختلاف الجنس أنه لا توجد فروق دال بين الجنسين في التوافق الدراسي، وهذا ما أثبتته معظم الدراسات النظرية، بالتالي يمكننا القول أن متغير الجنس لا يؤثر على التوافق الدراسي للتلميذ.

❖ قائمة المراجع:

1. بسام، عبد الله طه إبراهيم، (2009)، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان.
2. جودت، أحمد سعادة، (2003)، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان.
3. حسين، فايد، (2006)، دراسات في الصحة النفسية، مؤسسة طبية للنشر و التوزيع، القاهرة.
4. حكيمة، آيت حمودة، (2006): دور سمات الشخصية و استراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة الجسدية، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.
5. ركزة، سميرة (2006)، العلاقة بين القدرة على التفكير الإبتكاري و عملية حل المشكلات، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
6. سميرة، ركزة، (2010)، أثر بعض أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر .
7. صبرة محمد علي، أشرف عبد الغني شريت، (2004)، الصحة النفسية و التوافق، دار المعرفة الجامعية، الأزطية.
8. عبد الصبور، منصور محمد، (2007)، أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا والقدرة علي حل المشكلات "دراسة عبر ثقافية" مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.
9. عبد العزيز، الدريني، (ب ت)، مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعة، دار الفكر العربي، القاهرة.
10. غسان المنصور (2007): مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد الأول، دمشق.
11. مدحت، عبد اللطيف عبد الحميد، (1990)، الصحة النفسية و التفوق الدراسي، دار النهضة للنشر، القاهرة.
12. نبيل، سفيان، (2004)، المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي (المفهوم- النظرية- النمو- التوافق- الاضطرابات- الإرشاد و العلاج)، إيتراك للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة.
13. نصر الله، عمر عبد الرحيم، (2004)، تدني مستوى التحصيل و الإعلام المدرسي (أسبابه و علاجه)، دار وائل للنشر، ط1، مصر.
14. نوال، عليوي، (2010): الصحة النفسية و استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ غير المتفوقين دراسيا، رسالة ماجستير، علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر2.
15. يوسف، موسى مقدادي، جمال، عبد الله أبو زيتون، (2010)، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 18، العدد الثاني، جامعة آل البيت -كلية العلوم التربوية.
16. فتحي، الزيات، (2001)، علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة، دار النشر للجامعات.
17. Weil-Barais, A. (1991). Résolution de problèmes. In J.-P. Rossi : La recherche en psychologie. Paris, Dunod.