اثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية لدى طالبات جامعة الأزهر بأسيوط

إعداد

د/ مرفت محمد جمال
مدرس علم النفس جامعة
مصر للعلوم والتكنولوجيا

د/ رندا ربيع عبد البديع
مدرس علم النفس
جامعة الأزهر

المجلد (٦٨) العدد (الرابع) الجزء (الثاني) أكتوبر/ ٢٠١٧م

المقدمة والمشكلة :-

نشطت فى السنوات الأخيرة البحوث والدراسات التى اهتمت بتطوير العملية التعليمية لمواجهة سرعة ما يحدث من تغيرات و تطورات فى جميع مجالات الحياة. حتى تتمكن الأجيال القادمة من مسايرة هذه التغيرات وتلك التطورات. ويتطلب ذلك استخدام استراتيجيات متعددة، ومتنوعة فى العملية التعليمية تستثير تفكير التلاميذ، وتنشط دافعيتهم للمعرفة، وتحثهم على المشاركة الفعالة، والمثابرة، والبحث، والملاحظة.

ومن الأساليب التى تحظى باهتمام بالغ من التربويين أمام تلك المتطلبات. سلوك حل المشكلة نظراً لما يتضمنه هذا الأسلوب من مواقف تتطلب الأنتباه، والتركيز، والمثابرة، والقدرة على مواجهة المشكلة، والإقدام نحوها بدلاً من الإحجام عنها.

يشير (Carmac، ٢٠٠٠) إلى أن المهارة فى حل المشكلات تتطلب نشاطاً ذهنياً معرفياً يسير فى خطوات معرفية مرتبطة ومنظمة فى ذهن الفرد يمكنه من التفكير فى حل المشكلة بطريقة علمية بهدف الوصول إلى حالة من الإتزان المعرفى التي تزود الفرد بالمهارات الأدائية اللازمة لمواجهة الضغوط.

قدم (Sternberg & Williams ٢٠٠٤) تعريفاً عام لحل المشكلات حيث يرى أن حل المشكلة هى عملية يسعي الفرد عبرها إلى تخطى العوائق التى تواجهه أثناء محاولته للحل ،أو سعية لتحقيق الهدف.

ويذكر (Perez، ٢٠٠٦) أن المعرفيين يؤكدون أن المشكلة تمثل موقفاً يتحدى القدرات المعرفية للفرد يتفاعل معه ويستحضر خبرته السابقة ،كما أن حل المشكلة يساعد الفرد على الإرتقاء فى معالجته الذهنية للموقف المشكل حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة يتوصل بها إلى حل المشكلة.

ويذكر (Harpaz،٢٠٠٧) أن متطلبات حل المشكلة عملية توليدية تؤدى إلى بناء معرفة جديدة ،وتحديداً توليد القواعد ،والمعلومات الجديدة لحل المشكلة ،وكذلك المفاهيم والمبادئ والإجراءات التى يتم تخزينها فى الذاكرة.

ويذكر (جراون ٢٠١١) أن الإهتمام بحل المشكلات بدأ فى أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين عندما بدأ ثورنديك تجاربه المبكرة على القطط ثم أعقبه كوهلى بإجراء تجاربه على الشمبانزى، وكان الإتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات على أنه عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ ،ولم يتوقف الإهتمام بموضوع حل المشكلات بين الباحثين لإرتباطه بعملية التعلم والتعليم فى المجالات الدراسية المختلفة .

ويعد موضوع الدافعية الذاتية من أكثر الموضوعات أهمية فى عملية التعليم والتعلم فلا يمكن حل المشكلات أياً كان نوعها دون الإهتمام بالدوافع الذاتية التى يمكن أن تحدد سلوكه ، كما أن دراسة الدوافع يمكن أن تساعد على التنبؤ بالسلوك الإنسانى فى المستقبل ،وكذلك ضبط وتوجيه سلوكه .

ويشير (Linnenbrink & Pintrinch، ٢٠٠٠) على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الذاتية للطالب واستخدامه لإستراتيجيات حل المشكلة .

ويذكر (Shunk، ٢٠٠٠) أن هناك عدة دراسات تؤكد على أن الدافعية الذاتية لا ترتبط فحسب بمستويات عالية من التخيل ،بل بالعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية مثل مستويات المثابرة، والأصرار المتزايد فى أداء مهمة صعبة ومعقدة.

ويشير (Brophy، ٢٠٠٤) أن الدافعية الذاتية عكس الدافعية الخارجية لأن الأولى يحركها الرغبة المنعكسة أما الثانية فيحركها التعزيز.

ويؤكد (عدنان العتوم وآخرون ٢٠٠٥) أن الدافعية الذاتية تعد من أهم عوامل العملية التربوية لدى الطلاب بل تعتبر هدفاً تربوياً فى حد ذاته إضافة إلى كونها وسيلة لتطوير التعلم .

ويوضح (Lepper) ,(Wang,2008،٢٠٠٥): أن الدافعية الذاتية هى الدخول فى أى نشاط لذاته ويكون العمل مدفوعاً بدوافع ذاتية عندما يتم القيام به ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة.

ويؤكد (يوسف القطامى وآخرون، ٢٠١٠ :٢٩) أن النظريات المعرفية تساعد على فهم ما يفكر به الطلاب ،وكيف يمكن لتفكير الطالب أن يزيد أو يقلل من الدافعية، وأكدت هذه النظريات على مفهوم الدافعية الذاتية مقابل الدافعية الخارجية.

وعرفها (Foss، ٢٠١٢) بأنها الرغبة فى بذل الجهد لأداء عمل معين يقوم على الأهتمام ،والحرص من المتعلم على أداء العمل بنفسه.

ويوضح (Hamus، ٢٠١٢) انDezi & Ryan فى نظريتهما بأن عملية التعلم لن تحقق أهدافها إلا إذاأخذت بعين الإعتبار الدوافع الذاتية للتعلم، وأن المتعلم الذى يوجه فى تنظيمه لتعلمه من الخارج لن يستطيع الإرتقاء به، لذلك ربطا الدافعية الداخلية بمقدرة المتعلم على تنظيم تعلمه بنفسه دون الحاجة إلى التدخلات الخارجية.

ومن خلال معايشة الباحثتان للطلاب فى العملية التعليمية لوحظ على الكثير منهن فتور دافعيتهن ،وضعف حماسهن للتعلم ،وعدم قدرتهن على المثابرة ،وبذل الجهد فى الأعمال المكلفات بها، إضافة الى ذلك تجنبهن للأعمال التى تتطلب المقارنة والبحث عن الصواب والخطأ أو إبداء رأى، كما لوحظ أن الكثير منهن عندما يخفقون فى المهمة أو العمل المكلفات به لا يرجعن إخفاقهن إلى أنفسهن أو جهدهن المبذول ،وربما يرجعنه إلى صعوبة المهمة أو العمل أو إلى عوامل أخرى.

وهذا يشير إلى أن الدافعية الذاتية ليست على المستوى المأمول لذلك فكرت الباحثتان فى كيفية تنشيط الدافعية الذاتية من خلال التدريب على أسلوب حل المشكلات، كما أن ندرة الدراسات العربية التى تناولت أثر التدريب على أسلوب حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية ولهذة الفئة بالتحديد من العينة المختارة للمشاركة في البحث هذا فى حدود علم الباحثتان كان سبباً آخر لأجراء هذه الدراسة.

وبالتالى تكمن مشكلة البحث فى التساؤل التالى:-

١. هل للتدريب على سلوك حل المشكلة أثر على بعض مكونات الدافعية الذاتية للمتدربات؟
٢. هل التدريب على سلوك حل المشكلة يزيد من مهارة المتدربة فى قدرتها على حل المشكلة؟

أهمية البحث:-

أولا:الأهمية النظرية

١-مما يزيد من أهمية البحث ما أشارت اليه البحوث والدراسات من أثر التدريب على سلوك حل المشكلة فى العديد من المتغيرات مثل التحصيل ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز وبناء المعرفة الجديدة .

٢-تحفيز الدافعية الذاتية أمراً هاماً ينشده التربويون والمربون وذلك لإرتباطها بتوجيه نشاط الفرد وجعله مثابراً مستمتعاً بما يعمل .

ثانيا: الأهمية التطبيقية

١- قد تفيد نتائج البحث فى لفت انتباه المعلمين إلى صياغة ما يعملون فى صورة مشكلات ذات خصائص تستثير الإنتباه وتحس على المثابرة وبذل الجهد،وذلك بناءاً على ما تكشف عنه نتائج البحث .

٢- تعلم سلوك حل المشكلة بصورة واقعية يجعل الطالبة قادرة على إستخدامه فى المواقف المشابهة .

هدف البحث:-

يسعى البحث الى ما يلى:-

١. بناء برنامج تدريبي لسلوك حل المشكلة ومعرفة أثره فى بعض مكونات الدافعية الذاتية.

٢. إكساب المتدربات سلوك حل المشكلة بصورة وظيفية تمكنهم من إستخدامه فى المواقف المشابهة.

٣. زيادة مهارة المتدربة فى قدرتها على حل المشكلة.

حدود البحث:-

يتحدد البحث الحالى بما يلى :

١- العينة المختارة والتى يتمثل أفرادها من طالبات كلية البنات الاسلامية بجامعة الازهر بأسيوط (شعبة التربية). يناير ٢٠١٧ للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧)

٢- مقياس مهارة حل المشكلة إعداد Alison King،١٩٨٩ ترجمة أحمد شبيب ،١٩٩٤.

٣- مقياس الدافعية الذاتية من إعداد الباحثتان .

٤- البرنامج التربيى من إعداد الباحثتان .

٥-الأسلوب الأحصائي المناسب لمعالجة البيانات .

مصطلحات البحث:-

التدريب :-**Training**

هو تعريف المجموعة التدريبية بخطوات حل المشكلة بهدف إحداث تحسن فى بعض مكونات الدافعية الذاتية ومهارة حل المشكلة لدى المتدربات.

حل المشكلة :- **Problem solving**

هو الطريقة التى يقوم بها الفرد فى تحديد الوسائل واكتساب المعرفة والمهارات المختلفة وفهمها فى محاولة لتلبية متطلبات مواقف غير مألوفة مثل اتخاذ قرار معين .

الدافعية الذاتية :- **Self-motivation**

(الرغبة الداخلية) التى توجه نشاط الطالبة لبذل المزيد من الجهد والمثابرة فى أداء الأعمال والإستمتاع بها والتغلب على الصعوبات بكفاءة دون النظر إلى الإثابة أو المكافأة.

المثابرة :- **Perseverance**

قدرة الطالبة على المشاركة فى العمل لفترة أطول مع بذل المزيد من الجهد فى التمسك بالمهمة المكلفة بها حتى الإنتهاء منها والتغلب على الصعوبات التى تعترضها دون ملل او تشجيع من أحد.

الإستمتاع بالتعلم :- **Enjoy learning**

شعور الطالبة بالرضا والإرتياح عما تؤديه من أعمال تتناسب وإمكاناتها العقلية ومتطلباتها الذاتية مع إستغراقها فى العمل دون انتظار مكافأة.

الإنتباه والتركيز :- **Attention and concentration**

ميل الطالبة واهتمامها وتحمسها للأعمال التى تتطلب تفاصيل دقيقة تجعلها فى حالة من اليقظة تمكنها من إدراك العناصر وتفاصيلها الدقيقة دون ملل.

الدراسات والبحوث السابقة

الدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلة

قدم (Ohern & Gatz،٢٠٠٢) دراسة هدفت الى تقييم فاعلية برنامج تدريبي لمهارات الحياة فى منطقة ريتشموند فى أمريكا لتدريب المراهقين وبلغ عدد أفراد العينة ٤٧٩ مراهقاً ينتمون إلى الأقليات فى المجتمع الأمريكي وتدريبهم على كيفية مواجهة المشكلات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وذلك للوصول إلى أهداف التدريب وتحقيقها بإستخدام عدة استراتيجيات (Start, Stop, Think) وأشارات النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى مهارة حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك أجرى (Beccaria & Machin، ٢٠٠٩) دراسة تهدف إلى المقارنة بين المستويات الجامعية فى مهارة القدرة على حل المشكلات الإجتماعية ومتغيرات الصحة النفسية وتكونت العينة من مجموعة من طلاب جامعة كوينزلاند وأوضحت النتائج فروق دالة احصائياً لصالح طلاب الجامعة الأعلى مستوى.

وهدفت دراسة (Badcock, Pattison & Harris، ٢٠١٠) إلى تطوير المهارات العامة اثناء الدراسة الجامعية وأوضحت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات تزداد بالتقدم فى سنوات الدراسة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين الـــ (GPA) ومهارات حل المشكلات.

وقام (Fields,Miealtowski&Sea،٢٠١٠): دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف العمر فى القدرة على حل المشكلات اليومية بفاعلية وتوصلت الدراسة إلى أن البالغين الأكبر عمراً كانوا أكثر فاعلية من البالغين الأكثر عمراً.

الدراسات التى تناولت الدافعية الذاتية

أجرى ربيع شعبان (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الثانية

من التعليم الأساسى وتكونت العينة من ٢١٧ من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى واستخدم الباحث برنامجا تدريبيا لتنمية بعض مكونات الدافعية الذاتية ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الصورة أ، ب واختبار الذكاء المصور وأشارت النتائج إلى وجود فروق فى الدافعية الأكاديمية الذاتية ومكوناتها لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى كل من أحمد فلاح، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة معان الأردنية وتكونت العينة من ١١١ طالباً وطالبة واستخدم الباحثان مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلاب ووجود فروق بين الطلاب مرتفعى التحصيل ومتدنى التحصيل فى الدافعية الذاتية لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل .

أجرت تغريد كايد البداوى (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مبنى على التعلم المستند إلى الدماغ فى التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بعمان والتى أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً فى التحصيل ودافعية الإنجاز تعزى للبرنامج التدريبي فى حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً فى دافعية الإنجاز تعزى للجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس.

وأشارت دراسة سيلفيا محمود (٢٠١١) التى هدفت إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج إرشادى جامعى فى تحسين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز فى خفض السلوك لدى مجموعة من الطالبات الجامعيات فى المملكة العربية السعودية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تحسين مفهوم الذات وفى جميع الأبعاد سببها يعود الى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية بالأضافة الى وجود فروق دالة احصائياً فى تحسين دافعية الإنجاز على جميع الأبعاد تعزى للبرنامج ولصالح المجموعة التجريبية.

كما اهتمت دراسة (Milner, A.، ٢٠١١) بأحد أبعاد الدافعية الذاتية وهو حب الإستطلاع حيث تم تقديم تغذية راجعة للطلاب مع التأكيد على النتائج الإيجابية،

وذلك لتقوية حب الإستطلاع لديهم وحثهم على بذل الجهد فى ضوء مستوى واقعى الدافعية.

وأشارت دراسة (Mayhew&Englerg،٢٠١١) : إلى أن الدافعية الذاتية تتضمن استخدام بعض الإستراتيجيات مثل: التلخيص، الأستفسار، جمع البيانات، ضبط المتغيرات ،ورسم مخططات للعلاقات بين المفاهيم.

كما أجرت ماجدة بباوى مخائيل (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي فى تحسين الوعى بما وراء الذاكرة وأثره فى الدافعية الذاتية لدى التلاميذ مضطربي الأنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى أثر التدريب على الدافعية الذاتية لدى التلاميذ مضطربي الإنتباه .

التعليق على الدراسات السابقة

١- فاعلية التدريب على سلوك حل المشكلة فى تحفيز الدافعية الذاتية وبعض مكوناتها لزيادة مهارة الطلاب فى حل المشكلة.

٢- تم إجراء الدراسات على عينات مختلفة من الطلاب وفى مراحل عمرية متفاوتة.

٣- أجريت الدراسات التى تناولت متغيرات الدراسة فى بيئات جامعية مختلفة كما لاحظت الباحثتان ندرة مثل هذه الدراسة خاصة على العينة المختارة.

٤- تمت الأستفادة من الدراسات والبحوث فى صياغة المشكلة وفروض البحث والتصميم التجريبي له وكذلك الإجراءات التجريبية.

فروض البحث

أولا: الفروض الأساسية

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية ويتفرع من هذا الفرع الفروض الفرعية التالية :-

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مكون المثابرة.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مكون الإستمتاع بالتعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مكون الإنتباه والتركيز .

ثانياً: الفروض غير الأساسية (الثانوية)

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس مهارة حل المشكلة.

الدراسة التجريبية

اولاً المشاركات:-

تم اختيار المشاركات من كليات جامعة الأزهر بأسيوط فى العام الدراسى (٢٠١٧/٢٠١٦) وتكونت العينة من ٣٤ متدربة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تتكون من ١٧ متدربة.

تتميز العينة المختارة بأنهن متقاربات فى العمر الزمنى وكذلك المستوى الإقتصادى والإجتماعى لكونهن من بيئة واحدة ومنطقة واحدة متقاربة إلى حد كبير ومتشابهة فى معظم الأحوال والظروف البيئية ومن ثم لا يكون هناك أثر للعمر الزمنى أو المستوى الإقتصادى والإجتماعى.

لما كان من أهداف البحث معرفة أثر االتدريب على سلوك حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية وزيادة مهاراتهن فى قدرتهن على حل المشكلة كان لزاماً تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية ومهارة حل المشكلة قبل التدريب.

جدول (١) تجانس المجموعة التجريبية والضابطة (الدافعية الذاتية)

المجموعة	م	ع	ت
التجريبية	108.72	9.81	0.5
الضابطة	109.17	7.72	

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية قبل التدريب حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٥) وهى قيمة غير دالة احصائياً ولتجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية (المثابرة – الأستمتاع بالتعلم – الأنتباه والتركيز)

جدول (٢) تجانس المجموعة التجريبية والضابطة (المثابرة)

المجموعة	م	ع	ت
التجريبية	51.48	3.53	0.32
الضابطة	51.72	3.21	

جدول (٣) تجانس المجموعة التجريبية والضابطة (الأستمتاع بالتعلم)

المجموعة	م	ع	ت
التجريبية	38.68	4.84	0.64
الضابطة	37.86	5.18	

جدول (٤) تجانس المجموعة التجريبية والضابطة (الأنتباه والتركيز)

المجموعة	م	ع	ت
التجريبية	37.56	3.98	0.96
الضابطة	38.52	3.57	

يتضح من جدول (٢)، (٣)، (٤) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية (المثابرة، الأستمتاع بالتعلم، الأنتباه والتركيز) وهى قيم غير دالة احصائياً .

جدول (٥) تجانس المجموعة التجريبية والضابطة (مهارة حل المشكلة)

المجموعة	م	ع	ت
التجريبية	86.19	4.71	1.03
الضابطة	92.15	5.91	

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس مهارة حل المشكلة قبل التدريب؛ حيث بلغت قيمة (ت) ١.٠٣ وهى قيمة غير دالة .

ثانياً الأدوات :-

١- مقياس الدافعية الذاتية (إعداد الباحثتان)

a. يهدف المقياس الى التعرف على الدافعية الذاتية للفرد يتكون المقياس من (٥١) عبارة.

٢- أجريت بعض التعديلات على المقياس ليناسب أفراد العينة فأصبح المقياس يتكون من ثلاث مكونات وهى المثابرة، الإستمتاع بالتعلم، الإنتباه والتركيزوهذه المكونات أكثر المكونات ارتباطاً بسلوك حل المشكلة.

صدق وثبات المقياس

صدق المحكمين:

١- تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس للتعرف على مدى انتماء عبارات المقياس للدافعية الذاتية ومكوناتها المتمثلة فى المثابرة، الأستمتاع بالتعلم ، الإنتباه والتركيز.

٢- تم إجراء التعديلات التى أبداها المحكمون من حذف ،أو إضافة ،أو إعادة صياغة لبعض عبارات المقياس.

المقارنة الطرفية

رتبت درجات أفراد العينة الإستطلاعية على مقياس الدافعية الذاتية ترتيباً تنازلياً ثم قسمت بواسطة الوسيط الى أعلى ٢٧% ، وأدنى ٢٧% .

جدول (٦) قيمة النسبة الحرجة ودلالتها

أعلى ٢٧%				أقل ٢٧%				النسبة الحرجة
ن١	م١	ع١	ع م١	ن١	م١	ع١	ع م١	12.01
11	145.16	3.95	1.17		105.18	2.03	0.92	

يتضح من جدول (٦) دلالة النسبة الحرجة عند ٠,٠١، وهذا يشير إلى ان المقياس يميز بين مرتفعات ومنخفضات الدافعية الذاتية.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الأختبار بفاصل زمنى ثلاثة اسابيع من التطبيق الأول وكان معامل الثبات (٠.٧٨) وهى قيمة دالة على مستوى(٠,٠١).

الأتساق الداخلى للمقياس

تم حساب معامل الأرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس من خلال تجربة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة ينتمون الى نفس عينة البحث.

جدول (٧) معامل الأرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية ن = ٤٠

العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط
1	0.352	14	0.435	27	378	40	0.355
2	0.372	15	0.344	28	0.215	41	0.304
3	0.419	16	0.327	29	0.382	42	0.315
4	0.374	17	0.356	30	0.304	43	0.345
5	0.367	18	0.409	31	0.327	44	0.356
6	0.232	19	0.451	32	0.313	45	0.152
7	0.355	20	0.364	33	0.341	46	0.182
8	0.324	21	0.361	34	0.391	47	0.382
9	0.466	22	0.302	35	0.345	48	0.361
10		23	0.371	36	0.314	49	0.315
11	0.306	24	0.317	37	0.322	50	0.335
12	0.359	25	0.311	38	0.329	51	0.352
13	0.822	26	0.317	39	0.388		

يتضح من الجدول (٧) أن قيم الأرتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛٠.٠١

جدول (٨) قيم الأرتباط بين كل مكون والدرجة الكلية

المكون	الأرتباط
المثابرة	0.452
الأستمتاع والتعلم	0.528
الأنتباه والتركيز	0.487

يتضح من جدول (٨) أن قيم الأرتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٩) توزيع مفردات مكونات الدافعية الذاتية على المقياس

م	المكون	ارقام المفردات	عدد المفردات
1	المثابرة	3 ,4 7, 11, 13, 14, 17, 21, 24, 26, 27, 32, 37, 38, 44, 45, 47, 48	18
2	الأستمتاع بالتعلم	2, 5, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 25, 28, 31, 33, 34, 36	18
3	الأنتباه والتركيز	1, 6, 23, 29, 30, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 46	12

مقياس مهارة حل المشكلة

إعداد (Alison King، ١٩٨٩) ترجمة (أحمد شبيب، ١٩٩٤) يتكون المقياس من (٣٢) عبارة، يهدف المقياس الى قياس مهارة الفرد فى قدرته على حل المشكلة ويتميز المقياس بارتباطه بالمراحل الأكثر شيوعاً فى نماذج حل المشكلة المتمثلة فى تحديد وتعريف المشكلة إنتاج أكبر قدر من الحلول والبدائل ، واتخاذ القرار.

صدق وثبات المقياس

صدق المحكمين:

١- تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس للتعرف على مدى انتماء عبارات المقياس لمهارة حل المشكلة .

٢- تم إجراء التعديلات التى أبداها المحكمون من حذف ،أو إضافة ،أو إعادة صياغة.

المقارنة الطرفية

جدول (١٠) قيمة النسبة الحرجة ودلالتها

النسبة الحرجة	أقل ٢٧%				أعلى ٢٧%			
12,01	ع م١	ع١	م١	ن١	ع م١	ع١	م١	ن١
	0.58	1.92	85.7	11	0.56	1.84	107.19	11

ويتضح من جدول (١٠) دلالة النسبة الحرجة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير الى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعى ومنخفضى المهارة فى حل المشكلة.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الأختبار بفاصل زمنى ثلاثة اسابيع من التطبيق الأول وكان معامل الثبات (٠,٧٩٣) وهى قيمة دالة على مستوى (٠,٠١).

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بحساب تباين كل مفردة ثم حساب التباين الكلى للمقياس، بلغ معامل الثبات (٠,٦١٨) وهى قيمة دالة على مستوى (٠,٠١).

الأتساق الداخلى للمقياس

تم حساب معامل الأرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس من خلال التجربة الإستطلاعية.

جدول (١١) قيم الأرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية (مهارة حل المشكلة)

العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط	العبارة	الأرتباط
1	0.401	9	0.181	17	0.311	25	0.381
2	0.308	10	0.314	18	0.371	26	0.241
3	0,341	11	0,317	19	0.384	27	0.39
4	0.413	12	0.411	20	0.319	28	0.315
5	0.391	13	0.387	21	0.413	29	0,197
6	0.381	14	0.389	22	0.416	30	0.339
7	0.311	15	0.414	23	0.387	31	0.415
8	0.351	16	0391	24	0.405	32	0.318

يتضح من الجدول (١١) أن قيم الأرتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا العبارة (٩) والعبارة (٢٩) حيث بلغت قيم الأرتباط ٠,١٨١ ، ٠,١٩٧ وبالتالى تستبعد من المقياس .

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد اعتمد تدرج ليكرت الثلاثى (دائما،احيانا،نادرا) بحيث تختار الطالبة بديلا واحدا من البدائل أمام كل عبارة وهو الذى ينطبق عليها تماما بوضع علامة (/)، ،وتم تصحيح المقياس باعطاء ثلاث درجات للاجابة ب(دائما) ،ودرجتين للاجابة ب(أحيانا)،ودرجة واحدة للاجابة ب(نادرا) .

ثالثاً التدريب

أهداف التدريب

الهدف العام:- يهدف التدريب على سلوك حل المشكلة إلى التالى :-

١- تزويد المتدربات بمجموعة من التمارين فى صورة مشكلات ذات خصائص معينة من شأنها تحفيز بعض مكونات الدافعية الذاتية لديهم.

٢- زيادة مهارة المتدربات فى القدرة على حل المشكلة.

ويتفرع من الهدف العام الأهداف الفرعية التالية :-

- تلم المتدربة بقدر من المعلومات عن سلوك حل المشكلة والدافعية الذاتية.
- تستطيع تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً .
- تثابر وتبذل الجهد لإنتاج أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة .
- تصحح الحلول فى ضوء بعض المحكات المقترحة.
- تقارن بين الحلول المقترحة لتصل الى افضل الحلول.
- تتخذ قراراً بشأن المشكلة.
- يزداد تركيز وانتباه المتدربة فى المقارنة بين الحلول المقترحة.
- تستطيع حل مشكلات مشابهة خارج نطاق التدريب.
- تشعر بأنها تعلمت شيئاً جديداً من خلال الممارسة الفعلية لسلوك حل المشكلة
- تستمتع بما تؤديه من أعمال خلال اجراءات التدريب.

محتوى التدريب

١. تزداد أهمية التدريب على سلوك حل المشكلة لفئة معينة من الأفراد عندما تكون هذه الفئة أكثر من غيرها عرضة لمواجهة المشكلات، ومن ثم جاءت المشكلات (موضوع التدريب) من اهتمامات واختيار المتدربات وكانت كالتالى:- (التعثر الدراسي – العلاقات العاطفية غير المستقرة – الخجل – القلق – ضعف المهارات الأجتماعية – اضطرابات النوم– التغيب المستمر عن المحاضرات – إدمان الأنترنت – ضعف الثقة بالنفس– الزواج المبكر)
٢. تعد نوعية المشكلات المطروحة للتدريب أنها مشكلات غير أكاديمية وتتعدى نطاق المشكلات المألوفة للمتدربات كما انها تمس واقعهن وحياتهن.
٣. يقتصر التدريب على المشكلات الرئيسة فقط دون التعرض للمشكلات الفرعية.

اختبار مشكلات التدريب

تم اختيار مشكلات التدريب بناء على إعداد استمارة تتطلب أن تكتب المتدربات المشكلات التى يرغبن فى حلها ، ويشعرن أنها تمس حياتهن وتستثير

اهتماماتهن، لأن المشكلة الجيدة تعد دافعا جيدا للمتدربات ،والمشكلة التى من اختيارهن تجعلهن يتحملن المسئولية تجاهها.

أسفرت اختيارات المتدربات للمشكلات (موضوع التدريب) حسب النسبة المئوية لتكرار المشكلة على النحو التالى :-

جدول (١٢) النسب المئوية لتكرار المشكلة

م	المشكلة	النسبة المئوية
1	التعثر الدراسي	47%
2	العلاقات العاطفية الغير مستقرة	81%
3	الخجل	52,9%
4	القلق	82,5%
5	ضعف المهارات الأجتماعية	82,2%
6	اضطرابات النوم	86%
7	التغيب المستمر عن المحاضرات	42,5%
8	إدمان الأنترنت	94,1%
9	ضعف الثقة بالنفس	89%
10	الزواج المبكر	39%

يتضح من جدول (١٢) ان ست مشكلات حظيت على نسب مئوية أكثر من ٨٠% ، وبالتالى تم اختيار المشكلة التى حظيت على نسبة ٨٠% فأكثر وبالتالى اصبحت المشكلات (موضوع التدريب) ست مشاكل فقط.

خطوات التدريب

- يستغرق تنفيذ التدريب ثمانى جلسات تدريبية زمن كل جلسة ساعة ونصف فيكون الطول الزمنى للبرنامج اثنتى عشرة ساعة بمعدل جلسة اسبوعياً.
- تقديم قدر من المعلومات عن التدريب وأهدافه وأهميته.
- تقديم استمارة تتضمن خطوات حل المشكلة لتأثيرها على النمو المعرفى للمتدربات أثناء حل المشكلة.
- إتاحة الفرصة للمتدربات للمناقشة أو السؤال مع بعضهن البعض فى صورة مجموعة ثنائية، مع الأعتماد على الحلول الذاتية.

- اعطاء المتدربات واجب منزلى فى صورة مشكلة تختارها وتدرب على حلها خارج نطاق التدريب لمعرفة قدرة المتدربة على تنفيذ ما تم التدريب عليه ولأكسابها سلوك حل المشكلة بصورة وظيفية.

التقويم

سيتم تقويم المتدربات كالتالى :-

- هل لديها مثابرة اثناء الحل
- متابعة قدرتها على انتاج اكبر قدر من الحلول
- مدى التركيز والأنتباه اثناء التدريب فى اختيار افضل الحلول المقترحة
- قدرتها على استخدام ما تعلمت فى مواقف مشابهة

رابعاً الإجراءات

- تم توزيع استمارة اختيار المشكلات على المتدربات للتعرف على أهم المشكلات التى يرغبن فى ان تكون موضوع التدريب .
- تم تقسيم العينة الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ثم تم القياس القبلي للدافعية الذاتية ومهارة حل المشكلة فى ضوء المقاييس المعدة لذلك .
- تم تنفيذ التدريب من خلال ثمانى جلسات زمن كل جلسة ساعة ونصف بمعدل جلسة اسبوعياً للمجموعة التجريبية.
- تم القياس البعدى بعد انتهاء فترة التدريب للمجموعتين التجريبية والضابطة للدافعية الذاتية ومهارة حل المشكلات .
- المعالجة الإحصائية :- تم معالجة البيانات بأستخدام تحليل التغايروذلك لحذف أثر القياس القبلي بأعتباره متغيراً مصاحباً أثناء التدريب كما أن اجراءات التدريب استلزمت تطبيق مقياس واحد قبل وبعد التدريب لذلك استخدم تحليل التغاير لأستبعاد اثر القياس القبلي .

نموذج لاحدي الجلسات

هدف الجلسة

أن تصبح المتدربة بعد نهاية الجلسة قادرة على :-

١. أن تقدم معلومات مناسبة عن مشكلة ادمان الأنترنت .

٢. أن تحدد المشكلة تحديداً دقيقاً .
٣. أن تكتب حلولاً عديدة لمشكلة أدمان الأنترنت .
٤. أن تقارن بين الحلول فى انتباه وتركيز لأختيار أفضل الحلول .
٥. أن تضع أفضل الحلول موضع التنفيذ .

إجراءات الجلسة

- تم مناقشة المتدربات فى أدائهن لمشكلة التغيب المستمر عن المحاضرات بالجلسة السابقة.
- ظهر نمو المتدربات وتطور قدرتهن على تحديد المشكلة وتقديم حلولاً عديدة ومتنوعة.
- لوحظ على أدائهن فى الواجب المنزلى قدرتهن على فهم الأجراءات التدريبية بمفردهن خارج نطاق التدريب ثم بدأت الخطوة الأولى.
- مرحلة التعرف على المشكلة ثم بمواجهة المتدربات بمشكلة إدمان الأنترنت وظهر على المتدربات حماساً وشغفاً كبيرين تجاه المشكلة وخاصة شعورهن بالفهم والتعلم الجديد من خلال الممارسة الفعلية لسلوك حل المشكلة وحددت المتدربات المشكلة فى أنها تتمثل فى (تعلق مرضي بوسائل التواصل الأجتماعى مع الأنسحاب تدريجياً من الواقع الحقيقي للفرد الي واقع افتراضي) وأكدت المتدربات على أن مشكلة إدمان الأنترنت من أهم المشكلات التى يعانى منها معظم الشباب والتى تتسبب فى الكثير من الأمراض النفسية والأضطرابات السلوكية والمجتمعية ويكون لها آثار سلبية تؤثر على أداء الفرد وعمله وحياته بشكل عام وتجاوز الفرد مرحلة الممارسة الطبيعية.

مرحلة التخطيط للمشكلة

١. لفتت الباحثتان انتباه المتدربات الى التمسك بالحلول غير التقليدية .
٢. توصلت المتدربات الى ان هناك أسباباً عديدة لمشكلة إدمان الأنترنت تتمثل فى:-

- التيسير الشديد لكثير من المتطلبات مثل الألعاب والتسوق والأتصال بالآخرين وانجاز التعاملات .
- المشكلات النفسية والزواجية والمجتمعية قد تدفع الكثيرين الي ادمان الانترنت .
- التكلفة الأقتصادية البسيطة الى تفرضها مواقع التواصل الأجتماعى .
- غياب التثقيف والتوعية المجتمعية بأضرار الأستخدام المفرط للأنترنت خاصة للآباء والأمهات .
- الفراغ لدى الغالبية العظمى من الشباب والزوجات غير العاملات والمسنين والأطفال .
- التقليد من قبل الأبناء لآبائهم بأستخدام التقنيات والأجهزة الحديثة .
- عدم وضع ضوابط الأستخدام من قبل الفرد نفسه او من قبل الأهل بالنسبة لأبنائهم .

٣. لفتت الباحثتان انتباه المتدربات إلى البحث عن أهم أعراض هذا الأدمان ؟

ما هى أعراض إدمان الأنترنت وتوصلت المتدربات الى ما يلي :-

- انشغال الفكر دائماً بمزاولة النشاطات الإلكترونية أكثر من اى شئ آخر .
- الشعور بالأكتئاب والتوترعند فقد التواصل الألكترونى (نفاذ الباقة مثلاً)
- تزايد عدد الساعات التى يقضيها الشخص على الأنترنت دون تمييز بين ساعات الليل والنهار .
- تضاعف عدد الساعات التى يقضيها الشخص وبشكل مستمر .
- استخدام الأنترنت اكثر من ٣٨ ساعة أسبوعياً دون هدف محدد .
- إنخفاض الأداء المهنى وإنخفاض اوقات النوم بالأضافة الى مظاهر العزلة والإنطواء .
- الأنسحاب من المجتمع الحقيقى الى تلك العوالم الأفتراضية .

٤. بدأت المتدربات التفكير فى الحلول التى يمكن ان تساهم فى حل المشكلة وطرح الحلول الآتية :-

- حملات التوعية والتثقيف المجتمعى والصحى بهذه المشكلة خاصة من خلال الأعلام والمؤسسات التربوية والمجتمعية المختلفة ولكافة الأعمار .
- إعادة توزيع الوقت وتحديد الأهداف وتنوع الأنشطة (واجبات عمل – ممارسة رياضة – واجبات دينية قراءة قرآن وصلاة – قراءة كتب ورقية – زيارات إجتماعية – خروج للتنزه)
- تخصيص وقت معين وساعات محددة لأستخدام الأنترنت .
- تحديد الأهداف والأنشطة من الدخول اليومى – بحث ودراسة – اتصال بالأهل والأصدقاء – قراءة الرسائل الخاصة بالعمل – متابعة الأخبار .
- إذا كان الدخول لمدة ٤٠ ساعة أسبوعياً نطلب منه تخفيضها الى ٢٠ ساعة أسبوعياً وتنظيم توزيعها أسبوعياً .
- المعالجة الأسرية ووضع الحلول والبرامج التى تساعد على استعادة النقاش والحوار الأسرى والتفاعل الإيجابي بين أفرادها .
- الرقابة على مقاهى الأنترنت والتأكد من إلتزامها بتقديم محتوى هادف يراعى احتياجات وميول ورغبات الشباب وفق المعايير الدينية والأخلاقية والمجتمعية .

مرحلة اختبار الفروض

أكدت الباحثتان على المتدربات على التركيز فى المقارنة بين الحلول المقترحة للوصول الى افضلها .

توصلت المتدربات بعد فترة من الصمت أهمية التركيز والتدقيق الى الحلول الآتية:-

- المشاركة المجتمعية بكافة إمكاناتها تجاه هذه المشكلة .
- ربط استخدام الأنترنت بعدد ساعات معينة وأنشطة معينة .
- الأنشغال بالأنشطة الحياتية .

مرحلة اتخاذ القرار

- أكدت المتدربات على ضرورة فرض الرقابة المجتمعية والحكومية على مواقع التواصل الأجتماعى .
- الأستخدام الأيجابي للأنترنت (العمل – الدراسة والبحث العلمى – التسوق لتوفير الوقت والمال) .
- التأكيد على دور الأسرة فى مراقبة الأبناء وترشيد استخدامهم للأنترنت .

نهاية الجلسة

لوحظ فى نهاية الجلسة :-

- زيادة اهتمام المتدربات بخطوات التدريب أثناء حل المشكلة .
- زيادة ثقة المتدربة بنفسها وأصبحت أقل استفساراً عن المهام التى تنظم السير فى المشكلة مما يشير الى فهمها لخطوات الحل .
- شعور المتدربات بأنهن اكتسبن خبرات ومعلومات وأسلوب علمى فى التفكير لم يكن متوفر لديهن من قبل .
- زيادة قدرتهن على الأنتباه والتركيز أثناء وضع الحلول المقترحة للتقييم لأختيار أفضلها .
- تم تكليف المتدربات بمشكلة ضعف الثقة بالنفس بناء على طلبهن للأستمرارية فى خطوات حل المشكلة خارج نطاق التدريب .

نتائج البحث

تحددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :-

هل للتدريب على سلوك حل المشكلات أثر على بعض مكونات الدافعية الذاتية ومهارة حل المشكلة ؟

وللتحقق من صدق الفروض تعرض الباحثتان النتائج التى أسفر عنها التحليل الأحصائي.

نتائج الفرض الأساسى الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية .

جدول (١٣) تحليل التغاير للمجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	1349.457	1	1349.457	28.322
داخل المجموعات	1540.138	31	48.035	

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياَ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية ؛ حيث بلغت قيمة (ف)٢٨.٣٢٢" وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعزى هذا الفرق الى التدريب .

ولبيان اتجاه الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية.

جدول (١٤) المتوسط والأنحراف المعيارى وقيمة (ت) مقياس الدافعية الذاتية

المجموعة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	(ت)
التجريبية	127.58	6.95	2.39	5.39
الضابطة	122.04	6.99		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفروض الفرعية الخاصة بمكونات الدافعية الذاتية

جدول (١٥) تحليل التغاير للمجموعة التجريبية والضابطة المثابرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	115.025	1	115.025	10.726
داخل المجموعات	336.534	31	10.728	

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مكون المثابرة ؛ حيث بلغت قيمة (ف) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولبيان اتجاه الفروق بين المجموعة االتجريبية والضابطة فى مكون المثابرة.

جدول (١٦) المتوسط والأنحراف المعيارى وقيمة (ت) مكون المثابرة

المجموعة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	(ت)
التجريبية	45.28	3.26	1.18	3.08
الضابطة	43.65	3.45		

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية فى مكون المثابرة .

جدول (١٧) تحليل التغاير للمجموعة التجريبية والضابطة الأستمتاع بالتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	315.56	1	311,57	19,43
داخل المجموعات	487.06	31	16,03	

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مكون الأستمتاع بالتعلم ؛ حيث بلغت قيمة (ف) (١٩,٤٣) وهى دالة .

ولبيان اتجاه الفروق بين المجموعة التجريبة والضابطة فى مكون الأستمتاع بالتعلم.

جدول (١٨) المتوسط والأنحراف المعيارى وقيمة (ت) مكون الاستمتاع بالتعلم

المجموعة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	(ت)
التجريبية	45.29	3.06	1.36	4.56
الضابطة	38.66	4.78		

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى مكون الأستمتاع بالتعلم .

جدول (١٩) تحليل التغاير للمجموعة التجريبية والضابطة الأنتباه والتركيز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	106.466	1	106.466	16.622
داخل المجموعات	168.805	31	6.027	

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مكون الأنتباه والتركيز.

ولبيان اتجاه الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مكون الأنتباه والتركيز.

جدول (٢٠) المتوسط والأنحراف المعيارى وقيمة (ت) مكون الانتباه والتركيز

المجموعة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	(ت)
التجريبية	31.77	2.36	0.86	3.4
الضابطة	27.65	2.86		

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى مكون الأنتباه والتركيز .

نتائج الفرض غير الأساسى (الثانوى)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس مهارة حل المشكلة .

جدول (٢١) تحليل التغاير للمجموعة التجريبية والضابطة مهارة حل المشكلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	2230.56	1	2230.56	75.66
داخل المجموعات	864.62	31	26.14	

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس مهارة حل المشكلة.

ولبيان اتجاه الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارة حل المشكلة.

جدول (٢٢) المتوسط والأنحراف المعيارى وقيمة (ت) مهارة حل المشكلة

المجموعة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	(ت)
التجريبية	106.05	6.43	2.05	7.59
الضابطة	81.68	5.34		

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارة حل المشكلة لصالح المجموعة التجريبية .

مناقشة النتائج وتفسيرها

اولاً الفروض الأساسية

الفرض الأساسي الأول

ينص على: توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية.

تحقق الفرض

حيث بلغت قيمة (ف) من تحليل التغاير فى جدول (١٣) (٢٨.٣٢٢) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة.

ولبيان اتجاه الفروق يتضح من جدول (١٤) ان قيمة (ت) بلغت (٥,٣٩) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية الذاتية فى ضوء التالى :-

١- شعور المتدربات بفعاليتهن أثناء التدريب وقدرتهن على الممارسة الفعلية لسلوك حل المشكلة جعلهن أكثر اهتماماً وانتباهاً وخلق لديهن دافعا جياد نحو الأستمرار فى التدريب دون ملل أو تعب ،كما أن نظرة المتدربة إلى العمل الذى تؤديه أثناء التدريب بأن نجاحها فيه يمثل لها قيمة كبيرة ،هذه النظرة زادت من إحتمالية نجاحها فى التدريب بصورة جيدة ،كما أن إتاحة الفرصة للمتدربات لاختيارهن للمشكلات المطروحة (موضوع التدريب) جعلتهن يتحملن المسئولية ،بالأضافة إلى أن سلوكياتهن وجهت بالأتجاه اللاتي يرغبن به، مع حريتهن فى اتخاذ القرارات التى تعلمن انها مناسبة فى ضوء معايير معينة جعلتهن أكثر مثابرة ،وأكثر احساساً بقيمة ما تعلمن.وهذا ما يتفق مع دراسة ((Shunk,2000_Foss,2012_Dezi&Ryan,2012

٢- وضعت المتدربات فى حالة غير مألوفة لديهن تتضمن التدقيق والمقارنة بين الحلول العديدة المقترحة أثناء حل المشكلات جعلهن أكثر قدرة على التركيز

والأنتباه ، كما أن الممارسة التطبيقية بعد نهاية كل جلسة تدريبية خارج نطاق التدريب وهن يمارسن ما تعلمن فى مشكلات مشابهة جعلهن يستمتعن بما تعلمن وأصبحت المتدربات أكثر تمسكاً بالتدريب فى كل جلسة عن الأخرى.

٣- اتباع المتدربات للحلول الذاتية للمشكلة مع التعاون فى ضوء المناقشة الثنائية والبعد عن المنافسة وعدم تقديم المكافآت جعلهن يعملن من أجل العمل ذاته، وبالتالى أصبحن أكثر مثابرة اثناء التدريب وهذا ينتج دافعية ذاتية لديهن .

٤- ما لدى المتدربات من خبرات بسلوك حل المشكلة مختلفة تماماً عما واجهوه من خبرة ومعرفة جديدة لديهن ،مما جعلهن فى صراع معرفى وعدم توازن، الأمر الذى يجعلهن يبحثن عن ممارسة سلوك حل المشكلة بمثابرة، وبذل المزيد من الجهد وهذا ينتج لديهن دافعية ذاتية.

٥- تفسير المتدربات لنجاحهن فى التدريب وفى الوصول الى الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة يرجع الى جهدهن والى مثابرتهن أثناء الحل يشير الى تحفيز دافعيتهن الذاتية.وهذا يتفق مع دراسة كلا من (ربيع شعبان ٢٠٠٥، سيلفيا محمود٢٠١١، Milner,A.,2011)

ثانياً الفروض الفرعية

الفرض الفرعى الأول

ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مكون المثابرة .

تحقق الفرض

حيث بلغت قيمة (ف) من تحليل التغاير فى مكون المثابرة ١٠.٧٢٦وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولبيان اتجاه الفروق يتضح من جدول (١٦) ان قيمة (ت) بلغت ٣.٠٨ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مكون المثابرة فى ضوء التالى :-

١. خصائص الخطوات المتبعة فى حل المشكلة والتى تتضمن التعرف على المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً ثم مرحلة التخطيط التى تعطى المتدربة الحرية فى تتبع كل الأسباب المتعلقة بالمشكلة ثم البحث عن الحلول المناسبة لها ،بالأضافة الى قدرة المتدربة على اخضاع كل الحلول العديدة والمقترحة لمحكات تقويم الحلول لتصل الى افضلها جعلتهن فى وضع يتطلب المثابرة والتغلب على الصعاب التى يواجهونها ليصلن الى حل المشكلة نمى لديهن القدرة على المثابرة .

٢. خصائص المشكلات المطروحة للتدريب والتى تتضمن الواقعية وانها تمس حياتهن جعلهن يسلكن سلوكيات تتميز بالتمسك بالمشكلة لتبحث عن حل لها ولا تتركها قبل ان تنتهى من خطوات الحل مع تكرار هذا فى مشكلات اخرى مع تغلبهن على الصعاب نمى لديهن القدرة على المثابرة .

٣. قناعة المتدربة بخطوات حل المشكلةمن حيث أهميتها فى تنظيم افكارها ومواجهة الصعاب جعلهن ينظرن الى العمل اثناء التدريب وتعلمها هو الغاية مما دفعهن إلى المثابرة حتى ينجزن العمل فى أحسن صورة وهذا يتفق مع دراسة كلا منShunk,2000 -Foss,2012

الفرض الفرعى الثانى

ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ،ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مكون الأستمتاع بالتعلم .

تحقق الفرض

حيث بلغت قيمة (ف) من تحليل التغاير فى جدول (١٧) (١٩,٤٣) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١

ولبيان اتجاه الفروق يتضح من جدول(١٨) ان قيمة (ت) بلغت (٤.٥٦) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مكون الأستمتاع بالتعلم فى ضوء التالى :-

١- شعور المتدربات بأنهن تعلمن شيئاً جديداً يعتمد على الممارسة الفعلية استخدمنه فى حل المشكلات مشابهة خارج نطاق التدريب (الواجب المنزلى) ونجاحهن فى ذلك، جعلهن يشعرن بالرضا والأرتياح مما أدى بهن الى الأندماج فى التدريب والأنشطة وكن يشعرن بأنهن أنجزن المهمة وتوصلن إلى حل المشكلة ،مما يشير إلى انهن كانوا يستمتعن بما تعلمن.

٢- وصول المتدربة إلى مستوى شعرت فيه أنها حققت نجاحاً أثناء تدريبها على حل المشكلات أكبر مما هى متوقع منها ،بالأضافة إلى شعورها بأنهاأصبحت قادرة على مواجهة أى مشكلة بالأسلوب العلمى فى المواجهة، وأصبحت اكثر قدرة على تدبير شئونها بنفسها ،واكثر ثقة من قبل مما زاد من إحساسها بحب العمل والقدرة على الإقدام والمواجهة. وهذا يتفق مع دراسة Lepper,2005- Foss,2012-

الفرض الفرعى الثالث

ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مكون الإنتباه والتركيز .

تحقق الفرض

حيث بلغت قيمة (ف) من تحليل التغاير فى جدول (١٩) ١٦.٦٢٢ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولبيان اتجاه الفروق يتضح من جدول(٢٠) ان قيمة (ت) بلغت (٣.٤) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مكون الأنتباه والتركيز فى ضوء التالى :-

١. اختيار المتدربة للمشكلات للتدريب بنفسها دون غيرها من المشكلات جعلها تركز شعورها وتفكيرها نحوها وجعلتها فى حالة تأهب عقلى ويقظة مستمرة باشرتها فى إدراكها للحلول والبدائل المقترحة لأختيار الأفضل .

٢. ما لوحظ على المتدربات أثناء التدريب من انهماك فى حل المشكلة مما يشير إلى أن التدريب يحتل لدى المتدربةأهمية كبيرة ،كما أن ما اتبعته المتدربة من مقارنة بين الحلول فى ضوء معايير واضحة من شأنه يستثير الأنتباه والتركيز .

٣. اهتمام المتدربة وحماسها وميولها نحو التدريب وما يتضمنه من اجراءات جعلتهن ينتبهن انتباهاً تلقائياً، كما ان شدة انتباههن ارتبطت بوضوح الهدف من التدريب ،كما أن طبيعة المشكلات (موضوع التدريب) ليست مشكلات أكاديمية فى مقررات دراسية ،بينما مشكلا تميزت بالجدة والحداثة لديهن .

فاعلية التدريب على سلوك حل المشكلة

للتأكد من فاعلية التدريب على سلوك حل المشكلة يمكن التعرف على نتائج الفرض غير الأساسى.

الفرض غير الأساسى

ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس مهارة حل المشكلة .

تحقق الفرض

حيث بلغت قيمة (ف) من تحليل التغاير فى جدول (٢١) (٧٥.٦٦) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة .

ولبيان اتجاه الفروق يتضح من جدول(٢٢) ان قيمة (ت) بلغت (٧.٥٩) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية .وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كلا من (Carmac-2002,Ohern&Getz،٢٠٠٠)

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مهارة حل المشكلة الى المتغير التجريبي وهو التدريب على سلوك حل المشكلة وذلك للتالى :-

١. تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير العمر الزمنى والمستوى الأجتماعى والأقتصادى ،وخبراتهن السابقة ومقياس مهارة حل المشكلة قبل التدريب يشير إلى أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى الأداء على ممارسة حل المشكلة بعد التدريب يرجع إلى التدريب (المتغير التجريبي).

٢. الأجراءات التدريبية التى اتبعتها المتدربات والتى تضمنت جمع المعلومات عن المشكلة لفهمها وتحديدها ثم بذلهن المزيد من الجهد فى البحث عن كل الأسباب المرتبطة بالمشكلة ووصولهن الى مستوى ينتجن فيه اكبر قدر من الحلول والبدائل ،ثم مقارنة الحلول وتقييمها فى ضوء المعايير المقترحة جعلهن يدققن ويركزن ويستمتعن بمايعملن ،ومن ثم زادت ثقتهن فى انفسهن لشعورهن بأنهم حققن لأنفسهن اشباعاً ذاتياً.

٣. تكليف المتدربات بمشكلات اخرى خارج نطاق التدريب جعلهن أكثر قدرة على ممارسة سلوك حل المشكلة واشعرهن بأنهم تعلمن شيئاً لم يكن لديهن من قبل ،بالأضافة إلى أنهم زاد اقدامهن تجاه المشكلة ؛ هذا من شأنه يزيد من قدرة المتدربة على حل المشكلة.

٤. قناعة المتدربات بما يعملن لأنه من اختيارهن ،وأنهن يستخدمن أسلوباً علمياً فى التفكير أثناء الحل يعتمد على التدرج من خطوة إلى خطوة نمى لديهن القدرة على التحكم الذاتى وأبعدهن عن اصدار الأحكام والحلول السريعة والتفكير السطحى أثناء الحل.

تم أخذ رأى المتدربات فى التدريب على سلوك حل المشكلات وكانت نتائجه كالتالى-:

ملخص بنتائج رأى المتدربات فى التدريب

م	الرأى	الأول		الثانى		الثالث	
		البديل	النسبة	البديل	النسبة	البديل	النسبة
1	عدد جلسات التدريب	كبيرة	-	مناسبة	94,1	قليلة	5,9
2	الفترة الزمنية لكل جلسة	كبيرة	-	مناسبة	100	قليلة	-
3	اكتسبت سلوك حل المشكلة بصورة وظيفية مكنتنى من استخدامه فى مواقف مشابهة خارج التدريب	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	11,8	بدرجة ضعيفة	-
4	اجراءات التدريب اتسمت بالأثارة والجدية والتحدى ومخالفة لخبراتى السابقة فى حل المشكلة	بدرجة كبيرة	94,1	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	-
5	اصبحت بعد التدريب لدى القدرة على الأنتباه والتركيز فى الموضوعات التى تتطلب تدقيق وفحص ومقارنة	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	11,8	بدرجة ضعيفة	-
6	اتمنى ان يستمر التدريب لفترة اطول لشعورى انه يشبع رغباتى ومتطلباتى الذاتية	بدرجة كبيرة	94,1	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	-
7	اجراءات التدريب كانت روتينية ومملة	دائماً	-	احياناً	5,9	نادراً	94,1
8	اصبحت بعد التدريب لدى القدرة على بذل الجهد والتمسك بالمهمة ولا اتركها حتى الأنتهاء منها	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	5,9
9	شعرت بأن التدريب لم يضف لى شيئاً	دائماً	-	احياناً	5,9	نادراً	94,1
10	اصبحت بعد التدريب لدى القدرة على الأنهماك فى العمل والأستمتاع به دون الشعور بالملل والتعب	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	5,9
11	تعلمت من التدريب ان المثابرة مع التحدى مع التركيز فى تنظيم الأفكار يؤدى الى انجاز المهمة	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	11,8	بدرجة ضعيفة	-
12	اصبحت بعد التدريب لدى القدرة على حل اى مشكلة بأستخدام خطوات حل المشكلة	بدرجة كبيرة	88,2	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	5,9
13	تعلمت من التدريب ان الخروج عما هو مألوف وتقليدي والبحث عن أكثر من حل للمشكلة يساعد فى حل المشكلة بصورة أفضل	بدرجة كبيرة	94,1	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	-
14	اعطائي فرصة اختيار محتوى التدريب (المشكلات) جعلنى أكثر رغبة وحملنى مسئولية العمل	بدرجة كبيرة	94,1	بدرجة متوسطة	5,9	بدرجة ضعيفة	-

يبدو ان البرنماج التدريبي بجميع مكوناته ساعد الطالبات على الخروج من طقوس التعلم التقليدية التى تقلل من دافعيتهن الذاتية نحو التعلم وحالة الأعتمادية إلى الإستقلالية التى جعلتهن أكثر دافعية وقد شكل ذلك شعوراً أكبر بالفاعلية الذاتية والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها .

وبالتالى نستنتج :-

- أن التدريب على مهارات حل المشكلات يمكن أن ينمى الدافعية الذاتية لدى الطالبات بشكل عام
- أن التدريب على مهارات حل المشكلات يمكن أن ينمى المهارات الفرعية للدافعية الذاتية

واستناداً الى النتائج هذه الدراسة يمكن صياغة عدد من التوصيات -:

١) أن مهارات حل المشكلات هى مهارات مكتسبة قابلة للتدريب والتطوير .
٢) التدريب على حل المشكلات يطور وينمى الدافعية الذاتية لدى الطالبات .
٣) تقدم نتائج هذه الدراسة دعماً للدراسات التى تؤيد أن التدريب يخلق فرصاً أفضل لحل المشكلات ومعالجتها.
٤) اجراء المزيد من الدراسات والبحوث التى تساعد على تنمية الدافعية الذاتية لدى الطالبات.
٥) تطوير عدد من البرامج التدريبية لحل المشكلات نظراً لأهميتها العملية والتعليمية للطالبات والطلاب وفى مختلف المراحل التعليمية.

المراجع

أولاً المراجع العربية-:

١. أحمد فلان العلوان وخالد عبد الرحمن (٢٠١٠) العلاقة بين الدافعية الداخلية و الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان بالأردن ، مجلة الجامعة الأسلامية سلسلة الدراسات الأنسانية المجلد (١٨) العدد الثانى ص ٦٨٣ : ٧١٧.

٢. تغريد كايد بداوى (٢٠١٠) فاعلية برنامج تعلمى تعليمي مبنى على التعلم المستند إلى الدماغ فى التحصيل ودافعية الأنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي فى مديرية تربية عمان الرابعة . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية – السلط الأردن .

٣. ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥) أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الأزهر.

٤. سلفيا محمود عبد الرحمن باكير (٢٠١١) فاعلية برنامج ارشادى جمعى يستند إلى العلاج السلوكى المعرفى فى تحسين مفهوم الذات ودافعية الأنجاز وخفض السلوك الوسواسى لدى طالبات المرحلة الجامعية فى المملكة العربية السعودية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية – عمان الأردن .

٥. عدنان العتوم، شفيق علاونة، عبد ناصر الجراح، معاوية أبو غزال (٢٠٠٥) علم النفس التربوى : النظرية والتطبيق، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٦. فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠١١) : تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات الطبعة الخامسة، الأردن عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. ماجدة بباوى مخائيل (٢٠١٢) فاعلية برنامج تدريبي فى تحسين الوعى بما وراء الذاكرة واثره فى الدافعية الذاتية لدى التلاميذ مضطربي الأنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد. رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة بني سويف.

٨. نايفة قطامى، جيهان مطر، رغدة شريم، رفعة الزغبي، حيدر ظاظا (٢٠١٠) علم النفس التربوى النظرية والتطبيق عمان : دار وائل للنشر.

ثانياً المراجع الأجنبية :-

1. Badcock , P., Pattison ,P.& Harris, K .(2010). Developing generic skills theough university study: A study of arts science and engineering in Australia. Higher Education Journal, 70(4),441-458.
2. Beccaria ,Gavin ,Lee & Machin ,Anthony.(2009) social problem-solving skills and mental health : A comparison of undergraduate cohorts, 44th

Australian psychological society. Annual conference (2009) 30 Sep- 4th Oct 2009, Darwin, Australia .

3. Brophy, Jere (2004) : motivation students to learn second-Edition Mahwah, New jersy , lowrence Erlbaum associates , publishers.
4. Carmack, G.(2000) The Effect of Computer Simulated Experiments on High School Biology Students Problem Solving Skills and Achievements. Unpublished ph. D dissertation, The Graduate School of The University of Texas at Austin.
5. Fields, F., Miealtowski, A. & Seay, R.(2010). Age difference in everyday problems. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 62(1),61-64.
6. Hanus,Michael,D.(2012) pay to play: effects of money and choice on intrinsic motivation enjoyment , and self-esteem in video game players. Thesis pre sented in partial fulifillment of the requirments for the degree master of the Arts in the graduate school of the ohio state university.
7. Harpz,y.(2007) Approaches to teaching thinking: towards a conceptual mapping of the field, teachers college record .109,(8).p:1845-1874.
8. Lepper,M,R,Corpus,J.H & Lyengar, S(2005) Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientations in the classroom age differences and acadimac correlates ,Journal of educational psychology 97(2),184-196.
9. Linnenbrink , E. A. & Pintrinch, P. R. (2002) . Motivation as an enabler for academeic success. School Psychology Review,31(3),313-328.
10. Mayhew, M. J.; Engberg, M,E. (2011) :Promoting the Development of Civic Responsibility: Infusing Service-Learning Practices in First –Year ((success)) Courses Journal of College Student Development,V.52,n 1,p 20-38
11. Milner ,A. ,R.: Templin ,M. , Czerniak ,C., M. (2011) : Elementary Science Students Motivation and Learning Strategy Use :Constructivist Classroom Contextual Factors in a Life Science Laboratory and a Traditional Classroom , Journal of Science .
12. Ohern,T.and Gatz ,M(2002) going for the goal Improving youths Problem-solving skills through a school based intervention, journal of community psychology. 30,(3),p281-303.
13. Shunk , D, H. (2000). Motivation for achievement . Past, Present and Future : Issues in Education, Contributions from Educational Psychology,61,161-165.
14. Sternberg , R. and Williams, W.(2004) educational psychology – Allyne &Bacon.