أثر إستخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة كلية التربية قصر ابن غشير في مادة الوسائل التعليمية

صبرية سعيد الشائبي ، امباركة الصادق سويسي
كلية التربية قصر ابن غشير ـ جامعة طرابلس

مقدمة الدراسة:

يشهد عصرنا اليوم تضخمًا في حجم المعرفة الإنسانية، إلى الدرجة التي جعلت من المتعارف عليه وصف هذا العصر بأنّه عصر التطور والانفجار المعرفي، ممّا أدى إلى انعكاس هذا التطور على جميع أوجه الحياة بما تشتمل عليه من مؤسسات ونظم اجتماعية، ونتيجة لذلك فقد تغير مفهوم العلم، فالمعرفة ليست جسمًا ثابتًا مكونًا من النتائج المُسلّم بها، ولكنها نسقًا من البحث حيث يُشكل عدم اليقين والشك الحافز على السعي الدائم نحو فهم أفضل.

فيمكن القول: بأن الهيكل المعرفي للعلم أو مادة العلم يمكن التوصل إليها من خلال حدثين مهمين هما الملاحظة والتجريب أو ما يسمى بطريقة البحث، إلَّا أنه لكي تتغيَّر نظرتنا ومفهومنا عن العلم والمعرفة لابدَّ من تغيُّر طرق وأساليب عرضه وتقديمه وتدريسه للطلبة، حتى يتكوَّن لديهم الانطباع الحقيقي عن طبيعة وروح العلم كعملية للبحث، ويكتسبوا من خلاله المهارات المختلفة التي تساعدهم على إدراك كيفية وضرورة نمو المعرفة الإنسانية، ومحاولة لتكوين مثل هذا الانطباع وتنمية تلك المهارات عند الطلبة، فإنه ينبغي الاتجاه نحو التدريس كأسلوب للبحث.

لذلك يجب علينا ضرورة أن نعيد النظر في أساليب التدريس المستخدمة حاليًا في مدارسنا بوجه عام وكليات التربية بوجه خاص، بحيث نركِّز على نشاط الطلبة، ونجعلهم معتمدين على أنفسهم في تحصيل المعرفة تحت إشراف وتوجيه المعلم ، ومن بين الطرق التي تساعد الطلبة على تحقيق هذا الهدف طريقة حل المشكلات، فقد ذكر حسن بن محمد بأن هذه الطريقة تتطلب نشاطًا عقليًا و تفكيرًا من التلميذ، حيث يتحقَّق فيها التعاون بين التلاميذ للتعلم، ويكون فيها دور التلميذ إيجابيًا، إذ يقوم بتعليم نفسه، وله الدور الأكبر في التعلم، حيث يتم وضع التلميذ في موقف تعليمي مثير، ويقوم بالتعامل مع ذلك الموقف بإيجاد حلول له من خلال خطوات محدَّده لحل تلك المشكلة وهي : الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة،

اقتراح الفروض و الحلول للمشكلة، والمفاضلة بين الحلول، اختيار الحلول المناسبة، وتجريب الحل و تقويمه، ويكون ذلك كله بإشراف المعلم (حسن بن محمد، 2010، 8)

وقد أكد دوقان و سهيلة على أنَّ التعلُّم بطريقة حل المشكلات تعلم منشط للدماغ؛ لأنَّه يُمكِّن الطالب من اختيار المادة الدراسية، والنشاط الذي يرغب فيه والوقت الذي يعمل فيه، فهو تعلم أكثر انسجامًا مع مبادئ عمل الدماغ؛ لأنَّه يُقدِّم خيارات للطالب ويُمكن الطالب من الاتصال بزملائه، كما يمكنه من الحركة، وكلها عوامل مسانده لتنشيط الدماغ (دوقان و سهيلة، 2007، 147)

إذن طريقة حل المشكلات هي أحد طرق التدريس التي تستخدم لتنمية مهارات التفكير والتعلم بعيد المدى (زاهر عطوه وآخرون، 2010، 19).

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم ثورة معلوماتية هائلة دفعت بالإنسان إلى البحث عن أفكار جديدة، قادرة على مواجهة متطلبات العصر ومواكبة تطوراته السريعة والمتقدمة، ممَّا فرض على التعليم متطلبات أساسية ومهمة، فأصبح من المفروض على المؤسسات التعليمية ألَّا تنقل المعارف والمهارات فقط، بل تُعلِّم سُبل التفكير والإبداع والتعامل مع الحياة بسياقاتها المختلفة.

فالتربية والتعليم يؤديان دورًا رئيسيًا في تكوين إنسان هذا العصر؛ ليكون مدربًا منتجًا قادرًا على الإسهام في دفع عجلة التنمية في جميع مجلات الحياة، ولكن من الملاحظ على التعليم في مؤسساتنا التربوية أنَّه لا يزال أسير الطرائق التقليدية.

فلقد واجهتِ المواد التدريسية لا سيما مواد كليات التربية العديد من المشكلات التي أفرزتها طرائق تدريس، فقد اعتمد تدريس أغلبية هذه المواد على الحفظ والتلقين؛ ممَّا أوقع الطلاب في إشكاليات عديدة، منها أنَّهم أصبحوا أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية في أثناء الاختبارات فقط، وبهذا، فإنَّ الطريقة المتبعة في تدريس الطلبة في الكليات وشيوع استعمالها لا تساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العقلية بل تعينهم في استرجاع المعلومات وتذكرها فقط، وهذا ما يتناقض مع الأسس الحديثة للتربية، التي تؤكد على ضرورة تنمية المهارات العقلية للطلاب.

حيث أكدتِ الندوات والمؤتمرات العلمية على ضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس، والابتعاد عن استخدام طرق التدريس التقليدية، التي تجعل من دور الطالب سلبي متلقي للمعلومات فقط، ومن هذه الندوات الندوة التي عقدت في جامعة طرابلس بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان: "اللغة العربية

الواقع والطموح"، وأيضًا المؤتمر الوطني الأول للتربية والتعليم الذي أُقيم في مجمع ذات العماد تحت شعار "التعليم بين تحديات الواقع ورؤى التطوير"، وكذلك فقد جاء في تقرير اللجنة الدولية للتربية عام 1996 أنَّ الحياة في القرن الواحد والعشرين ستعتمد على أربعة أعمدة وهي: تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل، وإذا تمت هذه الأعمدة بفاعلية وكفاءة من شأنها أن ترعى الكنز الكامن، والمواهب الإنسانية المخفية في الإنسان (منصور شيته، ب ت ، ص 23)

و من خلال مراجعة الباحثتين للبحوث والدراسات السابقة لم تجدا بحثًا أو دراسة -على حدِّ علمهنَ- تناولت هذه الطريقة في تدريس مادة الوسائل التعليمية؛ ومن هنا رأتِ الباحثتان ضرورة تطبيق طريقة حل المشكلات على عينة من طلبة كلية التربية، وحثَّهم على التفكير ليس بتدريسهم وحدات من مادة الوسائل التعليمية فحسب، بل وكذلك بتكليفهم بجمع المعلومات بأنفسهم، وهذا ممَّا يُوسِّع أفاق تفكيرهم ويساعدهم على استخدام ما يوجد في بنيتهم المعرفية، وبالتالي يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهم في هذه المادة، والارتقاء بمستوى فهمهم واستبقاء هذه المادة في ذاكرتهم بشكل أفضل.

ومن هذا المنطلق فإنَّ مشكلة الدراسة يمكن صياغتها في السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة كلية التربية قصر بن غشير في مادة الوسائل التعليمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحقيق ما يأتي:

1 ـ معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة كلية التربية قصر بن غشير في مادة الوسائل التعليمية.

2 ـ لم يسبق إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في تدريس الوسائل التعليمية في المجتمع الليبي حسب علم الباحثتين، ومن هنا تكون هذه الدراسة قد سدَّت بعض النقص في الدراسات المتعلقة بهذه الطريقة في التدريس.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 ـ التعرُّف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة كلية التربية قصر بن غشير في مادة الوسائل التعليمية.

2 ـ مقارنة بين استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس، واستخدام الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة الوسائل التعليمية.

3 ـ تجريب طريقة تدريس حديثة، وهي استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس.

فرضيات الدراسة:

1 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

2 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، وبين درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يأتي:

1 ـ الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مجموعتين متكافئتين من طلبة كلية التربية قصر ابن غشير.

2 ـ الحدود الزمنية: قامت الباحثة بالدراسة الميدانية (التجريبية) شهري 1، 2 من العام الدراسي 2020- 2021 ف.

3 ـ الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على (الباب الأول والثاني والثالث من كتاب وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم للمؤلف عبد الحافظ مأمون سلامة).

مصطلحات الدراسة:

1 ـ طريقة حل المشكلات:

عرفها حسن بن محمد بأنَّها طريقة تتطلب نشاطًا عقليًا وتفكيرًا من التلميذ يتحقَّق فيها التعاون بين التلاميذ للتعلم، ويكون فيها دور التلميذ إيجابيًا، حيث يقوم بتعليم نفسه وله الدور الأكبر في التعلم، ويتم وضع التلميذ في موقف تعليمي مثير، ويقوم بالتعامل مع ذلك الموقف بإيجاد حلول له، من خلال خطوات محددة لحلِّ تلك المشكلة هي: الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع البيانات، والمعلومات المتصلة بالمشكلة، واقتراح الفروض والحلول للمشكلة، والمفاضلة بين الحلول، واختيار الحلول المناسبة تجريب الحل و تقويمه، ويكون ذلك كله بإشراف المعلم. (حسن بن محمد، 2010، 8).

وتُعرِّفها الباحثتان إجرائيًا بأنَّها طريقة تساعد على تنمية تفكير المتعلمين، ويكون دور المتعلم فيها إيجابي.

2 ـ التحصيل الدراسي:

عرَّفه أبو جادو بأنَّه مُحصلة ما يتعلمه الطالب في فترة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية

التي يضعها المعلم، ويخطط لها لتحقيق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفه تترجم إلى درجات (أبو جادو، 2000، 469).

في حين عرَّفتاه الباحثتان بأنَّه مقدار الإنجاز الدراسي الذي يحققه الطلاب، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة كلية التربية قصر بن غشير في مادة الوسائل التعليمية، من خلال إجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المُعدَّ لهذا الغرض.

مادة الوسائل التعليمية:

تُعرِّفه الباحثتان إجرائيًا بأنَّها مادة من ضمن المواد المقررة على طلبة كليات التربية في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2020 - 2021 ف.

متغيرات الدراسة:

1 ـ المتغير المستقل: طريقة حل المشكلات.

2 ـ المتغير التابع: التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية قصر بن غشير.

إجراءات الدراسة:

1 ـ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة أقسام كلية التربية قصر بن غشير الذين يدرسون مادة الوسائل التعليمية.

2 ـ عينة الدراسة:

تمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تمَّ اختيار مجموعتين من طلبة الكلية الذين يدرسون مادة الوسائل التعليمية.

3 ـ منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف البحث فقد اقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج التجريبي؛ للكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة كلية التربية قصر بن غشير مقارنةً بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

4 ـ أدوات الدراسة:

اختبار تحصيلي من إعداد الباحثتان.

5 ـ الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثتان خلال مراحل الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و كا^2 واختبار t

الدراسات السابقة:

حظيت طريقة حل المشكلات كطريقة من طرق التعليم باهتمام العديد من العلماء والباحثين، وقد أسهم في دعم هذه الحركة التحديث في المناهج، ودعا إلى استخدام هذه الطريقة في التعليم العديد من التربويين، منهم: برونر، وسوخمان.

ولازالت الحاجة ملحة إلى العديد من الدراسات لبحث أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل الطلبة، بالرغم من وجود دراسات في هذا المجال، إلَّا أنَّ البحث في أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي ما يزال نادرًا على المستوى المحلي في حدود معرفة الباحثتان، ومن الدراسات التي تناولت طريقة حل المشكلات ما يأتي:

1 ـ دراسة (منى النخالة، 2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة مقارنة بالطريقة التقليدية.

واشتملت عينة الدراسة على (147) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدرسة النيل الأساسية العليا للبنين، ومدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات في العام الدراسي (2004، 2005)، ووُزعِّت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها 74، والأخرى ضابطة، وعددها 73 وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المستهدفة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الكلية التي درست بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.

2 ـ (دراسة حسن بن محمد، 2010)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي عند مستويات بلوم الدنيا والعليا.

وكان من أهم نتائجها:

ا ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق) مجتمعه، أو كل مستوى لوحده

للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ممَّا تبين أن قدرات التذكر والفهم والتطبيق قد ارتفعت أثناء تطبيق التجربة.

ب ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند المستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

ج ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) مجتمعه، أو كل مستوى لوحده للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

د ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) مجتمعه، أو كل مستوى لوحده لصالح المجموعة التجريبية.

3 ـ (دراسة محمد الخطيب، 2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب من الصف السابع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين عشوائيًا، تجريبية درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الرياضي تفوَّق الطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تُعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي، وأنَّ اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت أفضل من اتجاهات أقرانهم من المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات تُعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات على النحو الآتي:

1 ـ أظهرت نتائج الدراسات السابقة تفوق طلاب المجموعة التجريبية، الذين درسوا بطريقة حل المشكلات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

2 ـ أظهرت نتائج الدراسات السابقة ترجيحًا لطريقة حل المشكلات على غيرها من طرق التدريس الاعتيادية في مجال تحصيل الطلبة.

الإطار النظري

المبحث الأول ـ طرق التدريس:

تُعدُّ طرائق التدريس من الأدوات الفعَّالة والمهمة في العملية التربوية، أي أنَّها تلعب دورًا أساسيًا وفعالًا في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها؛ لأنَّ من دون طريقة تدريسية يتبعها المعلم لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

ولو حللنا طرق التدريس في الماضي وحددنا مسارها، لوجدناها متأثرة تأثيرًا كليًا بالمفهوم التقليدي للمنهج، إذ كانت تعمل هذه الطرق على إكساب المتعلمين الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج، أي كانت تركز على توصيل المعرفة للمتعلمين عن طريق المعلم، أما الطرق الحديثة فقد تعدَّدت أهدافها واتسعت مجالاتها وأصبحت تركّز على جهد المتعلم و نشاطه في عملية التعلم، ويمكن القول دون مبالغة إن طرق التدريس والتعلم هي أكثر عناصر المنهج تحقيقًا للأهداف؛ لأنَّها هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وهي التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها و الوسائل الواجب استخدامها و الأنشطة الواجب القيام بها.

مفهوم طريقة التدريس:

يشير مفهوم طريقة التدريس إلى كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة، لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تربوية.

وقد عرَّفها (سعد خليفة) بأنها: "طريقة توضع فيها الخطط وسُبل تنفيذها في المواقف التعليمية، والتي تؤدي إلى نمو شخصية المتعلم واكتسابه للمعلومات من خلال تفاعله مع الطريقة سلوكًا يكون سببًا في تقدمه (سعد خليفة، 2001، 96).

ويُعرِّفها ممدوح سليمان بأنَّها الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ أثناء قيامه بالعملية التعليمية (ممدوح سليمان، 1998، 122).

فالطريقة في اللغة هي المذهب والسيرة والمسلك الذي سلكه للوصول إلى الهدف، أي السبيل الذي يسير خلاله الفرد لإبلاغ غايات وأهداف يرمي إليها (سعد خليفة، 2001، 96).

معايير وأسس اختيار الطريقة الجيدة في التدريس:

يمكن إيجاز هذه المعايير فيما يأتي:

1 ـ مراعاة الأهداف العامة والخاصة لمادة الدراسة.

2 ـ أن تستغل الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى العمل في ظل ميوله ورغباته.

3 ـ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4 ـ مراعاة مشاركة المتعلم في سير العملية التعليمية.

5 ـ مراعاة التخطيط الهادف للعملية التعليمية (الطاهر علي ،2002، 25).

تصنيف طرائق التدريس:

تتعدَّد طرائق التدريس وتتنوع تنوعًا كبيرًا تبعًا لعدة اعتبارات وفلسفات، ومع ذلك نجد لكل طريقة طبيعتها، ومؤيديها وعناصرها ومزاياها وعيوبها، ومن هذه الاعتبارات دور المعلم والطالب في العملية التعليمية، وبناءً عليه يمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1 ـ طرائق وأساليب تعتمد في معظم مراحلها على جهود المعلم وحده، حيث يكون دوره إيجابيا بينما يبقى دور التلميذ سلبيًا إلى حدٍّ كبيرٍ، وفي هذه الحالة يعتبر المعلم هو ناقل المعرفة، ويتمثل هذا الأسلوب في الطريقة الإلقائية بشكلها التقليدي.

2 ـ طرائق وأساليب تعتمد على التعاون بين كل من المعلم والطالب، وهو ما ينادي به الكثير من المربين وصانعي القرارات التربوية، وتتمثل في بعض الطرائق:

ا ـ طريقة المناقشة. ب ـ طريقة الاكتشاف. ج ـ طريقة حل المشكلات.

3 ـ طرائق وأساليب تعتمد أساسًا على الجهد الذاتي للطالب ويصبح دور المعلم إرشادًا وتوجيهًا لتطلعات الطلاب، ورغباتهم، وأهدافهم، وتتمثل هذه الطرائق في التعليم المبرمج واستخدام الحاسوب في العملية التعليمية (داوود بن درويش، 2010، 46 ـ 47)

وسنقوم بعرض طريقة حل المشكلات، والتي تهمنا في هذه الدراسة في المبحث الآتي:

المبحث الثاني ـ طريقة حل المشكلات:

إن طريقة حل المشكلات هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرًا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركَّز (جون ديوي) على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصى بأن يُعرض على التلميذ مشكلات واقعية وحقيقية؛ لأنَّها تقدِّم له

المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة (رافدة الحريري، 2010، 91).

فقد عرَّفتها منى النخالة بأنها هي الطريقة التي تعتمد على تقديم المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي للطالب في صورة مشكلات تحتاج إلى حلول عن طريق بدل جهود معينة (منى النخالة، 2005، 11).

وقد عرَّفها أيضًا زيتون بأنها من الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء (زيتون،2004، 148).

إن هذه الطريقة تقوم على مبدأ أن أسلوب التعليم والتعلم يجب أن يسير على النمط الذي يواجه به الفرد مشكلات الحياة: يأخذه القلق ثم يستثار نشاطه فيتحدى ويبحث ويفترض فرضًا بعد فرض ولا يزال حتى يصل الى الحل (الرشيدي، 1999، 104).

وتؤكد رافدة النخالة بأنَّ طريقة حل المشكلات تتركز على أسلوب الحل وإجراءاته، واستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه معلمهم لهم، ويشترط بالمشكلة المطروحة ألَّا تكون تافهة أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس، ويجب أن تكون مستوحاة من حياة التلاميذ وبيئتهم (رافدة النخالة، 2010، 91).

إن الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض مواقف المشكلة، والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بأنَّ نجاح الطلبة في معالجة المشكلات والمواقف المُشكَّلة وحلَّها سوف يعد الطلبة للنجاح في معالجة القضايا، والمشكلة التي تصادفهم في حياتهم اليومية وسوف تقترب الى أذهانهم صفات العالم الحقيقة (زيتون، 2004، 148).

إنَّ طريقة حل المشكلات تتماشى مع الاتجاهات الحديثة، كما تستند إلى أسس ومبررات تربوية حديثة، من أبرزها ما يأتي:

1 ـ أنَّها تتماشى مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين، والتي تقتضي أن يوجد لدى الطالب المتعلم هدف أو غرض يسعى لتحقيقه.

2 ـ تتفق وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإنَّ هذه الطريقة تنمِّي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة.

3 ـ تحقق وظيفة أوجه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية، أم المهارات العلمية المختلفة والمناسبة.

4 ـ تجمع في إطار واحد بين شقي العلم ومادته.

5 ـ تتضمن اعتماد الفرد المتعلم على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات المطروحة (زيتون، 2004، 149 - 150).

دور المعلم والطلبة في طريقة حل المشكلات:

في هذه الطريقة لا مجال للحديث عن الدور التقليدي للمعلم ولا عن دفتر التحضير، وخطوات عرض الدرس، ومتطلبات الإدارة الصفية التقليدية، إن جميع هذه الأمور تختفي حين نستخدم طريقة حل المشكلات، ويتحدد دور المعلم فيما يأتي:

1 ـ تهيئة عدد من المشكلات في ضوء ما يراه من حاجات الطلبة.

2 ـ إثارة اهتمام الطلبة بالمشكلات المطروحة، وتنظيم إسهاماتهم في وضع خطة العمل.

3 ـ ربط المشكلة وحلها بالمعلومات التي يحتاج إليها الطلبة، وبالمهارات اللازمة لهم.

4 ـ توزيع الأدوار.

5 ـ مراقبة الطلبة ومتابعتهم وهم يتعلمون.

6 ـ تقييم أداء الطلبة (دوقان وسهيلة، 2007، 144)

والخطوات التي يتبعها الطلبة في طريقة حل المشكلات هي:

1 ـ توضيح المشكلة وتحديد أبعادها.

2 ـ إعادة صياغة المشكلة في صورة قابلة للحل.

3 ـ فرض مجموعة من الفروض.

4 ـ اختبار صحة الفروض وتقييم الحلول، واختيار الحل الأنسب (كوثر حسين وآخرون، 2008، 140).

مميزات طريقة حل المشكلات:

هناك العديد من المميزات لطريقة حل المشكلات أبرزها ما يأتي:

1 ـ اعتبار أن التلميذ هو محور العملية التعليمية.

2 ـ تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

3 ـ تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق، والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.

4 ـ هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة، وتجعل منه وظيفة اجتماعية.

5 ـ تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون.

6 ـ تحقق أهدافًا تربوية قيّمة، مثل تكوين المرونة في التفكير.
7 ـ تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.
8 ـ تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم (رافدة الحريري، 2009، 92).

عيوب طريقة حل المشكلات:

ومن أهم أوجه النقد الموجه لهذه الطريقة ما يأتي:
1 ـ إن المواقف التعليمية ليست كلها من قبيل المشكلات، ومن ثمَّ فإن هذه الطريقة غير مناسبة لكثير من المواقف التعليمية.
2 ـ إن تطويع ما ليس مشكلة لكي يكون مشكلة ضرب من التكلُّف الذي تضطرب معه الطريقة، وينفر منه التلميذ.
3 ـ يحتاج استخدام مثل هذه الطريقة إلى نوعية خاصة من المتعلمين، وإلى وقت طويل (الرشيدي ، 1999 ، 150).

خطوات طريقة حل المشكلات:

يمكن تحديد خطوات طريقة حل المشكلات كما يتضمنها الأدب التربوي فيما يأتي:
1 - **الإحساس بالمشكلة أو خلق موقف مشكل**: وهنا يشعر الطالب بالمشكلة، ويبدأ بالتفسير والتحليل.

2- تحديد المشكلة: تتضمن هذه المرحلة مناقشة المعلم طلبته لتحديد المشكلة، وتدوين ذلك على السبورة، ومساعدتهم على صياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون محدودة، وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال للمساعدة في البحث عن إجابة محددة لها.

3 ـ جمع البيانات والمعلومات: استخدام المصادر لجمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها للوصول إلى أفكار رئيسية تساعد في وضع الفرضيات.

4 ـ فرض الفرضيات المناسبة: وهي حلول مؤقتة للمشكلة.

5 ـ اختبار الفرضيات (التجريب أو المناقشة، وجمع المعلومات وتفسيرها وتنظيمها): يمكن اختبار صحة الفرضيات عن طريق المناقشة أو تصميم التجارب، وفي ضوء اختبار صحتها تستبعد غير الصحيحة وتبقى الفرضية (أو الفرضيات) ذا الصلة بحل المشكلة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّه في حالة عدم التوصّل إلى حل للمشكلة، فإنَّه من الضروري وضع فرضيات جديدة، وإعادة اختبارها، وعلى المدرس أن يقوم بدورٍ مساعدٍ للطالب باختبار صحة الفرضيات، وتوفير الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للقيام بالتجارب أو المناقشة، ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج.

6 ـ تحديد حل المشكلة: على المدرس مساعدة الطلبة في تحليل النتائج والاستفادة منها، ومساعدتهم على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة وتكرار التجربة أو النقاش أكثر من مرة؛ بغرض مقارنة النتائج، وذلك قبل إصدار التعميمات النهائية.

7 ـ الاستنتاج والتقويم: كتابة النتيجة أو التعميم وطريقة وأدوات التقويم. (زيتون، 1999، 151).

في حين يرى عبد الحميد شاهين أنَّ خطوات طريقة حل المشكلات تتمثل في الآتي:

1 ـ تحديد المشكلة.

2ـ جمع البيانات عن المشكلة.

3 ـ اقتراح حلول للمشكلة (فرض الفروض).

4 ـ مناقشة الحلول المقترحة.

5 ـ التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج).

6 ـ تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة (عبد الحميد حسن ،2011، 118)

المبحث الثالث ـ التحصيل الدراسي:

يشير فرج عبد القادر الى أن مصطلح التحصيل هو القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواءً في التحصيل العام، أو النوعي لمادة دراسية معينة (فرج عبد القادر، 2003، 183).

أما تشابلن فقد عرَّفه على أنَّه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة (بن لادن سامية، 2001، 201).

قياس التحصيل الدراسي:

يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم والتحصيل الدراسي اهتمامًا كبيرًا نظرًا لأهميته في حياة الفرد، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة (جودة عبد الهادي، 2004، 58).

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصيل للطلبة (رجاء أبو محمود، 2006 ،369).

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يُقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، وذلك نظرًا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من

أستاذ الى أستاذ؛ لأنَّه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذه قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قُدمت لهم في حجرة الدراسة أم لا.

وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهي: التحريرية، والشفهية، والموضوعية، والمجالية (أمل البكري، 2007، 250).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تمَّ استخدام المنهج التجريبي، وذلك باستخدام مجموعتين (مجموعة تجريبية تدرس بطريقة حل المشكلات، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية قصر بن غشير الذين يدرسون مادة الوسائل التعليمية، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي 240 طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية تم اختيارها من مجموعتين مجموعة تدرس يوم السبت، ومجموعة يوم الأحد، وكان لذلك الاختيار أسبابه، حيث تعمل إحدى الباحثتين في الكلية، وتُدرس في يومي السبت والأحد في نفس المادة العلمية، فاختارتِ المجموعتين هذين في يومين؛ وذلك حتى لا يشعروا الطلبة في المجموعتين بأنَّهم في دراسة علمية، ممَّا يُؤثر في نتائج الدراسة.

وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية 25، وعدد أفراد المجموعة الضابطة 25 كذلك.

متغيرات الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتوضح أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة الوسائل التعليمية، والمتغيرات هي: -

1 - المتغير المستقل، وتمثله طريقة حل المشكلات.

2 - المتغير التابع، وهو التحصيل الدراسي.

أدوات الدراسة:

أ - البرنامج التعليمي القائم على طريقة حل المشكلات

لغرض الوقوف على التأثير الذي يتركه المتغير المستقل (طريقة حل المشكلات) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) في الدراسة الحالية اعتمدت الباحثتان على الخطوات المعهودة في استخدام طريقة حل المشكلات لوحدات من مادة الوسائل التعليمية، وذلك

بعد اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة، وبعض المراجع العلمية بخصوص خطوات طريقة حل المشكلات، حيث ركزنا الى الخطوات الآتية وهي:

1 - **الإحساس بالمشكلة أو خلق موقف مشكل**: وهنا يشعر الطالب بالمشكلة، ويبدأ بالتفسير والتحليل لموضوع المشكلة.

2 - **تحديد المشكلة:** تتضمن هذه المرحلة مناقشة المعلم طلبته لتحديد المشكلة وتدوين ذلك على السبورة، ومساعدتهم على صياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون محدودة، وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال للمساعدة على البحث عن إجابة محددة لها.

3 - جمع البيانات والمعلومات: استخدام المصادر لجمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها للوصول إلى أفكار رئيسية تساعد في وضع الفرضيات.

4 - فرض الفرضيات المناسبة: وهي حلول مؤقتة للمشكلة.

5 - اختبار الفرضيات (التجريب أو المناقشة، وجمع المعلومات وتفسيرها وتنظيمها): يمكن اختبار صحة الفرضيات عن طريق المناقشة وفي ضوء اختبار صحتها تستبعد غير الصحيحة وتبقى الفرضية (أو الفرضيات) ذا الصلة بحل المشكلة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّه في حالة عدم التوصّل إلى حل المشكلة فإنَّه من الضروري وضع فرضيات جديدة وإعادة اختبارها، وعلى المدرس أن يقوم بدور مساعد للطالب باختبار صحة الفرضيات، وتوفير الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للقيام بالمناقشة، ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج.

6 - تحديد حل المشكلة: على المدرس مساعدة الطلبة في تحليل النتائج والاستفادة منها، ومساعدتهم على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة، وتكرار النقاش أكثر من مرة بغرض مقارنة النتائج، وذلك قبل إصدار التعميمات النهائية.

7 - الاستنتاج والتقويم: كتابة النتيجة أو التعميم وطريقة وأدوات التقويم.

وبعد تحديد خطوات طريقة حل المشكلات قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

- اختيار وحدات دراسية وتحديد محتواهن وأهدافهن.

الصدق الظاهري للبرنامج التعليمي: للتحقق من صدق الأداة المعدّة لنقل أهداف الدراسة الحالية إلى حيز التطبيق، قامت الباحثتان بعرضها على نخبة من الأساتذة المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد الوقوف على آرائهم جاء الاتفاق بنسبة (100%) على أنَّ الخطوات مطابقة للخطوات العامة لطريقة حل المشكلات.

ب ـ الاختبار التحصيلي

تُعدُّ الاختبارات التحصيلية من الوسائل المهمة التي تقيس تحصيل التلاميذ في المواد المختلفة.

ولغرض تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة في مادة الوسائل التعليمية قامت الباحثتان باتباع الخطوات العلمية المعهودة في بناء اختبارات التحصيل، فبعد تحديد المحتوى والأهداف تم وضع جدول المواصفات.

صدق الاختبار:

قامت الباحثتان بإعداد الصورة المبدئية لعبارات الاختبار المستخدم في الدراسة بعد الاطلاع على العديد من المراجع العلمية، والدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة الحالية، وبعد ذلك قامت الباحثتان بعرضه على مجموعة من المُحكّمين من خبراء تربويين من أعضاء هيئة تدريس بجامعة طرابلس والجامعة الأسمرية، والذين يقومون بالتدريس للعام الجامعي 2020 / 2021 ف.

وبعد التأكد من ملاءمة عبارات الاختبار لمجتمع الدراسة، وأنَّ العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، وتجيب عن فرضيات الدراسة، بالإضافة إلى ملاءمة مِعيار الإجابات المستخدمة للعبارات الواردة في الاختبار، وقد أشار الأساتذة المُحكّمين إلى العديد من الملاحظات والاقتراحات، والتي تم أخذها بعين الاعتبار، ومن ثم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار.

ثبات الاختبار:

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة قامت الباحثتان بإجراء الاختبار على عينة قوامها (27) مفردة، وذلك لقياس مدى ثبات الإجابات عن طريق إعادة الاختبار على العينة نفسها بعد فترة زمنية محددة، وبعد مرور عشرة أيام قامت الباحثتان بإعادة الاختبار على مفردات العينة نفسها، وذلك من أجل معرفة مدى الاتساق والترابط الداخلي بين الإجابات في المرة الأولى والثانية، وبناء على هذه البيانات قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار الأول والثاني، ووجدتا أنَّ قيمة الاختبار تساوي(0.85)، وهذا يشير الى أنَّ معامل الثبات مناسب.

عرض النتائج ومناقشتها:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروقًا بين متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام اختبار ت للمقارنة بين متوسطي العينتين المرتبطتين، وذلك لاختبار الاختلاف بين متوسط مقياس التحصيل القبلي للمجموعتين والجدول رقم (1) يوضح ذلك

الجدول رقم (1)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة

التحصيل الدراسي	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د .ح)	قيمة اختبار(ت)		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	جدولية	
المجموعة التجريبية	25	12.7	2.776	24	0.000	1.71	غيردالة احصائياً
المجموعة الضابطة	25	12.7	2.776				

يتضح من الجدول رقم (1) أنَّ الوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية كان(12.7) وبانحراف معياري (2.776)، أما الوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة الضابطة كان(12.7)، وبانحراف معياري(2.776)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة(0.000) أقل من الجدولية وتساوي (1.711)، وعند مستوى معنوية (0.05). ومن العرض السابق توجز الباحثتان النتيجة التي تمخض عنها الفرض السابق بما يأتي:

ـ لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية ودرجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة، وبناءً على ذلك فإنَّه يمكن القول: بأنه يوجد تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروقًا بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار(ت) للمقارنة بين

متوسطي العينتين المرتبطتين، وذلك لاختبار الاختلاف بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لدرجات مفردات العينة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

الجدول رقم (2)

يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة.

التحصيل الدراسي	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د .ح)	قيمة اختبار(ت)		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	جدولية	
المجموعة التجريبية	25	28.5200	4.56545	24	6.747	1.711	دالة احصائيًا
المجموعة الضابطة	25	19.3600	4.18210				

يتضح من الجدول رقم (2) أنَّ الوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية كان(28.5200)و بانحراف معياري (4.56545)، أما الوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة الضابطة كان (19.3600)، وبانحراف معياري (4.18210)، كما أن قيمة ت المحسوبة (6.74 -) أكبر من قيمة ت الجدولية (1.711)، وبناءً على ذلك نتأكد من أنَّه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و لصالح المجموعة التجريبية.

حيث ترى الباحثتان أنَّ تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي ترجع إلى تدريس المجموعة التجريبية باستخدام طريقة حل المشكلات، وحجب هذه الطريقة على المجموعة الضابطة، وهذا يعكس بالدليل القاطع فاعلية طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الوسائل التعليمية، لأفراد المجموعة التجريبية التي درست بهذا الأسلوب.

بالاعتماد على نتائج الدراسة ومناقشتها والتي خلصت إلى وجود أثر لطريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي توصي الباحثتان بما يأتي:

1 ـ توصي هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم العالي بإدخال طريقة حل المشكلات، أو التركيز عليها كمحتوى وطريقة ضمن المناهج المقررة في كليات التربية في الجامعات المختلفة، والتي تعنى بإعداد المعلمين قبل الخدمة.

2 ـ ضرورة إجراء دراسات أخرى قائمة على التعلم الذاتي للمتعلم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لديه.

3 ـ الاهتمام من قبل المتخصصين في مجال تطوير الكتب المدرسية، بتنظيم المواد الدراسية لتلائم التعلم الذاتي للمتعلم، وتثير فيه حب الاستطلاع.

4 ـ تأهيل المعلمون وتدريبهم أثناء الخدمة على طريقة حل المشكلات، لما تحققه من فائدة لدى الطلبة.

5 ـ إقامة مراكز خاصة بالجامعات تهتم بتطوير مهارات أعضاء التدريس، ليكونوا على اطلاع بآخر الإنجازات العلمية في مجال طرق التدريس، وكافة ميادين البحث العلمي.

المراجع

أولاً: الكتب العلمية

1 ـ أبو جادو، علم النفس التربوي، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000.

2 ـ امل البكري، علم النفس المدرسي، عمان، المعتز للنشر والتوزيع 2007.

3 ـ الطاهر علي الطاهر علي، طرائق التدريس العامة، ليبيا، دار الكتب، 2002، 2002.

4 ـ جودة عبد الهادي، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،2004.

4 ـ داوود بن درويش، محاضرات في طرائق التربية الإسلامية، ط3، 2010.

5 ـ دوقان، سهيلة، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار الفكر ،2007.

6 ـ رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، الأردن، دار الفكر، 2010.

7 ـ عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، الأردن، دار الشروق،2004.

8 ـ سعد خليفة، طرق تدريس العلوم، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001.

9 ـ سعيد مبارك الرشيدي، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت، مطبعة الفلاح، 1999.

10 ـ عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة، مصر، كلية التربية بدمنهور، 2011.

11 ـ فرج عبد القادر، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، بيروت، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، 2003.

12 ـ كوثر حسين وآخرون تنويع التدريس في الفصل ـ دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العرب بيروت لبنان، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، لبنان، 2008

ثانيًا ـ رسائل الماجستير:

1 ـ حسن بن محمد، أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي عند مستويات بلوم الدنيا والعليا كلية العلوم الاجتماعية ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2010.

2 ـ منى النخالة، أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى لبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة، كلية التربية ـ الجامعة الإسلامية ـ غزه، فلسطين، 2005.

ثالثا ـ المجلات والدوريات:

1 ـ بن لادن ساميه، المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية بعلم النفس، الجزء الأول العدد 25، السعودية، 2001.

2 ـ زاهر عطوة وآخرون، مشروع (دليل طرائق التدريس)، فلسطين، 2010

3 ـ محمد الخطيب، دراسات العلوم التربوية المجلد 38، العدد 1، الأردن، 2011.

4ـ ممدوح سليمان، أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، رسالة الخليج العربي، المجلد،24 العدد 8، 1998.

5ـ منصور شيته، التخطيط لتحديث التعليم العالي وتفعيل مخرجاته، مجلة الجامعي، عدد خاص عن التعليم العالي في ليبيا، شهر مارس، جامعة طرابلس: ليبيا ،2005.