فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام إستراتيجية حل المشكلات لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وأثره على تحصيل طلابهم

اعداد

الدكتور/ إبراهيم بن عبدالله العلي الحميدان

أستاذ المناهج المشارك بجامعة الملك سعود

كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام إستراتيجية حل المشكلات لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وأثره على تحصيل طلابهم

إعداد

الدكتور/ إبراهيم بن عبدالله العلي الحميدان

أستاذ المناهج المشارك بجامعة الملك سعود

كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية: تصميم برنامج تدريبي لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية على التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، وتعرّف أثر البرنامج التدريبي على استيعاب معلمي التربية الاجتماعية، والوطنية لمتطلبات التدريس بإستراتيجية حل المشكلات، وكذلك قياس أثر تطبيق المعلمين- الذين حضروا البرنامج التدريبي- لاستراتيجية حل المشكلات أثناء ممارستهم التدريس على تحصيل طلابهم. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج التجريبي (Experimental Research)، عبر تصميم سولمون ذي المجموعات الثلاث (Solomon Three-Group Design)، كما استخدم المنهج قبل التجريبي (Pre experimental Designs) وفق تصميم المجموعة الواحدة ذي الاختبارين: القبلي، والبعدي (One-Group Pretest-Posttest Design). تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، وجميع طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تحصيل المتدربين(معلمو التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمفاهيم التدريس باستخدام

استراتيجية حل المشكلات بين الاختبارين: القبلي، والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، كما بينت النتائج وجود فروق في التطبيق البعدي لصالح لمجموعة التجريبية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، مقارنةً بالمجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كما تفوقت المجموعة التجريبية أيضاً على المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات دون اختبار قبلي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية بين الاختبارين: القبلي، والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، وأخيراً كشفت النتائج عن تفوق المجموعة الضابطة الثانية على المجموعة الضابطة الأولى بالتحصيل.

الكلمات المفتاحية: التربية الاجتماعية والوطنية، طريقة حل المشكلات، التحصيل، التدريب أثناء الخدمة

مقدمة :

تمثل الفلسفة التدريسية التي يمتهنها المعلّم إحدى المحاور الرئيسة في العملية التعليمية، فهي قناة الاتصال الأساس لعملية تنفيذ المنهج؛ لذا فمن الطبيعي أن يحظى التدريس باهتمام العاملين في مجال المناهج، والمشتغلين بالتربية والتعليم، وتُقدّم من أجله الدراسات، والبحوث، والنظريات، والتجارب، فعملية التدريس رغم سهولتها الظاهرية إلا أنها تحوي كماً هائلاً من التعقيدات مردها إلى كون التدريس يتعامل مع أطياف بشرية غير متجانسة داخلياً وإن بدت كذلك خارجياً، فثمّة العديد من الفروق الفردية، والاتجاهات المختلفة، والميول المتنوّعة، والنفسيات المتباينة التي يجعل من قولبتها وضبطها بإطار ضيق أمراً غير منطقي، وغير مقبول.

من هذا المنطلق أصبحت الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلّم تنظر إلى عملية التعلّم على أنها عملية تفاعلية، تعتمد على فكرة أن بناء المعرفة وتكوين المعنى من المعلومات التي يحصل عليها الفرد تتم بطريقة ذاتية داخل مخ الإنسان، ثم يتم دمج هذه المعرفة ذات المعنى مع ما يعرفه الفرد من قبل لتتكون بذلك معان جديدة، ومعرفة جديدة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨)، ويتوافق هذا مع الفلسفة التجديدية (Re constructionism) التي تقوم على مبدأ التجديد العام للمجتمع والتوجه به إلى ما هو أفضل، وأصلح، وأبقى، حيث تعتبر هذه الفلسفة الجذر الحقيقي للتقدمية، فكلاهما يعطي أهمية للتعلّم بالممارسة، والعمل، وجلب المحيط إلى داخل قسم الدراسة، وتعد هذه الفلسفة الأكثر رواجا واستخداما في العصر الحالي في كل مجالات الحياة، ولاسيما المجال التربوي، فالمعلم تحت هذه الفلسفة يحرص على إقناع تلاميذه بانتهاج الحلول التجديدية، وبناء مجتمع يقوم على أساس جماعي، لا فردي، كما أنها تحث المتعلّم على التشبث بالحياة الجماعية في إطار ديمقراطي، والمنهج في ظل هذه الفلسفة يجب أن يُعد على شكل برامج إصلاحية لحل المشكلات الاجتماعية، فالمدرسة عبارة عن مركز، أو مخبر للإصلاح، والتجديد الاجتماعي(مصطفاوي،د.ت).

ومما لاشك فيه أن كل معلم يسعي –جاهداً– ليصل بطلّابه إلى أقصي درجات الفهم والاستيعاب؛ التي تمكنهم من مواجهة المشكلات، والمواقف الحياتية بكل ذكاء، وحكمة، فيبحث عن طرق وأساليب حديثة تحقق الأهداف المنشودة من عمليّة التعلم؛ لأن الحياة عبارة عن شبكة من المشاكل التي تتطلب حلولا، وتفسيرات؛ ولذلك فلا بد من تدريب المتعلّم علي بعض الأساليب المجدية لحل المشكلات، وتبسيطها(الجدبة،٢٠١١)

وتأتي استراتيجية حل المشكلات كإحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تتوافق مع متطلبات وتحديات العصر، وتتسّق مع نظريات التربية ونظريات التعلّم الحديثة، فهي تتبع خطوات التفكير العلمي لتساعد الطالب على التفاعل مع محيطه البشري، والمادي بشكل منطقي وسلس، ومن ثم تجعله قادراً على التناغم مع هذا العصر المليء بالتحديات المعرفية والمهارية والقيمية.

إن التعلّم القائم على حل المشكلات هو عبارة عن أنموذج يركز على الطالب، وينظّم المناهج الدراسية والتدريس بعناية حول المواقف الواقعية، فالتعلّم عملية نشطة وليست سلبية، يعمل الطلاب معاً في مجموعات صغيرة، ويتشاركون تحمّل مسؤولية التعلّم معاً، يمارسون عمليات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والتعاون، وإدارة المشروعات (Arends&Kilcher.2015).

وإستراتيجية حل المشكلات من الطرق القديمة، فقد أورد بعض العلماء المسلمين أمثال جابر بن حيان وابن الهيثم والرازي وابن سينا إشارات لهذه الطريقة حيث إنهم دعوا لاتباع المدخل العلمي في التفكير والحياة (عبدالكريم، وشهاب، ٢٠١٣)، وفي العصر الراهن تزامنت إستراتيجية حل المشكلات مع الثورة التربوية في منتصف القرن العشرين، فقد أشار ديوي ضمن كتاباته إلى ضرورة أن يقوم المتعلّم بالعمل بنفسه عن طريق حل المشكلة لإتقان المهارات والخبرات اللازمة له في حياته (الناشف، ١٩٩٩)، وجون ديوي يعتبر من أوائل الأشخاص الذين كتبوا عن حل المشكلات ووضعوا قواعدها بشكل واضح ومرتب حيث إنه وضع حدين للنشاط العقلي في مواجهة المشكلات حد في بداية التفكير وحد في نهايته وبين الحدين يوجد التفكير التأملي لحل المشكلات حيث إن طريقة حل المشكلات هي طريقة استقراء واستنتاج في آن واحد.

ويجب التمييز بين حل المشكلات كأسلوب علمي في التفكير، وبين إستراتيجية حل المشكلات كطريقة تدريس، فحل المشكلات كإستراتيجية تدريس هي نتاج حل المشكلات كأسلوب علمي منظم للتفكير.

ويمكن تعريف حل المشكلات بشكل عام أنها عبارة عن عمليات ذهنية عالية المستوى تستخدم لأجل التوصل إلى حلول لمواقف معطاة (أحمد،٢٠١١)، أما إستراتيجية حل المشكلات فهي واحدة من الطرائق الكشفية والعملية التي تعتمد على نشاط الطالب وتنقل دوره من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات إلى الدور الايجابي الذي يصبح فيه محور تلك العملية فيقوم حينها بالبحث عن المعلومة والتوصل لها بنفسه؛ مما يساهم في زيادة مستوى النجاح والتميّز لديه وتنشط قدراته العقلية (العتوم،والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩)، وهي عبارة عن طريقة تدريسية تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلاب، وتستهويهم، وتدفعهم للتفكير والدراسة والبحث عن حل لهذه المشكلة (الكبيسي، والداهري، ٢٠٠٠).

وبشكل عام فاستراتيجيه حل المشكلات عبارة عن طريقة أو إستراتيجية تعليمية هدفها ربط المشكلات الواقعية بعملية التعلّم، حيث تتم ضمن مجموعات طلابية تناقش المشكلة وتحاول الوصول إلى حل مناسب لها من خلال تطبيق القوانين والعلاقات المناسبة، وممارسة أنشطة تعليمية مختلفة من جمع بيانات يمكن عن طريقها توضيح المشكلة، وتحديد المطلوب إيجاده، والوصول إلى النتائج وتفسيرها، وتكون مهمة المعلم هي تسهيل عملية التعلّم وتشجيعها، ومستشاراً لمجموعات النقاش الطلابية، مما يوفر تفاعلاً بين الطلبة والمعلومات، وليس مجرّد انتقال للمعلومات من المعلم إلى الطلاب. (ناجم، ٢٠١١)

ولاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية أهمية بالغة وذلك انطلاقاً من ثلاث افتراضات رئيسة للتعلّم هي:

- الافتراض الأول: التعلّم عملية إيجابية نشطة وليست سلبية، فالتعلّم النشط هو التعلّم الذي يتحمل فيه المتعلّم كلياً أو جزئياً مسؤولية مايود تعلّمه، لذا فإن أسلوب حل

المشكلات من الأساليب التي تحدث تعلماً نشطاً؛ لأن المتعلّم يتحمّل مسؤولية البحث والعمل من أجل الوصول إلى المشكلة.

- الافتراض الثاني: التعلّم وسيلة لاكتساب المهارات وتنميتها، وهذا متوفّر في أسلوب حل المشكلات، فالمتعلّم يحتاج أن يستخدم مهارات متعددة أثناء سعيه لحل المشكلة، مثل جمع المعلومات، وتصنيفها، ومهارات التفكير العليا، وإصدار الأحكام، والتخطيط، والتجريب... الخ، وكل هذه النشاطات من شأنها تنمية مهارات المتعلّم، وإكسابه مهارات جديدة.

- الافتراض الثالث: أن التعلّم موجه للحياة، فالملاحظ أن أسلوب حل المشكلات يسهم في هذا الاتجاه بشكل مباشر، وذلك عبر اختيار مشكلات ذات صلة بالحياة الواقعية؛ ليتمكّن المتعلّم من نقل خبراته من السياق التعليمي إلى السياق العملي في الحياة (الحارثي،٢٠٠٣).

فاستراتيجيه حل المشكلات تسير وفق خطوات علمية منظمة، لابد من تطبيقها بشكل متوالٍ؛ حتى يتحقق الهدف النهائي وهو (حل المشكلة)، ورغم وجود اختلافات طفيفة بين بعض الكتابات في تحديد عدد خطواتها، إلا أن المتفق عليه إجمالاً أنها تتخذ الخطوات التالية:

أولاً: الشعور بالمشكلة:

في هذه المرحلة على المعلم أن يهيئ مواقف (مشكلات) بحيث يشعر الطلاب بالحاجة والرغبة إلى طرح أسئلة، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التفكيرية التي تتضمن التأمل، والتفكير، والتفسير، والتعليل.

ثانياً: تحديد المشكلة:

من العوامل المهمة المساعدة على إدراك المتعلّم للمشكلة تمكنه من تحديدها وصياغتها في عبارات واضحة، ويستحسن تحديد المشكلات على نحو يبين عناصرها ويحول دون اختلاطها بمشكلات أخرى، وهذا يُسهّل توجيه الجهود إليها.

ثالثاً: جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة:

إن مصادر جمع المعلومات والبيانات كثيرة ومتعددة، فمنها خبرات الطالب ومعلومات الكتاب المدرسي، والمراجع، وتتضمن هذه المرحلة مجموعة مهارات فرعية هي:

- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بالمشكلة وغير المتصلة
- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.
- القدرة على الإفادة من الخبرات السابقة الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة.

رابعاً: صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة:

يبدأ العقل البشري حين البحث عن حل بالإفادة من خبراته والمعطيات حوله ومن ثم صوغ احتمالات تتحول إلى فرضيات، حيث يرى يعص المربين أن الوصول إلى الفرضية هو عملية اكتشاف إبداعية للعقل البشري. والفرض الجيد يجب أن يكون له علاقة بموضوع المشكلة، ويتفق مع الواقع، وقابلاً للاختبار، ويصاغ بطريقة واضحة.

خامساً: اختبار الفرضيات واختيار أنسبها:

يمكن للطلاب أن يختاروا أنسب الفرضيات التي تبدو أنها تقود إلى حل المشكلة، وبالتالي رفض الفرضيات الأخرى من خلال المنطق العلمي، والمناقشة، والتجريب، وعندئذ فإن الفرضية المختارة ستختبر مرة ثانية؛ للتحقق من صحتها.

سادساً: الاستنتاجات والتعميمات:

إن الفرضية التي تم اختيارها هي في الواقع الاستنتاج الذي تم، ويتم الوصول إليه ويمكن من خلاله إجراء عدد من التجارب التي تدعم الاستنتاج نفسه الذي تم التوصّل إليه.

سابعاً: تطبيق التعميم على مواقف جديدة:

تتضمن هذه الخطوة دعوة الطلبة ليطبقوا التعميم الذي توصلوا إليه على مواقف مشابهة في حياتهم اليومية، وهذا يؤدي إلى تجسير الفجوة بين الموقف التعليمي في الصف، وبين الموقف التعليمي بالحياة. (الحيلة، ٢٠٠٣)، والبعض يدمج الخطوتين الأخيرتين بخطوة واحدة.

كما تؤكد العديد من الدراسات الأثر الفاعل لتطبيق إستراتيجية حل المشكلات مع مختلف فروع الدراسات الاجتماعية(تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية... الخ)، ومن ذلك: دراسة عزيز، هادي (٢٠١٣)، التي بينت نتائجها أن استعمال طريقة حل المشكلات يُساعد على رفع التحصيل العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا

وذلك من خلال شعورهمَ بالمشكلات التي تحيط بهم وتحديدها والعمل على حلها، كما أن إستراتيجية حل المشكلات تعمل على تثبيت المعلومات في أذهان الطلاب من خلال المراحل المتعددة التي يمر بها الطلاب وهم يدرسون وفق هذه الطريقة وصولاً إلى النتائج لحل المشكلة وتركيز المعلومة.

كما أكدت دراسة: عبدالكريم، وشهاب (٢٠١٣) أن لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات أثراً إيجابياً في تنمية التفكير الاستدلالي والسلوك الإيثاري لدى طلبة قسم الجغرافيا، حيث أوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات لتدريس الجغرافيا.

أما دراسة: عبدالعال (٢٠١٤)، فقد هدفت تعرّف أثر استخدام أسلوبين من أساليب حل المشكلات في تنمية المعارف العلمية المدركة لدى التلاميذ، حيث توصلت الدراسة إلى أن استخدام أسلوبي حل المشكلات، كان لهما أثر واضح في تنمية المعارف العلمية المدركة وكذلك في تنمية مهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب لدى الطلاب.

وأجرت دفع الله (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: أثر استخدام طريقة حل المشكلة على التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية في أم درمان، للكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر التاريخ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن تفوّق الطلاب الذين درسوا بطريقة حل المشكلات في التحصيل، كما أن الطلاب تكوّن لديهم اتجاه إيجابي نحو مادة التاريخ، وكذلك نحو طريقة حل المشكلات، وأنهم يفضلون التعلّم عن طريقها.

أما ذكرى (٢٠٠٨)، فقد أجرى دراسة بعنوان: فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ماوراء المعرفة، حيث هدفت دراسته إلى تعرّف فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات ماوراء المعرفة على المستوى الكلي، والمجالات الفرعية(التخطيط، المراقبة، التقييم)، لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجدت الدراسة فروقاً دالة بين الاختبارين: القبلي، والبعدي في ذات المجالات، لصالح الاختبار البعدي.

وبشكل عام.. فإن إستراتيجيه حل المشكلات مهمة جداً فهي تساعد على خلق جو تعليمي تنافسي ومحفّز، كما أنها تربط الطالب بالحياة الواقعية وتنمي عنده أشكالاً متنوعة من الذكاءات، ومن أبرز ميزاتها:

- تنمي لدى المتعلّم القدرة على التفكير.
- تنمي لدى المتعلّم مهارة استخدام المراجع.
- تساعد المتعلّم على إبراز شخصيته.
- تعين المتعلّم على تنمية المنهج العلمي في حياته العلمية والعملية.

إلا أنها في المقابل لاتخلو من بعض السلبيات مثل:

- أنها تحتاج وقتاً طويلاً للتجهيز.
- يستدعي نجاح هذه الطريقة توافر مراجع ودوريات يرجع إليه المتعلّم قد لاتتوافر بالمدرسة. (الخليفة، ٢٠١٠).

ومن زاوية أخرى يحتاج المعلّم لتنمية مهارته في استخدام استراتيجيات، وطرق التدريس الحديثة، والفاعلة أن يتعرّض للتدريب المناسب الذي يساعده على تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل علمي منظّم، فتدريب المعلمين بشكل عام، و معلمي المواد الاجتماعية على وجه الخصوص أثناء الخدمة كما يشير مبارك (١٤١٨هـ) وسيلة هامة لضمان استمرار نموهم المهني، فالتدريب يهيئ أمامهم الفرص لاكتساب معارف ومهارات وآفاق جديدة في مجال التدريس، مع مراعاة العناصر الآتية أثناء تطبيق السلوك التدريبي:

- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم.
- مناسبة أسلوب التدريب لحاجات المتدربين.
- مناسبة أسلوب التدريب لحجم المتدربين.
- مدى توفر القاعات وتجهيزاتها للتدريب.
- الوقت المتاح للتدريب.
- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين.

- مدى توفر التمويل الكاف.
- إمكانات المدربين.
- محتوى موضوع التدريب.

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وقتنا الراهن أصبح ضرورة ملحة لايمكن إغفالها أو التراخي بالاهتمام بها، فهذا العصر بتطوراته وتغيراته العديدة يستلزم معلماً عصرياً يواكب التغيّرات التي تطرأ على كافة المجالات فتدريب المعلمين –أثناء الخدمة– يساعدهم على التزوّد بالمزيد من الخبرات والكفايات النظرية والعملية (الحربي،٢٠٠٩)، الذي أشارت نتائج دراسته: (فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم)، إلى أن التحاق معلمي التاريخ ببرنامج تدريبي كان له انعكاس واضح على طلابهم، حيث إن طلاب المعلمين الذين تدربوا أثناء الخدمة قد تفوقوا على الطلاب الذين لم يلتحق معلموهم بالبرنامج في متوسط درجات التحصيل في عدة مهارات، ووافقته الربضي(٢٠٠٤)، التي اقترحت برنامجاً تدريبياً قائماً على مهارات التفكير الناقد؛ من أجل إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية تلك لمهارات، حيث بينت نتائج الدراسة أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة كان له أثر إيجابي في إكسابهم مهارات التفكير الناقد وكذلك ممارستهم لتلك المهارات.

وأكد الحسيني (٢٠٠٨)، في دراسته " برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي" ضعف مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية في أكثر من جانب، مما يتطلب تدريبهم عليها لسد حاجاتهم التدريبية، على أن يكون ذلك وفق برامج تدريبية علمية، ومحكّمة؛ ليكون التدريب مفيداً، وأكثر فاعلية، وهذا يتطلّب وفق الردادي (٢٠١٤)، ضرورة تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية قبل القيام بعمليات التدريب، حيث كشفت في دراستها التي هدفت تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية لاكتشاف ورعاية التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية، عن سبع وأربعين حاجة تدريبية تحتاج المعلّمات أن يتدربن عليها، وهذا ماذهب إليه تونكي (Tuncay,2012) التي كان من ضمن أهداف دراسته تحديد البرامج التدريبية التي يحتاجها المعلمون، وقد طبقت هذه الدراسة عبر استطلاع رأي المعلمين بواسطة استبانه مفتوحة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين

يولون اهتماما خاصا لمحتوى ومنهجية برامج التدريب، والخبرات والمواقف الإيجابية للمدربين، وأن المواضيع الموصى بها للتدريب أثناء الخدمة كانت: إدارة الصف، ومهارات الاتصال، والتعليم الخاص، والألعاب، والدراما، وعلم نفس الطفل، وتدريب الوالدين، وتصميم وتطبيق مواد التدريس والتعلم والتدريب للمعلمين ولمديري المدارس والأساليب والتقنيات التعليمية، وبعض قضايا التنمية الشخصية.

وأخيراً، دراسة الوارفلي، ورحيمي (El Warfali&Rahimi,2014)، التي هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المدارس الابتدائية في مدينة بنغازي الليبية، حيث وجدت الدراسة أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من حيث الإدارة الصفية هي: التدريب على كيفية تحسين سلوك الطلاب من خلال وضع مدونات سلوك للطلاب في بداية العام الدراسي، والتدريب على الإدارة الفاعلة للوقت؛ لتحقيق أهداف إدارة الفصول الدراسية، والتدريب على وسائل تعديل السلوك الشاذ للطلاب. وأكدت الدراسة على أهمية تنظيم التدريب في مجال الإدارة الصفية لمعلمي المدارس الابتدائية أثناء الخدمة؛ لمساعدتهم على إدارة الفصول الدراسية بشكل فعال.

مما سبق كان لزاماً أن يستمر التدريب كحلقة متسلسلة ومتّصلة على المستوى الرأسي والأفقي، فالهدف الرئيس من البرامج التدريبية تغيير دور المعلّم التقليدي القائم على الإلقاء والتلقين، إلى معلم باحث، وخبير، ومهيئ للخبرات، والنشاطات التعليمية المثيرة للتفكير عبر استراتيجيات تدريبية حديثة، مما يؤدي إلى التغيير في دور الطالب فيصبح باحثاً عن المعرفة ومكتشفاً ومفكراً وهذا ينعكس بشكل إيجابي على سمات الطالب الشخصية (الوهيد:٢٠٠٧).

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يحقق مجموعة من الأهداف، أبرزها:

- تحسين أداء المعلّم وقدراته
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وتحسين علاقاته مع من حوله.
- تزويد المتدربين بالمهارات والمستجدات الحديثة في كافة المجالات

- تدريب المتدربين على كيفية تطبيق الآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات؛ مما يسد الفجوة بين النظرية، والتطبيق العملي.
- تفادي الأخطاء، أو تقليلها في مكان العمل.
- تطوير قدرات المتدربين على التفكير، والإبداع، وحل المشكلات.
- إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر، من خلال إكسابهم مهارات التعلّم الذاتي.
- تبصير المعلّمين بالمشكلات التعليمية، ودورهم ومسؤولياتهم.
- ربط المعلّم ببيئته ومجتمعه المحلي، كذلك مجتمعه العلمي، وبالتالي إسهامه بالربط بين الطلاب، وبين بيئتهم المحلية. (عبدالسميع، وجواله، ٢٠٠٥).

ومن ناحية أخرى، لابد من الأخذ بعين الاعتبار التحديات التي قد تواجه تطبيق هذه الإستراتيجية حال استخدامها داخل غرفة الصف، فذلك يحتاج مهارات فنية عالية وقدرات تفكيرية منظّمة؛ لذا كان لزاماً تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على تطبيقاتها، ومهاراتها؛ من أجل إتقانها بشكل صحيح؛ كي يكونوا قادرين على نقل مهاراتهم وخبراتهم لطلابهم بشكل سليم وفاعل، فالمعلم قبل الخدمة قد تعرّض للعديد من الخبرات النظرية، وقسطاً يسيراً من التدريب؛ لذا من المهم ألّا يتوقف تدريبه أو ينقطع أثناء ممارسته التدريس الفعلي.

وفي هذه الدراسة –التي تضمنت تصميم برنامج تدريبي لتدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على التدريس بواسطة إستراتيجية حل المشكلات– محاولة للوقوف على مدى تأثير البرنامج التدريبي المقترح على تطوّر مهارات المعلمين في فهم وتطبيق إستراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية، ومن ثم قياس أثر استخدامهم لهذه الطريقة على التحصيل لدى طلابهم.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الدراسات الحديثة أن طرق، واستراتيجيات التدريس المستعملة في بيئاتنا التعليمية العربية غالبا مايكون تركيزها على التواصل اللفظي، الذي يتحكم فيه المعلم، وعلى كمية المعلومات التي يكتسبها المتعلم، واسترجاعها عند الاختبار، دون النظر إلى

كيفية اكتسابها، وتنظيمها في بنيته المعرفية، وبذلك أصبح التعليم نظرياً تلقينياً، مما جعل المتعلمين أكثر سلبية واعتمادا على مساعدة الآخرين، ويشعرهم بالملل والعزوف عن الدرس المعرفي (مقبل، والعزمية، ٢٠١٤)، وهذا يتنافى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أن طلاب المستقبل سيحتاجون إلى أن تكون لديهم القدرة على التفكير، وليس القدرة على التذكّر، ففي الوقت الذي يمكن أن تصبح المعلومات التي يتعلمها الطلاب في المدارس قديمة، أو عديمة الفائدة، لن تصبح القدرات على التفكير التي يكتسبونها كذلك، إذ تركز هذه القدرات على إمكانية إيجاد وامتلاك مصادر المعلومات واستخدامها لحل المشكلات، لذا يجب أن يتعلّم الطلاب كيف يتماشون مع التغييرات، وكيف يتوقعون ما يحدث من تطورات في المستقبل، وكيف يفكرون بأسلوب علمي (Parkay& Stanford,2005)، ويمثل تدريس الدراسات الاجتماعية–على وجه الخصوص– تحدٍ لمعلميها بسبب الطبيعة المتغيّرة لهذا العلم، وتجدد الأحداث التي يُعبِّر عنها هذا العلم، وهذا ما أكدته عدة دراسات، وبحوث مثل: Song.(2008), Merey& et al (2012), So & Castolo (2008), Ocak, & Yildiz (2011), Bisland & et al (2009), Mezieobi, & et al (2012)، الذين أشاروا إلى تلك الخصوصية التي تتميز بها الدراسات الاجتماعية عن غيرها من المساقات كعلم له صفة الديناميكية، والتغيّر المستمر.

إن هذه الخصوصية جعلت من تدريس، وتعليم الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى تنويع في استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس التي يمارسها معلموها، فالتدريس بالطريقة التقليدية لايخدم أهداف هذه المادة، ورغم كل ذلك لازال تدريس الدراسات الاجتماعية كما ذكرت بعض الدراسات مثل: الردادي(٢٠١٤)، عزيز، هادي (٢٠١٣)، ذكرى (٢٠٠٨)، دون المستوى المأمول.

وطبقاً لما حددته وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية الوطنية (٢٠٠٧)، الصادرة عن وزارة التعليم فإن من غايات الدراسات الاجتماعية: أن يعي الطالب مشكلات المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ويسهم في حلها، وكذلك أن ينمي قدراته على التفكير

العلمي والتحليل المنطقي والإبداع والابتكار، فكان لزاماً أن يتم تجريب طرائق تدريس تساعد في تحقيق أهداف وغايات الدراسات الاجتماعية.

وتأتي طريقة حل المشكلات كأحد الوسائل التي يُتوقّع منها أن تسهم في تحقيق الأهداف العصرية للدراسات الاجتماعية والوطنية، وهذا مما تتضمنه مشكلة هذه الدراسة التي تتلخص في سؤال رئيس عن مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على إستراتيجية حل المشكلات، وانعكاس تطبيقهم للإستراتيجية على تحصيل طلابهم.

أسئلة الدراسة:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام إستراتيجية حل لمشكلات لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، وأثره على تحصيل طلابهم، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية على مهارات التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات؟
- السؤال الثاني: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل المتدربين(معلمي التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمهارات التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في الاختبارين القبلي والبعدي؟
- السؤال الثالث: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار؟
- السؤال الرابع: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات (بدون اختبار قبلي) عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار؟

- السؤال الخامس: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي؟
- السؤال السادس: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات (بدون اختبار قبلي) في التطبيق البعدي للاختبار؟

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: يوجد فروق دالة إحصائيا في متوسط تحصيل المتدربين(معلمو التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمهارات التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات بين الاختبارين: القبلي، والبعدي.
- الفرضية الثانية: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار.
- الفرضية الثالثة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجوعة الضابطة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار.
- الفرضية الرابعة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.
- الفرضية الخامسة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التطبيق البعدي للاختبار.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

أولاً: تصميم برنامج تدريبي لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية على التدريس بواسطة استراتيجية حل المشكلات.

ثانياً: تعرّف أثر البرنامج التدريبي على استيعاب معلمي التربية الاجتماعية، والوطنية لمتطلبات التدريس بإستراتيجية حل المشكلات.

ثالثاً: قياس أثر تطبيق المعلمين- الذين حضروا البرنامج التدريبي- لاستراتيجية حل المشكلات أثناء ممارستهم التدريس على تحصيل طلابهم.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- الأهمية النظرية:

وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

أ- الأهمية الكبرى لمقرر التربية الاجتماعية والوطنية، وأثره الواضح في حياة الطلاب بالمرحلة الابتدائية، ودوره الفاعل في تجسير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط.

ب- أهميّة طرائق التدريس الحديثة من حيث تأثيرها القوي في إنجاح عملية التدريس ومن ثم المساعدة في جذب الطلاب للمدرسة وتعزيز عمليات التعلّم لديهم.

ج- أهمية إستراتيجية حل المشكلات، ودورها الجلي في تعويد الطلاب على التفكير العلمي المنظّم ومن ثم القدرة على تطبيق هذه الطريقة بالتفكير في كافة مجالات حياتهم.

٢- الأهمية التطبيقية:

وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

أ- تطوير برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات، وبيان أثره في اكتساب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمهارات تلك الإستراتيجية، وقدرتهم على التطبيق الفعلي لها.

ب- تطوير مقياس لقياس معارف إستراتيجية حل المشكلات لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية.

ج- تزويد ميدان الدراسات الاجتماعية بإستراتيجية تدريسية قائمة على إستراتيجية حل المشكلات، وذلك للمساعدة في تحسن مهارات التعلّم لدى الطلاب.

د- الاستفادة من نتائج تطبيق هذه الدراسة من قبل العاملين في الجهات ذات العلاقة سواء في وزارة التعليم، أو على مستوى الميدان التربوي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

- جميع طلاب المرحلة الابتدائية(تعليم عام) الذين يدرسون بالمدارس الأهلية في بمدينة الرياض.

الحدود المكانية:

- مدارس المرحلة الابتدائية الأهلية (تعليم عام) الواقعة في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

- أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦.

الحدود الموضوعية:

- مقرر التربية الاجتماعية، والوطنية -الفصل الدراسي الثاني- المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي، خلال العام الدراسي ٢٠١٦.

مصطلحات الدراسة:

- استراتيجية حل المشكلات:

أسلوب يعتمد على النشاط الذهني المنظم للطالب يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير والبحث عن أكثر قدر من الحلول المحتملة وفق خطوات علمية للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، من خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم (النوري،٢٠١٥)

ويقصد بها في هذه الدراسة: استراتيجية التدريس التي سوف يستخدمها معلم التربية الاجتماعية والوطنية لتدريس المجموعة التجريبية، والمتضمنة مجموعة من الخطوات المنظّمة.

- التدريب أثناء الخدمة:

كافة النشاطات، والبرامج التي يتوالي تقديمها للمعلمين أثناء مزاولتهم لمهنة التدريس على فترات زمنية متفاوتة بهدف تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم التدريسية ومعارفهم العلمية، بما يتناسب والتطورات المعرفية والمستجدات المختلفة في مجال التعليم وطرق التدريس (الحربي، ٢٠٠٩).

ويقصد به في هذه الدراسة: البرنامج التدريبي المُقدّم للمعلمين عينة الدراسة، لقياس مدى تطوّر مهاراتهم، ومعارفهم في استيعاب، وتطبيق مفاهيم، وخطوات استراتيجية حل المشكلات.

- التربية الاجتماعية والوطنية:

كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المقرر على طلاب الصف السادس ابتدائي خلال العام الدراسي ٢٠١٦، وهو عبارة عن مجموعة موضوعات مستمدة من الجغرافيا، والتاريخ، والتربية الوطنية.

- التحصيل:

مقدار مايحققه المتعلّم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بخبرات تعليمية تعلّمية (الشيخ، اخرس، عبدالمجيد ٢٠١٠)

ويقصد به في هذه الدراسة: مقدار ماتحصّل عليه الطلاب من معارف، بعد تدريسهم بواسطة استراتيجية حل المشكلات، في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية، التي تم قياسها عبر الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين:

أولاً: المنهج التجريبي (Experimental Research):

حيث تم استخدام هذا التصميم لإجراء المقارنة بين مجموعتي الطلاب التجريبية والضابطة، وذلك لمعرفة أثر المتغيّر المستقل (طريقة حل المشكلات) على المتغيّر التابع (التحصيل)، أما التصميم المستخدم فهو تصميم سولمون ذو المجموعات الثلاث (Solomon Three-Group Design) مع تخصيص عشوائي لأفراد المجموعات، ولتصميم سولومون ميزة استخدام مجموعة ضابطة ثانية وهو بذلك يتغلب على مشكلة التأثير التفاعلي للاختبار القبلي والتفعيل التجريبي، فالمجموعة الضابطة الثانية لم تتعرض للاختبار القبلي، وتعرضت للمعالجة التجريبية، وبعد ذلك يتم استخدام قياساتها لتقييم تأثير التفاعل (Y2) للمجموعات الثلاث، (Ary& Et al.,2004)، والتصميم يأخذ الشكل التالي:

نوعية الاختيار	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغيّر المستقل	الاختبار البعدي
(R)	E	Y1	X	Y2
(R)	C1	Y1	-	Y2
(R)	C2	-	X	Y2

(R) اختيار عشوائي	E مجموعة تجريبية	C مجوعة ضابطة	Y1 اختبار قبلي	X تجربة	Y2 اختبار بعدي

ويتميّز هذا التصميم بنقاء أكبر بسبب تحييد تأثير الاختبار القبلي، مع ملاحظة أن المجموعة الضابطة الثانية (C2)، رغم تعرضها للتجربة إلا أنها بمثابة مجموعة ضابطة وليست تجريبية، وذلك بسبب حجب تأثير أحد العناصر الفاعلة بالتصميم(الاختبار القبلي) عنها.

وقد تحققت الدراسة من التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبية، والضابطة ١ والضابطة ٢) وفق التالي:

أ- التكافؤ في متغير التحصيل:

لحساب التكافؤ بين المجموعات الثلاث في متغير التحصيل قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) وفي حالة وجود الفروق سوف يستخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أية مجموعة، ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١) يوضح تحليل التباين الأحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث(تجريبية، وضابطة ١ وضابطة ٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.250	2	1.125	0.599	0.552 غير دالة
داخل المجموعات	129.625	69	1.879		
المجموع	131.875	71			

اتّضح من خلال استعراض نتائج جدول (١) أن قيمة ف غير دالة إحصائيا؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التحصيل بين المجموعات، وهذا يدل على التكافؤ.

ب- التكافؤ في متغير العمر الزمني:

لحساب التكافؤ بين المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA)، وفي حالة وجود الفروق سوف يستخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أية مجموعة، ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح تحليل التباين الأحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث(تجريبية، وضابطة ١ وضابطة ٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.951	5	0.190	.943	0.459 غير دال
داخل المجموعات	13.309	66	0.202		
المجموع	14.260	71			

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول (٢) أن قيمة ف غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر الزمني بين المجموعات، وهذا يدل على التكافؤ.

ج- التكافؤ في المتغيرات الأخرى:

حتى تتحقق الدراسة من توافر شروط التكافؤ الأخرى تم التالي:

- اختيار فصول لها نفس المواصفات من حيث الموقع، والكثافة الطلابية، والإضاءة، والتكييف ... الخ.
- اختيار نفس المعلّم؛ ليقوم بتدريس المجموعات الثلاث.
- تم تطبيق التجربة وكافة القياسات في نفس الوقت.
- تم الاختبار للمجموعات الثلاث في نفس الوقت، وفي نفس المكان.

ثانياً: المنهج (قبل التجريبي) (Pre experimental Designs) :

يشمل هذا التصميم ثلاث خطوات هي:

- إجراء اختبار قبلي؛ لقياس المتغيّر التابع.
- تطبيق المعالجة التجريبية على الأفراد.
- إجراء اختبار بعدي وقياس المتغيّر التابع مرة أخرى.آري وآخرون (Ary& Et al.,2004)

ويسمى (قبل التجريبي)، تبعاً لصعوبة الضبط المثالي في البحوث الإنسانية، ووجود مجموعة تجريبية فقط يطبق عليها اختباران، حيث استخدم الباحث هذا المنهج؛ لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح في إستراتيجية حل المشكلات على إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية المفاهيم الرئيسة لهذه الإستراتيجية، وقد حرص الباحث على تحييد مصادر التهديد في هذا التصميم، حيث استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذي الاختبارين القبلي والبعدي (One-Group Pretest-Posttest Design) وفق الشكل التالي:

الاختبار القبلي	المتغيّر المستقل (المعالجة التجريبية)	الاختبار البعدي
Y1	X	Y2
Y1: اختبار بعدي	X: تجربة	Y2 :اختبار قبلي

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من ثلاث فئات وفق التالي:

- جميع معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس التعليم العام الأهلية (المرحلة الابتدائية) بمدينة الرياض، الذين يمارسون تدريس المادة وعددهم (١٦٣) معلماً.
- جميع مدارس المرحلة الابتدائية الأهلية (التعليم العام)، المعتمدة في العام الدراسي ٢٠١٦ بمدينة الرياض وعددها (١٦٣ مدرسة).
- جميع طلاب المرحلة الابتدائية الذين يدرسون بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض في العام الدراسي ٢٠١٦ ، ويبلغ عددهم وفق إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (٥٨١٥٢) طالباً. (البطاقة الإحصائية لتعليم الرياض،٢٠١٥)

عينة الدراسة:

- المرحلة الأولى: قام الباحث بالتعيين العشوائي لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية الذين سيحضرون الدورة التدريبية الخاصة بالتدريب على تطبيق طريقة حل المشكلات حيث بلغ عددهم تسعة عشر (١٩) معلماً، وبالتالي أصبحوا العينة الرئيسة للدراسة من المعلمين.

- المرحلة الثانية: قام الباحث باختيار أحد المعلمين الذين حضروا الدورة التدريبية التي عقدت من أجل التدريب على تطبيق طريقة حل المشكلات، وبالتالي أصبح هو المعلم المتعاون الذي سيقوم بالمشاركة في تطبيق التجربة، واعتبرت مدرسته هي العينة من المدارس التي ستطبق بها الدراسة.

- المرحلة الثالثة: تم اختيار ثلاثة فصول دراسية من فصول المدرسة بشكل عشوائي لتكون هي بمثابة عينة الدراسة داخل المدرسة حيث مثل الفصل الأول (المجموعة التجريبية)، والفصل الثاني (المجموعة الضابطة الأولى)، والفصل الثالث (المجموعة الضابطة الثانية)، وقد بلغ عدد الطلاب الذين تم تطبيق الدراسة عليهم اثنان وسبعين (٧٢) طالباً منهم أربع وعشرون (٢٤) طالباً عينة تجريبية، وثمان وأربعون (٤٨) طالباً، عينة ضابطة مقسمة إلى مجموعتين ، أربع وعشرون (٢٤) طالباً عينة ضابطة أولى، وأربع وعشرون (٢٤) طالباً عينة ضابطة ثانية.

أدواة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

- اختبار الطلاب التحصيلي: وهو عبارة عن اختبار(اختيار من متعدد) من إعداد الباحث، ويتكوّن من ثلاثين (٣٠) سؤالاً، و كل سؤال ملحق به أربعة خيارات يطلب من الطالب الاستجابة لها، والهدف منه قياس أثر التدريس بإستراتيجية حل المشكلات على تحصيل الطلاب في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية.

- اختبار المعلمين التحصيلي: وهو عبارة عن اختبار(اختيار من متعدد) من إعداد الباحث، ويتكوّن من خمس وعشرين (٢٥) سؤالاً، و كل سؤال ملحق به أربعة خيارات يطلب من المعلّم (المتدرّب) الاستجابة لها، والهدف منه قياس أثر البرنامج التدريبي على تطوّر معارف ومهارات معلمي التربية الاجتماعية والوطنية –الذين حضروا البرنامج التدريبي– في مفاهيم إستراتيجية حل المشكلات وتطبيقاتها المتنوّعة.

الصدق والثبات:

– أولا: اختبار المعلمين في البرنامج التدريبي لطريقة حل المشكلات:

– وصف الاختبار

يتكون الاختبار من ٢٥مفردة من نوع الاختيار من المتعدد وأمام كل مفردة أربعه اختيارات .

- تصحيح الاختبار:

الإجابة الصحيحة تأخذ درجة واحدة (١)، بينما الإجابة الخاطئة تأخذ (صفراً)، بحيث يكون المجموع الكلى ٢٥ درجة، بينما الدرجة الصغرى (صفر).

- **الثبات:**

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار ككل وحساب ثبات كل مفردة ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول(٣) يوضح ثبات الاختبار ككل وثبات المفردات باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ

م	ثبات المفردة بألفا كرونباخ	م	ثبات المفردة بألفا كرونباخ
١	0.794	١٤	0.808
٢	0.800	١٥	0.798
٣	0.804	١٦	0.791
٤	0.810	١٧	0.804
٥	0.813	١٨	0.796
٦	0.792	١٩	0.799
٧	0.800	٢٠	0.784
٨	0.801	٢١	0.793
٩	0.794	٢٢	0.802
١٠	0.790	٢٣	0.808
١١	0.801	٢٤	0.808
١٢	0.787	٢٥	0.810
١٣	0.804		
الثبات الكلى باستخدام ألفا- كرونباخ: ٠.٨٠٦			

اتّضح من خلال استعراض نتائج جدول(٣) أن قيم ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل وللمفردات مرتفعة، ومقبولة إحصائياً.

- **الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والمجموع الكلى للاختبار وحساب مستوى الدلالة الإحصائية، ويتّضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول(٤) يوضح قيمة ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية وحساب مستوى الدلالة الإحصائية

م	ارتباط بيرسون	الدلالة	م	ارتباط بيرسون	الدلالة
١	0.549	٠.٠٥	١٤	0.326	٠.٠٥
٢	0.430	٠.٠٥	١٥	0.468	٠.٠٥
٣	0.351	٠.٠١	١٦	0.582	٠.٠١
٤	0.327	٠.٠١	١٧	0.335	٠.٠٥
٥	0.354	٠.٠٥	١٨	0.502	٠.٠٥
٦	0.574	٠.٠١	١٩	0.436	٠.٠١
٧	0.420	٠.٠٥	٢٠	0.886	٠.٠١
٨	0.413	٠.٠٥	٢١	0.548	٠.٠١
٩	0.542	٠.٠١	٢٢	0.392	٠.٠٥
١٠	0.607	٠.٠١	٢٣	0.399	٠.٠٥
١١	0.398	٠.٠٥	٢٤	0.326	٠.٠٥
١٢	0.668	٠.٠١	٢٥	0.318	٠.٠٥
١٣	0.348	٠.٠٥			

اتّضح من خلال استعراض نتائج جدول (٤) أن قيمه معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، ٠.٠٥ مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار ومفرداته.

- **معامل الصعوبة والسهولة:**

جدول (٥) يوضح قيم السهولة والصعوبة للمفردات

م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة
١	٠.٣٥	٠.٦٥	١٤	٠.٦٣	٠.٣٧
٢	٠.٤٥	٠.٥٥	١٥	٠.٣٦	٠.٦٤
٣	٠.٦٣	٠.٣٧	١٦	٠.٤٢	٠.٥٨
٤	٠.٤٧	٠.٥٣	١٧	٠.٦٨	٠.٤٢
٥	٠.٥٧	٠.٤٣	١٨	٠.٣٦	٠.٦٤
٦	٠.٣٦	٠.٦٤	١٩	٠.٥٢	٠.٤٨
٧	٠.٤٧	٠.٥٣	٢٠	٠.٦١	٠.٣٩
٨	٠.٥٧	٠.٤٣	٢١	٠.٤٧	٠.٥٣
٩	٠.٥٢	٠.٤٨	٢٢	٠.٥٧	٠.٤٣
١٠	٠.٣١	٠.٦٩	٢٣	٠.٦٤	٠.٣٦
١١	٠.٤٧	٠.٥٣	٢٤	٠.٥٣	٠.٤٧
١٢	٠.٣٦	٠.٦٤	٢٥	٠.٦٣	٠.٣٧
١٣	٠.٥٧	٠.٤٣			

اتّضح من خلال استعراض نتائج جدول (٥)، أن قيم السهولة والصعوبة مقبولة إحصائيا.

- **معامل التمييز:**

جدول (٦) لحساب معامل التمييز للمفردات

مسلسل	معامل التمييز	مسلسل	معامل التمييز
١	٠.٤٠	١٤	٠.٧٥
٢	٠.٤٣	١٥	٠.٤١
٣	٠.٤٥	١٦	٠.٥٤
٤	٠.٣٤	١٧	٠.٦٣
٥	٠.٣٣	١٨	٠.٦١
٦	٠.٤٦	١٩	٠.٤٥

مسلسل	معامل التمييز	مسلسل	معامل التمييز
٧	٠.٧٦	٢٠	٠.٥٦
٨	٠.٤٤	٢١	٠.٤٥
٩	٠.٤٥	٢٢	٠.٣٨
١٠	٠.٦٧	٢٣	٠.٧٦
١١	٠.٣٤	٢٤	٠.٣٩
١٢	٠.٣٣	٢٥	٠.٤٩
١٣	٠.٧٥		٠.٥٥

اتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (٦) أن قيمة معاملات تمييز كل مفردة مقبول حيث إنه أكبر من، أو يساوى ٠.٢٥ .

الصدق :

- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار على عدد سبعة (٧) من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، ومشرفي الدراسات الاجتماعية، وأساتذة الجامعة في مسار الدراسات الاجتماعية، ومختصين في التقويم التربوي واللغة العربية، وطلب منهم تعديل أو إضافة أو حذف بعض المفردات أو الاستجابات في الاختيار من المتعدد وقام الباحث بحساب نسب الاختلاف أو الاتفاق على مفردات الاختبار ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح نسب الاتفاق والاختلاف على المفردات

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق
١	٦	١	%٨٥	١٤	٦	١	%٨٥
٢	٦	١	%٨٥	١٥	٦	١	%٨٥
٣	٦	١	%٨٥	١٦	٦	١	%٨٥
٤	٧	--	%١٠٠	١٧	٧	--	%١٠٠
٥	٦	١	%٨٥	١٨	٦	١	%٨٥
٦	٦	١	%٨٥	١٩	٦	١	%٨٥
٧	٧	--	%١٠٠	٢٠	٧	--	%١٠٠
٨	٧	--	%١٠٠	٢١	٦	١	%٨٥
٩	٧	--	%١٠٠	٢٢	٧	--	%١٠٠
١٠	٦	١	%٨٥	٢٣	٦	١	%٨٥
١١	٧	--	%١٠٠	٢٤	٧	--	%١٠٠
١٢	٧	--	%١٠٠	٢٥	٦	١	%٨٥
١٣	٧	--	%١٠٠		٦	١	%٨٥

لوحظ من خلال استعراض نتائج الجدول (٧)، أن قيم الاتفاق انحصرت من ٨٥% إلى ١٠٠% على المفردات؛ مما يدل على اتفاق المحكمين عليها.

ثانياً: الاختبار التحصيلي للطلاب:

- وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ٣٠ مفردة من نوع الاختيار من المتعدد، وأمام كل مفردة أربعة اختيارات .

- تصحيح الاختبار:

الإجابة الصحيحة تأخذ درجة واحدة (١)، بينما الإجابة الخاطئة تأخذ (صفراً) بحيث يكون المجموع الكلى (٣٠ درجة)، والدرجة الصغرى (صفر).

- الثبات

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار ككل وحساب ثبات كل مفردة ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول(٨) يوضح ثبات الاختبار ككل وثبات المفردات باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ

م	ثبات المفردة بألفا كرونباخ	م	ثبات المفردة بألفا كرونباخ
١	0.746	١٦	0.750
٢	0.748	١٧	0.746
٣	0.740	١٨	0.740
٤	0.739	١٩	0.754
٥	0.747	٢٠	0.749
٦	0.742	٢١	0.742
٧	0.743	٢٢	0.745
٨	0.742	٢٣	0.737
٩	0.756	٢٤	0.747
١٠	0.739	٢٥	0.753
١١	0.756	٢٦	0.752
١٢	0.740	٢٧	0.755
١٣	0.742	٢٨	0.750
١٤	0.748	٢٩	0.750
١٥	0.750	٣٠	0.751
الثبات الكلى باستخدام ألفا- كرونباخ ٠.٧٥٣			

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٨) أن قيم ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل وللمفردات مرتفعة، ومقبولة إحصائياً.

- **الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والمجموع الكلى للاختبار وحساب مستوى الدلالة الإحصائية، ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول(٩) يوضح قيمة ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية وحساب مستوى الدلالة الإحصائية

م	ارتباط بيرسون	الدلالة	م	ارتباط بيرسون	الدلالة
١	0.350	٠.٠٥	١٦	0.313	٠.٠٥
٢	0.331	٠.٠٥	١٧	0.364	٠.٠٥
٣	0.461	٠.٠١	١٨	0.460	٠.٠١
٤	0.479	٠.٠١	١٩	0.317	٠.٠٥
٥	0.340	٠.٠٥	٢٠	0.297	٠.٠٥
٦	0.433	٠.٠٥	٢١	0.437	٠.٠١
٧	0.410	٠.٠٥	٢٢	0.370	٠.٠٥
٨	0.426	٠.٠٥	٢٣	0.527	٠.٠١
٩	0.376	٠.٠٥	٢٤	0.328	٠.٠٥
١٠	0.489	٠.٠١	٢٥	0.356	٠.٠٥
١١	0.314	٠.٠٥	٢٦	0.375	٠.٠٥
١٢	0.514	٠.٠١	٢٧	0.332	٠.٠٥
١٣	0.434	٠.٠١	٢٨	0.299	٠.٠٥
١٤	0.338	٠.٠٥	٢٩	0.312	٠.٠٥
١٥	0.303	٠.٠٥	٣٠	0.385	٠.٠٥

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٩) أن قيمه معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار، ومفرداته.

- **معامل الصعوبة والسهولة:**

جدول (١٠) يوضح قيم السهولة والصعوبة للمفردات

م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة
١	٠.٣٣	٠.٦٧	١٦	٠.٤٣	٠.٥٧
٢	٠.٣٩	٠.٦١	١٧	٠.٦٦	٠.٣٤
٣	٠.٣٤	٠.٦٦	١٨	٠.٣٣	٠.٦٧
٤	٠.٥٢	٤٨؟٠	١٩	٠.٣٥	٠.٦٥
٥	٠.٤٣	٥٧؟٠	٢٠	٠.٦١	٠.٣٩
٦	٠.٤٥	٠.٥٥	٢١	٠.٤٨	٠.٥٢
٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٢	٠.٣٨	٠.٦٢
٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٢٣	٠.٣٨	٠.٦٢
٩	٠.٥٥	٠.٤٥	٢٤	٠.٥٤	٠.٤٦
١٠	٠.٣٥	٠.٦٥	٢٥	٠.٣٣	٠.٦٧
١١	٠.٤٥	٠.٥٥	٢٦	٠.٤٥	٠.٥٥
١٢	٠.٤١	٠.٥٩	٢٧	٠.٥٦	٠.٥٤
١٣	٠.٦٨	٠.٣٢	٢٨	٠.٦٦	٠.٣٤
١٤	٠.٥٦	٠.٤٤	٢٩	٠.٦٠	٠.٤٠
١٥	٠.٥٤	٠.٤٦	٣٠	٠.٥٤	٠.٤٦

اتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٠)، أن قيم السهولة والصعوبة مقبولة إحصائياً.

- **معامل التمييز:**

جدول (١١) لحساب معامل التمييز للمفردات

مسلسل	معامل التمييز	مسلسل	معامل التمييز
١	٠.٧٨	١٦	٠.٤٥
٢	٠.٦٥	١٧	٠.٥٦
٣	٠.٥٤	١٨	٠.٦٧
٤	٠.٩٩	١٩	٠.٦٦
٥	٠.٩٨	٢٠	٠.٤٣

مسلسل	معامل التمييز	مسلسل	معامل التمييز
٦	٠.٤٦	٢١	٠.٥٥
٧	٠.٦٥	٢٢	٠.٧٨
٨	٠.٦٦	٢٣	٠.٣٤
٩	٠.٧٥	٢٤	٠.٥٦
١٠	٠.٧٥	٢٥	٠.٧٦
١١	٠.٥٨	٢٦	٠.٥٥
١٢	٠.٧٦	٢٧	٠.٦٦
١٣	٠.٧٨	٢٨	٠.٥٦
١٤	٠.٥٤	٢٩	٠.٧٨
١٥	٠.٥٥	٣٠	٠.٤٥

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول (١١) أن قيمة معاملات تمييز كل مفردة مقبول حيث إنه أكبر من، أو يساوى ٠.٢٥

الصدق :

- صدق المحكمين

قام الباحث بعرض الاختبار على عدد سبعة (٧) من المحكمين المتخصصين في الميدان، وطلب منهم تعديل، أو إضافة، أو حذف بعض المفردات، أو الاستجابات في الاختيار من المتعدد، وقام الباحث بحساب نسب الاختلاف، أو الاتفاق على مفردات الاختبار، ويتضح هذا من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح نسب الاتفاق والاختلاف على المفردات

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق
١	٦	١	%٨٥	١٦	٧	--	%١٠٠
٢	٦	١	%٨٥	١٧	٦	١	%٨٥
٣	٦	١	%٨٥	١٨	٦	١	%٨٥
٤	٧	--	%١٠٠	١٩	٧	--	%١٠٠
٥	٦	١	%٨٥	٢٠	٦	١	%٨٥

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة مئوية للاتفاق
٦	٦	١	%٨٥	٢١	٧	--	%١٠٠
٧	٧	--	%١٠٠	٢٢	٧	--	%١٠٠
٨	٧	--	%١٠٠	٢٣	٦	١	%٨٥
٩	٧	--	%١٠٠	٢٤	٧	--	%١٠٠
١٠	٦	١	%٨٥	٢٥	٦	١	%٨٥
١١	٦	١	%٨٥	٢٦	٧	--	%١٠٠
١٢	٦	١	%٨٥	٢٧	٧	--	%١٠٠
١٣	٧	--	%١٠٠	٢٨	٧	--	%١٠٠
١٤	٦	١	%٨٥	٢٩	٧	--	%١٠٠
١٥	٦	١	%٨٥	٣٠	٦	١	%٨٥

لوحظ من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم الاتفاق انحصرت في ٨٥% إلى ١٠٠ % على المفردات؛ مما يدل على اتفاق المحكمين عليها.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية على مفاهيم التدريس بإستراتيجية حل المشكلات؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي (مرفق بالملاحق) اشتمل على المكونات التالية:

م	الموضوع	المحتوى
١	عنوان البرنامج	التدريس بطريقة حل المشكلات.
٢	الفئة المستهدفة	معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية.
٣	معلومات إدارية	أ- مدة البرنامج. ب- مكان انعقاد البرنامج. ج- تعليمات للمدربين. د- تعليمات للمتدربين. ه- تعليمات، وتنبيهات عامة.

م	الموضوع	المحتوى
٤	الهدف العام للبرنامج	تدريب المعلمين على التدريس بطريقة حل المشكلات، واستيعاب مفاهيمها المتنوّعة.
٥	الأهداف الخاصة للبرنامج	- متوقع من المتدرب بعد نهاية الدورة أن يكون قادراً على: - تحديد المفهوم الخاص والعام للتدريس. - التعرّف على المداخل التدريسية الكبرى. - تحديد الفروق الفاصلة بين إستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس. - تحديد الإطار النظري لفلسفة حل المشكلات. - استيعاب الخطوات المنطقية لطريقة حل المشكلات - التعرّف على عيوب ومميزات طريقة حل المشكلات - التطبيق العملي لطريقة حل المشكلات كفلسفة تدريس.
٦	موضوعات التدريب	- المفهوم العام والخاص للتدريس. - استراتيجيات، وطرق، وأساليب التدريس. - المداخل التدريسية الكبرى. - اتجاهات حديثة في عمليات التدريس. - حل المشكلات كإستراتيجية تفكير. - خطوات حل المشكلات كطريقة تدريس.
٧	أساليب التدريب	- الإلقاء المحسن. - المناقشة. - حلقات النقاش. - جلسات العصف الذهني. - ورش العمل. - التطبيق العملي.
٨	وسائل التدريب	- جهاز الحاسب الآلي. - جهاز العرض. - سبورة ذكية (Smart Board). - سبورة عادية (Blackboard). - قاعة تدريب . - حاسب آلي.

		- طابعة. - جهاز العرض فوق الرأس (Data Show Projector). - شفافيات. - أقلام شفافيات. - سبورة ورقية مع أوراق وأقلام الكتابة .
٩	الوحدة التدريبية الأولى	مدخل عام في التدريس
١٠	الوحدة التدريبية الثانية	- استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس. - التأطير النظري لحل المشكلات . - حل المشكلات كطريقة تفكير.
١١	الوحدة التدريبية الثالثة	حل المشكلات: - الإحساس بالمشكلة - تحديد المشكلة - فرض الفروض
١٢	الوحدة التدريبية الرابعة	حل المشكلات: - تطبيق الفروض - تقييم وتعميم النتائج - ميزات وعيوب طريقة حل المشكلات.
١٣	الوحدة التدريبية الخامسة	تطبيق عملي لإستراتيجية و طريقة حل المشكلات.
١٤	تقييم البرنامج	- عبر استخدام أداة تقييم خاصة معدة لذلك، وزّعت على المتدربين في اليوم التدريبي الأخير.

وقد مر تصميم البرنامج بالخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، والبرنامج.
- كتابة التعليمات والتوجيهات الإدارية الخاصة بالبرنامج.
- تحديد الأهداف العامة، والخاصة للبرنامج.
- تحديد المحتوى.
- تحديد الطرق والنشاطات.
- تحديد أساليب التقويم.
- كتابة التصور المبدئي لوحدات، وموضوعات البرنامج الرئيسة.

- تحكيم البرنامج.
- إجراء التعديلات استجابة لملحوظات المحكمين.
- إعداد الوصف التفصيلي النهائي لمحتويات البرنامج.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل المتدربين(معلمي التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمفاهيم التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في الاختبارين القبلي والبعدي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فرض الفرضية الأولى: يوجد فروق دالة إحصائيا في متوسط تحصيل المتدربين(معلمي التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمفاهيم التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات بين الاختبارين: القبلي، والبعدي.

ومن أجل التحقق من الفرضية السابقة، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي على عينة المدربين، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على التطبيق القبلي والبعدي وحساب مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٣) : دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين التطبيقين: القبلي، والبعدي

التطبيق	عدد المعلّمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
القبلي	19	10.8947	2.90392	٤.٦٠	٠.٠١ دال
البعدي	19	15.1053	2.72631		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائيا وعند مستوى دلالة إحصائية بلغت ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي: (١٠.٨٩٥)، وفي التطبيق البعدي: (١٥,١٠٥)، وهذا يعني قبول الفرضية القائلة بوجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تحصيل المتدربين(معلمو التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية) لمفاهيم التدريس باستراتيجية حل المشكلات بين الاختبارين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار

البعدي، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي، وهذا يتفق مع دراسات: الحربي (٢٠٠٩)، الريضي (٢٠٠٤)، تونكي (٢٠١٢)، التي أشارت جميعها إلى الأثر الإيجابي لتطبيق البرامج التدريبية على تطوير مهارات المعلمين.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية؛ الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار؟

وأجاب عن هذا السؤال الفرضية الثانية: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية؛؛ الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في التطبيق البعدي للاختبار، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية؛ قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، والضابطة الأولى، وحساب مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات والمجموعة الضابطة الأولى الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تجريبية بعدى (حل المشكلات)	24	15.1250	4.87507	3.75	٠.٠١ دالة
ضابطة ١ (طريقة تقليدية)	24	9.9583	4.64832		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائيا، عند مستوى دلالة إحصائية بلغت ٠.٠١ بين المجموعة التجريبية؛ الذين درسوا بإستراتيجية

حل المشكلات والمجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية؛ مما يدل على وجود فروق في التطبيق البعدي، لصالح لمجموعة التجريبية؛ الذين درسوا بإستراتيجية حل المشكلات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٥.١٢٥)، بينما لم يتجاوز المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الأولى (9.9583)، وهذا يعني قبول الفرضية القائلة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية؛ الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يتوافق مع عدة دراسات، مثل: دراسة عزيز، ودراسة هادي (٢٠١٣)، ودراسة دفع الله (٢٠٠٨)، حيث أشاروا جميعاً إلى فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين تحصيل الطلاب.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في التطبيق البعدي للاختبار؟

وأجاب عن هذا السؤال الفرضية الثالثة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في التطبيق البعدي للاختبار، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة الأولى الذين؛ درسوا بالطريقة التقليدية؛ قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة الثانية، والضابطة الأولى، وحساب مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة الضابطة"٢" الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات والمجموعة الضابطة "١" الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ضابطة ١	24	9.9583	4.64832	١.٩٨	٠.٠٥ دالة
ضابطة ٢	24	12.4583	4.04302		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائياً، بمعنى أنه توجد فروق بين المجموعة الضابطة "٢" وبين المجموعة الضابطة "١" عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح الضابطة "٢"، وهذا يعني قبول الفرضية القائلة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى؛ الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني أن فاعلية إستراتيجية حل المشكلات التي استخدمتها المجموعة الضابطة الثانية (بدون اختبار قبلي)، قد كان لها تأثير أقوى من تأثير الاختبار القبلي؛ الذي طبق على المجموعة الضابطة الأولى، حيث كان تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الأولى أفضل رغم أنهم لم يتعرضوا للاختبار القبلي؛ مما يؤكد تحييد الاختبار القبلي في عملية المقارنة بين المجموعتين.

السؤال الخـــامس: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبيـــة في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي؟

وأجاب عن هذا السؤال الفرضية الرابعة: يوجد فروق دالة إحصائيا بـــين متوســـطي تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وحساب مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تجريبية قبلي	24	11.9167	3.16113	٢.٧٠٥	٠.٠١ دالة
تجريبية بعدى	24	15.1250	4.87507		

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، وعند مستوى دلالة إحصائية بلغت ٠.٠١ بين المجموعة التجريبية بعدي؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة التجريبية قبلي؛ مما يدل على وجود فروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (١٥.١٢٥)، بينما لم يتجاوز متوسط الطلاب في الاختبار القبلي (١١.٩١٦٧)، وهذا يعني قبول الفرضية القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، وهذا يتوافق مع دراسات كل من: عزيز، وهادي، وعبدالعال، وعبدالكريم، شهاب، وذكرى، ودفع الله، التي أشارت جميعاً إلى وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية حل المشكلات على التحصيل واكتساب مهارات متنوّعة.

السؤال السادس: هل يوجد فروق في متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، في التطبيق البعدي للاختبار؟

وأجاب عن هذا السؤال الفرضية الخامسة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، في التطبيق البعدي للاختبار.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا بطريقة حل المشكلات وبين المجموعة التجريبية؛ قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة

الثانية، والمجموعة التجريبية، عبر حساب مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" بين المجموعة الضابطة"٢" الذين درسوا باستخدام استراتيجية حل المشكلات والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تجريبية بعدى	24	15.1250	4.87507	٢.٠٦٣	٠.٠٠٥
ضابطة ٢	24	12.4583	4.04302		دالة

اتّضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، بمعنى أنه توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة الثانية، وبين المجموعة التجريبية، عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٥.١٢٥)، بينما لم يتجاوز المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الثانية (١٢.٤٥٨٣)، وهذا يعني قبول الفرضية القائلة: يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، وبين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الثانية؛ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، في التطبيق البعدي للاختبار.

وهذا ربما يعزى إلى تأثير الاختبار القبلي، وأثره في زيادة تحصيل المجموعة التجريبية، ومع ذلك، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة كشفت عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة الأولى، وكذلك أيضاً تفوّق المجموعة الضابطة الثانية (التي استخدمت إستراتيجية حل المشكلات دون اختبار قبلي) على المجموعة الضابطة الأولى؛ إلا أن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة الثانية، لا يقلل مما أثبتته الدراسة من وجود أثر ايجابي لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الوطنية والاجتماعية، كون كلا المجموعتين تفوقتا على المجموعة الضابطة الأولى، وربما لو زاد وقت التجربة؛ لتلاشى الفارق.

- **التوصيات والمقترحات:**

من خلال تحليل مشكلة الدراسة، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج؛ فإن الدراسة الحالية توصي بالآتي:

- أن تشرع وزارة التعليم –ممثلة بالإدارة العامة للتدريب، وفي إدارات وأقسام التدريب بإدارات التعليم– في تبني مشروعات تدريبية تهدف؛ نحو تصميم خطة إستراتيجية قابلة للتنفيذ؛ لتدريب المعلمين على استراتيجيات، وطرق التدريس أثناء الخدمة.
- أن تُضمّن وثائق المنهج تطبيقات عملية للممارسات التدريسية الحديثة، مُشتملة على تطبيقات عملية، تُسهّل للمعلم تطبيقها أثناء ممارسته السلوك التدريسي.
- من الجيد أن تحتوي مؤشرات الأداء المدرسي في جائزة وزارة التعليم للتميز، على نقاط أكثر للممارسات التدريسية الحديثة في المدارس؛ من أجل تشجيعهم على تطبيق المزيد من استراتيجيات، وطرق التدريس الحديثة.
- من المهم جداً، أن تتبنى الإدارة العامة للمناهج مشروع تأليف كتاب يحتوي على عدد كبير من التطبيقات العملية لإستراتيجيات وطرق التدريس، وأن يُوزّع مجاناً في المدارس، ليكون مرجعاً للمعلمين في التطبيقات التدريسية.
- إجراء المزيد من الدراسات في مراحل التعليم المختلفة حول استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وقياس أثرها، وتقديم المقترحات لتطويرها.

المراجع

١. أحمد، يمنى. (٢٠١١). برنامج حاسوبي قائم على حل المشكلات و أثره في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة . ***مجلة القراءة والمعرف***،١١٣.

٢. آرندز، ريتشارد، و كيلتشر، آن .(٢٠١٥). ***التدريس من اجل تعلّم الطلاب، كن معلماً متميزاً***، (هشام حسين مترجم)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

٣. باركي، فورست، وستانفورد، بيفرلي. (٢٠٠٥). ***فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس***. (فراس عبدالله، محمد سليمان، مترجم).غزّة: دار الكتاب الجامعي.

٤. الجدبة، صفية .(٢٠١١) . ***فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي***. رسالة ماجستير،الجامعة الإسلامية، غزة.

٥. الحارثي، إبراهيم.(٢٠٠٣). ***تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق***. الرياض: مكتبة الشقري.

٦. الحربي، عبدالرحيم. (٢٠٠٩). ***فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. الحسين، احمد.(٢٠٠٨). ***برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي***. أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٨. الحسين،مصطفاوي . (د.ت.). ***التيارات التربوية الحديثة والمعاصرة***. منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة أكلي محمد أولحاج: الجزائر.

٩. الحيلة، محمد. (٢٠٠٣). ***طرائق التدريس واستراتيجياته***. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٠. الخليفة، حسن.(٢٠١٠). ***المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره***. الرياض: مكتبة الرشد.

١١. دفع الله، نجوى.(٢٠٠٩). ***أثر استخدام طريقة حل المشكلة على التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية في أم درمان***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

١٢. ذكرى، عبدالواسع.(٢٠٠٨). ***فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ماوراء المعرفة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجمهورية العربية اليمنية.

١٣. الربضي، مريم. (٢٠٠٤). ***أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها***. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان.

١٤. الردادي، رنا.(٢٠١٤). ***الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات المواد الاجتماعية لاكتشاف التلميذات الموهوبات ورعايتهن في مدينة مكة المكرمة***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٥. شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض. (٢٠١٥). ***البطاقة الإحصائي السنوية.***

١٦. الشيخ، تاج السر، و أخرس، نائل، وعبالمجيد، بثينة. (٢٠١٠). ***القياس والتقويم التربوي*** (ط٥). الرياض: مكتبة الرشد.

١٧. عبدالسميع،مصطفى، وحوالة، سهير.(٢٠٠٥). ***إعداد المعلم تنميته وتدريبه***. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

١٨. عبدالعال، سمير. (٢٠١٤).العلاقة بين التفكير المنطقى وأسلوبين لحل المشكلات العلمية وتنمية المهارات العقلية العليا لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ***المجلة العلمية***، جامعة المنصورة ، كلية التربية، ١٢(١)،ص: ١٧٣- ٢٠٠.

١٩. عبدالكريم، داليا، وشهاب، أميرة. (٢٠١٣). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي والسلوك الإيثاري لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية. ***مجلة جامعة تكريت***،٢٠(٤).

٢٠. العتوم،عدنان،والجراح، عبدالناصر، و بشارة، يوسف (٢٠٠٩). ***تنمية مهارات التفكير***(ط.٢). عمّان: دار المسيرة.

٢١. عزيز، حاتم، وهادي، مالك. (٢٠١٣). اثر استعمال طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية. ***مجلة العلوم الإنسانية***، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.

٢٢. الكبيسي، وهيب، والداهري، صالح. (٢٠٠٠). ***المدخل في علم النفس التربوي***. إربد: دار الكندي للنشر.

٢٣. كوجك، كوثر، والسيد، ماجدة، وخضر، صلاح الدين، وفرماوي، فرماوي، وعباد، احمد، أحمد، عليه، و فايد، بشرى. (٢٠٠٨). ***تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي***. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٢٤. مبارك، عبدالحكيم. (١٤١٨ه). ***التدريب أثناء الخدمة***. مكة المكرمة.

٢٥. مقبل، سعيد، و العزمية، علال. (٢٠١٤).أثر استعمال خرائط التفكير في تدريس الاقتصاد على تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي الأدبي بمحافظة عدن.***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، ٣(١).

٢٦. الناشف، سلمى. (١٩٩٩). ***طرق تدريس العلوم*** .عمّان: دار الفرقان للنشر.

٢٧. نجم ، خميس. (٢٠١١). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي . ***المجلة التربوية الكويت***، ١٣(٦٦).

٢٨. النوري، محمد (٢٠١٥). ***أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي***. تم الرجوع في ١٣ يوليو ٢٠١٥، من الموقع: http://kenanaonline.com/users/nassimbishra/posts/197568

٢٩. وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٥). ***وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية***. اللجنة العلمية للدراسات الاجتماعية والوطنية.

٣٠. الوهيد، مشعل. (٢٠٠٧). ***فاعلية تدريب مديري المدارس في المملكة العربية السعودية***. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأمريكية.

31. Bisland, Beverly Milner, O'Connor, Evelyn A., Malow-Iroff, Micheline S. (2009). Beliefs and Issues in Social Studies Instructional Practices: A Case Study of Alternatively Certified Elementary Teachers. ***Online Submission, Paper presented at the College***

and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Atlanta, GA.

32. El Warfali, Faida, Rahimi Yusof .(2014). Classroom Management: A Study on the Training Needs of Primary School Teachers, ***International Education Studies***, 7(13), p1-5.
33. Merey, Zihni; Kus, Zafer; Karatekin, Kadir. (2012). Comparison of Elementary Social Studies Curricula of Turkey and the United States on Values. *Education* ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 12(2), p1627-1632 .
34. Mezieobi, Dan I.; Oyeoku, E. K.; Ezegbe, B. N.; Igbo, Janeth. (2012). Gender Issues in the Implementation of Social Studies Curriculum in Nigerian Universities Online Submission. ***US-China Education Review***. A 12, p1044-1052.
35. Ocak, Gurbuz; Yildiz, Sureyya Sevki. (2011). The Evaluation of the Applicability of the 2005 Social Studies Curriculum in Multigrade Teaching in Terms of Teacher Views (A Qualitative Research). ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 11(2), p873-879.
36. So, Odette G.; Castolo, Carmencita L.(2008). Integrating Ethics in Teaching Social Studies: A Focus on the Students' Values and Character. ***Journal on Educational Psychology***, 1(4), p27-32.
37. Song, Kim H.(2008). Impact of Backward Assessment and Guided Reflection on Social Studies Education: A Four-Step Teaching Cycle. ***International Journal of Social Education***, 23(1), p118-138.
38. Tuncay, Akçadag. (2012). Teachers' Expectations from In-Service Training and the Project "No Limit to Teach(er)". Eurasian, ***Journal of Educational Research***, 48,193-212.

A Training Program to Train Citizenship and Social Studies Teachers on Problem-Solving Method and its Effectiveness on their Students' Achievement

Abstract:

The current study aimed to design a training program to train citizenship and social studies teachers to teach using the method of problem solving. It also aimed to identify the programs' effect on the teachers understanding the concepts and other requirements needed to teach using this method, and to find the effect of using this method on the primary-level student's achievement. In order to achieve the objectives of the study; the researcher used the Experimental Research design; through using Solomon three-group design. The pre experimental designs has also been used through using one-group pretest-posttest design. The study population consisted of all teachers of citizenship and social education in private schools in Riyadh and all primary school students in private schools in Riyadh. The results showed that there is a significant differences in the level of achievement in favor of the trainees (citizenship and social studies primary teachers) of the concepts of this method between the pre and post-tests in favor of the post-test. Moreover, the results showed differences in post-test in favor of the experimental group who studied using the problem-solving method. Furthermore, the experimental group also outperformed the second control group who have studied using the problem solving method without a pre-test, the results also revealed the presence of statistically significant differences in the experimental group between pre and post-tests in favor of posttest, and the results also revealed that the second control group outweigh the first control group on the level of achievement.

Key words: citizenship and social studies, problem-solving method, achievement, in-service training,