Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 39 (2023) • P: 52 - 37
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

# The Effect of Send- A problem Strategy in Acquiring Methods of teaching Concepts and Developing Teamworking Competency of Higher Education Students

**Dr. Sattar Jabbar Haji**
Faculty of Education | University of Zakho | Iraq

**Received**: 02/08/2023
**Revised**: 13/08/2023
**Accepted**: 18/09/2023
**Published**: 30/10/2023

* Corresponding author: sattar.haji@uoz.edu.krd

**Citation**: Haji, S. J. (2023). The Effect of Send- A problem Strategy in Acquiring Methods of teaching Concepts and Developing Teamworking Competency of Higher Education Students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(39), 37 – 52. https://doi.org/10.26389/AJSRP.J020823

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

**Abstract:** The research aims to find out the effect of send- a problem strategy on acquiring the concepts of teaching methods and developing teamwork competency among students of the fourth-grade students at University of Zakho, in the second semester of the academic year 2022-2023. The researcher used the experimental design for two equal samples, the research sample included (41) male and female students, from the Department of Islamic studies, fourth grade, distributed into two groups, after random selection, the experimental group (A) became the number of its students (20) students, taught according to send- a problem strategy. And group (B) became the control, the number of its students was (21) male and female students, who taught according to the usual method. To achieve the objectives of the research, the researcher used two tools, the first is a test to acquire the concepts of teaching methods that he prepared, consisting of (20) items, and the second is a scale for measuring teamwork competency, consisting of (30) items, distributed over (9) domains. The psychometric properties of the two tools were verified. After completing the experiment and applying the two tools, the statistical analysis of the data was conducted using the t-test for paired sample, and independent samples. The results showed that the students of the experimental group outperformed the students of the control group in acquiring concepts of teaching methods and developing teamwork competency, and in the light of the research results, the researcher made several recommendations, introducing the theoretical and practical framework of send – a problem strategy in the content of the subject of teaching methods in general for the faculties of education and basic education in the universities of the Kurdistan Region of Iraq. Recommending the development of students' teamwork competency, because of its positive impact on the development of students' social skills and teamwork, which may be reflected in their personal and social lives in the post-university stage.

**Keywords**: Send a problem strategy, Active learning, Concept acquisition, Teamwork competency, Higher education.

# أثر استراتيجية أرسل المشكلة في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس وتنمية كفاءة العمل الجماعي لدى طلبة التعليم الجامعي

**د/ ستار جبار حاجي**
كلية التربية | جامعة زاخو | العراق

**المستخلص:** هدف البحث إلى معرفة أثر استراتيجية أرسل (مرر) المشكلة في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس وتنمية كفاءة العمل الجماعي لدى طلبة فاكلتي العلوم الإنسانية-جامعة زاخو بالعراق، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022-2023. استخدم الباحث التصميم التجريبي لعينتين متكافئتين، شملت عينة البحث (41) طالباً وطالبة، من قسم التربية الإسلامية الصف الرابع موزعة على مجموعتين، بعد الاختيار العشوائي اصبحت المجموعة (أ) التجريبية البالغ عدد طلبتها (20) طالباً وطالبة، دُرست وفق استراتيجية أرسل المشكلة، ومجموعة (ب) اصبحت الضابطة بلغت عدد طلبتها (21) طالباً وطالبة دُرست وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة. واستخدم الباحث أداتين: الأولى اختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس من إعداده مكون من (20) عبارة، والثانية مقياساً لقياس كفاءة العمل الجماعي مكون من (30) عبارة، موزعة على (9) مجالات. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين. وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق الأداتين، أُجري التحليل الإحصائي للبيانات، باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مترابطتين ولعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس، كما وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في تنمية كفاءة العمل الجماعي، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها، إدخال الإطار النظري والتطبيقي لاستراتيجية أرسل المشكلة في محتوى مادة طرائق تدريس بشكل عام لكليات التربية والتربية الأساسية في جامعات إقليم كوردستان العراق. التوصية بتنمية كفاءة العمل الجماعي لدى الطلبة، لما لها من تأثير إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، والعمل بروح الفريق، مما قد ينعكس ذلك على حياتهم الشخصية والاجتماعية في مرحلة ما بعد الجامعة.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية أرسل المشكلة، التعلم النشط، اكتساب المفاهيم، كفاءة العمل الجماعي، التعليم العالي.

## 1- المقدمة والإطار النظري.

في ظل ما يشهده العالم من تطور متسارع ومتراكم في المعرفة، أوجد الحاجة إلى البحث عن سبل تعلم جديدة تسهم في تسهيل طرق نقلها وتحسين إمكانيات الطلبة، ولجعل التعلم أفضل وأسهل، فضلاً عن وجود العديد من المشكلات التي ظهرت في أساليب التعلم التقليدية والتي تؤثر سلباً على عملية التعلم (أبو الحاج والمصالحة، 2016).

ويعد التعليم الجامعي من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع، وفي إعداد وتهيئة رأس المال البشري إعداداً علمياً يمكنهُ من التأثير الإيجابي والإسهام في تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياء وفي الوقت الحاضر الذي يتسم بسرعة التطور التقني والمعرفي، فإنه أصبح لزاماً على التعليم العالي الاهتمام بهذا التطور واستيعابه، وأن ضمان نجاح التعليم الجامعي وتفوقه يعتمد أساساً على القدرات الإبداعية للتدريسيين في إعداد الخريجين والاستشارات العلمية والفنية اللازمة للتفاعل مع العلم والتقنية وفي جميع المجالات العلمية والإنسانية المختلفة (بريهي وآخرون، 2016).

يعتمد نجاح أي منهاج على عوامل كثيرة من أبرزها كفاءة وقدرة التدريسي الجامعي الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، بما يمتلكه من خصائص وصفات معرفية وأكاديمية ومهنية وشخصية واجتماعية. وتحتل الكفايات التدريسية لدى التدريسي الجامعي مكانة هامة في ذلك؛ لأنها تعكس مدى جودة التدريس الجامعي وقدرته على تحقيق أهدافه (عتروس، 2020).

يتطلب الانفجار الهائل للمعلومات الذي نلاحظه في الآونة الأخيرة، تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم الذي يفهم الطالب بواسطته المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول الى تعميمات مفيدة بشأنها (سعادة، 2011).

يركز التعليم بشكل عام وفي مختلف مراحل التعليم، في كثير من الأحيان على إعطاء إجابات للطلبة لتذكرها بدلاً من تعليمهم وتدريبهم على حل المشكلات؛ لذلك من الضروري العمل على ضمان اكتساب المعرفة وبناء المهارات كالإبداع، والتواصل والتعاون والتفكير، عكس التعلم التقليدي الذي يؤكد على قراءة واستنساخ المعلومات، في حين تركز فصول التعلم النشط على بناء المعرفة والمهارات وتنمية عمليات التفكير والعمل الجماعي لدى الطلبة فهو الطريق إلى تعلم أعمق وفهم أوسع للمحتوى التعليمي (Stobaugh, 2019).

**إشكالية البحث:**

يتطلب تعلم الطلبة في التعليم العالي الانخراط وتحمل مسؤولية كبيرة عن تعلمهم، من المهم أن يقوم المتعلمون ببناء المعلومات وأن يكونوا قادرين على استخدامها، لا يمكن للمدرس القيام بكل العمل إذا كان التعلم هو إنتاج خريجين من التعليم العالي قادرين على التفكير النقدي، وقادرين على الإبداع والابتكار على مستوى عالٍ نسبيًا. يتطلب التعلم فرصًا للممارسة والاستكشاف والتفاعل مع الآخرين، والتعلم من ومع الأقران (Fry, et al, 2009).

لاحظ الباحث من خلال مسيرته التدريسية في عدد من الجامعات، ولمدة أكثر من (15) عاماً في التدريسي الجامعي، أن استخدام طريقة المحاضرة يتم في الغالب في صفوف مستوى التعليم الجامعي، ربما يُستكمل برسم المخططات أو الأشكال على السبورة البيضاء، واستخدام جهاز العرض، الذي لايتعدى قراءة ما يتم عرضه، إذ يلاحظ أن أعداداً قليلة جدًا من الطلاب يمارسون إعداد الملاحظات أثناء استمرار المحاضرة، لا يستطيع معظم الطلاب الكتابة بسرعة كبيرة، و نادرًا ما تكون الكتب المرجعية في حوزة الطالب؛ لذلك عليهم الاعتماد على الملاحظات. والنتيجة هي أنهم يفقدون الاهتمام بالموضوع في قاعات التدريس، قد يطلب الطلبة ملاحظات جاهزة لمثل هذه الموضوعات ومن الحقائق أن بعض المعلمين يقدمون ملاحظات جاهزة. يستخدم العديد من التدريسيين نفس الملاحظات لسنوات معًا. يؤدي هذا إلى فقدان "الحوار" أو التفاعل والتعاون الذي يعد مهمًا جدًا لكل من المعلمين والطلبة. يحضر بعض الطلبة إلى المحاضرة بانتظام، بينما يأتي آخرون من حين لآخر فقط لجمع الملاحظات من زملائهم. هنا دور المحاضر مهم جدا. إذا لم يظهر الطلاب اهتماماً، يجب على المحاضر تغيير طريقة التدريس وجعل الموضوع ممتعًا.

يشير في هذا الصدد كل من هارتز وآخرون (Hurst, et al, 2013, p. 376) بأن هناك القليل من التواصل والعمل الجماعي في العديد من الصفوف الدراسية اليوم من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية. نموذج الخطاب والتواصل في الغالب في الصفوف الدراسية عبارة عن اتصال أحادي الاتجاه من المعلم إلى الطلبة. على سبيل المثال، أول ما قاله أحد أطفال الروضة لوالدته بعد أول يوم له في الروضة هو: "كل ما يفعله المعلم هو التحدث والتحدث والتحدث". قال نفس الشيء بعده أول يوم في المدرسة الثانوية ويومه الأول

في الكلية. فواقع التدريس الشائع في مدارسنا هي أنها لا تدعم الصورة الاجتماعية، فالمعلم يقف في الصف ينقل المعرفة إلى مجموعة من الطلبة، ويجلس الطلبة ساعة بعد ساعة، ويدونون الملاحظات، والإجابة على الأسئلة العرضية مع القليل من التفاعل مع أقرانهم.

أكدت دراسات كل من: العبيدي (2007)، وعزيز ومهدي(2012)، وشفيقة وصباح (2017)، وإسليم (2019)، أن الطريقة الرئيسة الشائعة والمتبعة في جامعاتنا وفي كثير من جامعات العالم هي طريقة المحاضرة من خلال عرض المعلومات على الطلبة والتي لا تزال تحتل الصدارة من بين الطرائق التدريسية السائدة في التعليم الجامعي.

ومما دفع بالباحث إلى تجريب استراتيجية أرسل المشكلة هي تأكيدها على إيجابية المتعلم في العملية التعليمية، من خلال التفاعل وإعمال العقل من أجل تحقيق أهداف المحاضرة.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية أرسل المشكلة في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس لدى طلبة الصف الرابع وتنمية كفاءة العمل الجماعي لديهم؟

**فروض البحث:**

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، في تنمية كفاءة العمل الجماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الإعتيادية المتبعة، في تنمية كفاءة العمل الجماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الفرق لدرجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، ومتوسط الفرق لدرجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الإعتيادية المتبعة في تنمية كفاءة العمل الجماعي.

**هدفا البحث:**

يهدف البحث إلى معرفة:

- أثر استراتيجية أرسل المشكلة في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس لدى طلبة الصف الرابع في مادة طرائق التدريس.
- أثر استراتيجية أرسل المشكلة في تنمية كفاءة العمل الجماعي لدى طلبة الصف الرابع في مادة طرائق التدريس.

**أهمية البحث:**

فيما يأتي الجوانب الأساسية التي تكمن فيها أهمية البحث الحالي:

- **الجانب النظري للبحث:** يتمثل في كونه ينتهج استراتيجية تعليمية تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى مركزية المتعلم في العملية التعليمية، من استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعطي للطالب فرصة التعلم والوصول إلى أهداف التعلم بنفسه، تحت إشراف وتوجيه ومساندة من قِبل التدريسي له. كما أن نتائج البحث يتوقع أن تحفز التدريسيين والباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث حول اكتساب المفاهيم وتنمية كفاءة العمل الجماعي لدى طلبتهم؛ لما له من أهمية، فضلاً عن كونهما من المكونات المعرفية والشخصية الضرورية لبناء شخصية الطالب المعرفية والمهارية، وهدفاً تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية لتحقيقها لدى المتعلمين.
- **الجانب التطبيقي:** يتمثل أهمية البحث بجانبه التطبيقي في تجريب استراتيجية تعليمية متقدمة للتدريسيين المختصين في مجال العلوم التربوية، لا سيما في مجال طرائق التدريس، من خلال وضع مجموعة من الخطط التدريسية وفق استراتيجية أرسل المشكلة، كذلك يؤمل أن يوجه أنظار المختصين في مجال طرائق التدريس إلى التركيز على استخدام هذه الاستراتيجية من قبل التدريسيين، وإدخالها ضمن برامج إعداد التدريسيين في الجامعة قبل وأثناء ممارستهم لعملهم كتدريسيين. فضلاً عن الإفادة من

اختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس، المُعد من قِبل الباحث، والمقياس المستخدم لقياس كفاءة العمل الجماعي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، للتعرف على مستوى كفاءة العمل الجماعي، والعمل على تنميتها لديهم.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث بـ:

- الحدود البشرية: طلبة الصف الرابع في فاكلتي العلوم الإنسانية قسم الدراسات الإسلامية في جامعة زاخو- العراق.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022-2023).
- الحدود المكانية: فاكلتي العلوم الإنسانية في جامعة زاخو- العراق.
- الحدود الموضوعية: موضوعات مادة طرائق التدريس العام تدرس وفق استراتيجية أرسل المشكلة.

**مصطلحات البحث:**

- **استراتيجية أرسل المشكلة (Send-a-Problem Strategy):**
- تعرفها كل من: الشمري (2011) "هي استراتيجية تستخدم لحث الطلبة على النقاش مع بعضهم البعض وكذلك لمراجعة المادة وحل الأسئلة ذات العلاقة بمحتوى المادة المعرفي" (ص. 91).
- كيلي وتوبي (Keeley & Tobey,2011) بأنها: استراتيجية يعمل الطلبة فيها على شكل أزواج للرد على مشكلة ما ويكملون الحل بشكل جزئي وتدريجي، وبعد انتهاء الوقت المخصص للبحث عن حل لتلك المشكلة، يتبادل الطلاب مشكلتهم والعمل الذي قاموا به مع زوج آخر من الطلاب. يواصل هذا الزوج العمل ومراجعته كلما ذهبوا. عندما يتم حل المشكلة، يتشارك الأزواج في حلولهم ويبررون اختياراتهم (P. 145).
- أمبوسعيدي والحوسنية (2016) بأنها: استراتيجية يعمل فيها الطلبة على شكل مجموعات، وتمر بثلاث مراحل، حيث يعطي المعلم المجموعة الأولى ظرفاً تتضمن مشكلة. وتقوم المجموعة بكتابة الحلول للمشكلة المطروحة ووضعها في الظرف ثم إرسالها أو تمريرها للمجموعة الثانية التي تقرأ المشكلة وتكتب حلولاً إضافية دون مشاهدة حلول المجموعة الأولى. ويكون دور المجموعة الثالثة التحكم لاختيار أفضل الحلول (ص. 198).
- رمضان (2016) بأنها: استراتيجية وتقوم كل مجموعة بتسجيل حلولهم حول المشكلة المطروحة من خلال زمن معين لإجراء عصف ذهني لمناقشتها، وتسجل كل مجموعة ما يطرح من أفكار يتم وضع هذه الأفكار في المغلف وتسلّم للمجموعة الأخرى. فتقوم المجموعة الثانية ودون النظر إلى أفكار المجموعة الأولى بالبحث في الحلول والأفكار لنفس المشكلة وتُسجّل مقترحاتهم وحلولهم. ثم يتم توصيلها لفريق ثالث، الذي يقوم بالاطلاع على أفكار المجموعتين السابقتين ويحاول الإضافة عليها، وأخيراً يتم تحليل وتركيب الأفكار أو الإجابات من قِبل المجموعات الثلاثة، ويتم اختيار الحل الأفضل، في حال وجود أكثر من حلول (ص. 45).
- ويعرف الباحث استراتيجية أرسل المشكلة إجرائياً بأنها: استراتيجية تعليمية قائمة على مركزية المتعلم في العملية التعليمية، وتمر بثلاث مراحل، مرحلة طرح المشكلة، ومرحلة تمرير المشكلة ضمن المجموعات، ومرحلة التحكيم على الحلول المقترحة واختيار أفضلها، فيها يعرض الباحث المادة العلمية المتمثلة بموضوعات طرائق التدريس على هيئة مشكلة متعلقة بموضوع الدرس على طلبة الصف الرابع، بعد تقسيمهم إلى مجموعات، وبدورهم يقومون بدراسة المشكلة المكتوبة في غلاف الظرف، وتدوين أفكارهم وحلولهم على ورقة ومن ثم وضعها داخل الظرف وإغلاقه ومن ثم من تمريره للطلبة في المجموعة الثانية التي بدورها تقرأ المشكلة ويضيفون أفكارهم وحلولهم، دون النظر في حلول المجموعة الأولى، ومن وضعها مع حلول المجموعة الأولى وإرسالها للمجموعة الثالثة التي بدورها تقوم بالتحكيم على الأفكار المطروحة من قِبل المجموعتين وأختيار أفضلها من بين الحلول المطروحة.
- **الاكتساب (Acquisition):** يعرفه شحاتة والنجار (2003) بأنه: "زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة أو تغير أنماط استجاباته القديمة، كما تعني نمواً في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما" (ص. 57).
- **المفهوم (Concept):** تعرف بدير (2014) المفهوم بأنه: "عبارة عن لفض أو أسم يطلق على أشخاص أو أشياء تتوافر فيهم صفات أو خصائص محددة أي ارتباط وتكوين استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات بينهم صفات مشتركة" (ص. 11).
- في ضوء التعريفين السابقين للاكتساب والمفهوم، يُعرف الباحث اكتساب المفاهيم إجرائياً بأنها: قدرة طلبة الصف الرابع عينة البحث على تعلم المفاهيم الموجودة في المادة المعرفية المتمثلة بطرائق التدريس، بهدف إحداث تغير في معرفتهم العلمية، وتقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب لدى استجابته على عبارات اختبار اكتساب المفاهيم المعد من قبل الباحث لهذا الغرض.

- **كفاءة العمل الجماعي (Teamwork competency):**
- ويعرفها كل من: لبصير (2010). بأنها كل نشاط أو عمل نشأ عن اجتماع إنساني، فهو نتيجة لاجتماع الأفراد بعضهم مع بعض في جماعة، واحتكاك أفكارهم وتقابل وجدانهم، مع ما يحيط بهم من ظروف ويكتنفهم من أحوال وشؤون، بفاعلية محققاً من خلالها ما يصبون تحقيقه من أهداف (ص. 314).
- **ماركانو (Marcano, 2020)** بأنها: تصنيفات للسلوكيات اللازمة لأداء الفريق الناجح والتي يتم تنفيذها باستمرار من قبل الفرد عند العمل مع الآخرين (P. 14).
- هيبلس، دي- إيوليت، ودوس- سانتوس (Hebles, De-Eulate, and Dos- Santos, 2022) على أنها: مجموعة المعارف والمواقف والمهارات المطلوبة للعمل مع الآخرين في المهام التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المشتركة. يجتمع الأشخاص لأداء مهام جماعية، فإنهم يجلبون مهاراتهم وقدراتهم في العمل الجماعي لتحملها (P. 510).
- ويعرف الباحث كفاءة العمل الجماعي إجرائياً بأنها: مدى قدرة طلبة الصف الرابع للعمل ضمن فِرق العمل التعاونية لحل المهام الموجهة لهم بشكل جماعي بغية تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتقاس في هذا البحث بدرجات عينة البحث لدى استجابتهم على عبارات مقياس كفاءة العمل الجماعي المستخدم لهذا الغرض.

## 2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

**أولاً-الإطار النظري:**

تسلط معظم مؤسسات التعليم العالي اليوم الضوء على ضرورة تضمين كل من المهارات الأكاديمية والمهارات الشخصية في مناهجها لتلبية المتطلبات الشخصية والأكاديمية والمهنية المطلوبة لمهنة ناجحة. تشمل المهارات الأكاديمية المعرفة العلمية والخبرات اللازمة لأداء عمل ما، في حين أن المهارات الشخصية تُفهم على أنها مجموعة من المهارات الاجتماعية والسمات الشخصية للفرد التي تمكن الأفراد من العمل بكفاءة في بيئتهم، وإقامة علاقات فعالة، والقيام بعملهم بشكل احترافي، تدرك الجامعات أن وجود مستوى كافٍ من التعليم والتدريب لا يعني فقط إتقانًا معينًا لمحتويات منهج معين؛ يحتاج الطلاب أيضًا إلى تطوير المهارات اللازمة بشكل كامل للوصول إلى سوق العمل في الواقع، يعدّ أصحاب العمل المهارات الشخصية، والعمل الجماعي والمسؤولية المهنية سمة مهمة من سمات النجاح الوظيفي؛ لذلك، يحتاج الطلبة في التعليم الجامعي إلى التدريب على هذه المهارات إذا أرادوا أن يصبحوا خريجين قادرين على المنافسة في مجموعة متنوعة من المواقف التي قد يواجهونها في مكان العمل (Prada, et al, 2022).

في هذا المجتمع المتغير باستمرار والمتسارع، أصبح لزاماً أن تتحمل مؤسسات التعليم العالي مسؤولية إعداد الطلبة بالمهارات اللازمة فضلاً عن تخصصاتهم لمواجهة التحديات الكبيرة، من بين هذه المهارات مهارة العمل التشاركي باعتباره السمة الرئيسة التي يبحث عنها أصحاب العمل من خريجي الجامعات، لأن أماكن العمل تتطلب التعاون بين الأفراد ومستويات عالية من المهارات الشخصية والاجتماعية؛ لذا تسعى الجامعات إلى تصميم برامجها التعليمية بناءً على نموذج تعليمي جديد يمّكن الطلبة من إنشاء خبراتهم التنموية والتعليمية من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التعاونية التي تساعدهم في صقل خبراتهم وتنمي لديهم مهارات العمل الجماعي من خلال توفير بيئات تعليمية تعاونية نشطة.((Hüsken, et al, 2022

وتؤدي المفاهيم دوراً مهماً في اكتساب وتكوين ونمو المعرفة لدى المتعلم؛ وذلك لما تقوم به في مساعدته على تذكر وفهم طبيعة ما يتعلمه ومن ثم تفسير الظواهر المختلفة حوله، إذ تعمل على اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر، كما تساهم في توجيه النشاط التعليمي وتسهيل عملية التعلم؛ لأن المتعلم يخزن في ذاكرته ثروة من المفاهيم والمبادىء مما يجعل التعلم أكثر لفظية ولا سيّما في المراحل التعليمية المتقدمة، فضلاً عن إثارة وعي المتعلم بإمكاناته الفطرية من خلال الحواس وتهيئته لاستخدامها في اكتشاف الأشياء (بدير، 2014).

ويشتق اهتمام المربين في تعلم المفاهيم واكتسابها عن رغبتهم في تحقيق التعلم الذي يحوز أعلى قيمة في نقل الأثر التعليمي للمعارف والمهارات إلى مواقف جديدة، فاكتساب المفاهيم تجعل من المادة العلمية المقدمة للمتعلمين ذات معنى في العقل، وتعد الاستراتيجيات التي ابتكرها (Gagne) من ضمن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لاكتساب المفاهيم وتسهيل أمر تعلمها، وفاعليتها في التحصيل المعرفي عامة والمفاهيم خاصة وبالتالي ضمان حدوث التعلم (علوان وآخرون، 2014).

ويعد التعلم النشط والفعّال من الاتجاهات الحديثة في التربية، الذي يسعى المعلم من خلاله إلى جعل عملية التعلم ذات معنى لدى الطلبة، مما يساهم في إستبقاء المعلومات لأطول فترة ممكنة، ويكتسب الطلبة من خلال هذا النوع من التدريس المهارات اللازمة للعمل والحياة، كما يتم من خلال التدريس الفعّال تمية الاتجاهات الإيجابية والميول نحو عملية التعلم. ولا شك أن التدريس

القعّال يتطلب معلماً فعّالاً يتميز بخصائص عديدة تظهر في أثناء ممارسته التدريسية وتؤهله لتحقيق الأهداف السامية للعملية التعليمية (أمبوسعيدي وآخرون، 2019).

وقد أصبح من الضروري أن تُستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى التدريس الجامعي، والتي تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط والتي تجعل الطلبة محورا للعملية التدريسية ويرتكز عليهم بناء وتقديم الموضوع وتنظيم وتلخيص محتوى الموضوعات المدرسة، مما يمكنهم من التكيف ومسايرة المستجدات، ومن خلالها يتحولون من الوضعية السلبية في العملية التعليمية التعلمية إلى الحركة، المشاركة، والتفاعل، الحوار، طرح الأسئلة، تفعيل عمليات التفكير، تلخيص الأفكار وعرضها والتعبير عن وجهات النظر، مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا (عباس وبلمرابطة، 2018).

وتعد استراتيجية أرسل المشكلة، من استراتيجيات التعلم النشط التي جاءت تعبيراً عن الفكر البنائي التي تعمل على إدماج الطالب في عمل شيء ما داخل الصف ثم التفكير حول ما يفعل شريطة أن تكون أفكار المتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة عن طريقة المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة وتحت إشراف وتوجيه من المعلم، وهذا ما يؤكد على مبدأ بناء المعرفة وليس نقلها (أبو الحاج والمصالحة، 2016)، وهي من الاستراتيجيات التي تتبنى فكرة جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويجعل الطلبة يتفاعلون باستخدام أعلى مستوى في مهارات التفكير، وحل المشكلات أو الحالات الدراسية بطريقة تعاونية، والتي يمكن أن يقوم الطلبة بتوليدها أو يقوم المعلم بانتقائها (رمضان، 2016). ويشير كيلي وتوبي(Keeley & Tobey, 2011: 145) أن استخدام استراتيجية أرسل المشكلة تعمل على تشجيع الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتعاون بشكل أزواج أو مجاميع لإنشاء وتبرير الحلول.

وتنسب استراتيجية أرسل المشكلة إلى س. كاجان (S. Kagan)، والتي تعزز التفكير، والعمل الجماعي، والتخطيط، وتشجع الطلبة على طرح أفكار إبداعية، وتنمي لديهم روح الفريق من خلال التواصل الذي يحدث بينهم عند الاستجابة للأنشطة التعليمية التي تطرح عليهم على هيئة مشكلة أو سؤال، ولا تتطلب هذه الاستراتيجية التحضير الكثير والمعدات (Herman, 2020).

تهدف استراتيجية أرسل المشكلة إلى ربط معرفة الطلبة وخبراتهم الجديدة بالمعرفة السابقة، كما تساعدهم على تنمية مهارات التقصي، من خلال تنفيذها في أثناء الدرس أو بعد الإنتهاء من تدريس درس معين (أمبوسعيدي والحوسنية، 2016: 198). كما أن لاستخدامها دور فعّال لحث الطلبة على النقاش مع بعضهم البعض وكذلك مراجعة المادة وحل الأسئلة ذات العلاقة بمحتوى المادة المعرفي (أبو الحاج والمصالحة، 2016).

**خطوات تنفيذ استراتيجية أرسل المشكلة (السؤال):**

- اختيار مشكلة تتطلب من الطلبة تحليل محتواها وتحديد حلول متعددة لها.
- ترتيب الطلبة على مجاميع وتوزيع المشكلة على جميع أعضائها.
- يعمل الطلبة في كل مجموعة على البحث في الحلول، مع التأكد من معرفتهم لما يقومون به، مع إعطاء تبريرات لتلك الحلول.
- عند انتهاء الوقت المخصص من (3-5) دقيقة بحسب المشكلة المطروحة، يجب على الطلبة تبديل حلولهم مع مجموعة أخرى من الطلبة.
- تبدأ كل مجموعة بمراجعة الحلول مع تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً لتلك الحلول (Keeley & Tobey, 2011)
- يكتب كل طالب في المجموعة سؤالاً له علاقة بالمحتوى في بطاقة، ثم يسأل كل عضو في المجموعة سؤاله الذي كتبه لجميع أقرانه.
- يتناقش أفراد كل مجموعة في الأسئلة التي كتبوها بالبطاقات الخاصة بهم، وعندما يتفقون على إجابة السؤال، فإنهم يكتبون الإجابة خلف البطاقة، إذا لم يتفقوا أو يعرفوا الإجابة تترك البطاقة.
- تكتب المجموعة على البطاقة بخط واضح كلمة أو حرف يدل على (السؤال) وفي الخلف (الإجابة). مثل حرف (ج) أو (س). كل مجموعة ترسل بطاقاتها إلى مجموعة أخرى.
- عندها توزع البطاقات إلى جميع أفراد المجموعة، ويقرأ أحدهم سؤال البطاقة ويتناقشون فيما بينهم عن الإجابة دون النظر إلى إجابة المجموعة الأخرى، وبعد أن يتفقون على الإجابة ينظرون إلى الإجابة للمجموعة السابقة خلف البطاقة، إذا اتفقت أجابتهم مع إجابة البطاقة ينتقلون إلى البطاقة الثانية لدى زميلهم الأخر، أما إذا لم يتفقوا على إجابة البطاقة يكتبون إجابة بديلة في البطاقة.
- تستمر هذه الطريقة وترسل البطاقات إلى مجموعة ثانية وثالثة حتى تعود مجدداً إلى المجموعة الأصلية لتناقش ما حدث من تغيير أو أتفاق (أبو الحاج والمصالحة، 2016).

ويذكر هيرمان (Herman, 2020: 176-177) أنه من الضروري على التدريسي أن يأخذ في الاعتبار ما يأتي عند استخدام استراتيجية أرسل المشكلة في التدريس، وهي:

1. تحديد وقت المناقشة حول المشكلة، ويفضل تخصيص حوالي (35) دقيقة لكل مشكلة مطروحة، لمجموعة مؤلفة من (6-8) طالباً في كل مجموعة، مما يتيح لهم إبداء ملاحظاتهم وحلولهم حول المشكلة المطروحة في هذا الوقت.
2. كتابة المشكلة أعلى الورقة، وإعطاء كل طالب نسخة منها، مما يعطي مصداقية أكبر للطلبة.
3. إعطاء فرصة للطلبة لمراجعة إجابات وحلول زملائهم، وحثهم على توضيح المعلومات مع بعضهم البعض.
4. تقييم الأفكار والحلول المطروحة من قبل الطلبة، تحت إشراف وتوجيه التدريسي.

**خطوات تنفيذ الاستراتيجية:**

1. يقوم التدريسي أو قد يكون مجموعة من الطلبة بكتابة المشكلة وتثبيتها على ظرف أو حقيبة صغيرة، بحيث يمكن للجميع قراءتها.
2. تقوم المجموعة الأولى باستلام المشكلة، وقراءتها وإيجاد الحلول الممكنة، وكتابة أكبر قدر من الحلول في الوقت المحدد، وبعد ذلك تقوم المجموعة بوضع الحلول في الظرف.
3. تعطي المشكلة والملف إلى المجموعة الثانية، والتي تقرأ المشكلة دون الاطلاع على الحلول المطروحة من قبل المجموعة الأولى. وتقوم بكتابة حلولهم الممكنة في الفترة المحددة، وإدخالها في الظرف.
4. يعطي الملف للمجموعة الثالثة والتي مهمتها اختيار الحلول الأنسب والأقرب، أو اقتراح حلول جديدة وتعدّ الخطوة الأخيرة هي الأكثر تعقيداً وصعوبة، لأنها تتضمن مهمة التحليل والتقويم (أمبوسعيدي والحوسنية، 2016).

**ثانيا- الدراسات السابقة:**

ومن أجل معرفة البحوث التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، أجرى الباحث مسحاً لتلك الدراسات على الصعيد المحلي والإقليمي والدولي، لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر استراتيجية أرسل المشكلة، وأنه قد أجريت دراسات لمعرفة أثر استراتيجية أرسل المشكلة في تدريس مواضيع مختلفة، لدى طلبة مراحل التعليم الأساسي والإعدادي، وعلى حد علم الباحث لم يجد دراسة تناولت أثر استراتيجية أرسل المشكلة في تدريس مادة طرائق التدريس وفي مرحلة التعليم الجامعي، ومن هذه الدراسات:

- **دراسة أميليا، وسيسبيانتو (Amilia & Sisbiyanto, 2016)**، والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان تدريس كتابة نص العرض التحليلي باستخدام تقنية أرسل المشكلة فعالاً أم لا لطلاب المدارس الثانوية العليا. تكونت مجتمع هذه الدراسة في الصف الحادي عشر طلاب في العام الدراسي 2015-2016. كان العدد الإجمالي للعينة (60) طالبًا قسمت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية تمت تدريس طلبتها باستخدام استراتيجية أرسل المشكلة ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية. كان تصميم هذه الدراسة عبارة عن دراسة شبه تجريبية. تم جمع البيانات من خلال اختبار الكتابة الذي أعد من قبل الباحثان. أظهر اختبار التائي لعينتين مستقلتين وجود فرق معنوي بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية أي أن تدريس كتابة نص العرض التحليلي باستخدام استراتيجية أرسل المشكلة فعالاً أكثر من الطريقة التقليدية.
- **دراسة (خزعل، 2018)**، والتي هدفت لمعرفة أثر استراتيجية أرسل المشكلة في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الأول المتوسط. ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي، لمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي، تكونت عينة البحث من (60) طالبة في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2016-2017، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية التي دُرست وفق استراتيجية أرسل المشكلة، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة والتي دُرست بالطريقة الاعتيادية. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من المتعدد، مكوناً من (40) عبارة، وتأكدت من صدقه وثباته، بعد إكمال التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، ومعالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي(t.test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافية وفق استراتيجية أرسل المشكلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية ولمصلحة استراتيجية أرسل المشكلة.
- في حين هدفت **دراسة خليفة (2018)** لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية أرسل سؤالاً في قدرة التلاميذ على مهارة الكلام، استخدمت الباحثة منهج البحث التجريبي، وبعد تطبيق التجربة وجمع البيانات، وإجراء التعامل الإحصائي معها، تبينت قدرة التلاميذ في المجموعة التجريبية على مهراة الكلام كانت أكبر من المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرست وفق استراتيجية أرسل السؤال. بمعنى أن أستخدام إستراتيجية أرسل سؤالاً لها أثر كبير في قدرة التلاميذ على مهارة الكلام.

- **وأجرى بوجاني، وآخرون (Pujani, et al, 2019)** دراسةهدفت إلى فحص فعالية استراتيجية أرسل المشكلة لتدريس الكتابة لطلاب المدارس الإعدادية. أجريت هذه الدراسة التجريبية في مدرسة الإعدادية في بانيوماس، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، قسمت إلى مجموعتين، تجريبية شملت (30) طالباً، تمت تدريسها باستخدام استراتيجية أرسل المشكلة، ومجموعة ضابطة شملت (30) طالباً درست وفق الطريقة الاعتيادية، تم أخذ البيانات من اختبار الكتابة، وأظهرت النتائج أن استراتيجية أرسل المشكلة أكثر فعالية من الكتابة الموجهة لتدريس الكتابة في المدرسة الثانوية، من الطريقة الاعتيادية.
- كما أجرى **الحسناوي (2020)** دراسة هدفت لمعرفة فاعلية استراتيجية أرسل مشكلة في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين، وبطريقة السحب العشوائي اخُتيرت شعبتين وهما شعبة (أ) وعدد طلابها(30) طالباً، و وشعبة (ب) وعدد طلابهما (30) طالبا أيضاً. أعد الباحث أداةً تمثلت بالاختبار التحصيلي الذي شمل (40) عبارة من نوع الاختيار من متعدد ومقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي بلغ مجموع عباراته (40) عبارة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات طلاب المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية أرسل مشكلة في التحصيل ومقياس مهارات ما وراء المعرفة على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية.
- وأجرى **سعيد ومحمد (2023)** دراسة لمعرفة أثر استراتيجيتي الحوار السقراطي وأرسل المشكلة على احترام المقابل واتجاهات الطلبة نحو مادة المناقشات الأكاديمية من فاكلتي التربية في جامعة كويه للعام الدراسي 2020-2021، استخدم الباحثان المنهج التجريبي للمجموعات المتكافئة، شملت عينة البحث (45) طالباً وطالبة من قسم الجغرافية في فاكلتي التربية بجامعة كوية، تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى وفق الاستراتيجية السقراطية، والمجموعة التجريبية الثانية باستراتيجية أرسل المشكلة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتبعة، أعدّ الباحثان أداتين الأولى لقياس احترام المقابل، تكونت من (26) عبارة، والثانية لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة المناقشات الأكاديمية تكونت من (30) عبارة، وكشفت النتائج عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الاستراتيجية السقراطية، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية أرسل المشكلة في تنمية الاتجاه واحترام المقابل، على طلبة المجموعة الضابطة.

## 3- منهجية البحث وإجراءاته.

**منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، لملاءمتها لطبيعة البحث وأهدافه، واستخدمت استراتيجية أرسل المشكلة كمتغير مستقل، لمعرفة أثرها على المتغير التابع المتمثل باكتساب مفاهيم طرائق التدريس، وبكفاءة العمل الجماعي، وتحليل النتائج الإحصائية المستخرجة من التطبيق القبلي والبعدي للمقياس كما مبين في المخطط (1):

**المخطط (1): يبين التصميم التجريبي المستخدم في البحث**

| المجموعة | الاختبار القبلي | المعالجة | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | كفاءة العمل الجماعي | استراتيجية أرسل المشكلة | اكتساب مفاهيم طرائق التدريس<br>كفاءة العمل الجماعي |
| الضابطة | | الطريقة الاعتيادية | |

**مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث وعينته من جميع طلبة الصف الرابع قسم التربية الإسلامية في فاكلتي العلوم الإنسانية بجامعة زاخو، للعام الدراسي (2022-2023)، والبالغ عددهم (41) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين ووزعت طريقة التدريس على المجموعتين بطريقة عشوائية. مثلت الشعبة (أ) البالغ عدد طلبتها (20) طالباً وطالبة المجموعة التجريبية، والشعبة (ب) البالغ عدد طلبتها (21) طالباً وطالبة المجموعة الضابطة. والجدول (1) يوضح ذلك.

**الجدول (1): توزيع الطلبة عينة البحث على مجموعتي البحث**

| الشعبة | المجموعة | المتغير المستقل | عدد الطلبة |
|---|---|---|---|
| أ | التجريبية | استراتيجية أرسل المشكلة | 20 |
| ج | الضابطة | الطريقة الاعتيادية | 21 |
| المجموع | | | 41 |

**أداتي البحث:**

أ- اختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس:

من متطلبات البحث الحالي هو إعداد اختبار لقياس أكتساب مفاهيم طرائق التدريس لدى عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة، أعد الباحث اختباراً بذلك وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المادة العلمية:

تم تحديد المادة التعليمية الخاضعة للتجربة والمتمثلة بمادة طرائق التدريس، والمخصصة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022- 2023)، كما في الجدول (5) أدناه:

**الجدول (5): مفردات مادة طرائق التدريس الخاضعة للتجربة وعدد الساعات المصروفة لتدريس كل مفردة**

| الشهر | الأسبوع | الموضوع | عدد الساعات |
|---|---|---|---|
| شباط | الأول | مقدمة في طرائق التدريس | 3 |
| | الثاني | الأهدف التربوية (الأغراض السلوكية) | 3 |
| | الثالث | تصنيفات طرائق التدريس، طريقة المحاضرة | 3 |
| | الرابع | طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات. | 3 |
| آذار | الخامس | استراتيجية خرائط المفاهيم | 3 |
| | السادس | استراتيجية الصف المقلوب (المعكوس) | 3 |
| نيسان | السابع | استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) | 3 |
| | الثامن | استراتيجية التعلم التعاوني، | 3 |
| | التاسع | التخطيط في التدريس. | 3 |
| المجموع | | | 27 |

- **اشتقاق الأغراض السلوكية وصياغتها:**

قام الباحث بتحليل محتوى المادة الخاضعة للتجربة بالاعتماد على مستويات تصنيف المفاهيم وهي مستوى (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم)، واشتق منها (46) غرضاً سلوكياً بواقع (22) غرضاً في مستوى التعرف، و(14) غرضاً في مستوى التمييز، و(12) في مستوى التطبيق.

ولغرض التأكد من سلامة الاشتقاق والصياغة والتصنيف، عرض الباحث قائمة الأهداف السلوكية على لجنة تألفت من (8) محكمين من المختصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطرائق التدريس، وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم وتعديلاتهم، وبشأن اعتماد الهدف من عدمه أُعتمدت نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعضها من حيث الصياغة والسلامة اللغوية وبذلك بقي عدد الأغراض (48) غرضاً سلوكياً.

- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية):

يعد إعداد جدول المواصفات من الإجراءات المهمة في بناء الاختبارات الخاصة بتحصيل الطلبة واكتسابهم لمحتوى المادة الدراسية؛ لأنه يجمع بين أهمية المحتوى وأهمية الأهداف السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى توزيع عبارات الاختبار بحسب ذلك (الديرشوي وحاجي، 2019).

فقد حدد الباحث (20) عبارة، وصاغها بموجب وزن أهمية كل من المحتوى والأهداف السلوكية وبحسب المستويات الثلاثة (تعرف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم)، كما موضح في الجدول (6).

واتبع الباحث في استخراج عدد العبارات لكل خلية بحسب الأهداف السلوكية وتمثيلها في عبارات الاختبار وفق ما يأتي:

نسبة أهمية مستويات الأغراض السلوكية = عدد الأغراض السلوكية للمستوى الواحد/ العدد الكلي للأغراض السلوكية X 100.

عدد العبارات الاختبارية لكل خلية = عدد الأغراض السلوكية للمستوى الواحد X العدد الكلي لعبارات الاختبار / العدد الكلي للأغراض السلوكية.

الجدول (6): جدول المواصفات لاختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس

| الشهر | الأغراض السلوكية | | | | العبارات الاختبارية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعريف المفهوم %46 | تمييز المفهوم %29 | تطبيق المفهوم 25% | المجموع | تعريف المفهوم | تمييز المفهوم | تطبيق المفهوم | المجموع |
| شباط | 8 | 4 | 3 | 15 | 3 | 2 | 1 | 6 |
| آذار | 6 | 5 | 5 | 16 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| نيسان | 8 | 5 | 4 | 17 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| مجموع | 22 | 14 | 12 | 48 | 9 | 6 | 5 | 20 |

- صياغة العبارات الاختبارية:

بلغ عدد عبارات الاختبار بصيغته الأولية (20) عبارة اختبارية من الاختيار من المتعدد، في ضوء جدول المواصفات المعد من قبل الباحث.

- صدق الاختبار:

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه أو أن يحقق ما وضع لأجله (Anastasi &Urbian,1997). وللتأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لأجل قياسه فقد اعتمد الباحث نوعين من أنواع الصدق وهما:

- الصدق الظاهري:

والذي نتوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة، بناءًا على ذلك فقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من المختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي البالغ عددهم (8) محكمين، لتحديد آرائهم حول صلاحية صياغة العبارات ومنطقية البدائل وجاذبيتها، ولقد أُخذ بآرائهم في إعادة صياغة بعض عباراته، وكذلك بعض بدائل الإجابة، وقد عدّ الباحث العبارة صالحة إذا حظيت بنسبة موافقة (80%) فأكثر، وبذا عدت عبارات الاختبار جميعها صالحة، لقياس اكتساب مفاهيم طرائق التدريس.

- صدق المحتوى:

يقصد بصدق المحتوى مدى تمثل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط العبارة بمحتوى الهدف الذي يقيسه (الظاهر وآخرون، 1999). وتعد بناء الخريطة الاختبارية دليلاً من دلائل صدق محتوى الاختبار.

- تعليمات الاختبار:

تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحجة للعبارة التي يجاب عنها إجابة صحيحة، وصفراً للعبارة التي يجاب عنها إجابة خاطئة، وعوملت العبارات المتروكة، والعبارات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة أو تحمل أكثر من إجابة معاملة الإجابات الخاطئة.

- الاختبار الاستطلاعي:

بغية التثبت من وضوح عبارات الاختبار ومستوى صعوبتها، وقوة تميزها، وفعالية بدائلها الخاطئة، والزمن المستغرق في الإجابة عنها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية، ممن أخذوا المادة نفسها، وتألفت من (30) طالباً وطالبة، طبق الاختبار في يوم الخميس 2023/4/13، وبعد تطبيق الاختبار اتضح أن الوقت الذي استغرقت في الإجابة عن عبارات الاختبار بعد حساب متوسط الوقت تبين أن (35) دقيقة كانت كافية لإتمام الإجابة على عبارات الاختبار.

- التحليل الإحصائي لعبارات الاختبار:

بقصد تعرف مستوى صعوبة عبارات الاختبار، وقوتها التميزية ووضوح الاختبار، وتعليماته والوقت المستغرق، حلل الباحث النتائج المستحصلة من التطبيق الاستطلاعي وبعد تصحيح الإجابات، ومن خلال عمليات التحليل وتم إيجاد ما يأتي:

- مستوى صعوبة العبارات:

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة عدد الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن كل مفردة أو يستطيعون حل مشكلة معينة (العزاوي،2007)، وعلى هذا الاساس تم إيجاد معامل صعوبة كل عبارة من عبارات الاختبار باستخدام معادلة صعوبة العبارة، وبعد أن استخرج الباحث مستوى صعوبة كل عبارة من عبارات الاختبار ووجدت أنها تتراوح بين(0,26-0,64) وبما أن افضل درجة صعوبة للعبارة التي يقبل بها علماء القياس التي تقع بين (0,20- 0,80)، (غنيم، 2004)، لذا تعد عبارات الاختبار التي أعدها الباحث عبارات جيدة ومعامل صعوبتها مناسبة.

- قوة تمييز العبارات:

يقصد تمييز العبارة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (Stantly&Kennelh,1970:450) ، وبعد أن استخرج الباحث القوة التميزية لعبارات الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (0،38-0،73)، وهي تعد مميزة، لأن القوة التميزية لعبارات الاختبار تعد مميزة إذا بلغت (0.30) فأكثر، (Ebel,1972).

- فعالية البدائل الخاطئة:

في الاختبارات التي تحتوي على عبارات من نوع الاختيار من متعدد، من الضروري الكشف عن مدى تشابه الخيارات وتقاربها بحيث تبدو كأنها إجابة صحيحة للطالب ذي المستوى المتدني، ولكي يكون البديل الخاطىء جذاباً وصالحاً لابد من الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة (Gierl & Zhang,2017)، ويشير علام (2000) أن البديل الخاطىء يكون فعالاً عندما يختار من الطلبة في المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا بحيث يكون سالباً، وبعد أستخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة، وجد أن معاملات فعالية البدائل الخاطئة للاختبار المعد من قبل الباحث جميعها كانت سالبة، وبذلك عدت جميع البدائل الخاطئة فعالة.

- ثبات الاختبار:

يعد الاختبار ثابتاً إذا كان يعطي نفس النتائج تقريباً، إذا ما أعيد تطبيقه في مرتين مختلفتين على نفس الافراد وتحت نفس الظروف تقريباً (Linn & Gronlund,2000).

اعتمد الباحث لاستخراج ثبات الاختبار معادلة (كورد- ريتشاردسون- 20- KR) (علام، 2000)، والتي تستخدم لحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار وتكون قابلة للتطبيق في الحالات التي تقدر إجابة الطالب بـ (صفر – واحد)، (علام 2000)،وبعد إجراء التعامل مع الإجابات(عينة تحليل العبارات) التي تبلغ (30) إجابة تبين أن معامل الثبات قد بلغ (0.864)، وهو معامل ثبات جيد. وبعد هذه الإجراءات اتخذ الاختبار الصيغة النهائية وأصبح جاهزاً للتطبيق.

ب- مقياس كفاءة العمل الجماعي:

لتحقيق هدف البحث الخاص بقياس كفاءة العمل الجماعي، تبنى الباحث مقياس كفاءة العمل الجماعي المعد من قبل هيبلس وآخرين(Hebles, et al, 2022) كونه مقياس حديث وشامل لمكونات كفاءة العمل الجماعي ومجالاته، وتكون المقياس من (30) عبارة، موزعة على (9) مجالات وهي مجالات (الفاعلية الجماعية، توجيه التعلم، التخطيط والتنسيق، مراقبة الأداء، دعم السلوك، تأسيس أهداف المجموعة، حل المشكلات، إدارة الأزمة، والتواصل)، ولكل عبارة (5) بدائل للإجابة وهي: (ابداً، نادراً، إحياناً، غالباً، دائماً)، تعبر محتوى عبارات المقياس عن مدى توفر كفاءة العمل الجماعي لدى الطلبة عينة البحث.

- صدق المقياس:

لتحقيق صدق الأداة أو المقياس ولمعرفة مدى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجل قياسه، استخدم الباحث الصدق الظاهري، والذي يعتمد على آراء وحكم مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (6) محكمين، وعلى ضوء ملاحظاتهم لم تكن هناك تغيرات بحذف بعض العبارات أو إضافة عبارات أخرى، سوى بعض التعديلات الطفيفة وتم الأخذ بملاحظاتهم.

- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة (ألفا–كرونباخ Cronbach- Alpha coefficient) بعد تطبيق الأداة على عينة بلغت (40) طالباً، من المجتمع الأصلي، غير عينة البحث الأساسية، وبعد تحليل الاستجابات بلغ معال ثبات الأداة (0.79) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاخذ به، وبذلك عُدّ صالحاً وجاهزاً للتطبيق.

**تطبيق التجربة:**

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية:

- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلبة مجموعتي البحث يوم الأربعاء الموافق2/1/ 2023، بعد إجراءات التكافؤ وتعريف الطلبة بنمط التدريس المتبع وإجراءاته.
- استمر تدريس المجموعتين خلال الفصل الدراسي الثاني، وبواقع (9) أسابيع، إذ انتهت بتاريخ 2023/4/27.
- درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية التي أعدها مسبقاً بواقع (3) ساعات في الأسبوع لكل مجموعة، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7): توزيع الجدول الدراسي الأسبوعي لمجموعتي البحث

| اليوم | المجموعة | وقت اللقاء |
|---|---|---|
| الأربعاء | الضابطة | 10:50 – 10:00 |
| | التجريبية | 12:50 – 12:00 |
| الخميس | التجريبية | 11:30 – 10:00 |
| | الضابطة | 01:30 – 12:00 |

- طبق الباحث الاختبار البعدي لاكتساب مفاهيم طرائق التدريس في يوم الأربعاء بتاريخ 2023/5/3، على طلبة المجموعتين بعد إبلاغهم بموعد الاختبار قبل أسبوع. والتطبيق البعدي لمقياس كفاءة العمل الجماعي في يوم الأربعاء بتاريخ 2023/5/4، على طلبة المجموعتين.
- صحح الباحث إجابات الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم على وفق المفتاح الذي وضعه للتصحيح. ومقياس كفاءة العمل الجماعي، وفق قيمة كل بديل حيث أعطي لبدائل الإجابة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) القيم: (1،2،3،4،5) وعلى التوالي.

**تكافؤ مجموعتي البحث:**

أجرى الباحث التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات وهي: (العمر الزمني، ودرجة الذكاء، وكفاءة العمل الجماعي)، باستخدام الاختبار التائي(t. test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجداول (2،3،4) أدناه.

الجدول (2): نتائج الاختبار التائي لتكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

| العمر الزمني بالشهور | المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| | التجريبية | 20 | 282.650 | 14.510 | 0.259 | 2.000 |
| | الضابطة | 21 | 281.238 | 19.864 | | |

الجدول (3): نتائج الاختبار التائي لتكافؤ مجموعتي البحث في متغير درجة الذكاء

| درجة الذكاء | المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| | التجريبية | 20 | 39.850 | 3.869 | 0.493 | 2.000 |
| | الضابطة | 21 | 39.238 | 4.061 | | |

الجدول (4): نتائج الاختبار التائي لتكافؤ مجموعتي البحث في متغير كفاءة العمل الجماعي

| كفاءة العمل الجماعي | المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| | التجريبية | 20 | 109.800 | 10.237 | 0.237 | 2.000 |
| | الضابطة | 21 | 110.667 | 12.920 | | |

**المعالجة الإحصائية:**

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تطبيق المعادلات الإحصائية:

1. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين(Paired t-test)، لمعرفة إذا كانت ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة-كل على حدا- في التطبيق القبلي والبعدي.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(Independents t-test sample)، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط فرق درجات المجموعتين.
3. معادلة كورد- ريتشاردسون- KR -20، لإيجاد ثبات اختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس.
4. معادلة ألفا- كرونباخ Cronbach- Alpha coefficient، لإيجاد ثبات مقياس كفاءة العمل الجماعي.

## 4-نتائج البحث وتفسيرها.

- **فحص الفرض الأول:** "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس".

وللتحقق من الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم طرائق التدريس في التطبيق البعدي، تبين أن هناك فرق بين متوسط الدرجات، ولمعرفة دلالة الفرق، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent t-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت(3.869) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (39). وهذا يعني وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في المجموعتين، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية. كما في الجدول (8) أدناه.

**الجدول (8) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط فرق النمو في كفاءة العمل الجماعي للمجموعة التجريبية**

| المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 20 | 17.4501 | 3.236 | 3.869 | 2.000 |
| الضابطة | 21 | 13.381 | 3.485 | | |

- **فحص الفرض الثاني:** " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، في تنمية كفاءة العمل الجماعي".

وللتحقق من الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة العمل الجماعي في التطبيقين القبلي البعدي، تبين أنه هناك فرق بين متوسط الدرجات، ولمعرفة دلالة الفرق، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Paired t-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.920) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.093) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (19). وهذا يعني وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين، ولصالح الاختبار البعدي كما في الجدول (9) أدناه.

**الجدول (9) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط فرق النمو في كفاءة العمل الجماعي للمجموعة التجريبية**

| المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القبلي | البعدي | القبلي | البعدي | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 20 | 109.800 | 125.550 | 10.237 | 14.136 | 3.920 | 2.093 |

- **فحص الفرض الثالث:** " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الإعتيادية المتبعة، في تنمية كفاءة العمل الجماعي".

وللتحقق من الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة على مقياس كفاءة العمل الجماعي في التطبيقين القبلي البعدي، تبين أنه هناك فرق بين متوسط الدرجات، ولمعرفة دلالة الفرق، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Paired t-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت(0.416) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.086) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (20). وهذا يعني عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي. كما في الجدول (10) أدناه.

**الجدول (10) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط فرق النمو في كفاءة العمل الجماعي للمجموعة الضابطة**

| المجموعة | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القبلي | البعدي | القبلي | البعدي | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 21 | 110.667 | 111.857 | 12.920 | 13.388 | 0.416 | 2.086 |

- **فحص الفرض الرابع:** " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الفرق لدرجات المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية أرسل المشكلة، ومتوسط الفرق لدرجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الإعتيادية المتبعة في تنمية كفاءة العمل الجماعي".

وللتحقق من الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي للفرق بين لدرجات طلبة المجموعتين في تنمية كفاءة العمل الجماعي، تبين أنه هناك فرق بين متوسط درجات المجموعتين، ولمعرفة دلالة الفرق، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent t-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت(2.975) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (39). وهذا يعني وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فرق درجات المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة، والجدول (11) يوضح ذلك.

**الجدول (11) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي فرق النمو في كفاءة العمل الجماعي لمجموعتي البحث**

| المجموعة | عدد الطلبة | متوسط الفرق | الانحراف للفرق | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 20 | 15.750 | 17.967 | 2.975 | 2.000 |
| الضابطة | 21 | 1.191 | 13.106 | | |

يتضح من الجدول (11) أن متوسط الفرق لدرجات التجريبية أكبر متوسط الضابطة، وهذا يدل على أن الفرق المعنوي للمتوسطات لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية أستراتيجية أرسل المشكلة في تنمية كفاءة العمل الجماعي.

**تفسير النتائج:**

في ضوء نتائج البحث فسّر الباحث نتائج البحث، والتي أظهرت تفوق طلبة االمجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس وتنمية كفاءة العمل الجماعي، بأن ذلك قد يعود إلى:

- الأنشطة التعاونية القائمة على أساس التفاعلات الاجتماعية، والتي تضمنتها استراتيجية أرسل المشكلة أتاحت فرصة التفاعل بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة بعضهم البعض، وحل الأنشطة بشكل جماعي، مما جعلهم أكثر انفتاحاً وتفاعلاً اجتماعيا.
- الدور الإيجابي للطلبة في العملية التعليمية، ما أتاحت فرصة التعلم الذاتي، وتكوين إتجاهات إيجابية لها، وهذا ما تفتقره طريقة التدريس الإعتيادية.
- الفكرة التي أقامت عليها استراتيجية أرسل المشكلة، والمتمثلة بالتفاعل والعمل الجماعي للطلبة مع بعضهم البعض مما ساهمت في تنمية التفاعل لديهن.
- تعمل استراتيجية أرسل المشكلة على تقديم المساعدة والدعم المناسب لكل طالب سواء من قبل المعلم أو من قبل أقرانهن الأكثر خبرة، مما زادت من فرصة التفاعل والتعاون بين الطلبة في المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: أميليا، وسيسبيانتو (Amilia & Sisbiyanto, 2016)، وخزعل(2018)، وخليفة(2018)، وبوجاني، نكاديسكو، وروجسانتينكس(Pujani, Ngadisco, & Rochsantiningsih, 2019)، والحسناوي (2020)، وسعيد، ومحمد (2023)، والتي أسفرت عن فاعلية استراتيجية أرسل المشكلة في تحصيل الطلبة، وتنمية متغيرات أخرى تناولتها تلك الدراسات.

**الاستنتاجات:**

في ضوء نتائج البحث، استنتج الباحث ما يأتي:

1. تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرسوا وفق استراتيجية أرسل المشكلة على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرسوا وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة، في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس.
2. تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في تنمية كفاءة العمل الجماعي.

## التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ويقترح ما يأتي:

-1 حث مدرسي مادة طرائق التدريس في مرحلة التعليم الجامعي على استخدام استراتيجية أرسل المشكلة في التدريس.

-2 إدخال الإطار النظري والتطبيقي لاستراتيجية أرسل المشكلة في محتوى مادة طرائق تدريس الاجتماعيات لكيات التربية والتربية الأساسية في جامعات العراق.

-3 التوصية لدى المدربين في مركز التدريب البيداغوجي والتطوير الأكاديمي في الجامعة على ضرورة تدريب المتدربين المتقدمين للعمل في الجامعة كتدريسيين على استخدام استراتيجية أرسل المشكلة في دوراتهم التدريبية.

-4 التوصية بتنمية كفاءة العمل الجماعي لدى الطلبة، لما لها من تأثير إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، والعمل بروح الفريق، مما قد ينعكس ذلك على حياتهم الشخصية والاجتماعية في مرحلة ما بعد الجامعة.

5- كما يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

1. إجراء دراسة لمعرفة أثر استراتيجية أرسل المشكلة في التحصيل المعرفي لدى طلبة مرحلة التعليم الإعدادي ومعرفة أثرها في متغيرات أخرى كالتفكير، ومهارات التواصل.
2. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اتجاهات طلبة مرحلة التعليم الجامعي نحو مادة طرائق التدريس.
3. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة فاعلية استراتيجية أرسل المشكلة في مواد دراسية أخرى.

## قائمة المراجع.

**أولاً- المراجع بالعربية:**


- أبو الحاج، سها أحمد؛ والمصالحة، حسن خليل (2016). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- إسليم، ناصر محمود (2019). طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 8(5)، 113- 129.
- أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس؛ والبريدية، عزة بنت سيف؛ والحوسنية، هدى بنت علي(2019). إستراتيجيات المعلم للتدريس الفعال: 200 فكرة تدريسية مع الأمثلة التطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس؛ والحوسنية، هدى بنت علي(2016). إستراتيجيات التعلم النشط: 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية. ط.2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان (2014). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال الروضة. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- بريهي، فارس كريم؛ وعبد، ناظم عبد الله؛ وعبيد، مهند خليفة. (2016). واقع التعليم الجامعي في العراق بين التحديات وعملية الاصلاح. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. (49)، 1-20.
- الحسناوي، حاكم موسى عبد خضير (2020). فاعلية استراتيجية أرسل مشكلة في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 47، 255-297.
- خزعل، حنان كريم (2018). أثر استراتيجية أرسل مشكلة في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية أبن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.
- خليفة، نور (2018). أثر استخدام استراتيجية أرسل سؤالاً(Send a problem) في قدرة التلاميذ على مهارة الكلام (بحث تجريبي في الصف الثاني بمدرسة مطلع الأنوار المتوسطة الإسلامية تشيجاكوا ليباك). بحث مقدم لنيل الدرجة الجامعية الأولى في التربية، كلية التربية والتدريس، جامعة سلطان مولانا حسن الدين الإسلامية الحكومية بنتن.
- الديرشوي، عبد المهيمن عبد الحكيم؛ وحاجي، ستار جبار (2019). المعاصر في أستراتيجيات التدريس ومهاراته أطر نظرية وتطبيقات عملية. من مطبوعات جامعة زاخو.
- رمضان، منال حسن (2016). استراتيجيات التعلم النشط. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعيد، به هات عبد الرزاق؛ ومحمد، كاوه علي. (2023). كاريگەريی بەكارهێنانی ستراتيیجەكانی وتووێژی سوكراتيی و كێشە بنێرە لە سە ر رێزگرتن لە بەرامبەر و ئاڕاستە بەرەو وانەی گفتوگۆی ئە كادیمیی لای خوێندكارانی زانكۆی كۆیە. گۆڤاری كوردستانیی بۆ لێكۆڵینەوەی ستراتيیجیی. Journal of Kurdistani for Strategic Studies، https://doi.org/10.54809/jkss.vi6.273 (6)، 143-163.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- شفيقة، كحول، وصباح، غربي (2017). نحو تفعيل طرق التدريس في التعليم الجامعي، طريقة المحاضرة أنموذجا. مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، 12(1)، 131-146.
- الشمري، ماشي بن محمد (2011). 101 إستراتيجية في التعلم النشط. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل (بنين)، الشؤون التعليمية-الإشراف التربوي-قسم العلوم.
- الظاهر، زكريا محمد؛ وجيان، جاكلين تمر؛ وعبد الهادي، جودت عزت (1999). مبادىء القياس والتقويم في التربية. دار الثقافة للنشر.
- عباس، سمير؛ وبلمرابطة، أحمد (2018). واقع ممارسة استراتيجيات التعلم النشط في التدريس الجامعي "تدريس اختصاصات العلوم الإجتماعية أنموذجا". ملتقى استراتيجيات التعلم النشط، مركز اليقظة البيداغوجية.
- العبيدي، زينة طه حسون (2007). الطرائق التدريسية الشائعة لدى تدريسي اللغة العربية في الأقسام المتناظرة في جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 4 (2)، 1-24.

- عتروس، نبيل (2020). آليات تطوير الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دائرة " ديمنغ " للجودة (PDCA). حوليات جامعة قاملة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 10(01)، 41-62.
- العزاوي، رحيم يونس كرو (2007). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار دجلة للنشر.
- عزيز، حاتم جاسم؛ ومهدي، مريم خالد (2012). طرائق التدريس الشائعة لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى. مجلة الفتح، (11)، 195- 221.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. دار الفكر العربي للنشر.
- علوان، يوسف فاضل؛ محمد، يوسف فالح؛ وسعد، أحمد عبد الزهرة (2014). المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها. دار الكتب العلمية.
- غنيم، محمد عبد السلام (2004). مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي. جامعة الحلوان.
- لبصير، عبد المجيد. (2010). موسوعة علم الاجتماع. دار الهدى.

**ثانياً- المراجع بالإنجليزية:**

- Amilia, I. K., & Sisbiyanto, A. H. (2016). THE EFFECTIVENESS OF SEND A PROBLEM TECHNIQUE FOR TEACHING WRITING AN ANALYTICAL EXPOSITION TEXT. Journal of English Language Teaching. 5(2). 1-10. Available at: http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt
- Anastasi, A. & Susana. U. (1997). Psychological Testing. 7thEd, New jersey: Prentice Hall,Inc.
- Barkely, E.F., Major, C.H., and Cross, K.P. (2014). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. 2nd edition, John Willey & Sons, Inc.
- Beins, Bernard c. & McCarthy, Maureen A. (2012). Research methods and statistics. Pearson Education, Inc.
- De Prada, E., Mareque, M., Pino-Juste (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? Springer open access, Psicologia: Reflexão e Crítica, 35(5), 1-13. Available at: https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1
- Ebel, R. L. (1972). Essential of Education Measurement. N. j. Prentice Hall. Inc.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. 3rd edition, Routledge, Taylor & Francis.
- Gierl, M.J., Bulut, O., Guo, Q. and Zhang, X. (2017). Developing, analyzing, and using distractors for multiple-choice tests in education: A comprehensive review. Review of Educational Research, Review of Educational Research, 87 (6). 1082-1116.
- Hebles, M., De-Eulate, C. and Dos- Santos M. (2022). TEAMWORK COMPETENCY SCALE (TCS) FROM THE INDIVIDUAL PERSPECTIVE IN UNIVERSITY STUDENTS. Journal of Technology and Science Education, 12(2): P.P. 510-528.
- Herman, J. W. (2020). Creative Teaching Strategies for the Nurse Educator. 3rd Edition, F. A. Davis Company.
- Hurst, Beth, Wallace, Randall, Nixon, Sarah B. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 52 (4). p.p. 375- 398. Available at: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Hüsken, L.E. Krab, Pei, L., Benes, N.E. (September 2022). DEVELOPING TEAMWORK SKILLS BEYOND CROSS-CULTURAL BARRIERS: A CASE STUDY FOR ENGINEERING STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. The European Society for Engineering Education (SEFI), 50th Annual Conference, Universitat Politècnica de Catalunya· Barcelona Tech (UPC). Available at: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/384766/p1292 p1299.pdf?sequence=1
- Keeley, P. & Tobey, C. (2011). Pass the problem. In Mathematics Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin, SAGE.
- Linn, R. L.& Norman E.Gronlund(2000). Measurement and Assessment in Teaching. 8 th Ed , New jersey:Prentice Hall ,Inc.
- Marcano, G. (2020). The role of teamwork competencies, justice perceptions and team leadership on team performance in a multicultural society. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/322376369.pdf.
- Pujiani, T., Ngadisco, & Rochsantiningsih, D. (2019). The Effectiveness of Send-A-Problem Technique To Teach Writing On The Eighth Grade Of SMP N 2 Banyumas. Journal of Law, English, and Economics, 01 (01), 36- 43.
- Stobaugh, Rebecca. (2019). 50 Strategies to Boost Cognitive Engagement: Creating a thinking culture in the classroom. Solution Tree Press: United States of America.