درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

محمد أكرم مغمومه* أ.د.طاهر سلوم**

(الإيداع: 17 تموز 2021 ، القبول: 7 تشرين الثاني 2021)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادّة الدّراسات الاجتماعية في المدارس التابعة لمديرية تربية حماه، كما هدف إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الاستخدام وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والدّورات التدريبيّة. ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أداة البحث وهي استبانة آراء المعلمين مكونة من (36) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، (دور المعلم، دور التلميذ، المهمات التعليمية المُقدّمة)، كما تكونت العينة من (155) معلّماً ومعلمةً من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية التربية التابعة لمدينة حماه خلال عملهم في الفصل الدراسي الثّاني من العام الدّراسي 2021/2020م.

وأظهرت نتائج البحث أن درجة استخدام المعلّمين لتلك الاستراتيجية متوسطة، كما تبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات تعزى لمتغيّر الدورات التدريبية وكانت الفروق لصالح المجموعة (أكثر من 3 دورات) مقارنةً ببقية المجموعات، كما وجدت فرق لصالح مجموعة (من 1–3 دورات) مقارنةً مع مجموعة (لم أتبع أي دورة)، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي (من 1–3 دورات) و(أكثر من 3 دورات) بالنسبة للمجالين الأوّل والثّاني، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي (من 1–3 دورات) و (لم أتبع أيّ دورة) بالنّسبة للمجالين الأوّل والثّالث.

وأوصى البحث بضرورة التأكيد على ممارسة أفكار استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة البنائية في منظومة تعليم الدّراسات الاجتماعية من قبل المعلمين، وحرصهم على توفير مناخات صفية بنائية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة ، معلمو الحلقة الأولى، الدراسات الاجتماعية.

* طالب دراسات عليا (ماجستير)– اختصاص تربية– قسم مناهج وطرائق التدريس–كلية التربية– جامعة دمشق.

** أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة دمشق.

The degree of using the problem-centered learning strategy in teaching social studies from the point of view of teachers of the first cycle of basic education

*Mohammed Akram Maghmouma. **Prof. Taher Salloum.

(Recevied :17 july 2021 , Accepted: 7 November 2021)

Abstract

The current research aimed to identify the extent to which teachers of the first cycle of basic education use the problem-centered learning strategy in teaching social studies in schools affiliated with the Hama Education Directorate. To achieve these goals, the research tool was applied, which is a questionnaire of teachers' opinions, consisting of (36) items, distributed over three areas, (the role of the teacher, the role of the student, and the educational tasks presented), The sample also consisted of (155) male and female teachers from all teachers of the first cycle of basic education in the Directorate of Education of the city of Hama during their work in the second semester of the academic year 2020/2021 AD. The results of the research showed that the extent to which teachers use this strategy is medium, as it was found that there is no statistically significant difference between the mean scores of the sample members according to the variables of gender and experience and there was a statistically significant difference between the average scores of the groups due to the variable of training courses, and the differences were in favor of the group (more than 3 courses) compared to the rest of the groups, and there were differences in favor of a group (from 1-3 courses) compared to a group (I did not follow any course), and there was no statistically significant difference between the mean scores of my groups (from 1-3 courses) and (more than 3 courses).for the first and second domains, and there is no statistically significant difference between the mean scores of my groups (1-3 courses) and (I did not follow any course) for the first and third domains. The research recommended the necessity of emphasizing the practice of the ideas of the learning strategy centered on the constructivist problem in the social studies education system by teachers, and their keenness to provide constructive classroom environments.

Keywords: Problem-centered learning strategy, first cycle teachers, social studies.

Postgraduate Student (Masters) - Education Major - Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - University of Damascus.

•• Professor at the Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - Damascus University.

1. المقدمة

يشهد الإنسان في عالمنا المعاصر تطوراً هائلاً في شتّى مجالات الحياة، الأمر الذي انعكس على ما تقدمه المدرسة من طرائق ووسائل تدريس مختلفة لمساعدة التلاميذ في تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، ويعد هذا التطور انعكاساً للانفجار المعرفي في شتى فروع العلم والتقنية الحديثة، حتى أصبح الحكم على مدى تقدم الأمم ورقيها وفق أساليب علمية حديثة، وقد ركزت المعايير الوطنية للمناهج الدراسية في الجمهورية العربية السورية على ضرورة تزويد المتعلم بمهارات الدراسة والبحث والتقصي باستخدام المنهجية العلمية في تفسير الظواهر المحيطة، فظهرت الدعوة الى تعليم المتعلمين كيف يتعلمون مع التأكيد على التعلم الذاتي والتفكير المستقل إلا أن هذا الأمر لا يتحقق إلا من خلال تطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس، وكانت قد أشارت وزارة التربية في وثيقة المعايير إلى "قلة استخدام الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي تؤمن فرص التعلم الفعال في الصفوف، من ثم سادت طرائق الإلقاء والتلقين في العمليات التدريسية، كما أن مصادر التعلم غير موظفة بالشكل الأمثل ولذلك فهي قليلا ما تنمي شخصية المتعلم وأساليب التعلم الذاتي والتفكير" (وزارة التربية، 2007، ص22)، كما أكدت على ذلك العديد من المؤتمرات على المستوى الوطني، ومن بينها مؤتمر التطوير التربوي المنعقد لتطوير استراتيجيات التدريس في الجمهورية العربية السورية (2019/9/28م) وكان من أهم توصياته، التطوير المستمر للمناهج التربوية، ومواكبتها للمستجدات مع مراعاة عملية الأصالة في التطوير، وهذا التطوير الحاصل في المناهج استدعى اعتماد طرائق التعلم التفاعلي النشط والطرائق الكشفية في مختلف الأساليب التعليمية، وابتداع استراتيجيات تعليمية تعلمية تتناسب وأسس بناء المناهج وفق مدخل المعايير، بما يؤدي إلى إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي ومهارات التعلم مدى الحياة، والانتقال به من دور المتلقي إلى دور المتنبئ والمستكشف والمتسائل، وطال هذا التحديث للمناهج الدراسية في ضوء معايير منهاج الدراسات الاجتماعية في التعليم الأساسي، حيث تعدُّ مادة الدراسات الاجتماعية من أهم المواد التي تعنى بما يطرأ على المجتمع من تغيرات لأن محور اهتمامها هو الإنسان، فهي تتناوله كفرد له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلعات مستقبلية ودوافع، ويخضع باطراد إلى تأثيرات خارجية بسبب تقانات الاتصال المتطورة مما يؤثر في أنماط سلوكه، وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلي والمكان الذي يعيش فيه إضافة للتفاعل المتزايد مع المجتمعات العالمية (وزارة التربية، 2007، ص33)، وتعد الدراسات الاجتماعية ركناً أساسياً في بناء شخصية التلميذ وهويته، فيما تقدم له معلومات أساسية عن أسرته ومدرسته ووطنه سورية (وزارة التربية _كتاب المعلم، 2017، ص5)، ودأب التربويون لإيجاد أفضل الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على إيضاح هذا الرابط بين مادة الدراسات الاجتماعية وبين حياته وبيئته وكيفية توظيف المعرفة لاحقاً، ويأتي البحث الحالي محاولة لدراسة درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى لإحدى أهم استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، إذ تعد استراتيجية ويتلي المستندة إلى التعليم المتمركز حول المشكلة منبثقة عن النظرية البنائية، ويعتبر مصممها(جريسون ويتلي) من أكبر مناصري البنائية الحديثة، فهو يرى أن المتعلم في هذه الاستراتيجية يصنع له فهما ذو معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على ايجاد حلول له من خلال مجموعات صغيرة، وبالرغم من وجود نماذج تعليمية تستخدم المشكلات في الوقت الحاضر، إلا أن هذا النموذج يتميز بأنه الأكثر فعالية (الموسوي، 2015، ص54_55)، ولم تجرِ في حدود علم الباحث أي دراسة عربية أو أجنبية درست درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في مادة الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي، وانطلاقاً مما سبق ومن خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة وما يرتبط بهما من نتائج ايجابية في إعمال عقل المتعلم من خلال تنمية عمليات الملاحظة والتفسير والتصنيف وغيرها من عمليات العلم، كل ذلك دفع الباحث إلى تحديد مشكلة البحث، وهي درجة استخدام

استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2. مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة في تطوير المناهج بشكل عام، وما تواجهه العملية التّعليمية من صعوبات في تدريس هذه المناهج، والتي جاءت مع عدم قدرتها على تلبية احتياجات المتعلمين، أو عدم توفر متطلبات التنفيذ، وعدم تطبيق استراتيجيات تدريسية ملائمة منها. فمادة الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص تعدّ من أكثر المواد حيوية إذ إنها تسهم في إثراء المعارف العلمية لدى التلاميذ وتحثهم على البحث في أسباب الظواهر الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهم والمتعلقة بحياتهم وتفسيرها وكذلك دراسة أنشطة ومنجزات الإنسان عبر تاريخه الطويل، إلا أننا ومن خلال المناهج المتبعة نقوم بتدريس تاريخ العلم، وإنجازات وحقائق تم اكتشافها من قبل الآخرين ولا يتم تفعيل هذه المادة في إعمال عقل المتعلم إلا باتباع استراتيجيات حديثة، بعيداً عن الأساليب القديمة التي تعتمد على الحفظ الصّم وعدم توظيف المعرفة في حياة المتعلم العملية.

ويعدّ من أهم هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة والتي جاءت لتحلّ محلّ تلك الأنماط التقليدية في التّدريس، إضافة إلى أنها تنمّي العديد من المهارات لدى المتعلّم.

وبعد اطلاع الباحث على مجموعة من الرسائل العلمية والدراسات السابقة وجد أن هناك الكثير من الدراسات قد تناولت استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة، وأكدت فعاليتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي في العديد من الدول العربية والأجنبية، ومنها ما أثبتته دراسة اليوسف (2015) فاعلية استراتيجيّة التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الرابع في مادة الدراسات الاجتماعية، لذلك وجد الباحث ضرورة التّحقّق من درجة استخدامها من قبل معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادّة الدّراسات الاجتماعية، إذ إنّ التلاميذ في الواقع الحالي في كثير من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يقومون بحفظ المعلومات ليسترجعوها في الامتحان دون استيعابها، لذا سرعان ما تتعرض للنسيان، وقد يكون السبب في ذلك عدم قيام التلاميذ بأي جهد في عملية اكتساب المعلومات والتفكير بها، بل اعتمادهم على الحفظ والترديد بدون معنى، وقد يكون السبب في ذلك استراتيجيات التعليم السائدة، أو.....الخ.

كما لاحظ الباحث من خلال مزاولته مهنة التعليم لتلاميذ الصف السادس في المدرسة، وعمله كمشرف لمادة التربية العملية اتباع أغلب المعلمين لاستراتيجيات اعتيادية تعتمد على التلقين والحفظ ولا تسمح بإعمال عقل المتعلم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، مما أدى بدوره إلى انخفاض في تحصيل التلاميذ لهذه المادة، وهذا ما أكدته دراسات عديدة كدراسة صليبي (2003) ودراسة العاتكي (2009) بأنّ ضعف التلاميذ في التفكير والتحصيل يعود إلى اتباع المعلمين لطرائق التّدريس المعتادة في الغرفة الصفية وابتعادهم عن الطرائق الحديثة التي تستثير التفكير لدى التلاميذ، ومن هنا جاءت رغبة الباحث في دراسة درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

3. أهمية البحث:

- يستمد البحث أهميته من النقاط الآتية:
- قد يفيد البحث صنّاع القرار في وزارة التربية في معرفة درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

- من الممكن أن يفيد هذا البحث المشـــرفين والموجهين التربويين في تصـــحيح مســـار إعداد المعلم بما يتفق مع بنود النظرية البنائية عامة واسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة خاصـة، وتوفير مقياس يمكن أن يفيدهم في مهامهم الإشرافية.
- من المؤمل أن يفيد البحث في تطوير خطة إعداد المعلم وتدريبه، التي تسـعى وزارة التربية لتنفيذها لرفع مسـتوى الأداء لدى المعلمين.
- أهمّية عيّنة البحث وهي معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فهم المعنيّين باستخدام هذه الاستراتيجية بما يحقق الفائدة والمتعة للمتعلّم.
- أهمّية استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير وروح الابتكار والتجديد عند المتعلمين، خاصّة أنّ المناهج الحديثة تعتمد في هذا التّعلّم على المشكلات كوحدات أساسية.
- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في القيام بدراسات أخرى ذات علاقة باستراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الاهداف الآتية:

- تعرّف درجة اسـتخدام اسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة في تدريس مادة الدراسـات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى.
- دراســة أثر كل من متغيّرات الجنس، ســنوات الخبرة، عدد الدّورات التدريبيّة على آراء معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

5. أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة اســتخدام اســتراتيجية التعلم المتمركز حول المشــكلة في تدريس مادة الدراســات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟
- ما أثر كل من كل من متغيّرات الجنس، ســـنوات الخبرة، عدد الدّورات التدريبيّة على آراء معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؟

6. متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة :

-الجنس: (ذكور، إناث)، الخبرة: (أقل من 5 سنوات، بين 5_ 10سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والدورات التدريبية: (أكثر من 3 دورات، من 1_3 دورات، عدم تلقي دورات)

المتغير التابع: آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية.

7. فرضيات البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول اســـتخدام اســـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من خلال استبانة الآراء.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول اســـتخدام اســـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة في تدريس الدراسـات الاجتماعية تعزى لمتغير سـنوات الخبرة (أقل من 5 سـنوات، بين 5_ 10سنوات، أكثر من 10 سنوات) من خلال استبانة الآراء.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول اسـتخدام اسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الدورات التدريبية (أكثر من 3 دورات، من 1_3 دورات، عدم تلقي دورات) من خلال استبانة الآراء.

8. حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

1 .الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة حماه التالية (هشام بصيلة، شفيق العبيسي، سليمان اليوسف، عوّاد ديب عوّاد، زيّاد المصري، عمّار بن ياسر، مصطفى كامل).

2 .الحدود المكانية: طبق البحث على مدارس التعليم الأساسي التابعة لوزارة التربية في محافظة حماة.

3 .الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021م.

4. الحدود الموضوعية: ستتناول الحدود الموضوعية للبحث درجة استخدام استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادّة الدّراسات الاجتماعيّة وذلك من خلال: (دور المعلّم_ دور التّلميذ_ المهام التّعليميّة المقدّمة للتّلاميذ).

9. مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة: هي طريقة من طرائق التعلم الفعالة ذات العلاقة بأهداف التعلم مقابل طريقة التعليم المعتادة التي تقوم على التعلم المتمركز حول المتعلم ويتضمن التعلم الفعال والتفاعل الديناميكي بين المتعلمين وعملية التعليم حيث يكون التركيز في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على عملية حل المشكلة (kwan, 2000, p240).

ويعرِّفها الباحث إجرائياً: بأنّها أنموذج تعليمي بنائي يسمح للمعلم بتقسيم تلامذته إلى مجموعات تعاونية بعد تزويدهم بمهمات تعليمية على هيئة مشكلات واقعية يعملون معاً للوصول إلى حلها، ومن ثم التشارك في هذه الحلول على مستوى الصف.

مادّة الدراسات الاجتماعية: عرّفت في وثيقة المعايير الوطنية بأنها: دراسة متكاملة للعلوم الاجتماعية والإنسانية لتشجيع الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين ضمن البرنامج المدرسي، وتوفير هذه الكفاءة من خلال الاعتماد على دراسات منهجية في تخصصات متعددة مثل: علم الإنسان، وعلم الآثار، والاقتصاد، والجغرافيا، والقانون، والفلسفة، وعلم الاجتماع وغيره، والغرض الرئيس من الدراسات الاجتماعية هو مساعدة الشباب على اتخاذ قرارات واعية ومنطقية من أجل خدمة الصالح العام، وتكوين مواطنين قادرين على العيش بسلام وأمان ومحبة في مجتمع ديمقراطي متنوع ثقافياً ضمن عالم مترابط إنسانياً (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2016، ص807).

مرحلة التّعليم الأساسي ح1: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية ، وتقسم هذه المرحلة إلى حلقتين :أولى وتبدأ من الصف الأول وحتى السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2015)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا: الإطار النظري:

استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة (نموذج جرسون ويتلي) :

مفهوم نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

يرى سعيد وعيد (2006، ص152) " أنّ التعلم وفقا لهذه الاستراتيجية يبدأ بمهام تتضمن موقفاً مشكلاً يجعل المتعلمين يشعرون بوجود مشكله ما، ثم يلي ذلك بحث المتعلمين عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركه المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه.

ومن التعريف السابق يرى الباحث أن نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة هو نموذج تدريسي يمكن تطبيقه خلال الحصه الدراسية، حيث يعتمد على بناء مواقف ومشكلات واقعية، كما يقوم على التعلم الاجتماعي والتعلم الذاتي في آنٍ واحد وبالتالي يحقق فاعليه المتعلم .

مبادئ نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة: لكي يحقّق نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة فاعليته فلا بد من توفر مجموعه من المبادئ عند تنفيذه، وهذه المبادئ كما حددها سلامة (2003، ص43-44) تتمثل في الآتي:

تحديد الأهداف للمتعلم والمعلم .

عرض مهام أو قضايا تثير التساؤل حول الظاهرة المراد دراستها، وتعدّ هذه المرحلة من أهم المراحل.

تكليف المتعلمين اقتراح الحلول للمشكلات بأسلوب علمي وفق عمليات عقليه وأكاديمية.

وضع نماذج محددة لإجابات المتعلمين وتصنيفها.

اختيار بيئة تعليميه (معامل، مختبرات، مراكز مصادر التعلم ....) لتطبيق النموذج..

مراحل نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (نموذج ويتلي):

يتكون نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة من ثلاثة عناصر أساسيه هي: المهام، المجموعات المتعاونة، المشاركة.

1 . المهام :

إذ يتم عرض الموضوع من خلال سيناريو حقيقي من الحياة، يتمثل في مهام على المتعلمين إنجازها، وهناك شروط يجب توفرها عند تصميم المشكلة المهمة حدد هذه الشروط الحذيفي والعتيبي (2002، ص142-143) بالآتي: أن تكون بسيطة وليست معقده، وتحث المتعلمين على البحث الحر لوضع افتراضات وحلول متعددة، وتشجعهم على صنع القرارات وعلى أسئلة من النوع المسمى: ماذا لو؟، وتسمح بالمناقشة والحوار والاتصال، كما يجب أن تكون شيقة وممتعة ويتوفر فيها عنصر المفاجأة.

2 . المجموعات المتعاونة:

في هذه المرحلة يحدث التعاون بين المجموعات من خلال المناقشات التي تتم بين المجموعة، إذ يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، ويقوم المعلم بتشجيعهم على التعاون فيما بينهم، فالمجموعة تعمل من خلال تبادل الأفكار والآراء وتكوين فهم للمشكلة بمساعده بعضهم لبعض مما ينمي الثقة وحريه التفكير ويلتزم المعلم هنا بتقديم الإرشاد والتوجيه ويستمع إلى آرائهم بكل حرية دون تهديد أو تسلط كما أن المتعلمين يقومون آراء بعضهم كما أنه يمكن تفعيل هذه المجموعات بمجموعات أخرى عن طريق الاتصال عن بعد والإنترنت مما يهيئ جواً تعليمياً إلكترونياً.

وقد أورد الحارثي (2003، ص156-158) الأسس التي يجب مراعاتها لكي ينجح العمل في المجموعات المتعاونة:

- ضرورة وجود ترتيب معين لتسجيل نشاطات المجموعة ومدى التقدم الحاصل نحو الحل.
- يجب أن يكون هناك ترتيبات على مستوى المدرسة ونظامها وموادها وتجهيزاتها لتحقيق العمل في مجموعات.
- على المعلم مراقبة المجموعات والتحرك بينها والتحدث مع كل مجموعه في أثناء العمل وتقديم المعونة والنصح والتوجيه.
- يجب أن يكمل العمل في المجموعات بالمشاركة ليتم تقاسم الأفكار والآراء والتعرف على الإنجازات ومناقشتها.

3 . المشاركة:

تمثل هذه المرحلة الأخيرة من نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة إذ تعرض كل مجموعه حلولها والطّرائق المستخدمة في الحلول على المجموعات الأخرى وقد يحدث اختلاف بين المجموعات حول الحلول أو الطرق المستخدمة فيها لذلك تدور المناقشات وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم إن كان ذلك ممكنا إذ أن تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من الحلول والاساليب المستخدمة في الوصول لحل المشكلات ويجب أن تحظى كل مجموعه في هذه المرحلة بالوقت الكافي

لتقديم حلولهم وآرائهم وأفكارهم ويقوم المعلم بدور الموجه لعمليه المناقشات بين المجموعات ويوجه المعلم المفاوضات للوصول إلى رأي متفق عليه وخلال هذه المناقشات يتعلم المتعلمون مهارات العمل الجماعي من كيفية إدارة الحوار أو المناقشة مع الآخرين كما أنها تعمل على تعميق الفهم الصحيح (الجندي، 2003، ص11).

دراسات السابقة:

دراسة اليوسف (2015) في سورية بعوان: "أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ". والتي هدفت تعرّف أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية في سورية، كما اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي وقامت بتصميم دروس الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وهي وحدة " الطبيعة في وطني الجمهورية العربية السورية" وفق استراتيجية ويتلي البنائية، واختبار التحصيل الدراسي، واختبار لمهارات التفكير الناقد، وطبقت بحثها على تلاميذ من الصف الرابع الأساسي اختيروا من مدرستين من مدارس الحلقة الاولى في ريف طرطوس في منطقة الدريكيش، وبلغ عددها 50 تلميذاً وتلميذةً بمعدل 25 تلميذاً وتلميذةً لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، كما توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل الدراسي لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة مع الاستراتيجية المعتادة لدى المجموعة الضابطة. وفاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة مع الاستراتيجية المعتادة لدى المجموعة الضابطة.

دراسة شقوره (2013) في فلسطين بعنوان: "أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنميه بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبار (TIMSS) في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بغزه في فلسطين". والتي هدفت تعرّف أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنميه بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبار(TIMSS)في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، كما اعتمدت الباحثة منهج الدراسة شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة وصممت أداة الدراسة: وهي اختبار مهارات التفكير المتضمنة في اختبار(TIMSS)، وطبقت بحثها على عينة مؤلفة من (76) طالبة وتم توزيعها على مجموعتين تجريبية وتضم (38) طالبة وضابطة (38) طالبة.

حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة كمدخل لتدريس العلوم العامة باعتبارها إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تنميه التفكير.

دراسة أبو سنينة وعياش (2013) في الأردن بعنوان: "درجة توظيف معلمي العلوم ولجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية". والتي هدفت إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما أعد الباحثان استبانة مكونة من (52) فقرة، وطبقت على عينة مكونة من (237) معلماً ومعلمةً من معلمي العلوم والجغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الكلية قد حصلت على (195.4) وبنسبة مئوية (80.4)، وهي درجة توظيف مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص المعلم، للمؤهل العلمي للمعلم، وللمؤهل التربوي للمعلم. كما أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع على المجال الثاني وكانت الفروق لصالح الإناث وأن هنالك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمستويات الخبرة على المجال الكلي للأداة ولصالح أكثر من (10) سنوات خبرة.

دراسة الخالدي (2013) في الأردن بعنوان: "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لتدريس البنائي". والتي هدفت تعرّف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي في العاصمة عمّان، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلماً ومعلمةً، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

دراسة ستار Star (2005) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

"Constructivist practices: Science Middle and Secondary School Science Teachers-A Research".

"فحص مدى استخدام معلّمي العلوم للتدريس البنائي في صفوفهم الدّراسيّة".

والتي هدفت تعرّف مدى استخدام معلمي العلوم للتدريس البنائي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، وتم جمع المعلومات بواسطة استبانة لتحقيق أغراض الدراسة، أما عينة الدراسة تكونت من (150) معلماً ومعلمةً يدرسون مبحث العلوم في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، وأظهرت النتائج أن (50%) على الأقل من المعلمين الذين طبقت عليهم الدراسة استخدموا التدريس البنائي في تدريسهم الصفي.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات بناء الإطار النظري وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث واختيار المنهج المناسب للبحث وبناء أدواته، واتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في هدفه في قياس درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم البنائي مثل دراسة دراسة (2005)Star ودراسة أبو سنينة وعياش(2013) والخالدي (2013)، وفي استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة في جمع المعلومات مثل دراسة ستار (2005) ودراسة أبو سنينة وعياش (2013) والخالدي(2013)، واستخدام نفس نوع عينة البحث وهي المعلمين كدراسة دراسة أبو سنينة وعياش (2013) ودراسة ستار (2005) والخالدي(2013).

واختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة في عينة البحث والتي هي معلّمو الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الاساسي، بينما دراسة اليوسف (2015) طبقت على تلاميذ من الصف الرابع الأساسي، وطبقت دراسة شقوره (2013) على طالبات الصف الثامن الاساسي، كما استخدم الباحث استبانة الآراء، بينما في دراسة شقوره (2013) اختبار مهارات التفكير المتضمنة في اختبار(TIMS) وفي دراسة اليوسف (2015) تم تصميم برنامج تعليمي في الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجية ويتلي البنائية، واختبار التحصيل الدراسي، واختبار لمهارات التفكير الناقد، كما سيتم تطبيق هذا البحث في الجمهورية العربية السورية على خلاف بعض الدراسات مثل دراسة شقوره (2013) بغزه في فلسطين، بينما دراسة أبو سنينة وعياش (2013) في الأردن، أما دراسة ستار (2005) في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما تميز البحث الحالي عن غيره من الدراسات بتناوله درجة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى. إذ أن الباحث لم يعثر في حدود اطلاعه وبحثه في الرسائل الأكاديمية والمجلات العلمية وتصفحه مواقع ومحركات البحث على دراسة عربية أو أجنبية واحدة درست موضوع هذا البحث.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يفيد هذا المنهج في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2007، ص74).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة حماة للعام الدراسي 2020-2021 ، ويبلغ عددهم (1550) معلّماً وفق الدليل الاحصائي (2020-2021) الصادر عن مديرية التربية (دائرة الاحصاء) أما عينة البحث سُحبت بالطريقة العشوائية البسيطة، وتبلغ 155 متمثلة ب 10% من مجتمع البحث، ويوضح الجدول (1) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث.

الجدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	39.4%
	أنثى	94	60.6%
	المجموع	155	100%
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	39	25.2%
	من 5 إلى 10 سنوات	63	40.6%
	أكثر من 10 سنوات	53	34.2%
	المجموع	155	100%
الدورات التدريبية	لم يخضع لأي دورة	43	27.7%
	من 1 إلى 3 دورات	72	46.5%
	أكثر من 3 دورات	40	25.8%
	4 دورات فأكثر	155	100%

أداة البحث: ولتحقيق هذا الهدف من البحث عمد الباحث إلى بناء قائمة متعلقة بالممارسات الخاصة لاستخدام استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة متمثلة باستبانة هدفت إلى تعرف آراء معلمي الحلقة الأولى حول درجة استخدامها، وتم توزيع هذه الممارسات على ثلاثة محاور: المحور الأول: دور المعلم، والمحور الثاني: دور التلميذ، والمحور الثالث: المهام التعليمية المقدمة للتلاميذ.

1-صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-صدق المحتوى: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنودها، ومدى ملاءمة البنود للهدف الذي

أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للاستبانة، حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم، وتم إجراء التعديلات على الاستبانة وفق ملاحظات السادة المحكمين الملحق(2).

العينة الاستطلاعية: طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) معلماً ومعلمة وهم من خارج العينة الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وحساب الصدق البنيوي للاستبانة وحساب ثباتها. وقد كانت بنود الاستبانة وتعليماتها واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبحت الاستبانة المحلق (1) جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث.

ب-الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة كل مجال، وحساب معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (2) معاملات ارتباط البنود مع درجة كل مجال

المجال 1: دور المعلم		المجال 2: دور التلميذ		المجال 3: المهام التعليمية المقدمة للتلاميذ	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.464**	14	0.522**	26	0.394*
2	0.527**	15	0.521**	27	0.876**
3	0.558**	16	0.572**	28	0.694**
4	0.391*	17	0.497**	29	0.543**
5	0.408**	18	0.555**	30	0.547**
6	0.436**	19	0.683**	31	0.556**
7	0.501**	20	0.672**	32	0.385*
8	0.499**	21	0.760**	33	0.522**
9	0.534**	22	0.802**	34	0.365*
10	0.506**	23	0.733**	35	0.608**
11	0.503**	24	0.323*	36	0.544**
12	0.512**	25	0.334*		
13	0.557**				

***دال عند مستوى دلالة 0.05** ****دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتبين من الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي تنتمي إليه قد كانت جميعها دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وتراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.323-0.876).

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	الدرجة الكلية
المجال الأول	1	0.506**	0.533**	0.548**
المجال الثاني	-	1	0.578**	0.612**
المجال الثالث	-	-	1	0.415**
الدرجة الكلية	-	-	-	1

يتبين من الجدول (3)، أن معاملات ارتباط المجالات مع بعضـها بعضـاً ومع الدرجة الكلية للاسـتبانة كانت دالة إحصـائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.506-0.612). وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، مما يدل على اتصافها بالصدق البنيوي.

2-ثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-ثبات الإعادة: أعيد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وذلك بعد مضي (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، والجدول (4) يوضح هذه المعاملات.

ب-ثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (4) يبين قيم هذه المعاملات.

الجدول رقم (4) قيم معاملات ثبات الاستبانة

المجالات	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول	0.776	0.804
المجال الثاني	0.762	0.874
المجال الثالث	0.753	0.802
الاستبانة ككل	0.806	0.811

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات الإعادة كانت جيدة وقد تراوحت بين (0.753-0.806) وكانت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ جيدة وقد تراوحت بين (0.802-0.874)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة وملائمة لأغراض البحث، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للتعرف على استجابة أفراد عينة البحث على الفقرات.
- اختبار (t.test) لمعرفة دلالة متغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة متغيري الخبرة والدّورات التّدريبيّة.
- تحديد درجات الاستخدام فقد تم اعتماد المعادلة الآتية:

طول الفئة= الحد الأعلى(5) – الحد الأدنى(1)=(4)/أكبر قيمة في المقياس.

-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج سؤال البحث ومناقشته:

ما درجة استخدام استراتيجية التعلم المتركز حول المشكلة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

الجدول رقم (6) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية وتقديراتها

المتوسط الحسابي	درجة الاستخدام
من (1- 1,80)	منخفضة جداً

أكبر من (1,81- 2,60)	درجة منخفضة
أكبر من (2,61- 3,40)	درجة متوسطة
أكبر من (3,41- 4,20)	.درجة كبيرة
أكبر من (4,21- 5)	درجة كبيرة جداً.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة عن بنود المجال الأول

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعطي التلاميذ فكرة مبسطة عن طبيعة الاستراتيجية المستخدمة، موضحا اختلافها عن الطريقة التقليدية المعتادة.	2.86	1.466	متوسطة	3
2	أطرح مشكلات ذات معنى ووثيقة الصلة بخبرات التلاميذ السابقة.	2.65	1.262	متوسطة	5
3	أثير أسئلة مفتوحة النهاية من شأنها تنمية مهارات التفكير.	2.39	1.276	منخفضة	9
4	أنظم التلاميذ في مجموعات من (5_6) تلاميذ على الأكثر.	2.85	1.647	متوسطة	4
5	أهيء التلاميذ للتعلم التعاوني في مجموعات وأسهل التواصل بين أداء المجموعة الواحدة.	2.21	1.032	منخفضة	11
6	أحدد المعرفة المسبقة لدى التلاميذ عن طريق إثارة بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس واللازمة لحل المشكلة.	4.24	.954	مرتفعة جداً	1
7	أستخدم الأدوات والخامات والأجهزة التعليمية كأشرطة الفيديو التي تساعد التلميذ على حل المهمة أو cdوالشفافيات وال المشكلة.	1.77	1.194	منخفضة جداً	13
8	أوفر الأدوات والأجهزة المناسبة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلم.	2.41	1.445	منخفضة	7
9	أشجع التلاميذ على مهارات التفكير العليا مثل مهارة حل المشكلات والاستدلال.	2.08	1.264	منخفضة	12
10	أرشد التلاميذ وأوجههم إلى بعض النقاط الغامضة التي يصعب عليهم فهمها أو حلها.	2.32	1.376	منخفضة	10
11	أجهز حجرة الدراسة للعمل وممارسة الأنشطة المختلفة.	2.46	1.629	منخفضة	6
12	أتجول بين المجموعات المختلفة وأعمل كعضو في كل مجموعة من مجموعات الصف.	3.88	1.434	مرتفعة	2
13	أقدم أوراق نشاط في كل حصة لكل مجموعة لكي يسجل التلاميذ	2.40	1.475	منخفضة	8
	المجال الأول: دور المعلم	2.65	.353	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الأول **(دور المعلم)** ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.65) وقد جاء البند السادس (أحدد المعرفة المسبقة لدى التلاميذ عن طريق إثارة بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس واللازمة لحل المشكلة) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.24)، ويعزو الباحث ذلك

إلى أنّ تحديد المعرفة المسبقة لدى المتعلّم والانطلاق منها إلى موضوع الدّرس الجديد تحت إشراف وتوجيه معلّميهم أصبح فلسفة تربوية يزاولها معظم المعلّمين لتسهيل عملية فهم واكتساب المعلومات من قبل تلاميذهم وتفعيل دورهم في حلّ المهام التّعليمية الموكلة إليهم، بينما جاء البند السابع (أستخدم الأدوات والخامات والأجهزة التعليمية كأشرطة الفيديو والشفافيات والcd التي تساعد التلميذ على حل المهمة أو المشكلة) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة جداً وبمتوسط حسابي (1.77)، ويعزو الباحث ذلك إلى الصعوبات المرتبطة باستخدام المعلمين لمثل تلك الأجهزة والتّقانات الحديثة مثل الافتقار إليها في المدارس، وتكلفة إصلاحها إن وجدت، وعدم تدرّب المعلّمين على حسن استخدامها في عرض وتقديم المهمّات التعليمية لتلاميذهم.

الجدول رقم (8)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة عن بنود المجال الثاني

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
14	يساعدني في بعض الأحيان على اختيار المهام أو المشكلات العلمية.	3.02	1.379	متوسطة	5
15	يعيد صياغة المشكلة مرة أخرى بلغته الخاصة اعتمادا على ما يعرفه مسبقا.	3.02	1.393	متوسطة	6
16	يتخذ قرار حيال المشكلات التعليمية.	2.37	1.260	منخفضة	11
17	يتواصل مع زملائه في المجموعات التعاونية ويتقبل آراءهم.	3.69	1.435	مرتفعة	1
18	يولد الحلول الممكنة ويختار أنسبها لحل المشكلة.	2.08	.553	منخفضة	12
19	يحدد ما يحتاج إليه من معلومات لكي يكون قادراً على حل المشكلة التعليمية.	2.94	1.239	متوسطة	7
20	غالبا ما يكون إيجابي ونشط في بناء المعنى.	2.88	1.181	متوسطة	8
21	يساعد أقرانه في الوصول إلى حلول للمهام أو المشكلات المقترحة.	3.06	1.347	متوسطة	4
22	يعيد صياغة استراتيجيات الحل في صورتها النهائية مع تلاميذ مجموعته قبل عرضها على تلاميذ الفصل والمعلم معا.	2.85	1.447	متوسطة	9
23	يستمع إلى حلول الآخرين ويشارك في تقييمها بشكل فاعل.	2.75	1.544	متوسطة	10
24	يفحص الموقف ثم يبحث عن مواقف مشابهة في صورة مشكلات أصغر.	3.50	1.203	مرتفعة	2
25	يحدد معارفه ومعلوماته السابقة عن الموقف التعليمي المكلف به.	3.13	1.132	متوسطة	3
	المجال الثاني: دور التلميذ	2.94	.546	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الثاني (دور التلميذ) ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.94) وقد جاء البند السابع عشر (يتواصل مع زملائه في المجموعات التعاونية ويتقبل آراءهم) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.69)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المتعلّمين تدرّبوا جيّداً على العمل في المجموعات التّعاونيّة واكتسبوا مهاراته نتيجةً للاهتمامات والجهود المبذولة من وزارة التربية على المعلّمين خلال الدّورات

التدريبية المقامة من قبل المدرّبين والموجهين التربويين وحثهم على تطبيق مبادئ التعلم التعاوني وتفعيل مبدأ عمل المجموعات في الحصص الدّراسية، بينما جاء البند الثامن عشر (يولد الحلول الممكنة ويختار أنسبها لحل المشكلة) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (2.08)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ التلاميذ ما زالوا يعتمدون على معلّميهم في تقديم الحلول للمشكلات التّعليميّة نتيجة لاستخدام معظم المعلمين الطرائق التقليديّة في تدريسهم بدعوى أنّه لا وقت للتفكير واقتراح الحلول خلال الحصّة الدّراسية واعتيادهم الأساليب التدريسية المتّبعة في تقديم المعلومات والحلول جاهزة للتلاميذ مما ينمّي لدى التلميذ روح الاتكالية على المعلّم في إيجاد الحلول والبدائل.

الجدول رقم(9):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة عن بنود المجال الثالث

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
26	تكون قابلة للامتداد وبالتالي تسمح للتلاميذ بمواصلة البحث وعدم التوقف عنه بمجرد الوصول لحلها.	2.92	1.206	متوسطة	3
27	تحث التلاميذ على صنع القرارات، فتكون لها أكثر من طريقة للحل.	2.65	1.246	متوسطة	4
28	تشجع التلاميذ على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة إذ يوظفون ما يمتلكون من مهارات معرفية في معالجتها.	2.41	1.199	منخفضة	7
29	تشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع المسمى" ماذا يحدث لو؟ what if?	2.46	1.420	منخفضة	6
30	تثير عند التلاميذ روح المناقشة والحوار، أي تسمح بتعدد الاجابات والآراء.	2.33	1.058	منخفضة	9
31	تتضمن المهام موقفا مشكلا حقيقيا يشتمل مواقف محيرة أو حبكة فنية.	3.66	1.250	مرتفعة	1
32	توثق الصلة بخبرات التلاميذ السابقة.	3.35	1.172	متوسطة	2
33	ترتبط باهتمامات التلاميذ.	2.54	1.065	منخفضة	5
34	تكون واقعية ذات مغزى ودلالة.	2.39	1.272	منخفضة	8
35	تشوق وتمتع التلاميذ ويتوفر فيها عنصر المفاجأة.	1.74	1.104	منخفضة جداً	10
36	تساعد على حل المشكلات الحياتية فيما بعد.	1.68	1.087	منخفضة جداً	11
	المجال الثالث: المهام التعليمية المقدمة للتلميذ	2.56	.467	**منخفضة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الثالث (المهام التعليمية المقدمة للتلميذ) ككل كانت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (2.56) وقد جاء البند الواحد والثلاثين (تتضمن المهام موقفاً مشكلاً حقيقياً يشتمل مواقف محيرة أو حبكة فنية) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي(3.66)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ معظم المعلّمين أصبح لديهم إلمام كافٍ بتقديم مهام تعليمية تتضمن موقفاً مشكلاً محيراً نتيجة تدريبهم على ذلك من خلال تركيز وزارة التربية في الآونة الأخيرة على مدخل المعايير في الدّورات التدريبية والذي يتضمن خمس عمليات أساسية من أهمها حلّ المشكلات (التّحدّي) واعتمادها في دفاترهم التّحضيرية اليومية، كما أنّ منهج الدراسات الاجتماعية مصمّم بطريقة عرض للمهام التعليمية المحيّرة في أنشطة الدّرس والتي تتطلّب من التلميذ أن يفكر في تقديم الحلول المناسبة لها والإجابة عن أسئلتها، بينما جاء البند السادس والثلاثين (تساعد على حلّ المشكلات الحياتية فيما بعد) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة جداً وبمتوسط حسابي (1.68)، ويعزو الباحث ذلك إلى إهمال الجانب الوظيفي للتّعلّم إذ اعتاد المعلّمون في ظلّ النمط التقليدي من التعليم على تقديم المهام التعليمية وحلّها والانتهاء منها بانتهاء الحصّة الدّراسية مما يحرم المتعلمين من مهارة الاكتشاف لحل مشكلات حياتية مشابهة يتعرّضون إليها في حياتهم اليومية.

-بالنسبة للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير والرتب لإجابات أفراد العينة عن المجالات الثلاثة والاستبانة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	المجال الأول: دور المعلم	2.65	.353	متوسطة	2
2	المجال الثاني: دور التلميذ	2.94	.546	متوسطة	1
3	المجال الثالث: المهام التعليمية المقدمة للتلميذ	2.56	.467	منخفضة	3
	الاستبانة ككل	2.72	.199	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.72) وقد جاء المجال الثاني (دور التلميذ) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.94)، بينما جاء المجال الثالث (المهام التعليمية المقدمة للتلميذ) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (2.56) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة جهود التطوير التربوي، حيث بقيت الممارسات التربوية في العقود السابقة مقتصرة على قوالب تقليدية جامدة، إذ أن المناخات المدرسية مازالت مشبعة بسلوكات متأصلة بالممارسات التقليدية، وكذلك الممانعة التي يبديها المعلمون أحياناً في تطبيق هذه الأفكار والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، لأسباب تتعلق بخلفياتهم المعرفية، أو لافتقارهم إلى الخبرات الكافية لمثل هذه الممارسات، أو لأنها تستدعي منهم التخلص من المعتقدات التي يحملونها تجاه مهنتهم، أو لأنها تزيد باعتقادهم من أعبائهم الوظيفية والمادية، أو يعود ذلك لطبيعة المحتوى المعرفي المعدّ في مناهج الدراسات الاجتماعية الذي يحدُّ أحياناً من درجة توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة (ويتلي) في تدريس هذه الموضوعات، وتتّفق هذه النتيجة حزئياً مع نتيجة دراسة ستار Star (2005) التي أشارت إلى أن (50%) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارساتهم الصفية.

عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من خلال استبانة الآراء.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11) اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
المجال 1	ذكر	61	2.65	.350	.146	153	.884	غير دال
	أنثى	94	2.66	.356				
المجال 2	ذكر	61	2.95	.547	.242	153	.809	غير دال
	أنثى	94	2.93	.549				
	ذكر	61	2.56	.476	.138	153	.890	غير دال

المجال 3	أنثى	94	2.55	.464				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	61	2.72	.199	.244	153	.808	غير دال
	أنثى	94	2.71	.200				

يتبين من الجدول (11) أن قيمة ت لم تكن دالة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة ولمجالاتها إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من خلال استبانة الآراء، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعاً خريجو مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية، وعليه فهم يتلقون البرامج التدريسية نفسها تقريباً، والتي تركز بشكل أكثر على استراتيجيات التعلم البنائي، كما أن المعلمين يتلقون نفس عملية الإعداد للخدمة ويخضعون للتوجيهات نفسها ويمرون ببرامج التطوير المهني نفسها والمتمثلة بورشات العمل أو الدورات التدريبية وغيرها الأمر الذي يؤدي إلى تشابه ممارساتهم التدريسية سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً. وقد اتفقت مع دراسة الخالدي(2013) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت مع دراسة أبو سنينة وعياش(2013) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين 5_ 10سنوات، أكثر من 10 سنوات) من خلال استبانة الآراء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (155) معلماً ومعلمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي

الجدول رقم (12) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال 1	أقل من 5 سنوات	39	2.71	.344
	من 5-10 سنوات	63	2.64	.367
	أكثر من 10 سنوات	53	2.63	.344
	الكلي	155	2.65	.353
المجال 2	أقل من 5 سنوات	39	2.83	.504
	من 5-10 سنوات	63	3.00	.546
	أكثر من 10 سنوات	53	2.94	.573
	الكلي	155	2.94	.546
المجال 3	أقل من 5 سنوات	39	2.58	.509
	من 5-10 سنوات	63	2.57	.398
	أكثر من 10 سنوات	53	2.53	.516
	الكلي	155	2.56	.467
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	39	2.71	.227
	من 5-10 سنوات	63	2.74	.188
	أكثر من 10 سنوات	53	2.70	.191
	الكلي	155	2.72	.199

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصـــائية تعزى لمتغير ســـنوات الخبرة تم اســـتخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1	بين المجموعات	.156	2	.078	.622	.538	غير دال
	داخل المجموعات	19.008	152	.125			
	الكلي	19.164	154				
المجال 2	بين المجموعات	.692	2	.346	1.163	.315	غير دال
	داخل المجموعات	45.249	152	.298			
	الكلي	45.941	154				
المجال 3	بين المجموعات	.078	2	.039	.176	.839	غير دال
	داخل المجموعات	33.533	152	.221			
	الكلي	33.611	154				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.046	2	.023	.574	.564	غير دال
	داخل المجموعات	6.050	152	.040			
	الكلي	6.096	154				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحاورها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة البنائية تحتاج إلى خبرات متجددة، وانتقال مستمر نحو هذه الممارسات، في حين أن خبرات المعلمين مازالت تسير وفق أنماط متأرجحة بين الممارسات التقليدية والممارسات البنائية، كما أنّ نتيجةً لقصر الدّورات التدريبية التي يخضعون لها وضعف فعاليتها فإنّ خبرات المعلّمين ما زالت تفتقر إلى التطوير المهني مع الأخذ بعين الاعتبار عامل التوجيه والإشراف الذي يفترض أن يلعب دوراً في تطوير الممارسات المهنية للمعلّم، غير أنّ معظم المشرفين قادمين من نفس البيئة التعليمية التي يندر فيها التدريب الفعّال، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة رغم أهمّيتها لا تكفي لوحدها أن تكون عاملاً في ممارسة واستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة. وقد اتفقت مع دراسة الخالدي(2013)، واختلفت مع دراسة أبو سنينة وعياش(2013) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الدورات التدريبية (أكثر من 3 دورات، من 1_3 دورات، عدم تلقي دورات) من خلال استبانة الآراء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (155) معلماً ومعلمة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية على الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي

الجدول رقم (14) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المجال	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال 1	لم أتبع أي دورة	43	2.52	.282
	من 1-3 دورات	72	2.65	.256
	أكثر من 3 دورات	40	2.81	.492
	الكلي	155	2.65	.353
المجال 2	لم أتبع أي دورة	43	2.50	.405
	من 1-3 دورات	72	3.13	.552
	أكثر من 3 دورات	40	3.08	.394
	الكلي	155	2.94	.546
المجال 3	لم أتبع أي دورة	43	2.54	.394
	من 1-3 دورات	72	2.38	.438
	أكثر من 3 دورات	40	2.90	.405
	الكلي	155	2.56	.467
الدرجة الكلية للاستبانة	لم أتبع أي دورة	43	2.52	.155
	من 1-3 دورات	72	2.72	.138
	أكثر من 3 دورات	40	2.93	.088
	الكلي	155	2.72	.199

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية تم اسـتخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1	بين المجموعات	1.708	2	.854	7.436	.001	دال
	داخل المجموعات	17.456	152	.115			
	الكلي	19.164	154				
المجال 2	بين المجموعات	11.395	2	5.697	25.068	.000	دال
	داخل المجموعات	34.546	152	.227			
	الكلي	45.941	154				
المجال 3	بين المجموعات	7.098	2	3.549	20.347	.000	دال
	داخل المجموعات	26.512	152	.174			
	الكلي	33.611	154				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	3.434	2	1.717	98.040	.000	دال
	داخل المجموعات	2.662	152	.018			
	الكلي	6.096	154				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحاورها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء معلمي الحلقة الأولى حول استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الدورات التدريبية من خلال استبانة الآراء. ولتحديد جهة الفروق على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة في حال العينات المتجانسة والتي تمّ التّأكّد من تجانسها باستخدام اختبار ليفين لتجانس التّباين، وكانت النّتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (16) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير التابع	(I) الدورات	(J) الدورات	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1	أكثر من 3 دورات	من 1-3 دورات	.154	.067	.073	غير دال
		لم أتبع أي دورة	.287*	.074	.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1-3 دورات	لم أتبع أي دورة	.133	.065	.130	غير دال
المجال 2	أكثر من 3 دورات	من 1-3 دورات	-.048-	.094	.878	غير دال
		لم أتبع أي دورة	.573*	.105	.000	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1-3 دورات	لم أتبع أي دورة	.621*	.092	.000	دال لصالح من 1-3 دورات
المجال 3	أكثر من 3 دورات	من 1-3 دورات	.525*	.082	.000	دال لصالح أكثر من 3 دورات
		لم أتبع أي دورة	.361*	.092	.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1-3 دورات	لم أتبع أي دورة	-.164-	.080	.130	غير دال
الدرجة الكلية للاستبانة	أكثر من 3 دورات	من 1-3 دورات	.210*	.026	.000	دال لصالح أكثر من 3 دورات
		لم أتبع أي دورة	.407*	.029	.000	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1-3 دورات	لم أتبع أي دورة	.197*	.026	.000	دال لصالح من 1-3 دورات

يتبين من الجدول السابق وجود فرق ذو دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات وكان الفرق لصالح المجموعة ذات عدد الدورات التدريبية الأكثر أي لصالح (أكثر من 3 دورات) مقارنة ببقية المجموعات، ويعود ذلك في نظر الباحث إلى أن من تلقوا أكثر من3 دورات أصبح لديهم قدرة أكبر على استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات من خلال اهتمامهم بتصميم المهام التعليمية المثيرة المتضمنة موقفاً مشكلاً حقيقياً محيراً وذا معنى ويدفع المتعلم للإجابة عنها وتقديم الحلول لها، ووجد فرق ذو دلالة إحصائية لصالح مجموعة (من 1-3 دورات) مقارنة مع مجموعة (لم أتبع أي دورة)، ويعزى ذلك في نظر الباحث إلى أهمية الدّورات وتقديمها للمعلمين معلومات ومعارف وخبرات عن أهمية التعلم البنائي وممارسة استراتيجياته في العملية التعليمية التعلمية مقارنة مع من لم يتلقَّ أي دورة تدريبيّة، إضافة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بعض المجموعات والتي تم الإشارة إليها في الجدول السابق، وهي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي (من 1-3 دورات) و(أكثر من 3 دورات) بالنسبة للمجالين الأوّل والثّاني ويعزى ذلك إلى أنّ الدّورات التّدريبيّة مهمّة لدفع المعلّمين لاستخدام استراتيجية التّعلّم المتمركز حول المشكلة وغيرها من استراتيجيات التّعلّم البنائي بغضّ النّظر عن عددها، كما تمّ التّوصّل إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي (من 1-3 دورات) و (لم أتبع أيّ دورة) بالنّسبة للمجالين الأوّل والثّالث ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ بعض الدّورات التّدريبيّة ربّما لا تحقّق الفائدة المرجوّة منها عند بعض المتدرّبين إمّا لقصر مدّتها الزّمنيّة إذ أنّ معظمها لا يزيد عن

خمسة أيّام، وإمّا لضعف بعض الكوادر التّدريبيّة فيها، أو ضعف المحتويات التدريبية المقدّمة للمعلّمين، وما إلى ذلك من الأسباب التي تمنع من تحقيقها لأهدافها فيما يتعلّق بمجال المعلّم ومجال تصميمه للمهمات التعليمية المُقدّمة للتلميذ.

في ضوء نتائج البحث تمّ التّوصّل إلى المقترحات الآتية:

- تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة علي أفكار النظرية البنائية.
- تدريب معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على صياغة المهمات التعليمية على هيئة مشكلات تستثير التفكير لدى التلميذ، وتنمّي لديه القدرة على حلّ المشكلات التي تعترضه في الحياة العامّة.
- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة للمساعدة في تطبيق نماذج واستراتيجيات النظرية البنائية.
- التأكيد على ممارسة أفكار استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة البنائية وتطبيقاتها في منظومة تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلُّمها في برامج إعداد المعلمين وكليات التربية.
- ضرورة حرص المعلمين على توفير مناخات صفية بنائية، بما يسهل من توظيف ممارسات استراتيجياتها في سلوكهم التدريسي.
- زيادة الاهتمام بدور التلميذ ونشاطه، والابتعاد عن السلبيّة في التّدريس، وتفعيل دوره من خلال العمل في مجموعات تعاونيّة لتوليد الحلول المتعلّقة بالمهام التعليمية الموكلة إليه.

المراجع:

المراجع العربية:

1) أبو سنينة، عودة، وعياش، آمال (2013). درجة توظيف معلمي العلوم ولجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. 27(12): 2748- 2610.

2) الجندي ، أمينه .(2003) . أثر تدريس نموذج ويتلي في تنميه التحصيل ومهارات عمليات العلم الاساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ماده العلوم .**مجله التربية العلمية**. 5(3)، 1-36 .

3) الحارثي ، إبراهيم. (2003) . **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات : النظرية والتطبيق** .

4) حجي. أحمد اسماعيل. (2004). **تطوير التعليم في زمن تحديات الأزمة وتطلعات المستقبل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

5) الحذيفي ، خالد، والعتيبي، مشعل. (2002). فاعليه استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنميه التحصيل الدراسي والاتجاه نحو ماده العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، **مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، جامعه عين شمس ،5 (91) ، 169-123 .

6) الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لتدريس البنائي، جامعة الزيتونة الأردنية، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، عمان، المجلد 21 (1).

7) سعيد، عاطف، وعيد، رجاء. (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنميه مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة تدريس الإعدادية، **مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس** – جامعه عين شمس، 2(111)،101-141.

8) سلامة، عبد الحافظ. (2003م). **أساليب تدريس العلوم والرياضيات**، الأردن : مكتبه البازوري .

9) شقورة، نهاد حاتم يوسف. (2013). أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات TIMSS في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة، **رسالة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

10) صليبي، محمد. (2007). اكتساب مهارة الحوار لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق.

11) العاتكي، سندس ماجد. (2009). فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلامذة المفاهيم الاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.

12) عباس، محمد ، والعبسي، محمد أبو عواد. (2007). **مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13) الموسوي، نجم عبد الله غالي. (2015). **النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة**. عمان: دار الرضوان، ط1.

14) وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2015). **النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي المعدّل**. مديرية التعليم الأساسي.

15) وزارة التربية. (2007). **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**. المجلد الأول.

16) وزارة التربية. (2016). **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج.

17) وزارة التربية.(2017). **الدراسات الاجتماعية: كتاب المعلم للصف السادس الأساسي**. سوريا: المؤسسة العامة للطباعة.

18) وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2019). **توصيات مؤتمر التطوير التربوي السوري**. دمشق: منشورات وزارة التربية.

19) اليوسف، رهف جمال. (2015). أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

20) Biller,J.(1994).Acreative Concept in Teaching Math to Art students:Make-aproblem. **Paper presented at The Annual Natinal Conference on Liberal Arts and Education of Artists**, New York.

21) Kwan,C.Y,(2000). **What is problem _Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset**. Centre for Development of Teaching and Learning. August, Vol3, 233-260.

22) Star,R. (2005). Constructivist practices: Science Middle and Secondary School Science Teachers-A Research. **Unpublished Doctoral Dissertation**, University of Cinciannati. USA.

\