السنة: السادسة المجلد: 06 العدد: 02 ص ص: 897- xxx
EISSN 2676-1645 ISSN 2543-375X

استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وأثرها في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ- دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Problems-centered learning strategy and its impact on achieving learning tasks in history Field study: Third year secondary school students

بوشناق عائشة*، جامعة تلمسان
Aicha.bouchenak@univ-tlemcen.dz

تاريخ الاستلام: 2021/02/27 تاريخ القبول: 2021/04/13

ملخص:

عرف مفهوم التعليم تطورا عميقا منذ أكثر عقدين من الزمن بفضل البحث في تعليمية المواد وبيداغوجيا المشاريع واستراتيجيات التدريس، ومن بين الاستراتيجيات التي لاقت قبولا واهتماما من طرف المربين والقائمين على العملية التعليمية هي "استراتيجية التعلم المتركز حول المشكلات"، وهي نوع من أنواع التعلم تعتمد على تمكين المتعلم من مهارات أدائية قصد بناء معرفته بنفسه.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالخطوات التطبيقية لها ومعرفة أثر تطبيقها على تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ، و قد تم إجراء دراسة استعملت فيها الباحثة المنهج التجريبي لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات) على المتغير التابع (مهام التعلم) باعتماد تصميم تجريبي ذو المجموعتين: المجموعة التجريبية (65 تلميذ) والمجموعة الضابطة (65 تلميذ) وطبقت عليهم اختبار مهام التعلم (من إعداد الباحثة)، كما قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتطبيق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات. وبعد تطبيق الاختبار واستخدام مختلف الأدوات الإحصائية تبين أن

* المؤلف المراسل

هناك أثر كبير لاستخدام هذه الاستراتيجية في تحقيق مهام التعلم لدى المجموعة التجريبية متفوقة على المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم، مهام التعلم، تدريس التاريخ، المقاربة بالكفاءات.

Abstract:

The concept of education underwent much development over the last two decades, thanks to the researches done in the fields of educational materials, project pedagogy and teaching strategies. Among the strategies that have been wildly accepted by educators and those responsible for the educational process is the "problem-centred learning strategy," a type of learning based on empowering the learner with performing skills to build his own knowledge.

The study aims to identify its own practical steps and know the impact of their application on the achievement of learning tasks in history. To know the impact of the independent variable (problems-centred learning strategy) on the dependent variable (learning tasks), the researcher used the empirical method by adopting an experimental design of two groups: the pilot group (65 students) and the control group (65 students). The researcher applied on the two groups the learning tasks test (designed by the researcher), and prepared the teacher's manual for the application of the problem-centred learning strategy. Following the application of the test and the use of various statistical tools, it turns out that there was a significant impact of the use of this strategy on achieving the learning tasks of the pilot group superior to the control group.

Keywords: Teaching strategies, learning tasks, teaching history, converging with competencies.

مقدمة:

إن التربية كأي مجال من المجالات ليست مستثناة من عملية التغيير المستمر كاستجابة لتطور الأفكار حول فلسفة التربية وسيكولوجية التعلم وأهداف التدريس ويحدث هذا التغيير والتطور نتيجة بعض أوجه القصور في التدريس أو في فلسفة التربية كنتيجة للأبحاث والدراسات التي تجري لتقييم المناهج وبرامج التدريس.

ولقد تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة لتحديث التعليم وتنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية وذلك سعيا للخروج بالتعلم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم. بعدما تأثرت النظم التربوية في الأربعينات والخمسينات من القرن الماضي بالكثير من الأفكار والمبادئ التي تقود الممارسات التعليمية / التّعلُمية مثل الفكرة القائلة إن "الإلقاء اللفظي للمحتوى يعتبر دليلاً على التعلم" وأن التعليم اللفظي المباشر يقود بالضرورة إلى التعلم"، وهذا الأسلوب هو ما يسمى في الأوساط التربوية "التعليم التقليدي". ولعل السبب وراء هذا التوجه في استخدام الطريقة التقليدية كما يرى الكثير من المربين هو تأثير الأيديولوجية السلوكية "إذ تم إدخال كل المعلومات ذات الأهمية إلى المناهج والكتب المقررة في مرحلة التعليم الأساسي بدعوى أن المثير يَستجر الاستجابة وأثر ذلك سلباً في نمو الأطفال بشكل عام ونموهم العقلي بشكل خاص الأمر الذي حدا ببعض المربين إلى اعتباره غير أخلاقي ويتنافى مع أسس التعامل العادل مع الأطفال بوصفهم متعلمين". (حجاج،2005، ص15)

وعارض عدد كبير من كبار المربين مثل هذه الأفكار أمثال: "بياجيه"، و"أوزبل"، و"برونر"، الذين قالوا إن الحاجة ماسة لاعتماد أنماط اختبارات بديلة وحقيقية وبناء النماذج التي تشجع الأطفال على استراتيجيات حل المشكلة، وتحسن من أدائهم الفكري. وهذا ما أشارت إليه منى عبد الصبور في رؤية بياجيه والكثير من أتباعه المربين أن دفع الأطفال باتجاه تعلم مواضيع أكاديمية بسرعة يسبب لهم المتاعب النفسية، الأمر الذي يجعلهم متوترين وتعرضهم للمشكلات سيترك آثاراً سلبية على تعلمهم المستقبلي، كما رأوا أن الهدف من التعلم هو توليد الفهم وليس توفير القدرة على النجاح في امتحان

موضوعي أو الإجابة على سؤال المعلم بما هو مكتوب في الكتاب. (عبد الصبور،2005)

كنتيجة لذلك فقد ظهرت عدة أساليب واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليمهم للطلبة لمختلف المواد التدريسية سعيا وراء إكسابهم المزيد من الفهم والاستيعاب، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، مما يمكنهم من التعامل مع جميع متطلبات الحياة العامة بسهولة ويسر مستفيدين من تلك المعارف والخبرات.

والجزائر كواحدة من هذه الدول فقد عمدت إلى إصلاح تربوي باعتبار أن التعليم لصيق بقضايا التنمية الشاملة ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي، وانطلق في الإصلاح ابتداء من سنة 2003 والذي ارتكز على ثلاث محاور كبرى هي تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وقد وقع الاختيار على المقاربة بالكفاءات في سياق الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التعليم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي. " ومن أهم المبررات البيداغوجية التي تقف وراء تبني المقاربة بالكفاءات؛ كونها تساهم بشكل فعال مع موضوع غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة. هذا يعني ضرورة الاستجابة للتزايد الكمي للمعلومات، ولجاهزيتها". (وزارة التربية الوطنية،2005، ص11)

كما أن هذه المقاربة تساهم في إكساب المتعلمين مهارات أدائية يعبر عنها بسلوك آدائي وهذا ما يعبر عن " الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي. وعلى الرغم من أهمية الكفاءات في كونها تستخدم قدرات المتعلمين في تحقيق أهداف التعلم، غير أنه لا يجب أن يكون ذلك على حساب المحتوى المعرفي المنشود من الوحدات التعليمية خاصة في المواد الاجتماعية". (الدريج،2003، ص173)

ففي مادة التاريخ ينفرد الموضوع بأهمية خاصة سواء كان في تقديمه على شكل دراسات مختارة منتقاة في المدارس أم في تدريسه بصورة علمية عميقة في الجامعات، ذلك لأن التاريخ لا يُعرفنا بجذور ومسببات المشاكل التي تواجهنا

ونحاول حلها فحسب، بل إنه عملية توجيه وتوعية وتعبئة متكاملة للجيل في المدارس والكليات. (فروخ،1977) كما يعتبر مادة غاية في الأهمية لما له من دور في الحفاظ على الهوية وبناء الشخصية الوطنية " فنحن من خلال إبرازنا لمفاهيم الماضي ومظاهره الإيجابية نبرز دور الماضي في تكوين الشخصية القومية. وحين نؤكد مواقف تاريخية معينة للأفراد أو الجماهير فهدفنا من ذلك تكوين أنماط سلوكية إيجابية لدى الناشئة". (الزهراني،2006، ص7)

لذا كان من الواجب توفير المواقف التعليمية التي تتيح فرصا من التعلم أكثر فاعلية، وإيجاد استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية قدرات الطلاب وعلى تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع والاستدلال المنطقي من خلال أساليب تربوية مختلفة. "لأن عملية تدريس الدراسات الاجتماعية هي عملية اجتماعية تطبيقية تتنوع في صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف لآخر. ويتوقف تنفيذ طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ونجاحها على المعلم باعتباره المسئول عن تحقيق الأهداف المرجوة. وحتى يقوم المعلم بدوره على خير وجه فلابد من معرفته باستراتيجيات وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية المختلفة". (الزهراني، ص35)

مشكلة الدراسة: تعد استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات من أنجع استراتيجيات التدريس في تحقيق الكفاءات من جهة وتحقيق المحتوى المعرفي؛ وذلك من خلال صياغته على شكل مهام للتعلم يطلب من التلميذ الوصول إليها، فهذه الاستراتيجية لها أهمية كبيرة في التوصل إلى المنتوج المعرفي المرتقب والمتوقع وليس تركه تائها مع المعلومات والسندات لا يدرك كيفية توظيفها.

لذا كان من الواجب توفير المواقف التعليمية التي تتيح فرصا أكثر فاعلية للتعلم، وإيجاد استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية قدرات الطلاب تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع والاستدلال المنطقي من خلال أساليب تربوية مختلفة. وتتمثل إشكالية الدراسة في محاولة التعرف على هذه الاستراتيجية ودراسة أثرها في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ من خلال طرح الأسئلة التالية:

السؤال العام:

- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ؟

الأسئلة الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحقيق مهام التعلم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية من حيث تحقيق مهام التعلم؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل لها أثر ايجابي في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية من حيث تحقيق مهام التعلم.

أهمية الدراسة: إن الموضوع الذي هو بصدد الدراسة يستمد أهميته من المجال الذي ينتمي إليه وهو مجال التربية والتعليم، وبالتحديد مجال الاهتمام بعمليات التعلم واستراتيجيات التعليم، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

1/ تناول مادة تعبر مهمة جدا في تكوين الهوية وبناء الشخصية الوطنية.

2/ أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وعلاقتها بالتفكير إذ يعد حل المشكلات من أهم وأرقى عملية التعلم.

3/ تعزيز التوجهات الجديدة في تبني مفهوم اقتصاد المعرفة الذي يرتكز بشكل أساسي على حل المشكلات في عملية التدريس والذي يعزز من قدرات المتعلمين على إنتاج المعرفة.

4/ تساعد الاستراتيجية على تدريب المتعلم على حل المشكلات التعليمية وحتى المشكلات التي تواجهه خلال حياته اليومية.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعريف باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والكيفية المثلى لتطبيقها.

- التعرف على أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ .

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية والأقسام الأدبية من حيث تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.

I. ضبط مفاهيمي لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يعتبر مهام التعلم كمحتوى معرفي على هيئة مشكلات مستندة إلى مبادئ في مواد أكاديمية دراسية معينة، بحيث ينبغي أن تطرح المشكلة إحساسا بالغموض، وتكون من الاتساع بحيث تتيح للمعلمين أن يحققوا الأهداف التعليمية، وتكون من التحديد بحيث تتيح تقديم الدروس في الزمان والمكان والإمكانيات المتاحة. (جابر،2009)

فهو المنتوج المعرفي المحدد مسبقا والمتوقع وصول التلاميذ إليه بعد حل الإشكالية المطروحة في كل وضعية تعليمية. واستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات هي إحدى استراتيجيات التعليم التي تهتم بالمتعلم وتساعده على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات. (Wheatley, 1991)

يعتبر العديد من التربويين أن الاستراتيجيات والنماذج القائمة على النظرية البنائية أكثر إبداعاً في التربية العلمية خلال السنوات الخمسين الماضية وأنها ستكون أكثر وسائل الربط للقنوات المختلفة في البحوث الخاصة بالتربية العلمية (الخليلي،1966). وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات يمكن أن ينفذها المعلم في حجرة الفصل ليدرس تلاميذه وفق المرتكزات الأساسية للنظرية البنائية، حيث تؤكد هذه الاستراتيجيات التدريسية بصورة عامة على الدور النشط للتلاميذ في التعلم، من خلال قيامهم بالعديد من النشاطات ضمن

مجموعات أو فرق عمل، كما تؤكد على المشاركة الفكرية الفعلية في النشاط لإحداث تعلم ذي معنى قائم على الفهم. وفي عام 1991 عرض ويتلى نموذجاً للتدريس البنائي التعلم المتمركز حول المشكلة، ويذكر "ويتلى" أنه " يجب تشجيع كل طالب على بناء البنيات الفكرية التي ستتيح تنظيم المعرفة في نظام مفيد لحل المشكلات، وأن دور المدرس هو توفير تجارب محفزة ودافعة من خلال التفاوض والعمل كموجه في بناء النظام الشخص". (Wheatley، ص14)

يعتبر وليم "عبيد أن براوH.S. Barrow " أول من أسهم في ظهور استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وذلك في عام (1986) أثناء تدريسه لطلاب كلية الطب وذلك عن طريق مواجهتهم بحالات مرضية حقيقية يقتصر فيها دوره كطبيب معلم علي التوجيه والإرشاد وليس تقديم المعلومة، ثم تدور المناقشات بينه وبين الأطباء المتعلمين حول تشخيص الحالة المرضية. (وليم،2009)

أما عن استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تعليم فإن الفضل في ذلك يعود إلى "Wheatley "وذلك في عام 1991 حين قام بوضع أسس ومراحل الاستراتيجية بالشكل الذي هي عليه الآن بمراحلها الثلاث ولهذا ففي أحيان كثيرة تنسب الاستراتيجية إليه ويطلق عليها بعض التربويون ومنهم "خليل الخليلي" و"فايزة أحمد حماده" استراتيجية Wheatley.

II. علاقة النظرية البنائية باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

علي الرغم من أن كثير من الباحثين يجادلون بأن البنائية لا تقدم نموذجا تطبيقا في العمل التدريسي، إلا أن كثير من الباحثين والمربين يقومون بمحاولات لترجمة أفكار البنائية لتطبيقها داخل حجرات الدراسة، وفقا لما قدمته النظرية من معايير ومقترحات للتدريس الفعّال ولذلك ظهرت العديد من التصميمات والبرامج التدريسية والنماذج والاستراتيجيات التي تقوم علي أفكار الفلسفة البنائية حيث يرى "سنايدر Sneider" أن النموذج البنائي يعتمد استراتيجيات التدريس القائمة على مواجهة التلاميذ بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، فينخرط التلاميذ في حلقات من العمل لإيجاد الحلول المناسبة من خلال البحث والتجريب، ووضع الفروض والمفاوضات بين بعضهم البعض، ومن هذه الاستراتيجيات: دورات التعلم، التغير المفاهيمي، التعلم التعاوني ،

التـدريس وفـق النمـوذج المنظـومي ، واسـتراتيجية الـتعلم المتمركـز حـول المشكلات". (SNEIDER،1998،P45)

يعد التدريس وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات من أساليب التدريس الحديثة التي جاءت مع ما شهدته التربية من تطورات وتغيير نتيجة الأبحاث والدراسات، والتي تؤكد أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ويتميز استخدام هذه الاستراتيجية بعدة مميزات يمكن ذكرها كما يلي: (الخليلي،1996).

1. تثير اهتمام المتعلم لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم للبحث عن حل للمشكلة.
2. يساعد على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفرضيات واجراء التجارب للوصول إلى استنتاجات وتعميمات.
3. يتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف.
4. يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد المتعلم مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.
5. يساعد التلاميذ في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
6. يساعد المتعلمين على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.

III. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والتصور البنائي للعملية التعليمية:

يضع البنائيون تصوراً عاما للعملية التعليمية وينطبق هذا التصور على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات ويمكن عرض هذا التصور كالتالي:

أ/ الأهداف التعليمية:

يؤكد البنائيون علي ضرورة صياغة الأهداف من واقع وسياق عملية التعلم ذاتها ويرفضون التحديد المسبق لأهداف التعلم حيث يقول ويتلي في هذا الصدد: " نحن نحذر من كتابة الأهداف السلوكية وإخبار المتعلمين بما سوف يتعلمون، والتأكيد علي السلوك الملاحظ بدلا من النشاط العقلي فالمعرفة

تتعلق بالمتعلم، ولذا من الضروري أن تراعي مقاصد المتعلمين، ورؤية وتفسير التعلم في ضوء هدف المتعلم ولذلك فعند استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات لا توضع أهداف المهمة في أوراق عمل التلاميذ بل في دليل المعلم" (wheatley ، ص.61)

ب/ المحتوى:

المحتوى من المنظور البنائي غالبا ما يكون في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بالتلاميذ، حيث ينمي لديهم الثقة في أنفسهم وقدراتهم من خلال اعتمادهم على أنفسهم في حل هذه المشكلات. وهنا يجب تزويد المتعلمين بخلفية معرفية منظمة وثيقة الصلة بموضوع المشكلة، فعندما تغيب هذه المعرفة تصبح المشكلة معقدة معرفيا ويصعب بالتالي حلها أو تحقيق الغرض منها.

ترى "حنان مصطفي": أنه يمكن للمعلم بناء درسين لنفس الموضوع، في الدرس الأول يقدم المعلومات الأساسية كخلفية للدرس ويسمي بدرس المضمون أو المحتوى والدرس الثاني يسمي بدرس المشكلة ويتضمن المهام المرتقبة، وعلى هذا يمكن أن يستفيد التلاميذ من تطبيق هذه القاعدة المعلوماتية في حل مهام التعلم حتى لا يتحول حل المشكلات أو المهام التعليمية إلى نوع من التخمين أو المحاولة والخطأ العشوائية التي غالبا لا تجدي في مثل هذا النوع من التعلم ولا تؤدي إلى بناء معرفة علمية. (أحمد،2004، ص43)

من هنا فإن المكون الأول في هذه الاستراتيجية هو المهام التعليمية التي تصاغ في صورة مشكلات تعليمية.

ج/ بيئة التعلم:

يري البنائيون ضرورة إتاحة البدائل للمتعلمين، رافضين كون المعلم مسيطرا يقود المتعلمين إلي عملية التعلم، حيث ترى "حنان مصطفى أحمد": أن مناصري البنائية لا يميلون إلي اعتبار الفصول كالمصانع التي ينتج عمالها نسخا متشابهة من سلع معينة، فتلك الفصول لا يحدث فيها تعلم بالمعني البنائي ولكنهم يرون الفصول بمثابة معامل للتعلم يمارس فيها المتعلمون دور العلماء والمكتشفين للمعرفة عن طريق بذل الجهد العقلي للوصول إلي حل المهام أو المشكلات المعرفية أو التعليمية التي تواجههم، وتلك المعامل ليست تقليدية التي يعطى فيها المتعلمين مواد مقررة وكتيبات للتدريبات تتضمن تنفيذ تجربة ما. (أحمد، ص38)

ولذا ففي المكون الثاني للاستراتيجية تقوم كل مجموعة بمحاولة التوصل إلى المهمة المطروحة عليها منفردة عن المجموعات الأخرى، مع عدم وجود خطوات محددة في كتاب التلميذ يتم اتباعها للوصول إلى الحل.

د/ مهام التعلم ومقاربة التدريس بالكفاءات:

بناء على المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي والمتضمن للفلسفة التربوية، تم تبني مقاربة التدريس بالكفاءات لمراجعة مناهج التربية عوض التدريس بالأهداف الذي كان سائدا من قبل، ويعتبر هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين، إذ أن المقاربة في الكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والآداء والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية، القيام بالإنجازات الملائمة التي تطلبها تلك الوضعية. (وزارة التربية الوطنية، ص23)

وما يعرف عن المقاربة بالكفاءات أنها تعمل على تركيز الأنشطة على المتعلم، حيث تتمحور كل الأفعال التعليمية والتعلمية وما يرتبط بها من أنشطة كفاعل أساسي. ويضيف نفس المصدر: تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى المناهج الدراسية المنفصلة. وتمثل مهام التعلم محورا أساسيا في عملية التعلم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وفيها تكون المهام بمثابة مشكلة علمية أو سؤال أو استفسار أو موقف مشكل يستدعي ايجاد حلول وأجوبة عليه.

و/ دور السقالات المعرفية في تحقيق مهام التعلم:

تلعب السقالات المعرفية دورا كبيرا في تحقيق مهام التعلم حيث أشار الكثير من العلماء إلى دورها في ذلك وهنا تصف منى عبد الصبور (عبد الصبور، ص 56) السقالات المعرفية بأنها عملية يتم فيها مساعدة المتعلم لحل المشكلات عن طريق تزويده بالسقالات المعرفية، وهي معرفة تقدم للمتعلم لتساعده علي عبور الفجوات بين ما يعرف وما يحاول معرفته، وبذلك تقلل السقالات المعرفية من التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، ويتم تقديم السقالات المعرفية من خلال المعلم أو من خلال زميل أو كتاب أو مجلة وغير ذلك من مصادر المعرفة وذلك قبل أو أثناء تخطيط التلاميذ لتحقيق مهام التعلم التي يعملون بها.

IV. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

أ/ منهج الدراسة:

لما كان موضوع الدراسة هو معرفة أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج التجريبي حيث تستخدم التجربة لاختبار فرض معين يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره. (عليان،2001)

ب/ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية المتقنة الجديدة بمدينة قصر الشلالة ولاية تيارت، وتكونت عينة الدراسة من 130 تلميذ موزعين على أربعة مجموعات وقد تم اختيار العينة القصدية، والتي تستخدم عموما في الدراسات الاستطلاعية التي تتطلب القياس أو اختيار فرضيات محددة وخاصة، حيث اُختير أربعة أقسام من السنة الثالثة ثانوي وهم قسمان أدبيان هما: 3آداب وفلسفة1 و3آدب وفلسفة2 وقسمان علميان هما: 3علوم وتكنولوجيا1 و3علوم وتكنولوجيا2 ، حيث يمثل تلاميذ القسم 3أوف1 و3ع ت1 المجموعة الضابطة وعددهم 65 تلميذا ، وهي المجموعة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية ويمثل تلاميذ القسم الثاني3أوف2 و3ع ت2 المجموعة التجريبية و عددهم 65 تلميذا ، وهي المجموعة التي تدرس وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.

ج/ متغيرات الدراسة وأدواتها:

يتمثل المتغير المستقل في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات، والمتغير التابع هو مهام التعلم. ويتوقف نجاح الباحث في تحقيق أهداف بحثه على اختيار أنسب الأدوات للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة والتي لها صلة بموضوع البحث وتخدم أغراضه. وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة الأدوات الآتية:

1. اختبار مهام التعلم في مادة التاريخ:

تم إعداد اختبار مهام التعلم في مادة التاريخ من خلال تدريس مادة التاريخ لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، ويتكون هذا الاختبار من 15 فقرة من مختلف أنواع

الأسئلة: اختيار من متعدد – أسئلة مفتوحة، وقد مرّ إعداد الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يستخدم هذا الاختبار في قياس مدى تحقق مهام التعلم المقررة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- تحليل محتوى الوحدة الدراسية المعنية بالتجريب: وهي الوحدة الثانية من البرنامج السنوي لمادة التاريخ (الجزائر ما بين 1945 -1989) وتحديد المهام التعليمية الواردة فيها.

- الاطلاع على الأدبيات أو التراث النظري لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تتوافر في الأسئلة التي تقيس التاريخ.

- بناء جدول مواصفات: يمثل جدول المواصفات مخططا لتوزيع فقرات أداة القياس في ضوء توزيع أقسام المحتوى السلوكي ومجموعة الأهداف التي يقيسها الاختبار، وقد تم حصر الوحدات التي سيتم تدريسها حسب الفترة التجريبية وبالتالي طرح أسئلة في كل وحدة حسب الأهمية النسبية لكل وحدة، وذلك بالرجوع إلى كتاب التلميذ والوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ.

- صدق وثبات الاختبار: تم القيام بالتحليل الإحصائي للاختبار التحصيلي المعد في مادة التاريخ حيث طُبّق اختبار مهام التعلم في دراسة استطلاعية على 3 أقسام من السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد زبانة حي البدر ببلدية قصر الشلالة ولاية تيارت قصد التأكد من صدقه وثباته؛ وبلغ عدد التلاميذ في القسمين 100 تلميذا، وتم حساب الثبات باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

وفيما يخص صدق الاختبار فقد تم حساب الصدق المرتبط بمحك والحصول على القيمة 0.46 وللتأكد من دلالتها الإحصائية تم تحويلها إلى قيمة (ت) ووجدت بأنها دالة إحصائيا عند جميع المستويات.

وتم حساب معامل صعوبة الفقرات بغرض ترتيبها من الأسهل إلى الأصعب، وليس الغرض تعديل الفقرات أو حذفها إذا كانت سهلة جدا أو صعبة جدا لأنه" إذا كان الاختبار قبليا فنتوقع أن تكون درجات أغلب الطلبة ضعيفة لأنهم لم

يتعلموا تلك الوحدة أو ذلك المفهوم بعد وعليه لسنا معنيين في اختبارات الإتقان والاختبارات التشخيصية والقبلية بالصعوبة لأنه ليس غايتنا التمييز بين الطلبة". (زرواتي، 2002، ص117)

وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وُجد أن معظم الفقرات تتمتع بمعامل سهولة متوسط تراوح بين (37.14٪ و78.57٪) مما يدل على مدى ملاءمتها للتلاميذ. أما الثبات فقد تم قياسه باستخدام معامل الثبات ألفا كرومباخ وجاء يساوي 0.82 وبالتالي فالاختبار على درجة عالية من الثبات.

- حساب زمن الاختبار: كما تم حساب الزمن المناسب الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن أسرع تلميذ في الاختبار (80 د) + زمن أبطأ تلميذ في الاختبار (120 د)

2

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار 100 دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

2. **دليل المعلم**:

تم إعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية سير الدرس في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وتوضيح دور المعلم فيها ويحتوي الدليل على ما يلي:

- ❖ التعريف باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.
- ❖ توجيهات للمعلم في كيفية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وذلك بإتباع الخطوات التطبيقية للاستراتيجية وتحديد الإرشادات الواجب إتباعها أثناء التدريس.
- ❖ عرض المهمات التعليمية التي يحتويها كل درس من دروس الوحدات المحددة سابقا، ثم الأدوات المطلوبة لتنفيذ كل مهمة، مع تحديد مهام التعلم التي ينبغي أن يتوصل التلاميذ إليها بعد كل مهمة.
- ❖ تحديد أدوار المعلم وأدوار التلاميذ في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.
- ❖ يحتوي الدليل على وصف لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات بصفة عامة كما يعرض تقديم الدروس وفقا لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.

3. **المعالجة الإحصائية:**

تم استعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS V20) وذلك لحساب المتوسط الحسابي (الانحراف المعياري) واختبار (ت) لقياس الفروق واختبار (ألفا كرونباخ Cronbach's alpha) لقياس الثبات (مقياس الاتساق الداخلي) واختبار (أنوفا ANOVA) للتباين الإحصائي.

د/ نتائج الدراسة ومناقشتها: تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهام التعلم من حيث تحقيق مهام التعلم". ولاختبار هذه الفرضية فقد تم حساب اختبار ت ستودنت .

(T test) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة sig لحساب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية DF	الدالة عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة	64	1066	1.95	0.71	0.18	3.46	128	SIG 0.18 =
المجموعة التجريبية	64	13.56	2.50					

جدول رقم (01): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهام التعلم.

أولا فيما يتعلق بتجانس العينتين يتضح من الجدول رقم (02) أن قيمة sig = 0.18 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي لاختبار مهام التعلم في مادة التاريخ للمجموعة الضابطة بلغ 10.66 وفي المجموعة التجريبية بلغ 13.56 مع انحراف معياري بلغ 1.95 لتلاميذ المجموعة الضابطة و2.50 لتلاميذ المجموعة التجريبية. ويتبين من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.46 وبالعودة إلى قيمة sig فهي تساوي0.18 = sig وبالتالي فإن 0.18 < 0.01، وبالتالي نقبل الفرض

البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن تلاميذ المجموعة التجريبية أكثر تحقيقا لمهام التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة وترجع الباحثة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية إلى إتباع خطوات تطبيق الاستراتيجية خاصة فيما يتعلق بالفرضيات حيث تساهم في توجيه عمل المجموعات والكيفية المثلى للتعامل مع السندات بالإضافة إلى أن العمل في مجموعات متعاونة و تحمل كل تلميذ مسؤوليته تجاه عملية التعلم ومتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة و حل التمارين و تقديم التغذية الراجعة و تصحيح معلوماتهم في نفس الوقت كل ذلك ساهم في تحقيق مهام التعلم المطلوبة في الدرس.

وبهذا تبين أن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات كانت ذات أثر مهم في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، على عكس الطريقة التقليدية التي تجعل التلميذ سلبي في عملية التعلم ولا يتحمل أي مسؤولية.

كما لاحظت الباحثة وجود تنافس كبير بين المجموعات التعاونية بعد تبادل الإجابات المختلفة بينهم وانعكس هذا على الأنشطة وحل التمارين وكان لهذا التنافس دورا كبيرا جدا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ واهتمامهم بالمادة واتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم مادة التاريخ، وهذا ما دفع بالتلاميذ إلى الأداء الجيد على المهام الموكلة إليهم.

2 -تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبين في المجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب (ت) ستودنت لمتوسطين مستقلين:

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة sig لحساب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية df	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة التجريبية (علميين)	42	10.88	1.94	0.77	0.00	3.43	63	SIG = 0.00
المجموعة التجريبية (أدبيين)	23	10.26	1.98					

جدول رقم (02): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم.

فيما يتعلق بتجانس العينتين يتضح من الجدول (02) أن قيمة sig = 0.77 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار التحصيلي في التاريخ للتلاميذ العلميين بلغ 10.88 و10.26 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية مع انحراف معياري بلغ 1.94 للتلاميذ العلميين و1.98 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.43 وبالعودة إلى قيمة sig فهي تساوي sig = 0.00 وبالتالي فإن 0.01 > 0.00 وبالتالي نقبل الفرض البديل القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والتلاميذ العلميين في المجموعة التجريبية.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص في اختبار التعلم إلى أن الأستاذة التي طبقت التجربة قد قدمت تعزيزا مناسبا، وتغذية

راجعة مشتركة واحدة لجميع الأعضاء علميين كانوا أم أدبيين، ساعدت في إثارة دافعية أفراد التخصصين بالتساوي، مما قلص من تأثير متغير التخصص على تفاعل الأفراد في أثناء التعلم، وبالتالي لم يظهر تلاميذ التخصصين مستويات مختلفة في الأداء على مستوى اختبار مهام التعلم.

وللإجابة عن الفرضية العامة للدراسة فقد أمكن التوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في اختبار مهام التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا واضحا بين المجموعتين في المستوى العام للتلاميذ في مادة التاريخ وتحقيقهم لمهام التعلم وإنتاجيتهم الدراسية وروح المشاركة والتعاون.

وكان الاختلاف واضحا بين الأسلوب التقليدي الممارس مع المجموعة الضابطة وأسلوب حل المشكلات من حيث شعور التلاميذ بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي بينهم وبانقضاء وقت الحصة بدون الشعور بالملل.

كما أن التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض تعلموا بشكل أفضل بالطريقة التعاونية لأنها أتاحت لهم الفرصة للاستفادة من الخبرات والمهارات التي يمتلكها التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.

ويمكن تفسير تفوق طريقة التعلم المتمركز حول المشكلات على الطريقة التقليدية إلى طبيعة كل طريقة، حيث تتوافر في طريقة التعلم المتمركز حول المشكلات البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية، وتتيح فرصة الحوار والمناقشة المتبادلة بين تلاميذ كل مجموعة مما يؤدي إلى الاستفادة من بعضهم البعض.

بالإضافة إلى أن التلميذ يعد مشاركا نشطا في عملية التعلم وليس مستقبلا للمعلومات فقط، فيشعر بتقدير ذات عال، وأن عملية التعلم هي مسؤوليته تجاه نفسه وتجاه مجموعته.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن للتعلم المتمركز حول المشكلات أثر كبير في عملية تحقيق مهام التعلم – وهو المشكل الذي كان مطروحا بقوة - وبالتالي يؤدي إلى رفع مستويات تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ، وهذا يدل على مدى الاستفادة من استخدام الاستراتيجية في تدريس التاريخ، لأنها تدرب

المتعلم على إتباع الخطوات الصحيحة للوصول إلى الحل. كما أن الأسلوب التعاوني الذي تتضمنه الاستراتيجية يزيد الألفة بين التلاميذ وينمي روح التعاون ويعودهم على احترام رأي الآخرين ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

الخاتمة:

تتفادى المقاربة بالكفاءات تقديم المعرفة جاهزة للتلميذ ليتلقاها في قوالب معدة سلفا كما في السابق، بل ينظر للعملية التعليمية -التعلُمية على أنها اكتشاف المعرفة وبناءها من قبل التلميذ نفسه، كي يتعود على أساليب البحث مما ينمي فيه روح الابتكار والإبداع.

وخلاصة القول إن التعلم المتمركز حول المشكل يفضي إلى التعلم مهارات حل المشكلات وتوظيف المعارف السابقة من أجل استيعاب معارف جديدة بالإضافة إلى مهارات اجتماعية تعاونية وقد أثبتت الدراسة التجريبية تفوق التلاميذ أكاديميا حين يعملون وفق الاستراتيجية مقارنة بالتعلم التقليدي، ويسهم ذلك في مساعدة التلاميذ على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية.

كما أن الأسلوب التعاوني الذي تتضمنه الاستراتيجية يزيد الألفة بين التلاميذ وينمي روح التعاون ويدربهم على احترام رأي الآخرين وتقبلهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما يزيد من حب التلاميذ للمادة المدروسة وهذا يعتبر بالغ الأهمية نتيجة لوجود أعداد كثيرة من التلاميذ ينفرون من مادة التاريخ في جميع المستويات التعليمية.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن تقديم جملة من المقترحات، وهي:

1/ ضرورة توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس المواد الدراسية عامة وموضوعات مادة التاريخ بصفة خاصة.

2/ ضرورة استخدام هذه الاستراتيجية ابتداء من المرحلة التحضيرية أو حتى ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، وذلك لكي يتعلم الطفل منذ الصغر الخطوات المثلى للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه.

3/ ضرورة قيام المعلمين بتصميم بعض الوسائل التعليمية في التاريخ والتي يكون لها دورا كبيرا جدا في تطبيق الاستراتيجية.

4/ إعادة تنظيم البيئة التعليمية بما يتناسب وتطبيق الاستراتيجية.

5/ إعادة النظر في بعض الممارسات التقليدية السائدة في نظامنا التعليمي والاهتمام بتنمية اتجاهات التلاميذ نحو مادة التاريخ من خلال إثارة اهتمامهم والتركيز على التفاعل الإيجابي مع المعارف وفيما بينهم.

6/ ضرورة استخدام المعلم لطرائق تدريس مختلفة ومتجددة وعدم التركيز على طريقة واحدة حيث أن التنوع في الطريقة مدعاة لجذب الانتباه وتحقيق الهدف، فالتعلم الذاتي والتعاوني خطوة ناجعة وفاعلة لتعلم التلميذ من التلميذ ومن نفسه بإشراف من المعلم.

قائمة المراجع:

- أحمد حنان مصطفى (2004). فعالية برنامج اعداد معلمي العلوم في تنمية مستواهم الفكري وأثره على آدائهم التدريسي، بحث مقدم في مؤتمر اعداد معلم المرحلة الابتدائية: رؤية مستقبلية. جامعة عين شمس.
- جابر عبد الحميد (1997). الذكاء ومقاييسه. درا النهضة العربية. بيروت، لبنان.
- حجاج علي حسين (1999). نظريات التعليم، دراسة مقارنة. دار الثقافة والفنون للنشر، الكويت.
- الدريج محمد (2003). الكفايات في التعليم. دار المعرفة للجميع. دار المعرفة للجميع، المغرب.
- ربحي مصطفى عليان (2001). البحث العلمي: أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته. بيت الأفكار الدولية. عمان، الأردن.
- الزهراني سعود (2006). تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم الإلكتروني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التاريخ في التعليم ما قبل الجامعي والجامعي. سوريا.
- زرواتي رشيد (2002). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. دار هومة، الجزائر.
- عبد الصبور منى (2004). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. دار المعارف، القاهرة.
- فروخ عمر(1977). كلمة في تعليل التاريخ. دار الشروق للنشر، ط3، بيروت.
- وزارة التربية الوطنية (2005). منهاج مادة التاريخ. ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
- Wheatley Gryson(1991) constructivisme perspectives on science an mathématics. Science éducation, vol 75, N01