التعلم النشط: استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة واثرها في زيادة التحصيل العلمي وتطوير المناقشة العلمية والجدل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت

إعداد

د/ شيخة بداح الحجرف

دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي جامعة القاهرة

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية الي الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في زيادة التحصيل العلمي وتطوير المناقشة العلمية والجدل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسي التحصيل العلمي والجدل العلمي وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين والتأكد من صلاحية استخدامهما، وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٤٦) طالبة من الصف العاشر ، مقسمة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من (٢٣) طالبة والمجموعة الضابطة والمكونة من (٢٣) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في زيادة التحصيل العلمي وتطوير المناقشة العلمية والجدل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت وقد أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في تخطيط المناهج بالمرحلة الثانوية بحيث تعمل على تنمية التحصيل العلمي من جانب وتطوير مهارات الجدل العلمي بزيادة الاعتماد علي استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة وتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة – الجدل العلمي – المرحلة الثانوية

مقدمة

إن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل متعلم، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد متعلمين قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها.

لقد تصاعدت صيحات الإصلاح التربوي والتي تنادي بوجود حاجة ملحة للتجديد والتحديث في الواقع التدريسي، وتعددت اتجاهات علماء التربية والباحثين التربويين نحو الاهتمام بالاستراتيجيات المختلفة الهادفة الي تحقيق إيجابية المتعلم ونشاط عقليته، و العمل الجاد على تنمية قدراته، ومهاراته في اكتساب المعرفة واستخدامها، وعليه ظهر الاهتمام واضحاً بالتوجه نحو تدريب المتعلم على الكيفية التي يمكن من خلالها اكتساب المعرفة، بل وتداولها مع الآخرين سواء كانوا طلاباً أو معلمين، وتنمية مهارات المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب مهارات الحوار والمناقشة حول موضوع ما، وتحديد الدوافع ورائها.

فضلاً عن أن طرق التدريس السائدة تركز علي تنمية الجانب المعرفي فقط ومن خلال الرصد المتأني للواقع الخليجي بشكل عام والكويتي بشكل خاص لاحظت الباحثة قلة البرامج التي تعمل على تزويد التلاميذ باستراتيجيات وأدوات وطرق يمكن أن تنمي لديهم مهارات الحوار وتحفزه وتزيد من التحصيل المعرفي، وهذا ما أثبتته دراستي (السعيدان،

2013) ودراسة (الظفيري،2010) بأن هناك ضعف عام في التحصيل عند طلاب المراحل التعليمية ،إضافة الي قصور الأنشطة التعليمية.

مشكلة الدراسة

نتيجة لتعالي صيحات الإصلاح التربوي بضرورة التجديد والتحديث في واقعنا التدريسي والاهتمام بالمداخل والاستراتيجيات التي تسهم في تحقيق إيجابية المتعلم ونشاط عقله وتنمية قدراته ومهاراته في اكتساب المعرفة واستخدامها. كان واجبة على المؤسسات التربوية الاهتمام بتدريب المتعلمين على كيفية اكتسابهم للمعرفة ومناقشتها مع الآخرين، وتنمية مهارات لطلاب ومساعدتهم على امتلاك مهارات الحوار وآدابه وتدريبهم على معرفة وجهات النظر المختلفة حول موضوع ما، وتحديد الدوافع ورائها، واتخاذ القرار المناسب بناء على نوعي البراهين والحجج المتبعة، وهل هي على درجة كبيرة من المنطقية أو أنها متعارضة أو غير متناسقة.

ونتيجة لما لاحظته الباحثة من خلال خبرتها التربوية من ضعف الاهتمام من قبل بعض الطلاب بالمواد الدراسية نظراً لما يعتريها من الصبغة النظرية واعتقادهم بأنها مجموعة من المعلومات والمعارف النظرية التي يجب أن يحفظوها لاجتياز امتحان نهاية العام فقد أدى ذلك إلى نقص قدرتم على الاستيعاب للمادة، بل و وإلى تأخر النمو الانفعالي لديهم، ونتيجة لإغفال بعض المناهج التركيز على هذه الجوانب، مع أن لها أهمية كبيرة في بقاء جوانب من السلوكيات المثمرة والفعالة التي تساعد الفرد على تكيفه وتنمية مهاراته، كان من الضروري البحث عن إحدى الاستراتيجيات التي يمكن باستخدامها التغلب على هذه

الصعوبات وتساعد في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم نحو التعلم وإبداء الآراء الخاصة بهم والتغلب على الصعوبة التي تواجه المتعلمين من استخدام المناقشة لعرض أفكارهم وتنظيمها وشرحها وتوضيح وجهة النظر أمام الآخرين، وحيث أن المعلم هو حجر الزاوية والأساس في العملية التعليمية لذا فإن الابتعاد عن الطرق التقليدية و استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة سيساعدهم في التحصيل العلمي بشكل أكثر فاعلية لإدراكهم أن عملية التعلم في عملية تفاعل إيجابي بينهم وبين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين والمحتوى التعليمي من جهة أخرى، وإلى جانب توفير المهام التعليمية والأنشطة التي تشجع المتعلمين على التفاعل، والتعاون، والنقاش، والاقناع، وتقبل الآراء.

وفي حدود علم الباحثة اتضح أنه لم تجرى أي دراسة علمية تهتم بمعرفة تأثير استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي لذا تهدف الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي ومهارات المناقشة والجدل العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

2. ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية اسلوب المناقشة العلمية ومهارات الجدل العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

1. تأثير استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

2. التعرف على تأثير استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

أهمية الدراسة

1. التماشي مع الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس والتي تنادي بأهمية نشاط المتعلم في عملية تعلمه.

2. تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في دولة الكويت والتي تتعلق بالتعليم المرتكز على المهمة وربطها بتطوير مهارات المناقشة العلمية وبالجدل العلمي ودور المحاورات والمناقشات العلمية بين الطلاب في زيادة الحصيلة المعرفية فهي تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يكون لهم دورا ً نشطاً وايجابياً وفعالاً في العملية التعليمية.

3. الاسهام في تنمية مهارات المناقشة والجدل العلمي لدى المتعلمين مما يساعدهم في التعلم ونمو شخصيتهم وقدرتهم على انتقاء الآراء والادعاءات التي تعتمد على مصادر قوية.

4. توجيه انظار اساتذة التربية والقائمين على المنظومة التعليمية نحو أهمية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية التحصيل وروح المناقشات العلمية والجدل العلمي باستخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المناقشة العلمية والجدل العلمي بعد تطبيق استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية لصالح القياسين(البعدي والتتبعي

مصطلحات الدراسة

استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة:

تعرفها محمد (2013) على أنها مجموعة من الخطوات والإجراءات المتتالية التي يجب أن تراعى وتتطلب من المتعلمين إنجاز مهام معينه لها معنى وذات هدف وتساعدهم على

القيام بالتعلم الذاتي وتقويم أدائهم ومخرجات تعلمهم، وتعزز لديهم دور التغذية الراجعة، وفهم مقاصد المعلم وتوجيهاته، وأيضا الزملاء والمحتوى العلمي من خلال تفاعل وتواصل علمي بناء.

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها: مجموعة من المراحل التي تقدم من خلالها أنشطة ومهام تفاعلية تقوم بها الطالبات أثناء تعلمهم وتكون موجهة نحو كيفية تعلمهم ومشاركتهم حيث يطلب منهم القيام ببعض المهام أو حل بعض المشكلات المقدمة لهم ويقوم المعلم بدور الموجه الذي يعطي المهام للمتعلمين، ويتابع مدي مشاركتهم، ويلخص ما تم التوصل إليه، ويقيم أداء المتعلمين مع تقديم التغذية الراجعة.

التحصيل المعرفي:

هو مقدار ما يحققه الطالب من الاهداف التعليمية أو هو حصيلة الطالب فعلا في المحتوي التعليمي بعد دراسته إياه ، ويقاس باختبارات التحصيل المعدة لذلك المحتوي (جلال ،المرجع في علم النفس ،1985 : 306).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

مهارات الجدل العلمي:

يعرف الجدل العلمي بأنه عملية بناء الحجة ، ويوجد مكونين أساسيين للحجة العلمية واللذان يعتبران هامان في التربية العلمية: الأول هو الادعاء والثاني هو الدليل حيث أن الادعاء عبارة عن إجابة لسؤال أو مشكلة ، والدليل عبارة عن البيانات العلمية التي تدعم الادعاء وبالتالي فان بناء حجة علمية يتطلب القدرة على تحديد الادعاءات، والأدلة والتبريرات معاً لإقامة علاقات مختلفة بينهم.

وتحدد الباحثة مهارات المناقشة والجدل العلمي في هذا البحث في ثلاثة مهارات رئيسية هي :

1. تقديم الادعاء: ويتمثل في الافتراضات – الإجابات.
2. تقديم الدليل : ويتمثل في البيانات التي تدعم الادعاء مثل الرسوم البيانية – النصوص – النتائج من التجارب – الخرائط – الأشكال – الصور – الجداول.

3. تقديم التبرير: وهو عملية الربط بين الادعاء والدليل : تقديم الأسباب والتأويلات وتقديم التفسيرات.(Jimenez- Alexander & Erduran .2007:3)

وتعرفه الباحثة اجرائياً علي أنه الحوار والنقاش الذي يهدف الي التوصل الي توافق بين أفكار شخص ومعلوماته واستنتاجاته مع تلك الخاصة بشخص اخر ، بحيث يحاول الطرفان التوصل الي اتفاق.

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بما يلي :-

1. الحد الموضوعي: أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي ومهارات المناقشة والجدل العلمي
2. الحد البشري والمكاني : تم تطبيق الدراسة على مجموعة من تلميذات الصف العاشر بمدرسة (نورية الصبيح الثانوية) بنات، محافظة الجهراء التعليمية .
3. الحد الزماني: أجريت الدراسة في العام الدراسي 2021 – 2022

الإطار النظري

التعلم النشط هو التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة، والبحث، والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم. (الخطيب ، 2016)

ويعرف أيضا بأنه نوع من التعلم يركز على عمليات التعلم أكثر من التركيز على نتائج التعلم ويؤكد على الدور الإيجابي والفاعل للمتعلم في الموقف التعليمي وذلك من خلال ممارسته العديد من الأنشطة الفردية والجماعية التي يتميز بها التعلم النشط وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فهو يشمل جميع الممارسات التربوية والاجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل والبحث، واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكون القيم والاتجاهات. (العياصرة، 2015)

ولذلك تسعى المؤسسات التعليمية والقائمين علي التدريس الي استخدام أشكال مختلفة من التعلم النشط كطريقة لتعزيز العمل الجماعي بين الطلاب وتطوير تعليمهم لذلك ظهرت دعوات عديدة لتطوير طرق التدريس بحيث يشترك المتعلم في تعلمه، ويكون مسئولا عنه.

أن استراتيجيات التعلم النشط تشير إلى جميع الأساليب التي تتطلب من التلميذ القيام بممارسة بعض أنواع من المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتكور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للتحدث والاستماع، والقراءة والكتابة، والقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره، وبناء على ذلك

فقد أصبح دور المتعلم طرح الأسئلة والاشتراك في المناقشات، والبحث والقراءة والكتابة، وأصبح المعلم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه يدير الموقف إدارة ذكيه بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة أي أن هناك أهمية في تنويع استراتيجيات التعلم المستخدمة والتي يتم من خلالها ممارسة المتعلم لأنشطة التعلم ومشاركته وايجابيته في الموقف التعليمي. (حسن ، 2015)

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة والتي من ابرز فوائده:

1. مساعدة المعلم في تصميم التدريس بحيث يحقق أهداف المقررات الدراسية.
2. تتميز بكفاءة عالية، وتؤكد على التعلم الذاتي والمرونة في التطبيق والاستخدام حسب الموقف.
3. تركز هذه الاستراتيجية على كيفية استخدام المتعلمين للمصادر التعليمية الموجودة لديهم لكي يتعلموا بطريقة أكثر فعالية.

وقد صنفت المصادر التعليمية التي تساعد المتعلمين على إتمام المهام الخاصة بهم إلى – استخدام المعرفة القبلية الموجودة لديهم واستخدام الخيال واستخدام المهارات التنظيمية و استخدام المصادر الخارجية المتنوعة.

الفلسفة القائمة عليها استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة:

تقوم هذه الاستراتيجية على الفلسفة البنائية فالبنائية هي المفهوم الذي تستخدمه عند النظر في تعلم الطلبة وتركز هذه الاستراتيجية على المتعلم وما يفعله أثناء التعلم وتقول أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج عقل المتعلم ولا يمكن أن تنقل مباشرة، ويجب أن تمثل الواقع عند كل متعلم. (سعادة ، 2011)

ووفقا للفكر البنائي يتم تصميم التعليم بحيث تصاغ الأهداف التعليمية في صورة أغراض عامة يتفق عليها المعلم والطلاب بحيث تشمل غرضاً عاماً يسعى الطلاب لتحقيقه كهدف للتعلم بالإضافة إلى أغراض خاصة تخص كل متعلم بمفرده وغالباً ما يكون محتوى التعلم عبارة عن مشكلات حقيقية تنبع من احتياجات المتعلمين وبيئتهم. (الخطيب ، 2016)

أما بالنسبة لاستراتيجيات التدريس فغالباً ما تعتمد على وضع الطلاب بمواقف حقيقية يحاولون فيها إيجاد حلول لها من خلال البحث والتعاون فيما بينهم والتفاوض الجماعي لهذه الحلول فالمتعلم وفقا للفكر البنائي هو باحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم بالإضافة إلى أنه بان لمعرفته ومشارك في مسئولية إدارة التعلم وتقويمه. (حسن ، 2015)

من هنا فإن البنائية تركز على الأنشطة التي تتطلب المشاركة النشطة والمناظرات والتخاطب بين الأفراد والأنشطة الصفية وغيرها من الأنشطة التي تشجع على بناء المعرفة، وأثناء الممارسة ونتيجة للممارسات النشطة يحدث الانتقال إلى بيئة التعلم البنائي والتحول من استماع الطلاب والكتابة إلى تخطيط الطلاب وإجراء المناقشات فمثلا تدريس

اللغة المعتمد على المهمة كعملية أساسها المتعلم تحث على الانتقال من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم من خلال الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحسين كفاءة المتعلمين في الكتابة وأن هذه الاستراتيجية تمنح الفرصة للمتعلمين لاكتشاف أفكارهم، واختيار الكلمات الخاصة بهم ومشاركة أفكارهم مع زملائهم وتشجيعهم على أن يصبحوا متعلمين نشيطين.(رفيق، 2017)

مبررات استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة:

هناك عدة مبررات لاستخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة وهي كما حددها رفيق(2017) كما يلي:

1. يحتفظ الطلاب بقليل مما تعلموه في إطار المحاضرة التقليدية.
2. لا يستخدم الطلاب عادة المعرفة التي تعلموها بطريقة عملية صحيحة.
3. يتحمل الطالب مسئولية تعلمه ويستخدم المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقع أن تساعده.
4. لا يشعر الطالب بتقييد لأفكاره أو آرائه، بل يشعر بالحرية في التعبير وكذلك يتعلم من خلال المناقشة احترام آراء زملائه وتقييم مدى قوة الآراء التي تعرض عليه.
5. التعاون مبدأ أساسي في هذا النوع من التعلم الإنجاز المهام الموكلة إليهم.

محددات استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة:

تتحدد فاعلية هذه الاستراتيجية في ضوء مجموعة من المحددات وهي:

1. الاختيار السليم لمهمات التعلم.
2. ضمان تفاعل المتعلمين مع المهام التعليمية من جانب ومع بعضهم البعض من جانب أخر حيث يعمل الطلاب في فرق صغيرة لتحديد مهمة البحث، وإجرائها، والتأمل فيها.
3. ممارسة المعلم لأدواره وفق النموذج البنائي في التعلم.
4. توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلم
5. توافر الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة.
6. تحديد أهداف التدريس للمجموعات وتوزيع الأدوار على أفراد المجموعة المشاركة في المناقشات و تحديد أنواع السلوك المرغوبة نتيجة عمل المجموعات وعقد مراجعة عامة لعملية التعلم والتحصيل للمجموعات.

مراحل استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة

أوضحت العديد من الأدبيات والدراسات أن هذه الاستراتيجية ذات فاعلية في التعلم حيث تقوم على نشاط المتعلم في أثناء ممارسته لعملية التعلم أما مراحل استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة فهي كما يلي(الخطيب ، 2016)

1. **مرحلة ما قبل المهمة:** وتشمل إعداد الأنشطة وتصميم إطار عام للمهمة التي سوف يقوم بها المتعلمون وكيفية تنفيذها وتعتمد بدرجة كبيرة على المعلم حيث يتم فيها

- تحديد عنوان أو موضوع المهمة ثم يلي ذلك قراءة الدرس وتحديد محتواه وعناصر التي يجب التركيز عليها.
- تحديد المهام الرئيسية والفرعية للموضوع ويمكن تنوع المهام داخل الدرس الواحد أو جعلها نمطا واحدا حسب رؤية المعلم وطبيعة المادة وتتعدد أنماط المهام فمنها المهمة الاستذكارية و المهمة الحوارية والمناقشات، والمهمة التخطيطية، والمهمة التواصلية، والمهمة التطبيقية، والمهمة المرجعية التي تحتاج إلى الرجوع لمصادر المعلومات.
- اختيار وتحديد الأهداف الرئيسية بحيث تكون شاملة ومتنوعة وإجرائية.
- يقسم المعلم المهام حسب حجم الدرس وموضوعه إما في صورة مهمة واحدة رئيسة أو يقدم المهمة الرئيسة إلى مجموعة من المهام الفرعية، بحيث تكون المهام في صورة موقف أو تعريف أو مشكلة أو سؤال، ويجب أن تكون هذه المهام ممتدة بمعنى أنها تثير التفكير حول مهام جديدة، وتشجع أسئلة ماذا لو؟ ولماذا؟ وتسمح بالمناقشة، والتواصل، وتشجع المتعلمين على استخدام طرقهم الخاصة وتعتمد على الخبرات الحياتية لهم وعند صياغة المهام يتم

وضع الاقتراحات المعرفية وذلك قبل تخطيط المتعلمين للمهمة التي يعملون بها وبالرغم من توفر الاهتمام الشخصي للمتعلم وتوفر مصادر المعلومات وتوفر السياق الاجتماعي، فإن تدخل المعلم وتوجيهاته وإرشاداته هي أمر جوهري في عملية بناء المعرفة بحيث يكون هذا التدخل مسهلا لعملية التعلم ومن ثم فإن نجاح هذه المرحلة يعتمد بشكل أساسي على الاختيار المدقق لمهام التعلم عن طريق المعلمين بحيث تحث هذه المهام على اتخاذ القرارات وطرح الأسئلة وتشجيع المتعلمين على استخدام الأساليب البحثية وعلى المناقشة والحوار وتفتح لهم المجال لمواصلة البحث.

2. مرحلة تنفيذ المهمة:

وتشمل مجموعة الخطوات التي تمارس أثناء القيام بالمهمة ويكون للمتعلمين الدور الأساسي والأكبر في الأداء ويتوقف دور المعلم على التوجيه وتوضيح الغموض وتشجيع المتعلمين على سرعة الإنجاز وفيها يقوم المعلم بما يلي:

- إعطاء التعليمات والإرشادات للمتعلمين عن كيفية تنفيذ المهمة والهدف منها وتهيئتهم لأدائها.
- توزيع المهام على المتعلمين في مجموعات عمل تعاونية صغيرة حيث يتم في جلسة جماعية مناقشة المهمة المعطاة لهم ويعمل أفراد كل مجموعة معا وذلك من خلال مبدأ التفاوض الاجتماعي وقد يتطلب

الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم ولا يتم الانتقال من مهمة إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من التي تسبقها وتشتمل هذه المرحلة على عدة طرق للتعلم مثل العصف الذهني، والكتابة، والتنظيم، والتحليل.

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة واكتساب روح التعاون وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلم وطلابه، والطلاب بعضهم وبعض وتشمل كل الأنشطة التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار وتأخذ المناقشة في الصفوف العليا صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروحة للجدل، والتي تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع وبعد اكتمال المهام بالدرس يكون قد تم استيعاب موضوع المهمة الرئيسة ويناقشهم المعلم بها شفهياً أو كتابياً (غباين، 2008)

3. مرحلة ما بعد المهمة:

وهي مرحلة التأكد من النتائج والأداء بصورة عامة ومدى تحقيق الأهداف فبعد انتهاء المهام تقوم المجموعات بعرض ما توصلوا إليه وتبدأ المناقشة حيث تجتمع طالبات المجموعات المختلفة لمناقشة ما توصلوا إليه لحل المهمة بحيث يكون النقاش علني لبناء التفسيرات ويكون دور المعلم في هذه المرحلة نقل إجابات كل مجموعة علنا على مسمع ومرأى جميع الطالبات وتسجيل هذه الإجابات أو اختيار بعض رؤي المجموعات لتسجيلها

وتتضمن هذه المرحلة ايضا التقويم النهائي لموضوع الدرس وتطبيقات ما تم تعلمه في الواقع وذكر نماذج وأمثلة حياتية.

فائدة هذه الاستراتيجية في تدريس التلاميذ

من هنا يمكن استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في

1. تنمية مهارات التحدث ككل والمهارات الفرعية مثل مهارات الكفاءة النحوية وتنظيم اللغة ومهارات الكفاءة الوظيفية ومهارة الطلاقة اللغوية
2. فضلاً عن إمكانية اكتساب مهارات التواصل اللفظي و مهارات الاستماع وتحسين الكفاءة اللغوية لمنخفضي الكفاءة اللغوية.

مفهوم المناقشة والجدل العلمي.

ويشير عبد الله (2017) أن الجدل في أبسط صوره يعني النتيجة المدعومة بالأسباب فتصبح النتائج مجرد آراء أو معتقدات شخصية ، فالآراء هي الأشياء التي تتحمل أن تكون صحيحة ولكن دون القدرة علي شرح السبب.

ومن أهم أهداف التربية العلمية هو تمكين التلاميذ من مهارات الجدل العلمي والتي هي صفة العلماء من خلال مراجعة وفحص ونقد وتقويم الأدلة بصورة علمية، ومن الواضح أن العمليات الجدلية ذات أهمية لتحديد مصداقية أو بطلان خط من خطوط التفكير أو التفسير.(الخطيب، الاشقر ، 2014)

وقد بينت بعض الدراسات أهمية الجدل العلمي في العملية التعليمية ومنها دراسة **(الوائلي، 2017)** والتي أكدت نتائجها أن المعلمون يستخدمون مهارات الحوار الجدلي نظراً لأهميتها في تعزيز وتنمية اتجاهات الطالب نحو المادة التعليمية حيث انها تتيح للطالب والمعلم على السواء التعبير الحر عن أراءهم تجاه القضايا المدروسة وان مهارات الحوار الجدلي قائمة علي التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة وهذا ينعكس ايجابياً علي تجاوز عتبة الخوف أو الخجل في التعبير بأسلوب الطالب الخاص.

ولقد أوضحت النتائج في دراسة (محرم، 2015) وجود قصور في فهم التلاميذ للمحكات الإبستمولوجية للجدل العلمي في حين أنه يجب أن يكون التلاميذ على درجة من الألفة بطبيعة ميكانيزمات الجدل العلمي وبينت الدراسة أن هناك صعوبة في مهارات الجدل العلمي لدى التلاميذ لأنهم لم يشاركوا في أنشطة الجدل العلمي من قبل كما أن مصطلحات الجدل العلمي لها دوراً هاماً في فهم التلاميذ لمهارات المناقشة العلمية والجدل العلمي وبناء الحجج العلمية فكلما أصبح التلاميذ على ألفة بالمصطلحات مثل الادعاءات والدليل فإن قدرتهم على تقويم إدعاءات زملائهم تتزايد، وتفنيد الادعاءات لذا فإن استخدام المعلم لمصطلحات الجدل العلمي مثل الادعاءات والدليل، والتبرير أمر ضروري من خلال تقديم هذه اللغة في الفصول لتلعب دوراً أساسياً في تعلم التلميذ وإكسابهم المهارات المختلفة باعتبارهم العنصر الفاعل الرئيسي في تنفيذ المناهج فإنه يتطلب أن يكون على دراية وفهم كامل لتلك المهارات والمفاهيم الإبستمولوجية الخاصة بها. (محرم ، 2015، 229)

الدراسات السابقة

أجرت رفيق (2017) دراسة استهدفت بيان أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واعتمدت الباحثة على أداة تحليل المحتوى، اختيار للمفاهيم العلمية، بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل العلمي والتي تم تطبيقها علي عينة تكونت من (54) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة النصيرات الإعدادية المشتركة وخلصت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل العلمي الصالح المجموعة التجريبية.

أجرت الخطيب(2016) دراسة استهدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل، ومهارات الجدل العلمي، وتنمية الاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة، وتم استخدام المنهج شبة التجريبي للمقارنة بين المجموعة التجريبية (17 طالبة) والمجموعة الضابطة (17 طالبة) وقد تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بينما تم التدريس للمجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة، وقد تم استخدام كلا من اختبار مان وتينى واختبار ولكوكسون للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

المجموعتين بالنسبة للمتغيرات التابعة: التحصيل، ومهارات الجدل العلمي، والاتجاه نحو المادة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل وتنمية مهارات الجل العلمي واتجاه الطالبية نحو المادة.

وهناك دراسات هدفت إلى تنمية وتطوير التحصيل العلمي للتلاميذ من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة ، كدراسة الشمري(2010) التي تشير نتائجها إلي فاعلية النموذج التعليمي المعرفي في تنمية بعض عمليات التفكير العلمي، وتعزيز دافعية تلاميذ المرحلة المتوسطة للتعلم ، ودراسة الوسيمي(2007) التي أثبتت فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل العلمي وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم للصف الأول الإعدادي في مقرر العلوم، ودراسة الخطيب(2014) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء القائم علي الجدل في تنمية مهارات التفكير العليا ومستوي الطموح لدي تلميذات الصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات وفي، و دراسة (سلمان، 2012) التي أثبتت فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة.

الطريقة والإجراءات

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على دراسة وفحص الأدب النظري السابق وبناء أدوات القياس والمنهج شبه التجريبي المستند الي المعالجة التجريبية القبلية والبعدية باستخدام استراتيجية التعليم المرتكز على المهمة وقياس اثر الاستراتيجية كمتغير

مستقل على المتغيرات التابعة المتمثلة في التحصيل العلمي ومهارات الجدل العلمي كمتغيرات تابعة.

عينة البحث :

تكونت مجموعة البحث من (46) تلميذة من تلاميذ الصف العاشر وتم تقسيم مجموعة البحث الي مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية والتي تكونت من (23) تلميذة، وتكونت المجموعة الضابطة من (23) تلميذة من مدرسة نورية الصبيح الثانوية بنات والتابعة لإدارة منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت

إعداد أدوات البحث:

إعداد اختبار التحصيل المعرفي :

قامت الباحثة بإعداد الاختبار متبعة الخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلي قياس مدي اكتساب تلاميذ الصف العاشر لبعض مفاهيم مستويات المجال المعرفي المتضمنة بمحتوي وحجة تعليمية بمادة التربية الإسلامية وهي

1- المعرفة :قدرة المتعلم علي تذكر وإعادة سرد معلومات تمت دراستها من قبل ، وهذا يشمل استرجاع حقائق ومفردات ومفاهيم بسيطة.

2- الفهم :هي قدرة المتعلم علي إظهار الفهم للحقائق والأفكار والقدرة علي التنظيم والمقارنة والتفسير .

3- التطبيق: القدرة علي استخدام المعرفة الفعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، ويعد التطبيق هدفاً تربويا ً مهماً لأنه يرقي بالمتعلم إلي مستوي توظيف المعلومة أو الطريقة في التعامل مع المواقف أو المشكلات.

إعداد جدول المواصفات :

قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات من خلال تحليل محتوى الوحدة التعليمية المختارة من حيث المفاهيم العلمية المتضمنة، والمراد اكتسابها لدي التلاميذ، وتحديد مستويات المجال المعرفي المراد تنميتها وتصنيف الأهداف التعليمية.

- **تحديد الأهمية النسبية :**

تم حساب الوزن النسبي للموضوعات بمحتوي الوحدة المختارة عن طريق حساب النسبة المئوية لمستوى الموضوعات، وتحديد عدد الفقرات لكل موضوع في كل مستوي .

وضع تعليمات الاختبار :

قامت الباحثة بوضع تعليمات للاختبار لتساعد الطلاب علي السير في الاختبار بطريقة سليمة

التأكد من صدق الاختبار:

بعد صياغة مفردات الاختبار ووضع التعليمات كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار ولذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين

تجربة الاختبار :

تم ضبط الاختبار استطلاعياً بتطبيقه علي مجموعة من اثنين وعشرين(22) تلميذة من تلاميذ الصف العاشر ؛ وذلك للحصول علي ما يلي :

1. ثبات الاختبار .
2. صدق الاتساق الداخلي .
3. حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار .

ثبات الاختبار :

قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها اثنتين وعشرين(22) تلميذة ؛ للتأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل "ألفا كرونباخ". ؛ حيث بلغت قيمتها (0.822) لمقياس التحصيل المعرفي مما يشير إلى ثبات مقبول للأداة كما بالجدول (1)

جدول (1) قيم معامل الثبات" ألفا كرونباخ" لمحاور أداة البحث ن=22

أداة الدراسة	عدد العبارات	معدل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس التحصيل المعرفي	20	0.822

حساب صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها اثنتين وعشرين(22) تلميذة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس و يظهر الجدول (2) نتائج هذه العملية.

جدول (2) الاتساق الداخلي لبنود اختبار التحصيل المعرفي ن = 22

الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.527*	11	.580**
2	.462*	12	.520*
3	.598**	13	.736**

4	.584**	14	.633**
5	.631**	15	.488*
6	.465*	16	.682**
7	.515*	17	.431*
8	.652**	18	.610**
9	.868**	19	.462*
10	.737**	20	.449*

***دال عند 0.05 –**دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات المقياس الكلي والفقرات الممثلة له كانت دالة موجبة ؛ حيث تراوحت بين (0.431 –0.682) وهي قيم مقبولة.

إعداد مقياس الجدل العلمي

تم إعداد مقياس الجدل العلمي بالاعتماد على اختبار (Rya&Sandoval, 2012) وذلك بإعادة صياغة الاختبار ليناسب البيئة الكويتية وذلك من خلال:

- تحديد الهدف من الاختبار
- التحديد المسبق لقائمة مهارات الجدل العلمي.
- تحديد مواصفات ومكونات مقياس الجدل العلمي.
- الصورة النهائية لمقياس مهارات الجدل العلمي.

وفيم يلي عرض تلك الخطوات بشيء من التفصيل:

1- الهدف من المقياس :

هو الوقوف علي فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي وتطوير المناقشة العلمية والجدل العلمي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

2 – تحديد قائمة مهارات الجدل العلمي :

وهي المهارات الأساسية للجدل العلمي وبناء الحجة والتي تتضمن (الادعاء – الدليل – التبرير).

3- وضع تعليمات مقياس مهارات الجدل العلمي:

بعد تحديد الأسئلة للمقياس وصياغتها، تم صياغة تعليمات المقياس التي تهدف إلي شرح فكرة المقياس، وقد تم مراعاة ما يلي:

تعليمات خاصة بالاختبار منها :

- تعبئة البيانات قبل البدء في الإجابة .
- قراءة كل سؤال بشكل جيد لمعرفة المطلوب منه.
- التفكير قبل الإجابة علي أسئلة المقياس.
- عدم ترك سؤال دون إجابة.
- التفكير في أكبر عدد من الإجابات التي لا يفكر فيها الزملاء وتسجيلها في المكان المناسب في ورقة الاختبار.

حساب الثبات للمقياس :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (22) تلميذة للتأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل "ألفا كرونباخ". حيث بلغت قيمتها (0.845) لمقياس الجدل العلمي مما يشير إلى ثبات مقبول للأداة كما بالجدول (3)

جدول (3) قيم معامل الثبات" ألفا كرونباخ" لمحاور أداة البحث ن=22

أداة الدراسة	عدد الاستجابات	معدل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس الجدل العلمي	3	0.845

صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية.

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس الجدل العلمي ن = 22

الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.941**
2	.940**
3	.793**

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجات المقياس الكلي والفقرات الممثلة له كانت دالة موجبة حيث تراوحت بين (0.793 –0.941) وهي قيم مرتفعة. بمستوى دلالة اقل من 0.01

متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة وفاعليتها في تنمية التحصيل العلمي وتطوير مهارات المناقشة العلمية والجدل العلمي للمجموعة التجريبية ، والتدريس وفق الطرق التقليدية المعتادة للمجموعة الضابطة .
- **المتغير التابع:** التحصيل العلمي ومهارات المناقش العلمية والجدل العلمي ويتم قياسها من خلال مقياس الجدل العلمي المعد لذلك.

عينة البحث :

تكونت مجموعة البحث من (46) تلميذة من تلاميذ الصف العاشر وتم تقسيم مجموعة البحث الي مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية والتي تكونت من (23) تلميذة، وتكونت المجموعة الضابطة من (23) تلميذة من مدرسة نورية الصبيح الثانوية بنات والتابعة لإدارة منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

التطبيق القبلي لأدوات البحث :

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ، وذلك للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ، كما في الجدول التالي :

جدول (5) نتائج (ت) المحسوبة ودلالتها لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الجدل العلمي:

	المجموعة	الدرجة الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجدل العلمي	الضابطة قبلي	12	23	3.16	0.94	44	0.67	0.505

نتائج البحث وتفسيرها

1. للتحقق من الفرض الأول والذي نصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المناقشة العلمية والجدل العلمي بعد تطبيق استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

للتحقق من الفرض الأول تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة في القياس البعدي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (6) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق الإحصائية بمقياس الجدل العلمي القياس البعدي للمجموعتين

المقياس	المجموعة	الدرجة الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الجدل العلمي	الضابطة بعدى	12	22	3.88	0.75	44	4.90	0.000
	التجريبية بعدي	12	22	8.77	0.68			

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في (القياس البعدي لمقياس الجدل العلمي) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (4.90) قيمة دالة عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة وبذلك تحقق الفرض القائل: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الجدل العلمي بعد تطبيق استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة .

جدول (7) نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لبيان دلالة الفروق الإحصائية للقياسين (القبلي – البعدي) المجموعة التجريبية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مقياس الجدل العلمي	التجريبية قبلي	23	7.27	2.95	0.76	3.87	0.001	0.596
	التجريبية بعدي	23	8.77	2.05	0.68			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين (القبلي – البعدي) في (مقياس الجدل العلمي) حيث كانت قيمة ت المحسوبة تساوي (3.87) قيمة دالة عند مستوى 0.05 . لصالح القياس البعدي مما يعني فاعلية الاستراتيجية وبذلك تحقق الفرض القائل (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الجدل العلمي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية لصالح القياس البعدي .

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للفروق بين متوسطات الاختبارات.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التحصيل المعرفي	بين المجموعات	326.46	2	163.23	18.13	0.000
	داخل المجموعات	594.09	66	9.00		
	المجموع	920.55	68			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لمقياس التحصيل المعرفي (القبلي – البعدي – التتبعي) للمجموع التجريبية فقد جاءت قيمة (ف) دالة عند مستوى أقل من (0.05) .تم استخدام شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (9) الفروق البعدية بين الاختبارات

الاختبار	المتوسط الحسابي	القبلي (8.76)	البعدي (11.43)	التتبعي (13.65)
القبلي	8.76	–	–	–
البعدي	11.43	*(3.079)	–	–
التتبعي	13.65	*(5.304)	*(2.217)	–

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين الاختبار (البعدي) والاختبار القبلي لصالح الاختبار (البعدي) بمقياس الجدل العلمي.

كما يظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين الاختبار (التتبعي) والاختبار (القبلي) لصالح الاختبار (التتبعي) ، وبوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الاختبار (التتبعي) والاختبار (البعدي) لصالح الاختبار (التتبعي)

وبذلك تحقق الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية لصالح القياسين(البعدي والتتبعي) وترجع الباحثة ذلك إلى فاعلية الاستراتيجية وأن استفادة المجموعة التجريبية من الاستراتيجية تزيد مع زيادة المدة ، وتعزى الباحثة نتائج الفروض

الخاصة بمقياس التحصيل المعرفي أن الاستراتيجية كانت ذا تأثير كبير على عينه البحث (المجموعة التجريبية) ، مما انعكس إيجابًا على تطور قدرة الطلاب في مجالات المعرفة والفهم والتطبيق من خلال تطور قدرة المتعلم علي تذكر وإعادة سرد المعلومات التي تمت دراستها من قبل ، واسترجاع حقائق ومفردات ومفاهيم سابقة، وكذلك تطور قدرة الطلاب علي إظهار الفهم للحقائق والأفكار والقدرة علي التنظيم والمقارنة والتفسير فضلًا عن تطور قدرة الطلاب في استخدام المعرفة الفعلية في موقف جديدة وسياقات مختلفة، وهذا لم يكن متوفرًا ومتاحًا للمجموعة الضابطة لأنها استمرت بأداء المنهج التقليدي المتبع ولم يتعرضوا للاستراتيجية.

خلاصة نتائج البحث

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي لمقياس الجدل العلمي لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الاختبارين القبلي و البعدي في مقياس الجدل العلمي لصالح القياس البعدي مما يعني فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.
3. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين الاختبار التتبعي والاختبار القبلي لصالح الاختبار التتبعي، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين الاختبار التتبعي والاختبار البعدي لصالح الاختبار التتبعي بمقياس الجدل العلمي.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية ، مما يعني فاعلية برنامج نظرية تريز" TRIZ.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الاختبارين القبلي و البعدي في مقياس التحصيل المعرفي لصالح القياس البعدي مما يعني فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات الدرجات لاختبار التحصيل المعرفي القبلي – البعدي – التتبعي للمجموعة التجريبية.

وقد خلصت النتائج السابقة إلى:

فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل العلمي من جانب وتنمية مهارات المناقشات والجدل العلمي و تقديم الادعاء، و تقديم الدليل، و تقديم التبرير وزيادة القدرة على التحصيل المعرفي في مجالات: المعرفة والفهم والتطبيق لدى تلميذات الصف العاشر ضمن المرحلة الثانوية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. زيادة الاهتمام باستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة بإعادة النظر في تخطيط المناهج بالمرحلة الثانوية بحيث تعمل على تنمية مهارات المناقشة العلمية والجدل العلمي وليس الاقتصار فقط على اكتساب المعلومات والمعارف.
2. تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تخرج عن أطر التعلم التقليدي.
3. ضرورة اهتمام مخططي المناهج بأهمية الربط بين المحتوى العلمي واستراتيجيات وفنيات التدريس الحديثة وربطها بمهارات المناقشة والجدل العلمي.
4. التأكيد على عدم تقديم المعلومات للتلاميذ مباشرة في صورتها النهائية، وترك الفرصة لديهم للتوصل الي حل المشكلات التي تواجههم وهو ما يمثل ممارسة فعلية لمهارات الجدل العلمي.
5. تقبل الأفكار الجديدة المطروحة من قبل التلميذ مهما كانت غريبة وعدم السخرية منها بهدف تنمية مهارات الجدل العلمي.

مراجع ومصادر

حسن، سوزان محمد (2015) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المرتكز علي المهمة في تحسين مهارات التواصل اللفظي، مجلة التربية العملية، المجلد (3) العدد (5) 1 – 42 .

الخطيب، منى فيصل أحمد(2016) أثر استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 5، العدد 10

الخطيب، منى فيصل، الأشقر ، سماح (2014). أثر استخدام الاستقصاء القائم على الجدل في تنمية مهارات التفكير العليا ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، ***مجلة التربية العلمية*** – مصر المجلد (17) العدد (4) ص ص 73 – 120

رفيق، تغريد(2017) أثر توظيف استراتيجية التعليم المرتكز على المهمة في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

سعادة، جودت أحمد (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلمان، أمل(2012). فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكري العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

الشمري، محمد عارف (2010). تأثير برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية علي التحصيل الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الله، عبده حسن (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي بمادئ نظرية تريز في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة الحديدة – اليمن، مصر: ***المجلة العلمية***، المجلد (33) العدد (2).

العياصرة، وليد رفيق (2015) استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، عمان: الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

غباين، عمر محمود (2008). استراتيجيات حديثة في التعلم وتعليم التفكير ، عمان: دار المدينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

الوائلي ، سعاد عبد الكريم (2017). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الخطاب الجدلي وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ***مجلة العلوم التربوية*** العدد (4) ج (3)

الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد (2007) أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد(1) العدد (3) ص ص10– 59