جامعة حلوان

كلية الخدمة الاجتماعية

قسم تنظيم المجتمع

واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية

إعداد

د/ صلاح محمد سامي إسماعيل

استاذ مساعد بقسم تنظيم المجتمع

٢٠١٩م

الجزء الأول: الإطار النظري للدراسة.

أولا: مشكلة الدراسة.

في القرن الحادي والعشرين، أصبحت عملية تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية وفقاً لاحتياجات العملاء ومواجهة المشكلات المعقدة ضرورة أساسية، حيث يواجه أعضاء هيئة التدريس في الخدمة الاجتماعية تحديات أكثر صعوبة على نحو متزايد في المرحلة التمهيدية لعمل الطلاب في العالم الحديث. ويواجه الطلاب الآن حالات ممارسة معقدة للغاية تتطلب معرفة تحديات النظم البيئية المعقدة المستويات مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي وغيرها، مع إعطاء الأولوية لاحتياجات المجتمع وقوته. وقد حاول تعليم الخدمة الاجتماعية التقليدية مواجهة هذا التحدي من خلال سيناريوهات الحالة القصيرة، ولسوء الحظ قد تكون هذه السيناريوهات المبسطة غير كافية لتعليم الطلاب كيفية حل التحديات المعقدة للغاية والتي تنتظرهم في المستقبل المهني.(Sandra& Bosch,2008)

إن تقدم أي مهنة من المهن الإنسانية في أي مجتمع من المجتمعات تتوقف على تقدم الأكاديميين المسؤولين عن تعليم هذه المهن، وهذا التقدم يتوقف بدوره على مدى ممارستهم لأفضل الطرق في توجيه طاقاتهم وتسخيرها في عملية التعلم الجيد.التعلم القائم على ربط المعرفة بمشكلات وقضايا المجتمع لدمج النظرية بالممارسة.

فالمتتبع والمطلع على الاتجاهات الحديثة في تعليم الخدمة الاجتماعية يلاحظ نقصاً شديداً في بحوث ودراسات تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وتنظيم المجتمع بصفة خاصة في الدول العربية.

فالخدمة الاجتماعية مهنة أساسية تقوم على المعرفة والقيم والمهارات. لكن هذه المعرفة ليست ثابتة، فالمجتمع يتغير باستمرار ويجرى تطوير المعرفة الجديدة بشكل مستمر، فمثلا هونج كونج دخلت اليوم مرحلة التحول السياسي والاقتصادي، وأصبحت المشكلات الاجتماعية معقدة بشكل متزايد. وبالتالي ما الذي يمكن أن تفعله الخدمة الاجتماعية لتمكين الطلاب من الحصول على المعرفة الكافية لجعلهم أخصائيين أكفاء .وتقترح السياسة التعليمية والاعتماد ضمان الكفاءة المستمرة للاخصائيين الاجتماعيين من خلال تعزيز التطوير المهني المستمر للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والممارسين(Council on Social Work Education,2001, p6)

ويتم ذلك من خلال المؤسسات الأكاديمية والجمعيات المهنية، ومع ذلك لا يمكن تحقيق نجاح الممارسة بمجرد توفير المعرفة فقط أو الممارسة فقط (Hoyle&John, 1995) . نحن بحاجة إلى غرس روح التطوير المستمر والممارسة المهنية السليمة كجزء من تعليم الخدمة الاجتماعية(;Eraut,1994) .

وبالتالي يصبح التعلم المرتكز على المشكلات إضافة أساسية متوقعة لخريجي الخدمة الاجتماعية.لأنه يعد مطلباً منطقياً وأساسياً للنمو المهني وبما يساير متطلبات العصر والتوجهات الحالية للبحوث في تعليم الخدمة الاجتماعية نحو استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في المؤسسات الأكاديمية للخدمة الاجتماعية

(Advisory Committee on Social Work Training and Manpower Planning,2002) .

واستخدمت جامعة هونج كونج عام ١٩٩٩م هذا النوع من التعلم في السنة الأولى لبرنامج الماجستير في الخدمة الاجتماعية، وعام ٢٠٠٠م تم دمج التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية في العام الثاني لبرنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية.

فالتعلم المرتكز على المشكلات هو استراتيجية تعليمية بديلة تم تطويرها في إطار التحليل الواسع، والتوسع في تعليم الخدمة الاجتماعية، فهو مدخل لتعليم الخدمة الاجتماعية، وليس منهجاً توجيهياً، ويقوم على بعض العناصر الاساسية، حيث يجب على أعضاء هيئة التدريس خلق مشاكل عملية واقعية، وثانياً عندما تعرض هذه المشكلة يجب ألا يكون مستوى المعرفة لدى الطلاب كافياً لحل المشكلة، ثالثاً يعمل أعضاء هيئة التدريس كموجهين أو استشاريين يوجهون عملية حل المشكلات، ولا يقومون بحل المشكلات نيابة عن الطلاب، رابعاً يجب أن يعمل الطلاب معاً في مجموعات صغيرة لحل مشكلة معينة، وبالتالي يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس في الخدمة الاجتماعية قادرون على تسهيل تطوير المجموعات، أو توفير مصادر للحصول على الموارد ، أو التعرف على الاجراءات التقييمية وتوقعات التعلم(Altshuler&Lois,2003,202).

وبالتالي تصبح المشكلة نفسها هي الوسط الذي يحصل من خلاله الطلاب على المعرفة اللازمة لحل المشكلة، بما في ذلك التفكير الناقد ومهارات التعلم الذاتي (Walton& Matthews, 1989) .

ويقترح (2000) Barrows مبتكر التعلم المرتكز على المشكلات أربعة أهداف تعليمية يحققها التعلم المرتكز على المشكلات بشكل أكثر فعالية من الأساليب التقليدية :٠

- إكتشاف المعرفة في سياق عملي من خلال مشكلات في العالم الحقيقي (الواقع المجتمعي).
- التفكير المنطقي الفعال الذي يدمج وجهات النظر الشاملة للمشكلة.
- تطوير مهارات التعلم الموجه ذاتياً ليكون الطلاب قادرين على القيام بالأعمال، إلى جانب الموارد المتاحة وسبل الحصول على المعلومات.
- زيادة الدافع من خلال عرض المشكلات ذات الصلة بالتخصص.

فالتعلم المرتكز على المشكلات مدخل تعليمي يتفوق على الطرق التقليدية فقد وصفت دراسة Marjorie et all (2001) التعلم المرتكز على المشكلات مدخل تعليمي متفوق على الأساليب التعليمية التقليدية في جامعة ميسوري بكولومبيا the University of Missouri–Columbia، وهو منهج مبتكر لتعليم وتدريب الطلاب كأخصائيين اجتماعيين في المجال الصحي متعدد التخصصات، ويساعد في تنمية معارف ومهارات الطلاب للعمل بفعالية في إطار الفرق المتنوعة، حيث تم استخدام التعلم المرتكز على المشكلات لتنمية أعضاء الفريق الطبي في المجال الصحي بدور الخدمة الاجتماعية، والاستفادة من خدمات الخدمة الاجتماعية بشكل فعال، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم المرتكز على المشكلات في تنمية مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات في المجال الطبي.

ويستخدم مدخل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية المدرسية، حيث بينت دراسة Altshuler&Lois (2003) قابلية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية خاصة في

المجال المدرسي، ووضحت الدراسة إلى أن الطلاب أكثر نشاطاً في تعلمهم، ونفذ على مقررين من مقررات الخدمة الاجتماعية على مستوى الدراسات العليا، وأتفق غالبية الطلاب في نهاية الدراسة إلى أن نموذج التعلم القائم على المشكلات ساعد في فهم المقررات بشكل أكثر فاعلية، وأنه استراتيجية محفزة للتعلم.

ويسهم التعلم المرتكز على المشكلات في الربط بين المحتوى والتفكير العملي فقد وضحت دراسة **Cindy &Hmelo-Silver(2004)** أهمية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم المحتوى والتفكير، وأشارت الدراسة إلى ماذا وكيف يتعلم الطلاب من خلال التعلم المرتكز على المشكلات، ويجعل الطلاب يتعلمون بالتجربة حل المشكلات، وأضافت الدراسة إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات يسهل تعلم الطلاب من خلال المشكلات، وذلك من خلال طرح مشكلة معقدة لا تحتوي على إجابة واحدة صحيحة، ويعمل الطلاب في مجموعات متعاونة لتحديد ما يحتاجون إلى تعلمه لحل المشكلة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم المرتكز على المشكلات لفعاليته في تعليم الطلاب النظرية والتطبيق داخل الفصول الدراسية.

ويساهم أعضاء هيئة التدريس في الخدمة الاجتماعية في تصميم برامج للتعلم بالمشكلات، حيث حاولت دراسة **Debbie et all (2006)** تصميم برنامج قائم على التعلم المرتكز على المشكلات لتدريس أربع مقررات دراسية في السنة الثانية لبرنامج الخدمة الاجتماعية في جامعة هونج كونج وهي: نظرية الخدمة الاجتماعية، الممارسة الأولى والثانية، ومهارات الخدمة الاجتماعية الأولى والثانية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم القائم على المشكلات في تدريس وتعليم الطلاب، حيث عبر جميع الطلاب عن زيادة معارفهم ووعيهم الاجتماعي، وزادت مهاراتهم ، واكتسبوا قيم الخدمة الاجتماعية، كما ساعدهم على اكتشاف أفضل للمعرفة ، واكتساب قدرة أعلى في التطبيق، وأوصت الدراسة إلى ضرورة وجود استراتيجية تعليمية في برامج الخدمة الاجتماعية تقوم على التعلم المرتكز على المشكلات لفعاليتها في ربط المحتوى بالواقع المجتمعي.

ويحسن التعلم المرتكز على المشكلات من نتائج تعلم طلاب الخدمة الاجتماعية ، فقد أشارت دراسة Donna Debbie (2007)& إلى أهمية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية من خلال دراسة نتائج تعلم الطلاب، وكان عدد المشاركين (١٣٢) طالباً في السنة الثانية ممن تلقوا مقررات أساسية في نظرية الخدمة الاجتماعية، والمهارات، وتم استخدام مقياس مكون من (٤٠) بنداً لقياس المعارف، المهارات، والقيم المرتبطة بالخدمة الاجتماعية وفقاً للمقررات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نتائج التعلم كانت إيجابية، وتحققت مكاسب كبيرة وهامة في المعرفة، والمهارات، والقيم، وأن الطلاب أصبح لديهم دوافع للتعلم أكثر، وحصلوا على استفادة كبيرة من برنامج التعلم المرتكز على المشكلات.

وأجريت مراجعة علمية كجزء من تطوير مناهج ماجستير الخدمة الاجتماعية ، حيث أشارت دراسة Veronica et all(2007) إلى استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في برامج ماجستير الخدمة الاجتماعية لتحسين نتائج التعلم، وقدمت هذه الدراسة مراجعة علمية عميقة من خلال البحوث التي أجريت كجزء من تطوير مناهج الماجستير في برنامج الخدمة الاجتماعية في جامعة هونج كونج، وقد تقرر تحويل أربعة مقررات من أصل خمسة مقررات أساسية إلى طريقة تعتمد على التعلم المرتكز على المشكلات،

للتعرف على اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات المهنية، وركزت الدراسة على عناصر التعلم المرتكز على المشكلات (حل المشكلات، المهارات الشخصية والجماعية، ومهارات التعلم الذاتي، التقييم الذاتي، بناء المعرفة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى مكاسب كبيرة على مدار العام الدراسي في معظم المجالات المذكورة، كما توصلت الدراسة إلى تفضيل الطلاب لهذا المدخل الجديد في التعليم لأنه المدخل الأكثر نشاطاً في تعلم الطلاب الصينيين.

والتعلم المرتكز على المشكلات مدخل يستخدم في تعليم الخدمة الاجتماعية فقد أشارت دراسة **Sandra&Bosch (2008)** إلى تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية، حيث تم تنفيذ التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية على مستوى الدراسات العليا، وطبق على مقررات السياسة العامة المدرسية، والمهارات، وتم إدخال بعض التعديلات في برنامج التعلم المرتكز على المشكلات باستبدال مشكلة إلى سيناريو لتناسبها أكثر مع تعليم الخدمة الاجتماعية، واتفق غالبية الطلاب على أن التعلم المرتكز على المشكلات ساعد بدرجة كبيرة على تعلمهم، كما أنه منهج محفز للتعلم في الخدمة الاجتماعية أكثر من الطرق التقليدية، وأوصت الدراسة في النهاية إلى ضرورة إنشاء معامل للتعلم المرتكز على المشكلات ضمن برامج تعليم الخدمة الاجتماعية، ويقضي بها الطلاب ما يقارب ٢٠% من الساعات التدريسية.

والتعلم المرتكز على المشكلات يعتبر منهجا تعليميا أساسيا في تعليم الخدمة الاجتماعية بجامعة كاليفورنيا، حيث حاولت دراسة **Bruce & Aubrey (2008)** تقييم مقرر إدارة الخدمة الاجتماعية بجامعة ولاية كاليفورنيا الذي استخدم منهجاً تعليمياً قائماً على حل المشكلات باستخدام تحليل نصوص أوراق تفكير الطلاب في مشروع الفصل الدراسي، حيث عمل الطلاب مع مجموعة من الأفراد الذين ليس لديهم منازل لتطوير منظمة رسمية لرعايتهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن سبعة موضوعات تتعلق بتعلم الطلاب باستخدام التعلم المرتكز على المشكلات وهي: الأخلاقيات، مفاهيم الإدارة، تنمية المسؤولية الذاتية، التطبيق مقابل النظرية، الهيكل التنظيمي، المشاركة، والصراع الداخلي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقرر الإدارة في الخدمة الاجتماعية لأن التعلم المرتكز على المشكلات يعزز من المعارف المهارات، الاخلاقيات، والقيم الخاصة بالمقرر أكثر من الفصول الدراسية التقليدية للخدمة الاجتماعية ، كما يمكن طلاب الخدمة الاجتماعية من توظيف المعرفة في الممارسة المهنية.

ويسهم التعلم المرتكز على المشكلات في تحسين معارف الطلاب وزيادة خبراتهم في التعامل مع تحديات الممارسة المهنية، حيث حاولت دراسة Debbie O. B. Lam(2009) توضيح أثر التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية (النمو والحدود)، وبينت الدراسة أن التعلم المرتكز على المشكلات يساهم في تحسين معرفة الطلاب وزيادة خبراتهم للتعامل مع التحديات الجديدة في الممارسة، وطبقت الدراسة على مجموعتين من طلاب الخدمة الاجتماعية لمعرفة تأثير التعلم المرتكز على المشكلات على أداء الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نمواً متنامياً لدى الطلاب في مجال المعرفة والممارسة.

ويستخدم التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس وتعليم الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية داخل الفصول الدراسية فقد أشارت دراسة Sabrina & Valerie (2009) إلى تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة أنديانا بالولايات المتحدة الامريكية School of Social Work, Indiana University Bloomington ونفذت الدراسة التعلم المرتكز على المشكلات على مقرر الأسس النظرية لممارسة الخدمة الاجتماعية، ومقرر مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، حيث أمض الطلاب في كل مقرر من ٤-٥ أسابيع من الفصل الدراسي الأول، وتوصلت الدراسة إلى نتائج نوعية وكمية إيجابية حول فاعلية التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس وتعليم الخدمة الاجتماعية.

فالتعلم المرتكز على المشكلات مدخل مهم في تعليم وتطبيق الخدمة الاجتماعية من خلال السيناريوهات الحية لعملاء حقيقيين، حيث أكدت دراسة Liz & Tom (2009) على أهمية إشراك العملاء ومستخدمي الخدمة في نموذج قائم على التعليم والتعلم في الخدمة الاجتماعية، وأكدت الدراسة على أهمية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتطبيق الخدمة الاجتماعية من خلال السيناريوهات، وأهمية رؤية الطلاب لحالات عملية قد تساعدهم في رؤية الممارسة الحية للمهنة ومعرفة خصائص الحالات التي يمكن أن يدرسوها ويتعاملون معها في المستقبل بعد التخرج، واستنتجت الدراسة موضوعين رئيسيين الأول: يتلخص في التعلم التعاوني بين الطلاب، والثاني صعوبة الفصل بين المحتوى والعملية في تعليم وتعلم الخدمة الاجتماعية في إطار التعلم المرتكز على المشكلات.

ويعتبر التعلم المرتكز على المشكلات من أهم المداخل التعليمية التي تربط بين النظرية والممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية، فقد حاولت دراسة Woei (2011) تقييم المناهج الدراسية وفقاً للتعلم المرتكز على المشكلات، حيث يعتبر ذلك من أهم المجالات التي تسهم في الربط بين النظرية وتطبيقها في الواقع، وخلصت الدراسة إلى أهمية دمج وتنفيذ التعلم المرتكز على المشكلات في المقررات الدراسية لفاعليته عن التعليم التقليدي، كما أنه يحقق نتائج تعليمية ايجابية تتوافق مع الإطار النظري للمقررات.

ويستخدم التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس سلوكيات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية العسكرية بجامعتي جنوب وشرق الولايات المتحدة ، فقد تناولت دراسةJames et all(2012) مراجعة وتقييم التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس الخدمة الاجتماعية العسكرية في برنامج الخدمة الاجتماعية ، و تشمل استراتيجيات التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال العسكري: سلوكيات الممارسة المتعلقة بالمبادئ الأخلاقية، التفكير النقدي، الممارسة المستندة على الأبحاث، السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية، السياقات التي تشكل الممارسة، المشاركة، التقييم والتدخل على المستويات المتعددة، وقد تم تدريس مقررات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية العسكرية باستخدام التعلم المرتكز على المشكلات من خلال المقررات التالية: تاريخ الخدمة الاجتماعية العسكرية للفصل١،٢،٣، والمعوقات القانونية والأخلاقية في الخدمة الاجتماعية العسكرية، الدفاع عن الأسرة في الخدمات العسكرية،

الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي وتأثيره في القوات المسلحة الامريكية، ممارسة الخدمة الاجتماعية العسكرية في برامج إساءة استعمال المخدرات، وممارسة الخدمة الاجتماعية العسكرية في برامج الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات الخدمة الاجتماعية العسكري، مما زاد من معارفهم وخبراتهم في هذا المجال، كما زادت قدراتهم على أداء المهام المحددة مع العسكريين، وأوصت الدراسة بأن التعلم المرتكز على المشكلات مفيد لممارسة الخدمة الاجتماعية العسكرية نظراً لتركيزه على استخدام المشكلات الواقعية التي تتحدى الطلاب على دمج المناهج وتطبيقها على عميل أو مجتمع عسكري.

إن التعلم المرتكز على المشكلات يساعد على إتقان التخصص بشكل جذاب وممتع ، فقد تناولت دراسة Emily et al(2014) التعلم المرتكز على المشكلات واستفادة الطلاب، وتوضيح أدوارهم ومسؤولياتهم، وبينت الدراسة إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات استراتيجية تستخدم على نطاق واسع في تعلم العديد من التخصصات والمهن داخل الكثير من الكليات الأكاديمية مثل الطب، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات يساعد على إتقان التخصص، وجعل الطلاب أكثر انفتاحاً، ويساعد أعضاء هيئة التدريس على اكساب الطلاب النظرية والممارسة بشكل جذاب وممتع.

ويساعد التعلم المرتكز على المشكلات في تعزيز مهارات الخدمة الاجتماعية، حيث حاولت دراسة Anne et al(2014) تقييم عائد التعلم المرتكز على المشكلات على طلاب الماجستير في الخدمة الاجتماعية، وذلك من خلال اكتشاف تأثيرات التعلم المرتكز على المشكلات في التدريس والتعلم لدى طلاب الدراسات العليا في برنامج ماجستير الخدمة الاجتماعية، وتمت مقارنة الطلاب الذين شاركوا في مشروع التعلم المرتكز على المشكلات بغيرهم من الطلاب الذين لم يشاركوا في المشروع بكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة ويلفريد لوريه Wilfrid Laurier University بكندا وذلك وفقاً لخمسة مجالات: المعرفة، القيم، المهارات، الثقة في مهارات الممارسة، الثقة في مهارات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم المرتكز على المشكلات في مساعدة الطلاب على تعلم مهارات الخدمة الاجتماعية، والمعرفة، والقيم، وتطوير مهارات الممارسة المهنية بشكل أفضل وبجودة أعلى، كما أنه يمثل نقطة تحول في تعليم الخدمة الاجتماعية.

إن التعلم المرتكز على المشكلات مدخل يهدف إلى إعداد الطلاب للعالم الحقيقي، فقد قدمت دراسة Ceker& Ozdamli (2016) تحليلاً لميزات وخصائص التعلم المرتكز على المشكلات، وأوضحت الدراسة إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات مدخل يسهم في إعداد الطلاب للعالم الحقيقي من خلال الممارسة، وتنمية مهارات الطلاب على حل المشكلات باعتبارها الشكل الأساسي للتعلم، ووصفت الدراسة أن التعلم المرتكز على المشكلات يعزز من نتائج تعلم الطلاب من خلال تعزيز قدراتهم، ومهاراتهم في تطبيق المعرفة، وحل المشكلات، وممارسة التفكير، والتوجيه الذاتي، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس التخصصات المختلفة لأهميته في ربط أهداف التعلم بأهداف المجتمع.

فالتعلم المرتكز على المشكلات كطريقة واعدة للدمج بين التعلم الاكاديمي وممارسة الخدمة الاجتماعية في الدانمارك فقد أشارت دراسة **Merete & Anne (2017)** إلى استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة البورغ Department of Sociology and Social Work, Aalborg University, Aalborg ، على اعتبار أن التعلم المرتكز على المشكلات يعزز من المهارات الأساسية للطلاب، ومهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، وحاولت الدراسة استكشاف نتائج التعلم لدى الطلاب على مستوى الماجستير في بيئة تعليم الخدمة الاجتماعية الدانماركية، حيث يتم استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية نظرياً وعملياً، وأوصت الدراسة إلى ضرورة التوسع في استخدام التعلم المرتكز على المشكلات**(PBL)** في تعليم طلاب الخدمة الاجتماعية.

وطريقة تنظيم المجتمع كطريقة من طرق الخدمة الاجتماعية تحاول جاهدة تطوير العملية التعليمية لطلابها لتحسين جودة معارفها وتعزيز ممارستها المهنية بالبحث أو بالاعتماد على استراتيجيات تعليمية تزيد من فاعليتها المهنية في العمل مع المجتمعات والمنظمات. فالتعلم المرتكز على المشكلات يعتبر من المداخل التعليمية التي تزيد من قدرة الطلاب على تنمية المعارف، والمهارات، والقيم المهنية لدى الطلاب بشكل أفضل، وتحسن من الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع من خلال ربط المعارف المهنية بالمشكلات المجتمعية، وزيادة مساهمة الطلاب في حل المشكلات. وبالتالي فإن التعلم المرتكز على المشكلات يساعد في الربط بين النظرية والتطبيق داخل القاعات الدراسية واكساب الطلاب الإطار النظري لتنظيم المجتمع، وتحسين ممارستهم المهنية في العمل مع المجتمعات والمنظمات بسهولة ويسر وبطريقة ممتعة وبتفكير منطقي.

مشكلة الدراسة

رغم وجود العديد من الدراسات التي تناولت التعلم المرتكز على المشكلات في التعليم بصفة عامة والخدمة الاجتماعية بصفة خاصة والتي توصلت نتائجها إلى أهمية وفاعلية التعلم المرتكز على المشكلات في الربط بين المعرفة والممارسة (Savin-Baden&Major,2004;Krogh&A.Jensen,2013;Laursen,2013; Catherine et all,2007).

إلا أن الباحث يجد افتقاراً واضحاً في دراسة التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وتنظيم المجتمع بصفة خاصة داخل المؤسسات الاكاديمية للخدمة الاجتماعية في مصر والوطن العربي.

هذا على الرغم من كثرة المناداة العالمية لأهمية التعلم المرتكز على المشكلات في تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية سواء في تعليم العمل مع الأفراد أو الأسرة، او العمل مع الجماعات، أو العمل مع المنظمات والمجتمعات، أو في مجالات الخدمة الاجتماعية والسياسة الاجتماعية من خلال دمج النظرية والممارسة المهنية في المناهج الدراسية بما يحقق من كفاءة المعرفة المطلوبة ويعزز الممارسة المستهدفة للتعامل مع مشكلات وقضايا المجتمع الحقيقية وذلك من خلال التعلم بالمشكلات.

وبالتالي فإن تحقيق رؤية ورسالة كليات الخدمة الاجتماعية وتعزيز أقسامها العلمية خاصة أقسام تنظيم المجتمع بحكم تخصص الباحث، وتحقيق أهدافها، وتنفيذ ممارسات الجودة في التعليم يقع على كاهل أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي فإن استخدامهم للاتجاهات الحديثة في تعليم المهنة يساهم في تطوير العملية التعليمية لمهنة الخدمة الاجتماعية وتعزيز الممارسة المهنية لدى الطلاب.

وترتيباً على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في النقاط التالية: -

- ما واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع؟
- ما معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع؟
- ما مقترحات تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

أهمية مهنية:

١.أهمية مسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم الخدمة الاجتماعية والتي تنادي بأهمية نشاط طلاب الخدمة الاجتماعية في عملية تعلمه ولتطوير أساليب التدريس المستخدمة في تدريس مقررات الخدمة الاجتماعية.

٢. الاهتمام العالمي بالتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية لإعداد طلاب الخدمة الاجتماعية لمواجهة تحديات العصر من خلال إكسابهم المعرفة والمهارات والقيم الخاصة بالخدمة الاجتماعية بطريقة عملية تربط بين المعرفة والتطبيق.

٣. التعلم المرتكز على المشكلات يساهم في ربط مقررات الخدمة الاجتماعية بالمشكلات الواقعية الآنية، مما يعزز من الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية.

أهمية تخصصية:

١.يعتبر هذا البحث من أوائل الأبحاث التي تحاول التعرف على واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع (في حدود علم الباحث).

٢. يساعد التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس تنظيم المجتمع بطريقة ممتعة وسهلة وبشكل عملي.

٣. نتائج هذا البحث تلفت نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع لأهمية التعلم المرتكز على المشكلات في تحسين الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع في العمل مع المنظمات والمجتمعات.

٤. قد يساعد هذا البحث في تطوير أساليب تدريس تنظيم المجتمع مما يسهم في تطوير العملية التعليمية في أقسام تنظيم المجتمع بالمؤسسات الأكاديمية للخدمة الاجتماعية.

٥. قد يسهم هذا البحث في تبنى استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المرتكز على المشكلات بالأقسام العلمية لتنظيم المجتمع لأهميته في ربط المحتوى العلمي بالسياق المهني في المستقبل، وتطبيق المعرفة العلمية لتنظيم المجتمع للتعامل مع حالات المشكلات المعقدة التي عادة ما تكون في العالم الحقيقي.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي: -

- التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية، وبعض أقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية.
- تحديد معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع.
- التوصل الى مقترحات لتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع.

رابعاً: مفاهيم الدراسة:

مفهوم التعلم المرتكز على المشكلات(PBL)

يمكن النظر إلى التعلم القائم على حل المشكلات على أنه مفهوم: للمعرفة والفهم والتعليم يختلف اختلافاً عميقاً عن المفهوم الأكثر اعتيادية الذي يستند إليه التعلم القائم على الموضوع(Margetson,1991,6)

وهو طريقة تعليمية تتميز باستخدام المشاكل كسياق لتعلم الطلاب، والعمل في مجموعات صغيرة، وتعلم مهارات حل المشكلات، وزيادة معرفتهم (Albanese& Mitchell,1993,54).

وهو فلسفة وطريقة تشير إلى تحول في مسؤولية التعلم من المعلم إلى الطالب ويعتمد على الدراسة الذاتية، والتعلم التعاوني الجماعي الصغير، بدلاً من المحاضرات، كطريقة للتعليم (Bou&Felatti,1997; Savin-Baden,2000; Schwartz, et all,2001) والمنطق المعرفي، ومبادرة الطلاب، ومهارات الاستفسار هي متطلبات أساسية في التعلم المرتكز على المشكلات(Abrandt et all,2001) .

وهو أيضاً مدخل نشط للتعليم والتعلم الذي يزود الطلاب بمجموعة من التفسيرات، والتدخلات الإبداعية، وإعدادهم للممارسة في المواقف المعقدة، وغير المؤكدة (Savery,2006,12).

التعلم المرتكز على المشكلات هو: التعلم التجريبي المنظم الذي يهدف إلى تنظيم المعرفة وشرحها والتحقق منها لحل مشاكل ذات مغزى (Barrows,2000; Torp and Sage,2002).

ويعمل الطلاب في التعلم المرتكز على المشكلات في مجموعات تعاونية صغيرة، ويتعلمون ما يحتاجون إلى معرفته لحل مشكلة ما. ويعمل عضو هيئة التدريس كموجه لتوجيه تعلم الطلاب من خلال سيناريو المشكلة، وتحديد العوامل والأسباب، وصياغة الفروض، وتحديد المعرفة الناقصة، وتطبيق المعرفة الجديدة، والتوصل للاستنتاجات، وأخيرا تقويم الحلول(wadani&khan,2014,1-2) .

وهو طريقة تعليمية تهدف إلى إعداد الطلاب لمواقف العالم الحقيقي، مع مطالبة الطلاب بحل المشاكل باعتبارها الشكل الأساسي للتعليم، ويعزز نتائج تعلم الطلاب من خلال تعزيز قدراتهم ومهاراتهم في تطبيق المعرفة، وحل المشكلات، وممارسة التفكير عالي المستوى، والتوجيه الذاتي (Cindy&Hmelo,2014;Hung,2013)

ويقصد الباحث بالتعلم المرتكز على المشكلات في هذه الدراسة:

"مجموعة من الإجراءات التعليمية، والمستندة على تصميم أو استثارة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع مشكلة أو سؤالا أو قضية ذات علاقة بمفردات مقررات تنظيم المجتمع، وتقديمها للطلاب، وتوجيهم إلى جمع المعلومات، وتقييم تلك المعلومات، واقتراح الحلول المناسبة لتلك المشكلات، ومساعدتهم في تحديد وتقييم الحل الأمثل للمشكلة، والتوصل إلى الاستنتاجات النهائية للمشكلة.

خامساً: تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ما واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وبأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية؟
- ما معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وبأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية؟
- ما مقترحات تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وبأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية؟

سادساً: المنطلقات النظرية للدراسة

مفهوم التعلم المرتكز على المشكلات

التعلم المرتكز على المشكلات مدخل تعليمي تطبيقي يقوم على افتراضات وظروف منطقية وأوضاع حقيقية، يقوم فيها عضو هيئة التدريس بتصميم مشكلة غير مكتملة لا تحتمل حل واحد، وتدريب وتوجيه الطلاب لجمع المعلومات، واقتراح الحلول، وتحديد الحل الأمثل، والتوصل إلى استنتاجات في إطار الأسس النظرية والمهنية لطريقة تنظيم المجتمع لتخريج أخصائيين اجتماعيين مؤهلين للتعامل مع المشكلات المجتمعية التي يواجهونها مستقبلاً.

أهداف التعلم المرتكز على المشكلات

توفر المناهج القائمة على حل المشكلات للطلاب تجربة موجهة في التعلم من خلال حل المشكلات المعقدة في العالم الواقعي(Maggi,2000,18) . تم تصميم التعلم المرتكز على المشكلات لتحقيق عدة أهداف مهمة (Barrows& Kelson,1995). وهي مصممة لمساعدة الطلاب على: –

١) بناء قاعدة معارف واسعة وميسرة.

٢) تطوير مهارات فعالة لحل المشكلات.

٣) تطوير مهارات التعلم الذاتي ، والتعلم مدى الحياة.

٤) التعاون الفعال.

٥) زيادة الدوافع الجوهرية للتعلم.

أشكال التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع

يوضح هذا التصنيف المشكلات التعليمية التي تتماشى مع الأهداف التعليمية لتنظيم المجتمع، والتي يمكن معالجتها من خلال التعلم القائم على حل المشكلات وتتمثل هذه الأنواع فيما يلي(Maggi,2000,18):

- الحالات المستندة إلى المحاضرات: يتم تقديم المعلومات للطلاب هنا من خلال المحاضرات ثم يتم استخدام قضية أو مشكلة لإثبات تلك المعلومات.
- المحاضرات المستندة إلى الحالة: في هذه الحالة يتم عرض حالة أو مقالات قصيرة قبل المحاضرة لتغطية الموضوعات التي سوف يتم تناولها.
- طريقة الحالة: يتم إعطاء الطلاب دراسة حالة كاملة يجب دراستها وإعدادها للمناقشة في الجلسة التالية.
- وضع موضوع على أساس الحالة: يعرض الطلاب بعض المعلومات، ويطلب منهم اتخاذ قرار بشأن اشكال التدخل المهني المحتمل بعد استنتاجاتهم، ويتم تزويدهم بمزيد من المعلومات حول القضية المطروحة.
- التعلم على أساس المشكلة: في هذه الحالة يلتقي الطلاب مع عميل في شكل من أشكال المحاكاة، ويسمح بإجراء العديد من الاستفسارات التي يحاول الطلاب الحصول عليها.
- حل المشكلة: هذا امتداد للطريقة المستندة إلى المشكلة، حيث يُطلب من الطلاب النظر في الموارد التي استخدموها في عملية حل المشكلات من أجل تقييم الكيفية التي قد يكونوا بها السبب في المشكلة على نحو فعال.

عناصر التعلم المرتكز على لمشكلات لتعليم تنظيم المجتمع

هناك عدة عناصر يمكن تمييزها لإتاحة التعلّم القائم على حل المشاكل، ويمكن من خلالها فهم التعلم القائم على حل المشكلات. والمجالات هي كما يلي:

١. الخصائص الأساسية للتعلم القائم على حل المشكلات (المشكلات) والذي يشتمل على تنظيم المناهج الدراسية حول المشكلات بدلاً من الموضوعات، كمنهج متكامل، يركز على المهارات المعرفية.

وهذا العنصر ينطوي على حل مشكلة حقيقية غير منظمة. ويتيح هذا العنصر وظيفة تحفيزية في أن يدرك الطلاب أهمية معرفة المحتوى في سياقهم المهني أو الشخصي في المستقبل(Barrows,1996). كما يمكن للتعليمات القائمة على حل المشكلات تحفيز الطلاب على تعلم الموضوع بسبب الطبيعة البشرية للفضول ومواجهة التحديات. من خلال عملية حل المشكلة، ولا يقتصر الطلاب على اكتساب معرفة المجال فحسب، بل يقومون أيضًا ببناء المعرفة في الذاكرة لاسترجاع فعال للمعرفة في المستقبل

(Kolodner et al,2003). والمشكلات المستخدمة في التعلم المرتكز على المشكلات غير منظمة. ووفقًا Jonassen&hung(2008) فإن المشاكل غير المنظمة تتميز بأنها تحتوي على حالات غامضة بشكل مبهم، وعناصر متعددة غير معروفة، وحلول متعددة معقولة، وغموض حول المفاهيم أو المبادئ اللازمة لحلها، في حين أن المشكلات المنظمة بشكل جيد تمتلك حسًا جيدًا. وحالات مستهدفة، وترتيب إلزامي للمفاهيم والمبادئ المستخدمة، وحل واحد صحيح لا يتجزأ. في حين أن التعلم المرتكز على المشكلات، يقوم على مشكلات غير منظمة لمساعدة الطلاب على تطوير قدراتهم على تطبيق معارفهم بشكل تكيفي للتعامل مع حالات المشكلات المعقدة التي عادة ما تُرى في أوضاع العالم الحقيقي (Gijselaers& Wilkerson,1996).

٢. الشروط التي سهلت التعلم القائم على حل المشكلات (المجموعات المتعاونة)، مثل المجموعات الصغيرة، والتوجيه التعليمي، والتعلم النشط. ويهدف إلى التعلم التعاوني، حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة. وكما قال Vygotsky (1978) ، فإن معرفة الفرد هي دالة على عوامل اجتماعية وثقافية وتاريخية، وكذلك نتيجة للتفاعل مع أفراد آخرين داخل البيئة. وهكذا، فإن صيغة عمل مجموعة صغيرة تغرس الجانب الاجتماعي في تعلم الطلاب (Silver-Hmelo,2004).

كما ناقش Roschelle &Teasley(1995) أنه عندما تتجمع مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك، يمكن تسريع تأثير التعلم ومضاعفته نتيجة التحفيز على تحقيق الهدف والعلاقات المحتملة داخل المجموعة. من خلال مناقشة جماعية والعمل بشكل تعاوني، يقرر طلاب التعلم المرتكز على المشكلات ما هي المشكلة ويولدون بشكل جماعي قضايا وأهداف لتعلمهم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، يساعد التفاعل الاجتماعي للعمل في مجموعات الطلاب على ممارسة تعاونهم ومهاراتهم الشخصية ومهاراتهم في التواصل وتعريفهم بثقافة المهنة. باختصار، بدافع التحدي المتمثل في حل المشكلات الحقيقية، يعمل الطلاب بشكل تعاوني ويشتركون في العمليات المعرفية الضرورية التي تساعدهم على توجيه ذاتي نشط (في مقابل المعلم المباشر).

٣. النتائج(المشاركة) التي تم تسهيلها من خلال التعلم القائم على حل المشكلات مثل تطوير المهارات والدوافع، بالإضافة إلى تطوير القدرة على التعلم مدى الحياة.

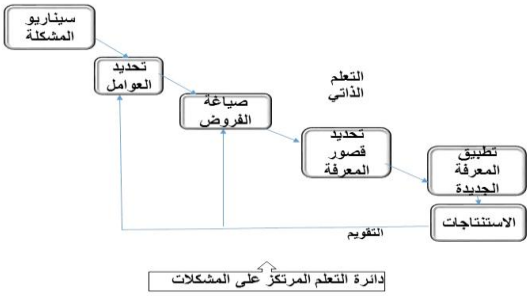
٤. التعلم الذاتي التوجيه هو عنصر هام آخر في PBL. يتمثل الدور الرئيسي للمدرس في PBL في نمذجة عمليات حل المشكلات والتفكير المنطقي لدى الطلاب، بدلاً من نشر المعرفة. من خلال ملاحظة وتحفيز عمليات التفكير المنطقي وحل المشكلات التي يقوم بها الميسِّر والمطالبة بحل المشكلة بشكل مستقل (مع قدر مناسب من التوجيه من المُيسِّر)، يقوم الطلاب بممارسة وتطوير مهارات التعلم الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة (Dolmans& Schmidt,1994). وهكذا، يساعد عنصر التعلم الموجه ذاتيًا في برنامج PBL الطلاب بشكل نشط، وليس بشكل سلبي، على تطوير مهارات محددة لحل المشكلات مثل تحديد المعلومات والتي يجب أن تكون معروفة لحل المشكلة، وتوليد

واختبار الفروض، ووضع الحلول (Silver-Hmelo,2004). علاوة على ذلك، فإن تحدي حل المشكلة يحفز الطلاب أيضًا على اتخاذ مبادرات في عملية حل المشكلات، بالإضافة إلى عملية التعلم. وبالتالي، فمن الآمن أن نقترح أن PBL هي طريقة تعليمية سليمة من الناحية النظرية والعملية لتعليم تنظيم المجتمع من خلال سيناريوهات لاكتساب وتوظيف المعرفة في المشكلات المهنية التي قد يواجهونها في مستقبلهم المهني كنوع من المحاكاة.

عملية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع

دائرة التعلم المرتكز على المشكلات والمعروفة أيضًا باسم عملية التعلم المرتكز على المشكلات، تتكون من (Barrows&Tamblyn,1980;Barrows&Kelson,1995; Barrows,2000; Torp&Sage,2002;silver-Hmelo,2000;Hmelo et al2000;Gallagher et al,1992;Williams,2002): -

- عرض سيناريو مشكلة ما على الطلاب.
- يقوم الطلاب بصياغة وتحليل المشكلة: حيث يقوم الطلاب بصياغة وتحليل المشكلة من خلال تحديد الحقائق ذات الصلة بسيناريو المشكلة. وتساعد خطوة تحديد الحقائق هذه الطلاب على تمثيل المشكلة.
- إنتاج الفرضيات: عندما يفهم الطلاب المشكلة بشكل أفضل، فهم يولدون فرضيات حول الحلول الممكنة.
- التوجيه الذاتي: جزء مهم من هذه الخطوات هو تحديد الحقائق المعرفية المتعلقة بالمشكلة. هذه الخطوة معروفة بالتعلم الموجه ذاتيًا (Self-directed learning).
- تحديد المعارف الناقصة: وهي مهمة جدا حيث يحاول الطلاب معرفة جوانب النقص التي يجب عليهم استكمالها لحل المشكلة المطروحة، وبذلك تتكون لديهم معارف جديدة.
- تطبيق التوجيه الذاتي للتعلم SDL، حيث يقوم الطلاب بتطبيق معرفتهم الجديدة وتقييم أوضاعهم في ضوء ما تم ذكره، بينما يساعد أعضاء هيئة التدريس الطلاب على تعلم المهارات المعرفية اللازمة لحل المشكلات. نظرًا لأن الطلاب يخضعون للتوجيه الذاتي، وإدارة أهدافهم واستراتيجيات التعلم الخاصة بهم لحل المشكلات غير المنظمة التي يقوم بها التعلم المرتكز على المشكلات (لا يوجد حل واحد صحيح)، فإنهم يكتسبون أيضًا المهارات اللازمة للتعلم مدى الحياة من خلال التعلم المرتكز على المشكلات.



واقع التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية

يعتمد التعلم المرتكز على المشكلات على منهج يتمحور حول الطالب ويقوم فيه بإجراء البحوث ودمج النظرية والممارسة، وتطبيق المعرفة، والمهارات لتطوير حل قابل للتطبيق لمشكلة محددة" (Savery,2006,12) .

في تنظيم المجتمع، فإن "المشكلة" التي يتلقاها الطلاب هي سيناريو عميل يمثل وضعًا واقعيًا قد يواجههه. يتلقى الطلاب أجزاء من الحالة قسما في كل مرة، مما يؤدي إلى تكرار عملية التعامل مع الحالة في مجال معين. بالإضافة إلى ذلك، التعلم المرتكز على المشكلات هو علم أصول التدريس استنادًا على فرضية أن اكتساب المهارات العملية لا يقل أهمية عن استيعاب المحتوى (Margetson,1991).

باستخدام التعلم القائم على حل المشكلات، يتم تقديم سيناريوهات للطلاب كأنهم اخصائيون اجتماعيون في المجال، ويواجهون تحديات للعثور على المعلومات وتطبيق المعرفة المكتسبة مسبقًا والعمل مع زملائهم الطلاب الآخرين .ويمكن لأعضاء هيئة التدريس مساعدتهم في تعلم عملية" التفكير كمحترفين (Middendorf & Pace,2005) .

يشبه التعلم المرتكز على المشكلات التعلم القائم على الحالة مع الاختلاف الأساسي بينهما وهي الطريقة التي يتم بها تقديم المعلومات ذات الصلة بالقضية أو المشكلة للطلاب. عادةً، يقدم أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون تقنيات التعلم المستندة إلى الحالة دراسة حالة كاملة لمجموعات الطلاب بدلاً من الأجزاء المنفصلة المستخدمة في التعلم القائم على حل المشكلات. يساعد مدرّسو المقررات الطلاب على تحليل المشكلة، والنظر في الحلول، وتحديد الإجراءات التي قد يتخذها المحترف في الوضع الحالي(Herreid,1994).

بالإضافة إلى استخدامه في تعليم الخدمة الاجتماعية، فقد تم استخدام التعليم القائم على حل المشكلات على نطاق واسع في المدارس المهنية الأخرى، بما في ذلك الأعمال (Saatci,2008)، والطب(Spencer,2003)، والتعليم (Edwards and Hammer,2005). في الخدمة الاجتماعية، أفادت Lam(2004) استخدامه على مستوى برامج البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية BSW، ووجدت أن الطلاب الذين تلقوا تعليمات PBL كانوا أكثر

كفاءة في البحث عن المعلومات وفي تحمل مسؤولية تعلمهم. وعلى غرار النتيجة، ذكر(Chan & Ng(2004 أن الخريجين من وحدة تدريب PBL وجدوا أكثر ذاتية وإبداعًا (p.316).

استعان Altshuler and Bosch(2003) بالتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الطلاب مقرر سياسة الخدمة الاجتماعية المدرسية، ومقررات ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي لإعداد الطلاب للعمل في مختلف المدارس. وفي نهاية عمل دورة PBL ، سعى الطلاب إلى الحصول على ملاحظات حول إدراك المحتوى والمهارات التي تم تعلمها. عموما ، اعتقد الطلاب أن مدخل PBL يفضي إلى التعلم. وناقش Gelman, & Mirabito(2005) استخدام تقنيات PBL مع طلاب الماجستير في الخدمة الاجتماعية MSW على وجه التحديد لتدريس التدخل في الأزمات.

في حين أن مؤلفين آخرين كتبوا عن تعديل تقنيات التعلم القائمة على حل المشكلات (Goodnough,2005 ; Baldwin et al,2002) ، وأشاروا إلى أنه لا يبدو أن هناك توحيدًا في التعديلات التي تم إجراؤها. تم تطوير طريقة لاستخدام التعليم المعتمد على حل المشكلات (PBL) في تعليم الخدمة الاجتماعية، يتلقى الطلاب الذين يستخدمون PBL قسمًا من الحالة في كل مرة. حيث يكون الطالب لديه معلومات تمهيدية أساسية في البداية ويتعلم أكثر بالتدريج. أيضا يقوم طلاب PBL العمل في مجموعات من أجل تبادل المفاهيم والمعرفة. ويقود طلاب PBL، مجموعاتهم الخاصة. مع أعضاء هيئة التدريس المدربين على PBL، والعمل مع كل مجموعة من الطلاب. يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرح أسئلة من النوع الذي يقود الطلاب إلى استكشاف أكثر عمقًا والتفكير كمحترفين، فقد تم تعديل برنامج التعلم القائم على المشكلات أولاً: عن طريق تعليم الطلاب أن يكونوا قادة في مجموعاتهم، وثانياً: باتباع كل قسم من الحالات بنوع من الأسئلة التي يستخدمها المحترفون لتوجيه تفكيرهم. قدم المعلمون الاستشارات والتوجيه لمجموعات الطلاب حيث استخدموا خبراتهم في الحياة ومعرفتهم، والمواد الجديدة التي تم العثور عليها عن طريق إجراء الأبحاث لملء فجوات المعلومات لمناقشة أسئلة الحالة والإجابة عليها.

إن منهج PBL لديه جاذبية واضحة في تعليم الخدمة الاجتماعية لأنه يفسر النظرية والممارسة في حالات المحاكاة التي تشبه تلك التي يواجهها الطلاب في الحياة الحقيقية. وشدد Williams(2001) على أهمية استخدام المواقف الأصيلة التي يواجهها الممارسون المحترفون كحافز أولي لنشاط تعلم الطلاب، لأن ذلك يساعد الطلاب على فهم تعقيد، وتعدد القضايا التي تنطوي عليها المشكلات الاجتماعية والحالات الفردية.

تم تطبيق PBL بطرق مختلفة وبمصطلحات مختلفة في برامج الخدمة الاجتماعية. على سبيل المثال، اعتمدت جامعة بريستول في المملكة المتحدة مدخل PBL في المنهج الدراسي الكامل لبرنامج الماجستير في الخدمة الاجتماعية، والدبلوم العالي في برامج الخدمة الاجتماعية (Burgess,1992).

. فضل Plowright& Watkins(2004) استخدام مصطلح التعلم القائم على الاستعلام، أو IBL ، بدلا من PBL ، في تطوير المناهج الدراسية لبرنامج دبلوم الخدمة الاجتماعية في جامعة بوليتكنيك أنغليا في المملكة المتحدة. ودمجت بقوة جامعة نيوكاسل في أستراليا التعلم المرتكز على المشكلات، وقد طورت نموذجها الفريد الخاص بها للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية (Gibbons& Grey ,2002).

تختلف مبادرات التعلم المرتكز على المشكلات الرائدة في مجال تعليم الخدمة الاجتماعية من حيث نطاق كل برنامج، ولكن جميعها يستند إلى التعلم المتمركز على الطالب، والتأكيد على حل المشكلات بدلاً من نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب.

قدمت الدراسات التقييمية لهذه البرامج رؤى لا تقدر بثمن في فعالية وحدود التعلم بالمشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية. وصف West and Watson(2000) تدريس الخدمة الاجتماعية التي تضمنت مزيجًا من PBL والممارسة التأملية استنادًا إلى تعليقات الطلاب والمعلمين. حيث كان الطلاب في البداية يقاومون الحاجة إلى التوجيه الذاتي، لكنهم أصبحوا أكثر إيجابية وإثباتًا في التفكير التحليلي والنقدي الخاص بهم مع استمرار العملية. لقد قام الطلاب بالتركيز على نقل فعال للتعلم من الفصل إلى مكان العمل.

في الولايات المتحدة، قامت هيئة التدريس في جامعة شرق واشنطن بتجربة استراتيجيات PBL في أربعة أقسام من فصلين عمل على مستوى الدراسات العليا تم تصميمهما خصيصًا لإعداد الطلاب ليصبحوا أخصائيين اجتماعيين يعملون في المدارس العامة (Altshuler,lois,2003). في جامعة ميسوري كولومبيا، خلص الباحثون إلى أن استخدام برنامج التعليم من أجل التربية (التعلم المرتكز على المشكلات) لتدريب الأخصائيين الاجتماعيين في فرق متعددة التخصصات ساعد الأخصائيين الاجتماعيين على تعلم العمل الجماعي والطلاب من التخصصات الأخرى لتقدير دور الخدمة الاجتماعية (Sable et al,2001). كما تستخدم استراتيجيات PBL في برامج العمل الاجتماعي في كندا.

على الرغم من أن عددًا من الأوراق قد وصفت الأسس الفلسفية لبرنامج التعلم القائم على المشكلات (Bolzan & Heycox,1997;Gibbons&Grey,2002; Fenwick,2002;Hamdy,2008) حيث ناقشوا بعض تحديات التنفيذ، وركز عدد قليل فقط (Heycox & Bolzan,1997؛ Hamdy,2008)على التغييرات في معارف الخدمة الاجتماعية، والقيم والمهارات ؛ مهارات التعلم؛ أو استراتيجيات التعلم عند استخدام منهج PBL للتعليم في برنامج الخدمة الاجتماعية.

وفيما يتعلق بالمعرفة والقيم والمهارات في الخدمة الاجتماعية، أفاد باحثون في جامعة هونج كونج أن طلاب بكالوريوس الخدمة الاجتماعية BSW لديهم تصورات إيجابية أكثر بكثير عن نتائج التعلم هذه بعد الانتهاء من دورة التعلم المرتكز على المشكلات مما كانوا عليه عندما بدأوا البرنامج (Lam et al,2006;Wong&lam,2007). وأسفرت دراسة موازية مع طلاب السنة الدراسية الأولى في جامعة هونج

كونج عن نتائج مماثلة (Pearson et al,2007). وأعلن(Bolzan&Heycox,1997) عن نتائج إيجابية في المكاسب المعرفية للطلاب المسجلين في مقررات السنة الأولى في برنامج البكالوريوس BSW في أستراليا والتي تم تصميمها باستخدام مفاهيم التعلم المرتكز على المشكلات.

كانت جامعة هونج كونج رائدة في الأبحاث حول تأثير مناهج التعلم المرتكز على المشكلات في التدريس والتعليم. أفاد معظم الطلاب في نهاية سنتهم الثانية عن توسيع مجموعة مهاراتهم التعليمية (Lam et al2006;Wong&Lam,2007). وذكرت Lam(2008) أن PBL حفز النمو في استخدام موارد التعلم المتعددة وأهداف التعلم المتقدمة والعمل الجماعي. ووجدت Pearson et al (2007) أن طلاب MSW أظهروا تغيرات إيجابية كبيرة في إدراكهم لنتائج التعلم بما في ذلك مهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات بناء المعرفة، والتغيرات الإيجابية الكبيرة في زيادة كفاءتهم المهنية، بما في ذلك المهارات والمعرفة.

أشار عدد من الطلاب إلى أن استخدام PBL أفضل من المحاضرات التقليدية لتعليم الخدمة الاجتماعية، ومن شأنه أن يمنحهم قاعدة صلبة في معرفة الخدمة الاجتماعية والمهارات والقيم. وله فائدة إضافية تتمثل في تعزيز تفاعل الطلاب الجماعي والعمل الفريقي، وهو أمر ضروري أيضًا في الممارسة المهنية (Tynjala,1998; Wilson, & Pierrie,1990)

استخدم التعلم المرتكز على المشكلات في التدريب في الخدمة الاجتماعية في المملكة المتحدة (Burgess&Taylor,2005؛McCluskey&Downes,1985 ; ،Burgess and Jackson,1990). وفي استراليا(Gibbons&Grey,2002;Smith,1985). وفي الولايات المتحدة الامريكية (Sable et al 2001;Altshuler&Bosch,2003) وبشكل عام، كانت تعليقات الطلاب وردود المدرسين على هذه التجارب المختلفة إيجابية(Lam,2004).

تعليم تنظيم المجتمع بالمشكلات

التعلم المرتكز على المشكلات يساهم في تطوير تعليم تنظيم المجتمع من خلال الخبرة العملية وكمحاولة لوضع عملية التعلم في مهمة ذات معنى (Silver-Hmelo,2004؛ Savin,2000). وقد اعتبر التعلم المرتكز على المشكلات "الابتكار" الأكثر أهمية في التعليم للمهن لسنوات عديدة" (Boud&Feletti,1997,1p.). قدم HmeloSilver(2004) تعريفًا مفصلاً ودقيقًا للتعلم المرتكز على المشكلات:-

هو أسلوب تعليمي يتعلم فيه الطلاب من خلال حل المشكلات الذي يسهلها التعلم المرتكز على المشكلات. ويتمركز تعلم الطلاب فيه حول مشكلة معقدة لا تحتوي على إجابة واحدة صحيحة. ويعمل الطلاب في مجموعات تعاونية لتحديد ما يحتاجون إلى تعلمه لحل مشكلة ما.

وينخرطون في التعلم الموجه ذاتيا (SDL) ثم يطبقون معرفتهم الجديدة على المشكلة ويتأملون فيما تعلموه. يعمل عضو هيئة التدريس لتسهيل عملية التعلم بدلا من توفير المعرفة(HmeloSilver,2004,235).

وفي هذا السياق، يتم تمييز العديد من الجوانب من حيث استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، ومن المهم أن تكون المشكلة المعقدة هي نقطة بداية تعلم تنظيم المجتمع، وتستخدم مشاكل الحياة الحقيقية. ومن المهم أيضا وبنفس القدر من الأهمية أن ننتقل إلى المشاركة في المشاكل الخاصة التي تتطلب انعكاسات على نقل الأفكار من سياق إلى سياقات أخرى. في شكل التعلم المرتكز على المشكلات المستخدم في، فإن جميع مبادئ التعلم التي ذكرها Silver-Hmelo,2004، يتم تنفيذ بعض أعمال التعلم المرتكز على المشكلات التي يقوم بها الطلاب على أساس فردي بدلاً من مجموعات.

ويتغير دور عضو هيئة تدريس تنظيم المجتمع من خبير إلى ميسر. ونظرا لمبادئ التعلم الموجه ذاتياً فإن التعلم المرتكز على المشكلات يتوقع أن يتولى الطلاب التحكم في عملية التعلم، وبالتالي لا يتمثل دور عضو هيئة التدريس في إخبار الطلاب بما يجب أن يتعلموه. كما يستلزم التحرك نحو التيسير تحولا في دور المعلم من خبير في مجال الموضوع إلى ميسر أكثر عمومية ينشط المجموعة عن طريق طرح الأسئلة والتحدي بدلاً من تقديم الإجابات(Jonassen,2008;De Graaff&Kolmos,2003) .

من خلال مشاركة الطلاب، فإنه من المتوقع أن يزيد التعلم المرتكز على المشكلات من الدوافع الذاتية للطلاب لأنهم يعانون من احتياجات التعلم التي تنشأ من العمل مع المشكلة (HmeloSilver, 2004) ومع ذلك، فإن مستوى التحفيز يعتمد على شكل التعلم المرتكز على المشكلات، وبالتالي فقد قيل أن الدافع يزداد كلما كان الطلاب قادرين على توجيه التعلم الخاص بهم، مثل اختيار المشكلة(De Graaff&Kolmos,2003; Jorgensen,2004)

ويمكن استخدام برنامج التعلم المرتكز على المشكلات في المحاضرات الموجهة للمشاكل، وفي مشروعات تخرج الطلاب خارج الفصل الدراسي. توجد عدة أشكال من أعمال المشروعات القائمة على حل المشكلات؛ يمكن تحديد المشكلة إلى حد كبير من قبل عضو هيئة التدريس (المشكلة)، أو قد تترك المشكلة مفتوحة أمام الطلاب لتحديد مشروع المشكلة(Boud&Feletti,1997;Savin,2000;De Graaff&Kolmos,2003) .

ويمكن أن يتميز تعليم تنظيم المجتمع من خلال المشكلات بالعديد من المميزات حيث من المتوقع أنه يسمح للطلاب بتطوير(De Graaff&Kolmos,2003) :

- المعرفة المرنة التي يمكن تطبيقها ونقلها إلى سياقات مختلفة.
- مهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى المهارات في تحديد المشكلات.
- مهارات التعلم الموجه ذاتيا، على سبيل المثال، المهارات في اختيار الموارد التعليمية.
- مهارات التواصل، والتعاونية، وإدارة المشاريع.
- الدوافع الذاتية والمستوى الأعلى من التحفيز.
- التعلم العميق (إتقان مستوى أعلى من التعقيد التحليلي).
- التفكير النقدي.

- القدرة على ربط النظرية والممارسة.

ويفيد التعلم المرتكز على المشكلات خاصة عندما يتعامل الاخصائيون الاجتماعيون ضمن فريق عمل، ويعني الارتباط بمشاكل الحياة الواقعية، لأن مشاكل الحياة الحقيقية تتطلب معرفة تتجاوز الحدود التقليدية (Kolmos&de Graaff,2003,658). إن منهج التعليم المرتكز على المشكلات مثمر بشكل خاص في تعليم الخدمة الاجتماعية، حيث يكون التعاون التقاطعي والتخصصي بشكل متزايد جزءًا من الممارسة المهنية اليومية، حيث يجب على الأخصائيين الاجتماعيين إثبات مستوى عالٍ من الفهم التحليلي (sable et al,2001;Lam&Wong,2007). ويُلاحظ أن استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وتنظيم المجتمع بصفة خاصة يثري الطلاب ذوي المهارات القيادية والقدرات التي تعزز التفاوض مع الآخرين من خلال العمل الجماعي (Sable et al,2001). هذا المهارات مهمة خاصة للأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون في إطار المنظمات والمجتمعات.

مزايا التعلم المرتكز على المشكلات:

استخدام التعلم المرتكز على المشكلات يجعل محتوى المناهج ذات صلة بالممارسة المهنية، ويساعد في التركيز على تعلم المعلومات الأساسية والمهمة، وتطوير مهارات الطلاب، ويسهل تدريب الطلاب على تعلمهم ذاتياً، وزيادة الدافع لديهم، ويشجعهم على التعمق بدلاً من السطحية في التعلم، واستخدام المنهج التجريبي في التعلم. ويضيف(Guzelis ؛ 2012 ، Seng ؛ 2013) مزايا للتعلم المرتكز على المشكلات في: يساعد على تطوير مهارات العمل داخل المجموعات، ويساعد على تطوير مهارات حل المشكلات، وإنشاء معلومات أكثر تذكّرًا، ويساعد على بناء مهارات التعلم، ويساعد على تحقيق مهارات التعلم التعاوني، وبناء أسلوب إيجابي وحافز، يساعد الطلاب على بناء مهارات الاتصال والمهارات الاساسية، وزراعة الصفات المهنية، ويساعد الطلاب على زيادة مهاراتهم في استخدام مصادر التعلم .

بشكل عام، تتحقق هذه الدراسات من أن التعلم القائم على حل المشكلات له مزاياه وعيوبه. يمكن للمعلمين والمتعلمين الاطلاع على هذه الايجابيات والسلبيات بشكل مختلف. يمكن إدراج مزايا برنامج PBL لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على النحو التالي: يتيح برنامج PBL للمتعلمين تحمل مسؤولية تعلمهم، وتسمح مشاريع المجموعة للمتعلمين بتطوير كفاءتهم في العمل الجماعي، والواجبات المنزلية الفردية تسمح للطلاب المتقدمين بعرض أعلى أداء ومحاولات القيادة والإبداع (Guzelis ؛ 2012 ، Seng,2012 ؛ Hung,2013 ، Hurren & Klegeris ؛ 2006).

معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع

المعوقات المتعلقة بالطلاب: على الرغم من أن التعليم القائم على حل المشكلات يؤدي إلى فضول الطلاب ورغبتهم في حل المشكلة، وبالتالي تحفيز وإدامة السلوك التعليمي الذاتي للطلاب خلال عمليات التعلم القائم على المشاركة، إلا أن عددًا من التقارير كشفت عن بعض المعوقات. على سبيل المثال، قدم تقريران تقييمان شاملان من جامعة ماستريخت رؤى مثيرة للاهتمام. في التقرير الأول، لاحظ(Dolmans et al (2001

بعض السلوكيات السلبية للطلاب في برنامج التعلم المرتكز على المشكلات والتي أطلقوا عليها اسم "السلوكيات الطقسية"، والتي تعني أن الطلاب يكونوا نشيطين في أوقات معينة وغير ذلك في أوقات أخرى خلال عملية التعلم (على سبيل المثال، الربط غير الكافي بين المعلومات الجديدة ومعرفتهم السابقة).

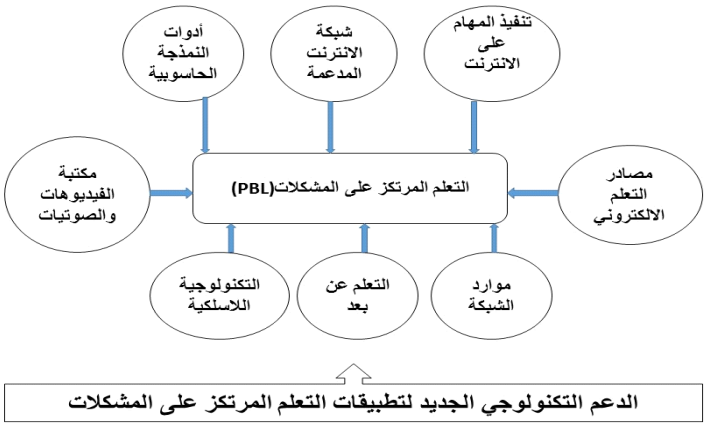
التقرير الثاني من Moust et al. (2005) كان التقييم على مستوى الحرم الجامعي لتنفيذ التعلم المرتكز على المشكلات عبر البرامج والمناهج في جامعة ماستريخت، والتي أشارت إلى عدم كفاية الوقت للدراسة الذاتية، والإعداد القليل قبل جلسات مجموعات الدروس، والوقت غير الملائم المخصص للبحث في الأدبيات والمعلومات، وتجاوز العصف الذهني والإيضاح خلال مناقشات المجموعة، والتوليف الفائق التحقيق في المشكلة. وضعف المهارات الاجتماعية للطلاب، وأشار كل من Taylor&Miflin(2008) في استعراضهما لتطبيق التعلم المرتكز على المشكلات على أنه قد يتخلله بعض المعوقات المرتبطة بالغياب المتكرر لبعض الطلاب، واهتمام الطلاب بالحصول على المعرفة أكثر من الممارسة(Moust et al, 2005) . واحباط بعض الطلاب في حالة العجز عن إيجاد حل للمشكلات. وكان هذا الافتقار إلى الحافز والجهد للمشاركة في عملية التعلم هو أيضا القضية الخطيرة التي تم تحديدها في إحدى الجامعات الأسترالية (vardi&ciccarelli,2008). وهذه قد تؤثر على تطوير حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي.

المعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس: التعلم الذاتي في PBL لا يقلل من دور ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس في عملية التعلم. بدلا من ذلك، يلعب أعضاء هيئة التدريس الميسرون دورا محوريا في نجاح تنفيذ PBL. يجب على مُيسري PBL وضع نماذج لعمليات حل المشكلات والتفكير وإرشاد عمليات تعلم الطلاب، والتي تتطلب قدراً كبيراً من الوقت والإعداد.

وأشار Koh et al. (2008) فشل أعضاء هيئة التدريس في تقديم نماذج وتوجيهات لحل مسائل التفكير أثناء عملية تعلم الطلاب. وكما أشار (Perkins and Grotzer 2000) إلى أن عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على التعلم المرتكز على المشكلات من المعوقات التي تضعفه(Spronken-Smith and Harland 2009).وأشار Moust et(2005)إلى قضية الوقت والجهد، واهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بالطرق التقليدية مثل المحاضرات من معوقات التعلم المرتكز على المشكلات. ولخص Glew (2003) بعض معوقات التعلم المرتكز على المشكلات المرتبطة بتوصيف المقررات والتي تتمثل في فقدان خطط وتوصيف المقررات للتعلم المرتكز على المشكلات.

التقنيات الحديثة ومستقبل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع

توفر التقنيات الحديثة إمكانيات جديدة لتعزيز وتطبيق التعلم المبني على حل المشكلات بشكل أكثر نجاحًا. ومن بين الأدوات الجديدة المقدمة: الفيديو، واي فاي، والشبكات، واستخدام الإنترنت والشبكة والتطبيقات. وهي تطبيقات واعدة وحديثة وتمت ملاحظتها ومناقشتها في الدراسات البحثية، انظر شكل الدعم التكنولوجي الجديد لتطبيقات التعلم المرتكز على المشكلات التالي:



وأظهرت غالبية النتائج النجاح الواضح والواعد لمستقبل استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في التعليم (Koray& Koray,2013; Kay &Kletskin,2012; Blackbourn et al,2008).

تم بحث اتجاهات البحث للتعلم المرتكز على المشكلات ما بين ١٩٩٢ و٢٠٠٢ من قبل (**Dolmans et al,2002**) مع بعض النتائج التي تكشف عن أن المعلمين المتخصصين في المحتوى يميلون إلى استخدام خبراتهم في الموضوع أكثر لتوجيه المناقشة في المجموعة التعليمية، في حين أن أعضاء هيئة التدريس الخبراء من غير المحتوى تميل إلى استخدام خبراتهم في تيسير العمليات بشكل أكبر لتوجيه مجموعة البرامج التعليمية. وعلاوة على ذلك، فإن أداء عضو هيئة التدريس ليس سمة ثابتة ولكنه محدد بشكل جزئي. وخلصت إلى أن عضو هيئة التدريس يجب أن يعرف كيف يتعامل مع خبرات الموضوع ويجب أن يعرف كيفية تسهيل عملية التعلم. ويجب على أعضاء هيئة التدريس وصانعي السياسات بذل جهود كبيرة في تصميم المناهج والحالات وتطوير المهارات من خلال استراتيجيات تطوير أعضاء هيئة التدريس التي تحفز التفكير. ويجب أن تكون أجندة البحث مدفوعة أكثر بالنظريات التعليمية الحديثة للتعلم، حيث يكون التعلم المرتكز على المشكلات عملية تهدف إلى تحفيز التعلّم البنّاء والموجّه ذاتياً والتعلم التعاوني من قبل الطلاب. وعلاوة على ذلك، ينبغي إجراء المزيد من الدراسات النوعية للحصول على فهم أفضل لمفاهيم التعلم المرتكز على المشكلات حول دور المعلم وتعلم الطلاب لفهم سلوكياتهم بشكل أفضل (Dolmans et al,2002).

على الرغم من استخدامه في الغالب في التعليم العالي، فقد تم تطوير طريقة التعلم المرتكز على المشكلات في البداية في التخصصات التي كانت متوافقة معها، وهكذا، تم تطبيقه في الغالب في كليات الطب (Harris& Kloubec,2014) بالتوازي مع تطور التقنيات الجديدة، وتشير نتائج الأبحاث إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات المستند إلى الويب تستخدم على نطاق واسع في التعليم (Bozic&Williams,2011;Cosar,2013)

تجارب التعلم المرتكز على المشكلات في الخدمة الاجتماعية:

(١) تجربة التعلم المرتكز على المشكلات في برامج الخدمة الاجتماعية بجامعة ألبورغ:

جامعة البورغ الدانماركية تستخدم التعلم المرتكز على المشكلات في كل من برامج البكالوريوس والماجستير في الخدمة الاجتماعية، حيث تشمل دراسة PBL في تعليم الخدمة الاجتماعية على مستوى طلاب البكالوريوس وبرنامج الماجستير MSW في الأطفال والشباب المعرضين للخطر. وتخضع كل من برامج الماجستير لإشراف جامعة آلبورغ في الدنمارك، والتي تم اعتبارها منذ عام ١٩٧٤ "جامعة PBL"، ويعتبر PBL جزءاً متكاملاً من منهج التعلم والتعليم وإجراء البحوث. ويتم مناقشة تجارب الطلاب الخاصة بـــ PBL في سياق يكون فيه الطلاب على دراية بـــ PBL حيث تم دمج برنامج PBL في معظم جوانب التدريس الجامعي.

وتمثل جامعة آلبورغ تبايناً منظمًا في مشروع PBL، والذي يحمل اسم "نموذج ألبورغ PBL" (جامعة ألبورغ، ٢٠١١). وفي بعض الجامعات، يتم تخصيص ٢٠٪ من وقت الطلاب للعمل في المشروع، في حين أن العمل في مشروع جامعة ألبورغ يمثل بشكل عام ٥٠٪ من وقت الطلاب (De Graaff&Kolmos,2003,p659). ويتم تخصيص الباقي من وقت الطلاب للمحاضرات التقليدية، والإعداد، وغيرها من التمارين والواجبات.

في عمل المشروع، يحدد الطلاب مشكلة (ضمن إطار موضوع مفتوح)، ويتخللها اجتماعات إشرافية مع أعضاء هيئة تدريس الفصل الدراسي. وفي معظم المشاريع، يقوم الطلاب بجمع البيانات التجريبية لمعالجة المشكلة التي قاموا بتحديدها. يمكن للطلاب معالجة مشاكل متنوعة للغاية، على سبيل المثال، "لماذا توجد زيادة في التشرد في الدنمارك على الرغم من توفير السكن أولاً؟" ؛ "ما هي آثار الأمراض الجسدية المزمنة للآباء على الأطفال؟" ؛ أو "كيف يمكن للأمهات ذوي الخلفية العرقية أن يختبروا الأبوة ، وما هي التحديات التي يتم التعبير عنها في سردهم؟". ومع العمل على أسئلة البحث هذه، يحدد الطلاب مجال التركيز وما هو معروف من خلال الأبحاث السابقة، وما هي الطرق والبيانات التجريبية المستخدمة من أجل الحصول على المعرفة اللازمة، وما هي الأطر النظرية والتحليلية الواجب تطبيقها. وبالتالي، فإن الأساس في عمل المشروع مهم من حيث تنظيم عملية العمل، والتعلم الرسمي وغير الرسمي للطلاب، والتقييم الذي يتم في الغالب على أساس مجموعات المشروع (على الرغم من حصول الطلاب على تقييمات فردية).

يختلف البرنامجان (البكالوريوس، والماجستير) من حيث تنظيمهما وأنواع الطلاب المسجلين، ولكن لديهم أيضًا أوجه تشابه. أولاً، يقدم البرنامجان تعليمًا أعلى في الخدمة الاجتماعية. لذلك، فإنها تستهدف الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومعظمهم في الخدمة الاجتماعية. ثانيا، يتم تنظيم كلا البرنامجين ضمن نموذج Aalborg PBL. وبناءً على ذلك، يقوم الطلاب بالعمل في المشروع طوال فترة تعليمهم مع التركيز على المشكلات التي يحددونها بأنفسهم بشكل كبير. يتم تنفيذ عمل المشروع في كثير من الأحيان في مجموعات من (٢-٨) طلاب، وهناك دائما مشرف يعمل كموجه. ثالثًا، يجمع كلا البرنامجين محاضرات مُنظّمة إلى أيام كاملة (محاضرات من الساعة ٩ صباحًا إلى ٣ مساءً) مع عمل المشروع.

(٢) تجربة جامعة هونج كونج في التعلم المرتكز على المشكلات في الخدمة الاجتماعية:

في الفترة من ٢٠٠٠-٢٠٠١، بدأت جامعة هونج كونج في التعليم القائم على حل المشكلات (PBL) في برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، حيث المعرفة، والمهارات، والقيم، لإعداد محترفين مهنيين الخدمة الاجتماعية كمتعلمين مدى الحياة.

ويطبق في السنة الثانية من برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، ويتم تخصيص ٢٠٪ من وقت الطلاب للعمل في المشروع، ويتم تقسيم الطلاب المشاركين إلى مجموعات مكونة من(١٠-١١) طالباً. يتألف منهاج التعلم المرتكز على المشكلات من ثلاثة عناصر: حالات التعلم المرتكز على المشكلات، وورش عمل المهارات، ومشروع ميداني تنفذه مجموعات الطلاب تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس. ويعرض على الطلاب مشاكل من المحتمل أن يواجهوها فيما بعد بالخدمة الاجتماعية(العمل المجتمعي) والممارسات التكاملية، كل حالة تتألف من ستة دروس.

يطُلب من الطلاب تحديد قضايا التعلم في سيناريو الحالة وتقسيم أنفسهم إلى مجموعات صغيرة لجمع المعلومات. ثم يكون الطلاب مسؤولين عن تقديم العروض في الدروس اللاحقة، ومساعدة مجموعتهم في تعلم أي مفاهيم أو نظريات أو موضوعات تتعلق بالقضية المتعلقة بالعمل المجتمعي.

يتم تشجيع الطلاب على استخدام مصادر متعددة للمعلومات، بما في ذلك الإنترنت والمكتبات والمختبرات والزيارات الميدانية. حيث أعضاء هيئة التدريس مسؤولين عن تعليم المجموعات في الحالات التي تقع ضمن مجال خبرتهم على أساس تناوب بحيث تم مساعدة كل مجموعة من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس مع المعرفة ذات الصلة.

فمثلاً: تعلم الطلاب مهارات عملية مرتبطة بالنظرية وقاموا بتنفيذ مشروع ميداني كان يرتكز على منظمة غير حكومية (منظمة غير حكومية)، وكان هدفها هو تعريضهم إلى مدرسة التعلم المرتكز على المشكلات للحياة الواقعية. في المشروع الميداني، جمع الطلاب المعلومات ذات الصلة، وأجروا تقييماً للاحتياجات، وصاغوا أهداف المشروع، ووضعوا خطة للبرنامج، ونفذوا المشروع كمجموعة، وقاموا في النهاية بتقييم إنجازاتهم وجهدهم. تم تنفيذ جلسة واحدة في الأسبوع على حالات التعلم المرتكز على المشكلات، ويوم واحد في الأسبوع على ورش عمل المهارات والمشروع الميداني.

الجزء الثاني :الدراسة الميدانية

أولاً :الاجراءات المنهجية للدراسة :

١. **منهج ونوع الدراسة** :تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وذلك لاتفاق ما تستهدفه الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات الوصفية حيث تميل هذه الدراسة إلى تحديد واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان والجامعات السعودية، والتعرف على أهم المعوقات التي تحد من استخدام مدخل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي

الشامل لجميع أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، واقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية.

٢. **مجتمع الدراسة** :يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، على اعتباره أنه القسم الأم لتنظيم المجتمع على مستوى مصر والدول العربية والبالغ عددهم (30) عضواً والذين استجابوا لاداة الدراسة(٢١) عضواً فقط. وتضمن مجتمع الدراسة أيضاً جميع أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الأمام محمد بن سعود الاسلامية، وجامعة حائل، وجامعة أم القرى والذين بلغ عددهم (٢٤) في حين الذين استجابوا(٢١) عضواً.

جدول رقم (١) الخصائص الاجتماعية لمجتمع الدراسة

المتغيرات	النوع				الدرجة العلمية		عدد سنوات التدريس		متوسط العمر		عدد سنوات التدريس	متوسط لعمر
	ذكر		أنثى		استاذ		استاذ مساعد(مشارك)		مدرس(استاذ مساعد			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
مصر	١١	٥٢.٤	١٠	٤٧.٦	٧	٣٣.٣	٤	١٩.١	١٠	٤٧.٦	١٣.٢٦	٤٥.٢٦
لسعودية	٧	٣٣.٣	١٤	٦٦.٧	٤	١٩.١	٥	٢٣.٨	١٢	٥٧.١	١٣.٧٦	٤٣.٣٠

يشير الجدول السابق إلى :أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان من الذكور وذلك بنسبة قدرها (٥٢.٤%)، في حين الغالبية العظمى من أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية من الاناث وذلك بنسبة بلغت (٦٦.٧%). كما أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع حصلوا على درجة مدرس والتي يماثلها في السعودية درجة أستاذ مساعد وذلك بنسبة قدرها (٤٧.٦%)، في حين الغالبية العظمى منهم في السعودية على درجة أستاذ مساعد والتي يقابلها درجة مدرس في مصر وذلك بنسبة (٥٧.١%). وبلغ متوسط السنوات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تنظيم المجتمع في مصر(١٣.٢٦) سنة، وأيضا بلغ متوسط السنوات التدريسية لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية وبنسبة متقاربة مع زملائهم في مصر(١٣.٧٦) سنة مما يشير إلى خبرتهم الكبيرة في التدريس، وجاء متوسط الأعمار أيضا متقارباً بين أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع في مصر والذي بلغ (٤٥.٢٦) مع أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع في السعودية والذي بلغ(٤٣.٣٠) سنة.

٣.أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات جمع البيانات في :**استبيان واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع :**

ويهدف إلى التعرف على واقع التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس وتعليم تنظيم المجتمع، وقد تم بناء مفردات الاستبانة بحيث تغطي ثلاثة أجزاء، الجزء الأول :ويتكون من ثلاثة أبعاد :المشكلة وتحديد المهام وتقسيم الطلاب، وتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول" المهام"، مشاركة الطلاب في تحديد الحل الأمثل وتقييمه "المشاركة ."الجزء الثاني :المعوقات التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، والجزء الثالث :يتمثل في المقترحات التي تدعم من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع .والجدول التالي يوضح عدد مفردات الاستبانة

وجدول (٢) يوضح عدد مفردات الاستبانة

الاجزاء	واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات		المعوقات	المقترحات	المجموع
	المشكلة	توجيه الطلاب لاقتراح الحلول)المهام(	توجيه الطلاب للمشاركة في تحديد الحل الأمثل وتقييمه		
الصورة المبدئية	14	10	12	22	11	69
بعد التحكيم	12	9	10	25	10	66
بعد الاتساق الداخلي	11	7	9	25	8	60

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتكون من (60)مفردة، وهي في مجملها تغطي جميع جوانب الاستبانة بأجزائها الثلاث .أمام كل مفردة ثلاثة بدائل، وعلى كل فرد من أفراد العينة أن يضع علامة (√)أمام البديل الذي يرى أنه ينطبق عليه، بحيث تعطى الدرجة(٣،٢،١) إذا كان وقع اختياره على (دائماً، أحياناً، نادراً) على الترتيب .

الخصائص السيكومترية للاستبانة

الصدق :

- **الصدق الظاهري:**

حيث تم عرض الأداة على عدد (9)من أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، والمتخصصين في الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى، والإمام محمد بن سعود الإسلامية، والأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%)، وتم حذف بعض العبارات وإضافة عبارات جديدة وإعادة صياغة البعض .وبناء على ذلك تم صياغة الاستمارة في صورتها النهائية.

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية وذلك للاستبانة بصورتيها الأولى والثانية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات صدق الاتساق الداخلي للاستبيان

أبعاد التعلم المرتكز على المشكلات	صدق الاتساق الداخلي
المشكلات وتحديد المهام وتقسيم الطلاب	0.870**
توجيه الطلاب لاقتراح الحلول(المهام)	0.701**
توجيه الطلاب للمشاركة في تحديد الحل الأمثل وتقييمه	0.782**
الدرجة الكلية	0.81**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)وهذا يشير إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

الثبات :تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات ألفا ـ كرونباخ لقيم الثبات التقديرية للاستبيان، وذلك لعينة قوامها (20)مفردة من مجتمع الدراسة .**وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:**

جدول (٤) نتائج ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا ـ كرونباخ

البرامج	ألفا كرونباخ
المشكلات وتقسيم الطلاب	0.890
المهام (توجيه الطلاب لاقتراح الحلول)	0,884
المشاركة لتوجيه الطلاب تحديد الحل الأمثل وتقييمه	0.706

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجها وأصبحت الأداة في صورتها النهائية.

:(5)حدود الدراسة

:(1)الحدود البشرية للدراسة :وتتمثل في أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع، والذين يدرسون مقررات تنظيم المجتمع.

:(2)الحدود المكانية للدراسة: كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، وكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن (قسم تنظيم المجتمع) ،كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية (قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية)، كلية العلوم الاجتماعية (قسم الخدمة الاجتماعية) جامعة أم القرى، وكلية الآداب والفنون (قسم العلوم الاجتماعية) جامعة حائل.

(3) **الحدود الزمنية للدراسة :**تم جمع البيانات خلال العام الجامعي 1/11/2018إلى .20/1/2019

(6)أساليب التحليل الإحصائي:

تم معالجة البيانات من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج (spss)، وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل t–teste، وحجم التأثير (d)ومان وتني لتوضيح الفروق.

نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل الأول :الذي ينص على "ما واقع التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية ."وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة وقيمتي (t،d) لكل مفردة من مفردات الاستبانة لقياس دلالة الفروق بمقارنة متوسط العينة بالمتوسط الفرضي(٢) وحجم التأثير(d) والجداول التالية(٥-١٢) توضح ذلك:

جدول (٥) الحصول على دورات تدريبية في التعلم المرتكز على المشكلات

الاستجابة	مصر		السعودية	
	ك	%	ك	%
نعم	2	٩.٥	3	14.3
لا	19	90.5	18	85.7
المجموع	21	100%	21	

يشير الجدول السابق رقم(٥) إلى أن الغالبية العظمي من أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعلم المرتكز على المشكلات وذلك بنسبة كبيرة قدرها(٩٥.٥%)، وأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية جاؤوا بمؤشر متقارب مع زملائهم في مصر وذلك بنسبة قدرها(٨٥.٧%).

جدول(٦) يوضح أفضلية التعلم المرتكز على المشكلات أفضل عن الطرق التقليدية في تعليم تنظيم المجتمع

الاستجابة	مصر		السعودية	
	ك	%	ك	%
نعم	20	95.2	12	٥٧.١
إلى حد ما	1	4.8	9	٤٢.٩
المجموع	21	100%	21	٢١

يوضح الجدول السابق رقم(٦) أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان يفضلون استخدام التعلم المرتكز على المشكلات عن الطرق التقليدية في تعليم تنظيم المجتمع وذلك بنسبة كبيرة بلغت(٩٥.٢%)، في حين بلغت نسبة

أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية الذين يفضلون استخدام التعلم المرتكز على المشكلات عن الطرق التقليدية (٥٧.١%). وهذا يدل على تفضيل أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع لاستخدام التعلم المرتكز على المشكلات لأنه يصقل التخصص، ويساعد في تحسين جودة الخريج من الناحية المعرفية والمهنية.

جدول(٧) السنة الدراسية التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة

م	السنة	ك	%
1	الأولى	٧	٣٣.٣
2	الثانية	١٠	٤٧.٦
3	الثالثة	١٤	٦٦.٦
4	الرابعة	١٥	٧١.٤

يشير الجدول السابق رقم(٧) أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يدرسون للطلاب في السنة الدراسية الرابعة وذلك بنسبة قدرها (٧١.٤%)، يليهم في المرتبة الثانية أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون تنظيم مجتمع لطلاب الفرقة الثالثة وذلك بنسبة قدرها (٦٦.٦%)، وفي المرتبة الثالثة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون لطلاب السنة الثانية وذلك بنسبة قدرها (٤٧.٦%)، وجاء في المرتبة الرابعة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون لطلاب السنة الأولى وذلك بنسبة قدرها (٣٣.٣%). مما يشير إلى أفضلية استخدام وتطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، وذلك لأن هذه السنوات الدراسية يغلب عليها تعلم الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع، كما أن أغلب مقررات تنظيم المجتمع تبدأ من السنة الدراسية الثانية.

جدول(٨) يوضح متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع في مصر وفقاً للمقررات

المقررات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
أساسيات الممارسة في تنظيم المجتمع	2.20	2.28	2.55
نماذج ونظريات	2.73	2.56	2.65
عمليات الممارسة في تنظيم المجتمع	2.58	2.81	2.72
مهارات وتطبيقات	2.72	2.89	2.91
مشروع التخرج	2.66	2.87	2.5
تدريب ميداني	2.45	2.5	2.9
جميع ما سبق	2.55	2.71	2.67

يوضح الجدول السابق(٨) بعض المؤشرات الإحصائية لمتوسط استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المجتمع وفقاً للمقررات التي يقومون بتدريسها، حيث نجد ارتفاع استخدامهم للتعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع عدا مقرر أساسيات تنظيم المجتمع حيث جاء مستوى الاستخدام متوسط على البعد الخاص بالمشكلات وتقسيم الطلاب(٢.٢٠)، وكذلك جاء مستوى الاستخدام متوسط على البعد الثاني المتعلق بمهام توجيه الطلاب لاقتراح الحلول (٢.٢٨). وقد يرجع ذلك إلى أن مقرر الأساسيات قد يتم تدريسه من خلال التركيز على المعارف فقط، ولكن حجم تأثير هذا الاستخدام ومعنويته سيظهر في الجداول القادمة.

جدول (٩) يوضح متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع في السعودية وفقاً للمقررات

المقررات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
ممارسة الخدمة الاجتماعية مع المنظمات والمجتمعات١	2.86	2.92	2.88
ممارسة الخدمة الاجتماعية مع المنظمات والمجتمعات ٢	2.67	2.42	2.5
تنظيم1	2.72	2.42	2.55
تنظيم2	2	2.14	2.55
التدريب	2.66	2.57	2.59
المشروع البحثي	2.72	2.5	2.44
جميع ما سبق	2.27	2.28	2.11

يبين الجدول السابق(٩) بعض الدلائل على استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية للتعلم المرتكز على المشكلات وفق المقررات، حيث جاء مستوى استخدامهم مرتفع على مستوى جميع المقررات عدا مقرر تنظيم ٢ حيث جاء مستوى استخدام التعلم المرتكز على المشكلات فيما يتعلق بالبعد الأول والثاني متوسط، كما جاء مستوى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع الذين يدرسون جميع المقررات متوسط في استخدامهم للتعلم المرتكز على المشكلات، وقد يرجع ذلك إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات يحتاج وقت وجهد لإعداد وتصميم المشكلات والعمل مع المجموعات وتوزيع المهام على الطلاب، كما أن العبء التدريسي الكبير لأعضاء هيئة التدريس قد يؤثر سلباً على فعالية التعلم المرتكز على المشكلات.

جدول(١٠) المشكلة وتقسيم الطلاب

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	المستوى	الترتيب	سَ	المستوى	الترتيب
١	تستخدم المشكلات في تعليم الطلاب محتوى تنظيم المجتمع	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٧٦	٨**	١.٧٤
٢	تحفز الطلاب على اكتشاف المشكلات المجتمعية الآنية	٢.٧٦	٨**	١.٧٤	٢.٨٠	٩.٢٢**	٢.٠١
٣	توجه الطلاب لتحديد المشكلات المجتمعية بالمجتمع المحلي المحيط	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤
٤	تساعد الطلاب على وضع المشكلة في إطار نظري معين	٢.٣٣	٣.١٦٢**	٠.٦٩	٢.٨٠	٩.٢٢**	٢.٠١
٥	توجه الطلاب لجمع المعلومات حول المشكلة	٢.٢٣	١.٣١٣	٠.٢٨	٢.٥٢	٣.٩٩٠**	٠.٨٧
٦	تحفز الطلاب على وضع فروض للمشكلة المقترحة	١.٧٦	١.٧٤٦	٠.٣٨	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩
٧	تقدم سيناريوهات من منظور تنظيم المجتمع للتعامل مع المشكلات وفقاً لمحتوى المقرر	٢.٢٣	١.٤٢٠	٠.٣٠	٢.٥٧	٥.١٦٤**	٠.١٢
٨	تعلم الطلاب محتويات المقرر من خلال مشكلة أو سؤال أو قضية مجتمعية	٢.٢٨	٢.٨٢٨*	٠.٦١	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٩	تقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات	٢.١٩	١.٧٠٦	٠.٣٧	٢.٦١	٤.٨١٢**	١.٠٥
١٠	تحدد مهام المجموعات لدراسة المشكلة طبقاً للإطار النظري للمقرر	٢.٢٨	١.٦٧١	٠.٣٦	٢.٦٦	٥.٢٩٢**	١.١٥
١١	تحفز الطلاب على جمع الحقائق العلمية المرتبطة بتنظيم المجتمع وفقاً لطبيعة المشكلة المطروحة مثل) الكتب، المراجع، مواقع الانترنت، ونتائج البحوث(	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤
المتوسط		متوسط الرتب			متوسط الرتب		
		٣٤٢			٥٦١		

الفرق بين مجتمعي الدراسة	Z	مان وتني	Sig	الدلالة
	٢.٧٧٦	١١١	٠.٠٠٦	غير دال

يتضح من الجدول السابق (١٠) أن جميع قيم ت دالة إحصائيا لدى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان عند مستوى معنوية (٠.٠٠١،٠.٠٠٥) عدا المفردات رقم (٥،٦،٧،٩،١٠) لاستخدام أعضاء هيئة التدريس للمشكلة وتقسيم الطلاب.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من مفردات في تمثيلها لتحديد استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " تحفز الطلاب على اكتشاف المشكلات المجتمعية الآنية" تعتبر أكثر ممارسة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان فيما يتعلق بسيناريو المشكلات التعليمية، ثم جاءت بعدها المفردات التي تنص على " تستخدم المشكلات في تعليم الطلاب محتوى تنظيم المجتمع " والمفردة "توجه الطلاب لتحديد المشكلات المجتمعية بالمجتمع المحلي المحيط" والمفردة "تحفز الطلاب على جمع الحقائق العلمية المرتبطة بتنظيم المجتمع وفقاً لطبيعة المشكلة المطروحة مثل (الكتب، المراجع، مواقع الانترنت، ونتائج البحوث)، واخيرا المفردة" تعلم الطلاب محتويات المقرر من خلال مشكلة أو سؤال أو قضية مجتمعية".

بينما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا لدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات فيما يتعلق بالبعد الخاص بالمشكلات وتقسيم الطلاب بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية عند مستوى معنوية (٠.٠١).

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في تمثيلها لتحديد استخدام أعضاء هيئة التدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع فيما يتعلق بالبعد الأول الخاص بالمشكلات، حيث كانت المفردة التي تنص على " تحفز الطلاب على اكتشاف المشكلات المجتمعية الآنية" والمفردة التي تنص على " تساعد الطلاب على وضع المشكلة في إطار نظري معين" تعتبر من أكثر الجوانب استخداماً لتحديد المشكلة وعرضها على الطلاب كمشكلة تعليمية. وكذلك تعتبر المفردات التي تنص على " تستثير شعور الطلاب بمشكلات المجتمع المحلي" و" توجه الطلاب لتحديد المشكلات المجتمعية بالمجتمع المحلي المحيط" و" تحفز الطلاب على جمع الحقائق العلمية المرتبطة بتنظيم المجتمع وفقاً لطبيعة المشكلة المطروحة مثل (الكتب، المراجع، مواقع الانترنت، ونتائج البحوث) من الجوانب المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في إطار التعلم المرتكز على المشكلات لتعليم تنظيم المجتمع.

كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق معنوية بين درجات ممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات لتعليم تنظيم المجتمع فيما يتعلق باستخدام المشكلات، ووضع سيناريو لها في جامعة حلوان والجامعات السعودية ، حيث يعتبر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع في الجامعات السعودية أكثر استخداماً للمشكلات كوسط تعليمي في تعليم تنظيم المجتمع، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مجتمعي الدراسة من حيث الإمكانيات التكنولوجية وتجهيز القاعات وقلة عدد الطلاب، مما يسهل استخدامهم للطرق الحديثة في التعليم مثل التعلم المرتكز على المشكلات.

جدول(١١) المهام (توجيه الطلاب لاقتراح الحلول)

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بمصر			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	تحفز الطلاب على اقتراح الحلول وفقاً لمحتوى مقرر تنظيم المجتمع	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٢	تتيح الفرصة للطلاب باقتراح الحلول للمشكلة طبقاً لمضمون المقرر الدراسي	٢.٦١	٤.٨١٢**	١.٠٥	٢.٦٦	٥.٢٩٢**	١.١٥
٣	تساعد الطلاب على وضع تصورات جديدة للمشكلة وفقاً للمعارف الجديدة للمقرر	٢.٤٧	٢.٦٨٢**	٠.٥٨	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٤	تسمح بعرض الحلول للمشكلة المقترحة في إطار المحتوى النظري لتنظيم المجتمع	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩	٢.٧٦	٨**	١.٧٤
٥	تحفز الطلاب على استخدام العصف الذهني	٢.٥٢	٤.٦٩٠**	١.٠٢	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩

	لإنتاج الحلول طبقا للإطار النظري لمقرر تنظيم المجتمع					
٦	توجه الطلاب للاستفادة من برامج التدخل المهني لتنظيم المجتمع للتعامل مع المشكلة	٢.٣٣	٣.١٦٢**	٠.٦٩	٢.٥٢	٤.٦٩٠**	١.٠٢
٧	تستمع بعناية إلى كل الاقتراحات الخاصة بالمجموعات الطلابية المقسمة داخل قاعة التدريس	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٥٧	٤.٣٨٢**	٠.٩٥
متوسط الرتب		٢٠.٣١			٢٢.٦٩		

الفرق بين مجتمعي الدراسة	Z	مان وتني	Sig	الدلالة
	٦٣٩	١٩٥.٥	٠.٥٢٣	غير دال

يتضح من الجدول السابق (١١) أن جميع قيم ت دالة احصائيا لاستخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات فيما يتعلق بالبعد الثاني المتعلق بتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات المطروحة كمصدر لتعلم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان عند مستوى معنوية (٠.٠١).

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في تمثيلها لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع فيما يرتبط بالبعد الثاني الخاص بتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات المثارة داخل قاعة الدرس، حيث كانت كل من المفردات التي تنص على " تحفز الطلاب على اقتراح الحلول وفقاً لمحتوى مقرر تنظيم المجتمع " والمفردة " تستمع بعناية إلى كل الاقتراحات الخاصة بالمجموعات الطلابية المقسمة داخل قاعة التدريس " تعتبر أكثر الممارسات استخداماً من قبل أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع فيما يتعلق بتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول، ثم جاءت بعدها بالترتيب المفردات التي تنص على " تتيح الفرصة للطلاب باقتراح الحلول للمشكلة طبقاً لمضمون المقرر الدراسي" والمفردة " تحفز الطلاب على استخدام العصف الذهني لإنتاج الحلول طبقا للإطار النظري لمقرر تنظيم المجتمع" .

كما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للقدرة على توجيه الطلاب لاقتراح الحلول كمكون للتعلم المرتكز على المشكلات بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في تمثيلها لممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية للجانب الخاص بتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات في إطار تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " تسمح بعرض الحلول للمشكلة المقترحة في إطار المحتوى النظري لتنظيم المجتمع" من أكثر الممارسات لتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات كنوع من المحاكاة التعليمية.

كما يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق معنوية بين درجات ممارسة واستخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات لتعليم تنظيم المجتمع فيما يتعلق بتوجيه الطلاب واقتراح الحلول للمشكلات المثارة في جامعة حلوان والجامعات السعودية.

جدول(١٢) مشاركة الطلاب في تحديد الحل الأمثل وتقييمه

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بمصر			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	تحفز الطلاب على التفكير النقدي حول المشكلة وفقا لمحتور المقرر	٢.٥٢	٤.٦٩٠**	١.٠٢	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤
٢	تشجع الطلاب على العمل التعاوني في تناول المشكلة	٢.٦١	٥.٧٠١**	١.٢٤	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٣	تناقش مع الطلاب الحلول المثالية للمشكلة في ضوء الإطار النظري للمقرر	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٦١	٥.٧٠١**	١.٢٤
٤	تساعد الطلاب على تحويل الفروض المثبت صحتها إلى استنتاجات	٢.٣٣	٣.١٦٢**	٠.٦٩	٢.٣٣	٢.٠٩٢**	٠.٤٥
٥	تسمح للطلاب بدراسة المبررات الخاصة بكل الحلول المطروحة وفقاً للإطار النظري للمقرر	٢.٢٨	٢.٨٢٨**	٠.٦١	٢.٥٢	٤.٦٩٠**	١.٠٢
٦	تعين الطلاب للخروج بأهم الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالمشكلة طبقا للإطار النظري للمقرر	٢.٧١	٥.٨٣٨**	١.٢٧	٢.٥٢	٣.٩٩٠**	٠.٨٧
٧	تساعد الطلاب في تحليل النتائج الخاصة بالمشكلة طبقاً للإطار النظري لتنظيم المجتمع	٢.٩٥	٢٠**	٤.٣٦	٢.٦١	٤.٨١٢**	١.٠٥
٨	تساعد الطلاب على وضع تصور مقترح لمواجهة المشكلة وفقا للمحتوى النظري لتنظيم المجتمع	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩
	تعلم الطلاب الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع بمحاكاة مشكلة واقعية.	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩	٢.٨١	٩.٢٢٠**	٢.٠١
متوسط المربعات		٢١.٣٦			٢١.٦٤		
الفرق بين مجتمعي الدراسة		Z	ما وتني		Sig		الدلالة
		٥٧٦	٢١٧.٥٠٠		٠.٩٣٩		غير دال

يتبين من الجدول السابق (١٢) أن جميع قيم ت دالة إحصائيا لاستخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات فيما يتعلق بالبعد الثالث المتعلق بتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلات وتقييمه كمصدر لتعلم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان عند مستوى معنوية (٠.٠١).

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في تمثيلها لاستخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع فيما يرتبط بالبعد الثالث والخاص بتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلة وتقييمه داخل قاعة الدرس، حيث كانت كل من المفردات التي تنص على " تناقش مع الطلاب الحلول المثالية للمشكلة في ضوء الإطار النظري للمقرر" و" تساعد الطلاب على وضع تصور مقترح لمواجهة المشكلة وفقا للمحتوى النظري لتنظيم المجتمع " من أكثر الجوانب التعليمية لتوجيه الطلاب نحو الحل الأمثل للمشكلة وتقييمه.

كما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للقدرة على توجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلة وتقييمه كمكون أساسي للتعلم المرتكز على المشكلات بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في تمثيلها لممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية للجانب الخاص بتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلة وتقييمه في إطار تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " تعلم الطلاب الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع بمحاكاة مشكلة واقعية." من أكثر الممارسات لتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلات كنوع من المحاكاة التعليمية لتعليم الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع.

كما يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق معنوية بين درجات ممارسة واستخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات لتعليم تنظيم المجتمع فيما يتعلق بتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل للمشكلة كوسط تعليمي في جامعة حلوان والجامعات السعودية.

جدول(١٣) الفروق بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في حلوان والسعودية

المجتمع	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	Z	الدلالة
حلوان	٢١	١٨.٦٤	٣٩١.٥٠	١٦٠.٥٠٠	١.٥١٤	٠.١٣٠
السعودية	٢١	٢٤.٣٦	٥١١.٥٠			غير دال

يشير الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع في جامعة حلوان والجامعات السعودية في ممارستهم للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، مما يشير إلى ممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع في جامعة حلوان والجامعات السعودية مجتمع الدراسة للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع للطلاب.كما قد يرجع إلى أن طبيعة تنظيم المجتمع تقوماً أساساً على تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات المجتمعية وجمع البيانات وتقييمها لتوليد حلول مقترحة للمشكلات والقضايا المجتمعية، وهذا ما جعل هناك تقارب في استخدام التعلم

المرتكز على المشكلات في تعلم تنظيم المجتمع حيث تعتبر المشكلة سواء كانت على مستوى منظمة أو مجتمع محلي هي وحدة التعامل الأساسية في تنظيم المجتمع.

نتائج التساؤل الثاني :الذي ينص على "ما معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية ."وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي وقيمتي (t،d) لكل مفردة من مفردات الاستبانة لقياس قيمة(ت) لقياس دلالة الفروق بمقارنة متوسط العينة بالمتوسط الفرضي(٢) وحجم التأثير(d)والجداول التالية(١٤-١٧) توضح ذلك:

جدول(١٤) معوقات تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع الخاصة بأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظـيم المجتمع بمصر			أعضاء هيئة تدريس تنظـيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	يتطلب وقت وجهد كبير	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨	٢.٦٦	٥.٢٩٢**	١.١٥
٢	العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	٢.٥٢	٣.٥٣٢**	٠.٧٧	٢.٥٢	٣.٥٣٢**	٠.٧٧
٣	ضعف القدرة على إدارة المجموعات والتفاعلات داخل قاعات التدريس	٢.١٤	١	٠.٢١	٢.٤٢	٣.٢٨٦**	٠.٧١
٤	صعف المهارات التقنية لأعضاء هيئة التدريس	٢.١٥	٠.٩٠٠	٠.١٩	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩
٥	اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بالطرق التقليدية مثل المحاضرة	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨	٢.٤٧	٢.٦٨٢**	٠.٥٨
٦	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم بالمشكلات	٢.٨٠	٩.٢٢٠**	٢.٠١	٢.٣٨	٢.٩٦١**	٠.٦٤
٧	عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس بالتعلم المرتكز على المشكلات	١.٩٥	٠.٢٢٤	٠.٠٥	٢.١٠	٠.٥٢٥	٠.١١

يتبين من الجدول السابق (١٤) أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) عدا المفردات رقم(٣،٤،٧) لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد معوقات التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم بالمشكلات " من أكثر المعوقات التي تحد من تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) عدا المفردة رقم (٧) لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد معوقات استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالجامعات

السعودية، حيث كانت المفردة التي تنص على " يتطلب وقت وجهد كبير" من أكثر المعوقات التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية.

جدول(١٥) معوقات تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع الخاصة بالطلاب

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بمصر			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	ضعف مشاركة الطلاب في حل المشكلات	٢.٤٢	٣.٨٧٣**	٠.٨٤	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٢	ضعف المهارات الاجتماعية للطلاب	٢.٢٠	٢.١٦٩*	٠.٤٧	٢.٤٨	٣.٦٢٥**	٠.٧٩
٣	الغياب المتكرر لبعض الطلاب	٢.٥٧	٥.١٦٤**	١.١٢	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨
٤	ضعف تعاون الطلاب مع بعضهم البعض	٢.٣٨	٣.٥٠٨**	٠.٧٦	٢.٦١	٥.٧٠١**	١.٢٤
٥	يحتاج إلى مزيداً من الوقت لحل المشكلات	٢.٦٦	٦.٣٢٥**	١.٣٨	٢.٨٠	٩.٢٢٠**	٢.٠١
٦	اهتمام الطلاب بالحصول على المعرفة أكثر من الممارسة	٢.٧٦	٨**	١.٧٤	٢.٦١	٤.٨١٢**	١.٠٥
٧	احباط الطلاب في حالة العجز عن إيجاد حل للمشكلات	٢.٣٣	٢.٣٢٠*	٠.٥٠	٢.٤٧	٣.٦٢٧**	٠.٧٩

يتبين من الجدول السابق (١٥) أن جميع قيم ت دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠٠١،٠.٠٠٥) لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان فيما يتعلق بالمعوقات المتصلة بالطلاب.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات المتصلة بالطلاب والتي تحد من التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " اهتمام الطلاب بالحصول على المعرفة أكثر من الممارسة " من أكثر المعوقات المتصلة بالطلاب والتي تحد من تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات المتصلة بالطلاب والتي تحد من استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية، حيث كانت المفردة التي تنص على " يحتاج إلى مزيداً من الوقت لحل المشكلات " من أكثر المعوقات المتصلة بالطلاب التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية.

جدول(١٦) معوقات تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع الخاصة بتوصيف المقرر

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	افتقار توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في اكساب المعارف للطلاب	٢.٨٥	١٠.٩٥٤**	٢.٣٩	٢.٥٢	٣.٥٣٢**	٠.٧٧
٢	افتقار توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في اكساب المهارات العملية للطلاب	٢.٨٠	٩.٢٢٠**	٢.٠١	٢.٤٢	٢.٦٣١*	٠.٥٧
٣	افتقار توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في اكساب المهارات الاساسية للطلاب	٢.٦١	٥.٧٠١**	١.٢٤	٢.٣٨	٢.٣٥٩*	٠.٥١
٤	عدم تحويل المناهج الدراسية ومحتوياتها الى مشكلات	٢.٩٠	١٣.٧٨٤**	٣.٠١	٢.٥٢	٣.٥٣٢**	٠.٧٧
٥	افتقار التوصيف لاستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلات في التقييم	٢.٨٦	١٠.٩٥٤**	٢.٣٩	٢.٥٧	٣.٨٧٣**	٠.٨٤

يتبين من الجدول السابق (١٦) أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لمعوقات التعلم المرتكز على المشكلات الخاصة بتوصيف مقررات تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. وجميع المعوقات دالة وتؤثر على استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات المتصلة بتوصيف المقررات والتي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " عدم تحويل المناهج الدراسية ومحتوياتها الى مشكلات " من أكثر المعوقات المتصلة بتوصيف المقررات والتي تحد من تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان. يليها المعوقات التالية: افتقار

توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في اكساب المعارف للطلاب، وافتقار التوصيف لاستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلات في التقييم.

كما نجد أن جميع قيم ت دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠٠١،٠.٠٠٥) لدى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية فيما يتعلق بالمعوقات المتصلة بتوصيف المقررات.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات التي ترجع إلى توصيف المقررات والتي تحد من استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية ، حيث كانت المفردة التي تنص على " افتقار التوصيف لاستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلات في التقييم " من أكثر المعوقات المتصلة بتوصيف المقررات التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية.

جدول(١٧) معوقات تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع الخاصة بإدارة الكلية

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بمصر			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	كثرة عدد الطلاب داخل القاعة الدراسية	٢.٧٦	٨**	١.٧٤	٢.٥٢	٣.٥٣٢**	٠.٧٧
٢	عدم مناسبة قاعات التدريس لطريقة العرض	٢.٧١	٥.٨٣٩**	١.٢٧	٢.٦١	٤.٨١٢**	١.٠٥
٣	عدم توفر معامل تعليمية داخل الكلية	٢.٩٠	١٣.٧٨٤**	٣.٠١	٢.٥٧	٤.٣٨٢**	٠.٩٥
٤	قلة دعم إدارة الكلية للتعلم بالمشكلات	٢	٠.٥٦٨	٠.١٢	٢.٣٨	٢.١٦٩**	٠.٤٧
٥	عدم وجود استراتيجية تعليمية وفقا للتعلم المرتكز على المشكلات	٢.٧٦	٨**	١.٧٤	٢.٧١	٧.٠٧١**	١.٥٤
٦	عدم توفر معامل تعليمية بالكلية للتعليم والتدريب المرتكز على المشكلات	٢.٤٧	٤.٢٦٤	٠.٩٣	٢.٨٥	١٠.٩٥٤**	٢.٣٩

يتبين من الجدول السابق (١٧) أن جميع قيم ت دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) عدا المفردة رقم (٤) لمعوقات التعلم المرتكز على المشكلات الخاصة بإدارة الكلية بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات المتصلة بإدارة الكلية والتي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، حيث كانت المفردة التي تنص على " عدم توفر معامل تعليمية داخل الكلية " من أكثر المعوقات المتصلة بإدارة الكلية والتي تحد من تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس. يليها المفردة التي تنص على " عدم وجود استراتيجية تعليمية وفقا للتعلم المرتكز على المشكلات".

كما نجد أن جميع قيم ت دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لدى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالسعودية فيما يتعلق بالمعوقات المتصلة بإدارة الكلية.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من المفردات في مدى تمثيلها لتحديد المعوقات التي ترجع إلى إدارة الكلية والتي تحد من استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية ، حيث كانت المفردة التي تنص على " عدم توفر معامل تعليمية بالكلية للتعليم والتدريب المرتكز على المشكلات " من أكثر المعوقات المتصلة بإدارة الكلية والتي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية.

نتائج التساؤل الثالث :الذي ينص على "ما مقترحات تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية ."وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي وقيمتي (t،d) لكل مفردة من مفردات الاستبانة لقياس دلالة الفروق بمقارنة متوسط العينة بالمتوسط الفرضي(٢) وحجم التأثير(d)والجداول التالية(١٤-١٧) توضح ذلك:

جدول(١٨) مقترحات تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع

م	العبارة	أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بجامعة حلوان			أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية		
		سَ	T	d	سَ	T	d
١	دمج التعلم المرتكز على المشكلات في معيار جودة التدريس والتعلم	٢.٩٥	**٢٠	٤.٣٦	٢.٧١	**٧.٠٧١	١.٥٤
٢	وضع استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع	٢.٩٠	**١٣.٧٨٤	٣.٠١	٢.٧٦	**٨	١.٧٤
٣	دمج التعلم المرتكز على المشكلات ضمن توصيف مقررات تنظيم المجتمع	٢.٩٥	**٢٠	٤.٣٦	٢.٨٠	**٩.٢٢٠	٢.٠١
٤	تنظيم دورات تدريبية في التعلم المرتكز على المشكلات	٢.٧٦	**٦.٤٧٨	١.٤١	٢.٦٦	**٦.٣٢٥	١.٣٨
٥	إنشاء معمل للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع	٢.٧١	**٧.٠٧١	١.٥٤	٢.٨٥	**١٠.٩٥٤	٢.٣٩
٦	تخصيص وقت لممارسة التعلم المرتكز على	٢.٩٠	**١٣.٧٨٤	٣.٠١	٢.٨٠	**٩.٢٢٠	٢.٠١

	المشكلات بالتوازي مع تدريس مقررات تنظيم المجتمع						
٧	تصميم مشروع للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع لحل مشكلات المجتمع بالتركيز على الطلاب	٢.٩٠	١٣.٧٨٤**	٣.٠١	٢.٨٥	١٠.٩٥٤**	٢.٣٩
٨	تصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا بقسم تنظيم المجتمع	٢.٩٥	٢٠**	٤.٣٦	٢.٨٥	١٠.٩٥٤	٢.٣٩

يتضح من الجدول السابق (١٨) أن جميع قيم "ت" دالة احصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠١)، كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة في مدى تمثيلها لتحديد المقترحات المناسبة لتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. حيث كانت كل من المفردات رقم (٣،١، ٨) التي تنص على" دمج التعلم المرتكز على المشكلات ضمن توصيف مقررات تنظيم المجتمع" والمفردة " دمج التعلم المرتكز على المشكلات في معيار جودة التدريس والتعلم" والمفردة " تصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا بقسم تنظيم المجتمع" من أكثر المقترحات والحلول لتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع.

كما نجد أن قيم "ت" دالة احصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠١) لمقترحات تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالنسبة لاعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، كما يوجد اختلاف في قيم "d " بين قوة كل مفردة في مدى تمثيلها لتحديد المقترحات والحلول التي من شأنها تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع لدى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية، حيث كانت كل من المفردات رقم (٧،٨،٥) والتي تنص على " إنشاء معمل للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع " والمفردة التي تنص على " تصميم مشروع للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع لحل مشكلات المجتمع بالتركيز على الطلاب" والمفردة التي تنص على "تصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا بقسم تنظيم المجتمع" من أكثر المقترحات تفعيلاً للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع وذلك بحجم تأثير بلغ(٢.٣٩).

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة ايجابية واقع استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع سواء في كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان أو أقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك إيجابية استخدام أعضاء هيئة التدريس التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم المحتوي العلمي لمقررات أساسيات تنظيم المجتمع،أساسيات الممارسة في تنظيم المجتمع،نماذج ونظريات تنظيم المجتمع،عمليات الممارسة في تنظيم المجتمع،مهارات وتطبيقات تنظيم المجتمع، مشروع التخرج، التدريب الميداني، وممارسة

الخدمة الاجتماعية مع المنظمات والمجتمعات١، وممارسة الخدمة الاجتماعية مع المنظمات والمجتمعات٢ ،وتنظيم١ ،وتنظيم ٢. حيث يستخدم أعضاء هيئة التدريس المشكلات في تعليم المحتوي العلمي لتنظيم المجتمع، وتوجيه الطلاب أيضاً لاكتشاف وتحديد المشكلات المجتمعية التي يمكن دراستها داخل الفصول الدراسية كمصدر لربط النظرية بالتطبيق، وكمحاكاة للواقع، كما يحفزون الطلاب على جمع الحقائق العلمية المرتبطة بتنظيم المجتمع وفقاً لطبيعة المشكلة المطروحة مثل (الكتب، المراجع، مواقع الانترنت، ونتائج البحوث)، ويساعدون الطلاب على وضع المشكلة في إطار نظري معين يتفق مع طبيعة المشكلة، ويعلمون الطلاب محتويات المقرر من خلال مشكلة أو سؤال أو قضية مجتمعية وهذا يتفق مع دراسة كل من:

(Barrows, 1986; Walton & Matthews, 1989; De Graaff&Kolmos,2003; Sandra& Bosch,2003; De Graaff&Kolmos,2003 Cindy & Hmelo,2004; Debbie O. B. et all,2006 ; Donna& Debbie,2007;Bruce & Aubrey,2008; Jonassen,2008; Debbie O. B. Lam,2009; Sabrina & Valerie,2009).

والتي أشارت إلى أهمية استخدام المشكلات كوسط تعليمي مهم وضروري في تعليم محتوى المقررات بدلا عن الموضوعات المعرفية النظرية التي يقدمها عضو هيئة التدريس كمقدم للمعرفة فقط. فالمشكلة تعتبر وسط تعليمي مهم في تنظيم المجتمع لربط النظرية بالتطبيق ((Debbie O. B. et all,2006; Merete& Anne,2017)، كما أن استخدام التعلم بالمشكلة يساعد في اتقان التخصص وهذا ما أشارت إليه دراسة Emily et all,2014.

ورغم استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع خاصة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان لبعض جوانب التعلم المرتكز على المشكلات، إلا أن الملاحظ من نتائج الدراسة استخدامهم للتعلم المرتكز على المشكلات بشكل اجتهادي فردي يفتقد في بعض جوانبه للأسس العلمية والمنهجية للتعلم المرتكز على المشكلات حيث أشارت نتائج دراسة (silver-Hmelo,2004) إلى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات بشكل فردي عشوائي دون مراعاة للأسس المنهجية وشروطه الاصيلة في تعليم الطلاب المحتوى العلمي، حيث أن غالبية أعضاء هيئة التدريس قد يمارسون بعض جوانب القصور مثل: تحدد مهام المجموعات لدراسة المشكلة طبقاً للإطار النظري للمقرر وذلك بحجم تأثير ضعيف بلغ(٠.٣٦)، تقسيم الطلاب إلى مجموعات ذلك بحجم أثر ضعيف بلغ (٠.٣٧)، او عرض سيناريوهات من منظور تنظيم المجتمع للتعامل مع المشكلات وفقاً لمحتوى المقرر وذلك بحجم تأثير ضعيف بلغ(٠.٣٠)، وتحفيز الطلاب على وضع فروض للمشكلة المقترحة وذلك بحجم تأثير ضعيف قدره(٠.٣٨)، وتوجيه الطلاب لجمع المعلومات حول المشكلة وذلك بحجم تأثير ضعيف بلغ (٠.٢٨). حيث جاء استخدام هذه الجوانب من قبل أعضاء هيئة تدريس قسم تنظيم المجتمع خاصة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان ضعيف مما قد ينعكس سلبا على فعالية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع حيث جاءت هذه الجوانب بحجم تأثير ضعيف. وقد يرجع ذلك إلى أن التعلم المرتكز على المشكلات طريقة جديدة بالنسبة للخدمة الاجتماعية خاصة في الوطن العربي. مما يستوجب ذلك ضرورة تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات وفق الأسس العلمية والمنهجية وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامه وعناصره وأسسه المنهجية.

إما فيما يتعلق بواقع استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات ارتباطاً بالبعد الخاص بتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات، فقد بينت نتائج الدراسة حرص أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع الشديد لتوجيه الطلاب لاقتراح الحلول للمشكلات المطروحة كوسط تعليمي وبحجم تأثير متوسط إلى كبير تراوح ما بين (٠.٥٨-١.٧٤) ، مما أنعكس إيجابيا على تحفيز الطلاب على اقتراح الحلول وفقاً لمحتوى مقرر تنظيم المجتمع، إتاحة الفرصة للطلاب لاقتراح الحلول للمشكلة طبقاً لمضمون المقرر الدراسي، مساعدة الطلاب على وضع تصورات جديدة للمشكلة وفقاً للمعارف الجديدة للمقرر، السماح بعرض الحلول للمشكلة المقترحة في إطار المحتوى النظري لتنظيم المجتمع، تحفيز الطلاب على استخدام العصف الذهني لإنتاج الحلول طبقا للإطار النظري لمقرر تنظيم المجتمع، توجيه الطلاب للاستفادة من برامج التدخل المهني لتنظيم المجتمع للتعامل مع المشكلة، والاستماع بعناية إلى كل الاقتراحات الخاصة بالمجموعات الطلابية المقسمة داخل قاعة التدريس. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من: (Barrows,1986; Roschelle&Teasley,1995; Gijselaers&Wilkerson,1996; Maggi,2000; Dolmans et all,2001;Cindy&Hmelo,2004;Donna&Debbie,2007;Altshuler&Bosch,2008;wadani&khan,2014;Ceker&Ozdamli,2016).

كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً إيجابية واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات فيما يتعلق بالبعد الثالث المرتبط بتوجيه أعضاء هيئة التدريس الطلاب لتحديد الحل الأمثل وتقييمه لاستخلاص التصور النهائي للمشكلة، مما يدل على استخدام اعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وبأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية للتعلم المرتكز على المشكلات لتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل وتقييمه كطريقة تعليمية وتجريبية تفيد الطلاب في تعليمهم مدخل حل المشكلات، حيث جاءت غالبية الجوانب المرتبطة بتوجيه الطلاب لتحديد الحل الأمثل بحجم تأثير مرتفع لدى أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وتراوح حجم التأثير ما بين (١.٠٢-٤.٣٦) وتمثل هذه العناصر المرتفعة: تحفيز الطلاب على التفكير النقدي حول المشكلة وفقا لمحتور المقرر، تشجيع الطلاب على العمل التعاوني في تناول المشكلة، مساعدة الطلاب للخروج بأهم الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالمشكلة طبقا للإطار النظري للمقرر،تناقش مع الطلاب الحلول المثالية للمشكلة في ضوء الإطار النظري للمقرر، ومساعدة الطلاب على وضع تصور مقترح لمواجهة المشكلة وفقا للمحتوى النظري لتنظيم المجتمع . في حين جاءت العناصر التالية بحجم تأثير متوسط: تعلم الطلاب الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع بمحاكاة مشكلة واقعية وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ (٠.٧٩)، وتساعد الطلاب على تحويل الفروض المثبت صحتها إلى استنتاجات وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ(٠.٦٩)، والسماح للطلاب بدراسة المبررات الخاصة بكل الحلول المطروحة وفقاً للإطار النظري للمقرر وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ(٠.٦١).

أما أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية ، فقد جاء استخدامها للعناصر التالية بحجم تأثير مرتفع تراوح ما بين (٠.٨٧-٤.٣٦): تعلم الطلاب الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع

بمحاكاة مشكلة واقعية،و تحفز الطلاب على التفكير النقدي حول المشكلة وفقا لمحتور المقرر، و تشجع الطلاب على العمل التعاوني في تناول المشكلة، تناقش مع الطلاب الحلول المثالية للمشكلة في ضوء الإطار النظري للمقرر،و تساعد الطلاب في تحليل النتائج الخاصة بالمشكلة طبقاً للإطار النظري لتنظيم المجتمع، وتسمح للطلاب بدراسة المبررات الخاصة بكل الحلول المطروحة وفقاً للإطار النظري للمقرر، وتعين الطلاب للخروج بأهم الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالمشكلة طبقا للإطار النظري للمقرر. ورغم ذلك جاء استخدامهما لبعض العناصر بحجم تأثير متوسط وهي: تساعد الطلاب على تحويل الفروض المثبت صحتها إلى استنتاجات وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ(٠.٤٥)، وكذلك جاء العنصر الذي نص على "تساعد الطلاب على وضع تصور مقترح لمواجهة المشكلة وفقا للمحتوى النظري لتنظيم المجتمع" بحجم تأثير متوسط قدره(٠.٧٩). والملاحظ من نتائج الدراسة أن ممارسة أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع لبعض الجوانب متوسطة مثل مساعدة الطلاب على دراسة المبررات الخاصة بالحلول المطروحة وفقاً للاطار النظري لتنظيم المجتمع ، وكذلك الجانب الخاص بتحويل الفروض المثبت صحتها إلى استنتاجات، ومحاكاتهم لمشكلة تعليمية تعكس ممارسة تنظيم المجتمع، مما يدل على أن بعض الجوانب العملية المرتبطة بدراسة مبررات الحلول والتوصل إلى استنتاجات وتصور مقترح للمشكلة وفق إطار تنظيم المجتمع وكذلك قلة محاكاتهم لمشكلة في شكل سيناريو لمشكلة سواء في شكل قصة أو فيديو أو صور تحتاج إلى تركيز أكبر من جانب أعضاء هيئة التدريس بقسم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان بصفة خاصة واعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بصفة عامة حتى نستطيع تقديم نموذج متكامل للتعلم المرتكز على المشكلات للطلاب وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من;silver-hmelo.2004; Harreid,1994 .Middendorf & Pace,2005; Jonassen,2008.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق معنوية بين متوسط درجات استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية بمصر و متوسط درجات أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية، وهذا يدل على التقارب الكبير في استخدامهم للتعلم المرتكز على المشكلات، وقد يرجع ذلك إلى أن غالبية أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع العاملين بأقسام الخدمة وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية هم في الأساس من قسم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان ، وهذا ما قد جعل بطبيعة الأمر التشابه في الاستخدام.

ورغم استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع، إلا أن هناك معوقات قد أثرت او قد تؤثر على استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع.

فقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك معوقات ترتبط بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن قلة استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للتعلم المرتكز على المشكلات بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان بمصر تعتبر من أكبر المعوقات التي قد تحد من استخدام طريقة التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع وذلك بحجم تأثير مرتفع بلغ (٢.٠١)، كما جاء الوقت والجهد الذي يحتاجه التعلم المرتكز على

المشكلات واهتمام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان بالطرق التقليدية مثل المحاضرة ثاني المعوقات وذلك بحجم تأثير مرتفع بلغ(١.٣٨). وتعتبر أيضاً قضية الوقت والجهد الذي قد يحتاجه التعلم المرتكز على المشكلات من أكثر المعوقات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية وذلك بحجم تأثير كبير بلغ(١.١٥). وكذلك يعتبر ضعف المهارات التقنية لأعضاء هيئة التدريس ثاني المعوقات التي قد تؤثر على استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع وذلك بحجم تأثير بلغ (٠.٧٩). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Perkins and Grotzer 2000; Moust et,2005; Koh et al,2008.

وتوجد أيضاً مجموعة من المعوقات المرتبطة بالطلاب والتي قد تؤثر على استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، فاهتمام الطلاب بالمعرفة أكثر من الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع يعتبر من أكبر المعوقات المرتبطة بالطلاب وذلك بحجم تأثير مرتفع بلغ (١.٧٤)، وكذلك الوقت الذي قد يحتاجه لحل المشكلات يعتبر المعوق الثاني المرتبط بالطلاب وذلك بحجم تأثير مرتفع بلغ(١.٣٨).

وكذلك يعتبر الوقت الذي يحتاجه التعلم المرتكز على المشكلات لحل الطلاب المشكلة من أكبر المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية وذلك بحجم تأثير بلغ(٢.٠١)، كما يعتبر الغياب المتكرر وضعف مشاركة الطلاب في حل المشكلات ثاني المعوقات التي قد تحد من أستخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية وذلك بحجم تأثير مرتفع بلغ(١.٣٨).

وهناك أيضاً مجموعة من المعوقات التي ترجع إلى توصيف مقررات تنظيم المجتمع وقد تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدم تحويل المناهج الدراسية ومحتوياتها إلى مشكلات تعليمية من أكبر المعوقات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وذلك بحجم تأثير مرتفع جداً بلغ(٣.٠١)، كما يعتبر افتقار توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في إكساب المعارف للطلاب، وافتقار التوصيف لاستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلات في التقييم ثاني المعوقات المتصلة بتوصيف المقررات وذلك بحجم تأثير مرتفع جداً بلغ(٢.٣٩). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Dolmans et al,2001; vardi&ciccarelli,2008 .

كما يعتبر افتقار التوصيف لاستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلات في التقييم من أكثر المعوقات المتصلة بتوصيف المقررات والتي تحد من استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية وذلك بحجم تأثير مرتفع قدره(٠.٨٨)، كما يعتبر افتقار توصيف المقرر للتعلم المرتكز على المشكلات في إكساب المعارف للطلاب، وعدم تحويل المناهج الدراسية ومحتوياتها إلى مشكلات ثاني المعوقات الخاصة بتوصيف المقررات والتي تقلل من فعالية التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالنسبة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالسعودية.

ومن الملاحظ أن معوقات تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع المرتبطة بتوصيف المقررات حجم تأثيرها أكبر على استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان للتعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من تأثيرها على أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة Glew,2003 في افتقار توصيف المقررات للتعلم المرتكز على المشكلات.

وقد بينت نتائج الدراسة أيضاً أن هناك معوقات تتصلة بإدارة الكلية قد تحد من تطبيق التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وتنظيم المجتمع بصفة خاصة، حيث يعتبر عدم توفر معامل تعليمية داخل الكلية من أكثر المعوقات التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالنسبة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وذلك بحجم تأثير كبير جداً بلغ(٣.٠١)، وكذلك كثرة عدد الطلاب داخل القاعة الدراسية وعدم وجود استراتيجية تعليمية للتعلم المرتكز على المشكلات يعتبر ثاني المعوقات وذلك بحجم تأثير كبير جداً قدره(١.٧٤).

ويظهر جلياً أن قضية عدم توفر معامل تعليمية للتعليم والتدريب المرتكز على المشكلات من أكبر المعوقات التي تحد من استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع بالنسبة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية وذلك بحجم تأثير كبير جداً بلغ(٢.٣٩)، وبينت نتائج الدراسة الاتفاق الواضح بين أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالسعودية على أن عدم وجود استراتيجية تعليمية للتعلم المرتكز على المشكلات يعتبر ثاني المعوقات وذلك بحجم تأثير كبير جداً قدره(١.٥٤).

ورغم وجود معوقات تحد من تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، إلا أن هناك مجموعة من المقترحات أو الحلول التي قد تسهم في تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع، حيث يعتبر دمج التعلم المرتكز على المشكلات في المعيار الخاص بجودة التدريس والتعلم ضمن معايير ضمان الجودة والاعتماد، ودمج التعلم المرتكز على المشكلات ضمن توصيف مقررات تنظيم المجتمع، وتصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا بقسم تنظيم المجتمع من أكثر المقترحات او الحلول المناسبة لتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم تنظيم المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وذلك بحجم تأثير كبير جدا (٤.٣٦)، كما يعتبر وضع استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع، وتخصيص وقت لممارسة التعلم المرتكز على المشكلات بالتوازي مع تدريس مقررات تنظيم المجتمع،وتصميم مشروع للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع لحل مشكلات المجتمع بالتركيز على الطلاب ثاني المقترحات والحلول وذلك بحجم تأثير مرتفع جداً بلغ (٣.٠١).

في حين يعتبر إنشاء معمل للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع وهذا ما أشارت إليه دراسة sandra,2003، وتصميم مشروع للتعلم المرتكز على المشكلات بقسم تنظيم المجتمع لحل مشكلات المجتمع

بالتركيز على الطلاب، وتصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا بقسم تنظيم المجتمع من أكثر المقترحات والحلول التي تساهم في تفعيل التعلم المرتكز على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع بالنسبة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية وذلك بحجم تأثير كبير جدا قدره(٢.٣٩) وهذا ما يتفق مع دراسة sandra,2008ويتماشى ذلك مع التوجهات العالمية والتجارب الدولية لتطوير تعليم الخدمة الاجتماعية. كما يعتبر تخصيص وقت لممارسة التعلم المرتكز على المشكلات بالتوازي مع تدريس مقررات تنظيم المجتمع ثاني المقترحات والحلول بالنسبة لأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بالجامعات السعودية وذلك بحجم تأثير مرتفع جداً بلغ(٢.٠١).

ومن الملاحظ أن هناك اتفاق قوي بين وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان وأعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع بأقسام وكليات الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية حول أهم المقترحات الخاصة بتفعيل التعلم المرتكز على المشكلات والتي قد تسهم في تعزيز استخدامه في تعليم تنظيم المجتمع، وذلك لأهميته في تحسين وتطوير تعليم تنظيم المجتمع وتنمية مهارات الطلاب وجعلهم أخصائيين اجتماعيين محترفين تتوفر فيهم كل مقومات المهنية في المستقبل.

ثالثاً: استنتاجات وتوصيات الدراسة:

لتحسين جودة تعليم تنظيم المجتمع بالتعلم المرتكز على المشكلات، فإن الدراسة تقدم مجموعة من المؤشرات التي تبلور في حد ذاتها طريقة تعليمية لتعلم وتدريس تنظيم المجتمع وهي:

١. يفضل استخدام التعلم المرتكز على المشكلات بداية من السنة الدراسية الثانية، لأنه البداية الحقيقية لتعليم تنظيم المجتمع ويتماشى مع التجارب الدولية مثل تجربة هونج كونج، وتجربة جامعة ألبورغ.
٢. تشجيع استخدام أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع للمشكلة في تعليم محتوى تنظيم المجتمع بدلا من الموضوعات.
٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس على التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس تنظيم المجتمع.
٤. استثارة وتحفيز الطلاب لاكتشاف مشكلات المجتمع المحلي لتكون مادة حقيقية لتعلم الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع.
٥. تطوير دور عضو هيئة تدريس تنظيم المجتمع من مقدم ومزود للمعرفة إلى ميسر وموجه ومرشد ومساعد للطلاب في الحصول على المعارف المرتبطة بتنظيم المجتمع.
٦. التركيز على المهارات المهنية التي تحتاجها الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع مثل مهارة حل المشكلة كمهارة مهمة في إطار التعلم بالمشكلات.
٧. تحويل مقررات ومناهج تنظيم المجتمع إلى مشكلات وليس موضوعات.

٨. تطوير دور طالب الخدمة الاجتماعية من متلقي للمعارف إلى باحث عن المعرفة من خلال توجيه التعلم الذاتي.
٩. تحفيز الطلاب على المشاركة والتعاون في حل المشكلات التعليمية المطروحة في المناهج بصياغتها الجديدة.
١٠. دمج التعلم المرتكز على المشكلات ضمن معيار جودة التدريس والتعلم.
١١. دمج التعلم المرتكز على المشكلات في توصيف المقررات كطريقة تعليمية لتنظيم المجتمع.
١٢. تصميم مقرر للتعلم المرتكز على المشكلات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا يتضمن مجموعة من المشكلات التي تحاكي الممارسة المهنية لتنظيم المجتمع.
١٣. استخدام التعلم المرتكز على المشكلات في تقييم الطلاب.
١٤. تخصيص ٥٠% من وقت المحاضرات للتعلم بالمشكلات، أو تقسيم الساعات التدريسية إلى نصفين، النصف الأول نظري، والنصف الثاني عملي بالتعلم المرتكز على المشكلات.
١٥. تبني قسم تنظيم المجتمع لمشروع التعلم المرتكز على المشكلات للمساهمة في تحديد مشكلات المجتمع المحلي والمساهمة في حلها بالتركيز على الطلاب.
١٦. إنشاء معمل للتعلم المرتكز على المشكلات بكلية الخدمة الاجتماعية بصفة عامة PBLSW LAB وقسم تنظيم المجتمع بصفة خاصة PBLCO يقضي فيه الطلاب على الأقل ٢٠% من الساعات التدريسية وفقا للتجارب العالمية لتعليم الخدمة الاجتماعية بالتعلم المرتكز على المشكلات.
١٧. استخدام التطبيقات والبرامج التكنولوجية التي تسهل التعلم بالمشكلات.
١٨. مراعاة شروط التعلم المرتكز على المشكلات في تدريس مقررات تنظيم المجتمع وهي:

- تقوم بدمج التعلم المرتكز على المشكلات ضمن أهداف المقرر.
- تطرح مشكلات تدلل على مضمون المقرر(مشكلات غير مكتملة وغير منظمة، لا تحتمل حل واحد صحيح).
- تطرح المشكلة بشكل جذاب في شكل صورة.
- تطرح المشكلة بشكل جذاب في شكل فيديو.
- تطرح المشكلة بشكل جذاب في شكل قصة.
- توفر البيئة التعليمية التي تحفز على حل المشكلة.
- تطرح المشكلات التي تناسب الفروق الفردية للطلاب.

١٩. دور عضو هيئة تدريس تنظيم المجتمع في التعلم المرتكز على المشكلات يتبلور في الآتي:

- يساعد الطلاب على التفكير بطريقة منهجية وعلمية ومنطقية
- يساعد الطلاب على معالجة المشكلات بطريقة واقعية تتوافق مع الممارسة المهنية لطريقة تنظيم المجتمع
- يشجع الطلاب على التعبير عن آرائهم حول مشكلات المجتمع المحلي.
- يساعد الطلاب على طرح الحلول وإن كانت خاطئة.
- يدرب الطلاب على الرجوع لمصادر جمع المعلومات المختلفة.
- يوجه الطلاب لعملية حل المشكلة.

- يراقب عملية تعلم الطلاب لكيفية حل المشكلة والتعامل معها.
- يسمح بعرض الحلول المختلفة للمشكلة.
- يقوم بتصويب النتائج ومناقشتها مع الطلاب.
- يحفز الطلاب على التعلم الذاتي.

٢٠. التركيز على متطلبات التعلم الفعال القائم على المشكلات في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع: –

- تقديم مشكلة وتصميم مشكلة غير منظمة وغير مكتملة ولا تقبل حلا واحدا لتعلم تنظيم المجتمع.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة داخل المحاضرة.
- التركيز على العمل التعاوني.
- تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلة.
- دمج المشكلات المجتمعية في المنهج الدراسي.
- طرح محتويات المقرر الدراسي على شكل مشكلات يتعامل معها الطلاب.
- تزويد جميع الطلاب بالمصطلحات والأفكار الخاصة بالمقرر قبل معالجة المشكلة.
- توزع المهام على الطلاب والمجموعات وفقاً لمفردات المقرر.
- طرح الأفكار بحرية داخل المجموعات.
- تقديم كل مجموعة مقترحاتها بحرية ويسر.
- تخصيص وقت كاف لاكتشاف المشكلة وتحليلها واقتراح الحلول ومناقشتها وفقاً لممارسة تنظيم المجتمع
- تهيئة البيئة التعليمية داخل قاعة الدرس للمناقشات التي يشعر فيها الطلاب بالراحة

٢١. تشجيع أعضاء هيئة تدريس تنظيم المجتمع على استخدام طريقة التعلم المرتكز على المشكلات لإيجابيات المهمة في تعليم وتدريس تنظيم المجتمع: –

- الربط بين النظرية والتطبيق
- تصبح عملية تعليم تنظيم المجتمع أكثر إمتاعاً للطالب والأستاذ.
- بيئة تعليم الطلاب تكون أكثر تحفيزاً للطلاب.
- يشجع على التعاون بين الطلاب في حل المشكلات.
- يعزز المهارات الاجتماعية والأساسية لدى الطلاب خاصة طلاب السنة النهائية.
- يحفز الطلاب على الابتكار الاجتماعي عند التعامل مع المشكلات.
- ينمي مهارات اتخاذ القرارات لدى الطلاب.
- يزيد من الثقة بالنفس لدى الطلاب.
- يربط الاحتياجات التعليمية لطريقة تنظيم المجتمع باحتياجات المجتمع.
- يعزز دور الطالب في خدمة المجتمع المحلي.

المراجع

1. Abrandt, G., Dahlgren, M., & Dahlgren, L. O. (2001). Portraits of PBL: Students' experiences of the characteristics of problem based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. Instructional Science, 30, 111-127.
2. Advisory Committee on Social Work Training and Manpower Planning. (2002).**Training and development of social workers in an era of change**. Unpublished manuscript.
3. Albanese, M. A. and Mitchell, S. (1993) 'Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues', *Academic Medicine*, 68(1), pp. 52–81.
4. Altshuler LCSW & Lois A. Bosch (2003) Problem-Based Learning in Social Work Education, *Journal of Teaching in Social Work*, 23:1-2, 201-215, DOI: 10.1300/J067v23n01_13
5. Anne Westhues, Chia Barsen, Nancy Freymond, and Patricia Train(2014)An Outcome Evaluation of a Problem-Based Learning Approach With MSW Students, *Journal of Social Work Education*, 50: 472-489, 2014 DOI: 10.1080/10437797.2014.917897.
6. Baldwin, W., et all.(2002). Can students in a modified PBL curriculum exceed the national mean on USMLE Part 1?*Medical Education*, 36 (8), 791-795.
7. Barrows, H. S., and Tamblyn, R. (1980).**Problem-Based Learning**: An Approach to Medical Education, Springer, New York.
8. Barrows, H., and Kelson, A. C. (1995).**Problem-Based Learning in Secondary Education and the Problem-Based Learning Institute** (Monograph 1), Problem-Based Learning Institute, Springfield, IL
9. Barrows,H.S.(2000).**Problem Based Learning Applied to Medical Education**, Southern Illinois University Press, Spring field.
10. Bartlett, F. C. (1968). Remembering. London: Cambridge University Press.
11. Blackbourn, J.M., et all. (2008). The Use of Wireless Technology to Augment Problem-Based Learning in Special Education Preservice Teacher Training. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2).
12. Bolzan, N., & Heycox, K. (1997). **Use of an issue-based approach in social work education**. In D. Boud & G. Feletti(Eds.), The challenge of problem-based learning (pp. 194-202). London, UK: Kogan Page.
13. Boud, D., & Feletti, G. (1997). **The challenge of problem-based learning**: Introduction to the second edition. In D. Boud & G. Feletti (Eds.), The challenge of problem-based learning (pp. 1–14). London, UK: Kogan Page.
14. Bozic, N., & Williams, H. (2011). Online problem-based and enquiry-based learning in the training of educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 353-364

15. Braye, S., Lebacq, M., Mann, F., & Midwinter, E. (2003). Learning social work law: An enquiry-based approach to developing knowledge and skills .*Social Work Education*, 22,479-492. doi:10.1080/0261547032000126425
16. Bruce D. Hartsell & Aubrey J. Parker. (2008). Evaluation of Problem-Based Learning as a Method for Teaching Social Work Administration: *A Content Analysis, Administration in Social Work*, 32:3, 44-62, DOI: 10.1080/03643100801922456
17. Burgess, H. (1992). **Problem-led learning for social work**: The enquiry and action approach London: Whiting and Birch.
18. Burgess, H. and Jackson, S. (1990) 'Enquiry and action learning: A new approach to social work education', Social Work Education, 9(3), pp. 3–19.
19. Burgess, H. and Taylor, I. (eds) (2005) **Effective Learning and Teaching in Social Policy and Social Work**, London, Routledge Falmer
20. Catherine M. Lemieux. Priscilla D. Allen(2007)SERVICE LEARNING IN SOCIAL WORK EDUCATION: THE STATE OF KNOWLEDGE, PEDAGOGICAL PRACTICALITIES, AND PRACTICE CONUNDRUMS, ***Journal of Social Work Education***, Vol. 43, No. 2,309-325
21. Ceker, E. & Ozdamli, F. (2016). Features and characteristics of problem based learning. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(4), 195-202.
22. Cermak, L. S., & Craik, F. I. M. (Eds.). (1979).*Levels of processing in human memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
23. Chan, C.L.W. and Ng, S.M. (2004). The social work practitioner-researcher-educator: Encouraging innovations and empowerment in the 21st century. *International Social Work*, 47(3), 312-320.
24. Cindy E. Hmelo,S.(2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?, *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 3, September,235-266,DOI: 1040-726X/04/0900-0235/0
25. Cosar, M. (2013). Problem Temelli Ogrenme Ortaminda Bilgisayar Programlama Calismalarinin Akademik Basari, Elestirel Dusunme Egilimi Ve Bilgisayara Yonelik Tutuma Etkileri. Doktora Tezi, Gazi Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi, Bilgisayar ve Ogretim Teknolojileri Egitimi Anabilim Dali. Ankara, Turkiye
26. Council on Social Work Education. (2001). **Education policy and accreditation standards**. Alexandria, VA: Author. Available from http://www.cswe.org/accreditation/
27. de Graaff, E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657–662.
28. De Grave, W. S., et all. (1996). Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341.
29. Debbie O. B. Lam et all (2006) Preparing Social Workers to be Lifelong Learners, *Journal of Teaching in Social Work*, 26:3-4, 103-119, DOI: 10.1300/J067v26n03_07

30. Debbie O. B. Lam(2009). Impact of Problem-Based Learning on Social Work Students: Growth and Limits, *British Journal of Social Work* (2009) 39, 1499–1517 doi:10.1093/bjsw/bcn073.
31. Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), Learning in humans and machine: *Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Oxford: Elsevier.
32. Dolmans, D. H. J. M., & Schmidt, H. G. (1994).What drives the student in problem-based learning? *Medical Education*, 28, 372–380.
33. Dolmans, D. H. et all. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: Hold on to the philosophy. *Medical Education*, 35, 884–889.
34. Dolmans, D. H.et all. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusion and implications for educational practice and research. *Medical Teacher*, 24(2), 173-180
35. Donna Kam Pun Wong& Debbie Oi Bing Lam(2007) Problem-Based Learning in Social Work: A Study of Student Learning Outcomes. *Research on Social Work Practice*, Vol. 17 No. 1, January 2007 55-65 DOI: 10.1177/1049731506293364
36. Downes, C. and McCluskey, U. (1985). Sharing expertise and responsibility for learning on a postgraduate qualifying course in social work', *Journal of Social Work Practice*, 2(2), pp. 24–40.
37. Edwards, S. and Hammer, M. (2005). Laura's story: Using problem-based learning in early Childhood and primary teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22* (4), 465-477.
38. EMILY BATE, JULIETTE HOMMES, ROBBERT DUVIVIER & DAVID C. M. TAYLOR(2014) **Problem-based learning (PBL**): Getting the most out of your students – Their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84. Medical teacher, 2014; 36: 1–12 DOI: 10.3109/0142159X.2014.848269
39. Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. (London: Falmer Press).
40. Fenwick, T. J. (2002). Problem-based learning, group process and the mid-career professional: Implications for graduate education. *Higher Education Research and Development*, 21, 5-21. doi: 10.1080/07294360220124620
41. Gallagher,S.A.,Stepien,W.J.,andRosenthal,H.(1992).**The effects of problem-based learning on problem solving**. Gifted Child Q. 36: 195–200.
42. Gelman, C.R. and Mirabito, D.M. (2005). Practicing what we teach: Using case studies from9/11 to teach crisis intervention from a generalist perspective. *Journal of Social Work Education*, 41(3), 479-494.
43. Gibbons, J., & Gray, M. (2002). An integrated and experience-based approach to social work education: The Newcastle model. *Social work education*,21,529-549.

44. Glew, R. H. (2003). The problem with problem-based medical education: Promises not kept. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 31(1), 52–56.
45. Goodnough, K. (2005). Issues in modified problem-based learning: A self-study in pre-service Science-teacher education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5 (3), p289-306.
46. Guzelis, C. (2006). An Experience on Problem Based Learning in an Engineering Faculty. *Turk J Elec Engin.*, 14(1).
47. Hamdy, H. (2008). The fuzzy world of problem-based learning. *Medical Teacher*, 30, 739-741. doi: 10.1080/01421590802345891.
48. Harris, C., & Kloubec, J. (2014), Assessment of Student Experience in a Problem-Based Learning Course Using the Course Experience Questionnaire. *Journal of Nutrition Education and Behavior*
49. Herreid, C.F. (1994). Case studies in science education. *Journal of College Science Teaching* (23) 221–229.
50. Hmelo,C.E.,Holton,D.,andKolodner,J.L.(2000).Designing to learn about complex systems. *J. Learn. Sci*. 9: 247–298.
51. Hmelo-Silver, C. E. (2000).Knowledge recycling: Crisscrossing the landscape of educational psychology in a Problem-Based Learning Course for Preservice Teachers. *J. Excell. Coll. Teach*. 11: 41–56.
52. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. doi:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
53. Hoyle,E. & John,P.(1995). Professional knowledge and professional practice" issues in education. London: Cassell.
54. Hung, W. (2013). Problem-Based Learning: A Learning Environment for Enhancing Learning Transfer. *New Directions for Adult and Continuing Education, 137*, 31
55. James D. Whitworth ,Joseph R. Herzog ,Diane L Scott.(2012) Problem-based Learning Strategies for Teaching Military Social Work Practice Behaviors: Review and Evaluation, *Advances in Social Work* Vol. 13 No. 1 (Spring 2012), 112-131
56. Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). Not all problems are equal: Implications for PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28.
57. Jorgensen, F. (2004). **The students' voice**. In A. Kolmos, L. Krogh, & F. K. Fink (Eds.), The Aalborg PBL model: Progress, diversity and challenges (pp. 21–35). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
58. Kay R., & Kletskin, I. (2012). **Evaluating the use of problem-based video podcasts to teach mathematics in higher education**. University of Ontario Institute of Technology, Faculty of Education, 11 Simcoe St. North, Oshawa, Ontario, Canada L1H 7L7
59. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist,

discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

60. Klegeris, A., & Hurren, H. (2011). Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Adv. Physiol Educ, 35*, 408–415
61. Koh, G. C.-H., Khoo, H. E., Wong, M. L., & Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 34–41.
62. Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., et al. (2003).Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting Learning by Design into practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495–547.
63. Koray, O., & Koray, A. (2013). The effectiveness of problem-based learning supported with computer simulations on reasoning ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2746 – 2755
64. Krogh L. & A.A. Jensen (2013). **The development of PBL-methodologies in Denmark and current challenges** in eds. Krogh L. & A.A. Jensen Visions, Challenges and Strategies – PBL principles and methodologies in a Danish and Global perspective. Aalborg University Press. (10 pages) (PDF, Blackboard)
65. Lam, D. (2004). Problem-based learning: An integration of theory and field. *Journal of Social Work Education, 40*(3), 371-391.
66. Lam, D. O. B. (2008). Impact of problem-based learning on social work students: Growth and limits. *British Journal of Social Work, 39*, 1499-1517. doi:10.1093/bjsw/bcn073
67. Lam, D. O. B.et all. (2006). Preparing social workers to be lifelong learners: Use of problem-based learning as a training component in the social work curriculum. *Journal o f Teaching in Social Work, 26,* 103-111. doi:10.1300/J067v26n03_07
68. Laursen E. (2013). PBL: a flexible model addressing the problems of transfer in eds. Krogh L. & A.A. Jensen Visions, Challenges and Strategies – PBL principles and methodologies in a Danish and Global perspective. Aalborg University Press. (12 pages) (PDF, Blackboard)
69. Liz Green & Tom Wilks(2009) Involving Service Users in a Problem Based Model of Teaching and Learning, *Social Work Education* Vol. 28, No. 2, March 2009, pp. 190–203, DOI: 10.1080/02615470802112985
70. Maggi Savin-Baden,(2000**).Problem-based Learning in Higher Education Untold Stories**, UK, SRHE and Open University Press,p18.
71. Margetson, D. (1991).**Why is problem-based learning a challenge**. In D. Boud and G. Geletti(Eds.), The challenge of problem based learning. New York: St. Martin's Press, pp. 42-50.
72. Marjorie R. Sable, Linda S. Larrivee & Debra Gayer (2001) Problem-Based Learning, *Journal of Teaching in Social Work*, 21:3-4, 217-234, DOI: 10.1300/J067v21n03_16

73. Merete Monrad & Anne-Kirstine Molholt (2017) Problem-Based Learning in Social Work Education: Students' Experiences in Denmark, *Journal of Teaching in Social Work*, 37:1, 71-86, DOI: 10.1080/08841233.2016.1271382
74. Middendorf, J., and Pace, D. (2005).**Decoding the disciplines**: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. New Directions for Teaching and Learning, 98, 1-12.
75. Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., & Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665–683.
76. Pearson, V., Wong, D. K. P., Ho, K., & Wong, K (2007). Problem-based learning in an MSW program: A study of learning outcomes. *Social Work Education, 26,* 616-631. doi:10.1080/02615470701456533
77. Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. (2000). **Models and moves: Focusing on dimensions of causal complexity to achieve deeper scientific understanding**. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441 698).
78. Plowright, D., & Watkins, M. (2004). There are no problems to be solved, only inquiries to be made, in social work education. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 185-206. doi: 10.1080/1470329042000208701
79. Roschelle, J., & Teasley, S. (1995).**The construction of shared knowledge in collaborative problem solving**. In C. O'Malley (Ed.), Computer supported collaborative learning (pp. 69–197). Berlin: Springer-Verlag.
80. Saatci, E. (2008). Problem-based learning in an intercultural business communication course. *Journal of Business and Technical Communication*, *22 (2)*, 237-260.
81. Sable, M. R., Larrivee, L. S., & Gayer, D. (2001). Problem-based learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 21, 217-234. doi: 10.1300/J067v2ln03_l6
82. Sabrina Williamson & Valerie Chang(2009) Enhancing the success of SOTL research: A case study using modified problem-based learning in social work education, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 2, June 2009, pp. 1 - 9.
83. Sandra J., & Lois A. Bosch PhD, MSW (2008) Problem Based Learning in Social Work Education, *Journal of Teaching in Social Work*, 23:1-2, 201-215, DOI: 10.1300/J067v23n01_13.
84. Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
85. Savin-Baden M. & C.H. Major (2004). **Problem-based learning and theories of learning**. Open Uniersity Press (12 pages) (PDF, Blackboard)
86. Savin-Baden, M. (2000). **Problem-based learning in higher education**: Untold stories. London: Open University Press.

87. Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflection on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665–683.
88. Schmidt, H. G., Loyens, S. M. M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 91–97.
89. Schwartz, P., Mennin, S., & Webb, G. (Eds.). (2001). **Problem-based learning: Case studies**, experiences and practice. London:Kogan Page.
90. Seng, T.O. (2012). Thinking Skills, Creativity and Problem-Based Learning. Retrieved 16 MAY, 2019 fromhttp://www.tp.edu.sg/staticfiles/TP/files/centres/pbl/pbl_tanoonseng.pdf
91. Smith, B. (1985) 'Problem-based learning: The social work experience', in Boud, D. (ed.),Problem-Based Learning in Education for the Profession, Sydney, *Higher Education and Development Society of Australasia*.
92. Spencer, J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Learning and teaching in the clinical environment. *BMJ, 326, 591-594.* Retrieved November 29, 2008 from: http://www.bmj.com/cgi/reprint/326/7389/591
93. Spronken-Smith, R., & Harland, T. (2009). Learning to teaching with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 138–153.
94. Stillings, N. A. (1995).**Cognitive psychology**: The architecture of the mind. In N. A. Stillings & S. E. Weisler (Eds.), Cognitive science (pp. 15–86). Cambridge, MA: The MIT Press.
95. Taylor, D., & Miflin, B. (2008). Problem-based learning: Where are we now? *Medical Teacher*, 30, 742–763.
96. Torp, L., and Sage, S. (2002).**Problems as Possibilities**: Problem-Based Learning for K–12 Education, 2nd edn., ASCD, Alexandria, VA.
97. Tsai, C.W., Lee, T.H., & Shen, P.D. (2013). Developing long-term computing skills among low-achieving students via web-enabled problem-based learning and self-regulated learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 121 – 132, ./..http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2012.760873
98. Tynjala, P. (1998) Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: Do learning outcomes differ?', *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 173–89.
99. Vardi, I., & Ciccarelli, M. (2008). Overcoming problems in problem-based learning: A trial of strategies in an undergraduate unit. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 345–354
100. Veronica Pearson, Donna K. P. Wong, Kit-mui Ho & Yu-cheung Wong (2007) Problem Based Learning in an MSW Program: A Study of Learning Outcomes, *Social Work Education*, Vol. 26, No. 6, September 2007, pp. 616–631 DOI: 10.1080/02615470701456533.

101. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: **The development of higher psychological processes**. M. Cole, V.John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
102. Wadani, F., & Khan, A.R. (2014).Problem-based learning in ophthalmology: A brief review. *Oman Journal of Ophthalmology*, 7(1).:1-2.
103. Walton, H.J., & Matthews, M.B. (1989). Essentials of problem-based learning. *Medical Education*, 23, 542-558.
104. West, J. E., & Watson, D. (2000). Developing an empowering approach to childcare teaching. *Social Work Education*, 19, 463-470.
105. Wilkerson, L., & Gijselaers, W. H. (1996). Concluding comments. New Directions for Teaching and Learning, 68, 101–104.
106. Williams, B. (2001). The theoretical links between problem-based learning and self-directed learning for continuing professional nursing education, *teaching in higher education*,6,85-98.
107. Williams,S.M.(1992).Putting case based learning into context: Examples from legal, business, and medical education. *J. Learn. Sci*. 2: 367–427.
108. Wilson, V. and Pierrie, A. (1990) 'Developing professional competence: Lessons from the emergency room', *Studies in Higher Education*, 24, pp. 211–24.
109. Woei Hung(2011) Theory to reality: a few issues in implementing problem-based learning, *Education Tech Research Dev* (2011) 59:529–552, DOI 10.1007/s11423-011-9198-1
110. Wong, D. K. P., & Lam, D. O. B. (2007). Problem-based learning in social work: A study of student learning outcomes. *Research on Social Work Practice*, 17, 55-65. doi:10.1177/1049731506293364