JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٤) العدد (١٠) يناير ٢٠٢٤م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د علي حبيب الكندري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

Journal of Studies and Educational Researches
مجلة الدراسات والبحوث التربوية

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. عايدة عبدالكريم العيدان
أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	د. جابر مبارك الهبيدة؛ د. فيصل خليف العنزي، الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.....	30-1
2	د. ساندي فاروق كردي، الإسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.....	76-31
3	أ. خديجة بنت سالم البلوشية؛ د. سيف بن ناصر بن سيف العزري، درجة إشراكية محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان في ضوء معايير رومي.....	110-77
4	د. طلال جزاع باجيه جزاع وزري الشمري، الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.....	151-111
5	أ . ضاري محمد يوسف الهولي؛ د. أحمد إبراهيم علي كامل الكندري، مستوى مهارة التصور المكاني لدى طلبة التصميم الداخلي في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في مقرر أسس التصميم.....	177-152
6	د. نوف متروك الرشيدي، تقييم دور الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة وسبل تعزيزه في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.....	218-178
7	أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د السيد علي شهدة، فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمى والتحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية.....	255-219
8	د. سعاد عبد الكريم نور، أ.د محمد إبراهيم الضاعن، درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة.....	291-256
9	د. تهاني حمود المطيري، أسباب تدني نتائج طلبة المرحلة المتوسطة في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين وموجهي الرياضيات بدولة الكويت.....	325-292
10	أ. سندس محمد علي جاموس؛ أ. زبيدة صبحي سلمان؛ د. عفيف زيدان، رؤية مقترحة لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في القدس في ضوء تجربة كوريا الجنوبية.....	356-326

11	د. مصطفى عبد السلام العمري، الأعباء الدراسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت أثناء التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم.....	387-357
12	أ. جميلة عبدالكريم المطيري، أثر المكتبات الطبية على الأداء الوظيفي للأطباء من وجهة نظر الطلبة في كلية الطب بجامعة الكويت.....	416-388
13	أ. عادل بن سعد الظفيري؛ أ. هايف بن جديع الظفيري؛ د. علي بن محمد الجديع، أسباب تدني الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية في التعلم القائم على المشروع: دراسة نوعية.....	454-417

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ علي حبيب الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (4)ـ العدد (10)ـ يناير 2024م

أسباب تدني الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية في التعلم القائم على المشروع: دراسة نوعية

أ. عادل بن سعد الظفيري
باحث دكتوراه -قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية

أ. هايف بن جديع الظفيري
باحث دكتوراه -قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية

د. علي بن محمد الجديع
أستاذ مساعد -قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية
إيميل: addelsaad2011@gmail.com

تاريخ استلام البحث: 2023/11/4 تاريخ قبول النشر: 2023/12/26 تاريخ النشر: 2024/1/10

المخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب تدني الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة في التعلم القائم على المشروع، والتعرف على اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس والتعلم القائم على المشروع، والمعوقات التي تواجههم في التعلم القائم على المشروع، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام الأدوات كالمقابلة، والملاحظة، وتم تطبيق هذه الدراسة على (15) معلماً مشاركاً في المرحلة المتوسطة في تخصصات مختلفة متنوعي الخبرة التدريسية. وأظهرت النتائج أن "قلة البرامج التدريبية المخصصة" جاء من أكثر الأسباب الرئيسية لتدني الممارسات في التعلم القائم على المشروع ، وحصل على الترتيب الأول بنسبة (38.89%)، وجاء "ضيق الوقت" ضمن أقل الأسباب الرئيسية، بنسبة (8.33%)، كما أن الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس لم يدفعهم إلى البحث عن طرق أكثر إبداعاً في تدريس التعلم بالمشروع مثل: قلة الوعي، وعدم الرغبة والتقبل، والتصورات المتوقعة لديهم، وقد برزت العديد من المعوقات لتنفيذه، وكذلك سبل تحسينها من وجهة نظرهم.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التدريسية، التعلم القائم على المشروع، المرحلة المتوسطة، دولة الكويت.

The reasons for the low teaching practices of middle school teachers in Jahra educational district in project-based learning: a qualitative study

Adel Saad Aldhafeeri
PhD researcher - Dep. of Curriculum and Teaching Methods
College of Education - King Saud University - Saudi

Haif Judaya Aldhafeeri
PhD researcher - Dep. of Curriculum and Teaching Methods
College of Education - King Saud University -Saudi

Dr. Ali Muhammad AlJodea
Assistant Prof. - Dep. of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - King Saud University -Saudi
Email: addelsaad2011@gmail.com

Received: 4/11/2023 Accepted: 26/12/2023 Published: 10/1/2024

Abstract: The study aimed to uncover the reasons behind the low teaching practices of middle school teachers in project-based learning, and verify middle school teachers attitudes towards project-based teaching and learning, and the obstacles they face in project-based learning. The study adopted a qualitative approach, utilizing tools such as interviews and observations. It was applied to 15 participating teachers from various

disciplines with diverse teaching experience. The results indicated that "lack of dedicated training programs" was one of the most significant reasons for the low practices in project-based learning, ranking first at 38.89%. On the other hand, "time constraints" emerged as one of the least significant reasons, with a percentage of 8.33%. The negative inclination towards the teaching profession led them away from seeking more creative methods in project-based teaching, such as lack of awareness, unwillingness, and acceptance, along with their expected perceptions. Several obstacles to its implementation were highlighted, including professional development, the classroom environment, teaching methods, organizational curricula, administrative aspects, and ways to improve them from their perspective.

Keywords: Teacher Practice, Project Based Learning, Middle School, Kuwait.

المقدمة:

لم تعد أساليب التدريس تقتصر على مجرد نقل المعلومات في النماذج التعليمية المعاصرة، وقد تطورت هذه الأساليب إلى أدوات متعددة الأوجه تشكل المشهد التعليمي، وتلعب دورًا محوريًا في هيكلة بيئات التعلم وتعزيزها. وقد أدى هذا التطور بشكل متزامن إلى تحويل أدوار المعلمين والطلاب في العملية التعليمية، وباعتباره حجر زاوية في هذه العملية، فقد توسع دور المعلم من مزود المعلومات إلى الميسر لها، وكذلك أدى إلى توجيه الطلاب نحو المنهجيات الأكثر ملاءمة لاحتياجاتهم التعليمية.

ومن بين العديد من الإستراتيجيات التربوية الحديثة برز التعلم القائم على المشاريع (PBL) كممارسة مهمة، مما أدى إلى تحويل التركيز إلى التعلم الذي يركز على الطالب. والتعلم القائم على المشاريع (PBL)، هو نهج يشارك فيه الطلاب في استكشاف موسع للأسئلة أو التحديات المعقدة، ويسهل اكتساب المعرفة والمهارات في سياق أكثر متعة وجاذبية (Speziale، McCook، 2016). وأكد Aitken (2019) على تمييز التعلم القائم على المشاريع عن طرق التدريس التقليدية، مع التركيز على دورها في تعزيز التعلم التعاوني والتطبيق في العالم الحقيقي، ومن خلال التعلم القائم على المشاريع (PBL)، لا ينخرط الطلاب في التعلم العميق فحسب، بل يطورون أيضًا مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية عند تنفيذ المشروع.

وقد سلطت العديد من الدراسات الضوء على فعالية التعلم القائم على المشاريع؛ حيث أظهرت الأبحاث عبر مختلف المراحل التعليمية والبيئات باستمرار أن الطلاب المشاركين في التعلم القائم على المشاريع يتفوقون على أولئك الذين يدرسون في بيئات التعلم التقليدية (آل رشود ،2009؛ أمين والداود ،2009؛ المطوع،2018؛ الغامدي،2019، التركي وباوزير، 2019، الشمراني، 2020؛ عبد الكريم ،2020؛ الكندري، 2021؛ طلبة وعموش،2023؛ الشمالي،2023؛ يونس وفرغلي،2023). وتشهد هذه الدراسات التي تستخدم مناهج شبه تجريبية على دور النتائج المتفوقة للتعلم القائم على المشاريع في تعزيز التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات.

وأكد جاكوز (2008) على أهمية التعلم القائم على المشاريع بوصفه إستراتيجية تتمحور حول الطالب؛ مؤكدًا قدرته على دمج الأدوات التفاعلية وتحقيق التعاون وديناميكيات المجموعة. وتتوقف فاعلية التعلم القائم على المشاريع على كفاءة المعلم في توظيف هذه الإستراتيجية وخلق بيئة مواتية للتعلم التعاوني والاستكشافي. ولا يستوعب هذا النهج اختلافات التعلم الفردية فحسب، بل يضمن أيضًا تأثيرًا أكثر استدامة على تعلم الطلاب عبر سياقات مختلفة.

وفي ضوء هذه الخلفية تعمقت الدراسة في تنفيذ التعلم القائم على المشاريع في سياق التعليم في المدارس المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، وسعت إلى كشف تعقيدات تطبيق التعلم القائم على المشاريع (PBL)، وفحص الممارسات التدريسية والتحديات التي يواجهها هذا التحول التربوي. سبق

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من منطلق اهتمام وزارة التربية بالكويت بأهمية تطوير ممارسات المعلم التدريسية، وتماشيًا مع متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة، وتحقيقًا لأهداف وزارة التربية التي يعد تطوير أساليب التعليم والتعلم، وزيادة إيجابية الطالب وضمان التعليم الجيد، ورفع جودة مخرجاته أحد أهم الركائز فيها (وزارة التربية،2016)، حيث عززت الوزارة مبدأ الشراكة العالمية لتطوير التعليم، ولا سيما مناهج التعليم العام، حيث تمثل المناهج الأولوية بالنسبة للوزارة، وتضم دولة الكويت أربعة مراكز لتطوير المناهج والتعليم ومشروع تطوير السياسات التربوية ومشروع الاختبارات الوطنية لقياس أداء النظام التعليمي (وكالة الأنباء الكويتية، 2015).

وفي خضم الثورة الصناعية الرابعة، أعطت وزارة التربية والتعليم في الكويت الأولوية لتطور ممارسات التدريس، ومواءمتها مع المتطلبات التعليمية المعاصرة وتطلعات الأمة للتميز التعليمي (وزارة التربية والتعليم، 2016). وتعد هذه المبادرة جزءًا من الإصلاح التعليمي الأوسع في الكويت، والذي تم التأكيد عليه من خلال مشاركتها في التقييمات الدولية مثل PIRLS وTIMSS؛ حيث كان أداء الطلاب الكويتيين منخفضاً بشكل ملحوظ عن المتوسطات الدولية. وقد أدت هذه النتائج -كما أبرزها "تقرير مشروع الكويت للمؤشرات التربوية والتقييم الطلابي"- إلى إعادة تقييم نقدي للإستراتيجيات والمنهجيات التعليمية داخل البلاد (الفارس، 2014).

وانطلاقاً من توصيات المؤتمر التربوي الرابع والأربعين (2020) وتماشياً مع بزوغ رؤية الكويت 2035 الطموحة، برزت حاجة ملحة لتطوير النظام التعليمي. وتنشد هذه الرؤية تحويل الكويت إلى دولة رائدة إقليمياً في المجال الثقافي والمالي والإبداعي، ويتوقف ذلك على الاهتمام بالمخرجات التعليمية. ومن الأمور المركزية في هذا التحول التركيز على منهجيات التدريس المبتكرة، ولا سيما تطوير عمليات التعلم ومنها التعلم القائم على المشاريع (PBL)، وهي إستراتيجية أثبتت فاعليتها في تعزيز نتائج التعلم في دراسات مختلفة (أمين والداود ،2018؛ والمطوع ،2018؛ والغامدي ،2019).

وعلى الرغم من إدراج التعلم القائم على المشاريع في المناهج الدراسية والتأكيد عليه في التقييمات عبر موضوعات متنوعة، لا تزال هناك فجوة في تنفيذه عملياً. ومن خلال الخبرات المهنية وفحص المواد التعليمية، أكد الباحثون عدم وجود مبادئ توجيهية واضحة للمعلمين حول دمج التعلم القائم على المشاريع بشكل فاعل في الممارسات التعليمية. وهذا التناقض واضح في كل من المواد العلمية والأدبية على حد سواء، ويشكل تحدياً بيناً للمعلمين في التعامل مع الفروق الدقيقة في التعلم القائم على المشاريع.

وعلاوة على ذلك كشفت المناقشات الأولية مع معلمي الأدب عن أوجه عدم اليقين فيما يتعلق بتطبيق التعلم القائم على المشاريع؛ مما يشير إلى وجود مشكلة أوسع في اعتماده عبر التخصصات الأكاديمية. ويمثل هذا الوضع فرصة فريدة لاستكشاف الحقائق والتحديات التي قد يواجهها معلمو المدارس المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية عند تنفيذ التعلم القائم على المشاريع. ونظرًا لأن البحث الحالي يركز في المقام الأول على نتائج الطلاب بدلاً من ممارسات المعلمين، فإن هذه الدراسة سعت إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال التحقيق النوعي في ممارسات التدريس الفعلية والمعوقات التي يواجهها المعلمون في سياق التعلم القائم على المشاريع.

وبناء على سبق تتمحور هذه الدراسة حول السؤال الرئيسي التالي: ما أسباب تدني الممارسات التدريسية لدى معلمي المدارس المتوسطة فيما يتعلق بالتعلم القائم على المشروع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت؟

وفقاً للسؤال الرئيسي للدراسة فقد صيغت أسئلة الدراسة التالية:

1. ما الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في التعلم القائم على المشروع في منطقة الجهراء التعليمية؟
2. ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية نحو مهنة التدريس والتعلم القائم على المشروع؟
3. ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة نحو تنفيذ التعلم القائم على المشروع في منطقة الجهراء التعليمية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف العام من الدراسة في استكشاف أسباب تدني الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة نحو التعلم القائم على المشروع في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، وتقييم المنهجيات المستخدمة والتحديات والعوائق. وتتمثل أهداف الدراسة الفرعية فيما يلي:

- دراسة الممارسات التدريسية المحددة المرتبطة بالتعلم القائم على المشاريع في هذا السياق التعليمي.
- التعرف على توجهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس والتعلم القائم على المشروع.

– تحديد التحديات والمعوقات الرئيسية التي يواجهها المعلمون عند تنفيذ التعلم القائم على المشروع.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

– **إعطاء رؤى للتربويين والقائمين على برامج إعداد المعلم:** حول التعلم القائم على المشروع كإستراتيجية تدريسية لتحقيق المخرجات المرجوة من التعليم بما يتماشى مع أهداف رؤية كويت جديدة 2035.

– **تزويد مصممي المناهج وصانعي السياسات التعليمية في وزارة التربية:** بصورة واضحة عن واقع تطبيق التعليم القائم على المشروع بوصفه إستراتيجية تدريسية، تسلط الضوء على مجالات التحسين والتكامل في برامج التطوير المهني وتحديد فجوات التطبيق؛ لتضمينها في خطة التطوير المهني للمعلمين والموجهين، وتوجيه الأداء الإشرافي؛ للتركيز على تحسين مخرجات التعليمية.

– **إفادة معلمي المرحلة المتوسطة:** في التأكيد على أهمية تطوير الممارسات؛ لتطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشروع.

– **فتح المجال أمام الباحثين؛** لإجراء دراسات مستقبلية تستهدف تطوير الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** تركز الدراسة على الممارسات التدريسية الأساسية لمعلمي المدارس المتوسطة في مجال التعلم القائم على المشاريع.

– **الحدود البشرية:** اشتملت عينة الدراسة على (15) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023-2024م.

– **الحدود المكانية:** اقتصرت على مدارس منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

- **الممارسات التدريسية:**

التعريف المفاهيمي: تشتمل ممارسات التدريس على مجموعة منظمة وهادفة من الخبرات، وتتميز بالتطبيق المتكرر لاستجابات مماثلة للظواهر التعليمية ضمن سياقات بيئية محددة (صبري، 2002). وتتضمن هذه الممارسات مجموعة من الإستراتيجيات التربوية المصممة لتسهيل التعلم وتنمية المهارات.

وتعرف إجرائياً ووفقاً لأهداف هذه الدراسة: بأنها السلوكيات والألفاظ والأساليب المتعلقة بمحتوى المنهج الدراسي الذي يستخدمه معلمو المدارس المتوسطة داخل الفصل الدراسي وخارجه مع التركيز بشكل خاص على كيفية تسهيل هذه الممارسات لاكتساب المهارات اللازمة للتعلم القائم على المشاريع.

- **التعلم القائم على المشروع:**

التعريف المفاهيمي: التعلم القائم على المشاريع هو نهج تربوي يعزز مشاركة الطلاب من خلال التنفيذ المنهجي للمشاريع التي تحاكي سيناريوهات الحياة الواقعية وتعكس سماتها. وتشجع هذه الطريقة الطلاب على المشاركة في البحث والاكتشاف والتخطيط والتنفيذ (Aitken, 2019)، وبالتالي تعزيز تجربة تعليمية شاملة.

ويمكن تعريفه إجرائياً في سياق هذا الدراسة: بأنه أسباب تدني الممارسات التدريسية لدى المعلمين باختلاف تخصصاتهم تجاه هذا النمط من التعلم القائم على منح الحرية الكاملة لطالب في المرحلة المتوسطة من اختيار المشروع وتخطيطه وتنفيذه ومعرفة المعوقات التي تواجههم أثناء تنفيذه في مدارس منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

الخلفية النظرية للدراسة:

مفهوم التعلم القائم على المشروع:

يمكن إرجاع نشأة التعلم القائم على المشروع إلى فلسفة جون ديوي التعليمية، الذي دافع عن "التعلم بالممارسة" في مقالته الشهيرة "عقيدتي التربوية My pedagogic creed "؛ حيث افترض أن دور المعلم يتجاوز مجرد التدريس، ويمتد إلى توجيه الطلاب نحو المشاركة المجتمعية الهادفة. وقد تطورت هذه الفكرة التأسيسية إلى ما يعرف الآن بالتعلم القائم على المشاريع، وهي منهجية تدمج تجارب عملية وواقعية في عملية التعلم.

ويعرّف كوكوتساكي Kokotsaki ويغينز Wiggins (2018) التعلم القائم على المشروع بأنه نهج يركز على المتعلم ويمكّن الطلاب من أن يصبحوا مستقلين، ويحققوا نتائج تعليمية محددة، وينخرطوا في التعاون والتواصل ضمن سياقات العالم الواقعي. وفي المقابل يؤكد آيتكين Aitken (2019) على التحول في دور المعلم في التعلم القائم على المشروع إلى المعلم إلى الميسر؛ مما يعزز بيئة التعلم التعاوني التي تشجع التعلم العميق من خلال المشاريع.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم القائم على المشروع بأنه هو نهج تعليمي يعكس فلسفة جون ديوي التربوية، الذي ركز على "التعلم بالممارسة" والمشاركة المجتمعية الهادفة، ويتجلى هذا النهج في دمج تجارب عملية وواقعية في عملية التعلم، مما يتيح للطلاب الفرصة لتطبيق المفاهيم النظرية في سياقات عملية.

أهداف التعلم القائم على المشروع وأهميته:

حدد لو Lu وسيو Syu (2022) عدة أهداف لتنفيذ التعلم القائم على المشروع في التعليم، بما في ذلك: تعزيز مهارات التفكير العليا، وتعزيز التعلم التعاوني وتنظيم المعرفة، وإتاحة الفرصة للطلاب لعرض خبراتهم ومهاراتهم وأفكارهم، والارتقاء بقدرات الطلاب البحثية من خلال مصادر المعلومات المتنوعة، ودمج المهام المتنوعة والمحددة زمنياً ضمن عملية التعلم.

وحددت هبة Heba وخطيبة Khataibeh (2021) أهمية التعلم القائم على المشاريع، مع تسليط الضوء على فوائده المتعددة الأوجه فيما يلي: تحويل المناهج التقليدية إلى تجارب تعليمية ممتعة وديناميكية وجذابة، وتعزيز تنمية المهارات وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة وتشجيع منهجيات التفكير العلمي لدى الطلاب، وتعزيز العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس من خلال تنويع المهارات وتسهيل التقييم المستمر للطلاب من قبل المعلمين من خلال تنمية مهارات القيادة والحوار والتفسير من خلال عروض المشاريع.

الأسس التربوية التي يعتمد عليها التعلم القائم على المشروع:

ترتبط الأسس التي يعتمد عليها التعلم القائم على المشروع باستخدام مشاكل ومهام في العالم الحقيقي، والنهج الموجه نحو الطلاب، والتكامل مع التجارب الواقعية، حيث يسعى هذا النهج إلى تنمية قدرة الطلاب على التفكير بشكل نقدي، وتطوير مهارات حل المشكلات أثناء العمل بشكل تعاوني في فرق العمل، وعلاوة على ذلك يتيح التعلم القائم على المشروع للطلاب الفرصة لتطوير مهارات التفكير العليا، والإبداع، والابتكار (Rochyadi & Wulandari, 2018)، مع إمكانية زيادة استقلالية الطلاب في التعلم، ويمتلك التعلم القائم على المشروع إمكانية زيادة استقلالية الطلاب في التعلم من خلال إشراك الطلاب في حل المشكلات، وإنتاج مشاريع ملموسة، بالإضافة إلى أن التعلم القائم على المشروع يشجع على التفكير المستقل وحل المشكلات (يولهندري Yulhendri وآخرون، 2021).

وبالتالي فإن التعلم القائم على المشاريع يمكّن الطلاب من تطبيق معارفهم في سياقات العالم الحقيقي، وإقامة روابط ذات معنى بين تعلمهم الأكاديمي والبيئات الخارجية. ولا يسمح هذا النهج بالتطبيق العملي للمفاهيم المستفادة فحسب؛ بل يعمق أيضًا فهم الطلاب للموضوع (ريجل كرومب Riegle Crumb وآخرون، 2019).

وترتكز الأسس التربوية للتعلم القائم على المشروع على استخدام مشاكل ومهام العالم الحقيقي، ونهج يركز على الطالب وتكامل تجارب الحياة الواقعية. ويؤكد روتشيادي Rochyadi وولانداري Wulandari (2018) على أن التعلم القائم على المشاريع يهدف إلى تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات في بيئة تعاونية، وبالإضافة إلى ذلك يقوم التعلم القائم على المشروع على تعزيز التفكير العالي والإبداع والابتكار،مما يساهم في استقلالية الطالب في التعلم (يولهندري Yulhendri وآخرون، 2021).

خصائص التعلم القائم على المشروع:

يتجاوز التعلم القائم على المشاريع الحدود التقليدية للفصول الدراسية، ويوسع نطاق التعلم من خلال التجارب في السياقات الاجتماعية، ويسلط كيغويلو Kigwilu وموكورو Mokoro (2022) الضوء بوصفه نهجاً تعليمياً ديناميكياً يعزز الاكتشاف واكتساب المهارات من خلال العمل الجماعي التعاوني، وتؤكد هذه الطريقة على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والخبرات السابقة، وبالتالي تعزيز الفهم المفاهيمي.

ويوضح ايتكين Aitken (2019) أن الخصائص الرئيسية للتعلم القائم على المشروع ترتكز على الطالب عن طريق الظواهر الحقيقية ذات الصلة به، مما يتطلب منه المشاركة في حل المشكلات غير النمطية وقضايا العالم الواقعي ويقوم على حل المشكلات من خلال التركيز عليها بوصفها مهارة أساسية، ويشجع الطلاب على البحث بنشاط عن الحلول ويحث على التعلم في مجموعات تعاونية؛ مما يعزز التعلم من خلال الخبرات المشتركة والتغلب على التحديات بشكل جماعي، وفي التعلم القائم على المشاريع يعمل المعلمون بوصفهم ميسرين حيث يقدمون الدعم والتوجيه والإرشاد، مع مراعاة الفروق الفردية والقدرات بين الطلاب.

وحدد رزوقي ونجم (2016) مصادر التمويل المحتملة للتعلم القائم على المشروع فيما يلي:

1. الطلاب: التمويل الذاتي أو من خلال العمل بدوام جزئي.
2. المعلمون: بناء على القدرات المالية الفردية.
3. المدرسة: الأنشطة المؤسسية مثل المعارض والفعاليات والتبرعات والزيارات الميدانية والشراكات مع المنظمات الخارجية.

خطوات التعلم القائم على المشروع:

لتنفيذ التعلم القائم على المشروع بشكل فاعل، يعد اتباع نهج منظم أمرًا ضروريًا ويكون وفق خطوات واضحة ومحددة، وهي كالتالي:

أ- **اختيار المشروع:** يقدم المعلمون مجموعة من المشاريع؛ مما يسمح للطلاب بالاختيار بناءً على اهتماماتهم (آيتكين Aitken 2019)، وفي هذه المرحلة يجب أن يراعي المعلم الأمور التالية: الجانب التحفيزي للمشروع والتوافق مع أهداف المنهج الأساسية، وجدوى المشروع وإمكانية تطبيقه، وتشجيع المثابرة ودمج تجارب الحياة الواقعية.

ب- **وضع الخطة:** يتضمن التخطيط إشراف المعلم ومشاركته لتوضيح أدوار الطلاب ومراحل المشروع والمنهجيات (كيغويلو Kigwilu وموكورو Mokoro، 2022). وتشمل تلك الاعتبارات ما يلي:تحديد أهداف

المشروع ووسائل تحقيقها، وتحديد طبيعة المشروع (فردي أو جماعي)، وتوزيع الأدوار وتحديد إستراتيجيات التنفيذ، وتحديد الجدول الزمني للمشروع ومتطلبات كل مرحلة.

ج- **تنفيذ المشروع:** قبل البدء في خطة تنفيذ المشروع الفعلية، يقوم المعلم بشرح المشروع، وإرشاد الطلاب وتوجيههم؛ لطريقة التحليل وتحديد أساليب البحث والوسائل والإستراتيجيات المناسبة للتنفيذ، ويشير يولهندري Yulhendri وآخرون (2021) إلى أن دور المعلم في هذه المرحلة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة لمواجهة التحديات التي قد تعترض الطالب ومتابعته أثناء التنفيذ، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقبة التقدم.

د- **تقويم المشروع ومتابعته:** يستمر التقويم طوال مرحلة التنفيذ، ويؤكد ريجل كرومب Riegle-Crumb وآخرون (2019) على ثلاث وسائل فاعلة لقياس أداء الطالب هي: المقياس المدرج، وقائمة الفحص، وبطاقات الملاحظات.

أنواع التعلم القائم على المشروع:

وفقًا للرزوقي ونجم (2016) وجو Guo وأدميرال Admiraal (2020) يمكن تصنيف التعلم القائم على المشاريع بناءً على:

أولاً: من حيث المشاركين:

- فردية.
- جماعية.

ثانياً: من حيث أهدافها:

- منظمة (أهداف يحددها المعلم).
- غير منظمة (أهداف يحددها الطالب).
- شبه منظمة (أهداف تعاونية يشترك في صنعها المعلمون والطلاب).

ثالثًا: من حيث طبيعتها:

- **مشروعات بنائية (إنشائية):** مهام ذات توجه علمي تركز على الإنتاج أو الإبداع.
- **مشروعات بنائية جماعية:** المساعي الجماعية مثل العروض الدرامية أو الأحداث المدرسية.
- **مشروعات بنائية فردية:** تنقسم هذه المشروعات إلى قسمين:
  - **المهام الموحدة:** يقوم كل طالب بشكل فردي بمعالجة المشروع نفسه.
  - **أعمال مختلفة:** يختار الطلاب من بين المشاريع المختلفة.

- **مشروعات ترفيهية:** تهدف إلى الاستمتاع كالرحلات التعليمية.
- **مشروعات في صورة مشكلات:** التركيز على حل المشكلات الفكرية المعقدة.
- **مشروعات يقصد منها كسب مهارة:** تهدف إلى تطوير مهارات علمية أو اجتماعية محددة.

مزايا التعلم القائم على المشروع وعيوبه:

سلط أكسلا Aksela وهاتاينن Haatainen (2019) الضوء على العديد من مزايا التعلم القائم على المشاريع، ومنها ما يلي:

1. يعزز العمل الجماعي والتعاون.
2. يشجع التعلم الموجه ذاتياً، حيث ينمي الشعور بالمسؤولية.
3. يعالج الفروق التعلمية الفردية.
4. يركز على الطالب محور العملية التعليمية، فالطالب يختار المشروع ويقوم بتنفيذه تحت متابعة وإشراف المعلم.
5. يمتد التعلم إلى ما هو أبعد من الفصول الدراسية، ويربط النظرية بالتطبيق العملي.
6. يشجع على الإبداع والابتكار والإنتاجية.

وأشار حسين (2020) إلى أن هناك بعض عيوب التعلم القائم على المشروع ومنها: متطلبات زمنية واسعة النطاق، والتركيز المحتمل على المهارات الملموسة على حساب الأهداف التعليمية الأولية، والحاجة إلى جهد تعاوني، وإمكانية أن تكون اختيارات مشاريع الطلاب مدفوعة بالتفضيلات الشخصية بدلاً من الاحتياجات الأكاديمية أو الاجتماعية. ومتطلبات التقييم المستمر والمتخصص.

وحدد عبود (2019) التحديات التي قد تواجه تنفيذ مهام التعلم القائم على المشروع، حيث يرى أن بعض المشاريع تتضمن العديد من الأنشطة المعقدة بما في ذلك صياغة أسئلة البحث، وتحديد نطاق المشروع، وصعوبة التعرف على مصادر المعلومات، وإدارة الجداول الزمنية، والتعاون بفاعلية، وتحديد الأهداف بوضوح.

دور المعلم في التعلم القائم على المشروع:

في سياق التعلم المبني على المشاريع يؤدي المعلمون دورًا متعدد الأوجه يعد محوريًا لنجاح هذا النهج التعليمي، وحدد أمبوسعيدي والدايرية والشيدي (2023) الأدوار الرئيسية للمعلمين في التعلم القائم على المشاريع على النحو التالي:

- التحفيز والتشجيع: يلعب المعلمون دورًا فعالًا في تحفيز اهتمام الطلاب ومشاركتهم. إنها تحث الطلاب على التفكير النقدي والمشاركة بنشاط في أنشطة حل المشكلات التي تتناسب مع مستوى تطورهم العقلي.

- التوجيه والدعم: يقوم المعلمون بتوجيه الطلاب خلال رحلة التعلم باستخدام الإستراتيجيات التي تتوافق مع الأهداف التعليمية، ويمتد دورهم إلى ما هو أبعد من مجرد التدريس ليشمل الدعم والتشجيع طوال عملية التعلم.
- المراقبة والتقييم المستمر: المعلمون مسؤولون عن مراقبة أداء الطلاب وتوفير التقييم المستمر، ويعد هذا التقييم المستمر أمرًا بالغ الأهمية لتعزيز التجربة التعليمية وضمان تحقيق أهداف التعلم.
- تسهيل الاستفسار والاستكشاف بدلاً من تقديم إجابات جاهزة: يشجع المعلمون الطلاب على التحقق من المعلومات واكتشاف الحلول بشكل مستقل، ويعزز هذا النهج التفكير النقدي ومهارات البحث.
- توفير التغذية الراجعة: يقوم المعلمون بتسهيل عملية التغذية الراجعة عند اختتام المشاريع، وتعد هذه التعليقات النهائية أمرًا حيويًا لتطوير مهارات التفكير العليا وتعزيز نتائج التعلم.
- التوجيه والتنسيق: يؤدي المعلمون دورًا رئيسًا في توجيه العملية التعليمية وتنسيقها، ويتضمن ذلك تنظيم أنشطة جماعية تعاونية وضمان الاستخدام الفاعل للأدوات التعليمية.
- إدارة مخرجات التعلم: يتحمل المعلمون مسؤولية توجيه الطلاب نحو تحقيق الأهداف التعليمية وضمان تركيز الجهود على الجوانب الأساسية للمشروع.

باختصار يعد دور المعلم في التعلم القائم على المشروع جزءًا لا يتجزأ من توجيه العملية التعليمية وتنسيقها وتوفير الدعم والتوجيه اللازمين للطلاب، وهذا الدور ضروري لتحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم المعرفية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة العنزي (2017) إلى التعرف على أثر التعلم المدمج القائم على المشروع في تطوير الكفايات في مقررات الفيديو التعليمية لطالبات الجامعة في الكويت، وباستخدام المنهج التطويري مع مجموعة تجريبية مكونة من 25 طالبًا، واستخدمت الدراسة نموذج ADDIE لتطوير بيئة التعلم المدمج، واختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الرضا عن التعلم، وبطاقة تقييم المنتج. وقد أشارت النتائج إلى تحسن كبير في التحصيل المعرفي والرضا عن إستراتيجية التعلم المدمج.

وسعت دراسة الرشود (2018) إلى تقييم نموذج تدريس مقترح للتعلم القائم على المشاريع لتنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة، واستخدمت

الدراسة التي أجريت على 36 طالباً اختبارات التحصيل الأكاديمي، واختبارات مهارات اتخاذ القرار، ومقاييس المهارات الحياتية، وكشفت النتائج عن فاعليته في تعزيز التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار.

وتناولت دراسة أمين والداود (2018) التعرف على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طالبات جامعة الملك فيصل باستخدام المنهج القائم على المشروع، وتكونت العينة من 50 طالباً، وتضمنت الأدوات قائمة المشاريع ومقياس كفاءة التمثيل المعرفي، وأظهرت النتائج تحسن التمثيل المعرفي واقترحت الحاجة إلى دمج الإستراتيجيات القائمة على المشاريع في مناهج التخصص المهني.

وركزت دراسة المطوع (2018) على التعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروع في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، باستخدام التصميم شبه التجريبي مع 63 طالباً، واستخدمت الدراسة اختبارات التحصيل والتفكير الناقد، حيث وجدت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كلا الجانبين.

وهدفت دراسة الغامدي (2019) إلى التعرف على أثر استخدام القلم ثلاثي الأبعاد في التعلم القائم على المشاريع العملية للطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بجدة، وتقييم مشاركتهن في الأنشطة اللامنهجية. واستخدمت الدراسة التي شملت 15 طالبًا، أدوات المراقبة وتقييم المنتج؛ مما أظهر مشاركة عالية واستدعى الحاجة إلى معلمين مؤهلين وأساليب مبتكرة في الأنشطة اللامنهجية.

وسعت دراسة التركي وباوزير (2019) إلى التعرف على دور التعلم القائم على المشروع بوصفه إستراتيجية تقييم واقعية، وتكونت العينة من 431 معلمة، واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلات، وكشفت عن التناقضات في أهداف التخطيط والتنفيذ، والحاجة إلى أدوات تقييم أفضل في التعلم القائم على المشروع.

وتناولت دراسة الشمراني (2020) الكشف عن تأثير التعلم القائم على المشاريع في تدريس الفيزياء ومهارات القرن الحادي والعشرين لطالبات السنة الأولى بالمرحلة الثانوية، وأظهرت الدراسة شبه التجريبية التي شملت 46 طالبًا أن مجموعة التعلم القائم على المشروع حققت نتائج أفضل في تعلم الفيزياء وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة عبد الكريم (2020) إلى التعرف على أثر أساليب تقديم التعلم القائم على المشاريع (الإلكترونية، المدمجة، التقليدية) في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات والتمارين الإلكترونية لدى طلاب قسم إعداد معلم الحاسب الآلي على المستوى الجامعي. وقد قسمت العينة المكونة من 108 طلاب إلى ثلاث مجموعات تجريبية، انخرطت المجموعة الأولى في التعلم الإلكتروني القائم على المشروع عبر Google Classroom، واستخدمت المجموعة الثانية المنهج المدمج الذي يجمع بين الأساليب التقليدية والتعلم الإلكتروني، واتبعت المجموعة الثالثة التعلم القائم

على المشروع. وقد أشارت النتائج إلى تفوق مجموعة التعلم المدمج في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وتقييم المنتج لإنشاء اختبارات وتمارين إلكترونية حاسوبية، وتضمنت التوصيات اعتماد أساليب التعلم القائم على المشاريع المدمجة والإلكترونية لتنمية المهارات المتعلقة بالحاسوب وإنتاج المشاريع الإلكترونية.

وهدفت دراسة الكندري (2021) إلى التعرف على اتجاهات معلمي طلبة تخصص التربية الإسلامية نحو تنفيذ مشاريع التخرج خلال تدريبهم الميداني، وشملت الدراسة الوصفية 100 طالب معلم، واستخدمت استبانة تغطي إعداد المشروع وتنفيذه وتقييمه والتحديات المرتبطة به، وأظهرت النتائج مواقف إيجابية تجاه جميع مراحل تطوير المشروع على الرغم من ملاحظة صعوبات معتدلة، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى نقص الموارد وضيق الوقت. وأوصت الدراسة بتوظيف المشاريع الوظيفية ذات الصلة بالتدريب المهني للمعلمين، وتعزيز مهارات التدريس، ومقارنة النتائج النوعية للطلاب المعلمين المشاركين في المشاريع العملية مقابل النظرية، كما اقترحت تقييم جودة المشاريع التدريبية أثناء التدريب الميداني وأثرها في تطوير كفايات التدريس.

بينما هدفت دراسة (الضفيري والشمري والشمري،2022) إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمادة العلوم وفقًا لمنحى التكامل بين تعليم العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات (ستيم)، والكشف عن واقع الممارسات التدريسية التي يتبعها معلمو العلوم بدولة الكويت، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (123) من معلمي مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في: الاستبانة، حيث ركزت على خمسة أبعاد لممارسات تدريس العلوم وفقًا لمنحى "ستيم" هي (التكامل بين محتوى تخصصات منحى "ستيم"، والتعلم المستند إلى المشكلات، والتعلم المستند إلى الاستقصاء، والتعلم المستند إلى التصميم، والتعلم التعاوني والعمل في مجموعات)، وأظهرت النتائج: أن مستوى ممارسات تدريس العلوم وفقًا لمنحى "ستيم" لدى معلمي العلوم قد جاء بدرجة إجمالية "ضعيفة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٤٣) وجاء مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية ما بين درجة "متوسطة" و "ضعيفة"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بدولة الكويت وفقًا لمنحى "ستيم" باختلاف متغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة وفقًا لمتغيري المؤهل العلمي (لصالح الحاصلين على دراسات عليا)، والدورات التدريبية في منحى "ستيم" (لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

وسعت دراسة طلبة وعموش (2023) إلى الكشف عن دور التصميم الهندسي والمهارات المهنية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من خلال وحدة طاقة منقحة في إطار منهج التعلم القائم على المشروع، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وشملت الدراسة 30 طالباً، واستخدمت اختبارات المهارات العقلية، وبطاقات ملاحظة مهارات الأداء، وبطاقات تقييم المنتج، وقد أشارت النتائج إلى تحسن كبير لدى المجموعة التجريبية في مهارات التصميم الهندسي، ومهارات الأداء، والكفايات المهنية.

وتناولت دراسة الشمالي (2023) الكشف عن تأثير أنماط التعلم القائم على المشروع الفردي مقابل الجماعي على التفكير التصميمي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المستوى الجامعي، وكشفت الدراسة شبه التجريبية التي أجريت على 24 طالبًا أن منهج التعلم القائم على المشروع الجماعي كان أكثر فاعلية، كما يتضح من الدرجات الأعلى في ملاحظة التفكير التصميمي ومقاييس تقييم المشروع، وتضمنت التوصيات دمج التعلم القائم على المشروع التعاوني في المجالات العملية والتطبيقية وتدريب المعلمين على هذه الإستراتيجيات.

وسعت دراسة يونس وفرغلي (2023) إلى التعرف على أثر التعلم القائم على المشروع في تدريس الرياضيات وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي، واستخدمت الدراسة شبه التجريبية التي شملت 60 طالبًا الاختبارات القبلية والبعدية لحل المشكلات الرياضية ومهارات الاتصال، وأظهرت النتائج تفوق مجموعة التعلم القائم على المشروع على المجموعة الضابطة؛ مما يدل على فاعليته في تعزيز المهارات الحياتية في تعليم الرياضيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الكمي نظراً لمناسبة لطبيعتها وأهدافها.
- تؤكد هذه الدراسات على فاعلية التعلم القائم على المشروع في مختلف البيئات التعليمية، من المرحلة الابتدائية مروراً بالمرحلة المتوسطة والثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية، عبر مختلف التخصصات، وقد سلط الضوء على تنوع التعلم القائم على المشاريع في تعزيز الإنجازات الأكاديمية والمهارات الأساسية.
- اختلفت الدراسة عن الدراسات السابقة بتوظيف المنهج النوعي؛ نظراً لمناسبة لطبيعتها وأهدافها، وكذلك تناولها للمعلمين وفق ممارساتهم في هذا النوع من أنواع التعلم، وتكمن الإضافة في تناول مجموعة مختلفة من التخصصات العلمية في النظام التعليمي الكويتي حيث وظفت تصميم دراسة الحالة المتعددة، وهي أول مرة يطبق في البيئة التعليمية -على حد علم الباحثين– من خلال البحث في قواعد البيانات والمصادر العربية والأجنبية حتى تاريخ 17-10-2023م على سبيل المثال: دار المنظومة، وبنك المعرفة، وقواعد البحث العربية والأجنبية .
- استفادت الدراسة من استعراض الدراسات السابقة كمصدر للإرشاد، حيث توجهت نحو مصادر عربية وأجنبية تتعلق بموضوعها، وقد انعكست هذه الاستفادة في توجيه مشكلة الدراسة وصياغة منهجيتها، بالإضافة إلى المساهمة في بناء أركان الأدب النظري الخاص بالدراسة، وتم أيضًا الاستعانة بالدراسات السابقة في تصميم أدوات الدراسة بغرض تحقيق الفعالية والموثوقية في جمع البيانات، وفي نهاية الدراسة تم مناقشة

النتائج التي تم التوصل إليها، وتحليل مدى الاتفاق والاختلاف مع النتائج التي أظهرتها الدراسات السابقة، مما يسهم في تحديد مدى تكامل هذه الدراسة في سياق الأبحاث السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة منهج الدراسة النوعي مع التركيز على الاستكشاف المتعمق وتفسير الظواهر الاجتماعية. ووفقًا لليفي Leavy (2015)، تتعمق الدراسة النوعية في فهم الجوانب السياقية والظرفية للظاهرة من خلال فحص المعاني التي يربطها الأفراد بها، ويؤكد يين Yin (2011) على أهمية استخدام مصادر متعددة للأدلة في الدراسة النوعية، بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد للبيانات من أجل الحصول على فهم شامل للموضوع.

تصميم الدراسة:

اعتمدت الدراسة تصميم دراسات الحالة المتعددة التي وصفها أبو علام (2021) تحقيقات تفصيلية ووصفية وتحليلية وتفسيرية للظواهر من خلال حالات أو مواقف محددة، وقد تم اختيار هذا النهج بناءً على ملاحظات الباحثين طوال الفصل الدراسي، والتي كشفت عن سوء الفهم بين معلمي المدارس المتوسطة، ونقاط الضعف في ممارساتهم التعليمية، والتحديات التي يواجهونها في تنفيذ التعلم القائم على المشروع.

المشاركون في الدراسة النوعية:

تم إجراء المقابلات في مدارس مختلفة في منطقة الجهراء، وتم اختيارها عشوائياً لتمثيل مجموعة متنوعة من وجهات نظر المعلمين حول التعلم القائم على المشروع، ويضمن هذا النهج فهمًا واسعًا لممارسات المعلمين ومواقفهم وتحدياتهم، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 15 معلماً في المرحلة المتوسطة، وتم إجراء مقابلات فردية مع هؤلاء المشاركين، الذين تم اختيارهم وفق إستراتيجية أخذ العينات التي تهدف إلى جمع معلومات غنية وذات صلة بموضوع الدراسة. وتم تحديد عدد المشاركين بناءً على سؤال الدراسة ومفهوم تشبع البيانات. وأكد كانينغهام Cunningham وكارمايكل Carmichael (2017)، ضرورة أن يستمر جمع البيانات النوعية حتى يتم الوصول إلى التشبع؛ مما يعني عدم إضافة معلومات جديدة، ويعرّف كريسويل Creswell (2018) التشبع بأنه النقطة في الدراسة النوعية يصبح معها جمع البيانات زائداً عن الحاجة، وفي هذه الدراسة توقف جمع البيانات عندما أشارت المعلومات المتكررة إلى تحقيق التشبع، واعتبرت المقابلات الإضافية غير ضرورية.

خصائص المشاركين في الدراسة النوعية:

استند اختيار المشاركين في هذه الدراسة النوعية على مجموعة من المعايير التي تهدف إلى ضمان فهم شامل لممارسات التدريس الفاعلة، وتضمنت معايير اختيار المشاركين ما يلي:

الخبرة العلمية والعملية: كانت هناك حاجة إلى خبرة لا تقل عن 5 سنوات لضمان تعرض المشاركين بشكل كبير لممارسات التدريس المختلفة، وتشمل هذه التجربة التفاعل المباشر مع الزملاء، والمشاركة في تبادل الزيارات، وحضور ورش العمل التدريبية ذات الصلة بتخصصاتهم، والمؤهلات العلمية: يشترط أن يكون المشاركون حاصلين على درجة البكالوريوس على الأقل في مجال تخصصهم، وضمت المجموعة 14 معلمًا حاصلاً على درجة البكالوريوس ومدرسًا واحدًا حاصلًا على درجة الماجستير، والخبرة في التدريس: تباين نطاق خبرات التدريس بين المشاركين؛ حيث يتمتع المعلم الأكثر خبرة بـ 13 عامًا في هذا المجال، والتنوع في فصول التدريس: مثل المشاركين في فصول تعليمية متنوعة في المستوى المتوسط؛ مما يضمن تنوع وجهات النظر والخبرات.

جدول (1)

البيانات العامة للمشاركين في الدراسة

م	التخصص	العمر	سنوات الخبرة	الصفوف	المؤهل
1	اللغة العربية	39	8 سنوات	الثامن-التاسع	بكالوريوس
2	اللغة العربية	44	10 سنوات	الثامن-التاسع	بكالوريوس
3	اللغة الإنجليزية	35	10سنوات	السادس-السابع	بكالوريوس
4	اللغة الإنجليزية	43	13سنوات	السادس-السابع	بكالوريوس
5	التربية الإسلامية	41	11 سنة	السادس	بكالوريوس
6	التربية الإسلامية	30	7 سنوات	التاسع	بكالوريوس
7	اجتماعيات	31	7 سنوات	السابع	ماجستير
8	اجتماعيات	33	9 سنوات	الثامن	بكالوريوس
9	الرياضيات	39	10 سنوات	السادس-السابع	بكالوريوس
10	الرياضيات	39	8 سنوات	السادس-السابع	بكالوريوس
11	العلوم	45	12 سنة	الثامن- التاسع	بكالوريوس
12	العلوم	45	12 سنة	السادس- السابع	بكالوريوس
13	التربية العملية	37	7سنوات	السادس-السابع	بكالوريوس
14	تكنولوجيا المعلومات	30	8 سنوات	السادس-الثامن	بكالوريوس
15	تكنولوجيا المعلومات	31	7 سنوات	السادس-الثامن	بكالوريوس

أدوات الدراسة:

1- المقابلة

- التنسيق: تم استخدام المقابلات المفتوحة التي تتضمن أسئلة تتدرج من العام إلى الخاص، وأتاح هذا النسق للمشاركين المرونة في توضيح تجاربهم وتصوراتهم ومشاعرهم المرتبطة بمشكلة الدراسة.

- نموذج المعلومات الشخصية: تم تزويد المشاركين بورقة لتسجيل البيانات الشخصية، بما في ذلك الاسم والعمر والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والمؤهلات الأكاديمية.
- الإدارة: تمت الإدارة الجماعية الأولية للمقابلة على مدار 15 يومًا، بدءًا من 10 أغسطس 2023، تليها مقابلات فردية وشفهية وكتابية للحصول على رؤى تفصيلية حول ممارسات معلمي المدارس المتوسطة في التعلم القائم على المشاريع.

2- **الملاحظة**

- المنهج: تم عمل الملاحظة المباشرة لملاءمتها لأهداف الدراسة. وحضر الباحثون الفصول الدراسية لمراقبة الممارسات التعليمية المرتبطة بالتعلم القائم على المشروع، ومراجعة مواد المعلمين ومشاريعهم.
- بطاقة الملاحظة: تم تقسيم هذه الأداة إلى نصفين لتسجيل البيانات الوصفية (مثل أساليب العرض والحوارات والتفاعلات) وملاحظات وأفكار الباحثين.
- المدة: تمت مراقبة كل معلم مشارك لمدة 90 دقيقة، وتتألف من جلستين مدة كل منهما 45 دقيقة، مع تدوين الملاحظات يدويًا بسبب رغبة المشاركين.

جمع البيانات:

تم إجراء الملاحظات الصفية قبل المقابلات لتجنب التحيز من ردود المقابلة، بدءًا من 18 سبتمبر 2023، وتم إجراء ما مجموعه 30 ملاحظة؛ حيث قام كل باحث بمراقبة 15 جلسة، وبعد المراقبة تم سؤال المعلمين عن أحداث معينة في الفصل الدراسي للحصول على وجهة نظرهم، وتم دمج هذه الأفكار في بيانات المراقبة.

وامتدت المقابلات لمدة 30 يومًا، وتم تقسيم المسؤوليات بين الباحثين: يقوم أحدهم بإجراء المقابلات والآخر بنسخ البيانات ومعالجتها، وتم إجراء ترميز البيانات من قبل الباحث الأول، بينما قام الآخر بدور المراجع، وحقق معدل موافقة 89٪ في الترميز؛ مما يشير إلى موثوقية مقبولة (كريسويل Creswell، 2018). وبدأت المقابلات في 31 أكتوبر 2023، مع إجراء النسخ والترميز مباشرة بعد المقابلة، وتمت ملاحظة التشبع النظري في المقابلة العاشرة، وفقًا لما ذكره وايت Wyatt (2013)؛ مما يشير إلى أن جمع بيانات إضافية لم يكن ضروريًا.

موثوقية الدراسة (Trustworthiness):

1- **المصداقية (Credibility):** يرى ميريام Merriam وجرينييه Grenier (2019) أن ضمان المصداقية في الدراسة النوعية من أهم العوامل التي تساعد على الوثوق بنتائجه، ولضمان مصداقية نتائج الدراسة قام الباحثون بالآتي:

- مرونة المشاركين: تم منح المشاركين حرية اختيار مكان ووقت المقابلة سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها، مما يعزز راحتهم وانفتاحهم في أثناء المقابلة.
- إجراءات ترميز البيانات: تم توضيح إجراءات ترميز البيانات بشفافية، بما في ذلك وصف كيفية إجراء الترميز والتحليل المواضيعي.
- الاقتباسات المباشرة: تضمنت نتائج الدراسة اقتباسات مباشرة من المشاركين، مما أدى إلى تعميق العلاقة بين النتائج والبيانات الأولية.
- كتابة المذكرات: خلال جمع البيانات وتحليلها، تمت كتابة المذكرات لتوثيق الأفكار والتأملات حول استجابات المشاركين.
- المراجعة المستمرة: تمت مراجعة نتائج الدراسة بشكل مستمر والتحقق منها بين الباحثين، مما حقق معدل موافقة 89٪، وبالتالي تعزيز مصداقية النتائج.

2- **الاعتمادية (Dependability)** يستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في الدراسة الكمية، ولتحقيق الاعتمادية كان على الباحثين النوعيين أن يوثقوا كل ما يقومون به قدر المستطاع، والقيام بعرض مفصل لأدوات الدراسة والبيانات (ين Yin، 2011)، ولضمان تحقيق الاعتمادية في هذه الدراسة قامت بالآتي:

- دور الباحث وعلاقاته: تم تحديد أدوار الباحثين وعلاقاتهم مع المشاركين بشكل واضح.
- وصف المشارك: تم تقديم وصف تفصيلي للمشاركين في الدراسة لوضع مساهماتهم في سياقها.
- وصف الأدوات: تم وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة بالتفصيل.
- جمع البيانات وتحليلها: تم تقديم وصف إجرائي شامل لعمليات جمع البيانات وتحليلها، مع توضيح كل خطوة تؤدي إلى النتائج.
- مراجعة النتائج الأولية: تم تقديم النتائج الأولية إلى 11 معلمًا مشاركًا للفحص والتعليق. وساهمت تأكيداتهم بأن النتائج تمثل وجهات نظرهم بدقة في موثوقية الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- مراجعة الأدبيات: أجرى الباحثون مراجعة شاملة للأدبيات التعليمية والدراسات السابقة حول التعلم القائم على المشروع لإنشاء أساس نظري للدراسة.

- إعداد الأداة: تم تطوير بطاقة الملاحظة ودليل المقابلة وعرضهما لاحقاً على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والدراسة النوعية للحصول على التغذية الراجعة، وتم إجراء التعديلات بناءً على إجماعهم.
- الملاحظات الصفية: تم إجراء ثلاثين ملاحظة للفصل الدراسي، حيث تم ملاحظة كل معلم على مدار جلستين، لجمع بيانات مباشرة عن ممارسات التدريس.
- إجراء المقابلات: تم إجراء مقابلات فردية مع المشاركين في الدراسة، تراوحت كل منها ما بين 45 دقيقة إلى ساعة، وتم تصميمها حسب توافر المشاركين وتفضيلاتهم.
- تحليل البيانات: تم ترميز بيانات الملاحظة والمقابلات يدويًا لاستخراج النتائج، مما يضمن إجراء تحليل شامل ودقيق.
- تفسير النتائج والتوصيات: تم تفسير البيانات التي تم تحليلها لاستخلاص آراء ذات معنى وتشكيل توصيات ذات صلة بأهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات
- النسبة المئوية

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد عملية التحليل النوعي للبيانات، بعد حصر استجابات أفراد العينة المشاركة في الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: **ما أسباب تدني الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية في التعلم القائم على المشروع؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب تدني الممارسات التدريسية، وتم ترتيبها تنازلياً. ويوضح الجدول (2) ذلك:

جدول (2)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب الرئيسية الأكثر تأثيراً في تدني الممارسات التدريسية في التعلم القائم على المشروع

م	الأسباب الرئيسية	التكرارات	النسبة%
1	قلة البرامج التدريبية المخصصة لتعلم القائم بالمشروع	14	%38.89
2	عدم توظيف التكنولوجيا في خدمة التعلم القائم على المشروع	8	%22.22
3	قصور الدعم التربوي المقدم حول التعلم القائم على المشروع	7	%19.44
4	عدم توافر المكان المخصص للتعلم القائم على المشروع.	4	%11.11
5	ضيق الوقت المخصص للتعلم القائم على المشروع.	3	%8.33
	المجموع	**36**	**%100**

يوضح جدول (2): الافتقار إلى برامج تدريب مخصصة للتعليم القائم على المشروع: وتم تحديده على أنه العائق الأكثر أهمية، حيث سلط 38.89% من المعلمين الضوء عليه بوصفه سبباً رئيسياً للتحديات التي تواجه تنفيذ التعلم القائم على المشروع بشكل فاعل، والاستخدام غير الكافي للتقنية في التعلم القائم على المشاريع: حصل على المرتبة الثانية؛ حيث أشارت 22.22% من الإجابات إلى أن التكامل التقني غير الكافي يعوق فاعلية التعلم القائم على المشروع، ونقص الدعم التعليمي للتعلم القائم على المشروع: حصل على 19.44%؛ مما يشير إلى الحاجة إلى دعم مؤسسي أقوى للتعلم القائم على المشروع، وغياب المساحة المخصصة للتعليم القائم على المشاريع: يعد العامل الأقل تأثيراً؛ حيث أشار 8.33% من المعلمين إلى أنه يشكل مصدر قلق.

ومن خلال الملاحظة وزيارة معلم (2) و (4) تبين النقص والحاجة الشديدة لدورات تخصصية في مجال طرق التدريس الحديثة، واعتمادهم في الشرح على طريقة التلقين، والسؤال والجواب، وكذلك زيارة (6) و(7) و(8) و(9) و(10) تبين كثرة أعداد الطلاب فحجم الصف لا يتناسب مع الكثافة الطلابية، وزيارة معلم (11) و(12)و(13)و(14)و(15) تبين أن المعامل والورش تحتاج إلى التجديد، وتوافر وسائل السلامة من أخطار الإصابات، وعدم وجود معدات الإسعافات أولية.

وتؤكد هذه النتائج على التحديات المتعددة الأوجه التي يواجهها معلمو المدارس المتوسطة في تنفيذ التعلم القائم على المشروع، مع التركيز بشكل بارز على الحاجة إلى التدريب المخصص، والتكامل التكنولوجي، ودعم البنية التحتية.

وفيما يلي عرض الأسباب الرئيسية كلٍ على حدة:

السبب الرئيسي الأول: قلة البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة

حددت الدراسة أن "نقص البرامج التدريبية لمعلمي المدارس المتوسطة" سبب رئيسي يؤثر على تنفيذ التعلم القائم على المشروع. ويوضح الجدول (3) ذلك من خلال تحليل تفصيلي للأسباب الفرعية كما يراها المعلمون.

جدول (3)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب نقص البرامج التدريبية لمعلمي المدارس المتوسطة.

م	الأسباب الفرعية	التكرارات	النسبة%
1	قلة الدورات التدريبية لتطوير مهارات التدريس الحديثة لمعلم المرحلة المتوسطة	7	%26.92
2	قلة الدورات التدريبية في أساليب تقويم الطلاب	5	%19.23
3	لا توجد برامج للتدريب المستمر للمعلم في مجال التخصص	4	%15.38
4	قلة التطوير الذاتي للمعلم من خلال استخدام برامج التقنيات الحديثة	4	%15.38
5	عدم إعطاء دورات تدريبية لتعزيز الجانب التطبيقي للمادة التخصصية	3	%11.54
6	قلة الدورات التدريبية التخصصية في مجال محتوى التخصصي	2	%7.69
7	عدم ملاءمة الدورات التدريبية لاحتياجات معلم المرحلة المتوسطة	1	%3.85
	المجموع	**26**	**%100**

أما السبب الفرعي السائد كما حدده 26.92% من المشاركين فهو "قلة الدورات التدريبية لتنمية مهارات التدريس الحديثة لدى معلمي المرحلة المتوسطة"، وهذا يسلط الضوء على فجوة كبيرة في فرص التطوير المهني ولا سيما في الأساليب التربوية المعاصرة، وجاءت "قلة الدورات التدريبية في أساليب تقييم الطلاب" في المرتبة الثانية بنسبة 19.23%، مع التأكيد على ضرورة التدريب على تقنيات التقييم الشامل للطلاب، وتؤكد هذه النتائج على أهمية التدريب أثناء الخدمة المصمم خصيصًا لتلبية الاحتياجات المتطورة لمعلمي المدارس المتوسطة، بما في ذلك التحديثات في المناهج ومنهجيات التدريس، وخاصة في مناهج التعلم القائمة على المشروع.

وتشير الدراسة أيضًا إلى ضرورة التدريب على التطبيقات الرقمية والتقنية، حيث أصبح دمج هذه الأدوات أمرًا بالغ الأهمية في التعليم الحديث، وهناك جانب آخر ملحوظ وفقًا للسبب الفرعي السادس هو الرغبة الشخصية للمعلمين في المشاركة في التطوير المهني، ويلاحظ أن الإحجام عن التطوير الذاتي على الرغم من توافر التقنيات والموارد عامل مساهم في ممارسات التدريس دون المستوى الأمثل في المدارس المتوسطة.

ويشير هذا التحليل إلى الحاجة الماسة لبرامج تدريبية مخصصة تهدف إلى تعزيز كفاءات معلمي المدارس المتوسطة في التعلم القائم على المشروع، ولا سيما في مجالات مهارات التدريس الحديثة، وأساليب تقييم الطلاب، والتكامل التقني.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الظفيري والشمري والشمري (2022) التي أكدت على حاجة معلمي المدارس المتوسطة الكويتيين إلى تعزيز ممارساتهم التعليمية بما يتماشى مع أساليب التدريس المعاصرة، وتتوافق النتائج مع ما أكده الغامدي (2019) من أهمية المعلمين المؤهلين أكاديميًا والتطوير المهني المستمر لهم.

السبب الرئيسي الثاني: عدم توظيف التكنولوجيا في خدمة التعلم القائم على المشروع

استكشفت الدراسة التحدي الرئيسي الثاني في تنفيذ التعلم القائم على المشروع: **قلة استخدام التكنولوجيا**، ويعرض الجدول (4) تكرارات ونسب الأسباب الفرعية بناءً على إجابات المشاركين، مع توضيح مبررات هذا التحدي المحدد.

جدول (4)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب عدم توظيف التكنولوجيا في خدمة التعلم القائم على المشروع

م	الأسباب الفرعية	التكرارات	النسبة%
1	عدم التوافق مع المناهج الدراسية	9	%36.00
2	تفضيل الطرق التقليدية في التدريس	4	%16.00
3	اختلافات مستوى التمكن التقني لدى الطلاب	5	%12.00
4	تحديات البنية التحتية في المدارس	3	%16.00
5	تكلفة التقنية في العملية التعليمية	4	%20.00
	المجموع	25	%100

يتضح من جدول (4) وجود خمسة أسباب فرعية تقدم بها معملو المرحلة المتوسطة بحيث توضح مبررات اختيارهم للسبب الرئيسي "عدم توظيف التكنولوجيا في خدمة التعلم القائم على المشروع"، وجاء بالترتيب الأول "عدم التوافق بين التكنولوجيا والمناهج الدراسية" بنسبة مئوية مرتفعة بلغت (36,00%)، وجاء بالترتيب الثاني "اختلاف مستوى التمكن التقني لدى الطلاب"، وهذا نتيجة قلة وعي الطلاب وتوظيف التكنولوجيا في عملية التعلم وبنسبة مئوية مرتفعة أيضاً (20.00%)، في حين تساوت "تكلفة التكنولوجيا في العملية التعليمية" و"تفضيل الطرق التقليدية في التدريس" بنسبة مئوية بلغت (16,00%)، حيث توضح ارتفاع التكلفة لاستخدام التكنولوجيا في التعلم القائم على المشروع مما يمثل عقبة مقارنة مع الوسائل التقليدية في التدريس، الأمر الذي يشكل تكلفة إضافية على المعلم في غياب التمويل، مما أدى لتحدي بين توافق التكنولوجيا مع المناهج الدراسية في ظل "تحديات البنية التحتية في المدارس" بنسبة مئوية بلغت (12,00%)،. إن السبب الفرعي الأكثر أهمية، كما أشار إليه 36.00% من المشاركين هو "عدم التوافق بين التقنية والمناهج الدراسية"، وهذا يسلط الضوء على عدم التوافق الأساسي بين محتوى المناهج الدراسية الحالية والتكامل التقني، أما السبب الفرعي الثاني بنسبة 20.00% فهو "الاختلاف في مستوى الكفاءة الفنية بين الطلاب"، وهذا يعكس فجوة في المعرفة التقنية لدى الطلاب، مما يؤثر على الاستخدام

الفاعل للتقنية في التعلم القائم على المشروع، ومما يثير القلق أيضًا، بنسبة 16.00%، قضايا "تكلفة التقنية في العملية التعليمية" و"تفضيل طرق التدريس التقليدية". وكذلك العوامل المتمثلة في القيود المالية وعدم الابتعاد عن أساليب التدريس التقليدية كلها بمثابة عوائق كبيرة. وكانت "تحديات البنية التحتية في المدارس" قضية أخرى ملحوظة، حيث شكلت 12.00% من الردود. ويشير هذا إلى أن البنية التحتية التقنية غير الكافية في المدارس تعوق دمج التقنية في التعلم القائم على المشروع، ويشير هذا التحليل إلى وجود حاجة ملحة للاهتمام بالتكامل التقني في التعلم القائم على المشروع، ومعالجة القضايا المتعلقة بتوافق المناهج الدراسية، والكفاءة التقنية للطلاب، والقيود المالية، وتفضيلات المعلمين، وتحديات البنية التحتية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الكندري (2021)التي أكدت على ضرورة أن يتمتع المعلمون بالكفاءات التقنية في عملياتهم التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك فإنها تتوافق مع تأكيد عبد الكريم (2020) على أهمية التعلم المدمج والتعليم الإلكتروني في التعلم القائم على المشروع لتعزيز المهارات في استخدام الحاسوب وتطبيقاته ومشاريعه الرقمية.

السبب الرئيسي الثالث: قصور الدعم التربوي المقدم حول التعلم القائم على المشروع.

تحليل نقص الدعم التعليمي في التعلم القائم على المشاريع وحددت الدراسة "نقص الدعم التربوي المقدم فيما يتعلق بالتعلم القائم على المشروع" بوصفه عقبة رئيسية، ويقدم الجدول (5) نظرة عامة على الأسباب الفرعية كما أوضحها معلمو المرحلة المتوسطة.

جدول (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب قصور الدعم التربوي المقدم حول التعلم القائم على المشروع

م	الأسباب الفرعية	التكرارات	النسبة%
1	الكتاب المدرسي	12	%36.36
2	قلة توجيهات رئيس القسم والموجه الفني	6	%18.18
3	إرشادات دليل المعلم	7	%21.21
4	قلة توجيهات مديري المدارس	5	%15.15
5	عدم وجود دليل إرشادي للطلاب حول كيفية التعلم بالمشروع	3	%9.09
	المجموع	33	%100

يوضح الجدول (5) السبب الفرعي الرئيسي، حيث أشار 32.36% من المشاركين أنه "الافتقار إلى تعليمات الكتب المدرسية"، مما يشير إلى عدم كفاية التوجيه في مواد المناهج الدراسية لتنفيذ التعلم القائم على المشاريع، أما القضية الثانية الأكثر ذكرًا -بنسبة 21.21%- فهي "الافتقار إلى تعليمات دليل المعلم"؛ مما يعكس فجوة في موارد المعلمين والتدريب على التعلم القائم على المشروع، وقد حدد المعلمون "نقص التوجيه من رؤساء الأقسام والمشرفين الفنيين" (18.18%) كعائق كبير؛ مما يؤكد الحاجة إلى المزيد من القيادة التوجيهية والداعمة في المدارس. وكان كل من

"غياب دليل الطالب للتعلم القائم على المشروع" و"عدم دعم مديري المدارس للتعلم القائم على المشاريع" مثيرًا للقلق حيث حصل كل منهما على (15.15%) و(9.09%) من الردود، وتسلط هذه العوامل الضوء على التحديات على المستوى الإداري ومستوى الطلاب في اعتماد التعلم القائم على المشروع بشكل فاعل.

وتؤكد النتائج على الدور الحاسم للدعم التعليمي، بما في ذلك المواد التعليمية الواضحة، والتوجيه الإداري، وتدريب المعلمين، من أجل التنفيذ الفاعل للتعلم القائم على المشروع في المدارس المتوسطة، وتتوافق هذه النتائج مع نتائج الظفيري والشمري والشمري (2022)، الذين أكدوا على أهمية دمج المفاهيم الأساسية عبر التخصصات لتعزيز قدرة المعلمين على تنفيذ المحتوى متعدد التخصصات بنجاح، وتتفق الدراسة مع الحاجة إلى معالجة الثغرات في الأدلة الإرشادية للمعلمين، والتي تركز حاليًا على المهارات ذات الترتيب الأدنى بدلاً من التفكير العالي المطلوب في التعلم القائم على المشروع.

السبب الرئيسي الرابع: ضيق الوقت المخصص للتعلم القائم على المشروع.

تحليل قلة تخصيص الوقت للتعلم القائم على المشاريع: يستكشف هذا القسم من الدراسة "نقص الوقت المخصص للتعلم المبني على المشاريع" بوصفه تحديًا كبيرًا، كما أشار معلمو المدارس المتوسطة المشاركون، ويعرض الجدول (6) توزيع الأسباب الفرعية بناءً على آراء المشاركين.

الجدول (6)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب ضيق الوقت المخصص للتعلم القائم على المشروع

م	الأسباب الفرعية	التكرارات	النسبة%
1	كثرة التدريبات والمسائل في كتابي (الطالب - التمارين)	8	%32.00
2	ضعف قدرة الطلاب في تطبيق المهارات التنظيمية وإدارة الوقت	6	%24.00
3	ضعف قدرة الطلاب في مهارات العمل التعاوني والتواصل والمشاركة	5	%20.00
4	عدم ملاءمة التعلم القائم على المشروع لزمن الحصة	4	%16.00
5	كثرة الأعباء التدريسية	2	%8.00
	المجموع	25	%100

يتضح من الجدول أن السبب الفرعي الأكثر أهمية والذي يمثل 32.00% من الإجابات، هو "كثرة التمارين والمسائل في المنهج الدراسي"؛ مما يشير إلى منهج مثقل لا يترك مجالًا كبيرًا للتعلم القائم على المشروع، وكان "ضعف قدرة الطلاب على تطبيق المهارات التنظيمية وإدارة الوقت" هو السبب الثاني الأكثر ذكرًا (24.00%)؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير هذه المهارات لدى الطلاب لتسهيل التعلم القائم على المشروع بشكل فاعل، وقد لاحظ المعلمون أن "قدرة الطلاب الضعيفة على العمل التعاوني والتواصل والمشاركة" كانت عائقًا أمام تنفيذ التعلم القائم على المشاريع بسبب أحجام الفصول الكبيرة وتحديات التعلم النشط، وتم تحديد "عدم ملاءمة التعلم القائم على المشروع لزمن

الحصة الدراسية" و"عبء التدريس الكبير" كمشاكل قائمة، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى تكامل أفضل للتعلم القائم على المشروع ضمن جداول الفصل الدراسي والمناهج الدراسية الحالية.

وتسلط هذه النتائج الضوء على أهمية تعديل متطلبات المناهج الدراسية، وتعزيز مهارات الطلاب في إدارة الوقت والتعاون، ومعالجة عبء عمل المعلم لتسهيل التنفيذ الناجح للتعلم القائم على المشاريع في المدارس المتوسطة.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة التركي وباوزير (2019)، التي وجدت أن الجانب الأكثر نجاحًا في التعلم القائم على المشروع هو مرحلة التنفيذ، تليها مرحلة التخطيط والتقييم، وبالمثل فإن توصية الشمراني (2020) بإعادة تعريف المناهج الدراسية لتشمل مهارات القرن الحادي والعشرين تتوافق مع الحاجة إلى تعديلات المناهج الدراسية لاستيعاب التعلم القائم على المشاريع بشكل فاعل.

السبب الرئيسي الخامس: عدم توافر المكان المخصص للتعلم القائم على المشروع.

تناولت الدراسة التحدي الرئيسي الخامس في تنفيذ التعلم القائم على المشروع: عدم وجود مساحة مكانية تعليمية مخصصة لأنشطة التعلم القائم على المشاريع. ويعرض الجدول (7) لمحة عامة عن الأسباب الفرعية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة.

الجدول (7)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب عدم توافر المكان المخصص لتعلم القائم على المشروع

م	الأسباب الفرعية	التكرارات	النسبة%
1	كثرة عدد الطلاب داخل حجرة الصف	10	%31.25
2	ترتيب الأثاث والمواد في الصف يشكل عائقًا أثناء التنفيذ	7	%16.00
3	قلة مصادر التعلم التي تخدم هذا النوع من أنواع التعلم	6	%18.75
4	الحاجة إلى تنظيم وإشراف على مشروعات متعددة في نفس الفترة	5	%15.63
5	إدارة الضوضاء والإلهاء في الصف خلال تنفيذ مشروعات التعلم القائمة على المشروع	4	%12.50
	المجموع	32	%100

يتضح من الجدول أن السبب الفرعي الرئيسي، بنسبة 31.25% من الإجابات، هو "العدد الكبير من الطلاب داخل الفصول الدراسية"، مما يشير إلى أن الازدحام يعوق التنفيذ الفاعل للتعليم القائم على المشروع. وتم تحديد "ترتيب الأثاث والمواد في الفصل الدراسي" كعائق من قبل 16.00% من المعلمين؛ مما يعكس التحديات اللوجستية في تنظيم المساحات المادية لأنشطة التعلم القائم على المشروع، وقد لاحظ المعلمون "نقص مصادر التعلم التي تخدم هذا النوع من التعلم" بنسبة (15.63%)؛ مما يشير إلى وجود نقص في المواد والموارد الكافية لتنفيذ مشاريع التعلم

القائم على المشروع، وقد كانت "الحاجة إلى تنظيم مشاريع متعددة والإشراف عليها في وقت واحد" و"إدارة الضوضاء والإلهاء أثناء تنفيذ التعلم القائم على المشاريع" من المخاوف الإضافية، مما يشير إلى معوقات تحول دون الحفاظ على بيئة تعليمية فاعلة في سياق التعلم القائم على المشروع.

وتؤكد هذه النتائج على أهمية وجود مساحات مادية وموارد كافية للتعليم القائم على المشاريع، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى بيئات تعليمية جيدة التجهيز وذات حجم مناسب لتسهيل أنشطة التعلم القائم على المشاريع الفاعلة.

وتتوافق هذه النتائج مع تركيز الكندري (2021) على أهمية تعزيز التعلم الذاتي ومهارات التعلم النشط من خلال التعلم القائم على المشروع في تدريب المعلمين، مما يشير إلى التحول بعيدًا عن المشاريع البحثية التقليدية إلى تطبيقات أكثر عملية، وبالإضافة إلى ذلك تتوافق الدراسة مع توصيات الشمالي (2023) بشأن التعلم القائم على المشروع التشاركي والحاجة إلى تدريب المعلمين في التخصصات العملية والتطبيقية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: **ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية نحو مهنة التدريس والتعلم القائم على المشروع؟**

تناول تحليل الاتجاهات نحو التدريس والتعلم القائم على المشاريع في السؤال الثاني: اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة، مع التركيز على عنصرين: الاتجاه نحو مهنة التدريس، والاتجاه نحو التعلم القائم على المشروع.

1- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تم الاهتمام هنا بطبيعة اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة المشاركين في الدراسة نحو مهنة التدريس للمرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية، للاعتقاد بتأثير ذلك على جودة التعلم القائم على المشروع، وقد تم الحصول على النتائج المتعلقة بهذه الاتجاهات من مختلف أدوات الدراسة.

لاحظت الدراسة اختلافات في مواقف المعلمين تجاه مهنة التدريس، والتي تم استنتاج تأثيرها على جودة التعلم القائم على المشروع. **المواقف الإيجابية:** في الزيارات للمعلمين (1)، (2)، (6)، و (4)، لوحظت معنويات عالية وتوجه إيجابي نحو التدريس، وتتميز بالعلاقات الجيدة بين الطالب والمعلم، والمرونة، وأجواء الفصل الدراسي النشطة.

الاتجاهات السلبية: أظهر المعلمون (5)، (3)، (7)، (8) انخفاض معنوياتهم، مع تفضيلهم لطرق التدريس التقليدية مثل المحاضرات والتلقين، **أساليب مختلطة:** حاول المعلمون (9) إلى (12) تبسيط المفاهيم، ولكنهم افتقروا

إلى الاستخدام الفاعل للتقنية الحديثة وإستراتيجيات المشاركة. وقام المعلمون (13) إلى (15) بدمج التكنولوجيا، ولكنهم ركزوا أكثر على المهارات العملية بدلاً من الجوانب المعرفية.

وكان هناك تباين ملحوظ في الاتجاهات التدريسية التي تميل نحو السلبية بسبب الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية ونقص التدريب الموجه، ومن المحتمل أن يؤدي هذا الاتجاه إلى تقليل ممارسات التدريس الفاعلة وتعزيز المواقف السلبية تجاه مهنة التدريس. ويلاحظ أن القيود مثل الالتزام بخطة تدريس صارمة، وضغوط الوقت، والمسؤوليات الإدارية الإضافية وخاصة بالنسبة لمعلمي العلوم، تؤثر على استعداد المعلمين العقلي والعلمي للدروس. وتشير هذه الملاحظات إلى أن مواقف المعلمين تجاه مهنتهم والتعلم القائم على المشاريع تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل، بما في ذلك أسلوب التدريس، وتوافر التدريب، وعبء العمل، ويمكن أن تؤدي معالجة هذه القضايا إلى تعزيز المواقف الأكثر إيجابية وتحسين تنفيذ التعلم القائم على المشاريع.

2- الاتجاه نحو التعلم القائم على المشروع:

استكشفت الدراسة اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة نحو التعلم القائم على المشاريع في منطقة الجهراء التعليمية، مع التركيز على الوعي والرغبة والقبول والتصورات المتوقعة، للاعتقاد بتأثير ذلك على جودة التعلم، وقد تم الحصول على النتائج المتعلقة بهذه الاتجاهات من مختلف أدوات الدراسة، فقد تركزت اتجاهات المعلمين في المحاور التالية: قلة الوعي: أظهر المعلمون نقصًا ملحوظًا في الوعي حول التعلم القائم على المشاريع، حيث لم يحضر العديد منهم دورات متخصصة حول هذا الموضوع. ويتباين الوعي المعرفي بين المعلمين، حيث يرى البعض أنه مجرد نشاط خارج المنهج وليس منهجًا تربويًا حديثًا يعزز الاكتشاف والتعلم الذاتي. ويشير الزغول والهنداوي (2023) إلى أن هذا النقص في الوعي قد ينبع من عدم كفاية التفاعل الاجتماعي والتواصل بين المعلمين فيما يتعلق بالتعلم القائم على المشاريع.

عدم الرغبة والقبول: أشارت الإجابات إلى نقص عام في الرغبة في تنفيذ التعلم القائم على المشروع؛ مما أدى إلى انخفاض قبول تلك الطريقة في التدريس، ويشير الزغول والهنداوي (2023) إلى أن النظرية التحفيزية تسلط الضوء على أهمية فهم العوامل التي تحرك السلوك. وكان يُنظر إلى قلة الرغبة والقبول بين المعلمين على أنه عائق أمام استكشاف أساليب التدريس الجديدة، ربما بسبب التوقعات السلبية حول فاعليتها.

3- التصورات المتوقعة لدى المشاركين بأهمية التعلم القائم على المشروع.

التصورات المتوقعة للتعلم القائم على المشاريع: كانت توقعات المعلمين فيما يتعلق بتأثير التعلم القائم على المشروع سلبية في الغالب. وأعربوا عن مخاوفهم من أن التنفيذ غير السليم يمكن أن يؤثر سلبًا على أدائهم التدريسي وأداء طلابهم. ووفقًا للزغول والهنداوي (2023)، تفترض نظرية التوقع الاجتماعي أن تصرفات الفرد تتأثر بتوقعاته

للنتائج المستقبلية، ويمكن أن تكون هذه التوقعات السلبية بين المعلمين فيما يتعلق بالتعلم القائم على المشاريع متجذرة في التجارب السابقة والأعراف الاجتماعية.

وخلاصة القول توضح الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم القائم على المشروع كانت سلبية بشكل عام، متأثرة بنقص الوعي والرغبة والقبول والتوقعات الإيجابية، وتشير هذه النتيجة إلى الحاجة إلى تدخلات مستهدفة لتعزيز فهم المعلمين وتحفيزهم وتصوراتهم للتعلم المبني على المشروع، وبالتالي تحسين تنفيذه ونتائجه في المدارس المتوسطة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: **ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة نحو التعلم القائم على المشروع في منطقة الجهراء التعليمية؟**

تحليل التحديات في تنفيذ التعلم القائم على المشاريع؛ حيث يركز سؤال الدراسة الثالث على التعرف على المعوقات الأساسية التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية فيما يتعلق بالتعلم القائم على المشروع. وقد تم تصنيف التحديات إلى أربعة مجالات رئيسية هي: التطوير المهني، والمعوقات البيئة، وطبيعة طرق التدريس والمناهج الدراسية، والمعوقات التنظيمية والإدارية، وهي كالتالي:

1- معوقات التطوير المهني:

حدد المعلمون بالإجماع أن ضعف الوعي ونقص التدريب يمثلان عوائق كبيرة. وذُكر أن غياب الفهم الشامل والتدريب المتخصص للتعلم القائم على المشروع هو عائق رئيسي أمام تنفيذه بفاعلية.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- معلم (1) *"إن من أبرز المعوقات قلة الوعي بمفهوم التعلم القائم على المشروع عند المعلمين، والذي من شأنه أن يعوق تنفيذه في مدارس التعليم المتوسط"*
- وأضاف معلم (2) *"أن هناك قلة وعي من قبل المعلمين المرحلة، بالفروق الفردية بين الطلاب.*
- ويضيف معلم (3) *"توجد بعض الاتجاهات السلبية نحو التعلم القائم على المشروع داخل المدرسة وعدم الدافعيةلدى الطلاب والمعلمين ومقاومة التغيير و الاعتماد على الطريقة التقليدية في التعلم".*
- ويوضح معلم (8) بقوله *"طول خدمتي لم أجد ورشة عمل تخصصية في طرق التعليم الحديثة وتوظيفها في المرحلة المتوسطة".*
- ويؤكد معلم (9) و(11) *" لم يكون التعلم القائم على المشروع ضمن خطط القسم في الإنماء المهني للمعلمين".*
- *بينما يؤكد كل من معلم (12) و(13)و (14) على "غياب الإرشاد المهني من قبل التوجيه الفني بالتعلم القائم على المشروع".*
- *أما معلم (4) و(5)و (6)و (7) يؤكدون "غياب مركز تدريب متخصص في محافظة الجهراء مقر السكن ووجوده خارج المحافظة"*
- ومعلم (10) *يرى " غياب توظيف التقنيات في تدريب المعلمين مثل تيمز وإعطاء المعلمين دورات من قبل خبراء".*

وقدم المعلمون مجموعة من الحلول لهذه المعوقات المهنية التي تعوق تنفيذ التعلم القائم على المشروع في المرحلة المتوسطة.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- معلم (1)*"تقويم أدلة الإرشاد للمعلمين، وتقديم نماذج مرجعية للتعلم القائم على المشروع".*
- وأضاف معلم (2)*"وجود دورات تخصصية في مجال التعلم القائم على المشروع".*
- ويضيف معلم (3)*"تطوير المناهج الدراسية، وبرامج إعداد المعلم في الكليات التربوية".*
- يوضح معلم (8) "توفير ورش تعليمية متخصصة في القسم فيما يخص المشروع وآلية تنفيذه ".
- *ويؤكد معلم (9) و(11) على" دور خطة القسم في الإنماء المهني في توضيح المشروع".*
- ومعلم (13)*" تقديم نماذج معيارية من التوجيه الفني لكل مادة لضمان الاستفادة منه ووجود دليل".*
- ومعلم (4)و(5)و(6)و(7)*" تفعيل مركز الجهراء لتدريب المعلمين والوقوف على نوعية برامجه التربوية".*
- ومعلم (10) و(14)و (15)*" تفعيل منصة إلكترونية لتدريب المعلمين بشكل عام ووجود برامج تدريب إلكترونية للمعلم في المشروع"*

2- معوقات بيئية (قلة الإمكانات الصفية والبيئية):

تشمل التحديات البيئية نقص الموارد في الفصول الدراسية مثل: عدم كفاية الوسائط والمواد التعليمية المتنوعة، وغياب غرفة موارد مخصصة، ونقص الموارد الإلكترونية والتقنية، كما تم التأكيد على ضرورة التدريب على استخدام الأدوات الرقمية مثل أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- معلم (1)*"إن أكثر المعوقات هي عدم توافر الأجهزة والأدوات التعليمية... وعدم توافر الأجهزة ومصادر التقنية متنوعة"*
- وأضاف معلم (2)*"توظيف التقنية في تعلم اللغة العربية أرى أنه يضعف مهارات مهمة وخصوصًا الكتابة".*
- ويضيف معلم (3)*"توفير الوسائل والمصادر المتنوعة داخل الفصل الدراسي، لأن عدم تعديل البيئة الصفية، وعدم توفير الوسائل والتقنية يعوق تطبيق المشروع".*
- يبرز معلم (4) "تجهيز معمل لغوي متكامل خاص باللغة الإنجليزية ".
- *يؤكد معلم (5)و(7)و(6)"دمج الأثاث الصفي مع موارد تعلم وأجهزة عرض علوية من خلال توزيع مجموعات نشطة".*
- *معلم (8) و(10)و (9)"تجهيز صف في كل جناح بالمراحل يحتوي البنية التحتية لفصل القائم على توظيف المشروع".*
- *معلم (11)و(12)" وجود دليل إرشادي وتوافر كادر مختص ومدرب بصورة احترافية في التعامل مع المختبرات".*
- معلم (13)*" زيادة وعي الطلاب في التعامل مع الأدوات الحادة وتوفير المستلزمات الوقائية لحماية من الإصابات".*
- معلم (14)*" بطء أجهزة الشبكة في المختبرات ومخاطر الفيروسات وأمن المعلومات باستخدام وسائط تخزين من قبل الطلاب".*
- *ويضيف معلم (15)"قلة الوعي لدى الطلاب فيما يخص السلامة الرقمية وبرامج مكافحة الفيروسات".*

وقدم المعلمون مجموعة من الحلول لهذه المعوقات البيئية والصفية التي تعوق تنفيذ التعلم القائم على المشروع في المرحلة المتوسطة.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- *معلم (1) "توفير الأجهزة والأدوات التعليمية، ومصادر التقنية المتنوعة".*
- *وأضاف معلم (2) "دمج الجانب المهاري بصورة فعالة، وتوفير الأقلام، والورق الأبيض، والألوان، والوسائل التعليمية".*
- *ويضيف معلم (3) "يجب تعديل البيئة الصفية والمدرسية، وخاصة توفير الوسائل والمصادر المتنوعة داخل الفصل الدراسي؛ لأن عدم تعديل البيئة الصفية، وعدم توفير الوسائل والتقنية يعوق تطبيق المشروع".*
- *يوضح معلم (4) بقوله "غياب معمل لغوي خاص باللغة الإنجليزية مجهز ومتكامل يعوق تدريس المادة وتوظيف المشروع".*
- *بينما يؤكد كل من معلم (5)و(7)و(6) "ضرورة تجهيز البيئة الصفية من أثاث لازم وموارد تعلم وأجهزة عرض علوية".*
- *معلم (8) و(10)و (9) "تصميم الغرفة الصفية لا يتناسب مع كثافة طلاب المرحلة المتوسطة ويعوق تنفيذه في الفصل".*
- *معلم (11)و(12) "خطورة تنفيذ المشروع في معمل العلوم لطبيعة المواد الكيميائية وخوف المعلم من إصابة ا لطلاب".*
- *معلم (13) "خطورة تنفيذ المشروع في معمل المادة لوجود آلات حادة ومناشير وخوف المعلم من المسؤولية القانونية".*
- *معلم (14) "زيادة عدد الحواسيب أو زيادة عدد المختبرات لأكثر من ثلاثة ورفع كفاءة السيرفرات في المختبر".*
- *ويضيف معلم (15) "زيادة الوعي لدى الطلاب بالسلامة السيبرانية، ومخاطر البرامج الخبيثة التي تزيد من خطورة الاختراقات".*

3- معوقات في الأساليب التدريسية والمناهج:

سلط المعلمون الضوء على الفجوة بين طرق التدريس الحالية ومتطلبات التعلم القائم على المشروع، ويشمل ذلك الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية وعدم التوافق بين المنهج الدراسي وآليات تنفيذ التعلم القائم على المشروع مثل: (عدم الاتساق بين دليل المعلم والكتاب المدرسي من حيث آلية تطبيق المشروع).

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- *معلم (1) "التمسك بأساليب التعلم التقليدية من قبل معلمي مرحلة التعليم المتوسط في الفصل الدراسي يعوق تطبيق التعلم القائم على المشروع".*
- *وأضاف معلم (2) "أرى زملائي الآخرين ينفذون المشروع وفق آلية لا تفقده السيطرة على إدارة الصف بصورة فردية".*
- *ويضيف معلم (3) "الكمية المعرفية تجعل من الصعب التوافق بين المنهج المدرسي وطريقتي في تنفيذ المشروع".*
- *كما يوضح معلم (4) بقوله "مادتي الدراسية تتطلب مني ختام الخطة التنفيذية للمنهج في وقت ضيق جداً ولا يوجد وقت لتنفيذ المشروع".*
- *ويؤكد معلم (5)و(7)و(6) "هناك قصور في أدلة المعلم في تنفيذ المشروع وكذلك الكتاب المدرسي".*
- *ومعلم (8) و(10)و (9) تطبيق أنشطة المشروع يحتاج إلى حصص كثيرة لا تتناسب مع المنهج".*
- *بالإضافة للمعلمين (11)و(12) "غياب آلية التقييم الواضحة في الوثيقة الخاصة بالمرحلة الدراسية".*
- *معلم (13) "عدم وجود كتاب مدرسي للمادة يجعلني تحت ضغط الاجتهاد الشخصي، والالتزام بتوجيهات القسم، واختلاف وجهات النظر بيني وبين الآخرين".*
- *معلم (14) "عدم توافر كتاب مدرسي والاكتفاء بوجود كتاب مدرسي بصيغة PDF يفقد الطالب الدافعية لتعلم المادة وتنفيذ المشروع. ويضيف (15) "اهتمام المعلمين بالجانب المهاري وإغفال الجانب المعرفي بسبب آلية تقييم المشروع، حيث إنه يمثل 25 درجة من أصل 100 درجة".*

وقدم المعلمون مجموعة من الحلول لهذه المعوقات التي قد تفيد في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشروع أثناء تدريس المناهج الدراسية لطلبة المرحلة المتوسطة.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- *معلم (1) "تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة".*
- *وأضاف معلم (2)"" وضع آلية تحد من العشوائية والارتجال في تنفيذ المشروع".*
- *ويضيف معلم (3) " ترك مجال الاختيار الحر للطالب في اختيار المواضيع وعدم تقييد في الوحدات الدراسية".*
- *يوضح معلم (4) "ترك مجال واسع في اختيار عناوين المشاريع وتكون ضمن مجموعات تعاونية.*
- *يؤكد معلم (5)و(7)و(6) "مراعاة التناسب بين البيئة الصفية والمناهج الدراسية وفق تكامل واتساق".*
- *معلم (8) و(10)و (9) "تصميم الغرفة الصفية لا يتناسب مع كثافة طلاب المرحلة ويعوق تنفيذه في الفصل"*
- *معلم (11)و(12)" جعل تنفيذ المشروع طول الفصل الدراسي مع المنهج الدراسي وليس آخر أسبوعين".*
- *معلم (13) " تعزيز التكامل بين مادتي والمواد الأخرى فيما يختص بإخراج منتجات التعلم القائم على المشروع".*
- *معلم (14)" تدريب الطلاب على إمكانية إلقاء وتجهيز عرض تقديمي يشرح خطوات تنفيذه له أمام زملائه"*
- *ويضيف معلم (15) "التكامل بين الأجهزة والمناهج الدراسية وخصوصاً البرامج مفتوحة المصدر وتكون باللغة الإنجليزية، حيث تمثل عقبة أمام الطالب وخصوصًا برنامجي (بلندر) و(ناترون)؛ لعدم وجود نسخ معربه منهما".*

4- معوقات تنظيمية وإدارية:

لوحظت عقبات إدارية ومعوقات تنظيمية، مثل عدم كفاية الموارد المالية، وأحجام الفصول الدراسية غير المناسبة، وعدم وجود ميزانية مخصصة للتعلم القائم على المشروع، واللوائح والنشرات الصارمة من الوزارة مثل: عدم تكليف الطالب بأعباء خارج المنهج الدراسي أو تكليفه بأعباء مالية، وبالإضافة إلى ذلك كان يُنظر إلى الافتقار إلى الحوافز الأخلاقية والدعم الإداري الضروري على أنه عائق أمام اعتماد التعلم القائم على المشروع.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- *معلم (1)"كثافة الفصول الدراسية حيث إنها تتجاوز 25 طالباً لكل صف مما يشكل عبء على المدرسة والمعلم".*
- *وأضاف معلم (2)"عدم وجود معلم مساعد أثناء تنفيذ المشروع يشكل ضغطاً تدريسياً على المعلم".*
- *ويضيف معلم (3)" عبء النصاب التدريسي يفوق 18 حصة أسبوعية يجعلني مشتت أثناء تنفيذ المشروع".*
- *يوضح معلم (4) "إن ذلك يجعلني محبطاً تجاه مهنة التدريس وتنفيذ المشروع نهاية الفصل الدراسي".*
- *يؤكد معلم (5)و(7)و(6)" غياب الحوافز المادية لمعلم المنفذ لمشروع".*
- *معلم (8) و(10)و (9)" عدم اهتمام الإدارات المدرسية بحكم أنه يحتاج إلى تمويل من قبل الإدارة التي لديها التزامات أخرى مثل: حفل تكريم المتفوقين، وتمويل الفعاليات، والأنشطة المدرسية الملزمة بتنفيذها وفق خطة تشغيلية".*
- *معلم (11)و(12)" غياب الميزانية المخصصة لتنفيذ المشروع من قبل القسم، بالإضافة للنشرات الوزارية التي تمنع تمويل المشاريع من الطالب، والمعلم، وأسرته".*
- *معلم (13) "إعطاء المعلم الصلاحية لتنفيذ مشاريع حرة، وتوظيف تقنيات حديثة من قبل المدرسة مثل ماكينة CNC".*

- معلم (14) " هناك تخوف عند بعض الإدارات من تطبيق الممارسات الحديثة، وخاصة في البداية، ويكون السبب الخوف من الفشل، أو التنفيذ غير المناسب".
- ويضيف (15) " ضعف التعاون بين المعلمين نفسهم، والمعلمين والإدارة يعوق تنفيذ المشروع".

وقدم المعلمون مجموعة من الحلول لهذه المعوقات الإدارية والتنظيمية التي تعوق تنفيذ التعلم بالمشروع في المرحلة المتوسطة.

اقتباسات من استجابات المشاركين:

- معلم (1) "الالتزام بتوزيع الكثافة الطلابية بين المدارس وفق قسم التخطيط في المنطقة التعليمية ".
- معلم (2)"وجود معلم مساعد في تنفيذ المشروع".
- معلم (3)و(4) " توزيع الأنصبة التدريسية وفق العدالة داخل البيئة المدرسية بحيث تحقق التوازن ".
- معلم (5) "وضع حوافز للمعلمين المنفذين للمشروع".
- يؤكد معلم (6)و(7)و(8) "وضع ميزانية خاصة للتعلم القائم على المشروع ضمن خطة الوزارة، ودعم المدارس المنفذة".
- معلم (9) و(10) "إشراك الأسرة في تنفيذ المشروع من خلال دعم الطالب مادياً ومعنوياً".
- معلم (11)و(12) "إشراك وزارة الشؤون الاجتماعية، والعمل في تنفيذ المشروع من خلال دعم الطلاب مادياً، ومعنوياً".
- معلم (13) " تعزيز مبدأ التكافل بين المدرسة وجمعيات النفع العام بإخراج منتجات التعلم القائم على المشروع ".
- معلم (14)" "إشراك مركز الشيخ صباح الأحمد للموهبة والإبداع في تنفيذ المشروع ".
- ويضيف (15) "الشراكة مع مركز الكويت للتقدم العملي في الزيارات، وتعزيز شغف الطلاب في اختيارهم لمشروعات ممنهجة وهادفة".

الآثار المترتبة على النتائج: تسلط هذه النتائج الضوء على الطبيعة المتعددة الأوجه للتحديات التي تواجه اعتماد التعلم القائم على المشاريع، وتتطلب معالجة هذه القضايا اتباع نهج شامل، يشمل تدريب المعلمين، وتخصيص الموارد، وإعادة تصميم المناهج الدراسية، والدعم الإداري، ولا يقتصر هذا على تعزيز القدرات المهنية للمعلمين فحسب، بل يشمل أيضاً خلق بيئة تمكينية تفضي إلى أساليب التدريس المبتكرة مثل التعلم القائم على المشاريع.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج تم اقتراح التوصيات التالية لتعزيز تنفيذ التعلم القائم على المشروع (PBL) في المدارس المتوسطة:

1- التدريب المتخصص للمعلمين: تأكيدًا على الدور الحاسم لأداء المعلم في تحصيل الطلاب، يجب على صناع القرار التركيز على توفير برامج تدريب تعليمية متخصصة ومهنية لتحسين كفاءات المعلمين.
2- زيادة الوعي بالتعلم القائم على المشروع: رفع الوعي حول أهمية التعلم القائم على المشاريع من خلال ورش العمل، وزيارات الأقران، والدورات التدريبية المكثفة، التي تيسرها وزارة التربية والتعليم.

3- تقييم أدلة المعلم: إجراء تقييم شامل لأدلة المعلم الحالية للتأكد من توافقها مع منهجيات التعلم القائم على المشروع على مستوى المدارس المتوسطة.

4- بناء دليل الطالب للتعلم القائم على المشروع: إنشاء دليل إرشادي شامل مصمم خصيصًا لطلاب المرحلة المتوسطة من أجل تحديد إستراتيجيات التعلم القائم على المشروع، ومساعدتهم على التنقل والتفاعل مع نهج هذا التعلم بشكل فاعل.

5- التدريب الفني للمعلمين: توفير التدريب على استخدام التقنيات والبرمجيات الحديثة، وتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدمج الأدوات الرقمية في ممارساتهم التعليمية.

6- إعادة تنظيم المناهج الدراسية: يجب على خبراء المناهج الدراسية إعادة هيكلة مناهج المدارس المتوسطة؛ لتكون أكثر توافقًا مع التعلم القائم على المشاريع، مما يضمن التحديثات المستمرة التي تواكب التقدم العلمي والتقني.

7- توفير الموارد اللازمة: يجب أن تكون المدارس، وخاصة تلك التي تقدم موضوعات عملية، مجهزة بالأدوات والمعدات والتقنيات اللازمة لتسهيل تنفيذ التعلم القائم على المشاريع.

8- بناء شراكات لتمويل المشاريع: تعزيز التعاون بين المدارس ومؤسسات النفع العام، وكذلك مراكز المواهب والإبداع؛ لتمويل المشاريع وتسخير الإمكانات الإبداعية للطلاب الشباب في الكويت.

9- التكامل مع أهداف التعليم الوطنية: مواءمة مبادرات التعلم القائم على المشاريع مع الأهداف والمعايير التعليمية الوطنية الأوسع. ويضمن هذا التوافق ألّا يكون التعلم القائم على المشاريع مجرد منهجية معزولة، بل هو عنصر أساسي في النظام التعليمي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية.

10- التكامل التقني ومحو الأمية الرقمية: التركيز على دمج التقنية في التعلم القائم على المشاريع ليس فقط كأداة، ولكن أيضًا كوسيلة لتعزيز المعرفة الرقمية بين الطلاب والمعلمين. ويشمل ذلك التدريب على المواطنة الرقمية والبحث عبر الإنترنت واستخدام البرامج والمنصات التعليمية.

11- مشاركة المجتمع: إشراك المجتمع المحلي في مشاريع التعلم القائم على المشروع، ويمكن أن يشمل ذلك شراكات مع الشركات المحلية والمنظمات غير الربحية وقادة المجتمع لتوفير سياقات وموارد واقعية للمشاريع.

12- إن تنفيذ هذه التوصيات يمكن أن يحسن بشكل كبير من فاعلية التعلم القائم على المشاريع في المدارس المتوسطة، مما يسهم في تعزيز النتائج التعليمية وكفاءة المعلمين.

مقترحات الدراسة:

تفتح نتائج هذه الدراسة آفاقاً لمزيد من الدراسات في مجال التعلم القائم على المشروع، ويمكن عرض بعض مقترحات الدراسة لتوسيع نطاق فهم التعلم القائم على المشاريع وتطبيقه في البيئات التعليمية:

1- دراسة نظرية مرتكزة على التعلم القائم على المشروع: يمكن لدراسة نوعية متعمقة باستخدام منهجية النظرية المتعمقة أن توفر فهمًا أعمق للمبادئ والديناميكيات الأساسية للتعلم القائم على المشروع، وسيكون هذا النهج مفيدًا في تطوير إطار نظري لتطبيق التعلم القائم على المشاريع.

2- دراسة ذات نهج مختلط: يمكن لدراسة الأساليب المختلطة التي تجمع بين النهج النوعي والكمي أن تقدم تحليلاً شاملاً للتعلم القائم على المشروع، وهذا من شأنه أن يسمح بفهم أكثر دقة لتأثيراته على كل من ممارسات التدريس ونتائج الطلاب.

3- دراسة نوعية على طلاب المدارس الثانوية: استكشاف كيفية تطبيق طلاب المدارس الثانوية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع يمكن أن يوفر نظرة ثاقبة حول فاعليته والتحديات التي تواجه تنفيذه. ويمكن أن تركز هذه الدراسة على مشاركة الطلاب، ونتائج التعلم، والقدرة على التكيف مع التعلم القائم على المشروع في التعليم الثانوي.

4- دراسة مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي: إن إجراء دراسة نوعية مقارنة لفحص ممارسة التعلم القائم على المشروع بين المعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي يمكن أن يسلط الضوء على الاختلافات الإقليمية والتحديات المشتركة، وسيكون هذا مفيدًا في فهم فاعلية التعلم القائم على المشاريع وتنفيذه عبر الأنظمة والثقافات التعليمية المتنوعة.

5- برنامج التدريب على الكفاءة الرقمية للمعلمين: إن تطوير برنامج تدريبي يركز على تعزيز الكفاءات الرقمية للمعلمين في مجال التعلم القائم على المشروع يمكن أن يعالج أحد التحديات الرئيسية المحددة في الدراسة. ويجب أن يهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدمج التقنية بشكل فاعل في التعلم القائم على المشاريع.

قائمة المراجع:

أبو علام، رجاء محمود. (2021). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط* (ط. 3). عمان: دار المسيرة للنشر.

آل رشود، جواهر بنت سعود بن محمد. (2018). فعالية نموذج تدريسي مقترح للتعلم القائم على المشروعات في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض مهارة اتخاذ القرار والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، (101)، 179 - 226.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس والدايرية هدى مبارك والشيدي هلال. (2023م). *التنمية المستدامة في البيئة المدرسية*. عمان: مكتبة دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أمين، منال محمد، والداود، هياء عبد الله داود. (2018). فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات وأثره على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طالبات جامعة الملك فيصل. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (18)، 161 -203.

التركي، العنود عبد العزيز، وباوزير، وزيرة سعيد. (2019). مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 77-125 .

حسين، انتصار نجيب راتب. (2020). مميزات وعيوب طريقة المشروع وعلاقتها بالمدرسة المنتجة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 35، (2).

ديفيد جاكوز (2008). *التعلم في مجموعات. ترجمة. عزو عفانة وآخرين* . عمان: مكتبة دار المسيرة للنشر.

رزوقي، رعد مهدي ونجم وفاء عبد الهادي. (2016م). *تدريس العلوم وإستراتيجياته*. عمان: مكتبة دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رؤية كويت جديدة. (2035)، *خطة التنمية توجه موحد نحو مستقبل مزدهر ومستدام*. متاح على الرابط التالي https://www.newkuwait.gov.kw/plan.aspx

الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي علي فالح. (2023م). *مدخل الى علم النفس* (ط. 3). عمان: دار المسيرة للنشر.

الشمالي، هيام خليل. (2023). أثر اختلاف نمط التقديم "فردي - جماعي" بالتعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التصميمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات تصميم الأزياء في الكلية العلمية للتصميم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (26)، 1-22.

الشمراني، صالحة سعيد محمد. (2020). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، (124)، 151 - 170.

صبري، ماهر. (2002م). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الضفيري، ناجي بدر، الشمري، أحمد شلال، والشمري، جوزة محمد. (2022). واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت وفقاً لمنحي التكامل بين تعليم العلوم، والتقنية والهندسة والرياضيات. *مجلة العلوم التربوية*، 30، (2)، 127-171.

طلبة، إيمان محمد السعيد، وعموش، علاء أحمد أمين محمد. (2023). فاعلية وحدة مطورة وفق مدخل التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التصميم الهندسي والمهارات المهنية بمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج*، (105)، 941 - 1010.

العبد الكريم، راشد حسين. (2019). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الكريم، منى عيسى محمد. (2020). أثر اختلاف طريقة تقديم التعلم القائم على المشروعات "إلكتروني - مدمج - تقليدي" في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات والتدريبات الإلكترونية لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 8، (1)، 97 - 164.

العنزي، شريفة مطيران. (2017). إستراتيجية للتعلم المدمج القائم على المشروعات وأثرها على تنمية كفايات الطلبة في مقرر لتكنولوجيا التعليم، رسالة *ماجستير*، جامعة الخليج العربي.

الغامدي، أفنان عبد الله. (2019). أثر استخدام القلم ثلاثي الأبعاد في التعلم القائم على المشاريع العملية على انخراط الطالبات الموهوبات في الأنشطة اللامنهجية . *المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج*، (63)، 1 -45.

الفارس، شيماء عبد اللطيف وحيد. (2014). *أسباب تدني نتائج طلبة الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS لمادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت، رسالة ماجستير*، جامعة الشرق الأوسط.

الكندري، كلثوم محمد. (2021). توجهات طلبة التربية العملية في تخصص التربية الإسلامية بجامعة الكويت نحو مشروعات التخرج وواقع استخداماتها في الميدان التربوي والصعوبات المرتبطة بها. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (17)، 95 - 132.

المطوع، انتصار عبد العزيز إبراهيم. (2018). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية جامعة الكويت*، 32، (126)، 169 -227.

المؤتمر التربوي الرابع والأربعون متطلبات إصلاح التعليم. (2020). الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

وزارة التربية. (2016). *الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت*. الكويت: وزارة التربية.

وكالة الأنباء الكويتية. (2015). *وزارة التربية توقع مع البنك الدولي اتفاقية تعاون فني تعليمي*. متاح على الرابط التالي www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=2432837

يونس، مصطفى محمد عبد التواب، فرغلي، حمدي محمد مرسي، وبشاي، زكريا جابر حناوي. (2023). استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الرياضيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار كلية التربية بأسيوط*، مج5، ع2، 223 -255.

Aitken, L. (2019, May). *Teacher perspectives on using project-based learning. Teacher*. Retrieved from https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/teacherperspectives-on-using-project-based-learning

Aksela, M., & Haatainen, O. (2019). Project-Based Learning (PBL) in Practice: Active Teachers' Views of Its' Advantages and Challenges. In *Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings* (pp. 9–16). Queensland University of Technology.

Carmichael, T., & Cunningham, N. (2017). Theoretical data collection and data analysis with gerunds in a constructivist grounded theory study. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 15(2), 59-73.

Creswell, J. W., (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (Fifth ed.). SAGE.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: *Student outcomes and measures. International journal of educational research*, 102, 101586.

Heba, B. I., & Khataibeh, A. (2021). The effect of using project-based learning on improving the critical thinking among upper basic students from teachers' perspectives. Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi *Pegem Journal of Education and Instruction*,11(2),52-57.

Kigwilu, P. C., & Mokoro, D. K. (2022). Teachers' Assessment Practices in Implementing Competence Based Curriculum in Secondary Schools in Arumeru District of Tanzania. *East African Journal of Education Studies,* 5(2), 324–333.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools,* 19(3), 267-277.

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Press.

Lu, S., Lo, C., & Syu, J. (2022). Project-based learning-oriented STEAM: The case of micro–bit paper-cutting lamp. *International Journal of Technology and Design Education,* 32(5), 2553-2575.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2; First; Second; ed.). Wiley.

Riegle-Crumb, C., Morton, K., & Nguyen, U. (2019, July 1). Inquiry-Based Instruction in Science and Mathematics in Middle School Classrooms: Examining Its Association with Students' Attitudes by Gender and Race/Ethnicity. https://scite.ai/reports/10.1177/2332858419867653

Rochyadi, E., & Wulandari, R. (2018, November). Project Work Model of Lectures in the Department of Special Needs Education. In *2nd INDOEDUC4ALL-Indonesian Education for All (INDOEDUC 2018)* (pp. 241-244). Atlantis Press.

Wyatt, K. (2013). How to "Get" grounded and not "Get" lost: Review of grounded theory for qualitative research: *The Qualitative Report, 18*(16), 1-4.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to* finish. New York: The Guilford Press.

Yulhendri, Sudjatmoko, A., Sofya, R., & Ritonga, M. (2021). Project-Based Learning Model Towards Students' P21 Skills in the 21st Century: in a *Seventh Padang International Conference on Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA 2021),* (pp. 230-240). Atlantis Press.