المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

توجهات طلبة التربية العملية في تخصص التربية الإسلامية بجامعة الكويت نحو مشروعات التخرج وواقع استخداماتها في الميدان التربوي والصعوبات المرتبطة بها

Perspectives of Islamic Education Students Teachers at Kuwait University towards Implementation of Graduation Projects at their Field Practice: Utilization and Obstacles

د. كلثوم محمد الكندري
أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف توجهات الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية نحو توظيف مشروعات التخرج خلال فترة التدريب الميداني. وقد استطلعت الدراسة وجهة نظر الطلبة المعلمين نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها خلال فترة تدريبهم الميداني، وحاولت تعرّف أبرز الصعوبات التي واجهتهم خلال هذه المراحل، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر متغير المعدل التراكمي نحو توجهات الطلبة في إعداد المشروع وتنفيذه وتقويمه. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي عبر استبانة تضمنت أربعة محاور، متمثلة في كل من إعداد المشروع وتنفيذه وتقويمه إلى جانب محور الصعوبات المرتبطة بالمراحل السابقة، وقد طبقت على عينة، قوامها 100 من الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر مشروع التخرج بتخصص التربية الإسلامية، الملازم لمقرر التربية العملية للعامين الجامعيين 2018/ 2019م و2019/ 2020م. وخلصت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مرحلة إعداد المشروع، وتنفيذه، وتقويمه، أما في الصعوبات التي تواجه المشروع؛ فكان الوسط الحسابي للاستجابات (2.70)؛ مما يشير إلى وجود درجة متوسطة من الصعوبات تعزى إلى عدة أسباب، أهمها غياب أداة لحصر مشاريع التخرج السابقة، وقلة الوقت التنفيذي فصليًّا لإعداد المشروع وتطبيقه. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة في مرحلة كل من إعداد

المشروع وتنفيذه وتقويمه، تعزى إلى المعدل التراكمي؛ إذ إن اتجاهات الطلبة في مرحلة إعداد المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية. واختتمت الدراسة بتوصيات من أبرزها أهمية توظيف المشاريع ذات الطبيعة الوظيفية الملائمة للإعداد المهني للطلبة المعلمين، التي تعزّز مهاراتهم التدريسية ولتفعيل التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشاريع، مشاريع التخرج، الطلبة المعلمون، التربية الإسلامية، جامعة الكويت.

Abstract :

The study aimed to reveal Islamic studies students' teachers' implementation of their graduation projects within their field practice. The study explored student teachers' perspectives toward planning, implementing, and evaluating their graduation projects. A questionnaire was applied to a sample of 100 Islamic studies students' teachers registered in the graduation project course in conjunction with their field practice through academic years 2018-2019 /2019- 2020. The questioner consisted of four dimensions related to project stages: planning, implementation, evaluation, and the obstacles that accompanied the previous stages. Results revealed students held positive perceptions toward the stages of project: planning, implementation, and evaluation. In addition, the arithmetic mean of the difficulties students confronted regarding the project to responses was (2.70), indicating a moderate degree of difficulties related to various reasons, such as the absence of previous graduation projects archives, in addition to the shortage of time to prepare and implement the project. The study concluded that there is no statistically significant differences in students 'attitudes in planning, implementing, and evaluating the project due to the cumulative average GPA. The study recommended implementing project-based learning frequently to advance professional preparation and growth among students to enhance their teaching skills and activate self-learning.

Keywords: Project based Learning, Graduation projects, Students teachers, Islamic education, Kuwait University.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

المقدمة:

سلّطت معطيات القرن الحادي والعشرين الضوء على ضرورة التجديد والتطوير في العملية التربوية بمجملها، ومواكبة المتغيرات، والتركيز على المهارات والقدرات والكفايات، التي يحتاج إليها متعلمو هذا القرن لتحقيق النجاح النوعي في مخرجات العملية التعليمة المتمثلة في المتعلم. إن نجاح العملية التعليمية مرهون بكفاءة كليات الإعداد الأكاديمي التربوي وجودتها في إعداد المعلم؛ ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (العصيمي، 2019)، حيث تتطلب عملية إعداد المعلم نقلة نوعية بعيدة عن البرامج التقليدية المتمركزة فقط على المحتوى المرتبط بالمقررات الدراسية الأكاديمية، والتي قد لا ترقى إلى تزويد معلمي المستقبل بالمهارات والكفايات الأساسية، فإعداد معلم المستقبل يتطلب معايير ذات جودة عالية عبر تزويده بالمهارات والكفايات الأساسية من قبل كليات الإعداد الأكاديمي التربوي، وممارستها ميدانيًّا وفق أسس تواكب متغيرات العصر ومستجداته. إن السعي إلى التغيير والتطوير المستمر في التعليم والتحولات في رسم السياسات التعليمية والارتقاء بجودة إعداد المعلمين يأتي استجابة لمواكبة المستجدات العالمية في جميع مناحي العصر، وهو ما يتطلب امتلاك معلمي المستقبل مهارات متنوعة، منها الكفاءة في توظيف إستراتيجيات تدريس حديثة ومبتكرة، تسهم في تحقيق التطوير الدائم والمستمر للارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية وجودتها.

ومن أبرز التحولات التي صاحبت القرن الحادي والعشرين الانتقال من مجرد تفسير عمليات التعليم والتعلم إلى الوصول لأفكار جديدة أثبتت فاعليتها (Farrah, 2020)، ولا سيما الاهتمام بما يعرف بتفريد التعلم أو التعلم الذاتي، حيث أثبتت البحوث التربوية أهمية تفرد المتعلمين وفق ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات من خلال التدريب والتعليم النوعي وتوفير البيئة التعليمية الخصبة لاكتشاف هذه القدرات وتنميتها وتعزيزها. وبرزت أهمية المعرفة النوعية للمتعلمين وضرورتها في تطوير مخرجات العملية التعليمية من خلال ما تناولته العديد من النظريات والدراسات، ولعل أبرزها نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر، التي أكدت أهمية الكشف عن احتياجات المتعلم وما يمتلكه من أنماط متعددة من أساليب التعلم ومدى فعاليتها وكفاءتها؛ ومن ثم استثمارها عبر توظيف طرائق تدريس متنوعة Differentiated Instruction تلائم أنماط التعلم Learning Styles؛ الأمر الذي يتطلب توجيه

انتباه المعلمين واهتمامهم – على اختلاف تخصصاتهم – نحوه وتبنّي التنويع في إستراتيجيات التدريس لتلبية متطلبات هذا التفرد بين المتعلمين (المركز العربي للبحوث التربوية، 2016).

وعلى ضوء ما سبق يتحتم التفكير مليًّا في الانتقال من نهج: "ماذا يتعلم الطلبة؟" إلى" كيف يتعلم الطلبة؟" حيث تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتعزيز المهارات الشخصية والذاتية لدى المتعلمين من خلال المعلم الفعال، وبرامج الإعداد الأكاديمي للكليات التربوية التي تتبنى تدريب معلم المستقبل على اكتساب ما يعرف بمهارات القرن الحادي والعشرين.

وأشار (Beers, 2011) إلى المهارات الجوهرية التي يرتكز عليها التعلم للقرن الحادي والعشرين وتعرف بالتاءات الأربع أو "4Cs" متمثلة في كل من: الابتكار والتجديد Creativity، التفكير الناقد وحل المشكلات Critical Thinking Skills & Problem Solving، التواصل Communication، التشارك Collaboration. والهدف الرئيس لهذه المهارات هو تحفيز التفكير الإبداعي، وتشجيع الابتكار، وتحليل المعلومات والتفاعل معها والانتقال بالمتعلمين من نمطية إستراتيجيات التدريس إلى توظيف إستراتيجيات تدريس تُفعّل الابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات، وتُحفّز التعلم النشط والتعلم الذاتي، وتعزز القدرات التكنولوجية لديهم، إضافة إلى تحفيز مهارات التواصل تُمكن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم (الشميري، 2011م).

من أبرز هذه الإستراتيجيات التي تشجع الابتكار وتعزز مسؤولية المتعلم نحو تعلمه إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع Project Based Learning: PBL، وتُعد من إستراتيجيات التعليم التي توافق النظرية البنائية لدى العالم بياجيه، المرتكزة على تحويل المنهج إلى مشاريع، ويتم من خلالها توظيف أنشطة واقعية يتفاعل معها المتعلم وفق جميع المراحل المرتبطة بإنتاج هذه المشاريع بدءًا بالتصور الذهني لفكرة المشروع، مرورًا بالتخطيط لها والعمل على تنفيذها وانتهاء بإنجاز المشروع بصورته النهائية. إنّ إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع تتمحور حول المتعلم لإبراز تفرده وتجويد الناتج التعليمي من خلال استراتيجية التعلم النشط عبر إشراف وتوجيه المعلم الماهر لأداء طلبته (الأنصاري، 2019). وتنبثق هذه الإستراتيجية من إستراتيجية التعلم النشط، المرتكزة على إنتاج المشاريع التي تفّعل خلالها العمليات العقلية العليا؛ كأسلوب العصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

(التعبان وناجي،2020م). وتستند إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع إلى التعلم الذاتي وتعزيز استقلالية المتعلم من خلال توفير الموارد التعليمية (Hira& Anderson, 2021)، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلافات المتعلمين من حيث القدرات والإمكانات الفردية. وتنفّذ هذه المشاريع من خلال قيام المتعلمين بمجموعة من الأنشطة والمهام؛ إما بصورة فردية أو جماعية؛ لتحقيق الأهداف المرجوة المخطط لها. (بركات، 2013؛ السيد، 2017).

ويتمثل التعلم القائم على المشاريع في كونه نشاطًا اجتماعيًّا يتحقق من خلاله إنتاج شيء أو صناعة لمنتج خلال فترة زمنية مقنّنة (Amaral & Gonçalves, 2015)، ويشتمل على مهمات تحفّز مهارات وعمليات عقلية متنوعة لدى المتعلمين؛ كالتصميم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وكذلك الاستقصاء والبحث (Thomas, 2000)، ومن خلال هذا النوع من التعلم يتم تهيئة البيئة التعليمية التي تساعد المتعلمين على إنتاج مشاريعهم ومنتجاتهم الخاصة، ويقع على عاتق المعلم دور جوهري في رعاية الخيال الإبداعي وتعزيز الابتكار لدى المتعلمين؛ لمساعدتهم على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين وتطويرها؛ كالتعاون وحل المشكلات والاتصال والتفاوض (Bocconi et al., 2012)، كما ينغمس المتعلمون في مهام واقعية يتم من خلالها توظيف المهارات والمعارف وقيم العمل الجماعي للوصول إلى المنتج النهائي(MacDonell, 2007) . وتعتبر مشاريع التخرج للطلبة التي يتم تفعيلها في السنة النهائية من الإعداد الأكاديمي مثالًا على توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع، كما أن تصميم هذه المشروعات وإعداد ها وتنفيذها يعدّ مرحلة انتقالية للمتعلم للتخرج في الجامعة وانتقاله إلى المهنة؛ فمن خلال العمل على هذه المشاريع وتنفيذها يتمكن المتعلم من إظهار المعرفة والمهارات المكتسبة في نهاية مساره التعليمي في برامج الإعداد، كما يتمكن عبرها من إثبات ما يمكنه القيام به، ومدى تحقيقه نتائج التعلم المرجوة خلال سنوات الدراسة، وجاهزيته لتوظيفها في ميدان العمل الحقيقي.

مشكلة الدراسة:

أصبح لزامًا تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية التي تسهم في إعداده إعدادًا حقيقيًّا وفعّالًا؛ لمواكبة متغيرات القرن الحادي والعشرين ومستجداته والتفاعل معها بنجاح، ولأجل الانتقال به من كونه متلقيًا يقبل النتائج والمعلومات المعطاة له إلى مفكّر حقيقي يبني المعرفة بنشاط، وذلك لن يتأتّى إلا من خلال مساعدته على التعلم كيف يفكر ويبحث ويسأل، واستخدامه هذه المهارات في مواقف جديدة، هذه المهارات تتمثّل أيضًا في تدريب المتعلم على

ممارسة التفكير الناقد وحل المشكلات وتوظيف المحتوى والمعلومات التي يكتسبها في مواقف حياتية فعلية، ويحتاج المتعلم في العصر الحالي إلى أساليب وطرق مبتكرة تعزّز لديه اكتساب هذه المهارات وتنميتها؛ كالإلقاء، واتخاذ القرارات، والتواصل وحل المشكلات، وتصميم المشاريع وبنائها. وتعد هذه المهارات مطالب ملحّة يجب على التربويين والمعنيين بالتعليم الأخذ بها وتسليط الضوء عليها.

وقد أجريت دراسة قام بها المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة بالتعاون مع المجلس الوطني لتطوير التعليم في الكويت، واستهدفت تشخيص الواقع التعليمي في دولة الكويت وتعرّف مدى جودة برامج إعداد المعلم فيها قبل الخدمة وفي أثنائها، وأظهرت الدراسة مؤشرات سلبية حول جودة المعلم، وكذلك برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها. كما أظهرت الدراسة أن مسؤولي وزارة التربية قد أعطوا نسبة منخفضة تقدر بـ (66.7 ٪) لبرامج إعداد المعلمين الكويتيين وضعف مخرجاتها النوعية، وأوضح هؤلاء المسؤولون أن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يعد كافيًا (NIE, 2013). وأشارت (Alasfour, 2017) إلى افتقار المعلمين إلى تفعيل مهارات الابتكار فيما يتعلق بالمحتوى الدراسي وعدم تمكنهم من توظيف إستراتيجيات تدريس متنوعة تناسب قدرات الطلبة. وإضافة إلى خبرة الباحثة في مجال التدريس الجامعية صرح الطلبة المعلمون عن رأيهم عبر الحلقات النقاشية ضمن مقررات الباحثة في تخصص تدريس التربية الإسلامية، مؤكدين نمطية بعض المقررات الجامعية وغياب تفعيل التعلم النشط وإهمال تحفيز قدراتهم وطاقاتهم، وحصرها في توظيف طرائق تقييم وتقويم تقليدية لا تكاد تخرج عن إطار الاختبارات التحصيلية كمؤشر لقياس المخرجات التعليمية والاعتياد على استخداماتها، واقتصر جهدهم على الاهتمام بالحفظ واسترجاع المعلومات.

إن إعداد الطلبة المعلمين وفق معايير جودة عالية يعدّ من الركائز الأساسية لتجويد المخرجات التعليمية؛ إذ إنه سيسند إليهم لاحقًا مهمة ومسؤولية جوهرية، وهي تعليم الطلبة. ويتطلّب الإعداد الفعال لمعلمي المستقبل توفير بيئة تعليمية تمكنهم من اكتساب مهارات لتطوير كفاءتهم؛ ومن ثم الوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة نوعية عالية. وكان إدراك الباحثة لأهمية إعداد المعلم إعدادًا فعالًا، وتوظيف إستراتيجيات حديثة تعزز كفاءته وجودة أدائه –دافعًا لها إلى تطوير كفايات معلمي المستقبل. ومن هذا المنطلق سعت الباحثة في مقرراتها أيضًا إلى اكتشاف إمكانات الطلبة وقدراتهم عبر توظيف إستراتيجيات تعلم لتحفيز التعلم الذاتي والنشط في الوقت ذاته كإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

وقد قامت الباحثة عبر مقرر (مشروع التخرج في التربية الإسلامية) – الذي يعد من مقررات الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين في تدريس التربية الإسلامية، وملازمًا للتربية العملية لطلبة كلية التربية في السنة النهائية من الدراسة الأكاديمية – بتوظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع عبر تكليفهم تصميم مشاريع التخرج الخاصة بهم وإعدادها؛ لأجل ربط المعلومات التي سبق أن تلقوها في مقررات الإعداد الأكاديمي؛ ليتم توظيفها في ممارسات مرتبطة بإستراتيجيات تدريس مبتكرة، وتفعيلها وتطبيقها خلال فترة التدريب الميداني الخاصة بهم. واعتمدت الباحثة مشاريع التخرج المرتبطة بإستراتيجيات تدريس يتم توظيفها ميدانيًّا بدل إجراء البحث العلمي الذي اعتاد على استخدامه أساتذة سبق لهم تدريس مقرر مشروع التخرج؛ ومن ثم حدث تغيير نوعي في طبيعة ما يعرف بمشاريع التخرج وطريقة التخطيط لها وتنفيذها، وتقويمها، وتم التخلي عن الأسلوب التقليدي المتمثل في إجراء بحوث علمية يرى بعض الطلبة عدم جدواها وفاعليتها؛ لانفصالها عن التطبيق العملي، وأنهم يقومون بها للحصول على الدرجة فقط دون ارتباطها بما سيحتاجون إليه من مهارات تتطلبها الوظيفة لاحقًا (النجار ،2017). وعلى ضوئه هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تحفيز مسؤولية المتعلم على الإنتاج والابتكار والشعور بالتمكن مما يقوم به من مهام، تعزز مفهوم الذات الأكاديمي (التركي وآخرون، 2019).

أسئلة الدراسة:

1- ما توجهات طلبة التربية العملية في تخصص التربية الإسلامية نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها؟
2- ما الصعوبات المرتبطة بمراحل إعداد المشروع وتنفيذه وتقويمه لدى طلبة التربية العملية في تخصص التربية الإسلامية؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مرحلة كل من إعداد المشروع وتنفيذه وتقويمه والصعوبات المرتبطة به تعزى إلى متغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تعرّف توجهات الطلبة المعلمين نحو مشروع التخرج، في مراحله الثلاث: الإعداد، والتنفيذ، والتقويم.
- تعرّف الصعوبات التي واجهت الطلبة المعلمين في مراحل المشروع؛ من إعداد وتنفيذ وتقويم.
- الكشف عن أثر متغير المعدل التراكمي نحو توجهات الطلبة المعلمين لمشروعات التخرج في مراحلها الثلاث؛ من إعداد وتنفيذ وتقويم، والصعوبات المرتبطة به.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية لهذه الدراسة تتمثل في:

1- تزويد المعنين في الوسط التربوي بتصور حول أهمية التعلم القائم على المشاريع وآلية تفعيله لتطوير المخرجات التعليمية.
2- يتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تكون مساندة لكل من الباحثين والتربويين لتعرّف الفجوات في إستراتيجيات التدريس الأكثر شيوعًا واستخدامًا في التعليم العالي؛ ومن ثم معالجتها.
3- السعي لتحقيق التوافق بين تطلعات المنهج الوطني لدولة الكويت القائم على الكفايات والتوجهات في تدريب الطلبة المعلمين على أحدث الإستراتيجيات لتمكينهم من تحقيق أهداف هذا المنهج.

الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتمثل في:

1- تحديث آلية تدريس مخرجات الطلبة وتقويمها في مقرر التربية العملية ومقرر مشروع التخرج الملازم له.
2- تفعيل التعلم النشط والتعلم الذاتي من خلال توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
3- اعتماد إستراتيجيات تدريس مستحدثة، تفعّل التوظيف الحياتي الواقعي لما تعلمه الطلبة خلال فترة الإعداد الأكاديمي في كلية التربية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

حدود الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة توجهات الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية بجامعة الكويت نحو مشروع التخرج في مراحله الثلاث؛ من إعداد وتنفيذ وتقويم، والصعوبات المرتبطة بتنفيذه في التدريب الميداني.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العامين الجامعيين (2018/ 2019) و(2019/ 2020) م.

الحدود البشرية: الطلبة المعلمون المسجلون في مقرر مشروع التخرج الملازم لمقرر التربية العملية -تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

التعلم القائم على المشاريع:

هو "التعلم الذي يدمج بين المعرفة والفعل؛ حيث يتلقى الطلاب المعارف وعناصر المناهج الدراسية الأساسية، ولكنهم يطبقون أيضًا ما يعرفونه من أجل مشكلات حقيقية والحصول على نتائج قابلة للتطبيق" (Markham, 2011, 38). وأوضحت عوض (2017) أن إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع يتم خلالها دمج الطلبة للمشكلات خلال النطاق الاجتماعي؛ ومن ثم التخطيط لعمل مشروع للوصول إلى حل هذه المشكلات، منتهية بعرض النتائج أو المنتج التعليمي.

التعريف الإجرائي للتعلم القائم على المشاريع:

يمكن تعريف التعلم القائم على المشاريع إجرائيًّا بأنه: تمكين الطلبة المعلمين على التخطيط وتنفيذ مشاريع مرتبطة بالتدريس، سبق التدريب عليها في مقررات الإعداد الأكاديمي، وربط الإطار النظري لها بتطبيقات عملية؛ للتحقق من جدواها، ومعالجة ما يعوق تنفيذها ميدانيًّا.

مشروع التخرج:

هو "عملية أو نشاط مرتبط بزمن محدد يتم القيام به لمرة واحدة لأجل تقديم منتج أو خدمة؛ بهدف تحقيق أو إيجاد قيمة، وبالنسبة للمنهج يهدف إلى تحسين الطرق المتبعة في مشروعات المناهج التربوية والمشروعات التعليمية" (صلاح الدين، 143: 2010).

التعريف الإجرائي لمشروع التخرج في التربية الإسلامية:

يمكن تعريف مشروع التخرج في التربية الإسلامية إجرائيًّا بأنه: ابتكار إستراتيجيات تدريس تتناسب مع مقرر التربية الإسلامية أو توظيف تطبيقات إلكترونية أو أنشطة مبتكرة أو وسائل تقويم حديثة، سبق تناولها والتدريب عليها خلال مقررات الإعداد الأكاديمي التربوي، يمر المشروع في ثلاث مراحل هي: التخطيط، والتنفيذ، وأخيرًا التقويم، ويتم تنفيذه وفق الموارد المتاحة وتوظيفه ميدانيًّا خلال فترة التدريب المتزامنة معه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

استراتيجية التعلم القائم على المشاريع Project based Learning

يعدّ وليم هيرد كلباترك W.H.Kilpatrik أول من قدم إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع، وذلك في أواخر القرن التاسع عشر؛ بسبب عدم رضاه عن الأسلوب التقليدي في التدريس؛ من حيث التركيز على الحفظ وتعزيز سلبية المتعلمين، وطُورت بعدها هذه الإستراتيجية بصورة أكثر حداثة، حتى باتت من إستراتيجيات التدريس التي تفسح المجال أمام حرية المتعلم وابتكاراته (Domain & Joanne,2017). والتعلم القائم على المشاريع لا يقتصر على توجيه الطالب نحو مسؤولية التفكير المجرد للتخطيط للمشروع وتنفيذه، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة بث الوعي لدى المتعلم ورفع المستوى الأكاديمي لديه خلال المشروع عبر عمليات عقلية متنوعة مرتبطة بالتفكير بالمشروع، وصولًا إلى تنفيذه؛ ومن ثم تقييمه من قبل المشرف أو أستاذ المقرر؛ وهو ما يؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية النوعية وجودة المشاريع. كما أن العمل والتعلم وفق هذه الإستراتيجية يحْفز المتعلم إلى توظيف مهارات عليا في التفكير؛ كالتحليل، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وإيجاد البدائل، وتُمثّل هذه العمليات

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

الإدراكية مرتكزًا أساسيًّا لفلسفة التعلم القائم على المشاريع (Carr, 2012). إن التعلم القائم على المشاريع، سواء نُفّذ وفق مجموعات أو بصورة فردية، يسهم بدرجة كبيرة في جعل التعليم ومحتواه لدى المتعلم ذا معنى حقيقي؛ فمن خلاله يقوم المتعلم بعمليات عقلية؛ كالعصف الذهني حول مشكلة، أو مسألة، أو برنامج أو منتج؛ ومن ثم ينخرط في البحث والتقصي ومعالجة الأفكار، والابتكار، والأهم من ذلك تشجيع الدافعية الذاتية لدى المتعلم، إضافة إلى أن هذا النوع من التعلم يعتبر حلقة الوصل ما بين النظرية والتطبيق؛ إذ إنه من خلاله يسعى المعلم إلى تمكين المتعلم من تحويل المعلومات والمحتوى إلى منتج يفعّل خلاله الممارسة والتطبيق العملي لإضفاء الحيوية والوظيفية على ما تعلمه. وقد أوضح الراوي وزيتون (2016م) أنه خلال التعلم القائم على المشاريع يتم تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وتسهيل العملية التعليمية وبناء الفهم العميق الذي يُثري أفكار المتعلم وينقحها ويحسنها. وتتنوع المشروعات التعليمية ما بين (إنشائية بنائية)، الهدف منها الإنتاج وصنع الأشياء، ومشروعات (استمتاعية)؛ كالزيارات الميدانية والرحلات، التي تهدف إلى إشاعة شعور المتعة لدى المتعلم خلال هذه الزيارات إضافة إلى الفائدة العلمية. وترتبط المشاريع بحل المشكلات، سواء كانت فردية، أم مجتمعية، وهي تستهدف إكساب المتعلم مهارات علمية واجتماعية وحياتية.

مراحل التعلم القائم على المشاريع:

لتوظيف التعلم القائم على المشاريع لا بد أن يمر عبر مراحل أعدّها أستاذ المقرر، الذي يمثل الإشراف والتوجيه والإرشاد، وتتمثل – كما لخصها كل من (Zaytoon, 2007؛ السيد، 2017) - فيما يأتي:

- المرحلة الأولى– اختيار المشروع:

وتعد أهم خطوة على طريق نجاح المشروع أو فشله، ويقوم خلالها المعلم أو أستاذ المقرر بطرح (سؤال، مشكلة، فكرة، موضوع للنقاش ...)، بما ينسجم مع اهتمام المتعلم وميوله وفي نطاق قدراته ومستواه.

- المرحلة الثانية- التخطيط للمشروع:

وفيها يشترك المتعلمون مع المعلم في وضع خطة؛ سواء أكانت فردية (كمشاريع فردية)، أم خطة جماعية (عمل جماعي)، وعلى ضوء ذلك يُحدد الهدف الذي يرمي إليه المشروع، ومتطلبات نجاحه، ولا سيما وضوحه وخطواته، والمهام المطلوبة، والمواد اللازمة للعمل، والوقت المطلوب لإنجازه، وتوزيع الأدوار عند القيام بالمشاريع الجماعية.

- المرحلة الثالثة- تنفيذ المشروع:

وهي مرحلة حاسمة للمتعلم، وفيها ينتقل إلى الشعور بالمسؤولية الذاتية في التعلم، وتُحفّز خلالها قدراته على الابتكار من خلال البحث والاستقصاء؛ للوصول بالمشروع إلى معيار الجودة النوعية العالية، واكتساب معارف جديدة، في حين يتمثل دور المعلم في تذليل الصعوبات، وتهيئة الظروف المناسبة، وتشجيع المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة.

- المرحلة الرابعة- تقييم المشروع وتقويمه:

وهي المرحلة النهائية للمشروع، وفيها يطّلع المعلم على ما أنجزه المتعلمون؛ لتقييم مدى تحقيق الأهداف المرجوة من المشروع، وتعرّف أبرز المعوقات التي واجهوها في إنجازه، وكيفية تجاوزها والتغلب عليها، ومن ثم استطلاع اتجاهاتهم نحوه وانعكاساته عليهم، سواء على المستوى الشخصي أو المعرفي الأكاديمي، كما يتم خلال هذه المرحلة تعرّف أبرز المهارات التي تم اكتسابها من التعلم القائم على المشاريع. وأخيرًا قد يطلب بعض المعلمين من الطلبة كتابة التقرير النهائي للمشروع، متضمنًا أهدافه وأبرز ما تحقق منها، والمعوقات والصعوبات التي واجهوها وكيفية تغلبهم عليها ومقترحات لتحسين الآلية في تنفيذه وتطويره مستقبلًا (Al-hameed, 2010 ؛Bedier, 2008).

يتضح مما سبق أن عملية التخطيط الدقيق ضرورية لتنفيذ المشروع الناجح، ويشارك في هذه العملية كل من المعلم والمتعلم؛ وهو ما يؤدي إلى زيادة المسؤولية والاستقلالية لدى المتعلمين؛ إذ يتعين عليهم التخطيط لنشاطهم وتحديد الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها؛ ومن ثم تعزيز المساءلة، سواء تم تنفيذ المشروع بصفة فردية أو جماعية (Bell, 2010).

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

لقد حظي التعلم القائم على المشاريع باهتمام التربويين والباحثين؛ لما له من أثر في تحقيق تعليم نوعي حقيقي، وإتاحة الفرصة أمام إظهار قدرات المتعلم وإمكاناته وتحفيز مهارات كل من التنمية الاجتماعية والمسؤولية الذاتية والتعلم الذاتي، لدى المتعلم، وإتاحة الفرص أمامه للخروج من النمطية والتقليدية في أساليب التعلم إلى الحرية في الاختيارات، التي تعزز مهارات التفكير العليا لديه خلال البحث والتحري والاستقصاء، وحل المشكلات والتفكير التأملي. كما أن التعلم القائم على المشاريع يبرز إبداعات المتعلمين في كيفية تطوير هذه المشاريع والتغلب على صعوبات تنفيذها. وجميع المهارات السابق ذكرها هي ما يحتاج إليه متعلم القرن الحادي والعشرين؛ لإيجاد فرص حقيقية تجعل التعلم ملهمًا وذا معنى، ونجاح توظيف التعلم القائم على المشاريع مرهون بمدى إمكانية المعلم لتوفير البيئة التعليمية التي تعزز نشاط المتعلم وتوجهه نحو آلية ومنهجية تكفل التخطيط السليم للمشروع وإجادة تنفيذه.

من خلال ما سبق تتضح أهمية توجيه كليات الإعداد الأكاديمي التربوية نحو تبني تدريب الطلبة المعلمين على مثل هذه الإستراتيجيات وتشجيعهم على تفعيلها؛ ليتم توظيفها مستقبلًا مع طلبتهم في الميدان؛ إذ يصعب تنفيذها لاحقًا في ممارستهم التدريسية الفعلية ما لم يكونوا قد تلقّوا ما يكفي من التدريب العملي عبر تكليفهم إنتاج مشاريع متنوعة، تكشف عن إمكاناتهم وتعزز قدراتهم (Wu & Meng, 2010).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت مشاريع التخرج والتعلم القائم على المشاريع، ونعرض فيما يلي بعضها مرتبًا من الأقدم إلى الأحدث:

قدّم (Ahmad,2000) دراسة تناولت فاعلية تعليم العلوم بطريقة المشاريع في فهم المتعلم للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداته المعرفية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، من خلال مجموعتين: إحداهما دُرّست وفق المشروعات، والأخرى دُرّست وفق الطريقة التقليدية لـ (وحدة الظواهر الجوية) في مقرر الكيمياء، وطبقت على عينة قوامها (182) طالبًا في عمان، ووزعوا إلى أربع شعب. وأظهرت النتائج أن الطريقتين كانتا متساويتين فيما

يتعلق بالمفاهيم العلمية، لكنها أظهرت في المقابل تفوق التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين، وتطوير الجانب المعرفي لديهم.

وقام الراوي وزيتون (2016) بدراسة استهدفت معرفة أثر إستراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى متعلمي المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية. استُخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة قصدية قوامها (23) متعلمًا وأخرى ضابطة قوامها (24) متعلمًا. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار فهم المفاهيم الكيميائية، واختبار مهارات التفكير العلمي، إلى جانب مقياس الدافعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية في كل من فهم المفاهيم الكيمائية وتنمية مهارات التفكير العلمي. وأوصت الدراسة بتبني التعلم القائم على المشاريع والحرص على تدريب المعلمين على ممارسة هذه الإستراتيجية وتأهليهم لها.

وقامت الحربي (2016) بدراسة هدفها تعرّف فاعلية التعلم بالمشاريع القائم على الويب في تنمية مهارات إنشاء مواقع الويب ونشرها لدى المتعلمات بالمرحلة الثانوية. وتشكّلت عينة البحث من (30) متعلمة في الصف الثالث الثانوي، ووظف فيها المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0٫05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0٫05) بين متوسط درجات المتعلمات ومستوى التمكن (80 ٪) في بطاقة تقييم المنتج بالجانب المهاري لإنشاء ونشر مواقع الويب لصالح درجات المتعلمات. وأوصت الدراسة بأهمية توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في الويب، وبخاصة ما يتعلق بإنشاء ونشر مواقع الويب لمتعلمي المرحلة الثانوية وتدريبهم على المهارات المطلوبة لبناء هذه المواقع.

وقام (Paian & Trunip, 2017) بدراسة عرضت لأثر نموذج التعلم القائم على المشاريع في مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وحل المشكلات. حيث وُظّف المنهج شبه التجريبي على عينة عشوائية عنقودية، تكونت من فئتين: الفئة الأولى تجريبية، ودُرّست باستخدام نموذج التعلم القائم على المشاريع، والفئة الثانية دُرّست وفق أسلوب التعلم التقليدي. وظفت الدراسة أداة اختبار لمهارات التفكير الإبداعي، ومشكلة حل الاختبار. وأظهرت

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

النتائج أن المتعلمين الذين دُرّسوا وفق التعلم القائم على المشاريع يمتلكون مهارات تفكير عليا وإبداعية بدرجة تفوق درجة من دُرّسوا وفق الطريقة التقليدية.

وقام (Mahaseh & Alwan,2018) بدراسة للتحقق من فاعلية التعلم القائم على المشاريع في الكفاءة الذاتية والإنجاز للطلاب المعلمين في تخصص العلوم بالجامعة الهاشمية في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة من الطلبة المعلمين، قوامها مجموعتان: الأولى ضابطة وعددها (42)، والأخرى تجريبية وعددها (37). واستخدمت الدراسة أداة لمقياس فاعلية المعلمين واختبار التحصيل الأكاديمي، وأوضحت النتائج وجود فروق إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية ودرجة الإنجاز وفق التعلم القائم على المشاريع لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة باعتماد التعلم القائم على المشاريع في مواقف التعليم والتعلم.

كما ناقشت دراسة (Younis,2018) مدى فاعليّة التعلم القائم على التحقيق والتعلم القائم على المشاريع في الموضوعات العلمية واللغوية على مستوى المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة. ووُظّف المنهج النوعي والكمي المختلط عبر استبانة لكل من التعلم وفق الاستقصاء والتعلم القائم على المشاريع، وطبقت على عينة من المعلمين عددها (107)، كما استخدمت مقارنة بين درجات المتعلمين قبل توظيف المنهجين وبعده. وأظهرت النتائج أن إستراتيجية التدريس القائم على الاستقصاء أكثر ملاءمة لتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم ومع ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما كانت إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع تتناسب بدرجة أكبر مع تدريس الرياضيات.

وقامت الغامدي (2019) بدراسة لمعرفة أثر استخدام القلم الثلاثي في التعلم القائم على المشاريع في انخراط المتعلمات الموهوبات داخل الأنشطة اللامنهجية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال بطاقة ملاحظة لتقييم المنتجات النهائية للمتعلمات، وطبقت على عينة قوامها (15) طالبة موهوبة من الصف الخامس الابتدائي، وخلصت الدراسة إلى انخراط المتعلمات بدرجة عالية وفق التعلم القائم على المشاريع، وأوصت بتفعيل هذه الاستراتيجية.

كما قام (Nasution, et al, 2021) بدراسة وظفوا فيها المنهج الاستقصائي الوصفي والكمي؛ لتحديد تصورات الطلبة حول تطبيق نماذج التعلم القائم على المشاريع على عينة قوامها (63) طالبًا وطالبة من قسم التربية الرياضية بجامعة المحمدية، في سومطرة الشمالية. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وكانت أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن تصورات الطلبة لبعد التفاعل بين الطلبة والمعلمين حصل على مستوى جيد جدًّا، بمتوسط درجات مقداره 85.32٪، في حين حصلت تصورات الطلبة عن الدافع/ زيادة اهتمام الطلبة بالتعلم على مستوى عالٍ جدًّا، بمتوسط درجات مقداره 85.53٪. وكانت تصورات الطلبة كانت في مستوى متوسط فيما يتعلق بجوانب الكفاءة في التفكير النقدي والفعال، بمتوسط درجات مقداره 82.62٪. أما تصورات الطلبة نحو النتائج وفق التعلم القائم على المشاريع؛ فجاءت بمستوى جيد جدًّا، بمتوسط درجات مقداره 82.67٪.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من الملحوظ عبر مراجعة الدراسات السابق ذكرها تسليط الضوء على فاعلية التعلم القائم على المشاريع بصفة عامة، وقد أظهرت دور التعلم القائم على المشاريع وتشجيع المتعلمين على القيام بمشاريع تعزز لديهم القدرة على الابتكار والإبداع والاستقلالية والمسؤولية في التعلم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح اهتمامها وتناولها لأبعاد مختلفة؛ كدراسة الغامدى (2019) التي أكدت فاعلية توظيف التعلم القائم على المشاريع مع الطلبة الموهوبين، في حين تناولت دراسة كل من: (Paian & Trunip, 2017)، (Ahmad,2000) البعد المرتبط بمدى فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز التفكير الإبداعي للطلبة وتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم، بينما ناقشت دراسة (Nasution, et al, 2021) تصورات الطلبة المعلمين في كلية التربية حول التعلم القائم على المشاريع وفاعليتها. واتفقت الدراسة الحالية في تأكيد أهمية تفعيل التعلم القائم على المشاريع في المرحلة الجامعية، وبخاصة في إعداد معلمي المستقبل مع دراسة Mahaseh & (Alwan,2018) ودراسة (Nasution, et al, 2021)، كما اتفقت معهما في منهجية الدراسة؛ إذ وظفتا المنهج الاستقصائي الوصفي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

في حين تفردت الدراسة الحالية في كونها استهدفت الكشف عن توجهات الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية نحو إعداد مشاريع التخرج وتصميمها وتنفيذها، ومن ثم تطبيقها في التدريب الميداني، كما تفردت من حيث تناولها لاستكشاف توجهات الطلبة المعلمين نحو المراحل الثلاث لتنفيذ المشاريع الخاصة بهم؛ من إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم، ولكشف الصعوبات التي اعترضتهم في تنفيذها خلال فترة التدريب الميداني.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تشكيل الإطار النظري والإطار المفاهيمي ذات الصلة، وتم الاستفادة من النتائج والتوصيات في تحديد المشكلة وبلورتها وصياغتها ومن ثم اختيار منهجية الدراسة الحالية، وتحديد أداة الدراسة لجمع البيانات المطلوبة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء تبيان الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها وتحديد عينتها، والأدوات المستخدمة فيها وكيفية بنائها والتأكد من ثباتها وصدقها، ووصف المعالجات الإحصائية، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر مشروع التخرج في تخصص التربية الإسلامية، الملازم لمقرر التربية العملية للعامين الجامعيين: 2018/ 2019 و2019/ 2020م، وعددهم 100 من الطلبة المعلمين، يمثلون مجتمع الدراسة ككل.

منهجية الدراسة:

استخُدم المنهج الوصفي للوصول إلى تفسيرات منطقية؛ لأجل تحديد الأطر العامة لمشكلة الدراسة والوصول إلى النتائج؛ ومن ثم وضع تصور لحل مشكلة الدراسة (عباس وآخرون، 2007)، كما استخدم المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، التي هدفت إلى تعرّف توجهات الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية نحو قيامهم بإنتاج مشروعات التخرج من خلال مقرر مشروع التخرج؛ ومن ثم تنفيذه وتطبيقه في مدارسهم المخصصة

لهم. والكشف عن الصعوبات التي واجهها الطلبة خلال المراحل الثلاث السابقة على المشروع. وأخيرًا سعت الدراسة إلى تعرّف أثر متغير المعدل التراكمي في توجهات الطلبة المعلمين نحو مشاريع التخرج الخاصة بهم في مراحل الإعداد والتنفيذ والتقويم، والصعوبات المرتبطة بها.

إجراءات الدراسة:

خلال مقرر مشروع التخرج، الذي يكون في السنة النهائية لطلبة كلية التربية، كلُف طلبة هذا المقرر التخطيط لمشروع يتم ابتكاره، ويرتبط بتوظيف مهارات تدريسية، أعدّوا لاستخدامها والتدريب عليها أكاديميًّا خلال مقررات الخبرة الميدانية المبكرة؛ مثل مقرر "مبادئ تدريس التربية الإسلامية" ومقرر "تدريس التربية الإسلامية 2"؛ حيث يطبق الطلبة فكرة المشروع في أثناء فترة التدريب الميداني عبر الفصول التي يقومون بتدريسها. وبعد الانتهاء من تنفيذ المشروع خلال فترة التدريب يعرض المشروع على الطلبة الزملاء وأستاذ المقرر ليتم تقويمها في مقرر مشروع التخرج، وتعرّف أبرز الصعوبات والتحديات التي واجهتهم في مختلف مراحل المشروع؛ بدءًا بالتخطيط، ومرورًا بالتطبيق والتنفيذ، وانتهاء بمرحلة التقويم وطرح المقترحات وتزويدهم بالتغذية الراجعة البنائية لتطوير مشاريعهم.

ويمر المشروع بعدة مراحل، هي:

أولًا: تكليف الطلبة المعلمين اختيار فكرة مشروع، تتمحور حول تفعيل إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، أو طرائق التدريس، أو الأنشطة، أو الوسائل التعليمية أو التقويم. وقد ناقش الطلبة أفكار المشاريع المقترحة بصورة جماعية؛ وهو ما أثمر عن مجموعة من التوجيهات والإرشادات قدمها للطلبة كل من أستاذ المقرر والأقران؛ ليتم تطوير أفكار المشروعات وتفعيلها لاحقًا في حصص التربية الإسلامية في تدريبهم الميداني بشكل متقن.

ثانيًا: يعرّف الطلبة بالمشروع المختار ومبررات اختياره والأهداف المتوقعة منه والتنبؤ بالصعوبات أو التحديات التي قد تواجههم في مراحل تطبيقه.

ثالثًا: مرحلة تنفيذ المشروع في الحصص الدراسية خلال فترة التدريب الميداني للطلبة.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

رابعًا: تأتي مرحلة التقييم النهائي للمشاريع، من خلال عرضها في مقرر مشروع التخرج ومناقشة الإيجابيات والسلبيات التي اقترنت بها؛ بدءًا بمرحلة التخطيط لها حتى مرحلة الانتهاء منها وتنفيذها في حصصهم الدراسية خلال فترة التدريب الميداني.

وخلال المراحل السابقة جميعها، يُتابَع الطلبة ويزوّدون بتغذية راجعة نوعية، ويسهم الأقران في إعطاء مشاريع بعضهم بعضًا تغذية راجعة. وهذه الممارسة استهدفت تشجيع الطلبة على حرية التعبير وإبداء الرأي الموضوعي في مشاريع زملائهم، وتعزيز مهارات النقد البناء والملاحظات النوعية، وكذلك المشاركة في ابتكارات أقرانهم في المشاريع التربوية المنفذة خلال فترة التربية العملية؛ ومن ثم الإفادة منها وتطبيقها مستقبلًا عند انضمامهم معلمين في الميدان التربوي.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ للكشف عن توجهات الطلبة المعلمين نحو مشاريع التخرج بمراحلها الثلاث، وضمّت أربعة محاور هي: محور مرحلة إعداد المشروع، ويشتمل على 9 عبارات. ومحور مرحلة تنفيذ المشروع، ويشتمل على 6 عبارات. ومحور مرحلة تقويم المشروع، ويشتمل على 9 عبارات. وأخيرًا محور الصعوبات ويشتمل على 9 عبارات. استُخدم في تحليل النتائج برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، الإصدار رقم 26.

أولًا – ثبات الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت، وعدّلت وفق ما قدموه من آراء ومقترحات، واعتمد إجماعهم على الصيغة النهائية مرجعًا للصدق الظاهري لها. كما يتمثل ثبات الاستبانة في أن تعطي النتائج والتقديرات نفسها إذا ما طبقت عدّة مرات على فرد أو على مجموعة من الأفراد، ولا يحدث تغيير جوهري في الدرجات بتكرار تطبيقها، لتوصف حينها بالثبات؛ مما يعني الاستقرار والموضوعية (دودين، 2013م).

معاملات الثبات Reliability التي تتمتع بها استبانة الدراسة:

لغرض تعرّف معاملات الثبات Reliability، التي تتمتع بها استبانة الدراسة، استخدمت الباحثة معامل (ألفا كرونباخ)، وللتأكد من ثباتها، حُسب معامل ثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS، الإصدار رقم (26)، وهو ما توضحه النتائج في جدول (1) الآتي:

جدول (1)

قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة

المحور	عدد المستجيبين	عدد العبارات	قيمة معامل الثبات
مرحلة إعداد المشروع	100	9	0.79
مرحلة تنفيذ المشروع	100	6	0.80
مرحلة تقويم المشروع	100	9	0.82
الصعوبات	100	9	0.87
الاستبانة ككل	**100**	**33**	**0.78**

يشير جدول (1) إلى أن قيمة معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) لعبارات محور مرحلة إعداد المشروع كانت 0.79، وتعتبر قيمة جيدة للثبات؛ إذ إنها واقعة داخل المدى 0.70-0.79، بينما راوحت قيمة معامل الثبات لكل من محور مرحلة تنفيذ المشروع، ومحور مرحلة تقويم المشروع، والصعوبات ما بين 0.80 و0.87، وهذه القيم جميعها تقع داخل المدى من 0.80-0.89، وتعدّ قيمًا جيدة جدًّا للثبات.

وبشكل عام، كانت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل هي 0.78، وهي قيمة جيدة؛ ومن ثم توصف الاستبانة التي قامت بتوزيعها الباحثة بأنها ثابتة.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

ثانيًا – الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص الشخصية (ن=100)

المتغير	التصنيف	عدد الطلبة	النسبة المئوية
سنوات الدراسة الجامعية	1–4 سنوات	41	٪41.0
	1–5 سنوات	49	٪49.0
	أكثر من 5 سنوات	10	٪10.0
المعدل التراكمي	2.00–2.99 نقطة	28	٪28
	3.00 نقاط فأكثر	72	٪72

يشير جدول (2) الذي يبين الخصائص الشخصية لأفراد العينة إلى أن أقل من نصف العينة بقليل (49 ٪، ن=49) كانت سنوات دراستهم بين سنة و5 سنوات، فيما شكل الطلاب الذين كانت سنوات دراستهم ما بين سنة و4 سنوات ما نسبته 41٪ (ن=41)، ويلاحظ أن نسبة تقدر بـــ (10 ٪) من الطلاب كانت سنوات دراستهم الجامعية ممتدة لأكثر من 5 سنوات. أما توزيع طلبة التربية العملية في جامعة الكويت المشاركين في الدراسة وفقًا للمعدل التراكمي؛ فإن أقل من ثلاثة أرباع الطلبة (72 ٪، ن=72) كان معدلهم التراكمي 3 نقاط فأكثر، وهذا يدل على أن غالبية الطلبة ممن يتصفون بالمستوى الجيد في التحصيل الدراسي؛ وهو ما يعزز من أهداف الدراسة وموثوقيتها حول مشاريع التخرج لطلبة التربية العملية في جامعة الكويت.

ثالثًا – تحليل عبارات الاستبانة وفقًا لكل محور:

(أ) مرحلة إعداد المشروع:

جدول (3)

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الرتبة، درجة أهمية كل عبارة في محور مرحلة إعداد المشروع

العبارات	م	ع	الرتبة	درجة الأهمية
أدى وضوح توصيف المقرر دورًا حيويًّا في تحديد الرؤية لمشروع التخرج	4.54	0.81	7	مرتفعة
وضعت إجراءات المشروع بعناية	4.84	0.44	1	مرتفعة
حُدد الهدف من المشروع	4.70	0.61	2	مرتفعة
وضحت العناصر المكونة للمشروع بصورة تفصيلية	4.69	0.56	3	مرتفعة
قُدمت المعايير التي يبنى عليها المشروع ويقيّم على أساسها	4.68	0.62	4	مرتفعة
أسهمت جلسات العصف الذهني في بلورة فكرة المشروع	4.47	0.67	8	مرتفعة
شرحت آلية توثيق المشروع لحفظ الملكية الفكرية للمشروع	4.56	0.69	6	مرتفعة
كان الوصول إلى فكرة المشروع سهلًا	3.78	1.19	9	مرتفعة
نوقشت التحديات والصعوبات خلال جلسات العصف الذهني	4.59	0.74	5	مرتفعة

ومن جدول (3) نستنتج ما يأتي: جاءت العبارة "وضحت إجراءات المشروع بعناية" في المرتبة الأولى، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة إعداد المشروع، بوسط حسابي (4.84) وانحراف معياري (0.44)؛ إذ اعتبرت الغالبية العظمى من الطلبة (99 ٪، ن=99) أن إجراءات المشروع وضعت بعناية من قبل أستاذ المقرر. كما جاءت العبارة "حُدد الهدف من المشروع" في المرتبة الثانية، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة إعداد المشروع، بوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.61)؛ إذ اعتبرت الغالبية العظمى من الطلبة (96 ٪، ن=96) أن الهدف من المشروع قد حدده أستاذ المقرر. من النتائج أعلاه يتضح أهمية مرحلة تعريف الطلبة المعلمين بماهية المشروع وطبيعته، وهي مرحلة جوهرية؛ لما لوضوح أهدافه وتبيان التوقعات المرجوة من الطلبة في تحقيقها من أهميّة في تسهيل المهام المطلوب منهم القيام بها. كما أن لوضوح هذه الإجراءات انعكاساتها من خلال تعريف الطلبة بمسؤولياتهم

وتوجيههم نحوها في عملية البحث، وتوافقت هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة الحسيني (2016م) ودراسة (Jantarakantee, et al.,2012) عن أثر هذه الإجراءات في تفعيل التعلم الذاتي لدى الطلبة.

وجاءت العبارة "أسهمت جلسات العصف الذهني في بلورة فكرة المشروع" في المرتبة قبل الأخيرة، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة إعداد المشروع، بوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.67)؛ إذ اعتبرت الغالبية العظمى من الطلبة (90 ٪، ن=90) أن جلسات العصف الذهني قد أسهمت في بلورة فكرة المشروع لديهم. ويعزى تفسير هذه النتيجة أن للمشرف دورًا رئيسًا في توضيح آلية القيام بالمشاريع وتحديد أهدافها والتوقعات المرجوة منها وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة. وأكدّت دراسة النجار (2017) ودراسة (Jantarakantee, et al.,2012) من خلال ما أشار إليه الطلبة المعلمون أن سهولة مرحلة الإعداد لمشاريع التخرج وما يرتبط بها من لقاءات وأمور إدارية مرهون بتنفيذ الطلبة لهذه المشاريع ومتابعة المشرف المستمرة لها، وتوافقت مع دراسة العمراني (2009) في تأكيد الأهمية لتوافر المعايير المرجعية في تصميم المشاريع؛ كونها الأساس الذي تقوم عليه هذه المشاريع، فعبر هذه اللقاءات يُفّعل العصف الذهني حيث يتم مناقشة الأفكار وبلورتها وتحديد آلية تنفيذها على أكمل صورة.

وجاءت العبارة "كان الوصول إلى فكرة المشروع سهلًا " في المرتبة الأخيرة، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة إعداد المشروع، بوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.19)؛ إذ وافق ما يقرب من ثلثي الطلبة (63 ٪، ن=63) على أن هناك سهولة في الوصول إلى فكرة المشروع. وعلى الرغم من أن النتيجة جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أنها كانت بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة المعلمين لم يجدوا صعوبة في الوصول إلى فكرة المشروع، وذلك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتوضيح الهدف من المشروع، وطريقة تنفيذه، وجميع الإجراءات المرتبطة بالتصميم والتنفيذ، وتوفير المصادر التعليمية الضرورية من معلومات ومحتوى، وتبيان طريقة تقويم المشروع من قبل المشرف. حيث أكدت دراسة (Ngereja, et al., 2020) أن وضوح الهدف وتحديده للطلبة عبر التعلم القائم على المشاريع يُمكنهم من تجويد أدائهم وتطوير كفاءاتهم. في حين جاءت هذه النتيجة مختلفة عن دراسة (Elmubarak, 2020) في عدم شعور الطلبة بالثقة الكافية لاختيار فكرة المشروع.

(ب) مرحلة تنفيذ المشروع:

جدول (4)

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الرتبة، درجة أهمية كل عبارة في محور مرحلة تنفيذ المشروع

العبارات	م	ع	الرتبة	درجة الأهمية
عزز المشروع من دمج الخبرة النظرية بالمهنية	4.53	0.61	5	مرتفعة
نفذ المشروع وفق الخطة الزمنية	4.56	0.63	4	مرتفعة
روجعت خطة المشروع وفق الخطة الموضوعة	4.58	0.63	3	مرتفعة
وثق المشروع من قبل المدرسة التي أتدرب فيها بسهولة	4.21	1.04	6	مرتفعة
نُفذ المشروع وفق المعايير المعطاة مسبقًا	4.69	0.62	1	مرتفعة
حصلت على المتابعة المستمرة للمشروع	4.58	0.62	2	مرتفعة

من جدول (4) نستنتج ما يأتي: جاءت العبارة "نفذ المشروع وفق المعايير المعطاة مسبقًا" في المرتبة الأولى، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تنفيذ المشروع، بوسط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.62)؛ إذ اعتبرت الغالبية العظمى من الطلبة (96 ٪، ن=96) أن المشروع قد نُفِّذ وفق المعايير المعطاة مسبقًا. فجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (Ngereja, et al., 2020)، حيث أشاروا إلى أنه من خلال تحديد المعايير الواضحة لتنفيذ المشروعات وشروط قبولها ساهم في تسهيل إجراءات تنفيذ المشاريع من قبل الطلبة.

وجاءت العبارة "حصلت على المتابعة المستمرة للمشروع" في المرتبة الثانية، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تنفيذ المشروع، بوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.61)؛ إذ أشارت الغالبية العظمى من الطلبة (95٪، ن=95) إلى أنهم قد حصلوا على المتابعة المستمرة لمشروعاتهم والتغذية الراجعة عليها. وجاءت العبارة "عزز المشروع من دمج الخبرة النظرية بالمهنية" بدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تنفيذ المشروع، بوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.61)؛ إذ اتفقت آراء الغالبية العظمى من الطلبة (94 ٪، ن=94) على أن المشروع قد عزز من دمج الخبرة النظرية بالمهنية لدى الطلبة في ممارساتهم التطبيقية. ووافقت هذه النتائج ما خلصت إليه دراسة (Jantarakantee, et

(al., 2012، التي أشارت إلى أهمية التغذية الراجعة النوعية من قبل المشرفين على المشاريع، وأّن غياب المساندة الأكاديمية يعد من الصعوبات التي تعوق تنفيذ الطلبة المعلمين لمشاريعهم على أكمل وجه. كما أكد الطلبة المعلمون في هذه الدراسة فاعلية إعداد مشاريع التخرج وتنفيذها؛ كونها ربطت الجانب النظري بالجانب المهني والتطبيقي، غير أن نتائج هذه الدراسة جاءت مختلفة مع نتائج دراسة كل من: (Jantarakantee, et al., 2012؛ Smith & Sela, 2005؛ Baysura et al.,2015؛ إذ أظهرت أن تفعيل التعلم القائم على مشاريع التخرج لم يكن له دور في ربط الجانب النظري بالتطبيقي، واقتصر التعلم على الناحية النظرية فقط، ولم تتح أمام الطلبة فرصة لتطبيقه.

(ج) مرحلة تقويم المشروع:

جدول (5)

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الرتبة، درجة أهمية كل عبارة في محور مرحلة تقويم المشروع

العبارات	م	ع	الرتبة	درجة الأهمية
وُضع تقييم مبدئي لفكرة المشروع	4.57	0.62	5	مرتفعة
توافرت تغذية راجعة حول فكرة المشروع	4.54	0.66	7	مرتفعة
تم الالتزام بمعايير تنفيذ المشروع	4.70	0.54	1	مرتفعة
عززت المعايير في تقييم المشروع درجة حداثته	4.69	0.54	2	مرتفعة
أسهمت المتابعة المستمرة من قبل المشرف في توفير النقد البناء للمشروع	4.60	0.60	4	مرتفعة
طُبقت معايير تقييم المشروع بدرجة عالية من الشفافية	4.57	0.66	6	مرتفعة
قدمت الملاحظات النقدية والنوعية على المشروع بعد عرضه	4.44	0.87	8	مرتفعة
عُدّل المشروع وفق التغذية الراجعة	4.32	0.96	9	مرتفعة
اكتسبت مهارات بحثية وتطبيقية خلال تنفيذ المشروع	4.61	0.60	3	مرتفعة

من جدول (5) نستنتج ما يأتي: جاءت العبارة "تم الالتزام بمعايير تنفيذ المشروع" في المرتبة الأولى، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تقويم المشروع، بوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.54)، إذ اعتبرت الغالبية العظمى من الطلبة (96 ٪، ن=96) أنه قد تم الالتزام بمعايير تنفيذ المشروع. حيث أكدت دراسة (Clark , 2017)

هذه النتيجة؛ لما لأهمية تزويد الطلبة لمعايير التقييم وقواعد التنفيذ للمشروع من دور فاعل في تسهيل المهام المتوقعة من المتعلم خلال قيامه بتنفيذ المشروع. وجاءت العبارة "عززت المعايير في تقييم المشروع درجة حداثته" في المرتبة الثانية، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تقويم المشروع، بوسط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.54)، وأشارت الغالبية العظمى من الطلبة (96 ٪، ن=96) إلى أن معايير التقييم للمشروع قد عززت درجة حداثته. وقد أكدت دراسة (Bender, 2012) هذه النتيجة، أنه من خلال التعلم القائم على المشاريع وما ارتبط من به من قواعد ومعايير أثّر بصورة إيجابية على التحول في المخرجات التعليمية المتمثلة في أداء الطلبة من المستوى التقليدي النمطي إلى مستوى أكثر حداثة وابتكار. وجاءت العبارة "قُدمت الملاحظات النقدية والنوعية على المشروع بعد عرضه" في المرتبة قبل الأخيرة وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تقويم المشروع، بوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.87)؛ إذ توافقت آراء الغالبية العظمى من الطلبة (86 ٪، ن=86) على أن الملاحظات النقدية والنوعية على المشروع قدمت بعد عرضه. ووافق (Almulla, 2020) في دراسته على هذه النتيجة من خلال تبيان أهمية هذه الملاحظات النوعية في توضيحها للمتعلم الآلية التي قد نضج عبرها التعلم لديه وارتقى خلالها فهمه وإدراكه، مما يسهم في جعلهم متعلمين مستقلين قادرين على الابتكار وحل المشكلات.

وجاءت العبارة "عُدّل المشروع وفق التغذية الراجعة" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة أهمية مرتفعة في محور مرحلة تقويم المشروع، بوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.96)؛ إذ وافق غالبية الطلبة (85 ٪، ن=85) على أن المشروع قد عُدل وفق التغذية الراجعة من قبل أستاذ المقرر. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Ngereja Hussein &Andersen ,2020؛ Eckardt et al.,2020)، اللتين خلصتا إلى أن لأداء الطلبة للمهام القائمة على المشاريع تأثيرًا إيجابيًّا على تعلمهم وتحفيزهم والارتقاء بمستوى أدائهم، وتمكينهم من أداء يتميز بالحداثة والواقعية؛ وهو ما يسهم في تطوير كفاءاتهم مستقبلًا. وأظهرت النتائج الدور الجوهري للتغذية الراجعة النوعية في المشاريع التي قدمها الطلبة المعلمون. كما أسهم وضوح معايير المشروع مع ربطها بالتغذية الراجعة في جعل التعليم عبر المشاريع – من خلال مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم – ذا معنى لدى الطلبة المعلمين.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

(د) الصعوبات التي تواجه المشروع:

جدول (6)

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الرتبة، درجة أهمية كل عبارة في محور الصعوبات التي تواجه المشروع

العبارات	م	ع	الرتبة	درجة الأهمية
غياب التدريب المسبق على آلية تصميم المشروع وتنفيذه	2.98	1.27	3	متوسطة
ضعف الخبرة التكنولوجية في تنفيذ المشروع وإخراجه	2.50	1.22	8	متوسطة
قلة الوقت التنفيذي فصليًا لإعداد المشروع وتطبيقه	3.02	1.30	2	متوسطة
عدم وجود دليل أو مرجع يوضح آلية تنفيذ مشروع التخرج	2.68	1.28	4	متوسطة
غياب أداة لحصر مشاريع التخرج السابقة	3.05	1.35	1	متوسطة
غياب الخلفية والخبرة المعرفية المسبقة حول طبيعة مشروع التخرج	2.67	1.29	6	متوسطة
قلة الخبرة المعرفية والدراية حول آلية تنفيذ المشروع	2.67	1.26	5	متوسطة
غياب الاستقلالية في اختيار فكرة المشروع وتنفيذها	2.26	1.24	9	متوسطة
عدم توظيف المعارف والأفكار حول مشروع التخرج خلال مقررات الإعداد الأكاديمي	2.51	1.21	7	متوسطة

من جدول (6) نستنتج ما يأتي: جاءت العبارة "غياب أداة لحصر مشاريع التخرج السابقة" في المرتبة الأولى، وبدرجة أهمية متوسطة في محور الصعوبات التي تواجه المشروع، بوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.35)؛ إذ اعتبر ما نسبته (43 ٪، ن= 43) من الطلبة أن غياب أداة لحصر مشاريع التخرج السابقة تعدّ إحدى الصعوبات التي تواجههم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من أبو خلف (2009م)؛ عبود، عويد (2014م) في أن إحدى أبرز الصعوبات في تنفيذ مشروعات التخرج تتمثل في غياب مصادر منهجية توضح للطلبة آلية إعداد المشروع وطرق تطبيقه وبسبب قلة الخبرة حول استراتيجية التعلم القائم على المشاريع مما يلقي عبئًا أكبر على المتعلم في البحث عن المعلومات بصورة مستقلة (Mansor et al., 2015).

وجاءت العبارة "قلة الوقت التنفيذي فصليًّا لإعداد المشروع وتطبيقه" في المرتبة الثانية، وبدرجة أهمية متوسطة في محور الصعوبات التي تواجه المشروع، بوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.30)؛ إذ توافقت آراء ما نسبته (45 ٪، ن= 45) على أن الوقت التنفيذي فصليًّا لإعداد المشروع وتطبيقه يعد قليلًا. وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من أبو خلف (2009)؛ هلول (2011)؛ (Mansor et al., 2015)؛ والنجار (2017)، من أن أبرز الصعوبات التي تواجه الطلبة في تنفيذ مشاريعهم ارتبطت بضيق الوقت الناجم عن ازدحام المواد الدراسية وكثرة متطلباتها.

أما العبارة "ضعف الخبرة التكنولوجية في تنفيذ المشروع وإخراجه"؛ فجاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وبدرجة أهمية متوسطة في محور الصعوبات التي تواجه المشروع، بوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (1.22)؛ إذ أشار ما نسبته (28 ٪، ن= 28) إلى أن هناك ضعفًا في الخبرة التكنولوجية في تنفيذ المشروع وإخراجه، فيما يعتبر غالبية الطلبة (63 ٪، ن=63) أنفسهم يمتلكون المهارات التكنولوجية اللازمة لتنفيذ المشروع وإخراجه. وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن طلبة كلية التربية في تخصص التربية الإسلامية بجامعة الكويت يمتلكون مهارات في دمج التكنولوجيا في التعليم؛ إذ إن مقرر "التكنولوجيا في التعليم"، وهو من متطلبات الإعداد الأكاديمي في كلية التربية قد أدى دورًا فاعلًا في تنمية كفايات الطلبة المعلمين ورفع مهاراتهم التكنولوجية، ويتضح من نتائج هدا المحور أن المهارات التكنولوجية لم تكن عائقًا أمام التخطيط للمشاريع المطلوبة وتنفيذها، ومنها مقرر مشروع التخرج.

جاءت العبارة "غياب الاستقلالية في اختيار فكرة المشروع وتنفيذها" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة أهمية متوسطة في محور الصعوبات التي تواجه المشروع، بوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (1.24)؛ إذ أشار ما نسبته (19 ٪، ن= 19) إلى أن غياب الاستقلالية في اختيار فكرة المشروع وتنفيذها يعتبر عائقًا يقف في طريق مشاريع التخرج، فيما يعتبر غالبية الطلبة (64 ٪، ن=64) أن هناك استقلالية في اختيار فكرة المشروع وتنفيذها. واختلفت هذه النتيجة عما جاءت به دراسة النجار (2017م) من أن أغلب المشاريع التي يقوم بها الطلبة تكاد تكون نسبة الاختيار فيها غائبة، وغالبًا ما يخصص لجميع الطلبة عنوان موحد فيما يتعلق بتنفيذ المشاريع.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

اتجاهات الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها والصعوبات المرتبطة بها.

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية الكلية لاتجاهات الطلبة نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها والصعوبات المرتبطة بها

المحور	م	ع	الدرجة
مرحلة إعداد المشروع	4.54	0.78	مرتفعة
مرحلة تنفيذ المشروع	4.53	0.72	مرتفعة
مرحلة تقويم المشروع	4.56	0.69	مرتفعة
الصعوبات التي تواجه المشروع	2.70	1.29	متوسطة

يشير جدول (7) إلى أن الوسط الحسابي لاستجابات الطلبة في كل من مرحلة إعداد المشروع، ومرحلة تنفيذ المشروع، ومرحلة تقويم المشروع كان مرتفعًا، وهو: (4.54، 4.53، 4.56) على التوالي، بانحراف معياري (0.78، 0.72، 0.69) على الترتيب. وفيما يشير الوسط الحسابي إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة في كل من مرحلة إعداد المشروع، ومرحلة تنفيذ المشروع، ومرحلة تقويم المشروع، فإن الانحراف المعياري المنخفض يدل على تجانس استجاباتهم وتقاربها، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة (Nasution, et al, 2021)، التي أوضحت أن الطلبة قد أظهروا نتائج تعلم عالية ورضا في مشاريعهم المرتبطة بمادة الرياضيات في مرحلة كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم. أما في الصعوبات التي تواجه المشروع؛ فكان الوسط الحسابي للاستجابات (2.70)؛ مما يشير إلى وجود درجة متوسطة من الصعوبات تعزى إلى عدة أسباب، لعل أهمها غياب أداة لحصر مشاريع التخرج السابقة، وقلة الوقت التنفيذي فصليًّا لإعداد المشروع وتطبيقه، ويشير الانحراف المعياري المرتفع (1.29) إلى وجود تباين في اتجاهات الطلبة نحو هذه الصعوبات، وتوافقت هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة النجار (2017).

اختبار (ت) للفروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها والصعوبات المرتبطة بها وفقًا للمعدل التراكمي.

بغرض الكشف عن الفروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها والصعوبات المرتبطة بها وفقًا للمعدل التراكمي، قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت)، ويوضح جدول (8) نتائج الاختبار.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مراحل إعداد مشروعات التخرج وتنفيذها وتقويمها والصعوبات المرتبطة بها وفقًا للمعدل التراكمي

المحور	المعدل التراكمي	العدد	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مرحلة إعداد المشروع	أقل من 3.00	28	4.52	0.54	0.32	98	0.750
	أكثر من 3.00	72	4.55	0.41			
مرحلة تنفيذ المشروع	أقل من 3.00	28	4.45	0.58	0.91	98	0.364
	أكثر من 3.00	72	4.55	0.46			
مرحلة تقويم المشروع	أقل من 3.00	28	4.52	0.50	0.51	98	0.613
	أكثر من 3.00	72	4.57	0.42			
الصعوبات التي تواجه المشروع	أقل من 3.00	28	2.60	0.90	0.71	98	0.477
	أكثر من 3.00	72	2.74	0.88			

من جدول (8) نستنتج ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مرحلة إعداد المشروع تعزى إلى المعدل التراكمي: (ت=0.32، درجات الحرية= 98، الدلالة الإحصائية > 0.05)؛ ومن ثم فإن اتجاهات الطلبة نحو مرحلة إعداد المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر- يوليو 2021م

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مرحلة تنفيذ المشروع تعزى إلى المعدل التراكمي: (ت= 0.91، درجات الحرية= 98، الدلالة الإحصائية > 0.05)؛ ومن ثم فإن اتجاهات الطلبة نحو مرحلة تنفيذ المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مرحلة تقويم المشروع تعزى إلى المعدل التراكمي: (ت= 0.71، درجات الحرية= 98، الدلالة الإحصائية > 0.05)؛ ومن ثم فإن اتجاهات الطلبة نحو مرحلة تقويم المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو الصعوبات التي تواجه المشروع تعزى إلى المعدل التراكمي: (ت= 0.91، درجات الحرية= 98، الدلالة الإحصائية > 0.05)؛ ومن ثم فإن اتجاهات الطلبة نحو الصعوبات التي تواجه المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية.

النتائج:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من الاستنتاجات لتوجهات الطلبة المعلمين في مقرر مشروع التخرج لتخصص التربية الإسلامية في جامعة الكويت؛ من حيث مراحل إعداد المشاريع وتنفيذها وتقويمها. كما أظهرت دلائل حول الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين، أبرزها:

- أشار الطلبة المعلمون إلى أن مرحلة إعداد المشاريع تستلزم وضوح آلية التخطيط للمشروع ومن ثم تنفيذه، وهذا الوضوح والتحديد مكّن الطلبة من سهولة اتخاذ القرارات عن فكرة المشروع وطريقه تنفيذه ، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (Salma et al., 2010) من أن وضوح المعايير اللازمة للمشاريع أدى دورًا فاعلًا في تحسين جودة المشروعات .كما أكّد الطلبة أن المناقشات وجلسات العصف الذهني في مرحلة إعداد المشاريع مع أستاذ المقرر أسهم بفاعلية في بلورة فكرة المشاريع، ووضع التصور الذهني لبنائها وتنفيذها الفعلي، وخصوصًا ما نوه إليه الطلبة من أن غياب المرجعية العلمية، وعدم توافر نماذج من المشاريع في إستراتيجيات وتطبيقات حديثة لتوظيفها في فصول التربية الإسلامية – كان أحد المعوقات التي

واجهت الطلبة في تكوين التصور الأولي عن فكرة المشروع وطرق تنفيذه لحصص التربية الإسلامية في التدريب الميداني.

- أظهرت الدراسة أن مرحلة تنفيذ المشاريع تمثل مرحلة التحول لدى الطلبة المعلمين من الجانب النظري الذي تلقوه خلال فترة الإعداد الأكاديمي إلى مرحلة التطبيق الفعلي، وتتيح الفرصة لهم لتوظيف المعلومات والنظريات وترجمتها إلى ممارسات ميدانية تسهم بدرجة عالية في تنمية كفاياتهم المهنية مستقبلًا عندما ينخرطون في الميدان كمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة (Nasution, et al, 2021) من أن الطلبة تشكلت لديهم توجهات إيجابية خلال تنفيذ المشروع، من أبرزها وجود تفاعل نشط ووثيق بالمشروع الذي يعملون على إنجازه، إضافة إلى تفعيل التعلم الذاتي لديهم، واكتشاف مهاراتهم وقدراتهم، وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن أفكار إبداعية تسهم في تطوير كفاءتهم الذاتية، واكتسابهم الثقة في أنفسهم؛ إذ "إن الطلبة يرغبون في ممارسة المشاريع الأكثر ارتباطًا بالعالم الواقعي لما تعلموه نظريًّا في فصول الدراسة" (Kapusuz & Can, 2014: 41191).
- أما فيما يتعلق بآلية تقويم مشاريع الطلبة؛ فأظهرت النتائج أن تقييم المشروع وفق المعايير الأولية التي تم عرضها للطلبة ونتيجة وضوح معايير التقويم لمشروعاتهم قد أسهم في تسهيل مهمة تنفيذهم لها. كما أن المعايير الموضوعة ارتكزت على تفعيل مهارات الطالب الأكاديمية والشخصية لتحفيز الإبداع لديه، ومن الضرورة ألا تقتصر على معايير دون معرفة جدوى القيام بمثل هذه المشاريع وانعكاساتها الإيجابية على اكتشاف قدراتهم واكتسابهم مهارات إبداعية (صلاح الدين، 2010). إن آلية التقويم البديل المستخدم في تقويم مشاريع الطلبة أسهمت في قيامهم بالمتطلبات في سياق أكثر واقعية؛ وهو ما انعكس بصورة إيجابية على فهمهم المحتوى بصورة أعمق ومكّنهم من القدرة على تحقيقها واقعيًّا في الميدان التربوي. وقد أسهم التقويم النوعي للمشروع في تنمية مهارات متنوعة لدى المتعلمين؛ كالاستقلالية في اتخاذ القرار والمسؤولية، وعزّز ثقتهم في أنفسهم (de Lima, 2021).

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع عشر - يوليو 2021م

- خلصت النتائج أيضًا إلى أن أبرز الصعوبات التي واجهت الطلبة في المراحل الثلاث المرتبطة بالمشروع؛ من إعداد وتنفيذ وتقويم، كانت مرتبطة بالتقويم؛ وتعزى هذه النتيجة إلى عدم اعتياد الطلبة على توظيف التقويم البديل في كثير من مقرراتهم الدراسية، إلى جانب غياب المعرفة المسبقة لطبيعة هذه المشاريع؛ مما انعكس عليهم قلقًا من آلية تقييم المشروع وتقويمه.
- وأخيرًا، خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مرحلة إعداد المشروع وتنفيذه وتقويمه تعزى إلى لمعدل التراكمي؛ إذ إن اتجاهات الطلبة في مرحلة إعداد المشروع لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية، وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (ثابت ،2013)، التي أشارت إلى أنه لا أثر لمتغير الجنس أو العمر أو المعدل التراكمي على حجم الصعوبات التي يواجهها طلبة الجامعة في كلية العلوم الإدارية والاقتصادية نحو مشاريع التخرج.

التوصيات:

في ضوء ما سبق تنتهي الدراسة إلى توصيات أهمها:

- توظيف المشاريع ذات الطبيعة الوظيفية الملائمة للإعداد المهني للطلبة المعلمين، التي تعزّز مهاراتهم التدريسية.
- تعزيز مهارات التعلم الذاتي والنشط لدى الطلبة المعلمين، عبر تفعيل التعلم القائم على المشاريع في مراحل الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين.
- استبدال المشاريع البحثية التقليدية التي قد يرى بعض الطلبة عدم جدواها للاستخدام في الميدان الفعلي، واعتماد مشاريع تخرج تكون أكثر وظيفية وإسهامًا في تطوير أدائهم مستقبلًا كمعلمين.
- إجراء دراسات مستقبلية عن جودة المخرجات النوعية مقارنة بين الطلبة المعلمين ممن أنجزوا مشاريع تخرج مرتبطة بالمهارات التدريسية لتفعيلها في فترة التدريب الميداني، ومن أنجزوا دراسات وأبحاث نظرية؛ لتعرّف أثر كل من الممارسات السابقة وانعكاسها في تعزيز الكفايات المهنية لدى الطلبة كمعلمين مستقبلًا.

- إجراء دراسات تقويمية لجودة المشاريع التدريبية لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب الميداني، وأثرها في تنمية المهارات والكفايات التدريسية لدى الطلبة.

المراجع

أولًا- المراجع العربية:

أبوخلف، نادر. (2009). المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد – فلسطين*، 2(3)،11 ص44.

الأنصاري، عبدالمنتقم. (2019). تطبيق إستراتيجية تعليم مادة علم المعاجم في ضوء التعليم القائم على المشاريع: دراسة في قسم اللغة العربية: *جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية مالانج*. ص 519-530.

www.prosiding.imla.or.id/index/php/pinba/article.

بركات، زياد سعيد. (2013). فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة:* كلية التربية الجامعة الإسلامية فلسطين.

التركي، العنود عبد العزيز؛ باوزير، وزيرة. (2019). مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)،1. ص 77- 125.

التعبان، مهند عبد الله؛ ناجي، انتصار محمود. (2020). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (28)،2، ص 400-423.

ثابت، سلوى سليم. (2013). الصعوبات التي تواجه طلبة الجامعة في مشاريع التخرج بكلية العلوم الإدارية والاقتصادية. الورشة العلمية حول تقويم مادة مشروع التخرج التي ينظمها قسم البحث العلمي بكلية فلسطين التقنية. جامعة القدس المفتوحة.

الحربي، حنان عبد الرحمن.(2016). فاعلية التعلم بالمشاريع القائم على الويب في تنمية مهارات إنشاء ونشر المواقع لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر* .35، (168) ص: 801-828.

الحسيني، سليمان بن سالم. (2016، فبراير). رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تحقيق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل: دراسة ميدانية تحلل مشاريع التخرج وتستطلع آراء الأكاديميين والطلبة. *بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي LACQA*. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

دودين، حمزة محمد.(2013). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الراوي، هاشمية؛ زيتون عايش. (2016). أثر إستراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، 30، (10)،195ص1996.

السيد، ولاء؛ عبد الفتاح، أحمد. (2017). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 88، ص 23-44.

الشميري، ماشي بن حمد. (2011). *101 . إستراتيجية التعلم النشط* (المجلد 1). المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم السعودية.

صلاح الدين، عبد الحميد. (2010). اتجاهات حديثة في إدارة مشاريع التخرج كأحد ضمان تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي. *المؤتمر السنوي (العربي الخامس- الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم النوعي في مصر والعالم العربي* 14-15 أبريل-2010. كلية التربية النوعية بالمنصورة.

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العيسى، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع. عمان: الأردن.

العصيمي، محمد بن ظافر. (2019). تقويم برنامج اللغة العربية في كلية التربية بالدوادمي / جامعة شقراء وفق معايير الجودة الشاملة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8(1)، ص 183-224.

العمراني، منى حسن. (2009). وحدة مقترحة لاكتساب مهارات تصميم وتقويم البرمجيات التعليمية لدى الطالب المعلم. تخصص تكنلوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.

عوض، أمل شاكر. (2017). أثر استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 2(41)، ص 1-39.

الغامدي، أفنان عبد الله. (2019). أثر استخدام القلم الثلاثي الأبعاد في التعلم القائم على المشاريع العملية على انخراط الطالبات الموهوبات في الأنشطة اللامنهجية. *المجلة التربوية*، 63ص،100-165.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (2016). *مستقبليات تربوية*. الكويت.

النجار، محمد محمد. (2017). مشروعات تخرج طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى: دراسة لاتجاهاتها الكمية والمنهجية والمشكلات التي تواجهها الطالبات. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات- الجمعية المصرية-مصر*، 4(1)، 7-112.

هلول، إحسان علي. (2011). مشاريع طلبة المراحل المنتهية في جامعة بابل: دراسة تقويمية. *مجلة جامعة بابل (العلوم الإنسانية)* -العراق، 19(12) 216-200.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Ahmad, A.Y. (2000). The Effect of teaching science using a project-based approach on ninth grade students understanding of scientific concepts, their scientific thinking and epistemological beliefs about science. *MA Thesis, (Unpublished*) University of Jordan, Amman. Jordon.

Alasfour, A. (2017). Preparation programs in Kuwait: A Profile Comparative Analysis. *World Voices Nexus: the WCCES Chronicle*, *1*(1) October. https://www.worldcces.org/article-3-by-alasfour/teacher-preparation-programs-in-kuwait-a-profile-comparative-analysis.

Al-hameed.S. (2010). Teaching strategies developed and learning strategies and learning styles. http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=4210.

Almulla, M. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open,10*(3**) https://doi.org/10.1177/2158244020938702.**

Amaral, J. A., & Gonçalves, P. (2015). The Use of System Thinking Concepts in Order to Assure Continuous Improvement of Project Based Learning Courses VOL. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(2), 109-119.

Baysura, O.D., Altun, S. & Yucel-Toy, B. (2015). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-36 http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.3

Bedier, C. (2008*). Active learning*, Amman, Jordan: Almsera for publication, distribution, and printing.

Beers, S. (2011). *Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tools*. ASCD. USA.

Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: skills for the future*. Clearing House 83:39–43.

Bender, W. N. (2012). *Project-based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bocconi, S., Kampylis, P.& Punie,Y.(2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. JRC, Scientific and Policy Reports.* Seville, Spain: European Commission, Joint Research Institution Center, Institute for Prospective Technological Studies.

Carr, P. (2012). *Project-based learning: increasing social studies interest and engagement*. Rising Tide. Vol, 5.

Clark, B. (2017). Project Based Learning: Assessing and Measuring Student Participation. *Research and Evaluation in Literacy and Technology. 39*.1-29. **http://digitalcommons.unl.edu/cehsgpirw/39**

Damian Maher & Joanne Yoo, (2017). *Project – based learning in the primary School Classroom.* Available at: **https://www.researchgate.net/publication/314281465**.

de Lima, J.Á. (2021).1Authentic learning in the undergraduate social research methods classroom: students' perspectives on project-based pedagogy. *SN Soc Sciences***,** 1(14) 1-23. (https://doi.org/10.1007/s43545-020-00021-5

Eckardt, P., Craig, M.& Kraemer, L. (2020). The Impact of Project-Based Learning on Student Content Knowledge in an Undergraduate, Teacher Preparation, Foundations of Education Course. *Journal for leadership & instruction*, 19 (1)38-42.

Elmubarak, M. (2020). An Online Semi-Structured Approach to Helping Students Make the Most of Project-Based Learning (Pbl). International E-Journal of Advances in Education,6(18) 357-364.

Farrah, M. (2020). Pre-Service Teachers' Reflection on Teaching English for Young Learners Course and their Perspectives towards Meeting the 21st Century Skills at Hebron University. Series Sciences Social and Humanities, Dirasat-wad Buhuth-Lil tah'Mu 1(35)13-48.

Hira, A., & Anderson, E. (2021). Motivating Online Learning through Project-Based Learning During the 2020 COVID-19 Pandemic – IAFOR Journal of Education, 9(2) 93-110.

Jantarakantee, E., Roadrangka, V., & Clarke, A. (2012). Pre-service Science Teachers' Understandings of Classroom Research and the Problems in Conducting Classroom Research *Projects. US-China Education Review A* 1 :112-120.

Kapusuz,K.& Can,S.(2014). A Survey on Lifelong Learning and Project-based Learning among Engineering Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,116, p:4187-4192. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.914

MacDonell, C. (2007). *Project- based inquiry unites for young children: First Step to Research for grade pre –K-2.* Worthington, OH. Linworth.

Mahaseh, A.& Alwan, A. (2018). The Effect of Project based Learning on Student Teacher Self – Efficacy and Achievement. *International Journal of Instruction*,11, (3)511-524.

Mansor, A., Ooi, N., Abd Wahab, J., Rasul, M., Mohd Nor, M., Mohd Nor, N. &Raof, R. (2015). Managing Problem-based Learning: Challenges and Solutions for Educational Practice. *Asian Social Science*,11(4)259-268

Markham, T. (2011). Project based learning a bridge just far enough. *Teacher Librarian***,** 39(2), 38.

Nasution, M. D., Ahmad, A., & Mohamed, Z. (2021). Preservice teachers' perception on the implementation of project-based learning in mathematic class. *Infinity,10* (1) 109-120.

Ngereja, B., Hussein, B. & Andersen, B. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance Evaluation. **Educ. Sci, 10**, 330. **https://doi.org/10.3390/educsci10110330**

Ngereja, B.; Hussein, B.; Andersen, B. Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance *Evaluation.* **Educ. Sci.** 2020, **10**, 330.

NIE [National Institute of Education] (2013), A Diagnostic Study of Education in Kuwait, *National Centre for Education Development (NCED), Kuwait*. http://www.nced.edu.kw/images/downloads/NIEReporten.pdf

Paian, T., Motlan،& Turnip.,B. (2017). The Effect of Project Based Learning Model for Students' Creative Thinking Skills and Problem Solving. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME*), Volume 7, Issue 5 Ver. II PP 67- 70.

Salma, D., Ahmad,S., Sham,R.,Mohd,S., Rozita,A., Noriza,M., Mohd,A.& Zaleha.M.(2010). Student's Perceptions on the Implementation of the Final Year Research Project: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,8: 439-445: International Conference on Mathematics Education Research 2010 (ICMER 2010).

Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators**.** *European Journal of Teacher Education,* 28(3) 293-310.

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on Project Based Learning*. www.bie,org/index/php/site/RE/pbl_research/29.

Wu, S., & Meng, L. (2010). The integration of inter-culture education into intensive reading teaching for English majors through project-based learning.*US China Foreign Language*, 8(9)26–37

Younis, T. (2018). A study of the effectiveness of inquiry-based learning and project-based learning of science and language subjects at high school level in the U.A.E. *PhD Thesis*. http://www.buid.ac.ae/buid/index.php.

Zaytoon, A. M. (2007). *Constructivist theory and strategies for teaching science,* Amman: Alshroq for publication and distribution.