The Degree to Which First-Cycle Primary Teachers in the Qasabat Amman District Practice Project-Based Learning in Teaching from Their Perspective

Sahar Khalil Abed Al-Qni Al-Soud
The Ministry of Education

Yaseen Ali Al-Maqosi
Educational sciences
The World Islamic Science & Education University
Maqosi_yaseen@yahoo.com

Received : 10/11/2022

Accepted :03/09/2023

Abstract:

The current study aims to detect the level to which the first three grades teachers apply project-based learning in teaching from their point of view, and in accordance to the educational qualification and teaching experience. The study used the descriptive survey method. The study population consisted of 212 female teachers of the first three grades, specializing as a class teacher in the schools of the Directorate of Education, Qasabat Amman in the first semester of the academic year 2021/2022. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was distributed to measure the population's level of knowledge over four areas: knowledge of projects, knowledge of skill projects, knowledge of recreational projects, knowledge of projects in the form of problems; after verifying their validity and stability. The results indicated that the arithmetic averages of the knowledge level of the first three grades teachers of project-based learning in teaching from their point of view came to a high degree. Their knowledge of the projects' skills ranked first with the highest arithmetic average while knowledge of recreational projects ranked last. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the effect of academic qualifications or years of experience in all four fields. In light of the results of the study, the researcher recommended a set of recommendations, the most important of which is the necessity of providing teachers' guides for the first three grades books with educational activities and ideas that enable the teachers of this stage to make real use of project-based education.

Keywords: The First Three Grades, Education, Project, Female Teachers.

درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى في مديرية لواء قصة عمان للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن

ياسين علي محمد المقوسي
كلية العلوم التربوية - قسم المناهج
والتدريس
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
Maqosi_yaseen@yahoo.com

سحر خليل عبد الغني السعود
وزارة التربية والتعليم

القبول : 2023/09/03

الاستلام : 2022/11/10

المخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن، تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث بلغت عينة الدراسة (212) معلمة من معلمات الحلقة الأساسية الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصة عمان للعام الدراسي (2022/2021). وقد طُبِّقت عليهنَّ استبانة موزعة على أربعة مجالات: (المشاريع، المشاريع المهنية، المشاريع الترفيهية، المشاريع في صورة المشكلات)، بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم، المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت درجة ممارسة المشاريع المهنية في المرتبة الأولى، بينما جاءت درجة ممارسة المشاريع الترفيهية في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تُعزى لأثر المؤهل العلمي ولسنوات الخبرة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تزويد أدلة المعلمين، لكتب الحلقة الأساسية الأولى، بأنشطة وأفكار تعليمية تمكن المعلمات من توظيف التعليم المستند إلى المشروع.

الكلمات المفتاحية: الحلقة الأساسية الأولى، التعليم، المشروع، التدريس، المعلمات.

المقدمة:

بالتعليم، وسلامة المخرجات التعليمية في الأردن، كما اتجهت الوزارة إلى عقد الكثير من الدورات والمحاضرات التثقيفية والتوجيهية لمعلمي هذه المرحلة؛ من أجل النهوض بطلبة صفوف الحلقة الأساسية الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية (The Ministry of Education, 2015).

ومن الكفايات التعليمية التي يتطلب امتلاكها من معلمي الحلقة الأساسية الأولى، القدرة على تصميم البرامج التعليمية وإنشائها، وصياغة المعايير التدريسية المناسبة للطلبة، وتشجيعهم على التعلم التعاوني، والتمكن من الأساليب التفكيرية في المحتويات التعليمية (Asaad, 2018).

وبناءً عليه، على معلمي هذه المرحلة توظيف واستخدام الاستراتيجيات التدريسية، التي تساعد الطلبة على الإلمام بالمخرجات التعليمية الهادفة، التي تصبو إليها العملية التعليمية التعلمية؛ من خلال التخطيط الجيد للحصة الدراسية، وتحفيز الطلبة وتشجيعهم، والعمل على اهتمامهم بالفروق الفردية بين الطلبة، فتوظيف الإستراتيجية المناسبة

يمثل معلمو الحلقة الأساسية الأولى: (الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي)، الركن الرئيس في مساعدة الطلبة على تنمية معارفهم وبنائها، ومن خلالهم يتجه الطلبة نحو التمكّن العلمي والثقافي؛ كونهم يوجهون الطلبة نحو النطق السليم، وتنمية القدرة على تركيب الجمل والكلمات، وصياغتها بطريقة سليمة، وتعليمهم مهارات الحياة الضرورية، مثل: مهارات القراءة، ومهارات الكتابة، وعمليات الحساب الأربع: (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة)، أي مساعدتهم على الانتقال إلى المراحل التعليمية المتقدمة بجاهزية عالية، واستعداد وتمكّن فكري وعقلي ومهاري.

ولذلك تعدّ مرحلة الحلقة الأساسية الأولى من أكثر المراحل التعليمية حساسية، ويتمثل دور المعلم فيها في توجيه الطلبة أخلاقياً، وزرع القيم الإسلامية في نفوس الطلبة، والقيام بالأدوار التربوية التي تعتبر من الأجزاء الرئيسة في العملية التعليمية، وبالرجوع إلى توجيهات وتوصيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ينبغي تكثيف دور المعلم في هذه المرحلة في بناء الأجيال الواعدة؛ من أجل النهوض والرقى

وقد بين بيكور (Pecore, 2015: 158) أن التعلّم المستند إلى المشروع هو "إحدى الإستراتيجيات التعليمية التي تسعى إلى الربط بين مجالات التعليم المنهجية، ومجالات التعليم الميدانية، التي تسهم بمستوى كبير وفاعل في تقديم الدعم المهاري والمعرفي والتعاوني للطلبة؛ من أجل توظيف المهارات الشخصية أثناء تفاعلهم مع المادة التعليمية والمحتوى التعليمي، مما يزيد من شعورهم بالاستقلالية، وامتلاكهم القدرة في القيادة الذاتية للحصة الدراسية".

ويُعرّف بيندر (Bender, 2012: 1) التعليم المستند إلى المشروع بأنه: "أحد النماذج التعليمية التي تقوم على أسس مواجهة الطلبة للكثير من القضايا والمشكلات التي يواجهونها في عالمهم الواقعي، مما يرون أنها ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم، وتوضيح طرائق معالجتها وأساليب التعامل معها، ويلجؤون إلى التصرف بالطرائق التعاونية والجماعية مع غيرهم؛ في سبيل الوصول إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلات".

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان أن إستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، عبارة عن إستراتيجية ذات أهمية كبيرة، يمكن استخدامها في كافة المناهج الحيوية في التدريس والعملية التعليمية التعليمية، إذ إن هذه الإستراتيجية تمكن الطلبة من اكتشاف ما يحيط بهم من مشكلات عديدة وتحديات متنوعة، كما أنها تكسبهم العديد من المهارات من خلال عملهم ضمن نطاقٍ من المجموعات التعاونية الصغيرة، فهذه الإستراتيجية التدريسية تجعل التعليم مليئاً بسبل الحيوية والإيجابية والنشاط، فضلاً عن أنه يزود الطلبة بمعارف أعمق في المادة التي يدرسونها؛ باعتبار أن الطالب محور العملية التعليمية التعليمية، إذ إن التعليم النشط أساس هذه الإستراتيجية، والمعلم موجّه للطلبة للوصول إلى الأهداف المطلوبة.

وقد انبثقت إستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، عن العديد من النظريات التي بينت مبدأ هذه الإستراتيجية، وأسس توظيفها في العملية التعليمية، وأهميّة استخدامها في التدريس، ومن أبرز هذه النظريات النظرية البنائية للعالم بياجيه، ونظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل، والنظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردرنر.

وانطلاقاً من الأصول المعرفية للنماذج المؤكدة على دور الطلبة في اكتسابهم للمعرفة عن طريق التعلم النشط، والتعلم مع الأقران؛ فإنّ التعليم بالمشروع يستند إلى مجموعة من الأسس التربوية، التي من أبرزها الواقعية، إذ إنّ التعليم المستند إلى المشروع يعتمد على توظيف المعرفة والمهارات العلمية في التدريس؛ عن طريق التضمين الدقيق لها داخل الأنشطة المحاكية للواقع الذي يعيشه الطلبة في عالمهم خارج نطاق المدرسة. وكذلك التوازن المعرفي والاجتماعي، بما يتوافق مع أسس النظرية البنائية بفرعيها المعرفية والاجتماعية؛ بإتاحة الفرص التعليمية لمشاركة الطالب وتعاونه مع زملائه أثناء سير العملية التعليمية، وكذلك يركز التعليم المستند إلى المشروع على استقلالية

في التدريس، تتصل مباشرة بالأهداف المخطط لها في الحصة الدراسية، من أجل تحقيق هدف متكامل واحد خلال الموقف التعليمي المحدد، والتي تشجع الطلبة على احترام الآراء المختلفة، والاستفادة من الآخرين وأفكارهم، وتدريبهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

وتعدّ إستراتيجيات التدريس ضرورة لازمة للمعلمين في تدريس الطلبة للمواد التعليمية؛ للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، كما وتشمل إستراتيجيات التدريس مجموعة الأدوات التي يوظفها المعلم في سبيل تيسير مهمته التدريسية، فهي الإطار العام الذي يضع المعلم نفسه والطلبة داخله في الفصل الدراسي، للمساهمة في الوصول إلى المخرجات التعليمية المقبولة بطريقة منظمة ومتسلسلة، ويتم ذلك في ضوء الموارد المتوافرة، فهي تعبير واضح عن التخطيط الجيد لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية (Al-Kreimeen, 2021).

ولقد شهدت إستراتيجيات التدريس الحديثة اهتماماً ورواجاً كبيراً من قبل العاملين والباحثين في ميدان التربية والتعليم؛ لما تقدّمه هذه الإستراتيجيات من تحفيز كبير للطلبة، والعمل على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم وطاقاتهم، وأفضل ما يقوم به المعلمون أثناء عملية التدريس، هو العمل على تفعيل إستراتيجيات التدريس المتنوعة، عوضاً عن اتباع إستراتيجية التلقين والحشو الذهني للطلبة بالمعارف والمعلومات، لتحقيق النتائج المقصودة بفاعلية وكفاءة، والتي من أبرزها التعليم المستند إلى المشروع.

التعليم المستند إلى المشروع (Project-Based Learning):

يعدّ المشروع الذي يقوم بها الطلبة، من الأعمال الميدانية المُتّسمة بالتطبيق العلمي بإشراف المعلمين؛ لتحقيق نتائج المناهج الدراسية، وتتم في البيئات الاجتماعية، حيث يوظف الطلبة كتبهم المدرسية وتحصيلهم للمعلومات من المصادر المختلفة؛ كوسيلة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة، ويقوم الطلبة أثناء ذلك بتنفيذ العديد من المشاريع التي يحقّ لهم اختيارها بأنفسهم، وتكون لديهم دوافع ذاتية في تنفيذها، فإستراتيجية المشروع من النماذج التعليمية التي يندمج فيها الطلبة في البحث والتحقيق حول المشكلات التي تقابلهم، وصولاً في النهاية إلى الإنتاج الحقيقي، فالمشروعات تركز على مشكلة معينة، تقود الطلبة إلى مجموعة من المفاهيم والأسس في المادة التي يدرسونها.

والتعليم المستند إلى المشروع هو عبارة عن هدف أو مجموعة من الأهداف، المصحوبة بالحماس والتفاعل الكبيرين، التي يتم تنفيذها في المحيط الاجتماعي وليس بمعزل عن الأفراد الآخرين، ولا سيّما تلك المشروعات التي تهدف إلى خدمة المجتمع (Saadeh & Ibrahim, 2011).

الطلبة، وتسخيرها في خدمة الموقف التعليمي، ويعمل على توجيههم، وتحديد الوقت المناسب لإنجاز المهمة وفقاً لقدراتهم ولحجم المهمة، ومراقبة الطلبة أثناء تنفيذهم للمشروع، وتشجيعهم على أداء المهام المطلوبة منهم، ومناقشة الصعوبات التي تواجههم حال تعرضهم للصعوبات أثناء تنفيذ المهمة، وتعديل خط سير المشروع إذا لاحظ ضرورة ذلك (Al-Turki & Bawazir, 2019).

رابعاً: تقويم المشروع: ويتم فيها مناقشة الطلبة مع معلمهم عن الأعمال التي قاموا بإنجازها وتنفيذها، ووصولهم إلى الأهداف المطلوب منهم تحقيقها، وبناءً عليه يتم إصدار الأحكام على المشروع؛ من خلال تحقيق الأهداف التي وضعت، ومدى تحقيقهم للنتائج المطلوبة، ويتم تقييم عمل الطلبة أثناء تنفيذهم للمشروع، فالتقييم في المشروع من العمليات المستمرة من بداية المشروع إلى نهاية العمل به، وصولاً إلى الأهداف المطلوبة، واستعراض الطلبة لأعمالهم، وما تم تحقيقه من فوائد. وبناءً عليه فإن تقويم المشروع كما بين العلي (Al-Ali, 2015) يتضمن العديد من الجوانب، وهي على النحو الآتي:

- الحكم على تحقيق الأهداف، والوصول إلى النتائج المطلوبة من الطلبة، ومطابقة الأهداف التي تم التوصل إليها مع الأهداف المطلوبة.
- الحكم على جودة الخطة المُتبعة، وتحديد درجة شموليتها وأحكامها، والوقوف على مواطن الضعف، وضبط الوقت المستغرق في تنفيذ الخطة، وتحديد درجة المرونة في الخطة.
- الحكم على الأنشطة، وقياس درجة تنوع الأنشطة المستخدمة في تنفيذ المشروع، ومعرفة مدى تحقيق الأنشطة للأغراض التي وُظفت من أجل تحقيقها، ومعرفة درجة إقبال الطلبة على الأنشطة والتفاعل معها، ويتم قياس ذلك في ضوء الإمكانيات المتوفرة واللائمة لتحقيق الأنشطة.
- الحكم على تجاوب الطلبة مع المشروع، ودرجة اهتمام الطلبة بالمشروع، ومدى إقبالهم على تنفيذه، وكذلك دورها في تنمية الاتجاهات والجوانب لدى الطلبة، ومدى ارتياحهم النفسي وتقبلهم العمل في المشروع.

خامساً: كتابة التقرير النهائي للمشروع: إنّ خطوة كتابة التقرير النهائي للمشروع، تأتي كخطوة أخيرة بعد تقديم كافة الخطوات السابقة، وفيها يتمكن الطلبة بمشاركة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، إعداد التقرير النهائي والشامل حول الخطوات السابقة، ويتضمن هذا التقرير أهداف المشروع ونتاجاته، والمدة المقطوعة في تنفيذه، وأهميته المكتسبة، وفوائده العلمية، وموضوعه، والفئة التي استهدفها، وخطواته التنفيذية، والنتائج التي توصل إليها، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج التي تم التوصل إليها (Abu Shareekh, 2008).

الطالب في العملية التعليمية؛ كونه يتحمل المسؤولية في التعليم الذاتي (Ciftci & Baykan, 2013).

إنّ اتباع المعلم لإستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، له مجموعة من الفوائد التربوية، حيث تعمل هذه الإستراتيجية على زيادة دافعية الطلبة؛ لأنها تعتمد على رغبات المتعلم نفسه وتساؤلاته، وتسهم في وصول الطلبة إلى مستويات عليا من التفكير؛ عن طريق توفير العديد من الحقائق الأكاديمية بشكل موجه؛ بهدف الوصول إلى تفسيرات وحلول واستنتاجات، وأخيراً إصدار الأحكام بشكل منطقي، وتعمل على ربط المواد التعليمية المختلفة بالحياة العملية الواقعية، فمن أهداف إستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع تفعيل دور المنحى التكاملية (Marei & Al-Hila, 2015).

وعند تطبيق المشروعات في هذا النوع من التعليم، فيتمّ العمل وفقاً لمجموعة من الخطوات المحددة والمتسلسلة، وذلك كما يأتي:

أولاً: اختيار المشروع: تعدّ هذه الخطوة أهم خطوة في تنفيذ الإستراتيجية المُتبعة، ويتم بناء جميع الخطوات تبعاً لها، ويتم الاختيار حسب إمكانيات المدرسة، وربط المشروع مع المجتمع، وينبغي للمشروع مراعاة قدرات الطلبة ومستوياتهم واتجاهاتهم، ومعالجة جانب مهم في حياة الطلبة، وأن يصل الطلبة إلى إكساب الخبرات الوفيرة والمتعددة الجوانب، وينبغي التنوّع في اختيار المشروعات، ومراعاتها لظروف المدرسة وإمكانياتها ولحاجات الطلبة (Bell, 2010).

وينبغي عند اختيار المشروع مراعاة أن تكون مترابطة مع المحتوى التعليمي، والارتباط باحتياجات الطلبة، وأن يكون للطلبة القدرة على معالجة المشاريع، وتكون المشاريع ذات عوائد إيجابية على الطلبة والمدرسة ومجتمعهم المحلي، وأن يتوافر فيها الموارد البشرية والمادية اللازمة (Hassanein, 2007).

ثانياً: التخطيط للمشروع: يعمل الطلبة على بناء خطة للمشروع، وذلك بتعاونهم مع المعلمين، وذلك لغايات مراعاة وضوح الأهداف من المشروع، والإلمام بما يلزم عملية التنفيذ من مواد وإمكانية توفرها، وبيان مراحل العمل، وما تحتاجه كلّ مرحلة من مراحل العمل، مع الفترة الزمنية المتوقعة لإنجاز العمل، وتقييم الأنشطة المطلوبة، وتوزيع أدوار الطلبة في الأنشطة، وفي هذه الخطوة يتم تقسيم الطلبة من (4-5) طلاب في المجموعة الواحدة، وتحدّد كلّ مجموعة أسلوبها في حلّ المشكلات، ويتمثل دور المعلم في هذه الخطوة بالنصح والإرشاد (Ergül & Kargin, 2014).

ثالثاً: تنفيذ المشروع: ويتمّ في هذه الخطوة متابعة المعلم للطلبة وتوجيههم بناءً على خطة العمل، ويكمن ظهور النشاط والحيوية في هذه المرحلة، من خلال حركة الطلبة وعملهم، وتقبلهم في تنفيذ ما تمّ اعتماده في سبيل حلّ المشكلات، كما وينجز الطلبة ما تمّ تكليفهم به من مسؤوليات، ويساهم المعلم في معالجة الظروف التي يتعرض لها

ويمكن للمعلم توظيف هذا النوع من خلال تعزيز الموقف التعليمي بالمشكلات الحياتية والواقعية، وتبسيط المشكلة للطلبة، ومساعدتهم على فهمها، وعرضها على الطلبة باستخدام منهج يساعدهم على فهم كافة خطوات حل المشكلة، وتوجيههم نحو الصبر في حل المشكلة، وتقسيمهم إلى مجموعات لمساعدتهم على العمل ضمن مجموعات، وتدعيم الموقف التعليمي من خلال استخدام الصور الفوتوغرافية المعبرة ذات الصلة المباشرة بالمشكلة، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لإيجاد الحلول للمواقف الحياتية، وربط معارفهم السابقة مع المواقف التعليمية الحالية (Abdel Aziz, 2016).

4- المشاريع المهارية: ويتم في هذا النوع من المشروعات الاتجاه نحو تعليم الطلبة؛ عن طريق توظيف التربية الحديثة في الجوانب الحسية والمهارية لديهم، ومساعدتهم على رفع ثقتهم بأنفسهم، وتجريب الأشياء الجديدة التي تثير ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، من خلال الإستراتيجيات التي تمكنهم من الكشف التدريجي عن أهداف الدرس، ومساعدتهم على فهمها وإتقانها (Ezz El-Din, 2015).

ويمكن للمعلم توظيف هذا النوع؛ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة، واستقبال مختلف أنواع الأسئلة منهم، لا سيما ذات الصلة بالمفاهيم الجديدة، والحرص على وضوح الشرح، وتمكن الطلبة من استيعابه، وتعزيزهم لا سيما الإنطوائيين والخجولين منهم، والتنوع في المثيرات المستخدمة خلال الحصة الدراسية التي تساعد الطلبة على التفكير، وتقليل مشاعرهم السلبية تجاه التعلم، من خلال تنوع الإستراتيجيات المستخدمة، ومشاركتهم في التخطيط المستقبلي للحياة، وحثهم على استثمار الحاجات الأساسية لديهم، على أن يحدث ذلك في سياق متكامل من التفاعل بين المعلم والطلبة بطريقة أخلاقية مقبولة (Al-Adwan & Suleiman, 2016).

ومما سبق توضيحه، يرى الباحثان أنّ التعليم المستند إلى المشروع احتلّ مكانة كبيرة بين إستراتيجيات التدريس؛ لتمييزه بالعديد من المزايا، إذ يميّز بمقدرته على تحسين تواصل الطلبة وتعاملهم مع الآخرين، وتعزيز المهارات الاجتماعية لديهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع، وتحسين مهارات الكتابة والتفكير لديهم، وفتح المجال أمامهم لاختيار ما يناسبهم من طرائق تعلم، واعتماده على الأسس ذات النهايات المفتوحة، وتمكين الطلبة من اتباع الأساليب المتنوعة في البحث والنقضي؛ من أجل الوصول إلى المعلومات التي تساعدهم على حلّ المشكلات التي تستند إليها المشاريع، فيعمل الطلبة على إيجاد حلول للمشكلات ضمن واقع حياتهم الحقيقي، والاعتماد على الدروس المستفادة من المشكلات في التخصصات الأخرى.

وتتقسم أنواع المشاريع الخاصة بإستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وهي:

1- المشروعات البنائية أو الإنشائية: وهذا النوع من المشاريع له صبغة علمية بحثية، ويهدف إلى إنتاج الصناعات اليدوية، كصناعة الصابون والزيتون وتربية الحيوانات الأليفة، إذ يمكن للطلبة الإلمام بالمعارف الأساسية، والمعلومات الأولية المتوافرة لديهم، حول تجربة أو فكرة معينة، ثمّ التوسع في أجزائها، والتعرف إلى تفصيلاتها الدقيقة، في محاولة إعادة ترتيب الأجزاء وتنظيمها في سياق واحد متكامل، مع الاهتمام بأفكار الطلبة الجديدة (Al-Hariri, 2010).

ويمكن للمعلم توظيف هذا النوع من إستراتيجيات التعليم المستند إلى المشروع؛ من خلال الاهتمام بالأفكار الجديدة الصادرة من الطلبة، وتوجيه الطلبة نحو صناعة الوسائل التعليمية، وتنظيم الأدوات، والاهتمام بالمهام والطلبة وتركيزهم في إنتاج الأعمال اليدوية، بتطبيق الأنشطة وتنفيذها حال ظهورها، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة في إنشاء أشياء جديدة غير مألوفة، والعمل على تنظيم بقاء تركيز الطلبة في المشاريع، وربط المخرجات بالنتائج التعليمية؛ من خلال دمج التقنية باعتبارها من الأدوات التي تساعد على اكتشاف مهارات الطلبة (Kamash, 2018).

2- المشروعات الترفيهية (الاستماعية): وأهم ما يميز هذا النوع هو تركيز الأنشطة التعليمية وتوجيهها في تنمية سلوك الطلبة، وتنمية مواهبهم وقدراتهم العقلية والوجدانية؛ عن طريق توظيف الفكاهة في التدريس، وإدخال المتعة والتسلية في تعليم الطلبة، واستغلال الأنشطة التعليمية في اللعب؛ من أجل اكتساب المعرفة، وتوسيع الآفاق المعرفية للطلبة (Qatami, Abu Jaber, & Qatami, 2000).

ويمكن للمعلم توظيف هذا النوع من خلال تنظيم الرحلات التعليمية الترفيهية للطلبة، وتوضيح الأفكار والمعارف خلال الأساليب الميدانية، ووجود المتعة أثناء شرح الدرس، وتوجيههم لتنمية المهارات الاجتماعية، خاصة مهارات التواصل والاتصال التي تزيد من تفاعلهم مع الآخرين، في سبيل السعي نحو تطوير شخصياتهم، وتوجيههم نحو استثمار أوقات الفراغ في سياق الأمور المفيدة، التي تساعدهم على اكتشاف الأخطاء.

3- المشاريع التي تكون على هيئة مشكلات: ويدفع هذا النوع من المشاريع الطلبة إلى التفكير بطريقة مبدعة؛ من خلال عرض إحدى المشكلات عليهم، وتحفيزهم للبحث عن أسباب المشكلة بالطرائق العلمية، والبحث عن الحلول المناسبة لها، مثل: البحث عن مشاريع لمواجهة الأمراض المعدية في المدرسة، أو مواجهة ظاهرة انتشار الذباب داخل ساحات المدرسة (Marei & Al-Hila, 2015).

الدراسات السابقة:

بينما هدفت دراسة كل من كوتروبا وكراجورجو (Koutrouba & Karageorgou, 2013)، التعرف إلى تصورات طلبة مدرسة الفرصة الثانية في اليونان، للنتائج المعرفية والوجدانية المترتبة من استخدام التعليم القائم على المشاريع، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (677) طالبًا وطالبة، طُبِق عليهم استبانة، وقد أظهرت النتائج أن استخدام التعليم القائم على المشاريع، يُسهم في إعطاء فرص أكبر لتطوير العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية، وأنَّ للتعلم القائم على المشاريع دورًا بارزًا في مكافحة التهميش الاجتماعي، والتقليل من نسب الطلبة المتسربين من المدارس. وهدفت دراسة تورجت (Turgut, 2008) تعرف درجة فهم المعلمين على اختلاف خبراتهم، للتعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية في التدريس، ودورها في دمج العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت العينة من (75) معلمًا ومعلمة في تركيا، طُبِق عليهم الاستبانة والملاحظة والمقابلة كأدوات، وقد أظهرت النتائج درجة مرتفعة من فهم المعلمين لإستراتيجية التعليم القائم على المشاريع، وكذلك أظهرت مشاكل لاستخدام التعليم القائم على المشاريع أثناء عملية التدريس.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، فإننا نلاحظ أنها تناولت موضوع التعليم المستند إلى المشروع، حيث كان محطَّ اهتمام جميع الدراسات السابقة، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي المسحي، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وإعداد الأداة ومناقشة النتائج.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة -في حدود علم الباحثين- في كونها تناولت درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس، من وجهة نظرهن في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنَّ إستراتيجيات التعليم المعاصرة التي تؤثر إيجابيًا على تعلم الطلبة النشط، كانت وما زالت محطَّ اهتمام العديد من الباحثين والدارسين، ومن بين هذه الإستراتيجيات التعليم المستند إلى المشروع، التي أظهرت فاعليتها في تنمية العديد من الجوانب التي أشارت إليها الدراسات السابقة، كدراسة الزعتري والخصاونة (Al-Zatari & Khasawneh, 2021) التي أظهرت فاعلية التعليم المستند إلى المشروع في الاتجاه نحو الإبداع، ودراسة الخريشة (Al-Khrishh, 2020) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع في تنمية مهارات التفكير، وفيما يخصَّ مرحلة الطفولة، فقد أظهرت دراسة معوض والشرقاوي وعبد الحميد (Moawad, Sharkawy & Abdel Hamid, 2017) أنَّ التعليم المستند إلى

عرض هذا الجزء العديد من الدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، بتسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم، وعلى النحو الآتي:

أجرت التركي وباوزير (Al-Turki & Bawazir, 2019) دراسة هدفت لتقصي دور التعليم المستند إلى المشروع كطريقة تقييم واقعي، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغت عينة الدراسة (431) معلمة في مصر، طُبِقت عليهم ثلاث أدوات: (الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، وأسئلة مقابلة)، وقد أظهرت النتائج فاعلية التعليم المستند إلى المشاريع، في تطوير المهارات السلوكية والأدائية والمعرفية ومهارات التفكير لدى الطالبات، وغرس القيم لديهن، وتنمية كفايات المعلمات في بناء أدوات التقويم اللازمة لتتبع تطور المهارات المختلفة، أو قياس المخرج النهائي للتعلم المستند إلى المشاريع، وربط المناهج بمشاريع تتسم بالواقعية، وتتناسب مع ميول الطلبة لتنمية مهاراتهم.

بينما هدفت دراسة الذهيلة (Al-Dhuhli, 2018)، قياس درجة توظيف المشروع كأداة تقويم مستمر في مادة العلوم للصفوف (7-9) بمحافظة مسقط، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت العينة من (121) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم، و(1356) طالبًا وطالبة، طُبِقت عليهم استبانتان واحدة للمعلمين والثانية للطلبة، وقد أظهرت النتائج أنَّ استخدام المشروع كأداة تقويم مستمر، يوظف بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في توظيف المشاريع تُعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة. وقام الصيفي والزيودي (Al-Saifi & Al-Zayoude, 2016) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام التعليم القائم على المشاريع، في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت العينة من (118) معلمًا ومعلمة، طُبِقت عليهم استبانة التعليم القائم على المشاريع، وقد توصلت النتائج إلى وجود درجة استخدام منخفضة في الدرجة الكلية للتعليم القائم على المشاريع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية حول واقع استخدام التعليم القائم على المشاريع تبعًا لمتغير: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، متوسط عدد طلبة الصف، مكان المدرسة)، بينما وجدت فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وقام هاريس (Harris, 2015) بدراسة كان الغرض منها معرفة التحديات والصعوبات، التي تواجه المعلمين في تنفيذ التعليم القائم على المشروع في المدارس المتوسطة، في ضواحي بيتسبيرغ بولاية بنسلفانيا، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغت العينة (49) معلمًا، طُبِقت عليهم استبانة، وأشارت النتائج إلى أنَّ المعلمين يعتقدون أنَّ الالتزام بالأوقات، ومساءلة المدرسة لهم عن هذه المشاريع، وتنفيذ المشروع ضمن الجدول الدراسي للمدرسة من أكثر الصعوبات والتحديات التي يواجهونها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- تم تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية:
- **الحدود البشرية:** معلمات الحلقة الأساسية الأولى.
- **الحدود المكانية:** مديرية التربية والتعليم في لواء قصبه عمان.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022).
- **الحدود الموضوعية:** أربعة مجالات للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس، وهي: ممارسة المشاريع، ممارسة المشاريع المهنية، ممارسة المشاريع في صورة المشكلات.

أما محدداتها فقد تحددت نتائج الدراسة بالخصائص السيكمترية لأداة الدراسة، من حيث الصدق، والثبات، ومدى موضوعية المستجيبين عليها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية: تتمثل مصطلحات الدراسة بالآتي:

- **معلمات الحلقة الأساسية الأولى:** ويُقصد بهنَّ "المعلمات الحاصلات على تخصص "معلم الصف"، اللواتي يُدرسنَّ جميع المناهج الدراسية عدا اللغة الإنجليزية، لصفوف الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية" (Khaled, 2012)، وتعرف معلمات الحلقة الأساسية الأولى إجرائياً: أنهنَّ معلمات الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لقصبه عمان للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022).
- **التعليم المستند إلى المشروع:** يعرفه قزامل (Qazamil, 2012: 13) بأنه "إحدى الإستراتيجيات الديناميكية المُتبعة في التدريس، التي يتعرض فيها الطالب لعدد من التحديات والمشكلات الواقعية، ويتم من خلالها اكتساب المهارات الخاصة بالعمل التعاوني والعمل الفردي، ويزوده بمجموعة معارف أعمق من تلك التي درسها من قبل".

ويعرف الباحثان ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع إجرائياً: بأنه إحدى إستراتيجيات التعليم التي تحدث، من خلال قيام الطالب في الصفوف الثلاث الأولى بمجموعة من الأنشطة المُخطط لها، ويتوجبه من المعلمة، حيث يتم ذلك ضمن مجموعات صغيرة أو بشكل فردي، مع مراعاة أتباع التسلسل في الخطوات، وتحديد الوقت اللازم لذلك، ومستوى معرفة المعلمات بالتعلم المستند إلى المشروع، موزعة على أربعة مجالات، وهي: ممارسة المشاريع، ممارسة المشاريع المهنية، ممارسة المشاريع الترفيهية، ممارسة المشاريع في صورة المشكلات، وتم قياسها بالدرجة التي

إستراتيجية المشروع كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة.

ومن خلال ملاحظة الباحثين، تبين أن الطلبة خاصة في الحلقة الأساسية الأولى، يكونون أكثر استعداداً للتعلم بالإستراتيجيات التدريسية المتنوعة، كما أن التعليم باتباع الإستراتيجيات التفاعلية، يكون أكثر ترسيخاً من التكرار والتلقين، وبالرغم مما تتركه هذه الإستراتيجيات بصورة عامة، وإستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع بصورة خاصة، من أثر إيجابي لدى الطلبة. إلا أن ذلك يتطلب الإلمام بالممارسة العملية للمعلمين لتلك الإستراتيجية؛ مما دفع الباحثان لإجراء هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن.

وتحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن، تُعزى إلى متغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس: (ممارسة المشاريع، ممارسة المشاريع المهنية، ممارسة المشاريع الترفيهية، ممارسة المشاريع في صورة المشكلات)، من وجهة نظرهن تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

الأهمية النظرية: قد تُسهم في إثراء الأدب النظري المنشور، حول التعليم المستند إلى المشروع في التدريس في الحلقة الأساسية الأولى، وتقديم أداة لقياس درجة ممارسة المعلمات للتعليم المستند إلى المشروع، في تدريس طلبة الحلقة الأساسية الأولى.

الأهمية العملية: من المتوقع أن تمنح الدراسة الحالية الفائدة لمعلمات الحلقة الأساسية الأولى، حول أهمية التعليم المستند إلى المشروع في التدريس، وأن تدفع بالباحثين نحو القيام بعدد من الدراسات المماثلة لهذه الدراسة، في مراحل عمرية مختلفة، وربطها مع متغيرات جديدة، وأن تُسهم في قياس درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن؛ بتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المرتبطة بموضوع الدراسة: (التعليم المستند إلى المشروع)، التي من المتوقع أن يستفيد منها المسؤولون وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المشاريع المهارية، ممارسة المشاريع الترفيهية، ممارسة المشاريع في صورة المشكلات).

الصدق البنائي: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، ومع المجال الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (30) معلمة من معلمات الحلقة الأساسية الأولى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل، ما بين (0.90-0.53)، ومع المجال (0.91-0.67)، وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على (30) معلمة من معلمات الحلقة الأساسية الأولى من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ومن ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا بين تقديراتهم في المرتين، إذ تجاوزت القيمة (0.60) في الاختبار وإعادة الاختبار، في حين كان معامل ارتباط بيرسون (0.81)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التعليم المستند إلى المشروع، وبناء أداة الدراسة (استبانة)، بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة الدراسة من معلمات الحلقة الأساسية الأولى، في عدد من المدارس الأردنية الحكومية من مديرية لواء قصبه عمان.
- توزيع الاستبانة على العينة المختارة.
- إدخال البيانات إلى الحاسوب، واستخدام برنامج (SPSS)، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: وتشمل ما يأتي:

- أولاً: المؤهل العلمي في مستويين، وهما: (بكالوريوس، ودراسات عليا: دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).
- ثانياً: الخبرة التدريسية في ثلاث مستويات، وهي: (1-5) سنوات، أكثر من (5) سنوات وأقل من (10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات.
- المتغيرات التابعة: درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع.

حصلت عليها معلمات الحلقة الأساسية الأولى على الأداة التي أعدت لأغراض هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحلقة الأساسية الأولى، تخصص معلم صف في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم قصبه عمان، والبالغ عددهن (802) في الفصل الدراسي الأول من العام (2022/2021)، حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية بسيطة ممثلة من المجتمع بلغت (212) معلمة من معلمات الحلقة الأساسية الأولى، بما نسبته (25.3%) من مجتمع الدراسة، وحسب الجدول الآتي:

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب

متغيراته

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	147	69.3
	دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)	65	30.7
	سنوات الخبرة		
سنوات الخبرة	(1-5) سنوات.	47	22.2
	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	56	26.4
	أكثر من 10 سنوات	109	51.4
	المجموع	212	100.0

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لمعرفة درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس، بعد مراجعة الأدب النظري والتربوي والدراسات السابقة كدراستي Al-Turki & (Bawazir, 2019؛ Al-Saifi & Al-Zayoude, 2016)، مكونة من (48) فقرة.

صدق الأداة:

من أجل التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، قام الباحثان باستخدام نوعين من الصدق في الدراسة، وهما:

الصدق الظاهري للاستبانة: للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الأداة على (12) محكماً من المحكمين ممن لديهم خبرة وكفاءة ودراسة بموضوع الدراسة، وتمت الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول صياغة العبارات، ووضوحها، ومناسبة كل عبارة، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله، ووفقاً لذلك تم تعديل بعض الفقرات، وحذف (3) فقرات، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (45) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (ممارسة المشاريع، ممارسة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نصّ على: "ما درجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمات للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	ممارسة المشاريع مهارية	4.03	.601	مرتفع
2	1	ممارسة المشاريع	3.91	.553	مرتفع
3	4	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	3.80	.625	مرتفع
4	3	ممارسة المشاريع الترفيهية	3.79	.618	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.89	.550	مرتفع

المجال الأول: ممارسة المشاريع:

وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة، على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بممارسة المشاريع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أعمل على توظيف الخبرات السابقة لدى الطلبة في الأنشطة التعليمية الجديدة.	4.04	.756	مرتفع
2	أعمل على استمرارية تركيز الطلبة على أهداف المشروع موضوع الدرس.	4.01	.712	مرتفع
3	أدرك أهمية مشاركتي للطلبة أثناء إنتاج الأعمال اليدوية.	3.98	.769	مرتفع
4	لدي القدرة على توجيه الطلبة إلى عمل وسائل تعليمية بسيطة.	3.97	.734	مرتفع
5	أعمل على ربط مخرجات المشروع مع أهداف المنهج الدراسي.	3.94	.726	مرتفع
6	يمكنني إظهار ما لدى الطلبة من أفكار جديدة.	3.93	.735	مرتفع
7	أمتلك القدرة على تنفيذ جميع الأنشطة الواردة.	3.90	.829	مرتفع
7مكرر	أعمل على توزيع الطلبة على فرق عمل قبل البدء بالمشروع.	3.90	.734	مرتفع
8	أوظف التغذية الراجعة للطلبة في تعزيز مهاراتهم في إعداد المشاريع المستقبلية.	3.89	.730	مرتفع
9	أعمل على تحديد المشكلة قبل صياغة المشروع وبنائه.	3.82	.681	مرتفع
10	أمتلك الكفايات اللازمة لتصميم المشاريع قبل تنفيذها من قبل الطلبة.	3.81	.743	مرتفع
11	أعمل على دمج التقنية الحديثة كأداة لتحقيق التواصل بين الطلبة.	3.76	.775	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.91	.553	مرتفع

المجال الثاني: ممارسة المشاريع مهارية:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بممارسة المشاريع مهارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أمتلك القدرة على صياغة الأسئلة بطريقة جيدة قبل توجيهها إلى الطلبة.	4.15	.732	مرتفع
2	أمتلك القدرة على الشرح الواضح الذي يمكن الطلبة من استيعاب مفاهيم الدرس.	4.14	.770	مرتفع
3	أمتلك القدرة على توظيف الإيماءات كتحريرك اليدين والرأس في تحقيق تعلم الطلبة.	4.13	.742	مرتفع

المرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	أمتلك القدرة على استقبال الأسئلة.	4.12	.731	مرتفع
5	أحرص على توظيف مبادئ التعزيز للطلبة في العملية التعليمية.	4.11	.768	مرتفع
6	أعمل على رفع ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال تجربة الأشياء الجديدة.	4.07	.770	مرتفع
7	أمتلك القدرات اللغوية والعقلية التي تمكنني من توصيل المعلومات للطلبة بسهولة.	4.06	.758	مرتفع
8	أمتلك القدرة على مراعاة مستوى الطلبة في اختيار الأنشطة من وسائل تعليمية مناسبة وغيرها.	4.00	.719	مرتفع
9	أمتلك القدرة على تنوع المثيرات المستخدمة في الحصة لمساعدة الطلبة على التفكير.	3.99	.754	مرتفع
9 مكرر	أمتلك القدرة على توظيف إثارة دافعية الطلبة لتنفيذ المشاريع.	3.99	.770	مرتفع
10	أعمل على توظيف إستراتيجيات التدريس المختلفة أثناء تنفيذ المشاريع التعليمية.	3.94	.742	مرتفع
11	أمتلك الكفايات اللازمة لتوظيف مبادئ التربية الحديثة الخاصة بالجوانب الحسية.	3.85	.710	مرتفع
12	أعمل على توظيف الحاجات الأساسية للطلبة من خلال مشاركتهم في التخطيط المستقبلي لحياتهم.	3.80	.694	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.03	.601	مرتفع

المجال الثالث: ممارسة المشاريع الترفيهية:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بممارسة المشاريع الترفيهية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أعمل على توفير المتعة والترفيه أثناء العملية التعليمية.	4.00	.785	مرتفع
2	أوظف التعلم بالترفيه في تحويل المواد غير المحببة إلى الطلبة إلى مواد محببة.	3.89	.749	مرتفع
3	أعمل على مساعدة الطلبة على التفاعل مع بعضهم وقبول الآخر أثناء الجولات العلمية.	3.84	.781	مرتفع
4	أمتلك المقدرة على توظيف المناقشات المباشرة للأفكار والنظريات بصورة مرنة.	3.83	.735	مرتفع
4 مكرر	يمكنني تنمية مهارات التواصل والاستيعاب لدى الطلبة أثناء جولاتهم العلمية.	3.83	.726	مرتفع
5	أمتلك القدرة على توظيف الألعاب التربوية لتنمية قدرات الطلبة على اكتساب المعرفة واكتشاف الخطأ.	3.81	.749	مرتفع
6	لدي القدرة على تدريب الطلبة على استثمار أوقات فراغهم في إنتاج المشاريع الترفيهية.	3.72	.724	مرتفع
7	يمكنني حمل الطلبة على الاستفادة من الرحلات الترفيهية التعليمية.	3.69	.806	مرتفع
8	أمتلك القدرة على تزويد الطلبة بالتجارب الواقعية من خلال الرحلات التعليمية.	3.67	.823	متوسط
9	أعمل على تنمية روح التعاون والمساعدة لدى الطلبة من خلال تنفيذ الرحلات لبيوت الفقراء، ودور الأيتام والمستشفيات.	3.61	.888	متوسط
	الدرجة الكلية	3.79	.618	مرتفع

المجال الرابع: ممارسة المشاريع في صورة المشكلات:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بممارسة المشاريع في صورة المشكلات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أمتلك القدرة على استخدام الأخطاء التي يقع بها الطلبة في حل المشكلات كدليل لتوضيح المفاهيم الخاطئة في الحياة.	3.85	.756	مرتفع
2	أحمل الطلبة على الاستفادة من المشكلات الحياتية لتفسير المفاهيم البسيطة.	3.83	.768	مرتفع
2 مكرر	أعمل على إشراك الطلبة في إيجاد حلول للمواقف الحقيقية في الحياة.	3.83	.750	مرتفع
2 مكرر	أحمل الطلبة على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة مع الأطر المفاهيمية الحالية.	3.83	.737	مرتفع
3	أمتلك القدرة على توزيع الطلبة ضمن مجموعات لحل المشكلات أثناء تنفيذ المشاريع العلمية.	3.82	.715	مرتفع
4	أستخدم المواد التحفيزية كالصور الفوتوغرافية عند توجيه الطلبة إلى حل المشكلات.	3.81	.768	مرتفع
5	أعمل على تنمية قيم الصبر والمثابرة لدى الطلبة أثناء توظيف حل المشكلات في المشاريع التعليمية.	3.78	.711	مرتفع
6	أعمل على مساعدة الطلبة في فهم المشكلات التي تواجههم من خلال المشاريع.	3.77	.728	مرتفع
6 مكرر	أعمل على توجيه الطلبة نحو توظيف خطوات حل المشكلات أثناء إعداد المشاريع التعليمية.	3.77	.728	مرتفع
7	أحمل الطلبة على تحديد الهدف النهائي من أجل التمكن من حل المشكلات.	3.76	.736	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.80	.625	مرتفع

الجامعات الأردنية، وجميع خطط هذا التخصص تدور حول إعداد المعلمات بما يتناسب مع طرائق تدريس الطلبة، التي تساعدهم على تحقيق النتائج المرجوة، والانسجام مع السياسات التربوية التي تتبناها الدولة الأردنية.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن معلمات الحلقة الأساسية الأولى، مؤهلات علمياً لتدريس الطلبة، وسبق لهنّ سواء خلال مرحلة التعليم الجامعي، أو من خلال التجارب التعليمية السابقة وخبرتهن، من معرفة أفضل الأساليب التي يمكن تقديمها في شرح الأفكار والمفاهيم للطلبة، كما أن أفكار هذه المرحلة التعليمية، تتسم بال قصر والوضوح وأنها مباشرة، فمعلمات هذه المرحلة لديهنّ الإلمام الكافي في سبل شرح المفاهيم داخل الحصة الصفية؛ من خلال توظيف أنواع المشاريع المتعددة. واتفقت نتائج هذا السؤال، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة (Hamouda, 2006)، حيث كانت درجة المعرفة عالية، بينما اختلفت مع دراسة (Al-Saifi & Al-Zayoude, 2016)، حيث كانت درجة الممارسة منخفضة، بينما دراسة (Al-Dhuhli, 2018) كانت متوسطة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهنّ تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس، من وجهة نظرهنّ حسب متغيري المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمات للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس حسب المتغيرات.

الدرجة الكلية	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	ممارسة المشاريع الترفيهية	ممارسة المشاريع المهارية	ممارسة المشاريع	المتغيرات	
3.86	3.76	3.76	3.98	3.89	س	المؤهل العلمي
.539	.603	.605	.594	.561	ع	
3.97	3.90	3.86	4.13	3.96	س	دراسات عليا
.572	.666	.645	.605	.535	ع	
3.87	3.69	3.81	4.00	3.94	س	(5-1)
.633	.707	.676	.665	.681	ع	
3.78	3.72	3.72	3.86	3.80	س	(10 - 5)
.540	.594	.624	.582	.531	ع	
3.96	3.90	3.82	4.12	3.96	س	(أكثر من 10)
.511	.593	.591	.565	.496	ع	
ع=الانحراف المعياري				س= المتوسط الحسابي		

الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهنّ، بسبب اختلاف فئات متغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

تُشير البيانات الواردة في الجداول السابقة، أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهنّ ككل بلغ (3.89)، وبتقدير مرتفع، حيث جاءت ممارسة المشاريع المهارية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.03)، وفي المرتبة الثانية جاءت ممارسة المشاريع بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وممارسة المشاريع في صورة المشكلات جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، بينما جاء ممارسة المشاريع الترفيهية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)؛ وجميعها بتقدير مرتفع.

ويفسر الباحثان النتائج السابقة في ضوء المعرفة الحقيقية، التي تمتلكها معلمات الحلقة الأساسية الأولى في التعليم المستند إلى المشروع في تدريسهن للطلبة؛ وذلك لمعرفتهنّ بأهمية هذه الطريقة في إتاحة التفكير بطريقة عقلانية للطلبة؛ من أجل الوصول إلى حلّ المشكلات؛ إذ إنّ معلمات الحلقة الأساسية الأولى على علم بأهمية دفع الطلبة نحو مسؤولية تعلمهم، ومساعدتهم على التفكير بالطرائق الإيجابية من أجل حلّ المشكلات، مما يتيح لهم اكتساب المعرفة لفترات طويلة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى معرفة المعلمات بضرورة توظيف التعليم النشط، وتوظيف مهارة طرح الأسئلة في الدروس التعليمية، وتقديمها على التعليم التقليدي بواسطة الحفظ عن الأوراق، أو المعلومات والحقائق الثابتة التي يتلقاها الطلبة من المعلمات بصورة مباشرة.

كما ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمات الحلقة الأساسية الأولى، قد خضعنّ إلى العديد من الدورات التدريبية المتتابعة والمستمرة، التي زادت من درجة ممارستهنّ للإستراتيجيات التعليمية، ومن ضمنها إستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، التي تتناسب مع مرحلة الطلبة الأساسية، كما أنّ جميع معلمات المرحلة الأساسية التحقنّ في تخصص معلم صف، حيث يتم إعدادهنّ في كليات العلوم التربوية في

تُشير البيانات الواردة في الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الحلقة

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد كما ورد في الجدول (8).

الجدول (8): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر المؤهل العلمي، سنوات الخبرة على مجالات ممارسة المعلمات للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي هوتلنج=014. ح=593.	ممارسة المشاريع	.119	1	.119	.391	.533
	ممارسة المشاريع المهنية	.610	1	.610	1.741	.188
	ممارسة المشاريع الترفيهية	.359	1	.359	.936	.334
	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	.413	1	.413	1.073	.301
سنوات الخبرة ويلكس=911. ح=013.	ممارسة المشاريع	.912	2	.456	1.497	.226
	ممارسة المشاريع المهنية	2.117	2	1.058	3.020	.051
	ممارسة المشاريع الترفيهية	.280	2	.140	.365	.695
	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	1.534	2	.767	1.995	.139
الخطأ	ممارسة المشاريع	63.375	208	.305		
	ممارسة المشاريع المهنية	72.890	208	.350		
	ممارسة المشاريع الترفيهية	79.771	208	.384		
	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	79.970	208	.384		
الكلي	ممارسة المشاريع	64.511	211			
	ممارسة المشاريع المهنية	76.116	211			
	ممارسة المشاريع الترفيهية	80.489	211			
	ممارسة المشاريع في صورة المشكلات	82.317	211			

بالإضافة إلى ذلك، تُعزى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إلى الأهمية الكبيرة التي تكتسبها المعلمات من الدورات التدريبية في مجالات التدريس، التي تعقد لجميع معلمات الحلقة الأساسية الأولى، بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهن، وخلال حضور المعلمات لهذه الدورات تنصهر كافة الفروق المعرفية بينهن، كما أنّ المعلمات تبادلن هذه المعرفة من خلال تبادل الزيارات بينهن.

وانتقت نتائج هذا السؤال، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة (Hamouda, 2006)، حيث كانت درجة المعرفة عالية، بينما اختلفت مع دراسة (Al-Saifi & Al-Zayoude, 2016)، حيث كانت درجة الممارسة منخفضة، أما دراسة (Al-Dhuhli, 2018) فقد كانت درجة الممارسة متوسطة.

ثانياً: تشير البيانات الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّ معلمات الحلقة الأساسية الأولى على اختلاف خبراتهن، يُدركن أهمية التعليم المستند إلى المشروع في التدريس، فالمعلمات في هذه المرحلة الأساسية يخضن ذات الدورات التدريبية، والورش المهنية التي تعمل على مساعدة المعلمة في توظيف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريس طلبة هذه المرحلة، دون الاهتمام بمستوى الخبرة لديهن، لا سيما أنّ جميع المعلمات لهذه المرحلة يمتلكن القواعد المعرفية ذاتها.

أولاً: تشير البيانات الواردة في الجدول (8)، عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّه على الرغم من اختلاف مؤهلات معلمات الحلقة الأساسية الأولى، من التّواحي الأكاديمية والعلمية والمعرفية، إلا لديهن المعرفة ذاتها بالتعليم المستند إلى المشروع، في تدريس طلبة الحلقة الأساسية الأولى، وذلك لضرورتها في تدريس هذه الفئة العمرية من الطلبة، الذين يميلون إلى التعامل مع الواقع المحسوس أكثر من المجرّدات ممّا حولهم، لا سيما أنّ معلمات هذه المرحلة يدركن أنّ طلبة هذه المرحلة، لا يملكون الخبرات التعليمية الكبيرة التي تؤهلهم إلى توظيفها في التعليم الجيد، مما ساعد المعلمات -على اختلاف المؤهل العلمي- في الحيلولة دون وجود فروق فيما بينهن تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

كما ويمكن تفسير ذلك أنّ جميع معلمات هذه المرحلة، تخرجن من كليات العلوم التربوية المتشابهة في خططها الأكاديمية، فهذه البرامج الأكاديمية تتيح الفرصة أمام المعلمات الخريجات من المشاركة الفعلية، وتقديم الممارسة العملية العلمية، في تدريس طلبة الحلقة الأساسية الأولى، بالإضافة إلى تعزيز ذلك من خلال مجموعة المساقات المرتبطة بالتدريب الميداني والعملية، التي تقضي فيها المعلمات فترة مناسبة من الزمن، وفق توجيه واهتمام عاليين من الأساتذة والمُختصين في المناهج وطرائق التدريس، وتخصص علم النفس التربوي، ممّن يحملون درجة الدكتوراة في هذه التخصصات.

كما ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ معلمات هذه المرحلة، يحرصن على أداء واجباتهنّ تجاه عملهنّ بدرجة عالية من الإتقان، ويدفعن بأقصى طاقتهنّ وقدراتهنّ في ممارسة إستراتيجية التعليم المستند إلى المشروع، وأهميتها في تدريس طلبة هذه المرحلة، بغض النظر عن سنوات الخبرة التي يمتلكنها.

كما ويُعزى ذلك أيضاً إلى أنّ هذا النوع من المعرفة يمكن ملاحظتها بسهولة، دون الحاجة إلى وقت محدّد من الخبرة التدريسية، خاصّة أنّ معلمات هذه المعرفة، غالباً ما يتجهنّ نحو ملاحظة خبرات غيرهن، والعمل على توظيفها والإلمام بها أثناء تدريس مرحلة الحلقة الأساسية الأولى، باعتبارها مرحلة إستراتيجية مهمّة في حياة الطلبة التعليمية والمعرفية.

وجاءت هذه النتيجة متشابهة مع نتيجة دراستي Al-Dhuhli, (2018؛ 2016) (Al-Saifi & Al-Zayoude)، اللتان أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات والمقترحات:

- تقديم المزيد من الدورات لمعلمات الحلقة الأساسية الأولى في التعليم المستند إلى المشروع.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير الأدلة الاسترشادية؛ لمساعدة معلمات الحلقة الأساسية الأولى، في ربط طريقة التعليم بالمشروع مع الإستراتيجيات التدريسية الأخرى التي أثبتت فاعليتها؛ لتقديم أفضل الفرص التعليمية للطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في أثر طريقة التعليم المستند إلى المشروع على تحصيل الطلبة، وقدرتهم على حلّ المشكلات.
- تزويد أدلة المعلمين لكتب الحلقة الأساسية الأولى، بالأنشطة والأفكار التعليمية؛ لتوظيف التعلم المستند إلى المشروع.

13. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2): 39-44.
14. Bender, W. (2012). Project-Based Learning Differentiating instruction for the 21st Century. California, Corwin. A Sage Company.
15. Ciftci, S. & Baykan, A. (2013). Project Based Learning in Multi-Grade Class. Educational Research and Reviews, 8(3): 84-92.
16. Ergül, N. & Kargin, E. (2014). The Effect of Project based learning on Students' Science Success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 136: 537-541.
17. Ezz El-Din, S. (2015). Brain-Based Learning in Science Education. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.
18. Hamouda, A. (2006). The Teachers' Interest Degree in the Higher Compulsary Strategies in the UNRWA Schools by Using the Problem-Solving Method in the Teaching-Learning Process and the Students' Perspectives about it. Ph,D Thesis not published, The University of Jordan, Jordan.
19. Harris, M. (2015). The Challenges of Implementing Project-based Learning in Middle Schools. Doctoral Dissertation Unpublished, University of Pittsburgh, USA.
20. Hassanein, H. (2007). Teaching Using the Project. Amman: Dar Al-Majdalawi for Publishing and Distribution.
21. Kamash, Y. (2018). Learning and Teaching Strategies: Theories, Principles, and Concepts. Amman: Dar Dijla for Publishing and Distribution.
22. Khaled, H. (2012). The Art of Teaching in the First Three Primary Classes. Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.
23. Koutrouba, K. & Karageorgou, E. (2013). Cognitive and Socio-affective outcomes of Project based learning: Perception of Greece Second Chance School Students, SAGE Journals, 16(3): 244-260.
24. Marei, T. & Al-Hila, M. (2015). General Traching Methods. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
25. Moawad, A. Sharkawy, S. & Abdel Hamid, M. (2017). Developing Some Leadership Skills for Kindergarten Children Using Aprogram Based on the Project Method. The Scientific Journal of the College of Early Childhood Education in Port Said, 11(11): 461-486.
26. Pecore, J. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. International handbook of progressive education, 1(25): 155-171

References:

1. Abdel Aziz, A. (2016). Bitgram Strategy for Developing Thinking and Problem Solving Skills. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
2. Abu Shareekh, Sh. (2008). Teaching Strategies. Amman: Dar Al Moataz for Publishing and Distribution.
3. Al-Adwan, Z. & Suleiman, D. (2016). Modern Teaching Strategies. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.
4. Al-Ali, E. (2015). The Effect of Project-Based Learning Strategy (PBL) on Developing Creative Thinking Skills, Academic Achievement and Attitudes Towards Science on Third Ggrade Intermediate Students in Tabuk. Ph,D Thesis not published, The University of Jordan, Jordan.
5. Al-Dhuhli, S. (2018). The Degree of Employing Projects as an Assessment Tool in Science for Grade (7-9) in the Governorate of Muscat. Master Thesis not published, Sultan Qaboos University, Oman.
6. Al-Hariri, R. (2010). Teaching Methods Between Tradition and Innovation. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
7. Al-Khrishh, S. (2020). The Effect of Teaching Vocational Education Course by Using Project Based Learning Strategy in Development of Critical Thinking Skills among 10th Grade. Master Thesis not published, Middle East University, Jordan.
8. Al-Kreimeen, R. (2021). Effective Teaching Strategies Between Educational Competencies and Learning Theories. Amman: Dar Alakadimiunw for Publishing and Distribution.
9. Al-Saifi, A. & Al-Zayoude, O. (2016). The Reality of Using Project-Based Learning in Government Schools from Science Teachers' Perspectives in Jenin Governate. University Journal, Al Qasimi Academy, 20(2): 9-94.
10. Al-Turki, A. & Bawazir, W. (2019). The Role of Project-Based Learning as Authentic Assessment Strategy in Developing Students Skills. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 20(10): 77-125.
11. Al-Zatari, A. & Khasawneh, A. (2021). The effect of using project-based learning (PBL) on mathematical ability among 9th grade female students in Jordan. International Journal of Educational & Psychological Studies, 9(1): 224-240.
12. Asaad, F. (2018). Successful Teacher in Education and Teaching. Amman: Dar Ibn Al-Nafis for Publishing and Distribution.

27. Qatami, Y. Abu Jaber, M. & Qatami, N. (2000). *Instructional Design*. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
28. Qazamil, S. (2012). *Contemporary Teaching Methods*. Cairo: The world of books.
29. Saadeh, J. & Ibrahim, A. (2011). *Curriculum Organization, Planning and Development*. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
30. The Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan (2015). *Teaching and assessment strategies*.
<http://www.moe.gov.jo/ar/node/16261>.
31. Turgut, H. (2008). Prospective science teachers' conceptualizations about project based learning. *International Journal of Instruction*, 1(1):61-79