Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (13) : 30 Apr 2021
P: 1 - 32

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (13) : 30 إبريل 2021 م
ص: 1 - 32

Demands of Project-based Teaching Supported by the Evaluation Directed to the Learning of Graduate Students in the Arabic Language Department at University of Tabuk from the point of view of the Academic Staff

Layla Falah Salem Alomrani

Faculty of Education and Art || Tabuk University || KSA

Abstract: The study aimed to identify the demands of project-based teaching supported by the evaluation directed to the learning of graduate students in the Arabic Language Department from the viewpoint of the Academic Staff at the University of Tabuk. To achieve this, the researcher used the descriptive analytical approach by applying a questionnaire that included (60) items distributed to a sample of (41) all the academic staff in the Arabic Language Department at University of Tabuk. The results were as follows: the overall instrument received a mathematical average of (4.09 out of 5) with a (large) approval score. According to the main demands, project-based teaching planning demands received the highest average of 4.13, followed by project-based implementation demands (4.11).Finally, the demands for evaluating and managing project-based teaching results are average (4.04), all with a approval rating (large), and it has been shown that there are no statistically significant differences at the (≥α0.05) level of indication scoring between the averages of the sample's evaluation of the claims due to variables (sex, academic rank, qualification type, training). The statistically significant differences attributable to the variable (years of experience) in the responses of the sample members to the demands of the implementation of project-based teaching for those with teaching experience (10 years and over). Based on the results, the researcher submitted a number of recommendations and proposals to strengthen the demands of project-based teaching supported by the evaluation for the learning of graduate students in the Arabic Language Department and all departments in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia and all Arab universities.

Keywords: Project-Based Teaching, Learning Directed Evaluation, University Teaching, Arabic Language, University of Tabuk.

مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك من وجهة نظر الهيئة التدريسية

ليلى فلاح سليم العمراني

كلية التربية والآداب || جامعة تبوك || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، عبر تطبيق استبانة تضمنت (60) فقرة تم توزيعها على عينة قصدية بلغت (41) عضوًا هم جميع أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة العربية بجامعة تبوك. وتوصلت النتائج إلى الآتي: حصل عموم الأداة على متوسط حسابي بلغ (4.09 من 5) أي بدرجة موافقة (كبيرة). وحسب المطالب الرئيسة؛ حصلت مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات، على أعلى متوسط بلغ (4.13)، يليها مطالب تنفيذ التدريس

القائم على المشروعات بمتوسط (4.11)، وأخيرًا مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات بمتوسط (4.04)، وجميعها بتقدير موافقة (كبيرة)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمطالب تعزى لمتغيرات: (الجنس، الرتبة العلمية، نوع المؤهل، التدريب)، في حين ظهر فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير (سنوات الخبرة) في استجابات أفراد العينة على مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات لصالح من يملكون خبرة تدريسية (10 سنوات فأكثر). واستنادا للنتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات لتعزيز مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وعموم الأقسام في جامعات المملكة وعموم الجامعات العربية.

الكلمات المفتاحية: التدريس القائم على المشروعات، التقويم الموجه للتعلم، التدريس الجامعي، اللغة العربية. جامعة تبوك.

المقدمة.

إن تحقيق الجامعة لرسالتها تعليميًا وبحثيًا ومجتمعيًا، يتطلب العناية بعملية التدريس التي تعدّ من ركائز نشر المعرفة والارتقاء بجودة عملية التعلم في برامج الدراسات العليا، إضافة إلى عنايتها بإنتاج المعرفة عبر البحوث المتخصصة والمشروعات النوعية الهادفة، ودورها في تنمية مهارات باحثي المستقبل في مختلف المجالات.

وتهدف الدراسات العليا إلى إثراء المعرفة المتخصصة بكافة فروعها عن طريق الدراسات والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة، وتشجيع الكفايات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع (مجلس التعليم العالي،2007، 230).

ومع تطور النظرة للتعليم العالي ولا سيما التحول نحو نفعيته كالإعداد للعمل، وما حددته هيئات تقويم الجودة للمعايير الموضوعية للتخصصات وتحديد مخرجات تعلم المناهج الدراسية؛ فإن ذلك يتطلب أنواعًا جديدة من التقويم المصممة لتقييم "المهارات الأساسية"، و"المهارات القابلة للتحويل"، و"المهارات العامة" أو "سمات الخريجين" بدلاً من تقييم اكتساب المعرفة فقط (Bryan, Clegg, 2006,19). وكذلك يفرض في المقابل تطوير طرق واستراتيجيات التدريس لتوجيه عمليات التعلم بما يناسب مخرجاته المستهدفة وزيادة الاهتمام باحتياجات واهتمامات المتعلمين، وتحفيز مشاركتهم الحقيقية في عملية التعلم والتي تعدّ هدف عملية التعليم المتمحورة حول المتعلم.

وطورت المفاهيم الحديثة في النظريات المعرفية والبنائية قناعات التربويين بشأن التعلم وكيفية اكتساب المعرفة وتكوين المهارات؛ إذ أكدت أن التعلم الفاعل بنائي وتأملي وذاتي ويربط المتعلم ببيئته الواقعية، وأن المعارف والمفاهيم تتشكل في سياق اجتماعي، والتعلم الحقيقي يدعم عمليات عقلية عليا، والتعلم الجديد يتأثر في تشكله بالخبرات السابقة، وعمليات التعلم تتضمن مهارات الوعي المعرفي وتنظيم الذات، والأداء المعرفي يعتمد على الدافعية، والتعلم التعاوني يعزز عمليات التفكير العليا (السعدوي، 2011، 32).

ووفق تلك المبادئ؛ تتعدد اتجاهات التدريس التي يمكن توظيفها في التعليم الجامعي ومنها التدريس القائم على المشروعات، ويعد "المشروع أحد طرق التدريس القياسية ووسيلة يمكن للطلاب من خلالها؛ تطوير الاستقلالية والمسؤولية، وممارسة أنماط السلوك الاجتماعي والديمقراطي. وطريقة المشروع نتاج لحركة التعليم التقدمي الأمريكية، ويعد "ويليام كيلباتريك" (William Kilpatrick) رائدها، حيث وصفها وحددها لأول مرة عام (1918) في مقالة بعنوان:"طريقة المشروع" (Röhrs, Lenhart, 1995 ؛ Knoll, 2012) متأثرًا بأفكار "جون ديوي" حول التعلم التجريبي أو بالممارسة وإيجاد بيئة تعلم محورها المتعلم.

ويعرف "كلباترك" (Kilpatrick) طريقة المشروع بأنها عمل أو نشاط هادف وسط محيط اجتماعي سواء كانت أعمال فردية أو جماعية، ويتم بتنظيم وتخطيط وينفذ بعناية كأحد متطلبات الكفاءة العملية والمسؤولية الأخلاقية عن العمل ونتائجه، ويرى أن الفعل الهادف هو الوحدة النموذجية للحياة في مجتمع ديمقراطي وكذلك يجب أن يكون

الوحدة النموذجية للتعليم ولإجراءات المدرسة؛ فالتعليم هو الحياة وليس مجرد إعداد للعيش في وقت لاحق، ولذلك فالتعليم القائم على العمل الهادف يعد الأفضل للحياة (التعليمية) ويشكل في الوقت نفسه الحياة الحالية الجديرة نفسها (Sutinen, 2013؛ Pecore, 2015).

ويصنف "كلباترك" (Kilpatrick) المشاريع إلى؛ مشاريع غرضها تجسيد فكرة أو خطة في شكل خارجي عبر خطوات: (الغرض، التخطيط، التنفيذ، الحكم)، ومشاريع تتمتع بتجربة جمالية، وقد يبدو أنها بالكاد تنتمي إلى قائمة المشاريع، إلا أن عامل الهدف يوجه العملية ويؤثر في نمو التقدير، والنوع الثالث مشاريع قائمة على المشكلات وهي الأكثر شهرة وخطواتها كما حددها ديوي "Dewey"، وأخيرًا مشاريع يرتبط غرضها بعناصر معينة من المعرفة أو المهارة، وتتطلب خطوات النوع الأول (Pecore, 2015, 158).

وتحدد الأدبيات والدراسات (رضوان، وآخرون،2017، 78؛ الحسن، 2016، 151؛ عبد المجيد، 2016، 15) خصائص التدريس القائم على المشروعات في أنه؛ ينشأ عن حاجة حقيقية أو مشكلة واقعية، ويركز في المهام التي تثير التحدي، ويتطلب التحقق من المعرفة أو إنتاج شي جديد، ويتطلب مهارات ووظائف مختلفة؛ كالبحث عن المعلومات واسترجاعها وتمثيلها وترميزها وبناء النماذج، والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والاتصال، وينتهي في شكل منتجات أو عروض وسلسلة أعمال أو مهام تتابعية تعالج المشكلة، ومن ثم عرض النتائج أمام الجمهور ونشرها، وتقديم التغذية المرتجعة والتقويم المستمر لمنتجات كل مرحلة وللحل بعامة.

ويعتمد التدريس القائم على المشروعات على مبدأ ربط الجانب النظري بالتطبيقي في تعلم أهداف ومفردات المقرر، والتعلم من خلال الممارسة مما يسهم في تنمية المعارف والمهارات اللازمة للمتعلم وتحفيزه على التقصي والبحث والاستكشاف وتحمل مسؤولية تعلمه. ولذلك فإن التدريس القائم على المشروع يعدّ "نهج تعليمي يمكّن المتعلمين من إتقان المهارات الأكاديمية ومعرفة المحتوى وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في المستقبل والتعامل مع تحديات الحياة، ويتضمن التعلم المرتكز على المشاريع عالية الجودة (HQPBL) تحقيق ستة معايير":

1. التحدي الذهني والإنجاز: حيث يتعلم المتعلمون بعمق ويفكرون نقديًا ويسعون إلى التميز.
2. الأصالة: وتعني عمل المتعلمين في مشاريع ذات معنى وذات صلة بحياتهم ومستقبلهم.
3. المنتج العام: ويتطلب عرض عمل المتعلمين ومناقشته ونقده بشكل علني.
4. التعاون: ويعني تعاون المتعلمين مع طلاب آخرين شخصيًا أو عبر الإنترنت و/ أو تلقي التوجيه من المرشدين والخبراء.
5. إدارة المشروع: وإدارة المتعلمين عمليات المشروع التي تمكنهم من المضي قدمًا بشكل فاعل من بدء المشروع حتى الانتهاء منه.
6. الانعكاس: ويتضمن تأمل المتعلمين في عملهم وتعلمهم طوال فترة المشروع (hqpbl,2020).

ولتحقيق تلك المعايير؛ فإن خطوات التدريس القائم على المشروع تتضمن؛ اختيار المشروع والذي ينبغي أن يؤدي إلى خبرة متعددة الجوانب، ومرحلة تخطيط المشروع وتصميم المتعلمون الخطة بإشراف وإرشاد المعلم ومناقشة تفاصيلها من أهداف وأنشطة ومتطلبات التنفيذ وتسجيلها. وفي مرحلة تنفيذ المشروع يقوم كل متعلم بما هو مطلوب منه وفق الخطة، ويتمثل دور المعلم في توجيه وملاحظة المتعلمين أثناء التنفيذ وتشجيعهم وتوجيه تركيزهم نحو المخرجات المستهدفة ومتابعة مدى اندماجهم في تنفيذه وتقديم التغذية المرتجعة، والاجتماع معهم لمناقشة الصعوبات والتعديل في سير المشروع. وتعد مرحلة تقويم المشروع وعرض نتائجه عملية مستمرة ومتزامنة مع سير المشروع وفق مخرجات التعلم بمقاييس لتقدير مستوى أداء المتعلمين في مرحلة التخطيط والتنفيذ وصولاً إلى النتائج المستهدفة، وفي

نهاية المشروع يستعرض كل متعلم ما قام به من عمل بشكل كامل والأهداف التي سعى إلى تحقيقها والنتائج التي حققها (الكلثم، 2016؛ جامل، 2002، 142).

وفي ضوء مفهوم ومعايير ومراحل التدريس القائم على المشروع، فإن من الضروري دعمه بمهام تقويم تطور جميع جوانب تعلم المتعلم وتحقق التكامل بينهما في جميع مراحل المشروع؛ إذ تتطلب طريقة التدريس القائمة على المشروعات "التقويم الأدائي اعتمادًا على الملاحظة والتقدير، حيث ينخرط المتعلمون في أنشطة تتضمن استخدام مهارات أدائية أو إعداد منتج ومن ثم الحكم على جودته، ويتميز بأنه تقويم حقيقي تطبيقي يتطلب من المتعلم تقديم إجابة لفظية أو خطية، أو القيام بأداء أو تطوير منتج أو تقديم الحلول وفق محكات وشروط محددة"(السعدوي، 2011، 65).

وتؤكد الدراسات ضرورة توجيه التدريس نحو مهام التقويم ومراعاة كيفية تعلم الفرد والتركيز ليس فقط في الناتج وإنما العملية؛ فالتقويم الموجه للتعلم يتطلب تنوعًا في نطاق مهام التقويم لتلبية أنماط التعلم المختلفة Gillett & Hammond, 2009,3,11)، والتفكير في طرق أكثر كفاءة لتوظيف التغذية المرتجعة لتحفيز تعلم المتعلمين (Hernandez, 2012, 489). وضرورة تكامل التقويم مع التدريس وألا يكون ختاميًا فقط (Even, 2005, 47)، وأن توظيف التقويم لأغراض تقريرية فقط؛ تجعله مستقلاً عن عمليات التدريس والتعلم اليومية في البيئة الصفية، إلا أن وظيفة التقويم للتعلم Assessment for Learning، تركز في الأغراض البنائية للتعلم وتقديم تغذية مرتجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه (السعدوي، 2011، 31).

ولدعم تعلم المتعلمين يحدد (Carless,2007,60) مبادئ التقويم الموجه للتعلم بدلاً من القياس فقط ومنها؛ تصميم مهام التقويم التكوينية والتلخيصية كمهام تعلم، وإشراك المتعلمين في أنشطة إدارة ومراقبة تعلمهم والتعامل مع المعايير وتقويم جودة أدائهم أو أقرانهم، وتقديم التغذية المرتجعة في الوقت المناسب واطلاع المتعلمين عليها لدعم تعلمهم الحالي والمستقبلي.

وتبين الدراسات والأدبيات (درندري، 2017، 96؛ السعدوي، 2011، 67) أن من خصائص التقويم الموجه للتعلم؛ أنه يركز في كيفية تعلم المتعلم، ويتوافق مع التدريس ويتكامل معه، ويكون جزءًا من تخطيط التدريس والتعلم، ويستخدم لأغراض بنائية ولمساعدة المتعلمين على معرفة كيف يتحسنون، ويقيس عمليات التعلم وجميع مخرجات النهائية، ويتضمن مهام تنمي عدة مهارات وعمليات عقلية، ويوجه المتعلم للتركيز في مخرجات التعلم ومحكات تقويم تحققها، وكذلك يطور قدرته على التقويم الذاتي وتقويم الزملاء ويمكنه من التأمل الذاتي وإدارة الذات، ويتضمن مجالاً واسعًا من الأدوات والأساليب التقويمية، ويوظف الطرق الكمية والكيفية لقياس وتحليل بيانات المتعلمين.

ورغم وجود فرق بين "تقويم التعلم" و"التقويم للتعلم" والذي يعدّ وظيفة تكوينية بينما يؤدي الأول وظيفة تلخيصية؛ إلا أنهما غالباً ما يستخدمان بشكل متزامن في التعليم العالي (Hernandez, 2012, 489). فالتقويمات التكوينية تحفز المتعلمين على الدراسة وتوعيتهم بما تعلموه وتعدّ أداة للتعلم وتحسين مخرجاته Weurlander et al, (2012). وتبين نتائج دراسة (Jonson et al, 2017) أن احتمالية توظيف معلومات التقييم تزداد عندما تكون أدلته موجهة نحو الإجراءات وذات جودة عالية، وعندما يكون أعضاء هيئة التدريس على دراية ولديهم ميول إيجابية تجاه التقويم، ولديهم تصور لدور أنشطة ومعلومات تقويم المتعلمين في صنع القرارات الأكاديمية. ولذلك فإن "القدرة على التعامل مع التقويم أمر ضروري لتطوير المعرفة الأكاديمية والمهنية" (Gillett, Hammond, 2009 ,2)، حيث "تستخدم تحليلات التعلم الأكاديمية في التعليم العالي للتنبؤ بنجاح المتعلم عبر دراسة كيف وماذا يتعلم وكيف يتم دعم النجاح من خلال البرامج والمؤسسات الأكاديمية" (Mattingly et al, 2012 ,237).

ومن جانب آخر، تتضح أهمية التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم في تحقيق جودة تدريس مقررات برامج الدراسات العليا، مع ما "تتطلبه هيئات الاعتماد من أدلة على أن مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها التعليمية المعلنة استنادًا إلى مهامها، وضمان قيامها بإنشاء عمليات للمراجعة- بما في ذلك جمع البيانات التي تضمن أن تكون إنجازات وأداء المتعلم مناسبة للشهادة الممنوحة من قبل البرامج- وهذا النوع من التقويم القائم على المخرجات يتطلب تحديد ما يعرفه المتعلمون وما يمكنهم القيام به عند إكمال دراساتهم، ولذلك فإن الحاجة إلى نشر "ثقافة الأدلة" التي توثق تعلم المتعلمين أصبحت جزءًا من التعليم العالي ولها القدرة على التأثير في التعليم والتعلم بشكل إيجابي (Andrade, 2011,217). حيث تعتمد منظمات الاعتماد في مهامها على طلب أدلة على مخرجات تعلم المتعلمين كجزء من معاييرهم ومراجعتهم للعمليات، إلى جانب أبعاد أخرى لقياس الكفاءة أو الأداء المؤسسي أو البرامجي ومدى تحقيق المؤسسة لأهداف الأداء التي تضعها لنفسها، ولذلك تعد مخرجات تعلم المتعلمين بعدًا هاما للجودة ومعايير منظمات الاعتماد (Ewell, 2001, 9-12).

ومواكبة للتوجهات الحديثة في تطوير التدريس الجامعي؛ فقد أكدت معايير الاعتماد البرامجي في المملكة العربية السعودية دور الاستاذ الجامعي في توظيف طرق التدريس المناسبة للارتقاء بمخرجات التعلم؛ "حيث تناول معيار جودة التدريس وتقييم الطلاب أهمية تزويد المتعلم في بداية تدريس كل مقرر بمعلومات شاملة عنه تتضمن مخرجات التعلم واستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم ومواعيدها وما يتوقع منهم خلال دراسة المقرر، وتطبيق إجراءات واضحة ومعلنة للتحقق من جودة طرق التقييم ومصداقيتها، وتحديد إجراءات فاعلة للتحقق من أن الأعمال والواجبات التي يقدمها المتعلمون هي من إنتاجهم وتقديم تغذية راجعة للطلاب عن أدائهم في وقت يمكنهم فيه من تحسين أدائهم" (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2018، 7).

ورغم أهمية تحقيق التكامل بين التدريس القائم على المشروعات والتقويم الموجه للتعلم في تعليم المقررات الجامعية؛ إلا أن "من المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة؛ أنهم يرون أن المقررات والخطة الدراسية جيدة غير أن أساليب التقويم غير جيدة" (الخويطر، 2017). وباستطلاع آراء عينة من الأكاديميين باستخدام معايير التقويم الموجه للتعلم، تبين استخدامهم الاختبارات الكتابية أكثر من الأشكال الأخرى لمنح درجة المقررات، ورغم وعيهم بأهمية التغذية المرتجعة إلا أنهم غير متأكدين مما إذا كان طلاب الجامعة يستفيدون منها (Rawlusyk, 2016).

ويؤكد ما سبق، دراسة (Pereira et al, 2017) التي اهتمت بدراسة نزاهة وفاعلية أساليب التقويم في التعليم العالي وآثرها في التعلم، وتوصلت إلى أن طرق التقويم الأكثر استخدامًا كانت الاختبارات المكتوبة والعروض التقديمية الشفهية، ويرى المتعلمون أن التقويم يكون أكثر فاعلية وعدالة عندما يتم استخدام أساليب تتمحور حول المتعلم ومن خلالها يكرسون وقتًا أكثر للتعلم أكثر من الأساليب التقليدية. في حين تبين دراسة (Ewell, 2001؛ Shaeiwitz, 1998) أن أحد أكبر التحديات في برنامج التقويم إغلاق الحلقة والتي تنطوي على التنفيذ، حيث تبين نتائج دراسة (& Schoepp Benson, 2016أن تقييم فاعلية برنامج التقويم تعد ضرورية ويمكن تحقيقها من خلال تحليل جودة إغلاق إجراءات الحلقة في تقارير تقييم التعلم، ومن خلال استبانة آراء أعضاء هيئة التدريس تبين أن الانتقال من اتخاذ قرار بإغلاق إجراءات الحلقة إلى اتخاذ إجراءات ذات هدف فعلي ما زالت تمثل تحديًا لديهم.

وهذه المشكلات تبين ضرورة تطوير بعض ممارسات التدريس التقليدية التي أثرت في عمليات التدريس والتقويم، إذ إن "تحقيق التكامل والتفاعل بينهما يتطلب توفير بيئة صفية داعمة تتيح للطلاب العمل النشط وتوظيف أنشطة تعكس بيئتهم الاجتماعية والثقافية، فمن معوقات تحقيق التكامل بينهما تخوف المعلمين من تحقق الموضوعية في التقويم الأدائي، وتوظيف أدوات التقويم الحديثة لخدمة أهداف تقويمية تقليدية" (السعدوي، 2011).

وبينت نتائج بعض الدراسات العلاقة الوثيقة بين التدريس القائم على المشروعات والتقويم الموجه نحو التعلم وأثرهما في تنمية متغيرات عديدة؛ وفاعلية التعليم القائم على المشروع كاستراتيجية تقويم واقعي في تطوير المهارات السلوكية والأدائية والمعرفية ومهارات التفكير وتنمية القيم (التركي؛ وباوزيرة، 2019). وكذلك فاعلية استخدام التعليم المستند إلى المشروع كأداة بديلة في التقويم (منصور، 2014)، وفاعلية التدريس القائم على المشروع المدعم بالتقييم الأصيل في تنمية مهارة حل المشكلات (الناغي، وآخرون، 2019)، وأثر المشروعات في تنمية ثقة طلاب الكلية بالدراسة الأكاديمية والذات الأكاديمية (الشلبي، وآخرون، 2011)، وتنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات (العتيبي، 2016)، والتحصيل الدراسي وتعلم المفاهيم (عرفات، 2017). وتحسين مهارات البحث العلمي وانتقال أثر تعلم مهارات اللغة (القرالة، وآخرون، 2016).

مشكلة الدراسة:

رغم أهمية التدريس القائم على المشروعات في تدريس مقررات الدراسات العليا وأهمية دعمه ببرنامج تقويم موجه للتعلم؛ بهدف تجويد عملية التدريس من جانب وتنمية جوانب تعلم المتعلم في جميع مراحل تخطيط وتنفيذ وتقويم المشروع وبما يضمن جودة مخرجات التعلم المستهدفة عبر المشروع من جانب آخر؛ إلا أن توظيفهما بتكامل ما زال يواجه بعض المشكلات في بعض مقررات الدراسات العليا، وبإجراء دراسة استطلاعية باستخدام استبانة طبقت على (10) طالبات دراسات عليا، بهدف تقييم واقع المشاريع التي تقدم من قبلهن أثناء دراسة المقررات ودورها في تطوير عملية تعليم وتعلم موضوعات المقرر؛ أتضح أن من صعوبات إنجازها من وجهة نظرهن أنها تتطلب جهدًا كبيرًا، وعدم وضوح هدف المشروع ضمن المقرر ومعايير تنفيذه وتقويمه، وضعف عملية المتابعة والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة قبل وأثناء وفي نهاية التدريس القائم على المشروعات، وضعف تصميم التدريس القائم على المشروع بشكل متكامل مع عملية تقويمه ومرتبط بأهداف تعليم المقرر، وضعف بعض مشروعات المقررات في تحقيق أهدافه، وقلة توظيف أدوات التقويم الملائمة لتنمية المهارات النوعية لطالبة الدراسات العليا وإكسابهن المعارف والمهارات البحثية المختلفة عبر المشروع، وضعف الإفادة من بيانات التقويم مما يقلل من جودة أدلة تقويم مشروعات التعلم المجمعة ويضعف الإفادة من نتائجها في تطوير تعليم المقرر ومما تتيحه من تغذية مرتجعة لجميع الأطراف.

وهذه الصعوبات تؤكدها نتائج دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019، 81) التي بينت أن من المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس القائم على المشروعات وجود لبس لدى المعلمين في تفعيله، وخاصة مع تعدد استراتيجيات التقويم مما سبب عبئًا إضافيًا لديهم، وأكدت أن التعلم القائم على المشاريع يمكن توظيفه كاستراتيجية تقويم واقعي في الوقت نفسه؛ إذ يرتكزان على نفس المبادئ كأنشطة من واقع الحياة، ومراعاة التمايز بين المتعلمين، والتعاون بينهم لإنجاز المهمات وتبادل الخبرات، وتحديد المحكات ومؤشرات الأداء المطلوبة لمساعدتهم على التعلم. في حين كشفت نتائج دراسة (السعدية، 2014) التي اهتمت بتتبع واقع تطبيق طريقة المشروع من وجهة نظر طلاب الجامعة، عن محدودية تطبيق الطريقة من قبل المعلمين في الجامعة، وقلة توضيح الخطوات التي يلزم الطلاب إتباعها، وضعف متابعة العمل وقلة تزويدهم بالمراجع الأساسية مع استمرار التقييم التقليدي المعتمد على إعطاء نقطة عددية دون معايير معينة.

وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة في هذا الشأن وتحقيقًا لأهداف الدراسات العليا؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في توظيف التدريس القائم على المشروعات بتكامل مع عملية تقويمها وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلم المقرر.

أسئلة الدراسة:

استنادًا لما سبق عرضه في مشكلة الدراسة؛ وبالاطلاع على مزايا التدريس القائم على المشروعات المتكامل مع التقويم الموجه للتعلم، حيث إنه يتناسب مع طبيعة مقررات اللغة العربية وأهداف تدريسها في برامج الدراسات العليا؛ فإن الدراسة الحالية تسعى للتصدي للمشكلة عبر تحديد المطالب اللازمة لهذا النوع من التدريس، عبر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لهذه المطالب تعزى لمتغيرات: (الجنس، الرتبة العلمية، نوع مؤهل البكالوريوس، سنوات الخبرة، التدريب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك من وجهة نظر الهيئة التدريسية.
2. تبين إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لهذه المطالب تعزى لمتغيرات: (الجنس، الرتبة العلمية، نوع مؤهل البكالوريوس، سنوات الخبرة، التدريب).

أهمية الدراسة:

وتتضح أهمية الدراسة من أهمية موضوعها ذاته؛ حيث تعنى الدراسة بمطالب التدريس القائم على المشروعات وهو أحد الاتجاهات التعليمية المهمة في التعليم الجامعي العالي، إضافة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت التدريس القائم على المشروعات في التعليم الجامعي، وبذلك تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1. قد تسهم هذه الدراسة في تطوير عملية تدريس وتقويم مقررات برامج الدراسات العليا بقسم اللغة العربية في جامعة تبوك، عبر تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمطالب اللازم تحقيقها عند توظيف التدريس القائم على المشروعات عند تعليم المقررات وبما يحقق أهدافها.
2. قد تفتح المجال لدراسات أخرى في مجال التدريس الجامعي تهتم بتنمية معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس لتحقيق التكامل بين التدريس القائم على المشروعات وعمليه التقويم الموجهة للتعلم.

حدود الدراسة:

وتقتصر على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية برتبة: (استاذ، استاذ مشارك، استاذ مساعد).
- الحدود المكانية: جامعة تبوك بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام 1442هـ.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **التدريس القائم على المشروعات:**
  - اصطلاحًا: المشروعات "مهمات معقدة مبنية على أسئلة ومشكلات، تجعل المتعلمين يشاركون في أنشطة التصميم وحل المشكلات واتخاذ القرار أو الاستقصاء، وعمل المتعلمين باستقلالية نسبية على مدى مراحل زمنية ممتدة تتوج بنتاجات أو تقديمات" (ستانلي، 2013، 9).
  - إجرائيًا: منهج وطريقة تدريس بنائية ترتكز على التعلم بالممارسة، وتهدف لمساعدة طالب الدراسات العليا على اكتساب معارف ومهارات المقرر وتطبيقها من خلال مشروعات نوعية مختلفة فردية أو تعاونية، ترتبط بأهداف المقرر وتمنح المتعلم دورًا في تعلمه تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا بإشراف ومتابعة عضو هيئة التدريس.
- **التقويم الموجه للتعلم:**
  - اصطلاحًا: "تقويم يسعى للتوفيق بين التقويم التكويني والختامي ويجمع بين مزايا التقويم من أجل التعلم والتقويم بوصفه تعلمًا، ويركز في فهم التعلم أكثر من الحكم عليه عبر نظام متكامل لتحديد موقع المتعلم في تعلمه وتغطية تقدمه الأفقي والعمودي، من خلال مهام تقييم على شكل مهام تعلم حقيقية وليست قصيرة أو شكلية لتحقيق مخرجات محددة" (درندري، 2017، 108).
  - إجرائيًا: تقويم يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية والعقلية التي يقوم بها المتعلم لإنجاز مشروع التعلم ومخرجاته على اختلاف مجالاتها، باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم كمية وكيفية لقياس وتحليل بيانات تعلم طلاب الدراسات العليا في جميع مراحل مشروع المقرر.
- **مطالب التدريس:**
  - لغةً: "الطَّلَبُ مُحاوَلَةُ وِجْدانِ الشَّيءِ وأَخْذِه، والمُطالَبة أَن تُطالِبَ إِنساناً بحق لك عنده، ولا تزال تَتَقاضاه وتُطالبه بذلك" (ابن منظور، 2003، مادة طلب).
  - اصطلاحًا: الخلفية التعليمية والصفات التي يجب توافرها في الفرد (شحاته، والنجار، 2003، 253)، لأداء مهام وظيفة ما.
  - إجرائيًا: مجموعة المهارات التي يجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، لتوظيف التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم في تدريس مقرر اللغة العربية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

2- الدراسات السابقة.

- **سعت دراسة (عطيفة، وآخرون، 2020)** إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس بالمشروعات لدى معلمي الكمياء قبل الخدمة في ضوء منحى (STEM) التكاملي، واستخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلت أدوات ومواد البحث في قائمة مهارات التدريس القائم على المشروعات، والبرنامج التدريبي المقترح، واختبار لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات، وطبقت الأدوات على عينة بلغت (20) طالبًا من كلية التربية بمدينة "كفر الشيخ" في جمهورية مصر، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المتعلمين في القياسين القبلي والبعدي للاختبار لصالح القياس البعدي.
- **دراسة (المدني، 2020)** وهدفت للتعرّف على أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة "عرعر" في المملكة العربية السعودية، استخدمت التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، وتم إعداد المواد والأدوات الآتية: (قائمة مهارات القراءة المركزة، اختبار مهارات

القراءة المركزة، دليل المعلم، كتاب المتعلم). وطبقت على عينة تضمنت (35) طالبًا، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الأداء البعدي في اختبار مهارات القراءة المركزة، حيث أتضح أن لأسلوب التعلم القائم على المشروع أثر مرتفع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى العينة.

- **دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019)** وهدفت إلى تقصي دور التعلم القائم على المشروع كاستراتيجية تقويم واقعي واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وبناء أدوات تمثلت في: (استبانة، بطاقة ملاحظة، أسئلة مقابلة)، وأجاب عن الاستبانة (431) معلمة من المعلمات المطبقات للمشاريع بمدارس التعليم العام بمدينة "جدة" في المملكة العربية السعودية، وتم إخضاع عينة قصدية مكونة من (16) معلمة للملاحظة، ومن ثم أجريت مقابلة معهن بهدف تقييم تطبيق التعلم القائم على المشروع كاستراتيجية تقويم واقعي، وتعرّف دوره في تطوير المهارات لدى الطالبات. وأظهرت النتائج فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تطوير المهارات السلوكية والأدائية والمعرفية ومهارات التفكير لدى الطالبات وغرس القيم لديهن، وقياس كفايات المعلمات في بناء أدوات التقويم اللازمة لتتبع تطور المهارات المختلفة أو قياس المخرج النهائي للتعلم القائم على المشاريع، والتمييز بين أساليب التقويم ومراحله وأدواته، وربط المناهج بمشاريع تتسم بالواقعية وتتناسب مع ميول المتعلمين لتنمية مهاراتهم.
- **واهتمت دراسة (الشربيني، 2019)** بتعرف فاعلية برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية بمدينة "دمياط" في جمهورية مصر، وذلك باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وتضمنت مواد البحث إعداد قائمة مشروعات التعلم الخدمي، وقائمة مهارات التفكير المستقبلي، وبرنامج قائم على المشروع وكتاب المتعلم ودليل المعلم. واشتملت أدوات البحث على ما يلي: (اختبار تحصيل، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، واختبار مهارات التفكير المستقبلي)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي.
- **وسعت دراسة (السيد؛ وغنيم، 2018)** إلى الكشف عن أثر نوع التفاعل داخل وبين المجموعات في بيئة التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل في تنمية مهارات تصميم مشاريع التخرج والاتجاه نحوها وفاعلية الذات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة "الزقازيق" في جمهورية مصر، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبيتين، وتمثلت الأدوات في: (اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة مهارات تصميم مشروع التخرج، وبطاقة تقييم المنتج والاتجاه نحوها وفاعلية الذات لدى الطلاب)، وتضمنت العينة (60) طالبًا وطالبة. وبينت النتائج وجود تأثير عند استخدام نوع التفاعل ببيئة التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل لصالح نوع التفاعل بين المجموعات، وأنه أفضل من نوع التفاعل داخل المجموعات في تنمية التحصيل والمهارات والاتجاه وفاعلية الذات لدى العينة.
- **وهدفت دراسة (Mahasneh & Alwan, 2018)** إلى تقصي أثر التعلم القائم على المشروعات العملية في الكفاءة الذاتية للطالب المعلم وإنجازه في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الهاشمية، وتم استخدام تصميم البحث شبه تجريبي مع مجموعات تحكم قبل الاختبار وبعده، وتضمنت العينة (79) طالبًا معلمًا، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام أداتين هما؛ مقياس كفاءة المعلمين واختبار التحصيل الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية ودرجة التحصيل تعزى إلى التعلم المعتمد على المشروع لصالح المجموعة التجريبية.
- **وهدفت دراسة (المطلق، 2017)** إلى تعرف أثر التدريس المستند على المشروع في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة "الرياض" في المملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج التجريبي على عينة بلغت (32) طالبًا تضمنت مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعد

الباحث وحدة تعليمية مصاغة بطريقة التدريس المستند على المشروع لتنمية مهارات التفكير الناقد، ودليل للمعلم والمتعلم، واختبار التفكير الناقد لـ "واطسون وجليسر". وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك إلى التدريس المستند على المشروع.

- **واهتمت دراسة (سليمان، 2017)** بالتعرف على فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية بجامعة "الأزهر" في جمهورية مصر، وتم إعداد الأدوات الآتية: (اختبار تحصيلي للجانب المعرفي لمهارات التفكير العلمي، وبطاقة ملاحظة الأداء، ومقياس تقدير متدرج للمشروعات البحثية، واختبار التفكير المنظومي)، وتم إعداد مواد المعالجة التجريبية وتمثلت في: (قائمة مهارات البحث العلمي وأخرى لمهارات التفكير المنظومي ودليل المعلم والمتعلم)، وتضمنت العينة (60) طالبًا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- **وفي دراسة (السيد، 2017)** تم توظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريب الإلكتروني عن بعد وأثرها في تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدي معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة "المنصورة" في جمهورية مصر، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (31) من معاوني هيئة التدريس، وتمثلت الأدوات في: (اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج). وبينت النتائج دور استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المتدربين والتحكم في التعلم والتكيف والمشاركة الفاعلة في تنفيذ المشروعات وتحسين التحصيل كنتيجة لممارسة ما تم تعلمه بالبرنامج التدريبي، وتوصي الدراسة بضرورة توجيه المؤسسات التعليمية للالتزام بمعايير جودة المنتج النهائي للوحدات التعليمية بالمقررات الإلكترونية.
- **وسعت دراسة (الراوي، وزيتون، 2016)** إلى معرفة أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية بمدينة "عمّان" في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم تطبيق الأدوات: (اختبار فهم المفاهيم الكيميائية، واختبار مهارات التفكير العلمي، ومقياس الدافعية) على عينة بلغت (47) طالبًا. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لا يوجد فرق في فهم المفاهيم الكيميائية بين المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المنخفضة وغياب التفاعل بين الاستراتيجية والدافعية، ووجود فرق في تنمية مهارات التفكير العلمي بين ذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المنخفضة، وغياب التفاعل بين الاستراتيجية والدافعية في تنمية مهارات التفكير العلمي.
- **وفي دراسة (عبد المجيد، 2016)** تم قياس فاعلية تدريس العلوم باستخدام نموذج التعلم القائم على p5bl (المشكلة Problem، المشروع Project، الخطوات Processes، الفريق People، المنتج Product) في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العمل الجماعي لدي طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس المسار المصري بمدينة "جدة" في المملكة العربية السعودية. وتمثلت العينة في (32) طالبًا، وتضمنت الأدوات: (اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التدريس باستخدام نموذج التعلم (P5BL) في تنمية الوعي بأهمية العمل الجماعي.
- **وسعت دراسة (Hugerat, 2016)** إلى تقصي أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع في بيئة التعلم في الفصل الدراسي بالمرحلة المتوسطة، وتضمنت العينة (458) طالبًا من مدرستين متوسطتين، وتعلم نصف الطلاب (المجموعة التجريبية) باستخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع عبر مراحل: (التهيئة المسبقة للمشروع، التحضير للمشروع، تخطيط المشروع، تنفيذ المشروع، مرحلة ما بعد المشروع، تقويم المشروع)،

والنصف الآخر (المجموعة الضابطة) وفق الأساليب التقليدية. وتم تطبيق استبانة تكونت من (38) فقرة لقياس تصورات الطلاب لبيئة حجرة الدراسة العلمية: (الرضا والمتعة ودعم المعلم، التوتر والصعوبة، العلاقات بين الطلاب، القدرة التنافسية، العلاقات بين المعلم والطلاب). وكشفت النتائج أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التدريس القائمة على المشاريع، أدركوا أن مناخ التعلم في الفصل الدراسي لديهم أكثر إرضاءً وإمتاعًا، مع دعم أكبر للمعلم، وأن العلاقات بين المعلم والطالب أكثر إيجابية، مما أدى إلى ايجاد مناخ تعليمي إيجابي مكن المعلم من تحقيق أهداف الدرس وإفادة الطلاب.

- **وسعت دراسة (Panasan & Nuangchalerm, 2010)** للمقارنة بين نواتج طريقة التعلم القائم على المشروع وطريقة التعلم القائم على الاستقصاء في تعليم العلوم؛ مع التحصيل التعليمي ومهارات العملية العلمية والتفكير التحليلي لطلاب الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام تنظيم أنشطة التعلم القائمة على المشاريع والاستقصاء باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (88) طالبًا في الصف الخامس بمدينة "Muang Nakhon" في "تايلند"، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين كل مجموعة تتضمن (44) طالبًا. وتمثلت أدوات ومواد البحث في: (خطط دروس لتنظيم أنشطة التعلم القائمة على المشاريع والاستقصاء، اختبار التحصيل، اختبار المهارات العملية العلمية، اختبار التفكير التحليلي)، وبينت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب الذين تعلموا باستخدام أنشطة التعلم القائمة على المشاريع والطلاب الذين تعلموا باستخدام خطط تنظيم أنشطة التعلم القائمة على الاستقصاء في التحصيل والمهارات العلمية والتفكير التحليلي.
- **وسعت دراسة إلى (Gerlach, 2008)** إلى استقصاء فاعلية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التنظيم الذاتي عند تعلم مناهج المرحلة المتوسطة؛ وتكونت العينة من (56) طالبًا في إحدى مدارس المرحلة المتوسطة في ولاية "بنسلفانيا"، واستخدمت الدراسة المنهجين الكمي والنوعي بهدف تتبع تصورات الطلاب لمهاراتهم في التنظيم الذاتي:(استخدام استراتيجية التعلم، تحديد الأهداف، إدارة الوقت) أثناء تجربة التعليم القائمة على المشروع، والتي تضمنت توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتيح للطلاب اختيار أنشطة التعلم المنهجية المناسبة لتحديد الأهداف وإدارة وقتهم والمراقبة الذاتية لتقدمهم وكذلك مساعدتهم على تطوير وتعديل استراتيجياتهم الأكثر فائدة. وتضمنت الأدوات استخدام نماذج أسبوعية لتسجيل الطلاب تأملاتهم الذاتية وسجلات المعلم اليومية، ومن ثم مقارنة البيانات النوعية بنتائج: (اختبار مؤشر اتجاه الهدف، ومقياس "باندورا" للكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتيًا)، والتي طبقت قبل وبعد تجربة التعليم القائمة على المشروع، وأظهرت درجات الطلاب قبل وبعد اختبار مؤشر اتجاه الهدف زيادة ملحوظة في المقاييس الفرعية للتأمل الانعكاسي والتخطيط، في حين بينت نتائج مقياس "باندورا" لقياس تصورات الطلاب لقدرتهم على التنظيم الذاتي لإكمال الأهداف عدم ظهور فرق كبير بين درجات الطلاب قبل وبعد الاختبار.

تعليق على الدراسات السابقة:

وباستعراض الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وفي حدود ما تم الاطلاع عليه؛ يتضح أن بعض الدراسات اهتمت بتصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس بالمشروع لدى المعلم (عطيفة، وآخرون، 2020)، وأخرى بتصميم برامج تعليمية قائمة على التعلم بالمشاريع وقياس فاعليتها في تنمية متغيرات مختلفة (المدني، 2020؛ الشربيني، 2019؛ السيد؛ وغنيم، 2018؛ المطلق، 2017؛ سليمان، 2017؛ Gerlach, 2008) أو توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على التعلم بالمشاريع لتنمية متغيرات مختلفة (السيد، 2017؛ الراوي، وزيتون، 2016؛ Mahasneh & Alwan, 2018؛ Hugerat, 2016)، أو المقارنة بين طريقة التدريس بالمشروع وطرق أخرى (& Panasan

(Nuangchalerm, 2010) أو استخدام نماذج للتعلم بالمشروع (عبد المجيد، 2016). وغالبيتها تتفق مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، وتمت الإفادة منها في بناء مطالب الاستبانة. وما يميز الدراسة الحالية أنها تعنى بالدراسات العليا في التعليم الجامعي، وتهدف إلى تحديد مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية؛ وذلك لأهميته في التعليم الجامعي وطبيعة التدريس في تلك المرحلة وبخاصة في قسم اللغة العربية لما يتطلب تعليمه من تنمية مهارات لغوية وبحثية مختلفة لدى طالب الدراسات العليا.

وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية توظيف التدريس القائم على المشروعات في تدريس طلاب الدراسات العليا؛ إذ يعد من الاتجاهات الحديثة التي تعمل على تصميم بيئة تعليم وتعلم محورها المتعلم وتقوم على التعلم البنائي النشط من خلال الممارسة والتكامل بين المعرفة والتطبيق داخل وخارج البيئة التعليمية، وتمكين المتعلمين من بناء خبرتهم واقعيًا والعمل بشكل مستقل نسبيًا طوال الفترة الزمنية لتدريس المقرر وإنتاج منتج نهائي كجزء من مخرجات تعلمه، إلا أنه بدون أن يتكامل مع مراحل التدريس القائم على المشروع تقييم يتسم بالمصداقية لتحديد مستوى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة ومستوى تعلم المتعلمين خلال مراحله، واحتياجاتهم المعرفية والمهارية ليتمكنوا من إنجازه وفق معايير محددة؛ لا يمكن تحقيق جودة عمليات ومخرجات التدريس القائم على المشروع.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية ذات الصلة بجوانب الدراسة؛ لتحديد مطالب التدريس القائم على المشروعات والإفادة منها في بناء الأدوات، وتحديد درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لتلك المطالب، ولمناسبته أهداف الدراسة والحاجة لاستجواب كل أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها.

تكون المجتمع من جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية بجامعة تبوك برتبة استاذ مساعد فأعلى، وعددهم (42) عضوًا وعضوة. ويوضح الجدول (1) خصائص العينة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	27	%65.9
	أنثى	14	%34.1
الرتبة العلمية	استاذ مساعد	23	%56.1
	استاذ مشارك	16	%39
	استاذ	2	%4.9
نوع المؤهل	تربوي	10	%24.4
	غير تربوي	31	%75.6
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	2	%4.9
	من 5- إلى 9 سنوات	5	%12.2
	10 سنوات فأكثر	34	%82.9
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات	5	%12.2
	من 5- إلى 9 دورات	10	%24.4

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
	10 دورات فأكثر	26	%63.4
المجموع		41	%100

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتقدير الأهمية النسبية لمطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم للتعلم؛ صممت استبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة، ومنها: (عطيفة، وآخرون؛ 2020؛ الجوادي، 2016؛ ستانلي، 2013؛ جامل، 2002)، وتم ضبطها علميًا لتتضمن (60) فقرة موزعة على ثلاثة مطالب رئيسة.

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (10) محكمين؛ لتعرّف صلاحيتها وصحة بنائها وصياغة وتوزيع فقراتها وسلامة مجالاتها ومناسبة أوزانها. وفي ضوء المقترحات المقدمة أعيدت صياغة الاستبانة؛ حذفًا وإضافة وتعديلاً لبعض العبارات وذلك فيما أتفق عليه أكثر من (80%) من السادة المحكمين وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (60) فقرة، ثم طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (10) أعضاء هيئة تدريس، لاختبار صدق اتساقها الداخلي والبنائي.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة بقسم اللغة العربية على الاستبانة، بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح نتائجها الجدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط "بيرسون" للعلاقة بين البند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي له

مطالب تخطيط التدريس		مطالب تنفيذ التدريس		مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.77	1	**0.50	1	**0.81
2	**0.74	2	**0.53	2	**0.78
3	**0.58	3	**0.62	3	**0.52
4	**0.78	4	**0.63	4	**0.78
5	**0.81	5	**0.76	5	**0.82
6	**0.77	6	**0.77	6	**0.83
7	**0.75	7	**0.67	7	**0.84
8	**0.63	8	**0.47	8	**0.81
9	**0.71	9	**0.81	9	**0.88
10	**0.61	10	**0.83	10	**0.87
11	**0.85	11	**0.68	11	**0.80
12	**0.84	12	**0.40	12	**0.86
13	**0.83	13	**0.67	13	**0.73
14	**0.76	14	**0.83	14	**0.49
15	**0.79	15	**0.78	15	**0.68
16	**0.68	16	**0.81	16	**0.77
17	**0.76	17	**0.61	17	**0.72

مطالب تخطيط التدريس		مطالب تنفيذ التدريس		مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس	
18	**0.78	18	**0.59	18	**0.55
19	**0.70	19	**0.56	19	**0.82
20	**0.71	20	**0.81		
21	**0.63				

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتبين من نتائج جدول (2) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له، ما يشير إلى توفر معاملات صدق لبنود الاستبانة.

- **الصدق البنائي:** تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة التدريس القائم على المشروعات باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، وتمثلت النتائج في الجدول (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	**0.94
2	مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	**0.97
3	مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	**0.96

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من نتائج جدول (3) وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين المجالات والدرجة الكلية ما يشير لتوفر مؤشرات صدق عالية للاستبانة بمحاورها المختلفة.

ب. **ثبات الأداة:** تم حسابه بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لمجالات الاستبانة، كما يوضح جدول (4).

جدول (4) معاملات "ألفا كرونباخ" لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا "كرونباخ"
1	مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	21	0.95
2	مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	20	0.94
3	مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	19	0.96
	الدرجة الكلية	60	0.98

يتبين من جدول (4) وجود معاملات الثبات إلى توفر درجة ثبات مرتفعة تراوحت بين (0.94 -0.96) وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل نحو (0.98) ما يشير إلى توفر محك ثبات جيد للاستبانة.

الوزن النسبي:

استخدمت الباحثة مقياس "ليكرت الخماسي" (Likert Scale) المكون من خمسة رتب لتحديد درجة الموافقة: (قليل جدًا، قليل، متوسط، كبير، كبير جدًا). وحددت فئات توصيف المتوسطات الحسابية وفق الجدول (5).

جدول (5) توصيف فئات المتوسطات الحسابية

م	القيمة عند الإدخال	الفئة	مديات المتوسط الحسابي
1	5	موافق بدرجة كبيرة جدًا	5.00-4.21
2	4	موافق بدرجة كبيرة	4.20-3.41

3	3	موافق بدرجة متوسطة	3.40-2.61
4	2	موافق بدرجة قليلة	2.60-1.81
5	1	موافق بدرجة قليلة جدًا	1.80-1.00

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة البيانات استخدم برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، ومجموعة أساليب إحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وحساب استجاباتهم على الاستبانة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب الاستجابات، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlations) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة وتحديد درجة ارتباط كل فقرة بمحورها وكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات الاستبانة ومحاورها، واختبار (T- test) لتحديد الفروق بين الاستجابات وفق متغير الجنس ونوع المؤهل، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لتحديد الفروق بين الاستجابات وفق متغير الرتبة العلمية وسنوات الخبرة.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

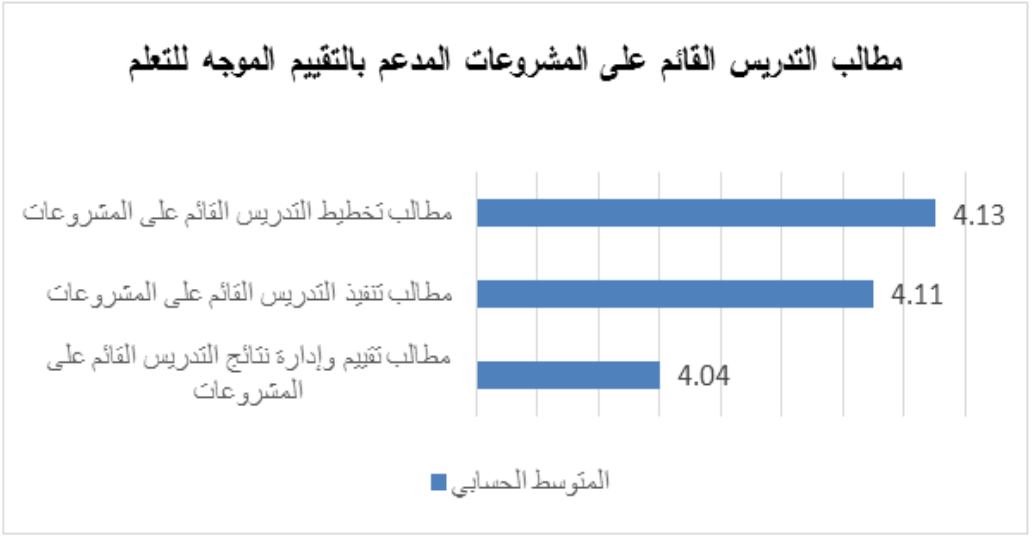
- **الإجابة عن السؤال الأول:** "ما مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟"؛

وللإجابة على السؤال؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على كل مجال من مجالات الاستبانة، لتحديد درجة الموافقة على مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم، ويوضح الجدول (6) ترتيب مجالات تلك المطالب من حيث درجة الموافقة عليها من قبل أعضاء هيئة التدريس.

جدول (6) المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب والدرجة
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	4.13	0.86	1 "كبيرة"
مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	4.11	0.80	2 "كبيرة"
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	4.04	1.35	3 "كبيرة"
الاستبانة ككل	4.09	1.00	كبيرة

يبين الجدول (6) أن درجة الموافقة الكلية على مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه



للتعلم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؛ جاءت بدرجة "كبيرة" حيث بلغ المتوسط نحو (4.09). وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بأهمية التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم ودوره في تحقيق أهداف تعلم طلاب الدراسات العليا، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) مع اختلاف العينة والتي أظهرت الموافقة بدرجة توافر تراوحت بين الديمومة والغالبية لمحاور تخطيط وتنفيذ وتقويم المشروع. ويبين الشكل (1) ترتيب مطالب التدريس القائم على المشروعات تنازليًا وفق درجة الاتفاق عليها.

رسم توضيحي (1) ترتيب مطالب التدريس القائم على المشروعات

ويتضح من الشكل (1) أن مطالب: "تخطيط التدريس القائم على المشروعات" احتلت المرتبة الأولى، في حين جاءت في المرتبة الثانية مطالب: "تنفيذ التدريس القائم على المشروعات"، يليها مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات". وهذه النتيجة تؤكد أهمية مراعاة مفهوم ومطالب التدريس القائم على المشروعات والتي تعني عملية تعليم وتعلم منظمة وهادفة عبر مجموعة إجراءات تحفز طالب الدراسات العليا لتعلم معارف ومهارات محددة؛ حيث تؤكد الأدبيات (صالح، 2018، 943) "أن المتعلم بإعداد المشروع معتمدًا على ما درسه من معلومات يتضمنها المحتوى، يكون قد أعطى لنفسه الفرصة بعملية التقويم، أما المعلم فإنه يلاحظ المتعلمين أثناء مراحل إعداد وتنفيذ المشروع ثم يصحح المخطط فيكون قد قام بعملية التقويم أيضًا".

ومراعاة هذه التراتبية في مطالب التدريس القائم على المشروع تخطيطًا ثم تنفيذًا ثم تقويمًا؛ يجعل التدريس من خلال تحقيق تلك المطالب يعتمد على معايير محددة وتغطي جميع مختلف مستويات أهداف التعلم التي يسعى المشروع إلى تحقيقها، وبذلك تكون مشروعات تعلم طلاب الدراسات العليا بمقررات قسم اللغة العربية أكثر عمقًا وتركيزًا في هدفها؛ حيث "يوفر التعلم القائم على المشروعات خيارًا مهمًا للمعلمين؛ لأنه لا يسمح للطلاب أن يصبحوا متعلمين فحسب، وإنما متعلمين مدى الحياة. إن تسليح المتعلمين بالراءات الثلاث: الاستعداد Readiness، والمسؤولية Responsibility، والارتباط (المناسبة) Relevance سوف يعدهم للعيش في العالم الحقيقي" (ستانلي، 2013، 24).

وفيما يلي ترتيب فقرات الاستبانة في كل مجال من مجالات مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية.

[1] المجال الأول- مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم:

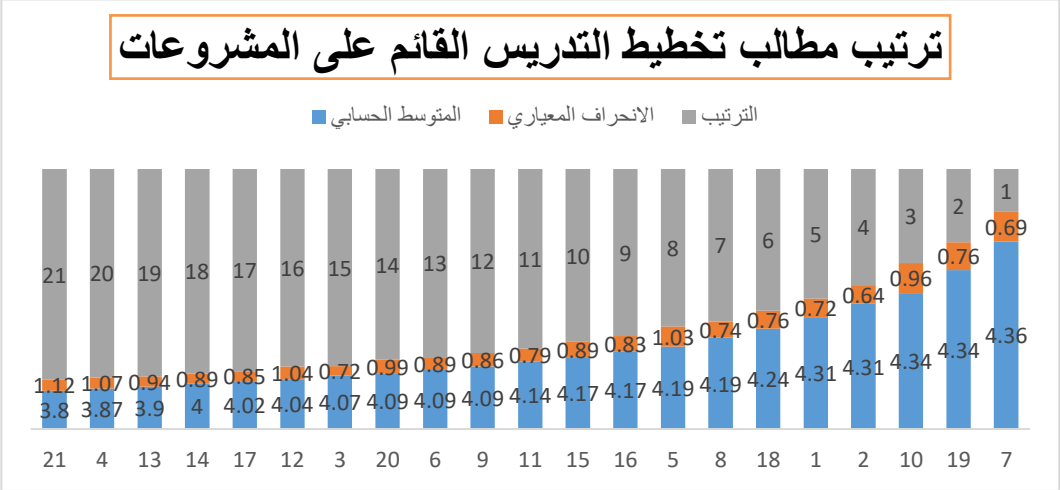
جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن فقرات المجال الأول

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	توفر بيانات واضحة حول أهداف تعلم المقرر ضمن تسلسلها من العام إلى الخاص.	4.31	0.72	5	كبيرة جدًا
2	تحديد مشروعات التعلم في ضوء تحليل أهداف ومفردات المقرر واحتياجات طالب الدراسات العليا.	4.31	0.64	4	كبيرة جدًا
3	مراعاة خصائص اختيار مشروعات التعلم: (محددة، قابلة للقياس، قابلة للإنجاز، محددة زمنيًا).	4.07	0.72	15	كبيرة
4	تحديد نوع مشروع التعلم المختار: (ابتكار منتج، استمتاعي، مشكلات، مفاهيم ومهارات).	3.87	1.07	20	كبيرة
5	تحليل مشروعات المقرر المختارة: (نقاط القوة، الضعف، الفرص، التحديات).	4.19	1.03	8	كبيرة
6	تنويع مشروعات المقرر لتطبيق المعارف والمهارات المناسبة لمجال الدراسة على	4.09	0.89	13	كبيرة

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	مدى فترة زمنية ممتدة.				
7	تعريف موضوع كل مشروع من مشروعات تعلم المقرر.	4.36	0.69	1	كبيرة جدًا
8	شمولية أهداف التعلم من خلال المشروع للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يسعى المقرر لتطويرها.	4.19	0.74	7	كبيرة
9	تحديد استراتيجية تنظيم وبلوغ أهداف المشروع بشكل: (فردي، ثنائي، مجموعات تشاركية).	4.09	0.86	12	كبيرة
10	تحديد الأدوات والوسائل والمصادر والموارد الضرورية لإنجاز مشروع التعلم.	4.34	0.96	3	كبيرة جدًا
11	تحديد مواصفات المنتج النهائي لتنفيذ المشروع والتي تمثل ما تعلمه المتعلمون عبره.	4.14	0.79	11	كبيرة
12	ربط تقويم المشروع بأهداف ومخرجات تعلم المقرر المتوقعة من تدريسه خلال فترة زمنية محددة.	4.04	1.04	16	كبيرة
13	تحديد معايير ومحكات مستوى تحقق أهداف مشروع التعلم.	3.90	0.94	19	كبيرة
14	تصميم أو اختيار أدوات التقويم المستمر لتقدم المتعلمين في تحقيق أهداف المشروع واحتياجاتهم.	4.00	0.89	18	كبيرة
15	تصميم أو اختيار أدوات التقويم المناسبة لتحقيق هدف المشروع العام ومنتجه النهائي.	4.17	0.89	10	كبيرة
16	تحديد صيغ أدلة وشواهد تقويم المشروع التي ستجمع (درجات، تقدير أداء، عينة أعمال، وصف السلوك).	4.17	0.83	9	كبيرة
17	تحديد طريقة توثيق بيانات تقويم المشروع في صيغ وصفية أو أحكام موجزة.	4.02	0.85	17	كبيرة
18	تحديد كيفية معالجة بيانات تقويم مشروعات المتعلمين كأفراد ومجموعات.	4.24	0.76	6	كبيرة جدًا
19	صياغة الخطة الزمنية لمراحل المشروع وإجراءات ضبط مواقف المتابعة والتقويم.	4.34	0.76	2	كبيرة جدًا
20	صياغة قواعد ولوائح عمل مشروع التعلم في شكل ميثاق إجرائي.	4.09	0.99	14	كبيرة
21	تصميم قوائم مراجعة المهام اليومية والأسبوعية والشهرية لمتابعة مشاريع تعلم المقرر.	3.80	1.12	21	كبيرة
	المتوسط العام	4.13	0.86		كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية على مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات جاءت بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي عام بلغ (4.13)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس من خبرة في تخطيط التدريس بعامة وإدراكهم لضرورة تخطيط مشروعات التعلم ضمن المقررات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) مع اختلاف العينة، والتي أظهرت درجة توفر دائمة من قبل عينة الدراسة لمحور التخطيط للمشروع.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المطالب الفرعية في هذا المجال ما بين (3.94- 3.79) وبدرجات موافقة "كبيرة جدًا" و"كبيرة". حيث حصلت (6) مطالب على درجة موافقة "كبيرة جدًا" بينما حصلت بقية المطالب وعددها (15) مطلب على درجة موافقة "كبيرة". وتترتب مطالب المجال الأول تنازليًا في الشكل (2).



رسم توضيحي (2) ترتيب المطالب الفرعية للمجال الأول حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

يتضح من الشكل (2) أن الفقرة رقم (7) "تعريف موضوع كل مشروع من مشروعات تعلم المقرر" حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.36) ودرجة موافقة "كبيرة جدًا". وقد يعزى السبب إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية ربط مشروعات تعلم المقرر بموضوعاته وأهدافه حتى لا يكون توظيفها من خلال المقرر شكليًا، وتحديد مشروعات تركز في المعارف والمهارات الأساسية لمجالات الدراسة والتخصص الفكري.

في حين جاءت الفقرة رقم (21) "تصميم قوائم مراجعة المهام اليومية والأسبوعية والشهرية لمتابعة مشاريع تعلم المقرر" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وقد يبرز سبب تراجع ترتيبها ضمن المطالب إلى ضرورة نشر الوعي بأهمية التخطيط العملي لمتابعة مشروعات تعلم طلاب الدراسات العليا في خطواتها من خلال تصميم قوائم تتيح تحديد درجة تقدم المتعلم في إنجازه وبما يناسب نوع المشروع المختار وأهداف التعلم من خلاله.

[2] المجال الثاني- مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم:

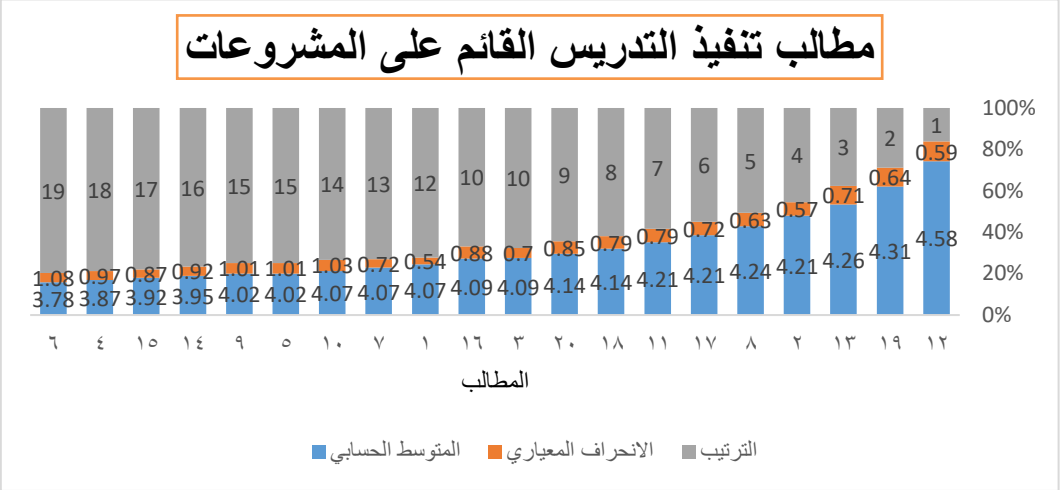
جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن فقرات المجال الثاني

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	التمهيد للطلاب بعينات و اقعية للمشروعات التي سيقومون بها في المقرر.	4.07	0.54	12	كبيرة
2	التدرج في تنفيذ مشروعات التعلم حسب متطلبات المقرروحاجات المتعلمين.	4.21	0.57	4	كبيرة جدًا
3	جدولة انطلاق المشروعات مع المتعلمين وتوضيح أهدافها ومهامها وخطة تنفيذها الزمنية.	4.09	0.70	10	كبيرة
4	تفاوض المعلم والمتعلمين على شروط ومعايير تقويم مشروعات المقررلضمان تحمل مسؤولية تنفيذها.	3.87	0.97	18	كبيرة
5	تأهيل مبدئي للطلاب لاستخدام بعض الموارد عبرورش العمل.	4.02	1.01	15	كبيرة
6	تدوين وتحديث وإرسال ملخصات المهام إلى مجموعات التعلم قبل أن تكون مطلوبة.	3.78	1.08	19	كبيرة
7	تنويع طرق واستراتيجيات التدريس خلال تنفيذ المشروع.	4.07	0.72	13	كبيرة
8	توجيه المتعلمين للبحث عن المعلومات وجمعها بشكل مستقل لإنشاء المشروع أو المنتج.	4.24	0.63	5	كبيرة جدًا

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
9	مر اقبة سيرتنفيذ المهمة المرحلية والتقدم المحرزفي المشروع مقابل خطة المشروع من خلال التقويم التكويني.	4.02	1.01	15	كبيرة
10	عرض مرحلي لنتائج العمل وفق الخطة المحددة ومناقشة نتائج المشروع المرحلية.	4.07	1.03	14	كبيرة
11	تقديم تغذية مرتجعة للطالب في صورة إجراءات وصفية حول مستوى ما أنجزه وما ينبغي أن ينجزه.	4.21	0.79	7	كبيرة جدًا
12	استقبال استفسارات المتعلمين حول تنفيذ المشروع طوال الفترة الزمنية المحددة.	4.58	0.59	1	
13	تنويع طرق واستراتيجيات تقديم التغذية المرتجعة للطلاب أو المجموعات.	4.26	0.71	3	
14	التنسيق والدمج بين إنتاج المجموعات الفرعية والإنتاج الجماعي للشعبة ككل.	3.95	0.92	16	كبيرة
15	إدارة مهام المشروع والحصول على تحديثات عند اكتمال المهام في الزمن المحدد أو قبله وبعده.	3.92	0.87	17	كبيرة
16	تعديل الخطة على مدى مراحل الإنجازبناء على الملاحظات ونتائج القويمات المرحلية.	4.09	0.88	10	كبيرة
17	إدارة الفرق والتأكد من مشاركة المتعلمين وتعاونهم في المشروعات التشاركية وحل النزاعات بينهم.	4.21	0.72	6	كبيرة جدًا
18	إدارة مشروعات الطلاب المتعثرة وتوجيهها نحو مسار التعلم الصحيح.	4.14	0.79	8	كبيرة
19	إدارة التواصل مع المتعلمين حول المشروع باستخدام الوسائل والتطبيقات الالكترونية.	4.31	0.64	2	كبيرة جدًا
20	إدارة الجودة والإشراف على المهام المطلوبة لتقديم منتج وفق المستوى المحدد في الخطة.	4.14	0.85	9	كبيرة
	المتوسط العام	4.11	0.80		كبيرة

يتضح من الجدول (8) أن درجة اتفاق وموافقة أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية على مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات جاءت بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي عام بلغ (4.11)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لدور التدريس القائم على المشروعات في تحقيق أهداف المقررات وتطوير أداء طلاب الدراسات العليا، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) والتي أظهرت أن العينة تطبق غالبًا آليات تنفيذ المشروع.

وتراوحت متوسطات درجة الموافقة على المطالب الفرعية في هذا المجال ما بين (4.59 - 3.78) بدرجة موافقة "كبيرة جدًا " و"كبيرة، وقد جاءت (7) مطالب في فئة الموافقة بدرجة "كبيرة جدًا" بينما جاءت بقية المطالب وعددها (13) مطلب في فئة الموافقة بدرجة "كبيرة". وتترتب مطالب المجال الثاني في الشكل (3).



رسم توضيحي (3) ترتيب المطالب الفرعية للمجال الثاني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

يتضح من الشكل (3) أن الفقرة رقم (12) " استقبال استفسارات المتعلمين حول تنفيذ المشروع طوال الفترة الزمنية المحددة" جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.58). وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية وعي المتعلم بمهام النشاط التي يقوم بها ومعايير تحقيقها، وضمان حصوله على تغذية مرتجعة مستمرة خلال مراحل المشروع واقتراح التعديلات الضرورية في كل مرحلة.

في حين احتلت الترتيب الأخير الفقرة رقم (6) "تدوين وتحديث وإرسال ملخصات المهام إلى مجموعات التعلم قبل أن تكون مطلوبة" بمتوسط حسابي (3.78)، وقد يبين سبب تراجع ترتيبها ضمن المطالب إلى أهمية متابعة إنجاز مشروعات تعلم المقرر عبر تذكير المتعلمين بمهام المشروع الجزئية حسب الآليات والمعايير المحددة في مرحلة التخطيط، وبما يضمن تحقيق أهدافه وتنمية المعارف والمهارات المستهدفة في كل مرحلة في ضوء مخرجات تعلم المقرر.

[3] المجال الثالث-مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم:

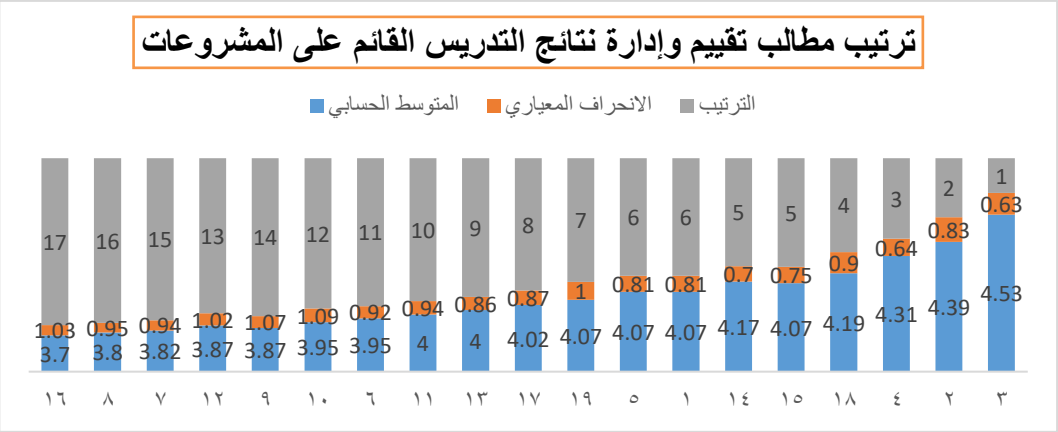
جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن فقرات المجال الثالث

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	اعتماد تقويم المشروع بناءً على مصفوفة مخرجات تعلم المقرر المعرفية والمهارية والوجدانية.	4.07	0.81	6	كبيرة
2	الاهتمام بتقويم مهارات المتعلم في: (الأداء، التفكير والبحث والاستقصاء، ابتكار منتج).	4.39	0.83	2	كبيرة جدًا
3	وجود معايير محددة وواضحة لتقدير درجة الأداء التحريري والعملي والشفهي للطلاب.	4.53	0.63	1	
4	تنوع أدوات تقويم المشروع بما يناسب الأداء الشفهي والعملي والتحريري والأنشطة التطبيقية.	4.31	0.64	3	
5	التقويم بصورة مستمرة خلال مراحل تنفيذ مشروع التعلم لتشخيص جوانب القوة أو الضعف.	4.07	0.81	6	كبيرة
6	توظيف مهام التقويم التي تنمي مهارة المتعلم على التفكير الناقد وإصدار أحكام	3.95	0.92	11	كبيرة

م	المطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	على أدائه ذاتيًا.				
7	توظيف مهام التقويم التي تنمي مهارة إصدار المتعلم الأحكام على أداء أقرانه وفق معايير محددة.	3.82	0.94	15	كبيرة
8	مقارنة التقويم الذاتي والأقران بتقويمات استاذ المقرر وفق معايير محددة.	3.80	0.95	16	كبيرة
9	التوازن بين استخدام بيانات تقويم المشروع الكمية والكيفية.	3.87	1.07	14	كبيرة
10	توظيف البيانات الوصفية -بشكل تفصيلي ومستمر- لتوجيه تعلم المتعلمين نحو إتقان الأهداف.	3.95	10.09	12	كبيرة
11	صياغة بيانات التقويم الكمية بشكل مختصر وصيغ مختلفة تفيد جهات الجامعة والهيئات المختلفة.	4.00	0.94	10	كبيرة
12	جمع وتنظيم شواهد تكوينية مستمرة توضح مستوى التعلم الحالي لكل طالب مقارنة بالمستويات المتوقعة.	3.87	1.02	13	كبيرة
13	إعداد تقارير دورية عن مستوى تحقيق المتعلم معايير المشروع المطلوبة خلال الفصل الدراسي.	4.00	0.86	9	كبيرة
14	إعلان نتائج التقويم المرحلي في الوقت المحدد وبأساليب مختلفة لتحديد درجة تقدم التعلم الحالي.	4.17	0.70	5	كبيرة
15	تنويع أساليب عرض ومناقشة المتعلمين منتجات مشاريعهم النهائية بطرق مختلفة.	4.07	0.75	5	كبيرة
16	توفر نظام مراجعة خارجية لعمليات تقدير الأداء وعينات من مشاريع المتعلمين المقيمة.	3.70	1.03	17	كبيرة
17	جمع وتنظيم البيانات التي يجب تقديمها حول مستوى تحقيق المتعلم مؤشرات اتقان معايير المشروع النهائي.	4.02	0.87	8	كبيرة
18	توجيه المتعلمين لتنظيم وتوثيق بيانات المشروع في تقرير أو ملف إنجاز يوضح عناصره وسير مراحله.	4.19	0.90	4	كبيرة
19	نشر المشروع وجعله متاحًا للآخرين باستخدام الوسائل المناسبة.	4.07	1.00	7	كبيرة
	المتوسط العام	4.04	1.35		كبيرة

يتضح من الجدول (9) أن درجة اتفاق وموافقة أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية على مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات جاءت بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي عام بلغ (4.04)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس من خبرة في التدريس وإدراكهم أهمية إدارة عملية التقويم لتحقيق جودة مشروعات تعلم المقرر، حيث يتضح من خصائص أفراد العينة أن الرتبة العلمية لاستاذ بلغت (4.9%) واستاذ مشارك (39%) واستاذ مساعد (56.1%). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) والتي أظهرت أن العينة تطبق غالبًا آليات تقويم المشروع. وتتفق مع نتائج دراسة (رضوان، وآخرون، 2016) والتي بينت أن اختلاف نمط الدعم التعليمي المقدم ساهم بشكل فاعل في تنمية مهارات إنتاج المشروع، حيث ترتبت أنماط الدعم تنازليًا على النحو الآتي: (الداخلي الفوري، الخارجي الفوري، الداخلي المرحلي، الخارجي المرحلي).

وتراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المطالب الفرعية في هذا المجال ما بين (4.53 - 3.7) بدرجة موافقة "كبيرة جدًا" و"كبيرة"، وقد جاءت (3) مطالب في فئة الموافقة بدرجة "كبيرة جدًا" بينما جاءت بقية المطالب وعددها (16) مطلب في فئة الموافقة بدرجة "كبيرة"، وتترتب مطالب المجال الثالث في الشكل (4).



رسم توضيحي (4) ترتيب المطالب الفرعية للمجال الثالث حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

يتبين من الشكل (4) أن الفقرة رقم (3) "وجود معايير محددة وواضحة لتقدير درجة الأداء التحريري والعملي والشفهي للطلاب" جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.53). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية وجود معايير محددة واضحة للطلاب لكيفية تقدير أدائهم في المشروعات التي تتطلب مهام تحريرية وشفهية وعملية للطلاب وبما يناسب العمليات التي يتضمنها المشروع، ومخرجات التعلم التي يعبر من خلالها المتعلم عما تعلمه من خلال المشروع، وما تتطلبه من معارف ومهارات مختلفة.

في حين احتلت الترتيب الأخير الفقرة رقم (16) "توفر نظام مراجعة خارجية لعمليات تقدير الأداء وعينات من مشاريع المتعلمين المقيمة" بمتوسط حسابي (3.70). وقد يظهر سبب تراجع ترتيبها ضمن المطالب إلى ضرورة توفير آليات داخل القسم أو البرنامج لضمان جودة مخرجات مشاريع مقررات الدراسات العليا وسلامة عملية تخطيطها وتنفيذها وتقويمها وارتباطها بمعارف ومهارات المقرر من خلال عمليات متابعة لا تقتصر فقط على المراجعة من قبل استاذ المقرر وإنما بالتشارك فيما بين الأعضاء الذي يشتركون في تدريسه.

- **إجابة السؤال الثاني:** " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لهذه المطالب تعزى لمتغيرات: (الجنس، الرتبة العلمية، نوع مؤهل البكالوريوس، سنوات الخبرة، التدريب)؟" وللإجابة عنه تمّ الكشف عن إمكانية وجود فروق كالآتي:

[1] الفروق وفق متغير (الجنس): للكشف عن الفروق تم استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ولمعرفة ما إذا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المهارات الرئيسة وكذلك للاستبانة ككل.

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للفروق وفق متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	ذكور	27	86.33	11.11	0.28-
	إناث	14	87.79	17.69	
مطالب تنفيذ التدريس القائم على	ذكور	27	82.41	8.75	0.02

المشروعات	إناث	14	82.29	15.13	
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	ذكور	27	77.41	10.92	0.28
	إناث	14	76.00	16.59	
الدرجة الكلية	ذكور	27	246.14	29.63	0.006
	إناث	14	246.07	47.28	

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية على مطالب التدريس القائم على المشروعات في الدرجة الكلية وفي المطالب الفرعية. وقد يعزى السبب إلى أن درجة تقدير أفراد العينة لمطالب التدريس القائم على المشروعات غالبًا ما تتأثر بخصائص عضو هيئة التدريس الشخصية والمهنية وليس بالنوع. وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (السعدية، 2014) مع اختلاف العينة والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغير الجنس في تقدير أهمية توضيح خطوات المشروع ومتابعة المعلمين لعمل الطلاب في جميع خطوات المشروع وتزويدهم بمراجع المشروع الأساسية في المشروع.

[2] الفروق وفق متغير: (الرتبة العلمية): للكشف عن الفروق تم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لاختبار أثر الرتبة العلمية في استجابة أفراد العينة في كل مجال وفي الاستبانة ككل.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق متغير الرتبة العلمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	798.498	2	399.249	2.334	0.111
	داخل المجموعات	6499.307	38	171.034		
	إجمالي	7297.805	40			
مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	488.534	2	244.267	2.072	0.140
	داخل المجموعات	4478.978	38	117.868		
	إجمالي	4967.512	40			
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	454.672	2	227.336	1.383	0.263
	داخل المجموعات	6246.109	38	164.371		
	إجمالي	6700.780	40			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5101.99	2	2550.99	2.07	0.140
	داخل المجموعات	46798.39	38	1231.53		
	إجمالي	51900.39	40			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على مطالب التدريس القائم على المشروعات في الدرجة الكلية وفي المطالب الفرعية وفق التباين في الرتبة العلمية، ما يعني أن تباين الرتبة لعلمية لهيئة التدريس لم تؤد لاختلاف في درجة موافقتهم على مطالب التدريس القائم على المشروع. وربما يرجع ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك أهمية مطالب التدريس القائم على المشروعات في تعلم طلاب الدراسات العليا.

[3] الفروق وفق متغير:(نوع المؤهل): للكشف عن الفروق استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجالات المطالب الرئيسة وللاستبانة ككل.

جدول (12) نتائج اختبار(ت) للفروق وفق متغير نوع مؤهل (البكالوريوس)

المجال	مؤهل البكالوريوس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	تربوي	10	84.20	19.32	0.54-
	غير تربوي	31	87.67	11.32	
مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	تربوي	10	81.30	12.42	0.34-
	غير تربوي	31	82.70	10.90	
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	تربوي	10	74.10	13.51	0.79-
	غير تربوي	31	77.83	12.84	
الدرجة الكلية	تربوي	10	239.60	43.09	0.65-
	غير تربوي	31	248.22	33.09	

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على مطالب التدريس القائم على المشروعات في الدرجة الكلية وفي المطالب الفرعية وفق متغير مؤهل البكالوريوس (تربوي، غير تربوي)؛ ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا في أراء عينة أعضاء هيئة التدريس في رؤيتهم لمطالب تخطيط وتنفيذ وتقويم نتائج التدريس القائم على المشروعات وفق التباين في نوع مؤهل البكالوريوس (تربوي أو غير تربوي). وقد يعزى سبب ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات التربوية وغير التربوية يخضعون لنفس برامج التنمية المهنية في جامعة تبوك.

[4] الفروق وفق متغير:(سنوات الخبرة التعليمية): للكشف عن الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لاختبار أثر سنوات الخبرة في مستوى الاستجابات لكل مجال والاستبانة ككل.

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	506.27	2	253.13	1.416	0.255
	داخل المجموعات	6791.54	38	178.72		
	الإجمالي	7297.80	40			
مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	842.68	2	421.34	*3.882	0.029
	داخل المجموعات	4124.83	38	108.55		
	الإجمالي	4967.51	40			
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	834.61	2	417.30	2.703	0.080
	داخل المجموعات	5866.17	38	154.37		
	الإجمالي	6700.78	40			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6342.573	2	3171.28	2.64	0.086
	داخل المجموعات	45557.818	38	1198.89		

	الإجمالي	519000.390	40			

يتبين من جدول (13) عدم وجود فرق دال إحصائيا في استجابات أعضاء هيئة التدريس في مجالي مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات ومطالب تقويم وادارة نتائج التدريس القائم على المشروعات؛ حيث جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ، بينما كانت قيمة (ف= 3.88) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للفروق في الاستجابة على مجال مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات، ما يعني وجود تباين في استجابات أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال ترجع للتباين في سنوات الخبرة، ولتحديد اتجاه هذا الفرق استخدم اختبار "شيفيه" (Scheffe' Tes)هو أقل فرق ممكن لتحديد اتجاه الفرق وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (14).

جدول (14) نتائج اختبار"شيفيه" للفروق في مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات وفق التباين في سنوات الخبرة

الفئة الأولى لسنوات الخبرة	الفئة الأولى لسنوات الخبرة	الفرق	الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	4.80	0.86 غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	8.38-	0.54 غير دالة
من 5- 9 سنوات	أقل من 5 سنوات	4.80-	0.86 غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	*13.18-	0.04 دالة
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	8.38	0.54 غير دالة
	من 5- أقل من 10 سنوات	*13.18	0.04 دالة

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الموافقة على مطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات في المستوى الكلي والمهارات الفرعية تعزى لعامل سنوات الخبرة، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) كانوا أكثر إدراكًا لمطالب تنفيذ التدريس القائم على المشروعات مقارنة بمن كانت خبرتهم من (5- أقل من 10 سنوات)، وقد يعزى السبب إلى أن خصائص أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات بنسبة 4.9%) (من 5- إلى 9 سنوات بنسبة 12.2%) (10 سنوات فأكثر بنسبة 82.9%)، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) حيث أظهرت عدم وجود فروق ترجع لسنوات الخبرة.

[5] الفروق وفق متغير:(التدريب): للكشف عن الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) لاختبار أثر التدريب في مستوى الاستجابات لكل مطلب والاستبانة ككل.

جدول (15) نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي الاتجاه للفروق في الاستجابات وفق التباين في عدد الدورات التدريبية

المجال	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
مطالب تخطيط التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	366.405	2	183.202	1.004	0.376
	داخل المجموعات	6931.40	38	182.405		
	الإجمالي	7297.805	40			
مطالب تنفيذ التدريس القائم	بين المجموعات	411.751	2	205.875	1.717	0.193

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
على المشروعات	داخل المجموعات	4555.762	38	119.888		
	الإجمالي	4967.512	40			
مطالب تقويم وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات	بين المجموعات	449.534	2	224.767	1.366	0.267
	داخل المجموعات	6251.246	38	164.506		
	الإجمالي	6700.780	40			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3534.629	2	1767.314	1.38	0.262
	داخل المجموعات	48365.762	38	1272.783		
	الإجمالي	51900.39	40			

يتبين من جدول (15) عدم وجود فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على مطالب التدريس القائم على المشروعات في الدرجة الكلية وفي المطالب الفرعية وفق متغير (التدريب)؛ ما يعني أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لم تختلف في مطالب التدريس القائم على المشروعات بتباين عدد الدورات التدريبية التي تلقوها. وقد يعزى السبب إلى أن أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك يخضعون لنفس البرامج التدريبية. وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (التركي؛ وباوزيرة، 2019) مع اختلاف العينة والتي أظهرت وجود فروق ترجع للدورات التدريبية.

الاستنتاجات:

في ضوء ما تقدم من عرض نتائج الدراسة، يتضح ما يلي:

1. وعي أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك بأهمية تحقيق مطالب التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا؛ إلا أن المطالب الفرعية التي احتلت الترتيب الأخير في مجالات المطالب الرئيسة تبين أهمية زيادة وعي عضو هيئة التدريس بمضمونها وبما ينعكس إيجابًا على عملية تعليم وتعلم طلاب الدراسات العليا.
2. ضرورة استمرار قسم اللغة العربية بجامعة تبوك في تطوير أداء عضو هيئة التدريس بخصوص توظيف التدريس القائم على المشروع المدعم بالتقويم الموجه للتعلم كاستراتيجية تهدف إلى الربط بين مجال التعليم المنهجي والتعليم التجريبي بالممارسة المرتبط بالتقويم الواقعي، وبما يساهم في تنمية معارف ومهارات طالب الدراسات العليا في ضوء مخرجات تعلم المقررات المستهدفة.
3. أهمية تنويع مشروعات تعلم طلاب الدراسات العليا ضمن المقررات بما يناسب طبيعة أهداف الدراسات العليا في البرنامج.
4. ضرورة مراعاة مبادئ ومطالب التدريس القائم على المشروع المدعم بالتقويم الموجه للتعلم، سواء ارتبطت تلك المشروعات بمقررات محددة، أو المشروع كمتطلب مشروع ضمن الخطة الدراسية بالبرنامج كشرط من شروط الحصول على الشهادة الجامعية.
5. أهمية ربط توظيف التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه للتعلم في تنمية معارف ومهارات نوعية لدى طلاب الدراسات العليا كالمهارات البحثية والأكاديمية المختلفة.

6. ضرورة تطوير أداء عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية حول كيفية ربط التدريس القائم على المشروعات بالتقويم الموجه للتعلم وتنمية مهاراته في اختيار أو تصميم أدوات التقويم المناسبة لمهام التعلم المختلفة من خلال المشروع، وكيفية إدارة نتائج عملية التقويم، وألا يقتصر دوره كمعلم على تيسير تنفيذ مشروعات تعلم المقرر وتقويمها بشكل ختامي.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج واستنتاجات الدراسة، توصي الباحثة وتقترح بما يلي:

1. إعداد برامج تنمية مهنية لمهارات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالتدريس القائم على المشروعات تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.
2. تدريب أعضاء هيئة التدريس -كمعلمين- على الربط في عملية التدريس بين التعلم بالممارسة والتقويم الواقعي لجوانب تعلم طالب الدراسات العليا المختلفة.
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس -كمعلمين- على توظيف التدريس القائم على المشروعات المدعم بالتقويم الموجه للتعلم لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية المختلفة.
4. تصميم دليل إرشادي لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف التدريس القائم على المشروعات بتكامل مع عملية إدارته وتقويمه.
5. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بتوظيف وإدارة نتائج التدريس القائم على المشروعات وما تم التوصل له من نقاط القوة والضعف في تعلم المتعلمين وممارسات التدريس في تطوير تعلم مقررات الدراسات العليا.
6. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدرتهم على بناء معايير ومؤشرات لمتابعة مستوى تعلم المتعلم من خلال مشروعات المقرر.
7. توظيف التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه للتعلم لتنمية مهارات طلاب الدراسات العليا البحثية التقويمية والتحليلية وقدرتهم على التقويم الذاتي لمشروعات التعلم.

مقترحات الدراسة:

من المقترحات البحثية ما يلي:

1. دراسة مستوى ممارسة عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية لمهارات التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه لتعلم طلاب الدراسات العليا.
2. تقييم فاعلية التدريس القائم على المشروعات من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية.
3. دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية.
4. تقصي فاعلية توظيف التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه للتعلم في تنمية مهارات البحث العلمي ومهارات التفكير والتقويم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية.
5. تقصي فاعلية توظيف التدريس القائم على المشروعات والمدعم بالتقويم الموجه للتعلم في تنمية مهارات القراءة والكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بقسم اللغة العربية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2003). *لسان العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- التركي، العنود عبد العزيز؛ وباوزيرة، وزيرة سعيد. (2019). "مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كاستراتيجية تقويم واقعي ".*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس*، 10 (20): 77 - 125.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2002). *طرق التدريس العامة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الجوادي، رياض علي. (2016). الموسوعة الشاملة للتعلم المبني على المشروع. تونس: دار التجديد للطباعة والنشر.
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (2016). "فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم". *مجلة التربية بجامعة الأزهر. 1* (169): 136 – 177.
- الخويطر، خواطر محمد عبد الله. (2017). المشكلات التي تواجه طالبات جامعة الملك عبد العزيز في برنامج الدراسات التربوية العليا في القصيم. *مجلة كلية التربية*. 33 (9): 101-121.
- درندري، إقبال زين العابدين. (2017). التقييم الموجه للتعلم: المفاهيم والخصائص والاستراتيجيات والتطبيق والتحديات. *مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود*، 29 (1): 85- 112.
- الراوي، هاشمية، وزيتون، عايش محمود. (2016). أثر استراتيجية 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 -مجلة العلوم الإنسانية بجامعة النجاح الوطنية*، 30 (10): 1951 -1996 .
- رضوان، إنجي محمد، علي، فايز عبد الحميد، مصطفى، أحمد السيد، وأمين، زينب محمد. (2016). أثر نمط الدعم في بيئة التعلم بالمشروع في تنمية مهارات إنتاجه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية بجامعة المنيا، (4)*: 1 - 50.
- رضوان، إنجي محمد؛ علي، فايز عبد الحميد؛ عبد الحميد، أحمد السيد؛ ومحمد، زينب محمد. (2017). "التعلم الإلكتروني القائم على المشروع: أسسه ونظرياته ".*مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية بجامعة المنيا*، (5): 73 – 114.
- ستانلي، تود. (2013). *التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- السعدوي، عبد الله صالح. (2011). *دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء. الرياض*: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السعدية، دحان. (2014). تطبيق طريقة المشروع التربوي في تدريس الجغرافيا بالجامعة حسب آراء الطلبة: دراسة حالة جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء / المحمدية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 3 (9): 167 - 182.

- سليمان، علي محمد حسين. (2017). فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (92): 183 -242 .
- السيد، إيمان شعبان؛ وغنيم، إيمان جمال. (2018). التفاعل داخل/ بين المجموعات في بيئة التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل وأثره على تنمية مهارات تصميم مشاريع التخرج لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحوها وفاعلية الذات لديهم .تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (35): 141 -237 .
- السيد، رشا أحمد إبراهيم. (2017). توظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريب الإلكتروني عن بعد وأثرها على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .*مجلة التربية بجامعة الأزهر*، 2 (173): 724 -779 .
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، داليا فوزي عبد السلام. (2019). برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية التحصيل والمسئولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية .*مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، (28): 308 -368.
- الشلبي، إلهام؛ عابد، إيمان؛ أبو عواد، فريال محمد. (2011) Impact of Project Based Science Instruction on " . Achievement and Confidence in Academic Study of Educational Sciences Faculty Students/ UNRWA.". *المجلة التربوية: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي*، 26 (101): 29 - 51.
- عبد المجيد، أسماء محمد حسن. (2016). "فعالية تدريس العلوم باستخدام نموذج التعلم القائم على P5Bl في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ". *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 19 (2): 1 - 38.
- العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبد الله. (2016). "فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ".*مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، 10 (3): 561 - 576.
- عرفات، جخراب محمد. (2017). "فاعلية طريقة المشروعات التعليمية في التحصيل الدراسي وتعلم المفاهيم وتحقق الكفايات التدريسية للمواد العلمية ".*مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (18): 25 - 54.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح؛ فرج، فهمي عوض؛ لشيخ، مصطفى محمد. (2020). توظيف منحى STEM في تنمية مهارات التدريس بالمشروعات لمعلمي الكيمياء قبل الخدمة .*مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، 20 (2): 327 -351 .

- القرالة، ريما جبريل؛ والكيلاني، أحمد محيي الدين؛ والعدوان، طلال عبد الحميد سالم. (2016)."*فاعلية تدريس اللغة الانجليزية بطريقة المشروعات في تحسين مهارات البحث العلمي وانتقال أثر التعلم في مهارات اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن*". رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الكلثم، حمد بن مرضي بن إبراهيم. (2016). "فاعلية أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي Wiki في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية ".*مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، (20): 1 – 38.
- مجلس التعليم العالي. (2007). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*. الرياض: مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة.
- المدني، فراس بن محمد. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة .مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، (64): 1 - 35.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2018). معايير الاعتماد البرامجي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- المطلق، بندر عبد الله مطلق. (2017). أثر التدريس المستند على المشروع في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض .*المجلة التربوية الدولية* المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 6 (2): 88 -103 .
- منصور، سامي عباس. (2014). استخدام التعليم المستند إلى المشروع وسجل الإنجاز الإلكتروني E-portfolio كأداة بديلة في تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية*، 21 (89): 271- 330 .
- الناغي، باسم محمد حسن؛ وقرني، زبيدة محمد؛ وعبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2019). فعالية التدريس القائم على المشروع المدعم بالتقييم الأصيل في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد*، (21): 939 - 966.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Andrade, M. S. (2011). Managing change--engaging faculty in assessment opportunities. *Innovative Higher Education, 36*(4), 217-233.
- Bryan, C. and Clegg, K., eds. (2006). Innovative assessment in higher education, London: Routledge, [Google Scholar]
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications: Journal of the association for programmed learning ETTI. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57-66

- Ewell, P. T. (2001). Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure. CHEA occasional paper Council for Higher Education Accreditation, One Dupont Circle NW, Suite 510, Washington, DC 20036-1135. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.
- Gerlach, D. L. (2008). *Project -based learning as a facilitator of self -regulation in a middle school curriculum* (Order No. 3322305). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.
- Gillett, A., & Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: An investigation into practice. *Active Learning in Higher Education, 10*(2), 120-137.
- Hernandez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 64* (4), 489-502.
- Hugerat, M. (2016). How teaching science using project-based learning strategies affects the classroom learning environment. *Learning Environments Research, 19*(3), 383-395.
- Jonson, J. L., Thompson, R. J., Guetterman, T. C., & Mitchell, N. (2017). The effect of informational characteristics and faculty knowledge and beliefs on the use of assessment. *Innovative Higher Education, 42*(1), 33-47.
- Knoll, M. (2012). "I had made a mistake": William H. kilpatrick and the project method. *Teachers College Record, 114* (2), 1-45.
- Mahasneh, A. M., & Alwan, A. F. (2018). The effect of project-based learning on student teacher self-efficacy and achievement. International Journal of Instruction, 11(3), 511-524.
- Mattingly, K. D., Rice, M. C., & Berge, Z. L. (2012). Learning analytics as a tool for closing the assessment loop in higher education. *Knowledge Management & E-Learning, 4*(3), 236.
- Panasan, M., & Nuangchalerm, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activities. *Journal of Social Sciences, 6*(2), 252-255.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. International Handbook of Progressive Education, 155-171.
- Pereira, D., Assunção Flores, M., & Barros, A. (2017). Perceptions of portuguese undergraduate students about assessment: A study in five public universities. *Educational Studies, 43*(4), 442-463.
- Rawlusyk, P. (2016). *Exploring assessment practices in higher education: A focus on learning-oriented assessment.* Available from ProQuest Central. Retrieved from https://search-proquest com.sdl.idm.

- Röhrs, Hermann, and Lenhart, Volker. (1995). *In: Progressive Education Across the Continents. A Handbook, ed*. New York: Lang 1995. Pp. 307-318, revised version. https://www.mi-knoll.de/145401.html
- Schoepp, K., & Benson, S. (2016). Meta-assessment: Assessing the learning outcomes assessment program. *Innovative Higher Education, 41*(4), 287-301.
- Sutinen, A. (2013). Two project methods: Preliminary observations on the similarities and differences between william heard kilpatrick's project method and john dewey's problem-solving method. Educational Philosophy and Theory, 45(10).
- The Framework for High Quality Project Based Learning. (2020). Retrieved September 25, 2020 from: https://hqpbl.org
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 37*(6), 747.