



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل
مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين



د. شهناز الفار
أ. دعاء غوشة - وهبة



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلّم القائم
على المشروع في تطوير الكفايات المهنية
وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين

إعداد

أ. دعاء غوشة - وهبة

د. شهناز إبراهيم الفار

فاز هذا البحث في مجال البحوث التربوية في الدورة العاشرة

2017-2016



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

مطبوعات جائزة خليفة التربوية
الكتاب رقم (26)

موافقة المجلس الوطني للإعلام رقم: 2017-204739
رقم التصنيف الدولي: 7-985-23-9948-978-ISBN

جميع الحقوق محفوظة، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل كان، بما في ذلك نسخ الصور أو استخدام الوسائل الإلكترونية، دون موافقة كتابية من أصحاب حقوق الطبع والنشر، وكل من يتصرف بما يخالف ذلك، سيكون عرضة للمساءلة القانونية.

جميع الحقوق محفوظة للأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية .

مدينة أبوظبي - دولة الامارات العربية المتحدة

هاتف: 0097124459442

فاكس: 0097124454995

ص ب: 33088

الموقع الإلكتروني : www.khaward.com

كلمة

إسهاماً من الأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية في تفعيل الميدان التربوي، وتعميق ونشر الوعي التربوي في نفوس العاملين فيه، ونشر المعارف التربوية الصحيحة في مجتمع دولة الإمارات، بما يؤدي الي نهضة تعليمية واعدة، تقوم الأمانة العامة في كل دورة بنشر أبحاث الفائزين في مجالات الأبحاث التربوية العامة، والأبحاث التربوية الإجرائية، والتأليف التربوي للطفل، بشقيه الإبداعي والوصفي، علي مستوي الدولة والوطن العربي، لتكون مادة تربوية رصينة، تضعها بين ايدي التربويين، والمهتمين بالتربية، آمليين أن تكون لبنة في صرح الجهود التربوية المتواصلة في الدولة، لبناء دولة العلم والمعرفة، في سبيل الوصول إلي مكانة مميزة بين الأمم المتحضرة في عالم اليوم.

أمين عام جائزة خليفة التربوية
أمل عبدالقادر العفيفي

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً لما أعاننا على إنجاز هذه الدراسة ونشرها؛ لتكون علماً نافعاً بإذنه تعالى.

لا يسعنا إلا أن نشكر كل من تعاون معنا في إنجاز هذا البحث العلمي، بدايةً من المعلمين الذين لم يخلوا بوقتهم وجهدهم لإنجاز هذا العمل، فضلاً عن إصرارهم على نقل كل ما تعلموه لأبنائنا من أجل تحسين التعليم والتعلم.

ولا يفوتنا أن نشكر المعهد الوطني للتدريب التربوي لدعمه المستمر للتطور المهني لجميع أفراد العملية التعليمية التعلمية، من معلمين ومدراء ومشرفين وإداريين، وتشجيعه ودعمه للبحث العلمي من أجل تطوير برامج التربية.

والشكر موصول لمن أسهم في تحكيم أدوات الدراسة، وتدقيقها لغوياً، ولأصدقاء قدموا لنا النصح والدعم المستمر.

لكم جميعاً خالص الشكر والعرفان، والله العلي العظيم وليّ التوفيق.

الباحثان

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
5	شكر وتقدير
7	قائمة المحتويات
9	الملخّص باللغة العربية
الفصل الأول: مقدّمة الدراسة وخلفيتها	
11	المقدّمة
13	مشكلة الدراسة
14	مصطلحات الدراسة
17	أهميّة الدراسة
17	هدف الدراسة
17	حدود الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدراسات السابقة	
19	الإطار النظريّ
29	الدراسات السابقة
38	ملخّص الدراسات السابقة
الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات	
39	منهجية الدراسة
39	مجتمع الدراسة وعيّنتها
39	أدوات الدراسة
41	إجراءات الدراسة

الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
43	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
49	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
55	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
60	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
64	مناقشة نتائج الدراسة
71	توصيات الدراسة
المراجع	
73	المراجع العربيّة
77	المراجع الإنجليزيّة
81	الملاحق
89	الملخّص باللغة الإنجليزيّة

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنيّة، وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين، وذلك من خلال استقصاء آراء (210) منّيّين وعشرة معلّمين من خمسة تخصصات (لغة عربيّة، لغة إنجليزيّة، رياضيات، علوم، تكنولوجيا)، ممّن شاركوا في برنامج تدريبيّ نفّذته وزارة التربية والتعليم العالي في الضفة الغربيّة من دولة فلسطين في العام 2014-2015 بالاستناد إلى التعلّم القائم على المشروع، إضافة إلى تحليل المشاريع التي نفّذوها في ضوء كفايات المعلّم الفعّال، وعناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة.

استُخدمت ثلاث أدوات لتحقيق هذا الهدف: استبانة لرصد آراء المعلّمين المشاركين حول فاعليّة التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلّمين وتفعيل مجتمعات التعلّم، ومجموعات بؤريّة مع المعلّمين المشاركين، وثمانون مشروعاً تعليمياً طُوّرت وطُبّقت في المدارس خلال التدريب.

تبين من تحليل المشاريع التعليميّة أنّها عكست كفايات المعلّم الفعّال التي حدّتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة؛ فقد تمركزت هذه المشاريع حول المتعلّم، وفعلت الشراكة الداخليّة والخارجيّة، ووفّرت بيئة تعلّميّة فعّالة وآمنة، ودفعت المعلّمين إلى تصميم مصادر وموادّ تعليميّة تعلّميّة، وعزّزت دورهم كمرشدين وموجّهين للمتعلّمين، ومتابعين ومقوّمين لعمليّتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما، وساعين باستمرار إلى التطوّر المهنيّ، إضافة إلى تفعيل هذه المشاريع لمجتمعات التعلّم المهنيّة، وأثرها في تطوير كفايات المعلمين المهنيّة.

أشارت نتائج تحليل استجابات المعلّمين للقسمين الثاني والثالث من استبانة فاعليّة المشاريع التعليميّة في تطوير كفايات المعلّمين وتفعيل مجتمعات التعلّم إلى أنّ المعلّمين وجدوا التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع فاعلاً _ بدرجة تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جداً _ في تطوير كفاياتهم، وتفعيل مجتمعات التعلّم، كما أظهرت نتائج استطلاع الرأي في القسم الرابع من الاستبانة تأكيد غالبية المعلّمين على فاعليّة المشاريع التعليميّة في تحسين ممارساتهم التعليميّة واتجاهاتهم نحو

التعليم، وقد ظهر من تحليل المجموعات البؤرية أنّ المشاريع التعليمية طوّرت كفايات المعلمين، وفعلت مجتمعات التعلّم؛ حيث أسهمت في توحيد رؤية المعلمين وأهدافهم من التعلّم، ووضع أهداف محدّدة لتعلّم الطلبة، والسعي لتحقيقها بالشراكة مع الطلاب ومع المعلمين في المدرسة، كما أنّ المشاريع - خاصة التكاملية منها- عزّزت تواصل المعلمين المستمرّ، ما زاد من تبادل الخبرات والتطوّر المهنيّ، وكذلك زادت من دافعية المعلمين للعمل، واستمتاعهم بمهنتهم، واهتمامهم بخبرات الطلبة، وإدراكهم للعلاقة بين ممارساتهم التعليمية وتحسين تعلّم الطلبة، وبأنهم متعلّمون مستمرّون، وزادت من ثقتهم بأهميّة مجتمعات التعلّم، وهذا بدوره زاد من إصرارهم على استمرار العمل في المشاريع التعليمية، رغم التحدّيات التي واجهتهم من حاجة المشاريع التعليمية إلى وقت لتحقيق مخرجات التعلّم، إضافة إلى العبء الوظيفيّ على المعلم. أوصت الدراسة بتبنيّ التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع لتطوير كفايات المعلمين، وتفعيل مجتمعات التعلّم، مع وضع سياسات تعليمية تدعم المعلم في تطبيق التعلّم القائم على المشروع في المدارس.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولات كبيرة، وتغيرات متسارعة تؤثر في نواحي الحياة كافة، وتزيد مهمة التربية تعقيداً؛ إذ تُحمّل التربويين مسؤولية التحقق من المعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يتسلّح بها جيل المستقبل لمجاراة هذا العصر وتقلباته، والإبداع في حلّ المشكلات الحياتية، وقيادة تغيير نافع للمجتمع والأمة؛ لذلك تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى التركيز على استراتيجيات تتضمن أساليب تعليم وتعلم متنوّعة، تلتنقي مع احتياجات الطلبة وخبراتهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وأنماط تعلمهم، وتجاري تطوّرات العصر، وتنقل المدرسة من ثقافة التعليم المتمركز حول المعلم إلى ثقافة التعليم الذي يفعل دور الطالب بالتمركز حوله.

تعتمد هذه النقلة في ثقافة المدرسة على تبنّي أساليب تعليم وتعلم تسهم في تكوين ما يسمى بمجتمعات تعلم تتبلور فيها ثقافة التعلم المتمركز حول المتعلم. وتمثّل مجتمعات التعلم مجموعة من الأفراد الذين يعملون معاً وفق أهداف مشتركة، لحلّ مشكلات مهنية محدّدة تواجههم من خلال الاستقصاء، والتشاركية، والتأمل في ممارساتهم التعليمية، بهدف التعلم، والتطور المهني المستمر، وخلخلة المعتقدات السائدة لديهم، والسعي للتغيير الإيجابي في أدوار المؤسسات التي يعملون فيها. الأمر الذي يتطلب تدريب المعلمين؛ ليصبحوا أعضاء في هذه المجتمعات، فيمارسوا التأمل والاستكشاف، والمبادرة، والعمل الجماعي، واحترام أفكار المتعلمين، وتشجيع حرية التعبير، وربط المحتوى بالحياة، والتركيز على نتائج التعليم والتعلم ومخرجاته (محمد، 2006).

يعدّ التعلم القائم على المشروع أحد الأساليب التعليمية التي تساعد على بناء ثقافة التعلم المتمركز حول المتعلم، ويتمحور المشروع التعليمي حول مشكلة أو سؤال يثير تحدّي المتعلم، فيجعله يمارس مهارات عدّة، كمهارة حلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والعمل التعاوني، ومهارات الاتصال والتواصل المختلفة لإيجاد حلّ لمشكلة المشروع أو سؤاله المطروح، كما تدمج المشاريع المتعلم في أنشطة صفيّة ولاصقيّة، من خلال

مواقف تعليمية حقيقية تحتاج إلى تقصُّ، واستكشاف، ومساءلة، وبحث عن الحلول، وإظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المعرفة من المجرّد إلى التطبيق، وتعمّق الفهم، وترتبط التعلّم بالحياة، وتشجّع روح التعاون بين المتعلّمين لتنفيذ مشاريعهم، ما يسهم في تمركز التعلّم حول المتعلّم، ويُمكّن المعلّم من دور الموجّه والمرشد الميسر للتعليم والتعلّم (Papanikkolaou & Bobouka, 2010; Helle et al., 2006)؛
 للطلبة، (2016).

أدركت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أهميّة التعلّم القائم على المشروع، والتفاعل الذي يحدثه بين المعلّمين والمتعلّمين في جميع مراحل المشروع التعليمي، بدءاً من التخطيط وحتىّ التقويم، ما دفع الوزارة إلى تبني التعلّم القائم على المشروع في المدارس الفلسطينية عام (2014)، الأمر الذي تطلّب تطوير كفايات المعلّمين المهنية لتخطيط المشاريع التعليمية، وتنفيذها، وتقويمها في مدارسهم، وليصبحوا قادرين على مساندة المتعلّمين أثناء عملهم لاكتساب مهارات التخطيط السليم، وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد، وتحمل المسؤولية، وإدارة الوقت، والبحث عن المصادر، والتجريب، والاتصال والتواصل، وتوفير الفرص للمتعلّمين من أجل تطبيق ما تعلّموه في الحياة من خلال ما وصفته (قزامل، 2012) بمجموعات تعلّم تتواصل داخل جدران المدرسة وخارجها. وعندما يتشارك المعلّمون في مساندة هذه المجموعات، وتيسير عملها من أجل تحقيق هدف مشترك يتعلّق بتعلّم الطلبة، يشرعون بتأسيس مجتمعات تعلّم مهنية تجمعهم كمعلّمين، وتصبح هذه المجتمعات فعّالة عندما يتبنّى أعضاؤها رؤية وقيماً مشتركة، ويتحمّلون مسؤولية جماعية لتعلّم الطلبة، ويسعون لعمل شراكات داخل المدرسة وخارجها تركّز على التعلّم الفردي والجماعيّ المستمرّ (Bolam et al., 2005)، ويسهم تبادل الخبرات بين المعلّمين في مجتمعات التعلّم المهنية الفعّالة في تعميق الفهم بينهم، ومواجهة التحدّيات المهنية المشتركة، ما ينجم عنه إحداث تغيير، وتفتن ديمومة هذه المجتمعات باستمرارية التغيير الذي تحدّثه وسعته (Stoll et al., 2006)، وبذلك يصبح من الضروريّ أن تطوّر كلّ مدرسة مجتمعاً للتعلّم لرفع كفايات المعلّمين فيها (Dickson, 2014)، مع التشبيك مع مدارس أخرى لتعميق التغيير وتوسيعه.

بدأ تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربويّ كإدارة تابعة لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسيّ 2014/2015 من أجل رفع كفايات المعلمين المهنية، ولتفعيل مجتمعات تعلم تسهّل اكتساب الكفايات اللازمة للمعلم الفعّال، وتركز على إثارة المناقشات الجادة بين أفرادها عن التعليم والتعلم في سياق العمل الفرقيّ والتعاوني، وتعزيز النمو، والمبادرة، والابتكار، والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية، وتقود لاستمرارية التطور وديمومة التغيير، فلا يمكن التعويل على تطوير المعلمين كأفراد لتحقيق التغيير المنشود في التعليم والتعلم، واعتمد برنامج تدريب المعلمين في الوزارة على التعلم القائم على المشروع؛ لدراسة فاعليّته مع المعلمين قبل طلبتهم، ولوضع المعلم في سياق المتعلم ذاته، وأتت هذه الدراسة لتكشف عن فاعلية برنامج تدريب المعلمين المستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلمين المهنية وتفعيل مجتمعات تعلمهم، ولتشكّل بهدفها منارة لمتّخذي القرار حول جدوى اعتماد التعلم القائم على المشروع أساساً في تدريب المعلمين

مشكلة الدراسة:

يعمل المعهد الوطني للتدريب التربويّ، كإدارة تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، على تدريب المعلمين من أجل رفع كفاياتهم المهنية، متبنيّاً أحدث أساليب التعليم والتعلم؛ لتعميق الفهم وتنمية مهارات التفكير العليا، والمهارات الحياتية للمعلمين، ومع بداية العام الدراسيّ (2014/2015) أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي قراراً يفيد باعتماد التعلم القائم على المشروع في التعليم في المدارس الفلسطينية، وبذلك وجب تدريب المعلمين على تطبيق التعلم القائم على المشروع، ووجد المعهد الوطني أن اعتماد التدريب على أسلوب التعلم القائم على المشروع سيمكّن المعلمين من ممارسة هذا الأسلوب ويعمق فهمهم له، وبالفعل استند تدريب المعلمين إلى التعلم القائم على المشروع، وكان لا بدّ من مبادرة لدراسة فاعلية هذا التدريب في رفع كفايات المعلمين المهنية؛ لبيّنا من تخطيط المشاريع التعليمية وتنفيذها وتقييمها في مدارسهم، وفاعليّته في تفعيل مجتمعات التعلم لضمان استمرارية التطور وديمومة التغيير، فجاءت هذه الدراسة التي تحدت مشكلتها بالإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية، وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين؟

وتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما خصائص المشاريع التعليمية التي طوّرها المعلّمون وطبّقوها خلال البرنامج التدريبيّ؟
- السؤال الثاني: ما فاعليّة البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلّمين المهنيّة من وجهة نظر المعلّمين المشاركين؟
- السؤال الثالث: ما فاعليّة البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تفعيل مجتمعات التعلّم من وجهة نظر المعلّمين المشاركين؟
- السؤال الرابع: ما رأي المعلّمين في المشاريع التعليمية التي صمّموها وطبّقوها خلال البرنامج التدريبيّ؟

مصطلحات الدراسة:

❖ البرنامج التدريبيّ المستند إلى المشاريع التعليمية:

يعرّف البرنامج التدريبيّ بمجموعة من العمليّات الديناميكيّة التي يقصد بها تنمية الكفاية الإنتاجيّة للفرد، وتتخذ هذه العمليّات أساليب شتى تطوّرت بتطوّر الحضارة الإنسانيّة، وقد صيغت هذه الأساليب التربويّة لتساير التطوّر الهائل في المجالين العلميّ والتكنولوجيّ (الخطيب والخطيب، 2008)، ومن هذه الأساليب التعلّم القائم على المشروع، والذي عرّفه (زيتون، 2007) كأسلوب أو منحى مبنيّ على الاستقصاء، فيكون المتعلّم فيه باحثاً يكتسب الخبرة، كما يكون مدرّباً، ويُطلق عليه أحياناً التعلّم القائم على المشكلات، حيث تُعدّ المشكلات والظواهر الطبيعيّة محوراً رئيساً منظّماً وموجّهاً للتعلّم ضمن هذا المنحى، وتكون المشكلات غير نمطيّة، ويمكن حلّها بأكثر من طريقة، ويتمركز هذا التعلّم حول المتعلّم؛ فهو نفسه من يحلّ المشكلات ضمن مجموعات تعلّم تعاونيّة، بينما يكون المعلّم معزّزاً وميسراً للتعلّم.

وعرّف بايشورا (Baysura et al., 2016) التعلّم القائم على المشروع كمنهج تعليم وتعلّم يجعل الطلاب يبحثون من أجل الحصول على معرفة ومهارات جديدة تساعدهم

حلّ مشكلة حياتية واقعية تُصاغ على شكل سؤال يحلّه كلُّ متعلّم حسب الأسلوب أو الطريقة التي تناسبه.

عرّف البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع إجرائياً كمجموعة من الفعاليّات والأنشطة التدريبيّة التي تحدّد مخرجات أساسية للتدريب، تتحقّق من خلال انخراط المتدرّبين في مشاريع تعليمية. وفي برنامج تدريب المعلمين الذي استهدفته هذه الدراسة، ركّزت المخرجات على تطوير الكفايات اللازمة للمعلّمين لتطوير مشاريع تعليمية مع طلابهم، وتنفيذها، ومتابعتها، وتقييمها، فبدأ المعلّمون باختيار وحدات تعليمية من المقرّرات الدراسية، ثمّ تحديد مخرجات هذه الوحدات التعليمية، واختيار مشكلات تعليمية واقعية مرتبطة بها تتبثق منها أسئلة المشاريع التعليمية، وما يتبع ذلك من تخطيط، وتحديد مهمّات الطلبة، وعمل شراكات داخلية وخارجية، وتعزيز بيئة تعلّم فاعلة وآمنة، وتنفيذ للمشروع التعليميّ المطوّر ومتابعته وتقييمه خلال مراحل التدريب المتسلسلة.

❖ الكفايات المهنية للمعلّمين:

عرّف (شنتاوي، 2007) الكفايات المهنية للمعلّمين بأنّها مجموعة من القدرات التي يمتلكها المعلّم من مهارات واتّجاهات، ويمارسها أثناء التعليم في مجالات المحتوى، والأهداف، والوسائل، والأنشطة، وطرق التعليم، وإدارة الصفّ والتفويض، وأضاف (أبو صواوين، 2010) بأنّ الكفاية هي قدرة المعلّم على أداء شيء بكفاءة وفاعلية، وبمستوى معيّن من الأداء للمهمّات التعليمية المتعلّقة بالتخطيط، والأهداف التدريسية، واستثارة انتباه الطلاب وتهيئتهم، وعرض الدرس، وبناء الوسائل التعليمية واستخدامها، وإدارة الصفّ، وحفظ النظام، وغلق الدرس، والتفويض.

عرّفت الكفايات المهنية للمعلّمين إجرائياً بأنّها مجموعة من المعارف والمهارات والاتّجاهات التي تتمثّل في الممارسات المهنية للمعلم، وحُدّدت بالكفايات التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للمعلّم الفعّال عام 2014، وهي:

- تسهيل التعليم المتمركز حول الطالب.
- تصميم المصادر والمواد التعليمية والتعلمية.
- المتابعة والتفويض لعمليتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما.

- المشاركة في توفير بيئة تعليمية فاعلة وآمنة.
- الإرشاد والتوجيه للمتعلمين، والسعي للتطور المهني.
- تفعيل الشراكة داخل المجتمع.

❖ مجتمعات التعلّم المهنيّة (مجتمعات الممارسة):

عرّفها (حيدر ومحمد، 2006) كمجموعة من الأفراد الذين يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محدّدة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصّلون إليه مع الأفراد في المجتمع المهنيّ ليسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم مع المجتمع المهنيّ. بينما عرّفها ستول وزملاؤه (Stoll et al., 2006) كمجموعة من الأفراد الذين يشتركون بخبراتهم، وينظّمون ممارساتهم من خلال التأمّل والتشارك بهدف التعلّم لتطوير تلك الممارسات، والسعي للتغيير الإيجابي في أدوار المؤسسات التي يعملون فيها.

عرّفت مجتمعات التعلّم المهنيّة إجرائياً كمجموعة من المعلّمين الذين يتشاركون بخبراتهم من أجل تحسين تعلّم الطلاب، ومواجهة التحديات المشتركة، وحلّ المشكلات المتشابهة، وتطوير ذاتهم مهنيّاً، وتطوير المدارس التي يعملون بها وفق رؤية مشتركة، وقد يكونون من معلّمي التخصّص الواحد، أو التخصّصات المختلفة في المدرسة الواحدة، أو عدّة مدارس، يتواصلون باستمرار في لقاءات وجاهية وإلكترونية، فيعرضون أعمالهم، ويتقبّلون التغذية الراجعة من بعضهم لأجل التطوير.

فاعليّة البرنامج التدريبيّ:

عرّفت رمو (2013) فاعليّة البرنامج التدريبيّ بقدرته البرنامج التدريبيّ على تحقيق الأهداف المرجوة منه، وعرّفت إجرائياً بدرجة تحقيق البرنامج التدريبيّ لأهدافه المرتبطة بتطوير كفايات المعلّمين المهنيّة، وتفعيل مجتمعات التعلّم.

أهميّة الدراسة:

تكمّن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على التطوير المهنيّ للمعلّمين الذين يشكّلون بؤرة أساسيّة لتحسين التعليم والتعلّم، وفي إبرازها لدور التعلّم القائم على المشروع كأسلوب تعليميّ منبثق من النظرية البنائيّة، والنظرية البنائيّة الاجتماعيّة، في دعم البرامج التدريبيّة من أجل تطوير كفايات المعلّمين المهنيّة، وتفعيل مجتمعات التعلّم؛ ما يقود إلى تطوير أداء المعلّمين المهنيّ، وضمان ديمومة هذا التطوّر، واستمراريّته، ونقل أثره.

كما تكمن أهمّيّتها في تزويدها لأنموذج تدريبيّ مستند إلى التعلّم القائم على المشروع بعد دراسة فاعليّته في تطوير كفايات المعلّمين وتفعيل مجتمعات التعلّم.

نأمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اتّخاذ قرارات تسهم في تطوير البرامج التدريبيّة التي تعنى بالمعلّم؛ لتستند في منهجيّتها إلى أسلوب تعليميّ يجمع بين النظرية والتطبيق كالتعلّم القائم على المشروع؛ من أجل تطوير كفايات المعلّمين المهنيّة، وتوسيع دائرة التغيير من خلال تفعيل مجتمعات التعلّم.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنيّة وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين، وذلك من خلال استقصاء آراء المعلّمين المشاركين في برنامج تدريبيّ نفّذته وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين في العام 2014-2015 ممثّلة بالمعهد الوطنيّ للتدريب التربويّ، بالاستناد إلى التعلّم القائم على المشروع، إضافة إلى تحليل المشاريع التعليميّة التي طوّرها المعلّمون وطبّقوها في مدارسهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تبيان فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنيّة وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين، بناء على البيانات المجمّعة من تطبيق أدوات الدراسة المتمثّلة باستبانة

للمعلمين، ومقابلات، وتحليل للمشاريع الموثقة، وتطبيق هذه الأدوات على معلّمي الصفوف (5-10) في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظتي رام الله وضواحي القدس، الذين يحملون شهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة، أو الرياضيات، أو اللغة الإنجليزيّة، أو العلوم، أو التكنولوجيا، والتحقوا ببرنامح تدريب المعلمين الذي عقدته وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين في العام 2014-2015 ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربويّ.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعدّ المعلّم حجر الأساس في المدرسة، يرتقي به التعليم والتعلّم، وعليه أن يصل إلى أرقى مستوى ممكن في أداء مهنته، وأن يستمرّ في تطوير كفاياته التعليميّة التي تجعله معلّماً فعّالاً يعرف، ويمارس ما يحسّن جودة التعليم والتعلّم.

يعكس أداء المعلّم تهيئته، وأسلوب إعداده وتأهيله لمهنة التعليم (بركات وحسن، 2011)، لذلك وجب الاهتمام ببرامج تدريب المعلّمين؛ لتنطلق من حاجاتهم، وتركز على تطوير كفاياتهم، بغية سدّ الفجوة الشاسعة بين برامج التدريب وحاجات المعلّم، ولعلّ هذه الأسباب هي التي أدّت إلى ظهور اتجاهات حديثة لتربية المعلّم القائمة على الكفايات، التي انطلقت في الولايات المتّحدة عام 1968، وهدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلّمين وتأهيلهم بناءً على كفاياتهم التعليميّة؛ لرفع كفاءة المعلّمين إلى أعلى مستوى يمكنهم من تحقيق متطلبات هذه المهنة، وتمتاز هذه البرامج التدريبيّة بتحديد الكفايات المطلوبة من المعلّم، وتدريبه في ضوءها على الأداء والممارسة، وتزويده بخبرات يحتاجها، ووضع معايير لتحقيق الكفايات التعليميّة، الأمر الذي يزيد من فاعليّة هذه البرامج، ويجعلها أكثر وضوحاً (أبو صواوين، 2010)، وبذلك يبحث منفذو هذه البرامج التدريبيّة باستمرار عن أساليب تعليميّة تسهم في تطوير كفايات المعلّمين بالتمركز حولهم، وتتميّز بالمرونة إذ تركّز على تطوير الكفايات بغضّ النظر عن الطريقة أو العمليّة التعليميّة، وتركّز على الأداء بدلاً من تذكّر المعارف، وتعتمد على الممارسة المهنيّة، وتهتمّ بخبرات المتعلّمين ومهاراتهم للبناء عليها، وتعتمد على تيسير التعلّم لا نقله، وتمكّن المتعلّمين من التأمل في ممارساتهم (Blackemore، 2008).

تتطبق الخصائص السابقة جميعها على التعلّم القائم على المشروع، الأمر الذي يحفز على تجريبه والتحقّق من فاعليّته في تطوير كفايات المعلّمين المهنيّة. وترجع جذور التعلّم القائم على المشروع إلى زعيم الفلسفة البرغماتيّة جون ديوي الذي ركّز على أهميّة التعلّم بالعمل، فكان ينظر للمدرسة كمجتمع مصغّر للحياة، ويدعو إلى التربية والتعليم المستمرّ الذي لا يتوقّف، ولا يعطى كجرعة واحدة، فالمدرسة كما عرفها ديوي

مؤسسة اجتماعية يتفاعل فيها المتعلمون لتنمذج لهم الحياة بشكلها البسيط (Dewey, 1897).

غير أن العديد من التربويين يرون أن المؤسس الفعلي للتعلم القائم على المشروع هو الفيلسوف الأمريكي كيلباتريك (Kilpatrick)، وهو أحد أتباع ديوي، والذي عزف التعلم بالمشاريع بالأنشطة الهادفة في بيئة اجتماعية تركز على محتوى أو محور معين لفهمه (Peterson, 2012; Roessingh & Chambers, 2011)، وكان كيلباتريك، كمعلم ديوي، مؤمناً بما يسمى حركة التعليم المتقدم التي تميزت بتركيزها على التعلم بالعمل والتجربة، والتكامل في التعليم، وحلّ المشكلات، وعمل الفريق، والمهارات الاجتماعية، والفهم، والتعاون والشراكة، وتربية المتعلمين لتحمل المسؤولية تجاه المجتمع، وتفريد التعليم، والاعتماد على مصادر تعلم تتعدى الكتاب المقرر، والتركيز على مهارات الحياة، وتقييم مخرجات الطلاب ونتاجاتهم، ويتعزز كل ما سبق بالتعلم من خلال العمل في مشاريع تعليمية.

اعتبر بعض التربويين تعريف كيلباتريك للتعلم القائم على المشروع عاماً، فحاول ستيفينسون (Stevenson) تحديده، فأضاف أن أهداف المشاريع تتحدد بتحقيقها للمنطق بدلاً من التذكّر، وتركيزها على السلوك لا على المعلومات فقط، وإيجادها لبيئة واقعية غير مصطنعة للتعلم، وحلّ المشكلات بدلاً من دراسة المبادئ، بينما اعتقد جون بينك (John Beinke) أن كيلباتريك وجد في المشاريع مساقات تربط المتعلم بشكل حقيقي في المجتمع الديمقراطي لإنتاج أعضاء منتجين للمجتمع لا مستهلكين فقط (Peterson, 2012). وهكذا كان لكل من ديوي وكيلباتريك دور كبير في إحداث ثورة في التربية والتعليم، غير أن هذا لا ينكر دور فيجوتسكي، رائد النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يعدّ التعلم القائم على المشروع تطبيقاً لهذه النظرية، ذلك أن المتعلمين يبنون معارفهم وخبراتهم عندما يعطون فرصاً للتفاعل مع أقرانهم، فيتبادلون المعارف، وي طرحون الأسئلة، ويتأملون، ويعيدون تنظيم خبراتهم، خلال عملهم في المشاريع التعليمية، وهذا ما أكدت عليه النظرية البنائية الاجتماعية.

توالى البحث في جذور التعلم القائم على المشروع ومفهومه، وأخذ التربويون يطوّرون

المفهوم حتى وضع كل من روسينجل وشامبرس (Roessingh & Chambers, 2011) أسساً لتصميم التعلّم القائم على المشروع في مراحل: تتضمن المرحلة الأولى تعريف المتعلّمين بالمشروع وأهمّيته، وأهدافه، وسياقه وعلاقته بالمحتوى من خلال مقدّمة تدفعهم للعمل فيه، والمرحلة الثانية إطلاعهم على أهداف التعلّم، والمفاهيم الأساسية التي سيتناولها المشروع، والمرحلة الثالثة توفير المصادر الأساسية التي سيستخدمها المتعلّمون في المشروع، كتزويد الطلبة ببعض المواقع الإلكترونية، والأبحاث، على ألاّ يتقيّد الطلبة بهذه المصادر فقط، والمرحلة الرابعة تكليفهم بمهمّات ذات تعليمات واضحة تساعد في تحقيق أهداف المشروع، وتجذب المتعلّمين، وترشدهم لمصادر تعلّم مناسبة، كما تزيد من فرص العمل التعاوني، والمرحلة الخامسة هي مرحلة التقويم الحقيقي، وتتضمّن وضع معايير ومؤشّرات تستخدم لتقييم المشروع في مرحلته جميعاً، وتزويد المتعلّمين بتغذية راجعة مستمرة ومناسبة، كما وضعا ثمانية مبادئ للتعلّم القائم على المشروع تلخّصت في الآتي:

- تتطلّب المشاريع التعليميّة من المتعلّمين كفاية في المعرفة التربويّة (البيداغوجيا)، والمعرفة في المحتوى؛ ليطمئنوا من تحديد الأهداف التعليميّة، والمحتوى المحوري الذي يبني عليه المشروع، واستراتيجيّات التقويم اللازمة.
- تحقّق المشاريع المطوّرة التعلّم المتمركز حول المتعلّم.
- تتمحور المشاريع حول سؤال أساسي، أو مشكلة رئيسة يعمل المتعلّمون لحلّها، ويساندهم المعلّم.
- تحقّق المشاريع أهدافاً صريحة للتعليم والتعلّم.
- تتضمّن المشاريع مهامّ تعليميّة أصيلة، وتشجّع المتعلّمين على الانخراط في العمل.
- تدعم المشاريع التكامل بين الموادّ، وتحتاج لتضافر الجهود المختلفة في المجتمع؛ لحلّ المشكلات التي تتركز عليها هذه المشاريع.
- تعزّز المشاريع التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا.
- تتطلّب المشاريع متابعة لأعمال المتعلّمين خلال المشاريع، وتقيماً مستمراً لأدائهم.

أدركت وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين خصائص التعلّم القائم على المشروع التي تجعله منحي مناسباً للاستناد عليه في تدريب المعلمين، ذلك أنّ مبادئ (روسينجل وشامبرس) تساعد على تحقيق مبادئ التدريب الأساسية وفق الاتجاهات الحديثة، التي لخصها (الخطيب والخطيب، 2008) في الآتي:

- المبدأ الأوّل: اعتماد إطار أو نموذج نظريّ للتدريب له جذور في الحقائق التجريبية، كإطار مرجعيّ يوجّه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج.
- المبدأ الثاني: أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التوافق بين الأفكار النظرية والممارسة العملية في غرفة الصفّ.
- المبدأ الثالث: استمرارية عملية تدريب المعلمين، وتطويرهم ذاتياً في مجتمعات تعلّم فعالة.

• المبدأ الرابع: توجّه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية. وبالفعل أُسند تدريب معلّمي (10-5) إلى التعلّم القائم على المشروع بغية تطوير كفايات المعلمين المهنية التي حدّتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2014)؛ وهي سبع كفايات مهنية محورية تتمثل في أداء المعلم الفلسطينيّ الفعّال، وتتضمّن:

1. **تسهيل التعليم المتمركز حول الطالب، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - التخطيط من المخرجات.
 - مراعاة خبرات الطلبة.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
 - مراعاة أنماط تعلّم الطلبة وذكاءاتهم.
 - إشراك الطلبة في تحقيق مخرجات التعلّم.
 - تنفيذ أنشطة صفيّة ولا صفيّة متمركزة حول المتعلّم لتحقيق المخرجات.
2. **تصميم المصادر والموادّ التعليمية والتعلمية، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - تطوير موادّ التعليم والتعلّم ومصادرهما.
 - توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلّم.
 - توظيف المصادر المجتمعية كالرحلات، والزيارات في تحسين التعليم والتعلّم.
 - توظيف مصادر تعليم وتعلّم متنوّعة وفق احتياجات الطلبة.
 - إشراك الطلبة في تطوير مصادر التعليم والتعلّم.
3. **المتابعة والتقويم لعمليّتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما، ومن مؤشرات**

تحقيقها :

- بناء أدوات تقويم مختلفة تناسب الفروق الفردية.
- استخدام نتائج التأمل الذاتي لتحسين عمليات التعلم.
- تزويد أولياء الأمور بتقارير حول النتائج الدراسية الخاصة بأبنائهم.
- استخدام التقويم كاستراتيجية تعليم وتعلم.
- تقديم تغذية راجعة للطلاب بناء على نتائج التقويم.
- 4. **المشاركة في توفير بيئة تعليمية فاعلة وآمنة، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - تعزيز مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية المختلفة.
 - استخدام بيئة تعلم تشجع الطالب على التعلم من خلال المحاولة والتجريب.
 - توفير فرص تعلم متساوية لجميع الطلبة.
 - توفير بيئة تعلم صحية وآمنة تشجع الطلبة في عملية تعلمهم.
 - توفير بيئة تعليمية جاذبة للطلبة تحفزهم على التفكير الإبداعي والناقد.
 - تكليف الطلبة بمهام تعزز ثقتهم بأنفسهم، وتحمّلهم لمسؤولية جودة تعلمهم.
- 5. **الإرشاد والتوجيه للمتعلّمين، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - تعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة كالاهتمام بالبيئة، والمحافظة على الصحة، والنظافة، والسلامة العامة، والانضباط الذاتي.
 - تكليف الطلبة بمهام أداء مرتبطة بواقع حياتهم.
 - التواصل مع المختصين لإيجاد أفضل الحلول لمعالجة صعوبات التعلم.
- 6. **السعي للتطور المهني، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - تطبيق الخبرات التدريبية المكتسبة في تفعيل الأنشطة الصفية.
 - تبادل الخبرات مع الزملاء لاستخدام الأساليب المشتركة في التعليم والمشاريع.
 - استخدام نتائج التقويم والتأمل الذاتي لتطوير الممارسات التعليمية.
- 7. **تفعيل الشراكة داخل المجتمع، ومن مؤشرات تحقيقها:**
 - تشجيع الطلبة على الانخراط في التجارب المجتمعية المحلية التي تدعم تعلمهم.
 - المشاركة في وضع الحلول المناسبة للمشكلات المجتمعية.
 - مشاركة الزملاء بالخبرات التي تدعم عمليات التعلم والمشاريع المشتركة.
 - توظيف المصادر المجتمعية في تحسين عملية التعليم والتعلم.
- طوّرت تسعة مجمّعات لتدريب معلّمي الصفوف (10-5) في خمسة تخصصات هي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، بناءً على هذه الكفايات، واستند تصميم المجمّعات التدريبية، وتطبيقها إلى التعلم القائم على المشروع؛ من أجل تطوير كفايات المعلّمين المهنية، كما توافق مع الأسس والمبادئ

التي وضعها روسينجل وشامبرس (Roessingh & Chambers, 2011)، وتظهر المخرجات الأساسية للمجمّعات التدريبية في الشكل (1).

كما تميّز البرنامج التدريبيّ الذي طوّره ونفّذه المعهد الوطنيّ للتدريب التربويّ لتطوير كفايات المعلمين الفلسطينيين، باعتماده على منهجية التدريب الآتية:

❖ **لقاءات وجاهية:** تضمّن البرنامج (9) تسعة تدريبات وجاهية لمعلمي التخصص الواحد؛ تمّ فيها تدريب المعلمين لمدة (54) أربع وخمسين ساعة تدريبية، بمعدّل (6) ساعات لكلّ لقاء، وركّزت على محاور محدّدة مرتبطة بالكفايات التعليمية، وانعكست هذه المحاور من خلال مشاريع تعليمية حدّدها المعلمون وفق المحتوى، والمرحلة التي يدرّسونها، وتدرّج عمل المعلمين على هذه المشاريع في مراحل، وفي كلّ لقاء وجاهي تمّ تعميق مرحلة، وربطها بالكفاية التعليمية اللازمة؛ ففي مرحلة التخطيط للمشروع مثلاً كما يظهر في الشكل (1)، تمّ التركيز على تخطيط وحدات تعليمية، وتصميمها من المخرجات الأساسية، وتسلسلت المراحل في لقاءات وجاهية حتّى مرحلة تقويم المشروع التي تمّ التركيز فيها على التقويم الحقيقيّ، وتدريب المعلمين على بناء معايير، ومؤشّرات، وسلّم متدرّج للمشاريع. وفي نهاية كلّ لقاء وجاهي كان المعلمون يكفّون بتطبيق ما تمّ تدريبهم عليه؛ فبعد تدريبهم مثلاً على الخرائط الذهنية كما في المجمع الثاني الذي يظهر مخرجه في الشكل (1)، كُفّف المعلمون بتصميم خارطة ذهنية للوحدة التي سيعلمونها، والتأمّل في أثرها على ممارساتهم، وبعد تدريبهم على التكامل في المجمع الرابع، كُفّفوا بتنفيذ أنشطة تدعم التكامل بين التخصصات، والتأمّل في أثرها على الطلاب وعليهم كمعلمين، وهكذا حتّى تمكّنوا من تصميم مشاريع كاملة فردية وتكاملية، وتنفيذها، وتقويم أداء الطلاب وفق معايير ومؤشّرات تعطي مسبقاً للطلاب.

❖ **حلقات تعلم:** لقاءات وجاهية مصغّرة يتراوح عدد المعلمين فيها ما بين (8-12) معلماً من التخصص نفسه. تبع كلّ لقاء وجاهي حلقتا تعلم، مدّة كلّ واحدة (3) ساعات؛ هدفت الأولى إلى عرض كلّ ما كُفّف به المعلمون، ومناقشته، وتطويره وفق التغذية الراجعة من الزملاء والمدرّبين والتأمّل الذاتي، وهدفت الثانية إلى تقديم عرض موثّق بأدلة كالصور والأفلام على ممارسة ما كُفّف به المعلمون بعد تطويره

في الحلقة الأولى، ثم الاستماع إلى التغذية الراجعة من الزملاء ومن ميسري الحلقات لتطوير هذه الممارسات.

❖ **مجموعات التواصل الإلكتروني:** مجموعات الكترونية مغلقة بين الميسر والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، تهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين الزملاء، ومناقشة قصص النجاح ونشرها، ومناقشة التحديات، والحصول على تغذية راجعة على الممارسات، وتبادل المصادر التعليمية المختلفة.

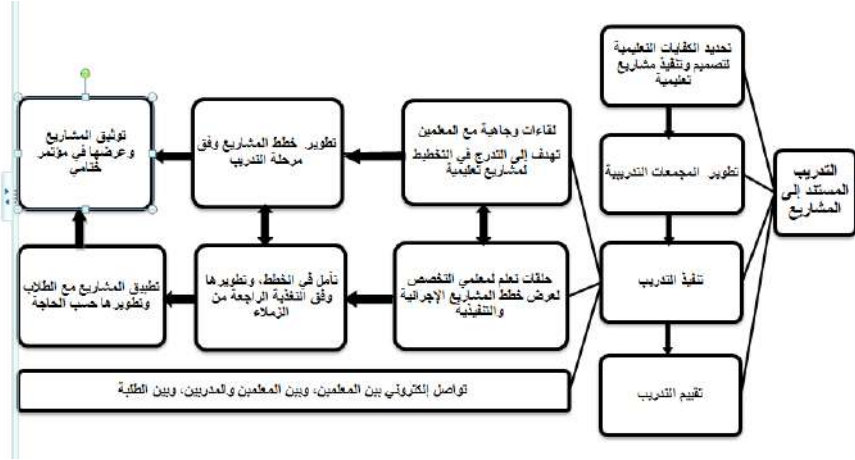
❖ **مشاريع التخرج:** مشاريع متكاملة، يصممها المعلمون ويطبّقونها كمتطلب للتخرج، قد تكون المشاريع ذاتها التي تدربوا عليها، أو غيرها، على أن تركز على المخرجات الرئيسة للوحدات، وتتضمن مشكلات حياتية يطوّرها المعلمون، ويصمّمون خلالها أنشطة تربوية متمركزة حول المتعلم، ويضعون معايير لتقويم أداء الطلبة، ومنها مشاريع تكاملية تتطلب مشاركة أكثر من معلم من المدرسة ممن شاركوا في التدريب كمعلمي اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والتكنولوجيا، أو تشاركية تتطلب مشاركة أكثر من معلم من التخصص ذاته من مدارس مختلفة، وينتهي البرنامج بمؤتمر يعرض فيه المعلمون مشاريع تخرجهم كما يظهر في الشكل (2) الذي يوضح منهجية البرنامج التدريبي.

25



الشكل (1)

المخرجات الأساسية للمجمعات التدريبية المستندة إلى التعلم بالمشاريع



الشكل (2)

منهجية البرنامج التدريبي المستند إلى المشاريع

يقود تطوير كفايات المعلمين إلى رفع قدراتهم المهنية، وينعكس هذا التطور المهني إيجاباً على أداء الطلاب، حيث تشير الدراسات إلى أن تطوير الأداء المهني للمعلمين يقود في نهاية المطاف إلى تحسين التعلم والتحصيل للطلبة، ويشكل محوراً رئيساً لإصلاح التعليم (Southern Comprehensive Center, 2012) ويبقى السؤال: ما الذي يضمن استمرارية التطور المهني للمعلم وديمومته؟

تسهم مجتمعات التعلم المهنية الفعالة في الحفاظ على ديمومة التغيير وضمان استمراريته، فمجموعات الأفراد المشتركين معاً في المهنة، والذين يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم من أجل تنمية معارفهم ووعيهم في المجتمع المهني (حيدر ومحمد، 2006) قادرة على إحداث التغيير بقوة والحفاظ على استمراريته.

تشارك مجتمعات التعلم مع التعلم القائم على المشروع في جذورها التي ترجع إلى النظرية البنائية الاجتماعية، ورائدها فيجوتسكي الذي أكد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، وعلى أهمية الخلاف الأكاديمي (وهو ما أطلق عليه الصراع) الذي يحدث بين المتعلمين، ويقود للنمو الفردي والاجتماعي، وإلى بلوغ ما يُسمى بمنطقة النمو الحدي أو الوشيك (Zone of Proximal Development)، وهي المنطقة التي يحدث عندها التطوير الذهني للمعارف والمهارات، وتحدد بحدّين؛

يتشكّل الحدّ الأدنى من مستوى أداء المتعلّم عندما يعمل بشكل مستقلّ، والحدّ الأعلى من مستوى الأداء الذي يصل إليه المتعلّم بمساعدة أفراد من المجتمع، خاصّة الأقران، وتتمثّل المساعدة بإعطاء تلميحات، أو مناقشات، أو أفكار، أو إعادة إجابة عن سؤال، أو حلّ لمشكلة بطرق مختلفة... ويعتبر النشاط المستقل هاماً للنشاط الاجتماعيّ؛ فلا يُفصل النشاط الفكريّ للفرد عن النشاط الفكريّ للمجموعة التي ينتمي إليها (Vygotksy, 1978).

انطلقت فكرة مجتمعات التعلّم من البنائية الاجتماعية، ووظّفت لبناء قدرات العاملين في المدرسة؛ من أجل التطوّر المستمرّ وتعلّم الطلبة، ويعتبر الأخير محور اهتمام مجتمعات التعلّم الفعّالة، فكّما تطورت مجتمعات التعلّم زاد تحصيل الطلبة، وتحسّن أدائهم، وتسهم الممارسة والتأمّل والتقويم والمتابعة في استمرارية مجتمعات التعلّم كما ورد في تقرير بولام (Bolam et al., 2005) الذي ركّز على ضرورة تفعيل مجتمعات التعلّم لتحقيق الغرض من تأسيسها، وبيّن التقرير أنّ مجتمعات التعلّم المهنية للمعلّمين تعتبر فعّالة إذا توقّرت فيها الخصائص الآتية:

- رؤية موحّدة، وقيم مشتركة لأعضاء المجتمعات.
- مسؤوليّة جماعيّة لتعلّم الطلبة.
- شراكة داخلية تركّز على التعلّم.
- تعلّم فرديّ وجماعيّ مستمرّ.
- استقصاء وتأمّل من أجل تطوير الممارسات.
- انفتاح وشراكة وتشبيك.
- عضويّة شاملة.
- ثقة متبادلة واحترام ودعم الأعضاء لبعضهم.

وأتفق ستول ورفاقه (Stoll et al., 2006) مع معظم هذه الخصائص، وأكدوا أنّ

وجود رؤية وقيم مشتركة من أهم خصائص مجتمعات التعلّم المهنيّة، إضافة إلى المسؤولية الجماعيّة، والتركيز على تعلّم الطلبة، والتواصل والتعاون في العمل، والتطور المهنيّ المستمرّ، وأضافوا أنّ ديمومة مجتمعات التعلّم تقترب باستمرارياً التغيير الذي تحدثه، والذي يعتمد بدوره على الفهم لتعميق التعلّم، وتعلّم أعضاء مجتمعات التعلّم من خبرات بعضهم لزيادة سعة التغيير. وبذلك تسهم مجتمعات التعلّم المهنيّة الفعّالة في تراكم خبرات المعلمين وتبادلها، كما تمكّنهم من مواجهة تحديات التعليم، وتحسين ممارساتهم بفاعليّة أكبر، وذلك من خلال العمليّات التي تحدث في هذه المجتمعات نتيجة التعاون، والتشارك، والاستكشاف، والاستقصاء الجماعيّ، والعمل في فرق من المعلمين يعرضون البيانات التي جمعوها من ملاحظاتهم لأعمال للطلبة، وحواراتهم في الصفّ، والتحديات المهنيّة، وتبادل الممارسات الناجحة وتجربتها، ونقاش نتائجها من أجل تأسيس ثقافة مهنيّة مشتركة تهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم، الأمر الذي يقود إلى إحداث تغيير جذريّ ومستمرّ في فترة زمنيّة قصيرة، ففي مجتمعات التعلّم تتغيّر المعتقدات والأفكار والممارسات المهنيّة، وتتطور بشكل ذاتيّ، ولكي يكون هذا التغيير فعّالاً لا بدّ أن تتضمن مجتمعات التعلّم أنشطة مهنيّة منظمّة تقود للاستقصاء، كما يجب تفسير فلسفة مجتمعات التعلّم للأعضاء، وذلك لتشجيعهم لمشاركة الخبرات المهنيّة مع جميع الأفراد، واختبار الممارسات دون تحرج أو خصوصيّة، وهذا ما أكّد عليه ديكسون، موصياً بأنّ تطور كلّ مدرسة مجتمعاً للتعلّم لرفع كفايات المعلمين فيها بشكل تعاونيّ بعد تعزيز شعورهم المشترك بأهميّة التعليم الفعّال، والاستقصاء الجماعيّ. وفسّر الباحثون تطوير القدرات من خلال مجتمعات التعلّم بتأثير هذه المجتمعات على ثلاثة مجالات: المجال الشخصيّ، حيث تتطور كفايات الأفراد المهنيّة، والمجال البيّنشخصيّ، حيث يصبح هناك فهم مشترك، وأهداف موحّدة نتيجة الممارسات الجماعيّة، والنقد البناء، والمجال التنظيميّ، حيث يتجمّع التربويّون في أماكن أو أوقات موحّدة ويزوّدون بعضهم بمصادر تعلّم تسهّل العمل التعاونيّ (Dickson, 2014).

يظهر ممّا سبق أنّ هناك روابط بين ثلاثة مكّونات أساسيّة لهذه الدراسة وهي: المشاريع التعليميّة، وكفايات المعلمين، ومجتمعات التعلّم المهنيّة؛ فرفع كفايات

المعلمين أصبح ضرورة ملحة لتطوير التعليم والتعلم، وتطوير مجتمعات التعلم يسهم في رفع كفايات المعلمين، ومهمّ لديمومة التغيير واستمراريتها على أن تكون هذه المجتمعات فعّالة، وتفعيل مجتمعات التعلم يتأثر بالاستقصاء والتأمل والنقاش، وهي عناصر أساسية يوفّرها التعلم القائم على المشروع؛ لذلك أصبح من المهمّ الكشف عن فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين وتفعيل المجتمعات المهنية، وهو ما سعت له هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

تحظى عملية تدريب المعلمين باهتمام متزايد في الأوساط التربوية؛ ذلك أن جودة النظام التعليمي ككلّ تعتمد اعتماداً رئيساً على جودة المعلم الذي ينفذ الخطط التربوية في المدارس ومع الطلاب (موسى، 2009)، ولذلك تعددت برامج تدريب المعلمين-على اختلاف تخصصاتهم- في الدول العربية والأجنبية، وسعى التربويون لتقويم هذه البرامج، ووضع توصيات في ضوء نتائج التقويم لتحسين هذه البرامج. ففي الأردنّ مثلاً، هدفت دراسة (الدراسة وزملائه، 2016) إلى تعرّف واقع الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخدمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (68) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي العلوم لمجالات محتوى برامج التدريب، والدورات التدريبية، ومجال المدربين كانت مرتفعة، وقد تضمّن مجال المحتوى كل من المعارف والأنشطة والأساليب والوسائل، ولوحظ أن الاستجابات مرتفعة للتنوع في الأنشطة، ولكنها بين المتوسطة والمتدنية على ربط الجانب النظري بالعملي، وفي مجال المدربين كان التقدير متدنياً للفقرة التي تتعلّق بتكليف المدربين للمعلمين المتدربين بأنشطة صقيّة وبيئية، أي ما يتطلب تطبيق ما تدربوا عليه وممارسته، وبذلك أوصت الدراسة بأن يراعي القائمون على برامج إعداد وتدريب معلمي العلوم حداثة محتوى الورش التدريبية ومواكبتها للتطورات العالمية، وأن يتمّ طرحها بأساليب جذابة وعملية.

واختلف الأمر في تركيباً بعض الشيء، ففي دراسة كوك (Koc, 2016)، التي نفذت على (32) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية، ممّن تعرّضوا للتدريب أثناء الخدمة،

أظهرت نتائج استبانة تقييم التدريب أنّ المعلمين كانوا غير راضين عن التدريبات التي تلقّوها أثناء الخدمة، ذلك أنّها لم تتوافق مع احتياجاتهم، ووصفت التدريبات بغير الفعّالة، ما جعل الباحث يطرح أنموذجاً بديلاً للتدريب ارتكز على أن ينطلق التدريب من احتياجات المعلمين، ويستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية؛ فيركّز على التفاعل بين الأقران، وتصميم الفعاليات التي تتطلب مشاركة فاعلة من المتدربين، وتواصل مستمرّ بين الأقران، وأكّد على تدعيم التدريب إلكترونياً.

وبالمقابل وجد المعلمون في كومبوديا برنامج التدريب الذي التحقوا به أثناء الخدمة هاماً؛ لأنّه زاد من ثقة المعلم بمهنته، ما قاد لاحترام الآخرين له وزاد من ثقتهم فيه، وكان ذلك في دراسة فين (Phin, 2014) التي فحصت من خلال استبانة وجهات نظر (173) معلماً ممّن شاركوا في تدريبات المعلمين أثناء الخدمة، لمعرفة أثر هذه التدريبات على نوعية المعلمين، واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (كنعان، 2012) التي سعت إلى تقويم برنامج مقترح قائم على التعلّم الذاتي لتدريب معلّمي التربية الإسلامية في سوريا؛ ولكنّ هذه الدراسة ركّزت على فاعلية التعلّم الذاتي، كأسلوب تعليمي استند إليه برنامج تدريبيّ صمّم في صورة وحدات تعليمية مصغّرة، وموجّهة نحو الكفايات التعليمية لمعلّمي التربية الإسلامية، وتكوّنت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلّمة للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدمت بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة من الكفايات التي حدّدها الباحث، إضافة إلى استبانة تحديد الاحتياجات، وتلخّصت أبرز النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة الكفايات التعليمية المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه وممارستها، وتحدّدت هذه الفروق بكفايات التخطيط، والوسائل التعليمية، والتهيئة الحافزة، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والأسئلة الصفية، كما وجد أنّ البرنامج التدريبيّ حسّن من اتجاهات المعلمين للتعليم.

وفي الكويت، هدفت دراسة (الحميدي، 2011) إلى تقييم البرامج التدريبية المقدّمة إلى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (444) معلماً ومعلّمة للغة العربية في المرحلة الأساسية من دولة الكويت، واستخدمت استبانة صنّفت إلى أربعة محاور؛ طرق التدريس وإستراتيجياته، ووسائل التقويم وأساليبه، وتخطيط البرامج التدريبية، والنشاطات اللغوية، وحظيت

محاور الدراسة جميعها بدرجة موافقة عالية من المعلمين، ولكن وجدت آراء سالبة لأفراد العينة في أنّ ما يُقدّم من برامج تدريبية لا يهتمّ بتقديم استراتيجيات جديدة للتدريس، ولا ينمّي مهارات التفكير الذاتي للمعلّم، ولا يهتمّ بتصميم أنشطة صفّية ولا صفّية، وبذلك أوصت الدراسة بتطوير البرامج التدريبية المقدّمة للمعلّمين بالاستعانة بالمختصّين في المناهج والخبراء في طرائق التدريس، وبالاهتمام بالأساليب التعليميّة الحديثة وطرق التعلّم الذاتي، واتفقت بذلك مع دراسة محمود (Mahmood, 2010) التي أوصت بإصلاح التدريب من خلال الاهتمام بمحتواه، وإسناده لذوي الخبرة بالمحتوى، وطرائق التدريس والممارسة، وذلك بعد أن كشفت الدراسة عن الأسباب الرئيسة لعدم نجاح التدريب المقدّم لمعلّمي العلوم للمرحلة الثانوية في مشروع التربية العلميّة (SEP- 11) الذي طبّق على (90) معلّماً في باكستان، واعتمدت في جمع البيانات على استبانة تحقّق الهدف، فتوصّلت إلى أنّ سبب عدم نجاح التدريب يعزى لمحتوى التدريب، والمدرّبين الذين وصفوا بغير المؤهّلين، لعدم قدرتهم على استخدام أساليب تعليميّة تطوّر طرائق التدريس والممارسة.

أمّا دراسة (الميناوي، 2009) التي هدف إلى التعرّف على برامج تأهيل المعلّم المبتدئ، وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلّمين في المملكة العربيّة السعوديّة، وخاصّة في منطقة نجران، فأقرّ فيها أفراد عينة الدراسة التي تكوّنت من (418) معلّماً ممّن حضروا دورات التأهيل والتدريب في نجران، بأنّ برامج التدريب ضروريّة للمعلّم، مع التأكيد على عناصر هامّة لتنفيذ هذه البرامج، منها: تنوّع أساليب التنفيذ، وتحديث المادّة العلميّة، وتحسين طرق التدريب ووسائله، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ والتاريخيّ والتحليليّ، كما استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة الشخصيّة المفتوحة.

وكذلك وجدت دراسة (السعدية، 2008) أنّ هناك قصوراً في تدريب المعلّمين في سلطنة عمان، واعتمدت في ذلك على مراجعة الدراسات التي تطرقت إلى واقع تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، لتجد أنّ برامج التدريب تعاني من مركزية التخطيط، وغياب المشاركة بين طرفي العملية التدريبية، وقلة مشاركة المعلّمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وعدم كفاية الوقت المخصّص للتدريب، واقتصار البرامج التدريبية على

الأساليب التقليدية المعتادة من محاضرات ومناقشات؛ ما يؤدي إلى تسرب الملل، وعدم جذب المتدربين، وغياب الحوافز التشجيعية لحضور البرامج التدريبية. أمّا في فلسطين، فتعددت الدراسات التي اعتنت بتقييم برامج التدريب أثناء الخدمة، وخرجت هذه الدراسات بتوصيات مختلفة؛ فمنها ما أوصى بالاهتمام ببرامج تأهيل المعلمين التربوية، وتطوير هذه البرامج والارتقاء بها باستمرار كدراسة (داود، 2014) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى فاعلية برامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة في الضفة الغربية في دولة فلسطين، وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة ممن التحقوا ببرامج تأهيل المعلمين، واستخدمت استبانة لفحص فاعلية هذه البرامج من وجهات نظر المعلمين، وكانت أهم نتيجة في البحث أنّ المعلمين اعتبروا برامج التأهيل التربوي للمعلمين المخططة وفق احتياجات المعلمين فاعلة بدرجة كبيرة لتطوير كفايات تصميم مصادر التعلم، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وإدارة الصف، والمشاركة الطلابية، وأنّ هذه البرامج أثرت إيجاباً في اتجاهاتهم نحو التدريس. ومنها ما أوصى باستخدام أساليب حديثة في التدريب كدراسة (أبو عطوان، 2008) التي بحثت في معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وسبل التغلب عليها باستخدام استبانة وزّعت على (485) معلماً ومعلمة من محافظة غزة في فلسطين، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أنّ (71.2%) من عينة الدراسة اعتبروا الأساليب التعليمية المستخدمة في التدريبات أحد أهم معوقات تدريبهم؛ غالباً ما اقتصرت التدريبات على المحاضرة التي تسبب الملل من التدريب، وهذا ما اتفق مع دراسة (صبح، 2006) التي هدفت إلى تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة خلال ثلاث سنوات؛ لمعرفة مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وطبيعة النجاحات التي حققتها، والعقبات التي واجهتها، وتكونت عينة الدراسة من (506) معلماً ومعلمة في محافظة غزة في فلسطين، واستخدم الباحث استبانة حلّها، فكانت إحدى النتائج اقتصار برامج التدريب أثناء الخدمة على أساليب المحاضرة والإلقاء والحوار الموجّه، وكانت شبه خالية من الأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار والنماذج والعروض، ما جعل المتدربين غير راضين عن مستوى التدريب الذي قدّم لهم، ولا يرون أنّه حقّق أهدافهم وتوقعاتهم. وكذلك أوصت دراسة (بركات، 2005) بأن تنظّم دورات التأهيل التربوي بشكل واقعي

وجذاب وذو معنى، وأن تحقق أهدافها بأساليب مشوّقة وجذّابة بعيداً عن الأساليب التقليدية، وكانت الدراسة قد هدفت إلى معرفة تأثير دورات التدريب التأهيلية التي يلتحق بها المعلمون أثناء الخدمة على امتلاكهم وممارستهم للكفايات أثناء التدريس واتجاههم نحو المهنة، وتكوّنت عينة هذه الدراسة من (347) معلماً ومعلّمة في مدينة طولكرم في فلسطين، واستخدمت أداتين؛ قائمة الكفايات الرئيسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وبيّنت النتائج عدم وجود تأثير جوهريّ لدورات التأهيل التربويّ على امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية، أو على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. ويقود هذا الخلاف بين نتائج الدراسات حول وجهات نظر المعلمين في التدريبات المقدّمة لهم خلال الخدمة، وتوصيات الباحثين المستمرة بضرورة استناد هذه التدريبات إلى أساليب تعليمية تتوافق مع احتياجات المعلمين، إلى البحث عن تدريبات استندت إلى أساليب متمركزة حول المتعلّم، وبالتحديد التعلّم القائم على المشروع؛ لما له من آثار إيجابية على أداء المتعلّمين (بركات، 2013) وتنمية مهاراتهم الحياتية، وجعل التعلّم أكثر متعة وفائدة (Gultekin M., 2005)، وذلك نتيجة ارتكاز المشاريع التعليمية على عدّة استراتيجيات تعليمية تعزّز الاستقصاء، والبحث العلميّ، والعمل التعاونيّ، والاتّصال والتواصل، ودمج المتعلّمين في مشكلات واقعية، واعتمادها على الاستقصاء، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، واهتمامها بالسياقات الحياتية، والتعلّم من الأقران (Lee et al., 2009; Panason, 2010)، ما دفع التربويين في الولايات المتّحدة إلى تصميم مناهج مستندة إلى التعلّم القائم على المشروع، وتصلح لاستخدامها في دول مختلفة من العالم كالدانيمارك، حيث تمّ تدريب فريق من معلّمي الدانيمارك على توظيف التعلّم القائم على المشروع في تعليم تكنولوجيا الحاسوب، وتبيّن بعد العام الأول من تنفيذ التجربة في الدانيمارك أنّ اتجاهات المعلمين نحو التجربة كانت إيجابية، وأنّ المشاريع طوّرت لديهم مهارات العمل التعاونيّ، والعمل بروح الفريق، وتحليل البيانات، والعرض، والتواصل اللفظيّ والكتابيّ، كما أنّهم وجدوا أنّ المشاريع التعليمية زادت من دافعية طلبتهم للتعلّم (Weatherby, 2007).

توالى بعد ذلك الدراسات التي ركّزت على آثار المشاريع التعليمية على المعلمين، ففي مدينة اوهايو، فحص كي وزملاؤه (Kay et al., 2008) أثر التعلّم القائم على المشروع على كفايات المعلمين، ومهاراتهم، وذلك بعد تدريب (42) معلماً في مدينة

في أوهايو، من مختلف التخصصات على تطوير وتنفيذ مشاريع مدعّمة بالوسائط المتعدّدة، وتمّ توزيع استبانة قبلية وبعديّة تقيس الأثر على كفايات المعلمين في التكنولوجيا، والمحتوى الذي يعلّمونه، وطرق التعليم، وتبيّن أنّ التعلّم القائم على المشروع والمدعّم بالوسائط المتعدّدة أسهم في تطوير الكفايات المعرفيّة للمعلّمين وتطويرهم مهنيّاً، كما جعلهم يتأمّلون في طرق تعليمهم، ويطوّرون فلسفتهم التعليميّة. وتابع الباحثون دراساتهم في الولايات المتّحدة، فاستهدفت دراسة رافيتز (Ravitz, 2008) معلّمي المدارس الحكوميّة التي توظّف التعلّم القائم على المشروع، للتعرف على دور المشاريع التعليميّة في تطوير معلّمي المدارس المختلفة في العينة، وتكوّنت عينة الدراسة من (400) معلّم ومعلّمة من تخصصات العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعيّة، واللغة الإنجليزيّة، واعتمدت الدراسة على استبانة إلكترونيّة حُلّت نتائجها؛ فظهر أنّ المعلّمين وجدوا التعلّم القائم على المشروع قد كَتَف نموّهم المهنيّ، ونمّى لديهم مهارات التعليم والمعرفة بالمحتوى، نتيجة حاجتهم ليتعمّقوا مع طلبتهم في المحتوى الذي سيتبلور حوله المشروع، الأمر الذي دفعهم إلى زيارة مواقع الكترونيّة أكثر، وجعلهم يشاركون في اتّخاذ قرارات مدرسيّة. كما ركّز المعلّمون على أهميّة المعايير والمؤشّرات التي تضمّنتها المشاريع ووجّهت الطلبة أثناء تعلّمهم، وجعلتهم يبذلون قصارى جهدهم في أنشطة استقصائيّة، ويعينون أقرانهم من أجل تحقيق هذه المعايير.

وفي كندا، حيث تقدّم جامعة كالجاري برنامجاً للمعلّمين قبل الخدمة وأثناءها، أجريت دراسة على (450) معلّماً، بعد أن قرّرت الهيئة التدريسيّة تحليل مساقات أحد برامجها التربويّة إلى مخرجات أساسيّة، وكان عددها ثمانية، وذلك لتطوير ثمانية مشاريع تعليميّة متسلسلة ومعتمدة على بعضها في ضوء المدرسة البنائيّة الاجتماعيّة، صمّمت المشاريع لتقود للاستكشاف الموجّه، وكانت الهيئة التدريسيّة تقدّم تغذية راجعة للمتعلمين في ضوء نتائج التقييم التكوينيّ، وتمّ تقييم التجربة التي تكرّرت لسنوات باستخدام تأمّلات المعلّمين، فوجد أنّ التعلّم القائم على المشروع تخطّى مجرد الفهم للمحتوى ليكسب المعلّمين مهارات تُعدّهم للمهنة بجودة عالية، وتبيّن من تأمّلات المعلّمين أنّ العمل التعاونيّ للأقران في المشاريع، ومع الميسر، عمّق من فهمهم للمحتوى، وفعلّ مجتمعات التعلّم التي تعاضدت لحلّ مشكلة المشروع، وأنّ المشاريع أسهمت في بناء المعرفة وتنمية التفكير الناقد والتحليل، وبالتالي تطوير

قدرات المعلمين (Roessingh & Chambers, 2011).

أمّا في تركيا فوظّف (94) معلّماً ومعلّمة للعلوم التعلّم بالمشاريع التعليميّة في تعليم الطلبة في المراحل الأساسيّة، ثمّ ورّعت استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين في التعلّم القائم على المشروع، فتبيّن من الاستبانة أنّ المعلمين وجدوا أنّ التعلّم بالمشروع جعلهم يتعاونون مع بعضهم، ويوظفون التكنولوجيا، كما ولّد لديهم اتجاهات إيجابيّة ناجمة عن تفعيل طلبتهم من خلال العمل في فرق، والتعاون، والابتكار والإبداع، والتأثير الإيجابي في تحصيل الطلبة، والتواصل مع أولياء الأمور الذين زادوا من دافعيّة أبنائهم للعمل في المشاريع، وأوصت الدراسة بتطبيق التعلّم القائم على المشروع في المدارس، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض التحدّيات التي ذكرها المعلمون من توفير الوقت الكافي للعمل بالمشروع؛ وذلك بتضمين المشروع ضمن المنهاج لاحتساب وقته، وتوفير بيئات مدرسيّة مناسبة للعمل بالمشاريع، وزيادة توعية أولياء الأمور بالمشاريع، وتدريب المعلمين أثناء عملهم على استراتيجيّة التعلّم بالمشروع لاستخدامها بفاعليّة أكبر (Dogan et al., 2012).

35

واستمرّ الباحثون في تركيا بالدراسات المتعلّقة بالتعلّم القائم على المشروع، فأوصى بعضهم بالتركيز على ممارسة المعلمين قبل الخدمة وبعدها للمشاريع التعليميّة بدلاً من الاقتصار على تدريسها نظرياً، وبيّنت دراسة بايشورا وزملائه (Baysura et al., 2016) في إطارها النظري أنّ معلّمي المدارس في تركيا يفتقرون للمهارات اللازمة لتطبيق المشاريع التعليميّة، وإدارتها بسبب عدم ممارستهم للمشاريع التعليميّة قبل الخدمة أو خلالها، وأجريت دراسة بايشورا على (58) معلّماً قبل الخدمة، واستخدمت استبانة تكوّنت من أسئلة مفتوحة، فتبيّن أنّ غالبيّة المعلمين يعرفون عن التعلّم القائم على المشروع، ولكنهم يفتقرون للمهارات اللازمة لتطبيق المشاريع التعليميّة مع الطلبة لعدم ممارستهم للمشاريع التعليميّة، الأمر الذي يزيد من التحدّيات لتطبيق المشاريع. وأكدّ الباحثون في تايلاند على أهميّة الممارسة للمشاريع التعليميّة قبل تبنّيها، وأضاف كوفين (Coffin, 2013) عنصراً هاماً يقود لاستمراريّة هذا النهج وديمومته، وهو مجتمعات الممارسة المهنيّة، أو ما يُسمّى بمجتمعات التعلّم؛ ففي دراسته التي هدفت إلى تقديم أنموذج تدريبيّ لتطوير مهارات معلّمي الجامعات اللازمة للتعليم من

خلال المشاريع التعليميّة، درس الباحث الأدب التربويّ، وأجرى مقابلات معمّقة مع ستّة خبراء في التعلّم القائم على المشروع، واستنتج أهميّة تهيئة الطاقم التعليميّ من خلال تدريبات تستند إلى الممارسة، والتأمّل، وإنجاز مشاريع ختامية، وتدعم بمجتمعات الممارسة المهنيّة؛ لتتشارك بالأفكار والخبرات، وتدعم بعضها، وتوسع أثر التغيير بشكل أسرع. وأكّدت دراسة ويلير وزملائه (Wheeler et al., 2005) على أهميّة مجتمعات الممارسة المهنيّة، حتّى لو كان تفاعلها إلكترونياً، ووصف ويلير في دراسته كيفية إدارة بيئة تعليميّة لتعليم المعلمين من خلال التعلّم القائم على المشروع، في مساق تضمّن مشكلات حياتيّة معقّدة يتطلّب حلّها تعاون مجموعات من المعلمين، وبالتالي تأسيس مجتمعات تعلّم تركز على الممارسة المهنيّة، واعتمدت الدراسة على مقابلات معمّقة لستّة معلمين شاركوا في المساق، وتبيّن أنّ انخراط المعلمين في المشاريع التعليميّة مع مجتمعات الممارسة أدّى إلى تطور الممارسات المهنيّة للمعلمين نتيجة النقاش المستمرّ مع المعلمين في مشكلات المشاريع، والذي أدّى إلى تعميق فهم المعلمين للممارسات التعليميّة، وبالتالي التأمّل في ممارساتهم وتطويرها، واتّفتت هذه الدراسة مع دراسة أن جي وهنج (Ng & Hung, 2003)، التي أكّدت على أنّ دمج مجتمعات التعلّم المهنيّة مع المشاريع التعليميّة من شأنه تطوير المعلمين مهنيّاً.

وفي الهند، نُفّذ مشروع تدريبيّ لدعم المعلمين على تطبيق مشاريع تعليميّة تدعم المحتوى، وتعمّق فهمه، وتربطه بالحياة، ودرس الباحثان شوم وناتاراجان (Shome & Natarajan, 2013) خلال المشروع الممارسات التعليميّة والتحديات التي واجهها أربعة معلمين للمراحل المتوسطة خلال عملهم بالمشاريع، وذلك من خلال عمل مقابلات معمّقة معهم، كما وضع المعلمون مقترحاتهم لتحسين ممارساتهم المتعلقة بالجوانب الأساسيّة للتعلّم القائم على المشروع كتكامل المحتوى، والتقويم الذاتيّ، وتقييم الأقران، وعمل المجموعات، وإدارة المصادر التعليميّة، وتبيّن من خلال الدراسة أنّ المعلمين اعتادوا استخدام المشاريع التعليميّة كأنشطة تزيد من دافعيّة الطلاب قبل تعليمهم المحتوى، أو لتطبيق ما تمّ تعليمه، ولكنهم كانوا يكفّون الطلبة بالمشاريع على شكل مهمّات بيئيّة تتضمّن جمع معلومات، أو بحث، أو تلخيص كتاب، لأنّهم كانوا مثقلين في الحصص الصفّيّة، وبذلك لم يتبنّوا اقتراح تنفيذ المشاريع خلال الدوام

المدرسي، إلا إذا أجريت تغييرات منهجية، واتخذت سياسات تمكّنهم من ذلك، وفيما يتعلّق بالمقترحات؛ فقد وجد المعلمون مشكلة في عمل الطلبة في مجموعات، ذلك أنّ العمل في مجموعات يتطلّب فضّ نزاعات غير أكاديمية، وأنّ الطلاب بحاجة لأنّ يعتادوا على العمل في مجموعات كحاجتهم أيضاً للاعتياد على تقييم أقرانهم، فالتقويم الذاتي وتقييم الأقران في المشاريع يتطلّب تدريب الطلاب على ذلك، كما يتطلّب الموازنة مع السياسات التعليميّة التي تركز على التقويم بالاختبارات.

أمّا في اليابان فوثّقت دراسة كين وكوي (Kean & Kwe, 2014) عمل فريق مكوّن من ثلاثة ميسرين اعتمدوا في تدريب المعلمين على اللغة اليابانيّة على التعلّم القائم على المشروع، وبالتحديد، مشروع دراسة ثقافة اليابان وذلك بهدف تقديم نماذج على التعلّم ذي المعنى لخمسّة عشر متعلّماً خلال برنامج تدريبيّ لاثني عشر أسبوعاً، وجمعت البيانات من خلال مدوّنة طوّرت للمشروع، وتأمّلات المعلمين المتعلّمين، وتقاريرهم حول هذه الخبرة التعليميّة، فبيّنت النتائج وجود أدلّة على تحقّق التعلّم ذي المعنى المرتبط بالتعلّم البنائيّ والأصيل، الذي يقدّمه التعلّم القائم على المشروع، ما جعل الباحثين يوصون باعتماد التعلّم القائم على المشروع كبديل للدورات المكثّفة لتدريب المعلمين.

وفي أحد مقاطعات أوروبا بيّنت دراسة كاتابانو وجراي (Catapano & Gray, 2015) أنّ المشاريع التعليميّة أثّرت إيجاباً في اتجاهات المعلمين الذين تعرّضوا لتدريب مستند على التعلّم القائم على المشروع، بالشراكة بين المدرسة والجامعة، فكان المعلمون يخطّطون لمشاريع تعليميّة خلال تدريبهم في الجامعة، ثمّ يطبّقون ما تدربوا عليه في المدارس، فيتعلّمون من خبراتهم، وهذا ما أضاف المتعة للتعلّم، وعزّز من مهاراتهم أثناء الممارسة في المدارس ما جعلهم يفضلّون المسابقات التي اعتمدت على التعلّم بالمشاريع على جميع المسابقات التي كانوا يأخذونها طوال الأسبوع. وأوصى الباحثان بأن يكون الإطار العام للتعليم في الجامعات قائماً على المشاريع، كما أكّدا على أهميّة وضع السياسات المناسبة لذلك، فعندما قام المشرفون بالضغط على المعلمين لإنهاء المقرر الدراسي، وتحقيق جميع المخرجات، انخفض دوام السبب الذي يتلقّى فيه المعلمون التدريب، وبذلك أثّرت السياسات الموجودة سلباً على أداء المعلمين.

ملخص الدراسات السابقة:

يدرك القارئ للدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مع حاجة هذا التدريب إلى التطوير المستمر؛ لينطلق من احتياجات المعلمين المهنية ويقودهم للتطور المهني، وقد ظهر بوضوح أن المعلمين المتدربين كانوا قادرين على تقييم البرامج التدريبية التي شاركوا فيها، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، والحكم على نجاحها، أو فشلها أحياناً، ما جعل الباحثين قادرين على الخروج بتوصيات لتطوير برامج تدريب المعلمين، وكانت أبرز هذه التوصيات تخطيط برامج تدريب المعلمين وتصميمها لتناسب احتياجات المعلمين، واستناد هذه البرامج إلى أساليب تعليمية متمركزة حول المتعلم، و تعتمد على الممارسة لتطبيق ما تعلمه المعلمون، وقدمت العديد من الدراسات الأجنبية نماذج لتدريب المعلمين مستندة إلى التعلم القائم على المشروع، غير أن هذه النماذج اقتصرت على التدريب في الجامعات، ولتخصصات محددة، وبالمقابل افتقرت الدراسات العربية لمثل هذه النماذج واكتفت بالتوصيات، مقترحةً أوصافاً للأساليب التي يجب أن تستند إليها تدريبات المعلمين أثناء الخدمة، وانطبقت هذه الأوصاف على التعلم القائم على المشروع كأسلوب تعليمي واعد أسهم في تعميق الفهم، وتعزيز الممارسة، وتفعيل مجتمعات التعلم التي شكّلت عنصراً أساسياً في تطوير المعلمين مهنيّاً، كما ظهر من الدراسات. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أدواتها، ودراسة تاريخ عناصر مشكلتها، التي ركزت على فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين، وجاءت هذه الدراسة لسدّ الفجوة في الدراسات العربية من خلال تقديم أنموذج تدريبيّ لمعلمي خمسة تخصصات (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التكنولوجيا، العلوم) أثناء الخدمة، مستند إلى أسلوب تعليميّ محدّد يعتمد على الاستقصاء، ومنطلق من النظرية البنائية الاجتماعية، وهو التعلم القائم على المشروع، وتميّزت باهتمامها بفاعلية هذا الأسلوب التعليميّ في تطوير كفايات المعلمين المهنية في دولة فلسطين، وفي تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، التي لم تتطرّق الدراسات العربية لأثرها على تطوير المعلمين مهنيّاً، كما لم تُفصّل الدراسات الأجنبية كيف يفعل التدريب المستند إلى التعلم القائم على المشروع هذه المجتمعات التعليمية، رغم تأكيدها على أن مجتمعات التعلم هي عنصر أساسي لتطوير المعلمين مهنيّاً.

الفصل الثالث المنهجية والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعيبتها، وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة المستخدمة، وإجراءات صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية للبيانات.

منهجية الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية، وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت منهجية البحث الوصفي التحليلي بالاستناد إلى بيانات كمية ونوعية.

عيبة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (210) معلماً ومعلمة، ممّن يحملون شهادة البكالوريوس في أحد التخصصات الآتية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، التكنولوجيا، ولا يحملون مؤهلاً تربوياً، ويعملون في المدارس الحكومية الأساسية في محافظتي رام الله وضواحي القدس، وشاركوا في برنامج التأهيل التربويّ الذي نفذته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، واختيرت العينة بشكل قصديّ لمشاركة الباحثين في تدريب أفرادها.

أدوات الدراسة: استخدمت أكثر من أداة في الدراسة لغاية التثليث في البيانات لضمان مصداقية النتائج، وتمثّلت الأدوات في الآتي:
أولاً: استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم:

تمّ بناء الاستبانة بعد الرجوع للأدب التربويّ، وبلاستعانة بكفايات المعلمين التي حدّتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(2014)، وتكوّنت الاستبانة التي تظهر في الملحق(1) من أربعة أقسام؛ تضمّن القسم الأول معلومات شخصية مرتبطة بعينة الدراسة، وتكوّن القسم الثاني من (34) فقرة تقيس فاعلية المشاريع التعليمية في

تطوير كفايات المعلمين في سبعة مجالات، تتضمن كفايات المعلمين المهنية السبعة، كما تكوّن القسم الثالث (13) فقرة تقيس فاعلية المشاريع التعليمية في تفعيل مجتمعات التعلّم. أعطي لكل فقرة من فقرات القسمين الثاني والثالث وزن لتقدير درجة الموافقة أو الاعتراض، وفق سلّم ليكرت الخماسي، بحيث دلّت الدرجة (5) على الموافقة بشدّة، والدرجة (1) على المعارضة بشدّة، ولتفسير نتائج الاستبانة تمّ استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس، وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أنّ طول الفئة = $(1-5) \div 5 = 0.80$ ، وبذا يكون تفسير المتوسط الحسابي الموزون كآلآتي: (4.20 - 5.00): درجة موافقة كبيرة جداً، (3.39 - 4.19): درجة موافقة كبيرة، (2.58 - 3.38): محايدة، (1.77 - 2.57): درجة موافقة قليلة، (أقل من 1.77): درجة موافقة قليلة جداً.

وتضمّن القسم الرابع من الاستبانة أسئلة مباشرة (نعم أو لا) هدفت لاستطلاع رأي المعلمين في التدريب المستند إلى المشاريع التعليمية، من حيث تأثيره على ممارساتهم التعليمية واتجاهاتهم للتعليم.

للتحقّق من صدق المحتوى للأداة عرضت الاستبانة على لجنة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في أصول التربية، وبلغ عددهم خمسة، لإبداء آرائهم حول مناسبة الفقرات للمجالات، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد استعادة الاستبانة فرّغت الملاحظات التي أبداها المحكّمون، وأعيدت صياغة بعض الفقرات وتعديلها بناءً على الاقتراحات. وللتحقّق من ثبات الأداة، تمّ حساب معامل ثبات الاتّساق الداخليّ (كرونباخ ألفا)، فبلغ (97.0%).

ثانياً: المجموعات البؤريّة:

طوّرت أسئلة المجموعات البؤريّة بالاستعانة بالأدب التربويّ، ووثيقة كفايات المعلمين بهدف الحصول على بيانات تفصيليّة، ومعلومات معمّقة عمّا عبّر عنه المعلمون الذين استجابوا للاستبانة، وتكوّنت الأداة من أربعة أسئلة متفرّعة، تظهر في (الملحق (2))، وأجريت المقابلات وفق هذه الأسئلة لثمانية وخمسين معلماً ومعلّمة؛ ممّن رغبوا في المشاركة في خمس مجموعات بؤريّة، من مختلف التخصصّات، في محافظتي

رام الله وضواحي القدس. عرضت أسئلة المجموعات البؤرية على مجموعة من خبراء التربية والمدرّبين الذي شاركوا ضمن هذا البرنامج التدريبي لفحص صدق المحتوى.

ثالثاً: تحليل المشاريع التعليميّة التي عُرضت في مؤتمريّن تربويّين في رام الله، وضواحي القدس : تمّ عرض (80) مشروعاً تعليمياً لمعلّمي اللغة العربيّة، والرياضيّات، والعلوم، والتكنولوجيا، واللغة الإنجليزيّة للصفوف (وزارة التربية والتعليم العالي وآخرون، 2015) في مؤتمريّن تربويّين في رام الله، وضواحي القدس، وتظهر أسماء هذه المشاريع في الملحق (3)، وتمّ تحليل هذه المشاريع في ضوء كفايات المعلّم الفعّال التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2014) وفي ضوء عناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة.

إجراءات الدراسة:

نفّذت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وعيّناتها.
2. دراسة الأدب التربويّ: تمّ الاطلاع على الدراسات التي تتعلّق بالتعلم القائم على المشروع، وكفايات المعلّم الفعّال، وعناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة.
3. تحديد أسئلة الدراسة وأدواتها.
4. بناء أوّل أداتين للدراسة (الاستبانة وأسئلة المجموعات البؤريّة): تمّ بناء أوّل أداتين للدراسة، والتأكّد من صدقهما وثباتهما، وذلك بالاستعانة بالأدب التربويّ، وخبرة الباحثين في التخطيط للتدريب وتنفيذه، حيث شاركتا في وضع إطار التدريب، وتطوير المجتمعات التدريبيّة، وتنفيذ التدريب للمعلّمين.
5. تحليل المشاريع التعليميّة: حلّل ثمانون مشروعاً تعليمياً بعد عرضها في مؤتمريّن تربويّين؛ عقدا في محافظتي رام الله وضواحي القدس في ختام التدريب، وتمّ التحليل بالاستعانة بمجلّدات المؤتمرات، بعد تجميع النسخ الكاملة للمشاريع التي عرضت من المعلّمين، واتّفقت الباحثتان على تحليل المشاريع في ضوء الكفايات التعليميّة التي حدّتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2014)، وفي ضوء

عناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة، فقامت كلُّ باحثة بتحليل المشاريع بشكل منفصل، ثمّ قورنت النتائج التي توافقت بنسبة 90%.

6. توزيع الاستبانة على عينة الدراسة ورقياً، وجمعها، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً.

7. عقد خمس مجموعات بؤرية شارك فيها (58) معلماً ومعلمة من التخصصات المختلفة، وتوثيق البيانات التي جمعت من كلّ مجموعة.

8. تحليل البيانات التي جمعت من المجموعات البؤرية.

9. استخلاص النتائج النهائية المتمخّضة عن تحليل الأدوات الثلاثة.

الفصل الرابع نتائج الدراسة

يتضمّن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما خصائص المشاريع التعليمية التي طوّرها المعلّمون وطبّقوها خلال البرنامج التدريبيّ؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل (80) مشروعاً تعليمياً _ صمّموا خلال التدريب _ في ضوء كفايات المعلم الفعّال، ومجتمعات التعلّم الفعّالة، وبرزت الخصائص الآتية من التحليل:

❖ عكست المشاريع تركز عمليّتي التعليم والتعلّم حول المتعلّم: ومن المؤشّرات على ذلك:

- مشكلات المشاريع كانت تمسّ واقع المتعلّمين، وأخذت من حياتهم، كمشكلة زواج الأقارب، أو علاج السمّنة، أو الحواجز على الطرق وعلاقتها بالوقت المستنفذ للتنقّل.

- تمّ التخطيط للمشاريع بالشراكة مع الطلاب في مختلف المراحل لكلّ مشروع؛ بداية من مشكلة المشروع، واقتراح خطوات لحلّها من قبل الطلبة، والعمل في مجموعات وفق أنماط تعلّم الطلبة، واتّخاذ القرارات المناسبة لحلّ المشكلة، وعرض النتائج بطرق متعدّدة كالتمثيل، والبوربوينت، والغناء، والمنشورات، وفي هذه المراحل جميعها كان المعلّم ميسراً ومرشداً للطلاب.

ظهرت هذه المؤشّرات في جميع المشاريع، ونذكر على سبيل المثال مشروع الطوب العازل، الذي برزت فكرته كحلّ لمشكلة تناثر إطارات السيارات المستعملة، وحرقتها بجوار أماكن سكن الطلبة، وما ينجم عن ذلك من تلوث بيئيّ، وطُرحت المشكلة التي تمسّ المتعلّمين وواقعهم على طلاب الصف العاشر في مدرسة تابعة لمديريّة رام الله، ودار نقاش بين المعلّم والطلبة حول استثمار هذه الإطارات بطرق إبداعية بدلاً من حرقتها، وقاد النقاش في العلوم لربط الموضوع بالعزل الحراريّ، وطرح سؤال المشكلة: ما التغييرات التي تحدث للطوب عند خلطه بفتات من إطارات السيارات؟ من هنا جاءت فكرة الطوب العازل الناتج عن خلط الطوب بإطارات السيارات بعد تفتيتها

وبمقايير محدّدة استُنتجت بالتجريب. بدأ التخطيط للعمل مع الطلاب بمتابعة المعلم وتوجيهه، فقَسَم الطلاب إلى مجموعات تتفدّ كلّ مجموعة مهمّة ما، وتتكامل المهمّات لحلّ المشكلة. أعدت المجموعات المختلفة عينات من الطوب، وأجرت مجموعات أخرى تجارب مستمرة، واختبارات على عينات ضابطة وتجريبية من الطوب، لفحص قدرة هذا الطوب على تحمّل الضغط، ومقارنة كتلته بكتلة الطوب العاديّ، وفحص قدرته على العزل الحراريّ ومقاومة الرطوبة، ظهرت نتائج مشجّعة تتعلّق بتمتّع الطوب المخلوط بالمطاط بخواصّ جعلته أكثر عزلاً للحرارة، وأقلّ كتلة، وأقلّ رطوبة، وأكثر تحملاً للضغط، واستنتج الطلاب أنّ ذلك يبشّر بإمكانية زيادة ارتفاع المباني السكنية العازلة للحرارة والرطوبة، والتقليل من كلفتها، إضافة إلى التخلّص من إطارات السيارات بطرق آمنة ومجدية، أمّا المعلم فاستمرّ بمتابعة الطلاب وتقييمهم وفق معايير أعدّها للمشروع، وحاول التشبيك مع مؤسسات لتبني فكرة المشروع.

❖ تطبّت المشاريع تفعيلاً للشراكة الداخليّة والخارجية.

برزت الشراكة الداخليّة والخارجية في (45) مشروعاً ، أي بنسبة %56 من المشاريع، من خلال المؤشّرات الآتية:

- عمل المعلمين أو المعلّمت معاً داخل مدارسهم في مشاريع تكاملية تتضمن مختلف التخصصات، ففي مشروع معطرّ جوّ فلسطينيّ طبيعيّ مثلاً؛ شاركت معلّمت التخصصات المختلفة في مدرسة للتخطيط لمشروع كان مخرجه صناعة معطرّ جوّ من الأزهار الطبيعيّة بدلاً من المعطّرات الكيماوية الملوثة للبيئة، ونفّذ المشروع بشكل تكامليّ بين عدة تخصصات، وتعاضدت معلّمت تلك التخصصات لتطوير مشكلة تقود الطالبات إلى صناعة معطرّ جوّ طبيعيّ متكامل؛ فحسبت الجدوى الاقتصادية لذلك من خلال الرياضيات، وحددت أماكن زراعة الأزهار العطرية من خلال الجغرافيا، وتمّ البحث في الأحاديث التي تحثّ على الزراعة من خلال التربية الإسلامية، ورسمت صورة للمنتج خلال حصص التربية الفنية، أمّا كتابة الحوارات بين الأزهار وتجسيدها فتخلّلت حصص اللغتين العربية والإنجليزية، وتضمّنت حصص مادّة الصحّة والبيئة البحث في أضرار المعطّرات الكيماوية.

- التواصل الفاعل بين فريق العمل الذي تعدّى الغرف الصفية ليصل إلى مؤسسات

المجتمع المحليّ، وعلى سبيل المثال في مشروع معطرّ الجوّ الطبيعيّ، تمّ بيع المنتج بالشراكة مع أولياء الأمور، وقُدّم ريعه لمؤسسة خيريّة، كما تضمّنت مشاريع أخرى زيارات لمستشفيات، ووزارات، ومؤسسات خاصّة وحكوميّة.

- تأثير المشاريع على المدرسة، وعلى المجتمع المحليّ، كما في العروض التي قدمت لأولياء الأمور في مشاريع مختلفة مثل: مشروع منتجات الحمضيّات، الذي قدم فيه الطلاب صناعات من الحمضيّات في معرض لأولياء الأمور، وسوّقوا لهذه الصناعات وفوائدها شعراً ونثراً، وباللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومشروع صحّتي سرّ جمالي الذي قدّم خلاله الطلبة برامج غذائيّة للوزن المثاليّ تزامنت مع برامج رياضيّة نفّذت مع طلبة المدرسة، وكثيراً ما تفاعل المجتمع المحليّ مع هذه المشاريع، وتبنّت المدرسة توصياتها، كما في مشروع الحديقة المعلّقة، الذي تكرّرت فكرته في أكثر من مدرسة؛ حيث قام الطلبة بإنشاء حدائق في مدارسهم حلاً لمشكلات ناجمة عن عدم وجود حدائق أصلاً داخل هذه المدارس، أو عدم توقّر مساحة لأيّة حديقة، فاستخدم الطلبة العلب المعدنيّة والبلاستيكيّة المستعملة، وأعادوا تصنيعها، واستخدموها للزراعة، وثبتوها على جدران الطوابق العليا من مدارسهم، فحصلوا على حدائق معلّقة، وتعرّزت لديهم قيم العناية بالنباتات، والمحافظة على البيئة المدرسيّة والاعتناء بها، وإعادة استخدام بعض النفايات البلاستيكيّة والمعدنيّة. وفي مشروع السلامة الكهربائيّة فحص الطلبة كلّ مصدر للكهرباء في مدرستهم بناءً على ما أجروه من مقابلات، وما حصلوا عليه من بيانات، ورفعوا توصية للمدرسة بكلّ ما يحتاج لإصلاح، أو يسبّب خطراً على الطلاب.

- شراكة مجموعة من المدارس في مشروع واحد؛ فعلى سبيل المثال في مشروع غسيل الكلى اشتركت خمس مدارس بمعلماتها في تخطيط المشروع وتنفيذه، وتواصلت المعلمات عبر مجموعات معلّقة على شبكة الفيسبوك خلال مراحل المشروع كلّها، كما تعارفت الطالبات، وتواصلن خلال مجموعة مغلّقة أخرى على الفيسبوك، وتظهر صور لبعض المجموعات في الملحق (4)، فخطّطن لزيارة مشفى، ومقابلة الأطباء، والإدارة، والمرضى في المشفى؛ ليرفعن في الختام رسالة توصية للمسؤولين للعناية بمرضى الفشل الكلويّ، والاهتمام بمشاكلهم، إضافة لتوعية باقي الطالبات في المدارس الخمسة، وأولياء أمورهنّ بضرورة الاهتمام بالكلّي، وتجنّب ما يسبب فشلها.

❖ وفّرت المشاريع بيئة تعليمية فعّالة وآمنة، وظهر هذا في المشاريع كلّها من خلال مؤشرات مختلفة منها:

- تضمّن المشاريع للتجريب والتطبيقات العمليّة دون قيود ترهب الطلاب من الفشل، أو النتائج السلبية (كالتجارب التي أجريت على الطوب العازل، وفحص الأزهار في معطرّ جوّ فلسطينيّ طبيعيّ).

- تركيز المشاريع كلّها على البحوث والدراسات والتوثيق لحلّ المشكلات.
- المبادرة والابتكار.

- مشاركة الطلبة جميعاً على اختلاف مستوياتهم وذكاءاتهم وأنماط تعلّمهم في المشاريع، والخروج بمنتجات تعزّز الطلاب، مثل منتجات الحمضيّات، والمعطّرات الطبيعيّة وتغليفها وتسويقها، وطوب مدعّم بالمطاط، وحديقة معلّقة.

❖ تضمّنت المشاريع كلّها تصميماً للمصادر والمواد التعليميّة التعلّميّة وذلك من خلال:

- استثمار المصادر المتوفّرة في المدرسة وبيئتها.
- توظيف التكنولوجيا بشكل فعّال.

ومن الأمثلة على ذلك مشروع المركز التعليميّ، الذي تناول وحدة تعليميّة من المقرر، تمّ تقسيمها على الطالبات حسب رغباتهن لشرحها من خلال مصادر تعليميّة بسيطة، ووسائل وأنشطة مناسبة تؤسّس لمركز تعليميّ خاصّ بالوحدة، يعرض جميع هذه الوسائل والأنشطة والألعاب، وتفتحه الطالبات للصفّ بداية، ثمّ للمدرسة، ثمّ للمجتمع المحليّ، وتحتفظ المدرسة بهذه الوسائل لتصبح في متناول يد كلّ من يحتاجها مستقبلاً في التعليم.

❖ عزّزت المشاريع دور المعلّم كمرشد وموجّه للمتعلّمين، وظهر ذلك من خلال المؤشرات الآتية:

- تنمية مهارة اتّخاذ القرار للمتعلّمين.
- تعزيز مهارة التعلّم الذاتيّ.
- تعزيز ثقة المتعلّمين بأنفسهم، وحبّهم لوطنهم.

وقد يكون مشروع قطار الحرية خير مثال على ذلك؛ حيث جاءت فكرة هذا المشروع التكامليّ الوطنيّ كحلّ لمشكلة التنقل بين المدن الفلسطينيّة عبر طرق النفاقيّة تزيد

المسافات بسبب الحواجز التي فرضها الاحتلال، رغم إمكانية عمل سكة حديد تربط هذه المدن، وتصل بين نقطتي البداية والنهاية بأقصر الطرق، وهدف المشروع إلى التمييز بين مفهومي المسافة والإزاحة، وتوعية الطلبة بمدى القهر الذي يفرضه الاحتلال عند حرمان الفلسطينيين من شق طرق في أرضهم لتسهيل حركتهم. تضمّن المشروع عرضاً تقديمياً، ومقاطع فيديو جمعت وطوّرت من قبل الطلبة عن تاريخ القطارات، وسكك الحديد في فلسطين، كتكامل بين مادّة التاريخ واللغة العربيّة، بالإضافة إلى تصميم نموذج لمخطّط سكة الحديد بعد عمل مقابلات مع السائقين والخبراء في وزارة المواصلات، والشراكة مع بعض المهندسين، والبحث في الجدوى الاقتصاديّة للمشروع. واجهت فكرة التخطيط لسكة حديد لقطار الحرية بدايةً تحديات بين المأمول والمستحيل؛ بسبب التضاريس وصعوبة شقّ الطريق، ما يجعلها ضرب خيال، ولكنّ إصرار الطلبة ومعلّمهم، ومقابلات الطلبة للمسؤولين، وتصميم المخطّط الأوّل، كلّ ذلك جعل الطلبة يقرّرون بأنّ هناك إمكانية لعمل سكة حديد تربط المدن الفلسطينيّة، وتقلّل زمن التنقل، وتكون مجدية اقتصادياً، ما زاد من ثقة الطلبة بأنفسهم، وجعل المعلّمين يصفون هذا المخطّط بمقترح سيصبح يوماً ما حقيقة تروي حكاية شعب واثق بأنّ أرضه ستعود.

❖ **تضمّنت المشاريع كلّها متابعة وتقييماً لعمليتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما،** وظهر ذلك من خلال تطوير معايير خاصّة لكلّ مشروع، وتوثيق العمل ومتابعته وتقييمه بشكل حقيقيّ وفي ضوء المعايير المطوّرة، ومن الجدير بالذكر أنّ مجموعات الطلبة كانت تعرض ما تصل إليه من معلومات بطرق مختلفة تراعي أنماط تعلّم الطلبة؛ كعمل فيلم مثلاً، أو التمثيل، أو الغناء، أو المنشورات، وقد طوّر المعلّمون معايير لتقييم كلّ طريقة وكلّ مجموعة.

❖ **أظهرت المشاريع سعي المعلّمين المستمرّ للتطوّر المهنيّ،** ومن مؤشّراتها التي ظهرت من تحليل المشاريع، تأمّل المعلّمين عملهم وتوثيقه، وقيامهم بأبحاث إجرائيّة تتضمّن استراتيجيات جديدة، وملاحظة أثرها على التعليم، إضافة لتعزيز فكرة أنّ المعلّم متعلّم مستمرّ يبحث مع طلبته عن حلول لمشكلات تواجههم أثناء تعلّمهم؛ فمعلّم العلوم في مشروع الطوب العازل توصّل مع طلبته إلى خواصّ الطوب عند خلطه بالمطاط، وتوصّل آخرون إلى تاريخ القطارات في فلسطين، وإمكانية شقّ

سكك حديد بين مدنها، وآخرون إلى كيفية صناعة المعطّرات الطبيعية... وكل ذلك تمّ توثيقه وتأمّله.

❖ **فعلت المشاريع مجتمعات التعلّم المهنيّة:** ظهرت مؤشّرات تدلّ على أنّ المشاريع التي صمّمت فعلت مجتمعات التعلّم المهنيّة، ومن هذه المؤشّرات:

- شراكة المعلّمين في تصميم المشاريع وتنفيذها.
- وجود مهامّ محدّدة لفرق المعلّمين التي تعمل على المشروع، وتتكامل هذه المهامّ لتحقيق المخرج الرئيس.

- تركيز معلّمي المدرسة الواحدة على تعلّم الطلبة بتوظيف مهارات واستراتيجيّات جديدة ومتنوّعة تعزّز الممارسة والتطبيق العمليّ الميدانيّ؛ كالاستقصاء كما في مشروع الطوب العازل، والرحلات التعليميّة كما في مشروع غسيل الكلى حيث زاروا مشفى رام الله، وفي مشروع السلامة الكهربائيّة تمّت زيارة مركز تدريب فنّيّ لعمل مقابلات مع أعضائه حول إجراءات السلامة الكهربائيّة.

- توفير فرص لمناقشة أعمال الطلبة وإنجازاتهم مع الزملاء في المدرسة وخارجها، وآليّات التحسين والتطوير، ففي مشروع القمر الصناعي، الذي هدف إلى استكشاف آليّة عمل الأقمار الصناعيّة من خلال مشكلة طرحت حاجة فلسطين لقمر صناعيّ، وقادت الطلبة لتصميم نماذج لأقمار صناعيّة مختلفة الأغراض لاختيار الأنسب منها ليكون نموذج القمر الصناعيّ الفلسطينيّ المنتظر، وعرضت النماذج في زاوية من المدرسة لمناقشة المعلّمين فيها قبل عرضها في المعرض السنويّ للمدرسة .

- إيجاد طرق متنوّعة للتواصل وتقبّل التغذية الراجعة، وكانت أبرز هذه الطرق المجموعات المغلقة عبر الفيسبوك كما في المجموعات التي أنشئت في مشروع غسيل الكلى وقطار الحرية (ملحق (4)).

يظهر من الخصائص السابقة أنّ المشاريع تضمّنت مؤشّرات تعكس ممارسة المعلّمين خلال التدريب لكفايات المعلّم الفعّال التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2014) خلال تصميم المشاريع وتطويرها، كما تضمّنت عناصر أسهمت في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلمين المهنية من وجهة نظر المعلمين المشاركين؟

جمعت بيانات كمية وكيفية لإجابة هذا السؤال، وفيما يأتي عرض للبيانات ونتائج تحليلها:

► **البيانات الكمية:** استخدم تحليل القسم الثاني من استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلّم؛ للحصول على البيانات الكمية، وتعلّق هذا القسم بفاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين، فنّم حساب المتوسطّات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات هذا القسم السبع، التي تضمّنت كفايات المعلم الفعّال، وتظهر النتائج في الجدول (1) حيث يبيّن الجدول أنّ المعلمين وجدوا البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع فاعلاً، بدرجة تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جداً، في تطوير كفاياتهم المهنية؛ فبلغ المتوسطّ الحسابيّ الكليّ لاستجابات المعلمين للمجالات السبع (4.13)، والانحراف المعياريّ (0.14).

49

الجدول (1)

المتوسطّات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المجالات السبع للقسم الأوّل من استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين المهنية

الرتبة	المجال(الكفاية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	السعي نحو التطور المهني	٤,٢٥	٠,٢١	كبيرة جداً
٢	الإرشاد والتوجيه للمتعلمين	٤,١٩	٠,٠٥	كبيرة
٣	المشاركة في توفير بيئة تعليمية فاعلة وآمنة	٤,١٨	٠,٠٤	كبيرة
٤	تسهيل التعليم والتعلم المتمركز حول الطالب	٤,١٢	٠,٠٥	كبيرة
٥	تصميم المصادر والمواد التعليمية التعليمية	٤,١١	٠,٠٦	كبيرة
٦	المتابعة والتقييم لعملية التعليم والتعلم ومخرجاتها	٤,١٠	٠,٠٧	كبيرة
٧	تفعيل الشراكة داخل المدرسة وخارجها	٣,٩٩	٠,١٩	كبيرة
	المجالات جميعها	٤,١٣	٠,١٤	كبيرة

يظهر الجدول (1) أنّ أعلى موافقة كانت لمجال فاعليّة المشاريع التعليميّة في تطوير كفاية السعي نحو التطوّر المهنيّ، الذي تضمّن ستّ فقرات كما يظهر في الملحق (1)، وحصلت الفقرة: « زاد عملي في المشاريع التعليميّة دافعيّتي للتعليم » على أعلى متوسط حسابيّ (4.66) بانحراف معياريّ (0.61) ما يشير إلى درجة موافقة كبيرة جدّاً، تلتها فقرة « عزّز مفهومي بأنّي متعلّم مستمرّ » بمتوسّط حسابيّ (4.32) وانحراف معياريّ 0.55 ما دلّ أيضاً على درجة موافقة كبيرة جدّاً.

كما يظهر الجدول (1) أنّ أقلّ موافقة كانت لمجال فاعليّة المشاريع التعليميّة في تطوير كفاية تفعيل الشراكة داخل المدرسة وخارجها، رغم أنّ درجة الموافقة بقيت كبيرة، وحصلت الفقرة: « زاد اهتمامي بتنمية مهاراتي الحياتيّة كالتواصل والعمل في فريق » على أعلى درجة موافقة في هذا المجال بمتوسّط حسابيّ (4.14) وانحراف معياريّ (0.65) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة.

وفي مجال الإرشاد والتوجيه المهنيّ حصلت الفقرة: « زاد اهتمامي بتعزيز القيم الإيجابيّة لدى الطلبة » على أعلى درجة موافقة بمتوسّط حسابيّ (4.24) وانحراف معياريّ (0.51) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة جدّاً.

أمّا في مجال المشاركة في توفير بيئة تعلّم فاعلة وآمنة فحصلت الفقرة: « أصبحت أكثر تواصلًا مع طلبتي » على أعلى درجة موافقة بمتوسّط حسابيّ (4.23) وانحراف معياريّ (0.61) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة جدّاً. وفي مجال تسهيل التعليم المتمركز حول المتعلّم، حصلت الفقرة: « زاد من قدرتي على تنفيذ أنشطة تعزّز التعلّم التشاركيّ بين الطلبة » على أعلى درجة موافقة ، بمتوسّط حسابيّ (4.17) وانحراف معياريّ (0.51) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة. كما كانت أعلى موافقة في مجال تصميم المصادر والموادّ التعليميّة التعلّمية للفقرة: « جعلني العمل في مشاريع تعليميّة استثمر طاقاتي » بمتوسّط حسابيّ (4.17) وانحراف معياريّ (0.53) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة.

أمّا مجال المتابعة والتقويم لعمليّتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما فكانت أعلى درجة موافقة فيه للفقرة: « أصبحت أكثر إيماناً بممارسة التقييم الذاتي » بمتوسّط حسابيّ (4.24) وانحراف معياريّ (0.24) ما دلّ على درجة موافقة كبيرة جدّاً.

► **البيانات الكيفية:** تمّ الحصول على البيانات الكيفية لإجابة السؤال الثاني من تحليل المجموعات البؤرية للمعلّمين المشاركين في البرنامج في ضوء كفايات المعلّم الفعال، وفيما يأتي المحاور التي برزت من التحليل:

► تسهيل عمليّتي التعليم والتعلّم المتمركّزتين حول المتعلّم:

بيّنت المجموعات البؤرية أنّ المعلّمين أدركوا أنّ التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع جعلهم يركّزون على التخطيط للتعليم المتمركز حول المتعلّم، فباتوا يهتمّون بتحقيق مخرجات أساسية، من خلال أنشطة تعليمية متمركزة حول المتعلّم، وظهر هذا من خلال ماورد عنهم: "أصبحنا نحدّد مخرجات التعلّم، واستراتيجيات وأساليب مناسبة لكلّ نشاط، من قبل لم نكن نخطّط لكيفية عمل الأنشطة، استفدنا الترتيب، وتنظيم الوقت واستغلال الأنشطة كافة بطريقة عملية،" أصبحت فكرة المشروع من الطالب، والمشاريع تكاملية، والعمل على أكثر من مادة، والشراكة بين الطلاب والمعلّمين، وبين المعلّمين معاً نهجاً عندنا".

كما اهتمّ المعلّمون بانبعث مشكلة المشاريع من حياة الطلبة، ليدركوا أنّهم يستخدمون ما تعلّموه لحلّ مشكلات حياتية، ما زاد من ثقة الطلبة بأهميّة التعليم، وبرز هذا من قول المعلّمين: "أجابت المشاريع عن سؤال الطلبة المستمر: ماذا نستفيد من التعلّم؟ لأنّها ربطت التعلّم بالحياة، فنقل الطلبة الخبرة للحياة، فأصبحوا يعلّمون أباءهم وأخوتهم، فلمّا عملوا بمشروع إعادة تدوير أو استخدام البلاستيك، وصلّوا فكرة للناس حول حجم النفايات البلاستيكية وكيفية استثمارها، وأنّ استخدام عبوات الماء مثلاً لصناعة المخلّل خطير وضارّ، ولمّا صنعوا الصابون وباعوه أدركوا أنّ هناك جدوى اقتصادية للعلم".

► تفعيل الشراكة داخل المدرسة وخارجها:

بيّن المعلّمون أنّ المشاريع ساعدتهم على تحقيق شراكة داخلية مع معلّمي المدرسة الواحدة، وخارجية مع المدارس والمؤسّسات الأخرى؛ فعلى صعيد المدرسة أسهمت المشاريع التكاملية التي عمل فيها معلّمو التخصصات المختلفة في تحقيق الشراكة الداخلية بين معلّمي هذه التخصصات، ووصف المعلّمون ذلك بقولهم: « وفي

المشاريع التي نفّذناها بالشراكة مع معلّمي المدرسة تبادلنا الخبرات كمعلّمين ومدرّاء وطلاب، كانت هناك مرونة وتقسيم أدوار، وزادت ثقفتنا ببعضنا». وعلى الصعيد الآخر، أسهمت المشاريع التي نُفّذت بالشراكة مع معلّمي التخصص الواحد من مدارس مختلفة، ومع المجتمع المحليّ، في تفعيل الشراكة الخارجيّة، فورد عن المعلّمين: «في المشاريع التي نفّذناها بالشراكة مع معلّمي العلوم في حلقات التعلّم، تبادلنا الخبرات، لاحظنا صفات مشتركة بين الطلبة يمكن تعميمها، نقلنا الخبرات من مدرسة إلى أخرى، تعارف الطلاب على بعض أكثر لمّا عملنا معاً، صرنا نفتقد لبعض في حلقات التعلّم، صرنا نجد زملاءنا ونتناقش في قضايا التعليم، ونطرح أسئلة بهدف النقاش والتعلّم، تواصلنا خارج أوقات الدوام دون قيود، وقيوت علاقتنا ببعض، وكلّ واحد أضاف شيئاً للآخر، لا أحد كامل، صار عند أولياء الأمور ثقة فينا، وتلقينا دعماً معنوياً ومادياً بلا حدود، ونتمنى من الوزارة تبني هذه السياسة».

➤ المتابعة والتقييم لعمليّتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما:

ركّز التدريب المستند إلى المشاريع التعليميّة على التقييم الحقيقيّ، وتضمّن تطوير معايير خاصّة بكلّ مشروع من مشاريع المعلّمين، وبكلّ مجموعة تعمل وفق نمط تعليميّ مختلف عن المجموعات الأخرى، ووصف المعلّمون طرق التقييم التي مارسوها كالآتي:

«خرجنا عن المألوف، اختلفت أساليب التعليم واختلف التخطيط، صرنا نربط المفهوم بأكثر من مادة، عرفنا أنماط التعلّم، وطرق تقويمنا اختلفت، صرنا نهتم بالمهارات، الذكاءات، نضع معايير تقويم، صرنا نعطي علامات على أشياء غير الامتحان، تنويع التقييم للطلبة زاد من مستوى التحصيل فالمشروع والمعايير مختلفان عن الامتحان، استفدنا من آلية تقويم المشروع من خلال المعايير».

➤ التطوّر المهنيّ المستمر:

أسهم التدريب في تعزيز فكرة أنّ المعلم متعلّم مستمرّ، فأصبح المعلّمون يتعلّمون مع طلبتهم، ويبحثون من أجل حلّ مشكلات تواجه الطلبة، ويمارسون طرق تعليم مختلفة لتحقيق مخرجات

التعلّم، ويوثّقون ذلك كلّه لعرضه لزملائهم، وأخذ تغذية راجعة عليه بعد التأمل فيه، وذلك كلّه عزّز من سعيهم للتطوّر المهنيّ المستمرّ، وورد عن المعلمين الآتي: « لمسنا تطوراً مهنيّاً، تعلّمنا استخدام استراتيجيّات حديثة في التعليم، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، والكشف عن المشكلات، وتقديم تغذية راجعة للزملاء، ومناقشة الأنشطة والوقوف على الأخطاء وتقويمها».

➤ توفير بيئة تعليمية فعّالة وآمنة:

أسهمت المشاريع التعليميّة في توفير بيئة تركّز على المتعلّم، وتقلّعه، ويشعر فيها بالأمان، وفي الوقت الذي كان المعلّمون يصفون هذه البيئة بالفوضى قبل التدريب، اكتشفوا بعد تدريبهم أهميّة هذه الفوضى البناءة للتعلّم، وكيفية التعامل معها وتنظيمها، وكيفية تحقيق احتياجات الطلاب، ومراعاة أنماطهم وذكاءاتهم، وظهر هذا من وصفهم الآتي: "عمل المجموعات كان يعمل فوضى بانتقال الطلاب من مكان إلى مكان، الآن أصبحوا يعرفون عندما يحضر الأستاذ يقسمون أنفسهم دون فوضى؛ لأنهم اعتادوا، استفدنا تيسير تبادل الخبرات بين الطلاب في المجموعات، وربط المشاريع بالواقع، واكتشاف مواهب أكثر، ومراعاة الذكاءات المتعدّدة، عرفتنا المشاريع أنّه لا يوجد طالب ضعيف، فكلّ طالب له معرفة، لدينا مجتمع قادر على التميّز بقليل من المساعدة".

تضمّنت المشاريع مهامّ كلّف بها الطلبة فعزّزت ثقتهم بأنفسهم، وحملتهم مسؤوليّة جودة تعلّمهم، وورد في ذلك عن المعلمين قولهم: " صقلت المشاريع شخصيّة الطالب، لما قابل الطلبة مسؤولين في وزارة، وأعضاء في مجلس أولياء الأمور، وطرحوا أسئلة، شعرت أنّ شخصيتهم قوية، المشروع حسّن نفسيّتهم وساعدهم على الاعتماد على الذات، والالتزام بالمهامّ".

➤ تصميم المصادر والمواد التعليميّة التعلّميّة:

شجّعت المشاريع التعليميّة المعلمين على استثمار المصادر الموجودة، وإيجاد المصادر المفقودة التي يحتاجها الطلبة للتعلّم، وشارك الطلبة في إيجاد هذه المصادر، وتدرّجت المصادر المستخدمة في التعليم من البسيط جداً وحتى التكنولوجيا المعقّدة كما ورد

عن المعلمين: " استخدمنا حتى قشور الفستق في عمل وسائل تعليمية متكاملة تخدم العلوم والفن، " ساعدتنا المشاريع على استخدام التكنولوجيا في التعليم واستثمار الموارد".

➤ الإرشاد والتوجيه للمتعلمين:

عززت المشاريع التعليمية من دور المعلم كمرشد وموجه للطلبة في حلّ المشكلات التي تواجههم، وقد تعلقت بعض المشكلات بالمنظومة القيمية لدى الطلبة، ما جعل المعلمين يرشدون طلبتهم من أجل تعزيز بعض القيم وظهر هذا بقولهم: " أصبحنا نعزز القيم عند الطلبة ونقومها، الطالب الذي لا يريد العمل مع زميله، نضعه عنده؛ ليتعلم كيف يعمل معه، "الطلاب استفادوا العمل الجماعي وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، والمشروع خلق انتماء عند الطالب، وعزز القيم، وعزز الانتماء الوطني، عندما زرنا وزارة المواصلات في مشروع قطار الحرية_ الذي كان مخرجه اقتراح سكة حديد من الخليل وحتى جنين_ رغم أنه ممنوع من الاحتلال العمل في بعض الأراضي التي لا تخضع للسلطة، قال لهم مسؤول: استمروا ففي المستقبل سنحتاجه". كما تعلقت مشكلات أخرى بقدرة الطلبة على العمل في فريق، فقدم المعلمون للطلبة نموذجاً يحتذى به، وهو عملهم كمعلمين في فريق، ووصفوا ذلك بقولهم: «عملنا كفريق انعكس على طلابنا، نمينا فيهم حبّ العمل الجماعي مثل ما عملنا».

وكذلك وجه المعلمون الطلبة لأنشطة تطوّر من مهاراتهم الحياتية، وذكرنا بعض هذه الأنشطة بقولهم: « الطلاب مسرورون، صار عندهم جرأة لعمل مقابلات واعتماد على النفس، وكسر حواجز، وصقلت شخصية الطلاب، الطلبة الضعاف أحبوا المشاريع لأنهم وجدوا فيها فرصة، لما أخذتهم ليزرعوا الشاي، الأولاد المعدمون(ذوو التحصيل المتدني) هم من زرعو الشاي».

يتضح من التحليل الكيفي للبيانات التي جمعت من المجموعات البؤرية أنّ المشاريع التعليمية أسهمت في تطوير كفايات المعلمين السبع من خلال ما وقّرته من فرص لممارسة هذه الكفايات والتأمل بأثرها على الذات وعلى الطلاب، وهذا ما يدعم البيانات الكمية التي تمّ الحصول عليها من تحليل القسم الثاني من الاستبانة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعليّة البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تفعيل مجتمعات التعلّم من وجهة نظر المعلّمين المشاركين ؟

تمّ جمع بيانات كميّة وكيفيّة لإجابة هذا السؤال، وفيما يأتي عرض للبيانات ونتائج تحليلها:

► البيانات الكميّة:

تمّ جمع بيانات كميّة من تحليل القسم الثالث من الاستبانة، المتعلّق بفاعليّة المشاريع التعليميّة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، من خلال إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ فقرة من الفقرات التي تقيس فاعليّة المشاريع التعليميّة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، وعددها (13) فقرة، وتظهر نتائج التحليل _الموجودة في الجدول (2) والتي رُتبت حسب رتبتها_ أنّ المعلّمين وجدوا المشاريع التعليميّة فاعلة بدرجة تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جداً، في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، فبلغ المتوسّط الحسابيّ لجميع الفقرات (4.13) والانحراف المعياريّ (0.09)، وبالتأمّل بالجدول (2) نجد أنّ الفقرة المتعلّقة بتطوّر قدرة المعلّمين على العمل في فريق حازت على أعلى درجة موافقة، تلتها الفقرة المتعلّقة بزيادة التواصل المهنيّ مع المعلّمين، ثمّ الفقرة المتعلّقة بالانفتاح على المعلّمين. بينما كانت أقلّ درجات موافقة للفقرات المتعلّقة بدعم معلّمي المدرسة الواحدة، وانفتاحهم على بعضهم، رغم احتفاظ هذه الفقرات أيضاً بدرجة موافقة كبيرة.

جدول (2)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة موافقة المعلمين على القسم الثاني من استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	طور عملي في المشاريع التعليمية قدرتي على العمل في الفريق.	٤,٢٥	٠,٥٩	كبيرة جداً
٢	زاد من من تواصلني المهني مع معلمي حلقات التعلم.	٤,٢١	٠,٦١	كبيرة جداً
٣	مكنني من الانفتاح على معلمي حلقات التعلم.	٤,٢٠	٠,٦١	كبيرة جداً
٤	أصبحت أشعر بأهمية عضويتي في فريق العمل.	٤,١٨	٠,٥٦	كبيرة
٥	زاد اهتمامي بتبادل الخبرات التي تدعم عمليات التعلم مع الزملاء.	٤,١٧	٠,٥٤	كبيرة
٥	زادت دافعتي لتطبيق الخبرات التعليمية التي أكتسبتها من الزملاء.	٤,١٧	٠,٥١	كبيرة
٦	زاد من تحملي مع المعلمين مسؤولية جماعية تجاه تعلم الطلبة.	٤,١٤	٠,٥٤	كبيرة
٧	عزز تقبلي للتغذية الراجعة.	٤,١٢	٠,٦١	كبيرة
٨	ساعد عملي في المشاريع التعليمية في تطوير رؤية مشتركة للتعليم مع المعلمين في حلقات التعلم.	٤,٠٩	٠,٥٩	كبيرة
٨	زاد من دعم معلمي حلقات التعلم لبعضهم.	٤,٠٩	٠,٥٩	كبيرة
٩	زاد من من تواصلني المهني مع معلمي المدرسة.	٤,٠٨	٠,٥٤	كبيرة
١٠	مكنني من الانفتاح على معلمي المدرسة.	٤,٠٣	٠,٦٧	كبيرة
١١	زاد من دعم معلمي المدرسة لي.	٣,٩١	٠,٦٥	كبيرة
	المجموع	٤,١٣	٠,٠٩	كبيرة

البيانات الكيفية: ►

حلّلت مقابلات المعلمين في المجموعات البؤرية في ضوء عناصر مجتمعات التعلم المهنية التي أكّدت عليها دراسة ستول ورفاقه (Stoll et al., 2006) ، وهي: وجود

رؤية وغايات وأهداف وقيم تشاركيّة، والتركيز على تعلّم الطلبة ، التواصل والتعاون في العمل، والتطور المهنيّ المستمرّ، وقد ظهرت مجموعة من المؤشرات التي تشير إلى تحقّق هذه العناصر كما في الآتي:

➤ وجود رؤية وغايات وأهداف وقيم تشاركيّة:

أسهمت المشاريع التعليميّة في توحيد رؤية المعلّمين وأهدافهم من التعلّم، كما وحدت الرؤية مع المجتمع المحليّ، فكانت أهداف المشاريع التي عملوا عليها واضحة، ومرتبطة بأهداف تعلّم الطلبة، ووضعت بشكل تشاركيّ بين المعلّمين والطلبة، كما كانت مهامّ فريق العمل في المشروع محدّدة، وتتكامل لتحقّق أهداف المشروع، وعزّزت المشاريع تحمّل المعلّمين مسؤوليّة مشتركة لإنجاز العمل، وتحقيق أهداف المشاريع، كما عزّزت الشورى، وتقبّل الرأي الآخر، ومن الأمثلة على أقوال المعلّمين في المجموعات البؤريّة: ” أصبحنا أكثر إيماناً بهدف تحسين التعليم، وصرنا نسدّ مكان المعلم الذي يغيب، وتوطّدت العلاقات مع المدارس ومع المجتمع المحليّ، في أيّ وقت ننصّل بهم يأتون لأننا نعمل لصالح أولادهم“.

وشجّع العمل في المشاريع بروح الفريق، وضمن رؤية موحّدة، المعلّمين على مشاركة المدير في تطوير رؤية المدرسة والفاعليّة في تحقيقها، وهذا ما وصفه المعلّمون بقولهم: ” شاركنا المدير في تطوير رؤية المدرسة، أصبحنا نحدّ من العنف بين الطلبة، ونحسّن البيئة المدرسيّة، ونهتمّ بمظهر المدرسة العامّ، ونتابع الأغذية في المقصف، ونظافة الطلاب، فُعّلت اللجان وزاد انتماء الطلبة للمدرسة“.

➤ التركيز على تعلّم الطلبة:

أكّد المعلّمون أنّ المشاريع التعليميّة ساعدتهم على وضع أهداف محدّدة لتعلّم الطلبة، والسعي لتحقيقها بالشراكة معهم، من خلال أنشطة ومهامّ توزّع على الطلبة وفقاً لرغباتهم وميولهم، وتسهم في حلّ مشكلة في حياتهم، وبذلك انتقل المعلّمون من مرحلة التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلّم، ويتّضح هذا من قول أحد المعلّمين: ” أنا أدّرّس منذ 13 سنة، وهذه أوّل مرة أستفيد من دورة كهذه، كنت أحضّر للطلاب الأشياء، ولكن بعد هذا المشروع أصبحت أثق بقدراتهم؛ أعطيتهم

مهلة أسبوع فوجدتهم نفذوا المهام، وأصبحوا أكثر حفظاً للمعلومات، وفهماً لها بسبب الممارسة ولأنهم راغبون في العمل“.

كما استخدم المعلمون ضمن المشاريع مهارات واستراتيجيات تعليم متنوعة تعزز الممارسة، والتطبيق العملي الميداني، ووقرت المشاريع في جميع مراحلها فرصاً لمناقشة العمل وإنجازاته، وآليات التحسين والتطوير مع الطلبة والزملاء في المدرسة أو خارجها، ووصف أحد المعلمين ذلك بقوله : ” لم أفكر من قبل أنه ممكن أن أنسق وأعمل مع معلمين، ونذهب معاً نحن وطلابنا لزيارة المرضى، اكتشفت أنه يمكنني عمل أشياء لم أكن أتوقعها، صرنا نعتمد على المشروع وعلى الاستكشاف ”، وفصلت معلمة أخرى بقولها: ” في درس النفايات المنزلية عرضت صورة للطالبات وطرحت عليها أسئلة تتعلق بحل مشكلة النفايات، وقسمتهن إلى مجموعات، كل مجموعة تناقش سؤال وتعرض نتائجها على أوراق كبيرة، فأصبحن يتشاورن ويناقشن، وذهبن إلى بيوتهن يتسألن: ماذا نعمل بالنفايات المنزلية؟ ويقترحن بدائل وحلولاً، من قبل كنت أعرض الصورة نفسها، ولا أقسم لمجموعات، بل نناقشها جميعاً، ولكنني وجدت عمل المجموعات وتقديم العروض أفضل، ويزيد من ثقتهن بأنفسهن“.

➤ التواصل والتعاون في العمل:

أكدت مقابلات المعلمين على شراكتهم في تطوير المشاريع، من خلال تبادل الخبرات والمصادر التعليمية، وقد لجأ المعلمون إلى مجموعات إلكترونية للتواصل دون قيود الزمان والمكان، وورد عنهم: ” أصبحنا نتواصل إلكترونياً؛ فعملنا صفحة على الفيسبوك لنشر الأفكار والتوعية، وتبادل الخبرات، ومعرفة الملاحظات، وأصبح تواصلنا على الفيسبوك شبه يومي بيننا، كما أصبحت الصفحة جزءاً من المشروع، لم نفكر قبل ذلك بعمل صفحة للعمل على مشروع مشترك“.

دعم المعلمون بعضهم، الأمر الذي وطّد علاقاتهم المهنية والاجتماعية أحياناً، وعبر أحد المعلمين عن ذلك بقوله: ” أنا والمعلم (ن) لم تكن علاقتنا قوية، المشاريع زادت علاقتنا مع بعض ومع الطلاب، واستمتعنا بعملنا معاً، واستفدنا من بعض، وتوسّعت العلاقة، وأصبحت على مستوى المدارس ، بعد ما كان هناك معلمون لم

نتحدّث معهم من قبل وعملنا معهم ”.

وبرز مفهوم المسؤولية المشتركة خلال عمل المعلمين معاً، وبدا أنّه تعزّز رغم تخوّفاتهم في بداية الأمر، فورد عن أحد المعلمين: ” أول ما بدأنا المشروع كنت متخوّفاً من أن يلقي العمل على واحد منّا، لكنّي وجدته وعاء يلفّ على كلّ معلّم، وتفاجأنا قبل طلابنا من المخرجات، ولو قعدت (100) سنة لن أفعل هذا وحدي ، وأجمل ما في التجربة أنّ المعوّقات تذلّت؛ لأنّنا عملنا بشكل جماعيّ، ولأنّ الاستشارات بيننا كانت مستمرة“.

➤ التطوّر المهنيّ المستمرّ:

التحق المعلمون بالتدريب حاملين توجّهات سلبيةّ تجاه التعلّم القائم على المشروع؛ نتيجة عدم معرفتهم بكيفيةّ تصميم المشاريع أو تطبيقها، ووصف المعلمون حالهم قبل التدريب، فبيّنوا أنّ معرفتهم بطرق التعليم المختلفة، وباستراتيجيّة التعلّم القائم على المشروع خاصّة كانت محدودة، وورد عنهم:

” قبل التدريب لم يكن لدينا شيء واضح لمعنى المشروع، بعدها في كلّ درس صرت أفكّر بمشروع، لي (20) سنة في التربية، لأول مرة أخذ برنامجاً بهذا الزخم واستفيد عملياً، دائماً الموضوع نظريّ، الجانب العمليّ هو ما ميّز هذا البرنامج“، ” طلبت التربية مشاريع، فكّرنا المشروع بحثاً، وفي الرياضيات لا يوجد بحث، وفكّرنا التعلّم النشط لعباً، ولم نكن نعلم تسمية الأشياء، صرنا نعلّم ونطبّق“.

أسهم عمل المعلمين في المشاريع على تطوير معرفتهم البيداغوجيّة والتكنولوجيّة من خلال تبادل الخبرات، والتواصل الإلكترونيّ، وما تطلّبت المشاريع من معرفة بيداغوجيّة وتكنولوجيّة نتيجة لاستخدامهم استراتيجيّات جديدة متمركزة حول المتعلّم كالاستقصاء، وحلّ المشكلات، والبحث، والتعلّم الذاتي ، فورد عنهم: ” تطوّرت تكنولوجياً من التدريب، وذاتيّاً، ومن الزملاء عندما أصبحت هناك حاجة عند طلابي لعرض أفكارهم بتقنيّات جديدة غير البوربوينت، ولما احتجت أن أقصّ أو ألقّ فيلماً“. وكذلك تطوّرت معرفة المعلمين بالمحتوى نتيجة تقبّل التغذية الراجعة من الزملاء والطلبة، والتأمّل في الممارسات فورد عنهم: ” التواصل مع المعلمين والطلاب، والبحث عن الأفكار وطرح الأسئلة جعلني متعلّماً باستمرار“، ” الجميل أنّنا نعمل كميّسرّين، فطلابي علّموني كما علّمتهم، واقترحوا أشياء لم تخطر ببالي، وطوّروا أفكارني، وهم

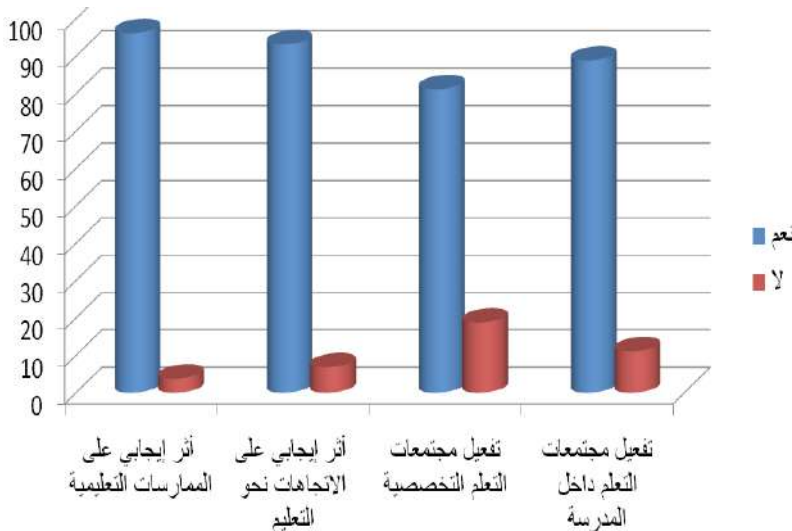
يفهمون على بعضهم أكثر لأنهم أقران“، “ أصبحت أبحث بشكل مستمر عن حلول وإجابات للأفكار والقضايا التي نواجهها“.

يظهر ممّا سبق تأكيد المعلمين على أنّ المشاريع التعليمية أسهمت في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، من خلال توفيرها لعناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة. السؤال الرابع: ما رأي المعلمين بالمشاريع التعليمية التي صمّموها وطبقوها خلال البرنامج التدريبيّ؟

للإجابة عن هذا السؤال جمعت بيانات كمية وكيفية كالآتي:

▶ البيانات الكميّة:

تمّ تحليل القسم الرابع من الاستبانة، الذي تضمّن أسئلة مباشرة (نعم أو لا) هدفت لاستطلاع رأي المعلمين في التدريب المستند إلى المشاريع التعليمية، من حيث تأثيره على ممارساتهم التعليمية واتجاهاتهم للتعليم، كعناصر لا تتجزأ من الكفايات، وعلى تفعيل مجتمعات التعلّم داخل المدرسة وخارجها، وتظهر الأسئلة في الملحق (1)، كما يوضّح الشكل (1) نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم إلى الذين أجابوا بلا عن هذه الأسئلة.



شكل (1)

نسبة المعلمين الذين أجابوا عن أسئلة القسم الرابع من الاستبانة بنعم إلى الذين أجابوا بلا

يظهر من الشكل (1) أنّ نسب المعلّمين الذين وجدوا للتدريب المستند إلى المشاريع التعليمية أثراً إيجابياً على ممارساتهم التعليميّة، واتّجاهاتهم نحو التعليم، وتفعيل مجتمعات التعلّم داخل المدرسة وخارجها، تفوق نسب المعلّمين الذين رفضوا كلّ ما سبق.

► البيانات الكيفيّة:

ولتوضيح رأي المعلّمين بالتدريب المستند إلى المشاريع التعليميّة، استخدم تحليل المجموعات البؤريّة، وتبيّن أنّ المعلّمين وجدوا للتدريب المستند إلى المشاريع التعليميّة الآثار الآتية:

➤ زيادة دافعيّة المعلّمين للعمل :

وصف المعلّمون مشاريعهم بالنّاجحة، ما شجّعهم للمثابرة والعمل، فورد عنهم: ” مشروعا كان له أكثر من نظرة؛ فكلّ معلّم نظرة، وأخيراً كمّنا بعضنا، فأنتجنا شيئاً متكاملًا وناجحاً، أسعدني وأصبحت أفكر حتّى وأنا نائم ماذا سأفعل غداً.“ ويبدو أنّ زيادة الدافعيّة نجمت عن فهم معمّق لماهيّة المشاريع التعليميّة، وتأمّل في أثر المشاريع التعليميّة على تعلّم الطلبة ومعلّميهم، كما وصف أحدهم بقوله: ”أنا أوّل مرّة أفهم المشروع ، ما زاد من دافعيّتي ودافعيّة الطلبة، ولأوّل مرّة أعمل بوربوينت وحدي، وبعد مشروع غسيل الكلي أكملنا المشروع الثاني المتعلّق بالصفات الوراثية، ومجرّد ما أطلب الطلب كلّ الطلاب يرفعون أيديهم للعمل بعد ما كنت أرجوهم من قبل أن يشاركوا، وعندما يكون هناك تخطيط تكون الإدارة أفضل، من قبل كنّا ندخل، فتضيع عشر دقائق في المجموعات، ولكن الآن أصبحنا نخبرهم قبل وقت عن الخطّة“.

استمتع المعلّمين بمهنتهم: عندما لمس المعلّمون دور المشاريع المخطّطة بدقّة في تعلّم طلبتهم، وتحسّن ممارساتهم، أصبحوا يستمتعون بعملهم، فورد عنهم: ” التخطيط للمشروع جعل الوقت أكثر متعة، أصبح المعلّم والطلبة يتشوّقون للحصة، كما أضاف لنا المشروع الحماس، فكلُّ واحد يشجّع الآخر“.

➤ اهتمام المعلمين بخبرات الطلبة:

أتضح من مقابلات المعلمين أنّ المشاريع التي مارسوها مع طلبتهم أبرزت قدرات الطلبة؛ ذلك أنّ المشاريع التعليمية اعتمدت على خبرات الطلبة، و أتاحت لهم الفرصة كي يبدعوا، وقد ظهر ذلك بقول أحد المعلمين: ” لدى الطلبة قدرات كبيرة لم نكن نعرفها، واكتشفناها من خلال المشاريع“.

➤ إدراك المعلمين للعلاقة بين ممارساتهم التعليمية وتحسين تعلّم الطلبة:

بيّن المعلمون أنّ ممارساتهم التعليمية، واستخدامهم لاستراتيجيات التعلّم المتمركز حول المتعلّم، واستثمارهم للمصادر المتاحة، وتركيزهم على تعلّم الطلبة، ومتابعتهم وتقويمهم للتعلّم، كان له أثر إيجابي على تعلّم الطلبة، وهو ما وصفه المعلمون ”بتقدّم الطلبة“، وهذا الأثر الإيجابي انعكس على دافعية المعلمين للعمل، وعبر المعلمون عن ذلك بقولهم: ” استفدنا من العمل في المشروع، فقد شغّلنا الطلاب، واستفدنا من خبرة استاذ العلوم، واستثمرنا محطة تنقية عندنا من العام السابق في ريّ المزروعات لما عملنا في مشروع تطوير الحديقة المدرسية وتوظيفها، وفي النهاية تقدّم الطلاب، وزادت دافعيتنا للعمل على المشاريع“ .

➤ إدراك المعلمين بأنهم متعلّمون مستمرّون:

ردّد المعلمون أقوالاً تبيّن أنّهم أصبحوا يفتخرون بسعيهم للتطور المهنيّ، وأنّ الطالب جزء من هذا التطور، فهم وطلابهم يتعلّمون باستمرار، وورد عنهم: ” طلابي علموني مثل ما علمتهم، واقترحوا أشياء لم تخطر ببالي“.

➤ زيادة ثقة المعلمين بأهمية مجتمعات التعلّم:

ظهر من أقوال المعلمين أنّ عملهم في مشاريع مشتركة، مع معلمين داخل المدرسة أو خارجها، أثر إيجاباً على اتجاهاتهم نحو التعليم، ما زاد ثقتهم بمجتمعات التعلّم، وعرفهم بأهميّتها، وعبرت عن ذلك مجموعة من المعلمات اللواتي عملن معاً في مشروع بقولهنّ: ” هناك فرق بيننا وبين باقي المعلمات، فنحن لا نهكل هم(لا نحسبه عبئاً علينا) المشروع لأننا نعمل معاً، فوجهات النظر المختلفة من خمس معلمات تعطي أفكاراً متنوّعة، كما أنّ ملاحظات المعلمات المختلفة تميّز العمل الذي نقوم به، هذه التجربة أضافت لنا شيئاً أسطورياً“.

إصرار المعلمين على استمرار العمل في المشاريع، أكد المعلمون أنّهم سيستمرون بالعمل في

المشاريع التعليميّة مهما كانت التحدّيات، ومما قيل في ذلك: "مشروعنا سنستمرّ فيه مع المجتمع المحليّ، فالمدرّاء تعاونوا والمجتمع تعاون والمدرسة مهّيّة". يتّضح ممّا سبق إدراك المعلّمين لأهمّيّة المشاريع التعليميّة وأثرها على تطوير كفاياتهم وتفعيل مجتمعات التعلّم، إلّا أنّ الأمر لم يخل من التحدّيات، فذكر المعلّمون تحدّيات تتعلّق بالآتي:

➤ حاجة المشاريع التعليميّة إلى وقت لتحقيق مخرجات التعلّم، بينما تفرض الحصّة الدراسيّة، والسنة الدراسيّة على المعلّمين زمناً لإنهاء محتوى المقرّرات الدراسيّة، وطالب المعلّمون بوجود سياسة من وزارة التربية تتعلّق بتحقيق مخرجات التعلّم بدلاً من ختم المقرّرات الدراسيّة، فورد عن المعلّمين: "أكثر ما نعاني منه ضيق الوقت قبل الحصص وأثناءها، ووجود امتحانات موحّدة تؤكّد على تعليم المحتوى بالحرف".

العبء الوظيفيّ على المعلّم، وزيادة عدد الحصص الأسبوعيّ الملزم بها كلّ معلّم، ما يجعل التخطيط للمشاريع، ومتابعتها وتقييمها أصعب، وورد عن المعلّمين في ذلك: "التخطيط في هذه الحالة يأخذ وقتاً طويلاً، وتصبح إدارة الوقت في ظل الضغط الموجود بسبب متطلّبات كلّ من الوزارة والإدارة، وضرورة ختم المنهاج كما أوصى المعلّمون بالآتي:

- عمل مدوّنة على الإنترنت لرفع المشاريع عليها.
- استثمار المشاريع التي قام بها المعلّمون لعمل خطط تُعمّم على باقي المعلّمين فقالوا: "لأنّنا عن جد استفدنا".
- دعوة لمكاملة المناهج والمواد التعليميّة.
- عمل مشروع تكامليّ واحد للمعلّمين الذين يتدرّبون في مختلف التخصصات يخرج نموذجاً يحتذى به ويعمّم كمشروع مثاليّ.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية، وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل مجتمعات التعلّم للمعلّمين الفلسطينيين؟ وتمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما خصائص المشاريع التعليمية التي طوّرها المعلّمون وطبّقوها خلال البرنامج التدريبيّ؟

السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلّمين المهنية من وجهة نظر المعلّمين المشاركين؟

السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبيّ المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تفعيل مجتمعات التعلّم من وجهة نظر المعلّمين المشاركين؟

السؤال الرابع: ما رأي المعلّمين في المشاريع التعليمية التي صمّموها خلال البرنامج التدريبيّ وطبّقوها؟

تبيّن من تحليل ثمانين مشروعاً تعليمياً من المشاريع التي صمّمت وطبّقت خلال التدريب، ثمّ عرضت في المؤتمرات الختامية التي يعقدها المعهد الوطني للتدريب التربويّ في نهاية كلّ تدريب، أنّ هذه المشاريع التعليمية عكست كفايات المعلّم الفعّال التي حدّتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؛ فتمركزت هذه المشاريع حول المتعلّم، وفعلت الشراكة الداخلية والخارجية، ووفّرت بيئة تعلّمية فعّالة وآمنة، ودفعت المعلّمين إلى تصميم مصادر وموادّ تعليمية تعلّمية، وعزّزت دورهم كمرشدين وموجّهين للمتعلّمين، ومتابعين ومقوّمين لعمليّتي التعليم والتعلّم ومخرجاتهما، وساعين باستمرار إلى التطوّر المهنيّ، إضافة إلى تفعيل هذه المشاريع لمجتمعات التعلّم

المهنية، وفاعلية هذه المجتمعات الفعالة مع المشاريع في تطوير كفايات المعلمين المهنية.

كما بينت نتائج تحليل استجابات المعلمين للقسم الثاني من استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم، موافقة المعلمين بدرجة تتراوح ما بين الكبيرة والكبيرة جداً على فاعلية التدريب المستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات التي حدتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014)، وعكستها المشاريع التعليمية لدى تحليلها، ووضّحت المجموعات البؤرية بعض مؤشرات تطوّر هذه الكفايات؛ فكفاية تيسير التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم، تطوّرت نتيجة تمكّن المعلمين من التخطيط من المخرجات، وبالشراكة مع المتعلمين، ثم استخدام استراتيجيات تعليمية جديدة متمركزة حول المتعلم لتحقيق هذه المخرجات، ونتيجة ارتكاز التعلم القائم على المشروع على الاستقصاء، والبحث العلمي، والعمل التعاوني، والاتصال والتواصل، ودمج المتعلمين في مشكلات واقعية يحاولون حلّها، واعتماده على السياقات الحياتية، والتعلم من الأقران، وانفتحت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من لي وزملاؤه، وياناسون، وويذيريبي (Lee et al., 2009; Panason, 2010; Weatherby, 2007).

وتطوّرت كفاية تصميم المصادر والموادّ التعليمية التعليمية نتيجة تشجيع المشاريع التعليمية المعلمين على استثمار المصادر التعليمية الموجودة، خاصة التكنولوجية منها، خلال البحث عن مشكلات المشاريع، وتطويرها، وتنفيذها، وحفّزت المشاريع على إيجاد المصادر المفقودة التي يحتاجها الطلبة لحلّ مشكلات المشاريع، وعلى مشاركة الطلبة في إيجاد هذه المصادر، وهذا ما اتفق مع دراسة كاي كيانجيو وزملائه، ودراسة رافيتز (Kay Kyeongju et al., 2008; Ravitz, 2008).

أمّا كفاية المتابعة والتقييم لعمليّتي التعليم والتعلم ومخرجاتها، فتطوّرت نتيجة تركيز المشاريع التعليمية على التقييم الحقيقي، وتطوير المعلمين لمعايير خاصة بكلّ مشروع تعليمي، وبكلّ مجموعة من الطلبة الذين يعملون على مهمّات تراعي أنماط التعلم المختلفة، ولكنها جميعاً تحقّق المخرجات نفسها، وأسهمت المعايير والمؤشرات التي تضمّنتها المشاريع في تحسين تعلم الطلبة، فكانت بمثابة المرشد للطلبة أثناء

تعلّمهم، وجعلتهم يبذلون قصارى جهدهم في أنشطة استقصائية، ويعينون أقرانهم من أجل تحقيق هذه المعايير، وهذا ما اتفق مع دراسة رافيتز (Ravitz, 2008).

وتطوّرت كفاية توفير بيئة تعلّمية فعّالة وآمنة، من خلال اختيار المعلمين لمشكلة المشروع من واقع الطلبة، وعمل الطلبة ضمن مجموعات لحلّ هذه المشكلة، مع اهتمام المعلمين بضرورة تحقيق احتياجات الطلاب، ومراعاة أنماطهم وذكاءاتهم، وتوجيههم لأنشطة تطوّر مهاراتهم الحياتية، والتواصل مع أولياء الأمور الذين زادوا من دافعية أبنائهم للعمل في المشاريع، وهذا ما فعل الطلاب، وجعلهم يتعاونون، ويبدعون، ويتجهون نحو الابتكار اتفاقاً مع دراسة دوغان وزملائه (Dogan et al., 2012).

وطوّر التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع كفاية الإرشاد والتوجيه للمتعلمين من خلال تعزيز دور المعلم كمرشد وموجّه للطلبة في حلّ المشكلات التي تواجههم، وتعلّقت بعض المشكلات بالمنظومة القيمية للطلبة، وهذا ما جعل المعلمين يرشدون طلبتهم من أجل إحياء بعض القيم، كما تعلّقت مشكلات أخرى بقدرة الطلبة على العمل في فريق، فقدّم المعلمون للطلبة نموذجاً يحتذى به داخل المدرسة، وهو عملهم كمعلمين في فريق خطّط، ثمّ تابع تنفيذ المشاريع التعليمية مع الطلاب، وأسهم هذا النموذج جزئياً في حلّ مشكلة عمل الطلاب في المجموعات، وما تطلّبه من فضّ للنزاعات بين طلاب المجموعة الواحدة، فاشترك المعلمون في حلّ هذه المشكلة كلّ بطريقته وخلال حصّته، ونجم عن ذلك ممارسة مستمرة لمهارة عمل الفريق، والتعلّب على عقباتها، وهذا ما اتفق مع دراسة شوم وناتاراجان (Shome & Natarajan, 2013).

وكذلك تطوّرت كفاية التطوّر المهنيّ المستمرّ، من خلال تعزيز فكرة أنّ المعلم متعلّم مستمرّ، فكان المعلمون يتعلّمون مع طلبتهم، ويبحثون من أجل حلّ مشكلات تواجه الطلبة، ويمارسون طرق تعليم مختلفة لتحقيق مخرجات التعلّم، ويوتقون ذلك كلّ لعرضه لزملائهم في مجتمعات التعلّم التي فعلتها المشاريع، وأخذ تغذية راجعة، كما أصبح المعلمون يطوِّرون أنفسهم في التكنولوجيا للتواصل مع الزملاء والطلاب، وعرض أعمالهم بأجود البرامج التكنولوجية، وساعدت المشاريع على تأمّل المعلمين بطرق تعليمهم، وتطوير فلسفتهم التعليمية، وكلّ ذلك طوّرهم مهنيّاً اتفاقاً مع دراسة كي وزملائه (Kay Kyeongju et al., 2008)، وحتىّ المحتوى التعليميّ تطوّر نتيجة

عملهم التعاوني في مشاريع مشتركة بين التخصص الواحد والتخصصات المختلفة، وهذا ما اتفق مع دراسة روسينج وتشامبرز (Roessingh & Chambers, 2011) وكذلك تطوّر المحتوى لدى المعلمين نتيجة حاجتهم ليتعمّقوا مع طلبتهم في المحتوى الذي سيتبلور حوله المشروع، الأمر الذي دفعهم إلى زيارة مواقع الكترونية أكثر، فكثّف نموّهم المهنيّ، ونمّى لديهم مهارات التعليم، وهذا ما اتفق مع دراسة رافيتز (Ravitz, 2008).

وطوّر التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع كفاية تفعيل الشراكة داخل المجتمع نتيجة فاعلية المشاريع التكاملية، التي عمل فيها معلّمو التخصصات المختلفة في المدرسة الواحدة في تفعيل الشراكة الداخلية، وفاعلية المشاريع التي تطلّبت الشراكة مع معلّمي التخصص الواحد من مدارس مختلفة، أومع المجتمع المحليّ، أو المؤسسات المختلفة، في تفعيل الشراكة الخارجية، وزادت هذه الشراكة من دافعية الطلاب للتعلّم بسبب دعم أولياء الأمور، وشعور الطلبة بأنّهم ينفعون بعلمهم المجتمع، ما اتفق مع دراسة دوغان (Dogan et al., 2012).

يتبيّن ممّا سبق أنّ المعلمين أدركوا أهمية تدريبهم أثناء الخدمة، وإسهامه في تطويرهم مهنيّاً، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدّة دراسات (داود، 2014؛ الدرايسة وزملائه، 2016؛ كنعان، 2012؛ Phin, 2014)، بينما لم تتفق مع نتائج دراسات أخرى وجدت تدريبات المعلمين أثناء الخدمة غير فعّالة (أبو عطوان، 2008؛ بركات، 2005؛ رحمة، 2008؛ صبح، 2006؛ Mahmood, 2010؛ Koc, 2016)، ولكنّها اتفقت مع توصيات هذه الدراسات باستناد تدريبات المعلمين إلى أساليب تعليمية تعتمد الممارسة، وتقود لتعميق الفهم، من خلال تطبيق المحتوى، فكان أن استند التدريب على أسلوب التعلّم القائم على المشروع الذي أسهم في تطوير كفايات المعلمين المهنية، ويعزى ذلك إلى اعتماد التعلّم القائم على المشروع على بناء المعرفة من خلال الممارسة، وفي سياق اجتماعيّ يتيح فرصة تبادل الخبرات بين الأقران، من خلال النقاش المستمرّ في مشكلات المشاريع، وإجراءاتها، والتحديات التي واجهها المعلمون أثناء التنفيذ مع الطلاب، وبالتالي التأمّل في ممارساتهم، كما يعزى إلى التخطيط المحكم للتدريب المستند إلى المشروع، الذي وجّه المشاريع نحو كفايات المعلمين خلال عملية التصميم للتعلّم، وهذا ما برز بوضوح من تحليل المشاريع

التعليمية، وإلى ممارسة ما تمّ تصميمه من مشاريع خلال عملية التنفيذ مع الطلاب، والتأمل فيه، وتطويره مع الأقران، ما حقّق التعلّم ذا المعنى، وعمّق مفهوم الكفايات، فتطوّرت هذه الكفايات نتيجة الممارسة المنظّمة والمصمّمة في ضوء الكفايات نفسها، ونتيجة التأمل الذاتي في الممارسات، ويتفق ذلك مع دراسة بايشورا وزملائه، ودراسة أن جي وهنج، ودراسة كين وكوي، (Baysura et al., 2016; Kean & Kwe, 2014; Ng & Hung, 2003).

ويقود النقاش إلى دور مجتمعات التعلّم؛ حيث أظهرت نتائج القسم الثالث من الاستبانة أنّ المعلمين وافقوا بدرجة كبيرة على فاعلية التدريب المستند إلى التعلّم القائم على المشروع في تفعيل مجتمعات التعلّم، وتبيّن من تحليل المجموعات البؤرية أنّ هذه الفاعلية نجمت عمّا تطلّبتّه المشاريع التعليمية في جميع مراحل تصميمها وتنفيذها من تواصل مستمرّ بين الأقران، وعمل بروح الفريق، وسعي للتطور المهنيّ، ومشاركة في اتخاذ قرارات مدرسية منطلقة من رؤية المدرسة، فكثير من مشاريع المعلمين قادت إلى حراك داخل المدرسة، وتمكّنت من إحداث تغييرات في السياسات المدرسية، وهذا ما اتّفق مع دراسات كل من روسينج وتشامبرز، وويذيرباي، ورافيتز (Ravitz, 2008; Roessingh & Chambers, 2011; Weatherby, 2007)، كما أنّ الأنشطة المهنية المنظّمة التي تضمّنتها المشاريع فعّلت مجتمعات التعلّم نتيجة التعاون، والتشارك، والاستكشاف، والاستقصاء الجماعيّ، والعمل في فرق من المعلمين يعرضون البيانات التي جمعوها من ملاحظاتهم لأعمال للطلبة في المشاريع، وحواراتهم في الصفّ، والتحديات التي واجهوها خلال العمل في المشاريع، ما شجّع على تبادل الممارسات التعليمية الناجحة، وتجريبها، ونقاش نتائجها، وبالتالي تأسيس ثقافة مهنية مشتركة تهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم، وهذا ما اتّفق مع دراسة دوغان وزملائه (Dogan et al., 2012)، وكلّ ذلك أسهم في توحيد رؤية المعلمين وغاياتهم وأهدافهم وقيمهم، والتركيز على تعلّم الطلبة، والتواصل والتعاون بين المعلمين في العمل، وسعيهم جميعاً نحو التطور المهنيّ المستمرّ، وهذه العناصر جميعها تدلّ على تأسيس مجتمعات تعلّم فعّالة اتّفاقاً مع تقرير بولام وزملائه، ودراسة ستول وزملائه (Bolam et al., ; Stoll et al., 20062005)، وهذه المجتمعات بدورها دعمت تطوير الكفايات المهنية للمعلمين من خلال تواصلهم

المستمرّ وجاهياً و إلكترونياً، فزودوا بعضهم بمصادر تعلم سهّلت عملهم، وتقبّلوا من بعضهم التغذية الراجعة، والنقد البناء، وتبادلوا الخبرات وأثرؤها، وهذا ما اتفق مع دراسة ديكسون (Dickson, 2014)، كما أكدّ المعلمون أنّ مجتمعات التعلّم التي فعلها التعلّم القائم على المشروع ستفود إلى ديمومة التطوير المهنيّ واستمراريّته، وتوسّع دائرة التغيير، وهذا ما يزيد من أهميّة استناد تدريب المعلمين إلى أسلوب التعلّم القائم على المشروع، وينفق مع نتائج دراستي كوفين، وويلير وزملائه (Wheeler et al., 2005; Coffin, 2013).

أظهرت نتائج استطلاع الرأي في القسم الرابع من الاستبانة تأكيد غالبية المعلمين على وجود أثر إيجابيٍّ للمشاريع التعلّميّة على ممارساتهم التعلّميّة، واتجاهاتهم نحو التعلّم، وقد ظهر من تحليل المجموعات البؤريّة أنّ المشاريع التعلّميّة زادت من دافعيّة المعلمين للعمل، واستمتاعهم بمهنتهم، واهتمامهم بخبرات الطلبة، وأدراكهم للعلاقة بين ممارساتهم التعلّميّة وتحسين تعلّم الطلبة، وبأنّهم متعلّمون مستمرّون، وثقتهم بأهميّة مجتمعات التعلّم، وهذا بدوره زاد من إصرارهم على استمرار العمل في المشاريع التعلّميّة، ورغم التحدّيات التي واجهتهم من حاجة المشاريع التعلّميّة إلى وقت لتحقيق مخرجات التعلّم، والعبء الوظيفيّ على المعلم، أصرّ المعلمون على الاستمرار بالعمل في المشاريع، وهذا ما لم يتفق مع دراسة شوم وناتاراجان التي بيّنت أنّ المعلمين لم يتبنّوا تنفيذ المشاريع التعلّميّة خلال الحصص الصفّيّة نتيجة التحدّيات التي واجهوها خلال عملهم بالمشاريع (Shome & Natarajan, 2013). ويعزى إصرار المعلمين المشاركين في هذا البرنامج إلى الاستمرار في التعلّم القائم على المشروع، إلى شراكة المعلمين في مسؤوليّة تطوير المشاريع، وشراكتهم كذلك مع طلابهم في البحث عن أفكار المشاريع، وتنفيذها، وتحقيقهم لإنجازات واضحة، ومقدّرة من أولياء الأمور، ومدير المدرسة وباقي المعلمين، مازاد من دافعيّتهم للعمل، وحفزهم على الاستمرار في تنفيذ المشاريع، ومنحهم ثقة بأنفسهم وبطلابهم، كما أنّ تقدم الطلبة وتحسّن أدائهم - كما أشار المعلمون - زاد من دافعيّة المعلمين واستمرارهم بتنفيذ مشاريع تعليميّة تتمركز حول الطلبة، وتؤكد على تحقيق مخرجات التعلّم، وبالتالي تقود لتحسّن تعلّم الطلبة، ويتفق ذلك مع دراسة وينديراي، ودراسة دوغان وزملائه، ودراسة كاتابانو وجراي (Dogan et al., 2012; Weatherby, 2007).

(Catapano & Gray, 2015).

يتبين ممّا سبق أنّ استناد تدريب المعلمين على التعلّم القائم على المشروع، دمج كلاً من التدريب الموجّه نحو الكفايات، مع ترجمة كيلباتريك لأفكار ديوي المؤكّدة على أهميّة التعلّم بالممارسة، والمنطلقة من الفلسفة البرغماتيّة، والنظريّة البنائيّة، ومع تأكيد فيجوتيسكي على البنائيّة الاجتماعيّة، فاجتمعت هذه النظريّات في أنشطة يمارسها المعلّمون أفراداً ومجموعات، وممارسات تعليميّة يختبرونها، ويتأمّلون مع طلبتهم وأقرانهم في مخرجاتها ونتائجها، فيتطوّرون ذاتيّاً، ويزدادون تطوّراً من عضويّتهم في مجتمعات تعلّم تمّ تفعيلها من خلال أنشطة التعلّم القائم على المشروع المنظّمة لتسهم في توسيع نطاق التغيير، وفي ديمومته واستمراريّته؛ وهذا ما أسهم في تطوير كفايات المعلمين، وانطلاقهم في مجتمعات فعّالة نحو تحسين التعليم والتعلّم.

التوصيات:

- استناد برامج تدريب المعلمين على التعلّم القائم على المشروع لتطوير كفايات المعلمين.
- تفعيل مجتمعات التعلّم للمعلمين من خلال اعتماد البرامج التدريبية على التعلّم القائم على المشروع، وتكليفهم بمشاريع تعليمية تكاملية على مدار السنة.
- تطوير سياسات تسهم في:
 - تنفيذ المشاريع التعليمية خلال الدوام المدرسي وأثناء الحصص الصفية.
 - تقليل عبء المعلم الوظيفي ليتمكن من التخطيط والمتابعة، والتأمل في هذه المشاريع مع زملائه في مجتمعات التعلّم.
 - تحقيق مخرجات التعلّم بدلاً من إنهاء المقررات الدراسية.
 - تكامل المقررات الدراسية للصف الواحد.
- تنفيذ دراسات على التعلّم القائم على المشروع وعلاقته بالانتماء الوظيفي للمعلمين، وأثره على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المحتوى التعليمي.

المراجع العربية

أبو صواوين، راشد محمد (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين «تخصص معلم صف» في كلية التربية في جامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، ص ص. 398-359.

أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بركات، زياد (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهه نحو التدريس، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. أخذت من الإنترنت في السابع والعشرين من تشرين ثاني 2016 من الموقع الآتي:

http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r9_drZiadBarakat.pdf

بركات، زياد (2013). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بركات، زياد وحسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية والإنجاز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 24 (1)، ص. ص. 84-37.

الحميدي، حامد عبد الله (2011). تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت. أخذ من الإنترنت في الثامن والعشرين من تشرين ثاني 2016، من الموقع الآتي:

<http://www.journals.zu.edu.eg/upload/a01e2753-7af5-4ccc-b4af-27533d1ff50b.pdf>

حيدر، عبد اللطيف ومحمد، محمد المصيلحي (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم

مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، 23، ص ص. 31-58.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2008). اتجاهات حديثة في التدريب، ط1، عمان: جدار للكتاب العالمي.

داود، أمال (2014). مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

الدراسة، عبد الله صالح؛ لبابنة، أحمد حسن وعقيل، سامية محمد (2016). واقع الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في الأردن أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي العلوم، مجلة دراسات، 43(3)، ص ص. 1525 - 1539.

رمو، لمى (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

زينتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، عمان: دار الشروق.

السعدية، رحمة بنت ناصر بن سالم (2008). دراسة تقويمية لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جمهورية مصر، جامعة الدول العربية.

شنطاوي، عبد الكريم (2007). الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص معلم مجال علمي، أدبي " في كلية التربية بعبري من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس الظاهرة جنوب في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 1(1)، ص ص. 119-164.

صبح، فتحى (2006). التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية: التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، المجلد الثاني، ص 798.

طلبة، عبد العزيز (2016). سلسلة استراتيجيات التعلم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، 6. أخذ من الانترنت في الثامن من كانون أول 2016 من الموقع التالي:

<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=102>

قزامل، سونيا هانم علي (2012). طرق التدريس المعاصرة، القاهرة: عالم الكتب، ط1.

كنعان، عماد (2012). تقويم برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة: دراسة تجريبية على معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية - في مدارس محافظة دمشق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الميناوي، جمال عبد المنعم (2009). تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، السعودية، جامعة نجران.

موسى، أحمد (2009). أثر الدورات التدريبية في تطوير معلمي الموسيقى في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ومدراء مدارسهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (2)23، ص ص. 325-350.

وزارة التربية والتعليم العالي؛ الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والإيميديست (2015). مؤتمر التطوير المدرسي: تجارب جديدة بالتوثيق والتعميم (1)، فلسطين: مديرية رام الله للتربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم العالي؛ الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والإيميديست (2015). مؤتمر التطوير المدرسي: تجارب جديدة بالتوثيق والتعميم (2)، فلسطين: مديرية ضواحي القدس للتربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014). كفايات المعلم الفعال، رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

References

- Baysura, Ozge Deniz; Altun, Sertel & Yucel- Toy, Banu (2016). Perceptions of Teacher Candidates regarding Project-Based Learning, *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, pp.15–36.
- Blakemore, Stephen (2008). A competency based approach to RedR's training and learning activities, helping rebuild lives in times of disaster. Retrieved from the internet in October, 6, 2015 from: https://www.redr.org.uk/objects_store/redr_uk_competency_approach_sm_2_.pdf
- Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Stoll; Thomas, Sally & Wallace, Mike (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, Universities of Bristol, Bath & London, Institute of Education. Retrieved from the internet in December, 8, 2015 from: http://www.educationscotland.gov.uk/images/creating%20and%20sustaining%20plcs_tcm4-631034.pdf
- Catapano, Susan & Gray, Jenny (2015). Saturday school: Implementing Project-Based learning in an Urban school, *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1). Retrieved from the internet in August, 2, 2015 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056672.pdf>
- Coffin, Prarthana (2013). Identifying needs to develop a PBL staff development program, *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1(1), pp. 194–209.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. John Dewey's famous declaration concerning education. *The School Journal*, 5(3), pp.77–80. Retrieved from the internet in July, 26, 2015 from: <http://edu224spring2011.pbworks.com/f/Dewey++My+Pedagogic+Creed+%281929%29.pdf>
- Dickson, John 2014(). Shifting the role: School- District superintendents' experiences as they build a learning community, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158.
- Dogan, Yunus; Batdi, Veli & Yildirim, Bilal (2012). Teachers views on the practice of Project- Based Learning approach in primary school

science education, *New Perspectives in Science Education*. Retrieved from the internet on Monday, 15th of June 2015 from:

http://conference.pixel-online.net/science/common/download/Paper_pdf/124-SEP11-FP-Dogan-NPSE2012.pdf

Gultekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the fifth grade social studies course in primary education, *Educational Science: Theory and Practice*, 5(2), pp. 548–556.

Helle, Laura; Tynjälä, Päivi & Olkinuora, Erkki (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots, *Higher education Journal*, 2(51), pp. 287–314.

Kay, Kyeongju Seo; Rosalyn, Templeton & Debra, Pellegrino (2008). Creating a Ripple Effect: Incorporating Multimedia-Assisted Project-Based Learning in Teacher Education, *Theory into Practice*, 47(3), pp.259–265.

Kean, Ang Chooi & Kwe Ngu Moi (2014). Meaningful learning in the teaching of culture: The project based learning approach, *Journal of education and training studies*, 2(2), pp. 189– 197. Retrieved from the internet in June, 23, 2015 from:

<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/270/303>

Koc, Ebru Melek (2016). A General Investigation of the In Service Training of English Language Teachers at Elementary Schools in Turkey, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), pp. 455– 466.

Lee, Hee-Sun; Linn, Marcia C.; Varma, Keisha & Liu, Ou Lydia (2009). How do technology-enhanced inquiry science units impact classroom learning? *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), pp.71– 90.

Mahmoud, S. (2010). Causes of Failure: Evaluation of Inservice Training Workshops for Secondary School Teachers in Science Subjects under Science Education Project SEP II, the *International Journal of Learning*, 16(12), pp. 245–255.

Ng, C., & Hung, D. (2003). Conceptualizing a framework for design of online communities. *International Journal on E-Learning*, 4(2), pp. 60–71.

Panasan, Mookdaporn & Nuangchalerm, Prasart (2010). Learning Outcomes of Project-Based and Inquiry-Based Learning Activities,

Journal of Social Sciences, 6(2), pp.252- 255.

Papanikkolaou, Kyparisia & Bobouka, Maria (2010).Promoting collaboration in a project- based e-learning context. JRTE, 43(2), pp.135-155.

Peterson, Brett W. (2012). Uncovering the progressive past: The origins of project based learning, unboxed, 8. Retrieved from the internet in July, 26, 2015 from: http://www.hightechhigh.org/unboxed/issue8/uncovering_the_progressive_past/

Phin, Chankea (2014). Teacher competence and teacher quality in Cambodia's educational context linked to in-service teacher training: an examination based on a questionnaire survey, International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 6(4), pp. 62-69

79

Ravitz, Jason (2008). New tech high schools: Results of the National Survey of Project Based Learning and High School Reform, Buck Institute for Education. Retrieved from the internet in June, 23, 2016 from:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510106.pdf>

Roessingh, Hetty & Chambers, Wendy (2011). Project-based learning and pedagogy in teacher Preparation: Staking out the theoretical mid-ground, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(1), pp. 60-71. Retrieved from the internet in June, 23, 2015 from: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE996.pdf>

Shome, Saurav & Natarajan Chitra (2013).Ideas of and attitudes towards projects and changing practices: Voices of four teachers, Australian Journal of Teacher Education, 38(10), pp. 63-81.

Southern Comprehensive Center (2012). Professional Development Connected to Student Achievement in STEM Education. Retrieved from the internet on Sunday, 26th of June, 2016 from:

http://secc.sedl.org/orc/rr/secc_rr_00117.pdf

Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike & Thomas, Sally (2006). Professional learning communities: A review of the literature, Journal of Educational Change, 7, pp. 221-258.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds), Reading on the Development of Children,

New York: Scientific American Books, pp. 34–40. Retrieved from the internet in November, 13, 2016 from:

http://www.colorado.edu/physics/EducationIssues/T&LPhys/PDFs/vygot_chap6.pdf

Weatherby, Kristen (2007). Project-Based learning around the world, Learning & Leading with Technology, International Society for Technology in Education, Retrieved from the internet in June, 29, 2015 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779822.pdf>

Wheeler, Steve; Kelly, Peter & Gale, Ken (2005). The influence of online problem-based learning on teachers' professional practice and identity, *Research in Learning Technology*, 13(2), pp. 125– 137.

ملحق (1)

استبانة فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم

المعلم الفاضل، نشكر لك التزامك في تدريب المعلمين المستند إلى التعلم القائم على المشروع، وتطويرك وتنفيذك لمشاريع تعليمية مع الطلاب بالشراكة مع الزملاء في التخصص أو في المدرسة، ونرجو منك المشاركة في الكشف عن فاعلية هذا التدريب المستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير كفايات المعلمين المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم؛ من خلال تعبئة الاستبيان الآتي بدقة، علماً أن البيانات التي سنحصل عليها ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وتعامل بسرية تامة.

81

للاستفسار يمكنكم التواصل مع أ. دعاء غوشة على الرقم الآتي: 0599760095،
أو عبر الإيميل الآتي: duawahbeh@gmail.com.

القسم الأول:

يتعلق هذا القسم بمعلومات شخصية الرجاء اختيار الإجابة المناسبة لك بوضع إشارة (√) في المكان المحدد لذلك:

(1) الجنس:

نكر () أنثى ()

(2) المحافظة:

رام الله () ضواحي القدس ()

(3) التخصص:

علوم () لغة عربية () لغة انجليزية () رياضيات () تكنولوجيا ()

القسم الثاني:

يتضمن هذا القسم (34) فقرة موزعة على سبع مجالات؛ للكشف عن فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين المهنية، يرجى التمعن في الفقرات ثم وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

فاعلية المشاريع التعليمية في تطوير كفايات المعلمين المهنية						
أولاً: تسهيل التعليم والتعلم المتمركز حول الطالب						
رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
١	ساعدي العمل في مشاريع تعليمية على التخطيط من المخرجات.					
٢	زاد من قدرتي على التخطيط في ضوء أنماط تعلم الطلبة.					
٣	ساعدي على التخطيط بناءً على خبرات الطلبة السابقة.					

					٤	زاد من قدرتي على تنفيذ أنشطة تعزز التعلم التشاركي بين الطلبة.
					٥	ساعدني على طرح اسئلة أساسية تركز على مهارات التفكير العليا.
					ثانياً: تصميم المصادر والمواد التعليمية التعليمية	
					٦	ساعدني على استثمار المصادر المجتمعية (كالرحلات والزيارات والمصادر البشرية) لتحسين عملية التعلم.
					٧	زاد من قدرتي على توظيف مصادر التعليم والتعلم التي تتناسب مع احتياجات الطلبة.
					٨	زاد من قدرتي على إشراك الطلبة في تطوير مصادر تعلم متنوعة.
					٩	جعلني العمل في مشاريع تعليمية استثمار طاقتي.
					ثالثاً: المتابعة والتقويم لعملية التعليم والتعلم ومخرجاتها	
					١٠	أصبحت أقيم في ضوء معايير محددة.
					١١	أصبحت استخدم التقويم من أجل تحسين التعلم.
					١٢	أصبحت أكثر إيماناً بممارسة التقويم الذاتي.
					١٣	ساعدني على بناء أدوات تقييم تناسب الفروق الفردية عند الطلبة.
					١٤	ساعدني على تحديد إستراتيجيات التقويم التي تتلاءم مع حاجات الطلبة التعليمية.
					١٥	زاد من قدرتي على تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.
					رابعاً: المشاركة في توفير بيئة تعلميه فاعلة وآمنة	
					١٦	أصبحت أكثر تعزيزاً لمشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية المختلفة.
					١٧	زاد من قدرتي على تكليف الطلبة بمهام تعزز تحملهم لمسؤولية التعلم.
					١٨	أصبحت أكثر تواصلاً مع طلبتي.
					١٩	أصبحت أكثر تأملاً لممارساتي الصفية.
					٢٠	أصبحت ممارساتي في التعليم أفضل.

تخامساً: السعي نحو التطور المهني

					٢١	ساعدني على التأمل بنقاط قوتي وضعفي.
					٢٢	عزز مفهومي بأني متعلم مستمر.
					٢٣	أصبحت أكثر سعيًا للتطور المهني المستمر.
					٢٤	ساعدني على تحديد احتياجاتي التدريبية.
					٢٥	زاد عملي في المشاريع التعليمية من دافعي للتعليم.
					٢٦	زاد مبادرتي للتجريب.

سادساً: الإرشاد والتوجيه للمتعلمين

					٢٧	زاد اهتمامي بتوجيه الطلبة نحو السلوكيات اليومية (مثل الصحة والنظافة الشخصية و السلامة العامة والانضباط الذاتي).
					٢٨	زاد اهتمامي بجمع المصادر التعليمية ذات الصلة بعملتي.
					٢٩	زاد اهتمامي بتعزيز القيم الإيجابية لدى الطلبة.
					٣٠	زاد اهتمامي بتنمية مهاراتي التكنولوجية.

سابعاً: تفعيل الشراكة داخل المدرسة وخارجها

					٣١	زاد اهتمامي بتنمية مهاراتي الحياتية(التواصل، العمل في فريق، ...).
					٣٢	عزز شراكتي مع المعلمين في اتخاذ القرارات المهنية.
					٣٣	عزز شراكتي مع معلمي المدرسة في تحقيق أهداف المدرسة.
					٣٤	زاد تواصلتي مع أولياء الأمور لدعم أبنائهم.

القسم الثالث، يتضمن هذا القسم (13) فقرة للكشف عن فاعلية المشاريع التعليمية في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، يرجى التمعن في الفقرات ثم وضع إشارة (√) في المكان المناسب.

فاعلية المشاريع التعليمية في تفعيل مجتمعات التعلم						
الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	ساعد عملي في المشاريع التعليمية في تطوير رؤية مشتركة للتعليم مع المعلمين في حلقات التعلم.					
٢	زاد عملي في المشاريع التعليمية من تحملي مع المعلمين مسؤولية جماعة تجاه تعلم الطلبة.					
٣	طور عملي في المشاريع التعليمية قدرتي على العمل في الفريق.					
٤	عزز تقبلي للتغذية الراجعة.					
٥	زاد اهتمامي بتبادل الخبرات التي تدعم عمليات التعلم مع الزملاء.					
٦	زادت دافعتي لتطبيق الخبرات التعليمية التي أكتسبتها من الزملاء.					
٧	مكنني من الانفتاح على معلمي حلقات التعلم.					
٨	مكنني من الانفتاح على معلمي المدرسة.					
٩	زاد من من تواصلني المهني مع معلمي حلقات التعلم.					
١٠	زاد من من تواصلني المهني مع معلمي المدرسة.					
١١	زاد من دعم معلمي حلقات التعلم لبعضهم.					
١٢	زاد من دعم معلمي المدرسة.					
١٣	أصبحت أشعر بأهمية عضويتي في فريق العمل.					

القسم الرابع: يتضمن هذا القسم أسئلة للإجابة عليها بنعم أو لا مع كتابة أمثلة
توضح إجابتك:

1. هل يوجد أثر إيجابي للتدريب المستند إلى المشاريع التعليمية على ممارساتك
التعليمية؟

2. هل يوجد أثر إيجابي للتدريب المستند إلى المشاريع التعليمية على اتجاهاتك
نحو التعليم؟

3. هل يوجد أثر إيجابي للتدريب المستند إلى المشاريع التعليمية على تفعيل
مجتمعات التعلم التخصصية(لها نفس التخصص العلمي)؟

4. هل يوجد أثر إيجابي للتدريب المستند إلى المشاريع التعليمية على تفعيل
مجتمع التعلم داخل المدرسة؟

نشكر لك حسن التعاون

ملحق (2)

أسئلة المجموعات البؤرية

س1 كيف ساعدك التدريب على تصميم المشروع التعليمي وتنفيذه؟

س2 ما الأمور الجديدة التي :

• تعلمتها من المشروع؟

• تعلمها الطلبة من المشروع؟

س3 ما أهمية المشاريع التعليمية في تعزيز العلاقة بين:

• معلمي التخصص في المدرسة الواحدة.

• معلمي التخصصات المختلفة في المدرسة الواحدة.

• معلمي التخصص في المدارس التي اشتركت معكم بالمشاريع.

• معلمي التخصصات المختلفة التخصصات في المدارس التي اشتركت معكم

بالمشاريع.

س4 ماذا أضافت المشاريع إلى كل من الآتي:

• تخطيطك للدروس والنشاطات؟

• إدارتك للصف وتنظيمه؟

• متابعة أعمال الطلبة واستراتيجيات تقييم أدائهم؟

• مشاركة الطلبة؟

• علاقتك مع أولياء الأمور؟

• فاعليتك في المدرسة؟

• دورك في المدرسة؟

• مشاركتك في العمل خارج الإطار المدرسي مع (أولياء الأمور، المدارس

الشريكة في مجتمع التعلم، الجامعات، البلديات،....).

ملحق (3)

قائمة بأسماء المشاريع التي عرضت في مؤتمر رام الله وضواحي القدس والمعلمين المنفذين لها

المشروع	المدرسة/ المدارس	المعلم قائد الفريق	المحافظة
الطوب العازل	ذ. بعلين الثانوية	محمد صالح الخطيب	رام الله
حصى الكلى	بيت لقيما الثانوية	رانية محمود القاضي	رام الله
التخلص من البلاستيك بطرق آمنة	خرنثا بني حارث الثانوية	الناصرة أحمد سمارة	رام الله
صفات وراثية مندلية	دير عمار الثانوية	نجلاء بدحة	رام الله
قطار الحرية	بيت سيرا الثانوية أبو شخديم الثانوية بيتللو الثانوية	كفاية الصباح	رام الله
النباتات والصقيع	ذ. الفاروق الأساسية ب. بيت لقيما الثانوية	ريما أبو أسد	رام الله
العلوم في الحديقة المدرسية	ذ. خرنثا بني حارث الثانوية	فرج برناط	رام الله
الزراعة المعلقة	ذ. دير قديس الثانوية	عمر مصلح	رام الله
نحو صحة مدرسية مستدامة	ذ. الفاروق الأساسية العليا بنات بيت لقيما الثانوية ب. أبو عبيدة الأساسية	حسين عبد الله بدر	رام الله
نكهة فلسطينية: أمثال شعبية	ذ. خرنثا المصباح الثانوية ب. خرنثا المصباح الثانوية	خميس أحمد ريان	رام الله

رام الله	ابتسام سمحان	ب. دير أبو مشعل الثانوية	بيعتي مدرستي
رام الله	ابراهيم عطية	ذ. خريثا بني المصباح الثانوية	تكرير المياه العادمة الرمادية
رام الله	رجاء إنخاص	ب. خريثا بني حارث الثانوية	انتاج فيلم صناعة الصابون
رام الله	هناء بزار	ب. بيتللو الثانوية	بحث إجرائي
رام الله	رانيا راغب خواجا	ب. قبيا الثانوية	الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في تدريس الرياضيات
رام الله	شيرين لطفي عمر	ب. أبو شخيدم الثانوية	اقرأ من أجل القدس
رام الله	فكري عبد الرحيم زين	ذ. أبو فلاح الثانوية	التراث الشعبي
رام الله	عبد الله محمود انخاص	خريثا بني حارث الثانوية المختلطة	الرياضيات من حولنا وفي قريتنا
رام الله	كفاية صباح	ب. بيت سيرا الثانوية	الضوء ودورة التعلم الخماسية
رام الله	أديبة محمد ربيع	ب. المزرعة القبلية الثانوية	من أجل بيئة أجمل
رام الله	يوسف حج يوسف	ذ. قبيا الثانوية	الرياضيات في خرائط ذهنية
رام الله	نشأت محمود حرفوش	ذ. خريثا المصباح الثانوية	حساب ارتفاعات مجهولة بالنسب المثلثية
رام الله	خالد محمد انخاص	ذ. دير قديس الثانوية	الرياضيات أحلى بتوظيف التكنولوجيا
رام الله	فدوى محمود طه	ب. قبيا الثانوية	الدراما في حل المعادلات

رام الله	يوسف صبري غيطان	ذ. قيبا الثانوية	الحدائق المدرسية
رام الله	نوال منصور الخصب	ب. مزارع النوباني وعارورة الثانوية	التدخين وأضراره
رام الله	ميسون علي حرفوش	ب. بيت سيرا الثانوية	التعبير بحث إجرائي
رام الله	زهرة فرج برناط	الشيخ محمد الشامي الثانوية للبنات	تدوير المخلفات المنزلية
رام الله	يوسف خالد سليمان	ذ. بعلين الثانوية	مختبر الرياضيات
رام الله	محمد عبد القادر فرح	ذ. حريشا بني حارث الثانوية	تحسين وتطوير الحديقة المدرسية
رام الله	رشا محمد حنفية	ب. المزرعة القبالية	معمل الرياضيات الفلسطيني
رام الله	أسماء يوسف قصرأوي	ب. دير عمار الثانوية	Designing an English Magazine
رام الله	جبر مرعي سرور	ذ. شقبا الثانوية	Think Pair Share
رام الله	نسرین أسعد خليل	ذ. دير قديس الثانوية	Using Mind Mapping in Posters
رام الله	خالد زهران داوود	ذ. حريشا المصباح الثانوية	At the Clinic
رام الله	مها عبد الكريم أبو محمود	ب. المزرعة القبالية الثانوية	Having My Palestinian Passport
رام الله	كلير حمد غيطان	ب. قيبا الثانوية	Making Postcards

رام الله	إيمان إبراهيم عاطف	ب. خريثا بني حارث الثانوية	Backward Design
رام الله	فداء عبد الجابر إبراهيم السائس	ذ. خريثا بني حارث الثانوية	The Water Cycle
رام الله	إحسان وحيد علي وهدان	ذ. قيبا الثانوية	الحدائق المدرسية المعلقة
ضواحي القدس	سلاف زهران	الجيب الأساسية المختلطة	التعلم التكاملي
ضواحي القدس	محمد موسى أبو عواد	ذ. بيت دقو	الإحصاء وعلاقته بالمجتمع والعلوم الأخرى
ضواحي القدس	محمود محمد صالح طه	ذ. بدو الأساسية	الواجبات البيتية والتحصيل
ضواحي القدس	نفين نايف الخطيب	ب. فاطمة الزهراء الثانوية	أنماط تعلم وذكاءات
ضواحي القدس	براء عبد الكريم يحيى	ذ. مخيم عرب الجهالين	المعادلة الخطية والتّمدجة المحسوسة
ضواحي القدس	فدوى إبراهيم عواد	بنات أبو ديس الثانوية	صحتي وجمالي
ضواحي القدس	مي عبد المجيد مخارزة	بنات السواحة الشرقية	محطات من تجرّبي
ضواحي القدس	نهي حسن دراغمة	بنات كفر عقب الثانوية	رحلة معرفية في وحدة الإحصاء
ضواحي القدس	ألاء أحمد مرار	بيت جزا الاساسية	صناعة معطر فلسطيني
ضواحي القدس	دارين لطفي عمر	ب. مخماس الثانوية	ترشيد استهلاك الطاقة
ضواحي القدس	أمامة حسام الدين موسى	ب. أبو ديس الثانوية	وحدة الوسائط المتعددة
ضواحي القدس	آية الصفدي	ب. فاطمة الزهراء الثانوية	الذكاءات المتعددة

ضواحي القدس	إيمان فرج عبد القادر	ب. الجديرة الثانوية	تطبيق نشاط الزراعة لتجميل البيئة المدرسية
ضواحي القدس	جوليا أنور عبد العزيز	ذ. بن خلدون الثانوية	صناعة مرهم طبيعي للحروق
ضواحي القدس	دعاء مروان محمد	موقع فيسبوك	موقع فيس بوك
ضواحي القدس	فداء جمال حامد عبيد	ب. السواحة الثانوية	الأمراض الوراثية وعلاقتها بزواج الأقارب
ضواحي القدس	غادة عبد المجيد أبو عيد	بنات كفر عقب الثانوية	Learning English is fun
ضواحي القدس	فهميه عطاالله دخيل	بنات الجديرة الثانوية	Plan Based on Multiple Intelligences
ضواحي القدس	رسمية السيوري	بنات مخماس الثانوية	Applying student-centered approach
ضواحي القدس	شيرين حسين يوسف	حزما الأساسية	Communicative Approach and Authentic Assessment

ضواحي القدس	انتصار حميد	بيت جزا الاساسية	Planning a Unit Based on Multiple Intelligences
ضواحي القدس	لينا ربيع	ب. السواحة الثانوية	Making Soap
ضواحي القدس	فاطمة حياية	ب. بيت اكسا الثانوية	Using Different Strategies in Learning, Teaching and Assessing Students
ضواحي القدس	مجدولين مرزوق أحمد	ب. فاطمة الزهراء الثانوية	حينما أمسك بقلمي الرصاص يوحي خطه بعمق تعبيري
ضواحي القدس	أحلام الخالدي	ب. فاطمة الزهراء الثانوية	محادثة المخدرات : مسؤولية الجميع
ضواحي القدس	عبد الرحيم عبد الفتاح	ب. بيت حنينا	القاتل اللذيذ
ضواحي القدس	وفاء محمد حامد حسين	فلنديا الأساسية المختلطة	تطبيقات لأنماط التعلم وأنواع الذكاءات
ضواحي القدس	سوسن عبد المجيد أبو عيد	بنات بيت حنينا الثانوية	بغداد العاصمة الثقافية التاريخية الحضارية
ضواحي القدس	سوسن تيسير قدري	فلنديا الأساسية المختلطة	زراعة الحمضيات في بلادنا
ضواحي القدس	ميسون محمد الأعرح	بنات السواحة الشرقية الثانوية	نادي اللغة العربية
ضواحي القدس	جازية فواز الخطيب	بنات مخماس الثانوية	التدخين وأضراره

ضواحي القدس	رنا محمد جمعة جبر	بنات فاطمة الزهراء الثانوية الرام الثانوية للبنات بنات بيرنبالا الثانوية بنات الجديرة الثانوية بنات بيت حنينا الثانوية	غسيل الكلى
ضواحي القدس	منال عبد الكريم ابراهيم	بنات القبيبة الأساسية	الحديقة المعلقة
ضواحي القدس	عمفاف محمد حسين حضور	بيت إجزا الأساسية المختلطة	معطر جو فلسطيني طبيعي
ضواحي القدس	فاتن حسين عبد علي حسين	بنات فاطمة الزهراء الثانوية	المركز التعليمي
ضواحي القدس	ايرين صلاح الدين	بنات مخماس الثانوية	السلامة الكهربائية
ضواحي القدس	لميا سليمان حديدون	ب. أبوديس الثانوية	صحتي سر جمالي
ضواحي القدس	فداء ابراهيم احمد عواد	ب. السواحة الشرقية الثانوية	زواج الأقارب والأمراض الوراثية
ضواحي القدس	بشينة عبد الرحمن حسين	بنات بيت إكسا الثانوية	القمر الصناعي

ملحق (4) مجموعة المعلمات



ment

Shehadeh and 15 others like this.

✓ Seen by

95

more comment

Shehadeh Hussien

كرة اكثر من رائعه اشراك الاهل بعمل بناتهم وانا متاكده انو البنات شعروا بالفخر
بلهم يعطيكم العافيه جدا جدا رائعه الفكرة
لاحظه: تصورش باي لوكس تاني مره !!

7 at 7:51pm · Like · 3

Ma Jber

بئر كانت تجربة حلوة لابنات وللاهل وللمديرة وكمان الي صدقوني انا انبسطت م
رجة انه المديرة اعتبرتها حصة مميزة وسجلتها كزيارة رسمية والكل ترك انطباع و
ضور الاهل اثرى النقاش

7 at 10:04pm · Unlike · 2

Ma Shehadeh

ن جد شي جديد وحلو وقيادة الطالبات للحصة شي بزيد الثقة بالنفس يعطيك
عافية

7 at 11:13pm · Like · 2

صور عن المجموعات المغلقة التي تواصل فيها المعلمون والطلاب خلال عملهم في المشاريع

 Dua Wahbeh likes this.

 **Faten Hussien**
رنا اقراي الملف بتوضح فكرة المشروع عندك واذا ببالك شى تانى احكيلنا لانو يعرف انت وافكارك ما برضيك اي مشروع

December 23, 2014 at 7:26pm · Like

 **Dua Wahbeh**
فكرة بتجتنى انكم تتواصلوا بهذه الطريقة. يا حلوات ودكيات.

December 23, 2014 at 8:08pm · Unlike ·  1

 **Nidaa Shehadeh**
حلوووو يعطك العافية هينى بفكر بدي اخلنى هل الاجارة هاي للتفكير بس ياريت ست دعاء ودكتور عوض يساعدنا والاصدقاء بس وين الفيديو

December 23, 2014 at 8:48pm · Like

 **Faten Hussien**
الفيديو بك ادوري معنا عليه لسه بندور ع واحد مناسب

December 23, 2014 at 8:49pm · Like

 **Nidaa Shehadeh**
لسه بدي ابعث ل رنا اقراي واعطينا ملاحظاتك

December 23, 2014 at 8:51pm · Like

 **Nidaa Shehadeh**
المجموعة الاخيرة تعمل استمارة وتحظ الاسئلة لكل من المريض الطبيب المستشفى وهكذا..... مش هيك اتفقتا

December 23, 2014 at 9:05pm · Like

 **Rana Jber**
فى شوية اخطاء لغوية واملائية تقمص الشخصيات باعتيره دراما؟؟

December 24, 2014 at 1:32pm · Like

 **Rana Jber**
طيب بزيط نطلب عمل نموذج لعمل الكلية ؟؟

December 24, 2014 at 1:36pm · Like

 **Rana Jber** https://www.youtube.com/watch?v=h6C5_FTslDk

مجموعة الطالبات



Saga Ghazawneh

March 26

سجى غراونة الصف العاشر مدرسة بنات الرام الثانوية ^^

Like · Comment

👍 20 people like this.

✓ Seen by 74



Write a comment...



Fadoosh Hmoud

March 20

😊 فادية صالح اسحاق حمود 😊...الصف العاشر مدرسة بنات بير نبالا الثانوية

Like · Comment

👍 23 people like this.

✓ Seen by 74



Write a comment...



Salam Mahmoud

March 20

ميسم محمود من الصف العاشر مدرسة بنات بير نبالا الثانوية

· Comment

👍 like this.

✓ Seen by 75

Effectiveness of a project based training program in the development of professional competencies and activation of learning communities of the Palestinian teachers

Dr. Shahnaz Ibrahim Al-Far

Dua' Ghosheh-Wahbeh

Abstract

This study aimed to detect the effectiveness of a project based training program in the development of professional competencies and activation of learning communities for the Palestinian teachers. To achieve this aim, opinions of (210) teachers were investigated, those teachers were specialized in Arabic, English, Math, Science and Technology and participated in a project based training program conducted by the Palesinian ministry of education and higher education, in addition to analysis of the projects designed and applied by the teaches.

Three tools were used; the first was a questionnaire to investigate teachers' views in the effectiveness of project based training in development of teachers' competencies and activation of learning communities, the second was (80) teaching projects designed and applied by the teaches during the training, and the third was focus groups from teachers.

Analysis of the projects showed they reflected the effective teacher's competencies determined by the Palestinian ministry of education , since they were learner centered , activated internal and external partnerships, provided a safe and effective learning environment, pushed teachers to design teaching and learning sources and materials, strengthened their role as guides, mentors for learners, and evaluators for the teaching and learning processes and their outcomes, and striving continuously to the professional development of, in addition to the activation of professional learning communities , so that together, the effective communities and projects, promoted the development of

professional competencies of teachers.

Results of teachers' responses to the second and third sections of the questionnaire, showed that teachers ranged between agree and highly agree with the effectiveness of project based training on the development of competencies of teachers and activating learning communities, and the results of the survey, in the fourth section of the questionnaire, showed that the majority of teachers confirmed the effectiveness of the educational projects on improvement of teaching practices, and attitudes towards teaching. Focus groups explained that the educational projects developed competencies of teachers, and activated learning communities because they contributed to unify the vision of teachers, their goals of learning, and helped them to develop specific goals for student learning, and strive to achieve them with the students and in partnership with the teachers in the school. The projects, especially the integrated ones, encouraged continuous communication between teachers, increased the exchange of experiences and therefore the professional development, promoted teachers' higher motivation, enjoyment of their profession, their interest in the students' experiences, and their understanding of the relationship between teaching practices and improvement of student learning. Teachers felt as continuous learners, and became confident in the importance of learning communities, which, in turn, increased their insistence to continue teaching with the project base learning, despite of the challenges they faced such the need of more time to achieve learning outcomes, their overload.

The study recommended the adoption of the document to the project-based learning to develop the competencies of teachers and activating learning communities with the development of education policies in support of the teacher in the project-based learning in schools application training.

The study recommended adopting the project-based trainings to develop the competencies of teachers and activating learning communities, and to put educational policies to support teachers to apply the project-based learning in schools.

