

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEEN



كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية
الموضوع:

استراتيجيات التعلم بالمشاريع (مرحلة المتوسط - أنموذج جـ -)

إشراف:

أ.د. زيان ليلي

إعداد الطالبتين:

* رحو نوال

* رابلي إيمان

لجنة المناقشة		
أ.د. خديجة بوخشة	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. إيمان بلقاسم	جامعة تلمسان	ممتحنا
أ.د. ليلي زيان	جامعة تلمسان	مشرفا مقررا

العام الجامعي: 1443-1444 هـ / 2022-2023 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الحمد والشكر لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على إنجاز هذا العمل.

نتقدم بخالص الشكر وفائق التقدير والاحترام إلى أستاذتنا الفاضلة المشرفة ،الأستاذة

الدكتورة "زيان ليلي" التي ساعدتنا على اختيار عنوان هذا البحث، والتي أمدتنا بما احتجنا

إليه من مؤلفات واستفسارات وتوجيهات، متمنين لها دوام الصحة والعافية.

وإلى أعضاء لجنة المناقشة منّا كلّ الاحترام والتقدير.

إهداء

أَتَقَرَّبُ بِهَذَا الْعَمَلِ أَوَّلًا لِلَّهِ -عَزَّ وَجَلَّ- الَّذِي وَقَّعَنِي فِي إِنْجَازِهِ.

أَهْدِي ثَمَرَةَ جَهْدِي إِلَى مَنْارَةِ الْعِلْمِ وَسَيِّدِ الْخَلْقِ وَحَبِيبِ الْحَقِّ رَسُولِنَا مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

إِلَى رُوحِ أُمِّي الْغَالِيَةِ الَّتِي عَلَّمَتْنِي الْعِطَاءَ، وَزَرَعَتْ فِي قَلْبِي أَسْمَى مُعَانِي الْأَفْضَلِ -رَحِمَهَا اللَّهُ-
وَإِلَى الرَّجُلِ الْعَظِيمِ الَّذِي عَلَّمَنِي الْخَلْقَ الْكَرِيمَ أَبِي الْغَالِي.

وَإِلَى الَّذِي تَحَمَّلَ الْكَثِيرَ لِأَجْلِ وَصُولِي لِهَذِهِ الْمَرَحَلَةِ زَوْجِي الْعَزِيزُ وَإِلَى عَائِلَتِهِ الْكَرِيمَةِ.
إِلَى زَهْرَاتِي وَفَلذَاتِ كَبْدِي، الَّذِينَ حَرَمُوا مِنِّي طِيلَةَ الْفَتْرَةِ الَّتِي قَضَيْتُهَا فِي إِعْدَادِ هَذِهِ الْمَذْكُورَةِ.
وَإِلَى أَحْوَايِ وَأَخْوَاتِي وَمَنْهَنِّ أُخْتِي -رَحِمَهَا اللَّهُ- وَإِلَى كُلِّ مَنْ يَحْمِلُ لِقَبِّ "رَحَّو"، "بَنِ
زِيَانِي"، "بَنِ عَبْدِ اللَّهِ" وَإِلَى كُلِّ الصَّدِيقَاتِ وَالْأَهْلِ وَالْأَقَارِبِ.

إِلَى الَّذِينَ أَنْارُوا دَرْبِي بِمَا مَنْحُونِي مِنْ خَبَرَتِهِمْ وَعِلْمِهِمْ وَمَعْرِفَتِهِمْ مُعَلِّمِي وَأَسَاتِذَتِي الْكَرَامِ.
إِلَى طَلِبَةِ الْعِلْمِ سَهَّلَ اللَّهُ طَرِيقَهُمْ.

رَحَّو نَوَال.

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع:

إلى الوردة التي علّمتني معنى الرّحمة والإخلاص والوفاء، وكانت بجانبني في كلّ الأوقات،
وأنارت دربي بالدّعوات "أمّي الغالية" - حفظها الله - وأطال في عمرها.

إلى الذي كرّس حياته من أجل نجاحي، ومثلي الأعلى وقدوتي في الحياة "أبي الغالي" أدامه
الله لنا.

إلى سندي وقوّتي في الحياة إخوتي: سفيان رحمه الله وأسكنه فسيح جنّاته، ومحمّد وفاطمة
الزّهراء حفظهم الله وستّهم من كلّ شرّ.

إلى كتاكيت بيتنا الأعزاء، وقرّة عيني: يوسف، يونس، إيناس، رعاهم الله وحماهم.

إلى الذين عشت وتقاسمت معهم أحلّى الأيام والأعوام أصدقائي وصديقاتي.

وإلى كلّ من ساهم في إنجاز هذه المذكّرة من قريب أو بعيد.

رابلي إيمان.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا ونبيّنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبع طريقهم من المؤمنين، أما بعد:

فالتعليم مهنة شريفة ورسالة رفيعة، كما أنه من أبرز مؤشرات تقدّم الأمم والشعوب ومقياس حضارتها، وذلك باعتباره مصدر تحصيل العلم والسبيل الأمثل لتوسيع المعرفة لدى الأفراد، ولا شكّ في أنّ الاستراتيجيات المتبعة بهدف ترقية العملية التربوية في تقدّم مستمرّ، حيث نجد في مقدّماتها استراتيجية التعلّم بالمشروع، والتي تعتبر من أهمّ الوسائل والطرق التي تدعو إليها المناهج التعليمية الحديثة، كونها تعمل على تجاوز النقل السلبيّ للمحتوى الدراسي إلى الممارسة الحية والفعليّة له، بغرض إحداث التواصل بين المتعلّمين وإشراكهم في سيرونة عملية التعليم.

ولقد غيرت استراتيجية المشروع التي يقوم عليها التعلّم الحديث النظرة المألوفة لكلّ من المتعلّم والمعلّم؛ إذ صار المتعلّم حجر الزاوية في العملية التعليمية، والعنصر الأنشط فيها، حيث تتيح له هذه الاستراتيجية فرصة تفعيل خبرته الشخصية مع الحصيلة المعرفية التي يتلقاها داخل الصّفوف الدراسية، ووضعها موضع التطبيق العمليّ، وذلك تحت إشراف المعلّم الذي أصبح مكلفاً بالتخطيط للأعمال والأنشطة التربوية المناسبة لطبيعة المادة الدراسية، بما يتوافق وقدرات المتعلّم الإدراكية والثقافية حتّى يتمكّن من تنمية مهاراته الفكرية، وتزويده بشتّى الخبرات والقيم الأخلاقية والمعرفية، من أجل التصديّ للمشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية المختلفة، وهو ما يؤكّد نجاح العملية التعليمية ومدى مصداقيّتها.

وبناء على هذا، وسنما مذكرتنا بعنوان "استراتيجيات التعلّم بالمشروع"، والذي اتخذناه موضوعاً للدراسة والبحث، محاولين من خلال ذلك الإجابة عن جملة من التساؤلات أهمّها :

* ما هي الاستراتيجية؟ وفيما تتمثل أهمّ المعايير التي تقوم عليها في عملية التعليم نظرياً وتطبيقياً؟

* ما هو المشروع التعليمي؟ وما هي أهمّ أقسامه والخطوات اللازمة لإنجازه؟



- * فيم تكمن أهمّ الخصائص والأسس التي تبنى عليها استراتيجيات التّعلّم القائم على المشروع؟
- * ما هي الأهداف التي تسعى استراتيجية المشروع إلى تحقيقها؟ وما هي مدى فاعليتها في تسهيل العملية التّعليمية ونجاحها؟

ولعلّ أهمّ الأسباب التي دفعتنا إلى البحث في هذا الموضوع هي الأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الدّراسة الأكاديمية كونها تمسّ الحقل التّعليمي بصفة عامّة، وتهدف إلى تيسير عملية التّعلّم والنّهوض بها.

ولقد اعتمدنا في مذكرتنا المنهج الوصفيّ ذو الإجراء التحليليّ للتعريف بالعملية التّعليمية ووصف بعض مفاهيمها الأساسية، وكذا الوقوف على استراتيجية المشاريع الدّراسية التي يقوم عليها التّعليم وما تقتضيه من مبادئ وأسس، كما استعنا ببعض الأدوات الإجرائية كإحصاء الذي لجأنا إليه لإحصاء وعدّ بيانات الاستبيان الموجه إلى كلّ من الأساتذة والمتعلّمين على حدّ سواء، من أجل مناقشته الفرضيات المتعلّقة بها واستخلاص أهمّ المزايا التي تختصّ بها آلية المشروع التّعليمي من جهة، وما يؤخذ عليها من عيوب ونقائص من جهة أخرى .

ولتتميّز مذكرتنا بالسهولة و الوضوح، فإنّنا قسّمناها وفق خطة بحثية مكوّنة من مقدّمة فاتحة للموضوع، و مدخل و فصلين، ثمّ خاتمة و ملخص عامّ حول الموضوع و ملاحق خاصّة بالبحث؛ حيث تناولنا في المدخل مفهوم التّدرّس، ثمّ علم التّدرّس وأقسامه مع الإشارة إلى أقطاب عملية التّدرّس ومبادئها العامّة، يليه الفصل الأوّل بعنوان: استراتيجيات التّعلّم، و قد سلّطنا فيه الضّوء على مفهومي الاستراتيجية و التّعلّم، لنعرض بعدها استراتيجية التّعلّم وأنواعها، وأبرز المعايير التي تحدّدها وتحدّدها، فاصلين في ذلك بين الاستراتيجيات التّعليمية من حيث النّظرية والتّطبيق، لنخرج بعدها على أهمّ الخصائص التي تتسم بها الاستراتيجية للتّعلّم وأهمّ الإرشادات اللازم اتّباعها حيال ذلك، وأمّا الفصل الثّاني فخصّصناه للتّعلّم القائم على آلية المشروع؛ إذ تطرّقنا فيه إلى المشروع التّعليمي من حيث المصطلح والأنماط، ثمّ الخطوات الواجب توجيها لإعداد مشروع ما في إطار العملية التّعليمية

مع الوقوف على تاريخ تبلور طريقة المشروع ونشأتها، لتتبع ذلك بذكر أبرز الأسس والخصائص التي يقوم عليها أسلوب التّعلّم من خلال المشاريع وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف لدى المتعلّم، وقد أرفقنا ذلك بدراسة ميدانيّة جاءت على شكل استبيان مقدّم إلى مجموعة من المدرّسين والتّلاميذ من أجل تحليلها ومناقشة فرضياتها لاستخلاص جملة المزايا التي تختصّ بها الاستراتيجية التّعليميّة المبنية على المشروع وما يؤخذ من نقائص وعيوب، لنختتم مذكرتنا بخاتمة شملت أهمّ الاستنتاجات المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة، بالإضافة إلى ملاحق خاصّة بالبحث .

ولقد اعتمدنا في بحثنا جملة من المصادر والمراجع على رأسها:

* استراتيجيات التّدرّس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم: "عبد الحميد حسن شاهين".

* التّعلّم نظريّات وتطبيقات: "أنور الشرقاوي".

* طرق التّدرّس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة: "وليد أحمد جابر".

وفي الختام، نشكر الله عزّ وجلّ على إعانته لنا لإتمام هذه المذكرة ، ونتقدّم بوافر الشّكر والامتنان لأستاذتنا المشرفة "د.ليلي زيان"، والتي كانت خير عون لنا، ولم تبخل علينا بإرشاداتها وتوجيهاتها القيّمة، داعين لها المولى أن يرزقها طول العمر ودوام الصّحة والعافية.

وإنّ وُفقنا فمن الله جلّ وعلا، وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشّيطان.

تلمسان بتاريخ: السّبت 14 ذو القعدة 1444 من هجرة الرّسول صلّى الله عليه

وسلّم

الموافق ل: 3 جوان 2023 من ميلاد المسيح عليه السّلام.

الطّالبتان: رابلي إيمان

رّحّو نوال



مدخل

علم التدريس

من المهمّ أولاً قبل الغوص في البحث العلميّ والتعمّق في ثناياه، الإشارة إلى المفاهيم المتعلّقة به والتي تتطلّب تحديداً، كونها تعدّ الأساس الأوّل لبناء المعارف الموجودة فيه؛ إذ أنّ التعلّم القائم على استراتيجية المشروع يعتبر آلية حديثة لتحصيل المهارات والخبرات واكتساب شتى العلوم، ولعلّ أهمّ العناصر التي لها علاقة بهذا الموضوع، والتي ينبغي التطرّق إليها بنوع من التعريف والفهم نجد:

1. مفهوم التدريس:

1.1. لغة:

لا شكّ في أنّه لتعريف التدريس لغة ينبغي العودة إلى أصل هذه الكلمة وهو الجذر (دَرَسَ)، حيث ورد في "لسان العرب" لابن منظور: «دَرَسَ الكتابُ، يَدْرُسُهُ، دَرَسًا، وَدَرَاَسَةً وَدَرَاَسَتُهُ، وَمِنْ ذَلِكَ كَأَنَّهُ عَائِدُهُ حَتَّى النَّقَادَ لِحَفْظِهِ، وَقِيلَ دَرَسْتُ قَرَأْتُ كَتَبَ أَهْلُ الْكِتَابِ، وَدَارَسْتُ ذَاكَرْتُهُمْ، وَفَسَّرَهَا "ابن عباس" و"مجاهد": قَرَأْتُ عَلَى الْيَهُودِ وَقَرَأُوا عَلَيْكَ»¹.

وكما «قِيلَ دَرَسْتُ الْكِتَابَ أَذْرُسُهُ دَرَسًا أَيْ ذَلَّلْتُهُ، بِكَثْرَةِ الْقِرَاءَةِ حَتَّى خَفَتْ حِفْظُهُ عَلَيَّ، وَمِنْهُ دَرَسْتُ السُّورَةَ أَيْ حَفَظْتُهَا، وَدَرَسْتُ الصَّعْبَ حَتَّى رَضِيتُهُ، وَدَارَسْتُ الْكِتَابَ تَدَارَسْتُهَا وَدَرَسْتُهَا أَيْ دَرَسْتُهَا، وَفِي الْحَدِيثِ: "تَدَارَسُوا الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ أَيْ اقْرَأُوهُ وَتَعَاهَدُوهُ لئَلَّا تَنْسُوهُ"².

ولقد تناول القرآن الكريم لفظة دَرَسَ في مواضع متعدّدة كما جاء في قوله تعالى: (أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ وَالْذَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) سورة الأعراف. الآية 169. وأيضاً قوله تعالى: (أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ) سورة القلم. الآية 37.

¹ - لسان العرب: ابن منظور. دار صادر. بيروت. لبنان. 2004م. مادة (دَرَسَ).

² - المصدر نفسه. مادة (دَرَسَ).

2.1. اصطلاحات:

يختلف المفهوم الاصطلاحي للفظة التدريس باختلاف التعريفات المقترحة إزاء ذلك؛ إذ نجده أحياناً بمعنى "الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ، ويشمل أيضاً كافة الظروف المحيطة المؤثرة في هذا الجهد مثل نوع النشاطات والوسائل المتاحة (...)"، وما قد يوجد بين عوامل جذب الانتباه والتشجيع، فالتدريس لا يعتبر مجرد خطوات التنفيذ الإجرائية، بل إنّ كافة المؤثرات الخارجية جزء من عملية التدريس التي تحتاج إلى ضابط كما هي الخطوات الإجرائية¹. ومن هنا، فالتدريس هو حصيلة جهود المدرس المبذولة اتجاه تلاميذه، مع مراعاة العوامل الخارجية التي تتعلق بذلك والسير وفقها.

ومن المعلوم أنّ "التدريس هو نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي، ويفترض التربويون أنّ التدريس علم يمكن أن يكون دراسة عملية بطرائق التدريس وتقنياته، والأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة بغية تحقيق أهداف منشودة"². ومنه، يكون التدريس عملاً تواصلياً يشمل كلّاً من المدرس والمتعلمين، وذلك وفق أساليب تعليمية مختلفة، من أجل بلوغ الغايات المراد الوصول إليها من خلال عملية التعلم.

كما يعرف التدريس بأنه "نشاط تعليمي تعليمي يقوم به المدرس (=الأستاذ = المعلم) لإكساب المتعلم (=الطالب = التلميذ) مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم والسلوكات؛ لتوظيفها في

¹ - استراتيجيات التدريس (الأسس، النماذج التطبيقية): سامية محمد محمود عبد الله. دار الكتاب الجامعي. ط 1. الإمارات العربية المتحدة. 2015م. ص 25.

² - طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقها التربوية: وليد أحمد جابر. دار الفكر. ط 6. عمان. الأردن. 2014م. ص 81.

وضعيّات مختلفة¹. وبذلك، يبدو أنّ التدريس عبارة عن موقف تعليميّ تعلّميّ في الوقت ذاته، كونه أنّ المعلّم يسعى من خلاله إلى أن يمكّن تلاميذه من تحصيل ما يفيدهم من الخبرات والمفاهيم التعلّميّة.

وهناك من يعدّ التدريس عمليّة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم وبقية عناصر الموقف التعليميّ (الوسائل، الأنشطة، طرائق التدريس، البيئة التعلّميّة، المحتوى...)، من أجل اكتساب المتعلّم نوع محدّد من الخبرات والمعارف والاتّجاهات والقيم والمهارات². وهذا يعني، أنّ التدريس هو نتيجة التفاعل بين أقطاب العمليّة التعلّميّة التعلّميّة كافّة، ممّا ينجرّ عنه تسهيل التعلّم على التلاميذ، وتزويدهم بمختلف المكتسبات.

ومن الممكن اعتبار "التدريس إحاطة بالمعلومات والمعارف التي تمّ اكتشافها، وتقديمها للمتعلّم بطرائق وأساليب تتناسب مع عمره الفعليّ والجسديّ، وتعليم المتعلّم الطرائق والأساليب التي تسيّر عليه فهم وتوظيف المعرفة في حياته المستمرة، وبذلك يكون التدريس أشمل وأعمّ من التعلّم"³. وعليه، فالتدريس عمل مضبوط أوسع من التعلّم، يتمّ وفق تقنيات مدروسة توافق قدرات المتعلّمين، وتهيمن عليهم الإمام بالمعارف والقيم، وذلك لاستثمارها في نشاطاتهم الحياتيّة المختلفة.

إذن، ومن خلال ما سبق من التعريفات، يمكن أن نقول أنّ التدريس عمليّة تواصلية بين المدرّس والمتعلّمين، يبذل فيها المعلّم قصارى جهده من خلال ما يقوم به من نشاطات تعليميّة داخل الصّفوف الدّراسيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجيّة المؤثّرة فيها، وذلك قصد إكساب المتعلّم مجموعة من المعارف والمفاهيم القيّمة، بناء على طرائق تعليميّة فعّالة، مع الحرص على ضرورة تناسبها وإمكانيات المتعلّم وعدم تجاوزها.

¹ - الميسّر في علم التدريس، الكفايات الأساسيّة: سعيد حليم. المدرسة العليا للأساتذة. (د.ط.). فاس. المغرب. 2013م. ص 9.

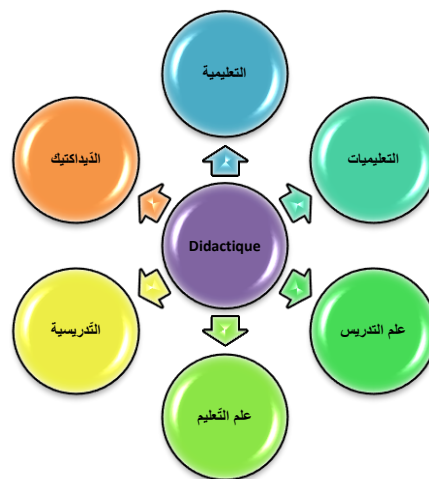
² - التكنولوجيا وتصميم التدريس: صالح محمّد الزواضية وحسن علي بني دومي وعمر حسين العمري. زمزم للنشر والتوزيع. ط 1. الأردن. 2011م. ص 45.

³ - استراتيجيّات التدريس: شاهر أبو شريخ. المغتزّ للنشر والتوزيع. ط 1. الأردن. عمان. 2007م. ص 9.

2. مفهوم علم التدريس:

ويسمى كذلك بالديداكتيك أو التعليمية، حيث إنّ "كلمة تعليمية Didactique اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتى وقتنا الراهن"¹؛ إذ أنّه من ناحية الاشتقاق اللغوي نجد أنّ "كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره"².

وقد أشار "محمد البرهمي" إلى لفظة ديداكتيك Didactique، حيث يرى أنّها: «تعني تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. والديداكتيك أو Didaktikos من الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس»³. ويمكن أن نبين أشهر المصطلحات التي عرف بها علم التدريس من خلال المخطط التالي:⁴



¹ - مدخل إلى علوم التربية: كمال عبد الله وعبد الله قلي. (د.ط.). الجزائر. 2005م. ص 28.

² - عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل: محمد الدريج. (د.ط.). (د. ت). ص 02.

³ - ديداكتيك النصوص القرآنية: محمد البرهمي. طبعة النجاح الجديدة، ط 1. الدار البيضاء. 1998م. ص 10.

⁴ - العربية النصوص بين النظرية والتطبيق: بشير إبرير. عالم الكتب الحديث. (د.ط.). الأردن. 2007م. ص 08.

مخطط يوضح أشهر مصطلحات علم التدريس (Didactique)

وعموماً، فعلم التدريس مصطلح يدلّ من الناحية اللغوية على التعليم، التّعلّم والتّدرّس، وذلك بغرض أخذ العلم وتحقيق المعرفة.

وأما بالنسبة للمفهوم الاصطلاحيّ لعلم التدريس أو التّعليميّة، نجد أنّها "مجموعة الجهود والنشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف، المكتسبات، الممرات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيّات الحيّاتيّة المتنوّعة"¹. وعليه، فالتّعليميّة علم ميدانيّ منظّم، يهدف إلى دراسة التقنيات التّربويّة قصد تحقيق الغايات التّعليميّة المنشودة.

ولقد تناول "محمد الدّريج" في كتابه "مدخل إلى علم التدريس" التّعليميّة على أنّها: «الدراسة العلميّة لطرق التدريس، وتقنياته، وأشكال التّنظيم لمواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقليّ، أو الوجدانيّ، أو الحسيّ الحركيّ»². إذا، التّدرّسيّة أسلوب علميّ، موضوعه طرائق التدريس وآلياته، وذلك من أجل تنظيم وضعيّات التّعلّم وضبطها، ممّا يسهّل على المتعلّم اكتساب مختلف المعارف والمفاهيم.

وكما طرح "رياض الجوّادي" تعريفاً دقيقاً لعلم التدريس أو كما يطلق عليه التّعليميّة، حيث يتكوّن هذا التعريف من ثلاثة أجزاء³:

* فهي "العلم أو المجال التّربويّ الذي يدرس التّفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس والمتعلّم والمعرفة"، وهو معنى قد تشترك التّدرّسيّة مع مجالات تربويّة أخرى كثيرة.

¹ - العربيّة اللّغة العربيّة: أنطوان صياح. دار النهضة العربيّة. ط 1. بيروت. 2006م. ج 1. ص 14.

² - مدخل إلى علم التدريس (تحليل العمليّة التّعليميّة): محمد الدّريج. مطبعة النّجاح الجديدة. ط 2. الدّار البيضاء. المغرب. 1991م، ص 03.

³ - مدخل إلى علم التدريس المقارن: الأهداف - الأسس - المفاهيم: رياض الجوّادي. دار التّجديد للطّباعة والنّشر. ط 1. تونس. 2020م. ص 11-12.

* فيضيف قيد "داخل مجال مفاهيمي معيّن" ليضيفي خصوصية على هذه الدراسة، فهي تتعلق بمجال تعليمي، ليعلن بذلك ارتباط التدريسية بالمحتوى والمادة المدرسية.

* ويضبط الهدف من تدريسيات الموادّ بوضوح"، وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين". وبذلك، يعتبر علم التدريس مجالا معرفيا واسعا، يهتمّ بالبحث في ما يتعلق بأقطاب العملية التعليمية، والتي تضمّ كلاً من المدرّس والمتعلمين والمادة الدراسية.

ولا ريب في أنّ "الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته، وكذا لنشاط كلّ من المدرّس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسياً، فهو من جهة يهتمّ بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلّم تكسبه معارف وقدرات وكفايات ومواقف وقيم، ومن جهة ثالثة بالمدرّس ودوره في تيسير عملية التعلّم والتّحصيل"¹. ومن هنا، يتناول علم التدريس آليات التدريس التي تساهم في تقديم المادة التعليمية، وكذا كلّ ما يتوجّب على كلّ من المعلم والمتعلم القيام به في إطار عملية التعلّم.

من خلال ما سبق، نستخلص أنّ علم التدريس علم تطبيقيّ مستقلّ بذاته، يُعنى بدراسة كلّ ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلّمية، فيركّز على البحث في الدور الفعّال الذي يؤديه المعلم الجّاه المتعلمين داخل الصّفوف الدراسية، مع الحرص على تحديد الطّرق والأساليب الملائمة لنقل المادة التعليمية بما يتناسب وحاجات التّلميذ، وذلك بغية تيسير بلوغ الأهداف التربوية، وتحصيل المهارات والمعارف العقلية المختلفة.

¹ - الديداكتيك - مفاهيم ومقاربات: أحمد الفاسي. جامعة عبد المالك السّعدي. المدرسة العليا للأساتذة. (د.ط). تطوان (المغرب). (د. ت). ص 2.

3. أقسام علم التدريس:

يتفرّع علم التدريس أو كما يسمّى بالديداكتيك حسب مجموعة من الباحثين في علوم التربية إلى قسمين أساسيين، وهما على النحو الآتي:¹

1.3. الديداكتيك العامة *Didactique générale*:

وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع الموادّ التعليميّة، إذ تهتمّ بدراسة القوانين العامّة للتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى النّقل الديداكتيكيّ للمعرفة العامّة إلى معرفة مدرسيّة، وكذا على مستوى المثلث الديداكتيكيّ وما تثيره التّفاعلات النّسقيّة بين أقطابه الثلاث من تساؤلات، وما يقوم عليه العقد أو التعاقد الديداكتيكيّ من تحديد لمهامّ وأدوار ووظائف كلّ من المدرّس والمتعلّم ...

2.3. الديداكتيك الخاصّة *Didactique spéciale*:

وهي التي تهتمّ بالنّشاط التعليميّ داخل القسم في ارتباطه بالموادّ الدّراسيّة، أي في التعليميّ في الأهداف التّربويّة للمادّة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديдаكتيك الرياضيات أو ديдаكتيك الفيزياء أو ديдаكتيك التاريخ ...

ويذهب الديداكتيكيّون إلى أنّ إدراج المادّة الدّراسيّة ضمن اهتمامات الديداكتيك نابع من كون هذه الأخيرة ليست مجرد تبسيط واختزال للمعرفة العامّة، بل هي بناء جديد ولا يستطيع أن يقوم به إلّا المختصّ، فهذا الأخير هو المؤهّل لتصنيفها وإدخال التّعديلات الضروريّة عليها، أي أنّ انتقاء ترتيب ما ينبغي تعلّمه من طرف التّلميذ من معارف وقضايا تاريخيّة، إنّما هو من شأن المختصّ في التاريخ، وما ينبغي تعلّمه في الرياضيات هو من شأن المختصّ فيها، وهكذا.

¹ - الديداكتيك - مفاهيم ومقاربات: أحمد الفاسي. ص 2-3.

إذن، فعلم التدريس قسمين: أما القسم الأول فيعنى بالقواعد العامة للتدريس ومبادئه وتأسيس أصوله، بينما يهتم القسم الثاني بالمادة التعليمية بالدرجة الأولى، فيعمل على تحديد الاستراتيجيات والطرائق التي تتماشى مع كل مادة.

4. أقطاب عملية التدريس:

إنّ التعليم ليس بالعملية السهلة، وإنما هو نشاط معقد يتطلب توفر ثلاثة أركان رئيسية تتفاعل فيما بينها قصد إنجاح العملية التعليمية، وتحلّى هذه الأركان في ما يلي:

1.4. المعلم:

هو الركن الأساسي في عملية التدريس باعتباره "القائد التربوي الذي يتصدّر لعملية توصيل المفردات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم"¹. فالمعلم هو المسؤول عن إرشاد التلاميذ ونقل المفاهيم العامة إليهم.

وقد أشار "محمد سلامة" إلى أنّ: «المعلم مدرّب يحاول التّحقّق من أنّ المتعلّمين يكتسبون العادات والاتّجاهات الشّكل العامّ للسلوك المنشود الذي يستند إليهم، و بالتّالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرّفون في المواقف التي يتعرّضون لها، وكيف يحرزون أهمّ والتقدّم في حياتهم الإجتماعية اليومية»². ومنه، يتوجّب على المعلم أن يحرص على تلقّي المتعلّم للقيم المتعدّدة التي تضبط سلوكياته، وتؤهّله لمواجهة الصّعوبات التي تعيق طريقه نحو أهمّ والتقدّم.

ومعلوم أنّ المعلم عنصر "مهمّ في العملية التعليمية لذلك يستوجب أن يتّصف بمواصفات وسمات تتلاءم والمهنة المسندة له من خلال القدرة على التخطيط التنفيذ التّقويم والقابليّة للتّكوين الدّائيّ وتحسين مستواه، فهو موجّه للمتعلّمين ومصدر المعرفة، ويتميّز المعلم النّاجح بالتّعقل في الحكم،

¹ - المعلم الناجح: عبد الله العامري. دار أسامة. ط 1. عمان. الأردن. 2009م. ص 13.

² - مهارات التدريس الصّفي: محمّد محمود الحيلة. دار المسيرة. ط 2. عمان. الأردن. 2007م، ص 34.

المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، الحماس، الجاذبية، التكيف والمرونة وبعد النظر. كما يمكن الإشارة إلى أنّ للمعلم ثلاثة أدوار أساسية يمكن ذكرها فيما يلي: ناقل للمعرفة، نموذج للأداء، مدير للفصل وعندما يختلّ النموذج فلا نسأل عن وضع المتعلمين¹. وبذلك، يكون المدرّس نموذجاً يقتدي به التلاميذ، لذا فهو مقيّد بسمات حسنة ضرورية تسهّل عليه أداء مهمّته اتّجاه متعلّميّه، وهو ملزم باعتمادها والسير وفقها، حتّى ينجح في إعدادهم الجيّد وإيصال المعرفة إليهم.

ولا شكّ في "أنّ المعلم النموذجي يملك تفكيراً مستقلاً في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته التّحقّق منها، ومستعدّ للقيام بالأنشطة التي تعمّم نماذج الممارسة الجيدة، وقادر على إدارة تطوّره المهني والشخصي، ويتبنّى التحسين الشخصي بالتعاون مع غيره من المعلمين أيضاً. ويمكنه التخطيط بعقلانية للعملية التربوية والتعليمية وللمهامّ التعليمية في المدرسة ما يصبّ في مصلحة التلاميذ ومصلحته"². وعليه، فالمدرّس المثاليّ مطالب بأن يكون متمكّناً من النشاطات التي يقوم بالتخطيط لها داخل الصّفّ الدراسي، بحيث أنّها تحقّق التّكامل بين المتعلّمين والتفاعل فيما بينهم، بغرض تحسين كفاءاتهم وتطوير مستوياتهم.

من خلال ما سبق، يمكن أن نقول أنّ المدرّس عنصر مهمّ من عناصر عملية التدريس، وذلك باعتباره الموجه المثاليّ والقُدوة الأعلى للمتعلّمين، وكذا المسؤول عن تزويدهم بشتّى العلوم والمعارف والمهارات بما يتلاءم وقدراتهم وإمكانياتهم، مع ضرورة التزامه بالتخطيط السليم والتعامل الحسن مع تلاميذه، حتّى يتمكّن من تسوية سلوكياتهم من جهة، وتحقيق الأهداف التربوية المنوطة وراء العملية التعليمية التعلّمية من جهة أخرى.

¹ - المعلم (كفاياته، إعداد، تدريبه): أحمد طعيمة رشدي. دار الفكر العربي. (د.ط.). القاهرة. مصر. 2006م. ص 122.

² - مع المعلم - لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية و عبر مسح تاليس في عدد من أهمّ دول العالم في التعليم: عزّام بن محمد الدّخيل. الدّار العربيّة للعلوم ناشرون. ط 1. المغرب. 2015م. ص 36.

2.4. المتعلم:

يعدّ المتعلم "جوهرية العملية التعليمية ومحورها، وانطلاقاً منه تتحدّد باقي العناصر بصورة علميّة، ولتفعيل إنجاح هذه العملية على المعلم أن يهتمّ بجميع الجوانب في شخصية التلميذ، وهو الطالب وما يمتلكه من مميزات وخصائص، عقلية ونفسية إجتماعية، وهو الأساس والمحور الذي تقوم عليه العملية التعليمية، وبناء على الخصائص التي يمتلكها الطالب يتمّ تطوير الأهداف، والأنشطة التربوية واختيار المادة الدراسية وأساليب التدريس، وكذلك الوسائل اللازمة للتعليم"¹. ويبدو من خلال هذا، أنّ المتعلم بمثابة مركز عملية التعلم في جميع المستويات الدراسية، وهو العضو النشط والفعال فيها.

ومن المتفق عليه، أنّ المتعلم "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتّم تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"². ومنه، المتعلم لديه إمكانيات واستعدادات مسبقة للإدراك والاستيعاب وما على المعلم إلاّ تشجيعه ودعمه في سبيل تحقيق أهمّ.

ولقد ذهبت "سهيلة محسن" في كتابها "المدخل إلى التدريس" إلى أنّ: «المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التعليمية، حيث تسعى وزارة التربية الوطنية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في الحياة الاجتماعية بشكل منتج ومثمر، وذلك بما توفّره له من أجواء ملائمة للدراسة من خلال تجهيز المؤسسات التعليمية بكلّ ما تتطلبه من وسائل»³. وهذا يعني أنّ، المؤسسات التربوية تهدف إلى إرشاد التلميذ وتهيئته للخوض في حياته اليومية، وذلك بالاستعانة بمختلف الآليات والطرق التعليمية المناسبة.

¹ - التعلم النشط: كرمين بدير. دار المسيرة. ط 1. عمان. الأردن. 2008م. ص 249.

² - دراسات في اللسانيات التطبيقية: أحمد حساني. جامعة وهران. (د.ط.). الجزائر. 1996م. ص 142.

³ - المدخل إلى التدريس: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. دار الشروق. ط 1. عمان. الأردن. 2003م. ص 39.

ويتوجب أن يُراعى في المتعلم جملة من العوامل المتمثلة في "النضج العقلي، والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع"¹. وعليه، نجد أن قابلية المتعلم لعملية التدريس مرهونة بمدى قدرته العقلية على الاكتساب، وكذا بدرجة دافعيته نحو التعلم وتحصيل المعرفة.

كما أن "المتعلم الكفء معروف بالاستجابة لأوامر معلمه وإرشاداته، وهو الذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلم، والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه، واستغلال تعليمه في حياته اليومية"². حيث يتميز التلميذ بمجموعة من الصفات التي يجب أن تتوفر فيه، وهي على الشكل الآتي:³

- * أن تكون لديه الرغبة في التعلم.
- * أن يكون قدوة، وأن يكون علمه مقترنا بالعمل وأن يكون زاهدا.
- * أن يكون متواضعا لا يتكبر على العلم، ولا يتأمر على المعلم.
- * أن يكون له منهج في التعلم.

وبالتالي، يمكن أن نستنتج أن المتعلم هو الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية، وذلك باعتباره العنصر الفعال الذي تتمركز حوله النشاطات الدراسية؛ إذ أنه وبما يتمتع به من دوافع وقدرات ذهنية تجعله مستعدا لإدراك المعارف والقيم الإنسانية، وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة.

3.4. المحتوى (المادة التعليمية):

وهو ركن مهم من أركان العملية التعليمية، حيث يعرف المحتوى على أنه "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيم التي

¹ - تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية. دار المناهج للنشر والتوزيع. ط 1. عمان. الأردن. 2003م. ص 25.

² - التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف: خالد لبصيص. دار التنوير. ط 1. الجزائر. 2004م. ص 105 - 106.

³ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية: محسن علي عطية. دار الشروق للنشر والتوزيع. ط 1. عمان. الأردن. 2006م. ص 39.

تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي¹. ومنه، فالمادة التعليمية تتضمن مجموعة من المعارف والقواعد التي يجب ترسيخها في ذهن المتعلم، والتي تحتويها الكتب المدرسية المقررة في شكل نصوص وصور وواجبات منزلية.

كما يعدّ المحتوى "عينّة ممتازة لمجال معرفي معيّن، لابدّ أن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم وعلى هذا الأساس، فما قيمة حشو أذهان المتعلمين بمادّة دراسيّة ليست هي كلّ ما يحتاجونه، إضافة إلى أنّها في نفس الوقت قد لا تؤثر في سلوكهم بالطريقة المرغوب فيها"². ويعني هذا، أنّه يشترط في المحتوى أن يكون ذا فائدة ومنفعة في الحياة الاجتماعية للتلميذ؛ إذ أنّه يعمل على تقويم تصرفات المتعلمين، والتّصديّ للتحديات التي تواجهه.

ومّا لا شكّ فيه أنّ، "المحتوى يشمل المقرّرات الدراسيّة وموضوعات التّعلّم وما تحتويه من دقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصاحبها، أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتّعليمي الخاصّة بها، والقيم والإتجاهات التي تنمّيها"³. فالمحتوى الدراسي وفق هذا المفهوم، يتمثّل في جملة المناهج التعليمية المدروسة والمضبوطة، من حيث ما يجب أن تضمّه من معلومات وحقائق، وكذا من حيث الأساليب الآزمة لتقديم هذه المعارف إلى المتعلمين في أبسط الأشكال وأسهلها إلى عقولهم.

وعليه، فإنّ المادة الدراسيّة تشمل مجموع المبادئ والقيم والمفاهيم التي يفترض تقديمها للمتعلّمين داخل المؤسسات التعليمية، بحيث تكون ذات قيمة في حياتهم، فتؤثّر على سلوكياتهم تأثيراً إيجابياً، مع ضرورة مراعاة المعلّم الطّاقات الفرديّة للتلاميذ واحتياجاتهم وميولاتهم، رغبة في بلوغ الأهداف المراد تحقيقها من وراء ذلك.

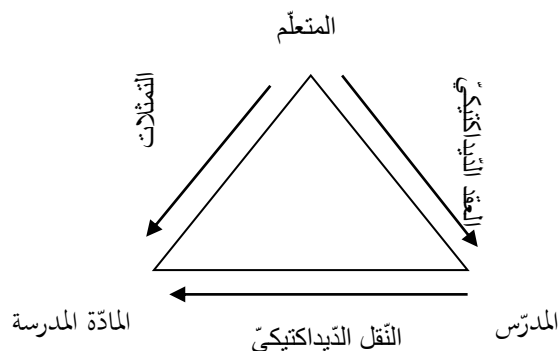
¹ - الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية: المجلة العربية للتربية: عبد الرحمن إبراهيم المحبوب ومحمد عبد الله آل ناجي. المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ع 02. تونس. 1994م. ص 123.

² - المدخل إلى التدريس: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. ص 40.

³ - مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها: سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري. دار وائل للنشر. ط 1. عمان. الأردن. 1998م. ص 61.

ومن الممكن أن نلخص أهم أقطاب عملية التدريس في المثلث البيداغوجي المطروح على

الشكل التالي:¹



مخطط يوضح أقطاب عملية التدريس

وعموماً، يمكن القول أنّ نجاح العملية التعليمية لا يكتمل إلاّ بتوفّر الأركان الرئيسية الثلاثة، والمتمثلة في: المعلم، المتعلم والمادة التعليمية، حيث إنّ هذه الأركان تتفاعل فيما بينها ويكمل كل منها الآخر، وذلك في سبيل تزويد المتعلم بما يلزمه من علوم ومهارات تساعد على تيسير حياته الاجتماعية، وإنّ غياب أيّ واحد من هذه العناصر سيؤدّي حتماً إلى خلل في سيرورة عملية التدريس، ويعرقل تحقيق الغايات التعليمية المرجوة منها.

5. المبادئ العامة لعملية التدريس:

تقوم عملية التدريس على عدد من المبادئ والقواعد التي يجب توحيها أثناء ممارسة النشاط التعليمي، حيث يقصد بالمبادئ مجموعة القواعد أو الحقائق التي يجب أن يعرفها المعلم ويمارسها في تعليم تلاميذه، وهي مشتقة من الأبحاث التربوية، وتجارب علم النفس التي توضح الخصائص العقلية للمتعلم، وتحدّد الممارسات الصحيحة للمعلم كي يكون التّعلّم فعّالاً ومحققاً للأهداف التي يراد بلوغها في أيّ مادة دراسية، وتتمثل هذه القواعد فيما يأتي:²

¹ - الميسر في علم التدريس: الكفايات الأساسية سعيد حليم. المدرسة العليا للأساتذة. (د.ط). فاس.المغرب.2013م. ص 12.

² - طرق التدريس العامة -تخطيطها وتطبيقاتها التربوية: وليد أحمد جابر. ص 34- 35.

* التدرّج من المعلوم إلى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ، فإنّها عندئذ تُفهم، وفي دروس اللغة العربيّة نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ، بأن نبدأ تدريب التلاميذ في القرآن على الصّورة التي يعرفها ثمّ ندرج في تعريفه على الرّمز الدّالّ عليهما وهو المجهول.

* التدرّج من السّهل إلى الصّعب: ويقصد بالسّهل والصّعب ما يراه التّلميذ سهلاً أو صعباً، لا نراه نحن، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربيّة البدء في تعليم التّلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكوّن من حروف مقطّعة مثل: دار، رأس، دور، والتدرّج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتّصلة مثل: سمير، سعيد، بيت وغيرها.

* التدرّج من الكلّ إلى الجزء: وهذا المبدأ يساير طبيعة الدّهن في إدراك الأشياء، فالنّاظر إلى شجرة يراها كلّاً متكاملًا ثمّ يبدأ في النّظر إلى جزئياتها وهي السّاق والفروع والأوراق والثّمر، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربيّة: قراءة الجملة أو الكلمة، ثمّ تحليلها إلى مقاطعها وحروفها.

* التدرّج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالجرّد: والطفّل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطّريقة، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثمّ في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصّورة وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرّداً حين سماعها أو ذكرها.

ومنه، يبدو أنّ التّعلّم النّشط يتطلّب الانتقال من المعلوم إلى المجهول أثناء عرض الحقائق، وكذا التدرّج من السّهل إلى الصّعب حتّى يسهل على المتعلّم تلقّي المعارف، إضافة إلى ضرورة اعتماد المدرّس مبدأ الانتقال من الكلّ إلى الجزء، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس، إلى غاية التمكن من إدراك الجرّد، وكلّ ذلك من أجل أهمّ في تزويد المتعلّم بمختلف العلوم والقيم، وتجاوز المعيقات التي يمكنها أن تعرقل عمليّة الاكتساب لديه.

ويضيف "الطنطاوي عفت مصطفى" جملة من المبادئ التي تبنى عليها عملية التدريس، ولعل أهمها ما يلي:¹

* فهم الأستاذ لكل من الأهداف التربوية العامة، وأهداف المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، وأهداف تدريس مادة تخصصه.

* الإلمام بالمعلومات والمهارات وأوجه التفكير والاتجاهات التي يمكن تنميتها من خلال تدريس المادة الدراسية، ومعرفة كيفية استخدام كل جانب من هذه الجوانب لتحقيق الأهداف المرجوة.

* دراية الأستاذ بالخصائص المختلفة للمتعلّمين، من حيث مستواهم الدراسي وقدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

إذن، يمكن أن نستنتج أنّ التدريس باعتباره مهمة إنسانية سامية، يجب أن يراعي فيه المعلم المبادئ التي تضبطه وتحدّد مقاييسه، فيحرص على ضرورة توافق الكفاءات العقلية والخلفيات المعرفية للمتعلّمين مع ميولاتهم واحتياجاتهم، وذلك حتى يتمكّن من تحقيق التفاعل والتعاون بينه وبين تلامذته داخل الصفّوف الدراسية، وتشجيعهم على التعلّم الجيّد والنّافع، ممّا يؤدي إلى نجاعة العملية التعليمية التعلّمية وفعاليتها.

¹ - التدريس الفعال: عفت مصطفى. دار المسيرة. ط 1. الأردن. 2009م. ص 36.

الفصل الأول:

استراتيجيات التعلم

1. مفهوم الاستراتيجية:

ترجع الاستراتيجية في أصلها اللغوي إلى الكلمة اليونانية "استراتيجيو"، ومعناها الجنرالية وفن القيادة واختيار الأهداف، فقد ورد في معجم "أكسفورد" Oxford "أن الاستراتيجية فن عرض وتوجيه العمليات العسكرية الكبيرة والعمليات الخاصة بالحملة، وهي: علم الخطط الحربية، أو الخطط الحربية"¹. فهي مركب لفظي يشمل كلمتين هما: Agien: وتعني الجيش، وStrategos: وتعني القيادة، ومن خلال الأصل الابطيمولوجي، نجد أن الاستراتيجية ترتبط بفن قيادة الجيوش فتستخدم بذلك لتدل على قيادة عمل عسكري في حالة وجود صراع مع العدو².

فالاستراتيجية هي علم لتخطيط وقيادة العمليات العسكرية بغية تنظيمها والتحكم فيها.

وأما بالنسبة للمفهوم الاصطلاحي للاستراتيجية، فنجد أنها "تنظيم مخطط بواسطة طرق وتقنيات ووسائل، قصد بلوغ هدف محدد"³؛ إذ هي "علم أو فن تشكيل حركة القوات العسكرية لبلوغ هدف حربي محدد، إما فن إنشاء مشاريع حربية متوافقة وإمكانات الدولة"⁴. وذلك للتصدي للظروف الصعبة ومواجهة التوقعات المحتملة ومنه اختيار الوسائل المناسبة لها.

ولذا، كانت الاستراتيجية أقرب ما يكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالها على الميادين العسكرية، وتباين تعريفها من قائد إلى آخر، فأصبح لزاما التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية، حيث إنه لا يقيدها تعريف واحد جامع⁵. فهناك من يعتبرها فن استخدام

¹ - معجم أكسفورد: جون سيمبسون وإدموند وينر وجيمس موراي. دار نشر جامعة أكسفورد. المملكة المتحدة. 1989م ص 1212.

² - ينظر: استراتيجيات التدريس بين نظريات التعليم والسلوك: عبيد وليم. صحيفة التربية. (د.ط.). القاهرة. 1973م. ص 40.

³ - المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية: عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء للطباعة. ط 1. المغرب. 2006م. ج 2. ص 871.

⁴ - Encyclopédique Grand Larousse 9. Tome 9، نقلا عن: استراتيجيات التدريس بين نظريات التعليم والسلوك، عبيد وليم. صحيفة التربية. (د.ط.). القاهرة. مصر. 1973م. ص 40.

⁵ - ينظر: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: عبد الحميد حسن شاهين. كلية التربية بدمههور. (د.ط.). 2010م- 2011م، ص 22.

الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلميّة عن القواعد المثاليّة للحرب؛ إذ يتفق الجمع على:¹

* اختيار الأهداف وتحديدّها.

* اختيار الأساليب العلميّة لتحقيق الأهداف وتحديدّها.

* وضع الخطط التنفيذيّة.

* تنسيق التّواحي المتّصلة بكلّ ذلك.

ولقد ذهب "عبد الكريم غريب" في كتابه "المنهل التّربويّ" إلى أنّ: «الاستراتيجيّة مفهوم حديث نسبياً، لاسيّما في العلوم الإنسانيّة، وقد استخدم أصلاً في الحياة العسكريّة للتّعبير عن الإدارة العقلانيّة والبعيدة المدى نسبياً للمعارك في مقابل "التكنيك"، الذي هو فنّ إدارة المعارك واحدة بعد الأخرى، ثمّ انتقل هذا المفهوم إلى ميادين الحياة الأخرى واتّخذ فيها معنى مُباينا بعض الشّيء»².

وما لبثت الاستراتيجية حتّى تطوّرت دلالتها واتّسعت، فانعكست من "مجرّد كونها مفهوماً يتعلّق بالعلوم العسكريّة على مجالات أخرى من الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة والتّربويّة والثّقافيّة على السّواء"³. وذلك لكونها الطّريق الرّئيسيّ الذي تتّبعه المؤسّسة في اختياراتها بين مؤسّسات أخرى لبلوغ أهدافها، وهو الطّريقة التي تُحدّدها التّعليمات المتعلّقة بمختلف النّشاطات والتّصدّي للمعيقات والتّعامل مع التّغيّرات التّحدّيات المتوقّعة.

وهكذا، انتقلت الاستراتيجية من استخدام الإمكانات والموادّ والوسائل المتوقّرة على أتمّ وجه لتحقيق الأهداف المنشودة لتشمل مجالات عدّة منها مجال التّدرّيس والتّعليم⁴، فأصبحت "تعدّ نشاطاً تحويلياً هادفاً لغايات وأغراض السياسة التّعليميّة، بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات

¹ - استراتيجيّات التّدرّيس المتقدّمة واستراتيجيّات التّعلّم وأنماط التّعلّم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 22.

² - المنهل التّربويّ معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيدكتيكيّة والسيكولوجيّة: عبد الكريم غريب. ص 871.

³ - استراتيجيّات التّعلّم النّشط: محمد عبد السلام. النّاشر هو المؤلّف، مكتبة نور. (د.ط.). 2021م. ص 21.

⁴ - ينظر: أساليب واستراتيجيّات التّعلّم: بديع عبد العزيز الفشاعلة. مركز السيكلوجي للتّشّير. النّقب. (د.ط.). فلسطين. 2021م. ص 15.

الديداكتيكية المنتظمة والعامة، في سبيل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها، وإذا كان هذا النشاط يتخذ من تشخيص الصعوبات والمشاكل الحاضرة التي يعاني منها مجال تعليمي ما نقطة انطلاق له، فإنه يجد مستقر وصوله في البعد المستقبلي المستشرق¹. فالاستراتيجية نظام مساعد على معرفة الاتجاهات الصحيحة والقرارات الصائبة في التعليم وغيره، وذلك لتحقيق الاتصال والتنسيق الكامل داخل المؤسسات المختلفة.

إذن، فإن الاستراتيجية علم ونشاط فعال لم يعد مقتصرًا على الميادين العسكرية وحدها، وإنما امتد ليكون قاسمًا مشتركًا بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة، يتناول ميدانًا من النشاط الإنساني مع أخذ المصادقية بعين الاعتبار في مجرى الوقائع، وذلك قصد معالجة المشكلات والتحديات المستعصية للتحكم فيها، ومحاولة السيطرة عليها لإمكانية التوصل لحلول إيجابية لها.

2. مفهوم التعلم:

1.2. لغة:

ورد في معجم "لسان العرب" لابن منظور "أنه: «تعلم الأمر: أتقنه وعرفه، تعلم (بصيغة الأمر): اعلم: يتعدى إلى مفعولين، والأكثر وقوعه على أن وصلت، كقوله: فقلت تعلم أن للصيّد غرة، والتعلم: من علم: من صفات الله عز وجل: العليم والعالم والعلام. والعلم: نقيض الجهل، علم علمًا، وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعًا، وعلمت الشيء أعلمه علمًا: عرفته»²، وهو ما جاء في قوله تعالى: (وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ) سورة النمل. الآية 15.

¹ - المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية: عبد الكريم غريب. ص 871.

² - لسان العرب: ابن منظور. مادة (علم).

كما أشار "ابن برّي" هو الآخر في "معجم الوسيط" إلى المفهوم اللّغوي للفظّة التّعلّم بقوله: «وتقول عِلِّمْ، وَفَقِهْ أَيُّ: تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ»¹. مصداقا لقوله تعالى: (قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا) سورة الكهف. الآية 66. فالتّعلّم معرفة الأمر وإتقانه والتّفقّه فيه، حتّى يصير واضحا وبيّنا ومعروفا بعد أن كان مغمضا مجهولا.

2.2. اصطلاحا:

إنّ المفاهيم الاصطلاحية للتّعلّم كثيرة ومتعدّدة، فقد اختلفت تعريفات علماء التّربية لهذه اللفظة، ولعلّ أهمّها ما قدّمه "هيلجارد" الذي يعتبره "العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد، أو تغيّر دائم في سلوك ما، كاستجابة إلى موقف معيّن، بشرط ألا يكون التغيّر ناتجا عن التعب والاضطراب العقليّ أو النفسي أو النّضج الفيزيولوجي أو المرضي"². ومن هنا، فالتّعلّم يشمل استجابات لمواقف مختلفة ينشأ عنها سلوكات طبيعيّة جديدة.

كما تناول "صالح العسكري" في كتابه "نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة" التّعلّم على أنّه تغيير دائم تقريبا في السلوك، ناجم عن الخبرة. ويتضمّن هذا التعريف عددا من مظاهر التّعلّم وهي:³

* التّغيّر في السلوك يجب أن يكون ثابتا تقريبا، فالتّغيّرات المؤقتة النّاجمة عن المرض أو التعب، أو الجوع هي مستثناة من التعريف العامّ للتّعلّم، فالشّخص الذي لم يتناول طعاما ليومين لم يتعلّم أن يشعر بالجوع، والشّخص المريض لم يتعلّم أن يركض ببطء.

* التّغيّر في السلوك يجب أن يحصل عن طريق الخبرة (التّفاعل بين الفرد والبيئة)، فالتّغيّر النّاجم عن النّضج مثل: زيادة الطّول، أو تحول الشعر إلى أشيب لا يعدّ تعلّما، والتّعلّم يمكن أن يحدث بالملاحظة فضلا عن حديثه بالخبرة.

¹ - معجم الوسيط: الفيروز أبادي. باب الميم. فصل العين. مكتبة الشروق الدّولية. ط 4. جمهورية مصر العربيّة. 2008م. مادة (عِلِّمْ).

² - نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة: جودت عبد الهادي. الدّار العلميّة الدّولية. دار الثقافة. ط 1. بيروت. 2000م. ص 13.

³ - نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة: كفاح يحي صالح العسكري. محمد سعود صغير الشمري. علي محمد العبيدي. تمّوز. ط 1. دمشق. 2012م.

وعليه، فالتعلّم عبارة عن جملة التّغيّرات السلوكيّة الثّابتة نوعاً ما، والتي تكون حصيلة الخبرات التي يتلقّاها المتعلّم في ضوء نشاطاته ومواقفه التّعليميّة المختلفة.

و معلوم أنّ التّعلّم "عملية تنتج من نشاط الفرد، وتهدف لهدف معيّن هو التّغيّر في السلوك الإنسانيّ نتيجة للتّعليم بوسائله المختلفة، والتّعلّم عملية تبدأ بدافع فكريّ، أو بحاجة من حاجات النفس الفطريّة أو المكتسبة، مادّية كانت أو وجدانيّة، تدفعه إلى النّشاط وبذل الجهد المناسب من أجل الوصول إلى إشباع الحاجة أو حلّ المشكلة، فيهدف إلى تحقيق الفهم، وتعديل السلوك طبقاً لهذا الفهم، وهنا نقول أنّ الإنسان قد تعلّم"¹.

ولا شكّ في أنّ التّعلّم نشاط مضبوط ومنظّم، فهو بذلك يقوم على مجموعة خطوات نذكر منها:²

- * الإحساس بالحاجة أو المشكلة.
- * بذل الجهد والنّشاط المناسبين، أي: الأخذ بالأسباب بدقّة ومهارة والإحسان في الأداء.
- * الاستعانة بهدي الله وعونه على قضاء هذه الحاجة أو حلّ المشكلة.
- * الوصول إلى الفهم الذّهنيّ أو الحلّ.
- * تحويل الفهم الذّهنيّ إلى سلوك عمليّ في واقع الحياة.

ومن المتفق عليه أنّ، التّعلّم يأخذ أشكالاً متعدّدة، فإنّما يكون نظريّاً، يستند أساساً إلى العرض السّليم للعلم على المتعلّمين مباشرة، وتقديم لهم كلّ ما يحتاجونه من إرشادات وتوجيهات إبان ذلك، وإنّما يكون تطبيقيّاً، وذلك عن طريق التّجارب والأداءات التي يمارسها المتعلّمون، ممّا يؤدّي إلى تراكم الخبرات لديهم في مختلف المجالات والوظائف التّطبيقية، كما أنّه قد يتمّ التّعلّم عن طريق "المراسلة والأجهزة الإلكترونيّة كما في مسألة التّعلّم عن بعد، ويمكن أن يكون ذاتيّاً، وذلك من خلال الحياة

¹ - مناهج التّربية - أسسها وتطبيقاتها: علي أحمد مذكور. دار الفكر العربيّ. (د.ط.). القاهرة. 1421هـ / 2001م. ص 64.

² - المرجع نفسه. ص 64.

اليوميّة بحيث يقع المرء في الخطأ، ويصحّح هذا الخطأ بنفسه، أو بمساعدة الغير، فيتعلّم عندئذ ألاّ يعود إلى هذا الأمر أو السلوك، مثل التجارب التي أجراها "بافلوف" على الفأرة التي تعلّمت كيف تسلك المتاهة لتصل إلى طعامها بعد عدد من التجارب الخاطئة التي مرّت بها في المتاهة¹. ومنه، فالتعلّم حصيلة مجهودات نظريّة أو تطبيقية أو إلكترونية وحتى ذاتية كانت أو بإعانة شخص آخر.

وعموماً، التعلّم عملية ونشاط يؤدّيه المتعلّم بإشراف المعلّم إذ يستغرق فترة زمنيّة لاكتساب المهارات المراد تعلّمها، ويكون نابعا من ذات المتعلّم ومبنيا على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصحّح، فيتعلّم ويحقّق الغايات والأهداف المنشودة.

3. دور المتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية:

يتوقّف نجاح العملية التعليمية على المتعلّم باعتباره العنصر الأساسي فيها، لما يمتاز به من كفاءات مؤهلات واستعدادات وقدرات، إلى جانب كلّ من المعلّم والطريقة المعتمدة في التعليم، لذا، ينبغي على المتعلّم في الموقف التعليمي أن يتمتّع بالكفاءة والفاعلية؛ بحيث "يتمتّع بخصائص عقلية ونفسية إجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلّم، فلا يوجد تعلّم دون طالب ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلّم، وو بالتالي فالدافع إلى التعلّم هو أساس نجاح العملية التعليمية"².

والمتعلّم هو المستهدف بالعملية التعليمية ومحورها؛ إذ "يكون التلميذ مشاركا في تخطيط وتنفيذ الدّروس، ويبحث التلميذ عن المعلومة بنفسه من مصادر متعدّدة، ويشارك في تقييم نفسه، ويحدّد مدى ما حقّقه من أهداف، ويمارس أنشطة تعلّمية متنوّعة، ويشارك التلميذ مع زملائه في تعاون جماعي، ويبادر بطرح الأسئلة، أو التعليق على ما يقال، أو يطرح أفكارا أو آراء جديدة، ويكون له

¹ - معجم مصطلحات التربية والتعليم - عربي فرنسي إنجليزي: جرجس ميشال جرجس. دار النهضة العربية. ص 185.

² - تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المنظومة التربويّة الجديدة دراسة صوتيّة تقويّة للقراءة السنة أولى ابتدائي: العالية جبار. مذكرة لنيل شهادة الماجستير. 2012-2013 م. ص 20.

القدرة على المناقشة وإدارة الحوار، ويكون مُلمًا بجميع الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة الموجودة حوله، ويكون له دور ناقد في العملية التعليمية/ التعلمية¹.

ولا شك في أنّ أسلوب التعلم يعتمد على إيجابية المتعلم في النشاط التعليمي وما يقدمه من إنجازات تدلّ على اكتسابه للمهارات والمعارف؛ إذ يحتوي هذا الأسلوب التعليمي على جميع الممارسات التربوية داخل الغرفة الصفية وخارجها، والتي تهتمّ بالبيئة الصفية وتنظيمها، ودور كل من المعلم والطالب. فنجد بذلك التعلم يقوم على مجموعة من الأسس وهي كالآتي:²

- * إشراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده، وتحديد أهدافهم.
- * السماح للطلبة بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض وفق آلية متفق عليها مسبقاً.
- * توفير بيئة تعليمية مريحة وممتعة تشجّع على التعلم، ومُثيرة للتفكير، ومن الممكن تشكيل مجموعات.
- * تنويع مصادر التعلم والمعرفة وتوجيه الطلبة إليها، ومراعاة حرية الاختيار.
- * استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية متمركزة حول الطالب، والتي تناسب وإمكانات الطلبة وتراعي الاهتمامات والرغبات.
- * مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لتحقيق أفضل سبل التعلم، وذلك من خلال استخدام أساليب متنوعة كي تناسب جميع الطلبة.

* إشراك الطلبة في تقييم أنفسهم وتقييم زملائهم، وتعلم آلية التقويم المتبعة.

و منه، فالمتعلم قطب فعال في العملية التعليمية ومتفاعل مع غيره، وله موقفه من النشاطات التعليمية التي يسعى من خلالها إلى اكتساب المهارات التي تساعد على إبراز نجاحاته وقدراته وتحقيق الأهداف الطموحات المرجوة منه.

¹ - استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي: حسن شحاتة. الدار المصرية اللبنانية. مصر. لبنان. ط 1. 2008م. ص 36.

² - ينظر: استراتيجيات التعلم النشط. أنشطة وتطبيقات عملية: سهى أحمد أبو الحاج. حسن خليل المصالحه. مركز ديونو لتعليم الفكر. ط 1. دبي. عمان. 2016م. ص 23.

4. معايير استراتيجية التّعليم والتّعلّم:

إنّ أهمّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة يستند أساساً إلى وجود هيئات تعليم مُلمّة باستراتيجيات التّعليم والتّعلّم المختلفة، ومن ثمّ اختيار الاستراتيجية المناسبة التي تحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة، بالإضافة إلى الحرص على تناسب المحتوى التّعليميّ مع استراتيجية التّعليم والتّعلّم على حدّ سواء، وكذا طبيعة المادّة التّعليميّة، ذلك أنّ لكلّ مادّة تعليميّة طبيعة خاصّة تفرض اختيار استراتيجية ملائمة لتدريسها، سواء كانت هذه الموادّ نظريّة أم تطبيقية.

1.4. معايير استراتيجية التّعليم:

1.1.4. مفهوم استراتيجية التّعليم:

يقصد باستراتيجية التّعليم تلك الاستراتيجيّات المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس لتطوير تعليم الطّلاب، والمفاهيم المقدّمة حول استراتيجية التّعليم متعدّدة، ولعلّ أهمّها أنّها "مجموعة القواعد العامّة والخطوط العريضة التي تهتمّ بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة للتّعليم، وتشير إلى الأساليب والخطط التي يتّبعها عضو هيئة التدريس للوصول إلى أهداف التّعلّم"¹.

ولقد طرحتها لجنة معيار التّعليم والتّعلّم على أنّها "مجموعة الأنشطة أو الآليات المستخدمة (العرض - التنسيق - التّدريب - النقاش)، بهدف تحقيق أهداف تدريسيّة محدّدة. وو بالتّالي فهي تشتمل على مكوّنين وهما: الطّريقة والإجراء اللّذان يشكّلان معا خطّة كلّية لتدريس درس أو وحدة أو مقرّر أو غيره"².

والاستراتيجية التّعليميّة تعمل بالأساس على إثارة تفاعل المتعلّمين ودافعيتهم لاستقبال المعلومات والمعارف؛ تؤدّي إلى توجيههم نحو التّغيير المطلوب، وقد تشتمل الوسائل أو الإجراءات أو

¹ - أساليب واستراتيجيّات التّعلّم: بديع عبد العزيز القشاعة. ص 14 - 15.

² - استراتيجيّات التدريس والتّعلّم والتّفوق: لجنة معيار التدريس والتّعلّم. كلّية التّربية التّوعيّة. جامعة المنيا. (د.ط). مصر. (د. ت). ص 3.

الطرائق المستخدمة من قبل المعلم على طريقة الشرح التلقيني (المواجهة)، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية، أو شكل التجربة الحرة وكذا الموجهة¹. و هذا يعني أنّ استراتيجيّة التعليم تزيد من دافعية المتعلم نحو تلقّي شتى العلوم بمختلف الطرق والوسائل، تلقينية كانت أو استنتاجية، أو تجريبية، أو استقرائية.

ويجدر الإشارة إلى أنّ استراتيجيات التعليم تكون ذات فعالية وجودة عندما يتمكن المعلم من تعليم تلامذته خطوات مفصّلة لطريقة معالجة المشكلة المراد دراستها، مع التوضيح بأمثلة واقعية من الدروس ومصحوبة بتطبيقات فعلية من قبل التلاميذ، مرحلة بعد مرحلة، وذلك كون أنّ "الهدف المتوخى من استعمال هذه الاستراتيجية أو تلك هو أن تكون خطواتها وأساليبها وأدوات تطبيقها واضحة في ذهن التلميذ"².

من خلال ماسبق نستنتج أنّ، الاستراتيجية التعليمية تشمل مجموعة الطرق وكلّ مايتعلّق بأسلوب توصيل المادّة للطلّبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، بما في ذلك الوسائل المستخدمة لضبط الصّف وإدارته، وكذا الجوّ العامّ الذي يعيشه المتعلم قصد تقريب الأفكار والمفاهيم المبتغاة إليه.

2.1.4. تصنيفات استراتيجية التعليم:

تنقسم استراتيجيات التعليم إلى ثلاثة أصناف رئيسية والتي يمكن عرضها على الشكل التالي:³

- **استراتيجيات التعليم المباشر:** ويتمثّل دور عضو هيئة التدريس فيها في السيطرة التامة على مواقف التعليم والتعلّم من حيث التخطيط، التنفيذ، والمتابعة، بينما يكون المتعلم هو المتلقّي

¹ - ينظر: استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق: فراس السليتي. عالم الكتب الحديث. جدارا للكتاب العالمي. ط 1. القدس. 2008م، ص 8.

² - نقلا عن: استراتيجيات التدريس والتعلم: جابر. Veccli, G., Hachette, Paris, 2001. -Aider les élèves à apprendre: عبد الحميد جابر. الفكر العربي. ط 1. القاهرة. مصر. 1999م. ص 327

³ - استراتيجيّة التدريس والتعلّم والتقويم: لجنة معيار التدريس والتعلّم. ص 10 - 11.

السّلي، ويتركز الاهتمام على النّواتج المعرفيّة للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريّات، ومن أمثلتها الحاضرة، واستخدام الكتاب النظريّ والعمليّ وحلّ المسائل.

● **استراتيجيات التّعليم الموجّه:** وفيها يؤدّي عضو هيئة التّدرّس دورا نشطا في تيسير لعلم المتعلّم، ويكون المتعلّم نشطا مشاركا في عمليّة التّعليم والتّعلّم، ويتركز الاهتمام على عمليّات التّعلّم ونواتجه، ومن أمثلتها: الاكتشاف الموجّه.

● **استراتيجيات التّعليم غير المباشر:** وفيها يلعب عضو هيئة التّدرّس دورا نشطا في تيسير تعلم المتعلّم، ويكون المتعلّم نشطا مشاركا في عمليّة التّعليم والتّعلّم، ويتركز الاهتمام على عمليّات التّعلّم، ومن أمثلتها: العصف الذّهنيّ، الاكتشاف الحرّ، الاستقصاء.

إذن، هذه الأقسام الثلاثة تمثل أهمّ ما تتفرّع إليه استراتيجيات التّعليم من مباشر وغير مباشر وموجّه.

3.1.4. المبادئ العامّة لاستراتيجية التّعليم:

تعمل استراتيجية التّعليم على بلوغ الأهداف التّعليميّة المبتغاة والنّهوض بقاعدة التّعليم؛ إذ لا يتأتّى ذلك إلّا من خلال الالتزام بالمبادئ العامّة لاستراتيجية التّعليم، ولعلّ أهمّها ما يأتي:¹

* مراعاة ميول التّلاميذ، بحيث يعطون من الموادّ ما يلائمهم، ويتّفق مع رغباتهم ويبيّتهم واستعدادهم، كي يستفيدوا من الدّراسة.

* استغلال النّشاط الذّاتيّ للتّلاميذ، بأن يشارك المعلّم معهم في كلّ عمل يقوم به، ويُعطيههم فرصة للتّفكير، ويشجّعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم فيما يستطيعون القيام به في تعلّمهم وبحوثهم، ويوجّه نشاطهم إلى الأشياء التي تناسبهم، ويستغلّ النّشاط الذي يظهرونه في أيّة

¹ - ينظر: أسس التّعلّم نظريّات واستراتيجيّات: بوعازي طاهر. منشورات دار الأديب. (د.ط). جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان. الجزائر. 2016م. ص

ناحية من التّواحي، ويُرشدهم إذا أخطؤوا، ولا يتدخّل في شؤونهم إلّا إذا كان هناك ما يدعو إلى التدخّل¹.

* التّربية عن طريق اللّعب بأن يجعل اللّعب وسيلة للتّربية، فيتعلّم الأطفال أثناء لعبهم وبخاصّة في مرحلة الطّفولة، فلا يشعرون بذلك الضّغط المميت، ولا يُقيّدون بكثير من القيود التي تكون عقبة في سبيل حرّيتهم، وإظهار مواهبهم ورغباتهم. وبطريقة اللّعب يستطيع التّلاميذ القيام بكثير من الأعمال في المدرسة التي تُعدّ مملكة صغيرة للأطفال لا تفكّر إلا فيهم وفي تهذيبهم، وإدخال السرور على قلوبهم، والنّهوض بهم، حتّى يصلوا إلى الكمال أو ما يقرب منه.

* العمل بقاعدة الحرّية المعقولة في التّعليم، وعدم إرهاب المتعلّم بأوامر ونواه لا حاجة إليها.

* تشويق التّلاميذ إلى العمل وترغيبهم فيه، لا تنفيرهم منه، حتّى يعملوا برغبة، فإنّ من يعمل برغبة لا يتعب.

* مراعاة عالم الطّفل والتّفكير فيه قبل أيّ شيء آخر، والعمل لإعداده للحياة التي تنتظره بالجمع بين التّعليم النظريّ والعملّي.

* إيجاد روح التّعاون، بأن يتعاون التّلميذ مع المدرّس، والمدرّس مع التّلميذ، والأب مع المعلّم، وبعبارة أخرى، البيت مع المدرسة للنّهوض بالمتعلّم وبلوغ الغاية التي ننشدها من التّربية والتّعليم.

* تشجيع التّلاميذ على أن يتعلّموا بأنفسهم ويعتمدوا على أنفسهم، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم، وألّا يستعينوا بالمدرّس إلّا عند الضّرورة والشّعور بالصّعوبة.

وبالتّالي، فإنّ الحرص على هذه المبادئ العامّة لاستراتيجيّة التّعليم والسّعي إلى الامتثال لها وتوحيّها، سيكون له بالغ الأثر في تحصيل نواتج التّعليم المرجوة وتحقيقها.

¹ - استراتيجيات التّعليم والتّعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: حسن شحاتة. ص 18 - 19.

4.1.4. أسس اختيار استراتيجيات التعلّم:

معلوم أنّ اختيار استراتيجيات التعلّم لا يكون عشوائياً وتلقائياً، وإنما يتمّ في ضوء مجموعة من الأسس التي يعتمد عليها بشكل أساسي عند اختيار استراتيجية التدريس أو التعلّم المناسبة، والتي تستهدف الوصول إلى أهداف الدّرس، ولعلّ أهمّ هذه الأسس ما يلي:¹

*** الأهداف:** حيث ترتبط استراتيجيات التدريس بالهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من الدّرس، سواء كانت هذه الأهداف المنشودة تتعلّق بالمعلومات والمعارف، أو الاتجاهات، والقيم والسلوكيات، أو المهارات الحركية والعملية.

*** المادّة العلميّة:** تعدّ المادّة التّعليميّة من أهمّ مكوّنات الموقف التّعليميّ، وطبيعة هذه المادّة نظريّة كانت أو عمليّة تسهم في تحديد أسلوب التّعليم المناسب والفعال، والذي يتفاعل مع هذا المحتوى العلميّ لتحقيق الأهداف المرجوة، ولذلك تختلف استراتيجيّة التدريس (التّعليم) من مادّة إلى أخرى، ومن موقف ونشاط تعليميّ إلى آخر في ضوء مكوّناته، وأهدافه المعرفيّة، والوجدانيّة والأدائيّة.

*** الإمكانيات والموارد الماديّة:** من العوامل التي تسهم في تحديد استراتيجيّة التدريس المناسبة والفعّالة، من حيث الأجهزة والأدوات والأماكن المتاحة للتّدريب، ومدى توفّر الموارد المالية، عوامل فاعلة في التدريس واختيار الأسلوب المناسب.

*** الموارد البشريّة:** وتشمل المدرّسين والموجّهين الفنيّين وتخصّصاتهم العلميّة والتّربويّة، مستواهم المهنيّ والوظيفيّ، كفاءتهم، وكذلك المتعلّمين وفتاتهم، وطبيعة نموّهم، عددهم، خبراتهم السابقة والمرحلة التّعليميّة التي ينخرطوا بها.

¹ - التعلّم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقوم نواتج التعلّم: عقيل محمود رفاعي، دار الجامعة الجديدة. (د.ط.). الإسكندرية، 2012. ص 159-

* مبادئ وأسس التعلم: حيث تؤثر مبادئ التعلم في اختيار أسلوب التعليم المناسب القادر على إحداث الإثارة والتشويق والدافعية وجذب انتباه الطلاب أثناء التدريس، وكيفية التعامل معهم، وكيفية استخدام أساليب الثواب والعقاب المؤثرة في تفعيل التعلم، والمشاركة الجادة من الأطراف المتفاعلة فيما بينهم، ومراعاة الفروق الفردية التي غالبا ما تحدّد كيفية التعلم، والتعامل مع المتعلمين بما يناسبهم، وما لا يناسبهم من الخبرات والأنشطة التعليمية، وتحديد أساليب وأدوات الاتصال، والتواصل الفعال بين المعلم والمتعلمين، والذي يحقق الوصول إلى الجودة في نواتج التعلم والتعليم.

نستنتج ممّا سبق أنّ، الاعتماد على هذه الأسس والالتزام بها إشارة انطلاق ناجحة لاختيار وتحديد الاستراتيجية التعليمية الأكثر تلاؤما ونجاعة، ممّا يساعد على المساهمة في إعداد أرضية مناسبة للتعليم، وو بالتالي تحسين جودته ومردوديته.

5.1.4. معايير استراتيجية التعليم:

إنّ المعيار وحدة قياس ولا مجال فيها للاختلاف أو لتباين وجهات النظر، كونها تُشير إلى المعاني الموحدة والصّارمة التي لا جدال فيها، ومتّفق عليها سواء على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ وحتى على المستوى الدوليّ.

ولا شكّ في أنّ، التعليم الذي تحكمه معايير محدّدة ومضبوطة "يتضمّن أهدافا لتعلم الطلاب تحتوي توصيفا عامّا للمعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب في مادّة دراسيّة ما، كما يتضمّن توصيفا محدّدا لأداء الطالب يشير لمستوى الإتقان لمحتوى المادّة الدراسيّة، وأيضا تقويما يقدّم

تغذية راجعة حيال أداء الطالب مرتبطا بأهداف التعلم¹. وعليه، فالتعليم الهادف يخضع لمعايير تضبط استراتيجيته وتحدد مقاصده.

وتقوم استراتيجية التعليم على جملة من المعايير التي يجب توظيفها وأخذها بعين الاعتبار، والتي يمكن حصرها فيما يلي:²

* ملائمة الاستراتيجية لنواتج التعلم: وهذا يعني اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الناتج التعليمي المستهدف (ما يتوقع أن يعرفه المتعلم ويستطيع أدائه، بعد نهاية المحاضرة أو المقرر، أو البرنامج الدراسي). فعلى سبيل المثال عندما يكون الناتج هو لإثبات المعرفة بحقائق ومعارف معينة، فقد يستخدم عضو هيئة التدريس استراتيجية التعليم المباشر، أما إذا كان الناتج هو حلّ المشكلات، فقد يستخدم استراتيجية حلّ المشكلات.

* مناسبة الاستراتيجية للمحتوى الدراسي: ينبغي أن ترتبط الاستراتيجية بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسية، ذلك لأنّ لكلّ مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض على عضو هيئة التدريس اختيار استراتيجية وطرق معينة لتدريسها، فهناك موادّ يغلب عليها الطابع النظري، وأخرى يغلب عليها الطابع العملي أو التجريبي.

* ملائمة الاستراتيجية لمستوى المتعلمين: بمعنى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وخبراتهم السابقة.

* أن تقود إلى التعلم النشط: بمعنى أن تجعل المتعلم إيجابيا ومشاركا في العملية التعليمية، وليس مجرد متلقٍ، وأن تحفّز المتعلم على التعلم الذاتي.

* مراعاة الإمكانيات المتاحة في المؤسسة التعليمية: من قاعات دراسية، ومصادر تعلم وأدوات، وأجهزة وأعداد المتعلمين.

¹ - التعليم المعتمد على المعايير - الأسس والمفاهيم النظرية: عبد الله بن صالح السعدوي. صالح بن علوان الشمrani. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. 2016م. ص 29.

² - استراتيجية التدريس والتعلم والتقييم: لجنة معيار التدريس والتعلم. ص 9.

إذن، يمكن القول أنّ استراتيجيات التّعليم مقيّدة بمعايير يتوجّب مراعاتها والعمل على أساسها، ممّا يجعل هذه الاستراتيجيّات أكثر إيجابية وفعاليّة في تنظيم العمليّة التّعليميّة وضمان نجاحها وجودتها.

2.4. معايير استراتيجية التّعلم:

1.2.4. مفهوم استراتيجية التّعلم:

لقد اختلفت التعريفات المقدّمة في سبيل إيضاح مفهوم استراتيجية التّعلم ولا يمكن حصرها، إلّا أنّها تتفق في كون استراتيجية التّعلم عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكيّة وعمليات التفكير التي يستخدمها التّلاميذ وتؤثّر فيما تمّ تعلّمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفيّة (وراء المعرفة)؛ حيث إنّها تدخل في إطار الاستراتيجيّات المعرفيّة، ذلك لأنّ هدفها تعليميّ معرفيّ أكثر من سلوكيّ نحو: فهم فقرة كتاب ما، أو حلّ المسائل الرياضيّة المتنوّعة، أو تذكّر قائمة معتبرة من التّواريخ... إلخ¹.

وتعتبر استراتيجيات التّعلم عبارة عن مجموعة من الأساليب التّعليميّة تتضمّن الإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، وو بالتّالي فإنّ استراتيجيات التّعلم النّشط تقوم على المرتكزات التّالية:²

- * نشاط المتعلّم وإيجابيته أثناء العمليّة التّعليميّة.
- * تفاعل المتعلّم مع المادّة العمليّة بشكل إيجابيّ، مخطّط له وهادف.
- * بذل المتعلّم الجهد العقليّ واليدويّ لبناء المعرفة في ذهنه، وإعمال عقله في فهم المادّة العلميّة والأشياء والظواهر وحلّ المشكلات.

¹ - ينظر: استراتيجيات التّعليم والتّعلّم: جابر عبد الحميد جابر. دار الفكر العربي. ط 1. مصر- القاهرة. 1999م. ص 307.

² - استراتيجيات التّعلم النّشط، أنشطة وتطبيقات عمليّة: سهى أحمد أبو الحاج. حسن خليل المصالحه. ص 50.

وفيفيد مفهوم استراتيجية التعلم أيضا، "الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة، ومثال ذلك: أن التلاميذ كثيرا ما يكلفون بمهام تعليمية معينة، مثل: تكملة ورقة عمل في القراءة، أو تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير، أو بحث في مادة التاريخ"¹.

وهناك من يعدّها، "ادعاءات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية للتوجه، وأكثر فعالية و قابلية للتطبيق في مواقف جديدة"².

وعموما، يتّضح لنا أن استراتيجية التعلم تدلّ على الأساليب والسلوكيات التي يتفاعل فيها المتعلم، والتي تستهدف التأثير على كيفية اكتساب المعارف والمعلومات ومعالجتها، وكذا تعلم المهام المختلفة وفهمها.

2.2.4. أنواع استراتيجيات التعلم:

يتفرّع عن استراتيجيات التعلم جملة من الأنواع التي تختلف كلّ منها عن الأخرى؛ حيث "يوجد العديد من استراتيجيات التدريس والتعلم، ولكلّ منها إجراءاتها التدريسية المميّزة، ومن أهمّ هذه الاستراتيجيات: العرض الشفهي، المحاضرة، التسميع، الأسئلة والأجوبة، المناقشة، العروض العملية، الاستقصاء، الاكتشاف، حلّ المشكلات، التعلم بالتلفزيون، التعلم الخصوصي السّمعّي، التعلم بالمحاكاة، التعليم المبرمج، الدراسة المستقلة، المشروع، لعب الأدوار، التعلم باللّعب، التعلم بالحقائب التعليمية"³.

ولعلّ أهمّ استراتيجيات التعلم ما يأتي:⁴

¹ - استراتيجيات التدريس والتعلم: جابر عبد الحميد جابر. ص 307.

² - استراتيجية تعلم اللغة: أكسفورد ريك. ترجمة السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية. (د.ط.). مصر. (د. ت.). ص 21.

³ - استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: عبد الحميد حسن شاهين عبد الحميد. ص 28- 29.

⁴ - استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمُشرف التربويّ: ذوقان عبيدات. سهيلة أبو السميد. دار الفكر. ط 1.

2007م، ص 123- 124.

* استراتيجية التعلّم التعاوني:

يقصد بالتعلّم التعاوني أن يعمل الطلبة في مجموعات أو في أزواج لتحقيق أهداف التعلّم، ويستند هذا النوع من التعلّم إلى الأسس التالية:

- * التعاون والاعتماد المتبادل بدلا من التنافس.
 - * يعمل الطلبة في فريق وقيمون علاقات اجتماعية قوية بتفاعل قوي.
 - * ضرورة العمل معا لحلّ مشكلات يصعب حلّها فرديا.
 - * تحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين.
 - * المساواة الفرديّة لكلّ عضو في المؤسّسة.
- وفي المقابل، يجب على المعلّم أن يراعي عدداً من القضايا الهامّة في إعداد الدّرس التعاوني وتنفيذه والتي من بينها:¹

- * حجم المجموعة.
- * تشكيل المجموعة.
- * يعطي المعلّم كلّ التّعليمات ويوزّع المهامّ ويوضّحها قبل أن ينصرف الطّلاب إلى مجموعاتهم.
- * يقوم المعلّم في أثناء عمل المجموعات بالمهامّ كالتجول بين المجموعات والحفاظ على جوّ إيجابيّ مثير للعمل، وتحفيز الطلبة على المشاركة.
- * يمكن للمعلّم أن ينظّم مجموعات ثابتة؛ بحيث تبقى المجموعة تعمل معا لفترة طويلة على مدى فصل دراسيّ أو عام.

¹ - استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلّم والمُشرف التربويّ: ذوقان عبيدات. سهيلة أبو السميد. ص 134.

* إنَّ التَّعليم التَّعاونيَّ لا يعني أن يعمل الطُّلبة في مجموعات طوال الوقت، بل قد يلجأ المعلِّم إلى استخدام المجموعات في جزء من الحصَّة، أو في بعض الحصص، ويمارس الاستراتيجيات الأخرى.

ومنه، فاستراتيجية التَّعلم التَّعاونيَّ آلية ناجحة تضمن التَّجاوب والتَّفاعل بين المعلِّم والطلاب داخل الصفِّ، وتحيي روح العمل الجماعيِّ فيما بينهم.

* استراتيجية المناقشة:

تمثِّل استراتيجية المناقشة في أنَّها "حوار يعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدَّرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التَّفكير لدى المتعلِّمين، ومن خلال الأدلَّة التي يقدِّمها المتعلِّم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة، وقد تستخدم المناقشة كاستراتيجية مستقلة، أو كجزء من معظم الاستراتيجيات التدريسيَّة الأخرى"¹.

وتتميَّز استراتيجية المناقشة بعدد من السَّمات التي تجعلها مختلفة عن الاستراتيجيات التَّعليميَّة الأخرى، وهي على الشكل الآتي:²

- * دعم وتعميق استيعاب المتعلِّمين للمادَّة العلميَّة.
- * زيادة فاعلية اشتراك المتعلِّمين في الموقف التَّعليميِّ، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.
- * تزويد المتعلِّمين بتغذية راجعة فوريَّة عن أدائهم.
- * إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لممارسة مهارات: التَّفكير، والاستماع، أو الاتِّصال الشَّفوي.
- * تنمية روح التَّعاون والتَّنافس بين المتعلِّمين، والقضاء على الرِّتابة والملل.
- * تنمية الفرصة لاستثارة الأفكار الجديدة والابتكارية.

¹ - استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التَّعلم وأنماط التَّعلم: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. ص 111.

² - استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلِّم والمشرف التربوي: ذوقان عبيدات. سهيلة أبو السميد. ص 111.

- * مساعدة المعلّم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- * تحقيق نوع من التفاعل القوي بين المعلّم والمتعلّمين.
- * إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، وتناول الأفكار بالشرح والتعليق.
- * فتح قنوات جديدة للاتصال داخل قاعة الدّرس.

و بذلك، يبدو أنّ استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات اللفظية، وهي تختلف بذلك عن المحاضرة في كونها تسمح بتفاعل لفظي بين طرفين أو أكثر داخل المحاضرة، كما أنّ المناقشة قد تكون بين المعلّم والطلّاب، بل وحتى بين الطّلاب أنفسهم تحت إشراف وتوجيه المدرّس.

* استراتيجية الاستقصاء:

تصنف استراتيجية الاستقصاء ضمن الاستراتيجيات القائمة على جهد ونشاط المتعلّم، "فالاستقصاء هو إثارة تفكير الطّلبة لمواجهة مواقف جديدة من خلال إعادة تنظيم المعرفة المخزونة لديه بإتباع المنهج العلمي لتوليد الأفكار وتحليلها للوصول إلى استنتاجات وحلّول للمواقف الجديدة"¹.

والجدير بالذكر، أنّ للاستقصاء مزايا عدّة جعلته من الطرائق الفاعلة في التدريس وذلك كونه استراتيجية تعمل على:²

- * تعزيز ثقة الطّلبة بأنفسهم واعتمادهم على الذات.
- * تنمية القدرة على كتابة التقارير والبحوث.
- * تأصيل مبدأ التعلّم مدى الحياة في نفوس الطّلبة.

¹ - استراتيجيات التدريس: شاهر ذيب أبو شريخ، المغتزل للنشر والتوزيع. ط 1. عمان - الأردن. 1429هـ / 2008م. ص 229.

² - المرجع نفسه. ص 229 - 230.

- * تنمية القدرة على التخطيط والتصور المسبق للأحداث.
- * تنمية تفكير الطلبة بالاطلاع على مصادر المعلومات ومراجع الكتب الأصلية.
- * تدريب الطلبة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتبريرها.
- * تنمية مهارة القراءة من حيث الفهم والاستيعاب.
- * توطيد العلاقة بين الطلبة والمجتمع المحلي بالزيارات الميدانية.
- * جعل التعلّم أكثر استمتاعاً بالتخلّص من الملل والروتين في التعلّم التقليدي.

و بالتالي، فإنّ استراتيجية الاستقصاء من الأساليب المجدية لتحسين سيرورة الدّرس وتنظيم البيئة الصّفيّة وإدارتها، كما تسعى إلى إكساب الطّلبة المنهج العلميّ في التّعليميّ القائم على الظروف والبحث والاستدلال.

* استراتيجية العصف الذهني:

يعدّ العصف الذهنيّ أسلوباً تعليميّاً وتدريبياً يقوم على حرّية التّعليميّ، ويستخدم من أجل إنتاج وتوليد أكبر كمّ من المفاهيم والأفكار والمعارف، وذلك كلّ قصد معالجة موضوع أو قضية ما من القضايا المقترحة من قبل المهتمين بها.

وتركّز استراتيجية العصف الذهنيّ على دور عضو هيئة التّدريس الذي يقوم به في إدارة العمليّة التّعلّميّة، حيث "يقوم عضو هيئة التّدريس بعرض المشكلة ويقوم المتعلّمين بعرض أفكارهم ومقترحاتهم المتعلّقة بحلّ المشكلة، وبعد ذلك يقوم العضو بتجميع هذه المقترحات ومناقشتها مع المتعلّمين ثمّ تحديد الأنسب منها، ويعتمد هذا الأسلوب على إطلاق حرّية التّعليميّ والتركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار، وهذه الطّريقة تشجع المشاركة النّشطة من قبل المتعلّمين، وتشجع على

العمل في مجموعات، وتشجع على توليد أفكار جديدة، وتسهم في تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع والتعلمي الناقد، وتنمي القدرة على التعبير بحرية، وكذلك الثقة بالنفس¹.

ومنه، نستنتج أنّ استراتيجية العصف الذهني تعني بإطلاق عنان المتعلم للتفكير بأريحية وحرية وتحفّزه على التعاون والعمل الجماعي، كما تعودّه على إنتاج الأفكار بكم هائل واستثمارها وكذا نقدها، ممّا يجعلها طريقة جدّ فاعلة في تيسير عملية التعلم على المتعلمين وبلوغ الأهداف المرجوة منها.

* استراتيجية التعلم الذاتي الفردي:

يعتبر التعلم الذاتي الفردي هو الآخر من بين استراتيجيات التعلم، حيث يعرفه "رون تري" على أنّه: «العملية التي يقوم فيها الفرد بنفسه بتعلم شيء، مستخدماً التعليم المبرمج، أو مادة أخرى، أو مصادر تعليمية ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من قبل الراشد»².

كما نجد هناك أيضاً من يطرح التعلم الذاتي الفردي على أنّه "الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتشاف المعلومات والاتجاهات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام إلى المتعلم ذاته"³.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ التعليم الذاتي يكتسب أهمية بالغة تتجلى في كونه:⁴

* يحقق تعلماً مناسباً لقدرات المتعلم، ويحقق أهدافه النفسية والاجتماعية، ويعمل على التكيف مع أدائه التعليمي.

¹ - استراتيجية التدريس والتعلم والتقويم: لجنة معيار التدريس والتعلم. ص 15.

² - التعلم المعرفي: حسين أبو رياش، دار المسيرة. ط 1. عمان. 2007م. ص 119 - 120.

³ - المرجع نفسه. ص 119 - 120.

⁴ - أساليب التعليم والتعلم النشط: أسامة محمد سيّد. عباس حلمي الجمل. دار العلم والإيمان. ط 1. دسوق. 2012م. ص 95.

- * يأخذ المتعلّم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلّم.
- * يمكن المتعلّم من إتقان المهارات الإنسانيّة الأربعة لمواصلة التعلّم بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة.

* التدريب على حلّ المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

ومن هنا يتبيّن لنا أنّ، استراتيجيّة التعلّم الدّائريّ الفرديّ طريقة وأسلوب مُجد لما يؤدّيهِ من دور فعّال في مساعدة المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات التي يسعى إلى تحصيلها، ولك بناءً على ما يقوم به من جهود ذاتية منتظمة.

3.2.4. خصائص الاستراتيجية التعلّميّة الجيدة:

تتميّز استراتيجيات التعلّم بجملة من الخصائص، بحيث لا يمكن لها أن تكون نافعة تؤدّي الغرض المطلوب إلّا إذا توفّرت فيها هذه الخصائص، والتي يمكن حصرها في ما يلي:¹

- * تكون شاملة بمعنى أن تتضمّن كلّ المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- * ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف التّربويّة والاجتماعية والاقتصادية.
- * تكون طويلة المدى بحيث تتوقع التّأثيرات وتبعات كلّ نتيجة.
- * تتسم بالمرونة والقابلية للتّطوير والتعديل.
- * تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانيات عند التّنفيد، مع ما تنتجه من مخرجات تعليميّة.

- * تكون جذابة تحقّق المتعة للمتعلّم في أثناء عمليّة التعلّم.
- * توفّر مشاركة إيجابية من المتعلّم وشراكة فعّالة بين المتعلّمين.

¹ - أساليب التعلّم والتعلّم النّشط: أسامة محمد سيد. عباس حلمي الجمل. ص 95.

ويمكن أن نستنتج من هذا أنّ، المعلّم هو الذي يجيد استخدام الاستراتيجيات المناسبة الخاصة بالتعليم والتعلّم التي تتناسب والخصائص المذكورة سابقا، وذلك لتكون أكثر ضبطا وتأثيرا في العملية التعليمية.

4.2.4. المبادئ المعرفية الأساسية لاستراتيجيات التعلّم:

تستند استراتيجيات التعلّم إلى عدد من المبادئ الصّرفية التي تحددها وتتحكّم في مدى جدّيتها ونفعيتها في بلوغ المقاصد المبتغاة من التعلّم، ويمكن تحديد هذه المبادئ في:

* المبدأ الأول: استخدام استراتيجيات التعلّم المختلفة للأغراض المعرفية المختلفة:

يعتبر هذا المبدأ من أهمّ ما يقوم عليه تعليم استراتيجيات المتعلّم، ولقد أشار كلّ من "بريسلي" و"ليفين" (1983م) و"بروكس" و"سيموتيس" و"أونيل" (1985م)، و"وينستن" و"مير" (1985م)، إلى أنّ: «الباحثين المهتمّين بهذه الموضوعات قد توصّلوا خلال العقد الأخير إلى عشرات من استراتيجيات التعلّم لتحسين أداء الطّلاب في تعليم مفردات اللّغة وفهم القراءة، وحلّ المشكلات، وكثيرا من الموضوعات المتشابهة»¹.

ولقد اهتمّ "بريسلي" و"بور" و"كوووسكي" و"شنيدر" بتحليل كفاءة الطّالب في اختيار الاستراتيجية المناسبة، واستخدام في هذا التحليل ما أطلق عليه "المستخدم الجيّد للاستراتيجية" "Good Strategy User"، وتمّ الإشارة في هذه الدّراسة إلى ثلاث استراتيجيات، وهي الفهم، واستراتيجية التذكّر، واستراتيجية التّطبيق، كأثلة لاستراتيجيات تعلّم مختلفة لعدّة أغراض مختلفة².

¹ - التعلّم نظريّات وتطبيقات: أنور الشّرقاوي. مكتبة الأنجلو المصرية. (د.ط)، مصر. 2012م. ص 190.

² - المرجع نفسه. ص 190.

ويتمّ تفضيل استراتيجية ما على أخرى في ضوء محتوى التّعليم، فلو أخذنا مثلاً موضوع تعلّم مفردات اللّغة، نجد أنّ هناك العديد من استراتيجيات تعلّم المفردات، إذ يتوقّف اختيار الاستراتيجية الملائمة لذلك على الاستراتيجية الفضلى في تذكر التعريفات، والاستدلال على معاني الكلمات، ولتحسين استخدام مفردات اللّغة والقواعد واللّهجي¹.

وهكذا، فإنّ هذا المبدأ يعدّ بالضرورة من المبادئ المتعدّدة الأهداف، سواء بالنسبة للباحثين أو للمعلّمين الذين يتوجّب عليهم أن يُحسنوا استخدامه جيّداً، وذلك قصد إمكانية الاستفادة من الاستراتيجية المختارة لتعلّم موضوع محدّد.

* المبدأ الثاني: استراتيجيات التعلّم الفعّالة يجب أن تكون محدّدة المكوّنات:

ويرتبط هذا المبدأ بالمبدأ السّابق الذي يؤكّد على أن يكون استخدام استراتيجيات التعلّم للأغراض المعرفيّة المختلفة. ولكي نختار أحسن استراتيجية لأحد نواتج التعلّم، يجب أن نقارن بين الاستراتيجيات المختلفة من حيث مميزاتها التي يجب أن تتوافق مع موضوع التعلّم، وكذا أساليب التعلّم المستخدمة في النشاط التعلّمي².

ومعلوم أنّه، "إذا كان يتّصل المبدأ الأوّل باختيار الاستراتيجية الملائمة للغرض المعرفي المراد تحقيقه في الموقف التعلّمي، فإنّ المبدأ الثاني مرتبط ارتباطاً مباشراً بكيفية اختيار هذه الاستراتيجية، والوقوف على أسباب اختيارها، وبذلك لكي يحقّق مبدأ تحليل المكوّنات أقصى درجات الفاعلية، نرى من الضروري أن يتمّ التحليل بشكلٍ دقيق، وأن يكون شاملاً لجميع المكوّنات التي تشملها الاستراتيجية المستخدمة"³.

¹ - ينظر: التعلّم نظريّات و تطبيقات: أنور الشّرقاوي. ص 190.

² - ينظر: التعلّم نظريّات و تطبيقات: أنور الشّرقاوي. ص 197 - 198.

³ - المرجع نفسه. ص 197 - 198.

وبهذا يكون المبدأ الثاني حلقة تابعة للمبدأ الأول وغير منفصلة عنه، كونه سعى إلى تحديد كل مكونات استراتيجيات التعلّم الفعّالة وذلك بعد انتقائها لإتباعها في مواضيع المواقف التعلّميّة المختلفة.

*** المبدأ الثالث: يجب أن تكون استراتيجيات التعلّم ذات صلة بمعارف ومهارات الطّالب:**

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ المعرفيّة لاستراتيجيات التعلّم التي تربط بضرورة المزاوجة بين الاستراتيجية المستخدمة وخصائص المتعلّمين الذين تتبع عليهم هذه الاستراتيجية.

ولا شكّ في أنّ "أهميّة هذا المبدأ تقوم على أساس أنّ بعض الاستراتيجيّات التي قد تصلح وتناسب الطّلاب الرّاشدين قد لا تكون مناسبة وغير صالحة للاستخدام مع الأطفال. كما يجب أن نراعي أهميّة التّفاعّل بين المعلومات السّابقة لدى المتعلّم ومكونات الاستراتيجية ممّا يحقّق فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية"¹.

إذن، يبدو لنا أنّ الاستراتيجيّات التي تستخدمها في مواقف التعلّم المختلفة لا بدّ أن تكون منسجمة وملائمة للإمكانيات الخاصّة والمهارات والقدرات المتوقّرة لدى المتعلّمين، حتّى تكون أكثر إيجابية في عمليّة التعلّم.

*** المبدأ الرابع: يجب أن يكون للاستراتيجية المستخدمة صدقٌ تجريبيّ:**

وينصّ هذا المبدأ على أنّه من السّهل على واضعي الطّرق والبرامج والاستراتيجيّات التعلّميّة طرح تصوّراتهم النظريّة ومقترحاتهم التي يمكن أن تكون حلّاً لعدد من الإشكاليات المعيقة لعمليّة التعلّم، إلّا أنّه "لكي تحقّق هذه البرامج والخطط والاستراتيجيّات درجة عالية من الكفاءة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، من الضّروري أن تتحقّق من الصّدق التجريبي لهذه المشروعات

¹ - التعلّم نظريّات وتطبيقات: أنور الشّرقاوي. ص 198 - 199.

التعليمية. فمن المؤلف أن نجد بعض المتخصصين في هذه المشروعات يقترحون الاستراتيجيات والخطط المرتبطة بعملية التعلم وأساليب التعليم في ضوء خبراتهم الشخصية سواء الممارسة التعليمية لعملية التعليم، أو على أساس ما يُشاع بين المتخصصين من اتجاهات وتصورات نظرية عن فاعلية هذه الاستراتيجيات والنماذج¹.

وجدير بالذكر، أنه ينبغي على المعلم "أن يستخدم سلام التقدير من أجل تقويم أداء الطلاب، من خلال مشاهدة أعمال الطلاب في خرائط المفاهيم، المنظّمات التخطيطية، تنفيذهم للمشاريع، ملفات الإنجاز، سجل سير التعلم، اختبار المفاهيم، اختبارات الورقة والقلم التقليدية، أو من خلال التقنية وغيرها من الأدوات الفاعلة في التقويم، والتي تختلف أنواعها بما يتناسب مع أغراضها، فالمعلم مُلاحظ ومُتابع للطلاب باستمرار من أجل تطوير عمليات تعلمهم بالشكل المطلوب"².

ولذا، لا بدّ من التأكد من تحقيق درجة مقبولة من الصدق التجريبي للاستراتيجية المختارة لإتباعها داخل الصفّ الدراسي قبل الحكم عليها بأهمّ في تحصيل الأهداف التي استخدمت من أجلها، وذلك تفادياً للعقبات التي يمكن أن تنشأ أثناء التطبيق الفعلي لهذه الاستراتيجية.

5.2.4. معايير استراتيجيات التعلم:

مما لا يمكن تجاوزه أنّ الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض من حيث القدرات والإمكانات والميولات، إضافة إلى أنّ مادّة التعلم هي الأخرى تختلف حسب طبيعة المحتوى، ومنه فإنّه لا توجد استراتيجية أفضل من الأخرى، وإنّما تتحدّد الأفضلية في ضوء طبيعة مهامّ التعلم، وطبيعة بيئة التعلم. فطبيعة نمط المتعلم ووقت التعلم، زيادة على ذلك، طبيعة البيئة الثقافية للمتعلم وعمره، كما أنّ

¹- المرجع نفسه. ص 200.

²- استراتيجيات التعلم النشط، أنشطة وتطبيقات عملية: سهى أحمد أبو الحاج. ص 46.

اختيار المتعلّم لاستراتيجية تعلّمه تتأثّر تبعاً لعدّة عوامل أهمّها: النّوع والدّافعيّة، وأسلوب تعلّمه، واتّجاهاته ومعتقداته¹.

ولا ريب في أنّ اختيار معايير استراتيجية التّعلّم الملائمة يرجع إلى فعالية المتعلّم، وهذه الأخيرة يمكن تعلّمها عن طريق تعلّم كيفية معالجة خمس مواهب هي:²

- * تدبير الزّمن.
- * اختيار ما تسهم به.
- * معرفة أين تستخدم قوّتك لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟
- * تحديد الأولويات الصّحيحة.
- * الرّبط بين هذه المواهب كلّها في نسيج واحد باتّخاذ قرارات فعّالة.

ويلزم على المتعلّم أن يحرص على أن "يدرّس للتّلاميذ كحدّ أدنى استراتيجيات المذاكرة والتّعلّم والتذكّر، التي وُضعت في الفصل، ويمكن أن يدرّس للتّلاميذ الصّغار استراتيجيات محدّدة مثل: التّليخيص، ومعيّنات الذاكرة وطريقة PQ4R في الاستدكار، ويمكن أن يدرّس للتّلاميذ الأكبر سنّاً كيف تعمل الذاكرة، والاستراتيجيات الأكثر تقدّماً في المذاكرة، والدّرس والتّعلّم، مثل: أخذ المذكرات، واستخدام المذكرات والملاحظات في الهامّش، وينبغي أن يتعلّم التّلاميذ في جميع الأعمار استراتيجيات التّنظيم مثل خريطة المفاهيم، والتّليخيص الهيكلي، وينبغي أيضاً أن يُدرّس للتّلاميذ منذ الصّغور الأولى كيف يفكّرون ويتأمّلون ويتصوّرون عمليّاتهم المبتامعرفيّة"³. ومن خلال هذا يظهر أنّه ينبغي على المتعلّم أن يحسن استخدام استراتيجيات التّعلّم وأن يكتفيها وفق ما يوافق حاجات المتعلّمين وقدراتهم.

¹ - ينظر: استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. ص 28.

² - المرجع نفسه. ص 28.

³ - استراتيجيات التدريس والتّعلّم: جابر عبد الحميد جابر. ص 338.

وهناك مجموعة من المقاييس التي يجب اعتمادها والعمل بموجبها عند استخدام استراتيجيات التّعلّم، وتتمثّل أهمّ هذه المقاييس فيما يأتي:¹

- * وضوح الأهداف ودقتها وبساطتها.
 - * مناسبة الأنشطة لأهداف المقرر.
 - * مناسبة التّجارب والأنشطة مع المحتوى ومع مستوى الطّلاب.
 - * الأخذ في الاعتبار أنّ معظم الطّلاب يتعلّمون من خلال طرق ومسارات منها:
 - ✓ المتعلّمون من خلال البصر.
 - ✓ المتعلّمون من خلال السمع.
 - ✓ المتعلّمون من خلال العمل والحركة.
 - ✓ من الضروري أن يفكر المعلّم في أنشطة الطّلاب، وكيف سيؤدونها مثل العمل في فريق.
 - ✓ من المهمّ أن يوضّح المعلّم للطّلاب ما هي مسؤولياتهم وأدوارهم، وكيفية تنفيذ الأنشطة المختلفة في مناخ سليم.
- إذن، ومن خلال ما ذكر، نستنتج أنّ استراتيجيات التّعلّم محكومة بجملة من الضوابط أو المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار وعدم تجاوزها، وذلك بهدف ضمان نجاعة هذه الاستراتيجيات في تذليل صعوبات عمليّة التّعلّم على المتعلّم وإعانتته على اكتساب مختلف الخبرات والمعارف.

5. الفرق بين استراتيجيات التّعليم واستراتيجيات التّعلّم:

تختلف استراتيجيات التّعليم استراتيجيات التّعلّم، وذلك باعتبار استراتيجيات التّعليم سياق من طرائق التدريس وآليات تفعيل الفصل التّعليمي تحت تأثير معايير عدّة على رأسها المواقف التّعليميّة المتعدّدة.

¹ - استراتيجيات التّعلّم النّشط. أنشطة وتطبيقات عمليّة: سهى أحمد أبو الحاج. ص 51.

كما أنّ "أسلوب المعلّم في تدريسه للموادّ وفي طريقه لتحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة، إنّها كذلك الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مهمّته"¹، أمّا استراتيجيات التّعلّم فهي: السلوكيّات والإجراءات التي ينخرط فيها المتعلّم والتي تهدف إلى التأثير على الكيفيّة التي تتمكّن من خلالها من معالجة المعلومات وتعلّم المهامّ المختلفة.

وأما استراتيجيات التّعلّم فتشمل السلوكيّات والإجراءات التي يشارك فيها المتعلّم بشكلٍ أساسي، بحيث تهدف إلى التأثير على الكيفيّة التي تيسّر على الطّلاب معالجة المعلومات وتعلّم المهامّ المختلفة وحلّ المشكلات العويصة التي تعرقل التّعلّم ومحاولة تحطّيتها².

ويبدو الفرق بين استراتيجيات التّعليم والتّعلّم جليّاً من خلال "الدّور الذي يؤدّيه عضو هيئة التّدريس في النظام التّعليميّ؛ حيث تركز استراتيجيات التّعليم على دور عضو هيئة التّدريس الذي تقوم به في إدارة العمليّة التّعليميّة، أمّا استراتيجيات التّعلّم فتركز على أن يكون عضو هيئة التّدريس ميسراً لعمليّة التّعلّم، والمتعلّم هو محور هذه العمليّة"³.

وبالتّالي، فإنّ استراتيجيات التّعليم أوسع وأشمل؛ إذ تتضمّن استراتيجيات التّعلّم وتستحوذها، فيصبح بذلك بمقدور عضو هيئة التّدريس ضمن أيّ استراتيجية تعليم أن يوظف من اختياره من استراتيجيات التّعلّم دون أن يؤثّر ذلك على تعلّم الطّالب أو على مردودية الفصل الدراسي.

6. استراتيجيات التّعلّم بين النّظرية والتّطبيق:

1.6. استراتيجيات التّعلّم نظريّاً:

1.1.6. مفهوم النّظرية:

¹ - أساليب واستراتيجيات التّعلّم: بديع عبد العزيز القشاعلة.. ص 15.

² - ينظر: استراتيجيات التّدريس والتّعلّم والتّقويم: لجنة معيار التّدريس والتّعلّم. ص 4.

³ - استراتيجيات التّدريس والتّعلّم والتّقويم: لجنة معيار التّدريس والتّعلّم. ص 4-5.

اختلفت التعاريف بخصوص النظرية وتعددت بحسب توجهات وتصورات الدارسين والباحثين، فقد اعتبرها "كيرلنجر Kerlinger": «مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها»¹. فالنظرية في ضوء هذا المفهوم تتضمن افتراضات تفسر قضية ما، وبناء على تلك التفسيرات يتم التنبؤ بحدوثها.

أما "الزيات" فيرى أن: «النظرية مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما مع اقتراح الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة، وهذه المحددات اصطلاح على تسميتها فروض وهي منطقيًا يرتبط كل منها بالآخر»².

وعليه، يمكن تعريف النظرية على أنها مجموعة من المفاهيم والقواعد التي تخص ظاهرة ما، والتي في ضوءها يتم تفسير الظواهر الإنسانية المختلفة والتحكم بها.

2.1.6. مفهوم نظريات التعلم:

ارتبطت نظريات التعلم بمواقف التعلم والسلوكيات المستفادة من بنية التعلم، واهتمت بالقوانين التي تحكم عملية التعلم، ولذلك توالى مفاهيم عدة أوردها الدارسون حول نظرية التعلم.

فقد ذهب عدد من الباحثين إلى تعريفها على أنها مجموعة من القوانين أو المبادئ عن التعلم يجب شرح النتائج المرتبطة بالتعلم وتنبأ بالظروف التي يحدث التعلم في ظلها مرة أخرى³.

ويرى "حمدان" أنها: «عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التعلم من وجهة النظر الخاصة بها، فالنظرية السلوكية - وكما هي الحال مع النظريات الأخرى، تفسر التعلم

¹ - نظريات التعلم والتعليم: قطامي يوسف. دار الفكر. (د.ط). 2005. ص 21.

² - سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي: الزيات فتحي. دار النشر للجامعات. ط 2. 2004م. ص 49.

³ - التعلم أسسه وتطبيقاته: أبو علام محمود رجاء. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (د.ط). 2004م. ص 18.

بخصوصية علمية وعملية¹. فالخصوصية العلمية للنظرية في التعلم تمكنها من أن تفسر التعلم وفق مبدأ عام تشق منه النظرية طريقها لتقدم في ضوءه تفسيراً للتعلم والتحكم في سلوكياته.

إذن، تختص النظرية في التعلم بالبحث في القوانين التي تحكم عملية التعلم لدى الفرد وتفسرها، وفهم تلك القوانين والشروط يجعل التعلم منظماً ويحقق اكتساب الخبرات والمعارف وتحصيلها.

3.1.6. استراتيجيات التعلم النظرية:

لقد تباينت توجهات الباحثين في تفسير التعلم والمبادئ المنطقية التي تحكمه واختلفت معها بذلك النظريات التي تسعى إلى البحث عن آليات حدوث التعلم من حيث هو تغيير في السلوك ونتاج تفاعل بين محددات فردية ومتغيرات اجتماعية، بيئية وثقافية ينتج عنها تعلم المهارات والأداءات المختلفة وذلك بناء على مرجعيات ومنطلقات فكرية مختلفة، ولعل أشهر وأهم نظريات التعلم ما يلي:

* نظرية التعلم السلوكية (نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف):

انطلقت النظرية السلوكية من المنظور القائم على تأثير البيئة في التعلم واكتساب السلوك، ويمثل الإشراف البسيط اتجاه السلوكية الكلاسيكية التي استندت أساساً على تجارب العالم الفيزيولوجي "بافلوف" من خلال تجارب عدة توصل من خلالها إلى مجموعة من القوانين التي تحكم التعلم الإشرافي.

وقبل الخوض في الحديث عن نظرية الإشراف الكلاسيكي، يجب تسليط الضوء على المفهوم الذي تدور حوله هذه النظرية ألا وهو المثير، والذي هو "حدث أو شيء، يمكن أن نشعر به بحيث يثير لدينا ردّة فعل معينة، وقد يكون المثير مادياً أو معنوياً"².

¹ - نظريات التعلم. تطبيقات علم نفس التعلم في التربية: محمد زياد حمدان. دار التربية الحديثة. (د.ط.). دمشق - عمان. 1996م. ص 5.

² - نظريات التعلم: عماد عبد الرحمن الزغلول. دار الشروق. ط 1. عمان. 2010م. ص 52.

وتصنّف المثيرات إلى صنفين: فأما الصنف الأول فهو مجموعة من المثيرات الطبيعية أو غير الشرطية، ومثل هذه المثيرات بطبيعتها تتولّد استجابة معيّنة من قبل الكائن الحيّ، وأما بالنسبة للصنف الثاني فيتجلّى في المثيرات المحايدة التي لا يكون لها في الأصل أي تأثير في السلوك، أي لا يتولّد عنها أيّة ردود فعل مهمّا كانت.

ولا شكّ في أنّه كان لأفكار "بافلوف" في الإشرط بالغ الأثر على نظريّات التعلّم التي يتبعها فيما بعد خصوصاً من حيث المنهجية العلميّة التي استخدمها في أبحاثه من جهة، أو لتطوير ما يعرف بالنموذج الإشرطي الذي تتشكّل منه الارتباطات بين المثيرات والاستجابات من جهة أخرى.

هذا، وقد حاول "رازرن" (Razran) (1965) إجمال أهمّ آثار نظريّة الإشرط الكلاسيكيّ وإسهاماتها في المجال التعلّميّ على الشكل التالي:¹

- ✓ استطاع "بافلوف" من خلال ما يعرف بنظريّة الإشرط توليد عدد هائل من الأبحاث التجريبية لاختيار صحة مفاهيمها على الإنسان.
- ✓ لقد استطاع "بافلوف" تحويل فكرة الارتباط العامّة في التعلّم من خلال استخدام مبادئ الإشرط إلى مجال تقوم على أسس كمية معلّميّة؛ أي أنّه ساهم في تطوير ما يعرف بالأبحاث القياسية الكمية المعلّمية.
- ✓ لقد نجح "بافلوف" في جعل المنعكس الإشرطي على أنّه الوحدة الإنسانيّة الملائمة لدراسة كلّ أنواع التعلّم.
- ✓ بإدخاله فكرة الإشرط من النّوع الثّاني، وتعميم فكرة الإشرط على الإنسان.
- ✓ ساهم "بافلوف" في توضيح العلاقة بين نظريّات التعلّم والنظريّات العيادية أو ما يعرف بنظريّات العلاج النفسي.

¹-المرجع نفسه، ص 66.

وعموماً، فنظرية الإشراف الكلاسيكي لـ "بافلوف" كانت لها إسهامات عديدة في المجال النفسي والتربوي الذي يخصص تعلم أنماط السلوك الصحيح واكتساب المهارات المعرفية المختلفة.

* النظرية البنائية لبياجية:

لقد تأثر "بياجية" بكتابات الفيلسوف الألماني "كانت" (Kant) الذي كان يرى أن أفكار "لوك" و"هيوم" غير كاملة، حيث أن الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون استخدام حواسه، ولكن لا يمكن أن تكون هي الوحدة المسؤولة عن تنسيق المعلومات، داخل العقل، بل إن الإنسان لديه قدرات معينة تعطي معنى ونظاماً لما يستقبله من مثيرات.

وتعدّ نظرية "بياجية" ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية لما تحتويه من تضمينات تربوية يمكن حصرها في ما يلي:¹

✓ لا بدّ من تشخيص متطلّبات تعليم أيّ موضوع، والتأكّد من تحقيقها لدى المتعلّمين قبل المباشرة في تعلّم الموضوع نفسه.

✓ هناك ضرورة ملحة لتنظيم المادة الدّراسيّة، سواء في المناهج أو في الكتاب المدرسي تنظيمًا منطقيًا، وذلك حرصًا على أن تكون المادة التعليمية متراكمة ومتدرّجة بطريقة هرمية.

✓ ركّزت النظرية على أهمية الانتباه للفروق الفرديّة بين تلاميذ الصفّ الواحد، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يبدأ في تعليمه من حيث هو، وبما لديه من مقدرات واتّجاهات وأسلوب وطريقة في التعلّم.

✓ الاهتمام بتنمية قدرات المتعلّمين على التّعليميّ أثناء تنظيم تعلّمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنّب الحفظ الآلي غير الواعي.

✓ ركّزت النظرية كذلك على أهمية التدريس على المهارة بعد تعلّمها بطريقة تنميّ التّعليميّ، وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة.

¹ - نظرية التعلّم وتطبيقاتها التربوية: كفاح يحي صالح العسكري. محمد سعود صغير الشّمري. علي محمد العبيدي. ص 139.

وبالتالي، فالنظرية البنائية لـ "بياجية" تقوم على ضرورة التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، وهو ما يستوجب توفير بيئة فعّالة ونشطة لتسهيل التعلم على الفرد، وكذا ممارسة ما يؤكّد عليه "بياجية" من وسائل الاكتشاف الذاتي.

* النظرية الجشططية:

وهي صناعة ألمانية بدأها "ماكس ويرتايمز"، ثمّ طورها بعدئذ بالتّعاون مع "كولر" و"كوفكا" إلى جانب العالم المعروف بعلم النفس الجشططالي "كيرت ليوني".

وتعني كلمة "الجشططت" صياغة العقل أو الإدراك الكلية المنظّمة المفيدة للخبرة الحسية أو تنظيم الإدراك الكلي المفيد للخبرة، مهمّا كان موضوع هذه الخبرة: أناسا أو حوادثا أو مهمّات أو أشياء، والجشططاليّون بهذا يعارضون السلوكيّون في نظرهم للعقل وظاهرة السلوك الإنساني¹. فالـ"جشططت" هو بمثابة كلّ مرابط الأجزاء على نحو منسق ومنظّم، وذلك لأنّ إدراك الجزء يكون عديم المعنى إذا كان على نحو منفصل عن الكلّ.

وتتمثّل أهمّ التّضمينات الجشططالية لتطبيق العملية التّربويّة في ما يأتي:²

- ✓ تحديد خبرات التّلاميذ السابقة من حيث أنواعها ودرجاتها التّحصيليّة.
- ✓ تخطيط أعداد وخبرات التّعلم الجديد على الخطوة الأولى.
- ✓ تطوير مرافق التّعلم بصيغ كلّية متكاملة ومنظّمة بحيث تستثني أيّ تشويش أو فوضى أو تعارض.
- ✓ تنويع أنشطة التّعلم للخبرة الواحدة بحيث تعمل على إعادة تنظيم ودمج مفاهيمها.
- ✓ تعليم التّلاميذ الخبرات الجديدة بصيغ استنتاجية كلّية منظّمة ومبسّطة متكاملة واحدة بعد الأخرى، وباستعمال قوانين الشّمول والبساطة والتّشابه والاتّجاه العامّ.

¹ - نظريّات التّعلم تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربية: محمد زيان حمدان. ص 91.

² - المرجع نفسه. ص 104 - 105.

والجدير بالذكر، أنّ نظريّة الجشططت لا تؤيّد استخدام المعرّزات الخارجيّة للأداء وإنّما تدعو إلى ضرورة إعداد الموقف بشكلّ يساعد الفرد على إدراك عناصرها والعلاقات القائمة بين تلك العناصر والمعاني الكامنة فيها، لأنّ مثل ذلك هو المعرّز الحقيقي، أمّا المكافآت الخارجيّة فقد تشكّل عائقاً يؤدّي إلى تشتيت ذهن المتعلّم عند محاولة الفهم والاستبصار لتلك المواقف. فالمعرّزات الخارجيّة قد تصبح حوافز اصطناعيّة مؤقتة سرعان ما يزول أثرها بزوالها.

وعليه، نستخلص أنّ نظريّة الجشططت ذات فاعلية ساهمت بجزء كبير من خلال نتائج أبحاثها في ضبط العديد من القوانين التي تحكم عمليّة التعلّم، والإجراءات السلوكيّة التي يكتسبها الأفراد حيال ما يواجهونه من نشاطات ومواقف تعليميّة.

* نظريّة النّمّو المعرفيّ لبرونر:

لقد كانت لدراسات "بياجيه" تأثير كبير على أفكار "برونر" خاصّة فيما يتعلّق بنظريّة المعرفة لديه، ولذلك حاول "برونر" أن يتعرّف على كيفيّة اكتساب الأفراد للمفاهيم العلميّة، إلى جانب ما تأثّر به من دراسات "جون ديوي" و"الجشطالتيين" وغيرهم.

ويرى "برونر" أنّ النّمّو المعرفيّ باعتباره مسألة نضج تقريبا برمتها، أو هو نضج يحدث من خلال عمليّة الاستبطان للأشكال المنطقيّة وللتكنولوجيات.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ نظريّة النّمّو المعرفيّ لها تطبيقاتها في المجال التربويّ، ولعلّ أهمّ هذه التّطبيقات ما يلي:¹

✓ يجب أن تستخدم طريقة العرض لأبسط أنواع التّمثيل بما يتناسب مع المرحلة العمريّة للطفل.

¹ - نظريّة التعلّم وتطبيقاتها التربويّة: كفاح يحيى صالح العسكري. محمد سعود صغير الشّمري. علي محمد العبيدي. ص 155 - 156.

✓ تنظيم المادّة الدّراسيّة من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، فتبدأ بأن نعرض على المتعلّم أبسط أشكال المفاهيم، وبعد أن يكتشف العلاقات بينها نعرض عليه مفاهيم أعلى مستوى تتضمن ما سبق تعلّمه.

✓ تدريب المتعلّم على الحدس والتّخمين واختيار البدائل، وإتاحة الفرصة للتأكّد من صحّة هذه التّخمينات والبدائل.

✓ استخدام الأدوات والوسائل السّمعية والبصرية المعينة على التّدرّس.

✓ يجب تقديم جزء من الدّرس مركّزا على الصّور البصريّة والذهنيّة، وجزء آخر مركّزا فيه على استخدام اللّغة، كذلك توفير فرص كبيرة للتّفاعل اللّغوي بين تلاميذ الصّفّ.

إذن، توصّلت نظريّة النّمّو المعرفيّ من خلال أبحاث "برونر" إلى تفسير عمليّة الاكتساب المعرفيّ لدى الفرد، وهو ما يؤثّر لا محالة في مختلف عمليّات التّعلّم لدى المتعلّمين والمواقف التّعليميّة الخاصّة بهم.

* نظريّة الارتباط (المحاولة والخطأ) لثورندايك:

بدأت نظريّة "ثورندايك" التّعلّميّة بعد نشر أطروحته لنيل شهادة الدّكتوراه (ذكاء الحيوان) (1998)، ليكون له أثر مباشر على نظريّات التّعلّم وعلم النّفس والتّربية، امتدّ طوال أربعة عقود، فتوصّلت إلى بعض المبادئ التي تحكم السّلوّك وتعتمد على ما يسمّى بالإلّصاق الوسيط أو الذرائعيّ، وهو نموذج آخر من نماذج التّعلّم الشرطيّ الذي يبنّي على المحاولة والخطأ¹.

وما لا يمكن إنكاره، أنّ "ثورندايك" قد قدّم مساهمات جليّة في مجال التّعلّم الإنسانيّ والحيوانيّ على حدّ سواء، والتي يمكن إيجازها في ما يلي:²

¹ - ينظر: نظريّات التّعلّم: علي حسن حجاج. عطية محمود هنا. عالم المعرفة. (د.ط.). الكويت. 1983م. ص 28.

² - نظريّات التّعلّم: عماد عبد الرّحمن الرّغول. ص 84.

✓ نبّه "ثورندايك" إلى الدور المبكر الذي يمكن أن يسهم فيه حقل علم النفس في مجال التربية من حيث تخطيطها وتنفيذها وتقويمها، موضّحاً الكيفية التي يمكن من خلالها تحسين عملية التعليم والتّعلّم لدى المتعلّمين، بالاستفادة من المبادئ والقوانين النفسيّة.

✓ عمل "ثورندايك" على تطوير أفكار نظريّات التعزيز التي ظهرت فيما بعد، وذلك من خلال صياغته لقانون الأثر.

✓ حاول إدخال طرق علميّة في دراسة التّعلّم، وتقوم على المشاهدة والتجريب والتحليل الإحصائي، كما أنّه طرح أساليب المتاهات وحلّ المشكلات في تجاربه، ومثل هذه الأساليب تم اعتمادها من قبل العديد من علماء النفس لدراسة عمليّات التّعلّم.

ويرى "ثورندايك" أنّ المحاولة والخطأ آلية رئيسيّة في التّعلّم وتكوين الارتباطات، ذلك أنّ الاستجابات المناسبة التي تقود إلى الهدف تتأتّى بعد المحاولات المتكرّرة حتّى وإن كانت خاطئة في مواقف التّعلّم، فالمحاولة والخطأ يؤدّيان إلى تلاقي الاستجابات الخاطئة، وتلاشيها تدريجيّاً والاحتفاظ بالاستجابة الصّحيحة، غير أنّ تكرار الارتباط لا يكفي وحده لحدوث التّعلّم فهناك استجابات كثيرة تتكرّر كلّ يوم ومع ذلك لا نتعلّمها، مؤكّداً على أنّ الإثابة هي مفتاح التّعلّم خصوصاً بعد أن تراجع عمّا كان يؤدّيه في الماضي، من أنّ العقاب له مثل أهميّة الإثابة في التّعلّم.

وبالرغم من أنّ تأثير "ثورندايك" على "موضوع التّعلّم لا زال قائماً حتّى الآن، إلّا أنّ النظرة السلوكيّة لمفهوم التّعلّم لم تعد تعنى بالاهتمام الذي حظيت به في الماضي، فالالتّجاه المعاصر يميل نحو الأخذ بالنّظرية المعرفيّة والتي أخذت تزدد رسونا يوماً بعد يوم"¹.

وعليه، يمكن اعتبار نظريّة الارتباط لثورندايك من النظريّات العامّة في مجال التّعلّم خصوصاً والمجال النفسيّ عموماً، حتّى أصبحت مبدءاً أساساً في بناء المناهج التعليميّة.

2.6. استراتيجيات التّعلّم التطبيقية:

¹ - نظريّات التّعلّم: علي حسن حجاج. عطية محمود هنا. ص 28.

يعتبر التطبيق هدفاً وغاية في الوقت ذاته؛ وذلك لكون التعلم تغييراً في السلوك، وإنّ هدف التعلم هو تطبيق ما تعلّمناه في صفّنا الدراسي والإفادة منه واستخدامه في مواقف جديدة، فهو استخدام وممارسة في المجال العلمي وحتى العملي.

ومعلوم أنّ تعلم درس ما كالتعاون مثلاً، يكون من خلال حفظه وإعادة ذكر عناصره واستحضارها من جهة، واستيعابه عن طريق تلخيصه وفهمه وشرحه من جهة أخرى¹.

أمّا تطبيق الدرس فهو أن "يقوم الطالب بممارسة التعاون في حياته اليومية، مع أصدقائه وأسرته ومع الناس الآخرين، فيقدّم لهم مساعدة ما، كأن يساعد في أعمال المنزل، أو في دعم زميل، أو في مساعدة طفل في قطع الشارع"².

ومن هنا، فالتطبيق يمثل جزءاً هاماً وفعالاً في التعلم، وذلك من خلال استراتيجيات وآليات تساعد على بلوغ الأهداف المرجوة من المواقف التعليمية المتعددة.

1.2.6. متطلبات تطبيق نظام التعلم في المؤسسة التعليمية:

إنّ تطبيق نظام التعلم النشط في المؤسسات التعليمية المختلفة لا ينشأ من عدم، وإنّما يكون تطبيقاً مدروساً ومضبوطاً، وذلك وفق متطلبات نذكر منها:³

- * القناعة الكاملة بتطبيق التعلم كمنظومة تعليمية داخل المؤسسة التربوية.
- * إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالتعلم في المؤسسة التربوية.
- * التعليم والتدريب المستمرين لكافة المسؤولين من الموجهين والمعلمين والمتابعين على مستوى الإدارة التعليمية، أو مستوى الدراسة.

¹ - ينظر: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين - دليل المعلم والمُشرف التربوي: دوقان عبيدات. سهيلة أبو السعيد. ص 47.

² - استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمُشرف التربوي: دوقان عبيدات، سهيلة أبو السعيد. ص 47.

³ - التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم: عقيل محمود رفاعي. ص 125.

* التنسيق وتبادل الخبرات في مجال التعلم النشط على مستوى الإدارات التعليمية والمراحل التعليمية المختلفة.

* تدريب وتنمية قدرات العاملين على تحسين جودة العملية التعليمية.

* تكوين بؤر في مجال التعلم النشط على الصعيدين المركزي والمدرسي.

من خلال ماسبق، يتجلى أنّ تطبيق نظام التعلم بمختلف استراتيجياته يتطلب تغييراً جذرياً وحقيقياً في دور كلّ من المعلم والمتعلم على حدّ سواء، وذلك عن طريق تفعيل نشاطاتهما ومشاركتهما في سيورة العملية التعليمية التعلمية.

2.2.6. كيفية تصميم وتطبيق استراتيجيات التعلم:

لا ريب في أنّ كلّ استراتيجية من استراتيجيات التعلم العديدة قائمة على مجموعة من الخطوات ومبنية على طرق محدّدة لتجسيدها وتطبيقها على أرض الواقع بكلّ عقلانية وجدّية، حيث إنّ هذه الاستراتيجيات "تصمّم في صورة خطوات إجرائية ويوضع لكلّ خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ، وتحوّل كلّ خطوة من خطوات الاستراتيجية لأساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ومخطّط في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، وهكذا، يتمّ تصميم استراتيجية التعليم والتعلم"¹. ومنه فالمعلم مسؤول عن التخطيط المنظم عند تنفيذ استراتيجية التعلم بما يتناسب واستعدادات المتعلم واحتياجاته.

ويجدر الإشارة إلى أنّ تطبيق استراتيجيات التعلم على اختلافها وتنفيذها في ضوء الخطوات الإجرائية المدروسة، يتمّ وفق مجموعة من النقاط أهمّها:²

* تحديد الهدف من الاستراتيجية وذكر اسمها.

¹ - أساليب التعلم والتعلم النشط: أسامة محمد سيّد. عباس حلمي الجمل. ص 95.

² - المدرّس بوك (يلا). 28 ديسمبر 2022م/ <https://www.modrsbook.com/2017/>

- * طرح الموضوع المطلوب دراسته.
 - * القيام بالتهيئة الذهنية المناسبة لجذب الانتباه.
 - * تحديد المهمة المطلوبة من التلاميذ.
 - * تقديم الإرشادات بوضوح لأداء المهمة والتأكد من استيعاب التلاميذ لهذه الإرشادات.
 - * إعطاء التلاميذ الوقت الكافي لإنجاز المهمة.
 - * التنقل بين التلاميذ في هدوء للمساعدة والتأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.
- وبالتالي، فتصميم استراتيجيات التعلّم وتطبيقها على الوجه المطلوب، يجعل منها آليات سليمة وداعمة للتعلّم والمواقف التعليمية، وفق ما يتفق مع واقع المتعلمين وقدراتهم الفردية.

3.2.6. إرشادات تطبيق استراتيجيات التعلّم:

يحكم تطبيق استراتيجيات التعلّم على اختلافها مجموعة من الإرشادات التي تستدعي اتباعها والعمل بموجبها، وذلك كلّ من أجل ضمان النتائج المرغوب فيها، والتي من أجلها طبقت هذه الاستراتيجيات، ونجد أهمّ هذه الإرشادات والتعليمات موضحة على الشكل الآتي:¹

- * تحتوي العملية التعليمية على العديد من الاستراتيجيات التي تهتمّ بالقراءة، الكتابة، الحديث والاستماع، التعليمي والتأمل، وهي عناصر التعلّم التي لا تخلو منها أيّ مهمة أو نشاط خلال الدرس.

¹ - 101 استراتيجية في التعلّم النشط: ماشي بن محمد الشمري. الإدارة العامة للتربية والتعليم. ط 1. المملكة العربية السعودية. 1432هـ/ 2011م. ص 21.

* صعوبة تصنيف الاستراتيجيات وفقا لعناصر التعلّم النشط، حيث أنّها متداخلة مع بعضها البعض في كثير منها، لذلك فضلنا أن يكون التركيز على أهميتها، وهي مدرجة ضمن كلّ استراتيجية.

* تطبيق الطلاب لخطوات الاستراتيجية لا يعني بأنهم تعلّموا، فهي أدوات مساعدة تعين المعلمين في تحقيق التعلّم الفعّال، وهي ليست خطوات إجرائية آلية إن صحّ التعبير، يقوم بها الطالب ويراقبه المعلم هل طبق الاستراتيجية أم لا؟، بل إنّ أدوار المعلم تهتمّ بالتقويم الحقيقيّ خلال المواقف التعليميّة التي يبحث من خلالها المعلم على الفهم العميق بدلا من التعلّم السطحيّ.

* من الأفضل التدرّج في تطبيق استراتيجيات التعلّم مع الطلاب حتّى تصبح مألوفة للمعلّم والمتعلّمين.

* قد يجد المعلم بعض الاستراتيجيات غير مألوفة لديه، فلا يعني هذا أنّها غير مناسبة للطلاب، فالمعلّم يهتمّ بميول واهتمامات واستعدادات الطلاب قبل وأثناء التعلّم، ويختار الاستراتيجيات المناسبة لها، ولقد تمّ إضافة العديد من الاستراتيجيات التي تساعد المتعلّمين والمعلّمتين على تطبيق التعلّم المتميز، باعتبار أنّ التعلّم النشط هو منحنى واتّجاه شامل.

* هنالك العديد من استراتيجيات القراءة والتّليخيص وعمل الملاحظات، تساعد الطالب على اكتساب مهارات عديدة، ينبغي على المعلم تدريب الطالب عليها قبل الشّروع في تنفيذ النّشاط.

* مدير المدرسة لديه عدّة أدوار مهمّة في نجاح المدرسة من ضمنها: أن تكون لديه استراتيجية واضحة في تطبيق التعلّم النّشط، فهو مطالب أيضا بمعرفة مفهوم التعلّم وأهمّيته وخصائصه، ودور كلّ من المعلم والمتعلّم فيه، فهو يفرّق بين التعلّم النّشط والتعلّم التقليديّ، ويهتمّ بمدخلات وعمليّات ومخرجات التعلّم في مدرسته.

إذن، ومما سبق، يمكن القول أنّ إتّباع الإرشادات التي تفيد تطبيق استراتيجيات التعلّم المختلفة يساهم بقدر كبير في تنشيط العمليّة التعليميّة التعلّميّة ويزيد من فعاليتها، وذلك من خلال تحقيق التّواصل والتّفاعل بين المتعلّمين فيما بينهم، ممّا يثير دافعيتهم نحو التعلّم الإيجابي ويضمن استفادتهم من المعارف والمهارات و يمكنهم من الإلمام بها.

الفصل الثاني:

استراتيجية التّعلّم القائم على المشروع

1. مفهوم المشروع:

1.1. لغة:

لقد تعددت المعاجم التي تناولت المعنى اللغوي للفظه مشروع والتي هي اسم مفعول للجذر "شَرَعَ"، حيث ورد في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي أنّ «شرع: شرعَ الوارد الماء شروعا وشرعا فهو شارعٌ والماء مشروع فيه إذا تناوله به»¹.

هذا، ويؤكد معجم الوسيط على معنى المشروع، حيث جاء فيه أنّ «المشروع ما سوّغه الشرع، والأمر يهيأ ليُدرس ويُقرّر، (مو) (ج) مشروعات»²، وذلك مصداقا لقوله تعالى: (ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأُمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) سورة الجاثية، الآية 18.

وقد ورد في معجم العين أنّ: «الشَّيْنُ والرَّاءُ والعين أصل واحد، وهو شيء يُفتح في امتداد يكون فيه ... ويقال أشرعت طريقا، إذا أنفذته وفتحته، وشرعت أيضا ... هذا هو الأصل ثم حمل عليه كل شيء يُمدّ في رفعة وفي غير رفعة ...»³.

2.1. اصطلاحا:

للمشروع مفهوم واسع لذا اختلفت التعاريف المقدمة بخصوص ذلك، فقد أورد "طيب نايت سليمان" تعريفا للمشروع يقول فيه: «المشروع هو تعبير عن جملة الكفاءات المستهدفة من طرف مجموعة (قسم - مدرسة) أو فرد (تلميذ - مدرس)، يتضمن تسيير قدرة تعليمية، ويترجم إلى ممارسة فعلية للوصول إلى تحقيق الإنجاز المطلوب، لذا يعتبر مشروع القسم مثالا بمثابة قرار مشترك لأداء عمل على الوجه الأحسن، انطلاقا من عقد تعليمي وتحديد مراحل إنجاز المشروع، والشروع في اكتساب

¹ - العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي. دار ومكتبة الهلال. 2007م. مادة (ش ر ع).

² - معجم الوسيط،: مجمع اللغة العربية. مجموعة من الأساتذة. القاهرة. 2004م. مادة (ش ر ع).

³ - مقاييس اللغة: ابن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر. (د.ط). 1989م. مادة (ش ر ع).

المعرفة الصّرفة والمعرفة الأدائية»¹، فالمشروع عمل منظّم يحرص المتعلّم على القيام به لاستثمار الكفاءات وتوظيفها بشكلٍ لائق بغية تحصيل المعارف والسّمو بالقدرات التّعليميّة.

وأضاف "هلال محمّد علي السّفياني" أنّ المشروع هو "أيّ عمل يقوم به الفرد ويتّسم بالنّاحية العلميّة وتحت إشراف المعلّم ويكون هادفا ويخدم المادّة العلميّة، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعيّة. ويمكن القول بأنّ تسمية هذه الطّريقة بالمشروعات، لأنّ المتعلّمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها؛ لذلك فهي أسلوب من أساليب التّدرّس التّنفيد للمناهج بدلا من دراستها بصورة دروس يقوم المعلّم بشرحها وعلى التّلاميذ الإصغاء إليه ثمّ حفظها"²، فالمشروع وفق هذا المفهوم يعدّ طريقة ونشاطا هادفا يعتمد عليه بشكلٍ أساسي في التّعليم، ينتقيه المتعلّمون بإراداتهم ويقومون بتنفيذه طبقا لتوجيهات المعلّم وإرشاداته.

وجدير بالذكر، أنّه فيما يتعلّق بناحية الإجراء التي تخص مفهوم المشروع، يمكن أن يُطرح هذا الأخير "كتصرّف توقّعي يفترض القدوة على تمثّل اللاّخالي وتخيّل زمن المستقبل من خلال بناء لتواليّة من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظّمة مسبقا دون معالم صادقة وصحيحة على مستوى الواقع"³. ومنه، فالمشروع إجراء يتضمّن جملة من الأفعال إلى جانب ضرورة امتلاك القدرة على إنجازها.

ويعرّف "كلباتريك" (Klipatrick) هو الآخر المشروع بأنّه: «عبارة عن وحدة من النّشاط يقوم به المتعلّم بطريقة طبيعيّة شبيهة بالطّريقة التي يمارس بها نشاطه في حياته العاديّة، ويقصد إدراك غاية محدّدة وجذّابة وقابلة للتّحقيق»⁴، ونجده كذلك من جهة أخرى يرى أنّ المشروع عبارة عن «الفاعلية الهادئة المطبّقة في مجال اجتماعي ضمن نطاق المدرسة، وفي عام 1921م، نقّح كلباتريك هذا التعريف فغدّت طريقة المشروع عنده: أيّ وحدة أو فعالية أو تجربة ذات دوافع داخلية موجّهة نحو

¹ - المقاربة بالكفاءات - الممارسة البيداغوجية: طيّب نايت سليمان. الأمل للطّباعة والنّشر. (د.ط)، نيزي وزو. الجزائر. 2015م. ص 115.

² - طرائق التّدرّس العامّة: هلال محمّد علي السّفياني. محافظة المهرة. ط 1. اليمن. 2020م. ص 57.

³ - المنهل التّربوي - معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدّيداكتيكية والسيكولوجيّة: عبد الكريم فريب. 781.

⁴ - طرق التّدرّس العامّة: الحصري علي والعنيزي يوسف: مكتبة الفلاح. ط 3، الكويت. 2005م. ص 190.

هدف معيّن»¹. إذا، المشروع نشاط ووحدة فعّالة تساعد المتعلّم على القيام بنشاطاته من أجل الوصول إلى الهدف المنشود من ذلك.

أمّا "شاهر أبو شريك" فيرى أنّ "المشروع تصميم مخطّط يجزم الفرد القيام به لتحقيق غرض وهدف محدّد بشكلٍ فرديّ أو جماعيّ، واستراتيجية المشروع تقوم على ميول المتعلّمين وحاجاتهم وتحقيق أغراضهم بالاعتماد على نشاطاتهم المتضمّنة الحقائق والمعلومات والمبنيّة على خبراتهم"²، ومنه، فالمشروع استناداً إلى هذا المفهوم عبارة عن عمل مضبوط واستراتيجية فردية أو جماعية مجدية تتناسب واحتياجات المتعلّمين وتحقّق رغباتهم.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الشروع في المجال التّعليميّ "يعدّ نشاطاً عمليّاً دالّاً، ذا قيمة تربويّة، يسعى إلى تحقيق هدف دقيق أو أكثر، وهو يتطلّب إجراء جملة من البحوث، وقدرة على حلّ المشكلات، ويستدعي في أغلب الأحيان استعمال وسائل وأدوات محسوسة، ويستوجب مثل هذا النشاط تخطيطاً وتنفيذاً يشارك فيهما كلّ من المدرّس والمتعلّم في سياق واقعيّ وحقيقيّ"³. فالمشروع التّعليميّ إذن، يستدعي تخطيطاً وتنظيماً مسبقاً بمشاركة كلّ من المعلّم والمتعلّم بغية تحصيل الفائدة وتعميمها.

وعليه، يمكن أن نعرّف المشروع على أنّه استراتيجية وعمل منظّم ومُحكّم يفيد استثمار إمكانيات المتعلّمين بصورة فردية أو جماعية وبمشاركة فعّالة من المتعلّم وكذا المعلّم الموجه له بتعليماته القيّمة، بغرض الوصول إلى مختلف الأهداف والغايات المراد تحقيقها.

¹ - التّربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدّائم. دار العلم للملايين. ط 5، بيروت. لبنان. 1984م. ص 587.

² - استراتيجيّات التّدريس: شاهر أبو شريك.. ص 121.

³ - الموسوعة الشّاملة للتّعلّم المبنيّ على المشروع الأسس، المفاهيم، الإجراءات، التّماذج : رياض بن علي الجوّادي. دار التّجديد ط 2. تونس. 2016م. ص 33.

2. أقسام المشاريع التعليمية:

تنقسم المشروعات إلى عدّة أقسام سواء من حيث عدد المشاركين فيها، أو من حيث المحتوى. فأمّا من حيث عدد المنخرطين في المشاريع؛ يرى "عبد الله عبد الدائم" في كتابه التربية عبر التاريخ أنّها تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما:¹

* المشروعات الفردية:

وفيها يعمل المتعلّم بمفرده، وتنقسم بدورها إلى نوعين: فأمّا أن يعطي المشروع نفسه لكلّ تلميذ في الصفّ، وأمّا أن تكون هنالك مشروعات مختلفة توزّع على طلائب الصفّ، ويصيب كلّ تلميذ فيه واحد منها، ولا شكّ أنّ النوع الثاني من المشروعات الفردية أدعى إلى بعث الحماسة لدى المتعلّمين وإلى إثارة اهتمامهم؛ لأنّ كلّ منهم يختار المشروع الذي يرغب فيه، أمّا النوع الأوّل فأيسر على المعلّم وأسهل من حيث التنظيم والتّوجيه والإدارة.

* المشروعات الجماعية:

وفيها يعمل المتعلّمون معا في مشروع واحد، كأن يقوموا بإعداد مسرحية، يتولّى كلّ منهم جنبا من المهمّات المطلوبة فيها، وفريق يتولّى التمثيل وآخر يهيئ الملابس وثالث يحضّر الديكور وهكذا... ولاشكّ أنّ في هذه المشروعات الجماعية إعداد جيّد للتلاميذ، يتدرّبون عن طريقها على القيام بأدوار منتجة في المجتمع المعقّد فيما بعد، ومن شأنها أن تقوّي الرّوابط الاجتماعية فيما بينهم، وأنّ تنفعهم إلى تقسيم العمل، وتشجعهم على تحمّل المسؤولية عن رضا وقبول.

ومن هنا، يتّضح لنا أنّ المشروعات التعليمية وفق هذا المنظور تتفرّع إلى مشروعات فردية كنتيجة للعمل الفرديّ لكلّ متعلّم بحسب رغبته واقتناعه بهذا العمل، وأخرى جماعية تقتضي التعاون

¹ - التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدائم. ص 588-589.

بين مجموعة من التلاميذ من التلاميذ من أجل إعداد مشروع ما، وذلك بتقاسم المهام فيما بينهم بكلّ عدل وجدّية.

ومعلوم أنّ العمل التّعليميّ ضمن مجموعات ينتج عنه مجموعة من الأهداف التي تكون في صالح المتعلّم، حيث أنّه يعمل على تحطّي جملة من الصّعاب أهمّها ما يل: ¹

* **انحباس التّواصل:** حيث تعين استراتيجيات العمل في مجموعات كلّ تلميذ على التّعبير عن رأيه عن طريق شخص آخر، إلى أن يتعوّد بتدرّج على الاندماج في المجموعة وأخذ زمام المبادرة.

* **الضعف في التّفاعل الاجتماعي:** فتقنيات العمل في مجموعات توقّر مكانا للتّفاعل الاجتماعي المتنوّع، يعلم التّلاميذ مع الأيام كيف يتصرّفون شيئاً فشيئاً في نزاعاتهم التي تجمع بين التّدافع والشّدّة واللّعب وعلاقات السيّطرة والاستسلام وروح القيادة.

* **اعتزاز الثّقة بالنفس:** حيث يجد كلّ تلميذ نفسه مضطراً في بعض المواقف إلى أن يشرح بعض التّعليمات لبعض زملائه، أو مدعوّ إلى أن يعبّر عنها، و هو ما يعينه على إعادة ثقته في إمكانياته.

* **فقدان الدّافعيّة والرّغبة:** فتقنيات العمل في مجموعات توقّر وضعيّات حيويّة تسمح بالحركة والتحدّث بين الزّملاء، وتنظيم المقاعد بطريقة مختلفة، وبأخذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار، وتوزيع المهام، وهذه الحيويّة من شأنها أن تقنع التّلاميذ بأنّهم الفاعلون الحقيقيّون في تعلّمهم.

* **الاختلاف في درجة الاستعداد للعلّم وفي استراتيجياته:** وهي مسألة اعتنت بها الطّرائق التّربويّة القائمة على مراعاة الفروق الفرديّة، حيث دعت إلى التّنوع في مسارات العمل واستراتيجياته بما يتواءم مع تنوّع الاستعدادات لدى تلاميذ الفصل الواحد.

¹ - الموسوعة الشّاملة للتعلّم المبنيّ على المشروع الأسس، المفاهيم، الإجراءات، النّماذج. رياض بن علي الجوّادي. ص 171 - 172.

ومنه، فإنجاز المشاريع التعليمية وفق مجموعات يساعد المتعلّمين على التفاعل والتّواصل فيما بينهم، وتبادل الأفكار وتقوية ثقتهم بأنفسهم، ودفعياتهم، ورغبتهم، ويجعلهم أكثر استعداداً وقابلية لعملية التعلّم بمختلف استراتيجياته.

وأما من حيث الإعداد والمحتوى، فلقد قسّم "كلباتريك" المشاريع إلى أربعة أقسام وهي كالآتي¹:

*** المشروعات البنائية الإنشائية:** وهي مشروعات ذات صبغة علمية، وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصّابون، وتربية الحيوانات الأليفة).

*** المشروعات الترفيهية:** وهي مشروعات تطبيقية وترفيهية، حيث يتعلّم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدّمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية، وزيارات ميدانية تحدد أهدافهم لتخدم مجال الدراسة، مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الإنسان القديم، وكيفية تطوّرها على مرّ العصور.

*** المشروعات التي تكون في صورة مشكلات:** تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التعليمي المبدع والمنتج، عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدّواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة.

*** المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة:** تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الإسعافات الأولية.

نستخلص ممّا سبق، أنّ المشروع التعليمي عمل منظّم ومدرّس ينقسم إلى مشروع فردي وجماعي، ذلك بحسب عدد التلاميذ المشاركين فيه من جهة، ومن جهة أخرى، نجده ينقسم بناء على المحتوى إلى مشروع بنائي ذو ميزة إنتاجية، وآخر تطبيقي ترفيهي، كما نجد من أنواع المشروع ما هو

¹ - طرق التدريس بين التقليد والتّجديد: رافدة عمر الحريري. دار الفكر. ط 1. عمان. 2010م. ص 95.

على شكل مشكلات تستدعي إيجاد حلول منطقية لها، ومشروع آخر يستهدف تحصيل المهارات لدى المتعلّم وتطوير الكفاءات لديه، بما يتناسب مع ما تقتضيه العملية التعليمية من مستجدات مستحدثة، تسهل الإدراك على المتعلّمين، وتضمن استيعابهم للمعارف المختلفة.

3. الخطوات الآزمة لإنجاز مشروع تعليمي:

يتطلّب اتباع طريقة المشروع في عملية تعلّم السّير وفق خطوات ثابتة لتنظيم الصّفّ الدراسي وتسهيل العمل على المتعلّمين داخله، وتمثّل هذه الخطوات في:

1.3. الخطوة الأولى: اختيار المشروع

يتوجّب في هذه الخطوة "على كلّ تلميذ أن يختار مشروعاً يستهويه، عادة ما يوجد عشرون مشروعاً ليختار التلاميذ من بينها، وتختلف المشروعات بحسب مجالات المحتوى المختلفة، بحيث يضمّ معظمها عناصر من تخصّصات متعدّدة، ويمكن لتلاميذ عدّة أن يعملوا على المشروع نفسه، أمّا في مجموعة أو منفردين، بالإضافة إلى أنّه يتّسم تدوير المشروعات كلّ مرّة لضمان توافر مشروعات جديدة لتلاميذ باستمرار"¹، فانتقاء المشروع يستدعي اقتناع المتعلّم الكامل به والرغبة في القيام به.

ومّا لا شك فيه أنّه يعتبر "اختيار المشروع من أهمّ خطوات إنجازه، لأنّ الاختيار الجيّد يساعد على نجاح المشروع، تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلّم بالتعاون مع طلبته بتحديد: أغراضهم، ورغباتهم، والأدوات المراد استخدامها في تحقيق المشروعات وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب"²، ومنه، المعلّم عنصر هامّ ومساعد في تطبيق المشروع التعليمي على الوجه المطلوب.

ومن المعلوم أن "يراعي عند اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يرغب فيه الطالب وليس المعلّم، لأنّ ذلك يدفع الطالب ويشجّعه على القيام بالعمل الجادّ وإنجاز المشروع، لأنّه في الغالب

¹ - التعلّم القائم على المشروعات للطلّاب الموهوبين: تود ستانلي. نقله إلى العربيّة محمود محمّد الوحيدي. مكتبة العبيكان. ط 1. الرياض. السعودية.

2016م. ص 155.

² - استراتيجيّات التدريس المتقدّم واستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 114.

سوف يشعر بنوع من الرّشا والسّرور في إنجازه، والعكس صحيح، إذا كان المشروع من النوع الذي لا يلبي رغبة أو ميل الطّالب. كما يراعي في اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يمكن إنجازه، إذ كثيرا ما نجد أنّ الطالب يقحم نفسه في مشروع ما يحتاج إلى معدّات، أو إمكانيات غير متوافرة لدى الطّالب¹، فالمشروع التّعليمي يجب عند اختياره الأخذ بعين الاعتبار قدرات التّلميذ ليتّمكن من إنجازه في يسر وسهولة.

إذن، يبدو من خلال الخطوة الأولى أنّ، اختيار المشروع التّعليمي إضافة إلى الرّغبة فيه والميل إلى إعدادده، مرهون بمراعاة الإمكانية الماديّة والعقليّة للمتعلم للقيام به، زيادة على ذلك ضرورة أن يكون للمشروع المختار صلة بالمحتوى الدراسي لضمان عودته بالفائدة العلميّة والمعرفيّة لدى المتعلّم.

2.3. الخطوة الثانية: وضع الخطّة

تحيل هذه الخطوة إلى أنّه "لابدّ لنجاح المشروع من وضع خطّة مفصّلة، تبيّن سير العمل في المشروع، والإجراءات الازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز الطّالب الخطوة الأولى، يختار المشروع الذي يناسبه، ويتلاءم مع رغباته، ويقوم بالتّعاون مع المعلّم بوضع خطّ منفصلة لتنفيذ المشروع، يجب أن تكون الخطّة واضحة الخطوات، ولا بدّ من مشاركة الطّلبة في وضع الخطّة وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلّم استشاريا، يسمع آراء الطّلبة ووجهات نظرهم، ويعلّق عليها، ولكن ليست من أجل التّقذ أو التّهمك، وإثما من أجل توجيه الطّلبة ومساعدتهم"². وعليه، فإنّ تصميم خطّة بدائية قبل الشّروع في المشروع التّعليمي بمشاركة المعلّم القيّمة يعين على توفير جوّ لائق ومحفّز على العمل للتّلميذ.

ولا ريب في أنّ "رسم الخطّة تؤدّي إلى إنفاذ المشروع، ولا بدّ أن يمنح التّلاميذ حريّة كاملة في رسم هذه الخطّة وفي تدارس السّبل المؤدّية إلى حلّ المشكلة المطروحة، فيتناقشون في قيمة الطّرق

¹ - استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 115.

² - المرجع نفسه. ص 115 - 116.

المختلفة وجدواها ويبحثون في المشكلات التي قد تعترض تنفيذها، ويتخيرون في النهاية أفضل الطرق¹، وبذلك، توضح الخطة المتبعة لإعداد المشروع بإرادة المتعلمين المطلقة، بحيث توصلهم إلى تجاوز العقبات التي تواجههم حيالها.

وينبغي الإشارة إلى أنّ "هذه المرحلة هامة، كما أنّها تثير اهتمام الطلاب وتقودهم أن يضعوا بعناية التفصيلات المتعلقة بإنفاذ مشروع معين، وعملية التخطيط هذه تحتاج دون شك إلى مراس ودربة، ويتعلمها الطلاب عن طريق الممارسة المستمرة للتخطيط الواعي بل عن طريق الأخطاء التي تصاحب عملهم، وهي تخلق لديهم مواقف نفسية أساسية، إذ تكون عندهم منذ طور مبكر ذلك العقل المخطط الذي يأبى في أي أمر من أمور الحياة أن ينطلق ويعمل دون أن يرسم طريق الوصول ويحدد أساليب السير"². ومنه، فهذه المرحلة تساعد التلميذ على زيادة وعيه بعملية التخطيط منذ الأطوار الأولى للتعليم، كما تجعله أكثر دقة في تحديد السبل التي يتوجب عليه اتباعها.

و بالتالي، يتضح لنا من الخطوة الثانية أنّ وضع خطة قبل البدء في تطبيق مشروع ما نابع من الحرية الكاملة للمتعلم الذي يحرص على تصميم مخططا للسير وفقه أثناء الإعداد، مما يجعل عمله منظما ومنهجيا وأكثر تبسيطا من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من هذا المشروع.

3.3. الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع

من المتفق عليه أنّه "يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري، المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع محسوس، حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد التلاميذ وحفزهم على العمل وتنمية وح الجماعة والتعاون بين الطلبة، التحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منهم، ويجب أن يلتزم الطلبة ببنود خطة المشروع، وعدم الخروج عنها، إلا إذا استدعت الظروف ذلك، مما يتطلب إعادة النظر في بنود الخطة، وعندما

¹ - التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدائم. ص 590.

² - المرجع نفسه. ص 590.

يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع الطلبة والاتفاق معهم على التعديلات المناسبة¹. وبذلك، تكون خطوة تنفيذ المشروع بمثابة تجسيد للخطة المقترحة على أرض الواقع، وتمثيلها بشكل ملموس تحت مراقبة المعلم مع ضرورة احترام التلاميذ جميع الشروط التي تنصّ عليها هذه الخطة.

والجدير بالذكر أنّ هذه المرحلة "هي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاط وأقربها إلى تحريك اهتمامات الطلاب وإرواء ميولهم وأولاهم، وقد يتعرّض التلاميذ في هذه المرحلة إلى الخروج على هدف المشروع الأساسي، فيتيهون بين أشياء عديدة في بيئتهم الخارجية، ويبدلون جهدهم ووقتهم في مسائل جانبية، ولهذا يتوجّب على المدرّس في هذه المرحلة أن يسدّد خطأهم وأن يساعدهم على تركيز انتباههم وطاقاتهم حول الأعمال الأساسية المؤدية إلى تنفيذ المشروع. فيلفت نظرهم إذا ابتعد نشاطهم عن غاياتهم، ويشجّعهم ويمدّهم بالمراجع اللازمة، غير أنّ عليه ألاّ يضيف ذرعا، وألاّ يستبطن عمل الطلاب"². ومنه، تميّز هذه المرحلة بالنشاط والجهد الذي يقوم به المتعلّمون لاستثمار قدراتهم وفق الطريق السليم، وبمساعدة المدرّس الذي يوجّههم ويُسّر أعمالهم.

نستخلص ممّا سبق، أنّ تنفيذ المشروع التعليمي خطوة مهمّة تتيح للمتعلم تطبيق ما خطّطه من أفكار لتكون على شكل عمل في المتناول. بحيث يحرص المعلم على تقديم التعليمات للتلاميذ حتّى تكون نشاطاتهم متوافقة مع المادة التعليمية وتوصل إلى إدراك الأهداف المرجوة منها.

4.3. الخطوة الرابعة: تقويم المشروع

ولا شكّ أنّ في هذه الخطوة سوف يثبت التلاميذ هنا ما تعلّموه من منتجاتهم، ويتعيّن عليهم أيضا أن يرفقوا تقييمًا لهذا التعلّم، في هذه الحالة على التلميذ أن يقيّم ذاتيا، أو أن يختار شخصا من بين المدرّسين في القائمة الآتية الذي يمكن أن يقوم بعملية التّقييم³.

¹ - استراتيجيات التدريس المتقدّم واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 116.

² - التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدائم. ص 591.

³ - التعلّم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين: تود ستانلي. نقله إلى العربية محمود محمد الوحيدي. ص 155.

- * معلم آخر.
- * أحد زملاء الصف.
- * لجنة تقييم.
- * أحد أولياء الأمور أو أحد الأقارب.
- * موجه.
- * خبير.

ومنه، فإنّ تقويم أي مشروع ما يأتي كمرحلة تابعة لتنفيذ هذا المشروع، إذ يخضع هذا الأخير إلى تقييم يكون أمّا ذاتي من قبل المتعلّم نفسه، أو باختيار مسؤول ما قادر على هذه المهمة.

فهذه الخطوة تستهدف "تقويم المشروع والحكم عليه، وفيها يقوم المعلم بالاطلاع على كلّ ما أتجزه الطالب مبيناً له أوجه الضعف وأوجه القوة، والأخطاء التي وقع فيها، وكيفية تلاقيها في المرات القادمة، بمعنى آخر يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطالب، وتعدّ هذه من أهمّ فوائد تقويم المشروع أو الحكم عليه، ومن دونها لا يعرف الطالب الأخطاء التي وقع فيها وطريقة معالجتها"¹، وعليه، تحدث هذه المرحلة بعد استعراض التلاميذ أعمالهم، وذلك لتقييمها والوقوف على ما وقعوا فيه من فجوات وأخطاء بغية تداركها لاحقاً.

وفضلاً عن هذا، "يشرك المعلم طلبته في عملية التقييم، فإذا كان المشروع من النوع الفرديّ قد يطلب المعلم من كلّ طالب أن يقوم أو يعرض نتائج مشروعه، وما قام به على بقية الطلبة، ويقوم الطلبة بمناقشة المشروع وتقديم تعليقاتهم وآرائهم، أمّا إذا كان المشروع جماعياً، فيمكن مناقشته مع مجموعة أخرى من الطلبة، وإن تعذّر ذلك يقوم المعلم بمناقشته"². ومن ذلك، يتّضح أنّ مرحلة تقويم المشروع تتمّ أمّا بشكل فردي، وذلك بمناقشة العمل الفرديّ للمتعلم مع بقية التلاميذ، وأمّا بشكل

¹- استراتيجيات التدريس المتقدّم واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 116.

²- المرجع نفسه. ص 116.

جماعي من خلال الحكم على نجاعة المشروع الجماعي من طرف جماعة من المتعلّمين، أو بأنّها تتم أيضا بتدخّل المدرّس نفسه، ذلك بحسب نوع المشروع المنجز.

وبالتّالي، نستنتج أنّ المشروع التّعليمي لكي يكون ناجحا ومنظّما يجب أن يمرّ بالمراحل الأربعة انطلاقا من اختيار المشروع، ثمّ وضع الخطّة لتسهيل التّعامل معه، ثمّ بعدها تنفيذ المشروع وصولا إلى تقويمه والحكم عليه للخروج منه بفائدة تعليميّة، وذلك دون تجاوز أيّ مرحلة من تلك المراحل لأنّها متكاملة فيما بينها، والتخلّي عن إحداها سيؤدّي حتما إلى خلل في التّحكّم في المشروع، ويصعب الوصول إلى الغايات المنشودة منه.

4. مفهوم استراتيجية التعلّم القائم على المشروع:

تعدّ استراتيجية التعلّم القائم على المشروع من أهمّ الطّرق الحديثة المعتمدة في التّدريس، حيث تنوّعت التّعريفات المسجّلة لشرحها ولعلّ أهمّها ما طرحه "بديع القشاعلة" في كتابه أساليب واستراتيجيات التعلّم، إذ يرى أنّ «التعلّم القائم على المشاريع هو طريقة تقوم على تحويل المنهاج إلى مشروع، حيث يتمّ تقديم أنشطة وأمثلة حقيقية واقعيّة ليتفاعل معها المتعلّم أو الطّالب حيث يتسنى للطّالب أن يصل إلى محتويات واقعيّة وطرح أفكاره وتبادلها مع أفكار الآخرين وإعادة التّعليمي فيها واستخراج أفكار منها»¹. ومنه، فالتعلّم القائم على المشروع آلية تستند إلى ربط المنهاج التّعليمي بالواقع من أجل تفعيله والاستفادة منه قدر المستطاع.

ويؤكّد كلّ من "ماي واي هو" و"مارك بروك" التعريف السابق؛ حيث «يعرّف التعلّم القائم على المشروعات بأسماء عديدة، وهو يتّخذ بصفة أساسيّة في حلّ المشكلات بطريقة منهجيّة، مع توثيق محاولة الحلّ ونتائجها للمساهمة في إنتاج المعرفة أو تحسين الممارسات في واقع الحياة، ولا شكّ بأنّ جزء أساسي في المناهج الدّراسيّة للمعاهد الفنيّة التّطبيقية والجامعات وبراج البكالوريا الدوليّة

¹ - أساليب واستراتيجيات التعلّم: بديع القشاعلة. ص 36.

(IB) وكذلك البرنامج المتكامل (IP) في سنغافورة، وتزداد أهميته فيها بمرور الوقت»¹. فيكون بذلك التعلم من خلال المشروع وفق هذا المفهوم طريقة مجدية لمعالجة الإشكالات المطروحة في المشوار الدراسي ومحاولة إيجاد حلول لها مع إرفاق ذلك بتسجيل النتائج المتوصل إليها وتدوينها.

أما "عبد العزيز طلبة" فيذهب إلى أن التعلم القائم على المشروع: «نشاط من الأنشطة اليدوية أو الذهنية التي يمارسها المتعلمون في جوّ تفعلي اجتماعي وتوجيه من المعلم من أجل تحقيق الأهداف المحددة، وكذلك هو أيّ عمل ميداني يقوم به المتعلم ويتسم بالناحية الإجرائية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا لخدمة المادة التعليمية»². وعليه، فالتعلم القائم على المشروع عمل إجرائي واقعي يقوم به المتعلم بحيث يكون خادما للمحتوى الدراسي ويحقق الأغراض التعليمية المراد تحصيلها.

وينبغي الإشارة إلى أنه "يزداد استخدام التعلم القائم على المشروعات لتقديم تطبيقات عملية تناسب مع المعلومات النظرية التي يتلقاها الطلبة في مختلف المواد والتخصصات، ويستمتع الطلبة بالفرصة في اختبار معارفهم الجديدة في واقع الحياة، لكنهم يحتاجون إلى إطار قوي لكي يتمكنوا من تحقيق الاستفادة القصوى من مزايا هذا النوع من التعلم"³. ويتضح من خلال ذلك أن التعلم الذي يقوم على المشروع يتطلب التوافق الجاد بين الجانب النظري والنشاط التطبيقي الذي يقوم به المتعلم في شتى الفروع التعليمية، مما يتيح له تقدير إمكانياته وقدراته والعمل بموجبها.

ويقّر المعجم الموسوعي للتربية والتدريب (Chanpy & Exévé, 1994) أن "فكرة المشروع التعليمي ارتبطت بالتجارب التي كانت تخوضها التيارات التربوية الحديثة بحثا عن تقنيات تعليمية أكثر فعالية، وأكثر عناية باهتمامات المتعلم ودافعيته الذاتية ومشاركته في بناء تعلمه"⁴. وبهذا، يكون

¹ - الدليل العملي للتعلم القائم على المشروعات: مان واي هو - مارك بروك. العبيكان للنشر. ط 1. المملكة العربية السعودية. الرياض. المحمدية. صفحة التقديم.

² - سلسلة استراتيجيات التعليم الإلكتروني: عبد العزيز طلبة عبد الحميد. مجلة التعليم الإلكتروني. العدد السادس. أغسطس 2010م. ص 2.

³ - الدليل العملي للتعلم القائم على المشروعات، مان واي هو - مارك بروك. صفحة التقديم.

⁴ - الموسوعة الشاملة للتعلم المبني على المشروع الأسس، المفاهيم، الإجراءات، النماذج: رياض بن علي الجوادي. ص 19.

المشروع الدراسي المتبع في العملية التّعليميّة نتيجة التّعليميّ الهادف إلى كفيّة تحسين سيرورة الصّفّ التّعليميّ وظروف التّعلّم من أجل ضمان الاكتساب الجيّد للمتعلّم.

وما هو جدير بالذكر، أنّ هناك من "يعتبر التّعلّم القائم على المشروعات أحيانا كمدخل التّعليم أو الطّريقة أو الأسلوب أو الاستراتيجية، وهو يعني التّعلّم من خلال إتمام عمليّة تنفيذ المشروع في مدة زمنيّة محدّدة"¹. ومنه يبدو من خلال هذا، أنّه من المحتمل إسقاط مفهوم التّعلّم المعتمد على طريقة المشروع على مفهوم التّعلّم بذاته مع مراعاة الوقت اللازم والمحدّد لإتمام ذلك على الوجه المطلوب.

وبناء على هذا، يمكن أن نقول أنّ استراتيجيّة التّعلّم القائم على المشروع طريقة جدّ فعّالة وهادفة كونها تعمل إلى إكساب المتعلّمين بمختلف المعارف وتزويدهم بما يحتاجونه من مهارات، وذلك عن طريق إنجاز المشاريع وتنفيذها على أرض الواقع، ممّا يزيد من دافعيتهم نحو التّعلّم، و بالتّالي بلوغ الأهداف والغايات التي من أجلها وضعت المناهج والمحتويات التّعليميّة.

5. تاريخ نشأة التّعلّم القائم على المشروع:

إنّ المتأمّل في تاريخ نشأة التّعلّم القائم على المشروع يجد أن لفظ "مشروع" "يعدّ حديثا نسبيا داخل ثقافتنا، فلقد ظهر داخل تيار القرن 15 تحت شكلين (Pourget- Projet)، حيث لم يفرض المشروع وفق هذا السّياق، على أفعالنا إلّا حوالي النّصف الأوّل من القرن العشرين، وعادة ما كان مفهوم المشروع مرتبطا بالتّقدّم، وبدلالة كانت على الدّوام إيجابية، فهو يعدّ من نمط أنموذج (Paradigme) برفع من قيمة النّشاط الملموس والمنظم من طرف رد مهووس بتحديد هدف ووسائل

¹ - التّعلّم القائم على المشروعات للطلّاب الموهوبين دليل لفرقة صفّ القرن الحادي والعشرين: تود ستانلي. ترجمة محمود محمّد الوحيدي. للتعليم. ص

لبلوغ ذلك"¹. ومنه، المشروع مصطلح حديث العهد في بيئتنا يعمل على الرّفع من دافعيّة الفرد ومستوى وفاعليّته.

ويجدر الإشارة إلى أنّه "ترجع فكرة طريقة المشروع في التّعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مثل: "روسو" و"بستالوتزي" و"هيربات" و"فروبل" حيث نادوا بحريّة الطّفل وإحلاله المحلّ المناسب في عمليّة التّربية والتّعليم وجعله مركز الفعاليّة الذي تدور حوله جهود المربّين والمعلّمين، ومن ذلك التاريخ بدأ المربّون يفكّرون في الوسائل التي تحقّق هذا الهدف من التّربية والتّعليم، وما جهود (جون ديوي) في هذا الحقل إلّا تحقيقاً لما جاء به مربّوا القرنين الثامن عشر والتّاسع عشر من الأفكار الحديثة، فأعماله وجهوده التّربويّة، هي التي أخرجت آراء أولئك المربّين إلى محكّ التّجارب"². وبذلك تكون الانطلاقة الأولى لاستراتيجيّة المشروع نابعة من القرنين الثامن عشر والتّاسع عشر على التّوالي.

ولقد قام "جون ديوي" وأتباع التّعلّم القائم على المشاريع بالتّعامل مع هذه الأخيرة كوسيلة تعليميّة في القرن الثامن عشر، ثمّ الانتقال بعدها إلى تصميم المشاريع التي تعمل على الدّفاع عن المبادئ التي تضمن توفير الخبرة التّعليميّة لتغيير طريقة التّعلّم المستخدمة في ذلك الوقت من أجل الوقوف على أغراض التّعلّم، حيث أنّه زرع البذور في الحديقة أكثر جدّيّة من قراءة دورة حياة النبات في كتاب؛ إذ بعد زرع الطّلبة البذور وسقيها بعد نموّها حينها سيدركون عمليّة النّمّ ويفهمونها، وهذا ما يسمّى التّعلّم بالممارسة³.

¹ - المنهل التّربويّ، معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيكيّة والسيكولوجيّة: عبد الكريم غريب. ص 781.

² - طرائق التّدرّس العامّة: توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة. دار المسيرة. ط 4. عمان. الأردن. 2009م. ص 76 - 77.

³ - ينظر: , Ririni Sjafriani, Abad 21 Terj (Jakarta : Pt Indeks, 2012), hln 17 : James Bellance, Pemelajaranyang Diperkaya : Jalus Praktis Menuja Kaderampilan Proyek Aslulob التّعلّم (Learning Proje- based) القائم على المشروعات لترقية مهارة الكلام في المدرسة الثّانويّة الإسلاميّة الحكوميّة باجتان: إعداد ويويت رحماتي. رسالة ماجستير. قسم تعليم اللّغة العربيّة. كليّة الدّراسات العليا. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة الحكوميّة. مالانج. 2018م. ص 18.

ويؤكد "ديوي" أنّ "المدرسة لم تعد كالسابق محلاًّ لتحضير الأطفال إلى الحياة بتقديم بعض الموادّ الجافة والحقائق المجردة إليهم وحملهم على حفظها وإتقانها، بل إنّ المدرسة أصبحت في نظره؛ محلاًّ يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية عملية حقيقية يتدربون على حلّ المشكلات الحياتية التي تواجههم خارج المدرسة، ومن أجل ذلك، فقد حثّ "ديوي" على وجوب جعل المحيط المدرسي بشكلٍ يشعر فيه الطّفل أنّه لا يعيش في محيطه تكبت فيه ميوله، ويحرم من تنفيذ رغباته، فأكد ضرورة إدخال الدّروس العملية في المدرسة، وقوله المشهور: "التعلّم بالعمل"¹. وعليه، فالمشروع يعتبر طريقة عملية حديثة مهيمنة على الوسط التعليمي لتيسير التعلّم، والتحكّم فيه.

ومن المعلوم أنّ رأي "جون ديوي" قد نفذ إلى مدرسة حديثة، وسيطر على جلّ أفكار أكثر المعلّمين والمربّين، حتّى أنّنا لا نكاد نرى مدرسة حديثة تخلو من بعض الأعمال التجارية أو الصناعية أو الزراعية، وما إلى ذلك، لتصبح وجهة نظر ديوي نواة لطريقة المشروع في التّعليم، ليأتي بعدها "كلباتريك" مؤكّداً آراء "ديوي" التعليمية وفلسفته التربوية، فتمسّك بطريقة المشروع وأطال البحث فيها، حتّى أصبح يعدّ ركناً أساسياً في بناء هذه الطّريقة، ولعلّ الفضل في انتشار هذه الأخيرة راجع إلى ما بذله "كلباتريك" من جهود في تفسيرها وتبسيطها أمام المتعلّمين².

عموماً، تستنتج أنّ المشاركة الفعّالة للمتعلّم عن طريق المشروع تزيد من إمكانية فهمه وتعزيز قدرته على استيعاب المعارف وسرعة تذكّرها، فيصبح بذلك المشروع أفضل استراتيجية تيسر العملية التعليمية على المتعلّمين وتقرب إليهم مفاهيمها.

6. أسس استراتيجية التعلّم بالمشروع:

¹ - طرائق التدريس العامة: توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة. دار المسيرة. ط 4. عمان. الأردن. 2009م. ص 76 - 77.

² - ينظر: المرجع نفسه. ص 76-77.

تبنى استراتيجية التعلم القائم على المشروع على عدد من الأسس والمبادئ التي تحكمها وتقوم على إثرها، ومن بين هذه الأسس نجد:¹

- * توافر قيمة تربوية معينة، ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية مرتبطة باحتياجات المتعلم.
- * الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشروعات المفيدة لا يمكن تنفيذها، وذلك لعدم توفر المواد الضرورية، كما يجب ملاحظة محل تنفيذ المشروع، وإلا ضاعت الجهود وذهب الوقت.
- * يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.
- * يجب أن لا يتعارض المشروع مع الجدول المدرسي.
- * مراعاة الاقتصاد في تكاليف المواد التي يحتاجها المدرس لمشروع ما.
- * ملائمة المشروع لتحقيق القيم التربوية المطلوبة.
- * يجب أن لا يكون المشروع معقداً، وألا يستغرق وقتاً طويلاً.
- * يجب أن يتناسب المشروع مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه، وألا يتطلب مهارة معقدة، أو معلومات لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها.
- * أن يتناسب المشروع مع قدرات التلاميذ العقلية.
- * أن يراعي المشروع الناحية المالية، فلا يكون مكلفاً أو يحتاج إلى نفقات مالية لا يستطيع التلميذ أو المدرسة تحملها.

ومن ذلك يبدو أنّ التدريس المبني على المشروع يتطلب التوافق مع حاجات المتعلم ومراعاة ميولاته، مع الحرص على أن لا يفوق قدراته العقلية والمادية.

وينبغي الإشارة إلى أنّ "رافدة عمر الحريري" تؤكد على أنّ استراتيجية المشروع تستهدف إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: تقديم محتوى مشخّص حيّ للتعليم واتباع المجرى الطبيعي لاكتساب

¹ - استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: عبد الحميد حسن شاهين. ص 117.

المعرفة بدلا من التّلقين، وتستند هذه الطّريقة إلى الأسس النّفسية والاجتماعية التي جاءت بها التّربية الحديثة وأهمّ هذه الأسس ما يلي:¹

- * مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلّم واعتباره المحور الرئيسي.
 - * مبدأ النّشاط الدّائي والتّعلّم عن طريق العمل.
 - * مبدأ الحرّية، أي تنطبق من ميول الطّفل واهتماماته.
 - * اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنّظر إليها على أنّها صورة الحياة الاجتماعية.
- ومنه، فالتّعلّم القائم على المشروع يهتمّ أساسا بطبيعة التّلميذ ويحثّه على العمل، وذلك مع الحرص الكامل على احترام حرّيته المطلقة في ممارسة النّشاطات التي يرغب فيها.

ومعلوم أنّ المشروع المعتمد عليه بشكلّ أساسي في العمليّة التّعليميّة لا بدّ أن يكون صادرا عن حاجات حقيقيّة فعلا يحتاج المتعلّمون التّعبير عنها، ويسعر المعلّم بالجدية في استخدامها، حيث يتطلّب من التّلميذ القيام بأشكال مختلفة ومفيدة من الأعمال والنّشاطات التي تشترط التّوافق مع مادّة المنهج المقرّر وما يرمي إليه من أهداف، دون أن ننسى رغبة المتعلّم في القيام بالمشاريع التي تريحه وتنفعه². فالمشروع التّعليمي مرهون بالحاجة العلميّة إليه وأهمّيته متوقفة على مدى الاستفادة منه.

إذن، نستنتج أنّ التّعلّم المبني على طريقة المشروع يجب أن يراعي هذه المبادئ والأسس وأن يأخذها بعين الاعتبار، وذلك حتّى يتناسب مع ميولات وقدرات المتعلّمين، ليتسنى لهم المشاركة بفاعلية في العمليّة التّعليميّة والإلمام بالمهارات والمفاهيم قدر المستطاع.

7. خصائص التّعلّم القائم على المشروع:

¹ - طرق التدريس بين التقليد والتّجديد: رافدة عمر الحريري. ص 94.

² - ينظر: طرق التدريس بين التقليد والتّجديد: رافدة عمر الحريري. ص 94.

إنّ المطّلع على استراتيجيّة التّعلّم بطريقة المشروع يجد أنّها آليّة متميّزة بجملة من الخصائص التي تجعلها منفردة عن غيرها من الآليات المستخدمة في عمليّة التدريس، ولعلّ أهمّ هذه الخصائص ما أورده "الهويدي زيد" في كتابه "أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة"، والتي يمكن حصرها في ما يأتي:¹

* يلبّي حاجات وميول ورغبات التّلاميذ:

حتّى يبدل التّلميذ جهدا مناسبا لإنجاز المشروع يجب أن يحجّ المشروع ملبيّا لحاجات وميول التّلميذ، كما أنّ ميول ورغبات التّلاميذ غير ثابتة وتتغيّر بتغيّر المعرفة المتراكمة وتتغيّر البيئة لذلك فإنّ المشاريع تختلف من مدرسة إلى أخرى، كما تختلف من زمن إلى آخر في نفس المدرسة وذلك لأنّ المنهج يجب أن ينبع من رغبات واقتراحات ومشاركات التّلاميذ في بنائه.

* تدعّم المشاريع خاصيّة التّكامل بين الموادّ:

وهذا لا يعني أنّه لا تدرس المادّة بشكل مستقلّ عن بقيّة الموادّ الدّراسيّة، ولكنّه قد تغلب بعض الموادّ الدّراسيّة الموادّ الأخرى، فالمشروع قد تغلب عليه الصّفة العلميّة أو الصّفة الدّينية أو الجغرافية، ولكنه ليس بمعزل عن بقيّة الموادّ الدّراسيّة.

كما أنّ الطّالب في هذه المشاريع يتعلّم مختلف الموادّ الدّراسيّة دون التقيّد بالحواجر الفاصلة الموجودة بين الموادّ الدّراسيّة، حيث يكتسب الطّالب المعلومات من خلال مروره بالخبرات العلميّة وليس عن طريق تلقينها من قبل المعلّم.

* يسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين الطّلاب:

وذلك لأنّ المشروع قد تعمل فيه مجموعة من الطّلاب وهذا يتطلّب التّعاون والمساعدة وتقدير كلّ جهد مبذول من كلّ طالب ممّا يبعث على الألفة والمساعدة وتكوين العلاقات الإنسانيّة بين

¹ - أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة: الهويدي زيد. دار الكتاب الجامعي. ط 2. الإمارات العربيّة المتّحدة. 2010م. ص 161 - 162.

التّلاميذ، كما يمكن أن يمتدّ العمل في المشروع إلى خارج المدرسة ممّا يتطلّب تكوين علاقات اجتماعية مع البيئة المحليّة ومع أفراد المجتمع وذلك من أجل إنجاز المشروع.

* يحقّق عند التّلاميذ النّمّو العقليّ والمهارات:

تركّز المناهج الدّراسيّة في الغالب على تحقيق النّمّو المعرفيّ أو المجال العقليّ عند التّلميذ ولكن المشاريع تنمّي عند التّلميذ النّاحية المعرفيّة بالإضافة إلى تنمية المهارات العمليّة، وذلك لأنّ المشاريع تتطلّب من التّلميذ القيام ببعض الأعمال اليدويّة بإتقان و بالتّالي فإنّ المشاريع يمكنها أن تنمّي ناحيتين عن التّلميذ هما: العقليّة والعمليّة بالإضافة إلى النّاحية الاجتماعية والانفعالية، وهذا يعني أنّ المشاريع تساهم في بناء الإنسان المتكامل من النّاحية العقليّة والتّفكرية والانفعالية والاجتماعية.

وعليه، تكون استراتيجيّة التّعلّم بالمشروع وفق هذا المنظور وسيلة لتلبية حاجات المتعلّمين ورغبتهم، إلى جانب عملها على الرّبط فيما بينهم وتعزيز علاقاتهم الاجتماعية، ممّا يسمح ذلك بتحقيق التّكامل بين كافّة المحتويات التّعليميّة وإتقان مختلف القدرات والمهارات المعرفيّة.

ولقد أجملت "بوكيه" هي الأخرى وزملاؤها أبرز الخصائص التي تميّز أسلوب التّدريس القائم على المشاريع والتي من بينها:¹

- * عمليّة تربويّة نشطة وفعّالة: لأنّه لا يمكن تحقيق المشروع دون عمل.
- * عمليّة تربويّة تراعي الفروق الفرديّة: فللمجتمع رأي يعبر عنه ونهج خاصّ يقترحه.
- * عمليّة تربويّة تنطوي على علاقات أفقيّة غير هرميّة بين كلّ من المدرّس والمتعلّم.
- * عمليّة تربويّة تشغلها الدّافعيّة الدّائيّة للمجموعة وتوفّر لها القوّة المحرّكة.
- * عمليّة تربويّة تحفّز الاستقلالية والحكم الدّائيّ كهدف وكمنصّة للانطلاق والدّعم.
- * عمليّة تربويّة توفّر مسارا للإبداع والابتكار واستكشاف العالم.

¹ - الموسوعة الشّاملة للتّعلّم المبنيّ على المشروع الأسس، المفاهيم، الإجراءات، النّماذج: رياض بن علي الجوّادي. ص 46.

وعليه، فالتّعلّم عن طريق المشروع نشاط تعليمي يختصّ بالفعالية والجدية، ويدفع بالمتعلّمين نحو التّعلّم الجيّد والمثاليّ.

وأما "تيرني تريلنج" و"تشارلز فادل" فذهبا إلى أنّه يتضمّن التّعلّم المعتمد على المشروع إكمال المهامّ المعقّدة التي ينتج عنها منتج أو حدث أو عرض واقعيّ للفئة المستهدفة، بحيث يتميّز التّعلّم الفعّال المعتمد على المشروع بخمس خصائص رئيسيّة¹:

- * ارتباط مخرجات المشروع ارتباطاً قوياً بأهداف المنهج والتّعلّم.
- * توجّه الأسئلة والمشكلات الموجهة للتّلاميذ إلى تمكينهم من المفاهيم والمبادئ الرئيسيّة للمشروع أو مجال الدّراسة.
- * يتضمّن نشاط المتعلّمين الاستقصائي والبحثي الاستنباط وبناء المعرفة.
- * التّلاميذ مسؤولون عن تصميم وإدارة كثير من تعلّمهم.
- * تعتمد المشاريع على مشكلات وأسئلة حقيقية من العالم الواقعي وتقع ضمن اهتمامات الطّلاب.

إذن، وبالا اعتماد على هذا التوجّه، فإنّ التّعلّم المبني على طريقة المشروع يتميّز بصلته القويّة بأهداف المناهج التّعليميّة، وذلك بإشراك المتعلّمين في التّخطيط الواقعي لأعمالهم، ممّا يمكنهم من استنباط ما ينفعهم من العلوم والقيم المعرفيّة المختلفة.

ولا شكّ في أنّه إذا نظرنا في المفاهيم السّابق ذكرها لتبيّن لنا التّعلّم المستند إلى المشاريع يساهم في إعادة هيكلة التّعلّم، المدرسة، المحتوى، وللعلاقات مع النفس ومع الآخر، بالإضافة إلى مشاركته في التأسيس لفصول تتجاوز الرّتابة والاستظهار البيغائي الذي يمارسه التّلميذ دون وعي منه بما يقول ما يؤدّي به إلى العجز عن استثمار الكثير ممّا يحفظه في المواقف الحقيقيّة التي تستدعي حلّ المشكلات

¹ - مهارات القرن الحادي والعشرين: بيرني تريلنج وتشارلز لوفادل. ترجمة بدر عبد الله الصّالح. جامعة الملك سعود للنّشر العلميّ والمطابع. (د.ط.).

الرياض. المملكة العربيّة السّعودية. 2013م. ص 109 - 110.

أو حتّى في التغلّب على ما يواجههم من تحدّيات¹. ومنه، فالمشروع الدراسيّ المتّبع في الصّقوف الدّراسيّة يسعى إلى تجاوز التّعليم التقليديّ السلبيّ المعتمد أساساً على التّكرار والحفظ المبالغ فيه نوعاً ما، مع غياب الفهم، إلى التّعليم الإيجابيّ الذي ينخرط فيه التّلميذ، وينمّي من خلاله قدراته ويزيد به وعيه ومعارفه.

و بالتّالي، ومن خلال ما أنفَ ذكره، يتّضح لنا أنّ التّعلّم المبني على المشروع وبما يتميّز به من خصائص وميزات عديدة، يعدّ استراتيجية تحفيزيّة ومناسبة لزيادة فرص التّعلّم وتوسيع نطاق العمل والنشاط لدى المتعلّمين داخل المؤسّسات التعليميّة، الأمر الذي يساعدهم على تقوية استعداداتهم وتطوير كفاءاتهم الدّهنيّة لحلّ ما يعارض طريقهم من إشكاليات وعقبات.

8. أهداف استراتيجية التّعلّم القائم على المشروع:

يهدف التّعلّم عن طريق المشروع إلى تحقيق جملة من الغايات والأهداف التي يسعى إلى ترسيخها لدى المتعلّم ولعلّ أهمّها ما يلي:²

- * التّنويع في التّعلّمات وفقاً للفروق الفرديّة والتّقدّم في الإنجاز حسب لنسق الشّخصي.
- * تنمية ثقة التّلميذ في نفسه والنّظرة الإيجابية للذّات.
- * تعميق قيم التّفنّح والتّسامح واحترام الرّأي المخالف.
- * التعويد على التّعليميّ النقدي والحكم المتبصر والترشّد الدّائيّ.
- * جعل التّعلّمات إجابات عن حاجات فعليّة وبذلك يصبح لها معنى ودلالات بالنّسبة إلى المتعلّم.
- * بناء المعرفة بالذّات عوض تمريرها وإسقاطها، والمشاركة في تحديد أهداف التّعلّم بما يضمن دافعيّة قويّة له.

¹- ينظر: الموسوعة الشّاملة للتّعلّم المبني على المشروع، رياض بن علي الجوّادي، ص 46.

²- الموسوعة الشّاملة للتّعلّم المبني على المشروع: رياض بن علي الجوّادي، ص 38.

- * تنمية الاستقلالية في نفوس المتعلّمين وتغذية روح المبادرة والتّعاون الإيجابي مع الغير.
 - * تعميق التّواصل بما يضيف معنى على اللّغة، ويصبغ المهمّات والأدوار المدرسيّة بصبغة الواقعيّة.
 - * إقدار المتعلّمين على التصرّف المحكم في الوقت.
- وعليه، يهدف التّعلّم القائم على المشروع إلى تعزيز التّفاعل بين المتعلّمين، وتقوية مهاراتهم الفكرية والعمل على إحياء روح التّعاون فيما بينهم.
- ولقد توصّلت الدّراسات التي أجراها معهد "بوك التّربوي" إلى أنّ التّعلّم المبني على المشروع يمكن أن:¹
- * يزيد التّحصيل الأكاديمي في اختبارات التّقييم المقنّنة.
 - * يعلّم الرياضيات والاقتصاد والدّراسات الاجتماعية، والعلوم، والمهارات الطّبيّة، والموضوعات المرتبطة بالصّحة بفاعلية أكثر من طرائق التّدريس التقليديّة.
 - * يزيد من الاحتفاظ طويل الأمد للمعرفة، وتطوير المهارات ورضا الطّالب والمعلّم.
 - * يعدّ التّلاميذ من أجل دمج المفاهيم وشرحها بصورة أفضل من طرائق التّدريس التقليديّة.
 - * يثبت جدواه خصوصاً بالنّسبة إلى التّلاميذ متدني التّحصيل.
 - * يقدّم نموذجاً عمليّاً لإصلاح مدرسي أوسع.
 - * يساعد التّلاميذ على إتقان مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التّواصل والبحث والتّعليميّ الناقد والحرّ.

ومنه، فالّتعلّم المعتمد على المشروع استناداً إلى هذا التّصوّر، يساعد المتعلّمين على استيعاب المفاهيم المعرفيّة بشكل أبسط وأقرب إلى الفهم.

¹ - التّعلّم القائم على المشروعات للطلّاب الموهوبين: تود ستانلي. نقله إلى العربيّة محمود محمّد الوحيدي. ص 15.

ولقد أورد كلّ من عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان محمّد البلوش مجموعة من الأهداف التي تحقّقها استراتيجية التّعلّم القائم على المشروع وهي كالآتي:¹

* زيادة الدّافعيّة والتّحصيل وزيادة الاستقلالية المعرفيّة للتّلاميذ، من خلال تقديم العديد من المواقف التّعليميّة والفرص وتوظيف الحقائق الأكاديمية.

* تفعيل المنحنى "التّكاملي" حيث يساعد الطّالب على الرّبط بين الموادّ الدّراسيّة المختلفة والحياة الواقعيّة، وتنويع التّقويم ومراعاة أنماط التّعلّم وهي عمليّة مستمرة من اتّخاذ القرارات.

* تبديد القلق ومساعدة الطّلبة على الرّبط بين الحاجات والاهتمامات الشّخصيّة وبين المادّة الدّراسيّة، كما ويصبح الطّالب مسؤولاً عن تعلّمه.

* تساعد على الحصول على المعرفة بصورة أسهل، كما وتساهم في تطوير عدد من الدّكاءات والتّكامل بينها.

* تنمية المهارات الاجتماعية واكتشاف قدرات ومواهب مدفونة.

* تطوير استخدام التّقنية كاستخدام الحاسب الآلي والانترنت والموسوعات الإلكترونيّة وأجهزة العرض المختلفة.

و بالتّالي ومما سبق ذكره، يمكن أن نقول أنّ التّعلّم القائم على المشروع استراتيجية وآلية هادفة إلى الزيادة من وتيرة التّدريس والسّمو بجودة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك من خلال الحرص على توفير التّعلّم الذّاتيّ والتّعاونيّ للمتعلّم في ظروف حسنة، وهو ما يضمن استيعابه الإيجابي لشتّى العلوم والمعارف والقيم.

¹ - طرائق تدريس العلوم: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان محمّد البلوش. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع. (د.ط). عمان. 2008م. ص 160.

9. تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان:

1.9 نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة:

• السؤال الأول: هل يقوم جميع التلاميذ بجميع المشاريع؟

السؤال رقم (1)	التكرارات
نعم	2
لا	6
المجموع	8

من خلال نتائج السؤال الأول في الجدول أعلاه، نرى أنّ أغلبية الأساتذة أقرّوا أنّ التلاميذ جميعهم لا يقومون بالمشاريع المطلوبة منهم، ربّما لأنّها لا تثير اهتمامهم، وذلك بسبب الضغوطات النفسيّة والعقليّة جرّاء تراكم الدّروس التعليميّة المقرّرة في المنهاج التربويّ، أو لأنّ بعض المشاريع تتطلّب جهدا كبيرا يزيد عن طاقات المتعلّم.

• السؤال الثاني: هل يشجّع المشروع التلاميذ على حبّ العمل والابتكار والإبداع؟

السؤال رقم (2)	التكرارات
نعم	6
لا	2
المجموع	8

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ، ستة أساتذة وافقوا على أنّ المشاريع تشجّع التلاميذ على حبّ العمل وتحفّزهم على الابتكار والإبداع؛ وذلك لأنّ المشروع نشاط يخرج الطّموحات والأفكار والقدرات الكامنة لدى المتعلّم، فيتّسع ذهنه ويصبح متشوّقاً إلى القيام بالمشروع، ويتحرّز على الحياة الصّعبة حتّى يصبح قادراً على الإبداع والابتكار. كما أنّ فردين من الأساتذة يريان العكس ، ربّما لأنّ المشروع لا يوافق ميول المتعلّمين، أو بسبب ضعف التّحصيل الدراسيّ لديهم.

• السّؤال الثالث: هل يتدرّب التلاميذ على مواجهة المشكلات وحلّها بفضل المشروع؟

السّؤال رقم (3)	التكرارات
نعم	5
لا	3
المجموع	8

تظهر هذه النّائج أنّ خمسة أساتذة من مجموع العيّنة المدروسة يوافقون على أنّه بفضل المشروع يتدرّب التلاميذ على مواجهة المشكلات ومحاولة حلّها؛ فهو أسلوب مشوّق يثير انتباه المتعلّم واهتمامه، كما أنّه يحلّ الكثير من العراقيل العامّة للتّربية: كجعل المتعلّم مركزاً للتّربية والتّعليم، أو الرّبط بين موادّ الدّراسة، أو جعل الحياة في المدرسة مشابهة للحياة في الخارج وغيرها، في حين أنّ ثلاثة من الأساتذة لا يوافقون على ذلك ، ولربّما ذلك راجع إلى عدم تشجيع بعض المدرّسين تلاميذهم على التّعلّم الذّاتيّ و حبّ الاستطلاع، أو نتيجة قلة المهارات العقليّة للمتعلم ومحدوديتها.

• السّؤال الرابع: هل يجعل المشروع عمل التّلميذ منظّماً في البحث عن المعلومات؟

السّؤال رقم (4)	التكرارات
نعم	7
لا	1

المجموع	8
---------	---

وفيفد هذا الجدول أنّ جميع الأساتذة باستثناء واحد منهم، يؤكّدون أنّ المشروع يجعل عمل التلميذ منظّمًا في البحث عن المعلومات، وهذا دليل على توقّر ارتباط والتّسلسل في عمليّة إنجاز المشروع كالتّصميم والتّخطيط له، وذلك بمساعدة المعلّم، و بالتّالي يمكن للتّلاميذ الحصول على ما يحتاجونه من حقائق ومفاهيم بكلّ سهولة وانتظام.

• السّؤال الخامس: هل تعطى للتّلاميذ حرّية اختيار المشاريع؟

السّؤال رقم (5)	التكرارات
نعم	6
لا	2
المجموع	8

لقد أشار ستة معلّمين من خلال الإجابة عن هذا السّؤال، أنّهم يمنحون للتّلاميذ حرّية اختيار المشاريع التّعليميّة؛ إذ لا شكّ في أنّ المشروع حين يكون من اختيار التّلميذ فإنّه يزرع الثّقة وروح الاستقلاليّة فيه، فيسهّل إنجازَه بكلّ شوق ممّا يؤدّي إلى تعزيز روح الإبداع لدى المتعلّم وتدعيمها . غير أنّ معلّمين اثنين من مجموع العيّنة يرفضون إعطاء التّلاميذ حرّية اختيار المشاريع ؛ ولعلّ ذلك عائد لأنّهم لاحظوا أنّ الحرّية المطلقة للمتعلّمين تجعلهم يضيّعون الكثير من الوقت، فاختيار موضوع المشروع متعب وشاقّ للغاية.

• السّؤال السادس: هل ترتبط نتائج المشروع بأهداف المنهج والتّعلم؟

السّؤال رقم (6)	التكرارات
نعم	6
لا	2
المجموع	8

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه، أنّ ستة من مجموع الأساتذة، يروا أنّ نتائج المشروع ترتبط فعلا بأهداف المنهج والتّعلّم؛ فالمشروع يعمل على تنمية المهارات التّربويّة لدى المتعلّم، وإكسابه الحقائق والمعارف التي يتضمّنّها المنهج وتطبيقها على أرض الواقع، بالإضافة إلى تنمية القدرة على العمل الجماعيّ والابتكار وهذا في حال ارتباط الموادّ الدّراسيّة بموضوع المشاريع وتعلّقها بها؛ أي تطبيق المعلومات الخاصّة بالدروس الأساسيّة، ليتمكّن المتعلّم من تجسيد ما هو حسّي ونظريّ. لكن نلاحظ أنّ معلّمين اثنين لم يستجيبا لهذا الطّرح، لأنّ مواضيع المشاريع لا علاقة لها بالمحتوى الدّراسي، أو لأنّ هذه الأنشطة لا تولي اهتمام المتعلّمين ولا تتوافق معها.

• السّؤال السابع: هل يولي التّلاميذ اهتماما كبيرا بالمشاريع؟

السّؤال رقم (7)	التكرارات
نعم	3
لا	5
المجموع	8

من خلال نتائج هذه الدّراسة، يتبيّن أنّ أغلب المعلّمين وهم يمثلون خمسة من المجموع الكلّي، قد أكّدوا أنّ التّلاميذ لا يولون اهتماما بالمشاريع التّعليميّة، وهذا راجع لا محالة إلى أنّهم لا يجدون متعة أثناء القيام بهذه الأعمال، وأيضا إلى تعدّد المسؤوليّة الموكّلة إليهم بسبب كثرة المقرّرات الدّراسيّة، بالإضافة إلى أنّ مواضيع المشاريع لا يميل إليها التّلاميذ، و بالتّالي لا يشعرون بقيمتها والغرض منها. أمّا الثّلاثة الباقية من الأساتذة، فيرون أنّ المشاريع التّعليميّة تراعي اهتمام المتعلّمين وميولاتهم ، وهذا راجع إلى الدور الذي يؤدّيه المعلّم في تشويق وتحفيز التّلاميذ على القيام بالمشروع كإدراج نقطة المشروع في الامتحانات، إضافة إلى ربط المشاريع بالحياة الواقعيّة لدى المتعلّم.

السّؤال الثامن: هل يقدّم التّلاميذ مشاريعهم في الوقت المناسب؟

السؤال رقم (8)	التكرارات
نعم	4
لا	4
المجموع	8

يظهر حسب معطيات الجدول أنّ، أربعة من المعلمين أقرّوا أنّ التلاميذ يقدّمون مشاريعهم في الوقت المناسب، وهذا نظرا لأنّ الأساتذة يمنحون الوقت الكافي لإنجاز هذه الأنشطة، مثلا: خلال أيام العطل، أو نظرا لكون المشروع التعليمي بسيطا، يتناسب مع قدرات التلميذ فيستجيبون إليه بكلّ تشويق وتنافس، بالإضافة إلى وفرة المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشاريع فيسهل عليهم البحث عنها، و بالتالي يقدّم المشروع في الوقت المحدّد، أمّا البعض الآخر من الأساتذة، فذكروا أنّ المتعلمين لا يقدّمون مشاريعهم في الوقت المناسب، ربّما بسبب تراجعهم في التحصيل الدراسي وإهمالهم للواجبات المنزلية.

- السؤال التاسع: هل المشروع مناسب لإمكانات التلاميذ وقدراتهم ومستوياتهم المادية والمعنوية؟

السؤال رقم (9)	التكرارات
نعم	5
لا	3
المجموع	8

لقد ذكر أغلب المعلمين أنّ المشروع مناسب لإمكانات التلاميذ وقدراتهم المادية والمعنوية، وهم يمثلون خمسة من مجموع المعلمين، وهذا راجع إلى قلة التكلفة الخاصة بهذا النشاط، فلا يمكن فرض مشاريع ضخمة تفوق إمكانات المتعلم المادية، كما أنّ ذلك راجع إلى أنّ المشاريع تلبي قدراته العقلية من ذكاء وخيال وتفكير، وقدراته النفسية من رغبة وميول، أمّا بقية الأساتذة وهم ثلاثة، يرون أنّ المشروع لا يتناسب مع إمكانات التلاميذ وقدراتهم المادية والمعنوية، حيث نجد أحيانا بعض التلاميذ المعوزين الذين لا يستطيعون إنجاز المشاريع القيمة، التي تحتاج إلى نفقات مالية مكلفة هذا من الناحية المادية، أمّا معنويا، فهناك بعض المشاريع التي تتطلب مهارات معقدة، أو معارف صعبة، لا يمكن للتلميذ الحصول عليها.

• السؤال العاشر: هل يرفع المشروع من قدرات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي؟

السؤال رقم (10)	التكرارات
نعم	5
لا	3
المجموع	8

أفاد خمسة من الأساتذة من خلال الإجابة عن السؤال رقم (10)، أنّ: المشروع يمكن أن يرفع من قدرات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، وهذا لكونه يحقق النمو العقلي لدى المتعلم، لأنّ بعض النشاطات التعليمية تتطلب الإتقان، فيصبح التلميذ قادرا على الإبداع خاصة وإن تعلقت تلك النشاطات بالمقرر الدراسي، و بالتالي يرتفع مستواه الدراسي، أو إن كان المشروع ذا قيمة تربوية وله فائدة أو غرض يحتاج إليه المتعلم ويسعى إلى تحقيقه، في حين أشار ثلاثة من المعلمين إلى أنّ المشروع التعليمي لا يرفع من قدرات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، وهذا راجع إلى أنّ نتائج المشروع لا علاقة لها بالمقرر الدراسي، فمن أهداف المنهج الدراسي ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، أو ربّما لأنّ التلاميذ لم يقوموا بعملية البحث والاستقصاء الجيد عن المعلومات الذي من شأنه أن يرسخ تلك المفاهيم في ذهن المتعلم؛ و بالتالي لا يتحقق النمو العقلي والفكري لديه.

- السؤال الحادي عشر: هل هناك تباين بين التلاميذ في كيفية إنجاز المشاريع؟

السؤال رقم (11)	التكرارات
نعم	7
لا	1
المجموع	8

من خلال هذا الجدول نرى أنّ كلّ الأساتذة تقريبا باستثناء واحد منهم، لاحظوا أنّ هناك تباين بين التلاميذ في كيفية إنجاز المشاريع، وهذا راجع للاختلاف بين المتعلمين من الناحية الدراسية، فالتلميذ المتفوق يقدم مشروعات ناجحة أكثر من التلميذ أقل مستوى ، وأيضا من الناحية العقلية كالإختلاف في القدرة على التفكير، والتخطيط، واكتساب المهارات، إضافة إلى الفروق المادية بين التلاميذ.

- السؤال الثاني عشر: هل يؤدي المشروع إلى تعديل سلوك التلميذ؟

السؤال رقم (12)	التكرارات
نعم	5
لا	3
المجموع	8

من خلال نتائج هذا الجدول يظهر أنّ خمسة من الأساتذة أقرّوا أنّ المشروع يؤدي فعلا إلى تعديل سلوك التلميذ؛ ذلك أنّ هذه الآلية المعتمدة في التعلم تقوم أساسا على إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة، بالإضافة إلى تنمية القدرة على التفكير والتصميم و التنفيذ لحلّ مشكلات مرتبطة بحياتهم، فيتفاعل المتعلم في العملية التعليمية، ويكتسب موهبة التعلم الذاتي

بفضل هذه المشاريع. غير أنّ ثلاثة من المجموع الأساتذة رأوا العكس، وذلك نتيجة عدم تلبية المشروع لحاجات وميول المتعلمين، أو لأنّ المشاريع غير ملائمة للأهداف التعليمية، أو ربّما يوجد بعض المشاريع التي تُشعر التلميذ بالملل فتعكّر مزاجه وتؤثّر فيه، ومنه لا تزيد من مكتسباته الثقافية، فضلا عن ذلك الاعتماد الكبير على شبكة الانترنت وهو ما يؤدّي إلى عدم فاعلية نشاط المتعلم وتثبيطه، فلا تنمّي قدراته وطموحاته الشخصية.

• السؤال الثالث عشر: هل تواجه أحيانا صعوبات في تقويم المشروع؟

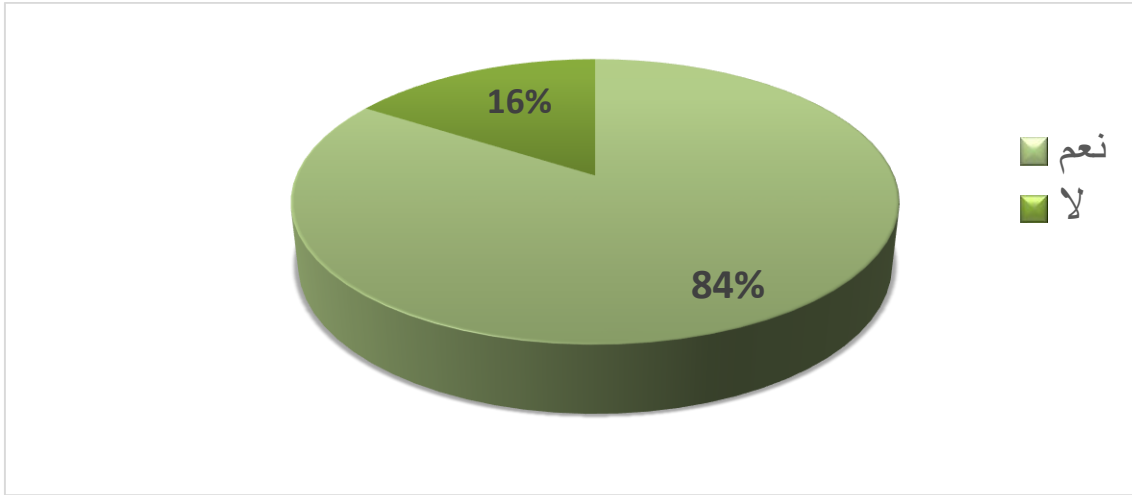
السؤال رقم (13)	التكرارات
نعم	5
لا	3
المجموع	8

لقد أشار خمسة من مجموع العينة المدروسة في هذا الجدول ، إلى أنّهم يجدون أحيانا صعوبات في تقويم المشروع، وهذا راجع بالضرورة إلى اختلاف نتائج المشروع التي حقّقها التلاميذ مع الأهداف الأصلية التي عليهم تحقيقها، بالإضافة إلى تعدّد المشاريع الفردية نظرا لكثرة التلاميذ في القسم؛ إذ ليس في طاقة أيّ معلّم أن يشرف على توجيه وتخطيط ثمّ تقويم عدد كبير من المشروعات. أمّا المعلّمون المتبنّون فقد أكّدوا أنّهم لا يجدون صعوبات في تقويم المشاريع التعليمية، وهذا بسبب اكتسابهم للخبرة والتدريب المهنيّ، ضف إلى ذلك مساعدتهم للتلاميذ في اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ المشروع، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المنشودة وراء ذلك، من خلال الوقوف على نقاط القوة التي تحققت عند التلاميذ من اكتساب للمعارف والمهارات أثناء تنفيذ المشروع، إضافة إلى الوقوف على نقاط الضعف في المشروع لكي لا تتكرّر عند القيام بمشاريع أخرى مماثلة.

2.9. نتائج الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

1.2.9. مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضيات:

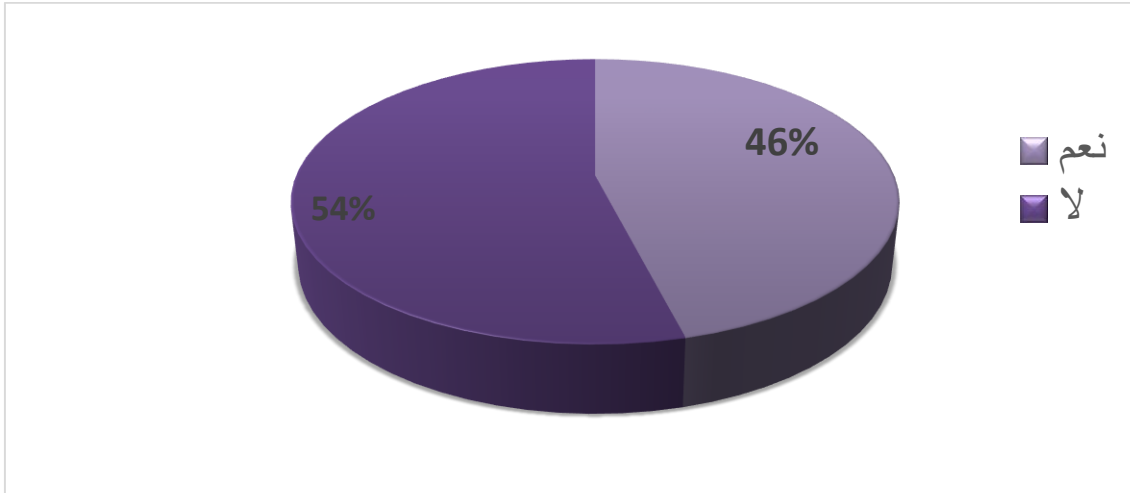
- السؤال الأول: هل تحب القيام بالمشاريع؟



من خلال دراسة نتائج السؤال الأول نلاحظ أنّ نسبة 84% من التلاميذ لديهم رغبة في القيام بالمشروع التعليمي؛ حيث أنّه ينمّي روح العمل التنافس عندهم، كما أنّ هذه الاستراتيجية تخرجهم من روتين الدروس العادية المباشرة التي يكون فيها المعلم هو المسؤول عن تقديم المعلومات والحقائق وما على التلميذ إلا الإصغاء والكتابة، فهي تجعل المتعلم محور العملية التربوية، أمّا نسبة التلاميذ التي تمثّل 16% وهي نسبة ضئيلة، رفضت حبّها ورغبتها في القيام بالمشاريع التعليمية، ربّما لأنّهم لا يفضلون البحث والاستكشاف عن المعلومات، أو لا تتوفّر لديهم الإمكانيات الماديّة والمعنوية، أو بسبب تراكم الموادّ التعليميّة على المتعلّمين

2.2.9. مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات:

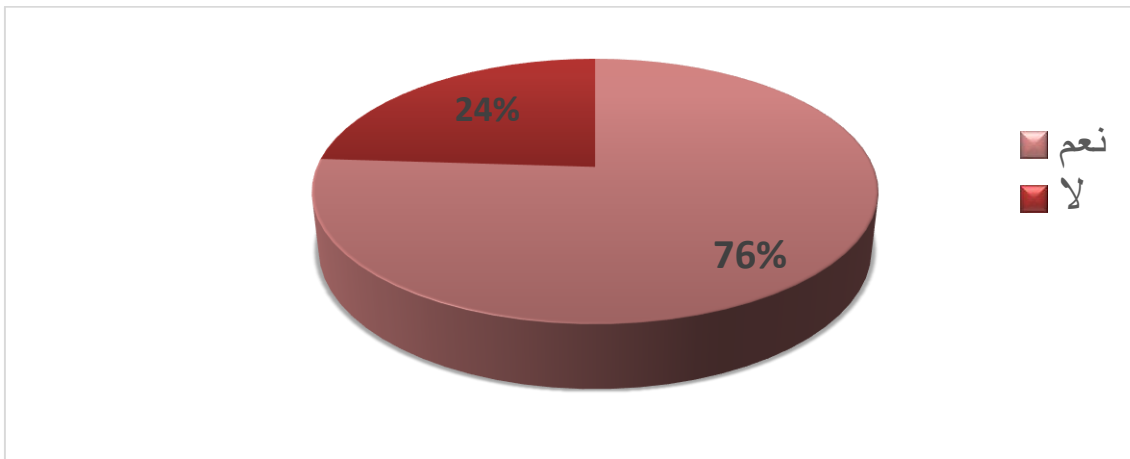
- السؤال الثاني: هل يحلّ المشروع مشكلاتك الدراسيّة؟



54% هي نسبة التلاميذ الذين نفوا أنّ المشروع يحلّ مشكلاتهم الدراسيّة، ذلك لأنّه لا يلمّ بجميع المعلومات المتعلّقة بالمنهاج التعليمي، كما أنّ المشروع يقوم به التلاميذ مرّة في الأسبوع على الأكثر للمادّة الواحدة، وهذا لا يحلّ المشاكل الدراسيّة، بل هو إلاّ طريقة مكّملة لمحتوى البرنامج الدراسيّ، في حين أنّ نسبة 46% من التلاميذ أكّدوا أنّ المشروع يحلّ فعلاً مشكلاتهم الدراسيّة أي ما يعادل النصف من العيّنة المدروسة؛ حيث أنّ المشروع عمل يطورّ معارف ومهارات البحث الدّاتي عن المعلومات و بالتّالي يحدث تغييرات إيجابيّة في سلوكات التلاميذ ويقومها.

3.2.9. مناقشة نتائج السّؤال الثالث والفرضيات:

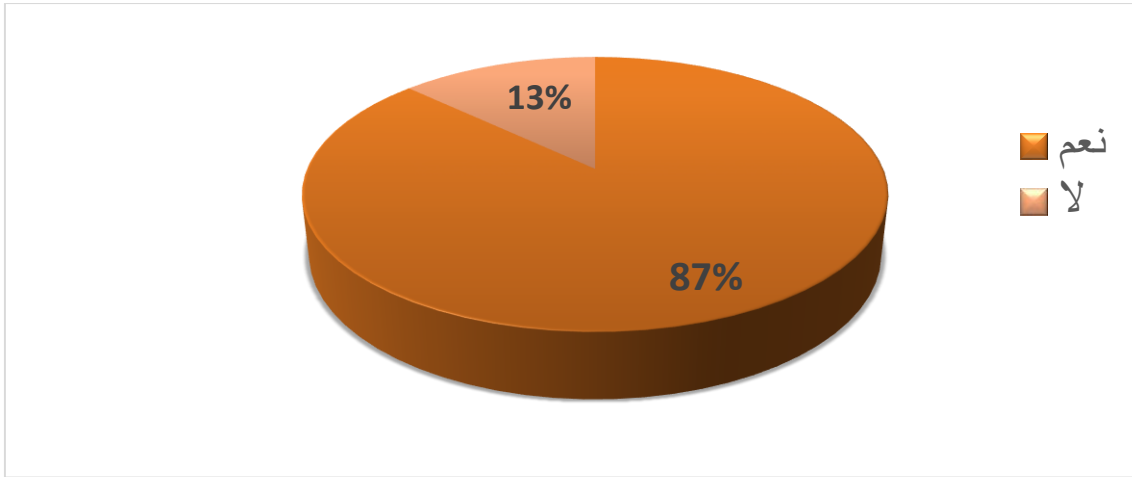
- السّؤال الثالث: هل يمكّنك المشروع من الاعتماد على نفسك وتحمل المسؤوليّة والصّبر؟



حسب نتائج السؤال (3)، فإن أغلب التلاميذ رأوا أنّ المشروع التعليمي يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية والصبر، حيث مثّلوا نسبة 76% من مجموع التلاميذ؛ إذ أنّ المشروع يجعل المتعلم مشاركا فعّالا في بناء تعلمه فهو تعلم ذاتي يشعر التلميذ بالمسؤولية ويجعله يعتمد على نفسه؛ فهو نشاط هادف يعود المتعلم على التخطيط والتنفيذ، وهذا يتطلب جهدا وصبرا، كما أنّه يمكنه من توظيف قدراته الكامنة والتعبير عن طموحاته واحتياجاته وتكوين شخصيته بنفسه وتحمل مسؤولية تعلمه.

4.2.9. مناقشة نتائج السؤال الرابع والفرضيات:

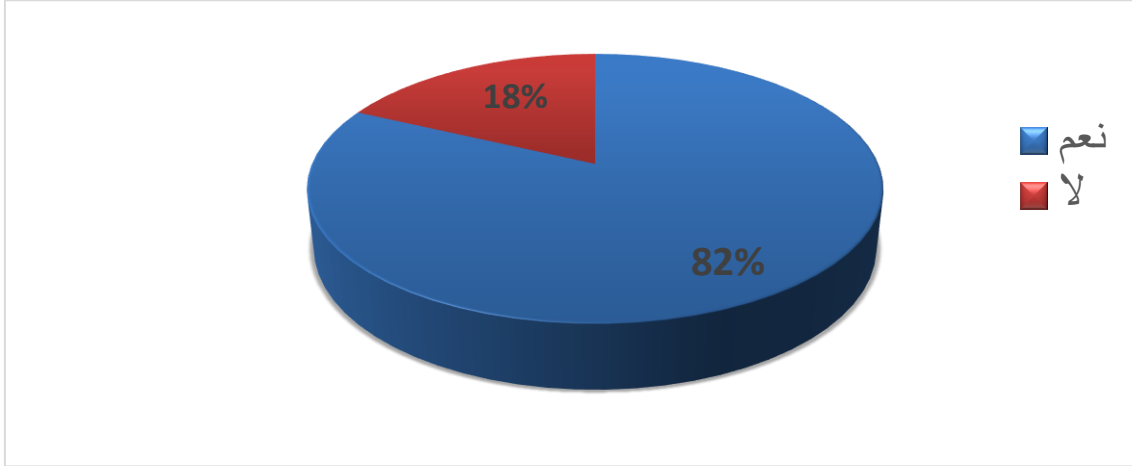
- السؤال الرابع: هل ينمي المشروع روح التعاون والإيحاء بين المتعلمين؟



إنّ المشروع التعليمي حتما ينمي روح التعاون والإيحاء بين المتعلمين، وهذا ما تبيّنه نسبة التلاميذ التي تبلغ 87% من المجموع الكلي؛ ذلك أنّ المشاريع خاصّة الجماعية أثبتت أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث أنّها تعمل على إشراك التلاميذ على الاستقصاء البناء، وتطبيق معارفهم وكفاءاتهم المكتسبة، وتبادل الآراء، وهذا ما يزرع روح التعاون بينهم. أمّا نسبة التلاميذ الذين رفضوا هذه الفكرة فلا تتجاوز 13% فقط، وذلك نظرا إلى أنّهم يفضلون طريقة المشروعات الفردية.

5.2.9. مناقشة نتائج السؤال الخامس والفرضيات:

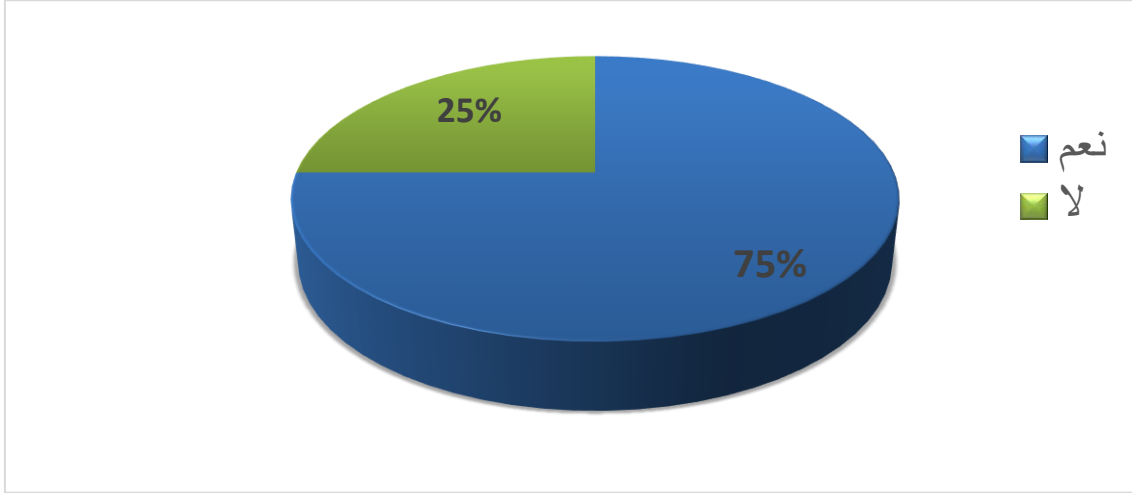
- السؤال الخامس: هل يجعلك المشروع متذكراً لمكوناته؟



الملاحظ من خلال نتائج السؤال رقم (5)، أنّ نسبة 82% من التلاميذ يروا أنّ المشروع يجعلهم متذكّرين لمكوناته، وهذا لكونه عملية تطبيقية تتمثل في تجسيد المعارف المكتسبة، وهذا ما يجعل المعلومات راسخة في ذهن التلميذ، فيبقى متذكراً لمكوناته وخطواته؛ لأنّه استراتيجيّة مختلفة عن التعليم العادي، وآلية فعالة تنمّي الكفاءات العقلية والعملية عند التلميذ. في حين أنّ نسبة 18% من مجموع التلاميذ يعارضون هذا الرأي، ولعلّ ذلك راجع إلى ضيق الوقت، أو لعدم تطبيق خطوات المشروع بطريقة منظّمة ومرتبّة، أو بسبب اعتماد المتعلّمين كثيراً على شبكة الأنترنت وأهلهم بصورة مبالغ فيها فلا يدركون مكوناته أو محتوياته.

6.2.9. مناقشة نتائج السؤال السادس والفرضيات:

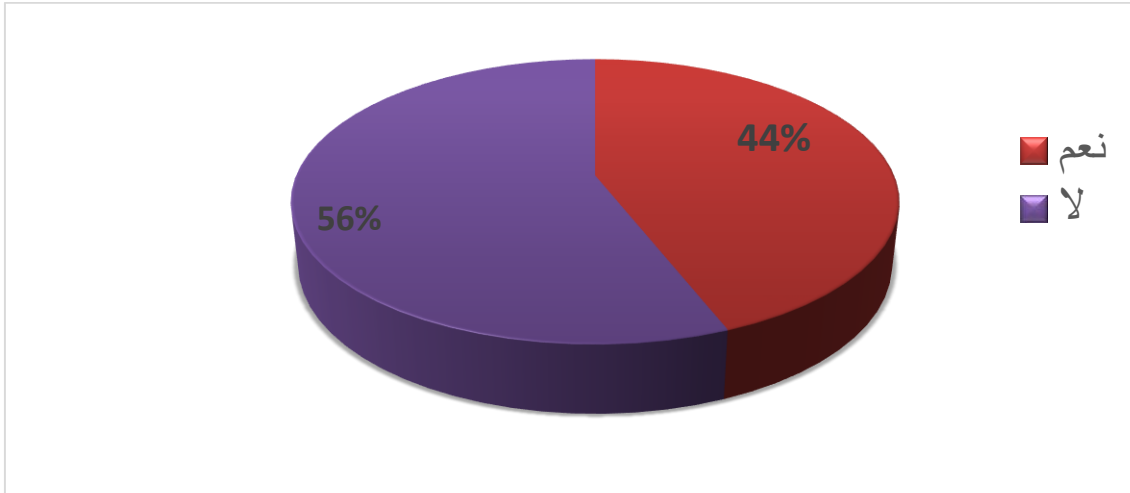
- السؤال السادس: هل يحفزك المشروع على التنافس داخل القسم؟



تقدّر نسبة المتعلّمين الذين يوافقون على أنّ المشروع يحفّزهم على التنافس على إعداد أفضل مشروع بـ 75%، وذلك باعتباره أسلوباً تعليمياً يضع المتعلّم في وضعية التعبير عن الحاجات الطّموحات الذاتيّة وتجسيدها ميدانيّاً؛ أي أنّ المشروع يمثّل القدرات العقليّة لكلّ تلميذ من ذكاء وذاكرة وخيال، بالإضافة إلى القدرات العمليّة، فيزرع فيهم روح التّحدّي و التنافس نحو المشروع الأفضل. أمّا النسبة الباقية من التّلاميذ والتي تبلغ 25%، فتؤكّد العكس؛ وربّما ذلك راجع إلى انشغالهم بالموادّ الدّراسيّة وتركيزهم عليها أكثر من المشروع، أو لأنّ المشروع لا يليّ رغباتهم وميولاتهم.

7.2.9. مناقشة نتائج السؤال السابع والفرضيات:

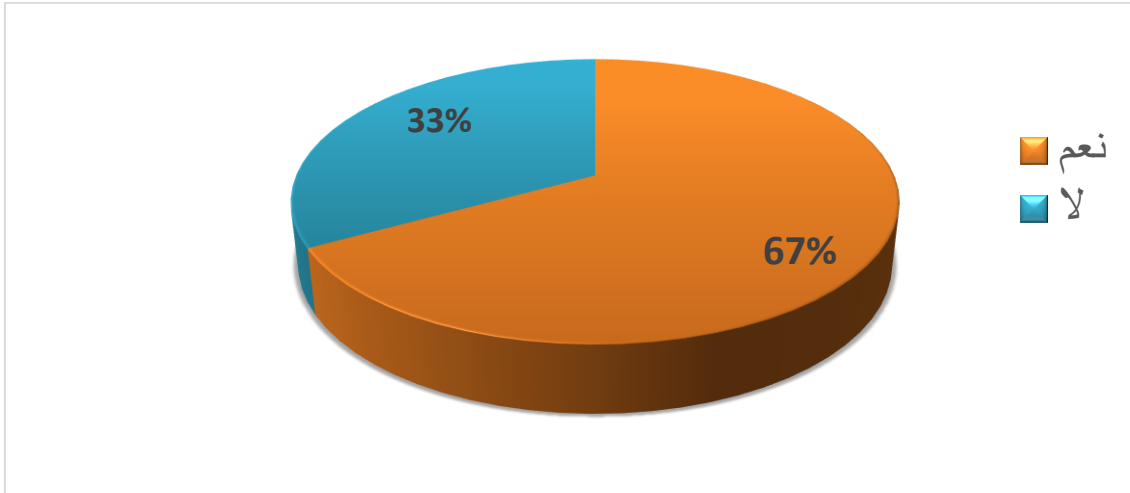
- السؤال السابع: هل تقوم بالمشروع لوحدهك بدون مساعدة أهلك؟



44% من إجمال أفراد العينة المدروسة، هي نسبة المتعلمين الذين يقومون بإنجاز المشاريع التعليمية لوحدهم وبدون مساعدة أهلهم؛ لأنهم يمتازون بقدرتهم على حل مشاكلهم بأنفسهم فيتحمسون لإنجاز المشروع؛ إذ أنه يستثير فيهم روح التشويق والإبداع الشخصي، في حين أنّ العينة المتبقية والتي تقدّر بـ 56% فيعتمدون على مساعدة أهلهم، لأنّ المشروع التعليمي يفوق قدراتهم العقلية، أو لأنه يزيد من أعباء التلاميذ وشقائهم، وذلك نظراً لكثرة الدروس المقررة وضيق الوقت، أو ربّما لعدم تمرّهم عليه جيّداً، بحيث يحتاج المشروع إلى تدريب طويل المدى.

8.2.9. مناقشة نتائج السؤال الثامن والفرضيات:

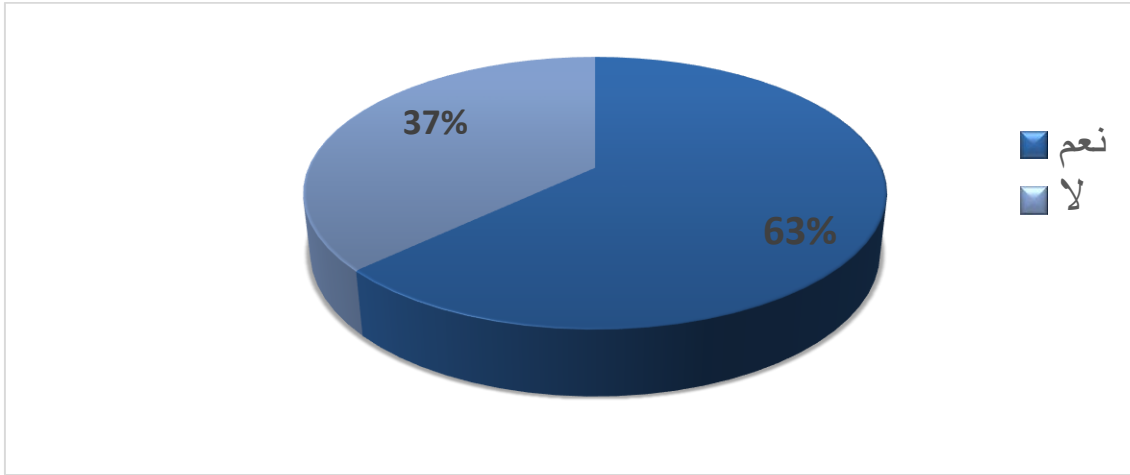
- السؤال الثامن: هل يكفيك الوقت لإنجاز المشروع في موعده المحدّد والمطلوب منك؟



من خلال النتائج المتوصل إليها من خلال السؤال رقم (8)، فإننا سجلنا نسبة 67% من إجمال التلاميذ الذين أكدوا على أنّ الوقت المحدد لإنجاز المشاريع يكفيهم، وهذا دليل على منح أنّ المعلمين لهم المدة الكافية لإنجاز هذا العمل خاصة الوقت المحدد بعد العطل، أو أنّ التلاميذ مدرّبون على القيام بالمشروع اختياراً وتخطيطاً وتنفيذاً، وهذا بفضل توجيه المعلم وتنظيمه لهذا العمل. كما سجلنا نسبة 33% من إجمال أفراد العينة الذين يرون أنّ الوقت لا يكفيهم لإنجاز المشروع الدراسي في موعده المحدد والمطلوب منهم، ويرجع ذلك ربّما إلى صعوبة المشروع وتعقيده وتجاوزه طاقة التلميذ، كما يجدر الإشارة إلى أنّ هناك مشاريع تتطلب بذل الكثير من الجهود والوقت كالبحوث الميدانية والتجارب العلمية، وإنجاز المحسّمات الكبيرة، وإعداد المسرحيّات التي قد ينجح التلميذ أو يخيب فيها، فعليه إعادة المحاولة.

9.2.9. مناقشة نتائج السؤال التاسع والفرضيات:

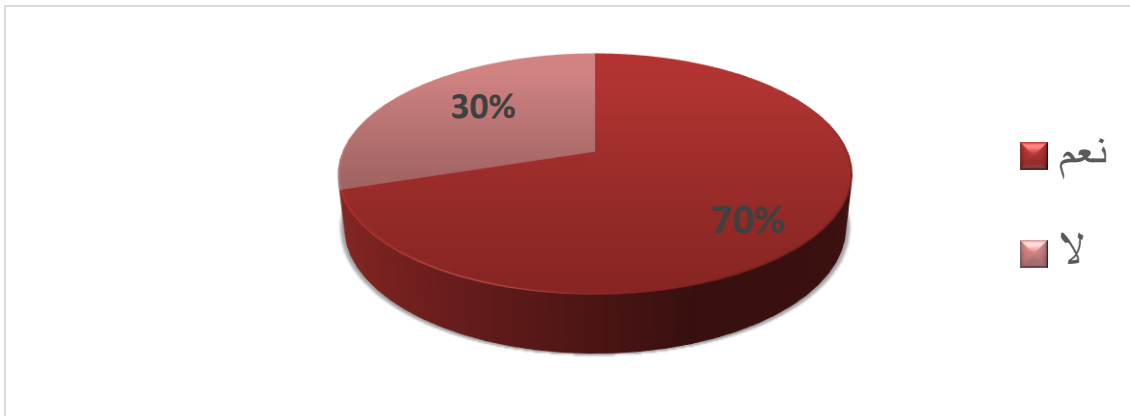
- السؤال التاسع: هل يعودك المشروع على الرّبط بين النظريّ والتّطبيقيّ؟



نلاحظ من خلال هذا المخطط أنّ جلّ التلاميذ والذين مثّلوا نسبة 63% أفادوا أنّ المشروع يعودّهم على الرّبط بين النّظريّ والتّطبيقيّ؛ فالمشروع فعالية هادفة وتطبيق لمهارات ومكتسبات المتعلّم الذي يتعلّم عن طريق الخبرة والمشاركة بحيث يبحث وينقّب ويكشف ويجرب ويستنتج ويعيش التجربة فيتعلّم من التجربة، ويربط المعلومات التي توصّل إليها مع ما لديه من معارف قبلية مخزّنة، كون المشروع يربط بين الموادّ الدّراسيّة المختلفة والحياة الواقعيّة. غير أنّ نسبة التّلاميذ المتبقّيّة، والتي تقدّر بـ 37%، تعتقد العكس؛ ذلك أنّ بعض المشاريع لا تسير مع التّنظيم المدرّسي والمنهاج الدّراسيّ المرسوم، أو نتيجة لضعف التّحصيل لدى المتعلّم، أو لأنّ التّلميذ ليست له قابلية أو ميول نفسيّ نحو التّعلّم بالمشاريع.

10.2.9. مناقشة نتائج السّؤال العاشر والفرضيات:

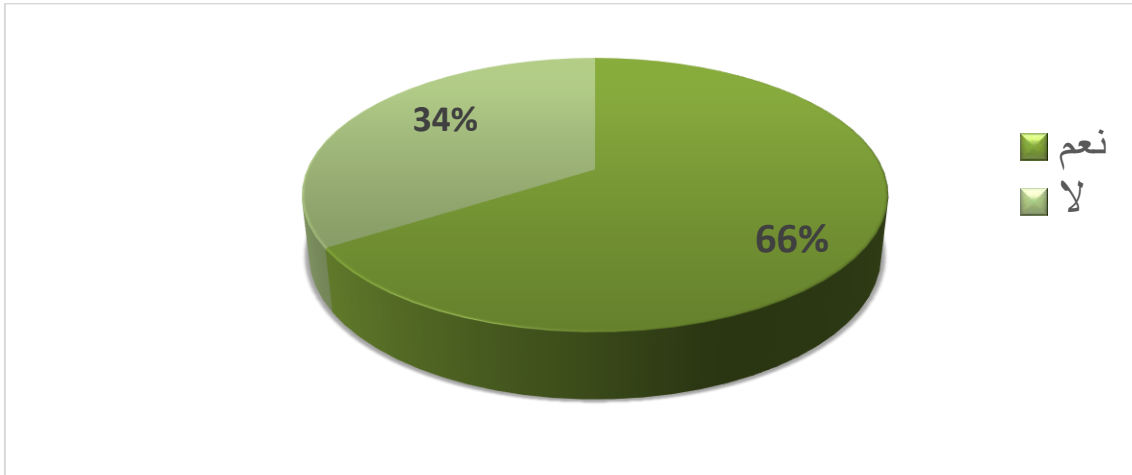
- السّؤال العاشر: هل يتناسب المشروع مع قدراتك ومستوياتك المادية والمعنوية؟



يتبين من خلال نتائج السؤال رقم (10) أنّ المشروع يتناسب مع القدرات الفكرية والمستويات المادية والمعنوية للتلاميذ الذين تقدّر نسبتهم بـ 70% من إجمال العينة المدروسة، فأما من الناحية المادية، فإنّ أدوات المشاريع التي تفرضها المؤسسة بسيطة وأغلبها تتوفر في البيئة الاجتماعية، بالإضافة إلى إعطاء التلميذ الحرية لإنجاز هذا العمل، فلا يكون مكلفاً أو ملزماً بالقيام بمشاريع باهظة التكلفة. أما من الناحية المعنوية، فقد تناسب المشروع مع قدرات المتعلم العقلية وميولاته ورغباته النفسية، ونجاح المشروع مرهون بذلك. وفيما يخصّ نسبة التلاميذ الذين يروا خلاف ذلك فقدّرت بـ 30% فقط من المجموع الكلي، وهذا راجع إلى ضعف الإمكانيات المادية لديهم من جهة، وعدم رغبتهم في القيام بالمشاريع التي قد تفوق طاقاتهم ومستوياتهم الفكرية والنفسية من جهة أخرى.

11.2.9. مناقشة نتائج السؤال رقم (11) والفرضيات:

- السؤال الحادي عشر: هل تجد صعوبة في البحث عن المعلومات؟

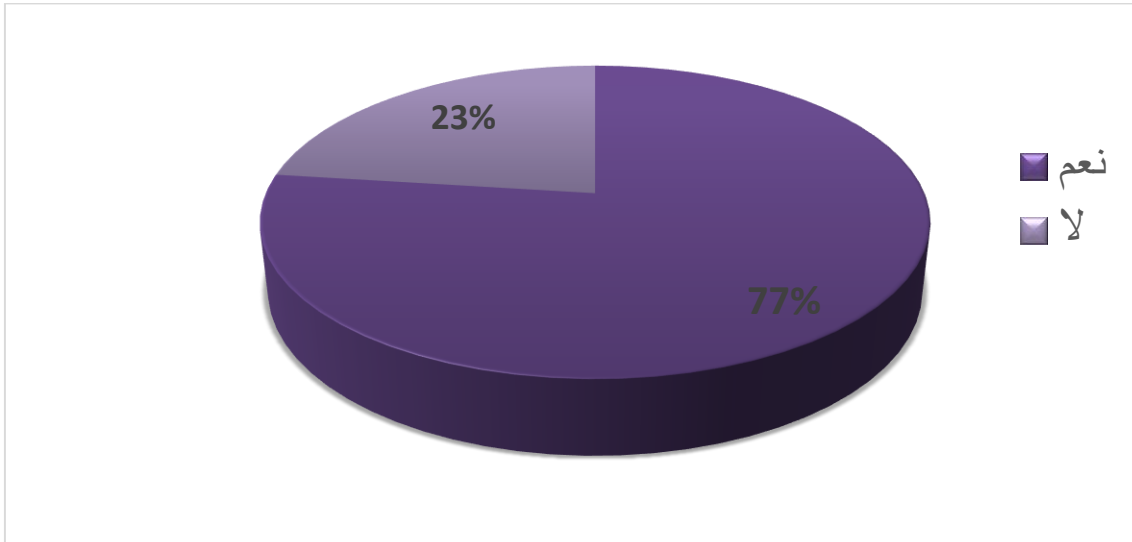


تؤكد نسبة 66% من إجمال عدد التلاميذ، أنّه لا توجد صعوبة في البحث عن المعلومات عند القيام بالمشاريع الدراسية، كيف ذلك ونحن في عصر التكنولوجيا والتطور والمعلوماتية مطروحة في كلّ مكان، خصوصاً وأنّ الدولة سخّرت شبكة الأنترنت بأسعار معقولة وفي متناول أغلب الأفراد، و

بالتّالي يستطيع المتعلّمون جمع قدر هائل من الحقائق والأفكار من مكتسبات ومراجع إلكترونيّة صوتا وصورة، بالإضافة إلى الاطلاع على خطوات إنجاز المشاريع المماثلة لتلك المشاريع المطلوبة منهم، وذلك بفضل توفّر وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا، والعديد من الكتب العلميّة المفيدة سواء في المؤسّسات التّعليميّة أو خارجها بالإضافة إلى إرشادات المعلّم وتوجيهاته ، دون أن ننسى الدّعائم الأسريّة التي تؤدّي دورا كبيرا في مساعدة التّلميذ على تجسيد وبناء مشروعه الشّخصي، غير أنّ نسبة 34% من التّلاميذ تجد صعوبة في البحث عن المعلومات؛ نتيجة عدم تناسب موضوع المشروع مع قدراتهم ، أو بسبب الحاجة إلى وقت وجهد وفير في حالة إنجاز مشروع فرديّ ومعقّد، خاصّة إذا غاب توجيه المعلّم وتعليماته.

12.2.9. مناقشة نتائج السّؤال رقم (12) والفرضيات:

- السّؤال الثاني عشر: هل كانت خطوات المشروع منظّمة ومتسلسلة؟

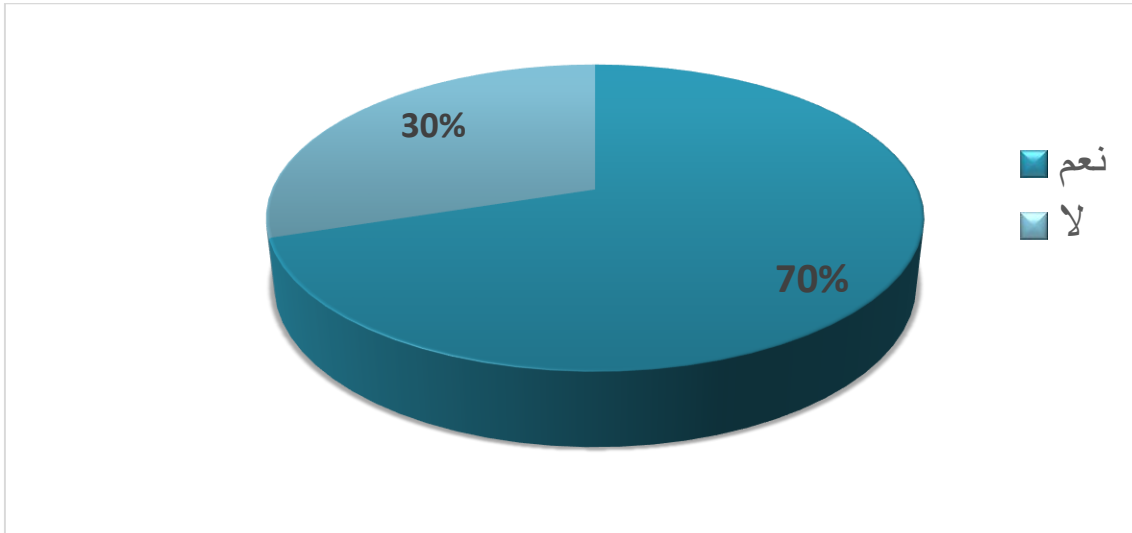


أكّدت هذه التّائج أنّ 77% من التّسبة الإجماليّة للتّلاميذ، ترى أنّ خطوات المشروع كلّها منظّمة ومتسلسلة، وهذا راجع بلا شكّ إلى أنّ المعلّم مطّلع كفاية على المنهاج الدراسي وأهدافه، وملمّ بالقيم التّربويّة المختلفة مع مراعاته لميول التّلاميذ و عمله على تحفيزهم على روح التّعاون، فإذا

استند المشروع إلى الترتيب والتنسيق المنطقي من حيث الموضوع والخطوات، فإنه يحقق الغاية المنشودة منه، في حين أنّ نسبة 23% من المتعلمين تؤكد عكس ذلك، ولعلّ هذا عائد إلى افتقار المعلم إلى التدريب المستمر والخبرة الكافية بالتعليم القائم على استراتيجية المشروع، وعدم اطلاعه على مبادئ هذه الاستراتيجية، فالمشروع نشاط يتطلب تخطيطاً وتنفيذاً محكماً يشارك فيه كلّ من المدرّس والمتعلم، بحيث يسير وفق تنظيم المؤسسة التربوية ومنهجها التعليمي.

9.2.13. مناقشة نتائج السؤال رقم (13) والفرضيات:

- السؤال الثالث عشر: هل يتناسب موضوع المشروع مع عمرك؟



فيما يخصّ نتائج السؤال الأخير، وجدنا أنّ نسبة 70% من مجموع الفئة المدروسة، تؤكد على أنّ المشروع يتناسب مع أعمار التلاميذ؛ إذ لا يمكن فرض مشاريع دراسية تتطلب جهداً أو فكراً يفوق سنّ المتعلم وطاقاته، لذا، يجب على المعلم أن يراعي طبيعة التلاميذ والفروق العمرية بينهم؛

لأنهم المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التربية والتعليم بهدف تحقيق أهداف إجتماعية و تربوية منشودة؛ في حين أنّ نسبة 30% من مجموع التلاميذ تؤكد أنّ المشاريع لا تتوافق مع أعمارهم، وهذا راجع إلى اللامبالاة بعمر المتعلم، ضف إلى ذلك، كثرة الأعباء على المتعلمين بسبب تراكم البرنامج الدراسي وضيق الوقت، وكلّ هذا يفوق قدرتهم وطاقاتهم.

10. حوصلة مناقشة وتحليل نتائج الاستبيان:

من خلال دراستنا لأجوبة الاستبيان الموجه إلى كلّ من الأساتذة والتلاميذ، توصّلنا إلى أنّه بالرغم من المحاسن و المزايا المتعددة التي تختصّ بها استراتيجية التعلم القائم على المشاريع ، إلّا أنّه تعثر بها مجموعة من الصعوبات والعراقيل التي يجدر التنبيه لها والعمل على تفاديها.

1.10. مميزات المشاريع التعليمية:

من أبرز المزايا التي تتسم بها المشاريع التعليمية حسب دراسة نتائج الاستبيان، ما يلي:

- * التعلم عن طريق العمل وتنمية روح الإبداع والابتكار.
- * تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات وحلّها، بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.
- * امتلاك مهارات البحث المناسبة مع مكّونات المشروع بانتظام وتسلسل.
- زيادة الاستقلالية المعرفية للمتعلمين، وذلك من خلال إكسابهم حرية اختيار المشاريع التي توافق ميولاتهم واهتماماتهم.
- * ترجمة ما تعلّمه التلميذ نظريًا إلى واقع ملموس، من خلال ارتباط محتوى المشروع بالموادّ الدراسية.
- * تحقيق النّمّو العقليّ ممّا يسمح بزيادة التحصيل الدراسي.
- * تشجيع المتعلمين على التنافس على إنجاز أحسن مشروع.
- * إكساب المتعلمين مهارات سلوكيّة إجتماعيّة كالّتعاون والإيحاء، وإشراكهم في سيرورة العملية التعليمية.

2.10. صعوبات إنجاز المشروعات التعليمية:

ومن الصّعاب التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين أثناء القيام بالمشاريع التّعليميّة ما يلي:

- * عدم توافق بعض المشروعات مع حاجات المتعلّم واهتماماته.
- * صعوبة تنفيذ المشاريع بسبب تراكم محتوى المنهج الدراسي المقرّر، ممّا يزيد الأعباء على التّلاميذ.
- * عدم مراعاة الجانب المادّي للتّلميذ؛ إذ أنّه قد يكون المشروع مكلفاً أحياناً، ويحتاج إلى نفقات مالية تفوق استطاعة المتعلّم.
- * ضيق الوقت.
- * عدم تناسب نتائج المشروع المحقّقة مع الأهداف التي يروم المقرّر الدراسي تحقيقها ، ممّا يؤدّي إلى صعوبة عمليّة الحكم على المشروع وتقويمه.

خاتمة

نحمد الله تعالى الذي يسر لنا إتمام هذه الدراسة، ونتمنى أن نكون قد وفقنا فيها، وهذه أهم النتائج التي توصلنا إليها:

1. يختص علم التدريس بالدراسة العلمية لطرق التدريس، وأساليبه وتقنياته، وهي تهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين أطراف المثلث التعليمي المتكوّن من المعلم، والمتعلم والمعرفة.
2. تشمل استراتيجيّة التعليم مجموعة القواعد العامة التي تهتمّ بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة للتدريس.
3. تتمثل استراتيجيّة التّعلّم في مجموعة السلوكيّات التي يكون فيها المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، والتي يتمّ على أساسها اختيار الطّريقة الملائمة للتدريس، و ذلك من أجل معالجة مشكلات التعلّم المختلفة.
4. من أبرز استراتيجيات التّعلّم التي تساهم في نجاح البرنامج الدراسي وتحقيق جودته نجد: استراتيجيات التّعلّم التعاوني، استراتيجيات المناقشة، استراتيجيّة الاستقصاء، استراتيجيّة العصف الذهني واستراتيجيّة التّعلّم الذاتي.
5. تقوم استراتيجيّة التّعلّم الجيدة على مبدأ الشموليّة، والارتباط بالأهداف التربويّة، وعلى مبدأ استخدام مختلف الأغراض المعرفيّة وتحديد المكونات وارتباطها بمعارف المتعلّم، زيادة على ذلك، تحقيق الصّدق التجريبي لهذه الاستراتيجيّات.
6. تكمن أهميّة نظريّات التّعلّم في تحديد طبيعة القوانين التي تحكم التّعلّم، والتغيّرات التي تحدث في البيئة التعليميّة، إضافة إلى تطبيقاتها العمليّة في مجال التّربية والتّعليم والعلاج النفسي الخاصّ بها.
7. من بين أشهر نظريّات التّعلّم: النظريّة السلوكيّة لبافلوف، النظريّة البنائيّة لبياجيه، النظريّة الجشطلتيّة لماكس فيرتهيمر وفكوهدر وكيرن كوفكا وكيرت ليفن، نظريّة النّمّو المعرفي لبرونر ونظريّة الارتباط لثورندايك.

8. تطبيق نظام التّعلّم في المؤسّسة التّعليميّة يتطلّب مجموعة من الخطوات والإرشادات، من أجل تحسين جودة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وزيادة فعاليتها، كون هدف التّعليم الأسمى يتجلى في تطبيق كلّ ما تلقّاه المتعلّم داخل الصّفوف الدّراسيّة.
9. المشروع التّعليميّ نشاط ذو قيمة تربويّة، يقوم به المتعلّم من أجل تحقيق أهداف تربويّة مرسومة.
10. استراتيجيّة التّعلّم القائم على المشروع طريقة تعليميّة حديثة وهادفة، تعمل على تطبيق محتوى المنهاج الدّراسيّ عن طريق أنشطة واقعيّة يتفاعل معها المتعلّم.
11. من أجل نجاح استراتيجيّة التّعلّم بالمشروع، لابدّ من مراعاة ميول واحتياجات المتعلّمين، و إمدادهم بالوقت الكافي، مع ضرورة الحرص على توافق المشروع مع قدرات التّلاميذ العقليّة والجسدية والماديّة والتّناسب معها.
12. يهدف التّعلّم القائم على المشروعات إلى تعويد المتعلّم على الإدراك الدّائريّ وزرع الثّقة فيه وتحفيزه، وتغذية روح التّعاون الإيجابيّ مع الغير، إضافة إلى الاحتفاظ طويل الأمد بالمعرفة.
13. تتعدّد إيجابيات استراتيجيّة التّعلّم من خلال المشروع، وذلك باعتبارها آليّة فعالة تعمل على جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة و الرّكن الأنشط فيها، إضافة إلى تنمية شخصيته و قدراته الفكرية، ممّا يجعله أكثر تكيّفا مع المحتوى التّعليمي الحّيّ الملموس.
14. تشوب هذه الاستراتيجيّة بعض العيوب، كصعوبة تنفيذ المشاريع التّعليميّة من طرف التّلميذ، وهذا راجع إلى كثافة المادّة الدّراسيّة وقلة الإمكانيات الماديّة، زيادة على ذلك، ضيق الوقت اللازم لتنفيذها.

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم (رواية ورش).

1. 101 استراتيجية في التعلّم النشط: ماشي بن محمد الشّمري. الإدارة العامّة للتّربية والتّعليم. ط 1. المملكة العربيّة السّعوديّة. 2011م.
2. أساليب التعلّم والتعلّم النشط: أسامة محمّد سيّد، عبّاس حلّمي الجمل. دار العلم والإيمان. ط 1، دسوق. 2012م.
3. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة: الهويدي زيد. دار الكتاب الجامعيّ. ط 2. الإمارات العربيّة المتّحدة، 2010م.
4. أساليب واستراتيجيات التعلّم: بديع عبد العزيز القشاعلة، مركز السيكلوجي للنشر النقب. (د.ط.). فلسطين. 2021م.
5. استراتيجيات التدريس (الأسس، التّماذج والتّطبيقات): سامية محمّد محمود عبد الله. دار الكتاب الجامعيّ. ط 1. الإمارات العربيّة المتّحدة. 2015م.
6. استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،. كلّية التّربية بدمنهو. (د.ط.). الإسكندرية. 2010م / 2011م.
7. استراتيجيات التدريس بين نظريّات التّعليم والسلوك: عبيد وليم. صحيفة التّربية. (د.ط.). القاهرة. مصر. 1973م.
8. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمُشرف التّربويّ: دوقان عبيدات، سهيلة أبو السّמיד. دار الفكر. ط 1. الأردن. 2007م.
9. استراتيجيات التدريس والتعلّم التّقويم: لجنة معيار التدريس والتعلّم. كلّية التّربية النّوعيّة. جامعة المنيا. (د.ط.). مصر. القاهرة. (د. ت.).
10. استراتيجيات التدريس والتعلّم: جابر عبد الحميد جابر. دار الفكر العربيّ. ط 1. مصر. القاهرة. 1999م.
11. استراتيجيات التدريس: شاهر ذيب أبو شريح. المغنّز النّشر والتّوزيع. ط 1. الأردن. عمان. الأردن. 2007م.
12. استراتيجيات التعلّم النّشط أنشطه وتطبيقات عمليّة: سهى أحمد أبو الحاج. حسن خليل المصالحه. مركز ديونو لتعليم الفكر. ط 1. دبي. عمان. 2016م.

13. استراتيجيات التّعلّم النّشط: محمد عبد السّلام. النّاشر هو المؤلّف. مكتبة نور. (د.ط). 2021م.
14. استراتيجيات التّعلّم والتّعليم النّظريّة والتّطبيق: فراس السليتي. عالم الكتب الحديث. جدارا للكتاب العالمي. ط 1. القدس. 2008م.
15. استراتيجيات التّعليم والتّعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي،:حسن شحاتة. الدّار المصريّة اللبنانيّة. ط1. لبنان. 2008م.
16. استراتيجية التّدرّس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم: عبد الحميد حسن شاهين عبد الحميد. كلىّة التّربية بدمنهور. (د.ط). الإسكندرية. 2010م- 2011م.
17. استراتيجية التّدرّس والتّعلّم التّقويم: لجنة معيار التّدرّس والتّعلّم. كلىّة التّربية النّوعيّة. جامعة المنيا. (د.ط). مصر. (د. ت).
18. استراتيجية تعلّم اللّغة: أكسفورد ريكسا. ترجمة السيّد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو مصريّة. (د.ط). مصر. (د. ت).
19. أسس التّعلّم نظريّات واستراتيجيات: بوغازي طاهر. منشورات دار الأديب. (د.ط). جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان. الجزائر. 2016م.
20. التّدرّس العلميّ والفرّ الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف: خالد لبصيص. دار التّنوير. ط 1. الجزائر. 2004م.
21. التّدرّس الفعّال: الطّنطاوي عفت مصطفى. دار المسيرة. ط 1. الأردن. 2009م.
22. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة: محسن علي عطية. دار المناهج للنّشر والتّوزيع. ط 1. عمان. الأردن. 2003م.
23. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدّائم. دار العلم للملايين. ط 5. بيروت. لبنان. 1984م.
24. التّربية عبر التّاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين: عبد الله عبد الدّائم. دار العلم للملايين. ط 1. بيروت. لبنان. 1973م.
25. التّعريفات: عبد القاهر الجرجاني. دار الكتب العلميّة. (د.ط). بيروت. لبنان. 1988م.

26. التّعلّم أسسه وتطبيقاته: أبو علام محمود رجاء. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع. (د.ط). 2004م.
27. التّعلّم القائم على المشروعات للطلّاب الموهوبين دليل لفرقة صفّ القرن الحادي والعشرين: تود ستانلي. ترجمة محمود محمّد الوحيدي. (د.ط). شركة العبيكان للتّعليم. الرّياض. 2013م.
28. التّعلّم القائم على المشروعات للطلّاب الموهوبين: تود ستانلي. نقله إلى العربيّة محمود محمّد الوحيدي. مكتبة العبيكان. ط 1. المغرب. الرّياض. السّعودية. 2016م.
29. التّعلّم المعرفيّ: حسين أبو رياش. دار المسيرة. ط 1. عمان. 2007م.
30. التّعلّم النّشط المفهوم والاستراتيجيّات وتقييم نواتج التّعلّم: عقيل محمود رفاعي. دار الجامعة الجديدة. (د.ط). الإسكندرية. 2012م.
31. التّعلّم النّشط: كريمة بدير. دار المسيرة. ط 1. عمان. الأردن. 2008م.
32. التّعلّم نظريّات وتطبيقات: أنور الشّرقاوي. مكتبة الأنجلو المصرية. (د.ط). مصر. 2012م.
33. التّعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النّظريّة: عبد الله بن صالح السّعدوي، صالح بن علوان الشمراني. مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج. الرّياض. 2016م.
34. تعليميّة اللّغة العربيّة: أنطوان صياح. دار النهضة العربيّة. ط 1. بيروت. 2006م. ج 1.
35. تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق: بشير إبرير. عالم الكتب الحديث. (د.ط). الأردن. 2007م.
36. التّكنولوجيا وتصميم التّدريس: صالح محمّد الرّواضيه وحسن علي بني دومي وعمر حسين العمري. زمزم للنّشر والتّوزيع. ط 1. الأردن. 2011م.
37. دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: أحمد حساني. جامعة وهران. (د.ط). الجزائر. 1996م.
38. الدّليل العمليّ للتّعلّم القائم على المشروعات: مان واي هو - مارك بروك. العبيكان للنّشر، ط 1. المملكة العربيّة السّعودية. الرّياض. المحمّدية، صفحة التّقديم.
39. ديداكتيك النّصوص القرآنيّة: محمد البرهمي. طبعة أهمّ الجديدة. ط 1. الدّار البيضاء. 1998م.

40. الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات: أحمد الفاسي. جامعة عبد المالك السّعدي. المدرسة العليا للأساتذة. (د.ط). تطوان. (المغرب). (د. ت).
41. سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي: الزّيات فتحي. دار النّشر للجامعات. ط2. 2004م.
42. طرائق التّدرّيس العامّة: توفيق أحمد مرعي. محمّد محمود الحيلة. دار المسيرة. ط 4. عمان. 2009م.
43. طرائق التّدرّيس العامّة: هلال محمّد علي السفياي. محافظة المهرة. ط 1. اليمن. 2020م.
44. طرائق تدريس العلوم: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان محمّد البلوش. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، (د.ط). عمان. 2008م.
45. طرق التّدرّيس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة: وليد أحمد جابر. دار الفكر. ط 6. عمان. الأردن. 2014م.
46. طرق التّدرّيس العامّة: الحصري علي والعنيزي يوسف. مكتبة الفلاح. ط 3. الكويت. 2005م.
47. طرق التّدرّيس بين التّقليد والتّجديد: رافدة عمر الحريري. دار الفكر. ط 1. عمان. 2010م.
48. عودة إلى مفهوم الدّيداكتيك أو علم التّدرّيس كعلم مستقلّ: محمد الدّريج. (د.ط). (د.ت).
49. الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة: محسن علي عطية. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. ط 1. عمان. الأردن. 2006م.
50. لسان العرب: ابن منظور. دار صادر. بيروت. لبنان. 2004م.
51. المدخل إلى التّدرّيس: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. دار الشّروق. ط 1. عمان. الأردن. 2003م.
52. مدخل إلى علم التّدرّيس (تحليل العمليّة التّعليميّة): محمّد الدّريج. مطبعة أهّم الجديدة. ط 2. الدّار البيضاء. المغرب. 1991م.

53. مدخل إلى علم التدريس المقارن الأهداف، الأسس المفاهيم. رياض الجوّادي. دار التّجديد للطباعة والنّشر. ط 1. تونس. 2020م.
54. مدخل إلى علوم التّربية: كمال عبد الله وعبد الله قلي. (د.ط.). الجزائر. 2005م.
55. مصطلحات التّربية والتّعليم - عربي فرنسي إنجليزي: جرجس ميشال جرجس. دار النّهضة العربيّة.
56. مع المعلّم لمحات في أهميّة دور المعلّم في العمليّة التّربويّة والتّعليميّة و عبر مسح تاليس في عدد من أهمّ دول العالم في التّعليم: عزّام بن محمد الدّخيل. الدّار العربيّة للعلوم ناشرون. ط 1. المغرب، 2015م.
57. معجم أكسفورد: جون سيمبسون وإدموند وينر وجيمس موراي. دار نشر جامعة أكسفورد. المملكة المتّحدة. 1989.
58. معجم العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي. دار ومكتبة الهلال. 2007م.
59. معجم الوسيط: الفيروز أبادي. مكتبة الشّروق الدّولية. ط 4. جمهورية مصر العربيّة. 2008م.
60. معجم الوسيط: مجمّع اللّغة العربيّة. القاهرة. مصر. 2004م.
61. معجم مقاييس اللّغة: ابن فارس. تحقيق عبد السّلام هارون. دار الفكر. (د.ط.). 1989م.
62. المعلّم (كفاياته، إعداد، تدريبه): أحمد طعيمة رشدي: دار الفكر العربيّ. (د.ط.). القاهرة. مصر. 2006م.
63. المعلّم النّاجح: عبد الله العامري. دار أسامة. ط 1. عمان. الأردن. 2009م.
64. المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة: طيّب نait سليمان. الأمل للطباعة والنّشر. (د.ط.)، تيزي وزو، الجزائر، 2015م.
65. مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها: علي أحمد مذكور. دار الفكر العربيّ. (د.ط.). القاهرة. مصر. 2001م.
66. مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها: سعدون محمّد السّاموك وهدى علي جواد الشمري. دار وائل للنّشر. ط 1. عمان. الأردن. 1998م.

67. المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية: عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء للطباعة. ط 1. المغرب. 2006م. ج 2.
68. مهارات التدريس الصّقي: محمد محمود الحيلة. دار المسيرة. ط 2. عمان. الأردن. 2007م.
69. مهارات القرن الحادي والعشرين: بيرني تريلنج وتشالز لوفادل. ترجمة بدر عبد الله الصّالح. جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع. دط، الرياض. المملكة العربية السعودية، 2013م.
70. الموسوعة الشاملة للتّعلّم المبني على المشروع الأسس، المفاهيم، الإجراءات، التّماذج: رياض بن علي الجوّادي. دار التّجدي (د.ط) 2. تونس. 2016م.
71. الميسر في علم التّدرّس الكفايات الأساسيّة: سعيد حلّيم. المدرسة العليا للأساتذة. (د.ط). فاس. المغرب. 2013م.
72. نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربية: محمد زياد حمدان. دار التربية الحديثة. (د.ط). دمشق. عمان. الأردن. 1996م.
73. نظريّات التّعلّم والتّعليم: قطامي يوسف. دار الفكر. (د.ط). 2005م.
74. نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة: جودت عبد الهادي. الدّار العلميّة الدّولية. دار الثقافة. ط 1. بيروت. 2000م.
75. نظريّات التّعلّم: علي حسن حجاج. عطية محمود هنا. عالم المعرفة. ((د.ط)). الكويت. 1983م.
76. نظريّات التّعلّم: عماد عبد الرّحمن الرّغول. دار الشّروق. ط 1. عمان. 2010م.
77. نظريّة التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة: كفاح يحي صالح العسكري. محمد سعود صغير الشّمري. علي محمد العبيدي. تمّوز للنشر والتّوزيع، ط 1. دمشق. 2012م.

الرّسائل الجامعية

1. تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المنظومة التّربويّة الجديدة دراسة صوتيّة تقويميّة للقراءة السّنة أولى إبتدائي: العالية جبار. مذكرة لنيل شهادة الماجستير. 2012م - 2013م.

2. فعالية استخدام أسلوب التّعلّم القائم على المشروعات (Learning Project-based) لترقية مهارة الكلام في المدرسة الثّانويّة الإسلاميّة الحكوميّة باجتان: إعداد ويويت رحمراتي. رسالة ماجستير. قسم تعليم اللّغة العربيّة. كليّة الدّراسات العليا. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة الحكوميّة. مالانج. 2018م

المواقع الإلكترونيّة

1. المدرّس بوك (يلا). 28 ديسمبر 2022م/2017 <https://www.modrsbook.com/>

المجالات:

1. الأهداف التّعليميّة للمرحلة الابتدائية. المجلّة العربيّة للتّربية: عبد الرّحمان إبراهيم المحبوب ومحمّد عبد الله آل ناجي. المنظومة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم. ع 02. تونس. 1994م.
2. سلسلة استراتيجيات التّعليم الإلكترونيّ: عبد العزيز طلبة عبد الحميد. مجلّة التّعليم الإلكترونيّ. العدد السّادس. أغسطس 2010م.

الملاحق

مديرية التربية لولاية تلمسان

رقم : 01

قسم اللغة والأدب العربي

يشهد السيد مدير متوسطة بن سونة قويدر – الحناية – أن الطالبة رابلي إيمان قد قامت بتربص لدى مؤسستنا وذلك خلال الفترة الممتدة من : 11 أفريل 2023 إلى 25 ماي 2023 .

مجلس مؤسسی مصطفیٰ

السادة الأساتذة، نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة التي تستخدم كوسيلة من وسائل البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، ولذا، نرجو منكم فضلاً وتكرمًا الإجابة عنها، ولكم منّا جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

المطلوب منكم وضع علامة x أمام الإجابة التي تعبر عن رأيكم:

البيانات الشخصية للأساتذة:

اسم المتوسطة:

البلدية:

الولاية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: ☐ 24 - 30 سنة ☐ 30 - 50 سنة

☐ فوق 50 سنة

الخبرة المهنية: ☐ أقل من 05 سنوات ☐ 05 - 15 سنوات ☐ 15 - 25 سنة

☐ فوق 25 سنة

أستاذ (ة) مادة:

الأسئلة:

1. هل يقوم جميع التلاميذ بالمشاريع؟

☐ نعم ☐ لا

2. هل يشجع المشروع التلاميذ على حب العمل والابتكار والإبداع؟

☐ نعم ☐ لا

3. هل يتدرّب التلاميذ على مواجهة المشكلات وحلّها بفضل المشروع؟

☐ نعم ☐ لا

4. هل يجعل المشروع عمل التلميذ منظّمًا في البحث عن المعلومات؟

☐ نعم ☐ لا

5. هل تعطى للتلاميذ حرية اختيار المشاريع؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل ترتبط نتائج المشروع بأهداف المنهج والتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يولي التلاميذ اهتماما كبيرا بالمشاريع؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل يقدم التلاميذ مشاريعهم في الوقت المناسب؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل المشروع مناسب لإمكانات التلاميذ وقدراتهم ومستوياتهم المادية والمعنوية؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل يرفع المشروع من قدرات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل هناك تباين بين التلاميذ في كيفية إنجاز المشاريع؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل يؤدي المشروع إلى تعديل سلوك التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

13. هل تواجه أحيانا صعوبات في تقويم المشروع؟

نعم ☐ لا ☐

استبيان موجه للتلاميذ

أعزائي التلاميذ، نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة التي تستخدم كوسيلة من وسائل البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، ولذا، نرجو منكم فضلا وتكرّما الإجابة عنها، ولكم منا جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

المطلوب منكم وضع علامة x أمام الإجابة التي تعبر عن رأيكم:

البيانات الشخصية للتلاميذ:

البلدية:

اسم المتوسطة:

الولاية:

أنثى ☐

ذكر ☐

فوق ☐

12 - 15 سنة ☐

10 - 12 سنة ☐

15 سنة

رابع متوسط ☐

ثالث متوسط ☐

ثاني متوسط ☐

أولى متوسط ☐

المستوى: ☐

الأسئلة:

1. هل تحب القيام بالمشاريع؟

لا ☐

نعم ☐

2. هل يحلّ المشروع مشكلاتك الدراسية؟

لا ☐

نعم ☐

3. هل يُمكنك المشروع من الاعتماد على نفسك وتحمل المسؤولية والصبر؟

لا ☐

نعم ☐

4. هل ينمي المشروع روح التعاون والإيحاء بين المتعلمين؟

لا ☐

نعم ☐

5. هل يجعلك المشروع متذكراً لمكوناته؟

☐ نعم ☐ لا

6. هل يُحفّزك المشروع على التنافس داخل القسم؟

☐ نعم ☐ لا

7. هل تقوم بالمشروع لوحده بدون مساعدة أهللك؟

☐ نعم ☐ لا

8. هل يكفيك الوقت لإنجاز المشروع في موعده المحدد والمطلوب منك؟

☐ نعم ☐ لا

9. هل يُعوّذك المشروع على الرّبط بين النّظريّ والتّطبيقيّ؟

☐ نعم ☐ لا

10. هل يتناسب المشروع مع قدراتك ومستوياتك الماديّة والمعنويّة؟

☐ نعم ☐ لا

11. هل تجد صعوبة في البحث عن المعلومات؟

☐ نعم ☐ لا

12. هل كانت خطوات المشروع منظّمة ومتسلسلة؟

☐ نعم ☐ لا

13. هل يتناسب موضوع المشروع مع عُمرِكَ؟

☐ نعم ☐ لا

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
	شكر وتقدير
	إهداء
أ	مقدمة
1	مدخل
1	* مفهوم التدريس
4	* مفهوم علم التدريس
7	* أقسام علم التدريس
8	* أقطاب عملية التدريس
13	* المبادئ العامة لعملية التدريس
الفصل الأول: استراتيجيات التعلم	
17	* تعريف الاستراتيجية
19	* مفهوم التعلم
22	* دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية
24	* مفهوم استراتيجية التعليم
25	* تصنيفات استراتيجية التعليم
26	* المبادئ العامة لاستراتيجية التعليم
28	* أسس اختيار استراتيجيات التعلم
29	* معايير استراتيجية التعليم
31	* مفهوم استراتيجية التعلم
32	* أنواع استراتيجية التعلم
38	* خصائص الاستراتيجية التعليمية الجيدة

38	* المبادئ المعرفية الأساسية لاستراتيجيات التّعلّم
42	* معايير استراتيجيات التّعلّم
44	* الفرق بين استراتيجيات التّعلّم واستراتيجيات التّعلّم
45	* مفهوم النظريّة
46	* مفهوم نظريّات التّعلّم
46	* استراتيجيات التّعلّم النظريّة
53	* استراتيجيات التّعلّم التطبيقيّة
54	* متطلبات تطبيق نظام التّعلّم في المؤسّسة التعليميّة
55	* كيفية تصميم وتطبيق استراتيجيات التّعلّم
56	* إرشادات تطبيق استراتيجيات التّعلّم
الفصل الثّاني: التّعلّم القائم على المشروع	
59	* مفهوم المشروع
62	* أقسام المشاريع التعليميّة
65	* الخطوات اللّازمة لإنجاز مشروع تعليميّ
70	* مفهوم استراتيجيّة التّعلّم القائم على المشروع
72	* تاريخ نشأة التّعلّم القائم على المشروع
74	* أسس استراتيجيّة التّعلّم بالمشروع
76	* خصائص التّعلّم القائم على المشروع
80	* أهداف استراتيجيّة التّعلّم القائم على المشروع
الدّراسة الميدانيّة	
84	• تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان

83	* نتائج الاستبيان الخاصّ بالأساتذة
91	* نتائج الاستبيان الخاصّ بالتلاميذ
101	* حوصلة مناقشة وتحليل نتائج الاستبيان
102	* صعوبات إنجاز المشاريع التّعليميّة
102	* مميّزات المشاريع التّعليميّة
105	خاتمة
108	قائمة المصادر والمراجع
116	الملاحق
122	قائمة المحتويات
	ملخص

ملخص:

في ظلّ التقدّم التكنولوجي والمعرفي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، فإنّ المجال التربويّ يعرف تنوعاً وتغيّراً في آليات وطرق التعليم، وذلك من أجل تطوير العملية التعليمية ونجاحها.

إنّ استراتيجيات التعلّم بالمشاريع نشاط حديث يرتبط بحاجات المتعلّم؛ إذ ينمّي لديه مهارات البحث الذاتي عن المعلومات، ويعمل على تعزيز ثقته بنفسه، كما أنّ المشروع يساعد المتعلّم على إدراك وتطبيق ما تعلّمه من خلال التخطيط والتنفيذ، ممّا يرسّخ القدرة على الاستكشاف والإبداع، وعلى إدارة المشاريع.

ويجدر الإشارة إلى أنّ هناك مبادئ يجب مراعاتها عند اختيار المشروع، كي يحقق الأهداف المرجوة؛ إذ لا بدّ أن يصدّ حاجات المتعلّم، وأن يتناسب مع قدرات التلاميذ العقلية والمادية، إضافة إلى ضرورة تناسب مكونات المشروع مع محتوى الموادّ الدراسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية- التعلّم- المشروع.

Abstract :

In light of the technological and cognitive progress witnessed by the twenty-first century, the educational field is witnessing a diversification and change in the mechanisms and methods of education, in order to develop the educational process and its success.

Project learning strategies are a modern activity linked to the learner's needs. As it develops the skills of self-search for information, and works to enhance his self-confidence, and the project helps the learner to realize and apply what he learned through planning and implementation, which consolidates the ability to explore and creativity, and to manage projects.

It should be noted that there are principles that must be taken into account when choosing a project, in order for it to achieve the desired goals. As it must meet the needs of the learner, and be commensurate with the mental and material abilities of the students, in addition to the appropriateness of the components of the project with the content of the academic subjects.

Keywords: strategy - learning - project.

Résumé :

À la lumière des progrès technologiques et cognitifs du XXI^e siècle, le champ éducatif assiste à une diversification et à une évolution des mécanismes et des méthodes d'éducation, afin de développer le processus éducatif et sa réussite.

Les stratégies d'apprentissage par projet sont une activité moderne liée aux besoins de l'apprenant. Au fur et à mesure qu'il développe les compétences d'auto-recherche d'informations et travaille à renforcer sa confiance en soi, le projet aide l'apprenant à réaliser et à appliquer ce qu'il a appris grâce à la planification et à la mise en œuvre, ce qui consolide la capacité d'exploration et de créativité, et de gérer des projets.

Il convient de noter qu'il existe des principes qui doivent être pris en compte lors du choix d'un projet, afin qu'il atteigne les objectifs souhaités. Comme il doit répondre aux besoins de l'apprenant et être proportionné aux capacités mentales et matérielles des étudiants, en plus de l'adéquation des composantes du projet avec le contenu des matières académiques.

Mots clés : stratégie - apprentissage - projet.