

دور استراتيجيات التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة في دعم مساقات التصميم الداخلي The Role of Project-Based Learning and problem-based learning strategies in supporting Interior Design Courses at the university-based level

الدكتور أنس الشمايلة
جامعة العلوم التطبيقية الخاصة/ الأردن

Abstract: Abstract: The current study aimed to identify the role of project-based learning and problem-based learning strategies in supporting Interior design courses at the university-based level.

The study methodology relied on the descriptive analytical methodology in order to achieve its goals and answering its questions.

The study results concluded that using nontraditional strategies such as project-based learning and problem-based learning are important for improving the outputs of teaching interior design courses at university-based level. Moreover, the results indicated that using any strategy depends on the nature of the learning task.

The researcher recommended implementing these strategies for teaching interior design courses in universities with providing the necessary training about the optimal implementation.

Key words: strategies, Project-Based Learning, problem-based learning, Interior Design, university-based level

الملخص: الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور استراتيجيات التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة في دعم مساقات التصميم الداخلي على مستوى الجامعة.

واعتمدت منهجية الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات تعليمية غير تقليدية كالتعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع لهما أهمية في تحسين مخرجات تدريس مساقات التصميم الداخلي للمرحلة الجامعية. وبينت النتائج أن استخدام أي من الاستراتيجيتين يعتمد على طبيعة المهمة التعليمية.

وأوصى الباحث باستخدام الاستراتيجيتين في تدريس مساقات التصميم الداخلي في الجامعات مع توفير التدريب اللازم للمدرسين حول كيفية توظيفهما بالشكل الأمثل.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات، التعلم المستند إلى المشروع، التعلم المستند إلى المشكلة، التصميم الداخلي، المرحلة الجامعية

المقدمة:

يظهر جلياً في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى منافسة قوية تحتم على الأمم أن تهيئ ثروة بشرية تمتلك معارف وتقنيات متقدمة. ويشكل القطاع التعليمي، وبشكل خاص قطاع التعليم العالي، أحد الركائز الرئيسة لتطور المجتمعات. وبناء عليه، يقع على كاهل قطاع التعليم العالي مهمة تطوير وظائفه ومناهجه كي يحسن من مخرجاته بشكل يلبي حاجات العصر الحديث بما يتضمنه من تغيرات ومستجدات (أبو حسين، 2014: 5).

يتطلب تصميم المناهج الجامعية اتخاذ قرارات واضحة حول الاستراتيجيات الملائمة لتقديم أي تخصص جامعي وما يرافقه من مساقات خاصة به. ويتعين أن تتمحور القرارات المتخذة حول ما ينبغي أن يتعلمه الطالب وكيفية تقديم المساعدة له من أجل حصول التعلم والتأكد من ذلك. والتصميم الداخلي بوصفه تخصصاً دقيقاً يتطلب مهارات نظرية وعملية وفكرية تمكن دارسه من تجاوز مختلف أشكال المعوقات التي قد تعترض إنجازه لمتطلبات التصميم الناجح. وتهدف استراتيجيات التعليم الناجحة إلى تزويد الطلبة بفرص ملائمة لتطبيق ما تم تعلمه في أي مساق أكاديمي. وفي الوقت الذي تؤكد فيه الدراسات على أن أسلوب المحاضرة يتسم بالفعالية من حيث إيصال المعلومات للطلبة، إلا أنه من الضروري التركيز على الأساليب المرتكزة على الطالب من حيث تنمية مهارات التفكير ومهارات المشكلة ومهارات التعلم على مدى الحياة لدى الطلبة. وهذا بدوره يدعو إلى تغيير دور المحاضر من أسلوب عرض المعلومات إلى أسلوب موجه نحو الطلبة من خلال العمل كمسهّل وموجه لعملية التعلم (Donnelly, 2005: 89, and Fitzmaurice).

وعلى صعيد الاستراتيجيات التعليمية المرتكزة على الطالب، يوفر التعلم المستند إلى المشروع فرصا واقعية للطلبة يمكنهم من خلالها محاكاة الواقع وتقديم منتجات ملموسة بينما يقوم المدرس بدور الخبير والموجه. من ناحية ثانية، يقدّم التعلم المستند إلى المشكلة فرصا فكرية للطلبة يتمكنون من خلال توظيفها تنمية أساليب تفكيرهم العليا للتغلب على المعوقات التي تعترض عملية التصميم.

تأتي هذه الدراسة في وقت يؤكد فيه خبراء مناهج التدريس في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها على أهمية تبني أساليب وإستراتيجيات تعليمية تتوافق مع متطلبات النمو والتقدم للعصر الحديث. علاوة على ذلك، إن المناهج الدراسية المطبقة بصورة محورها الطالب، كالتعلم المستند إلى المشكلة أو المستند إلى المشروع المنسجمة مع سياقات العالم الواقعي، ستمكن الطلبة من اكتساب الأفكار الجديدة والقدرة والفهم ومزيدا من الثقة من خلال التعامل مع قضايا ومشكلات يشهدها العالم الحقيقي. وتلعب مثل هذه الاستراتيجيات دورا محوريا في تحفيز النمو المنشود (Scott, 2015: 13). كما أن هذه الدراسة تمهد الطريق لاستخدام نموذج مدمج ومتكامل يتم من خلاله التركيز على اثنتين من استراتيجيات التعليم غير التقليدية بشكل يدعم تدريس مساقات التصميم الداخلي في المرحلة الجامعية.

وبناء على ما سبق، تبرز هذه الدراسة لاستقصاء دور استراتيجيات التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة في دعم تدريس مساقات التصميم الداخلي خلال مرحلة الدراسة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

لدى استعراض الأدبيات المتعلقة بتدريس مساقات التصميم الداخلي للمراحل الجامعية تبين وجود شح ملحوظ في الدراسات والمؤلفات ذات العلاقة وخصوصا العربية منها. كما يظهر ذلك من خلال افتقار الخطط الدراسية الجامعية لوضع استراتيجيات تعليمية متكاملة توفر فرصا ملائمة للطلبة تجمع بين الأنشطة الفكرية والتطبيقية. وتتلور مشكلة الدراسة الحالية في وقت تسعى فيه مؤسسات التعليم العالي، على اختلاف تخصصاتها، إلى تحقيق مخرجات تعليمية تتميز نوعيا من حيث طبيعة المعرفة المتخصصة، ومهارات التفكير المتقدمة، ومتطلبات العصر الحديث بما يؤهل طلبة الجامعات للتعامل مع مشكلات الحياة الواقعية ضمن تخصصاتهم ومهنهم المستقبلية.

كما تبرز هذه الدراسة في وقت يظهر فيه قصور في الأداء التدريسي لدى نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال بعدهم عن الإبداع والتجديد في أساليبهم التدريسية وميلهم نحو استخدام أساليب التدريس التقليدية المعتمدة على تقديم معلومات نظرية جامدة في الحين الذي تحرص فيه الجامعات على الارتقاء بأساليب التدريس المعتمدة على الطالب والتي تحفز مهارات التفكير العليا لديه بما يؤهله لمواجهة التحديات الواقعية المتزايدة التعقيد (أبو حسين، 2014: 8).

ونظرا لقلّة المصادر ذات العلاقة باستراتيجيات تدريس التصميم الداخلي للمرحلة الجامعية فإن هذه الدراسة تؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية ملائمة وفعالة مرتبطة بحياة الطالب الواقعية وما تتضمنه من مشكلات حقيقية (كإستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة) للإسهام في تحسين عملية تدريس مساقات التصميم الداخلي على مستوى الجامعة. كما تظهر الحاجة إلى بذل مزيد من الاستقصاء والدراسة لتقديم أكثر الاستراتيجيات التعليمية ملائمة للطلبة في كل مساق من مساقات التصميم الداخلي بصورة تفضي في نهاية المطاف إلى الارتقاء بمخرجات تخصص التصميم الداخلي، ومن هنا تبرز هذه الدراسة لتسد ثغرة في هذا الموضوع وتقدم نموذجا مدمجا من شأنه أن يسهم في تحقيق هذا الهدف.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى دعم تدريس مساقات التصميم الداخلي للمرحلة الجامعية من خلال إلقاء الضوء على ما يلي:

1. تقديم استراتيجيات تعليمية متكاملة ضمن مساقات التصميم الداخلي وهي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة.
2. توضيح الأطر العامة للإستراتيجيات المقترحة وما يرتبط بها من مفاهيم وتطبيقات.
3. توفير مرجعية للباحثين والعاملين في هذا المجال.

أهمية الدراسة:

1. حاجة المدرسين والطلبة في تخصص التصميم الداخلي إلى الاستفادة من استراتيجيات تعليمية فاعلة وغير تقليدية لتحسين مخرجات التعليم الجامعي في هذا التخصص.
2. تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي ستتوصل إليها والتوصيات التي ستقدمها في ظل تلك النتائج.
3. تمهد هذه الدراسة الطريق للبحوث الرامية إلى تحسين مخرجات التعليم الجامعي من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية فاعلة.

أسئلة الدراسة:

- من أجل تحقيق أهدافها، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
1. ما أهمية استراتيجيات التعلم المعتمدة على الطالب في تدريس مساقات التصميم الداخلي؟
 2. ما المقصود بإستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع؟
 3. ما خطوات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع؟
 4. ما المقصود بإستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة؟
 5. ما خطوات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة؟
 6. هل يمكن تحسين فاعلية تدريس مساقات التصميم الداخلي على المستوى الجامعي من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية تعتمد على الإبداع كإستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة؟

حدود الدراسة:

تستند الحدود المعرفية لهذه الدراسة على دراسة اثنين من الإستراتيجيات التعليمية وهما التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة، كما ستولي الدراسة تركيزها على تطبيقاتهما في المرحلة الجامعية وفي تخصص التصميم الداخلي تحديداً.

أدوات الدراسة:

لجأ الباحث إلى استخدام الاستقصاء والتحليل إلى جانب عدد من مصادر المعلومات من أجل جمع وتحليل المعلومات ذات العلاقة بموضوع الدراسة كالدراست السابقة والكتب والمقالات ومواقع الإنترنت الموثوقة.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها فقد لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما لجأ الباحث إلى استخدام كل ما هو متاح من الأدوات والوسائل من أجل جمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومن ثم تحليلها.

الدراسات السابقة

يركز هذا القسم من الدراسة على نماذج للدراسات العربية والأجنبية التي عالجت توظيف استراتيجيات التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة ضمن سياق التعليم الجامعي مع التركيز على تخصص التصميم الداخلي ما أمكن ذلك.

1-2 الدراسات المتعلقة بالتعلم المستند إلى المشكلة

أجرى ماكلين وهنسون (McLean and Henson, 2003) دراسة استطلاعية سعت إلى تقييم أداء طلبة السنة الأولى بجامعة نيلسون مانديلا بجنوب إفريقيا. واعتمدت الدراسة على منهج دراسي مصمم وفق استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة. وبينت نتائج الدراسة تحقيق مخرجات واعدة تمثلت في زيادة فهم الطلبة لمحتوى المنهج الدراسي وما رافقه من تجارب مخبرية وهو ما يعزى لتوظيف استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة. وفي دراسة بيشام وشامبوف (Beacham and Shambaugh, 2007) تم توظيف إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة لتعليم مجموعتين من الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة الأمريكية. وتضمنت المجموعة الأولى طلبة من تخصص العلوم التربوية فيما ضمت المجموعة الثانية طلبة من تخصص التصميم الداخلي. واعتمد تقييم أداء الطلبة على ملاحظات المدرسين والتقارير الذاتية للطلبة والحوار الذي أجراه المدرسون مع الطلبة. وأكدت نتائج هذه الدراسة على ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس فعالة كاستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة من أجل المحافظة على اهتمام الطلبة في محتوى المساق الدراسي وزيادة مشاركتهم بأنشطته المختلفة. كما أشارت النتائج إلى زيادة التزام الطالب مع مجموعته والدفاع عن إنجازاتها.

أجرى علي وقاسم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المستند إلى المشكلة في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية في جامعة ديالى. وركزت هذه الدراسة على تطوير برنامج تدريسي للمرحلة الجامعية يستند إلى استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة من أجل تعزيز عملية التعلم لدى الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي في مقرر الإحصاء. وبينت نتائج الدراسة أن تطبيق البرنامج على مجموعة من طلبة كلية التربية أدى إلى زيادة تحصيلهم الأكاديمي في المقرر. وأشارت الدراسة إلى أن تطبيق البرنامج أسهم في توفير مستوى مرتفع من الدافعية والتعلم الذاتي لدى الطلبة مما مكّنهم من توليد حلول متنوعة للمشكلات التي واجهوها.

2-2 الدراسات المتعلقة بالتعلم المستند إلى المشروع

استقصت دراسة الشلبي وعبد وأبو عواد (2011) أثر تدريس العلوم المستند إلى المشروع على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة للأنروا في الأردن ودورها في تعزيز ثقتهم بالدراسة الأكاديمية. وبينت نتائج الدراسة أهمية تدريس العلوم للمرحلة الجامعية اعتماداً على استراتيجية التدريس المستند إلى المشروع ودوره في تحسين عملية التعلم وزيادة ثقة الطلبة بالدراسة الأكاديمية. أجرى محمد (2013) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية الحقائق الإلكترونية المصممة وفق استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في تنمية مهارات حل المشكلات لدى مجموعة من طلبة تكنولوجيا التعليم بجامعة بنها. وبينت نتائج الدراسة وجود أثر جوهري لإستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في تعزيز مهارات حل المشكلات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى دوانتي وإدريس (Dewanti and Idris, 2017) دراسة هدفت إلى تطوير نماذج تعليمية مُصمّمة وفق استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع لتدعيم مخرجات مساق التخطيط الداخلي في كلية الفنون والتصميم بجامعة Trisakti University في أندونيسيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن النموذج التعليمي المصمم وفق استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع أسهم في تحسين أداء الطلبة.

ما يميز هذه الدراسة عن سابقتها
يلاحظ أن تركيز الدراسات السابقة قد انصب على واحدة من استراتيجيات التعليم قيد الدراسة بمعزل عن
الأخرى على مستوى الجامعة، فإما أن تركز على إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة أو على إستراتيجية التعلم
المستند إلى المشروع. كما يلاحظ أن توجه الدراسات انصب على سياقات وتخصصات تربوية في أغلبها مع التركيز
على التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

أما الدراسة الحالية فقد ركزت على إستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع في
الوقت نفسه مما قد يساهم في تعزيز مخرجات التعليم الجامعي وتحسينها. من ناحية ثانية، ركزت الدراسة الحالية
على تخصص التصميم الداخلي في المرحلة الجامعية وهو ما اتضح قلة التركيز عليه من قبل الدراسات السابقة.

مباحث الدراسة:

3-1 أهمية تصميم المساقات الدراسية الجامعية ودور المدرس الجامعي
يتطلب تصميم المساقات الدراسية على المستوى الجامعي توجيه اهتمام كبير من قبل المدرس نحو سياق المقرر
ومحتواه على حد سواء مع الأخذ بعين الاعتبار توظيف إستراتيجيات التعليم الملائمة للحفاظ على اهتمام الطلبة
طيلة فترة التعلم (Beacham and Shambaugh, 2007: 315). ويؤكد المتخصصون في تصميم المقررات الدراسية
على أن عملية تصميم أي مساق دراسي تتطلب توفر قرارات واضحة حول الإستراتيجيات التعليمية والطرق التي
سيتم من خلالها تقديم محتوى المساق. وتتركز قرارات التعليم حول ما يتعين تعلمه، وتفاوت الطلبة في
مستوياتهم، وكيفية مساعدة الطلبة على التعلم، وطريقة التحقق من حصول التعلم (Shambaugh & Magliaro, 2007: 86).
كما تنطوي عملية تصميم المساقات الدراسية على قضايا تخص الطلبة أبرزها جذب انتباههم نحو
المساق والحفاظ على مشاركتهم في أنشطته وهو أمر يقع على كاهل القرارات التدريسية. علاوة على ما سبق،
تتوفر العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكنها معالجة العوامل السابقة إلى جانب تحديد خيارات استنادا
إلى محتوى المساق الدراسي وحاجات الطلبة وطبيعة البيئة التعليمية. ومن هذه الوجهة تتولى الاستراتيجية
التعليمية المحددة تزويد الطلبة بفرص تعليمية، نظرية وعملية، تمكنهم من تطبيق ما تم تعلمه خلال المساق
الدراسي وتنمية فهم حقيقي (Wiggins & Mc Tighe, 2006: 117).

إن تحسين بيئة التدريس الجامعي يدعو المدرس إلى الاستمرار ببذل جهود إضافية لزيادة تطلعات الطلبة ورفع
أدائهم الأكاديمي من خلال توليهم مسؤولية عملية التعلم. ومن هذا المنطلق يتولى المدرس الجامعي تزويد الطلبة
بإطار عام لمحتوى المقرر مع ما يلزم من تفاصيل لإرشاد الطلبة حول كيفية تعلم مفاهيم المقرر وإنجاز المهام
التعليمية التي تشكل في مضمونها مادة المقرر. وفي هذا السياق، يشير الأكاديمي زكر (1997: 6-9) من خلال تجربته في
تدريس مقرر الرياضيات بجامعة جون هبكنز (John Hopkins University) إلى أن عددا قليلا من الأكاديميين
يحرصون على خوض غمار المسائل التعليمية وتوجيه الطلبة لبلوغ المستوى العلمي المطلوب عبر مشاركتهم في
عملية التعلم الخاصة بهم.

ويؤكد لاندروم Eric Landrum (2013: 7-8)، وهو متخصص بتصميم المقررات الدراسية الجامعية، على أهمية
تبني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لطرق واستراتيجيات محددة عند تصميم المقررات الدراسية المختلفة بما
يتوافق مع الأهداف التعليمية للمقرر إذ تختلف تلك الأهداف من تخصص لآخر كما يتفاوت الطلبة في مستوياتهم
ومعارفهم. وكما أنه من المهم تصميم المساقات الدراسية بكفاءة عالية كذلك من الأكثر أهمية تطبيقها أو تدريسها
بالكفاءة نفسها عبر توظيف استراتيجيات تعليمية متنوعة وملائمة قادرة على تحقيق المخرجات التعليمية
المرتبطة بالطلبة.

2-3 لمحة عن تخصص التصميم الداخلي

يتميز تخصص التصميم الداخلي بالحدثة النسبية بالرغم من ارتباطه الكبير بعلم العمارة. كما يتسم بارتباطه الوثيق بالجوانب الوظيفية والجمالية. ومن ناحية عملية أو تطبيقية، يهدف التصميم الداخلي إلى توفير إجابات شاملة خاصة بمجموعة من المشكلات الناتجة عن الفراغ الذي نعيش فيه من أجل توحيد خبراتنا وتعزيزها. وفي الواقع، لا يمتلك الأفراد جميعهم العلم أو المهارات اللازمة لتحقيق هذا الهدف ومن هنا تبرز حاجة ملحة إلى وجود متخصصين في مجال التصميم الداخلي. وعادة ما يُقدم التصميم الداخلي كبرنامج أكاديمي في المرحلة الدراسية الجامعية يهدف إلى تزويد المجتمع بكوادر مهنية متخصصة في هذا المجال وتمتلك معارف ومهارات فنية وتقنية قادرة على التعامل مع الفراغات الداخلية للأبنية على اختلاف أنماطها الوظيفية، ومؤهلة لإيجاد بيئات داخلية ذات أبعاد إنسانية مريحة ومعبرة عن أداء مستخدميها من الناحية الجمالية (جامعة عمان الأهلية، 2018: موقع إلكتروني).

يُعد التصميم الداخلي من التخصصات الدراسية الجامعية الجميلة التي تجمع بين الفن والإبداع في آن واحد. ويراعي هذا التخصص الجوانب الثقافية والبيئية. ويتطلب هذا التخصص من دارسيه قدرا من الذكاء البصري إلى جانب قدرة فنية مرتفعة وقدرة على تصوّر الأشكال وتمثيلها، وتخيل الظروف المحيطة بالعمل للوصول إلى تصميم ملائم يتوافق مع ذوق المستخدم والذوق العام للمجتمع (التويعري، 2017: موقع إلكتروني).

وخلال العقدين الماضيين، تعالت النداءات داعية كل من يهمله شأن تخصص التصميم الداخلي إلى بذل شتى أنواع الجهود لتطوير هذا التخصص وجعله موسعا ومتخصصا بشكل دقيق وذو تشريعات خاصة ومهنة تتميز بالاستدامة. وسيسهم تحقيق الأهداف السابقة بالارتقاء بتخصص التصميم الداخلي من وضعه الحالي بوصفه مهنة تستند بشكل أكبر إلى الفنون إلى وضع أكثر قيمة بوصفه مهنة تستند إلى قاعدة بحثية متخصصة (IIDA, 2003). واستنادا إلى الفكرة السابقة، يعتقد العديد من أصحاب القرار والمتخصصين من ذوي العلاقة بتخصص التصميم الداخلي بأن التعليم الجامعي سيسهم بشكل جوهري في تحقيق هذا الارتقاء (Dickson and White, 1993: 4; Thompson and Guerin, 2002: 17).

ومن حيث المفهوم، يُشار إلى التصميم الداخلي على أنه عملية متخصصة تتضمن التخطيط والابتكار اعتمادا على معطيات معمارية محدّدة يتم من خلالها إخراج التخطيط بصورة واقعية وتطبيقه على مختلف الفراغات الداخلية للبناء وفقا لوظيفتها؛ باستخدام ما يلزم من مواد متنوعة وألوان ملائمة مع الأخذ بعين الاعتبار لعامل التكلفة المناسبة. ومن هذا المنظور، يمكن القول أن التصميم الداخلي لا يرتبط بالمشكلات المعمارية فحسب بل تتعدى وظيفته لتشمل حل مختلف المشكلات لا سيما الداخلية منها؛ ابتداء من الخطوط العريضة وانتهاء بأدق التفاصيل. وبذلك تتولى عملية التصميم الداخلي معالجة العديد من المشكلات ووضع الحلول لأي معوقات يمكن أن تعيق سهولة الحركة داخل البناء، واستخدام محتوياته بكل سهولة، وتوفير الراحة والهدوء لأجوائه الداخلية بصورة تحقق المتعة وتوفر المتطلبات الجمالية جميعها (خنفر، 1983: 9). ويُنظرُ إلى التصميم الداخلي من ناحية عملية كصناعة خدمية تهدف إلى إنتاج حلول فراغية مبدعة وفريدة ومتخصصة بالسياق اعتمادا على طرق ووسائل جمالية فعالة وملائمة وقادرة على تلبية حاجات المصمم والمستخدم على حد سواء (Karpan, 2005: 7).

ويسعى التصميم الداخلي إلى إعادة تهيئة البناء من الداخل وتنظيم فراغاته بحيث يصبح قابلاً للاستخدام. كما ينطوي على تشكيل الفراغات بشكل مبتكر وجديد استنادا إلى أسس مختلفة كالدينية والفنية والجمالية والعلمية والصحية والثقافية. كما يحرص التصميم الداخلي على إيجاد علاقة عامة بين أجزاء البناء من الداخل إلى جانب علاقة خاصة بين جميع الفضاءات الداخلية والإنسان. ويشجع التصميم الداخلي على توظيف خامات صحية وآمنة للإنسان ومتوافقة مع البيئة ويمكنها مقاومة الظروف المناخية المختلفة (مسالمة، 2013، 89).

وغالباً ما يحدث لبس حول مفهوم التصميم الداخلي نتيجة تداخله مع مفاهيم أخرى كالديكور الداخلي والعمارة الداخلية بشكل يتعذر الفصل فيما بينها بشكل دقيق وهو ما يتطلب تقديم مزيد من الإيضاح عبر تحديد أدوار كل منها. فمن خلال الديكور الداخلي يجري التعامل مع الفراغات الموجودة أصلاً من دون الحاجة إلى عمل أي شكل من أشكال التعديلات المادية. كما يتم عمل تعديل أو تغيير على منظر الفراغ عبر توظيف ما يناسبه من ألوان وإضاءة وتغطية الأسطح بهدف زيادة فاعلية الفراغ. أما من خلال العمارة الداخلية فيجري إحداث تغيير على بنية البناء عبر استخدام المسطحات المختلفة من جدران وسقوف وأرضيات لتحديد الأحجام التي تشكل البناء استناداً إلى تصميم القواعد وفقاً لمخطط البناء. وقد يتوسع دور العمارة الداخلية في بعض الأحيان ليشمل وضع مخططات خاصة بمواقع الأثاث وغيرها من لوازم الفراغ الداخلي. أما التصميم الداخلي، فيتجاوز دوره دور العمارة والديكور إذ يشمل معالجة تخطيط الفراغات الداخلية ومخططات الديكور في آن واحد مع إجراء تعديلات بنوية رئيسية على كل منها (Dodsworth, 2009, 9).

بناءً على ما سبق، تبرز أهمية التصميم الداخلي بوصفه من العلوم المتخصصة التي تسعى إلى إضفاء الحيوية والجمالية على الفراغات الداخلية للمباني على اختلاف أنواعها ووظائفها. فهو واحد من العلوم التي تُدرس في الجامعات وفق خطط مستقلة ومصادر خاصة منها النظري وكذلك التطبيقي.

3-3 إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

بدأت إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة بالانتشار نتيجة لتبني استخدامها من قبل العديد من الأنظمة التعليمية المدرسية والجامعات والمدارس المهنية استناداً إلى الدراسات والتطبيقات المرتبطة بها (Trop and Sage, 2002: 37). وفي قطاع التعليم الجامعي تحديداً، حرصت العديد من الجامعات حول العالم بتوظيف هذه الاستراتيجية ضمن تخصصاتها الأكاديمية المختلفة كجامعة ديلاوير (University of Delaware) التي توظف من خلال مقرراتها الجامعية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة إلى جانب توفير معاهد لتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيفها. علاوة على ذلك، أدخلت جامعة سامفورد (Samford University) بولاية ألاباما توظيف هذه الاستراتيجية ضمن مساقات مراحل البكالوريوس لتخصصات العلوم والفنون وإدارة الأعمال والتربية والتمريض والصيدلة (Savery, 2006: 11).

ومن حيث المفهوم يُشار إلى إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة بأنها مجموعة من الأنشطة تتضمن طرح الموضوع بصورة مشكلات واقعية، يتم التعامل معها وفق خطوات محددة هي: تحديد المشكلة وفهمها، ووضع خطة الحل الخاصة بها، وتنفيذ الحل، ومراجعة الحل وتوسيع نطاقه. وينحصر دور المعلم بالتوجيه والإرشاد، وتزويد الطالب بالتغذية الراجعة (الخطيب وعابنة، 2011: 192).

ويعد هذا النوع من الاستراتيجيات أحد أشكال النماذج التعليمية-التعلمية التي تركز على النظرية البنائية⁽¹⁾ (Constructive Theory) وتساعد الطلبة على تعلم التفكير وحل المشكلات الواقعية المعقدة، واكتساب مهارات متقدمة يتعذر اكتسابها في الجامعات التقليدية إضافة إلى خلق الدافعية نحو التعلم (Duch and allen, 2001: 39). إن ما يميز التعلم المستند إلى المشكلة هو تقليل الدور المباشر للمدرس وهو ما يعني زيادة دور الطالب في التعلم. وبالتالي يقوم المدرس بدوره كخبير في موضوع التخصص الدراسي ومُوجّه للمصادر ومسهّل لعملية التعلم. ويؤدي هذا الترتيب الجديد للأدوار إلى زيادة قدرة الطلبة على التعامل مع المعلومات ومعالجتها بدلاً من الاعتماد على المدرس في اكتسابها. كما يتولى المدرس خلال هذا النوع من الاستراتيجيات تشجيع الطلبة على المشاركة وتزويدهم بالمعلومات اللازمة لإبقائهم على المسار الصحيح لعملية التعلم مع الحرص على تجنب تزويدهم بأي تغذية راجعة سلبية (Aspy, Aspy and Quimby, 1993: 23). وللتوضيح أكثر، يتعين على المدرس، من خلال توظيف استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة، أن يوجه اهتماماً أكبر نحو عملية التعلم لدى الطلبة بدلاً من التركيز على محتوى مادة التعلم.

1- نظرية تفترض أن الطالب يبني معرفته الجديدة على المعارف السابقة، ويدمج المعرفة الجديدة مع المعارف السابقة من أجل تكوين أبنية معرفية أكثر تعقيداً تعزز عملية الفهم العميق (الخزرجي، 2011: 92).

إن الدور المنوط بالمدرس في ظل استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة يختلف بشكل كبير عن دور المدرس التقليدي. وللتمييز بين الدورين، في حين أن دور المدرس بالطريقة التقليدية ينحصر في كونه خبيراً بالمحتوى ومزوداً للحقائق، فإن دوره في ظل هذه الاستراتيجية يكون كمسهل لعملية التعلم ومسؤول عن توجيه الطلبة نحو اكتشاف القضايا الرئيسة في كل مشكلة وإيجاد طرق للتعلم عن مجالاتها بشكل موسع ومعقد. وتتطلب هذه الاستراتيجية من المدرس تعديل ما لديه من طرق تدريس تقليدية كالمحاضرات والنقاشات وتوجيه الأسئلة للطلبة التي تهدف إلى حفظ المعلومات من أجل التقدم للاختبارات. ومن خلال التعديل الملائم، يقوم المدرس بالتركيز على التساؤلات المنطقية والمعتقدات لدى الطلبة وتزويدهم بتلميحات لتصويب عمليات الاستدلال لديهم وتزويدهم بالمصادر اللازمة لعمليات البحث والتحقق من استمرار الطلبة بالمهمة.

3-4 إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع

بدأت معالم إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع بالظهور في بدايات القرن العشرين وبشكل خاص بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم هذا المفهوم آنذاك ضمن النظام التربوي للمدارس الحكومية من خلال التأكيد على أهمية الربط بين خبرات التعلم لدى الطلبة والمعلمين من ناحية ومن ناحية ثانية لدى الطلبة والمجتمع الذي يعيشون بداخله (Hugg and Wurdinger, 2007: 193).

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في قدرتها على تزويد الطلبة بفرص تحفيزية تتضمن الاستكشاف العميق ومهارات حل المشكلات والتعاون واتخاذ القرارات كما تتيح للطلاب العمل بشكل مستقل أو ضمن مجموعات خلال فترات زمنية ممتدة تسفر في نهاية المطاف عن منتجات إبداعية. ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تحسن عدداً من المهارات لدى الطلبة كالتواصل وإدارة الوقت والتعاون والقيادة وتنظيم المشاريع (Gomez-lanier, 2016: 2).

ونظراً لخصوصية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع فإنها تحتاج إلى منهج دراسي يتسم بالجودة من حيث التصميم وكذلك طريقة التطبيق. فلا بد أن يتضمن المنهج مشكلات مصممة بعناية تمكن الطالب من اكتساب معارف مهمة، وإتقان مهارة حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات تعلم موجهة ذاتياً، والقدرة على العمل ضمن مجموعات. أما عملية تطبيق المنهج فتتطلب طرقاً منهجية لحل المشكلات ومواجهة التحديات التي قد تعترض مسار حياة الطالب ومهنته (Donnelly and Fitzmaurice, 2005: 90).

وتمثل إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع من حيث المفهوم أحد الأنشطة التعليمية الفردية أو الجماعية التي يستغرق تنفيذها وقتاً زمنياً محدداً قد يطول أو يقصر. وينتج عنها منتج أو عرض أو أداء. وتسير هذه الاستراتيجية وفق خط زمني واضح ومواعيد محددة ويجري تقييم أداء الطلبة على مدى النشاط وفق أسلوب التقويم التكويني⁽²⁾ (Formative Evaluation (Donnelly and Fitzmaurice, 2005: 90).

5 - مقارنة بين استراتيجيتي التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع

تركز الدراسة الحالية بشكل خاص على إستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة لعدد من الأسباب أولها أن المعلومات المقدمة للطلاب يتم توظيفها في مواقف الحياة الواقعية على اختلاف أنواعها ومستويات تعقيدها وهو ما يسهل على الطالب عملية استرجاعها وربطها بالمعلومات والخبرات التي جرى تعلمها في مواقف تعليمية سابقة. ثانياً، يعمل توظيف مثل هذه الاستراتيجيات على تنشيط ما تم تعلمه سابقاً من معلومات وخبرات. ثالثاً، يساهم توظيف الاستراتيجيات السابقة في تمكين الطالب من إعادة بناء المعارف السابقة بصورة تتوافق مع المعرفة الجديدة (Dempsey, 2000: 6).

2- تقويم يساعد المدرس في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات خلال مجريات العملية التعليمية وخطواتها.

تتميز استراتيجيتا التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع مقارنة بالتعليم التقليدي بالتركيز على أسئلة أو مهام ذات نهاية مفتوحة، وتقديم تطبيقات واقعية لمحتوى ومهارات، والقدرة على تعزيز استقلالية الطالب وطرق الاستقصاء. إضافة إلى ما سبق، تتسم كلا الاستراتيجيتين بأنهما متعددتا الأوجه ويتطلب تطبيقهما وقتاً أطول مقارنة بالتعليم التقليدي.

وعند النظر إلى المنتج في كلا الاستراتيجيتين نجد أنّ التعلم المستند إلى المشروع يركّز في مهمة التعليم على المنتج النهائي من خلال اتباع عمليات محددة تتمثل في التخطيط والإنتاج والتقييم. إما في التعلم المستند إلى المشكلة فينصب تركيز مهمة التعليم على عمليات الاستقصاء والبحث أكثر منه على المنتج النهائي نفسه. ومن خلال المقارنة بين الاستراتيجيتين اعتماداً على طبيعة المشكلة واعتبارها مركز التنظيم للإستراتيجية، يتضمن التعلم المستند إلى المشروع ظهور العديد من المشكلات خلال خطوات تنفيذ المشاريع مما يستدعي من الطلبة استخدام مهارات حل المشكلات (problem-solving skills) من أجل التغلب عليها. وفي الجهة المقابلة، أي في التعلم المستند إلى المشكلة، تبدأ المهام بمشكلات محدّدة وواضحة تتطلب مجموعة من الاستنتاجات أو الحلول المباشرة (Donnelly and Fitzmaurice, 2005: 91-92).

ويوضح الجدول (1) الفروق وأوجه التشابه بين الاستراتيجيتين من جوانب مختلفة استناداً إلى دراسات مختلفة. جدول (1) مقارنة بين التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع

المقارنة	التعلم المستند إلى المشكلة	التعلم المستند إلى المشروع	المصدر
المركز	حول الطالب	حول الطالب	Aspy, Aspy and Quimby (1993: 23)
الموضوع	غالباً ما يتخذ بموضوع واحد	غالباً متعدد الموضوعات	Donnelly and Fitzmaurice (2005: 91-92)
الوقت	يطلب وقتاً أقل	يطلب وقتاً أطول (أسبوع أو شهر)	Gomez-Ianier (2016:2)
الخطوات	يطلب خطوات تقليدية ومحددة	يطلب خطوات عامة ومتنوعة	Dewanti and Idris (2017: 1020) Edens (2000: 58)
المخرجات	إيجاد حل افتراضي أو منتج ملموس في صورة كتابة أو عرض	إيجاد منتج أو أداء	Donnelly and Fitzmaurice (2005: 91-92)
التوظيف	يوظف دراسة الحالة، وسيناريوهات خيالية ومشكلات قليلة التنظيم	يعتمد على سيناريوهات ومهام من واقع الحياة ومشكلات جيدة التنظيم	Beacham and Shambaugh (2007: 323) Dewanti and Idris (2017: 1019-1020)
تركيز مهمة التعلم	على مهارات البحث والاستقصاء	على المنتج النهائي	Donnelly and Fitzmaurice (2005: 91-92)
دور المدرس	التسهيل والتوجيه	التسهيل والتوجيه	الخطيب وعابنة (2011: 192) Aspy, Aspy and Quimby (1993: 23)
دور الطالب	المشاركة في العملية التعليمية	تطوير مهاراته كباحث مستقل	علي وقاسم (2012:121) Donnelly and Fitzmaurice (2005: 91-92)
طريقة التقييم	التقويم الختامي	التقويم التكويني	Donnelly and Fitzmaurice (2005: 90)
محالات التطبيق	التدريب وبرامج الإعداد للمهن	تدريس تخصصات الهندسة والعلوم	Savery (2006: 11)

3-6-6 توظيف التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع في مساقات التصميم الداخلي
يمكن توظيف استراتيجيتي التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع من خلال اتباع مجموعة من الخطوات المتسلسلة لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة.

3-6-1 توظيف التعلم المستند إلى المشكلة:

يتم الحرص خلال توظيف استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تدريس المقررات الجامعية على التعامل مع الطلبة على أنهم محترفون يتعرضون لمشكلات يشوبها الغموض وتنقصها المعلومات ثم يقوم الطلبة عبر خطوات محددة ومتسلسلة بتحديد أفضل الحلول الممكنة في زمن محدد (Edens, 2000: 58). ويمكن توضيح الخطوات المتبعة في استخدام هذه الاستراتيجية من خلال الآتي:

أ. عرض المشكلة: يُقدّم المدرس مشكلة مستنبطة من المحتوى الدراسي للمقرر عبر سؤال يطرحه المدرس أو ورقة بحثية ثم يطلب من الطلبة التعامل مع المشكلة من خلال وضع عدد من التساؤلات. ومن الأمثلة على هذا النوع من المشكلات ذات العلاقة بتخصص التصميم الداخلي تكسية جدران أحد الأبنية بشكل يتوافق مع الاستدامة.

ب. تحديد طبيعة المشكلة: تحدد المشكلة من خلال مجموعة أسئلة تحفز مهارات الطلبة في مجال تحديد ما لديهم من معارف سابقة وقدرتهم على توليد الأسئلة. ومن خلال المثال السابق، يقوم الطلبة بحصر ما لديهم من معلومات حول الاستدامة وأنواع التكسيات بما يحقق متطلبات التصميم الناجح.

ج. جمع المعلومات ذات العلاقة: بعد حصر الطلبة للمشكلة في صورة مجموعة من الأسئلة يقومون بشكل فردي أو جماعي بالبحث والاستقصاء لجمع المعلومات اللازمة من مصادر متنوعة كالكتب والدراسات والانترنت.

د. تقييم المعلومات: يقوم الطلبة بالتحقق من مدى ملاءمة المعلومات للمشكلة ودرجة موثوقيتها وهو ما يعد جوهرًا للإجابة بشكل مقنع عن الأسئلة الخاصة بالمشكلة.

هـ. اقتراح مجموعة من الحلول: تأتي هذه الخطوة بعد عملية تقييم المعلومات إذ يقوم الطلبة بتقديم مجموعة من الحلول المقترحة من دون الخوض في تقييمها من قبل المدرس لحصر مستوى استجابات الطلبة للمشكلة. ويطلب المدرس من الطلبة بعد ذلك ترتيب الحلول المقترحة استنادًا إلى معايير محددة سلفًا. على سبيل المثال وبما ينسجم مع مشكلة تكسية الجدران، كالتكلفة، ومدى توفرها، وديمومتها، وخصائصها اللونية والسطحية، ومدى انسجامها مع مكونات الفراغ الداخلي للبناء بشكل يتوافق مع معايير الاستدامة.

و. تطوير حلول ملائمة: يعمل الطلبة خلال هذه الخطوة على تطوير عدد من الحلول النظرية المحتملة التي تلائم المشكلة في صورة فرضيات استنادًا إلى فهمهم السابق للمعلومات التي تم جمعها. ويمكن للطلبة اختبار الفرضيات للتوصل إلى أفضل الحلول.

ز. التقييم النهائي: يقوم المدرس بعمل تقييم للتحقق من مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات والأفكار ذات العلاقة بموضوع المشكلة (علي وقاسم، 2012: 130-131).

3-6-2 توظيف التعلم المستند إلى المشروع:

يقسم العديد من الباحثين والمختصين استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع إلى عدد من الخطوات قد تصل إلى 9 خطوات إلا أنها تنطوي تحت ثلاثة خطوات رئيسة تتضمن عددا من الخطوات أو المهام الفرعية. يقوم الطلبة خلال هذه الاستراتيجية بالتغلب على العوائق التي تواجههم خلال مراحل المشروع المختلفة باستخدام ما لديهم من مهارات وكفايات. وتتضمن الخطوات الرئيسة لتوظيف هذه الاستراتيجية ما يلي:

1. تحديد المشروع: وتتضمن هذه الخطوة الرئيسة تحديد المخرجات التعليمية من خلال تعريف الطلبة بالمهارات والقدرات التي يتطلبها إنجاز المشروع حيث أن الانجاز سيتم ضمن سياق واقعي. ويحرص المدرس خلال هذه الخطوة على تحفيز الطلبة للربط بين المعلومات النظرية وتطبيقاتها الواقعية. ولا بد عند اختيار

المشروع أن يكون ملائماً لمستوى الطلبة ومنسجماً مع ميولهم (محمد، 2013: 380). ويتضمن المشروع منذ بدايته خطة عمل توضح خطواته ومتطلباته وطبيعة الأدوار الملقاة على الطالب/الطلبة. ولا بد أن تتضمن هذه الخطوة إجراءات يتم خلالها تحديد المهارات والقدرات اللازمة لإنجاز المشروع وتدريب الطلبة على المهارات اللازمة. ومن الأمثلة على هذا النوع من المشاريع إنجاز تصميم داخلي متكامل لمعرض تجاري متخصص في بيع سلعة معينة ضمن مجمع تجاري (Dewanti and Idris:1020, 2017).

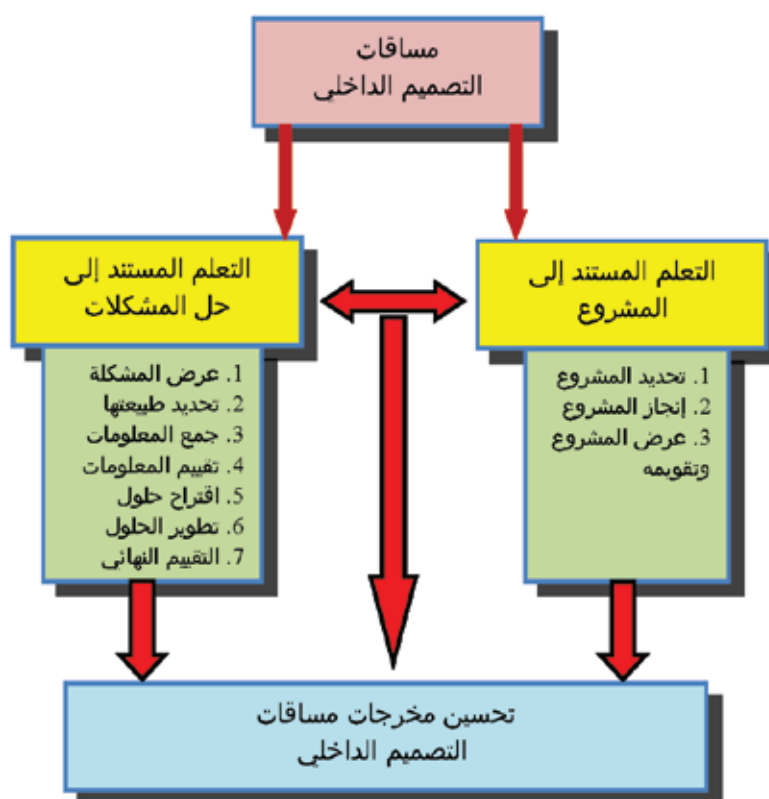
. إنجاز المشروع: يعمل الطلبة على تنفيذ مراحل المشروع بشكل حقيقي بما ينسجم مع الأهداف التعليمية المنشودة. وفي هذه الخطوة يتم تحديد المحتوى المهم للمشروع (نوع السلعة ومتطلبات عرضها) وجمع المعلومات الخاصة بالمنتج وعمل دراسة وتحليل (على سبيل المثال: تحديد المساحات الخاصة بكل فراغ ومواقعها ضمن الفراغ الكلي للمعرض) ووضع بدائل متنوعة لمكونات المعرض (على سبيل المثال: أجزاء العرض، الإضاءة، مساحة البيع، ألوان الجدران، ... الخ).

3. عرض المشروع وتقويمه: تهدف هذه الخطوة إلى إظهار منجزات العملية التعليمية وإمكانات الطلبة من خلال تقييم أدائهم من خلال المنتج النهائي للمشروع. وتبدأ عملية تقييم المشروع منذ بدايته وعند الانتهاء من المشروع يقوم الطالب/الطلبة بعرض منتجه على المدرس بما يعكس مستوى ما تم تعلمه. وعادة ما تجري عملية التقييم استناداً إلى معايير محددة سلفاً. وقد يحتاج المشروع في بعض الأحيان إلى إعادة تنفيذ إحدى مراحل أو أجزائه بناء على توجيهات المدرس وملاحظاته لتلافي أي أخطاء أو قصور وهو ما يعرف عادة بالنقد والمراجعة (Dewanti and Idris, 2017).

4. النتائج والمناقشة

انصب تركيز الدراسة الحالية على استقصاء دور استراتيجيات التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة في دعم مساقات التصميم الداخلي في مرحلة الدراسة الجامعية. وجرى من خلال الدراسة توضيح مفهوم كلا الإستراتيجيتين وطريقة توظيفهما في التدريس الجامعي. وتبين من خلال استعراض أدبيات الموضوع قلة الدراسات التي عالجت توظيف استراتيجيات تعليمية غير تقليدية في تدريس المساقات الجامعية بشكل عام وتخصص التصميم الداخلي بشكل خاص. حرصت الدراسة على توضيح الإطار العام لتوظيف كلا الإستراتيجيتين إضافة إلى بيان أوجه التشابه والاختلاف لكل منهما. ويمكن القول أن كلا الاستراتيجيتين تنسجمان مع تدريس التصميم الداخلي للمرحلة الجامعية، غير أن استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة يمكن توظيفها خلال الأوقات المخصصة للتدريس من خلال المحاضرات في حين أن استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع تصلح للمساقات التي تتطلب تقديم مشاريع عملية ومنتجات يتم من خلال تقييم أداء الطلبة كمشاريع التخرج. وتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع أهمية توظيف مثل هذه الاستراتيجيات وكذلك ملائمتها لتخصص التصميم الداخلي. وتقدم الدراسة استناداً إلى نتائجها وما تضمنته من وصف وتحليل نموذجاً مقترحاً لتوظيف الاستراتيجيتين من أجل تحسين مخرجات تدريس مساقات التصميم الداخلي كما هو موضح بالشكل (1).

شكل (1): رسم توضيحي لنموذج الدراسة المقترح



(المصدر: إعداد الباحث)

5. الاستنتاجات

خلصت الدراسة الحالية بعد مراجعة أدبيات الموضوع واستقصاء المعلومات ذات العلاقة وتحليلها إلى مجموعة من الاستنتاجات أبرزها:

1. تؤدي استراتيجيات التعلم المعتمدة على الطالب دورا مهما لكلا المدرس والطالب في المرحلة الجامعية.
2. لإستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة خطوات محددة يمكن من خلال اتباعها توظيف الاستراتيجيتين بالشكل الأمثل.
3. يمكن توظيف إستراتيجيتي التعلم المستند إلى المشروع والتعلم المستند إلى المشكلة لتحسين تدريس مساقات التصميم الداخلي.
4. توظيف الإستراتيجيتين يتوقف على طبيعة المهمة التعليمية، حيث أن إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع تناسب مع الأنشطة أو المشاريع التي يتطلب إنجازها مدة زمنية طويلة قد تمتد على طول الفصل الدراسي ويقوم الطالب من خلالها بتقديم منتج ملموس. أما إستراتيجية التعلم المستند إلى حل المشكلة فيمكن توظيفها خلال الأنشطة التعليمية اليومية.

التوصيات

بناء على ما تم عرضه وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يقدم عدداً من التوصيات ليضعها أمام مدرسي التصميم الداخلي والباحثين والمهتمين أبرزها:

1. التوسع في استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع في تدريس تخصص التصميم الداخلي للمرحلة الجامعية.
2. دراسة مزيد من الاستراتيجيات التعليمية المتقدمة والتحقق من مدى ملاءمتها لتخصص التصميم الداخلي.
3. تخصيص لجنة من أصحاب الخبرة في كليات التصميم الداخلي بالجامعات تعنى بتعزيز استخدام الاستراتيجيات التعليمية غير التقليدية، ومنها استراتيجيات التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع، وتدريب المدرسين على استخدامها بالشكل الأمثل بما يتوافق مع أهداف التخصص ومخرجاته التعليمية.
4. مما لا شك فيه أن تبني المدرس الجامعي لاستراتيجيات تعليمية غير تقليدية، كاستراتيجيات التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع يتضمن دوراً غير تقليدي. ولأن هذا الدور قد يبدو جديداً بالنسبة لبعض المدرسين، فقد تظهر مخاوف لديهم عند الابتعاد عن أساليبهم التدريسية السابقة. وللتعامل مع هذه المخاوف يتعين على مؤسسات التعليم العالي عقد ورشات عمل حول الطريقة المثلى لتوظيف استراتيجيات التعلم المستند إلى المشكلة والتعلم المستند إلى المشروع والإلمام بالمهارات الخاصة بهما خلال تدريس المقررات الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو حسين، سامي (2014). الارتقاء بفاعلية أعضاء التدريس: تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
2. الخطيب، محمد، وعبابنة، عبد الله (2011). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، مجلد 38 (1)، ص ص 189-204.
3. الخزرجي، سليم (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. عمان: دار أسامة.
4. خنفر، يونس (1983). أسس التصميم الداخلي وتنسيق الديكور. عمان: دار مجدلاوي.
5. زكر، ستيفن (1997). التدريس في المستوى الجامعي (ترجمة أحمد محسن). الثقافة العالمية، مجلد 14 (80)، ص ص 6-10.
6. الشلبي، إلهام، وعبد، إيمان، وأبو عواد، فريال (2011). أثر تدريس العلوم القائم على المشروع على تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية / الأثر وثقتهم بالدراسة الأكاديمية. المجلة التربوية، مجلد 26 (101) ج 2، ص ص 29-51.
7. علي، جاسم، وقاسم، كيان (2012). أثر استخدام التعلم المستند إلى المشكلة في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة ديالى. مجلة الفتح، عدد 48، ص ص 119-141.
8. لاندروم، إريك (2013). تصميم المقرر الدراسي الفعال، ترجمة د. محمد محسن عبد الجواد. الرياض: عمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود.
9. محمد، نبيل السيد (2013). تصميم حقيبة الكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية ببنها، مجلد 96، ص ص 355-408.
10. مسالمة، سارة (2013). استخدام اللون في التصميم الداخلي للبيوت الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية:

1. Aspy, D., Aspy, C., and Quimby, P. (1993). What doctors can teach teachers about problem-based learning. *Educational Leadership*, vol. 50(7), pp. 2224-.
2. Banning, James H.; Clemons, Stephanie; Gibbs, Chad W. and McKelfresh, David A. (2014). Education and Training: Issues for the Field of Interior Design. *Journal of Education and Training*, vol. 1(1), pp. 117132-.
3. Beacham, Cindy V. and Shambaugh, Neal (2007). Advocacy as a Problem-Based Learning (PBL) Teaching Strategy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19(3), pp 315324-.
4. Dempsey, Teresa. L. (2000). Leadership for the Constructivist Classroom, Development of a Problem Based Learning Project. Unpublished PhD sthesis, Miami, University the Graduate School.
5. Dewanti, Asih and Idris, Basuki (2017). Development of Project-Based Instructional Models for Interior Planning 3 Courses, Fakulty of Art and Design Trisakti University. *American Journal of Educational Research*, vol. 5(10), pp. 10171023-.
6. Dickson, A. W. and White, A. C. (1993). Are we speaking the same language? Practitioners' perception of research and the state of the profession. *Journal of interior design*, vol. 19 (1), pp. 310-.
7. Dodsworth, Simon (2009). *The Fundamentals of Interior Design*. Lausanne, Switzerland: AVA Publishing SA.
8. Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. In G. O'Neill, S. Moore & B. Mc Mullin (eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp.8798-). Dublin: AISHE/HEA.
9. Duch, b. and Allen, d. (2001). *The power of problem-based learning*. VA: Stylus publishing.
10. Edens, k.(2000). Preparing problem solvers for 20st century through problem based learning. *College Teaching*, vol. 48(2), pp. 5561-.
11. Gomez-lanier, Lilia (2016). The Effects of an Experiential Service-Learning Project on Residential Interior Design Students' Attitudes toward Design and Community. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10(2), pp. 17-.
12. Hugg, R. and Wurdinger, S. (2007). A practical and progressive pedagogy for project based service learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19(2), pp. 191204-.
13. International Interior Design Association, IIDA (2003). IIDA industry advisory council 6: Executive summary. Chicago: Author.
14. Karpan, Cynthia M. (2005). A Theoretical Framework for Research in Interior Design: Implications for Post-secondary Interior Design Education in Canada and the United States. Unpublished PhD thesis, university of Manitoba, Canada.
15. McLean, M. and Henson, Q. (2003). The possible of student drawings to pilot study. *Medical Education*, vol. 37(1), pp. 895906-.

16. Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 1(1). pp. 920-.
17. Scott, Cynthia Luna (2015). *The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century?* Paris: UNESCO Education Research and Foresight. [ERF Working Papers Series, No. 14].
18. Thompson, J. A. and Guerin, D. A. (2002). *The challenge: transformation of Interior design education and practice*. Chicago: International Interior Design Association (IIDA).
19. Torp, L. and Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
20. Wiggins, G., and Mc Tighe, J. (2006). *Understanding by design* (2nd ed.). NJ: Pearson.

المراجع الإلكترونية:

1. التويجري، ندى (2017). ما هو التصميم الداخلي؟ متوفر على الموقع:
/https://www.cad-pnu.com/single-post
2. جامعة عمان الأهلية (2018). الأقسام والبرامج الأكاديمية – التصميم الداخلي. متوفر على الموقع:
https://www.ammanu.edu.jo/Arabic/Faculties/Arch/Dept3.aspx