الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة
قسم اللّغة العربيّة وآدابها
بوزرّيعة–الجزائر

فاعليّة بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها

"مستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في الجزائر أنموذجا"

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللّغة العربيّة وآدابها

تخصّص: تعليميّات اللّغة العربيّة.

✍ إعداد الطّالب:
- أحمد صيد.

✍ إشراف:
- أ.د بركاهم العلوي.
- أ.د فاطمة الزهراء شطيبي.

أمام اللّجنة المناقشة المتكوّنة من:		
د. إسماعيل بوزيدي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–الجزائر	رئيسا
أ.د. بركاهم العلوي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	مشرفا ومقررا
أ.د. فاطمة الزهراء شطيبي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	مشرفا ومقررا مساعدا
د. فضيلة حناش	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	عضوا مناقشا
د. سليمة آيت وعراب	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	عضوا مناقشا
د. أمين قادري	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله–الجزائر	عضوا مناقشا
د. عبد الناصر بن بناجي	المركز الجامعي مرسلي عبد الله –تيبازة	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2020م/2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة

قسم اللغة العربية وآدابها

بوزريعة–الجزائر

فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها

مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللّغة العربيّة وآدابها

تخصّص: تعليميّات اللغة العربيّة.

✍ إعداد الطّالب:

- أحمد صيد.

✍ إشراف:

- أ.د بركاهم العلوي.
- أ.د فاطمة الزهراء شطيبي.

أمام اللّجنة المناقشة المتكوّنة من:		
د. إسماعيل بوزيدي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–الجزائر	رئيسا
أ.د. بركاهم العلوي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	مشرفا ومقررا
أ.د. فاطمة الزهراء شطيبي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	مشرفا ومقررا مساعدا
د. فضيلة حناش	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	عضوا مناقشا
د. سليمة آيت وعراب	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– الجزائر	عضوا مناقشا
د. أمين قادري	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله–الجزائر	عضوا مناقشا
د. عبد الناصر بن بناجي	المركز الجامعي مرسلي عبد الله –تيبازة	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2020م/2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعليّة بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في الجزائر أنموذجا.

-تخصّص تعليميّات اللّغة العربيّة.

-إعـــــداد: صيد أحمد.

مُستخلص البحــث

يتناول هذا البحث إحدى البيداغوجيات الحديثة الفعالة في التعليم والتعلّم، وهي بيداغوجيا المشروع، وقد كان موضوعه "فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها"، وقد هدف إلى تبيان فاعليّة بيداغوجيا المشروع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وأثرها في إدماج المكتسبات اللغوية وتحقيق الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين بمنهجية سليمة ودقيقة، وذلك من خلال الدراسة التطبيقية التي تحاول الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تعلم اللغة العربية بتوظيف بيداغوجيا المشروع، أو الطريقة المعتادة التي يتعلّمون بها في سائر السّنة الدراسية، وكذلك الكشف عن مستوى المتعلمين في تحصيلهم الدراسي في جانبه اللغوي من خلال نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية، بالإضافة إلى معرفة أسس بيداغوجيا المشروع وأنظمتها.

وانطلق من إشكالية عامّة هي: ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟ وللإجابة عنها تم افتراض فرضيّة عامة هي: تزيد بيداغوجيا المشروع من فاعلية تعليم اللّغة العربية وتعلّمها لدى متعلمي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على منهجين أساسين هما المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج التجريبي باستخدام تصميمٍ شبهِ تجريبيٍّ، واعتمد البحث على أدوات لتطبيق البحث ميدانيّا هي المشروع والاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين لمعرفة أثر هذه البيداغوجيا في تعلّم اللغة العربية، والاستبانة الموجّهة إلى المعلمين لمعرفة مدى فاعلية هذه البيداغوجيا في تعليم اللغة العربية، وقد طبّق البحث على عيّنة قوامها مائة وعشرون متعلّما (120)، قُسّمت إلى شطرين متساويين ليمثّلا العينتين الضّابطة والتّجريبية.

وقد توصّل البحث بعد تطبيقه إلى مجموعة من النّتائج كان أهمّها:

- أثبتت نتائج الدراسة الميدانية أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بناء على نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسّط العيّنة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في مجموع المواضيع تبعا للعلامات المتحصل عليها من قبل عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدماج المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بناء على نتائج إدماج المتعلمين للمعارف اللغوية في الأعمال المنجزة، حيث إن ما نسبته (86.40%) من أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إدماج جميع المعارف اللغوية المطلوب منهم توظيفها في المشروع بشكل صحيح، بينما نجد أنه لم يتمكن من أفراد العينة الضابطة من إدماج المعارف اللغوية المطلوبة إلا ما نسبته (48.24%).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلّة الأخطاء اللغوية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية، حيث تبيّن أنّ أفراد العينة التجريبية هم الأقل وقوعا في الأخطاء اللغوية مقارنة بأفراد العيّنة الضابطة، وذلك بنسبة قُدّرت بـــ (33,54%)، بينما بلغت نسبة العينة الضابطة (66.46%).
- أثبتت نتائج الدراسة الميدانية عن طريق استخدام الاستبانتين الموجهتين للمعلمين والمتعلمين لاستجلاء أثر هذه البيداغوجيا في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، أنّ لها فاعليةً كبيرةَ في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

- **الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا المشروع، المقاربة بالكفاءات، تعليم، تعلّم، اللغة العربية.**

The Effectiveness Of The Project's Pedagogy In Competency Approach In Teaching And Learning Arabic

Fourth Year Middle School Class In Algeria As A Model.

Speciality Arabic Didactics.

Prepared By: SEID Ahmed.

Research Abstract

This research deals with one of the effective modern pedagogies in teaching and learning process which is the Project Pedagogy whose theme is : « the effectiveness of the project pedagogy in competence approach in teaching and learning arbic ». it aimed at clarifying the project pedagogy effectiveness in teaching and learning arabic and its impact on integrating linguistic acquisitions and achieving atrgeted competences of learners with a sound precise methodology through the practical study in order to reveal the differences between the control and the experimental groups in learning arabic using the project pedagogy or the usual method during the academic year, as it aimed at revealing learners' linguistic level through the results of both groups (control and experimental). In addition to knowing project pedagogy foundations and systems.

The research started with a general problem: to what extent the project pedagogy in the competence approach in teaching and learning Arabic can be effective? To answer this question, a general hypothesis was assumed: The project pedagogy increases the effectiveness of teaching and learning Arabic among the fourth year middle school learners.

To achieve the objectives of the research, two basic approaches were relied upon: the descriptive approach using the content analysis method, and the experimental approach using a quasi-experimental design. The research was applied to a sample of one hundred and twenty learners (120) divided into two equal parts to represent the control and experimental samples.

After its application, the research reached a set of results, the most important of which were:

- The results of the field study proved that there are statistically significant differences in the results of the post-test between the experimental group that studies according to the pedagogy of the project, and the control group that studies according to the usual method in favor of the experimental group, based on the results of the t-test of the difference between the mean of the experimental sample and the mean of the sample The control group in the total subjects according to the marks obtained by the research sample.

- There are statistically significant differences in integrating the learners' tribal linguistic gains into their linguistic products, between the experimental group that studies according to the project's pedagogy, and the control group that studies according

to the traditional method in favor of the experimental group, based on the results of the learners' integration of linguistic knowledge in the completed work, as the A percentage of (86.40%) of the experimental sample members were able to correctly integrate all the linguistic knowledge required of them to be employed in the project, while we find that only (48.24%) of the control sample members were able to integrate the required linguistic knowledge.

- There are statistically significant differences in the lack of linguistic errors of the learners in their linguistic products, between the experimental group that studies according to the pedagogy of the project, and the control group that studies according to the usual method in favor of the experimental group, where it was found that the experimental sample members are the least likely to make linguistic errors compared to the sample members. control, with a percentage of (33,54%), while the percentage of the control sample was (66.46%).

The results of the field study, by using the two questionnaires directed to teachers and learners, to clarify the impact of this pedagogy in teaching and learning the Arabic language, proved that it has great effectiveness in teaching and learning the Arabic language.

• **Keywords: project pedagogy, competence approach, teaching, learning, Arabic language.**

"الإهـــــداء"

إلى رحمة العالمين وسيد الأولين والآخرين

محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى أوسط أبواب الجنة؛ والديّ حفظهما الله.

إلى فقيد الجزائر والعِلم:

الدكتور "أبو القاسم سعد الله" رحمه الله.

إلى روح أساتذتي الكرام الذين فقدناهم وفي القلب محلهم ومثواهم

" بن سرّاي عبد النّور، حشلاف عثمان، لخلف نوال".

رحمهم الله جميعا.

إلى أهلي وزوجتي وولدي وإخوتي وجميع الصّحب والخلان.

إلى رفيق الدّرب أخي عبد الرّحمن شويطر.

إلى كل الأصدقاء الذين درسوا معي بالمدرسة العليا الأساتذة.

إلى زملائي الأساتذة وطلبتي جميعا بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أمحمد بوقرة بومرداس.

إليهم جميعا أهدي هذا العمل العلمي وأرجو به النفع لكلّ طالب علم.

صيد أحمد

" شكر وتقدير"

﴿ بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴾ ﴿ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَدۡخِلۡنِي بِرَحۡمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ١٩ ﴾.(النّمل: 19).

أحمد الله سبحانه تعالى وأشكره على فضله ونعمائه وعلى توفيقه لي في إنجاز هذا البحث.

وأتقدم بشكري وامتناني الخالصين إلى أستاذتيّ الكريمتين "**بركاهم العلوي، وفاطمة الزهراء شطيبي**" اللتين غمرتاني بفضلهما وعلمهما ورعايتهما واعتنائهما ببحثي تثمينا وتقويما ونقدا وتوجيها، وأشكرهما على صبرهما وتواضعهما النادرين طيلة مدّة إنجاز هذا البحث من بدايته حتى نهايته بفضل وتوفيق من الله العليّ القدير.

ولا أنسى في هذا المقام أن أشكر كلّ الأساتذة الذين ساهموا في تكويني العلمي والأكاديمي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وأذكر منهم الأساتذة: قلي عبد الله ، متيجة بشير، رشيدة آيت عبد السلام، شفيقة العلوي، علي تعوينات، ، بوحساين نصر الدين، شامية أحمد، بن زروق نصر الدين، وكل أساتذة المدرسة العليا للأساتذة، الذين أناروا لي سبيل البحث العلمي والتعليمي اللغوي.

كما أتقدم بجزيل الشّكر لرفيقيّ الدّرب الدّكتورين الفاضلين بن ستالة عبد القادر وعلي بن فتاشة، والأستاذة عليان رشيدة على دعمهم المادي والمعنوي لي.

لكل من ساهم من بعيد أو قريب في إنجاز هذا البحث، لكم مني أصدق المشاعر، وكامل الشكر والامتنان، والله الموفق لكل خير.

صـــيد أحمـــد

فهـرس المـوضـوعـات

الموضـــوع	رقم الصفحة
1- البسملة.	I
2-مُستخلص البحث باللّغة العربيّة.	II
3- مُستخلص البحث باللّغة الإنجليزيّة.	IV
4-الإهداء.	VI
5-شكر وتقدير.	VII
6-فهرس الموضوعات.	VIII
6-فهرس الجداول.	XIII
7-فهرس الأشكال.	XVIII
8-فهرس الملاحق.	XIX
9-مقدّمة.	أ
الجـــــانب النّـظري	
الفصل الأوّل: الإطار العام للبحث	
1-الإشكالية.	03
2- فرضيات البحث.	08
3-أهداف البحث.	09
4-أهمية البحث.	10
5-حدود البحث واعتباراتها.	11
6-تحديد مفاهيم البحث.	12
7-الدراسات السابقة.	28
الفصل الثّاني: بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات	
- أوّلا: المقاربة بالكفاءات.	42
-تمهيد.	42
1-مفهوم المقاربة بالكفاءات.	44
2-الوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.	45
2-1-مفهوم الوضعية.	45
2-2-مفهوم الوضعية التعلمية.	46
2-3-الوضعية المشكلة.	46

2-3-أ-مفهوم الوضعية المشكلة.	46
2-3-ب-أسس بناء الوضعية المشكلة.	47
2-3-جـ-أهمية الوضعية المشكلة.	47
2-3-د- خصائص الوضعية المشكلة.	48
2-4-الوضعية الإدماجية.	49
2-4-أ- مفهوم الإدماج.	49
2-4-ب-النّماذج المؤسسة للإدماج.	50
2-4-جـ-المفاهيم الأساسية في الإدماج.	51
2-4-د-أهداف الإدماج.	54
2-4-ه- بناء الأنشطة التعلّمية وفق بيداغوجيا الإدماج.	55
3-خصائص المقاربة بالكفاءات.	58
4-التقويم في المقاربة بالكفاءات.	61
4-1-مفهوم التقويم.	61
4-2-طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات.	61
4-3-أدوات تقويم الكفاءة الختامية.	62
- ثانيا: بيداغوجيا المشروع	64
1-نشأة بيداغوجيا المشروع.	64
2-مفهوم بيداغوجيا المشروع.	65
3- الخلفية العلمية والمرجعية المعرفية لبيداغوجيا المشروع.	68
3-1- الفلسفة النفعية.	68
3-2-المدرسة البنائية.	69
3-3-المدرسة البنائية الاجتماعية.	72
4-أهمّية بيداغوجيا المشروع.	76
5-أهداف بيداغوجيا المشروع.	79
6- الأسباب الداعية إلى بيداغوجيا المشروع.	83
7-وظائف بيداغوجيا المشروع.	84
8- مبادئ بيداغوجيا المشروع.	85
9-خصائص بيداغوجيا المشروع.	87
10-مميزات بيداغوجيا المشروع وعيوبها.	89
11- أسس ببيداغوجيا المشروع.	90

12- أنواع المشاريع.	93
13-خطوات إعداد المشروع وإجراءاته.	95
13-1-اختيار المشروع.	95
13-2- التخطيط للمشروع.	98
13-3- تنفيذ المشروع.	99
13-4- تقويم المشروع.	100
14-بيداغوجيا المشروع وإستراتيجيات التعلم النشط.	101
14-1- بيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني.	102
14-2- بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات.	109
14-3-بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج.	111
الفصل الثّالث: واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط في الجزائر	
-تمهيد.	115
1-مفهوم اللغة العربية.	116
2-أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.	116
3- أهمّية اللغة العربية ووزنها في مرحلة التعليم المتوسّط.	117
4-تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.	118
4-1-كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط.	118
4-2-المقطع التعليمي.	119
4-2-أ- مفهوم المقطع التعلمي.	119
4-2-ب- مميزات المقطع التّعلّمي.	119
4-2-ج- موضوعات المقاطع التعلّمية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.	124
4-3-الميدان التعلّمي.	125
4-3-أ- مفهوم الميدان التعلمي.	125
4-3-ب- طبيعة ميادين مادة اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.	125
4-3-ب-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	125
4-3-ب-2- ميدان فهم المكتوب.	127

4-3--ب-3- ميدان الإنتاج الكتابي.	131
5-تحليل واقع تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.	134
5-1-على مستوى المعلّم.	134
5-2-على مستوى المتعلّم.	139
5-3-على مستوى العملية التعليمية التعلمية.	140
5-4-على مستوى الطرائق التعليمية.	143
5-5-على مستوى الوسائل والإمكانات.	144
5-6-على مستوى التّقويم.	145
الجـــــــانب التّطبيـــــقي	
الفصل الرّابع: منهجيّة البحث وإجراءاته	
-تمهيد.	149
1-الدّراسة الاستطلاعية.	149
1-1-أهداف الدّراسة الاستطلاعية.	149
1-2-عيّنة الدراسة الاستطلاعية.	149
1-3- زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية ومكانها.	150
2-منهج البحث.	150
3-مجتمع البحث.	153
4-عينة البحث.	153
5-أدوات البحث.	154
5-1- المشروع.	154
5-2- الاستبانة الموجهة إلى المعلّمين.	156
5-3- الاستبانة الموجّهة إلى المتعلّمين.	158
6-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.	159
7-كيفية جمع البيانات.	165
8-أدوات المعالجة الإحصائية.	169
الفصل الخامس: عرض نتائج البحث	
-تمهيد.	172
1-نتائج الاختبار البعدي الخاص بالعينتين التجريبية والضابطة.	172
2-نتائج إدماج المتعلمين للمكتسبات اللغوية.	177
3-نتائج الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.	189

4-نتائج الاستبانة الموجهة إلى المعلمين.	201
5- نتائج الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين.	216
الفصل السادس: مناقشة فرضيات البحث	
1-مناقشة الفرضية الأولى.	226
2-مناقشة الفرضية الثانية.	228
3-مناقشة الفرضية الثالثة.	229
4-مناقشة الفرضية الرابعة.	230
5-مناقشة الفرضية الخامسة.	235
6-الاستنتاج العام.	234
-آفاق البحث.	235
-الخاتمة.	236
-قائمة المصادر والمراجع.	244
-الملاحق.	259

(فهرس الجداول)

الرقم	عنوان الجـــــــــــدول	الصفحة
01	الجدول رقم (01) : بنية مواضيع المشروع.	18
02	الجدول رقم (02) : أهمّيّة العمل الجماعي للمتعلّمين في بيداغوجيا المشروع.	79
03	الجدول رقم (03) : الفرق بين مجموعات التعلم في إطار بيداغوجيا المشروع و التعلم التعاوني وبين مجموعات التعلم التقليدية.	108
04	الجدول رقم (04) : مراحل إنجاز المقطع التعلّمي.	120
05	الجدول رقم (05) : توزّع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات المتعلقة بها على المقطع التعليمي.	121
06	الجدول رقم (06) : كيفية تسيير وضعيّة الإدماج (التقويم والمعالجة).	124
07	الجدول رقم (07) : الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية لفهم المنطوق (للتعبير الشفهي).	127
08	الجدول رقم (08) : الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للقراءة.	130
09	الجدول رقم (09) : الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للإنتاج الكتابي.	133
10	الجدول رقم (10) : خصائص عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة.	150
11	الجدول رقم (11) : خصائص العينتين الضابطة والتجريبية من حيث الجنس.	151
12	الجدول رقم (12) : نتائج اختبار(ت) (T.test) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة تبعا لدرجات المتعلّمين.	152
13	الجدول رقم (13) : خصائص عينة البحث.	154
14	الجدول رقم (14) : بنية مواضيع المشروع.	156
15	الجدول رقم (15) : معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي	160

	تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمشروع.	
16	الجدول رقم (16): معامل ألفا كرونباخ للمشروع.	161
17	الجدول رقم (17): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.	162
18	الجدول رقم (18): معامل ألفا- كرونباخ للاستبانة الموجهة إلى المعلّمين.	163
19	الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة الموجّهة إلى المتعلمين.	164
20	الجدول رقم (20): معامل ألفا كرونباخ للاستبانة الموجّهة إلى المتعلمين.	165
21	الجدول رقم (21): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع وصف المدرسة تبعا للعلامات.	171
22	الجدول رقم (22): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع الخاطرة عن الأمّ تبعا للعلامات.	172
23	الجدول رقم(23): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع التضامن والتعاون تبعا للعلامات.	173
24	الجدول رقم (24): (24): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع الرياضة المدرسية تبعا للعلامات.	174
25	الجدول رقم (25): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع حوار مع شخصية تبعا للعلامات.	175
26	الجدول رقم (26): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في مجموع المواضيع تبعا للعلامات.	176

27	الجدول رقم (27): نتائج إدماج المتعلمين للمعارف اللغوية في الأعمال المنجزة.	178
28	الجدول رقم (28): إدماج المتعلمين للمعارف المتعلقة بقواعد اللغة المطلوب إدماجها في المواضيع.	181
29	الجدول رقم (29): إدماج المتعلمين للصور البيانية.	183
30	الجدول رقم (30): إدماج المتعلمين للمحسنات البديعية.	184
31	الجدول رقم (31): توظيف المتعلمين للأنماط التعبيرية في المشروع.	186
32	الجدول رقم (32): إدماج المعارف اللغوية من قبل أفراد العينتين التجريبية والضابطة.	187
33	الجدول رقم (33): الأخطاء اللّغوية لدى العيّنتين التجريبية والضابطة.	189
34	الجدول رقم (34): المقابلة بين مجموع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينتين التجريبية والضابطة.	191
35	الجدول رقم (35): أنواع الأخطاء اللغوية الواردة في أعمال اللغوية العينة التجريبية.	192
36	الجدول رقم (36): أنواع الأخطاء الإملائية.	195
37	الجدول رقم (37):مقارنة بين أخطاء الحذف والزيادة والقلب في الأخطاء الإملائية.	197
38	الجدول رقم (38): أثر بيداغوجيا المشروع في إدماج المكتسبات اللغوية.	202
39	الجدول رقم (39):دور المعلم في بيداغوجيا المشروع.	202
40	الجدول رقم (40):دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلم.	204
41	الجدول رقم (41): توظيف المتعلمين لمكتسباتهم اللغوية في المشروع.	205

42	الجدول رقم (42): تعبير المشروع عن فهم المتعلمين لما تعلموه.	205
43	الجدول رقم (43): تعلم المتعلمين من بعضهم بعض في بيداغوجيا المشروع.	206
44	الجدول رقم (44): حرية المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا.	207
45	الجدول رقم (45): الفرق بين المنتج اللغوي الفردي للمتعلم لوحده، ومنتجه اللغوي داخل الجماعة.	208
46	الجدول رقم (46): العمل المفضل لدى المتعلمين.	208
47	الجدول رقم (47): تنمية بيداغوجيا المشروع لروح المنافسة بين المتعلمين وتحفيزهم.	209
48	الجدول رقم (48): تحفيز بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على الإبداع.	209
49	الجدول رقم (49): تنمية بيداغوجيا المشروع روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين.	210
50	الجدول رقم (50): تدريب بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على البحث المنهجي المنظم.	210
51	الجدول رقم(51): التحكم في المجموعات وضبطها.	211
52	الجدول رقم(52): سلبيات بيداغوجيا المشروع.	212
53	الجدول رقم(53):إسهام بيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة الهدف وتعليمها.	215
54	الجدول رقم (54): كيفيّة العمل المفضّلة من قبل المتعلمين.	216
55	الجدول رقم (55) : صعوبات إدماج المكتسبات اللغوية.	217
56	الجدول رقم (56): مساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات اللغوية.	218
57	الجدول رقم (57): مدى تقبل المتعلمين لأفكار بعضهم بعض.	218

58	الجدول رقم (58): مشاركة أعضاء المجموعة في العمل.	219
59	الجدول رقم (59): استعمال المتعلمين لوسائل متنوعة في العمل.	220
60	الجدول رقم (60): تمتّع المتعلمين بالحرية والراحة في العمل.	221
61	الجدول رقم (61): التحفز للعمل ببيداغوجيا المشروع.	221
62	الجدول رقم (62): الاستمتاع بالتعلم والعمل وفق هذه البيداغوجيا.	222
63	الجدول رقم (63): صعوبات العمل ببيداغوجيا المشروع من وجهة نظر المتعلمين.	223
64	الجدول رقم (64): إسهام بيداغوجيا المشروع في تعلم المتعلمين من بعضهم بعض.	224

(فهرس الأشكال)

الرقم	الشّـــــــــــكل	الصفحة
01	الشكل رقم (01) : الفرق بين الوضعية الإدماجية والوضعية التعليمية التعلمية.	53
02	الشكل رقم (02) : أبعاد الكفاءات الأساسية للمعلّم حسب دودل.	138
03	الشكل رقم (03) : التصميم شبه التجريبي للبحث.	153

(فهرس الملاحق)

الرقم	الملحـــــق	الصفحة
01	الملحق رقم (01): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأدوات البحث.	259
02	الملحق رقم (02): أدوات البحث في صورتها الأولية قبل التحكيم.	260
03	الملحق رقم (03): أدوات البحث في صورتها النهائية بعد التحكيم.	274
04	الملحق رقم (04): نتائج قياس درجتي الصدق والثبات لأدوات البحث.	287
05	الملحق رقم (05): شبكة تقويم الوضعية الإدماجية.	308
06	الملحق رقم (06): شبكة تحليل الأخطاء اللغوية.	309
07	الملحق رقم (07): شبكة تحليل الأخطاء الإملائية.	310
08	الملحق رقم (08): علامات العينتين الضابطة والتجريبية في المواضيع الفردية والمشاريع.	311
09	الملحق رقم (09): عينة من وثائق عمل العيّنة التجريبية (المشروع).	322
10	الملحق رقم (10):عينة من وثائق عمل العينة الضابطة.	338
11	الملحق رقم (11): بعض صور أعمال المتعلمين حين تطبيق المشروع.	344

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

والصلاة والسلام على رسوله الكريم

وبعد:

اللُّغة العربيّة بِخَير، مُذ أن قال سبحانه تعالى﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ (العلق: 1–5)، دعوة صادحة من فوق سبع سماوات لسيد البشر محمّد بن عبد الله صلّى الله عليه وسلّم إلى العلم والتعلّم ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ۝١٩٥ ﴾ (الشعراء: 195)، بلغة مكرّمة معزّزة من قبل الواحد القهّار، لُغةٌ كَتبَ الله لها الخلودَ بمحكم تنزيله فقال:﴿ إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ۝٩﴾(الحجر: 09)، والاستِقامةَ فقال:﴿قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا غَيۡرَ ذِي عِوَجٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَّقُونَ ۝٢٨﴾ (الزُّمر: 28)، والاتّساعَ والإحاطةَ بمعاني الرسالة السماوية التي أرادها الله نجاة للعالمين كافة، تخرجهم من الظّلمات إلى النور، فقال مخاطبا نبيّه الكريم صلى الله عليه وسلم في بدايات الوحي: ﴿ إِنَّا سَنُلۡقِي عَلَيۡكَ قَوۡلٗا ثَقِيلًا ۝٥﴾ (المزمّل: 05)، لغةٌ حملت ثقلَ الرّسالة، وعِظم قدرها، واتسعت لمعانيها جميعا، فأعظم به قدرا، وأكرم به فخرا، أن يختارها الله لرسالته الختاميّة التي لا يكون بعدها شيء حتى يوم القيامة ولقاء الناس لربّ النّاس.

فلا عجب إن تلقاها الأوائل بالعناية والاهتمام، فأحاطوا بها دراسة ودراية، وخدمة وعناية، وعلما وتعليما، فظهر علم النّحو بدءًا على يد أبي الأسود الدؤلي، ثمّ تطوّر وبلغ أوجه على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت سنة 170هـ)، وظهر مصنّفا في كتاب تلميذه النابغة سيبويه(ت سنة 180هـ) الذي يعتبر بحقّ أهم كتاب أُلّف في النحو وقواعد العربيّة، وقد سماه الناس قديما "قرآن النحو" ، وتضمن أقوال أستاذه الخليل وآراءه ، ويونس بن حبيب البصري والأخفش، وعيسى بن عمرو، وأبي عمرو بن العلاء...، قال ابن إسحاق النّديم: "قرأت بخطّ أبي العبّاس ثعلب: اجتمع على صنعة كتاب سيبويه اثنان وأربعون إنسانا منهم سيبويه والأصول والمسائل للخليل". وصاحب ذلك حركات تدوين اللُّغة العربيّة فظهرت المعاجم اللّغويّة مثل معجم العين للخليل، ورسائل الموضوعات، والكتب المتخصّصة ككتاب الإبل لأبي زيد الكلبي، التي كانت خطوة أساسية في التأليف المعجمي، و وبدأت حينها أولى إرهاصات علم تعليم

العربيّة، وإن كانت في البداية مقتصرة على تعليم النحو والصرف، فظهرت بائية الخليل التي ضمّت الكثير من أبواب النّحو وألفية ابن معطٍ، وألفية ابن مالك، إلى غيرها من المتون التي تخصصت في هذا النوع من علوم العربيّة.

وإن كانت هذه العلوم متعلّقة بأجزاء معينة من اللُّغة العربيّة، إلا أنها عكست بحقّ الجهود المعتبرة في علم اللُّغة العربيّة، وتشبّث الأوائل بلغتهم واعتزازهم بها، ودراستهم لها وصفا وتحليلا، وتقعيدا وتنظيرا، وتصنيفا وتأليفا، وتتبعا واستقراء.

كانت تلك جهود الأوائل في التأصيل للّغة العربيّة والتقعيد لها ، إلاّ أنّ الحال اليوم يختلف كثيرا عمّا كانوا عليه، حيث أصبحت الهوّة متسعة جدا بين لغتنا اليومية " العامية" التي تلبّي حاجاتنا الفكرية والتواصلية، وتفي مكنونات أنفسنا، وتحقق تماسّنا المباشر مع واقعنا، وبين اللُّغة العربيّة الفصيحة التي لا تُحصّل بصفة رسمية إلاّ في المدارس وبمجهودات كبيرة بين المعلم والمتعلم على حدّ سواء، وحتى هذا التّحصيل اللغوي الذي يتحقّق تعليما وتعلّما في مدراسنا بعد إنفاق عقدٍ ونَيّف من عمري المعلّم والمتعلّم، وبمجهودات ماديّة ومعنوية كبيرة، لا يكون تامّا متوافقا مع اللُّغة العربيّة الفصيحة وقواعدها وخصائصها، ففي نهاية تخرّج المتعلّم من التعليم الثانوي وحتّى الجامعي أحيانا، نجده عاجزا عن تحرير نزرٍ يسيرٍ من الصّفحات تحريرا سليما: لا بلغته القومية ولا بلغة أجنبية أولى أو ثانية؟ فأيّ لغةٍ اكتسب وأيّ علمٍ حصّل؟

وفي المقابل نلاحظ جليّا تطوّر ميدان تعليميات اللغات عند علماء اللُّغة الغربيين بشكل كبير، خصوصا في القرن الماضي والعقود القليلة الماضية، حيث تعمّقت البحوث اللّغويّة في دراسة الظاهرة اللّغويّة، وفي سبر أغوارها، وفي دراسة كنهها، استقراء ووصفا، وتحليلا وتجريبا، وتنظيرا وتطبيقا في آن واحد، ولعل هذا ما تؤيّده الثورة التي فجّرها العالم اللّغوي فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure في كتابه "محاضرات في اللّسانيات العامّة" حين انتقل من دراسة اللُّغة دراسة تاريخية استقرائية Linguistique Diachronique، إلى دراسة آنية وصفية Linguistique synchronique للّغة في ذاتها ولحد ذاتها، وكذلك في الجهود الجبارة للعالم اللغوي وليام فرنسيس مكاي" (W.Francis Mackey) في كتابه Principes de didactique analytique analyse scientifique de l’enseignement des langues" التي أسست لعلم تعليميات اللّغات.

بتلك النظرة الفاحصة، والحصافة السديدة، نهل علماء اللُّغة الغربيون من روافد اللسانيات وبالأخصّ مجال تعليميات اللّغات وما أفرزه من نتائج وتصورات ورؤى عن اللُّغة، ونقلوها إلى

المخابر وأسقطوا عليها المناهج المناسبة، ثم انتقلوا بها بطريقة محكمة إلى الجانب التطبيقي، واكتسحوا بها المجالات التي تطفو فيها اللُّغة وتصبح الرقم الصعب والأوّل في التداول، فتعدّدت المجالات التي تحيا فيها تعدّدَ جوانب الحياة وميادينها، كونها متعلّقة بالإنسان وحاجاته التواصلية الحياتية الفكرية والعاطفية، فكانت دراساتهم محكّمة، ونتائجهم مثمرة، ونظريّاتهم مقنّنة، وبحوثهم ثريّة، تراصّت في كتب علمية محكمة يلجأ إليها من جاء من بعدهم فحصا وتمحيصا، واستفادة وإثراءً، وتقويما وتطويرا.

وإن من الحصافة –إذا أردنا الوقوف على الأسباب الفعلية التي أوصلت لغتنا هذا المآل– أن نلج العالم والحقل الذي تُعلّم فيه، ونتفحصه، ونشخّص الداء، ونضع بأيدينا على المآزق اللّغويّة، وعلى العاهات التي تعتورها، ثم نقدّم العلاج بما يتاحُ لنا من وسائل وإمكانات في هذا المجال.

والذي يهمّنا هنا تحديدا المجال التعليمي التعلّمي للّغة العربيّة في مدارسنا، وما تعانيه اللُّغة ظلما وقهرا من أهلها عالما ومتعلما، حيث يتضاءل حظها يوما بعد يوم، تعدّدت الأسباب؛ من زحفٍ وسطوة للعاميّة، وقصور في تكوين المعلمين وتأهيلهم ، وفجوات وثغرات في المناهج والطرائق، وضعف في المحتويات والمعارف، ونفور للمتعلّمين بدعوى ثقل الحِمل، وصعوبة اللُّغة جوهرا وشكلا، والنتيجة واحدة؛ لغةٌ ضحلةٌ ضامرةٌ لا تكاد تقوى على الوقوف، فكيف بالصّمود أمام العوامل المتضافرة لوأدها في حجر أبنائها وعلى أيديهم، ولم يبق لها مكان إلا بين أحضان الكتب الصّفراء، والخطب المنبرية في المساجد، وبحظ ضئيل جدّا وهجين في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية.

لذا وجب أخذ هذه الاعتبارات بالحسبان، وتفحّص الواقع التعليمي التعلّمي للغة وفهمه ومعرفته، بكل إيجابياته وسلبياته، من أجل رسم ما تقتضيه منهجية تعليم اللُّغة وتعلّمها، وما تقتضيه من شروط ومقاييس للنّجاح، والإفادة من علم "**تعليميات اللغات**" الذي جمع عدة روافد من العلوم؛ كاللّسانيات، وعلم اللُّغة الاجتماعي، وعلم النفس اللغوي، وعلوم التّربية، وعلم الأعصاب اللغوي والنفسي،... للوصول بالمتعلّم إلى إتقان اللُّغة الهدف، في مجال عملية منصهرة بين أقطابه الأساسية: المعلم والمتعلم واللُّغة الهدف والطرائق التعليمية التعلمية التي تجعل هذه الأقطاب الثلاثة كلاّ موحّدا، ولا يتأتى لنا ذلك طبعا إلا بمراعاة الخصائص المعقدة لهذه العناصر، فالمتعلم كائن بشريّ معقّد بخواصه النفسية والمعرفية والوجدانية وقدراته العقلية، ووضعه الاجتماعي، واستعداداته ونضجه، وكذلك المعلّم بعلمه وإتقانه لعلم التّعليم وتكوينه

النفسي والمعرفي، وكذلك اللُّغة الهدف لها بنيتها وخصائصها ومركّباتها ومحتواها العلميّ والمعرفي، وعوامل أخرى مؤثرة على هذه العملية هي خارج اللُّغة في حد ذاتها ، كاللُّغة الأمّ للمتعلّم، كل هذه العوامل لا شك مؤثرة بشكل مباشر على تعلم اللُّغة.

وتبقى هذه النظريات والعلوم قوالب جوفاء إن لم تجد لها مكانا فسيحا في الواقع للتّطبيق يضمن لها بقاءها، ويمنحها قوتها واستمراريتها، ويستمد هذا الأخير (التطبيق) منها الأسس والأنظمة، والجوانب العلمية والمعرفية والفلسفية، والوسائل والإجراءات، مستخدما في ذلك المناهج المناسبة في تعليم اللغات، فإذا ما تمّ لنا ذلك فعلا، فإنه سينعكس ذلك حتما بالإيجاب على تطوير النظرية اللّغويّة، وشحذها وحتى تقويمها.

فإذا ما طُبقت هذه النظريات واقعا، فلابد من وسائل تقويم تبيّن النتائج المتوصل إليها في هذا المجال، وتعزّز النّجاحات، وتقوّم الأخطاء وتصوّبها، باعتماد عدة طرائق وأدوات في التقويم تُتيحها المقاربات التعليمية الحديثة، منها المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي التي تعتمدها الجزائر بصفة رسمية في التعليم الأساسي والثانوي والجامعيّ منهجاً للتعليم والتعلم، وترتكز هذه المقاربة على ثلاث بيداغوجيات أساسية هي؛ بيداغوجيا حلّ المشكلات، وبيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع.

هذه الأخيرة- بيداغوجيا المشروع- تعدّ إحدى البيداغوجيات الحديثة الفعالة في التعليم والتعلم القائمة أساسا على التعلّم التّعاوني، وتستدعي هذه البيداغوجيا مهارات عليا من التفكير والتنظيم، والتنسيق بين النشاط الذاتي والنشاط الجماعي للمتعلمين، وتنطلق من حاجاتهم في الوسط الذي يعيشون فيه، كما تتيح هذه البيداغوجيا الجمع بين عدة إستراتيجيات وطرائق نشطة في التّعلم، كالتعلم التعاوني والتّفكير الإبداعي، وتعد أيضا فرصة حقيقية لتطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات، كونها تنطلق من مشكلة تتبناها جماعة تعلّمية، وتسعى إلى حلّها وفق خطوات إنجاز المشروع، وفي خضم إنجاز المشروع، يطبّق المتعلّم بيداغوجيا الإدماج، وذلك بدمج مجموعة من المكتسبات والخبرات العلمية والمعرفية، واكتسابه أخرى جديدة، ويؤلّف بينها مما يعزز فرص الجودة والإبداع في المنتج النهائي للمشروع، لذلك يحتل المشروع مكانة رئيسة في مناهج التربية حاليا، حيث يعبّر عن بيداغوجيا حقيقية قائمة بذاتها، بكل ما يحمله هذا المفهوم من معان ومُتغيّرات.

لذلك اخترناها موضوعا للبحث، من أجل معرفة مدى فاعليتها في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلّمها لدى متعلمي مستوى السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط في الجزائر.

وكان الدافع في هذا البحث وسبب اختيارنا لهذا الموضوع هو أنّنا لاحظنا من خلال عملنا أستاذا في مادة اللُّغة العربيّة بمرحلة التعليم المتوسط أنّ المتعلّمين يتفاعلون بطريقة إيجابية حين بناء تعلّماتهم وفق بيداغوجيا المشروع عبر خطواتها المختلفة، ولاحظنا ميلا شديدا ودافعية كبيرة من قبلهم نحو العمل بها، وهذا مما أكّدته النتائج المُتوصّل إليها في مشاريعهم المنجزة، من حيث جودتها وتنظيمها وبناؤها وفق خطة محكمة وعمل منظّم، وحتى في نوع اللُّغة وجودتها وقلّة الأخطاء فيها، وإدماج المكتسبات القبلية فيها، وفي المقابل لاحظنا قصورا في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات المستهدفة لدى المتعلّمين وفق الطريقة المعتادة (التعلّم بشكل فردي)، وأنّ دافعية المتعلّمين وتحفّزهم للتعلّم أقلّ حماسا، ويؤثّر في جودة منتجهم اللغوي، فرجّحنا أنّ بناء الكفاءات المستهدفة وتحقيقها لدى المتعلمين، وتحقيق أهداف التعليم عموما يكون أكثر نفعا، ويعطي مردودا أعلى في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلّمها وفق بيداغوجيا المشروع.

ولأجل معالجة هذا الموضوع الموسوم **(فاعليّة بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلّمها لدى متعلمي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر)** قسّمنا بحثنا إلى مقدّمة وبابين رئيسين:

تعلق الباب الأول بالجانب النظري قسّمناه بدوره إلى ثلاثة فصول كالآتي:

- الفصل الأول: جاء تحت عنوان الإطار العام للبحث ويضمّ:
  - الإشكالية.
  - فرضيات البحث.
  - أهداف البحث.
  - أهمية البحث.
  - حدود البحث واعتباراتها.
  - مفاهيم البحث.
  - الدراسات السّابقة.
- الفصل الثّاني: جاء تحت عنوان بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات ويضمّ:
  - مفهوم المقاربة بالكفاءات.
  - الوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.
  - خصائص المقاربة بالكفاءات.

- التقويم في المقاربة بالكفاءات.
- نشأة بيداغوجيا المشروع.
- مفهوم بيداغوجيا المشروع.
- الخلفية العلمية والمرجعية المعرفية لبيداغوجيا المشروع.
- أهمية بيداغوجيا المشروع.
- أهداف بيداغوجيا المشروع.
- الأسباب الداعية إلى بيداغوجيا المشروع.
- وظائف بيداغوجيا المشروع.
- خصائص بيداغوجيا المشروع.
- مميزات بيداغوجيا المشروع وعيوبها.
- أسس بيداغوجيا المشروع.
- أنواع المشاريع.
- خطوات إعداد المشروع وإجراءاته.
- بيداغوجيا المشروع وإستراتيجيات التعلم النشط.

- الفصل الثالث: جاء تحت عنوان واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويضمّ:
  - مفهوم اللغة العربية.
  - أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.
  - أهمية اللغة العربية ووزنها في التعليم المتوسط.
  - تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
  - تحليل واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أمّا الجانب التطبيقي للبحث فقد قسمناه إلى ثلاثة فصول وفق الآتي:

- الفصل الرّابع: جاء تحت عنوان منهجية البحث وإجراءاته، ويضمّ:
  - تمهيدا.
  - الدّراسة الاستطلاعية.

- منهج البحث.
- مجتمع البحث.
- عيّنة البحث.
- أدوات البحث.
- الخصائص السّيكومترية لأدوات البحث.
- كيفيّة جمع البيانات.
- أدوات المعالجة الإحصائية.

- الفصل الخامس: جاء تحت عنوان عرض نتائج البحث، ويضمّ:
  - نتائج الاختبار البعدي الخاص بالمتعلمين.
  - نتائج إدماج المتعلمين للمكتسبات اللغوية.
  - نتائج الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.
  - نتائج الاستبانة الموجهة إلى المعلمين.
  - نتائج الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين.
- الفصل السّادس: جاء تحت عنوان مناقشة فرضيات البحث، ويضمّ:
  - مناقشة الفرضية الأولى.
  - مناقشة الفرضية الثانية.
  - مناقشة الفرضية الثالثة.
  - مناقشة الفرضية الرابعة.
  - مناقشة الفرضية الخامسة.
  - الاستنتاج العام.
  - آفاق البحث.

لنختم البحث بخاتمة، تلتها قائمة المصادر والمراجع، ثمّ الملاحق.

وقد اعتمد البحث على منهجين أساسين هما المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج التجريبي، باستخدام تصميمٍ شبهِ تجريبيٍّ، كما اعتمد البحث على أدوات لتطبيق البحث ميدانيّا هي المشروع والاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين لمعرفة أثر هذه البيداغوجيا في تعلّم اللُّغة العربيّة، والاستبانة الموجّهة إلى المعلمين لمعرفة مدى فاعلية هذه

البيداغوجيا في تعليم اللُّغة العربيّة، وقد طبّق البحث على عيّنة قوامها مائة وعشرون متعلّما (120)، قُسّمت إلى شطرين متساويين ليمثّلا العينة الضّابطة والعينة التّجريبية.

وككل بحث أكاديمي فقد اعترض مسار إنجاز هذا البحث بعض الصعوبات، منها قلة المراجع في هذا الشأن خصوصا باللُّغة العربيّة، وقلّة الدّراسات التي تناولت موضوع بيداغوجيا المشروع وأثره في تعليم اللُّغة العربيّة أو تعلّمها. ولا يفوتني هنا أن أتقدم بشكري الجزيل وامتناني الموصول، والاحترام الكبير لأساتذتي الذين أشرفوا على تكويني وتعليمي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، وأستاذتيّ اللتين رافقتاني، وتعبتا وأتعبتهما معي في هذا العمل تصحيحا وتقويما ونقدا وتوجيها، بكل صبر وأناة وتواضع، الدكتورة "بركاهم العلوي"، و"الدكتورة شطيبي فاطمة الزهراء" فجزاهما الله عني خير الجزاء، وأدامهما سدنة لخدمة العلم واللُّغة العربيّة، والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الذين شرفوني بالاطلاع على البحث، والوقوف بعين فاحصة ناصحة على ما اعتراه من نقص، وتقديم الملاحظات والتصويبات سبيلا لتدارك ذلك، ليرقى البحث مكانا عليًّا علمًا ونفعًا، فجزاهم الله خيرا. وحسبي في هذا العمل المتواضع أني اجتهدت مع ما مررت به من ظروف خاصة، حالت دون بلوغي ما أملته في بداية البحث، ولكن هذا من ضعف الإنسان ﴿ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴿٢٨﴾ ﴾ (النساء: 28)، فبعد أن يُتمّ عمله يقول: لو فعلت هكذا وقدمت هذا وأخّرت هذا، وحذفت هذا وأدرجت هذا لكان أفضل، وهذا لأعظم دليل على نقص الإنسان وأن الكمال كله لله الواحد القهار، ولكن حسبي أني اجتهدت، فما أصبته فبتوفيق من الله عزّ وجلّ، وما أخطأته فبتقصير منّي، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

الباحث: صيد أحمد

بومرداس: الجمعة 24 من شوّال 1442هـ

الموافق ل: 05 من جوان 2021م

الجَانب النّــظري

الفصل الأول:

"الإطـــــار العــام للبحــث"

1- الإشكالية.

2- فرضيّات البحث.

3- أهداف البحث.

4- أهمية البحث.

5- حدود البحث واعتباراتها.

6- تحديد مفاهيم البحث.

7- الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

إن أهمّ ما يميز عالمنا اليوم هو التطور السّريع في مجال العلوم واستثمار التطور العلمي في الحياة اليومية، خصوصا في الجانب التكنولوجي الذي ارتقى بالحياة مرقى عاليا، من حيث رفاهيتها والتحكم في العالم وفي حياته العامّة في جميع مجالاتها، خصوصا العلمية والاقتصادية منها، فأصبح العالم بفضل التقدم العلمي والمعرفي والتطوّر التكنولوجي وشبكة الأنترنيت مدينة صغيرة محدودة المعالم، معروفة السّمات.

وهذا التطور الهائل خصوصا في الدول المتقدمة لم يأت من عدم أو بمحض المصادفة، إنما هو حصيلة عقود من الزّمن تم فيها بناء الإنسان أولا، وكان هذا التطور وتلك القوة والسيطرة نتيجة ذلك البناء، فأين يتمّ صنع الإنسان؟

إنّه التعليم؛ صناعة إنسان، خلق الله الإنسان وكرّمه بنعمة العقل، وعلّمه البيان، وأسبغ عليه نعمه ظاهرة وباطنة، قال تعالى: ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ٤﴾ (الرحمن: 1-4) وأوّلُ تنزيلِ العزيزِ الرّحيم كان: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥﴾ (العلق: 1-5) دعوة إلى العلم والتّعلّم، فاقرأ ليكرمك ربّك، اقرأ ليفتح لك، فتعلَمَ مالم تكن تعلم، فترقى وتنتفع وتنفع.

وكل مناهج الأمم التعليميّة، حاضرا وماضيا، ومستقبلا، إنّما تعلّم لتصنع إنسانا كفؤا يسهم في بناء أمته وتطويرها، وبناءً على جودة تعليمها تكون جودة الصّناعة .

ففي الجزائر مثلا لو فكّرنا في رجل سنة 2036 وقائدها، فنحن الآن أمام طفل في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، فكيف نعدّه ونصنعه لذلك اليوم؟

إن من يجيب عن هذا السّؤال هو مناهجنا التعليمية وما تضمّنته من مواصفات لهذا الإنسان والملمح الذي سيكون عليه، لذلك قال أحد السّياسيين عندما سئل عن رأيه في مستقبل أمّة: "ضعوا أمامي منهجها في الدّراسة أنبّئكم بمستقبلها." (عبد الله قلّي، وفضيلة حنّاش، 2009: 61). فرجل الغد من نبنيه اليوم في المدرسة.

ولــمّا كانت المناهج التربوية بهذه الأهمّية في حياة الأمم، فقد "ركّز كثير من المفكّرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمّن الخير والسّعادة لناشئة وطنهم، ولذلك كثرت الاجتهادات، وتشعّبت آراؤهم وتباينت نظراتهم في صياغة المناهج، وهذا يعني أنّ التّربية

ومناهجها لها سماتها الخطيرة والفعّالة في الارتفاع بقيمة الفرد والنّهوض بحضارات الأمم، وفي هذا المجال يقول (لايبنز): «أعطوني التّربية أُغيّر وجه أوروبّا قبل انقضاء قرن.» (عبد الله قلّي، وفضيلة حنّاش، المرجع السّابق: 61).

لذلك لابدّ من تطوير المناهج التعليمية وشحذها ودعمها وتحيينها كلّما دعت الحاجة إلى ذلك لأجل مواكبة التطورات السريعة ومستجدّات الحياة في العالم، ومن أجل بناء إنسان يتوافق تكوينه وتربيته وإعداده مع شروط الحياة ومتطلّباتها في العصر الذي نعيشه، حتى نتمكن من مجاراة الدول المتقدّمة والقائدة للعالم في مجال العلم والتطوّر التكنولوجي والاقتصاد العلمي والمعرفي.

والملاحظ في العقود الأخيرة عبر مختلف دول العالم على مستوى المناهج التعليمية، هو تجاوز المقاربة التي كانت سائدة مدّة من الزمن وهي المقاربة بالأهداف، والانتقال إلى المقاربة بالكفاءات وتبنّيها، وقد "تمّت عمليّة التحول أو الانتقال التّربوي، من البيداغوجيا التنميطية/بيداغوجيا الأهداف، إلى بيداغوجيا الخلق والإبداع، بيداغوجيا الكفايات، على اعتبار أنّ هذا التحوّل أو الانتقال لم يكن خاضعا بالأساس لمنطق النّمو المعتاد أو الطبيعي لسائر الشّعوب والأمم؛ بل إنّه على خلاف ذلك كان مشحونا بسمات القطيعة الإبستيمولوجية التي فرضتها الحداثة بما تحمله من قيم ومعايير جديدة، الأمر الذي دفع فيليب جونايير Philippe Jonnaert–وهو أحد كبار الباحثين في المجال التّربوي البيداغوجي– إلى القول: بأن بيداغوجيا الكفايات تعد ثورة كوبيرنيكية، لأنها انتقلت من نموذج إبستيمولوجي كان متأسسا على تبليغ المعارف إلى نموذج يقوم فيه المتعلّم ببناء معرفته الخاصة". (كريستيان بوسمان وآخرون، بتصرف، 2005: 04).

وكون الجزائر جزءا من هذا العالم الذي يشهد هذه التطوّرات فقد عملت على تحيين منظومتها التربوية وتغييرها وفق متطلبات الحياة في هذا العصر، ولم تكن بمنأى عن التوجّه العالمي نحو المقاربة بالكفاءات في التعليم والتعلّم، فقد اختارته، وشرعت في تطبيقه "منذ الموسم الدراسي2004/2003، في إطار إصلاح وتحيين المنظومة التربوية الجزائرية، بعدما انتهجت مقاربة التدريس بالمضامين (المحتويات) غداة الاستقلال، ثم التدريس بمقاربة الأهداف بدءا من سنة 1980." (أحمد الزّبير، د.ت: 2).

وتبنّت الجزائر هذه المقاربة-بالكفاءات- نظرا لعدة مبررات، بيّنها "لخضر لكحل" في النقاط الآتية: (لكحل لخضر، 2011: 85).

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع، خاصة مع التغيرات التي حصلت في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر، خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من إنترنت وفضائيات وغيرها.

وقد حدّد فريد عادل بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر الآتية: (لكحل لخضر، المرجع السابق: 85).

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.

وبتبني الجزائر للمقاربة بالكفاءات، كان لزاما تغيير مناهج تعليم الموادّ وتعلّمها تبعا لشروط ومواصفات هذه المقاربة الجديدة، وبذلك تغيّر منهاج اللغة العربيّة الذي كان أكثر محتواه -في المقاربة السّابقة- الجانب الأدبيّ للغة العربيّة، واتجّه بناء المنهاج الجديد للغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلى جعل اللغة العربية لغة عربيّة تواكب التطوّرات العلمية والتكنولوجيّة في عصرنا الحالي، مع الاحتفاظ بجانبها الأدبي في المجالات التي تتسع لذلك، فالتّغيير هنا كان تطويرا وإضافة، لا رفضا وقطيعة مع السّابق.

هذا المضمون اللّغوي العلميّ الجديد للّغة العربيّة، استوجب تطبيق بيداغوجيات تعليمية تعلمية جديدة في التعليم والتّعلم، تنضوي كلّها تحت الإطار العام للمقاربة بالكفاءات، وهي؛ بيداغوجيا حلّ المشكلات، وبيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع، وتتخذ المقاربة بالكفاءات هذه البيداغوجيّات الثلاثة، أساسا مهما في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات لدى المتعلّمين، وتعد

هذه البيداغوجيات الثلاثة المذكورة آنفا، الركيزة الجوهرية والأساس التطبيقي للمقاربة بالكفاءات.

وتعدّ بيداغوجيا المشروع إحدى البيداغوجيات الحديثة الفعالة في التعليم والتعلم القائمة على التعلم التعاوني للمتعلّمين فيما بينهم لتحقيق أهداف التّعلّم، وتستدعي مهارات عليا من التفكير والتنظيم، والتنسيق بين النشاط الذاتي والنشاط الجماعي لهم، وتنطلق من حاجاتهم في الوسط الذي يعيشون فيه.

كما تتيح هذه البيداغوجيا الجمع بين عدة إستراتيجيات وطرائق نشطة في كالتعلّم التعاوني والتفكير الإبداعي، وتعد أيضا فرصة حقيقية لتطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات كونها تنطلق من مشكلة تتبناها جماعة تعلمية وتسعى لحلها وفق خطوات إنجاز المشروع، وفي خضم إنجاز المشروع يطبق المتعلم بيداغوجيا الإدماج وذلك بدمج مجموعة من المكتسبات والخبرات العلمية والمعرفية واكتسابه أخرى جديدة ويؤلف بينها مما يعزز فرص الجودة والإبداع في المنتج النهائي للمشروع، لذلك يحتل المشروع مكانة رئيسة في مناهج التربية حاليا، حيث يعبر عن بيداغوجيا حقيقية قائمة بذاتها، بكل ما يحمله هذا المفهوم من متغيرات ومعان.

وبيداغوجيا المشروع في مفهومها العام "شكل من أشكال التعلم التي تسمح للمتعلم بتطوير معارفه بصفة تعاقدية مع أقرانه، ويتم إعداد أنشطة المشروع بناء على احتياجاته ومصالحه ومن وحي البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي إلى تحقيق نتائج ملموسة."(85: 2012 ,Mervet Turkestani).

وتقوم هذه البيداغوجيا على أساس التقويم المستمر المبني على تحليل الفروقات بين المتوقع من المشروع قبل بدئه وما تم تحقيقه من نتائج في نهاية المطاف.(4 :Claudine Garnier,2005).

إن بيداغوجيا المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابيا في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة ولا يكون جلّ اعتماده على المعلّم، فدوره لا يتعدى التوجيه والإرشاد، لذلك فإن هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعو إليه الفلسفة البراغماتية، والتربية التقدمية حول تدريب المتعلم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف والخبرات والمهارات تأسيسا على افتراض أن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به

لمدة أطول، ويكون أكثر مقاومة للنسيان فضلا على أنه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته التي تتضمن الكثير من المشاريع، فالمتعلم في بيداغوجيا المشروع يبذل جهدا ذاتيا يتسم بالنشاط ، وبذلك فإن هذه البيداغوجيا تتماشى ومنهج النشاط لأنها تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل، فيحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي.(محسن عطية، 2009: 416-417).

وباعتماد المقاربة بالكفاءات منهجا في التعليم والتعلم في الجزائر، تم تطبيق بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، على غرار المواد التعليمية التعلمية الأخرى، حيث يحتوي التدرج السنوي في الكتاب المدرسي للأطوار التعليمية الثلاثة للتعليم المتوسط على ثمانية مقاطع تعليمية تعلّمية، يُنجز كلّ مقطع منها في ظرف أربعة أسابيع، و"يتمحور كلّ مقطع حول مشروع ينجزه المتعلّمون في أفواج." (نور الدّين غرمول وآخرون، 2016: 43).

إلاّ أنه الملاحظ ميدانيا أنّ جل المعلمين يهملون المشروع ويركّزون على الميادين التعليمية التعلمية التي تتم بشكل اعتياديّ في الحصص التعليمية، وفي أحسن الأحوال يقومون بثلاثة مشاريع، بمعدّل مشروع لكل فصل تعليمي عبر السّنة الدّراسية، وهذا ما لاحظناه واقعا من خلال عملنا أستاذا لمادة اللغة العربية بالمتوسطة التي قمنا بتطبيق الدراسة فيها، وحين سؤالنا لهم عن عدم تنفيذها والعمل بها-بيداغوجيا المشروع- كان جوابهم أنها تستهلك الجهد والوقت وتتطلب متابعة خاصة كل أسبوع وإمكانات كبيرة، وأنهم في الوقت نفسه ملزمون بإنهاء التدرّج السّنوي الخاص بتعليم ميادين اللغة العربية (فهم المنطوق، وفهم المكتوب، وإنتاج المكتوب) التي يتعلّم فيها المتعلم بشكل فردي وبالطريقة المعتادة.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله أستاذا في مادة اللّغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أنّ المتعلّمين يتفاعلون بطريقة إيجابية حين بناء تعلّماتهم وفق بيداغوجيا المشروع عبر خطواتها المختلفة، ولاحظ ميلا شديدا ودافعية كبيرة من قبلهم نحو العمل بهذه البيداغوجيا، وهذا مما أكّدته النتائج المتوصل إليها في مشاريعهم المنجزة، من حيث جودتها وتنظيمها وبناؤها وفق خطة محكمة وعمل منظّم، وحتى في نوع اللغة وجودتها وقلّة الأخطاء فيها، وإدماج المكتسبات القبلية فيها، وفي المقابل لاحظ قصورا في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات المستهدفة لدى المتعلّمين وفق الطريقة المعتادة (العمل بشكل فردي) وأنّ دافعية المتعلّمين وتحفّزهم للتعلّم أقلّ

حماسا ويؤثّر في جودة منتجهم اللغوي، فرجّح أنّ بناء الكفاءات المستهدفة وتحقيقها لدى المتعلمين، وتحقيق أهداف التعليم عموما يكون أكثر نفعا ويعطي مردودا أعلى في تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق بيداغوجيا المشروع.*

لذلك جاء البحث لإثراء موضوع فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي مستوى السنة الرابعة من التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، من خلال تحديد مشكلة البحث في السّؤال الرّئيس الآتي:

- ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي مستوى السنة الرابعة من التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية؟
  - تتفرّع عن هذا السؤال العام الأسئلة الآتية:
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة التي تدرس بالطريقة المعتادة؟
- هل تساعد بيداغوجيا المشروع المتعلّمين على إدماج مكتسباتهم اللّغويّة في منتجهم اللغوي؟
- هل تساعد بيداغوجيا المشروع المتعلّمين على ضبط لغتهم والتقليل من الأخطاء اللّغويّة؟
- هل تؤثّر بيداغوجيا المشروع إيجابا في تعليم اللّغة العربية لمتعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط؟
- هل تؤثّر بيداغوجيا المشروع إيجابا في تعلّم اللّغة العربية لدى متعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط ؟

2- فرضيات البحث:

للإجابة عن الإشكالية العامّة للبحث والأسئلة المتفرّعة عنها، تمّ صياغة الفرضيات الآتية:

* وهو فعلا ما رأيناه في نشاطات لا صفية للمتعلمين رفقة معلميهم في المؤسسة، حيث قاموا بمشاريع وصلت إلى العالمية وذلك كنجاح فريق عمل النادي الأخضر للمؤسسة –المتكون من خمسة متعلمين فقط وأستاذين مشرفين– في مسابقة "**لكل قطرة حساب**" الذي يهدف إلى ترشيد استهلاك المياه في الوسط المدرسي من تنظيم المنتدى العربي للبيئة التنمية بلبنان، وتفوقوا على أكثر من مائة مدرسة على المستوى العربي وحازوا بامتياز على المرتبة الأولى في سنة 2010. ويفوزوا أيضا في مسابقة أحسن صفحة بيئية سنة 2013، من تنظيم المنتدى نفسه.

- الفرضية العامّة:

- تزيد بيداغوجيا المشروع من فاعلية تعليم اللّغة العربية وتعلّمها لدى متعلمي مستوى السنة الرابعة متوسط.

- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدماج المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلّة الأخطاء اللغوية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.
- تؤثّر بيداغوجيا المشروع إيجابا في تعليم اللّغة العربية لمتعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.
- تؤثّر بيداغوجيا المشروع إيجابا في تعلّم اللّغة العربية لدى متعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.

3- أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تبيان أثر بيداغوجيا المشروع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
- معرفة أسس بيداغوجيا المشروع وأنظمتها.
- معرفة منهج المقاربة بالكفاءات وأسسه وأنظمته وسبل تطبيقه والاستفادة منه في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها.
- معرفة كيفية تحقيق الكفاءات المستهدفة في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق بيداغوجيا المشروع، بطريقة منهجيّة وصحيحة ومضبوطة.

- التعرّف على مستوى لمتعلمين في تحصيلهم الدراسي في جانبهم اللغوي من خلال نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية.
- الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تعلم اللغة العربية بتوظيف بيداغوجيا المشروع، أو الطريقة المعتادة التي يتعلّمون بها في سائر السّنة الدراسية.
- الكشف عن فاعليّة بيداغوجيا المشروع في إدماج المكتسبات اللغوية (من خلال الوضعيّات الإدماجية) .

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- يسهم البحث في إثراء المكتبة بواحد من المواضيع المهمة التي تهدف إلى الرفع من جودة تعليم مادة اللغة العربية وتعلمها في مرحلة التعليم المتوسّط.
- يتناول البحث تعليم وتعلّم مادّة اللغة العربية التي تعدّ وسيطة لتعلّم بقية المواد.
- تشجيع معلّمي اللغة العربية لانتهاج هذه البيداغوجيا في التعليم.
- تزويد معلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط باستراتيجية تعليم منظمة ومحفّزة تمكّنه من تحسين مستوى المتعلّمين.
- يفتح هذا البحث المجال أمام بحوث أخرى تعزّز تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق البيداغوجيات الحديثة.
- إمداد كلّ من المعلم والمتعلم بكيفيّات تنفيذ بيداغوجيا المشروع وسبل تطبيقها عبر خطواتها بطريقة محكمة، مما قد ينعكس إيجابا على تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تعزيز التعلّم التعاوني بين المتعلّمين وتشجيعهم على العمل الجماعي المنظم بخلق جوّ تفاعلي اجتماعي إنساني لدى المتعلمين من خلال عملهم في مجموعات تتعاون فيما بينها لتُحقّقَ هدفا جماعيا واحدا بحيث يكون نجاح الفرد فيه نجاح كامل المجموعة .

5- حدود البحث واعتباراتها:

- الحدود الموضوعيّة: يقتصر البحث على:

- بيداغوجيا المشروع: كونها من أكثر البيداغوجيات وأهمّها ملاءمةً لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، وبناء التّعلمات وتحقيق الكفاءات وفقها يتمّ بطريقة سلسة ونشطة، كما أنها تعد بيداغوجيا تحفّز المتعلمين على العمل الجماعي المنظم، وعلى الإبداع والجدّية في العمل، وتتيح لهم التعلّم من بعضهم بعض، إضافة إلى استمتاعهم بتعلّمهم في جوّ من الحرّية والرّاحة، مما يعود بالنفع عليهم في تحقيق الكفاءات وبناء تعلّماتهم وذواتهم.
- المقاربة بالكفاءات: وهي المقاربة المعتمدة بصفة رسمية في المنظومة التّربوية الجزائريّة، ويتم بناء كل المناهج التعليمية للتعليمين الأساسي والثّانوي في إطارها.
- مادّة اللّغة العربيّة: وذلك لكونها المادّة التي أدرّسها ومجال اختصاصي.
- مستوى السّنة الرّابعة متوسّط: وذلك نظرا لكوني أدرّس أقسام السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، مما يسهّل عليّ اختيار العينة وضبطها، وبرمجة النشاطات والاختبارات التي تقتضيها الدّراسة الميدانية.

- الحدود الزمانيّة: أجريت الدّراسة الميدانية في الفترة الممتدة ما بين 22 من شهر جانفي إلى 19 من شهر فيفري من عام 2017.
- الحدود المكانيّة: أُجريت الدّراسة في متوسّطة الشهيد زيّان البوهالي بفيض البطمة ولاية الجلفة، وهي محلّ عملي مما سهّل عليّ إجراء البحث وتطبيقه.

6- تحديد مفاهيم البحث:

6-1-الفاعلية:

أ-لغة: "الفاعلية: "وصف في كلّ ما هو فاعل"(إبراهيم مصطفى وآخرون، 2004: 695)، وهي "لفظ يدور حول إيجابية الأداء؛ فنقول: دواء فاعل إذا كان له أثر إيجابيّ في معالجة المرض، وهي مقدرة الشّيء على التّأثير."(بوختالة مصطفى، 2018: 41).

ب-اصطلاحا: "يعبّر مصطلح الفاعلية في الدّراسات التّربوية التجريبيّة عن الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التّجريبية باعتبارها متغيّرا مستقلاّ في أحد المتغيّرات التّابعة، كما يُعرّف بأنّه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلّة على عامل أو بعض العوامل التّابعة."(حسن شحاتة، وزينب النّجّار، 2003: 230).

ويرى محمد علي أنّ الفاعلية هي: "القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محدّدة مسبقا، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف والوصول إلى النّتائج المرجوّة بأقصى حدّ ممكن."(محمد علي، 2011: 39).

جـ-إجرائيّا: يُقصد بالفاعليّة في هذا البحث الأثر الّذي يمكن أن تحدثه بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها لدى متعلمي مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط في الجزائر، ويتمّ تحديد هذا الأثر عن طريق تصميم شبه تجريبيّ على عيّنة البحث.

6-2- بيداغوجيا:

أ- لغة: البيداغوجيا لغة لفظ مركب من Pais وهو طفل، و Agoge ويعني قيادة أو توجيه ، فالبيداغوجيا إذن تعني قيادة الأطفال وتوجيههم. (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، 2009: 207).

وبناء على هذا، كان البيداغوجي le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم. فقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم. (نور الدّين أحمد قايد، والسبيعي حكيمة، 2008: 34).

ب- اصطلاحا:

- يقصد بالبيداغوجيا ذلك الأسلوب أو النظام الذي يتبع في تربية الفرد وتكوينه وتعليمه، أي تعني "فنّ التعليم وتقنياته".(عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق: 207).
- كما تستهدف البيداغوجيا بالمفهوم المعاصر "دراسة كيفية تعليم وتكوين الفرد، والبحث في الأسس الفلسفة للتربية وتحديد غاياتها وتوفير السائل التربوية والطرائق الفعالة لتحقيقها معتمدة على معطيات علم النفس التربوي والاجتماعي والارتقائي، وهذا على خلاف ما تنتهجه البيداغوجيا التقليدية." (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق، 207).
- وفي هذا السياق يرى فولكي Foulquié أن البيداغوجيا " هي الأسلوب الذي يتبع في تكوين الفرد، فهي التي تتضمن العلم بخصوصيات الفرد والمعرفة بالتّقنيات التربوية والمهارة في استعمالها." (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق: 207).
- ومن التعريفات العامة لهذا المصطلح أنه فن التربية.
- كما تشير إلى الطرائق وممارسات التعليم والتربية.
- كما تعرف على أنها مجموع الوسائل والطرق المستخدمة من طرف الفاعلين في التربية.
- وتطبيقا يمكن تعريفها على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، وتُعرّف أيضا بأنّها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى تستخدم طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية. (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق: 207).
- وفي هذا السياق اعتبرها إميل دوركايم E.Durkheim نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، كما اعتبرها العالم التربوي السوفياتي ماكرنكو A.Makarenko العلم الأكثر جدلية، الذي يرمي إلى هدف عملي. وذهب روني أبير R.Hubert إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا ؛ بل هي هذا كله. (نور الدّين أحمد قايد، والسبيعي حكيمة، المرجع السّابق: 34).

- ويمكن تصنيف البيداغوجيا إلى: (نور الدّين أحمد قايد، والسبيعي حكيمة، المرجع السّابق: 35).

– بيداغوجيا عامة : وهي لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل.

– بيداغوجيا خاصة: وهي التي تصف طريقة التعلم حسب المادة المتعلَّمة أو المدرسة.

3-6- المشروع:

أ– لغة: جاء في لسان العرب: شَرَعَ الوَارِدُ يَشْرَعُ شَرْعاً وشُرُوعاً تناول الماء بفيه، والشَّريعَةُ والشِّرَاعُ والمَشْرَعة المَواضِعُ التي يُنْحَدَرُ إلى الماء منها، قال اللّيث: وبها سُمّيَ ما شرَع الله للعباد شريعة في الصّوم والصّلاة والحجّ والنّكاح وغيره،... (ابن منظور، 1998، مج8: 175). ومنه قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَٰكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ ٱلْأَمْرِ ﴾ (الجاثية: 18). وقوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ ﴾ (المائدة: 48). قيل في تفسيره: الشِّرْعَة الدّين، والمِنْهَاج الطّريق. وقيل الشّرعة والمنهاج جميعا: الطّريقُ، والطّريق ههنا الدّينُ. (ابن منظور، المصدر السابق مج8: 175).

و﴿ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ ﴾ (المائدة: 48) سبيلا وسنّة. (البخاري، 2017: 856).

وقال محمّد بن يزيد: شِرعَةً معناها ابتداء الطّريق والمنهاج المستقيم، قال ابن عبّاس: شِرْعَةً ومنهاجاً سبيلاً وسنّةً،... وقال القتيبي: على شريعة: على مِثَالٍ ومَذْهَبٍ، ومنه يُقالُ: شَرَعَ فُلانٌ في كَذا وكَذا إذا أَخَذَ فيه. (ابن منظور، المصدر السابق، مج8: 175).

أمّا في اللّغة الفرنسية فإنّ المعنى الأوّل لكلمة المشروع (projet) الذي ورد في الفرنسية القديمة من الأصل pourget أو project وفي اللاتينية projicio أو projicere ويدلّ "على الذي ينطلق إلى الأمام أو يندفع إلى الأمام". (Jean-Christophe Vilatte، 2006: 4).

وهذا المعنى يبتعد عن المعنى الوارد في معجم le Grand Robert والذي يشير إلى:" صورة وضع ما لحالة يتعين علينا تحقيقها" أي ما يجب علينا القيام به حقيقة. هذا التعريف تم تحديده تاريخيا في القرن الخامس عشر ميلادي (ق15م) بمعنى: " معالجة مشكلة ما أو فهمها ". والمعنى الآخر للكلمة (مشروع) نجده في القرن السابع عشر ميلادي (ق17م) ، والذي يدلّ على " العمل التحضيري الأولي لشيء ما ". (Jean-Christophe Vilatte، المرجع السابق: 4).

أمّا بالنسبة لبوتيني (2005) Boutinet، فالمعنى الحديث عنده لكلمة " مشروع" يعني: "تصميم الهندسة المعمارية الجديد في عصر النهضة الإيطالية الذي يرد في سياق مفاهيم التقدم والتطور العلمي والتقني". (Catherine Reverdy, 2013: 2).

وأمّا بالنسبة لتشامبي و إيتِفي (2005) Champy & Etévé فمن شأن المشروع أن يكون " ترتيب نموذج لتقييم النشاط المادي حرصا على تحقيق الهدف، والوسائل المناسبة لذلك ".(Catherine Reverdy، المرجع السابق: 2).

وأمّا بالنّسبة لأردوانو وبيرغر (1989) Berger & Ardoino فإنّه: يعني أوّلا النيّة الفلسفية أو السّياسية، وهي بوجه عام هدف غير محدّد –بالضرورة– لقِيم ما بحثا عن تحقيق الذّات، إنها (النّيّة) ليست سوى ترجمة إستراتيجية وعمليّة وقياسيّة للهدف، كما يجب أن يكون المشروع مُتصوّرا بأكثر دقّة ممكنة، تشمل الجانب الماديّ والتخطيط اللازم لتحقيقه. (Catherine Reverdy, المرجع السابق: 2).

ب– اصطلاحا:

نقلت فيفيان دولاندشير Viviane Delansheére عن جان أردوانو Jhon Ardoino عن نوط Not تعريفه التالي للمشروع: "بأنه المسافة التي تفصل الحالة الراهنة للأشياء عن التصور الذي يقدمه الإنسان عنها، إنه سلوك استباقي". (ميلود التوري، 2016: 140).

ويحاول **أردوانو** أن يوضح هذا التعريف بالتمثيل للمشروع التربوي بأنه " كيفية نتصور بها التربية على أنها مقاصد وليست برامج على الإطلاق، تلك المقاصد التي تشكل في مجملها منظومة القيم". (ميلود التوري، المرجع السّابق: 140).

والمشروع "عبارة عن مدخلات منسّقة من قبل مجموعة من المشاركين، لفترة زمنية محددة، يتم خلالها استعمال كمية محددة من الموارد تسمح بالوصول إلى الأهداف التي تسعى إلى تحسين ظروف مجتمع أو واقع معيّن عند تحويلها– أي الموارد–إلى نشاطات من خلال طريقة معينة". (خافيير شونك، وكرم أبي يزبك، 2009: 3).

ويعرفه ويليام كيلباتريك William Kilpatrick بأنّه: " الفعاليّة القصدية التي تجري وتتحقق في محيط اجتماعي". وأهمّ ما يميز هذا التعريف هو أنه تعرف شامل حيث أن كل عمل بالنسبة إليه، يعتبر مشروعا ويتخذ هذه الصفة إذا كان قصديا متصلا بالحياة، ومهما كان ذلك العمل يدويا أو فكريّا، فالشرط الوحيد هو أن يكون مرتبطا بالحياة وينشد غاية محددّة. (محمد شرقي، 2010: 92).

ويُعدّ "كيلباتريك W. Kilpatrick أول من أطلق هذا المصطلح على هذا النوع من المناهج، ويعتبره إحدى الصور التطبيقية لمنهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم، ويعد أكثر شيوعا في الميدان التربوي." (محسن عطيّة، 2009: 224).

وحسب لوجندر legendre فإن المشروع في معناه العام عبارة عن " مجموعة من العمليات التي تهدف إلى تحقيق هدف دقيق في سياق معين، ضمن فترة زمنية معينة." (Adlina Velazquez Herrera، 2010: 2).

ويشير بوتيني Boutinet إلى أن المشروع سواء أكان فرديا أو جماعيا فإنه يهدف إلى فتح مجال للتفاوض لا يمكن الاستغناء عنه، هذا المجال هو الذي يسمح بخلق خيال جماعي قادر على تقبل النصائح ومواجهة نقد الآخرين.(Firas Abdallah ، 2009، 26).

ويعرفه عبد الكريم غريب بقوله: إن المشروع هو الحياة، هو الوضع قيد الاستعمال لقدرات بشرية نوعية، وهو كذلك تعبير عن حيز عملي ممكن بالنسبة لمحركي هذا المشروع والفاعلين فيه. (عبد الكريم غريب، 2008: 39).

و"المقصود بالمشروع هو قيام الفرد، أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذات أهمية لهم". (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 39).

والمشروع "عبارة عن كيان يتكون من مجموعة من الموارد البشرية والمادية التي تُسخّر لتحقيق هدف محدد، في مدة زمنية محددة بدقة." (Catherine Mavroara-Lazaridou ، 2006: 45).

ويدل المشروع –باعتباره مجموعة من القدرات – على قدرة إنسانية مزدوجة نوعية، ويتعلق الأمر بقدرة فكرية وقدرة سيكولوجية، فالقدرة الفكرية توافق ملكة النوع المتفردة، والتي تتمثل في كونه لم يعد يقوم بالالتقاط والتحديد من قبل ظواهر المحيط، وإنما بمقدوره تبني مواقف تدريجية على مستوى أخذ المسافة واللامركزية، وهذه المواقف هي التي تتيح التدريجي لعلاقات قارة ومستدامة ما بين الظواهر الخارجية. وأما القدرة السيكولوجية فهي تفيد أنه من ضمن الشروط كي يحظى المشروع بقيمة معينة، فهو يشترط الارتكاز على إمكانية التمييز بين الواقع والخيال فإطار فصل فعلي. (عبد الكريم غريب، د.ت: 276).

جــ–إجرائيّا: المشروع إجرائيّا هي المواضيع التي تم بناؤها بدقة من قبل الباحث والتي تتكون من وضعيّات إدماجية دوّنت وفق ما تقتضيه من شروط، وهي موجّهة لأفراد العينة التجريبية المتكوّنة من ستّين متعلّما في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، بهدف تحفيزهم على انتقاء المعارف اللغوية الواجب إدماجها وشروط إعدادها، وفق ضوابط بيداغوجيا المشروع عبر خطوات تنفيذها، ويهدف كل موضوع منها إلى تنمية مهارات المتعلم وقدراته ومعارفه، حيث إنّ:

–الموضوع الأول: له علاقة بالحياة المدرسية للمتعلم حيث طُلب منه وصف مدرسته ومرافقها، مستخدما نمط الوصف موظفا تشبيها وجملة واقعة مفعولا به ومبتدأ مقدما وجوبا.

-الموضوع الثاني: هو كتابة خاطرة؛ يتعلق بتنمية الجانب الوجداني للمتعلم بتحريك عواطفه نحو الأمّ وتحريره لخاطرة تصف عواطفه تجاهها موظفا نمط الإخبار و تعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

-الموضوع الثالث: يمس الحياة الاجتماعية للمتعلم ويغرس فيه خلقا تربويا ذا طبيعة اجتماعية، وهو معنى التضامن والتعاون في المجتمع، وعلى المتعلم توظيف المعارف اللغوية الآتية: جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، والاستشهاد بآية قرآنية أو حديث شريف، كما طلب من المتعلم تحرير موضوعه وفق النمط الحجاجي لأنه الأنسب لهذا الموضوع، الذي يركّز على الإقناع.

-الموضوع الرابع: متعلّق بالرّياضة: يمس الجوانب الجسدية للمتعلم بتعرفه على أنواع الرياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها على جسده وصحّته، وهو مطالب بتوظيف نمطي السرد والوصف، موظفا جملة واقعة مضافا وصورة بيانية وخبرا مقدّما وجوبا.

الموضوع الخامس: ينمّي ملكة التّواصل والحوار لدى المتعلم، وذلك من خلال تكليفه بموضوع يجري فيه حوارا مع شخصية ثورية أو موهوبة في المنطقة، أو مؤثرة في المجتمع، وهذا الموضوع ذو بعد تواصلي اجتماعي، ينمّي أدب الحوار لدى المتعلم، حيث طُلب منه تحرير نص حواري سردي مع الشخصية التي يختارها موظفا جملة موصولة وصورة بيانية ومحسّنا بديعيّا.

وفيما يلي جدل يوضّح بنية المواضيع السّابقة :

جدول رقم(01) بعنوان: بنية مواضيع المشروع.

الموضوع	الإدماج	النمط	الكفاءات المستهدفة
1- الحياة المدرسية: وصف المدرسة	-تشبيه. -جملة واقعة مفعولا به. -مبتدأ مقدّم وجوبا.	وصفي	- التعبير عن حياة المتعلم في المدرسة وإدراكه لمرافقها. -التّوظيف السّليم لقواعد اللّغة.
2-الخاطرة: كتابة خاطرة عن الأمّ	-تعبير مجازيّ. -جملة واقعة حالا. -محسن بديعي معنويّ.	إخباري	-تنمية الجوانب العاطفية -التعبير عن الشعور بقيمة الأم وإدراك أهميتها. -التوظيف السّليم لقواعد اللغة.
3- الحياة الاجتماعية: التضامن والتّعاون	-جملة شرطيّة. -الاستشهاد بآية كريمة أو حديث شريف. -محسن بديعي لفظي.	حجاجي	-ربط الحياة الواقعية بالتعلّمات. -ترسيخ قيم التضامن والتعاون في نفس المتعلم.
4-الرياضة: أنواع الرّياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها	-جملة واقعة مضافا. -استعارة. -خبر مقدّم وجوبا.	إخباري وصفي	-إدراك قيمة الرياضة ودورها في الحفاظ على صحّة الإنسان..
5-حوار مع شخصيّة مؤثّرة في المجتمع/ موهوبة/ ثورية...	-جملة موصولة. -صورة بيانية. -محسّنا بديعيّا.	نمط حواري سردي	-ترسيخ القيم القدوة (التعلّم بالنّموذج)..

6-4- بيداغوجيا المشروع:

- تُعرّف بيداغوجيا المشروع بأنها "النموذج الذي يتبنى المشروعَ إستراتيجيّةً للتعلّم، قوامها مجموعة من المشاريع التي يسعى المتعلمون إلى إنجازها وفق الخطوات الآتية:

- ترجمة المشروع إلى أهداف.
- إعداد الإجراءات والوسائل التي تمكّن من تنفيذ المشروع.

– توقع الغلاف الزمني الذي يستغرقه إنجاز المشروع."(ميلود التوري، المرجع السّابق: 142).

– كما يطلق مصطلح بيداغوجيا المشروع على "الممارسة التي تسمح للمدرس بتفعيل المتعلمين في إطار مشروع، يُفضي إلى مُنتج له قيمة خارج المدرسة (القيام برحلة – إعداد جريدة – كتابة قصة – إعداد دليل سياحي – تهيئة عرض ...) فيتخذ المتعلمون إعدادَ المشروع مناسبةً لاكتساب بعض الكفايات والمعارف."(ميلود التوري، المرجع السّابق :142).

– ويؤكد Pelpel في السّياق نفسه على أنّ بيداغوجيا المشروع تُعدّ "محركَ التعلم"، وخاصة في تحقيق بعض التعلمات بطريقة نشطة، ويشير مصطلح بيداغوجيا المشروع في هذه الحالة إلى طريقة تدريس نشطة يمكن وصفها بإيجاز بأنها تضع المتعلمين في موقع المؤلفين المشاركين في المشاريع، لتحقيق بعض التعلمات التي لم يتمكنوا من تحقيقها بطرائق أخرى. إذن فالمشروع هو محرك التعلم وفي الوقت نفسه طريقة بيداغوجية. (Catherine Reverdy، المرجع السابق: 2).

6-5- المقاربة:

أ-**لغة: المقاربة** مصدرٌ ميميٌّ من الفعل الرّباعي المزيد **قَارَبَ**، قَارَبَ يُقَارِبُ مُقَارَبَة. وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب حرف القاف في مادة **ق ر ب**: وَقَارَب الشَّيْءَ دَانَاه، وتَقَارَب الشَّيْئَان: تَدانَيا. (ابن منظور، المصدر السابق، مج1: 666)، وقوله في الحديث: « سَدِّدُوا وَقَارِبُوا »* أي اِقْتَصِدُوا في الأمور كُلّها، واتركوا الغُلُوَّ فيها والتّقصير، ويُقالُ قَارَبَ فُلاَنٌ في أُمورِه إذا اقتصد. (الزبيدي، 2000، ج4: 23) وقَاربَ فُلانٌ فُلاناً: حادَثَهُ مُحَادَثَةً حَسَنَةً، وَدَانَاهُ في الرَّأي. (إبراهيم مصطفى وآخرون، المرجع السابق: 723).

وهي: مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه (يقارب) ومثله قاتل يقتل مقاتلة .... وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهما قربان، وهي قربى، ومنها تقاربا، ضد تباعدا. (خير الدين هني، 2005: 101).

---

* رواه مسلم، وهذه هي تتمّة الحديث: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: « **سَدِّدُوا وقَارِبُوا وأَبْشِرُوا فَإِنَّهُ لَنْ يُدخِلَ الجَنَّةَ أَحداً عَمَلُهُ**». قَالُوا: ولَا أنتَ؟ يا رسول الله قال: « **ولَا أَنَا إِلَّا أن يَتَغَمَّدَنِي اللهُ مِنهُ بِرحمةٍ واعْلَمُوا أَنَّ أَحَبَّ الْعَمَلِ إِلَى اللهِ أَدْوَمُهُ وَإِنْ قَلَّ**». (مسلم، 2010: 1020).

ب-اصطلاحا: يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها حلّ وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، والتي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية وبيداغوجية واضحة. (خير الدين هني، المرجع السّابق: 101).

والمقاربة أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج مدرسي. (حسن اللحية، د.ت: 27).

ومن الناحية التعليمية تعدّ قاعدة نظريّة، تتضمّن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصوّر منهاج تعليمي وبناؤه، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرائق والتقنيات والأساليب الضرورية.(السعيد مزروع، 2012: 200).

ويمكن تعريفها أيضا بأنها:" تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريّات البيداغوجيّة." (السعيد مزروع، المرجع السابق: 200).

6-6- الكفاءة:

أ-لغة: **الكفء:** هو النظير وكذلك الكفء والكفؤ على وزن فُعْل وُفعُل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال: لا كِفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفيء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها ونسبها وبيتها، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله ، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، وفي الحديث الشريف: (والمؤمنون تتكافأ دماؤهم) وفي حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته جزاء متكافئا لما قام به، وكفاه عن الشيء مكافأة: جازاه ويقال مالي به قيل ولا كِفاء أي: مالي به طاقة على أن أكافئه. (محمد بن يحي زكريا، ومسعود عباد، 2006: 68).

وكل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ له، قال تعالى: ﴿ وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ ٤ ﴾ (الإخلاص: 4). أي ولم يكن له مساويا ولا نظيرا. (محمد بن يحي زكريا، 2003: 04).

أمّا في اللغة الفرنسية فنجد كلمة "Compétence" في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 غاستون ميلاري (G.Mialaret) أنها مشتقة من اللاتينية القانونية "Competetia" وتعني العلاقة الصحيحة "Rapport juste" وهي قريبة من الإمكانية والاستعداد "Aptitude". (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق: 207).

ب-اصطلاحا:

للكفاءة عدة مفاهيم ولاشكّ أن الجمع بينها سيقرب المعنى الحقيقي لها ويوضح الرؤية إليها أكثر، وقد عثرنا على الكثير منها في شتى المصادر والمراجع المتخصصة في هذا المجال، وقد اخترنا منها ما رأيناه مناسبا خادما للبحث، ومن بينها نذكر:

- يرى **كزافيي روجيي** Xavier Rogiers أنّ الكفاءة هي: "إمكانية تجنيد الفرد لمجموعة مدمجة من الموارد في أفق حل وضعية مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات." (عبد الكريم غريب 2011: 10).

فالكفؤ حسب هذا التعبير ليس هو الذي يملك قدرا من المعلومات والمعارف والمهارات وحسب، بل هو القادر على تجنيد هذه المعارف والمهارات والمواقف والمكتسبات وإدماجها في حل مشكلة ما.

ومن أمثلة ذلك : (ميلود التوري، المرجع السابق: 223).

- إجراء محادثة هاتفية بلغة أجنبية.
- البرمجة المعلوماتية لخدمات إدارية.
- وضع تصميم مفصّل لبناء عمارة.
- الترجمة الفورية لخطاب شفوي.

فالقيام بعمل من الأعمال السابقة يتطلب من المنفّذ تعبئة جملة من المعارف والمهارات والمواقف من أجل حلّ وضعية مشكلة، وكذلك مدى قدرته على إنجاز ذلك.

- **عبد الكريم غريب:** ينطلق عبد الكريم غريب في تعريفه لمفهوم الكفاءات من عدّة أسس سيكولوجية، من ضمنها توحيد مختلف المقاربات لمعرفة الإنسان وفهمه، باعتباره مخلوقا يتكيف باستمرار مع معطيات محطه الثابتة والمتجددة، في هذا الصدد يفيد الباحث أن الحديث عن الكفاءة ملازم للحديث ن الذكاء وما يرتبط به من قدرات تضمن التكيف الفردي والاجتماعي، ويرى عبد الكريم غريب أن الكفاية تفترض ثلاثة امور أساسية وهي:

1- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو استراتيجيا العمل.
2- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من النشطة التب تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة التدخل السالفة الذكر.
3- الأخذ بعين الاعتبار لنتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل معينة، كأساس لوضع الخطة الموالية. (غريب عبد الكريم، المرجع السابق: 261)

6-7- المقاربة بالكفاءات:

تتعدد مفاهيم المقاربة بالكفاءات وتتنوع بحسب زاوية النظر إليها، ونقدم فيما يأتي مجموعة من التعاريف، يتم من خلال الجمع بينها الوصول إلى مفهوم يحدد ولو نسبيا حقيقة هذه المقاربة.

- يعرف **فيليب بيرنو** Philippe Perrenoud المقاربة بالكفاءات بأنّها: تعمل على تحديد مكانة المعارف في الفعل، وتشكّل هذه المعارف موادّ حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلّها واتّخاذ القرارات، وتكون عديمة القديمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب، ويتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف". (العايب نورة، 2015: 322).
- يعرفها **جيلي** Gilet بأنها :" نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة (المشكل)، وحلّه بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)". (العايب نورة، المرجع السابق: 322).
- هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلّم من

النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (السعيد مزروع،2012: 201).

- وهي كما يقول محمد الصالح حثروبي:" تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية– تعلمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته. (محمد الصالح حثروبي، 2002: 12).

إنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تقوم أساسا على ربط التعلمات بالحياة، وتعمل على دمج أكبر قدر من الخبرات وتجنيد أكبر عدد من الموارد (معارف، مهارات، قدرات، استعدادات) من أجل حل مشكل ما، وتعمل على تكوين المتعلمين وتزويدهم بمعارف ومهارات وتقنيات في وضعيات تعلمية مُهيّأة ومعدّة مسبقا، ويقوم المتعلم بحلّها أو التكيّف والتأقلم معها داخل المدرسة، فإذا خرج إلى الحياة خارج المدرسة وصادفته وضعيات ومواقف مشابهة تمكّن من التعامل معها بيسر وبأقل جهد وأسرع وقت، إذن فهي مقاربة تعمل على إعداد الفرد للحياة.

6-8- تعليم:

أ–لُغة: العِلم والتّعليم والتّعلّم من الجذر اللّغوي "ع ل م"، وجاء في لسان العرب: من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالم والعلاّم؛ قال عزّ وجل: ﴿وَهُوَ ٱلۡخَلَّٰقُ ٱلۡعَلِيمُ۝٨١﴾ (يس:81)، وقال: ﴿عَٰلِمُ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِۚ﴾ (الأنعام: 73)، وقال: ﴿عَلَّٰمُ ٱلۡغُيُوبِ۝١٠٩﴾ (المائدة: 109). (ابن منظور، المصدر السابق، مج12: 416). وجاء في المعجم الوسيط:" العلم إدراك الشّيء بحقيقته"، ...وهو اليقين والمعرفة، وقيل: العلم يقال لإدراك الكلّي والمركّب، والمعرفة تُقالُ لإدراك الجزئيّ أو البسيط." (إبراهيم مصطفى وآخرون، 2004: 624).

وجاء في تاج العروس من جواهر القاموس: وعلّمه العلم تعليما وعِلاّما فتعلّم،... والتّعليم اختصّ بما يكون بتكرير وتكثير حين يحصُل منه أثر في نفس المتعلّم. وقال بعضهم: التّعليم تنبيه النّفس لتَصوُّر المعاني، والتّعلّم تنبُّهُ النّفس لتصوّر ذلك.(الزبيدي، المصدر السابق، ج29: 128).

و "علّم، يعلّم، تعليما، فهو معلِّم، والمفعول معلَّم... علّمه القراءة جعله يعرفها، فهّمه إيّاها، علّمه الكتابة، علّمه الرّماية: درّبه عليها" (أحمد عمر، 2008: 1541).

و"التّعليم في اللغة جعل الآخر يتعلّم، ويقع على العلم والصّنعة." (محسن عطيّة، 2009: 29).

ب-اصطلاحا:

-التّعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلّم وتسهيل التعلّم ويتضمّن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلّم أو المتعلّم في الموقف التّعليمي، كما أنّه علم يهتمّ بدراسة طرائق التّعليم وتقنياته وبأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يتفاعل معها المتعلّمون من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتّعليم أيضا تصميم مقصود أو هندسة للموقف التّعليمي بطريقة ما بحيث يؤدي ذلك إلى تعلّم أو إدارة التعلّم الّتي يشرف عليها المعلّم. (عبد الحيّ السّبحي، ومحمّد القسايمة، 2010: 32).

6-9- تعلّم:

اصطلاحا:

التّعلّم في معناه العام المشترك "خبرة ناتجة عن تدريب وممارسة معزّزة، وفعل هادف، وتغيّر شبه مستمرّ في أداء الفرد لاكتساب مهارة معيّنة في أيّ مجال من مجالات النّموّ الإنسانيّ."(يوسف مدن، 2006: 63).

ويُعرّف أيضا بأنّه:" تعديل وتغيير في السّلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التّعديل والتّغيير ثابتا نسبيّا، ولا يكون مؤقّتا مرهونا بظروف أو حالات طارئة."(وليد جابر، 2005: 65).

6-10- اللّغة:

أ-لغة: جاء في لسان العرب: "واللّغة: اللِّسْنُ، وحدُّها أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَغَوْتُ أي تَكلَّمتُ، أصلُها لُغْوَةٌ ككرُةٍ وقُلّةٍ وثُبَةٍ،...وقيل: أصلُها لُغَيٌ أو لُغوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُغًى...وفي المحكم: الجمع لُغاتٌ ولُغُونَ. (ابن منظور، المصدر السّابق، مج15: 251).

وجاء في المعجم الوسيط: لَغَا في القول لَغْوًا أخطأ وقال باطلا، ويقال لغا فلان لغوا: تكلّم باللّغو. ولغا بكذا تكلّم به. ولغا عن الصواب وعن الطّريق: مال عنه. (إبراهيم مصطفى وآخرون، المرجع السابق: 831).

وفي القرآن الكريم وردت كلمة اللغو في عدّة مواضع وبمعانٍ مختلفة، منها قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ هُمۡ عَنِ ٱللَّغۡوِ مُعۡرِضُونَ۝٣ ﴾. * (المؤمنون: 03).

* جاء في التفسير الكبير مفاتيح الغيب للرازي:" ﴿ **وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ** ﴾ وَفِي اللَّغْوِ أَقْوَالٌ: أَحَدُهَا: أَنَّهُ يَدْخُلُ فِيهِ كُلُّ مَا كَانَ حَرَامًا أَوْ مَكْرُوهًا أَوْ كَانَ مُبَاحًا، وَلَكِنْ لا يَكُونُ بِالْمَرْءِ إِلَيْهِ ضَرُورَةٌ وَحَاجَةٌ وَثَانِيهَا: أَنَّهُ عِبَارَةٌ عَنْ كُلِّ مَا كَانَ حَرَامًا فَقَطْ، وَهَذَا التَّفْسِيرُ أَخَصُّ مِنَ الْأَوَّلِ وَثَالِثُهَا: أَنَّهُ عِبَارَةٌ عَنِ الْمَعْصِيَةِ فِي الْقَوْلِ وَالْكَلامِ خَاصَّةً، وَهَذَا أَخَصُّ مِنَ الثَّانِي وَرَابِعُهَا: أَنَّهُ الْمُبَاحُ الَّذِي لا حَاجَةَ إِلَيْهِ، وَاحْتَجَّ هَذَا الْقَائِلُ بِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿**لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمانِكُمْ** ﴾ (المائدة: 89) فَكَيْفَ يُحْمَلُ ذَلِكَ عَلَى الْمَعَاصِي الَّتِي

وأما لفظة اللغة فلم ترد في القرآن الكريم، وإنّما ورد في مقابلها كلمة لسان وذلك في قوله تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ۝١٩٥﴾ (الشعراء: 195)، ﴿وَهَٰذَا كِتَٰبٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا﴾ (الأحقاف: 16)، ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (إبراهيم:04)، وغير ذلك من الآيات التي وردت في منحى هذا المعنى.

وتُعدّ كلمة اللغة عربيّة أصيلة، ذات جذور عربية، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سنن الكلم العربيّة، وذهب فريق من التّابعين إلى أنّ "لغة" منقولة من اللّغة اليونانيّة، حيث أخذها العرب من كلمة "logos" اليونانية، ومعناها الكلام أو اللغة، ثمّ إلى لوغوس، ثمّ أعملوا فيها من الإعلال والإبدال، وغيرهما من الظواهر الصّرفية.(صلاح رواي، 1993: 73).

ب–اصطلاحا: للّغة تعريفات عدة ومختلفة حديثا وقديما، ولا يوجد تعريف واحد محدد للغة، وذلك لارتباطها بعدّة علوم مختلفة، ونقدم هنا مجموعة من التعاريف القديمة والحديثة عند العرب وعند الغرب لنقترب من معناها أكثر.

- **تعريف ابن جنّي:** يقول أبو الفتح عثمان بن جني في باب القول على اللغة وماهي: "أماّ حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم." (ابن جنّي، 1995: 34).
- **تعريف عبد القاهر الجرجاني:** "يُعرّف الجرجاني اللُّغة بأنّها عبارة عن نظام من العلاقات والرّوابط المعنويّة التي تستفاد من المفردات والألفاظ اللّغويّة بعد أن يُسند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغويّ قائم على أساس الإسناد." (محمّد العتّوم وآخرون، 2015: 133).
- **تعريف ابن خلدون:** عرّفها بقوله:" اعلم أنّ اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم." (ابن خلدون، 2004: 367).
- **تعريف إبراهيم أنيس:** يعرّفها بقوله: "اللّغة نظام عرفيّ لرموز صوتيّة يستغلّها النّاس في الاتّصال ببعضهم بعض."(إبراهيم أنيس، 1970: 11).
- **تعريف تمّام حسّان:** يعرّفها في كتابه «اللّغة العربيّة معناها ومبناها» بقوله:" اللغة منظّمة عرفيّة للرّمز إلى نشاط المجتمع، وهذه المنظّمة تشتمل على عدد من الأنظمة

لا بُدَّ فيهَا مِنَ الْمُؤَاخذَةِ، وَاحْتَجَّ الْأَوَّلُونَ بِأَنَّ اللَّغْوَ إِنَّمَا سُمِّيَ لَغْوًا بِمَا أَنَّهُ يُلْغَى وَكُلُّ مَا يَقْتَضِي الدِّينُ إِلْغَاءَهُ كَانَ أَوْلَى بِاسْمِ اللَّغْوِ، فَوَجَبَ أَنْ يَكُونَ كُلُّ حَرَامٍ لَغْوًا، ثُمَّ اللَّغْوُ قَدْ يَكُونُ كُفْرًا لِقَوْلِهِ: ﴿ **لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ**﴾ (فُصِّلَتْ: 26) وَقَدْ يَكُونُ كَذِبًا لِقَوْلِهِ: ﴿**لَا تَسْمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً**﴾ (الْغَاشِيَةِ: 11) وَقَوْلُهُ: ﴿ **لا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْواً وَلا تَأْثِيماً** ﴾ (الْوَاقِعَةِ:25) ثُمَّ إِنَّهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى مَدَحَهُمْ بِأَنَّهُمْ يُعْرِضُونَ عَنْ هَذَا اللَّغْوِ وَالْإِعْرَاضُ عَنْهُ، هُوَ بِأَنْ لَا يَفْعَلَهُ وَلا يَرْضَى بِهِ وَلا يُخَالِطَ مَنْ يَأْتِيهِ، وَعَلَى هَذَا الوجه قَالَ تَعَالَى: ﴿ **وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً**﴾ (الْفُرْقَانِ: 72) وَاعْلَمْ أَنَّهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى لَمَّا وَصَفَهُمْ بِالْخُشُوعِ فِي الصَّلَاةِ أَتْبَعَهُ الْوَصْفَ بِالْإِعْرَاضِ عَنِ اللَّغْوِ، لِيَجْمَعَ لَهُمُ الْفِعْلَ وَالتَّرْكَ الشَّاقَّيْنِ على الأنفس الذين هُمَا قَاعِدَتَا بِنَاءِ التَّكْلِيفِ وَهُوَ أَعْلَمُ." (الرّازي، 2000، ج23: 261).

(وقد سمّيناها من قبل بالأجهزة) يتألّف كلّ واحد منها من مجموعة من ((المعاني)) تقف بإزائها مجموعة من الوحدات التنظيميّة ((المباني)) المعبّرة عن هذه المعاني، ثمّ من طائفة من ((العلاقات)) التي تربط ربطا إيجابيّا، والفروق ((القيم الخلافيّة)) التي تربط ربطا سلبيّا–بإيجاد المقابلات ذات الفائدة– بين أفراد كلّ من المجموعة المعاني أو مجموعة المباني." (تمّام حسّان، 1994: 34).

- **تعريف عبد الرحمن الحاج صالح:** يعرّفها في كتابه «الخطاب والتّخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة» بقوله: اللغة أداة لتبليغ الأغراض وهي نظام من الأدلّة المتواضع عليها لا تُراد لذاتها بل للانتفاع بها كأداة تبليغ، فهي كيان مجرّد لعموم استعمالها ولعدم اختصاص كلّ عنصر فيها كأسماء الأجناس والأفعال وحروف المعاني، فهي صالحة للاستعمال في كلّ مناسبة وفي كلّ وقت، ولا يختصّ استعمالها بكلام قد يتكلّم به أو سيتكلّم به شخص معيّن في ظروف معيّنة، فهي من الكلّيات لأنّها غير مدركة بالسّمع كوضعٍ، كما أنّها ليست حدثا بل هي أداة مهيّأة للاستعمال في كلّ الأوقات وكلّ الظروف.(عبد الرّحمن الحاج صالح، 2012: 43).
- **تعريف فرديناند دوسوسير** Ferdinand de Saussure: عرّف دوسوسير اللّغة في كتابه محاضرات في اللسانيات العامّة على أنّها وسيلة اتّصال إنسانيّة ترتكز على محورين مهمّين هما: (عمر عبد المجيد، 2010: 18).

1– النظام اللّغوي: وهو مجموعة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة الفطريّة والمكتسبة والمخزّنة في العقل البشري.

2– استعمال هذه القواعد والنّظم وتسخيرها لإنتاج رسائل مسموعة ومفهومة.

- **تعريف نُوام تشومسكي** Noam Chomsky: عرّف تشومسكي اللغة في كتابه «البنى النّحويّة» بقوله: " سأعتبر منذ الآن اللّغة مجموعة (محدودة أو غير محدودة) من الجمل، كلّ جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشئت من مجموعة محدودة من العناصر، فجميع اللّغات الطّبيعيّة في صيغتها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المفهوم، طالما أنّ كلّ لغة طبيعيّة لها عدد محدود من الفونيمات (الوحدات الصّوتية) (أو حروف الألف باء) ويمكن أن تمثّل كلّ جملة بمتوالية محدودة من هذه الفونيمات (أو الحروف)، مع وجود عدد كثير غير محدود من الجمل." (نوام تشومسكي، 1987: 17).

ويعرّفها أيضا بقوله: " اللغة ملكة فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما لتكوين وفهم جمل نحويّة." (حلمي خليل، 1992: 64).

ويرى تشومسكي أنّ هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما: (حلمي خليل، المرجع السابق: 64).

1- جانب الأداء اللّغوي الفعلي: ويتمثل فيما ينطق به الإنسان فعلا ويتمثل ذلك فيما أطلق عليه مصطلح البنية السطحية.

2- القدرة اللغويّة: وتتمثل فيما أطلق عليه البنية العميقة أو البنية التحتية.

6-11- العربية:

أ-لغة: عرُبَ عُرُوبًا، وعُرُوبة، وعَرَابة، وعُرُوبيّةً: فَصُحَ. ويُقال: عَرُب لسانُه. وأَعْرَبَ فُلانٌ: كان فصيحًا في العربيّة وإن لم يكن من العرب. و أعرب الكلامَ: بيَّنَهُ وأتى به وفق قواعد النّحو وطبّق عليه قواعد النّحو، وأعرب بمراده، أفصح به ولم يوارب. وأعرب عن حاجته: أبان. وأعرب الاسمَ الأعجميَّ: نطق به على منهاج العرب... وعَرَّبَ عن صاحبه تكلّم عنه واحتجّ. ويُقالُ: عرّب عنه لسانه: أبان وأفصح، وعرّب فلانا: علمه العربيّة، وعرّب مَنطِقَه: هذّبه من اللّحن... والتَّعرِيبُ: صبغ الكلمة بصبغة عربيّة عند نقلها بلفظها الأجنبيّ إلى اللّغة العربيّة... والعُرْبُ: العَرَبُ. (إبراهيم مصطفى وآخرون، المرجع السّابق: 591).

ب-اصطلاحا: يطلق لفظ العربيّة اصطلاحا على اللغة العربيّة اختصارا، يُقال تكلّم العربيّة، أي تكلّم بلغة العرب. ويُنسب لفظ العربيّة إلى العرب ليدُلّ على لغتهم، وهي اللّسان العربيّ الذي نزل وفقه القرآن الكريم، قال تعالى:﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴿١٩٥﴾﴾. (الشعراء: 195).

وقد استخدم سيبويه (ت 180هـ) هذا المصطلح "العربيّة" في كتابه، فقد كان أول أبوابه بعنوان: «هذا باب علم ما الكلِم من العربيّة».(سيبويه، 1988: 12).

وكتاب سيبويه لا يحتوي على القواعد النّحوية فحسب، وإنّما يحتوي بالإضافة إلى ذلك، على دراسات في الأصوات والصّرف والدّلالة، أي أنّ مصطلح العربيّة عند سيبويه يشمل دراسة هذه الجوانب جميعا.(حلمي خليل، المرجع السابق: 24).

6-12- اللغة العربية: اللّغة العربيّة هي إحدى اللّغات القديمة عرفت باسم مجموعة اللّغات السّامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السّلام، الّذي استقرّ هو وذرّيته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربيّة، ومن هذه اللّغات السّامية: الكنعانية، النّبطية، البابليّة، الحبشيّة. واستطاعت اللغة العربية أن تبقى في حين لم يبق من تلك اللّغات إلاّ بعض الآثار المنحوتة على الصّخور هنا وهناك.(كارم السيّد، 2000: 10).

و"تحوي العربيّة من الأصوات ما ليس في غيرها من اللّغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثير لجموع التّكسير، وغير ذلك من ظواهر لغويّة، ويؤكّد لنا الدّارسون أنّها كانت سائدة في السّامية الأولى التي انحدرت منها كلّ اللّغات السّامية المعروفة الآن." (إبراهيم أنيس، 1996: 33).

واللّغة العربيّة" لغة إنسانيّة حيّة، لها نظامها الصّوتي والصّرفي والنّحوي والتّركيبي، كما لألفاظها دلالات خاصّة لها."(محمّد العتّوم وآخرون، المرجع السّابق: 138).

وجاء في المزهر في علوم اللغة وأنواعها لجلال الدين السّيوطي في باب معرفة خصائص اللغة العربيّة: "وقال الفارابي في ديوان الأدب: هذا اللسانُ كلامُ أهل الجنة وهو المُنَزَّه من بين الألسنةِ من كلِّ نقيصة، والمعلى من كل خسيسة، والمهذَّب ممّا يُسْتَهجن أو يُسْتَشْنع، فبنى مبانيَ بَاينَ بها جميع اللغات من إعراب أوْجده الله له، وتأليف بين حركة وسكون حلاَّه به، فلم يجمع بين ساكنين أو متحرِّكين متضادين، ولم يلاقِ بين حرفين لا يأْتلفان، ولا يَعْذُبُ النطقُ بهما، أو يشنع ذلك منهما في جرس النغمة، وحس السمع، كالغين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والحرف المُطْبَق مع غير المطبق، مثل تاء الافتعال مع الصاد والضاد في أخوات لهما، والواو الساكنة مع الكسرة قبلها، والياء الساكنة مع الضمّة قبلها، في خلالٍ كثيرة من هذا الشكل لا تُحْصى." (جلال الدّين السّيوطي، 1998، ج1: 272).

7- الدّراسات السّابقة:

7-1- دراسة لــ (زياد أحمد ووفاء يونس، 2011) بعنوان: أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم الناقد.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم الناقد.

انطلقت الدراسة من الأسئلة الآتية:

- ما أثر طريقة المشروع في تحصيل الطلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين؟
- ما أثر طريقة المشروع في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف الثني في معهد إعداد المعلمين؟

للإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل متعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارات التفكير الناقد ككل لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع، ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (معرفة الافتراضات) للتفكير الناقد لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (التفسير) للتفكير الناقد لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام أداتي بحث؛ تمثلت الأولى في اختبار تحصيلي من نوع الفقرات (موضوعية ومقالية) تكون من خمس وعشرين فقرة وفق مستويات بلوم، وتمثلت الثانية في اختبار مهارات التفكير الناقد متكوّن من خمس مجالات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (تقويم الحجج) للتفكير الناقد لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (الاستنباط) للتفكير الناقد لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارة (الاستنتاج) للتفكير الناقد لمتعلمي المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع ومتعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وطُبقت الدراسة على عينة قوامها ست وأربعون متعلما (46) يدرسون بمعهد إعداد المعلمين بالموصل في العراق، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين (أ) و(ب)، درست الأولى (أ) بطريقة المشروع لتمثل المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة (ب) بالطريقة الاعتيادية لتمثل المجموعة الضابطة، وكوفئت المجموعتان في متغيرات العمر، والذكاء، ودرجة العلوم في الصف الأوّل، ودرجة اختبار التفكير الناقد القبلي.

توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- فاعلية طريقة المشروع في تحصيل المتعلمين في مادة الأحياء.
- فاعلية طريقة المشروع في تنمية مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج).
- استخدام تقنيات متعددة ووسائل تربوية معينة من خلال طريقة المشروع تعزز الاكتشاف والاعتماد على النفس.
- تأثير روح التعاون الموجودة بين المجاميع التي ساهمت في إنجاح طريقة المشروع كطريقة تدريبية حديثة.

وقد بيّنت هذه الدراسة فاعلية طريقة المشروع في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين في مادة الأحياء وقد أكدت نتائجها ذلك، وبالإضافة إلى التحصيل العلمي والمعرفي مكنت طريقة المشروع المتعلّمين من تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وعززت روح التّعاون بينهم، وأمدّتهم بتقنيات متعددة في استخدام الوسائل التعليمية وتسخيرها لصالح مشروعهم مما عزز فرص النجاح لديهم.

2-7- دراسة لــ (إسراء نوفل العزاوي، وخشمان حسن علي، 2011) بعنوان: أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض.

انطلقت الدراسة من الأسئلة الآتية:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة المشروع ومتوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي ؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات النمو الحركي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة المشروع ومتوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي ؟

للإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة المشروع ومتوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات النمو الحركي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة المشروع ومتوسط درجات السلوك التكيفي لدى أطفال المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي.

واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام أداتي بحث تمثلت الأولى في السلوك التكيفي وتمثلت الثانية في ملاحظة النمو الحركي، وقد اختارت الباحثان عينة من أطفال الصف

التمهيدي موزعين على شعبتين. وقد تم اختيار شعبة (ب)عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية يتم تدريسها بطريقة المشروع والبالغ عددها (24) طفلاً وطفلة، وتم اختيار شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة الضابطة يتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية والبالغ عددها (26) طفلاً وطفلة. وبذلك بلغت عينة البحث(50) طفلاً وطفلة من الصف التمهيدي.

توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- تفوق أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي على أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
- التعليم بطريقة المشروع له دور كبير في تنظيم المنهج الدراسي بصورة مشروعات منظمة ومخططة تحفز الأطفال إلى العمل بنشاط ورغبة وحرية في الحركة والتفكير، وتنمي لديهم حب التعاون والالتزام بالنظام داخل الروضة، وتجعل العملية التعليمية عملية سهلة وممتعة ومشوقة للأطفال لأنهم يندمجون في العمل الفردي أو الجماعي نحو هدف إنجاز المشروع، أي أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة وخاصة في رياض الأطفال.
- طريقة المشروع تفسح المجال أمام الأطفال للتفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة الجماعية التي يقومون بها، مما يؤدي إلى تقليل المشاحنات والمشاجرات بين الأطفال أثناء الدرس. وكل ما سبق يكسب الطفل السلوك التكيفي الحسن الذي يجعله يحب تعلم الروضة
- لطريقة المشروع دور في تطور النمو الحركي بما تفسحه من حركة وتركيز وتنقل وعمل يدوي وفعاليات حركية ورسم وغير ذلك من الأنشطة الحركية المتعلقة بالعضلات الدقيقة والكبيرة التي تنمي ميول الأطفال وتستغل حبهم للحركة والعمل واللعب.

فهذه الدراسة بيّنت أهميّة بيداغوجيا المشروع في تنمية القدرات الحركية ونموّها لدى أطفال الرّوضة، وقد كانت الدراسة مقارنة بين العيّنتين الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، والتّجريبية الدي درست وفق مبادئ بيداغوجيا المشروع، وقد كانت النتائج لصالح العينة التجريبية، وبالتالي لصالح بيداغوجيا المشروع.

وكان من نتائج الدراسة أيضا أن بيداغوجيا المشروع تجعل التّعلم متمركزا في المتعلّم، وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة.

إضافة إلى أنها أعطت فاعلية كبيرة في تنمية الأنشطة الحركية الدقيقة والكبيرة التي تنمي ميول أطفال الروضة وحبهم للحركة والعمل واللعب.

7-3- دراسة لـــ (مجدي سعيد عقل،2012) بعنوان: فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

وهدفت الدراسة إلى:

- قياس مدى فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم.

- التوصل إلى قائمة مهارات تصميم عناصر التعلم اللازمة لطلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا في المقرر الإلكتروني.

- التوصل إلى قائمة المعايير اللازمة لتصميم المقرر الإلكتروني الخاص بمهارات تصميم عناصر

في ضوء إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية.

- الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية كل من:

أ- المهارات المعرفية لتصميم عناصر التعلم لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا.

ب- المهارات الأدائية لتصميم عناصر التعلم لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا.

انطلقت الدراسة من سؤال رئيس تمثل في : ما فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم؟

وتفرّع السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات تصميم عناصر التعلم اللازمة لطلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا ؟
- ما المعايير اللازمة لتصميم المقرر الإلكتروني في ضوء إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية؟
- ما فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية كل من:

أ- المهارات المعرفية لتصميم عناصر التعلم لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا.

ب-المهارات الأدائية لتصميم عناصر التعلم لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا.

للإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفرضيات الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي في الاختبار المهاري وذلك لصالح التطبيق البعدي.

- تحقق إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية فاعلية بمعدل كسب(بلاك ≤1) في التحصيل المعرفي والتحصيل الأدائي لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا بكلية التربية.

واعتمدت الدراسة على منهج أسلوب البحوث التطويرية القائمة على استخدام منهج أسلوب تطوير المنظومات وذلك بتطبيق خطوات نموذج محمد خميس التعليمي (محمد خميس 2003) باستخدام أداة اختبار تحصيلي يحتوي على (60) سؤالا من نوع اختيار من متعدد بهدف قياس الجوانب المعرفية لطلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا، وكذلك بطاقة ملاحظة مكونة من (9) مجالات رئيسة و(118) فقرة بهدف قياس الجوانب الأدائية لطلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا.

وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (29) طالبة من طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا بكلية التربية من الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين، خلال الفصل الدراسي الأول (2012/2011).

توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- يوجد فرق بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق بين متوسط درجات الطلبة في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
- تحقق إستراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية فاعلية بمعدل كسب(بلاك ≤1) في التحصيل المعرفي والتحصيل الأدائي لدى طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا بكلية التربية.

لقد أثبتت هذه الدّراسة الّتي طُبّقت على عينة من طلبة قسم تعليم العلوم والتكنولوجيا بكلّية التربية من الجامعة الإسلامية بغزة-فلسطين، فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلّم الإلكترونية، وقد كانت نتائج الدّراسة لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بعد تطبيق إستراتيجية التعلّم بالمشاريع الإلكترونيّة، كما كشفت أنه هناك فرق بين متوسّط درجات الطلبة في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتائج بطبيعة الحال مدعّمة ومعزّزة لفاعلية بيداغوجيا المشروع في التعليم والتعلم.

7-4- دراسة لـــ (زياد سعيد بركات،2013) بعنوان: فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، باتباع نموذج محمد خميس (2006) للتصميم التعليمي.

وانطلقت الدراسة من سؤال رئيس تمثل في: ما فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة ؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما مهارات تصميم الدارات المتكاملة الواجب تنميتها عند طلبة الصف العاشر؟
- ما معايير تصميم المحتوى في ضوء إستراتيجية التعلم بالمشاريع؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية وبين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في التطبيق البعدي للتجربة.

للإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية وبين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية في التطبيق البعدي للتجربة.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في مرحلة التحليل والمنهج التجريبي عند قياس فاعلية المقرر في ضوء إستراتيجية التعلم بالمشاريع، باستخدام أداتي بحث هما اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة خاصة بمهارات تصميم الدارات المتكامل، وقد طبقت على عينة الدراسة التي تكونت من طالبات الصف العاشر الأساسي، من مدرسة حسن سلامة الأساسية بغزة، فلسطين، وبلغ عدد الطالبات (35) طالبة.

توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

–وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد

فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية وبين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية بعد تطبيق التجربة لصالح الجماعية.

-وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن معدل الكسب لبطاقة الملاحظة بلغ (1.39) وبذلك تكون لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى الطلبة.

-كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن معدل الكسب لبطاقة الملاحظة بلغ (1.8) وبذلك تكون لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى الطلبة.

-وتبين من نتائج الدراسة أن حجم التأثير لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية يزيد عن (0.14) للتحصيل المعرفي والأدائي وهذا يعتبر حجما كبيرا.

إنّ هذه الدّراسة تناولت فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزّة-بفلسطين، وقد كانت نتائجها موافقة للفرضيات التي افترضها الباحث قبل الشروع في الدّراسة ومؤكّدة لها، حيث توصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تأكد أنه لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى الطلبة. وأنها تزيد في التّحصيل المعرفي والأدائي للمتعلّمين وفق هذه البيداغوجيا.

7-5- دراسة لـــ (جخراب محمد عرفات، 2011) بعنوان: فاعلية بيداغوجية المشروع في تدريس المواد العلمية وتأثيرها على المردود التربوي التعليمي-دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط-

هدفت الدراسة إلى:

- معرفة فاعلية بيـــداغوجيا المشـــروعات فـــي تـــدريس المـــواد والمقاييس العلمية متمثلةً في واحدة من طرائقها التدريسية الكشفية وهي، طريقة التقصـــي والاكتشاف، في تدريس كل من وحدات محددة في منهـــاج مقـــرر للصـــف الرابـــع المتوسط.
- التعرف على بيداغوجيا تعتبر من أهم البيداغوجيات المستعملة في حقل التربية والتعليم في محاولة للكشف عن عناصرها، ومراحلها.

- كما يهدف هذا البحث إلى المقارنة بين النتائج المتوصل إليها من خـــلال التـــدريس ببيداغوجيا المشروع بكل طرائقها وبين الطرائق المستعملة في الواقع التربوي، وإبـــراز الفرق بينهما من خلال عملية تقويمية علمية لطرق التدريس.
- إبراز أهم المعوقات التي تعترض الطرق الداخلة والمنطوية تحـت بيداغوجيا المشروع، في الواقع التربوي الحالي.
- الكشف عن أهمية بيداغوجيا المشروع في التوجيه والإرشـــاد، وفي معرفة إمكانيات التلاميذ ومنه معرفة نوع المعرفة التي سيزاولونها مستقبلا، وعليـــه تحديد مستقبلهم العلمي والمهني.
- تبيان ما للطريقة التدريسية من دور فـــي تحديد الدافعية للإنجاز بالنسبة للمتعلم.

وانطلقت الدراسة من الأسئلة الآتية:

- هل يختلف تحقق الكفايات التدريسية باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس ؟
- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس؟
- هل يختلف تعلم المفاهيم للمادة باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس ؟
- هل تختلف الدافعية للإنجاز باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس؟
- هل يختلف الميل نحو التخصص العلمي باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس؟
- هل يختلف الأداء على الأجهزة والأدوات وتركيبها المستعملة في تـــدريس المجـــال المدرس في المادة باختلاف الطريقة المتبعة في التدريس؟

للإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفرضيات الآتية:

- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة ،والتجريبية في تحقق الكفايـــات التدريســـية للمحاور المدرسة للمادة لصالح المجموعة التجريبية مرد ذلـــك إلـــى اســـتخدام طريقـــة التقصي المدعمة بمشروع تدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراســـي للمـــواد العلمية (علوم فيزيائية وتكنولوجيا) لصالح المجموعة التجريبية مردهـــا إلـــى الطريقـــة المستعملة- طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في تعلم المفاهيم المنطويـــة فـــي محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. ومرد ذلك إلى اســـتخدام الطريقـــة الجديـــدة المدعمة بالمشروعات التدريسية.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الدافعيـــة للإنجـــاز لصـــالح المجموعة التجريبية مرده إلى استخدام طريقة التقصي المدعمة بالمشروعات التدريسية.

- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الميل نحو التخصص العلمي في الدراسة القادمة(الطور الثانوي) لصالح المجموعة التجريبية مردهــا إلــى اســتخدام طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بالمشروع التدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على الأجهزة والأدوات وتركيبها. المستعملة في تدريس محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. مرد ذلك إلى استعمال الطريقة الجديدة المدعمة بالمشروعات التدريسية.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة ،والتجريبية في تحقق الكفايــات التدريســية للمحاور المدرسة للمادة لصالح المجموعة التجريبية مرد ذلــك إلــى اســتخدام طريقــة التقصي المدعمة بمشروع تدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراســي للمــواد العلمية (علوم فيزيائية وتكنولوجيا) لصالح المجموعة التجريبية مردهــا إلــى الطريقــة المستعملة- طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في تعلم المفاهيم المنطويــة فــي محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. ومرد ذلك إلى اســتخدام الطريقــة الجديــدة المدعمة بالمشروعات التدريسية.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الدافعيــة للإنجــاز لصــالح المجموعة التجريبية. مرده إلى استخدام طريقة التقصي المدعمة بالمشروعات التدريسية.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الميل نحو التخصص العلمي في الدراسة القادمة(الطور الثانوي) لصالح المجموعة التجريبية مردهــا إلى اســتخدام طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بالمشروع التدريسي.
- توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على الأجهزة والأدوات وتركيبها. المستعملة في تدريس محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. مرد ذلك إلى استعمال الطريقة الجديدة المدعمة بالمشروعات التدريسية.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام عدة أدوات وهي: البرنامج التعليمي للمادة العلمية الفيزياء والتربية التكنولوجية، والاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الكفايات التعليمية للمادة بشكل شبكة ملاحظة، ومقياس للدافعية للإنجاز، وشبكة لملاحظة الأداء على الوسائل التعليمية، واختبار لإدراك وتعلم المفاهيم الخاصة بالمادة.

وطبّقت على عينة قوامها(60) متعلما؛ (30) متعلما مثلوا العينة التجريبية، و (30)متعلما مثلوا العينة الضابطة.

توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- توجــد فروق بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في تحقق الكفايات التدريسية للمحــاور المدرسة للمادة لصالح المجموعات التجريبية ومرد ذلك إلــى اســتخدام طريقــة التقصــي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.
- وجود فرق جوهري بين المجموعتين التجريبية ولضابطة في التحصيل، لصالح المجموعــة التجريبية كما دلت على ذلك قيمة(ت) المحسوبة، وفســر الباحــث نتيجتــه بكــون الطريقــة الاستقصائية حافزا منبها، تثير دافعية المتعلم للاستفسار والبحث، فتشــبع حاجاتــه وميولــه، وتتيح تفاعلاً مباشرًا بين المتعلم وما يتعلمه.
- تم التوصل إلى وجود فرق جوهري بين المجموعتين التجريبية والضــابطة فــي التحصيل، بالنسبة لبقاء وثبات المعلومات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت علــى ذلك قيمة(ت) المحسوبة ،ممّا دعا إلى رفض الفرضية الثانية أيضــا؛ لأن أفــراد المجموعــة التجريبية احتفظوا بالمعلومات بقدر أكبر من أفراد المجموعة الضابطة، بعد شهرين من إجراء الاختبار البعدي.
- وجود فرق جوهري بين العينة التجريبية المُدرسة بطريقة المشروعات في المــواد العلميــة باعتماد مادة الفيزياء والتكنولوجيا للصف الرابع متوسط كنموذج لها، وبين العينــة الضــابطة التي تدرس بالطريقة الشائعة في تعلم المفاهيم الخاصة بمجال المادة وتحولاتها مــن منهــاج الفيزياء والتكنولوجيا للسنة الرابعة متوسط كنموذج للمواد العلمية لصالح العينة التجريبية.
- أثبت التحليل الإحصائي للبيانات المُتحصل عليها لهذه الفرضية بوجــود فــرق جوهري بين العينة التجريبية المُدرسة بطريقة المشروعات في المواد العلمية باعتمــاد مــادة الفيزياء والتكنولوجيا للصف الرابع متوسط كنموذج لها، وبين العينة الضابطة التــي تــدرس بالطريقة الشائعة في متغير الدافعية للإنجاز في المادة.
- لا توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية المُدرّسة بطريقة التقصــي والاكتشــاف المُدعمة بمشروع تدريسي وبين المجموعة الضابطة المدرسة بالطريقة الشائعة.

فهذه الدّراسة تناولت جانبا مهمّا من جوانب التعلّم في مرحلة التعليم المتوسّط في المدرسة الجزائرية عند مستوى السّنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهو المستوى ذاته الذي كان محلّ دراستنا في هذا البحث، وتعلقت هذه الدّراسة بتبيان فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس الموادّ العلمية وتأثيرها على المردود التربوي والتعليمي، وقد كانت هذه الدراسة تجريبية، طبّق فيها الباحث بيــداغوجيا المشــروعات فــي تــدريس المــواد والمقاييس العلمية متمثلةً في واحدة

من طرائقها التدريسية الكشفية وهي، طريقة التقصـــي والاكتشاف، في تدريس كل من وحدات محددة في منهـــاج مقـــرر للصـــف الرابـــع المتوسط.

وقد توصّل إلى نتائج هامّة بيّنت فاعلية هذه البيداغوجيا في تدريس الموادّ العلمية، وفي التّحصيل العلمي والمعرفي للمتعلّمين في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، حيث كانت النّتائج لصالح العيّنة التجريبيّة؛ وذلك بوجود فروق دالّة إحصائيّا بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في تحقق الكفايات التدريسية للمحـــاور المدرسة للمادة لصالح المجموعات التجريبية ومرد ذلك –حسب الباحث– إلـــى اســـتخدام طريقـــة التقصـــي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.

- التعليق على الدراسات السابقة:

بالجمع بين هذه الدراسات ومقابلة بعضها ببعض، نتوصّل إلى الملاحظات الآتية:

- كلّ نتائجها توصّلت إلى أن لبيداغوجيا المشروع فاعليّة كبيرة في بناء التعلّمات وتحقيق أهداف التّعلّم.
- اعتمدت كلّها على المنهج التجريبي، وهو المناسب لمثل هذه الدرّاسات.
- تراوح حجم عيّنات الدراسات ما بين (29–60) فردا.
- كلّ الدراسات استخدمت بيداغوجيا المشروع إستراتيجيةً لبناء التعلمات، عدا دراسة (زياد أحمد ووفاء يونس) التي استخدمتها إستراتيجيةً علاجيةً للسلوك التكيفي لدى أطفال الرّياض.
- تناولت هذه الدراسة جانبا واحدا من جوانب العملية التعليمية التّعلّمية، وهو التّعلم حيث كان كلّ أفراد العينات التجريبية متعلّمين.
- استخدمت هذه الدراسات بيداغوجيا المشروع إستراتيجيّةً تعلّمية في المواد العلميّة (مادة الأحياء، تصميم مقرر إلكتروني، تصميم الدّارات المتكاملة، تعليمية المواد العلمية).

وبعد عرضنا لهذه النّماذج من الدّراسات السّابقة التي تحصّلنا عليها، يتبيّن لنا فاعلية بيداغوجيا المشروع في التّعليم والتّعلم، سواء أتعلّق الأمر بالمواد التعليمية العلمية، أو الموادّ الإنسانيّة والاجتماعيّة، ونلاحظ أن جميع هذه الدراسات استخدمت بيداغوجيا المشروع إستراتيجية لبناء التعلّمات وتحقيقها في المواد العلميّة، وأنها مسّت جانبا واحدا من جوانب العملية التعليمية التعلمية، وهو المتعلّم، ويأتي هذا البحث ليطبق بيداغوجيا المشروع في واحد من أهمّ العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو اللغة العربية، وسيمسّ قطبين مهمين من أقطاب العملية التعليمية التعلمية لهذه المادّة وهما المعلّم والمتعلّم معا. وهو ما أغفلته الدراسات السابقة التي اهتمّت بالمواد العلمية وتعلّمها بتطبيقها على عنصر واحد من عناصرها وهو المتعلّم.

لذلك سنحاول في هذا البحث معرفة فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وذلك من خلال الخطوات العلميّة والمنهجية والدراسة التطبيقية الميدانية في هذا البحث.

الفصل الثاني:

"بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات"

- تمهيد.
- أوّلا: المقاربة بالكفاءات:

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات.

2- الوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.

3- خصائص المقاربة بالكفاءات.

4- التقويم في المقاربة بالكفاءات.

- ثانيا: بيداغوجيا المشروع:

1- نشأة بيداغوجيا المشروع.

2- مفهوم بيداغوجيا المشروع.

3- الخلفية العلمية والمرجعية المعرفية لبيداغوجيا المشروع.

4- أهمية بيداغوجيا المشروع وأهدافها.

5- وظائف بيداغوجيا المشروع.

6- مبادئ بيداغوجيا المشروع وخصائصها.

7- أسس بيداغوجيا المشروع وأنواعها.

8- خطوات إعداد المشروع وإجراءاته.

9- بيداغوجيا المشروع وإستراتيجيات التعلم النشط.

- **تمهيـــــد**

تعدّ بيداغوجيا المشروع إحدى البيداغوجيات الحديثة الفعالة في التعليم والتعلم القائمة أساسا على التعلم التعاوني الجماعي للمتعلمين، وتستدعي هذه البيداغوجيا مهارات عليا من التفكير والتنظيم، والتنسيق بين النشاط الذاتي للمتعلم والنشاط الجماعي للمتعلمين، وتنطلق من حاجاتهم في الوسط الذي يعيشون فيه، كما تتيح هذه البيداغوجيا الجمع بين عدة إستراتيجيات وطرائق نشطة في التعلم كالتعلم التعاوني والتفكير الإبداعي، وتعد أيضا فرصة حقيقية لتطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات كونها تنطلق من مشكلة تتبناها جماعة تعلمية وتسعى لحلها وفق خطوات إنجاز المشروع، وفي خضم إنجاز المشروع يطبق المتعلم بيداغوجيا الإدماج وذلك بدمج مجموعة من المكتسبات والخبرات العلمية والمعرفية واكتسابه أخرى جديدة ويؤلف بينها مما يعزز فرص الجودة والإبداع في المنتج النهائي للمشروع، لذلك يحتل المشروع مكانة رئيسة في مناهج التربية حاليا، حيث يعبر عن بيداغوجيا حقيقية قائمة بذاتها، بكل ما يحمله هذا المفهوم من متغيرات ومعان.

ويعد المشروع ركيزة أساسية في المقاربة بالكفاءات التي تنتهجها الجزائر مقاربة رسمية للتعليم والتعلم في المدرسة الجزائرية، وأداة مهمة من أدوات اكتساب الكفاءات وتقويمها لدى المتعلمين، لذلك سنبدأ في هذا الفصل بالتكلم عن المقاربة بالكفاءات بشكل موجز لنلج من خلالها إلى المبحث الأساسي للبحث وهو بيداغوجيا المشروع، وسنتكلم عنه بشيء من التفصيل كونه المتغير المقصود بالدراسة.

وقد استـــهللنا هذا الفصل بالتكلم أولا عن المقاربة بالكفاءات، بـــدءا بتقديم مفهـــومها، ثم الوضعيات التعلميـــة في المقـــاربة بالكفاءات، ثم خصائص هذه المقاربة، لنختم بالتقـــويم فـــي المقاربة بالكفـــاءات، لننتـــقل بعدها إلى التكـــلّم عن بيداغوجيا المشـــروع، وذلك بالتحدث عن نشأتها ثم تقديم مفهومها، ثم انتقلنا إلى تبيين الخـــلفية العلمـــية والمعرفية التي تســـتند إليها بـــيداغوجيا المشروع في التأسيـــس لأنظمتها ومبادئها وخصـــائصها وأهدافـــها ، حيث بيـــّنا هذه المبادئ التي تبنـــى عليها هذه البيداغوجيا والخصائص التي تتميز بها، والأهداف التي تسعـــى إلى تحقيقها، ثم انتـــقلنا إلى تبـــيين أســـسه النفسية والاجتماعية والثقافية، لننتقل بعدها إلى خطوات المشروع التطبيقية وإجراءاته العملية، من اختيار للموضوع

ورسم للخطة وتنفيذٍ وتقويمٍ، وختمنا هذا الفصل بمبحث جوهري في البحث وهو علاقة بيداغوجيا المشروع ببعض البيداغوجيات الحديثة الفعالة في التعليم والتعلم كبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا الإدماج، وإستراتيجيات التعلم النشطة كالتعلم التعاوني.

أوّلا: المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تتعددمفاهيم المقاربة بالكفاءات وتتنوع بحسب زاوية النظر إليها، ونقدم فيما يأتي مجموعة من التعاريف، يتم من خلال الجمع بينها الوصول إلى مفهوم يحدد ولو نسبيا حقيقة هذه المقاربة.

- يعرف **فيليب بيرنو**Philippe Perrenoudالمقاربة بالكفاءات بأنّها: تعمل على تحديد مكانة المعارف في الفعل، وتشكّل هذه المعارف موادّ حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلّها واتّخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب، ويتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف".(العايب نورة، 2015: 322).
- ويرى **جيلي Gilet بأنها** :" نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة (المشكل)، وحلّه بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)". (العايب نورة، المرجع السابق: 322).
- والمقاربة بالكفاءات بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (السعيد مزروع،2012: 201).
- ويرى محمد الصالح حثروبي أن المقاربة بالكفاءات:" تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية- تعلمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته. (محمد الصالح حثروبي، 2002: 12).
- وهي مقاربة تتوخى أن تصبح الموارد المعرفية المكتسبة داخل المدرسة أدوات مدمجة في فكر المتعلم، وذات ارتباط وثيق بالواقع، لذا من الأحسن والأنفع أن يتم اكتسابها من خلال الاشتغال على مشروع معيّن نظرا لدوره الأساسي في إعطاء معنى للإشكال

المطروح، وهي مقاربة ملائمة لاستيعاب كفايات معقدة. (بوخاتمي زهرة، المرجع السابق: 192).

- وتُعرّف هذه المقاربة بأنها "نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية، من أجل دمجه في محيطه، ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي.(الأخضر عواريب، وإسماعيل الأعور، 2011: 566).

إنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تقوم أساسا على ربط التعلمات بالحياة، وتعمل على دمج أكبر قدر من الخبرات وتجنيد أكبر عدد من الموارد (معارف، مهارات، قدرات، استعدادات) من أجل حل مشكل ما، وتعمل على تكوين المتعلمين وتزويدهم بمعارف ومهارات وتقنيات في وضعيات تعلمية مُهيّأة ومعدّة مسبقا، ويقوم المتعلم بحلّها أو التكيّف والتأقلم معها داخل المدرسة، فإذا خرج إلى الحياة خارج المدرسة وصادفته وضعيات ومواقف مشابهة تمكّن من التعامل معها بيسر وبأقل جهد وأسرع وقت، إذن فهي مقاربة تعمل على إعداد الفرد للحياة.

2-الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات:

2-1-مفهوم الوضعية:

- يرى (الحسن اللحية) أن الوضعية هي "مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة، وقد تفوقها تعقيدا، وفي التعلّم عليها أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم لممارسة كفاية أو تقويمها" (الحسن اللحية، 2006 :302).
- ويرى **حمد الله أجبارة** أنّ الوضعية "هي منبع أو مصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز، كما أنها أيضا معيار يكشف عن تفاوتات ذات طبيعة مختلفة، بين ما يتوقّعه الباحث(الكفاية) وما تحقّقه الذات (الإنجاز)"(حمد الله اجبارة،2009: 80).
- وعند **محمّد الدّريج** تطرح الوضعيّة إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمّة لا يتحكّم في كلّ مكوّناتها أو خطواتها، وهكذا يُطرح التّعلّم كمهمّة تشكّل تحدّيا معرفيّاً للمتعلّم، بحيث يشكّل مجموع القدرات والمعارف الضّرورية لمواجهة

الوضعية وحلّ الإشكال، وهو ما يعرف بالكفاية. (نورالدين بوخنوفة، المرجع السابق: 185).

- **كما** تعرّف بأنّها "وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية، والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها" (نورالدين بوخنوفة، المرجع السابق: 184).

2-2- الوضعيّة التّعلّميّة:

- يعرّف **محمّد الطّاهر وعلي** الوضعيّة التعلّمية بأنّها "موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها، والتي تسمح له باكتساب أخرى، ويتم ذلك عن طريق توفير جملة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته".(محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق: 42).

-وفي **المقاربة بالكفاءات** يُقصد بها "السّياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم والذي سيؤدي إلى ناتجٍ تعلميٍّ جديد، تنمو من خلاله الكفاءة، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة سواء أكانت معارف تصريحية أم إجرائية. (خير الدّين هنّي، المرجع السابق: 119).

2-3-الوضعية المشكلة:

تتخذ الوضعيةُ التعلمية الوضعيةَ المشكلةَ منطلقا لبناء المعارف والمهارات والكفاءات الجديدة، لذا سنتكلم عليها هنا بنوع من التفصيل:

أ- مفهوم الوضعية المشكلة:

تفيد مجمل المراجع أنّ مفهوم الوضعية المشكلة أو الوضعية المسألة يعني" الدلالة على مجموعة مُسَيّقة لمعلومات يتعيّن وضعها قيد التّمفصل من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد، بهدف إنجاز عمل محدد لا يتراءى حله بديهيا من الوهلة الأولى."(عبد الكريم غريب، المرجع السابق:347).

كما تُعرّف بأنّها" وضع الفرد أمام مهمّة عليه أن ينجزها، مهمّة لا يتحكّم في جميع مكوّناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم،

بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لواجهة الوضعية وحل الإشكال، أي ما يعرف بالكفاية". (ميلود حميدات، المرجع السابق، 105).

وتتمثّل وظيفة الوضعية المشكلة في الإطار المدرسي في ضرورة أن تكون في خدمة التعلمات، والتي يقول **مارتينان** Martinand بخصوصها:" إنها تتحقق من خلال معيق أو عدّة معيقات ينبغي للتلاميذ تجاوزها." (عبد الكريم غريب، المرجع السابق:347).

فهي إذاً وضع المتعلم في سياق وأمام مشكلة تكون جديدة بالنسبة إليه، تستفزّه وتخلخل عالمه الداخلي، وتجعله يستنفر ويستدعي كل طاقاته ومهاراته ومكتسباته القبلية، لتجاوز عقبة المشكلة والوصول إلى الحل الذي هو التعلم، وتتطلب من المعلّم مهارة عالية في إعدادها لجعلها قاصدة إلى تحفيز المتعلم واستثارته للوصول إلى الحل، وينبغي أن تكون قريبة من واقع المتعلم وأن تتيح له فرصة إدماج مختلف مكتسباته.

ب- أسس بناء الوضعيّة المشكلة:

يرى **ميلود التوري** أن الوضعية المشكلة تتمركز حول المتعلّم باعتباره ذاتا فاعلة في العملية التعليمية/التعلّمية، و تقوم الوضعية المشكلة على أسس أهمّها: (ميلود التوري، المرجع السابق: 134).

- **الهدف الواضح:** أي أن يكون للمتعلّم هدف واضح يسعى إلى تحقيقه، فيتقبل المشكلة ويتفاعل معها.
- **العائق:** يجب أن تتضمّن المشكلة عائقا يحول دون تحقيق المتعلّم لهدفه، ولا يستطيع تجاوزه بما يمتلك من موارد (خبرات، معارف، قدرات، كفايات...).
- **الاكتشاف:** أي التصدّي للمشكلة بإيجاد حلّ لها عن طريق اكتشاف موارد جديدة تمكنه من ذلك (كفايات، قدرات، معارف، ...).

جـ- أهمية الوضعية المشكلة:

يرى **ميريو** أن "أهمية الوضعية المشكلة تكمن في كونها تجمع بين توجيهية بنيوية كبيرة، وبين مرونة كبيرة في المعالجة الفردية التي تعمل بها، والتي تضمن نجاحها

بقدر ما تسمح لكل فرد بتشغيل إستراتيجيته الشخصية في التعلّم. إن وجود ما نسميه لائحة المقترحات والاستدراكات يمكن أن ييسّر الأمور بشكل معتبر" (حمد الله أجبارة، المرجع السابق:81).

ويؤكّد **بياجيه** أن " التعلّم ليس حشو ذهن المتعلّم بالمعلومات، بل تمكينه من التقنيات والمناهج و الوسائل، ما يؤهّله لبناء الإجراءات الخلاقة لحل المشاكل." (حمد الله أجبارة، المرجع السابق:82).

كما يبيّن **(حمد الله أجبارة)** أن:" الوضعية المشكلة تيسّر بناء المعرفة وتفاعل الذات مع موضوع التعلّم، لأنها توجّهه نحو اختيار العمليات الذهنية و الاستراتيجية التعلّمية الناجعة، فهي تساعد المتعلّم على حل المشكلة المطروحة في وضعية شمولية غير قابلة لتجزيءالسلوكات، كما أنها تعنى بتصرّفه وسيرورة تعلّمه اللذين يكسبانه الكفايات المستهدفة."(حمد الله أجبارة، المرجع السابق:81).

د- خصائص الوضعية المشكلة:

للوضعية المشكلة مجموعة من الخصائص نجملها فيما يلي:(خير الدين هنّي، المرجع السابق: 120)

- تمكّن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة، وتعطي معنى جديدا للتعلم.
- تمنح الثقة الكاملة للمتعلم، كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلّم.
- تتوخى التوسط بين الفعل التعليمي التعلمي البسيط الذي يستهين به المتعلم، وبين الفعل الصعب المعيق الذي لا يقدر على إنجازه وتَجاوُز صعوباته.
- تؤدي إلى إنتاج فردي للمتعلم، بالاعتماد على إمكاناته الذاتية، في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.
- التعاون بين المتعلمين في معالجة الوضعيات المشكلات وإيجاد الحلول لها جماعيا." تقوي التواصل بين المتعلمين، وتعلمهم على الاتفاق والتوصل إلى العمل المشترك الواحد.

- تنمي مستويات عليا من التفكير والعمليات العقلية التي تستلزم التذكر والربط والاستنتاج والتوليف بين المهارات المختلفة وإدماجها في عمل واحد يكون بناءً للتعلم وحلا للوضعية المشكلة.
- تقوي روح المنافسة بين المتعلمين خصوصا في اعتماد طريقة التعلم التعاوني.
- إمكانية الاستفادة من هذه الحلول في وضعيات حياتية مشابهة.
- التعلم بوساطة حل المشكلات يكون أرسخ في الذهن وأنفع من التعلمات التي تقوم على التقديم الجاهز للمعلومات والمعارف.

2-4- الوضعية الإدماجية:

أ-مفهوم الإدماج:

نقدّم فيمايلي مجموعة من التعريفات للإدماج في حقل تعليميات اللغات.

- **عبد الكريم غريب:** "الإدماج يعني الطريقة التي تمكن من تجنيد عدّة موارد، بهدف حلّ وضعية مركّبة في الحياة اليومية، ويتعلق الأمر، بطريقة تمكن من تحديد ما إذاكان المتعلّم يمتلك كفاية معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى ، إرساء روابط من التعلمات، حتّى يتسنّى للمتعلّم حلّ وضعية مركّبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلّم أن اكتسبها، ولكي يكون بلإمكان تعليم وتعلّم الإدماج من طرف المتعلّمين، تقدّم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج وتتم دعوتهم إلى حلّها. من هذا المنطلق فإنّ الإدماج يتمثّل في وضعيّات مركّبة جديدة عن المتعلّمين؛ بمعنى أنّ المتعلّم هو الذي يباشر التّعلّم." (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 294).
- **خير الدين هنّي:** هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلّمية، تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تمّ اكتسابه، واستثماره من وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة)، قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين، وفي غالب الأحوال أنها تتجزأ في نهاية تعلمات معيّنة، وهي تستهدف بناء كفاءة محددة. (خير الدين هني، المرجع السابق: 111).

- **ميلود التّوري:** يرى بأنّ الإدماج هو سيرورة تمكّن من خلالها المتعلّم من بناء المكتسبات اللاحقة فوق المكتسبات السّابقة بهدف تفعيل هذا الكلّ في حلّ وضعية مشكلة مستجدّة. (ميلود التوري، المرجع السابق: 220).
- **محمد الصالح حثروبي:** هو نشاط إدماجي وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو تجنيد (أي توظيف) عدة مكتسبات ثم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف- سلوكات- قدرات...). (محمد الصالح حثروبي ، المرجع السابق: 99.).

ب- النّماذج المؤسّسة للإدماج:

يتأسس الإدماج على ثلاثة نماذج رئيسة وهي كالآتي:

1- **نموذج دو كتيل De Ketele:** وظف مفهوم الهدف الإدماجي، في كتابه المعنون بالفرنسية: L'évolution de savoir etre الذي طُبع سنة 1982 ليدل به على مكتسبات المتعلمين، فأصبح هذا الهدف مكونا أساسيا للمناهج المدرسية، حيث يمكن أن تحدد كل مادة تعليمية انطلاقا من منظومة أهدافها زمرة أهداف إدماجية نهائية ترصد من خلالها حصيلة مكتسبات المتعلمين خلال سنة دراسية واحدة أو طور دراسي، وبهذا ينزل الهدف الإدماجي منزلة الكفاءة العليا، التي يُتحقق من اكتسابها لدى المتعلمين انطلاقا من محك وضعية/مشكلة يُفترض أن تشبه إلى حد بعيد ما يمكن أن يواجهه المتعلّم في حياته اليومية، ويعتبر دوكتيل أن الهدف الإدماجي كفاءة تتوفر فيها الخصائص الآتية: (ميلود التوري، المرجع السابق: 221)

- تطبق على وضعية إدماجية معقدة تتضمن معارف أساسية ومعارف ثانوية.
- نشاط مركب يتطلب إدماج موارد سابقة للقيام بمهمة قابلة للتقويم.
- تمكن المتعلم من إيجاد حل للوضعيات ذات الطبيعة الاجتماعية والواقعية.
- تسهم في تطوير الاستقلالية لدى المتعلم كونها تدمج مهارات االأداء والتصرف والكينونة والصيرورة.

2- **نموذج فوريز Fourez:** يعبر فوريز في كتابه الموسوم ب Nos savoirs sur nos savoirsالذي أخرجه سنة 1994 عن الهدف الإدماجي بمصطلح آخر هو "**التضافرية**" **L'interdisciplinarité** التي بموجبها تلغى الحواجز الفاصلة بين المواد التعليمية، وتنفتح هذه المقاربة –التضافرية– على مواد مختلفة، وتُسهم في إنتاج معرفة منظمة وفق منطق وضعية مندمجة من أجل بناء تمثل لمفهوم أو وضعية باستحضار العديد من الموارد المستمدة من مواد دراسية مختلفة تتراوح بين المعارف والمهارات والمواقف والقيم والتجارب، علاوة على الكفاءات الدنيا التي يدرجها فيليب بيرنو Philipe Pernoفي عدد الموارد لتلعب دورها في بناء كفاءات عليا. (ميلود التوري، المرجع السابق: 222)

3- **نموذج كزافيي روجيي Xavier Rogiers :** وهو نموذج المقاربة بالكفاءات الأساسية Les compétences initialesالذي تأصل عن نموذج دو كتيل القائم على الهدف الإدماجي النهائي الذي يرمز له بـــ " Q.T.I "أي Objectif terminal d'intégration.

غير أن كزافيي روجيي ميز نموجه بتسميته : بيداغوجيا الإدماج Pédagogie d'intégration وذلك سنة 2000م، لتتم أجرأتها تدريجيا على يد مكتب هندسة التربية والتكوين BIEF في عدة بلدان إفريقية وأوروبية في ميادين التعليم الابتدائي والتعليم التقني والتعليم المهني. (ميلود التوري، المرجع السابق: 222)

جـــ- المفاهيم الرئيسة في بيداغوجيا الإدماج:

تشكل الكفاءة، والموارد، والوضعية الهدف، وفئة الوضعيات، والهدف النهائي للإدماج المفاهيم الأساسية لبيداغوجيا الإدماج.

- **مفهوم الكفاءة:**

تعد الكفاءة حسب تعبير كزافيي روجيي XavierRogiers " **إمكانية تجنيد الفرد لمجموعة مدمجة من الموارد في أفق حل وضعية مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات.**" (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 10).

ويعرفها **المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتعلم** بأنها" المعارف والمهارات والميول التي تجعل شخصا ما قادرا على القيام بشكل فعال بأداء عمل أو وظيفة بمستوى من المواصفات المطلوبة والمتوقعة". (منال السيف، 2009: 34).

وترى **رشيدة آيت عبد السلام و بدر الدين بن تريدي** أنّ الكفاءة "عبارة عن قدرة الفرد على التصرف بعفوية، وبشكل فعّال، في مواجهة وضع مشكل بتجنيد موارد معرفية وإجرائية شتّى." (رشيدة آيت عبد السلام، وبدر الدين بن تريدي، 2003: 18).

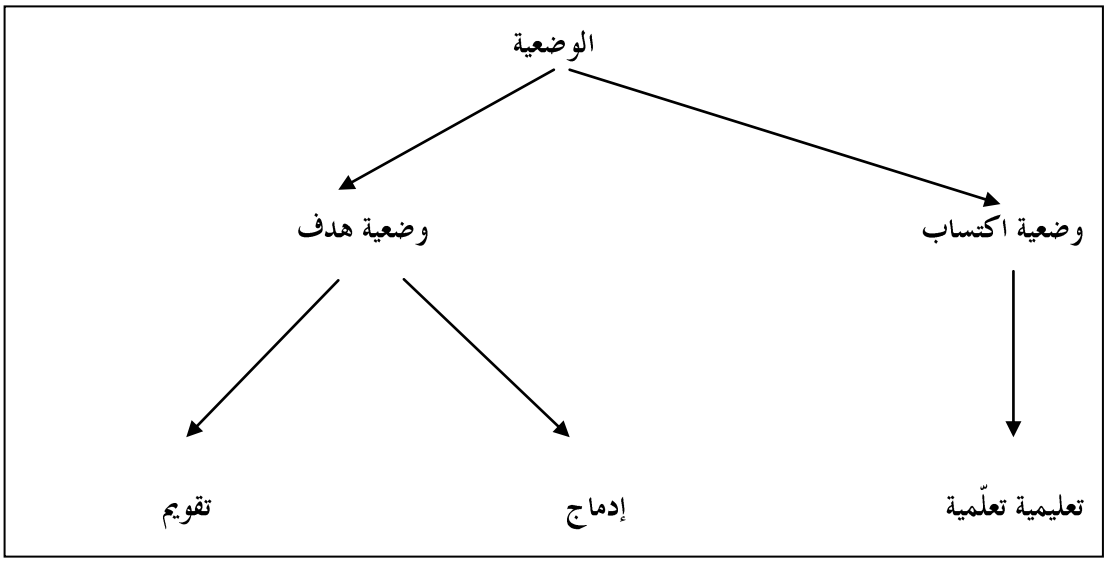
ويعرفها **جواكيم دولز** Joaquim Dolz بأنها: "شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة." (جواكيم دولز، وآخرون، 2005: 11).

- **مفهوم الموارد:** تتمثل الموارد بصفة أساسية في المعارف والمهارات والمواقف الضرورية للتمكّن من الكفاءة. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 10).

وتتعلق هذه الموارد بما يتعلمه المتعلم من الأسرة وبالمجتمع وفي فضاء المدرسة، وتمثل الموارد المكتسبة داخل المدرسة موضوع تعلّمات منظمة لهذا الغرض، سواء تمّ ذلك بطريقة تقليدية أو عبر وضعيات تعليمية/تعلّمية، حيث يوضع المتعلم في مركز التعلّمات أو عبر طرائق بيداغوجية أخرى. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 11).

- **مفهوم الوضعية الهدف:** يفيد مفهوم الوضعية الهدف وضعيةً تشكّل انعكاسا لكفاءة يتعيّن إرساؤها لدى المتعلّم، وهي وضعيّة يمكن اعتبارها فرصة لممارسة الكفاءة، أو فرصة لتقييم درجة التمكّن من الكفاءة. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق: 11).

وفي بيداغوجيا الإدماج يُذكر مفهوم "الوضعية"، ويُراد به "الوضعية الهدف"، وهي "وضعية عادة استثمار" و"وضعية إدماج" على السّواء، وذلك لتمييزها عن "الوضعية التعليمية التعلّمية" التي هي وضعية اكتساب موارد جديدة، والمخطط الآتي يبين الفرق بينهما:



الشكل رقم(01): الفرق بين الوضعية الإدماجية والوضعية التعليمية التعلمية (ميلود التوري، المرجع السابق: 224).

- **مفهوم فئة الوضعيات:** إن كل كفاءة ترتبط بفئة من الوضعيّات المسائل(الوضعيات المشكلات)، وتمثّل هذه الأخيرة مجموعة من الوضعيّات الأهداف، حيث تمثل كل منها فرصة لممارسة الكفاءة، وتكون هذه الوضعيات متكافئة من حيث التعقيد والصعوبة وقابلة للتبادل من حيث الصعوبة والتّركيب، وألا تتجاوز ماهو مرتقب من قبل المتعلّم، ويمكن تقييم الكفاءات داخل المدرسة عبر وضعيتين أو ثلاث وضعيات أهداف. (عبد الكريم، غريب، المرجع السابق:11).

وكمثال على ذلك نأخذ كفاءة تحليل نصّ شعري عمودي تنتمي إلى عائلة وضعيّات أهداف تتمثّل في العمليّات التحليلية التي يمكن أن يمارسها المتعلّم على عدّة قصائد عمودية وفق منهجية مرساة لديه، فلا يمكن الحكم على المتعلّم بأنه أصبح كفؤا إلا اذا استطاع أن يجد حلاّ لكلّ وضعية مستجدّة تنتمي إلى فئة وضعيّات تُفعّل في حلّها الكفاءة نفسها. (ميلود التوري، المرجع السابق: 224).

- **مفهوم الهدف النّهائي للإدماج:** يرجع الفضل في إدراج مفهوم الهدف النهائي للإدماج في حقل البيداغوجيا إلى دي كتيل De Ketele سنة 1981، ويفيد هذا المفهوم كفاءة عليا تغطي مجموع الكفاءات، وبالتالي مجموع المعارف والمهارات والمواقف المتعلقة بسلك دراسي، ويترجم هذا المفهوم المواصفة المرتقبة من قبل المتعلّم في ختام سلك دراسي

معيّن وعلى مستوى مادّة معيّنة أو حقل مرتبط بموادّ معيّنة. (عبد الكريم، غريب، المرجع السابق:14).

والهدف النهائي الإدماجي هو الذي يُفترض أن يكون مستهدفا في كلّ تقويم إجماليّ(إشهاديّ –نهائيّ)، وعليه تُبنى أحكام وتقرّر مصائر المتعلّمين من حيث النّجاح أو الرّسوب، وعلى ضوئه يتمّ تصحيح المسار.

ويتأسّس الهدف النهائي للإدماج على المبادئ الآتية: (ميلود التوري، المرجع السابق: 224).

- **مبدأ الارتباط:** أي ارتباط الكفاءات فيما بينها من جهة، وارتباطها بالهدف الإدماجي من جهة أخرى.
- **مبدأ التدرّج:** أي أن بناء الهدف الإدماجي يتمّ بالتدرّج من الكفاءات الدنيا إلى الكفاءات العليا.
- **مبدأ التّضمين:** أي أنّ كلّ كفاءة عليا تتضمّن كفاءات دنيا.
- **مبدأ التّوزيع:** بحيث تُوزّع الكفاءات على مكوّنات الموادّ التّعليميّة.

د- أهداف الإدماج:

يحدد عبد الكريم غريب أهداف بيداغوجيا الإدماج بصفة عامة في ثلاثة أهداف رئيسة وهي: (عبد الكريم، غريب، المرجع السابق:8-9).

أولا: التركيز على ما يتعيّن على المتعلّم أن يتمكّن منه في ختام كطور متشكل من سنتين دراسيتين أو ثلاث سنوات، وكذلك في ختام التمدرس الإجباري بدلا من التركيز على قائمة من المحتويات يتعيّن على المدرّس تدريسها، ويتجسّد في تنظيم التّعلّمات بأفضل طريقة ممكنة حتّى يتسنّى له إيصال متعلّميه إلى المستوى المرتقب.

ثانيا: إعطاء معنى للتعلّمات وبمزيد من التحفيز للمتعلّم من خلال تبيان نفعية ما يتعلّمه داخل الفضاء المدرسي؛ولأجل هذا الغرض يبقى من الضروري تجاوز قوائم المحتويات–الموادّ التي يتم حفظها عن ظهر قلب، وكذا السلوكات الفارغة من أيّ معنى، والتي غالبا ما تصيب المتعلّم بالملل ولا تغذّي لديه الرغبة في التعلم، وعلى خلاف ذلك فإن بيداغوجيا الإدماج تدفع بالمتعلم إلى أن يموضع

التعلمات بصفة مستمرة داخل وضعيات ذات معنى في نظره، وكذلك إلى وضع مكتسباته قيد الاستعمال في ظل هذه الوضعيّات.

ثالثا: التفكير في مكتسبات المتعلم بمفهوم حلّ وضعيّات ملموسة لا بمفهوم مجموع المعارف والمهارات التي لا يدري المتعلم كيفية استعمالها في الحياة النشيطة، والتي غالبا ماتدخل طيّ النسيان بمجرّد انتهاء الاختبارات، ويستلزم هذا الأمر من جهة أولى توقّعا منتظما للحظات المفضلة لتعلّم كيفية حلّ وضعيات مسائل(وضعيات مشكلة) مركبة؛ حيث يتعيّن على المتعلّم تجنيد المكتسبات الملائمة، ومن جهة ثانية يستلزم هذا الأمر النظر في التقويمين التكويني Evaluation formative والإشهادي Evaluationcertificative بمفهوم وضعيات مركبة؛ أي بمفهوم التمكّن أو اللّاتمكّن من الكفاءات، وهو مايعني أنّ هذا الهدف يبقى خاصّا ببيداغوجيا الإدماج. (عبد الكريم غريب، 2011: 8).

إن هذه الأهداف الثلاثة تجمع في مجملها على ضرورة إعطاء معنى ودلالة للتعلمات التي يبنيها المتعلّمون بأنفسهم بتوجيه من معلميهم في وضعيات مشكلة مركبة، يوضعون أمامها في سياق معين بإدماج جملة من الموارد والمعارف والمهارات والمواقف، من أجل حلّ الوضعية لاكتساب الكفاءة والتمكّن منها، وتركز هذه البيداغوجيا على ضرورة تجاوز قائمة المحتويات التي ينبغي على المعلم إتمامها مع متعلّميه في وقتها المحدد، إلى التركيز على وضع المتعلم في وضعيات تعلمية تمكنه من التمكن من الكفاءة وقدرته على نقلها وتحويلها إلى مواضع مشابهة قد تعترضه مستقبلا في مشواره التعلمي، وحتى في حياته اليومية أو المهنية.

هـ- بناء الأنشطة التعلمية وفق بيداغوجيا الإدماج:

تُعدّ بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا لتطبيق بيداغوجيا الكفاءات التي هي نموذج متمركز حول المتعلّم يستهدف بناء وتطوير الكفاءات لديه باستثمار وضعيات ملموسة، تنتج عنها الأنشطة التعلمية، وقد ميّز فيها "**دوكتيل**"De Ketele بين خمسة أنماط هي:

1- تفعيل أو تشخيص المكتسبات السابقة التي لها علاقة بالتعلمات الجديدة.

2- بناء معارف جديدة وربطها بالمعارف السابقة.

3- تنظيم التعلمات وهيكلتها من أجل تيسير استخدامها في الوقت المناسب.

4- تطبيق التعلّمات المهيكلة في وضعيّات بسيطة.

5- الإدماج: ويشكّل آخر نشاط في هذه السيرورة، إذ يهتم بعملية الربط بين مجموعة التعلّمات المهيكلة من أجل وضعيات/مسائل.

غير أنّ الذين جاؤوا بعد "**دوكتيل**" وخصوصا "**كزافيي روجيي**" Xavier Rogiers اختزلوها في ثلاث مراحل هي :

1-مرحلة إرساء المواد: ويتم فيها إكساب المتعلّمين الموارد اللازمة لبناء الكفاءة المستهدفة من معارف ومهارات ومواقف وقدرات،... وغيرها مما يتم اكتسابه في إطار"**الوضعية الإدماجية**" "Situation d'intégration" وهي:" الوضعية الختامية في الوحدة التعليمية، والتي تقيس الكفاءة القاعدية لدى المتعلّم وتتضمن وضعية مشكلة يستثمر فيها المتعلم مكتسباته السّابقة لحلها." (دامخي ليلى، المرجع السابق: 502)

أي أن يُوضع المتعلّم في وضعية مشكلة، ويطلب منه حلها، ويُزوّد ببعض الوسائل والتقنيات المساعدة على الحل، ويتطلب منه ذلك إدماج مجموعة من المعارف التصريحية (وهي المعارف التي يمكن التعبير بها بواسطة التلفظ أو الرمز، وتكون في العادة في شكل خطاب، ويمكن الإجابة بها عن السؤال "ماذا") والمعارف الإجرائية (وهي عبارة عن معارف وظيفية تمكن من إنجاز النشاط، وتكون إجابة عن السؤال "كيف") (خير الدين هني، المرجع السابق: 119) ، ويدعوه إلى انتهاج خطط حسية وذهنية، وتجنيد الكل ، وإخراجه في عمل إنتاجي واحد، يكون الوصول إليه هو حل المشكلة.

وتتكون هذه الوضعية في -اللغة العربية مثلا- من : (اللجنة الوطنية للمناهج، 2013: 37).

- **السند** : النص المكتوب، الذي يقدّم في الوضعية الإدماجية، ويضع المتعلّم في سياق المشكلة، ويشترط فيه أن يكون قريبا من واقع المتعلم، وعلى علاقة تامة بالمطلوب في التعليمة.

- **التعليمة:** السؤال المطروح بشكلٍ صريح، وتُحدد فيه المعارف(التصريحية والإجرائية) والمهارات التي عليه أن يدمجها، وتقنيات التعبير(إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج، مقال...) التي عليه أن يتقيد بها في تحرير منتجه اللغوي. (مثلا: على ضوء السند وباعتمادك على مكتسباتك القبلية حرر نصا إخباريا لا يتجاوز خمسة عشر سطرا، تبين فيه.... وموظفا....).

وهي العملية التي يكلّف بها المتعلم في الوضعية وتتعلق بفهمه للمطلوب، والعمليات والإجراءات التي يقوم بها، والخطط التي ينتهجها للوصول إلى حل المشكلة.

وحين تقديم هذه الوضعية ينبغي التقيد بجملة من الإجراءات يجب أن نقوم بها وهي:

- تقديم الوضعية مصحوبة بالتعليمات الضرورية.
- ملاحظة المتعلمين للوضعية وومحاولة فهمها للقيام بالمهمة المطلوبة منهم.
- البحث عن المعطيات ومعالجتها وتحليلها وتركيبها لاكتساب المفاهيم والمعارف الجديدة.
- استنتاج القواعد والقوانين التي تحكم الظاهرة.

وبعد استنتاج المكتسبات يجب على المعلم أن يرسخها لدى المتعلمين بنوعين من الأنشطة هما: (ميلود التوري، المرجع السابق: 227).

- **أنشطة التعلم النسقي:** وهي مجموعة من التمارين والتطبيقات التي تشكل المفاهيم والقواعد والخاصيات المكتسبة على شاكلة مايقدم بطريقة كلاسيكية في الكتب المدرسية.
- **أنشطة البناء:** وهي أنشطة بالغة الأهمية لأنها تساعد المتعلّم على نظم مكتسباته في بنيات يسهل إدماجها فيما بعد، لذلك تسمى هذه الأنشطة بالإدماج الجزئي التي نجد نموذجا لها في كتب تدريس اللغات عبارة عن نص تطبيقي على درسين أو ثلاثة مذيل بتمارين ناظمة للظواهر اللغوية المستهدفة (نعت/توكيد)-(بدل/عطف)-(أسماء إشارة/أسماء موصولة).

2- **مرحلة الإدماج:** ويتم فيها **الإدماج الكلي للموارد انطلاقا من وضعيات دالة**، تنصب عليها أنشطة التعلم الإدماجية، بهدف تدريب المتعلّمين على تعبئة الموارد المكتسبة

لحل وضعيات مستجدة تتيح للمتعلمين فرص ممارسة الكفاءة المستهدفة، ومن مميزات الوضعية الإدماجية : (ميلود التوري، المرجع السابق: 227)

- أن حلها يتطلب تشكيل شبكة إجرائية من موارد ينتقيها المتعلم ويعبئها ويفعلها.
- أن تعليماتها توجه المتعلم نحو إنجاز مهمة تجعل الكفاءة المستهدفة إجرائية.
- أنها تحيل على معنى بالنسبة للمتعلم أي لها علاقة بحياته اليومية.
- أنها تحيل على صنف من المسائل الخاصة بمادة أو مواد دراسية.

3-مرحلة التقويم: يكون الإدماج دوما متبوعا بالتقويم قصد إجراء التقويم التكويني والتحصيلي للمتعلمين، حيث يُقدم للمتعلمين وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات الإدماجية قصد اختبار مدى تمكنهم من إدماج مكتسباتهم بشكل صحيح، ويعرف التقويم التكويني لحظات علاجية يتم فيها الاشتغال على هفوات وقصور المتعلمين، وفي نهاية الفصل الدراسي أو السنة يجري تقويم تحصيلي شامل كالإشهادي مثلا الذي يتضمن وضعيات/مشكلات معقدة قصد اختبار تمكن المتعلمين من مكتسباتهم. (ميلود التوري، المرجع السابق: 228)

3- خصائص المقاربة بالكفاءات :

تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة بخصائص تصنّف حسب مستويات محدّدة، هي؛ **الأهداف، والمحتويات، والوسائل التّعليميّة، والعلاقة البيداغوجيّة، والتّقويم،** وهي مفصّلة كالآتي: (لكحل لخضر، وفرحاوي كمال، 2009: 120).

1- على مستوى الأهداف: علاوة على الطّابع الإجرائي القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنّها مدمجة وأدائية، تقوم على معالجة مختلف الوضعيّات التي يواجهها المتعلّم.

2- على مستوى المحتويات: لا تركّز المحتويات في هذه المقاربة على حشو ذهن المتعلّم بالمعارف، وإنّما تركّز على تزويده بكلّ ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن التّواجد وحسن التّخطيط للمستقبل، ومن هنا فإنّ المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكّنه من حلّ مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو محيطه الاجتماعي، ومن هنا فإن المحتويات في

هذه المقاربة تراعي الجانب النّفسي باحترام ميولات المتعلّمين واستعداداتهم، ومن جهة أخرى فإنّها تقوم على إزالة الحواجز بين مختلف الموادّ الدّراسية.

3-على مستوى الوسائل التّعليمية: مادامت المقاربة بالكفاءات تؤكّد على الأداء، فإنّ المؤسّسة التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكا لوسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلّمين والمتعلّمين، كالإعلام الآلي، والوسائل السّمعية البصرية، ومستلزمات القيام بتجارب عمليّة، والأدوات التي تحتاجها بعض الوضعيات المشكلات، التي تعدّ معالجتها المحكّ الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة، ويؤكّد **فيليب بيرنو** على أهمّية هذه الوسائل بقوله: " قد تكون الوسائل الموجّهة نحو تكوين الكفاءات أكثر صعوبة وتكلفة، لأنّها تتجنّب التكرار وتتطلّب من مؤلّفيها عبقرية وليس تجميع المنتخبات واختيارها وفي الوقت نفسه سيتناقص السّحب، لأنّ نسخة واحدة غالبا ماتكفي لفصل بكامله، وهكذا فإنّ ابتكار وسائل تعليمية وفق بيداغوجيّة الوضعيّات-المشكلات، ليس أمرا هيّنا لتعارضه مع مصالح جهات اقتصاديّة كبرى...".

4-على مستوى العلاقة البيداغوجية: تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصيّة المتعلّم، من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعليمية/التعلّمية، فهي تنظر إليه نظرة إيجابية، من خلال مراعاة قدراته العقليّة وميولاته الوجدانية وكيانه النّفسي، وهذا لا يعني التّقليل من دور المتعلّم الذي يبقى ملقى على عاتقه دور رئيس في تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهذا الأمر الذي جعل **بيرنو** يرى بأنّ ثورة الكفاءات لا يمكن أن تحدث إذا بقي المعلّمون بعيدين في تكوينهم عن المستوى الذي يؤهلهم للتدريس بمتطلباتها على أتمّ وجه.

5-على مستوى التقويم: نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدّراسيّة فإنّ التّقويم باعتباره أحد أهمّ مكوّناتها، لابدّ أن يكون متميّزا عن أساليب التّقويم التّقليدي، وتقويم الكفاءات حسب **بيرنو** يتطلّب معاينتها ضمن مهمّات معقّدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم، لأنّ مؤشّر النّجاح هو تحقّق الكفاءة، ممّا يجعل الحكم بالنّجاح أو الفشل في غاية الصّعوبة، وهو ما يجعل أحيانا الكثير من المعلّمين يتحوّلون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

كما يمكن أن نُضيف مجموعة من الخصائص الأخرى التي تعطي هذه المقاربة فاعليّة أكثر في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة:

1-**خاصيّة الإدماج:** يرى **عبد الله قلي وفضيلة حنّاش** ، أنّ خاصيّةَ الإدماج في المقاربة بالكفاءات، تقابلُ خاصيةَ تجزيء المعارف والمهارات التي تميّز المقاربة بالأهداف، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومدمجا، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السوسيووجداني "Socio-affectif"وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعه الذاتي، وانعكاسا لذاته، وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي وجزاء، وهناك الجانب المعرفي الذهني"Cognitif" المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق، 142).

وقد تكلّمنا بالتفصيل عن الإدماج في المبحث السابق.

2- **خاصيّة الواقعــيّة**:تميل المقاربة بالكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق، 142)، وهذا ما يُعبّر عنه بربط المدرسة بالحياة الواقعية، أي أن تكون التعلّمات قريبة من محيط وحياة المتعلّم.

3-خاصيّة التحويل: يعني التحويل "إعادة استثمار المكتسبات في وضعية أخرى مشابهة ومغايرة للأولى في الوقت نفسه، التي تم خلالها اكتساب المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها." (محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق: 25).

وتنمي المقاربة بالكفاءات **خاصية التحويل** أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على المتعلّم تطبيق ما تعلمه وتدرب عليه في المدرسة فعلــيّاً وعملــيّاً في الحياة العملية اليومية. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق، 142).

أي تحويل المتعلم ما تعلّمه في المدرسة إلى واقعه خارج المدرسة وتطبيقه في حياته اليومية واستفادته منه.

4-خاصيّة التعقيد: في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي المقاربة بالكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة، "وما طبع المقاربة بالكفاءات بهذه السّمة المعقّدة، أنها تتطلب التكييف والتمييز والإدماج والتخصيص والتنسيق والتعميم والتوليف والقيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة." (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق، 142).

4-التقويم في المقاربة بالكفاءات:

4-1- مفهوم التقويم: يعرّفه **ستيفل بيم** Stuffle Beam، بأنه:" عملية حصر المعلومات والحصول عليها والتزود بالمعلومات النافعة التي تسمح لنا بالحكم واتخاذ قرارات ممكنة" ويتضمن هذا التعريف ثمانية عناصر أساسية، كل عنصر بمثابة كلمة مفتاح كما يلي:(عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق: 153).

1- **عملية:** أي نشاط متميز و مستمر باستخدام طرائق متعددة و اتباع مجموعة الخطوات.

2- **حصر:** أي تحديد المعلومات التي سيتم جمعها باستخدام وسائل لذلك.

3- **معلومات:** أي معطيات وصفية وتفسيرية كاملة وواقعية.

4- **الحصول عليها:** أي توفيرها بوسائل الجمع والقياس والتحليل بطريقة منظمة.

5- **التزود بالمعلومات:** تنظيمها وفق نظام مترابط.

6- **نافعة:** أي تستجيب للمعايير العلمية من صدق وثبات وموضوعية.

7- **إصدار حكم:** وهو الغرض الأساسي وجوهر التقويم.

8- **قرارات ممكنة:** أي قرار سليم من بين مجموعة من البدائل المختلفة.

فهذا التعريف بخطواته الثمانية يعتبر تعريفا يكون قد أتى تقريبا على أهم ما يهتم به التقويم ويجعله من قضاياه الأساسية، حيث تعرض إلى خطوات التقويم من نشاط عضلي وفكريّ وحصر للمعلومات النافعة وإصدار الأحكام الخاصة بالعمل المقدم من قبل المتعلم ومن ثمة الحكم عليه هو نفسه، وأخيرا اتخاذ القرارات المتاحة.

4-2- طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

من أهم ما يميز التقويم في المقاربة بالكفاءات، تغييره النظرةَ التي كانت سائدة في المقاربات السابقة القائمة على تقويم المكتسبات المعرفية الكمّية، وانتقاله إلى تقويم الكفاءات والمهارات والقدرات، بمعنى تقويم كل العمليات التي يقوم بها المتعلم حين وضعه في وضعية مشكلة يقوم بحلّها، ويكون هذا في جميع مراحل التعلم حين سير الدرس وحين الاستجوابات الشفوية والفروض والواجبات والمشاريع، والاختبارات التحريرية، ويتصف بالاستمرارية والشمولية، على عكس المقاربات القديمة التي كانت تعتمد التقويم في محطات محددة في السنة

الدراسية ولا تستهدف إلا جانبا واحدا من التعلم المتعلق بالكم المعرفي عن طريق الحفظ والاستظهار.

وعليه "فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يُعدّ تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها، كما أنه لا يقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية التقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة تتنوع حسب السلوك المراد تقويمه، وتتجلى هذه الأساليب التقويمية في الملاحظة والمقابلة والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية والبحوث وجميع الإنجازات التي يمكن أن يقوم بها الطلبة." (الأخضر عواريب، وإسماعيل الأعور، المرجع السابق: 564).

4-3-أدوات تقويم الكفاءة الختامية: تتبنى المقاربة بالكفاءات التقويم المستمر والشامل المتقصي لمراحل بناء التعلمات إستراتيجية لتقويم الكفاءات الختامية، وتتخذ في جملة جملة من الأدوات هي:

أ- **المشكلة:** وذلك بوضع المتعلم أمام وضعية مشكلة يتعين عليه إيجاد حل لها، وتبدو أهمية هذه الأداة في أنها: (محمّد زكريا، ومسعود عبّاد، المرجع السابق: 122).

1-تكشف عن مستوى أدائه.

2-تكشف عن أساليبه في حل المشكلات.

3-تكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة.

4- تكشف عن القدرات الذهنية واستراتيجيات ومهارات التفكير عند المتعلم، كالاستدلال والمقارنة والاسترجاع، وتجنيد مهاراته والتنسيق بينها لحل المشكلة.

ب- **الملاحظة:** وتعني العمليات الإجرائية التي ينتهجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة، وهي أداة لا ينصب فيها التقويم على نتائج التحصيل بقدر ما ينصب على عمله وأسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج. (محمد زكريا، ومسعود عباد، المرجع السابق: 122). ويتم بذلك بملاحظة الإجراءات والخطوات التي ينتهجها المتعلم في حل المشكلة، أو في الاختبار التحريري أو المشروع.

جـ- **المشروع:** ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة وتكون واضحة وصريحة، ويُعدُّ- بالنظر إلى معطيات إنجازه- مجالا خصبا لتقويم أداء المتعلم ويتميز بأنه: (محمد بن يحي زكريا، المرجع السابق: 123).

-ينطلق من مراكز اهتمام المتعلم.

-يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

ويعتبر المشروع فرصة كبيرة جدا لتقويم عمل المتعلمين في جماعات صغيرة، (ما يصطلح عليه ببيداغوجيا التعلم التعاوني)، فهو يسمح بفتح حلقة التواصل فيما بينهم في إطار منظم يوجهه ويشرف عليه المعلم، وكذلك تحفيزهم على التعاون وتعزيز روح المنافسة العلمية فيما بينهم، وهو فرصة لتفجير الطاقات الكامنة في المتعلمين.

د- الاختبارات التحصيلية: " الاختبار هو أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلمين بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية، وعليهم حينها أن ينجزوا عملا معينا يستجيب لشروط ومواصفات محددة." (محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق: 134).

ثانيا: بيداغوجيا المشروع

1-نشأة بيداغوجيا المشروع:

تاريخيا تعود بيداغوجيا المشروع أساسا إلى أعمال الفيلسوف البيداغوجي الأمريكي **جون ديوي**(1859-1952) John Dewey الذي ركّز على الفعل المنظّم الموجّه إلى هدف محدّد، والذي نادى أيضا "بالتعلّم بالممارسة (النّشط/العملي/الفعّال)"، وبالنّسبة إليه التفكير والعمل غير قابلين للانفصال، وفي المدرسة تولد وتنمو الأفكار المبدعة التي تتفوّق على التّلقّي السّلبي للمعرفة. وقد أولى ديوي اهتماما بالمدرسة التي تركّز على حاجات ومنافع الطّفل.

وقد طوّر **ويليام كلباتريك** (1871-1965م)William Kilpatrick هذه البيداغوجيا ووضع أبعادها، فهي تقوم على مبدأ ربط التعليم بالحياة التي يحياها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما ذهب إليه جون ديوي في ما أراده من المدرسة؛ إذ رأى أنها يجب أن تكون مكانا يحيا فيه الطفل حياة اجتماعية حقيقية، فيتدربون على مواجهة مشكلات الحياة التي يتعرضون لها أو قد تجابههم خارج المدرسة.(محسن عطية، المرجع السابق :416).

إن بيداغوجيا المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابيا في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة ولا يكون جلّ اعتماده على المعلّم، فدوره لا يتعدى التوجيه والإرشاد، لذلك فإن هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعو إليه الفلسفة البراغماتية، والتربية التقدمية حول تدريب المتعلم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف والخبرات والمهارات تأسيسا على افتراض أن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به لمدة أطول، ويكون أكثر مقاومة للنسيان فضلا على أنه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته التي تتضمن الكثير من المشاريع، فالمتعلم في بيداغوجيا المشروع يبذل جهدا ذاتيا يتسم بالنشاط ، وبذلك فإن هذه البيداغوجيا تتماشى ومنهج النشاط لأنها تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل، فيحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي.(محسن عطية، المرجع السابق:416-417).

ومن جهة أخرى فقد شجعت حركة التربية الجديدة (مع **كوسين وفريني** Cousin et Freinet) البيداغوجيا النّشطة التي تسمح بالتعلّم القائم على الحاجات الفطرية للطفل والتي تسمح له بالتّعلّم، وتعتبر الخبرات المحققة في حياة الطفل والمرتبطة بها أفضلَ عوامل التعلّم. وقد لُوحظ أن التّعلّمات النظريّة تحقّق نتائج أقلّ، لأنّها لا تعتمد على الأعمال التّطبيقية، كما اقترح **فرييني** Freinet تخصيص مجال للنّشاطات النّهائية (إنجاز صحيفة، مراسلة، تّعلّم تّعاوني مدرسي)، والتي تتيح للطفل استخدام ما تعلّمه في حياته.(Claudine Garnier، المرجع السابق: 5).

2-مفهوم بيداغوجيا المشروع:

قد قدمنا في مدخل هذا البحث بتقديم مفهوم بيداغوجيا المشروع، وذلك بالتفصيل الدقيق للفظتين اللتين تكونان هذا المصطلح ؛**البيداغوجيا والمشروع**، وهنا سنقدم بعض المفاهيم العامة لبيداغوجيا المشروع:

- تُعرّف بيداغوجيا المشروع بأنها "**النموذج الذي يتبنى المشروعَ إستراتيجيّةً* للتعلّم، قوامها مجموعة من المشاريع التي يسعى المتعلمون إلى إنجازها وفق الخطوات الآتية:**
  - **ترجمة المشروع إلى أهداف.**
  - **إعداد الإجراءات والوسائل التي تمكن من تنفيذ المشروع.**
  - **توقع الغلاف الزمني الذي يستغرقه إنجاز المشروع."**(ميلود التوري، 2016 :142).
- كما يطلق مصطلح بيداغوجيا المشروع على "**الممارسة التي تسمح للمدرس بتفعيل المتعلمين في إطار مشروع، يُفضي إلى مُنتج له قيمة خارج المدرسة (القيام برحلة – إعداد جريدة – كتابة قصة – إعداد دليل سياحي – تهيئة عرض ...) فيتخذ المتعلمون إعدادَ المشروع مناسبةً لاكتساب بعض الكفايات والمعارف."**(ميلود التوري، المرجع السابق :142).

*-الإستراتيجيّة هي مصطلح استخدم أصلا في الحياة العسكرية ثم السياسية، وهو يعني فنّ القيادة ووضع الخطط وتنسيقها، وبعد أن تطوّرت أصبحت تستعمل في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومنها مجال التربية والتعليم، وأصبح معناها في هذا الميدان هو الفنّ الذي يُدار فيه التعليم على نحوٍ مخطط ومدبّر ومنظّم وموجّه وهادف إلى جانب التحكّم فيه كعامل مساعد على نموّ المهارات الأفراد، وتطور مجالات الحياة في المجتمع، وتعتبر الاستراتيجيّة في نظر اليونسكو بأنّها المدخل الشّامل إلى التعليم الذي تتضمّنه نظمه ومناهجه وبرامجه وأدواته وصعوباته وعائداته بما ينسجم مع الأهداف المرسومة له.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وجمعية الدعوة الإسلاميّة العالميّة، 2008 :19).

- ويعرفها **بوتيني** J.P.Boutinet كالآتي: " بيداغوجيا المشروع هي في الواقع كيفيّةُ تنظيمٍ يشارك فيها كل الأشخاص المعنيين بالمشروع (مدرس ومتعلم) وهي بالتالي تحدث صراعات".(حمد الله أجبارة، 2009 :87).
- ويؤكد Pelpel في السياق نفسه على أن بيداغوجيا المشروع تعتبر "**محرك التعلم**"، وخاصة في تحقيق بعض التعلمات بطريقة نشطة، ويشير مصطلح بيداغوجيا المشروع في هذه الحالة إلى طريقة تدريس نشطة يمكن وصفها بإيجاز بأنها تضع المتعلمين في موقع المؤلفين المشاركين في المشاريع، لتحقيق بعض التعلمات التي لم يتمكنوا من تحقيقها بطرائق أخرى. إذن فالمشروع هو محرك التعلم وفي الوقت نفسه طريقة بيداغوجية.(Cathrine Reverdy, 2013 :02).
- ويرى **العربي أسليماني** أن" بيداغوجية المشروع عبارة عن طريقة تقوم على تقديم المشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية- تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة. وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة بحسب قدرات كل واحد منهم، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط." (حمد الله أجبارة، المرجع السابق :87)
- ويمكن تعريف بيداغوجيا المشروع بأنها "شكل من أشكال التعلم التي تسمح للمتعلم بتطوير معارفه بصفة تعاقدية مع أقرانه، ويتم إعداد أنشطة المشروع بناء على احتياجاته ومصالحه ومن وحي البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي إلى تحقيق نتائج ملموسة."(Mervet Turkestani, 2012 :85).

وتقوم هذه البيداغوجيا على أساس التقويم المستمر المبني على تحليل الفروقات بين المتوقع من المشروع قبل بدئه وما تم تحقيقه من نتائج في نهاية المطاف.

(Claudine Garnier، المرجع السابق: 4).

- كما تعرف بأنها: "طريقة لوضع اللمسات الأخيرة على الفعل التعلمي ، حيث يجد المتعلم فيها معنى لتعلماته في إطار قِيم اجتماعية، وحل المشكلات التي تواجهه خلال إنجاز المشروع من شأنه تحقيق كفاءات ومهارات ومعارف جديدة."(86:المرجع السابق: Mervet Turkestani,).

- وهي أيضا : " نموذج ينظم التعلم حول المشاريع التي تكون مجموعة مهام معقدة مبنية على شكل أسئلة صعبة أو مشكلات حياتية، والتي تراعي حاجات المتعلمين من حيث إعدادها وتصميمها، وتقوم على حل مشكلات، أو صنع قرار، أو إنجاز أنشطة متنوعة، أو تحقيق نتائج معينة."(Mervet Turkestani, المرجع السابق: 86).
- والمشروع في المجال التعليمي التعلمي: "هو النشاط الذي يدور حول إنجاز مهمة وإنهائها، والذي يتطلب عادة طاقة كبيرة من العمل المستقل من قبل متعلم واحد أو مجموعة من المتعلمين، والكثير من هذا العمل يكون خارج الفصل الدراسي، ويتم غالبا عبر ثلاث مراحل:(Jack C Richards.& Schmidt Richard 2002 :349)

1- التخطيط للمشروع ويكون ذلك داخل الفصل الدراسي، حيث يناقش المتعلمون والمعلم المحتوى ونطاق المشروع واحتياجاتهم.
2- تنفيذ المشروع: ينتقل المتعلمون خارج الفصل الدراسي لإكمال المهام المخطط لها سابقا (على سبيل المثال إجراء المقابلات، جمع المادة...).
3- المراجعة والمراقبة: ويشمل هذا جلسات النقاش، من قبل المتعلمين والمعلم، سواء خلال المشروع أو بعده.

ويعد المشروع، نشاطا معززا للتعلم التعاوني، كما يعزز تعليم اللغة من خلال استخدامها لأغراض تواصلية.

- وتُعدّ بيداغوجيا المشروع طريقة من الطرائق المبنية على النشاط، ولها تأثير كبير في زيادة مردود التعليم وتحسين نوعه؛ نظراً لأنّ أثر هذه الطريقة لا يقتصر على إكساب المتعلمين معرفة الحقائق العلمية التي اشتمل عليها المنهج، وإنما يشتمل أيضاً على إكسابهم مهارات علمية واجتماعية مختلفة، وتحسين مواقفهم السلوكية، وتنمية مداركهم العقلية، وجعلهم قادرين على التعلم بأنفسهم. (إسراء نوفل و خشمان حسن، 2011 :123).
- إن الهدف من بيداغوجيا المشروع تحقيق مفهوم التربية في إعداد الفرد للحياة عن طريق الحياة نفسها. فمن خلال تنفيذ المشروع وبذل النشاط فيه يكتسب المتعلم الكثير

من الحقائق والمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة، كما يتعلم كيفية التعامل مع المشكلات التي تعترضه.(إسراء نوفل و خشمان حسن، المرجع السابق :123).

- والمشروع وسيلة لربط الدراسة بحياة المتعلمين والبيئة والمجتمع، كما أنَّه السبيل إلى تحقيق أهداف التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وهو يربط بين العمل والتعلم وبين النظرية والتطبيق.(إسراء نوفل و خشمان حسن، المرجع السابق :123).
- وقد عُرف المشروع من قبل كلباتريك Klipatrik بأنه **فعالية قصدية تجري في محيط اجتماعي.**

وبذلك فهو يؤكد أمرين: (محسن عطية، المرجع السابق :417).

- **الأول:** ممارسة عملية أو عمل معيّن.
- **الثاني:** الهدف أو القصد ويشترط في القصد أن يكون متصلا بالحياة التي يحياها المتعلم، فالمشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بطبيعته العملية، ويجري تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا يقدم خدمة للمتعلم في تعلمه، ويتم في بيئة اجتماعية، وبموجب طريقة المشروع يُكلّف الطالب بتنفيذ عمل معين شكل محورا من محاور المنهج، أو موضوعا أو وحدة في صورة مشروع يتضمن عددا من أوجه النشاط، مستخدما عددا من مصادر التعلم ذات الصلة بالمشروع لتحقيق أهداف محددة مقصودة من وجهة نظر المتعلم.

3- الخلفية العلمية والمرجعية المعرفية لبيداغوجيا المشروع:

تستند بيداغوجيا المشروع في خلفيتها العلمية والمعرفية إلى الفلسفة البراغماتية لجون ديوي، والمدرسة البنائية لجون بياجي، والمدرسة البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

3-1- الفلسفة النّفعيّة (المذهب النفعي):

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات وحل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع، إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي "**جون ديوي**"**(1859-1952)** John Deweyمبتكر أسلوب حل المشكلات وطريقة المشروع في التعليم، إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات، وبيداغوجيا المشروع.(أحمد صيد، 2014 :110).

ولقد مثلت هذه الفلسفة إطارا نظريا ألهم الكثير من البيداغوجيين وبالتالي ظهور مجموعة من المقاربات البيداغوجية كبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا

المشروع وبيداغوجيا حل المشكلات، وفيها ظهر التماهي الكامل بين عالم المنفعة – الشغل ومجاله المقاولة– وعالم المعرفة ومجاله المدرسة.(محمد شرقي، 2010 :37–38).

وهي فلسفة قدمت نفسها بديلا لكل الفلسفات التأملية الميتافيزيقية، لأن قيمة كل شيء بالنسبة لها، يستمدها من خلال ما ينجم عنها من نفعية. إن الحقيقة بالنسبة إليها تساوي النفع وليس هناك أي معيار آخر لإدراكها غير النفع، إن **الحقيقيَّ** في أوجز عبارة كما يقول **وليام جيمس**: ((ليس سوى النافع الموافق للمطلوب في سبيل تفكيرنا تماما كما أن الصواب ليس سوى الموافق النافع المطلوب في سبيل مسلكنا".

وهكذا كان لابد لفلسفة نفعية عملية وتجريبية مثل هذه أن تلقى القبول الممكن داخل مجتمع لا يؤمن إلا بالمردودية، ويسعى هو الآخر إلى إنقاذ نظامه التعليمي المهدد بالانهيار، وتثبيته على ركائز واضحة ومحددة بدقة حتى يصبح هو بدوره تعليما عمليا ونفعيا. (محمد شرقي، المرجع السابق :19)

3–2– المدرسة البنائية:

تعود أصول المدرسة البنائية إلى عالم النفس السويسري **جون بياجي** Jean Piajet والمعرفة حسب هذه المدرسة هي نتيجة لعملية بناء مستمر لا يعرف التوقف. عملية يتداخل فيها المحسوس بالمجرد ويتبادلان التأثير خارج منطق هيمنة أحدهما على الآخر. إن اعتماد الانطلاق من الحسي إلى المجرد ،أو القول بالنزول من المجرد إلى المحسوس ،يعتبر كل منهما عملية المعرفة كسيرورة خطية ذات اتجاه أحادي تُعطى فيها الأولوية للمنطق (العقل) أو النشاط الحسي، ولا سبيل لتقاطعهما. إن تجاوز هذه السمة الخطية لكلا المنهجيين هو ما يميز المنهج البنائي الذي يقدم عملية المعرفة كعملية بناء واكتشاف لا سبيل فيها لتفضيل العقل على الملاحظة الحسية ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل إن الذات (الباحث أوالمتعلم) لا تمارس النشاط المعرفي لمجرد أنها تسير وفق خطة مقننة، بل لأنها تبني المعرفة كجواب على مشكلة محددة أو وضعية إشكالية تستدعي حلا معينا ، وليست هناك سيرورة منهجية نمطية توصل إلى هذا الجواب، بل لابد أن تمر علنية البناء من سيرورة دينامية أساسها الشعور والوعي بمشكلة ما (نظرية أو واقعية) وفحواها القيام بنشاط يعمل عليه العقل بنماذجه وبنياته المختلفة، إلى جانب الفعل الحسي والحركي، للتأثير على الأشياء

والموضوعات والوصول بالتالي إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف محددة، هكذا فأن يكتسب المتعلم معارف وأفكار ومهارات عملية من خلال سيرورة بنائية ، معناه أن تنضم الوضعية التعليمية–التعلمية بشكل يسمح لهذا المتعلم بممارسة التفكير كفعالية نظرية وعملية في الوقت نفسه، وتجعله على اتصال مستمر بالأشياء والموضوعات المختلفة،وتبيح له إمكانية التفكير فيها واستخلاص المعارف والقوانين والقواعد المتحكمة فيها، وفق سيرورة منهجية تعكس إبداعيته وعطاءه الشخصي. (عبد الكريم وآخرون، 1992:170)

إن هذا التصور ينهل من الإبستيمولوجيا التكوينية **لجان بياجي** JEAN Piajet وتصوره للمعرفة والتي لا تتكون كما كان يعتقد السلوكيون طبقا للقانون–مثير استجابة–، بل تتكون انطلاقا من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية ومحيطه الإدراكي، وذلك عبر أوليتي الاستيعاب والتلاؤم أو المواءمة وما يصاحب ذلك من توتر وسعي دؤوب لإعادة التوازن. (محمد شرقي، المرجع السابق :40)

وحسب **بياجي** فإن الذات في مواجهتها للموضوعات الخارجية تقوم باستيعاب خصائص هذه الموضوعات لتكون بذلك ما يسمى بالخطاطات الذهنية les schèmes mentaux وهذه الموضوعات الخارجية ليست معطيات ثابتة، بل هي دائمة الحركة والتغير والتجديد، لذلك نجدها تفرض خصائصها على الذات لترغمها على ملاءمة الخطاطات الذهنية المكونة سابقا، حتى تجعلها تتحدد وفقا للتغيرات الجديدة التي حدثت على عناصر الوسط. إنه السيرورة الدائمة بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم هي التي تخلق التوازن بين الذات والموضوع وتؤدي بالتالي إلى تحقيق التكيف adaptation. والبنيات المعرفي كما يذكر **بياجي** هي بنيات دينامية لا تتوقف على النمو والتطور، بل تستمر في نموها بالموازاة مع تطور الفرد وارتقاء نموه من مرحلة إلى أخرى، وخلال كل مرحلة عمرية تتأسس بنيات جديدة تحتوي وتتجاوز البنيات السابقة لها وهكذا دواليك، فالتعلم والمعرفة لا يمثلان أنشطة عبثية ، بل إنهما عمليتان تستهدفان بلوغ حالة توازن فقدت عند الفرد جراء أحد أمرين:(محمد شرقي، المرجع السابق :41).

- إما تغيرات ظهرت في محيط الفرد وأنشأت لديه الحاجة إلى المعرفة.
- أو تغيرات طرأت على مستوى تفكيره استوجبت أو استدعت الفهم والتفسير.

- وبحصول الفرد على مخرج أو بحدوث الفهم يتم التوازن.

ويقدم **بياجي** عدة تصورات عن التعلم نجملها فيما يأتي: (علي حجاج وعطية هنّا، 1983 :301).

- التعلّم حالة خاصة من حالات التطور.
- التطور عملية زيادة الوعي بالعلاقة بين من يَعرف وما يُعرف.
- الإدراك الحسي موجه من قبل عمليات عقلية ذاتها ليست وليدة أشكال سابقة له.
- التعلّم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية (تتم دون تفكير).
- كل مفهوم مكتسب ينطوي على استدلال ما.
- الأخطاء ليست في الغالب نتيجة عدم الانتباه بل نتيجة لشكل أولي من التفكير الاستدلالي.
- التعلم القائم على الفهم يتطلب تنظيما ذاتيا نشطا.
- التعلم القائم على المعنى يتم عندما يزيل المتعلم تناقضا أو تعارضا بين التنبؤات والنتائج.
- التعلّم القائم على المعنى يحدث عن طريق نفي (إلغاء) مستويات فهم سابقة غير كاملة.
- جميع أشكال النفي (الإلغاء) يبنيها الفرد ذاته، وليست نتاجا آليا للتغذية الراجعة من البيئة.

وقد قامت النظرية البنائية على جملة من الأسس قدمتها جامعة "**فاندربلت**" Vanderblit University وهي كالآتي: (أحمد النجدي وآخرون، 2006 :367).

- تُبنى على التعلّم وليس التّعليم.
- تشجع استقلالية مبادرة المتعلمين وتقبلها.
- تجعل المتعلمين مبدعين.
- تشجع البحث والاستقصاء لدى المتعلمين.
- تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعليم.
- تؤكد على حب الاستطلاع.
- تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان.
- تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل: التنبؤ–الإبداع – التحليل.

- تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم المتعلمون.
- ترتكز على التعلم التعاوني.
- تضع المتعلمين في مواقف حقيقية.
- تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلّم.
- تأخذ في الاعتبار معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم.
- تزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات.

لقد كان لمثل هذه التصورات الثورية في عهدها والتي انبنت على نتائج العلم البيولوجي من جهة والملاحظات الإمبريقية المتأنية **لبياجي** بنفسه في متابعته لعملية النمو كما عاينها لدى بنتيه، أثر كبير في مجال التربية وتبيين كيفية حدوث التعلم، وهو تأثير رافق كل البيداغوجيات الفعالة، كبيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المشروع اللتين تتأسسان على مثل هذا التصور الإبستيمولوجي البنيوي للمعرفة والعلم.

3-3- المدرسة البنائية الاجتماعية:

تعود أصول المدرسة البنائية الاجتماعية إلى عالم النفس الروسي **ليف فيجوتسكي**(1896-1934م) Lev Vegotsky تميزت بالتركيز على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم وبناء المعرفة.

وتسمى هذه النظرية أحيانا النظرية الثقافية الاجتماعية، لتأكيدها على دور الثقافة والمجتمع في التعلم. وقد تبلورت هذه النظرية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين الميلادي، متأثرة بكتابات عالم النفس المعروف الروسي **ليف فيجوتسكي** الذي كان يرى أن تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين منفصلتين، لكن تصبحان مترابطتين في سنوات ما قبل المدرسة، عندما يبدأ الأطفال في استخدام اللغة وسيلةً للتفكير، وشيئا فشيئا يتأثر تَعلُّم الطفل باللّغة، خاصة المعارف المرتبطة بالثقافة التي يصعب أن تُكتسب من خلال التعامل المباشر مع البيئة، فيكتسب الطفل معارفه الثقافية من خلال التخاطب مع الآخرين، ويتوسع في ذلك من خلال التفكير والحديث النفسي الداخلي.(راشد عبد الكريم، 2011 :17)

" ويشمل العالمُ الاجتماعي للمتعلم الأفرادَ الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، ومنهم المعلم والأصدقاء والأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم المتعلم

من خلال أنشطته المختلفة، أي أننا نأخذ هنا في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلم التعاوني، ذلك أن تعلم الأفراد في مجموعات يفوق بالطبع تعلم كلٍّ منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية.(كمال زيتون، حسين زيتون، 2003 :52).

وقد أضفت هذه النظرية الصبغة الاجتماعية على التعلم وبناء المعرفة، فهما لا يتمان إلا في سياق اجتماعي، وربما هذا ما أغفلته النظرية السلوكية والنظرية البنائية، **فبياجي** مثلا كان يرى أن الطفل الصغير عالم يستكشف البيئة من حوله بنفسه، إلا أنه بهذه النظرة –بتركيزه على عملية البناء الذاتي للمعرفة– قد أغفل حقيقة مهمة، وهي أن هذا الاستكشاف في الحقيقة لا يقوم به الطفل منعزلا عن بيئته الاجتماعية المحيطة به، ولا يمكن أن يتم هذا البناء دون تأثير أو تأثر بالمجتمع.

وهذا ماتداركته النظرية البنائية الاجتماعية بتأكيدها على أن التعلم لا يتم إلا في وسط اجتماعي.

والتعلم البنائي الاجتماعي الثقافي عند **فيجوتسكي** يحدث في سياقات ذات معنى ويمتاز بما يلي:(صالح غيلوس، المرجع السابق :127).

- المتعلم والمعلم قطبا الرحى في العملية التعليمية /التعلمية.
- الجو الديمقراطي والدينامية النشطة.
- ضرورة الاحتكاك بالأقران والبيئة.
- التركيز على الإجراء لاكتساب الخبرة.
- يزود المعلم المتعلم بالنصائح والتوجيهات.
- إرشاد المتعلم إلى طريقة الأداء الجيد أثناء الاحتكاك بالوضعية التعلمية.
- اعتماد أسلوب التحليل حتى يتمكن من فحص الأداء الحالي لبناء الأداء المفترض.
- تتم مساعدة المتعلم باستعمال سندات ووسائل سمعية وبصرية تحفز المتعلم وترشده.

"فالمتعلم يعيش داخل مجموعة من البشر قريبين منه ويتفاعل ويتواصل معهم، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم. وأغلب صور التعلم والاتصال بين البشر ما كانت لتتم لولا

وجود اللغة؟، فاللغة وسيلة اجتماعية، والتعلم إنما هو هو عملية اجتماعية، والعلوم والمعارف التي تكونت على مر العصور إنما هي منتجات اجتماعية، بمعنى أن العلماء أنتجوها وساهموا فيها من خلال صور متعددة من التفاعلات الاجتماعية والحوارات والمناقشات والمناظرات والنقد والأنشطة الجماعية، فما يقدمه المربون والمعلمون في كل مجتمع إنما هو مقرر اجتماعيا.(راشد عبد الكريم، المرجع السابق :18).

لقد مثلت هذه الرؤى والأدلة الواقعية مرتكزات أرست عليها النظرية البنائية الاجتماعية أسسها، مستفيدة مما أغفلته نظريات التعلم السابقة في نظرتها الضيقة للتعلم على أنه يتم بجهد ذاتي من قبل المتعلم في سياق فردي، فاستدركت ذلك ورأت بأن التعلم لايتم إلا في سياق اجتماعي، وفي تفاعل اجتماعي وبتأثر وتأثير بين المجتمع والفرد المتعلم داخل هذه البيئة الاجتماعية.

ولنأخذ هنا مقارنة بسيطة بين نظرتي **جون بياجي**–رائد المدرسة البنائية– و **ليف فيجوتسكي**–رائد المدرسة البنائية الاجتماعية – **للتعلم والنمو**: .(راشد عبد الكريم، المرجع السابق :19–20).

- يرى بياجي أن الطفل **عالم صغير يقوم بالاستكشاف وبناء المعرفة في ذهنه بنفسه منفردا اعتمادا على نمو حيوي**، بينما يرى فيجوتسكي **أن النمو الذهني يعتمد بدرجة كبيرة على الناس الذين يحيطون بالطفل.** فما يكتسبه الطفل من المعارف والاتجاهات والقيم ينمو من خلال التفاعل مع الآخرين، بمعنى أن الثقافة التي يعيش فيها الطفل هي التي تشكل نموه الذهني، فهي التي تقرر ماذا يتعلم والطريقة التي يتعلم بها. فالمتعلم يستخدم قدراته العقلية للتفاعل والتعلم من الآخرين، لكن هذا التفاعل يؤثر على العمليات العقلية وينميها.
- يرى **بياجي** أن **النمو يحدث بشكل أساس من الداخل متجها إلى الخارج**، فالقدرات تنضج ثم يقوم الطفل بتطبيقها على المهمة التي تواجهه في الحياة، بينما ينظر **فيجوتسكي** إلى النمو نظرة معاكسة تماما لذلك، **فالنمو العقلي بالنسبة إليه يبدأ من الخارج إلى الداخل**، حيث تنشأ جذور العمليات الداخلية الذاتية لدى الفرد من تفاعله مع الآخرين. فالأطفال يشاهدون التفاعل بين الناس من حولهم، ويتفاعلون مع الناس،

ويستفيدون من هذه التفاعلات لزيادة نموهم. فنمو الفرد حسبه يعتمد على الأثر الاجتماعي والبيئي بقدر ما يعتمد على النضج.

- كماعارض **فيجوتسكي** رأي **بياجي** فيما يتعلق **بالمراحل النمائية**، حيث يرى أن النمو يتأثر بتفاعل المتعلم مع من حوله، أكثر من تأثره بالمرحلة التي هو فيها، بل إن البيئة المحيطة بالمتعلم تؤثر كثيرا في تحديد هذه المراحل، ويرى أنه يمكن أن يوجد طفلان في المرحلة النمائية ذاتها ، لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه أو مع من هو أكبر منه فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطفل الآخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل.

وإجمالا يمكن تلخيص أهم الأسس التي قامت عليها النظرية البنائية الاجتماعية في النقاط الآتية: (راشد عبد الكريم، المرجع السابق :21-23).

- التعلم يتم من خلال الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم ومشاهدة التفاعل بينهم.
- هذا الاتصال والتفاعل مُهمّ بقدر أهمية النمو الذي ركز عليه بياجي.
- العلوم والمعارف التي تكونت ويقوم المتعلم بتعلمها هي منتجات اجتماعية.
- الاتصال يتم من خلال اللغة التي هي أيضا منتج اجتماعي.
- النمو البيولوجي والنمو الثقافي لا يحدثان منفصلين، لذا فمن المهم التنبه للعوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على نمو القدرات الفكرية (العقلية) للإنسان.
- الوظائف العقلية اجتماعية المنشأ. فالوظائف العقلية وما يتبعها من آليات تفكير إنما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي، واللغة هي وسيلة التواصل في هذا المحيط، فالمجتمع يؤثر في آليات تفكير الفرد وتصوره.

وأخيرا ينبغي التنويه إلى أن النظرية البنائية الاجتماعية ليست نقيضا للنظرية البنائية المعرفية التي أرسى أصولها جون بياجي وإنما هي امتداد لها نهلت منها أهم المعارف خصوصا ما تعلق بعمليتي البناء والارتقاء، لكنها تداركت ما أغفلته هذه الأخيرة خصوصا إقصاؤها للسياق الاجتماعي والثقافي في التعلم وتركيزها على تعلم الفرد ذاتيا.

4- أهمية بيداغوجيا المشروع:

تستمد بيداغوجيا المشروع أهميتها من موقعها الأساسي في تحقيق كفاءات المتعلمين المستهدفة، وفي تعويدهم على مجابهة الوضعيات التي تعترضهم بروح الجماعة والتعاون، وفيما يلى أهم النقاط التي تبين أهمية هذه البيداغوجيا: (ميلود التوري، المرجع السابق :144-145).

- تعدّ بيداغوجيا المشروع مهمة لاكتساب الكفاية المعقدة لأنها تعوّد المتعلمين على أن يعتبروا الإجراءات التي تعلموها بالمدرسة أدوات لتحقيق مَرامٍ يدركونها ويحتفظون بها في كيانهم، ذلك لأن المهام التي يضطلعون بها في إطار المشروع تفضي إلى إنجازات خارج الإطار المدرسي لا علاقة لها بالمواد التعلمية، بل بالمعنى الذي يعطونه للوضعيات في الحياة.
- تعوّد بيداغوجيا المشروع المتعلمين على حل الوضعيات المستجدة بتجنيد مواردهم الخاصة، كما تعودهم على بناء المهام التي يضطلعون بتنفيذها، ومن هنا انبثق مفهوم مشروع المتعلم الشخصي الذي يجسد الرغبة في مساعدته على التعلم الذاتي، وينطوي هذا المشروع على فكرة مفادها أن للمتعلم شخصية تظهر في قدرته على تحقيق طموحاته ، وتحديد قدرته في الحاضر وآفاقه المستقبلية...
- إن الفكرة الأساس في هذا النوع من المشاريع هي دفع المتعلم لأن يتحمل المسؤولية ويعي أهمية التفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا، وذلك بتشجيعه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعلم المدرسي. وهكذا يتحول مشروع المتعلم إلى استثمار تدريجي يخول له إمكانية اختيار نوعية الدراسة التي سيتابعها. ويغدو دور الراشدين –آباء كانوا أم معلمين أم مُوجهين تربويين – **هو مساعدة المتعلم على اتخاذ قراراته لا اتخاذ القرارات بدلا عنه**، لهذا يمكن القول إن المشروع الشخصي للتلميذ يقوم على أساس احترام الفرد وتمكينه من الوسائل التي تتيح له قدرا من المساواة مع الآخرين، وتجعله قادرا على القيام باختياراته وتوجيه نفسه، منطلقا من المعلومات المتوفرة لديه، كما تجعله قادرا على تطوير أفكاره وتصحيح أخطائه والانتقال إلى وضعية المبادرة والمشروع.

- كما يحقق التعلم بالمشاريع عددا من الأهداف التي تتلاقى مع طبيعة العلم ومنها :عمل الفرق، وشرط الإجماع لاعتماد المعرفة، ودور المناقشة فهي تطوير المعرفة، وغيرها من الأهداف، لذلك فإن إستراتيجية التعليم بالمشروع تعد من الاستراتيجيات المساندة للإستراتيجيات الرئيسة في تدريس العلوم كالتعلم المبني على الاستقصاء ودورة التعلم.(زياد بركات، 2013 :3).
- و"لاشك أن المقاربة بالمشروع تعني توريط الفاعلين لأنه من المهم التوقف عند التعلم الجماعي(العمل على التمثلات) ويُسر التواصل الداخلي والخارجي الذي ينميه المشروع، وهي من الأمور التي يمكن وضعها كأهداف تسمح بالتعلم وتكوين الفاعلين وتنمية التواصل." (حسن اللحية، 2005 :65).
- تجعل هذه البيداغوجيا المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم، كما تضعهم في سيرورة تكوين مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في منهجية العمل، واستعمال الفوج أداةً لبناء المعرفة وتطويرها.
- تنمية القدرات العلائقية للمتعلمين، لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة.
- تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- إدراك المتعلمين " لماذا يتعلمون ما يتعلمون" وذلك من خلال إعطاء معنى (دلالة) لما يُقترح عليهم من أنشطة وأعمال.(محمد واعلي، المرجع السابق:14).
- يعبر المشروع عن توجهات المدرسة الحديثة التي تهتم بتكوين شخصية الفرد أكثر من اهتمامها بنقل المعارف، كما يعتبر إطارا لتنظيم التعليم في صيغ دالة توجيهية نحو أغراض عملية تخدم المتعلم والوسط الاجتماعي. (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، 2009 :208).
- غرس روح التعاون بين المتعلمين أنفسهم في المدرسة أو الجامعة، أوفي مجتمعاتهم.
- تنمية التفكير والاستقصاء وإدراك العلاقات المرتبطة بالمفاهيم لدى المتعلمين.
- تبادل الخبرات داخل المجموعة الواحدة.
- تغيير اتجاهات المتعلم نحو قدرته الذاتية ونحو التعلم عموما. (سعد زاير وسماء داخل، 2014 :161).

كما تكمن أهميتها أيضا في كونها تربي المتعلم وتحضره ليكون فردا فاعلا في مجتمعه مشاركا وإيجابيا وذلك من خلال: (محمد شرقي، المرجع السابق :95-97).

- **التعود على الاعتماد على النفس:** حيث تعمل على تنمية روح الاعتماد على النفس لدى المتعلمين، فكل مشروع مهما كانت طبيعته ودرجة تعقده، يحتاج تنفيذه مشاعر انفعال وتوتر لا تزول إلا بزوال المشاكل التي تعترض المتعلمين في بحثهم عن الحل الأنسب لها، ومن ثم فالعمل بمشاريع يمثل خير وسيلة لتربية المتعلمين وتمرينهم على تحمل الحياة الصعبة، ومواجهة كل المشاكل التي يمكن أن تعترضهم في حياتهم.
- **استثمار عنصري الإثارة والتشويق في التعلم:** إن العمل بمشاريع عادة ما يكون نابعا من نفوس المتعلمين لأنهم هم الذين يختارونها، ومن ثم فالقابلية للتعلم تكون عندهم أقوى من غيرهم الذين يشتغلون وفق رؤى وطرائق أخرى. كما أنه من شأن هذه الطريقة في العمل تحفيز المتعلمين المترددين أو المتعثرين لأنهم يجدون أنفسهم منخرطين وبشكل لا شعوري في عملية بناء المشروع.
- **التعلم المصاحب:** تتيح طريقة المشروع فرصا كثيرة لتحقيق التعلم المصاحب، حيث يكتسب المتعلم من خلالها مهارات جديدة تظهر على شكل أعراض جانبية لم تكن مستهدفة عند بداية التعلم، ومن هذه المهارات مثلا: اتساع أفق المتعلم وانفتاحه على تصورات وآراء الآخرين وتجاوزه لتمركزه على ذاته، وقبول آراء الآخرين واحترامها، **وكذا إدراك أهمية العمل الجماعي والتعاون**، ومن ثم الأهمية التربوية لهذه المقاربة البيداغوجية وإمكانية اعتمادها لبناء كفايات تربوية يستفيد منها المتعلم في حياته النشيطة، وفي تدبير علاقته مع المحيط.

وفيما يلي جدول يختصر بعض أهميّات العمل الجماعي للمتعلّمين في بيداغوجيا المشروع، والمهارات التي يمكن أن يحصّلوها:

جدول رقم (02) بعنوان: أهمّيّة العمل الجماعي للمتعلّمين في بيداغوجيا المشروع (غريغ لايت وآخرون، 2016: 188)

على المستوى العقلي	على المستوى الشخصي
-يطوّر الفهم المعرفي. -تقدير تصوّرات الآخرين ووجهات نظرهم. -يغيّر التّصوّرات. -الشّك في الافتراضات. -يطوّر مهارات شفهية وكتابية. -يُقدّم تغذية راجعة للمدرّس.	-يقدّم فرصا لممارسة التّعبير عن الذّات. -يطوّر الوعي الذاتي. -يشجّع الاستقلال الذاتي. -يحسّن الاتجاهات نحو الموضوع.
على المستوى الاجتماعي	**على المستوى العملي**
-يشجّع التعاون والوعي بالآخرين. -يطوّر الإحساس بالهويّة الاجتماعيّة. -يطوّر الإحساس بالانتماء والمجتمعية. -يعزّز التّواصل. -يطوّر القيادة.	-يطوّر مهارات العمل بروح الفريق. -يطوّر المهارات الرّيادية. -حل مشكلات عمليّة. -تنفيذ مهارات محدّدة. -أعمال فنية أو تصميمات. -كتابة تقارير علميّة ومعرفيّة. -جمع عيّنات. -عرض تقديمي.

5- أهداف بيداغوجيا المشروع:

تتجسد غاية المشروع ،باعتباره عنصرا أساسيا في السياسة التربوية الجديدة في تنمية نجاعة المدرسة ،وقد بينت كافة الدراسات المقامة، أن إنجازات التلاميذ ما فتئت تتقدم، وبالمقابل فإن نداء الأسر والجسم الاجتماعي والمتطلبات الراهنة للتأهيل، تجبرنا على القيام بالمزيد من التحسين لهذه الإنجازات ومن ثمة، فإن رهانات المشروع ذات طبيعة **بيداغوجية وتربوية ومؤسساتية.**

5-1-الأهداف البيداغوجية للمشروع: تتمثل في استهداف نجاح مدرسي أفضل، وذلك بفضل بيداغوجية ناجعة ونشيطة، بمعنى: (عبد الكريم غريب، 2008:235).

- البناء الأفضل للتعلّمات الأساسية.
- تحسين اكتساب المعارف الأساسية.

- ضمان تمكن جيد من اللغة.
- تنمية كفايات مستعرضة.
- إغناء المرجعيات الفنية الثقافية للتلاميذ.
- إتاحة تنمية القدرات الجسمانية.

ولأجل تحقيق هذه الأهداف ،ينبغي:(عبد الكريم غريب، المرجع السابق :235).

- توجيه التعلمات نحو المتعلم.
- تبوؤ الأهداف المنهجية مكانة أوسع ؛وذلك في ارتباط باكتساب المعارف.
- ربط وضعيات التعلم إلى أقصى حد بواقع المحيط وتحوله في الزمن والفضاء :محيط بشري، بيولوجي، مادي وتكنولوجي، وتاريخي وجغرافي، اجتماعي، اقتصادي، سياسي، فني وثقافي.
- إيلاء مزيد من الأهمية على مستوى سيرورات التعلم للأنشطة التي تمكن من تنمية كفايات مستعرضة، أي قابلة لمختلف الحقول المادية وأفعال ومبادرات الحياة اليومية (مثلا استعمال أنماط مختلفة في التعبير ،استخبار، توثيق....).
- الأشغال في إطار:

–تداخل المواد بالنسبة لموضوع معين، وبالفعل، فالعديد من مظاهر المواد لا يمكن تفسيرها في أغلب الأحيان إلا من خلال بعضها بعض.

–عبر المواد، وذلك بالنظر لكون المفهوم نفسه يمكن دراسته عبر مواد مختلفة.

5–2–الأهداف التربوية للمشروع: تتمثل في اعتبار المتعلم داخل المدرسة كما خارجها، ولهذه الغاية ينبغي: (عبد الكريم غريب، المرجع السابق :237).

- تحميله مسؤوليات كبرى بشكل يتيح له ولوج الاستقلالية.
- تكثيف اللقاءات بأسرة المتعلم وإشراكها في القرارات المتعلقة بتمدرسه (مثلا في توجيهه في نهاية سلك الدراسي).
- مفصلة الأنشطة المدرسية والأنشطة ما قبل وما بعد المدرسية.

5-3- الأهداف المؤسساتية للمشروع: أما بشأن الرهانات المؤسساتية، فهي تتجسد في تنسيق تدخلات الفاعلين في النظام التربوي، ولأجل تحقيق ذلك يتعين: (عبد الكريم غريب، المرجع السابق :238).

- إتاحة العمل داخل الفريق (الأسلاك) والشراكة مع تفادي الخلط بن كفايات ومهام مختلف المتدخلين.
- ترجمة التزام الفاعلين على شكل عَقد.
- وللكشف عن الفرق البيداغوجية في التكوين، ينبغي إحصاء العناصر المكلمة للتكوين، والتي يحتاج إليها الفريق كي يسير بالمشروع إلى نهايته.

يضاف إلى هذه الأهداف الثلاثة أهداف أخرى نذكرها فيما يلي: (زياد بركات، المرجع السابق :20)

1- **زيادة الدافعية:** يمتلك المتعلمون الأسئلة في التعلم المبني على المشروع، ويقضون وقتا للعمل على الإجابة عليها خارج المدرسة، فالتعلم المبني على المشاريع يقدم العديد من الفرص لزيادة دافعية المتعلمين باعتماده على رغباتهم وتساؤلاتهم.

2- **زيادة الاستقلالية المعرفية:** حيث يصبح الطلبة ذوي مسؤولية أكثر عن تعلمهم، كما تصقل مهاراتهم في الحصول على المعرفة دون الاعتماد على المعلم مصدرا رئيسا لهم، فتتطور عندهم عادات ذهنية تساعدهم على امتلاك استقلالية معرفية تهيئهم ليصبحوا متعلمين في فترات حياتهم كلها.

3- **زيادة التحصيل:** يمارس المتعلمون مستويات عليا في التفكير من خلال توظيف موجه للحقائق الأكاديمية من أجل إنتاج حلول، وتفسيرات، واستنتاجات، وإصدار أحكام.

4- **تفعيل المنحى التكاملي:** مساعدة المتعلم على الربط بين المواد الدراسية المختلفة، ومساعدته على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية.

5- **تنويع التقويم:** تعطي المشاريع فكرة أوضح عن قدرات المتعلمين والمعلمون الذين يطبقون هذه البيداغوجيا يتعرفون على الكثير حول متعلميهم، أكثر مما تقدمه لهم اختبارات الورقة والقلم، وقد يتفاجأون من تميز المشاريع التي تُقدم لهم

من بعض المتعلمين ضعيفي المستوى في الاختبارات التحصيلية الكتابية، أو المشاركة الصفية، بينما قد يجدون أن بعض المتفوقين في الاختبارات قد قدموا مشاريع متواضعة. إنك باتباع وسائل متنوعة في التقويم تقدم تقويما شاملا عن المتعلم، وتميز المتفوقين في القدرات المختلفة، وليس في التحصيل فقط.

6- **تبديد القلق:** المتعلم الذي يخاف من الخطأ حين يركب جملة إجابةً عن سؤال المعلم، يجد مقدارا كبيرا من الراحة والحرية في المشروع ونسبة قلق أقل.

7- **المتعلم معلما للآخرين:** عندما يعرض المتعلم مشروعه أمام زملائه، فإنه يصبح معلما صغيرا يشرح فكرته، ويبين الخطوات التي مر بها، والصعوبات التي واجهها، والأشياء التي تعلمها، ويجيب على استفسارات زملائه، وبهذا تزيد ثقته بنفسه، وثقة زملائه به.

كذلك عندما يشرح المتعلم مشروعه أمام أقرانه يزداد فهمه لمشروعه، كما أنه عندما يقف أمامهم، يشرح مشروعه يواجه بعض زملائه غير المنتبهين، الذين يتكلمون فيما بينهم، بهذا الوعي تتعدل الكثير من السلوكات الخاطئة لدى المتعلمين، كما أنها –المشاريع– فرصة لتدريب المتعلمين على احترام زملائهم الذي يعرضون مشروعهم ، وإبداء الترحيب بأفكارهم وإنتاجهم، والتدريب على آداب الإصغاء وتقبل الآخرين وأفكارهم.

وعموما تسعى هذه البيداغوجيا إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يأتي: (محمد شرقي، المرجع السابق :94).

- الربط بين الفكر والممارسة، بين الجانب النظري والجانب العملي في عملية التعلم.
- التوافق مع ميولات المتعلمين وقدراتهم.
- التأسيس لتعلم يرتكز على الأنشطة الذاتية للتلاميذ
- تعديل السلوك واكتساب عادات وخبرات جديدة ومواقف إيجابية من التعلم.
- ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية–معيش المتعلم–.
- تعويد التلاميذ على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم.

- تقوية مواقف التعاون والعمل الجمعي الهادف وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.
- التمرن على التخطيط والتنظيم والقدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها في المكان المناسب.

6- الأسباب الداعية إلى بيداغوجيا المشروع:

إن الأسباب الداعية بيداغوجيا المشروع وتطبيقه في المناهج التعليمية الحديثة الدراسية تنبع من الأهمية والفوائد الكثيرة التي تحققها هذه البيداغوجيا، ويمكن إيجاز هذه الأسباب في ما يأتي: (محمّد طربيه، 2009 :144- 145).

- **الحاجة إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة:** حيث ترتكز بيداغوجيا المشروع عملية التعلم ضمن إستراتيجية التعلم التعاوني التي تقوم على نشاط المجموعة ومشاركة أعضائها الإيجابية في إنجاز الأهداف المطلوبة.
- **الحاجة إلى تنشيط أذهان المتعلمين:** لاشك أنّ التعلم الذي يقوم على نشاط المتعلّم أبقى أثراً، ولا شكّ أن نشاط أذهان المتعلمين يؤدي إلى توليد أفكار جديدة من خلال المناقشات والحوارات التي تتم بين أعضاء المجموعات، وابتكار حلول للمشكلات التي تواجههم، كما يعمل التعلم التعاوني على إذكاء أذهان المتعلمين وتنشيطها، مما يساعد على تنمية تفكيرهم .
- **الحاجة إلى استقلالية المتعلّم:** إنّ وجود نمط فكري مستقلّ لدى المتعلّم، وبروز وجهة نظره تجاه القضايا التي يدرسها، يجعل من عملية التعلم أمرا محببا، يزيد من دافعيته وإقباله على دراسة القضايا المحتلفة، وينحقق ذلك من خلال منح المتعلمين الحرية داخل المجموعات للتعبير عن أفكارهم وإخضاعها لأفكار الآخرين خضوع نقد وتحليل، في إطار تبادل المعرفة والخبرات، مما يزكّي استقلالية المتعلم وإحساسه بذاته، وتقديره لها، ولكلّ ذلك جوانب إيجابية تعود بالنفع على المتعلّمين وتسرّع من تعلّمهم.
- **الحاجة إلى تطوير القدرات التحصيلية والمهارات:** ويتحقق ذلك بتنمية قدرات الفرد التحصيلية في مختلف العلوم، وتنمية مهاراته العقلية والعملية بشتى الطرائق، وتبادل المعارف وتكاملها بين أفراد المجموعة، وذلك من خلال الاحتكاك المباشر بين المتعلم

ومصادر المعرفة المتنوعة التي تتاح له من خلال هذا النوع من التعلم، كما أنّه يساعد على تنمية مهارات التحليل والنقد والقدرات الابتكارية، كما أنه يعوّد المتعلمين على إبداء الآراء واقتراح الحلول، ووضع كل ذلك في ميزان للحكم على جدارتها وضحتها، إضافة إلى تنميته للمهارات العملية من خلال اشتراك المجموعات في إنجاز المهام والمشروعات الموكلة إليهم.

- **الحاجة إلى تعديل الاتجاهات وتدعيمها:** تهدف معظم النُّظم التعليمية إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلّمين نحو القضايا التعليمية والبيئية، ولاشك أنّد التعلم التعاوني بإستراتيجياته المختلفة في بيداغوجيا المشروع، يساعد على تعديل الاتجاهات السالبة، وتدعيم الاتجاهات الموجبة، وهذا يتأتى من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين أفراد المجموعة وسيادة روح التعاون وروح الفريق بينهم.

7-وظائف بيداغوجيا المشروع:

لبيداغوجيا المشروع عدة وظائف حددها كل من **نوط** Not و **برو** Bruفي: (ميلود التوري، المرجع السابق :142)

1- **وظيفة اقتصادية وإنتاجية:** وأساسها وضع مشروع والتخطيط له بما يتطلبه من وسائل وموارد مالية، وخطة تدبير هذه الموارد.
2- **وظيفة علاجية:** وتتمثل في تجديد اهتمام المتعلم بالمدرسة من خلال دفعه إلى الانخراط في مشروع له دلالة بالنسبة إليه، سواء كان مشروعا تعلميا أم مرتبطا بنشاط اجتماعي أو مهني.
3- **وظيفة تعليمية:** حيث يعاد تحديد وتوجيه الأفعال البيداغوجية في علاقتها بمعالجتها المقطعية والمعارف الجديدة والأهداف.
4- **وظيفة اجتماعية ووسطية:** إذ إنّ إنجاز المشروع يستلزم بالضرورة تدخل الشركاء الاجتماعيين.
5- **وظيفة سياسية:** عندما تصبح بيداغوجيا المشروع هدف التربية فإنه يفترض فيها أن تضمن تكوين المواطن القادر على مواجهة الحياة اليومية.

8- مبادئ بيداغوجيا المشروع:

ترتكز بيداغوجيا المشروع على مبادئ أساسية في التعلم مستندة في ذلك إلى الخلفية العلمية والمعرفية المنبثقة عنها والمتمثلة في الفلسفة النفعية (البراغماتية)، والنظرية البنائية، والنظرية البنائية الاجتماعية.

ففي الفلسفة النفعية لجون ديوي نجد أن نظرية التربية حسبه "عملية نمو عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها، والتفاعل بين الطفل وبيئته هو الذي يؤدي إلى الخبرة والنمو، فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر مما يتعلم عن طريق التلقين، وتفسر نظرية ديوي اكتساب المعرفة على أساس ميكانيزمات التعلم الموجودة لدى الفرد، **فالحاجة تؤدي به إلى النشاط والتفاعل مع البيئة، والنشاط يولد فيه الخبرة، والخبرة تؤدي إلى التعلم وبناء المعارف.** لذلك يكون من شروط التعلم الانطلاق من حاجات المتعلم ووضعه في مواقف تستثير فيه الرغبة في النشاط وتجنده للاكتساب." (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق :208)

ويعد هذا من **المبادئ الأساسية** في بيداغوجيا المشروع، ذلك أن التعلم الحقيقي يظهر في ظروف طبيعية ويرتبط بممارسات الفرد ونشاطاته في ظروف تسمح له بحل المشكلات من خلال احتكاكه ببيئته وتفاعله معها، وهذا أيضا ما يراه بياجي في بناء الفرد لتعلماته.

كما أن المشروع حسب كليباتريك Klipatrik وديوي Dewey ومن بعدهما فروبل Froebel و مريو Merieu يمثل **فرصا ثمينة للتعلم لقدرته على تعبئة قوى الفرد.**

ولكي يشعر المتعلم **بالرغبة** في النشاط **يجب أن يناسب المشروع حاجاته ومستواه النفسي، وأن يعبر عن قدر من الوظيفة والمنفعة الاجتماعية التي تجعل المتعلم يسعى لتحقيقه في سياق اجتماعي** كما يرى **ليف فيجوتسكي** Lev Vigotsky.

ويمكن إجمال **مبادئ** بيداغوجيا المشروع في هذه النواحي الأربعة الآتية: (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق :209).

1- **من الناحية النفسية:** ترمي هذه البيداغوجيا إلى تحقيق مبادئ التربية المعاصرة، إذ تعتمد على:

- مبدأ النمو الطبيعي للمتعلم.
- مبدأ النشاط الذاتي للمتعلم.
- مبدأ مراعاة ميولات المتعلم وقدراته ودوافعه.
- مبدأ الحرية.
- مبدأ الاهتمام .
- مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مبدأ تركيز التعلم على المتعلم باعتباره **فاعلا** في عمليتي التعليم والتعلم.
- مبدأ التعلم الديمقراطي.
- مبدأ اختيار التعلمات بناء على رغبات المتعلمين.(يوسف مارون، 2011 :162)

2- **من الناحية الاجتماعية:** وترمي إلى تحقيق: (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق :209)

- مبدأ التعاون وتقسيم العمل والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- مبدأ اتصال المدرسة بالبيئة.
- مبدأ روح المثابرة في العمل والقدرة على متابعة المشروع فترة طويلة ومواصلة الجهود، مما يتطلب من المدرس رعاية الاهتمام ومراعاة دافعية المتعلم وتشجيعه على المثابرة وتدعيمه بالتغذية الراجعة.
- مبدأ جعل المدرسة مؤسسة اجتماعية، بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية تعليمية، وقد وجد فيها جون ديوي " الحياة نفسها". (يوسف مارون، المرجع السابق :163)

3- **من الناحية الفكرية:** توفر بيداغوجيا المشروع فرص تعلم طرائق التفكير السليم وأساليب البحث العلمي والموضوعية والتفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار، وتندرج تحت هذه الأساليب مجموعة من المهارات تتمثل في تكوين المتعلم المفاهيم انطلاقا من النماذج الملاحظة أثناء التعامل مع الأشياء والأحداث كما يكوّن مفاهيم حول إجراءات العمل وطرائقه ومراحله.

4- **من ناحية تربية الذكاء:** تختصر هذه الناحية في نظرة ديوي –في مرجعه "**الخبرة والتربية**"– إلى المشروع على أنه **عملية ذكاء موجه.** Un processus d'intelligence orienté. (عبد الله قلي، وفضيلة حناش، المرجع السابق :209)

9-خصائص بيداغوجيا المشروع:

لبيداغوجيا المشروع جملة من الخصائص تجعلها تختلف عن غيرها من البيداغوجيات، نوردها بالتفصيل فيما يأتي:(زياد بركات، المرجع السابق :21)

- **تلبية حاجات المتعلمين ورغباتهم:** حيث يختار المتعلمون المشاريع بناء على رغباتهم وميولاتهم، ولتلبية حاجاتهم التعلمية، لذلك يجب أن تتبع المقررات الدراسية وتُبنى بناء على ذلك.
- **دعم المشاريع لخاصية التكامل بين المواد (المنحى التكاملي):** وذلك أن المواد لا تدرس بشكل مستقل عن بقية المواد الدراسية الأخرى، كما أن المتعلم في هذه المشاريع يتعلم مختلف المواد الدراسية دون التقيد بالحواجز الفاصلة الموجودة بين المواد الدراسية، حيث يكتسب المعلومات من خلال مروره بالخبرات العلمية ، وليس عن طريق تلقينها من قبل المتعلم.

فمثلا في مشروع من مشاريع مادة اللغة العربية يعتمد المتعلمون على كفاءاتهم العرْضية المكتسبة في بقية المواد الدراسية الأخرى، فقد يستفيد مثلا من مادة الجغرافيا في إرفاق مشروعه بمجموعة خرائط أو ذكر أماكن معينة، ويستفيد من مادة التربية الإسلامية في الاستشهاد بآيات قرآنية كريمة أو أحاديث نبوية شريفة، ويستفيد من مادة الإعلام الآلي في معالجة المشروع ورقنه كتابيا وفي طبعه، وهكذا مع بقية المواد، فالمهم هنا أن يجند المتعلم مهاراته وكفاءاته المكتسبة سابقا والتي يبنيها حين إنجاز المشروع فيما يخدم مشروعه ويساعده على إنجازه بحثا عن الإتقان والتميز والمنافسة العلمية الشريفة مع بقية زملائه في المشاريع الأخرى.

- **تكوين علاقات اجتماعية بين المتعلمين:** وذلك لأن المشروع قد تعمل فيه مجموعة من المتعلمين، وهذا يتطلب منهم التعاون والمساعدة وتقدير كل جهد مبذول من كل متعلم، مما يبعث على الألفة والمساعدة وتكوين العلاقات الإنسانية بين المتعلمين، كما يمكن أن

يمتد العمل في المشروع خارج المدرسة فيسمح بتكوين علاقات اجتماعية مع الوسط الاجتماعي الذين يعيش فيه المتعلمون من أجل إنجاز المشروع. (زياد بركات، المرجع السابق :21).

ويتعلق الأمر هنا بالمشاريع الجماعية التي ينجزها المتعلمون في مجموعات صغيرة يجمعها عمل واحد هو مشروعهم، ويصبح إنجازه همّ الجماعة كلها، فتفتح بينهم آفاق التحاور والتشاور والتواصل بدءا من اختيار أعضاء المجموعة، واختيار المشروع في حد ذاته حسب ميولاتهم ورغباتهم، ثم في اختيارهم قائد المجموعة وكاتبها ومحررها وتقاسم المهام فردا فردا، ولا يقتصر الأمر داخل المدرسة فقط، بل إنه ينتقل معهم خارج المدرسة باتصالهم بوسطهم الاجتماعي وانغماسهم في الحياة الاجتماعية بعمل انطلق من المدرسة ليشمل حياتهم خارجها، فتنشأ بينهم هم أنفسهم وبين محيطهم علاقات اجتماعية وتنمو لديهم روح عمل الجماعة والتعاون والتضامن، وهذا ما لمسناه فعلا وواقعا حين تطبيقنا للمشروع على العينة التجريبية في هذا البحث.

- **تحقيق النمو العقلي للمتعلمين وتنمية مهاراتهم:** حيث تركز المناهج التعليمية على تحقيق النمو العقلي للمتعلمين، وتتطلب المشاريع جوانب معرفية بالإضافة إلى تنمية المهارات العملية، وبالتالي فإن المشاريع تُسهم في بناء الإنسان المتكامل من الناحية العقلية، والنفس حركية، والانفعالية الاجتماعية. (زياد بركات، المرجع السابق :21).

ففضلا عن العمليات العقلية التي تتطلبها المشاريع، فإنها تتطلب أعمالا يدوية حركية من المتعلم، وبالتالي فإن المشاريع تعمل على تنمية الجانبين العقلي والمهاري العملي للمتعلمين، فتنمي لديهم مهارات التخطيط والتنظيم والتنسيق، والتعامل مع المادة العلمية والموارد التي يجمعونها لإنجاز مشروعهم.

هذه أهم الخصائص التي تبين مدى نجاعة هذه البيداغوجيا، التي تساعد المتعلمين على بناء كفاءاتهم وتنمية عقولهم ومهاراتهم وتحصيل معارفهم، وبناء ذواتهم في جو من العمل الجماعي والأهم من ذلك جو الحرية والمتعة الذي تمنحهم إياه.

10- مميزات بيداغوجيا المشروع وعيوبها:

10-1- مميزاتها: تتمثل مميزات بيداغوجيا المشروع فيما يلي: (زياد بركات، المرجع السابق :20).

- تعويد المتعلمين على البحث المنظم، سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- تعويد الطلبة على التعلم التعاوني الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته وإمكاناته.
- إتاحة الظروف التي تظهر الفروق الفردية.
- إثارة حب الاستطلاع لدى المتعلمين.
- تنمية روح المسؤولية والثقة بالنفس لدى المتعلمين.
- تنمية النشاط الذاتي للمتعلمين.
- تعديل سلوك المتعلمين نحو الأفضل
- تعزز حب التعاون والعمل الجماعي الهادف.
- يشكل المتعلم في هذه البيداغوجيا محور العملية التعليمية التعلمية بدلا من المعلم، فهو الذي يختار المشروع وينفذه بإشراف وتوجيه من معلمه.
- اتصال المواد الدراسية بعضها ببعض.

بالإضافة إلى ذلك تُعدّ هذه البيداغوجيا فرصة حقيقية للمتعلمين للجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي في العمل، كما أنه فرصة صريحة لإدماج مهاراتهم ومكتسباتهم القبلية، وتساعد على بناء الكفاءات المستهدفة بطريقة فعالة في جو من الاستمتاع والحرية.

10-2- عيوبها:

بالرغم من المميزات المغرية والكثيرة التي تتميز بها هذه البيداغوجيا إلا أن هناك مآخذ ونقائص تعيبها وتقلل من فاعليتها نذكر منها: (محسن عطية، المرجع السابق :423)

- تحتاج إلى كفايات خاصة للمعلمين، قد لا تتوافر لدى الجميع.
- بعض المشروعات تتطلب إمكانات مادية قد لا تتوفر لدى المتعلمين ولا تتوفر في المؤسسات التعليمية.

- تتطلب جهدا ووقتا كبيرين.
- قد لا تتناسب مع ساعات الدوام في المدرسة.
- بعض المشروعات تحتاج إلى متابعة تعجز المؤسسات التعليمية عن توفير مستلزماتها.
- صعوبة إدارة الصف وضبطه وقيادته حين تنفيذ المشروع.
- إمكانية عدم توافق ميولات المتعلمين وأفكارهم في المجموعة الواحدة المنفذة للمشروع المختار.
- صعوبة تأمين الارتباط بين المشروع وبين المنهاج الدراسي، فقد ينحرف أحيانا عمل المجموعة في المشروع عن مساره المتوافق مع المنهاج الدراسي، وهنا يجب تدخل المعلم من أجل إعادة المجموعة إلى المسار الصحيح.(يوسف مارون، المرجع السابق :168).
- تعلم الاتكالية لدى بعض المتعلمين الذين يعتمدون على غيرهم في إعداد المشروعات وتنفيذها.
- صعوبة متابعة المشروع من قبل المعلم، خصوصا في ظل كثرة عدد المتعلمين في القسم الواحد.(عامل الاكتظاظ).

11- أسس بيداغوجيا المشروع:

تقوم بيداغوجيا المشروع على أربعة أسس هي؛ الأساس النفسي، والأساس الاجتماعي والأساس الفلسفي، والأساس الثقافي، وفيما يلي بسط لها:(محمد شرقي، المرجع السابق :90).

11-1- الأساس النفسي:

تجد بيداغوجيا المشروع أساسها النظري في سيكولوجيا التعلم، حيث يعتبر كل فرد مالكا لقابلية التعلم la notion d' éducabilité في أفق تحقيق هدف أو أهداف يتطلع إليها، وحيث أن قدراته وخصائصه الخلقية تنمو وتتكون من خلال خبراته التي تمده بها البيئة التي يعيش فيها .

كما أن النظرية الغرضية في علم النفس التي يتزعمها **ماكدوجال** تعترف هي أيضا بكون كل دوافع أعمالنا وسلوكنا ترمي في النهاية للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، أي أن كل

أعمالنا هي أعمال قصدية تنحوا نحو إرضاء النزعات الفطرية فينا. وبناء على ذلك،فإن هدفنا من التربية هو إعلام الدوافع الغرائز والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجه جديد وتوافق واتزان بين تلك الدوافع. أي أن التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى تحقيق أهدافه التي رسمتها له الطبيعة بطريقة تجعله يستفيد منها على المستويين الفردي والاجتماعي.

وتتيح بيداغوجيا المشروع هنا " تلبية الاحتياجات الفردية النفسية للمتعلمين وإكسابهم الأساليب المعرفية والمهارية الضرورية التي من شأنها مساعدتهم على فهم الوسط والتأثير فيه، كالقدرة على التحليل والتركيب والتقويم والمقارنة والتواصل بشتى أنواعه اللفظي والفني والكتابي، ويقوم المشروع من ناحية أخرى على أساس الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يجدون فيه على اختلاف مستوياتهم مجالا لتحقيق حاجاتهم وتنمية قدراتهم". (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق :211).

11-2 - الأساس الاجتماعي:

ويتمثل هذا الأساس في مدى قدرة بيداغوجيا المشروع على تلبية الحاجات الاجتماعية ومتطلبات العيش في وسط اجتماعي، فمحتوى المشاريع وطبيعتها شديدة الاتصال باهتمامات المجتمع ومطالبه.

وباعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية وصورة مصغرة عن الحياة الاجتماعية، ينبغي أن تتيح للمتعلم ممارسة ما يعيشه في حياته الاجتماعية الواسعة خارج المدرسة، وأن تزوده بتقنيات حل المشكلات وطرائق التفكير، وأن يتعلم فيها القيم التربوية كالتعاون واحترام الآخرين والالتزام والمسؤولية والحس المدني، وكل ما من شأنه تدعيم أساليب التعايش مع الآخرين والتكيف معهم. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق :211).

والواقع يشهد أن كل التعلمات والخبرات التي يبنيها المتعلم في حياته سواء داخل المدرسة أو خارجها إنما تتم في وسط اجتماعي ومن خلال تفاعله مع محيطه واحتكاكه ببيئته.

11-3- الأساس الثقافي:

ويتعلق الأمر هنا بأن التعلم في إطار هذه البيداغوجيا لا يهدف إلى تحصيل المتعلم واستهلاكه لمعلومات جاهزة، بقدر ما تهدف إلى مساعدته وتوجيهه إلى بناء المعارف بنفسه واكتشاف طرائق وتقنيات تعلم جديدة، بناء على مقررات دراسية معينة.

فلا جدوى هنا من إقرار المناهج التربوية كوصفة مفروضة على المتعلم من الخارج، وتقديمها كقائمة محتويات خطية كما هو معروف في التربية التقليدية، بل تفترض هذه البيداغوجيا هيكلة المادة الدراسية من منطلقات تمثل المشكل المركزي الذي تنتظم حوله مسائل معرفية مستقاة من حقول شتى، ومن شروط المشكل أن يكون نابعا من حياة المتعلم ، ومنه تشتق موضوعات الدراسة التي تقتضي عند المعالجة اللجوء إلى فروع معرفية شتى.

وفي منظور بيداغوجيا المشروع تتمحور مقررات الدراسة على الكفاءات لا المحتويات، وتتحدد في ضوء المشكلات المعيشية في واقع المتعلم، والتي تتحول بدورها إلى أهداف تربوية ينبغي تحقيقها. وهذا ما يبرر أهمية التعلم المحوري وتعدد المواد والتكاملية بين الفروع المعرفة، وتُستغل المعلومات والحقائق كأدوات تستخدم لبلوغ الكفاءات، فالمعارف ليست غاية في حد ذاتها بل وسائل تنتقى على أساس فائدتها الاجتماعية لتكون في خدمة الكفاءات. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق :212).

11-4- الأساس الفلسفي:

تمثل الفلسفة البراغماتية-كما ذكرنا سابقا- أساسا نظريا مهما تقوم عليه بيداغوجيا المشروع. وهي فلسفة يتمحور فيها مبدأ التربية حول الطفل ووسطه الطبيعي و الاجتماعي، واللذان من خلال التفاعل الدائم بينهما ينتج خبرته حيث تقف الفلسفة البراغماتية مع حرية الطفل وفسح المجال أمامه لكي يجرب ما يشاء، ويتصل بالمجتمع من دون أية قيود .لأنه في هذا الاتصال وعبر هذا التفاعل، يتعلم الطفل وينجح في التكيف مع محيطه.

كما أن التربية حسب البراغماتيين تمثل توجيها للدوافع والقدرات الطبيعية نحو تحقيق الحاجات المرتبطة بسن الطفولة في البيئة، والنتيجة المرتقبة من خلال هذه الطريقة في التربية هي **إنتاج عقل نشيط ومنتج في جميع الأحوال والمواقف، عقل قادر**

على الاكتشاف بل والإبداع. ويعتبر التعليم عن طريق النشاط أو عن طريق العمل الأساس الذي تقوم عليه الفلسفة البراغماتية ،ومن ثم طريقة المشروع : فالطفل يتعلم عن طريق النشاط والتفاعل الدائم مع الموضوعات الخارجية وهي وضعية تعليمية تتجاوز بكثير طريقة التلقين التقليدية التي يتحول معها المتعلم إلى مجرد متلقي سلبي. عوض ذلك ينبغي وضع الطفل في مواقف ووضعيات –إشكالية وتركه يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى معرفة لا تكون معطاة بل نتيجة مبنية على جهد ذاتي قام به عقل المتعلم وليس عقل غيره. والمعرفة المتحصل عليها نتيجة هذا الجهد الذاتي لابد لها أن تضل ثابتة وراسخة لا يمكن أن يلحقها التلف بسهولة كما هو الشأن بالنسبة للمعارف المعطاة والمخزنة والتي تسربت إلى الذاكرة ومن دون أم يساهم عقل المتعلم في بلورتها.(محمد شرقي، المرجع السابق :91).

12-أنواع المشاريع :

هناك عدة أنواع للمشاريع تصنف من حيث الغرض من إنجازها، ومن حيث عدد المشاركين فيها،ومن حيث إعدادها ومحتواها.

أ- **من حيث الغرض من المشروع:** قسم **وليام كيلباتريك** المشاريع حسب هذا التصنيف(الغرض) إلى أربعة أقسام رئيسة وهي: (زياد بركات، المرجع السابق :22).

1- **المشروعات البنائية (الإنشائية):** وهي مشروعات ذات صبغة علمية تهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء(كمشاريع صناعة السيارات، تربية الحيوانات، إنتاج الأغذية....)

2- **المشروعات الترفيهية:** وهي مشروعات تطبيقية ترفيهية حيث يتعلم المتعلمون فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم، والتي تكون على شكل رحلات تعليمية، وزيارات ميدانية، كزيارة المتاحف مثلا للتعرف على حياة الإنسان القديم، وتُحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة.

3- **مشروعات حل المشكلات:** تهدف هذه المشاريع إلى دفع المتعلمين إلى التفكير المبدع، عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة

مسبباتها للقضاء عليها ، مثل مشاريع المحافظة على البيئة، مشاريع التوعية الصحية ضد التدخين والمخذرات، ....

4- **مشروعات اكتساب المهارات:** والغرض منها التعرف على مهارة، أو اكتسابها ، مثل مشاريع تعلم رسم الخرائط، مشاريع مكافحة الحرائق، مشاريع التعرف على عمل بعض الأجهزة...

ب- **من حيث عدد المشاركين في المشروع** تقسم على: (محسن عطية، المرجع السابق :416)

1- **المشاريع الفردية:** تضم المشاريع التي يمارس فيها كل طالب عملا لوحده وهي نوعان:

أ- **مشروع واحد لجميع الطلاب،** غير أن كل طالب ينفذه لوحده من دون العمل مع الآخرين ، كأن يطلب من الطلبة جميعا البحث في خصائص شعر المتنبي، فتولى ك طالب تنفيذ هذا المشروع لوحده مع أنه واحد للجميع.

ب- **مشروع لكل طالب،** يعني أن يكون لكل طالب مشروع معين ينفذه بنفسه، كأن يكلف أحد الطلبة بالبحث في خصائص شعر المتنبي، والآخر في خصائص فن الغزل، وآخر في المديح، وآخر في الإخوانيات، وهكذا.

2- **المشاريع الجماعية:** وهي المشاريع التي يعمل فيها جميع طلبة الفصل معا أو في مجموعة من الطلبة مثل: إصدار نشرة شهرية، أو إقامة مهرجان خطابي، أو إقامة عرض مسرحي.

ج- **من حيث الإعداد والمحتوى:** تقسم إلى: (محسن عطية، المرجع السابق :417).

1- **المشاريع المكتبية:** بموجبها يقوم المكلف بالمشروع بكتابة التقارير والملخصات المكلف بها حسب تخصصه، ثم يعرض ما أنجزه على الآخرين لمناقشته.

2- **المشاريع التصميمية:** ويختلف هذا النوع باختلاف اختصاصات الدارسين فمشاريع التصميم لطالب الهندسة غير مشاريع التصميم لطالب الفنون الجميلة.

3- **المشاريع التطويرية:** وهي تلك المشاريع التي تتناول ما هو موجود من أنظمة وأجهزة، ومعدات وتطويرها لتكون أكثر قدرة على تلبية المواقف الجديدة.

13-خطوات إعداد المشروع وإجراءاته:

المشروع عمل منهجي منظم يتطلب إنجازه مجموعة من الخطوات والإجراءات والشروط يمكن تحديدها في أربع خطوات منهجية رئيسة هي **الاختيار، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم**، وتعدّ هذه الخطوات والإجراءات التطبيق الفعلي لهذه البيداغوجيا، لذلك لابد من التقيد بتقنيات وشروط كل خطوة وفق الآتي:

13-1- **اختيار المشروع:**

الخطوة الأولى التي يبدأ بها المشروع هي اختيار المشروع، وهي خطوة أساسية تعد أهم خطوة من خطوات المشروع ، لأنها ذات أثر كبير في نجاح المشروع أو إخفاقه.

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالآتي: (أحمد جابر، 2005 :228).

أ- إثارة موضوع يكون محل نقاش بين المتعلمين حول مشكلة تواجه المتعلمين في حياتهم المدرسية أو حياتهم الاجتماعية مما يقع في مجال اهتمامهم ويستثيرهم.

ب- بيان أهمية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله.

ج- قد يطلب المدرس من الطلبة طرح موضوعات يشعرون بأهميتها والحاجة إلى البحث فيها. وقد يتم التعرض إلى ظاهرة من ظواهر الحياة، أو صعوبة من صعوبات المنهج أو حدث جارٍ له صلة بالمنهج.

د- إجراء مناقشة حول المشروعات المطروحة وبلورتها وبيان أهميتها

ه- منح الفرصة للطلبة لاختيار المشروع المناسب لهم من بين المشروعات المطروحة على أن تكون:

- ذات أهمية في حياة الطلاب.
- متصلة بأهداف المنهج.
- تستجيب لرغبات الطلاب وميولهم.
- تلائم مستوى الطلبة.
- متنوعة.
- ممكنة التنفيذ.

و- تبصير الطلبة بفائدة كل مشروع ومستلزمات تنفيذه.(محسن عطية، المرجع السابق :420).

ويشدد منظرو هذه الطريقة على ضرورة إشراك المتعلمين على أن تكون متوافقة على ميول التلاميذ ورغباتهم وان تكون قابلة لإثارة أنشطة متعددة ومرتبطة بمجالات عمل مختلفة، وأن تكون قابلة للتنفيذ وذات ارتباط واضح بالمعلومات مقررة ومتقاطعة مع باقي المواد الدراسية الأخرى المكونة للمستوى التعليمي الذي ينتمي إليه المتعلمون المعنيون .إن المشروع في حالة كهذه لا يمثل غاية في حد ذاته بقدر ما هو مناسبة ذكية ومريحة لجعل التلاميذ مقبلين أكثر على التعلم من خلال مواجهتهم بمشاكل وعوائق، ومن ثم خلق وضعيات تعليمية أكثر إثارة.(محمد شرقي، المرجع السابق :93).

- **شروط اختيار المشروع:** هناك جملة من الشروط يجب مراعاتها حين اختيار المشروع حتى نصل إلى بناء مشروع بيداغوجي يستجيب لمواصفات الجودة والفعالية، ومحقق للكفاءات المستهدفة وهي كالآتي:(زياد بركات، المرجع السابق :24).

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معينة، ويجب أن تكون هذه القيمة ذات علاقة مباشرة باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشاريع لا يمكن تنفيذها لعدم توفر المواد الضرورية، وكذلك يجب ملاحظة المكان الذي ينفذ فيه المشروع، كي لا تضيع الجهود ويُهدر الوقت.

- ضرورة تناسب الوقت مع قيمة المشروع، فالنتائج نحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم هي التي يجب أن تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ المشروع.
- يجب ألا يتعارض المشروع مع جدول الدروس المدرسي، أي يجب ألا يؤثر على سير الدروس خوفا من اختلال النظام وإحداث الارتباك في تعليم بقية الصفوف.
- مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها المتعلم في مشروعه، وعدم اختيار المشاريع التي تتطلب مصارف تفوق قدرة المتعلمين وإمكاناتهم.
- ملاءمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة.
- يجب ألا يكون المشروع معقدا، ولا يستغرق وقتا أطول مما يلزم.
- ضرورة تناسب المشروع مع قابلية المتعلمين في تصميمه وتنفيذه، بحيث لا يتطلب مهارات معقدة أو معلومات يصعب الحصول عليها.
- تجنب التداخل والتكرار في المشروعات المختارة.
- مراعاة التوازن بين الحاجات الحقيقية للمتعلمين، وبين الميول التي يمكن أن تُحقق.
- التنويع في المشاريع المختارة، بحيث لا يقتصر على نشاط أو مجموعة أنشطة معينة، حتى يتيح لهم مجالات متعددة للمرور بالخبرات التعليمية التي تتلاءم مع مستوياتهم النمائية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والعمل على تقريب هذه الفروق، عن طريق، تبادل الخبرات بين المتعلمين خلال المشاريع التي قامت بها مجموعة متفوقة من المتعلمين مع غيرهم من ذوي القدرات المتوسطة أو الضعيفة، كما يمكن أن يتعاون في بعض المشاريع الجماعية طلاب من الفئات الثلاثة بحيث يساعد بعضهم بعضا، فيستفيد الضعفاء من المتفوقين دون شعورهم بذلك.
- ضرورة أن تترابط المشروعات ترابطا عضويا بحيث يُبنى الجديدُ منها على القديم، مما يعمق مضامين المشروع، ويبني الخبرات بناء منطقيا، ويحقق تكامل الخبرات، وارتباط بعضها ببعض، وأن كل جزء يضاف يمثل ضرورة، وليس تكرارا غير مفيد.(أحمد جابر، المرجع السابق :228).

كما ينبغي على المعلم " أن يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلمين ومعارفهم القبلية وما ينتظرونه من المدرسة بصفة عامة، الشيء الذي يمكنه من إقامة مناخ علائقي إيجابي بينهم، مناخ مبني على الاستقلال الذاتي والوعي بمسؤوليات المتعلمين، واستعمال التقنيات البيداغوجية، واعتماد استراتيجية جماعية مبنية على تقنيات تنشيط مختلفة." (حمد الله أجبارة، المرجع السابق :88).

13-2- التخطيط للمشروع:

بعد الخطوة الأولى المهمة وهي اختيار المشروع تأتي الخطوة العملية الثانية التي لا تقل أهمية عن الأولى، وهي التخطيط للمشروع، إذ يشرع المتعلمون في رسم خطة لمشروعهم يسيرون على نهجها في تنفيذه، فيتشاورون في خطواتها وفي مستلزمات المشروع وما يحتاجه من إمكانات مادية ومعنوية حسب قدراتهم، ويضعون الأهداف العامة له، ويحددون النقطة التي يريدون الوصول إليها ببناء تصور عام لنهاية المشروع بعد إنتاجه، ويقع كل ذلك بإشراف معلمهم ولا يتدخل إلا للتوجيه كتنبيه المتعلمين إلى إن نجاحهم في مشروعهم يتوقف على صحة الخطة منهجيا ومدى دقتها ووضوحها في أذهانهم ، كما يتدخل لتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض أعضاء المجموعة وتفوق قدرتهم على تجاوزها، ويجب عليه استدراك النقص في الخطة إن وُجد.

أما عن محتوى الخطة فيجب أن تتضمن: (محسن عطية، المرجع السابق :421).

- تحديد أهداف المشروع.
- تحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي اللازم لتنفيذ المشروع.
- وصف الإجراءات والطرائق اللازمة لتنفيذ المشروع.
- تحديد مراحل التنفيذ.
- تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائية التي يقتضي المشروع استخدامها .
- وضع الفروض الملائمة لحل المشكلة.
- تحديد الصعوبات المحتملة وطرائق التغلب عليها.

- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف.(أحمد جابر، المرجع السابق :229).

13-3- تنفيذ المشروع:

بعد رسم الخطة والمنهجية المتبعة في تطبيق المشروع تأتي الخطوة التطبيقية – التنفيذ– وهي " المرحلة التي تنقل الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة العمل والنشاط والحيوية." (زياد بركات، المرجع السابق :25).

ويبدأ المتعلمون الحركة والسعي والعمل، ويقوم كل واحد منهم بالمهام المسندة إليه، وتتفتح بينهم قنوات التواصل والتحاور واستشارة بعضهم بعضا، وتتاح لديهم فرص التعلم من بعضهم بعضا فقد يحل هنا أحد المتعلمين محل المعلم فيكون معلما لأقرانه، ويستفيدون منه، ويسجل المتعلمون هنا النتائج التي توصل إليها كل فرد لمناقشتها، ويرصدون الملاحظات التي تحتاج نقاشا أو حلا.

وقد يحدث خلال مرحلة التنفيذ" بعض التعديل على عمل المتعلمين وأدوارهم ، وفق ميولهم وقدراتهم، وبما يتناسب مع أهداف المشروع، وفي هذه المرحلة تظهر الجهود التي يبذلها الفرد والفريق في القيام بتحقيق أهداف المشروع، من خلال تدريبهم على طريقة اكتساب المعلومات والمهارات والعادات اللازمة لتحقيق المشروع، والتي تفوق في أهميتها تكامل المشروع وإنتاجه.(أحمد جابر، المرجع السابق :229).

ويقتصر دور المعلم هنا على مراقبة سير العملية ولا يتدخل إلا إن انحرف العمل عن مساره فيعيده إلى مساره الصحيح وفق الخطة المنتهجة، فيراقب عن كثب اشتغال المجموعات ويتابع تطبيقهم مرحلة مرحلة، ويذلل الصعوبات، ويشجعهم على التعاون والعمل الجماعي.

كما يجب على المعلم "أن يكون متأنيا صبورا فلا يحل محل الطالب في أداء عمله، كما عليه أن يدرب الطلبة على تنفيذ الخطة قبل الشروع في تطبيقها، وعليه أن يرشد الطلبة إلى تقويم كل خطوة من خطوات التنفيذ تقويما ذاتيا، وملاحظتهم أثناء التنفيذ، ويجتمع بهم عند الحاجة لأغراض توجيهية." (محسن عطية، المرجع السابق :421).

13-4- تقويم المشروع:

يلعب التقويم دورا مهما في بناء المشروع، إذ يتتبع مفاصله وإجراءاته خطوة خطوة، بدءا **بالاختيار فالتخطيط فالتنفيذ**، فهو **تقويم مستمر** منذ بداية المشروع حتى نهايته.

وفي نهاية المشروع "يستعرض كل طالب ما قام به من عمل وما تحصل عليه من فوائد وتحديد نقاط النجاح والإخفاق والمشكلات التي تعرض لها، ويكون الحكم على المشروع جماعيا من الطلبة أنفسهم فينتقد الطلبة بعضهم بعضا، وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الخطوة تدرب الطلبة على التحليل النقدي، وتقديم المقترحات، فتنمي قدرة الطلبة في هذا المجال، وبعد تقييم الطالب أو الطلبة لأعمالهم يتفحص المدرس النتائج، وينبههم إلى أخطائهم إن وجدت." (محسن عطية، المرجع السابق :422).

وخلال هذه المرحلة تتم مناقشة ما تم تنفيذه ومدى النجاح في عمليات التخطيط ، التنظيم والتنفيذ وكذا طبيعة التعثرات والصعوبات المصادفة حتى يتم تفاديها في المستقبل. ولا تخفى المهمة البيداغوجية لهذا العمل وهذه الوقفة الإبستيمولوجية التي يقفها المتعلمون أمام منتجهم وأمام ذواتهم من خلال اكتشاف مكامن القوة ومكامن الضعف لديهم، وما ينتج من ذلك لمهارات التحليل والنقد والتقويم الذاتي واكتشاف الأخطاء وتصحيحها واقتراح بدائل أخرى ممكنة، لكي يتوج كل ذلك بتوجيهات المدرس الذي يستثمر كل ما سبق أن توصل إليه التلاميذ بأنفسهم من أجل تعميقه وإثرائه وتنبيههم لأخطائهم التي ربما لم يتفطنوا إليها، مبينا لهم كيفية العمل مستقبلا لتجاوز هفوات مماثلة. (محمد شرقي، المرجع السابق :94).

كما يُعدّ المشروع فرصة لتقويم **الكفاءات المكتسبة**، " فالمشروع عمل متعدد الأوجه، فهو فرصة للتحقق من مدى قدرة المتعلم على دمج مكتسباته ومعلوماته المستقاة من مصادر عدة، كالتوثيق والعروض والملاحظات والاستجوابات، إضافة إلى اعتماده على المراجع المدرسية والمعارف المكتسبة سابقا ، وعملية **الإدماج** التي يقوم بها بين المحتويات التي يكتسبها من مختلف المواد الدراسية، وتمثل عملية إجراء المشروع فرصة للمعلم لتقويم المتعلمين من جوانب عديدة،، فهو –المشروع– إطار تتجسد فيه أداءات المتعلمين التي تعتبر أصدق دليل على وجود الكفاءة. (عبد الله قلي وفضيلة حناش، المرجع السابق :215).

غير أنه من الضروري" أن يقوم المعلم والمتعلمون بإجراء تقويم شامل للمشروع من أجل أن يرى كل متعلم نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، وليحكم عليه هو أولا، ويحكم المعلم

والأقران من بعد، ولا بأس أن يكون التقويم على شكل تقرير يكتبه المتعلمون عن الفوائد التي قدمها المشروع لهم." (أحمد جابر، المرجع السابق :230).

ويُدرّب المتعلمون على **نقد المشروع** في ظل **الأهداف** وطريقة **التخطيط والتنفيذ**: (أحمد جابر، المرجع السابق :230).

1- **بالنسبة للأهداف:**

- ما الأمور التي أعاقت تحقيق بعض الأهداف؟
- ما الإجراءات التي تمت للتغلب على الصعوبة؟

2- **بالنسبة للتخطيط:**

- مدى دقة الخطة.
- مدى مرونة الخطة.
- مدى التزامها بالزمن التقريبي.

3- **بالنسبة للتنفيذ:**

- ما الصعوبات التي واجهت المتعلمين كأفراد؟
- ما الصعوبات التي واجهت المتعلمين كمجموعات؟
- ما مدى الرضا عن التعاون بين المتعلمين أثناء تنفيذ النشاطات؟
- ما مدى حماسة الأفراد والمجموعات واستمراره خلال التنفيذ؟
- ما مدى ارتباط النشاط الذي قام به الطلاب مع ميولاتهم وقدراتهم؟

14- بيداغوجيا المشروع وإستراتيجيات التعلم النشط:

لبيداغوجيا المشروع علاقة مباشرة بإستراتيجيات التّعلم النشط الذي يجعل المتعلمين فاعلين في عملية التعلم ومشاركين إيجابيين في بناء تعلماتهم، لا متلقّين سلبيين للمعارف.

والتعلّم النشط كمصطلح ظهر في العقد الأخير من القرن العشرين، وبدأ انتشاره بين التربويين وزاد الاهتمام به بشكل كبير مع بدايات القرن الواحد والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في التعليم التعلّم وجودة نواتجه. (عقيل الرفاعي، 2012 :52).

وهو في مفهومه العام: "طريقة تعليم وتعلّم في آن واحد حيث يشارك المتعلّمون في الأنشطة والتطبيقات، والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعلّمية غنيّة ومتنوّعة، مع وجود معلّم يشجّعهم على تحمّل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه العلمي والتربوي،

ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركّز على بناء الشّخصية المتكاملة الإبداعيّة لطالب اليوم ورجل الغد."(عقيل الرفاعي، المرجع السابق :53).

وهو أيضا: " منظومة إدارية وفنّية تشمل كل مكوّنات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته بما فيها إستراتيجية التعلّم والتّعليم، والتي تقدّم المعارف والمعلومات(الجانب المعرفي) وتتنوع بها الأنشطة التعلمية التي يمارسها المتعلّم، وتتعدد بها المواقف التربويّة التي يشارك فيها، وتتكوّن لديه القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني)، ويتمركز فيها التعلّم حول المتعلّم، وفق قدراته وإمكاناته، ويكون مشاركا إيجابيا، ويكتسب المهارات الأدائية، (الجانب المهاري).(عقيل الرفاعي، المرجع السابق :54).

وسنتطرق في ما يأتي إلى علاقة بيداغوجيا المشروع ببعض إستراتيجيات وطرائق التعلم النشط، كإستراتيجية التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والإدماج.

14-1- بيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني:

تتبنّى بيداغوجيا المشروع إستراتيجية التعلم التعاوني طريقةً نشطةً فعّالة في التعلم، وركيزة أساسية في تنفيذ المشاريع وبناء التعلمات واكتساب الكفاءات التعليمية المستهدفة لدى المتعلمين، وسنقتصر في هذا المبحث عن الكلام على التعلم التعاوني من حيث المفهوم والمبادئ وتحديد العلاقة بينه وبين بيداغوجيا المشروع

فبيداغوجيا المشروع تتخذ التعلم التعاوني مرتكزا أساسيا في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات لدى المتعلمين، فالمشروع يتم تطبيقه واقعا على مستوى المجموعة عبر إستراتيجية التعلم التعاوني المبنية على مبادئ وأسس هي ذاتها مبادئ بيداغوجيا المشروع ويمكن هنا تحديد العلاقة بينها من خلال عرض مبادئ التعلم التعاوني وتحديد التقاطعات بينهما.

إن التعلم التعاوني في مفهومه العام كما يرى غوسكي (1990) Guskey هو: "طريقة تدريس يعمل فيها المتعلمون في مجموعات متكونة من متعلمين إلى ستة متعلمين (2-6) يتعلمون مهمات معينة من قبل المعلم، وداخل كل مجموعة ينشغل المتعلمون بمختلف الأنشطة التعليمية التي تتطلب مشاركة (تعاونا) ودعما متبادلا."(قصي السامرائي ورائد الخفاجي، 2014 :86).

وهو بالنظر إلى بناء المتعلم لتعلماته على مستوى فردي داخل المجموعة" الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم لتحقيق أهدافه الفردية، وذلك بالعمل المشترك مع زملائه لتحقيق أهدافهم، بحيث تكون العلاقة بين تحقيق أهدافه وأهداف زملائه علاقة موجبة." (رشدي طعيمة ومحمود الناقة، 2006 :177).

وهو بالنظر إلى طريقة عمل المجموعات داخل القسم " صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم المتعلمين في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة يتّسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معا، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهما بعضا من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه."(محمد طربيه، المرجع السابق :142).

فهو إذن يرتكز أساسا على التعلم داخل المجموعة، وهو الأمر ذاته بالنسبة لبيداغوجيا المشروع، ولابد لهذه المجموعات جملة من المبادئ والأسس التي تضبط علاقة المتعلمين مع بعضهم بعض، وواجبات الفرد داخل المجموعة ومهامه وواجبات الجماعة ككل، وهذا ما يتجلى في المبادئ الآتية:

- **المبدأ الأول: الاعتماد الإيجابي المتبادل:**

إن أول مُتطلب لدرس منظم على أساس تعلم تعاوني فعال، هو أن يعتقد المتعلمون أنهم يغرقون معا، أو يسبحون معا، ويكون عليهم مسؤوليتان في المواقف التعلمية التعاونية؛ أن يتعلموا المادة المخصصة، وأن يتأكدوا من أنّ جميع أعضاء مجموعتهم يتعلّمون هذه المادة. ويتحقق هذا المبدأ عندما تكون المهمة المطلوبة من المجموعة واضحة من حيث الأهداف والمحتوى والمهمات المطلوبة من كل عضو في المجموعة، وعندها يدرك أنه يعتمد اعتمادا إيجابيا على الآخرين؛ أي أنه يشعر بروح التآزر. (قصي السامرائي ورائد الخفاجي، المرجع السابق :84).

ويعني الاعتماد الإيجابي المتبادل إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم، وأن نجاح أيّ منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين، فلابد أن يتم العمل في صورة تحقق النفع للمجموعة كلها، ويتحقق ذلك من خلال مجموعة من

الإجراءات هي المشاركة بالهدف والمهمة وأسلوب التعزيز وفي المصادر والأدوار داخل كل مجموعة، وهي كالآتي: (محمد طربيه، المرجع السابق :146)

1-المشاركة بالهدف: تعني مشاركة المجموعة في مهمة واحدة أو إنجاز عمل واحد ككتابة تقرير أو مقال أو جمع معلومات حول ظاهرة من الظواهر.

2- المشاركة في المهمة: تعني مشاركة جميع أفراد المجموعة في مهمة واحدة مهما جُزّئت، بحيث يحدث في النهاية تكامل لهذه المهمة.

3-المشاركة في التعزيز: ويقصد بها أن يحصل كلّ أفراد المجموعة على مكافأة مادية أو معنوية.

4-المشاركة في المصادر: وتعني حصول أفراد المجموعة على عدد من المصادر التي توفر المعلومات الضرورية للتعلم.

5-المشاركة في الأدوار: وتعني تبادل أفراد المجموعة لأدوارهم التي يقومون بها حتى يتحقق التعلم، ومن الأدوار دور المشجع ، والقائد، والملاحظ، والمسجّل.

- **المبدأ الثاني: التفاعل بالمواجهة:**

إن التفاعل بالمواجهة يتحقق وجها لوجه بين المتعلمين،ويعززون من خلاله تعلم كل منهم ونجاحه، أي لابد للأعضاء أن يتفاعلوا فيما بينهم عمليا ولفظيا (تواصليا) ليساهموا معا في تحقيق النتاجات التعليمية المتوقعة، ويشكل المعلم المجموعات بما يجلس الأعضاء بموجبه على نحو متقارب ويتحدثون في الموضوع المطروح. (قصي السامرائي ورائد الخفاجي، المرجع السابق :84).

وهذا التفاعل المدعّم له العديد من الآثار منها: (محمد البغدادي وآخرون، 2005 :221).

- النشاط المعرفي والتفاعل الديناميكي بين الأشخاص يحدث فقط عندما يشرح المتعلمون لبعضهم بعض كيف تم الوصول إلى تلك المشكلة وهذا يتضمن شرحا عقلانيا لحل المشكلة ومناقشة طبيعة المفاهيم المتعلمة، ونقل معارف كل منهم إلى باقي أعضاء المجموعة، وشرح كيف أن المعرفة الحالية مرتبطة بالمعرفة السابقة.
- التفاعل بين المتعلمين وجها لوجه مما يتيح الفرصة للتأثير والتنوع الكبيرين في الآثار الاجتماعية، فالمساعدة والتعاضد تحدث بين الرفقاء وتؤثر في تفكير واستنتاج

كل منهما، كما أن التطبيع الاجتماعي والدعم الاجتماعي، وتشجيع الرفقاء يزداد كلما زادت درجة التفاعل وجها لوجه.

- الاستجابة اللفظية وغير اللفظية بين أفراد المجموعة، تقوم بمثابة التغذية الراجعة التي تؤثر في أداء الآخرين.
- يعطي التعلم التعاوني فرصة للأعضاء ليدفعوا بزملائهم غير المشاكين نحو الإنجاز.
- التعلم التعاوني مُتضمَّن في إنهاء العمل الذي يتيح الفرصة للمتعلمين ليحصلوا على المعرفة من زملائهم، وأن يتعاملوا مع بعضهم بعض بإنسانية، وهذا يتحوّل إلى قاعدة أو أساس للاهتمام وتكوين علاقة حميمية بين الأعضاء.

- **المبدأ الثالث: المسؤولية الفردية الشخصية:**

يتحمل كل عضو في المجموعةمسؤولية إتقان المادة المقررة، والقيام بالمهمة المحددة الموكلة إليه، ويهدف أعضاء المجموعة تعاونيا إلى حثّ كلّ عضو على أن يزيد من تحصيله درحة عالية بل أقصى ما يستطيع، ويدعم أعضاء المجموعة بعضهم بعضا لمساعدة أنفسهم على تحقيق المهمة العامة الموكلة إليهم، والمهامات المقررة لكل عضو من المجموعة. (قصي السامرائي ورائد الخفاجي، المرجع السابق :84).

ويعني هذا المبدأ أيضا أن تتم محاسبة الأفراد داخل المجموعات بصورة فردية، فالاختبارات لا يُسمح فيها بالتعاون وهذا شأنه أن يحقق عدم التكاسل من قبل بعض الأفراد اعتمادا على مايقوم به زملاؤه، فإدراك الفرد أنّ جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه وهدف مجموعته يدفعه إلى النشاط والعمل بشكل أفضل. (محمد عصام طربيه، المرجع السابق، :146).

ولكي نؤكد على أنّ كل عضو مسؤول مسؤولية فردية عن القيام بمهمة المشاركة مع الجماعة لابد من: (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق:222).

- تحديد مقدار الجهد الذي يجب على كل عضو أن يشارك به مع عمل الجماعة.
- توفير تغذية راجعة لكل من المجموعة ككل والأعضاء كلّ على حدة.
- مساعدة المجموعة على توفير الجهود الزائدة من قبل أعضائها.
- التأكيد على أنّ كل عضو مسؤول عن المنتج النهائي(المخرجات).

-المبدأ الرابع: المهارات الشّخصيّة:

ويعني هذا المبدأ "توظيف المهارات الشخصية أو الخاصة داخل المجموعة، ومن هذه المهارات؛ القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، وإدارة الصراع والنزاع، ومهارة التواصل" (محمد عصام طربيه، المرجع السابق، :146).

فوضع أعضاء المجموعة مع بعض يتطلب منهم التواصل، لذلك يجب تعليمهم المهارات التواصلية، وأدب الحوار وتقبل الرأي الآخر، وطرح الفكرة بكل وضوح، والقدرة على الإقناع، وهذه هي جلّ المهارات التي " يتطلبها التعلم التعاوني العالي النوعية، ويجب تحفيز المتعلمين لاستخدام هذه المهارات حتى يكون عملهم متقنا وتعلمهم مكتسبا." (قصي محمد السامرائي، ورائد إدريس الخفاجي، المرجع السابق: 84).

ومن أجل التعاون المشترك في الجهود المبذولة لتجقيق الأهداف المشتركة فإنه يجب على المتعلمين أن: (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق: 223).

- يثق كل منهم بالآخر.
- يتعاملوا بوضوح وشفافية.
- يتفق ويدعم كل منهم الآخر ويتقبله .
- يحللوا التعارض البنائي.

- **المبدأ الخامس: عمليّات المجموعات:**

وتتضمن تحليلا يقوم به أعضاء فرق العمل التي تعمل تعاونيا لدرجة الجودة التي اتسم بها العمل وتحقق فيها الهدف ودرجة استخدام أعضاء المجموعة المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة الطيبة بينهم، الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بينهم وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة.

ومن سمات هذه العملية: (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق:224).

- تمكين المجموعة من الوصول إلى أحسن أسلوب لتكوين علاقة عمل جيدة بين الأعضاء.
- تسهيل اكتساب المهارات التعاونية.
- التأكيد على أهمية التغذية الراجعة لكل عضو في أيّ مشاركة.

- التأكيد على أن المتعلمين يفكرون بأسلوب التحليل المعرفي بالمستوى نفسه الذي يفكرون به معرفيا.
- إيضاح المغزى من الاحتفال بنجاح المجموعة، وتعزيز السلوك الجيد الصادر من أيّ عضو من أعضاء المجموعة.

وتلخيصا لهذه المبادئ فإننا نقدم جدولا يبين الفرق بين التعلم داخل المجموعات في إطار بيداغوجيا المشروع والتعلم التعلم، وبين التعلم التقليدي داخل المجموعات.

جدول رقم (03): الفرق بين مجموعات التعلم في إطار بيداغوجيا المشروع و التعلم التعاوني وبين مجموعات التعلم التقليدية(يحي أبوحرب وآخرون، المرجع السابق:81)، (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق:225).

مجموعات التّعلّم في إطار بيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني	مجموعات التّعلّم التّقليدية
• ترابط إيجابي. • مسؤولية فردية. • أعضاء غير متجانسين. • القائد مشارك في كل الأعمال. • استجابة لكلّ أعضاء المجموعة. • التأكيد على المهام والأدوار وترتيبها. • تعلم مباشر للمهارات الاجتماعية. • المعلم يلاحظ ويتخلل المجموعات، ويوجه ويتدخل إذا لزم الأمر. • المجموعة مستقلة، وتتعاون مع المجموعات الأخرى. • العضو في المجموعة يتحمل مسؤولية الجماعة ككل. • أعضاء المجموعة يقوّمون عملهم باستمرار لمعرفة مدى تحقيق الأهداف. •	• لايوجد ترابط. • لاتوجد مسؤولية فردية. • أعضاء متجانسون. • قائد واحد متمركز ورأيه هو القائم. • استجابة القائد لنفسه فقط. • يتم التأكيد على المهمة فقط. • المهارات الاجتماعية تفرض أو يتم تجاهلها. • المعلم يتجاهل المجموعات، ولا يتفاعل مع المتعلمين، وإذا تدخل يعطي مايراه مناسبا بأسلوب الأمر. • المجموعة غير مستقلة، والتعاون بين المجموعات مهمل. • العضو لا يتحمل مسؤولية الآخرين، وربما يلقي باللوم عليهم. • نادرا ما يستخدم التقويم الذاتي، وتقويم العمل التعاوني غير وارد.

وأخيرا من خلال عرضنا لمفهوم التعلم التعاوني وأهم مبادئه فإننا نجد العلاقة بينه وبين بيداغوجيا المشروع قائمة في أساسها على أن التعلم التعاوني يُعدّ ركيزة أساسية من الركائز التي تبنى عليها بيداغوجيا المشروع، فهي الإستراتيجية التي تتيح لها

التنفيذ والتطبيق بواسطة المجموعات التعلمية التي تتكون للقيام بالمشروع عبر مراحله المختلفة متقصين مفاصله ومنفذين خطته ومحققين نتائجه في إطار التعلم التعاوني.

ويتيح التعلم التعاوني للمتعلمين تنفيذ عملهم عبر خطتهم المرسومة سلفا، ويفتح بينهم قنوات التواصل والعمل في جو من الحرية والمتعة ومناقشة الأفكار وتقبل الرأي الآخر(مساحة الديمقراطية)، فتتضافر جهودهم وتجتمع ذكاءاتهم ومهاراهم، وتُتوج بعمل علميّ تعلمّيّ جماعي هو المشروع في حدّ ذاته في صورته النهائية، لتأتي بعدها مرحلة التقويم الجماعي للمتعلمين أنفسهم لعملهم وكذا تقويم معلمهم لعمل الجماعة فريقا وأفراداً ، كلّ على حدة.

والفرق بينهما يكمن في أن التعلم التعاوني طريقة من طرائق التعلم يمكن استخدامها في تنفيذ الدروس واكتساب المعارف والمهارات، في حصة تعليمية بعينها، بينما بيداغوجيا المشروع فهي جامعة بين التعليم والتعليم وتقديم الدروس، وإدماج المعارف والمهارات مستخدمة في ذلك عدة طرائق وإستراتيجيات كحل المشكلات، وبيداغوجيا الإدماج وتستمر لعدة أيام قد تستغرق من أسبوع إلى أسبوعين بدءا بمرحلة التخطيط وتحديد الأهداف، ثم تنفيذ المشروع، وأخيرا تقويمه وفي أثناء ذلك تتيح للمتعلمين التعلم داخل المدرسة وخارجها.

فبيداغوجيا المشروع متضمنة للتعلم التعاوني. ويعدّ هذا الأخير مجال التطبيق والتنفيذ لهذه البيداغوجيا على مستوى القسم.

14-2- بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات:

إن بيداغوجيا المشروع متضمنةلإستراتيجية حل المشكلات، في خطواتها المنهجية وإجراءاتها العملية، فالمشروع ينطلق أساسا من مشكلة تتطلب حلاًّعلميًّا عبر خطوات محددة ينتهجها المتعلمون في إنجازه، وهذا هو لب بيداغوجيا حل المشكلات،التي تنطلق في أساسها من الأمر ذاته ؛ **مشكلة تتطلب حلاّ علميّا**. ويعود هذا النموذج من التعليم والتعلم إلى أفكار المربّي جون ديوي الذي يرى" أنّ الإنسان يتعلم عن طريق حلّ المشكلات التي تواجهه، إذ يقول: **يجب أن يكون كلّ درس جوابا وحلًّا لمشكل ما**، ويرى ألاّ يُوضع المتعلّمُ في موقف سلبيّ يقبل آراء

غيره ونتائج تفكير الآخرين، بل ينبغي أن نضعه في مواقف الباحث المنقّب عن الحقيقة يُفكّر ويجرّب بنفسه حتّى يكتسب دراية على مواجهة مشكلات الحياة ومعالجتها. " (سعد زاير و سماء داخل، المرجع السابق :188).

إنّ حلّ المشكلات في مفهومه العام كما يرى **هاريس** (Harris 1998) هو"إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعة لمعالجتها بنجاح."(عدنان العتوم وآخرون، 2014 :286).

وهو باعتباره إستراتيجية لبناء التعلّمات وتحصيل المعارف وتنمية المهارات والقدرات وتجنيد الخبرات السّابقة للمتعلمين من أجل حلّ مشكلة ما" أسلوب يضع المتعلمين في مواقف تعلّمية تبدأ بمشكلة ويعمل على مساعدتهم على إيجاد الحلول الممكنة لها، وكيفية معالجتها، باعتماده على مجموعة من الأسئلة المتتابعة في خطوات محددة بشكل محكم لتوجيه مسارات تفكير المتعلّمين نحو الحلّ الصحيح للمشكلة، وتتحدد هذه الإستراتيجيةوفقا لأربع مراحل هي: (فهم المشكلة–وضع خطة للحلّ– تنفيذ خطّة الحلّ– مراجعة الحلّ والتحقّق من صحّته). وهي إستراتيجية تساعد المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمي في التّفكير إزاء أيّة مواقف ومشكلات تعترضهم داخل الفصل أو خارجه."(عماد سيفين، 2011 :89).

وهو باعتباره طريقة لبناء الدرس وتقديمه حسب ما جاء في موسوعةالمصطلحات التربوية لمحمد السيد: "طريقة تعتمد على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أو سؤال يثير هتمام التلاميذ ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة؛ مثل جمع المعلومات وتصنيفها، والملاحظة الدقيقة للعوامل المرتبطة بالمشكلة، وإجراء التجارب، وتحليل النتائج وتفسيرها، مما ينمي لديهم روح البحث، وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي."(محمد السيد، 2011 :88–89).

ويمكننا تحديد العلاقة القائمة بين بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات من خلال الخطوات العلمية والمنهجية التي ينتهجانها في بناء المعارف وتجنيد الخبرات والموارد المكتسبة من أجل حلّ المشكلة، وذلك بذكر خطوات كل منهما باختصار، ثم تبيين التقاطعات فيما بينهما:

- **خطوات المشروع:** اختيار المشروع ثم التخطيط له، ثم تنفيذه، وأخيرا تقويمه.
- **خطوات حلّ المشكلات:**الإحساس بالمشكلة، ثم تحديدها، ثم جمع البيانات المعلومات واقتراح الحلول، ثم تجريب الحلول المقترحة وتنفيذها، ثم الوصول إلى الحل وتنفيذه وأخيرا تقويمه.
- **نقاط التقاطع بينهما:** نلاحظ من خلالالخطوات أن للمشروع أربع خطوات، ولحل المشكلات ست خطوات، وإن اختلف العدد في الخطوات لصالح حل المشكلات بخطوتين زيادة على المشروع، إلا أنّ هذا الأخير متضمن لها؛ ففي اختيار المشروع نجد أنه متضمن للشعور بالمشكلة وتحديده، إذ تعرض المواضيع على المتعلمين في شكل مشكلات لها علاقة بحياة المتعلمين، ويختار كل منهم الموضوع الذي يناسبه، وبذلك يكون قد حدد المشكلة، وفي الخطوة الثانية الخاصة بجمع البيانات والمعلومات وافتراض الفروض واقتراح الحلول، نجد أنها متضمنة في خطوة التخطيط للمشروع حيث يقوم المتعلمون بإعداد الخطة ورسمها بناء على الأهداف والفروض المتوقعة، وبالنسبة للخطوتينالرابعة والخامسة في حل المشكلات وهما –تجريب الحلول المقترحة وتنفيذها والوصول إلى الحل وتنفيذه– نجد أنهما متضمنتان في الخطوة الثالثة للمشروع وهي التنفيذ والتطبيق، أما الخطوة الأخيرة التقويم فهي نفسها لكليهما.

14-3- بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج:

تتيح بيداغوجيا المشروع للمتعلمين فرصة إدماج المكتسبات السابقة للمتعلمين في إطار مايسمى ببيداغوجيا الإدماج التي " تهدف إلى الدفع بالمتعلم إلى تجميع وتنظيم مكتسباته قصد توظيفها عند مواجهة وضعيات مركبة، وهي التي تسمّى بوضعيات الإدماج." (عبد الكريم غريب، د.ت :294).

فهي بيداغوجيا "**ترتكز على مبدإ إدماج المكتسبات، عبر الاستغلال المنظّم لوضعيّات إدماج وتعلّم حلّ مسائل مركّبة.**" (عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، 2011 :8).

وتركز بيداغوجيا الإدماج على ما يتعين على المتعلم أن يتمكن منه في مرحلة تعليمية معينة، وإعطاء معنى ودلالة للتعلمات بمزيد من التحفيز للمتعلم من خلال تبيان نفعية ما يتعلمه داخل الفضاء المدرسي، وذلك بجعله يموضع التعلمات بصفة مستمرة داخل وضعيات ذات معنى

في نظره، وكذلك إلى وضع مكتسباته قيد الاستعمال في ظل الوضعيات المستجدة التي تجابهه في حياته و يقوم بحلها.(عبد الكريم غريب، 2011 :9).

وذلك من خلال **نشاط الإدماج** الذي يعني "الطريقة التي تمكن من تجنيد عدّة موارد، بهدف حلّ وضعية مركّبة في الحياة اليومية، ويتعلق الأمر، بطريقة تمكن من تحديد ما إذاكان المتعلّم يمتلك كفاية معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى ، إرساء روابط من التعلمات، حتّى يتسنّى للمتعلّم حلّ وضعية مركّبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلّم أن اكتسبها، ولكي يكون بلإمكان تعليم الإدماج وتعلّمه من طرف المتعلّمين، تقدّم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج وتتم دعوتهم إلى حلّها، من هذا المنطلق فإنّ الإدماج يتمثّل في وضعيّات مركّبة جديدة عن المتعلّمين؛ بمعنى أنّ المتعلّم هو الذي يباشر التّعلّم." (عبد الكريم غريب، د.ت:294).

ويمكننا تحديد التقاطعات بين بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج من خلال تقصي مراحل بناء الأنشطة التعلمية وتنفيذها وفق بيداغوجيا الإدماج وفق الآتي:

- **مرحلة إرساء المواد:** ويتم فيها إكساب المتعلّمين الموارد اللازمة لبناء الكفاءة المستهدفة من معارف ومهارات ومواقف وقدرات، أي أن يُوضع المتعلّم في وضعية مشكلة، ويطلب منه حلها، ويُزوّد ببعض الوسائل والتقنيات المساعدة على الحل، ويتطلب منه ذلك إدماج مجموعة من المعارف التصريحية (وهي المعارف التي يمكن التعبير بها بواسطة التلفظ أو الرمز، وتكون في العادة في شكل خطاب، ويمكن الإجابة بها عن السؤال "ماذا") والمعارف الإجرائية (وهي عبارة عن معارف وظيفية تمكن من إنجاز النشاط، وتكون إجابة عن السؤال "كيف") والمهارات، ويدعوه إلى انتهاج خطط حسية وذهنية، وتجنيد الكل ، وإخراجه في عمل إنتاجي واحد، يكون الوصول إليه هو حل المشكلة. (خير الدين هني، 2005 :119).

وتقابل هذه المرحلة في بيداغوجيا المشروع العمل المسند إلى كل متعلم فرديّا في المشروع، حيث ينبري كل متعلم لجزء من المشروع للقيام به، ويشكل هذا الجزء أحد الأجزاء الرئيسة المُشَكّلة للمشروع في صورته النهائية، ويجند فيها المتعلم كل معارفه الإجرائية والتصريحية ومهاراته لإنجاز مهمّته، غير أنه يتاح له الاستعانة بزملائه في المجموعة إذا اعترضه عائق ولم يتمكن من حله بمفرده، لأن هذه البيداغوجيا تسمح للمتعلمين بذلك في إطار التعلم التعاوني.

- **مرحلة الإدماج:** ويتم فيها الإدماج الكلي للموارد انطلاقا من وضعياتدالة، تنصب عليها أنشطة التعلم الإدماجية، بهدف تدريب المتعلّمين على تعبئة الموارد المكتسبة لحل وضعيات مستجدة تتيح للمتعلمين فرص ممارسة الكفاءة المستهدفة، ويتم ذلك في إطار"الوضعية الإدماجية" "Situation d'intégration" وهي: "الوضعية الختامية في الوحدة التعليمية، والتي تقيس الكفاءة القاعدية لدى المتعلّم وتتضمن وضعية مشكلة يستثمر فيها المتعلمّ مكتسباته السابقة لحلها." (ليلى الدامخ، 2011 :502).

وفي بيداغوجيا المشروع يتم الإدماج الكلي للموارد انطلاقا من الأعمال الفردية للمتعلمين داخل المجموعة، حيث يتم التنسيق بينها وترتيبها وتنظيمها وإدماجها كلها، لتشكّل لنا المشروع بصورته الكاملة عملا واحدا متضمنا لكفاءات متعددة مكتسبة من قبل المتعلمين.

- **مرحلة التقويم:** يكون الإدماج دوما متبوعا بالتقويم قصد إجراء التقويم التكويني والتحصيلي للمتعلمين، حيث يُقدم للمتعلمين وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات الإدماجية قصد اختبار مدى تمكنهم من إدماج مكتسباتهم بشكل صحيح، ويعرف التقويم التكويني لحظات علاجية يتم فيها الاشتغال على هفوات وقصور المتعلمين، وفي نهاية الفصل الدراسي أو السنة يجري تقويم تحصيلي شامل كالإشهادي مثلا الذي يتضمن وضعيات/مشكلات معقدة قصد اختبار تمكن المتعلمين من مكتسباتهم. (ميلود التوري، المرجع السابق :228).

وهذه المرحلة تشترك فيها بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات وبيداغوجيا الإدماج، فلابد بعد كل عمل أوتعلم أو نشاط من قبل المتعلمين أن يقوّم حتى يتجلّى ما تحقق من كفاءات مستهدفة، ويستدرك ما أصاب بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات من قصور، وسدّ ما بدا من خلل.

وبإنهاء هذا المبحث نكون قد قدمنا ماله علاقة ببيداغوجيا المشروع من إستراتيجيات التعلم النشط كالتعلم التعاوني، وبيداغوجيات كبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا حل المشكلات، وهذا يدل على أهمية بيداغوجيا المشروع التي تجندها كلها، وإدماجها في عمل واحد تظهر فيه كفاءات المتعلم المراد اكتسابها.

الفصل الثالث:

"واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر"

- تمهيد.

1- مفهوم اللغة العربية.

2- أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

3- أهمية تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

4- تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

5- تحليل واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

- **تمهيـــــد**

تعلّق الفصل السابق ببيداغوجيا المشروع والإطار العام الذي طبقت فيه، وهو المقاربة بالكفاءات، ويأتي هذا الفصل ليلج بنا إلى قاعة الدرس، فنشخّص من خلاله واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتقويمها في مدارسنا، وذلك عند مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط تحديدا.

ولنعطي صورة أقرب عن هذا الأمر فإننا نقدم بدءا في هذا الفصل مفهوم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب ما ورد في منهاج مادة اللغة العربية لهذا المستوى، ثم نبيّن أهداف تعليمها وأهمّيّته، ثم ننتقل إلى تبيين كيفية سير تعليمها وتعلّمها بتقديم توصيفٍ لوضعيات وميادين(أنشطة) تعلّم اللغة العربية والكفاءات المرجوة من كل ميدان تعليمي/تعلّمي، في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط حسب ما ورد في الكتاب المدرسي للمتعلم، وفي المنهاج الرسمي الجديد للجيل الثّاني في اللغة العربية لهذا المستوى، وذلك بهدف معرفة سير تعلّمها وموقعها ووزنها في عملية التعلم عموما، وسنبدأ بالتكلم على الكتاب المدرسي، فالمقطع التعليمي، ثم الميدان التعلّمي بشيء من التفصيل ثم نبيّن أهمية تعليم اللغة العربية وتعلمها في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لننتقل بعدها إلى تحليل واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها المقاربة بالكفاءات عبر مستويات متنوعة هي: المعلّم، المتعلّم، العمليّة التعليمية التعلميّة، الطرائق التعلّمية، الوسائل والإمكانات، التقويم.

1- مفهوم اللغة العربية: حسب ما ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فإنّ اللغة العربية " هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية، وإحدى مركبات الهويّة الوطنيّة الجزائرية، وأحد الرّموز السّيادية، لذا فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرْضيّة كلّ المواد التعليمية في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد." (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: 5).

فحسب مفهوم اللغة العربية الوارد في منهاج اللغة العربية، نجد أنّ لها وزنا كبيرا في التعليم والتعليم، فهي مادة وسيطة وعرضية في بناء تعلمات المواد الأخرى، وتعليمها يعدّ غاية لذاتها ووسيلة لبقية المواد الدراسية الأخرى.

2- أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

يرمي تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى: (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق: 5)

- دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلمين وإثرائها.
- تغذية البعد الثقافي والوجداني للمتعلمين.
- توسيع معارف المتعلمين بما يلبّي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية.
- اعتماد اللغة العربية وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي.
- صقل شخصيّات المتعلمين بالتحكّم في الأدوات المنهجية والفكرية.
- غرس القيم الأخلاقية والروحية للأمّة الجزائرية.
- تذوّق جماليات اللغة العربية وآدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها.
- التعمّق في مفاهيم اللّغة العربية والتحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيا لاكتساب الملكة اللغوية.

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية قادرٍ على التعبير عن عالمنا العربيّ الإسلاميّ، والإفريقيّ، والمتوسطي، والعالميّ، ومن ثم تحويل النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها، ثمّ الوصول

إلى مرحلة الإبداع والابتكار. (المجموعة المتخصصة للغة العربية باللجنة الوطنية للمناهج، 2016: 04).

3-أهمية اللغة العربية ووزنها في التعليم المتوسط:

إنّ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها والتحكم في ملكتها باعتبارها كفاءة عرْضيّة يكتسي أهمّية بالغة؛ فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللّغوية وإثرائها وتغذية البعد المعرفي والوجداني وتوسيع المعارف وتلبية الحاجات المدرسية والاجتماعية للمتعلمين، فإنّ تعلم اللغة العربية في التعليم المتوسط يهدف أيضا إلى التعمّق في مفاهيمها، والتّحكم أكثر في قواعدها واستعمالها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغويّة من خلال التمكّن من كفاءات الميادين التي تهيكل المادّة: فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي، وتعد السنة الرابعة متوسط آخر مرحلة من التعليم المتوسط، والطورَ الثالث منها، ونهايةَ مراحل التعليم الإلزامي والتمهيد للتعليم ما بعد الإلزامي، لذلك لابدّ من التأكيد على ضرورة تقاطع ثلاثة أهداف أساسية هي: (شلوف أحسن وآخرون، 2019: 3).

- استهداف الكفاءة الشّاملة للمرحلة المتوسّطة.
- استهداف الكفاءة الشّاملة للطّور.
- استهداف الكفاءة الشّاملة والختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

كما يُعدّ التحكّم في اللغة العربية كفاءة عرْضية، تؤثّر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلّمات، ومن ثمّ إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للموادّ، والكفاءات العرضية والقيم والمواقف، ولذلك فهي وسيلة لــ: (المجموعة المتخصصة للغة العربية باللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السّابق: 04)

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها.
- هيكلة الفكر.
- التعبير والتواصل.
- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها.

4- تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط:

من أجل معرفة كيفية سير تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وموقعها ووزنها في عمليّة التعلم عموما، فإننا نقدم هنا توصيفا لوضعيات وميادين(أنشطة) تعلّم اللغة العربية والكفاءات المرجوة من كل ميدان تعليمي/تعلّمي، في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط حسب ما ورد في الكتاب المدرسي للمتعلم، وفي المنهاج الرسمي الجديد للجيل الثّاني في اللغة العربية لهذا المستوى، والوثيقة المرافقة للمنهاج الشارحة له، ودليل الأستاذ الذي يبين كيفية بناء تعلمات المتعلّمين من قبل المعلّم، وسنبدأ بالتكلم على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، فالمقطع التعليمي، ثم الميدان التعلّمي بشيء من التفصيل.

4-1- كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

إنّ الكتاب المدرسي في مفهومه العام هو "وثيقة تربويّة تُعتمد في جلّ العمليات التعليمية التعلّمية، إنه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم توضيحية متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التعلّم نحو حدود قصوى، وله وظائف متعدّدة ومتنوّعة أهمّها؛ الإخبارية، التعليمية، التمرين والتّدريب، والتقويمية.(غرمول ميلود وآخرون، المرجع السابق: 42).

ويُعدّ الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج الدّراسي في سلسلة النشاطات التعليمية/التعلمية، والنشاطات التقويمية، المرتبة في مقاطع تعلّمية، كما يُعدّ أهم مركب من مركبات الوسيلة التعليمية. (غرمول ميلود وآخرون، المرجع السابق: 42).

وقد قدّمت معارف ونشاطات اللغة العربية في كتاب المتعلّم الذي عُنون بـــ :

"**كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط**"، وقُسّم إلى ثمانية مقاطع تعلّمية تتطابق عدديّا مع المحاور الثّقافية كما وردت في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسّط*، وقد تهيكل كلّ مقطع على حسب عدد أسابيع الشهر؛ ثلاثة أسابيع للتعلّمات وأسبوع للإدماج

* منهاج اللّغة العربيّة للتعليم المتوسّط هو دستور العمليّة التعليمية التعلّمية، ويتعلّق بالمادة وينسجم مع مناهج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسّط. وقد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضية، وملامح التخرّج الخاصّة بالمادة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات، وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة.(ميلود غرمول وآخرون، المرجع السابق: 10).

والتّقويم، حيث يبدأ المقطع بصفحة يتمّ فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتقويم، ويتضمّن كلّ أسبوع الميادين الثلاثة المتعلّقة بفهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي. (شلوف حسين وآخرون، 2019: 5).

4-2- المقطع التعليمي:

أ- مفهوم المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرّجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، ومن أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشّاملة، ويُبنى حسب الخطوات الآتية: (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق: 5).

- تحليل قبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية).
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة.

ب- مميّزات المقطع التّعليمي: يتميّز كلّ مقطع تعليمي من مقاطع الكتاب بالمميزات الآتية: (غرمول ميلود وآخرون، المرجع السابق: 42)

-يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوّا نفسيّا واجتماعيّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.

-تمسّ وضعيّاته التعلّمية والتقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة بشكل لولبي.

-يستهدف كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.

-التلازم بين سيرورة التعلم وسيرورة التقويم.

-لكل مقطع تعليمي وضعية انطلاق وظيفتُها ضبط التعلمات وتوجيهها، ووضعيات تعلّمية لممارسة الفعل التّعلّمي.

-يظهر نموّ الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحلية للمقطع في الإدماج بين الميادين.

-يتمحور كلّ مقطع حول مشروع ينجزه المتعلّمون في أفواج.

ويتم إنجاز المقطع التّعليمي في أربعة أسابيع؛ الأسابيع الثلاثة الأولى تعلّمية يتمّ في كل أسبوع منها تقديم الميادين التعلّمية (الأنشطة)، والأسبوع الرّابع يقسم شطرين؛ تقويم، ومعالجة. وذلك وفق ما هو موضّح في الجدول الآتي: (شلوف حسين وآخرون، المرجع السابق: 6).

جدول رقم(04) بعنوان: مراحل إنجاز المقطع التعلّمي.

الأسابيع	الوضعيّات	الميادين		
1	تعلّم	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب	الإنتاج الكتابي
2		فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب	الإنتاج الكتابي
3		فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب	الإنتاج الكتابي
4	تقويم	الإنتاج الشّفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشّفوي	الإنتاج الكتابي	

يتضح من خلال الجدول رقم (04) كيفية إنجاز المقطع التعلمي، وكيفية توزيع الميادين التعلمية للغة العربية على الأسابيع، ويتم إنجاز المقطع التعلمي في أربعة أسابيع، حيث تكون الأسابيع الثلاثة الأولى على شكل وضعيّات تعلّميّة، تقدم فيها الميادين التعّلمية للغة العربية بدءا بفهم المنطوق وإنتاجه(التعبير الشفهي)، ثم فهم المكتوب وإنتاجه(قراءة ودراسة النص، وقواعد اللغة)، ثمّ الإنتاج الكتابي، والأسبوع الرابع يقسم زمنيا إلى نصفين؛ النصف الأوّل خاص بالتقويم، والنصف الثاني خاص بالمعالجة، وفيهما تظهر لغة المتعلم بشقيها الشّفوي والكتابي وتُقوّم وتُعالج.

ويوضح الجدول الآتي توزيع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات التعلمية المتعلقة بها على المقطع التعلمي في الأسابيع التعلمية الثلاثة، يليه جدول يبيّن الهيكلة المعرفية العامة للكفاءات في الأسبوع الرابع والأخير من المقطع التعلمي المتعلق بالتقويم والمعالجة.

جدول رقم (05) بعنوان: توزّع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات المتعلقة بها على المقطع التعليمي.(شلوف حسين وآخرون، المرجع السابق: 13).

الكفاءة الشاملة: في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا، ويفهمها وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالّة.					
الميادين	الكفاءات الختامية	الأسابيع	مركبات الكفاءة	الوضعيات التعلمية	الزمن/ د
فهم المنطوق وإنتاجه	-يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصليّة دالّة.	1	-يستمع إلى خطاب متنوع الأنماط. -يميز بين خطاطات أنماط النصوص.	-يستمعون إلى خطاب متنوع الأنماط ويفهمونه. -يميزون بين خطاطات أنماط النصوص.	15 + 45
		2	-يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط.	-يميزون بين خطاطات أنماط النصوص. -يتبينون العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط.	25 + 35
		3	-يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط -ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللغة المناسبة لكل نمط.	-يوظفون اللغة المناسبة لكل نمط ويتدربون على الإنتاج الشفوي متناولين الكلمة وعارضين الأفكار متسلسلة ومترابطة مع مراعاة مقام التعبير.	60
فهم المكتوب	-يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط	1	-يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط. -يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية. -يبين خطاطات أنماط النصوص وبنيتها	-يقرؤون وضعيات قرائية متنوعة. -يفهمون مضمون الخطاب ويناقشونه. -يحددون نمط النص من خلال تحليل مؤشراته.	60 60

	محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه ويصدر في شأنها أحكاما لا تقلّ عن مائتين وستين كلمة ومشكولة جزئيا.		اللغوية.	-يبرزون العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنص. -يكتشفون بعض مظاهر اتساق النص وانسجامه. -يستخرجون ظواهر لغوية للتحكم والتوظيف.	60
		2	-يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط -يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية. -يبين خطاطات أنماط النصوص وبنيتها اللغوية.	-يقرأون وضعيات للقراءة متنوعة. -يفهمون مضمون الخطاب ويناقشونه. -يحددون نمط النص من خلال تحليل مؤشراته. -يبرزون العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنص. -يكتشفون بعض مظاهر اتساق النص وانسجامه. -يستخرجون ظواهر لغوية للتحكم والتوظيف.	60 60 60
		3	-يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط -يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية. -يبين خطاطات أنماط النصوص وبنيتها اللغوية.	-يقرأون وضعيات للقراءة متنوعة. -يفهمون مضمون الخطاب ويناقشونه. -يحددون نمط النص من خلال تحليل مؤشراته. -يبرزون العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنص.	60 60

				-يكتشفون بعض مظاهر اتساق النص وانسجامه. -يستخرجون ظواهر لغوية للتحكم والتوظيف.	60
إنتاج المكتوب	ينتج كتابةً نصوصًا منسجمة مركبة متنوعة الأنماط لا تقلّ عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة مع التحكّم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصليّة دالّة.	1	-يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنمط. -يجند الموارد الملائمة للموضوع.	-ينتقون مواضيع لأنماط مناسبة والعكس. -يقومون بإحصاء وانتقاء موارد يرونها وجيهة لإنتاج نص ما.	60
		2	-يجند الموارد الملائمة للموضوع. -يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط.	-يستثمرون نصا ويختارون مختلف مظاهر بناء النصّ واتّساقه وانسجامه من أجل بناء نصّهم وأفكارهم.	60
		3	-يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط. -يعلل آراءه وأحكامه.	-يصححون فوجيا إنتاجاتهم بنائيا ولغويا . -يعلّلون اختياراتهم.	60

يتضح من الجدول رقم (05) كيفية توزّع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات المتعلقة بها على المقطع التعليمي، وحسب ما يستغرقه كل ميدان من وقت لإنجازه، وتتكامل كفاءات الميادين فيما بينها وتجتمع لتحقق الكفاءة الشّاملة في تعليم اللغة العربية وتعلمها في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ففي نهاية السنة يكون المتعلم قد حقق كفاءة التواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي، ويستطيع أن يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا، ويفهمها وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالّة.

جدول رقم (06) بعنوان: كيفية تسيير وضعيّة الإدماج (التقويم والمعالجة). (شلوف حسين وآخرون، المرجع السابق: 12).

الميدان	الوضعية	الأداة/الطريقة	الحجم الزمني
إنتاج شفوي	تقييم إنتاج مدمج للموارد المعرفية والمنهجية والقيم (المواقف)	وضعية مشكلة إدماجية في سياق جديد	60/90 دقيقة
إنتاج كتابي	تقييم إنتاج مدمج للموارد المعرفية والمنهجية والقيم (المواقف)	وضعية مشكلة إدماجية في سياق جديد	60 دقيقة
إنتاج شفوي	التعديل والمعالجة	العودة إلى مخطط سيرورة التعلمات للمقطع	60 دقيقة
إنتاج كتابي	التعديل والمعالجة		60/90دقيقة

من خلال الجدول رقم (06) تتضح كيفية تسيير وضعية الإدماج تقويما ومعالجة للميادين التعلمية للغة العربية؛ حيث يتم تقويم الإنتاج الشفوي عبر وضعية مشكلة إدماجية في سياق جديد على المتعلم، في حيّز زمني محدد بساعة ونصف ينتج من خلالها–الوضعية الإدماجية– منتجا لغويا مدمجا للموارد المعرفية والمنهجية والقيم المكتسبة سابقا، والأمر ذاته بالنسبة لميدان الإنتاج الكتابي، وفي أسبوع الإدماج يتم تقويم المنتج اللغوي والشفهي للمتعلم وذلك بتعديله إن تطلب الأمر ذلك، ومعالجة الأخطاء التي وقع فيها.

جـــ –موضوعات المقاطع التّعلمية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسّط:

جاءت مواضيع المقاطع التّعلّمية، حسب ما وردت في الكتاب المدرسي كما يأتي:

–المقطع الأول: قضايا اجتماعيّة.

–المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع.

–المقطع الثالث: التضامن الإنساني.

–المقطع الرابع: شعوب العالم.

–المقطع الخامس: العلم والتّقدّم التكنولوجي.

-المقطع السادس: التّلوّث البيئي.

-المقطع السابع: الصّناعات التقليديّة.

-المقطع الثامن: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

4-3- الميدان التّعلّمي:

أ-مفهوم الميدان التّعلّمي: الميدان في تعلّم اللغة هو المجال التّعلّمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التّلقي أو في حالة الإنتاج، وبناء عليه فميادين تعلّم اللغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي. (غرمول ميلود وآخرون، المرجع السابق: 44).

ب-طبيعة ميادين (أنشطة) مادة اللغة العربية في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط:

1-ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: وهو أوّل ميدان يفتتح به المقطع التّعلّمي، وتستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتّحدّث" أي التّعبير الشفوي.

ويمثل التعبير الشفهي وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره، تنقل إليهم من خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنّه نشاط دعامته المطالعة والقراءة، وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات، ومقدمة للتعبير الكتابي، وخادم له، ووضعيات استخدامه عديدة ومتنوعة.

ويرجي في هذا النشاط تحقيق الأهداف الآتية: (مديرية التعليم الأساسي، 2013: 14).

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.
- تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال.
- التدريب على المناقشة الوظيفية الفاعلة.
- اكتساب الجرأة و القدرة على المواجهة والإقناع.
- تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.
- تحقيق التواصل الأفقي.

- قراءة نصوص غير المدرسية وفهمها.
- تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.
- توظيف المقروء في التعبير الشفهي.
- اكتساب عادة المطالعة.

وفي هذا النشاط يظهر المنتج اللغوي المنطوق للمتعلم، ويقدّم هذا الميدان في ساعة واحدة وذلك بقراءة المعلم للنّص وإلقائه عليهم شفاها، مستخدما تقنيات القراءة الجهرية المسترسلة الشّارحة، والمسموعة بحيث تصل آذان جميع المتعلّمين، كما يجب عليه–المعلّم– تجسيد معاني النص بحركاته عبر القراءة التّمثيلية، ويستمع إليه المتعلّم مباشرة، بحيث تكون قراءة معلّمه المصدر الوحيد للنّصّ، وبعد ذلك يطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة يستثير بها فهم المتعلّمين للنّص المسموع، فإن وجد تجاوبا وفهما منهم ينتقل إلى الخطوة الموالية، وهي إتاحة الفرصة للمتعلّمين لتقديم عروضهم الشفهية انطلاقا مما فهموه من قراءة معلّمهم وباستخدام ما علق بذاكرتهم من لغة وأفكار النّص، ويجب تهيئة الظروف قدر الإمكان وتشجيع المتعلمين على الإبداع واستخدام لغتهم الخاصة في التعبير على أفكار النص، مع إتاحة فرص المناقشة بين المتعلمين وإبداء الرأي و النّقد البناء والتقويم.

أما عن الكفاءات القاعدية لهذا النشاط فهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(07) بعنوان: الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية لفهم المنطوق (للتعبير الشفهي).
(مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 9).

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
تناول الكلمة والتدخل في المناقشة.	-يضيف معطيات جديدة . -يصوّب الخطأ مع التعليل. -يقدّم الشواهد ويضرب الأمثلة. -يؤيّد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل. -يسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا. -يعبّر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة. -ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث. -يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية -يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام عن مواقف التعبير عن الرّأي أو الرغبات والمشاعر. -يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف. -يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع. -يستعمل أدوات الربط المنطقية. -يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا. -يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية. -يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات. -يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة. -يعالج كل جوانب موضوع المناقشة. -يعلّل آراءه وأحكامه. -يستخدم الاستقراء والاستنباط. -يحلل القضايا إلى عناصرها. -يبني أدلّته -يجيد الحوار والمناظرة.

من خلال الجدول رقم (07) يتضح أن الكفاءة القاعدية والأهداف التعلمية الأساسية لفهم المنطوق تتمثل إجمالا في مدى قدرة المتعلم على تناول الكلمة والتدخل في المناقشة شفهيا ، وذلك بلغة سليمة وتؤدي المعنى المقصود وفق ما يتطلبه الموقف التواصلي.

2-ميدان فهم المكتوب: هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعلمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب؛ الأولى منهما لقراءة النّص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، والثانية لاستثمار النّصّ في مجال القواعد.(غرمول ميلود، المرجع السّابق: 44).

وفيما يلي تفصي لهذين النشاطين:

2-1- قراءة النص ودراسته أدبيّا:

إنّ القراءة عمليّة ذهنيّة تأمّليّة، ونشاط عقليّ مركّب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التّعرّف والفهم والتّمييز والتحليل والتركيب والإدراك... (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 11).

وهناك من يعتبر القراءة **نمطا من التواصل،** مثل **هبرارد** Hebrard الذي يدعو إلى **تركيز** الاهتمام على **البعد التواصلي** للقراءة، ويعرفها بأنّها" فعل لسانيّ يهدف إلى الواصل مع الآخرين". وهذا ما تؤكّده إيفلين شارمو E.Charmeux بقولها: "عندما نقرأ نصّا، فإنّنا نقوم في الواقع بدور المتقبّل في وضعيّة من التّواصل المؤجّل".

ومن أنواعها: (بن عمر محمد، والعبيدي مختار، 2012: 83).

- القراءة الصّامتة Lecture silencieuse
- القراءة السريعة Lecture rapide
- القراءة الانتقائية Lecture sélective
- القراءة البطيئة Lecture lente

- القراءة المعمّقة Lecture approfondie

وعليه يحتلّ نشاط القراءة الصّدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية.

تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتّصلة بالأفكار كقصديّة صاحب النصّ، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليّات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفيّة التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام.

ينبغي ألا يُكتفى في نشاط القراءة بالأداء والشّرح اللّغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعدّاه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنّها لكون هذا الأخير موزّعا فيه ويسري في كلّ مكوّناته ومؤشّرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى. (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 12).

أمّا الكفاءة المراد تحقيقها في هذا النشاط–القراءة ودراسة النّص– **فهي أن يفهم المتعلم ما يقرأ**، حيث أن هدف هذا النشاط هو إثارة الحاجة إلى الفهم لدى المتعلم، وذلك بوضعه في وضعية مشكلة نابعة من موضوع النص، تكون منطلقاً للدرس، ثم القراءة الصامتة ، تليها القراءة النموذجية من طرف المعلّم، وتليها القراءات الفردية، وأثناء القراءات الفردية يستوقف المعلم المتعلمين لإثارة تساؤلات تستهدف مستوى الفهم لدى المتعلمين حول كل فقرة دلالة ومعجماً. وإثرائها بالمناقشة، ثم يتم تحويل الاستنتاجات إلى أفكار أساسية وتثبيتها.

وفيه أيضا، يدرك المتعلم ماهية البلاغة، والعروض، ويتعلم علم المعاني والبديع والبيان. مع التركيز على كفاءة تذوق جماليات لغته (الموارد البلاغية).

والكفاءة القاعدية لهذا النّشاط نوردها موضّحة في هذا الجدول:

جدول رقم(08) بعنوان: الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للقراءة.(مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 9).

الكفاءة القاعدية	الأهداف التّعلّمية
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات	– يقرأ نصوصا مشكولة نسبيّا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة بأداء معبّر. – يستعمل إستراتيجية القراءة السّريعة(القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات. – يرغب في المطالعة الحرّة ويتفاعل مع النصوص. – يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلاّت، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال الدواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشّرائط المرسومة...). – يحدد موضوع النص، وبناءه الفكري، والفني، واللغوي. – يتفاعل مع النص ويصدر بعض النقدية في مضمونه. – يميّز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي. – يشرح مدلول المفاهيم المجرّدة. – يميّز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي. – يفسّر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها. – يميز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية. – يبرز بعض مميزات النص الأدبي. – يصنّف النصوص إلى إخبارية ووصفية وسردية وحجاجية. – يستخرج مميزات النّص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى(الإخباري والسردي والحواري والوصفي).

تتضح من خلال الجدول رقم (08) الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية لنشاط القراءة، وهو النشاط الأول من ميدان فهم المكتوب، وتتمثل هده الكفاءة أساسا في مدى تمكن المتعلم من قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.

2-2-قواعد اللّغة:

إنّ تبنّي **المقاربة النّصية*** في تعليمية اللغة العربية يتطلّب استنباط القواعد اللغوية والنحوية والصرفية من النص المقرر في نص القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة، وتفهمّ معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحوّل إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها.

ويُتوقّع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على: (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 13).

- التّعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

ويرجى في هذا النشاط الوصول بالمتعلم إلى **ضبط لغته نحوا وصرفا.** ويُتّخذ نصُّ القراءة ودراسة النص سندا لدرس القواعد اعتمادا للمقاربة النصّية، إذ يبدأ بوضعية مشكلة أو استظهار الدرس السابق...، ثم يُستنتج عنوان الدرس إن أمكن أو يُخبر به المتعلمون. ثم تُثبّت الشواهد وتكون (واقعية، تربوية هادفة، واضحة)، وبعدها تعرض الشواهد من خلال قراءتها معلما ومتعلما، ثم المناقشة والاستنتاج. ويختم هذا النشاط بتدريب فوري في القسم.

ويجب هنا ضبط المصطلح لدى المتعلم من التجريد إلى التجسيد، كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وذلك من أجل إزالة الإبهام على بعض المصطلحات النحوية التي تشترك في لفظها مع معان أخرى مختلفة خارج مجال القواعد اللغوية، (النواسخ، المعتل، المتعدي، المشتق، الفعل الناقص، المضارع، النحو والصرف،،،،)

3-ميدان الإنتاج الكتابي: وهو ميدان إنتاج المكتوب، وهو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته تقنية من تقنيات التعبير، وتكلّل بإنتاج كتابي.(غرمول ميلود وآخرون، مرجع سابق: 44).

* يقصد **بالمقاربة النصية** اعتماد النص سندا لتدريس نشاطات أخرى كقواعد النحو والصرف(المفردات والتراكيب) والمعارف والمعاني والبلاغة والأساليب. (رشيدة آيت عبد السلام، وبدر الدين بن تريدي، المرجع السابق:24).

ويمثّل الإنتاج الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشّرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجسيدا للكفاءة المستهدفة، ويحقّق التعبير الكتابي بوساطة وضعيات المشكلة والمشاريع، ويرمي عند هذا المستوى إلى الوصول بالمتعلم إلى مستوى القدرة على كتابة أنماط نصّية(سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السندات المختلفة في التعبير(رسالة، خطبة، قصّة، مسرحيّة).

ويُعدّ هذا الميدان –إلى جانب التعبير الشّفهي– استثمارا للميادين السابقة، ويظهر فيه مدى قدرة المتعلم على تحويل مكتسبات القراءة والفهم والتحليل والضبط والتذوق إلى **لغة مكتوبة**، وفق ضوابط السند (غير المخلة بحرية الإبداع).

و"الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلمين يدركون أن الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير لابد له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع وانتقاء لما يقرأ وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج

ويتمّ إنجاز حصة الإنتاج الكتابي عبر ثلاث حصص موزّعة على ثلاثة أسابيع، حيث يتم في الحصة الأولى تقسيم المتعلّمين على مجموعات لأجل إنجاز العمل جماعيّا، ويتعرّفون فيها على الموضوع المسند إليهم وعلى التقنية الواجب توظيفها في الإنتاج الكتابي، وفي الحصة الثانية يقوم المتعلمون بجمع الموارد اللازمة لإنجاز تعبيرهم الكتابي وتنظيمها وترتيبها، وفي الحصة الثالثة والأخيرة يقومون بإنجاز تعبيرهم، وتقييمه عبر شبكة التقييم.

أما عن الكفاءات القاعدية لهذا النشاط فهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(09) بعنوان: الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للإنتاج الكتابي. (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق: 11).

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التعلّميّة
إنتاج نصوص متنوّعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللّغة العربيّة	– يحرر نصوصا حجاجية، وسردية، ووصفية، وحوارية، وإخبارية. – يعلّل آراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالدلّة والشّواهد. – يشرح المسائل ويفسّر الظّواهر بلغة سليمة. – يحرّر رسائل إداريّة ويحترم معايير كتابتها. – يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية. – يستثمر الرّصيد اللّغوي المكتسب. – يوظّف قواعد النحو والصرف والإملاء، ويدمجها أثناء التحرير. – يستعمل مستويات لغوية مختلفة لمقام التّواصل وأحوال المستقبِل. – يعرض ما يكتب عرضا منسّقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين. – يضبط ويُنجز مشاريع كتابية بمفرده. – ينجز مشاريع كتابية بمعيّة زملائه(المجلّة المدرسيّة، الاستطلاعات الميدانية، العروض). – يسجّل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية. – يلخّص نصوصا وفق قواعد التّلخيص. – ينجز بطاقات مطالعة. – يُنجز محاولات في الكتابة الفنّية، القصّة، الحكاية، الشّعر.

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للإنتاج الكتابي هي تمكن المتعلم من إنتاج نصوص لغوية متنوعة كتابيا، وذلك بتجنيد جملة من المفردات والعبارات المتناسقة فيما بينها، والسليمة مبنى ومعنى.

ملاحظة: يضاف إلى الميادين الثلاثة السابقة حصة الأعمال الموجّهة، وهي هي ساعة كل أسبوع، تقسم غالبا إلى قسمين نصف يخصص لتصحيح التطبيقات المنزلية المصاحبة لقواعد اللغة، ونصف ساعة لمتابعة سير المشروع، وقد تستغل أيضا لاستدراك بعض التعلمات غير المحققة والمنجزة لدى المتعلمين، أو لإنجاز نشاطات وأعمال مكملة للمادة: مثل تقنيات البحث

في المعاجم والقواميس، الكتابة الإبداعية، الخطابة، الإنشاد والمحفوظات وغيرها من الأعمال المكملة لتعلّم مهارات اللغة.

5- تحليل واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة بالكفاءات:

من أجل الوقوف على واقع عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، فإننا نقدم هنا بشيء من التفصيل تحليلا نظريّا لها عبر مستويات متنوعة هي:

5-1- على مستوى المعلّم: للأسف هناك هوة عميقة بين نوعيّة تكوين المعلّم في الجامعات، وبين ما يُراد منه حين يوجّه إلى العمل (القيام بالعملية التعلمية)، فنجد اختلافا بيّنا بين ما حصله من كفاءات وقدرات ومعارف ومهارات في تكوينه الأكاديمي، وبين ما يوجد على أرض الواقع، إذ يفتقر إلى أبسط العوامل التي تساعده على العمل بهذه المقاربة، بل إنّ كثيرا منهم يجهل أصلا المصطلح فكيف بمعرفته ما يقتضيه من شروط للعمل به، كما يجهل المنهاج الدراسي ومكوناته.

فمثلا يخلو تكوين المعلمين خريجي الجامعات بشهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، من المقاييس التعليمية والتربوية والنفسية المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، ونجدهم ينجحون في مسابقات التوظيف على أساس الشهادة ويلتحقون بمؤسسات التعليم الأساسي الابتدائي والمتوسط، أما الالتحاق بالتعليم الثانوي فيشترط في اجتياز مسابقته شهادة الماستر، والتكوين في طور الماستر متنوع ومختلف بتنوع مشاريع فريق التكوين في الجامعات، فقد نجد منهم من تكوّن في تخصص تعليمية اللغة العربية، وقد نجد من تكوّن في مجالٍ من مجالات الأدب بعيدٍ جدًّا عن التعليم، ونجد كلا النوعين مثلا ناجحا معلّما لمادّة اللّغة العربية في المرحلة الثانوية مع ما بين التكوينين من فروق في النوعية والكفاءات والقدرات.

ليبقى الأمر بعد ذلك على عاتق مفتشي مادة اللغة العربية في تكوين هؤلاء الناجحين وإعدادهم وتأهيلهم للتعليم.

إلاّ أنه يلاحظ في الآونة الأخيرة ازدياد عدد المدارس العليا للأساتذة في الجزائر، وهي متخصّصة في تكوين المعلمين وإعدادهم للتعليم في مختلف المواد التعليمية، حيث وصل عددها الآن إلى إحدى عشرة مدرسة في مختلف أنحاء الوطن، وهو أمر إيجابيّ نظرا لنوعية التكوين المتخصص الموجود بها، حيث يلاحظ جليّا أثر الجهود المبذولة والملاحظة ميدانيا في مجال تكوين وإعداد المعلّمين في هذه المدارس، فالواقع والميدان يبيّنان الفرق البيّن والواضح بين خريجي المدارس العليا، وبين خريجي الجامعات، إلا أنه مازالت أمامنا أشواط حتى نعد معلّما كفؤا قادرا على أداء هذه الأمانة باقتدار وامتياز.

وإنما كان ذكرنا لهذه النقطة بسب الحاجة الماسة إلى إعداد القائمين على عملية التعليم، ويشخص عبد الرحمن الحاج صالح هذه الحالة بقوله: "إن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم لا التلميذ، وحاجته إليه إنما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها، تصور سليم لا تشوبه الانطباعات الذاتية أو الأوهام الشائعة، وهو ذلك التصور الذي يثبته العلم التجريبي الاستدلالي وحده، وعلى هذا الأساس فإن مدرس اللغة ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة: (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007: 199-200).

1- **الملكة اللغوية الأصلية:**

أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته (والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله طور التخصص).

2- **أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان:**

أن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يُحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية).

3- **ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له:**

أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل ذلك أيضا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أوّلا ثمّ هذا الشرط الآخر اللازم: وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

وتكمن أهميته في هذه العملية في: (فضيلة بلقاسمي، 2006: 34).

- **إدارته للتعّلم الصفي** :بالإضافة إلى دوره في نقل العلوم والمعارف له أدوار أخرى منها ممارساته داخل قاعات الدراسة، وما يحدثه من تفاعل بينه وبين متعّلميه مما يساعدهم على تطوير شخصياتهم.
- **المعلم كموجّه للتعّلم**: على المعلم أن يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية في الاتجاه الذي تحدّده الأهداف التربوية.
- **المعلم مصدر للأسئلة**: إنّ كثرة استخدام المعلم للأسئلة وبأسلوب صحيح تثير عند متعّلميه عمليات عقلية عليا أثناء التعليم وتؤّثر على نوعيته، وهذا يتطلب منه، أن يكون قادرا على إعداد الأسئلة وصياغتها وتوجيهها، بحيث تؤدي إلى الاستجابات المرغوبة.

وتتوقف نجاعة وضعيات بناء التعلمات على **مهارة المعلم في طرح الأسئلة** وقدرته على الإبداع والابتكار لوضعيات ذكية تهزّ المتعلم وتخلخله معرفيا وذهنيا وداخليا، وتحفزه على حل المشكلة. وبقدر إجادته لطرح الأسئلة تكون استجابة المتعلمين، والسؤال في مفهومه الديداكتيكي "أداة قاعدية أولية وأساسية وضرورية ومستمرة (في الاستعمال)، في كل تطور تعلّمي." (لخضر بغداد، 1999: 07)، وهناك مستويات معرفية ينبغي أن تُعنى بها الأسئلة حسب ما ورد في مصنّفة المجال المعرفي لبلوم Bloom (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم). (رشيدة آيت عبد السلام، وبدر الدين بن تريدي، المرجع السابق: 59)، ويجب في طرحها اعتماد صيغ تستهدف المستويات العقلية العليا التي تتطلب فهما وتحليلا وتفسيرا مثل: قارن، فسر، وضّح، أُنقد، ما رأيك؟...والتقليل –وليس الامتناع– من الأسئلة التي تستهدف تذكر واستظهار المعارف والمعلومات.

فالمعلم في العملية التعليمية في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات لا يقوم بدور الملقن للمعارف وإنما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بأن يعبر عن شخصيته في ممارسته لأي

نشاط تعليمي، وهذا الأمر يتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرس نذكر منها ،أن يكون قادرا على: (الأخضر عواريب، وإسماعيل الأكحل، المرجع السابق: 574).

1- توفير وضعيات تعلّمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة.

2- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم، كإحضار الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

3- تكوين علاقات حميمية مع تلاميذه أساسها البعد الإنساني وليس البعد الأستاذي الذي لا يؤدي إلا إلى تكوين علاقات مزيفة تجعل هذا الأخير يرتدي قناعا يخفي حقيقته ويتصرف وفق انتظارات المدرس وليس من ذاته واهتماماته.

4- انصهار المدرس في المتعلم لرؤية الأمور بعين هذا الأخير حتى يتفهم كينونته، ومن ثم عليه أن ينصت إليه ليس الإنصات الحسي أي السماع إلى أرائه وأفكاره وإنما الإنصات إليه كشخص وكذات لها مشاعر ولها أحاسيس ولها رؤية مستقلة.

5- أن يجسد السلوك الديمقراطي في القسم وأن تكون له معرفة جيدة بديناميات الجماعة.

6- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم فيما يخص توزيع الأدوار، بحيث يهدف هذا التفاوض إلى تحقيق الفهم المتبادل والاحترام الكامل للأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف.

ولكي يصل المعلم إلى تقويم ناجع وفعال لنفسه، يمكّنه من تطوير أدائه، فإنه لا بد له من أن يسأل نفسه عدة أسئلة، وفي هذا الصدد يقول حامد عمار: "من المفيد في أعقاب كل درس أن يسأل المدرس نفسه تقويما لدرسه أربعة أسئلة هي:

1- **هل تعلم التلاميذ شيئا جديدا؟**

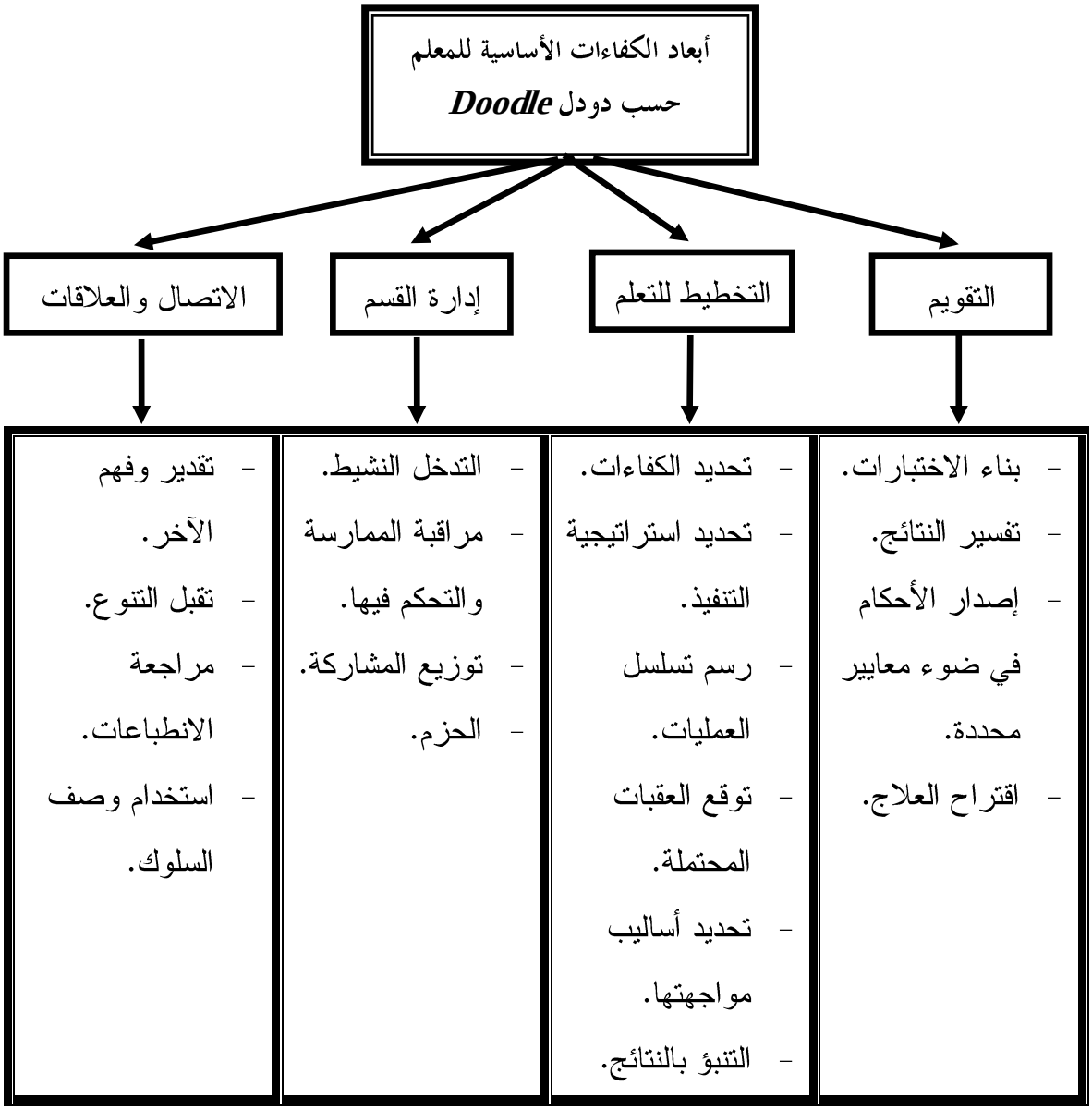
2- **هل شارك التلاميذ في التعلم من خلال الأسئلة والمناقشة؟**

3- **هل استمتع التلاميذ بالدرس؟**

4- وأخيرا: هل استمتع المدرس نفسه بما قام به؟

والقاعدة التربوية هنا هي ضرورة تأمل المدرس فيما قام به في الفصل ومراجعته لما تم من قبيل التقويم، الذي يمكنه من تطوير أدائه التعليمي في مادته وفي علاقاته مع تلاميذه".(حامد عمار، 2008: 224).

وقد وضع **دودل** (Doodle) أربعة أبعاد للكفاءات الأساسيات التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر، وذلك من أجل تطوير أدائه التدريسي، وقد اختصرها محمد بن يحي زكريا ومسعود عباد في الشّكل الآتي: (محمّد زكريا، ومسعود عبّاد، المرجع السّابق، 95).



الشكل رقم (02) بعنوان: أبعاد الكفاءات الأساسية للمعلّم حسب دودل.

5-2- على مستوى المتعلم: لابدّ في تبنيّ أي مقاربة تعليمية، وبناء أيّ منهج تعلمي، مراعاة خصائص المتعلم من حيث نموّه العقلي والجسدي، وقدراته واستعداداته ونضجه، ثم بعد ذلك مراعاة خصائص المجموعة التعليمية التي يتعلّم معها المتعلم، فهو يتعلم في وسط اجتماعي مع فوج (قسم) دراسي، ويشرف على هذه العملية التعليمية معلم موجها ومرشدا ومزودا بالمعلومات والمعارف، ثم بعد ذلك اختيار الطّرائق المناسبة لتطبيق العملية التعليمية التعلمية وسيرها بسلاسة.

وبما أن الجهات الوصيّة في الجزائر على التربية والتعليم قد اختارت مقاربة بيداغوجيا الكفاءات منهجا للتعليم والتعلم، فإنه من المفروض أنّه قد أخذ في الحسبان شروط تطبيقها، ومن أهمّ هذه الشروط **جعل المتعلم محور العمليّة التعليمية التعلمية**، فهل تم تهيئة الظروف المناسبة للعمل بها فعلا وواقعا؟

لنلج إلى قاعة الدّرس ونرى المكان الذي تكون فيه هذه المقاربة قيد التطبيق حين سير العملية التعليمية التعلمية.

لعل الداخل إلى الأفواج الدراسية (الأقسام) في مدارسنا أول ما يثيره كثرة المتعلمين واكتظاظ الأقسام بهم، حيث يفوق عدد المتعلمين في القسم الواحد، – حسب ما يوجد في المؤسسة التي طبقنا فيها البحث– الأربعين متعلما في أحسن الأحوال، فكيف عن الشروط التي تقتضيها هذه المقاربة والتي تحدد السقف في أسوإ الأحوال بخمس وعشرين متعلما، فأين يمكن تطبيق التقويم التشخيصي والبنائي(التكويني)، والتحصيلي (الختامي)، حين بناء التعلّمات، ثم إتاحة الفرصة للمتعلّمين والمناقشة، وجعلهم هم من يبنون تعلّماتهم بأنفسهم مع هذا العدد الكثير.

هذا العد الكثير للمتعلمين يجعل المتعلم يلجأ إلى طرائق أخرى لإتمام الدرس وربح الوقت المحدد بساعة واحدة حسب المنهاج الرسمي للغة العربية مثلا، وكذلك كونه ملزما بإتمام التدرج السنوي الموزع بدقة على السنة الدراسية وأن أيّ تأخر في بناء درس ما سيأثر على إنجاز بقية الدروس، فيعمد –المعلّم– إلى التلقين السريع والمباشر، فيكون هو محور العملية التعليمية، ويكون المتعلم هنا متلقّيا سلبيّا، وهو عكس ما تقتضيه هذه المقاربة تماما.

والأصعب من هذا، الخصائص النفسية للمتعلّم في هذا العصر، والواقع الذي يعيشه المجتمع الجزائري، في ظل التراكم المعرفي، والانفتاح على العالم (من خلال الإعلام) والتطور التكنولوجي (الأنترنيت شبكات التواصل الاجتماعيّة)، والمكانة الاجتماعية للمدرسة.

وهنا تستوقفنا أسئلة أخرى:

1- كيف ينظر المتعلم اليوم إلى المدرسة وهل تستجيب لرغباته وميولاته؟
2- ما هي رغباته وميولاته ومتطلباته في عصرنا هذا؟
3- ماهي احتياجاته؟
4- كيف ينظر إلى المعلّم؟
5- كيف ينظر إلى التعلّم أصلا؟

5-3- على مستوى العملية التعليمية التعلمية: من البديهي أن تكون العمليّة التعليمية التعلّمية في مدراسنا جيّدة لتنوع الطرائق التعليمية بها مادمنا نتخذ المقاربة بالكفاءات منهجا للتعليم والتعلم، فهذه المقاربة تتيح لنا بناء هذه العملية وفق استراتيجيات التعلم النشط وأنظمة التعلم التعاوني بين المتعلمين في بناء التعلمات، وهذا ما تتيحه بيداغوجيا المشروع التي تجعل المتعلمين متعاونين في بناء تعلماتهم واكتساب الكفاءات وتحقيقها، لكن المتفحص لواقع العملية التعليمية التعلمية في المدرسةالجزائرية يلاحظ بوضوح أننا ننتهج نظام التعلّم التنافسي الفردي لا التّعلّم التّعاوني الجماعي.

ومن خلال خبرتنا البسيطة في ميدان التعليم فإننا سنحاول تقديم تشخيص بسيط لهذه العملية التي تتمّ داخل قاعات الدّراسة، ومن خلال ما نصادفه يوميا في مدراسنا التعليمية.

إنّ التعلم التنافسي في مفهومه العام هو "وضع المتعلمين في مواقف تعلّمية تتطلب منهم المنافسة والتفوّق والسّبق في تحقيق التعلمات والوصول إلى الأهداف التعلمية الخاصة بهم فرديا، دون الاعتماد على بقية المتعلمين أو المساعدة والتعاون، ويتم فيه ترتيب تفوّق المتعلمين مرجعيا إلى المعايير التي تم تحديدها سلفا، ويكون تقويمهم بناء على مقدار التفوق لا على مقدار التعلمات المحققة. ويتم فيه تشجيع المتعلّمين على تحقيق أهدافهم الخاصّة بمعزل عن المتعلمين الآخرين، والاهتمام الكلّي بأنفسهم وفي ظل المهام الموكلة إليهم يتم تقدير مجهوداتهم وتعزيزها

على أساس مقارنة المجهود بمعيار التفوق المحدد سلفا." (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق: 14).

ويُبنى التعلّم التنافسي الفردي على مبادئ أساسيّة هي: (محمد رضا البغدادي وآخرون، المرجع السابق: 13).

1- **التنافسية:** حيث يشترك المتعلمون في منافسات مكسب أو خسارة لكي يروا **من الأفضل.**
2- **الفرديّة:**حيث يعمل المتعلمون مستقلين لتحقيق أهدافهم التعليمية الخاصة بكل واحد منهم لكي يصل إلى معيار التفوّق. أي أنه بناء ذاتي فردي للتعلمات.
3- **التفوق:** حيث يقاس نجاح المتعلم أو فشله بمدى تفوقه وتحصيله المراتب الأولى أو المعدّل العام للنجاح.
4- **المكافأة:** فلا معنى للمنافسة بين المتعلمين، ولاجدوى لها إذا لم يعلموا أنّ هناك مكافأة يحصل عليها القليل منهم إذا ما حققوا المطلوب منهم نظير حصولهم عليها.*
5- **التقويم:** يكون التقويم في هذا التعلّم بالنظر إلى ماحققه المتعلم من فوز وتفوق باعتلائه للمراتب الأولى، ولا ينظر إلى ما حققه من كفاءات في تعلّمه.

* وهذا ما يسمى في مدارسنا حاليا بتكريم المتفوقين، أو الكوكبة، إذ يتمّ إحصاء الحاصلين على إجازات التقدير والامتياز والتهنئة (الحاصلين على معدلات خمسة عشر فما فوق من عشرين(20/15) ، ويتم تنظيم حفل رسمي لهم في نهاية الفصل أو في نهاية السنة أو بمناسبة الاحتفال بعيد العلم الموافق ل ستة عشر من أفريل من كل عام، فيحصلون على جوائز بحضور اجتماعي كبير يحضره المعلمون والمتعلمون المتفوقون وأوليائهم والمتعلمون الآخرون الذين لم يرقوا إلى هذه المعدلات المؤهلة، وبالرغم ما لهذا التكريم من إيجابيات كنوع من العدل على أساس أن من اجتهد وحصّل أعلى المراتب فله حق التكريم وأنّ البقية تحرم التكريم.

ولنسأل أنفسنا هنا كم هي نسبة المكرّمين بالنظر إلى نسبة بقية المتعلمين، فهل يعني هذا أن البقية قد فشلت في تحقيق الكفاءات المستهدفة وبناء التعلّمات؟ وهل هذه النسبة القليلة جدّا للمتفوقين تظهر بحق واقع التعليم والتعلّم، أم أنّ في تقويمنا خللا واعوجاجا ظاهرا لابد من الوقوف عليه وعلاجه؟

ثمّ لنتصور خيبة هؤلاء الذين اقتربوا من المعدّلات المؤهلة للتكريم كالحاصلين على معدّلات أربعة عشر ونيّف وأوشكوا على الحصول على معدّل خمسة عشر ولم يفصلهم عن ذلك إلا أجزاء من المئة، هل لذلك الجزء أو لتلك الأجزاء الضئيلة قيمة علمية حتى تحرمه أن يكون من المتفوقين ويصنف ضمن الفاشلين في الوصول إلى التكريم ، ما نظرته لنفسه وما نظرة أوليائه وزملائه له؟ وما آثار ذلك عن مستقبله التعليمي التعلمي؟

ولنذهب إلى أبعد من ذلك حين يكون لذلك الفارق القيمي الضئيل 0,01 قيمة حاسمة في تحديد مصير متعلم من النجاح أو الرسوب، ارتقاء أو إعادة سنة كاملة من الدراسة يضيع جهدها سدى بفاصل حاسم قدره هذه القيمة الضئيلة جدّا.

وإذا ما تمحصنا هذه المبادئ وجدنا أن جلّها يحمل في طيّاته معان سلبية في التعليم والتعلم، عدا معيار التنافس الذي نلمس فيه روحا من "التنافس الشريف" لدى المتعلمين مما يحثهم على الاجتهاد والتغذية الراجعة من أجل الفوز وتحقيق معدل النجاح والحصول على المكافأة نظير نجاحه، وأنّه مناسب للمتعلمين الموهوبين والأذكياء جدّا لإظهار قدراتهم ومهاراتهم في التفوق والنجاح، ولذلك هناك من يرى أن التعلم التنافسي يسهم في تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم ويساعد في الوصول إلى الوجه الأتمّ والمثالي لتحقيق الكفاءات واكتسابها، فبالمنافسة سيجتهد كل المتعلمين من أجل تحقيق الفوز والانتصار وهم بذلك ضمنيا يكتسبون المعارف والمهارات، ويحققون أهداف التعلم والكفاءات المستهدفة، وبغض النظر عن الفائز والمتميز والمحقق لأعلى المراتب في هذا التعلم–التنافسي– فإن بقية المتعلمين الذين نراهم ويرون أنفسهم فاشلين في تحقيق الهدف المرجو بنيلهم المراتب الأولى إلا أنهم يكونون قد حققوا جلّ أو جزءا من الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يكون قد تحقق جزءٌ كبيرٌ من أهداف التعلم.

والردّ على ذلك يكون بالنظر إلى المتعلمين أنفسهم وكيف يستشعرون هذا النجاح أو الفشل، فالناجحون المحققون للمراتب الأولى يرون أنفسهم فائزين ومتفوقين ويكافأون على ذلك، ويعزّز ذلك من قدراتهم ومهاراتهم ويزيد دافعيتهم ويرفع قيمتهم نفسيا واجتماعيا، أمّا هؤلاء الذين لم يرقوا إلى النجاح والمراتب الأولى فإنهم سيرون أنفسهم فاشلين ولافائدة ترجى من تعلمهم مادام أنهم فشلوا في تحقيق المراتب الأولى ولم يكافأوا ولم يُنظر إليهم بعين الرضا والشكر من معلميهم و أهلهم ومجتمعهم، فالنتيجة واحدة؛ الفشل وإن حققوا جزءا من الأهداف التعلمية ضمنيا دون شعور منهم، لكنهم افتقدوا بعض الدقة أو المهارات البسيطة التي تؤهلهم لنيل المراتب الأولى، فكيف ينظر إليهم على أنهم فاشلين ولا يكافأون، وهذا مما يجعلهم يستقبلون خبراتهم التعليمية بالملل وعدم الرضا بالإضافة إلى نظرتهم السلبية لأنفسهم، وسينقلب سلبا على تحصيلهم واستعدادهم للتعلمات القادمة ودافعيتهم لذلك إلا ماندر، وقليلون هم من يبقون على الاستعداد ذاته والدافعية ذاتها للمراحل التعليمية التعلمية القادمة، هذا فضلا عن الصفات السلبية التي يتعلمونها من هذه الطريقة فنجاحك أنت يعني فشلي أنا ، وفشلك يعني نجاحي، فتنمو لديهم صفات سيئة كالأنانية، والحسد والغش، والكثير من المتعلمين خصوصا في وقتنا هذا مع تطور التقنيات التكنولوجية المساعدة على الغش، أصبحوا يلجأون إلى الغش كونه سهلا ومتاحا وضروريا لتحقيق الفوز أو النجاح بالحصول على علامات

أعلى أو الوصول إلى المعدل العام الذي يؤهله إلى الارتقاء إلى مستوى أعلى مما هو فيه، وذلك لاعتمادنا في نظامنا التعليمي على نظام التكميم النقطي –**التنقيط Notation**– في الاختبارات التحصيلية، حيث تعتمد المدرسة الجزائرية مثلا نوعا واحدا من الاختبارات التحصيلية هي **الاختبارات المصيرية**، وهي "الاختبارات التي يكون فيها موقف الطالب من القبول، أو النجاح، أو التصنيف، أو التخرج، معتمدا مباشرة على درجات هذا الاختبار، وقد وصف **لوشير** Loschert الاختبارات المصيرية بأنها الأسلوب من التقييم الذي يكون فيه كل من الطالب والمدرس، والإداريين، ونظام المدرسة، مسؤولين عن أداء الطالب في الاختبار". (دوايت إلويد وآخرون، 2007: 47).

فقيمة المتعلم علامة رقمية لها قيمة ودلالة تجعله يرتقي أو يرسب. هكذا ينظر إليه من قبل معلمه وأهله ومجتمعه، بل هو نفسه يرى قيمته كذلك، لا مقدار الكفاءات التي حقق، ولانوعها ولاقيمتها في حياته وبناء ذاته وإعداده للحياة.

فمهما تبنينا من مقاربات تعليمية حديثة، فإن العملية التعليمية ستبقى نفسها إن لم نلج الحقل الأول والرئيس الذي تطبق فيه وهو قاعات الدرس في المؤسسات التعليمية، وأسّسنا لتطبيقها، وأعددنا المعلم والمتعلم وفقا لذلك، ووفرنا شروط تطبيقها وسبل العمل به، لنصل إلى عملية تعليمية تعلمية ناجحة أساسها بناء قيم التعاون في تحقيق كفاءات التعلم لدى المتعلّمين، لا ترسيخ التعلّم التنافسي الفردي المبني على "الأنانية".

5-4- على مستوى الطرائق التّعليمية: بالرّغم من الحرية التي تمنحها المقاربة بالكفاءات للمعلمين في اختيار الطرائق المناسبة للتعليم بحسب نوعية المتعلمين وقدراتهم وواقعهم وبيئتهم ومستواهم، إلا أن الملاحظ جليّا والغالب في الطرائق التعليمية المطبقة، هو استعمال الطرائق التقليدية المبنية على التلقين والتعليم العمودي من المعلم نحو المتعلم،

وأمّا طريقة تقديم الدروس وبناء التعلمات فلازالت تقريبا تقليدية باستثناء بعض الجهود الفردية هنا وهناك من بعض المفتشين في تكوين المعلّمين على الطرائق الحديثة التي يتطلّب العمل بها جهدا مضاعفا ووسائل تكنولوجية قد لا تتوفر في كثير من المؤسسات، مما يصيب الكثير من المعلمين المبادرين، بالإحباط والعودة إلى قاعات الدراسة للعمل بالطرائق التقليدية التي تجعل منه مصدرا جامدا ووحيدا للمعلومة والمعرفة.

ولا ننفي هنا جهود بعض المعلمين في التنويع في الطرائق والاجتهاد في عملهم، ومبادراتهم الشخصية، في تحسين جوّ العمل والإبداع في العملية التعليمية التعلّمية.

5-5- على مستوى الوسائل والإمكانات: بالرغم من الجهود المبذولة من الجهات الوصية على تجهيز المؤسسات التعليمية وتزويدها بالوسائل اللازمة للتعليم، إلا أننا لازلنا بعيدين جدا عما يتطلبه التعليم الحديث والفعال المبني أساسا على بناء التعلمات ذاتيا من قبل المتعلم وذلك بتوجيه من معلمه وبالوسائل الوسيطة المساعدة على التعلّم، خصوصا التكنولوجية منها التي تسمح ببناء تعليم فعال، وتتيح للمتعلم التعلّمَ بشكلٍ فاعلٍ، كما تساعده على تطبيق تعلماته وملاحظة نتائجها آنيا، فيتاح له فرصة تقويمها والحكم عليها، فيثبّت ما تمكّن منه من مهارات وكفاءات، ويقوّم ما قصر عن تعلّمه وإدراكه وإتقانه، وحين يتحقق لنا ذلك، نكون قد انتقلنا من التعليم النظري الذهني المجرّد، إلى التعليم التطبيقي الملموس الفعّال.

وحتى قاعات الدرس ونظام الجلوس، والوسائل التعليمية والموجودات داخل المؤسسة التعليمية وفي محيطها نفسها منذ عقود، إذ تختصر الوسائل في القسم في طاولاتٍ وكَراسٍ وسبورة وبعض المعلّقات من صور تعليمية للحروف في المراحل الابتدائية، أمافي مراحل التعليم المتوسط والثانوي فإن هذه المعلقات التعليمية الموحية والمنبهة للحواس ببعض التعلمات تكاد تختفي تماما، وحتى طلاء قاعات الدرس للأسف لا يراعى فيها الألوان المحفزة، كالأزرق والأصفر والألوان الفاتحة عموما لما لها من أثر إيجابي على نفسية كل من المعلم والمتعلّم، بل يغلب عليها الألوان القاتمة كالرمادي الباعث على الملل والتعب.

وحتّى في استغلال الوسائل الموجودة على مستوى المؤسسة نفسها لازالت هناك ذهنيات وحسابات ضيقة جدا في التعامل مع هذه الوسائل والاستفادة منها، فمثلا في استغلال الوسائل داخل لمؤسسة، تجد العجب العجاب، حيث تحتكر الوسائل ولا يسمح باستغلالها إلا في مواد خاصة كالمواد العلمية مثلا.

فمتى نصل إلى أقسام حديثة مزودة بشاشات العرض ومكبرات الأصوات وحواسيب ومكتبة خاصة للقسم؟ وبناء على جودة استغلالها تكون جودة نواتج التعلمات، متى نصل

إلى خلق مكان يحسّ فيه المتعلم بقيمته ومكانته، ولا يحس أنّه مجرّد رقمٍ في ملفّ في مؤسسة تعليمية تربوية؟

5-6- على مستوى التّقويم:

إنّ نظام التقويم المعتمد حاليا في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتمثل في ثلاث اختبارات لغوية رسمية، يُقوّم فيها تحصيل المتعلم خلال السنة الدراسية، ويسبق كل اختبار تقويمٌ مستمرٌّ لنشاطاته وعمله خلال الفصل، واستجوابان (فرضان). وتدخل العلامات التي يحصل عليها المتعلم في التقويم المستمر والاستجوابين، مع علامة الاختبار الرسمي ليحصل على المعدل الفصلي، وفي نهاية السنة يحدّد المعدل العام (السنوي)، الذي يحدد مصير المتعلم في النجاح أو الرّسوب، بناء على نتائج الفصول الثلاثة.

ليأتي بعده الاختبار الإشهادي؛ اختبار شهادة التعليم المتوسط، فإن حصل المتعلّم على معدّلٍ يساوي أو يفوق عشرة على عشرين (20/10) فإنّه يرتقي مباشرة إلى المرحلة الثانويّة بغضّ النّظر عن المعدّل العام للفصول الدّراسية في السّنة، أمّا إن أقلّ من ذلك فإنّه يُضاف إلى المعدّل العام للفصول ويقسم على اثنين، فإن ساوى أو زاد عن معدّل (20/10)، فإنه يرتقي وإلا فقد رسب.

ولازلنا في تقويمنا لقدرات المتعلمين وتحصيلهم العلمي والمعرفي واكتسابهم الكفاءات نساوي بين المتعلمين ولا نراعي فروقاتهم الفردية على مستوى القدرات العقلية والنفسية والجسدية، فمثلا في بعض الموادّ التعليمية ما هو أساسي لهذا للمتعلم قد يكون ثانويا وهامشيا للمتعلّم الآخر والعكس صحيح، وهكذا الأمر مع بقية المتعلمين، لكننا نرى واقعا أنهم يُقوّمون بالطّريقة ذاتها، وتمنح لمواد تعليمية معينة معاملات أكبر، بينما تمنح لموادّ أخرى معاملات أقلّ على أساس أنها موادّ ثانوية وأقل أهمية، ويبنى على ذلك أحكام تقييمية مهمة تتحكم في مصير المتعلم من الارتقاء والرّسوب، وحتّى في الموادّ التي تمنح معاملات أعلى كاللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية عند مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط مثلا، حيث تمنح معامل 5، وتطبق على جميع المتعلمين، بينما الواقع يبين أن مادة الرياضيات مثلا تُعدّ مادة أساسية عند هذا المتعلم وثانوية بالنسبة للآخر، وذلك

طبعا بالنظر إلى قدراته العقلية ومكتسباته القبلية وميولاته الشخصية، وقد نجد عكس الأمر عند متعلّم آخر.

فمتى نصل إلى تقويم محكم وصادق لقدرات المتعلمين وتحصيلهم العلمي والمعرفي بحسب قدراتهم ونضجهم واستعداداتهم وميولاتهم؟ فإذا كنا في الدراسات الميدانية التطبيقية التجريبية نعمل على إزالة الفوارق الفردية ومكافأة عيّنات الدراسة حتى تكون نتائج الدراسية حقيقية ودالة ومعبرة عن واقع الحال، فكيف لا نقوم بهذا الأمر في الاختبارات المصيرية التي تحدد مصير عام كامل من حياة المتعلم في المدرسة وخارجها فنحكم عليه بالنجاح أو بالرسوب وإعادة السنة، بتقويم هو أصلا في البداية لم يكن محكما ولا يعبّر حقيقة عن واقع الحال؟

ولذلك فإن الحاجة إلى إعادة النظر في طريقة التقويم المعتمدة في المدرسة الجزائرية واجبة وملحة جدّا، حتى نصل إلى تقويم محكم وشامل وصادق يقيس فعلا كفاءات المتعلمين بحسب قدراتهم وتعلماتهم المكتسبة ويتيح فرصة الاستفادة منها بكشفها وإمكانية الاعتماد عليها مستقبلا.

فإذا تحقّق لنا ذلك يمكننا بعدها أن نقفز قفزة نوعية في التعليم والتعلم، وهو الوصول إلى بناء مناهج تعليمية تتيح للمتعلّم أن يختار ما يتعلّمه، ويتم لنا ذلك في مدرسة ، تُبنى على احتياجات المتعلم، وتلبية رغباته، وتتنوع بها المعارف والمهارات، وتصاغ فيه الكفاءات بدقة عالية، حيث تستجيب لجميع أو أغلب متطلباته واحتياجاته في عصرنا هذا، حيث يجد المتعلم نفسه في مكان يستجيب لتطلعاته، ويستدرك جانب النقص فيه، ويطور مهاراته وقدراته وفق ما يختاره من موادّ دراسية تتلاءم وقدراته واستعدادادته ونضجه، إنّه **التعلّم الاختياري**.

الجانب التّطبـــيقي

الفصل الرّابع:

"منهجية البحث وإجراءاته"

- تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج البحث.

3- مجتمع البحث.

4- عينة البحث.

5- أدوات البحث.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

7- كيفية جمع البيانات (إجراءات تطبيق البحث ميدانيا).

8- أدوات المعالجة الإحصائية

- **تمهيد:**

يتكون هذا الفصل من جانبين مهمين تعلق الأول بالدراسة الاستطلاعية وفيه عرضنا أهدافها وعينتها وزمان وإجرائها ومكانه، وتعلق الثاني بالدراسة الأساسية وتضمن المنهج المعتمد في البحث، ومجتمع البحث وعينته وأدواته وخصائصها السيكومترية، وكيفية جمع البيانات، وأخيرا أدوات المعالجة الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قبل تطبيق المشروع فعليا على العينة الفعلية للبحث قمنا بدراسة استطلاعية، في أفريل 2016، بالمؤسسة ذاتها التي طبقنا فيها البحث، وعلى المستوى نفسه محلّ الدراسة التطبيقية للبحث، وهو مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، وذلك من أجل الاستقرار على خطة محكمة للبحث من أجل تحقيق أهدافه.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التأكّد من صدق أدوات البحث وثباتها.
- معرفة إمكان تحقيق الأدوات البحثية لأهداف البحث ومدى نجاعتها.
- التنبؤ بمعوقات البحث ومواجهتها قبل البدء في الدراسة الأساسية.
- تعديل الأدوات وضبطها بما يتوافق مع طبيعة البحث.
- معرفة مدى مناسبة الأدوات البحثية لعيّنات الدراسة معلّما ومتعلّما.
- التعرّف على عيّنات البحث وخصائصها.
- توفير الجهد والوقت باختيار الأدوات المناسبة لتطبيق البحث.

1-2- عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:

شملت عيّنة الدراسة الاستطلاعية ثلاثين (30) متعلّما تمّ اختيارهم بصفة عشوائيّة بين متعلّمي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسّط محلّ الدراسة التطبيقية للبحث، تم تقسيمهم على ستّ مجموعات وفق بيداغوجيا المشروع، وبحسب عدد المواضيع؛ خمسة متعلّمين في كلّ مجموعة، كما تمّ استبعاد العيّنة الاستطلاعية من مجموع العينة

الأساسية، تفاديا لانتقال أيّ أثر من آثار الدراسة الاستطلاعية إلى العيّنة الأساسية للبحث، والجدول الآتي يوضح خصائص عينة الدّراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (10) بعنوان: خصائص عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة.

الأقسام	عينة الدراسة الاستطلاعيّة		المجموع
	عدد الذكور	عدد الإناث	
رابعة متوسط 1	05	05	10
رابعة متوسط 2	05	05	10
رابعة متوسط 3	05	05	10
المجموع	15	15	30

1-3- زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية ومكانها:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الزمنية الممتدّة من 05 من أفريل من عام 2016 إلى 30 من أفريل من عام 2016، على امتداد أربعة أسابيع كاملة، تمّ خلالها تطبيق بيداغوجيا المشروع على العينة الاستطلاعية، وذلك بمتوسطة الشهيد بوهالي زيّان بفيض البطمة ولاية الجلفة.

2-منهج البحث:

تطلّبت طبيعة البحث تطبيق منهجين اثنين هما:

أ-المنهج الوصفي: وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

ب- المنهج التجريبي: وذلك باستخدام التّصميم شبه التّجريبي حيث استخدم الباحث في هذه الدّراسة هذا التصميم القائم على استخدام مجموعتين؛ مثّلت الأولى المجموعة الضابطة، ومثّلت الثانية المجموعة التجريبيّة، وقام بضبط متغيرات البحث التي تمثّلت في:

أ- المتغيّر المستقل: بيداغوجيا المشروع.

ب- المتغيّر التابع: تعليم مادة اللّغة العربيّة وتعلّمها.

ج- المتغيّرات الدّخيلة: المتغيّرات الدّخيلة: تمّ ضبط بعض المتغيّرات الدخيلة التي تمكّن الباحث من التّحكّم فيها وهي:

- **ضبط متغيّر السّن:** بما أنّ متعلمي مستوى السنة الرابعة مثلوا العيّنيتين الضابطة والتجريبية ، فقد كانت أعمارهم متقاربة جدّا بين خمس عشرة سنة، وست عشرة سنة (15-16). مما جعل المجموعتين متكافئتين من حيث العمر.
- **ضبط متغيّر الجنس:** تمّ مكافأة المجموعتين من حيث عددهما في متغيّر الجنس، وتم ضبط العيّنتين بثلاثين متعلّما ذكورا وثلاثين متعلمة إناثا في المجموعة الضابطة، والأمر ذاته تمّ مع المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضّح ذلك.

جدول رقم(11) بعنوان: خصائص العينتين الضابطة والتجريبية من حيث الجنس.

العينة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الضابطة	30	30	60
التجريبية	30	30	60

من خلال الجدول رقم (11) يتضح لنا مدى تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية وتوافقهما من حيث العدد والجنس، حيث تم ضبطهما بالتساوي من حيث العدد ستين فردا في لكل مجموعة، ومن حيث الجنس ثلاثين فردا ذكورا وثلاثين إناثا في كل مجموعة.

- **ضبط متغيّر إعادة السّنة:** تمّ استبعاد ثلاثة متعلّمين حين اختيار عيّنة البحث، وذلك بسبب إعادتهم للسنة الرّابعة متوسّط.

ثمّ قام الباحث بمكافأة المجموعتين إحصائيا من خلال إجراء اختبار (ت) (T.test)، لعينتين مستقلتين، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن وجود فروق بينهما.

وكانت نتائج الاختبار كماهي موضّحة في الجدول الآتي:

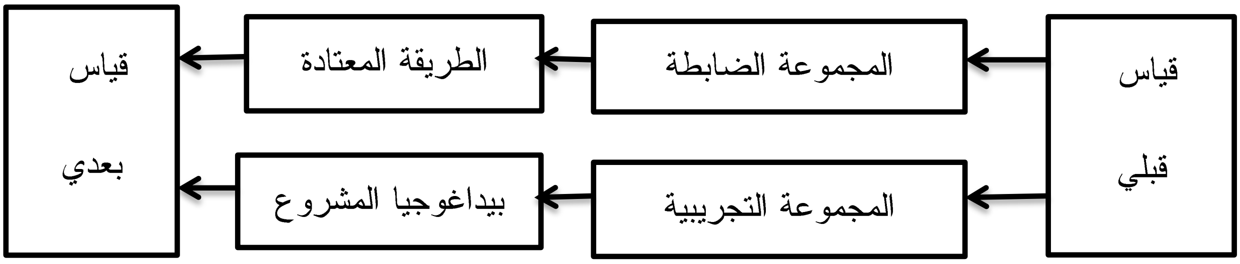
جدول رقم (12) بعنوان: نتائج اختبار(ت) (T.test) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة تبعا لدرجات المتعلّمين.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	60	5,050	1,605	0,145	0,885	غير دالة إحصائيا
العينة الضابطة	60	5,091	1,536			

يتضح من الجدول رقم (12) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (5,0500) بانحراف معياري(1,605) وهو أقل من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,091) بانحراف معياري (1,536) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (0,145) بقيمة احتمالية (0,885) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة.

وبعد ضبط متغيّرات البحث ومكافأة المجموعتين قام الباحث بتدريس العيّنة الضابطة بالطريقة المعتادة التي يدرسون بها سائر السنة الدراسية، ثمّ تقويمهم باختبار تمثّل في وضعيّة إدماجيّة، وفي المقابل تمّ تطبيق بيداغوجيا المشروع وفق خطواتها المعروفة، على العيّنة التجريبية، وتمّ تحديد درجات عيّنتي البحث الضّابطة والتّجريبيّة بالاحتكام إلى شبكة التّقويم المعتمدة رسميّا من قبل وزارة التّربية الوطنيّة في الاختبارات التحصيلية، وفي الاختبارات الرّسمية الإشهاديّة. (الملحق رقم: 05 شبكة تقويم الوضعية الإدماجية).

ويبيّن الشّكل الآتي التّصميم شبه التّجريبي للبحث.



الشكل رقم (03) بعنوان: التصميم شبه التجريبي للبحث.

من خلال ملاحظة الشكل رقم (03) تتبين لما كيفية بناء التصميم شبه التجريبي للاختبار المطبق على العينتين الضابطة والتجريبية، حيث بدأ بقياس قبلي لهما، ثم الدراسة وفق الطريقة المعتادة للعينة الضابطة، ووفق بيداغوجيا المشروع بالنسبة للعينة التجريبية، ثم قياس بعدي للعينتين.

3- مجتمع البحث: اعتمد البحث على مجتمعين اثنين هما:

3-1-المجتمع الأوّل: تمثّل مجتمع البحث في جميع متعلّمي مستوى السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط في الجزائر للموسم الدراسي 2017/2016.

3-2-المجتمع الثاني: تمثل في مجموع المعلمين الذين يدرّسون مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط في الجزائر للموسم الدراسي 2017/2016.

4- عينة البحث: اعتمد البحث على عينتين اثنتين هما:

4-1-العينة الأولى: وهي عينة تمّ اختيارها عشوائيّا من بين متعلّمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2017/2016، بمتوسّطة زيّان البوهالي، بمدينة فيض البطمة، ولاية الجلفة.

وقد تم اختيارها كونها الفئة التي درست بنظام المقاربة بالكفاءات مذ دخولها المرحلة الابتدائية حتى خروجها منها ووصولها المرحلة المتوسطة، وتجنبنا إجراء الدراسة على أكثر من مؤسسة واحدة من أجل الإنقاص من حدة الفروق الفردية والاجتماعية المؤثرة داخل المؤسسة وخارجها، وذلك لما نعلمه من تأثير للبيئة والمحيط الاجتماعي والثقافي على المتعلم، وكذلك لإضفاء الدقة والموضوعية على الدراسة، كونها

شملت متعلمين في مؤسسة واحدة و في مستوى واحد، يشرف عليهم طاقم تربوي واحد، مما يمكننا في الأخير من الوصول إلى أحكام مؤسسة وصادقة ولو نسبيا.

ويقدر عدد المتعلمين الذين مثّلوا عيّنة البحث بمئة وعشرين متعلما (120)، من مؤسسة واحدة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين؛ ستون متعلما (60) مثلوا العينة الضابطة، وستون متعلما(60) مثلوا العينة التجريبية.

ويبين الجدول الآتي خصائص عينة البحث.

جدول رقم(13) بعنوان: خصائص عينة البحث بالنسبة للمتعلمين.

الأقسام	العينة الضابطة		العينة التجريبية		المجموع
	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الذكور	عدد الإناث	
رابعة متوسط 1	10	10	10	10	40
رابعة متوسط 2	10	10	10	10	40
رابعة متوسط 3	10	10	10	10	40
المجموع	30	30	30	30	120

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن مجموعتي العينة بالنسبة للمتعلمين متكافئة من حيث العدد والجنس وهي موزعة بالتساوي على ثلاثة أقسام في مؤسسة واحدة.

4-2- العينة الثانية: تمثلت في ثلاثين معلما من تسع مناطق مختلفة من الجزائر هي: الأغواط، أم البواقي، البويرة، الجزائر العاصمة، الجلفة، مستغانم، بومرداس، الوادي، غليزان.

5- أدوات البحث:

تطلب البحث الاعتماد على ثلاث أدوات بحثية وهي:

5-1-المشروع: وهو مجموعة من المواضيع تم بناؤها بدقة من قبل الباحث والتي تتكون من وضعيّات إدماجية بُنيت وفق ما تقتضيه من شروط، وهي موجّهة لأفراد العينة التجريبية المتكوّنة من ستّين متعلّما في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، بهدف تحفيزهم على انتقاء المعارف اللغوية الواجب إدماجها وشروط إعدادها، وفق ضوابط بيداغوجيا المشروع عبر

خطوات تنفيذها، ويهدف كل موضوع منها إلى تنمية مهارات المتعلم وقدراته ومعارفه، حيث إنّ:

-**الموضوع الأول:** له علاقة بالحياة المدرسية للمتعلم حيث طُلب منه وصف مدرسته ومرافقها، مستخدما نمط الوصف موظفا تشبيها وجملة واقعة مفعولا به ومبتدأ مقدما وجوبا.

-**الموضوع الثاني:** هو كتابة خاطرة؛ يتعلق بتنمية الجانب الوجداني للمتعلم بتحريك عواطفه نحو الأمّ وتحريره لخاطرة تصف عواطفه تجاهها موظفا نمط الإخبار و تعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

-**الموضوع الثالث:** يمس الحياة الاجتماعية للمتعلم ويغرس فيه خلقا تربويا ذا طبيعة اجتماعية، وهو معنى التضامن والتعاون في المجتمع، وعلى المتعلم توظيف المعارف اللغوية الآتية: جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، والاستشهاد بآية قرآنية أو حديث شريف، كما طلب من المتعلم تحرير موضوعه وفق النمط الحجاجي لأنه الأنسب لهذا الموضوع، الذي يركّز على الإقناع.

-**الموضوع الرابع:** متعلّق بالرّياضة: يمس الجوانب الجسدية للمتعلم بتعرفه على أنواع الرياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها على جسده وصحّته، وهو مطالب بتوظيف نمطي السرد والوصف، موظفا جملة واقعة مضافا وصورة بيانية وخبرا مقدّما وجوبا.

الموضوع الخامس: ينمّي ملكة التّواصل والحوار لدى المتعلم، وذلك من خلال تكليفه بموضوع يجري فيه حوارا مع شخصية ثورية أو موهوبة في المنطقة، أو مؤثرة في المجتمع، وهذا الموضوع ذو بعد تواصلي اجتماعي، ينمّي أدب الحوار لدى المتعلم، حيث طُلب منه تحرير نص حواري سردي مع الشخصية التي يختارها موظفا جملة موصولة وصورة بيانية ومحسّنا بديعيّا.

وفيما يلي جدل يوضّح بنية المواضيع السّابقة :

جدول رقم(14) بعنوان: بنية مواضيع المشروع.

الموضوع	الإدماج	النمط	الكفاءات المستهدفة
1- الحياة المدرسية: وصف المدرسة	-تشبيه. -جملة واقعة مفعولا به. -مبتدأ مقدّم وجوبا.	وصفي	- التعبير عن حياة المتعلم في المدرسة وإدراكه لمرافقها. -التّوظيف السّليم لقواعد اللّغة.
2-الخاطرة: كتابة خاطرة عن الأمّ	-تعبير مجازيّ. -جملة واقعة حالا. -محسن بديعي معنويّ.	إخباري	-تنمية الجوانب العاطفية -التعبير عن الشعور بقيمة الأم وإدراك أهميتها. -التوظيف السّليم لقواعد اللغة.
3- الحياة الاجتماعية: التضامن والتّعاون	-جملة شرطيّة. -الاستشهاد بآية كريمة أو حديث شريف. -محسن بديعي لفظي.	حجاجي	-ربط الحياة الواقعية بالتعلّمات. -ترسيخ قيم التضامن والتعاون في نفس المتعلم.
4-الرياضة: أنواع الرّياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها	-جملة واقعة مضافا. -استعارة. -خبر مقدّم وجوبا.	إخباري وصفي	-إدراك قيمة الرياضة ودورها في الحفاظ على صحّة الإنسان..
5-حوار مع شخصيّة مؤثّرة في المجتمع/ موهوبة/ ثورية...	-جملة موصولة. -صورة بيانية. -محسّنا بديعيّا.	نمط حواري سردي	-ترسيخ القيم، القدوة (التعلّم بالنّموذج)..

من خلال الجدول رقم (14) تتجلى لنا بنية المواضيع المشكلة للمشروع المطلوب من المتعلمين إنجازه، حيث يتكون من خمسة مواضيع متنوعة، يستهدف كل منها تحقيق كفاءات تعلمية محددة، ويدمج فيها المتعلمون معارف ومعلومات ومهارات مكتسبة سابقا، كما يتضح توازنها وتظافرها جميعا من أجل بناء كفاءات متنوعة في شخصية المتعلّم.

5-2-الاستبانة الموجّهة إلى المعلّمين:

تمّ تقسيم الاستبانة إلى جزأين:

أ- **الجزء الأول:** خاص بالمعلومات الشخصية العامة للمستجوبين من شهادة، وسنوات الخبرة في التعليم، وصفة(مرسم ، متربص، متعاقد) ، ومكان الإقامة.

ب-الجزء الثاني: متعلق بالأسئلة التي كونت الاستبانة وحصرت بخمسة عشر سؤالا تم صياغتها بشكل دقيق، بعيد عن الغموض، ولا يحتمل التأويل ولا تعدد الإجابات، بما يخدم البحث ، ويحقق الأهداف المرجوّة.

وهذه الأسئلة كلها مغلقة عدا السؤال الرابع عشر الذي كان مفتوحا من أجل أن يقدم المستبينون السّلبيات المتعلّقة ببيداغوجيا المشروع.

- أهداف إدراج الاستبانة الخاصة بالمعلمين:

يمكن إجمال الأهداف الأساسية من وراء إدراج الاستبانة الموجهة إلى المعلّمين في النقاط الآتية:

- معرفة مدى تأثير بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية.
- معرفة دور هذه البيداغوجيا في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين.
- معرفة دور المعلّم في هذه البيداغوجيا.
- التعرف على الفرق بين التعلم الفردي والتعلّم الجماعي للمتعلّمين.
- معرفة مدى تحرر المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا.
- معرفة أثر هذه البيداغوجيا على إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلمين.
- معرفة مدى استمتاع المتعلمين بهذه البيداغوجيا في التعلم.
- التعرف على مدى تعاون أعضاء المجموعة ومشاركتهم في العمل المسند إليهم.
- التعرف على إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض.
- التعرف على مدى تحفيز هذه البيداغوجيا للمتعلمين على الإبداع.
- التعرف على مدى تنمية هذه البيداغوجيا لروح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين.
- التعرف على مدى تحكم المعلمين في المجموعات وضبطها .
- التعرف على سلبيات العمل وفق بيداغوجيا المشروع.

5-3-الاستبانة الموجّهة إلى المتعلّمين:

أُستهلت هذه الاستبانة بشرح المقصود العلمي والتربوي والأهداف العامة من إجرائها، وقُسّمت إلى جزأين:

- **الجزء الأول:** خاص بالمعلومات الشخصية العامة للمستبين (الجنس، السن، والمعدّل، الإعادة).
- **الجزء الثاني:** متعلق بالأسئلة التي كونت الاستبانة وحصرت بعشر أسئلة كلّها مغلقة عدا السّؤال العاشر المتعلّق بالصّعوبات التي قد تعترض المتعلم حين تطبيق هذه البيداغوجيا.

وقد تم صياغة الأسئلة بشكل دقيق بعيد عن الغموض، ولا يحتمل التأويل ولا تعدد الإجابات.

- أهداف إدراج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين:

يهدف الباحث من وراء إدراج الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين في البحث إلى النقاط الآتية:

- معرفة مدى تأثير بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات على تعلم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية.
- معرفة أثر هذه البيداغوجيا على إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلمين.
- معرفة مدى تحرر المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا.
- معرفة مدى استمتاع المتعلمين بهذه البيداغوجيا في التعلم.
- التعرف على مدى تعاون جميع أعضاء المجموعة ومشاركتهم في العمل المسند إليهم.
- التعرف على إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض.
- التعرف على التحفيز والدافعية التي تعززها هذه البيداغوجيا لدى المتعلمين.
- معرفة مدى استخدام المتعلمين لوسائل متنوعة في عملهم.

- التعرف على الصعوبات والنقائص التي تعترض المتعلمين حين تطبيق هذه البيداغوجيا.

6-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

من أجل إضفاء الصّبغة العلمية على البحث، وحتى تكون نتائجه علمية ودقيقة ومحكمة، ومعبّرة عن الواقع الفعلي لها بعد تطبيق بيداغوجيا المشروع، قمنا باختباري الصدق والثبات لأدوات البحث ممثلة في مواضيع المشروع(الوضعيّات الإدماجيّة) والاستبانتين الموجّهتين للمعلمين والمتعلّمين كلّ على حدّ سواء.

6-1-المشروع:

أ-الصدق:

- **الصدق الظاهري:** بعد إعداد مواضيع المشروع وبناء فقراته، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال التّعليمية، وعلوم التربية، واللسانيّات وتعليمية اللغة، وقد تم إرسال العمل إلى محكمين داخل الوطن وخارجه، وقام بالتحكيم أربعة (04) محكّمين، منهم ثلاثة (03) من داخل الوطن؛ محكّم من المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ومحكّم من جامعة الجزائر-02-أبي القاسم سعد الله، ومحكّم من المركز الجامعي بتيسمسيلت، ومحكّم واحد من خارج الوطن وهو عبد الكريم غريب المتخصص التّربوي، ورئيس تحرير مجلّة عالم التّربية الدّولية المحكّمة، من المملكة المغربية الشقيقة.

وقد وافق كلّ المحكّمين على صدق أدوات البحث وتسلسلها المنطقي ودقّتها العلمية ومناسبتها لنوعية البحث، وقد تم تقديم اقتراح من أحد المحكّمين باستبدال مصطلحي المعلم والمتعلّم بالأستاذ والتلميذ، لكن الباحث حافظ على المصطلحين الأصليين وهما المعلّم والمتعلم كونهما مشتقّين من عمليّتي التعليم والتعلّم وهما الأصل، وكذلك لكونهما المصطلحين المناسبين والمعتمدين في المناهج الحديثة وفي المنظومة التربوية الجزائريّة.

وأمّا في ما يخصّ الوضعيّات الإدماجية ومكوناتها والمعارف والمعلومات اللغوية الواجب إدماجها في المشروع، والبناء الشكلي للمواضيع فقد لاقى إجماع المحكّمين على جودتها ووجاهتها وسلامة بنائها.

- **صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق محتوى المشروع بالاعتماد على **صدق الاتساق الداخلي:**

وقد جرى التّحقق من صدق المشروع عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط لبيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذا معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمشروع، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (15) بعنوان: معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمشروع.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	0.522**	07	0.533**	10	0.662**	12	0.646**
02	0.536**	08	0.653**	11	0.942**	13	0.361**
03	0.698**	09	0.625**	الانسجام		14	0.602**
04	0.635**	السلامة اللغوية				الإبداع	
05	0.644**						
06	0.685**						
الملاءمة							
0.530**		0.554**		0.590**		0.458**	

** دال عند (α= 0.01)، * دال عند (α= 0.05)

يتضح من الجدول رقم(15) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمشروع دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة (α=0.01) و(α= 0.05)، ما يُعدّ مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي للمشروع.

ب– الثبات :

تم التأكد من ثبات المشروع عن طريق معامل الثبات **(ألفا كرونباخ)**، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (16) بعنوان: معامل ألفا كرونباخ للمشروع.

أبعاد المشروع	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
الملاءمة	06	0.601
السلامة اللغوية	03	0.691
الانسجام	02	0.831
الإبداع	03	0.626
الدرجة الكلية	14	0.727

يتضح من الجدول رقم (16): أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور المشروع تراوحت بين (0.601) كأدنى قيمة و(0.831) كأعلى قيمة، في حين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمشروع ككل قدرت بـــ (0.727)، وهذا ما يؤكد تمتّع المشروع بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

6–2–الاستبانة الموجهة إلى المعلّمين:

أ–الصدق:

- **الصدق الظاهري:** تم التأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة الموجهة إلى المعلمين من خلال عرضها على المحكمين السابق ذكرهم، وقد وافق جميعهم على الصدق

الظاهري لها عدا محكّمٍ واحدٍ الذي اقترح تغيير صياغة السّؤال الثاني من الاستبانة كونها توحي بالإجابة، فتمّ تغييرها وضبطها بما يتطلّب ذلك.

- **صدق المحتوى:** تمّ التأكّد من صدق محتوى الاستبانة الموجّهة إلى المعلمين بالاعتماد على **صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التّحقق من صدق الاستبانة الموجهة إلى المعلمين عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط **(بيرسون)** بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذا معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (17) بعنوان: معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	**0.541	06	**0.652	11	**0.544
02	**0.523	07	**0.666	12	**0.563
03	**0.639	08	**0.575	13	**0.632
04	**0.639	09	**0.622	14	**0.685
05	**0.515	10	**0.674	15	**0.684
الدرجة الكلية للمقياس					

**** دال عند (α= 0.01)، * دال عند (α= 0.05)**

يتضح من الجدول رقم(17) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) و(α= 0.05)، ما يُعدّ مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الموجهة إلى المعلمين.

ب – الثبات :

تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق معامل الثبات **لألفا كرونباخ**، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (18) بعنوان: معامل ألفا– كرونباخ للاستبانة الموجهة إلى المعلّمين.

الاستبانة الموجهة إلى المعلّمين	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
فاعلية بيداغوجية مشروع في تعليم اللغة	15	0.646

يتضح من الجدول رقم (18): أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة الموجهة إلى المعلّمين قدرت بـــ (0.646)، وهذا ما يؤكد تمتّع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيتها للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

6-3- الاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين:

أ-الصدق:

- **الصدق الظاهري:** تم التأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة الموجهة إلى المتعلمين أيضا من خلال عرضها على المحكمين السابق ذكرهم، وقد وافق جميعهم على الصدق الظاهري لها، دون اقتراح أدنى تغيير عليها، مما يؤكّد صدق بنائها الظّاهري.
- **صدق المحتوى:** تم التأكّد من صدق محتوى الاستبانة الموجّهة إلى المتعلّمين بالاعتماد على **صدق الاتساق الدّاخلي:**

تمّ التّحقق من صدق الاستبانة الموجّهة إلى المتعلمين عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط **(بيرسون)** بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذا معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (19) بعنوان: معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة الموجّهة إلى المتعلمين.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	**0.536	06	**0.551
02	**0.523	07	*0.406
03	**0.506	08	**0.527
04	**0.527	09	**0.632
05	**0.542	10	**0.623
الدرجة الكلية للمقياس			

** دال عند (α= 0.01)، * دال عند (α= 0.05)

يتضح من الجدول رقم(19) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) و(α= 0.05)، ما يُعدّ مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الموجّهة إلى المعلّمين.

ب – الثبات :

يقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده فيها بغضّ النظر عن الفرد القائم بعملية القياس ، وللتأكد من ثبات الاستبانة الموجّهة إلى المتعلّمين استخدم الباحث طريقة **معامل ألفا كرونباخ.**

وتمّ التأكّد من ثبات الاستبانة الموجّهة إلى المتعلّمين عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (20) بعنوان : معامل ألفا كرونباخ للاستبانة الموجّهة إلى المتعلمين.

الاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
فاعلية بيداغوجية مشروع في تعلّم اللغة	10	0.541

يتضح من الجدول رقم (20): أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين قدرت بـــ (0.541)، وهذا ما يؤكد تمتّع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثّبات وصلاحيتها للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

7-كيفية جمع البيانات: (إجراءات تطبيق البحث ميدانيا):

7-1- كيفية تطبيق المشروع:

من أجل جمع البيانات اللازمة للبحث ودراسة نتائجها وتحليلها، تمّ بدءا اختيار متوسطة الشهيد بوهالي زيان بدائرة فيض البطمة ، ولاية الجلفة، مركزا لتطبيق البحث، وذلك لكون الباحث يزاول عمله بهذه المتوسطة بصفته معلّمًا لمادّة اللّغة العربية، حيث تم شرح ماهية البحث وأهدافه وأغراضه، وطرائق إجراء الاختبار لرئيس المؤسسة، ووجد ترحيبا وتيسيرا كبيرين من قبل هذا الأخير، في وعي منه بضرورة خدمة اللغة العربية، ولقي تشجيعا منحه الثقة اللازمة من أجل تقديم ولو نزرا قليلا من الجهود المبذولة لتطوير والرقي بهذه اللغة المكرمة بكلام رب العالمين سبحانه وتعالى.

بعدها، انطلق الباحث في الدراسة الميدانية التي دامت شهرا كاملا.

وكان اختيار عناصر عيّنة البحث عشوائيا بين متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط ذكرانا وإناثا، يزاولون تعلمهم بالمتوسطة نفسها، وتحت إشراف مجموعة واحدة من المعلّمين والمربين والإداريين.

وتمّ تطبيق المشروع في الأقسام المعتادة التي يمارس فيها المتعلمون دراستهم، وعمل الباحث على الحفاظ على الجو المألوف لدى هؤلاء المتعلمين دون أدنى تغيير اجتنابا لأي متغيّر دخيل قد يحدث فرقا أو تغييرا في نتائج البحث التي يريدها صورة فعلية وحقيقية عما هو كائن وواقع في مدارسنا، وتمّ تطبيق المشروع مع كل قسم على حدة، حيث تم في البداية تشكيل

الأفواج وتم ترك الحرية التامة للمتعلمين في اختيارهم للمجموعات ولم يتدخل الباحث إلا لضبط بعض الأمور البسيطة، وتضم كل مجموعة خمسة متعلمين بحسب عدد المواضيع، ثم بعد ذلك تم تقديم المواضيع وعرضها وشرحها ليختار كل متعلم الموضوع المناسب له حسب إمكاناته وميولاته، وكُلّف المتعلمون بإنجاز المواضيع وفق بيداغوجيا المشروع فعليا بما تقتضيه من شروط، وذلك بالقيام بالمواضيع في المجموعات السابق تشكيلها عبر مراحل وخطوات المشروع ومنهجيتة، حيث يُسمح له بالتعاون مع زملائه في إدماج المعارف اللغوية وتوظيفها في موضوعه إذا ما وجد صعوبة في ذلك، مع إعطائه الحرية في تدعيم موضوعه بما يخدمه من صور ووسائل مناسبة، ثم طُلب من كل مجموعة جمع مواضيعها في عمل واحد وهو **مجلّة** تختار لها اسما وتعدها وفق ما تتطلبه من شروط.

إنّ المشروع عمل منهجي منظم يتطلب إنجازه مجموعة من الخطوات والإجراءات والشروط يمكن تحديدها في أربع خطوات منهجية رئيسة هي **الاختيار**، **والتخطيط**، **والتنفيذ**، **والتقويم**، وقد باشر الباحث تطبيقه بتاريخ 22 من جانفي من عام 2017، وانتهى بتاريخ19 من فيفري من العام نفسه، حيث دام تطبيقه أربعة أسابيع كاملة حسب مراحل إنجازه، وتمّ تطبيق المشروع مع كل قسم على حدة، حيث تم في البداية تشكيل الأفواج وتم ترك الحرية التامة للمتعلمين في اختيارهم للمجموعات ولم نتدخل إلا لضبط بعض الأمور البسيطة، وتضم كل مجموعة خمسة متعلمين بحسب عدد المواضيع، وبعد ذلك قمنا بما يلي:

- **الخطوة الأولى: اختيار المشروع:**

بتاريخ الثاني والعشرين من شهر جانفي من عام سبعة عشر وألفين ميلادية، تم الانطلاق في تطبيق المشروع، وذلك عبر خطوته الأولى وهي اختيار المشروع، حيث تم جمع المتعلمين الذين مثلوا العينة التجريبية –وعددهم ستون متعلما موزعين على ثلاثة أقسام بالتساوي عشرون متعلما في كل قسم – في أقسامهم العادية؛ القسم الأول من الساعة الثامنة حتى التاسعة صباحيا والقسم الثاني من الساعة التاسعة حتى العاشرة، والقسم الأخير من الساعة العاشرة حتى الساعة الحادية عشرة.

وفي هذه الخطوة قمنا بـــ:

أ- عرض المواضيع المقترحة للتطبيق على المتعلمين وشرحها.

ب- بيان أهمية المواضيع المطروحة ومناقشتها.

ج- منح الفرصة للمتعلمين لاختيار المواضيع المناسبة لهم.

د- تبصير المتعلمين بفائدة كل مشروع ومستلزمات تنفيذه.

- **الخطوة الثانية: التخطيط:**

في الأسبوع الموالي تم الالتقاء مع المتعلمين في التوقيت نفسه والمكان نفسه، وتم توزيع المتعلمين على شكل ورشات كما سبق الاتفاق عليه، وتم تبيين أهمية التخطيط للمشروع وكيفيته، والشروط اللازمة لإنجاز الخطة، بالمواصفات الآتية:

- تحديد أهداف المشروع.
- تحديد الموارد والمعارف اللغوية الواجب إدماجها في المشروع.
- تشخيص الاحتياجات والوسائل والمادية والمعنوية.
- تحديد مهام كل فرد من المجموعة.
- تحديد الطرائق اللازمة لتنفيذ المشروع (داخل المدرسة وخارجها).

ثم بعد ذلك تركنا لهم حرية التخطيط لتسيير مشروعهم وكان دورنا توجيهيا فقط، وقد تمكن المتعلمون بعد التواصل والنقاش والتشاور من رسم خطط جيدة معلومة البداية والنهاية عبر مسار زمني ومكاني يسير وفقه مشروعهم، مستندين في ذلك إلى إمكاناتهم والوسائل المتاحة لهم، والأهداف العامة التي يبتغون تحقيقها.

- **الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع:**

في التوقيت نفسه والمكان نفسه من الأسبوع الموالي تم الالتقاء مجددا بالمتعلمين قصد متابعة مسار المشروع وإتمامه عبر خطوته الثالثة المتمثلة في التنفيذ، وهي خطوة تطبيقية عملية، تضح الخطة والمقترحات الفكرية قيدَ التنفيذ، وهي مرحلة تتسم بالنشاط والحيوية، وتجعل المتعلمين يظهرون طاقاتهم الكامنة، ويسخّرون إمكاناتهم الفكرية والعلمية لحل المشكلات التي تعترضهم، وتفتح بينهم قنوات التواصل فيتحاورون ويتشاورون ويختارون الأنسب لعملهم في جو من الراحة والحرية والاستمتاع، وتتاح لديهم فرص التعلم من بعضهم بعض، فقد يحل هنا أحد

المتعلمين محل المعلم فيكون معلما لأقرانه، ويستفيدون منه، ويسجل المتعلمون هنا النتائج التي توصل إليها كل فرد لمناقشتها، ويرصدون الملاحظات التي تحتاج نقاشا أو حلا.

واقتصر دورنا هنا على مراقبة سير العملية ولم نتدخل إلا نادرا بالتوجيه والمرافقة، ومساعدة بعض المتعلمين الذين وجدوا بعض الصعوبات في اختيار بعض الوسائل المناسبة لمشروعهم.

- **الخطوة الرابعة: تقويم المشروع:**

تعدّ هذه المرحلةُ المرحلةَ الأخيرة من المشروع من حيث الترتيب، أما من حيث الوجود فهي موجودة منذ بداية المشروع وتتبع مراحله حتى نهايته، فالتقويم في بيداغوجيا المشروع **مستمر** يتتبع مفاصله وإجراءاته خطوة خطوة، بدءا **بالاختيار فالتخطيط فالتنفيذ فعرض** المشاريع بصورتها النهائية وتقويمها لغويا وعلميا.

وفي الأسبوع الأخير بتاريخ التاسع عشر من شهر فيفري من عام ألفين وسبعة عشر، تم إنهاء المشاريع وعرضها من قبل المتعلمين، حيث منحنا الفرصة لكل مجموعة تقديم عملها وعرضه على بقية المجموعات ، مع إتاحة فرص المناقشة، وقدم كل متعلم ما قام به من عمل وما تحصل عليه من فوائد وتحديد نقاط النجاح والإخفاق والمشكلات التي تعرّض لها، وكان الحكم علي المشروع جماعيا من قبل المتعلمين أنفسهم، فينتقد المتعلمون بعضهم بعضا.

وتعد هذه المرحلة مهمة جدا للمتعلم إذ تنمي فيه جوانب متعددة من شخصيته وتنمي مهاراته اللغوية في العرض والشرح والتفسير، وتدرّبه على النقد وتقبّل النقد، وتسمح له بتقويم أخطائه وزلاته ليتداركها مستقبلا، كما تشعره بالاعتزاز والافتخار بما قدم في مشروعه، فهو يراه بعينه ماثلا أمامه منتجا لغويا وفكريا مجسدا في مجلة عليها اسمه وموضوعه، كما تتيح له اكتساب مهارات النقد والتحليل والتقويم الذاتي.

وقد تركنا الفرصة للمتعلمين طيلة فترة العرض من أجل تقديم الأعمال وتقويمها ولم يكن تدخلنا إلا في فترات بسيطة من أجل التنظيم والتسيير فقط، وبعد عرض كل الأعمال نبهنا المتعلمين إلى بعض الأخطاء التي غفلوا عنها، من أجل أن يكون التقويم مشتركا بين المعلم والمتعلم وشاملا لكافة الأعمال.

وفضلا عن كل ما سبق فإن المشروع يعدّ فرصة لتقويم **الكفاءات اللغوية المكتسبة**، حيث يعد فرصة لتقويم لغة المتعلمين في شقيها المكتوب والمنطوق، وهو أيضا" عمل متعدد الأوجه، فهو فرصة للتحقق من مدى قدرة المتعلم على دمج مكتسباته ومعلوماته المستقاة من مصادر عدة، كالتوثيق والعروض والملاحظات والاستجوابات، إضافة إلى اعتماده على المراجع المدرسية والمعارف المكتسبة سابقا ، وعملية **الإدماج** التي يقوم بها بين المحتويات التي يكتسبها من مختلف المواد الدراسية، وتمثل عملية إجراء المشروع فرصة للمعلم لتقويم المتعلمين من جوانب عديدة،، فهو –المشروع– إطار تتجسد فيه أداءات المتعلمين التي تعتبر أصدق دليل على وجود الكفاءة." (عبد قلي وفضيلة حنّاش، المرجع السابق :215).

7–2– كيفية توزيع الاستبانات على المتعلّمين: بعد الانتهاء من تطبيق المشروع مع المتعلمين، قام الباحث بنفسه بتوزيع الاستبانات عليهم، وشرح أسئلتها لهم، ليقوم المتعلّمون بعد ذلك الإجابة عنها فورا، وبعد الانتهاء من ذلك، تمّ جمعها من أجل دراستها وتحليلها وتفسيرها.

7–3– كيفية توزيع الاستبانات على المعلّمين: قام الباحث بتوزيع استبانة إلكترونية على المعلمين عن طريق البريد الإلكتروني، وعبر مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك)، ليتم الإجابة عنها من قبل المستبيَنين ثمّ إرسالها بالطريقة ذاتها.

8– أدوات المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في المعالجة الإحصائية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار22، وذلك بتطبيق اختبار ت (T TEST) لرصد الفروق بين العينتين، وكذلك بالاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات أدوات البحث، كما تمّ الاعتماد على النسب المئوية.

.

الفصل الخامس:

"عرض نتائج البحث "

- **تمهيد.**

1- نتائج الاختبار البعدي الخاص بالمتعلمين.

2- نتائج إدماج المتعلمين للمكتسبات اللغوية.

3- نتائج الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

4- نتائج الاستبانة الموجهة إلى المعلمين.

5- نتائج الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين.

- تمهيد:

بعد الوصول إلى الصورة النهائية للمشاريع، وإتمام إنجازها من قبل المتعلمين وعرضها ومناقشتها، تم جمعها ودراستها دراسة وصفية تحليلية وتقويم لغتها من أجل الوقوف على مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وأثرها في إدماج المكتسبات اللغوية، وعلى نوع المنتج اللغوي للمتعلم، من حيث الجودة والإتقان، أو القصور والضعف.

وقد كانت النتائج كالآتي:

1- نتائج الاختبار البعدي الخاص بالعينتين التجريبية والضابطة:

1-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في نتائج الموضوع الأوّل الخاص بالحياة المدرسية: وصف المدرسة؟

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (21): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع وصف المدرسة تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	12	6,833	1,174	3685	0,01	دالة إحصائيا
العينة الضابطة	12	5,000	1,261			

يتضح من الجدول رقم (21) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,83) بانحراف معياري(1,174) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,00) بانحراف معياري (1,261) كما جاءت

نتيجة اختبار (ت) (3,685) بقيمة احتمالية (0,00) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول لصالح العينة التجريبية.

1-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في نتائج الموضوع الثاني الخاص بالخاطرة: خاطرة عن الأمّ؟

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (22): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع الخاطرة عن الأمّ تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	12	7,166	1,193	3,069	0,06	دالة إحصائيا
العينة الضابطة	12	5,458	1,514			

يتضح من الجدول رقم (22) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (7,166) بانحراف معياري(1,193) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,458) بانحراف معياري (1,514) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (3,069) بقيمة احتمالية (0,006) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول لصالح العينة التجريبية.

1-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في نتائج الموضوع الثالث الخاص بالحياة الاجتماعيّة: التضامن والتعاون؟

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (23): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع التضامن والتعاون تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	12	6,875	1,367	2,177	0,041	دالة إحصائيا
العينة الضابطة	12	5,583	1,534			

يتضح من الجدول رقم (23) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,875) بانحراف معياري(1,367) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,583) بانحراف معياري (1,534) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (2,177) بقيمة احتمالية (0,041) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول لصالح العينة التجريبية.

1-4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في الموضوع الرابع الخاص بالرياضة المدرسية؟

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (24): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع الرياضة المدرسية تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	12	6,708	1,453	4,056	0,001	دالة إحصائيا
العينة الضابطة	12	4,416	1,351			

يتضح من الجدول رقم (24) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,708) بانحراف معياري(1,453) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,416) بانحراف معياري (1,351) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (4,056) بقيمة احتمالية (0,001) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول لصالح العينة التجريبية.

1-5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في نتائج الموضوع الخامس الخاص بالحوار مع شخصية مؤثرة في المجتمع(موهوبة، ثورية، ...)؟

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (25): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في موضوع حوار مع شخصية تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	12	7,541	1,117	6,409	0,000	دالة إحصائيا
العينة الضابطة	12	4,500	1,206			

يتضح من الجدول رقم (25) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (7,541) بانحراف معياري(1,117) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,5000) بانحراف معياري (1,206) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (6,409) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول لصالح العينة التجريبية.

***جمع المواضيع الخمس والمقابلة كلّيا بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية:**

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالمقابلة بين مجموع المواضيع؟**

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة independent samples T-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (26): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في مجموع المواضيع تبعا للعلامات.

العلامات	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة(ت) T-test	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
العينة التجريبية	60	7,0250	1,2603	8,329	0,000	دالة احصائيا
العينة الضابطة	60	4,991	1,409			

يتضح من الجدول رقم (26) أن متوسط العينة التجريبية بلغ (7,025) بانحراف معياري(1,260) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,991) بانحراف معياري (1,409) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (8,329) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة لمجموع المواضيع لصالح العينة التجريبية.

2-نتائج إدماج المتعلمين للمكتسبات اللغوية:

قام الباحث بتحليل محتوى مواضيع المشاريع التي قامت العينة التجريبية، والمواضيع التي قامت بها العيّنة الضابطة، واستخراج المعارف اللغوية المطلوب إدماجها في تعليمات الوضعيات الإدماجية للمواضيع عند العينتين الضابطة والتجريبية، وقام بإحصائها وتكميمها والمقارنة بيها باستخدام الأداة الإحصائية النسبة المئوية، وذلك وفق ما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم(27) بعنوان: نتائج إدماج المتعلمين للمكتسبات اللغوية في الأعمال المنجزة (المشاريع).

	الموضوع الأول: وصف المدرسة								الموضوع الثاني: خاطرة عن الأم								الموضوع الثالث: التعاون والتضامن							
	التشبيه		جملة واقعة مفعولا له		مبتدأ مقدم وجوبا		نمط وصفي		تعبير مجازي		جملة واقعة حالا		محسن بديعي معنوي(طباق أو مقابلة)		نمط إخباري		استشهاد بآية قرآنية أو حديث شريف		جملة شرطية		محسن بديعي لفظي(سجع أو جناس)		نمط حجاجي	
المجموعات	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج
المجموعة التجريبية	12	00	06	06	07	05	12	00	11	01	07	05	12	00	12	00	11	01	09	03	09	03	11	01
النسبة المئوية%	100	00	50	50	58.33	41.66	100	00	91.66	8.33	58.33	41.66	100	00	100	00	91.66	8.33	75	25	75	25	91.66	8.33
المجموعة الضابطة	09	03	03	09	02	10	11	01	07	05	02	10	05	07	09	03	07	05	05	07	05	07	10	02
النسبة المئوية%	75	25	25	75	16.66	83.33	91.66	8.33	58.33	41.66	16.66	83.33	41.66	58.33	75	25	58.33	41.66	41.66	58.33	41.66	58.33	83.33	16.66

تابع للجدول رقم(27) بعنوان: نتائج إدماج المتعلمين للمعارف اللغوية في الأعمال المنجزة.

	الموضوع الرابع: الرياضة المدرسية								الموضوع الخامس: حوار مع /حول شخصية مؤثرة أو موهوبة							
	استعارة		جملة واقعة مضافا إليه		خبر مقدم وجوبا		نمط إخباري وصفي		صورة بيانية		جملة موصولة		محسن بديعي		نمط حواري سردي	
المجموعات	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج	إدماج	عدم إدماج
المجموعة التجريبية	**09**	**03**	**07**	**05**	**07**	**05**	**12**	**00**	**10**	**02**	**12**	**00**	**12**	**00**	**10**	**02**
النسبة المئوية%	**75**	**25**	**58.33**	**41.66**	**58.33**	**41.66**	**100**	**00**	**83.33**	**16.66**	**100**	**00**	**100**	**00**	**83.33**	**16.66**
المجموعة الضابطة	**04**	**08**	**04**	**08**	**02**	**10**	**11**	**01**	**05**	**07**	**05**	**07**	**04**	**08**	**07**	**05**
النسبة المئوية%	**33.33**	**66.66**	**33.33**	**66.66**	**16.66**	**83.33**	**91.66**	**8.33**	**41.66**	**58.33**	**41.66**	**58.33**	**33.33**	**66.66**	**58.33**	**41.66**

- **تحليل نتائج الجدول**: لنصل إلى التحليل الحقيقي الدقيق لنتائج الجدول رقم (27) أعلاه، قمنا بتصنيف المعارف اللغوية المطلوب من عينة الدراسة إدماجها، حسب نوعها وطبيعتها، وبناء على ذلك تم تصنيفها إلى معارف متعلقة بقواعد اللغة (وذلك بإدماج الجمل الواقعة؛ مفعولابه، وحالا، ومضافا إليه، وجملة موصولة، وجملة شرطية، ومبتدأ وخبرا مقدمين وجوبا)، ومعارف متعلقة بالبيان متمثلة في الصور البيانية(كالتشبيه والاستعارة)، ومعارف متعلقة بالبديع متمثلة في المحسنات البديعية اللفظية (السجع والجناس) والمعنوية (الطباق والمقابلة)، ومعارف متعلقة بالأنماط التعبيرية كالإخبار والوصف والحجاج والسرد والحوار.

1- **قواعد اللغة:** كانت القواعد اللغوية التي طُلب من المتعلمين إدماجها متنوعة مختارة من بين الدروس التي تلقاها المتعلمون سابقا حسب ما ورد في منهاج اللغة العربية لمستوى عينة الدراسة، وهو الرابعة متوسط، واخترنا منه القواعد المتعلقة بالتركيب كإدماج الجمل الواقعة مفعولا به وحالا ومضافا والشرطية والموصولة، وكذلك إدماج بعض مفردات القواعد وفق ضوابطها وشروطها، كالمبتدإ والخبر وحالات تقديمهما وجوبا، وقد كانت النتائج كما هي في الجدول الآتي الذي يوضح مدى إدماج أو عدم إدماج المتعلمين للقواعد اللغوية المطلوب إدماجها في، بالقيم الرقمية والنسب المئوية:

جدول رقم(28)بعنوان: إدماج المتعلمين للمعارف المتعلقة بقواعد اللغة المطلوب إدماجها في المواضيع.

	العينة التجريبية		العينة الضابطة	
الإدماج	التّكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
إدماج جميع القواعد اللغوية وتوظيفها توظيفا صحيحا في المشروع	55	%65.47	23	%27.38
عدم إدماج القواعد اللغوية في المشروع	29	%34.52	61	%72.61
المجموع	84	%100	84	%100

بالمقارنة بين نتائج العينتين التجريبية والضابطة الموضحة في الجدول رقم (28) نجد أن أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من توظيف المعارف المكتسبة في قواعد اللغة في المشروع بنسبة عالية بلغت (65.47%)، بينما لم يتمكن من أفراد العينة الضابطة إلا ثلاث وعشرون متعلما بنسبة (27.38%) من المجموع الكلي للعينة الضابطة وهذا يدل على أن هذه بيداغوجيا المشروع تحفز المتعلمين على دمج مكتسباتهم اللغوية بشكل صحيح وفق ما تقتضيه قواعد اللغة العربية السليمة.

وفي المقابل نجد أنّ نسبة المتعلمين الذين لم يدمجوا المعارف اللغوية المتعلقة بقواعد اللغة لم تتجاوز(34.52%) من مجموع أفراد العينة التجريبية، بينما نسبة متعلمي العينة الضابطة الذين لم يدمجوا المعارف اللغوية كانت مرتفعة جدا بلغت (72.61%).

وهذه النسبة وإن كانت قليلة بالنظر بالنسبة للعينة التجريبية ومرتفعة بالنسبة للعنة الضابطة، لها دلالة في الواقع التعليمي التعلمي للغة، فما الذي جعل بقية المتعلمين من العينتين عاجزا عن إدماج المعارف اللغوية المتعلقة بالقواعد؟ وهذا في نظرنا قد يعود إلى عدة أسباب منها:

– طبيعة قواعد اللغة في حد ذاتها المتسمة في غالبها بالتجريدية والعمق، إذ أنها تحتاج مهارات عليا من التفكير والفهم والتذكر والتصور، فالقواعد اللغوية أصلا[1] صعبة، و يشير إميل بديع يعقوب في كتابه " معجم الإعراب والإملاء " إلى بعض الأسباب في صعوبة النحو حيث يقول: لاشك أن النحو العربي بات صعبا بالنسبة للمتعلمين في مدارسنا، وغالبا ما نسمع التذمر منه سواء في أوساط معلمي اللغة العربية، أو في أوساط الأهل والمثقفين والمتعلمين جميعا، ولعل صعوبة النحو تعود إلى الأمور التالية: (إميل يعقوب، د.ت :7)

- عدم تطويره في مصطلحاته، وأبوابه، ومسائله ، منذ نشوئه، أي منذ اكثر من ألف سنة.
- تأثره بالمنطق والفلسفة.
- كثرة اصطلاحاته وغموضها.

[1]– هناك الكثير من الدعوات إلى تيسير النحو وعدم التركيز عليه كثيرا في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وهذا يعود إلى صعوبته وتشعبه ومدى عمقه وكثرة العلل، ولحالات والتأويلات في الحالات الإعرابية للجمل والكلمات، حيث يتعلق في الكثير من الأحيان بمفاهيم علمية رياضية تجريدية تحتاج مستوى كبيرا من الفهم والإدراك، مما يثقل كاهل المتعلم وينفره من تعلم اللغة العربية، ثم إن تعليم اللغة اليوم يهدف إلى التمكن منها واستخدامها وسيلةً للتواصل الشفوي والكتابي في المواقف الحياتية المختلفة، وليس إعرابها ومعرفة الفعل والفاعل فيها والمبتدأ والخبر وحالاتهما، إلى غير ذلك، إذ يمكن التعمق في ذلك في حالات متقدمة كالتخصص في مجال اللغة والأدب العربي مثلا، وهذا يترك للمتخصص، أما عن المتعلمين خصوصا في المراحل التعليمية كالابتدائي والمتوسط وحتى الثانوي والجامعي أحيانا، فإنه يمكن أن يتمكن من اللغة الهدف من خلال كثرة قراءاته ومطالعاته وسماعه لها، فنحن نجد اليوم من المتعلمين من لهم لغة زجلة وأسلوبا راقيا، وأدبا رائعا، ووفق قواعد اللغة من نحو وصرف وغيرها، ولكن حين تسأله عن الفعل والفاعل أو المبتدإ والخبر، والناسخ ومنسوخه والعامل ومعموله، فلن يجيب، لأن هذا النظام اللغوي قد ارتسم في ذهنه نتيجة تراكم عدة معارف وتعلمات قد تعود لسنوات عديدة دون أن يدرك ذلك، ويلعب تكوينه التعلمي، ومطالعاته المتنوعة دورا مهما في نوع لغته وجودتها ورقيها، فللمطالعة الحرة بالغ الأهمية في شحذ لغة المتعلم، لكن للأسف لا تعطى الأهمية البالغة لهذا النشاط، إذ يختصر في مكتبة للمؤسسة التعليمية، يسجل فيها المتعلم ويشترك فيها ويخرج منها الكتب بطريقة تقليدية، يذهب بها إلى البيت ثم يعود بها بعد أيام ، ماذا استفاد؟ الله أعلم. هذا عن الذي اجتهد وأخذ الكتاب بنفسه، لكن الواقع يبين لنا أن الكثير والكثير من المتعلمين لا يذهبون إلى المكتبة إطلاقا، هذا إن عرف مكانها أصلا. فالأنفع هو أن تبرمج حصة للمطالعة الحرة داخل المكتبة، فتكون قاعة للمطالعة تعقد فيها ورشات تعليمية تعلمية مفتوحة، يطالع فيها المتعلم في جوّ من الحرية والحميمية، بمعية المتعلم وبتوجيه وإرشاد منه متى رأى الضرورة لذلك. بالإضافة إلى خلق فضاء ترفيهي يحس فيه المتعلم بالحرية وعدم التقيد وذلك من خلال الأنشطة الثقافية التي تنمي ملكته وقدرته اللغوية، كالمجلات والمسرح والمسابقات (أحسن مناظرة، أحسن عرض في موضوع ما، أحسن بطاقة قراءة لكتاب، أو أحسن بحث....). وبعد هذا ننتقل إلى مرحلة أكثر تقدما ونفعا وهي مكتبة القسم، وجعل القسم أفضل مكان يتواجد فيه المتعلم .

ويقول الدكتور عثمان حشلاف–رحمه الله– موضحا أهمية المطالعة: " أقول من موقع التجربة الشخصية، أنّ النهجَ الواسع لاكتساب علم من العلوم الإنسانية هو ذاك الذي اعتمده النابغون من قبل؛ أنه **نهج المطالعة المستمرة والقراءة الواعية المنظمة.** لقد سئل مرة دارس مرموق :" كيف صرت نابغة الكتاب؟" فأجاب:" لقد كنت أقرأ كثيرا كثيرا جدا، ثمّ أمزّق كل ما كتبت وأعيد الكرّة من جديد." (عثمان حشلاف، 1999 :52).

- الاستقراء الناقص للغة ، والخلط بين اللهجات.
- قلة استعمال اللغة المعرية.

– عوامل شخصية متعلقة بقدرات المتعلمين، وعدم قدرتهم على فهمها، إذ أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين من حيث القدرات والمهارات ومستويات الذكاء والفهم والإدراك، ففيهم المتفوق الذي يفهم بسهولة القواعد وتطبيقها، وفيهم المتوسط الذي يفهم ولكن بجهد وتركيز أكثر، وفيهم قليل القدرات في هذا المجال، لا يفهم بسهولة إلا بعد مشقة أو يعجز عن ذلك كليا.

– أسباب تتعلق بطريقة التدريس، فقد تكون الطريقة التدريسية الخاصة بالقواعد لا تتوافق وطبيعة قواعد اللغة، أو لا تجذب انتباه المتعلم ولا تتناسب مع قدراته العقلية وخصائصه النفسية.

– أسباب تتعلق بالمعلم في حد ذاته ومدى قدرته على تيسير النحو و إيصاله إلى المتعلم بأيسر سبيل وأقل جهد، ويتوقف ذلك على مهاراته التواصلية وطريقة تعامله مع المتعلمين، وكذا كفاءته وجودة تكوينه.

2- **الصور البيانية:** طلب من المتعلمين إدماج بعض الصور البيانية كالتشبيه والاستعارة، والجدول الآتي يوضح مدى توظيفهم لها:

جدول رقم(29) بعنوان: إدماج المتعلمين للصور البيانية.

	العينة التجريبية		العينة الضابطة	
الإدماج	التّكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
إدماج الصور البيانية وتوظيفها توظيفا صحيحا في المشروع	42	87.50%	25	%52.08
عدم إدماج الصور البيانية في المشروع	06	%12.50	23	%47.91
المجموع	48	%100	48	%100

من الجدول رقم (29) يتضح أن أفراد العينة التجريبية الذين تمكنوا من إدماج معارفهم المكتسبة المتعلقة بالصور البيانية المطلوب إدماجها في المشروع، قد حصلوا على أعلى نسبة قدرت بـــ(87.50%)، وهي نسبة كبيرة تنم على مدى تحكمهم

في هذه الكفاءة بالشكل الذي سمح لهم إدماجها في المشروع بشكل سليم، وهذا يدل أيضا على أن بيداغوجيا المشروع قد سمحت للمتعلمين بإدماج معارفهم اللغوية في عملهم وذلك بما تتيحه لهم من فرص في التواصل والتعاون في التعلم. بينما تمكن أفراد العينة الضابطة من إدماج الصور البيانية بنسبة مقبولة وإن كانت أقل من نسبة أفراد العينة التجريبية، وقد قدّرت نسبتهم بـــ (52.08%) فاقت نصف العينة.

وفي المقابل نجد أن عددا من أفراد العينة التجريبية تمثلت نسبتهم في (12.50%)، لم يدمجوا الصور البيانية المطلوبة في عملهم، وإن كانت هذه النسبة معبرة عن اثني عشر متعلما من المجموع العام لأفراد العينة التجريبية، إلا أنها نسبة قليلة بالنظر إلى المجموع الكلي، بينما وجدنا ما نسبته (47.91%) من مجموع أفراد العينة الضابطة لم يدمجوا الصور البيانية في مواضيعهم، وهي نسبة معتبرة تكاد تقارب نصف العينة.

3- المحسنات البديعية:

طلب من المتعلمين إدماج المحسنات البديعية بنوعيها اللفظية سجعا وجناسا، والمعنوية طباقا ومقابلة، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(30) بعنوان: إدماج المتعلمين للمحسنات البديعية.

	العينة التجريبية		العينة الضابطة	
الإدماج	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
إدماج المحسنات البديعية وتوظيفها توظيفا صحيحا في المشروع	33	91.66%	14	%38.88
عدم إدماج المحسنات البديعية في المشروع	03	08.33%	22	%61.11
المجموع	36	%100	36	%100

من الجدول رقم (30) يتضح لنا أن بيداغوجيا المشروع تساعد المتعلمين على إدماج معارفهم المتعلقة بالمحسنات البديعية، حيث وجدنا أن جل المتعلمين بنسبة

كبيرة بلغت (91.66%) من أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إدماج المحسنات البديعية المطلوبة وتوظيفها توظيفا صحيحا، بينما بلغت نسبة أفراد العينة الضابطة الذين تمكنوا من إدماجها (38.88%) فقط وهي نسبة قليلة جدّا إذا ما جوبهت بنسبة أفراد العينة التجريبية، وهذا يصب لصالح بيداغوجيا المشروع حيث وفق عدد كبير منهم في ذلك.

وفي المقابل نجد أن نسبة قليلة قدرت بـــ(08.33%) من مجموع أفراد العينة التجريبية لم تدمج المحسنات البديعية، يقابلها نسبة كبيرة من أفراد العينة الضابطة قُدّرت بــ (61.11%)لم توظف المحسنات البديعية هي الأخرى، ونستشف من هذا أن أفراد العينة التجريبية قد وفقوا إلى حد كبير في إدماج المعارف المتعلقة بالبديع في المشاريع عكس أفراد العينة الضابطة، مما ينمّ عن فاعلية هذه البيداغوجيا في مساعدة المتعلمين على إدماج المعارف اللغوية.

4- **الأنماط التعبيرية:** كان عدد المواضيع التي كوّنت الهيكل العام للمشروع خمسة، وطلبنا من المتعلمين تحرير هذه المواضيع وفق أنماط تعبيرية كانوا قد تعرفوا عليها سابقا، وقد توخينا أن تكون متناسبة مع المواضيع، وهذه الأنماط هي:

- **النمط الوصفي:** خاص بموضوع المدرسة.
- **النمط الإخباري:** خاص بموضوع الخاطرة عن الأم، وموضوع الرياضات الممارسة في المدرسة.
- **النمط الحجاجي:** خاص بموضوع التضامن والتعاون.
- **النمط الحواري السردي:** (وهو مزج بين نمطين حوار وسرد) خاص بموضوع الحوار مع شخصية مؤثرة أو موهوبة.

جدول رقم(31) بعنوان: توظيف المتعلمين للأنماط التعبيرية في المشروع.

التوظيف	العينة التجريبية		العينة الضابطة	
	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
توظيف المتعلمين للأنماط التعبيرية توظيفا صحيحا في المشروع	57	95%	48	%80
عدم توظيف المتعلمين للأنماط التعبيرية في المشروع	03	05%	12	%20
المجموع	60	%100	60	%100

من الجدول رقم (31) يتضح أنّ أغلب أفراد العينتين التجريبية والضابطة قد تمكنوا من توظيف الأنماط التعبيرية بشروطها ومؤشراتها في المواضيع، حيث بلغت نسبة أفراد العينة التجريبية (95%)، ونسبة أفراد العينة الضابطة (80%)، إلا أن نسبة أفراد العينة التجريبية كبيرة جدا تكاد تشمل جميع المتعلمين نستشف من خلالها أن هذه البيداغوجيا تمنح المتعلمين فرصة حقيقية في إدماج معارفهم وتوظيف مكتسباتهم في المشروع.

وفي المقابل تحصلنا على نسبة ضئيلة جدا قدرت بـــ(05%) مثّلت أفراد العينة التجريبية الذين لم يلتزموا بهذا الطلب، ونسبة (20%) من أفراد العينة الضابطة لم يوظفوا الأنماط التعبيرية المطلوبة، ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح أن عددهم قليل، ويتعلق الأمر بتوظيف الحوار في الموضوع الأخير المتعلق بالنمط السردي الحواري، حيث استغنت هذه القلة بالسرد، وأهملت الحوار.

وفيما يلي جدول عام يوضح مدى إدماج أو عدم إدماج العينتين للمعارف اللغوية (قواعد اللغة، والبيان، والبديع، والأنماط التعبيرية) بالقيم الرقمية والنسب المئوية:

جدول رقم(32) بعنوان: إدماج المعارف اللغوية من قبل أفراد العينتين التجريبية والضابطة.

	العينة التجريبية		العينة الضابطة	
الإدماج	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
إدماج جميع المعارف اللّغوية وتوظيفها توظيفا صحيحا	197	%86.40	110	%48.24
عدم إدماج المعارف اللغوية	31	%13.59	118	%51.75
المجموع	228	%100	228	%100

من الجدول رقم (32) يتضح أن ما نسبته (86.40%) من أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إدماج الجميع المعارف اللغوية المطلوب منهم توظيفها في المشروع بشكل صحيح، بينما نجد أنه لم يتمكن من أفراد العينة الضابطة من إدماج المعارف اللغوية المطلوبة إلا ما نسبته (48.24%) وهذا يصب لصالح بيداغوجيا المشروع ويعزز من فاعليتها في تعليم اللغة وتعلمها.

وفي المقابل نجد أن نسبة ضئيلة نسبيا من أفراد العينة التجريبية قُدّرت بـــ (13.59%) لم توظف ما طلب منها، بينما بلغت نسبة أفراد العينة الضابطة (51.75%) وهي نسبة كبيرة تفوق النصف، ولعل هذا يعود إلى أن هناك فروقا من حيث المستوى والقدرات والتحصيل الدراسي المعرفي والمهارات بين المتعلمين، ربما كانت هي السبب في عدم توظيف أصحاب هذه الفئة لما طلب منهم في الموضوع.

إنّ هذه النتائج تبنى عليها أحكام مهمة بخصوص فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها عند المتعلمين، حيث نستنتج من خلال هذه النتائج أن لبيداغوجيا المشروع فاعلية كبيرة بنسبة بلغت (86.40%) من مجموع أفراد العينة التجريبية وهي نسبة تصب لصالح هذه البيداغوجيا، وهذا يعود في نظرنا إلى جدّية المتعلمين واجتهادهم وتسخيرهم لكافة طاقاتهم وإمكاناتهم ومعارفهم لصالح المشروع، وهذا بدافع وتحفيز كبيرين من قبل هذه البيداغوجيا التي

نقلت المتعلمين من الطريقة التي اعتادوا عليها في تعلمهم وتطبيق ما تعلموه بشكل فردي متمثل في التمارين والفروض والواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية، إلى طريقة جماعية تعتمد أساسا على التعلم التعاوني بما يمتاز به خصائص ومميزات تجعل المتعلمين يعملون في جوّ الراحة والحرية والمتعة والتعاون، وقد لمسنا ذلك واقعا من خلال إشرافنا على تطبيق المشروع مع العينة التجريبية، بل إننا وجدنا حرجا كبيرا جدّا من قبل أعضاء العينة الضابطة الدين أعجبوا كثيرا بما كان يقوم به زملاؤهم من العينة التجريبية، وأرادوا هم أيضا أن يتعلموا ويطبقوا وفق بيداغوجيا المشروع، وهذا يدل على أن هذه البيداغوجيا قد توافقت مع ميولاتهم في ممارسة تعلمهم، وأنها جذبت اهتمامهم وأثارت فضولهم وحسهم التعلمي.

وعلى كل فإننا نستشف من خلال نتائج الجدول السابق أن لبيداغوجيا المشروع فاعلية وأثرا جيّدين في تعليم اللغة العربية وتعلمها بمهاراتها المختلفة وبتنوع قواعدها وخصائصها، وأن ذلك الأثر الجيد يظهر في المنتج اللغوي النهائي الظاهر بشكل جلي في المشاريع المنجزة من قبل المتعلمين، وسنرفق في الملاحق بعضا من صور المشاريع المنجزة التي تؤكد صحة ذلك.

3-نتائج الأخطاء اللغويّة لدى المتعلّمين:

قام الباحث بتحليل محتوى مواضيع المشاريع التي قامت العينة التجريبية، والمواضيع التي قامت بها العيّنة الضابطة، عن طريق شبكة تحليل المحتوى (يُنظر: الملحق رقم: 06 والملحق رقم: 07)، وقام باستخراج جميع الأخطاء اللغوية الواردة في مواضيع العيّنتين، وإحصائها وتصنيفها حسب أنواعها، وتفريغها في جداول، وتكميمها على شكل تكرارات وما يقابلها من نسب مئوية، وذلك وفق ما يبيّنه الجدول الآتي :

جدول رقم(33) بعنوان: الأخطاء اللّغوية لدى العيّنتين التجريبية والضابطة.

الأخطاء / عينة البحث	الإملائيّة		النّحوية		التّركيبية		الصّرفية		استعمال العامية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية	التّكرار	النّسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية
العينة التجريبية	520	%36,50	52	%35,61	23	14,46%	08	10,95%	06	46,15%
العينة الضابطة	905	%63.50	94	%64.39	136	85,54%	65	89,05%	07	53,85%
المجموع	1425	%100	146	%100	159	%100	73	%100	13	%100

من خلال المقابلة بين الأخطاء اللّغوية الشائعة لدى المتعلّمين للعيّنتين التجريبية والضابطة في الجدول رقم (33) يتّضح لنا أنّ أفراد العيّنة التجريبية التي درست ببيداغوجيا المشروع قد كانت أقلّ أخطاءً من أفراد العيّنة الضّابطة، وذلك بالنظر لمرّات الوقوع في الأخطاء اللغوية بأنواعها المختلفة إملائيةً ونحويّةً وصرفيةً وتركيبيةً واستعمالا للعاميّة، وذلك على النّحو الآتي:

1-الأخطاء الإملائيّة: بالمقابلة بين نتائج الجدول أعلاه لدى العينتين نجد أنّ أفراد العيّنة التجريبية التي درست ببيداغوجيا المشروع هي الأقل نسبة من حيث الوقوع في الأخطاء الإملائية وذلك بنسبة (36,50%) بينما بلغت لدى العينة الضابطة نسبة (63.50%)، وهي نسبة كبيرة تكاد تكون ضعف النسبة السابقة مما يدلّ على أن الأخطاء اللغوية الإملائية هي الأقلّ وجودا في أعمال المتعلمين في بيداغوجيا المشروع.

2-الأخطاء النحويّة: لاحظنا هنا أيضا كثرة الأخطاء النحوية لدى أفراد العيّنة الضابطة مقارنة بأفراد العينة التجريبية وذلك بنسبة بلغت (64.39%) لدى العينة الضابطة، ونسبة بلغت (35,61%) لدى العينة التجريبية، مما يؤكد أيضا أن بيداغوجيا المشروع قد ساعدت المتعلمين على تجنب الأخطاء النحوية من خلال تعاونهم مع بعضهم بعض في إنجاز المشروع.

3-الأخطاء التّركيبية: لاحظنا هنا فرقا كبيرا بين نتائج المتعلمين لدى العيّنتين إحصائيا من حيث الوقوع في الأخطاء التركيبية، حيث وجدنا أن أفراد العينة الضابطة قد ارتكبوا عددا كبيرا من الأخطاء التركيبية مقارنة بأفراد العينة التجريبية، وذلك بنسبة بلغت (85,54%)، وهي نسبة كبيرة جدا إذا ما قورنت بنسبة الأخطاء التي وقع فيها أفراد العيّنة التجريبية التي كانت (85,54%)، وهذا يؤكّد مرة أخرى على أن بيداغوجيا المشروع تمنح المتعلمين فرصا كبيرة في تجنب الأخطاء اللغوية من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني.

4-الأخطاء الصّرفية: لاحظنا قلّة الأخطاء الصرفية نسبيا بالمقارنة بأنواع الأخطاء اللغوية السابقة الذكر، حيث لم تتجاوز في مجموعها ثلاثة وسبعين خطأ في مجموع أعمال المتعلمين، وبالمقارنة بينها لدى العينتين نجد أنها أكثر حضورا لدى العيّنة الضابطة بنسبة (89,05%)، في حين قدّرت نسبتها لدى العينة التجريبية (10,95%)، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بسابقتها.

5-استعمال العاميّة: من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن استعمال العامية في الأعمال اللغوية العيّنتين كان قليلا جدّا لم يتجاوز ثلاثة عشر خطأ في جميع الأعمال، وكانت النسبتان متقاربتين جدا؛ حيث بلغت (53,85%) بسبع مرات لدى أفراد العينة الضابطة، و(46,15%) بست مرات لدى أفراد العيّنة التجريبية بفارق بسيط جدا بينهما، وهذا يدل على أن المتعلم في هذا المستوى قد أصبح يميز بين اللغة الفصحى والعاميّة.

وبالمقارنة كلّيا بين مجموع الأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينتين التجريبية والضابطة نتوصل إلى ما يأتي:

جدول رقم (34) بعنوان: المقابلة بين مجموع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينتين التجريبية والضابطة.

الأخطاء / عيّنة البحث	الأخطاء اللّغويّة	
	التكرار	النسبة المئوية
العينة التجريبية	609	%33,54
العينة الضابطة	1207	%66.46
المجموع	1816	%100

من خلال المقابلة كلّيًّا بين مجموع الأخطاء اللغوية لدى العينتين في الجدول رقم (34) يتّضح لنا أنّ أفراد العينة الضابطة هم الأكثر وقوعا في الأخطاء بنسبة بلغت (66.46%) وهي نسبة عالية تمثل ضعف نسبة الأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينة التجريبية التي بلغت (33,54%)، وهذا يبيّن بوضوح فاعلية بيداغوجيا المشروع في التقليل من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلّمون، وذلك كونها نمنح المتعلمين فرصة تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها بعض المتعلمين داخل المجموعات وتقويمها، وذلك كونها تسمح له بالمناقشة وتصويب أخطاء بعضهم بعض ما داموا يشكلون فريقا واحد ينتج عملا مشتركا بتظافر جهود المجموعة ككل، وهذا مما ينمي لديهم روح المسؤولية عن عملهم فيدعوهم إلى الإتقان والإبداع أقصى طاقتهم، وفي أثناء ذلك يتعلّمون من بعضهم بعض وقد يحلّ بعض المتعلّمين المتفوّقين محلّ المعلّم فيصححون أخطاء بعض أعضاء المجموعة التي قد ترد في منتجهم اللغوي، وذلك بعد أن يحددوا لهم الخطأ ويشرحونه لهم ويبينون لهم وجه الصواب فيه، إذ يعدّ هذا شرطا من شروط التعلّم التعاوني في بيداغوجيا المشروع.

وفيما يلي نقدم تحليلا للأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينة التجريبية وذلك بإحصائها وتفسيرها والتمثيل لها.

جدول رقم(35)بعنوان: أنواع الأخطاء اللغوية الواردة في أعمال اللغوية العينة التجريبية.

الأخطاء	العينة التجريبية	
	التكرار	النسبة المئوية
الإملائية	520	85.38%
النحوية	52	%08.53
التركيبية	23	03.77%
الصرفية	08	01.31%
استعمال العامية	06	0.98%
المجموع	609	%100

من خلال قراءتنا للقيم الإحصائية الواردة في الجدول رقم (45) نتوصل إلى النتائج الآتية:

أولا: الأخطاء الإملائية: وهي الأخطاء الأكثر شيوعا في المواضيع المنجزة من قبل المتعلمين، بنسبة كبيرة جدّا إذا ما قورنت بالنسب الأخرى الخاصة بالأخطاء النحوية والتركيبية والصرفية، حيث بلغت نسبتها (85.38%) ولعل ما رفع هذه النسبة هو الأخطاء الكثيرة في همزة القطع، التي بلغت نسبتها(47.11%) من مجموع الأخطاء الإملائية الأخرى وبتكرارات بلغت(245مرة)، وقد لاحظنا أنه لا يحققها كتابةً من المتعلمين إلا القليل، إذْ يستغنون عن إثباتها (الهمزة) ويكتفون بالألف فقط.

إلا أن هذه الأخطاء رغم كثرتها لم تؤثر على المعاني الأساسية للمواضيع المحررة من قبل المتعلمين في المشاريع، لأنها متعلقة بالجانب الإملائي الكتابي للّغة الذي لا يؤثر على المعنى إلا نادرا.

ثانيا الأخطاء النحوية: احتلت المرتبة الثانية بعد الإملائية من حيث التواجد في كتابات العينية التجريبية بنسبة (08.53%) وكانت أخطاء متنوعة وهذه نماذج منها:

- **نصب الفاعل** مثل: – يقوم **اللاعبين**، والصواب يقوم **اللاعبون**.
  _ يقابلك **درجا**، والصواب يقابلك **درجٌ**.
- **رفع المفعول به** مثل: – هل تعرف **أحدٌ**؟ والصواب هل تعرف **أحدا**؟
  –ترى أمامك **سلّم**، والصواب ترى أمامك **سلماً**.

- **نصب اسم كان** مثل : كان **أباها** جزائريا، والصواب كان **أبوها** جزائريا.
- **رفع خبر كان:** وكان أكثر الأخطاء النحوية ورودا في مواضيع المتعلمين، خصوصا إذا كان اسمها محذوفا ومن أمثلة ذلك:

  – كنت **جالس**، والصواب كنت **جالسا**.

  – تكون **يد** واحدة، والصواب تكون **يدا** واحدة.

  –كان الناس **متعاونون**، والصواب كان الناس **متعاونين**.
- **رفع الحال** مثل: ينام **سليم**، والصواب ينام **سليما**.
- **رفع المفعول فيه** مثل: عندما يأتون **صباح**، والصواب عندما يأتون **صباحا**.
- **رفع المضاف إليه** مثل: الأم ليست مجرد **حرفان**، والصواب الأمّ ليست مجرّد **حرفين**.
- **نصب الصفة في موضع الجر** مثل: تتميز الأم بقلبٍ **حنونا**، والصواب تتميز الأمّ بقلبٍ **حنونٍ**.

هذه بعض الأمثلة عن الأخطاء النحوية، ولا يتسع المجال هنا لذكرها كلها، ولكن حسبنا معرفة أسبابها والتي قد تكون لبعد السليقة عن الفصحى، ولقلة المطالعة، ولصعوبة تعلم النحو في حد ذاته فكيف عن تطبيق قواعده. إضافة إلى صعوبة فهم وإدراك المتعلمين – خصوصا في هذا المستوى – للعامل النحوي وتأثيره في معموله وعلامات هذا التأثير.

ثالثا: الأخطاء التركيبية: احتلت الأخطاء التركيبية، المرتبة الثالثة بعد الأخطاء الإملائية والنحوية، من حيث الكثرة في مواضيع العينة التجريبية، وقد بلغت نسبتها**(03.77%)**.

وعدم سلامة التركيب معناه عدم سلامة المعنى، فمن تركيب الجملة نستطيع الحكم على لغة المتعلم من حيث صحتها وسلامة تركيبها، ومنها يمكن معرفة مكامن الضعف والقوة لديه، إذ أنها تتعلق بصحة المعاني ومناسبة الألفاظ لها ودليل على حسن توليف المتعلم للمهارات والمعارف اللغوية وإدماجها، وكذا القدرة على التحليل والتركيب والانتقال من معنى إلى معنى بسلاسة.

وهذه بعض الأمثلة من الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون:

- تركيز بعض المتعلمين على إدماج المعارف اللغوية المطلوب توظيفها وإهمالهم للمعنى، ومن أمثلة ذلك قولهم:

-وفي المدرسة أقسام ومكتبة و**كم** كتابٍ قرأته. (محاولة خاطئة لتوظيف مبتدإٍ مقدمٍ وجوبا)

- لأن التعاون **يبني ويهدم** الأسر.(محاولة خاطئة لتوظيف الطباق).

- الخطأ في استعمال حروف الجر لمعانيها الأصلية: ومن أمثلة ذلك:

- قال **إليّ** جدّي بدل قوله قال **لي** جدّي.

-لأن الله يوصينا **من** هذا السلوك، والصواب، لأن الله يوصينا **بـــهذا** السلوك.

- الخطأ في استعمال التوكيد مثل: في **ذات** الوقت، والصواب في الوقت **ذاته.**
- الخطأ في استعمال أدوات الربط، حيث يستعمل بعضهم أداة واحدة وهي الواو، ويخطئ بعضهم في الربط بين الجمل بالأداة المناسبة.
- الخطأ في الانتقال من معنى إلى معنى، ومن أمثلة ذلك: ثم انضم إلى الجيش الجزائري، والجيش الفرنسي يحاربونه ليخرجوه من الجزائر.
- الخطأ في استعمال الأسماء الموصولة والتفريق بين معانيها واستعمالاتها، مثل: النعمة **الذي** (التي) وهبنا إياها الله.
- التكرار في بعض المعاني والعبارات والكلمات.
- الخطأ في استعمال علامات الترقيم*، التي تؤدي معان هامة، وتفصل بين معاني الجمل، وتساهم في الأداء النطقي للمكتوب، ما من شأنه أن يوضح المعنى، بل وجدنا الكثير من المتعلمين لا يستعملونها إطلاقا.

* لعلامات الترقيم دور هام في فهم المعاني وتبيين حدود الجمل والتراكيب، وفي فصل بعضها عن البعض أو في الشرح والتفسير، ويرقى ويتدقق المعنى والتركيب بحسن استعمالها، ويفسد بخلاف ذلك، فكما أن الخطاب الشفهي له وسائط ووسائل لتدقيق وتوضيح المعنى المراد منه فكذلك النصوص المكتوبة تحتاج إلى علامات وأمارات تبين المقاصد وتفصح عن المعاني، وفي هذا الصدد يقول أنطوان صياح: "إذا كان التنغيم والنبر والوقف من الوسائط الصوتية التي لا يجد الإنسان بدا من استعمالها في لغته الشفهية، فعلامات الكتابة هي التي تحل محلها عند انتقال المرء من الكلام الشفهي إلى الكلام المكتوب، وبذلك فعليها أن تقوم بالترجمة الدقيقة للعلاقة بين النص وسياق الإنتاج اللغوي." (أنطوان صياح، 1995 :30)

كما أن لها دورا في الأداء النطقي للمكتوب حيث تسمح بعدة أمور أدائية هي:

- أثناء القراءة تعمل هذه العلامات على إراحة الجهاز النطقي، وذلك بالإشارة إلى مواضع التوقف عن الكلام ونوعيته.

- تنبه القارئ إلى النبر الصوتي المناسب للمعنى للدلالة على وجود فرح، أو حزن، أو سؤال، ....

- تنظيم الكتابة وفصل المعاني عن بعضها بعض تسهيلا لفهمها وبالتالي تعويد المتعلم على مهارة التنظيم أثناء تحرير موضوع ما.(عائشة إمكراز، 2008 :66)

رابعا: الأخطاء الصرفية: كانت هي الأخيرة رتبةً من حيث وقوع المتعلمين فيها، إذ لاحظنا أنها قليلة جدا بنسبة(01.31%)، ولم نحص أخطاء واضحة في بنية الكلمة إلا نادرا ومن أمثلة ذلك الخطأُ في جمع كلمة **رواق** نحو: وفي **أرواق** المدرسة، والصواب **أروقة** المدرسة. وكذلك الخطأ في الجمع بين المذكر والتأنيث في التعبير نحو: كرة القدم هي **أحد** (إحدى) الرياضات التي نمارسها في المدرسة.

ولما كانت الأخطاء الإملائية كثيرة ومتنوعة، فإننا ارتأينا إفراد جدول خاص لها يبين نوع الخطأ ومرات تكراره ونسبته المئوية، لإضفاء طابع الموضوعية على البحث، ولنفهم لماذا كانت الأخطاء الإملائية هي الأكثر عددا، والأعلى نسبا على الإطلاق في إجابات العينة التجريبية.

●الأخطاء الإملائية في إجابات المتعلمين:

وهي الأخطاء المتعلقة بالجانب الشكلي الكتابي للغة، ووجودها بهذا الحجم الذي جعلنا نفرد لها جدولا خاصّا من بين الأخطاء الأخرى مما ينمّ عن وجود إشكال صريح في لغة المتعلم في هذا المستوى، في جانبها الكتابي.

جدول رقم(36) بعنوان: أنواع الأخطاء الإملائية.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
حذف المد بالألف	54	%10.38
حذف المد بالواو	04	%0.76
حذف المد بالياء	04	%0.76
زيادة المد بالألف	17	%3.26
زيادة المد بالواو	09	%1.73
زيادة المد بالياء	15	%2.88
حذف حرف أو أحرف صامتة من كلمة	11	%2.11
زيادة حرف أو أحرف صامتة من كلمة	04	%0.76
كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة	06	%1.15
كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة	02	%0.38
تغيير ترتيب أحرف الكلمة	06	%1.15

عدم الفصل بين الكلمات	02	%0.38
قلب الغين قافا	01	%0.19
قلب السين صادا	01	%0.19
قلب الجيم شينا	02	%0.38
قلب الراء لاما	01	%0.19
حذف همزة الوصل	02	%0.38
حذف همزة القطع	245	%47.11
قلب همزة الوصل قطعا	27	%5.19
قلب همزة القطع وصلا	07	%1.34
الخطأ في كتابة الهمزة وسط الكلمة	05	%0.96
الخطأ في كتابة الهمزة في آخر الكلمة	05	%0.96
قلب الألف المقصورة تاء مربوطة	02	%0.38
قلب الألف المقصورة ياء	06	%0.64
حذف الألف المقصورة	07	%1.34
حذف ألف التفريق	10	%1.92
قلب الألف الممدودة ألفا مقصورة	03	%0.57
زيادة اللام الشمسية	02	%0.38
حذف اللام الشمسية	22	%4.23
زيادة اللام القمرية	14	%2.69
حذف اللام القمرية	07	%1.34
زيادة النون في التنوين	02	%0.38
حذف ألف التنوين	01	%0.19
عدم إشالة الظاء	04	%0.76
إشالة الضاد	07	%1.34
أخطاء مختلفة	03	%0.57
المجموع	520	%100

كما هو واضح في الجدول رقم (36) فإننا قد أحصينا أكثر من ستة وثلاثين نوعا من الأخطاء الإملائية سببها عدم المعرفة بقواعد الكتابة العربية، وقد تنوعت هذه الأخطاء من أخطاء في حذف الأحرف، أو زيادتها، أو قلبها واستبدالها بأحرف قريبة لها في المخرج، أو

الصفة. أو من أخطاء متعلقة بكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، أو تغيير ترتيب أحرف الكلمات، أو عدم الفصل بين الكلمات...

و تبقى أخطاء همزة القطع حذفا الأكثرَ شيوعا، لأن المتعلم يستغني عن استعمالها معوضا إياها بالألف وحدها.

جدول رقم (37) بعنوان: مقارنة بين أخطاء الحذف والزيادة والقلب في الأخطاء الإملائية.

نوع الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء الحذف	360	%76.10
أخطاء الزيادة	63	%13.31
أخطاء القلب	50	%10.57
المجموع	473	%100

من الجدول رقم (37) يتضح أن أخطاء الحذف هي الأكثر شيوعا من بين أخطاء الزيادة والقلب بنسبة بلغت (76.10%)، وكانت متنوعة جدّا من بين حذف لأحرف المد (الصوائت) وهذا يعود لعدم النطق السليم للأصوات العربية مما يسقط بعضها خصوصا ما تعلق بأحرف المد، وهمزة الوصل التي يستغني عنها المتعلم لعدم نطقها، وحذف للحروف الصامتة التي سقط بعضها سهوا ونتيجة التسرّع وعدم التركيز، بينما أخطاء زيادة الأحرف فقد بلغت نسبتها (13.31%) وكانت ملموسة بوضوح في إعطاء حركات الأحرف فتحةً وضمةً وكسرةً أكثر من حقها فيزيد المتعلم أحرف المد.

فحذف أحرف المد أو زيادتها ناتج عن عدم إعطاء الحرف حقّه، أو زيادته فوق اللزوم.

بينما بلغت أخطاء قلب الأحرف نسبة (10.57%)، وكانت الأقل من بين النسب السابقة نظرا لكونها ناجمة عن تشابه في الأحرف في الصفات، وتقاربها في المخرج وأغلب المتعلمين يميزون الأحرف بعضها عن بعض من حيث الصوت، نظرا لقرب أصواتها من العامية اللغة اليومية لهم .

وهذا تمثيل لبعض هذه الأخطاء:

أ- أخطاء الحذف:

- حذف المد بالألف (54 حذفا)، بنسبة (10.38%):

قلوا ←قالوا، خرجن ←خرجنا، رضية ← راضية، متعونة ← متعاونة.

- حذف المد بالواو (04 مرات)، بنسبة (0.76%):

يقلون←يقولون، تقمون ← تقومون، يأمرن ← يأمرون.

- حذف المد بالياء (04 مرات) بنسبة (0.76%) :

يرو← يروي، التذكر ←التذكير.

- حذف حرف (صامت) من كلمة (11حذفا) بنسبة (2.11%):

وهي مشهور← مشهورة، يقابك ←يقابلك، وهي ضاكة←وهي ضاحكة.

- حذف همزة الوصل (02حذفان) بنسبة (0.38%):

وعتصموا ← واعتصموا، وستقلال ←واستقلال.

- حذف همزة القطع (245حذفا) بنسبة (47.11%):

اِلـــى ←إلـــى، انّ ←إنَّ، ابناء ←أبناء.

- حذف الألف المقصورة (07 مرات) بنسبة(1.34%):

إلَ←إلـــى، قُصار جهدها ←قُصارى.

- حذف ألف التفريق (10 مرات) بنسبة (1.92%):

تركو ←تركوا، تعاونو ← تعاونوا.

- حذف اللام الشمسية (22 حذفا) بنسبة (4.23%):

إنّ تّعاون وتّضامن ← إنّ التّعاون والتّضامن.

في طّريق إليها ← في الطّريق إليها.

- حذف اللام القمرية (07مرات) بنسبة (1.34%):

نمارس الرياضة مدرسية← نمارس الرياضة المدرسية،

فيها الكثير من أشجار الخضراء ←فيها الكثير من الأشجار الخضراء.

- حذف ألف التنوين (01 حذف واحد) بنسبة (0.19%):

بيــتًا صغيرً ← بيتا صغيرًا.

ب- أخطاء الزيادة:

- زيادة المد بالألف (17 زيادة)، بنسبة(3.26%):

فالــم ← فلــم، فاهــذا ←فهــذا، أكثــرَا ← أكثــر.

- زيادة المد بالواو(09زيادات)، بنسبة(1.73%):

تُوحسّ← تحسّ، منــذُ ← منــذ، لهــو ← لــهُ.

- زيادة المد بالياء(15زيادة)، بنسبة(2.88%):

بجيــواره ← بجــواره، أنــتي ← أنــت،

بــي المعلومات ←بــالمعلومات.

- زيادة حرف صامت في كلمة (04زيادات)، بنسبة (0.76%)

لا حولة ← لا حول، مستتلزمات ←مستلزمات.

- زيادة اللام الشّمسية (02زيادتان)،بنسبة (0.38%):

كانت هناك ناحة الرّابعة ←كانت هناك ناحية رابعة.

- زيادة اللام القمرية (14 زيادة) بنسبة (2.69%):

مع بعضهم البعض ←مع بعضهم بعض،

من الفوائد الرّياضة ← من فوائد الرّياضة.

- زيادة النون في التنوين(02زيادتان)،بنسبة(0.38%):

فارســن ثائــرن ← فارســاً ثائــرًا.

جـ - أخطاء القلب:

- قلب الغين قافا[1*](01 مرة واحدة)، بنسبة (0.19%):

يغتال ←يقتال.

[*] -السبب للوقوع في هذا الخطأ هو غلبة اللهجة، إذ إن أبناء المنطقة يتداولون في حياتهم اليومية لهجة خاصة تعرف بلهجة أولاد نايل، ومن خصائصها قلب الغين قافا.

- قلب السين صادا (01 مرة واحدة) بنسبة (0.19%):

نقس ← نقص.

- قلب الجيم شينا (02 مرتان) بنسبة (0.38%):

اشتهاد ← اجتهاد، يشتهدون ← يجتهدون.

- قلب الراء لاما (01 مرة واحدة) بنسبة (0.19%):

ملاحيض ← مراحيض.

- قلب الألف المقصورة تاء مربوطة (02مرتان)، بنسبة (0.38%)

أخرة ← أخرى، كُبرة ← كبرى.

- قلب الألف الممدودة ألفا مقصورة (03مرات)، بنسبة (0.57%):

بدى ← بدا، بهى ← بها، سمى ← سما.

- قلب الألف المقصورة ياء (06مرات)، بنسبة(0.64%):

إلَي ← إلَى، يري ← يرى، بني ← بنى.

- قلب همزة الوصل قطعا (27مرة)، بنسبة (5.19%):

إتجاه ← اتجاه، الإبتعاد ← الابتعاد، إشتكى ← اِشتكى،

إسم ← اسم.

- قلب همزة القطع وصلا (07مرات) ، بنسبة(1.34%):

اِلقاء ← إلقاء، اصلاح ← إصلاح، الاحسان ← الإحسان.

د- أخطاء أخرى:

- الخطأ في كتابة الهمزة وسط الكلمة(05 أخطاء) بنسبة(0.96%):

سؤَلوهم ← سألوهم، علّموا أبنائَكم ← علّموا أبناءَكم،

سئَلتُ ← سأَلت.

- الخطأ في كتابة الهمزة في آخر الكلمة (05أخطاء) بنسبة(0.96%):

اِقرء ← اِقرأ، البدأ ← البدء، دِفأ ← دفء.

- تغيير ترتيب أحرف الكلمات[إبدال موضع الحرف بالتقديم أوالتأخير] (06 تغييرات) بنسبة (0.79%):

معلب ←ملعب، تحفاظ ←تحافظ، الثولاث ←الثوالث.

- عدم الفصل بين الكلمات (02مرتان)، بنسبة (0.38%):

إنشاء الله ←إن شاء الله، فقاللي ←فقال لي.

- كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة(02 إبدالان)بنسبة (0.38%):

تطورة ←تطورت، العضلاةُ ←العضلات.

- كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة(06 إبدالات)، بنسبة(1.15%):

معانات ←معاناة، قاعت ←قاعة، قيمت ← قيمة.

- عدم إشالة الظاء (04 مرات) بنسبة(0.76%):

حضيرة ← حظيرة، معضم← معظم، الضلام ← الظلام.

- إشالة الضاد (07 مرات) بنسبة (1.34%):

يقظي ←يقضي، الرياظة ←الرياضة، ظاق ← ضاق.

بالإضافة إلى أخطاء لم نجد لها تصنيفا يضبطها في مجموعة واحدة، وكانت منوعة منها أخطاء معرفية كعدم التفريق بين الآيات والأحاديث النبوية الشريفة، وذلك نحو قول بعضهم قال تعالى ثم يورد حديثا شريفا، أو العكس.

ومنها أخطاء تعلقت بعدم تنقيط ما يجب أن ينقط، أو العكس، وكذلك أخطاء أخرى متعلقة بعدم حسن الخط ووضوحه، فلم تُفهم الكلمات وتوارت معانيها خلف سوء خطها، وعلى إثبات وجودها فقد كانت قليلة جدّا.

4- نتائج الاستبانة الموجهة إلى المعلمين:

قام الباحث ببناء استبانة تستجلي أثر بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية، وقام بتوزيعها على المعلمين الذين يطبقون بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية، وبعد جمع الوثائق ونتائج الاستبانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيّا، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

جدول رقم (38) بعنوان: أثر بيداغوجيا المشروع في إدماج المكتسبات اللغوية.

بيداغوجيا المشروع وأثرها في إدماج المكتسبات اللغوية	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	30	%100
غير مناسبة	00	%00
المجموع	30	%100

من الجدول رقم (38) يتضح أن بيداغوجيا المشروع مناسبة جدّا لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلّمين، حيث أجمع كل المستبينين البالغ عددهم ثلاثين معلّما وبنسبة تامّة (100%)، على أنّ هذه البيداغوجيا مناسبة تماما لإدماج المعارف والمهارات اللغوية لمكتسبة لدى المتعلمين في فترة تعليمية معينة، وهذا ما يميز هذه لبيداغوجيا ويبين فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

جدول رقم (39) بعنوان: دور المعلم في بيداغوجيا المشروع.

دور المعلم في توجيه المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق بيداغوجيا المشروع	التكرار	النسبة المئوية
موافق	12	%40
غير موافق	02	%06.66
موافق نسبيا	16	%53.33
المجموع	30	%100

أردنا من خلال هذا السؤال معرفة دو المعلم في توجيه المتعلمين وإرشادهم حين إنجاز المشروع، وذلك من أجل معرفة مدى توافق هذه البيداغوجيا مع المناهج الحديثة التي تجعل المعلم فعلا مساعدا وموجها حقيقيا في العملية التعليمية التعلمية، والمتعلم مركز هذه العملية، وليس المعلم أساسا لها والمتعلم طرفا ثانويا، كما كان سائدا سابقا في المناهج القديمة، ومن خلال نتائج الجدول رقم (39) أعلاه يتضح الآتي:

- اثنا عشر معلما بنسبة (40%) يرون بأن هذه البيداغوجيا تتيح للمعلم أن يكون موجها حقيقيا للمتعلمين في بناء تعلماتهم دون تلقين أو تقديم معلومات جاهزة؛ وهذه النسبة يعتد بها، وتستمد صحتها من الواقع فعمل المتعلمين داخل المشروع عبر مراحله المختلفة من اختيار للموضوع وتخطيط له، وتشخيص للحاجات والوسائل اللازمة له وجمع لها ثم الانطلاق في العمل والتنفيذ وإخراج ثم تقويم يتطلب من المتعلم أن هو مركز العمل

ويكون المعلم موجها ومنظما للمتعلمين لا مساهما في بناء تعلماتهم وإنجاز العمل وفي أحيان كثيرة يكتفي بالمراقبة فقط، خصوصا مع تقدم المتعلمين في عملهم، وتَعوّدِهم على طريقة العمل، ولعل ما يساعد كلا من المعلم والمتعلم في ذلك هو كونهم يعرفون نقطة بداية المشروع ونهايته مسبقا، وذلك عبر الخطة المعدة سلفا قبل بدء المشروع بعد اختياره، فمعرفة الهدف ونهج خطة محكمة لتحقيقه تساهم في استشراف رؤية مستقبلية واضحة له، وهذا من أهم إيجابيات هذه البيداغوجيا وميزاتها الخاصة التي تتمتع بها.

- معلمان اثنان أجابا بنسبة (06.66%) بأنه لا يمكن لهذه البيداغوجيا أن تتيح للمعلم أن يكون موجها حقيقيا، بل يجب عليه التلقين وإعطاء المعلومات والمعارف جاهزة للمتعلمين حتى يتسنى لهم العمل وإنجاز المشروع، وهذا في نظرنا رأي مجانب للصواب وهو ما تعبر عنه النسبة الضئيلة التي مثلته، وكذلك كونه يلغي جهد المتعلم جملة وتفصيلا في البحث عن المعلومة وتوظيفها واستثمارها، وهذا ما لمسناه واقعا خلال تطبيق هذه البيداغوجيا حيث لاحظنا لديهم دافعية زائدة عن الحد لمعتاد وتحفزا وتشوقا كبيرين، وذلك من خلال تسخيرهم لكافة الوسائل التعليمية والتكنولوجية المتاحة لديهم، وعملهم داخل القاعة وخارجها من أجل إنجاز المشروع.
- ستة عشر معلما بنسبة (53.33%) –وهي النسبة الأعلى المسجلة في الإجابة عن هذا السؤال– يرون بأن هذه البيداغوجيا تتيح للمعلم "**نسبيا**" أن يكون موجها حقيقيا للمتعلم دون تلقين أو تقديم معلومات جاهزة له، وهذا رأي موافق للواقع نظرا لكون المتعلمين قد يعجزون أحيانا على العمل بمفردهم ويواجهون صعوبة من صعوبات التعلم في الحصول على معلومة ما أو توظيفها بشكل صحيح فيتدخل المعلم ويمنحهم هذه المعرفة أو المعلومة من أجل استمرار المشروع وربط حلقاته بعضا ببعض، ولكن تدخله هذا نسبي وقليل الحدوث لأن أغلب العمل يقوم به المتعلمون، وهي إحدى السمات الأساسية التي تتمتع بها هذه البيداغوجيا والتي تضع المتعلم في قلب المشروع وتجعله يبني مهاراته وكفاءاته بنفسه بتجنيد جملة من الموارد والمعارف والإجراءات والتقنيات والمهارات الفكرية (مهارات عليا من العمليات العقلية كالتفكير والتركيز والتنظيم والترتيب) والمهارات الحسحركية، المتعلقة بمهارات اليد والحركة والخفة والرشاقة من أجل إتقان العمل.

جدول رقم (40) بعنوان: دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلم.

دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي واللّغوي للمتعلم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%90
لا	03	%10
المجموع	30	%100

أردنا من خلال هذا السؤال معرفة دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي واللغوي* للمتعلم، ويتجلىّ من خلال ملاحظتنا للنتائج التي أفرزها الجدول رقم (40) أن نسبة كبيرة من المستبينين بمقدار (90%) بسبعة وعشرين إجابة رأت بأن للمشروع دورا في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين، وذلك لأنه يعد بحق فرصة حقيقة للتعلم تتيح للمتعلمين إدماج مواردهم المعرفية المكتسبة سابقا، وينمي لديهم مهارات التفكير والعمل المنهجي المنظم من خلال الخطة التي يرسمونها لإنجاز المشروع وتسخيرهم للوسائل والإمكانات المتوفرة لديهم، ومن خلال تتبعهم لمراحل إنجاز المشروع، كما أنه يعد أداة مهمة لتقويم عدة جوانب من التعلم لمهارات اللغة، ففيها يعمل المتعلم كتابيا من خلال تحرير المشروع كتابيا، ويقدم عمله شفها من خلال إلقائه أمام زملائه، وهذه فرصة لتقويم لغة المتعلم بشقيها المنطوق والمكتوب، فهو بهذا وضعية إدماجية حقيقة تامة الشروط والأركان تُجَنّدُ فيها كل الموارد والكفاءات المكتسبة والمهارات والإمكانات والوسائل لأجل إنجاز المشروع، وبالوصول إلى المنتج النهائي له، يكون المتعلمون قد حققوا أيضا واكتسبوا كفاءات جديدة.

بينما وجدنا ثلاث إجابات بنسبة (10%)، رأت بأنه لا دور للمشروع في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلم، وهدا رأي بعيد عن الواقع، فكل جهد وعمل مهما كان نوعه وطريقته، يساهم في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلم ولو بنسب ضئيلة أو قليلة، وإنما تختلف المناهج التعليمية وطرائقها وتتمايز عن بعضها بعض في مدى نجاعتها وكفاءتها

* التحصيل العلمي أو الدراسي في مفهومه العام هو "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين". يُنظر(صلاح الدين محمود علام، 2000: 305).
أما التحصيل اللغوي فهو مستوى تحقق الكفاءات المكتسبة في مادة اللغة العربية لدى المتعلم في مرحلة تعليمية معينة، من مجموع الكفاءات المستهدفة المسطرة مسبقا قبل بدء عملية التعليمية التعلمية.

واختصارها للجهد والوقت في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلمين، ولكن أن نعدم فاعلية أيّ جهد فهذا مالا يجب.

السؤال الرابع والخامس:

- يوظف المتعلمون–بصورة صحيحة– مكتسباتهم اللغوية القبلية في المشروع.
- يُظهر عملُ المتعلمين في المشروع صورةَ فهمهم لما تعلموه.

وهما سؤالان مختلفان صياغة وشكلا، متشابهان معنىً، حيث يستهدفان قياس المعلومة نفسها عند المستبينين، وهي مدى تعبير المشروع عن فهم المتعلمين فعلا لما تعلموه من اللغة. وقد أردنا بذلك قياس مدى صدق المستبينين وجديتهم في الإجابة.

- وتم اقتراح ثلاث إجابات على المستبينين قدمت كالآتي: موافق، غير موافق ، موافق نسبيا.

جدول رقم (41) بعنوان: توظيف المتعلمين لمكتسباتهم اللغوية في المشروع.

توظيف المتعلمين لمكتسباتهم اللغوية في المشروع	التكرار	النسبة المئوية
موافق	14	%46.66
غير موافق	00	%00
موافق نسبيا	16	%53.33
المجموع	30	%100

جدول رقم (42) بعنوان: تعبير المشروع عن فهم المتعلمين لما تعلموه.

تعبير المشروع عن فهم المتعلمين لما تعلموه	التكرار	النسبة المئوية
موافق	16	%53.33
غير موافق	00	%00
موافق نسبيا	14	%46.66
المجموع	30	%100

من خلال الجمع بين نتائج الجدولين رقم (41) و رقم (42)، نجد أنّ نصف المستبينين تقريبا أجمع على أن المتعلمين يوظفون مكتسباتهم اللغوية بصورة صحيحة وسليمة موافقة لأنظمة وقواعد اللّغة الهدف، وقدرت نسبتهم في الإجابة عن السؤال الأول الخاصّ بتوظيف المتعلمين للمكتسبات اللغوية بصورة صحيحة في المشروع بـــ

(46.66%)، وفي الإجابة عن السؤال الثاني مدى تعبير المشروع عن فهم المتعلمين لما تعلموه، بـــ (53.33%)، وهما نسبتان متقاربتان جدا ، الفارق بينهما إجابتان. مما يُنبِئُ عن صدق المستبينين، وجديتهم في الإجابة عن الاستبانة.

وقد كانت إجابات المستبينين الذين اختاروا الإجابة " موافق نسبيا" متقاربة أيضا، حيث قدرت نسبتهم بـــ (53.33%) في الجواب الأول وبنسبة(46.66%) في الجواب الثاني، وذلك – حسب زعمهم – لأن المشروع يكون أحيانا صورة فعلية عن مدى فهم المتعلمين لما تعلموه، وفي أحيان أخرى يكون صورة عن عدم قدرة بعض المتعلمين على توظيف ما تعلموه بشكل صحيح ، إذ توظف المكتسبات أحيانا لكن بشكل خاطئ، فليس جميع فرق المشروع يستطيع توظيف كل مكتسباته بشكل صحيح، فهناك فروق فردية بين المتعلمين المتوزعين على المجموعات تجعل العمل مختلفا ولو نسبيا من مجموعة إلى أخرى، خصوصا على مستوى الإبداع الإتقان، أما من حيث إدماج المكتسبات اللغوية فأغلبهم وُفق في ذلك، وهذا يعود إلى طبيعة هذه البيداغوجيا التي تتخذ التعلمَ التّعاونيَّ إستراتيجيةً تسمح للمتعلمين بالتعاون فيما بينهم ومساعدة بعضهم بعض وحل المشكلات مع بعض كفريق واحد، وهذا ما سنتبينه من خلال تحليلنا لنتائج السؤال الموالي من الاستبانة. 46.66%

كما أن جميع المستبينين لم يختر إجابة "غير موافق" وهذا يدل على أن هذه البيداغوجيا تظهر بحق المستوى التحصيلي للمتعلمين في اللغة الهدف بإيجابياته وسلبياته.

جدول رقم (43) بعنوان: تعلم المتعلمين من بعضهم بعض في بيداغوجيا المشروع.

تعلم المتعلمين من بعضهم بعض في بيداغوجيا المشروع	التكرار	النسبة المئوية
موافق	23	%76.66
غير موافق	00	%00
موافق نسبيا	07	%23.33
المجموع	30	%100

استهدفنا بهذا السؤال معرفة مدى فاعلية أهم إستراتيجية تعليمية تُعدُّ حجرَ الزّاوية بالنسبة لهذه البيداغوجيا، وهي إستراتيجية التعلم التعاوني التي تنتقل بالتعليم من

عمودي من الأستاذ نحو المتعلم، إلى أفقي بين المعلم ومتعلميه، وبين المتعلمين أنفسهم وتجعل المتعلم معلما، ويمكننا أن نستشف فاعلية هذه الإستراتيجية التعليمية من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (43)، حيث وجدنا أنّ ثلاثة وعشرين مستبينا بنسبة (76.66%) رأوا بأن هذه البيداغوجيا تسمح بتعلم المتعلمين من بعضهم بعض واكتسابهم مهارات لغوية وتفكيرية وتقنيات منهجية من خلال عملهم كفريق واحد متساوون في الحقوق والواجبات ، ونجاح الواحد منهم يساوي نجاح الجميع وفشله يعني فشل الجميع، مما يفر ض عليهم التعاون والاجتهاد جميعا وفي خضم ذلك يحدث التواصل بينهم وتطرح الأسئلة وتعترضهم المشكلات فيسعون إلى حلها معا ومن خلال ذلك يقع التعلم بينهم فيأخذون من بعضهم بعض ويعلّمون ويتعلّمون.

بينما لم نجد أيّ إجابة بالنسبة للاقتراح الذي يقول بأنه لا يمكن للمتعلمين أن يتعلموا من بعضهم بعض.

ووجدنا سبعة مستبينين بنسبة (23.33%) رأوا بأن المتعلمين قد يتعلمون من بعضهم بعضا نسبيا وليس بالصفة المطلقة، وهذا يعود في نظرهم إلى أنَّ بعض المتعلمين قد لا يتعاونون فيما بينهم بالشكل اللازم الذي يجعلهم يستفيدون من بعضهم بعض بصفة تامة.

جدول رقم (44) بعنوان: حرية المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا.

حرية المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%96.66
لا	01	%03.33
المجموع	30	%100

يوضح الجدول رقم (44) أن جميع المستبينين رأوا بأن المتعلمين يشعرون بالحرية والراحة التامة حين العمل وفق هذه البيداغوجيا، وبينما إجابة واحدة فقط لمتعلم رأت بأن المتعلم لا يشعر بالحرية حين إنجاز المشروع.

جدول رقم (45) بعنوان: الفرق بين المنتج اللغوي الفردي للمتعلم لوحده، ومنتجه اللغوي داخل الجماعة.

الفرق بين المنتج اللغوي الفردي والجماعي للمتعلم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%93.33
لا	2	%06.66
المجموع	30	%100

من خلال تمحصنا للنتائج التي أفرزتها إجابات الجدول رقم (45) نجد أنّ ثمانٍ وعشرين مستبينا بنسبة (93.33%) رأوا بأن هناك فرقا بين عمل المتعلم لوحده، وعمله داخل المجموعة، من حيث الجودة والإبداع والإتقان، بينما وجدنا إجابتين بنسبة قدرت بـــ (06.66%) رأت بأنه لا فرق بين عمل المتعلم داخل المجموعة وعمله لوحده، وهذا في نظرنا قول بعيد عن الواقع، ذلك أن عمل المتعلم نفسه وإجابته عن السؤال نفسه تختلف لفترة وأخرى وحتى وإن تقاربت الفترتان، فكيف لا يختلف إذا غيرنا الطريقة كليا من تعلم فردي تنافسي، إلى تعلم جماعي تعاوني؟

وعلى كلّ فإنّ نتائج الجدول الآتي تبين الفرق بين العملين.

جدول رقم (46) بعنوان: العمل الأفضل لدى المتعلمين.

أي العملين أفضل؟	التكرار	النسبة المئوية
عمل المتعلم لوحده	01	%03.57
عمل المتعلم داخل المجموعة	27	%96.42
المجموع	28	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (46) يتضح أنّ نسبة كبيرة من المستبينين بلغت (96.42%) رأت بأن عمل المتعلم داخل المجموعة يكون أفضل من عمله لوحده، وهذا فعلا ما رأيناه عيانا من خلال تطبيقنا لهذه البيداغوجيا، حيث وجدنا أنَّ العمل الجماعي للمتعلمين ظهر بدرجة عالية من الجودة والدقة والإتقان والإبداع، و هذا يعود في نظرنا إلى الدافعية الكبيرة والتحفيز والحرية الذين منحتهم هذه البيداغوجيا لهم، وسمحت لهم بتفجير طاقاتهم الكامنة وإظهار مواهبهم، وكذلك من خلال تعاون المتعلمين فيما بينهم في إنجاز المشروع.

ووجدنا إجابة واحدة بنسبة (03.57%) رأت بأنّ عمل المتعلم لوحده أفضل من عمله داخل المجموعة، وهذا قول إن كان صحيحا فهو نادر جدّا، وهذا ما تعبّر عنه النسب المبسوطة في الجدول أعلاه.

جدول رقم (47) بعنوان: تنمية بيداغوجيا المشروع لروح المنافسة بين المتعلمين وتحفيزهم.

تنمية بيداغوجيا المشروع لروح المنافسة بين المتعلمين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%96.66
لا	01	%03.33
المجموع	30	%100

قصدنا بهذا السؤال معرفة مدى تنمية بيداغوجيا المشروع لروح المنافسة العلمية الشريفة بين المتعلمين وتحفيزهم على إتقان العمل والإبداع فيه، ولعل النتائج الظاهرة في الجدول رقم (47) تبين بحق تحقق هذه الخاصية، إذ وجدنا أن تسعة وعشرين مستبينا بنسبة (96.66%) رأوا بأن هذه البيداغوجيا فعالة وداعمة لروح التنافس الشريف بين المتعلمين، بينما وجدنا إجابة واحدة بنسبة (03.33%) رأت بأنها لا تنمي روح المنافسة بين المتعلمين، وهي نسبة ضئيلة جدا لا يعتدّ بها بالنظر إلى المجموع الغالب الذي رأى عكس ذلك.

جدول رقم (48) بعنوان: تحفيز بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على الإبداع.

تحفيز بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على الإبداع	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%96.66
لا	01	%03.33
المجموع	30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (48) أنّ نتائجه مطابقة تماما للسؤال الذي قبله المتعلق بمدى تنمية روح المنافسة بين المتعلمين، وقد كانت النتائج لصالح هذه البيداغوجيا في تحفيز المتعلمين على الإبداع وجودة الإتقان في العمل، بنبة كبيرة بلغت(96.66%) بتسعة وعشرين إجابة، ويقابل ذلك إجابة واحدة بنسبة (03.33%) رأت بأن هذه البيداغوجيا لا تنمي الإبداع لدى المتعلمين.

ونقول من خلال تطبيقنا للمشروع أنها محفزة جدا للمتعلمين على الإبداع وهذا ما ظهر في أعمالهم التي وجدنا فيها إبداعا عاليا وإتقانا جيدا من حيث المعلومات والمهارات وإخراج العمل وتنويع الوسائل التعليمية وتسخير كافة إمكاناتهم فيه.

جدول رقم (49) بعنوان: تنمية بيداغوجيا المشروع روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين.

تنمية بيداغوجيا المشروع روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

من خلال الجدول رقم (49) يتبين مدى تمتع هده البيداغوجيا بميزة تنفرد بها عن باقي البيداغوجيات والمقاربات التعليمية، وهي تنمية روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين، وقد أجمع جميع المستبينين بنسبة (100%) على أن هذه البيداغوجيا تنمي روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين، وهذا ما نريده فعلا في المتعلمين أن يكونوا قادة اليوم وغدا. من أجل بناء وطنهم ومجتمعهم والإسهام في تطويره.

إن النتائج الموضحة أعلاه تبيّن مدى تحقق خاصية مهمة تعد إحدى دعائم هذه البيداغوجيا وهي تنمية روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين، فالمناهج التعليمية الحديثة تسعى إلى إعداد الفرد الناجح القائد الذي يتحلى بروح المبادرة ويتحمل المسؤولية، وهذه البيداغوجيا تتيح لنا صناعة هؤلاء القادة وإعدادهم منذ الصغر من خلال اكتشاف مواهبهم، وقد لاحظنا عيانا الكثير من المتعلمين الذين يتحلون بهذه الصفة ولهم إمكانات كبيرة وقدرات عالية في القيادة؛ قيادة الفريق والمشروع حتى نهايته عبر خطة محكمة والتزام وتحمل تامين للمسؤولية.

جدول رقم(50) بعنوان: تدريب بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على البحث المنهجي المنظم.

تدريب بيداغوجيا المشروع للمتعلمين على البحث المنهجي المنظم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%93.33
لا	02	%06.66
المجموع	30	%100

أردنا بهذا السؤال معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع على تدريب المتعلمين على البحث المنهجي المنظم، وكيف أنها من خلال تقنياتها وإجراءاتها عبر خطواتها تدرب المتعلمين على العمل الجماعي المنظم المبني على التعاون البعيد على الفردية والفوضوية، وإن النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (50) توضّح ذلك، إذ وجدنا أن ثمانية وعشرين مستبينا بنسبة (93.33%) رأت بأن هذه البيداغوجيا فعالة في تدريب المتعلمين على العمل المنهجي المنظم، بينما وجدنا إجابتين اثنتين بنسبة (06.66%) رأت بأنها خلاف ذلك، وأنها دون المستوى الذي يجعل المتعلمين منظمين منهجيا وعمليا، وهذ يعود في نظرهم إلى أن أعضاء الفريق قد لا يتفاهمون فيما بينهم، ويحدث بينهم خلاف وشقاق فيصبغ عملهم بالفوضوية وعدم الترتيب والتنسيق لانعدام التوافق بينهم، وهذا كلام منطقي جدا وواقعي أيضا، إذ يحدث أحيانا ألا يتفق أعضاء الفريق فيما بينهم، فيؤثر ذلك سلبا علم مشروعهم.

وعلاج ذلك في رأينا أنه في هذه النقطة بالضبط يأتي دور المعلم ليقارب الرؤى بين المتعلمين ويبحث معهم جميعا عما يجمع لا ما يفرق، وفي هذ فرصة أخرى ليظهر لنا من المتعلمين من لديه القدرة على جمع أعضاء الفريق ولم شملهم وهنا نتحصل على صفة أخرى تعد من محاسن هذه البيداغوجيا التي تظهر لنا طباع المتعلمين وميولاتهم واختلاف خصائصهم النفسية والاجتماعية وفروقاتهم الفردية، فضلا عن فاعليتها في بناء كفاءاتهم التعليمية، وننتقل هنا من التعليم والتعلم إلى "صناعة إنسان".

جدول رقم(51) بعنوان: التحكم في المجموعات وضبطها.

التحكم في المجموعات وضبطها	العدد	النسبة المئوية
موافق	04	%13.33
غير موافق	00	%00
موافق نسبيا	26	%86.66
المجموع	30	%100

من خلال الجدول رقم (51) نتوصل إلى النتائج الآتية:

- **موافق:** وجدنا أربع إجابات بنسبة (13.33%) اختارت هذا الاقتراح، ورأت بأنه يمكن ضبط المجموعات والتحكم فيها حين تطبيق المشروع والعمل على إنجازه.

وهذا في نظرنا ممكن إذا تعوّد المتعلمون على العمل وفق هذه البيداغوجيا، فمع مرور الوقت تتراكم خبراتهم ويسهل عليهم العمل وفقها، فيوفرون جهدا على أنفسهم وعلى المعلم في الضبط والتحكم والتوجيه.

- **غير موافق:** لم نجد ولا إجابة اختارت هذا الاقتراح، وهذا دليل على أن صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا في الوسط التعليمي غير واردة تماما.
- **موافق نسبيا:** حصل هذا الاقتراح على أكبر عدد من الإجابات قدّرت بست وعشرين إجابة بنسبة (86.66%) رأت بأنه أحيانا يصعب التحكم في المجموعات وضبطها ولو نسبيا، وذلك لأن طبيعة العمل الجماعي تتطلب التواصل والنقاش والحركة، والعمل بكل ديمقراطية وحرية، بتقبل جميع الآراء وعدم إقصاء أي رأي أو طرف، وفي خضم ذلك قد تحدث جلبة داخل القسم حين العمل مما يوحي بعدم التحكم في القسم وضبط أعضائه من حيث التزام الهدوء، وكذلك أنه أحيانا يختلف أعضاء الفريق–كما رأينا في السؤال السابق من هذه الاستبانة– فيستدعي ذلك تدخل المعلم بكل حكمة، حتى يزيل هذا الاختلاف ويعيدهم إلى سكة التوافق والعمل.

جدول رقم(52) بعنوان: سلبيات بيداغوجيا المشروع.

سلبيات بيداغوجيا المشروع	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	**%100**

من خلال الجدول رقم (52) نجد أنّ جميع المستبينين بنسبة (100%) اتفقوا على أنه لهذه البيداغوجيا سلبيات، ونحن لا ننكر ذلك فقد ذكرنا السلبيات والنقائص التي يمكن أن تقلل من نجاعة هذه البيداغوجيا، وفاعليتها في التعليم والتعلم سابقا، ولكن هنا تركنا الفرصة للمعلمين ليذكروا لنا هذه السلبيات والنقائص انطلاقا من الميدان.

وقد ذكروا عدة سلبيات وصعوبات يمكن تصنيفها بحسب طبيعتها إلى :

أ- **صعوبات على مستوى المتعلم:**

- نقل المعلومات من شبكة الأنترنيت.
- الفوضى وعدم الانضباط.

- الاتكالية وعدم ضمان مشاركة جميع المتعلمين وتفاعلهم في العمل وبالتالي عدم تعلمهم.
- لا تلقى هذه البيداغوجيا تفاعلا من قبل المتعلمين.
- عدم التفاهم بين المتعلمين والصراع بينهم.

ب- صعوبات على مستوى المعلم:

- قلة خبرة المعلمين في مجال إعداد المشاريع وتنفيذها (وهذا يطرح سؤالا في مجال تكوين المعلمين وإعدادهم).
- صعوبة تقويم المتعلمين فرديا في عمل جماعي واحد.
- صعوبة التحكم في المجموعات وضبطها.

ج- صعوبات تتعلق بالمنهاج الدّراسي:

- عدم التناسب بين المشاريع ووحدات التعلم (وهذا مشكل يتعلق بالمنهاج وتوزيع التعلمات ومعارف اللغة في الكتاب، إذ نجد أحيانا عدم التنسيق بين موارد المشروع وبين الموارد التي درسها المتعلم في المقاطع التعليمية المتعلقة بذلك المشروع)
- كثرة المشاريع المقررة في المنهاج الدراسي للمتعلم مما يثقل كاهل المتعلم، حيث يوجد ثمانية مشاريع تعليمية موزعة على المنهاج الدراسي، تطبق في ثلاثة فصول دراسية.

د- صعوبات تتعلق بطبيعة بيداغوجيا المشروع في حد ذاتها:

- تتطلب عدة وسائل وإمكانات قد لا تتوافر لدى جميع المتعلمين.
- صعوبة تقويم الأعمال المنجزة من حيث الوقت والجهد.
- تتطلب مهارات عليا من التفكير والمهارات والقدرات قد لا تتوافر عند بعض المتعلمين.

وبالرغم من تعدد هذه السلبيات والصعوبات إلا أنه يمكننا تجاوز الكثير منها، فعلى مستوى الصعوبات المتعلقة بالمتعلم فإن النقل المعلومات من الأنترنيت لا يعد الآن عيبا، لأن المعلومات الآن متوفرة، ولا تتحقق كفاءات التعلم بحفظها أو الحصول عليها، وإنما بكيفية تطبيقها وتوظيفها في بناء الكفاءات والاستفادة منها في وضعيات مشابهة في الحياة، وأما عن

الفوضى وعدم الانضباط فإن هذا طبيعي حين تطبيق هذه البيداغوجيا، وهي ليست فوضى بمعنى التشويش على سير بناء التعلمات، وإنما هي حركة طبيعية للمتعلمين في ممارسة تعلماتهم بكل ديمقراطية وحرية، ولكن طبعا لابد ألا تخرج هذه الحرية عن الآداب العامة للتعليم والتعلم في علاقة المعلم ومتعلميه وعلاقة المتعلمين فيما بينهم المبنية على الاحترام، ومع تعوّد المتعلمين على العمل وفق هذه الطريقة فلابد أن الفوضى ستقل مع مرور الوقت.

وأما عن الاتكالية لدى بعض المتعلمين المعتمدين على غيرهم، وعدم عملهم فإنه يمكننا ضبط ذلك وإدماجهم في العمل من خلال تكليفهم بأجزاء معينة من العمل، وكذلك جعلهم قادة للمجموعات وتحميلهم لمسؤولية نجاح المشروع، فيجد نفسه يعمل دون أن يشعر بالإجبار على ذلك، فضلا عما يمكن أن يحققه التواصل بين المتعلمين في تحقيق الكفاءات التعليمية واكتساب المهارات اللغوية، وفي تجاوز الخلافات التي يمكن أن تقع بين المتعلمين حين العمل.

وبالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمعلم كقلة خبرته في مجال إعداد المشاريع وتنفيذها فإن ذلك ممكن في بداية تطبيق بيداغوجيا المشروع فقط، ومع تراكم الخبرات والندوات التربوية التكوينية فإنه يمكننا القضاء على هذا المشكل تماما، فالمعلم الكفؤ هو الذي لديه القدرة على التدريس وفق أيّ بيداغوجيا وبأي طريقة إذا أُعدّ إعدادا جيّدا*، ويمكنه التحكم في الصف وضبطه بيسر وسلاسة حتى يهيئ للمتعلمين الجو المناسب للتعلم.

وأما عن صعوبة تقويم المتعلمين فرديا في عمل جماعي واحد، فإننا نرى أن ذلك مع ما يتطلبه من وقت وجهد إلا أنه يكشف لنا المستوى الحقيقي للمتعلم، ففيه يمكن تقويم لغته شفهيا

* إذا كانت البيداغوجيات الحديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فإن مركز هذا المحور هو المعلم، وذلك لما له من أهمية كبيرة في وضع المتعلمين في سياق التعلم وإشرافه عليهم وتوجيههم، لذلك يجب إعداده وتأهيله وتكوينه بيداغوجيا وأكاديميا، وعلميا ومعرفيا، ونفسيا واجتماعيا، لأنه يُعدّ عاملا متغيرا بالمعنى الحقيقي للمتغير الرياضي، ويؤثر إيجابا أو سلبا، وفي هذا الصدد يقول **أحمد مسعودان** موضحا **أهمية إعداد المعلم**: " من الضرورة بمكان إعداد المعلم إعدادا بيداغوجيا يهتم فيه بالأساس على تنمية الجانب البيداغوجي من مهاراته وخبراته ومعارفه لممارسة عملية التعليم، بحيث يفهم أصول هاته الأخيرة ويستوعب كيفياتها وطرائق ووسائل إتمامها على الوجه الأكمل...إنّ جوهر التدريب الحقيقي هو ما يؤديه رجال العلم في ميدان التعليم نفسه، التدريب بمعناه الواسع حتى المعلمين بحكم عملهم فالتدريب مرتبط ارتباطا تاما ومسؤولا مسؤولية كاملة عن تنمية المعلمين، ومن ثم عملية التعليم نفسها، فالعملية التعليمية ليست عملية ميكانيكية متكررة، بل لابد فيها من الإبداع والتجديد والمواجهة المواقف، ومن مواجهة المشكلات وعلاجها. ولابد للمعلم أن يكون له خلفية بيداغوجية كاملة في إعداده لممارسة عملية التعليم، تتمثل في: فهم نظريات التربية، ودراسة وفهم علم النفس، فهم عملية التعليم وقواعده، وطرائق التدريس الحديثة، التحكم في أساليب التقويم الحديثة وتطبيقاتها، فهم المبادئ والقيم التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمع، دوره في القيام بالبحوث التربوية، استيعابه لثقافة المجتمع وواقعه الاجتماعي، فهم دوره القيادي ونجاحه فيه، فهم دوره بأنه قدوة لتلاميذه واتصافه بالأخلاق الحسنة، التعاون مع الزملاء... ". (أحمد مسعود، 2004: 29).

من خلال عرضه لعمله أمام زملائه، ويمكن تقويم لغته في شقها المكتوب من خلال التعامل مع منتجه اللغوي في المشروع.

وأما بالنّسبة للصّعوبات المتعلقة بالمنهاج الدّراسي ككثرة عدد المشاريع وعدم تناسبها مع وحدات التعلم، فإنه بإمكان المعلم أن يختار منها يستجيب لقدرات المتعلمين وكفاءاتهم المكتسبة، وأن يكيّفها بالطريقة التي يراها مناسبة لخصائص المتعلمين وقدراتهم، ولكن بشرط أن يحقق الكفاءات المستهدفة وأهداف التعلم، وألا يخرج عن سياق ذلك.

وأما بالنسبة للنقائص والسلبيات التي تتعلق بطبيعة بيداغوجيا المشروع في حدّ ذاتها كما أوردها المعلمون المستبينون، ككونها تتطلب وسائل وإمكانات قد لا تتوافر للمتعلمين، وتتطلب مهارات عليا من التفكير والمهارات، فإننا نقول –من باب التجربة– إن إعطاء الحرية للمتعلمين في بناء تعلماتهم، يحفزهم على الإبداع وتفجير طاقاتهم، وإظهار مواهبهم وإمكاناتهم، وقد نكتشف فيهم طاقات هائلة كانت كامنة ومواهب متعددة ومهارات عليا من التفكير والتخطيط والقيادة، فكون هذه البيداغوجيا تتطلب هذا ليس نقطة سلبية فيها، بل هي فرصة لإظهار كل ذلك، واكتشاف ما كان مغيبا أو كامنا أو محجورا عليه في نفوس أبنائنا المتعلمين.

جدول رقم(53) بعنوان: إسهام بيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة الهدف وتعليمها.

إسهام بيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة الهدف وتعليمها	التكرار	النسبة المئوية
موافق	23	%76.66
غير موافق	00	%00
موافق نسبيا	07	%23.33
المجموع	30	%100

من خلال الجدول رقم (53) تتضح لنا نتائج هامّة تجيب عن الإشكالية الأساسية التي انطلقنا منها في معالجة هذا الموضوع، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، وقد كان السؤال على شكل اقتراحات؛ **موافق، غير موافق، موافق نسبيا**، وكانت النتائج كالآتي:

- **موافق:** وجدنا ثلاثة وعشرين إجابة بنسبة (76.66%) وهي النسبة الأعلى من بين نسب الخيارات الثلاثة، رأت بأن لهذه البيداغوجيا فاعلية في تعليم

اللغة الهدف وتعلمها، وأنها تؤثر بشكل إيجابي على اكتساب اللغة العربية لدى المعلمين.

- **غير موافق:** لم نجد ولا إجابة اختارت هذا الاقتراح، وهذا دليل على أن عدم فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية غير واردة تماما.
- **موافق نسبيا:** وجدنا سبعة إجابات بنسبة (23.33%) اختارت هذا الاقتراح، وهي نسبة معتبرة نوعا ما إذا تستند إلى الواقع حكما؛ ذلك أننا إذا وفرنا لها الشروط اللازمة والإمكانات الواجبة لتطبيقها، فإن ذلك سيؤثر إيجابا على تعليم اللغة الهدف وتعلمها، أما إذا لم توفر الشروط والوسائل اللازمة لذلك فإن ذلك سينعكس سلبا على مدى نجاعتها ويحدّ من فاعليتها.

5-نتائج الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين:

قام الباحث ببناء استبانة تستجلي أثر بيداغوجيا المشروع في تعلّم اللغة العربية من قبل المتعلّمين، وقام بتوزيعها على المعلمين الذين طُبّقت معهم بيداغوجيا المشروع، وبعد جمع الوثائق ونتائج الاستبانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيّا، توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

جدول رقم (54) بعنوان: كيفيّة العمل المفضّلة من قبل المتعلمين.

كيفية العمل	التكرار	النسبة المئوية
فرديا	06	%10
جماعيا	54	%90
المجموع	60	%100

من خلال قراءتنا وتحليلنا للنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (54) يتّضح أن جلّ المتعلمين قد فضّلوا طريقة العمل جماعيا بنسبة كبيرة جدّا بلغت (90%) من مجموع المتعلمين، وهي الطريقة التي تقتضيها بيداغوجيا المشروع، وتتخذها منهجا للعمل، حيث يعمل المتعلمون في مجموعات صغيرة، يوحدهم هدف واحد، وعمل مشترك واحد، يتقاسمون فيه الواجبات ويتحملون فيه المسؤوليات، ويحصدون النتائج معا، وعمل الواحد فيهم هو عمل لكلّ المجموعة.

بينما اختار عدد ضئيل جدّا من المتعلمين العمل فرديا وقُدّرت نسبتهم بـــ (10%) فقط، وهي نسبة قليلة جدا إذا ما جوبهت بالنسبة السابقة، وهذا ما يفسّر أن جلّ المتعلمين يميلون إلى العمل الجماعي، على حساب الفردي، وهذا ما لمسناه واقعا حين تطبيق هذه البيداغوجيا

من خلال ملاحظتنا لجو العمل السائد حينها، وتجلّى ذلك أيضا في جودة العمل المنتج في ضوء هذه البيداغوجيا.

جدول رقم (55) بعنوان: صعوبات إدماج المكتسبات اللغوية.

وجود صعوبات في إدماج المكتسبات اللغوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%25
لا	45	%75
المجموع	60	%100

من الجدول رقم (55) يتضح أن الفئة الغالبة من العينة التجريبية قد وُفقت إلى حدّ بعيد في إدماج المكتسبات اللغوية القبلية وهي جملة من المعارف والمهارات اللغوية من قواعد نحوية(كالجمل الشرطية والموصولة...) وصور بيانية(كالتشبيه والاستعارة) ومحسنات بديعية(كالسجع والجناس والطباق والمقابلة) وأنماط تعبيرية(كالسرد والوصف والإخبار والحوار)، وهي جلّ المعارف والمكتسبات التي طُلب من المتعلمين إدماجها في أعمالهم.

وقد بلغت نسبة الموفقين في ذلك إلى (75%) وهي نسبة يُعتدّ بها في نجاعة هذه البيداغوجيا وإسهامها في مساعدة المتعلمين على توظيف كفاءاتهم اللغوية المكتسبة مما يؤثر بشكل إيجابي في تعلّم اللغة الهدف.

وقُدّرت نسبة الذين عجزوا عن ذلك (25%) وهي أيضا نسبة معتبرة دالة على قصور هؤلاء المتعلمين عن تحصيلهم لتلك المعارف أو عجزهم عن توظيفها توظيفا صحيحا وفق ما تقتضيه قواعد اللغة العربية، لذلك تم منح هؤلاء المتعلّمين فرصة أخرى لفهم هذه المعارف والمهارات، وتدارك جانب القصور في تحصيلها، وتجاوز صعوبة بإدماجها، وذلك بإتاحة فرصة التعاون بين المتعلمين في توظيف هذه المكتسبات، فلا مانع وفق هذه البيداغوجيا في أن يساعد المتعلم المتفوق زميله- القاصر عن بناء بعض التعلمات- في توظيف تلك المكتسبات اللغوية وتجاوز العجز، وهذا ما لا تتيحه بعض البيداغوجيات التعليمية الأخرى التي تعتمد على الفردية في بناء التعلمات.

وفيما يلى الجدول الذي يوضح كمّيا مقدار التعاون بين المتعلّمين في تحقيق التعلمات.

جدول رقم (56) بعنوان: مساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات اللغوية .

مساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات اللغوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	00	%00
المجموع	15	%100

من الجدول رقم (56) يتضح أن كلّ المتعلمين الذين وجدوا صعوبة في إدماج المكتسبات اللغوية بنسبة 100% قد ساعدهم زملاؤهم في تجاوز هذه الصعوبات والوصول إلى التوظيف الصحيح والسليم للمكتسبات اللغوية في عملهم المسند إليهم، وهذا ما يعزز فاعلية هذه البيداغوجيا في تعلم المتعلمين* من بعضهم بعض دون حرج أو قيد.

وقد بلغ عدد المتعلّمين الذين وجدوا صعوبة في ذلك خمسة عشر متعلما بنسبة25% من مجموع العينة التجريبية البالغ عددها ستين متعلما، كما ذكرنا ذلك سابقا.

جدول رقم (57) بعنوان: مدى تقبل المتعلمين لأفكار بعضهم بعض.

مدى تقبل المتعلمين لأفكار بعضهم بعض	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%40
لا	03	%05
أحيانا	33	%55
المجموع	60	%100

يتجلىّ من الجدول رقم (57) أن جلّ المتعلمين قد تعاونوا في عملهم وتقبلوا أفكار بعضهم بعض، وإن لم يتقبلوها كلها تقبلوا بعضها، حيث أجاب أربعة وعشرون متعلما بنسبة (40%) بأن زملاءه قد تقبلوا كلّ أفكاره، وأجاب ثلاثة منهم بنسبة (05%) بأنهم لم يتقبلوها، وباقي المتعلمين المستبينين المقدر عددهم بثلاث وثلاثين متعلما بنسبة (55%) أجابوا بأن أفكارهم قبلت في بعض الأحيان، وإذا ما تمحصنا هذه النتائج نجد أن هذه البيداغوجيا تتيح للمتعلمين تبادل الأفكار وتقبلها من خلال المناقشة بينهم وتبيين مدى صحة هذه الأفكار

* تم السماح للمتعلمين بالتعاون فيما بينهم في إدماج المعارف والمهارات اللغوية المكتسبة، لكن بشرط أن يقوم المتعلم المساعد بشرح وإفهام زميله المكتسبات اللغوية التي عجز عن فهمها، ووجد صعوبة في إدماجها في عمله، حتى لا يكون غشّا في العمل ونقلا مباشرا واتكالا عن الغير.

ونجاعتها في مشروعهم، وهذا ما تعبر عنهم نسبة القبول العالية البالغة خمسة وتسعين بالمئة (95%)* من مجموع الإجابات، بينما الذين لم تقبل أفكارهم نسبة ضئيلة جدا هي خمسة في المئة(05%)، وهذا راجع ربما إلى عدم صحتها ومناسبتها للمطلوب.

جدول رقم (58) بعنوان: مشاركة أعضاء المجموعة في العمل.

مشاركة أعضاء المجموعة في العمل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	57	%95
لا	03	%05
المجموع	60	%100

هذا السؤال تبنى على إجاباته أحكام هامة على تعاون المتعلمين في عملهم وبالتالي زيادة التحصيل العلمي واللّغوي للمتعلمين، والإجابات المبسوطة في الجدول رقم (58) تبين بحق الواقع الفعلي لمدى تعاون المتعلمين في عملهم ومشاركتهم جميعا في ذلك، فمن خلال تمحصنا لنتائج الجدول نستنبط أحكاما مهمة هي عين الواقع في تطبيق هذه البيداغوجيا، إذ نجد أن اثنين وخمسين متعلما بنسبة(95%)، قد تعاونوا في العمل، وقاموا بإنجاز المشروع معا، وهي نسبة يُعتدّ بها للدلالة على مدى تمكين هذه البيداغوجيا للمتعلمين من العمل معا في المشروع والمشاركة من قبل المتعلمين في إنجاز المشروع كلّ بما كلّف به، وتقضي على فكرة الاتكالية التي توسم بها هذه البيداغوجيا في بعض الأحيان من قبل بعض المعلمين وحتى بعض المختصين في مجال التربية والتعليم*.

* تحصلنا على هذه النسبة (95%) بالجمع بين مجموعي المستبينين المجيبين بـــ "نعم" الذين بلغت نسبتهم (40%) والمجيبين بـــ "أحيانا" الذين بلغت نسبتهم (55%) ، على أساس أن كليهما قبلت أفكاره من قبل زملائه في المشروع .

* هناك من يرى بأن المشروع المنجز من قبل المتعلمين وفق هذه لبيداغوجيا لا يعبّر بصورة حقيقية عن عمل جميع أعضاء المجموعة في المشروع، ذلك أن عددا منهم يعتمد على بقية الزملاء ويتكاسل ويكتفي بتسجيل اسمه ضمن أعضاء المشروع، كما أن بعض المتعلمين المتفوقين قد يستأثرون بالعمل وينجزونه وحدهم، فيكون العمل حقيقة فرديا وصوريا جماعيا، والرد على هذا يكون بالقول أن هذا ليس عيبا ونقصا في هذه البيداغوجيا ولكن في الطريقة التي طبقت بها، فإذا ما تركنا الأمر للمتعلمين أنفسهم وخارج المدرسة دون توجيه أو متابعة أو مرافقة فإنه قد يحدث مثل الذي ذكروا، وبه احتجوا وأعابوا، أما إذا طبقنا هذه البيداغوجيا وفق ما تقتضيه من شروط، وتتبّعَ المعلمون المتعلمين ورافقوهم في إنجاز المشروع عبر مراحله المعروفة التي ذكرناها آنفا، فإن ذلك سيحد من مثل هذه العيوب، والدليل النتائج المبسوطة في الجدول أعلاه التي تبين أن جميع المتعلمين تقريبا تعاونوا وأسهموا في إنجاز المشروع.

بينما نجد ثلاثة متعلمين لم يشاركوا في العمل بنسبة(05%) هي نسبة ضئيلة جدّا إذا ما جوبهت بالمجموع العام للمتعلمين الذين شاركوا في العمل، والبالغ عددهم سبعة وخمسين متعلما بنسبة عالية مقدارها(95%).

جدول رقم (59)بعنوان: استعمال المتعلمين لوسائل متنوعة في العمل.

استعمال وسائل متنوعة في العمل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	50	%83.33
لا	10	%16.66
المجموع	60	%100

من خلال الجدول رقم (59) يتضح لنا مدى استعمال الوسائل التعليمية[**] والتكنولوجيا من قبل المتعلمين في بناء تعلماتهم وكيفية استثمارهم لها خصوصا التكنولوجية منها التي تميز عصرنا الحالي، والنتائج المبسوطة في الجدول تبين مدى استفادتهم منها، وقد لاحظنا ذلك عيانا من خلال إشرافنا على العمل حيث سخر المتعلمون الكثير من الوسائل التعليمية المساعدة واستثمروها لصالح المشروع[*] .

فالنّتائج المبسوطة في الجدول أعلاه تبين أنّ خمسين متعلما بنسبة كبيرة قُدّرت بـــ(83.33%)، قد استخدموا وسائل متنوعة في إنجاز مشروعهم (كتب، صور حاسوب، أنترنيت، ، آلات تصوير، ...)، بينما عدد ضئيل منهم لم يستخدم الوسائل التكنولوجية واكتفى بالوسائل العادية كالكتب والوثائق والمجلات والأقلام في إنجاز عمله وقدر عددهم بعشرة متعلمين بنسبة بلغت (16.66%).

وهذ يدل على ن بيداغوجيا المشروع تجعل المتعلم في قلب التكنولوجيا وتدفعه إلى الاستفادة منها في بناء تعلماته وتطوير مهاراته.

[**] للوسائل التعليمية دور كبير ومهم في العملية التعليمية التعلمية، وقد أجمع الخبراء والمختصون والمربون على أهميتها في العملة التعليمية التعلمية وقد عرفت عدة تسميات منها وسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية، والوسائل التعليمية، والوسائل المعينة، ووسائل الاتصال السمعية، وآخر تسمياتها تقنيات التعليم أو تكنولوجيا التعلّم، وهي في مفهومها العام " كلّ شيء يستخدم في العملية التعليمية التعلمية، بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان، وتشمل جميع المعدات ولمواد والأدوات التي يستخدمها العلم لنقل محتوى لدرس إلى مجموعة من المتعلمين، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة فاعليتها، دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها." (نايف سليمان، 2003: 15).

[*] استعمل الكثير من المتعلمين الوسائل التكنولوجية كالهاتف مثلا (استخدم كآلة تصوير ومسجل سمعي بصري) والحاسوب، حيث قام بعض المتعلمين بتسجيل سمعي بصري، واستخدم آخرون التسجيل الصوتي، لبعض مواضيعهم كموضوع "حوار مع شخصية ثورية أو موهوبة" وقاموا بتفريغ الحوار وضبطه كتابيا في موضوعهم، وسنرفق بعض الصور الدالة على استخدام المتعلمين للوسائل التكنولوجية التعليمية في ملاحق هذا البحث.

جدول رقم (60) بعنوان: تمتّع المتعلمين بالحرية والراحة في العمل.

التمتّع بالحرية والراحة في العمل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	59	%98.33
لا	01	%1.66
المجموع	60	%100

استهدفنا بهذا السؤال معرفة مساحة الحرية التي شعر بها المتعلمون حين إنجازهم للمشروع، في إطار منظم بعيدا عن القيود التي يفرضها التعلم الذي اعتاد عليها المتعلمون من تقيد بالجلوس في منطقة محددة وتقييد حرية الحركة والتنقل داخل القسم، وكذا عدم التكلم والصمت والاستماع، بل منحنا المتعلمين الحرية وعدم التقيد بضوابط الصف المعهودة وسمحنا لهم بحرية الكلام والتحاور والتواصل في إطار منظم ومحترم.

ومن الجدول رقم (60) نجد أنّ نسبة كبيرة جدا من المتعلمين بلغ عددها تسعة وخمسين متعلما بنسبة قدرت بــ(98.33%) من مجموع العينة التجريبية قد وجدت الحرية والراحة في العمل وفق هذه البيداغوجيا مما يعزز نجاعتها واستجابتها لحرية المتعلمين في بناء التعلمات، بينما وجدنا إجابة واحدة بنسبة ضئيلة جدا قدرت بــ (1.66%) تدل على أن صاحبها لم يجد حريته في العمل وفق هذه البيداغوجيا، وربما يعود هذا إلى أمور خاصة بهذا المتعلم.

جدول رقم (61) بعنوان: التحفز للعمل ببيداغوجيا المشروع.

التحفز والتشوق للعمل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	59	%98,33
لا	01	%1,66
المجموع	60	%100

من خلال الجدول رقم (61) يتضح لنا مدى الدافعية* والتحفّز والتشوّق الذين تمنحهم هذه البيداغوجيا للمتعلمين، ومن خلال قراءة النتائج المبسوطة في الجدول نجد أن نتائجه تطابق نتائج السؤال السابق المتعلق بحرية المتعلمين وراحتهم في ممارسة

* الدافعية للتعلم مصطلح شائع في التعليمية وفي علم النفس ، -بالإضافة إلى النضج والاستعداد والنمو العقلي والجسدي- ويعد من أهم عوامل التعلّم، وهي" قوة نفسية داخلية تحرّك الإنسان للإتيان بسلوك معيّن لتحقيق هدف محدّد، فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظلّ يشعر بالتوتّر والضيق، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدّافع الذي حرّكه نحو ذلك كلّه". (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، 2000: 68).

تعلماتهم والتي بينت أن ما نسبته (98,33%) من المتعلمين بتسع وخمسين إجابة من أصل ستين إجابة، قد تحفز للعمل وفق هذه البيداغوجيا والتشوق لها، وأنها جعلته أكثر دافعية وحماس للتعلم وهذا ما لاحظناه عيانا من خلال نشاطهم واجتهادهم وسعيهم إلى العمل، والحرص على جودته، مسخرين لذلك عدة إمكانات، ووسائل تعليمية متنوعة، وبذلك تحققت عدة كفاءات لديهم في عمل واحد هو المشروع المنجز من قبلهم بصورته النهائية.

وكالسؤال السابق وجدنا إجابة واحدة بنسبة (1,66%)ترى بأن المتعلم صاحب هذه الإجابة لم يتحفز ولم يتشوق للعمل، وهي نسبة ضئيلة جدا لا يعتد بها إذا ما أخذنا ما يقابلها من نسبة عالية للمتعلمين الذين تحفزوا للعمل وتشوقوا حين إنجاز مشروعهم.

جدول رقم (62) بعنوان: الاستمتاع بالتعلم والعمل وفق هذه البيداغوجيا.

الاستمتاع بالتعلم والعمل وفق هذه البيداغوجيا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	58	%96,66
لا	02	%02,33
المجموع	60	%100

لهذا السؤال علاقة بالسؤالين السابقين السابع والثامن المتعلقين بالحرية والتحفيز اللذين تتيحهما هذه البيداغوجيا للمتعلمين، ويأتي هذا السؤال ليبين مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في جعل المتعلم **يستمتع بالتعلم** وهذا ما تسعى إليه البيداغوجيات التعليمية عموما، والحديثة خصوصا، حيث تعاني الكثير من المنظومات التعليمية من نفور للمتعلمين وقصور في بناء تعلماتهم نتيجة عدم استمتاعهم بذلك وحبهم له.

ونؤكّد هنا على أهمية حب المتعلم لما يتعلم واستمتاعه به، لأن في ذلك تأثيرا على بناء تعلماته وتحصيله العلمي والمعرفي وتحقيق الكفاءات المستهدفة، وبالتالي تحقيق الأهداف والغايات العليا التي من أجلها جعل التعليم، فكلّما أحب المتعلم التعلم* ازدادت دافعيته للتعلم وتحققت الأهداف المرجوة.

* ولكي يحب المتعلم المادة الدراسية لابد على المتعلم أن يجعله كذلك، وأن يظفر المعلم أولا بحب هذا المتعلم له، واحترامه له، فالواقع يبين – في جميع المراحل التعليمية– أنه إذا أحب المتعلم معلمه وحاز على إعجابه وحظي باحترامه، أحبَّ المادة واستمتع بتعلمها، والعكس صحيح، لذا يجب على المعلم أولا أن يحظى بحب متعلميه واحترامهم له من خلال حسن معاملتهم وحسن تعليمهم،

ومن الجدول رقم (62) يتبين مدى قوة فاعلية هذه البيداغوجيا في جعل المتعلم مستمتعا بالتعلم، حيث وجدنا أنّ ثمانية وخمسين متعلما من مجموع العينة التجريبية بنسبة عالية قدرت بـــ (96,66%) قد استمتعوا وأحبّوا العمل وفق هذه البيداغوجيا، بينما نجد فقط متعلمين اثنين بنسبة قدرت ب(02,33%) لم يستمتعا بالعمل والتعلم، وهي نسبة ضئيلة جدا بالنسبة للمجموع العام.

وهذا يبين بحق مدى استجابة بيداغوجيا المشروع لميولات المتعلمين ولحاجاتهم النفسية في بناء التعلمات واكتساب المهارات واستمتاعهم بذلك.

جدول رقم (63) بعنوان: صعوبات العمل ببيداغوجيا المشروع من وجهة نظر المتعلمين.

صعوبات العمل ببيداغوجيا المشروع	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%15
لا	51	%85
المجموع	60	%100

من خلال الجدول رقم (63) يتضح أن أغلبية المتعلمين لم تعترضهم أية صعوبات، وبلغت النسبة المعبرة عن ذلك (85%) من مجموع المتعلمين وهذا يبين أن المتعلمين قد وفقوا في العمل وفق بيداغوجيا المشروع وأنها تتناسب ومستواهم العقلي والفكري، وأن تقنيات العمل بها وإجراءاتها تتوافق وقدرات المتعلمين وإمكاناتهم.

بينما نجد تسعة متعلمين بنسبة (15%) قد وجدوا بعض الصعوبات في تطبيق هذه البيداغوجيا، يمكن إجمالها فيما يلي:

- الصعوبة في اختيار الموضوع المناسب.
- عدم التفاهم بين المتعلمين أحيانا، وعدم تقبل أفكار بعضهم بعض.
- الصعوبة في إدماج المكتسبات القبلية في المواضيع.
- صعوبة ترتيب الأفكار وتنظيمها والتنسيق بينها.

وهي صعوبات تم تجاوزها بإرشاد من المعلم، من خلال المناقشة والحوار مع المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبالتعاون فيما بينهم.

ولنا جميعا تقريبا في مسيرات تعلمنا ومراحلها، هذا المعلم الذي له بالغ الأثر على نفوسنا وله الفضل بعد الله في نجاحنا، ليس لتمكنه ورسوخه في العلم وصدق عمله فقط، وإنما أيضا لجعله إيانا نحب ما نتعلم ونستمتع به فنحقق ما نريد.

جدول رقم (64) بعنوان: إسهام بيداغوجيا المشروع في تعلم المتعلمين من بعضهم بعض.

مساهمة هذه البيداغوجيا في تعلم المتعلمين من بعضهم بعض	التكرار	النسبة المئوية
نعم	58	%96.66
لا	02	%03,33
المجموع	60	%100

إنّ النتائج المبسوطة في الجدول رقم (64) المتعلقة بمدى تعلم المتعلمين من بعضهم، بعضَ المهارات واكتسابهم بعض الكفاءات، تبيّن أنّ غالبية المتعلمين والمقدر عددهم بثمانية وخمسين متعلما بنسبة (96.66%) قد تعلموا بعض المعارف والمهارات اللغوية من بعضهم بعض، وأن نسبة قليلة جدا منهم لم تتعلم ولم تكتسب مهارات معرفية ولغوية من زملائهم بواقع متعلّمين اثنين فقط بنسبة (03.33%).

إنّ النتائج المذكورة في الجدول أعلاه تضع أيدينا على ميزة خاصة تتميز بها بيداغوجيا المشروع، وهي إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض وتبادلهم المعارف والمهارات، وهي الخاصية التي تتيح للمتعلم أن يكون معلما، وتتيح لبعض المتعلمين الذين قصروا عن بناء بعض التعلمات وتحقيقها وفاتهم فهم بعض الدروس حين سير الأنشطة التعلمية رفقة معلمهم في الحصص المعتادة، فرصةً ثانية لاستدراك ما فاتهم، ولكن هذه المرة يتعلمون من قبل متعلمين مثلهم فيزول الكثير من عوائق التعلم كالخجل والتردد والتخوّف، فيتعلّم من قرينه ويفهم منه ويستفهمه، ويناقشه، ويتواصل معه بكل راحة، ولعل النتائج المتحصل عليها في **السؤال الثاني** من هذه الاستبانة المتعلق بمساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات القبلية، والذي تحصلنا فيه على أن خمسة عشر متعلما بنسبة (25%) قد ساعدهم زملاؤهم في إدماج المكتسبات بصورة صحيحة،

إن هذه النتائج المغرية والمعززة لفاعلية هذه البيداغوجيا تدل على أهمية هذه البيداغوجيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولذلك لكونها تتخذ التعلم التعاوني ما بين المتعلمين مطية أساسا في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات، ذلك أن المتعلم قد يتعلم من قرينه ما لا يتعلمه من معلمه وذلك لزوال بعض المعيقات كالخجل والتردد والتخوف كما ذكرنا ذلك آنفا.

الفصل السادس:

"مناقشة فرضيات البحث "

1- مناقشة فرضية البحث الأولى.

2- مناقشة فرضية البحث الثانية.

3- مناقشة فرضية البحث الثالثة.

4- مناقشة فرضية البحث الرابعة.

5- مناقشة فرضية البحث الخامسة.

1-مناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق هذه الفرضية حيث تبين نتائج الجدول رقم (26) المتعلق بنتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسّط العيّنة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في مجموع المواضيع تبعا للعلامات المتحصل عليها من قبل عينة البحث، أنّ متوسط العينة التجريبية بلغ (7,0250) بانحراف معياري(1,260) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,991) بانحراف معياري (1,409) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (8,329) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للمواضيع مجتمعة للأعلى في المتوسطات، وهو بطبيعة الحال لصالح العينة التجريبية.

وأما بالنسبة لأعمال المتعلمين في المواضيع والمقابلة بينها كلّ موضوع على حدة، وذلك عند العينتين التجريبية والضابطة، فقد بيّنت النتائج المتحصل عليها في معالجة نتائج المواضيع الخمسة بإجراء اختبار(ت) أنها كلّها لصالح العينة التجريبية، وذلك وفق الآتي:

1-تشير نتائج الجدول رقم (21) المتعلقة بالموضوع الأول (وصف المدرسة) إلى أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,83) بانحراف معياري(1,174) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,00) بانحراف معياري (1,261) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (3,685) بقيمة احتمالية (0,00) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فوق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول للأعلى في المتوسطات، وذلك لصالح العينة التجريبية.

2-تشير نتائج الجدول رقم (22) المتعلقة بالموضوع الثاني (خاطرة عن الأمّ) إلى أن متوسط العينة التجريبية بلغ (7,166) بانحراف معياري(1,193) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,458) بانحراف معياري (1,514) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (3,069) بقيمة احتمالية (0,006) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فوق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول للأعلى في المتوسطات.

3- تشير نتائج الجدول رقم (23) المتعلقة بالموضوع الثالث (التّضامن والتّعاون) إلى أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,875) بانحراف معياري(1,367) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (5,583) بانحراف معياري (1,534) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (2,177) بقيمة احتمالية (0,041) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول للأعلى في المتوسطات.

4- تشير نتائج الجدول رقم (24) المتعلقة بالموضوع الرابع (الرياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها.) إلى أن متوسط العينة التجريبية بلغ (6,708) بانحراف معياري(1,453) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,416) بانحراف معياري (1,351) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (4,056) بقيمة احتمالية (0,001) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول للأعلى في المتوسطات.

5- تشير نتائج الجدول رقم (25) المتعلقة بالموضوع الخامس (حوار مع شخصية موهوبة أو مؤثرة) إلى أن متوسط العينة التجريبية بلغ (7,541) بانحراف معياري(1,117) وهو أعلى من متوسط العينة الضابطة البالغ (4,5000) بانحراف معياري (1,206) كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (6,409) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة بالنسبة للموضوع الأول للأعلى في المتوسطات.

فهذه النتائج سواء الكلية بالمقابلة كليا بين نتائج مواضيع العينة التجريبية من جهة والعينة الضابطة من جهة ثانية، أو بالمقابلة التفصيلية بين نتائج العينتين في المواضيع مجزأة كل موضوع على حدة، تبيّن جميعها صدق فرضية البحث الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة، في نتائج الاختبار المطبق عليهما، لصالح العينة التجريبية التي درست وفق بيداغوجيا المشروع، مما يؤكد فاعلية هذه البيداغوجيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

وفي السياق ذاته من حيث تطبيق بيداغوجيا المشروع على متعلمي هذا المستوى (الرابعة من التعليم المتوسط)، لمعرفة فاعليتها في تدريس المواد العلمية واستجلاء أثرها على المردود التربوي والتعليمي، أكدت دراسة (جخراب محمد عرفات، 2011) فاعلية بيداغوجيا المشروع في هذا المجال، حيث توصلت الدراسة إلى نتائج هامّة بيّنت فاعلية هذه البيداغوجيا في تدريس الموادّ العلمية، وفي التّحصيل العلمي والمعرفي للمتعلّمين في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، حيث كانت النّتائج لصالح العيّنة التجريبيّة؛ وذلك بوجود فروق دالّة إحصائيّا بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في تحقق الكفايات التدريسية للمحـــاور المدرسة للمادة لصالح المجموعات التجريبية ومردّ ذلك –حسب الباحث– إلـــى اســـتخدام طريقـــة التقصـــي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.

2-مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدماج المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق هذه الفرضية حيث تبين نتائج الجدول رقم (27) المتعلق بنتائج إدماج المتعلمين للمعارف اللغوية في الأعمال المنجزة، صدق هذه الفرضية، حيث إن ما نسبته (86.40%) من أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إدماج الجميع المعارف اللغوية المطلوب منهم توظيفها في المشروع بشكل صحيح، بينما نجد أنه لم يتمكن من أفراد العينة الضابطة من إدماج المعارف اللغوية المطلوبة إلا ما نسبته (48.24%)، وفي المقابل نجد أن نسبة ضئيلة نسبيا من أفراد العينة التجريبية قُدّرت بـــ (13.59%) لم تدمج ما طلب منها، بينما بلغت نسبة أفراد العينة الضابطة (51.75%) وهي نسبة كبيرة تفوق النصف، وهذ يبين الفرق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة في إدماج المعارف وتوظيفها، حيث تبين لنا من النتائج المبسوطة أعلاه أن أراد العينة التجريبية قد وفقوا بشكل كبير في إدماج المعارف وتوظيفها، ويعود هذا في رأينا إلى أن بيداغوجيا المشروع قد أمدّتهم بالتقنيات اللازمة وساعدتهم على اكتساب المعارف اللغوية وضبطها وفهمها بشكل صحيح وذاك ما تجلّى في أعمالهم.

إنّ هذه النتائج تعزز فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها عند المتعلمين، حيث نستنتج من خلال هذه النتائج أن لبيداغوجيا المشروع فاعلية كبيرة بنسبة بلغت (86.40%) من مجموع أفراد العينة التجريبية وهي نسبة تصب لصالح هذه البيداغوجيا، وهذا يعود في نظرنا إلى جدّية المتعلمين واجتهادهم وتسخيرهم لكافة طاقاتهم وإمكاناتهم ومعارفهم لصالح المشروع، وهذا بدافع وتحفيز كبيرين من قبل هذه البيداغوجيا التي نقلت المتعلمين من الطريقة التي اعتادوا عليها في تعلمهم وتطبيق ما تعلموه بشكل فردي متمثل في التمارين والفروض والواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية، إلى طريقة جماعية تعتمد أساسا على التعلم التعاوني بما يمتاز به خصائص ومميزات تجعل المتعلمين يعملون في جوّ الراحة والحرية والمتعة والتعاون، وقد لمسنا ذلك واقعا من خلال إشرافنا على تطبيق المشروع مع العينة التجريبية، بل إننا وجدنا حرجا كبيرا جدّا من قبل أعضاء العينة الضابطة الدين أعجبوا كثيرا بما كان يقوم به زملاؤهم من العينة التجريبية، وأرادوا هم أيضا أن يتعلموا ويطبقوا وفق بيداغوجيا المشروع، وهذا يدل على أن هذه البيداغوجيا قد توافقت مع ميولاتهم في ممارسة تعلمهم، وأنها جذبت اهتمامهم وأثارت فضولهم وحسهم التعلمي.

وعلى كل فإننا نستشف من خلال نتائج الجدول السابق أن لبيداغوجيا المشروع فاعلية وأثرا جيّدين في تعليم اللغة العربية وتعلمها بمهاراتها المختلفة وبتنوع قواعدها وخصائصها، وأن ذلك الأثر الجيد يظهر في المنتج اللغوي النهائي الظاهر بشكل جلي في المشاريع المنجزة من قبل المتعلمين، وسنرفق في الملاحق بعضا من صور المشاريع المنجزة التي تؤكد صحة ذلك.

3-مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلّة الأخطاء اللغوية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق هذه الفرضية حيث تبين نتائج الجدول رقم (33) المتعلق بنتائج الأخطاء في إجابات عينتي الدراسة التجريبية والضابطة، صدق هذه الفرضية، حيث يتّضح لنا أنّ أفراد العينة التجريبية هم الأقل وقوعا في الأخطاء اللغوية مقارنة بأفراد

العيّنة التجريبية، وذلك بنسبة قُدّرت بـــ (33,54%)، وهي نسبة قليلة إذا ما جوبهت بنسبة الأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينة الضابطة والتي بلغت(66.46%)، وهي نسبة تمثّل ضعف النسبة السابقة، مما يعطى الأفضلية لبيداغوجيا المشروع ويحقق الفرضية الثالثة من فرضيات البحث القائلة بأنّ بيداغوجيا المشروع تساعد المتعلّمين على ضبط لغتهم والتّقليل من الأخطاء اللغوية في منتجاتهم اللغويّة، مما يقلّل فرص وجودها، وذلك لما تمنحه هذه البيداغوجيا من تقنيات للمتعلمين في ضبط لغتهم من خلال تعاونهم داخل المجموعات التي ينتمون إليها، فبيداغوجيا المشروع تجعلهم مسؤولين كلهم على عملهم ونجاح الفرد فيهم لا يتحقق إلا بنجاح المجموعة، فيدعوهم ذلك إلى التحفز والاجتهاد والتعاون جميعا من أجل أن يحظى عملهم بالقبول والتميّز، فيعملون على مراقبة العمل ومراجعته مرارا وتكرار كونهم يدركون أنّ وجود الأخطاء اللغوية مما ينقص من جودة العمل ويقلل فرص نجاحهم وتميّز عملهم حين تقويم الأعمال وحصولهم على العلامة التي يترتب عنها ترتيب المجموعات من الأعلى فالأقل فالأقلّ. وفي أثناء ذلك يتعلّمون من بعضهم بعض وقد يحلّ بعض المتعلّمين المتفوّقين محلّ المعلّم فيصححون أخطاء بعض أعضاء المجموعة التي قد ترد في منتجهم اللغوي، وذلك بعد أن يحددوا لهم الخطأ ويشرحونه لهم ويبينون لهم وجه الصواب فيه، إذ يعدّ هذا شرطا من شروط التعلّم التعاوني في بيداغوجيا المشروع.

4-مناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أن بيداغوجيا المشروع تؤثّر إيجابا في تعليم اللّغة العربية لمتعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية عن طريق استخدام الاستبانة التي وجهت إلى معلمي اللغة العربية في عدة ولايات من الوطن أنّ لبيداغوجيا المشروع فاعلية كبيرة في بناء التعلّمات لدى المتعلمين وتحقيق الكفاءات اللغوية المراد تعليمها للمتعلمين في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، فمثلا في السّؤال الأول من أسئلة الاستبانة الموجهة إلى ثلاثين معلّما والذي كان نصه: ما رأيك في بيداغوجيا المشروع طريقةً تعليميةً تعلميةً لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلمين؟

وجدنا أنّهم كلهم أجابوا بنسبة(100%) أن بيداغوجيا المشروع مناسبة جدّا لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلّمين، حيث أجمع كل المستبينين، على أنّ هذه البيداغوجيا مناسبة تماما لإدماج المعارف والمهارات اللغوية لمكتسبة لدى المتعلمين في فترة تعليمية معينة، وهذا ما يميز هذه لبيداغوجيا ويبين فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وفي سؤال آخر عن دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين وجدنا أن نسبة كبيرة من المستبينين بلغت (90%) من مجموع المستبينين رأوا بأن للمشروع دورا في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين، وذلك لأنه يتيح للمتعلمين إدماج مواردهم المعرفية المكتسبة سابقا، وينمي لديهم مهارات التفكير والعمل المنهجي المنظم من خلال الخطة التي يرسمونها لإنجاز المشروع وتسخيرهم للوسائل والإمكانات المتوفرة لديهم، ومن خلال تتبعهم لمراحل إنجاز المشروع، كما أنه يعد أداة مهمة لتقويم عدة جوانب من التعلم لمهارات اللغة، ففيها يعمل المتعلم كتابيا من خلال تحرير المشروع كتابيا، ويقدم عمله شفها من خلال إلقائه أمام زملائه، وهذه فرصة لتقويم لغة المتعلم بشقيها المنطوق والمكتوب، فهو بهذا وضعية إدماجية حقيقة تامة الشروط والأركان تُجَنّدُ فيها كل الموارد والكفاءات المكتسبة والمهارات والإمكانات والوسائل لأجل إنجاز المشروع، وبالوصول إلى المنتج النهائي له، يكون المتعلمون قد حققوا أيضا واكتسبوا كفاءات جديدة.

وكان السؤال الأخير من الاستبانة عن مدى إسهام بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة الهدف وتعلّمها، وقصدنا به معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ونتائج هذا السؤال تجيب عن الإشكالية الأساسية التي انطلقنا منها في معالجة هذا الموضوع، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، وقد حصلنا على ثلاثة وعشرين إجابة بنسبة (76.66%) وهي النسبة الأعلى من بين نسب الخيارات الثلاثة، رأت بأن لهذه البيداغوجيا فاعلية في تعليم اللغة الهدف وتعلمها، وأنها تؤثر بشكل إيجابي على اكتساب اللغة العربية لدى المعلمين.

5-مناقشة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أن بيداغوجيا المشروع تؤثّر إيجابا في تعلّم اللّغة العربية من قبل متعلّمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية عن طريق استخدام الاستبانة التي وجهت إلى المتعلمين في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أن لهذه البيداغوجيا أثرا فعّالا في البيداغوجيا في تعلم اللغة العربية، وذلك من خلال نتائج إجابات المتعلمين عن أسئلة الاستبانة التي حُصرت بعشر أسئلة شكّلت بناءها، ودارت في مجملها حول مدى تأثير بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات على تعلم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وأثر هذه البيداغوجيا على إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلمين، لمعرفة مدى تحرر المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا، والتعرّف على مدى تعاون جميع أعضاء المجموعة ومشاركتهم في العمل المسند إليهم، وكذلك التعرف على إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض، الصعوبات والنقائص التي تعترض المتعلمين حين تطبيق هذه البيداغوجيا.

فقد استهدف السّؤال الأول من أسئلة الاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين الذين طبّقت عليهم هذه البيداغوجيا معرفة الطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلّم حسب رغبته وميوله؛ هل هي الطريقة المعتادة المعتمدة على التعلم الفردي والجهد الذاتي في بناء التعلمات واكتساب الكفاءات، أم طريقة التعلّم الجماعية التعاونية التي تعتمدها بيداغوجيا المشروع، وقد كانت جلّ إجابات المتعلمين بنسبة (90%) من مجموع العينة التجريبية، تصبّ لصالح هذه البيداغوجيا مما يؤكّد أن جلّ المتعلمين يميلون إلى التعلم الجماعي وفق ما تقتضيه بيداغوجيا المشروع من شروط وما تطبّقه من إستراتيجيات.

وفي سؤال آخر عن مدى مساعدة بيداغوجيا المشروع للمتعلّمين على إدماج مكتسباتهم اللغوية في المشروع، حصلنا على نتائج تبين مدى فاعلية هذه البيداغوجيا في مساعدة المتعلمين على توظيف مكتسباتهم القبلية اللغوية في منتجاتهم اللغوية؛ وهي جملة من المعارف والمهارات اللغوية من قواعد نحوية(كالجمل الشرطية والموصولة...) وصور بيانية(كالتشبيه والاستعارة) ومحسنات بديعية(كالسجع والجناس والطباق والمقابلة) وأنماط تعبيرية(كالسرد والوصف والإخبار والحوار)، وهي جلّ المعارف والمكتسبات التي طُلب منهم إدماجها في أعمالهم، حيث

وجدنا أن نسبة معتبرة منهم بلغت (75%) من مجموع المتعلمين قد تمكنوا من توظيف مكتسباتهم اللغوية في المشروع بطريقة صحيحة وفق ما يوافق قواعد اللغة العربية الفصيحة، وأنّ عددا قليلا منهم قدر ب (15 متعلما) بنسبة بلغت (25%) قد وجدت صعوبة في ذلك، وهذه النسبة الأخيرة استطاعت تجاوز هذه الصعوبات وتمكنت من إدماج المعارف اللغوية المراد توظيفها في المشروع بمساعدة بقية عناصر المجموعة، وجميع هؤلاء المتعلمين قد تعاونوا مع بقية الزملاء بنسبة (100%)، مما يؤكد فاعلية هذه البيداغوجيا في جعل المتعلمين يساعدون بعضهم بعضا.

وأما بالنسبة لمدى جعل هذه البيداغوجيا المتعلمين يتعلمون من بعضهم بعض، فقد حصلنا على نتائج تعزز هذه الخاصية في هذه البيداغوجيا حيث وجدنا أنّ غالبية المتعلمين والمقدر عددهم بثمانية وخمسين متعلما بنسبة (96.66%) قد تعلموا بعض المعارف والمهارات اللغوية من بعضهم بعض، وأن نسبة قليلة جدا منهم لم تتعلم ولم تكتسب مهارات معرفية ولغوية من زملائهم بواقع متعلّمين اثنين فقط بنسبة (03.33%).

إنّ هذه النتائج تضع أيدينا على ميزة خاصة تتميز بها بيداغوجيا المشروع، وهي إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض وتبادلهم المعارف والمهارات، وهي الخاصية التي تتيح للمتعلم أن يكون معلما، وتتيح لبعض المتعلمين الذين قصروا عن بناء بعض التعلمات وتحقيقها وفاتهم فهم بعض الدروس حين سير الأنشطة التعلمية رفقة معلمهم في الحصص المعتادة، فرصةً ثانية لاستدراك ما فاتهم، ولكن هذه المرة يتعلمون من قبل متعلمين مثلهم فيزول الكثير من عوائق التعلم كالخجل والتردد والتخوّف، فيتعلّم من قرينه ويفهم منه ويستفهمه، ويناقشه، ويتواصل معه بكل راحة، ولعل النتائج المتحصل عليها في **السؤال الثاني** من هذه الاستبانة المتعلق بمساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات القبلية، والذي تحصلنا فيه على أن خمسة عشر متعلما بنسبة (25%) قد ساعدهم زملاؤهم في إدماج المكتسبات بصورة صحيحة.

وفي السياق ذاته قام (عمرشوشان2017) بدراسة بعنوان فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا- طُبّقت على عينة تجريبية قوامها أربع وثلاثون (34) متعلما، بتصميم شبه تجريبي تضمن اختبارا قبليا بالطريقة المعتادة، -قبل إدخال المتغير المستقل (بيداغوجيا المشروع في كتابات المتعلمين)- واختبارا بعديا أُجرِي بعد

التطبيق، وقد بينت نتائج الدّراسة بوضوح الدور الإيجابي للعمل بالمشروع في تمكين المتعلّمين من بلوغ عتبة التحكّم في مؤشّرات معايير التقييم، بعدما عجزوا عن ذلك في حصة تعبيركتابي عادية.

كما أثبتت هذه الدراسة فعالية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، فكلما تُرك المجال أمام للتعلم ليستفيد من تعاون زملائه، وتلقي الإرشادات والتوجيهات من المعلّم، فإنّ كفاءته الكتابية تنمو لديه بصفة ملحوظة مقارنة بما يحصل لديه من تطوّر في هذا الجانب ن اللغة باستعمال الطريقة المعتادة في تعليم التعبير الكتابي.

- **الاستنتاج العام:**

وبالجمع بين نتائج فرضيات البحث الخمسة، نجد أنها تحققت جميعا، مما يحقق الفرضية العامة للبحث القائلة بأنه توجد فاعليه إيجابية لبيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى المتعلمين في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وأخيرا هذه النتائج المغرية والمعززة لفاعلية هذه البيداغوجيا تدل على أهميتها في تعلّم اللغة العربية، وذلك لكونها تتخذ التعلم التعاوني ما بين المتعلمين مطية أساسا في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات، ذلك أن المتعلم قد يتعلم من قرينه ما لا يتعلمه من معلمه وذلك لزوال بعض المعيقات كالخجل والتردد.

من خلال معالجتنا لهذا الموضوع فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة والعربية وتعلمها، وفي ضوء النتائج التي توصّلنا إليها فإننا نقترح إجراء البحوث الآتية:

1- فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

2- فاعلية بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

3- فاعلية بيداغوجيا الإدماج في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

4- فاعلية التعلم التعاوني في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

5- التعلم التنافسي الفردي وأثره على التحصيل العلمي واللغوي.

6- دراسة مقارنة بين التعلم التنافسي والتعلم التعاوني وأثرهما في بناء التعلمات.

7- التقويم اللغوي وأثره في التحصيل العلمي والمعرفي .

8- الاختبارات المصيرية وأثرها على المتعلمين.

9- الوضعيات التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات وأثرها في بناء التعلمات في مادة اللغة العربية

10- النّشاطات اللاّصفية (التعلّم الحرّ) وأثرها في التعليم والتعلّم.

انطلقنا في بحثنا هذا من إشكالية عامة تتعلق بمدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وقد كانت هذه الإشكالية صادرة من الميدان التعليمي التعلمي للغة العربية في مدراسنا، حيث لاحظنا –كما أشرنا سابقا في ثنايا البحث –من خلال المشاريع التي كنا نقوم بها رفقة المتعلمين في المدرسة في حصص تعليمية رسمية وغير رسمية، تفاعلا كبيرا من قبلهم للتعلّم بالمشاريع، وكانت النتائج محفزة جدا، لذلك أردنا القيام بهذا البحث لاستجلاء أثرها في تعليم اللغة العربية وتعلمها، من خلال تطبيقها واقعا عبر خطواتها المختلفة؛ من اختيار للموضوع وتخطيط وتنفيذ وتقويم، وتقصّي كلّ ذلك بطريقة علمية دقيقة، ومنهجية محكمة، ذلك أنّ عملية تعليم اللغة وتعلمها تبقى عملية غير علمية ولا دقيقة، يكتنفها الغموض والتعقيد إذا لم تصاحبها عملية جادة لتطبيق البيداغوجيات التعليمية واستثمار النظريات الحديثة، المبنية على أسس علمية ومنهجية مستمدة من علم "تعليميات اللغات" La didactique des langues الذي يمد الباحثين والمتخصصين في هذا المجال بمناهج تعليمية ووسائل تقويمية فعالة، تسهم في شد أزر تعليم وتعلّم اللغة، وإحكام بنائها، وتقويم اعوجاجها وسد الثغرات، وتذليل الصعوبات، من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوّة.

ولأجل معالجة الإشكالية العامة للبحث وحتى تكون النتائج دقيقة ومحكمة ومعبّرة فعلا عما هو واقع، قمنا ببناء عناصر البحث عبر جانبين مهمّين هما الجانب النّظري والجانب التطبيقيّ، تم تقسيم كلّ منهما على ثلاثة فصول تحقيقا للتوازن بينهما وتطبيقا للبحث عبر أسسه النظرية التي تعلّقت بالإطار العام للبحث، وبيداغوجيا المشروع في إطار المقاربة بالكفاءات، ثم واقع هذه الأخيرة في ووزنها في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى متعلمي المرحلة المتوسطة وتحديدا عند مستوى السنة الرابعة. وأسسه التطبيقية التي قمنا فيها بتطبيق بيداغوجيا المشروع لاستجلاء أثرها في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى المتعلمين، حيث استهللنا الدّراسة الميدانية بفصل بيّنا فيه منهجية البحث وإجراءاته، تلاه فصل عرضنا في نتائج البحث بالإجابة على أسئلته الخمسة التي كوّنت الإشكالية العامة للبحث، لنختم بفصل أخير ناقشنا فيه فرضيات البحث بناء على النتائج المحققة في الفصل السّابق.

ومن **النتائج** التي توصلنا إليها من خلال معالجتنا لهذا البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الجدول رقم (26) المتعلق بنتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسّط العيّنة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة في مجموع المواضيع تبعا للعلامات المتحصل عليها من قبل عينة البحث.

وأما بالنسبة لأعمال المتعلمين في المواضيع والمقابلة بينها كلّ موضوع على حدة عند العينتين التجريبية والضابطة، فقد بيّنت النتائج المتحصل عليها في معالجة نتائج المواضيع الخمسة بإجراء اختبار(ت) أنها كلّها لصالح العينة التجريبية، وذلك وفق ما ورد في الجدول رقم (21) المتعلق بموضوع وصف المدرسة، والجدول رقم (22) المتعلق بموضوع خاطرة عن الأم، والجدول رقم (23) المتعلق بموضوع التضامن والتعاون، والجدول رقم (24) المتعلق بموضوع الرياضة المدرسية، والجدول رقم (25) المتعلق بموضوع حوار مع شخصية موهوبة.

فهذه النتائج سواء الكلّية بالمقابلة كليا بين نتائج مواضيع العينة التجريبية من جهة والعينة الضابطة من جهة ثانية، أو بالمقابلة التفصيلية بين نتائج العينتين في المواضيع مجزأة كل موضوع على حدة، تبيّن جميعها صدق فرضية البحث الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة التجريبية ومتوسط العينة الضابطة، في نتائج الاختبار المطبق عليهما، لصالح العينة التجريبية التي درست وفق بيداغوجيا المشروع، مما يؤكد فاعلية هذه البيداغوجيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسّط.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدماج المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي درست وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق هذه الفرضية حيث تبين نتائج الجدول رقم (37) المتعلق بنتائج إدماج المتعلمين للمعارف اللغوية في الأعمال المنجزة، صدق هذه الفرضية، حيث إنّ ما نسبته (86.40%) من أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إدماج جميع المعارف اللغوية المطلوب منهم توظيفها في المشروع بشكل صحيح، بينما نجد أنه لم

يتمكن من أفراد العينة الضابطة من إدماج المعارف اللغوية المطلوبة إلا ما نسبته (48.24%)، وفي المقابل نجد أن نسبة ضئيلة نسبيا من أفراد العينة التجريبية قُدّرت بـــ (13.59%) لم تدمج ما طلب منها، بينما بلغت نسبة أفراد العينة الضابطة (51.75%) وهي نسبة كبيرة تفوق النصف، وهذ يبين الفرق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة في إدماج المعارف وتوظيفها، حيث تبين لنا أن أفراد العينة التجريبية قد وفقوا بشكل كبير في إدماج المعارف وتوظيفها، ويعود هذا في رأينا إلى أن بيداغوجيا المشروع قد أمدّتهم بالتقنيات اللازمة وساعدتهم على اكتساب المعارف اللغوية وضبطها وفهمها بشكل صحيح وذاك ما تجلّى في أعمالهم.

إنّ هذه النتائج تعزز فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية وتعلمها عند المتعلمين، حيث نستنتج من خلال هذه النتائج أن لبيداغوجيا المشروع فاعلية كبيرة في بناء التعلمات وتحقيق الكفاءات، والك ما تعبر عنه النسبة العالية التي حصلنا عليها من خلال تطبيق المشروع وهي أنّ (86.40%) من مجموع أفراد العينة التجريبية قد تمكنوا من إنجاز ما طلب منهم في المشروع، وهذا يعود في نظرنا إلى جدّية المتعلمين واجتهادهم وتسخيرهم لكافة طاقاتهم وإمكاناتهم ومعارفهم لصالح المشروع، وهذا بدافع وتحفيز كبيرين من قبل هذه البيداغوجيا التي نقلت المتعلمين من الطريقة التي اعتادوا عليها في تعلمهم وتطبيق ما تعلموه بشكل فردي متمثل في التمارين والفروض والواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية، إلى طريقة جماعية تعتمد أساسا على التعلم التعاوني بما يمتاز به خصائص ومميزات تجعل المتعلمين يعملون في جوّ الراحة والحرية والمتعة والتعاون، وقد لمسنا ذلك واقعا من خلال إشرافنا على تطبيق المشروع مع العينة التجريبية، بل إننا وجدنا حرجا كبيرا جدّا من قبل أعضاء العينة الضابطة الدين أعجبوا كثيرا بما كان يقوم به زملاؤهم من العينة التجريبية، وأرادوا هم أيضا أن يتعلموا ويطبقوا وفق بيداغوجيا المشروع، وهذا يدل على أن هذه البيداغوجيا قد توافقت مع ميولاتهم في ممارسة تعلمهم، وأنها جذبت اهتمامهم وأثارت فضولهم وحسهم التعلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلّة الأخطاء اللغوية للمتعلمين في منتجاتهم اللغوية، بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق بيداغوجيا المشروع، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق هذه الفرضية حيث تبين نتائج الجدول رقم (43) المتعلق بنتائج الأخطاء في إجابات عينتي الدراسة التجريبية والضابطة، صدق هذه الفرضية، حيث يتّضح لنا أنّ أفراد العينة التجريبية هم الأقل وقوعا في الأخطاء اللغوية مقارنة بأفراد العيّنة التجريبية، وذلك بنسبة قُدّرت بـــ (33,54%)، وهي نسبة قليلة إذا ما جوبهت بنسبة الأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينة الضابطة والتي بلغت(66.46%)، وهي نسبة تمثل ضعف النسبة السابقة، مما يعطى الأفضلية لبيداغوجيا المشروع ويحقق الفرضية الثالثة من فرضيات البحث القائلة بأنّ بيداغوجيا المشروع تساعد المتعلّمين على ضبط لغتهم والتّقليل من الأخطاء اللغوية في منتجاتهم اللغويّة، مما يقلّل فرص وجودها، وذلك لما تمنحه هذه البيداغوجيا من تقنيات للمتعلمين في ضبط لغتهم من خلال تعاونهم داخل المجموعات التي ينتمون إليها، فبيداغوجيا المشروع تجعلهم مسؤولين كلهم على عملهم ونجاح الفرد فيهم لا يتحقق إلا بنجاح المجموعة، فيدعوهم ذلك إلى التحفز والاجتهاد والتعاون جميعا من أجل أن يحظى عملهم بالقبول والتميّز، فيعملون على مراقبة العمل ومراجعته مرارا وتكرار، كونهم يدركون أنّ وجود الأخطاء اللغوية ينقص من جودة العمل، ويقلل فرص نجاحهم وتميّز عملهم، حين تقويم الأعمال وحصولهم على العلامة التي يترتب عنها ترتيب المجموعات من الأعلى إلى الأقل فالأقلّ. وفي أثناء ذلك يتعلّمون من بعضهم بعض، وقد يحلّ بعض المتعلّمين المتفوّقين محلّ المعلّم، فيصححون أخطاء بعض أعضاء المجموعة التي قد ترد في منتجهم اللغوي، وذلك بعد أن يحددوا لهم الخطأ ويشرحونه لهم ويبينون لهم وجه الصواب فيه، إذ يعدّ هذا شرطا من شروط التعلّم التعاوني في بيداغوجيا المشروع.

4- أثبتت نتائج الدراسة الميدانية أنّ لبيداغوجيا المشروع فاعليّة إيجابيّة في تعليم اللغة العربيّة، وذلك بناء على نتائج الاستبانة التي وجهت إلى معلمي اللغة العربية في عدة ولايات من الوطن، حيث أقروا بأنّ لبيداغوجيا المشروع فاعلية كبيرة في بناء التعلّمات لدى المتعلمين ،وتحقيق الكفاءات اللغوية المراد تعليمها لهم في مستوى السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، فمثلا في السّؤال الأول من أسئلة الاستبانة الموجهة إلى ثلاثين معلّما والذي كان نصه: ما رأيك في بيداغوجيا المشروع طريقةً تعليميةً تعلميةً لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلمين؟

وجدنا أنّهم كلهم أجابوا بنسبة(100%) أن بيداغوجيا المشروع مناسبة جدّا لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلّمين، حيث أجمعوا على أنها مناسبة تماما لإدماج المعارف والمهارات اللغوية المكتسبة لدى المتعلمين في فترة تعليمية معينة، وهذا ما يميزها، ويؤكّد فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وفي سؤال آخر عن دور بيداغوجيا المشروع في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين وجدنا أن نسبة كبيرة من المستبينين بلغت (90%) من مجموعهم، رأوا بأن للمشروع دورا في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين، وذلك لأنه يتيح لهم إدماج مواردهم المعرفية المكتسبة سابقا، وينمي لديهم مهارات التفكير والعمل المنهجي المنظم من خلال الخطة التي يرسمونها لإنجاز المشروع، وتسخيرهم للوسائل والإمكانات المتوفرة لديهم، ومن خلال تتبعهم لمراحل إنجاز المشروع، كما أنه يعد أداة مهمة لتقويم عدة جوانب من التعلم لمهارات اللغة، ففيها يعمل المتعلم كتابيا من خلال تحرير المشروع كتابيا، ويقدم عمله شفهيا من خلال إلقائه أمام زملائه، وهذه فرصة لتقويم لغة المتعلم بشقيها المنطوق والمكتوب، فهو بهذا وضعية إدماجية حقيقة تامة الشروط والأركان تُجَنّدُ فيها كل الموارد والكفاءات المكتسبة، والمهارات والإمكانات والوسائل لأجل إنجاز المشروع، وبالوصول إلى المنتج النهائي له يكون المتعلمون قد حققوا واكتسبوا كفاءات جديدة.

وكان السؤال الأخير من الاستبانة عن مدى إسهام بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة الهدف وتعلّمها، وقصدنا به معرفة مدى فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ونتائج هذا السؤال تجيب عن الإشكالية الأساسية التي انطلقنا منها في معالجة هذا الموضوع، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، وقد حصلنا على ثلاثة وعشرين إجابة بنسبة (76.66%) وهي النسبة الأعلى من بين نسب الخيارات الثلاثة، رأت بأن لهذه البيداغوجيا فاعلية في تعليم اللغة الهدف وتعلمها، وأنها تؤثر بشكل إيجابي على اكتساب اللغة العربية لدى المعلمين.

5- أثبتت نتائج الدراسة الميدانية أنّ لبيداغوجيا المشروع فاعلية إيجابية في تعلّم اللّغة، وذلك بناءً على نتائج الاستبانة التي وجهت إلى المتعلمين في مستوى السنة الرابعة من التعليم

المتوسط، وذلك من خلال نتائج إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة التي حُصرت بعشر أسئلة شكّلت بناءها، ودارت في مجملها حول مدى تأثير بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات على تعلم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وأثر هذه البيداغوجيا على إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلمين، لمعرفة مدى تحرر المتعلمين في بناء تعلماتهم وفق هذه البيداغوجيا، والتعرّف على مدى تعاون جميع أعضاء المجموعة ومشاركتهم في العمل المسند إليهم، وكذلك التعرف على إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض، والصعوبات والنقائص التي قد تعترضهم حين تطبيق هذه البيداغوجيا.

فقد استهدف السّؤال الأول من أسئلة الاستبانة الموجهة إلى المتعلّمين الذين طبّقت عليهم هذه البيداغوجيا، معرفة الطريقة التي يفضّلها المتعلم في التعلّم حسب رغبته وميوله؛ هل هي الطريقة المعتادة المعتمدة على التعلم الفردي والجهد الذاتي في بناء التعلمات واكتساب الكفاءات، أم طريقة التعلّم الجماعية التعاونية التي تعتمدها بيداغوجيا المشروع، وقد كانت جلّ إجابات المتعلمين بنسبة (90%) من مجموع العينة التجريبية، تصبّ لصالح هذه البيداغوجيا مما يؤكّد أن جلّ المتعلمين يميلون إلى التعلم الجماعي وفق ما تقتضيه بيداغوجيا المشروع من شروط وما تطبّقه من إستراتيجيات.

وفي سؤال آخر عن مدى مساعدة بيداغوجيا المشروع للمتعلّمين على إدماج مكتسباتهم اللغوية في المشروع، حصلنا على نتائج تبين مدى فاعلية هذه البيداغوجيا في مساعدتهم على توظيف مكتسباتهم القبلية اللغوية في منتجاتهم اللغوية؛ وهي جملة من المعارف والمهارات اللغوية من قواعد نحوية(كالجمل الشرطية والموصولة...) وصور بيانية (كالتشبيه والاستعارة) ومحسنات بديعية (كالسجع والجناس والطباق والمقابلة) وأنماط تعبيرية (كالسرد والوصف والإخبار والحوار)، وهي جلّ المعارف والمكتسبات التي طُلب منهم إدماجها في أعمالهم، حيث وجدنا أن نسبة معتبرة منهم بلغت (75%) من مجموع المتعلمين قد تمكنوا من توظيف مكتسباتهم اللغوية في المشروع بطريقة صحيحة وفق ما يوافق قواعد اللغة العربية الفصيحة، وأنّ عددا قليلا منهم قدر ب (15 متعلما) بنسبة بلغت (25%) قد وجدَ صعوبة في ذلك، وهذه النسبة الأخيرة استطاعت تجاوز هذه الصعوبات وتمكنت من إدماج المعارف اللغوية المراد توظيفها في المشروع

بمساعدة بقية عناصر المجموعة، وجميع هؤلاء المتعلمين قد تعاونوا مع بقية الزملاء بنسبة (100%)، مما يؤكد فاعلية هذه البيداغوجيا في جعل المتعلمين يساعدون بعضهم بعضا.

وأما بالنسبة لمدى جعل هذه البيداغوجيا المتعلمين يتعلمون من بعضهم بعض، فقد حصلنا على نتائج تعزز هذه الخاصية في هذه البيداغوجيا حيث وجدنا أنّ غالبية المتعلمين والمقدر عددهم بثمانية وخمسين متعلما بنسبة (96.66%) قد تعلموا بعض المعارف والمهارات اللغوية من بعضهم بعض، وأن نسبة قليلة جدا منهم لم تتعلم ولم تكتسب مهارات معرفية ولغوية من زملائهم بواقع متعلّمين اثنين فقط بنسبة (03.33%).

إنّ هذه النتائج تضع أيدينا على ميزة خاصة تتميز بها بيداغوجيا المشروع، وهي إمكانية تعلم المتعلمين من بعضهم بعض وتبادلهم المعارف والمهارات، وهي الخاصية التي تتيح للمتعلم أن يكون معلما، وتتيح لبعض المتعلمين الذين قصروا عن بناء بعض التعلمات وتحقيقها، وفاتهم فهم بعض الدروس حين سير الأنشطة التعلمية رفقة معلمهم في الحصص المعتادة، فرصةً ثانية لاستدراك ما فاتهم، ولكن هذه المرة يتعلمون من قبل متعلمين مثلهم، فيزول الكثير من عوائق التعلم كالخجل والتردد والتخوّف، فيتعلّم من قرينه ويفهم منه ويستفهمه، ويناقشه، ويتواصل معه بكل راحة، فالنتائج المتحصل عليها في السؤال الثاني من هذه الاستبانة المتعلق بمساعدة المتعلمين لبعضهم بعض في إدماج المكتسبات القبلية، بينت أن خمسة عشر متعلما بنسبة (25%) قد ساعدهم زملاؤهم في إدماج المكتسبات بصورة صحيحة.

وأخيرا حسبنا في هذا البحث أننا أردنا على الأقل أن نسد بابا من الأبواب المفتوحة على تعلم اللغة العربية في مدارسنا من خلال دراسة بيداغوجيا المشروع ومدى فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وختاما فإني أحمد الله حق الحمد، وأشكره على نعمائه وفضله أن وقفني على إتمام البحث وإخراجه على شكله الأخير، رغم بعض الظروف الخاصّة التي اعترضته وأخّرت إنجازه، وجعلته ناقصا وعلى غير ما أردت وأملت في بدايته، خصوصا الانقطاع عنه مدّة، ثم العودة بفضل الله وبفضل أستاذتيّ الكريمتين "بركاهم العلوي"

و" فاطمة الزهراء شطيبي" حفظهما الله ورعاهما ونفعنا بعلمهما، حيث جدّدتا فيّ الإرادة وبثتا فيّ العزيمة من جديد، وأرجو من الله أن أكون قد وُفّقت ولو إلى حد ما في دراسة هذا الموضوع، وأن يكون فيه من الفائدة بقدر ما اجتهدت فيه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: المصادر والمراجع باللغة العربية:

1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

2- أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، (2017) . **صحيح البخاري**، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر.

3- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، (2010) . **صحيح مسلم**، مكتبة فياض للطباعة والنشر والتوزيع. المنصورة، مصر.

4- ابن خلدون عبد الرحمن، (2004). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق عبد الله محمد الدروي، ط1، دار يعرب، دمشق، سوريا.

5- أبو الفتح عثمان بن جنّي، (1995). **الخصائص**، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر.

6- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، (1998). لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر.

7- أبوحرب يحي، والموسوي علي، و عطا أبو الجبين، (2004). **الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

8- أجبارة حمد الله، (2009). **مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة** ، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

9- إمكراز عويشة، (2008). **درس القراءة وتنمية مهارات التحرير اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط -دراسة تحليلية ميدانية** -، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.

10- أنيس إبراهيم، (1970). **اللّغة بين القوميّة والعالميّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

11- أنيس إبراهيم، (1996). **في اللّهجات العربيّة**، ط8، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

12- الأهواني أحمد فؤاد، (1987). **نوابغ الفكر الغربي جون ديوي**، ط3، دار المعارف، القاهرة، مصر.

13- أوحيدة علي، (2007). **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر.

14- آيت عبد السلام رشيدة ، و بن تريدي بدر الدين، (2004). **دليل الأستاذ، دليل خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

15- بركات زياد سعيد، (2013). **فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس / تكنولوجيا التعليم بكلية التربية في الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

16- بغداد لخضر، (1999). **السؤال في البيداغوجيا**، منشورات ثالة، بن عكنون، الجزائر.

17- البغدادي محمد رضا، وكامل أمال ربيع، وحسام الدين حسن أبو الهدى، (2005). **التعلم التعاوني**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

18- بلقاسمي فضيلة، (2007). **دور الامتحان في تحصيل اللغة العربية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، الجزائر.

19- بن عمر محمّد صالح، والعبيدي محمد مختار، (2012). **دليل مرجعي لإحداث مؤسسات متخصصة في النهوض بتعليم اللغة العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، -جامعة الدول العربية، تونس.

20- بن يحي زكريا محمد، و مسعود عباد، (2006). **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

21- بن يحي محمد زكريا، (2003). **المدخل بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

22- بوحساين نصر الدين، (2004). **اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر،- دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية-**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر.

23- بوحساين نصر الدين، (ديسمبر 2011). **تعليم اللغة العربية واقع وآفاق**، مجلة العربية،ع03، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.

24- بوخاتمي زهرة، (2014). **المناهج التعليمية في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين التنظير والتطبيق، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أنموذجا**، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر.

25- بوختالة مصطفى، (2018) . **فاعليّة إستراتيجيّة مقترحة قائمة على التغيّر المفهومي في تعديل التّصوّرات البديلة عن مفاهيم القوّة والحركة لدى تلاميذ السنة الرّابعة من التعليم المتوسط واحتفاظهم بها–دراسة شبه تجريبية في ضوء النّظريّة البنائية**، رسالة دكتوراه، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر02، الجزائر.

26- بوخنوفة نور الدين، (2018). **تعليمية اللغة العربية في الجزائر في ظل مدخل المقاربة بالكفاءات-رؤية نقدية–** مجلة العلوم الاجتماعية-العدد28 ، ديسمبر، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، الجزائر.

27- البيّاتي عبد الجبّار توفيق ، ولطوف العبد الله، (2010). **الإستراتيجيّة العربية للموهبة والإبداع في التعليم**، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

28- بياجي جون، (2004) .**الإبستيمولوجيا التكوينية**، ترجمة: السيد نفادي، مراجعة: محمد علي أبو ريان، ط1، دار التكوين، دمشق، سوريا.

29- تمّام حسّان، (1994) . **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

30- التوري ميلود، (2016) . **أسس التكوين التربوي**، مطابع الرباط نت، الرباط، المملكة المغربية.

31- جابر وليد أحمد، (2005) . **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط2، دار الفكر عمان، الأردن.

32- جبر سعاد سعيد، (2008) .**علم النفس التربوي**، عالم الكتب الحديث ، الأردن.

33- الجلاّد ماجد زكي، (د.ت). **تعلّم القيم وتعليمها تصوّر نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتيجيّات تدريس القيم**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

34- جواكيم دولز، وبيرنو فيليب، وأولانيي إدمي ، (2005) . **لغز الكفايات في التربية**، ترجمة:عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

35- جوناير فيليب، (2005) . **الكفايات والسوسيوبنائيّة**، ترجمة: الحسين سحبان، ط1، سلسلة المكتبة التّربوية، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المملكة المغربية.

36- الحاج صالح عبد الرحمن، (2012) . **الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال في العربية**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر.

37- عبد الرحمن الحاج صالح، (2007) . **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر.

38- حثروبي محمد الصالح، (2002) . **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

39- حجاج علي حسين، وهنّا عطية محمود، (1983) . **نظريات التعلّم دراسة مقارنة**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

40- حديدان صبرينة، و معدن شريفة، (جانفي 2011). **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

41- حشلاف عثمان، (ديسمبر 1999). **التمكن اللغوي أساس تحصيل العلوم الإنسانية وشرط للقيام برسالة المعلم**، مجلّة المبرز، ع13، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

42- حلمي خليل، (1992) . **مقدمة لدراسة فقه اللغة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

43- حميدات ميلود، (سبتمبر 2015). **تطوّر المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكية إلى المدرسة الحديثة في ظلّ المقاربة بالكفايات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع20، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

44- خافيير شونك ، و كرم أبي يزبك، (2009). **دليل الدورة التدريبية حول : تحديد وتطوير مفاهيم المشروع وتحليل الحاجات**، لبنان.

45- دامخي ليلى، (جانفي 2011). **تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

46- الدريج محمد، والحنصالي جمال، والموسوي علي، وعمار سام، وحسن علي سعود، وحمود محمد الشيخ، (2011) . **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية.

47- دوايت إلويد، وديفيدسون بيتر ، وكوم كرستين، (2007). **أساسيات التقييم اللغوي**، ترجمة :خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

48- ديوي جون، (1978). **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن عبد الرحيم، ط3، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

49- الرازي فخر الدين، (1999). **مفاتيح الغيب-التفسير الكبير**، ط3، دار إحياء التّراث العربي بيروت، لبنان.

50- الرفاعي عقيل محمود، (2012) . **التعلّم النّشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

51- رواي صلاح محمد مصطفى، (1993) . **فقه اللغة وخصائص اللغة وطرق نموّها**، ط1، كلّية دار العلوم القاهرة، مصر.

52- زاير سعد علي، وداخل سماء تركي، (2014) . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53- الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، (2000) . **تاج العروس من جواهر القاموس**، ط2، مطبعة حكومة الكويت، الكويت.

54- الزبير أحمد، (د.ت). **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية**،

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر.

55- زيتون كمال عبد الحميد، وزيتون حسين حسن، (2003) . **التعلم والتدريس من منظور المدرسة البنائية**، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

56- زيتون كمال عبد الحميد، (2003) . **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1، دارعالم الكتب، القاهرة، مصر.

57- السامرائي قصي محمد، والخفاجي رائد إدريس، (2014) . **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، ط1، دار دجلة، دجلة، العراق.

58- السبحي عبد الحي أحمد، والقسايمة محمد عبد الله، (2010) . **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات، جدة، المملكة العربية السعودية.

59- سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي، (1988) . **الكتاب**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

60- السّيد كارم، (2000) . **اللّغة العربيّة والصحوة العلمية الحديثة**، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

61- السيف منال بنت سليمان، (2009) . **مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود**، إجازة دراسات عليا، كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

62- سيفين عماد شوقي ملقى، (2011). **التعليم والتعلّم من النّمطية إلى المعلوماتية، رؤية عصرية في أساليب التدريس**، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.

63- السّيوطي عبد الرّحمن بن أبي بكر جلال الدّين، (1998) . **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق فؤاد علي منصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

64- شرقي محمد، (2010) . **مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير دراسة سوسيوبيداغوجية**، دار إفريقيا الشرق، المملكة المغربية.

65- شلوف حسين، والصيد أحسن، وخيشان بوبكر، وطعيوج أحسن، وزبير أحمد، و بورنان سليمان، (2019) . **دليل استعمال كتاب اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر.

66- صياح أنطوان، (1995) . **دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها**، دار الفكر، .بيروت، لبنان.

67- صيد أحمد، (2014) . **تأثير بناء الاختبارات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات على إجابات المتعلمين، مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا**، منشور ضمن سلسلة دراسات إستراتيجية ومستقبلية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

68- طربيه محمد عصام، (2009) . **إستراتيجيات التعليم والتعلم الفعّال**، ط1، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

69- طعيمة رشدي أحمد، وكامل محمود الناقة، (2006). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسك، القاهرة، مصر.

70- طعيمة رشدي أحمد، ومحمد السيد مناع، (2000) . **تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

71- طعيمة رشدي أحمد، (2004) . **المهارات اللغوية؛ مستوياتها تدريسها صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

72- عبد الكريم راشد بن حسين، (2011) . **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

73- العتّوم محمد سالم ، كورت نور الله ، و أبو الهيجاء ميران أحمد، (2015). **اللغة العربية؛ نشأتها ومكانتها في الإسلام، وأسباب بقائها**، مجلة كلية اللاهوت، ع 6، جامعة بينجول، تركيا.

74- العتوم عدنان يوسف، وعلاونة شفيق فلاح، والجراح عبد الناصر ذياب، و أبو غزال معاوية محمود، (2014) . **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط5، دار المسيرة، عمان، الأردن.

75- عطيّة محسن علي، (2009) . **الجودة الشّاملة والجديد في التّدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

76- عطية محسن علي، (2009) . **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

77- علام صلاح الدين محمود، (2000) . **القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

78- علي محمد السيد، (2011) . **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

79- عمار حامد، (2008) . **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر.

80- عمر أحمد مختار، (2008) . **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

81- عمر عبد المجيد الطيب، (2010) . **منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة- دراسة تقابلية -بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية**، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

82- عواريب الأخضر، والأعور إسماعيل،(جانفي 2011). **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

83- غرمول ميلود، ومغزي أحمد سعيد، وهيشور كمال، وبوضياف أحمد، و قلاتي نور الدين، و لعمش الطاهر، (2016) . **دليل استخدام اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، أوراس للنشر، الجزائر.

84- غريب عبد الكريم، (1992) . **في طرق وتقنيات التعليم، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها**، سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المملكة المغربية.

85- غريب عبد الكريم، (2008) . **بيداغوجيا المشروع**، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

86- غريب عبد الكريم، (2011) . **بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

87- غريب عبد الكريم، (د.ت). **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

88- غريغ لايت، وروي كوكس، وسوزانا كالكنس، (2016) . **التعلم والتعليم في التعليم العالي المهني التأملي**، ترجمة: عبد الله أحمد بني عبد الرحمن، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

89- غولييه فرانسيس، (2009) . **أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة :الإطار الأوروبي المشترك والحقيبة التربوية**، ترجمة: فايز بن علي الشهري، النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

90- غيلوس صالح، (ديسمبر 2017). **النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج تعليم اللغة (الجيل الثاني) .** مجلة جسور المعرفة، المجلد03، ع12، مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر تعليمة اللغات وتحليل الخطاب، جامعة الشلف، الجزائر.

91- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، (2004) . **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

92- قايد نور الدين أحمد، والسبيعي حكيمة، (2008) . **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع8، جامعة غرداية، الجزائر.

93- قلي عبد الله، وحناش فضيلة، (2009) . **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

94- كريستيان بوسمان، وماري فرانسواز، وروجيي جزافيي، (2005) . **أيّ مستقبل للكفايات**، ط1، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

95- كوك قاي، (2008) . **علم اللغة التطبيقي**، ترجمة: يوسف بن عبدالرحمن الشميمري، ط1، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

96- اللحية حسن، (2006) . **موسوعة الكفايات**، مركز حقوق الناس، الشفشاوني المدينة، المملكة المغربية.

97- اللحية حسن، (2005) . **مشروع المؤسسة- الأسس النظرية**، منشورات المعارف، الرباط، المملكة المغربية.

98- اللحية حسن، (د.ت). **الكفايات في علوم التربية-بناء كفاية** .-، إفريقيا للنشر، المملكة المغربية.

99- لخضر لكحل، (جانفي 2011). **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

100- لعناني عقبة، (2010) . **الاختبارات اللغوية وتنمية المهارات اللسانية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، تخصص :تعليميات اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

101- لكحل لخضر، وفرحاوي كمال، (2009) . **أساسيات التّخطيط التّربوي النظرية والتّطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر.

102- لورين أوبلر، و كريس جيرلو، (2008) . **اللغة والدماغ**، ترجمة :محمد زياد يحي كبة، ط1، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية:

103- مارون يوسف، **(2011) . طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي**، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.

104- المجموعة المتخصصة للغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، (2016) . **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

105- مدن يوسف، (2006) . **التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية**، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

106- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، (2003) . **مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

107- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، (2013) . **مناهج السنة الرابعة من التعليم الأساسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

108- مزروع السعيد، (سبتمبر 2012). **التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع،ع4، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

109- مزهودة عبد المليك، (نوفمبر 2001). **الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم**، مجلة العلوم الإنسانية، ع1، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

110- المسدي عبد السلام، (1984) . **اللسانيات من خلال النصوص**، ط1، الدار التونسية للنشر، تونس.

111- المسدي عبد السلام، (2011) . **العرب والانتحار اللغوي**، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

112- مسعود أحمد، (أفريل 2004). **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلّم**، مجلة منتدى الأستاذ، ع4، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر.

113- مسعودي الحواس، (ديسمبر 2007). **سياسة الاتحاد الأوروبي في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها**، مجلة الباحث، ع1، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

114- المسعودي محمد مهدي، والجبوري مشرق محمد، **(2015) . المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

115- مصطفى إبراهيم، وحامد عبد القادر، والزيات أحمد حسن، والنجار محمد علي، (2004). **المعجم الوسيط**، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر.

116- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجمعية الدعوة الإسلاميّة العالميّة، (2008). **إستراتيجيّة تطوير التربية العربية الإستراتيجيّة المحدثة**، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

117- مومن أحمد، (2005) . **اللسانيات النشأة والتطوّر**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

118- نايف سليمان، (2003) . **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

119- النجدي أحمد، وراشد علي، وعبد الهادي سعودي منى، (2006) . **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

120- نوام تشومسكي، (1987) . **البُنى النحوية**، ترجمة: يؤيل يوسف عزيز، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.

121- نورة العايب، (جوان 2015). **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلم الإنسانية، ع43، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

122- نوفل إسراء، وخشمان علي حسن، (2011) . **أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض**، مجلة أبحاث ، المجلد11 ، ع1، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.

123- واعلي محمد الطاهر، (د.ت). **نشاطات الإدماج، لماذا؟ متى؟ كيف؟** المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر.

124- وعلي محمد الطاهر، (2006) . **بيداغوجية الكفاءات**، دار الكتب العلمية، الجزائر.

125- يعقوب إميل بديع، (د.ت). **معجم الإعراب والإملاء**، دار اشريفة، الحزائر.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1- Abdallah, F. (2009). **Méta-modélisation pour décrire et instrumenter une situation d'apprentissages de pédagogie par projet collectif**, Thèse pour obtenir le grand Docteur. France: l'université du Maine.

2- Claudine, G. (2005). **Donner du sens aux apprentissages: la pédagogie de projet**. Dijon, France: IUFM de Bourgogne.

3- Herrera, A. V. (2010, Juin- Novembre). **La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues**. Revue de (Ling üistica aplicada), N 7.

4- Mavroara-Lazaridou, C. (2006). **La pédagogie de projet pratiquée FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec**, Thèse d'université pour le Doctorat de lettres modernes de l'école supérieure de pédagogie de Karlsruhe. Allemagne: l'école supérieure de pédagogie de Karlsruhe.

5- Reverdy, C. (2013). **Des projets pour mieux apprendre?** Dossier d'actualité veille et analyses ,lyon, France: L'institut français de l'éducation.

6- Richards, J. C., & Richard , S. (2002). **Longman dictionary of language teaching & applied linguistics** . London, British: Pearson Education.

7- Turkestani, M. (Juin 2012). **Ensigner/apprendre le français langue etrengere autrement: experimentation de la pedagogie du prpget pour un peblic saoudien. etude de cas a l'universite roi abdulazize a djeddah (arabie saoudite),** Thèse de doctorat. Montpellier, France: Université Paul-Valéry ,Montpellier III, Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales, Discipline: Sciences du Langue.

8- Vilatte, J.-C. (2006). **Le projet?** Séminaires-rencontres des médiateurs en Midi-Pyrénées.Séminaire Rodez du 2-3 Février 2006..

الملاحق

1-الملحق رقم (01): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأدوات البحث:

اللقب والاسم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
خلايفية محمد	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة أبو القاسم سعد الله- الجزائر02
بن طيب قاسم قادة	لسانيات وتعليمية اللغة	أستاذ محاضر (أ)	المركز الجامعي تيسمسيلت
ربوح لطيفة	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة الجزائر
غريب عبد الكريم	علوم التربية	أستاذ تعليم عال	مدير ورئيس تحرير مجلة عالم التربية الدولية المحكمة المملكة المغربية

2- الملحق رقم (02): أدوات البحث في صورتها الأولية قبل التحكيم :

المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة–

قسم اللغة العربية وآدابها

الموضوع: **طلب تحكيم أدوات البحث**

المرفقات:

- برنامج الدروس التي تم تدريسها لعينة البحث.
- الاختبار الموجّه لعينتي البحث (التجريبية والضابطة).
- استبانة موجّهة لأستاذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.
- استبانة موجّهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ، وبعد:

نحن بصدد إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه،تخصص تعليميات اللغة العربية

موضوعها: **فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها – مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر –أنموذجا–**

بهدف الكشف عن فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط، وقدرتها على تحسين التحصيل العلمي للمتعلّم .وقد تمثّلت الإشكالية فيما يلي:

مشكلة البحث:

- ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية؟

الفرضية العامّة:

- تزيد بيداغوجيا المشروع من فاعلية تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى متعلمي مستوى السنة الرابعة متوسط.

للتأكّد من صدق الفرضيات تم بناء أدوات البحث، التي ندرجها فيما يلي، والمرجو من سيادتكم – بحكم تخصصكم – التّفضل بالاطلاع عليها ، وإبداء آرائكم في :

- مدى ملاءمة الأدوات لموضوع البحث.
- قدرتها على معالجة المشكل المطروح.
- مدى سلامة المضمون وقدرته على إبراز فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم وتعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.
- مدى ملاءمتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.
- تقديم البدائل لكل النقائص الملاحظة.

تقبلوا خالص شكري وامتناني لحسن تجاوبكم وتعاونكم ، وتقديري لما تبذلونه من وقتكم الغالي في سبيل الارتقاء بهذا العمل العلمي.

الباحث: صيد أحمد

2-1-المواضيع المدرّسة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البيانات الشخصية للأستاذ المحكّم

الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
مكان العمل	

1- المفهوم الإجرائي للمشروع:

المشروع هو نصوص المواضيع والمعارف اللغوية الواجب إدماجها وشروط إعدادها، وهي مواضيع تم اقتناؤها بدقة بما يخدم البحث، ويهدف كل موضوع منها إلى تنمية جانب من جوانب شخصيّة المتعلم، حيث إنّ:

الموضوع الأول: له علاقة بالحياة المدرسية للمتعلم، حيث طُلب منه وصف مدرسته ومرافقها، مستخدما نمط الوصف وموظفا تشبيها وجملة واقعة مفعولا به ومبتدأ مقدما وجوبا.

الموضوع **الثاني:** هو كتابة خاطرة؛ يتعلق بتنمية الجانب الوجداني للمتعلم بتحريك عواطفه نحو الأمّ وتحريره لخاطرة تصف عواطفه تجاهها، موظفا نمط الإخبار و تعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

الموضوع الثالث: يمس الحياة الاجتماعية للمتعلم ويغرس فيه خلقا تربويا ذا طبيعة اجتماعية، وهو معنى التضامن والتعاون في المجتمع، وعلى المتعلم توظيف المعارف اللغوية الآتية: جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، والاستشهاد بآية قرآنية أو حديث شريف، كما طلب من المتعلم تحرير موضوعه وفق النمط الحجاجي لأنه الأنسب لهذا الموضوع، الذي يركّز على الإقناع.

الموضوع الرابع: متعلق بالرياضة: يمس الجوانب الجسدية للمتعلم بتعرفه على أنواع الرياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها على جسده وصحّته، وهو مطالب بتوظيف نمطي السرد والوصف، لأنه الأنسب ، وموظفا جملة واقعة مضافا وصورة بيانية وخبرا مقدّما وجوبا.

الموضوع الخامس: ينمي الحوار والتواصل لدى المتعلم وذلك من خلال تكليفه بموضوع يجري فيه حوارا مع شخصية ثورية أو موهوبة في المنطقة، أو مؤثرة في المجتمع، وهذا الموضوع ذو بعد تواصلي اجتماعي، ينمي أدب الحوار لدى المتعلم، حيث طُلب منه تحرير نص حواري سردي مع الشخصية التي يختارها موظفا جملة موصولة وصورة بيانية ومحسّنا بديعيّا.

وفيما يلي جدول يوضح بنية المواضيع السابقة :

الموضوع	الإدماج	النمط	الكفاءة المستهدفة
1- الحياة المدرسية: وصف المدرسة	-تشبيه. -جملة واقعة مفعولا به -مبتدأ مقدّم وجوبا.	وصفي	- التعبير عن حياة المتعلم في المدرسة وإدراكه لمرافقها.
2-الخاطرة: كتابة خاطرة عن الأمّ	-تعبير مجازيّ -جملة واقعة حالا -محسن بديعي معنويّ	إخباري	-تنمية الجوانب العاطفية -التوظيف السّليم لقواعد اللغة. -التعبير عن الشعور بقيمة الأم وإدراك أهميتها.
3- الحياة الاجتماعية: التضامن والتّعاون	-جملة شرطيّة -الاستشهاد بآية كريمة أو حديث شريف. -محسن بديعي لفظي	حجاجي	-ربط الحياة الواقعية بالتعلّمات. -ترسيخ قيم التضامن والتعاون في نفس المتعلم.
4-الرياضة: أنواع الرّياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها	جملة واقعة مضافا -صورة بيانية -خبر مقدّم وجوبا	إخباري وصفي	-إدراك قيمة الرياضة ودورها في الحفاظ على صحّة الإنسان..
5-حوار مع شخصيّة موهوبة/ثورية...	-جملة موصولة -صورة بيانية -محسّنا بديعيّا	نمط حواري سردي	-ترسيخ القيم القدوة (التعلّم بالنّموذج)..

الجدول الخاص بتحكيم المواضيع:

الموضوع:	معايير التحكيم						ملاحظات واقتراح البدائل:
	مناسبة الموضوع لدراسة الفرضيات		مناسبة الموضوع لتلاميذ السنة 4 متوسّط		السلامة اللغوية		
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مقبولة	غير مقبولة	
1							
2							
3							
4							
5							

2-2- الاختبار المعد من قبل الباحث للتأكّد من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.

- **البيانات الخاصة بالمتعلّم:**

الاسم:..... **اللقب:**.....

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐ **(ضع علامة x في المربع المناسب)**

السن:(.....) **سنة** **متوسطة:** .....

القسم:(.....) **معيد السنة:** **نعم** ☐ **لا** ☐ **السنة الدراسية: 2017/2016**

تاريخ اليوم:...../...../**2017**

- **تعليمات الاختبار:**

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

من فضلك اقرأ (اقرئي) التّعليمات الآتية قبل الشروع في الإجابة:

1- قم أولا بتسجيل البيانات الخاصة بك.

2- يتكون الاختبار من خمس وضعيات إدماجية.

3- كل وضعية تتكوّن من: سندات، تعليمة ،وما يجب توظيفه في الوضعية.

- **مضمون الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط، حيث:**

- اعتمد الاختبار على خمس وضعيات إدماجية تقدّم للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريس الأولى بالاعتماد على بيداغوجيا المشروع ،وتدريس الثانية بطريقة عادية (الشرح والحوار).
- تصحيح المواضيع يكون بالاعتماد على شبكة التقويم المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية.
- المقارنة الإحصائية بين نتائج المجموعتين، للتأكّد من دلالة الفروق بينهما.

الموضوع الأول:

- **السند الأول:** المدرسة هي بيتنا الثاني ، فيها نبني ذواتنا وننمي مهاراتنا ومعارفنا، ونهذب أخلاقنا، ونحصّل علما نافعا وأدبا جما.
- **السند الثاني:** سألك صديقك عن مدرستك التي تدرس بها وطلب منك وصفا دقيقا لها ولمرافقها.
- **التعليمة:** اكتب له نصا **وصفيا** تعرفه فيه بمدرستك واصفا أهم مرافقها ومبينا له قيمتها وفضلها عليك.
- **موظفا**: تشبيها وجملة واقعة مفعولا به، و مبتدأ مقدما وجوبا.

الموضوع الثاني:

- **السند:** الأم منبع الحب والعطف والحنان، وفضلها علينا كبير، وكهما أخطأنا في حقها يبقى قلبها البحر الفسيح الذي تغرق فيه كل أخطائنا وزلاتنا.
- **التعليمة:** اكتب **خاطرة** عن الأم مبينا فيها قيمتها في الحياة، وفضلها علينا.
- **موظفا:** النمط الإخباري، وتعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

الموضوع الثالث:

- **السند الأول : قال تعالى: ((وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)).**
- **السند الثاني:** للتعاون والتضامن قيمة كبيرة في حياة المجتمع.
- **التعليمة:** اكتب نصا **حجاجيا** تبين فيه قيمة التضامن والتعاون في المجتمع.
- **موظفا :** جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، واستشهادا بآية كقرآنية كريمة أو حديث نبوي شريف.

الموضوع الرابع:

- **السند الأول:** قيل **" العقل السليم في الجسم السليم"**
- **السند الثاني:** للرياضة فوائد عظيمة على صحة الإنسان.
- **السند الثالث:** تمارس في مدرستك عدة نشاطات بدنية ورياضية.
- **التعليمة:** اكتب نصا إخباريا تصف فيه أنواع الرياضات التي تمارسها في مدرستك مبينا فوائدها على صحتك.
- **موظفا:** صورة بيانية، وجملة واقعة مضافا وخبرا مقدما وجوبا.

الموضوع الخامس:

- **السند:** يوجد في مجتمعنا بعض الشخصيات الموهوبة والمؤثرة.
- **التعليمة:** اختر شخصية موهوبة أو مؤثرة في مجتمعك واكتب عنها نصا حواريا سرديا، تعرفنا فيه بهذه الشخصية وأثرها في المجتمع.
- **موظفا:** صورة بيانية، وجملة موصولة، ومحسنا بديعيا.

2-3- طلب تحكيم **الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم وتعلّم مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط .**

أحمد صيد

طالب دكتوراه تخصص تعليميات اللغة العربية

بقسم اللغة العربية وآدابها

المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة-

إلى فضيلة الأستاذ (ة)

الموضوع: **طلب تحكيم أداة البحث**

المرفقات:

- مشروع الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط .

أستاذي الفاضل.. أستاذتي الفاضلة،

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية تربوية لنيل شهادة الدكتوراه في تعليميات اللغة العربية موضوعها:

" **فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها – مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا-**" .

لذلك قام الباحث ببناء مشروع اختبار يتكوّن من خمس وضعيات إدماجية.

المرجو من سعادتكم إبداء الرأي فيما يأتي:

1. شمولية الاختبار .
2. مدى مناسبة مواضيع الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
3. مدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات.

مع عظيم شكري وامتناني لحسن تجاوبكم وتعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتّقدير.

جدول تحكيم الاختبار

1- البيانات الشخصية للأستاذ المحكّم:

الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
مكان العمل	

2- تحكيم الاختبار التشخيصي:

شمولية الاختبار :

شـــامل ☐ **غير شـــامل** ☐

الموضوع:	معايير التحكيم						ملاحظات واقتراح البدائل:
	مناسبة الموضوع لدراسة الفرضيات		مناسبة الموضوع لتلاميذ السنة 4 متوسّط		السلامة اللغوية		
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مقبولة	غير مقبولة	
1							
2							
3							
4							
5							

3ـ **تحكيم الاستبانة الموجهة إلى المعلمين:**

استبانة موجهة إلى معلمي مادة اللغة العربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

خدمة للغة العربية، وسعيا منا للمساهمة في النهوض بواقع تعليمها وتعلمها في المدرسة الجزائرية، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لذا نرجو منكم الإجابة عن أسئلتها بكل دقة وموضوعية، تقبلوا منا خالص الشكر والتقدير.

معلومات عامة:

الصفـــة: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

الشهادة: .....

الخبرة في التعليم : .....

البلدية: .....الدائرة:..... الولاية.....

الاستبـــــــــــــــانة:

1- ما رأيك في بيداغوجيا المشروع باعتبارها طريقةً تعليميةً/ تعلميةً لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلمين؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

2- تتيح بيداغوجيا المشروع للمعلم أن يكون موجّها حقيقيّا للمتعلمين في بناء تعلماتهم دون تلقين أو إعطاء معلومات جاهزة:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

3- هل لبيداغوجيا المشروع دور في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

4- يوظف المتعلمون مكتسباتهم اللغوية القبلية في المشروع بصورة صحيحة:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

5- يظهر عمل المتعلمين في المشروع صورة فهمهم لما تعلموه:

6- موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

7- هل تسمح بيداغوجيا المشروع بتعلم المتعلمين من بعضهم بعض؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تمنح بيداغوجيا المشروع المتعلم الحرية في بناء تعلماته؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل هناك فرق بين المنتج اللغوي للمتعلم عندما يكون العمل فرديا، ومنتجه اللغوي داخل الجماعة من حيث الإتقان وإدماج المكتسبات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

إن كان الجواب (نعم)، أيهما يكن أفضل؟

عمل المتعلم لوحده ☐ عمل المتعلم داخل المجموعة ☐

10- هل تنمي بيداغوجيا المشروع روح المنافسة بين المجموعات وتحفزهم من أجل إتقان العمل؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تحفز بيداغوجيا المشروع المتعلمين على الإبداع؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تنمي بيداغوجيا المشروع روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل تدرّب بيداغوجيا المشروع المتعلمين على البحث المنهجي المنظم؟

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

14- هل يصعب التحكم في المجموعات وضبطها؟

نعم ☐ لا ☐

15- هناك بعض السلبيات في العمل ببيداغوجيا المشروع:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

-إن كان الجواب (نعم)، أُذكرها :

.....

.....

.....

.....

16- هل تسهم بيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة ؟

نعم ☐ لا ☐

4- **تحكيم الاستبانة الموجهة للمتعلمين:**

استبانة موجهة إلى المتعلمين في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

خدمة للغة العربية، وسعيا منا للمساهمة في النهوض بواقع تعليمها وتعلمها في المدرسة الجزائرية، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لذا نرجو منكم أحبائي التلاميذ الإجابة عن أسئلتها بكل دقة وموضوعية.

معلومات عامة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ - المعدل الدراسي ☐

الاستبـــــانة:

1- هل تفضّل العمل فرديّا أم داخل مجموعات ؟

فرديا ☐ جماعيا ☐

2- هل وجدت صعوبة في إدماج المكتسبات والمعارف (التوظيف)؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب (نعم)، هل ساعدك زملاؤك في التوظيف؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل وجدت الحرية والراحة في التعلم داخل مجموعات؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل تقبل زملاؤك الأفكار التي اقترحتها؟

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

5- هل شارك جميع أعضاء المجموعة في العمل؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل اعتمدت على عدة وسائل في العمل؛ الكتب، الأنترنيت، آلة التصوير....

نعم ☐ لا ☐

- وسائل أخرى،أذكرها.....

7- هل جعلك العمل في مجموعات أكثر نشاطا واجتهادا؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل استمتعت بالعمل في مجموعات؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل وجدت بعض الصعوبات في العمل داخل مجموعة ؟

نعم ☐ لا ☐

-إن كان الجواب نعم، أُذكرها:.....

.....

.....

10- هل ساعدك العمل في مجموعة على تعلم بعض المهارات اللغوية من زملائك ؟

نعم ☐ لا ☐

3- الملحق رقم (03): أدوات البحث في صورتها النهائية بعد التحكيم :

المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة–
قسم اللغة العربية وآدابها

الموضوع: **طلب تحكيم أدوات البحث**

المرفقات:

- برنامج الدروس التي تم تدريسها لعينة البحث.
- الاختبار الموجّه لعينتي البحث (التجريبية والضابطة).
- استبانة موجّهة لأستاذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.
- استبانة موجّهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ، وبعد:

نحن بصدد إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه،تخصص تعليميات اللغة العربية

موضوعها: **فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها – مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر –أنموذجا–**

بهدف الكشف عن فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط، وقدرتها على تحسين التحصيل العلمي للمتعلّم .وقد تمثّلت الإشكالية فيما يلي:

مشكلة البحث:

- ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لدى متعلّمي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية؟

الفرضية العامّة:

- تزيد بيداغوجيا المشروع من فاعلية تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى متعلمي مستوى السنة الرابعة متوسط.

للتأكّد من صدق الفرضيات تم بناء أدوات البحث، التي ندرجها فيما يلي، والمرجو من سيادتكم – بحكم تخصصكم – التّفضل بالاطلاع عليها ، وإبداء آرائكم في :

- مدى ملاءمة الأدوات لموضوع البحث.
- قدرتها على معالجة المشكل المطروح.
- مدى سلامة المضمون وقدرته على إبراز فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم وتعلّم اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.
- مدى ملاءمتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.
- تقديم البدائل لكل النقائص الملاحظة.

تقبلوا خالص شكري وامتناني لحسن تجاوبكم وتعاونكم ، وتقديري لما تبذلونه من وقتكم الغالي في سبيل الارتقاء بهذا العمل العلمي.

الباحث: صيد أحمد

2-1-المواضيع المدرّسة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البيانات الشخصية للأستاذ المحكّم

الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
مكان العمل	

2- المفهوم الإجرائي للمشروع:

المشروع هو نصوص المواضيع والمعارف اللغوية الواجب إدماجها وشروط إعدادها وهي مواضيع تم اقتناؤها بدقة بما يخدم البحث، ويهدف كل موضوع منها إلى تنمية جانب من جوانب شخصيّة المتعلم، حيث أن:

الموضوع الأول: له علاقة بالحياة المدرسية للمتعلم حيث طُلب منه وصف مدرسته ومرافقها، مستخدما نمط الوصف موظفا تشبيها وجملة واقعة مفعولا به ومبتدأ مقدما وجوبا.

الموضوع **الثاني:** هو كتابة خاطرة؛ يتعلق بتنمية الجانب الوجداني للمتعلم بتحريك عواطفه نحو الأمّ وتحريره لخاطرة تصف عواطفه تجاهها موظفا نمط الإخبار و تعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

الموضوع الثالث: يمس الحياة الاجتماعية للمتعلم ويغرس فيه خلقا تربويا ذا طبيعة اجتماعية، وهو معنى التضامن والتعاون في المجتمع، وعلى المتعلم توظيف المعارف اللغوية الآتية: جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، والاستشهاد بآية قرآنية أو حديث شريف، كما طلب من المتعلم تحرير موضوعه وفق النمط الحجاجي لأنه الأنسب لهذا الموضوع، الذي يركّز على الإقناع.

الموضوع الرابع: متعلق بالرياضة: يمس الجوانب الجسدية للمتعلم بتعرفه على أنواع الرياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها على جسده وصحّته، وهو مطالب بتوظيف نط السرد والوصف، لأنه الأنسب ، موظفا جملة واقعة مضافا وصورة بيانية وخبرا مقدّما وجوبا.

الموضوع الخامس: ينمي الحوار والتواصل لدى المتعلم وذلك من خلال تكليفه بموضوع يجري فيه حوارا مع شخصية ثورية أو موهوبة في المنطقة، أو مؤثرة في المجتمع، وهذا الموضوع ذو بعد تواصلي اجتماعي، ينمي أدب الحوار لدى المتعلم، حيث طُلب منه تحرير نص حواري سردي مع الشخصية التي يختارها موظفا جملة موصولة وصورة بيانية ومحسّنا بديعيّا.

وفيما يلي جدول يوضح بنية المواضيع السابقة :

الموضوع	الإدماج	النمط	الكفاءة المستهدفة
1- الحياة المدرسية: وصف المدرسة	-تشبيه. -جملة واقعة مفعولا به -مبتدأ مقدّم وجوبا.	وصفي	- التعبير عن حياة المتعلم في المدرسة وإدراكه لمرافقها.
2-الخاطرة: كتابة خاطرة عن الأمّ	-تعبير مجازيّ -جملة واقعة حالا -محسن بديعي معنويّ	إخباري	-تنمية الجوانب العاطفية -التوظيف السّليم لقواعد اللغة. -التعبير عن الشعور بقيمة الأم وإدراك أهميتها.
3- الحياة الاجتماعية: التضامن والتّعاون	-جملة شرطيّة -الاستشهاد بآية كريمة أو حديث شريف. -محسن بديعي لفظي	حجاجي	-ربط الحياة الواقعية بالتعلّمات. -ترسيخ قيم التضامن والتعاون في نفس المتعلم.
4-الرياضة: أنواع الرّياضات الممارسة في المدرسة وفوائدها	جملة واقعة مضافا -صورة بيانية -خبر مقدّم وجوبا	إخباري وصفي	-إدراك قيمة الرياضة ودورها في الحفاظ على صحّة الإنسان..
5-حوار مع شخصيّة موهوبة/ثورية...	-جملة موصولة -صورة بيانية -محسّنا بديعيّا	نمط حواري سردي	-ترسيخ القيم القدوة (التعلّم بالنّموذج)..

الجدول الخاص بتحكيم المواضيع:

الموضوع:	معايير التحكيم						ملاحظات واقتراح البدائل:
	مناسبة الموضوع لدراسة الفرضيات		مناسبة الموضوع لتلاميذ السنة 4 متوسّط		السلامة اللغوية		
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مقبولة	غير مقبولة	
1							
2							
3							
4							
5							

2-2- الاختبار المعد من قبل الباحث للتأكّد من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط.

- **البيانات الخاصة بالمتعلّم:**

الاسم:..... **اللقب:**.....

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐ **(ضع علامة x في المربع المناسب)**

السن:(.....) **سنة** **متوسطة:** .....

القسم:(.....) **معيد السنة:** **نعم** ☐ **لا** ☐ **السنة الدراسية: 2017/2016**

تاريخ اليوم:...../...../**2017**

- **تعليمات الاختبار:**

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

من فضلك اقرأ (اقرئي) التّعليمات الآتية قبل الشروع في الإجابة:

5- قم أولا بتسجيل البيانات الخاصة بك.

6- يتكون الاختبار من خمس وضعيات إدماجية.

7- كل وضعية تتكوّن من: سندات، تعليمة ،وما يجب توظيفه في الوضعية.

- **مضمون الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط، حيث:**

- اعتمد الاختبار على خمس وضعيات إدماجية تقدّم للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريس الأولى بالاعتماد على بيداغوجيا المشروع ،وتدريس الثانية بطريقة عادية (الشرح والحوار).
- تصحيح المواضيع يكون بالاعتماد على شبكة التقويم المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية.
- المقارنة الإحصائية بين نتائج المجموعتين، للتأكّد من دلالة الفروق بينهما.

الموضوع الأول:

- **السند الأول:** المدرسة هي بيتنا الثاني ، فيها نبني ذواتنا وننمي مهاراتنا ومعارفنا، ونهذب أخلاقنا، ونحصّل علما نافعا وأدبا جما.
- **السند الثاني:** سألك صديقك عن مدرستك التي تدرس بها وطلب منك وصفا دقيقا لها ولمرافقها.
- **التعليمة:** اكتب له نصا **وصفيا** تعرفه فيه بمدرستك واصفا أهم مرافقها ومبينا له قيمتها وفضلها عليك.
- **موظفا**: تشبيها وجملة واقعة مفعولا به، و مبتدأ مقدما وجوبا.

الموضوع الثاني:

- **السند:** الأم منبع الحب والعطف والحنان، وفضلها علينا كبير، وكهما أخطأنا في حقها يبقى قلبها البحر الفسيح الذي تغرق فيه كل أخطائنا وزلاتنا.
- **التعليمة:** اكتب **خاطرة** عن الأم مبينا فيها قيمتها في الحياة، وفضلها علينا.
- **موظفا:** النمط الإخباري، وتعبيرا مجازيا، وجملة واقعة حالا، ومحسنا بديعيا معنويا.

الموضوع الثالث:

- **السند الأول : قال تعالى: ((وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)).**
- **السند الثاني:** للتعاون والتضامن قيمة كبيرة في حياة المجتمع.
- **التعليمة:** اكتب نصا **حجاجيا** تبين فيه قيمة التضامن والتعاون في المجتمع.
- **موظفا :** جملة شرطية، ومحسنا بديعيا لفظيا، واستشهادا بآية كقرآنية كريمة أو حديث نبوي شريف.

الموضوع الرابع:

- **السند الأول:** قيل **" العقل السليم في الجسم السليم"**
- **السند الثاني:** للرياضة فوائد عظيمة على صحة الإنسان.
- **السند الثالث:** تمارس في مدرستك عدة نشاطات بدنية ورياضية.
- **التعليمة:** اكتب نصا إخباريا تصف فيه أنواع الرياضات التي تمارسها في مدرستك مبينا فوائدها على صحتك.
- **موظفا:** صورة بيانية، وجملة واقعة مضافا وخبرا مقدما وجوبا.

الموضوع الخامس:

- **السند:** يوجد في مجتمعنا بعض الشخصيات الموهوبة والمؤثرة.
- **التعليمة:** اختر شخصية موهوبة أو مؤثرة في مجتمعك واكتب عنها نصا حواريا سرديا، تعرفنا فيه بهذه الشخصية وأثرها في المجتمع.
- **موظفا:** صورة بيانية، وجملة موصولة، ومحسنا بديعيا.

2-3- طلب تحكيم **الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تعليم وتعلّم مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط .**

أحمد صيد
طالب دكتوراه تخصص تعليميات اللغة العربية
بقسم اللغة العربية وآدابها
المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة-

إلى فضيلة الأستاذ (ة)

الموضوع: **طلب تحكيم أداة البحث**

المرفقات:

- مشروع الاختبار البعدي للتأكّد من فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسّط .

أستاذي الفاضل.. أستاذتي الفاضلة،

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية تربوية لنيل شهادة الدكتوراه في تعليميات اللغة العربية موضوعها:

" **فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها – مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا-**" .

لذلك قام الباحث ببناء مشروع اختبار يتكوّن من خمس وضعيات إدماجية.

المرجو من سعادتكم إبداء الرأي فيما يأتي:

4. شمولية الاختبار .
5. مدى مناسبة مواضيع الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
6. مدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات.

مع عظيم شكري وامتناني لحسن تجاوبكم وتعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتّقدير.

جدول تحكيم الاختبار

1- البيانات الشخصية للأستاذ المحكّم:

الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
مكان العمل	

2- تحكيم الاختبار التشخيصي:

شمولية الاختبار :

شـــامل ☐ **غير شـــامل** ☐

الموضوع:	معايير التحكيم						ملاحظات واقتراح البدائل:
	مناسبة الموضوع لدراسة الفرضيات		مناسبة الموضوع لتلاميذ السنة 4 متوسّط		السلامة اللغوية		
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مقبولة	غير مقبولة	
1							
2							
3							
4							
5							

3ـ **تحكيم الاستبانة الموجهة إلى المعلمين:**

استبانة موجهة إلى معلمي مادة اللغة العربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

خدمة للغة العربية، وسعيا منا للإسهام في النهوض بواقع تعليمها وتعلمها في المدرسة الجزائرية، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لذا نرجو منكم الإجابة عن أسئلتها بكل دقة وموضوعية، تقبلوا منا خالص الشكر والتقدير.

معلومات عامة:

الصفـــة: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

الشهادة: .....

الخبرة في التعليم : .....

البلدية: .....الدائرة:..... الولاية.....

الاستبـــــــــــــــانة:

1- ما رأيك في بيداغوجيا المشروع باعتبارها طريقةً تعليميةً/ تعلميةً لإدماج الكفاءات اللغوية المكتسبة لدى المتعلمين؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

2- تتيح بيداغوجيا المشروع للمعلم أن يكون موجّها للمتعلمين في بناء تعلماتهم.

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

3- هل لبيداغوجيا المشروع دور في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

4- يوظف المتعلمون مكتسباتهم اللغوية القبلية في المشروع بصورة صحيحة:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

5- يُظهر عمل المتعلمين في المشروع صورة فهمهم لما تعلموه :

6- موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

7- هل تسمح بيداغوجيا المشروع بتعلم المتعلمين من بعضهم بعض؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تمنح بيداغوجيا المشروع المتعلم الحرية في بناء تعلماته؟

نعم ☐ لا ☐

9- هناك فرق بين المنتج اللغوي للمتعلم عندما يكون العمل فرديا، ومنتجه اللغوي داخل الجماعة من حيث الإتقان وإدماج المكتسبات اللغوية:

نعم ☐ لا ☐

إن كان الجواب (نعم)، أيهما يكن أفضل؟

عمل المتعلم لوحده ☐ عمل المتعلم داخل المجموعة ☐

10- هل تنمي بيداغوجيا المشروع روح المنافسة بين المجموعات وتحفزهم من أجل إتقان العمل؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تحفز بيداغوجيا المشروع المتعلمين على الإبداع؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تنمي بيداغوجيا المشروع روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

13- تدرّب بيداغوجيا المشروع المتعلمين على البحث المنهجي المنظم:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

14- هل يصعب التحكم في المجموعات وضبطها؟

نعم ☐ لا ☐

15- هناك بعض السلبيات في العمل ببيداغوجيا المشروع:

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

-إن كان الجواب (نعم)، أُذكرها :

.....

.....

.....

.....

16- هل تسهم بيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة ؟

نعم ☐ لا ☐

4-تحكيم الاستبانة الموجهة للمتعلمين:

استبانة موجهة إلى المتعلمين في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

خدمة للغة العربية، وسعيا منا للمساهمة في النهوض بواقع تعليمها وتعلمها في المدرسة الجزائرية، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لذا نرجو منكم أحبائي التلاميذ الإجابة عن أسئلتها بكل دقة وموضوعية.

معلومات عامة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ - المعدل الدراسي ☐

الاستبـــــــانة:

11- هل تفضّل العمل فرديّا أم داخل مجموعات ؟

فرديا ☐ جماعيا ☐

12- هل وجدت صعوبة في إدماج المكتسبات والمعارف (التوظيف)؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب (نعم)، هل ساعدك زملاؤك في التوظيف؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل وجدت الحرية والراحة في التعلم داخل مجموعات؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل تقبل زملاؤك الأفكار التي اقترحتها؟

موافق ☐ موافق نسبيا ☐ غير موافق ☐

15- هل شارك جميع أعضاء المجموعة في العمل؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل اعتمدت على عدة وسائل في العمل؛ الكتب، الأنترنيت، آلة التصوير....

نعم ☐ لا ☐

- وسائل أخرى،أذكرها.....

17- هل جعلك العمل في مجموعات أكثر نشاطا واجتهادا؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل استمتعت بالعمل في مجموعات؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل وجدت بعض الصعوبات في العمل داخل مجموعة ؟

نعم ☐ لا ☐

-إن كان الجواب نعم، أُذكرها:.....

.....

.....

20- هل ساعدك العمل في مجموعة على تعلم بعض المهارات اللغوية من زملائك ؟

نعم ☐ لا ☐

4-الملحق رقم (04) : نتائج قياس درجتي الصدق والثبات لأدوات البحث من خلال معالجتها ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار22:

4-1- نتائج درجتي الصدق والثبات للمشروع:

COMPUTE الكلية=الملاءمة + السلامة اللغوية + الانسجام + الإبداع.

EXECUTE.

RELIABILITY

/VARIABLES=الكلية ب1 ب2 ب3 الإبداع ن1 ن2 الانسجام س1 س2 س3 السلامة اللغوية م1 م2 م3 م4 م5 م6 الملاءمة

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.727	19

CORRELATIONS

/VARIABLES=الكلية الابداع الانسجام السلامة اللغوية الملاءمة

Corrélations

Corrélations

		الملاءمة	السلامة اللغوية	الانسجام	الإبداع	الكلية
الملاءمة	Corrélation de Pearson	1	-.223-	.286	-.125-	.530**
	Sig. (bilatérale)		.237	.125	.512	.003
	N	30	30	30	30	30
السلامة اللغوية	Corrélation de Pearson	-.223-	1	.119	.259	.554**
	Sig. (bilatérale)	.237		.531	.168	.002
	N	30	30	30	30	30
الانسجام	Corrélation de Pearson	.286	.119	1	.024	.590**
	Sig. (bilatérale)	.125	.531		.899	.001
	N	30	30	30	30	30
الإبداع	Corrélation de Pearson	-.125-	.259	.024	1	.458*
	Sig. (bilatérale)	.512	.168	.899		.011
	N	30	30	30	30	30
الكلية	Corrélation de Pearson	.530**	.554**	.590**	.458*	1
	Sig. (bilatérale)	.003	.002	.001	.011	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

/VARIABLES=الملاءمة م6 م5 م4 م3 م2 م1

Corrélations

Corrélations

		م1	م2	م3	م4	م5	م6
م1	Corrélation de Pearson	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.
	N	30	30	30	30	30	30
م2	Corrélation de Pearson	.[a]	1	-.042-	.118	.118	-.093-
	Sig. (bilatérale)	.		.827	.534	.534	.626
	N	30	30	30	30	30	30
م3	Corrélation de Pearson	.[a]	-.042-	1	.512[**]	-.276-	-.093-
	Sig. (bilatérale)	.	.827		.004	.140	.626
	N	30	30	30	30	30	30
م4	Corrélation de Pearson	.[a]	.118	.512[**]	1	-.304-	.337
	Sig. (bilatérale)	.	.534	.004		.102	.069
	N	30	30	30	30	30	30
م5	Corrélation de Pearson	.[a]	.118	-.276-	-.304-	1	-.102-
	Sig. (bilatérale)	.	.534	.140	.102		.590
	N	30	30	30	30	30	30
م6	Corrélation de Pearson	.[a]	-.093-	-.093-	.337	-.102-	1
	Sig. (bilatérale)	.	.626	.626	.069	.590	
	N	30	30	30	30	30	30
الملائمة	Corrélation de Pearson	.[a]	.536[**]	.536[**]	.698[**]	.245	.235

Sig. (bilatérale)	.	.002	.002	.000	.193	.212
N	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		الملاءمة
م1	Corrélation de Pearson	.[a]
	Sig. (bilatérale)	.
	N	30
م2	Corrélation de Pearson	.522**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	30
م3	Corrélation de Pearson	.536**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	30
م4	Corrélation de Pearson	.698**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	30
م5	Corrélation de Pearson	.635*
	Sig. (bilatérale)	.013
	N	30
م6	Corrélation de Pearson	.685**
	Sig. (bilatérale)	.012
	N	30
الملاءمة	Corrélation de Pearson	1

	Sig. (bilatérale)	
	N	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

a. Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

CORRELATIONS

/VARIABLES=س1 س2 س3 السلتمةاللغوية

Corrélations

Corrélations

		س1	س2	س3	السلامة اللغوية
س1	Corrélation de Pearson	1	.036	-.111-	.533**
	Sig. (bilatérale)		.849	.559	.002
	N	30	30	30	30
س2	Corrélation de Pearson	.036	1	.218	.653**
	Sig. (bilatérale)	.849		.247	.000
	N	30	30	30	30
س3	Corrélation de Pearson	-.111-	.218	1	.625**
	Sig. (bilatérale)	.559	.247		.000
	N	30	30	30	30
السلامة للغوية	Corrélation de Pearson	.533**	.653**	.625**	1
	Sig. (bilatérale)	.002	.000	.000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الانسجام ن2 ن1

Corrélations

Corrélations

		ن1	ن2	الانسجام
ن1	Corrélation de Pearson	1	.371*	.662**
	Sig. (bilatérale)		.043	.000
	N	30	30	30
ن2	Corrélation de Pearson	.371*	1	.942**
	Sig. (bilatérale)	.043		.000
	N	30	30	30
الانسجام	Corrélation de Pearson	.662**	.942**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الإداع ب3 ب2 ب1

Corrélation

Corrélations

		ب1	ب2	ب3	الإبداع
ب1	Corrélation de Pearson	1	-.149-	.088	.646**
	Sig. (bilatérale)		.432	.645	.000
	N	30	30	30	30
ب2	Corrélation de Pearson	-.149-	1	-.131-	.361*
	Sig. (bilatérale)	.432		.491	.050
	N	30	30	30	30
ب3	Corrélation de Pearson	.088	-.131-	1	.602**
	Sig. (bilatérale)	.645	.491		.000
	N	30	30	30	30
الإبداع	Corrélation de Pearson	.646**	.361*	.602**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.050	.000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

RELIABILITY

/VARIABLES=الملائمة م6 م5 م4 م3 م2 م1

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.601	7

RELIABILITY

/VARIABLES=السلتمةاللغوية س3 س2 س1

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.691	4

RELIABILITY

/VARIABLES=الانسجام ن2 ن1

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.831	3

RELIABILITY

/VARIABLES=ب1 ب2 ب3 الابداع

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.626	4

4-2- نتائج قياس درجتي الصدق والثبات للاستبانة الموجهة إلى المعلمين:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 الدرجةالكلية
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.647	16

CORRELATIONS

/VARIABLES=الدرجةالكلية س15 س14 س13 س12 س11 س10 س9 س8 س7 س6 س5 س4 س3 س2 س1

Corrélations

Corrélations

		س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9
س1	Corrélation de Pearson	[a]	1	.124	.095	.0.085	.245	.524	.182	.182
	Sig. (bilatérale)	.		.659	.737	.737	.404	.659	.515	.515
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س2	Corrélation de Pearson	.[a]	1	.124	.095	.095	.232	.124	.182	.182
	Sig. (bilatérale)	.		.659	.737	.737	.404	.659	.515	.515
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س3	Corrélation de Pearson	.[a]	.124	1	.218	.218	-.134-	-.071-	-.105-	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.	.659		.435	.435	.635	.800	.710	.710
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س4	Corrélation de Pearson	.[a]	.095	.218	1	1.000[**]	.068	-.327-	.320	.320
	Sig. (bilatérale)	.	.737	.435		.000	.810	.234	.245	.245
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س5	Corrélation de Pearson	.[a]	.095	.218	1.000[**]	1	.068	-.327-	.320	.320

	Sig. (bilatérale)	.	.737	.435	.000		.810	.234	.245	.245
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س6	Corrélation de Pearson	.[a]	.232	-.134-	.068	.068	1	-.134-	.784[**]	.784[**]
	Sig. (bilatérale)	.	.404	.635	.810	.810		.635	.001	.001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س7	Corrélation de Pearson	.[a]	.124	-.071-	-.327-	-.327-	-.134-	1	-.105-	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.	.659	.800	.234	.234	.635		.710	.710
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س8	Corrélation de Pearson	.[a]	.182	-.105-	.320	.320	.784[**]	-.105-	1	1
	Sig. (bilatérale)	.	.515	.710	.245	.245	.001	.710		
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س9	Corrélation de Pearson	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س10	Corrélation de Pearson	.[a]	-.342-	-.071-	.218	.218	-.134-	-.071-	-.105-	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.	.212	.800	.435	.435	.635	.800	.710	.710
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س11	Corrélation de Pearson	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س12	Corrélation de Pearson	.[a]	.124	-.071-	-.327-	-.327-	-.134-	1.000[**]	-.105-	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.	.659	.800	.234	.234	.635	.000	.710	.710

	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س13	Corrélation de Pearson	.[a]	.245	.161	-.185-	-.185-	.302	.161	.237	.237
	Sig. (bilatérale)	.	.378	.566	.510	.510	.275	.566	.396	.396
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س14	Corrélation de Pearson	.[a]	.124	-.071-	-.327-	-.327-	-.134-	-.071-	-.105-	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.	.659	.800	.234	.234	.635	.800	.710	.710
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س15	Corrélation de Pearson	.[a]	-.058-	-.134-	.408	.408	.167	-.134-	.294	.294
	Sig. (bilatérale)	.	.837	.635	.131	.131	.553	.635	.287	.287
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	.[a]	.541[*]	.523**	.639[*]	.639[*]	.515[*]	.652*	.666[**]	.575
	Sig. (bilatérale)	.	.037	.041	.010	.010	.049	.800	.007	.
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15

Corrélations

		س10	س11	س12	س13	س14	س15	الدرجةالكلية
س1	Corrélation de Pearson	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	15	15	15	15	15	15	15
س2	Corrélation de Pearson	-.342-	.[a]	.124	.245	.124	-.058-	.541[*]
	Sig. (bilatérale)	.212	.	.659	.378	.659	.837	.037
	N	15	15	15	15	15	15	15
س3	Corrélation de Pearson	-.071-	.[a]	-.071-	.161	-.071-	-.134-	.224
	Sig. (bilatérale)	.800	.	.800	.566	.800	.635	.421
	N	15	15	15	15	15	15	15
س4	Corrélation de Pearson	.218	.[a]	-.327-	-.185-	-.327-	.408	.639[*]
	Sig. (bilatérale)	.435	.	.234	.510	.234	.131	.010
	N	15	15	15	15	15	15	15
س5	Corrélation de Pearson	.218	.[a]	-.327-	-.185-	-.327-	.408	.639[*]
	Sig. (bilatérale)	.435	.	.234	.510	.234	.131	.010
	N	15	15	15	15	15	15	15
س6	Corrélation de Pearson	-.134-	.[a]	-.134-	.302	-.134-	.167	.515[*]
	Sig. (bilatérale)	.635	.	.635	.275	.635	.553	.049
	N	15	15	15	15	15	15	15
س7	Corrélation de Pearson	-.071-	.[a]	1.000[**]	.161	-.071-	-.134-	.071
	Sig. (bilatérale)	.800	.	.000	.566	.800	.635	.800
	N	15	15	15	15	15	15	15

س8	Corrélation de Pearson	-.105-	.[a]	-.105-	.237	-.105-	.294	.666[**]
	Sig. (bilatérale)	.710	.	.710	.396	.710	.287	.007
	N	15	15	15	15	15	15	15
س9	Corrélation de Pearson							
	Sig. (bilatérale)							
	N	15	15	15	15	15	15	15
س10	Corrélation de Pearson	1	.[a]	-.071-	-.443-	-.071-	-.134-	-.082-
	Sig. (bilatérale)		.	.800	.098	.800	.635	.772
	N	15	15	15	15	15	15	15
س11	Corrélation de Pearson							
	Sig. (bilatérale)	.		.	.	.	.	.
	N	15	15	15	15	15	15	15
س12	Corrélation de Pearson	-.071-	.[a]	1	.161	-.071-	-.134-	.071
	Sig. (bilatérale)	.800	.		.566	.800	.635	.800
	N	15	15	15	15	15	15	15
س13	Corrélation de Pearson	-.443-	.[a]	.161	1	.161	-.075-	.357
	Sig. (bilatérale)	.098	.	.566		.566	.789	.192
	N	15	15	15	15	15	15	15
س14	Corrélation de Pearson	-.071-	.[a]	-.071-	.161	1	-.134-	-.082-
	Sig. (bilatérale)	.800	.	.800	.566		.635	.772
	N	15	15	15	15	15	15	15

س15	Corrélation de Pearson	-.134-	.[a]	-.134-	-.075-	-.134-	1	.420
	Sig. (bilatérale)	.635	.	.635	.789	.635		.119
	N	15	15	15	15	15	15	15
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	.674	.544	.563	.632*	.685	.684**	
	Sig. (bilatérale)	.072	0.0.	.800	.042	.772	.011	
	N	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

a. Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

4-3- نتائج قياس درجتي الصدق والثبات للاستبانة الموجهة إلى المتعلمين:

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.541	11

CORRELATIONS

/VARIABLES=الدرجةالكلية س10 س9 س8 س7 س6 س5 س4 س3 س2 س1

.

Corrélation

Corrélations

		س1	س2	س3	س4	س5
س1	Corrélation de Pearson	1	-.244-	.473**	.174	-.050-
	Sig. (bilatérale)		.194	.008	.359	.795
	N	30	30	30	30	30
س2	Corrélation de Pearson	-.244-	1	.095	-.296-	-.074-
	Sig. (bilatérale)	.194		.618	.113	.698
	N	30	30	30	30	30
س3	Corrélation de Pearson	.473**	.095	1	.170	-.105-
	Sig. (bilatérale)	.008	.618		.368	.581
	N	30	30	30	30	30
س4	Corrélation de Pearson	.174	-.296-	.170	1	-.286-
	Sig. (bilatérale)	.359	.113	.368		.126
	N	30	30	30	30	30
س5	Corrélation de Pearson	-.050-	-.074-	-.105-	-.286-	1
	Sig. (bilatérale)	.795	.698	.581	.126	
	N	30	30	30	30	30
س6	Corrélation de Pearson	-.062-	.254	-.131-	-.356-	-.089-
	Sig. (bilatérale)	.745	.176	.491	.053	.640
	N	30	30	30	30	30
س7	Corrélation de Pearson	.695**	-.074-	.288	-.018-	-.071-
	Sig. (bilatérale)	.000	.698	.122	.925	.708
	N	30	30	30	30	30
س8	Corrélation de Pearson	.695**	-.351-	.288	.250	-.071-
	Sig. (bilatérale)	.000	.057	.122	.183	.708

	N	30	30	30	30	30
س9	Corrélation de Pearson	-.473-**	.109	-.423-*	.026	-.288-
	Sig. (bilatérale)	.008	.568	.020	.891	.122
	N	30	30	30	30	30
س10	Corrélation de Pearson	.263	-.196-	.139	.520**	-.189-
	Sig. (bilatérale)	.161	.300	.465	.003	.317
	N	30	30	30	30	30
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	.536**	.0.523**	.506**	.527**	.542**
	Sig. (bilatérale)	.002	.021	.004	.003	.002
	N	30	30	30	30	30

Corrélations

		س6	س7	س8	س9	س10
س1	Corrélation de Pearson	-.062-	.695**	.695**	-.473-**	.263
	Sig. (bilatérale)	.745	.000	.000	.008	.161
	N	30	30	30	30	30
س2	Corrélation de Pearson	.254	-.074-	-.351-	.109	-.196-
	Sig. (bilatérale)	.176	.698	.057	.568	.300
	N	30	30	30	30	30
س3	Corrélation de Pearson	-.131-	.288	.288	-.423-*	.139
	Sig. (bilatérale)	.491	.122	.122	.020	.465
	N	30	30	30	30	30
س4	Corrélation de Pearson	-.356-	-.018-	.250	.026	.520**
	Sig. (bilatérale)	.053	.925	.183	.891	.003
	N	30	30	30	30	30
س5	Corrélation de Pearson	-.089-	-.071-	-.071-	-.288-	-.189-

	Sig. (bilatérale)	.640	.708	.708	.122	.317
	N	30	30	30	30	30
س6	Corrélation de Pearson	1	-.089-	-.089-	.131	-.236-
	Sig. (bilatérale)		.640	.640	.491	.210
	N	30	30	30	30	30
س7	Corrélation de Pearson	-.089-	1	.464**	-.288-	.094
	Sig. (bilatérale)	.640		.010	.122	.619
	N	30	30	30	30	30
س8	Corrélation de Pearson	-.089-	.464**	1	-.288-	.378*
	Sig. (bilatérale)	.640	.010		.122	.039
	N	30	30	30	30	30
س9	Corrélation de Pearson	.131	-.288-	-.288-	1	-.139-
	Sig. (bilatérale)	.491	.122	.122		.465
	N	30	30	30	30	30
س10	Corrélation de Pearson	-.236-	.094	.378*	-.139-	1
	Sig. (bilatérale)	.210	.619	.039	.465	
	N	30	30	30	30	30
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	.551	.406*	.527**	.632*	.623**
	Sig. (bilatérale)	.091	.026	.003	.045	.000
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

5-الملحق رقم (05) شبكة تقويم الوضعية الإدماجية:

المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن
		-تشبيه	
		- جملة واقعة مفعولا به	01 ن
		-مبتدأ مقدما وجوبا	01 ن
		- نمط الوصف	0.5 ن
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن
		2-وضوح الخط.	0.5 ن
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن
		المـجـمـوع	**10 ن**

6- الملحق رقم (06): شبكة تحليل الأخطاء اللغوية.

الأخطاء / عينة البحث	الإملائيّة		النّحوية		التّركيبية		الصّرفية		استعمال العامية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية	التّكرار	النّسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية	التكرار	النّسبة المئوية
العينة التجريبية										
العينة الضابطة										
المجموع										

7- الملحق رقم (07): شبكة تحليل الأخطاء الإملائية.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة
حذف المد بالألف		
حذف المد بالواو		
حذف المد بالياء		
زيادة المد بالألف		
زيادة المد بالواو		
زيادة المد بالياء		
حذف حرف أو أحرف صامتة من كلمة		
زيادة حرف أو أحرف صامتة من كلمة		
كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة		
كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة		
تغيير ترتيب أحرف الكلمة		
عدم الفصل بين الكلمات		
قلب الغين قافا		
قلب السين صادا		
قلب الجيم شينا		
قلب الراء لاما		
حذف همزة الوصل		
حذف همزة القطع		
قلب همزة الوصل قطعا		
قلب همزة القطع وصلا		
الخطأ في كتابة الهمزة وسط الكلمة		
الخطأ في كتابة الهمزة في آخر الكلمة		
قلب الألف المقصورة تاء مربوطة		
قلب الألف المقصورة ياء		
حذف الألف المقصورة		
حذف ألف التفريق		
قلب الألف الممدودة ألفا مقصورة		

زيادة اللام الشمسية		
حذف اللام الشمسية		
زيادة اللام القمرية		
حذف اللام القمرية		
زيادة النون في التنوين		
حذف ألف التنوين		
عدم إشالة الظاء		
إشالة الضاد		
أخطاء مختلفة		
المجموع		

8- الملحق رقم (08): علامات العينتين الضابطة والتجريبية في المواضيع الفردية والمشاريع

8-1- علامات العينة التجريبية في موضوع وصف المدرسة.

العينة التجريبية													
الموضوع الأول: وصف المدرسة													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		-تشبيه													
		- جملة واقعة مفعولا به	01 ن	01	01	00	01	00	00	00	00	01	00	00	00
		-مبتدأ مقدما وجوبا	01 ن	01	01	01	01	01	00	01	01	00	01	00	00
		- نمط الوصف	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00
المجموع			**10 ن**	**08.5**	**08**	**08**	**08**	**07.5**	**06.5**	**06.5**	**06.5**	**06.5**	**06**	**05**	**05**

8-2- علامات العينة التجريبية في موضوع الخاطرة.

العينة التجريبية													
الموضوع الثاني: الخاطرة													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	00
		-تعبير مجازي													
		- جملة واقعة حالا	01 ن	01	01	00	01	01	01	01	00	01	00	00	00
		-محسن بديعي معنوي	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		- نمط إخباري	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	00	0.5	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	00	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5	00	00	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	00
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	00	0.5
المجموع			10 ن	**09**	**08.5**	**08**	**08**	**08**	**07.5**	**07**	**06.5**	**06.5**	**06**	**06**	**05**

8-3- علامات العينة التجريبية في موضوع التعاون والتضامن.

العينة التجريبية													
الموضوع الثالث: التعاون والتضامن													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	00
		-استشهاد بآية قرآنية أو حديث نبوي شريف.													
		- جملة شرطية.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	00	01	00	01	00
		-محسن بديعي لفظي.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	00	00	00
		- النمط حجاجي.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	0.5	00	00	00	0.5	0.5	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	00	00	0.5	00	00	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	00	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5	00	00	00	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	00	00	00	0.5	00	00	00	00	00	00
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	0.5
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
المجموع			**10 ن**	**09**	**08**	**08**	**08**	**07.5**	**07.5**	**07**	**06.5**	**06**	**05**	**05**	**05**

8-4- علامات العينة التجريبية في موضوع الرياضة المدرسية.

العينة التجريبية													
الموضوع الرابع: الرياضة المدرسية													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	00	01	01	00	01	00
		-استعارة													
		- جملة واقعة مضافا إليه	01 ن	01	01	01	01	01	00	01	00	00	01	00	00
		-خبر مقدم وجوبا	01 ن	01	01	00	01	01	01	01	00	00	00	01	00
		- نمط إخباري وصفي	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	0.5	00	00	0.5	0.5	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5	00	0.5
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	00	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	00	00
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	00	0.5
المجموع			**10 ن**	**08.5**	**8.5**	**08**	**08**	**7.5**	**07**	**07**	**06**	**05.5**	**05**	**05**	**04.5**

8-5- علامات العينة التجريبية في موضوع حوار مع شخصية ثورية أو مؤثرة.

العينة التجريبية												
الموضوع الخامس: حوار مع شخصية مؤثرة أو موهوبة												
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	00	01	01	00
		-صورة بيانية													
		- جملة موصولة	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		-محسن بديعي	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		- نمط حواري سردي	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	00	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	0.5	0.5	00	00	00	00	0.5	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	00	00	0.5	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	00	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	00	0.5	00	00
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00
المجموع			**10 ن**	**09**	**09**	**08.5**	**08.5**	**08**	**07.5**	**07.5**	**07.5**	**6.5**	**06.5**	**06.5**	**05.5**

8-6- علامات العينة الضابطة في موضوع وصف المدرسة.

العينة الضابطة													
الموضوع الأول: وصف المدرسة													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	00	00	01	01	01	01	01	01	00	00
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	00	00	01	01	01	01	01	01	00	00
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	00	00	00	01	01
		-تشبيه.													
		- جملة واقعة مفعولا به.	01 ن	00	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00
		-مبتدأ مقدما وجوبا.	01 ن	01	00	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00
		- نمط الوصف.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	00	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5
المجموع			**10 ن**	**7.5**	**06.5**	**06**	**05.5**	**05**	**05**	**05**	**05**	**04**	**03.5**	**03.5**	**03.5**

8-7- علامات العينة الضابطة في موضوع الخاطرة.

العينة الضابطة													
الموضوع الثاني: الخاطرة													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة:	01 ن	01	01	01	00	01	01	01	01	00	00	00	00
		-تعبير مجازي.													
		- جملة واقعة حالا.	01 ن	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		-محسن بديعي معنوي .	01 ن	01	01	00	01	00	01	00	00	01	00	00	00
		- نمط إخباري.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	00
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	00	00	00	00	00	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	00	0.5	00	00
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	00	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	00	00	00	0.5	0.5
المجموع			10 ن	**07.5**	**07**	**06.5**	**06.5**	**06.5**	**06**	**06**	**05**	**04.5**	**03.5**	**03.5**	**03**

8-8- علامات العينة الضابطة في موضوع التعاون والتضامن.

العينة الضابطة													
الموضوع الثالث: التعاون والتضامن													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	00	00	00	01	00
		-استشهاد بآية قرآنية أو حديث نبوي شريف.													
		- جملة شرطية.	01 ن	01	01	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00
		-محسن بديعي لفظي .	01 ن	01	01	01	00	00	00	00	01	01	00	00	00
		- نمط حجاجي.	0.5 ن	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	00	00
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	0.5	00	00	00	00	00	00	00
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	00	00	00	00	00	0.5	00	00	00	00	00	00
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	00	00	0.5	00	0.5	00	00	00	0.5	00	0.5
المجموع			**10 ن**	**08**	**07.5**	**07**	**06.5**	**06.5**	**06**	**05**	**04.5**	**04.5**	**04.5**	**03.5**	**03.5**

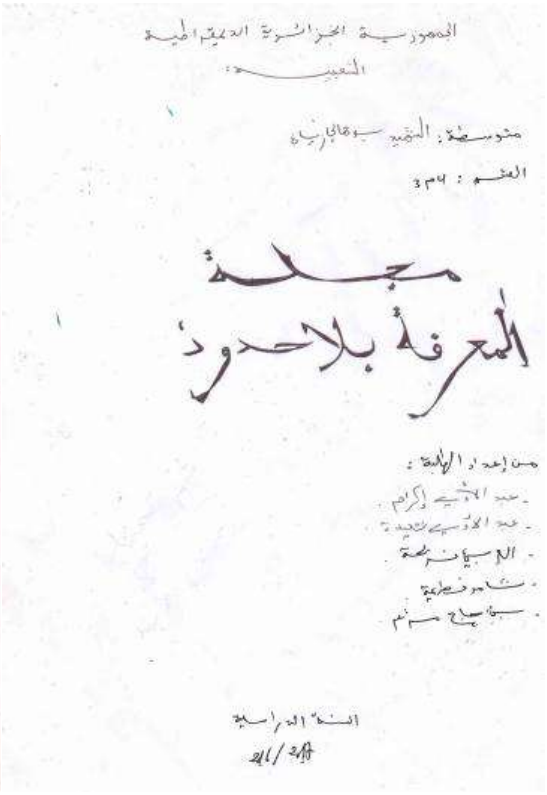
8-9- علامات العينة الضابطة في موضوع الرياضة المدرسية.

العينة الضابطة													
الموضوع الرابع: الرياضة المدرسية													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	00	00	00	00	00
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	01	00	00	00	00	00
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة.	01 ن	01	01	00	00	00	00	00	01	01	00	00	00
		-استعارة.													
		- جملة واقعة مضافا إليه.	01 ن	01	01	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00
		-خبر مقدم وجوبا.	01 ن	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		- نمط إخباري وصفي.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0.5	00	0.5
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	00	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	00
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	00	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	00	0.5	00
المجموع			**10 ن**	**07**	**06**	**05.5**	**05**	**04.5**	**04.5**	**04**	**04**	**04**	**03**	**03**	**02.5**

8-10 علامات العينة الضابطة في موضوع حوار مع شخصية مؤثرة أو موهوبة.

العينة الضابطة													
الموضوع الخامس: حوار مع شخصية مؤثرة أو موهوبة													
المعايير	تفسير المعايير	المؤشرات	التقدير	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5	المتعلم 6	المتعلم 7	المتعلم 8	المتعلم 9	المتعلم 10	المتعلم 11	المتعلم 12
الملاءمة (الوجاهة)	مدى ملاءمة المنتج اللغوي مع الوضعية	1-التزام المنتج بالمطلوب.	01 ن	01	01	01	01	01	01	00	00	01	00	00	00
		2-مناسبة الأفكار للموضوع المطلوب في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	01	00	00	01	00	00	00
		3-إدماج وتوظيف المعارف المطلوب توظيفها في التعليمة.	01 ن	01	01	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00
		-صورة بيانية.													
		- جملة موصولة.	01 ن	01	01	00	00	00	00	01	01	00	01	00	00
		-محسن بديعي.	01 ن	01	00	00	01	00	00	01	00	00	00	01	00
		- نمط حواري سردي.	0.5 ن	00	0.5	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5
السلامة اللغوية (استعمال أدوات اللغة)	التحكم في استعمال أدوات اللغة	1-استعمال الجمل السليمة.	0.5 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		2-استعمال علامات الوقف.	0.5 ن	00	00	0.5	00	00	00	0.5	0.5	0.5	00	00	00
		3-احترام الظواهر اللغوية (قواعد اللغة).	01 ن	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
الانسجام	استخدام خطة منطقية مع الموضوع	1-التسلسل المنطقي للأفكار.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
		2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 ن	0.5	00	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
الإبداع والإتقان	حسن العرض وجماله	1-حسن عرض الموضوع.	0.5 ن	00	00	00	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5	00	0.5
		2-وضوح الخط.	0.5 ن	0.5	0.5	0.5	00	00	0.5	0.5	0.5	00	0.5	0.5	0.5
		3-غياب التشطيب.(التنظيم والإخراج)	0.5 ن	0.5	00	00	00	00	0.5	00	0.5	00	0.5	0.5	00
المجموع			**10 ن**	**07**	**05.5**	**05.5**	**05**	**04.5**	**04.5**	**04.5**	**04.5**	**04**	**03.5**	**03**	**02.5**

9-الملحق رقم (09): عينة من وثائق عمل العيّنة التجريبية (المشروع).



"وصف المدرسة"

المدرسة هي البيت الثاني الذي يعلمنا ويربانا ويقدم لنا ما نحتاج اليه من حب واحترام وهي الحياة ساعة ترحنا وساعة تحزنا لذلك لا ندم على الحياة التي عشناها ولو لبرهة نادكر مؤنسها وايام الزهور قد جاءت ضاع عمرها فلا تنسى انها منحتك طرا جميلا أسعدك فيها تكون المدرسة ما هي ومن انظار أحد انها؟

تعرف المدرسة بانها مؤسسة تقوم بتربية الطلاب و الأطفال والنشئ بالعلم والتربية وهي عبارة عن مبنى يتعلم فيه الطلاب و تتكون مدرستي يوهابي زيانة من ثلاثة مداخل امام الإدارة وهو المدخل الرئيسي والثاني في الساحة والثالث في المدير وتتكون من مكتب لمدير العام وللمدير وحجرة الحاجب وتتكون من ثماني عشرة للأساتذة يضعون فيها حاجياتهم العامة وفيها ثلاثة مخابر و خمس عشر مستاير لصف الأول والصف الثاني و3 لصف الثالث و3 لصف الرابع وتتكون من عدة صراحيض الأول خاص بالبنات والثاني للذكور الثالث للأساتذة كما أن المدرسة تحتوي على ملاعب مثل الملعب

المياه العذبة وما أجمل المدرسة فهي تقدم فوائد عديدة جدا ولها ساحة واسعة فيها أشجار طويلة و زهيرة وورود جميلة عند حلول الربيع و تطل عليها نوافذ الأقسام الداخلية وتتكون من عدة أروقة

كل واحد منها يؤدي الى عدة طرق وكذلك توجد 3 أبواب تؤدي الى الساحة واحد في جهة حجرة الحارس

موافقة ولي أمر الطالب، صورة بطاقة ولي الأمر، تقديم الوثائق في ملف، أن يلتزم الطالب بلوائح و نظام المدرسة، التجهيزات والمعدات يتطلب أن تتوفر التجهيزات والمعدات التالية حتى تكون كاملة وجاهزة لعملية التدريس و التعليم، السبورة و المقاعد والكتب المدرسية ووسائل تعليمية و خرائط تعلق على الجدران ومختبرات مجهزة بالوسائل التعليمية ملاعب و ساحات وحمامات و غيرها الكثير ذلك يتبين أن المدرسة من أعز وأجمل

مكان في العالم كما قال أحد الشعراء ليست المدرسة كالأم والأم بالمدرسة في قوله: الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبًا طيب الأعراق.

وفي النهاية يتبين لك عزيزي القارئ أن المدرسة تعد من أهم الأماكن التي تلزم الأطفال و الطلاب ليتمتعوا بالتنشئة الصالحة والمميزة وأن يتعلموا قادرين على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

إعداد: مريم بن حاج

(3)

"خاطرة عن الأم"

الأم هي الحب
طبعي لا تتأمل
تزرع ويكبر في جو
الطمأنينة والهدوء
الرحمة وهي الشفاء
حرق لتضيء على
الآخرين سعادة
الحنون لذلك
عدت الأديان على
رها وجعلت حنانها
الكرامها.

هي العنوان..
هي يا نبع الحنان..
هي يا نبض وجودي
الحياة يا جوهرة
حياتي هل تكفيك
ماء قلبي مدادا
خطها إليك وهل
كفي بنات الأزهار
زور بقات الورود
كراسات لكلماتي
يا أمي أنحني خوفا

وجلا أملك يا
أعظم نساء الكون
يا شمعة ذابت لتدفئ
قلبي أخبرني كيف
أقدم السعادة التي
منحتني إياها وكيف
أزرع البهجة بقلبك
كما زرعتي الأمل في كل
سنين عمري علمتني
كيف يكون العطاء
دون مقابل ودون
حساب لآخر رمق
في أنفاسي يا من
أجلي قاسيت و
عانيت الصعاب و
سهلت كل الحقبات
أنت أروع كلمة
قيلت في عالم الحب
أمي زينتي بقلبك
وردة معطرة و
زينتي بدماء قلبك
ورسمتي خطوات
سعادتي قبل أن ترى
عيني النور أكد لي
الأم منبعه في
الحياة لتروي

كي تنجح ولا تأو
عندما تدخل لترى
الفرح وروده أينشر
عبيرها في كل طريق
حياتي ومدادها
قلبك أجمل مدرسة
دفنت في عالم الحب
تطرق بها مسمعي
فأنا كلها إليك
اشتاق لطفولتي

معاكسة تلقائيا
طفلك المدلل
الذي يرفض أن
يكبر يوما ما لكنه
الكون أجمع
في كل ركن من
أركانه دفوء
شدني عطائك

أمي أدعو لك بكل
هلوا في أن تمدك
الله بأيام عمري،
أمي الحبيبة كم
كان دعاؤك على
عند ما كنت أقابله
لحظة الهموم و
منتصف الليل ... أي
مكان أنا الآن
... أين ...؟
لقد قتلني الزمان
بحرمانني حنانك
أحيانا أنت شمعة
كانت تسعد بقربها
لتنير ظلام ليالي بعد
سعري وألمي أنت
سر حياتي وحلوها
تحديت الأشواك
لإسعادي كل يوم
يهدي أنا وديك
وأنا حبك قاعد
الصبا هو مدرد
ومرور في الدنيا
أمي مهما يحدث
عبر كل صوتا فإذا
قلبنا كما هو قلبك
سيبقين في قلبي
مهما كانت الطرق
وسيبقى شوقي
إليك هو دمي
الذي يجري في عروقي
وفي الأخير أو من
بالقاعة لم الطاعة
لأن طاعة الوالدين
أو من بها إسلامنا
قال رسول الله صلى
الله عليه وسلم "
الجنة تحت أقدام
الأمهات".
وستبقى حبك يا أمي هو
الحب الذي لن أندم عليه
أبدا
عبد الناوي أكرام
(5)

"التعاون"

إن التعاون هو سلوك ما سلكوا أخوة
إنساني نبيل حث عليه وهو الطبع الذي
ديننا الحنيف لأنه تكون ثمرته
هو فضيلة سامية يثمر الخير والعطاء
توثق قوى المحبة ويثمر السعادة و
والتجانس والانسجام الهناء آه آه
بين أفراد المجتمع على سبيل الحصر
الواحد، فإذا تعاونا معنى التعاون هو
أصبحنا قويا وإذا مواصلة أجدادنا
تفرقنا أصبحنا فقط وتراث بلادنا وهو
والإسلام دين يقوم صفة يتصف بها
على التعاون والتكافل الحر جميعا وهو
والتضامن كما أنه يشجع المسلمين
يؤكد على أن المجتمع والعلماء، إن التعاون
الإسلامي كالجسد دورا هاما في إنجاز
الواحد يرتبط فيه كل الأعمال بأقل جهد
عضو بالآخر ويكمله وفي أقل وقت ممكن،
مادام أن الصبر فكلما كان العمل
مشترك والرغبة في هينا كان التعاون
الحياة أكثر انسجاما حلا للفصل والانفكاك
عاينة كل فرد وهو الصورة كما أنه ينشر
وسيلة تربطه و روح المحبة وتعاطف
بين أفراد المجتمع ويسلم
في تماسكه ويزيد من
قوته ويسعى الجميع
إلى التطور والازدهار

ومكذا يحقق الفرد مع الجماعة أفضل ما
يستطيع تحقيقه. بنفسه ولولا التعاون
لهلك الناس. ومن مظاهره: أن تساعد
المتكبرين وتخفف آلام المعذبين و
أن تعين أخاك المسكين

عند ما يقع في ضيق أو محن
الناس تضامنا منا
وساهموا لتبرع
المالية من أجل
مسجد لحريتهم
لترميم وكما

الأحزان.

* بيان التعاون وصلة الإنسانية بما يتاح تقوسا البشر

رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يد الله مع الجماعة» وكما قال الله عز وجل: «وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان»

وفي الأخبار أن التعاون يورث المحبة ويخفف الآلام ويسهل

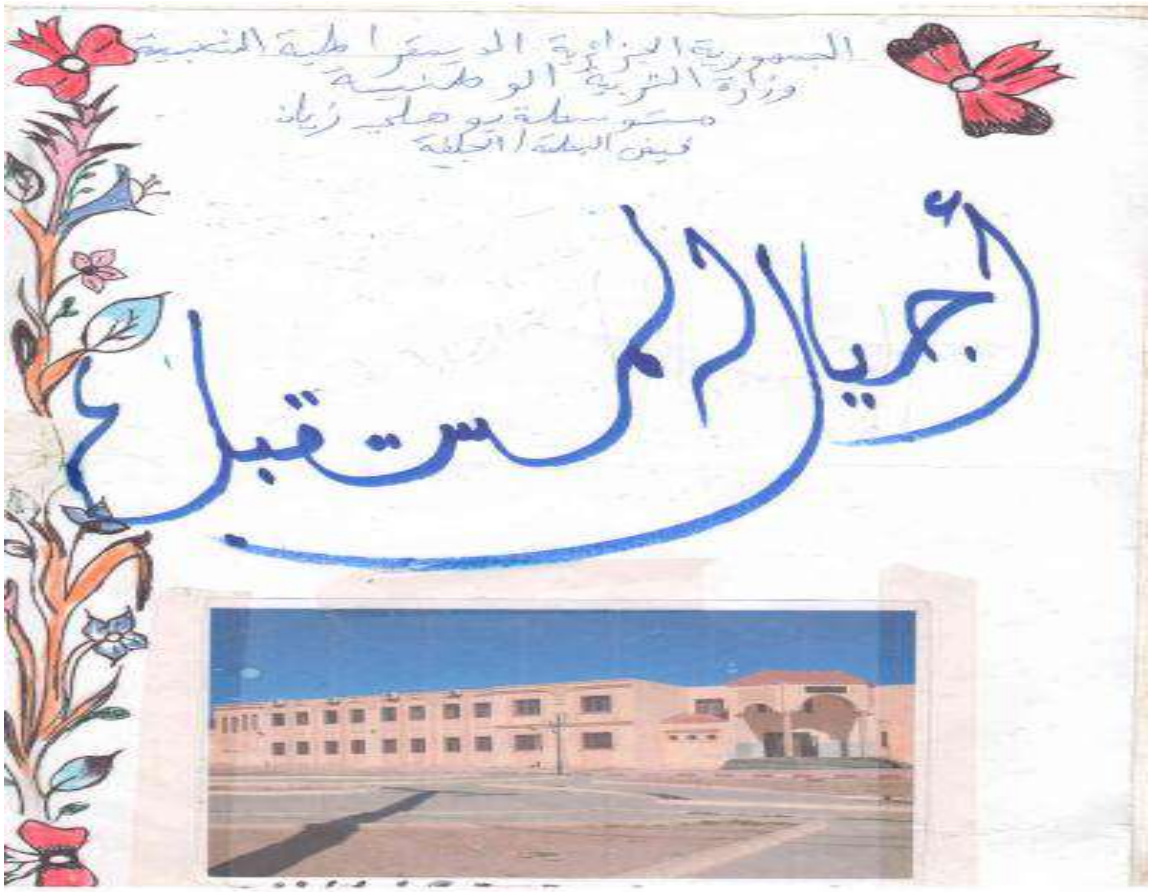
وبعد هذا نحن مطالبون بالتعاون والمساعدة في كل مجال أساسه الخير والمحبة

* التعاون صفة المسلمين بعدما كانت صفة خاتم الأنبياء والمرسلين

* التعاون سبب الخير لنا ولإخواننا ينشر السلام و

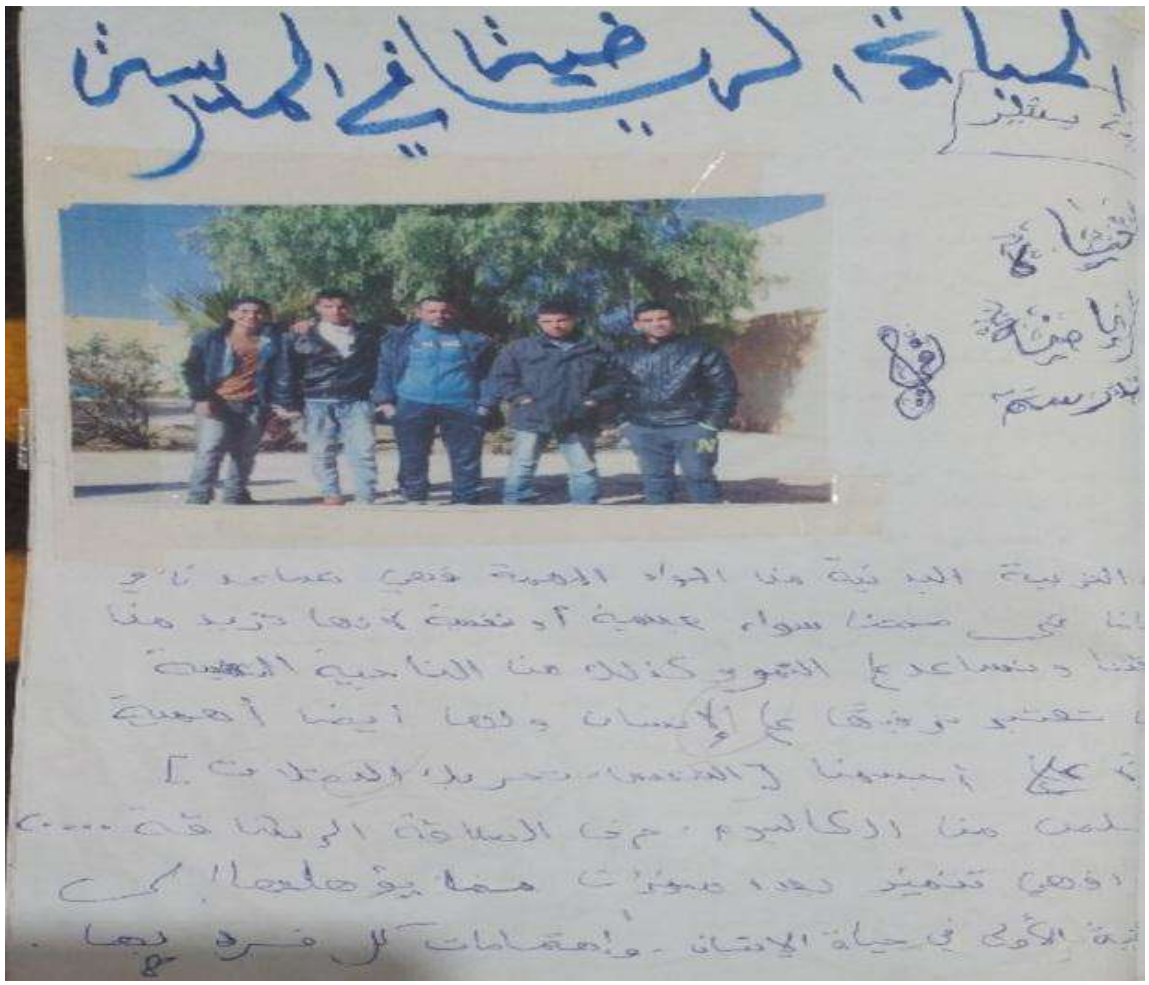
لأخذ العلم
* اللهم علمني ما ينفعني وانفعني بما علمتني
* اللهم إني أسألك علماً نافعاً وأعوذ بك من علم لا ينفع
* اللهم لا تزغ قلبي بعد إذ هديتني وهب لي من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب
* إذا تعلمت علماً فاعمل به
* العلم نور والجهل ظلام
* العلم يرفع بيت لا عماد له والجهل يهدم عز الشريف
* العلم أفضل من المال
* العلم يحرسك وأنت تحرس المال
* العلم يزكو بالإنفاق والمال ينقص بالإنفاق
* العلم يدخل البيوت بغير إذن
* العلم يرفع صاحبه والجهل يضع صاحبه
* العلم يزيد بالإنفاق والمال ينقص بالإنفاق
* العلم يحرسك وأنت تحرس المال
* العلم يدخل البيوت بغير إذن
* العلم يرفع صاحبه والجهل يضع صاحبه

عبر وحكم
* إذا الإنسان شيء جديد وأنت تنبأ الجديد لا تهتم أبداً.
* التعلم بالله أركن أمل والتوكل عليه أروع عمل.
* أروع أجمل هندسة في العالم أن تبني جسراً من الأمل.
* المؤمن كالورقة الخضراء لا يسقط مهما هبت العواصف.
* كل إنسان في قلبه بذرة خير تحتاج إلى سقاء.
* إن لكل دين خلق وخلق الإسلام الحياء.
* عندما ترتفع ... سيعرفك من هم أعلى منك وأنت لكن عندما تسقط
ستعرف من هم أعداؤك.
* إياك عندما ترى الأخطاء لا يجرح كرامتك بل يجعلك كبيراً بين ما
أخطأت بحقه.
* ليس كل من يبتسم سعيد...
فربما ابتسامته تخفي
خلفها جراحاً من
الدموع.
* الصبر إذا وعد وفى وإذا
أعان كفى وإذا أمل عفى.
* القناعة كنز لا يفنى.
* لا تسخر من أحلام
الناس مهما كانت غريبة ولا
تستهزئ على أحلامك مهما
كانت بعيدة

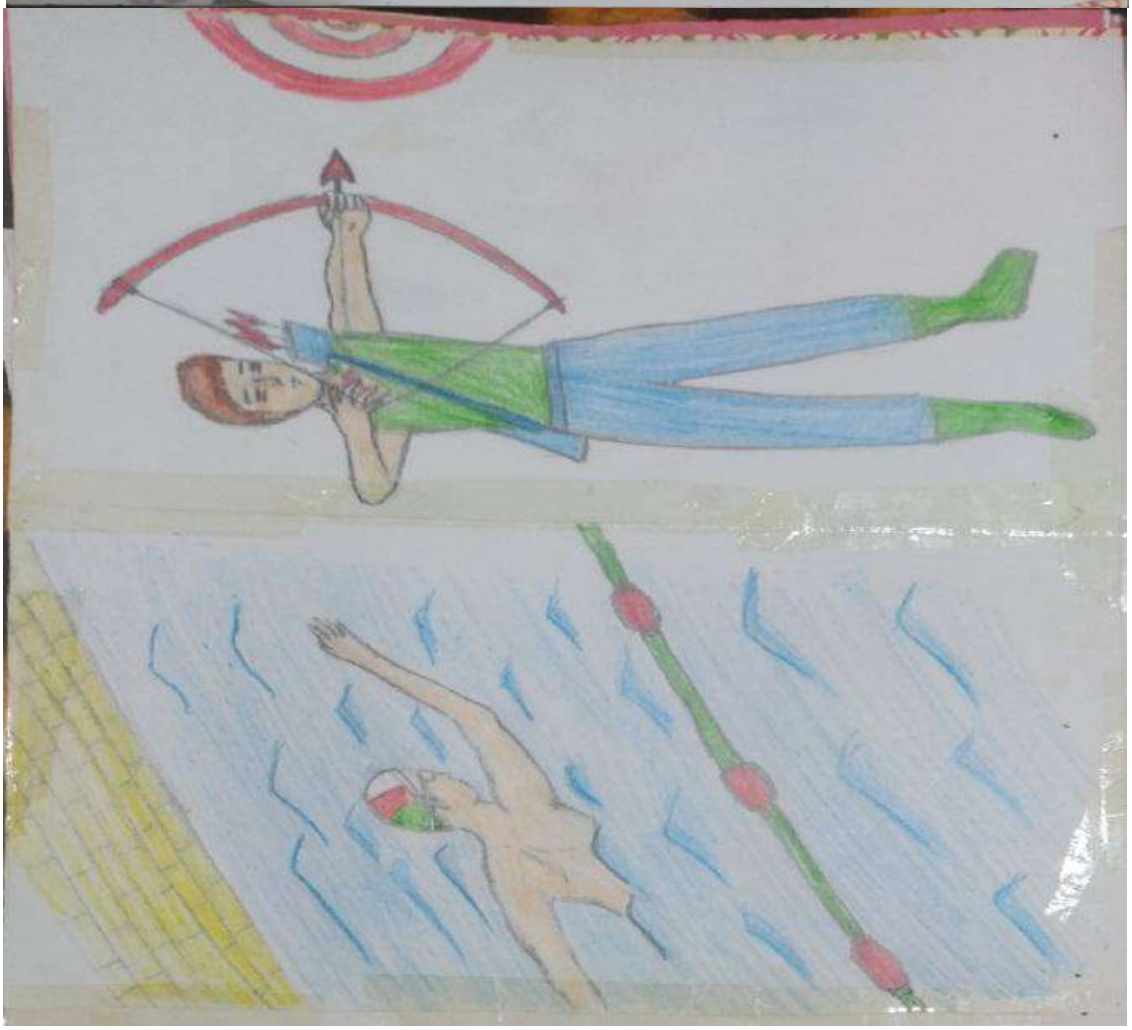

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
متوسطة بوهلي زياد
ولاية البليدة / الجزائر
أجيال المستقبل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
أبرز النقاط المتعلم بها
الواضيح
منة
بن لخضر شوقي
وصف المدرسة
1 - 2
/
خالفة الأم عن
3
تحمد خلف الله
التضامن والتعاون
تقرع سرا
الحماية الوقائية
5 - 4
تمن ياسين
شخصية تاريخية
7 - 6
قاسمية منصور
آفات اجتماعية
8

بسم الله الرحمن الرحيم
نقدم لكم هذه المجلة مجلة أجيال المستقبل
التي تفيدكم وتمكنكم بقراءة هذه المجلة التي
تتكون من عدة فصول منها فصل الرياضة
وفصل المتميز وفصل من التعاون والتكافل
في الإسلام وفتات المجلة وهي مجلة
أصحاب الموهبة ونحن نقدم بهذه المجلة
الى أجيال المستقبل كي يعبروا أجيال الماضي


الحياة المدرسية
إعداد
أحبها
أرياضة
المدرسة

العقل السليم في الجسم السليم



نبذة من حياة عكاشة قدور

تعريف بالمجاهد: ولد سنة 1942 بقرية عين الحجر بلدية كعور آيت يحيى دائرة سعيدة بركوشة.

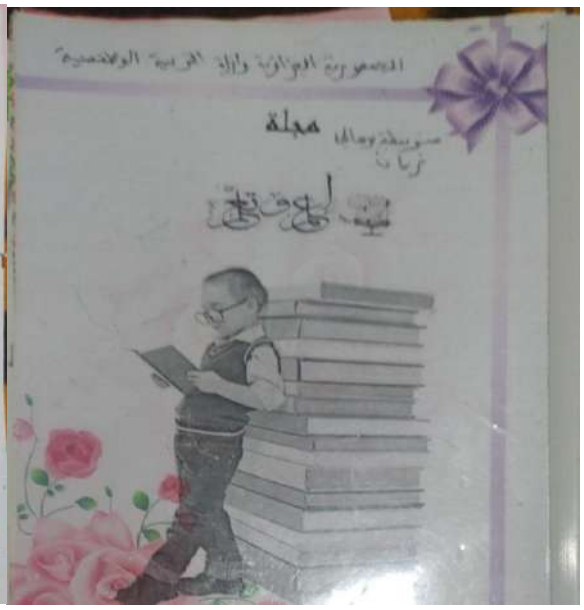
اشتغل في عائلة متواضعة بدوية تعيش على الحل والترحال وتعنى بالماشية ودرس في مدرسة قرآنية على يد عكاشة الطاهر وقد ساعده على الالتحاق بالثورة جبل بوكحيل وقضى على تلك السنة مع شهيد بوهالي زيان في جبل بوكحيل سنة 1956 الى 1957 حيث تم انقلاب بين الجيش والجبهة التحرير، وكان سبب انقلاب الجيش على بعضهم هو بلونيس ثم ذهبوا حوالي 20 مجندي وانضموا الى الولاية الخامسة في معركة من معارك ضاحية سنة 1957.

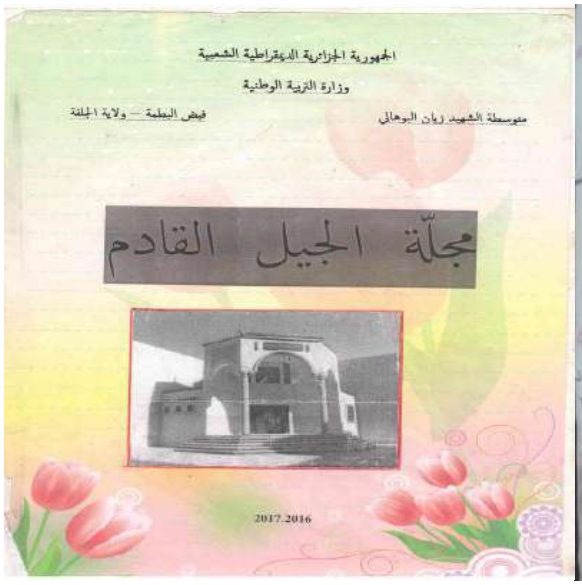
ومنهم الشهيد الهاني في جبال جلالة بحمار ومعركة ثم ذهبوا الى معارك عدة في جبال الصم غرب جبل (تكمين) امير الجيش

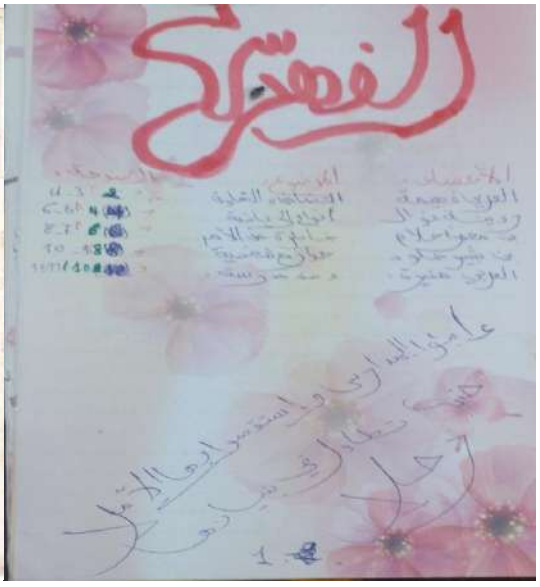
وامير عكاشة قدور علي وهو مسان وجاءت رئاسة الى سجن في سنة 1958 وحكم عليه بحوالي 7 سنوات سجنا وقضى 4 سنوات تحت التعذيب فرنسي على السجن في اشغال الشاقة مثل التعمير وهجان وتنظيف ... الخ ثم انتقل الى وهران فمكث سنوات سنة خروجه من السجن عام 1962 تعتبر هذه السنة هي السنة الاستقلال

من أعداد
خالد الله محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
مجلة
آفاق الغد
تحت إشراف:
من إعداد:
المؤسسة التربوية
السنة الدراسية

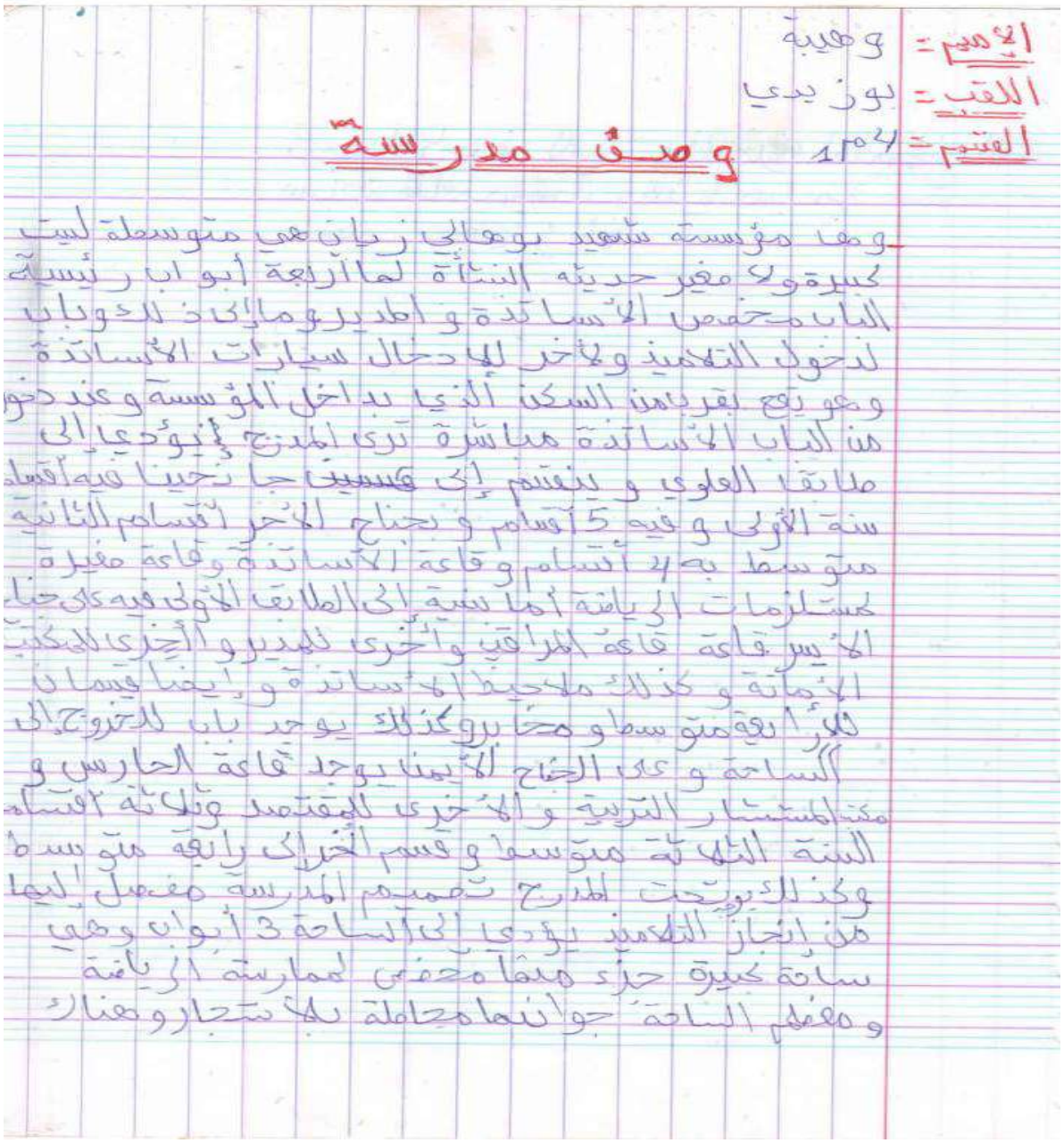

مجلة


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
متوسطة الشهيد زيان البوعالي
فيض البطمة — ولاية الجلفة
مجلّة الجيل القادم
2017.2016


الفهرس

« الفهرس »
- المواضيع -
- الصفحة -
- الصور -
04
05
07
09
12
14

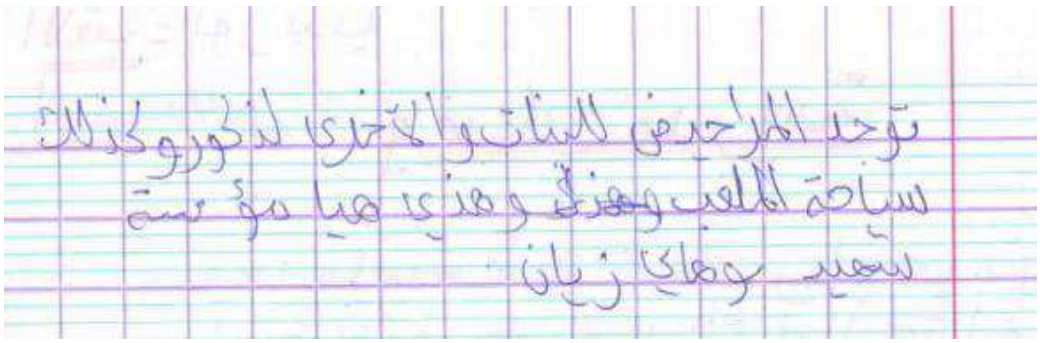
10-الملحق رقم (10): عينة من وثائق عمل العينة الضابطة.



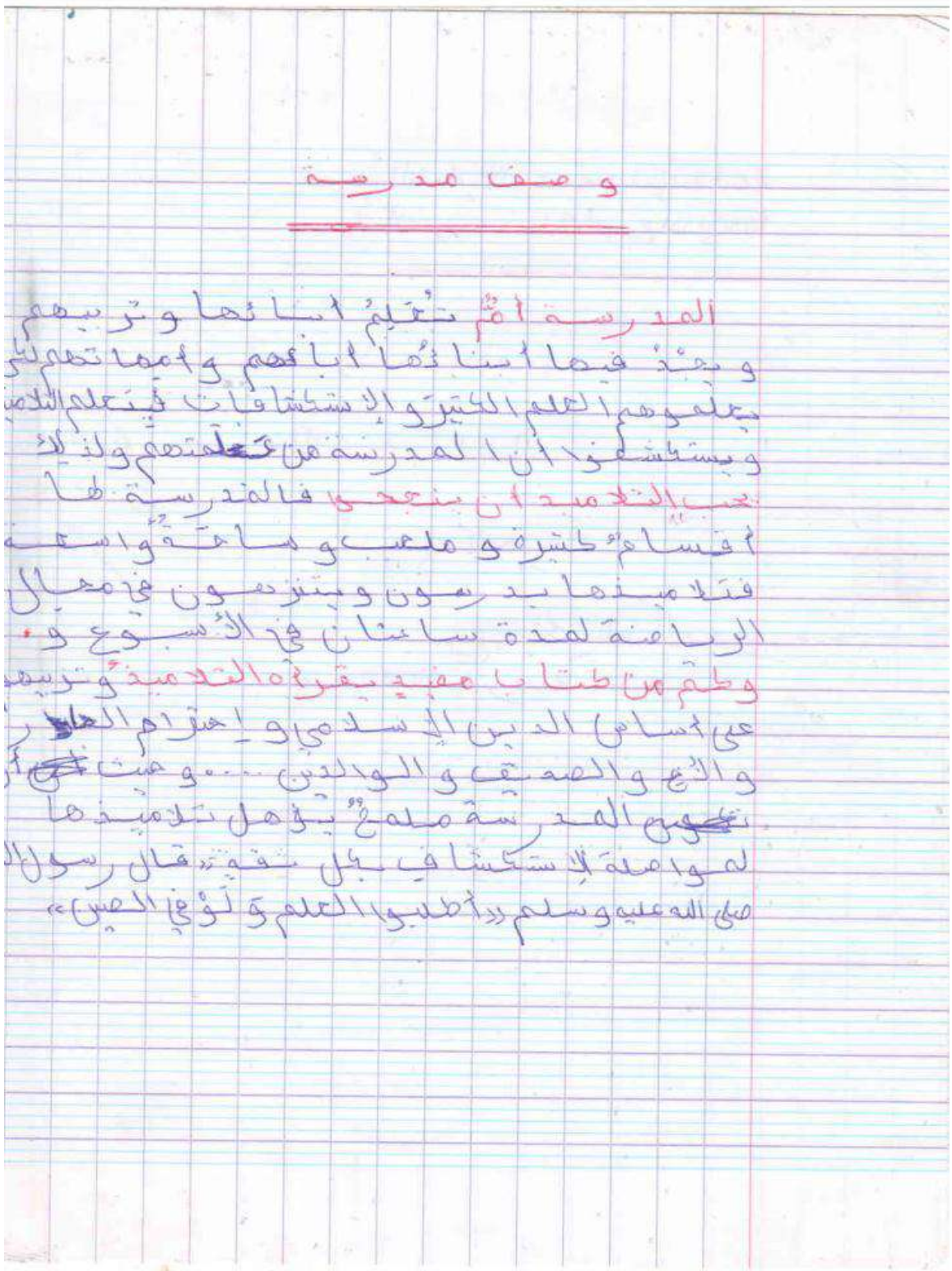
الاسم = وهيبة
اللقب = بوزيدي
القسم = 1م4

وصف مدرسة

وهذه مؤسسة شهيد بوعالي زيان هي متوسطة ليست كبيرة ولا صغيرة حديثة النشأة لها أربعة أبواب رئيسية الباب مخصص الأساتذة و المدير وهو كذلك للدخول التلاميذ و آخر لإدخال سيارات الأساتذة وهو يقع بقرب من السكن الذي بداخل المؤسسة و عند دخولنا من الباب الأساتذة مباشرة نرى المدرج إلى يؤدي إلى طابقا العلوي و ينقسم إلى قسمين جانب فيه أقسام السنة الأولى و فيه 5 أقسام و جناح الآخر أقسام الثانية متوسط به 4 أقسام و قاعة الأساتذة و قاعة صغيرة لحاجيات الإدارية أما بنسبة إلى الطابق الأول فيه كذلك جناح الأيسر قاعة المراقبين و أخرى للمدير و الأخرى للمكتب الإدارة و كذلك ملحق الأساتذة و أيضا قسمان للأولى متوسط و مخبر و كذلك يوجد باب للخروج إلى الساحة و على الجناح الأيمن يوجد قاعة الحارس و مكتب المستشار التربية و الأخرى للمقتصد وثلاثة أقسام السنة الثالثة متوسط و قسم الخر إلى رابعة متوسط وكذلك يوجد تحت المدرج تصميم المدرسة مفصل فيها من إنجاز التلاميذ يؤدي إلى الساحة 3 أبواب وهي ساحة كبيرة جزء منها مخصص لممارسة الرياضة و معظم الساحة جوانبها محاطة بالأشجار وهناك

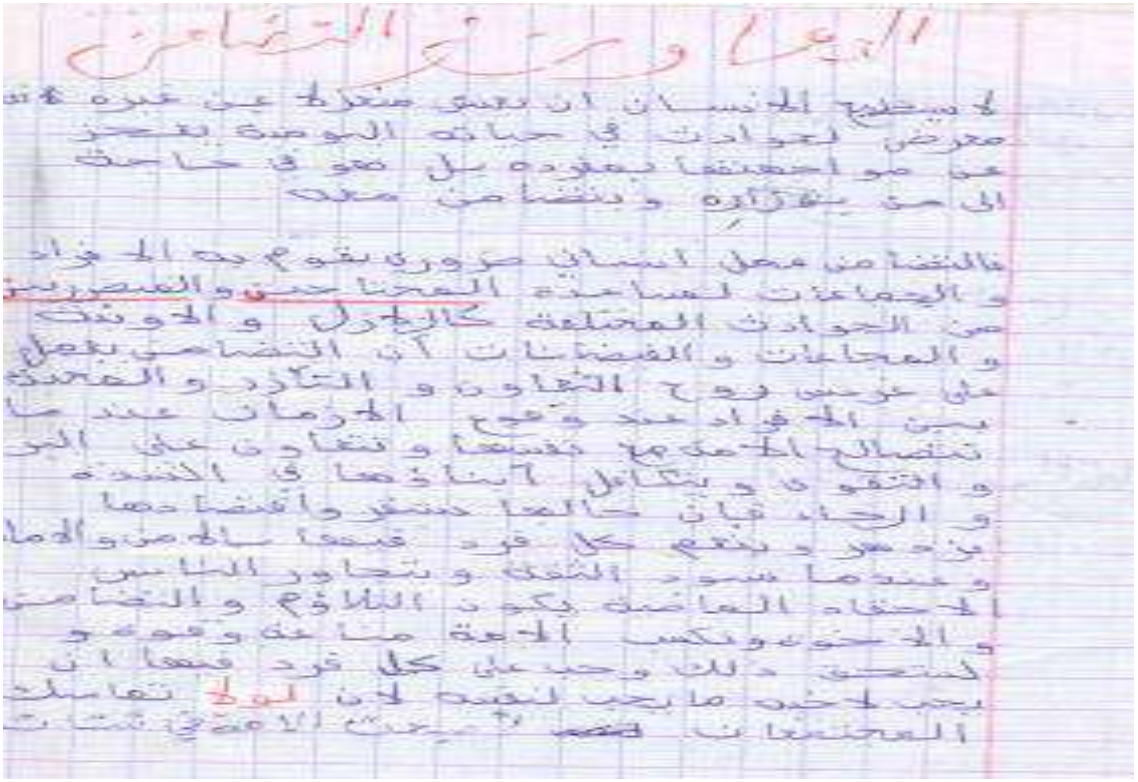


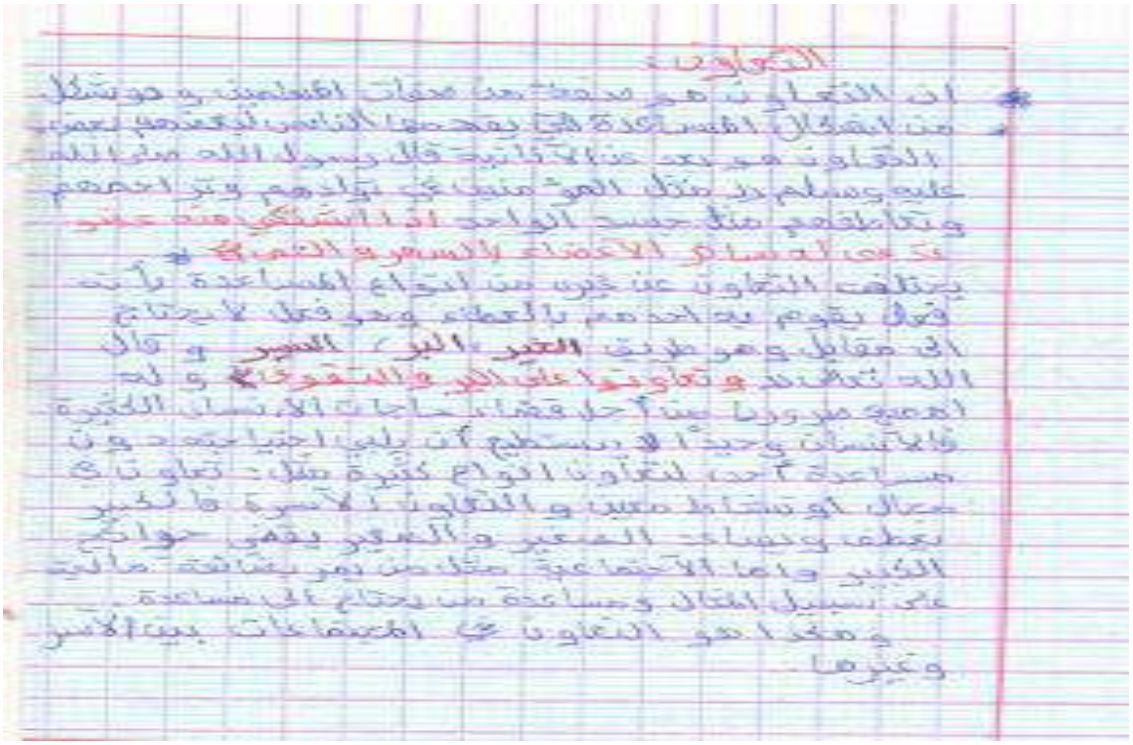
توجد المراحيض للبنات و الأخرى للذكور وكذلك ساحة الملعب وهذه وهذا هي مؤسسة شهيد بوعالي زيان



وصف مدرسة

المدرسة أمّ تعلّم أبنائها وتربيهم
وتجد فيها أبناؤها آباءهم وإنما تعلمهم
يعلموهم العلم الكثير والاستشافات فيتعلم التلا
ويستشفوا أن المدرسة من عظمتهم ولذلك
يحب التلاميذ أن يذهبوا فالمدرسة لها
أقسام كثيرة وملعب وساحة واسعة
فتلاميذها يدرسون ويتنزهون في مجال
الرياضة لمدة ساعتان في الأسبوع و
وطعم من طباخ مفيد يقرأه التلاميذ وتربيهم
على أساس الدين الإسلامي واحترام الكبير
والأخ والصديق والوالدين ... وحبذا أن
تكون المدرسة ملجأ يؤهل تلاميذها
لمواصلة الاستكشاف بكل ثقة، قال رسول الله
صلى الله عليه وسلم «اطلبوا العلم ولو في الصين»



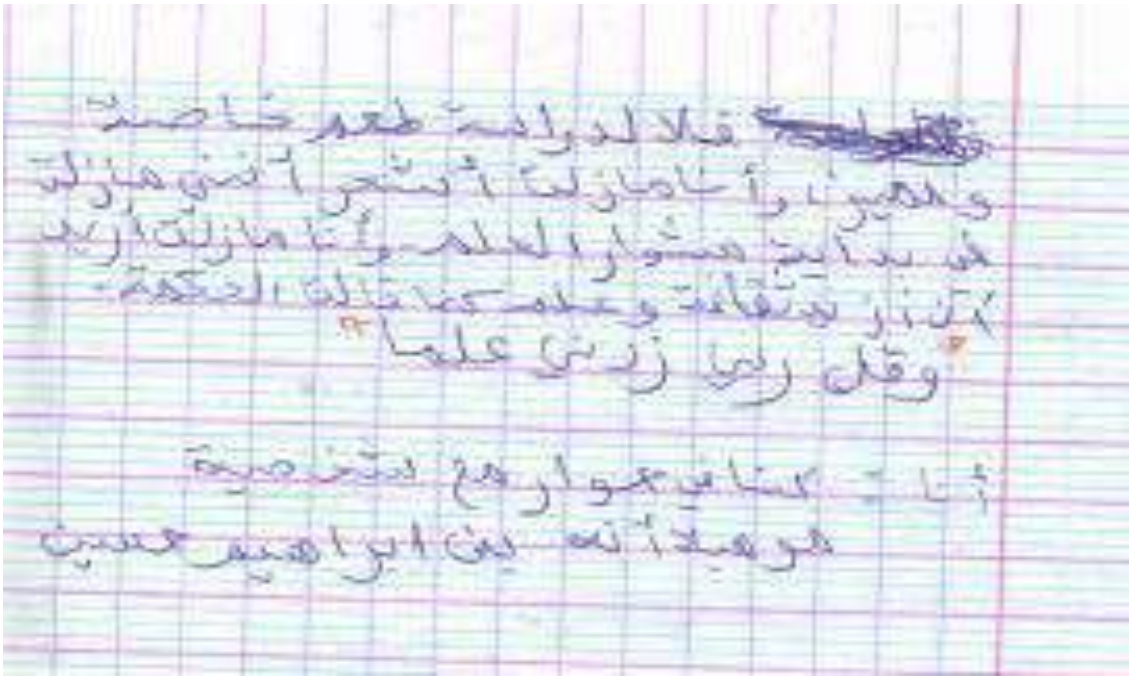


الرياضة

مقدمة:

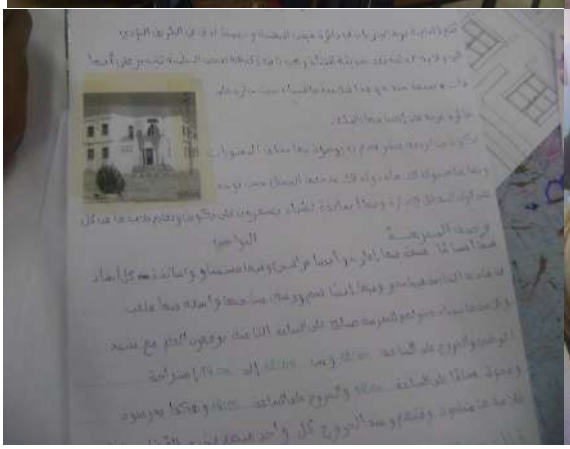
الرياضة هي التي توفير الأنشطة في الحياة اليومية وتستعمل الرياضة في إنشاء الجوانب هي التي تقوي جسم الإنسان وتجعل لديه طاقة ولاحيوية وعملة قوية: ماهي أهمية الرياضة في جسم؟ واذكروا الرياضة التي تمرسوها؟

إن الرياضة هي التي تمنحنا الصحة والعقل وتقوي الجسم من الأمراض والأوبئة وتوفر عنا الشر وتنزار فيك الشجاعة وتحدي والرياضة انها تغرس فيك صفة الشجاعة وتحدي خاصة وتزرع فيك قوي اتحدى السلام حياة وهي هادفة إلى الشعوب العالمية التي تميز الأعداء الغربية بغربها الوطنية وديمة واجتماعية لو عاشت بين هدف واحد وانوع الرياضة هي كرات السلة والقدم وكرة اليد و الكرات طائرات وعندما تكون الكرة في الهواء تكون كالطائر في الجو يؤدي إلى انتصار على العدو والفريق الذي يكون يلعب تكون ما يشبهه ويحب لكي نحن نتمرن



11- الملحق رقم (11): بعض صور عمل المتعلمين حين تطبيق المشروع.

التماسك والتعاون



المتعلمون يقومون بتفريغ تسجيل صوتي خاص بموضوع حوار مع شخصية ثورية