





# دعاء

اللهم لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجوت،

ولا باليأس إذا فشلت،

وذكرني أن الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح ،

اللهم إذا أعطيتني نجاحا فلا تأخذ تواضعي،

وإذا أعطيتني تواضعا،

فلا تأخذ اعتزازي بكرامتي....

## شكر و تقدير

شكر والحمد لله عز وجل وعلا ، شكرا كثيرا على ما وهبنا من نعمه وعلى خيراته ،  
و اتقدم بشكري هذا بالخصوص إلى أستاذي المشرف: الدكتور بوضرسة العلمي الذي لم  
يدخر أي جهد لمدي بالنصائح والتوجيهات .

و نقدم عرفانا و شكرا حارا على كل الجهد الذي بذله السادة المشرفين كربوش رمضان  
و بوخدير عمار بالأطلاع وتقييم ومناقشة هذا العمل المتواضع.

و شكر خاص لإبن خالتي عادل أيت بارة، شيبان حمزة ، لحميز، حمزة خريبط،  
أحمد واد سوف، جمال ، حسن الواد ، و كافة طلبة الإقامة الجامعية لوصيف محمد صالح  
و بالخصوص *les chimistes* و فوزي

فارس العايب، رضوان ، خميني ، عبد العالي ، عمار،

و لكل من عمال: مكتبة كاية البوني: أمال، فريدة

أمينة ، عمي عمار ، وآخرون،

و كذا تحية وشكر خاص لكل عمال المركز الوطني للوثائق التربوية بالجزائر العاصمة

*C-N-D-P.*

المكتبة الوطنية الحامة ، جامعة بوزريعة ، عمال الإقامة الجامعية السعيد بوخرصة-

سطيف - جامعة سطيف.

شكر خاص للأستاذ كربوش رمضان ، عاشور لعور ، فارس العايب، و الخميني.

إلى كل من هم في قلبي شعلة تنير شمس أيامي، تصنع منها دربا تثبت بها خطاي.

مرأة المرء في ما يتراء له في غمار سرب اللحظات المستترة .

## شكر و تقدير

لشكر والحمد لله عز وجل و علا.

و لأشكرنَّ هُنا بالخصوص الأستاذ المشرف: الأستاذ الدكتور " بوضرسة العلمي".

الذي لم يتوان علينا إطلاقا بنصائحه وتوجيهاته وتقييماته النيرة.

و نقدم عرفانا و شكرا حارا على كل الجهد الذي سيبدأونه السادة

أعضاء اللجنة المناقشة الآتية أسمائهم: كربوش رمضان، بوخدير عمار

بالإطلاع وتقييم ومناقشة هذا العمل المتواضع.

و نميز بالذكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد، ولكل من نسيهم

قلمي ولم و لن ينساهم قلبي لأبد العالمين.

## الملخص:

أدت مختلف التطورات إلى تغيير النظرة إلى التعليم الحالي، فنجد أن إصلاح المنظومة التربوية الوطنية-الجزائرية- بجميع أطوارها ( التعليم الإلزامي و الثانوي) كان في هذا السياق؛ حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، والبيداغوجيات الجديدة النشطة أساسها. من بين هذه الطرق الاستكشافية (النشطة)، نجد طريقة المشروع (بيداغوجية المشروع) التي تعتمد على منهج النشاط، وكان لها من الغموض والنقائص التي بينتها الدراسات، ما دفعنا للقيام بدراسة حملت عنوان: بيداغوجية المشروع: دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة في مادة اللغة الفرنسية من وجهة نظر تلاميذ القسم النهائي. في هذا السياق قمنا بطرح مجموعة فرضيات تمثلت فيما يلي:

- الفرضية(1): إن جملة التلاميذ لا يحملون نظرة موحدة أو مفهوم متجانس تجاه المشروع الإدماجي .
- الفرضية(2): إن المشروع الإدماجي يساهم من وجهة نظر التلاميذ على تطوير أو اكتساب كفاءات متعددة.
- الفرضية(3): إن المشروع الإدماجي لا يتطابق كليا مع كل التطلعات التربوية للمتعلمين.

تناولنا في الجانب النظري لهذه الدراسة كلا من الإصلاح التربوي و التعليم الثانوي في النظام التربوي الوطني-الجزائري- العمومي، ثم تطرقنا للمقاربة بالكفاءات، وهو التصور الذي قام عليه هذا الإصلاح، أخيرا تطرقنا بالتفصيل إلى "بيداغوجية المشروع" المتمثلة في التعليم الإلزامي والثانوي باسم المشاريع الإدماجية.

فيما يخص الجانب التطبيقي، تم استخدام المنهج الوصفي بإتباع أسلوب تحليل المحتوى؛ حيث تم استجواب عينة مصغرة بأسئلة مفتوحة في إطار دراسة استكشافية مع تحليل استجابات التلاميذ (42) الموزعين على ثانويتي: القديس سانت أوغستان (22 تلميذ) و ثانوية بيار وماري كوري (20 تلميذ) بولاية عنابة. انطلاقا من هذه الاستجابات، تم اختيار عبارات أسئلة الاستبيان الموجه للعينة الأساسية (17سؤال)؛ أين تم تطبيقه على عينة التلاميذ(140) الموزعين على كل من: ثانوية المقاومة (70)، ثانوية زيغود يوسف(30)، عمارة العسكري(40)، وأفراد هذه العينة هم المتاحين"الذين تمكننا من تقديم الاستمارة لهم".

فبعد عملية تبويب وتحليل البيانات، توصلنا لتأكيد فرضيات الدراسة التي قالت بأن : "جملة التلاميذ لا يحملون نظرة موحدة أو مفهوم متجانس تجاه المشروع الإدماجي ، وأنه يساهم- المشروع- على تطوير أو اكتساب كفاءات متعددة (عقلية ، نفسية ، لغوية، تواصلية، أعلانيق - اجتماعية، تربوية، تكنولوجية، علاجية وتقييمية)، والمشروع لا يتطابق كليا مع كل التطلعات التربوية للمتعلمين".

الكلمات المفتاحية:الإصلاح التربوي، بيداغوجية المشروع، المشروع الإدماجي، المقاربة بالكفاءات، الكفاءة، التعليم الثانوي، تلميذ (تلاميذ)القسم النهائي.

## Résumé :

Les diverses évolutions conduites à changer la vue de l'enseignement actuel, nous nous trouvons dans ce contexte la réforme du système **éducatif Algérien** avec tous ces niveaux (obligatoire et secondaire), ce dernier applique des nouveaux curriculums dont, « l'approche par compétence » qui constitue son âme, il est basé sur des nouvelles pédagogies actives (méthodes exploratrices). Parmi elles, la méthode du projet « **la pédagogie du projet** » qui utilise le système du mouvement. Cette méthode avait de l'ambiguïté et des manques déterminées par des études ultérieures, notre projet de magister est de faire une étude sous le titre « **la réforme pédagogique et l'adoption de la pédagogie du projet : une étude évaluative des compétences acquises dans la langue française du point de vue des élèves classe terminale** ». Durant cette étude, nous avons élaboré les hypothèses suivantes :

**1<sup>ère</sup> hypothèse** : l'ensemble des élèves ne prennent pas le même point de vue concernant le projet d'intégration.

**2<sup>ème</sup> hypothèse** : le projet intégratif conduit selon le point de vue des élèves à développer et acquérir des diverses compétences.

**3<sup>ème</sup> hypothèse** : le projet intégratif ne se conforme pas totalement avec les suggestions des apprenants.

Nous avons abordé dans la partie théorique de cette étude la réforme pédagogique, ainsi que l'enseignement secondaire dans le **système éducatif étatique algérien**. Ensuite, la mise au point sur l'approche par compétence, qui est le concept de base à cette réforme. Par la suite et pour enrichir ce côté théorique on a abordé : « **La pédagogie du projet** » représentée dans l'enseignement obligatoire et secondaire sous le nom : « **les projets intégratifs** ».

Concernant l'aspect pratique, nous avons suivi la méthode descriptive à travers le processus d'analyse de contenu, pour cela une enquête faite sur un petit échantillon par des questions ouvertes dans le cadre d'une étude exploratrice avec une analyse aux réponses des (**42 élèves**), distribués sur les deux lycées : **Sainte- Augustin(22)** et **Pierre et Marie curie(20)** au niveau la **wilaya de Annaba**. A partir de ces réponses, on a choisi les expressions concernant le questionnaire finale (**17 questions avec 87 expressions**), où nous avons l'appliquée sur l'échantillon principal (**140 élèves**), distribués aux quatre lycées: **El-Moukawama(70)**, **Zigued Youcef(30)**, **Amara El-Assekri(40)**, ces éléments sont « **accessibles** » (ceux que nous avons pu les questionner).

Après l'acquisition et l'analyse des données, nous avons confirmé les hypothèses de l'étude qui signifie : « **l'ensemble des élèves n'ont pas un point de vue unique ou bien une notion homogène concernant le projet intégratif, celui-ci (le projet) participe au développement où à l'acquisition de diverses compétences (mentale, psychique, langagiers, communicatives, relation- sociales, pédagogiques, technologiques, thérapeutiques et évaluative), et le projet ne se conforme pas totalement avec les prévisions pédagogiques des apprenants** ».

**Les mots clés** : réforme pédagogique, la pédagogie du projet, le projet intégratif, la compétence, l'approche par compétence, l'enseignement secondaire, l'élève(les élèves) du terminale.

## Summary:

The various developments had changed the view toward current educational system; therefore, we find that **the reform of Algerian educational system** in all levels (**obligatory and secondary**) was in that context, where new methodologies, in which the “**the approach by competence**” from its spirit and the new active methodologies its base, it had been established. Among these explorative (active) methods, we state the project method (**the pedagogy of project**) which based on the activity methods (processes) and had from ambiguity and defiance’s what the previous studies had shown to the extent that pushed us to make a study entitled: “**the educational reform and the adoption the pedagogy of project: an evaluative study of the acquired competencies in France language from the final class pupils point view**”. We have elaborated our study on the following assumptions:

- **First assumption:** the whole of the pupils do not take the same point of view or identical concerning the integrative project.
- **Second assumption:** the integrative project lead up to the development and the acquiring of various competences according to the pupils point of view.
- **Third assumption:** the integrative project does not conform completely with the impatience of learners.

On the one hand, in the theoretical study we treated both of the educational reform and the secondary education in the **Algerian public educational system**. Then, we studied the “**approach by competencies**” on which the reform based on. Eventually, we tacked in detail the “**the project pedagogy**” in the obligatory and secondary education which called “**the integrative projects**”.

On the other hand, practically the description method and with through the content analysis, where we used a small sample had been interrogated the pupils with the open questions in the framework of the explorative study with the analysis of the (**42 pupils**) responses devised into two colleges: **Sainte- Augustin (22)** and **Pierre et Marie curie (20)** in **Annaba**. Based on their answers, we have selected the expressions of the questionnaire final (**17 questions with 87 expressions**) for the principle sample (**140 pupils**) distributed on four colleges: **El-Moukawama (70)**, **Zigued Youcef (30)**, **Amara El-Assekri (40)**, where these elements of the sample were accessible “available” pupils.

After the data acquisition and the analysis of given, we confirmed the study assumptions which say:

- **The whole of the pupils do not take the same point of view or identical concerning the integrative project.**
- **The integrative project lead up to the development and the acquiring of various competences according to the pupils point of view.**
- **The integrative project does not conform completely with the impatience of learners.**

**Key words:** educational reform, the pedagogy of project, the integrative project, competence, approach by competences, secondary education, the final class pupil (pupils).

## الفهرس

-	شكر وتقدير وعرفان .....	-
-	مأخص الدراسة بالعربية .....	-
-	مأخص الدراسة بالفرنسية .....	-
-	مأخص الدراسة بالانجليزية .....	-
-	الفهرس .....	-
-	فهرس الجداول ، الأشكال و الملاحق .....	-
أ . ب . ت	مقدمة .....	-
-	<b>الفصل التمهيدي</b>	-
05	الإشكالية .....	-1
09	تساؤلات الدراسة .....	-1-1
10	الفرضيات .....	-2-1
10	تحديد المصطلحات .....	-2
13	الإطار العام والخلفية النظرية للدراسة .....	-3
15	الدراسات السابقة .....	-4
15	الدراسات الأجنبية .....	-1-4
22	الدراسات العربية .....	-2-4
25	الدراسات الوطنية .....	-3-4
38	تقييم الدراسات السابقة .....	-5-4
39	دوافع و أهداف اختيار الموضوع .....	-5
39	دوافع اختيار الموضوع .....	-1-5
39	دوافع ذاتية .....	-1-1-5
40	دوافع موضوعية .....	-2-1-5
40	أهداف الدراسة .....	-2-5
-	<b>الجانب النظري</b>	-
-	<b>الفصل الأول "الإصلاح التربوي"</b>	-
44	تمهيد .....	-
45	مفهوم الإصلاح التربوي .....	-1
45	الإصلاح لغة .....	-1-1
46	التعريف الاصطلاحي للإصلاح التربوي .....	-2-1
48	التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي .....	-3-1
48	الخصائص العامة للإصلاح التربوي .....	-2
48	دواعي الإصلاح التربوي .....	-1-2
49	أهمية الإصلاح التربوي .....	-2-2
49	شروط نجاح الإصلاح التربوي .....	-3-2
52	محاوير الإصلاح التربوي .....	-4-2
54	تجربة الإصلاح التربوي في الجزائر .....	-3
54	مراحل التنظيم التربوي .....	-1-3
56	التنظيم البيداغوجي و الإداري للمدرسية الجزائرية .....	-2-3
59	نماذج عالمية في الإصلاح و التنظيم التربوي .....	-4
59	التعليم وتنظيمه في تونس .....	-1-4
60	التعليم وتنظيمه في ألمانيا .....	-2-4
61	التجربة اليابانية في التعليم .....	-3-4

## الفهرس

63-62	التعليم وتنظيمه فى فرنسا.....	-4-4
64	التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية.....	-5-4
65-64	التعليم فى كندا.....	-6-4
66	خلاصة.....	-
-	<b>الفصل الثانى "التعليم الثانوي"</b>	-
68	تمهيد.....	-
69	مفهوم التعليم الثانوي.....	-1
70	التعليم الثانوي العام.....	-1-1
71-70	التعليم التقني.....	-2-1
71	التعليم المهني.....	-3-1
71	التعليم الثانوي فى ظل الإصلاح (2005).....	-2
72	الغايات العامة للتعليم الثانوي.....	-1-2
72	مهام التعليم الثانوي.....	-2-2
73	الأهداف العامة للتعليم الثانوي.....	-3-2
74	إجراءات التوجيه و خصائص هيكله التعليم الثانوي.....	-4-2
75	المناهج التعليمية.....	-5-2
78	منهاج اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى.....	-3
78	غايات تعليم اللغة الفرنسية.....	-1-3
79	ملامح الدخول و الخروج للقسم النهائى.....	-2-3
80	الكفاءات النظامية و المندمجة للقسم النهائى.....	-3-3
81	المشاريع الإدماجية المقترحة.....	-4-3
84	سيرورة بيداغوجية المشروع فى منهاج اللغة الفرنسية.....	-5-3
84	مرحلة التخطيط.....	-1-5-3
85	مرحلة الانجاز.....	-2-5-3
85	التقييم.....	-3-5-3
85	أسباب اختيار مادة اللغة الفرنسية (الشعبة الأدبية ، قسم النهائى).....	-6-3
87	خلاصة.....	-
-	<b>الفصل الثالث "المقاربة بالكفاءات"</b>	-
89	تمهيد.....	-
89	الكفاءة.....	-1
89	مفهوم الكفاءة.....	-1-1
89	المعنى اللغوي.....	-1-1-1
90	المعنى المعجمي.....	-2-1-1
90	المعنى الاصطلاحي.....	-3-1-1
95	مصطلحات مفتاحية للكفاءة.....	-2-1
98	التصورات المختلفة للكفاءة.....	-3-1
98	تصور الكفاءة كسلوك.....	-1-3-1
99	تصور الكفاءة كوظيفة.....	-2-3-1
99	تصور الكفاءة كقدرة مولدة.....	-2-3-1
100	بناء الكفاءة.....	-4-1
101	العوامل المؤثرة فى ظهور الكفاءة.....	-5-1
102	مستويات الكفاءة.....	-6-1
102	الكفاءة الدنيا(القاعدية).....	1-6-1

## الفهرس

102	الكفاءة المرحلية.....	-2-6-1
102	الكفاءة القصوى (الختامية).....	-3-6-1
103	الكفاءة المستعرضة.....	-4-6-1
103	أنواع الكفاءات.....	-7-1
104	المقاربة بالكفاءات (النموذج البنائي).....	-2
105	منطلقات المقاربة بالكفاءات.....	-1-2
105	الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات.....	-1-1-2
107	دواعى اختيار المقاربة بالكفاءات.....	-2-1-2
109	لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات.....	-2-2
109	ظهور المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية العالمية.....	-1-2-2
110	وضع المقاربة بالكفاءات حيز التنفيذ في النظام التربوي الجزائري.....	2-2-2
111	الأسس العامة للمقاربة بالكفاءات.....	-3-2
111	مبادئ المقاربة بالكفاءات.....	-1-3-2
112	مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات.....	-2-3-2
113	خصائص المقاربة بالكفاءات.....	-3-3-2
115	منظومة تكوين المعلمين الجزائريين وإشكالية التكوين.....	-4-2
116	نقائص التدريس بالكفاءات.....	-5-2
118	خلاصة.....	-
-	<b>الفصل الرابع "بيداغوجية المشروع"</b>	-
120	تمهيد.....	-
121	مفاهيم.....	-1
121	تعريف المشروع.....	-1-1
121	التصورات المختلفة للمشروع.....	-2-1
124	بيداغوجية المشروع.....	-3-1
127	المنطلقات النظرية لبيداغوجية المشروع.....	-2-1
127	الرواد التربويون المحدثون.....	-1-2-1
128	تأثيرات رواد علم النفس.....	-2-2-1
130	المميزات العامة لبيداغوجية المشروع.....	-3-1
130	خصائص بيداغوجية المشروع.....	-1-3-1
131	وظائف بيداغوجية المشروع.....	-2-3-1
131	خطوات بيداغوجية المشروع.....	-3-3-1
132	أقطاب بيداغوجية المشروع.....	-4-3-1
134	فعالية بيداغوجية المشروع.....	-5-3-1
135	نقائص وانحرافات بيداغوجية المشروع.....	-6-3-1
136	تطبيق بيداغوجية المشروع فى المنظومة التربوية الوطنية.....	-4-1
137	الأهداف العامة للمشاريع الإدماجية.....	-5-1
137	الأهداف المعرفية العقلية.....	-1-5-1
138	الأهداف النفسية.....	-2-5-1
139	الأهداف الاجتماعية التواصلية.....	-3-5-1
141	الأهداف العملية التطبيقية.....	-4-5-1
142	الأهداف اللغوية.....	-5-5-1
143	خلاصة.....	-

## الفهرس

-	الجانب الميدانى.	-
-	الفصل الخامس "الإجراءات الميدانية" .	-
146	تمهيد.....	-
146	منهج الدراسة.....	-1
147	حدود الدراسة.....	-2
147	المجال الزماني.....	-1-2
147	المجال المكاني.....	-2-2
148	مجتمع الدراسة.....	-3
148	خصائص مجتمع الدراسة.....	-1-3
148	اختيار العينة.....	-2-3
149	عينة البحث.....	-3-3
150	أدوات الدراسة الميدانية.....	-4
150	أسلوب تحليل المحتوى.....	-1-4
151	وحدة العبارة.....	1-1-4
151	وحدة الجملة.....	-2-1-4
152	وحدة الفكرة.....	-3-1-4
152	التحليل الكمي و الكيفي.....	-4-1-4
153	الأساليب الإحصائية.....	-2-4
153	المتوسط الحسابي.....	-1-2-4
153	النسب المئوية.....	-2-2-4
153	الاستبيان.....	-3-4
154	طريقة بناء استبيان الدراسة.....	-1-3-4
155	نتائج تحليل الاستجابات.....	-5
165	تقديم الاستبيان.....	-6
166	عينة الدراسة.....	-1-6
166	تحليل استبيان الدراسة.....	-2-6
188	الاستنتاجات العامة.....	-
190	خاتمة عامة.....	-
193	قائمة المراجع.....	-
-	الملاحق.....	-

## قائمة الجداول، الأشكال والملاحق

### قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
59	جدول المقارنة بين النظام التربوي التونسي والجزائري.	01
61-60	جدول المقارنة بين النظام التربوي الألماني والجزائري.	02
63	جدول المقارنة بين النظام التربوي الفرنسي والجزائري.	03
65	جدول يقارن بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية.	04
77	جدول كرونولوجي تقييمي للتعليم الثانوي في الجزائر.	05
115	جدول يبين الفرق بين الأهداف في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.	06
150	جدول توزيع أفراد العينة.	07
151	جدول تقسيم وحدات التحليل بين الشكل والمضمون.	08
155	جدول يمثل استجابات التلاميذ حول مفهوم المشروع الإدماجي .	09
156	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات اللغوية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	10
157	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات المعرفية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	11
158	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات العقلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	12
159-158	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات النفسية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	13
160-159	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	14
161	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التواصلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	15
162-161	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التطبيقية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	16
162	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التكنولوجية المرتبطة بالمشروع الإدماجي..	17
163	جدول يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التربوية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.	18
164	جدول يمثل العوائق المرتبطة بالمشروع الإدماجي انطلاقا من استجابات التلاميذ.	19
165	جدول يمثل الاقتراحات المرتبطة بالمشروع الإدماجي انطلاقا من استجابات التلاميذ.	20
168	الجدول المرتبط بالأسئلة (1)/(2)/(3) من الاستبيان النهائي.	21
170	الجدول المرتبط بالسؤال (4) من الاستبيان النهائي.	22
172	الجدول المرتبط بالسؤال (5) من الاستبيان النهائي.	23
173	الجدول المرتبط بالسؤال (6) من الاستبيان النهائي.	24
175	الجدول المرتبط بالسؤال (7) من الاستبيان النهائي.	25
177	الجدول المرتبط بالسؤال (8) من الاستبيان النهائي.	26
179	الجدول المرتبط بالأسئلة (9) و(10) من الاستبيان النهائي.	27
180	الجدول المرتبط بالسؤال (11) من الاستبيان النهائي.	28
182	الجدول المرتبط بالسؤال (12) من الاستبيان النهائي.	29
183	الجدول المرتبط بالسؤال (13) من الاستبيان النهائي.	30
185 -184	الجدول المرتبط بالسؤال (14) من الاستبيان النهائي.	31
186	الجدول المرتبط بالأسئلة (15) و (16) من الاستبيان النهائي.	32
187	الجدول المرتبط بالسؤال (17) من الاستبيان النهائي.	33

## قائمة الجداول، الأشكال والملحق

### قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شروط تحسين مستوى أداء المدرسة.	51
02	مخطط يوضح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.	75
03	بطاقة المشروع للتلميذ.	85
04	مكونات الكفاءة الظاهرية والباطنية.	94
05	التصورات المختلفة للكفاءة.	100
06	أقطاب بيداغوجية المشروع.	133

### قائمة الملحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الأسئلة المبدئية للاستجابات الاستطلاعية.
02	الأسئلة المصححة للاستجابات الاستطلاعية.
03	الاستمارة المبدئية للدراسة الأساسية.
04	الاستمارة المصححة للدراسة الأساسية.
05	جدول تعداد ثانويات وتلاميذ الطور الثانوي لولاية عنابة.

مَقْدَمَةٌ

أدى التقدم العلمي إلى تراكم المعارف وضرورة تفعيلها من أجل تسيير فعال للمؤسسات ومدتها بإطارات تمتاز بالكفاءة و المهارة اللازمة التي تستجيب و متطلبات العصر، و من هذه المؤسسات التي تحمل على عاتقها مهمة تكوين و إعداد هذه الطاقات نجد المدرسة التي بدورها مسها التطور والتغيير في مناهجها وطرقها التعليمية/ التعلمية للقيام بدورها على أكمل وجه. حيث عمدت إلى مجموعة من الإصلاحات لمسايرة هذه التطورات، وكانت الإصلاحات في مختلف البلدان المتقدمة منها في المقام الأول ثم تأتي بعدها البلدان النامية التي تسعى إلى البحث عن السبل التي ترتقي بها إلى مصاف الدول المتقدمة .

و الجزائر كغيرها من البلدان التي تشهد منظومتها التربوية منذ سنة(2003) إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة الكفاءات ، التي تركز على التعلم دون التعليم ، وتعتبر التلميذ محور العملية التربوية .(1)

فبناء على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998 تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة، التي ينتظر منها أن تعمل على تطوير مستوى التعلم، وتحسين مردودية الفعل البيداغوجي و الارتقاء بهذا الفعل الذي من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة . (2)

يعد هذا الإصلاح الذي يشمل مختلف المناهج، الكتب، أساليب التقويم و بدرجة كبيرة الطرق البيداغوجية الحديثة التي نذكر منها بيداغوجية المشروع التي تدخل ضمن المقاربة بالكفاءات، وتمكن المتعلم من بناء معارفه للتأقلم ، تطبيق و مواجهة واقعه المعيشي و التغلب على الإشكاليات و التفاعل مع معطيات العصر.

ووقفا عند أهمية بيداغوجية المشروع في تفعيل و تحسين مستوى التلميذ، ارتأى الباحث أن يجري دراسته حول: الإصلاح التربوي و تبني بيداغوجية المشروع، دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة سيرة من وجهة نظر تلاميذ القسم النهائي.

لقد تم إتباع خطة منهجية بموجبها تم تقسيم الدراسة إلى جانبين نظري و آخر ميداني . حيث و قبل أن ندخل في الجانب النظري، قدمنا فصلا تمهيديا بعنوان: "الإشكالية و الإطار المفاهيمي" الذي تناولنا فيه: إشكالية الدراسة ، تساؤلاتها و فرضياتها، فقمنا بتحديد مصطلحات الدراسة، الخلفية النظرية والإطار العام للدراسة، الدراسات السابقة الأجنبية، العربية والوطنية، ثم تقييمها، و في الأخير دوافع و أهمية الدراسة .

**الجانب النظري الذي يحتوي على أربعة فصول هي:**

**الفصل الأول** بعنوان الإصلاح التربوي الذي تناولنا فيه: مفهومه، أسبابه، أهميته، و عناصر أخرى...

**الفصل الثاني** بعنوان التعليم الثانوي وفيه: مفهومه، غاياته، مهامه،...وكذا المشاريع الإدماجية المقترحة في اللغة الفرنسية و أسباب اختيار هذه المادة.

1 - وزارة التربية الوطنية ، مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف، فندق المرسي سيدي فرج الجزائر (27-29 أكتوبر 2001). ص 9.  
2 - وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ،ص 19.

**الفصل الثالث:** بعنوان المقاربة بالكفاءات مقسم إلى عنصرين:

- الكفاءة (معناها، تصوراتها، .. أنواعها)

- المقاربة بالكفاءات (منطلقاتها النظرية، دواعي اختيارها، لمحة تاريخية عنها، أسسها، ... نقائصها).

**الفصل الرابع:** بعنوان بيداغوجية المشروع الذي يتناول: مفهومها، منطلقاتها وروادها، مميزات، نقائصها، تطبيقها في المنظومة التربوية الوطنية و أهدافها العامة: المعرفية العقلية ، النفسية، التطبيقية، العلائقية، التواصلية، اللغوية، التنظيمية و التقييمية .

**الجانب التطبيقي ، الذي يحتوي على:**

**الفصل الخامس** للإجراءات الميدانية ونتائج الدراسة يتناول: المنهج المتبع، المجتمع وخصائصه، العينة وطريقة اختيارها، أدوات الدراسة الميدانية، الأدوات الإحصائية المستعملة والتطرق للإستجابات الاستكشافية و تحليل نتائجها ومقارنتها بالتاريخ النظري لموضوع الدراسة؛ هذا لاستخراج عبارات أسئلة الاستبيان النهائي. وفي الأخير تم عرض نتائج الاستبيان ومناقشتها؛ ثم الخروج بالنتائج العامة للدراسة والتحقق من الفرضيات.

وكل دراسة ختمنا دراستنا بخاتمة عامة .

# الفصل التمهيدي: الإشكالية والإطار المفاهيمي

## 1- الإشكالية:

التربية تعني تنشئة الفرد و تنمية كافة جوانب شخصيته و إعداده للحياة الناجحة في المجتمع الذي يعيش فيه و ينتمي إليه، كما أنها تهتم بتقدم المجتمع و تطوير حياته إلى الأفضل في جميع المجالات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية و الروحية. (1) لهذا أصبح الهدف الرئيسي للتربية يتمثل في تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله و يطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير. (2) حيث يرى **جون ديوي** أن كل وسط لا يهيئ الفرص للطفل لاكتساب الخبرة يعد وسطا عقيما، وأن الوسط السالبي هو الوسط الخالي من المشكلات والوسط الخالي من المشكلات لا يعطي حياة للطفل. (3)

و كان هناك اهتمام متزايد بالتربية في أي بلد، وهي (التربية) عملية مكلفة تتطلب التضحيات الكبيرة على المستويات المادية والبشرية، وتعتبر التربية السبيل إلى التقدم ومعيار ومستوى التحضر؛ لهذا منحتها الدول المصنعة عناية خاصة وصرفت عليها بسخاء مما أدى إلى الإسهام في تطور تلك الدول، في حين إهمال الدول المتخلفة للتربية أدى إلى ما عرفته. (4)

فإن التطورات المذهلة في كافة ميادين الحياة خاصة ثورة المعلومات والثقافة أدت إلى إحداث تغييرات جوهرية في أهداف التعليم ومناهجه و طرائقه وأساليبه على الساحة الدولية خاصة في الدول المتقدمة، ولأمس هذا التغيير كافة جزئيات المنظومة التعليمية من تدريس و إدارة و إشراف، ووسائل تنظيم وتواصل وغيرها من العمليات المرتبطة التربوية، حتى تتمكن المدرسة من مواكبة هذه المتغيرات. (5) وهذا انطلاقا من الانفجار الإعلامي، إدخال التكنولوجيا للتعليم، نقل المفاهيم السابقة بالمعارف الغير ضرورية للحياة وضرورة تفعيل هذه المعارف في المدرسة والحياة العامة، ودخول ميدان الاستثمار في الموارد البشرية وضرورة تكافؤ الإطارات و سوق العمل. (6) الذي أدى إلى تغيير النظرة إلى التعليم اليوم حيث لم تعد تركز على المعرفة، وإنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها و إلى تطويرها، ولذا ينبغي أن يكون التعليم متفقا ومحفزا و فعالا في آن واحد. (7)

بهذا نجد أن إصلاح المنظومة التربوية من أهم الموضوعات التي لا تستقطب اهتمامات المربين وتشغل بالهم فحسب، بل المفكرين والاقتصاديين والمصلحين الاجتماعيين و السياسيين وغيرهم، لأنهم يدركون أن رقي المجتمعات و نموها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري، إنما يقاس بنوعية منظومتها التربوية، ومضامين تعليمها و فعاليتها تكوينها، و مدى ملائمة نظمها التشريعية و التربوية لقيمتها الأصيلة. (8)

1- محمد الفالوقي، رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث (الإسكندرية) ط2 (1997)، ص15.

2- فاطمة الزهراء بوكرة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة (الجزائر)، بدون طبعة (2008)، ص 64.

3- Dewy John , Expérience et éducation, PUF, Paris , 1975, P 15.

4- بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، دار الغرب (الجزائر)، ط2 (2004)، ص1.

5- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي (الإسكندرية) ط1، ص119.

6- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مختار مراح، كمال رأس العين، مقارنة الكفاءات، (2004)، ص6.

7- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، المقاربة بالكفاءات، العدد17، (2005) ص19.

8- لوغريت أحمد، التعليم الثانوي و مبررات إصلاحه (رسالة ماجستير، غير منشورة) علوم التربية، جامعة الجزائر، (1995) ص5.

و الجزائر كغيرها من الدول الحديثة الاستقلال عمدت إلى إحداث تغييرات على النظام التربوي ليساير متطلبات المجتمع، و دمج التعليم و المدرسة مع واقع الناس و مسايرة التطور العالمي والعصر. (1) هذا لكون النظام الموروث لا يخدم المجتمع الجزائري مصالحا وأهدافا و ثقافة وعقيدة والنسبة المئوية (2%) أي كان طفلان مسجلين من مائة و الباقي في الشوارع ، وفي عام قرر أعضاء مجلس الوفد المالي تخفيض ميزانية المدارس التابعة للمسلمين بـ: 15% و رفع نسبة الميزانية للمدارس الأوربية ، قال رئيس هذه المجلس: " إننا نرفض تخصيص الأموال للمدارس الجزائرية لأن بناء المدارس للمسلمين تعتبر عملية مكلفة و خطيرة" (2) ولتوضيح هذه النسب فإن عدد المدارس أصبح 550 مدرسة في جميع القطر، والتاريخ يثبت أن عدد المدارس الابتدائية كان 222 مدرسة في الجزائر وحدها قبل الاحتلال الفرنسي. (3) وقد ذكر الكاتب محفوظ قداش في كتابه **جزائر الجزائريين L'Algerie des Algeriens** أن من أهداف السياسة الاستعمارية التعليمية في الجزائر هو وضع مدرسة فرنسية بإمكانها جمع الجزائريين على الثقافة الفرنسية و إتباع نهج القضية الاستيطانية. (4)

فبعدما استرجعت الجزائر سيادتها ورثت الجزائر منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، وكان من اللازم تغيير هذه المنظومة شكلا ومضمونا و تعويضها بمنظومة جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية، لكن من الصعب تغيير هذا النظام بين عشية وضحاها، فكان الإصلاح الشامل الذي طرأ في 1980 بإقامة المدرسة الأساسية بناء على: الاختيار الوطني للتعريب و الجزائر، الاختيار الثوري بتعميم التعليم وجعله مجانيا في متناول الأطفال والكبار، الاختيار العلمي بالعصرنة والتحكم في العلوم والتكنولوجيا. (5) وهذا عن طريق تطبيق أمرية 16 أبريل 1976 التي تعتبر بمثابة الأرضية التي تحوي القانون المدرسي. (6) أما إصلاحات التعليم الثانوي فكانت الأولى بإعادة الهيكلة سنة 1991 (جذعين مشتركين: للعلوم الإنسانية، العلوم والتكنولوجيا)، ثم سنة 1993 بتعويض التعليم التأهيلي بالتعليم التقني المحضر لبيكالوريا التقني، ثم جاء تخفيف البرامج سنة 1994 إلى غاية الإصلاح الأخير الشامل لكامل الأطوار (انطلاقا من 2003 في الابتدائي) (7) فلم يلق التعليم الثانوي حقه من الإصلاحات على الرغم من أهميته في التوجهات المختلفة لخريجها (الجامعة أو عالم الشغل).

ومن الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا - كغيره من الأنظمة التربوية في العالم - مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة (المقاربة بالأهداف)، إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم

1- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، د المطبوعات الجامعية ، ط2، (1990) ص83.

2- Ageron, Histoire de l'Algérie contemporaine, (1830-1880), 9<sup>e</sup> Ed, Presse Univ du France, Paris, (1964), P57-161

3- ب مودجي، الدليل في التشريع المدرسي ، د الوطني لمطبوعات المدرسة الجزائرية O.N.P.S الجزائر ، بدون سنة ، ص 27.

4- Mahfoud Kaddache, L'Algérie des Algériens (Histoire de l'Algérie 1930-1954), Ed Rocher Noir, (1998), P 116.

5- ب مودجي، المرجع السابق، ص 29.

6- ب مودجي، نفس المرجع، ص 33.

7- زوليدة طوطاوي مبدوعة، تقويم نظام التعليم الإلزامي ، أطروحة دكتورا دولة ، (غير منشورة) جامعة الجزائر، (جوان 2007) ص113-114.

يجب على المتعلم تعلمها و بعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها ، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز و الاكتشاف. بعبارة أخرى يجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس لفعل شيء ما أو تحذيل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه. (1) فكانت بيداغوجيا الأهداف تعمل على تمكين المتعلم من أن يقوم بفعل شيء ما و التحكم في بعض الأداءات، إلا أن الخلل فيها يتمثل في الفصل بين محتويات المادة الواحدة و بين المواد الأخرى مما لا يشكل مدمجا يسمح للمتعلم بمواجهة وضعية فعلية و القدرة على الأداء، وعلى هذا الأساس كان لابد من مقاربة جديدة لتصحيح المسار التعليمي /التعلمي. (2) وكحل لهذه المشكلة تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف، الخبرات والمهارات المنظمة و الأداءات، والتي تنتج للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعليمية إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم. (3)

و لهذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا ، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها ، وهو تصور جديد للعملية التعليمية / التعليمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي. (4) فالتركز على المتعلم وليس على البرنامج و المحتوى يسهل عمل المعلم ، لا يقدم أحكام مسبقة و يقترح شكلا يهدف إلى الفعالية بغض النظر عن غايته (الغايات حسب قدرات المتعلم على التعلم وحاجاته). (5) و (المقاربة بالكفاءات) مبنية على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات ، بما يمكن المتعلم - مواطن الغد - من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى. (6)

ففي الميدان البيداغوجي جاء هذا النظام لجعل التلميذ مركز العملية أو العلاقة البيداغوجية على عكس الأنظمة السابقة التي تجعله متلق للمعارف فقط. (7) فإن كانت الهياكل التربوية هي جسد المنظومة التربوية، فإن النشاط التربوي داخل هذه الهياكل للمناهج و عمليات التدريس، بما في ذلك طرق التدريس وأساليب التقويم هي روح المنظومة التربوية. و للتربية متطلبات بيداغوجية تتمثل أهمها في تحديد الأهداف البيداغوجية ووضع المناهج واعتماد طرق التدريس الفعالة من أجل تحقيقها. (8)

1- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، مجلة المربي، العدد 5 (فيفري 2006)، ص 6.

2- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة مودك التربوي، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، مرجع سابق، ص 1.

- طيب نايت سليمان و آخرون، المقاربة بالكفاءات(مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، دار الأمل (تيزي وزو)، ط 1 (2004)، ص 24.

3- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، مرجع سابق، العدد 5 (فيفري 2006)، ص 6.

- طيب نايت سليمان و آخرون، نفس المرجع السابق، (2004)، ص 25.

4- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة مودك التربوي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 1.

5- Abderrahim Harouchi, La Pédagogie des Compétences, Ed Le Fenec, (2001), Maghreb, P 33.

6- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، س م ت، المقاربة بالكفاءات، نفس المرجع السابق، ص 1.

- طيب نايت سليمان و آخرون، نفس المرجع السابق، (2004)، ص 28

7 - Abderrahim Harouchi, Ibid., 42.

- بوسنة محمود، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف بسبكيولوجية، منشورات مخبر التربية - التكوين- العمل جامعة الجزائر، ص 24.

8- بوفلجة غيات، نفس المرجع السابق، ص 45.

بالتطرق إلى التدريس و طرقه المتبعة، إذ نكاد نجد لكل مدرس طريقته الخاصة، إلا أنه يمكن حصر هذه الطرق في ثلاث رئيسية: الطريقة الإلقائية، طريقة المشاركة و طريقة التعلم المستقل. (1) فالإلقائية اعتمدها كلي على المدرس، التعلم بالمشاركة تشرك الطالب ( المتعلم) في عملية التعلم، وطريقة التعلم المستقل استقلالية ذات تعلم ذاتي. (2)

وحسب البيداغوجيات الجديدة فإن التعلم لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي و حل المشكلات و تقييم المفاهيم و الثقة بالنفس والاستقلالية. (3) و من بين هذه الطرق الاستكشافية (النشطة) نجد طريقة المشروع التي تعتمد على منهج النشاط، الذي يعني بأن يقوم التلاميذ بنشاط متنوع على أساس الخبرة وانطلاقا من إشكال مطروح. (4) و هذه الطريقة تعود التلاميذ على البحث المنظم، التعلم التعاوني، و تعتبر من طرق التعلم الذاتي التي بها تنمو الخبرات والقدرات. (5)

فمن الصعوبات التي تلاقيها هذه الطريقة هي أن المنتج المقدم أهم و لا يراعي التعلّمات المرجوة وأنها تحتاج إلى إمكانيات مادية و تخطيط شامل لمختلف الشرائح-صعوبات تنظيمية، وصعوبة ضبط المتغيرات المتعلقة بسلوك التلاميذ (6) الذي يبدو في بعض الأحيان أقرب إلى العبث منه إلى الجد. (7) ولأن من الاعتبارات التي يراعيها التعليم الثانوي في تكوين وتعليم خريجها : التكيف مع المستجدات و تطور التكنولوجيات ومساعدتهم على الاندماج في مجتمع الغد - أين العالم أصبح قرية صغيرة - إذ يفرض ذلك على المتعلم كفاءات عالية و تكوين متين ، ذلك بتنمية الفكر الناقد ، التفكير العلمي و التحكم في اللغات (لغة المعلوماتية، و معرفة لغتين أجنبيتين و التحكم في واحدة على الأقل). (8) فالمعلوم على تعليم اللغات الأجنبية أنه لم يعد اليوم قائما على هدف الإطلاع على ثقافة الغير وحسب، فضلا على ذلك تمكين المتعلمين من أن يتخذوا منها أداة يتسنى لهم توظيفها في التواصل مع الناطقين بها ، وفي كسب المعارف و التعمق في مختلف الدراسات و التخصصات على وجه التحديد. (9)

لهذا وعلى وجه الخصوص من بيداغوجية المشروع التي هي من البيداغوجيات النشطة التي تمكن من إخراج المادة من إطارها النظري إلى الممارسة والتطبيق ، ونظرا لنقص الدراسات على حسب ما أطلع على المستوى الوطني لإظهار أهمية هذه البيداغوجية في زيادة المتعلمين في الطور الثانوي على التحكم في اللغات الأجنبية عموما واللغة الفرنسية على وجه الخصوص (حيث نجد دراسة الدكتور بن سالم حول بيداغوجية

1- بوفلجة غيات ، التربية المتفتحة ، دار الغرب للنشر (الجزائر)، ط1(2003)، ص75.

2- بوفلجة غيات ، التربية المتفتحة ، نفس المرجع (2003)، ص77.

3- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، س م ت ، المقاربة بالكفاءات ، نفس المرجع السابق،(2005)، ص 19.

4- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر عمان (الأردن)، ط1(2003)ص225.

5- وليد أحمد جابر ، نفس المرجع السابق، ص231.

6- Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Pour une pédagogie du projet , 4<sup>em</sup> Ed(1997), Hachette Education, Paris Cedex 15, France, P 10/11.

7- وليد أحمد جابر ، نفس المرجع السابق، ص232.

8- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، إصلاح المنظومة التربوية ، مجلة المربي، عدد خاص (مارس 2005)، ص 10/8.

9- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، التربية ، مجلة المربي ، العدد9، (ديسمبر 2007)، ص 7.

المشروع وهي تحليل نظري)، و لكون اللغات في وقتنا الحاضر هي تواصلية منها معرفة قاعدة أو قواعد أو رموز لسانية (فهي أداة إنتاج الفكر وتبليغه - للمعاملات-).

ففي ضوء المقاربة بالكفاءات يقسم العام الدراسي إلى ثلاثة مشاريع كبرى- مادة الفرنسية - يتم انجازها من طرف التلاميذ و بتوجيه المعلم (ثلاثة مشاريع للقسم النهائي - الثالثة ثانوي شعب أدبية) أثناء العام الدراسي، ويقابل المشروع محور أو مجموعة محاور (فصل) في النظام التربوي القديم. (1) وتكون سيرورة المشروع جماعيا ففي الحصة الأولى يتم مناقشة وتحديد عنوان البحث (المشروع) وخطته ويتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة كل مجموعة تنجز مشروعها الخاص، ويقسم العمل في المجموعة بالذات. و يكون المشروع خارج إطار الحصص الدراسية العادية ويتم توجيهه فقط والمساعدة بالمراجع والوسائل، في نهاية المحور أو الفصل يتم عرضه على بقية زملاءه، ويتم تقييم المشروع من جميع النواحي (التنظيمية، المعرفية، التواصلية، أسلوب العرض، طريقة المناقشة والإقناع...) وأثناء انجازه وبعد تقديمه. وهو من أجل توظيف واكتساب معارف جديدة، فالمشروع يعتبر تطبيقا لمجمل المعارف التي تم التحصل عليها في حل مشاكل بحثية مبرمجة و منظمة في مشاريع، ويساعد على تثبيت الكفاءات المشار إليها في البرنامج. (2) ويهدف المشروع البحثي لتنويع مصادر البحث، مواكبة الانشغالات والتمتع بالروح الجماعية وما تقتضيه من قيم تضامنية وتعاونية، و كذا ترسيخ العمل المنهجي في البحث عند التلميذ أو الطالب. (3)

وفي خضم هذا العمل المنهجي و التعاوني النشاط الذي تتمتع به بيداغوجية المشروع، ونظرا لأهمية المشاريع الإدماجية - في إطار إدخال بيداغوجية المشروع في المنظومة التربوية الوطنية - في تنمية مكتسبات تلاميذ القسم النهائي من الطور الثانوي (الشعب الأدبية) في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وفي هذا السياق ونظرا للثقائص التي تدينها الدراسات في هذا المجال ، و النقائص البيداغوجية لهذه الطريقة (بيداغوجية المشروع ) ، تتبادر إلينا مجموعة أسئلة تتطرق منها هذه الدراسة لإظهار اللبس والكشف عنها نذكرها في:

- 1- ما هي تصورات التلاميذ القسم النهائي(شعبة الآداب و الفلسفة) حول مفهوم المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية ؟
- 2- هل تساعد المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية على تنمية كفاءات متعددة (عقلية ، نفسية ، لغوية، تواصلية، علائق- اجتماعية، تنظيمية، تربوية، تكنولوجية، علاجية ، تقييمية) لتلاميذ القسم النهائي (شعبة الآداب) حسب تصوراتهم ؟
- 3- هل تتوافق المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية لتلاميذ القسم النهائي (شعبة الآداب)على تطلعاتهم التربوية ؟

<sup>1</sup>-<http://www.oasisfle.com>: Progressions Annuelles, 3<sup>em</sup> Secondaire Lettres, Année scolaire (2009/2010). P 9/12.

<sup>2</sup>-<http://www.oasisfle.com>: Curriculum de français, Troisième année secondaire Toutes les filières, 2007, P 23/25.

<sup>3</sup>- <http://www.oasisfle.com>: Curriculum de français, Ibid. P 8.

**2- الفرضيات:**

الفرضية هي اقتراح إجابة للسؤال المطروح ، تساعد على تشكيل علاقة بين الظواهر المهمة . و حتى بتحديد تقريبي تساعد على اختيار الظواهر الملاحظة؛ هذه مجتمعة تسمح بترجمتها، إعطاءها المعنى الذي يفحص، ينظم عنصرا ممكنا لبداية نظرية. (1) و يعتبر وضع الفرضيات و تصميمها من أهم مراحل البحث العلمي، و هي أفكار مبدئية تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة و البحث والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها، و الباحث غير متأكد من صحة فرضياته لذا يحاول اختبارها وتجريبها بالبحث العلمي الميداني. (2)

ويمكن تحديد فرضيات دراستنا على النحو التالي :

- الفرضية(1): إن جملة التلاميذ لا يحملون نظرة موحدة أو مفهوم متجانس تجاه المشروع الإدماجي .
- الفرضية(2): إن المشروع الإدماجي يساهم من وجهة نظر التلاميذ على تطوير أو اكتساب كفاءات متعددة.
- الفرضية(3): إن المشروع الإدماجي لا يتطابق كليا مع كل الانتظارات و التطلعات التربوية للمتعلمين.

**3- تحديد المصطلحات:**

سننطلق إلى المصطلحات المستعملة في دراستنا هذه حسب ما عرفتها وزارة التربية الوطنية كون الجانب الميداني سيكون في المؤسسات التعليمية الرسمية التابعة لوزارة التربية (الثانويات العمومية).  
الإصلاح التربوي:

هو النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقييمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة و الرؤى المستقبلية للنظام التربوي، في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار. (3)

في دراستنا هذه نقصد بالإصلاح التربوي مجموع التغييرات و التعديلات،التجديد، والتقييم الذي حصل للمنظومة التربوية الجزائرية في الأهداف والغايات ، المناهج، طرق وأساليب التدريس ، الوسائل، تكوين المعلمين، محتوى البرامج ،التقويم ،التوجيه، الكتب المدرسية ...كلها في ظل المقاربة بالكفاءات التوجه التربوي العالمي الجديد ،ذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2003/2004.

**مقاربة " approche " :**

هي تصور و بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعلي و المرود المناسب من : طريقة ، وسائل ، مكان ، زمان وخصائص المتعلم والوسط و النظريات البيداغوجية. (4)

<sup>1</sup> -Madeline Grawitz, méthodes des sciences sociales, 11<sup>ème</sup> Ed(2001), Ed Dalloz, Paris cedex, France, P 398.

<sup>2</sup> - إحصان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، د الطلبة للطباعة و النشر بيروت (لبنان)، ط2 (1986) ص 45.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، (2009)، ص 117.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، إعداد: فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات ، سلسلة موعدك التربوي، العدد19، (ديسمبر 2005) ص2.

**الكفاءة :**

هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد و التكلفة و بأقصى ما يمكن من الأثر و الكفاءة و تكون معرفية أو أدائية. (1)

و تقصد بها في دراستنا مجموعة التصرفات و السلوكيات و الأداءات النفس-اجتماعية والمهارات المعرفية و الحس-حركية و التواصلية التفاعلية التي تمكن من ممارسة التلميذ دور أو وظيفة أو نشاط أو مهمة أو عمل أي كان نوعه في خضم المشروع البحثي أثناء إعداده ، ثم إلقاءه في الصف الدراسي .

**المقاربة بالكفاءات l'approche par compétence :**

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (2)

**بيداغوجية pédagogie :**

مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس و الأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد. (3)

**مشروع projet :**

هو عمل متصل بالحياة يقوم على هدف محدد، قد يكون نشاطا فرديا أو جماعيا وفق خطوات متتالية ومحددة. (4)

**بيداغوجيا المشروع pédagogie du projet :**

هي بيداغوجية مبنية على خطة عمل لتحقيق هدف مسطر مسبقا، وكثيرا ما تستعمل في التعليم التقني لما يوفره من موضوعات انجازيه . غير أن المربين يرون هذه البيداغوجيا يمكن تطبيقها في أي مادة دراسية، لأن المشروع قد يكون معرفيا (علم، لغة ..) أو تقنيا (تحويل معارف علمية إلى تطبيقات تقنية مادية) كما أنها بيداغوجيا تشجع على إظهار كفاءات ذهنية، تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم وتكسبه مهارات التطبيق. (5)

**المشروع الإدماجي (البحثي):**

مشروع دراسي على مدى طويل (فصلي، أو سنوي) للتلاميذ من أجل توظيف، واكتساب معارف جديدة، والمشروع يعتبر تطبيقا لمجمل المعارف التي تم التحصل عليها في حل مشاكل بحثية مبرمجة و منظمة في

1- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج (عمان، الأردن)، ط1 (2001)، ص108.  
2- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، العدد17، (2005)، ص2.  
3- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص99.  
4- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، نفس المرجع، ص107.  
5- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، إعداد إسماعيل إلمان، معلومات تفيدك (تعاريف تربوية)، مجلة المربي، العدد3 (يناير/فبراير 2005) ص18.

مشاريع. و يهدف المشروع الإدماجي إلى تنويع مصادر البحث، مواكبة الانشغالات و التمتع بالروح الجماعية وما تقتضيه من قيم تضامنية و تعاونية. و كذا ترسيخ العمل المنهجي في البحث عند التلميذ أو الطالب. (1)

في دراستنا هذه المشروع البحثي هو الذي يقوم به تلاميذ القسم النهائي المقبلين على شهادة البكالوريا في مادة اللغة الفرنسية ، فهو(المشروع الإدماجي) هنا عبارة عن مقال معد أو قصة من التلميذ ذاته أو مع زميله في البحث(بحث مكتبي )، عكس المشروع البحثي الذي يعد في المواد التقنية بالتجارب الميدانية أو اليدوية، و هنا يمارس فيه التلميذ التلخيص، التركيب، التحليل، النقد و الاستنتاج ، التأليف والتساؤل المنهجي ، والتعود على البحث، و كذا التعلم اللغوي من كافة جوانبه كون هذا المشروع البحثي في لغة أجنبية، وفي الأخير يتم إلقاءه (الممارسة اللغوية) والتفاعل مع زملاء البحث والصف(في النقاش).

### التربية :éducation

التربية تعني تنشئة الفرد و تنمية كافة جوانب شخصيته و إعداده للحياة الناجحة في المجتمع الذي يعيش فيه و ينتمي إليه، كما أنها تهتم بتقدم المجتمع و تطوير حياته إلى الأفضل في جميع المجالات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية و الروحية. (2)

### التعليم :Enseignement

عملية تحفيز و إثارة قوى المتعلم العقلية و نشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم. (3)

### التعليم الثانوي:

العام والتقني نظام يأتي امتداد للمدرسة الأساسية وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل المؤهل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية و احتياجات المجتمع المخططة، و يعتبر هذا التعليم معبرا مفتوحا على دنيا العمل. (4)

نخص بالدراسة هنا تلاميذ المرحلة الثانوية قسم نهائي(الشعب الأدبية) المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا الموسم الدراسي 2011/2010 لولاية عنابة .

1 - www.oasisfle.com: Curriculum de français, Ibid., 2007, P 8/25.

2- محمد الفالوقي ، رمضان القذافي، مرجع سابق،ص15.

3- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية،المعجم التربوي،(2009)، ص52.

4- الطاهر زرهوني ، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية و التعليم ، د المطبوعات الجامعية،(1991)، ص 9.

## 4- الإطار العام والخلفية النظرية للدراسة :

نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجال الصناعي و السياسي و الاقتصادي وكذا التربوي؛ ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربوية غابت عليها النزعة العلمية الواقعية البراغماتية. (1) ويعتبر **جون ديوي** أبرز مفكر و مصلح تربوي قدم اقتراحات ساعدت على تطوير التربية العلمية وإصلاحها. لهذا نجد الفيلسوف التربوي يؤكد على أخذ المهارات التي كانت تكتسب عن طريق التدريب على أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، ما يتطلب إشراك المتعلم في بناء الأهداف التربوية التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم، وليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون إيجابي في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته. (2)

ففي أغلب أقطار العالم - حالياً- الممارسات البيداغوجية تستند في مرجعيتها إلى المقاربة بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف؛ ففي المقاربة بالمضامين يعتبر التعلم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم يجب اكتسابها للمتعلم. (3)

واعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف و التعرف على الكيفيات (التقنيات) المختلفة لصياغتها وخاصة الأهداف الإجرائية منها، و كذا على تصنيف الأهداف وفق المجالات: المعرفية ، الوجدانية والحس- حركية. (4)

فقد بينت الدراسات و البحوث الأخيرة أن التدريس بالأهداف يؤدي إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدرس، بالإضافة إلى تشتت الأهداف الإجرائية أي بعثرة المعارف المكتسبة التي لا تصبح مرتبطة فيما بينها و مترابطة أثناء توظيفها في موقع ما لحل إشكالية عملية في الحياة المدرسية أو خارجها. أفزت بذلك عدة نقائص أهمها : مشاكل المردودية و الرسوب المدرسي، مشاكل نجاعة المتخرجين، مشاكل الفعالية و عدم التوازن بين كلفة و نتائج المدرسة. (5)

وينبغي التذكير أن بيداغوجيا الكفاءات جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، حيث كان الصراع محتدماً بين أنصار المدرسة السلوكية التي يتأسس على مبادئها التعليم بالأهداف ومن أشهر روادها نجد ثورندايك و واطسن، سكينز و بافلوف، و بين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية من أشهر روادها العالم السويسري " جون بياجى " وهى مدرسة تقوم في الأساس على مبادئ عقلانية وضع جذورها الأولى ديكرت في القرن السابع عشر. والفرق بين النظريتين يقوم على أساس أن المدرسة السلوكية

1- عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات و الأفكار التربوية ، دار العربية للكتاب (تونس)، ط 3(1982)،ص 292.

2- عمر محمد التومي الشيباني، نفس المرجع ، ص 27.

3- عطا الله أحمد و آخرون ، تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، د المطبوعات الجامعية، بن عكنون - الجزائر- (2005)،ص 61.

4- عطا الله أحمد و آخرون ،المرجع السابق (2005)،ص 61.

5- عطا الله أحمد و آخرون ، نفس المرجع ،ص 62.

تنظر إلى التعلم على أنه آلية يكتسبها نظام المثير والاستجابة، على حين تعتبر البنائية التعلم نشاطا عقليا بدئا يحدث عن طريق الصيرورة العقلية وليس نتيجة المثير والاستجابة (1)

ووفق التوصيات التربوية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) يعتبر التلميذ (المتعلم) المحور الأساسي في العملية التعليمية / التعليمية، و تقوم على مختلف النشاطات الصفية و اللاصفية الأساسية و الضرورية من أجل اكتساب معارف جديدة واكتساب طرائق عملية يستعملها المتعلم داخل وخارج المدرسة. (2)

فالأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات هو النزعة البنائية **constructivisme** التي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير واستجابة)، أما المنظور البنائي فينبثق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم / الذات (مؤثر الذات استجابة). (3) ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية - الـ **Didactique** - حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة للبحث و صياغة المشكلات، وإثارة القضايا وخلق فرص المبادرة والإبداع. (4) فالنظرية السلوكية تتخذ من العلاقة بين السلوك و نتائجها كمؤشر أساسي لسيروورة التعلم بينما النظرية المعرفية تربط الأسبقية للعمليات الذهنية. (5) أما بالنسبة لبياجي الذكاء هو تكيف عقلي و تبادل بين الذات و المحيط. وهذا التكيف يعطي نوع من الحركية بين سيروورات الاستيعاب و الموائمة. (6) ومبدئيا هناك نوعين أو مدخلين بيداغوجيين: النوع الأول يرتكز على المعارف و تحويلها للمتعلم - يرتكز على المعلم - ، والنوع الثاني يرتكز على الكفاءات التي يجب الحصول عليها وهي بيداغوجية عملية. (7)

ومما تقدم يظهر أن أهم الطرق البيداغوجية الفعالة الملائمة للمدرسة البنائية و البيداغوجية بالكفاءات هي التي تعين المتعلم على أن يتعلم بنفسه-الطرق النشطة-، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية/التعليمية، و تعلمه يكون داخل المدرسة وخارجها. ومن أهم هذه الطرائق التي أثبتت فعاليتها : طريقة المناقشة والحوار، طريقة المهام و الاستكشاف، طريقة حل المشكلات. (8)

**طريقة المشروع (بيداغوجية المشروع)** تعتبر امتدادا لطريقة حل المشكلات، وهي كذلك جاءت تطبيقا لأراء جون ديوي و أفكاره و كذلك لاهتمام علماء التربية و المرين الباحثين في القرنين الثامن عشر وخصوصا روسو بستالوزي و هربارت و فروبل... وغيرهم الذين نادوا بحرية الطفل و إعطائه المكانة المناسبة في عمليتي التربية و التعليم و جعله مركز الاهتمام، فحسب بحث **الدكتور الجزائري محمد أرزقي أبركان-** طريقة المشروعات المنشورة في كتاب الرواسي (ط 1-1994) يضيف : " لقد تم استخدام اسم

1- خير الدين هني ، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط 1 (2005) ، ص 47 .

2- عطا الله أحمد و آخرون، المرجع السابق، (2005)، ص 63/62.

3- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى (عين مليانة- الجزائر)، بدون طبعة (2002)، ص 13.

4- عطا الله محمد وآخرون، نفس المرجع السابق، (2005)، ص 78.

5- Georgette Goupil et Guy Lusigitran, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire ; Ed Gaétan Morin, (1993), Québec(Canada). P 72.

6- Georgette Goupil et Guy Lusigitran, Ibid. P 50.

7- Abderrahim Harouchi ; Ibid, P20/21.

8- عطا الله محمد وآخرون، نفس المرجع السابق، (2005)، ص 79.

المشروع في الدوائر التربوية لأول مرة عام 1900 حين أطلقه أساتذة الأشغال اليدوية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية - د ريتشارد C. R. Richard (1) و حسب كل من الأستاذ صالح عبد العزيز في كتابه التربية و طرق التدريس (ج 2) (2)، والدكتوران إبراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز في مؤلفهما التربية العملية و أسس طرق التدريس (3) أن طريقة المشروع هي تطبيق لأراء جون ديوي ، وقد ابتكرها المربي الأمريكي وليم كلباترك؛ و هي طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض، يتعلم الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة والمستقبلية و تساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا. (4)

ويرى كلباترك أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة. ففي نظره المشروع تجربة لها غايات و نشاط يرمي إلى الإنتاج... و بقدر ما هو يجعل الطفل يعتمد على نفسه، يستثير فيه عنصر التشويق، التعليم المصاحب؛ إلا أنها طريقة محفوفة بالمخاطر، تجر التلاميذ إلى دراسات لا حد لها، فيها ضياع للوقت، صعوبة التنظيم، و حاجتها لمدرسين أكفاء. (5)

**5- الدراسات السابقة :**

نظرا لتعدد الدراسات، وما لا يدرك كله لا يترك جله، سنتناول بعضها و نقتصر على تقديم لمحة عن وجهات نظر القائمين بها و بنتائجها لتكون كقاعدة نظرية لقارئ هذه الدراسة.

### 5-1- الدراسات الأجنبية :

#### 1- دراسة دوتي Dotv :

في عام 1968 أجرى دراسة لتفحص أثر المعرفة السابقة للأهداف مع أثر التدريب عليها في أداء الطلبة و تحصيلهم الدراسي، وتوصل إلى أن معرفة الطلبة للأهداف و التدريب عليها و استخدامها أدى إلى : ارتفاع علاماتهم في الاختبار الأبعدي لكنه لم يظهر أثر واضح مع استخدام التدريب. (6)

#### 2- دراسة تيمان 1968 Tiemann :

قام بدراسة لتحديد أثر تزويد طلاب وطالبات مادة الاقتصاد في إحدى الكليات الجامعية بالأهداف السلوكية خلال معالجة دامت أربعة أسابيع وكانت النتائج:

- لم تظهر تأثيرات ذات دلالة إحصائية للأهداف التي استخدمت على علامات منتصف الفصل الدراسي كمتغير.

- ظهرت تأثيرات ذات دلالة إحصائية باستخدام علامات اختبار الاحتفاظ كمتغير.

1- لخضر زروق، طرائق التدريس الحية و المقاربة بالكفاءات ، دار هومة (الجزائر) ، ط 5 (2005)، ص 59.  
2- صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، (ج 2)، دار المعارف (القاهرة - مصر)، ط 12 (1993)، ص 106.  
3- إبراهيم عصمت مطاوع. واصف عزيز و واصف، التربية العملية و أسس طرق التدريس. د النهضة العربية (بيروت)، بدون طبعة (1986)، ص 36.  
4- موريس شربل ، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن 21، د الفكر العربي (بيروت. لبنان)، ط 1 (2006)، ص 59.  
5- صالح عبد العزيز، المرجع السابق، ط 12 (1993)، ص 117/107.  
6- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود ، التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، وزارة التربية الوطنية ، الحراش (الجزائر) 2006، ص 15.

- أظهرت أن مجموعة الأهداف السلوكية كانت علاماتها أعلى من علامات مجموعة الأهداف العامة (1)

### **3- دراسة ميريل و تاوول Merrill & Towle (1971) :**

تناولت أثر تزويد طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأهداف التعليمية حول إحدى المواد الدراسية والتي تدور حول التعليم المبرمج وكانت النتائج التالية:

- لم تظهر أية فروق دالة إحصائية بين المجموعات المختلفة في علامات الاختبار البعدي.
- عملت الأهداف التعليمية على التقليل من مستوى حالة القلق لدى الطلاب في الوحدات التدريبية الثلاثة الأولى (2)

### **4- دراسة " كاستيل وميريل Merill & Castell " (1973):**

قام الباحثان بمسح مصغر للدراسات التجريبية التي تثبت إيجابيات استخدام الأهداف السلوكية في التحصيل، وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على ما إذا كان تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية يسهل تعلمهم. غير أن الباحثان لم يستطيعا الخروج بنتائج تثبت أو تنفي أهمية الأهداف السلوكية في تحصيل الطلاب (3)

### **5- دراسة بول أنشوسب Paul Inchauspe : تحت عنوان :**

*L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études ; Etude préparée par : Paul Inchauspe, pour le colloque sur les compétences et les savoirs, organisé par le ministère de l'éducation nationale en Algérie du 27 au 29 octobre 2001.*

انطلق الباحث في دراسته من طرح سؤالين تدور عليهما الدراسة وهما: أين وصلت عملية إصلاح المناهج الدراسية في مقاطعة الكيبك؟ وكيف تم ذلك؟ وللإجابة على هذين السؤالين قسم الباحث دراسته على ثلاثة محاور رئيسية هي: أولا الوضعية السابقة التي أدت إلى تقديم اقتراحات حول الإصلاح، وهي اقتراحات مقدمة من فوج العمل حول إصلاح المناهج الدراسية التي يترأسها صاحب هذه الدراسة؛ وثانيا الانشغالات التي كانت تدور في أذهان الباحثين حين اقترحوا التغييرات المناسبة للأسئلة التي كانت تدور حول إصلاح المناهج الدراسية، وأخيرا تقديم بعض الأفكار حول مسار إصلاح المناهج الدراسية.

و قد تناول الباحث في المحور الأول ثلاثة عناصر ساهمت في تحضير الإصلاح وتتمثل هذه العناصر في: آراء المجلس الأعلى للتربية الذي يقوم بصفة دورية بعملية تشخيص مشاكل مرتبطة بالنظام التربوي وتقديم توصيات بشأن التعامل مع تلك المشاكل، و يتمثل العنصر الثاني في التقارير التي كانت تطلبها السلطات الوصية من أجل إحداث التغييرات المناسبة؛ وأخيرا تقرير لجنة العقلاء حول ملامح التخرج الذي اعتبر نقطة انطلاق في حملة واسعة من المشاورات حول المناهج الدراسية. و في المحور الثاني ذكر الباحث بعض الانشغالات منها ضرورة تحقيق إجماع حول الأسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية، وضرورة تدعيم

<sup>1</sup> - محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود ، المرجع السابق ، ص 16.

<sup>2</sup> - محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود، نفس المرجع ، ص 16 .

<sup>3</sup> - بن عقيلة كمال ، تطوير مناهج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات و انعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر ، معهد التربية البدنية والرياضية ( سيدي عبد الله - زرالدن) ، 2008/2007 ، ص 174.

التماسك الاجتماعي في مجتمع تسوده التعددية بشكل كبير، كما نجد ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص وضرورة تدعيم الجانب الثقافي في المناهج الدراسية، إلى غير ذلك من الانشغالات التي استرعت اهتمامات الباحثين . وفي المحور الثالث تمثلت الأفكار المقدمة حول مسار إصلاح المناهج الدراسية بصفة رئيسية في وتيرة الإصلاحات وفي طبيعتها وفي التمييز بين التغيير والإصلاح وفي مساهمة مختلف الأطراف في عملية إصلاح المناهج الدراسية وأخيرا طبيعة المواضيع التي تستدعي مناظرات قوية حول إصلاح المناهج الدراسية. (1)

ففي نهاية الدراسة خلص الباحث إلى نتائج بحثه وهي عبارة عن استفادته الشخصية من التجربة التي خاضها في إصلاح المناهج الدراسية، وتتمثل هذه الاستفادة في التعرف على عناصر هي جديدة و أن الأسئلة المتعلقة بالمناهج الدراسية أوسع من الأسئلة المتعلقة بمحتويات المناهج الدراسية؛ و أن المناهج الدراسية هي بناء اجتماعي أي أنها ترتبط بالمجتمع الذي تصمم فيه. فلا توجد فقط المناهج الرسمية وإنما توجد إلى جانبها المناهج الواقعية، فما يجري في القسم يتأثر بأشياء تبدو ثانوية ولكنها في حقيقة الأمر ليست كذلك، وهو يشير إلى العوامل الموجودة خارج المحيط الدراسي. (2)

و أهمية هذه الدراسة تتمثل في كونها قد تمت في سياق استفادت وزارة التربية الجزائرية من التجارب الأجنبية، وبالرجوع إلى التاريخ الذي انعقد فيه هذا الملتقى نجد بأنه تزامن مع مرحلة التحضير لإصلاح المناهج الدراسية في الجزائر. و قد استفدنا من هذه الدراسة في فهم الظروف التي تم فيها التحضير للإصلاح، ففي الفصل المتعلق بالإصلاح التربوي خصصنا فيه عنصرا يتحدث عن التجربة الكندية.

**6- دراسة أليس ماركوت (2004):** بعنوان حصص التطبيق المحضرة بنظام الإعلام الآلي (ExAO) لبيداغوجية المشروع في العلوم الطبيعية بالثانوية.

في عام 1996 وتحت إطار البرنامج التطبيقي للعلوم الطبيعية (مشروع نهاية الدراسة )، لأول مرة في ثانوية أهونتيك Ahuntic طبق في جانفي 1997 مشروع البحث حدّد انطلاقا من سؤال مقترح من طرف الأستاذ؛ مأخوذ من الأربع مواد العلمية القاعدية (البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء و الرياضيات) وعناصر كفاءة الحصّة موضوعاً بطريقة مشتركة: القيام ببحث و تحليل و تأنقي، تصور وتحقيق تجربة، إنتاج تقرير علمي ، تقديم بحث شفهي و العمل في مجموعة، بالإضافة إلى قائمة معايير لطرق التقويم. (3)

فحصّة المشروع لنهاية الدراسة تهدف لتكملة البحث العلمي باستعمال المعارف و المهارات المكتسبة من الدروس السابقة. التلميذ ينجز في إطار المجموعة وفي نفس الوقت بطريقة مستقلة مشروع بحث في العلوم.

<sup>1</sup> - Ministère de l'éducation nationale : Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Alger du 27 au 29 octobre 2001 ; L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études ; Etude préparée par : Paul Inchauspe, pp 15 – 27.

<sup>2</sup> - Ministère de l'éducation nationale : Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Ibid. P 15/27.

<sup>3</sup> - Alice Marcotte, Les apports de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) en pédagogie par projet en Sciences de la nature au collégial, (Ph.D) non publié en didactique, U de Montréal (mars 2004), P 12 .

و تتمحور إشكالية الدراسة حول كيف أن الحصص (حصص المشروع) يمكن أن تنتج بكفاية متطلبات الخبرة المسطرة في البرنامج للعلوم الطبيعية، وكذا الاستجابة بطريقة ملائمة على المقاربة بالكفاءات (APC) في حصص من خمسة عشر مرحلة على ثلاث ساعات لكل مرحلة؟ (1)

فتم اختيار طريقة البحث التطوري في التربية المقترحة من طرف نونون Nonnon (1993)، التي بها البحث يمكنه السير انطلاقاً من فكرة مطورة و الفكرة مقابلة للنظريات التربوية بقوة و يجرب بنوع تقع عليه التجارب المتتالية الموجهة والمطورة (تصور و مراجعة هذا النوع يمثل قالب هذه الطريقة). (2)

أنجز هذا العمل على مرحلتين:- الأولى على مستوى ثانوية Ahuntsic على أربع فترات من ستة مجموعات من التلاميذ في فصل الخريف ومجموعتين في الشتاء (كل مجموعة من 15 إلى 24 تلميذ) - المرحلة الثانية: في عام 2000 تم مراجعة هذا الشكل على البيولوجيا و في فصل الشتاء قام الباحث بالتجربة الثانية و بالتعاون على مستوى ثانويتي Ahuntsic (44 تلميذ على مجموعتين) و Gérald-Godin (40 تلميذ كذلك على مجموعتين). (3)

طبق الباحث طريقة الملاحظة بالمشاركة و منهج ( البحث - فعل: la recherche-action ) (4)

وتوصل الباحث إلى أن:

1- التلاميذ يفضلون البحث .

2- التلاميذ كانت لهم صعوبات في التنظيم ، الوقت ، الأدوات وتنظيم المجموعات.

3- التلميذ يؤكد و يدقق دوره و كتابته في الكراس الشخصي .

4- التلاميذ لهم الفرصة في ممارسة الطريقة التجريبية. (5)

و في التجربة الثانية :

1- تنظيم أحسن من المرة الأولى في الوقت و الوسائل .

2- التلاميذ يشاركون في تقييم عروض زملائهم (فهما وتنظيماً).

3-المضمون النهائي للأعمال التي قام بها التلاميذ غنية جداً من الناحية التعليمية. (6)

فالنتائج بينت أن التلميذ يفضل المشاركة و البروز في التفاعل الاجتماعي- معرفي، يلتزم في وضعية حقيقية للاستثمار العلمي. يتعرف على العديد من الفرص لممارسة مختلف الكفاءات .حتى كفاءات الأستاذ تتطور كذلك. (7)

ويطمح البحث إلى :

1 - Alice Marcotte, Ibid , P 16.

2 - Alice Marcotte, Ibid , P 29.

3 - Alice Marcotte, Ibid , P 33/34.

4 - Alice Marcotte, Ibid , P 34/35.

5 - Alice Marcotte, Ibid P 129/130.

6 - Alice Marcotte, Ibid P 133/135.

7 - Alice Marcotte, Ibid P 1172/174.

- إدراك مجال تكنولوجيا (إعلام آلي) للتعلم في البيداغوجيا بالمشروع .
- إثراء النشاط الإدماجي واستثمار فرص التطبيق . الابتكار في مخبر العلوم بالتجربة بواسطة الكمبيوتر
- أما الأهداف التي تطبق هذه الغايات المسطرة :
- تطوير خبرة استعمال الكمبيوتر (ExAO) . - ملاحظة فرص، إمكانيات و حدود ( ExAO ) .
- تحقيق جو بيداغوجي ملائم لبناء كفاءات التلاميذ و إدماجهم التعلّيمات .
- تصور وإدراك الشكل الذي يدمج الـ: (ExAO) في البيداغوجية بالمشروع. (1)

### 7- دراسة كاترين مفرومرا لزيرو Catherine Mavromara-Lazaridou (2006):

#### بعنوان بيداغوجية المشروع المطبقة في (الفرنسية لغة أجنبية) بالقسمين الأولين للطور الثانوي

#### العمومي باليونان .

تمحورت الدراسة التي أجرتها الباحثة حول : "لأية أسباب التلاميذ لا يهتمون كثيرا لتعلم الفرنسية؟ وكذلك في المسار العادي التلاميذ ليسوا مجبرين على متابعة تعلم ( الفرنسية لغة أجنبية ) في الثانوية، ولهذه اللامبالاة و الضياع لتعليم اللغة الفرنسية أرادت إحيائها بالعمل: ( بالمشروع: Par projet ) . (2)

**الفرضيات :**

- 1- بيداغوجية المشروع المطبقة في القسم يمكن أن تؤثر على نمو الكفاءات العامة ( الشفهية / الكتابية ) وتسمح بالحصول على أحسن النتائج في المجال المعرفي .
- 2- بيداغوجية المشروع الممارسة في المجال المؤسساتي اليوناني (الثانوية العمومية ) ستصبح من الممكن أن تعدل اهتمام التلاميذ لحصص اللغة الفرنسية .
- 3- إذا بيداغوجية المشروع طبقت في المجال المدرسي اليوناني ، ستسمح بتنمية المعارف – لتكون مثل: التنسيق، المسؤولية ، الثقة بالنفس، الإبداع ... الخ . (3)

لإتمام هذا البحث التجريبي استعملت الباحثة من جهة الطريقة التجريبية التي سمحت لها بمراجعة فرضياتها و مقارنة نتائجها من منظور كمي ( مراقبة الكفاءة العامة هدف حصص اللغة الفرنسية و المعرفة - لتكون المطورة ) و من جهة أخرى تتبعها بالطريقة الوصفية التي سمحت لها بامتحان نتائجها بطريقة كمية (تحقيق حوارات مع الأساتذة المطبقين )، فنتائج الطريقة الوصفية تؤكد وثبتت النتائج المتحصل عليها من الطريقة التجريبية ولأجل تحليل النتائج استعمل الباحث الطريقة الإحصائية -ت- لـ:ستيوذنت وأنوفا " ANOVA للمعطيات الكمية وكذا- كا<sup>2</sup>- و تحليل المحتوي للمعطيات الكيفية. (4)

1 - - Alice Marcotte, Ibid P 21.

2 - Catherine Mavromara-Lazaridou La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec 2006 (Doctorat Ph de lettres modernes) ( N publier)Ecole supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Grec). P 18/19.

3 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 160.

4 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 161.

ولقد اعتمدت الباحثة في بحثها على خمسة معلمين كل واحد له أربع عينات من التلاميذ عينتين للسنة الأولى ( عينة ضابطة وعينة تجريبية ) عدا المعلم الخامس له عينة واحدة فقط . وأربع معلمين للسنة الثانية لكل واحد (عينة ضابطة وعينة تجريبية) .

بمجموع التلاميذ (102) عينة تجريبية ، (94) عينة ضابطة . (1)

وكانت نتائج الدراسة كالتالي :

### الفرضية الأولى :

- على المستوى المعرفي النتائج المتحصل عليها أكدت أن المعرفة و الأهداف المعرفية المقيمة من طرف النظام التربوي اليوناني لم تهتمش بالمشروع . و بعد اختبار الكفاءات (الكفاءة الشفهية للمتعلمين تطورت بنسبة دالة و الكفاءة الكتابية لم تكن دالة ، و الكفاءة العامة -الشفهية و الكتابية كانت دالة).

- نتائج اختبارات التطبيق لاستمارة المعارف- لتكون و التقييم الذاتي للكفاءة اللغوية حسب تقديم المتعلمين لكفاءاتهم لم تقيم بنسبة دالة ؛ وكذا معطيات المقابلات مع الأساتذة حول ملاحظاتهم لكفاءات التلاميذ اللغوية تؤكد التقييم الذاتي للتلاميذ وهو أن التلاميذ يطورون مستواهم الشفهي ولكن لهم صعوبات في القواعد. وهذا ما يؤكد النتائج الغير دالة للكفاءة الكتابية وهو أن اللغة مرتكزة على القواعد. (2)

### الفرضية الثانية :

على المستوى الاجتماع-انفعالي النتائج المتحصل عليها أثبتت أن بيداغوجية المشروع نجحت في إخفاء اللامبالاة القوية للتلاميذ لحصّة اللغة الفرنسية في الثانويات العمومية اليونانية، وتبعاً لتصريحات المتعلمين في الاستمارة حول الاهتمام بالحصّة الباحثة أثبتت أن الحصّة بالمشروع أعجبتهم (التلاميذ)، ففي العمل بالمشروع وقت الحصّة بالنسبة لهم يمر بسرعة ويتكلمون أكثر مع أساتذهم بعد الدرس. ويستغلون أكثر من وقتهم في المنزل للفرنسية و حصّة اللغة الفرنسية أصبحت حصتهم المفضلة. هذا بعد نتائج الاستمارة حول المعرفة - لتكون كذلك: الرغبة في التجربة للحصّة فالمتعلمين يصرّحون بأن لهم الرغبة للحصّة بالمشروع، وبكل هذه الأسئلة استنتج أن التلاميذ لهم اهتمام للحصّة والاختلافات بين الدرس التقليدي و الدرس بالمشروع دالة؛ بالإضافة كذلك نتائج مقابلات الأساتذة بأن تلاميذ القسم بالمشروع أغلبيتهم محفزين و يشاركون بطريقة فعالة حتى الأضعف منهم و المختلفين وجدوا مكانهم في النشاطات المهمة المنتجة.

### الفرضية الثالثة :

دائماً على المستوى الاجتماع – انفعالي نتائج استمارة المعارف- لتكون هو أن: التنسيق والإنتاجية هم دالين. بينما تمثّل الاهتمام للغة والثقافة، الثقة بالنفس و المسؤولية ليست دالة . ونتائج استمارة المتعلمين لا

<sup>1</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 183.

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 273.

تتماشى مع مقابلات الأساتذة التي تصرح أن المتعلمين طوروا ليس فقط معنى التنسيق و إنتاجيتهم بل كذلك معنى المسؤولية. (1)

**8- دراسة روبرت أربين (2007) ROBERT ARPIN:** بعنوان المقاربة بالكفاءات: تدريس الرياضيات هل هي المستقبل في برامج الدراسات التكنولوجية في الثانوي؟.

تطرق الباحث في دراسته التحليلية لمستقبل تدريس الرياضيات في الدراسات التكنولوجية التي تعتمد على الكفاءات، و أظهر كيف تراجعت مكانة تدريس الرياضيات في التكوين التقني. (2)

فهذه الدراسة حللت النصوص و الأحداث التي قادت إلى التقليل المهم لتدريس الرياضيات في برامج الدراسات التقنية تبعا للإصلاح الثانوي المتبنى من حكومة الكيبك Québec في 1993. (3)

و توصل إلى أن العديد من الأسباب لعبت دورا في هذا التراجع للرياضيات في البرامج التقنية، بدءا بالتوجيه الوزاري و التقرير الوظيفي للتكوين التقني و احتياجات سوق العمل، تدابير الكفاءات في برامج الدراسات حسب وضعيات العمل الذي يراعي الطلبات التي تبحث عن تخفيف البرامج على التلاميذ و رسوبهم ومن بينها الرياضيات. (4)

كذا تأثير بيداغوجية والإطار المفهمي لتطوير برامج الدراسات البنائية بدوره ركز على المواد التي تهتم بوضعيات حل المشكل، و حصر مستوى اعتماد تدريس الرياضيات ببرامج الدراسات التقنية بالكفاءات. فمن 1995 إلى 2005 سجل تراجع في التسجيلات لحصص الرياضيات في الدورة الأولى (61,3%) وفي الدورة الثانية (49,6%) في برامج الدراسات التقنية، وفي تعداد البرامج على الأقل 78 حصة إجمالية في سنة 1996 إلى 52 حصة إجمالية سنة 2005. (5)

وهذه العراقل المتعددة للرياضيات والتخصصات الأخرى راجع لـ:

\_\_ رقابة المصالح المسؤولة على التوظيف واللجان البيداغوجية على تحديد أنشطة التعلم .

\_\_ التمثيل القليل لأساتذة الرياضيات في المراكز الثانوية ومسؤولية اللجان العليا للتربية و وزارة التربية.

\_\_ الترابط الموضوعي بين المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية الاعتبار البنائي. (6)

فلحد الساعة على الرغم من هذا التراجع الرياضيات تبقى الأداة الممتازة للتعميم ، للتصنيف وإيجاد

حلول كثيرة للوضعيات المواجهة في الحياة اليومية والعملية. (7)

1 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

2 - Robert Arpin, Approche par compétences : L'enseignement des mathématiques a-t- il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégiale? , Maîtrise en Mathématiques (non publier) Université du Québec à Montréal (2007) P 8. (<http://www.cdc.qc.ca/>)

3 - Robert Arpin, Ibid. 9 (<http://www.cdc.qc.ca/>)

4 - Robert Arpin, Ibid. 89. (<http://www.cdc.qc.ca/>)

5 - Robert Arpin, Ibid. 90. (<http://www.cdc.qc.ca/>)

6 - Robert Arpin, Ibid. 91 (<http://www.cdc.qc.ca/>)

7 - Robert Arpin, Ibid. 92 (<http://www.cdc.qc.ca/>)

**5-2- الدراسات العربية:****9- دراسة عمر عبد الكريم الأحمد 1981 :**

أجرى دراسة تمحورت حول أثر تزويد طلاب الصف الثالث الإعدادي بالأهداف التعليمية على تحصيلهم في مادة الرياضيات، فكانت النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية  $0.05 >$  بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية قبل عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بهذه الأهداف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدود  $0.05$  بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف قبل عملية التدريس والطلاب الذي زودوا بها بعد عملية التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقة  $0.05$  بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية بعد عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بها. (1)

**10- دراسة موسى حتاملة 1982:**

كانت حول أثر استخدام الأهداف التعليمية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعلم الكلي و الأقصدي والعرضي لطلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم العامة للإجابة عن السؤال التالي :  
ما أثر مستويات الأهداف التعليمية الثلاثة التي تم تزويد الطلاب بها مسبقا في تعلمهم الكلي والأقصدي والعرضي؟.

وبعد إجراء الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فرق جوهري بين متوسطات علامات طلاب المجموعات الثلاثة على الإختبار الكلي.
- وجود فروق جوهريّة في مستوى ثقة  $0.05$  بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية المعرفية، ومتوسط علامات المجموعتين الأخرين.
- عدم فروق ذات معنوية بين متوسطات علامات المجموعة الثلاثة في الإختبار التحصيلي العرضي في مستوى الاستيعاب والتطبيق. (2)

**11- دراسة محافظة سنة 1999:**

هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الدبلوم العلم في التربية بجامعة مؤتة نحو أسلوبين من أساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الأبحاث فأجريت الدراسة على عينة بلغت (106) من المعلمين والمعلمات؛ وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون أسلوب كتابة الأوراق البحثية على أسلوب تقديم الامتحانات العادية. وعزا ذلك إلى أن الأسلوب الأول يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس، ويتيح للاستفادة من

1- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود، مرجع سابق ، ص 17.  
2- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود، نفس المرجع، ص 18/17.

ملاحظاتهم وأنه يمنحهم فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم. كما أنه يعطيهم وقتاً أطول لإنجازها ويجنبهم القلق الذي يشعر به الطلبة من أسلوب الامتحانات. (1)

### **12- دراسة المصطفى سنة 2000:**

التي سعت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس بواسطة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء مقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس، حيث تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا و(40) طالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية في مدرستين من مدارس لواء الأغوار الشمالية في الأردن. وقد تم استخدام اختبار تحصيلي في موضوع الحث الكهرومغناطيسي الموجود ضمن المنهاج متكون من (20) فقرة (09 من نوع الصواب والخطأ و11 من نوع الاختيار من متعدد). كما قام الباحث بإعداد قياس لاستقصاء المتغيرات التي أحدثتها طريقة التدريس بالحاسوب في اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي متكون من (30) فقرة، كما صممت برمجية تعليمية حول موضوع البحث الكهرومغناطيسي وقد طبق الاختبار التحصيلي قبل المعالجة وبعدها؛ وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 \geq \alpha$ ) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة الحاسوب تعزى لطريقة التدريس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس مستوى الدلالة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الفيزياء تعزى للجنس أو لتفاعل طريقة التدريس مع الجنس. (2)

### **13- دراسة جمال بن عبد العزيز الشهران 2002 :**

سعت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في منهاج الفيزياء لمستويات التذكر، الفهم والتطبيق بحسب تصنيف بلوم. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم تجربة قوامها مجموعتان متكافئتان إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تتألف كل منهما من (25) طالبا و تم تدريس الأولى المادة المقررة في منهاج الفيزياء للصف الأول الثانوي باستخدام الحاسوب بوصفها مجموعة تجريبية، وتم تدريب المجموعة الثانية المادة نفسها بالطريقة التقليدية بوصفها المجموعة الضابطة.

وخضعت المجموعتان لاختبار قبلي وآخر بعدي في الموضوعات التي شملها المنهاج، وقد دلت نتائج الاختبار القبلي على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على تكافؤ المجموعتين، أما نتائج تحليل الاختبار البعدي فقد أسفرت على الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الأول (مستوى التذكر) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثاني (مستوى الفهم) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

<sup>1</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد الأول (2007)، ص: 97.

<sup>2</sup> - مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد الرابع، العدد الثاني، الإمارات العربية المتحدة (2007)، ص: 119.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثالث (مستوى التطبيق) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. (1)

**14- دراسة عبد الجليل جمعة على الخور سنة 2002:** قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

\* هل يختلف تحصيل التلاميذ الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام طريقة التعلم التعاوني عن تحصيل أمثالهم الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية؟

\* هل يختلف تلاميذ فئة التحصيل الواحد (عال، متوسط، منخفض) الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام طريقة التعلم التعاوني عن تحصيل أمثالهم من فئة التحصيل نفسها الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية؟

\* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي للتلاميذ في مادة العلوم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (تعاونية، تقليدية) ومستوى التحصيل (عال، متوسط، منخفض)؟

وقد استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (53) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (26) تلميذاً درست وحدة المغناطيس والكهرباء المقررة على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم باستخدام طريقة التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فعدد أفرادها (27) تلميذاً درست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية، خضعت المجموعتان لاختبار تحصيلي (قبلي - بعدي).

فتم استخدام تحليلي التباين الثنائي واختبار نيومان كواز ( **Newma & Keules test** ) لتحليل النتائج. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

\* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

\* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى إلى مستويات التحصيل المختلفة (عال، متوسط، منخفض)؛ فقد أظهرت نتائج اختبار نيومان كواز وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني العالي وبين مستويات التحصيل (عال، متوسط، منخفض) التقليدية على التوالي لصالح المستوى التعاوني العالي. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني المتوسط من جهة وكل من المستوى التعاوني المنخفض والمستويين المتوسط والمنخفض التقليديين من جهة أخرى لصالح التعاوني المتوسط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني المنخفض والتقليدي المنخفض لصالح التعاوني المنخفض.

<sup>1</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الثالث (2002)، ص:69.

\* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى إلى التفاعل بين طريقة

التدريس (تعاونية، تقليدية) ومستويات التحصيل (عال، متوسط، منخفض). (1)

### 5-3- الدراسات الوطنية:

#### 15- دراسة طه صالح حمود (2003) :

هدفت إلى كشف واقع التقويم التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي، حيث انطلق من إشكالية تمحورت في

الأسئلة التالية :

- هل أساتذة التعليم الثانوي مهتمون فعلا بتطبيق الأساليب الحديثة والمستجدات التربوية بالتقويم الحديث.
  - هل لهم القدرة الكافية على صياغة الأهداف السلوكية ومراعاة العلاقة بينهما وبين أساليب التقويم الحديث.
- كما بنيت الدراسة على الفرضيات التالية:
- لا يملك أساتذة التعليم الثانوي القدرة اللازمة على صياغة الأهداف الإجرائية.
  - أساتذة التعليم الثانوي ليس لديهم القدرة على تطبيق أساليب التقويم الحديث.
  - هناك علاقة بين قدرة المدرس على صياغة الأهداف السلوكية وقدرته فيما يخص تطبيق الأساليب المستجدة في التقويم التربوي الحديث.
- وقد اعتمد الباحث على المنهج المسحي الوصفي، وتلخصت النتائج التي توصل إليها الباحث فيما يلي:
- أساتذة التعليم الثانوي ليس لديهم الاطلاع الكافي بالتقويم التربوي وأنواعه، كذلك عدم تمكنهم بصفة فعالة على الإلمام التام بصياغة الأهداف الإجرائية.
- غالبية الأساتذة في التعليم الثانوي يعرفون التقويم التربوي على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها وغير مطلعين على انه عملية شاملة تشمل تقويم المعلم والمتعلم والأدوات والبرامج التعليمية.
  - أغلب الأساتذة لا يتحكمون في معرفة شروط وكيفية صياغة الهدف الإجرائي.
  - أغلب الأساتذة يتعاملون بنوع واحد من التقويم وهو التقويم التحصيلي وليس لديهم معرفة بالانمط المهم في التقويم وهو التقويم التكويني.

- الأداة الفعالة عند اغلب الأساتذة هي الاختبارات الفصلية مهملين للاستجابات اليومية ومتابعة اثر التعلم. (2)

#### 16- دراسة بوجطو محمد (2004): بعنوان موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي.

هي عبارة عن بحث للكشف عن التصورات التي تبلورت لدى المدرس عن واقع وجودهم وعملهم ضمن النسق المدرسي الجديد، و الوقوف على بعض المواقف التي يشكلونها أو يقفونها اتجاه القضايا التربوية؛ خاصة المستجدة منها فضلا عن عما يؤثر به هذا الواقع في رؤيتهم لبعض قضايا مجتمعهم. وبلور الباحث إشكاليته حول كيفية تفاعل المدرس تجاه التغييرات التي تمر بها المنظومة التربوية الجزائرية حاليا و موقفه من محتوى مشروع الإصلاح التربوي الجديد و مدى ارتباط موقفه بالمرجعية الثقافية أو التجربة التربوية .

<sup>1</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الأول، 2003، ص: 256 - 257.

<sup>2</sup> - طه صالح حمود، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير (غ منشورة) علوم التربية، جامعة الجزائر، (2002/2003)، ص ص 13-154.

و اعتمد الباحث على لمناقشة إشكاليته بصياغة ثلاث فرضيات هي :

- 1- يتحدد تفاعل المدرس مع التغييرات التربوية بمدى موقفه منها .
- 2- تتأثر تصورات المدرس لمكانته الاجتماعية تأثيرا فعالا في تجاوبه مع مشروع الإصلاح التربوي .
- 3- يرتبط موقف المدرس من مشروع الإصلاح التربوي بالمرجعية الثقافية أكثر من ارتباطه بالتجربة التربوية .

فلمعينة هذه الفرضيات استخدم الباحث استبيانا وزع على عينة من 100 أستاذ و أستاذة، حيث تمت بمناطق حضرية و أخرى شبه حضرية و أخرى ريفية بولاية المدية.

لقد توصل الباحث إلى أن الإصلاح التربوي من زاوية سوسولوجية تعطي أهمية للتصورات الشخصية المشكلة في سياق تاريخي اجتماعي على مواقف الأفراد و نظرتهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وتلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تشكيل بنية استعدادات مكتسبة تكون بمثابة المرجع التأويلي لمختلف المواقف التي يتعرض لها، وإذا كان لإرادة الفرد أهمية في تحقيق مواقفه إلا أن ذلك لا يكون بمعزل عن النسق الثقافي الذي تتشكل ضمنه تلك الإرادة أو الذاتية؛ وعليه فمواقف المدرس من الإصلاح التربوي بقدر ما هي نابعة من واقع موضوعي فهي نابعة من تصورات سابقة تشكلت من صلب وضع اجتماعي معين يتجلى في شكل نمط ثقافي لتبرير المواقف في إطار الواقع الموضوعي و العكس صحيح، و تبرير المواقف النابعة من عمق ثقافة شعبية معينة أو من وضع اجتماعي ما انطلاقا من الوضع الموضوعي تتجسد في شكل إيديولوجية تبريرية للمواقف و تعزز هذه الإيديولوجية أساليب في نظر الأفراد كلما نالت أشكال التمايز الثقافي اعترافا من طرف الفئات الاجتماعية، إذ تصبح إيديولوجية مسيطرة أسلوبا من أساليب كل منافسة اجتماعية (1)

#### **17- دراسة محمد بوعلاق ( 2004 - 2005 ) : بعنوان : بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في**

المدرسة الجزائرية : رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر .

قسم الباحث دراسته على بابين: الأول خصصه للجانب النظري ويحتوي على ثمانية فصول ( تيار بيداغوجيا الأهداف كخلفيات أساسية، الأهداف في ظل النظريات التربوية المعاصرة، مستويات الأهداف ووظائفها في التدريس، صدقات الأهداف ودورها في التدريس الهادف، المسار التاريخي للتقويم التربوي، التقويم التربوي وبيداغوجيا الأهداف، استراتيجيات التدريس في ظل النظريات التربوية المعاصرة وبيداغوجيا الأهداف وأخيرا مكانة بيداغوجيا الأهداف في النظام التربوي الجزائري). أما الباب الثاني فقد خصصه للجانب التطبيقي ويحتوي على ثلاثة فصول هي: منهج الدراسة، عرض النتائج وأخيرا تفسير ومناقشة النتائج.

وقد انطلق الباحث في دراسته من تحديد إشكالية البحث والمتمثلة في طرح التساؤل الرئيسي التالي : "لماذا مازال المدرسون يختلفون في صياغتهم للهدف الإجرائي رغم المدة الزمنية الطويلة التي مرت على تبني نظامنا التربوي لبيداغوجيا الأهداف، ورغم ما سخرته الدولة من إمكانيات مادية ومالية ومن موارد

<sup>1</sup> - بوجطو محمد ، موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير(غ منشورة) ع الاجتماع التربوي ، ج البلديّة،(2004).

بشرية من أجل ترسيخ هذه البيداغوجيا كمقاربة تربوية ينطلق منها المدرسون لتنفيذ دروسهم؟". ثم جزء الباحث هذا التساؤل الرئيسي إلى تسعة أسئلة فرعية تصب في مجملها على الفروق الموجودة بين المدرسين الجزائريين المتكويين وغير المتكويين في موضوع بيداغوجيا الأهداف.

ثم تطرق الباحث لفرضيات الدراسة وقد قسمها إلى فرضيتين عامتين مجزأتين إلى مجموعة من الفرضيات الإجرائية، ونكتفي بذكر الفرضيتين العامتين وهما على النحو التالي:

**الفرضية العامة الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستويات تحصيل المدرسين المتكويين وغير المتكويين فيما يخص المعارف النظرية والعملية المتعلقة ببيداغوجيا الأهداف.

**الفرضية العامة الثانية:** لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين مستويات تحصيل معلمي الطورين الأولين من التعليم الأساسي وأساتذة التعليم الثانوي فيما يخص تحكيمهم في المعارف النظرية والعملية المتعلقة ببيداغوجيا الأهداف. (1)

للإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية ومناقشة الفرضيات المترتبة عنها؛ استعمل الباحث المنهج الوصفي الذي وجده مناسباً لطبيعة البحث. أما فيما يتعلق بأدوات البحث فقد استعمل الباحث الاختبار التحصيلي كأداة لجمع البيانات وفي نهاية البحث قدم الباحث نتائج دراسته؛ فبعد أن قدم النتائج المتعلقة بأدوات الإحصاء الوصفي التي دلت في مجملها على عدم بلوغ المدرسين المستوى المطلوب من المعارف الذي يمكنهم من التدريس بواسطة الأهداف، تطرق إلى النتائج المتعلقة بتطبيق اختبار كاي<sup>2</sup> والتي توصل فيها إلى إثبات الفرضية الإجرائية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق دالة بين المعلمين المتكويين ونظرائهم غير المتكويين في مجال المعارف النظرية والتطبيقية، وماعدا هذه الفرضية فإن كل الفرضيات الأخرى كانت مرفوضة بحيث دلت كل النتائج على وجود فروق دالة بين أفراد العينات المدروسة.

وفي نهاية عرض النتائج جمع الباحث بين المقاربتين بالأهداف والكفاءات، وهذا بناء على المؤشرات الإحصائية التي توصل إليها من خلال دراسته فرأى بأنه: "إذا كان من السابق لأوانه الحكم على ما إذا كان المدرس الجزائري قادراً على الانتقال من مقاربة بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة الكفاءات، لأن مختلف المؤشرات الإحصائية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تؤكد أن هذا المدرس سواء أكان يعمل في التعليم الابتدائي أو في التعليم المتوسط أو في التعليم الثانوي، لا زال لم يتجاوز بعد إشكالية وصعوبة صياغة أهدافه بطريقة إجرائية مقبولة؛ فكيف نطلب منه اليوم الانتقال إلى مقاربة الكفاءات علماً أن العلاقة بين المقاربتين تبين أن التحكم في المعارف النظرية والتطبيقية التي أتى بها تيار بيداغوجيا الأهداف يعد ضرورة ملحة ولازمة لتطبيق التعليم بالكفاءات. (2)

فهذه الدراسة رغم طابعها الإجرائي المتمثل في دراسة مدى قدرة المدرسين على التدريس وفق المقاربة بالأهداف، ورغم طابعها المتأخر عن مسابرة الأحداث بحيث جاءت في الوقت الذي دخلت فيها

1- محمد بوعلاق: بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في المدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، السنة الجامعية (2004/2005)، ص 15/12.

2- محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 299/295.

المنظومة التربوية الجزائرية في السنة الدراسية الثانية من تطبيق المناهج الجديدة القائمة على المقاربة بالكفاءات، فقد أفادتنا في دراستنا هذه من حيث تناولها للمقاربة بالأهداف التي كانت مطبقة قبل الإصلاحات الأخيرة، ووقفنا من خلالها على دراسة مفصلة لهذه المقاربة. كما أكدت هذه الدراسة على صعوبة الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات التي تعتبر أكثر تعقيدا من المقاربة بالأهداف، وهذا ما يدل على صعوبة نجاح الإصلاحات الجديدة، من هذه الزاوية التكوينية الإجرائية.

### **18- دراسة بوكرمة أغلال (2006):**

حول قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم:

التي هدفت إلى تشخيص نقاط ضعف و قوة معلم العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية ، وذلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين، وقد تمت الدراسة على 300 معلم ( ابتدائي ، متوسط وثانوي)، و توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث يجدون صعوبات في قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم التي تتمحور حول العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الفرد المتعلم، والتي تتمثل في الكفاءات المنهجية الأساسية للعلوم وهي: الاستدلال العلمي والتحكم في الإنجاز التقني، وأوعزت الدراسة هذه النتائج إلى نوعية التكوين وعدم فهم أفراد العينة للتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم. (1)

### **19- دراسة لالوش صليحة (2006-2007) :**

تمحور موضوع هذه الدراسة حول تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ السنوات: الأولى، الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، بمعرفة آراء الأساتذة حول الكتاب المدرسي وتحليل محتوى كتب هذه المستويات(الأولى، الثانية و الثالثة متوسط)، وإن تبني النظام التربوي الجزائري حديثا للمقاربة بالكفاءات أحدثت كتب مدرسية جديدة تحتاج إلى الكثير من الإجراءات اللازمة في ميدان تأليفها لأن إنتاجها أصبح معقدا و يحتاج إلى مختصين في الميدان. وتأتي على ضوء هذه الدراسة التساؤلات التالية:

- ما مدى توفر الكتب المدرسية مادة التاريخ السنة الأولى، الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط على المعايير العالمية في من حيث التأليف (المقدمة) ، المحتوى، وسائل الإيضاح، لغة الكتاب وأسلوب عرضه، الإخراج والتقويم؟

- ما مدى مطابقة العناصر المفاهيمية المستهدفة في الكتاب المدرسي السنة الأولى، الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط مع العناصر المفاهيمية المستهدفة في منهاج التاريخ المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر؟

- هل يجسد الكتاب المدرسي السنة الأولى، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط المقاربة بالكفاءات؟ (2)

استخلص من الدراسة النتائج التالية :

1- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، الإصلاح التربوي في الجزائر مجلة الباحث العدد الرابع(2006)، ص 72/71.

2- لالوش صليحة، تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير علوم التربية (غ منشورة) ، جامعة الجزائر ، (2006/2007)، ص 3.

- لا يتوفر الكتاب المدرسي مادة التاريخ السنوات الأولى، الثانية و الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط على جميع المعايير العالمية.
  - ليس هناك تطابق كلي بين العناصر المفاهيمية المستهدفة التي أقرها المنهاج من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر مع العناصر المفاهيمية المستهدفة في الكتاب المدرسي السنوات: الأولى، الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.
  - لا يجسد (لا يترجم) الكتاب المدرسي السنة الأولى المقاربة بالكفاءات (عدم تحقق الفرضية).
  - يجسد و يترجم الكتاب المدرسي السنتين الثانية و الثالثة المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. (1)
- التوصيات و المقترحات :**

- النقص الموجود في الكتاب المدرسي يؤثر سلبا على المتعلم و المعلم فلا يتقان في هذا الكتاب ويكون محل شك خاصة إذا تفتن التلميذ لهذه النقائص و هذا ما يعرقل السير الحسن للعملية التعليمية-التعلمية، ولهذا قدمت الباحثة جملة من الاقتراحات و التوصيات لأخذها بعين الاعتبار من أجل الرفع من مستوى الكتاب المدرسي عامة و الكتاب المدرسي مادة التاريخ خاصة، وأن هذا البحث يفتح عدة آفاق أمام كل شخص أو باحث ومهتم يريد أن يساهم و يقدم شيئا للمنظومة التربوية الجزائرية؛ و خاصة بعد انتهاجها المقاربة بالكفاءات التي تعتبر موضوع الساعة في السنوات الأخيرة ومن هذه المقترحات:
- مراعاة كل كبيرة و صغيرة في إعداد الكتاب المدرسي عامة و كتاب مادة التاريخ خاصة لأنها مادة حساسة وأي نقص أو خطأ يؤثر على التلميذ و في العملية التعليمية-التعلمية.
- تحسين نوعية كتاب التاريخ ضرورية من أجل السير الحسن للعمل التربوي و التعليمي من حيث:
- تطابق العناصر المفاهيمية مع المنهاج.
- استحضار المنهاج عند تأليف كتاب التاريخ باعتباره الوثيقة الرسمية في المنظومة التربوية في الجزائر.
- الاهتمام بالمواصفات و المعايير العالمية في إعداد الكتب المدرسية.
- إشراك أخصائيين في إعداد الكتاب المدرسي كمختصين في اللغة لضمان ملائمة التراكيب اللغوية، ومختصين في الإخراج من أجل ضمان جودة الشكل العام للكتاب و مختصين في وسائل الإيضاح وكذلك مختصين في البيداغوجيا و علم النفس.
- التكتيف من الندوات التربوية و التكوين المتواصل للأساتذة حتى يتدعم الإقبال على الفهم و تتضح الرؤية فيما يخص المقاربة بالكفاءات.
- إعادة النظر في تقويم كتاب التاريخ وفق المقاربة بالكفاءات و هذا بعد مدة معينة من الزمن حتى تتضح الرؤية أكثر للأساتذة حولها.
- إدراج أغلب المعايير العالمية في إعداد الكتاب المدرسي حتى يساير التطور التكنولوجي و العالمي وإلحاق المنظومة التربوية الجزائرية بالبلدان المتطورة.

<sup>1</sup>- لالوش صليحة ، نفس المرجع ، (2006/2007) ، ص 231.

- اقتراح دراسات و بحوث حول تعليمية مادة التاريخ في الجزائر.
- ضرورة مراجعة و تنقيح الكتاب دوريا ليتوافق مع المستجدات و التطورات الحالية.
- مراعاة الشروط التربوية المطلوب توفرها في إعداد وسائل الإيضاح.
- منح ميزانية معتبرة لإخراج الكتاب المدرسي إخراجا فنيا جيدا.
- فتح المجال أمام باحثين آخرين لإعداد بحوث في هذا الموضوع نظرا لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية كما يعتبر موضوع الساعة. (1)

**20- دراسة مراد سبرطعي (2008/2007):** تحت عنوان واقع الإصلاح التربوي في الجزائر- تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا -

يعتبر مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية آخر التجارب الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، ويأتي هذا المشروع في ضوء متغيرات عديدة لاسيما تلك المتعلقة بالإملاءات التي تمارسها الدول الغربية على المجتمعات العربية والإسلامية، حيث باتت منظومتها القيمية مهددة بالاختراق انطلاقا من احتوائها لأنظمتها التربوية وتصديرها لتجارب إصلاحية تزيد في سلخ نظامها القيمي عن أنظمتها التربوية، لتصبح بذلك أنظمتنا التربوية هياكل بلا روح وتكرس لبناء أجيال لا تمتثل لقيمها ومعتقداتها، مما يساهم في مسخ للهوية الوطنية واستلاب لمقوماتها وثوابتها. (2)

و هو ما دفع الباحث إلى التساؤل عن جوانب يراها جديرة بالمساءلة انطلاقا من تساؤل رئيسي مفاده: ما طبيعة الإصلاح الذي تضمنه تقرير مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر؟ هل هو إصلاح جاء ليقيم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدمائية ونقصد بها تحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير الوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس؟ أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري؟ و يمكن أن تنفرع عن هذا التساؤل المركزي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل تتوافق المضامين المصرح بها في المشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري؟
- إلى أي مدى استطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي والتمثلة في: المنطلقات، الإستراتيجية المتبناة، الأهداف المحددة والوسائل المعتمدة؟ (3)

فخلص الباحث أن قرارات المشروع لم تعطي الأهداف الوطنية والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني الأمازيغي الاهتمام الكافي، على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز إلا اهتمام هزيل بالأبعاد التالية:

**1- ربط الأهداف بالطابع الوطني: 31.82%** إلى جانب اهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة **68.12%** .

<sup>1</sup> - لالوش صليحة، المرجع السابق، (2007/2006)، ص 228.  
<sup>2</sup> - مراد سبرطعي، واقع الإصلاح التربوي في الجزائر - تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا -، مذكرة مجلسين (غ منشورة) علم الاجتماع التربوي، جامعة بسكرة، (2008/2007)، ص 9/8.  
<sup>3</sup> - مراد سبرطعي، المرجع السابق، (2008/2007)، ص 15/14.

**2- الاهتمام بأهداف الجزارة من خلال:**

- التأكيد على الأبعاد الوطنية: **41.6 %**

- التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي **58.33 %** :

**3-** ولقد أثاره قضية حذف مقطع من النشيد الوطني والفقرة المسيئة إلى الثوار في كتاب التاريخ السنة الخامسة ابتدائي استفهما كبيرا لدى الرأي العام والمهتمون بالشأن التربوي في الجزائر.

**4-** تحسين عمليات التدريس باللغة العربية (التعريب **32.56 %**): كما لم يتم الاعتماد على اللغة العربية كلغة تدريس في جميع المستويات والتخصصات مع تجميد المرسوم الرئاسي 16 أفريل 1976 القاضي بتعريب المنظومة التربوية الجزائرية.

**5-** الاهتمام بتحسين المكانة اللغوية للغة الفرنسية (**52.45 %**) : حيث تم إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي في حين تم استبعاد الإنجليزية إلى السنة أولى من التعليم المتوسط.

**6-** إلغاء مادة التربية الإسلامية و اعتماد مادة التربية الدينية والأخلاقية (**55.55 %**): حيث تم اعتبار مادة التربية الإسلامية أداة تستغل لأغراض أيديولوجية.

**7-** التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي و الأمازيغي (**18.60 %**): نلاحظ بأن هناك اختزال للقيم التي تتعلق بالبعد العربي الإسلامي و الأمازيغي، وهو مؤشر يمكن من خلاله التأكد عن مدى تقزيم المشروع لمقومات المجتمع الجزائري.

مما يدفعنا إلى القول بأن مشروع الإصلاح لم يعبر بشكل الكافي عن القيم الحقيقية التي تحملها الفلسفة التربوية الجزائرية.

أما الاهتمام بالجوانب التقنية فقد أبدى المشروع اهتمام من خلال إبرازه للأبعاد المتعلقة بالجوانب التالية:

**1-** الاهتمام بتوفير الوسائل المادية (**60.86 %**): وقد جاء الاهتمام متضمن تدعيم المنظومة التربوية من خلال الرفع من ميزانيتها والتكفل الاجتماعي بالتلميذ من خلال المنح والإعانات المدرسية.

**2-** الاهتمام بإنشاء وترميم المنشآت التربوية (**59.25 %**): حيث شمل الاهتمام على غرار المدارس إنشاء المطاعم المدرسية و الإقامات الداخلية في المناطق المعزولة.

**3-** اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية (**77.77 %**): والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والإنترنت.

**4-** تطوير المناهج وتحديث طرق و أساليب التدريس (**64 %**): حيث تم التأكيد على ضرورة مجارات التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني.

**5-** ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل (**40.74 %**): أكد القائمين على المشروع ضرورة أن يتم توفير التكوين والتخصصات التي تتماشى مع متطلبات سوق العمل.

**6-** الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث المحتويات والآليات (**33.33 %**): حيث ركز القائمين على اللجنة ضرورة أن يتماشى التكوين الجامعي مع المواصفات المتبعة عالميا.

**7- ديمقراطية المؤسسة التربوية (24.32%)**: حيث جاءت قرارات المشروع مؤكدة على ضرورة استقلالية المؤسسة التربوية في مهامها المختلفة خاصة ما يتعلق بتسييرها.

إن هذه المؤشرات تدل بشكل واضح عن مدى اهتمام القائمين على المشروع بالجوانب التقنية رغم أن هذا الاهتمام يحتاج إلى آليات التجسيد والتطبيق. (1)

ومن خلال التحليل الذي قام به الباحث يمكن التأكد من مسألة أساسية وهي أن المجهودات المبذولة نحو النهوض بالنظام التربوي فيما يخص التجهيز و التأطير، وكل ما يمكن إدراجه تحت الجانب الفني لا يمكن أن يحجب حقيقة تتعلق بالقناعات المذهبية التي تُؤسّس لها نخب ذات نفوذ في السام الإداري للنظام التربوي الجزائري؛ تزيد في سلخه عن أسس الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري لتبعد بذلك المدرسة الجزائرية عن دورها الحضاري في التمكين للقيم والثوابت التي تخص مجتمعنا الجزائري العربي المسلم.

وهكذا فإن إشكالية المنظومة التربوية الجزائرية تبقى إشكالية هيكلية تتعلق بربط النظام التربوي الجزائري بخصائص الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري، مما يساهم في إحداث شكل من الانصهار بين مخرجات المؤسسة التربوية ( المدرسة) وباقي المؤسسة التربوية الشريكة في عملية الإعداد التربوي. (2)

### توصيات الدراسة: (3)

- 1- إن المنظومة التربوية الجزائرية تحتاج إلى إعادة ربطها بالثوابت الخاصة بالفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري وهذا يتطلب جراحة سياسية للفصل في الجوانب التالية:
  - الدراسة الموضوعية في إدراج تعليم اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.
  - تطوير اللغة العربية والنظر إليها على أنها جزء من الهوية الوطنية.
  - تعزيز أهداف الجزائر من خلال التمكين للأبعاد الوطنية والتأكيد على معالم الشخصية الوطنية الجزائرية.
  - التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي و الأمازيغي بالشكل الذي يساهم في تغذية شخصية التلميذ الجزائري العربي المسلم الأمازيغي.
- 2- يجب أن يتم الأخذ بالاعتبارات التالية في عملية الإصلاح التربوي:
  - اختيار الأشخاص من حيث الكفاءة العلمية والمواقف العبرة على الانتماء الصادق للوطن.
  - مشاركة التلاميذ وجمعية أولياء التلاميذ في عملية الإصلاح، من خلال التقارير التي ترفع إلى لجان الإصلاح الوطنية.
  - الفصل في المسائل المختلف فيها من خلال استفتاء الرأي العام.
- 3- إن الإصلاح التربوي في الجزائر رغم مسيرته الطويلة التي خطاها يبقى رهين الصراعات المذهبية، ومهما كانت طبيعة الاتجاهات المهيمنة يبقى المجتمع والنشء بصفة خاصة يدفع ثمن هذا الصراع، وما فضحية النشيد الوطني ببعيدة.

1- مراد سبرطعي ، المرجع السابق، (2008/2007)، ص 156 / 157.

2- مراد سبرطعي ، نفس المرجع، ص 160.

3- مراد سبرطعي ، نفس المرجع، ص 161.

لهذا فالمسؤولون على المستويات العليا من الدولة مدعوون إلى تقديم قرارات جريئة تخص الإجابة على الأسئلة التالية:

- أي فلسفة تربوية نريد لأبنائنا؟ ما هي معالم شخصية التلميذ الذي نريد؟
- ماذا نريد لأبنائنا أستاذ أو مربى؟

وفي غياب إجابة واضحة عن هذه الأسئلة تبقى المنظومة التربوية حبيسة الابتزازات المذهبية المغرض.

## **22- دراسة مجبلي صالح (2008/2007):**

قام بدراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر و حاول إيجاد مطابقة بين ما هو نظري في المناهج الحديثة (المقاربة بالكفاءات) وما هو مطبق في البكالوريا الرياضية وتمحورت تساؤلات الدراسة حول:

- هل البكالوريا الرياضية حاليا هي مرآة حقيقية كما يتم تحقيقه من أهداف و كفاءات خلال المرحلة الثانوية المسطرة في المناهج الحديثة ( المقاربة بالكفاءات)؟
- هل تقويم التلاميذ على النتائج المحصل عليها في البكالوريا الرياضية حاليا، التي تمس القدرات البدنية للتلاميذ دون الأخذ بعين الاعتبار التقويم السنوي للأساتذة تُراعَ فيها الفروق الفردية و توفر الإمكانيات والتجهيزات و التأطير لدى جميع التلاميذ في مختلف مؤسسات و مناطق الوطن؟
- هل الحجم الساعي الحالي لمادة التربية البدنية كاف لتنمية القدرات البدنية لدى التلاميذ و بالتالي تحسين نتائجهم؟ (1)

و كانت فرضيات البحث كالتالي :

### **\*الفرضية العامة:**

واقع البكالوريا الرياضية حاليا لا يعكس ما هو مأمول من المناهج الحديثة للطور الثانوي و لا تُراعَ فيه الفروق الفردية لدى التلاميذ و بالتالي آثار سلبية على العملية التربوية مستقبلا، كما أن هناك تباين بين المؤسسات التربوية في مختلف الولايات و في الولاية نفسها من حيث الإمكانيات ، التجهيزات و التأطير.

### **\*الفرضيات الجزئية:**

- التقويم الحالي المتمثل في البكالوريا الرياضية يمس فقط القدرات البدنية للتلاميذ و لا يمس الكفاءات والأهداف المسطرة خلال المرحلة الثانوية عامة و السنة الثالثة خصوصا.
- الحجم الساعي الحالي المخصص لمادة التربية البدنية لا يكفي لتنمية القدرات البدنية و إنما هو جزء من العملية التربوية و يهدف إلى تنمية الكفاءات و التركيز على الأهداف التربوية. (2)

واختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الحالة بهدف التعرف على أبعادها التنظيمية و أهدافها التربوية .

<sup>1</sup> - مجبلي صالح، دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر، مذكرة ماجستير (غ منشورة) قسم تربية بدنية، جامعة الجزائر (2008/2007)، ص 6.  
<sup>2</sup> - مجبلي صالح، المرجع السابق، ص 7.

وكانت العينة التي طبقت عليها أداة البحث كالتالي :

العينة الأساسية : مفتشي التربية والتكوين العامون.

العينة الاستطلاعية : أساتذة المادة – مسؤولو المؤسسات التربوية – تلاميذ الثانوية، وهذه الصيغة هي لثلاث ولايات ( الجزائر الوسطى ، ولاية تيزي وزو ، ولاية بسكرة ).

وكانت المعلومات التي طبقت عليها الدراسة هي نتائج البكالوريا الرياضية سنة 2007، و كذا نتائج الفصل الأول لسنة 2007 / 2008. (1)

فمن خلال النتائج المدروسة لاحظ الباحث أن نسبة كبيرة من التلاميذ لا تحصل على علامات عالية وذلك راجع إلى عدة عوامل منها:

- 1- عدم توفر الإمكانيات و المنشآت الرياضية لدى عدد كبير من المؤسسات.
- 2- وجود عدد من المؤسسات بها مناصب شاغرة و عدم ممارسة التربية البدنية.
- 3- الحجم الساعي غير كاف لتنمية القدرات البدنية و بالتالي عدم تحقيق أفضل النتائج.
- 4- الحالة النفسية لدى التلاميذ عند الامتحان لها تأثير كبير سلبيا على النتائج.
- 5- الفروق الفردية الجسمية لها تأثير كبير في النتائج المحصل عليها.
- 6- سوء التنقيط الموضوع من طرق الوقاية لم يتماشى و المستوى الحقيقي للتلميذ. (2)

### التوصيات والاقتراحات: (3)

- توخي الإمكانيات لجميع المؤسسات و ذلك بتهيئة الأماكن التي تصلح لممارسة مختلف الأنشطة التي يُمتحن عليها التلميذ.
- توفير الإطارات اللازمة و ذلك من أجل تساوي الفرص أمام التلاميذ، لأنه من غير المعقول أن يُمتحن التلميذ على مادة لم يدرسها أصلا.
- إعادة و تصحيح سوء التنقيط حسب المستوى الحقيقي للتلميذ.
- تقليص الأنشطة التي يُمتحن فيها التلميذ بإزالة السباق النصف طويل و هذا بسبب عدم توفر عدد كبير من المؤسسات على المساحات اللازمة لهذا النوع من النشاط.
- الاكتفاء بسباق المسافات القصيرة مثل السرعة أو الحواجز
- إدماج الرياضات الجماعية حسب الاختيار و حسب إمكانية كل مؤسسة فقد تتوفر لدى مؤسسات معينة جميع الرياضات الجماعية و لا تتوفر لدى مؤسسات أخرى إلا نوع واحد، و السؤال المطروح هو ما جدوى ممارسة الرياضات الجماعية و المفروضة حسب البرنامج إذا لم يُمتحن فيها التلميذ.
- مراعاة الفروق الفردية و ذلك بإدماج تقويم الأستاذ خلال السنة الدراسية فنعطي المادة قيمتها الحقيقية، وكذلك نعطي الأستاذ مكانته الحقيقية و يصبح بذلك التلميذ يعطي أهمية كبيرة للمادة؛ فعدم إدماج تقويم الأستاذ

<sup>1</sup> - مجيلي صالح نفس المرجع، ص 10/9.

<sup>2</sup> - مجيلي صالح ، نفس المرجع ، ص 175.

<sup>3</sup> - مجيلي صالح ، المرجع السابق، ص 177/176.

يفقده السيطرة على التلاميذ و كذلك يعطي التلاميذ الذين يمارسون الرياضة خارج المؤسسة و في فرق النخبة فرص اكبر من زملائهم.

- زيادة الحجم الساعي و كذلك المعامل من اجل إمكانية التدريب و تحسين المستوى لان ممارسة التربية البدنية في وقت ساعة و نصف (الوقت الفعلي للأشطة فردية و أخرى جماعية) لا يمكن أن ينمي القدرات البدنية، و تصبح كمجرد مادة ترفيهية كذلك رفع من معامل المادة حتى نعطي لها الاهتمام اللازم و لا تبقى مجرد مادة ثانوية.

- إعادة وضع سلم تنقيط جديد يكون بعد دراسة ميدانية يتم فيها معرفة المستوى الحقيقي للتلاميذ في كامل التراب الوطني.

- توفير و انجاز قاعات رياضية تفاديا لانقطاع الدراسة إثناء سوء الأحوال الجوية.

### 23- دراسة نورة بوعيشة(2008): (1)

بعنوان الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات .

لقد تطرقت الدراسة إلى موضوع الساعة في الساحة التربوية حيث يعد التدريس بالكفاءات والإصلاحات التي تشهدها المدرسة الجزائرية حديث الخاص والعام فمصطلح الكفاءة أصبح موضة تربوية - إن صح قول ذلك -، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة حاولت تسليط الضوء على العنصر الفاعل في هذه الإصلاحات ألا وهو المعلم؛ و ذلك بمقارنة ممارسته الميدانية المشاهدة من قبل المفتش بالممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات في كل من : التخطيط و التنفيذ و التقويم و لضمان دقة المقارنة فأخذ تم الفصل بين صنفين معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم المدرسة الأساسية) وجاءت النتائج كالتالي :

1- أن معلم المرحلة الابتدائية سواء كان مجازا أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائما التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.

2- معلم المرحلة الابتدائية(أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما تنفيذ دروسه وفق مقارنة التدريس بالكفاءات.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز و معلم مدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

وتبقى هذه النتائج مرتبطة بمجتمع الدراسة و التي تفتح آفاق بحث جديدة متمثلة في:

- إجراء دراسات تكشف عن تصورات كل من المفتشين و المعلمين للممارسات التدريسية في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات .

<sup>1</sup> - نورة بوعيشة، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات،مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة ورقلة، علم التدريس،(2008)،ص 151 .

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تستخدم فيها بطاقة ملاحظة لمعرفة ممارسة المعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات.

- إجراء دراسات تكشف عن المشاكل التي تعيق تطبيق هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية.

- البحث عن مقاييس موضوعية أخرى لتقدير الممارسات التدريسية في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات.

## 24- دراسة جمعة بن سالم (2010): (1)

تحت عنوان " من ماذا بيداغوجية المشروع تسمح بإعطاء معنى لتعليم الفرنسية "

قام الباحث بتحليل نظري من خلال هذا المقال بتسليط الضوء على طريقة تعليمية ظهرت مع الإصلاحات الجديدة للنظام التربوي الجزائري (**التعليم عن طريق المشروع**) و الفكرة كانت من : تطبيقات الفلسفة البراغماتية للتربية من طرف الفيلسوف والنفساني جون ديوي **John Dewey** التعلم بالفعل - **Learning by doing** . ف: أوفيد ديكرولي **Ovide Decroly** الطبيب و النفساني و البداغوجي البلجيكي يرى أن المعرفة تتطور لما يكتشفها الطفل بنفسه ، و **فريينيه Célestin Freinet** الذي قال ب: "التعاون المدرسي ، بطاقات العمل الفردية و النصوص الحرة ؛ كل هؤلاء المؤسسين للتربية الحديثة "**التلميذ النشط**" عظموا المدرسة المرتبطة بالحياة كون التلميذ يتذكر التعلمات التي يحققها بنفسه أحسن، و تدعمت القاعدة النظرية لهذه الطرق النشطة بنظريات التعلم البنائية ل: **بياجي** الذي يرى أن الطفل يتعلم بالفعل، و برونر الذي يرى أن الطفل يبني تعلماته بالتفاعل الاجتماعي . لكن بيداغوجية المشروع أهملت من طرف البيداغوجيين إلى أن عاودت الظهور بعد نصف قرن وفرضت وجودها (السبعينات و الثمانينات) و هذا بعد فشل بيداغوجية الأهداف المرتكزة على المعلم ، ويأتي هذا الاهتمام بالمشروع كإجابة لمشكل اللامبالاة عند التلاميذ وضرورة إقحامهم في العملية التربوية.

فمفهوم المشروع يتفرق على عدة تطبيقات لكن الباحث يهتم بالخصوص ل: بيداغوجية المشروع والتعلم التي يحققها التلميذ من انجاز المشروع، لكي يحصل على تعلمات حقيقية من وضعه في حالة أين يكون نشطا ويفهم أهمية التعلم المقترح .

و لأن برنامج الطور الثانوي يتمحور حول الاتصال الذي هو الأساس في البحث عن المعنى و وضع المتعلم في وضعيات أين اللغة تسمح له بتحقيق اهتماماته. والبرامج الجديدة تستهدف بالأساس استعمال اللغة الفرنسية كوسيلة تربوية للمواطنة المسؤولة و النشطة للمتعلمين بتنمية الفكر النقدي ، الحكم ، تأكيد الذات ...

نجد الأستاذ هنا كمنشط ومنظم للأفواج بالتشاور (ليس الإملاء) ومؤطر للتلميذ فقط - في بيداغوجية

المشروع - هو مصدر من مصادر معرفة التلميذ وليس المصدر الوحيد. (2)

<sup>1</sup> - Djemâa Bensalem, En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? , Synergies Algérie , N° 9, Algérie ( 2010) P. 75-82.

<sup>2</sup> - Djemâa Bensalem, Ibid ;P. 75-82.

وهذه مجموعة دراسات وطنية منشورة في مجلات علمية تطرقت لمواضيع مشابهة للدراسة، والتي نحن بصدد التطرق لها (بيداغوجية المشروع) جمعت في مذكرة ليسانس علم المكتبات بطريقة ملخصة على سبيل الذكر و الاستفاضة في الموضوع نذكر منها:

### 1- زيادة ع القادر : " جدوى التطبيق في نجاح عملية الدرس. في المعرفة، العدد 10، أبريل 1964.

الأعمال التطبيقية عنصر أساسي في عمالية التعليم أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أهمية الطريقة التطبيقية في إيصال المعلومة إلى التلميذ، و اعتمادها على الأسلوب إذ يستطيع التلميذ استنتاج المفاهيم النظرية من خلال التجربة. (1)

### 2- نور الدين الزاوي: " مشاكل المراهقة ، همزة وصل ، العدد 3، جوان 1973-1974"

النظام التربوي السائد في مرحلة التعليم الثانوي و نظرتة إلى المراهق بالمدرسة ومحاولة توطيد العلاقة بين المراهقة والمدرسة، الذي يعتبر أحد المحاور الأساسية التي تدخل في اهتمامات المدرسة الحديثة التي تعتمد على الدراسات العلمية النفسية التربوية كمصادر لتحديد المنهج التربوي المعتمد في العملية التعليمية (2)

### 3- زعموم أحمد : " النشاط الثقافي و مجالاته. في همزة وصل، العدد3 ، سبتمبر 1973.

النشاط الثقافي كعملية تربوية يهدف إلى تكوين شخصية التلميذ و تنمية الملاكات و المهارات الفنية فيه، هذا بالاعتماد على برامج دراسية مضبوطة وكذلك بالاشتراك في النشاطات الفنية التي تقام في إطار المؤسسة. (3)

### 4- جيجلي محمد: " إستراتيجية إدراج العمل المنتج في النظام المدرسي، في الثقافة، السنة 12. العدد69.

#### ماي/جوان 1982 "

العمل المنتج في إطار المدرسة هو مجموعة النشاطات اليدوية و المهنية يمارسها التلاميذ بصفة فردية أو جماعية بمشاركة المربين، بهدف التقريب بين المدرسة و المجتمع و تمكين التلميذ من تنمية قدرته العقلية و الفكرية بالخصوص. (4)

### 5- بوفلجة غيات : " انعكاسات التربية النظامية . في الرواسي . السنة 1. العدد 1. جانفي 1991.

التربية النظامية تعتمد على التسلط من جانب المعلم بدل التحفيز و التشجيع ، و ينتج عن هذا تجميد لقدرات التلميذ الفكرية لعدم إشراكه في إثراء العملية التربوية لذا تحتاج التربية النظامية إلى مناهج تعليمية تجعل التلميذ كمحور أساسي في العملية التربوية. (5)

1- خالد رمضان، رشيد حواء، بابلوغرافية تحليلية حول التعليم التحضيري و الأساسي ،و الثانوي في الجزائر من سنة 1963 إلى 1997 (ليسانس غير منشورة علم المكتبات، 1999) جامعة الجزائر ،ص91.  
2- خالد رمضان، رشيد حواء، المرجع السابق، ص69.  
3- خالد رمضان، رشيد حواء، نفس المرجع، ص101.  
4- خالد رمضان، رشيد حواء، المرجع السابق ، ص 101  
5- خالد رمضان، رشيد حواء، نفس المرجع ، ص 60.

6- حاكمي مراد : " التلميذ بين التربية و التكوين. في المجلة الجزائرية للتربية . سنة 1. العدد 2. مارس 1995 . "

الطريقة التربوية التي تعتمد عليها المدرسة الحديثة لها أهمية كبرى ، فميول الطفل ورغباته لها كل القيمة في توجيه عملية التعليم و اختيار المناهج ، فعلى المعلم ألا يسلب فاعلية التلميذ ويرغمه على تقبل آرائه فقط، بل يذبغي أن يشاركه في العملية التعليمية بالطريقة الحوارية . ( 1 )

#### 4-5- تقييم الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات المقدمة ، نرى أنها أعطت صورة واقعية عن وضعية الميدان التربوي والبيداغوجي فقد تطرقت إلى :

- إظهار النقائص و العيوب التي وقعت فيها المقاربة بالأهداف من تجزئة للمعارف واهتمامها بالسلوكيات والحفظ مقارنة بالمستويات الأخرى (إدماج المعارف، تحليل، حل مشاكل واقعية خارج إطار الاختبار فقط والمدرسة...)

- تقييم التجربة الكندية في الإصلاح التربوي التي قامت بتفعيل و إشراك جميع شرائح المجتمع في المشاورات و الاقتراحات .

- إظهار أهمية بيداغوجية المشروع في البلدان التي طبقتها و زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم أفضل من الطرق التقليدية .

- إظهار نجاعة الطرق الحديثة(التعلم التعاوني ، بالحاسوب ..) في التعلم عكس الطرق التقليدية .

- بيان أسبقية الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا..) لإصلاح وتبني المقاربة بالكفاءات على الدول النامية منها عامة، و الجزائر بالخصوص.

#### وفي الدراسات الوطنية: فقد تطرقت إلى :

\_\_ مشكل النظام التربوي الموروث، التعريب، تكوين المعلمين، سوء التخطيط، ضعف التقييم، التقويم، الوسائل والبرامج و طرق التدريس (التسلط).

\_\_ تقييم نجاح المدرسة الأساسية وعرض للتعليم في الجزائر قبل و بعد الاحتلال و تقييم الإصلاحات الحاصلة

\_\_ مقارنة ما جاء به النظام التربوي ميدانيا بما جاء في النصوص التشريعية .

ومن جهة الطور الثانوي نجد دراسات تطرقت إلى:

\_\_ نظرة النظام التربوي للمراهق في المرحلة الثانوية .

\_\_ هدف التعليم الثانوي في تكوين فئتين: المستوى الجامعي أو معاهد التكوين.

\_\_ دراسة تحليلية للطور الثانوي واقتراح تعديلات وإصلاحات في البرامج و الوسائل .

\_\_ الإصلاح التربوي الجديد ( المقاربة بالكفاءات ) وتحديد عملية التقويم.

من زاوية أقرب إلى بيداغوجية المشروع هناك دراسات أشارت إلى :

<sup>1</sup> - خالد رمضان، رشيد حواء، نفس المرجع، ص 62

- \_ أهمية الأعمال التطبيقية في التعليم .
- \_ النشاط الثقافي كعنصر مساهم في تنمية ملكات ومهارات التلميذ.
- \_ أهمية الأعمال والنشاطات اليدوية للتلميذ في تقريبه من المجتمع وتنمية قدراته.
- \_ نقد للنظام القائم على التسلسل وما يحدثه من تجميد لقدرات التلميذ.
- \_ نقد نظام المقاربة بالأهداف وعرض للطرق المسيرة لمراحل المنظومة التربوية الجزائرية (الحوارية، حل المشكلات، طريقة المشروعات).

مما يلاحظ على الإصلاح التربوي الجاري تطبيقه في مرحلة التعليم الثانوي فإنه يسير بالطريقة التي سبقت، حيث هناك تناقض واضح بين الخطاب الرسمي و الواقع الميداني المتمثل أساسا في عدم تكوين العنصر البشري مسبقا(المعلمين) ، فهناك جوانب شكلية مرحلية تتمثل في ندوات وملتقيات سريعة (التكوين أثناء الخدمة) ، وعدم توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة و الهياكل لمواكبة غايات وأهداف هذا الإصلاح و إن وجدت فهي إما قليلة أو معدومة أو لا تناسب العدد الكبير للتلاميذ في القسم الذي يصل في أغلب الأحيان إلى أكثر من الأربعين (الاكتظاظ)؛ هذا بغض النظر عن الأخطاء المتواجدة في الكتب المدرسية و عدم توفرها في الوقت المناسب (بداية الموسم) أو انعدامها، وعدم تدعيم المعلم بالوسائل اللازمة و كذا نقص وسائل البحث بالنسبة للمعلم أو التلميذ لتجسيد المشاريع الإدماجية (البحثية) والتي تدخل في إطار تجسيد الكفاءات و تنمية مختلف المهارات (فكرية ، تطبيقية،يدوية تواصلية...) المندرجة ضمن بيداغوجية المشروع .

## 6- دوافع و أهداف اختيار الموضوع:

### 6-1- دوافع اختيار الموضوع:

#### 6-1-1- دوافع ذاتية :

لقد دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع بالذات مجموعة من الأسباب منها ما هو موضوعي، ومنها ما هو ذاتي ، ولقد لخصنا الأسباب الذاتية في:

- 1- الإحساس العميق بدور بيداغوجية المشروع و المشاريع الإدماجية أو البحثية في المنظومة التربوية، خاصة الطور الثانوي و تلاميذ القسم النهائي، وفي اللغة الفرنسية كونها لغة أجنبية مسيرة للعولمة .
- 2- حساسية مرحلة الثانوي على التلميذ لتفعيل كفاءاته في مختلف المجالات التي يطبقها في مشاريع أو في مسار حياته على شكل إنتاجات و التواصل أو كتابات، تقارير أو أعمال مبتكرة .
- 3- باعتبار المرحلة الثانوية جسر للتعليم العالي و البحث العلمي أو الحياة المهنية و مراكز التكوين، فالمشاريع و بيداغوجية المشروع تمد التلميذ بالطرق المنهجية للبحث واستكمال البحوث، الأعمال، طرق استثمار وإنتاج المعارف و الكفاءات و اكتسابها بأسلوب عملي منظم .
- 4- الملاحظة المباشرة للمشكلات التي يعاني منها التلاميذ في الإلقاء، الإقناع و إيصال الفكرة بلغة صحيحة، وأحيانا أخرى اللامبالاة. فيكون مشروع التلميذ نقلا مباشرا من دون تلخيص أو تحليل، أو إملاء تام حرفيا والتواصل السيئ و التنسيق مع زملاء المشروع أو مع بقية زملاء القسم عند الإلقاء.

- 5- النقص الفادح في الوسائل و المعلومات للتلاميذ و عدم الفهم في الأحيان الأخرى موضوع المشروع والخروج عن إطاره، الخلط في عناصره، عدم الاستفادة منه من كافة النواحي.
- 6- تواتر و تكرار الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ عند الإلقاء و الكتابة فيما يخص المشاريع البحثية لمادة اللغة الفرنسية بحكم الخبرة المهنية في السنة الثالثة متوسط كأستاذ في هذه المادة موسم 2005./2006.
- 7- الثراء الديدائكتيكي للجانب اللغوي للمشاريع الإدماجية في مادة اللغة الفرنسية كونها لغة أجنبية .
- 6-1-2- دوافع موضوعية :**

أما الأسباب الموضوعية التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع فقد تلخصت في:

- 1- محاولة معرفة واقع بيداغوجية المشروع في ظل الإصلاح التربوي الجديد (المقاربة بالكفاءات ) في الجزائر ، ومدى موافقته مع الأسس النظرية و النصوص التشريعية .
- 2- قلة و انعدام الدراسات التقييمية لبداغوجية المشروع و تطبيقها في المنظومة التربوية ، هذا على مستوى الدراسات العليا، ومن الدراسات التي أشارت إلى: الأعمال التطبيقية ، النشاط الثقافي و الأعمال اليدوية ، لكنها دراسات من المنظور التقليدي في ظل المقاربة بالأهداف ولم تضع في المقام الأول أو تقترح هذه المشاريع كطريقة أو بيداغوجيا قائمة بذاتها.
- 3- محاولة معرفة الدور المعرفي والتواصل، التنظيمي لبداغوجية المشروع في تنمية كفاءات وملكات التلميذ.
- 4- محاولة إيجاد حلول للنقائص أو اقتراحات للمشاكل التي تعترض بيداغوجية المشروع من لامبالاة، اتكالية عند التلاميذ والكافة والوسائل التي تتطلبها والوقت.
- 5- محاولة إيجاد التقنيات و الطرق المثلثى لإعداد، تقديم ،تجسيد ، تقييم ، تقويم و إثراء المشاريع الإدماجية وتفعيل بيداغوجية المشروع على طول مسار المنظومة التربوية و في الحياة الاجتماعية.
- 6-2- أهداف الدراسة :**

إن بيداغوجية المشروع بصفة عامة تعتبر ضرورية لكل من الفرد و الجماعة ، كما أنها في تنظيم المجتمع تعمل على تحقيق المهارة للفرد أي تفعيل مكتسباته المعرفية و تجسيدها في المشاريع التربوية للموسم الدراسي؛ بالإضافة إلى تحقيق المهارات الجماعية و التنظيمية للفرد في مجموعته و كذلك المجتمع. وتعتبر بيداغوجية المشروع من بين أكثر البيداغوجيات الحديثة ضرورة واهتماما في ميدان الدراسات التربوية، لذلك و نظرا لأهميتها البالغة فإننا نسعى من دراستنا إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- التعرف على مدى تحسين مستوى التلاميذ من خلال المهارات و الكفاءات المكتسبة عند استكمال المشروع الإدماجي(البحثي) ، وكذا تثبيت المهارات التي كانت من قبل واستثمارها في ما أقيم من عمل.
- 2- التعرف على مدى الارتقاء الحاصل للتلميذ أثناء التفاعل والتواصل ومدى التحكم في المعلومات المستغلة في مشروع البحث (المشروع الإدماجي ) من النواحي التفاعلية النفسية والاجتماعية والدراسية والسلوكية .
- 3- التعرف على مواطن الضعف لدى التلميذ وإيجاد الطرق الكفيلة بتقويم أخطائه.
- 4- مساعدة التلميذ لمعرفة ميوله من ممارسة المشاريع وتوجيهه للشعبة المناسبة قدراته مستقبلا في الجامعة.

- 5- محاولة معرفة مدى الأهمية التي يوليها النظام التربوي الجزائري لبيداغوجية المشروع.
- 6- التعرف على الطرق والأساليب المتبعة واقتراح تقنيات في التقويم، التقييم، الإلقاء، التخطيط و التنظيم للمشاريع الإدماجية .
- 7- إعطاء نظرة شاملة على بيداغوجية المشروع من حيث المفاهيم، التطور التاريخي و إشكالياتها المتداولة.
- 8- إظهار أهمية بيداغوجية المشروع في المقاربة الجديدة المتبعة في المنظومة التربوية الجزائرية المتمثلة في مقارنة الكفاءات .
- 9- محاولة إثراء المنظومة التربوية والدراسات العليا ببحث علمي يظهر مختلف جوانب بيداغوجية المشروع .
- 10- محاولة اقتراح مجموعة من الحلول المناسبة انطلاقا من النقائص و الثغرات التي نسجلها، والتي لاحظنا بعضها، وهذا من أجل أن تكون المشاريع الإدماجية و بيداغوجية المشروع عملية و ذا فائدة وليس مجرد نقل جاف للمعلومات .

# الجانب النظري

# الفصل الأول: الإصلاح التربوي

**تمهيد:**

للتعليم أهمية لا تتكر وفضل لا يحجب ولا يمكن تجاهله، وإننا لا نستطيع إقامة مجتمع حديث بدون أفراد متعلمين، لذا وجب علينا تربية النشء وتعليمه لكي يتعامل مع التكنولوجيا العلمية الحديثة في جميع مجالات الحياة.

بمنطلق الرغبة الطبيعية للأفراد والمجتمعات في التطور، التغيير و تنمية جميع مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية. نجد معظم الدول إن لم نقل كلها تعتمد إلى تطوير، تعديل، تجديد وإصلاح نظامها التربوي والتعليمي كونه الخزان الممول القطاعات الأخرى بالكفاءات والطاقات البشرية المؤهلة، وما الإصلاحات التربوية و الرؤى الجديدة لفلسفة التربية و التعليم إلا خلاصة للتطورات الحاصلة في جميع المجالات التي تؤثر مباشرة في النظام التربوي كي يلبي حاجاته المتزايدة .

ويدخل في هذا السياق الإجراءات التي اتخذتها الدولة الجزائرية في إصلاح المنظومة التربوية في الفترة الأخيرة انطلاقاً من عام 2005، التي تدخل في إطار الإصلاح الشامل وذلك بعد التحولات السياسية والاقتصادية و ما تبعه من تحولات في القيم الاجتماعية تطلبت مراجعة السياسة التعليمية والتربوية.

**1- مفهوم الإصلاح التربوي:**

يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون بطرق مختلفة، وبمجرد الكلام عن الإصلاح يتبين هناك عجز أو أزمة عميقة يجب التدخل لإيجاد الحل المناسب ومن هذه المفاهيم: التجديد التربوي *Innovation – éducative* ، التطوير أو الإنماء التربوي *Développement éducatif* ، التحديث التربوي *Modernisation- éducative* و التغيير التربوي *changement éducatif*.

لكن هذه المفاهيم تختلف عن مفهوم الإصلاح التربوي *Réforme- éducative* فهو يحتويها ويشمل كافة عناصر الشق التربوي، ويتحدد الإصلاح بالنظر إلى الأزمة التربوية وعدم معالجتها يترك رأس المال البشري يتكدس (1).

**1-1- الإصلاح لغة:** تقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور والصحاح الجوهري والإصلاح ضد الفساد، يقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح في أعماله وأموره.  
وجاء في اللسان: أصلح الشيء بعد فساده "أقامه" و يقول الراغب في المفردات: الصلح يختص بإزالة الذقار بين الناس، وإصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إياه صالحاً ، تارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده أو تارة يكون بالحكم له بالصلاح. (2)

وكما جاء في المنجد الأبجدي أن:

**الإصلاح (صلح):** مصدر التحسين إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين نقول: الإصلاح الإداري.

**أصلح:** إصلاح الشيء، من أفسده ، وبينهم : وقف إليه ، أحسن إليه وصلح صلاحاً و صلوحاً.  
**صلاحية:** ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال : صلحت حال فلان: أي زال عنه الفساد والرجل كان صالحاً في عمله: أي أزم الصلح، وصلح : تصليحاً أي أعاد إلى حالة حسنة.  
**وصلح:** يصلح صلاحاً وصلوح الشيء كان نافعا، يقال الرجل كان صالحاً.  
**وصلح:** يصلح صلاحاً وصلوحاً وصلوحية: صلح الحال، زال عنه الفساد. (3)

مادة الإصلاح مشتقة من الفعل أصلح وصلح وتدل على تغير حالة الفساد أي إزالة الفساد عن شيء، ويقال أيضاً: هذا يصلح لك أي يوافقك ويحسن بك ويقال أيضاً صلح لكذا أي فيه أهلية للقيام وبصفة عامة الإصلاح ضد الفساد. وقد قالت العرب: بضدها تتميز الأشياء ، فعلى قدر سهولة الإفساد تكون صعوبة الإصلاح، والفساد لا يحتاج إلى كثرة تفكير، بينما الإصلاح يبني على تفكير عميق وعلى إعداد كبير يكبر بحسب المراد إصلاحه. (4)

1 - شامي بن سادة. الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غ منشورة (جامعة الجزائر) علم الاجتماع التربوية، السنة الجامعية (2007/2006) . ص 32 .

2 - مجلة إلكترونية (عدد87) www. Mediteraneancentre.Net ص1.

3 - المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت (لبنان) ط 6(1988)، ص 95.

4 - المنجد الأبجدي، نفس المرجع، ص 95.

وردت كلمة الإصلاح في القرآن الكريم في آيات كثيرة، قال الله تعالى « وَلَا تَقْسُؤُوا فِي الْأَرْضِ بِغَدِّ إِصْلَاحِهَا » و قال سبحانه أيضا : « وَإِنْ تَصَلَّحُوا وَتَتَّقُوا » قال سبحانه أيضا : « وَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخْوَيْكُمْ » وفي آية من سورة هود على نبي الله شعيب عليه السلام يقول: " إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتِطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ..."

ويقول الإمام الرازي رحمه الله في تفسيره (الكبير) والمعنى: ما أريد أن أصلحكم بموعظتي ونصيحتي، وقوله ما (استطعت) فيه وجوه.

الأول: أنه ظرف و التقدير مدة استطاعتي للإصلاح وما دمت متمكنا منه لا أوفيه جهدا.

الثاني: أنه بدل من الإصلاح أي المقدار الذي استطعت منه.

الثالث: أن يكون مفعولا له أي ما أريد أن أصلح ما استطعت إصلاحه. (1)

## 1-2- التعريف الاصطلاحي للإصلاح التربوي :

لقد لقي موضوع الإصلاح التربوي اهتماما بالغ الأهمية من كافة الشرائح و صناع القرار سياسيا، تربويا، دوليا، إقليميا ومحليا على مر العقود الماضية لمواجهة الأزمات والإشكاليات فنجد: طهاري محمد يُعرف الإصلاح التربوي أنه: " الإصلاح هو القضاء على الأخطاء و الانتهاكات والعيوب والتقصير في الواجبات... والجانب الفكري الذي تدور عملية الإصلاح كلها عليه هو أهم الجوانب في عجلة الحياة، ولمن يتمعن في حركات الإصلاح سيرى أن الإيديولوجيات كلها إنما هي تصور تطبيقي لهذا التصور إن تسنى لها ذلك. ولهذا الإصلاح التربوي ليس حكرا على المجال التربوي فقط، والإصلاح الحقيقي هو ذلك الذي ينطلق من صلب الحياة الاجتماعية ليعبر عن حقيقة تطلعات أفراده". (2)

اليونسكو ترى في الإصلاح التربوي: " أن العالم شهد في القرن العشرين تحولات عميقة شملت شتى مجالات الحياة، مما أدى ببعض المجتمعات لأن تفكر في كيفية نسج الأساليب التربوية العصرية القادرة على مساندة التحولات في المعارف العلمية والتكنولوجية". (3)

الإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا اذ تجسيدها على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها و غاياتها. بالإمكان إدخال بعض التجديدات الثانوية نسريا كتغيير هندسة الأبنية أو الجدول الدراسي دون الحاجة للرجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، وأن أي إصلاح يمس جوانب أخطر شأننا يكون جزءا من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنظام التعليمي (سياسة اختيار المعلمين، تدريبهم، شروط عملهم.... إلى تكافؤ الفرص، ديمقراطية التعليم..). (4)

1- علي بن هادية وآخرون، قاموس المدرسي، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر) ط7 (1992)، ص 11.

2- طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني و محمد عبده، م الوطنية للكتاب (الجزائر) ط2 (1992)، ص 11.

3- اليونسكو، التربية الجديدة، المكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد22 (1981)، ص 46.

4- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي، ط1 (2002) ص 202 / 203.

أما (بيرش) فيعرفه : " بأنه أي محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن، النظام التعليمي سواء كان متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية و غيرها ."

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه : "يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. فالإصلاح التربوي الحقيقي هو ذلك الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع." (1)

يعرفه سيمونز بأنه : " تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية و التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحى الهامسي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية ." (2)

يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد ، التغيير ، التطوير ، أو التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. (3)

بالحديث عن التجديد التربوي نجد وزارة التربية الوطنية عن طريق المركز الوطني الوثائق التربوية تُعرّفه بأنه: " هو ما يظهر من أشكال التجديد التربوي نتيجة حركة الفكر الجارية أو المستمرة في كافة أرجاء العالم، يُترجم هذا الفكر المتجدد في شكل أجهزة ، معدات، مواد تعليمية أو مفاهيم جديدة . فمن المفترض أن تتّرجم إلى شكل واقع تربوي يخضع للتجريب و المراجعة و التطوير بشكل مستمر. " (4)

والإصلاح التربوي هو: "النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي و مناهجه من خلال إجراء الدراسات التقويمية ، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي؛ في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي تُؤخذ بعين الاعتبار ." (5)

بالنظر إلى هذه التعاريف يمكن أن نميز فيها :

- التي ركزت على الجانب الفكري وأولت له أهمية بالغة على غرار الجوانب المادية وغيرها .
- منظمة اليونسكو نوّعت بالجانب العلمي والتكنولوجي أنه أساس كل التحولات، وعلى الإصلاحات التربوية أن تسايرها وأن النظام التربوي يتأثر بهذه التحولات، لكن في بعض الأحيان يكون العكس.

1- حسن حسين البيلاوي ، الإصلاح التربوي في العالم الثالث ، عالم الكتاب (القاهرة ، مصر) بدون طبعة (1998)ص32.

2- ريتشارد ساك ، تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية ، تعريب يوسف ضومط ، العدد1، البونسكو ، ص40.

3- محمد منير مرسى، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب (مصر) 1996 ، ص 77.

4- وزارة التربية الوطنية ، المعجم التربوي ، مرجع سابق ، ص 119.

5- وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع، ص 117.

- هناك الذي حدد الإصلاح في النظام التعليمي الأكاديمي والنظام التربوي الشامل الذي يدخل في جميع ميادين الحياة (الإصلاح الجزئي والشامل).
- هناك الذي حدد الإصلاح على مستوى النظام التعليمي الأكاديمي و ما يحتويه فقط.
- الإصلاح الذي يتحدث عن التغيير الجذري الذي يمس جميع قطاعات و تركيبة المجتمع الذي أُجري عليه.
- هناك من يتحدث عن الأهداف البراغمية للإصلاح والأثر الذي يحصل بعد تطبيقه .

### 1-3- التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي :

من هنا نقول أن الإصلاح التربوي الذي نتحدث عنه هو الذي أجرته الدولة الجزائرية ابتداء من الموسم الدراسي 2005 للتعليم الثانوي و من قبله في الموسم الدراسي 2003 للتعليم الإلزامي، الذي انتهجت فيه المقاربة بالكفاءات كتصور و مشروع. يأخذ بالحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمرنود المناسب من مناهج ، طرق تعليم/تعلم و وسائل تجعل من المتعلم ذا كفاءة لأداء مختلف المهمات والإشكاليات التي يصادفها في المواقف التعلمية أو في مواقف الحياة الطبيعية .

سنعتمد في دراستنا هذه بنسبة كبيرة على التعريف الذي قدمه المركز الوطني للوثائق التربوية كونه الجهة الرسمية التي تمثل وزارة التربية الوطنية بما أن الدراسة سيتم تطبيقها في مؤسسات تابعة لها. ومن هنا يمكن أن نتساءل عن الأسباب العامة والخاصة التي تجعل الأمم والمجتمعات أو الدول إلى إجراء مختلف الإصلاحات و خاصة التربوية منها ، فما هي الدواعي والأسباب التي تدفع للإصلاح التربوي؟

### 2- الخصائص العامة للإصلاح التربوي:

#### 1-2- دواعي الإصلاح التربوي:

- لكي نقوم بعملية إصلاح تربوي يجب أن تكون هناك عدة أسباب و اعتبارات تفرض نفسها لكي تقام هذه العملية الجوهرية، سنذكرها في عناصر عدة هي:
- دواعي تطورية تاريخية: نتيجة التحولات السريعة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، المعارف العلمية و التكنولوجيا جعلت من النظام التربوي يحاول تسج أساليب لمسايرة هذه التحولات، وكذا التبعات التي مسّت أفكار المُربّين بعد الثّورة الصناعية و الحرب العالمية الثانية التي أوجدت مهن وتخصصات على النظام التربوي أن يجد لها سبيل لتعليمها. (1)
  - تطورات العالمية: الحاصلة في العلوم و التكنولوجيا و علم النفس التربوي التي أدخلت مفاهيم ومواقف جديدة ساهمت في تغيير محتوى التعليم و طرقه. (2)
  - دواعي كمية: نتيجة النمو الديمغرافي، تضاعف أعداد المتعلمين و ضرورة تكوينهم و تجهيزهم لعالم الشغل و كذا توسيع مجال فرص التعليم و التربية للجميع. (1)

1- علي براجل ، إصلاح التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير علوم التربية (غ منشورة) جامعة الجزائر (1991/1990)، ص14.

2- علي براجل ، نفس المرجع ، ص 15.

- اعتبارات نوعية: لتطوير النوعية من خريجي الجامعات، المعاهد، المؤسسات التكوينية والتعليمية الممولة لسوق العمالة و توليد طاقات مبدعة منتجة و باحثة تساهم في التطور وتنشيط العجلة الاقتصادية والاجتماعية و تعزيز مبدأ تساوي الفرص. (2)

- الانفجار المعلوماتي: و ضرورة مسايرة و نشر الثقافة المعلوماتية بين الأوساط التربوية والعامية. (3)

- الإشكاليات التربوية: مطروحة على الساحة كالتسرب المدرسي، تدني المستوى، جمود الطرق والأساليب التربوية الراهنة التي لا تلبي التطلعات و المجتمعية بصفة عامة و القطاعات الأخرى التي تستمد طاقاتها البشرية و عمالتها من الكفاءات المؤهلة و المتخرجة من النظام التربوي و مؤسساته. (4)

## 2-2- أهمية الإصلاح التربوي:

تتمثل أهمية الإصلاح التربوي في عدة نقاط نوجزها في :

- تعزيز المقومات بالتأكيد على المبادئ و الخصوصيات الثقافية للدولة أو الأمة، في ظل العولمة والتمازج الثقافي و الاقتصادي. (5)

- التطوير في المناهج وطرق التدريس بإعادة النظر في المضامين و المحتويات. (6)

- التطوير في الجودة النوعية للتربية و التعليم ( الكفاءات و الإبداع ) وفي غاياتها ومراميتها. (7)

- تطوير الأوضاع المهنية للمعلمين بوضع معايير و ضوابط للاختيار و تحسين ظروفهم المادية والاجتماعية، التكوين المستمر، تسخير الموارد، الأدوات و التكنولوجيا .

- التطوير في الأنظمة الإدارية المدرسية باختيار الكفاءات و تحقيق التنسيق و توظيف المعلوماتية. (8)

- تطوير الطاقات البشرية للتمكن من المهن والتخصصات و تأدية سوق العمالة. (9)

- القضاء على الأمية، التسرب المدرسي، ضعف المستوى، و التوسيع في مبدأ ديمقراطية التعليم و تساوي الفرص (تعلم المرأة في العالم العربي). (10)

2-3- شروط نجاح الإصلاح التربوي: أي إصلاح لمشكل كي يكون ناجحا يجدر بنا إتباع مجموعة من الخطوات التي تجعل هذه العملية منظمة وذات نفع للمجتمع و الأفراد نذكرها في:

- التشخيص الدقيق للأزمة التربوية : لعل من أهم و أخطر الوقائع التي نلاحظها بل ونعيشها في مجتمعاتنا كون العديد من المشكلات و المتوعدات الاجتماعية المستعجلة لا نعرف عنها بالدقة الكافية، لذا فإن الإصلاح

1- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، مرجع سابق ، ص 175.

2- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، نفس المرجع، ص 176.

3- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، نفس المرجع، ص 197.

4- المجلس الأعلى للتربية ، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي ، (1998) ص 22/21.

5- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، مرجع سابق ، ص 266.

6- عبد العزيز بن ع الله السدبل، نفس المرجع ، ص 287.

7- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، نفس المرجع ، ص 268/267.

8- عبد العزيز بن ع الله السدبل، نفس المرجع ، ص 293/291 .

9- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، نفس المرجع ، ص 177.

10- عبد العزيز بن ع الله السدبل ، نفس المرجع ، ص 289.

التربوي الذي يطمح إلى أن يكون عقلانيا و إيجابيا يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة التربوية القائمة، و من المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، مكوناتها ، تجلياتها وامتدادها؛ وإذا كان التشخيص قبي مدلوله الطبي يشكل أولى خطوات العلاج الناجحة، فإن المعرفة الأذنة لكل الأطراف التربوية المعنية فرصة التفكير السليم و إمكانيات تخطي الأزمة و وضع تدابير التدخل والتقويم والإصلاح. (1)

- الإستراتيجية و التخطيط التربوي: وتؤكد التجارب والنماذج الإصلاحية الناجحة في المجتمعات المتقدمة بالذات أهمية التخطيط التربوي في ترشيد السياسات والمشاريع الإصلاحية. على اعتبار أن التخطيط - بشكل في مدلوله العام- الإطار الفلسفي و السياسي والمنهجي الذي يتم الاعتماد عليه في تحديد الأهداف، الحاجات، أساليب التنفيذ والإنجاز، عناصر التدخل، التطوير، المتابعة، التقويم وضبط مختلف آليات التدبير المالي والتقني والبشري للقطاع المعني. (2)

- الاستمرارية و المشاركة: على الإصلاح التربوي الناجح تجاوز التصور الظرفي و المناسباتي الذي يطغى عندنا على جل الخطابات والمواقف يكون ذا سيرورة و مواصلة اجتماعية، يظل منفتحاً على آفاق وعوامل التجدد ، التغيير ، التبادل الإيجابي والاستفادة المتواترة من المراجعة النقدية والتجارب الميدانية للتجديد وتصحيح المسار. وأن يشارك في بلورته و تأسيس دعائمه ومنظقاته جميع الأطراف والجهات والفعاليات الوطنية المعنية (أحزاب، أجهزة رسمية، نقابات، جمعيات، منظمات حكومية وغير حكومية، باحثين...). (3)

- اليقظة والتروي: ونقصد مختلف المفاهيم والمصطلحات و النظريات، و استخدامها للبحث عن إشكاليات الأزمة التربوية، حيث نجد الكثير من المغالطات التي تضلل الباحث عن مصدر الخلل عندما لا ينتبه إلى الفروق الاجتماعية و الثقافية بين المجتمعات، مما يجعله يتصور حلاً لمشكلة غير موجودة بل مستعارة. (4)

مثلاً يحدث في عمليات نقل الأنظمة التربوية الغربية للبلدان العربية و عدم نجاحها على الرغم من نجاحها في مجتمعاتها الأصلية .

- التمويل و توفير الموارد والوسائل لتنفيذ : إن مسألة تمويل التربية و التكوين مسألة أساسية لما لها من علاقة وثيقة بتطوير إمكانياتنا و قدراتنا ومن ثمة مستقبل بلادنا، فإن عليها (التربية) أن ترفع تحدياً مزدوجاً كميًا ونوعيًا: التحدي الكمي يكمن في ضرورة استجابتها للضغط الاجتماعي بالزيادة الكبيرة في توسيع هياكل الاستقبال وفي عدد المؤطرين التربويين و الإداريين، أما التحدي النوعي فيكمن في ضرورة استجابتها لمتطلبات الإنماج التدرج في المحيط العالمي الذي يفرض عليها تحسين تاهيل اليد العاملة بالرفع من مستوى التربية القاعدية للمواطنين. (5)

<sup>1</sup> - مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء / المغرب) ط1(1999)ص71.

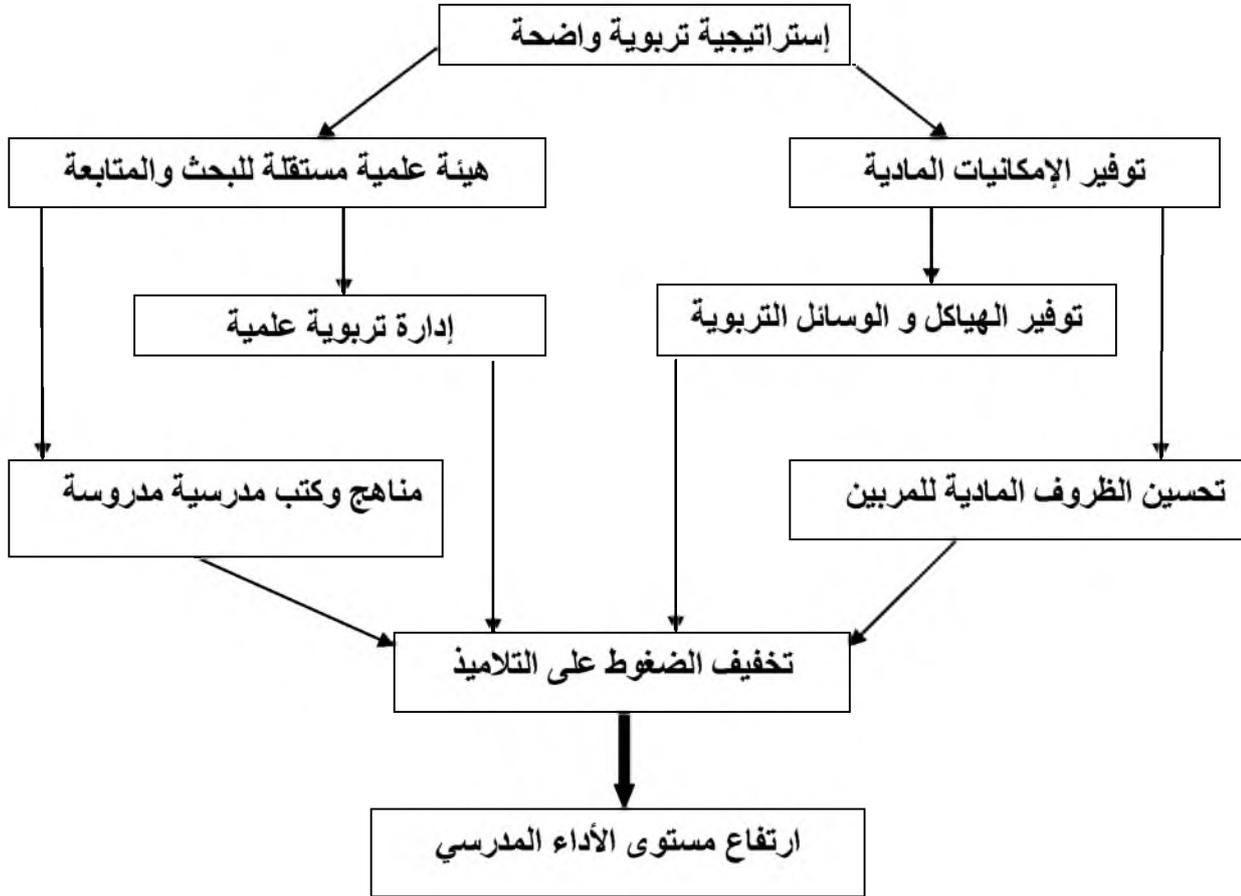
<sup>2</sup> - William J .Platte: Planification de l'éducation, les besoins nouveaux de la recherche, Ed .U.N.E.S.C.O. (IIPE) Paris ,1970 .P34

<sup>3</sup> - مصطفى محسن، مرجع سابق، ص80.

<sup>4</sup> - عمر الشيباني محمد، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع (ليبيا ) ط1(1985)، ص 15.

<sup>5</sup> - المجلس الأعلى للتربية ، مرجع سابق. ص 36.

-التأكد من أساليب التقويم : والبحث عن الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ ، إذ أن طرق إجراء الامتحانات، وتقويم التلاميذ و شروط انتقالهم من قسم لآخر ومن مرحلة إلى أخرى، عوامل قد تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة ، حيث عادة ما يؤدي الرسوب و الفشل ، إلى آخر كل مرحلة (شهادة التعليم الأساسي ، البكالوريا ) . وبهذا فنحن لا نعالج المشاكل عند حدوثها ، ولا نتفطن لها إلا بعد فوات الأوان . (1)



الشكل 1 : شروط تحسين مستوى أداء المدرسة (1)

وبما أن النظام التربوي هو الناقل للموروث الثقافي الذي ينمي قدرات الأفراد و يكسبهم أنماط السلوك والحياة الإيجابية و يحافظ على الاستقرار ، فهو إذا حجر الزاوية لجميع الأنظمة الاجتماعية و الخزان لجميع الفروع . (2)

بالنظر إلى أهمية النظام التربوي و الشروط التي يقوم عليها أي إصلاح تربوي فما هي المحاور أو العناصر التي يمكن أن يمسه الإصلاح التربوي ؟

<sup>1</sup> - بوفلجة غيات ، التربية والتكوين في الجزائر ، الكتاب الثاني ، (دار الغرب للنشر) ط 1، (2002) ص 157/158.  
<sup>2</sup> -وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية . المنظومات التربوية العالمية / الإدارة المدرسية . سلسلة موعدك التربوي، العدد 01 (2008) ص 7-8.

## 4-2 محاور الإصلاح التربوي:

بغض النظر عن الهياكل التربوية التي تعتبر جسد المنظومة التربوية، فإن النشاطات الممارسة داخل هذه الهياكل من عمليات تدريس، مناهج تلقن، طرق تربوية تستعمل للتعليم، أساليب التقويم التي تعتبر روح نظام التربوي، أساتذة ومعلمين يمارسون النشاط التعليمي، إدارة تنظم هذه العملية برمتها و وسائل لتسهيل هذه العملية من كتب ورسائل الإيضاح كلها تبرز أهمية وتعيد العمل التربوي، فنجد محاور الإصلاح التربوي تنقسم إلى:

- المبادئ العامة والغايات: التي تتجلى في: (البعد الوطني، الديمقراطي، البعد العلمي التكنولوجي و البعد العالمي) فهذه الأبعاد تحافظ على الهوية الوطنية للمجتمع ليمارس حقه الديمقراطي في جميع المجالات ويكتسب الكفاءات والقدرات المؤهلة للتنمية وتحدي رهانات المستقبل. (1)

- المتطلبات البيداغوجية: التي تتمثل في تحديد الأهداف البيداغوجية، وضع المناهج المناسبة، اعتماد طرق التدريس الفعالة واعتماد أساليب علمية في التقويم التربوي، كل ذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة. (2)

- الوسائل التعليمية: تطورت التكنولوجيا المستخدمة في كل المجالات بما في ذلك المجال التربوي لتصبح التربية في حاجة متزايدة إلى أجهزة متطورة بات لازاما توفيرها من أجل تسهيل عملية التدريس من جهة، تلقين وتطبيق استعمالات التكنولوجيات العصرية المتطورة من جهة أخرى. ونجد وسائل الإيضاح التي تعدت السبورة إلى الصور، وسائل العرض، الوسائل السمعية البصرية كالمسجلات وأجهزة التلفزيون و الأقلام الوثائقية، المخابر، البرمجيات المتطورة من أجهزة المعلوماتية كالحواسيب و شبكات الانترنت. (3)

- الأساتذة والمعلمين القائمين على عملية التدريس: لقد أصبحت مهنة التدريس (كغيرها من المهن الأخرى) تحتاج إلى تجديدات من وقت لآخر بحكم سُدُن التطور المتصلة بهذه المهنة، من منطلق أن الإصلاح لا يمكن تجسيده على أرض الواقع ولا يؤتي ثماره في غياب منظومة تكوين لمختلف العاملين في قطاع التربية؛ و في مقدمتهم المدرسين والمفتشين. (4)

ومن أجل الإصلاح الناجع يجب تطوير الأوضاع المهنية للمعلمين، رفع معنوياتهم و تعزيز قدراتهم وذلك ب:

- وضع معايير و ضوابط علمية لاختيار المعلمين قبيل انضمامهم لكليات التربية وتوفير الحوافز.
- تحسين الأوضاع الاقتصادية والمعيشية للمعلمين و تحفيز المبدعين منهم (المعلمين).
- توفير برامج التدريس المستمر للمعلمين بإشياء المراكز المتخصصة للتدريس وغيرها من الآليات الكفيلة لتحسين مستويات المعلم من جميع النواحي. (5)

1- المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، (1998) ص 34/33/32.

2- بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، مرجع سابق، ص 45.

3- بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، نفس المرجع، ص 51-53.

4- فريد حاجي، تكوين المكونين ومهنة التدريس، مجلة العربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 10 (ماي/جوان 2008) ص 13.

5- ع العزيز بن ع الله السنبل، مرجع سابق، ص 291.

- الإدارة التربوية: تبرز أهمية الإدارة التربوية في كون المؤسسات التي تعرف تسبباً مرتفعة من النجاح في مختلف الامتحانات، فالمؤسسات التي يتميز مديروها بالكفاءة في التسيير، التحكم في المربين، المستخدمين والصرامة في مواجهة المشاكل المطروحة. (1)

العمل على اختيار هيئات استشارية عليا من ذوي الكفاءات المتميزة تعمل بصورة فريق مساعد لعمل الوزارة يسهل من العملية التربوية اجدة. ووضع ضوابط ومعايير يستند إليها عند اختيار القيادات التربوية، ومن ثم تحقيق التنسيق و التكامل بين الإدارات و تعميق مستوى المشاركة في صناعة القرار في كافة المستويات؛ وغيرها من السبل و التقنيات الإدارية التي تساهم في تطوير الأنظمة الإدارية المدرسية والتربوية وفق مقتضيات روح العصر. (2)

- المتطلبات المحيطة و مبدأ شراكة العام و الخاص :لا تتم العملية التربوية في جزر منعزلة تتمثل في المدارس أو الثانويات والجامعات، بل أن نجاح التربية هو نتيجة تضافر جهود مجموعة من الجهات والقطاعات الرسمية من بلديات و مصالح الوزارات المعنية. كما أن مساهمة المحيط العام ضرورية في إنجاح مهمة المدرسة، فيشمل القطاعات: الاجتماعية، الاقتصادية، الصناعية، الثقافية، الإعلامية والأمنية. (3) وعليه فإن الإصلاح التربوي يجب أن تشترك فيه جميع الأطراف ليكون مُعيراً على تطلعات الجميع، فهناك من الدول من قام باستشارة كافة الشرائح عند إقبالها عليه في نظامها كما حدث في التجربة الكندية أو اليابانية وذلك عن طريق عملية سبر الآراء.

على ضوء هذه المعايير، الأسس، المتطلبات، المحاور والأسباب التي ينطلق منها أي إصلاح تربوي، كيف كانت التجربة الجزائرية في مسار نظامها التربوي بعد الاستقلال وما هي المراحل التي مرت عليها المنظومة التربوية الجزائرية ؟

### 3- تجربة الإصلاح التربوي في الجزائر:

يقول "أحمد بن بيتور" في كتابه "جزائر الألفية الثالثة" : " لقد ورثت الجزائر بعد استقلالها نظام تربوي والذي يقابل النظا لحنيث من طرف الثقافة الأجنبية (المدرسة الفرنسية ) ، والنظام التقليدي(المدرسة القرآنية) الذي وجد مقاومة من طرف المستعمرين ... الأمية بلغت حوالي 85% من عدد السكان ، وذلك فوق السن 15". (4)

3-1- مراحل التنظيم التربوي: كان من الضروري أن تعمل الجزائر من خلال وزارة التربية الوطنية والعاملين في هذا القطاع على توفير أماكن الدراسة لكل الجزائريين من أجل القضاء على الأمية من خلال مجانية، إجبارية والحق في التعليم للجميع حيث مرّ التنظيم التربوي على ثلاث مراحل:

1- بوفلجة غيات ، التربية ومتطلباتها ، مرجع سابق، ص 65.

2- ع العزيز بن ع الله السابل، مرجع سابق ، ص 292.

3- بوفلجة غيات ، التربية ومتطلباتها ، مرجع سابق، ص77.

4- Ahmed Benbitour , l'Algérie au troisième millénaire(défis et potentialités) éd Marinnor,Algérie,(1998) ; P 204 .

**3-1-1- المرحلة الأولى (1962-1976):** تعتبر هذه المرحلة انتقالية حيث كان لابد من ضمان انطلاق المدرسة، بالإقصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى ومن أولويات هذه المرحلة :

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية و توسيعها إلى المناطق النائية .
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- جزأة إطارات التعليم.
- التعريب التدريجي. (1)

**3-1-2- المرحلة الثانية (1976-2003):** عرفت هذه المرحلة صدور أمرية (1976) التي تطرقت إلى كل من البحث التربوي ، إعداد البرامج و المسائل التعليمية ، تكوين المستخدمين ، التنظيم والمراقبة ، التفقيش التربوي ، التوجيه المدرسي ، الخدمات الاجتماعية و الإدارة المدرسية . (2)

و هناك عدة أسباب أدت إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية ، يمكن إرجاع ذلك إلى ما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من عيوب هي :

❖ **عيوب التعليم الابتدائي:** الموروثة عن النظام الاستعماري ويمكن حصرها في :

- جود حاجز مسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الذي يقصي كثير من التلاميذ عن النظام التربوي في سن مبكرة .
- ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة وصعوبة تأهيلهم مهنيا.
- استحالة إلتحاقهم بعالم الشغل لصغر سنهم وإمكانية رجوعهم إلى الأمية و جنوحهم . (3)

❖ **عيوب التعليم المتوسط:** ويمكن حصرها في:

- الازدواجية في طبيعة التكوين: إما نظري وهو ما يتخرج من المتوسطات، أو تطبيقي محدود يقدمه التكوين التقني والمهني المساهم في التنمية الصناعية .
- الازدواجية في اللغة (المعربون و المتفرنسون ) الذي يطرح مشكل اللغة التي تؤثر سلبا على التحصيل .
- عدم إجبارية التعليم المتوسط و كذا عدم شموليته .

- تغلب الطريقة الإلقائية و التركز حول المعلم التي تؤدي إلى سلبية التلميذ . (4)

تطبيق المدرسة الأساسية كان منذ (1980-1990) حيث كرس أمرية 1976 الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته و تأمينه لمدة 9 سنوات، وبدأ مفعول هذا القرار سنة 1980 إلى غاية 2003 حيث جاء الإصلاح الجديد . (1)

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية ، مرجع سابق ، ص 8 .  
<sup>2</sup> - بوفلجة غيات ، التربية والتكوين بالجزائر ، مرجع سابق ، ص 41 .  
<sup>3</sup> - بوفلجة غيات ، المرجع السابق، ص 41 .  
<sup>4</sup> - بوفلجة غيات ، التربية ومتطلباتها ، مرجع سابق، ص 44/43 .

تنص الأمرية أيضا على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية والتكوين بالنسبة لجميع المراد. كما تنص على ضرورة مساهمة الأسرة في عملية التربية التي تمارسها المدرسة، وكذا إلغاء كل مبادرة خاصة أو حرة كما تسمى في مجال نشاطات التربية والتكوين، ففتح المدارس من اختصاص الدولة وحدها. (2)

أما إصلاح التعليم الثانوي قبل هذه المرحلة (1980) فقد كان يسير على نهج النظام الموروث، فقد كان تعريب بعض المواد في الأول، ثم تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي، ثم إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة. (3)

رغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبرى. بل كانت مجرد تعديلات جزئية في الشعب و تعديل طرق الانتقال و التوجيه ، ثم خففت البرامج انطلاقا من الموسم 1990. (4)

وستتطرق بالتفصيل عن التعليم الثانوي، خصائصه، مفهومه ، الإصلاحات التي أجريت عليه و تطوراته المرحلية بعد الاستقلال في فصل منفرد. أما التعليم العالي فنال حقه من العناية و ذلك بإحداث وزارة مكلفة بالتعليم العالي عمدت إلى فتح العديد من الجامعات و المراكز الجامعية حتى عمت كل الوطن، و ابتداء من عام 1970 أنشئت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لأول مرة في الجزائر، ذلك لتكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة و تلبية الاحتياجات الوطنية لكي يكون الإطار المكوّن على صفات ومستوى ملائم لحاجيات البلاد. (5)

### 3-1-3- المرحلة الثالثة (2003-إلى يومنا): (5)

تمت عملية الإصلاح في التعليم الأساسي انطلاقا من الموسم (2003-2004) الذي كان تدريجيا و تشمل مرحلة التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط (التعليم الإلزامي) تمتد من 6 إلى 16 سنة، مهمة التعليم فيه (التعليم الإلزامي) في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة، ففي الابتدائي تعزيز المكتسبات (اكتشاف الوسط الفيزيائي و التكنولوجي و البيولوجي و اللغة الأجنبية الفرنسية في السنة الثانية – و أعيد إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثالثة بعد الموسم الأول من التجربة الإصلاحية).

والتعليم المتوسط انطلق سنة 2003-2005 (يقابل الطور الثالث أو الأساسي في النظام القديم) مدته 4 سنوات يركز على تعميق المكتسبات السابقة وتجسيد المعارف والمفاهيم بوضعية عملية (العمل في المخبر، الورشات، الرحلات...) مع إدماج اللغة الإنجليزية في السنة الثانية. ينسق التعليم بمجلس يوجه التلاميذ الذين

1- المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك التربوي، المنظومات التربوية العالمية، مرجع سابق، ص 9.  
 2- وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، همزة الوصل، مجلة التكوين و التربية، العدد 11 (1975/1976)، ص 12.  
 3- بوفلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، مرجع سابق، ص 56.  
 4- بوفلجة غيات، نفس المرجع، ص 57/59.  
 5- تركي رابح، مرجع سابق، ص 156/157.  
 6- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المنظومات التربوية العالمية، مرجع سابق، ص 11-13.

لم يتمكنوا من الانتقال إلى الأولى ثانوي نحو التكوين المهني ، الذي تكفل بالإشراف عليه وزارة خاصة هي وزارة التكوين المهني.

وبشأن التعليم الثانوي شرع بتطبيق الإصلاح موسم 2005-2006 ، ذلك بإكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة التعليم العالي، تنمية روح البحث و القدرة على التقييم الذاتي.

أما التعليم العالي فأصبح بوزارة مستقلة ( وزارة التعليم العالي ) قد أقرت نظام ( L M D ) الذي اعتمده الجامعة الجزائرية في بعض تخصصاتها ( تم تدريجيا في أغلب التخصصات بمرور المواسم ) نظام ينهي بموجبه الطالب الجامعي مساره الدراسي في ظرف 8 سنوات متخرجاً بلقب دكتور بعد إحرازه الشهادات الثلاث ( ليسانس ، ماستر ، دكتوراه ) وهي شهادات وطنية.

**3-2- تنظيم البيداغوجي و الإداري للمدرسية الجزائرية:** "تحتل أعمال المنظومة التربوية مكانة أساسية في عملية إدخال الثورة إلى المجال الثقافي. فالتربية الوطنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم وهي التي تتحكم في تكوين الإنسان، توجيهه، تربيته ذوقه، حسه المدني و شعوره الوطني " (1)

من هذا المقطع نرى أهمية أي نظام تربوي ي تطوير مجتمعه، ولكي تكون هذه العملية في أنجع

الحالات عليها أن تحتوي فريقا تربويا تنظيميا محكما مقننرا. فما هو هذا الفريق وما هي مهماته؟

**3-2-1- الإدارة التعليمية: (2)** النظام التربوي الجزائري كان في بداية الأمر بتمركزا لاعتبارات وطنية أملتها متطلبات فترة ما بعد الاستقلال ، لكن التطور الكمي السريع الذي حصل بفضل السياسة التعليمية سواء في هياكل الاستقبال أو في أعداد المدرسين، أدى إلى التنازل عن بعض المهام و الصلاحيات و أصبح لا مركزيا في إطار السياسة العامة للدولة، حيث التعليم الأساسي (الإلزامي) و الثانوي تحت إشراف وزير التربية الذي يعين بدوره مفتش عام يسهر على تطبيق التوجيهات التربوية الرسمية، ويعالج التقارير الواردة من مفتشي التربية والتكوين، يساعده في هذه المهم عشرة مفتشين مركزيين بالتنسيق مع بعض المديرات لمركزية أي : مديرية التعليم الأساسي ( التعليم الإلزامي)، مديرية التعليم الثانوي ، مديرية التكوين ، مديرية و التوجيه ويتم الإشراف التربوي في المؤسسات التربوية من طرف مفتشين (مفتشين في كل مديرية)، والمفتش يمارس عمله في مقاطعة ( عبارة عن جزء من ولاية أو ولاية ، أو عدد من الولايات ) .

وفريق إداري يشرف على المؤسسة التربوية، يتألف من مدير، مدير الدراسات في الثانوية، مقتصد أو منصرف مالي وأعوانه، مستشار للتربية (مراقب عام) ومساعديه المراقبين الداخليين و مساعدتي التربية، مستخدمين (النظافة، الكهربائي) وهذا الفريق تكاليفه موزعة كما نذكر عليه التشريعات و القوانين المسيرة للمؤسسة التربوية. (3)

1- الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية، العدد7، (فبراير 1986)ص 173.

2- وزارة التربية الوطنية،المركز الوطني للوثائق التربوية،المنظومات التربوية العالمية، نفس المرجع السابق، ص 14/13.

3- الطاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية و التعليم ، د المطبوعات الجامعية ، (1991) بدون طبعة ، ص 12.

**3-2-2-2- الأساتذة و تكوينهم:** لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين و الأساتذة حيث تنص المادة 49 على ما يلي: " التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، مهمته حصول المعلم على تقنيات المهنة و اكتساب أعلى مستوى من الكفاءة و الثقافة و الوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها " (1)

غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين، فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد إلى حلول استثنائية و لك بالتوظيف المباشر الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغتين العربية أو الفرنسية و التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها و البقية من مساعدة البلدان العربية الشقيقة بالمعلمين. هذا وتم تخفيض الساعات المقررة (تجميع الأفواج، تناوب المعلم الواحد على عدة أفواج...) (2)

بعدها جاءت المعاهد التكنولوجية للتربية التي تكون معلمي التعليم الابتدائي أو أساتذة التعليم الإكمالي (المتوسط حاليا) من سنتين معلم الابتدائي و ثلاث سنوات لأستاذ التعليم الإكمالي، و التكوين يشمل الجانب المعرفي و المهني، أما تكوين أساتذة التعليم الثانوي فتتكفل به في جميع التخصصات المدارس العليا للأساتذة، ويمتد التكوين على مدى 5 سنوات ويشمل الجانب المعرفي و المهني (3)

و الأستاذ له مسؤولية عظمى في تربية الأجيال تتمثل في نشاطات كثيرة منها : التدريس ، الأعمال التحضيرية، التصحيح، التقدير و التقييم ، المشاركة في مجالس الأقسام ، تاطير التربصات و المساهمة في ازدهار المجموعة التربوية ... (4)

وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين و الأساتذة لمدة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم ، ويشترط بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا (5)

وعلى الرغم من هذه التدابير نجد أن وزارة التربية أقرت بالنقص المتعلق بموضوع المكوّنين، فقد بلغ 20000 أستاذا حسب شهادة المشرفين على القطاع ، ذلك بسبب توقف عملية التوظيف منذ 1995 ومغادرة 12000 معلم متقاعد، في الوقت الذي يتوافد عليها (المدرسة) خمس مائة ألف تلميذ كل سنة، أي ما يعادل تقريبا 500 مدرسة جديدة، لمواجهة هذا المشكل تم توظيف 4000 أستاذ مؤقت، فهل هذا الإجراء كاف إذا غاب التحفيز المادي المناسب و بقيت مكانة الأستاذ على حالها و غابت الدافعية الذاتية في الحصول على الزاد العلمي (6)

1- وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، همزة الوصل ، مرجع سابق ، ص 33.  
 2- خيرى ونلس، بوصف نورة ع الحميد، مادة التربية و علم النفس، النمط معلمو المدرسة الابتدائية ، السنة الأولى، تكوين المعلمين ، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرعاية ، الجزائر، (2006) ص 160/159.  
 3- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية، نفس المرجع السابق، ص 15  
 4- الطاهر زرهوني، مرجع سابق ، ص 104.  
 5- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المنظومات التربوية العالمية، نفس المرجع السابق، ص 15.  
 6- محمد بن عبد الله ، المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح ، دار الغرب للنشر (وهران) 2005، ص ص 19 ، 21.

ولئن كنا بحاجة ماسة لتطوير المنظومة التربوية بكافة عناصرها ومكوناتها وعضائيتها لمواكبة العصر، فإننا أكثر ما نحتاج إليه اليوم هو رفع كفاءة المعلم و تأهيله بصفته أهم مدخل في أي عملية تعليمية، واستحداث وضعيات تحفز (المعلم) على التعلم ليمنح العمل المدرسي معنى ودلالة. (1)

**3-2-3- التقييم:** تتطلب عملية التدريس تدكّم المدرّس في مهاراته المختلفة، وهي مهارات صنفها لمختصين في ثلاث مجموعات وهي: التخطيط، التنفيذ والتقييم، (2) الذي أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية/ التعلمية، وصار حجر الزاوية في صرح النسل البيداغوجي، بل إن مصير السيرورة التربوية بأكملها متعلق بمدى حسن التقييم بأنواعه المختلفة. (3)

في إطار إصلاح المنظومة التربوية و قصد تحسين نوعية التعليم و التعلم من جهة، و امتصاص الإخفاق المدرسي أو تقليص عوامله من جهة أخرى، أنشأت وزارة التربية جهاز وطني دائم لتحديد إستراتيجية جديدة في مجال التقييم والفحص للتلاميذ و ذلك بما ينسجم و أهداف الإصلاح .

**التقييم في مرحلة الابتدائي:** يتم الانتقال إلى المستوى الأعلى اعتبارا لنتائج المحصلة في فروض واختبارات المراقبة المستمرة ( الشيء الذي أضيف لنظام التقييم قبل الإصلاح) و تسجل نتائج الأعمال على الدفاتر المدرسية التي ترسل إلى الأولياء للإطلاع و الإمضاء. في نهاية هذه المرحلة ينظم امتحان وطني من دورة الجنوب و أخرى للشمال، و من اختبارات موحدة على اللغات الأساسية (العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية الأولى) الانتقال للذين يحصلون على معدل 10/5 أو أكثر أو :

**( معدل نتائج التقييم المستمر + معدل امتحان نهاية المرحلة الابتدائية ) ÷ 2 .**

**و التقييم في المتوسط :** يتم اعتبارا لنتائج الفروض و اختبارات المراقبة المستمرة، و الانتقال للثانوي يكون للناجحين في شهادة التعليم الأساسي (المتوسط) و الذين حصلوا على:

**( المعدل العام في امتحان ش التعليم الأساسي + معدل علامات التقييم المستمر ) ÷ 2.**

أي أن امتحان الشهادة يمثل 50% في حين كان قبل الإصلاح يمثل الثلث و قبل الثمانينات كان يمثل كل الاعتبار للنجاح.

أما التوجيه، فقد أصبح يؤخذ بعين الاعتبار التصوص الرسمية الصادرة، (بطاقة الرغبات، بطاقة

الرغبات و التوجيه) و محاضر مجالس القبول و التوجيه. (4)

أما مرحلة الثانوي فتتوّج بشهادة البكالوريا ، التي تعتبر مفتاح يمكن من ولوج الجامعة و ذلك بالحصول على 20/10 أو أكثر . قبل الإصلاح المطبق (2005) كان الإنقاذ يكون بحساب مع معدل امتحان الشهادة متوسط اختبارات الفصلين الأول والثاني الكل يقسم على 2:

**(متوسط امتحان الفصلين 1 و 2 + معدل الشهادة) ÷ 2.**

1- حميدة روابحي، التكوين من أجل ترقية الفعل التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي (العدد10) مرجع سابق، ص 16.  
2- عمر هاشمي، استخدام الأسئلة في عمليتي التعليم والتعلم، سلسلة مودك التربوي (العدد14/ 2003)، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص5.  
3- إسماعيل ألمان، التقييم في التربية، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، (العدد 2) جويلية أوت 2004، ص 6.  
4- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المنظومات التربوية العالمية، مرجع سابق، ص 16/15.

و يحدّد معدل الإنقاذ بمنشور وزاري كل موسم هذا بالإضافة إلى الذين تحصلوا على معدل أكبر أو يساوي 20/10.

قبل إنشاء الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات - من بينها البكالوريا - كانت تسيروها مديرية مركزية من مديريات الوزارة ، هي مديرية الامتحانات ، ثم أصبحت مديرية التوجيه والامتحانات، إلى غاية تأسيس الديوان بموجب مرسوم (94/89) المؤرخ في 20 جوان 1989. (1)

ونحن بصدد دراسة الإصلاح التربوي وتطور التربية و التعليم في نظامنا الوطني، فكيف هي هيكلة و تنظيم التربية و التعليم في بعض البلدان التي كانت لها تجارب رائدة في هذا المجال ؟ وكيف هي بالمقارنة مع نظامنا التربوي ؟

#### 4- نماذج عالمية في الإصلاح و التنظيم التربوي:

**4-1- التعليم وتنظيمه في تونس:** مكثت التربية من تحقيق تطورات معتبرة كمية و نوعية حيث أصبح التعليم الابتدائي (99.1%) من الأطفال مسجلون في السنة السادسة في المدرسة . التعليم التحضيري من 3 إلى 5 سنوات ليس إجباري، و التعليم الابتدائي- نفس المدة التي يقرها النظام التربوي الجزائري- (6 إلى 16) إلزامي، مقسم لطورين الأول مدته 6 سنوات و الثاني (3 سنوات ) الذي يدعم القدرات و يطور الإمكانيات العلمية للتلاميذ، تمت عملية الإصلاح فيه من الموسم 1995-1996، و يمكن التلاميذ من اختيار متابعة الدراسة، الالتحاق بأحد إطارات التكوين المهني أو دخول مباشرة في الحياة المهنية . و التعليم الثانوي تم إصلاحه منذ 1992 و شرع في تطبيقه سنة 1998 حيث يوجه التلاميذ في السنة الثانية بعد ما كان في السنة الثالثة، مدته 4 سنوات . (2)

و هذا جدول يمثل مقارنة بين النظام التربوي التونسي و الجزائري: (3)

النظام التعليمي التونسي	النظام التعليمي الجزائري
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تنظيم التعليم ومراحله:</li> <li>- مرحلة ما قبل التمدرس ليست إجبارية ، لها نفس الأهداف .</li> <li>- التعليم الأساسي نفس الأهداف ، لكن المدة مختلفة والشهادة نفسها .</li> <li>- التعليم الثانوي له نفس الأهداف و الشهادة نفسها لكنها على مرحلتين .</li> <li>• التعليم العالي يهدف إلى نفس الأهداف و مراحله متساوية .</li> <li>• الإدارة التعليمية و إعداد المعلمين متشابهة و التنظيم والتكوين .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تنظيم التعليم ومراحله:</li> <li> - مرحلة ما قبل التمدرس إجبارية و تهدف إلى نفس الأهداف .</li> <li> - التعليم المتوسط (الأساسي) يهدف إلى نفس الأهداف مدته مختلفة و الشهادة الممنوحة نفسها و   التقييم مختلف .</li> <li> - التعليم الثانوي له نفس الأهداف و الشهادة نفسها، و تتم في مرحلة واحدة ، و التقييم مختلف .</li> <li>• التعليم العالي له نفس الأهداف و مراحله متشابهة .</li> <li>• الإدارة التعليمية تنظيمها متشابهة و إعداد المعلمين و تدريبهم كذلك .</li> </ul>

جدول رقم (01) يمثل مقارنة بين النظام التربوي التونسي و الجزائري.

1- باعتر و آخرون ، الحدث ، مجلة المربي، م الوطني للوثائق التربوية ، (العدد 2) مرجع سابق ، ص 10 .  
 2- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية ، مرجع سابق ، ص 25/24 .  
 3- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية ، نفس المرجع، ص 28 .

**4-2- التعليم وتنظيمه في ألمانيا :** يتكون النظام التعليمي من : المستوى الأول (ما قبل التمدرس) الاختياري، المستوى الابتدائي (6-10 سنوات) وتمتد في برلين حتى 12 سنة (إلزامية ومجانية)، حتى الكتب من دون مقابل وهي مرحلة مخصصة لكسب المهارات الأساسية للتعلم، وبعدها كسب المهارات للتدريب. (1) المستوى الثانوي: منقسم لتعليم أدنى سنتين مرحلة توجيهية فيه: مدرسة Hauptschul تمكن طلابها من متابعة المرحلة العليا في التعليم العام والمهني، ومدرسة Realschule (الصف 5 حتى الصف 9)، مدرسة Gymnasium (الصف 5 حتى الصف 13) تدرّس اللغات إلى جانب بعض العلوم ، الناجحون يلتحقون بالمرحلة العليا (التعليم الثانوي) التي تنتهي بالحصول على شهادة Abitur (البيكالوريا) تحكّن من الدخول للجامعة ، التعليم الجامعي (16-19) سنة يقدم فيه : التعليم العام، التعليم والتكوين المهني، التعليم والتكوين بالتناوب. (2)

والإدارة تعمل بالتنسيق في تنظيم المنشآت، تحديد الاتجاهات والاعتراف بالشهادات. وتكوين المعلمين لكل مستوى له نوع من التكوين ، كلهم حاصلون على Abitur. (3) و التقييم يكون بتقرير المعلم على التلميذ (تفاعل صفي، قدرة على المشاركة، تعاون، تقدم دراسي، أداء الامتحانات) وبالتنسيق مع المعلمين أو الفريق البيداغوجي تعطى له تقديرات و كل تقدير له علامته من جيد جدا حتى راسب، والاختبارات (تحريرية، شفوية، اختيارية، وورقة بحثية لمشروع منجز) . (4)

ونلاحظ في النظام الألماني الاهتمام البالغ لمرحلة الابتدائي و التوجيه المبكر للتخصصات، وكذا التوفيق بين التعليم النظري والتعليم المهني والفني (التحضير لعالم الشغل) وأن طريقة التقييم متعددة التقنيات من الكتابية والشفوية إلى العملية البحثية، وكذا التنسيق المستمر بين المعلمين والإدارة من جهة، ومن جهة أخرى بين الإدارات لإيجاد الصيغ التي تكفل اندماج حامل الشهادة في مختلف المجالات والقطاعات . وهذا جدول يبين المقارنة بين النظام التربوي الألماني والجزائري: (5)

النظام التعليمي الألماني	النظام التعليمي الجزائري
- مرحلة ما قبل التمدرس لها نفس الأهداف ، مختلفة المدة وليس إجبارية .	- مرحلة ما قبل التمدرس لها نفس الأهداف ، منتهى مختلفة وهي إجبارية .
- منه مختلفة ، - المستوى الابتدائي يهدف لنفس الأهداف ، منتهى وتقييمه مختلف .	- التعليم الابتدائي له نفي الأهداف لكن مدته مختلفة ، وعملية التقييم مختلفة .
المدة والتقييم   - التعليم الثانوي الأدنى له نفس الأهداف (المتوسط) منتهى و صفوفه وتقييمه مختلف .	- التعليم المتوسط يهدف لنفس الأهداف، والمدة والتقييم مختلفان .

1- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،المنظومات التربوية العالمية ، المرجع السابق، ص 29.  
2- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،المنظومات التربوية العالمية ، نفس المرجع ، ص 30.  
3- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،المنظومات التربوية العالمية ، نفس المرجع، ص34.  
4- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،المنظومات التربوية العالمية ، نفس المرجع، ص 37/36.  
5- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،المنظومات التربوية العالمية ، المرجع السابق ، ص38.

<p>الممنوحة مختلفة.</p> <p>- التعليم العالي نظاما و مراحل مختلفة وعملية التقييم مختلفة.</p> <p>- النظام التربوي نظامه مختلف و إعداد المعلمين و الشهادات مختلفة.</p>	<p>الشهادة   - التعليم الثانوي له نفس الأهداف و منته و الشهادة   - التعليم الثانوي العالي (الثانوي) له نفس الأهداف ، مدته مختلفة و الشهادة مختلفة .</p> <p>- التعليم العالي نظامه و مراحل مختلفة وعملية التقييم مختلفة.</p> <p>- النظام التربوي وتنظيمه مختلف و إعداد المعلمين و شهاداتهم مختلفة.</p>
---	---

### جدول رقم (02) يبين المقارنة بين النظام التربوي الألماني والجزائري.

4-3- التجربة اليابانية في التعليم : يرى الكثير من الباحثين أن نجاحات اليابان الاقتصادية، الصناعية والتكنولوجية كانت ومازالت نتاجا لنظام تربوي كفاء تستند إليه. حيث وجدوا أن تفوق النظام الياباني على الأنظمة التربوية للدول التي إ نصرت عليه في الحرب العالمية الثانية(1939-1945) جاء على المستوى الكمي في استيعاب أكثر من 90% من الأطفال بين 3-5 سنوات في مدارس رياض الأطفال مثلا، أو على المستوى الكيفي في تفوق تحصيل الطلبة اليابانيين الأكاديمي خاصة في مقررات الرياضيات والعلوم الجغرافية، فضلا عن تفوق اليابان في امتلاك صناعة الإنسان الآلي و احتلالها للمركز الأول دائما على مستوى العالم في إنتاجه واستخدامه . (1)

فالعرب و الأمريكيون على سبيل المثال ، قد انشغلوا لسنوات طويلة بدراسة سر تفوق الإدارة اليابانية و الاقتصاد الياباني والأسباب التي أدت إلى تحول اليابان من دولة مدمرة في الحرب العالمية الثانية إلى دولة تنافس و تتفوق في كثير من الأحيان على كبريات دول العالم . (2)

ف نجد أن طبيعة تضاريس اليابان الزلزالية والبركانية انعكست على طباع الياباني الذي اكتسب الشجاعة و الجاد وتحمل المشاق والاتجاه نحو صنع البدائل و التوافق مع البيئة، في محاولة للسيطرة على مشاكلها الناجمة على هذه الطبيعة. وكذا وحدة التجانس العرقي و العرقي الذي يمثل أكبر مجموعة بشرية تتسم بالتجانس . (3)

من الجانب اللغوي لليابانيين إلى جانب اللغة اليابانية و مع تطور الحياة و نظمها، وتعقد المصالح اليابانية خاصة التكنولوجية والتجارية، ظهر شعار ياباني يقول "الأمي عام 2000 هو الشخص الذي لا يعرف لغتين أجنبيتين" (4)

والجدير بالذكر أن التريفة العملية في التعليم الياباني لا يركز على نظريات فلسفية أو نفسية، ولكن يؤمن بمبدأ أساسي هو جعل التلميذ ( يلمس / يفكر ) و أن مفتاح التعلم للعلوم في اليابان هو السؤال (لماذا؟...لأن)

1- شبل بدران ، التربية المقارنة ، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية ) مصر، ط 3(2001). ص261 .  
 2- ع العزيز ع الله السذبل ، مرجع سابق ، ص231.  
 3- شبل بدران، المرجع السابق، ص 267/266.  
 4- شبل بدران، نفس المرجع ، ص 269.

ويُعدُّ الاختيار العملي للأفكار ضرورياً في معظم حصص العلوم و إثارة اهتمام التلاميذ وجعلهم جاهزين. (1)

والشواهد التي تبين أن التربية في اليابان هي ما مكنها من تبوء مكانة مرموقة ، هو أنها بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة تبنّت إصلاحات للتطور وهذا ما حدث، فانتهجت الحزم داخل المدارس خاصة الواجبات المنزلية، الابتعاد عن أساليب الحفظ، تسخير أجهزة الإعلام لخدمة قضايا التربية. (2)

إن أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدول المتقدمة هو اعتماد ما يُعرف بنظام المشاركة بين المؤسسات الأكاديمية و الصناعية، ومدارس التعليم الثانوي المهني و تتمثل بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد، بموجبه تقوم المؤسسات بتوفير معدّات و أجهزة للمدارس المهنية و تقديم خبراتها في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها. (3)

وصل باليابانيين الحد إلى أن في المدارس لا يُعيّن عمالاً للتنظافة والإطعام، بل أن التلاميذ والمعلم هم الذين ينظفون القسم ويعنون الطعام بالتناوب، والذي هو من باب التعود على العمل الجماعي والتعاوني والتنظيم في جميع الحياة العامة. (4)

**4.4- التعليم وتنظيمه في فرنسا:** النظام التعليمي في كل مجتمع يعكس الأوضاع السياسية، الاقتصادية والثقافية التي يتميز بها كل مجتمع على حدة، وفرنسا من الدول التي تقدّرت بخصائص مميزة جعلها من الدول الرائدة في المجال، فنجد استعمال مصطلح تربية (Education) عند الحديث عن النظام التعليمي بشكل عام ، أما مصطلح تعليم (Enseignement) فيقتصر استخدامه لوصف جهود عملية نقل المعرفة أو الخبرة لشخص يفقدها. (5)

ولقد شهد التعليم الفرنسي في تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله في النهاية بالصورة التي هو عليها. وكانت أهم العوامل التي أثرت في تطور التعليم في فرنسا تتمثل في: الكثيرة الكاثوليكية، القوة

الفرنسية، دور نابليون، نمو حركة التصنيع و محاولات الإصلاح التعليمي المختلفة. (6)

يقوم التعليم الفرنسي في تنظيمه على عدة مبادئ من أهمها مجانية التعليم و إلزاميته من سن 6 إلى 16 سنة، حياد التعليم وعدم طائفيته، قيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام وإحتكار الدولة لمنح الشهادات والدبلومات والدرجات بعد امتحانات عامة. يقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون محليون يعيّنون كما يعيّنون المعلمون بمعرفة الحكومة. (7) ويتكون التعليم الفرنسي من: دار الحضّانة (3/2 سنوات حتى 6) اختيارية تضم (80%) من الأطفال ولها تاريخ مشرف يرجع حتى عام 1827 كقوة إجتماعية في العناية بأطفال الطبقة

1- شبل بدران، نفس المرجع ، ص 279.

2- ع العزيز ع الله السنبل ، مرجع سابق ، ص 231.

3- ع العزيز ع الله السنبل ، نفس المرجع، ص 234.

4- قناة الرسالة الفضائية، حصة خواطر 5، الحلقة العاشرة، إنتاج موسم 2005، (رمضان) .

5- شبل بدران ، مرجع سابق. ص 343/344.

6- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، المنظومات التربوية العالمية، مرجع سابق، ص 39.

7- محمد منير مرسى ، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب (القاهرة /مصر) طبعة مزيدة و منقحة (1993)، ص 214.

العاملة<sup>(1)</sup>، حيث نجد المدرسة الابتدائية أو الأولية(6-11 سنة) التي ينتقل فيها التلاميذ بناء على إمتحانات و أساليب تقويم مختلفة يجريها المعلم، بالتنسيق مع مجلس المعلمين يقرّر تقدم التلميذ و يحاط الأهالي بذلك ، ويخصّص لكل تلميذ سجل مدرسي لنتائج التقويم الدوري، وتجربة 1989 إهتمت بسرعة انتقال التلاميذ الذين لا يتلقون صعوبات إلى المرحلة المقبلة<sup>(2)</sup> ، وكذلك التعليم المتوسط Collège (4 سنوات ) قسمين للملاحظة و قسمين للتوجيه، والتعليم الثانوي Lycées (3سنوات) تعليم عام يُتوّج بشهادة البكالوريا التي تسمح بدخول الجامعة وتعليم مهني يتوج ب: CAP، BEP.<sup>(3)</sup>

وهذا جدول يبين المقارنة بين النظام التربوي الفرنسي والجزائري:<sup>(4)</sup>

النظام التعليمي الجزائري	النظام التعليمي الفرنسي
<ul style="list-style-type: none"> <li>النظام التربوي و مراحله :</li> <li>- مرحلة ما قبل التمدرس تهدف إلى نفس الأهداف لكن مدتها مختلفة .</li> <li>- المدرسة لابتدائية تهدف لنفس الأهداف لكن طريقة التقييم مختلفة .</li> <li>- التعليم المتوسط يهدف لنفس الأهداف لكن المدة مختلفة مع طريقة التقييم ، و الشهادة نفسها .</li> <li>- تعليم الثانوي له نفس الأهداف لكن المراحل مختلفة مع التقييم ومدة الإمتحان النهائي تتم في دورة واحدة .</li> <li>- التعليم العالي نظامه ومراحله مختلفة .</li> <li>- الإدارة التعليمية تنظيمها مختلف و تكوين المعلمين كذلك .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>النظام التربوي و مراحله:</li> <li>- حدة ما قبل التمدرس تهدف إلى نفس الأهداف لكن مدتها مختلفة .</li> <li>- المدرسة الابتدائية تهدف لنفس الأهداف لكن طريقة التقييم مختلفة .</li> <li>- التعليم المتوسط يهدف لنفس الأهداف لكن المدة مختلفة مع طريقة التقييم ، والشهادة نفسها .</li> <li>- نيم الثانوي يهدف لنفس الأهداف لكن مراحله مختلفة مع التقييم ومدة الإمتحان النهائي يتم في دورة واحدة .</li> <li>- التعليم العالي نظامه ومراحله مختلفة .</li> <li>- الإدارة التعليمية تنظيمها مختلف و تكوين المعلمين كذلك .</li> </ul>

جدول رقم (03) يبين المقارنة بين النظام التربوي الفرنسي والجزائري.

1- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، المنظومات التربوية العالمية، نفس المرجع ، ص 39 .  
 2- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية ، نفس المرجع، ص 44 .  
 3- محمد منير مرسى ، التربية المقارنة ، علم الكتب (القاهرة / مصر ) ط 1(1998)، ص 204/203  
 4- وزارة التربية الوطنية،المركز الوطني للوثائق التربوية ، المنظومات التربوية العالمية ، مرجع سابق، ص 46 .

**4-5- التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:** ترتبط النشأة الأولى للتعليم الأمريكي بالتراث الأوربي الذي حمله المهاجرون الأوائل مستوطني العالم الجديد، في الأول كان التعليم متاحاً للقادرين على دفع نفقاته المكثفة. (1) العمل والتعلم قيمتان أساسيتان متوارثتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية منذ عهد بنجامين فرانكلين والمستوطنين الأوائل، وتزايد الاهتمام بمسألة التعليم بشكل خاص منذ 1983 بعد صدور التقرير الذي وصف أمريكا بأنها " أمة في خطر " الذي وضع المؤلف التربوي في قمة أولويات الرؤساء الأمريكيين الذين تعاقبوا منذ عهد ريغان حتى اليوم. (2)

و تُعتبر أمريكا رائدة التجديد التربوي في العالم، لإيمان الأمريكيين بأن النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام و تطويره. (3)

يتميز نظام التعليم الأمريكي بانفتاحه و خضوعه لقوى السوق و ارتباطه بطلب الطلاب وبالتالي تحكمه خيارات المستهلكين المالية أكثر ما تحكمه قرارات السياسة.

و يمكن تلخيص أهم توصيات تقرير " أمة في خطر " في :

\_ تحسين نوعية المعلمين و أجورهم و استقلاليتهم، و طرح وسائل لاجتذاب صفوة المعلمين.

\_ يذبغي أن تكون المناهج الدراسية أكثر ارتباطاً بسوق العمالة و بحاجات الصناعة .

\_ يجب تعليم اللغات منذ المدرسة الابتدائية .

\_ التشديد على العلوم و الرياضيات .

وعند مجيء الرئيس بيل كلينتون أطلق في خطاب له عام 1997 عدة نقاط أهمها ربط كل صف دراسي،

إضافة إلى المكتبة بالانترنت بحلول عام 2000.

عالجت الولايات المتحدة الأمريكية الانقسام ما بين التعليم الثانوي العام والمهني، من خلال تطوير

المناهج الدراسية بما يؤمن تحقيق توازن منهجي بينهما ، ذلك بإدخال مواد دراسية مشتركة ، وزيادة

المحتويات الأكاديمية لمقررات التعليم المهني ، اعتماد انجاز مشاريع إلزامية للتلاميذ .

، مجال التعليم العالي ، تجاوزت الجامعات الأمريكية الصيغ التقليدية المتمحورة حول البحث و التعليم

وخدمة المجتمع ، فأصبحت تنظر إلى هذه الأنشطة بصورة تكاملية ، تقوم بتنفيذ عدد من البرامج للمستثمرين

و ترخيصها ، في حين تستفيد الجامعة من التمويل. (4)

**4-6- التعليم في كندا :** ر الإصلاح التربوي الذي جرى في ولاية أونتاريو سنة 1996 الأكثر شمولية

منذ 1968 في كندا، هذا على إثر النتائج المتدنية للطلاب، ولقد تم إجراء الإصلاحات المذكورة بعد

استشارات مكثفة شارك فيها المعلمون والمواطنون على نطاق واسع. ذلك عن طريق إستفتاء بريدي

1- محمد منير مرسى ، المرجع السابق، ط 1(1998)، ص103.

2- ع العزيز ع الله السندبل ، مرجع سابق ، ص 112

3- بدرية المفرج و آخرون ، دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي ، نماذج من بعض الدول ، دراسة مكتبية ، وزارة التربية ، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت ، 1999، ص 85.

4- ع العزيز ع الله السندبل ، مرجع سابق ، ص213-220

والإلكتروني، واعتمدت كندا على البحث العلمي الرصين، ذلك من خلال التعاون مع الجامعات و مؤسسات البحث الكندي. (1)

بعد عرض مجموعة من التجارب التربوية العالمية الخاصة بالدول المتقدمة منها والنامية سنقوم بعرض جدول مقارنة بين هذه الدول (2)

### مقارنة بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية.

اتجاه التربية والتعليم في البلدان النامية	اتجاه التربية والتعليم في البلدان المتقدمة
- التأكيد على نبرات الماضي في مضمون التعليم ومقرراته.	- التأكيد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم.
- غياب منهجية التخطيط الاستراتيجي وربط التربية بالتنمية الشاملة.	- حضور منهجية التخطيط الشامل وربط التربية بالتنمية الاجتماعية الشاملة.
- تعليم يعمل على بناء الذاكرة ويركز على مبدأ الحفظ والاستظهار.	- تعليم يتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي ويمكن من اكتساب المهارات العقلية العليا.
- تعليم نظري بالدرجة الأولى وتغيب فيه إمكانية التعامل مع التجربة.	- تعليم تجريبي ويعمل على بناء عقل تجريبي يمتلك القدرة على بناء التجربة وتوظيفها.
- نظام جامد وغير مرن لا يربط بين مضمون التعليم واحتياجات المجتمع.	- نظام مرن وقابل للتغيير وفقا لاحتياجات المجتمع وتطلعاته.
- تعليم لا تتحقق فيه الفرص التعليمية المتساوية لجميع الملتحقين.	- تعليم ديمقراطي تتسع فيه دائرة ديمقراطية التعليم و إلزاميته.
- تتم صياغة أهدافه ومنطلقاته من قبل النخبة والسلطة السياسية.	- يشارك المجتمع بمختلف فئاته في صياغة أهدافه ومنطلقاته.
- يعتمد على التلقين والتوجيه المباشر وقلة المشاركة وإبداء الرأي.	- يقوم على تكوين التفكير العقلاني من خلال المناقشة والحوار المباشر والمشاركة.
- يفصل بين التعليم النظامي والتعليم المهني ويفصل بين المعرفة النظرية والعملية.	- يواصل بين التعليم المهني والتعليم النظامي ويواصل بين المعرفة النظرية والعملية.

### جدول رقم(04) يقارن بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية.

1- ع العزيز ع الله السذبل ، مرجع سابق ، ص221.  
2- فوزي أيوب، إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، مجلة جسور الإلكترونية، العدد07 ،ص5، السنة الأولى بتاريخ 2005/9/8، <http://www.iosor.net>

## خلاصة:

سواء في السياق المحلي أو الإقليمي، الوظيفي أو النفسي، فإن توظيف مفهوم الإصلاح في الاختلال والتعديلات البسيطة أو أثناء المعالجة متعددة الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية، فالإصلاح التربوي في كلتا الحالتين باعتباره أزمة وظيفية وجب معالجة مكوناته الداخلية والاعتناء بمكوناته، بضامين، طرق بيداغوجية ملائمة، الأستاذ كوسيلة للعملية التعليمية/التعلمية، الوسائل البيداغوجية كالكتب والاستمرارية في التقويم.... كلها كفيلا كذلك يدفع العملية التعليمية إلى الأمام، أو بصفة أعمق و ذلك لارتباطه (الإصلاح التربوي) بالنظم الأخرى الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية والثقافية فهذه النظم كل مركب، و الإصلاح التربوي عملية تتصل بتصميم الأديان الاجتماعية والنظم الأخرى، كونه الخزان الرئيسي لمادتها الأساسية (الموارد البشرية) التي تكون ذات نفع إذا تكونت و تأقت تعليما وتكوننا يتناسب مع المتطلبات (الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والثقافية) وهذه الطاقات التي تأخذ بهذه النظم إلى مراحل متقدمة .

فإن تعطل النظام التربوي تعطلت منه عجلة التنمية والنقد، لهذا يجب أن تكون مرونة ومساهمة من جميع القطاعات الأخرى لإيجاد المناخ الملائم والسياسة الواضحة، وتوفير جميع المتطلبات لإنجاح أي تجربة إصلاحية تربوية، والتي تأتي بثمارها مع مرور الوقت، فالدول الرائدة في الإصلاح خير دليل على ذلك مثل التجربة اليابانية، الكندية.... وغيرها التي حافظت على خصوصيتها ونجحت في السيطرة التكنولوجية العلمية.

# الفصل الثاني: التعليم الثانوي

**تمهيد:**

يمكن القول أن المجتمع كله في أي دولة هو معلم و متعلم في أن واحد: قبل وأثناء المدرسة، في الكليات والمعاهد وبعدها في المحيط الذي يعيش فيه. والمدرسة تلعب دورا هاما في تربية الطفل وسد حاجياته، وتكمل دور العائلة وتنمي القدرات العقلية، الجسمية والاجتماعية لهذا المتعلم (الطفل / التلميذ) .

ويعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الإلزامي (المتوسط / الأساسي سابقا ) والتعليم الجامعي أو التكوين المهني ما بعد الثانوي، وما جعله يمثل مرحلة مميزة هو أن التعليم الثانوي يقابل على المستوى العمري فترة المراهقة، التي تُعتبر مرحلة حساسة وتقع فيها مرحلة اتخاذ القرارات المهمة بالنسبة للمراحل الآتية من عمر الإنسان (المكانة والمهنة والدور الذي يناط له في المجتمع كجزء منه)، كذلك يعتبر التعليم الثانوي مفتاح الأنظمة التربوية ونقطة تقاطع بين عدة قطاعات ( التعليم والتكوين العالي، التكوين وعالم الشغل).

فالأهداف التي يعوّل على التعليم الثانوي تحقيقها هي أن يُعدّ ملتحقه للتخرج والالتحاق بالمعاهد العليا والجامعات، فمن الناحية الاقتصادية يُعدّ خريجين قادرين على المساهمة في عالم الإنتاج، وفي الأخير هو أن يُعدّ المراهق ليصبح مواطنا قادرا على مجابهة الحياة العملية .

فما هو التعليم الثانوي وما هي تطوراتها في المنظومة التربوية الجزائرية؟ خصائصه؟ أهدافه العامة

والخاصة؟

**1- مفهوم التعليم الثانوي:**

ليس من السهولة إعطاء تعريف محدّد جامع مانع لهذه المرحلة التعليمية التي تتوسط السلم التعليمي النظامي، بيد أنه بالإمكان إعطاء تعريف إجرائي، فالتعليم الثانوي هو ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي و يقابل مرحلة المراهقة أحد أهم مراحل النمو عند الإنسان ويمتد من انتهاء المرحلة الابتدائية وصولاً إلى مدخل التعليم العالي، بغض النظر عما إذا كان النظام التعليمي يقدمه في وحدة متماسكة أو يقسمه إلى وحدتين (إعدادية التي تسمى بالمتوسطة)، في بعض الدول تُضمّ المرحلة المتوسطة للمرحلة الابتدائية لتصبح مرحلة التعليم الإلزامي . ويمتد التعليم الثانوي عموماً بحلقتيه (الأولى: الإعدادية ) والثانوية في جميع الأنظمة التعليمية الدولية من سن إنتهاء مرحلة الطفولة في حدود السنة الثانية عشر من العمر وحتى مرحلة النضج والاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر. (1)

و تهتم مختلف الأنظمة التربوية بالتعليم الثانوي إهتماماً خاصاً باعتباره يتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة، وإكونه مرحلة مُوصلة ومنتھية في آن واحد، فهي موصلة إلى الدراسة الجامعية، تنتهي عند الرسوب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية. (2) وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي المألوف للتعليم الثانوي، و هي تستهدف مواجهة احتياجات من هم في سن المدرسة الثانوية (15- 18 سنة) بما تقدمه من مناهج متوازنة للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات في التعليم العام. (3)

و التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتداداً للمدرسة الأساسية (التعليم الإلزامي)، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجماً و متبلوراً في مجموعة متناسقة تتحدد فيه الفروع وفقاً لطبيعة الشروط الاقتصادية، واحتياجات المجتمع المخططة ويعتبر هذا التعليم معبراً مفتوحاً على دُنيا العمل. (4)

التعليم الثانوي معدّ لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي على الشروط التي يحددها الوزير المكلف بالتربية. مهمته زيادة مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة، التخصص التدريجي، الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة العليا (الجامعة )، يشمل التعليم الثانوي: تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي متخصص يمتدّان على (3سنوات)، وتعليم ثانوي تقني مهني تختلف مدته تبعاً لمستوى التكوين المطلوب من (1 إلى 4 سنوات). (5)

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مميزة من مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم، رغباتهم وتطلعاتهم. فهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي واجتماعي متوازن، إذ تُعدّ طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيئهم للانخراط في

1- محمد الفالوقي، رمضان القذافي، مرجع سابق، ص 120-122.

2- برباب هولمس، ترجمة أنطوان خوري، التجديد في مناهج التعليم الثانوي -خراسة مسحية مقارنة، مجلة التربية الجديدة، السنة 2/ العدد4، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم (1974)، ص 110.

3- محمد منير مرسى، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص 158/157.

4- الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 9.

5- وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، همزة وصل، مرجع سابق، ص 29-31

الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم، استعداداتهم، قدراتهم والعمل على تنمية تلك القدرات بما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب وخصائصهم. هذه المرحلة تبدأ من السنة الأولى ثانوي وتنتهي بالسنة الثالثة ثانوي، تتوافق عمريا مع فترة المراهقة. (1)

أما تعريف وزارة التربية الوطنية "للتعليم الثانوي" إنطلاقا من القانون التوجيهي 2008 فهو: "يشكل التعليم الثانوي المسلك الأكاديمي الذي يستقبل خريجي السنة الرابعة متوسط، حيث أن لهؤلاء إمكانية الاختيار أو التوجه إلى التعليم المهني الممنوح من طرف المنظومة الفرعية للتعليم والتكوين المهنيين. ينظم على شكل شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تحضّر جميعها لمواصلة الدراسات العليا، وهو بذلك يتّوجّج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي". (2)

على العموم فإن هذه التعاريف على الرغم من تعددها إلى أنها تتفق على أن التعليم الثانوي هو المرحلة التي تقابل المراهقة الممتدة إما من 12 إلى 18 سنة أو المرحلة الأخيرة من 15 إلى 18. وتكون هذه المرحلة عن طريق الانتقال من التعليم الإلزامي (الابتدائي والمتوسط) إلى المرحلة الأعلى التي تُسمى بالثانوي المتفرعة إلى ثانوي عام، تكنولوجي، متخصص، مهني وفني. وهذه المرحلة تُختتم إما بشهادة الانتقال إلى التعليم والتكوين العالي (الجامعي)، أو شهادة الكفاءة المهنية، وفي حال الرسوب يتوجه التلميذ للتكوين المهني من المستوى المتوسط أو التوجه للحياة العملية بتكوين وتعليم يُمكن من ممارسة بعض المهن التي لا تتطلب كفاءات عليا أو تكوين راقى.

وفي دراستنا هذه سنأخذ بتعريف وزارة التربية الأخير (2008) وذلك لكون الجانب الميداني سيكون في مؤسساتها، والعينة ستكون من تلاميذ القسم النهائي أي المقبلين على إجتياز امتحان شهادة البكالوريا. ونظرا لتعدد مدلول المصطلحات في التعليم الثانوي من: تعليم تقني، تعليم تكنولوجي، تعليم عام، تعليم مهني وفني، تدريب مهني، فإنه يجب التمييز بينها:

### 1-1- التعليم الثانوي العام:

هو ذلك التعليم الثانوي الذي يعد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، مدته ثلاث سنوات يتوجج بشهادة البكالوريا. (3) وهو ما يقابل حاليا في الإصلاح التربوي الوطني الجديد (2005) التعليم العام والتكنولوجي، ينظم في شعب كما يمكن تنظيمه في: جذوع مشتركة في السنة الأولى، وفي شعب بداية من السنة الثانية. (4)

1-2- التعليم التقني: هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي واكتساب المهارات اليدوية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية، ودون مستوى

1- فوزي بن تريدي، العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر، مجلتي غير منشورة، علم اجتماع الانحراف والجريمة، جامعة عنابة، (2004/2003)، ص46.

2- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008)، مرجع سابق، ص 23.

3- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، همزة وصل، مرجع سابق، ص30.

4- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008)، نفس المرجع السابق، ص 58.

الدراسة الجامعية لغرض إعداد القوى العاملة. وهذا تعريف اعتمده الاتحاد العربي للتعليم التقني في اجتماع بغداد 1983 لتوحيد المصطلحات. (1)

**1-3- التعليم المهني :** هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي واكتساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال ماهرين في جميع المجالات والاختصاصات، ولهم المقدرة على التنفيذ والإنتاج، ويكون حلقة وصل بين الأطر التقنية و خريجي معاهد التعليم التقني والعمال الغير ماهرين، يدوم التكوين في مثل هذا النمط (3سنوات) بعد مرحلة التعليم الأساسي (+15سنة). (2)

أما المفاهيم والتعاريف التي اعتمدها الجزائر للتمييز بين أنواع التعليم الثانوي منذ الاستقلال، فتشير إلى أن التعليم الثانوي مُعدّ لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ويلقن في مؤسسات تدعى الثانويات العامة والمتاقن ويشمل على : تعليم ثانوي عام ، وتعليم ثانوي متخصص ، و تعليم ثانوي تقني ومهني . (3) وهذا في التنظيم التربوي لأمره 16 أفريل 1976، وجاء مشروع إعادة الهيكلة سنة 1992 الذي ميز بين نمطين من التعليم الثانوي: التعليم الثانوي العام الذي يحضّر لمواصلة التعليم العالي (أدبي، علمي، وتكنولوجيا) وتعليم ثانوي تأهيلي يحضّر لعالم الشغل . (4)

أما في الإصلاح الأخير(2005)فأصبح هناك التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا (الذي يشمل جذع الآداب و جذع العلوم والتكنولوجيا ) والذي يتوّج بمواصلة التعليم العالي، و تعليم مهني أو تكوين مهني بعد السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، يتوّج بالالتحاق بعالم الشغل. (5)

## 2- التعليم الثانوي في ظل الإصلاح (2005):

كان التعليم الثانوي في الجزائر محدودا نتيجة انتقائية التعليم في السنوات الأولى من الاستقلال و حاجز الانتقال وكذا دافع الالتحاق بعالم الشغل. ولم تحدث عليه تغييرات جذرية في بداية الاستقلال، حيث عُرِّبَت المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي، ووُجِدَت أقسام معرّبة لجانب الأقسام مزدوجة اللغة، والتعليم الصناعي والتقني يتوج بشهادات ثم الالتحاق بعالم الشغل (حتى 1970) وفي الفترة 1970-1980 تم إدراج التعليم التقني في شهادة البكالوريا الذي يواصل التعليم العالي، وفي الفترة الممتدة من 1980-1989 أُدرِجَت التربية التكنولوجية سنة 1984 ثم التخلي عنها سنة 1989 وفتح شعبة العلوم الإسلامية. ومن سنة 1990 إلى الإصلاح الأخير (2005) نُصِّبَت الجذوع المشتركة (آداب، علوم، تكنولوجيا) مقسمة إلى نوعين من التعليم

1- لوغريت أحمد ، مرجع سابق ، ص 35.

2- لوغريت أحمد ، مرجع سابق ، ص 35.

3- وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، همزة وصل ، مرجع سابق، ص33.

4- وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، مارس، 1992، ص 8.

5- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، مارس 2005، عدد خاص، ص 5/9.

(عام وتقني) (1) أما في ظل الإصلاح الأخير فأقصد أصبح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي متشكلا من جذعين مشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا). (2) ومن هنا: ما الغايات التي يرمي لها التعليم الثانوي عامة؟

**2-1- الغايات العامة للتعليم الثانوي:** إن غايات الأنظمة التربوية للمجتمعات المعاصرة في بداية القرن الواحد والعشرين متقاربة، لكن البلدان السائرة في طريق النمو تبدل جهودا إضافية كونها تعاني الانفجار السكاني والتطورات العالمية المتسارعة. لذا يذبغي تأمين الحصول على ثقافة قاعدية علمية وتقنية متينة، تسمح للفرد بإتمام التأهيل المهني المرغوب فيه، أو مواصلة التعليم العالي والتكثيف مع المستجدات، وكذا المعارف الجديدة وتطور التكنولوجيا والحفاظ على التلاميذ في هذه المرحلة كونها معقدة (المراهقة) من النمو الجسمي والفكري والاجتماعي، ومساعدته على الاندماج.

و يمكن إظهار هذه الغايات في مجموعة من الأبعاد والمجالات التي يمكن أن تشتمل على بُعد معرفي عملي يتمثل في تحسين المستوى المعرفي و اكتساب كفاءات، تشجيع الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا، الآداب و الفنون وترسيخ حب العمل المتقن والسليم.

يُعد إجتماعي يتمثل في تحضير التلميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي متسامح، يعتمد على نفسه، محب للفكر المدني، يحترم غيره و الرأي المخالف، يحافظ على المحيط و كل ما هو عام. والبُعد الوطني الحضاري الذي يدعم القيم الوطنية المتمثلة في الثورة الكبرى والشهداء، العروبة و الإسلام والأمازيغية، والحضارة الإنسانية والاعتزاز بالانتماء للمقومات الوطنية. (3)

هذه الغايات كانت نتيجة حتمية للتطورات المحلية (البعد الوطني الأمازيغي) والدولية نتيجة التخلي علي النهج الاشتراكي، ومن الناحية العلمية التربوية التي تطورت من المنظور السلبي للتلميذ (متلق للمعارف) إلى المنظور التفاعلي الإيجابي (مشارك في صنع الدرس مع المعلم، و المعلم الذي أصبح منشطا لخبرات التلميذ ونتاجاته الخبروية التجريبية من الحياة اليومية للتلميذ) ذلك بفعل التطورات التي حصلت في علم النفس والعلوم التربوية التي اقترنت به، بفعلها كان التخلي عن التصور بالأهداف للمناهج التربوية، والضرورة لإتباع التربية والتكوين الذي يُنتج كفاءات تتماشى مع متطلبات السوق والتكنولوجيا الحديثة، وضرورة التمكن من اللغات العالمية (كاللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية) ولغة المعلوماتية (الإعلام الآلي) .

ونظرا لهذه التحولات في الغايات العامة للطور الثانوي فما هي المهام المنوطة له في ظل هذه التحولات، والإصلاحات التي جرت عليها في المنظومة التربوية الوطنية ؟

## 2-2- مهام التعليم الثانوي:

إن من المهام المنوطة للتعليم الثانوي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي (الإلزامي) إلى: التطوير والتنمية في قدرات العمل الجماعي والفردية، ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال، الحكم على الأشياء والتواصل وتحمل المسؤوليات والاستقلالية في العمل، والإدراك الجيد للمواقف والأحداث.

1- بوفلجة غيات، التربية و التكوين في الجزائر ، مرجع سابق، ص 55-59.

2- وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي، مرجع سابق، ص 58.

3- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، عدد خاص، مارس 2005، ص 7-9.

تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة والتكوين العالي، بالتخصص التدريجي والمسارات المتنوعة تماشياً مع اختياراتهم واستعداداتهم. (1) تزويد وتحسين مهارات التلاميذ الفكرية ومناهج البحث العلمي، وقدراتهم الأدائية واللغوية. (2)

و كل هذه المهام التي أسندت للتعليم الثانوي، كلها تصبّ في منحيين هاميين في مسار التلميذ، كونه في إحدى المسارين مقبل على الحياة العملية فعليه أن يكون متمكناً من تحمل المسؤوليات الموكلة له باعتباره فرداً وعضواً فاعلاً في المجتمع، والمسار الثاني هو مواصلة التعليم أو التكوين العالي ليكون من الإطارات المشكلة للطبقة الشغالة المؤهّلة في المجتمع.

وانطلاقاً من الغايات العامة والمهام الكبرى للتعليم الثانوي فما هي الأهداف العامة التي يتطلع لها التعليم الثانوي؟

### 2-3- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

بالنظر إلى الترابط المتين بين المؤسسات التربوية حالياً وانفتاحها على الحياة الاجتماعية، الاقتصادية ومتطلبات العصرية، فإن الأهداف التي سَطرت في طور التعليم الثانوي، هي ذات أبعاد مختلفة : إجتماعية تنمي الفكر الناقد والإبداع واستقلالية الذات، القدرة على تحمل المسؤوليات وتحمل الضغوطات، الاندماج والتواصل الجيد. (3)

وهنا كون التلميذ(الطفل) انتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة الهامة من مسار حياته ، التي ينتقل فيها الطفل من البعد الذاتي إلى البعد الاجتماعي و تحمل الضغوطات ، ذلك بمعرفة الكيفيات الكفيلة له باندماجه و إقناعه للغير بأفكاره والدفاع عنها- البعد المنطقي العقلي - وكذا احترام الغير والتواصل الجيد معهم لكي يكون الاحترام متبادلاً .

أما الأبعاد التكوينية التي تتمثل في فهم محيط الإنسان، وتطبيق جميع المعارف والخبرات الشخصية لمعالجة مشاكل هذا المحيط، تنمية ذوق البحث العلمي والخيال الإبداعي والمبادرة، فهم الطرائق العلمية مثل - استغلال المعطيات - التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية ونقدية، واللجوء لمقاربات تجريبية قصد إظهار القدرة على الملاحظة، نقل المعطيات، استخلاص النتائج، صياغة تعميمات والتحقق منها. (4)

وهذا البعد كان الاهتمام به أكثر في وقتنا الحالي خاصة كون التربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعالم الشغل. ومرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تمُدُّ بالكفاءات ذات المستوى الثالث، التي هي العصب الحقيقي للصناعات التي تتطلب عمالة من هذا النوع، تعمل تحت إمرة الكفاءات العليا المتخرجة من معاهد التكوين العالي والجامعات، ويمكن لها كذلك التحكم في التكنولوجيا الحديثة بسهولة، ولها من القدر الكافي من التحكم في اللغات (الأجنبية العالمية) و لغة المعلوماتية(الإعلام الآلي) .

1- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي، مرجع سابق، ص 57.  
2- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 158.  
3- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، عدد خاص، مرجع سابق، ص 9.  
4- وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، دون طبعة، الجزائر، 2005، ص 36.

وانطلاقاً من هذه الحاجة التكوينية والاجتماعية نجد البعد المنهجي الذي لا يقل أهمية عن البعدين السابقين ويكملهما، فهو يهدف عامة إلى تمكّن التلميذ في هذه المرحلة من العمل الفردي والجماعي على حد سواء، والتمكّن من أساليب التحقيق والتوثيق من المراجع ومصادر البحث المختلفة خصوصاً الطريقة الصحيحة في التفكير - التفكير العلمي- والمهارة في الفهم. (1)

ومن أجل التمكن من كل هذه التقنيات وأساليب التفكير العلمي، والتواصل في هذا الطور وفي مختلف الأطوار التي سبقتها والتي تليها يجب التحكم في اللغات وطنية كانت - العربية - أو لغة المعلوماتية (العلام الآلي) أو اللغات الأجنبية العالمية، لأن معيار التقدم والرقي هو مدى تمكن الفرد بأكثر من لغة أجنبية للاطلاع على المعارف والعلم حتى بلغة مخالفة، والتمكّن من اللغة الوطنية التي تحافظ على الهوية الوطنية والتميّز من جهة أخرى. (2)

فجل هذه الأهداف بصفة عامة تصب في المجال التواصلي الاجتماعي التكويني أكثر منه الفردي ذو الزاوية الضيقة، وهذا لأهمية هذه المرحلة للتلميذ (المراهقة) كونها مرحلة تحديد المسار والهوية الاجتماعية والدور الذي يقوم به التلميذ مستقبلاً؛ وهي المرحلة التي يتخصص فيها و يأخذ توجهها معيناً، ففي المرحلة الإلزامية هي مرحلة بنائية للمعارف والقواعد العامة، وهي للحصول على المعرفة كغاية بحد ذاتها، أما مرحلة التعليم الثانوي فهي سوسيوبنائية، وبداية التخصص والتفكير المنطقي واستعمال المعرفة، للنقد والتحليل من أجل الحكم على المواقف والأحداث، وكذا معرفة الطرق التواصلية الناجعة.

وبالحديث عن التخصص والتوجهات التي تبدأ من الطور الثانوي، ما هي إجراءات التوجيه والخصائص التي تمسّ الشعب المكونة للتعليم الثانوي؟

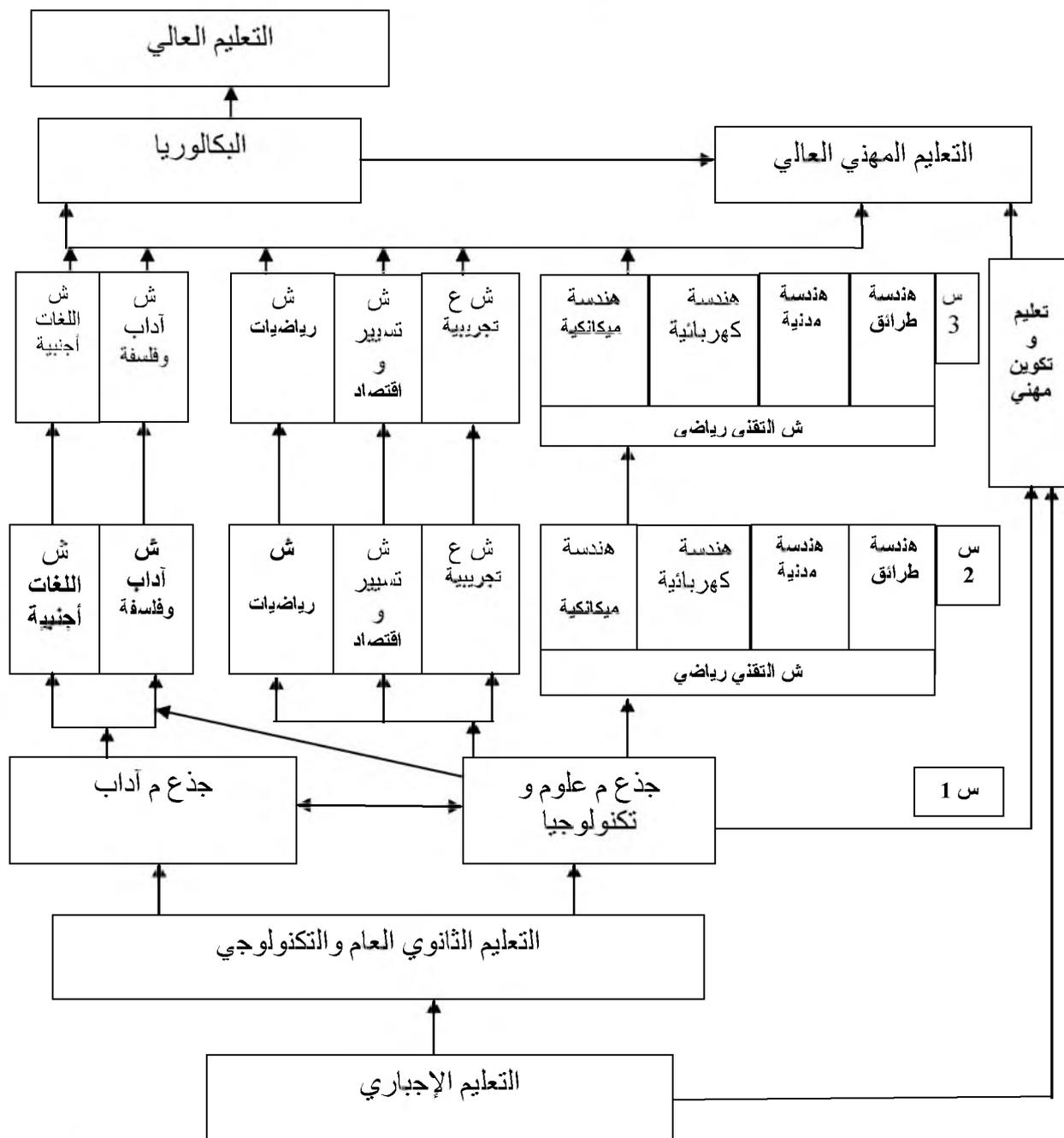
## 2-4- إجراءات التوجيه و خصائص هيكلية التعليم الثانوي:

تُعَدّ عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من أثار على مستقبل التلميذ، لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملحه ومتطلبات مختلف شعب السنة الثانية ثانوي التي أخذت عليها تعديلات وإجراءات جديدة لتفادي التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب، ذلك في إطار التوجه العالمي وتجنب الشعب الموازية التي تغطي نفس ملمح التخرج، وجعل التوجيه أكثر مرونة من السابق ومراعاة التحسن في المكتسبات في المواد المكونة للتخصص غير التخصص الموجه له من قبل، وذلك بإتباع التوجيه المستمر.

وعلى الرغم من التخصص في الطور الثانوي إلا أن التلميذ يتلقى تكويناً متيناً وأساسياً في مجالات الأدب، اللغات، الفنون، العلوم والتكنولوجيا دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة والمسؤولية. وكذا مراعات المعطيات الناتجة من التطور العلمي والتكنولوجي - إدخال مادة العلام الآلي- أثناء إعداد المناهج الدراسية. (3)

1- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 35 .  
2- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، عدد خاص، مرجع سابق، ص 10.  
3- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 41 المؤرخ في 2005/03/27.

و المخطط التالي يوضح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:



الشكل رقم (02) مخطط يوضح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (1)

وانطلاقاً من هذه الهيكلية الجديدة للشعب المنظمة للتعليم الثانوي، فما هي المناهج والمحتويات المكونة لهذه الشعب، والإجراءات التي طرأت عليها بعد الإصلاحات الحاصلة؟

## 2-5- المناهج التعليمية:

أقد تم الإصلاح الشامل للبرامج التعليمية عن طريق اللجنة الوطنية للمناهج، وشمل مناهج العلوم الاجتماعية، الذي يهدف إلى تكوين مواطن ذو مرجعية وطنية أكيدة، مسؤول ومساهم في حياة المجتمع،

1- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، مرجع سابق، عدد خاص، مارس 2005، ص 12-13.

مترسخ القيم التاريخية ( العروبة، الإسلام والأمازيغية ) على دراية بالمجال الجغرافي. وتعزيز القيم الإسلامية في مادة التربية الإسلامية ( القرآن والسنة، الحديث النبوي والسيرة ). (1)

ولقد تدعّم البعد الوطني بالشق الأمازيغي وإضافته في مختلف الغايات والأهداف العامة، والارتقاء بالبعد العالمي لثقافة التسامح والتعايش ونبذ العنف، التي فرضتها السياسة العالمية في حوار الحضارات والأديان، ومناهج العلوم الاجتماعية ترمي إلى التمسك والتميز بالأبعاد الوطنية، و معرفة الحضارات الأخرى للاطلاع والتمازج والتفاعل السوسولوجي الموجب .

فمناهج المواد العلمية التي خففت من كثافة البرامج لتكوين نظرة إيجابية للمواد العلمية، ومواكبة التطورات لدخولها في الواقع المعاش و مساهمتها في بناء الفكر، (2) والتأكيد دوما على ضرورة التكامل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي معاش وحل للمشاكل اليومية، وإدخال المعلوماتية والتقنيات فيها.

أما مناهج المواد الجمالية فهي لتنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية والنفسية والاجتماعية، تذوق الجمال والتفتح على العالم الخارجي لتحقيق الإبداع والتخيل وحب الإطلاع والحس النقدي، الملاحظة... (3) لكون سواء الفرد من سلامة تكوينه والتفكير الذي يعود بالنفع له وللمجتمع الذي يعيش فيه، وكلما انسجمت نواحي الفرد النفسية والعقلية والجسمية كلما تحقق تطوره الشخصي والاجتماعي وبالتالي مساهمته في التنمية والرفي...

ولعل إدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال بإعداد برنامج وطني لتطوير استعمال التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، وذلك باستحداث هيئة لتوجيه هذا البرنامج(المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير التقنيات الحديثة للإعلام الآلي). تكوين المدرسين في التكنولوجيا الحديثة، تزويد المؤسسات بأجهزة الإعلام الآلي وربطها بشبكة الانترنت، تطوير نظام اتصال سريع من طرف اتصالات الجزائر.... (4) واستحداث مادة الإعلام الآلي لجعل التلميذ يتمكن من لغة المعلوماتية ومطالبة التلميذ في كل مرة في بحوثه ومشاريعه أن يستعمل فيها الطرق الحديثة في التقديم (الإعلام الآلي)، هذا كله من أجل ترقية وتطوير المنظومة التربوية بمختلف أقطابها من أجل مسايرة التقدم المعرفي والتكنولوجي الحاصل عالميا.

وبالحديث عن اللغة الإلكترونية واللغات المساعدة في تسهيل الحصول على المعرفة والمعلومات، فمناهج اللغات من أجل دعم تدريسها قصد جعلها أداة فعالة للتعليم والتكوين اتبعت إستراتيجية" فهم المسموع ثم تعبير شفهي، نص مكتوب ثم تعبير كتابي" ومراجعة برامجها والكتب في مضامينها، ومنه نجد مناهج اللغات في اتجاه بيداغوجيا الإدماج التي تنمي القدرات والكفاءات لتبليغ المعلومة، ومواجهة مختلف المواقف التواصلية الخطابية (وضعيات واقعية مندمجة). وتعزيز تعليم اللغة الأمازيغية (في إطار الهوية والتراث)،

1- وزارة التربية الوطنية ، مناهج العلوم الاجتماعية ، 2005، ص 57/53.

2- وزارة التربية الوطنية ، مناهج المواد العلمية ، 2005، ص 56/45.

3- وزارة التربية الوطنية ، مناهج المواد الجمالية ، 2005، ص 15/10.

4- وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 2378 ماي 2005 عن الإجراءات و الترتيبات لتنصيب الأولى ثانوي .

وإدخال اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط قدر الإمكان. (1) واعتماد الأسلوب التحاوري التحليلي والإستنتاجي انطلاقا من نشاط مقدم للمناقشة، كون أسلوب النقاش يُرَسِّخ المعلومة أكثر ويجعل من المتعلم (التلميذ) مشاركا في الدرس وفي اختيار نوع المادة (الإشكالات المطروحة والأمثلة المستخلصة منها) التي تعطي الحرية للمعلم والمتعلم وعدم التقيد بالمراجع المقررة وحدها، بالتالي جعل البحث و الطرح والنقاش هو أساس تعلم اللغات وبالخصوص الأجنبية، واللغة هنا تكون وسيلة للحصول على المعلومة، والقواعد التي تتكون منها اللغة تستخلص انطلاقا من النشاطات المقدمة والنصوص في نفس الوقت التي تقدم وتناقش.

وهذا جدول تقييمي لهيكلية التعليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، و مختلف محطاته التي

كانت كالتالي: (2)

السنة	الحدث	الملاحظة
1968	استحداث بكالوريا تقنية للتصديق علي المسار المهني	
1974	استحداث متاقن بطورين ، في المتوسط و في الثانوي .	
1975	فتح متاقن لطور واحد ذات نزعة مهنية	التخلي عن المتاقن ذات الطورين
1976	تنظيم المؤسسات المفتوحة على التنظيم البيداغوجي والإداري للثانويات التقنية . إصدار أمرية 16 أفريل 1976 التي حملت تنظيم التعليم و التكوين ، ونشر المنشور الرئاسي حول التنظيم الجديد للتعليم الثانوي الذي لم يطبق.	التخلي عن المتاقن ذات الطور الواحد
1980	استحداث أمانة الدولة للتعليم الثانوي و التقني و أمانة دولة للتكوين المهني .	تخلي عنها سنة 1984.
1981	استحداث التعليم العليم الثانوي التقني قصير المدى يتوج ج بشهادة الكفاءة التقنية (BCT) .	
1982	قبول الناجحين من البكالوريا التقنية للتعليم العالي.	
1984	استحداث منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي و التقني	
1984	أول تنظيم للتعليم الثانوي العام و التقني (28 تخصص)	التخلي عن شهادة (BCT).
1985	اللغة العربية أصبحت لغة التعليم في كل التخصصات.	التخلي على التخصصات المزدوجة اللغة .
1991	ثاني تنظيم : إدخال التعليم التكنولوجي،إنشاء تخصص ما قبل جامعي ، تخصص ما قبل تأهيلي و جذع مشترك في الأولى ثانوي .	
1992	استحداث الجذع المشترك الثالث في أولى ثانوي .	التخلي عن التخصص ما قبل التأهيلي.
1992	ثلاث جذوع مشتركة في الأولى ثانوي،	إلى غاية الإصلاح الأخير 2005. الحالي

الجدول رقم (05):جدول كرونولوجي تقييمي للتعليم الثانوي في الجزائر.

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع السابق،

<sup>2</sup> -Le C N D P ( Algérie) ; L'éducateurs ; revue Algérienne de l'éducation ; Mars 2005 ; N<sup>er</sup> spéciale ;P 5.

ونظرا لكون اللغات - سواء كانت لغة المعلوماتية أو اللغات التواصلية بين الأفراد- مهمة في مختلف المواقف والتعاملات، وكون الدولة الجزائرية من الدول السائرة في طريق النمو، ولغات العلم والتواصل العالمية هي ( الإنجليزية والفرنسية ) نجد منظومتنا التربوية أعطت لها أهمية قصوى، فنجد اللغة الأجنبية الثانية المتمثلة في الإنجليزية تدرج ابتداء من السنة الأولى متوسط أما اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر المتمثلة في الفرنسية فهي تدرج في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. هذا من أجل تحقيق الأهداف المتمثلة في التحكم في لغتين أجنبيتين و القدرة على التواصل الجيد، وكذا التمكن من بلوغ المعرفة والمعلومات المنشورة بمختلف اللغات و فهمها فهما جيدا.

لهذا ولأهداف متعددة قمنا بأخذ مادة اللغة الفرنسية في الطور الثانوي في دراستنا هذه، فما هي الأهداف والغايات والكفاءات، التي يتمكن منها التلميذ بعد إنهاء هذه السنة (القسم النهائي) وهذا الطور (الثانوي) الذي ينتهي بالتحضير لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا في مادة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى بالخصوص؟

### 3- منهاج اللغة الفرنسية (اللغة الأجنبية الأولى):

في إطار التفتح على العالم والتكنولوجيا الحديثة، وتفتح المدارس على الحياة الاجتماعية خارج الإطار الهيكلي كوحدة منغلقة، ومتطلبات عالم الشغل الذي يفرض من العمالة التمكن من وسائل الأعلام الحديثة واللغات الحية، وكون الجزائر من البلدان السائرة في طريق النمو، وعدم استقلاليتها الاقتصادية وجب عليها التعامل مع الدول المتقدمة التي تمدّها بالتكنولوجيا ومختلف المنتجات، لهذا عليها أن تهتم باللغات اهتماما بالغا كونها الأداة لفهم والتحكم من التعامل مع الغير، لهذا لقيت اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية بالخصوص مكانة في النظام التربوي الجزائري، وليس ببعيد كان النظام التربوي الجزائري يدرّس باللغة الفرنسية. فكيف انتظمت هذه المادة في منظومتنا التربوية ؟ و ما هي المحتويات والكفاءات التي يتمكن منها المتعلم؟ و كيف هي سيرورة وبيداغوجية المشروع وما هي المشاريع المقترحة في برنامج اللغة الفرنسية للأقسام النهائية ؟

### 3-1- غايات تعليم اللغة الفرنسية:

غايات تعليم وتعلم اللغة الفرنسية لا يجب أن تتعارض مع مجموع غايات النظام التربوي عامة والمتمثلة في: التكوين الفكري للمتعلمين لجعلهم مواطنين مسؤولين يُجهّزون بقدرة حقيقية للتفكير وحس النقد، الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية. أما الغايات الخاصة كامتلاك وسيلة للتواصل تسمح للمتعلمين من الوصول إلى المعرفة، التحسيس بالتكنولوجيا الحديثة للتواصل، التأخي مع الثقافات الفرنكوفونية الأخرى لفهم الأبعاد العالمية المحمولة في كل ثقافة، التفتح على العالم لأخذ عادات السلام.<sup>(1)</sup>

وفي إطار استعمال اللغة الفرنسية كأداة تربية للمواطنة المسؤولة وتنشيط المتعلم بتطوير فكره النقدي، الحكم والثقة بالنفس. لتجسيد هذه الغايات وكون الدور المنوط للمعلم تطور ليصبح منشطا محفزا لمعارف المتعلم وصقلا لقدراته التي يمتلكها وينميها، على المعلم الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، أين يكون المتعلم مشاركا في سيرورة تكوينه " التعلم للتعلم **d'apprendre à apprendre** "؛ هذا التعلم يستمر طبيعيا

<sup>1</sup> -Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>em</sup> année secondaire tous les filières ; 2007, P 8.

بعد المدرسة، وهذا التعلم يهدف إلى ترسيخ الكفاءات النظامية والكفاءات المستعرضة (المندمجة)، وعلى المعلم التفتح على التخصصات الأخرى. وكذا عليه تفضيل: معرفة – الفعل- و معرفة - لتكون- من المقاربة بالكفاءات التي لا تقطع المتعلم عن محيطه الثقافي والاجتماعي عن طريق التحويل، وتطويره عادات اجتماعية إيجابية مثل البحث والتعاونية هذا عن طريق تحقيق مشاريع جماعية، والمشروع الذي يطوّر و يخلق مبدأ التنظيم و الجدلية مع الرفاق والمعلم . (1)

وكل هذه الغايات تصب في صالح التعليم المستمر للفرد وتكوينه، تكامله بين معارف المادة خصوصا، وبين المواد والتخصصات عامة - الكفاءات الاندماجية ، وجعل اللغة وسيلة للحصول على المعرفة وليس غاية في حد ذاتها. وهذه الغايات أعطت الأهمية للجانب التفاعلي التعاوني والتواصل على الجانب النقلي والسلبى، هذا عن طريق تحقيق مشاريع جماعية ينتظم في ظلها البرنامج عامة، حيث في نهاية كل فصل يقم مشروع إدماجي من طرف مجموعات منظمة .

ومن هذه الغايات المسطرة والمشاريع المنتظمة هل لنا أن نتساءل على القاعدة المعرفية وملاح التلميذ المقبل على القسم النهائي؟ وما هي الحوصلة والمخرجات التي يتمكن منها عند انتهاءه من هذا المستوى عامة؟

**3-2- ملاح الدخول و الخروج للقسم النهائي:**

عند انتقال التلميذ من السنة الثانية ثانوي إلى السنة الثالثة يكون قادرا على المستوى القاعدي في فهم وترجمة حوارات شفوية أو كتابية لتصويبها على شكل خلاصة باعتباره متلق أو باعتباره مخاطب. والمستوى التحليلي والنقدي في إنتاج رسائل شفوية في وضعيات ذاتية أو حوارية لـ : إظهار الفكر النقدي، المشاركة في حوار أفكار، مسائلة المتحدث لجعله يعبر. والمستوى التخطيطي الاجتماعي في إنتاج نص له علاقة بأهداف البحث والمواضيع المختارة ، ذلك بأخذ بعين الاعتبار التناقضات المتصلة بالوضعية التواصلية والهدف المحدد.

وفي ختام السنة الثالثة ثانوي يكون التلميذ متمكنا من اللغة لتسمح له بقراءة وفهم رسائل اجتماعية أو أدبية، واستعمالها في الحالات التخاطبية في مختلف الأهداف بالأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الاجتماعية، والتمكن من المفاهيم اللسانية و الرمزية لأجل تحديد البعد الجمالي. وفي الجانب التنظيمي يكون قادرا على الاستثمار بنجاعة المراجع على شكل ملخصات، خلاصات وتقارير. متبنّ عادة النقد وذلك عند غياب المعلومة أو المقدمة من طرف وسائل الإعلام، وفي الجانب التطبيقي (الإبداع) يكون قادرا على إنتاج حوارات كتابية و شفوية تحمل اللمسة الفردية (حوار، تقديم ، و تعبير عن رأي). (2)

ويتمثل الهدف الختامي للطور الثانوي في: إنتاج حوار كتابي / شفهي مرتبط (بوضعية - مشكلة) للحياة الاجتماعية، محترما التداخلات للوضعية التواصلية بالإضافة للاهتمام بالحيادية (الحوار الموسوم

<sup>1</sup> - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P 7.

<sup>2</sup> - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P 8.

بالموضوعية). (1) فهو هدف ذو طابع يهتم بالبعد الاجتماعي والتدخلات التي تعترض تواصل التلميذ، وكونه مقبل على تحمل المسؤوليات عليه أن يكون ذا نظرة أكثر دبلوماسية للتمكن من بلوغه غاياته . وانطلاقا من هذه الأهداف فما هي المكتسبات التي و الكفاءات المسطرة لبلوغها في هذا المستوى والطور؟

### 3-3- الكفاءات النظامية و المندمجة للقسم النهائي :

هذه الكفاءات لا تتحقق إلا بتظافر عدة مصادر من (القدرات - منتوج نشاط مستقر- والأهداف) وفي إطار الأهداف والغايات المسطرة هناك مجموعة من القدرات التي يجب على التلميذ المتخرج من الطور الثانوي أن يتحكم فيها بالنسبة لمادة اللغة الفرنسية، وهي شفوية استقبالية كعرفة التوضيح كاستمع، توقع معنى الرسالة، إيجاد مختلف مستويات تنظيم الرسالة، الرد على حوار والشفوية الإنتاجية كتنظيم وتخطيط كلامه، استعمال مصادر اللغة بطريقة منظمة. أما القدرات الكتابية الاستقبالية فهي معرفة التوضيح باعتبار متحدث، توقع معنى نص، إيجاد مختلف المستويات التنظيمية للنص والكتابية الإنتاجية تنظيم منتوجه في المخطط النفعي في خضم المحتوى، استعمال اللغة بطريقة صحيحة، مراجعة كتابته. (2)

والملاحظ من الكفاءات والملاحح التي سيتمكن منها التلميذ عند اختتام دراسته أنها تصب في الجانب التفاعلي الاجتماعي ومختلف تعقيده، وهي ما يقابل التفكير المجرد و العمليات التفاعلية في نمو الفرد في فترة المراهقة.

ونظرا لهذا الاهتمام بالجانب التفاعلي تم تسطير البرنامج السنوي بمشاريع إدماجية في نهاية كل فصل من أجل تجسيد مختلف الكفاءات التي تمكن منها التلميذ، وتمكينه كذلك من التفاعل الحقيقي أثناء انجاز المشروع الإدماجي، بتطبيق ما نُعلم أثناء الفصل وإيجاد الحلول للمشاكل التي تنجر عنه، وتعلم الجانب التنظيمي والتخطيط. فما هو المشروع الإدماجي؟ وما هي المشاريع المقترحة للأقسام النهائية في مادة اللغة الفرنسية؟ و ما الخطوات التي تتبع لإنجازها و تقييمها؟

### 3-4- المشاريع الإدماجية المقترحة:

ينقسم البرنامج السنوي لمادة اللغة الفرنسية إلى أربعة مشاريع كبرى (كل مشروع إلى مجموعة وحدات) وذلك بحدج ساعي مختلف حسب الشعبة، فالآداب واللغات الأجنبية (4ساعات أسبوعيا)، وثلاثة مشاريع بالنسبة للشعب العلمية والتقنية رياضية (3ساعات أسبوعيا).

- المشروع الأول: نصوص ووثائق تاريخية (8 أسابيع) يُختتم بانجاز مشروع بحث حول يوم تاريخي.
- المشروع الثاني: حوار الأفكار (8 أسابيع) يُختتم بإقامة حوار أفكار و كتابة تقرير وملخص الحوار.
- المشروع الثالث: الدعوة (4أسابيع مخصص للأدبيين واللغات الأجنبية فقط) يُختتم بانجاز مشروع بحث حول " يوم مفتوح لأهمية الإنسانية " .

<sup>1</sup> - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P 9.

<sup>2</sup> - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P 10-13.

### - المشروع الأخير: المعلومة الخيالية (8 أسابيع) يُختتم بكتابة قصة خيالية من صنع التلاميذ. (1)

والمشروع الإدماجي هو ذلك البحث الذي يقوم به التلاميذ أثناء الفصل الدراسي، ويكون تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه. والتلاميذ هنا يناقشون ويتحاورون على كل خطوة من خطوات المشروع الإدماجي الذي يقومون به، ولقد حُصِّصت له حصة كل أسبوعين لتقييم ما أنجز منه وإعطاء التوجيهات اللازمة حتى المراجع ومصادر المعلومة. ففي الحصة الأولى يُقسَّم التلاميذ إلى أفواج مثنى وثلاث ..... حسب الظروف ثم يُقترح موضوع المشروع الإدماجي بصفة عامة، ويتقدم كل فوج من التلاميذ باقتراح عنوان محدد لمشروعهم في إطار الموضوع العام المقترح، وفي نهاية الفصل أثناء الحصة المخصصة للمشروع يقوم فوج أو فوجين، هذا حسب تعداد الأفواج والزمن المحدد لحصص تقديم ومناقشة المشاريع، ويقم كذلك كل فوج على طريقة تقديمه والمراجع التي استخدمها وكيفية تقديم المشروع ودرجة تنظيمه.... وغيرها من الأمور التي يقيم عليها التلميذ. والمشاريع الإدماجية تهدف على العموم لتنوع وإثراء مصادر البحث والمعلومة التي يبحث عنها (مراجع، معلومات الكترونية، شهادات حية أو تجارب ميدانية)، وبهذا يمكن للتلميذ أن يواكب الانشغالات ويجد الحلول للمشاكل اليومية الواقعية التي تصادف المشروع الإدماجي. ولكون المشاريع تقام بأفواج فإن العمل الجماعي والتضامن بين أفرادها يزداد منه عكس كونه فرديا ويعطي أعضاء الفوج روح المسؤولية والتحدى والتملك، ولأن أي عمل يتطلب التخطيط والتلميذ هنا هو بصدد إنجاز مشروع متوسط المدى (فصلي) لهذا نجد أنه من المشروع تترسخ أبعديات العمل المنهجي المنظم. وبما أن المشاريع هي عبارة عن إيجاد جواب وحل لمشكل مطروح فإنه يشجع على النقصي والاستكشاف والمساءلة. (2)

انطلاقاً من هذا التنظيم التربوي وإدخال بيداغوجية المشروع في المنهاج في حصص تساهل الأهداف العامة المسطرة، تساهم في دمج المعارف والتعلمات والكفاءات المكتسبة في مشاريع منظمة، تجعل المتعلم (التلميذ) يواجه مشكل أو مجموعة مشاكل أثناء إنجازه للمشروع الإدماجي يبحث لها عن حل، والتفاعلات التي تحدث بينه وزملاءه في المشروع المنجز، والتي تتمي البعد التنظيمي وتقسيم الأدوار وغيرها من الجوانب التي يمكن للمشروع الإدماجي أن يمسه، فما هي المشاريع المقترحة لتلاميذ القسم النهائي في مادة اللغة الفرنسية؟ وما هي الأهداف والخطوات التي تسير عليها والطرق التي تقيّم بها؟

### 3-4-1- المشروع الأول " بحث حول يوم تاريخي":

فهو مشروع يُنجز ختاماً للوحدات التي تقدم فيها النصوص والوثائق التاريخية، التي يتم استثمارها طوال مدة الشهرين - ثمانية أسابيع- فالوحدة الأولى تحت عنوان "إعلام حادثة تاريخية" التي تتكون من حصة فهم الكتاب - القراءة الموجهة- اعتماداً على نص من كتاب التلميذ، حصة للتعبير الشفهي في الموضوع، واللغة- القواعد- المتمثلة في درسين: تحويل العبارة أو الجملة إلى " اسم nominalisation"، ونظام العرض

<sup>1</sup> - <http://www.Oasissefle.com> . « L'I.E.N.de langue française.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سائمة مودك التربوي، العدد 17، 2005، ص 21.

والإيضاح، ثم تأتي حصة الإنتاج الكتابي والشفهي التي تتناول كذلك تقديم حادث تاريخي ما والتقارير الموضوعي .

والوحدة الثانية بعنوان " تقديم شهادة في حادثة تاريخية " وبذفس الوتيرة بحصة أو حصتين للقراءة الموجهة بنص من كتاب التلميذ، وحصة التعبير الشفهي، ودرس اللغة بعنوان العلامة (حيز- مكانية)، والإنتاج الكتابي/الشفهي يتمثل في : حوصلة المعلومة عن طريق جمع المعطيات. والوحدة الثالثة في هذا المشروع تتمثل في " تحليل وتعليق على حادثة تاريخية "، تشمل حصة في القراءة الموجهة وحصة في التعبير الشفهي، حصة اللغة تتناول أفعال الرأي والإنتاج الكتابي /الشفهي يتمثل في: حصيلة وثيقة، إنجاز تقرير نقدي.

بين هذه الحصص كل أسبوع أو أسبوعين تكون حصة لتوجيه ومراقبة وتصحيح خطوات المشروع بصفة دورية مستمرة، إلى أن تُختتم هذه الوحدات بتقديم المشروع الإدماجي للتلاميذ و حصة متابعة المشروع مع حصة دراسة الشعر بالتناوب . (1)

وفي إطار ذكرى ليوم تاريخي (1 ماي ، 8 مارس، 1 نوفمبر.....) يقسم التلاميذ إلى مجموعات لإنجاز بحث وثنائي وتقديم حصيلة عليه بشكل تقرير، ليوضع في متناول التلاميذ في مكتبة المؤسسة. ويهدف هذا المشروع إلى تدعيم الإحساس بالانتماء للوطن، وتطوير فكر التركيب والتحصيل في التقارير التي تنجز مستقبلا (2)

والملاحظ في هذا المشروع هو دمج العمليات التركيبية والتحليلية في البعد الوطني التاريخي الذي يرسخ القيم والمبادئ العامة للمكتسبات القومية، وبالتالي تكون الفائدة أعم وأحسن ويكون للتلميذ قدره من المساهمة في تنوير زملائه بالمعلومات التي يتوصل إليها في تقريره، وكذلك يعلمه كيفية كتابة وإعداد تقرير من النوع التاريخي. وكل ما يقدم من دروس نظامية بعيدا عن المشروع المنجز، هي في نفس السياق تساعد على الفهم من الجانب اللغوي، التاريخي والتحليلي .

### 3-4-2- المشروع الثاني " تنظيم مناقشة أفكار وإنجاز تقرير "

ينقسم هذا المشروع إلى وحدتين: الأولى "الانخراط في نقاش إقناع" بحصة قراءة من نص في كتاب التلميذ، حصة للتعبير الشفهي وحصة اللغة في قواعد الترابط وعدم الترابط . أما الإنتاج الكتابي/الشفهي فهو على موضوعين: تنظيم نقاش يدور حول موضوع حديث الساعة، تنظيم الجلسة والحوار "تنظيم الكلمة".

أما الوحدة الثانية "أخذ موقف نقاش" فتشمل بالإضافة إلى القراءة والتعبير الشفهي في اللغة على الالتزام **la concession**، في الإنتاج الكتابي/الشفهي على دحض نظرية، والرسالة السببية **lettre de motivation** وبين هذه الحصص هناك حصص متابعة وتقديم المشروع، حصة دراسة الشعر. (3)

1 - <http://www.Oasisefle.com> . « L'I.E.N.de langue française.

2 - Ministère de l'éducation nationale, Ibid ,P 23.

3 - <http://www.Oasisefle.com> . « L'I.E.N.de langue française.

وفي هذا المشروع يقوم بتنظيم مناقشة أفكار، ثم القيام بتقرير تحصيلي والذي سيكون منشورا في مجلة المؤسسة، وهو يهدف إلى تحويل - معرفة فعل - savoir faire المكتسبة من دراسة النص الحجاجي "الحجة"، "الجداي" أو "البرهاني"، تطوير قدرة تحديد الكلمة للحوار، إعادة استثمار الخبرات في التقنيات التعبيرية وكذا دعم التقارب للنظم الأخرى (العلم والتكنولوجيا....) (1)

هنا نجد هذا المشروع ينمّي لدى التلميذ البعد الاجتماعي التفاعلي والطرق الفعالة للتواصل والإقناع، وجعله يتعامل مع التناقضات الفكرية الموجودة بين الأفراد، وطريقة تسيير الحوار، كما نجده يتعلم طرق كتابة التقرير أو المواضيع التي تُنشر في المجالات، ويتعلم التلميذ أيضا الجانب الدبلوماسي البراغماتي في الحديث والكتابات (التفاوض الجيد) أي عملية اللغة في الحياة الاجتماعية للفرد.

### 3-4-3- المشروع الثالث " ملصقات اليوم التحسيسي للقيم الإنسانية ":

في إطار يوم لـ: "أبواب مفتوحة" وذلك بعرض ملصقات عليها نداءات لتحسيس المتعلمين والزوار لأسباب انسانية. والمشروع يتناول بالدراسة موضوع "الدعوة L'appel" يخص الأقسام الأدبية واللغات فقط ولا يخص الشعب العلمية الذي يتفرع على وحدتين: الأولى بعنوان " فهم رهان وبنية الدعوة" التي تحتوي على حصص القراءة والتعبير الشفهي انطلاقا من نص/مرجع من كتاب التلميذ، وفي القواعد يدرس مختلف أشكال الأمر، وفي الإنتاج الكتابي/الشفهي إعادة كتابة نص حجاجي -برهان- على شكل دعوة.

والوحدة الثانية بعنوان " حث المخاطَب على التفاعل" التي تحتوي كذلك على : حصص القراءة/التعبير الشفهي التي تؤخذ انطلاقا من نص أو مرجع من كتاب التلميذ، وحصص القواعد التي تتناول البدائل، وفي الإنتاج الكتابي/الشفهي يتناول تغيير إعلان لدعوة وكتابة دعوة. وتتدخل بين هذه الحصص حصص للشعر والمتابعة للمشروع وفي الأخير تقديم وإنجاز المشروع في معرض المؤسسة أو اليوم المفتوح للمؤسسة. وهذا المشروع يهدف إلى تحويل الخبرات المأخوذة من الدراسة إلى نصوص تعبيرية (كتابات مجسدة في مقالات) وتحسيس المتعلمين بمشاكل وقتهم. (2)

المشروع هنا ينمّي لدى المتعلم الإقناع والدبلوماسية في التعامل مع مختلف الشرائح من المجتمع وذلك عن طريق معرض أو ملتقى للدفاع عن فكرة ونشرها بين الأوساط واستثارتهم وحثهم لها.

### 3-4-4- المشروع الرابع " المعلومة الخيالية ":

هو المشروع الأخير الذي يحتوي على ثلاث وحدات: الأولى بعنوان "ترجمة خيالية في إطار واقعي" التي تتناول في حصص القواعد التركيز ودور الوصف، وفي الإنتاج الكتابي/الشفهي عرض بحث على كاتب أو نوع كتابة، هذا بالإضافة لحصص القراءة والتعبير الشفهي اللتان تُستمدان من كتاب التلميذ.

الوحدة الثانية بعنوان "التعبير عن تخيله في المعلومة الخيالية" التي تتناول في القواعد مفردات "lexique" الخيال والتشخيص، التوافق والترابط والتلاحم النصي، وحصص الإنتاج الكتابي/الشفهي تثبيت بنية وترابط

1 - Ministère de l'éducation nationale, Ibid, P 23 .

2 - <http://www.Oasisefle.com> . « L'I.E.N.de langue française.

منتوجات المتعلم. والوحدة الثالثة بعنوان "فهم رهان المعلومة الخيالية" التي تتناول في حصة القواعد :  
الوضعية المعقدة للمعلومة، الاعتراض المتوقع، القصة المرجع والقصة المؤطرة. وفي الإنتاج الكتابي/الشفهي:  
إنتاج رواية "المعلومة الخيالية" و عوض حصة الشعر تكون حصة للمراجعة لامتحان شهادة البكالوريا، وفي  
الأخير ينجز مشروع "المعلومة الخيالية". (1)

التلميذ هنا ينمي البعد الخيالي في تفكيره، ويتعرف على الطرق الكفيلة للوصف والمفردات التي تصنع  
البعد التخيلي في القصص والروايات لتساعده على الكتابة الخيالية الجيدة.

### 3-5- سيرورة بيداغوجية المشروع في منهاج اللغة الفرنسية :

تمتاز المشاريع بتثبيت الكفاءات المشار إليها في البرنامج وهي مشاريع جماعية يجب أن تنجز أثناء العام  
الدراسي التي يتم اختيارها من المتعلمين بعد النقاش مع الأستاذ. هذه المشاريع تقدم على أمثلة (ملخصة) ولا  
يخبر أن الإلقاء يخص فقط الأقسام الأدبية. (2)، وتكون هذه المشاريع على مراحل ثلاث مهمة تسير عليها هي:

**3-5-1- مرحلة التخطيط :** لأن كل تعلم تابع لمحيط المتعلمين، لدرجة استيعابهم، بتقدير أنهم يحملون كذا  
لنوعية علاقاتهم مع الأستاذ، أن يكون من الضروري عنوان المشروع إما بالتفاوض معهم على مستوى  
الإشكالية وعلى الشكل الذي يأخذه المنتوج، فيقترح على المتعلمين "وضعية مشكلة" التي تقوم على إظهار  
تصوراتهم و حالة خبراتهم، وهذا ما نقول عنه التقييم التشخيصي الذي يسمح بمعرفة المتعلمين في مستواهم،  
ثم يخطط للدعم والتصحيح و تحديد المحتويات الملائمة. (3)

**3-5-2- مرحلة الانجاز :** لتحقيق الإنجاز المعلم يختار التدرج، الطرق، الاستراتيجيات، طبيعة النشاطات،  
التمارين تقنيات التعبير والمراجع حسب الحاجة.

**3-5-3- التقييم:** بأنواعه الثلاثة (التشخيصي، التكويني والختامي) يأخذ مكانة مهمة ومركزية في سيرورة  
التعليم والتعلم ، فالتكويني يسير بوضوح الحركية المرتبطة بين المحتويات و استراتيجيات التعلم المستعملة،  
ويسهل تسير المشروع، الملائمة بين المحددات والاستراتيجيات المستعملة و ضمان نوعية المعلومة. ويختص  
التقييم التكويني بالمتعلمين الذين لهم صعوبات أثناء المهمة. (4)

وفي الأخير يأتي التقييم الختامي أو التثبتي الذي يبين مدى تحقق و ترسخ الكفاءة لدى المتعلم، ليلاحظ  
الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج الختامية و ما هي العراقيل. فالتنقيط هو المحك الذي يبين ترسخ الكفاءة  
لدى المتعلم. (5)

1 - <http://www.Oasisefle.com> . « L'I.E.N.de langue française.

2 - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P23.

3 - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P24.

4 - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P25.

5 - Ministère de l'éducation nationale , Ibid , P25.

وهذه بطاقة المشروع التي يعتمدها التلميذ لتساعده على انجاز المشروع: (1)

المحور	.....
المنتج المرتقب	.....
الموضوع	.....
مكونات الكفاءة المستهدفة في المجال المحدد للمشروع	.....
أهداف المشروع	.....
المحتويات	.....
عدد الحصص المقترحة	.....
الوسائل و الموارد	.....

الشكل (03) يمثل بطاقة المشروع للتلميذ .

### 3-6- أسباب اختيار مادة اللغة الفرنسية (الشعبة الأدبية ، قسم النهائي):

- يمكن إرجاع هذا الاختيار إلى مجموعة من الأسباب والدوافع التي جعلتنا نفضل مرحلة التعليم الثانوي كمرحلة، اللغة الفرنسية كمادة والقسم النهائي كمستوي محدد:
- تموقع الجزائر ضمن الدول السائرة في طريق النمو وبالتالي ما تزال في تبعية اقتصادية ما يجعلها تتعامل باللغات الأجنبية بصفة كبيرة.
  - المكانة المهمة التي تحتلها اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية الوطنية (اللغة الأجنبية الأولى).
  - الثراء الديدائكي للمشروع المنجز من طرف التلاميذ من جميع النواحي نتيجة ظهور النقائص والاختلالات ما يجعل العملية التقييمية ذات قيمة .
  - إضافة إلى الجانب المعلوماتي فالمشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية أو أي لغة أجنبية أخرى تظهر كذلك الجانب اللساني اللغوي التواصل، الإقائي و الإقناعي ومدى التمكن اللغوي.
  - التعويد على استعمال اللغة كأداة لبلوغ غايات المشروع البحثي، وليس كالدروس التقليدية التي تصبح فيها اللغة هدف في حد ذاتها.
  - الانتقال بالتلاميذ من منطق التلقي والكفاءات المنظمة إلى الكفاءات المندمجة والمعقدة التي تسمح بمجابهة نفس العوائق في الحياة اليومية ( التفكير المجرد والمنطقي).
  - إظهار مدى تحكم التلاميذ باللغات الأجنبية الذي هو من معايير التحكم في التكنولوجيا الحديثة.
  - وتم اختيار مرحلة التعليم الثانوي كونها حلقة هامة تأتي لتعزز المكتسبات المعرفية للمرحلة الإلزامية من جهة وتزويد كل من التعليم العالي في حال النجاح و عالم الشغل بالكفاءات من الدرجة الثالثة في حال الرسوب أو الانقطاع عن الدراسة .
  - تهيئة المراهق لمرحلة التخصص وتحديد المكانة الاجتماعية انطلاقا من المرحلة الثانوية فهي المرحلة الحساسة جدا.
  - مقابلة المرحلة الثانوية لفترة المراهقة المعقدة والتي تترسم فيها شخصية التلميذ.

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، س مودك التربوي، إعداد فريد حاجي، ع 19، التدريس والتقييم بالكفاءات، ص 29.

- بلوغ التلميذ لنوع من النضج والإحساس بالمسؤولية في القسم النهائي، كونه مقبل على شهادة البكالوريا ومرحلة الرشد والانتقال إلى مرحلة التعليم العالي في حال النجاح.
- تحضير التلميذ للبحث العلمي الممنهج انطلاقاً من التعليم الثانوي.
- تعلم تقنيات التلخيص، النقد، التركيب والاستقصاء انطلاقاً من المشاريع الإدماجية.
- تعلم تقنيات التفاعل والتعامل مع المجموعة، وتقسيم الأدوار والتحلي بروح المسؤولية والتنظيم والتنسيق...
- إكتشاف مواطن النقص والقوة وتعزيز ما يجب تعزيزه وتقويم ما يجب تقويمه.
- وضع مختلف الكفاءات والمكتسبات المعرفية على المحك، وذلك بإنجاز المشروع البحثي .

## خلاصة:

لقد تم التطرق إلى التعليم الثانوي و أهميته في التسلسل الهرمي للتربية والتكوين، والدور المزدوج الذي يلعبه في إمداد التعليم الجامعي بالخريجين، والتكوين المهني وعالم الشغل باليد العاملة من المستوى الثالث (المتوسط)، و الذي جعل هذه المرحلة مهمة هو أنها تقابل فترة المراهقة من المستوى العمري التي تُعتبر مرحلة حساسة (التغيرات النفس- فيزيولوجية) وهي المرحلة التي تُتخذ فيها القرارات المهمة بالنسبة للمكانة (الاجتماعية) والمهنية. ولقد تم عرض مختلف التطورات التي حصلت لهذه المرحلة في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث كانت منقسمة إلى ( التعليم التقني والتعليم الثانوي ) وبعدها قُسمت على (التعليم العام والتقني) وفي الإصلاح التربوي الأخير أصبح التعليم الثانوي منقسما إلى جذعين (آداب ، علوم و تكنولوجيا ).

والتلاميذ في التعليم الثانوي يتم تحضيرهم للتعليم العالي في الجامعة والحياة الاجتماعية(التكوين المهني والعمل) ذلك بتحسين مستواهم المعرفي والتعمق في مختلف التخصصات التي وُجِّهوا لها، بتوجيههم للتخصصات التي تتناسب وإمكانياتهم وفق التوجيه العالمي السائد الذي يتفادى التخصص المبكر، والشعب الموازية، وإكسابهم الفكر النقدي وروح الاستقلالية الذي يمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية، وذلك بتطبيق الخبرات والمعارف المتعلمة في مواجهة و معالجة مشاكل المحيط.

ثم تم التفصيل في مختلف مناهج المواد المتعلمة (العلمية، الجمالية واللغات ) ومنهاج اللغة الفرنسية بأكثر تفصيل، وذلك بذلك: غايات تعلمها، ملامح الدخول والخروج فيها في المستوى النهائي، و المشاريع التي تم اقتراحها، وسيرورة تطبيق هذه المشاريع من : (تخطيط، انجاز إلى تقييم) والتعرض إلى أسباب اختيار مادة اللغة الفرنسية للدراسة في هذا البحث .

# الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

**تمهيد :**

نظرا للتراكم المعرفي والانفجار الصناعي والتكنولوجي في كافة المجالات، والمتطلبات التي تستلزمها هذه الثورة من إطارات للتسيير و يد عاملة ذات كفاءات عالية؛ وكذا التغير المستمر وتزايد الطلب على أفراد ذوو كفاءات ويمتلكون قدرات مختلفة تسمح لهم بالتكيف والقابلية للتكوين والتعلم المستمر لمواكبة المستجدات. وبما أن المدرسة ليست بمنأى عن جميع هذه القطاعات، التي تعتبر خزان لها (الكفاءات واليد العاملة)، وكذا عدم مسايرة الأنظمة التربوية القديمة (القائم على الأهداف) بفكره التجزيئي والتعلمات البسيطة، جاءت المقاربة بالكفاءات لتسد العجز الذي خلفته هذه المقاربة وتلبي احتياجات الطلب بالكفاءات والخريجين المتمكنين .

وبالحديث عن المقاربة بالكفاءات كتصور نجد أنها مبنية على مفهوم أين متشعب الاستعمالات ألا وهو الكفاءة. فما هي معاني وتصورات ومستويات هذه الكلمة الأسفنجية، وما هي أنواعها ؟

**1- الكفاءة:**

أصبحت الكفاءات في عصرنا هي الميزة لكل عمل يُراد إنجازُه أو شخص يستخدم في وظيفة ما، وهذه الكلمة "كفاءة" دخلت ولا يمكن الاستغناء عنها في العلوم الإنسانية عموما والتربوية خصوصا كون عالم الشغل يستمدّ اليد الشغالة من الميدان التربوي والتكويني. فما هو معناه اللغوي، المعجمي والتربوي؟ وما هي المصطلحات التي تقترن بها ؟ تصوراتها ؟ وكيف تُبنى ؟ و ما المستويات التي يمكن أن تنقسم عليها الكفاءة؟

**1-1 مفهوم الكفاءة :****1-1-1-المعنى اللغوي :**

جاء في قاموس لسان العرب المحيط " الكفاء وهو النظير والمساوي، أما كلمة "كفاءة" فهي مصدر مشتق من فعل كَفَى يَكْفِي: إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كفاه ومعناه اضطلع. (1)

وقال ابن سيدة: لا أعرف للكفاء جمعا على أفعل ولا فعول وجرى أن يسعه ذلك، أن يكون أكفاء جمع كفاء المفتوح الأول، ولذلك فمن الأفضل جمع كفاءة بالكفاءات وليس كفايا. (2)

نجد في قاموس متن اللغة لأحمد رضا، فعل " كَفَى " و منه كفاه الأمر كفاءة : قام به واضطلع، فهو كافي (ج، كُفَاة) والكفاءة أي ما سدّ به الخلة (الحاجة ) وبلوغ المراد .

في المنجد الأبجدي تدل كلمة الكفاءة على: " القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية...." كفاءة: وهي المماثلة في القوة والشرف، القدرة على العمل وحسن تصريفه، كفاءة: هي ما يكفي ويغني عن غيره. (3)

1- محمد بوعلاق، مدخل للمقاربة بالكفاءات، قصر الكتاب، البلديّة، (2004)، ص 19.

2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، ط 4 (2005) ،ص 80 .

3- محمد بوعلاق، المرجع السابق، (2004)، ص 20.

أما في المنجد للغة العربية تدل كلمة كفاءة على المهارة والبراعة والحدق، المقدره المهنية، أهلية للقيام بعمل في مجال من المجالات " كفاءة: طيب " معرفة متعمق فيها ومعترف بها، أو قدرة مسلم بها تخول لصاحبها الحق بأداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما. (1)

ويُتضح من هذه المعاني أن كلمة كفاءة تدل على: القدرة على القيام بعمل ما، وسد الحاجة وبلوغ المراد، الاتفاق على معنى كلمة كفاء: النظير والمساوي، وكفاءة تدل على المساواة. (2)

### 1-1-2-المعنى المعجمي:

في معجم علوم التربية تُعرف الكفاءة باعتبارها: " جملة الإمكانيات التي تُمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة ".

وفي لاروس Larousse (القاموس الأنسكلوبيدي): " أنها مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة، والكفاءة كصفة تطلق على كل شخص يعرف جيدا قضية من القضايا أو مادة من المواد الدراسية أو ميدان من الميادين، وعلى شخص يعرف عمله."

و في معجم Robert تدل كلمة كفاء على: " القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في مادة، ويكون الفرد الكفاء هو الفرد القادر على القيام بعمل ما (نفس معنى الخبير، المؤهل). و لفظ الكفاءة يدل على: " المعرفة المعمّقة التي تمنح الحق في الحكم .... وكذا القدرة والجودة وهي ضد عدم الكفاءة والجهل . وفي معجم مصطلحات علوم التربية يربط هذا اللفظ "الكفاءة" بالعملية التواصلية، حيث تترجم معرفة الفرد بقواعد اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية مع الآخرين.

و القاموس الأنسكلوبيدي للتربية والتكوين يُعرّفها أنها : " خاصية من خصائص الفرد الإيجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته على تنفيذ بعض المهمات..... و يقسمها إلى عامة قابلة للتحويل و نوعية خاصة، بعضها يستند على المعارف و أخرى على المهارات، وأخرى على آداب السلوك. " (3)

### 1-1-3- المعنى الاصطلاحي:

قبل تقديم التعريف الاصطلاحي للكفاءة نشير إلى ذلك الاختلاف اللغوي الموجود بين استعمال مصطلح الكفاءة أو الكفاية وليس من مجال بحثنا الدخول في هذا النقاش اللغوي، واستعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية، بل إن السبب في استعمالنا لهذا المصطلح يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية، ولهذا فإنه استعمال المصطلحين سيكون بنفس المعنى لتفادي اللبس والغموض، وهو ما سنقف عليه من خلال التعاريف التالية :

1- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق (بيروت) ، ط2 (2001)، ص 1238.

2- محمد بوعلاق، مرجع سابق، (2004)، ص 20.

3- محمد بوعلاق، نفس المرجع، (2004)، ص 20-21.

يعرف رومانفيل **Romainville** (الكفاءة) بأنها " الإدماج الوظيفي للدرايات، الإتقان، حسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاية تمكنه من التكيف وحل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل" (1)

وهي عند فرانسواز وآلان **Françoise. R et Alain. R** " مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية و الحسركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين." (2)

وتُعرف أيضا بأنها: مجموع السلوكات السوسيووجدانية، كما تفيد كذلك المهارات المعرفية أو المهارات السيكوحسية حركية: فالكفاية بهذا المعنى تحيل على أنماط من التعلم المرتبطة، في الوقت نفسه، بالمجالات المعرفية و السيكوحركية و السوسيووجدانية.

ونجدها معرفة بكونها: مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح - بكيفية تلقائية - بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملائمة." (3)

يعرفها "بيرنو" **Ph. Perrenoud** هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها. " ويضيف نفس الباحث قائلا " بأن الكفاءة هي عبارة عن هدف تكويني يستلزم لتحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة." (4)

وتعتبر الكفاءة حسب ميريو **(Merieu)** " معرفة مشخصة تطبق فيها عدة قدرات أو قدرة في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معينة." (5)

وفي تعريف آخر لليندا **لال**، نجد مفهوم الكفاءة يرتبط بنفس المجالات الموجودة في تصنيف الأهداف الابداعوجية، بحيث تُعرفها بأنها: شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس-حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة." (6)

ويعرف البوتارف **LE BOTERF (2000)** الكفاءة ويقول: "يمكن أن ننتع مفهوم الكفاءة بما نعت به **"Heinz Von Foester"** المعلومة بأنها مفهوم متقلب مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته، ففي المجال التربوي، يقصد بالكفاءة ما يكون قد اكتسبه شخص معين من معرفة وتجربة في مجال من المجالات مما يعطيه ميزة ما يقيم من خلالها فيقال، برهن فلان على كفاءته في كذا أو كذا، أو لفلان كفاءات استثنائية" (7) كما يعرفها

1- محمد بوعلاق، مرجع سابق، (2004)، ص 26.

2- كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، جزافبي روجي وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005)، ص 9-10.

3- كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، جزافبي روجي وآخرون، نفس المرجع، ص 9-10.

4- VINCENT LAMOTTE : lexique de l'enseignement de l' E PS , Paris , édition PUF, 2005, P51.

5- MERIEU Philippe, Apprendre ...oui mais comment ? ESF, Paris 1987, P130.

6- فيليب بيرينو و آخرون، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، لغز الكفايات في التربية، منشورات ع التربية، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005)، ص 12/11.

7- محمد بوعلاق، المرجع السابق، ص 23.

فيتورسكير "Witorskire" ويقول " أن الكفاءة عبارة عن مجموع من قدرات معرفية، أدائية، قيم ، مواقف وسلوكيات يوظفها الفرد في وضعية معينة وفقا لهدف معلوم . " (1)

أما محمد الدريج ( 2000 ) فإنه يشير إلى حداثة هذا المفهوم في العلوم الحديثة (التسيير – الاقتصاد) وهو يغزو اليوم ميدان علم النفس للتعبير به عن الخصائص النفسية التي تميز الأفراد كمفهوم الاستعدادات والميول... ففي علم النفس لم يتم الاعتراف بمفهوم الكفاءة كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط والقياس إلا في العشرية الأخيرة من القرن المنصرم "ولعل المتتبع لمجريات الأمور في الميدان التربوي بإمكانه ملاحظة غياب مفهوم الكفاءة من أهم قواميس علم النفس أو يسجل قلة الاهتمام وينتهي محمد الدريج إلى تبني التعريف التالي للكفاءة: فيقول " إنها قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية "

وانطلاقا من هذه التعاريف التي تعرّض لها الدكتور محمد بوعلاق في كتابه يأتي هو ويحدد مفهوم الكفاءة كذلك في أنها "هي مختلف أنواع وأشكال الأداء التي تمثل الحد اللازم والضروري لتحقيق هدف ما (2) أما تعريف المجموعة البلجيكية للكفاءة فهو: " الاستعداد للوضع في حيز تنفيذ مجموعة منظمة للمعارف، المعارف- فعل والاستعدادات تسمح بتكملة بعض من المهمات. " (3)

ويعرفها برنامج تكوين المدرسة الكيبكية على أنها: " معرفة – التصرف المعقد مبني على التعبدية والاستعمال الفعال لمجموع المصادر. " (4)

و نجد جيرارد سكالون Gérard Scallon يُعرّف الكفاءة على أنها: " معرفة – التصرف أو المقدرة على تجنيد المعارف، معارف- الفعل ومعارف - لتكون في مصادر أخرى. " (5)

أما شومسكي « N.CHOMSKY » (1970) فهو يعرفها بأنها : " نظام ثابت من المبادئ المولدة. " (6) أما عبد الرحيم الهاروشي : ( 2003 ) يرى هذا الطبيب والباحث في العلوم التربوية أن للكفاءة عدة دلالات فهي في معناها البسيط تدل على امتلاك معرفة « SAVOIR » أو معرفة مهارية faire"savoir " مُعترف بها في مجال معين. إنّ الفرد الكفاء هو الفرد الذي يكون قادرا على أن يبرهن أدائيا على امتلاك لمعرفة تطبيقية نظرية تجعل منه خبيرا في مجال معين، وتمثل كذلك ما يمكن أن يكون الفرد قادرا على انجازه. ويشير الهاروشي إلى أن وزارة التربية الوطنية في مقاطعة(كيبك) بكندا، حدّدت أربعة أنواع من الكفاءات:

1- الكفاءات المعرفية وتمثل في إكساب المتعلم منهجيات في العمل الفكري.

2- الكفاءات المنهجية وتمثل في تنظيم العمل وفي قبول العمل مع الجماعة.

3- الكفاءات المرتبطة بالمواقف والسلوكيات.

<sup>1</sup> -Baune(y), Clavel(A), Toute la vie pour apprendre , Ed SULLEPSE, Paris(France), P 316.

<sup>2</sup> - محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 26/24.

<sup>3</sup> - M. Denyer , J.Furnemont ET autres, Les compétences ou en est-on ?, Ed boeck( Bruxelles), (2004), P 23.

<sup>4</sup> - Bernard Rey Et autres, Les compétences à l'école, Ed boeck(Bruxelles), 2<sup>em</sup>Ed (2007), P 14.

<sup>5</sup> - Gérard Scallon , L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences , Ed boeck (bruxelles), 2004, P 124.

<sup>6</sup> - JOaquim dolz & Edmee Ollangnier, L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, Ed DeBoeck université,( 2002), p 8.

## 4- الكفاءات اللغوية التواصلية. (1)

في حين عرّفت الفتلاوي الكفاءة بأنها "قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مُرضٍ من ناحية الفاعلية التي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". (2)

وفي هذا الصدد نجد جيتت (Guitet) يقول أن الكفاءة هي: "تطبيق المعرفة (savoir) والمعرفة الفعلية (savoir-faire) لتحقيق نشاط علمي مما يجعل الكفاءة تنتج عن الخبرة المهنية ويمكن ملاحظتها بموضوعية إنطلاقاً من منصب عمل كما يمكن تثبيتها من خلال الأداء المهني". (3) و الكفاءات التي يمكن إدراكها مباشرة في تحقيق نشاط ما لا تمثل إلا الجزء المرئي للجزء الجليدي العائم (iceberg) في حين يمثل جزءه الثاني الشروط الضرورية لتحقيق الكفاءات". (4)

وبهذا حسب ما تنفق الدكتورة بوكرمة أغلال مع جيتت على أن الكفاءة تتضمن الجزء المرئي والجزء الباطن (متعاكسان إدراكياً ومتكاملين وظيفياً). (5) والتي ربطت الكفاءة لهذين الجزئين إلى :

- الجزء الباطني حسب : تصور شومسكي (1969 Chomsky) للكفاءة الذي يقول فيها : "المتكلم بلغة ما يعرف عدة أشياء تكون لها علاقة بلغة لم يكن تعلمها من قبل لهذا، لا يمكننا التعبير عن السلوك اللغوي العادي في صورة مصطلحات خاصة تكون خاضعة للمراقبة، أي خاضعة للمثير والاشتراط (والتعميم والمماثلة وترتيب العادة أو تنظيم الإجابة)". (6)

- الجزء الظاهر، يتمثل في سلسلة من الأفعال الملاحظة أو القابلة للملاحظة ونعني بها السلوكات الخاصة والمحددة المراد الوصول إليها أو تحقيقها. وهذا النوع من التنظير يتضمن عدة متغيرات وهو أكثر انتشاراً، حيث نجده في المجال المهني وبصفة خاصة في أدبيات بيداغوجيا الأهداف (Pédagogie par objectifs). (7)

<sup>1</sup> - محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 25.

<sup>2</sup> - الفتلاوي سهيلة محسن، أثر فاعلية التدريب في أداء الطلاب، المعلم الكفايات التدريبية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة بغداد، (1995)، ص 4.

<sup>3</sup> - Guitet André, Développer les compétences par une ingénierie de la formation, coll. Formation permanente en sciences humaine, Paris, 1994, P 11.

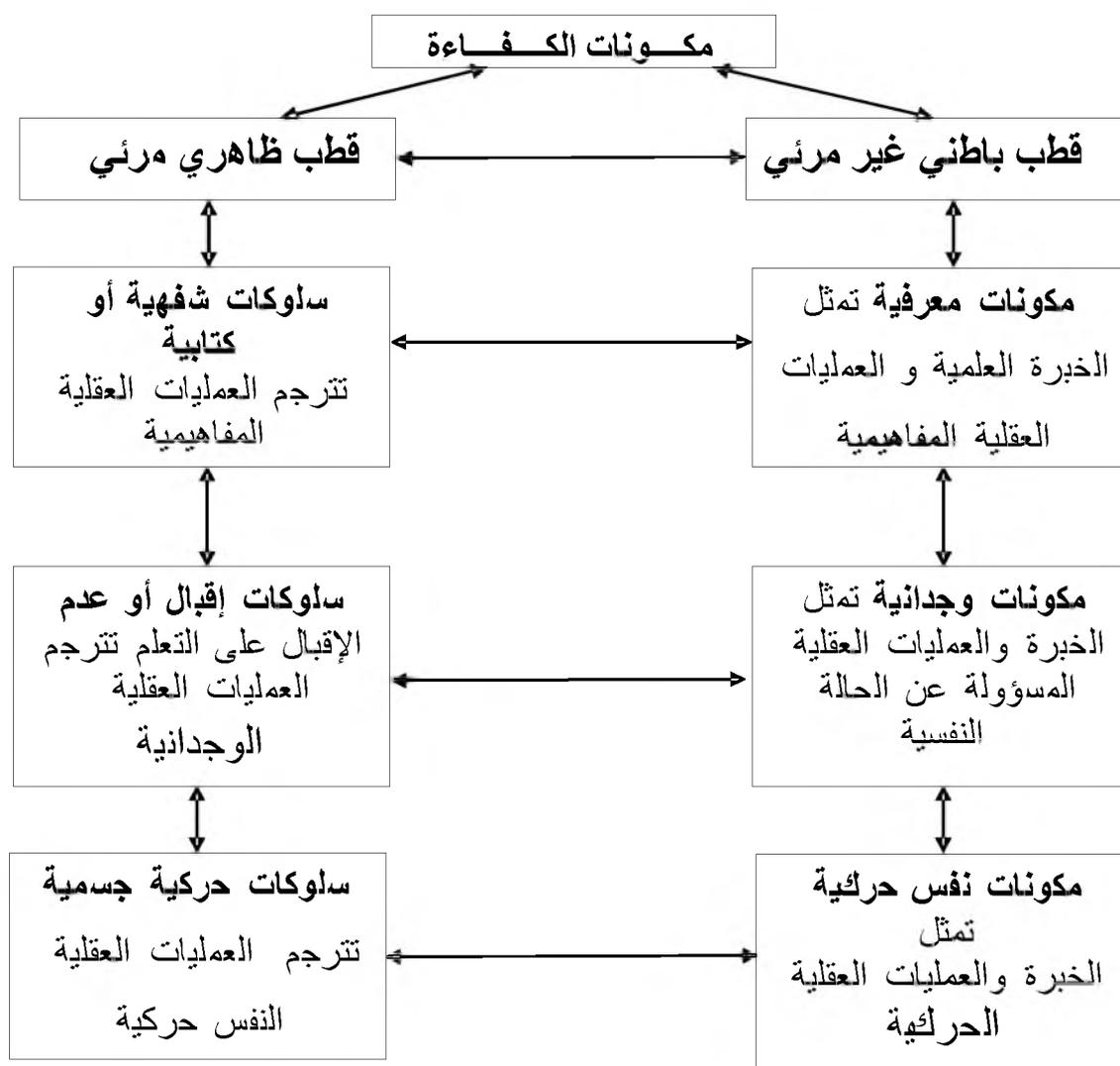
<sup>4</sup> - Guitet André. Ibid., P27.

<sup>5</sup> - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة (الجزائر)، بدون طبعة (2008)، ص 12.

<sup>6</sup> - CHOMSKY Noam , structures syntaxiques, Paris, le seuil, trad. M. Bradeau. Coll. Points 1969, P 125.

<sup>7</sup> - فاطمة الزهراء بوكرمة، نفس المرجع السابق، (2008)، ص 12.

و هذا شكل يمثل مكونات الكفاءة: (1)



الشكل رقم (04) يمثل مكونات الكفاءة الظاهرية والباطنية

وهناك من يقول أن مفهوم الكفاءة له من التعريفات الاصطلاحية ما يقارب مئة تعريف، وفي الإجمال ومن خلال التعريفات السالفة يتضح لنا أنها تعاريف متقاربة في دلالتها وسليمة في مفهومها العام، فالكفاءة بشكليها الباطني والظاهر تتميز عن القدرة حيث أن هذه الأخيرة من شروط الكفاءة، وتتميز (الكفاءة) عن القدرة في كونها توظف جملة من الموارد والإمكانات، كالمعارف (الذهنية والسلوكية) العلمية والخبرات الشخصية والقدرات والمهارات المختلفة، فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل، في شكل اندماجي، تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين هادف في إطار طبيعة مهياة مدروسة أو في الحياة الواقعية (التفتح على المحيط

<sup>1</sup> - فاطمة الزهراء بوكرمة، نفس المرجع - ص 100.

الاجتماعي الخارجي)الغير مهياة (مشكلات طبيعية)خارج الإطار النمطي لهذه الكفاءة أو مجموع الكفاءات المتمكن فيها (واستعمالها كأدوات لحل مشكلات مستجدة ) .

وبالحديث عن التمييز بين القدرة والكفاءة فهناك من المفاهيم ما تقترن وتتداخل مع الكفاءة والتي سنشير إليها في عنصر منفصل، فما هي هذه المصطلحات التي تقترن بالكفاءة ؟

## 1-2- مصطلحات مفتاحيه للكفاءة:

- **مؤشر الكفاءة:** " علامة مُحتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف، وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات وبين المضامين المعرفية. يُعتبر المؤشر إذن العنصر القابل للملاحظة الذي يدل على اكتساب الكفاية، كما يمكن اعتباره الموجه نحو عملية الأجراء والتطبيق، والمُيسر لعملية التقويم". (1) وبهذا فإن مؤشّر الكفاءة يدل على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس. وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس، إلى القياس المستمر المتعلق بمستوى الأداء وبناء المعرفة والسلوك أكثر تعبيراً.

- **الإدماج:** من بين التعاريف الكثيرة للإدماج، نجد التعريف التالي لـ: **لجندر Legendre** عن معنى الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات: "يستند الإدماج التعليمي إلى مُسألة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة". (2)

ومن التعاريف المقدمة للإدماج نجد تعريف المجلس الأعلى للتربية في كيبك (كندا): "يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنينة عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة". وعرفه **كزافي روجيرس X.Rogers** بأنه: "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى". وهو في رأيه يتشكل من ثلاث مكونات أساسية هي: الترابط، ويقصد به نسج التلميذ لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، مفصلة العناصر وتحريكها. وذلك من أجل استثمار المكتسبات وأخيرا الاستقطاب: ويقصد به أن التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى". (3)

وقد حدد الأستاذ عبد الكريم غريب ثلاث مراحل للإدماج كما يلي: (4)

- تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة، والتي يذبغي ترسيخها في ذهنه.
- إعادة بناء العالم الداخلي، لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.
- توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة.

<sup>1</sup> - عبد الكريم غريب، المنزل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديدانكتيكية و السيكلوجية ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء(المغرب)، ط1، (2006) ، ج 1 ، ص 167.

<sup>2</sup> - عبد الكريم غريب، نفس المرجع، (2006) ، ج 1 ، ص 518.

<sup>3</sup> - ك روجيرس وآخرون، ت احسن بوتكلاوي، بيداغوجيا الإدماج-الإطار النظري/الوضعيات/الأنشطة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005)، ص 51/50.

<sup>4</sup> - عبد الكريم غريب، المرجع السابق، (2006) ، ج 2 ، ص 518.

فالإدماج هو أهم ما جاءت به المقاربة بالكفاءات التي جاءت لسد النقص الناتج عن المقاربة بالأهداف التي تتبّع إلى تقسيم المنهاج إلى أهداف مجرّاة منفصلة، وباستحداث الإدماج الذي يبني المعرفة ويربط مكتسباتها بصفة شاملة يعبر عنها التلميذ بالكفاءة .

- **الأداء** : يعرف الأستاذ **عبد الكريم غريب** الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات بأنه: "إتمام لمهمة ما، أو القيام بمنتوج ضمن وضعية خاصة، فهو سلوك كل تلميذ الممثل لمؤشر محتمل لكفاية يذبغي تكوينها وتقييمها؛ ذلك أن إنجاز تلميذ ما يذبغي أن يبرهن عليه خلال وضعية مشكل أو خلال حل مشكل نابع من عينة لنمط وضعيات يستطيع الشخص الكفاء حلها وفق الكفاية المنشودة . " (1) فالأداء يكون محدّدا في إطار مواجهة مشكلة بواسطة تجنيد المكتسبات التي حصلها التلميذ، ومن هنا يكتسي صبغة فردية تتعلق بما يستطيع فعلا القيام به، ومن هنا لا يُعتبر الأداء الجماعي الناجح تعويضا لفشل تلميذ في نفس المجموعة. فالأداء إذن مظهر من مظاهر تفريد التعليم الذي يقوم على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوافر له التعلم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات. " (2)

- **التجنيد** : تشغيل مجموعة من الموارد من أجل معالجة ناجعة لوضعية ما، والكفاءة الحقيقية هي تلك التي تكون نتيجة لتجنيد الموارد من أجل مواجهة وضعية تستدعي ذلك. وتعتبر الموارد جملة التجنيد أحد عمليات ضبط المكتسبات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وقد اعتبر **جونايرت Ph. Jonnaert** الموارد التي تحقق الكفاءة الفعلية، هذه الأخيرة لا تكون إلا بعد انتهاء معالجة الوضعية بنجاح. (3)

- **وضعية مشكلة** : تعرف وضعية مشكلة بأنها: «عبارة عن وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الوضعية أو الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي يواجهها التلميذ، قصد تشغيل المعارف المفاهيمية بأنها: جملة والإجرائية الضرورية لبلورة كفايته والبرهنة عليها». (4) وقد عرفها **روجرس X.Rogers** "المعلومات التي يذبغي أن يحركها شخص أو مجموعة من أشخاص، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها في البداية واضحا. وهي تتكون من عنصرين هما: الوضعية، وتتنازم وجود فرد وسياق والمشكلة، والتي تتحدد أساسا بوجود عائق أو مهمة يجب إنجازها، وذلك بواسطة تجنيد وتحريك المعلومات. " (5) إن تمكن التلميذ من معالجة وضعية المشكلة يعتبر الدليل الرئيسي على أن الكفاءة قد تحققت عنده، فالوصول إلى الشيء الذي ينقصه هو بالضبط ما يُتوقع منه كتعلم، أي الكفاءة في نهاية الأمر هي قدرة المتعلم على مواجهة مشكلات لا تكون بالضرورة نفسها التي عالجها مع معلمه، بل هي مشكلات جديدة يتطلب حلها جملة من المعارف السابقة أين يوظفها و ليس استرجاعها فقط.

<sup>1</sup> - عبد الكريم غريب، مرجع سابق، (2006)، ج 2، ص 737.

<sup>2</sup> - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، نموذج في القياس والتفويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان) ط 1 (2004)، ص 115.

<sup>3</sup> - فيليب جونايرت، ترجمة عز الدين الخطابي و عبد الكريم غريب، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات و السوسيوبنائية)، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005)، ص 69.

<sup>4</sup> - عبد الكريم غريب، نفس المرجع السابق، ج 2(2006)، ص 861.

<sup>5</sup> - ك روجيرس و آخرون، ترجمة أحسن بونكلوي، مرجع سابق، (2005)، ص 135.

هذا ما يتطلب نمطا تقويميا لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف، وإنما على قاعدة توظيف هذه المعارف. وما دام التوظيف يرتبط بإسقاطات معرفية أو أدوات عملية، فإن خير وسيلة للتحقق من ذلك هو جعل التلميذ يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته، وهذا الموقف بالذات هو ما يُطلق عليه مصطلح وضعية مشكلة.

- **القدرة** : ميز **فيليب ميريو P.Meirieu** بين القدرة والكفاءة كما يلي : " القدرة تتميز بمعارف قارة وقابلة لإعادة الإنتاج داخل مختلف المجالات؛ في حين أن الكفاءة تتطلب قدرة أو عدة قدرات داخل وضعية محددة". (1) وهي " كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما، ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكيات تتناسب مع وضعية ما . (2) وهي كذلك : " إمكانية الفرد الحالية (التي وصل إليها بالفعل سواء عن طريق نضجه أو نموه أو خبرته أو تعليمه أو تدريبه) على مزاولة نشاط ذهني أو حسي حركي في مجال معين، (كاللغة، الرياضة، الميكانيكا، الأدب، الرسم، السباحة أو الجري) ". (3) فتصبح القدرة شرطا من شروط تحقق الكفاءة، لهذا نجد في المناهج الدراسية صياغة الكفاءة بعبارة القدرة على مثل القدرة على الإنجاز أو القدرة على التخطيط .

ولتوضيح الفرق بين القدرة والكفاءة يضرب لنا الأستاذ عبد الكريم غريب مثلا في موضوع اللغة، بحيث يُعتبر التحكم في قواعد الصرف المرتبطة بالقواعد النحوية والصرفية قدرة، بينما يعتبر ارتباط هذه القدرة مع غيرها من القدرات لصياغة نص إنشائي كفاءة. (4)

- **المهارة** : يكثر استعماله في الوسط المهني، وهي قدرة جزئية مُكتسبة من حيث القيام بنشاط، فهي مرتبطة بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية. (5) وهي كذلك : " القدرة على أداء عمل معين أو مجموعة من الأعمال بشكل متناسق ". (6) والمهارة كهدف من أهداف التعلم، تشمل كفاءات وقدرات التلاميذ على القيام بمهام معينة، وبشكل دقيق بحيث يُعبّر إنجاز هذه المهام على درجة التحكم في مهارة ما، كالأنشطة الحركية المتصلة بالمهارات اليدوية والجسدية، أنشطة لفظية مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات، أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى. " ويتدرج مستوى اكتساب المهارة من التقليد والمحاكاة إلى الإتقان والدقة وأخيرا الابتكار والتكيف والإبداع. (7)

1- عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج 1 (2006)، ص 174.

2- رمضان أرزبل، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات (تيزي وزو: دار الأمل)، ج 1 (2002)، ص 213.

3- فرج عبد القادر طه وآخرون، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، أسبوط، دار الوفاق للطباعة والنشر، ط 3 (2005)، ص 663.

4- عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج 1 (2006)، ص 174.

5- رمضان أرزبل، محمد حسونات المرجع السابق، ج 1 (2002) ص 213.

6- سميرة ألبدري، مصطلحات تربوية ونفسية، (عمان)، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (2005)، ص 176.

7- عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج 1 (2006)، ص 54/53.

والمهارة تشكل جزءا من القدرة أي أنها تساهم في تشكيل القدرات، فهي لا تأخذ معناها إلا ضمن القدرة التي تنشطها وتشغلها، لنتشركا معا في تحقيق كفاءة ضمن وضعية معينة. وبهذا فإن القدرات التي يجتدها الفرد لتحقيق كفاءة ما، ينبغي أن تعتمد في مرجعيتها على مهارات قارة عند المتعلم. (1)

- **الاستعداد:** يعني الخصائص الموجودة لدى الفرد حاليا والتي تمكننا من التنبؤ بمقدار أو كم القدرة التي يمكن أن يصل إليها في مجال معين بعد إعطائه قدرا من التعليم والتدريب (كما في المعاهد والمدارس والجامعات ومراكز التدريب) كما نجد أن هناك فرقا جوهريا بين الاستعداد والقدرة فبينما يمثل الاستعداد قدرة كامنة لم يُتَح لها الظهور بعد كالاستعداد لدى الفرد لتعلم لغة معينة لم يعرف بعد حرفا واحدا منها. (2) فالاستعداد بهذا المعنى يُعتبر شرطا للقدرة " (3)، وباعتبار أن الكفاءة تتشكل من القدرات، فإن الاستعداد يُعتبر هو الآخر شرطا لتحقيق الكفاءات.

- **الموقف:** هو الاتجاه الذي يتخذه الفرد تجاه شيء أو شخص أو حدث أو مشكلة معينة. (4)

- **مفهوم المقاربة:** يعني مفهوم المقاربة لغة الدنو من شخص أو شيء ما واصطلاحا الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما أو الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني المقاربة القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار إستراتيجيات التعليم والتقويم. (5)

### 1-3-1 التصورات المختلفة للكفاءة:

**1-3-1- تصور الكفاءة كسلوك:** خاص بالمجال المهني أين تُحدّد الكفاءة بوصف عدد من "النشاطات الخاصة التي يتميز بها كل منصب عمل". (6) و تقنين النشاطات التي قام بها تايلور قصد تسهيل إدماج الفرد العامل في عالم الشغل ترمي بالدرجة الأولى "إلى الفعالية القصيرة المدى على حساب تنمية الأفراد وكفاءاتهم المهنية وحتى على حساب مسؤوليتهم مما أدخل المؤسسات التي تبنت نظرية تايلور في مشاكل صعوبة التنمية والتطور، حيث يُعتبر تايلور بتقسيمه للنشاطات وبفصله التصور عن التحقيق من خلال التكرار المجبر للأفعال المضبطة (normalisées) في معظم الأحيان الناكر للإبداع والخبرة الذاتية". (7)

فنجد أن مصطلح الكفاءة في المجال البيداغوجي بالمعنى السلوكي المقنن يرجع إلى أدبيات بيداغوجيا الأهداف (PPO) التي تؤكد على أنه " حتى تصبح الذية البيداغوجية إجرائية ، يجب أن يكون مضمونها

1- عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج 1 (2006)، ص 177.

2- فرج عبد القادر طه وآخرون ، مرجع سابق ، 2005 ، ص 88 .

3- عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج 1 (2006)، ص 55.

4- رمضان أرزبل، محمد حسونات ، المرجع السابق، ج 1 (2002) ص 213.

5- عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، دار الخطاب للطباعة والنشر، 1994 ، ص 21 .

6- GILLET Bernard, Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail, les Ed d'organisation, Paris, 1973, PP 33-34.

7- GUITET André, (1994), Ibid, P 16.

مصاغ بكيفية لا تسمح بأي التباس" (1) أي " يجب على الزنية البيداغوجية أن تصف نشاط المتعلم الذي يمكن تشخيصه من خلال سلوك يكون قابل للملاحظة. " (2) ف: " النص الخاص بالهدف يجب أن يصف السلوك الذي نريد تحقيقه لدى المتعلم وعندما يتمكن المتعلم من القيام بالسلوك المقصود، سنعرف بأننا نجحنا في تحقيق الهدف. " (3) ولكن ب: " اتخاذ النظرية النفسية للسلوك كأداة، ذلك ينفي العقل و الغاية من السلوك" (4)

### 1-3-2- تصور الكفاءة كوظيفة:

تصور الكفاءة بهذا المنظور يدمج بين الفعل والغاية منه لتحديد أي: "قدرة المتعلم على تطبيق الانجاز التقني" ككفاءة في المستوى التعليمي الثانوي، لا يُقصد بها سلسلة الحركات العضلية أو الغدي (glandulaire) التي تشكل السلوك الملاحظ كما كان يفكر السلوكيون، وإنما يُقصد بها إدراك نظام حركي نتعرف على وظيفته ووحدته أي " وحدة نشاط محدد اجتماعيا ". (5)

و تعريف الكفاءة بهذا المنظور لا يتوقف على السلوك الملاحظ كرد فعل لمثير فحسب، بل يتوقف التعريف على النشاط المُنجَز من طرف المتعلم لذا أصبح " مصطلح الكفاءة يعني القدرة على القيام بنشاط معين بطريقة مرضية. " (6)

عليه تجد الدكتورة بوكريمة أغلال أن تصور الكفاءة كوظيفة " يعطي أهمية كبرى للفرد المتعلم كشخص وللعمليات العقلية التي تمثل أساس المجال المعرفي (domaine cognitif) الذي توصل بلوم وزملاءه إلى تصنيفه في صورة أفعال يمكن للمتعلم القيام بها إجرائيا، أي في صورة حركات منظمة و منسقة تكون محددة اجتماعيا (إرادية) ، والمحيط محرك للعمليات العقلية التي تمكن الفرد من تحقيق الهدف الذي يسعى وراءه، فهو الذي يختار المفاهيم المساعدة لوجود حل للمشكل، لهذا لا يمكن اعتبار الفرد المتعلم على أنه كفاء إلا إذا كانت لديه " القدرة على تحقيق عدد من الأفعال، لها وظيفة سسيوتقنية (sociotechnique) و القدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المقصود ". (7)

### 1-3-3- تصور الكفاءة كقدرة مولد :

كلا التصورين السلوكي والوظيفي للكفاءة تطرقا للقرينة الظاهرة التي أشارت إليها الباحثة في المفهوم الاصطلاحي للكفاءة، أما القرينة الباطنة فهي تتمثل في تصور شومسكي للكفاءة كقدرة مولدة أو كامنة بحيث: " المتكلم بلغة ما يعرف عدة أشياء تكون لها علاقة بلغة لم يكن تعلمها قبلا، لهذا لا يمكننا التعبير عن السلوك اللغوي العادي في صورة مصطلحات خاصة تكون خاضعة للمراقبة، أي خاضعة للمثير، الاشتراط، التعميم ،

1 -HAMELINE Daniel, les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue, 8ème éd, Ed ESF(coll. Péda gogie), Paris, (1990), P62.

2 - HAMELINE Daniel, Ibid, P62.

3 - MAGER Robert F, comment définir les objectifs pédagogiques, 2 éd, Paris, Bordas, trad. G.Décote, 1990, P 19.

4 - DELACOUR Jean, une introduction aux neurosciences cognitive, de Boeck université ; Paris, Bruxelles, (1998), P 15

5 -REY Bernard, les compétences transversales en question, ESF éditeur, Paris 2ème tirage, 1998, P33.

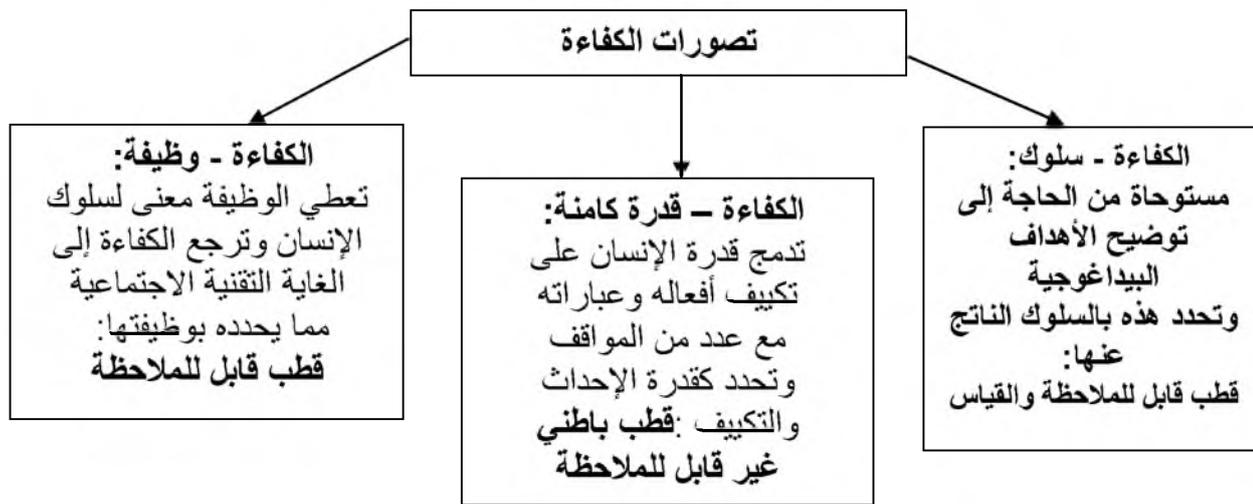
6 - DELACOUR Jean, Ibid, (1998) , P 1.

7 - REY Bernard, op.cit, (1998), P35.

المماثلة وترتيب العادة أو تنظيم الإجابة." هذا لكون الإنسان يكتسب القدرة على إنتاج نصوص أو عبارات في لغته لم يسمعها من قبل، حيث تكون هذه النصوص مشتقة من " نواة العبارات القاعدية (noyau de phrases de bases)، ويتم ذلك بواسطة التغيرات المتكررة." (1)

مما يؤكد على أن الكفاءة التي يسعى شومسكي من خلال توضيحه لهذه الملاحظات الخاصة بالخاصية المبدعة في استعمال التعبير إلى إعطائها بعداً جديداً: " هي القدرة على التكيف مع المواقف الغير المعروفة لدى الشخص والقدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها وكذا القدرة على اختراع أو إبداع الوسائل التي تساعد على تحقيق الغاية." (2) أي: " قدرة تحريك المعارف النظرية لكونها تمثل جزء لا يتجزأ من الكفاءة." (3)

شكل يمثل تصورات الكفاءة: (4)



شكل رقم (05) يمثل التصورات المختلفة للكفاءة

#### 4-1 بناء الكفاءة: (5)

يعتمد بناء الكفاءة على مجموعة من النشاطات التي تساهم في إنمائها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في فهم الواقع المعاش وتسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة ومن هذه النشاطات نذكر:

- مواجهة وضعيات /مشكلات تكون جديدة ومحفزة: يواجه المتعلم وضعيات مُعقدة حدد لها إطارها وقربية من واقعه المعاش في شكل مشكلات ودراسة حالات وعليه أن يقبل التحدي ويحاول رفعه وذلك باقتراح فرضيات واختبار صحتها.

- استغلال الموارد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها: يُعتبر المتعلم المعارف التي تتضمنها الكتب أو الدروس أو غيرها من المصادر المتنوعة كموارد يتعين عليه تجنيدها وذلك بأن يتساءل عما سيفعل

<sup>1</sup> - CHOMSKY Noam, ibid , P112.

<sup>2</sup> - فاطمة الزهراء بوكرامة، مرجع سابق، (2008)، ص 31.

<sup>3</sup> - GILBERT Patrick et PARLIER Michel, la compétence : du mot- valise au concept opératoire, actualité de la formation permanente, n° 116, Paris, 1992,P 14.

<sup>4</sup> - فاطمة الزهراء بوكرامة، المرجع السابق، ص 38.

<sup>5</sup> - محمد الطاهر وعلوي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو(الجزائر)، (2006)، ص 28.

بالمعارف الجديدة، من يوظفها وكيف؟ في أي سياق ووفق أية شروط؟ وما هي الوسائل البشرية والمادية التي يكون بحاجة إلى الاستعانة بها؟.

- **التصرف إزاء الوضعيات بفاعلية:** يتعين على المتعلم أن يقوم بمهمات، كأن يقدم إنتاجات ذات دلالة ومفيدة كبحوث تتناول قضايا اجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها وعليه أن يبلغ نتائج عمله إلى زملائه ويناقشها معهم.

- **التفاعل مع الإقران:** إن العمل بأنواع أو مع الجماعة يفرض على المتعلم أن يقابل أفكاره وتصوراته بأفكار وتصورات زملائه، فيتعلم منهم ويتعلمون منه كما أنه سيكتسب قيم التعاون والتعاقد والتسامح وقبول الرأي والرأي المخالف والمنافسة بالحجة والإقناع.

- **المشاركة في تقويم المكتسبات:** يشارك المتعلمون في التقويم وفق أشكال متنوعة منها التقويم الذاتي والتقويم التبادلي والتقويم التعاوني، إنهم يحلون الأخطاء بغرض تعديل مسارات تعلمهم.

- **تنظيم المكتسبات الجديدة:** يقوم المتعلم بتنظيم مكتسباته الجديدة، ما تعلق منها بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية لإدماجها وربطها بالمكتسبات القبلية وحفظها في ذاكرته الطويلة لاستغلالها عند الضرورة.

- **بناء المعنى والأعداد للتحويل:** يوجه المتعلم نشاطه لإغراق التعلم والإنتاج والبحث عن المعنى وبناءه لتوظيف معارفه المختلفة وتجنيدها في مواقف الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية لبلوغ الاستقلالية.

- **الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة:** إن دور المعلم أساسي في كل مراحل بناء الكفاءة فهو إلى جانب مرافقة المتعلم في كل مسارات البناء، ينظم كل نشاطات التعلم التي تمكنه من مواجهة الوضعيات والمشكلات واستغلال الموارد والتصرف إزاء المواقف بفاعلية والتفاعل مع الإقران والمشاركة في التقويم وتنظيم المكتسبات وبناء المعنى وإعداد للتحويل الاستقلالية. (1)

### 1-5-1- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة:

يحدد **le Boterf** ثلاثة عوامل تتضافر لإنتاج الكفاءة هي :

1-5-1- **معرفة الفعل "savoir agir":** وتفترض معرفة، مزاجية وتعبئة أو تفعيل " Mobiliser " الموارد الملائمة معارف مهارات... الخ.

1-5-2- **الرغبة في الفعل "Vouloir-agir":** يقصد بها مبدأ التحضير والانخراط الفردي في الموضوع.

1-5-3- **القدرة على الفعل "pouvoir-agir":** ونعني بها وجود سياق تنظيم العمل والظروف الاجتماعية التي تجعل من الممكن ومن المشروع تحمّل المسؤولية ومواجهة الصعاب من طرف الفرد.

يرى هذا الباحث أن الكفاءة ليست مهارات ومعارف ومواقف ولكنها القدرة على تعبئة وإدماج و تنسيق كل هذه المصادر، وإن تكون هذه التعبئة صالحة إلا إذا كانت تدرج في وضعية معينة، وأن التمرن على كفاءة ما يمر عبر عمليات عقلية معقدة أي ما يمكن التعبير عنه بكلمة " بنية التفكير " " Schèmes de pensées "

1- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، (2006)، ص 28.

مما يُنتج إمكانية تحديد وتحقيق فعلا معينا يوافق نسبيًا الوضعية بمعنى أن الكفاءة حسب **1997 le Boterf** تُبنى عن طريق التكوين والممارسة اليومية وبالانتقال من وضعية إلى أخرى. (1)

**1-6-1 مستويات الكفاءة :** يمكن تحديد أربعة مستويات للكفاءات هي:

**1-6-1-1 الكفاءة الدنيا(القاعدية):** يعرف **دولاندشير Delandsheere** الكفاءة الدنيا بأنها "قدرة على القيام بمهمة ما بشكل ملائم"، وهي بهذا تكون مرادفة للدرجة السفلى من المعارف والمهارات، ولا يعتبر هذا التعريف تقليلا من أهمية الكفاءات الدنيا، بل إن هذه الكفاءات أصبحت تحظى باهتمام كبير، وذلك لعوامل مختلفة تتمثل أساسا في كونها تشكل الحد الأدنى من الكفاءات التي يمكن للمدرسة أن تحققها، كما أنها وسيلة فعالة لمواجهة الفشل المدرسي، وأخيرا لكونها ترتبط بالمعارف والمهارات الأساسية التي تضمن للتلاميذ مستوى مقبولا من المعرفة والإتقان وحسن التواجد." (2) إن هذا التعريف **للـكفاءة الدنيا** يأخذ معنى مستوى المعرفة والإنجاز المشترك بين التلاميذ، وقد تأخذ معنى آخر يرتبط بالمستوى الذي تحتله في سلم بناء الكفاءات، فتصبح بهذا المعنى كفاءة قاعدية أو أساسية أو إرتكازية للارتقاء إلى مستوى أعلى، وهذا ما نلاحظه مثلا في تصميم المناهج الجزائرية التي جعلت الكفاءة القاعدية أدنى مستوى في بناء الكفاءات. (3) وهو ما نجده في المناهج التونسية التي تُسمّيها الكفاءة الارتكازية (4)، كما نجدها في المناهج الفرنسية التي ورد فيها ذكر الكفاءات القاعدية و فيها الكفاءات الأساسية المشتركة التي ينبغي أن تتحقق عند كل تلميذ. (5)

**1-6-2 الكفاءة المرحلية :** تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية. (6)

**1-6-3 الكفاءة القصوى (الختامية) :** وهي تمثل الجودة والامتياز فهي مستوى عال من الإنجاز وأعلى مستوى يمكن أن يصل إليه المتعلم. (7) ويُؤخذ هذا المستوى من الكفاءات في سلم بناء الكفاءة معنى الكفاءة الختامية أو النهائية التي تسعى المناهج الدراسية لتحقيقها بعد إكمال مسار معين من تطبيقها، قد تكون مدة هذا المسار سنة دراسية أو طور أو مرحلة تعليمية، وتتشكل هذه الكفاءة من مجموع الكفاءات القاعدية للسنة، أو من مجموع الكفاءات الختامية للمرحلة. و نجد في المناهج الجزائرية على سبيل المثال ذكر الكفاءة الختامية لكل سنة في جميع المواد. (8)

**1-6-4 الكفاءة المستعرضة :** تمثل الكفاءة المستعرضة "خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، والتي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة".

1- محمد بوعلاق، مرجع سابق(2005)، ص37.

2- عبد الكريم غريب، مرجع سابق، (2006)، ج 1، ص 182/181.

3- انظر على سبيل المثال، المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث ذكرت كفاءات قاعدية لأغلب المواد الأساسية.

4- كريستيان بوسمان وآخرون، مرجع سابق، ص 67.

5- Ministère de l'éducation nationale; Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2006-2007, Centre Nationale de Documentation Pédagogique, XO édition, imprimé en France, (2006) PP 5-84-163.

6- عطا الله محمد وآخرون، مرجع سابق،(2005)، ص 70.

7- عبد الكريم غريب، مرجع سابق، (2006)، ج 1، ص 63.

8- وزارة التربية الوطنية؛ مديرية التعليم الأساسي:مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر أفريل 2003.

ويمكن اعتبار هذه الكفاءات كفاءات عامة لأنها قابلة للتحويل، وهي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة. (1) فالكفاءات المستعرضة إذن لا تحمل صفة الخصوصية لموضوع ما أو مادة ما، بل تمتد لتسهل أو تعالج وضعية في مادة أخرى.

**1-7- أنواع الكفاءات :** تم التطرق في تعريف الكفاءة إلى العديد من أنواعها فنجد الهاروشي يقسمها إلى: فكرية، منهجية، مواقف سلوكية وتواصلية؛ فهناك من يعتبر مستويات الكفاءة (القاعدية، المستعرضة، المرحلية و الختامية ) من أنواع الكفاءات، وهناك من يقسمها إلى فردية وجماعية، وهناك من يوظفها في (كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات وجدانية، كفايات إنتاجية أو إستكشافية (2) ) و سنتطرق إلى تقسيم الدكتور محمد بوعلاق للكفاءة بنوع من التفصيل حيث قسمها إلى:

- الكفاءات التواصلية: إتقان اللغة والتمكن منها والتفتح على اللغات الأجنبية والتمكن من التواصل داخل وخارج المؤسسات التعليمية في مختلف المواد، التمكن من الخطاب الأدبي والعلمي و الفني المتداول.
- الكفاءات المنهجية: تطوير منهجية التفكير والارتقاء بالمسؤوليات، الرقي بمنهجيات الأداء والعمل (داخل وخارج القسم )، التمكن من تنظيم الأعمال المطلوبة، تدبيرها في الحيز الزماني والمكاني المحدد واكتساب منهجية التعلم و التكوين الذاتيين .
- الكفاءات الإستراتيجية: التعرف على الذات والتعبير عنها، التموثق في المكان والزمان، التكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية والقدرة على تعديل السلوك.
- الكفاءات الثقافية: تنمية الرصيد الثقافي، إثراء نظرة المتعلم للحضارات، ترسيخ المواطنة، تحقيق الانسجام الذاتي والاجتماعي مع الغير.
- الكفاءات التكنولوجية: إكساب المتعلم القدرة على استعمال المنتجات التكنولوجية الموجودة في محيطه، إكسابها القدرة على إنتاجها والتخطيط لاكتسابها. (3)

و في بحثنا هذا سنقسم الكفاءات إلى الأنواع التالية:

- الكفاءات ذات البعد المعرفي: والتي تخص المفاهيم , الأفكار والمعلومات المتعلمة...
- الكفاءات ذات البعد النفسي: تتمثل في اكتساب المتعلم للثقة بنفسه، التوافق والتكيف مع الغير...
- الكفاءات ذات البعد الاجتماعي-العلائقي: والمتمثلة في علاقة المتعلم بأستاذه، العلاقة مع زملاء في المهمات المنجزة ، مع زملاء القسم ، التعامل مع الأشخاص والهيئات خارج القسم أثناء إنجاز الأعمال والبحوث(المشاريع) واكتساب التعلمات خارج الإطار المدرسي...
- الكفاءات ذات البعد التواصلية: كيفية تقديم المعلومات، كيفية تبليغها للمستمع(زميل أو أستاذ... )، أساليب الإقناع والبرهنة وتقديم الحجج...

1- عبد الكريم غريب، مرجع سابق، (2006) ، ج 1 ، ص 184.

2- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود ، مرجع سابق،(2006)، ص 94.

3- عطا الله أحمد وآخرون، مرجع سابق، (2005)، ص 69/68.

3- محمد بوعلاق، مرجع سابق(2004)، ص 99.

- الكفاءات التطبيقية (الأدائية): السلوكات التي تصاحب طرق النقاش وطرح التساؤلات، كيفية الطرح وكذا استعمال الوسائل التكنولوجية....
  - الكفاءات التنظيمية (المنهجية): كيفية تنظيم الحيز المكاني والزمني، تنظيم مجموعة الرفاق في العمل المنجز واقتراح مخطط تقسيم المهام....
  - الكفاءات اللغوية: كيفية استعمال التراكيب والصيغ، أسلوب اللغة المستعمل، الألفاظ والطلاقة اللفظية.
  - الكفاءات التقييمية: كيفية تقييم الأعمال المنجزة وتصحيح النقائص، النقد وطرح البدائل....
- فبالحديث عن الكفاءة مفهوم لغويا واصطلاحيا وبالتطرق إلى المفاهيم المصاحبة لها، نجد مفهوم المقاربة الذي هو تصور شامل. فما هي مقاربة الكفاءات؟ وما هي كيفية نشأتها؟ وما الداعي لتبنيها في التعليم؟

## 2- المقاربة بالكفاءات (النموذج البنائي):

يقع اختيار هذا المدخل في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم الذي يعتبر " محور العملية التعليمية - التعلمية وعنصر نشيط فيها، فهو مسؤول عن التقدم الذي يحرزه ويبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي . كما يمارس ويقوم بمحاولات يفتنح بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني وذلك بتنميين تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها." (1) ويجعله عنصرا فعالا يساهم في بناء تعلماته، كما أن هذه المقاربة تعطي الأهمية إلى طرائق تفكير المتعلم باتجاه " اكتساب خبرات معقدة عرضية وقابلة لأن ينقلها المتعلم خارج الحقل المدرسي." (2) أي يكون بناء المعرفة عن طريق المتعلمين بدلا من تناولها بشكل تراكمي و"يتوَّجَّحُ تعلمنا ذي دلالة ومعنى يترك أثرا دائما لدى المتعلمين، ويمكنهم من التكيف والتحكم في وضعيات الحياة اليومية كما يستفيد من التعلم خارج وضعيات الوسط المدرسي." (3)

أما المعلم فدوره ينحصر في التوجيه والتنشيط والتنظيم فهو يُسهِّل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار كما يُعدُّ الوضعية التعلمية (الموضوع) ويحدث المتعلم على التعامل معها، يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته. ويرجع هذا التصور الجديد لدور كل من المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات إلى التصور البنائي للتعلم.

### 2-1-1- منطلقات المقاربة بالكفاءات:

#### 2-1-1- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات:

ينفق أغلب الباحثين على أن مقاربة بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية « Théorie constructiviste » التي يتزعمها جان بياجيه " Jean Piaget " والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسن " Watson " والعالم الروسي بافلوف Pavlov

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 5.

<sup>2</sup> - Dolz Joaquin, Ollagnier Ednée, L'énigme de la compétence en éducation, (Bruxelles : de Boeck, 2002), P. 10.

<sup>3</sup> - طيب نايت سليمان ، المجموعة الوطنية المتخصصة لمناهج الجغرافيا والتربية المدنية ، عرض حول بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، ثانوية حسبية بن بوعلوي (الجزائر العاصمة)، 17- 18 ماي (2003)، ص 5 .

فأنصار النظرية البنائية ينطلقون من أن التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وتتطابق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات والفرضيات من أهمها نجد أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تُخضع ما تتلقاه لعمليات فهم، تأويل وإدراك. وتعدل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها حسب بياجى "Jean Piaget" كما يؤكد هؤلاء الباحثين على أن كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقاً. (1)

وهذا التوجه الجديد الذي تتبناه النظريات الحديثة في التعلم ما هو في الواقع إلا امتداد لنظرية النمو المعرفي عند بياجى وأتباعه، و"يُعتبر بياجى من علماء النفس القلائل الذين قدموا نظرية شاملة متكاملة في النمو والذكاء وعمليات التفكير." (2) ، فالعلماء اهتموا بعدد من القضايا التي تشكل الأسس النظرية للتعلم المعرفي كما تطرق لها فتحي مصطفى الزيات وهي: (3)

- المعرفة من حيث الكم والكيف والتنظيم من خلال البناء المعرفي للفرد.
- تجهيز ومعالجة المعلومات من حيث نظم التجهيز وعملياته المعرفية.
- إستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات والتي تتوقف فعاليتها على خصائص البناء المعرفي للفرد من حيث الكم والكيف والتنظيم.

ويمكن القول بأن هذه النظرية البنائية تنطلق من مبدأ بأن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة إلى المتعلم وإنما يقدم له توجيهات تثير فيه تساؤلات، تدفع به إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف وهذا ما أكده أحمد حسن اللقائي في قوله " إن المعلم لا يلحق المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها ليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة من المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته. (4)

ويستهدف التعلم المعرفي تناول الأسس التي تساعد الطلاب على تجهيز ومعالجة المعلومات بحيث تكون هذه المعلومات ذات معنى بالنسبة لهم من ناحية وكى يصبحوا مستقلين في تعلمهم من ناحية أخرى، والهدف في المجال المعرفي هو " جعل التلميذ قادراً على أداء الفعل الفكري." (5) كما "يستخدم علماء النفس المعرفيون كلمة مشكلة بطريقة خاصة، فهم يفكرون بمشكلة ما وكأنها تتألف من حالة أولية أو موقف ومن طرح هدف (أي ما يرغب الشخص فيه). ولحل المشكلة على الشخص أن يتخيل ما يفعله للانطلاق في تلك الحالة المبدئية نحو الهدف المنشود." (6) وهذا يعني جعل المتعلم يواجه وضعيات معقدة ذات دلالة تسمى وضعيات مشاكل، يكون فيها المتعلم في حالة نشاط معرفي، يوظف فيها مختلف الموارد لحل هذه المشكلة، لهذا " ينظر بياجى إلى النمو

1- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابى للطباعة والنشر، ط 1 (1999)، ص 52.

2 - Dembo M.H, Applying educational psychology, New York: Longman,(1994), P. 345.

3- فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات (القاهرة)، ط 1 (1996) ص 37.

4- محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 11.

5- Louis D'hainault , Des objectifs aux fins de l'éducation, Bruxelles et paris : labor nathan, (1977), p. 158.

6- جون ت. بروبير، مدارس من أجل التفكير: علم تعلم في الصف، ترجمة كهيلا بوز، مراجعة علي سعود حسن، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، (2002)، ص 714.

المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية والوظائف العقلية، ويرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما، ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، والوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الإنسان وبالتالي فهي موروثية أما البنية العقلية فهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وهناك وظيفتان أساسيتان للتفكير ثابتتان لا تتغيران مع تقدم العمر وهما التنظيم والتكيف. (1)، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها، وتعتبر عملية التكيف على درجة كبيرة من الأهمية، إذ يحدث التكيف من خلال عمليتين هما: التمثل **Assimilation** والمواعمة أو التأقلم **Accommodation**.

- التمثل : وهي " عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلائم ما يعرفه الفرد على نحو مسبق. " (2)

- المواعمة: هي نزعة الفرد لأن يغير استجابته كي تتلاءم مع البيئة المحيطة به وبعبارة أخرى "أن يغير ما في نفسه ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له. " (3) والتكيف هو " التوازن بين التمثل والمواعمة، فإذا حدث في التمثل أن لم يستطيع الفرد أن يتكيف مع البيئة، فإن حالة من عدم التوازن تنشأ. فاللجوء إلى المواعمة هو استجابة لحالة عدم التوازن هذه، وعندها إما أن يتم تغيير الأبنية التي هي عند الفرد، أو أن أبنية جديدة تنشأ، إن النمو العقلي هو عملية مستمرة من حالات التوازن وعدم التوازن. " (4)، وهنا النزعة البنائية هي " تصور يظاق في تفسيره للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. " (5) وعلى العموم البنائية تهتم ببناء المعارف من طرف المتعلم بنفسه وذاته وتطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له توجيهات سديدة والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل يذبح أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة. فهذا النموذج هو الذي يشكل الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات (التي ترجع عملية التعلم إلى حالة الصراع المعرفي والمتعلم في حالة عدم التوازن الإدراكي، وتحدث عملية التعلم عندما يتخلص المتعلم من هذه الحالة بإعادة تنظيم ما لديه من بني عقلية)، أي الهدف من هذه النظرية ليس تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطاته لكي يصبح قادراً على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال.

## 2-1-2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

بالرغم من كل الجهود التي بذلها المختصون والمربون والاهتمام الكبير، إلا أن بيداغوجية الأهداف أفرزت عدة نقائص خاصة وأنها تشمل "مجموعة تطبيقات مختلفة ومتعددة الأشكال، وتوجهات متشعبة" (6)

<sup>1</sup> - صلاح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة (عمان)، ط 1 (1998)، ص 81.

<sup>2</sup> - Peterson.C, Introduction to psychology, New York: harper collins publishers inc, (1991), P. 385.

<sup>3</sup> - توت محي الدين، عدس عبد الرحمان، أساسيات علم النفس التربوي، جون وايبي وأولاده (1984)، ص 98.

<sup>4</sup> - عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر (الأردن)، ط 2 (1999)، ص 67.

<sup>5</sup> - Michel Perraudeau, Piaget aujourd'hui : réponses à une controverse, (Paris : Armand colin éditeur, 1996), P. 40.

<sup>6</sup> - Pocztar Jerry, la définition des objectifs pédagogiques, (paris : les éd : ESF), (1979), P. 165.

و لقد انتقد كل من **Viviane et Gilbert Delandsheere** هذه المقاربة كونها:

- الاعتماد على الأهداف لا تقود التلميذ للفهم الحقيقي للأشياء إلى جانب عدم تزويده لمواجهة تحديات المجتمع.
- تحديد كل الأهداف يؤدي لتكديس وتراكم المعارف وإلى أن كل الأهداف لا يمكن أن نعبر عنها بوضوح.
- عدم قدرة الأساتذة على تحديد الأهداف الإجرائية.
- الاعتماد على الطريقة أكثر من المحتوى.
- الربط يكون مشكوك فيه بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.
- عدم استطاعة تقديم كل السلوكات والتصرفات.
- عدم تمكن المتعلم من توظيف أو استخدام المعارف المكتسبة قصد حل مشكل أو التصدي لموقف يعترضه في الدرس أو خارج الدرس. (1)

- عدم السماح للمعلم بالإبداع في مواجهة المواقف غير المتوقعة في العملية التعليمية- التعلمية، كما أن الخلفية النظرية لبيداغوجية الأهداف تمثلت في النظرية السلوكية التي تهتم بما هو ملاحظ (السلوك) و أهملت التوجهات والنظريات الحديثة لعلم النفس المعرفي الذي يركز على " أهمية القدرات الفكرية المجردة التي تظهر عند الفرد." (2)

وهذا ما اهتمت به المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي خاصة: "أن المدرسة حاليا لا تحتاج إلى التجديد في الأشخاص ولا التجهيزات والمعدات، لكنها تحتاج إلى فلسفة وبنية جديدة من أجل العمل على أداء وظيفة محددة والمقاربة الجديدة ليست صعبة التثبيت في المدرسة." (3)

حيث تتمثل دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة" فالمقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية لكنها تؤكد على ضرورة استعمالها وتفعيلها وتعبئتها من أجل اتخاذ قرار، أو مواجهة مشكل وحله." (4) أي تكون المعارف المكتسبة من المدرسة قابلة للاستغلال في السياقات غير السياق المدرسي، وهذا من أجل تكوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع وحل مشكلاته بنفسه والمشاركة في بناء المجتمع بصفة فعالة.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.
- تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقل المعرفة الإنسانية وتنوعها بدل وحدانية المادة.

<sup>1</sup> -Viviane Delandsheere, Gilbert Delandsheere , Définir les objectifs de l'éducation, PUF, (7 éd) , pédagogie d'aujourd'hui, Avril (1992), PP. 285- 294.

<sup>2</sup> - Louise la fortune, Pierre Mongeau, Richard Pallascio, Métacognition et compétences réflexives, (les éditions logiques, 1998), P. 50.

<sup>3</sup> -William Glasser, Choisir d'apprendre la psychologie du choix en classe (Québec : les éd : logiques, 1998), p. 111.

<sup>4</sup> Christiane Bosman, François Marie Gérard, Xavier Roegiers, Quel avenir pour les compétences?, (1<sup>er</sup> éd; De Boeck, 2000) ; p.27.

- بناء الفعل التعليمي -التعلمي على أساس مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته. " (1)

- جاءت المقاربة بالكفاءات لتتكفل بالرسوب المدرسي و" انخفاض المستوى وضعف القدرات وتدني التفكير العلمي ومشكل الفعالية والنجاعة البيداغوجية، الذي سبب أزمة للمنظومة التربوية في الكثير من الدول" (2)

- "الاستجابة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، وتوخي الوصول إلى مواطن التمكّن من التكيف مع مختلف الإشكاليات الحياتية."

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية لأن المدرسة سابقا قدمت كميات ضخمة من المعارف كثيرها غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، ولا شك أن تحويل المعارف المدرسية إلى كفاءات وإثرائها يجعلها صالحة للاستعمال في كل أنواع وضعيات الحياة في العمل وخارج العمل. (3)

كما يرى **فريد حاجي** أن من بين أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات هو:

- فسح المجال للمتعلم لتفجير طاقاته وقدراته الكامنة.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تسيره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عنده سعياً إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- إدراك دور العلم والتعليم في تفسير الواقع وتحسين نوعية الحياة. (4)

ويعود سبب تبني المقاربة بالكفاءات إلى عدة عوامل موضوعية، فنجد العالم السويسري **PH Perenoud** يقدم سببين، ويتعلق الأول بالنقد الذي تعرضت له المؤسسات التربوية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع الشغل)، والسبب الثاني يرتبط بالرغبة في إعادة هيكلة البرامج. أما **محمد الدريج** فيرى أن نجاح هذا مفهوم الكفاءة في مجال المؤسسات الإنتاجية أدى إلى انتقاله إلى ميدان التربية و التكوين الذي أصبح ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج. (5)

<sup>1</sup> - إضبارة الجامعة الصيفية للعلوم الاجتماعية، حول المنهاج الجديد للسنة الأولى متوسط، (سكيكدة من 12 إلى 15 جويلية 2003)، ص 1

<sup>2</sup> - Abderrahim Harouchi, Ibid. P 19.

<sup>3</sup> - CEPEC, Sous la direction de Pierre Gillet, Construire la formation, (Paris : édition E.S.F, 1992), PP. 62-90.

<sup>4</sup> - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات " الأبعاد والمتطلبات دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 22.

<sup>5</sup> - محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 31.

وهذا ما ذهب إليه الباحث **حاجي فريد** في قوله بأن: "المقاربة بالكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطوير التكنولوجيات ودينامكية الإنتاج من ناحية، وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى. كما يرى أن جوهر التغيير في المناهج هو التخلي عن أسلوب تأقن المتعلم معارف جاهزة، كما كانت عليه بيداغوجيا الأهداف التي كانت تهتم بتعليم السلوك الذي يعنى بالدرجة الأولى تعلم " كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما، دون أن يظوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية، لأن المتعلم أعتاد بعد خضوعه لعملية إشراف "Conditionnement" متكررة على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الاختلاف بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفاءات لأن تعلم الكفاءة يظوي عن تعلم " كيفية الرد " على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي. فالمتعلم بمواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من الوسائل، فكرية سلوكية... إلخ. ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها، وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيردُّ بها على الوضعية. (1)

## 2-2- لمححة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات:

### 2-2-1- ظهور المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية العالمية :

ظهرت المقاربة بالكفاءات من حيث هي " مصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني ثم أخيرا إلى التربية بمعناه الشامل. "(2) و يمكن اعتبار "ظهور مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفاءات في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية. (3) وكانت الأسباب وراء ظهور هذا التيار القلق والخوف من تراجع وتدني الإنتاج التحصيلي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتراجع نسبة القبول في الكليات الأمريكية. (4) ولغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي أيضا.

أما في فرنسا فقد ظهرت هذه المقاربة بالكفاءات في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات، وذلك كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي كانت في بيداغوجية الأهداف في المدارس الفرنسية ففي " سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تصميم برامج التعليم الابتدائي والثانوي وفق الكفاءات التربوية، ووضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكتسابها في نهاية الطور. " (5)

في بلجيكا لم تظهر هذه المقاربة إلا في التسعينيات لمرحلة التعليم الابتدائي وكانت تهدف عندهم إلى إدماج التعلّمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي-التعلمي وإعداد جيل قادر على التكيف والاندماج في المجتمع

1- حاجي فريد، المرجع السابق، 2005، ص 8.

2- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد 41، (ديسمبر 2001)، ص 3.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس: المفهوم، التدريب الأداء، دار الشروق، ط 1 (2003)، ص 32.

4- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس)، 2004، ص 133.

5- محمد بوعلاق، مرجع سابق، (2004)، ص 12.

وحل مشكلاته بنفسه : "فهذه الكفاءات في بلجيكا تجسدت بشكل ملموس سنة 1999 في وثيقة سميت الكفاءات القاعدية، وهذا بعد إصدار مرسوم يتعلق بالتعليم التحضيري والابتدائي والثانوي الصادر في 1997 حُدِّت فيها أسس الكفاءات القاعدية كمرجع يمارس حتى نهاية السن 14 من التعليم الإلزامي، فهذه الكفاءات القاعدية تكون عقد بين المدرسة والمجتمع. " ( 1 )

وأيا سنة 1999 م اعتمدت هذه المقاربة في منطقة كيبيك Québec بكندا في كل من التعليم المهني والتعليمين الابتدائي والثانوي، وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة، ولقد حدثت حذو هذه الدول الكثير من البلدان منها المغرب" فبعد عدة مناقشات وطنية أنشأت في 18 مارس 1999 لجانا متخصصة في التربية التكوينية مهمتها اقتراح الاختيار الأساسي والأفضل، الذي يسمح بإصلاح جذري لهذا القطاع الحيوي بهدف بناء مدرسة مغربية لها مكانتها في القرن القادم " ( 2 ) . أما تونس" فوزارة التربية منذ سنة 1995 وجهت الكثير من المدارس الابتدائية لمقاربة أصلية تهدف إلى استبدال البيداغوجية التقليدية إلى نموذج قابل لتلبية ضروريات النوعية والفعالية، التي فرضت على تونس وعلى المحيط الدولي وأنت لإثراء المناهج الرسمية، فهي في طريق التعميم في كل القطر التونسي. " ( 3 )

### 2-2-2- وضع المقاربة بالكفاءات حيز التنفيذ في النظام التربوي الجزائري:

في الجزائر تم اعتماد المقاربة بالكفاءات وشرع في تطبيقها بداية من العام الدراسي 2004/2003، ونجد في مختلف المناهج الصادرة لحد الآن تقريبا نفس المدخل، بحيث تضمن هذا المدخل شرح هذه المقاربة ومبررات اعتمادها والكفاءات الرئيسية المنتظر تحقيقها، وقد تم تصنيف هذه الأخيرة إلى أربع كفاءات أساسية هي: كفاءات ذات طابع اتصالي، كفاءات ذات طابع منهجي، كفاءات ذات طابع فكري وأخيرا كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي. ( 4 )

### 2-3- الأساس العامة للمقاربة بالكفاءات:

#### 2-3-1- مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ هي: ( 5 )

- الإجمالية "Globalité": ويقصد بها تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة ( وضعية معقدة نظرة عامة، مقاربة شاملة)، وهذا المبدأ يسمح للمدرس التحقق من قدرة المتعلم على الإلمام بمكونات الكفاءة.

- البناء " Construction " : ويقصد به تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل المبدأ إلى المدرسة البنائية، بحيث يكون بإمكان المتعلم العودة إلى معلوماته السابقة لربطها بالمكتسبات الجديدة.

<sup>1</sup> -Eric de Gallaix et Bernadette Maurice : Outils pour enseigner : construire des apprentissage au quotidien au développement des compétences aux projet d'établissement, ( 2ème édition; édition de Boeck, 2003), p. 9.

<sup>2</sup> -Abderrahim Harouchi, ( 2001), Ibid ; P. 19,20.

<sup>3</sup> -Christiane Bosman, François Marie Gérard, ), Ibid , P. 66.

<sup>4</sup> -وزارة التربية الوطنية؛ مديرية التعليم الأساسي :مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 9/1.

<sup>5</sup> -محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، (2006)، ص 10.

- التناوب " **Alternance** " : ويقصد به الانتقال من الشامل ( الكفاءة ) - الأجزاء (المكونات) - الشامل (الكفاءة) بمعنى يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- التطبيق " **Application** " : بمعنى التعلم بالتصرف « **Apprendre par agir** » يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.
- التكرار " **Itération** " : أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون على علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق مستوى الكفاءة والمحتويات.
- الإدماج " **Intégration** " : بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إتمام الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي. و يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تفرق بأخرى.
- التمييز " **Distinction** " : أي المعرفة التامة لمكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة، كما يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.
- الملائمة " **Pertinence** " : ويقصد بها ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للتعلم كما يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو واقع المتعلم المعاش، الشيء الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.
- الترابط " **Cohérence** " : ويقصد به العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ، بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنهاء الكفاءة واكتسابها.
- التحويل " **Transfert** " : أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات مغايرة كما ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعليم . ( 1 )

### 2-3-2- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات:

- من خلال الشروط التي حددها فيليب بيرينو Ph.Perrenoud لنجاح اعتماد المقاربة بالكفاءات يمكننا استنتاج المبررات التالية، التي فرضت الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة:
- إعادة صياغة النقل الديدكتيكي: ( 2 ) بالتخلي عن حصر التكوين في عدد قليل من الكفاءات المستعرضة والعامّة، فالمستجدات الحاصلة تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدريب على حل المشكلات والتفاوض والتخطيط؛ وكل هذا يشكل مبررا رئيسيا للانتقال إلى مقاربة جديدة في تصميم المناهج الدراسية .
- تخفيف الحواجز بين المواد : باستغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة. ويقدم لنا بيرينو مثلا لتوضيح هذا المعنى " إن مدرّسا العلوم واللغة الفرنسية يشرفان على نشاط واحد إذا تعلق الأمر

<sup>1</sup> - محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، (2006)، ص 10.

<sup>2</sup> - فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق،(2005)، ص 97/96.

بالكتابة العلمية(تقارير التجارب والمعاینات)، وهو نشاط في نهاية الأمر لا ينتمي حصرا إلى العلوم ولا إلى الآداب، وعلى غرار هذا الالتقاء يمكن الذهاب بعيدا في إقامة علاقات بين المواد المتقاربة.

- **تكسير الحذقة المفرغة**: إن ما يلاحظ على المقاربات التقليدية أنها قائمة على إعداد المتعلمين في كل مرحلة للمرحلة التي تليها، ومن هنا فإنه جدير بالمصممين للمناهج إعادة النظر في الدور الذي تلعبه هذه المناهج في الحياة اليومية للتلاميذ؛ بحيث يتحول الاهتمام من الإحالة على المراحل المقبلة من التمدرس إلى الإحالة على الحياة. (1)

- **ابتكار طرق تقويم جديدة**: التقويم في المقاربات السابقة عن طريق الاسترجاع البحث، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية. و هذه الأساليب تبقى التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه. وهذا يتعارض مع مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة لا تكون بين التلميذ وزملائه وإنما بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا. ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله بطريقة ما. والتقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها. (2)

- **تفريد التعليم**: من المشكلات المطروحة في التعليم المتمحور حول المدرس والقائم على استعمال الأسلوب الإلقائي أنه يتيح الفرصة للمتفوقين بالتعلم بشكل أفضل وأسرع من الآخرين، ومن هنا يأتي تفريد التعليم ليركز على أداء كل تلميذ عوض الاهتمام بنسبة النجاح وعدد التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل. فتفريد التعليم يحارب الآلية التي تسير بها الطرق التقليدية ليجعل محلها التفرقة الإيجابية التي تبقى للمتفوقين مستواهم، وتضمن لباقي التلاميذ أفضل أداء يمكن أن يصلوا إليه. و أفضل طريقة مناسبة للمقاربة بالكفاءات تتمثل في مشروع طويل الأمد بحيث يكلف كل متعلم بمهمة معينة، ليثبت ما يستطيع القيام به فعلا. وإن التحدي الذي تفرضه هذه المقاربة هو جمع تلاميذ من مستويات متفاوتة في نفس الوضعية التعليمية. وهكذا تعتبر مشكلة عدم تمكن المقاربات السابقة من التوفيق بين الاهتمام بالتلاميذ النجباء والتلاميذ متوسطي وبطيئي التعلم مبررا هاما للانتقال إلى مقاربة جديدة. (3)

### 2-3-3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بخصائص عدة يمكننا تناولها حسب المستويات التالية:

- **على مستوى الأهداف**: علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة. ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة وأدائية تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم.

1- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، نفس المرجع ،(2005)، ص 98 /100.  
2- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، نفس المرجع ،(2005)، ص 101 /104.  
3- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، المرجع السابق،(2005)، ص 105 /107.

- **على مستوى المحتويات** : لا تركز المحتويات في هذه المقاربة على حشو ذهن التلميذ بالمعارف، وإنما تركز على تزويده بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن التواجد وحسن التخطيط للمستقبل. حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي. فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف وليس من أجل الاستظهار في الامتحانات فقط، ومن هنا فإن المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميولات واستعدادات المتعلمين، ومن جهة أخرى فإنها تقوم على إزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية. (1)

- **على مستوى الوسائل التعليمية** : على المؤسسات امتلاك وسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلمين والتلاميذ، ولا تكفي فقط بالوسائل الضرورية مثل الكتب المدرسية والخرائط وغيرها. ولأن الثورة التكنولوجية في مختلف القطاعات خاصة في قطاع الوسائل التعليمية، فيجب توفير هذه الوسائل مثل الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية، إضافة إلى كل مستلزمات القيام بتجارب عملية والأدوات العملية التي تحتاجها بعض **الوضعيات مشكلات** لبوغ الكفاءة المستهدفة. وقد عبر **فيليب بيرنو** عن خصوصيات الوسائل التعليمية المناسبة للمقاربة بالكفاءات وصعوبة توفيرها بقوله: " قد تكون الوسائل الموجهة نحو تكوين الكفايات أكثر صعوبة وتكلفة، لأنها تتجنب التكرار وتتطلب من مؤلفيها عبقرية وليس تجميع واختيار فقط ؛ وفي نفس الوقت سيتناقص السحب لأن نسخة واحدة غالباً ما تكفي لفصل بكامله. وهكذا فإن ابتكار وسائل تعليمية وفق بيداغوجية الوضعيات- المشكلات ليس أمراً هيناً لتعارضه مع مصالح جهات اقتصادية كبرى...". (2) وبهذا فإن الوسائل التعليمية المعتمدة في الأنظمة التربوية التي تبنت المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى مراجعة بيداغوجية شاملة بما يمكنها من التلاؤم مع متطلبات المقاربة.

- **على مستوى العلاقة البيداغوجية** : تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية التلميذ من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعليمية التعليمية، فهي تنظر إلى التلميذ نظرة إيجابية وذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية وميولاته الوجدانية وكيانه النفسي. (3) وهذا لا يعني التقليل من دور المعلم الذي يبقى ملقى على عاتقه دوراً رئيسياً في تحقيق الكفاءات المسطرة، ولعل هذا هو الأمر الذي جعل **بيرنو** يرى بأن ثورة الكفاءات لا يمكن أن تحدث إذا بقي المعلمون بعيدين في تكوينهم عن المستوى الذي يؤهلهم للتدريس بمتطلباتها على أتم وجه. (4) و من حيث الطرق فإن التركيز موجه نحو الطرق المفتوحة والجديدة مثل تحقيق مشاريع خاصة وحل المشكلات، كما تشجع على الحوار الداخلي بين التلاميذ والتواصل والتبادل داخل الفصل الدراسي. (5)

- **على مستوى التقويم** : نظراً للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن

1- عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)، ط 3 (2003)، ص 134.

2- فيليب بيرنو وآخرون، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق، (2005)، ص 80.

3- عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ط 3 (2003)، ص 133.

4- فيليب بيرنو وآخرون، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، المرجع السابق، (2005)، ص 108.

5- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)، ط 5 (2004)، ص 208.

التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا ذكر العناصر التالية:

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية.
  - تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.
  - لا يكون التقويم مقيدا كليا بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين، أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.
  - إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر (الفصل بين المستويات)، فإن التقويم المرتكز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).
  - التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.
  - تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
  - تقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.
  - الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين.
  - تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق.
  - لا يقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.
  - وللتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم و استمراريته عن طريق بناء الكفاءة.
- ورغم هذه الخصائص التي تتميز بها الكفاءات، فإنها لا تشكل قطيعة مع المقاربة بالأهداف، بل يمكن اعتبارها الجيل الثاني من الأهداف كما يذهب إلى ذلك الكثير من البيداغوجيين.

يبين الجدول التالي الفرق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات باعتبارها الجيل الثاني من الأهداف: (1)

أهداف الجيل الأول	أهداف الجيل الثاني/ الكفايات.
أهداف من مستوى صناعي بسيط (بلوم: المستويين 1 و2)	أهداف من مستوى صناعي عال (بلوم: المستوى 6/3)
سيرورات ذهنية بسيطة	سيرورات ذهنية معقدة
تعتمد أساسا على المجال المعرفي	تتأسس على بنية المعارف المدمجة لكل المجالات الثلاث (المعرفي، الحس- حركي و الوجداني)
تعلم مجزء (أهداف دقيقة جدا، ضيقة، مجزأة)	تعلم مندمج (بنية المعارف)
مرتكزة على منتوج التعلم	مرتكزة على سيرورة و منتوج التعلم
رؤية مرتكزة على المواد الدراسية	رؤية لبرنامج تعليمي متكامل
متأثرة بالسيكولوجية السلوكية	متأثرة بالسيكولوجية المعرفية

#### جدول رقم (06) الفرق بين الأهداف في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وبهذا تشكل المقاربة بالكفاءات استديراكا للنقائص الموجودة في المقاربة بالأهداف، التي فرضت النظرة التجزئية للأهداف والمحتويات، وكذلك للتطورات التكنولوجية ومتطلبات السوق المرتبطة بالأداء أكثر من ارتباطها بمجرد المعرفة المحصورة في المحيط الدراسي.

#### 2-4- منظومة تكوين المعلمين الجزائرية وإشكالية التكوين:

إن التكوين الأولي للمدرسين في الجزائر لم يأخذ صبغة جديدة إلا بعد إنشاء مديرية التكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية لسنة 1970 م، ومنذ إنشاء هذه المديرية أصبح الاهتمام موجه نحو الجوانب النظرية وبعيدا عن الاهتمام بالجوانب التطبيقية، وبالرغم من دخول التعليم الأساسي حيز التطبيق سنة 1980 م، فإن التكوين الأولي بقي وإلى يومنا هذا يتميز بطابعه النظري أكثر، حيث أن تنظيم التربصات الأسبوعية المغلقة كانت عملا إداريا أكثر منه عملا تكوينيا. وفي الوقت الذي يعاني فيه مدرسوننا في تطبيق بيداغوجيا الأهداف، كان غيرنا قد تجاوز مستوى التدريس بالأهداف وانتقل إلى تنشيط العملية التربوية في مختلف جوانبها ومكوناتها، بإستراتيجية تعليمية أكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد القرن الواحد والعشرين معتمدا أساليب تكوينية ذات أهداف بعيدة المدى ضمن إطار إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات أو كما يطلق عليها أحيانا تسمية التدريس بواسطة الأهداف-الجيل الثاني. وقد تم تبني هذا النمط لما أظهرته الأبحاث والتجارب المتواصلة من فعالية في الأداء الميداني والمردود التربوي على مستوى تكوين المتعلمين، وما يزال هذا النموذج محل دراسات وأبحاث

<sup>1</sup> - عبد الكريم غريب، نفس المرجع السابق، ط 5 (2004)، ص 104 وانظر أيضا ع الكريم غريب، ج 1 (2006)، ص 179.

يقوم بها متخصصون أفراد وجماعات، ما فتنوا يسجلون من وقت لآخر قفزات نوعية وخطوات استكشافية هامة تضيف مزيدا من التطور على أداء كل المكونين وتسجل تحسينات نوعية على كافة المتكوزين. (1)

## 2-5- نقائص التدريس بالكفاءات:

رغم الانتشار الكبير لاعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية عبر العالم، ورغم الحلول التي قدمتها للنظرة التجزيئية للعملية التعليمية التعلمية، إلا أن هذه المقاربة لا تخلو من نقائص قد تجعل من الصعوبة تحقيق متطلباتها على أرض الواقع. ومن أبرز هذه النقائص نذكر ما يلي:

- **الصعوبة الموجودة في دمج المعارف وتجنيدتها في وضعية ما:** وهذا ما يدل عليه القول التالي **للوروج** " **Leroug**: " يقوم بناء الكفاية على المزوجة العادلة بين تشغيل مكوناتها المتعددة المنفردة، وبين دمج هذه المكونات المجتمعة في وضعية ما . وتكمن الصعوبة على المستوى الديدكتيكي في تسيير هاتين المقاربتين بكيفية جدلية " (2)

- **لقد انتقلت المقاربة بالكفاءات من التكوين المهني إلى التعليم العام:** وإذا كانت هذه المقاربة في منشئها الأصلي قد حققت ما هو مرجو منها، باعتبار التكوين المهني يقوم على منطق الممارسة والمهارة في الأداء حسب شروط السوق وعالم الشغل؛ فإنه ليس منطقيا أن تتحول كل الأنشطة المدرسية إلى السعي نحو تحقيق كفاءات معيارها الرئيسي النجاح في معالجة الوضعيات المشكلات باستمرار. وحسب **بيرنو** فإن التغيير الحاصل في السوق والعمل ليس مبررا كافيا في تفسير الاستخدام المطرد للكفاءات في إطار التعليم الإلزامي ذلك لأن: " حقيقة حركات الأفكار ليست بهذه البساطة، كما أن الانتشار المترام لنفس اللفظ في حقول عديدة تتباين أسبابه جزئيا من حقل إلى آخر ". (3) أي أنه لا ينبغي اعتماد نفس المبررات فخصوصيات التكوين المهني ومتطلباته ليست هي نفسها خصوصيات المدرسة ومتطلباتها. وهذا ما جعل الانتقادات الأكثر لذعا لهذه المقاربة ترى أن المدرسة قد وضعت نفسها تحت تصرف النزعة الليبرالية الجديدة. (4)

- **التقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة المشكلات:** لأن تقويم الكفاءات حسب **بيرنو** يتطلب معابنتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم. (5) لأن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة، وهو ما يجعل كثيرا من المعلمين يتحولون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

- **تتطلب المقاربة بالكفاءات تكويننا خاصا للمعلمين:** لا بد أن يكونوا على دراية بالإطار النظري الذي تفسر من خلاله هذه المقاربة، وكذلك لا بد أن يكونوا متحكمين في الجانب الديدكتيكي حتى يكون تدريسهم فعالا وناجعا ومستجيبا لمتطلباتها . إضافة إلى هذا فإنهم يحتاجون إلى تكوين خاص فيما يتعلق بأساليب التقويم، لأنه

1- بن عقيلة كمال ، مرجع سابق، ص 112.

2- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق،(2005)، ص 16.

3- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق،(2005)، ص 19.

4- كريستيان بوسمان وآخرون، مرجع سابق،(2005) ص 21.

5- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق،(2005)، ص 24.

مهما تم الاجتهاد في أساليب التدريس واستراتيجياته بما يناسب هذه المقاربة فإن عدم تغيير أساليب التقويم، يبقي العملية التعليمية في المقاربات الكلاسيكية، أي التركيز على مدى قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات دون التأكد من دمجها في إطار معالجة الوضعيات المشكلات. (1)

- **التوجه النفعي:** لأن الكفاءة لا تكتسب كامل معناها إلا إذا استثمرت بالفعل ووظفت في حل مشكلة ما، ومن هنا فإن العلاقة بين الكفاءة والوضعية المعالجة هي العلاقة السائدة دائما؛ وهذا ما يجعل مكانة الإنسان "الفرد" حسب رأي بعض المختصين تبقى أقل أهمية من الكفاءات التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها فيه. (2) فهي تعبر عن الحاجة لتخريج أفراد مدربين ومُهيئين لحل المشكلات حسب مناهج وطرق قد ضُبطت بمعزل عن المعالم الشخصية لهؤلاء الأفراد، ويصبح هنا تفريد التعليم نفسه محل تساؤل، لأنه في كل الحالات لا يكون النجاح حليف الجميع.

إن المقاربة بالكفاءات تُعبّر عن مسار تطوري خاص بالمجتمعات الغربية، فمبررات اعتمادها ومدى جدواها تمّت دراستها من قبل خبراء هذه المجتمعات، لذا فإننا نعتبر من الخطورة بَمكان اعتمادها في العالم العربي دون إخضاعها لدراسات معمّقة في كل المجالات، حتى يزول عنها كل ما يؤثر سلبا على خصائص المجتمعات العربية. وإذا كانت هذه المقاربة تنتقد في بيئتها الأصلية، فكيف هو الحال بالنسبة لبيئة أخرى أخذتها دون تمحيص أو تكييف؟.

<sup>1</sup> - فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، مرجع سابق، (2005)، ص 26.  
<sup>2</sup> - كريستيان بوسمان وآخرون، مرجع سابق، (2005) ص 175.

**خلاصة :**

إن هذا الإعتماد على المقاربة بالكفاءات في كثير من الأنظمة التربوية في العالم سواء في البلدان المتطورة أو البلدان المتخلفة يدل على الطابع العالمي لهذه المقاربة، وإن انتشارها بهذا الحجم ما هو إلا مظهر من مظاهر العولمة التي انتقلت من المجال الاقتصادي المحض إلى المجال الثقافي والتربوي. هذا على الرغم من المتطلبات التي تستلزم عند تطبيقها (تكوين للأساتذة ووسائل خاصة ...) وعليه يجب تكييف المناهج وفق الخصوصيات الحضارية، الاجتماعية، النفسية والاقتصادية حتى تعم الفائدة و يتم تحضير جميع الأطراف (من وسائل مادية وبشرية) ليكون التعاطي مع هذه المستجدات والإستفادة منها من الطابع التقني والبيداغوجي أحسن. وعليه يجب الإكثار من الدراسات المتعلقة بتصميم المناهج خاصة منها الدراسات الأصلية التي تتجاوز السعي نحو التكييف الصوري إلى السعي للوصول إلى السبل والكيفيات، التي تجعل المقاربات الجديدة عملية أكثر وناجحة أساسا من الواقع المعاش بكل خصوصياته.

# الفصل الرابع: بيداغوجية المشروع

**تمهيد:**

لقد تغيرت النظرة للتعليم اليوم حيث لم تعد تركز على المعرفة، وإنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها وإلى تطويرها. لذا ينبغي أن يكون التعليم متقفاً ومحققاً وفعالاً في آن واحد. وعلى هذا الأساس تُغيّر دور كل من المدرّس والمتعلم في العملية التعليمية / التعلمية، حيث أصبح المدرّس مصمماً للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى، بينما يقوم المتعلم بجهد للممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسابها. وحسب البيداغوجيات الحديثة، فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة، تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، اكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، القدرة على التفكير المنطقي، حل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية. باختصار: طرائق تدريس تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية / التعلمية، أي يكون له دور نشط و هذه الطرق هي التي تفسح له المجال لأن يمارس هذا الدور. (1)

وفي إطار الإصلاح التربوي الجديد الذي تبنت مناهجه المقاربة بالكفاءات تصورا وسيرورة للمنظومة التربوية الوطنية وبالاستعانة بالبيداغوجيات الحديثة " بيداغوجيا الإدماج ، الفارقة... " وبيداغوجية المشروع لإضفاء الفاعلية لهذه المناهج وربطها بالواقع، حيث يظهر نشاط إنجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى فالمتعلم يحتل فيه مركز النقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد أو التعديل و الإغناء، لهذا كَيّف المنهاج مواضيع المشاريع مع محاور النشاطات التعليمية، على أن يُراعي الأستاذ في بناء المشروع الكفاءات المرصودة في المقرر. (2) حيث بُرِجت حصة أسبوعية لمتابعة المشروع وتوجيهه من طرف الأستاذ. (3)

إنطلاقاً من هذا فما هو المقصود ببيداغوجية المشروع؟ وما هي الأنواع التي تحتويها؟ ما هي منطلقاتها و أسسها النظرية؟ من هم روادها؟ ما هي خصائصها؟ ما هي مراحل إنجازها؟ ما هي وظائفها؟ وما هي أقطابها؟ وما هي الانحرافات و النقائص التي تصادفها ببيداغوجية المشروع؟

1- وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات ، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17(2005)،مرجع سابق، ص 20/19.  
2- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب و اللغات الأجنبية، مارس 2006، ص 19.  
3- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، نفس المرجع، ص 3.

**1- مفاهيم :****1-1- تعريف المشروع :**

مفهوم المشروع ليس جديدا بالنسبة لمجالات الحياة الإنسانية بما فيها المجال البيداغوجي. الزواج مشروع، الولادة مشروع، تربية الأولاد مشروع، العمل مشروع والطموح مشروع.... (وهو نوعان: فردي ومجمعي) ومجال التربية ينتمي إلى النوع الثاني. (1)

نجد **Jean Vial** يقول: " لا يمكن العيش من دون مشروع " وأنها ضرورة حياتية نادى بها كل من **كارل روجرس** و **جان بياجى** بأنها طريقة بيداغوجية خطت طريقها و برهنت عن فعاليتها في الحقل التربوي. (2)

والمشروع هو مجموعة من العمليات التي ترمي إلى تحقيق هدف ما في وضعية معينة وخلال فترة زمنية محددة " **le petit robert** "، ومن ناحية أخرى يُعد المشروع سيروعة مفتوحة كون الفعل المسبق لم يحصل بعد، وبالتالي يتسم بطابع التغير وتلك إحدى المميزات الأساسية لكل مشروع. إضافة إلى ذلك لا يحمل المشروع طابع الإكراه والإرغام ولا يعتبر إطارا صارما مغلقا أو عقدا ملزما، بل يحتاج إلى إجماع سواء أثناء الإعداد، التنفيذ، التسيير أو التقني. (3) وهو كذلك عمل متصل بالحياة يقوم على هدف محدد قد يكون نشاطا فرديا أو جماعيا وفق خطوات متتالية ومحددة. (4) ومن هنا نرى أن المشروع يعتمد على مجموعة عمليات لتحقيق هدف في فترة محددة وهو طوعي (فردي أو جماعي).

انطلاقا من هذا المفهوم هل يمكن لنا معرفة طبيعة وأنواع المشروع في المجال التربوي؟

**1-2- التصورات المختلفة للمشروع:**

ظهرت فكرة المشروع في التربية في أواسط السبعينات، حيث كان يجري العمل بما يعرف ببيداغوجيا الأهداف المتمركزة حول المتعلم وغايات التعلم، وكان ذلك إيمانا بميلاد مجموعة مشاريع بيداغوجية تجريبية تجريبية في الأقسام والمدارس، ثم مشاريع خاصة بالانشطات الثقافية والتربوية (PACTR) وكذلك مشاريع الفعل التربوي (PAE)، ومشاريع المناطق التربوية ذات الأولوية (ZEP)، وأخيرا مشروع المؤسسة (PE) سنة 1989. وهكذا فمن خلال المشروع أصبحت كل الأطراف على مستوى التربية معنية، فالتلميذ في مساره المدرسي، والمدرس في ممارسته البيداغوجية، ورئيس المؤسسة والمستخدمين في التنظيم وتسيير المؤسسة.... الخ. (5)

ومن هنا يمكن ذكر التصورات المختلفة للمشروع والمتمثلة في:

1- عبد المؤمن يعقوبي، التدبير الإداري التربوي و مشروع المؤسسة، س علوم التربية و الديدكتيك، د الغرب للنشر، العدد4(ط1/2004)،ص165.  
 2- عبد المؤمن يعقوبي، نفس المرجع، ص177.  
 3- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، مجلة المربي، العدد 6، ص21.  
 4- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص107.  
 5- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، المرجع السابق، ص21.

## - مشروع القسم :

هو خطة عمل يشترك في تحديد أهدافها ورسم أركانها المتعلم بالتعاون مع رفاقه، وذلك قصد تطوير عملية التعلم وتجاوز العقبات والعوائق التي يمكن أن يلاقيها في إطار تعاقد يضبط مراحل إنجاز هذه الخط. (1)

وفي إطار الإصلاح الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الوطنية، فلقد قامت بتقسيم البرامج السنوية لكل الأطوار إلى مشاريع وكل مشروع إلى مجموعة من الوحدات ( séquences ) التي تتجزأ إلى مجموعة من الدروس . حيث أنه عند انطلاق المشروع يقسم التلاميذ إلى أفواج ويقومون بإنجاز المشروع الخاص بهم في إطار الموضوع المطروح وباختيارهم خارج الحصص التي يدرسون فيها وبتوجيه من المعلم. في ختام المشروع(المحور) يقومون بعرضه ويفيّمون عليه وتضاف العلامة المقدمة للتقويم المستمر الذي يدخل في النقطة العامة. (2)

## - المشروع التربوي:

هو خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة. (3) وهو مجموع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ في إطار انشغالاتهم التربوية، ويرى **Huber** أن: "في المشروع التربوي هناك رابطة بين التربية والتعليم؛ وهو تنظيم الحياة المدرسية بالخصوص في المجال التربوي، المواطنة والثقافي. ويعني جميع الأسرة التربوية وهذا لتجنب الانقسام بين التربية والتعليم. (4)

## - مشروع المؤسسة:

يعرّف بأنه : " شكل من أشكال التجديد البيداغوجي، وفعل تربوي تساهم فيه جميع الأطراف المعنية في بلورته ضمن خطة عمل تراعي واقع المحيط الاجتماعي والثقافي، وتهدف إلى تجويد الممارسة التنشيطية للمؤسسة بما يسمح لها بالدخول في شبكة من العلاقات مع شركاء محليين في نسق ديناميكي فعال ومنتج." فهو إذن تعاقد معنوي بين مختلف المكونات الاجتماعية لمحيط المؤسسة، ويترجم مقتضيات الواقع وموجبات التغيير الذي تملّيه طبيعة التحولات الاجتماعية. (5)

وبهذه السياسة التعاونية نجد أن المؤسسة التربوية تكون مكملة للنقائص التي تكون على مستوى الحياة الاجتماعية خارج المؤسسة التربوية (التكامل الوظيفي). (6)

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، المعجم التربوي، مرجع سابق ، (2009)، ص 107.

<sup>2</sup> - أنظر جميع مناهج المواد والمستويات في إطار المنظومة التربوية الوطنية :

- مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص 15- 16. ( www.onefd.edu.dz ) [2011/06/22]

- مناهج اللغة الفرنسية، السنة الثانية ثانوي، (2009) ص 17. ( www.oasisfle.com ) [2011/06/27]

- مناهج اللغة الفرنسية، السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب(2007)، ص 16- 25. ( www.oasisfle.com ) [2011/06/27]

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، (2009)، ص 108.

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 51.

<sup>5</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، نفس المرجع السابق، (2006)، ص 5.

<sup>6</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 54.

هذا و نجد أن مشروع المؤسسة يجعل جميع الشرائح في المجتمع تشارك العملية التربوية والعمل المنتج، أو التسيير المباشر والغير مباشر للمؤسسة (تربوية أو غير تربوية) التي تكون ضمن إطاره، بالتالي الرعاية الكاملة من جميع النواحي والوقوف بهذا المشروع (المؤسسة) لكي يرى النور والنجاح وتكون له بصمته في تطوير هذا المجتمع.

### - مشروع التكوين:

هو المشروع الذي يأخذ فيه التلميذ في الحسبان عند انجازه لمشروعه الشخصي ميولاته ومتطلبات المؤسسات الأخرى، وما يستفيد منه عند انجازه لهذا المشروع على الصعيد المستقبلي، وهو يهم بدرجة أكبر الراشدين الذين يقومون بمشروعهم الشخصي في إطار التكوين لأجل إكمال التكوين والتخرج لعالم الشغل. (1)

### - المشروع البيداغوجي:

هو كل صيغة تحدد مواصفات التخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات التي يلتزمها شركاء الفعل التربوي على مدى تكوين معين أو دورة دراسية محددة. كما يتضمن المشروع البيداغوجي الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التقويم. (2) ويحدد من الأستاذ أو مجموعة أساتذة، يأخذ بالحسبان القوانين والبرامج الرسمية، بالربط مباشرة بمشروع المؤسسة، ويحدد الأهداف، الوسائل ومعايير التقويم للفعل التربوي. (3)

والمشروع البيداغوجي يتعلق بوضعية التعلم والممارسة المهنية للمدرس، ومن ثم يعني بصفة أفضل بالمتعلمين ومدرّسيهم؛ فحينما يتم تجميع تلاميذ من أقسام عادية وخاصة في أفواج ذات مستويات مختلفة في مادة ما، واستعمال المدرس لبيداغوجيا الفوارق معهم، فإنهم لا يشعرون بالتهميش. وكلي لا يكون مقتصر على المدرس فقط ينبغي أن يحدّد الموضوع عبر التفاوض بين المتعلم والمدرس، ولا يمكن الإقرار بوجود مشروع وسيرانه في المنظومة، ما لم يكن هناك تفصل بينه وبين مشاريع أخرى تساعد على خلق جو التفاعل بين المدرس والمتعلم وأقسام أخرى في المؤسسة. (4)

و نجد كل من **كوربول و قونت Corriol et Gonet** يريان أن: "المشروع البيداغوجي هو السيرورة المتبعة من مجموعة بيداغوجيين، وهو الكفاءات العامة المأخوذة من طرف المجموعة التي تبدأ سيرورة التعلم." فالمشروع البيداغوجي يحدد سيرورة التخطيط التي بها الأفراد تستعملها في شروط محددة للحصول على بعض الأهداف (هو المثل). وهو ما يعاكس مصطلح **بيداغوجية المشروع** الذي يرى **Corriol et Gonet** أنه: "السيرورة المتبعة من طرف التلميذ الذي وُضع في مشروع وهو الكفاءات العامة التي هي في موضوع سيرورة التعلم." **بيداغوجية المشروع** طريقة متبعة لتحقيق المشروع، تلعب دورا وظيفيا أساسيا

<sup>1</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 55.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، (2009)، ص 108.

<sup>3</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 58.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، المرجع السابق، (2006)، ص 22.

في انجاز المشروع البيداغوجي، ويعطي له بعد تجريبي وحركي. من جهة يؤكد حسن تنظيمه وبرمجته ومن جهة أخرى يفضل المشاركة النشطة ودافعية المتعلم. (1)

ومن هنا نجد أن المشروع البيداغوجي يرتكز أساسا على الأستاذ والمجموعة البيداغوجية، أما بيداغوجية المشروع فهي مرتكزة على التلميذ والمنجزات التي يحققها في ظل المشروع الذي يندرج ضمنه، ومنه بيداغوجية المشروع هي الجانب التطبيقي الوظيفي للمشروع البيداغوجي، الذي يسيطره الأستاذ أو المجموعة البيداغوجية فهو مكمل له .

ومن هذا التمايز بين المشروع البيداغوجي وبيداغوجية المشروع فما هي التعاريف المختلفة لبيداغوجية المشروع ؟

### 1-3- بيداغوجية المشروع :

في هذا الصدد لنا أن ننوه إلى الاختلاف في التحديد الاصطلاحي لبيداغوجية المشروع في اللغات الأجنبية "Pédagogie (de/du/ par) projet" و سنتعامل مع هذه المصطلحات على حد سواء وبذفس المعنى، أي أنه لا ندخل في هذا التحليل الغوي وسننظر إلى المعنى الوظيفي للمصطلحات فقط .

ف نجد موريس شرربل يقول أن بيداغوجية المشروع (التربية بالمشروع أو مركز الاهتمام): "مرتبطة بـ: ديوي و زيمليه كلباترك و ديكروفي حيث المشروع هو: "النشاط التلقائي والمتناسق لمجموعة من تلاميذ صغيرة العدد توافقوا حول تنفيذ عمل بشكل منهجي وتم اختياره بحرية من قبل الأولاد . " (2)

أما إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز وواصف فيريان طريقة المشروع: "اشتهرت على نطاق واسع. وهي تطبيق لآراء جون ديوي، وقد ابتكرها المربي وليم كلباتريك. وهي: طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض، ويتعلم الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة و المستقبلية وتساعد في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا." (3)

أما لخضر زروق فيرى أن: "طريقة المشروع أو المشروعات هي امتداد لطريقة حل المشكلات وتطبيق لآراء جون ديوي واهتمام علماء التربية والمربين الباحثين في القرنين 18 و 19، خصوصا روسو و بستاووزي و هريارت و فرويل... الذين نادوا بحرية الطفل وإعطاءه المكانة المناسبة في عمليتي التربية والتعليم، وجعله مركز الاهتمام تدور حوله العملية التربوية بمن فيها جهود المعلمين والمربين وإدارة المدرسة وغيرهم." (4) وبيداغوجية المشروع من البيداغوجيات الحديثة النشطة التي تختار الأنشطة بحرية، تطرح تساؤلات وتشكل أهدافها حسب الاحتياج و الأنشطة مفتوحة والعقد ليس ثابت بل متفاوض. (5)

<sup>1</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 59/60.

<sup>2</sup> - موريس شرربل، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن 21، دار الفكر العربي (بيروت لبنان)، ط1 (2006)، ص 59.

<sup>3</sup> - إبراهيم عصمت مطاوع و واصل عزيز و واصل، مرجع سابق، ص 36.

<sup>4</sup> - لخضر زروق، مرجع سابق، ص 58.

<sup>5</sup> -Ministre de l'éducation nationale, Center National de documentation Pédagogique, L'évaluation en éducation , Revue L'éducateur, N° 02 (juillet-Aout 2004 ), P15.

وبيداغوجيا المشروع مبنية على خطة عمل لتحقيق هدف مسطر مسبقا، وكثيرا ما تستعمل في التعليم التقني لما يوفره من موضوعات انجازيه. غير أن المرين يرون أن هذه البيداغوجيا يمكن تطبيقها في أي مادة دراسية، لأن المشروع قد يكون معرفيا (علم، لغة..) أو تقنيا (تحويل معارف علمية إلى تطبيقات تقنية مادية)، كما أنها بيداغوجيا تشجع على إظهار كفاءات ذهنية وتسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم وتكسبه مهارات التطبيق. (1)

فبيداغوجية المشروع تنطلق من مبدأ أن: " التلميذ يتصرف للإنتاج ويقابل عالم التعليم الذي يقترح محتويات فيها التلميذ يستقبلها بغموض؛ وهذه المحتويات ترتبط بمشكل لحله، ففي الفرنسية مثلا التعليم لا يتجزأ إلى: تعبير كتابي، قراءة مشروحة، قواعد وصرف. فالمشروع لا يجزأ المعارف والمعارف- فعل المرتبطة بالتسيير والإعلام الآلي، بل هو جمع بين الوسائل والأهداف وسلسلة من النشاطات التي تسمح بتحقيق هدف ما، الذي نريد تحقيقه وبالطريقة التي نريد." (2) في هذا التعريف أشار الباحث إلى الطريقة، الوسائل والهدف في سيرورة بيداغوجية المشروع لدى التلميذ، وكذا حل المشكل المطروح وانجاز المشروع بفعل الرغبة وليس الإكراه.

ويسمى تقليديا " بيداغوجية المشروع " : " التطبيق الذي يكمن في تعبئة الأستاذ للتلاميذ حول المشروع الذي لا يكون سطحي وبيّن - مدرسي فيعمد إلى منتوج له قيمة خارج المدرسة؛ وبمناسبة تحقيق المشروع التلاميذ يتمكنون من بعض الكفاءات والمعارف . المثالي هو أن يختار التلاميذ المشروع بنفسهم، ولكن كي يبني الكفاءات المسطرة في البرنامج غالبا ما يُقترح من الأستاذ لكن يجب أن يُقبل من طرف التلاميذ وبالتالي يصبح كذلك مشروعهم. " (3)

ويُعرّف شيشيقتود (Chichignoud, 2001) بيداغوجية المشروع أنها: " انطلاقا من مصلحة ، يتم توقع وانجاز منتوج حقيقي، ملموس في وقت محدد." (4) وتكمل الباحثة Catherine هذا التعريف بتعريف وزارة التربية الوطنية - اليونانية وهو أن: " بيداغوجية المشروع هي نوع أين الطفل يشترك بطريقة تعاقدية في إعداد معارفه ووسيلة للعمل وبرنامج النشاطات المرتكزة على احتياجات و مصالح الأطفال، ومصادر المحيط توظف لإنجاز فعلي." (5)

ويضيف هوبر (HUBER 1999): " بيداغوجية المشروع- تلاميذ يمكن تعريفها على أنها إكمال لفعل التعلم. التلميذ يتحضر لإيجاد معنى لتعلماته في منتوج أين الجماعة تُقيّمه والمشاكل المواجهة أثناء انجاز هذا

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب المدرسي، مجلة المرين ، العدد3(يناير/فبراير2005)، ص 17.

<sup>2</sup> - Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Ibid., P 8/9.

<sup>3</sup> - Bernard Rey Et autres, Ibid., P 142

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 67.

<sup>5</sup> -Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 67.

العمل تقيّم المنتوج وتعبئ كفاءات جديدة، التي تصبح معارف - فعل بعد تشكلها، وهذه المشاكل المتناولة جماعيا تنشط النزاعات الاجتماع- معرفية في تجاوز العقد المكتسبة أثناء (المشروع).<sup>(1)</sup>

ونجد كذلك تعريف بيداغوجية المشروع يقول: " يتعلق الأمر بنوع من البيداغوجيا فيها الطفل يشارك بطريقة تعاقدية، لإعداد معارفه، طريقة عمله و برنامج نشاطاته، منطلقا من احتياجات ومصالح التلاميذ وعلى مصادر المحيط و الذي يعمل على تحقيق فعلي (مثل انجاز جريدة مدرسية). هذا النوع من البيداغوجيا يستعمل تقييما مستمرا يعتمد على تحاليل الاختلاف بين الحسم والإتمام ."<sup>(2)</sup>

ويحدد كاياتراك بيداغوجيا المشروع بـ: " سيرورة التعلم الذي يضع مجموعة من الأشخاص في وضعية: - تعبير عن الرأي، الاحتياجات، النقائص، التطلعات و التساؤل. - بحث عن الوسائل للتعلم.

- التخطيط جماعيا لانجاز المشروع ومعايشته.<sup>(3)</sup>

وفي مجمل التعريفات نجد أن بيداغوجية المشروع تركز على :

- أن المشروع يكون بفعل مشكل حقيقي يواجهه التلميذ أو يستثيره المعلم فيه للانطلاق في البحث أو الإنجاز.
- المشاركة وتعاقد التلميذ في المشروع وبكل حرية .
- تخصص المشروع بجانب أو مجموعة من الجوانب أو الكفاءات .
- تفضيل العمل الجماعي أكثر منه على العمل الفردي على الرغم من إمكانية انجاز المشروع فرديا(المشروع الشخصي).
- تحديد هدف أو مجموعة أهداف يتطلع للوصول إليها تقيم ويُقيم المشروع انطلاقا منها .
- إدماج الكفاءات في المادة الواحدة، و كذا مواد مختلفة لإنجاز المشروع وتحقيق أهدافه المسطرة (الطبيعة الإدماجية للكفاءات والمعارف).
- استعمال أكثر من طريقة أو ابتكار طريقة عملية خاصة بالمشروع لإتمامه.

انطلاقا من التعاريف السابقة والخصوصيات التي أظهرتها يمكن القول أن بيداغوجية المشروع أو طريقة المشروعات كما كانت تسمى في أول الأمر أنها عملية اندماجية نشطة وخصوصية بالمشكل الذي تعالجه من طرف التلميذ أو مع زملائه في مجموعة صغيرة.

في هذا الصدد نجد (بالبل 1993, PELPEL) يقول: " أن بيداغوجية المشروع تتعدى حدود طريقة بسيطة فهي بيداغوجية و كذا طريقة بيداغوجية ."<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

<sup>2</sup> - Action éducative ou pédagogie de projet ?, [http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth\\_projet.html](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_projet.html) , P 1. [cit. 28/07/2011].

<sup>3</sup> - PArtoune, Christine. *Université de Liège* [online]. La pédagogie du projet. 1999-04-03 [cit. 28/07/2011]

[http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth\\_projet.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_projet.html).

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 66.

وبالنظر إلى هذا التطور والتنوع في المصطلح وفي بعض الأحيان نجد اختلافات جزئية، فما هي المنطلقات والأسس النظرية لبيداغوجية المشروع ؟

## 2- المنطلقات النظرية لبيداغوجية المشروع:

بيداغوجية المشروع هي نتيجة للعديد من التقاليد التربوية، من منتصف القرن السادس عشر والتيارات التربوية الحديثة التي جرت و نظرت التطبيقات المأخوذة من بيداغوجية المشروع. (1) وهي محاولة للتوفيق بين المعارف الاجتماعية والمعارف المدرسية. (2) وكذا نجد تأثيرات علم النفس عليها بنسبة كبيرة، حيث يمكن تقسيم المنطلقات النظرية لبيداغوجية المشروع إلى قسمين كبيرين يتمثلان في :

### 1-2- الرواد التربويون المحدثون:

حيث تعتبر طريقة المشروع أو المشروعات (بيداغوجية المشروع) امتداد لطريقة حل المشكلات (لجون ديوي) وهي جاءت تطبيقاً لأراء جون ديوي وأفكاره وكذا لاهتمام علماء التربية والمربين الباحثين في القرنين الثامن والتاسع عشر وخصوصاً روسو وبستالوزي وهربارت و فروبل .. وغيرهم الذين نادوا بحرية الطفل وإعطاءه المكانة المناسبة في عمليتي التربية والتعليم و جعله مركز الاهتمام تدور حوله العملية التربوية بمن فيها من جهود المعلمين والمربين وإدارة المدرسة، وحسب الدكتور الجزائري محمد أرزقي أبركان فإنه: " قد ترجع فكرة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر و القرن التاسع عشر ، مثل : روسو، بستالوزي هربارت و فروبل ... ولقد تم استخدام اسم المشروع في الدوائر التربوية لأول مرة عام 1900 حين أطلقه أساتذة الأشغال اليدوية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أدرك الأستاذ ريتشارد C.R. Ritchard "أن تدريس الأشغال اليدوية بالطريقة المعتادة، حيث تقدم للتعلم جميع التعليمات والتفاصيل اللازمة لإتمام العمل ويطلب منه تنفيذها بدقة، إنما تحول التلميذ إلى ما يشبه الآلة و ذلك بتنفيذه لما يعطى له من المراحل دون وعي ولا تفكير، فهذا الأسلوب في التعليم لا يعطيه فرصة للتفكير والابتكار أو التصرف أو التجديد". (3)

وكذا أغلب الباحثين يشيرون أن: "المربي الأمريكي وليم كلباتريك هو مبتكر طريقة المشروع تنمّة وتطبيقاً لأراء جون ديوي". (4) الذي كان يرى أن المشروع يركز المعارف المحققة على موضوع للعمل مثل دراسة مصنع أو إنتاج جريدة المدرسة، ونظامه (التعلم بالفعل learning by doing) يركز على اهتمامات التلاميذ على التكوين المعرفي بالتجربة، والأستاذ موجه فقط. (5) وعن نوت NOT يقول أن: " التعليم المقسم إلى مشاريع كان انطلاقة من تجربة كانت في الولايات المتحدة الأمريكية مسماة بـ: طريقة Winnetka عام

<sup>1</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? [http://www.franco-parler.org/dossiers/projets\\_introduction.htm](http://www.franco-parler.org/dossiers/projets_introduction.htm). P 1 (26/08/2011).

<sup>2</sup> - رشيدة ايت عبد السلام ، لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع؟ ، منشورات الشهاب(الجزائر)، (2005)، ص 29.

<sup>3</sup> - أخضر زروق، مرجع سابق(2005)، ص 56-60.

<sup>4</sup> - صالح ع العزيز ، مرجع سابق، ص 106.

- إبراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز واصف، مرجع سابق، (1986)، ص 36.

- موريس شربل ، مرجع سابق،(2006)، ص 143.

<sup>5</sup> - Les contributions a la notion de projet en pédagogie, <http://www.siu.edu>. P 1.[ le 26/08/2011 ]

**1910** و مخطط دالتن عام **1911**.<sup>(1)</sup> حيث نجد أن Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet يشيرون إلى: "طريقة التدريس بالتقسيم إلى مشاريع حسب مخطط دالتن 1911 أنه فيها كل تلميذ ينظم دراساته في كل مادة، بالتفاوض مع الأستاذ المسؤول المفاهيم التي سيحققها والوقت اللازم لها. <sup>(2)</sup> وقبل طريقة دالتن كانت هناك طريقة منتسوري Montessori عام **(1907)** بايطاليا التي استلهمت طريقتها من طريقة اللعب وأضافت عليها استعمال الأجهزة و تترك الأطفال يختارون ويتعلمون بكل حرية؛ فاهتمت بصحة الأطفال، التربية الخلقية والنشاط الجسماني وما الطفل إلا جسم ينمو ونفس تتكون. وذلك بتدريبات من الحياة العملية وتمارين خاصة بتدريب الحواس وكانت حاسة اللمس عندها أهمية كبرى... <sup>(3)</sup> وكذا طريقة دروكولي البلجيكي المسماة "المدرسة للحياة وبالحياة l'école pour la vie et par la vie "عام **1907**: التي تعطي أهمية كبرى للبعد العاطفي للطفل واستعمال اهتماماته لنقوية دافعيته وإعطاء معنى للتعليم، وتعتبر أن المعرفة تندمج لما الطفل يكتشفها ويجربها بنفسه." <sup>(4)</sup>

ويأتي بعدهم الفرنسي فرييني Célestin Freinet (1896-1966) عام **1935** الذي نادي بالتعليم بواسطة الفرق: " حيث يصبح التلاميذ نشطين و أساسيين في العملية التعليمية." طور نظاما مبني على: القسم ينتظم في مجموعات والمعارف تُعدّ في مشاريع الفعل أو البحث والمدرسة تنتج وتنتشر أعمالها الخاصة (مثل: جريدة المدرسة). <sup>(5)</sup>

## 2-2- تأثيرات رواد علم النفس :

بالموازاة مع هؤلاء الرواد في الطرق التربوية النشطة، نجد الباحث جون بياجى Jean Piaget الذي قام بدراسة عملية تعلم الأطفال ومراحل نموهم، وكانت لأعماله الإستيمولوجية الوراثة أثر على الأبحاث التربوية، حيث أظهر أن سلوك الفرد لا ينتج عن الملاحظة البسيطة للمحيط، وبدون الممارسة التي تساعد على البناء المعرفي كما يظن البعض، بل ينتج عن البنية المعرفية في كل مرحلة وهذا بقوله: " خمسون عاما من الخبرة علمتنا أنه لا وجود إلى لمعرفة تتبثق من ملاحظة بسيطة بدون بناء، ولا يمكن للبنىات المعرفية أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة على الأشياء." <sup>(6)</sup> وبيداغوجية المشروع أخذت من البنائية فكرة أن المهم في التعلم هو نشاط الفرد، وأن المعارف تبني من الفرد بواسطة الأنشطة التي تنجز على الأشياء. <sup>(7)</sup>

وكذا البيداغوجية المعرفية (النظرية المعرفية) التي أثرت بشكل كبير على بيداغوجية المشروع، حسب ما يصرح به Lucie Arpin et Louise Capra: " هذه البيداغوجيا تبين أنه إن قابلنا تصوراتها الداخلية بالمعلومات الجديدة أين المتعلم يحولها ويخصص حقا المعارف الجديدة. التلميذ في مجال التعلم بالمشروع،

<sup>1</sup> - Contributions a la notion de projet en pédagogie, <http://www.ulg.ac.be>, Ibid, P 1. [cit. 28/07/2011].

<sup>2</sup> - Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Ibid. P 63.

<sup>3</sup> - صالح ع العزيز ، مرجع سابق، (1993)، ص 42ص61/53.

<sup>4</sup> - <http://www.freinet.org/> [ 27/07/2011 ].

- Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 2.

<sup>5</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment? , Ibid., P 2.

<sup>6</sup> - فاطمة الزهراء بوكريمة ، مرجع سابق، (2008)، ص 79.

<sup>7</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 2.

يجب أن يعود إلى محيطه، يوجه تساؤله، يضع علاقة بين المعارف الجديدة والمعارف المتمكنة، التفاعل مع الآخرين وتعديل تصوراته الأولية (القاعدية) كذلك. هذا ما يسمح له بفعل أحسن فكرة للعالم الذي يحيط به. فالبيداغوجية المعرفية تركز على الدافعية التي تُبنى بالمساواة من جزء مهم في تملك المعارف. أو في بيداغوجية المشروع التلميذ يدفع لمعالجة المشروع الذي يختار، يعيش بنشاط جميع المراحل مع رغبة النجاح وإنجازه" (1)

و في المقابل من البنائية والمعرفية نجد البيداغوجية السوسيو- معرفية للفيلسوف النفساني البيداغوجي الروسي فيقوتسكي Vygotski : " الذي يركز على دور الثقافة والمحيط الاجتماعي في تطور الطفل، وأن الذكاء يتفتح بفضل الوسائل التي يستمد الطفل من محيطه الاجتماعي ويتطور تحت تأثير التاريخ الثقافي، هذا يتفاعل الطفل مع الوالدين الأساتذة و الأشخاص الآخرين من محيطه." (2)

فبيداغوجيا المشروع ككل البيداغوجيات النشطة استمدت من التوجه السوسيو- معرفي لفيقوتسكي ، فبيداغوجية المشروع تقيم تجارب المتعلمين ومعاشهم وتصوراتهم الداخلية، وبفضل التقويم التكويني المعلم يوسع المعارف الداخلية للمتعلمين في المشروع انطلاقا من احتياجاتهم ، هذا ما يطور المفهوم الطبيعي (تواصل المتعلم مع محيطه..) والمفهوم العلمي (التخطيط، البحث العلمي...)، والمفاهيم الطبيعية تقلص من القطيعة بين العالم المدرسي والاجتماعي الخارجي. وفي نفس السياق نجد الأستاذ بيني برنامجه بالتفاوض مع التلاميذ ويسطر الأهداف وفق الاحتياجات ولا يتقيد بالبرنامج الرسمي، وهو ما ينادي به فيقوتسكي لتطوير التعلم وتفعيل دور الأستاذ أكثر. أما الصراع المعرفي فهو يساعد على حل المشاكل جماعيا، وهذه التفاعلات (السوسيو- معرفية) تعدل دور و صورة الأستاذ – يصبح موجه فقط أو مسهل-، وتجعل الفرد بذاته بيني معارفه بواسطة التفاعلات. (3)

ومن هنا نجد أن بيداغوجية المشروع نهلت من عدة مشارب وتوجهات جعلت منها جملة من الأطر والخصائص تمتاز بها، وتحتوي على أسس جامعة للعديد من البيداغوجيات (المعرفية، التعاونية، حل المشكلات، السوسيو معرفية...) ومن هنا يمكن لنا التساؤل : ما هي الخصائص التي تميز بيداغوجية المشروع؟

### 1-3- المميزات العامة لبيداغوجية المشروع:

#### 1-3-1- خصائص بيداغوجية المشروع:

انطلاقا من التعارف والأسس النظرية التي قامت عليها بيداغوجية المشروع فإنه يمكن لنا أن نستخلص مجموعة من الخصائص تتمثل في :

<sup>1</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 2.

<sup>2</sup> - Georgette Goupil et Guy Lusigitran, Ibid., P 53.

<sup>3</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 93/96.

- **الإلتزام** : حيث أن النشاط له قيمة وجدانية للطفل، وهو التزم شخصي وعن طواعية بالقيام بمهام معينة في إطار مشروع محدد .

- **العمل ضمن فريق**: يتولى فريق من التلاميذ مهمة معالجة موضوع الدراسة أو القيام بالنشاط، ما يترتب عليه توزيع الأدوار والمسؤوليات وهو ما يبين الطبيعة التناوبية بين العمل الفردي والجماعي، وقد يكون شخصيا .. وهو ليس في صالح الطفل ... لكن روح الجماعة حاضرة كضابطة لسير العمل .

- **التوقع والتفويض ضمن الأهداف الجماعية**: المشتركة و تسطير مختلف المراحل بعد النقاش و توزيع الأدوار .

- **الإنجاز في ظل الأهداف المتوقعة**: فيجب تقديمه لإنتاج منتظر و يقيم الأهداف وفي ضوء ما سطرت عليه .

- **الطبيعة التجريبية المحاولاتية**: المواجهة المستمرة بين الهدف المرصود وشروط تحقيقه ما يجعل التلميذ يبدع ويوجه ويختار أسلوب أو أساليب ووسائل للإنجاز. (1)

- **الدور التوجيهي والضابط للأستاذ**: حيث ينظم ويوجه ويتدخل عند رغبة أعضاء الفوج ، ونقص الإداريات للأستاذ. (2)

- **الاشراكة والنشاط لمهام المتعلم**: فيكون في المشروع كشريك نشط في سيرورة تعلماته عكس السلبية في البيداغوجيات التقليدية. (3)

- **تطوير المعارف و المعارف – فعل** : بمواجهة المشكلات وبناء المعارف ، وإعطاء معنى للتعلمات.

- **تطوير المعارف المستعرضة**: وتحويلها من مادة إلى أخرى وإعطاءها البعد مابين- التنظيمات interdisciplinaire (الاندماجية).

- **تطوير المعارف – لتكون**: والقيم التعاونية، الثقة بالنفس، المسؤولية، الاستقلالية و الإبداع.

- **تطوير المعارف الاجتماعية** : وتنمية الدافعية بفضل العمل الذي يجب أن ينجز وينتهي. (4)

بالنظر إلي كل هذه الخصائص و الطبيعة الاندماجية التطبيقية لبيداغوجية المشروع، فما هي الوظائف التي تنتج عن أي مشروع ، و ما هي طبيعتها؟

### 13-2- وظائف بيداغوجية المشروع :

لعل ما يتبادر إلى الأذهان عند الإطلاع على بيداغوجية المشروع وما تحتويه من خصائص ومميزات، يتساءل المرء عن الدور الذي تقوم به بيداغوجية المشروع في التعلم والتعليم، وما الفوائد من استعمالها،

ف: **Louis Not و Marc Bru** يستخلصون خمس مبادئ وظيفية أساسية لبيداغوجية المشروع تتمثل في:

- **وظيفة اقتصادية إنتاجية**: تكملة المشروع يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الضغوط الاقتصادية، الزمنية، المادية و البشرية. بهذا تأتي إذن بالأشكال التي تنظم محيطه .

<sup>1</sup> - عبد المؤمن يعقوبي، نفس المرجع السابق، (2004)، ص 179/178.

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P 79/80  
عبد المؤمن يعقوبي، نفس المرجع السابق، (2004)، ص 179.

<sup>3</sup> -Ministre de l'éducation nationale, Office National des Publications Scolaires, Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, Français 2<sup>ème</sup> année secondaire(2009), P 9.

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

- وظيفة علاجية: بحيث تجدد اهتمام التلاميذ للمدرسة بالسماح لهم في نشاط معبر جدا كذلك على مستوى التعلم، وكذا الذي يدمج اجتماعيا وتكوينيا.

- وظيفة ديداكتيكية: الأفعال الأساسية لإنجاز مشروع هي طرق لتعبئة المعارف والمعارف - فعل المتمكنة وتطوير الكفاءات والمعارف الجديدة .

- وظيفة سياسية (مدنية) : المشاركة الفعالة في مشروع يجسد حياة جماعية والمشروع يصبح إذن تكوين للحياة المدنية (روح المسؤولية). ومنه سيرورة المشروع تحمل إذن منافع ثانوية على مستوى تسيير القسم بالسماح بتجسيد مجموعة في تجربة "واقعية" قوية ومشاركة، ويتغير التقارير بين المعلم والتلاميذ (الاشتراك، تبادل الأدوار). (1)

ومع كل هذه الوظائف و الخصائص فإن أي عمل له خطواته ، وبما أن بيداغوجية المشروع هي عبارة عن انجاز لأعمال ونشاطات في إطار التعلم ، فما هي الخطوات التي تتبعها لإنجاز أعمالها؟

### 1-3-3- خطوات بيداغوجية المشروع :

بما أن بيداغوجية المشروع هي عبارة عن نشاط ينجز، عمل يقام، بحث نظري يتم انجازه حول موضوع ما ( قصة أو مجلة يتم إعدادها..). فإن لكل عمل أو بحث خطوات أو مراحل يتم إتباعها أثناء انجازها، ويمكن تحديد خطواتها(بيداغوجية المشروع) في :

- ميلاد المشروع: المشروع يبرز انطلاقا من احتياج أو مشكل لمعالجته(فجائي أو مستثار)يجلب انتباه الجميع، فمرحلة الحوار والتفاوض لها مكان لكي تُأخذ الاختيارات ويتكوّن المشروع المأخوذ انطلاقا من هذه المرحلة. والمعلم والتلاميذ يقيمون عقدا جماعيا. (2)

- تعريف محتوى المشروع: هذه المرحلة الثانية تسمح بوصف المهمات (كيف؟)، وتحديد الضغوط (أين؟ كم من المال؟)، تكوين مجال (متى؟) و تقسيم التلاميذ(مع من؟) هذا التساؤل يجب أن يسمح بالوصول إلى عقد فردي أين كل تلميذ ينطلق مباشرة في مهمة أو وضع تحديد العقد المعنوي التالي: " يقود ويساعد الأطفال".

- تنفيذ الأعمال: هذه المرحلة تتميز بتعاقب آني للنشاطات(الإنتاج)، الوقت الذي تحل فيه المنتجات ووقت المخطط بالنسبة للتكهنات .

- التقييم النهائي الجماعي للمنتوج : نجد نوعين من التقييم :

\* المعلم بالنسبة للتلاميذ: - تقرير على السلوكات و العادات.

- تقرير حول المشاركات(إعادة أخذ العقود الفردية و رؤية ما قاموا به).

- تقرير حول نوعية المنتوج.

\* المعلم بالنسبة لمشروعه البيداغوجي: - وضع إمكانيات الإعادة إذا لم يكن جيدا كله بتدليل فعله

وما قام به.

1 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 3.

2 - Launay Fabienne , la pédagogie de projet : un outil pour donner du sens au savoir transmis par l'école ?, I.U.F.M.de l'Académie de Montpellier, centre de Montpellier( mémoire de formation) , (2000) P 6.

- وضع أفكار التمديد.

- **اجتماعية المنتوج (جعله جماعيا):** خارج إطار المجموعة التي أنجزت العمل والقسم، وهذه المرحلة الأخيرة هي مرتبطة كذلك بالتقييم لأنه نتطلع إلى رأي المجموعات الأخرى (أقسام أخرى، أولياء..) والمنتوج النهائي قبل رؤية التحقيق أو الحكم الخارجي. (1)

وهناك عدة تقسيمات لخطوات بيداغوجية المشروع فمنها (التحضير، الميلاد، التصميم، التنفيذ، العرض، التقويم) (2) وغيرها التقسيمات، وفي مجملها تتفق على ثلاث محطات مهمة هي :

- ميلاد الفكرة والتخطيط لها .
- مرحلة الانجاز والعرض .
- مرحلة التقويم.

وبالنظر إلى الأطراف الفاعلة في بيداغوجية المشروع والتغيرات الحاصلة في تموقعها (المعلم، المعارف، التلميذ، والتعلم التي يحصل عليها)، نجد أن المعلم أصبح موجه فقط ووسيط للعملية التعليمية التي أصبح مركز اهتمامها التلميذ و المنتوج الذي يقدمه أو المعارف التي يحصل عليها و كفايات حصوله عليها. ومن هنا يمكن لنا التساؤل عن الأقطاب التي تتشكل منها بيداغوجية المشروع كونها سيرورة للتعلم، وهي من البيداغوجيات الحديثة النشطة التي تركز على التلميذ ومنتوجه من المعارف؟

### 1-3-4- أقطاب بيداغوجية المشروع:

في البيداغوجيات النشطة أين التلميذ يصبح مركز الاهتمام بفعل النشاطات التي ينجزها وتعطي معنى لتعلماته على شكل منتوج، والمعلم يصبح موجه، يمكن أن نحدد أربعة أقطاب لبداغوجية المشروع متمثلة في:

- **المعلم :** ففي هذه البيداغوجية أين التلميذ هو معلم تعلماته، عليه المعلم نجده يجب أن يضع المعدات التي تسمح للتلميذ بإبراز مشروعه وتوجيهه لتعلماته انطلاقا منه. وعلى المعلم أن يقوم استئارة التلميذ للتكيفات المرجوة باختيار ذكي (للمشاكل) التي يقترحها له، وهذه المشاكل مخدرة بطريقة يمكن للتلميذ قبولها فتستثير، تستذكر وتقيم سيرورته الخاصة. وهنا عندما يقبل التلميذ المشكل يصبح خاصا به، هذا ما يجعل المعلم بين نشاط التلميذ (بيداغوجية المشروع) من جهة و التكوين (المشروع البيداغوجي) من جهة أخرى، بتأكيد التمكن من المعارف ومحتوى التعلم من طرف التلميذ. (3)

- **التلميذ :** المشروع يتكيف مع احتياجات التلميذ لأن أي تباعد بين المعارف و الكفاءات المتحصلة يمكن أن تفرق معارف وكفاءات التلميذ، ويتمحور المشروع في مجال طبيعي للتلاميذ فيحتكون بمشاكل حقيقية

<sup>1</sup> - Launay Fabienne, Ibid., P 7.

<sup>2</sup> - عبد المؤمن يعقوبي، مرجع سابق، ص 182-183.

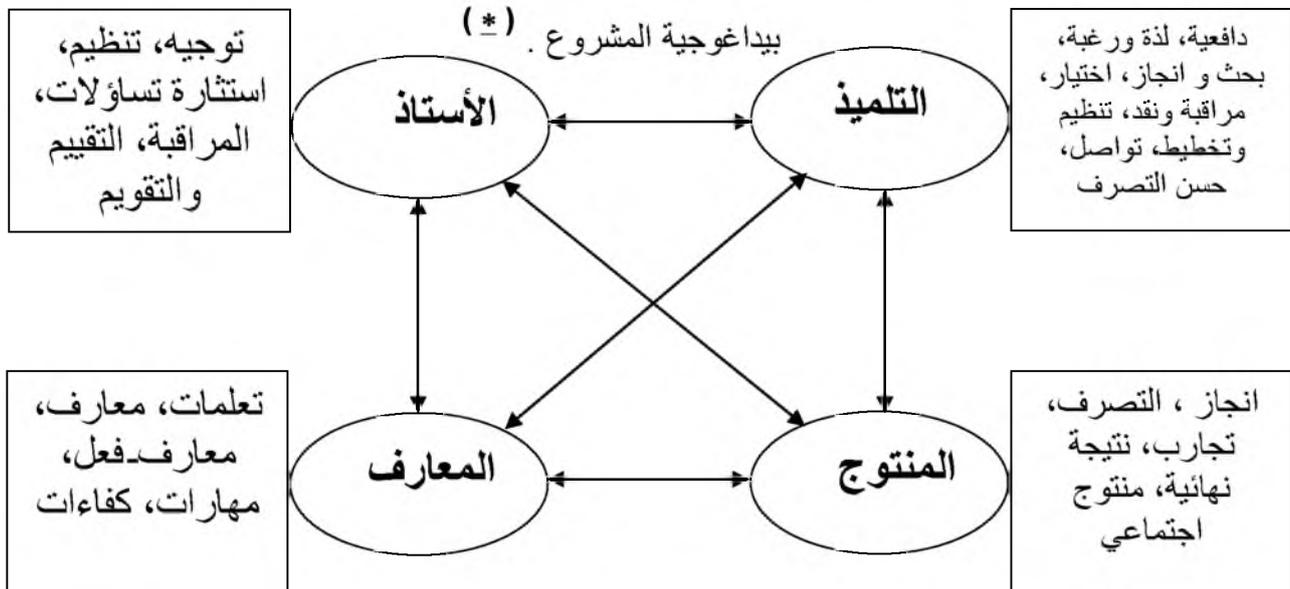
<sup>3</sup> - Olaf Schweitzer, Le projet, interface entre les savoirs, l'élève et le monde, CEFEDM Rhône-Alpes (Musique, Discipline violon), (2004/2006), P 13-14.

يتجاوزونها ويحلونها في نهاية المشروع؛ يشعرونهم بمعارفهم الخاصة ويتوصلون لتحقيقها واستثمارها واقعيًا، هذا ما يطور دافعيتهم ويجعلهم يقدمون نشاطات اجتماعية. (1)

- **المعارف:** سيرورة المشروع تنطلق من الكفاءات القاعدية للتلاميذ، وتدور حول حشد المعارف والمعارف- فعل(المهارات) المتمكنة التي عليها يمكن أن تُبنى كفاءات جديدة، وكيف يَتمكّن من: تنظيمها، استثمارها، تطبيقها وطرق البحث عنها. ويصبح المعلم جزءًا من مصدر المعارف وليس هو المصدر الوحيد لها. (2)

- **المنتوج:** بيداغوجية المشروع تقوم على أن التلميذ يبحث عن: المعلومات، يختار التوثيق المناسب، ينجز، يراقب، ينقد، ينظم ويخطط ويتواصل مع الآخرين. (3) فيتصرف، ينجز مشروع ويقوم بتجارب، أي التعلم بالفعل (**Learning by doing**) حيث في الأخير يقدم منتوجًا. (4)

وانطلاقًا من هذه التقسيم لأقطاب بيداغوجية المشروع نقوم بطرح شكل مستوحى من هذا العرض لأقطاب



شكل رقم(06) يمثل أقطاب بيداغوجية المشروع.\*

بالنظر إلى كل هذه المميزات العامة، الخصوصيات والأقطاب المشكلة للمشروع الإدماجي التي تجعل من بيداغوجية المشروع مانقّى لعدة بيداغوجيات (حل المشكلات، التعاونية) وطابعها الإدماجي (interdisciplinaires) الذي يجمع أحيانًا بين أكثر من مادة، و التي يمكن اعتبارها حوصلة للتعلم النظرية، ما هي النقاط التي يمكن الاعتماد عليها و القياس عليها لنقول عن أي مشروع أنه فعّال، أو أنه مشروع جيد؟

<sup>1</sup> - Olaf Schweitzer,(2004/2006),Ibid. P15/16.

<sup>2</sup> - Olaf Schweitzer,(2004/2006),Ibid. 15 / 18.

<sup>3</sup> - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص 15. [ www.onefd.edu.dz ] ( 22/06/2011 ).

<sup>4</sup> - Olaf Schweitzer,(2004/2006) ,Ibid. 16/18.

\* شكل مستوحى من المرجعين السابقين، يمثل أقطاب بيداغوجية المشروع، من إعداد الطالب الباحث .

## 1-3-5- فعالية بيداغوجية المشروع:

على الرغم من أن بيداغوجية المشروع ذات طابع خصوصي ، فنجد كل مشروع له أهدافه ومنطلقاته ، وسائله والظروف التي أحيطت به؛ إلا أنه هناك مجموعة من المعايير عامة تقاس على أن المشروع أنه جيد أو متوسط وحتى ضعيف.

ونقول عن بيداغوجية المشروع فعّالة إذا كان المشروع: (1)

- انطلق من مشاكل و احتياجات التلاميذ، وضعت من طرف الأستاذ أو التلاميذ في حد ذاتهم .
  - التفاوض الذي يحدث يسمح بالتفسير واجتماعية تشد انتباه العمل وينتهي بموافقة تترجم بين الأستاذ والتلاميذ.
  - يظهر الفائدة والدافعية.
  - يتربع على مقارنة أين بناء التعلّات تكون بالفعل .
  - تسمح للتلميذ بـ:
  - حصول شخصي على المعارف والمعارف- فعل(المهارات) جديدة .
  - حصوله على أحسن سيطرة للمحيط بالإجابات أو " المشاكل المطروحة عند الانطلاق، وبكل الاكتشافات المحققة من سيرورة المشروع.
  - الحصول على أحسن معرفة على الذات، الاحتياجات، الحدود والطرق الفعّالة.
  - مغامرة تسجل في مدة، تثري التحديرات، التجارب، الأخطاء، و يقوم فيها المتعلم بتصليات متتالية، أنية تبقى قابلة للتطور الخارجي.
  - الاشتراك في منتج ملموس.
  - تجعل المتعلم له نوع من المسؤولية .
  - تتربع على مفاهيم تقييمية مختلفة (تقرير، تقييم ذاتي، تقييم حول عمل الجماعة، الاستقلالية، سيرورة المشروع، المعارف لتكون، التقييم التطوري، التقييم السببي، التبصر، إعادة الاستثمار والتطورات الممكنة...).
  - إلقاء نظرة على الصعوبات المبدئية(التحدي، البعد الحماسي للمشروع).
  - البعد التعاوني .
  - يسمح بالوصول إلى الأهداف المسطرة .
- بعرض مفاهيم، خصائص، مميزات، أقطاب بيداغوجية المشروع والمراحل التي يمر بها فلا يمكن أن تخلو طريقة بيداغوجية أو مقارنة من بعض الانحرافات في مسارها؛ تؤدي بها لعكس ما سطرت لها ونقائص

<sup>1</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 5.

يجب تفاديها، فما هي هذه الانحرافات والنقائص التي تمس بيداغوجية المشروع (لبيداغوجية النشطة) المرتكزة على التلميذ أساسا لتعلماته؟

### 1-3-6- نقائص وانحرافات بيداغوجية المشروع:

حسب قول الأستاذ "**ريمونت**" على طريقة المشروع: "أن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هي أنها أشركت التلاميذ في العمل وجعلتهم ينهملون انهماكا تاما في عمل له غرض واضح.." (1) لكن لكل طريقة أو بيداغوجية نقائص وانحرافات يجب تفاديها وهي :

#### - نقائص بيداغوجية المشروع:

- بيداغوجية المشروع كغيرها من البيداغوجيات النشطة المرتكزة على التلميذ نقائصها متمثلة في:
- طريقة محفوفة بالمخاطر تتماهى مع ميول الأطفال وتؤدي إلى التربية اللينة .
- تجر التلاميذ إلى دراسات لا حد لها ولا نهاية، فكثيرا ما مشروع واحد يجر إلى مشروعات أخرى.
- ضياع الوقت في المناقشات، (2) وكما يقول **Chichignoud (2001)** "يلزم وقت ، ليسلنا وقت كاف"
- إهمال الترتيب المنطقي لتنظيم المعلومات حسب المنهاج .
- مشكل التجهيزات وتكوين الأساتذة (تحتاج لمدرسين أكفاء). (3)
- إشكال النتائج البعيدة فحسب **يورداوالبو Bortallo** أنه في بيداغوجية المشروع : "التعلم يطول ويكلف".
- الاختلاف في طريقة التقييم، حيث نجد التقييم التقليدي مرتبط بالنتائج فعند: **فراي Frey** التقييم التقليدي قائم على: "قدرة التخزين، إعادة الاستذكار وبطريقة مفصلة لبعض الكفاءات في وقت قصير". (4)

#### - انحرافات بيداغوجية المشروع:

- بيداغوجية المشروع تهتم بالسيرورة و تفاعل كل من التلميذ مع رفاقه وبتوجيه الأستاذ، وبخطة منظمة يسير بها مشروعه بمجموعة من الإمكانيات للوصول إلى الأهداف المسطرة. وأي نقص في هذه العناصر المشكلة للمشروع (الأقطاب) أو أي انحراف في طريقة سيرها أثناء الإنجاز، فإن المشروع لن يخلص إلى أهدافه المسطرة والتعلم التي وجد لها. ويمكن مصادفة مجموعة من الانحرافات على العموم مقسمة إلى:
- **الانحراف الإنتاجي:** وهو أن يجعل نهاية على نفسه كما يحدده **فرانسوا مولر Francois Muller**: "المشروع ليس نهاية على نفسه، بل هو دورة لمقابلة التلاميذ لعراقيل و استثارة وضعيات تعلم؛ وفي نفس الوقت يصبح مشروعا حقيقيا نجاده يصبح رهانا قويا، وكل الأطراف – معلمين و تلاميذ

1- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص 118.

2- صالح عبد العزيز، نفس المرجع، الجزء الثاني(1993)، ص117.

3- Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P 101-102. . ( ص 117 ) .

4 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P101.

يحاولون تحديد الفعالية أو خسائر محاولات التعلم. " (1) وحسب بيرينو (Perrenoud, 2002)

الانحراف الإنتاجي هو: "المهم هو أن المشروع يتم بأي طريقة، هذا على حساب منطق التكوين." (2)

• **الانحراف التقني(التخطيط المفرط) :** أين الأستاذ يأخذ دور رئيس المشروع، والمتعلمين عليهم طاعته

بدقة. (3) أو يصبح في بعض الأحيان التلميذ هو القائم الوحيد بالمشروع (في جميع المراحل). (4)

• **الانحراف التلقائي(مجهل غير منظم):** وهو عكس الانحراف التقني، المشروع ينطلق بدون أهداف

محددة وواضحة من الأول ، الأستاذ لا يقدم الإمكانيات لبناء تعلمات ولا يوجه. (5)

ومن هذا العرض للخصائص العامة، المفاهيم المختلفة، الوظائف و الأقطاب المشكلة بمنظور عام

بيداغوجية المشروع في أغلب البلدان المتقدمة منها و النامية التي عمدت إلى تطبيقها. والجزائر كباقي البلدان

على نهج وسيرورة التطور وركب التغييرات تبنت المقاربة بالكفاءات تصورا لمنظومتها التربوية، وبيداغوجية

المشروع من البيداغوجيات النشطة التي تشكل أساس هذه المقاربة، فما هي مختلف الأهداف التي تتطلع إلى

تحقيقها المنظومة التربوية الوطنية من تطبيق هذه البيداغوجية ؟

#### 1-4- تطبيق بيداغوجية المشروع في المنظومة التربوية الوطنية:

في إطار الإصلاح التربوي الجديد الذي تبنت مناهجه المقاربة بالكفاءات تصورا وسيرورة للمنظومة

التربوية الوطنية، وكذا الاستعانة بالبيداغوجيات الحديثة "بيداغوجيا الإدماج، الفارقية." وبيداغوجية المشروع

لإضفاء الفاعلية لهذه المناهج و ربطها بالواقع . حيث يظهر نشاط انجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات

الأخرى بأن المتعلم فيه يحتل مركز النقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد أو التعديل والإغناء.

لهذا كيف المنهاج مواضع المشاريع مع محاور النشاطات التعليمية، على أن يراعى الأستاذ في بناء المشروع

الكفاءات المرصودة في المقرر. (6) ولقد قسمت البرامج السنوية لكل الأطوار إلى مشاريع، و كل مشروع إلى

مجموعة من الوحدات (sequences) التي تتجزأ إلى مجموعة من الدروس. حيث برمجت حصة أسبوعية

(أو نصف شهرية) لمتابعة المشروع و توجيهه من طرف الأستاذ. و أنه عند انطلاق المشروع يقسم التلاميذ

إلى أفواج ويقومون بإنجاز المشروع الخاص بهم في إطار الموضوع المطروح وباختيارهم خارج الحصص

التي يدرسون فيها وبتوجيه من المعلم. في ختام المشروع(المحور) يقومون بعرضه ويُقيّمون عليه وتضاف

العلامة المقدمة للتقويم المستمر الذي يدخل في النقطة العامة. (7)

1 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P10.

2 - Perrenoud P, « Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? », in *Éducateur*, n° 14(2002) (décembre), P 13.

3 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P10.

4 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P99.

5 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P99.

6- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب و اللغات الأجنبية، مارس 2006، ص 19.

7- أنظر جميع مناهج المواد والمستويات في إطار المنظومة التربوية الوطنية :

- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص 16/15. (www.onefd.edu.dz) [2011/06/22]

- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثانية ثانوي، مرجع سابق، ص 17. (www.oasisfle.com) [2011/06/27]

- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب(2007)، مرجع سابق، ص 25/16. (www.oasisfle.com) [2011/06/27]

- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص 3.

**1-5- الأهداف العامة للمشاريع الإدماجية :**

المشروع نشاط إدماجي ووسيلة من وسائل التعلم يقوم فيه المتعلم بجملة من الأعمال المختارة لإنجاز منتج - كتابي - بمفرده أو ضمن فوج تربوي صغير يتكون من ثلاثة أعضاء إلى أربعة؛ يقوم كل عضو بإنجاز جزء معين من المشروع بعد: الاختيار، التخطيط و تحديد عناصر المشروع. كإنجاز مجلة القسم. ويجري انجاز المشروع خارج القسم ويتم عرضه ومناقشته وتوجيه أصحابه داخل القسم ويكون دور الأستاذ منحصرا في المراقبة، التوجيه و التقييم (1) وأهم ما يميز المشروع تركزه حول مشكلة تعبر عن اهتمامات المتعلم و تعهد بأدائه. ويعد المشروع بالنظر إلى مقتضيات انجازه مجالا خصبا يمكن للمدرس من خلاله تقويم المتعلم؛ وكذا دمج المكتسبات بالنسبة للمتعم الذي يجند معلوماته المستقاة من مصادر عدة. (2) فعلى المشروع الإدماجي مراعاة الارتباط بالكفاءات القاعدية المحددة في المنهاج والانسجام مع ميول واهتمامات المتعلمين. (3) و من هنا يمكن رصد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة باللغة الفرنسية للقسم النهائي، التي يتطلع لها المشروع الإدماجي كما هو في المقررات الرسمية للمنظومة التربوية الوطنية إلى خمسة أنواع رئيسية:

**1-5-1- الأهداف المعرفية العقلية: التي يمكن حصرها في:**

- تنمية و تأطير طرق طرح وإعادة صياغة الأسئلة و ترقية تقنيات تبليغ المعلومة. (4)
- توسيع وتنويع الخبرات المتعلمة المنشطة للفكر الإبتكاري والمواهب، بدفع التلاميذ للتركيب بتصورات واستراتيجيات وطرق مختلفة لانجاز المهمة التعلم. (5)
- الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية والتحكم في توظيف المعارف. (6)
- مساعدة المتعلم على فهم المعنى الإجمالي للموضوع وعدم التيه في الجزئيات .
- ربط كل موضوع جديد بالموضوعات السابقة ذات العلاقة .
- حل المشكلات سواء كانت في شكل أنشطة تعلم أو هي من صميم الحياة اليومية.
- التوصل إلى نتائج أو التعبير عن فكرة تجبر المتعلم على استرجاع معلومات من الذاكرة، التي تستقى من موضوع أو أكثر ثم ربطها ببعضها.
- استعمال استراتيجيات انطلاقا مما يعرف المتعلم إلى إيجاد وضعيات جديدة يضيفها إلى مكتسباته السابقة. (7)

**- تطوير المعارف والمعارف/فعل(المعارف العملية) في المشروع الإدماجي. (8)**

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين (الحراش)، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم المتوسط ، بدون سنة، ص 33.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، التقويم بالكفاءات ، بدون سنة ، ص 16.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص 33.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17(2005)، ص 17.

<sup>5</sup> -Ministère de l'éducation nationale , centre national de documentation pédagogique . N 28 ; Apprentissage coopératif ; P13.

<sup>6</sup> -وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

<sup>7</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17(2005)، ص 14 .

<sup>3</sup> -Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid., P 69.

- المساهمة في استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة بحث عن المعلومة ومصدر لها (الانترنت، محركات البحث، الموسوعات الرقمية .....)(1)
- تنمية و تطوير أساليب التلخيص، التحليل، الاستنتاج، التركيب والنقد .
- وضع المتعلم أمام قضايا شاملة وجملة من الإشكاليات.
- تكوين مواقف عقلية فكرية تتماشى وأهداف المادة المدروسة .
- دفع المتعلم نحو إتباع خطوات التفكير العلمي .
- تنمية روح التفكير الحر والنقد الموضوعي.(2)
- إثارة الأفكار، الإدلاء بالمعارف والخبرات المكتسبة، إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار والاستفادة أكثر.
- فهم العمل المطلوب إنجازَه وضبط المعارف المراد تحقيقها وحصيلة التعلمات الفردية .(3)

### 1-5-2- الأهداف النفسية :

- طبيعة بيداغوجية المشروع (المشروع الإدماجي) مرتكزة على التلميذ كمحور للعملية التعليمية/التعلمية، ولهذا نجده يعتمد لتحقيق مجموعة من الأهداف ذات طابع نفسي(ذاتية) هي :
- جعل الطفل مركزا للتربية والتعليم .
  - الاعتماد على النفس.
  - استثارة عنصر التشويق.(4)
  - تنمية روح الفضول والبحث عن المعلومة.
  - إدراك روح الالتزام والمواظبة عند القيام بنشاط ما بتوفير الوقت الكافي.
  - الانصهار في عمل يرغب فيه ويستجيب لحاجات المتعلم.
  - المساهمة في البناء الذاتي لمعارف المتعلم .(5)
  - تنمية الدافعية انطلاقا من المنتوج النهائي الموجه لمجتمع الزملاء.(6)
  - تطوير قدرات المتعلم للاختيار.
  - تعزيز الشعور بالفاعلية الذاتية والثقة بالنفس و الانسجام الذاتي.
  - خلق الإحساس بالتملك والتحدي .
  - غرس الإحساس بالمسؤولية و جعل المتعلم مسؤولا عن اتفائه و اختياره.(7)
  - إظهار الصعوبات للمتعلم، وجعله يجد حوله الخاصة.

<sup>1</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العيداني وآخرون ، إنجاز مشروع (مادة اختيارية )، سبتمبر 2006،ص 23 (www.edunet.tn)(2011/07/26).

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص 33 .

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 22.

<sup>4</sup> - صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص 116/115.

<sup>5</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 17، ص 19.

<sup>6</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P78.

<sup>7</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 21/20 .

- الإحساس بالحاجة لتطوير بعض الجوانب والدور الذي يسند للتلميذ داخل المجموعة. (1)
- مساعدة ووصول المتعلم إلى تحديد حاجاته بصفة عامة. (2)
- الدفع بالمتعلم إلى التفهم والتعاطف بالانصهار مع المجموعة و المشروع.
- لكل متعلم دور مسؤول ضمن مجموعته وفي الوضعية التعليمية بمجمله.
- احترام آراء الغير، الإصغاء وعدم المقاطعة ونقد الأفكار البناء. (3)

### 1-5-3- الأهداف الاجتماعية التواصلية:

المشروع الإدماجي عمل جماعي تواصل ي يتم إلقائه في القسم على بقية التلاميذ، وهو يتضمن مجموعة من الأهداف التواصلية تتمثل في :

- تطوير عادات و قيم بيداغوجية كالتعاون الذي ينمي الذكاء الجماعي والإدراك .
- تنمية المسؤولية التي تجعل المتعلم يرتبط باتفاقه واختياره تجاه المشروع والرفاق المشاركين فيه.
- تطوير الاستقلالية عند التكفل بإنجاز نشاط من المشروع تجعل المتعلم له نوع من الخصوصية.
- تعزيز الدفاع عن ما صنع وإقناع الفكرة المطروحة. (4)
- تنمية الإدراك بالكفاءات لأنه في العمل التعاوني على كل عضو عليه أن يشرح ويعمل و يلخص ما يدور من أفكار للغير.
- التأثير على عملية تذكر المعلومة وتسهيل التخزين للمدى البعيد بالمحادثات والتكرار في المجموعة ومع الزملاء.
- تنشيط الفكر الابتكاري بالتنوع ودفع المتعلمين للتركيب لإنجاز المهمة المطلوبة .
- توسيع رؤية المتعلمين للمادة بأوسع تصور ممكن بالاتفاعلات؛ والجدل الذي بدوره ينشط المجهود الفكري للإقناع والبرهنة والنقد.
- استغلال الوقت جماعيا يكون أقل من العمل الفردي. (5)
- العمل في الجو الترابطي الإيجابي يسمح ببناء جو مشجع موحد، يساهم في جهود الآخرين ويطور الكفاءات.
- تقوية فكر المبادرة وحس المسؤولية لدى التلميذ بالعمل التعاوني. (6)
- خلق العلاقات الثنائية والثلاثية ...
- التنظيم أثناء العمل الجماعي باستثارة الأفكار والإدلاء بالآراء والخبرات المكتسبة.

<sup>1</sup> - Ministère de l'éducation nationale. Apprentissage coopératif ,Ibid . N° 28 ;,P 43.

<sup>2</sup> -Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P74/78.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، 2005، ص15/11/10/9.

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P74/75.

<sup>5</sup> - Ministère de l'éducation nationale. Apprentissage coopératif ,Ibid . N° 28 .P13/14.

<sup>6</sup> Ministère de l'éducation nationale. Apprentissage coopératif ,Ibid . N° 28 .P 23 /24.

- إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار والاستفادة أكثر. (1)
- تطوير الإصغاء الجيد للغير من مختلف الجوانب والتواصل الفعال معهم .
- النقاش البناء التشاركي لكي تنتقل المشكلة وفكرة المشروع للغير.
- تأكيد مبدأ الاحترام للعقد البيداغوجي وللغير .
- تقييم بالمشاهدة الذاتية عند الفعل، والتعرف على الذات بمقارنتها بالزملاء.
- تنمية وتطوير مبدأ الانخراط والمشاركة في المجهود الجماعي لتحقيق المشروع. (2)
- توعية المتعلم في نواحي الحياة المختلفة ( صحية، اجتماعية، بيئية..).
- خلق رابطة بين المدرسة والمجتمع.
- تنشيط كفاءات التركيب والنشر والتواصل.
- تنمية الفكر المتفتح على مصادر المعلومات خارج المدرسة والمحيط السوسيو ثقافي .
- المرونة في الاتفاق على أفكار مشتركة. (3)
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال كأداة للاتصال بالشخصيات والمؤسسات. (4)
- استعمال اللغات للتواصل في وضعيات متنوعة .
- تفعيل التواصل (فهم وإفهام) في السيطرة على الأداة اللغوية وفهم آلياتها وإمكاناتها التعبيرية في مختلف المقامات والأوضاع .
- تعبير المتعلم عن أفكاره باللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى .
- فهم الآخر باستعمال المتعلم اللغات وتمثل اختلافه و فهم وجوه تكامله معه حضاريا وثقافيا.
- تقوية الإدراك بأن تقاسم المعطيات وتبادلها مع الآخرين هو شرط المعرفة الناجعة.
- زيادة إدراك المتعلم أن العمل مع الآخرين من صميم روح العصر؛ وأن الانخراط معهم ضمن شبكة التواصل من شأنه أن يحسن الحلول المقترحة والأداء المقدم. (5)
- اشتراك التلاميذ الجدي في النشاط التعليمي من شأنه التقليل من مشكلات النظام.
- تعويد التلميذ على أن يعمل كفرد في مجموعة وأن يتعاون مع غيره في تحقيق غرض مشترك.
- علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج والتعاون مع الغير.
- اكتساب قدرات مختلفة وحل مشكلة الفروق الفردية .
- جعل الحياة المدرسية مشابهة للحياة في الخارج. (1)

1- وزارة التربية الوطنية، ، سلسلة موعذك التربوي، مرجع سابق ، العدد 17، 2005،ص 22/20.

2- وزارة التربية الوطنية، ، سلسلة موعذك التربوي، مرجع سابق، العدد 19، 2005،ص 15/9.

3- وزارة التربية الوطنية، ، سلسلة موعذك التربوي، نفس المرجع ، العدد 19، 2005،ص 15/14.

4- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ، مرجع سابق،ص 23.

5- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ،نفس المرجع ،ص 29.

## 1-5-4 الأهداف العملية التطبيقية :

- المشروع الإدماجي هو عمل منجز ويقدم على أشكال عدة(عرض على طريقة ملتقى، انجاز مجلة، معرض على الهواء...)، فهو عملي منه نظري تتمثل أهدافه العملية التطبيقية في :
- تأكيد الناحية العملية في التربية والتعليم .
  - تحقيق التعليم المصاحب باكتساب المهارات والبياداعات(العمل الجمعي، التعاون..).
  - الربط بين المواد الدراسية. (2)
  - زيادة ارتباط التعلم بالحياة اليومية للمتعلم بتنوع خبراته التي يمر بها.
  - إتاحة ممارسة أساليب التعلم النشط الأخرى (تعلم الأقران، التعلم التعاوني، الذاتي...).
  - تنمية المهارات المختلفة ( لغوية، قراءة، تعبير، عمليات، تواصل...).
  - جعل المتعلم يوظف مجموع الإمكانيات المتنوعة (معارف، معارف سلوكية ، قدرات ...). (3)
  - تشجيع إظهار الكفاءات الذهنية التي تسمح بتوسيع دائرة المعارف من المجرد إلى التطبيق.
  - تعزيز سيرورة المتعلم لواقعه، أي تربيته بالمجتمع والبيئة المحلية .
  - تحقيق النتائج المسطرة كأهداف بالعمل المتابع. (4)
  - إخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقية وإضفاء الحيوية عليها .
  - تطوير قدرات المتعلمين على الاختيار(الأفكار وتصنيفها، الموضوع... والتخطيط و البحث والتعبير.
  - تنمية القدرة على الحوصلة، التركيب، التحليل، التقويم ( 5 ) و التأليف المؤدي لبناء الفكرة وتحديد الموقف في منتوج شفهي أو كتابي . (6)
  - تقوية القدرة على الفهم والإفهام وتناول الكلمة أمام الحضور . (7)
  - إظهار فائدة التعلم و قابلية استثماره في الحياة اليومية .
  - تبيان اكتساب المعارف أنه لا يثبت إلا في سياق تطور المهارات.
  - التوضيح العملي للمتعلم للكفاءات المستهدفة في تعلماته.
  - تجريب المتعلم ما يعرف أمام وضعيات جديدة لإيجاد عناصر وبنيات جديدة .
  - ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها. (8)
  - استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة بحث عن المعلومة، وكأداة لعرض مشروع البحث.

1- صالح عبد العزيز، نفس المرجع السابق، الجزء الثاني(1993)، ص 116.

2- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص 115-116.

3- وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

4- وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 21-22.

5- وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص 33- 34.

6- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد علي العبداني وآخرون ، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

7- وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص 33- 34.

8- وزارة التربية الوطنية، ، سلسلة موعدك التربوي، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 8-10.

- فهم سياق المشكل في مختلف مراحل انجاز المشروع (مستويات، وسائل ومناهج تعديله عند الاقتضاء).
  - إعادة توظيف المعارف السابقة وكسب معارف جديدة .
  - تطوير طرق البحث عن المعلومة والتوثيق.
  - تنمية التقييم الذاتي للمشروع المنجز .
  - تحسين طريقة العرض الشفهي والكتابي للمشروع. (1)
  - ويتبين أن الجانب التطبيقي يساعد على تنمية مختلف الكفاءات والمهارات عموما .
- 5-5-1 - الأهداف اللغوية :**

- اللغة أداة تواصلية ومهارة من المهارات التي تمكن المتعلم من التواصل مع الغير، فنجد أن الأهداف اللغوية التي يمسهها المشروع الإدماجي يمكن تفصيلها في:
- إخراج اللغة من الجانب النظري للجانب التطبيقي .
- تنمية التفاعل الشفوي والكتابي حول حصيلة المعارف والمهارات المنجزة. (2)
- ترقية تقنيات تبليغ المعلومة. (3)
- تقليل الأخطاء و المشاكل اللغوية باستعمال اللغة (شفهية/كتابة) وممارستها مع مرور الوقت. (4)
- استعمال تكنولوجيا المعلوماتية كأداة تواصل مع الأفراد (العروض على شاكله محاضرات).
- إعطاء فرص بواسطة المشروع باستعمال دائم ومتنوع للغة (عرض، كتابة، إقناع....).
- تنمية المعارف/فعل (المهارات) اللغوية كوسيلة للبحث والعرض و التواصل. (5)
- التواصل اللغوي في وضعيات مختلفة (متلقي ، متحدث).
- فهم وترجمة مختلف الحوارات الكتابية /الشفهية لردّها على شكل حصيلة.
- التفاعل كمتلقي أو منتج لمختلف مستويات المعلومة (كلمة، جملة، خطاب، نص، حوار مباشر).
- إنتاج حوار كتابي /شفوي (نص، جملة، فقرة، حوار مباشر...) يأخذ بعين الاعتبار التناقضات المرتبطة بالحالة التواصلية والرهانات المسطرة (التدخلات الاجتماعية، اختلاف الرأي والإقناع....).
- تعبئة المعارف والمعارف/فعل حسب التناقضات الاجتماعية و الثقافية للمحادثة. (6)
- تحسن الأداء والحلول للإشكاليات المقترحة بالتواصل (استعمال اللغة). (7)

<sup>1</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد علي العبداني وآخرون ، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص 34.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية ، ساملة موعديك التربوي، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 17.

<sup>4</sup> - Alice Marcotte , Ibid ; P12/13.

<sup>5</sup> - Alice Marcotte , Ibid., P 78/79.

<sup>6</sup> - Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ; 3<sup>ème</sup> année secondaire tous les filières ; 2007, P 12 /13 . ( www.oasisfle.com)( 27/06/2011)

<sup>7</sup> - Alice Marcotte , Ibid ; P12/13.

**خلاصة:**

على الرغم من التداخل وتعدد المشاريع (مشروع القسم، مشروع المؤسسة، المشروع البيداغوجي، بيداغوجية المشروع...)، لكن كلها تعمل على تفعيل العمل التربوي بتطبيقه وجعل المتعلم عنصرا مشاركا وفاعلا. فعلى القائمين (الهيئة الإدارية و البيداغوجية، الأولياء...) على العملية التعليمية /التعلمية(التربوية)توفير الوسائل والإمكانيات للأستاذ والمتعلم؛ والتفطن للنقائص والانحرافات التي يمكن أن تحصل عند تطبيق بيداغوجية المشروع والتقليل منها لكي يكون من جهة العمل التربوي ذو معنى يصل إلى الذنائج المسطرة، ومن جهة أخرى يقوم بتنويع سبل التعليم والتعلم ، فبقدر ما المتعلم هو مركز العملية التعليمية / التعلمية في هذه البيداغوجية ، بقدر ما يجب على الأستاذ (حتى بعد تَغْيِير دوره لمرشد منظم) أن يحرص بشدة على بلوغ الأهداف المسطرة؛ ويجد طرق التفاوض الفعالة مع التلاميذ ويحسن استثارة و إدخال إشكاليات مؤطرة يتبناها المتعلم، للتمكن من الكفاءات اللازمة للنجاح ومواجهة الصعوبات المدرسية والحياتية .

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية وتحليل النتائج

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة، من حيث المنهج، المجال المكاني والزمني، مجتمع الدراسة وعينة البحث (طرق اختياره، الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات، طرق بنائها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج)، ويتناول كذلك الدراسة الاستكشافية وطرق اختيارها واستجابات أفراد عينتها، وتناولها بالتحليل ومقارنتها بالجانب النظري للبحث .

**1- منهج الدراسة :**

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة كطبيعة الموضوع المراد دراسته، الهدف من البحث، نوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه؛ حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ولما كانت طبيعة الموضوع المدروس في ظل الميدان التربوي والتعليمية الذي يهدف إلى تقييم اكتساب الكفاءات لدي تلاميذ القسم النهائي (الثالثة ثانوي) في المشروع الإدماجي - اللغة الفرنسية نموذجاً -، ارتأينا إلى الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، هذا لما يتحراه من دقة في تصوير وقائع الظواهر الاجتماعية والنفسية، ويساهم في تمكين العلوم التربوية والاجتماعية من التحقق من صدق ما يتوافر فيها من أفكار ونظريات، وما يروج فيها من آراء و أقوال.

فالمنهج الوصفي التحليلي هو: " الطريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتطويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، تصنيفها، تحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ". (1)

ويعتبر البحث الوصفي أحد الأشكال البحوث الشائعة المتعلقة بالمجالات الإنسانية، نتيجة صعوبة استخدام الأساليب الأخرى خاصة الأسلوب التجريبي، حيث أنه نقوم بالتحليل والتفسير العلمي لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة المدروسة، يهدف إلى فهمها في الحاضر من أجل توجيه المستقبل. (2)

ويعرف المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم أنه: " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى ". (3)

وينبغي التأكيد أن مجرد وصف ما حدث أو ما هو كائن لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي، وعلى الرغم من أن جمع البيانات ووصف الظروف تعتبر خطوات ضرورية في البحث العلمي؛ إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل و تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة. (4) والبحث الوصفي هو بحث عن أوصاف دقيقة وأشياء وعمليات وأشخاص، كما أنه لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع

1- عمار بوحوش و محمد محمود الدنيزات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، د المطبوعات الجامعية (1995)، ص 130.  
2- سلمى محمد منعم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان (الأردن)، ط 2 (2002)، ص 353/352.  
3- الزوبعي و الغزام، مناهج البحث في التربية، مطبعة العاني، بغداد، 1974، ص 51.  
4- تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، (1984)، ص 130.

البحث، بل يذهب إلى أبعد من ذلك فيدخل، يفسر، يقارن ويقيّم هذا للتوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة. (1)

ولأن الدراسة تهدف أساسا إلى تقييم للكفاءات المكتسبة لتلاميذ القسم النهائي عند انجازهم للمشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية، فقد اعتمدنا استخدام أسلوب من أساليب المنهج الوصفي وهو أسلوب تحليل المحتوى.

## 2- حدود الدراسة :

### 2-1- المجال الزمني:

انطلاقا من التصريح بالقيام بالتربص للطالب الباحث المرخص ابتداء من يوم 20/02/2011م، وامتدت الدراسة الميدانية إلى غاية نهاية الموسم الدراسي وبالضبط قبل موعد إجراء امتحانات الفصل الأخير (الثالث البكالوريا التجريبية) بأسبوع .

### 2-2- المجال المكاني:

إن بحثنا يدور حول دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة لتلاميذ القسم النهائي أثناء انجازهم للمشروع الإدماجي في إطار بيداغوجية المشروع، البيداغوجيا المتبناة في الإصلاح التربوي الجزائري الأخير انطلاقا من 2003 والمطبق على مستوى الطور الثانوي موسم 2005 (الذي يتمحور حول مقارنة الكفاءات) .

ولقد تم الاختيار لمديرية التربية - ولاية عنابة كون الطالب الباحث لمذكرة الماجستير مسجل بولاية عنابه (الترخيص بإجراء التطبيق الميداني) ولقرب المؤسسات المعنية، وكذا عامل الوقت لإعداد المذكرة والارتباط بمجتمع الدراسة الذي سيكون متفرغا للتحضير لامتحان شهادة البكالوريا نهاية الموسم الدراسي . ولقد تم التطبيق الميداني على مستوى المؤسسات التربوية العمومية - ولاية عنابه- للموسم 2010 / 2011م. كانت الدراسة الميدانية على مرحلتين، المرحلة الأولى تتمثل في الدراسة الاستطلاعية والتي تمت على مستوى ثانويتي: بيار و ماري كور، و ثانوية القديس سانت أوغستان .

و المرحلة الثانية كان فيها التطبيق النهائي (الدراسة الأساسية) لأداة البحث المتمثلة في استمارة موجهة لتلاميذ القسم النهائي شعب أدبية في كل من الثانويات التالية :

- ثانوية المقاومة .

- ثانوية عمارة العسكري.

- ثانوية زيغود يوسف .

وبعد توزيع الاستمارات، كان آخر يوم لتسلمها هو 20/ماي/ 2011م. أي أن الدراسة الميدانية كانت في مدة تتراوح ب: ثلاثة أشهر.

<sup>1</sup> - بن عقبة كمال، مرجع سابق، ص 178.

**3- مجتمع الدراسة:**

نظرا لكون موضوع البحث أو الدراسة يدور حول دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة لتلاميذ القسم النهائي (بعد انجازهم للمشروع الإدماجي-البحث الميداني-) من وجهة نظرهم- في إطار بيداغوجية المشروع المتبعة في الإصلاح التربوي الأخير وباختيار اللغة الفرنسية نموذجا. ومجتمع الدراسة المحدد وفق هذه المتغيرات هو أقسام النهائي وبالضبط تخصص الآداب و الفلسفة كون اللغة الفرنسية فيه ذات معامل مهم، وبالتالي التلاميذ يكون اهتمامهم بها أحسن من التخصصات الأخرى .

**فُنعنى بمجتمع البحث:** جميع المفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث؛ وفي واقع الأمر إن دراسة مجتمع البحث الأصلي كله يتطلب وقتا طويلا وجهدا شاقا و تكاليف مادية مرتفعة. ويكفي أن يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق أهداف البحث وتساعده على إنجاز مهمته. (1)

والمجتمع الأصلي هو المجتمع الحقيقي الذي يود الباحث بالفعل أن يعمم عليه، وهذا المجتمع لسوء الحظ نادرا ما يكون متاحا للباحث. أما المجتمع المتاح الذي يكون الباحث قادرا على تعميم نتائجه عليه بالفعل فيسمى **بالمجتمع المتاح** فيمثل الأول الاختيار النموذجي للباحث **والثاني اختياره الواقعي المتاح**. (2)

**3-1- خصائص مجتمع الدراسة:**

قبل المرور إلى عملية تحديد العينة يجب تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا واضحا ودقيقا، وما العدد المناسب للعينة من أفراد حتى تتناسب والمنهج المتبع. وفي دراستنا هذه تتمثل خصائص المجتمع في :

- تلاميذ القسم النهائي .
- التلاميذ النظاميين (المتدرسين) في ثانويات ولاية عنابة.
- تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة.
- مادة اللغة الفرنسية نموذجا.

وبالنظر إلى الجدول المبين لتوزيع أفراد المجتمع في كل ثانوية من الثانويات الخمسة (3) يمكن توزيع خصائص المجتمع كالتالي :

- العدد الإجمالي للتلاميذ لكل التخصصات على مستوى ولاية عنابة : 7061. (بالآلاف).

- عدد تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة : 1737 بنسبة تقارب 24,59 % .

- عدد الأفواج (الأقسام) الإجمالي: 273.

- عدد أفواج الآداب والفلسفة 58. بنسبة 21,24 % .

**3-2- اختيار العينة:**

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات و المراحل الهامة للبحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد جمهور بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة، أو المشكلة التي يختارها. ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في

<sup>1</sup> - سامي محمد ملحم ، مرجع سابق، ص 247.

<sup>2</sup> - صلاح مراد و فوزية هادي، طرائق البحث العلمي ، دار الكتاب الحديث (الجزائر-درارية-)، 2002، ص 112.

<sup>3</sup> - انظر في الملاحق، جدول تعداد ثانويات وتلاميذ الطور الثانوي لولاية عنابة.

الغالب، فإنه لا يمكن لباحث واحد أن يقوم بدراسة الظاهرة أو الحدث في ذلك المجتمع منفردا، وإنما يلجأ لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع بحيث تمثله تمثيلا صادقا. (1) و البحث بالعينة يساعد في دراسة مجتمع عدد أفراد كبير، وهذا عند استحالة دراسة المجتمع كله، فحصر الدراسة في عدد قليل نسبيا يمكن الباحث من جمع عدد أكبر من البيانات وأكثر تفصيلا. (2)

و يشير الباحثون إلى أن حجم العينة يتوقف على: الغرض من البحث، مدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات مجتمع البحث، درجة التكاليف، درجة الدقة المطلوبة في البحث. وعلى الرغم من هذه الشروط التي الباحثون في تحديد حجم العينة، إلا أنهم لم يضعوا حدا معينا على أساس علمي أو إحصائي يحدد الحجم المناسب. (3) ولا توجد طريقة جيدة و شاملة أو عالمية في اختيار العينة، فالاختيار يخضع لأسئلة البحث. (4)

### 3-3- عينة البحث:

نظرا لكون العينة تتبع مجتمع الدراسة من حيث: الخصائص المتجانسة والعدد، فباعتبار عدد تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة (1737) مجتمعا كليا فإن العينة تكون بنسبة (10%) أي ما يقارب 174 فردا. هذا ويقترح عدد من المنظرين أن يكون أفراد العينة الدراسية حسب نوع المنهج:

- الدراسات الارتباطية : 30 فردا على الأقل.
  - دراسات الفروق: 30 فردا على الأقل.
  - الدراسات التجريبية: 15 فردا لكل مجموعة (الضابطة و التجريبية)، و كلما زاد عدد أفراد العينة كلما كان أكثر صدقا في النتائج .
  - الدراسات الوصفية: \* 20% من الأفراد لمجتمع صغير نسبيا (بضع مئات).
  - \* 10% لمجتمع كبير (بضع آلاف).
  - \* 5% لمجتمع كبير جدا (عشرات الآلاف). (5)
- و لقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

حيث تعتبر العينة القصدية من الطرق الاحتمالية أين يقوم الباحث باختيار مفردات العينة حسب سمات محددة ويستبعد من لا تتوافر فيهم هذه السمات، وفي هذا النوع من العينات يكون الباحث على علم بأن العينة القصدية لا تمثل المجتمع الذي تسحب منه تمثيلا صادقا، ولكنها تمثل فقط شريحة محددة أو مجموعة محددة من هذا المجتمع. (5)

1- سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ط2 (2002) ص 247.

2- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة باننة (الجزائر)، (2004)، ص 126.

3- سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 252.

4 - André Pierre contandandrio poulos , Savoir préparer une recherche : la définir la structurer la financer ; La presse de l'université de Montréal , Québec , 1990, P 61 .

5- محمد بوعلاق، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية و الاجتماعية و التربوية، دار الأمل (الجزائر)، (2009)، ص 24 .

6- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، القاهرة، 2007، ص40.

وهذا ما يتوافق مع دراستنا حيث قمنا باستبعاد تلاميذ المستويين الأولى والثانية ثانوي، وكذا تلاميذ الأقسام العلمية والتقنية كونهم لا يعتمدون على بيداغوجية المشروع في اللغة الفرنسية لأنها مادة فرعية وليست أساسية بالنسبة لهم؛ على عكس تلاميذ السنة الثالثة آداب وفلسفة الذين اختاروا اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى ذات المعامل (03). و وقع الاختيار على المؤسسات التربوية التالية :

النسبة	عدد الأفراد	الثانويات
2,07 %	36	ثانوية القديس سانت أوغستان
2,18 %	38	ثانوية بيار و ماري كوي
4,31 %	75	ثانوية المقاومة
2,88 %	60	ثانوية عمارة العسكري
2,88 %	51	ثانوية زيغود يوسف
14,96 %	260	المجموع

جدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد العينة.

نسبة العينة من المجتمع الكلي (1737) تلميذ آداب وفلسفة حوالي (15%). وتم اختيار الثانويتين الأوليتين لإجراء الدراسة الاستطلاعية، و البقية تم إجراء التطبيق النهائي فيها بتعداد تلاميذ 186 تلميذ الذي يمثل نسبة 10,70%.

#### 4- أدوات الدراسة الميدانية:

لكل منهج أدواته التي تتماشى و خصائصه، و بإتباعنا للمنهج الوصفي التحليلي، فإن أنسب الأدوات له هي: إجراء استجابات قائمة على أسئلة مفتوحة و تشكيل استبيان نهائي نو أسئلة متعددة الاختيارات يستنبط محتواه من المعطيات الميدانية المتحصل عنها انطلاقاً من استخدام تقنية تحليل المحتوى.

#### 4-1- أسلوب تحليل المحتوى:

لقد تعددت آراء الباحثين حول ماهية تحليل المحتوى وكثر الجدل حولها، فمنهم من عدّه منهجا من مناهج البحث ومنهم من عدّه أداة من الأدوات المستخدمة في المنهج الوصفي وعدّه بعضهم الآخر أسلوبا يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم، لكن: " تحليل المحتوى ليس منهجا علميا و إنما هو أداة لها في كل منهج علمي موقع ". (1) فنجد كل من ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم يريان أن: " أسلوب تحليل المحتوى من أساليب المنهج الوصفي، ويقوم على وصف منظم ودقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة من خلال تحديد موضوع الدراسة، هدفها و تعريف مجتمع الدراسة. ويشترط في مثل هذا الأسلوب عدم تحيز الباحث في اختيار النصوص المراد تحليلها بحيث تكون ممثلة بشكل موضوعي لمجتمع الدراسة الذي تمثله (2) و عرفه B.Berlson: " أنه أحد أساليب البحث العلمي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم

1- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخدامه، دار الفكر العربي (القاهرة)، (1987)، ص 41.

2- ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العملي، ط 1، 2004، دار صفاء للنشر (عمان) الأردن، ص 49/48.

والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال " (1) كما يعني تحليل المحتوى " التعرف على العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها " (2) أما عبد الحميد محمود فيؤكد على أن تحليل المحتوى هو: " عملية تستهدف إدراك الأشياء والظواهر بوضوح من خلال عزل عناصرها عن بعضها البعض، ومعرفة خصائص أو سمات هذه العناصر، وطبيعة العلاقات التي تقوم بينها، وهذه هي الفكرة العامة لعملية التحليل مهما اختلفت الأساليب والوسائل أو تطورت بتطور المعارف والعلوم. " (3) وخلافاً لتقنيات التحليل الأخرى والتي تأخذ المحتوى في مجمله لتفسير بناءه على معطيات مسبقة، فإن تحليل المحتوى يعتمد أساساً على تجزئة ذلك المضمون وتحليله بناء على جرد أهم الوحدات التي يشتمل عليها؛ ثم تفسيرها في سياقها لتحديد مفهومها واتجاهها ودرجة ارتباطها بالسياق الكلي للموضوع. (4) و: "وحدة التحليل هي مقطع محدد من رسالة أو مجموعة من الرسائل ممثلة لنفس خصائص وطبيعة الفئة " (5) ف: "يمكن للباحث أن يستعمل أكثر من وحدة في بحث واحد وذلك حسب الفئات التي يختارها للإجابة عن إشكاليته." و قد قام يوسف تمار بتقسيم الفئات إلى قسمين (الشكل والمضمون) فكانت كالتالي: تقسيم الوحدات بين الشكل والمضمون: (6)

وحدات الشكل	وحدات المضمون
اللقطة .	الكلمة/ العبارة.
المقطع.	الجملة/ الفكرة.
الزمن .	الفقرة/ الموضوع.
السنتمتر المربع.	

#### الجدول رقم (08) يمثل تقسيم وحدات التحليل بين الشكل والمضمون.

وفي دراستنا هذه سنتطرق لأسلوب تحليل المحتوى كأسلوب من أساليب المنهج الوصفي، وكذا سنعتبره أداة من الأدوات المستعملة في هذه الدراسة. وسنستعمل وحدات المضمون التي نستنتج منها وحدة الكلمة فقط، وهناك من يقسم تحليل المحتوى إلى وحدة الكلمة ووحدة الفكرة أو السياق، وفي هذا التقسيم سنأخذ بوحدة الفكرة والسياق فنجد أن :

**4-1-1- وحدة العبارة :** هي أكبر من الكلمة من الناحية السيمنطيقية وقد تكون كلمة أو مجموعة كلمات تأخذ شكل متكامل لإعطاء معنى معين مثل (العالم الثالث، الدول الغربية، العفو الشامل ...)، الهدف منها البحث عن اتجاه القائم بالاتصال إزاء قضية من القضايا. (7)

وتم استعمالها لتحليل إستجابات التلاميذ على الأسئلة الاستطلاعية ذات الأسئلة المفتوحة .

<sup>1</sup> - Roger Muchielli, l'analyse de contenu des documents et des communications: connaissance des problèmes, (7eme éditions ; paris: E.S.F éditeur,(1991), p.14.

<sup>2</sup> - زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، العين: دار الكتاب الجامعي، ط1(2002)، ص 5 .

<sup>3</sup> - عبد الحميد محمود، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1989، ص 13.

<sup>4</sup> - يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين و الطلبة الجامعيين، طاكسيج - كوم للدراسات و النشر و التوزيع(الجزائر)، الطبعة الأولى(2007)، ص 83.

<sup>5</sup> -Jean de bonville, L'Analyse de contenu des médias, Bruxelles : De Boeck université, 2000 , P 120.

<sup>6</sup> - يوسف تمار، المرجع السابق، ص 92.

<sup>7</sup> - يوسف تمار، نفس المرجع، ص 85.

**4-1-2- وحدة الجملة :** تتحدد الجملة من الناحية السيمنطيقية برموز تشير إلى بدايتها ونهايتها، كالفاصلة والنقطة من ناحية وبأوصاف كالفعل والفاعل والمفعول به والنعت و حروف الجر؛ وهي تختلف في بناءها من لغة إلى أخرى حسب القواعد المتعارف عليها في كل منها. وفي حالة استعمالها في تحليل المحتوى فإن الباحث يأخذ بعين الاعتبار تلك القواعد لحساب الجمل الدالة التي تساعده على إعطاء أبعاد مفيدة لحل إشكاليته، من جهة ولمعرفة عددها واتجاهها من جهة أخرى، كأن يقول أن المحتوى يحتوي على 120 جملة ذات البناء الفلاني و 75 جملة من ذات البناء الفلاني أو 130 جملة في معنى الفلاني و 250 من معنى الفلاني (1).

**4-1-3- وحدة الفكرة:** ليس للفكرة حدود إلا تلك التي يحملها معناها فقد تكون عبارة أو جملة، وقد تمتد على طول الفقرة و قد يكون كل المحتوى عبارة عن فكرة واحدة . وعلى هذا ينبغي على الباحث الذي يختارها كوحدة لتحليل مضمون معين الحرص على تحديدها بدقة متناهية (2) و وحدة السياق أو الفكرة هي الفقرة أو مجموع الفقرات التي يقوم الباحث بدراستها للتعرف على وحدات التسجيل أو العد والقيام باستخراجها من النص، وتمثل وحدة الفكرة أكبر وأهم وحدات تحليل المضمون وأكثرهم استعمالا. ويحدد بولسون وحدة الفكرة بأنها: "عبارة عن فكرة مثبتة حول موضوع معين تتضمنها جملة أو عبارة مختصرة محددة تشمل مجموعة من الأفكار التي يدور حولها التحليل." (3)

اعتمدنا في الدراسة على: وحدة الفكرة و السياق أو (وحدة العبارة، الجملة و الفكرة)، كون الهدف منها رصد العبارات والأفكار التي تتضمنها استجابات التلاميذ على أسئلة الاستمارات التي تقدم له؛ فالاستمارة الأولى ذات أسئلة مفتوحة على شكل استجاب و الثانية هي ذات أسئلة متعددة الاختيارات .

#### 4-1-4- التحليل الكمي و الكيفي:

-**التحليل الكمي:** والمقصود به "عرض المحتوى بطريقة منظمة تترجم فيها ظواهر المحتوى والبيانات الوصفية فيه إلى أرقام يقدمها الباحث في شكل جداول تساعده في المعالجة الإحصائية للبيانات" (4) وهذا يعني ترجمة المحتوى إلى أرقام و إحصائيات أما:

-**التحليل الكيفي:** يكمن في " وصف مميزات و خصوصيات محددة لمختلف العناصر المتجمعة في كل الفئات المنبثقة من المعنى الكمي." (5) أي هنا التحليل الكيفي يعتمد على تفسير الأرقام وهو: "كأسلوب منهجي مطلب ضروري من مطالب البحث لأنه يحقق الارتباط الفكري لتصور الباحث والنتائج العملية التحليلية وهو

<sup>1</sup> - يوسف تمار، نفس المرجع ، ص 85

<sup>2</sup> - يوسف تمار، نفس المرجع ، ص 86.

<sup>3</sup> - أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة الوطنية للطباعة والنشر. المغرب (1993)، ص 59/58.

<sup>4</sup> - رشدي طعيمة، المرجع السابق، (1987)، ص 145.

<sup>5</sup> -René L'écuyer, PH, D, Méthodologie de l'analyse développement de contenu méthode G.P.S et concept de soi, Canada : (presses de l'université du Québec), (1990), P 107.

يهتم بالمعاني الكامنة في المحتوى. (1) كما يمكن في تحليل المحتوى استعمال التحليل الكمي فقط أو التحليل الكيفي فقط أو يمكن استعمال الطريقتين معاً، و في بحثنا هذا استعملنا الطريقتين معاً.

**2-4- الأساليب الإحصائية المطبقة:** يهدف استعمال أدوات المعالجة الإحصائية في التوصل إلى مؤشرات كمية، التي تساعد الباحث في تحليل و إصدار الحكم على معطيات و نتائج الدراسة الميدانية. و نظرا للمنهج المتبع (تحليل المحتوى) والفرضيات المطروحة اقتصرت تقنيات المعالجة الإحصائية على ما يلي:

**1-2-4- المتوسط الحسابي: (2)** هو مجموع قيم المتغير مقسوما على عدد قيمه، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة، يعتمد في حسابه على جميع القيم، وهو نقطة اتزان المشاهدات، يتأثر بالقيم المتطرفة. يرمز له بحرف: ( X ) ولحساب متوسط مجموعة من القيم  $(X_1+X_2+...+X_n)$ ، نقوم بحساب مجموعها و نقسمه على عددها ، أي أنه ينبغي تطبيق الصيغة التالية :

$$X = \frac{\sum X_1+X_2+...+X_n}{n}$$

X = المتوسط.

Σ = مجموع القيم .

n = عدد القيم .

**2-2-4- النسب المئوية :**

وهي عملية تحويل التكرارات إلى النسب المئوية و القاعدة تتمثل في ضرب العدد المجهول (X) في العدد 100، ثم قسمة الحاصل على المجموع الكلي للتكرارات، والقاعدة كالتالي:

$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد تكرارات العينة الكلي}} = \text{النسبة المئوية}$$

**3-4- الاستبيان:**

يعتبر الاستبيان (الاستمارة) أداة ملائمة للحصول على معلومات و بيانات و حقائق مرتبطة بواقع معين، وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النشاطات المختلفة، فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك الأفراد، اتجاهاتهم، عقائدهم، ميولهم، قيمهم، مواقفهم، دوافعهم، مشاعرهم، خططهم للمستقبل، سلوكهم الحاضر والماضي وغير ذلك؛ كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الاستبيان للحصول على معلومات كافية ودقيقة. وهو أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب. (3)

1- عبد الحميد محمود، مرجع سابق (1989)، ص 239.

2- محمد بوعلاق، مرجع سابق (2009)، ص 42/41 .

3- سامي محمد ملحم ، مرجع سابق، ص 287/286.

والاستبيان ينقسم حسب طبيعة الأسئلة والأجوبة المتوقعة إلى أربع أنواع: المغلق، المغلق/المفتوح، المغلق متعدد الاختيارات، المصور والمفتوح. وفي دراستنا هذه انتهجنا الاستبيان القائم على الأسئلة المتعددة الاختيارات.

#### 4-2-1- طريقة بناء استبيان الدراسة:

لغرض بناء الاستبيان المرتبط ببحثنا ارتأينا إجراء استجابات ذات أسئلة مفتوحة مع عينة مصفوفة مستخلصة من مجتمع دراستنا.

و لقد تبيننا هذا المسعى حتى نجعل من الأسئلة المدرجة على مستوى وسيلة بحثنا نابعة من معطيات ميدانية. وقد أجرينا هذه الاستجابات مع **42** تلميذا. وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية بحيث أخذنا **22** تلميذاً من ثانوية سان أوغستان و **22** تلميذاً من ثانوية بيار و ماري كوري.

و قد تمحورت هذه الاستجابات حول الأسئلة التالية: ( 1 )

- 1) ماذا يعني حسب رأيك الخاص المشروع الإدماجي ؟
- 2) لماذا تم إدخال المشروع الإدماجي في عملية تعليم اللغة الفرنسية ؟
- 3) هل ترى ضرورة في استخدام المشروع الإدماجي في عملية تعلم اللغة الفرنسية ؟ و لماذا؟
- 4) ما هي جملة النشاطات والأعمال التي يقوم بها التلميذ عند انجازه للمشروع الإدماجي للغة الفرنسية؟
- 5) هل انجاز المشروع الإدماجي يساهم في تحسين مستواك في مجال اللغة الفرنسية ؟ لماذا؟
- 6) ماذا تكتسب عند انجازك المشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟
- 7) ماذا استفدت من الناحية العقلية عند انجازك للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟
- 8) ماذا استفدت من الناحية النفسية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟
- 9) ماذا استفدت من الناحية الاجتماعية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟
- 10) ماذا استفدت من الناحية اللغوية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟
- 11) ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على العلاقة بين الأستاذ و التلميذ ؟
- 12) ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على علاقة التلميذ مع زملاءه ؟
- 13) ما هي المهارات العملية التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ عند انجازه للمشروع الإدماجي ؟
- 14) ما هي القدرات الذاتية أو الفردية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟
- 15) ما هي القدرات الجماعية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟
- 16) ما هي القدرات التنظيمية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟
- 17) ما هي النقائص التي ترتبط بهذا النشاط التربوي المسمى بالمشروع الإدماجي؟
- 18) هل الاكتسابات التي يجنيها التلميذ أثناء انجازه للمشروع الإدماجي هي أحسن من تلك التي يفتقها (يتحصل عليها) في الوضعيات التربوية العادية ؟ لماذا؟

1- انظر في الملاحق أسئلة الاستجابات الاستكشافية قبل وبعد التصحيح.

**19** ما هي الاجراءات التي يتعين اتباعها حتى نجعل من عملية انجاز المشروع الادماجي تعود بفائدة أكثر على التلاميذ ؟

و انطلاقا من هذه الاسئلة قمنا باستجواب أولي لعينة من التلاميذ ، وبتحليل استجاباتهم الحرة، وقمنا باستخلاص الأسئلة وعباراتها الاختيارية للاستبيان الذي طبق في الأخير على العينة الأساسية للدراسة.

#### 5- نتائج تحليل الاستجابات:

لمعالجة محتويات الاستجابات التي أجريناه مع العينة المصغرة للتلاميذ استعملنا تقنية تحليل المحتوى و التي مكنتنا من استخلاص الفئات التالية:

#### - الفئة الأولى: مفهوم المشروع الإدماجي.

فئة مفهوم المشروع الإدماجي 69,6%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبرة المعبرة عنها
18,42%	14	انجاز بحوث مكتبية .
13,15%	10	القيام ببحوث و تجارب ميدانية.
10,52%	08	حوصلة للدروس.
5,26%	04	مشاركة في البحث جماعيا.
3,94%	03	عرض للأفكار.
3,94%	03	نقد بناء .
3,94%	03	مصدر للأفكار.
3,94%	03	تبادل للأفكار.
3,94%	03	تقديم صور وفيديوهات مفصلة.
3,94%	03	اكتساب للمعارف.
3,94%	03	تكوين معلومات جديدة.
3,94%	03	للحصول على النقاط .
2,63%	02	بحث معمق في موضوع ما .
2,63%	02	بحث فيه نقاش.
2,63%	02	إنشاء معلومات خاصة.
2,63%	02	استثمار للمعلومات.
2,63%	02	إدماج للمواضيع.
2,63%	02	توسيع للأفكار.
2,63%	02	انجاز للبحث كل نهاية ملف(محور).
2,63%	02	واجب منزلي .
100%	76	المجموع

#### جدول رقم(09)يمثل استجابات التلاميذ حول مفهوم المشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(09) أن التلاميذ لا يتفقون حول مفهوم واحد للمشروع الإدماجي فالجانب المكتبي في المشاريع الإدماجية للغة الفرنسية هو الغالب بنسبة 18,42%، ويأتي الجانب التطبيقي الميداني بنسبة 13,15%، وهو ما تؤكدته وزارة التربية الوطنية في مفهومها "بيداغوجيا المشروع مبنية على خطة عمل لتحقيق هدف مسطر مسبقا، وكثيرا ما تستعمل في التعليم التقني لما يوفره من موضوعات انجازيه. غير أن المرين يرون أن هذه البيداغوجيا يمكن تطبيقها في أي مادة دراسية ، لأن المشروع قد يكون معرفيا (علم،

لغة..)، أو تقنيا (تحويل معارف علمية إلى تطبيقات تقنية مادية)" (1) ثم يليه الجانب الاندماجي و حوصلة الدروس بنسبة 10,52%، وبنسبة أقل يأتي الجانب التشاركي الجماعي لأعضاء المشروع بنسبة 5,26%، وهو ما تطرقت له الباحثة كاترين Catherine: "بيداغوجية المشروع هي نوع أين الطفل يشترك بطريقة تعاقدية في إعداد معارفه، وكذا وسيلة العمل و برنامج النشاطات المرتكزة على احتياجات و مصالح الأطفال، ومصادر المحيط توظف لإنجاز فعلي". (2) و أن: "أهم ما يميز المشروع تمركزه حول مشكلة تعبر عن اهتمامات المتعلم وتعهد بأدائها... و كذا دمج المكتسبات بالنسبة للمتعم الذي يجند معلوماته المستقاة من مصادر عدة." (3) وعلى المشروع الإدماجي مراعاة الارتباط بالكفاءات القاعدية المحددة في المنهاج والانسجام مع ميول واهتمامات المتعلمين. (4)

### - الفئة الثانية: فئة المكتسبات اللغوية للمشروع الإدماجي.

فئة المكتسبات اللغوية للمشروع الإدماجي 12,77%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبرة المعبرة عنها
13,79%	20	تحسن وتحسين اللغة أكثر
9,65%	14	الاستفادة و تعلم كلمات جديدة
8,27%	12	اكتساب و إتقان اللغة الفرنسية لدى التلميذ
7,58%	11	تحسين المستوى اللغوي
7,58%	11	تزويد و إثراء وتقوية الرصيد اللغوي
4,82%	07	للمساعدة على التكلم بسهولة وممارسة اللغة
4,82%	07	المساعدة و التسهيل على تعلم اللغة
4,13%	06	نطق اللغة بشكل صحيح و تحسين اللفظ
4,13%	06	انجاز المشروع لحسن تعلم اللغة
4,13%	06	قواعد جديدة مفيدة
4,13%	06	للتعود على اللغة
4,13%	06	دعم اللغة بمصطلحات جديدة
4,13%	06	تحسين و إتقان قواعد اللغة
3,44%	05	المساعدة وتحسين التكلم و النطق اللغوي
2,75%	04	تصحيح المصطلحات وتحسين المفردات
2,06%	03	لتنمية المعارف اللغوية
2,06%	03	إظهار مهارات التلميذ اللغوية الشفوية
2,06%	03	إظهار مهارات التلميذ اللغوية الكتابية
2,06%	03	التعلم المعمق للغة
2,06%	03	تطوير اللغة
2,06%	03	لا يساهم في تحسين اللغة
100%	145	المجموع

جدول رقم (10) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات اللغوية المرتبط بالمشروع الإدماجي.

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، مجلة المربي ، العدد3(يناير/فبراير 2005)، مرجع سابق، ص 17.

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 67.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، مرجع سابق ، ص16.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص33.

نلاحظ في الجدول رقم(10) أن فئة المكتسبات اللغوية كانت أكبر الفئات تكرارا (145) بنسبة 12,77% عند استجابات التلاميذ للاستبيان الاستطلاعي ونجد عبارة " تحسن اللغة بالاستعمال" بنسبة 13,79%، " اكتساب وإتقان اللغة الفرنسية " بنسبة 8,27%، و"إثراء وتقوية الرصيد اللغوي" بنسبة 7,58%. وهو ما يؤكد علي العيداني وزملاءه في قوله : "بالمشروع الإدماجي يتمكن التلميذ من السيطرة على الأداة اللغوية و فهم آلياتها وإمكانياتها التعبيرية في مختلف المقامات و الأوضاع ، و فهم الآخر باستعمال المتعلم للغات." (1)

### - الفئة الثالثة: فئة المكتسبات المعرفية للمشروع الإدماجي:

فئة المكتسبات المعرفية المرتبطة بالمشروع الإدماجي 9,86%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبارة المعبرة عنها
25%	28	المعلومات
12,5%	14	البحث في الكتب و القواميس
8,93%	10	كلمات جديدة
7,14%	08	معلومات جديدة
7,14%	08	معاني أخرى
6,25%	07	اكتساب المعلومات
4,46%	05	البحث عن المعلومات
3,57%	04	ثقافة عامة
3,57%	04	اكتساب قدرات فردية
2,67%	03	اكتساب المعرفة
2,67%	03	تطوير المعرفة
2,67%	03	الاستعانة بالمكتسبات القبلية
2,67%	03	البحث عن الموضوع
1,78%	02	الاستفادة من البحوث العلمية
1,78%	02	تسهيل عملية الفهم
1,78%	02	المشروع أحسن لحب التعرف
1,78%	02	الاستعانة بالكتاب المدرسي
1,78%	02	الاستعانة بالكتب الخارجية
1,78%	02	المطالعة
100%	112	المجموع

جدول رقم(11) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات المعرفية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(11) أن في المكتسبات المعرفية: " اكتساب المعلومات "هي الاستجابة الغالبة بنسبة 25%، تليها : "عملية البحث في الكتب و القواميس." بنسبة 12,5%، بعدها يأتي : "اكتساب الكلمات الجديدة " بنسبة 8,93% والمعلومات الجديدة بنسبة 7,14%، و كذا " اكتساب المعلومات" بنسبة 6,25%.

<sup>1</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد علي العيداني وآخرون ،مرجع سابق،ص 29.

وهو ما تؤكد وزارة التربية الوطنية في أن المشروع هو " دمج المكتسبات بالنسبة للمتعلم الذي يجند معلوماته المستقاة من مصادر عدة." (1)

### -الفئة الرابعة : فئة المكتسبات الذهنية والعقلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي .

فئة المكتسبات الذهنية والعقلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي 4,66%		
العبارة المعبرة عنها	عدد تكرارها	النسبة المئوية
اكتشاف معارف جديدة	07	13,20%
التفكير الجيد	06	11,32%
القدرة على الشرح	06	11,32%
القدرة على التقويم و النقد	05	9,43%
تحسين القدرات اللفظية	04	7,54%
تنسيق الأفكار و المعلومات	04	7,54%
تنمية الأفكار	03	5,66%
تطوير القدرات العقلية	03	5,66%
استخراج المعلومات في البحث	03	5,66%
تطوير المستوى العقلي	02	3,77%
سرعة اليديهة	02	3,77%
انفتاح عقلي	02	3,77%
القدرة على الترجمة	02	3,77%
القدرة على فهم عناصر الموضوع	02	3,77%
لا شيء يكتسب عقلانيا	02	3,77%
المجموع	53	100%

جدول رقم(12)يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات الذهنية والعقلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(12) أن المكتسبات الذهنية تمحورت غالبيتها في: " اكتشاف المعارف الجديدة." بنسبة 13,20%، "التفكير الجيد والقدرة على الشرح " بنسبة 11,32% ، و "القدرة على التقويم و النقد " بنسبة 9,43% ، " تنسيق وتنمية الأفكار " بنسبة 7,54%. حيث أشارت وزارة التربية الوطنية أن المشروع الإدماجي يقوم بـ: " توسيع وتنويع الخبرات المتعلمة المنشطة للفكر الإبتكاري والمواهب. (2) وتنمية روح التفكير الحر، و النقد الموضوعي.(3)

### -الفئة الخامسة : فئة المكتسبات النفسية المرتبطة بالمشروع الإدماجي .

فئة المكتسبات النفسية المرتبطة بالمشروع الإدماجي 9,86%		
العبارة المعبرة عنها	عدد تكرارها	النسبة المئوية
الثقة بالنفس	15	13,39%
الارتياح والراحة	15	13,39%
الاعتماد على النفس	11	9,82%
التقليل و التخلص من الخوف	08	7,14%
التقليل و التخلص من الإحراج و محاربة الخجل	07	6,25%

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، مرجع سابق ، ص16.

<sup>2</sup> -Ministère de l'éducation nationale ; Apprentissage coopérative ;Ibid ; P13.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص33 .

الشعور بالمسؤولية لتقديم الأحسن	06	5.35%
الضغط النفسي	06	5.35%
الدافعية والتحلي بروح للمطالعة	06	5.35%
تحفيز للمتعم على البحث	05	4.46%
لا شيء نفسي يكتسب	05	4.46%
المواظبة والجدية في العمل	04	3.57%
الشعور بالقلق	04	3.57%
الغضب	03	2.67%
التعصب	03	2.67%
الإتكالية	03	2.67%
الإزعاج والإحراج	03	2.67%
اجتياز عائق التكلم بالفرنسية	02	1.78%
الانفتاح	02	1.78%
غير ضروري للذين لا يرغبون في التعلم	02	1.78%
السرور عند انجاز البحث أو المشروع	01	0.89%
الشعور بالفخر	01	0.89%
المجموع	112	100%

جدول رقم(13) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات النفسية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(13) أن فئة المكتسبات النفسية غابت عليها استجابات: "الثقة بالذات" و"الارتياح" بنسبة 13,39% "تليها عبارة "الاعتماد على النفس" بنسبة 9,82% ، تليها عبارة "التقليل والتخلص من الخوف" بنسبة 7,14% ، ثم عبارة "التقليل والتخلص من الإحراج و محاربة الخجل" بنسبة 6,25%، وفي هذا الصدد نجد كاترين Catherine تقول أن: "المشروع المثالي هو أن يختار التلاميذ المشروع بنفسهم". (1) والتلميذ يتحضر لإيجاد معنى لتعلماته في منتج أين الجماعة تقيمه". (2) ونجد كذلك وزارة التربية الوطنية ترى أنه: "حسب البيداغوجيات الحديثة، فإنها تسمح للمتعم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات....الثقة بالذات والاستقلالية ... و باختصار طرائق تدريس تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية / التعلمية. (3)

- الفئة السادسة: فئة المكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

فئة المكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمشروع الإدماجي 11,36%.		
النسبة %	عدد تكرارها	العبارة المعبرة عنها
19,37%	25	الروح و العمل التعاوني مع الزملاء
13,17%	17	البحث و اكتساب العمل الجماعي
11,62%	15	التضامن و التأزر و تقوية رابطة الزمالة والصدقة.
10,07%	13	المشاركة، التشاور و الاندماج مع الزملاء في إعداد البحث
6,97%	09	التقارب و كسر الحاجز بين التلاميذ و الأستاذ
6,97%	09	قيام التلميذ بدور الأستاذ، و للأستاذ دور التوجيه فقط.

<sup>1</sup> - Bernard Rey Et autres, Ibid., P 142

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، العدد 17(2005)، مرجع سابق ، ص 20/19.

6,97%	09	اكتساب الاحترام من الأستاذ و الزملاء
6,20%	08	التفاهم والانتلاف حول عناصر المشروع.
6,20%	08	المناقشة مع الأستاذ و الزملاء.
4,65%	06	التنافس في تقديم البحث .
3,87%	05	توطيد الثقة بين التلاميذ و الأستاذ
3,87%	05	التنظيم و الانضباط
2,32%	03	اهتمام المعلم بالتلميذ
2,32%	03	بروز قدرات التلميذ الخجول للأستاذ
1,55%	02	مطالبة التلميذ من الأستاذ بالمزيد .
1,55%	02	ترك انطباع جيد لدى الأستاذ
100%	129	المجموع

### جدول رقم(14) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(14) أن فئة المكتسبات الجماعية كانت في الغالب متمثلة في: " الروح و العمل التعاوني مع الزملاء" بنسبة 19,37% ، تليها فكرة: " البحث و اكتساب العمل الجماعي" بنسبة 13,17%، وبعدها: " التضامن و التأزر و تقوية رابطة الزمالة والصداقة." بنسبة 11,62% ، وكذلك: "المشاركة، التشاور والاندماج مع الزملاء في إعداد البحث." بنسبة 10,07%، و يأتي بنسبة أقل كل من:"التقارب و كسر الحاجز بين التلاميذ و الأستاذ." ، " قيام التلميذ بدور الأستاذ، و للأستاذ دور التوجيه فقط." و " اكتساب الاحترام من الأستاذ و الزملاء." بنسبة 6,97% .وهنا نجد وزارة التربية الوطنية ترى أنه: " يظهر نشاط انجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى بأن المتعلم فيه يحتل مركز الثقل ، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد أو التعديل و الإغناء.(1) و المشروع يقوم بتنمية الإدراك بالكفاءات لأنه في العمل التعاوني على كل عضو عليه أن يشرح و يعالج و يلخص ما يدور من أفكار للغير. توسيع رؤية المتعلمين للمادة بأوسع تصور ممكن بالتفاعلات، و الجدل الذي بدوره ينشط المجهود الفكري للإقناع و البرهنة و النقد. (2) وتري كاترين أن المشروع يقوم بـ:" تطوير عادات وقيم بيداغوجية كالتعاون الذي ينمي الذكاء الجماعي والإدراك، تنمية المسؤولية التي تجعل المتعلم يرتبط باتفاقه واختياره تجاه المشروع والرفاق المشاركين فيه ، تطوير الاستقلالية عند التكفل بإنجاز نشاط من المشروع تجعل المتعلم له نوع من الخصوصية." (3) أما صالح عبد العزيز فيرى المشروع يساعد على: " تعويد التلميذ على أن يعمل كفرد في مجموعة، و أن يتعاون مع غيره في تحقيق غرض مشترك، علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج و التعاون مع الغير. " (4) (\* )

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، (2006)، مرجع سابق، ص 19.

<sup>2</sup> - Ministère de l'éducation nationale; Apprentissage coopératif ,Ibid. N° 28. P13/14.

<sup>3</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P74/75.

<sup>4</sup> - صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص 116.

\* - لمزيد من التفصيل ، انظر فصل بيداغوجية المشروع :عنصر الأهداف الاجتماعية للمشروع الإدماجي ، ص 136/137.

**- الفئة السابعة: فئة المكتسبات التواصلية للمشروع الإدماجي.**

فئة المكتسبات التواصلية للمشروع الإدماجي 06,78%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبرة المعبرة عنها
36,36%	28	القدرة على الحوار و التواصل مع عدة أشخاص
15,58%	12	مجال التعبير و إبداء الرأي.
9,09%	07	تنمية النقاش
7,79%	06	تبادل الأفكار و المعلومات
7,79%	06	القدرة على التكلم بالفرنسية بفصاحة
7,79%	06	لا شيء يكتسب بالمشروع
3,89%	03	معلومات ظرفية تزول مع الوقت
3,89%	03	التحدث بدون حاجز
2,59%	02	الاختلاف في الرأي
2,59%	02	الفتح على الغير
2,59%	02	التعليقات الرديئة
100%	77	المجموع

جدول رقم(15) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التواصلية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(15) أن المشروع الإدماجي من الجانب التواصلية طغت عليه فكرة: " القدرة على الحوار والتواصل مع عدة أشخاص " بنسبة 36,36%، وفكرة: " مجال التعبير و إبداء الرأي. " بنسبة 15,58%، والمشروع: " يذمي النقاش " بنسبة 9,09%، وبعدها نجد: " تبادل الأفكار و المعلومات ، القدرة على التكلم بالفرنسية بفصاحة. " بنسبة 7,79% ، حيث نجد علي العيداني وزملاءه يرون أن المشروع يقوم بـ: "تحسين طريقة العرض الشفهي و الكتابي للمشروع".<sup>(1)</sup> أما أحمد الزبير فيرى أن للمشروع: " القدرة على الفهم والإفهام وتناول الكلمة أمام الحضور .<sup>(2)</sup> و وزارة التربية الوطنية ترى أن المشروع يقوم بـ: " تحديد الموقف في منتج شفهي أو كتابي . " <sup>(3)</sup>

**- الفئة الثامنة : فئة المكتسبات العملية التطبيقية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.**

فئة المكتسبات العملية التطبيقية المرتبطة بالمشروع الإدماجي 09,43%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبرة المعبرة عنها
28,03%	30	تحسين اللغة باستعمالها في إلقاء، شرح و طرح الأسئلة.
11,21%	12	تنظيم التلاميذ في مجموعات.
9,34%	10	دراسة المشروع وكتابته.
8,41%	09	تنظيم شكل و مضمون المشروع و تقسيم العمل.
5,60%	06	اختيار الصور و تزيين المشروع.
5,60%	06	القدرة وإتقان الإنشاء.
3,73%	04	لتطبيق المعارف.
3,73%	04	التدرب على الإلقاء و قراءة البحث بشكل جيد.

<sup>1</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد علي العيداني وآخرون ، مرجع سابق،ص 35/30/29/23.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص 33- 34.

<sup>3</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد علي العيداني وآخرون ، مرجع سابق،ص 35/30/29/23.

التلخيص.	04	%3,73
تحسين المستوى اللغوي بالبحث.	04	%3,73
صنع ورسم الأشكال.	04	%3,73
طرق تحرير جديدة و الكتابة باللغة أكثر.	04	%3,73
البحث عن معلومات جديدة.	03	%2,80
حسن التعبير على الأشكال.	03	%2,80
عمل نص إشاري .	02	%1,86
مهارات جديدة.	02	%1,86
المجموع	107	%100

جدول رقم(16) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات العملية التطبيقية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(16) أن استجابات التلاميذ حول المكتسبات العملية التطبيقية للمشروع الإدماجي كانت الغالبة فيها : " تحسين اللغة باستعمالها في إلقاء، شرح و طرح الأسئلة. " بنسبة %28,03 ، ثم: " تنظيم التلاميذ في مجموعات" بنسبة %11,21 ، وبعدها : " دراسة المشروع وكتابته." بنسبة %9,34 ، وتليها : " تنظيم شكل ومضمون المشروع و تقسيم العمل" بنسبة %8,41. وهو ما يؤكد وليم كلاباتريك أن المشروع : " طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض، و يتعلم الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات، و تساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا." (1) وكذا إيزابيل تری : " المشروع لا يجزأ المعارف و المعارف. فعل، وهو جمع بين الوسائل والأهداف." (2) - الفئة التاسعة : فئة المكتسبات التكنولوجية للمشروع الإدماجي.

فئة المكتسبات التكنولوجية للمشروع الإدماجي %02,90 .		
العبارة المعبرة عنها	عدد تكرارها	النسبة المئوية
البحث عبر الإنترنت	16	%48,48
يساعد على استعمال الداطاشو	06	%18,18
نقل المعلومات من الإنترنت	04	%12,12
استعمال وسائل الإعلام الآلي للتواصل و الشرح.	04	%12,12
جمع الصور من المجلات والإنترنت	03	%9,09
المجموع	33	%100

جدول رقم(17) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التكنولوجية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم(17) أن استجابات التلاميذ حول المكتسبات التكنولوجية المرتبطة بالمشروع الإدماجي، فكرتها الغالبة تتمثل في : " البحث عبر الإنترنت " بنسبة %48,48، و تليها فكرة : " المساعدة على استعمال الداطاشو." بنسبة %18,18، وبعدها : " نقل المعلومات من الإنترنت." و " استعمال وسائل الإعلام الآلي للتواصل و الشرح." بنسبة %12,12. فنجد على ألعيدياني وزملاءه يرون أن المشروع يساعد على: "استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة بحث عن المعلومة، وكأداة لعرض المشروع

<sup>1</sup> - إبراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز واصف، مرجع سابق، ص 36.

<sup>2</sup> - Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Ibid., P 8/9.

(الأعمال)، (1) وأليس ماركوت يرى أن المشروع: " يستعمل تكنولوجيا المعلوماتية كأداة تواصل مع الأفراد (العروض على شاكلة محاضرات). (2)

- الفئة العاشرة: فئة المكتسبات التربوية للمشروع الإدماجي.

فئة المكتسبات التربوية للمشروع الإدماجي 6,25%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبارة المعبرة عنها
18,30%	13	أخذ و زيادة معلومات و مفاهيم جديدة و إضافية .
16,90%	12	المشروع يزيد بالشرح ويحتوي التفاصيل عن الدرس العادي
9,85%	07	المشروع يتيح فرص البحث دعم ومراجعة الدروس معا .
9,85%	07	لزيادة العلامة.
7,04%	05	المشروع مرتبط بموضوع والدرس بعدة مواضيع.
7,04%	05	تثقيف التلميذ
7,04%	05	للتوسع في الأفكار و تصحيح المفاهيم.
5,63%	04	اكتساب قدرة اكبر في التعلم .
4,22%	03	مفيد لتعلم كتابة النصوص.
2,81%	02	لاكتساب علوم جديدة
2,81%	02	الوضعية العادية للحفظ فقط.
2,81%	02	تحقيق الأهداف المراد وصولها.
2,81%	02	المشروع يدعم بالصور والأمثلة.
1,40%	01	المشروع يتيح فرصة البحث خارج الثانوية
1,40%	01	في المشروع تكون المشاركة عكس التلقي في الدرس العادي.
100%	71	المجموع

جدول رقم (18) يمثل استجابات التلاميذ للمكتسبات التربوية المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

نلاحظ في الجدول رقم (18) أن استجابات التلاميذ للمكتسبات التربوية المرتبطة بالمشروع الإدماجي تمحورت في الغالب على فكرة: " أخذ و زيادة معلومات و مفاهيم جديدة و إضافية ". بنسبة 18,30%، وتليها فكرة: " المشروع يزيد بالشرح ويحتوي التفاصيل عن الدرس العادي ". بنسبة 16,90%، وبعدها فكرتي: " المشروع يتيح فرص البحث دعم ومراجعة الدروس معا ". و " لزيادة العلامة ". بنسبة 9,85%. فنجد وزارة التربية الوطنية ترى أن المشروع: " يجعل المتعلم يوظف مجموع الإمكانيات المتنوعة (معارف، معارف سلوكية، قدرات..). (3) ويقوم بتطوير قدرات المتعلمين على الاختيار (الأفكار وتصنيفها، الموضوع..) و التخطيط و البحث والتعبير، الحوصلة، التركيب، التحليل، التقويم (4) وكذا علي العيداني وزملاءه يرون فيه: "إعادة توظيف المعارف السابقة وكسب معارف جديدة." (5)

<sup>1</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد علي العيداني وآخرون، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

<sup>2</sup> - Alice Marcotte, Ibid., P 78/79.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، سأسئلة موعدك التربوي، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص 33- 34.

<sup>5</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد علي العيداني وآخرون، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

## - الفئة الحادية عشر: فئة العوائق المرتبطة بالمشروع الإدماجي.

فئة العوائق المرتبطة بالمشروع الإدماجي 11,71%.		
النسبة المئوية	عدد تكرارها	العبارة المعبرة عنها
12,03%	16	لا أعلم وأجهل ما هو المشروع ؟ و لماذا؟
9,77%	13	عدم انجاز أي بحث في العام لكثافة الدروس.
9,02%	12	مضيعة الوقت.
7,52%	10	تجاهل ولا مبالاة الزملاء-التلاميذ- للمشروع
6,77%	09	المشاجرة و الصراع
6,77%	09	العلامة هي العلاقة بين التلميذ و الأستاذ فقط.
6,02%	08	تجاهل الأستاذ للمشاريع المنجزة من التلاميذ
6,02%	08	ليس نافع لدرجة كبيرة.
4,52%	06	نقص أجهزة و وسائل الشرح
4,52%	06	التلميذ يقرأ بحثه دون الإجابة على الأسئلة(الأستاذ والتلاميذ)
3,01%	04	زملائي لا يساعدونني في البحث
3,01%	04	صاحب محل الانترنت هو الذي يعد البحث(المشروع !)
2,25%	03	لوجود صعوبات تواصلية.
2,25%	03	تحطيم للتلاميذ.
2,25%	03	عدم توفر مرافق العمل
2,25%	03	عدم توفر المراجع.
1,50%	02	عدم ترابط المشاريع و البرنامج.
1,50%	02	قصر المدة المخصصة للمشروع.
1,50%	02	وجود صعوبات في هذه اللغة .
1,50%	02	معلوماته ظرفية تزول مع الوقت.
1,50%	02	لا شيء يكتسب فرديا.
1,50%	02	لا شيء يكتسب اجتماعيا.
1,50%	02	نقائص مادية.
1,50%	02	لا توجد نقائص.
100%	133	المجموع

## جدول رقم(19) يمثل العوائق المرتبطة بالمشروع الإدماجي انطلاقا من استجابات التلاميذ.

ما يلاحظ في الجدول رقم(19) أن استجابات التلاميذ حول العوائق المرتبطة بالمشروع الإدماجي تتمحور حول : " لا أعلم وأجهل ما هو المشروع ؟ و لماذا؟ " بنسبة 12,03%، وتليها فكرة : " عدم انجاز أي بحث في العام لكثافة الدروس." بنسبة 9,77% ، وبعدها : " المضيعة للوقت." بنسبة 9,02%، ثم فكرة: " تجاهل ولا مبالاة الزملاء-التلاميذ- للمشروع." بنسبة 7,52%، وهو ما يؤكد نقص أو انعدام التطبيق في المؤسسات التي تمت فيها الدراسة ، وهذا ما يؤكد صالح عبد العزيز بقوله: " المشروع يجرّ التلاميذ إلى دراسات لا حد لها ولا نهاية و ضياع الوقت في المناقشات، وفيه إهمال الترتيب المنطقي لتنظيم المعلومات حسب المنهاج، و يطرح مشكل التجهيزات وتكوين الأساتذة (تحتاج لمدربين أكفاء)." (1)

1- صالح عبد العزيز، نفس المرجع، الجزء الثاني(1993)، ص117.

**- الفئة الثانية عشر: فئة تحسين أو تطوير المشروع الإدماجي.**

فئة تطوير أو تحسين المشروع الإدماجي 7,66%.		
النسبة %	عدد تكرارها	العبارة المعبرة عنها
22,98%	20	حسن تنظيم الأشياء و تقسيم المهام الوقت (السرعة و الإتقان).
19,54%	17	تعاون و مشاركة التلاميذ فيما بينهم كفريق واحد وجعله أكثر تفاعلية.
17,24%	15	التخطيط ، التنسيق وتحديد أسلوب البحث وكيفية تقديمه أكثر .
12,64%	11	الاستعانة و توفير الكفاءات في المجال، الأدوات و مرافق العمل.
5,74%	05	وضع علامات للبحوث (المشاريع)
4,59%	04	جعل هدايا تحفيزية
4,59%	04	السرعة و الإتقان
3,44%	03	طلب مشاريع لها علاقة بما يحدث.
2,29%	02	التعمق في دراسة المشروع قبل عرضه.
2,29%	02	إعطاء مشاريع موسعة
2,29%	02	قراءة كل الأفراد للبحث.
2,29%	02	توضيح المشاريع
2,29%	02	إكمال المشروع على أتم وجه
2,29%	02	توزيع الأبحاث
100%	87	المجموع

جدول رقم(20) يمثل الاقتراحات المرتبطة بالمشروع الإدماجي انطلاقاً من استجابات التلاميذ.

نلاحظ في الجدول رقم(20) أن الاقتراحات التي تناولتها استجابات التلاميذ تمحورت حول: " حسن تنظيم الأشياء و تقسيم المهام و الوقت (السرعة و الإتقان)." بنسبة **22,98%**، تليها فكرة: " تعاون و مشاركة التلاميذ فيما بينهم كفريق واحد وجعله أكثر تفاعلية." بنسبة **19,54%**، ثم بعدها: " التخطيط ، التنسيق وتحديد أسلوب البحث وكيفية تقديمه أكثر." بنسبة **17,24%** ، وكذا: " الاستعانة و توفير الكفاءات في المجال، الأدوات و مرافق العمل.." بنسبة **12,64%**. و هذه الاقتراحات مبنية على الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند انجازهم للمشروع الإدماجي ، وهذا ما يحدّر و يشير إليه كل من صالح عبد العزيز في: " ضياع الوقت في المناقشات( 1 ) ، مشكل التجهيزات وتكوين الأساتذة (تحتاج لمدرسين أكفاء) وكما يقول **Chichignoud (2001)** " يلزم وقت ، ليس لنا وقت كاف" . ( 2 )

**6- تقديم استبيان الدراسة:**

لقد قمنا بتشكيل محتوى استبيان دراستنا انطلاقاً من المعطيات التي قمنا باستخلاصها من الاستجابات التي أجريناها مع عينة مصغرة من مجتمع بحثنا. و تتشكل هذه الأداة البحثية من سبعة عشر (17) سؤالاً ذات طابع اختياري (أو أسئلة ذات أجوبة اختيارية) مرتبطة بالمجالات التالية:

- المجال المفاهيمي ( و يتجلى من خلال السؤال الأول ، الثاني و الثالث).

<sup>1</sup> - صالح عبد العزيز، نفس المرجع، الجزء الثاني(1993)، ص117.

<sup>2</sup> - صالح عبد العزيز، نفس المرجع، الجزء الثاني(1993)، ص117. ( Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P 101-102. )

- مجال الانعكاسات المختلفة للمشروع الإدماجي (العقلية، الاجتماعية-العلائقية، النفسية، الثقافية-المعارف المختلفة- واللغوية) على شخصية التلميذ( و يتبين ذلك من خلال السؤال الرابع)
- المجال العقلي ( و يتبلور عبر السؤال الخامس).
- المجال النفسي ( الذي يظهر من خلال السؤال السادس).
- المجال الاجتماعي (المتمثل في السؤال السابع).
- المجال اللغوي ( ويتجلى في السؤال الثامن).
- المجال التربوي (المتعلق في كل من السؤال التاسع و السؤال العاشر).
- المجال التقييمي (المتمثل من خلال السؤال الحادي عشر).
- المجال التواصلية (و يتبلور من السؤال الثاني عشر).
- المجال التكنولوجي ( ويتمثل من خلال السؤال الثالث عشر).
- المجال العلاجي (ويتجلى من خلال السؤال الرابع عشر).
- مجال الجوانب السلبية للمشروع الاندماجي ( و يتبلور من خلال السؤالين الخامس عشر والسادس عشر).
- مجال الاقتراحات الخاصة بالمشروع الإدماجي( ويتجلى من خلال السؤال السابع عشر).

#### 6-1- عينة الدراسة:

تتمثل العينة المأخوذة بالطريقة القصدية لإجراء الدراسة الأساسية من 140 تلميذا موزعين على:

- ثانوية المقاومة: 70 تلميذ من 75 تلميذ.

- ثانوية عمارة العسكري: 40 تلميذ من 60 تلميذ.

- ثانوية زيغود يوسف: 30 تلميذ من 52.

أي 140 تلميذ من 187 تلميذا مسجلين لدى مصلحة الإحصائيات والامتحانات لمديرية التربية عنابة، ولقد تم توزيع هذا العدد فقط كون التلاميذ منشغلين، وفي الفترة التي وزعت الاستمارات العدد المذكور هو العدد المتاح فقط (1)، وبحساب نسبة التوزيع نجدها : 74,86% (140 من 187 تلميذ) وهي نسبة مرتفعة بحيث يمكن قبول نتائجها على العموم، وهذا إذا طبقنا معيار صدق وثبات النتائج كذلك على نسبة التوزيع الفعلية، فنجد أن النتيجة مرتفعة (أكثر من 65%).

#### 6-2- تحليل استبيان الدراسة:

إن تحليل المعطيات التي تمكنا من جمعها بواسطة وسيلة بحثنا إلى استخلاص نتائج جد قيمة مرتبطة بالمجالات التالية:

#### المجال الأول: مفهوم المشروع الإدماجي ( انظر إلى الجدول رقم 21 ) :

ففيما يتعلق بهذا المجال فقد اتضح لنا أن عينة تلاميذ القسم النهائي لا يتمتعون بتصور موحد تجاه المشروع الإدماجي إذ أن الأغلبية تعتبر أن المشروع الإدماجي هو بالدرجة الأولى عمل تربوي جماعي

<sup>1</sup> - صلاح مراد وفوزية هادي، مرجع سابق، ص 112

تعاوني بنسبة (28،42%) وبدرجة أقل أنه تبادل الأفكار بين التلاميذ بنسبة (50،23%)، وكذا أنه نشاط تربوي قائم على المشاركة بنسبة (15،25%)، وبتكرار أقل مباشرة من هذه نجد التلاميذ يرون أن المشروع الإدماجي هو عبارة عن انجاز نشاط لغوي عام بنسبة (50،21%)، وهذه العبارات في مجملها تتفق مع ما جاء به وليد أحمد جابر الذي يرى أن: "المشروع يعود التلاميذ على التعلم التعاوني." (1) و كما تطرقت له وزارة التربية الوطنية بأن المشروع الإدماجي: "يهدف لتنوع مصادر البحث، مواكبة الانشغالات والتمتع بالروح الجماعية وما تقتضيه من قيم تضامنية و تعاونية." (2) كما يتفق مع ما توصل إليه عبد الجليل على الخور (2002) في دراسته - أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم- أنه: "توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ، وبين مستوى التعليم التعاوني - المنخفض، المتوسط، العالي- لصالح مجموعة التعليم التعاوني." (3)

وبدرجات متوسطة نجد التلاميذ يرون أن المشروع الإدماجي هو عمل تربوي فردي داخل الجماعة بنسبة (57،20%)، وهو ما يتفق مع أليس ماركوت في دراسته التي يرى فيها أن: "التلميذ ينجز في إطار المجموعة وفي نفس الوقت بطريقة مستقلة مشروع بحثه." (4) وكذا هو إعداد نشاط شفوي و كتابي بنسبة (50،16%)، و أنه عمل نظري وتطبيقي بنسبة (55،20%). وهنا نجد أن المشروع الإدماجي الذي ينجز في مادة اللغة الفرنسية يبين خصوصيته لتنمية الكفاءات و الأنشطة اللغوية لدى التلاميذ. و هو ما تشير إليه وزارة التربية الوطنية في مجال اللغات الأجنبية " إذ يفرض ذلك على المتعلم كفاءات عالية و تكوين متين، والتحكم في اللغات (لغة المعلوماتية، و معرفة لغتين أجنبيتين و التحكم في واحدة على الأقل). (5) والمعلوم على تعليم اللغات الأجنبية أنه لم يعد اليوم قائما على هدف الإطلاع على ثقافة الغير وحسب...فضلا على ذلك تمكين المتعلمين من أن يتخذوا منها أداة يتسنى لهم توظيفها في التواصل مع الناطقين بها. " (6) كما تتفق الاستجابات السابقة مع دراسة كاترين مفومرا التي أثبتت أن " الكفاءة العامة (الشفهية و الكتابية معا) كانت دالة. " (7)

أما بالنسبة للعبارات الأخرى فيمكن إجمالها في أن: " استجابات التلاميذ لمفهوم المشروع الإدماجي تتنوع وتختلف حسب اختلاف أفراد العينة " وهو ما يتفق مع دراسة جمعة بن سالم (2010) الذي يرى فيها أن "مفهوم المشروع يتفرق على عدة تطبيقات، والأهمية تكمن في الانجاز والتعلم الحقيقية للتلميذ ونشاطه في التعلم عكس السلبية و التلقي في الطرق التقليدية " (8)

<sup>1</sup> - وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص 231.

<sup>2</sup> - <http://www.oasisfle.com>: Curriculum de français, Ibid, P 8.

<sup>3</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، المجلد الرابع، العدد الأول، 2003، ص: 256 - 257.

<sup>4</sup> - Alice Marcotte, Ibid , P 16.

<sup>5</sup> - وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي، عدد خاص (مارس 2005)، مرجع سابق، ص 10/8.

<sup>6</sup> - وزارة التربية الوطنية، التربية، مجلة المربي، العدد9، (ديسمبر 2007)، مرجع سابق، ص 7.

<sup>7</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 273.

<sup>8</sup> - Djemâa Bensalem, Ibid .P. 75/82.

## الجدول رقم (21) المرتبط بالأسئلة رقم (1)، (2) و(3) من الاستبيان النهائي.

ترتيب العبارة	نوع الإجابة المقدمة من طرف التلاميذ	عدد الأجوبة	النسبة المئوية
01	عمل تربوي جماعي تعاوني.	74	15.01%
02	تبادل الأفكار بين التلاميذ.	47	9.53%
03	نشاط تربوي قائم على الشراكة.	44	8.92%
04	إعداد نشاط لغوي عام.	43	8.72%
05	تنمية الكفاءات اللغوية.	39	7.91%
06	عمل تربوي فردي داخل الجماعة.	36	7.30%
07	إعداد نشاط شفوي و كتابي.	33	6.69%
08	إنجاز نشاط كتابي.	30	6.08%
09	بناء عمل نظري و تطبيقي.	30	6.08%
10	اكتساب معارف و أفكار جديدة	28	5.67%
11	إجراء نشاط شفوي.	27	5.47%
12	بناء خلاصة للدروس السابقة.	24	4.86%
13	عمل تربوي فردي.	21	4.25%
14	تشكيل نقد بناء للمواضيع المدروسة سابقا.	20	4.05%
15	تقديم تجربة ميدانية.	15	3.04%
16	إجراء عمل نظري	10	2.20%
-	المجموع	493	100%

## - المجال الثاني: الانعكاسات المختلفة للمشروع على شخصية التلميذ (انظر الجدول رقم 24).

فيما يخص انعكاسات المشروع الإدماجي المختلفة على مختلف نواحي شخصية التلميذ، نجد أن استجابات تلاميذ القسم النهائي لكل النواحي المذكورة (العقلية، الثقافية، اللغوية، الاجتماعية و النفسية) كانت في مجملها تعدت المتوسط لمجموع العبارات و متفاوتة بنسب ضئيلة فيالدرجة الأولى نجد أن المشروع الإدماجي ينمي النواحي العقلية بنسبة (22,22%)، و هو ما يتفق مع جمعة بن سالم (2010) الذي استنتج أن العمل بالمشروع ينمي عمليات الحكم على المعرفة و أنها تتطور لما يكتشفها الطفل بنفسه و: "بياجي يرى أن الطفل يتعلم بالفعل" (1) وكذا يتفق مع جمال عبد العزيز الشرهان (2002): الذي يرى أن استخدام الحاسوب (في ظل العمل بالمشروع في الفيزياء) في تحصيل الطلاب كان على مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية. (2) كما تعتبر وزارة التربية الوطنية أن: بيداغوجيا المشروع- المشاريع الإدماجية تشجع على إظهار كفاءات ذهنية. (3) وتأتي ثانيا في انعكاسات العمل بالمشروع الجوانب الثقافية التي قصدنا بها (المعارف المتنوعة) بنسبة (21,36%) وهو ما تراه وزارة التربية الوطنية أن المشاريع الإدماجية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم، (4) اكتساب معارف جديدة و تنويع مصادر البحث. (1)

<sup>1</sup> - Djemâa Bensalem, Ibid .P. 75/82.

<sup>2</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، المجلد الثالث، العدد الثالث، 2002، ص: 69.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، العدد3 (يناير/فبراير 2005)، مرجع سابق، ص 17.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، العدد3 (يناير/فبراير 2005)، نفس المرجع، ص 17.

ويأتي ثالثاً في انعكاسات العمل بالمشروع الجوانب اللغوية بنسبة (20,94%) وهو ما يبين خصوصية بيداغوجية المشروع في اللغات عامة واللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالتحديد في جميع نواحيها (شفوية وكتابية) أو (مستمع أو متحدث)، وهو ما يتفق مع أليس ماركوت الذي يرى أن التلميذ يؤكد دوره بالكتابة في الكراس الشخصي. (2) وكذا ما أشارت إليه كاترين مفرومرا بأن العمل بالمشروع في اللغة الفرنسية ينمي الكفاءات العامة (الشفوية والكتابية) بنسبة دالة إحصائية. (3) وهذا ما أكد عليه كل من إيزابيل بوردالو و جون بول جينيست لبداغوجية المشروع في الفرنسية مثلاً أن التعليم لا يتجزأ إلى : تعبير كتابي، قراءة مشروحة ، قواعد ، صرف.... (4)

و تأتي رابعاً في انعكاسات العمل بالمشروع الجوانب الاجتماعية (العلائقية) بنسبة (20,51%) وهو ما يؤكد كل من ديوى وزملايه كلباترك و ديكرولى حيث أن المشروع هو: النشاط التلقائي و المتناسق لمجموعة من تلاميذ صغيرة العدد توافقوا حول تنفيذ عمل بشكل منهجي ... (5) وتكمل الباحثة Catherine هذا التعريف بتعريف وزارة التربية اليونانية وهو أن : "بيداغوجية المشروع هي نوع أين الطفل يشترك بطريقة تعاقدية في إعداد معارفه، (6) ينسق وينمي روح المسؤولية. (7) وأكد هذا كل من وزارة التربية الوطنية وطيب نايت سليمان و زملاؤه بأن: "التلاميذ يشاركون بطريقة فعالة، و المختلفين من التلاميذ وجدوا مكانهم في النشاط المنتج - المشاريع الإدماجية - ويمكن المتعلم - مواطن الغد - من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى (8) ، ووزارة التربية الوطنية ترى كذلك أن - المشاريع الإدماجية - تجعل التلاميذ يتمتعون بالروح الجماعية وما تقتضيه من قيم تضامنية و تعاونية. (9) وهو ما توصل إليه أليس ماركوت في دراسته: "أن التلميذ يفضل المشاركة والبروز في التفاعل الاجتماع- معرفي." (10) وكذا عبد الجليل جمعة على الخور في دراسته سنة 2002: التي توصل فيها إلى : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني. (11)

وأخيراً في انعكاسات العمل بالمشروع نجد الجوانب النفسية التي تتعدى متوسط إجابات التلاميذ المقدمة وغير بعيد عن الجوانب الأخرى السابقة (العقائمية، الثقافية، اللغوية، الاجتماعية) بنسبة (20,08%)

1 - www.oasisfle.com: Curriculum de français, Ibid., P 8/25.

2 - Alice Marcotte, Ibid , P 129.

3 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 273.

4 - Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Ibid. ,P 8/9.

5 - مورييس شربل، مرجع سابق، ص 59.

6 -Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 67.

7 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

8 - وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، مرجع سابق، ص1.

- طيب نايت سليمان و آخرون، مرجع سابق، (2004)، ص 28 .

9 - www.oasisfle.com: Curriculum de français, Ibid., P 8/25.

10 - Alice Marcotte, Ibid P 172/174.

11 - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، المجلد الرابع، العدد الأول، 2003، ص:256 - 257.

وهو ما تؤكد دراسة محافظة سنة 1999: بأن الامتحانات بواسطة كتابة الأبحاث- انجاز بحوث- يمنح الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم، ويجنبهم القلق الذي يشعر به الآخرون من أساليب الامتحانات العادية. (1) وكما يحدد كلباتراك بيداغوجيا المشروع ب: تعبير عن الرأي، الاحتياجات، النقائص، التطلعات والتساؤل. (2) وكما يؤكد عبد المؤمن يعقوبي أن - المشروع الإدماجي- له قيمة وجدانية للطفل ، وهو التزام شخصي. (3) وهو كما توصلت له كاترين مفورمرا أن: بيداغوجية المشروع نجحت في إخفاء اللامبالاة القوية للتلاميذ لخصلة اللغة الفرنسية (4) ويزيد من: الثقة بالنفس، المسؤولية، الاستقلالية، الإبداع وتنمية الدافعية بفضل العمل الذي يجب أن ينجز. (5) ويرى كذلك صالح عبد العزيز أن بيداغوجية المشروع - المشاريع الإدماجية - تجعل الطفل مركزا للتربية والتعليم، ويعتمد على نفسه. (6)

ونستنتج أن المشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية حسب رأي التلاميذ يركز و يمس الجوانب: العقلية، الثقافية، اللغوية، الاجتماعية و النفسية كلها على حد سواء(فرق ضئيل بين هذه الجوانب) هذا لأنه يقوم على المزج بين الأنشطة(عقلية، لغوية وثقافية..) والأفراد( كفرد وذات نفسية منفردة أو جماعات تقوم بالعمل التعاوني والتنافسي وتقسيم الأدوار).وهو ما يعطي للمشروع الإدماجي البعد الاندماجي (interdisciplinaires) الذي ذكرته كاترين مفورمرا في: تطوير المعارف المستعرضة وتحويلها من مادة إلى أخرى و إعطاءها البعد مابين- التنظيمات (interdisciplinaires) (الاندماجية) (7) بإدماج الكفاءات في المادة الواحدة، و كذا مواد مختلفة لإنجاز المشروع وتحقيق أهدافه المسطرة (الطبيعة الإدماجية للكفاءات والمعارف). و نجد كذلك ( بالبل PELPEL, 1993 ) يقول: " أن بيداغوجية المشروع تتعدى حدود طريقة بسيطة، هي بيداغوجية و كذا طريقة بيداغوجية ". (8)

الجدول رقم (22) المرتبط بالسؤال رقم(4) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	نوع الإجابة المقدمة من طرف التلاميذ	عدد الأجوبة	نسبتها المئوية
01	الناحية العقلية .	52	22,22%
02	الناحية الثقافية(المعارف المختلفة).	50	21,36%
03	الناحية اللغوية.	49	20,94%
04	الناحية الاجتماعية (العلائقية).	48	20,51%
05	الناحية النفسية.	47	20,08%
-	المجموع	234	100%

<sup>1</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع لسابق، المجلد الثامن، العدد الأول، 2007، ص: 97.

<sup>2</sup> - PArtoune Christine; Ibid, [cit. 28/07/2011]( [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth\\_proj.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_proj.html))

<sup>3</sup> - عبد المؤمن يعقوبي ، مرجع سابق، (2004)، ص 179/178.

<sup>4</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

<sup>5</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

<sup>6</sup> - صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص116/115.

<sup>7</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

<sup>8</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 66.

**- المجال الثالث: الفوائد العقلية و الذهنية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 23).**

نجد هنا أن المشروع الإدماجي فيما يخص الفوائد والمكتسبات العقلية عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى يتمثل في القدرة على استخدام أو تطبيق المعارف بنسبة (27,94%) والقدرة على البحث عن المعارف أو المعلومات (26,47%) وهي نسب تتعدى متوسط الاجابات الكلية للفوائد الذهنية ، وهذا ما يتفق مع أليس ماركوت في دراسته التي يرى أن التلاميذ يفضلون البحث و لهم الفرصة في الممارسة والتطبيق، (1) إثراء النشاط الإدماجي وتطوير الخبرات... (2) والتلميذ يلتزم في وضعية حقيقية للاستثمار العلمي، و يتعرف على العديد من الفرص لممارسة مختلف الكفاءات. (3) وما تؤكد دراسة محافظة سنة 1999: بأن الامتحانات عن طريق البحوث يعطي الوقت للانجاز. (4) وكما ترى وزارة التربية الوطنية: أن بيداغوجيا المشروع تشجع على إظهار كفاءات ذهنية ، تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم وتكسبه مهارات التطبيق. (5)

وبدرجات أقل من المتوسط الحسابي لمجموع عبارات الفوائد الذهنية نجد أن التلاميذ لهم القدرة على فهم المعارف بنسبة (19,85%) وهو ما يتفق مع دراسة جمال عبد العزيز الشهران (2002) الذي يرى أن العمل بالمشروع في الفيزياء لتحصيل الطلاب كان على مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية. (6) والقدرة على ممارسة التعبير الحر بنسبة (18,38%) الذي تؤكد كاترين مفورمرا: بأن الكفاءة الشفهية للمتعلمين تطورت بنسبة دالة إحصائيا. (7) ويتفق مع دراسة محافظة سنة 1999: لكون البحوث تسمح للطلبة بالتواصل مع هيئة التدريس و فرصة للتعبير. (8)

وبدرجات ضعيفة نجد أن القدرة على تحليل المعارف لدى التلاميذ هي بنسبة (16,18%) و القدرة على النقد بنسبة (11,03%)، وهو ما تشير إليه وزارة التربية الوطنية: بأن المشاريع الإدماجية تنمي وتطور أساليب التلخيص، التحليل، الاستنتاج، التركيب والنقد الموضوعي. (9)

و ما نستنتجه هنا هو الطبيعة التطبيقية للمعارف المختلفة أثناء انجاز المشروع والذي يسمح بالاستخدام والتنويع في طرق تقديمها. وهو ما تشير إليه دراسة جمعة بن سالم (2010) الذي يرى فيها أن: "الأهمية - في المشروع- تكمن في الانجاز والتعلمت الحقيقية للتلميذ ونشاطه في التعلم عكس السلبية والتلقي في الطرق التقليدية" (10)

1 - Alice Marcotte, Ibid P 129-130.

2 - Alice Marcotte, Ibid P 21.

3 - Alice Marcotte, Ibid P 172/174.

4 - مجلة العلوم التربوية والنفسية مرجع لسابق، المجلد الثامن، العدد الأول، 2007، ص: 97.

5 - وزارة التربية الوطنية ، الكتاب المدرسي، مجلة المربي ، العدد3(يناير/فبراير 2005)، مرجع سابق، ص 17.

6 - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، المجلد الثالث، العدد الثالث، (2002)، ص:69.

7 - Catherine Mavromara-Lazaridou . Ibid., P 273.

8 - مجلة العلوم التربوية والنفسية مرجع لسابق، المجلد الثامن، العدد الأول، 2007، ص: 97.

9 - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص33 .

10 - Djemâa Bensalem, Ibid .P. 75/82.

## الجدول رقم (23) المرتبط بالسؤال رقم (5) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	نوع الإجابة المقدمة من طرف التلاميذ	عدد الأجوبة	نسبتها المئوية
01	القدرة على استخدام أو تطبيق المعارف	38	27,94%
02	القدرة على البحث عن المعارف أو المعلومات	36	26,47%
03	القدرة على فهم المعارف	27	19,85%
04	القدرة على ممارسة التعبير الحر	25	18,38%
05	القدرة على تحليل المعارف	22	16,18%
06	القدرة على النقد	15	11,03%
-	المجموع	163	100%

## - المجال الرابع : الفوائد النفسية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 24).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات النفسية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى في تنمية روح المبادرة بنسبة (20,65%) وتنمية روح الالتزام والمواظبة بنسبة (18,47%) و هو ما تشير إليه وزارة التربية الوطنية: أن-المشروع الإدماجي- تعاهد معنوي (1) وبيداغوجية المشروع من البيداغوجيات الحديثة النشطة ، تختار بحرية الأنشطة، تطرح تساؤلات و تشكل أهدافها حسب الاحتياج، الأنشطة مفتوحة ، والعقد ليس ثابت بل متفاوض. (2) و المشروع توسيع وتنويع للخبرات المتعلمة المنشطة للفكر الإبتكاري والمواهب، يدفع التلاميذ للتركيب بتصورات واستراتيجيات وطرق مختلفة لانجاز المهمة التعلم (3)، إدراك روح الالتزام و المواظبة عند القيام بنشاط ما، بتوفير الوقت الكافي (4) تقوية فكر المبادرة لدى التلميذ بالعمل التعاوني. (5) وتؤكد كاترين مفرومرا: أن بيداغوجية المشروع طريقة متبعة لتحقيق المشروع، تلعب دورا وظيفيا أساسيا في انجاز المشروع البيداغوجي... من جهة يؤكد حسن تنظيمه وبرمجته، ومن جهة أخرى يفضل المشاركة النشطة ودافعية المتعلم. (6) وبيداغوجية المشروع هي نوع أين الطفل يشترك بطريقة تعاقدية في إعداد معارفه. (7) فالمشاكل المواجهة أثناء انجاز هذا العمل تقيم المنتوج وتعبي كفاءات جديدة، التي تصبح معارف - فعل بعد تشكلها. هذه المشاكل المتناولة جماعيا تنشط النزاعات الاجتماع- معرفية في تجاوز العقد المكتسبة أثناء (المشروع). (8) وأن بيداغوجية المشروع نجحت في إخفاء اللامبالاة القوية للتلاميذ لحصص اللغة الفرنسية في الثانويات العمومية اليونانية. ويستغلون أكثر من وقتهم في المنزل للفرنسية (9) وكذا أليس ماركوت يرى

1- وزارة التربية الوطنية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، مرجع سابق، ص 5.

2- Ministère de l'éducation nationale, , L'évaluation en éducation , Revue L'éducateur, N° 02 (juillet-Aout 2004) , . Ibid.P15.

3- Ministère de l'éducation nationale; Apprentissage coopératif , N 28 ; Ibid . P13.

4- وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، العدد 17(2005)، ص 19/17.

5- Ministère de l'éducation nationale; Apprentissage coopératif , N 28 ; Ibid . P 23 /24.

6 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 59/60.

7 -Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 67.

8 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

9 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

أن: التلاميذ يفضلون البحث- في المشاريع الإدماجية، والنتائج بينت أن التلميذ يلتزم في وضعية حقيقية للاستثمار العلمي... (1)، ويقوم بالابتكار. (2)

و بدرجات متوسطة نجد أن المشاريع الإدماجية تساعد على اكتشاف الميول و الرغبات الشخصية بنسبة (16.84%)، تنمية روح الفضول بنسبة (15.76%)، روح التحدي بنسبة (14.67%) و روح الاستقلالية بنسبة (13.58%) وكلها نسب مقاربة في بعضها ، و لقد تناولتها كأكثرين مفرورا بأن المشاريع الإدماجية : تقوم بمساعدة و وصول المتعلم إلى تحديد حاجاته بصفة عامة، و تطوير الاستقلالية عند التكفل بإنجاز نشاط من المشروع بنوع من الخصوصية. (3) و وزارة التربية الوطنية تؤكد أن-المشاريع الإدماجية : تساعد على إظهار الصعوبات للمتعلم، وجعله يجد حوله الخاصة (4)، تنمي روح الفضول (5)، تخلق الإحساس بالتحدي ، المسؤولية و تجعل المتعلم مسئولاً عن اتفائه و اختياره. (6)

وما نستنتجه هو أن المتعلم يتجاوز السلبية التقليدية عند انجازه للمشروع- بيداغوجية المشروع- التي تراها وزارة التربية الوطنية أنها من: البيداغوجيات الحديثة النشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات ، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم و الثقة بالنفس و الاستقلالية ... و باختصار، طرائق تدريس تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية / التعلمية ، أي يكون له دور نشط و هذه الطرق هي التي تفسح له المجال لأن يمارس هذا الدور. (7)

#### الجدول رقم (24) المرتبط بالسؤال رقم (6) من الاستبيان النهائي.

ترتيب العبارة	نوع الإجابة المقدمة من طرف التلاميذ	تكراراتها	نسبتها المئوية
01	تنمية روح المبادرة	38	20,65%
02	تنمية روح الالتزام و المواظبة.	34	18,47%
03	اكتشاف الميول و الرغبات الشخصية	31	16,84%
04	تنمية روح الفضول	29	15,76%
05	تنمية روح التحدي	27	14,67%
06	تنمية روح الاستقلالية	25	13,58%
-	المجموع	184	100%

#### - المجال الخامس: الفوائد الاجتماعية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 25).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات الاجتماعية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى في تنمية طرق التفاوض مع الغير بنسبة (28,78%) و تنمية القدرة

1 - Alice Marcotte, Ibid P 172/174.

2 - - Alice Marcotte, Ibid P 21.

3 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P74/78.

4 - Ministère de l'éducation nationale; Apprentissage coopératif , N 28 . Ibid. P 43.

5 - وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، العدد 17(2005)، ص 19/17.

6 - وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات، نفس المرجع ، العدد 17(2005)، ص 21/20 .

7 - وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات، نفس المرجع، العدد 17(2005)، ص 20/19.

على تنظيم العمل الجماعي بنسبة (26,76%) وهو ما يبينه بارتون بأن بيداغوجية المشروع-المشاريع الإدماجية تعبير عن الرأي، التطلعات، التساؤل و التخطيط جماعيا لانجاز المشروع ومعايشته. (1) ويضيف هوبر (1999 HUBER) بأن: "بيداغوجية المشروع- تلاميذ- يمكن تعريفها على أنها إكمال لفعل التعلم، التلميذ يتحضر لإيجاد معنى لتعلماته في منتج أين الجماعة تقيمه. المشاكل المواجهة أثناء انجاز هذا العمل تقيم المنتوج و تعبئ كفاءات جديدة، التي تصبح معارف - فعل بعد تشكلها. هذه المشاكل المتناولة جماعيا تنشط النزاعات الاجتماع- معرفية في تجاوز العقد المكتسبة أثناء (المشروع)". (2) و وزارة التربية الوطنية تؤكد أن: المشروع سيرورة مفتوحة، و لا يعتبر إطارا صارما مغلقا، أو عقدا ملزما، بل يحتاج إلى إجماع سواء أثناء الإعداد أو التنفيذ أو التسيير أو التقييم (3)، والعقد ليس ثابت بل متفاوض. (4)

وبدرجات متوسطة نجد أن المشاريع الإدماجية تقوم بربط التلميذ بالحياة و بالمشاكل البيئية الخارجية بنسبة (17,17%) و تطوير قيم التعاون مع الغير بنسبة (11,12%) و هو ما تؤكد كاترين مفورمرا بأن: تلاميذ القسم بالمشروع أغلبيتهم محفزين ويشاركون بطريقة فعالة حتى الأضعف منهم و المختلفين وجدوا مكانهم في النشاطات المهمة المنتجة، ويقومون بالتنسيق في عملهم. (5) و عبد الجليل جمعة على الخور سنة 2002 توصل إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني. (6)

و بدرجات ضعيفة نجد أن المشاريع الإدماجية تساعد على ترقية الشعور أو الوعي بمزايا العمل الجماعي بنسبة (8,60%) و معالجة مشكل التعصب للأفكار الذاتية أو الشخصية بنسبة (7,57%) وهو ما أشارت إليه دراسة عبد الجليل جمعة على الخور سنة 2002 التي: أظهرت بنتائج اختبار نيومان كواز وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني(العالي، المتوسط و المنخفض) وبين مستويات التحصيل التقليدية (عال، متوسط، منخفض) على التوالي لصالح المستوى التعاوني. (7) و في دراسة كاترين مفورمرا بأن: نتائج المقابلات مع الأساتذة أكدت أن المتعلمين طوروا ليس فقط معنى التنسيق وإنتاجيتهم بل كذلك معنى المسؤولية. (8) و في دراسة أليس ماركوت نجد النتائج بينت أن التلميذ يفضل المشاركة و البروز في التفاعل الاجتماع- معرفي، يلتزم في وضعية حقيقية للاستثمار العلمي. (9) و نجد عبد المؤمن يعقوبي يؤكد على أن روح الجماعة حاضرة كضابطة لسير العمل- في المشاريع الإدماجية - ويكون

<sup>1</sup> - PArtoune, Christine. La pédagogie du projet. Ibid. 1999-04-03 [cit. 28/07/2011] [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth\\_projet.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_projet.html).

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، مرجع سابق، ص 21 .

<sup>4</sup> -Ministre de l'éducation nationale, , L'évaluation en éducation , Revue L'éducateur, N° 02 (juillet-Aout 2004 ),Ibid; P15.

<sup>5</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

<sup>6</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، المجلد الرابع، العدد الأول، 2003، ص: 256 - 257.

<sup>7</sup> - مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص: 256 - 257.

<sup>8</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

<sup>9</sup> - Alice Marcotte, Ibid P 172/174.

توزيع الأدوار والمسؤوليات ، وهو ما يبين الطبيعة التتابعية بين العمل الفردي والجماعي . (1) وكذا أولف شاورتر يرى أن: المشروع يتكيف مع احتياجات التلميذ ، فالتلاميذ يحتكون بمشاكل حقيقية يتجاوزونها ويحلونها في نهاية المشروع ، فيشعرهم بمعارفهم الخاصة و يتوصلون لتحقيقها و استثمارها واقعيًا ، هذا ما يطور دافعيتهم، ويجعلهم يقدمون نشاطات اجتماعية . (2)

وبصفة عامة نستنتج أن العمل بالمشروع ينمي العمل التشاركي و التفاعلية و ربط المتعلم بالحياة والجماعة وهو ما تؤكدته النتائج التي توصل لها أليس ماركوت وهو أن التلميذ يفضل المشاركة والبروز في التفاعل الاجتماعي- معرفي، ويلتزم في وضعية حقيقية للاستثمار العلمي. (3)

الجدول رقم (25) المرتبط بالسؤال رقم (7) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها المئوية
01	تنمية طرق التفاوض مع الغير	57	28,78%
02	تنمية القدرة على تنظيم العمل الجماعي	53	26,76%
03	ربط التلميذ بالحياة و بالمشاكل البيئة الخارجية	34	17,17%
04	تطوير قيم التعاون مع الغير	22	11,12%
05	ترقية الشعور أو الوعي بمزايا العمل الجماعي	17	8,60%
06	معالجة مشكل التعصب للأفكار الذاتية أو الشخصية.	15	7,57%
-	المجموع	198	100%

- المجال السادس: الفوائد اللغوية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 26).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات اللغوية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى في إثراء الرصيد اللغوي بنسبة (23,86%) و تعلم قواعد اللغة أكثر بنسبة (22,15%) وهو ما تطرقت له وزارة التربية الوطنية بأن: بيداغوجيا المشروع كثيرا ما تستعمل في التعليم التقني لما يوفره من موضوعات انجازيه. غير أن المربين يرون أن هذه البيداغوجيا يمكن تطبيقها في أي مادة دراسية ، لأن المشروع قد يكون معرفيا (علم، لغة..)، أو تقنيا (4)، فيجعل المتعلم يفعل تواصله اللغوي في وضعيات مختلفة (متلقي/متحدث، فهم وإفهام) و يسيطر على الأداة اللغوية ويفهم آلياتها وإمكانياتها التعبيرية،(5) يفهم و يترجم مختلف الحوارات الكتابية /الشفهية لردّها على شكل حصيلة، والتفاعل كمتلقي أو منتج لمختلف مستويات المعلومة (كلمة، جملة، خطاب، نص، حوار مباشر)، أو إنتاج حوار كتابي/شفوي(نص، جملة، فقرة ، حوار مباشر...) يأخذ بعين الاعتبار التناقضات المرتبطة بالحالة التواصلية و الرهانات المسطرة (التداخلات الاجتماعية، اختلاف الرأي والإقناع....) (6) ، التفاعل الشفوي و الكتابي حول

<sup>1</sup> - عبد المؤمن يعقوبي ، مرجع سابق، (2004)، ص 179/178.

<sup>2</sup> - Olaf Schweitzer, Ibid. P15/16.

<sup>3</sup> - Alice Marcotte, Ibid P 172/174.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، مجلة المربي، العدد3(يناير/فبراير2005)، مرجع سابق، ص 17.

<sup>5</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

<sup>6</sup> - Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>me</sup> année secondaire tous les filières ; Ibid , P 12 /13 . ( www.oasisfle.com)( 27/06/2011)

حصيلة المعارف والمهارات المنجزة (1)، و يطور تقنيات تبليغ المعلومة (2) و أكدته وزارة التربية التونسية: في أن بيداغوجية المشروع في اللغة تساعد على ترقية القدرة على التأليف المؤدي لبناء الفكرة و تحديد الموقف في منتج شفهي أو كتابي (3)، فهم الآخر باستعمال المتعلم للغات (4) و كذا نجد أليس ماركوت يرى أن: في انجاز المشروع في اللغة تقليل للأخطاء و المشاكل اللغوية باستعمال اللغة (شفهية/كتابة) و بممارستها مع مرور الوقت (5).

وبدرجات متوسطة نجد أن المشاريع الإدماجية تجعل التلاميذ تعتبر عن أفكارها الشخصية بسهولة بنسبة (17,61%) و ممارسة اللغة بشكل دائم و مستمر بنسبة (13,63%) وهذا ما أشارت إليه وزارة التربية الوطنية بأن: العمل بالمشروع يقوي قدرة المتعلم على تناول الكلمة أمام الحضور (6)، ينمي المهارات المختلفة (لغوية، قراءة، تعبير...) (7) ونجد أليس ماركوت يرى أن: في انجاز المشروع في اللغة إعطاء للفرص بالاستعمال الدائم و المتنوع للغة (عرض، كتابة، إقناع...) (8) و تحسن الأداء بالتواصل واستعمال اللغة (9) وبصفة أعم لدى وزارة التربية التونسية: ترى أن استعمال اللغات يحسن الأداء في وضعيات متنوعة، وبالمشروع يقوم المتعلم بإخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقية و يضفي الحيوية عليها، ويعبر المتعلم عن أفكاره باللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى، فيجعل المتعلم ينخرط ضمن شبكة التواصل الذي من شأنه أن يحسن الحلول المقترحة و الأداء المقدم (10).

وبدرجات ضعيفة نجد أن المشاريع الإدماجية تساعد على تحسن المستوى اللغوي من ناحية التعبير والكتابة بنسبة (11,93%)، و على التحكم في طرق تبليغ المعلومات بنسبة (10,79%) وهو ما بينته وزارة التربية التونسية: أنه بالمشروع تتحسن طريقة العرض الشفهي والكتابي (11) و وزارة التربية الوطنية بأن المشاريع ترقى تقنيات تبليغ المعلومة (12).

وفي مجمل المكتسبات اللغوية للمتعلم في انجازه للمشروع الإدماجي في اللغة هو اخراجها من النظري للتطبيقي، تصحيح لمختلف الأخطاء المرتكبة و تحسين طرق التواصل بها.

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص 34.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 17.

<sup>3</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد على العيداني وآخرون، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

<sup>4</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد على العيداني وآخرون، نفس المرجع، ص 29.

<sup>5</sup> - Alice Marcotte, Ibid; P12/13.

<sup>6</sup> - وزارة التربية الوطنية، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص 33-34.

<sup>7</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

<sup>8</sup> - Alice Marcotte, Ibid., P 78/79.

<sup>9</sup> - Alice Marcotte, Ibid; P12/13.

<sup>10</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد على العيداني وآخرون، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

<sup>11</sup> - وزارة التربية و التكوين التونسية، إعداد على العيداني وآخرون، نفس المرجع، ص 35/30/29/23.

<sup>12</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17 (2005)، ص 17.

## الجدول رقم (26) المرتبط بالسؤال رقم (8) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها المئوية
01	إثراء الرصيد اللغوي	42	23,86%
02	تعلم قواعد اللغة أكثر	39	22,15%
03	التعبير عن الأفكار الشخصية بسهولة	31	17,61%
04	ممارسة اللغة بشكل دائم و مستمر	24	13,63%
05	تحسن المستوى اللغوي من ناحية التعبير والكتابة	21	11,93%
06	التحكم في طرق تدليغ المعلومات	19	10,79%
-	المجموع	176	100%

## - المجال السابع : الفوائد التربوية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 27).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات التربوية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى تحرير للتلميذ من ساطة الأستاذ بنسبة (20,17%) و تعزيز العلاقة أو الاتصال بين التلميذ و الأستاذ بنسبة (93,16%)، و إعطاء الفرصة للتلميذ لإدماج المعارف المختلفة بنسبة (32,15%)، وهو ما يتفق مع جمعة بن سالم (2010) بأن الأستاذ هنا منشط ومنظم للأفواج بالتشاور (ليس الإملاء) ومؤطر للتلميذ فقط، و هو مصدر من مصادر معرفة للتلميذ وليس المصدر الوحيد. (1) و نجد أولف شايوتزر يؤكد أن في بيداغوجية المشروع : المعلم نجده يجب أن يضع المعدات التي تسمح للتلميذ بإبراز مشروعه، وتوجيهه للتعلّات انطلاقاً من هذا المشروع، وعلى المعلم أن يقوم باستثارة التلميذ، والتكيفات المرجوة باختيار ذكي (للمشاكل) التي يقترحها له، وهذه المشاكل مختارة بطريقة يمكن للتلميذ قبولها، تستثير، تستدكر، تقيم سيرورته الخاصة. وهنا عندما يقبل التلميذ المشكل يصبح خاصاً به (التفاوض والاتفاق مع المعلم)، هذا ما يجعل المعلم بين نشاط التلميذ (بيداغوجية المشروع) من جهة و التكوين (المشروع البيداغوجي) بتأكيد التمكن من المعارف و محتوى التعلم من طرف التلميذ. (2) و التفاوض الذي يحدث يسمح بالتفسير واجتماعية تشد انتباه العمل و ينتهي بموافقة تترجم بين الأستاذ والتلاميذ. (3) و كما يرى صالح عبد العزيز بأن: اشترك التلاميذ الجدي في النشاط التعليمي من شأنه التقليل من مشكلات النظام (4) وكذا وزارة التربية الوطنية بأن-العمل بالمشروع:-تأكيد لمبدأ احترام العقد البيداغوجي (5)، الإصغاء و عدم المقاطعة للغير. (6) وبدرجات متوسطة نجد أن المشاريع الإدماجية تقوم برفع أو زيادة قدرات التعلم للتلميذ بنسبة (90,12%)، تنقل مكانة التلميذ من مستقبل للمعرفة إلى مصدر للمعرفة بنسبة (82,11%)، و تعزز العلاقة بين التلاميذ بنسبة (60,08%)، و تربط التلميذ بميادين معرفية جديدة بنسبة (79,07%) فوزارة التربية الوطنية ترى أن المشاريع الإدماجية تنشط الفكر الإبتكاري بالتنوع و دفع المتعلمين للتركيب لإنجاز

1 - Djemâa Bensalem, Ibid.P. 75-82.

2 - Olaf Schweitzer, Ibid ,P 13 -14.

3 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment? , Ibid., P 5.

4 - صالح عبد العزيز، مرجع سابق، الجزء الثاني(1993)، ص 116.

5 - وزارة التربية الوطنية، سألالة موعدك التربوي، مرجع سابق، العدد 19(2005)، ص 15/9.

6 - وزارة التربية الوطنية، سألالة موعدك التربوي، نفس المرجع، العدد 19(2005)، ص 15/11/10/9.

المهمة المطلوبة، توسيع رؤية المتعلمين للمادة بأوسع تصور ممكن بالتفاعلات (1) ، تنمية القدرة على التركيب (2) ونجد أيضا أليس ماركوت يرى أن في - المشاريع الإدماجية: إثراء للنشاط الإدماجي وتحقيق لحو بيداغوجي ملائم لبناء كفاءات التلاميذ وإدماجهم للتعليمات (3) ، تطوير الكفاءات و المعارف الجديدة(4)، إتاحة ممارسة أساليب التعلم النشط الأخرى (تعلم الأقران، التعلم التعاوني..). (5)

و بنسب ضعيفة نجد أن المشاريع الإدماجية تمنح الفرصة لنقل المعارف و المكتسبات من مجال معرفي إلى آخر بنسبة(91،05%) وهي شرح مفصل للدروس المقدمة بنسبة (45،03%)، وهو ما تراه وزارة التربية الوطنية بأن: المشاريع الإدماجية تربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها. (6) و أشارت في مختلف مقرراتها الرسمية بتكثيف المنهاج و مواضع المشاريع مع محاور النشاطات التعليمية، على أن يراعى الأستاذ في بناء المشروع الكفاءات المرصودة في المقرر. (7) ولقد قسمت البرامج السنوية لكل الأطوار إلى مشاريع ، و كل مشروع إلى مجموعة من الوحدات ( séquences ) التي تتجزأ إلى مجموعة من الدروس. حيث برمجت حصة أسبوعية(أو نصف شهرية) لمتابعة المشروع وتوجيهه من طرف الأستاذ، و أنه عند انطلاق المشروع يقسم التلاميذ إلى أفواج و يقومون بإنجاز المشروع الخاص بهم في إطار الموضوع المطروح و باختيارهم خارج الحصص التي يدرسون فيها و بتوجيه من المعلم، في ختام المشروع(المحور) يقومون بعرضه و يقيمون عليه وتضاف العلامة المقدمة للتقويم المستمر الذي يدخل في النقطة العامة. (8) وكذا كاترين مفرومرا بأن: المشاريع الإدماجية تطوير للمعارف المستعرضة، تحولها من مادة إلى أخرى و تعطيها البعد مابين- التنظيمات interdisciplinaire (الاندماجية) (9)

وما نستخلصه في المكتسبات التربوية للتلميذ من انجازه للمشروع الإدماجي هو التشاركية، النشاط، التواصلية ، التفاعلية ، الاندماجية مع الأستاذ و المشروع . اندماجية مختلف المعارف ، المواد الدراسية واستعمال عدة مصادر للمعرفة و الايجابية في التعلم بالمشروع عكس التعلم بالطرق الالقائبة التقليدية.

<sup>1</sup> - Ministère de l'éducation nationale. N° 28 ; Apprentissage coopératif ,Ibid. .P13/14.

<sup>2</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص33- 34.

<sup>3</sup> - Alice Marcotte, Ibid P 21.

<sup>4</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid. , P 3.

<sup>5</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 14.

<sup>6</sup> - وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع، العدد 19، ديسمبر 2005، ص8-10.

<sup>7</sup> - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب و اللغات الأجنبية، مرجع سابق(2006)، ص 19.

<sup>8</sup> - أنظر جميع مناهج المواد والمستويات في إطار المنظومة التربوية الوطنية:

- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص 16/15. ( www.onefd.edu.dz ) [2011/06/22]

- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثانية ثانوي، (2009) مرجع سابق، ص 17. ( www.oasisfle.com )، [2011/06/27]

- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب،(2007)، مرجع سابق، ص 25/16. ( www.oasisfle.com ) [2011/06/27]

- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص 3.

<sup>9</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

## الجدول رقم (27) المرتبط بالأسئلة رقم (9) و (10) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
01	تحرير التلميذ من سلطة الأستاذ.	64	17,20%
02	تعزيز العلاقة أو الاتصال بين التلميذ و الأستاذ.	63	16,93%
03	إعطاء الفرصة للتلميذ لإدماج المعارف المختلفة.	57	15,32%
04	رفع أو زيادة قدرات التعلم للتلميذ.	48	12,90%
05	انتقال مكانة التلميذ من مستقبل للمعرفة إلى مصدر للمعرفة.	44	11,82%
06	تعزيز العلاقة بين التلاميذ.	32	8,60%
07	ربط التلميذ بميادين معرفية جديدة .	29	7,79%
08	منح الفرصة لنقل المعارف و المكتسبات من مجال معرفي إلى آخر.	22	5,91%
09	شرح مفصل للدروس المقدمة .	13	3,45%
-	المجموع	372	100%

**- المجال الثامن: الفوائد التقييمية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 28).**

تتمثل الفوائد أو المكتسبات التقييمية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بدرجات غالبية لتحديد قدراتهم أو كفاءاتهم بنفهم بنسبة (52,17%) وهو ما يظهر من شروط فعالية المشروع بحصول التلميذ على أحسن معرفة على الذات ، الاحتياجات، الحدود والطرق الفعالة، وترجعها على مفاهيم تقييمية مختلفة (تقرير، تقييم ذاتي....) (1) وما تبينه وزارة التربية الوطنية في أن المشاريع الإدماجية تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات. (2) تظهر الصعوبات للمتعلم، وتجعله يجد حواره الخاصة (3) ويكون التقييم فيها بالمشاهدة الذاتية عند الفعل، و التعرف على الذات بمقارنتها بالزملاء. (4) و تؤكد كاترين مفرومرا بمساعدة و وصول المتعلم إلى تحديد حاجاته بصفة عامة عند انجازه للمشروع. (5) و كما ترى وزارة التربية التونسية أن في انجاز المشروع: تنمية للتقييم الذاتي. (6)

وبدرجات متوسطة نجد أن بالمشاريع الإدماجية الأستاذ يتعرف أكثر على إمكانيات وقدرات التلميذ (التلاميذ) بنسبة (26,09%) فنجد أولف شاوويتزر يرى أن في بيداغوجية المشروع المعلم يضع المعدات التي تسمح للتلميذ بإبراز مشروعه، و توجيهه للتعلمات انطلاقا من هذا المشروع ، وعلى المعلم أن يقوم استئارة التلميذ التكيفات المرجوة باختيار نكي (المشاكل) التي يقترحها له، وهذه المشاكل مختارة بطريقة يمكن للتلميذ قبولها. (7)

1 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 5.

2 - وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات، العدد 17 (2005)، مرجع سابق، ص 20/19.

3 - Ministère de l'éducation nationale. N° 28 ; Apprentissage coopératif, Ibid .P 43.

4 - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، 2005، ص 15/9.

5 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid., P74/78.

6 - وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ، مرجع سابق، ص 35/30/29/23.

7 - Olaf Schweitzer, Ibid. P 13 -14.

وبدرجات ضعيفة نجد أن بالمشاريع الإدماجية التلاميذ يشاركون في تحديد إمكانيات وكفاءات زملائهم بنسبة (74،21%) فنجد هوبر (HUBER 1999) يرى أن في المشروع: التلميذ يتحضر لإيجاد معنى لتعلماته في منتج أين الجماعة تقيمه (1) تتربع على مفاهيم تقييمية مختلفة (تقييم حول عمل الجماعة، سيرورة المشروع، المعارف لتكون، التقييم التطوري...) (2) وأن وزارة التربية الوطنية ترى في المشاريع الإدماجية تنمية القدرة على التقويم. (3)

الجدول رقم (28) المرتبط بالسؤال رقم (11) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
01	للتلميذ لتحديد قدراته أو كفاءاته بنفسه.	96	52،17%
02	للأستاذ للتعرف أكثر على إمكانيات و قدرات التلميذ.	48	26،09%
03	للتلاميذ للمشاركة في تحديد إمكانيات وكفاءات زملائهم.	40	21،74%
-	المجموع	184	100%

المجال التاسع: الفوائد التواصلية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 29).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات التواصلية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بدرجات غالبية في القدرة على التفاعل الإيجابي داخل الجماعة بنسبة (42،23%) والقدرة على التفتح على الرأي المخالف بنسبة (58،18%) وهو ما نجد موريس شربل يقول بأن بيداغوجية المشروع (التربية بالمشروع أو مركز الاهتمام) هي: " النشاط التلقائي و المتناسق لمجموعة من تلاميذ صغيرة العدد توافقوا حول تنفيذ عمل بشكل منهجي و تم اختياره بحرية من قبل الأولاد." (4) و تؤكد كاترين مفرومرا بأن في المشروع التلميذ يتحضر لإيجاد معنى لتعلماته في منتج أين الجماعة تقيمه . فالمشاكل المواجهة أثناء انجاز هذا العمل تقيم المنتوج وتعبي كفاءات جديدة، وهذه المشاكل المتناولة جماعيا تنشط النزاعات الاجتماع- معرفية في تجاوز العقد المكتسبة أثناء (المشروع)." (5) و الصراع المعرفي يساعد على حل المشاكل جماعيا وتجعل الفرد بذاته يبني معارفه بواسطة التفاعلات. (6) و بارتون و كريستين أنه يتم التخطيط جماعيا لانجاز المشروع ومعايشته. (7) و عبد المؤمن يعقوبي يرى أن المشروع هو بالعمل ضمن فريق حيث يتولى فريق من التلاميذ مهمة معالجة موضوع الدراسة أو القيام بالنشاط، ما يترتب عليه توزيع الأدوار والمسؤوليات وهو ما يبين الطبيعة التناوبية بين العمل الفردي والجماعي،... لكن روح الجماعة حاضرة كضابطة لسير العمل، التوقع والتنفيذ ضمن الأهداف الجماعية المشتركة و تسطير مختلف المراحل

1 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

2 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 5.

3- وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير، مرجع سابق، ص33- 34.

4- موريس شربل، مرجع سابق، ص 59.

5 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 68 .

6 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 93/96.

7 - PArtoune , Christine ,Ibid.

بعد النقاش وتوزيع الأدوار (1) وكذا تبينه وزارة التربية الوطنية في أن المشروع يتكيف مع احتياجات التلاميذ و يجعلهم يقدمون نشاطات اجتماعية. (2) يدفع بالمتعلم إلى التفهم و التعاطف بالانصهار مع المجموعة و المشروع، و لكل متعلم دور مسؤول ضمن مجموعته و في الوضعية التعليمية بمجمله، فالتلميذ يحترم آراء الغير (3) ، ويرقي سلوكيات احترام الرأي المخالف. (4) و يتم توسيع رؤية المتعلمين للمادة بأوسع تصور ممكن بالتفاعلات، والجدل الذي بدوره ينشط المجهود الفكري للإقناع والبرهنة و النقد (5) ، وإنتاج حوار كتابي /شفوي (نص، جملة، فقرة، حوار مباشر..) بالمشروع يأخذ بعين الاعتبار التناقضات المرتبطة بالحالة التواصلية و الرهانات المسطرة (التداخلات الاجتماعية، اختلاف الرأي والإقناع) (6)

**وبدرجات متوسطة نجد أن في المشاريع الإدماجية** التلميذ ينمي قدرته على الإصغاء بنسبة (18،21%) و قدرته على الشرح بنسبة (17،10%) و هو ما يتفق مع **وزارة التربية الوطنية بأن في المشروع** التلميذ ينمي إدراكه بكفاءاته لأنه في العمل التعاوني على كل عضو عليه أن يشرح و يعال و يلخص ما يدور من أفكار للغير. (7) فيصغي و لا يقاطع (8) ، ينمي إصغاه الجيد للغير من مختلف الجوانب و التواصل الفعال معهم (9) ، و يزيد من قدراته في الشرح و الإقناع (10) و يتحكم في توظيف معارفه. (11) وتؤكد **كاترين مفرومرا** بأن في **المشروع** التلميذ يعزز الدفاع عن ما صنع و إقناع فكرته المطروحة. (12)

**وبدرجات ضعيفة نجد أن بالمشاريع الإدماجية** التلميذ يتحكم أكثر في طرق طرح الأسئلة بنسبة (11،53%) و تنمي قدرتهم على إيجاد الحجج المناسبة بنسبة (11،16%) و هو ما تشير إليه **وزارة التربية الوطنية** بأن انجاز التلميذ للمشروع تنمية و تأطير لطرق طرح وإعادة صياغة الأسئلة. (13) و يمكنه من التواصل اللغوي في وضعيات مختلفة (متلقي، متحدث) حسب التناقضات الاجتماعية و الثقافية للمحادثة (مسألة أو تعبير عن الفكرة) (14) ، ويعطيه فرص استعمال دائم و متنوع للغة (عرض و شرح، استفسار، إقناع..). ينمي **المعارف/فعل (المهارات)** اللغوية كوسيلة للبحث و العرض والتواصل. (15) و يتمكن

<sup>1</sup> - عبد المؤمن يعقوبي ، مرجع سابق، ص 178- 179.

<sup>2</sup> - Olaf Schweitzer,(2004/2006),Ibid. P15/16.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19، 2005، ص 15/11/10/9.

<sup>4</sup> - وزارة التربية الوطنية، مجلة العربي ، مرجع سابق، عدد خاص ، مارس 2005 ،ص9.

<sup>5</sup> - Ministère de l'éducation nationale , N° 28 ; Apprentissage coopératif ,Ibid. P13/14.

<sup>6</sup> - Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>me</sup> année secondaire tous les filières ; Ibid , P 12 /13 . ( www.oasisfle.com)( 27/06/2011)

<sup>7</sup> - Ministère de l'éducation nationale , N° 28 ; Apprentissage coopératif ,Ibid. P13/14.

<sup>8</sup> - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 19(2005)، ص 15/11/10/9.

<sup>9</sup> - وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع، العدد 19(2005)، ص 15/9.

<sup>10</sup> - وزارة التربية الوطنية ، إعداد أحمد الزبير ، مرجع سابق، ص33- 34.

<sup>11</sup> -وزارة التربية الوطنية ، مرجع سابق، العدد19، ديسمبر(2005)،ص 14.

<sup>12</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P74/75.

<sup>13</sup> - وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات ، مرجع سابق، العدد 17(2005)، ص 17.

<sup>14</sup> - Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>me</sup> année secondaire tous les filières ; ,Ibid , P 12 /13 . ( www.oasisfle.com)( 27/06/2011)

<sup>15</sup> - Alice Marcotte, Ibid., P 78/79.

من السيطرة على الأداة اللغوية و فهم آلياتها و إمكانياتها التعبيرية في مختلف المقامات و الأوضاع (التعبير، طرح الأسئلة، الإقناع)<sup>(1)</sup>.

### الجدول رقم (29) المرتبط بالسؤال رقم(12) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
01	القدرة على التفاعل الإيجابي داخل الجماعة	63	23,42%
02	القدرة على النفتح على الرأي المخالف	50	18,58%
03	القدرة على الإصغاء	49	18,21%
04	القدرة على الشرح	46	17,10%
05	التحكم أكثر في طرق طرح الأسئلة	31	11,53%
06	القدرة على إيجاد الحجج المناسبة	30	11,16%
-	المجموع	269	100%

### - المجال العاشر: الفوائد التكنولوجية للمشروع الإدماجي(انظر الجدول رقم 30).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات التكنولوجية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى لاستخدام تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الجديدة للبحث عن المعلومة بنسبة (25،40%) و هو ما يتفق مع وزارة التربية التونسية أن في إنجاز المشروع: استخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصال كأداة للاتصال بالشخصيات والمؤسسات. (2) و المساهمة في استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة بحث عن المعلومة و كمصدر لها (الانترنت، محركات البحث، الموسوعات الرقمية). (3)

وبدرجة متوسطة نجد أن في المشاريع الإدماجية تحسين لقدرات التلاميذ على استخدام تكنولوجيات العرض الجديدة (الفيديو - استعمال الدطاشو) بنسبة (35،97%) وهو ما تشير إليه وزارة التربية الوطنية بأن إنجاز التلاميذ للمشاريع الإدماجية تترقى تقدياتهم لتبليغ المعلومة (لغة التكنولوجيا المعلوماتية) (4) ويتحكمون في العمليات المعلوماتية. (5) و كما ترى وزارة التربية التونسية أن في إنجاز المشروع: استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة بحث عن المعلومة، وكأداة لعرض المشروع (الأعمال)، تطوير وتنويع طرق البحث عن المعلومة و التوثيق، تحسين طرق العرض الشفهي و الكتابي للمشروع (بالوسائل التكنولوجية الحديثة-الدطاشو-). (6) و نجد كذلك في دراسة مراد سبرطعي أن المنظومة التربوية الوطنية بصفة عامة أصبحت تعتمد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والإنترنت. وتطوير المناهج وتحديث طرق و أساليب التدريس، حيث

1- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ،مرجع سابق ،ص 29.  
2- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ، نفس المرجع ،ص 23.  
3- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ، نفس المرجع،ص 23  
4- وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، 2005، ص 17.  
5- وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، مرجع سابق، عدد خاص، مارس 2005، ص 10.  
6- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العبداني وآخرون ، مرجع سابق ،ص 35/30/29/23.

تم التأكيد على ضرورة مجارات التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني. (الإعلام الآلي و وسائل العرض الحديثة) (1)

وبدرجات ضعيفة نجد أن المشاريع الإدماجية تساعد التلاميذ على استعمال وسائل الإعلام و الاتصال للتفاعل أكثر مع الزملاء بنسبة (23,78%) وهو ما يتفق مع أليس ماركوت بأن التلميذ في - المشاريع الإدماجية - يستعمل تكنولوجيا المعلوماتية كأداة تواصل مع الأفراد (العروض على شاكلة محاضرات). (2) ويدرك مجال تكنولوجيا (إعلام آلي) التعلم في البيداغوجيا بالمشروع. (3)

الجدول رقم (30) المرتبط بالسؤال رقم (13) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	النسبة %
01	لاستخدام تكنولوجيايات الإعلام و الاتصال الجديدة للبحث عن المعلومة	66	40,25%
02	لتحسين قدرتك على استخدام تكنولوجيايات العرض الجديدة (الفيديو - استعمال الدطاشو)	59	35,97%
03	لاستعمال وسائل الإعلام و الاتصال للتفاعل أكثر مع الزملاء	39	23,78%
-	المجموع	164	100%

- المجال الحادي عشر: الفوائد العلاجية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 31).

تتمثل الفوائد أو المكتسبات العلاجية التي يمسهها المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى في الاعتماد على النفس بنسبة (26,90%) و التغلب على ظاهرة أو مشكل الارتباك بنسبة (20,62%) و هو ما يراه صالح عبد العزيز بأن بيداغوجية المشروع -المشاريع الإدماجية - تجعل التلميذ يعتمد على نفسه. (4) و عند كاترين مفورورا أن المشروع يطور المعارف والمعارف- فعل بمواجهة المشكلات، يعطي معنى للتعلمات، يزيد من الثقة بالنفس ويذمي الدافعية. (5) و كذا عند بارتون وكريستين المشروع هو : تعبير عن الرأي، الاحتياجات، النقائص، التطلعات و التساؤل. (6)

وبدرجة متوسطة نجد أن في المشاريع الإدماجية التلميذ يتجاوز خجله بنسبة (17,48%) ويكتسب ثقة أكثر في النفس بنسبة (17,04%) وهو ما أكدته دراسة كاترين مفورورا بأن المتعلمين يصرحون برغبتهم للحصة بالمشروع، وأغلبيتهم محفزين ويشاركون بطريقة فعالة حتى الأضعف منهم و المختلفين وجدوا مكانهم في النشاطات المهمة المنتجة. أما مقابلات الأساتذة فهي تصرح أن المتعلمين طوروا ليس فقط معنى التنسيق وإنتاجيتهم بل كذلك معنى المسؤولية و الثقة بالنفس. (7) أما الصراع المعرفي فهو يساعد على

<sup>1</sup> - مراد سبرطعي ، مرجع سابق، ص 156- 157.

<sup>2</sup> - Alice Marcotte, Ibid., P 78/79.

<sup>3</sup> - Alice Marcotte, Ibid P 21.

<sup>4</sup> - صالح عبد العزيز، المرجع السابق، الجزء الثاني (1993)، ص 116/115.

<sup>5</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

<sup>6</sup> - PArtoune, Christine. Ibid . P1

<sup>7</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 274.

حل المشاكل جماعيا ، وتجعل الفرد بذاته يبني معارفه بواسطة التفاعلات. (1) يطور المعارف - لتكون ، القيم التعاونية ، الثقة بالنفس ، المسؤولية، الاستقلالية و الإبداع. (2) وهو ما تشير إليه وزارة التربية الوطنية بأن العمل بالمشروع يسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات كالثقة بالنفس والاستقلالية. (3) ففي بيداغوجية المشروع يتم فيها تجميع تلاميذ من أقسام عادية وخاصة ، في أفواج ذات مستويات مختلفة في مادة ما ، ويستعمل المدرس بيداغوجيا الفوارق معهم ، فإنهم لا يشعرون بالتهميش . (4) و فيها نادوا بحرية الطفل وإعطائه المكانة المناسبة في عمليتي التربية والتعليم، وجعله مركز الاهتمام تدور حوله العملية التربوية. (5) فنجد التلميذ ينجز ويراقب ، يتواصل مع الآخرين (6) يعزز الشعور بالفاعلية الذاتية و الثقة بالنفس والانسجام الذاتي (7)، يظهر الصعوبات للمتعلم، ويجعله يجد حلوله الخاصة. (8) والمشروع له وظيفة علاجية بحيث يجدد اهتمام التلاميذ للمدرسة. (9) يدفع التلميذ لكي يتصرف، و في الأخير يقدم منتوجا. (10)

وبدرجات ضعيفة نجد أن المشاريع الإدماجية تساعد على التقليل من الخوف بنسبة (10,76%) والشعور بالأمن و الارتياح بنسبة (07,17%) فكل من إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز وواصف يرون أن طريقة المشروع-بيداغوجية المشروع-: يتعلم فيها الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات، التي تنفعه في حياته الحاضرة و المستقبلية، و تساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا. (11) ووزارة التربية الوطنية ترى أن العمل بالمشروع يساعد على تنمية روح الفضول (12) بخلق الإحساس بالتملك والتحدي، تعزيز الشعور بالفاعلية الذاتية والانسجام. (13) ونجد صالح عبد العزيز يؤكد أن بالمشروع تعالج بعض العيوب النفسية(الخوف والارتباك) عن طريق الاندماج و التعاون مع الغير. (14)

### الجدول رقم (31) المرتبط بالسؤال رقم(14) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
---------------	-------------------	-----------	----------

1 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid., P 93/96.

2 - Catherine Mavromara-Lazaridou Ibid. P -69/79

3- وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، مرجع سابق، ص 19- 20.

4- وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، مرجع سابق، ص 22.

5 -Ministre de l'éducation nationale, L'évaluation en éducation , Revue L'éducateur, N°02 (juillet-Aout 2004) , Ibid . P15.

6- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص 15. [ www.onefd.edu.dz ] ( 22/06/2011).

7- وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، ص 21/20 .

8- Ministère de l'éducation nationale , . N° 28 ; Apprentissage coopératif .Ibid. P 43.

9 - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P 3.

10 - Olaf Schweitzer,(2004/2006) ,Ibid. 16/18.

11- إبراهيم عصمت مطاوع و واصل عزيز وواصف، مرجع سابق، ص 36.

12- وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، العدد 17، ص 19/17.

13- وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع ، العدد 17، ص 21/20 .

14- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص 116.

01	الاعتماد على النفس	60	26,90%
02	التغلب على ظاهرة أو مشكل الارتباك	46	20,62%
03	تجاوز الخجل	39	17,48%
04	اكتساب ثقة أكثر في النفس	38	17,04%
05	التقليل من الخوف	24	10,76%
06	الشعور بالأمن و الارتياح	16	07,17%
-	المجموع	223	100%

### - المجال الثاني عشر: الجوانب السلبية للمشروع الإدماجي (انظر الجدول رقم 32).

تتمثل الجوانب السلبية أو النقصان التي تكون في المشروع الإدماجي عند انجازه في اللغة الفرنسية حسب تصورات التلاميذ بالدرجة الأولى في مصدر للتوتر النفسي بنسبة (14,66%) و جمع المعلومات من الانترنت دون فهمها و استيعابها بنسبة (14,42%) و خلق مشاكل و صراعات مع الزملاء (غياب التفاهم) بنسبة (13,44%) و تنمية روح الاتكال على الغير بنسبة (12,46%) وهو ما يتفق مع بيرينو (Perrenoud, 2002) الذي يرى أن الانحراف الإنتاجي في بيداغوجية المشروع هو: "المهم هو أن المشروع يتم بأى طريقة ، هذا على حساب منطق التكوين." (1) ونجد صالح عبد العزيز يؤكد أن في العمل بالمشروع يتم إلقاء المسؤولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم في زمن معين مما يزيد من قلقهم. (2) ويقوم بتشجيع الكسالى من التلاميذ بالاتكال على الآخرين. (3) و يتفق مع دراسة أليس ماركوت بأن التلاميذ في المشروع لهم صعوبات في تنظيم المجموعات. (4) و هو ما أكد عليه كل من إيزابيل بوردالو و جون بول جينيست في صعوبة ضبط المتغيرات المتعلقة بسلوك التلاميذ. (5)

وبدرجة متوسطة نجد أن في المشاريع الإدماجية تجاهل الأستاذ للبحث المنجز أو عدم الاضطلاع عليه من التلاميذ بنسبة (10,51%) و مصدر للقلق و الارتباك بالنسبة للتلميذ بنسبة (09,04%) و إسناد إنجاز المشروع إلى صاحب الانترنت بنسبة (08,55%) و قصر الزمن المحدد لإنجاز المشروع بنسبة (07,33%) وهو ما أشار إليه كذلك بيرينو (Perrenoud, 2002) الذي يرى أن في بيداغوجية المشروع: "المهم هو أن المشروع يتم بأى طريقة." (6) و تشير كاترين مفرومرا إلى الانحراف التقني في المشروع هو أن ينطلق بدون أهداف محددة و واضحة من الأول، و الأستاذ لا يقدم الإمكانيات لبناء تعلمات ولا يوجهه، أو يصبح في بعض الأحيان التلميذ هو القائم الوحيد بالمشروع (في جميع المراحل). (7) ونجد صالح عبد العزيز يؤكد أن بإلقاء المسؤولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم في زمن معين مما يزيد من

1- Perrenoud PH, Ibid , P 13.

2- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص 88.

3- صالح عبد العزيز، نفس المرجع ، ص 89.

4 -Alice Marcotte, Ibid P 129/130.

5 -Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Ibid , P 10/11.

6 - Perrenoud PH, , Ibid , P 13.

7 - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P99.

**قلقهم (1)** و ضياع الوقت في المناقشات، و العمل بالمشروع يحتاج لمدرسين أكفاء (2) وكما يقول **Chichignoud (2001)** " يلزم وقت، ليس لنا وقت كاف". (3) وكذا **أليس ماركوت** يرى بأن التلاميذ في المشروع لهم صعوبات في تنظيم الوقت. (4)

و**بدرجات ضعيفة** نجد أن في **المشاريع الإلماجية** هناك نقص للأجهزة و وسائل الشرح بنسبة (05،13%) و القراءة عند عرض المشروع دون الإجابة عن الأسئلة المطروحة بنسبة (04،40%) ويشير كل من **كاترين مفرومرا** و **صالح عبد العزيز** إلى مشكل التجهيزات وتكوين الأساتذة (تحتاج لمدرسين أكفاء). (5)، وحسب **بورداو Bordallo** أنه في **بيداغوجية المشروع**: "التعلم يطول ويكاف". (6)

الجدول رقم (32) المرتبط بالأسئلة رقم (15) و (16) من الاستبيان النهائي .

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
01	مصدر للتوتر النفسي	60	14,66%
02	جمع المعلومات من الانترنت دون فهمها و استيعابها	59	14,42%
03	خلق مشاكل و صراعات مع الزملاء (غياب التفاهم)	55	13,44%
04	تنمية روح الاتكال على الغير	51	12,46%
05	تجاهل الأستاذ للبحث المنجز أو عدم الاضطلاع عليه	43	10,51%
06	مصدر للقلق و الارتباك بالنسبة للتلميذ	37	09,04%
07	إسناد إنجاز المشروع إلى صاحب الانترنت	35	08,55%
08	قصر الزمن المحدد لإنجاز المشروع	30	07,33%
09	نقص الأجهزة و وسائل الشرح	21	05,13%
10	القراءة عند عرض المشروع دون الإجابة عن الأسئلة المطروحة	18	04,40%
-	المجموع	409	100%

**- المجال الثالث عشر: الاقتراحات الخاصة بتحسين المشروع الإلماجي (انظر الجدول رقم 33).**

تتمثل **الاقتراحات الخاصة بتدسين المشروع الإلماجي** حسب تصورات التلاميذ **بالدرجة الأولى** في ضرورة عرض المشروع و مناقشته على مستوى القسم بنسبة (39,13%) و دراسة و مناقشة المشاريع مع الأستاذ قبل الانطلاق في إنجازها بنسبة (22,62%) و كما يحدده **فرانسوا مولر Francois Muller**: " المشروع ليس نهاية على نفسه ، بل هو دورة لمقابلة التلاميذ لعراقيل و استثارة وضعيات تعلم ، وفي نفس الوقت يصبح مشروعاً حقيقياً ، نجاحه يصبح رهاناً قوياً ، وكل الأطراف – معلمين و تلاميذ يحاولون تحديد الفعالية أو خسائر محاولات التعلم. " (Z) ونقول عن **بيداغوجية المشروع فعالة إذا كان المشروع**: انطلق من مشاكل و احتياجات التلاميذ، وضعت من طرف الأستاذ أو التلاميذ في حد ذاتهم ، و التفاوض الذي يحدث

<sup>1</sup> - صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص88.

<sup>2</sup> - صالح عبد العزيز، نفس المرجع ، ص117.

<sup>3</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P 101-102.

- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص117.

<sup>4</sup> - Alice Marcotte, Ibid P 129/130.

<sup>5</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P 101-102.

- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص117 .

<sup>6</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P101.

<sup>7</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment ? , Ibid., P10.

يسمح بالتفسير و اجتماعية تشد انتباه العمل و ينتهي بموافقة تترجم بين الأستاذ والتلاميذ. و يسمح بالوصول إلى الأهداف المسطرة . و تربّع-المشروع- على مفاهيم تقييمية مختلفة (تقرير، تقييم ذاتي، تقييم حول عمل الجماعة، الاستقلالية، سيرورة المشروع، المعارف لتكون، التقييم التطوري، التقييم أسببي، التبصر، إعادة الاستثمار والتطورات الممكنة....). (1)

**وبدرجة متوسطة** حسب تصورات التلاميذ يجب توفير المراجع و المستندات و الكتب على مستوى المؤسسة التعليمية بنسبة (14,34%) و تجنيد أكثر لكفاءات الأساتذة بنسبة (13,48%) وهي النقائص التي تم تناولها عند كل من **كاترين مفرومرا** و **صالح عبد العزيز** المتمثلة في مشكل التجهيزات (الكتب والمستندات) وتكوين الأساتذة (تحتاج لمدربين أكفاء). (2)

**وبدرجات ضعيفة** حسب تصورات التلاميذ يجب تقييم المشروع قبل عرضه بنسبة (10,43%) **فالعامل بالمشروع** يتربّع على مفاهيم تقييمية مختلفة (تقرير، تقييم ذاتي، تقييم حول عمل الجماعة، سيرورة المشروع، المعارف لتكون، التقييم التطوري، التقييم أسببي، التبصر، إعادة الاستثمار والتطورات الممكنة) (3) **الجدول رقم (33) المرتبط بالسؤال رقم (17) من الاستبيان النهائي .**

ترتيب العبارة	العبارة أو الجملة	تكراراتها	نسبتها %
01	ضرورة عرض المشروع و مناقشته على مستوى القسم	90	39,13%
02	دراسة و مناقشة المشاريع مع الأستاذ قبل الانطلاق في إنجازها	52	22,62%
03	توفير المراجع و المستندات و الكتب على مستوى المؤسسة التعليمية	33	14,34%
04	تجنيد أكثر لكفاءات الأساتذة	31	13,48%
05	تقييم المشروع قبل عرضه	24	10,43%
-	المجموع	230	100%

#### -الاستنتاجات العامة:

إن تحليلنا للمعطيات التي تم جمعها بواسطة الاستبيان النهائي مكنتنا من استخلاص أن المشروع الإدماجي قد اعتبره التلاميذ بمثابة عمل تربوي جماعي تعاوني و يساهم بقسط وافر على تبادل الأفكار بين عناصر الجماعة التربوية ، فهو نشاط تربوي قائم على الشراكة بين التلاميذ؛ ومن الجانب اللغوي يجده التلاميذ عبارة عن انجاز نشاط لغوي عام ، وأنه من الأعمال التربوية الفردية داخل الجماعة.

كما استنتجنا أيضا أن التلاميذ قد أكدوا و بكل وضوح أن المشروع الإدماجي له انعكاسات مختلفة على شخصية التلميذ فيعطيهما البعد الاندماجي (interdisciplinaires) فهو يمس الجوانب العقلية ، النواحي الثقافية التي نقصد بها المعارف المختلفة ، الجوانب اللغوية الخاصة باللغة الفرنسية، الجوانب الاجتماعية-العلائقية والنواحي النفسية.

<sup>1</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment? , Ibid., P 5.

<sup>2</sup> - Catherine Mavromara-Lazaridou, Ibid, P 101-102.

- صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص 117.

<sup>3</sup> - Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment? , Ibid., P 5.

و ما توصلنا إليه أيضا أن التلاميذ قد بينوا في المكتسبات العقلية للمشروع الإدماجي الطبيعية التطبيقية للمعارف بالقدرة على استخدام أو تطبيق المعارف وتنمية إمكانياتهم في البحث عن المعارف أو المعلومات ، فالمشاريع الإدماجية تساعد على فهم و تحليل المعارف ويطور التلاميذ نقدم للمعارف المختلفة .

فتبين لنا كذلك أن التلاميذ في خصائصهم النفسية يتجاوزون السلبية التقليدية عند انجازهم للمشاريع الإدماجية بتنمية روح المبادرة و زيادة روح الالتزام والمواظبة . فنجد التلميذ يتمكن من اكتشاف ميوله ورغباته الشخصية و يزيد من روحه الفضولية؛ ويقوي المشروع لدى (التلميذ أو التلاميذ) روح التحدي وروح الاستقلالية.

ونجد أن ما تطرق له التلاميذ في الفوائد الاجتماعية للعمل بالمشروع أنه ينمي طرق التفاوض مع الغير و يساعد على تنظيم العمل الجماعي، و يقوم بربط التلميذ بالحياة و بالمشاكل البيئية الخارجية ويطور قيم التعاون مع الغير، و يعمل على ترقية الشعور أو الوعي بمزايا العمل الجماعي و معالجة مشكل التعصب للأفكار الذاتية أو الشخصية.

أما يخص مجمل المكتسبات اللغوية للمتعلم (التلميذ) في انجازه للمشروع الإدماجي في اللغة الفرنسية فهو إثراء للرصيد اللغوي و بالمشروع يتعلم التلميذ قواعد اللغة أكثر ، فيقوم بالتعبير عن أفكاره الشخصية بسهولة و يمارس اللغة بشكل دائم و مستمر أثناء انجازه للمشروع الإدماجي ، فيحسن مستواه اللغوي من ناحية التعبير والكتابة و يتمكن من التحكم في طرق تبليغ المعلومات.

و نستنتج أن التلاميذ أظهروا أن الفوائد التربوية للمشروع الإدماجي هي تحرير التلميذ من سلطة الأستاذ و تعزيز للعلاقة أو الاتصال بين التلميذ و الأستاذ ، فالمشروع يعطي الفرصة للتلميذ لإدماج المعارف المختلفة، و يقوم برفع أو زيادة قدرات التعلم للتلميذ و يمكن من نقل مكانة التلميذ من مستقبل للمعرفة إلى مصدر للمعرفة، فيعزز العلاقة بين التلاميذ ويربط التلميذ بميادين معرفية جديدة. و المشروع يمنح الفرصة لنقل المعارف والمكتسبات من مجال معرفي إلى آخر وهو شرح مفصل للدروس المقدمة.

وتبين أن العمل بالمشروع لدى التلاميذ يتربع على مفاهيم تقييمية مختلفة متمثلة في تحديد التلاميذ لقدراتهم أو كفاءاتهم بنفسهم وأن الأستاذ يتعرف أكثر على إمكانيات و قدرات التلميذ (التلاميذ) ، فالتلاميذ يشاركون في تحديد إمكانيات وكفاءات زملائهم.

كذا نستخلص أن المكتسبات التواصلية عموما لدى التلاميذ عند انجازهم للمشروع الإدماجي تمكنهم من التفاعل الإيجابي داخل الجماعة والتفتح على الرأي المخالف، فنجد أن التلميذ ينمي قدرته على الإصغاء وقدرته على الشرح، وأن التلاميذ يتحكمون أكثر في طرق طرح الأسئلة و ينمون قدرتهم على إيجاد الحجج المناسبة.

فتتلخص الفوائد التكنولوجية للمشروع الإدماجي من وجهة رأي في استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة للبحث عن المعلومة ، و تتحسن قدرات التلاميذ في استخدام تكنولوجيات العرض الجديدة (الفيديو -استعمال الدطاشو)، فتساعد التلاميذ على استعمال وسائل الإعلام و الاتصال في المشروع على التفاعل أكثر مع الزملاء.

أيضا نستنتج أن الفوائد العلاجية للتلاميذ من انجازهم للمشروع الإدماجي حسب رأيهم أنها تساعد في الاعتماد على النفس و التغلب على ظاهرة أو مشكل الارتباك . ونجد أن في المشروع التلميذ يتجاوز خجله ويكتسب ثقة أكثر في النفس و يساعد على التقليل من الخوف والشعور بالأمن و الارتياح.

أما بالنسبة للنقائص التي تمكن التلاميذ من استخلاصها في انجاز المشاريع الإدماجية هو أنها مصدر للتوتر النفسي، و بنسبة كبيرة التلميذ يجمع المعلومات من الانترنت دون فهمها و استيعابها ، ويخلق مشاكل وصراعات مع الزملاء-غياب التفاهم- و العمل بالمشروع ينمي روح الاتكال على الغير. ففي بعض الأحيان يرى التلاميذ تجاهل الأستاذ للبحث المنجز أو عدم الاضطلاع عليه من التلاميذ ، وهو مصدر للقلق والارتباك بالنسبة للتلميذ فيتم إسناد إنجاز المشروع إلى صاحب الانترنت ، و يجد التلاميذ أن الوقت المخصص لانجاز المشروع قصير. فهناك نقص للأجهزة ووسائل الشرح و أن التلاميذ يقرؤون عند عرض المشروع من دون الإجابة عن الأسئلة المطروحة و التناقش في محتوى العمل المقدم.

و تتمثل خلاصة الاقتراحات الخاصة بتحسين المشروع الإدماجي حسب تصورات التلاميذ في ضرورة عرض المشروع ومناقشته على مستوى القسم، و دراسة و مناقشة المشاريع مع الأستاذ قبل الانطلاق في إنجازها؛ فيجب توفير المراجع و المستندات و الكتب على مستوى المؤسسة التعليمية و تجنيد أكثر لكفاءات الأساتذة ، وعلى التلاميذ تقييم المشروع قبل عرضه مع الأستاذ.

ففي الأخير يمكن أن نستخلص بأن الدراسة أكدت مجموعة الفرضيات التي تم طرحها و بها نجد أن:

- جملة التلاميذ لا يحملون نظرة موحدة أو مفهوم متجانس تجاه المشروع الإدماجي .
- المشروع الإدماجي يساهم من وجهة نظر التلاميذ على تطوير أو اكتساب كفاءات متعددة(عقلية ، نفسية ، لغوية، تواصلية، علائق - اجتماعية، تربوية، تكنولوجية ، علاجية ، تقييمية).
- المشروع الإدماجي لا يتطابق كليا مع كل التطلعات التربوية للمتعلمين.

خاتمة

## خاتمة عامة

لا شك أن الجزائر كغيرها من الدول الحديثة الإستقلال، عمدت إلى إحداث تغييرات على نظامها التربوي لكي يتوافق مع احتياجات المجتمع وإدخال التعليم و المدرسة في حياة الأفراد ، وكذا اللحاق بركب التطورات العلمية و العاملة في مختلف المجالات التي تتزود من القطاع التعليمي بطاقتها البشرية المؤهلة. ولأن التركيب المعقد للنظام التربوي يتطلب تظافر عدة جهود و أنظمة وتوفير مجموعة إمكانيات؛ من أجل أن تتمكن العناصر الفاعلة في العملية التربوية من بلوغ الأهداف المسطرة، وهذا انطلاقا من الأستاذ و الوسائل التي يستعملها من: أدوات و هياكل، إلى طرق وتقنيات تدريس تمكنه من إيصال وتوضيح المعارف و المعلومات، أو تحفيزه للمتعلم على اكتشاف هذه المعارف بنفسه والذي يندرج ضمن الطرق الحديثة التي تعتمد على مبدأ نشاط المتعلم و حريته كالطرق الاستكشافية و حل المشكلات، وبيداغوجية المشروع. ونظرا لقلّة الدراسات على المستوى الوطني في هذا الجانب الهام من الطرق والأساليب ونقص الاهتمام بتطلعات ومفاهيم المتعلم حول هذه الطرق التي تسهل له اكتساب المعارف والكفاءات. تبادرت إلينا مجموعة من من التساؤلات بالعموم حول بيداغوجية المشروع المطبقة في الإصلاح التربوي الجزائري الأخير، وذلك بإجراء دراسة تقييمية للكفاءات التي يكتسبها تلاميذ النهائي في مادة اللغة الفرنسية و ذلك من وجهة نظرهم؛ حيث تم طرح مجموعة تساؤلات متمثلة في:

- 1- ما هي تصورات تلاميذ القسم النهائي(شعبة الآداب و الفلسفة ) حول مفهوم المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية؟
- 2- هل تساعد المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية على تنمية كفاءات متعددة (عقلية ، نفسية ، لغوية، تواصلية، علائق- اجتماعية، تنظيمية، تربوية، تكنولوجية، علاجية ، تقييمية) لتلاميذ القسم النهائي (شعبة الآداب) حسب تصوراتهم ؟
- 3- هل تتوافق المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية لتلاميذ القسم النهائي (شعبة الآداب)على تطلعاتهم التربوية ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات قمنا بإجراء دراسة تناولت في أول الأمر الجانب النظري للدراسة، بالتطرق للإصلاح التربوي و مفاهيمه المتعددة، ومختلف الجوانب التي يمكن أن يمسه من تعديل طفيف إلى عملية تغيير كلي في المناهج و الطرق و الوسائل و الهياكل، و أشرنا فيه إلى الأهداف التي يتطلع الإصلاح التربوي إلى تعزيزها؛ حيث أنه تم عرض مجموعة تجارب عالمية في الإصلاح التربوي ومقارنتها بالإصلاح التربوي الذي جرى في الجزائر.

ثم تم تناول التعليم الثانوي بالتفصيل أين أظهرنا مختلف أنواعه من عام وتقتي ومهني ، عمومي ومتخصص، وبعدها قمنا بعرض الأهداف والغايات العامة للتعليم الثانوي، وتحدثنا عن التعليم الثانوي في ظل الإصلاح التربوي الأخير(2005)، وفصلنا في مختلف المشاريع الإدماجية التي يتم تناولها للمستوى النهائي، ثم التخصيص في سيرورة المشاريع الإدماجية في اللغة الفرنسية المادة التي يتم فيها إجراء تقييم التلاميذ.

## خاتمة عامة

يأتي بعدها فصل المقاربة بالكفاءات التصورالذي سارعليه الاصلاح التربوي الجديد، بإظهار تصوراتها ومستوياتها المختلفة- المقاربة بالكفاءات- و أنواعها ومنطلقاتها النظرية ن وأسسها العامة التي تركز عليها، ثم إبراز النقائص التي تمس هذا التصور الحديث.

و آخر الفصول النظرية تناولنا فيه بكثير من التدقيق والشرح والتفصيل بيداغوجية المشروع ، التي بيننا منطلقاتها النظرية من النظرة الإيجابية التي نادى بها ديوي وروسو...وغيرهم من الرواد الأوائل، وتمييزها بالنشاط الدائم والمستمر للمتعلم، و التداخل المستمر للأقطاب الثلاثة للعملية التربوية(المتعلم ، المعلم، المعارف) بطريقة تعاقدية نشطة، و تحديد الأهداف العامة للمشاريع الإدماجية في النظام التربوي ككل والتعليم الثانوي بالخصوص للغة الفرنسية من: أهداف فكرية، نفسية، تواصلية، علائقية، تطبيقية، علاجية ولغوية.

فبعد هذا العرض المفصل للجانب النظري تم الانتقال إلى الجانب الميداني؛ أين قمنا بتحديد مجتمع وعينة الدراسة والطريقة القصدية في تناوله ، ثم الأدوات التي اعتمدنا عليه من المنهج الوصفي التحليلي لتقييم و تحليل إستجابات التلاميذ، وذلك بعد إعداد وطرح مجموعة من الأسئلة الإستكشافية على عينة أولية من التلاميذ ، ثم بعدها استخراج عبارات وأسئلة الاستبيان النهائي الذي قمنا بتوزيعه على عينة التلاميذ ، و بعدا تحليل نتائج التلاميذ على الإستبيان باستعمال التكرارات والمتوسط الحسابي والنسب المئوية وتحليل محتوى استجاباتهم ومقارنتها مع الدراسات السابقة ، و في الأخير تمكنا من إستنتاج أن: " جملة التلاميذ لا يحملون نظرة موحدة أو مفهوم متجانس تجاه المشروع الإدماجي؛ وأنه حسبهم - المشروع- يساهم على تطوير أو اكتساب كفاءات متعددة(عقلية ، نفسية ، لغوية، تواصلية، علائق - اجتماعية، تربوية، تكنولوجية ، علاجية وتقييمية) ، و أن المشروع الادماجي لا يتطابق كليا مع كل التطلعات التربوية للمتعلمين."

قائمة

المصادر والمراجع

- باللغة العربية:

1 - المصادر:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، ط 4 (2005).
- 3- المنجد الأبيدي، دار المشرق، بيروت (لبنان) ط 6 (1988).
- 4- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق (بيروت)، ط 2 (2001).
- 5- علي بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر) ط 7 (1992).
- 6- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1 (1999).

2 - المراجع:

- 7- إبراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز واصف، التربية العملية و أسس طرق التدريس، د النهضة العربية (بيروت/لبنان)، (1986).
- 8- أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة الوطنية للطباعة والنشر. المغرب (1993).
- 9- أحمد عطا الله، زيتوني عبد القادر و بن قناب الحاج، تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، د المطبوعات الجامعية، بن عكنون - الجزائر - (2005).
- 10- بدرية المفرج و آخرون، دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية و المناهج، الكويت، 1999.
- 11- ب دمرجني، الدليل في التشريع المدرسي، د الوطني لمطبوعات المدرسة الجزائرية O.N.P.S الجزائر، بدون سنة.
- 12- براين هولمس، ترجمة أنطوان خوري، التجديد في مناهج التعليم الثانوي - دراسة مسحية مقارنة، مجلة التربية الجديدة، السنة 2 / العدد 4، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم (1974).
- 13- جون ت. بروبير، مدارس من أجل التفكير: علم تعلم في الصف، ترجمة كهبيلا بوز، مراجعة علي سعود حسن، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا)، (2002).
- 14- حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتاب (القاهرة، مصر) دون ط، 1998.
- 15- حميدة روابحي، التكوين من أجل ترقية الفعل التربوي، المربي (العدد 10).
- 16- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط 1 (2005).
- 17- خيرى وناس، بوصنوبرة ع الحميد، مادة التربية و علم النفس، النمط معلمو المدرسة الابتدائية، السنة الأولى، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرعاية، الجزائر، (2006).
- 18- رابح تركي، مناهج البحث في علوم التربية و ع النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، (1984).
- 19- رابح تركي، أصول التربية و التعليم، د المطبوعات الجامعية، ط 2.
- 20- ريتشارد ساك، تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، تعريب يوسف ضومط، العدد 1، اليونسكو.
- 21- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة باتنة الجزائر 2004.
- 22- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخدامه، دار الفكر العربي (القاهرة)، (1987).
- 23- رشدي طعيمة، سلسلة المراجع في التربية و علم النفس، الكتاب 19، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخدامه، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
- 24- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع؟، منشورات الشهاب (الجزائر)، (2005).

- 25- رمضان أرزبل، محمد حسونات ، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات (تيزي وزو :دار الأمل)، ج 1 (2002).
- 26- الزوبعي و الغنام ، مناهج البحث في التربية ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1974
- 27- زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال ، العين :دار الكتاب الجامعي ، ط1(2002).
- 28- سليمان طيب نايت ، زعتوت عبد الرحمان و قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات(مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، دار الأمل (تيزي وزو)، ط 1 (2004).
- 29- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب،المعلم الكفايات التدريبية، رسالة دكتورا غير منشورة ، جامعة بغداد،(1995).
- 30- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : تفريد التعليم؛ في إعداد وتأهيل المعلم، أنموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان) ط 1 (2004).
- 31- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس :المفهوم، التدريب الأداء، دار الشروق ، ط 1 (2003).
- 32- سميرة ألبدي، مصطلحات تربوية ونفسية، (عمان)، ط 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 2005 .
- 33- شبل بدران، التربية المقارنة، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية ) مصر، ط 3(2001).
- 34- صالح عبد العزيز ، التربية و طرق التدريس، (ج 2)، دار المعارف (القاهرة - مصر-)، ط 12(1993).
- 35- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة (عمان) ، ط 1 (1998) .
- 36- صلاح مراد و فوزية هادي، طرائق البحث العلمي ، دار الكتاب الحديث (الجزائر-درارية-)، 2002.
- 37- الطاهر زرهوني ، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية و التعليم ، د المطبوعات الجامعية ،(1991).
- 38- الطاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية و التعليم ، د المطبوعات الجامعية ، (1991)بدون طبعة.
- 39- الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر،1994.
- 40- عبد العزيز بن عبد الله السندبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين،المكتب الجامعي (الإسكندرية) ط1(2002).
- 41- عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر (الأردن)، ط 2 (1997).
- 42- عبد الحميد محمود، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية(الجزائر)، (1989).
- 43- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة ، القاهرة، 2007.
- 44- عبد المؤمن يعقوبي ، التدبير الإداري التربوي و مشروع المؤسسة ، سلسلة علوم التربية و الديدانكتيك، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد4(ط1/ 2004).
- 45- عبد القادر طه فرج وآخرون ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، أسويط، دار الوفاق للطباعة والنشر ، ط 3 (2005).
- 46- عبد الكريم غريب، إستراتيجية الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء (المغرب)، ط 3 (2003)،
- 47- عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الكفايات ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء (المغرب)، ط5(2004).
- 48- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديدانكتيكية و السيكولوجية ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء(المغرب)، ج1(ط1)، 2006
- 49- عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديدانكتيك ، دارالخطابي للطباعة والنشر، 1994 .
- 50- عمر الشيباني محمد، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع (ليبيا ) ط1(1985).

- 51- عمار بوحوش و محمد محمود الدنينات ،مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، د المطبوعات الجامعية (1995).
- 52- عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات و الأفكار التربوية ، دار العربية للكتاب (تونس)، ط3(1982).
- 53- غيات بوفلجة، التربية و التكوين في الجزائر، الكتاب الثاني ، (دار الغرب للنشر) ط1،(2002).
- 54- غيات بوفلجة ، التربية المتفتحة ، دار الغرب للنشر (الجزائر)، ط1(2003).
- 55- غيات بوفلجة ،التربية ومتطلباتها ،دار الغرب (الجزائر)، ط2(2004).
- 56- فاطمة الزهراء بوكريمة ،الكفاءة مفاهيم و نظريات ،دار هومة (الجزائر)، بدون طبعة (2008).
- 57- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساسيات التدريس ومهاراته و طرقه العامة، دار المناهج (عمان،الأردن)، ط1 (2001).
- 58- فيليب بيرينو و آخرون ، ترجمة ع الدين الخطابي و ع الكريم غريب، لغز الكفايات في التربية ، منشورات ع التربية،الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005).
- 59- فيليب جونايير، ترجمة عز الدين الخطابي و عبد الكريم غريب: نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيولوجية) ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005).
- 60- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات " الأبعاد والمتطلبات دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
- 61- فتحي مصطفى الزيات ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات (القاهرة)، ط 1 (1996) .
- 62- كارل روجيرس وآخرون ، ترجمة لحسن بوتكلاوي، بيداغوجيا الإدماج- الإطار النظري/الوضعية/الأنشطة ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005).
- 63- كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، جزافبي روجي وآخرون،، أي مستقبل للكفايات ، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء(المغرب)، ط 1 (2005).
- 64- لخضر زروق، طرائق التدريس الحية و المقاربة بالكفاءات، دار هومة(الجزائر)، ط1 (2005).
- 65- محمد الفالوقي ، رمضان ألقذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، المكتب الجامعي الحديث (الإسكندرية/مصر) ط2(1997).
- 66- محمد طهاري، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني و محمد عبده، م الوطنية للكتاب (الجزائر) ط2(1992).
- 67- محمد بوعلاق، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية و الاجتماعية و التربوية، دار الأمل (الجزائر) ، (2009) .
- 68- محمد بوعلاق، مدخل إلى التعليم بالكفاءات، دار القصر- البلديّة-، ط1(2004).
- 69- محمد بن عبد الله ، المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح ، د الغرب للنشر (وهران) 2005 .
- 70- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود ، التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، وزارة التربية الوطنية ، الحراش(الجزائر) 2006.
- 71- محمد السيد سAIM، التحليل السياسي الناصري، دراسة في العقائد و السياسة الخارجية،(مركز دراسات الوحدة العربية)، بيروت، (1983).
- 72- محمد منير مرسي، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب (مصر) 1996.
- 73- محمد منير مرسي ، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب (القاهرة /مصر) طبعة مزيدة ومنقحة(1993).
- 74- محمد منير مرسي، التربية المقارنة، علم الكتب (القاهرة / مصر ) ط 1(1998).
- 75- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى(عين مليلة- الجزائر)، بدون طبعة (2002).

- 76- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو(الجزائر)، (2006).
- 77- محمود بوسنة، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف ببيكولوجية ، منشورات مخبر التربية - التكوين- العمل جامعة الجزائر، العدد الثاني (2000).
- 78- محي الدين توق، عدس عبد الرحمان، أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي وأولاده (الأردن)(1984).
- 79- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات(للمهتمين بالتربية والتدريس)2004.
- 80- مصطفى محسن،الخطاب الإصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمنة وتحديات التحول الحضارى، المركز الثقافى العربى (الدار البيضاء / المغرب) ط1(1999).
- 81- محمد الحسن إحسان، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعى، د الطليعة للطباعة و النشر بيروت (لبنان)، ط 2(1986).
- 82- محمد الحسن إحسان، مناهج البحث الاجتماعى، دار وائل للنشر والتوزيع عمان (الأردن)، ط 1(2004).
- 83- مصطفى ريدي عليان و عثمان محمد غنيم ، أساليب البحث العلمى الأساس النظرية والتطبيق العملى دار صفاء للنشر (عمان) الأردن ، ط1(2004) .
- 84- مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، مطبعة الجامعة، المجلد الأول العدد الأول 2007.
- 85- مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد4، العدد2، الإمارات العربية المتحدة 2007.
- 86- موريس شربل ، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن 21، د الفكر العربى (بيروت.لبنان)، ط 1 (2006).
- 87- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر عمان (الأردن)، ط1(2003).
- 88- اليونسكو، التربية الجديدة، المكتب الإقليمى للتربية في البلاد العربية ، العدد22(1981).
- 89- يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين و الطلبة الجامعيين، طاكسيج – كوم للدراسات و النشر والتوزيع (الجزائر)، الطبعة الأولى(2007) .
- 90- قناة الرسالة الفضائية، حصة خواطر 5، الحلقة العاشرة، إنتاج (رمضان) موسم 2005.
- 3- الرسائل الجامعية والأطروحات:**
- 91- أحمد لوغريت، التعليم الثانوي و مبررات إصلاحه (رسالة ماجستير، غير منشورة)علوم التربية، جامعة الجزائر ، (1995).
- 92- بوجطو محمد، موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير (غ م) ع الاجتماع التربوي، ج البليدة،(2004).
- 93- حمود طه صالح، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير(غ م) علوم التربية، جامعة الجزائر،(2003/2002).
- 94- خالد رمضان، رشيد حواء، ببايوغرافية تحليلية حول التعليم التحضيري و الأساسى، و الثانوي في الجزائر من سنة 1963 إلى 1997 (ليسانس غير منشورة علم المكتبات، 1999) جامعة الجزائر.
- 95- زولايخة طوطاوي مبدوعة، تقويم نظام التعليم الإلزامى، أطروحة دكتورا دولة ،(غير منشورة)، (جوان 2007).
- 96- شامي بن سادة.الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غ منشورة (جامعة الجزائر)علم اجتماع التربية ،السنة الجامعية (2007/2006).
- 97- صالح مجيلي، دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر،مذكرة ماجستير (غير منشورة)قسم تربية بدنية ، جامعة الجزائر (2008/2007).

- 98- صليحة لالوش، تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير علوم التربية (غير منشورة) ، جامعة الجزائر ، (2007/2006).
- 99- علي براجل ، إصلاح التعليم الثانوي ،رسالة ماجستير علوم التربية (غ منشورة)جامعة الجزائر (1991/1990).
- 100- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، الإصلاح التربوي في الجزائر مجلة الباحث عدد 04(2006).
- 101- فوزي بن دريدي ، العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر ، ر ماجستير غير منشورة ، علم اجتماع الانحراف والجريمة ،جامعة عنابه ، (2004/2003).
- 102- كمال بن عقيلة، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات و انعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر ، معهد التربية البدنية والرياضية ( سيدي عبد الله – زالدة-) ، 2008/2007 .
- 103- محمد بوعلاق :بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في المدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، السنة الجامعية(2005/2004).
- 104- مراد سبرطعي ، واقع الإصلاح التربوي في الجزائر – تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً –، مذكرة ماجستير (غ منشورة)علم الاجتماع التربوي ، جامعة بسكرة،(2008/2007).
- 105- نورة بوعيشة، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات،مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ورقلة ، علم التدريس،(2008).
- 4- مجلات ومناشير تابعة لوزارة التربية الوطنية :  
- بالعربية:
- 106- إسماعيل ألمان ، معلومات تفيدك(تعاريف تربوية)مجلة المربي ، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد3 (يناير/فبراير 2005).
- 107- إسماعيل ألمان ، التقييم في التربية ، مجلة المربي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، (العدد 2) جويلية/ أوت 2004 .
- 108- إضبارة الجامعة الصيفية للعلوم الاجتماعية، حول المنهاج الجديد للسنة الأولى متوسط ،( سكيكدة من 12 إلى 15 جويلية 2003 ) .
- 109- سليمان طيب نايت ، المجموعة الوطنية المتخصصة لمناهج الجغرافيا والتربية المدنية ، عرض حول بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، ثانوية حسبية بن بوعلي(الجزائر العاصمة)، 17- 18 ماي (2003).
- 110- عمر هاشمي، استخدام الأسئلة في عمليتي التعليم والتعلم، سلسلة موعدك التربوي (العدد14 / 2003)، المركز الوطني للوثائق التربوية .
- 111- فريد حاجي ، تكوين المكونين و مهنة التدريس ، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد10(ماي /جوان 2008) .
- 112- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط. ( www.onefd.edu.dz ) [2011/06/22].
- 113- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثانية ثانوي، (2009) .( www.oasisfle.com ) [2011/06/27].
- 114- منهاج اللغة الفرنسية، السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب(2007) .( www.oasisfle.com ) [2011/06/27].
- 115- وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، همزة الوصل ، مجلة التكوين و التربية، العدد11(1976/1975).
- 116- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية . المنظومات التربوية العالمية / الإدارة المدرسية. سلسلة موعدك التربوي، العدد01 (2008).
- 117- وزارة التربية الوطنية ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،المعجم التربوي ،(2009).

- 118- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، إعداد: فريد حاجي،التدريس و التقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي،العدد19،(ديسمبر 2005).
- 119- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، التربية، مجلة المربي، العدد9، (2007).
- 120- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، إصلاح المنظومة التربوية ، مجلة المربي، عدد خاص (مارس 2005).
- 121- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية ، البيداغوجيات الجديدة ، مجلة المربي، العدد 5 (فيفري 2006).
- 122- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، المقاربة بالكفاءات، العدد17، (2005).
- 123- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مختار مراح،كمال رأس العين ، مقاربة الكفاءات،(2004).
- 124- وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، دون طبعة، الجزائر، 2005.
- 125- وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم 41 المؤرخ في 27/03/2005.
- 126- وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم 41 المؤرخ في 27/03/2005.
- 127- وزارة التربية الوطنية ، مناهج العلوم الاجتماعية ، 2005.
- 128- وزارة التربية الوطنية ، مناهج المواد العلمية ، 2005.
- 129- وزارة التربية الوطنية ، مناهج المواد الجمالية ، 2005،
- 130- وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 2378 ماي 2005 عن الإجراءات و الترتيبات لتنصيب الأولى ثانوي .
- 131- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب و اللغات ، مارس 2006.
- 132- وزارة التربية الوطنية؛ مديرية التعليم الأساسي :مناهج السنة الأولى ابتدائي، الجزائر أفريل 2003.
- 133- المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
- 134- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد41 ، 2001
- 135- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الثانية ابتدائي، الجزائر ديسمبر (2003).
- 136- وزارة التربية الوطنية، إعداد أحمد الزبير، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين (الحراش)، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم المتوسط، بدون سنة .
- 137- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية،الكتاب المدرسي، مجلة المربي، العدد3 (يناير/فبراير 2005) .
- 138- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، مشروع المؤسسة و مشروع المصلحة، مجلة المربي ، العدد 6 (ماي / جوان 2006).
- 139- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، 1998
- 140- وزارة التربية الوطنية ، مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف، فندق المرسي سيدي فرج الجزائر (27-29 أكتوبر 2001).
- بالفرنسية:

141- <http://www.oasisfle.com>: Curriculum de français, Troisième année secondaire Toutes les filières, 2007.

142- <http://www.oasisfle.com>: Progressions Annuelles, 3<sup>em</sup> Secondaire Lettres, Année scolaire (2009/2010).

143- <http://www.oasisfle.com>: " L'I.E.N.de langue française " .

- 144- Le C N D P ( Algérie) ; L'éducateurs ; revue Algérienne de l'éducation ; Mars 2005 ; N<sup>er</sup> spéciale .
- 145- Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>em</sup> année secondaire tous les filières ; 2007,(www.oasisfle.com)( 27/06/2011).
- 146- Ministère de l'éducation nationale ; commission nationale des programmes , curriculum de français ;3<sup>em</sup> année secondaire tous les filières ; 2007.
- 147- Ministère de l'éducation nationale : Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Alger du 27 au 29 octobre 2001 ; L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études; Etude préparée par : Paul Inchauspe.
- 148- Ministère de l'éducation nationale; Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2006-2007, Centre Nationale de Documentation Pédagogique, XO édition, imprimé en France, (2006).
- 149- Ministre de l'éducation nationale, Center National de documentation Pédagogique, L'évaluation en éducation , Revue L'éducateur, N°02 (juillet-Aout 2004).
- 150- Ministre de l'éducation nationale, Office National des Publications Scolaires, Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, Français 2ème année secondaire(2009).
- 151- Ministère de l'éducation nationale , centre national de documentation pédagogique .; Apprentissage coopératif.

#### 4- المواقع الإلكترونية:

- 152- فوزي أيوب، إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، مجلة جسور الإلكترونية، العدد 07 ، السنة الأولى بتاريخ 2005/9/8، <http://www.iosor.net>.
- 153- وزارة التربية و التكوين التونسية ، إعداد على العيداني وآخرون ، انجاز مشروع (مادة اختيارية)، سبتمبر 2006 . ([www.edunet.tn](http://www.edunet.tn))(2011/07/26).
- 154- Action éducative ou pédagogie de projet? (cit. 28/07/2011) [http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth\\_projet.html](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_projet.html).
- 155- Apprendre à travers des projets : pourquoi ? Comment? (26/08/2011) [http://www.franccparler.org/dossiers/projets\\_introduction.html](http://www.franccparler.org/dossiers/projets_introduction.html).
- 156- <http://www.freinet.org/> [ 27/07/2011 ].
- 157- PArtoune, Christine. *Université de Liège* [online]. La pédagogie du projet. 1999-04-03 [cit. 28/07/2011]. [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth\\_projet.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_projet.html).
- 158- Robert Arpin, Approche par compétences : L'enseignement des mathématiques a-t- il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégiale ? , Maîtrise en Mathématiques (non publier) Université du Québec à Montréal (2007) (<http://www.cdc.qc.ca/>) .
- 159- Les contributions a la notion de projet en pédagogie, <http://www.siu.edu> . [ le 26/08/2011 ] .

#### 5- المراجع بالفرنسية:

- 160- Abderrahim Harouchi, La Pédagogie des Compétences, 2<sup>em</sup> Ed Le Fennec, (2001), Maghreb.
- 161- Ageron, Histoire de l'Algérie contemporaine, (1830-1880), 9<sup>e</sup> Ed, Presse Univ du France, Paris,(1964).
- 162- Ahmed Benbitour , l'Algérie au troisième millénaire(défis et potentialités) éd Marinnor, Algérie,(1998) .

- 163- Alice Marcotte, Les apports de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) en pédagogie par projet en Sciences de la nature au collégial, (Ph.D) non publié en didactique, U de Montréal (mars 2004).
- 164- André Pierre contandandrio poulos , Savoir préparer une recherche : la définir la structurer la financer ; La presse de l'université de Montréal , Québec , 1990.
- 165- Bauney(y), Clavel(A), Toute la vie pour apprendre , Ed SULLEPSE, Paris(France).
- 166- Bernard Rey Et autres, Les compétences à l'école, Ed boeck(Bruxelles), 2<sup>em</sup>Ed (2007).
- 167- Christiane Bosman, François Marie Gérard, Xavier Roegiers, Quel avenir pour les compétences?, (1ère édition; De Boeck, 2000),
- 168- Catherine Mavromara-Lazaridou La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec 2006 (Doctorat Ph de lettres modernes) ( Non publié)Ecole supérieure de Pédagogie de Karlsruhe ( Grec).
- 169- CEPEC, Sous la direction de Pierre Gillet, Construire la formation, (Paris : édition E.S.F(1992).
- 170- CHOMSKY Noam , structures syntaxiques, Paris, le seuil, trad. M. Bradeau. Coll. Points 1969.
- 171- DELACOUR Jean, une introduction aux neurosciences cognitive, de Boeck université ; Paris, Bruxelles, (1998).
- 172- Dembo M.H, Applying educational psychology, New York: Longman,(1994).
- 173- Dewy John , Expérience et éducation, PUF, Paris , 1975.
- 174- Djemâa Bensalem, En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? , Synergies Algérie , N° 9, Algérie ( 2010).
- 175- Dolz Joaquin ; Ollagnier Edenée ; L'énigme de la compétence en éducation (Bruxelles ; de Boeck ; 2002).
- 176- Eric de Gallaix et Bernadette Maurice : Outils pour enseigner : construire des apprentissage au quotidien au développement des compétences aux projet d'établissement, (2ème édition; édition de Boeck, 2003).
- 177- Georgette Goupil et Guy Lusigitran, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire ; Ed Gaétan morin, (1993), Québec(Canada).
- 178- Gérard Scallon , L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences , Ed boeck (bruxelles), 2004.
- 179- GILBERT Patrick et PARLIER Michel, la compétence : du mot- valise au concept opératoire, actualité de la formation permanente, n<sup>er</sup> 116, Paris, 1992 .
- 180- GILLET Bernard, Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail ; les Ed d'organisation, Paris1973.
- 181- Guitet André, Développer les compétences par une ingénierie de la formation, coll. Formation permanente en sciences humaine, Paris, 1994.
- 182- HAMELINE Daniel, les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue, 8ème éd, Ed ESF(coll. Pédagogie), Paris, (1990).
- 183- Isabelle Bordalo et Jean- Poul Ginestet, Pour une pédagogie du projet , 4<sup>em</sup> Ed(1997), Hachette Education, Paris Cedex 15, France.
- 184- Jean de bonville, L'Analyse de contenu des médias, Bruxelles : DeBoeck université, 2000.
- 185- JOaquim dolz & Edmee Ollagnier, L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, Ed DeBoeck université,( 2002).

- 186- Launay Fabienne , la pédagogie de projet : un outil pour donner du sens au savoir transmis par l'école ? I.U.F.M.de l'Académie de Montpellier, centre de Montpellier( m de formation) (2000).
- 187- Louise la fortune, Pierre Mongeau, Richard Pallascio, Métacognition et compétences réflexives, (les éditions logiques, 1998).
- 188- Louis D'hainault , Des objectifs aux fins de l'éducation, Bruxelles et paris : labor nathan, (1977).
- 189- Madeline Grawitz, méthodes des sciences sociales,11<sup>em</sup>Ed(2001),Ed Dalloz, cedex, France.
- 190- Mahfoud Kaddache, L'Algérie des Algériens (Histoire de l'Algérie 1930-1954),Ed Rocher Noir, (1998).
- 191- MAGER Robert F, comment définir les objectifs pédagogiques, 2 éd, Paris, Bordas, trad. G.Décote, 1990,
- 192- MERIEU Philippe, Apprendre ...oui mais comment ? ESF, Paris 1987.
- 193- M. Denyer , J.Furnemont , Les compétences ou en est-on ?, Ed boeck( Bruxelles), (2004) .
- 194- Michel Perraudeau, Piaget aujourd'hui : réponses à une controverse, (Paris : Armand colin éditeur,(1996).
- 195- William J.Platte: Planification de l'éducation, les besoins nouveaux de la recherche, Ed U.N.E.S.C.O. (IIPe) Paris ,1970 .
- 196- Olaf Schweitzer, Le projet, interface entre les savoirs, l'élève et le monde , CEFEDeM Rhône-Alpes(Musique, Discipline violon), (2004/2006).
- 197- Perrenoud P, « Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? », in *Éducateur*, n° 14(2002) (décembre) .
- 198- Peterson.C, Introduction to psychology, New York: harper collins publishers inc, (1991).
- 199- Pocztar Jerry, la définition des objectifs pédagogiques, (paris : les éditions ESF, (1979).
- 200- René L'écuyer, PH, D, Méthodologie de l'analyse développement de contenu méthode G.P.S et concept de soi, Canada : (presses de l'université du Québec), (1990).
- 201- REY Bernard, les compétences transversales en question, ESF éditeur, Paris. 2<sup>ème</sup> tirage, 1998 .
- 202- Roger Muccheilli, l'analyse de contenu des documents et des communications: connaissance des problèmes, (7<sup>eme</sup> éditions ; paris: E.S.F éditeur,(1991).
- 203- VINCENT LAMOTTE : lexique de l'enseignement de l' E PS , Paris , édition PUF,(2005).
- 204- Viviane Delansheere, Gilbert Delandsheere , Définir les objectifs de l'éducation, PUF, (7<sup>em</sup> édition), pédagogie d'aujourd'hui, Avril( 1992).
- 205- William Glasser, Choisir d'apprendre la psychologie du choix en classe (Québec : les éditions logiques ; 1998).

الملاحق

## المالحق رقم (01): استمارة الأسئلة المبدئية للاستجابات الاستطلاعية.

جامعة عنابة  
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية  
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطونيا.

الولاية:.....  
الذانوية:.....

استمارة بحث

عزيزي التلميذ ، تحية مودة و تقدير.

نحن بصدد انجاز مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي  
موضوعها " الإصلاح التربوي و تبني بيداغوجية المشروع، دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة لتلاميذ  
القسم النهائي في مادة اللغة الفرنسية نموذجا".

نرجو منك عزيزي التلميذ أن تقرأ الأسئلة التالية بتمعن حتى تجيب عنها حسب رأيك.  
لا توجد هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل آراء و اعتقادات شخصية و تحترم كيفما كانت.

- معلومات أولية :

السن:.....

الجنس: - ذكر ( ) - أنثى ( ).

الوضعية الدراسية في القسم النهائي: - منتقل لأول مرة ( ) - معيد لأول مرة ( ) - معيد لعدة مرات ( ).

التخصص: - آداب و فلسفة ( ) - آداب و لغات ( ) - علوم و تكنولوجيا ( ).

### الأسئلة

**1** ماذا يعني بالنسبة إليك المشروع الإدماجي حسب رأيك الخاص؟

.....  
.....  
.....

**2** لماذا تم برمجة أو إدخال المشروع الإدماجي في عملية تعليم اللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**3** هل ترى ضرورة استخدام المشروع الإدماجي في عملية تعلم اللغة الفرنسية ؟ و لماذا؟

.....  
.....  
.....

**4** ما هي جملة النشاطات و الأعمال التي يقوم بها التلميذ عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....

**5** هل انجاز المشروع الإدماجي يساهم في تحسين مستوى التلميذ في مجال اللغة الفرنسية ؟ لماذا؟

.....  
.....  
.....

**6** ماذا يكتسب أو يتعلم التلميذ عند انجازه المشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**7** ماذا يستفيد التلميذ من الناحية العقلية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**8** ماذا يستفيد التلميذ من الناحية النفسية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**9** ماذا يستفيد التلميذ من الناحية الاجتماعية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**10** ماذا يستفيد التلميذ من الناحية اللغوية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

**(11)** ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على مستوى العلاقة القائمة بين الأستاذ و التلميذ ؟

.....

.....

.....

**(12)** ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على العلاقة بين التلاميذ ؟

.....

.....

.....

**(13)** هل الاكتسابات التي يجنيها التلميذ أثناء انجازه للمشروع الإدماجي هي أحسن من تلك التي يفتقها (يتحصل عليها) في الوضعيات التربوية العادية ؟ لماذا؟

.....

.....

.....

**(14)** ما هي القدرات الذاتية أو الفردية التي يكتسبها التلميذ أثناء انجازه للمشروع الإدماجي ؟

.....

.....

.....

**(15)** ما هي القدرات الجماعية التي يكتسبها التلميذ أثناء انجازه للمشروع الإدماجي ؟

.....

.....

.....

**(16)** ما هي القدرات التنظيمية التي يكتسبها التلميذ أثناء انجازه للمشروع الإدماجي ؟

.....

.....

.....

## الملاحق رقم (02): استمارة الأسئلة المصححة للاستجابات الاستطلاعية.

جامعة عنابة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا.

الولاية:.....

الثانوية:.....

### استمارة بحث

عزيزي التلميذ ، تحية مودة و تقدير.

نحن بصدد انجاز مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي موضوعها " الإصلاح التربوي و تبني

بيداغوجية المشروع، دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة في مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ القسم النهائي".

في اطار تنويع طرق التعلم و التعليم لديكم ، يطلب منكم الأستاذ و بالتنسيق معهم بإنجاز أعمال على شكل

بحوث ميدانية (كالتجارب) أو بحوث مكتبية (تاريخية، مقالات، تقارير....) بغرض تقديمها و عرضها على بقية

التلاميذ في القسم او على مستوى المؤسسة، و هذه الأعمال أدخلت في جميع المواد ضمن بيداغوجية المشروع التي

تسمى المشاريع الإدماجية.

نرجو منك عزيزي التلميذ أن تقرأ الأسئلة التالية بتمعن حتى تجيب عنها حسب رأيك.

لا توجد هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل آراء و اعتقادات شخصية و تحترم كيفما كانت.

- معلومات أولية :

السن:.....

الجنس: - ذكر ( ) - أنثى ( ).

الوضعية الدراسية في القسم النهائي: - منتقل لأول مرة ( ) - معيد لأول مرة ( ) - معيد لعدة مرات ( ).

### الأسئلة

1) ماذا يعني حسب رأيك الخاص المشروع الإدماجي ؟

.....  
.....  
.....

2) لماذا تم إدخال المشروع الإدماجي في عملية تعليم اللغة الفرنسية ؟

.....  
.....  
.....

3) هل ترى ضرورة لاستخدام المشروع الإدماجي في عملية تعلم اللغة الفرنسية ؟ و لماذا؟

.....  
.....  
.....

4) أذكر جملة النشاطات و الأعمال التي تقوم بها عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

5) هل انجاز المشروع الإدماجي يساهم في تحسين مستواك في مجال اللغة الفرنسية ؟ لماذا؟

6) ماذا تكتسب عند انجازك المشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

7) ماذا استفدت من الناحية العقلية عند انجازك للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

8) ماذا استفدت من الناحية النفسية عند انجازك للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

9) ماذا استفدت من الناحية الاجتماعية عند انجازك للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

10) ماذا استفدت من الناحية اللغوية عند انجازه للمشروع الإدماجي الخاص باللغة الفرنسية ؟

11) ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على مستوى العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ؟

12) ما هي الآثار أو الانعكاسات التي يحدثها انجاز المشروع الإدماجي على علاقة التلميذ مع زملائه ؟

**13** ما هي المهارات العملية التي يستطيع ان يكتسبها التلميذ عند انجازه للمشروع الإدماجي؟

.....  
.....  
.....

**14** ما هي القدرات الفردية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟

.....  
.....  
.....

**15** ما هي القدرات الجماعية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟

.....  
.....  
.....

**16** ما هي القدرات التنظيمية التي تكتسبها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي ؟

.....  
.....  
.....

**17** ما هي النقائص التي ترتبط بهذا النشاط التربوي المسمى بالمشروع الادماجي؟

.....  
.....  
.....

**18** هل المكاسب التي تحصل عليها أثناء انجازك للمشروع الإدماجي هي أحسن من تلك التي تحصل عليها في  
الوضعيات التربوية العادية؟

.....  
.....  
.....

**19** ما هي الإجراءات التي يتعين اتباعها حتى نجعل عملية انجاز المشروع الادماجي تعود بفائدة اكثر على التلاميذ؟

.....  
.....  
.....

الملاحق رقم (03): الاستمارة المبدئية للدراسة الأساسية.

جامعة باجي مختار- عنابة-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا

إستمارة بحث

الولاية: .....

الذائوية: .....

عزيزي التلميذ، تحية مودة وتقدير.

نحن بصدد انجاز مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي موضوعها "الإصلاح التربوي وتبني بيداغوجية المشروع ، دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة في مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ القسم النهائي".

المشروع الإدماجي هو " البحث الذي تقوم بإنجازه نهاية كل ملف، و هو عمل جماعي مع زملائك ، الغرض منه اكتساب المعارف والخبرات الجديدة المعمقة في موضوع من المواضيع ، يعرض على بقية الزملاء في القسم ، هذا قصد تنويع طرق اكتساب المعارف".

المشاريع الإدماجية التي سنطرح عليها مجموعة من الأسئلة هي التي تنجزونها في مادة اللغة الفرنسية. نرجو منك عزيزي التلميذ أن تقرأ الأسئلة التالية بتمعن حتى تجيب عنها بوضع العلامة (X) في الاستجابة التي تلاءم و رأيك ، اختر الإجابة أو الأجوبة التي تراها مناسبة.

لا توجد هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل آراء و اعتقادات شخصية و تحترم كيفما كانت .

- معلومات أولية :

السن: .....

الجنس: - ذكر ( ) - أنثى ( ).

الوضعية الدراسية في القسم النهائي: - منتقل لأول مرة ( ) - معيد مرة واحدة ( ) - معيد لعدة مرات ( ).

## الأسئلة:

- 1** إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية يمثل بالنسبة إليكم ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة التي تراها مناسبة)
- عمل تربوي فردي.....( )
  - عمل تربوي فردي داخل الجماعة.....( )
  - عمل تربوي جماعي تعاوني.....( )
  - نشاط تربوي قائم على الشراكة.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى للمشروع الإدماجي بإمكان عرضها هنا .....

- 2** إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية يتمثل أساسا في: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- إجراء بحث حول موضوع معين ( )
  - إجراء عمل نظري ( )
  - بناء عمل نظري و تطبيقي ( )
  - انجاز نشاط لغوي ( )
  - تقديم تجربة ميدانية.....( )
  - عرض صور وفيديوهات ( )
  - اكتساب معارف و أفكار جديدة.....( )
  - تنمية الكفاءات اللغوية ( )
  - تدعيم الدروس السابقة ( )
  - بناء خلاصة للدروس السابقة ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى للمشروع الإدماجي بإمكانك عرضها هنا .....

- 3** إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية ينحصر أساسا في: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- تشكيل نقد بناء للمواضيع المدروسة سابقا. ( )
- تبادل الأفكار بين التلاميذ .....( )
- إعداد نشاط لغوي عام.....( )
- إنجاز نشاط كتابي.....( )
- إجراء نشاط شفوي.....( )
- إعداد نشاط شفوي و كتابي.....( )

إذا كان هناك معنى آخر للمشروع الإدماجي يمكن عرضه هنا .....

- 4** إن المشروع الإدماجي في اللغة الفرنسية يركز بالدرجة الأولى على تنمية شخصية التلميذ من الناحية : (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- الناحية العقلية.....( )
- الناحية اللغوية.....( )
- الناحية النفسية.....( )
- الناحية الاجتماعية.....( )
- الثقافية.....( )

إن وجدت ناحية أخرى من شخصية التلميذ لم يتم إدراجها يمكن ذكرها هنا: .....

- 5** إن إنجاز المشروع الإدماجي يساعد التلميذ على اكتساب الكفاءات العقلية المحورية التالية: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- القدرة على البحث عن المعارف أو المعلومات.. ( )
- القدرة على فهم المعارف.....( )
- القدرة على تركيب المعارف.....( )
- القدرة على تحليل المعارف.....( )
- القدرة على تخزين المعارف.....( )
- القدرة على تنظيم المعارف.....( )
- القدرة على استخدام أو تطبيق المعارف.....( )
- القدرة على إنشاء معارف جديدة.....( )
- القدرة على النقد.....( )
- القدرة على ممارسة التعبير الحر.....( )

إن وجدت كفاءة أخرى و لم يتم التعرض إليها يمكن ذكرها هنا: .....

- 6** إن المشروع الإدماجي يدفع بالتلميذ إلى : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة):

- تنمية الدافعية.....( )
- تنمية الإدراك بالكفاءات الذاتية.....( )
- تنمية روح الفضول.....( )
- تنمية روح الالتزام و المواظبة عند القيام بنشاط ما ( )
- اكتشاف المبول و الرغبات الشخصية.....( )
- إشباع الحاجات و الرغبات الذاتية.....( )
- تطوير الشعور بالفاعلية الذاتية.....( )
- تطوير الثقة بالنفس.....( )
- تحقيق الانسجام الذاتي.....( )
- تنمية روح الاستقلالية.....( )
- تنمية روح التحدي.....( )
- تنمية روح التبادلية.....( )
- تنمية روح المبادرة.....( )
- تعلم اتخاذ القرارات و تحمل نتائجها.....( )

- اثبات الذات.....( )

- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا:.....

**7** إن المشروع الإدماجي يعطي للتلميذ الفرصة أكثر لتحقيق ما يأتي: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- تنمية طرق التفاوض مع الغير.....( ) - تنمية روح المسؤولية نحو الرفاق.....( )
- ترقية التفهم و التعاطف مع مجموعة العمل.....( ) - تطوير قيم التعاون مع الغير.....( )
- تنمية القدرة على تنظيم العمل الجماعي.....( ) - تنمية روح التفصح على أفكار الغير.....( )
- معالجة مشكل التعصب للأفكار الذاتية أو الشخصية... ( ) - تنمية القدرة على التعلم أكثر مع الغير.....( )
- تنمية القدرة على الاندماج داخل الجماعة.....( ) - ترقية الشعور أو الوعي بمزايا العمل الجماعي ( )
- ربط التلميذ بالحياة و بالمشاكل التي تطرح على مستوى البيئة الخارجية.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**8** إن إنجاز المشروع الإدماجي يمكنك من الناحية اللغوية من اكتساب ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- التعبير عن الأفكار الشخصية بسهولة.....( ) - ممارسة اللغة بشكل دائم و مستمر.....( )
- تنمية التعبير الشفوي.....( ) - تنمية التعبير الكتابي.....( )
- تعلم قواعد اللغة أكثر.....( ) - تحسن المستوى اللغوي.....( )
- إثراء الرصيد اللغوي.....( ) - التغلب على الصعوبات اللغوية.....( )
- التحكم في طرق تبليغ المعلومات.....( ) - اكتساب مفردات و مصطلحات جديدة.....( )
- تحسن المستوى اللغوي من ناحية التعبير والكتابة ( ) - تنمية المعارف اللغوية.....( )
- إن وجدت قدرة لغوية لم يتم استحضارها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**9** يعد إنجاز المشروع الإدماجي من بين الوسائل التي ساهمت حقا في : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- دعم الدروس العادية.....( ) - شرح مفصل للدروس المقدمة.....( )
- إكتساب معلومات وتقنيات و معارف علمية جديدة.... ( ) - ربط التلميذ بمبادئ معرفية جديدة.....( )
- إعطاء الفرصة للتلميذ لإدماج المعارف المختلفة.....( ) - رفع أو زيادة قدرات التعلم للتلميذ.....( )
- تدريب التلميذ على اكتساب طرق جديدة للتعلم.....( ) - اكتساب قدرة أكثر على التعلم.....( )
- منح الفرصة لنقل المعارف و المكتسبات من مجال معرفي إلى آخر.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**10** هل إنجاز المشروع الإدماجي قد ساعد على: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- تحرير التلميذ من سلطة الأستاذ.....( ) - تعزيز العلاقة بين التلاميذ.....( )
- تعزيز العلاقة أو الاتصال بين التلميذ و الأستاذ.... ( ) - انتقال مكانة التلميذ من مستقبل للمعرفة إلى مصدر للمعرفة....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**11** هل تعتبرون أن إنجاز المشروع الإدماجي يعطي الفرصة أكثر : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- للتلميذ لتحديد قدراته أو كفاءاته بنفسه..... ( ) - للأستاذ للتعرف أكثر على إمكانيات و قدرات التلميذ.. ( )
- للتلميذ للمشاركة في تحديد إمكانيات وكفاءات زملائهم.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**12** إن إنجاز للمشروع الإدماجي يمكن التلميذ حقا من امتلاك المؤهلات التالية : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- القدرة على الإصغاء.....( ) - القدرة على الإقناع.....( )
- القدرة على التفاعل الإيجابي داخل الجماعة.....( ) - التحكم أكثر في طرق طرح الأسئلة.....( )
- القدرة على إعادة صياغة المحتويات.....( ) - القدرة على التفصح على الرأي المخالف.....( )
- القدرة على إدارة الحوار.....( ) - القدرة على إيجاد الحجج المناسبة.....( )

- القدرة على الشرح ..... ( ) - القدرة على تقديم الحجج ..... ( )
- القدرة على الوصف ..... ( ) - القدرة على نقل الأفكار والمعارف للطرف الآخر ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

**13) هل عملية إنجاز المشروع قد منحت لكم الفرصة: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- لاستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة للبحث عن المعلومة..... ( )
- لتحسين قدرتك على استخدام تكنولوجيا العرض الجديدة ( الفيديو – استعمال الدطاشو ) ..... ( )
- لاستعمال وسائل الإعلام والاتصال للتفاعل أكثر مع الزملاء ..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

**14) هل القيام بالمشروع الإدماجي يمكن التلميذ من تحقيق ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- التغلب على ظاهرة أو مشكل الارتباك..... ( ) - التقليل من الخوف ..... ( )
- الخروج من العزلة..... ( ) - القدرة على أخذ الكلمة..... ( )
- تجاوز الخجل ..... ( ) - إثبات الذات..... ( )
- الاعتماد على النفس ..... ( ) - اكتساب ثقة أكثر في النفس..... ( )
- الشعور بالأمن و الارتياح ..... ( ) - الفخر و الاعتزاز بالذات..... ( )
- الاحساس بالراحة النفسية..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

**15) إن إنجاز المشروع الإدماجي يقترن بجملة من السلبيات العامة : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- تجاهل الأستاذ للبحث المنجز أو عدم الاضطلاع عليه..... ( ) - إسناد إنجاز المشروع إلى صاحب الانترنت.... ( )
- جمع المعلومات من الانترنت دون فهمها واستيعابها..... ( ) - عدم عرض المشروع أمام تلاميذ القسم..... ( )
- غياب التفاهم و الصراع و انتشار روح المشاجرة داخل الجماعة..... ( ) - عدم مناقشة محتوى المشروع و تقييمه جماعيا ( )
- ضعف مردود الجماعة بسبب عدم التنسيق أو عدم التفاهم..... ( ) - قصر الزمن المحدد لإنجاز المشروع..... ( )
- عدم توافر مرافق العمل..... ( ) - عدم ترابط المشاريع..... ( )
- عدم توافر المراجع..... ( ) - نقص الأجهزة و وسائل الشرح..... ( )
- استخدام طريقة القراءة عند عرض المشروع دون الإجابة عن الأسئلة المطروحة..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

**16) إن إنجاز المشروع الإدماجي يقترن بجملة من السلبيات ذات طابع شخصي أهمها: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- خلق مشاكل و صراعات مع الزملاء (غياب التفاهم) .. ( ) - تنمية روح الاتكال على الغير..... ( )
- مصدر للضغط النفسي..... ( ) - مصدر للقلق و التوتر بالنسبة للتلميذ..... ( )
- مصدر للإرتباك ..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

**17) لكي تعود عملية انجاز المشروع الادماجي بالفائدة أكثر على التلاميذ يتعين إتباع الإجراءات التالية: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- ضرورة عرض المشروع و مناقشته على مستوى القسم..... ( ) - تقييم المشروع قبل عرضه..... ( )
- انجاز مشاريع لها علاقة بما يحدث على مستوى المجتمع ومع قضايا الساعة ( ) - خلق وسائل تحفيزية لمكافأة المشاريع الجديدة ( )
- دراسة و مناقشة المشاريع مع الأستاذ قبل الانطلاق في إنجازها..... ( ) - توفير مرافق العمل..... ( )
- توفير المراجع و المستندات و الكتب على مستوى المؤسسة التعليمية ..... ( ) - تجنيد أكثر لكفاءات الأستاذة..... ( )
- ضرورة اللجوء إلى تقسيم الأدوار على التلاميذ حتى نضمن المشاركة لجميع عناصر ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا .....

الملحق رقم (04): الاستمارة المصححة للدراسة الأساسية.

جامعة باجي مختار - عنابة-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا

استمارة بحث

الولاية : .....

الذائوية : .....

عزيزي التلميذ، تحية مودة وتقدير .

نحن بصدد انجاز مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي موضوعها "الإصلاح التربوي و تبني بيداغوجية المشروع ، دراسة تقييمية للكفاءات المكتسبة لتلاميذ القسم النهائي في مادة اللغة الفرنسية نموذجا " .

تحت إشراف الأستاذ:

إعداد الطالب الباحث:

د : بوضرسة العلمي.

أبركان العمري.

المشروع الإدماجي هو " البحث الذي تقوم بإنجازه نهاية كل ملف، و هو عمل جماعي مع زملائك ، الغرض منه اكتساب المعارف والخبرات الجديدة المعسقة في موضوع من المواضيع ، يعرض على بقية الزملاء في القسم ، هذا قصد تنويع طرق اكتساب المعارف " .

المشاريع الإدماجية التي سنطرح عليها مجموعة من الأسئلة هي التي تنجزونها في مادة اللغة الفرنسية.

التعليمة:

نرجو منك عزيزي التلميذ أن تقرأ الأسئلة التالية بتمعن حتى تجيب عنها بوضع العلامة (x) في الاستجابة التي تلاءم و رأيك ، اختر الإجابة أو الأجوبة التي تراها مناسبة .

لا توجد هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل آراء و اعتقادات شخصية و تحترم كيفما كانت .

- معلومات اوابية :

السن: .....

الجنس: - ذكر ( ) - أنثى ( ) .

الوضعية الدراسية في القسم النهائي: - منتقل لأول مرة ( ) - معيد مرة واحدة ( ) - معيد لعدة مرات ( ) .

## الأسئلة:

1) إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية يمثل بالنسبة إليكم ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة التي تراها مناسبة)

- عمل تربوي فردي.....( ) - عمل تربوي فردي داخل الجماعة.....( )  
- عمل تربوي جماعي تعاوني.....( ) - نشاط تربوي قائم على الشراكة.....( )  
إذا كانت هناك فكرة أخرى للمشروع الإدماجي بإمكان عرضها هنا .....

2) إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية يتمثل أساسا في: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- اكتساب معارف و أفكار جديدة.....( ) - إجراء عمل نظري .....( )  
- بناء عمل نظري و تطبيقي .....( ) - تنمية الكفاءات اللغوية.....( )  
- تقديم تجربة ميدانية.....( ) - بناء خلاصة للدروس السابقة.....( )  
إذا كانت هناك فكرة أخرى للمشروع الإدماجي بإمكانك عرضها هنا .....

3) إن المشروع الإدماجي في مادة اللغة الفرنسية يندرج أساسا في: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- تشكيل نقد بناء للمواضيع المدروسة سابقا. ( ) - تبادل الأفكار بين التلاميذ .....( )  
- إعداد نشاط لغوي عام.....( ) - إنجاز نشاط كتابي.....( )  
- إجراء نشاط شفوي.....( ) - إعداد نشاط شفوي و كتابي.....( )  
إذا كان هناك معنى آخر للمشروع الإدماجي يمكن عرضه هنا .....

4) إن المشروع الإدماجي في اللغة الفرنسية يركز على تنمية شخصية التلميذ من الناحية : (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- الناحية العقلية.....( ) - الناحية اللغوية.....( )  
- الناحية النفسية.....( ) - الناحية الاجتماعية.(العلائقية).....( )  
- الثقافية(المعارف المختلفة).....( )  
إن وجدت ناحية أخرى من شخصية التلميذ لم يتم إدراجها يمكن ذكرها هنا: .....

5) إن إنجاز المشروع الإدماجي يساعد التلميذ على اكتساب الكفاءات العقلية المحورية التالية:(اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)

- القدرة على البحث عن المعارف أو المعلومات .. ( ) - القدرة على فهم المعارف.....( )  
- القدرة على استخدام أو تطبيق المعارف.....( ) - القدرة على تحليل المعارف.....( )  
- القدرة على النقد.....( ) - القدرة على ممارسة التعبير الحر.....( )  
إن وجدت كفاءة أخرى و لم يتم التعرض إليها يمكن ذكرها هنا: .....

6) إن المشروع الإدماجي يدفع بالتلميذ إلى : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة):

- تنمية روح الفضول.....( ) - تنمية روح الاستقلالية.....( )  
- اكتشاف الميول و الرغبات الشخصية.....( ) - تنمية روح التحدي.....( )  
- تنمية روح الالتزام و المواظبة.....( ) - تنمية روح المبادرة.....( )  
إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا: .....

.....  
**7) إن المشروع الإدماجي يعطي للتلميذ الفرصة أكثر لتحقيق ما يأتي: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- تنمية طرق التفاوض مع الغير.....( ) - تطوير قيم التعاون مع الغير.....( )
- تنمية القدرة على تنظيم العمل الجماعي.....( ) - ترقية الشعور أو الوعي بمزايا العمل الجماعي.....( )
- معالجة مشكل التعصب للأفكار الذاتية أو الشخصية.....( ) - ربط التلميذ بالحياة و بمشاكل البيئة الخارجية.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

.....  
**8) إن إنجاز المشروع الإدماجي يمكنك من الناحية اللغوية من اكتساب ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- التعبير عن الأفكار الشخصية بسهولة.....( ) - ممارسة اللغة بشكل دائم و مستمر.....( )
- تعلم قواعد اللغة أكثر.....( ) - التحكم في طرق تبليغ المعلومات.....( )
- إثراء الرصيد اللغوي.....( ) - تحسن المستوى اللغوي من ناحية التعبير والكتابة.....( )
- إن وجدت قدرة لغوية لم يتم استحضارها هنا يمكن ذكرها هنا.....

.....  
**9) يعد إنجاز المشروع الإدماجي من بين الوسائل التي ساهمت حقا في : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- إعطاء الفرصة للتلميذ لإدماج المعارف المختلفة.....( ) - شرح مفصل للدروس المقدمة.....( )
- رفع أو زيادة قدرات التعلم للتلميذ.....( ) - ربط التلميذ بميادين معرفية جديدة.....( )
- منح الفرصة لنقل المعارف و المكتسبات من مجال معرفي إلى آخر.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

.....  
**10) هل إنجاز المشروع الإدماجي قد ساعد على: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- انتقال مكانة التلميذ من مستقبل للمعرفة إلى مصدر للمعرفة.....( ) - تعزيز العلاقة بين التلاميذ.....( )
- تعزيز العلاقة أو الاتصال بين التلميذ و الأستاذ.....( ) - تحرير التلميذ من سيطرة الأستاذ.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

.....  
**11) هل تعتبرون أن إنجاز المشروع الإدماجي يعطي الفرصة أكثر : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- للتلميذ لتحديد قدراته أو كفاءاته بنفسه.....( ) - للأستاذ للتعرف أكثر على إمكانيات و قدرات التلميذ.....( )
- للتلميذ للمشاركة في تحديد إمكانيات وكفاءات زملائهم.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

.....  
**12) إن إنجاز المشروع الإدماجي يمكن التلميذ حقا من امتلاك المؤهلات التالية : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- القدرة على الإصغاء.....( ) - القدرة على التفتح على الرأي المخالف.....( )
- القدرة على التفاعل الإيجابي داخل الجماعة.....( ) - التحكم أكثر في طرق طرح الأسئلة.....( )
- القدرة على الشرح.....( ) - القدرة على إيجاد الحجج المناسبة.....( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا.....

**13) هل عملية إنجاز المشروع قد منحت لكم الفرصة: (اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- لاستخدام تكنولوجيايات الإعلام و الاتصال الجديدة للبحث عن المعلومة..... ( )
- لتحسين قدرتكم على استخدام تكنولوجيايات العرض الجديدة ( الفيديو – استعمال الدطاشو ) ..... ( )
- لاستعمال وسائل الإعلام و الاتصال للتفاعل أكثر مع زملاء ..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا..... ( )

**14) هل القيام بالمشروع الإدماجي يمكن التلميذ من تحقيق ما يلي: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- التغلب على ظاهرة أو مشكل الارتباك..... ( )
- تجاوز الخجل ..... ( )
- الشعور بالأمن و الارتياح ..... ( )
- اكتساب ثقة أكثر في النفس..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا..... ( )

**15) إن إنجاز المشروع الإدماجي يقترن بجملة من السابيات العامة : ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- تجاهل الأستاذ للبحث المنجز أو عدم الاضطلاع عليه... ( ) - إسناد إنجاز المشروع إلى صاحب الانترنت.. ( )
- جمع المعلومات من الانترنت دون فهمها و استيعابها..... ( ) - قصر الزمن المحدد لإنجاز المشروع..... ( )
- القراءة عند عرض المشروع دون الإجابة عن الأسئلة المطروحة... ( ) - نقص الأجهزة و وسائل الشرح..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا..... ( )

**16) إن إنجاز المشروع الإدماجي يقترن بجملة من السابيات ذات طابع شخصي أهمها: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- خلق مشاكل و صراعات مع الزملاء(غياب التفاهم).. ( ) - تنمية روح الاتكال على الغير..... ( )
- مصدر للتوتر النفسي..... ( ) - مصدر للقلق و الارتباك بالنسبة للتلميذ..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا..... ( )

**17) لنجاح عملية إنجاز المشروع الإدماجي أكثر ، يتعين إتباع الإجراءات التالية: ( اختر الإجابة أو الأجوبة المناسبة)**

- ضرورة عرض المشروع و مناقشته على مستوى القسم..... ( ) - تقييم المشروع قبل عرضه..... ( )
- دراسة و مناقشة المشاريع مع الأستاذ قبل الانطلاق في إنجازها..... ( ) - تجنيد أكثر لكفاءات الأستاذة..... ( )
- توفير المراجع و المستندات و الكتب على مستوى المؤسسة التعليمية..... ( )
- إذا كانت هناك فكرة أخرى لم يتم عرضها هنا يمكن ذكرها هنا..... ( )

الملحق رقم (05): جدول تعداد ثانويات وتلاميذ الطور الثانوي لولاية عنابة.

الترتيب	السنة الثالثة ثانوي											بيانات	الجدول 1 المؤسسات	الرقم	
	اختيارات شعبة تقني رياضي						تقني رياضي	التدابير المتخذة	رياضيات	علوم تجريبية	لغات أجنبية				أدب / فلسفة
	مجموع التلاميذ	الثالثة ثانوي	المجموع تقني رياضي	تقني رياضي	م.م. الفرانكو	م.م. فرنسية									
240	10					10	10		4	148	34	44	ت	ثانوية وادي القبة	1
8	1					1	1		1	4	1	1	ت		
365	30	18			12	30	83	16	158	43	35	35	ت	ثانوية مبارك الصلي	2
11	2	1			1	1	2	1	4	1	1	1	ت		
425	30		20	10		30	79	24	208	48	36	36	ت	ثانوية القديس أوغستان	3
14	2		1	1		1	2	1	6	2	1	1	ت		
163	18		0	10	8	18	40		50	31	24	24	ت	ثانوية بومروان	4
8	2		0	1	1	1	2		2	1	1	1	ت		
61	17		17			17			34		30	30	ت	ثانوية الزعفرانية	5
3	1		1			1			1		1	1	ت		
107	0								69		38	38	ت	ثانوية بيار وماري كوري	6
3	0								2		1	1	ت		
381	27		21	6		30		24	197	48	85	85	ت	ثانوية العربي بن مهدي	7
13	2		1	1		1		1	5	2	3	3	ت		
194	18		9	9		18			96	28	52	52	ت	ثانوية زيغود يوسف	8
8	2		1	1		1			3	1	2	2	ت		
339	44	26			18	44			168	52	75	75	ت	ثانوية المقاومة	9
11	2	1			1	1			5	2	2	2	ت		
166	15	9		6		16			67	37	49	49	ت	ثانوية سيدي ابراهيم	10
7	2	1		1		1			2	1	2	2	ت		
227	18			8	10	19	41		96		72	72	ت	ثانوية 8 ماي 1945	11
8	2			1	1	1	1		3		2	2	ت		
245	34	18			16	34		20	77	54	60	60	ت	ثانوية عمارة العسكري	12
9	2	1			1	1			1	2	2	2	ت		
278	37	12		14	11	38	102		76		63	63	ت	الثانوية التقنية	13
10	3	1		1	1	1	3		2		2	2	ت		
181	48	10	23	10	5	62			66		67	67	ت	متقن الزعفرانية	14
10	4	1	1	1	1	2			3		3	3	ت		

333	45	9	27	9		47	135		79		74	74	ت	متقن الصلصاف	15
11	3	1	1	1		2	4		2		2	2	ت		
66	0								40		26	26	ت	5 جوانية 62	16
2	0								1		1	1	ت		
219	29			12	17	29			91	36	63	63	ت	ثانوية البونسي رقم 01	17
8	2			1	1	1			3	1	2	2	ت		
150	0						39	12	56		43	43	ت	ثانوية البونسي رقم 02	18
5	0						1	1	2		1	1	ت		
175	21			9	12	21			93		61	61	ت	ثانوية سيدي سالم	19
7	2			1	1	1			3		2	2	ت		
93	20	4	10	2	4	20			49		24	24	ت	متقن بوزعرورة	20
7	4	1	1	1	1	1			2		1	1	ت		
163	30			12	18	30			74		59	59	ت	ثانوية بوخضرة	21
6	2			1	1	1			2		2	2	ت		
0	0												ت		
0	0												ت	ثانوية خرازة	22
266	26		15	11		26		7	130	30	73	73	ت	ثانوية سيدي عمار	23
10	2		1	1		1		1	4	1	2	2	ت		
41	2	2				2			22		17	17	ت	ثانوية شعبية	24
3	1	1				1			1		1	1	ت		
242	27		27			27	58	7	93		57	57	ت	ثانوية سيدي عمار ج	25
9	1		1			1	2	1	3		2	2	ت		
186	21			10	11	26	35	8	44	24	54	54	ت	ثانوية وادي زياد	26
10	2			1	1	1	2	1	2	1	2	2	ت		
258	33	19		14		33			120		105	105	ت	ثانوية حجر الديس	27
9	2	1		1		2			4		3	3	ت		
246	27	11	16			27	70	16	80	24	29	29	ت	ثانوية كلوفي محمد	28
10	2	1	1			1	2	1	3	1	1	1	ت		
121	24	15	9			24			55		42	42	ت	ثانوية بوغردية	29

السنة الثالثة ثانوي												الجدول	ترتيب		
اختبارات شعبة ثاني رياضي												1			
مجموع السنة	المجموع الثاني	أ. الطرائق الرياضي	ب. مدينة	ج. كهربائية	د. ميكانيكية	ع. فيزي	الاقلام الموحدة	تفسير واقتصاد	رياضيات	علوم تجريبية	لغات اجنبية	ادبي / فلسفة	بيانات	المؤسسات	كلية بوسري
5	2	1	1			1				2		1	ن.ا		
166	33	12	10		11	34				53	39	41	ن.ا	متن العجار	30
7	3	1	1		1	1				2	1	1	ن.ا		
185	18	9		9		16	32	11	65			59	ن.ا	ثانوية عين البردة	31
8	2	1		1		1	1	1	2			2	ن.ا		
147	10	4		6		10			79			58	ن.ا	ثانوية لشرافة	32
7	2	1		1		1			3			2	ن.ا		
284	25		10		15	25		12	146	45		56	ن.ا	ثانوية بين خلمون	33
11	2		1		1	1		1	4	2		2	ن.ا		
241	32		13	12	7	33	47		82	41		39	ن.ا	متن رضا حوحو	34
10	3		1	1	1	1	2		2	1		2	ن.ا		
85	21			21		21			37			27	ن.ا	شطاري	35
5	1			1		1			2			2	ن.ا		
7061	790	178	227	212	173	807	781	161	2998	614		1737	ن.ا	المجموع	
273	65	15	14	21	15	34	24	12	93	21		58	ن.ا		



Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales  
Département de Psychologie

**MEMOIRE**

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de **Magister**

*Spécialité : Psychopédagogie*

*Thème*

**La réforme scolaire et l'adoption de la pédagogie du projet: étude évaluative des compétences acquises dans la langue française dès le point de vue des élèves classe terminale**

Étude sur terrain réalisée aux lycées étatiques de la wilaya d'Annaba.

Présenté Par :

**M<sup>er</sup> : ABERKANE Lamri**

Directeur de mémoire :

**P<sup>r</sup>. BOUDERSA Leulmi**

Devant le jury:

<b>P<sup>r</sup>/D. Boukhedire Amare</b>	<b>Professeur : Président</b>	<b>Univ- badji Mokhtar- Annaba</b>
<b>P<sup>r</sup>/D. Boudersa Leulmi</b>	<b>Professeur : Directeur de mémoire</b>	<b>Univ- badji Mokhtar- Annaba</b>
<b>D<sup>er</sup> Karbouche remdane</b>	<b>MCA : Examineurs</b>	<b>Univ- badji Mokhtar- Annaba</b>