الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
جامعة الجزائر2

كلية اللغة العربية وآدابها
واللغات الشرقية

قسم اللغة العربية وآدابها

أثـر بيـداغـوجيا المـشـروع في تـنمـية كفـاءة اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

– السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا –

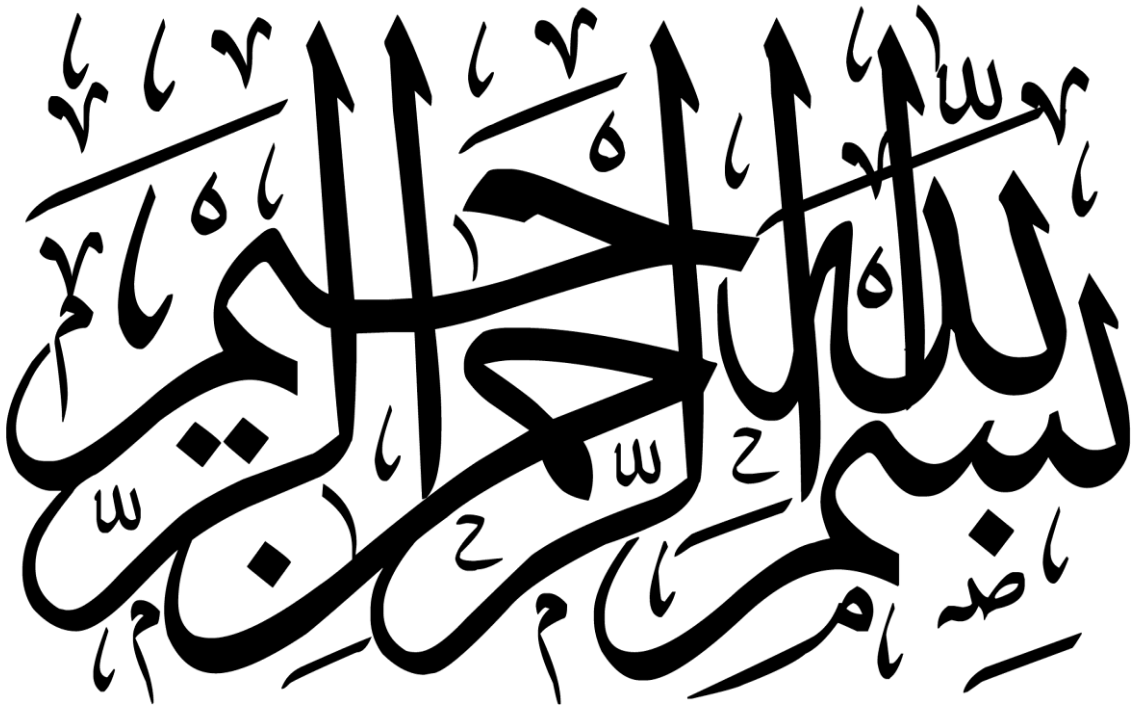
مذكرة لنيل شهادة الماجستير

تخصّص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:
عمر شوشان

إشراف الأستاذ الدكتور:
سيدي محمد بوعياد دبّاغ

السـنـة الجامعية
2017 – 2016


بسم الله الرحمن الرحيم

مـــقـــدّمـــة

إنّ للغة العربيّة مكانة هامة في منظومتنا التربوية باعتبارها، أولا: واحدة من مقومات الهوية الوطنية التي وجب الاعتزاز بها والعمل على ترقيتها ، ثم هي وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع و أداة لاكتساب المعارف المختلفة، وهذا ما يجعلها كفاءة عرضية تخدم جميع المواد الأخرى.

ولما كان تطور المجتمعات مرهونا بنجاحها في مجال التربية والتعليم، وجدت المنظومة التربوية الجزائرية نفسها أمام تحديات داخلية و خارجية :

تحديات داخلية : وهي متمثلة في تدني المستوى الدراسي لتلامذتنا و الرسوب الملاحظ على نسبة كبيرة منهم .

و**تحديات خارجية:** تتلخص في ذلك الانفجار المعرفي و التكنولوجي الهائل، و التجدد المستمر في نظريات التربية والتعليم عبر العالم.

هذه الأسباب فرضت إصلاح المنظومة التربوية من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي، والذي نجم عنه إعادة النظر في المناهج و البيداغوجيات التي كانت تُعلّم من خلالها اللغة العربيّة.

وجب على اللغة العربيّة اليوم أن تفيد من كل الطرائق و الأدوات التي تتيحها تعليمية اللغات في العالم، وعلى منظومتنا التربوية أن تسعى دائما لتطوير تعليم هذه اللغة من خلال استخدام أحدث ما توصلت إليه النظريات اللسانية. و هذا بالفعل ما سعى نظامنا التربوي إلى تجسيده في واقع مؤسساتنا التربوية، من خلال اعتماد ممارسات بيداغوجية جديدة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، و عنصرا فاعلا لا سلبيا مستقبلا حيث يُعدّ لتوظيف المعارف في حياته كلها، و لا يقصرها على حجرة الدرس فحسب ليتحول بذلك من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

ولم يعد الاهتمام الآن منصبا على تكوين تلميذ "موسوعة"، و إنّما أضحى يركز على تمكين المتعلم من التفكير و حلّ المشكلات و المشاركة بفعالية في عمليات التعلّم.

هذا التحول الكبير الحاصل في المثلث الديداكتيكي، ما كان ليتحقق لو لم تطبق طرائق تربوية جديدة جاءت بها مقاربة الإصلاح أو المقاربة بالكفاءات، كطريقة حل المشكلات والمقاربة النصية و الإدماج ... و بيداغوجيا المشروع التي تعتبرها مناهجنا الحديثة من أهم الطرائق التربوية الحديثة التي تهدف إلى تكوين شخصية المتعلّم، وتعويده الاعتماد على النفس في حل مختلف الوضعيات التي تصادفه، كما تتيح له فرصة الحصول على المعلومات و المعارف بجهده الذاتي و تفكيره المنظم.

إنّ جميع الوثائق التربوية الرسمية من منهاج و وثيقة مرافقة و دليل المعلّم، تنص صراحة على أن بيداغوجيا المشروع ذو أهمية كبيرة، فمن شأنها أن تتيح للمتعلم فرصة تحسين تحكمه في اللغة العربية و تنمية كفاءتها الأربعة: الاستماع و التعبير و القراءة والكتابة، وهذه الكفاءة الأخيرة تولى لها عناية خاصة، للدور الكبير الذي تؤديه على مستوى التواصل وفي مختلف الوضعيات الحياتية.

وفي هذا الإطار، تندرج هذه الدراسة التي تحمل عنوان: **أثر بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا**– حيث يسعى هذا البحث إلى استثمار نتائج البحث الديداكتيكي وتوظيفها في سبيل التحقق من مدى مساهمة بيداغوجيا المشروع في تنمية المكتوب، في هذه المرحلة الدراسية ومحاولة إيجاد حلول للصعوبات التي تقف دون تطبيقها .

و يعود سبب اختيارنا **لبيداغوجيا المشروع**، كموضوع بحث و دراسة لدواع ذاتية وأخرى موضوعية:

تتمثل **الدواعي الذاتية** في كون الباحث يمارس مهنة التعليم و يمتلك تجربة في هذا الميدان، وإن كانت متواضعة، غير أنها سمحت له بمعايشة مقاربتين مختلفتين في النظام

التربوي : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي استدعت اعتماد بيداغوجيات جديدة، كان من ضمنها بيداغوجيا المشروع وهذا قصد تحسين المردود الدراسي لتلامذتنا، حيث استدعى منا هذا التحول السعي الحثيث والاجتهاد لإيجاد أفضل السبل لتطبيق هذه البيداغوجيات في قاعة الدرس، و تجاوز الصعوبات و العوائق التي تعرقل هذه الممارسة ، وكل هذه الاعتبارات والأسباب عززت لدينا الرغبة في البحث في هذا الموضوع.

أما **الدواعي الموضوعية**، فهي تتلخص في ما لاحظه الباحث، وهو يستعرض مجموعة كبيرة من الدراسات في مجال استراتيجيات التعليم، حيث وقف على مكتبة عربية فقيرة جدا، فيما يخص البحوث المتعلقة بـ بيداغوجيا المشروع، والتي تدرس فاعلية هذه الأخيرة في تعليمية اللغة العربية، و بصفة خاصة في تعليمية كفاءة المكتوب.
هذا الوضع حفز الباحث كثيرا، و كان دافعا قويا له، ليقوم بدراسة علمية حول هذا الموضوع، آملا أن يساهم بذلك في إثراء المكتبة العربية، و لو بالقدر اليسير بدراسة قد تفيد ذات يوم، الباحثين في هذا المجال من العلوم، ومحفزا في الوقت نفسه باحثين آخرين للقيام بدراسات في هذا المجال.

وتكمن **أهمية هذا البحث** في كون كفاءة المكتوب قد أصبحت حاليا وفي ظل الإصلاحات الجديدة، تحتل مكان الصدارة في المناهج التعليمية الحديثة و أضحى المتعلم في حاجة ماسة إلى هذه الكفاءة، لتمكنه من التواصل في مختلف الوضعيات الحياتية
و لهذا السبب اعتمدت مناهجنا الجديدة طرائق نشطة لتنمية هذه الكفاءة ، و كان من ضمنها **بيداغوجيا المشروع**، والتي عدت مناسَبة لممارسة إدماج مكتسبات المتعلم وإخراجها في إنتاج كتابي .

وكون هذه الدراسة متعلقة **بكفاءة المكتوب** لدى تلاميذ **التعليم الابتدائي** ، فلأنها مرحلة قاعدية وأساسية في المسار الدراسي للتلاميذ، وكل المراحل التعليمية التي تأتي بعدها ترتكز

عليها ، بل إن نجاح التلاميذ في المراحل المتقدمة مرهون بنجاحهم في مرحلة التعليم الابتدائي ، و هذا الذي جعل هذه الدراسة مهمة أيضا من هذه الزاوية.

وفي ضوء ما سبق ، يسعى هذا البحث لتحقيق **الأهداف** التالية:

- تقديم معلومات ومعارف نظرية، حول بيداغوجيا المشروع والكتابة، وحول النمط الوصفي قد تفيد في تعليمية أفضل لهذا النمط.
- المساهمة في تقييم مشاريع السنة الرابعة ابتدائي ، وتقديم اقتراحات لإعادة النظر فيها بما يخدم تعليمية النص المقرر في هذا المستوى.
- تحفيز الأساتذة للعمل ببيداغوجيا المشروع في العملية التعليمية التعلمية، بعد أن يكتشفوا فاعليتها في تنمية كفاءة المكتوب لدى المتعلمين.

يحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع، قصد تجسيد مبدأ الادماج من جهة ودفع المتعلّم إلى تحمل مسؤولية تعلّمه، والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في هذا المسعى ، من جهة أخرى.

وانطلاقا من هذه الرؤية ، جاءت الدراسة الحالية، محاولة الإجابة عن **الإشكالية** التالية:

هل يساهم استخدام بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

وقد تفرّع عن هذه الإشكالية أسئلة فرعية ساهمت في الإجابة عن السؤال الرئيس في هذا البحث، وتمثلت في الآتي :

1- هل استخدام بيداغوجيا المشروع يفيد في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

2- هل المشاريع المقررة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ملائمة لتعليم النمط الوصفي؟

3- هل يجد الأساتذة صعوبة في تطبيق بيداغوجيا المشروع في قاعة الدرس ؟

واستنادا إلى هذه الأسئلة الفرعية ، اقترحنا الفرضيات الآتية:

1-استخدام بيداغوجيا المشروع يساهم في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2-المشاريع المقررة في منهاج الرابعة ابتدائي، لا تساهم بالقدر المأمول في تعليم النمط الوصفي.

3-يجد الأساتذة صعوبة كبيرة في تطبيق بيداغوجيا المشروع في قاعة الدرس.

وقد اقتضى منا البحث في هذا الموضوع، استخدام **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يتلاءم مع مثل هذه المواضيع، كونه منهجا يصف و يستقصي ظاهرة من الظواهر الإنسانية ثم يحللها بعد ذلك، و يفسر النتائج المتوصّل إليها .

أما فيما يخص العمل الميداني من البحث، فقد عمدنا إلى **التجريب** على عينة من تلاميذ ثلاثة أقسام من مستوى الرابعة ابتدائي، موزعة حسب المتغير الجغرافي: قسم من مدرسة حضرية و قسم من مدرسة ريفية و قسم ثالث من مدرسة شبه حضرية، بولاية تيسمسيلت، في الفترة الممتدة بين شهري فيفري ومارس، من الموسم 2014/2013.

وبعد جمع المدونة من وثائق المنتوج الكتابي للمتعلمين في مشروع من المشاريع المقررة في المنهاج، أخضعها الباحث للتقييم، بواسطة شبكة تقييم كفاءة المكتوب.

كما أنّ التحقق من الفرضية المتعلقة بالصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيقهم لبيداغوجيا المشروع، فقد استعمل الباحث استبيانا كأداة مساعدة في البحث، بناه بأسئلة مناسبة، أجاب عليها مجموعة من الأساتذة، تمّ اختيارهم كعينة ممثلة باعتبار متغير التجربة الميدانية. وبعد جمع المعلومات و تصنيفها كما و كيفا، و تمثيلها بيانيا ثم تحليلها معالجتها وإحصائيا، وصل البحث إلى نتائج حملت معان و دلالات، وساعدت في التحقق من الفرضيات.

وقد كانت خطتنا في البحث على النحو التالي : مقدمة و أربعة فصول و خاتمة .

المقدمة ، وقد عرضنا فيها لأهمية الموضوع و أسباب اختياره و حددنا الإشكالية والفروض و المنهجية المتبعة في البحث و أشرنا فيها إلى أهم المصادر التي اعتمدناها.

أما **الفصل الأول** ، فقد تتبعنا فيه التطور التاريخي لبيداغوجيا المشروع وعرّفنا فيه لبعض المصطلحات المتعلقة به ، وعرضنا فيه أيضا الأسس النظرية لهذه البيداغوجيا.

و**الفصل الثاني**، خصصناه لتعليمية الكتابة من خلال بيداغوجيا المشروع، ومساهمة النظريات التربوية في تطوير الطرائق والاستراتيجيات لتنمية هذه الكفاءة اللغوية.

في **الفصل الثالث**، أجرينا دراسة في الوثائق التربوية الرسمية، للبحث عن المكانة التي أعطيت لبيداغوجيا المشروع فيها، وتطرقنا فيه أيضا للإطار المنهجي للبحث، حيث تحدثنا فيه عن أداتي جمع المعلومات المستعملتين في هذا الدراسة، وهما: الاستبيان الموجه للأساتذة و الاختبار المعد لتقييم كتابات التلاميذ، وبيّنا كيفية تصميم الأداتين وطبيعة العينة محل الدراسة، وطريقة جمع المعلومات وتفسيرها.

أما **الفصل الرابع** وهو الفصل التطبيقي، فقد درسنا فيه وحللنا معلومات الاستبيان ومدونتي الاختبار الأول والثاني.

وفي الأخير أنهى الباحث دراسته **بخاتمة**، لخّص فيها أهم النتائج و قدّم بعض الاقتراحات، لعلها تفيد في علاج الصعوبات التي تعترض سبيل تطبيق بيداغوجيا المشروع في العملية التعليمية التعلمية، لأجل تنمية كفاءة المكتوب.

وفيما يخص الدراسات السابقة، فلم يحظ موضوع أثر بيداغوجيا المشروع في تعليمية المكتوب، بدراسات تُوفيه حقه، رغم كثرة البحوث التي تناولت القضايا المتعلقة بطرائق التعلم واستراتجيات التدريس، و كانت هذه الدراسات حول الموضوع قليلة جدا ونحن نقصد البحوث الميدانية التي تستجلي الحقائق و تبحث عن الحلول، أمّا البحوث النظرية فهي متوفرة بالقدر الكافي.

من الدراسات التي ليس لها صلة مباشرة بموضوع دراستنا (بيداغوجيا المشروع) ومع ذلك فقد أفادتنا كثيرا في بحثنا ، كونها تمس أجزاء مهمة فيه، نذكر دراسة **حفيظة تزروتي** (2008)،وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه بعنوان: **تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح – مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا**– حيث قارنت الباحثة بين النظام القديم ونظام الإصلاح من خلال تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ النظامين وخلصت إلى نجاح تلاميذ الإصلاح في معايير تقييم كفاءة المكتوب، على عكس تلاميذ النظام القديم، وقد استفدنا كثيرا من منهجية الباحثة في تحليل نتائج التلاميذ.

ودراسة **دهيمي زينب** (2009)، والتي كانت بعنوان: **المعلم بين متطلبات الإصلاح وواقع الممارسة**، و هدفت إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها المعلم من خلال تطبيقه للإصلاح، وتوصلت إلى أن معظم الأساتذة لم يكن لديهم فكرة مسبقة عن النظام الجديد مما خلق لديهم صعوبة كبيرة في تطبيق الطرائق البيداغوجية وفق التعلم بالكفاءات.

ومن الدراسات الأجنبية، دراسة **كاترين مافرومارا** (2006)، والتي كانت بعنوان: "**بيداغوجيا المشروع المطبقة في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية**" في المستوى الدراسي الأول و الثاني، في أثينا باليونان، وخلصت الباحثة في الأخير إلى أن استخدام بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يعطي نتائج إيجابية في كفاءة المنطوق وكفاءة المكتوب.

لقد أفاد الباحث كثيرا من هذه الدراسات السالفة الذكر، بالإضافة إلى مجموعة قيمة من **المراجع باللغة العربية** ، مثل" كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم "**لحفيظة تزروتي**، ،و"الطفل ونظريات اكتساب اللغة وتعلمها" لذات الباحثة ، و"التواصل البيداغوجي الصفي" **لـحمد الله اجبارة** ، و"بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم" **للراجي محمد** .

ومن **المراجع باللغة الأجنبية،** فبالإضافة إلى أطروحة **كاترين مافرومارا** وهي بعنوان "بيداغوجيا المشروع المطبقة في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية" ، نذكر " التعلم التعاوني عن بعد" **لسيباستيان جورج،** و"التعلم بالمشروع" **لجون بروليكس،** و" تعليم الكتابة " **لإيفز روتر** و"أنماط النص" **لجون ميشال آدم،** هذا بالإضافة إلى مراجع أخرى ، رصدها الباحث ضمن قائمة خاصة آخر هذا البحث.

ولم يخل طريق بحثنا هذا من صعوبات، تمثلت خاصة في نقص الدراسات التطبيقية في موضوع بيداغوجيا المشروع كما ذكرنا سابقا، بالإضافة إلى كون المراجع في الجانب النظري أغلبها باللغة الفرنسية، الأمر الذي استنفد منا بذل جهد إضافي في فهم محتوياتها وترجمتها.

الفصل الأول: الأصول التاريخية والأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع

1- تعريف المشروع .

2- تعريف بيداغوجيا المشروع .

3- الأصول التاريخية لبيداغوجيا المشروع .

4- الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع .

5- مزايا بيداغوجيا المشروع للمتعلّم وللمعلّم .

يتناول هذا الفصل الأصول التاريخية والأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع، ومزاياها ومراحل إنجاز المشروع...، إلى غير ذلك من خصائص هذه البيداغوجيا.
وقبل أن نستطرد في عرض هذه المفاهيم، يحسن بنا أولا أن نبدأ بتعريف بعض المصطلحات التي لها علاقة ببيداغوجيا المشروع.

1- تعريف المشروع:

من خلال استقصائنا لكثير من الأدبيات التربوية، وجدنا تعاريف كثيرة للمشروع وسنقتصر على البعض منها:

1.1 تعريف غاستون جوزيف فيكتور (Gaston Joseph Victor) (1957):

المشروع هو " الوسيلة المستعملة لتحقيق غاية وهو مستقبلي دائما، إذ ينتظر إنجازه وهذا يستلزم تغيير أنفسنا أو محيطنا" [1]

2.1 تعريف إزابال بوردالو وجينيست (Isaballe Bordallo, G.P. Ginest):

بالنسبة لهذين الباحثين، المشروع هو" استعمال للوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف المحددة سلفا أو هو سيرورة من الأفعال تمكن من بلوغ هدف، فهو إذن ما نريد الحصول عليه والطريقة التي نستعملها لأجل ذلك" [2].

3.1 تعريف جون فيال (Jean Vial):

عرّف **جون فيال** المشروع، بأنه ما نقصد فعله في مستقبل بعيد نوعا ما، وقد يكون بطبيعة مادية أو معنوية، كما يكون بسيطا أو معقدا، والمشروع يستدعي تحديد الهدف المنشود وتسيير الوقت، ويضيف ذات الباحث أن المشروع يستلزم نقاشا متواصلا بين الشركاء لتقييمه، ولا توجد برمجة صارمة منذ البداية وإنما هناك ضبط مستمر لإدماج

---

[1] - Philippe Jonnaert, de l'intention au Projet, Edition de bock université, 3eme édit, 2000, Bruxelles, Belgique, p :13.

[2] - Isabelle bordallo et J. paul Ginest, pour une pédagogie du projet, Hachette Education, Paris, France, 1993, P :08.

معلومات منتظرة أو غير منتظرة في سيرورة إنجاز المشروع، ومن ثم تغييره أو مراقبة وجهته. [1]

إن الملاحظ على هذه التعاريف الاصطلاحية للمشروع، أنها تكاد تشترك كلها مع كون هذا المصطلح يعني ما ننوي فعله أو ما نتمنى بلوغه.

إذا كان كل من **إزابال بوردالو وبول جينيست** يركزان في تعريفهما للمشروع على دور الوسائل في تحقيق هدف المشروع، فقد جاء تعريف **جون فيال** أكثر شمولية، إذ حوى كل النقاط التي عرضت لها التعاريف السابقة، ولم يغفل دور التقييم في مراقبة إنجاز المشروع. ونستشف مما سبق أن معظم هذه التعاريف تتفق على أن المشروع يستدعي وجود مشكلة والتي هي بدورها تستلزم تحديد غاية وهدف، لا يمكن بلوغهما أو تحقيقهما إلا بوجود طريقة محددة بدقة.

2 تعريف بيداغوجيا المشروع:

قبل التعريف بهذه البيداغوجيا، يبدو من المفيد أن نشير إلى أنَّ هذا الإجراء البيداغوجي قد أخذ تسميات عديدة، كما تذكر الباحثة **ماري إيلان (Marie Hélene)** فحسبها نجد بعض الدارسين يستعملون تسمية "التعلم بواسطة المشروع" " Apprentissage par projet" وآخرون يتحدثون عن بيداغوجيا المشروع "pédagogie de projet" أو بيداغوجيا بواسطة إدماج المواد "projet interdisciplinaire"[2].

2.1 تعريف عبد الكريم غريب :

ورد في المنهل التربوي لعبد الكريم غريب، أن بيداغوجيا المشروع أو طريقة المشروع كما يسميها، هي طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعية تعلميّة تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة، وتجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب

[1] – ينظر:

- Philippe Jonnaert, de L'intention au Projet,Op.Cit.,p.13.

[2] - Marie Hélene Guay, «la pédagogie de projet au Québec », Québec Français, n° 126, 2002, p.61.

قدرات كل منهم. ويضيف ذات الباحث أن المشروع يكون بتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى.[1]

2.2 تعريف كابرن وأربن (Louise Caprin et Lucie Arpin):

تعرّف الباحثتان **لويز كابرن و لوسي أربن** بيداغوجيا المشروع بكونه: "مقاربة بيداغوجية تسمح للتلاميذ بالانخراط في بناء معارفهم، من خلال تفاعلهم مع أقرانهم ومحيطهم، كما تدعو المعلم ليمارس مهنته كوسيط بيداغوجي بين التلاميذ والمعارف المنتظر اكتسابها". [2]

3.2 تعريف جون برولكس (Jean proulx):

حسب الباحث، التعلم بالمشروع هو" سيرورة منتظمة لاكتساب وتحويل المعارف ومن خلالها يمكن للمتعلّم أن يتوقع ويخطط وينجز في وقت محدد، بمفرده أو مع أقرانه، ويتمّ هذا بتوجيه من المعلم، كما أنه يحصل في سياق بيداغوجي منتج وقابل للتقييم." [3]

4.2 تعريف فيليب بيرينو(1999) (Philippe Perrenoud):

بالنسبة لـ **فيليب بيرينو** فإن بيداغوجيا المشروع هي: "مؤسسة جماعية مسيرة بفريق القسم وموجهة نحو إنتاج مادي، يستدعي مجموعة من المهام التي يمكن لجميع التلاميذ أن ينخرطوا فيها، ويؤدوا دورا فاعلا يتنوع حسب الوسائل المتاحة لهم وحسب مصالحهم كذلك وهذه المؤسسة تحرص على تعليم معارف ومهارات ضرورية لتسيير المشروع، كما أنها تحفز في الوقت نفسه على اكتساب برنامج مادة أو مجموعة من المواد". [4]

---

[1] – ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، ط1، 2006، الدار البيضاء ، المغرب الأقصى، ج2 ، ص610.

[2] - Stéphanie Maheu, le cas d'une enseignante Québécoise, Université du Québec à trois Rivières, 2012, p : 08.

[3] - Jean Proulx, Apprentissage par projet, Presses de l'Universite du Quebec, Canada, 2004, p.31.

[4] - Idem, P : 30.

5.2 تعريف معهد التربية (Buck Institue for Education) (2003):

يعرّف هذا المعهد بيداغوجيا المشروع، بكونها "طريقة تدفع المتعلمين لتعلّم المعارف والكفاءات الجديدة، بواسطة طرق بحث مهيكلة، ويكون ذلك من خلال أسئلة أصيلة ومهام محددة بدقة." [1]

وفي ضوء ما سبق، يمكننا القول أن معظم هذه التعاريف تتفق على أن بيداغوجيا المشروع هي طريقة أو استراتيجية، تقوم على مشاركة المتعلمين في بناء معارفهم من خلال مشاريع ينجزونها، ويستدعي ذلك منهم استعمال الوسائل التي تسمح بتنفيذها.

[1] - Abdallah Firas , Méta- modélisation, pour de pédagogie de projet effectif, Thèse de Doctorat, janvier 2009, Université du Maine, France, P.P : 27-28.

3 الأصول التاريخية لبيداغوجيا المشروع:

هناك دراسات ترجع ببيداغوجيا المشروع إلى القرن السابع عشر، مثلما يرى الباحث **سباستيان جورج Sébastien George** " أن البيداغوجيا قد بدأت مع **جون أموس كومينوس** "**Jan Amos Commenius**" (1592 – 1670) والذي كان يطلق على هذه العملية اسم "التعليم المتبادل" حيث يقترح على التلاميذ مساعدة زملائهم الجدد وخاصة المتأخرين عنهم في الدراسة، فهو يرى أنه لا يوجد ما يعيق الأقران عن تبادل الآراء فيما بينهم و استفادة البعض من شروح الآخرين.[1] و الباحث إذ يدرج التعليم المتبادل في صدد الحديث عن جذور بيداغوجيا المشروع، ذلك أن الجانب التفاعلي والاتجاه الاجتماعي اللذين يتضمنهما التعليم المتبادل، تراعيهما هذه البيداغوجيا خلافا للبيداغوجيات الأخرى.

أما الباحثة **كاترين مافرومارا « Catherine Mavromara »** فهي لا تدعم ما ذهب إليه **سباستيان**، و إنما ترى أن مفهوم المشروع أو بالأحرى جذوره لم تبدأ إلا في أوائل القرن الثامن عشر من خلال تساؤلات بعض فلاسفة ذلك العصر، مثل: **جون جاك روسو Jean Jacques Rousseau** (1712–1778) و الذي يكون حسب الباحثة، قد وضع المبادئ التي تؤكد على أهمية الاكتشاف الشخصي للمعرفة عن طريق اللعب والإبداع.[2] و يؤكد هذا الاتجاه ما يراه أيضا الباحث **العربي اسليماني** أن جذور المشروع التربوي ترجع إلى جون جاك روسو الذي جعل الطفل قلب اهتمام العملية التعليمية، وإلى **فريدريش فروبل « Friedrich Frobel»** الذي كان يدعو إلى النشاط الذاتي.[3] و تأكيد **روسو** على الاكتشاف الشخصي للمعرفة هو من صميم ما تدعو إليه بيداغوجيا المشروع

([1]) Sébastien George, Aprentissage collectif à distance, thèse de doctorat, université du Maine, France, 2001, P63-64.

([2]) Catherine Mavromara, La pédagogie de projet pratiquée en Français langue étrangère, thèse de doctorat, Ecole Supérieure de pédagogie de Korlsruhe, Grèce, 2006, P63.

([3]) العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الطبعة 1، المغرب الأقصى، 2006، ص68.

لتخالف بذلك الطرائق التقليدية التي تكرس سلبية التلميذ في تلقيه المعرفة، كما أن النشاط الذاتي الذي دعا إليه **فرويل** هو أيضا من أساسيات هذه البيداغوجيا.

هذه كانت بعض الإرهاصات لجذور العمل بالمشروع، أما فيما يخص أصول بيداغوجيا المشروع، فإن العديد من الباحثين إن لم نقل أغلبهم، يعتبرون كلا من: **جون ديوي** و **جون ديكرولي** و **ويليام كيلباتريك** و **سلستن فرينييه**، روادا لهذه البيداغوجيا الجديدة (بيداغوجيا المشروع)، و هذا لا يقصي مساهمة علماء آخرين في تطوير هذه الطريقة و إنما كانت منهم بدرجة أقل.

1.3 جون ديوي (John dewy) (1859-1952) :

يجمع الباحثون على اعتبار الفيلسوف و عالم النفس الأمريكي **"جون ديوي"** المؤسس لبيداغوجيا المشروع في نهاية القرن التاسع عشر، حيث أشارت إلى ذلك الباحثة « **Stephanie Maheu** » **ستيفاني** ، معتبرة **جون ديوي** مؤسسا لـ "المدرسة المخبر" التي تجعل من النشاطات اليدوية سندا للنشاطات الذهنية، وتعدّ **ديوي** الأب الروحي لبيداغوجيا المشروع، بوضعه لمفهومين مؤسسين لهذه البيداغوجيا: التحفيز و العمل بالممارسة [1]

ويؤكد هذا القول ما ذهبت إليه الباحثة **إميلي بريشون** " **Emlie Perichon** " حيث أرجعت جذور بيداغوجيا المشروع إلى نهاية القرن التاسع عشر، مع **ديوي**، من خلال مقولته الشهيرة :" **Learning by doing** "* أي التعلم بالممارسة [2] وقد أعطت هذه المقولة بعدا آخر للتعليم، أعاد للتلميذ دوره في بناء المعرفة بنفسه.

([1]) Stéphanie Maheu, Op.Cit, p.22.

(*) حسب كلودين قارني، كانت هذه المقولة سنة 1929، ينظر:

Claudine Garnier, Donner du sens aux apprentissage : La pédagogie de projet, IUFF de Bourgogne, France, Mai 2005, p3.

([2]) Emilie Perrichon, Perspective actionnelle et Pédagogie du projet, Synergies Pays Riverains de la Baltique, N° 6, 2009, P. 93.

وفي هذا الصدد يورد الباحث **حمد الله اجبارة،** مقولة لـ **ديوي** جاء فيها ما يلي: " التعلم هو الحياة، وتُحدد الثقافة من خلاله على أنها آلية يجب أن تكون قابلة للنقل، فما يجب أن يهتم به المربي ليست المعرفة ولكن ما يمكن أن يفعله بها، أي إلى أي شيء تصلح؟ " [1] وهذا الذي ذهب إليه **ديوي** هو من صميم ما تدعو إليه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) حيث لا تقصر التعلّم داخل جدران الحجرة الدراسية، ولا تقصره أيضا على معارف تحفظ لتستدعى أثناء حصص التقييم ، وإنما التعلّم حسبه هو تزويد المتعلّم بكفاءات، يجابه بها وضعيات الحياة اليومية.

ويضيف الباحث **جيل مازي** "**Jules Mazy**" ما مفاده أنّ **ديوي** هو مؤسس المدرسة التجريبية لعلم النفس البيداغوجي وطريقة المشروع حيث تتمثل بيداغوجيته في تشجيع الممارسة والحياة الاجتماعية والتكيف الواعي مع المحيط والتربية بواسطة المشاريع. [2] فيعتبر هذا الباحث **جون ديوي** مؤسسا لبيداغوجيا المشروع وواضعا لكثير من مبادئها كتشجيع الممارسة في التعليم .

وقد عرض الباحث **جورج سيباستيان** "**George Sebastien**" هو أيضا، لبيداغوجية ديوي ورأى أنها " تجعل التلاميذ يعيشون ظروف الحياة الاجتماعية ، فتصبح بذلك حجرة الدرس مجتمعا مصغرا يسمح للتلاميذ بالتعاون فيما بينهم ، ويشير ذات الباحث إلى أن **ديوى** قد أسس سنة 1896 مدرسة تجريبية كان الهدف منها تقريب المدرسة من الحياة الحقيقية و إعطاء التعلم في أفواج مكانته اللائقة به " [3] .

([1]) حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، منشورات علوم التربية ، الدار البيضاء، المغرب الأقصى ، ط1، 2009، ص47.

([2]) Jules Mazy, La pédagogie des quatre pôles, Societe des ecrivains, Paris, France, 2011, p 43-44.

([3]) Sébastien George, Op.Cit, P65.

أما الباحثة **صونيا لوفابر**" **Sonia Lefebvre** " فقد تطرقت إلى رؤية **ديوى** للمدرسة التى كان يعتبرها مخبرا اجتماعيا ، ينتظر من الأطفال اكتشافه، لتحدث بينهم التبادلات التعاونية في سياق اجتماعي و يحدث بذلك التعلّم ، كما يقع على المدرسة واجب تشجيع التلاميذ على المشاركة في تنظيم المحيط و التخطيط لتعلماتهم وهذا يستدعي منهم المشاركة أيضا في إعداد المشاريع." [1] والفكرة التي بسطتها الباحثة **صونيا** عن نظرة **ديوى** للتعلم ورأي الباحث **سيباستيان** وكذا آراء باحثين آخرين ، كلها تشير إلى أن **ديوى** كان يركز على الجانب الاجتماعي في التعلّم، و هذا يعتبر بعدا أساسيا في التعلم بالمشروع.

كما تعتبر ذات الباحثة العالم **ديوى** واحدا من المبشرين بالعمل التعاوني في المدرسة في بداية القرن العشرين، حيث كان في مقدمة الرافضين للبيداغوجيات التقليدية التي تفرض على الطفل اعتماد سلوك سلبي تجاه تعلّمه ، بينما يرى **ديوى** أنه على المدرسة أن تمنح التلاميذ القدرة على الانخراط الفعلي في تعلّماتهم وجعلهم يتحملون مسؤولياتهم تجاه ذلك .[2] هذه الفكرة هي من صميم ما تتبناه المقاربة الجديدة في التعليم والتي تهدف إلى جعل المتعلم ينخرط فعليا في تعلمه، فيصبح بذلك فاعلا لا متلقيا سلبيا .

" وترتبط بيداغوجيا المشروع بأعمال **جون ديوى** و فلسفته البراغماتية التي ترى أن التربية يجب أن تتقيد بمعايير التجربة الناجحة ، مما جعل **ديوى** يؤسس مدرسة تطبيقية تابعة لجامعة شيكاغو." [3] و نلحظ من هذا كيف أن الفلسفة البراغماتية التي يعتبر **ديوى** من روادها، قد ساهمت في التأسيس لبيداغوجيا المشروع .

([1]) Sonia Lefebvre, Les Interaction d'élèves du primaire et leur performance à l'écrit, Université du Québec à trois Rivières, Janvier 1998 , p.5.

([2]) Idem, pp. 4-5.

([3]) محمد الراجي ، بيداغوجيات الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، ط 2007، طوب بريس، الرباط ،المغرب الأقصى، ص 82.

2.3 جون ديكرولي « Jean Decroly » (1871–1932) :

يرى الباحث **جون برولكس (Jean Proulx)** أنه في نفس الفترة التي كان فيها **جون ديوي** يقدم أبحاثه الجديدة في التربية، تطورت في أوروبا طريقة جديدة للتفكير في التربية وتركزت هذه الحركة حول الفريق الفرنسي للتربية الحديثة و منهم: **جون ديكرولي** " **Jean Decroly**" عالم النفس و الطبيب البلجيكي الذي كان معروفا في البيداغوجيا بمراكز الاهتمام عند الطفل، هذا الأخير الذي يعدّه **ديكرولي** الفاعل الرئيس في تكوين نفسه.[1] فـ" **ديكرولي**" بنظرته هذه إلى الطفل واعتباره إياه فاعلا في اكتساب تعلماته، يرفض هو أيضا ما كرّسته الطرائق التقليدية في التعليم.

وتتمثل بيداغوجية **ديكرولي** في إنشاء مدرسة حديثة في إطارها الطبيعي، تتكون من فرق صغيرة منسجمة و قسم على شكل ورشة و مربين نشطين.[2] و هذه العناصر التي ضمنها **ديكرولي** مدرسته الحديثة، كالعمل في الفريق و جعل القسم كورشة و قصر دور المربين في تحفيز المتعلمين و دفعهم للتعلم بأنفسهم، تعتبر عناصر أساسية في التعلم بواسطة المشروع.

و في نفس السياق، تشير الباحثة **جمعة بن سالم** إلى أن **ديكرولي** يرى أن الطفل لا يمكنه إدماج معلومة إلا إذا كان هو نفسه من اكتشفها.[3] و هذا الذي تركز عليه المقاربات الجديدة في التعليم، فلا تقدم المعلومة للتلميذ جاهزة و إنما تدفعه ليكتشفها بنفسه.

و لم يقتصر عمل **ديكرولي** على إبراز بعض معالم التربية الحديثة فحسب، و إنما يعتبر من علماء التربية الذين جرّبوا بيداغوجيا المشروع، كما أشارت إلى ذلك الباحثة **ماري إيلان**

([1]) ينظر : Jean Proulx, Op.cit, pp. 14-15.

([2]) ينظر : Jules Mazy, Op.Cit, pp.40-41.

([3]) ينظر : Djemâa Bensalem, Enquoi la pédagogie de projet permet-elle de donner sens à l'enseignement du français, Synergies Algerie, N09, 2010, pp.76-77. Synergies

"**Marie Hélene**" فقد ذكرت أنه مع نهاية القرن التاسع عشر، قد تم تجريب بيداغوجيا المشروع في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية بواسطة العديد من العلماء ذكرت منهم: **ديكرولي**[1]. و هذا تأكيد من الباحثة على إسهامات هذا الأخير في تجريب بيداغوجيا المشروع.

3.3 ويليام كيلباتريك William Kilpatrick (1871-1965) :

يقول الباحثان : **عبد الله قلي** و**فضيلة حناش:** " إذا كان **جون ديوي** قد جاء بطريقة المشروع، فإن تلميذه **كيلباتريك** قد وضعها موضع التطبيق." [2]

فما الذي أضافه هذا العالم إلى هذه الطريقة الجديدة في التعليم؟ وماهي المفاهيم التي جاء بها ؟

لقد كتب **كيلباتريك** عالم النفس الأمريكي سنة 1918 مقالا، تناول فيه مقاربة تربوية تجعل من التلاميذ مركز الاهتمام سمّاها :" طريقة المشروع " The project méthod" حيث حدّد خصائص هذه المقاربة، والمتمثلة في التسمية والتعريف والمفاهيم التي وضعها كالتحفيز وجعل التلاميذ مركز العملية التعليمية التعلّمية، وحدّد **كيلباتريك** أيضا المراحل الأربعة لمسعى العمل بالمشروع لكي تتحقق أهداف التعلم، وهي حسبه: الهدف والتخطيط والإنجاز والتقييم.[3]

ويدعم هذا الاتجاه الباحث **برولكس**، حيث يرى أن جذور بيداغوجيا المشروع ترجع إلى الفترة الممتدة بين سنتي 1900 و1920 مع **كيلباتريك**، وقد أشاد أيضا بمقاله الصادر سنة 1918 ، و الذي انتقد فيه التركيز على المحتويات المعرفية وإهمال سيرورة اكتساب هذه

([1]) ينظر : Marie Hélene Gary, Op.Cit, p.60.

([2]) عبد الله قلي وفضيلة حناش، التربية العامة (إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بالكفاءات)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر، 2009، ص207.

([3]) ينظر : Stéphanie Maheu, Op.Cit, pp.24.25.

المعارف، وهو السبب الذي دفع **كيلباتريك** إلى الدعوة إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم مركز الاهتمام .[1]

وقد أشار الباحث **سيباستيان** إلى أهمية مقال **كيلباتريك** (1918)، والذي ضمنه أفكاره حول **المشروع** الذي اعتبره نشاطا له هدف محدد يستحث أشخاصا لإنجازه في بيئة اجتماعية.[2] والتعاريف التي وضعت للمشروع لاحقا، لا تبتعد كثيرا عن تعريف **كيلباتريك** وتتضمن دائما عناصر مشابهة للتي قدّمها .

و لا تخرج الباحثة **مافرومارا** عما قرّره الباحثون المذكورون سالفا، وتعدّ هي أيضا **كيلباتريك** أول من تحدث عن طريقة المشروع في الفهارس التربوية سنة 1918 .[3] وبهذا تثبت هي أيضا أسبقية **كيلباتريك** في تحديد خصائص بيداغوجيا المشروع.

4.3 سلستن فرينيه (Célestin Freinet) (1896–1966):

لقد كان لـ **فرينيه** ، عالم التربية الفرنسي ، تأثير كبير فيما سمي بـ "المدرسة الحديثة " حيث كان يدعو إلى اعتماد الطرائق النشطة في التعليم ، و كان يشجع أيضا على العمل داخل الفريق . [4] و يظهر هذا جليا في التقنيات التي كان يستعملها و يدعو إلى استعمالها والتي سنعرض لها في الفقرة الموالية .

لقد كانت تقنيات **فرينيه**، تستعمل في أقسام بفرنسا و بدول أخرى ، وأبرز هذه التقنيات هي التعاون بين التلاميذ ، والذي كان يعتبر محركا لبيداغوجيا **فرينيه** ، وكان يسميها **تعاونية مدرسية** سنة 1977 ، حيث كانت هذه التعاونية عبارة عن مجتمع مصغر للتلاميذ يُسيّر ذاتيا ولم يكن المعلم فيه إلا مساعدا . وكان الهدف الأساس **لفرينيه** من ذلك هو

([1]) ينظر : Jean Proulx, Op.Cit, P.P. 13-14.

([2]) ينظر : Sébastien George, Op.Cit. , P66-67.

([3]) ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit, P64.

([4]) ينظر : Jean Proulx , Op.Cit.,P14-15 .

السماح للطفل ببناء شخصيته في مجتمع يخدمه ويستفيد هو أيضا من خدمته . [1]

و**فرينيه** إذن يركز على التعاون بين التلاميذ، الذي يعتبر عنصرا أساسيا في الطرائق النشطة ومنها بيداغوجيا المشروع .

وحسب **إزابال بوردالو** و **جون جينست** فإن لطريقة **فرينيه** ثلاثة أبعاد هي :

- تنظيم القسم في تعاونية تسيّر العمل المدرسي .
- تعتمد مشاريع للممارسة والبحث .
- تدمج المدرسة في نظام ينتج وسائل العمل الخاصة به ثم يقوم بنشرها بعد ذلك . [2]

ويظهر هنا جليا كيف جعل **فرينيه** العمل بالمشاريع بعدا من أبعاد طريقته التعليمية .

تشرح **كلودين قارنيي** كيف أن **فرينيه** قد طور مع **كوسينيه** البيداغوجيا النشطة التي تسمح بالاستجابة للحاجة الطبيعية لنشاطات الطفل وفي الوقت نفسه تسمح له بالتعلم ، وقد خلصا هذان العالمان إلى أن التجارب المنجزة من قبل الأطفال هي أفضل عوامل التعلّم. [3]

و هذا يؤكد دور الممارسة في بناء التعلّم .

ومن النشاطات التي اقترحها **فرينيه** على الأطفال ليجسد طريقته التعليمية ، ما يلي:

- " كتابة جريدة، تبادل رسائل ..." [4]
- " نشاطات على شكل ألعاب تهدف إلى ازدهار الفرد . " [5]
- " الطباعة والتعاونية المدرسية وأوراق العمل الفردية ." [6]
- وقد " اقترح فرينيه النص الحر الذي كان يعتبره أداة تواصل قبل أن يكون وسيلة تعليم اللغة، وهذا النشاط قد أثّر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في تقدير الطفل الممارس للكتابة

([1]) ينظر : Sébastien George , Op.Cit. ,P.64 .

([2]) ينظر: Isabelle Bordalllo et Jean Ginestet , Op.Cit. ,P.63.

([3]) ينظر : Claudine Garnier, Op.Cit. , P.3 .

([4]) Ibidem.

([5]) Catherine Mavromara , Op.Cit.., P64-65.

([6]) Djemâa Bensalem Op.Cit., P76-77.

والاستماع له واحترامه ." [1] ونلمس من النشاط الأخير خاصة، أي النص الحر الذي كان **فرينيه** قد اقترحه في تلك الفترة، كيف ساهم ذلك في تشجيع التلميذ على ممارسة الكتابة التي تُعدّ واحدة من الكفاءات الأربعة للغة .

ولا يمكننا أن نغفل المفاهيم العديدة التي قدّمها **فرينيه** لبيداغوجيا المشروع مثل:

- مفهوم الخطأ .
- التحفيز والحرية الممنوحة للتلاميذ أثناء تعلمهم .
- جعل التلاميذ فاعلين لتعلماتهم حيث يقترح عليهم مشاريع مرتبطة بوضعيات حقيقية .
- يرى **فرينيه** أن الدور الأساس للمعلم يكمن في خلق مناخ مناسب للتعلم في القسم وهذا يحفز التلاميذ ويساعدهم على التعلم . [2] وتبرز هذه المفاهيم مساهمة **فرينيه** في تطوير العمل بالمشروع من خلال الأفكار العديدة التي قدّمها في هذا المجال .

نستنتج مما سبق ذكره أن جل الباحثين قد اعتبروا علماء التربية الأربعة (**ديوي** و**ديكرولي** و **كيلباتريك** و **فرينيه**) روادا لهذه البيداغوجيا الجديدة – بيداغوجيا المشروع – وهذا لا يغفل دور علماء آخرين ومؤسسات في إبراز هذه البيداغوجيا وتطويرها ، ونذكر منهم:

- روجي كوسيني (Roger Coussinet) (1881-1973):

وهو عالم التربية الفرنسي الذي جرّب طريقة العمل الحر من خلال أفواج التلاميذ الذين كان يقترح عليهم نشاطات يدوية وأخرى ذهنية ، وقد طبقت هذه الطريقة بين سنتي 1920 و 1942 في أقسام عديدة بفرنسا. [3] وقد ذكرنا سابقا كيف ساهم هذا العالم مع **فرينيه** في تطوير البيداغوجيا النشطة .

([1]) Yves Reuter , Enseigner et Apprendre à écrire , ESF éditeur , Paris , France , 2002 , P23-24

([2]) ينظر : Stéphanie Maheu, Op.Cit., p.22.

([3]) ينظر : Sébastien George , Op.Cit. , P.66-67.

- **أنطون مكارونكو (Anton Makarenko)(1888- 1939) :**

وهو عالم التربية الأكراني الذي كان هو أيضا له دور في وضع مبادئ بيداغوجيا المشروع ولعل أبرزها هو محاولته خلق ممارسات اجتماعية إيجابية عند الأطفال في إطار فوج تربوي. [1] فهو يعتبر أن كل عمل يقدّم فائدة للمجتمع يمكن اعتباره وسيلة للتعلّم .

- **جورج كرشنستينر "Georg Kerschensteiner" (1854-1932)** عالم التربية الألماني والسويسري **إدوارد كلاباريد " Edouard Claparède " (1873 -1940)** فقد جعلا من نشاط الطفل العنصر الأساس في عملية التعليم . [2]

و قد استفاد العمل بالمشروع أيضا من طريقة "**winnetka**" (1910) التي كانت تعطي للتلاميذ الحق في تحديد برنامجهم الدراسي، وكذلك من مخطط" **Dalton** "(1911) الذي كان يرى أن لكل تلميذ الحق في تنظيم دراساته ومناقشة أستاذه في المعارف المقررة عليه وفي المدة الزمنية اللازمة لذلك . [3]

- "وقد ساهمت الإصلاحات التربوية بفرنسا في تطوير العمل بالمشروع أيضا وحصل ذلك ابتداء من سنة 1973 ، وأدت إلى ميلاد ما سُمي آنذاك بمشاريع النشاطات التربوية والثقافية "**PACTE** " لتتحول فيما بعد إلى مشاريع الفعل التربوي "**PAE** " بداية من سنة 1981 " [4]

ثم ظهر اتجاه الثمانينات من خلال أعمال **Le Grain** ،و "**Pratiques GFEN**" وهذه المجموعات قدمت مفاهيم عديدة لبيداغوجيا المشروع ، ويُعد مقال **جون فرانسوا** الموسوم بـ "العمل بالمشروع" من أهم الكتابات التي قدّمت أفكار هذا الاتجاه .[5] ويتضح من عنوان المقال كيف أصبحت هذه البيداغوجيا الجديدة مكرّسة في الكتابات والمؤلفات التربوية .

---

(1) ينظر : Sébastien George , Op.Cit. , pp.66.67 .

(2) ينظر : Catherine Mavromara , Op.Cit., P64 .

(3) ينظر : Yves Reuter , Op.Cit., P63.

(4) Catherine Mavromara ,Op.Cit.,, P65.

(5) ينظر : Yves Reuter, Op.Cit. , P.25.

ومن الأفكار التي جاء بها هذا الاتجاه، يمكن ذكر ما يلي :

- " الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم .
- لم تعد المحتويات المعرفية مبرمجة مسبقا .
- المشروع هو الذي ينظم التعلّمات والمحتويات والتمارين ...
- بعث التحفيز داخل فضاء القسم من خلال تشجيع العمل الجماعي ." [1]

فقد كان لاتجاه الثمانينات إذن الفضل في بسط كثير من المفاهيم المرتبطة ببيداغوجيا المشروع .

وتشير الباحثة **كلودين قارني** أنه ابتداء من سنوات السبعينيات والثمانينات من القرن الماضي، بدأت هذه البيداغوجيا الجديدة – بيداغوجيا المشروع – تتغلغل في المجال التربوي.[2] و لعل الباحثة تقصد من حديثها هذا ازدياد العمل بهذه البيداغوجيا في العديد من المؤسساتّ، وإلا فالبدء بتطبيقها قد سبق هذه الفترة بسنين عديدة، كما عرضنا له في النقاط السابقة .

([1]) Yves Reuter, Op.Cit. , p.25.

([2]) ينظر : Claudine Garnier, Op.Cit., P3.

خلاصة المبحث:

تمتد جذور بيداغوجيا المشروع إلى القرن السابع عشر مع **كومينوس** كما يراه بعض الباحثين، و يعتقد آخرون أن هذه البيداغوجيا لم تبدأ إلا في القرن الثامن عشر مع **جون جاك روسو** الذي وضع المبادئ التي تؤكد على الاكتشاف الشخصي للمعرفة.

ويعتبر أغلب الباحثين كلا من **جون ديوي** و **جون ديكرولي** و **ويليام كيلباتريك** و**سلستن فرينيه**، الرواد الأوائل لبيداغوجيا المشروع، وقد سبق عالم النفس الأمريكي **جون ديوي** هؤلاء جميعا ، فأسس لهذه البيداغوجيا بـ " المدرسة المخبر" و " التعلم بالممارسة" والمفاهيم العديدة التي أعادت للتلميذ دوره في بناء المعرفة بنفسه.

أما عالم النفس البلجيكي **جون ديكرولي** ، فلم يقتصر على إبراز معالم التربية الحديثة فحسب، وإنما جرّب بيداغوجيا المشروع.

وكان لـ **وليام كيلباتريك** ، عالم النفس الأمريكي، الفضل في وضع بيداغوجيا المشروع موضع التطبيق، حيث سبق إلى تسمية هذه البيداغوجيا بـ "طريقة المشروع" وحدّد الكثير من خصائصها.

ولعالم التربية الفرنسي **سلستن فرينيه** ، دور كبير في تطوير العمل بالمشروع بما قدمه من أفكار عديدة كالنص الحر والتعاونية المدرسية وأوراق العمل الفردية ...

وفي الأخير، لا يمكن إغفال دور علماء آخرين وكذا مؤسسات في إبراز بيداغوجيا المشروع وتطويرها، ونذكر من العلماء: **روجي كوسيني** و **أنطون مكارونكو** و **إدوارد كلاپارد**، ومن المؤسسات: طريقة **winnetka**، ومخطط **Dalton**، **ومشاريع PACTE** ومشاريع **PAE**.

4- الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع:

يشير كثير من الباحثين إلى أن النظريتين اللتين أفادت منهما كثيرا بيداغوجيا المشروع هما: النظرية البنائية المعرفية لـ **جون بياجي** والنظرية البنائية الاجتماعية لـ **ليف فيجوتسكي**، فقد نشأت من هاتين النظريتين الطرائق النشطة التي جاءت خلفا للطرائق التقليدية التي كانت نتاجا للسلوكية، وكانت هذه الأخيرة تركز فقط على نقل المعارف ولا يهمّها إلاَّ المحتوى [1]، وهذا الذي سيكون مدار حديثنا في النقاط الموالية، لنقف على ما قدمته هاتان النظريتان لبيداغوجيا المشروع.

1.4 النظرية البنائية المعرفية: جون بياجي Jean Piaget (1896-1980):

من المناسب، أن نورد في بداية حديثنا عن نظرية **بياجي** تعريفا له للطرائق النشطة جاء فيه أن: " الطرائق الحديثة هي الطرائق التي تأخذ في الحسبان طبيعة الطفل، كما تحترم قوانين التكوين السيكولوجي للفرد ونموه " [2]، وهذه كانت فلسفة **بياجي** في بناء نظريته التي تأخذ بعين الاعتبار مستويات تطور التفكير عند الأطفال.

وخلافا لما يراه السلوكيون من أن الفرد يكوِّن معارفه من خلال تكيّفه مع المحيط الخارجي، وخلافا أيضا للتوليديين الذين يعكسون تصور السلوكيين، ولا يجعلون للبيئة الخارجية أي تأثير، بل يرون أن الفرد يبني تعلّمه داخل الذهن، وهو الذي يملك حسبهم نظاما خاصا ومبرمجا مسبقا. خلافا لهذين الاتجاهين، يرى **بياجي** أن الفرد يبني معارفه بفضل أفعاله التي هي مصدر لبناء ذكائه. [3]

ولقد بسطت لهذه الفكرة، الباحثة **حفيظة تزروتي** في بحث لها بعنوان: "الطفل ونظريات اكتساب اللغة وتعلّمها "، فأشارت إلى أن **بياجي** يرى أن المعرفة تنشأ لدى الطفل من

([1]) ينظر : Firas Abdallah, Op.Cit., P : 23.

([2]) Jean Piaget , (psychologie et pédagogie) in Mavromara , Op.Cit., p : 85.

([3]) ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit., p : 84.

مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، وهو يستهدف **توافقه (Adaptation)** مع المحيط بواسطة **الأنماط (Schèmes)** التي تنظم الأفعال، وتبدأ محدودة عند الرضيع فلا تعدو بعض ردود الأفعال كالبكاء، ثم تتطور إلى عدة أفعال حسية حركية، وتتضاعف الأنماط العقلية في السنوات الموالية. [1]

فحسب **بياجي**، الطفل يسعى دوما للاستجابة إلى احتياجاته، وبالتالي التوافق مع المحيط، وهذا يحدث من خلال آلية **التمثل (Assimilation)** والتي تقوم بتشكيل ما يقدمه المحيط ليتناسب مع الأنماط الموجودة، وآلية **التكييف (Accommodation)** التي تقوم بإتمام الأنماط أو تحويرها من أجل مواءمتها مع معطيات المحيط، وبالتالي يمكن تلخيص هذه العملية في المعادلة التالية:

التمثل + التكيف = التوافق

يرى **بياجي** أن المعرفة تُبنى بوجود أساس وراثي، وتتكون الأطر العقلية بتفاعل الذات مع المحيط وذلك لضرورة بيولوجية، وهي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيط. [3]

فالتعلم إذن حسب هذه النظرية هو تعلّم نشط وغير سلبي، والمعرفة لا يتم استقبالها من الخارج، بل هي معالجة المتعلّم لأحاسيسه أثناء تكوّن المعرفة.

---

[1] ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر الجزائر، 2003، ص ص: 65-66.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 66-67.

[3] ينظر: محمد الراجي، مرجع سابق، ص: 48.

2.4 النظرية البنائية المعرفية وبيداغوجيا المشروع:

يرى كثير من الباحثين أن نظرية **بياجي** قد أسست لبيداغوجيا المشروع من خلال المفاهيم العديدة التي جاءت بها، ومن أمثلة ذلك: أنها غيرت ما كان يعرف بالشخص الذي يُعلّم، إلى الشخص الذي يتعلّم أي حوّلته من منطق التعليم إلى منطق التعلّم[1].

وبهذا يكون **بياجي**، ببنائه نظريته على قاعدة تفاعلية، قد أعطى للمتعلم دورا فعالا وأساسيا في عملية التعلّم[2]. وتعترض بذلك البنائية المعرفية على البيداغوجيات التي تقدّم للمتعلم الأجوبة والحلول جاهزة، أما هي فنجدها تدفع بالفرد لاكتشاف الوضعية بالمحاولة والخطأ وبناء الحل.[3]

وهذا هو عين ما توصي به البيداغوجيات في استراتيجية التعلّم بواسطة المشروع.

وتؤكد هذا الاتجاه الباحثة **جمعة بن سالم** حينما ذكرت أن **بياجي** قد ساهم في دعم القاعدة النظرية لبيداغوجيا المشروع، حيث استفادت من هذه النظرية بأن جعلت من التعلّم نشاطا للشخص الذي يبني تعلّماته بنفسه. [4]

وقد اعتبر الباحث **جون برولكس** ما قدمته النظرية المعرفية من مفاهيم مفاتيحا و ذكر منها: اعتبار التعلّم معالجة للمعلومة حيث يبني المتعلّم معارفه بنفسه، ويصبح بذلك فاعلا وليس سلبيا، أما المعلّم فلا يعدو أن يكون حسبه وسيطا بين المتعلّم ومعارفه السابقة من جهة والتعلّمات الجديدة التي اكتسبها من جهة أخرى. [5]

أما الباحث **إيبر ميشال** فقد جعل مقاربة بين النظرية المعرفية لـ **بياجي** وبيداغوجيا المشروع، وحسبه يمكننا اعتبار نظرية **بياجي** مؤسسة لهذه البيداغوجيا، لأن إنجاز مشروع ما هو أيضا محكوم بمخططات قد ارتسمت في الذهن، من خلال النمو والتفاعل مع المحيط

---

[1]- ينظر : Jean Proulx, OP.Cit. , p. p : 18-20.

2 – ينظر: تزروتي حفيظة، مرجع سابق، ص: 72.

[3]– ينظر : Jean Proulx, Op.Cit. ,.pp.18-20

[4]– ينظر : Djemâa Bensalem, Op.Cit, p : 77.

[5]– ينظر : Jean Proulx, OP.Cit. , p. p : 18-20.

وهذه المخططات تمنح الفرد هياكل تنظيم، ليتمكن من التكيّف مع محيطه [1] ويبدو هنا جليا مدى استفادة بيداغوجيا المشروع من المفاهيم التي قدمتها نظرية **بياجي**.

وفي هذا السياق، يولي **بياجي** أهمية كبرى لتصورات التلاميذ، والتي كان يدعو لأخذها بعين الاعتبار، كما كان ينظر إلى التعلّم باعتباره مسارا يروم تطوير تصورات المتعلمين فينطلق من تمثّل إلى تمثّل قريب من المعرفة المستهدفة، ويصبح المدرّس بهذه التوجيهات ملزما بتوظيف تمثّلات التلميذ، ليسمح لهذا الأخير بالبقاء قريبا من عالم معرفته، ويتمكن من تصحيح ما وجب تصحيحه. [2]

ويُستخلص مما سبق أن **النظرية البنائية** لـ **بياجي**، قد أسست لبيداغوجيا المشروع وأثرتها بكثير من المفاهيم، ومن أمثلة ذلك: أن مواجهة التمثلات السابقة مع التمثلات الجديدة تمكّن المتعلم من تحويل وامتلاك معارف جديدة، كما استفادت أيضا من أهمية التحفيز باعتباره عاملا مهما في اكتساب المعرفة، وأولت هذه الطرائق الأهمية اللازمة لحفظ الحياة الاجتماعية بين الأطفال، من خلال منحهم الحرية للعمل مع بعضهم البعض والتعاون فيما بينهم، بفضل العمل في فريق.

---

[1]– ينظر: Catherine, Mavromara, Op.Cit. , p : 86 .

[2] – ينظر: حمد الله اجبارة، مرجع سابق، ص: 38.

4-النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Lev Vygotski) (1896-1934):

يبني **فيجوتسكي** نظريته على تفاعل الطفل مع غيره، وهذا ما يسميه بـ **التفاعل الاجتماعي**، ومنه أخذت هذه النظرية تسميتها.

وتتكوّن المفاهيم حسب **فيجوتسكي** بطريقتين: طريقة طبيعية أو عفوية، وتستعمل **تمثلات** التلاميذ، والثانية هي طريقة علمية تكوّن المفاهيم الحقيقية التي تتواجد في تفاعل نشط، وتقع على المعلم بعد ذلك مسؤولية وضع هذين النوعين من المفاهيم في تفاعل حتى يتمكّن من تسيير فعله الديداكتيكي والبيداغوجي. [1]

ويؤكد **فيجوتسكي** على كون التعلّم قبل كل شيء هو فعل اجتماعي، أي أن الانتقال يكون من الاجتماعي إلى الفردي، وهذا يحدث من خلال عمل المجموعات والتفاعل الذي يحصل بين الأقران. وعملية التعلّم هي إذن عمل فردي، كما هي أيضا عمل جماعي: عمل فردي من خلال التفاعل بين البنيات المعرفية المعدّة من قبل المتعلّم، وعمل جماعي من خلال التفاعل مع أفراد المجتمع أو مع المحيط.[2] ولذلك اعتمدت بيداغوجيا المشروع مفهوم التفاعل الاجتماعي لتسيير هذه الاستراتيجية وتحصيل نتائج دراسية مرضية.

وخلافا **للسلوكية** التي تحلّل التلميذ بمعزل عن جميع خصائصه الأخرى، وخلافا أيضا لمقاربة **بياجي** التي تلاحظ الطفل في وضعه المستقل عن وضعه كتلميذ، فإن الطريقة التجريبية لـ **فيجوتسكي** تدرس الطفل بصفته تلميذا، كما أنها لا تقتصر على النمو العام له وإنما تهتم أيضا بالنمو الذي يحدث داخل الهيكل الاجتماعي الخاص أي الأسرة والمدرسة.[3]

---

1 – ينظر : Catherine Mavromara, OP.Cit., p. p : 87-89.

2 – ينظر : Firas Abdellah, OP.Cit., p.p. 22-23.

3 – ينظر : Bernard, Shnewly, (Vygotski, L'école et L'écriture), in Pratique théorie , Cahier n° 118 , 2008, Université de Genève , p. 35.

ولعله من المفيد، ونحن نتحدث عن التطور عند **فيجوتسكي**، أن نوضح العلاقة التي أقامها هذا الأخير بين التطور والتعلّم، وهو موضوع حديثنا في النقطة الموالية.

1.4 العلاقة بين التطور والتعلم عند فيجوتسكي:

إذا كان **بياجي** يرى أن قدرات التعلّم تتبع مستوى التطور المعرفي للفرد، فإن **فيجوتسكي** يعكس هذا الترتيب، ويرى أن التطور هو الذي يتبع التعلّم، وهذا يستلزم حسبه أن لا يكون المعلّم خاضعا للبرنامج الدراسي.[1] ويفهم من هذا أنه، إذا كان **بياجي** يجعل لكل مرحلة عمرية للفرد ما يناسبها من محتوى دراسي، فإن **فيجوتسكي** يرى أن المتعلّم يمكنه تجاوز هذا المحتوى المقرر له، ولهذا هو يوصي المعلّم بعدم التقيد بالبرنامج الدراسي.

2.4 المنطقة التقريبية للنمو(ZPD) عند فيجوتسكي:

يرى **فيجوتسكي** أن التعلّم يتمّ من خلال تكوين **منطقة تقريبية للنمو**، وهي حسبه المسافة بين مستوى التطور الحالي الذي هو الطريقة التي يحلّ بها الطفل المسائل بمفرده وبين مستوى التطور حينما يحلّ الطفل المسائل بمساعدة البالغين أو مع أطفال آخرين يفوقونه ذكاء.[2]

ويشرح أيضا الباحث **سباستيان جورج** هذا المفهوم **(المنطقة التقريبية للنمو)** بكونه المسافة بين المعلومات المكتسبة في حالة نضج و بين التي هي في طريق النضج.[3]
إذن هذه المنطقة التقريبية للنمو عند **فيجوتسكي**، تستلزم وجود **تفاعل اجتماعي**، بحيث ينخرط الأطفال في هذا التفاعل الحاصل بينهم وبين شخص بالغ أو بينهم وبين أقران أكثر ذكاء أو خبرة منهم، فيساعدهم هذا في حلّ مشاكل أو مسائل عجزوا عن حلّها بمفردهم.

---

[1] – ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit., p.p.89.90

[2] – ينظر : Yves Reuter, Op.Cit., P 80.

[3] – ينظر : Sébastien George, Op.Cit. , p.67.

3.4 النظرية البنائية الاجتماعية وبيداغوجيا المشروع:

لقد أفادت بيداغوجيا المشروع من النظرية البنائية الاجتماعية من خلال المفاهيم العديدة التي قدمتها هذه الأخيرة، وأثرت بها الأبحاث التربوية والنفسية، ومن أمثلة ذلك مفهوم المنطقة التقريبية للنمو، فقد تمكّن **فيجوتسكي** بواسطة مؤشر "**ZPD**" : **zone proximale de développement** من تقديم مبدأ ديناميكي في دراسة النمو العقلي للطفل، فلا يقف عند دراسة كيفية قيام الطفل بحلّ المشكلات المقدّمة إليه بصفة مستقلة فحسب، وإنما يدرس كيفية حلّه لهذه المشكلات بمساعدة الكبار.[1] واعتماد التفاعل الاجتماعي بين الطفل والأشخاص البالغين أو أطفال أكثر خبرة منه، يُعد استراتيجية تستعملها بيداغوجيا المشروع لاكتساب معارف جديدة وتنمية الكفاءات.

وقد اعتبر **فيجوتسكي** البعد الاجتماعي ضروريا لعملية التعلّم، فلا يكون هذا الأخير ممكنا إلاّ من خلال العمل الاجتماعي أي التعلّم من الآخرين ومع الآخرين، وعلى المعلّم القيام بدور الوسيط، فيمنح للمتعلّم سياق التعلّم.[2] ولا يخفى أن التفاعل الاجتماعي يُعد عاملا أساسيا في بناء المعرفة من خلال بيداغوجيا المشروع.

وأكدت البحوث التي قام بها علماء النفس التربويون الروس، وخاصة **ألكسي ليونتيف Alexis Leontiev (1903-1979)**، من خلال **نظرية النشاط** التي كانت امتداداً لنظرية **فيجوتسكي**، وفلسفة هذه النظرية تتلخص في كون المعرفة تُبنى اجتماعيا، والذهن يتطوّر بفضل التفاعل الاجتماعي.[3]

أما **جيروم برونير (Jérome Bruner)**، فيسمي ذلك بـ **تفاعل الوصاية**، وهي حسبه الوسائل التي بواسطتها يمكن لشخص ناضج أو متخصص مساعدة آخر أقل منه نضجا أو

---

[1] – ينظر: حفيظة تزورتي، مرجع سابق، ص: 84.

[2] – ينظر : Jean Proulx, Op.Cit. , P.P 20-22.

[3] – ينظر : Sébastien George, Op.Cit. , P.55.

تخصصا.[1] ونلحظ من تعريف **جيروم** لتفاعل الوصاية أنه أضاف عامل التخصص لمساعدة شخص عُدمت لديه هذه الوسيلة، وقد أصبح هذا الأمر معمولا به في كثير من المؤسسات التربوية، حيث يتم استضافة أحد المتخصصين في علم من العلوم ليدخل في حوار ونقاش مع المتعلّمين في مسألة ما، فيساعدهم ذلك على فهمها وتجاوز العقبات التي كانت تعترضهم، أثناء سيرورة إنجاز مشاريعهم.

وممّا استفادته أيضا بيداغوجيا المشروع من النظرية البنائية الاجتماعية، ما كان يراه **فيجوتسكي** من كون التعلّم أو التربية بصفة عامة، تخلق الضغط بين الحاضر والمستقبل أي بين ما يعرف الطفل فعله وما يجب عليه معرفته، وبين الشيء الذي وُجّه إليه وسيوّجه إليه كما أنه يعتمد الأشكال المثالية للمنتج النهائي مرجعا.[2] وهذا ما نلمسه الآن في استراتيجيات العمل بالمشروع، فالمقاييس الموضوعة مسبقا للمنتج المراد بلوغه يخلق حقا ذلك الضغط لدى المتعلّم يدفعه للعمل بجدّ لتحقيق هذا المنتج بمواصفاته المنشودة.

---

[1]- ينظر: Jérome Bruner, (Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution des problèmes), in Yves Reuter , Op.Cit., P.81.

[2]- Bernard Schnewly , Op.Cit. , P.39.40.

5- مزايا بيداغوجيا المشروع:

لبيداغوجيا المشروع مزايا عديدة في الميدان التربوي، وخاصة في العملية التعليمية التعلميّة، وهي تخص المتعلّم والمعلّم أيضا، ونحاول الآن أن نبسط للبعض منها من خلال النقاط الموالية.

1.5 مزايا بيداغوجيا المشروع بالنسبة للمتعلّم:

إيمانا منَّا بأن المتعلّم قد أضحى في هذه المقاربة الجديدة – المقاربة بالكفاءات – هو الركن الأساس في العملية التعليمية التعلميّة، بعدما كان في المقاربات التقليدية عنصرا من عناصرها ، بل كان غير ذي أهمية أمام العنصرين الآخرين (المعلّم والمعرفة)، لهذا آثرنا البدء بعرض مزايا بيداغوجيا المشروع بالنسبة للمتعلّم أوّلا.

1.1.5 تنمية طاقة الاستقلال والاعتماد على الذات:

من أهداف بيداغوجيا المشروع إعداد التلميذ لتعلّم طرق الاعتماد على الذات واكتساب أساليب تعلّم التعلّم، وكيف يطوّر قدراته ليصل من خلال ذلك إلى تحقيق استقلاليته.[1]

من الباحثين من يرى أن " الغاية الرئيسية لبيداغوجيا المشروع تتمثل أساسا في تنمية طاقة الاستقلالية لدى الأشخاص قيد التكوين" [2] ولا شك أن تعليم التلميذ الاعتماد على النفس والاستقلالية في التعلّم واتخاذ القرار هو أسمى ما تصبو إليه المدرسة الحديثة بعدما كانت المدرسة التقليدية تكرّس سلبية المتعلم وتبعيته للكبار، ولعلَّ من أنجع الوسائل لتنمية الاستقلالية لدى المتعلمين إسناد مسؤوليات إليهم وإتاحة لهم فرص الاختيار وأخذ المبادرات وهذا ما تسمح به بيداغوجيا المشروع من خلال الاستراتيجية التي تضعها لإنجاز مشروع ما وتوزيع الأدوار فيه.

---

[1] – ينظر: عبد الله قلي وفضيلة حناش، مرجع سابق ، ص: 210.

[2] – عبد الكريم غريب ، مرجع سابق، ص: 69.

2.1.5 إعطاء معنى للتعلمات:

يقول **لويس نوت** "**Louis Not**" : " لا يحقّق الطفل القدرة على ضمان تعلّمه بنفسه إلا عندما يقرر إعطاء مغزى لوضعية معيّنة، ويستثمر شخصيا في البحث عن هذا المعنى"[1] وهذا الذي يحدث خلال بيداغوجيا المشروع التي تضع المتعلّم في وضعية يمارس من خلالها ويبحث ويبني بنفسه المعارف، والأمر الذي يتيح له ذلك ويعطيه معنى لتعلّماته هو مواجهته لوضعية حقيقية.[2] إذن فبيداغوجيا المشروع تمنح المتعلّم فرصة التعامل مع وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه، كما يكون لما يتعلّمه من خلالها معنى في حياته.

3.1.5 تنمية الذكاء لدى المتعلّم:

من مزايا بيداغوجيا المشروع، تنمية الذكاء لدى المتعلّم، ولعلّ هذه المزية الكبيرة هي التي جعلت **ديوي** ينظر إلى المشروع على أنه **عملية ذكاء مُوجّه (Un procéssus d'intelligence orientée)**، فمن الناحية الفكرية توفر بيداغوجيا المشروع فرص تعلّم طرق التفكير السليمة وأساليب البحث العلمي والموضوعية والتفكير النقدي، وكذا حلّ المشكلات واتخاذ القرار. [3] وهذا الذي تنادي به المقاربة بالكفاءات، فما فائدة أن يحقق المتعلّم الهدف الذي سطّره، إن لم يستفد من هذه الاستراتيجية طرق تفكير تمكّنه من حل مشكلات تعترضه، ليس فحسب في البيئة المدرسية، وإنّما في حياته كلها ؟!

4.1.5 اكتساب كفاءات تواصلية:

من مزايا بيداغوجيا المشروع، أنّها تتيح للتلاميذ وضعيات تشجعهم على التعلّم مع أقرانهم فيساعدهم ذلك على الحوار والتواصل.[4] فالتلاميذ أثناء تعلمهم بالمشاريع، يقرأون باستمرار، ويعيدون الصياغة ويُقنعون الآخرين، كما يستعملون الحجّة ويعرضون ويكتبون...

---

[1] – غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص: 151.

[2] – ينظر : Djemaa Bensalem , Op.Cit. P 76.

[3] – ينظر : عبد الله قلي وفضيلة حناش ، مرجع سابق، ص: 209.

[4] - Robert Talbot, L'enseignement par projet, in « Revue des sciences de L'éducation », Vol. 16 , n°1 , 1990, p.116.

وهذا يسمح لهم باكتساب كفاءات تواصلية.[1] فبيداغوجيا المشروع تنمّي لدى التلميذ القدرة على شرح مواقفه وتمنحه تقنيات التعبير عن وجهة نظره، وفي الوقت نفسه تنمّي لديه القدرة على تفهم الآخرين والإنصات لهم.

5.1.5 تشجيع التفاعلات الاجتماعية:

" يرى **جون باشلار** أن التفاعلات الاجتماعية تشكل في الوسط المدرسي مكونا جوهريا من مكونات سيرورة بناء المعارف، وتتكون هذه التفاعلات من تبادل الحديث بين الأقران من جهة، وبين الأقران والكبار من جهة أخرى." [2]

وهذا الذي تتيحه بيداغوجيا المشروع من خلال عمل الأفواج الذي يساهم في نمو **الصراع الاجتماعي**، وفي الوقت نفسه يساعد في حلّه.[3] ولقد تناولت بحوث ودراسات علم النفس التربوي ذلك، واستفاضت في تأكيد مساهمة التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف لدى المتعلّم.

2.5 مزايا بيداغوجيا المشروع بالنسبة للمعلّم:

يوصي **روبارت طالبو** الأستاذ الذي يريد تجديد طريقة تعليمه، باعتماد التعليم بواسطة المشروع، فهو يُعدّ بيداغوجيا نشطة وفعالة وذات مردود.[4]

وتؤكد هذا الاتجاه الباحثة **ستيفاني** حينما تشير إلى أن بيداغوجيا المشروع توفر في القسم سياقا مناسبا للتعلم وتطوير التلاميذ، وتساهم إيجابيا في نجاحهم، وبالتالي فهي ذات فائدة كبيرة للمعلمين المستخدمين لهذه البيداغوجيا، حيث تساعدهم في تسيير القسم وتحفزهم على

---

[1]– ينظر : رشيدة أيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب الجزائر ، 2005، ص: 52.

[2]– حمد الله اجبارة، مرجع سابق، ص: 45–46.

[3]– ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit. , P.95.

[4]– ينظر : Robert Talbot, Op.Cit. , p.127.

أداء وظيفتهم، كما أنها تبدّل علاقة التسلط التي كانت تربط المعلم بتلاميذه إلى علاقة تعاون بينهم، دون الإخلال بنظام القسم.[1]

نخلص مما سبق إلى أن بيداغوجيا المشروع تتيح للمعلم فرصا عديدة لتغيير أساليب تعليمه التي قيّده بها النظام التربوي التقليدي، وفرض عليه بذل جهود كبيرة مقابل مردود محدود جدا.

إذا كانت بيداغوجيا المشروع لها مزايا كثيرة بالنسبة للمعلّم ولا يتسع المقام لذكرها كلها هاهنا، فما هو دور المعلم إذا في التدريس بواسطة هذه البيداغوجيا ؟

3.5 دور المعلّم في التعليم ببيداغوجيا المشروع:

خلافا للنظرية التربوية التقليدية التي كانت تجعل من المعلّم الفاعل الأساس في العملية التعليمية التعلميّة، حيث كان هو الذي يحدّد الأهداف والنشاطات والمحتوى المعرفي المراد تدريسه، ثم يقوم بتلقين ذلك للمتعلّم الذي اعتُبر آنذاك مجرد وعاء أو خزان يتلقى المعرفة جاهزة من المعلّم، فإن الفكر التربوي المعاصر سعى ولازال لتغيير دور المتعلّم وجعله هو الفاعل الأساس في عملية التعلّم، الأمر الذي دفع بكثير من الباحثين إلى قصر دور المعلّم في التعليم بالمشروع على وسيط بين المتعلّم وتعلّمه فحسب.

وفي هذا السياق، يشير الباحث **روبار طالبو** إلى أنّ دور المعلّم قد أصبح الآن يختلف عما كان عليه في التعليم التقليدي، فهو يقضي غالب وقته في تحفيز المجموعات، يشرف ويدعم التلاميذ في مسعاهم كما يوجههم وينصحهم عند الحاجة ويساعدهم في تسيير المشروع.[2] فالمعلّم إذن وسيط بيداغوجي يساعد المتعلّمين في تعلّماتهم بالتوجيه والتعديل

---

[1]– ينظر : Stéphanie Maheu, Op Cit., pp.9.11.

[2]– ينظر : Robert Talbo , Op.Cit. , p. 115.

والتقييم، كما عليه تكييف تدخلاته حسب الحاجات الفردية المختلفة وحسب أساليب التعلم لدى تلاميذه في جميع مراحل المشروع، ليأخذ بأيديهم إلى طريق النجاح.[1]

وللباحث **سباستيان** الطرح نفسه في هذه القضية، فهو يرى أيضا أن دور المعلم في المشروع هو بمثابة وسيط وليس موزعا للمعرفة، أي أنه يسهّل العمل، فيتدخل برغبة من التلاميذ أو يبادر إلى ذلك لينسق ويحفز ويساعدهم لتجاوز الصعوبات التي تعترضهم خلال إنجاز المشروع.[2]

ولئن أصبح الآن دور المعلم مقتصرا على تسهيل العمل للمتعلّم ومساعدته وتحفيزه فلا يجب أن يتبادر إلى أذهان البعض أنه قد آن الآوان للمعلّم ليستريح ويتنصل من مسؤولياته ! بل قد يكون العكس هو الصواب، فبيداغوجيا المشروع قد أضافت إلى المعلّم مسؤوليات وواجبات متعددة، منها: دوره في إقحام التلميذ في المشروع وتحفيزه من خلال خلق حاجة لديه لحل مشكل ما، كما على المعلم أن يساعد متعلّميه على وضع تصور للمشروع، وعليه أيضا أن يحدد أهداف المشروع والمعارف المرتبطة به، ويرصد الموارد اللازمة لذلك، ويشجع التلاميذ على الإنجاز وييسّر التواصل بينهم.

ويقع أيضا على عاتق المعلّم تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشروع، كما يرافق المتعلّمين ويساعدهم على تنظيم خطوات التنفيذ، وهو أثناء سير المشروع، يقّيم ويعدّل استراتيجيات المشروع، كما يشجع التلاميذ على التقييم الذاتي لعملهم، إلى غير ذلك من الأدوار التي على المعلّم الاضطلاع بها، وهي تختلف باختلاف مراحل إنجاز المشروع.

---

[1]– ينظر : Stéphanie Maheu, Op.Cit. , p. 35.

[2]– ينظر : Sébastien George, Op.Cit. , P.P 92-93.

6- مراحل المشروع:

لا يمكن لمشروع ما أن يرى النور، في أي مجال من مجالات الحياة إلا إذا سبق ذلك تحديد دقيق لخطوات أو مراحل إنجازه، وهذا هو حال المشروع أيضا في المجال التربوي حيث أولى علماء التربية الاهتمام البالغ للتخطيط للمشروع، وتعددت آراءهم في ذلك.

فإذا كانت **كلودين غارسيان دبون (C. Garcia-Debanc)** تقصر المراحل الأساسية لتسيير المشروع في النقاط التالية:

- " أخذ القرار: ويكون عن طريق عقد العمل.
- تحديد ما يجب إنجازه وتوزيع المهام.
- تقييم المنتج." [1]

فإن **فيليب جونابر** " **Philippe Jonnaert** " يرى أن المشروع يتحقق من خلال صياغة نية أو قصد وتسطير هدف، كما يستلزم عددًا من الوسائل لبلوغه ، ويتحدّد حسبه المشروع من خلال برنامج نشاطات متتالية، كما يدمج مسعى للتقييم والتعديل.[2] فالباحث إذن يجعل مراحل المشروع أربعا: صياغة الأهداف وتحضير الوسائل وتحديد النشاطات والتقييم.

وتقترح **إزابال بوردالو** أيضا أربعة مراحل للمشروع، لكنها تختلف قليلا عن المراحل التي وضعها **فليب جونابر**، وهي تتمثل في التالي:

- ما قبل المشروع: ويناقش فيها الموارد وضغوطات المؤسسة والمعلم، كما تدرس فيها اقتراحات التلاميذ للمشاريع القابلة للإنجاز.
- تحليل الوضعية: ويناقش فيها الموارد وضغوطات التلاميذ.
- دراسة الحلول الممكنة وتنظيم المشروع وتحضير الوسائل اللازمة.
- إنجاز المشروع. [3]

---

[1]- Claudine Garcia-Debanc. Évaluer les écrits : Des outils et des procédures pour nos classes, In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°66, 1985 , p.34.

[2] - ينظر : Philippe Jonnaert, Op.Cit. , P. 15.

[3] - ينظر : Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, Op.Cit. , P. P 117-124.

إنّ المراحل التي وضعتها **إزابال بوردالو**، وإن لم تختلف كثيرا عما ذكر آنفا، إلا أنّ الملاحظ عليها هو إغفالها مرحلة مهمة وهي المتمثلة في تقييم المشروع.

ذكرت الباحثة **ماري إيلان** "**Marie Heléne** " أنَّ مراحل المشروع في مقاطعة **الكيبك** "Québec"، يتراوح عددها بين الثلاثة والعشرة ، ومع ذلك فهي تميّز أربعة مراحل مشتركة بينها، وهي المتمثلة في: مرحلة التعريف بالمشروع، ثم التخطيط له، ثم إنجازه وفي الأخير تقديم المنتج. [1]

ومما سبق نخلص إلى القول أن مراحل إنجاز المشروع، مهما اختلف عددها في الأدبيات التربوية، فإنه يمكننا أن نميّز فيها أربعة مراحل كبرى مشتركة، كما يحددها **رينالد لوجوندر** "**Renald Legendre**" :

- المرحلة الأولى: **التعريف** ، ويُحدد فيها موضوع المشروع.
- المرحلة الثانية: **التخطيط** ، وفيها يُحدد الهدف والموارد المادية والبشرية المتاحة.
- المرحلة الثالثة: **الإنجاز**، حيث يُسند فيها الأدوار لكل عضو من الفرق، ويُجمع فيها المعطيات والاكتشافات المنجزة من قبل الفريق، وفق الهدف المنشود.
- المرحلة الرابعة: **الإعلام والتقييم** ، حيث يُقدم المنتج ويقيّم .[2]

ونستنتج في الأخير أنه لإنجاز مشروع ما، يقترحه المعلّم ويحدّد أهدافه بإشراك المتعلمين ليحفزهم على إنجازه، ثم يخطط له ويحدد موارده، مع عدم إغفاله مدة المشروع التي هي عامل مهم في تسييره، وبعد ذلك تأتي مرحلة تنفيذه وتقييمه، ولا يجب أن تقتصر هذه المرحلة على التقييم التحصيلي فقط، أي مقارنة النتائج المحققة مع النتائج المنشودة وإنما يجب أن يدمج التقييم في سيرورة تسيير المشروع أي إجراء تقييم تكويني للعملية منذ البداية، وهذا الذي يسمح بتعديل عملية التعليم والتعلّم كلما اقتضت الضرورة ذلك.

---

[1]– ينظر : Marie Hélene Gary , Op.Cit , p.p : 61-62.

[2]– ينظر : Stéphanie Maheu, Op.Cit, p.p : 31-32.

7. أنواع المشروع:

لقد استعملنا مصطلح "**أنواع**" للدلالة على الاختلافات الموجودة بين المشاريع في الحقل التربوي، وللمختصين استعمالات عديدة .

يتحدث كل من **نوت** و **براي** "**Not et Bry**" (1991) عن "**أصناف المشروع**" أما **هيبر** "**Huber**" (1999) و**Pelpe** (1993) فيستعملان "**أنواع**" و"**Lemiere**" (1997) يستعمل "**أشكال**" أما **جون بوتيني** "**Jean Boutinet**" (1999)، فهو يتحدث عن **مستويات** أو **أشكال المشروع**، ولقد جرّد هذا الأخير المشاريع المستعملة في المجال التربوي وهي تتمثل حسبه في : المشروع التربوي، ومشروع المؤسسة ومشروع التكوين والمشروع البيداغوجي وبيداغوجيا المشروع (الطريقة).[1]

وسنحاول التعريف لهذه المشاريع، فيما يلي:

1.7 المشروع التربوي:

يعرّف **أفونزيني** "**Guy Avanzini**" المشروع التربوي، بكونه " نشاطا تلقائيا منظما ومنسقا تقوم به جماعة من المتعلمين، بهدف تنفيذ العمل الذي اختاروه لهم، فهم الذين يقومون بصياغة المشروع وإعداده وتقاسم أدوار إنجازه." [2] فالباحث إذن يقصر المشروع التربوي على المتعلّمين فقط.

ويخالف **جون برولكس** الباحث **أفونزيني** في كون المشاريع التربوية تعمل على انخراط جميع موظفي المدرسة لترقية مجموعة من القيم، مثل الاحترام والاستقلالية وروح المسؤولية....من خلال مجموع العلاقات المعاشة في المدرسة.[3] فـ **جون برولكس** يوسّع مجال الفاعلين في المشروع إلى جميع موظفي المدرسة وليس فقط المتعلّمين.

---

[1]– ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit, p. p : 48-49.

[2] – العربي اسليماني، مرجع سابق، ص: 67.

[3]– ينظر : Jean Proulx, , Op.Cit , p. p : 53-54.

أما **بوتيني** فهو يرى أن المشروع التربوي يتجاوز الإطار المدرسي، و يُقحم فيه كلا من الإدارة المدرسية والمعلمين والأولياء والمجال المهني والجماعة السياسية. [1]

ولعلَّ توسيع مجال أو نطاق عمل المشروع التربوي إلى خارج المحيط المدرسي هو الذي يجعله يختلف عن المشروع البيداغوجي، كما سنوضحه في النقطة الموالية.

2.7 المشروع البيداغوجي:

يعرّف **رمضان إيرزيل** المشروع البيداغوجي، بكونه خطة عمل يتم إعداد بنائها ورسم إجراءات تنفيذها، انطلاقا من معطيات تمّ حصرها وإشكاليات تمّ تحديدها، بهدف وضع استراتيجية ذات معالم، تعالج جملة من الصعوبات الواقعة والمتوقعة لتحقيق مردود أفضل.[2]

هذا التعريف للمشروع البيداغوجي، يصلح لتعريف أي مشروع كان أو لتعريف المشروع بصفة عامّة، لأنه يذكر فيه صاحبه مراحل إنجاز المشروع ولكنه يغفل عن نطاق تنفيذ المشروع.

ويرى الباحث **مارسيل بلانت** "**Marcel Plante**" أن المشروع البيداغوجي هو "رؤية يكوّنها الوسط التربوي حول نمو وتطور التلميذ، بطريقة تسهل عملية التشاور بين جميع المتدخلين حول التوجهات والقيم وفق المهمة التربوية للمؤسسة". [3]

فالباحث وإن كان يرى أن المشروع البيداغوجي، يكوّنه الوسط التربوي إلا أنه يجعل من أهدافه تسهيل عملية التواصل مع جميع المتدخلين.

والمشروع البيداغوجي عند **جون برولكس**، هو مشروع منجز بواسطة مجموعة أو فريق من المعلمين، يشتركون في وضعية تعليم معيّنة، ويقررون العمل فيها بالتشاور حول نموذج بيداغوجي مشترك، وهذا النوع من المشاريع حسب الباحث هو الذي يلائم بيداغوجيا المشروع

---

[1] - Catherine Mavromara, , Op.Cit, p. p : 51-52.

[2] - رمضان إرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ج 2 2002 ، ص: 124.

[3] – العربي اسليماني، مرجع سابق، ص: 66.

بطريقة أفضل. [1] فالباحث يحدّد مجال إنجاز المشروع البيداغوجي في المؤسسة التربوية كما أنه يجعل هذا النوع من المشاريع هو النوع المناسب لطريقة التعليم ببيداغوجيا المشروع.

3.7 مشروع المؤسسة:

حسب **بوتيني**، مشروع المؤسسة يسعى لإدماج السياسة التربوية والبيداغوجية التي اختارتها المؤسسة، مع الأخذ بعين الاعتبار ضغوط الوضعيات المواجَهة والموارد وكذا العوائق والحاجات. [2] نلمس من هذا التعريف أن مشروع المؤسسة وخلافا للأنواع الأخرى من المشاريع، يحمل بعدا سياسيا، فهو يدمج سياسة التربية مع البيداغوجيا.

ويؤكد هذا الاتجاه، **جون برولكس** إذ يرى أن مشاريع المؤسسة هي المشاريع التي تحمل بعدا سياسيا، فتأخذ دائما الصفة الرسمية فيما يتعلق بموضوع القرارات التي يصدرها مجلس المؤسسة، و يرى الباحث أيضا أن موضوع مشروع المؤسسة لا يشترط فيه أن يكون هو التعليم نفسه، بل قد يتعداه إلى مواضيع أخرى لها أثر غير مباشر على التعليم[3].

فمشروع المؤسسة إذن، قد يتعلق موضوعه بالعملية التعليمية التعلميّة، كما يجاوزها إلى قضايا تخص البيئة في المدرسة أو المكتبة... وهذه تؤثر بطريقة غير مباشرة على التحصيل العلمي للتلاميذ.

4.7 الفرق بين المشروع البيداغوجي وبيداغوجيا المشروع:

قد يتبادر إلى الأذهان أنَّ المشروع البيداغوجي هو بيداغوجيا المشروع نفسها، مع أن الاختلاف بيِّن بينهما.

فحسب **إميلي بريشون**، المشروع البيداغوجي هو في النهاية منتج ، ويُحدّد من خلال الأهداف الموضوعة، كما يقيّم بواسطة التقييم التحصيلي، بينما بيداغوجيا المشروع هي

---

[1]– ينظر : Jean Proulx, Op.Cit, p : 52.

[2]– ينظر : Catherine Mavromara, Op.Cit , p p : 52-53.

[3]– ينظر : Ibidem.

الطريقة وتُقيم بواسطة التقييم التكويني، والمشروع البيداغوجي يُتوّج بنتيجة نهائية، أما بيداغوجيا المشروع فهي الممارسة أثناء المشروع. [1]

فالاختلاف إذن بين المشروع البيداغوجي وبيداغوجيا المشروع هو في كون الأول هو الهدف المنشود أو المنتج، بينما بيداغوجيا المشروع هي الطريقة أو الممارسة، لكن يلاحظ على تفريق **بريشون** بين المصطلحين هو قصره تقييم المشروع البيداغوجي على التقييم التحصيلي فقط، بينما نرى أنه يمكن أيضا تقييمه بواسطة التقييم التكويني، ذلك أن هذا المنتج لا يصل إلى حالته النهائية إلا بعد أن يمرّ بحالات عديدة يقيّم فيها ويعدّل ويحسّن...، والتقييم الآن قد أصبح في الفكر التربوي المعاصر عملية مدمجة في سيرورة التعليم، وليس خارجا عنها.

8. أقطاب بيداغوجيا المشروع:

يرى كثير من الباحثين أنه لبيداغوجيا المشروع ثلاثة أقطاب: قطب عقلاني وقطب اجتماعي وقطب وجداني.

وقد عرّفت لها **إزابال بوردالو** كما يلي:

- **القطب الاجتماعي:**

فالمشروع حسبها له منفعة اجتماعية وهو يأخذ في الحسبان الموارد وضغوطات الواقع.

- **القطب العقلاني:**

حيث يمكّن المشروع المتعلّم من اكتساب المعارف والمعارف الفعلية والكفاءات.

- **القطب الوجداني:**

يستدعي المشروع التحفيز والرغبة.

وتؤكد الباحثة على كون هذه الأقطاب الثلاثة هي متفاعلة فيما بينها، ولا يمكن الاهتمام بقطب على حساب آخر. [2]

---

[1]– ينظر : Emilie Perrichon, Op.Cit., p : 95.

[2]– ينظر : Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, Op.Cit., P 12.

وهذا يقتضي من المعلم المستخدم لهذه البيداغوجيا أن يوازن بين هذه الأقطاب الثلاثة خلال سيرورة إنجاز المشروع، ولا يسمح بأن يطغى أي قطب من الاقطاب الثلاثة على آخر.

وبيداغوجيا المشروع تروم مطلبين متناقضين، الأوّل خاص بمتطلبات الصرامة والتخطيط، والثاني يهتم بإقحام الفرد في عملية التعلّم، ذلك أنّ أي مشروع لا يكون له وجود في الواقع من غير وجود شخص هو عنصر من المجتمع.[1]

ويقع على عاتق المعلم الموازنة بين المطلبين، دون أن يهمل أحدهما بسبب اهتمام بالغ بالآخر، فالمشروع يقتضي أن تكون صارما وتخطط له، لكن لا تبالغ في ذلك فتنفِّر المتعلمين منه أو تجعلهم يشاركون فيه مرغمين، فيؤثر ذلك سلبا على نتائج المشروع.
ومن جهة أخرى لا يجب المبالغة كثيرا في التحفيز والترغيب لإقحام الفرد في عملية التعلّم فربما يدفعك ذلك إلى التساهل في إهمال الاستراتيجية الموضوعة للمشروع، وكذا المراحل المحددة لإنجازه، فيحيد بذلك المتعلّم عن الأهداف المقصودة من هذا المشروع.

وفي سياق حديثنا عن الصرامة المطلوبة لإنجاز المشروع، لا يمكننا إغفال الإشارة إلى ما يسمى في الفكر التربوي المعاصر بـ "**عقد التعلّم**" .

- **عقد التعلّم:**

إنّ التعليم بواسطة المشروع يستلزم بالضرورة شكلًا ضمنيا أو صريحا لما يُسمى بـ"**عقد التعلّم**"، والذي هو عبارة عن اتفاقية بين المتعلّم والمعلّم، فهذا الأخير يحدد أهداف المشروع أما المتعلّم فيوضح أهدافه ونشاطات التعلّم التي يجب أن ينخرط فيها والموارد التي يستعملها، ثم يناقش جميع ذلك، ليتم التوافق على روزنامة مهام وأنشطة، وعلى طريقة لتقييم

[1]– ينظر : Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, Op.Cit., P 12.

التعلّم.[1] فعقد التعلّم إذن هو اتفاقية بين طرفين: المعلّم والمتعلّم، يحدّد كل منهما أهدافه من المشروع ثم تناقش، ليلتزم كل منهما بإنجاز مجموعة من المهام وتقييمها .

ولا يتسع المقام هاهنا، لذكر كل إيجابيات عقد التعلم وفوائده بالنسبة للمتعلّم وللمعلّم في الوقت نفسه، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر، أن هذا العقد يحفّز المتعلّمين على الانخراط في المشروع، كما يُشعرهم بالمسؤولية المنوطة بهم، وييسّر التواصل بين المتعلمين داخل المجموعة من جهة، وبينهم وبين المعلّم من جهة أخرى.

[1]– ينظر : Robert Talbo , Op.Cit., P .114.

خلاصة الفصل:

يذكر الفكر التربوي تعاريف عديدة للمشروع ولبيداغوجيا المشروع، ولكن معظمها يتفق على أن المشروع هو ما ننوي بلوغه بواسطة وسائل وطريقة محددة، أما بيداغوجيا المشروع فهي الاستراتيجية المتبعة في إنجاز المشروع.

يعتبر أغلب الباحثين كلا من **جون ديوي** وجون **ديكرولي** و **ويليام كيلباتريك** و**سلستن فرينيه** الرواد الأوائل لبيداغوجيا المشروع، حيث أسّس **جون ديوي** لهذه البيداغوجيا بـ"المدرسة المخبر" و" التعلم بالممارسة" و بالمفاهيم العديدة التي أعادت للتلميذ دوره في بناء المعرفة بنفسه، أما **جون ديكرولي** فقد جرّب بيداغوجيا المشروع، وكان **وليام كيلباتريك** سباقا إلى تسمية هذه البيداغوجيا بـ "طريقة المشروع" وحدّد الكثير من خصائصها ولـ **سلستن فرينيه،** دور كبير في تطوير العمل بالمشروع بما قدّمه من أفكار عديدة كالنص الحر والتعاونية المدرسية وأوراق العمل الفردية ...

يتفق كثير من الدارسين على أن الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع ، تتمثل في النظرية البنائية لـ **جون بياجي** الذي قدم من خلالها مفاهيم عديدة، كتكريس مبدأ التعلم بدل التعليم ودفع الفرد إلى بناء تعلمه بنفسه...، أما النظرية البنائية الاجتماعية لـ **فيجوتسكي** فقد قدمت مفاهيم عديدة لبيداغوجيا المشروع، وخاصة مفهوم المنطقة التقريبية للنمو، التي قدمت مبدأ ديناميكيا في دراسة النمو العقلي للطفل، فتجعل هذا الأخير الذي عجز عن حل مشكلات بمفرده، يفعل ذلك بتفاعله مع أشخاص بالغين أو أكثر خبرة منه .

لبيداغوجيا المشروع مزايا عديدة للمتعلّم، حيث تنمي طاقة الاستقلال لديه، وتنمي ذكاءه، وتكسبه كفاءات تواصلية، وتشجعه على التفاعل الاجتماعي...

وتساعد هذه البيداغوجيا المعلّم في تسيير قسمه وتتيح له فرص عديدة لتغيير أساليب عمله وتتمثل مراحل المشروع في تحديد أهدافه والتخطيط له، وتحديد الوسائل والموارد، ثم تنفيذ المشروع وتقييمه. أما أنواع المشروع فهي عديدة منها: المشروع التربوي والبيداغوجي ...

الفصل الثاني: الكتابة من خلال بيداغوجيا المشروع

1- الكتابة.

2- تعليم الكتابة.

3- تعليم الكتابة من خلال المشروع.

4- نماذج الإنتاج الكتابي.

5- تقييم المكتوب.

6- النص.

سنحاول في هذا الجزء من الدراسة أن نلقي الضوء على بعض المفاهيم المتعلقة بعملية الكتابة والإنتاج الكتابي، وما الذي غيّرته بيداغوجيا المشروع في هذه العملية، ثم نعرض لأهمية التقييم في تعليم الكتابة، وفي آخر هذا الفصل نتحدث عن النص وبعض قواعد اتساقه وانسجامه، ونختم ذلك بإلقاء الضوء على النص الوصفي وبعض خصائصه.

1.الكتابة:

1.1 تعريف الكتابة:

لقد تعدّدت التعاريف الموضوعة لمصطلح **الكتابة**، بتعدد الزوايا التي ينظر منها وسنعرض لبعضها فيما يلي:

الكتابة هي "عملية إنتاج نص– خطاب – ، باعتباره سلسلة من الجمل، تحكمه بنية جملية (structure phrastique) وروابط بين هذه الجمل، ينسق بينها بنية بين–جملة (structure interphrastique) ، تتحكم فيه قواعد النحو. " [1]

وتشير **سندرا فلوريتان** "**Sandra Fleuritin**" ، إلى كون مصطلح نشاط الكتابة يحيل إلى بُعدين، هما:

- البعد الأول هو الكتابة بمعنى **الإنتاج** أي إنتاج نص حسب نمط معين.
- أما البعد الثاني فهو بمعنى **الخط** أي نشاط تشكيل الحروف والجمل وبالتالي النص.[2]

فمصطلح الكتابة إذن يطلق على نشاطين: نشاط يخص رسم الحروف والكلمات أو ما يسمى بـ "الخط"، أما النشاط الثاني فهو عملية إنتاج النصوص، وهذا المدلول الأخير هو موضوع بحثنا .

---

[1]– عبد الكريم غريب ، مرجع سابق ، ص305.

[2]– ينظر : Sandra Fleuritin , Enseigner l’écriture au cycle 3, Thèse de doctorat , Université Nancy 2 , France, 2011., p.14.

ويعرّف **إيفز روتر** "**Yves Reuter**" الكتابة بكونها " ممارسة اجتماعية تشرك المعارف والتمثلات والقيم والاستثمارات، والتي بواسطتها يمكن لفرد أو أكثر إنتاج معنى مركب لغويا باستعمال أداة، حيث يحفظ هذا المكتوب على سند وفي فضاء اجتماعي مؤسساتي "[1] والفعل " **كتب** " في معناه الإنتاجي هو ذو بعد تواصلي و هو نشاط اجتماعي ونفسي ولغوي." [2] وهذان التعريفان يتفقان على اعتبار الكتابة ممارسة اجتماعية، كون منتجها هو الإنسان وهو اجتماعي بطبيعته ، ويستحضر أثناء عملية الكتابة معارفه وتصوراته وقيمه كما أن هذه العملية تحرص على احترام معايير اللغة.

وإذا كنا نحرص على أن تكون اللغة المستعملة محترمة للمعايير الموضوعة، فلا يجب أن يكون ذلك على حساب المحتوى أو المعنى المقصود.

وهذا الذي قصده كل من **دومينيك بيشتون** " **Dominique Bucheton**" **و شارل شابان** " **Charles Chabanne**" حين صرحا أن "عملية الكتابة هي أكثر من تركيب جمل خالية من الأخطاء، بل هي أولا وضع محتوى بواسطة رموز، ويكون هذا المحتوى طبعا بصيغة لغوية، ويمكّن الكاتب من التصرف تجاه وضعية معينة." [3]

فالكتابة ضرورية للفرد، حيث تمنحه القدرة لمجابهة وضعيات ليس فقط في محيط المؤسسة التعليمية، بل في حياته اليومية كلها.

بعدما اطلعنا على بعض تعاريف الكتابة، نتحدث فيما يلي عن المصادر التي يستلهم منها الفرد ليتمكن من ممارسة هذا النشاط، وتتويجه بمنتج يوافق الأهداف التي كان ينشدها.

---

1 -Yves Reuter, Op.Cit.,p.58

2 - Sandra Fleuritin ,Op.Cit. ,p.14

3 - Dominique Bucheton et Jean- Charles Chabanne ; un autre regard sur les écrits des élèves : Evaluer autrement , in Repères n :26.27/2002.2003 ; IFM ; Montpelier, France, p.137.

2.1 مصادر الكتابة:

من خلال استقرائنا لبعض الدراسات التربوية، وجدنا أغلبها يتفق على تحديد مصادر الكتابة نفسها تقريبا، و هي التي يلخصها **إيف روتر** في النقاط التالية :

- " الفرد وتاريخه وتجربته في الحياة، ماذا يحسّ، ونظرته إلى العالم...
- الخيال والإبداع.
- المعارف النظرية الفكرية.
- اللغة والنصوص التي يمكن أن تكون عن وعي ومبرمجة مسبقا من قبل المعلم لاستخدام بعض أنماط النص وأنواعه أو استخدام أساليب أو كلمات..." [1]

3.1 خصائص الكتابة:

للكتابة خصائص تميزها عن غيرها من النشاطات، ويمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

- " الكتابة عملية معقدة، لأنها تشرك أثناء ممارستها الجانب المعرفي والنفسي والثقافي والاجتماعي، وتشرك أيضا التصورات والقيم والإجراءات، وهي تخصّ الفرد والجماعة.
- الكتابة ممارسة تحدث في وضعية معينة، وفي زمن محدد، بواسطة إجراءات وأساليب وأدوات وسندات ...
- والكتابة تُسجّل ضمن تاريخ الفرد: تعلّمه الكتابة وحياته العملية والخاصة واستعمالاته ضمن التاريخ الجماعي.
- لا نستطيع التفوّق في الكتابة في كل أبعادها، ومن ناحيتي الكم والكيف."[2]

وإذ يقرر الباحث هذه الحقيقة التي مفادها أنه من غير الممكن أن نتمكن من الكتابة في أعلى درجاتها، فذلك لأنها – الكتابة – مثل باقي العلوم الأخرى نسبية وغير مطلقة، ومهما حذق الكاتب كتابته، فإنها لا ترقى أبدا إلى درجة الكمال.

---

[1]– ينظر : Yves Reuter, Op.Cit., pp.137.145.

[2] - Idem, p.59.

والكتابة كما أشار الباحث هي عملية معقدة، لأنها تشرك جميع جوانب الشخصية عند الكاتب، فهو عندما يكتب يستحضر المعارف التي اكتسبها، وحينما يكتب يحسّ ويشعر ويمزج كثيرا من كتاباته بعواطفه و خلجات نفسه ، و الكاتب فرد من المجتمع لا يمكنه أن يكتب بمعزل عنه، فهو يتأثر به، ويشارك أفراده آلامهم وآمالهم وهذا ما يجعل عملية بناء المكتوب أمرا عسيرا، وعلى المعلم إذن أن يدرك هذه الخصائص ويأخذها بعين الاعتبار وهو يعلّم التلاميذ الكتابة أو بالأحرى يجعلهم يتعلّمونها .

لقد مرّ تعليم الكتابة بفترات، اختلفت فيها النظرة إلى هذا النشاط وطريقة تقديمه، وفيما يلي لمحة عن مراحل تطوره .

4.1 مراحل تطور تعليم الكتابة:

لم تتسم مرحلة ما قبل ثمانينات القرن الماضي، فيما يخص تعليم الكتابة بالشيء الكثير، وهذا الذي جعل الباحث **إيف روتر** يسمي تلك الفترة بالتعليم التقليدي للكتابة، حيث كان التعبير الكتابي لا يُعلّم بل كان حسبه تركيبا سحريا للتعلّمات الأخرى، كالنحو والصرف والإملاء... ويقع بعد ذلك على كاهل التلاميذ مسؤولية تعلّم كيف يدمجون كل هذا.[1] وكأن الباحث هنا يقصد بالتركيب السحري، أن المتعلّم يملك قدرة سحرية تجعله يدمج التعلّمات المنفصلة ويركّبها في نص دون أن يُعلّم طريقة فعل ذلك !

ولقد كانت الكتابة آنذاك "مقتصرة على انتقال بسيط من المسودة إلى الوثيقة، كما كانت الوضعية التواصلية مصطنعة ومعقدة." [2]

ورغم خلو هذه الفترة من بحوث أو دراسات كثيرة ومهمّة في مجال تعليم الكتابة، إلا أنه لا يمكننا إغفال المجهود الكبير الذي بذله بعض الباحثين، ونخص بالذكر منهم **سلستن فرينيه**

---

[1]– ينظر : Yves Reuter , Op.Cit, p.15.

[2]– ينظر : Idem, p.15.17.

الذي أدخل سنة 1926 أداة بيداغوجية في قسمه، تتمثل فيما سماه "**النص الحر**"، و كان يقصد به إمكانية أن يكتب كل تلميذ نصا متى شاء وفي أي موضوع شاء وكيف شاء أيضا كما وضع **فرينيه** شروطا ينبغي احترامها حتى تكون تقنية النص الحر ذات فعالية ونذكر منها ما يلي :

- يجب أن يكون إنتاج النصوص حرا ودون تدخل أية ضغوط.
- يجب أن تكتب النصوص لآخرين وليس للمعلّم، وهذا يضمن حضور البعد التواصلي في الكتابة.
- تُقرأ هذه النصوص وتُناقش داخل القسم لتوجه نشاطات التعلّم، وتّقرأ أيضا ليُنتقى منها ما يشهر ...[1]

والنص الحر لـ **فرينيه** هو "ذو فائدتين في الوقت نفسه، فهو مدرسي من جهة ووظيفي اجتماعي من جهة أخرى، وقد وضع طريقته هذه لأنه يأخذ بجدية المدرسة كمحيط اجتماعي للتعلم التعاوني، كما أنه يستعمل خصائص المكتوب ليمنح التلاميذ إمكانية التعبير عن أنفسهم، وبحرية من خلال الكتابة." [2]

ولا يستبعد في كون كثير من الباحثين قد استلهموا من أفكار **فرينيه** لوضع طرائق تربوية تساهم في تيسير تعليم الكتابة.

أما في ثمانينات القرن الماضي، فقد ظهرت **ورشات الكتابة**، ومن خلالها تحددت عملية الكتابة بدقة، وقد عُرّفت ورشة الكتابة بكونها فضاء زمني، من خلاله تتمكن مجموعة من الأفراد وبمساعدة خبير من إنتاج نصوص. [3]

---

[1]– ينظر : Bernard Schnewly, Op.Cit. , p135.136 .

[2]– ينظر : Idem , p.137.

[3]– ينظر : Yves Reuter, Op.Cit., p31.35

وفي ورشة الكتابة يتم العمل على إنتاج إنجازات فردية أو جماعية، حيث يُنظم العمل فيها بكيفية تساعد على تحفيز التلميذ على الإنتاج الكتابي، والوصول به إلى أعلى مستوى يمكنه في هذا النشاط.[1]

5.1 مكونات كفاءة المكتوب:

لكفاءة المكتوب ثلاث مكونات هي:

- **المعارف (لغويّة ونصيّة)**، ومعارف متعلقة بوظيفة الرموز اللغوية والرموز المكتوبة والمعارف المتعلقة بوظيفة المكتوب في المجتمع، ومعارف خاصة بوظيفة القراءة والكتابة.
- **التصورات والقيم المرتبطة بالوضعية.**
- **الإجراءات:** تخطيط المهمة، التنظيم والمراجعة.[2]

ولأهمية المكوّن اللغوي لكفاءة المكتوب، نعرض في النقطة الموالية لأهم أبعاده.

يرى **فانسون لومبارد** " **vincent lombard**" أن للمكوّن اللغوي لكفاءة المكتوب خمسة أبعاد يلخصها في الآتي:

- " **البعد الأول** : الإملاء المعجمي، وهو متعلق بشكل الكلمات (الأصلي).
- **البعد الثاني** :الإملاء النحوي، وهو متعلق بشكل الكلمات في سياق الجملة و هو ينعكس في التغيرات الحاصلة على الكلمات الصرفية و النحوية .
- **البعد الثالث** :التركيب، أي تنظيم الكلمات في جمل.
- **البعد الرابع** :المعجم، أي اختيار الكلمات المناسبة.
- **البعد الخامس** : رسم علامات الوقف." [3]

---

[1]– ينظر : Groupe EVA , Josette Gadeau, Colette Finet, Evaluer les écrits à l'école primaire , des fiches pour faire la classe, Hachette Education, Paris, 1991, pp.198-201.

[2] – ينظر: Yves Reuter, Op.Cit., pp 66.69.

[3] - Ibid, Op.Cit. , p.45.

6.1 مزايا تعلم الكتابة:

لتعلّم الكتابة مزايا عديدة بالنسبة للمتعّلم، نذكر منها ما يلي :

المتعلّم حينما يكتب فهو يجيب عن السؤال المطروح عن الغايات والأسباب: لماذا أكتب؟ والتلميذ يكتب أيضا لأن لديه شيئا يريد كتابته، شيء لا يظهر إلا من خلال الكتابة.[1] وهذا الذي يشير إليه **إيف روتر** عندما يقول:" إننا نكتب لأننا في حاجة إلى الكتابة وإلا فلا نكتب ! و نكتب ما يلزم كتابته للمخاطب والمستقبل فقط."[2] وهذا يستدعي من المتعلّم استحضار وظيفة التواصل أثناء الكتابة، كما يلزم المعلّم اقتراح وضعيات كتابة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، بحيث تحفزه على الكتابة، ومن خلالها تظهر له الفائدة التي سيحققها.

و" التلميذ يكتب لينتج معنى، فلا يوجد نشاط كتابي يغيب فيه هدف إنتاج المعنى، سواء تعلق هذا بالخطابات الأدبية أو بكتابات المتعلّمين." [3]

وعملية الكتابة تُتوج بأثر كتابي يعتبره **بيال لاكور** "**Beal Lacour**" ذاكرة لعمل التلميذ وصورة لتطور بناء فكره، وللتقدّم الذي أحرزه، والأثر الكتابي يساعده على التعلم والحفظ كما يسهل له التواصل والمواجهة والاحتجاج، ولهذا وجب تعليم الأطفال الرجوع في كل مرة إلى الكتابة والاعتماد عليها لبناء فكرهم ومعارفهم.[4] فالكتابة إذن هي وسيلة لبناء الفكر وهذه تُعد ربما من أهم المزايا التي تتيحها عملية الكتابة، مع تلك المتعلقة بتشجيع التواصل مع الآخرين.

---

[1]- Francis Grosmann, «Pratiques Narratives : Quelles place pour l'extrascolaire ? », Repères n^0 23, 2001 , Les Pratiques Extrascolaires de Lecture et Ecriture des élèves, p.137.

[2]-Yves Reuter, Op.Cit., p.38

[3]- Idem, P.64

[4] -Beal Lacour, « Etude et Opérationalisation du phénomene de Stéreotype pour la didactique de l'écriture , « Autour des Langues et des Languages » ,Université Stendhal, Grenoble3 France, p 393.

2 تعليم الكتابة:

لم تحظ الكتابة في المقاربات التقليدية بالعناية اللازمة، كما هو الشأن في المقاربات بالكفاءات، ، وللوقوف على ذلك سنلقي نظرة على منهجية تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية.

1.2 تعليم الكتابة في المدرسة الأساسية:

لم يكن يركز في المدرسة الأساسية فيما يخص تعليم الكتابة على خصائص المكتوب وخاصة المهارات النصيّة، وكان الاهتمام منصبا على لغة التلميذ باعتبارها لغة محرّفة ينبغي تصحيحها، أما طريقة تدريس التعبير الكتابي، في نهاية الطور الثاني (السنة السادسة) فكانت تتم في حصتين:

- حصة التحرير: تتضمن تقديم الموضوع ومناقشته مع التلاميذ ثم تحديد العناصر الأساسية وتحرير الموضوع.
- وحصة التصحيح: اقتصر فيها على الأخطاء اللغوية، وأُهمل فيها كل ما هو إيجابي في تعبير التلميذ، كما عُدّ الخطأ آنذاك أداة إقصائية عوض أن يكون استراتيجية للتعليم والتعلّم.[1]

أما فيما يخص الأنماط التي كانت تُعلّم في المدرسة الأساسية، فقد كانت محدودة جدا واقتصر فيها على النمط الحواري والوصفي والسردي، وكان لهذا النمط الأخير حصة الأسد على حساب الأنماط الأخرى التي لا مناص للتلميذ من تعلّمها لكي يتمكن من تحقيق كفاءته التواصلية. [2]

---

[1]– ينظر: حفيظة تازروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص.ص 52.46 .

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص69.

و إذا كان هذا هو حال تعليم الكتابة أو التعبير الكتابي في المقاربات التقليدية، فما الذي أضافته المقاربة بالكفاءات إلى طريقة تعليم هذا الجانب الهام من اللغة ؟

2.2 تعليم الكتابة في ضوء المقاربة بالكفاءات:

من المفيد قبل أن نتحدث عن طريقة تعليم الكتابة في المقاربة بالكفاءات، أن نحدّد بعض المصطلحات التي لها علاقة بهذه المقاربة، ولا يخفى على الدارس أن المفهوم الذي تقوم عليه هذه المقاربة هو "**الكفاءة**" ، ولذا سنحاول أن نعرّف له فيما يلي:

1.2.2 تعريف الكفاءة:

يحوي الفكر التربوي عدد كبيرا من التعاريف لمصطلح " **الكفاءة** "، وهي تختلف عن بعضها البعض في جزئيات فقط، و أغلبها يتفق على لب المفهوم وجوهره، ومن هذه التعاريف، ما يلي :

الكفاءة حسب **فيليب بيرنو** "**Philippe Perrenoud** "، هي " القدرة على التصرف بفعالية في نوع محدد من الوضعيات".[1] أي أن المتعلم يكون قادرا على مجابهة وضعيات وليس اكتساب معارف وقصرها على المحيط المدرسي فقط.

و**الكفاءة** هي: " مجموعة مدمجة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تسمح تجاه صنف من الوضعيات بالتكيف لحل مشاكل وإنجاز مشاريع" .[2]

فالكفاءة إذن هي مجموعة من الموارد المتمثلة في المعارف الصرفة والمهارات والسلوكات التي تمكن المتعلم من حسن التصرف تجاه وضعيات معينة، ولأجل ذلك أصبح المتعلم في

---

[1] - Bernard Rey et al. , Les compétences à l'école, Edition De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2006, p14.

[2] - Christian Déllory, L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental, in « L'évaluation des compétences chez l'apprenant, Leopold Paquay et al. , UCL ? Presses Universitaires de Louvain, 2002, Belgique », Acte du Colloque du 22 Novembre, 2000, pp.23.24

منظور هذه المقاربة محور العملية التعليمية التعلّمية، فهو الفاعل الأساس في بناء تعلّمه ولم يعد ذلك العنصر السلبي المتلقي للمعرفة جاهزة من المعلّم، وإنما يُنتظر منه أن يبني تعلمه بنفسه، فما فائدة أن يكتسب المتعلّم معارفا، ويجعلها تتراكم في ذهنه ليستذكرها أثناء الاختبارات أو في مناسبات تقييمية فقط ؟!

وهذا الأمر جعل كثيرا من التلاميذ يخفقون بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، فهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها ومقطوعة عن كل ممارسة، فلا يكون لهذه المعارف معنى ما دامت غير متصلة باستعمالاتها الاجتماعية. ولتفادي هذه المشاكل والإخفاقات قدّم الفكر التربوي المعاصر هذه المقاربة الجديدة أي المقاربة بالكفاءات التي تتيح مزايا عديدة نعرض لها في النقطة الموالية .

2.2.2 مزايا المقاربة بالكفاءات:

من مزايا المقاربة بالكفاءات، ما يلي :

- " تدفع للتعلّم في وضعية نشطة.
- تعطي غاية ومعنى للمعارف المدرسية .
- تساهم في جعل التعلّم عملية تحويل في العمق للمتعلّم.
- يمكنها أن تساهم في تقليص الفشل في المدرسة." [1]

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تدفع للتعلم في وضعية نشطة، فذلك لأنها تعتمد طرائق نشطة في التعليم، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ونذكر منها: حل المشكلات وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع...

ومادام موضوع دراستنا هذه، يبحث عن أثر استخدام بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة فسيكون مبحثنا الموالي محاولة للإجابة عن التساؤل حول الإيجابيات التي أضافتها بيداغوجيا المشروع إلى عملية تعليم الكتابة.

---

[1]- Bernard Rey et al. , Op.Cit., p33.

3- بيداغوجيا المشروع و تعليم الكتابة:

يرى كثير من الباحثين أنه من الأسباب الفعلية للإخفاق الدراسي هو عدم وجود تفاعل بين المتعلمين في أثناء العملية التعليمية التعلّمية، وهذا الإخفاق هو ناتج عن انعدام التواصل البيداغوجي الصفي بين التلاميذ، وسبب ذلك عدم إيلاء المعلّم الأهمية اللازمة للتفاعلات بين تلاميذ الفصل، فهذه الأخيرة هي التي تكوّن حافزا للتعلم الذاتي للمتعلّم.[1]

والتحفيز هو محور تعليم المكتوب، فوجوده (الحافز) يساعد على التعلّم، أما غيابه أو ضموره فيؤثر سلبا على التعلّمات .[2] والتعلّم داخل الجماعة يعزز حضور هذا الحافز لأنه يضاعف وجهات النظر وإجراءات حل المشكلات وطرق الاشتغال، وهذا الذي يعبر عنه التلميذ متعجبا: لم يكن في استطاعتي التفكير في ذلك بمفردي ! [3]

ويقتضي البحث، ونحن بصدد الحديث عن دور التفاعل في التحفيز على التعلّم، أن نعرّف لهذا المفهوم .

1.3 تعريف التفاعل:

إن مفهوم التفاعل واسع جدا، ذلك أنه يوجد تفاعل كلما دخل شخصان أو مجموعة من الأشخاص في اتصال شفوي أو كتابي، فيتناوبون أوقات الإنتاج والاستقبال، ولهذا يعتبر التفاعل في تعلم لغة ما هدفا (لأن معرفة التفاعل هي معرفة التواصل)، وهو أيضا وسيلة (فلكي نتعلم التواصل نتفاعل).[4]

---

[1]- ينظر: حمد الله اجبارة، مرجع سابق، ص93.

[2]- ينظر : Yves Reuter, Op.Cit.,pp.93.98.

[3]- فليب غابيلي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة ، تر: عزالدين خطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1 ، المغرب ، 2003، ص 123.

[4] - Jean Paul Robert, Dictionnaire Pratique Robert de poche plus, Dictionnaire de français, Maury à Malesherbes , Edition 2013, France, Paris, p.578., p.106.

التفاعل إذن هدف ووسيلة في الوقت نفسه، يستعمله التلاميذ ليتواصلوا، ويتواصلون أيضا ليتفاعلوا فيحفزون بعضهم بعضا على التعلّم.

ونجد الباحثة **أن بيرت كليرمون** " **ANNE Perret-Clermont** " التي واصلت أعمال **فيجوتسكي**، قد خلصت إلى نتيجة مفادها أنّ الحوار الذي يمكن للفرد أن يعيشه مع غيره ينجم عنه حوار ذاتي وهذا الأخير يصير محرِّكا للتعلّم. [1] و هذا هو الهدف المنشود من الحوار بين المتعلمين، فيدفعهم للتعلّم الذاتي.

ويؤيد هذه الفكرة الباحث **فيليب ميريو** " **Philipe Meirieu** " حينما يقول:" فإن التعلّم في إطار الجماعة يصبح تعلّما بداخلها وبفضلها في الوقت نفسه ".[2]

و" يقتضي التفاعل تواجد جماعة، وهو ما تؤكد عليه بيداغوجيا المشروع." [3]

كما تعتمد هذه البيداغوجيا مبدأ: التلميذ يبني نفسه بالممارسة، وبذلك فهي تخالف التعليم التقليدي الذي يقترح على التلاميذ مجموعة من المحتويات، لا يلحظ معناها وفائدتها الفورية. [4] هذا التحول في بناء التعلّم لدى التلميذ حفّز على استعمال بيداغوجيا المشروع وكان لها مزايا كثيرة في عملية التعليم والتعلّم في شتى أنواع النشاطات، ومن ذلك نشاط تعليم الكتابة.

2.3 مزايا بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة:

" المشروع وظيفة لتحفيز التلاميذ على الكتابة ". [5] بهذه العبارة تقرر **جوزات كادو** "**Josette Gadeau**" أهمية المشروع في دفع التلاميذ للكتابة، ولهذا تقع المسؤولية على المعلمين والأساتذة لاعتماده لأجل ذلك .

---

[1]– ينظر : Isabelle bordallo et Jean Paul-Ginestet , Op.Cit.,p142.

[2]– فليب غابيلي وآخرون ، مرجع سابق ، ص122.

[3]– ينظر: غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص66.

[4]- Isabelle Bordallo, Op.Cit., p7.

[5]- Groupe EVA , Josette Gadeau, Colette Finet, Op.Cit., p89.

وتشير **جوزات كادو** في موضع آخر من بحثها، إلى أن العمل في إطار المشروع هو فرصة لتمكين الطفل من الكفاءات التي تتيح له الكتابة بثقة وحرية. [1]

وممارسة الكتابة من خلال المشروع لها إيجابيات عديدة، نذكر منها: تحفيز التلاميذ وتنمية الكفاءات العلائقية والتنظيمية لديهم، وتنمية الكفاءات النصية التي تساهم في زيادة حجم المنتج...[2] ولا يمكن الاستغناء عن هذه الكفاءات التي تعتبر الوسيلة التي تمكّن المتعلم من التصرف تجاه وضعيات مدرسية وحياتية.

وتُبنى كفاءة المكتوب تدريجيا من خلال المشروع، حيث تنمو من مشروع إلى مشروع بواسطة تحليل مواضع الخطأ والصواب، واكتساب المعارف الخاصة بالكتابة وكيفية تعلمها[3] وفي هذا إشارة إلى أنه لا يمكن بناء كفاءة المكتوب خلال مشروع واحد، وإنما يحصل تحسّن في كل مرة إلى أن نصل إلى الغاية المنشودة تدريجيا.

ويمكن حوصلة أهم مميزات تعليم الكتابة من خلال المشروع في النقاط التالية:

يساعد تعليم الكتابة من خلال العمل في مجموعة، على :

- التحفيز من خلال بناء مشروع كتابة وتهيئة مناخ عمل مناسب.
- التخطيط بالبحث عن الأفكار والسيناريوهات والحجج، وكذا البحث عن موارد كالوثائق المرجعية مثلا...
- الحرص على الأبعاد المادية والخطية لكي يكون المكتوب واضحا.
- يساعد المشروع على نشاطات المراجعة من خلال نقد الآخرين.
- ويساعد أيضا على تعقيد مشكلات الكتابة ودفع مجموعة من الأشخاص لإنتاج نص مشترك.
- كما يساعد المعلم فيمكنه من تنويع تدخلاته لمساعدة التلاميذ على الكتابة.[4]

---

[1]– ينظر : Groupe EVA , Josette Gadeau, Colette Finet, Op.Cit, p.3

[2]– ينظر : Yves Reuter, Op.Cit. , p.27.

[3]– ينظر : Josette Gadeau et Groupe EVA , Op.Cit, p91.

[4]– ينظر : Yves Reuter, Op.Cit., pp.149.150.

بعدما عرضنا لبعض مزايا تعليم الكتابة من خلال المشروع، نتطرق الآن لطريقة تعليم الكتابة من خلال المشروع.

3.3 تعليم الكتابة من خلال المشروع:

يُجمع كثير من الباحثين على الصعوبة التي تكتنف عملية الكتابة، فهي " فعل معقّد يتطلب القدرة على انتقاء وتنظيم أفكار ثم هيكلتها في نص." [1]

" ولقد أكد النموذج المعرفي تعقّد نشاط الكتابة وعملية تعلمها، من حيث أنها مكوّنة من عدة عمليات ذهنية يجب على الكاتب التنسيق بينها." [2] فالمتعلّم عندما يكتب هو يفكر في النص كوحدة متكاملة ثم ينظر إليه كجمل مع حرصه على أن يكون هناك انسجام بينها كما يتوقع أيضا ردود الفعل من القارئ، فيقيّم اختياراته ويعيد الكتابة من جديد. [3]

تكمن إذن الصعوبة في عملية الكتابة، من حين ميلاد الفكرة المراد التعبير عنها ثم التفكير في نقلها إلى الآخرين، والبحث عن قوالب لغوية مكونة من حروف وأسماء وأفعال ثم الربط بينها في نسق معين لنشكل الجملة، فالفقرة، فالنص... وهذه النشاطات ليست بالأمر السهل فكل خطوة منها تحتاج إلى إعمال الفكر وبذل جهد ذهني من المتعلّم.

وهذا الذي قصده **ميشال فايول** "**M.fayol**" عندما ذكر أن " الإنتاج الكتابي هو نشاط معقد و يستلزم التنسيق بين مجموعة من العمليات المتنوعة والعديدة والمكلفة معرفيا." [4] ويعزز هذا الاتجاه ما أورده **برنارد شنولي** في مقال له حول " تعلم الكتابة " عند **فيجوتسكي** أو ما سماه بالصيغة العجيبة لـ **فيجوتسكي** حول الكتابة، حيث يرى هذا الأخير أن اللغة

---

[1]- Yves Reuter, Op.Cit., p14.

[2] - Didier Perrier, "Travail et moments d'écriture des éleves,ce qui suscite les pratiques enseignantes »,In, Repères n26.27/2002-2003, Paris, France, p.114.

[3]– ينظر : Josette Gadeau , Op.Cit., p13.

[4] -Michel Fayol, OP.Cit., p.149.

المكتوبة تمثل **جبر اللغة**، وكما أن استيعاب الجبر لا يتأتى بتكرار دراسة الرياضيات فقط وإنما يمثل مخططا جديدا وعاليا لتطور الفكر الرياضي المجرد، فكذلك الحال بالنسبة لجبر اللغة – اللغة المكتوبة – التي تسمح للطفل ببلوغ المخطط المجرد الأعلى للغة. [1]

وصعوبة الكتابة دفع الكثير من علماء التربية إلى البحث عن استراتيجية ناجعة لتعليم هذا النشاط، فتساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي تعترض طريقهم نحو تنمية كفاءة المكتوب لديهم، ولا زال الدارسون يبحثون باستمرار في كيفية تحسين طرائق تعليم وتعلّم الكتابة، ومن أمثلة ذلك نماذج الإنتاج الكتابي التي سنعرض لها في المبحث الموالي.

[1]– ينظر : Bernard Schnewly, Op.Cit., p.242.

4 نماذج الإنتاج الكتابي:

لقد وضع بعض علماء التربية نماذجا للإنتاج الكتابي، وكان أشهرها نماذج **هايس** و**فلاور**.

1.4 نماذج هايس و فلاور (Hayes et Flower) 1980:

إن هذا النموذج الذي اقترحه كل من **هايس و فلاور**، يميز ثلاث مكونات للإنتاج الكتابي، وهي:

أ- محيط المهمة:

وهو يتعلق بكل ما يحيط بالمهمة من عوامل خارجية تؤثر في إنتاج النص، مثل تعليمات التحرير المقدمة من قبل المدرس.

ب- سيرورة الكتابة:

وهي متمثلة، حسب **هايس و فلاور** في النقاط التالية:

- التخطيط.

- كتابة النص في ضوء المخطط المعد مسبقا، مع احترام قواعد النحو والإملاء واختيار الكلمات المناسبة وكذا احترام القواعد الخاصة ببنية النص المراد إنتاجه.

- المراجعة والتي تستلزم قراءة نقدية للنص المنتج لتحسينه في الشكل والمحتوى.

ج- حشد المعارف:

وهي تخصّ المعارف التي يستحضرها الكاتب والتي لها علاقة بالموضوع محل عملية الكتابة.[1]

---

[1]- ينظر : Renée Gagnon, Effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire par des élèves de 2e année du primaire, Thèse de Doctorat, Université LAVAL, Québec, JUIN 2006, p.p.15.16.

2.4 نموذج بريتر "Breiter" و سكاردا مالينا "Scarda Malina" (1987):

أُعد هذا النموذج للإنتاج الكتابي من منظور التعلّم، حيث اهتم فيه الباحثان بالسيرورات المعرفية التي تُنفَذ خلال إنتاج النص، فاعتبرا الإنتاج الكتابي نشاطا لحل المشاكل والصعوبات التي يواجهها الكاتب (التلميذ) أي غير الخبير.

وقد اقترح الباحثان استراتيجيتين للإنتاج:

أ-استراتيجية المعارف المحكية (Knowldege telling strategy):

وهذه الاستراتيجية تستلزم التحولات الأدنى للمعلومات المسترجعة، حيث ينتج الكاتب (التلميذ) نصا يعكس ترتيبا للأشياء كما يفكر، وليس ترتيبا يفرضه للمحتوى من جراء تخطيط.

ب-استراتيجية المعلومات المحوّلة (knowldege transforming):

وهذه الاستراتيجية تعني للكاتب الخبير إعداد محتوى الإنتاج، يأخذ بعين الاعتبار الأثر المستهدف والمتلقي أيضا . [1]

ففي الإستراتيجية الأولى (المعارف المحكية)، تحافظ المعلومات المجندة على الشكل الذي خُزنت به في الذاكرة، وأما الإستراتيجية الثانية (المعلومات المحولة) فهي كما يشير إليه اسمها تتعلق بتحول المعلومات وتنظيمها بشكل يؤخذ فيه بعين الاعتبار كل من الأثر المستهدف والمتلقين.

أما نموذج الإنتاج الثالث فهو نموذج اقترحه جون بول برونكارت ومعاونوه.

4-3 نموذج جون بول برونكار ومعاونيه (J.P.Bronckart et All) 1996/1985:

خلافا لنماذج الإنتاج السالفة الذكر، فإن هذا النموذج المعدّ من قبل **برونكار** ومعاونيه، يقدم الوسائل لتعليم وتعلم الإنتاج النصي، وهذا النموذج يقترح نمطية للخطابات مؤسسة على تصنيف للنصوص، يطابق علامات لسانية خاصة.

[1]- ينظر : Renée Gagnon, Op.Cit., pp.23.25.

وهذا النموذج يدعم تعليم:

- النشاط اللغوي الذي هو نشاط خاص بالنشاط الإنساني.
- السياق الاجتماعي للإنتاج، والذي يتضمن : وضعية التفاعل الاجتماعي والوضعية المادية للإنتاج، وكذا المحتوى الموضوعي المعالج في النص.
- اللجوء لنوع محدد من النصوص، والتي تعتبر طرق تواصل ثقافية، لها خصائص وتعمل كنموذج مشترك.[1]

نلحظ مما سبق كيف أخذ **برونكار** ومعاونوه بعين الاعتبار السياق الاجتماعي للإنتاج والذي لم يرد ذكره في النماذج السابقة.

بعد النموذج الذي قدمه كل من **هايس** و **فلاور** سنة 1980، وضع **هايس** نموذجا جديدا سنة 1998.

4.4 نموذج هايس (1998):

لقد أدرج نموذج **هايس** الجديد بعدا اجتماعيا وثقافيا للإنتاج الكتابي، حيث أخذ بعين الاعتبار الوظيفة التواصلية للإنتاج، وكذا مخططات النصوص المعدة اجتماعيا، بعدما كانت في نموذجه السابق تركز على قواعد النحو والإملاء ... وفي هذا النموذج أيضا استبدلت المراجعة بتفسير النص، وهذا يستدعي القراءة والاستماع، بغرض تحديد المشاكل وإمكانية التحسين.[2] أي أن تفسير النص يقتضي قراءة نقدية له وفي ضوئها يوقف على المشاكل المصادفة ويتم تحسين النص.

بعد أن عرضنا لأهم نماذج الإنتاج الكتابي، من المفيد أن نتطرق الآن إلى مراحل الكتابة والتي تعد عاملا مهما، يساعد في تمكين المتعلم من كفاءة المكتوب.

---

[1]- ينظر : Renée Gagnon, Op.Cit. , pp. 29.31.

[2]- ينظر : Idem, pp.22.23.

5- مراحل الكتابة:

رغم الاختلاف الموجود في نتائج بحوث ودراسات علماء التربية فيما يخص استراتيجيات تعليم الكتابة، إلا أنهم يتفقون على مراحل مشتركة لسيرورة الكتابة، وسنحاول أن نعرض لبعضها فيما يلي:

يقسم **فرانك سميث** "**Frank Smith** " سيرورة تعليم الكتابة إلى ثلاث مراحل، هي :

أ- **مرحلة ما قبل الكتابة:** وهي تتضمن التحضير والتخطيط وتنظيم الأفكار.

ب- **مرحلة الكتابة:** وفي هذه المرحلة، تأخذ الأفكار شكلها وتكون كلا منسجما، ونميز في هذه المرحلة نشاطين : التركيب والنسخ، فالتركيب يتعلق بالمظهر الدلالي، أما النسخ فهو يخص شكل النص.

ج- **مرحلة إعادة الكتابة:** وفي هذه المرحلة، يعيد المتعلم النظر في نصه ويصحح ويتمم إنتاجه الكتابي.[1]

في مرحلة ما قبل الكتابة، يستحضر المتعلم مواصفات النص ويستعرض الأفكار حول الموضوع، أما مرحلة الكتابة فهي مرحلة بناء النص، حيث ينتقي المتعلم الأفكار المناسبة للموضوع ويختار الكلمات والروابط التي يجب أن يتضمنها النص ليكون منسجما، فهو إذن يركّب ليكوّن معنى، ثم يحرّر ذلك في شكل نص. ومرحلة إعادة الكتابة، فهي حسب الباحث، مرحلة للتقييم الذاتي حيث يصحح المتعلم أخطاءه، ويحسّن من نصه ليخرجه في شكله النهائي.

و من الباحثين من زاد في عدد مراحل الكتابة، ومن هؤلاء **مجموعة (EVA)** التي ترى أن مشروع الكتابة يتم في ست حصص هي:

---

[1]- ينظر: Sonia Lefebvre, Les intéractions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, Université du Québec à trois Rivières, Janvier 1998, pp.19.20.

الحصة الأول: (من مشروع الحياة إلى مشروع الكتابة)

في هذه الحصة، ينطلق المتعلّم من حاجة حياتية، تدفعه للتفكير في مشروع كتابة، يصوغه بوضوح.

الحصة الثانية:

ويتم فيها شرح وتبسيط مشروع الكتابة، وصياغة المعايير من قبل المعلم أو مساعدة المتعلّم ليحددها بنفسه، وتكون هذه المعايير مناسبة لنوع النص المراد إنتاجه، كما يساعد المعلم التلاميذ على البحث في مكتسباتهم القبلية عمّا يفيدهم في إنجاز المهمة المطلوبة .

الحصة الثالثة: الكتابات الأوليّة (المسودات الأولى) :

في هذه الحصة يبدأ المتعلّم في كتابة مسودته، وينجز عمله خلال الوقت الممنوح له في استعمال الزمن.

الحصة الرابعة: تقييم المسودات الأولى من قبل المعلّم والتلاميذ

يتم ذلك وفق المعايير المحددة سلفا، حيث يقوم التلميذ بقراءة إنتاجه لزملائه، ثم يُختار منها ثلاثة نصوص لقراءات متعددة، قد تضفي لصياغة جديدة للمعايير الموضوعة سابقا ثم يدرّب التلاميذ على نقد كتاباتهم في ضوئها، بعد أن تكون قد وضعت لها مؤشرات مناسبة.

الحصة الخامسة: إعادة الكتابة

في هذه الحصة، يبدأ كل تلميذ الكتابة في ضوء المؤشرات المصاغة لهذا الغرض.

الحصة السادسة: التحرير النهائي للنص.

حيث يستمر المتعلّم في إخضاع كتابته للمعايير (المؤشرات)، حتى يخرجها في شكلها النهائي. [1]

[1]- ينظر : Josette Gadeau, Op.Cit. , p.p.22.32.

ويتضح من خلال سيرورة الكتابة المعدّة من قبل **مجموعة (EVA)** حرصهم الشديد على وضع مراحل أو حصص لنشاط الكتابة تتعاقب لتشكل سيرورة تضفي إن احترمها المتعلّم إلى تنمية كفاءة المكتوب لديه، وتؤكد مجموعة (EVA) في الحصة الأولى من مشروع الكتابة، على إعطاء معنى للتعلمات لدى المتعلّم، فهذا الأخير ينطلق من حاجة حياتية لديه تحفزه لينخرط في مشروع الكتابة بثقة وحماس.

كما أولى باحثو (EVA) العناية الكبيرة للتقييم التكويني في جميع مراحل سيرورة الكتابة وأكدوا على صياغة المعايير والمؤشرات المناسبة، وإشراك التلاميذ في هذه المهمة أيضا وفي ضوء هذه المعايير والمؤشرات يعيدون كتابة نصوصهم إلى أن يصلوا بها إلى شكلها الأخير.

1.5 تعليم إعادة الكتابة:

إن هذه المرحلة من سيرورة الكتابة تكاد أن تكون غائبة إلى الآن في الممارسات البيداغوجية اليومية للأساتذة، رغم أنها مرحلة مهمة جدا في سيرورة كتابة نص ما " ولأن عملية إعادة الكتابة هي عملية مُيسِّرة لنشاط الكتابة، فمن الخطأ الاعتقاد في أنه يمكننا أن ننجح من أول محاولة ! كما أن عملية الشطب والمراجعة لم يعودا علامة على الفشل كما كان يظن في السابق، بل إن الوقت المتاح في مرحلة إعادة الكتابة، يسمح بمراجعة ما كتب أثناء العجلة وتحت الضغط "[1].

وفي هذا إشارة إلى عملية كان الأساتذة وإلى وقت قريب يعدّونها علامة على الإخفاق وهذه العملية هي عملية " **الشطب** " أما الآن وفي المقاربات بالكفاءات، فهي علامة إيجابية لها أكثر من دلالة، فهي مثلا تنبئ عن تقييم ذاتي للتعلمات وعن عدم رضا المتعلّم بما يكتبه في مناسبات عديدة، مما يخلق لديه الحاجة إلى مراجعة ما كتب إلى أن يشعر بنوع من الرضا عن نصه في شكله الأخير فيشهره، مع العلم أنّ هذا الرضا يبقى نسبيا، فلا يوجد أحد رضي رضا كاملا عما أنتجه.

[1]- Yves Reuter, Op.Cit., p.p.171.172.

وفي مرحلة إعادة الكتابة، يمكن للمتعلم أن يتدخل من خلال العمليات الأربعة التالية: الإضافة والتعويض والحذف والنقل، ويعتمد المتعلم لإنجاز ذلك سيرورات تفكير تكون أحيانا فردية وأحيانا جماعية. [1] فالمتعلم عندما يعيد كتابة نصه فهو إذن إما أن يضيف إليه كلمة أو تركيبا وإما أن يعوض ذلك، وإما أن ينقل كلمة أو تركيبا إلى موضع آخر في نصه ليجعله أكثر اتساقا وانسجاما ، وإما أن يحذف من نصه ما يراه غير مناسب.

والمتعلم وهو يتدخل على نصه بواسطة هذه العمليات الأربعة، فهو يفعل ذلك من خلال البحث في تعلماته المكتسبة أو فيما استفاده من تعلّمه من الآخر: القرين أو المعلّم.

ويمكن اعتبار إعادة الكتابة جهازا تعليميا، يسمح بتحسين النص وتحسين طريقة الكتابة أيضا، ذلك أن إعادة الكتابة هي العمل من جديد على النص ومحاولة التغيير فيه ومراجعته بجميع الإمكانات التي تتيحها الكتابة.[2] فإعادة الكتابة هي غاية في نفسها كما أنها أيضا وسيلة للمساعدة على تعلم الكتابة، وفي المقابل عندما نتعلم الكتابة، نتعلم كيف نعيد الكتابة من جديد.

وفي ثنايا شرحهم لعملية إعادة الكتابة، عرّف **فريق البحث (REV)** لبعض المصطلحات التي تتضمنها مرحلة المراجعة وإعادة الكتابة والتي نعرض لها فيما يلي:

- **المراجعة : (Révision):**

المراجعة مصطلح مستعار من مجال علم النفس اللغوي، وهي تعني الرجوع إلى النص لتحسينه.

- **إعادة الكتابة (Réecriture):**

وهو نشاط لتعديل نص مكتوب أثناء سيرورة الكتابة .

---

[1]– ينظر : Yves Reuter, Op.Cit., p.p.171.172.

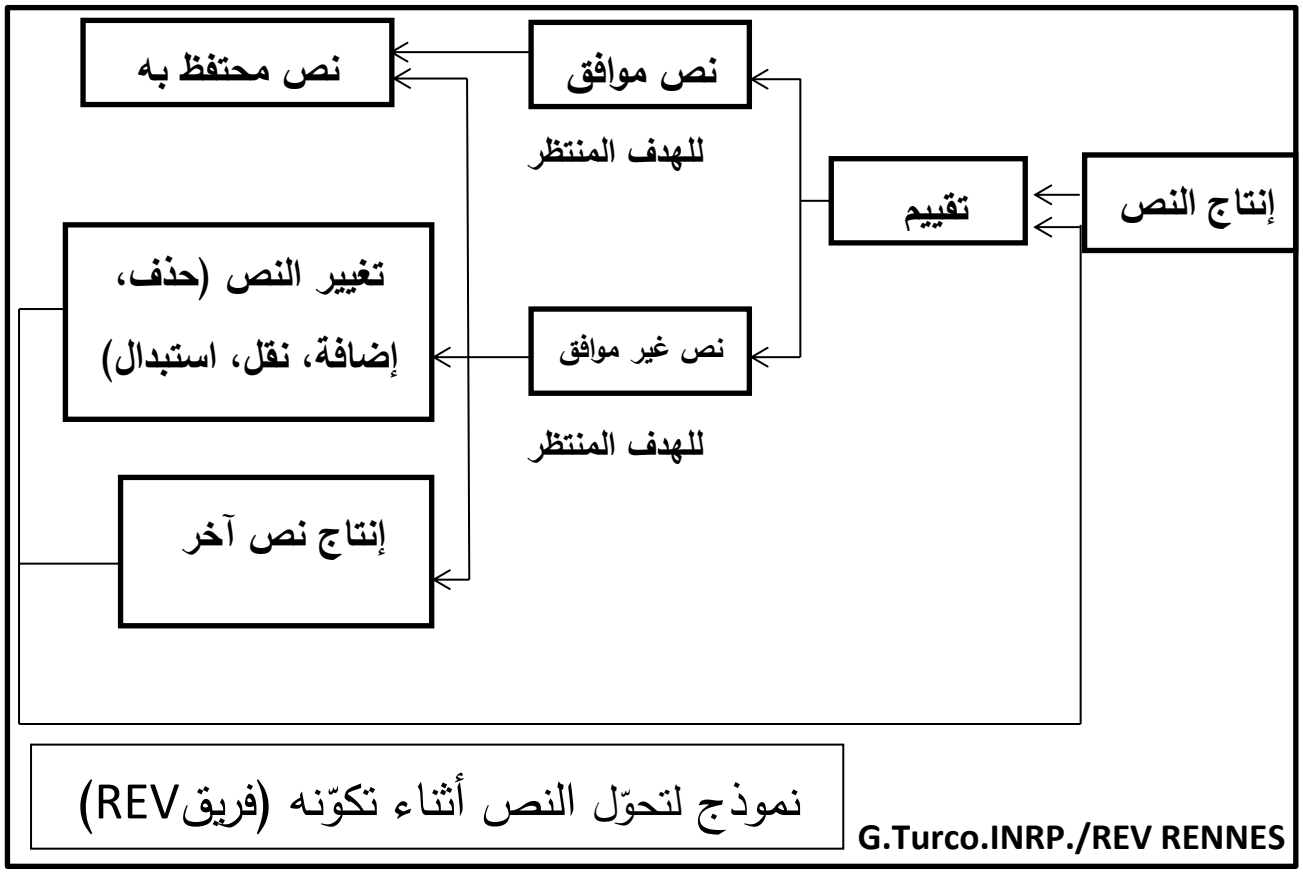
[2]– ينظر : Jacques David , La réecriture au confluant des approches linguistiques psycholoqiques et didactiques, In Repères n°10, 1994, Paris, INRP, France, pp.3.12.

- **الشطب (Rature):**

الشطب أثر بارز لنشاط إعادة الكتابة، وهو يمثّل كل تغيير حاصل على النص سواء أكان ذلك باستبدال أو بإضافة أو بحذف أو بنقل.

- **النص 1، 2، 3...:** في مشروع الكتابة نفسه: نتحدث عن نص2، نص3...، عندما يعيد الكاتب (التلميذ) سيرورة كتابة النص من البداية.[1] ويعني ذلك أن المتعلم يسلّط على النص2 جميع العمليات التي سلطها على النص1 من تقييم بواسطة العمليات الأربعة المشار إليها سابقا، فيحصل على نص3 ويعرض هذا النص بدوره للتغيير بغرض التحسين فيحصل على نص 4 وهكذا...

وقد اقترح **فريقREV** نموذجا لعملية تحول النص أثناء تكونه، يوضحه المخطط التالي: [(2)]



[1]- ينظر : Gilbert Turco et al., Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 d'école primaire " In Repères n°10/1994, INRP , Equipe REV, France, pp.6

[2]- Idem, p.72.

يوضح "**جيلبار تيركو** " من خلال هذا النموذج، أن النص الأول الذي ينتج خلال الكتابات الأولى للمتعلمين أي المسودات، يتعرض للتقييم، فإن وافق الهدف المنتظر أو بمعنى آخر إن احترم المعايير المحددة، فسيُحتفظ به كما هو، وإن لم يوافق ذلك، فسيُعاد كتابته ويستعمل لذلك العمليات الأربعة المذكورة أنفا، وهي: الحذف والإضافة والنقل والاستبدال، وينتج عن ذلك نص آخر أو نص2، فيُقيم ونكون أمام حالتين أيضا: نص موافق للهدف المنتظر أو نص غير موافق، وتستمر العمليات كما هو مبين في النموذج إلى غاية الوصول إلى نص يوافق الهدف المنتظر...

وتأخذ القراءة النقدية للكتابات الأولى حصة كبيرة، ضمن عملية إعادة الكتابة ، ذلك أنها تساهم بنسبة كبيرة في مراجعة النص، وإعادة كتابته من جديد، ولهذا يكون من المفيد أن نعرض لبعض خصائص هذه العملية في النقطة الموالية.

2.5 القراءة النقدية للكتابات الأولى:

القراءة النقدية للكتابات الأولى هي حصة ضمن سيرورة الكتابة، ولا يمكن الخلط بينها و بين الاستماع لنص يُقرأ من كاتبه أو من المعلّم، وإعطاء ملاحظات عامة عليه. [1]

إذن القراءة النقدية هي حصة قائمة بذاتها و لا يجب اختزالها في ملاحظات تقدّم عن نص بمجرد سماعه.

وتُسمى القراءة النقدية في علم النفس اللغوي **مراجعة (Révision)** للمكتوب المنتج وهي تعتبر وقتا للتقييم، فتسمح بـ :

- مراقبة مدى احترام المعايير المحددة، عند تبسيط المشروع.
- وضع معايير جديدة، من خلال تحديد المشكلات والتحضير لعملية الكتابة.

---

[1]– ينظر : Josette Gadeau, Op.Cit, p 112.

ولهذه المزايا التي تتيحها القراءة النقدية في سبيل تعليم الكتابة، فإن فريق بحث **REV** يوصي ببرمجة عمليات لتعليم المراجعة و إعادة الكتابة، مع الأخذ بعين الاعتبار نمط النص المراد إنتاجه، الأمر الذي يستدعي تسيير هذه العملية باستراتجيات التكفل، وهذا يكون بمنح التلاميذ الأدوات التعليمية الناجعة لتمكينهم من مجابهة وضعيات المراجعة وإعادة الكتابة.[1]

ويسمي الباحث **ريال برجون** " **Real Bergeon** " القراءة النقدية بـ **مساءلة النص** وتتمثل حسبه في طرح أسئلة أو توضيح معلومة أو تلخيص فكرة، وهذا يساهم في إبراز بعض مشاكل الاتساق في النص، خاصة إذا كان مدعما بتبادل وجهات النظر والآراء بين الأقران أي يتم ذلك ضمن عمل أفواج.[2] وهذا يبرز دور عمل الأفواج في تفعيل القراءة النقدية للنص، وبالتالي إعادة كتابته.

و لا نبرح عملية القراءة النقدية وأهميتها في سيرورة الكتابة حتى نشير إلى القراءات المتبادلة و دورها الكبير في تقييم كتابات التلاميذ.

3.5 القراءات المتبادلة:

هذه القراءات و كما يشير إليه اسمها (متبادلة)، هي قراءات تسمح لكل تلميذ بنقد كتابات زملائه، و يضمن هو في المقابل بتقييم كتابته أيضا ، حيث تجعل هذه العملية علاقة بين الكاتب المنتقِد و الكاتب الناقد، فكل منهما يخضع إنتاجه الكتابي لنقد الآخر ليصبح هو أيضا منتقَدا، كما يمكن للمعلّم أن يقترح لمجموعة تلاميذ القسم تقييم إنتاج أو إنتاجات، كان قد لاحظ عليها وجود مشكلات تحتاج إلى تحليل قبل حلّها، و هذا يساهم في اكتساب معارف جديدة.

---

[1]– ينظر : Gilbert Turco et Autres, Op.Cit., pp.75.79.

[2]– ينظر : Real Bergeon, « Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage », Québec Français,n128, 2005, p.157.

وهناك طريقة أخرى أيضا لتفعيل هذا النوع من القراءة بتكوين مجموعات من القارئين يعملون في غياب الكاتب، ثم يبلغون هذا الأخير بواسطة تقرير عن تقييماتهم، ويمكن أيضا تكوين ورشات للمصححين.[1] وهذه الطرائق والاستراتجيات المقترحة للعمل بها من خلال القراءات المتبادلة، يمكن ممارستها أو ممارسة البعض منها، بالتناوب مع القراءة النقدية التقليدية، فيساهم بذلك في مراجعة كتابات التلاميذ وبالتالي إعادة كتابتها.

وفي سياق الحديث عن الاستراتيجيات المساعدة على تعليم الكتابة، نعرض في النقطة الموالية لما يسمى بـ "الكتابة التفاعلية".

4.5 الكتابة التفاعلية:

الكتابة التفاعلية هي نشاط يشارك من خلاله التلاميذ والمعلّم في كتابه نص، حيث يُطلب من أحد التلاميذ كتابة الكلمة أو العبارة التي اتفقت عليها المجموعة و يساعده زملاؤه إن أخفق، أما دور المعلم فيتمثل في توجيه التلاميذ من خلال ما يطرحه من أسئلة، فينبههم بذلك إلى الأخطاء حتى يصوّبوها، و إلى علامات الوقف فيضعوها ...[2]

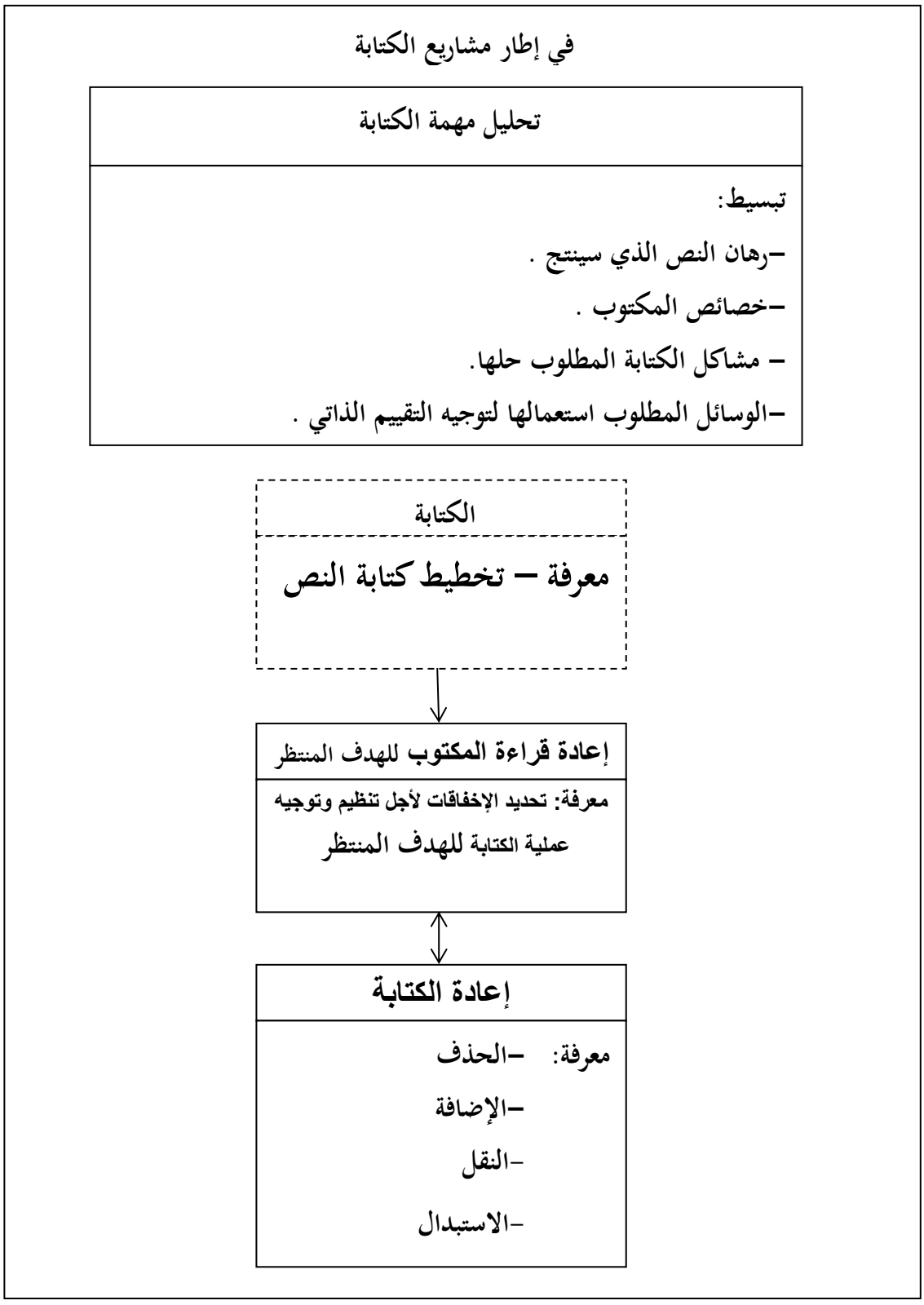
إذن يمكن تلخيص هذه الطريقة في الكتابة بعمل التلاميذ في أفواج فيناقشون أفكار الموضوع و القالب اللغوي الذي توضع فيه، وبواسطة هذا الحوار يتفاعل أعضاء كل مجموعة فيما بينهم، و يتناوبون على كتابة العبارات و الكلمات ، و يدخل المعلّم في هذا التفاعل من خلال تنبيههم إلى الأخطاء ليتم تصحيحها ووضع علامات الوقف...

وفي نهاية هذا المبحث الخاص بسيرورة تعليم الكتابة، نعرض مقتطفا من جدول كفاءات المراجعة، منجز من قبل فريق بحث " **REV** "و هو يلخص تقريبا كل مراحل الكتابة :

---

[1]– ينظر : Josette Gadeau, Op.Cit., pp.110.111.

[2]– ينظر : Genevieve Hindrycks et al., La production écrite en questions, Edition De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2002, p.65.66.



مقتطف من جدول كفاءات المراجعة في المدرسة (INRP ,Equipe REV 1994) [1]

[1] - Gilbert Turco et al., Op.Cit., p 74.

يرى فريق بحث **REV** أنه في إطار مشروع الكتابة، نبدأ أولا بتحليل مهمة الكتابة المطلوب إنجازها، ويكون هذا التحليل من خلال تبسيط رهان النص المراد إنتاجه، وكذا تحديد خصائص المكتوب المنتظر، كما تحدد أيضا مشكلات الكتابة المصادفة والمطلوب معالجتها وتحدد الوسائل اللازمة لتوجيه التقييم الذاتي.

وبعد ذلك يُبدأ في الكتابة، والتي تستدعي من المتعلّم استحضار المعارف الضرورية للتخطيط للكتابة، ثم يكتب النص أو بالأحرى النص1، فيقرأه قراءة نقدية ويحدد نقاط إخفاقاته، ليعيد كتابته باستخدام العمليات الأربعة (الحذف أو الإضافة أو النقل أو الاستبدال) وفي الجدول السابق نلاحظ وجود سهم مزدوج بين إعادة القراءة و إعادة الكتابة، وهذا يدل على استمرار المتعلم في مراجعة نصه إلى غاية الوصول إلى نص يراه قد احترم بنسبة كبيرة المعايير (المؤشرات) المحدِّدة للمنتج المنتظر.

و إذا كنا قد بيّنا بكثير من التفصيل ، إيجابيات التفاعل بين الأقران في تعليم الكتابة و تعلّمها، فعلينا أن لا ننسى " أن الهدف الطبيعي للتعلّم هو جعل المتعلّم أكثر استقلالية في قدرته على الإنتاج اللغوي، و استقلالية المتعلم تقتضي في إطار التعليمية اختفاء تدريجيا للتوجيه، وهذا يستدعي تقليص دور المعلّم و التعليم لصالح عملية التعلّم." [1] وهذا الذي يجب أن يحصل في عملية تعليم الكتابة، فإتاحة أوقات للتفاعل بين الأقران هي مراحل مؤقتة ، الغاية منها استفادة كل متعلم من الآخر و من المعلم أيضا في سبيل تحسين كتابته، ويبقى الهدف الأول و الأخير هو تمكين المتعلّم من كفاءة المكتوب، ليستطيع أن يتواصل كتابيا في موضوع ما، و في نمط من الأنماط و بمفرده.

وهنا ملاحظة مهمة يشير إليها **فرنييه FREINET** ، وهي أن الطفل لا يتعلّم الكتابة بجودة إلا إذا كان يمارس عملية الكتابة و القراءة، ولا يفعل ذلك لدقائق يوميا فحسب، وإنما

[1]-Oscar Valenzuela, « La didactique des langues étrangères et les procéssus d'enseignements/ apprentissage » , Synergie, Chili, n 06, 2010, Univesité de Playa, Aucha, Chili, p83.

يكون ذلك باستمرار. [1] فلا يمكننا إذن انتظار إنتاجات جيدة من تلاميذ لا يستدعون للكتابة إلا في مناسبات قليلة جدا، لسبب قصر الوقت الممنوح لنشاط التعبير الكتابي في استعمال الزمن الدراسي، ولكن يحتاج التلميذ إلى ممارسة يومية ومستمرة لعملية الكتابة والقراءة حتى يتعلم الكتابة.

ويوضح فريينه فكرته هذه بقوله: " إنه بممارسة الكتابة نتعلّم كيف نكتب".[2] وهذا هو منطق المقاربة بالكفاءات التي تؤكد دائما على الممارسة ودورها في ترسيخ الكفاءات، فلسان حال المتعلم في ظل هذه المقاربة: " أنا لا أتعلم إلا ما أمارسه" ، فإذا كنا نتعلّم النجارة بممارسة النجارة ، و نتعلّم الصيد بممارسة الصيد...فكذلك نتعلم الكتابة بممارسة الكتابة.

لقد لمسنا أثناء حديثنا عن مراحل تعليم الكتابة، حضور التقييم في جميع مراحل سيرورة الكتابة، وهذا يدل على الأهمية الكبرى التي يحوزها في هذا النشاط، ولهذا السبب أفردنا له المبحث الموالي.

---

[1]– ينظر : Yves Reuter , Op.Cit.,p.25.

[2]- Idem ,p.24.

6- تقييم المكتوب:

قبل الحديث عن تقييم المكتوب في الفكر التربوي المعاصر، ولكي يظهر جيدا التطور الحاصل في هذه التقنية البيداغوجية، سنبدأ أولا بإعطاء صورة ولو موجزة عن عملية التقييم في المقاربات التقليدية و مقارنتها بالتغير الحاصل عليها في المقاربات الحديثة.

لقد كان التقييم في المقاربات التقليدية يتم بواسطة أسئلة أو مشكلات اصطناعية مجردة أو مدرسية، بينما نجده في المقاربة الحديثة يتم بواسطة مشكلات حقيقية، أي لها معنى بالنسبة للمتعلم، ولها صلة بحياته اليومية.[1] والفرق بين التقييمين بيّن و واضح فبعد ما كان مقتصرا في المقاربات التقليدية على أسئلة أو مشكلات اصطناعية، أصبح الآن وفي المقاربة بالكفاءات يتم بوضعيات لها معنى و دلالة للمتعلم، وضعيات حقيقية تتصل بحياة المتعلم و لا تقصره على محيط المدرسة.

كان للتقييم في المقاربات التقليدية بعد واحد فقط، وهو البعد المعرفي، أما في المقاربات الحديثة فقد أصبح التقييم يمس جوانب عديدة في شخصية المتعلم .[2] ولم يعد التقييم كما كان في السابق يبحث في مدى اكتساب المتعلم للمعارف المقررة، وإنما أصبح الآن وبالإضافة إلى دوره السابق، يتحقّق من التغير الإيجابي الحاصل في سلوكات المتعلم وفي وجدانه وحتى في جانبه الحس حركي .

وفي بحث له حول تطور تقييم المكتوب، يرى **كلارك C.M. Clarck** ،أنه في سنوات 1950 كان تقييم المكتوب يفيد فقط في انتقاء التلاميذ الذين كانوا بحاجة إلى الرفع من

---

[1]-Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Edition du Renouveau pédagogique, Québec ,Canada, 2004, p.24.

[2] - Ibidem.

مستواهم، أما في سنوات 1960 و 1970، فقد أصبح التقييم عبارة عن "**روائز**" **Tests** مثل أسئلة الاختبار من متعدد "QSM" و الأسئلة المتعلقة بالنحو ورسم علامات الوقف ولهذا السبب انتقدت آنذاك هذه النظرة إلى التقييم، فلا يمكننا تقييم كفاءة المكتوب دون حضور فعل الكتابة (الممارسة).[1] أي أن أسئلة الروائز و الاختيار من متعدد كانت تقيّم مدى اكتساب المعارف المتعلقة بنشاطات اللغة منفصلة كالنحو ورسم علامات الوقف، ولم يكن هناك نص مكتوب من قبل المتعلم ليقيّم.

أما بين سنوات 1970 و 1980، فقد ظهرت الاختبارات التي حددت لها مددا زمنية مسبقا، وكانت عبارة عن اختبار مباشر، حيث يُدعى المتعلم لإنجاز مهمة كتابة ثم يتم تقييم المكتوب. و في سنوات الثمانينات من القرن الماضي دائما، ظهر ما يسمى بـ **البورتفوليو** " **portfolio** " والذي يسمح للتلميذ بمراجعة نصه، كما يسمح في الوقت نفسه للمقيّم بتقييم سيرورة كتابته.[2] إذن في هذه الفترة بدأ التفكير الجدي في تقييم الكتابة لدى المتعلّم ، حيث تُقّدم للتلميذ مهمة كتابة ينجز في ضوئها المطلوب منه، أي إنتاج نص، وبعد ذلك يتم تقييمه.

هذه كانت لمحة وجيزة عن تطور تقييم المكتوب في القرن الماضي و بعض أوجه الاختلاف بينه و بين تقييم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات التي كان لها الفضل في تغيير طريقة تقييم المكتوب وجعلها أداة أكثر فعالية، و في النقطة الموالية نحاول إبراز أهم مظاهر التجديد في التقييم في ظل المقاربات الحديثة.

---

[1]- ينظر : Vincent Lombard, L'évolution de la composante de la compétence à écrire, Université de Montréal, Canada, 2012. p.p.54.55.

[2]- Ibidem.

1.6 مظاهر التجديد في التقييم:

لن نسترسل كثيرا في تبيين الاختلافات اليسيرة في دراسات علماء التربية حول مظاهر التجديد في التقييم، و التي اتفق كثير منهم على تحديدها في أربع نقاط، يلخصها الباحث **جيرار سكالون « Gérard Scallon »** في الآتي :[1]

1.1.6 وضعيات الأداء:

لقد انتقدت الاختبارات التي تعتمد الأسئلة الموضوعية، لأن الأشخاص المختَبرين بواسطة هذه الأسئلة ، ليسوا في حاجة إلى كتابة إجابة مركبة، فيكفيهم وضع علامة في الخانة المناسبة لإجابتهم، الأمر الذي دفع إلى اللجوء إلى اعتماد الوضعية المشكلة التي تدعو إلى بناء الإجابة و ليس إلى وضع علامة أمامها.

2.1.6 الأصالة:

إن الأسئلة الموضوعية هي أسئلة اصطناعية أي مدرسية، و بالتالي فهي بعيدة عن الحياة اليومية الحقيقية، أما وضعيات التقييم بالمنظور الحديث فهي تقترب من الحياة الحقيقية للفرد، كما أن الملاحظة و القياس تكتسب في هذا المنظور صفة الأصالة.

3.1.6 التفاعل:

لقد عرفنا في الاختبارات التقليدية أنه لا يمكن للفرد التعبير عن وجهة نظره، أما في المقاربات الجديدة، فقد أصبح التقييم مناسبَة للتواصل بين فرد ملاحَظ و الشخص الذي يقيّمه، ومن خلال وضعية مقدّمة يمكن للفرد تحديد المهمَّة المطلوب منه إنجازها أو توضيح الإجابة المناسبة لها، وفي هذا السياق تأخذ كلمة "**مرافقة**" كل معناها.

4.1.6 عملية التعلّم متعددة الأبعاد:

إذا كانت مصنفات الأهداف المشهورة قد عودتنا ولمدة طويلة الفصل بين الجانب المعرفي والوجداني و الحس حركي، فإن المقاربات الجديدة لا ترنو ذلك، بل هي تؤكد على حضور هذه الأبعاد كلها في عملية التعلّم.

---

[1]– ينظر : Gérard Scallon, Op.Cit. , pp.16.18.

ويضيف ذات الباحث، أن من مظاهر التجديد في التقييم أيضا أن يدفع التلميذ للمشاركة في عملية التقييم بدرجات مختلفة:

- أثناء التصحيح الذاتي، وهذا بفضل التغذية الراجعة **Feed Back** .
- أثناء التقييم الذاتي **Auto évaluation** ، والذي يمنح درجة عالية من الاستقلالية للتلميذ.
- ملف التلميذ **portfolio** والذي يسمح للتلميذ بالانخراط في سيرورة ضبط تعلماته واختيار الوسائل اللازمة لتحسينها. [1]

لقد أصبح الآن ملف التلميذ أداة ناجعة في يد هذا الأخير، بواسطته يقيّم تعلماته ومن خلاله، يطلع أولياء التلاميذ على أعمال أبنائهم، فيشاركون في بناء كفاءة المكتوب لديهم حيث يستخدم لذلك بطاقة تقييم فردية، تترجم المظاهر الأساسية لكفاءة الكتابة، و يقوم كل تلميذ بملء هذه البطاقة، ومن خلالها يمكنه متابعة الجوانب التي بدأ يتحسن فيها، وفي الوقت نفسه يحدد الجوانب التي سيعمل على استدراك ما أخفق فيها، وهذه البطاقة سيطلع عليها الأولياء ويناقشون أبناءهم في مضامينها، كما يقع عليهم أيضا واجب تقدير أعمال أبنائهم وعدم الحطّ من قيمتها .[2]

وبعد الوقوف على أهم مظاهر التجديد في التقييم و الذي حصل بفضل هذه المقاربة بالكفاءات، نستعرض الآن أنواع التقييم.

---

[1]– ينظر : Gérard Scallon, Op.Cit. , p 26.

[2]– ينظر : Josette Gadeau , Op.Cit. , p.p 191.193.

2.6 أنواع التقييم أو وظائفه:

يتحدث الفكر التربوي المعاصر عن أنواع التقييم ، لكن بعض الباحثين لا يشاركون هذا الرأي، فهم لا يميزون للتقييم أنواعا وإنما يتحدثون عن وظائف التقييم.

فالباحث **روجر كزافييه Rogers xavier** ، يرى أن الأدب التربوي غالبا ما يتحدث عن أنواع مختلفة للتقييم : تقييم توجيهي، تقييم للضبط وتقييم معياري وتقييم تشخيصي وتكويني... ، وهو ما يدفع للتفكير في أنواع مختلفة للتقييم، ولكن في حقيقة الأمر لا وجود لها، فالتقييم يمكن أن يكون في الوقت نفسه تحصيليا و شهائديا و معياريا، كما يمكنه أن يكون تكوينيا و إدماجيا و معياريا. [1] ولهذا فإن روجر كزافييه، يفضل التحدث عن وظائف التقييم و هي حسبه ثلاثة : **تقييم التوجيه** و**تقييم تكويني** و**تقييم شهائدي**.[2]

ويؤكد هذا الاتجاه، ما ذهب إليه الباحث **جواكييم دولز JOAQUIM DOLZ** عند إسناده للتقييم ثلاثة وظائف، هي : التشخيص و التكوين و التقييم الشهائدي.[3]

وهذه الوظيفة الأخيرة للتقييم أي "**الشهائدي**"، يستبدلها بعض الباحثين بـ **التقييم التحصيلي** ويفرقون بينهما في كون الشهائدي يُتوج بشهادة ويكون في نهاية مرحلة تعليمية، بينما التحصيلي يكون في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية وحدة تعلّمية وحتى في نهاية حصة تعليمية.

ولا نريد أن نسترسل كثيرا في الحديث عن الوظيفتين الأولى و الثالثة للتقييم، بل سنركز أكثر على **التقييم التكويني**، لأنه يكتسي أهمية كبيرة في المقاربة بالكفاءات، فهو لا يكتفي بقياس التعّلمات فحسب، و إنما يهدف إلى إدماجها.

---

[1]- ينظر : Xavier Rogiers, L'école et l'évaluation, De Boeck , 2eme édition, 2013, Bruxelles, Belgique, p.63.

[2]- ينظر : Ibid, p.64.

[3]- Joaquim Dolz, " L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Bilan et questions " in Léopold Paquay et al , L'évaluation des compétences chez l'apprenant, Actes du coloque du 22 Novembre 2000, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2000, p.142.

3.6 التقييم التكويني:

يساهم التقييم التكويني في تعديل التعليم و التعلّم، فهو من جهة يساعد التلميذ فيمكنه و في الوقت المناسب من الوقوف على تعلماته ومعرفة نقاط قوته والمشاكل التي تعيق تعلّمه، كما يقترح عليه تعلّمات أكثر تكيفا مع حاجاته، ومن جهة أخرى فإن التقييم التكويني يسمح للمعلم بتعديل ممارسته البيداغوجية ويقدم له التحسينات اللازمة لعملية التعليم.[1] وللفائدة المرجوة من التقييم التكويني فإن المقاربة الحديثة كما أسلفنا الذكر تركز عليه كثيرا وتوليه المكانة اللائقة به، ذلك أنه مدمج في العملية التعليمية التعلمية أي أنه مستمر ومتكرر طوال العملية، ويدفع بذلك المتعلم إلى ضبط أو تعديل تعلّمه، كما يعرّفه بنتائج تعلمه، ويثير فيه الدافعية لذلك .

ورغم الإصلاحات التي مسّت التعليم و خاصة التقييم، فإن الممارسة التقليدية للمعلمين لم تختف بعد، بينما وظيفة التكوين لعملية التقييم تتأكد أكثر فأكثر.[2] وهذا هو الملاحظ أيضا في مؤسساتنا التربوية، ويبدو أنه ناتج مثلما ذكرنا بالنسبة لبيداغوجيا المشروع عن نقص في التكوين للعمل بهذه الطرائق الجديدة، وهذا يجعل المعلّمين يعزفون عن ممارستها في أقسامهم.

وبما أن موضوع البحث هو كفاءة المكتوب، سنحاول في النقاط الموالية، الحديث عن التقييم و الكتابة.

---

[1]– ينظر : Suzane Belzil, L’évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire, Québec français, n 127, 2002, Canada, p56.

[2]– ينظر : Gérard Scallon, Op.Cit., p23.

4.6 التقييم و الكتابة:

إن التقييم هو في خدمة المتعلم، حيث يساعده على الفهم أكثر و معرفة كيفية اكتساب المعارف، كما يساعده خاصة في تنمية الكفاءات، وعلى هذا تصبح إجراءات التقييم مدمجة في عملية التعلّم لدى التلميذ، و في الممارسة البيداغوجية للمعلم.[1] وعملية تعلّم الكتابة إذا كانت مرفقة بعملية تقييمية مستمرة بواسطة التقييم التكويني فسيكون ذلك عاملا مهما ومساعدا في تنمية كفاءة المكتوب.

والتقييم التكويني يفرض نفسه من منظور بنائي بالنسبة لتعليم الكتابة، ذلك أنه يندمج في طريقة العمل أو التعلم، و ليس خارجا أو مستقلا عنه، كما أنه يهدف إلى مساعدة المتعلمين على النجاح و ليس ترتيبهم أو الانتقاء منهم.[2] وهذا هو الغاية من تقييم عملية تعليم و تعلم الكتابة، أي أن ندفع المتعلم إلى تحسين كتابته من خلال المراجعة و إعادة الكتابة*، ويفعل ذلك باستمرار إلى أن ينجح في إنتاج نص بالمواصفات و المعايير المحددة سلفا، و إن كان هذا الأمر نسبيا ، ولكن كلما اقترب النص المنتج من المعايير الموضوعة لذلك ، يعد ذلك نجاحا.

وإدماج التقييم في فعل الكتابة يقتضي تنظيم فترات لـ :

- تحديد المعايير.
- استعمال هذه المعايير لتحليل الكتابات و بالتالي تحديد المشكلات المصادفة والعمل على حلّها، وهذا ما نقوم به في عملية إعادة الكتابة. [3]

---

[1]– ينظر : Suzane Belzil, Op.Cit., p 56.

[2]– ينظر : Yves Reuter, Idem, p.165.

* – انظر : إعادة الكتابة ص69 من هذا البحث.

[3]– ينظر : Josette Gadeau , Idem, p.51.

ولهذا نجد **فريق (REV)** قد بيّن أنه لا يوجد فرق بين معيار إعادة الكتابة ومعيار التقييم، و النوعان حسب هذا الفريق تنتجهما عمليات تصنيف المؤشرات العديدة وذات الأشكال المتنوعة و الأهمية المتباينة. و لهذه المعايير دور مزدوج : فمن جهة: نجدها في سيرورة مشروع الكتابة تساهم بفاعلية في البناء والتعديل التدريجي للنص، و من جهة ثانية: يمثل إعداد المعايير وسيلة أساسية لبناء المعارف.[1]

وتحديد معايير التقييم هو في الوقت نفسه توضيح لأهداف التعلم ، ولذلك يجب علينا أثناء ذلك أن نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تنوع أفعال الكتابة في الشكل و المحتوى و القصد.
- الطبيعة المعقدة لنسيج النص، حيث يفيد هذا في وضع معايير التقييم الخاصة بالكلمات و الجمل، والعلاقات بين الجمل أيضا وكذا النص في شموليته.
- الطبيعة المعقدة لفعل الكتابة في حد ذاتها.[2]

ولعل النقطة الأخيرة الخاصة بالطبيعة المعقدة للكتابة، هي ما قصدته **ميريام فيريول (Myriam Ferréol)**، عندما لاحظت أن الفهم عند الكاتب (التلميذ) يستنفذ منه كمية كبيرة من الموارد أثناء القراءة، وبالتالي لا يبقى له القدر الكافي منها، ليعيد كتابة نصه، فهو يقرأ أولا الجمل ليفهمها، ثم يهيكلها في نص متسّق. [3]

وإذ نشير إلى هذه الخصائص المتعلقة بفعل الكتابة، فلأنها كما ذكرت الباحثة مهمة لتحديد معايير تقييم الكتابة، ولقد كان لكثير من الباحثين الفضل في بناء أداة لتقييم

1- ينظر : André Seguy, Ecrire et réecrire en classe, Repères n10, INRP, Equipe REV, 1994, p.26.

2- ينظر: Josette Gadeau , Op.Cit., p51 .

3- ينظر : Myriam Ferréol Barbey et al., « Réorganisation du texte par des enfants de onze ans », Archives de pschologie, 2000, 68, Université de Province, France, P.P 222.223.

المكتوب، ومن أبرزهم مجموعة بحث(EVA)، و التي سنحاول عرض مساهماتها في هذا المجال.

5.6 تقييم المكتوب عند مجموعة (EVA):

لقد اعتمدت مجموعة(EVA) في تحديدها لمعايير تقييم المكتوب، على مجالات عملية عديدة هي: [1]

1.5.6 علوم اللغة:

اعتمدت مجموعة(EVA) في علوم اللغة أساسا على:

- مفهوم نمط النص لجون **ميشال آدم(J.Michel Adam)** و **برونكار(J.P. Bronckart)** والذي يساعد على اكتشاف و تنظيم الكتابات الاجتماعية المختلفة، كما يقود إلى تحديد معايير التقييم المتنوعة حسب الأنماط.
- تحليل قواعد انتظام مختلف أنماط النصوص والتي تبين مظاهر متنوعة لتنظيم المكتوب حيث نجد أن وحدات التحليل (الجملة و العلاقات بين الجمل و النص في مجمله) تدرس من خلال ثلاث وجهات نظر:
- **تداولية:** وهي خاصة بمشاكل الكتابة التي تطرحها العلاقة بين المكتوب و سياق الكتابة.
- **دلالية:** وهي خاصة بمشاكل ملاءمة المكتوب لمرجعه.
- **صرفية تركيبية:** وهي خاصة بالمشاكل المتعلقة بقواعد اللغة.

2.5.6 علم النفس اللغوي:

لقد استندت مجموعة (EVA) على علم النفس اللغوي في إعدادها لمعايير تقييم المكتوب، لأن هذه المعايير تأخذ في الحسبان:

---

[1]- ينظر : Maurice Mas et al., Comment les élèves évaluent- ils leurs écrits ? INRP , 1993, Paris, France, pp.29-31.

- المظاهر النفسية للتعلمات اللغوية المكتوبة و خاصة منها: تعلم الكفاءة النصية.
- أعمال **هايس** و**فلاور*** ، من خلال العمليات التي يجب على الكاتب ممارستـها، وهي التخطيط والكتابة الأولى و المراجعة.

3.5.6 علم الاجتماع اللغوي:

لإعداد معايير تقييم المكتوب، استندت مجموعة (EVA) أيضا على بعض أعمال علم الاجتماع اللغوي التي أشارت إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار في تعليمية المكتوب المكون الاجتماعي التداولي، والذي يتضمن المعارف التي تحيل إلى الوظائف الاجتماعية للمكتوب.

4.5.6 علوم التربية:

ارتكزت مجموعة EVA على مفاهيم، تعد نتيجة بحوث في علوم التربية ومنها:

- " **مفاهيم التعلم:** تجعل المتعلم نشطا و فاعلا في بناء التعلمات.
- **مفاهيم التقييم:** وخاصة التقييم التكويني.

ولبناء أداة تقييم المكتوب لجأت مجموعة EVA إلى تصنيف المعايير في جدول باستخدام نوعين من المعطيات:

1-**وحدات النص المعنية:** النص في مجمله و العلاقات بين الجمل.

2-**مستـويات التـحليل:** تداولية، دلالية و صرفية تركيبية، ويضاف إلى هذه المعطيات المظهر المادي ليكتمل جدول التصنيف بمجموعة من المؤشرات قابلة للملاحظة.[1]

*- انظر : أعمال " هايس وفلاور" ص 64 من هذا البحث .

[1] -Maurice Mas et al., OP.Cit., pp.31.34.

7- النص :

لقد عرفنا أن وحدات النص قد اعتُمدت ضمن المعطيات المستخدمة لتصنيف المعايير، و لذلك يرى الباحث أنه من المفيد في هذا المقام أن نعرّف لبعض المصطلحات المتصلة بهذه الوحدات، و لأجل ذلك اقتصرنا على نتائج دراسات قام بها الباحث **جون آدم** و لعلها تغني في مجالها، لكون كثير من الدارسين اعتمدوها، ومن هؤلاء كما ذكرنا سابقا : باحثي مجموعة (EVA).

1.7 تعريف النص: Texte

النص عند **جون ميشال آدم** هو" بنية منظمة و معقدة ، تتكون من مجموعة المقاطع المقتضبة أو المكتملة، وتكون من نمط واحد أو من أنماط مختلفة." [1]

ويعرّفه أيضا بكونه: "وحدة ذات مقاطع وكل مقطع هو وحدة مكونة من جمل كبرى والتي بدورها تتكون من جمل." [2]

ومن التعريفين السابقين، يتبين أن النص يتكون من مقاطع، و لذا سنعرّف فيما يلي لهذه الوحدة الأصغر من النص أي "المقطع".

2.7 تعريف المقطع :Séquence

يعرّف **آدم** المقطع بكونه: شبكة من العلاقات المنتظمة أو هي عبارة عن كل مكون من أجزاء مترابطة فيما بينها. و تتجسد هذه الشبكة حسبه، من خلال نظام داخلي يربط الأجزاء ببعضها وهذه الأخيرة (الأجزاء) هي أيضا في علاقة ارتباط مع الكل.[3] وإذا كان المقطع شبكة من العلاقات تربط بين الوحدات الأصغر منها، والتي هي الجمل، فهذه أيضا ترتبط مع الكل.

---

[1] - Jean-Michel Adam, Les textes : types et prototypes, Edition Nathan , 1992 ,France, p. 34.

[2] - Ibid , p. 70.

[3]- ينظر : Ibid , p. 28.

3.7 تعريف الجملة: phrase

لقد أورد **جون ميشال آدام** في بحث له تعريف **ميخائيل باختين (M. Bakhtine)** للجملة وهي حسبه :

" عنصر دال **للتلفظ (énoncé)** في شموليته، وهي لا تكتسب معناها الموضوع لها إلا في هذا الكل".[1]

ويرى **آدام** في مقاربته للمقطعية النصية، أن الجمل هي مكونات لوحدة فوقية هي الجملة الكبرى، و هذه الأخيرة بدورها هي وحدة مكونة للمقطع، والذي بدوره هو وحدة مكوّنة للنص.[2]

نخلص من هذه التعاريف إلى أن الجمل تدخل في تكوين وحدات فوقية هي الجملة الكبرى وهذه الأخيرة هي في علاقة منتظمة مع مثيلاتها لتكوّن المقطع، ومجموعة من هذه الوحدات (المقاطع) تدخل في تكوين الكل والذي هو النص.

لقد ذكرنا أثناء تعريف النص أن مقاطعه قد تكون من نمط واحد أو أكثر وهذا يجرّنا إلى الحديث عن أنماط النص، وهل يوجد نص من نمط واحد ؟

4.7 أنماط النص:Types de texte

يرى الباحث **كورينا سيليانو(Corina Ciliano)**، أنه لا يوجد خطاب حقيقي يتكوّن من نمط نصي واحد، والمهم حسبه هو تحديد مختلف المناطق النصيّة، وتعيين النمط الغالب في هذا المزيج: الوصفي والسردي والتفسيري والحجاجي.[3]

---

[1]- Mikhail Bakhtine, Esthétique de la création verbale, In Jean-Michel Adam, Les textes : types et prototypes , Op.Cit., p .41.

[2]- ينظر : Jean Michel Adam, , Op.Cit., P. 30.

[3]- ينظر : Corina Ciliano –Lascu, Typologie textuelle et gradualite, Acte du séminaire de didactique universitaire, 06/2009, p .81.

ويُستفاد من حديث الباحث **كورينا** أنه لا وجود لنص صاف، أي يتضمن نمطا واحدا فقط وإنما يكتنف النص نمطان أو أكثر، و تعيين نمط النص يكون بالنمط الغالب.

و لـ **آدم** الرأي نفسه فيما يخص استحالة وجود نص بنمط واحد، و يرجع سبب ذلك إلى أن تناوب المقاطع النصية هو عملية معقدة، و لهذا فهو يرى أن الانسجام في النص هو حالة نادرة نسبيا و يمكننا حسبه التمييز في هذا المنظور حالتين:

- إما أن النص لا يحوي إلا مقطعا واحدا، وفي هذه الحالة لا يمكننا الحديث عن انسجام تام فمثلا: في نص سردي ، الجمل الوصفية والتقييمية تتضاف إلى الجمل السردية وفي نص قد يبدو وصفيا خالصا يمكننا إيجاد جمل تقييمية وجمل حجاجية.
- و إما أن النص يحوي مجموعة من المقاطع من نمط واحد، و نميز إذن امكانيتين :

✓ قد تتابع هذه المقاطع خطيا وتكون منسقة فيما بينها.

✓ أو أن هذه المقاطع تتداخل فيما بينها في نقطة معينة من المقطع الرئيس.[1]

ويحدد **ميشال آدم** أنماط النص في خمس أنماط قاعدية وهي النمط **السردي** والنمط **الوصفي** و النمط **الحجاجي** و النمط **التفسيري** و النمط **الحواري**، وكان **آدم** قد ألغى أنماطا افترضها في أعماله السابقة مثل: **الإيعازي** و **التوجيهي**، كما أنه لا يعتبر النص الشعري نمطا مثل الأنماط الأخرى، كما يراه باحثون آخرون، فالنص الشعري حسبه يختص بكونه منظما في المستوى السطحي، بواسطة مسار تكويني يكون منطلقه تلازم العلاقات بين مختلف نقاط المقطع الخطابي. [2]

---

[1]– ينظر : Jean Michel Adam, Op.Cit., p.31.

[2]– ينظر : Ibid, pp. 33-34.

ومهما كان النمط الذي يكتب فيه التلميذ فإن هذا الأخير يسعى دائما لإنتاج ما هو منسجم، وإذا حدث وأن كتب نصوصا تعطي الانطباع بالعكس فإن ذلك بسبب عدم إيجاده الحلول المناسبة للمشكلات التي يواجهها سواء أكانت لغوية أو تداولية أو ثقافية.[1]

وهذه النقطة تدفعنا للحديث عن الاتساق والانسجام وأدواتهما، وهو موضوع المبحث الموالي.

5.7 الاتساق و الانسجام في النص:

1.5.7 الاتساق في النص " Cohésion " :

يعرّف كل من **ميخائيل هاليداي و رقية حسن** الاتساق بكونه مجموع الوسائل اللغوية التي تضمن العلاقات داخل الجمل و خارجها، والتي تسمح لخطاب ما شفويا كان أو مكتوبا بالبروز كنص.[2]

والاتساق حسب محمد خطابي هو " ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنص- خطاب ما، ويُهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو لخطاب برمته." [3]

إذن التعريفان يتفقان على أن الاتساق يهتم بالوسائل اللغوية التي تضمن العلاقات بين عناصر النص.

---

[1]- ينظر : Marceline Laparra, Remarques à propos des jugements d'incohérence portés sur certains textes d'élèves , in Pratiques n 84, décembre 1994, p .118.

[2]- ينظر : Michael Haliday et Ruqaiya Hassan, Cohésion in English ,1976 London, In Samir Labidi : « Cohérence du discours et discours de la cohérence » , Presses Universitaires, Paris-Sorbone, 2006, p. 101.

[3]- محمد خطابي ، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، ، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب الأقصى، 1991 ، ص.5.

وللاتساق أدوات تضمن حضوره في النص وهي:

- **الإحالة:** وهي علاقة دلالية عناصرها: الضمائر وأسماء الإشارة و أدوات المقارنة.
- **الاستبدال:** وهي عملية تعويض عنصر بعنصر آخر في النص. و الاستبدال علاقة تتم في المستوى النحوي و المعجمي، و أنواعه: استبدال اسمي واستبدال فعلي قولي.
- **الحذف:** هو علاقة داخل النص، وأنواعه : حذف اسمي، وحذف فعلي وحذف داخل شبه الجملة.
- **الوصل:** ويقصد بالوصل ترابط اللاحق مع السابق في شكل منظّم، وأنواعه: وصل إضافي ووصل عكسي ووصل سببي ووصل زمني.
- **الاتساق المعجمي:** ويضم نوعين: التكرير و التضام. [1]

2.5.7 الانسجام في النص:Cohérence

الانسجام أعمّ من الاتساق وأعمق منه، لأن الانسجام يتطلب من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظّم النص وتولّده، بمعنى تجاوز رصد المتحقق الفعلي (أو غير المتحقق)، أي الاتساق إلى الكامن (الانسجام).[2]

فإذا كان الاتساق يخص المستوى السطحي للنص، فإن الانسجام يجاوز ذلك إلى ما كمن في النص.

والانسجام هو" أحد المعايير المهمة التي تحقق الاستمرارية في عالم النص، وهو يمثل مع معيار الاتساق الذي يختص ببيان مظاهر الترابط السطحي، البنية الكلية لنص ما." [3]

---

[1]– ينظر : محمد خطابي ، مرجع سابق ، ص ص6/5.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– محمد شاكر وأحمد جاسم، " الأشكال البديعية في القرآن الكريم " ، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد17 ، 2014 جامعة بابل، العراق،ص451

ويشترط **ميشال شارول** لانسجام النص أن يحترم خطيته، فيأخذ في الحسبان التتابع الذي تظهر فيه العناصر المكوّنة للنص، ويحدد هذه الشروط في أربعة قواعد واصفة للانسجام وهي:

- ❖ **قاعدة التكرار**: وتسمح بتحقيق الاستمرارية وغياب القطيعة.
- ❖ **قاعدة التدرج** : فلا يتصور نص مؤسس على التكرار، ليتحقق التوازن بين استمرارية موضوعية و تدرج دلالي.
- ❖ **قاعدة عدم التناقض** : فالمنطق يمنع وجود قضية و نقيضها في الوقت نفسه.
- ❖ **قاعدة العلاقة** : **وهو** أن تكون الوقائع المطروحة في النص مترابطة.[1]

بعد أن عرضنا لبعض قضايا الاتساق و الانسجام في النص ، سنحاول في النقطة الموالية بسط بعض مفاهيم النص الوصفي، باعتبار موضوع بحثنا هو متعلق بكفاءة المكتوب في هذا النمط.

6.7 النص الوصفي: Texte descriptif

لقد سبق و عرفنا أن النمط الوصفي هو أحد أنماط النص، و أنه لا يوجد نص بنمط واحد و إنما هناك نمط غالب عليه، فعندما نقول عن نص أنه نص وصفي فنقصد به نصا يغلب عليه النمط الوصفي، و فيما يلي تعريف للوصف.

1.6.7 تعريف الوصف :

يرى **آدم** أن الوصف هو تعداد لأجزاء أو صفات شيء ما، و لكن هذا التعريف حسبه أي التعداد، لا يمثل إلا الدرجة الصفر للبنية الوصفية.[2] وهذه هي الخطيّة الأبسط للوصف و التي يمكن تمثيلها في شكل قائمة بسيطة للأجزاء أو الأوصاف.

---

[1]– ينظر: محمد شاكر وأحمد جاسم ، مرجع سابق، ص ص 454–455.

[2]– ينظر : Jean-Michel Adam, Op.Cit.,p.81.

2.6.7 أنواع الوصف :

ترى الباحثة **مارتين كفاناغ (Martine Cavanagh)** أن للوصف ثلاثة أنواع هي :

1- الوصف بإضافة خصائص جديدة للموضوع، ويكون ذلك بإدخال عناصر جديدة أو إضافة روابط مثل: بداية، ثم، أيضا ...

2- الوصف بتعداد أجزاء الموضوع : وهذا يقتضي احترام الترتيب الزمني أو الدوري أو المنطقي، و يستعمل فيه الروابط مثل : أولا ، ثانيا،... أخيرا.

3- الوصف بوضع علاقة : وهذا يسمح بتحديد الموضوع في الزمان والمكان قبل وصف مختلف أجزائه.[1]

وهذه الأنواع الثلاثة للوصف كما حدّدتها الباحثة ، هي متضمنة في العمليات الأربعة للوصف، كما سنراه عند **ميشال آدم.**

ومن الخصائص اللغوية للنص الوصفي، أن تتابع الأفكار يستلزم استعمال الضمائر والمرادفات، وهذا يضمن استمرارية الأفكار من جملة لأخرى ويمنع التكرارات التي تُثقل النص دون فائدة .[2]

وإشارتنا إلى الضمائر و دورها في انسجام النص، يدفعنا الآن للحديث عن الروابط.

3.6.7 الروابط:

يشير الباحث **ميشال باسرو (Michel Passerault)** والباحثة **مونيك فافار (Monik Favart)** إلى أنه ابتداء من سنة 1980، بدأ تطور البحث النفسي اللغوي حول الروابط وحسبهما في سنة 1984، ثار الباحث **جون ميشال آدم** على ما كان مشاعا آنذاك من

---

[1]- ينظر : Martine Cavanagh et Al. , " Le texte descriptif scientifique " , Québec français n.161, 2011 , pp.73-74.

[2]- ينظر : Idem, p.75.

اعتبار الروابط مجرد مفردات فارغة، وفي 1989 اعتبر كل من **سنولي و روزات و دولز** الروابط من التراكيب الجميلة، و أكدوا على البعد النصي و التنظيمي لها.[1]

والروابط هي أدوات تسمح بالوصل بين القضايا فيما بينها، وبينها و بين البنية الشاملة للكل، فللروابط إذن وظيفة تركيبية و دلالية و إجرائية، بالإضافة إلى الدور الهام الذي تؤديه في انسجام الخطاب.[2]

وقد ذكرنا سابقا من الروابط: الضمائر وكيف أنها تضمن استمرارية الأفكار و تمنع التكرارات المثقلة للنص.

ومن الروابط كما يشير **جون آدم** : الوحدات المنظمة للمكان (يمين، يسار، شمال،... فوق، تحت، ...غرب، شرق،..)، فهي حسبه تتواجد بمعدل مرتفع في المقاطع التي تصف المناظر و المدن أو المنازل.[3]

بعد عرضنا لبعض الخصائص اللغوية للنص الوصفي ، نحاول في النقطة الموالية ذكر العمليات الوصفية.

---

[1]- ينظر : Jean-Michel Passerault et Monik Favart, Aspects textuelles du fonctionnement et du développement des connecteurs, «L'année psychologique », n 99/ 1999 ,Université de Poitier, France, p. 150.

[2]- ينظر : Chiraz Anane Bahroune , « Les connecteurs comme marques narrative », Cohérence et discours, Presses de L'Université, Sorbone, Paris, France, 2006 , p.130.

[3]- ينظر : Jean-Michel Adam, Elements de linguistiques textuelles , Pierre Mardaga Editeur, 1990, Liege, p. 163.

4.6.7 العمليات الوصفية:

يتضمن النص الوصفي عمليات تمثل الطريقة أو الكيفية التي تبرز الوصف في المقطع الوصفي، و تعداد هذه العمليات الوصفية أربع عمليات عند **ميشال آدم** وهي :

1- عملية الترسيخ " **Ancrage** " : ترسيخ و تعيين و إعادة صياغة

وتتحقق عملية الترسيخ بالحالات التالية:

أ- بدء المقطع الوصفي بذكر **الموضوع-العنوان (thème-titre)** حيث يستهل الموضوع الوصفي بذكر مرجعه، وهذه العملية تسمح **بالترسيخ (ancrage)**.

ب- أو يذكر الموضوع-العنوان في نهاية المقطع الوصفي ، وتسمى هذه العملية بـ **التعيين** "**affectation**".

ج- أو بإعادة ذكر الموضوع-العنوان في موضع آخر من النص بطريقة مغايرة وهذه العملية الوصفية تسمى **إعادة الصياغة** " **Reformulation**".[1]

إذن هذه العملية الوصفية تتيح لنا ثلاثة كيفيات لإدراج الوصف، إما بذكر الموضوع-العنوان في بداية المقطع، وهذا يسمى الترسيخ وإما بذكر الموضوع-العنوان في نهاية المقطع وهذا يسمى التعيين، و إما بإعادة صياغة الموضوع- العنوان.

2- عملية تحديد المظاهر "**Aspéctualisation**":

وتعد هذه العملية في أغلب الأحيان قاعدة الوصف، وهي مسؤولة عن تجزئة الموصوف إلى عناصر أو خاصيات الشكل: الطول...[2] وهذا الذي يجعل من النص الوصفي تفريعيا بخلاف النص السردي الذي هو خطي.

---

[1] - Jean-Michel Adam, Les textes : types et prototypes, Op.Cit.,p.85.

[2]- Ibid, p.p.89.90.

3- عملية الوضع في علاقة أو التعليق "Mise en relation " :

ويقصد بهذه العملية: التشبيه أو الاستعارة.

4- عملية الترصيع "Enchassement par sous-thématisation" :

وهي عملية ترصيع مقطع في مقطع ، وتكون نتيجة التوسعة الوصفية، حيث يتم الانتقال من الجمل الوصفية الكبرى للمستوى1 إلى الجمل الوصفية للمستوى2، 3...[1] وهذا الذي يحصل بإضافة مواضيع-عنوان فرعية، حيث تُحدد خاصياتها، وتشكّل المستوى الثاني للوصف، وبنفس الكيفية يتم الانتقال إلى المستوى الثالث...

[1]- ينظر : Ibid, p.91.95.

الفصل الثالث : الإطار المنهجي للبحث

1- بيداغوجيا المشروع في الوثائق التربوية الرسمية.

2- الاستبيان.

3- الاختبار الأول والاختبار الثاني .

لقد خصصنا الفصل الثالث للإطار المنهجي للبحث، وهو يتضمن وصفا للطرق والإجراءات التي استخدمناها للتحقق من مدى صدق الفرضيات التي اقتضتها إشكالية البحث، و سنعيد ذكرها في بداية هذا الفصل، فهي على النحو التالي:

- استخدام بيداغوجيا المشروع يفيد في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- المشاريع المقررة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي غير كافية لتعليم المكتوب في النمط المقرر لهذه السنة (أي النمط الوصفي).
- يجد الأساتذة صعوبة كبيرة في تطبيق بيداغوجيا المشروع في حجرة الدرس.

و للتحقق من صدق هذه الفرضيات، استخدمنا الإجراءات التالية:

- للتحقق من الفرضية الأولى، قمنا بعمل ميداني من خلال التجريب على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث يدعون لكتابة نص وصفي في حصة التعبير الكتابي، ثم ينتجون النص الوصفي نفسه باستخدام بيداغوجيا المشروع.
- أما الفرضية الثانية، فيتم التحقق منها من خلال القيام بقراءة في الوثائق التربوية الرسمية الخاصة باللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، للبحث عن مكانة بيداغوجيا المشروع في هذه الوثائق.
- و الفرضية الثالثة قد استلزمت منا استخدام أداة لجمع المعطيات، تتمثل في استبيان موجه إلى معلمي المدرسة الابتدائية، لمعرفة الصعوبات التي تصادفهم أثناء تطبيقهم لبيداغوجيا المشروع في حجرة الدرس.

وقد ارتأينا البدء بمبحث خاص بقراءة في الوثائق التربوية الرسمية الخاصة باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، لبحث تعليمية المكتوب من خلال بيداغوجيا المشروع فيها.

1 بيداغوجيا المشروع في الوثائق التربوية الرسمية:

1.1 بيداغوجيا المشروع في مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

جاء منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ضمن مناهج المواد طبعة جوان 2011 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، تأليف اللجنة الوطنية للمناهج وفي منهاج المواد، خصصت سبعة عشرة (17) صفحة لمادة اللغة العربية (أي من الصفحة العاشرة (10) إلى الصفحة السادسة والعشرين (26).

من المفيد في البداية أن نعرض للكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فقد جاء نصها في الصفحة الرابعة عشرة (14) من وثيقة المنهاج على النحو التالي:

"يكون المتعلّم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم و إنتاج خطابات شفهية و نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي".[1]

من خلال منصوص الكفاءة الختامية لهذه السنة، يبدو جليا المكانة الكبيرة والأهمية البالغة التي يوليها المنهاج للإنتاج الكتابي، وتحديده في الوقت نفسه الطابع الوصفي الغالب على النصوص الكتابية التي يكون المتعلّم قادرا على إنتاجها في نهاية السنة الرابعة.

1.1.1 تعليم المكتوب في منهاج اللغة العربية:

بعد أن حدّد المنهاج الكفاءة الختامية لهذه السنة، وفي الصفحة العشرين منه لفت انتباه المعلمين إلى اهتمامات وحاجات التلاميذ التي تزداد في هذا المستوى (أي نهاية الطور الثاني)، الأمر الذي ينجم عنه حاجة المتعلّم إلى التعبير أو التنفيس عن هذه الحاجات كتابيا. [2] فالمنهاج إذن يحرص على تحقيق الهدف التواصلي للتعبير الكتابي.

---

[1] – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2011، ص14.

[2] – ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة، مرجع سابق، ص20.

بعد ذلك حدّد المنهاج أهداف نشاط التعبير الكتابي، ولخصها في الآتي:

- " استخدام التعبير الكتابي في التواصل، تبليغا للأفكار و الآراء و الأحاسيس.
- كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم و منطقي.
- تذوق المتعلّم والتمكن من ممارسة أوجه التعبير المختلفة (وصف، سرد، إخبار تلخيص....)
- استخدام قواعد اللغة وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما.
- تنمية الخيال وروح الإبداع، كتخيل قصة مفتوحة واستنطاق مشاهد لقصة مصورة " [1]

و إذ نثمّن حرص المنهاج و تأكيده على الهدف التواصلي لنشاط التعبير الكتابي فهو يعتبر الغاية من تعلم جميع أنشطة اللغة العربية، فإننا نلاحظ في النقطة الثالثة من هذه الأهداف، عدم التأكيد على النمط الوصفي كما نصت عليه الكفاءة الختامية، فالمنهاج يورد مجموعة من أنماط النص (وصف، سرد، إخبار....).

ثم إن المنهاج لا يستعمل مصطلحا موحدا لنمط النص، فتارة نجده يتحدث عن "**طابع**" مثلما ورد في الكفاءة الختامية و تارة أخرى يسمي ذلك **أوجه التعبير**، كما جاء في أهداف التعبير الكتابي، و لا نجد تفسيرا لعدم استعمال المنهاج للمصطلح العلمي الموضوع لهذا المفهوم أي "**النمط**" **!**

حدد المنهاج محتويات أنشطة اللغة، حيث جعل للتعبير الكتابي ثمانية مواضيع هي كالآتي:

- " يحرر بطاقة تهنئة (مناسبة دينية، وطنية، شخصية) .
- يصف شخصا أو منظرا أو حدثا.
- يكمل قصة مبتورة النهاية.
- يضع أسئلة لأجوبة أو أجوبة لأسئلة.

---

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة مرجع سابق، ص.20.

- يضع أسئلة لمناقشة موضوع ما.
- يكتب تعليقا عن مباراة رياضية.
- يملأ استمارات أو مطبوعات." [1]

والملاحظ على هذه المواضيع هو قصر التعليم على الكتابة في النمط الوصفي على موضوع واحد فقط وهو الموضوع الثالث، أي واحد من ثمانية، ما يمثل نسبة 15% من مجموع المواضيع، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام، هو كيف ننمي كفاءة المكتوب في النمط الوصفي بهذه النسبة الضئيلة من المواضيع المقررة ؟! وهل إنتاج نص وصفي واحد خلال السنة كلها، يمكّن من تعليم التلميذ الكتابة في هذا النمط ؟!

أما الحجم الزمني المخصص لنشاط التعبير الكتابي، فهو حصة واحدة من 45 دقيقة في أسبوع، وحصتان في أسبوع ثان وهكذا، لأن الحصة الثانية تنجز بالتناوب مع إنجاز المشروع.[2]

ويترتب من هذا حالتان:

الحالة الأولى : حصة واحدة للتعبير الكتابي في الأسبوع أي 45 دقيقة من مجموع 8ساعات و15 دقيقة مخصصة لأنشطة اللغة العربية بما يمثل 1 من 11 أو نسبة **09 %** من الحجم الزمني المخصص للغة العربية.

الحالة الثانية: تخصيص حصتان للتعبير الكتابي من 11 حصة في أسبوع آخر، أي 90 دقيقة من 8 ساعات و 15 دقيقة ويمثل نسبة **18 %** من الحجم الزمني المخصص للغة العربية.

وفي الحالتين، يمثل الحجم الزمني المخصص للتعبير الكتابي نسبة ضئيلة لا نتصور أنها تساهم في تنمية المكتوب لدى التلاميذ بمنظور الكفاءة الختامية لهذه السنة !

([1]) – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة، مرجع سابق، ص24.

[2] – ينظر: مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السنة الرابعة، مرجع سابق، ص12.

2.1.1 بيداغوجيا المشروع في منهاج اللغة العربية:

يدعو منهاج السنة الرابعة ابتدائي إلى اعتماد الطرائق النشطة في التعليم، وفي هذا السياق يحث " على تبني بيداغوجيا المشروع، قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة و دفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه و البحث و السعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في هذا المسعى، من جهة أخرى.) " [1]

ويحدد المنهاج أهداف المشروع في النقاط التالية:

- " يدرّب المتعلّم على العمل الجماعي و احترام آراء الغير.
- تحمّل المسؤولية.
- الشعور بالمتعة و حرية المبادرة.
- إدماج تعلّماته و استغلالها في إنتاج واحد.
- تخطيط تعلّماته.
- التقييم الذاتي." [2]

لقد استلهم المنهاج هذه الأهداف مما جدّ في الفكر التربوي المعاصر، ليستنير بها المعلّم في ممارساته البيداغوجية، وهذه ثمرة من ثمار تبني المقاربة بالكفاءات، ولكن هل تم تجسيدها في الميدان ؟!

2.1 تعليم المكتوب في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي:

وُضعت الوثيقة المرافقة " لتسهيل مقروئية المناهج، فتوضح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها، كما أنها تقدم للمعلّم معالم، تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة و المضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين

---

[1] – المرجع نفسه، ص25.

[2] – المرجع نفسه، ص 21.

وتقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائهم." [1] فالوثيقة المرافقة إذن تفصّل ما أُجمل في المنهاج، و تساعد المعلّم على تطبيق الاختيارات البيداغوجية المقررة فيه .

وقد جاءت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ضمن الوثيقة المرافقة لمناهج المواد حيث خصص لها ثلاثة و عشرين صفحة (من الصفحة 5 إلى الصفحة 27). [2]

1.2.1 التعبير الكتابي في الوثيقة المرافقة:

بعد أن أكدت الوثيقة المرافقة على المكانة الهامة التي يحتلها نشاط التعبير الكتابي ضمن الوحدة التعليمية، لتجسيد مكتسبات المتعلم، عرّفت لنوعيه : الوظيفي والابداعي.[3]

وذكرت الوثيقة المرافقة ما تسميه المعالم ، ليستبصر بها المعلّم وهي حسبها كالآتي:

- صياغة نص الموضوع صياغة واضحة العبارات و المطلوب.
- اعتماد طريقة الاستجواب لإشراك المتعلمين واستدراجهم من خلال الحوار المركّز الهادف إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والإنجاز.
- وضع التصميم المناسب له (مقدمة، تحليل، خاتمة).
- تكليف المتعلّمين بالكتابة في الموضوع، مستثمرين المكتسبات القبلية قصد بلورتها في إنشاء، تبرز فيه قدرتهم على البناء و الربط المنطقي و التعبير اللغوي السليم مستعينين في ذلك بالتصميم المقترح آنفا.[4]

---

[1] – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة جوان 2011، ص3.

[2] ينظر : المرجع نفسه ، ص ص 25-27

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص3.

[4] ينظر : المرجع نفسه، ص20.

والمطلّع على هذه المعالم لا يجد صعوبة كبيرة في ملاحظة أننا لازلنا نعلّم المكتوب بالطريقة التقليدية، رغم تصريح المنهاج والوثيقة المرافقة بتبني الطرائق النشطة في التعليم، ولكن المعالم المحددة في الوثيقة لازالت تكرّس الممارسات التقليدية في تعليم المكتوب، وحتى المصطلحات المستعملة في ثناياها توحي بذلك، فالنقطة الأولى مثلا تتحدث عن صياغة نص الموضوع وكان الأولى استعمال مصطلح " الوضعية" ، كما أنها تشير إلى توضيح العبارات و المطلوب، وكان الأحرى أن نستبدلها بالسند و السياق و التعليمة !

وتحدثت الوثيقة المرافقة في هذه المعالم عن استخراج العناصر، ووضع تصميم (مقدمة، تحليل، خاتمة)، ثم الكتابة في الموضوع، وهذه الطريقة هي نفسها تلك التي كان معمولا بها في المقاربات التقليدية، ويبقى السؤال مطروحا عن أسباب عدم الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الأبحاث الجديدة في تعليمية المكتوب، كالكتابة الأولية على المسودات والمراجعة وإعادة الكتابة لتحسين النص1...، كما بسطنا له في الجانب النظري من هذه الدراسة (انظر: ص.ص67-71 من الفصل الثاني) .

أما في **حصة تصحيح التعبير الكتابي:**

فنجد الوثيقة المرافقة قد اقترحت لتقييم الإنتاج الكتابي، ما يلي:

- " الارتباط بالموضوع و استيفاء العناصر و ترتيبها.
- صحة المعلومات المقدمة.
- ترابط الأفكار و تسلسلها.
- تماسك التراكيب و تناسق عناصرها.
- استخدام كلمات مناسبة للموضوع." [1]

[1] – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ، مرجع سابق، ص.22.

وإذا تأملنا هذه النقاط وجدناها عبارة عن مؤشرات لبعض المعايير، و لا ندري لماذا اقتصرت الوثيقة المرافقة عليها ولم تدرج شبكة للتقييم بالمعايير الأربعة المعمول بها في تقييم الإنتاج الكتابي، والمستفادة من نتائج البحوث في تعليمية المكتوب .

و تدعو الوثيقة المرافقة المعلّم إلى تصحيح الأخطاء المشتركة بعد تصنيفها حسب نوعها (لغوي نحوي، إملائي...). [1]

ويظهر من هذا أن تصحيح نصوص التلاميذ، لازال يقتصر فيه على الأخطاء اللغوية فحسب، بينما المنتظر أن يكون تكوينيا، لأن التصحيح هو وسيلة مساعدة على التعلم ووسيلة لقياس تطور كفاءات التلاميذ في آن واحد.[2]

و"عندما نجعل عملية التكفل بالأخطاء في قلب تعلّم المكتوب، فهذا قد يؤثر سلبا على عملية التواصل التي تُعدّ الهدف الأسمى من الكتابة، ولهذا يرى كثير من الباحثين أنه في عملية تعليم وتعلّم الكتابة، يجب أن لا يُعطى المبنى نصيبا أكبر من نصيب المعنى، لكي لا يتسبب ذلك في التشويش على عملية التواصل، أفليست الكتابة أولا و قبل كل شيء هي قضية للتواصل بين كاتب و قارئ ؟!" [3]

2.2.1 بيداغوجيا المشروع في الوثيقة المرافقة:

لم تضف الوثيقة المرافقة على منهاجها، الشيء الكثير فيما يخص بيداغوجيا المشروع، فبعدما ذكرت بالأهداف نفسها التي ذكرها المنهاج تقريبا، حددت المراحل الواجب اتباعها لإنجاز المشروع وهي حسبها، كالآتي:

- " تحليل الحاجات.
- تحليل الكفاءات المراد تنميتها لدى التلميذ.

---

[1] –المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[2] – ينظر: حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، دار هومة للنشر الجزائر، 2014، ص51.57.

[3]– ينظر : Réal Bergeron ; Op.Cit , p. 55.

- اختيار الاستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف.
- ضبط الوسائل المادية و البشرية.
- إعداد مخطط للتقييم.
- تنفيذ مخطط العمل.
- تقييم المشروع. " [1]

وإدراج هذه المراحل دون شرحها مرحلة مرحلة وإعطاء أمثلة عليها، لا يمكن أن يساعد المعلّم في تطبيق هذه البيداغوجيا في صفّه، و لن يزيل أمامه العقبات التي تعترض سبيل استخدامه لهذه البيداغوجيا الجديدة، في عمليتي التعليم و التعلّم.

3.1 تعليم المكتوب في دليل المعلم:

جاء دليل المعلّم للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ضمن أدلة المواد طبعة جوان 2011، حيث خصص له 11 صفحة فقط (من ص 6 إلى ص 16). [2]

ورغم أنه قد صُرّح في مقدمة دليل اللغة العربية، أن هذا الأخير قد أُنجز ليقدم جملة من التوجيهات والإرشادات في إطار تيسير ممارسة تعليم اللغة العربية وترجمة محتويات المنهاج [3] لكننا لا نلاحظ عند استقرائه أي اختلاف كبير بينه و بين الوثيقة المرافقة فقد حوى مثلها إشارة إلى بعض الطرائق النشطة المعتمدة كالمقاربة النصية و بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع، وقد جاءت هذه الإشارة مقتضبة، ثم عرض الدليل للتوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية، وذيّل ذلك بنماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي، ولكن حتى هذه الوضعيات لم ترق إلى الهدف المرجو منها، و المتمثل في تسهيل ممارسة تعليم اللغة العربية.

---

(1) – ينظر : مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ،الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص ص.13.14.

(2) – ينظر : مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط.جوان2012 ، ص ص 6– 16 .

(3) – المرجع نفسه، ص.8.

وكمثال على ذلك، وضعية التعبير الكتابي التي اقتصر فيها على البدء بمناقشة نص ثم دعوة التلاميذ للإنتاج الكتابي، من خلال إكمال نص، فكانت التعليمة: " انقل المكتوب وأكمل الوصف" [1]، ولم يحدّد فيها لا حجم المنتج ولا الأوصاف المقصودة: جسدية كانت أو معنوية، كما لم يقترح الدليل شبكة لتقييم المنتج !

ولم يتضمن الدليل أيضا أي إشارة إلى حصة تصحيح التعبير الكتابي، أما عن المشروع في دليل المعلم، فما عدا إشارته إلى بعض أهداف بيداغوجيا المشروع والتي لم تزد عن ثلاثة أسطر، فلم يحو أي مشروع كتابي. [2]

نخلص من هذا المبحث إلى القول أن الوثائق الرسمية (المنهاج و الوثيقة المرافقة ودليل المعلم) للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ورغم إقرارها بأهمية الكتابة للمتعلّم كوسيلة تعلّم وتواصل و تبليغ، و تصريحها بذلك في منصوص الكفاءة الختامية، إلا أنها لم تولها العناية اللازمة بل اقتصرت على إشارات إلى بعض أهداف التعبير الكتابي وأهداف المشروع، ولم تزوّد المتعلّم بطريقة واضحة تسهل عليه تعليم التلاميذ الكتابة وتعليمهم كيف يتعلمونها، بل اقتصرت على بعض التوجيهات التي لا يمكن من خلالها تحسين أداء المعلّم و تغيير ممارسته البيداغوجية، وفق منظور المقاربة بالكفاءات.

([1]) – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص16.

([2]) – ينظر : المرجع نفسه، ص ص 13– 16.

2 الاستبيان:

للتحقق من صدق الفرضية الثانية و المتعلقة بالصعوبة التي يجدها الأساتذة في تطبيق بيداغوجيا المشروع في حجرة الدرس، استعمل الباحث أداة "**الاستبيان**" لجمع المعطيات ثم تحليلها، واستبيان البحث هو " أداة لجمع المعطيات، يتم بناؤها من أجل إخضاع الأفراد لمجموعة من الأسئلة . " [1]

ويجيب الأفراد المبحوثون عن مجموعة من الأسئلة المغلقة أو المفتوحة والتي ينبغي أن لا نبالغ في عددها، كما تكون الأسئلة المفتوحة محدودة، كما تُحدَّد امتدادات الإجابة عليها أيضا.[2]

وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار هذه الشروط العلمية لبناء أداة لجمع المعطيات أي الاستبيان، حتى تكون أكثر صدقا و نجاعة في تحليل الظاهرة المدروسة.

1.2 بناء الاستبيان:

بعد إطلاع الباحث على مجموعة من استبيانات الآراء، صمم هذا الاستبيان بما يتوافق مع خصائص بحثه (انظر الملحق ص207)، حيث كانت فقرات الاستبيان تهدف إلى الإجابة عن جملة من التساؤلات المتعلقة بفرضية من فرضيات البحث والمتمثلة في الآتي:

يجد الأساتذة صعوبة في تطبيق بيداغوجيا المشروع في ممارستهم الصفية.

([1]) – أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تر: بوزيد صحراوي و آخران، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2013، ص.243.

(2) – ينظر : المرجع نفسه ، ص.ص.243-247.

2.2 تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية:

إن الاستبيانات التجريبية تفيد الباحث في تحديد درجة استجابة أفراد العينة، كما تساعد على التعرف على الأسئلة الغامضة ليتم توضيحها ولهذا الغرض، قمنا بتوزيع عدد من لاستبيانات التجريبية على السادة الأساتذة، وهي عشر استبيانات ، بعدما أفهمناهم الغرض منها، و بعد وصول الاستبيانات إلينا وقراءتها وتحليل عدد من أفراد هذه العينة لاحظنا أن البعض منهم قد وجد صعوبة في التعامل مع بعض المصطلحات الواردة في الاستبيان، ولعل هذا يرجع إلى عدم امتلاكهم لهذه المصطلحات وعدم استعمالهم لها في ممارستهم البيداغوجية مثل : مصطلح "كفاءة المكتوب" الذي ورد في المحور الثاني من الاستبيان في العبارة التاسعة، ولكي لا يبقى هذا المصطلح غامضا بالنسبة لأفراد العينة قمنا بوضع شرح له أمام المصطلح، (انظر نموذج الاستبيان ص.207) .

3.2 محتوى الاستبيان:

تضمن الاستبيان في شكله النهائي محورين، هما :

المحور الأول: معلومات عامة

وهي معلومات شخصية عن أفراد العينة، تتعلق بالجنس و المؤهل العلمي والخبرة المهنية وكذا القسم المسند وقت ملء الاستبيان، ونوع المؤسسة التي يعمل بها.

أما **المحور الثاني:**

فهو عبارة عن معلومات خاصة بالممارسة البيداغوجية، وقد اشتملت على عشر فقرات، تتعلق بمدى امتلاك الأساتذة لمعلومات عن بيداغوجيا المشروع، ومصدر هذه المعلومات إن وجدت، و أثر بيداغوجيا المشروع في التفاعل بين المتعلمين، كما تعلقت أيضا بإنجاز المشروع وتقييمه ومظاهر التحسّن الحاصل في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين بفضل استخدام بيداغوجيا المشروع، وسوف نتطرق إلى هذه الفقرات التي احتواها الاستبيان بالتفصيل، عند تحليلنا لهذا الأخير.

4.2 عينة الاستبيان:

تكونت عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، و لقد اقتصرنا في هذه العينة على أساتذة السنة الرابعة و أساتذة السنة الخامسة، فعلنا ذلك لكون نهاية الطور الثاني (أي السنة الرابعة) والطور الثالث (أي السنة الخامسة)، يكون المتعلّمون فيهما قد قطعوا شوطا لا بأس به في تعلّم التعبير الكتابي وتكون إنتاجاتهم في هذا النشاط أكثر وضوحا وبروزا، وبهذا نضمن تعامل الأساتذة (أفراد العينة) مع الاستبيان بأكثر إيجابية.

وما عدا اقتصارنا على أساتذة قسمي الخامسة و الرابعة، فقد كان اختيارنا للعينة بطريقة عشوائية من الأساتذة العاملين بمدارس واقعة بولاية تيسمسيلت: في المدينة وضواحيها وبدائرة لرجام وبعض بلدياتها.

5.2 توزيع الاستبيان:

إن مزاولة الباحث مهنة التعليم لسنين عديدة، ساعدته كثيرا في تجريب أداة البحث (الاستبيان) على العينة الموصوفة آنفا.

لقد تم توزيع 70 استبيانا في الفترة الممتدة بين أكتوبر و نوفمبر سنة 2013، خلال خرجات ميدانية إلى المدارس المحددة سابقا و اتصالنا بالأساتذة والأستاذات، حيث حرصنا على إبلاغهم بأهمية المعلومات التي سيدلون بها بالنسبة لبحثنا، واجتهدنا في توضيح ما استشكل عليهم في فقرات الاستبيان، كما أكدنا على خلوه من أي بيانات شخصية، حتى تكون إجاباتهم صريحة وموضوعية.

وعند انتهائنا من جمع الاستبيانات، لم نستلم إلا 57 استبيانا، استبعدنا منها 05 استبيانات لأن أصحابها لم يجيبوا على جميع الأسئلة ، فأصبح عدد الاستبيانات 52 استبيانا تم الاعتماد عليها في التحليل.

6.2 طريقة تحليل الاستبيان:

بعد جمع معطيات الاستبيان وفرزها، استخدم الباحث التقنية الإحصائية المتمثلة في النسبة المئوية لتوزيع الإجابات و إبراز دلالة المعلومات حسب أهداف البحث، و آثرنا عرض نتائج الاستبيان في شكل جداول لتسهيل تحليلها حسب المحاور.

3 الاختبار الأول والاختبار الثاني :

لقد تمثلت إشكالية البحث في التحقق من مدى مساهمة بيداغوجيا المشروع في تحسين كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، أي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي ، واستعملنا لأجل ذلك المنهج التجريبي الذي " يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر " [1]

لقد اخترنا من بين التصاميم التجريبية العديدة المجموعة التجريبية الواحدة باختبارين وإلى هذا يشير **موريس أنجرس** بقوله: " قد نحصر عملنا في مجموعة واحدة بإخضاعها للاختبارين القبلي والبعدي دون الاعتماد على مجموعة المراقبة " [2] ، ويكون التجريب إذن وفق المراحل التالية: إجراء اختبار قبلي على المجموعة، ثم إدخال المتغير المستقل وإجراء الاختبار البعدي ، وبعد ذلك نقارن بين نتائج الاختبارين.

لقد استعملنا للتجريب أداة لجمع المعطيات متمثلة في وضعية إدماجية، والتي تعتبر في حالتنا هذه **الاختبار القبلي**، ويكون ذلك على عينة من التلاميذ أي مجموعة التجريب فيُدعون من خلال هذا الاختبار إلى كتابة نص وصفي ، في حصة تعبير كتابي عادية ثم يطلب من المجموعة كتابة نص وصفي في الموضوع نفسه، ولكن يتم ذلك من خلال إنجاز مشروع وهو الذي يمثل **الاختبار البعدي** ، لنحصل في الأخير على مدونتين كتابيتين ، تكونان محل تقييم في ضوء شبكة تقييم معدّة لهذا الغرض ، والنتائج التي تفرزها هذه العملية يتم تحليلها .

([1]) موريس أنجرس , مرجع سابق، ص 102.

([2]) المرجع نفسه، ص 213.

1.3 عينة البحث :

تتكون عينة البحث من أربعة وثلاثين 34 تلميذا ، موزعين على ثلاثة مدارس، هي:

- مدرسة حضرية (م/ 20 أوت) الواقعة بمدينة تيسمسيلت.
- مدرسة شبه حضرية (م/ بني مايدة) الواقعة بضواحي مدينة تيسمسيلت.
- مدرسة ريفية (م/ الشهيد شاكر اعمر) التابعة لبلدية لرجام .

و قد كان حرصنا على أن يتوزع أفراد العينة على هذه المدارس المختلفة المواقع لتكون العينة أكثر تمثيلا .

2.3 زمن البحث:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة بين شهري فيفري ومارس من سنة 2014، وفي هذه الفترة من السنة يكون التلاميذ قد أوشكوا على إنهاء فترتين دراسيتين، أي أنهم تابعوا أغلب دروس السنة .

3.3 كيفية اختيار أفراد العينة:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مدارس مختلفة ، كما سبق ذكره ، واخترنا من كل مدرسة فوجا دراسيا من مستوى السنة الرابعة ، وبعد أن رتبنا تلاميذ كل فوج ، بناء على نتائجهم في اختبارات اللغة العربية، للثلاثي الأول، أي معدل العلامات الثلاثة المتحصل عليها في اختبارات أكتوبر ونوفمبر وديسمبر، حيث تم ترتيبهم من أعلى معدل إلى أدناه ليتم سحب أفراد العينة بطريقة عشوائية منتظمة وهذه الطريقة " يتبع فيها خطة منظمة للاختيار ، فيختار الباحث نقطة البدء بطريقة عشوائية ثم تسحب باقي المفردات بأسلوب منظم ." [1]

[1] سلطان بلغيث ، إضاءات منهجية في العلوم الإنسانية ، دار بن طفيل للنشر والتوزيع ، ط 1 ، الجزائر ، 2011 ، ص 140 .

ووفقا لهذه الطريقة في المعاينة ، كانت العينة على النحو التالي :

- الفوج الأول : من مدرسة 20 أوت (حضرية)

يحوي 30 تلميذا: تم ترتيبهم من 1 إلى 30. وسُحب منهم التلاميذ المرتبين بأعداد فردية (1، 3 ، 5 ، ..... ، 29) وكان مجموعهم 15 تلميذا.

- الفوج الثاني : من مدرسة علي باي (شبه حضرية)

ويحوي 25 تلميذا تم ترتيبهم من 1 إلى 25. وسُحب منهم التلاميذ المرتبين بأعداد زوجية أي (2، 4، 6 ، .....، 24) وكان مجموعهم 12 تلميذا .

- الفوج الثالث : من مدرسة الشهيد شاكر اعمر(ريفية)

وتضمن 14 تلميذا، تم ترتيبهم من 1 إلى 14. و سُحب منهم التلاميذ المرتبين بأعداد فردية، أي (1 ، 3 ، 5 ، 7 ، 9 ، 11 ، 13). وكان عددهم سبعة (7) تلاميذ .

والجدول الموالي يوضح توزيع تلاميذ العينة حسب الجنس وحسب مؤسسة التمدرس أيضا.

جدول رقم (01) توزيع تلاميذ العينة حسب الجنس وحسب مؤسسة التمدرس:

المدرسة	حضرية	شبه حضرية	ريفية	المجموع	النسبة
الجنس	مدرسة "20أوت" تيسمسيلت	مدرسة "علي باي" بني مايدة، تيسمسيلت	مدرسة "الشهيد شاكر اعمر" لرجام		
ذكور	05	06	04	15	%44.11
إناث	10	06	03	19	%55.88
المجموع	15	12	07	34	%100

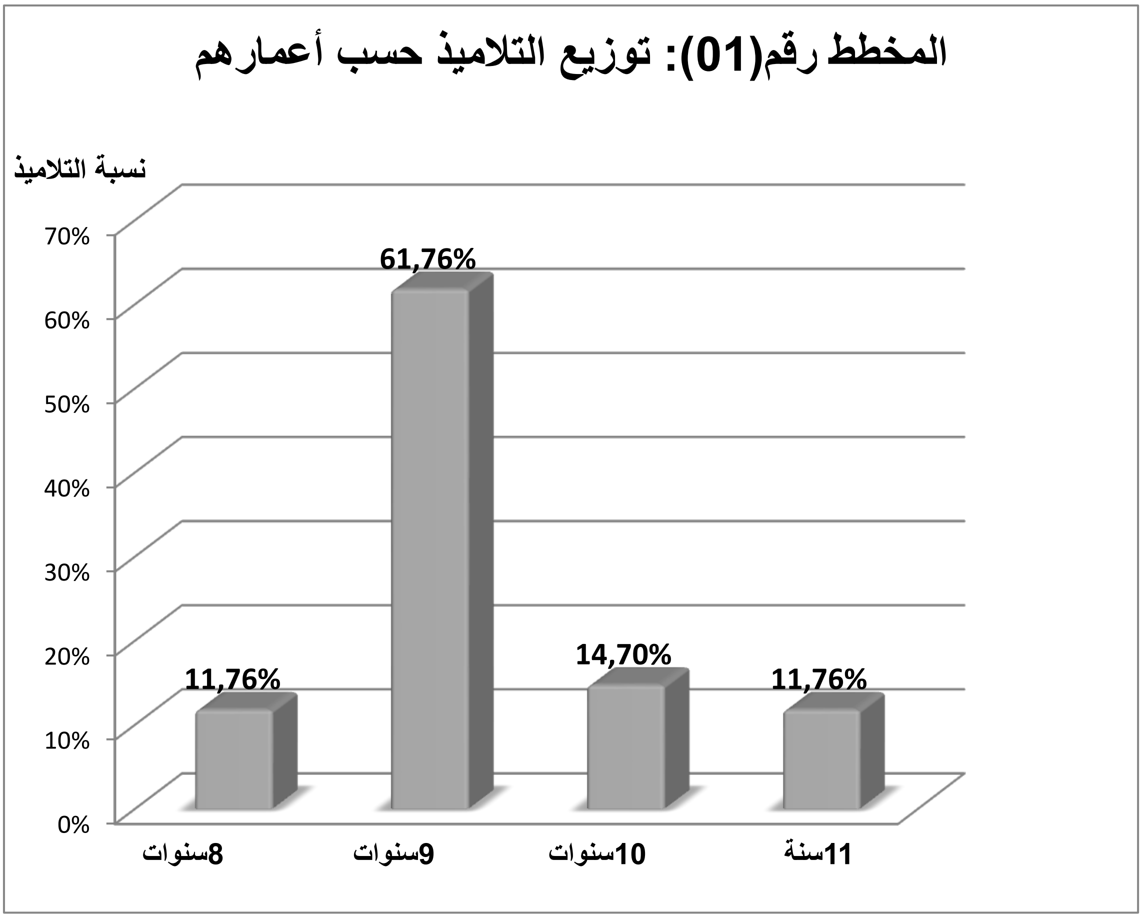
يظهر من الجدول أعلاه أن عدد الإناث هو 19 أنثى من 34 تلميذا، وهن يمثلن نسبة 55.88 % من عينة البحث ، بينما يشكل الذكور نسبة 44.11 %.

وفيما يلي جدول يلخص توزيع التلاميذ حسب أعمارهم:

جدول رقم (02): توزيع التلاميذ حسب أعمارهم

عمر التلميذ	8سنوات	9 سنوات	10 سنوات	11 سنة
العدد	04	21	05	04
النسبة	%11.76	%61.76	%14.70	%11.76

والمخطط الموالي يوضح هذه النسب أكثر:



إن التلميذ المتّبع تدرجا دراسيا عاديا، يكون سنّه في بداية السنة الرابعة تسع (9) سنوات، ولذلك كانت نسبتهم كبيرة بلغت 61.76% من العينة، أما التلاميذ البالغين ثمان (8) سنوات فهم متقدمون على زملائهم العاديين بسنة واحدة ، وهؤلاء يكونون قد دخلوا السنة الأولى بنظام " ترخيص السنّ ، حيث سُمح لهم بدخول المدرسة في سنّ الخامسة

أما التلاميذ البالغين سن العاشرة أو الحادي عشرة، فقد بلغت نسبتهم 14.70% و11.76% على الترتيب، وهؤلاء متأخرون عن السن القانونية، بسبب تكرارهم لسنة أو سنتين.

4.3 بناء الاختبارين :

بما أن الهدف من البحث الميداني في هذه الدراسة هو إجراء مقارنة بين الإنتاجات الكتابية للتلاميذ في حصة التعبير الكتابي العادية و بين الإنتاجات الكتابية لهؤلاء التلاميذ من خلال المشروع الكتابي ، فإن أفراد عيّنة البحث الموصوفة في الفقرة السابقة سيستدعون لكتابة نص وصفي في حصة تعبير كتابي عادية ثم ينتجون كتابات عن الموضوع نفسه ولكن من خلال إنجاز مشروع.

ولهذا يكون مجموع الوثائق التي ستكون محل هذه الدراسة 68 وثيقة:

- 34 وثيقة منتجة خلال حصة التعبير الكتابي، أي في الاختبار الأول.
- 34 وثيقة منتجة إثر حصص المشروع الكتابي، أي في الاختبار الثاني.

1.4.3 بناء الاختبار الأول:

لإعداد الاختبار الأول، رجعنا إلى الكفاءة الختامية للغة العربية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، والذي كان منصوصها كما يلي :

" **يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة، يغلب عليها الطابع الوصفي .**" [1]

ينتظر إذن من التلميذ في نهاية هذه السنة أن يكتب نصا وصفيا ، وهذا الذي دفع الباحث إلى بناء الاختبار الأول في شكل "وضعية إدماجية"، يُدعى تلاميذ العينة من خلالها إلى الكتابة في هذا النمط .

([1]) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص14.

وقد أخذ الاختبار الأول صورته النهائية، على النحو الآتي :

المستوى: الرابعة ابتدائي	الاختبار (1)
النشاط : تعبير كتابي	المدة : 45 دقيقة
الموضوع : وصف إنسان	
الوضعية	
- اكتب نصا لا يقل عن عشرة (10) أسطر ، تصف فيه إنسانا تعرفه (أمك ، أبوك ، جدك ، جدتك ، أخوك ، صديقك ...)	
تحدث عن أوصافه الجسدية وأوصافه المعنوية .	

لقد تعمّدنا بناء الاختبار في شكله التقليدي، ولم ندرج فيه المصطلحات الجديدة المستفادة من المقاربة بالكفاءات، مثل : السند والسياق والتعليمة، ذلك أن الممارسات الصفيّة اليومية لا تزال تكرّس الطريقة التقليدية في بناء الوضعية الإدماجية ، ولم يدرَّب التلاميذ على التعامل مع هذه المصطلحات، بل حتى الجهات الوصيّة الرسمية لا تزال تحافظ على الشكل القديم في بناء الوضعية، في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

2.4.3 بناء الاختبار الثاني:

في الاختبار الثاني والمتمثل في إنجاز مشروع كتابي، يُدعى التلاميذ إلى إنتاج نص وصفي أيضا، وفي الموضوع نفسه أي وصف إنسان، إثر سلسلة من الحصص يعمل فيها التلاميذ في أفواج ، ويكون إنتاجهم الأخير فرديا.

لقد حرصنا على أن يكون الموضوع المنتج في الاختبار الثاني هو الموضوع نفسه الذي عبّر عنه التلاميذ في الاختبار الأول، حتى نستطيع قياس التأثير الحاصل في كتابات التلاميذ وملاحظة الفروق بين المدونتين بصورة جلية، بخلاف مثلا لو كان موضوع الاختبار الثاني حول وصف طبيعة، بينما هو في الاختبار الأول وصف إنسان.

و كان الاختبار الثاني في صورته النهائية على النحو الآتي:

المستوى: الرابعة ابتدائي **الاختبار (2)**

النشاط : مشروع كتابي المدة : ثلاثة أسابيع

الموضوع : إنتاج نص وصفي

تحديد الهدف: كتابة نص يصف فيه شخصا يعرفه.

التخطيط: - تفويج التلاميذ ، مناقشة المطلوب من خلال التعليمة

- تزويد التلاميذ ببعض الموارد مثل مفردات مناسبة للنمط:

- صفات جسدية، صفات معنوية ...

الإنـــجاز: - الكتابة الأولية (استعمال المسودة)

- المراجعة: تقييم النصوص من خلال الشبكة المدرجة في كتاب التلميذ بالإضافة إلى مؤشرات أخرى لم ترد فيها، مثل: ترك البياض في بداية الـفقرات ، ووضــع عـلامات الوقف ...

- إعادة الكتابة.

التحرير النـهائي: كتابة النص فرديا ، في الحصة الأخيرة من المشروع.

5.3 تطبيق الأداة:

قام الباحث في أول الأمر بالاتصال بالسادة الأساتذة المسند إليهم الأفواج الدراسية التي ينتمي إليها أفراد العينة الموصوفة سابقا ، حيث وضّح لهم موضوع بحثه والجدوى منه ، كما بيّن لهم أهمية مشاركتهم فيه من خلال التجريب على العيّنة المقصودة ، وبعد أن بسط لهم كيفية تطبيق الأداتين ، مرحلة مرحلة وتأكد له استيعابهم الجيد لذلك سلّمهم موضوعي الاختبارين، ليتمّ تطبيقه على النحو التالي :

1.5.3 تطبيق الاختبار الأول :

ويكون ذلك في حصة التعبير الكتابي الرسمية ومدتها: 45 دقيقة، حيث يُدعى التلاميذ لكتابة نص وصفي، استنادا إلى مضمون الوضعية، وتُجمع في الأخير وثائق التلاميذ التي تكوّن المدونة المكتوبة الأولى .

2.5.3 تطبيق الاختبار الثاني:

إن أكبر عقبة تقف في طريق إنجاز هذا المشروع هو الوقت المتاح في حصة المشروع الكتابي الرسمية، والتي تقد بـ 45 دقيقة في أسبوعين، وهي مدة غير كافية لإتمام المشروع ، الأمر الذي جعلنا وبحكم علاقتنا بالسادة الأساتذة، كونهم زملاء المهنة كما سبق الإشارة إليه، فقد أقنعناهم بضرورة إجراء المشروع في مدة ثلاثة أسابيع .

عندما بدأ الأساتذة في إنجاز هذا المشروع ، تنّقلنا إلى المؤسسات المعنية وحضرنا جانبا من مراحل سيره، ولكننا أمسكنا عن ذلك عندما لاحظنا أن الاحتكاك المباشر بين الباحث وأفراد العينة قد يجعل منه محور اهتمام المتعلّمين ، فيصبح بذلك عنصرا دخيلا وقد يؤثر سلبا على مجريات البحث ، واكتفينا بما قدّمناه قبل ذلك، من توصيات وإرشادات مناسبة لمساعدة الأساتذة في إجراء هذا المشروع.

ولأن كتاب التلميذ يُعدّ وسيلته لإرساء الكفاءات المقررة ، فقد كان من توصيات الباحث للأساتذة اعتماد النصيين الوصفيين المدرجين في الكتاب ص58، كتمارين وتدريبات لتحديد بعض مكونات النص الوصفي : من صفات (جسدية ومعنوية) وتشبيهات ...

كما أوصاهم أيضا باعتماد شبكة التقييم الذاتي المدرجة في الكتاب المدرسي وزوّدهم أيضا بمؤشرات تقييم إضافية مثل : وضع علامات الوقف ، وترك البياض في بداية الفقرات، و استعمال التشبيه، واستعمال معجم عن الوصف (صفات جسدية وصفات معنوية...)، وبدء الوصف وإنهائه بجملة تناسب الموضوع العام ...

- **وفي الكتابة الأولية** : يحرصون على استعمال التلاميذ المسودات.
- **العمل في أفواج** : يتمّ تقييم الكتابة الأولية في ضوء مؤشرات التقييم: مراجعة النصوص، إعادة الكتابة، مراجعة، إعادة الكتابة... وهكذا أي تحسين النصوص.
- **تحرير النص النهائي فرديا:** ويكون ذلك في آخر حصة من المشروع .

والوثائق التي حصلنا عليها بفضل المشروع ، كوّنت المدونة المكتوبة الثانية.

6.3 ترميز الوثائق:

لتسهيل فرز المدونة، عمد الباحث إلى ترميز الوثائق محل الدراسة، حسب الطريقة التالية:

1.6.3 المدونة المكتوبة رقم (1) :

تحوي هذه المدونة 34 وثيقة ورمزنا لها بالآتي :

1 01 ، 1 02 ، 1 03 ، 1 04 ، .....، 1 34 . حيث يرمز الرقم 1 على اليسار إلى المدونة الأولى ، أما الرقمان (01 ، 02 ، 03 .....34) على يمين الرمز فيمثلان الرقم التسلسلي لوثائق التلاميذ.

2.6.3 المدونة المكتوية رقم (2) :

وهي الناتجة عن تجريب بيداغوجيا المشروع ، فقد استعملنا لها الرموز التالية : 2 01 ، 2 02 ، 2 03 ، .....، 2 34 .

حيث يرمز الرقم 2 على اليسار إلى المدونة الثانية، أمّا الرقمان على يمين الرمز وهي : (01 ، 02 ، 03 .....، 34) ، فيمثلان الرقم التسلسلي لوثائق التلاميذ في هذه المدونة .

4 تقييم الإنتاجات الكتابية :

لتقييم الإنتاجات الكتابية لعينة البحث ، اعتمدنا شبكة تقييم (EVA) واقتصرنا على بعض المؤشرات فيها ، ولأن النص المراد تقييمه هو نص وصفي ، فقد أجرينا على هذه الشبكة بعض التعديلات المستفادة من :

- مفاهيم جون ميشال آدم للنص الوصفي . [1]
- بطاقة متابعة لكفاءة تحرير نص وصفي المعدة من قبل جنوفياف ميار. [2]

وقد وضعنا لمؤشرات هذه الشبكة تقديرات عددية ، لتصير الشبكة على النحو الآتي :

([1]) Jean- Michel Adam , les textes : Types et Prototypes , Op.Cit. , PP75.93.

([2]) Meyer Genevieve , Evaluer, Pourquoi ? Comment ? Hachette Education, 2007 , Paris , France, P.110.

شبكة تقييم نصوص التلاميذ (*)

المعايير	المؤشرات	التقدير		
1 – الجانب التداولي (الملاءمة)	1.1 هل اختار التلميذ النمط المناسب (الوصفي)؟ 2.1 هل بدأ التلميذ الوصف وأنهاه بجملة تناسب الموضوع العام ؟ 3.1 هل وظف جملا تتناسب مع النمط الوصفي ؟	معايير الحد الأدنى	5 نقاط 5 نقاط 5 نقاط	40 نقطة
2–الجانب الدلالي (الانسجام)	1.2 هل استعمل مفردات ملائمة لموضوع النص ؟ 2.2 هل الروابط مستعملة بطريقة صحيحة ؟ 3.2 هل يظهر في نص التلميذ العمليات الوصفية ؟		5 نقاط 5 نقاط 5 نقاط	
3–الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1.3 هل أزمنة الفعل المستعملة تناسب النمط الوصفي ؟ 2.3 هل تركيب الجملة مقبول نحويا ؟		5 نقاط 5 نقاط	
4–الجانب المادي (سلامة العرض)	1.4 هل كتب التلميذ نصا مقبولا حجما ؟ 2.4 هل وظف علامات الوقف توظيفا سليما ؟	معايير الإتقان	5 نقاط 5 نقاط	10 نقاط
		المجموع		50 ن

* لقد اعتمدنا في ترجمة مصطلحات شبكة EVA وفي منهجية تحليل النتائج على أطروحة حفيظة تزروتي :

– حفيظة تزروتي ، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)، نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا أطروحة دكتوراه، كلية اللغات والآداب، جامعة الجزائر2 ، 2012/2011 .

لقد اقتصرنا في شبكة التقييم على عشرة (10) مؤشرات، ووضعنا لكل مؤشر تقديرا من خمسة (5) نقاط، حتى نتمكن من تقييم درجات نجاح أو إخفاق التلميذ في المؤشر حيث تمثل:

- العلامة 5 نقاط من 5 : تحكم أقصى.
- العلامة 3 نقاط من 5 : تحكم أدنى.
- العلامة 1 نقطة من 5 : تحكم جزئي.
- والعلامة 0 نقطة من 5 : انعدام التحكم . [1]

ويبرز سلم التقدير، منح الباحث معايير الحد الأدنى (الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة) علامة 40 نقطة من 50 ، ما يمثل 80 % من العلامة الإجمالية، بينما أخذ معيار الإتقان (الجانب المادي) عشر(10) نقاط فقط أي ما نسبته 20 % ، وهذا التقدير الموضوع للمعايير يحترم قاعدة ¾ لـ دوكيتل (1996) والتي تعني " أن معايير الإتقان يجب أن لا تأخذ أكثر من ¼ العلامة ، وهذا يسمح لمعايير الحد الأدنى أن تأخذ ¾ على الأقل من التقدير الإجمالي." [2]

1.4 تفسير مؤشرات شبكة التقييم:

1.1.4 الجانب التداولي:

و يتضمن ثلاث مؤشرات، هي:

المؤشر1.1 : اختيار النمط المناسب

لا يوجد نص بنمط واحد، وإنما يحدد نمط النص على الغالب في مزيج الأنماط: إخباري، وصفي، حجاجي، سردي، تفسيري...*

---

[1] Xavier Rogiers , L'école et l'évaluation, De Boeck, 2eme Edition , Bruxelles , Belgique 2013 , P.258.

[2] Ibid, P.186.

* انظر : أنماط النص ، ص 89 من هذا البحث .

وقد كان النمط المناسب لنص الاختبار هو النمط الوصفي .

المؤشر 2.1 : ابتداء الوصف وإنهاؤه بجملة تناسب الموضوع العام :

وهذا المؤشر يستدعي من التلميذ بدء الوصف بجملة تمهّد لنوع الوصف: وصف منظر طبيعي، وصف شخص ، وصف شكل...

أما إنهاء الوصف فيكون وفق هذا المؤشر، بجملة تناسب أيضا الموصوف كأن نُنهي مثلا وصف شخص ما، بإبداء شعورنا نحوه...

المؤشر3.1 : توظيف جمل تتناسب مع نمط النص :

هذا المؤشر يقتضي من المتعلم توظيف جمل تتناسب مع نمط النص الذي ينتجه ومثال ذلك أن النمط الوصفي تطغى فيه الجمل القصيرة والجمل الإسمية، كما هو الحال في النص المنتظر كتابته من قبل أفراد العينة.

2.1.4الجانب الدلالي :

وهو يحوي أيضا ثلاثة مؤشرات، وهي :

المؤشر 1.2 :استعمال مفردات ملائمة لنمط النص:

يتطلب هذا المؤشر توظيف مفردات من حقل معجمي ثري ومتنوع ومناسب للموضوع ففي النمط الوصفي يحتاج التلميذ إلى معجم ثري لتجميل الموصوف أو تقبيحه ، ولذلك تكثر في هذا النوع من الأنماط النعوت والأحوال والظروف المكانية والزمانية ...

المؤشر 2.2 : الربط بين الجمل .

للربط بين الجمل يحتاج التلميذ إلى الروابط، وهي أدوات تسمح بالربط بين القضايا فيما بينها، وبين البنية الشاملة للكل، ومثال ذلك الضمائر التي تضمن استمرارية الأفكار من جملة إلى أخرى وتسمح بتفادي التكرارات...

المؤشر 3.2 : حضور العمليات الوصفية في النص .

يتضمن النص الوصفي عمليات وصفية مهمتها إبراز الوصف في المقطع ، وهذه العمليات الأربعة هي : عملية الترسيخ وعملية التمظهر وعملية التعليق وعملية الترصيع مثلما حددها ميشال آدم *

3.1.4 الجانب الصرفي التركيبي :

ويتضمن مؤشرين هما:

المؤشر 1.3 : مناسبة أزمنة الفعل للنمط الوصفي .

حينما يكتب التلميذ نصا ، عليه أن يستعمل أزمنة الفعل المناسبة لهذا النمط فبالنسبة للنمط الوصفي مثلا، الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والأفعال المضارعة الدالة على الحال.

المؤشر 2.3 : سلامة تركيب الجملة:

ويقصد بهذا المؤشر تركيب جمل مقبولة نحويا أي تحترم القاعدة النحوية.

4.1.4 الجانب المادي :

ويتضمن مؤشرين هما:

المؤشر 1.4 : كتابة نص مقبول حجما .

ويعني هذا المؤشر أن يكون طول النص المكتوب موافقا للمطلوب .[1]

المؤشر 2.4 : توظيف علامات الوقف:

وهذا المؤشر يستدعي من التلميذ توظيف علامات الوقف توظيفا سليما، وتتمثل هذه العلامات في: الفاصلة، النقطة وعلامة التعجب وعلامة الاستفهام والقوسين والنقطتان...[2]

* انظر العمليات الوصفية ص 96 من هذا البحث .

[1] Geneviève Meyer , Op.Cit., P110.

[2] Josette Gadeau, Colette Finet , Op.Cit., P63.

2.4 طريقة تحليل نتائج التلاميذ:

حتى نتمكّن من الإقرار بنجاح أو إخفاق أي تلميذ من العينة، اعتمدنا على عتبة النجاح أو ما يسمى بعتبة التحكم، وهي في نظامنا التعليمي تعادل نصف العلامة أي 10/5 في التعليم الابتدائي، ولهذا اعتبرنا ناجحا كل تلميذ حصل على علامة 50/25 فما فوق.

وبما أن العلامة الممنوحة لكل مؤشر هي خمسة(5) نقاط، فإن نجاح التلميذ فيه، يقتضي حصوله على 5/3 فما فوق.

الفصل الرابـــع : دراسة وتحليل نتائج البحث

1- دراسة وتحليل الاستبيان.

2- دراسة وتحليل مدوّنة الاختبار الأوّل.

3- دراسة وتحليل مدوّنة الاختبار الثاني.

4- دراسة مقارنة لنتائج الاختبارين.

1 دراسة وتحليل الاستبيان:

بعد جمع معطيات الاستبيان وفرزها، استخدمنا التقنية الإحصائية المتمثلة في النسبة المئوية لتوزيع الإجابات و إبراز دلالة المعلومات حسب أهداف البحث، و آثرنا عرض نتائج الاستبيان في شكل جداول لتسهيل تحليلها حسب المحاور.

1.1 تحليل نتائج المحور الأول:(معلومات عامة)

1.1.1 الجنس:

من بين 52 فردا في العينة، كان عدد الذكور 23 ذكرا، بينما عدد الإناث 29 أنثى وفيما يلي الجدول الموضح لذلك:

جدول رقم (03) توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	23	29	52
النسبة المئوية	%44.23	%55.76	%100

لقد كانت نسبة الذكور في العينة 44.23% ، بينما تجاوزت نسبة الإناث النصف أي 55.76%

2.1.1 المؤهل العلمي:

كانت نتائج الاستبيان كالآتي:

جدول رقم 04: توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	متوسط	ثانوي	بكالوريا	ليسانس	المجموع
العدد	00	23	07	22	52
النسبة المئوية	%00	%44	%13.46	%42.30	%100

نلاحظ من الجدول السابق أن أعلى نسبة من أفراد العينة، كان لهم مستوى "الثانوي" ونسبتهم 44 % من العينة، ويليهم الأساتذة الحاصلون على شهادة الليسانس بنسبة 42.35 %، خلت العينة من الأساتذة الذين لهم مستوى التعليم المتوسط، وربما يرجع ذلك إلى أن هذه الفئة من الأساتذة وهم المنتسبون إلى سلك التعليم بصفة "مساعد" قد بدأ عددهم يتناقص تدريجيا بسبب خروج الكثير منهم خلال هذه السنوات الأخيرة إلى التقاعد، إما الإجباري أو المسبق، ويعود ذلك أيضا إلى مواصلة الكثير من أساتذة هذه الفئة الدراسة عن طريق التعليم بالمراسلة، و بالتالي أصبحوا بمستوى ثانوي أو أكثر ، أما فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة البكالوريا، فقد بلغت نسبتهم 13.46 % .

3.1.1 الخبرة المهنية:

إن الخبرة المهنية هي المدة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مهنة التدريس، وقد قسمناها إلى ثلاث فئات، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 05 :توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة
العدد	15	05	32
النسبة المئوية	%28.84	%09.61	%61.53

يتضح من الجدول أن أكثر من نصف أفراد العينة، كانوا ممن خبرتهم تفوق 20 سنة حيث شكلوا ما نسبته 61.53 % من العينة، في حين أن 28.84 % من أفراد العينة، كانوا من الأساتذة الذين كانت خبرتهم تقل عن 10 سنوات، بينما كانت أدنى نسبة وهي 9.61 % تخص الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة أي من 10 إلى 20 سنة.

4.1.1 مكان مؤسسة العمل:

جدول رقم 06:توزيع العينة حسب نوع مؤسسة العمل

المؤسسة	حضرية	شبه حضرية	ريفية
العدد	13	26	13
النسبة المئوية	%25	%50	%25

يبين الجدول أن أعلى نسبة من أساتذة أفراد العينة، يدرّسون بمدارس شبه حضرية ويمثلون النصف (50%)، بينما تساوى عدد أساتذة الفئتين الأخريين، أي الذين يدرّسون بمدارس حضرية، و الذين يدرّسون بمدارس ريفية بـ 25% لكل فئة أي ربع أفراد العينة.

5.1.1 القسم المسند:

جدول رقم 07: توزيع العينة حسب القسم المسند

القسم المسند	س4	س5	المجموع
العدد	23	29	52
النسبة المئوية	%44.23	%55.76	%100

لقد شكّل أساتذة السنة الخامسة أعلى نسبة ضمن عينة البحث أي 55.76% بينما كانت نسبة أساتذة قسم الرابعة 44.23%، و الفئتان تضمنان التعامل بإيجابية مع أسئلة الاستبيان، وهو الأمر الذي دفعنا للاقتصار عليها في العينة كما وضّحنا سابقا.

2.1 تحليل نتائج المحور الثاني (الممارسة البيداغوجية):

1.2.1 السؤال الأول: " هل لديك معلومات عن بيداغوجيا المشروع؟ "

وجاءت نتائج الإجابات حسب متغير الخبرة كما يلي:

جدول رقم 08: نتائج الإجابات حسب متغير الخبرة

الخبرة	أقل من 10 سنوات		من 10 إلى 20 سنة		أكثر من 20 سنة	
الإجابة	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
العدد	10	05	02	03	08	24
النسبة	%66.66	%33.33	%40	%60	%25	%75

يظهر الجدول أن أعلى نسبة من الأساتذة الذين صرحوا بامتلاكهم لمعلومات عن بيداغوجيا المشروع هم من فئة ذوي خبرة أقل من 10 سنوات وقدرت نسبتهم بـ 66% ولعل السبب يعود إلى أن هذه الفئة من الأساتذة هم المنتسبون الجدد إلى سلك التعليم، وهذه الفئة هي محل اهتمام الإدارة الوصية، فتنظم لهم عمليات تكوينية عديدة، بالإضافة إلى كونهم قد صادفوا في بداية انتسابهم لقطاع التعليم، الإصلاح الذي مسّ المنظومة التربوية، وما جاء به من طرائق تعليمية جديدة.

وكانت أعلى نسبة للإجابات بـ "**لا**" لفئة الأساتذة الذين فاقت سنوات تدريسهم 20 سنة وقد قدرت نسبتهم بـ 75 % ، ويمكن أن نعزو ذلك إلى نقص تكوين هذه الفئة من الأساتذة كما يضاف إلى هذا السبب، تأثير السنوات الطويلة من العمل، مما جعلهم يعزفون عن تغيير طريقة تدرسهم التقليدية و يرفضون الانخراط في عملية الإصلاح.

أما توزيع إجابات هذا السؤال على الأساتذة دون اعتبار لمتغير الخبرة المهنية، فقد جاء كالآتي:

جدول رقم 09: نتائج الإجابات دون متغير الخبرة

الإجابة	نعم	لا
العدد	20	32
النسبة	%38.46	%61.53

نستنتج من الجدول أعلاه أن ثلثي الأساتذة ليس لهم إطلاع على بيداغوجيا المشروع وتمثل نسبتهم 61.53 % من العينة، وهذا يعود كما سبق ذكره إلى تركيز التكوين على فئة الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة، وعزوف ذوي الخبرة الطويلة عن الانخراط فيما هو جديد من الإصلاحات.

ويعزز هذا التعليل، نتائج الجزء الثاني من السؤال نفسه، و الذي كان نصه:

"إذا كان الجواب بـ **لا** ، فهل لأنك لم تطلع على المنهاج و الوثيقة المرافقة ؟

وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 10: الاطلاع على المنهاج والوثيقة المرافقة

الإجابة	نعم	لا	بدون إجابة
العدد	25	03	04
النسبة	%78.12	%09.37	%01.25

وهذا يوضح أن 78.12 % من الأساتذة الذين لا يمتلكون معلومات عن بيداغوجيا المشروع يرجعون ذلك إلى عدم اطلاعهم على المناهج و الوثائق المرافقة، وعدد هؤلاء الأساتذة 25 أستاذا من 52 أي نسبة 48.07% من عينة البحث، وهي نسبة معتبرة من الأساتذة لا تُخفي عدم اطلاعها على المناهج، ولنا أن نتصور مدى تأثير ذلك على ممارساتهم البيداغوجية !

2.2.1 السؤال الثاني: "هل شاركت في تكوين خاص بيداغوجيا المشروع"؟

وجاءت نتائج الإجابات حسب متغير الخبرة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم 11: المشاركة في تكوين خاص بـ بيداغوجيا المشروع

الخبرة	أقل من 10 سنوات		من 10 إلى 20سنة		أكثر من 20 سنة	
الإجابة	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
العدد	04	11	02	03	06	26
النسبة	%26.66	%73.33	%40	%60	%18.75	%81.25

يلاحظ من الجدول أن أغلبية الأساتذة وفي جميع الفئات حسب خبرتهم المهنية، لم يشاركوا في تكوين عن بيداغوجيا المشروع، ففي فئة الأقل من 10 سنوات خبرة، كانت النسبة 73.33% وكانت في فئة متوسطي الخبرة 60 % ،بينما في فئة ذوي الخبرة الطويلة وصلت النسبة إلى 81.25% ،مما يدل على نقص تكوين الأساتذة في بيداغوجيا المشروع وحتى فئة ذوي الخبرة القصيرة لم يشارك أغلبهم في تكوين مثل هذا، رغم أنهم أكثر الفئات استفادة من التكوين كما ذكرنا، وقد يفسر ذلك بكون موضوع التكوين كان عن طرائق التدريس عامة، ولم يخصص لبيداغوجيا المشروع عمليات تكوينية خاصة لتفيها حقها.

أما نسبة المشاركة في التكوين عن بيداغوجيا المشروع دون الأخذ بعين الاعتبار متغير الخبرة، فيلخصها الجدول التالي:

جدول رقم 12 المشاركة في تكوين خاص بـ بيداغوجيا المشروع، دون متغير الخبرة

الإجابة	نعم	لا
العدد	12	40
النسبة	%23.07	%76.92

نسبة 76.92 % من أساتذة العينة لم يشاركوا في تكوين خاص ببيداغوجيا المشروع وهذا لا يمكن أن يكون دون أثر سلبي على ممارسة الأستاذ البيداغوجية !

أما عن نسبة 23.07% من العينة الذين شاركوا في تكوين عن بيداغوجيا المشروع فهو راجع لتنظيم عمليات تكوينية في بعض المقاطعات التربوية أو في ندوات داخلية بالمدارس. يضاف إلى النتيجة أعلاه أن غالبية الأساتذة المشاركين في مثل هذه العمليات التكوينية يقيّمون هذا التكوين، بتقدير متوسط أو دون المتوسط، مثلما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 13: نتائج تقييم التكوين

التقييم	جيد جدا	حسن	متوسط	دون المتوسط
العدد	00	03	05	04
النسبة	%00	%25	%41.66	%33.33
	% 25		% 75	

يظهر من الجدول أن 41.66 % قد قيّموا التكوين بتقدير متوسط ، بينما 33.33 % يرون أنه دون المتوسط، وبالجمع بين هذين الإجابتين يكون 75 % من المشاركين في هذا التكوين لا يرونه قد استجاب لانشغالاتهم التربوية أو ارتقى إلى طموحاتهم، بينما 25 % من العينة يثمّنون هذا التكوين.

3.2.1 السؤال الثالث: "أثناء نشاط التعبير الكتابي هل تشجع على العمل الجماعي؟ "

وقد أفرزت عملية التحليل النتائج التالية:

جدول رقم 14: التشجيع على العمل الجماعي أثناء التعبير الكتابي

الإجابة	نعم	لا
العدد	27	25
النسبة	%51.07	%48.07

أما الشطر الثاني من السؤال فقد كان على النحو الآتي:

" إذا كان الجواب بـ "**نعم**" فهل تفعل ذلك : بانتظام أم نادرا ؟ "

وجاءت النتائج كالتالي :

جدول رقم 15: وتيرة التشجيع على العمل الجماعي أثناء التعبير الكتابي

الإجابة	بانتظام	نادرا
العدد	08	19
النسبة	%29.62	%70.37

يتضح من الجدول (14) أن 48.07% من عينة البحث لا يشجعون على العمل الجماعي خلال نشاط التعبير الكتابي، بينما 51.07% من العينة يفعلون ذلك، ولكن 70.37 % منهم لا يفعلون ذلك إلا نادرا كما يوضحه الجدول(15)، وهؤلاء يمكن اعتبارهم في حكم غير المشجعين على العمل الجماعي.

وقد كان الشطر الثاني من السؤال: "إذا كان الجواب بـ **لا**، فما هي الأسباب التي تمنعك؟" وكانت نتائج السؤال حسب الجدول الآتي:

جدول رقم 16: أسباب عدم التشجيع على العمل الجماعي

الإجابة	الوقت لا يسمح	الخوف من انفراد النجباء بالعمل	أسباب أخرى
العدد	08	14	03
النسبة	%32	%56	%12

نستخلص من هذا الجدول أن أغلب الأساتذة الذين لا يشجعون على العمل الجماعي خلال نشاط التعبير الكتابي، وهم يمثلون نسبة 56%، يعزون ذلك إلى خوفهم من انفراد النجباء بالعمل، ولعل هذا راجع إلى عدم تدريبهم على هذا النوع من التعليم، وكيف يتدخل الأستاذ من حين لآخر لتوجيه التلاميذ و العمل على مشاركة كل أعضاء الفريق فيه، حتى

نضمن عدم استحواذ المجتهدين على أغلب لحظات العمل على حساب الضعاف والمتوسطين.

وهناك نسبة معتبرة من الأساتذة من هذه الفئة ويمثلون نسبة 32% ، يردون عزوفهم عن التشجيع على العمل الجماعي، إلى ضيق الوقت، ورغم أن الحجم الزمني الممنوح لتعليم الكتابة يدل على ذلك كما أشرنا إليه في المبحث الخاص بقراءة في المناهج (انظر ص100 من الفصل الثالث)، إلا أنه يجب على هؤلاء أن لا يغيّبوا هذه الطريقة ذات الأهمية البالغة في تعليم و تعلّم التلاميذ، بحجة ضيق الوقت، بل الأحرى أن يكيّفوا هذا النشاط مع الوقت الممنوح له، وهذا بالمراوحة بين العمل الجماعي و العمل الفوجي والعمل الفردي، وبهذا لا نحرم التلاميذ الاستفادة من مزايا التفاعل الإيجابي*.

4.2.1 السؤال الرابع: " هل العمل بيداغوجيا المشروع يشجع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين؟

وقد أفرزت نتائج هذا السؤال ما يلي:

جدول رقم 17: تشجيع بيداغوجيا المشروع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين؟

الإجابة	نعم	لا
العدد	16	36
النسبة	%30.76	%69.23

يلاحظ من هذا الجدول أن أكثر من ثلثي أفراد العينة، أي ما نسبته 69.23% يعتقدون أن بيداغوجيا المشروع لا تشجع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين، وهذه النتيجة تبدو منطقية، فقد وقفنا على نسبة قريبة من هذه في نتائج السؤال الأول، وهي تمثل أساتذة لا يمتلكون معلومات عن بيداغوجيا المشروع، فمن أين لهم أن يعلموا أن هذه البيداغوجيا تشجع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين ؟!

*– ينظر: مزايا التفاعل، ص.59 من هذا البحث.

وكان نص السؤال الموالي في الفقرة نفسها كالآتي:

"هل تعمل بـ بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة ؟"

وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 18: استخدام بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة

الإجابة	نعم	لا
العدد	09	43
النسبة	%17.30	%82.69

يبيّن هذا الجدول أن أغلب أساتذة العينة وهم يمثلون نسبة 82.69%، لا يعملون ببيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة، وهذا العزوف عن العمل بهذه الطريقة الجديدة في التعليم، يمكن تفسيره بكون نسبة كبيرة من أفراد العينة لا تمتلك معرفة سابقة عنها، و " من جهل شيئا عداه"، كما لا يمكن إغفال تقصير المناهج في حق هذه الطرائق الجديدة، وخاصة منها العمل بالمشروع، وعدم إيلائها الاهتمام اللازم.

5.2.1 السؤال الخامس: "أثناء إنجاز المشروع، هل تحترم مراحله ومدته" ؟

وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم 19: احترام مراحل ومدة المشروع أثناء إنجازه

الإجابة	نعم	لا
العدد	48	04
النسبة	%92.30	%07.69

يظهر من الجدول أن 48 أستاذا من 52 أي نسبة 92.30% من العينة يحترمون مراحل المشروع ومدة إنجازه ، وقد يبدو للوهلة الأولى أن هناك تناقضا بين هذه الإجابة و الإجابة عن السؤال السابق، و التي أسفرت على أن 82.69% من أفراد العينة لا يطبقون بيداغوجيا

المشروع في ممارستهم البيداغوجية، فكيف يمكن تفسير أن نسبة 92.30% ينجزون المشروع ويحترمون مراحله ومدته ؟!

لكن هذا الغموض يزول عندما نفسر ذلك، بكون هذه الفئة من الأساتذة يفرقّون بين بيداغوجيا المشروع وحصة المشروع المدرجة في استعمال الزمن كنشاط من أنشطة اللغة العربية، فيبدو لنا أنهم ينجزون المشروع كنشاط مقرر رسميا، وهم مطالبون باحترام الجدول الزمني، ولكنهم في الوقت نفسه لا ينجزون المشروع على أسس علمية أرستها بيداغوجيا المشروع، بل يفعلون ذلك عادة ، و لا يعيرون أنفسهم مشقة البحث واكتشاف مبادئ ومنهجية هذه البيداغوجيا، ليستنيروا بها في سيرورة إنجاز هذا النشاط، وهذا الطرح هو الذي لمسناه أيضا من كثير من الزملاء، كنا قد ناقشناهم في هذا الموضوع.

6.2.1 السؤال السادس: "ما نمط النص الذي تعلمه من خلال المشروع" ؟

وأفرزت النتائج على الآتي:

جدول رقم 20: النمط المعلَّم من خلال المشروع

نمط النص	حواري	إخباري	سردي	وصفي	كل الأنماط	لا نمط	دون إجابة
العدد	00	00	14	03	05	19	11
النسبة	%00	%00	%26.92	%5.76	%9.61	%36.53	%21.15

يلاحظ من الجدول أن أعلى نسبة من أساتذة العينة الذين يعملون بالمشروع، وهي تمثل نسبة 36.53% ،لا يعلّمون أي نمط نصي، مع أننا قد اقتصرنا في عينة البحث على مدرّسي قسمي الخامسة و الرابعة ونعرف أن منصوص الكفاءة الختامية للسنة الرابعة، يقرر تعليم النص الوصفي، أما الكفاءة الختامية للسنة الخامسة فهي تتعلق بمراجعة كل الأنماط المقررة في الطورين الأول الثاني (حواري، إخباري، سردي، وصفي) فكيف نفسر إذن هذه النسبة الكبيرة من الأساتذة التي لم تختر أي نمط نصي كانت تعلّمه من خلال المشروع ؟!

واستنادا إلى نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومن خلال الجدول رقم (09)، كنا قد استخلصنا أن نسبة كبيرة من الأساتذة وهي تمثل 61.53% لم تطلع على المناهج والوثائق المرافقة، بالإضافة إلى نقص تكوين الأساتذة في هذه البيداغوجيات الجديدة كما أسلفنا، ولعل هذه الأسباب هي التي تكون قد منعت كثيرا منهم، من تحديد نمط النص الذي يجب عليهم أن يعلّموه لمتعلّميهم في القسم الذي يدرّسونه.

ويستفاد أيضا من الجدول السابق ، أن نسبة لا يستهان بها من أساتذة العينة أي 34.14%، قد اختاروا النمط السردي كنمط يعلّمونه من خلال المشروع ! فكيف يعتقد هذا العدد الكبير من الأساتذة أن عليهم تعليم النمط السردي، وهو ليس نمط السنة ؟

إن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لا يتضمّن من بين المشاريع العشرة المقررة خلال السنة إلا مشروعا واحدا خاصا بتعليم النمط الوصفي، و أول مشروع مدرج فيه هو "كتابة نص سردي" ويليه مشروع "حكاية خيالية" (أي نص سردي أيضا).[1] فكأن السنة الرابعة هي أيضا لتعليم السرد، وهذا ما يفسر اختيار الأساتذة للنمط السردي.

وكتاب السنة الخامسة هو الآخر يبدأ بالنص السردي: " أرتب أجزاء القصة." [2] ولعل هذا التركيز على النمط السردي هو الذي جعل هذه النسبة الكبيرة من الأساتذة يعدّونه نمط السنة، و لقد أشرنا إلى المشاريع من خلال الكتاب المدرسي وليس من المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو الدليل، باعتبار أن نسبة كبيرة من الأساتذة كما عرفنا لا تطلع على هذه الوثائق الرسمية، بينما نجدها في تعامل مستمر مع الكتاب المدرسي خلال ممارساتها الصفية.

---

[1]- ينظر : وزارة التربية الوطنية، شريفة غطاس وآخران، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2008 / 2009 ، الجزائر، ص 06.

[2]- وزارة التربية الوطنية، شريفة غطاس و آخران ، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2007/ 2008، الجزائر، ص.06.

7.2.1 السؤال السابع: " هل تُدرِّب المتعلمين على تقييم مشاريعهم؟ "

وأفرزت نتائج الإجابة على الآتي:

جدول رقم 21: تدريب المتعلّمين على تقييم مشاريعهم

الإجابة	نعم	لا	دون إجابة
العدد	33	07	12
النسبة	%63.46	%13.46	% 23.07

يظهر من الجدول أن نسبة لا بأس بها من الأساتذة الذين يعملون بالمشاريع يدرّبون متعلّميهم على تقييم مشاريعهم، وهم يمثلون نسبة 63.46%، وهذا يّعد مؤشرا إيجابيا على إدماج التقييم في عملية تعليم وتعلّم المتعلّم، كما توصي بذلك المقاربة بالكفاءات.

8.2.1 السؤال الثامن: "هل تقييم المشروع يتمّ من خلال شبكة تقييم" ؟

وأفرزت النتائج على الآتي:

جدول رقم 22: استعمال شبكة لتقييم المشروع

الإجابة	نعم	لا	دون إجابة
العدد	29	04	19
النسبة	%55.76	%07.69	% 36.53

يبدو من الجدول أعلاه أنه من بين الأساتذة الذين يدرّبون التلاميذ على تقييم مشاريعهم، 55.76 % منهم يعتمدون شبكة تقييم لأجل ذلك، بينما 07.69% منهم لا يفعلون ذلك، ولعل السبب الذي جعلهم يعزفون عن فعل ذلك هو ضيق الوقت المتاح لهذا النشاط ولذلك يفضلون استغلال كل الوقت في الإنجاز على حساب التقييم الذي يجب أن يكون مدمجا في عملية التعليم و التعلّم إذا أردنا أن نصل إلى منتج نهائي موافق للهدف المنتظر.

و كان نص السؤال الموالي في الفقرة نفسها كالآتي:

" إذا كان الجواب بـ **نعم**، فهل تستخدم الشبكة المقترحة في كتاب التلميذ أم تساعدهم في بناء واحدة من خلال عمل أفواج ؟ "

وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم 23: مصدر شبكة التقييم

الإجابة	اعتماد الشبكة المقترحة في كتاب التلميذ	مساعدة التلاميذ على بناء شبكة	دون إجابة
العدد	28	03	21
النسبة	%53.84	%05.76	% 40.38

وأوّل ملاحظة يمكن إبداؤها من خلال هذا الجدول هو أن 31 أستاذا قد أجابوا على هذا السؤال، أي اختاروا إحدى الإجابتين رغم أننا عرفنا في السؤال السابق 'السابع' أن 29 أستاذا فقط يستخدمون الشبكة للتقييم، وبذلك يظهر أن أستاذين اثنين قد تناقضا في إجابتيهما: فمن جهة، هما يصرحان أنهما لا يستعملان الشبكة للتقييم ومن جهة أخرى يختاران نوع الشبكة التي يدرّبان التلاميذ على استخدامها في تقييم مشاريعهم ! ولعل سبب ما وقعا فيه هو تسرعهما في الإجابة وعدم التركيز، رغم أننا قد شرحنا لهم المطلوب قبل توزيع الاستبيانات، و أكدنا على الإمعان جيدا في نص السؤال و الاختيارات المقترحة، قبل الإجابة عليه ولكن تبقى هذه الإجابات غير المقصودة ضئيلة جدا، بالمقارنة مع عموم إجابات الاستبيان.

والملاحظة الثانية المستفادة من هذا الجدول، هي أن نسبة تفُوق المتوسط من الأساتذة المستخدمين للشبكة في التقييم، يقصرون تلامذتهم على شبكة التقييم المقترحة في كتاب التلميذ وهي تمثل نسبة 53.84%، و الباقي يساعدون تلامذتهم على بناء شبكة تقييم ويمثلون 05.76 % ، ويمكن تفسير هذا التوجه بكون كثير من الأساتذة يعتقدون عدم قدرة

تلامذتهم على بناء شبكة تقييم، و أنهم إذا فعلوا ذلك سيأخذون وقتا ثمينا من الحجم الساعي الضئيل المخصص للمشروع، و بالتالي فهم يختارون الطريق الأسهل والأكثر اقتصادا في الوقت وهو اعتماد شبكة التقييم المقترحة في كتاب التلميذ.

9.2.1 السؤال التاسع: "هل المشاريع المقررة في منهاج اللغة العربية ومدرجة في كتاب التلميذ، تساهم في تنمية كفاءة المكتوب (تحسين التعبير الكتابي) لدى التلاميذ في النمط المقرر للسنة ؟"

وقد أفرزت النتائج على الآتي:

جدول رقم 24: مساهمة المشاريع المقررة في تنمية كفاءة المكتوب

الإجابة	نعم	لا	دون إجابة
العدد	22	19	11
النسبة	% 42.30	% 36.53	% 21.15

يتبيّن من الجدول أن ما نسبته 42.30 % من أفراد العينة، يرون أن المشاريع المقررة في منهاج اللغة العربية تساهم في تنمية كفاءة المكتوب لدى التلاميذ، وفي النمط المقرر بينما 36.53 % لا يعتقدون ذلك، وهي نسبة هامة، يمكن إرجاع موقفهم هذا إلى ما خلصنا إليه في الأسئلة السابقة من عزوف كثير منهم عن استخدام بيداغوجيا المشروع في عمليتهم التعليمية، للأسباب التي ذكرنا، وكذلك لإنجازهم للمشروع مضطرين لكونها حصة رسمية في جدول الأنشطة المقررة لا غير، وهذا الموقف منهم لا يتيح لهم فرصة معرفة إمكانية مساهمة هذه المشاريع في تحسين تعابير التلاميذ الكتابية.

10.2.1 السؤال العاشر: " هل لاحظت تحسنا في الانتاجات الكتابية لتلاميذك بفضل العمل المشروع ؟ "

وقد أفرزت نتائج السؤال على الآتي:

جدول رقم 25: حصول تحسن في كتابات التلاميذ بفضل العمل بالمشروع

الإجابة	نعم	لا	دون إجابة
العدد	20	26	06
النسبة	% 38.46	% 50	%11.53

يظهر من الجدول أن نسبة 38.46 % من الأساتذة يقرون بوجود تحسّن في الإنتاجات الكتابية لتلامذتهم بفضل العمل بالمشروع، ورغم أن هذه النسبة قد جاوزت الثلث بقليل، إلا أنها تعتبر نسبة هامة توحي بأنه هناك فئة من الأساتذة، وبالرغم من الصعوبات التي تعيق استخدامها لبيداغوجيا المشروع، وبالرغم أيضا من افتقاد الكثير منهم لخلفية علمية عن هذه البيداغوجيا، إلا أنهم صرحوا بتمكنهم من تحسين إنتاجات تلامذتهم الكتابية، فكيف يكون الأمر لو استفادوا من تكوين مناسب وكاف عن هذه الطرائق الجديدة في تعليم المكتوب وأتيح لهم حجم زمني مناسب ليتمكنوا من تطبيقها في أقسامهم ؟!

أما فيما يخص مواضع تحسن كتابات التلاميذ فقد جاءت متنوعة، نلخّص بعضها في النقاط الآتية :

- زيادة الحجم.
- احترام علامات الوقف.
- استعمال الشواهد.
- ترك البياض في بداية الفقرة.
- احترام الموضوع.
- تحسين الخط.

وفيما يخص فئة الأساتذة الذين لم يلاحظوا أيّ تحسّن في الإنتاجات الكتابية لتلاميذهم من خلال العمل بالمشروع، وهم يمثلون نسبة 50% أي نصف أفراد العينة، فهم يرجعون سبب عدم حصول هذا التحسن إلى عدة نقاط، نوجزها في الآتي:

– بعضهم يعتبر مواضيع المشاريع غير مناسبة لمستوى المتعلّمين، أي أنها تفوق قدراتهم وهذا التبرير فيه نظر، فلو كان لهؤلاء الأساتذة خلفية معرفية حول بيداغوجيا المشروع والنظريات التي أسّست لها، وخاصة البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي* لتغيّرت نظرة الكثير منهم إلى قدرات المتعلّمين وما يمكنهم القيام به لوحدهم أو بتفاعلهم مع أقرانهم.

– بعض الأساتذة يرجعون سبب عدم حصول تحسن في كتابات تلامذتهم إلى قلة المطالعة وإن كان لا أحد ينقص من فائدة المطالعة و أهميتها في تزويد القارئين برصيد لغوي وأساليب تعبير تساعدهم في تحسين كتابتهم، إلا أن هذا يُعتبر غير كاف، بل يجب تعليم التلاميذ الكتابة و تعليمهم كيف يتعلّمونها.

– ولعلّ من أطرف الأسباب التي برّر بها بعض الأساتذة عدم تحسّن كتابات تلامذتهم بفضل العمل بالمشروع، هو ما عبّر به أحدهم بقوله: " نقص التعبير باللغة العربية في الحياة الاجتماعية" وهو يقصد عدم التحدث باللغة العربية الفصحى أو عدم استعمالها في الحياة اليومية، وهذا واقع معاش في جميع الدول العربية و يصعب تغييره إن لم نقل أنه مستحيل ثم إن هذا التبرير يقتضي أن نتوقف عن تعليم التلاميذ الكتابة ما دام هناك حاجز لا يمكن تجاوزه ، ولكنّ الواقع نفسه ينقض هذا التبرير، فكيف نفسر إنتاج تعابير جميلة بل غاية في الجمال من تلاميذ يعيشون الواقع نفسه، أي في مجتمع لا يتحدث إلا العامية ؟!

*– انظر: ص 30 من هذا البحث.

2 دراسة وتحليل مدوّنة الاختبار الأول:

سنحاول في هذا المبحث، تحليل النتائج المحققة في مؤشرات الاختبار الأول، وبما أن التقدير الذي وضعناه لكل مؤشر هو خمسة(5) نقاط، فإن النجاح في مؤشر ما يكون بحصول التلميذ على علامة تتراوح بين 3 و5، أما إخفاقه فيكون بحصوله على علامة تقل عن 3.

1.2 الجانب التداولي (الملاءمة) :

لقد أفرزت عملية تقييم المدونة الأولى في هذا المعيار على النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

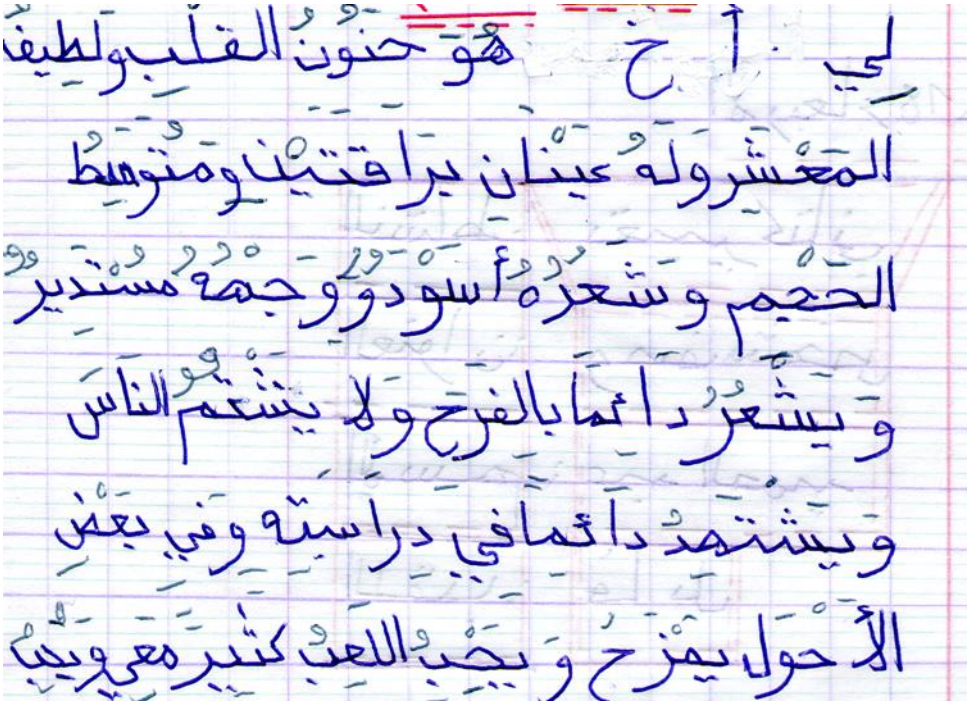
جدول رقم (26): نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار الملاءمة (الجانب التداولي) في الاختبار الأول

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.1	14	%41.17	20	%58.82
2.1	12	%35.29	22	%64.70
3.1	11	%32.35	23	%67.64
نسبتا المعيار		% 36.27		%63.72

يبين الجدول رقم (26) أن أكثر من نصف أفراد العينة ، لم ينجحوا في المؤشرات الثلاثة لمعيار الملاءمة ، إذ أن نسبة النجاح في كل منها، لم يتجاوز 42% وقد كانت أعلى نسبة نجاح هي 41.17% وهي تلك المحققة في المؤشر1.1، الخاص باختيار النمط

المناسب للنص أي النمط الوصفي ، وفي المقابل كانت نسبة المخفقين في هذا المؤشر قد وصلت إلى 58.82% ويمكن عزو ذلك إلى الحجم الساعي المخصص للتعبير الكتابي وهو خمسة وأربعين (45) دقيقة فقط ، يتم فيها قراءة الوضعية واستخراج العناصر ثم التحرير ويضاف إلى ذلك تخصيص موضوع واحد لتعليم النمط الوصفي خلال السنة.*

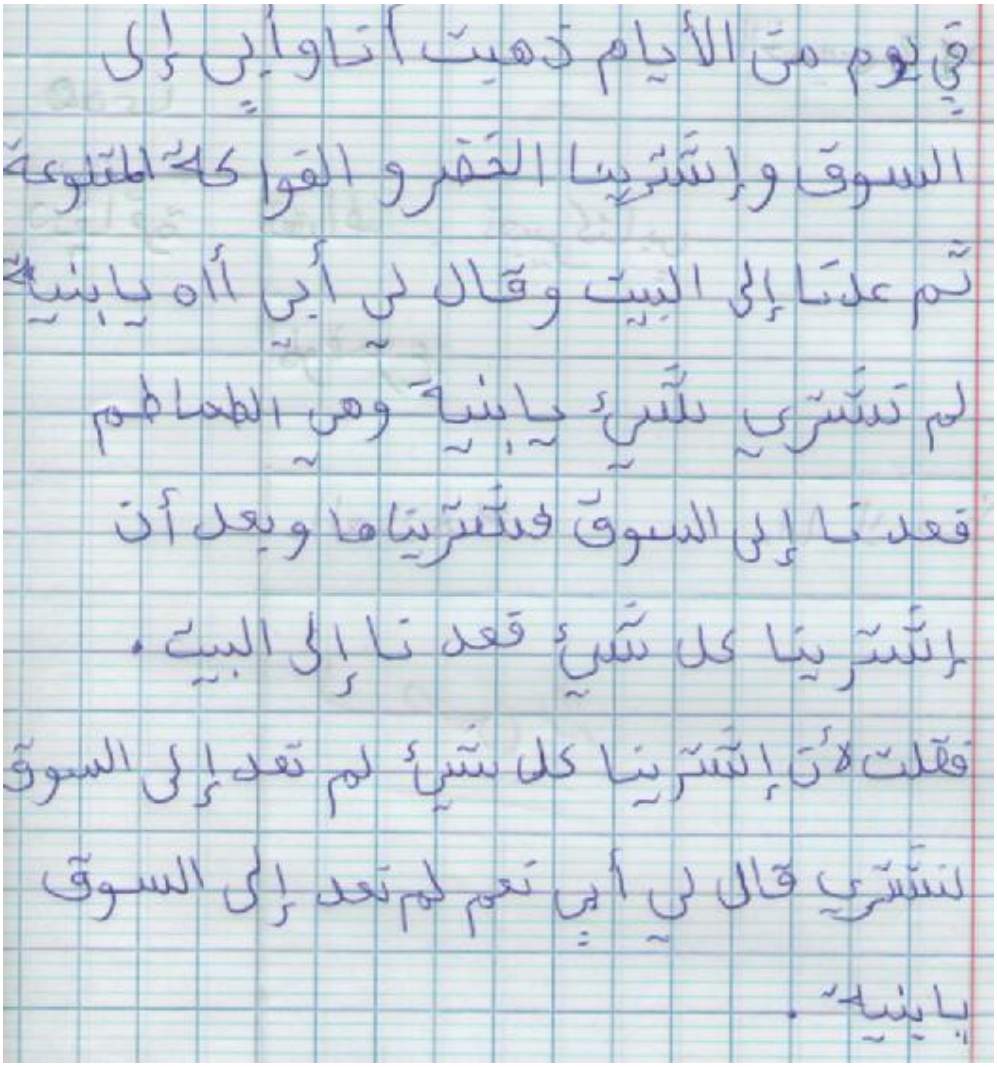
ويمكن التمثيل للتلاميذ الذين وفقوا في جعل النمط الوصفي غالبا في نصوصهم ، بالنص الموالي:


لي أخ هو حنون القلب ولطيف
المعشر وله عينان براقتين ومتوسط
الحجم وشعره أسود ووجهه مستدير
ويشعر دائما بالفرح ولا يشتم الناس
ويشتهد دائما في دراسته وفي بعض
الأحول يمزح ويحب اللعب كثير معي ويحب

يلاحظ على هذا النص، أن صاحبه قد وُفق في المؤشر 1.1 ، فكتب في النمط المطلوب وجاءت مقاطع نصه واصفة لأخيه.

* انظر : تعليم المكتوب في الوثائق الرسمية ، ص.99 من هذا البحث.

أما نسبة الإخفاق في هذا المؤشر فقد كانت مرتفعة ووصلت إلى 58.82%، وأغلب هؤلاء كانت نصوصهم سردية، ويمكن لتمثيل لذلك بالنص الآتي:


في يوم من الأيام ذهبت أنا وأبي إلى
السوق واشترينا الفواكه المتنوعة
ثم عدنا إلى البيت وقال لي أبي آه يا بنية
لم تشتري شيء يا بنية وهي الطماطم
فعدنا إلى السوق فشترينا وبعد أن
اشترينا كل شيء قعدنا إلى البيت.
فقلت لأن اشترينا كل شيء لم نعد إلى السوق
لنشتري قال لي أبي نعم لم نعد إلى السوق
يا بنية.

يظهـر مـن هذا النـص أن التلميذة عوض أن تصف أباها، نجدها تسرد أحداثا وقـعت لـها معه، ويتخلل هذا النص أيضا بعض المقاطع الحوارية، وبذلك أخفقت التلميذة في هذا المؤشر، وحادت عن النمط المطلوب.

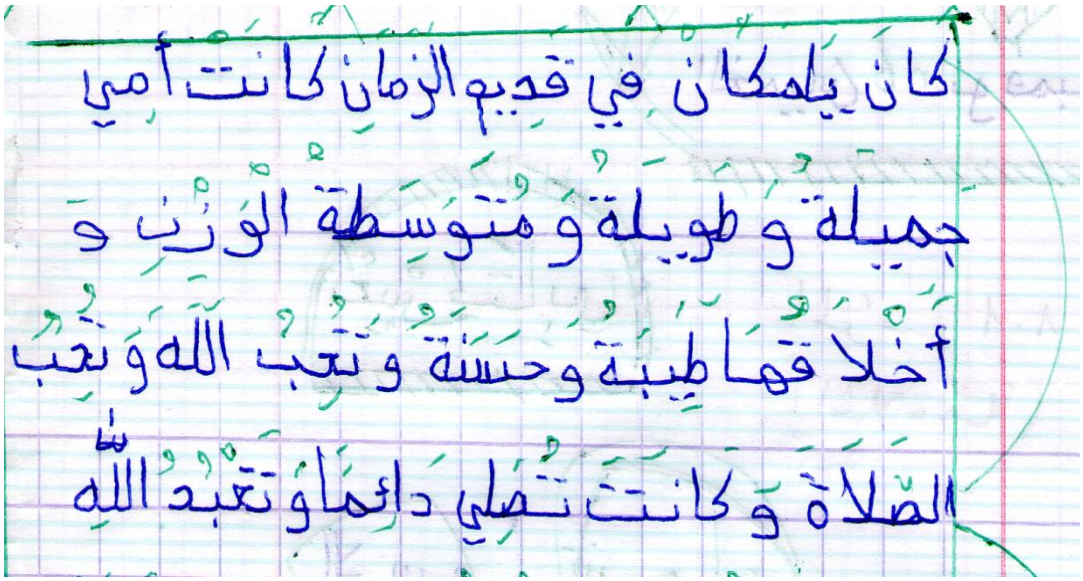
ويُمثّل لهذا الإخفاق، هذا النص أيضا:

في يوم من الأيام ذهبت مع أبي
في جولة رائعة لنشتري كل
ميلزم البيت ولكنه أبي هو
رائع لأنه كل يوم يأخذني في
جولة نذهب إلى الحديقة أوحديقة
الحيوانات نشتري كل ما يلزمنا وقد
اشترى لي أبي ملابس رائعة
ثم لبستها فقال لي أبي إنها
تناسبك يا ولدي فقلت له شكرا
جزيلا يا أبي وبعدها ذهبت إلى
الحديقة كي ألعب ثم ذهبت

يبرز النص انسياق التلميذ وراء السرد ، عوض وصف أبيه ، فهو يحكي وقائع عاشها معه أثناء قيامهما بجولة ، وللحوار غير المباشر حضور هو أيضا، في نهاية هذا النص.

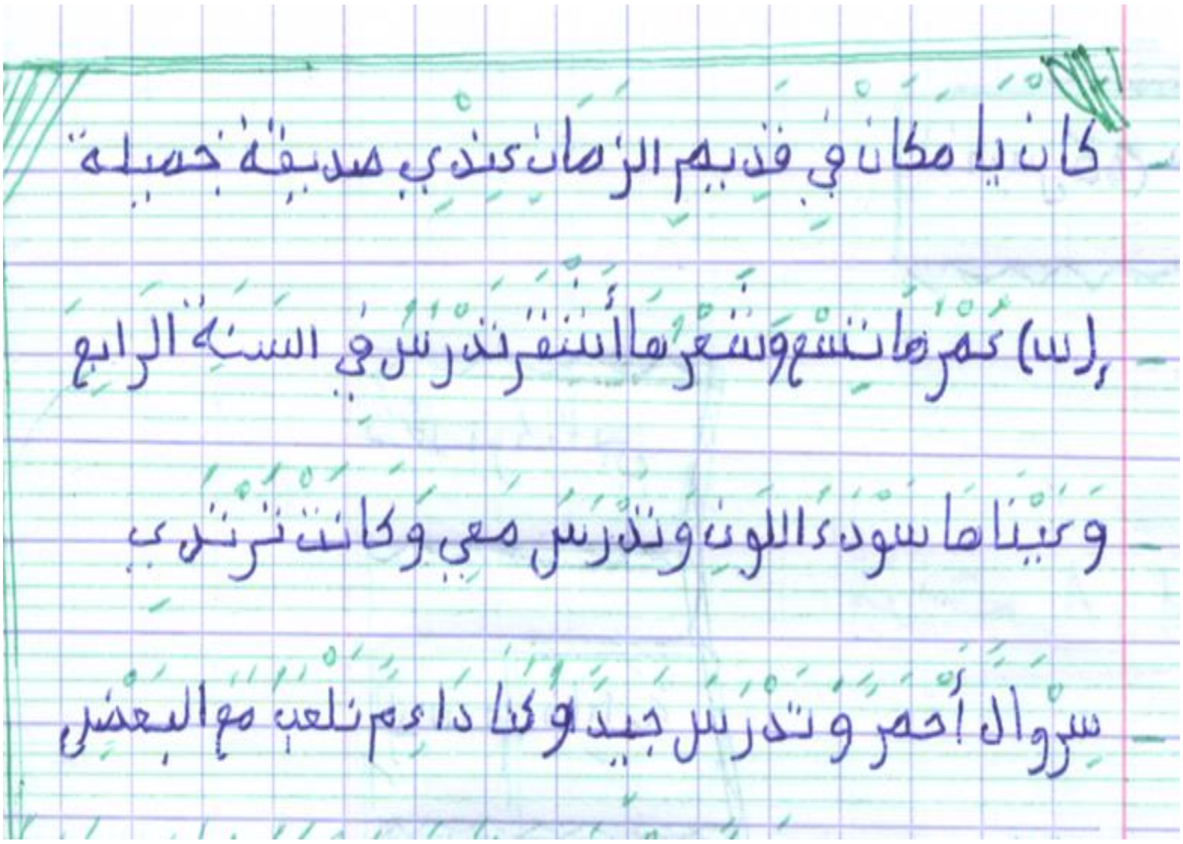
ولعل السبب الذي جعل كثيرا من التلاميذ ، بدل أن يكتبوا في النمط الوصفي ، ينتجون نصوصا سردية، وبالرغم من أن النمط السردي هو مقرر في السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، إلا أن الكتب المدرسية لازالت تعج بهذا النوع من النصوص في باقي المستويات الدراسية، بشكل يوهم بأن هذا النمط – السردي – هو المقرر في هذه السنوات أيضا، مثلما هو ملاحظ في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، وفي مقابل ذلك، لا يحفل هذا الكتاب إلا بنص واحد وصفي ! ، رغم أن هذه السنة هي مخصصة لتدريس هذا النمط .

وقد بلغت نسبة إخفاق التلاميذ 64.70% في المؤشر 2.1، والمتعلق ببدء النص الوصفي بجملة تناسب الموضوع العام وهي نسبة كبيرة ، يمكن التمثيل لها بهذا المقطع النصي:



استهلت التلميذة نصها بجملة " كان يا مكان في قديم الزمان " لتبدأ بعد ذلك في وصف أمها، ورغم أن النص الوصفي يمكن أن يتضمن مقاطع سردية، تقدّم للوصف إلا أنه لا يمكن اعتبار هذه الجملة السردية في هذا الصدد، لأنها تقدم لقصة خيالية ، وهذا ما يتبادر لذهن القارئ أول ما يبدأ في قراءة النص، مما جعل التلميذة التي أرادت وصف شخص واقعي والذي هو أمها، تخفق في التقديم لها .

ومثال عن ذلك أيضا المقطع الآتي:


كان يا مكان في قديم الزمان عندي صديقة جميلة
(س) عمرها تسعو وشعرها أشقر تدرس في السنة الرابع
وعينيها سوداء اللون وتدرس معي وكانت ترتدي
سروال أحمر وتدرس جيد وكنا دائم نلعب مع البعض

يظهر جليا من المقطع النصي، بدء التلميذة نصها بعبارة " كان يا مكان" وهي مناسبة للسرد أكثر منه للوصف ، وأخفقت بالتالي في المؤشر 2.1

لم يخرج المؤشر 3.1 والمتعلق بتوظيف جمل تناسب النمط الوصفي ، عما آل إليه المؤشران السابقان ، فقد أخفق فيه ثلثا أفراد العينة ، حيث بلغت نسبتهم 67.64%، ولعل مرد هذا إلى النسبة الكبيرة من الإخفاق في الكتابة في نمط النص كما تبين سابقا، مما تسبب في خلو النصوص من جمل مناسبة للنمط ، مثلما يوضحه المقطع النصي الآتي :

-" ذات يوم ذهبت مع أمي إلى جدتي فطببت على باب ففتحت الباب فسلمت على جدتي."

- " اشتريت دمية واشترت فستان. "

لقد استعملت هذه التلميذة جملا لا تناسب النمط الوصفي، والأولى أن تكون الجمل الفعلية في النمط الوصفي في المضارع الدال على العادة والتكرار، أو في الماضي الدال على الحركة ، ويفسر لجوءها إلى هذا النوع من الجمل إلى كتابتها في النمط السردي وليس الوصفي.

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار الملاءمة 36.27%، بينما وصلت نسبة الإخفاق في هذا المعيار 63.72% ، وهي نسبة قاربت ثلثي أفراد العينة.

2.2 الجانب الدلالي (الانسجام):

أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الأول في هذا المعيار على النتائج المبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(27) نسب النجاح والإخفاق في معيار الانسجام (الجانب الدلالي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.2	11	%32.35	23	%67.64
2.2	09	%26.47	25	%73.52
3.2	07	%20.58	27	%79.41
نسبتا المعيار		%26.46		%73.52

تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (27)، أن أغلب تلاميذ العينة لم ينجحوا في مؤشرات معيار الانسجام، ولم تتجاوز نسبة نجاحهم في أي مؤشر 33%.

وقد سُجلت أعلى نسبة نجاح وهي 32.35% في المؤشر1.2 الخاص باستعمال المفردات الملائمة للنص المنتج ، في مقابل هذه النسبة الضعيفة للنجاح ، فإن نسبة المخفقين كانت مرتفعة حيث بلغت 67.64%، أي أن ثلثي العينة لم تستجب نصوصهم لهذا المؤشر ويعود ذلك إلى استعمال كلمات عامية ، ومثال ذلك ما وقفنا عليه في مقطع نصي سابق " **فطبيت على الباب** " بدل استعمال " فدققت " أو " فضربت " ومثاله أيضا استعمال كلمة " **تزعل** " بدل " تغضب" في جملة " **وتزعل علي كثيرا** "

وافتقاد التلاميذ لبعض المفردات المناسبة لنمط الوصف، جعلهم يطنبون نصوصهم بجمل زائدة على الحاجة، ومثال ذلك قول أحدهم :

" **وهو ليس سمينا وليس نحيفا** ."

فهذا التلميذ يفتقد رصيده اللغوي إلى صفة من الصفات الجسدية، وهي " رشيق "، مما اضطره إلى استعمال جملتين للإشارة إلى هذا المعنى ، أو ربما لم تسعفه ذاكرته في هذا المقام واحتاج إلى من يساعده، ليتجاوز هذه الصعوبة، وهنا تتأكد فائدة التفاعل الذي تتيحه بيداغوجيا المشروع.

أما المؤشر2.2 والمتعلق باستعمال الروابط، فقد بلغت نسبة النجاح فيه 26.47% فقط في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة جدا، وصلت إلى 73.52%، أي اقتربت من ثلاثة أرباع العينة، ويفسر ذلك بعدم الاهتمام بتعليمها، رغم إقرار المناهج الجديدة ذلك.

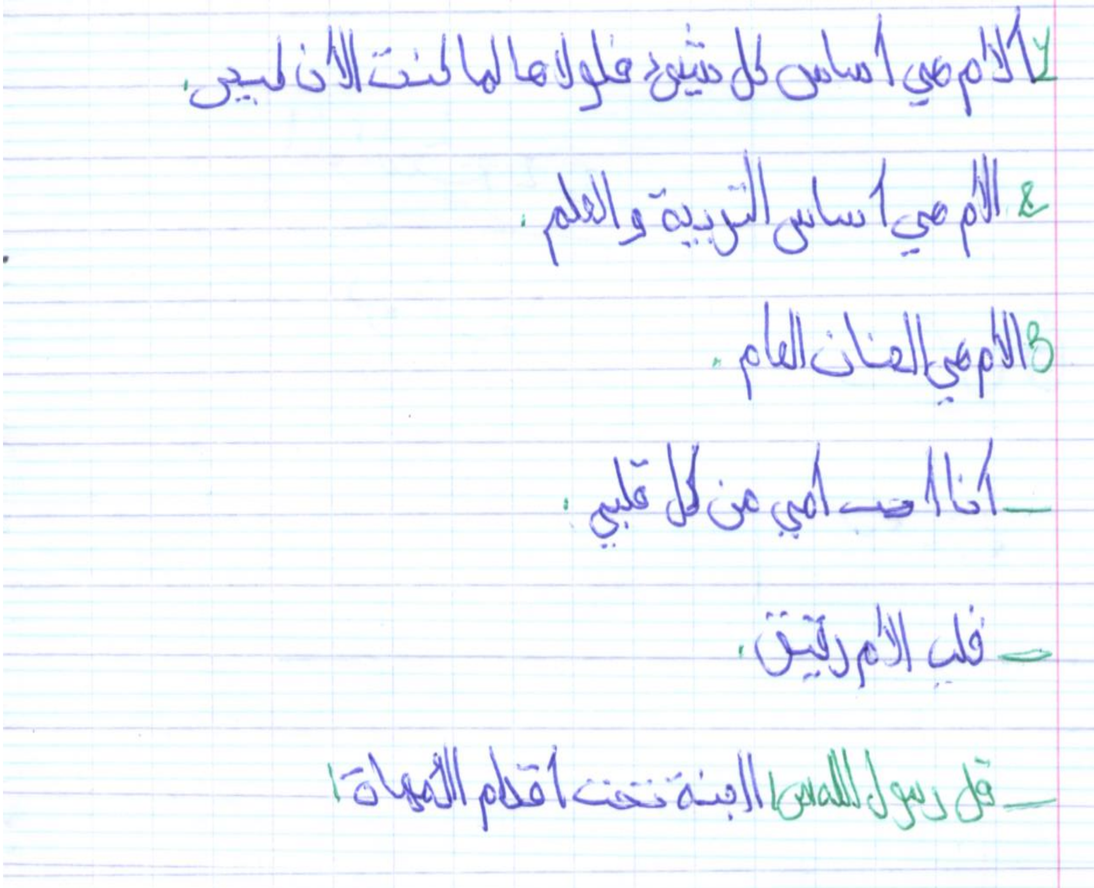
وكمثال عن الإخفاق في هذا المؤشر، المقطع النصي التالي:

" **شعره متجعد وجسم ممتلئ ولون أسمر وعنق قصيرة**"

يلاحظ على هذا المقطع النصي أنه قد خلا من كثير من الروابط التي تجعله متسق البناء ومنسجم المعنى ، فكان الأولى بهذا التلميذ أن يصل كلمة " جسم " بضمير "الهاء" ليعود على الموصوف ، ويستعمل الضمير المنفصل " هو " ويقدم " أسمر " على " لون "

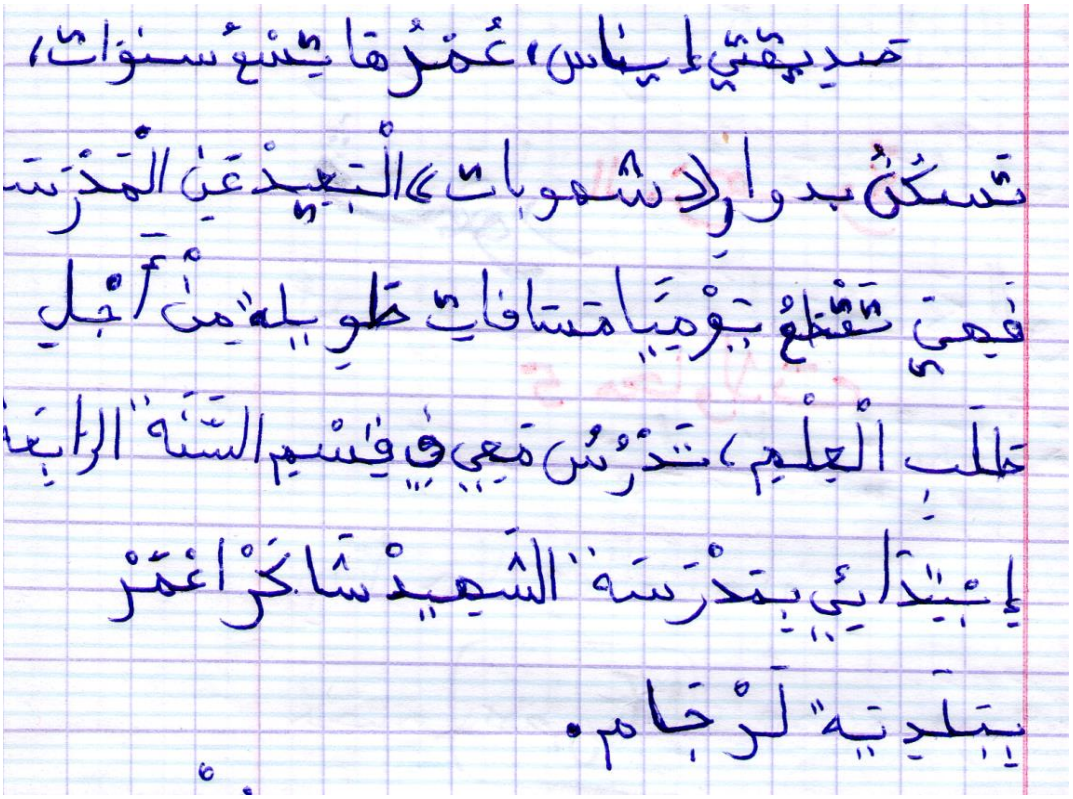
ليربط هذه الجملة بسابقتيها، وعليه أن يضيف ضمير " الهاء " لكلمة " عنق " لتتلاحم أجزاء هذا المقطع .

ويمكن التمثيل أيضا للإخفاق في هذا المؤشر بالمقطع النصي الآتي :


الأم هي أساس كل شيء فلولاها لما كنت الآن لبيب،
الأم هي أساس التربية والعلم،
الأم هي الحنان العام،
- أنا أحب أمي من كل قلبي،
- قلب الأم رقيق،
- قال رسول الله ص الجنة تحت أقدام الأمهات!

يبرز هذا المقطع عجز التلميذ عن جعل فقرته هذه متماسكة، حيث كتب جملا منفصلة عن بعضها البعض ولا رابط بينها.

والأمثلة عن الإخفاق في هذا المؤشر عديدة ، إلا أنه لا يمكن إغفال نماذج نجح أصحابها في التوظيف الصحيح للروابط بشتى أنواعها، مثلما يوضحه المقطع التالي :


صديقتي إيناس، عُمْرُهَا تِسْعُ سَنَوَاتٍ،
تَسْكُنُ بِدوَارِ شُمُوبَاتٍ، الْبَعِيدِ عَنِ الْمَدْرَسَةِ
فَهِيَ تَقْطَعُ يَوْمِيًا مَسَافَاتٍ طَوِيلَةً مِنْ أَجْلِ
طَلَبِ الْعِلْمِ، تَدْرُسُ مَعِي فِي قِسْمِ السَّنَةِ الرَّابِعَةِ
إِبْتِدَائِيِّ بِمَدْرَسَةِ "الشَّهِيدِ شَاكِرْ اعْمَرْ"
بِبَلَدِيَّةِ "لَرْجَامْ".

لقد نجحت صاحبة هذا المقطع النصي في جعله كلا منسجما ، باستعمالها روابط عديدة ومن ذلك استعمالها الربط بالضمائر مثل : " صديقت**ي** " ، "عمر**ها** " ، " ف**هي** " ، " م**عي** " حيث أفادت هذه الضمائر في تحقيق العلاقة العائدية ، كما كانت التلميذة مُوفقّة أيضا في جعل هذه الضمائر متطابقة مع عائديها .

ولعبت حروف الجر المستعملة دورا مهما في ربط أجزاء هذا المقطع: **ب**دوار، **عن** المدرسة **مع**ي، **في** قسم، **ب**مدرسة.

وقد استعملت الفاء في عبارة " فهي تقطع " بعد الإشارة إلى بعد المسافة عن المدرسة لتربط النتيجة بسببها.

والمؤشر3.2 المتعلق بحضور العمليات الوصفية في إنتاجات التلاميذ ، فقد حاز على نسبة نجاح ضعيفة قدرت بـ 20.58% ، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة ، وصلت إلى 79.41% ، ويفسر ذلك بالإخفاق في مؤشر الكتابة في النمط الوصفي ، فالتلميذ الذي

لا يصف لا يمكنه أن يُضمّن نصه عمليات وصفية ، وكمثال على الإخفاق في هذا المؤشر، المقطع النصي الآتي :

- " **في يوم من الأيام كانت أمي تصلي صلاة الفجر وكان ذلك اليوم شهر رمضان ثم قالت لنا : علينا أن نتصحر قبل أن يطلع النهار. وأضافت فالصوم من أركان الإيمان وهذا الصوم يزيد من حسناتك** ."

لقد ذكرت التلميذة في بداية نصها "الأم " ولكن لا يمكن اعتبار ذلك عملية ترسيخ أو تسمية للموصوف ، لأن الأم هنا ليست الموضوع-العنوان (Thème-Titre) والتلميذة في باقي نصها كله لم تصف أمها، وهذا ما جعل نصها يخلو أيضا من العمليات الوصفية الأخرى كالتمظهر والتعليق والترصيع .

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار الانسجام 26.46 %، بينما وصلت نسبة الإخفاق فيه 73.52% ، وهو يمثل إخفاق ثلاثة أرباع أفراد العينة تقريبا.

3.2 الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة):

أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الأول في هذا المعيار على النتائج الواردة في الجدول الآتي :

جدول رقم (28) : نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة اللغة"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.3	13	%38.23	21	%61.76
2.3	16	%47.05	18	%52.94
نسبتا المعيار		%42.64		%57.35

تظهر النتائج المدونة في الجدول أن نسبة النجاح في المؤشر1.3 المتعلق باستعمال الأفعال في أزمنة تناسب نمط النص، كانت دون المتوسط حيث بلغت 38.23% في مقابل ذلك عدد كبير من أفراد العينة أخفقت في هذا المؤشر حيث قدرت نسبتهم بـ 61.76% والمقطع النصي الآتي يوضح ذلك :

- " ...**فرأينا بنت تتشاجر مع أخيها، فقلنا لهما لماذا تتشاجرون فقالت لنا هو الذي قام بضربي وشتمني** ... "

يلاحظ على هذا المقطع إخفاق التلميذة في استعمال أفعال في أزمنة تناسب النمط الوصفي ، ويفسر ذلك بكون التلميذة قد كتبت في النمط الحواري غير المباشر ولم تتقيد بالنمط النصي في نصها.

أما نسبة النجاح في المؤشر2.3، والمتعلق بالسلامة النحوية لجمل النص، فقد كانت دون المعدل، وبلغت 47.05% ، وفي المقابل ارتفعت نسبة الإخفاق في هذا المؤشر إلى 52.94%.

وقد يعود ذلك إلى كون كثير من الأساتذة، لازالوا يكرسون تعليم "نحو الجملة " بدل اعتماد المقاربة النصية التي دعت إليها المناهج الجديدة ، والتي تساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية ، بما توفره من شمولية للمتعلّم، وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية " [1] فما فائدة أن يعرف المتعلّم الوظائف النحوية لعناصر الجملة في أمثلة منفصلة، ولكنه يعجز عن تجسيد ذلك في نص ؟!

ومن أمثلة هذا الإخفاق المقاطع النصية الآتية :

- " **واشتريت فستان** "
- " **إن أبي جميل وأخلاقه جميلة** "
- " **فهو يحبه الناس التي أخلاقهم طيبة** "

([1]) مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص25.

-" **أبي رجل طويلا**"

-" **تراه [جدي] في الصباح ذاهب إلى الحقل** "

تبرز هذه الأمثلة إخفاق التلاميذ في توظيف ظواهر نحوية كالمفعول به وتطابق الخبر مع المبتدأ والاسم الموصول والحال، وتطابق الصفة مع الموصوف ، رغم أن "هذه الظواهر النحوية مدرجة في المضامين المعرفية للسنة الثالثة ، وتوظف في السنوات الأولى، على شكل صيغ وتراكيب ضمنية عن طريق الممارسة الشفوية والكتابة ، وهذا في جميع الميادين"[1]

وإذ تركز الوثائق التربوية الرسمية على ممارسة هذه الظواهر في جميع الميادين ، أي فهم المسموع والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي ، فهذا كفيل بجعل المتعلّمين قادرين على توظيفها شفويا وكتابيا ، ولكن الواقع يظهر عكس ذلك، فكما أشرنا إليه سابقا لا يتم تدريب التلاميذ على استعمال هذه الظواهر النحوية والصرفية في ضوء المقاربة النصية بل الملاحظ هو قصر التلاميذ على جمل تتضمن هذه الظواهر فحسب ، وبذلك لا يمكن أن ننتظر من المتعلّمين نصوصا سليمة لغويا.

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار سلامة اللغة 42.64% ، في مقابل نسبة إخفاق قدرت بـ 57.35 %، أي أن أكثر من نصف أفراد العينة لم ينجحوا في هذا المعيار.

4.2 الجانب المادي (سلامة العرض) :

أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الأول في هذا المعيار على النتائج التي يبرزها الجدول التالي:

---

[2]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الابتدائي ، مادة اللغة العربية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان2011، ص146.

جدول رقم (29) : نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة العرض"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.4	19	%55.88	15	%44.11
2.4	06	%17.64	28	%82.35
نسبتا المعيار		%36.76		%63.23

حصّل المؤشر 1.4 والمتعلق بكتابة نص مقبول حجما ، نسبة نجاح متوسطة قدرت بـ 55.88%، وهي تعود للتلاميذ الذين استجابت نصوصهم لمنصوص التعليمة، وتجاوزت العشرة أسطر.

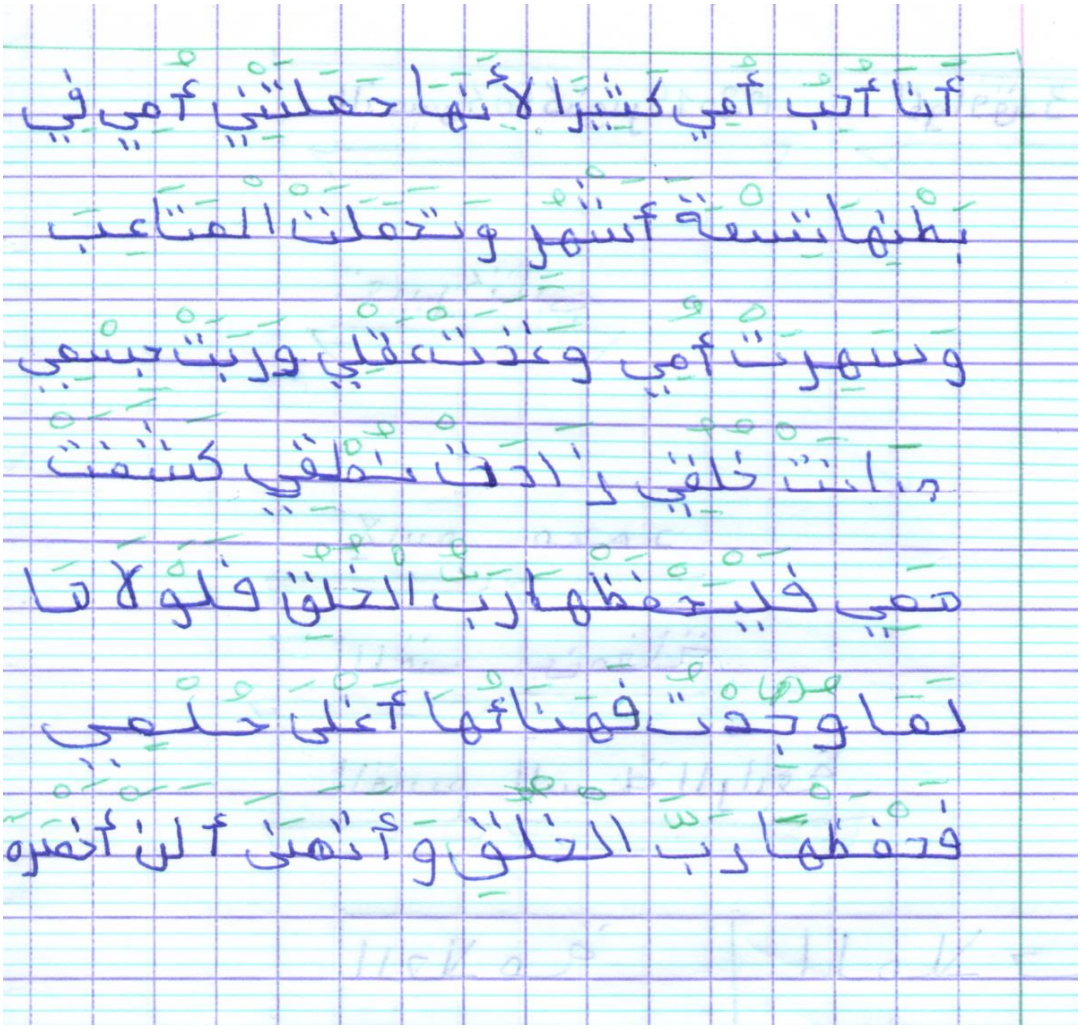
ويمكن أن نعزو نجاح التلاميذ في هذا المؤشر، إلى ما أشارت إليه الباحثة حفيظة تزروتي حينما " ردّت نجاح أفراد عينتها، في المؤشر نفسه، إلى حرص المناهج على تزويد التلاميذ بلغة ثرية من خلال نصوص قرائية طويلة." [1]

و لا يمكن تجاهل نسبة الإخفاق في هذا المؤشر والتي وصلت إلى 44.11% ، وهي نسبة اقتربت من المتوسط لتلاميذ لم تتجاوز نصوصهم السبعة أسطر، ويمكن أن نعزو ذلك أولا إلى الفروقات الفردية بين التلاميذ المخفقين والتلاميذ الناجحين في هذا المؤشر، وثانيا إلى الوقت القصير الممنوح لحصة التعبير الكتابي الأسبوعية ، فكيف لتلميذ في هذا المستوى الدراسي ، أن يعبر كتابيا عن موضوع في مدة 45 دقيقة ، ويحترم أثناء ذلك كل خطوات الإنجاز من قراءة الوضعية وتحديد المطلوب واستخراج العناصر والكتابة الأولية على المسودة * ... ؟!

(1) ينظر: حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ، مرجع سابق ، ص ص 236.235.

* لقد فوجئنا أثناء اتصالنا بكثير من المعلمين ، سواء عند توزيعنا للاستبيانات أو عند تكليف بعضهم بإجراء الاختبارين الأوّل والثاني ، أن كثيرا منهم لا يحرص على تدريب تلاميذه على مرحلة التسويد قبل المرور إلى التحرير النهائي كما أكد لنا زملاء كثيرون أن هذه المرحلة المهمة في الكتابة لازالت مغيّبة في كثير من الصفوف الدراسية.

ومن النصوص التي تبرز هذا الإخفاق ، النص الآتي :



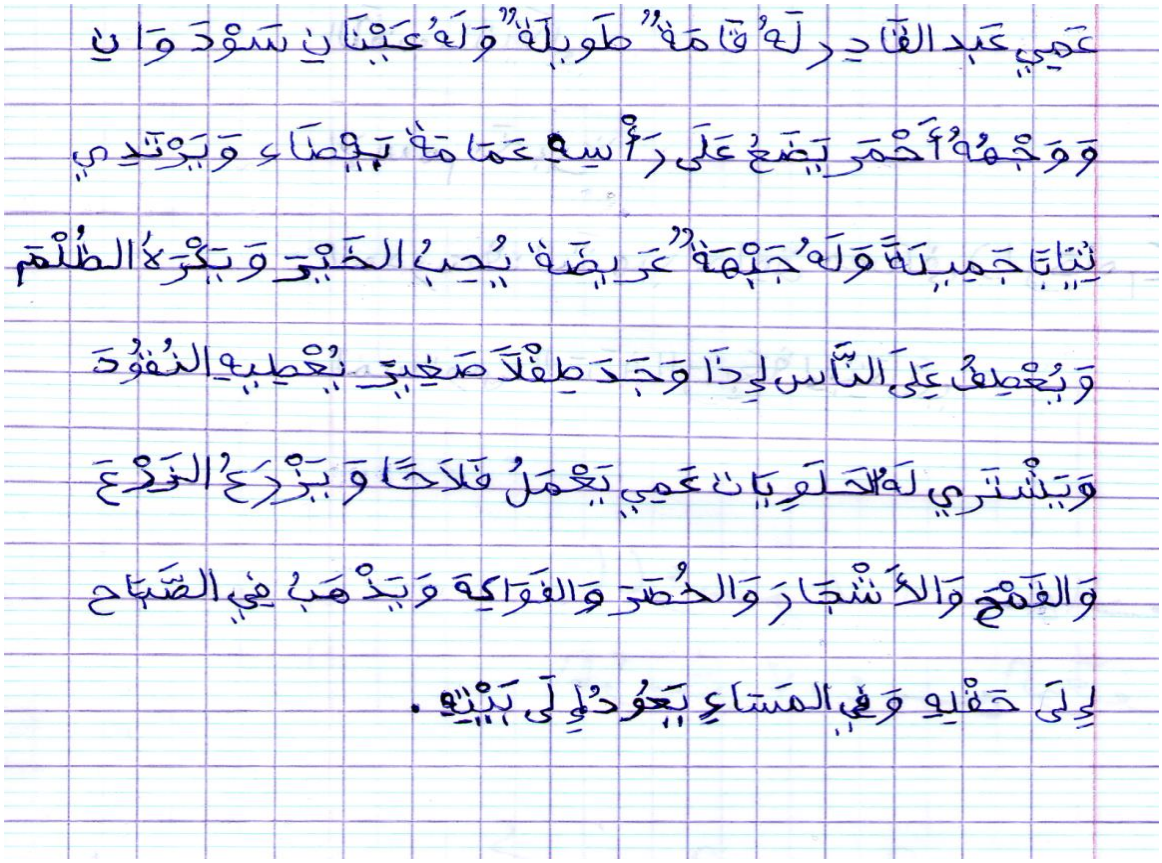
يكشف هذا النص عجز صاحبه عن كتابة نص طويل، استجابة لوضعية ذات دلالة بالنسبة إليه، فلم يستطع الكتابة أكثر من سبعة أسطر ، وبعد قراءة هذا النص نكتشف أن هذا التلميذ لم يقم إلا باسترجاع مقطوعة شعرية كان قد حفظها، ونثر أبياتها دون روابط تجعلها منسقة المبنى ومنسجمة المعنى .

لقد أخفق أغلب تلاميذ العينة في المؤشر 2.4 ، والمتعلق بتوظيف علامات الوقف وكان نسبتهم 82.35% .

ويؤكد هذا ما خلصت إليه الباحثة حفيظة تزروتي ، من أن " أكثر من 80% من عينة بحثها قد أخفقت في توظيف علامات الوقف ، وقد ردّت ذلك إلى عدم إيلاء المناهج لطريقة

تعليمها العناية اللازمة ، واعتبرتها أمرا شكليا ، وهذا ما تسبّب تضيف الباحثة في عدم اهتمام التلاميذ في توظيف علامات الوقف أثناء الكتابة . " [1]

ومن النصوص التي توضح، الإخفاق في هذا المؤشر النص الموالي:


عَمِّي عَبْدُ الْقَادِرِ لَهُ قَامَةٌ طَوِيلَةٌ وَلَهُ عَيْنَانِ سَوْدَاوَانِ
وَوَجْهٌ أَحْمَرُ يَضَعُ عَلَى رَأْسِهِ عِمَامَةً بَيْضَاءَ وَيَرْتَدِي
ثِيَابًا جَمِيلَةً وَلَهُ جَبْهَةٌ عَرِيضَةٌ يُحِبُّ الْخَيْرَ وَيَكْرَهُ الظُّلْمَ
وَيَعْطِفُ عَلَى النَّاسِ إِذَا وَجَدَ طِفْلًا صَغِيرًا يُعْطِيهِ النُّقُودَ
وَيَشْتَرِي لَهُ الْحَلَوِيَاتِ عَمِّي يَعْمَلُ فَلَّاحًا وَيَزْرَعُ الزَّرْعَ
وَالْقَمْحَ وَالْأَشْجَارَ وَالْخُضَرَ وَالْفَوَاكِهَ وَيَذْهَبُ فِي الصَّبَاحِ
إِلَى حَقْلِهِ وَفِي الْمَسَاءِ يَعُودُ إِلَى بَيْتِهِ .

يخلو هذا النص من علامات الوقف ، ماعدا نقطة في آخره، وهذا ما يبين بوضوح عدم اهتمام التلاميذ بهذه العلامات، أو بالأحرى عدم تنبيه الأساتذة التلاميذ لأهميتها، وعدم تعليمهم طريقة ومواضع وضعها.

وهذا راجع كما ذكرنا الى عدم اهتمام المناهج بها، واكتفائها بإشارة محتشمة إليها في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهذا ضمن توصيات للأساتذة ليعملوا بها خلال إنجاز التعبير الكتابي، حيث جاء فيها الجملة الآتية:

([1]) ينظر: حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ، مرجع سابق ، ص 270.

" **استخدام أدوات الربط و علامات الترقيم المناسبة** " [1] وما عدا هذه الإشارة، فإن الوثيقة لا تحوي أيّة طريقة لتعليم هذا الجانب المهم من الكتابة !

نصل في آخر هذا المبحث الخاص بتحليل نتائج تلاميذ العينة في الاختبار الأول، إلى خلاصة مفادها، أن نسبة النجاح في معيار الملاءمة، قد قدرت بـ 36.27% في مقابل نسبة إخفاق بلغت 63.72%، أما فيما يخص معيار الانسجام، فقد شهدنا نسبة نجاح ضئيلة قدرت بـ 26.46% ، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة بلغت 73.52%، وفي معيار سلامة اللغة، كانت نسبة النجاح 42.64% ، في مقابل نسبة إخفاق تجاوزت نصف أفراد العينة وبلغت 57.35% ، ولم يخرج معيار سلامة العرض عن مآل المعايير الثلاثة الأولى فقد كانت نسبة النجاح فيه ضئيلة أيضا، حيث بلغت 36.76% ، بينما أخفق فيه ثلثا أفراد العينة أي ما نسبته 63.23% .

ويمكن توضيح هذه النتائج المسجلة في المعايير، في الجدول الموالي:

جدول رقم(30) نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الأول

المعايير	نسب النجاح	نسب الإخفاق
الملاءمة	%36.27	%63.72
الانسجام	%26.46	%73.52
سلامة اللغة	%42.64	%57.35
سلامة العرض	%36.76	%63.23
معدل نسب المعايير	**%35.53**	**%64.45**

يظهر من الجدول، إخفاق أفراد العينة في الاختبار الأول (القبلي)، وهذا في جميع جوانب التحليل (المعايير)، وقد قدر معدل نسب النجاح فيه 35.53% ، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة بلغ معدلها 64.45% .

([1]) مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص 23.

3 دراسة وتحليل مدوّنة الاختبار الثاني:

سنحاول في هذا المبحث ، تحليل النتائج المحققة في المؤشرات في الاختبار الثاني (البعدي) والمتمثل في إنتاج نص وصفي باستخدام بيداغوجيا المشروع.

1.3 الجانب التداولي(الملاءمة):

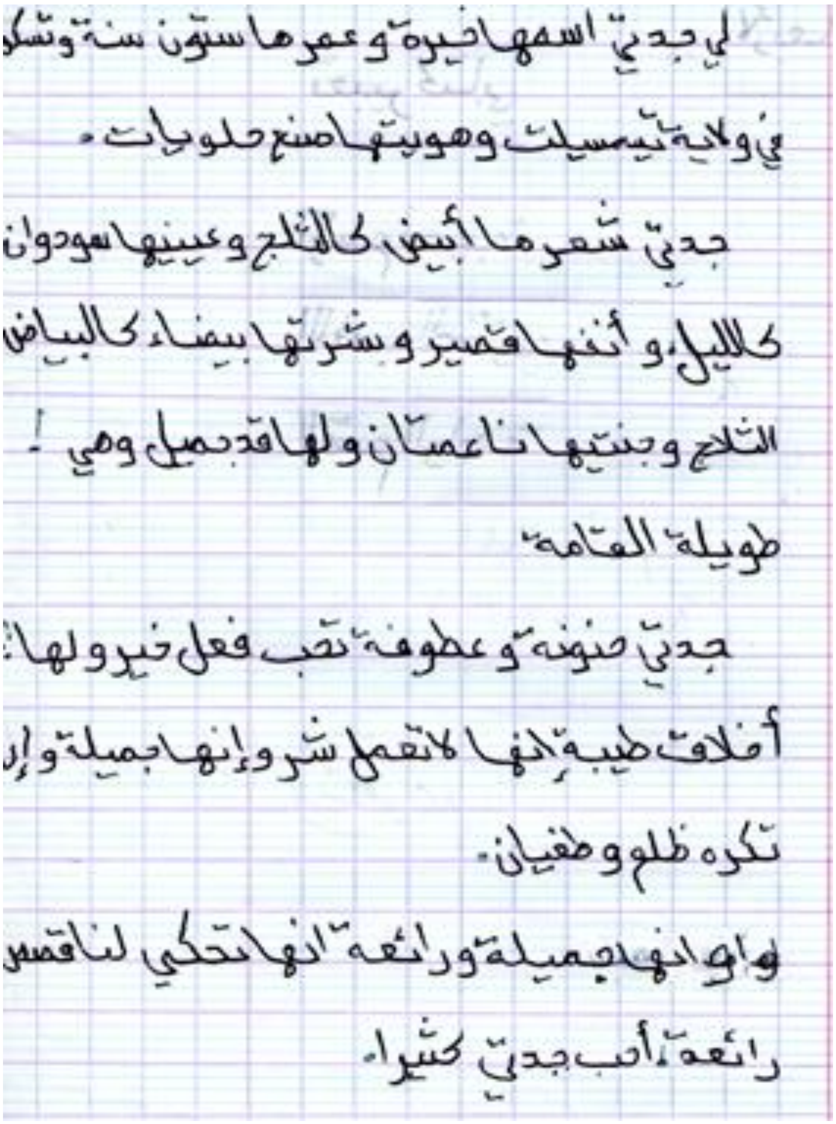
لقد أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الثاني في هذا المعيار على النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (31) : نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار "الملاءمة"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.1	31	%91.17	03	%08.82
2.1	19	%55.88	15	%44.11
3.1	25	%73.52	09	%26.47
نسبتا المعيار		%73.52		%26.46

يوضح الجدول رقم (31) أن غالبية تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات الثلاثة لمعيار "الملاءمة"، و قد حقق المؤشر 1.1 و المتعلق بالكتابة في النمط المناسب أعلى نسبة نجاح، بلغت 91.76% ، ويفسر هذا بكون الإطار الذي تم فيه إنتاج هذا النص هو العمل بالمشروع، و ما ينضوي تحت هذه الطريقة في التعليم من إجراءات عملية كالعمل في أفواج وما يصحبه من تفاعل بين المتعلّمين فيما بينهم، و بينهم و بين الأستاذ، مما ساهم في لفت انتباه كثير من التلاميذ إلى نمط النص المطلوب إنتاجه.

و يمكن التمثيل للنجاح في هذا المؤشر بالنص الآتي :


لي جدتي اسمها خيرة وعمرها ستون سنة وتسكن
في ولاية تيسمسيلت وهوايتها صنع حلويات .
جدتي شعرها أبيض كالثلج وعينيها سودوان
كالليل، و أنفها قصير و بشرتها بيضاء كالبياض
الثلج وجنتيها ناعمتان ولها قد جميل وهي !
طويلة القامة
جدتي حنونة وعطوفة تحب فعل خير ولها
أخلاق طيبة، انها لا تفعل شر وإنها جميلة وإن
تكره ظلم وطغيان.
ها وانها جميلة ورائعة انها تحكي لنا قصص
رائعة، أحب جدتي كثيرا.

يبرز النص نجاح التلميذة في الكتابة في النمط الوصفي ، حيث نجدها قد وصفت جدتها ، فقدمت لها ، ثم ذكرت أوصافها الجسدية والمعنوية .

ورغم هذه النسبة المرتفعة للنجاح في مؤشر " الكتابة في النمط "، فلا يمكن إغفال نسبة إخفاق مقدرة بـ 08.82% ، وهي ترجع لثلاثة تلاميذ لم يستطيعوا الكتابة في النمط رغم مشاركتهم في عمل الأفواج ، وقد يفسر هذا بعدم انخراطهم في المهمة الجماعية

وحينئذ تقع المسؤولية على عاتق الأساتذة في عدم الانتباه إليهم وتركهم خارج المشروع حتى حان وقت التحرير النهائي الفردي، فلم يجد هؤلاء التلاميذ بدا من إعادة كتابة الموضوع نفسه تقريبا والذي كانوا قد حرروه في الاختبار الأول ، ومع ذلك يبقى عدد هؤلاء التلاميذ قليل جدا.

نال المؤشر 2.1 والمتعلق ببدء الوصف وإنهائه بجملة تناسب الموضوع العام، نسبة نجاح تقدر بـ 55.88% ، ويمكن رد ذلك إلى النجاح في نمط النص أولا ، ثم إلى التفاعل الحاصل بين التلاميذ وتوجيه الأستاذ، فهو وسيط بيداغوجي يساعد المتعلّمين في تعلماتهم ولذلك حرصنا على تزويد الأساتذة المكلفين بإجراء هذين الاختبارين ، بمادة معرفية ضرورية لإنجاز هذا المشروع ، ومن ذلك خصائص النمط الوصفي كتضمنه للجمل الإسمية القصيرة والجمل الفعلية في المضارع الدال على العادة والتكرار ، والصفات والأحوال والتشبيهات ...

ويمكننا التمثيل للنجاح في هذا المؤشر بالمقاطع النصية الآتية :

-" **عندي صديق اسمه سمير هو يسكن في تيزي وزو له شعر اسود وعينان بنيتان ...**"

-" **رزقني الله بأب رائع إنه ذا أخلاق حميدة ...**"

-" **لقد خلقنا الله سبحانه وتعالى مختلفين عن بعضنا وكل واحد ميزه عن الآخر...**"

تبرز هذه المقاطع تمكّن التلاميذ من عتبة التحكم في المؤشر 2.1 ، حيث وُفقوا في بدء الوصف بجمل تناسب الموضوع العام ، والمقاطع تجعل القارئ بمجرد الانتهاء من جملة الابتداء ، يعرف أن الموضوع متعلق بوصف شخص وليس منظرا طبيعيا أو شيئا آخر !

ويمكن التمثيل لنجاح التلاميذ في إنهاء الوصف بجملة تناسب الموضوع العام بالمقاطع التالية :

- " **ولما أكبر وأصير رجلا أقوم برعايتها [أمي] وحمايتها لأنها تعبت من أجلي في صغري وأرد لها كل الخير الذي عملته لي ، فأنا أحبها كثيرا** " .
- " **أنا أحب صحبتها[صديقتي] لأنها بنت وفية ومخلصة.**"
- " **ما أروع أخي وأتمنى أن أكون في المستقبل مثله في الجد و الإجتهاد**" .

تمكّن هؤلاء التلاميذ من إنهاء نصوصهم ، بجمل تبرز مشاعرهم نحو الأشخاص الذين وصفوهم، ومن خلال ذلك، فقد قدموا الأسباب الوجيهة التي دفعتهم لوصفهم .

ورغم هذا النجاح في المؤشر2.1 ، إلا نسبة الإخفاق فيه والبالغة 44.11% ، ليست بالهينة ويمكن ردها إلى الإخفاق في الكتابة في نمط النص ، و إلى الوقت المتاح للتدريب أيضا فهو غير كاف.

والمقطع الآتي يوضح ذلك :

-" **إنها جميلة وطيبة وحنونة ، لهذا وصفت الشخص الذي أحبه [أمي] من كل قلبي تتكلم مع الناس بأدب واحترام.**"

أخفقت هذه التلميذة في إنهاء وصفها بجملة مناسبة ، لأنها بعد ذكرها لسبب وصف أمها والشعور الذي تحمله لها ، استمرت في وصفها من جديد.

وقد كانت نسبة نجاح التلاميذ في المؤشر3.1، والمتعلق بتوظيف جمل تتناسب مع النمط الوصفي مرتفعة، حيث بلغت 73.52%، ويعود ذلك خاصة إلى النجاح في مؤشر الكتابة في النمط ، والذي بدوره يعتبر نتاج التفاعلات داخل الأفواج ، والتي ساهمت في دفع التلاميذ إلى تغيير النمط الذي كتبوا فيه في الاختبار الأول بالنمط المطلوب، وبالتالي اختيار جمل مناسبة له.

ويمكن التمثيل لذلك بالمقطع الآتي :

-" أنا لي صديقة عمرها عشر سنوات ، واسمها شيماء تدرس في سنة الرابعة تسكن في حي بني مائدة وتحب اللعب بالحبل كثيرا "

لقد كانت هذه التلميذة موفقة في اختيار جمل نصها ، فقد استخدمت جملا اسمية قصيرة وجملا فعلية مضارعة ودالة على العادة والتكرار، وهذه الجمل تناسب النمط الوصفي.

ومثال ذلك أيضا هذا النص :

أنا لي صديقة، عمرها عشر سنوات واسمها شيماء
تدرس في سنة الرابعة تسكن في حي بني مائدة وتحب
اللعب بالحبل كثيرا.
لها عينان سوداوان كسواد الليل وهي متوسطة
في الطول، وشعرها طويل وأشقر كالحريرة
ولها جبهة ناعمة، ووجنتان ناعمتان، ووجه مستدير
كوجه القمر، وأنفا حادا وبشرة بيضاء، ولباس جميل
، إن صديقتي تحب أن تتصدق على الفقراء، ولا تقول
الكلام السيء الذي لا له معنا، وتحب الصلاة والزكاة
وفي شهر رمضان تصوم رمضان كله.
عندما تذهب مع أبيها إلى مكان بعيد أشتاق

يبرز هذا النص تمكّن صاحبته من استعمال جمل تناسب النمط الوصفي ، ومن ذلك الجمل الإسمية القصيرة، والجمل الفعلية في المضارع الدال على العادة والتكرار.

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار الملاءمة 73.52%، أي أن ثلاثة أرباع أفراد العينة تقريبا قد نجحوا فيه، في مقابل نسبة إخفاق ضعيفة، قدرت بـ 26.46%.

2.3 الجانب الدلالي (الانسجام):

لقد أفرزت عملية تقييم المدونة (2) في هذا المعيار على النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (32) : نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار "الانسجام"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.2	28	%82.35	06	%17.64
2.2	16	%47.05	18	%52.94
3.2	20	%58.82	14	%41.17
نسبتا المعيار		%62.74		%37.25

حقق المؤشر 1.2 الخاص باستعمال مفردات ملائمة لموضوع النص أعلى نسبة نجاح حيث بلغت 82.35% ، ويمكن رد ذلك إلى كون التلاميذ أثناء حصص المشروع، قد تمكنوا من إغناء رصيدهم اللغوي بكثير من المفردات المناسبة لوصف شخص.

وكأمثلة عن المفردات الكثيرة والمتنوعة المستعملة في نصوص التلاميذ ، يمكن ذكر ما يلي :

- **أجزاء جسم الإنسان** : بشرة ، وجه، عينان ، شعر، قدّ، عنق، أسنان، جبهة، أنف وجنتان شارب، ذقن ، لحية، حاجبان ، رموش...

- **صفات جسدية** : مستديرة ، واسعة، بنية، جميل ، رشيق، قصير، عريض، بارزة، حاد سريع، نحيف...

- **صفات معنوية:** مرهف، شجاع، قوي، رقيق، هادئ، طريف، مهذب ، حنون، طيب لطيف، كريم ،نبيلة، خجولة، مشاغبة، صادقة، كريم، نشيطة...

- **أفعال مضارعة:** يتأثر، يبكي، تدرس، يعطف، يكره، يحب، يرضي، يفرح ، تحترم، لا يشتم ، لا يتكاسل، تتسامح، يشعر، يمزح، تعفو،...

- **الأدوات:** حروف العطف، حروف الجر، حروف النسخ (إن وأخواتها) ...

تبرز هذه الأمثلة غنى وتنوع المفردات المستعملة في نصوص التلاميذ، وقد مكنهم ذلك من كتابة نصوصهم في النمط المطلوب، والذي كان موضوعه وصف شخص ، لذا احتاجوا إلى تسميات لأجزاء جسم الإنسان ، وإلى صفات جسدية ومعنوية، يصفون بها أشخاصهم واحتاجوا كذلك إلى تشبيهات للغرض نفسه ، أما فيما يخص الأفعال فقد كثر استعمال الأفعال المضارعة الدالة على العادة والتكرار ، وهي المناسبة لنمط الوصف، ولم تحفل نصوص التلاميذ بأفعال ماضية كثيرة، إلا في بعض المقاطع السردية .

وقد تضمنت نصوص التلاميذ بعض الأدوات للربط بين الجمل وجعلها متلاحمة فيما بينها، ومن ذلك حروف العطف وحروف الجر، وحروف النسخ (إن وأخواتها)، بينما قلّت ظروف الزمان وظروف المكان في نصوص التلاميذ لأنها تناسب أكثر وصف المناظر الطبيعية.

في المؤشر2. 2 الخاص باستعمال الروابط استعمالا صحيحا، حقق التلاميذ نسبة نجاح اقتربت من المعدل، حيث بلغت ما نسبته 47.05% ، وجاءت نصوصهم شاهدة على قدرتهم في استعمال روابط متنوعة ، ساهمت في اتساق مبناها وانسجام معناها، ومما يوضح ذلك ، المقاطع النصية الآتية:

-"**صديقي خالد مهذب وذو أخلاق حميدة، يدرس بالسنة الرابعة ابتدائي بمدرسة 20 أوت معي في نفس المدرسة، وهو تلميذ مجتهد في دراسته**"

-" **إن أمي جميلة، لها شعر طويل وأسود ، وعينان سودوان مثل سواد الليل، وأنف رائع ووجه مستدير مثل استدارة القمر**"

-" **وصديقي أحمد له أسنان بيضاء كالثلج، وله جبهة عريضة وبارزة ، وله نظر حاد كنظر الصقر، لكن للأسف هو ليس ذكيا** "

لقد حفلت هذه المقاطع النصية بروابط متنوعة ، تمثلت خاصة في الربط بـ "الواو" لأن النمط الوصفي يقتضي ذلك ، فبعد ذكر التلاميذ الموصوف مجملا، انتقلوا إلى التفصيل بتعداد خاصياته و ذكر الأوصاف المتعلقة بها.

واستعمل التلاميذ الربط بالضمير : المنفصل والمتصل ، حيث كانت العلاقة العائدية محققة وتفادى التلاميذ بذلك كثيرا من التكرارات .

واستعمل التلميذ صاحب المقطع الثالث أداة الإستدراك " لكن "، و تمكّن بفضلها من الربط بين صفات أعجبته في صديقه وبين صفة أخرى لم يحبذها فيه.

وهناك نسبة فاقت المتوسط لتلاميذ أخفقوا في الاستعمال الصحيح للروابط، بلغت 52.94% ، ويعود ذلك لكون تعليم الروابط ليس بالأمر الهين ويحتاج وقتا طويلا ، وإن كانت مجموعة من التلاميذ ، قد تحسّنت في توظيف الروابط من خلال العمل بالمشروع فهذا يعود إلى الفروق الفردية بين التلاميذ ، فهناك من يتعلّم بسرعة، وهناك المتوسط والضعيف وهما يحتاجان إلى أكثر من مشروع واحد ليتمكنا من تحقيق ذلك.

و المقطع الآتي يوضح الإخفاق في هذا المؤشر:

-" **إن أبي جميل جدا له عينان سودوان ذقن أبيض وجنتان بيضاء كالحرير شعر أسود عريضة الجبهة**"

يظهر من هذا المقطع إخفاق التلميذ في الربط بين أجزاء مقطعه النصي ، فابتداء من الجملة الثانية ، تظهر الجمل الأخرى منفصلة عن بعضها البعض ، لا رابط بينها وكان يكفي التلميذ لفعل ذلك استعمال الرابط "الواو" وبعض الضمائر التي تعود إلى مراجعها ليصبح المقطع مترابطا.

نال المؤشر3.2 الخاص باستخدام العمليات الوصفية في النص المنتج ، نسبة نجاح معتبرة قدرت بـ 58.82% ، ويعود الفضل في ذلك إلى الارتفاع في نسبة النجاح في الكتابة في النمط الوصفي، الأمر الذي ساعد على حضور العمليات الوصفية في نصوص التلاميذ.

ويمكن التمثيل للنجاح في المؤشر 3.2، بالنص الآتي :

أنا لي صديقة ، عمرها تسع سنوات واسمها شيماء
تدرس في السنة الرابعة تسكن في حي بن ماكدة وتحب
اللعب بالحبل كثيرا .
لها عينان سوداوان كسواد الليل وهي متوسطة
في الطول، وشعرها طويل وأشقر كالحرير
ولها جبهة ناعمة ووجنتان ناعمتان ووجه مستدير
كوجه القمر، وأنفها حاد وبشرة بيضاء ولباس جميل
إن صديقتي تحب أن تتصدق على الفقراء ولا تقول
الكلام السيئ الذي لا له معنى وتحب الصلاة والزكاة
وفي شهر رمضان تصوم رمضان كله.
عندما تذهب مع أبيها إلى مكان بعيد أشتاق

لقد بدأت التلميذة نصها بذكر **الموضوع –العنوان** (Thème–Titre) أو "التسمية" والمتمثل في صديقتها "شيماء" وتسمى هذه العملية الوصفية ب**الترسيخ** (Ancrage) ، ثم أنزلت التلميذة موصوفتها في المكان أو ما يسمى بـ " **الموقعة**" (تسكن بحي بني مائدة) وعملية الموقعة " هي جزء من عملية " **التعليق**" (Mise en relation) ، ثم بدأ وصفها يتشعب عن طريق تفريع " الموضوع – العنوان" إلى عناصره (العينان ، الطول ، الجبهة الوجنتان، الوجه ، الأنف...)، لتصبح هذه العناصر "**مواضيع–عناوين فرعية**" (Sous–thèmes–titres) ، والتي تمثل بدورها مصدر نمو الوصف واتساعه ، والذي جاء في شكل مجموعة صفات (سودوان ، متوسطة، طويل ، أشقر ، ناعمة ، مستدير...) .

وقد شبهت التلميذة بعض عناصر الموصوفة من خلال عملية " **التعليق**" في جزئها الخاص بـ " **المماثلة** "، عن طريق **التشبيه** (كالحرير ، كوجه القمر) ، وعدّدت بعض **خاصيات** صديقتها (تحبّ اللعب ، تحبّ التصدق، لا تقول الكلام السيئ، تصوم رمضان.. وقد ذكرت التلميذة موصوفتها في مواضع عديدة بقولها:(صديقتي) وهذا ما يطلق عليه بـ عملية " **إعادة الصياغة** " (Reformulation) .

لقد قام وصف هذه التلميذة على ثلاث مستويات وكانت جميع عمليات الوصف حاضرة فيه، ماعدا عملية " **التعيين**" (Affectation) ، لأنه من غير المنطقي أن نرسخ الموضوع–العنوان، في بداية الوصف ثم نعيّنه في نهايته .

وكانت عملية "**التعيين** " حاضرة في أحد نصوص التلاميذ، مثلما يوضحه المقطع النصي الآتي، وهو الأخير في نص التلميذة.

–" أتمنى أن تبقى صداقتنا إلى الأبد ولا تتفكك والصديقة المفضلة والظريفة التي أحكي عنها هي سارة "

لم تسمِّ هذه التلميذة موصوفتها في بداية نصها، ولا أثناءه ولكنها تركت ذلك إلى الآخر وهذا ما يطلق عليه في الوصف عملية "**التعيين** " والتي تجعل القارئ ينتظر بشوق اسم هذا الموصوف إلى آخر النص !

ورغم هذا النجاح ، لم توفق مجموعة هامة من التلاميذ في المؤشر3.2، قدرت نسبتهم 41.17%، وهم الذين لم ينجحوا في الكتابة في النمط الوصفي وبقيت نصوصهم سردية رغم مشاركتهم في إنجاز المشروع الكتابي ، ولكن يبدو أنها كانت مشاركة سلبية لأسباب عديدة تتعلق خاصة بطريقة تسيير المشروع، ومراقبة انخراط أعضاء الأفواج فيه.

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار الانسجام 62.64% ، وهي نسبة لا بأس بها من أفراد العينة قد تمكنت من بلوغ عتبة النجاح ، في مقابل معدل نسب الإخفاق دون الوسط بلغت 37.25% .

3.3 الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة):

أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الثاني في هذا المعيار على النتائج التي يبرزها الجدول التالي:

جدول رقم (33) : نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة اللغة"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.3	19	%55.88	15	%44.11
2.3	20	%58.82	14	%41.17
نسبتا المعيار		%57.35		%42.64

يظهر الجدول السابق أن نسبة لا بأس بها من تلاميذ العينة، قد نجحت في المؤشر1.3 الخاص بتناسب أزمنة الفعل مع النمط الوصفي ، وبلغت 55.88% .

والأمثلة الموالية لأفعال استعملها التلاميذ في كتاباتهم ، توضح ذلك:

-" **يدرس أخي ...ويحب الدراسة ...يتميز بالذكاء ...يشبه والدي ...**"

-" **تسكن في...، تدرس...لا تغش...تساعد الكبار...تصلي...**"

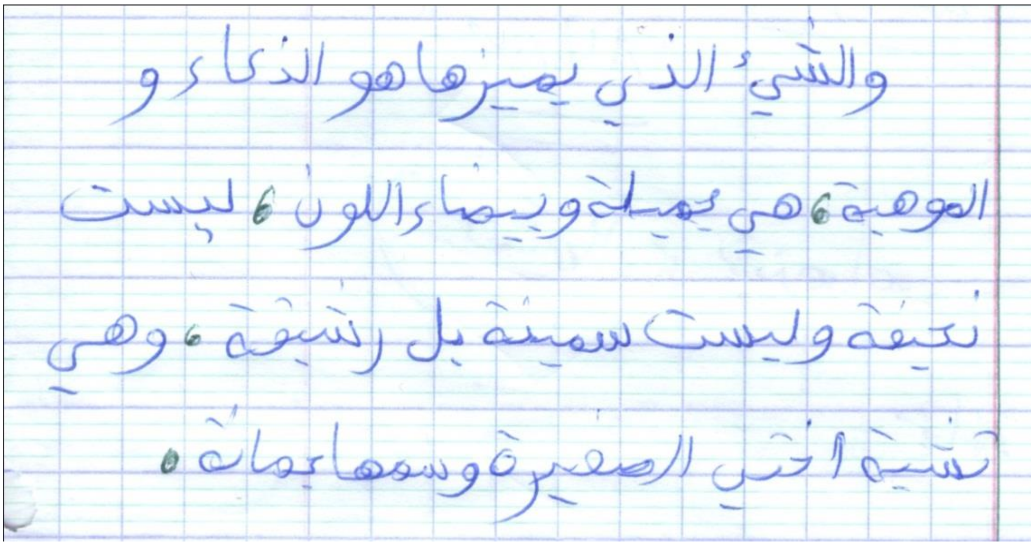
-" **هي دائما تخاف عليّ...تحب مساعدة ...تهتم ...**"

تبرز هذه الأمثلة الأفعال المستعملة في نصوص التلاميذ وقد كانت في المضارع الدال على العادة والتكرار، وهذا يتناسب مع نمط الوصف.

أما المؤشر2.3 المتعلق بالسلامة النحوية للجملة فقد بلغت فيه نسبة النجاح 58.82% وهي نسبة معتبرة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن تلاميذ العينة قد أنجزوا مشروعا واحدا فقط ، فكيف ستكون النتيجة إذا أتيح للتلاميذ إنجاز مشاريع كثيرة وفي مناسبات عديدة ؟!

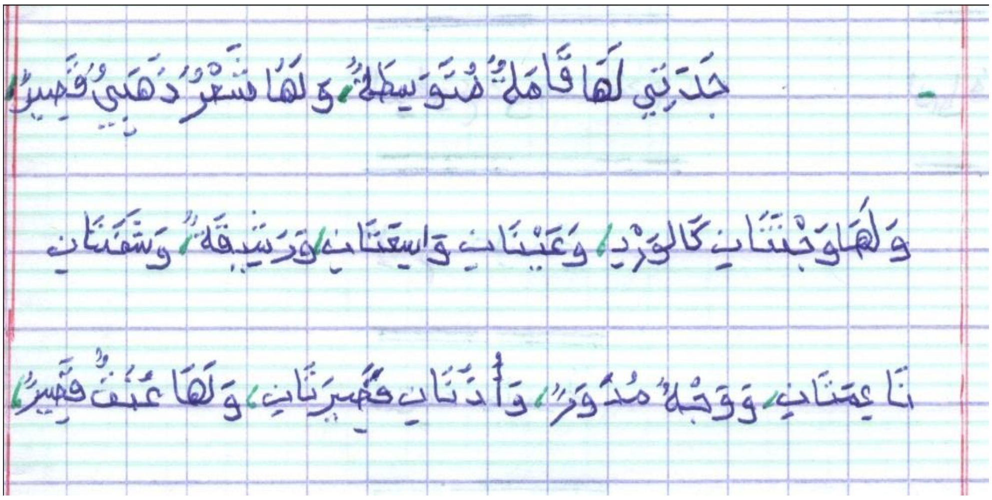
والمقاطع النصية التالية، توضح النجاح في المؤشر2.3 :

المقطع (1)



والشيء الذي يميزها هو الذكاء و
الموهبة، هي جميلة وبيضاء اللون، ليست
نحيفة وليست سمينة بل رشيقة، وهي
تشبه أختي الصغيرة وسمها جمانة.

المقطع(2)



- جدتي لها قامة متوسطة، ولها شعر ذهبي قصير،
ولها وجنتان كالورد، وعينان واسعتان ورشيقة، وشفتان
ناعمتان، ووجه مدور، وأذنان قصيرتان، ولها عنق قصير،

المقطع(3)

تظهر هذه المقاطع تمكن التلاميذ من تركيب جمل سليمة نحويا، ومثال ذلك:

احترام علامة الرفع في المبتدأ والصفة التابعة له، كما يبرزه المقطع الأول، ومطابقة الخبر للمبتدأ ، كما هو ملاحظ في المقطع الثاني.

وقد تمكنت التلميذة في المقطع الثالث، من جعل الصفة تابعة لموصوفها في التنكير والتذكير والعدد والإعراب في جمل عديدة.

ورغم هذه النسبة المعتبرة للنجاح ، تبقى نسبة هي أيضا ليست بالهينة، لم ينجح أصحابها في المؤشر2.3 ، وقدرت بـ 41.17%، ويمكن أن يفسر هذا الإخفاق بكون امتلاك كفاءة تركيب جمل سليمة نحويا ، يحتاج إلى وقت كبير ولا يمكن في مشروع واحد تدريب التلاميذ على تصويب جميع تراكيبهم !

بلغت نسبة النجاح في معيار سلامة اللغة 57.35% ، أي أن أكثر من نصف أفراد العينة قد نجحوا فيه، في مقابل معدل نسب الإخفاق قدر بـ 42.64% .

4.3 الجانب المادي (سلامة العرض):

أفرزت عملية تقييم مدونة الاختبار الثاني في هذا المعيار على النتائج التي يبرزها الجدول التالي :

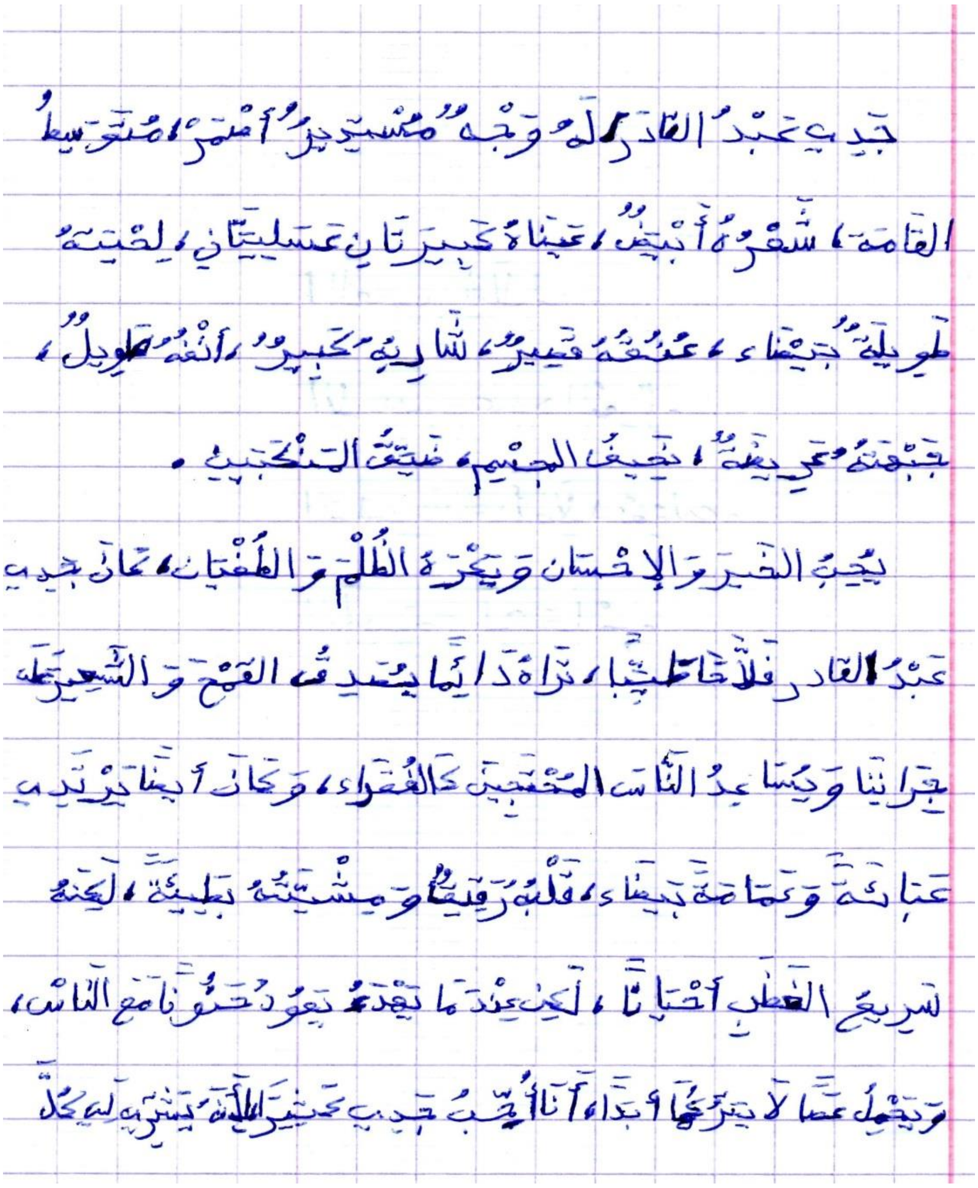
جدول رقم (34) : نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة العرض"

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1.4	28	%82.35	06	%17.64
2.4	13	%38.23	21	%61.76
نسبتا المعيار		%60.29		%39.70

يبرز الجدول رقم(34) أن أغلب التلاميذ قد نجحوا في المؤشر1.4 المتعلق بكتابة نص مقبول حجما ، وقد بلغت نسبة النجاح فيه 82.35% ، ويمكن رد ذلك إلى المعارف

التي اكتسبوها خلال سيرورة المشروع، واستثمارهم لها في كتابة نصوص طويلة تستجيب لتعليمة الوضعية.

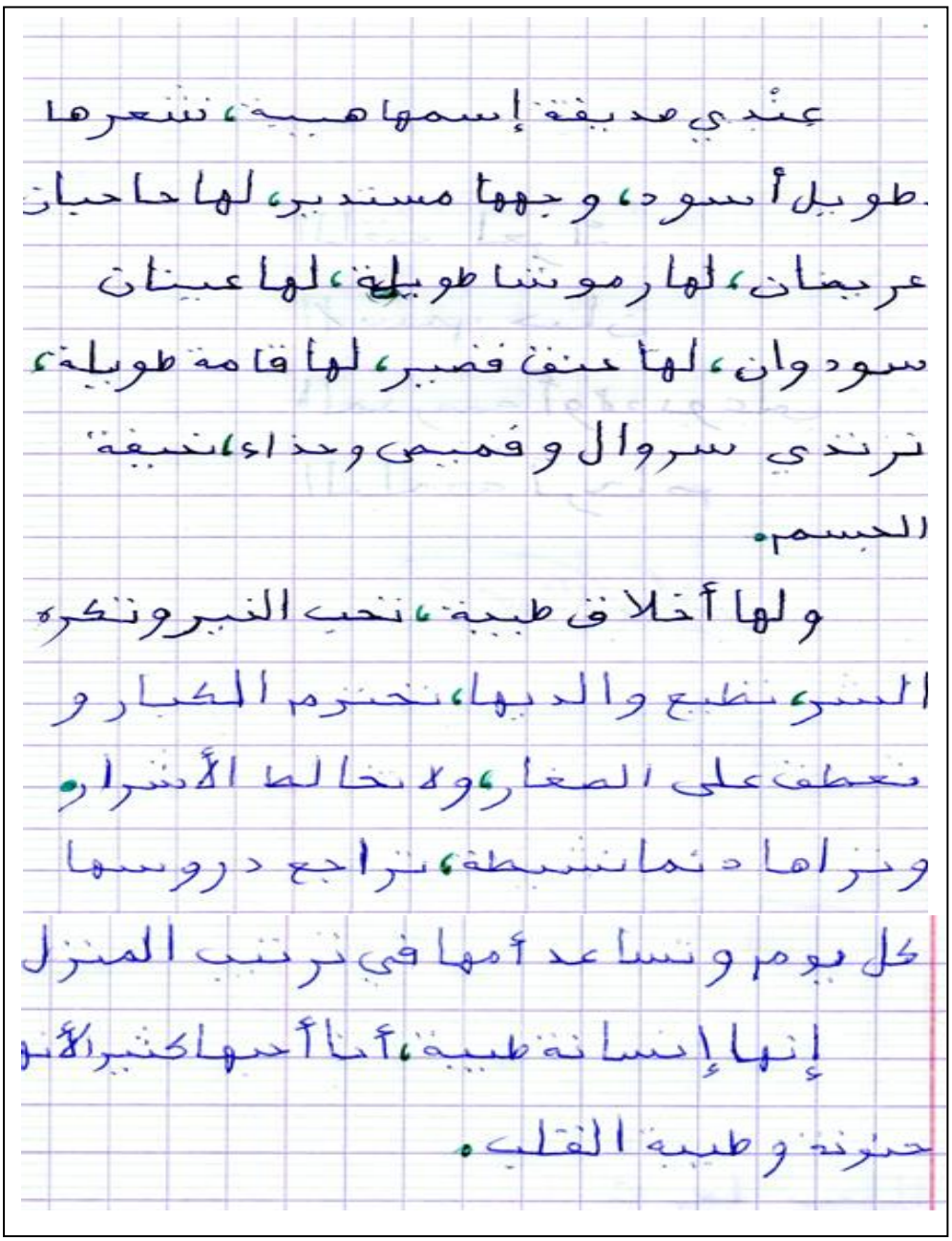
والنص الموالي يبرز هذا التحسن :


جدي عبد القادر له وجه مستدير أسمر، متوسط
القامة، شعره أبيض، عيناه كبيرتان عسليتان، لحيته
طويلة بيضاء، عنقه قصير، شاربه كبير، أنفه طويل،
جبهته عريضة، نحيف الجسم، ضيق المنكبين.
يحب الخير والإحسان ويكره الظلم والفتان، كان جدي
عبد القادر فلاحا نشيطا، تراه دائما يحصد القمح والشعير مع
جيراننا ويساعد الناس المحتاجين كالفقراء، وكان أيضا يرتدي
عباءة وعمامة بيضاء، قلبه رقيق ومشيته بطيئة، لكنه
سريع الغضب أحيانا، لكن عندما يغضب يعود حنونا مع الناس،
ويحمل عصا لا يتركها أبدا، أنا أحب جدي كثيرا لأنه يشتري لي كل

نجح صاحب هذا النص في كتابة نص مقبول حجما، حيث تجاوز منتجه العشرة أسطر.

نال المؤشر 2.4 المتعلق بتوظيف علامات الوقف نسبة نجاح ضعيفة، قدرت بـ .%38.23

والنص الموالي يبرز هذا النجاح:



عندي صديقة إسمها هبة، تشعرها طويل أسود، وجهها مستدير، لها حاجبان عريضان، لها رموشا طويلة، لها عينان سوداوان، لها أنف قصير، لها قامة طويلة ترتدي سروال وقميص وحذاء، نحيفة الجسم.

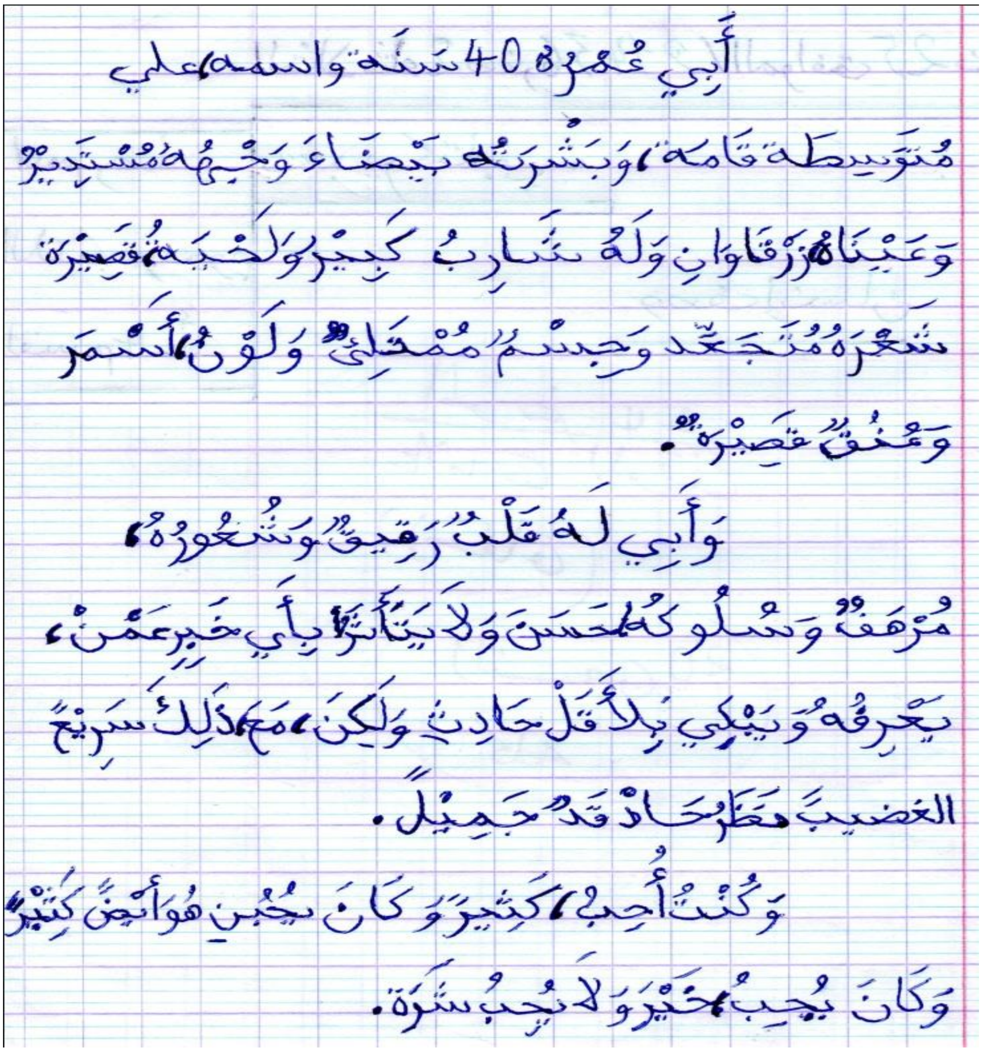
ولها أخلاق طيبة، تحب الخير وتكره الشر، تطيع والديها، تحترم الكبار و تعطف على الصغار، ولا تحالط الأشرار. ونراها دائما نشيطة، تراجع دروسها كل يوم وتساعد أمها في ترتيب المنزل إنها إنسانة طيبة، أنا أحبها كثيرا لأنها حنونة وطيبة القلب.

ضمّنت التلميذة نصها علامات وقف كثيرة، تفصل بين جمله، وفي هذا المستوى الدراسي (أي الرابعة من التعليم ابتدائي) لا تُعلّم أنواع كثيرة من علامات الوقف ، بل يُقتصر فيه على النقطة والفاصلة وعلامتي التعجب والاستفهام، كما أنّ نمط النص الوصفي وموضوعه

أيضا (وصف شخص) لا يستدعي في كثير من الأحيان أكثر من استعمال علامتي الفاصلة والنقطة.

وتبقى نسبة الإخفاق في هذا المؤشر أي توظيف علامات الوقف كبيرة جدا ، فقد بلغت 61.76% ، وهي تظهر الصعوبة الكبيرة التي يجدها التلاميذ في امتلاك هذه الكفاءة الخاصة بحسن توظيف علامات الوقف .

والنص الموالي يوضح ذلك:



أَبِي عُمرُهُ 40 سَنَة واسمه علي
مُتَوسِطَة قَامَة، وَبَشرَتُه بَيضَاء وَجَبهَه مُستَدِير
وَعَينَاهُ زرقَاوَانِ وَلَهُ شَارِبٌ كَبِيرٌ وَلحيَتهُ قَصِيرَة
شَعرُهُ مُتَجَعِّد وَجِسمٌ مُمتَلِئٌ وَلَونٌ أَسمَر
وَعُنُقٌ قَصِيرَة.
وَأَبِي لَهُ قَلبٌ رَقِيقٌ وَشُعُورُه
مُرهَفٌ وَسُلُوكُه حَسَن وَلَا يَتَأَثَّرُ بِأَي خَبَر عَمَّن
يَعرِفُه وَيَبكِي بِلَا قَل حَادِثٍ وَلَكِن مَعَ ذَلِكَ سَرِيعُ
الغَضَبِ مَطرَب حَاذِقٌ جَمِيل.
وَكُنتُ أُحِبُّهُ كَثِيرًا وَكَانَ يُحِبُّنِي هُوَ أَيضًا كَثِيرًا
وَكَانَ يُحِبُّ الخَيرَ وَلَا يُحِبُّ الشَّرَّ.

يبرز هذا النص إخفاق التلميذ في توظيف علامات الوقف ، فرغم أنه قد تنبه في حصص المشروع إلى أن علامات الوقف هي جزء ضروري في نصه ، إلا أننا نلاحظ ، أنه قد رسم

هذه العلامات في أي موضع منه، دون أن يكون ذلك الموضع في حاجة إلى هذه العلامة أو تلك، بل فعل ذلك ليضمّن نصه هذه العلامات فحسب! وهذا الذي جعله يتسبب في الإخلال بمعان كثيرة من مقاطع نصه، ومن أمثلة ذلك : فصله بين المبتدأ وخبره، مثال: (اسمه،علي)، (لحية، قصيرة)، (شعوره، مرهف)،(سلوكه،حسن) ...، وفصله أيضا بين الصفة وموصوفها (لحية، قصيرة)، وفصله بين الاسم الموصول و صلته (عمن، يعرفه) وفصله كذلك بين أركان الجملة كالفعل والمفعول به(يحب، خير) ، وقد أخلت هذه العلامات بمعاني النص.

ويمكن رد هذا الإخفاق إلى عدم اهتمام المناهج بتعليم هذا الجانب المهم في الكتابة والاقتصار في تعليمها على نشاط القراءة فقط، وعدم تخصيص زمن في حصة التعبير الكتابي لمراجعة المكتوب.[1]

لقد بلغت نسبة النجاح في معيار سلامة العرض 60.29%، أي أن ثلثا أفراد العينة تقريبا قد نجحوا فيه، في مقابل نسبة إخفاق دون الوسط، قدرت بـ 39.70%.

يمكن أن نلخص النتائج المسجلة في الاختبار الثاني، في الجدول الموالي:

الجدول رقم (35): نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الثاني

المعيار	نسبة النجاح	نسبة الإخفاق
الملاءمة	%73.52	%26.46
الانسجام	%62.74	%37.25
سلامة اللغة	%57.35	%42.64
سلامة العرض	%60.29	%39.70
معدل نسب المعايير	**%63.47**	**%36.51**

([1]) ينظر: حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي ، مرجع سابق ، ص ص275-279 .

يظهر من الجدول، نجاح أفراد العينة في الاختبار الثاني (البعدي)، وهذا في جميع جوانب التحليل (المعايير)، وقد قدر معدل نسب النجاح فيه 63.47 % ، في مقابل نسبة إخفاق دون المتوسط ، بلغ معدلها 36.51% .

3 الدراسة المقارنة لنتائج التلاميذ في الاختبارين:

أفرزت عملية تقييم نصوص التلاميذ في جوانب التحليل (المعايير)، في الاختبار الأول، النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

جدول رقم(36): النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح والإخفاق في معايير التقييم (الاختبار الأول)

النسب / المعايير	نسبة النجاح	نسبة الإخفاق
الملاءمة	%36.27	%63.72
الانسجام	%26.46	%73.52
سلامة اللغة	%42.64	%57.35
سلامة العرض	%36.76	%63.23
معدل المعايير	%35.53	%64.45

أما عملية تقييم نصوص التلاميذ في جوانب التحليل (المعايير)، في الاختبار الثاني فكانت نتائجها كالآتي:

جدول رقم(37): النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح والإخفاق في معايير التقييم (الاختبار الثاني)

النسب / المعايير	نسبة النجاح	نسبة الإخفاق
الملاءمة	%73.52	%26.46
الانسجام	%62.74	%37.25
سلامة اللغة	%57.35	%42.64
سلامة العرض	%60.29	%39.70
معدل المعايير	%63.47	%36.51

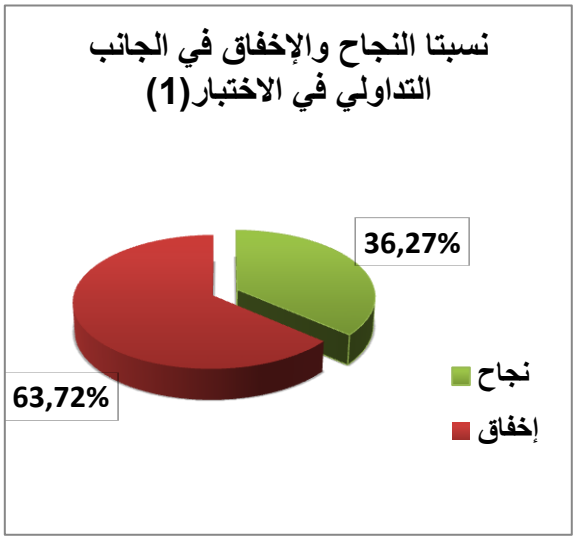
تبين النتائج المتضمنة في الجدول رقم (36)، أن ثلثي أفراد العينة تقريبا لم يوفقوا في كتابة نصوص تحترم المعايير المحددة لمواصفات النص المطلوب إنتاجه من العينة في الاختبار الأول، وتجاوزت نسبة الإخفاق المعدل في معياري سلامة اللغة بنسبة قدرها 57.35% ، بينما اقتربت نسبة الإخفاق من ثلثي أفراد العينة في معياريّ الملاءمة وسلامة العرض، بنسبتيّ 63.72% و63.23% على الترتيب، وكانت أكثر نسبة إخفاق هي تلك المسجلة في معيار الانسجام وقدرت بـ 73.52و% من مجموع تلاميذ العينة .

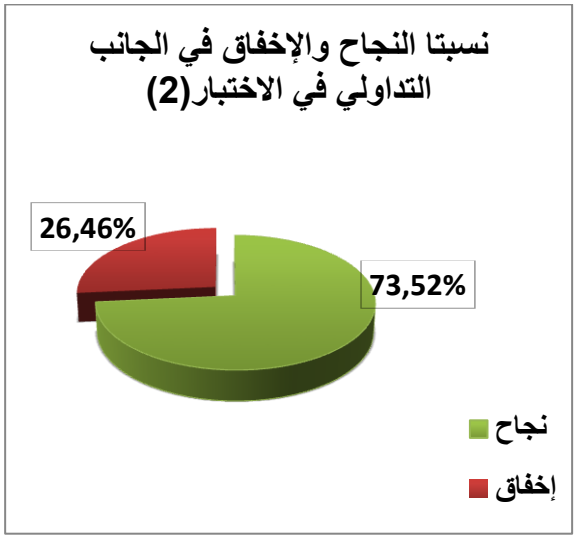
أما الجدول رقم (37)، فهو يجسد النتائج التي حصل عليها تلاميذ العينة في الاختبار الثاني أي إنتاج النص من خلال المشروع ، وجاءت هذه النتائج على عكس نتائج الاختبار الأول حيث تجاوزت نسبة النجاح نصف أفراد العينة في المعايير الثلاثة الأخيرة ، الانسجام وسلامة اللغة وسلامة العرض، بنسب قدرها 62.74 % و 57.35 % و 60.29% على الترتيب، وكانت أكثر نسبة نجاح في معيار الملاءمة قدرت بـ 73.52% من تلاميذ

العينة ، وهذا يدل على المساهمة الفعالة لبيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى التلاميذ ، في جميع المعايير.

1.3 المقارنة بين نتائج الاختبارين في معيار الملاءمة(الجانب التداولي):

تبرز الدائرتان البيانيتان نتائج الاختبارين في معيار الملاءمة.



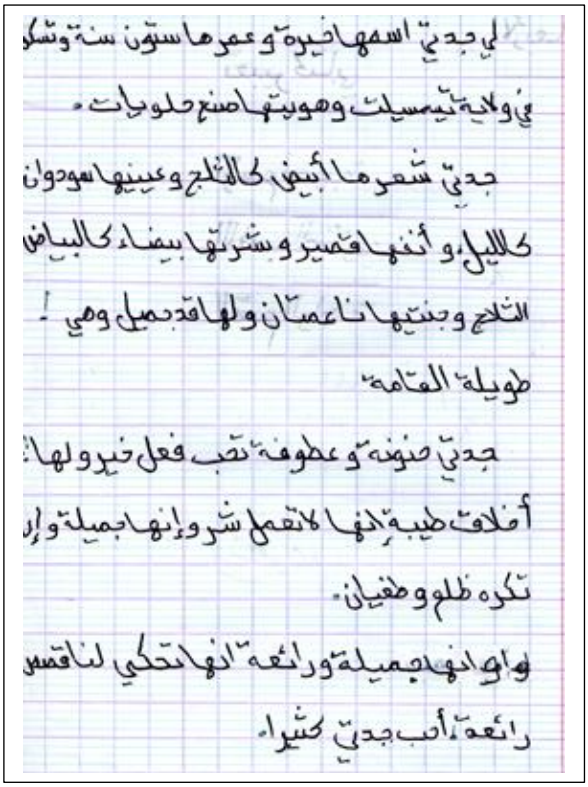


ويظهر جليا التحسن الذي طرأ على إنتاجات التلاميذ في معيار الملاءمة عندما استخدموا بيداغوجيا المشروع ، فقد انتقلت نسبة النجاح من 36.27% من العينة إلى نسبة 73.52% وهذا يعني زيادة في نسبة النجاح قدرت بـ 37.25% وهي نسبة هامة جدا وهي تعني التحاق 13 تلميذا من العينة بالناجحين في هذا المعيار، بعدما أخفقوا فيه في الاختبار الأول.

ويفسر هذا النجاح بالتفاعل الحاصل بين المتعلمين خلال المشروع و الذي دفع بكثير من التلاميذ المخفقين في معيار الملاءمة، ليستجيبوا لمؤشرات هذا المعيار ويكتبوا في النمط المطلوب.

و يمكن التمثيل للنجاح في هذا المعيار بالنصين الآتيين :

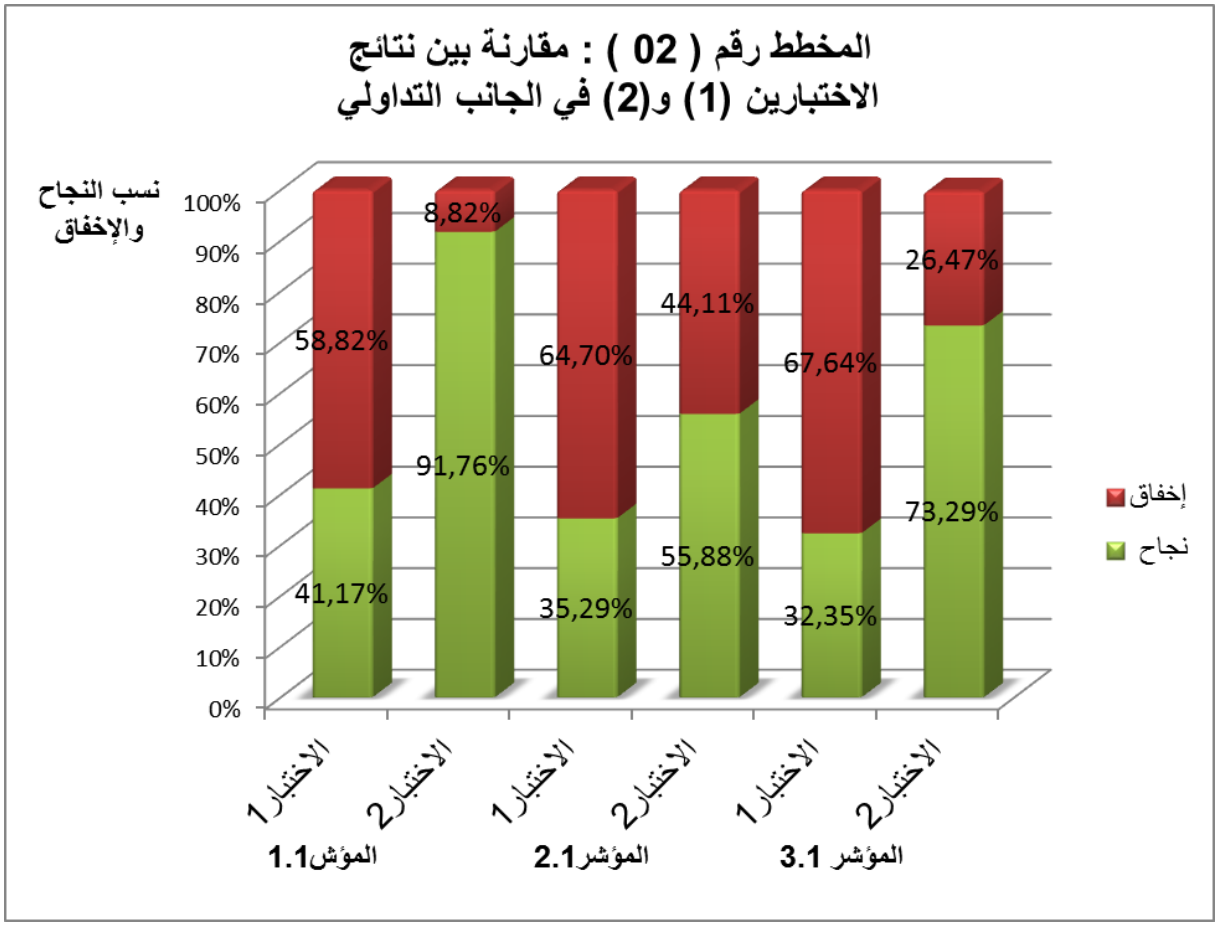
النص (أ) في حصة تعبير كتابي



النص (ب) خلال مشروع كتابي

يبرز النص(ب) نجاح التلميذة في الكتابة في النمط النصي ، حيث نجدها قد وصفت جدتها ، وهذا بفضل استفادتها من باقي أعضاء الفوج الذي عملت فيه ، بعدما كانت قد أخفقت في ذلك ، عندما كتبت في الموضوع نفسه، ولكن في حصة تعبير كتابي عادية، كما يوضحه النص (أ)، والذي كتبته التلميذة نفسها، وسردت فيه أحداث قصة زيارتها لجدتها برفقة أمها ، ولم تصفها .

وليتضح أكثر التحسّن في مؤشرات المعيار بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، أدمجنا نتائج الاختبارين في مخطط واحد.

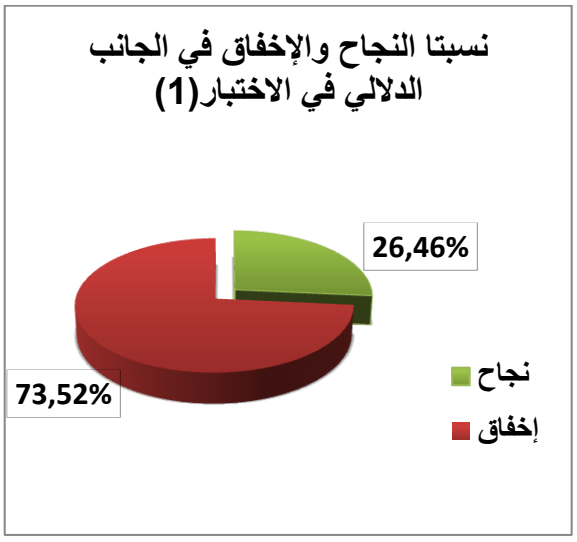


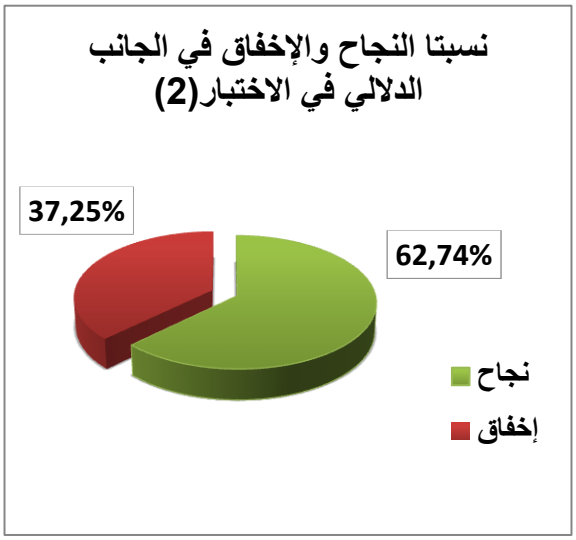
تبرز النسب المدونة في المخطط رقم(02)، تسجيل تلاميذ العينة في الاختبار الثاني نسبة نجاح معتبرة في معيار "الملاءمة" ، وهذا في جميع مؤشراته .

والتحسن الحاصل في جميع مؤشرات الجانب التداولي ، يُبين المساهمة الفعالة لبيداغوجيا المشروع من خلال منح التلاميذ وقتا كافيا ، لمناقشة التعليمة، وهو الأمر الذي ساعدهم في اختيار النمط المناسب للنص المراد إنتاجه، وبالتالي تمكنهم من توظيف جمل تتلاءم معه.

2.3 المقارنة بين نتائج الاختبارين في معيار الانسجام(الجانب الدلالي):

تبرز الدائرتان البيانيتان نتائج الاختبارين في معيار الانسجام.

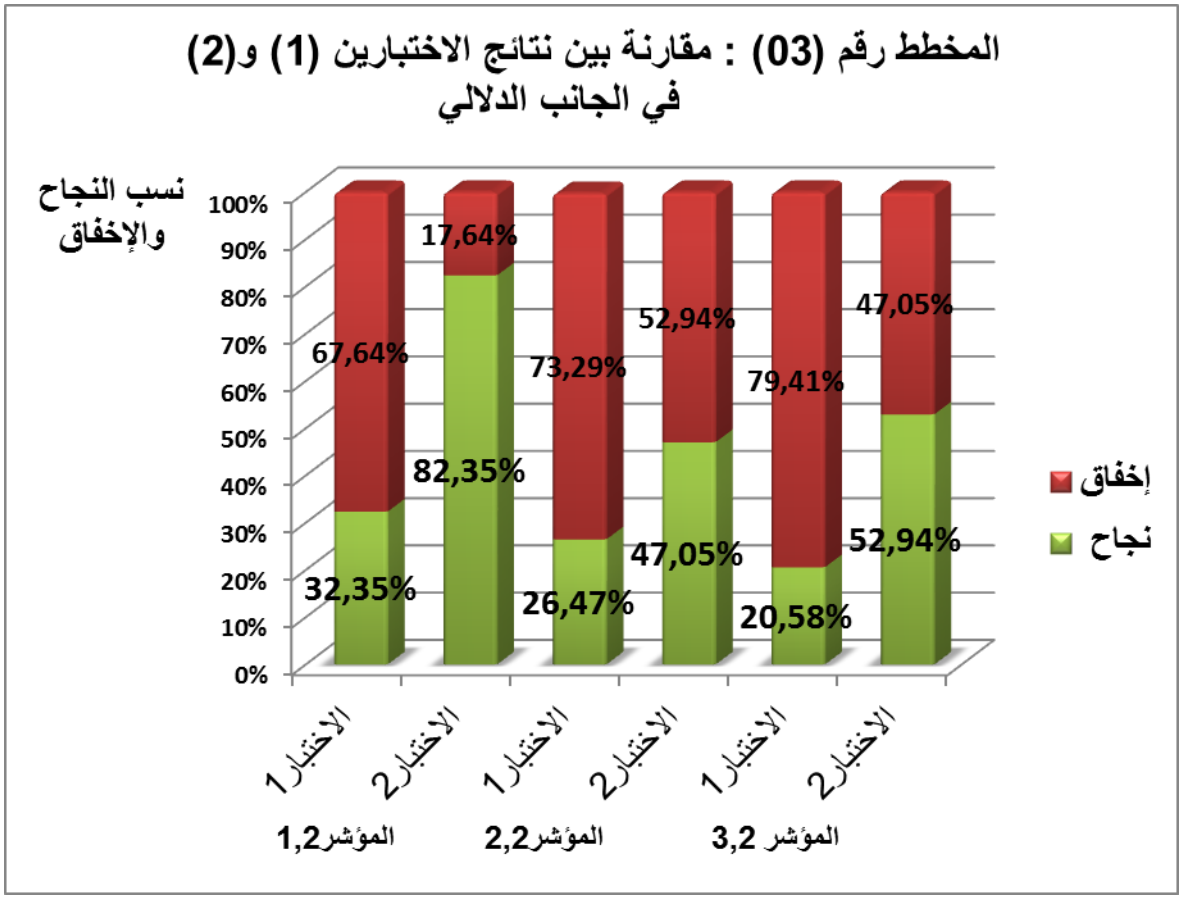




يتضح من الدائرتين، التحسن الذي طرأ على إنتاجات التلاميذ في معيار الانسجام بفضل استخدامهم لبيداغوجيا المشروع ، فقد انتقلت نسبة النجاح من 26.46% من العينة في الاختبار الأول إلى نسبة 62.74% في الاختبار الثاني، وهذا يعني زيادة في نسبة النجاح قدرت بـ 36.28% وهي نسبة معتبرة تؤكد مساهمة بيداغوجيا المشروع في تحسين كتابات التلاميذ، في معيار الانسجام.

ولعل النقاشات الحاصلة بين تلاميذ المجموعات خلال إنجاز المشروع ، قد مكنت عددا لابأس به من التلاميذ، من امتلاك مفردات ملائمة للنمط الوصفي ، جسدوها في إنتاجاتهم الكتابية ، كما نبهت هذه التفاعلات آخرين إلى إدراج روابط تساهم في انسجام نصوصهم ونبهتهم أيضا إلى تصحيح طريقة استعمال هذه الروابط ، حتى تؤدي دورها المنوط بها في تحقيق الانسجام داخل النص.

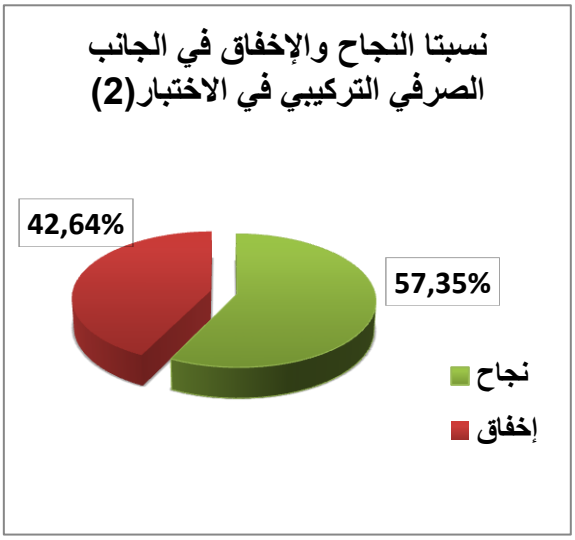
المخطط الموالي يوضح التحسن الحاصل في مؤشرات معيار الانسجام، في نتائج الاختبار الثاني مقارنة مع النتائج المسجلة في الاختبار الأول.

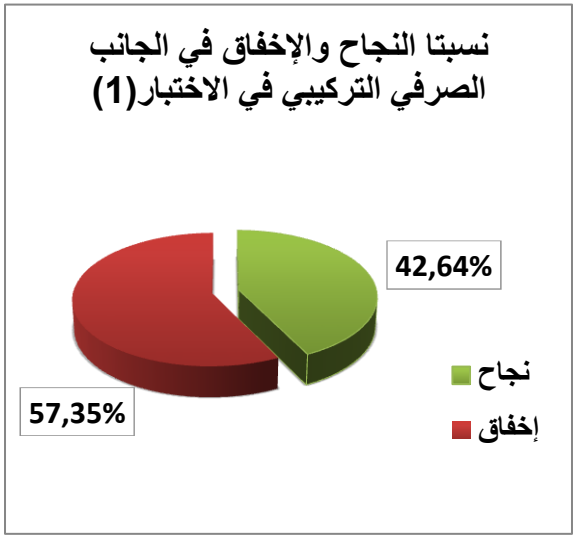


يظهر هذا المخطط ، تحسّن كتابات التلاميذ في الاختبار الثاني ، وفي جميع مؤشرات الجانب الدلالي ، مقارنة مع النتائج التي سجلوها في الاختبار الأول.

3.3 المقارنة بين نتائج الاختبارين في معيار سلامة اللغة:

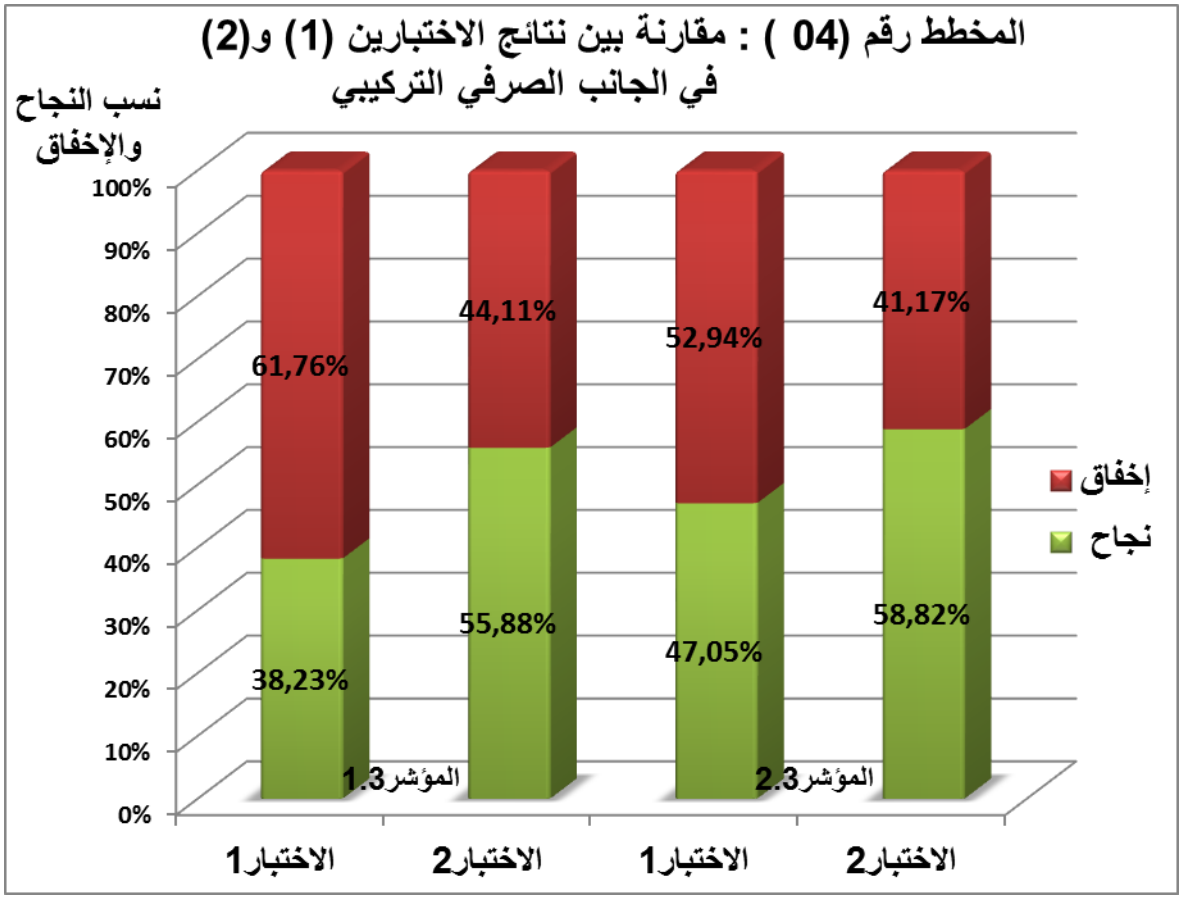
تبرز الدائرتان البيانيتان نتائج التلاميذ في الاختبارين، في معيار سلامة اللغة (الجانب الصرفي التركيبي).





انتقلت نسبة النجاح في الجانب الصرفي التركيبي، من 42.64% في الاختبار الأول إلى 57.35% في الاختبار الثاني، حيث قدرت الزيادة بـ 14.71%، وهي نسبة دالة تنبئ عن التأثير الإيجابي لبيداغوجيا المشروع في كتابات التلاميذ، في معيار سلامة اللغة.

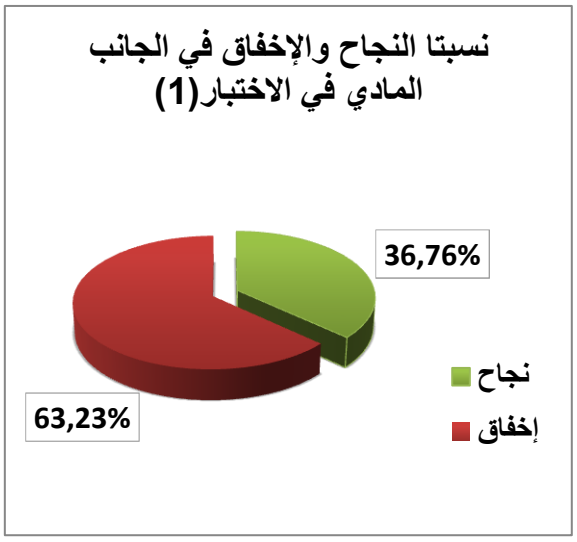
والمخطط الموالي يوضح التحسّن الحاصل في مؤشريّ معيار سلامة اللغة.

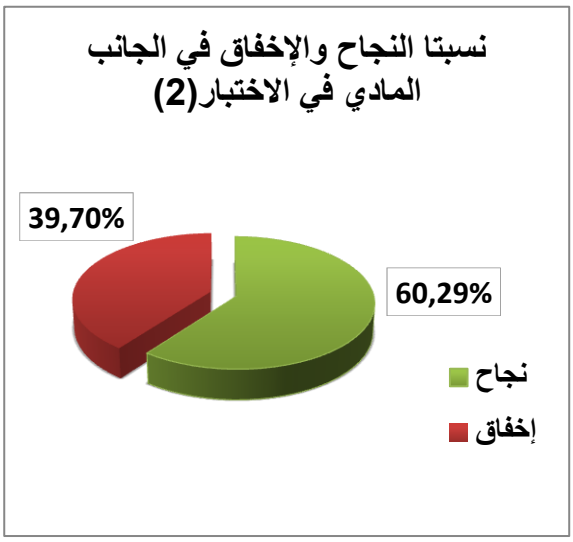


يبيّن المخطط رقم(4) ،ارتفاع نسبة نجاح التلاميذ في الاختبار الثاني، في مؤشري هذا المعيار، بالمقارنة مع نسبة النجاح المحققة في الاختبار الأول، وهذا يبرز فعالية بيداغوجيا المشروع في تحسين نصوص التلاميذ.

4.3 المقارنة بين نتائج الاختبارين في معيار سلامة العرض:

تبرز الدائرتان البيانيتان نتائج التلاميذ في الاختبارين، في معيار سلامة العرض (الجانب المادي).





بلغت نسبة النجاح في الاختبار الأول في معيار سلامة العرض 36.76% و في المقابل 63.23% من تلاميذ العينة أخفقوا في هذا المعيار أي في جانب عرض نصوصهم وفي الاختبار الثاني، أي من خلال المشروع ، فقد ارتفعت نسبة النجاح في هذا المعيار حيث بلغت 60.29 % من عينة البحث، وكان الفارق بين نسبتي النجاح والمقدر بـ 23.53% وهو يبرز دور العمل بالمشروع في لفت انتباه التلاميذ إلى هذا الجانب الهام في عملية الكتابة.

ويمكن التمثيل للتحسن الحاصل في الاختبار الثاني مقارنة مع الاختبار الأول بالنصين المواليين.

خديجة لها وجه أسمر متوسط القامة ولها شعر أبيض وليتين طويلة بيضاء وعنقها قصير وأيضا شاربة ونحيف الجسم.

يحب الخير والإحسان ويكره الظلم والطغيان، كان فلاحا طيبا يعد القمح والشعير على جراينا ويساعد الناس وكان أيضا يحب الثياب النظيفة فيطرح دائما عمامة على رأسه وعباءة بيضاء ويحمل عصا فلا يتركها أبدا.

النص (أ) في حصة تعبير كتابي

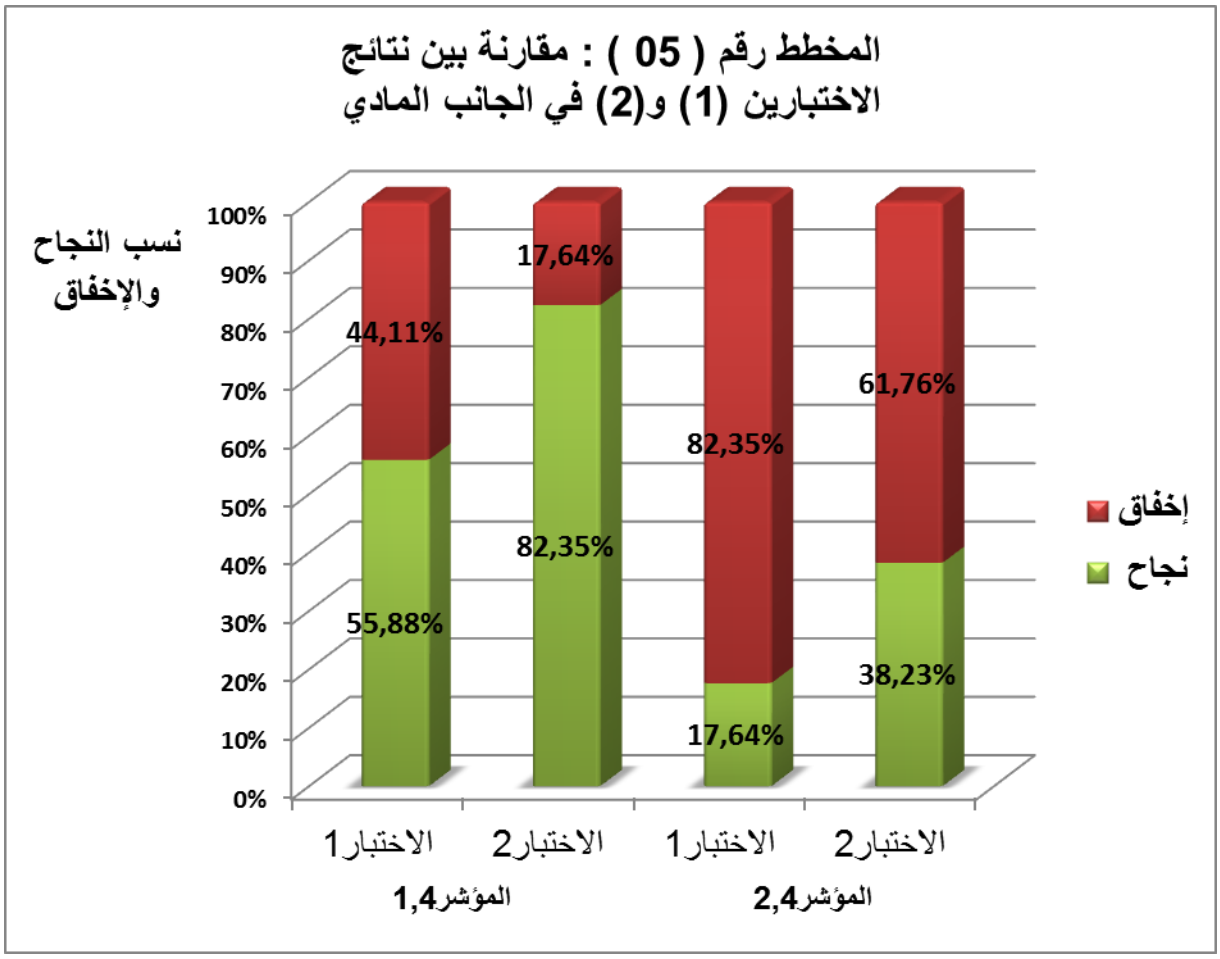
جدي عبد القادر له وجه مستدير أسمر متوسط القامة، شعره أبيض، عيناه كبيرتان عسليتان، لحيته طويلة بيضاء، عنقه قصير، شاربه كبير، أنفه طويل، جبهته عريضة، نحيف الجسم، ضيق التحبيب.

يحب الخير والإحسان ويكره الظلم والطغيان، كان جدي عبد القادر فلاحا طيبا، نراه دائما يعد القمح والشعير على جراينا ويساعد الناس المحتاجين كالفقراء، وكان أيضا يرتدي عباءة وعمامة بيضاء، قلبه رقيق ومشيته بطيئة، لكنه سريع العطب أحيانا، لكن عندما يقدم يعود حنونا مع الناس، ويحمل عصا لا يتركها أبدا، أنا أحب جدي كثيرا لأنه يشتري لي كل

النص (ب) خلال مشروع كتابي

النصان "أ" و "ب" يعودان لتلميذ واحد، النص الأول كتبه في حصة تعبير عادية بينما كتب النص الثاني، إثر مشاركته في سيرورة مشروع كتابي، دام ثلاثة أسابيع ونلحظ جليا التحسن الحاصل على كتابة التلميذ ، حيث لم يتجاوز نصه المنتج في الاختبار الأول ستة (06) أسطر فقط، في حين تمكن في الاختبار الثاني من إنتاج نص فاق العشرة (10) أسطر.

والمخطط الموالي يبرز التحسّن الحاصل في مؤشريّ معيار سلامة العرض.



يبين المخطط رقم(5)، ارتفاع نسبة نجاح التلاميذ في مؤشريّ الجانب المادي، في الاختبار الثاني، مقارنة مع تلك المحققة في الاختبار الأول، أي أن استخدام بيداغوجيا المشروع، كان له دور إيجابي في تمكين التلاميذ من بلوغ عتبة التحكم في هذين المؤشرين.

حوصلة:

لتتضح أكثر الفروق بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني، لخصناها في الجدول الموالي :

جدول رقم(38): مقارنة بين نسب النجاح في الاختبارين الأول والثاني بالنسبة لمعايير التقييم:

المعايير	المؤشرات	نسبة النجاح		
		الاختبار(1)	الاختبار(2)	الفرق بينهما
الجانب التداولي (الملاءمة)	1.1	%41.17	%91.76	+ %50.59
	2.1	%35.29	%55.88	+ %20.59
	3.1	%32.35	%73.52	+ %41.17
نسبة النجاح في المعيار		%36.27	%73.52	+ %37.25
الجانب الدلالي (الانسجام)	1.2	%32.35	%82.35	+ %50
	2.2	%26.47	%47.05	+ %20.58
	3.2	%20.58	%58.82	+ %38.24
نسبة النجاح في المعيار		%26.46	%62.74	+ %36.28
الجانب الصرفي التركيبي(سلامة اللغة)	1.3	%38.23	%55.88	+ %17.65
	2.3	%47.05	%58.82	+ %11.77
نسبة النجاح في المعيار		%42.64	%57.35	+ %14.71
الجانب المادي(سلامة العرض)	1.4	%55.88	%82.35	+ %26.47
	2.4	%17.64	%38.23	+ %20.59
نسبة النجاح في المعيار		%36.76	%60.29	+ %23.53

يتضح من الجدول رقم(38) أن نسبة النجاح في الاختبار الثاني قد ارتفعت في جميع مؤشرات معايير التقييم، مقارنة مع تلك المسجلة في الاختبار الأول، وقد كانت الزيادات متباينة بين المؤشرات في المعيار الواحد وبين المعايير في حد ذاتها، وقد سُجلت أعلى نسبة زيادة في المؤشر1.1 المتعلق بـ الكتابة في النمط الوصفي، حيث قدرت بـ 50.59%، بينما كانت أدنى نسبة زيادة في المؤشر2.3 الخاص بتركيب جمل مقبولة نحويا ، قدرت بـ 11.77%، أما فيما يخص المعايير، فقد سُجّلت أعلى نسبة زيادة في معيار الملاءمة قدرت بـ 37.29%، بينما حصل معيار سلامة اللغة أدنى نسبة زيادة بلغت 11.77% .

إن الزيادات الملحوظة في جميع معايير التقييم ومؤشراتها، بين الاختبار الأول (القبلي)، والذي أجريناه على المجموعة التجريبية قبل إدخال المتغير المستقل (تأثير بيداغوجيا المشروع في كتابات التلاميذ)، والاختبار الثاني (البعدي) الذي أجريناه بعد التطبيق، تبيّن بوضوح مساهمة هذه البيداغوجيا في تنمية كفاءة المكتوب لدى المتعلمين.

خـــاتـــمـــة

يُعدّ بحثنا هذا حلقة في سلسلة بحوث سابقة، وهي قليلة جدا، كانت قد درست تأثير المقاربة بالكفاءات وما اعتمدته من طرائق تعليمية جديدة ، في تنمية كفاءة المكتوب لدى المتعلمين، بينما حاولت دراستنا هذه الكشف عن مدى تأثير واحدة من هذه الطرائق والتي هي "بيداغوجيا المشروع" في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذه كانت الإشكالية التي سعى البحث للإجابة عنها.

من خلال التصور النظري الذي انطلق منه البحث في الفصلين الأول والثاني ، ثم تحديد الإطار المنهجي لهذه الدراسة في الفصل الثالث، وإجراء قراءة في الوثائق التربوية الرسمية، وجمع معلومات في الموضوع من الأساتذة بواسطة الاستبيان، ومن خلال التجريب على عينة من التلاميذ ،في الفصل الرابع، توصل الباحث إلى جملة من النتائج يلخصها في الآتي:

- تساهم بيداغوجيا المشروع بفعالية في تنمية كفاءة المكتوب ، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فكلما تُرك المجال أمام المتعلّم، ليستفيد من تعاون وتنافس زملائه، وتلقى الإرشادات والتوجيهات من المعلّم ، فإن كفاءته الكتابية تنمو لديه بصفة ملحوظة أكثر مقارنة بما يحصل لديه من تطور في هذا الجانب من اللغة، خلال الطريقة العادية في تعليم التعبير الكتابي .
- ولا يدّعي الباحث أن بيداغوجيا المشروع ، هي الأداة الوحيدة التي تنمي كفاءة المكتوب وإنما ما خلص إليه من نتائج هذا البحث ، يؤكد ما توصلت إليه دراسات أخرى في هذا المجال، وهو الأمر الذي يمكننا من القول أن بيداغوجيا المشروع هي عامل إيجابي في تنمية كفاءة المكتوب وبصفة فعالة، إلى جانب طرائق أخرى.
- ورغم إقرار الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل المعلم) بأهمية الكتابة بالنسبة للمتعلّم كوسيلة تعلّم و تواصل و تبليغ، و تصريحها بذلك في منصوص الكفاءة الختامية، إلا أنها لم تولها العناية اللازمة، واقتصرت على إشارات مقتضبة إلى بعض أهداف التعبير الكتابي و أهداف المشروع ، و بعض التوجيهات التي لا تساهم في تغيير ممارسات الأستاذ البيداغوجية ، وفق منظور المقاربة بالكفاءات.

- المشاريع المقررة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، غير ملائمة لتعليم الكتـابة في النمط الـوصـفي، كـما وكـيفا، فـمن حـيث الـكم: بـرمجة مـشروع واحد فقط لتعليم هذا النمط في السنة ، وتخصيص حجم زمني ضئيل جدا لإنجاز المشروع ، ضمن الوقت المتاح لأنشطة اللغة ! ومن حيث الكيف: عدم تزويد الأستاذ بطريقة واضحة تساعده على تعليم تلامذته الكتابة، وتعليمهم كيف يتعلمونها من خلال بيداغوجيا المشروع، و لا يتصور أن يساهم هذا في تنمية المكتوب لدى التلاميذ بمنظور الكفاءة الختامية للسنة.
- يجد الأساتذة صعوبة كبيرة في تطبيق بيداغوجيا المشروع ، في قاعة الدرس ، لعدة أسباب، لعل أهمها: عدم امتلاكهم لخلفية معرفية عن هذه البيداغوجيا، وكيفية تطبيقها مع التلاميذ ، وكثير من الأساتذة يعزف عن العمل بهذه الطريقة في تعليم المكتوب، لضيق الوقت المتاح لها في جدول سير الأنـشطة ، و كـذلك لـشكهم في جـدوى هذه البيداغوجيا

كما أن عددا كبيرا منهم يرفضون التجديد في أساليب تدريسهم، ويستمرون في تكريس الممارسات التقليدية في أقسامهم.

وللمساهمة في إصلاح هذا الوضع الراهن ، نقترح التوصيات التالية:

- على لجان المناهج إيلاء هذه البيداغوجيا العناية اللازمة، وإعادة النظر في طريقة التقديم لها وإثراء الوثائق التربوية الرسمية، بمادة علمية كافية ومناسبة، لتمكين الأساتذة من تطبيق هذه البيداغوجيا في أقسامهم، وهذا هو المنشود من مناهج الجيل الثاني بالنسبة للسنوات التي لم تصدر فيها هذه الوثائق الرسمية، أي سنوات الثالثة واالرابعة والخامسة ابتدائي.
- كما أن الجانب الذي غفل عنه الإصلاح أكثر، وهو ذو أهمية بالغة، يتعلق بالجانب العلمي والبيداغوجي في تكوين الأستاذ ، فهل يمكننا التحدث عن التجديد في طرائق التدريس وواقع المدرس، يبرز استمرار هذا الأخير في ممارساته التقليدية لأنه لم يخضع لعمليات التكوين وفق مقاييس علمية مدروسة، تمكنه من الانخراط في هذه المقاربة الجديدة ، فكل إصلاح

لا يشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية ، بما فيها الأستاذ ، فإن مصيره إلى الفشل والإخفاق.

- على الأساتذة أن يتخلوا عن استعمال الطرائق التدريسية التقليدية ، لصالح الطرائق الحديثة، التي هي نتاج وثمرة اعتماد المقاربة بالكفاءات، كما عليهم أن لا يحتجوا بمبررات قد يكون بعضها واقعي ومنطقي ، ولكن يمكنهم تجاوزها باجتهادهم في تكييف العمل بهذه البيداغوجيات وفق الواقع التربوي المعاش، وتحسين مستواهم من خلال التكوين الذاتي وعدم انتظار ولوقت قد يطول ما يصلهم من الجهات التربوية الرسمية، لأن واجبهم المهني تجاه تلامذتهم يلزمهم إتقان عملهم وإلا عُدوا مقصرين.

وبما أن هذا البحث ليس الأول والأخير، فيما يخص تأثير البيداغوجيات التربوية في تنمية كفاءة المكتوب لدى المتعلمين، فإن هذا الموضوع يبقى مجالا واسعا ورحبا للبحث فيه، نأمل أن تطرقه دراسات كثيرة ، وهدفنا الأسمى هو تيسير تعليم اللغة العربية لأبناء بلدنا العزيز.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

I- المراجع باللغة الــعـربــيّــة :

1- اجبارة حمد الله ، التواصل البيداغوجي الصفي، منشورات علوم التربية ، الدار البيضاء المغرب الأقصى ، ط1، 2009.

2- إرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل تيزي وزو، ج/2، 2002.

3- اسليماني العربي ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، المغرب الأقصى،ط1 2006.

4- أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تر: بوزيد صحراوي و آخران دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2013.

5- أيت عبد السلام رشيدة، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب الجزائر ، 2005.

6- بلغيث سلطان ، إضاءات منهجية في العلوم الإنسانية ، دار بن طفيل للنشر والتوزيع الجزائر ط1، 2011 .

7- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

8- تزروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003)- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2012/2011.

9- تزروتي حفيظة، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.

10- خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب الأقصى، ط1، 1991.

11- دهيمي زينب، «الإصلاحات التربوية: المعلم بين متطلبات الإصلاح وواقع الممارسة » الملتقى الدولي الأول حول النظام والتنمية الاجتماعية في الجزائر، ، جامعة تبسة 17أكتوبر2012.

12- الراجي محمد ، بيداغوجيات الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، ، طوب بريس الرباط ،المغرب الأقصى، ط 2007.

13- شاكر محمد وأحمد جاسم ، " الأشكال البديعية في القرآن الكريم " ، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد17 ، ، جامعة بابل، العراق، 2014 .

14- غابيلي فيليب وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر: عزالدين خطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، المغرب، 2003.

15- غريب عبد الكريم، المنهج التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2006.

16- قلي عبد الله وحناش فضيلة، التربية العامة (إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بالكفاءات)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر 2009.

17- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

18- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الابتدائي ، مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، جوان2011.

19- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة جوان 2011.

20- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2011.

21- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة جوان 2012.

22- وزارة التربية الوطنية، غطاس شريفة و آخران ، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2007/ 2008.

23- وزارة التربية الوطنية، غطاس شريفة وآخران، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2008 / 2009 ، الجزائر.

II- المراجع باللغة الأجـنـبـية:

1- Adam Jean- Michel, Eléments de linguistiques textuelles, Pierre Mardaga Editeur, Liège, 1990.

2- Adam Jean-Michel, Les textes : types et prototypes, édition Nathan, France, 1992.

3- Anane Bahroune Chiraz, "Les connecteurs comme marques de cohérence narrative », Cohérence et discours, Presse de l'université, Sorbonne, Paris, France, 2006.

4- Belzil Suzane, L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire, Québec français, n127, 2002, Canada.

5- Bensalem Djemâa, En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens ? Synergie n°09, 2010.

6- Bergeon Real, « un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage », Québec français, n128, 2005, p.157.

7- Bordallo Isabelle et Ginestet Jean-Paul, Pour une pédagogie du projet, Hachette éducation, Paris, France, 1993.

8- Bucheton Dominique et Chabanne Jean- charles ; un autre regard sur les écrits des élèves, Evaluer autrement, Repères 26/27, Montpelier, France, 2002/2003.

9- Cavanagh Martine et Al. , " Le texte descriptif scientifique ", Québec français, n161, 2011.

10- Ciliano–Lascu Corina, Typologie textuelle et gradualite, Acte du Séminaire de didactique universitaire, 06/2009.

11- David Jacques, " la réecriture au confluant des approches linguistiques psycholoqiques et didactiques ", Repères n°10, ,Paris, INRP, France,1994.

12- Déllory Christian, L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental, in « L'évaluation des compétences chez l'apprenant, Leopold Paquay et Al., UCL ? Presses Universitaires de Louvain, 2002, Belgique », Acte du Colloque du 22 Novembre, 2000.

13- Dolz Joaquim, " L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Bilan et questions in " Léopold Paquay et al , L'évaluation des compétences chez l'apprenant, Actes du coloque du 22 Novembre 2000, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2000.

14- Ferréol Barbey Myriam et AL., « Réorganisation du texte par des enfants de onze ans « ,Archives de psychologie,2000,68, Universite de province, France.

15- Firas abdallah, Méta- modélisation, pour une pédagogie de projet effectif, Thèse de doctorat, janvier 2009, université du Maine, France.

16- Fleuritin Sandra, Enseigner l'écriture au cycle3, these de doctorat, université Nancy2 , France, 2011.

17- Gagnon Renée, Effets d'une séquence didactique sur les opérations textualisation d'un texte documentaire par des élèves de 2e année du primaire, Thèse de doctorat, Université Laval Québec, Juin 2006.

18- Garcia-Debanc Claudine, Évaluer les écrits : des outils et des procédures pour nos classes, In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°66, 1985.

19- Garnier Claudine, Donner du sens aux apprentissages, La pédagogie de projet, Bourgogne, mai 2005.

20- Gary Marie Hélène, « la pédagogie de projet au Québec », Québec français, n°126, 2002.

21- Gavanagh Martine, « stratégies pour un texte d'opinion », Chenelière Education, Montréal, Canada, 2005.

22- George Sébastien, Apprentissage collectif à distance, thèse de doctorat, université du Maine, France, 2001, P63-64.

23- Groupe EVA , Gadeau Josette, Finet Colette , Evaluer les écrits à l'école primaire, des fiches pour faire la classe, Hachette Education, Paris, 1991.

24- Grosmann Francis, «Pratiques Narratives : Quelles place pour l'extrascolaire ? », In Repères $n^0$23, les pratiques extrascolaires de lecture et écriture des élèves, 2001.

25- Haliday Michael et Hassan Ruqaiya, Cohésion in English ,1976 London, In Samir Labidi : Cohérence du discours et discours de la cohérence , Presses Universitaires, Paris-Sorbonne, 2006.

26- Hindrycks Genevieve et al., La production écrite en questions, édition de Boeck, Bruxelles, Belgique, 2002.

27- Lacour Beal, « Etude et Opérationnalisation du phénomène de Stéréotype pour la didactique de l'écriture », Autour des Langues et des Langages, Université Stendhal, Grenoble3, France.

28- Laparra Marceline, Remarques à propos des jugements d'incohérence portés sur certains textes d'élèves , Pratiques n 84, décembre 1994.

29- Lefebvre Sonia, Les Interactions des élèves du primaire et leur performance à l'écrit, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Janvier, 1998.

30- Lombard Vincent, L'évolution de la composante de la compétence à écrire Université de Montréal, Canada, 2012.

31- Maheu Stéphanie, Le cas d'une enseignante québécoise reconnue pour son expertise en pédagogie de projet, université du Québec, 2012.

32- Mas Maurice et all, Comment les élèves évaluent ils leurs écrits ? INRP, Paris, France, 1993.

33- Mavromara-Lazoridou Catherine, La pédagogie de projet pratiquée en FLE, Thèse de Doctorat, L'école supérieure de pédagogie de karlsruhe, Grèce, 2006.

34- Mazy Jules, la pédagogie des quatre pôles, Société des écrivains, Paris, France, 2011.

35- Meyer Genevieve , Evaluer, Pourquoi ? Comment ? Hachette Edition, Paris, France, 2007.

36- Passerault Jean-Michel et Favart Monik, Aspects textuelles du fonctionnement et du développement des connecteurs, «L'année psychologique », n 99/ 1999, Université de Poitier, France.

37- Perrichon Emilie, Perspective actionnelle et Pédagogie du projet, Synergie, Pays Riverains de la Baltique, N° 6, 2009.

38- Perrier Didier, "Travail et moments d'écriture des élèves, ce qui suscite les pratiques enseignantes », Repères n 26.27, Paris, France, 2002/2003.

39- Proulx Jean, Apprentissage par projet, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2004.

40- Reuter Yves, Enseigner et Apprendre à écrire , ESF éditeur , Paris , France , 2002

41- Rey Bernard et All , Les compétences à l'école, Edit. De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2006.

42- Robert Jean Paul, Dictionnaire de français, Maury à Malesherbes, édition 2013, France, Paris, p.578.

43- Rogiers Xavier, L'école et l'évaluation, De Boeck supérieur, 2eme édition, 2013, Bruxelles, Belgique,

44- Scallon Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Edition du Renouveau pédagogique, Québec, Canada, 2004.

45- Seguy André, Ecrire et réécrire en classe, Repères n10, INRP, équipe REV,1994.

46- Shnewly Bernard, (Vygotski, l'école et l'écriture), Pratique théorie, cahier n° 118, , université de Genève ,2008.

47- Talbot Robert, L'enseignement par projet, «Revue des sciences de L'éducation», 1990, Vol. 16, n°1.

48- Turco Gilbert et Al., Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire", Repères n°10, INRP, Equipe REV, France, 1994.

49- Valenzuela Oscar, « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignements/ apprentissage », Synergie, Chili, n06, 2010, Université de Playa, Aucha, Chili.

الملاحق

1- الاستبيان.

2- نماذج من إنتاجات التلاميذ في الاختبار الأوّل.

3- نماذج من إنتاجات التلاميذ في الاختبار الثاني.

استـــبـــيان

تحيّة لكل أستاذ (ة) ،

سعيا منا لاستقصاء الصعوبات التي تعيقكم سيَدي الفاضل وسيدتي الفاضلة، في تطبيق بيداغوجيا المشروع في العملية التعليمية التعلمية ، ورغبة منا في إيجاد حلول لهذه الصعوبات، للمساهمة بذلك في تفعيل العمل بهذه البيداغوجيا، من أجل تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ التعليم الابتدائي أي مساعدتهم على امتلاك القدرة على إنتاج نصوص كتابية أفضل في مختلف الأنماط النصية .

يشرفني أن أعرض عليكم هذا الاستبيان لاستطلاع آرائكم القيّمة حول هذا الموضوع، وإذ أؤكد على أهمية هذه المعلومات لتحقيق الأهداف المعلنة أعلاه ، أرجو منكم ملء هذا الاستبيان بوضع العلامة (×) في الخانة التي تناسب إجابتكم ، والتي آمل أن تكون صريحة وموضوعية ودون تحرج لأن هذا الاستبيان لا يحمل أي بيانات شخصيّة .

نشكر لكم حسن تعاونكم.

أولا / معلومات عامّة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة : حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

المؤهل العلمي : ليسانس☐ بكالوريا ☐ ثانوي ☐ متوسط☐

القسم المسند : س4 ☐ س5☐

عدد سنوات العمل : أقل من 10سنوات ☐ من10 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

ثانيا / معلومات خاصّة بالممارسة البيداغوجية :

1 - هل لديك معلومات عن بيداغوجيا المشروع ؟ نعم ☐ لا☐

- إذا كان الجواب بـ **لا** ، فهل لأنك لم تطّلع على المناهج والوثائق المرافقة ؟ نعم ☐ لا ☐

2 -هل شاركت في تكوين خاص بـ بيداغوجيا المشروع ؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان الجواب بـ **نعم** ، فكيف تقيّم هذا التكوين ؟ جيّد جدا☐ حسن☐ متوسط☐ دون المتوسط☐

- إذا كان الجواب بـ **لا** ، فهل معلوماتك عن بيداغوجيا المشروع قد اكتسبتها من :

تكوين ذاتي ☐ من زملائك☐ من مصدر آخر ☐ ، وضحه :.....

3- أثناء نشاط التعبير الكتابي، هل تشجّع على العمل الجماعي ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ **نعم** ، فهل تفعل ذلك بانتظام ☐ نادرا ☐

- إذا كان الجواب بـ **لا**،فما هي الأسباب التي تمنعك ؟ الوقت لا يسمح ☐ تخشى انفراد النجباء بالعمل☐

أسباب أخرى☐ , وضّحها : .....

4- هل العمل ببيداغوجيا المشروع يشجّع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين ؟ نعم ☐ لا☐

– هل تعمل بـ بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة ؟ نعم ☐ لا☐

5- أثناء إنجاز المشروع : - هل تحـــتـرم مراحـلـــه و مدته ؟ نعم ☐ لا☐

6- ما نوع النمط الذي تعلمه من خلال المشروع ؟

حواري ☐ إخباري ☐ سردي ☐ وصفي ☐ كل الأنماط ☐ لا نمط ☐

7- هل تُدرّب المتعلمين على تقييم مشاريعهم ؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل تقييم المشروع يتم من خلال شبكة تقييم ؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان الجواب بـ **نعم** ، فهل تقصر تلاميذك على :

الشبكة المقترحة في الكتاب المدرسي ☐ أم تساعدهم في بناء شبكة من خلال عمل أفواج ☐

9- هل المشاريع التي يقترحها منهاج اللغة اللغة العربية ، وهي مدرجة في كتاب التلميذ تساهم في تنمية كفاءة المكتوب (تحسين التعبير الكتابي) لدى التلاميذ في النمط المقرر للسنة ؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان الجواب بـ **لا** ، فماذا تقترح ؟ .....

10- هل لاحظت تحسّنا في الإنتاجات الكتابية لتلاميذك بفضل العمل بالمشروع ؟ نعم ☐ لا☐

- إذا كان الجواب بـ **نعم** ،فأين يظهر هذا التحسّن ؟ اذكر بعض المواضع باختصار :

.....

.....

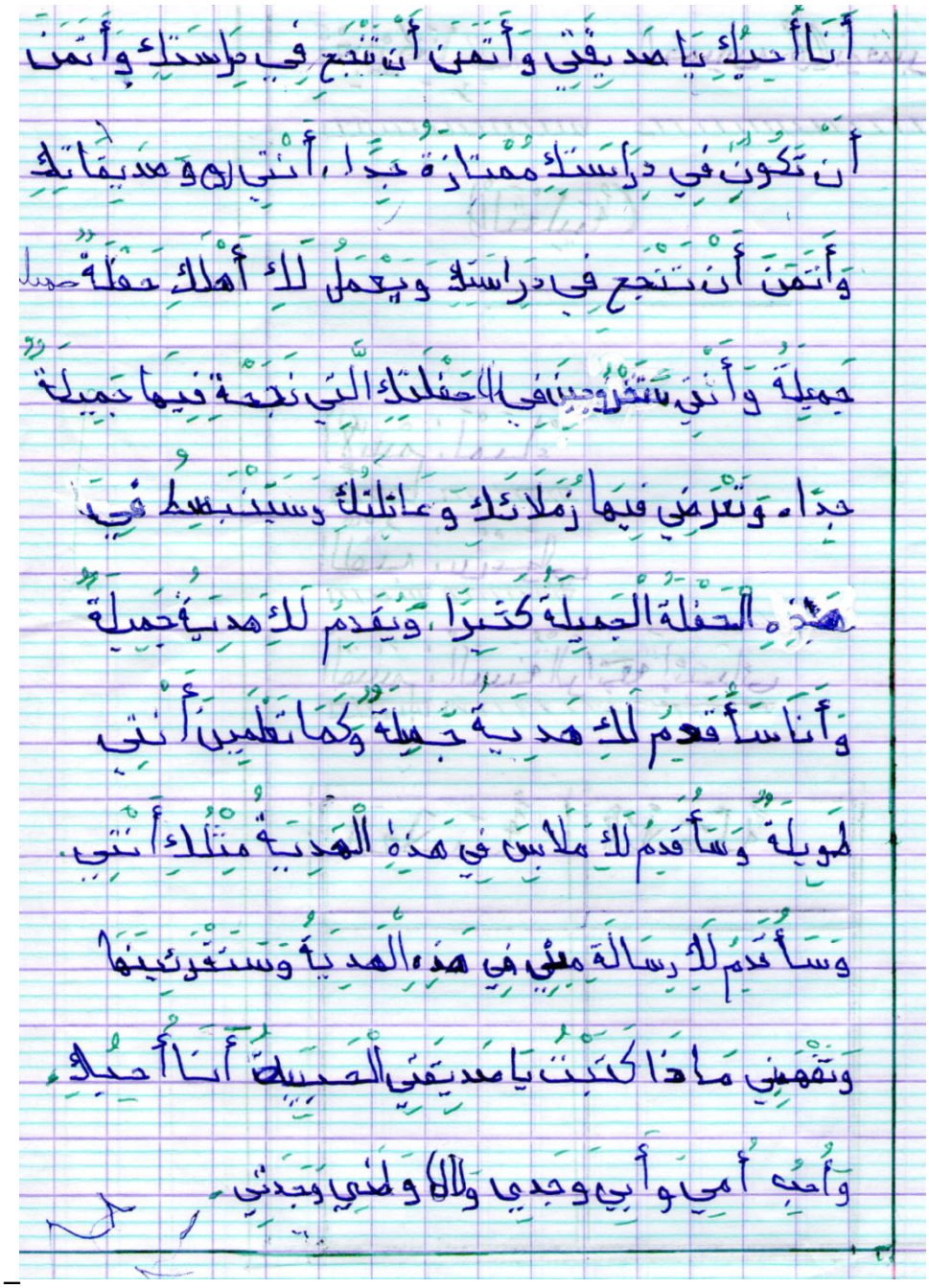
-إذا كان الجواب بـ **لا** ، اذكر بإيجاز الأسباب التي حالت دون الحصول على هذا التحسّن :

.....

.....

نماذج من إنتاجات التلاميذ

نماذج من إنتاجات التلاميذ في الاختبار الأول



أنا أحييك يا صديقي وأتمنى أن تنجح في دراستك وأتمنى
أن تكون في دراستك ممتازة جدا، أنتي وصديقاتك
وأتمنى أن تنجح في دراسة ويعمل لك أهلك حفلة
جميلة وأنتي ستشرحين في الحفلتك التي نجحة فيها جميلة
جدا. وتتزين فيها زملائك وعائلتك وستنبسط في
هذه الحفلة الجميلة كثيرا. ويقدم لك هدية جميلة
وأنا سأقدم لك هدية جميلة وكما تظنين أنتي
لموبلة وسأقدم لك ملابس في هذه الهدية مثلك أنتي.
وسأقدم لك رسالة مني في هذه الهدية وستقرئينها
وتفهمني ماذا كتبت يا صديقتي الحبيبة أنا أحبك
وأحب أمي وأبي وجدي وجدتي ولمني وجدتي.

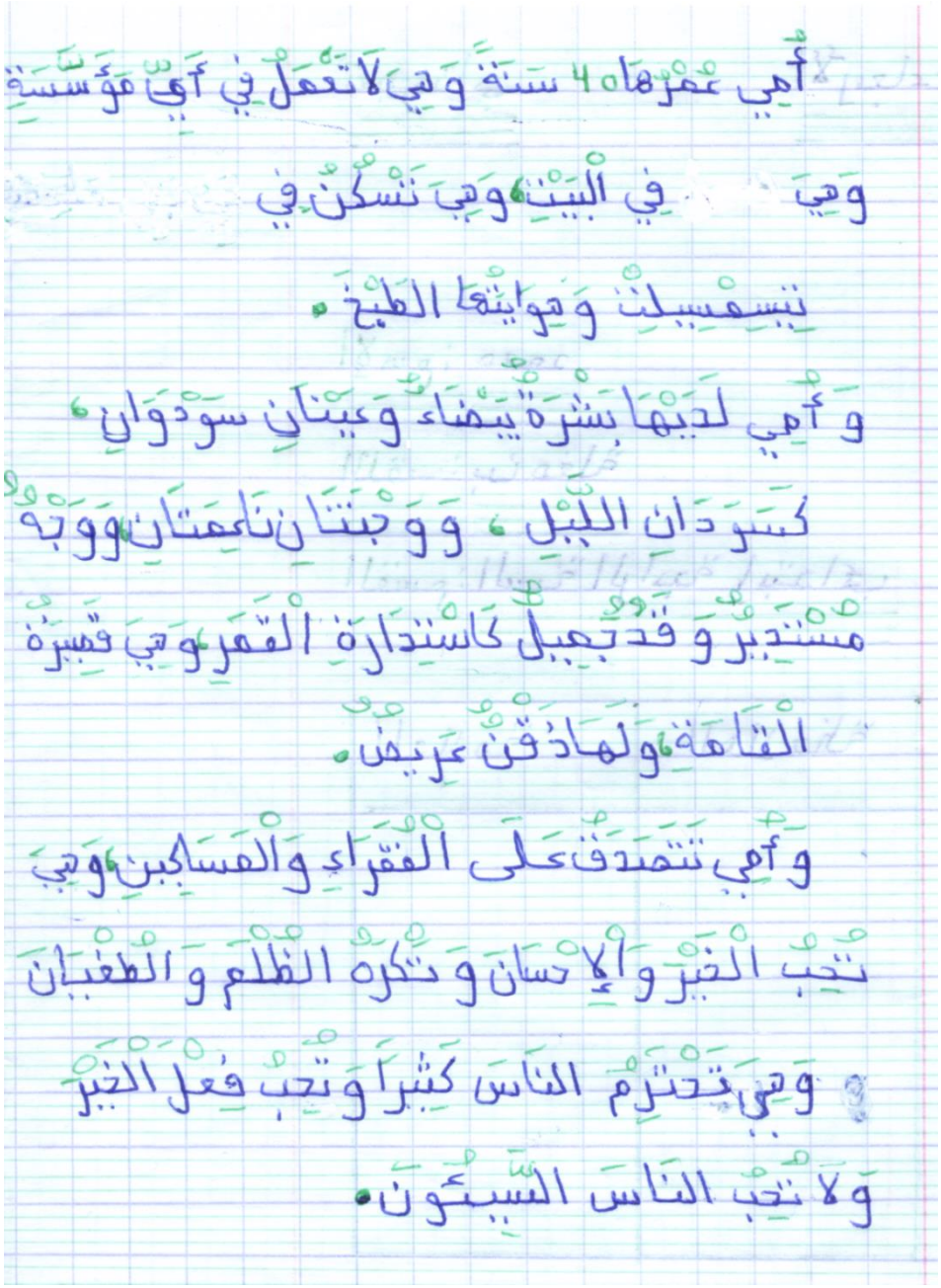
في يوم من الأيام الشتاء كان البرد
شديد كنت أنا وصديقة نلعب في الخارج
فرأيت بنت تتشاجر مع أخيها
فقلنا لهما لماذا تتشاجرون فقالت
لنا البنت هو الذي قام بضربي وشتمني
وأنا أعددت ضربة ثم أتى والدهم فرآهم
لما زال يتشاجرا فقال لهما ما بكم
فقالت البنت هو الذي ضرب بني الأول
فأدخلهما إلى البيت وأعاد ضربهم
وبعدها عدت أنا وصديقة إلى البيت وبدأن
نكمل لعبتن وبعدها ودعتها هي ذهبت إلى بيتها

لي جدّ جميل وسيم وشجاع تدلوله أولاد وبنات
جميلون وشجاعين وله حكايات رائعون وهو ذاتا
أخلاق طيبة وهو يذهب دائما إلى المسجد ليصلي
الصلوات الخمس وهي الفجر والظهر والعصر والمغرب
والعشاء وهو لا يترك صلاته تفوته وله شعر جميل وهو
يسرح ذاك الشعر دائما وعندما يسرح شعره جيدا يضع
على رأسه قبعة بيضاء اللون وهو يربي أبنائه و
بناته جيدا ويحكي لهم قصص الأنبياء ويحكي لهم أيضا
عن الثورة التحريرية وعن المجاهدين ويقول لهم عاشوا
جيدا أبنائي وهو يحكي لهم كل هذا من أجل مستقبلهم حتى
كبروا وصاروا يعملوا بجد ونشاط حتى صار كل ابن

عَمِّي عَبْدُ القَادِرِ لَهُ قَامَةٌ طَوِيلَةٌ وَلَهُ عَيْنَانِ سَوْدَاوَانِ
وَوَجْهٌ أَحْمَرُ يَضَعُ عَلَى رَأْسِهِ عِمَامَةً بَيْضَاءَ وَيَرْتَدِي
ثِيَابًا جَمِيلَةً وَلَهُ جَبْهَةٌ عَرِيضَةٌ يُحِبُّ الخَيْرَ وَيَكْرَهُ الظُّلْمَ
وَيُعْطِفُ عَلَى النَّاسِ إِذَا وَجَدَ طِفْلًا صَغِيرًا يُعْطِيهِ النُّقُودَ
وَيَشْتَرِي لَهُ الحَلَوِيَاتِ عَمِّي يَعْمَلُ فَلَّاحًا وَيَزْرَعُ الزَّرْعَ
وَالقَمْحَ وَالأَشْجَارَ وَالخُضَرَ وَالفَوَاكِهَ وَيَذْهَبُ فِي الصَّبَاحِ
إِلَى حَقْلِهِ وَفِي المَسَاءِ يَعُودُ إِلَى بَيْتِهِ.

في يوم من أيام كانت ذاهبا إلى المدرسة فوجد نهديا
في المدرسة وفي المساء رجعا إلى البيت وكانت قامته
قصيرة وعينان سوداوان وبشرته بيضاء ووجهه مدور ويضع
عمامتا على رأسه وكان يفعل خيرا للناس وكان يملك
وإبلا كثيرا ويكره الظلم وشيطان كان يوم
ذاهبت إلى المدرسة ثم وجدا صديقه يتضربان على
قلم فذاهب وحل مشكل بينهما واشترى لهما قلمين و
أعطى لهم قلما واحدا ثم رجعا نهدي فإن الهندي الذي
قال مشكل كان يفعل خيرا والكريم في يوم من الأيام

نماذج من إنتاجات التلاميذ في الاختبار الثاني



أمي عمرها 40 سنة وهي لا تعمل في أي مؤسسة
وهي في البيت وهي تسكن في
تيسمسيلت وهوايتها الطبخ.
وأمي لديها بشرة بيضاء وعينان سوداوان
كسواد الليل، ووجنتان ناعمتان ووجه
مستدير وقد تجعيل كاستدارة القمر وهي قصيرة
القامة ولها ذقن عريض.
وأمي تتصدق على الفقراء والمساكين وهي
تحب الخير والإحسان وتكره الظلم والطغيان
وهي تحترم الناس كبيرا وتحب فعل الخير
ولا تحب الناس السيئون.

- لِي صَدِيقَةٌ جَمِيلَةٌ تَتَمَتَّعُ بِعَيْنَيْنِ سَوْدَاوَيْنِ وَأَنْفٍ قُرْنُفُلِيٍّ وَذَاتِ بَشَرَةٍ دَرِيمَةٍ نَقِيٍّ أَعْلَى وَجْهٍ مُسْتَدِيرٍ كَالبَدْرِ تَمْلِكُ شَعْرًا قَصِيرًا قَامَتُهَا طَوِيلَةٌ وَجِسْمُهَا نَحِيفٌ وَابْتِسَامَتُهَا المُتَمَيِّزَةُ لَا تُفَارِقُهَا.

تَتَمَيَّزُ بِحَظِّهَا وَحَنَانِهَا عَلَى الصَّغِيرِ وَإِحْتِرَامِهَا لِلْكَبِيرِ، لَا تَتَكَاسَلُ فِي مُرَاجَعَةِ دُرُوسِهَا وَهِيَ ذَكِيَّةٌ وَتُسَاعِدُ المُحْتَاجِينَ مُؤْمِنَةٌ بِقَضَاءِ اللَّهِ وَقَدَرِهِ تَلْمِسُ

عَمِّي عَبد القَادِر رَجُل له قَامَة طَوِيلَة، وَ
جِسم رَشِيق، ولون أَسمَر، ووجه طَوِيل، وَعنق
قَصِير، وَجبهَة عَرِيضَة بَارِزَة وَعينان وَاسِعَتَان
سَوْدَوَتَان، وَشَارِب طَوِيل، ولِحْيَة قَصِيرَة، وَ
شَعر أَسوَد فِيهِ بَعض الشَّيب.

وَيَرتَدِي سِرْوَالاً وَقَمِيصًا وَحِذَاءً، وَيَمْلِك سَيَّارَة
فَاخِرَة يَتَجَوَّل بِهَا فِي كُل أَرْجَاءِ البُلْدَان، وَلَه أَيْضًا
حَقْل وَاسِع يُوجَد فِيهِ كل أَنوَاعِ الخُضَرِ وَالفَوَاكِه
الَّتِي يَحْتَاجُهَا فِي الحَيَاة، يَذْهَب إِلَيْهِ كل صَبَاح
لِيَسْقِيَه وَفِي المَسَاء يَعُود إِلَى البَيْت.

أخي صغير السن عمره 14 سنة عقله يتبع
الملابس إشفة عبد القادر مسكنه بني ماقدة
هوايته لعب الشطرنج.
أخي له عينان سوداوان وبشرة بيضاء ونظارة
ووجه مستدير مثل القمر ومتوسط القامة وله
شعر ناعم كأنك تلمس الحرير.
أخي مؤدب مع الناس وأمي وأبي وجميع الناس
وله أخلاق حسنة.
أخي أحبه كثيرا وهو يحبني وأمي وأبي و
أهلهم ويتصدق على الفقراء والمساكين

أتاني صديقة جميلة إسمها منال وعمرها 10 سنوات تسكن في تنمسيلت وتحب كرة القدم كثيرا.

صديقتي هي ليست طويلة بل قصيرة لها قد جميل وبشرتها سمراء وعينان سوداوان وشعرها ناعم مثل الحرير وأنفها حاد ووجهها مستدير مثل القمر وجبتان رطبتان.

صديقتي لها أخلاق طيبة وهي تتصدق على الفقراء والمساكين وتحبهم كثيرا.

صديقتي هي أروى زميلاتي وأنا أحبها

جدي اسمه العربي وعمره 60 سنة، يعمل فلاح و

يسكن في الريف وهوايته هي سياقة السيارة.

جدي له قد جميل وبشرة بيضاء وعينان واسعتان، و

شعر قصير وشارب وجبهة عريضة، ووجه مستدير كالقمر و

شارب طويل، ووجنتان ناعمتان كالورد ولحية مسبلة فيها بعض

الشيب. وقامة متوسطة وأنف معدود وذقن خشن.

جدي ذات أخلاق طيبة وقلب حنين لا يغضب أبدا ويذهب إلى

المسجد ليصلي وهو لا يترك صلاته تمر وكان يحب أن يتصدق على

الفقراء والمساكين، وكان يدعو الله سبحانه وتعالى كان يصوم

في شهر رمضان الكريم.

جدي يحبني وأحبه، كانه يحب الحكايات العسلية وهو ذكي

فـهرس الجـداول والمخطّطات

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع تلاميذ العينة حسب الجنس وحسب مؤسسة التمدرس	115
02	توزيع التلاميذ حسب أعمارهم	116
03	توزيع العينة حسب الجنس	129
04	توزيع العينة حسب المؤهل العلمي	129
05	توزيع العينة حسب الخبرة المهنية	130
06	توزيع العينة حسب نوع مؤسسة العمل	131
07	توزيع العينة حسب القسم المسند	131
08	نتائج الإجابات حسب متغير الخبرة	132
09	نتائج الإجابات دون متغير الخبرة	133
10	الاطلاع على المنهاج والوثيقة المرافقة	133
11	المشاركة في تكوين خاص بـ بيداغوجيا المشروع	134
12	المشاركة في تكوين خاص بـ بيداغوجيا المشروع، دون متغير الخبرة	134
13	نتائج تقييم التكوين	135
14	التشجيع على العمل الجماعي أثناء التعبير الكتابي	135
15	وتيرة التشجيع على العمل الجماعي أثناء التعبير الكتابي	136
16	أسباب عدم التشجيع على العمل الجماعي	136
17	تشجيع بيداغوجيا المشروع على التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين	137
18	استخدام بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة	138
19	احترام مراحل ومدة المشروع أثناء إنجازه	138
20	النمط المعلَّم من خلال المشروع	139
21	تدريب المتعلّمين على تقييم مشاريعهم	141
22	استعمال شبكة لتقييم المشروع	141
23	مصدر شبكة التقييم	142
24	مساهمة المشاريع المقررة في تنمية كفاءة المكتوب	143
25	حصول تحسن في كتابات التلاميذ بفضل العمل بالمشروع	144

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
26	نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار الملاءمة (الجانب التداولي) في الاختبار الأول	146
27	نسب النجاح والإخفاق في معيار الانسجام	152
28	نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة اللغة"	156
29	نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة العرض	159
30	نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الأول	162
31	نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار "الملاءمة في الاختبار الثاني	163
32	نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار "الانسجام	168
33	نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة اللغة	173
34	نسب النجاح والإخفاق في معيار "سلامة العرض	176
35	نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الثاني	180
36	النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح والإخفاق في معايير التقييم (الاختبار الأول)	181
37	النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح والإخفاق في معايير التقييم (الاختبار الثاني)	182
38	مقارنة بين نسب النجاح في الاختبارين الأول والثاني بالنسبة لمعايير التقييم	194

فهرس المخطّطات

الرقم	عنوان المخطّط	الصفحة
01	توزيع التلاميذ حسب أعمارهم	116
02	مقارنة بين نتائج الاختبارين(1) و(2) في الجانب التداولي	185
03	مقارنة بين نتائج الاختبارين(1) و(2) في الجانب الدلالي	187
04	مقارنة بين نتائج الاختبارين(1) و(2) في الجانب الصرفي التركيبي	189
05	مقارنة بين نتائج الاختبارين(1) و(2) في الجانب المادي	192

فهرس الموضوعات

مقدمة 1

الفصل الأول :الأصول التاريخية والأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع..... ..10

1 تعريف المشروع 10

2 تعريف بيداغوجيا المشروع 11

3 الأصول التاريخية لبيداغوجيا المشروع 14

1.3 جون ديوي.....15

2.3 جون ديكرولي 18

3.3 وليام كيلباتريك.....19

4.3 سلستن فرينيه 20

4 الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع 26

1.4 النظرية البنائية المعرفية 26

2.4 النظرية البنائية الاجتماعية 30

5 مزايا بيداغوجيا المشروع 34

6 مراحل المشروع 39

الفصل الثاني: الكتابة من خلال بيداغوجيا المشروع..... 49

1 الكتابة 49

2 تعليم الكتابة 56

3 بيداغوجيا المشروع وتعليم الكتابة..... 59

4 نماذج الإنتاج الكتابي 64

5 مراحل الكتابة 67

6 تقييم المكتوب 78

7 النص 88

النص الوصفي 93

الفصل الثالث: الإطار المنهجي للبحث 99

1 **بيداغوجيا المشروع في الوثائق الرسمية التربوية** 100

1 .1 بيداغوجيا المشروع في مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي 100

2.1 بيداغوجيا المشروع في الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة ابتدائي 106

3.1 تعليم المكتوب في دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي 107

2 الاستبيان 109

3 الاختبار الأول و الاختبار الثاني 113

تقييم الإنتاجات الكتابية 122

الفصل الرابع : دراسة وتحليل نتائج البحث 129

1 دراسة وتحليل الاستبيان..... 129

1.1 تحليل نتائج المحور الأول.....129

2.1 تحليل نتائج المحور الثاني.....132

2 دراسة وتحليل مدونة الاختبار الأول.....146

3 دراسة وتحليل مدونة الاختبار الثاني 163

4 الدراسة المقارنة لنتائج الاختبارين 181

خاتمة 196

قائمة المصادر والمراجع 200

الملاحق:

الاستبيان 207

نماذج من إنتاجات التلاميذ 210

فهرس الجداول والمخطّطات 221

فهرس الموضوعات.....226