"تطبيق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليميّة اللّغة العربيّة"

– قراءة تحليليّة نقديّة في مشاريع منهاج الرّابعة متوسط –

أ. كمال بنُ جعفر

جامعة البليدة

الملخـــــــــــــــــص :

شهد العالم في العقد الأخير من القرن العشرين و مطلع القرن الواحد و العشرين مستجدات كثيرة ومتسارعة نتيجة للتّطورات التي أفرزها الانفجار العلميّ المعرفيّ و التّكنولوجيّ ، و هذا ما فرض على العصر الرّاهن تحديات لا متناهية، أحدثت نقلة نوعيّة على مستوى كل مناحي الحياة، فغيّرت ترتيب الأوراق وأعلنت عن ميلاد عصر جديد وجد فيه الإنسان نفسه أمام أوضاع لابد له أن يتفاعل و يتكيّف معها ليواصل مسيرة حياته بنجاعة ، و هذا ما كان له الأثر العميق على كل الأنظمة التّربوية التي دأبت جاهدة لاحتواء كل مظاهر التّغيّر والتّبدّل و التّطوّر.

واستجابة لحتمية التّجديد، فالمنظومة التّربويّة الجزائريّة لم تشذّ عن القاعدة، إذ حاولت تطوير أدائها مجاراة لركب الدّول الرّائدة في حقل التّربيّة والتّعليم، فراحت هي الأخرى تغيّر مناهجها وبرامجها وطرائق أدائها وفق ما توّصلت إليه آخر البحوث التّربويّة، حيث بُنيت مناهج اللّغة العربيّة على غرار كل المناهج الدّراسيّة على منظور بيداغوجيّ جديد ألا وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة بهدف تكوين متعلم كفء قادر على توظيف مكتسباته وتجنيد موارده في وضعيات مشكلات ذات دلالة تمكّنه من التّكيّف مع مختلف الوضعيات خارج المدرسة ، وقد انطلقت هذه المناهج في رؤيتها من المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالمشروع وبيداغوجيا حلّ المشكلات وكذا المقاربة النّصيّة، بالإضافة إلى تغيير النّظرة إلى قطبي العمليّة التّعلّميّة– التّعليميّة، وتركيز الاهتمام على المتعلّم بالدّرجة الأولى وجعله طرفا فاعلا فيها .

ويرى مؤلفو منهاج اللغة العربيّة وفق منظور المقاربة بالكفاءات أنّ الطّرائق النّشطة التي تحقّق الفاعليّة في ممارسة عملية التّعلّم هي التي تتعزّز باستخدام بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، باعتبارها أكثر واقعيّة تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة وذلك باقتراح وإثارة وضعيات مشكلة "Situations –problème"، مستمدة من واقعة المعيش، وتوجيهه ودفعه إلى حلّها باستخدام كل الوسائل والمعلومات اللازمة، ولقد أشارت الدّراسات التّربويّة إلى أهمية الممارسة البيداغوجية التي تتمركز حول نشاط المتعلّم وحول الممارسة الفعليّة للمشاريع وانجازها بصورة عمليّة، وقد أكدّت أيضا

أبحاث "جون ديوي" على فعّاليّة المشروع ونجاعته في اكتساب المتعلّم للمعرفة من جهة وتطوير شخصيته من جهة ثانية، إذ تعطيه دور المشارك الفاعل النّشيط من بداية المشروع إلى نهايته.

و في هذا السّياق ارتأينا أن نقف على أهمية و فعّالية كل من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات وتطبيقاتها في تعليميّة اللّغة العربيّة في القسم النّظري باعتبار المشروع كمجموعة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته و ترسيخها و تجديد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة و ذلك لتحضيره لمواجهة أعباء الحياة بفاعلية مستقبلا، أمّا في الشّق التّطبيقيّ من الدّراسة سنقف بالنّقد والفحص و التّحليل على المشاريع التي أقرّها منهاج الرّابعة متوسط "كأنموذج" و ذلك من حيث المضامين و الوضعيات المشكلة التي انتقاها للحكم على مدى مناسبتها لمتعلّم هذه المرحلة و واقعه من جهة، وطرائق اعدادها و توافقها مع الكفاءة الختاميّة و الكفاءات المرحليّة التي يسعى المنهاج لتحقيقها من جهة ثانية.

Résumé :

Le monde a connu durant cette dernière décennie du 20eme siècle et à l'aube du 21eme siècle de nombreuses et promptes nouveautés qui sont le résultat du progrès émanant de l'explosion scientifique, cognitive et technologique, ceci a impliqué à l'heure actuelle d'interminables défis réalisant ainsi une transition spectaculaire dans tous les domaines de la vie. Ces nouveautés ont tourné les pages et ont annoncé la naissance d'une nouvelle ère ou l'être humain s'est retrouvé face à des circonstances l'obligeant à s'interagir et s'adopter avec pour réussir le parcours de sa vie. Ceci a eu un profond impact sur l'éducation qui conjugue ses efforts pour contenir tout les aspects de ce changement et progrès. Afin de répondre à cette fatalité de nouveauté, le système éducatif n'a pas dérogé à la règle, il a essayé de révolutionner ses prestations suivant ainsi l'exemple des pays qui trônent dans le champ de l'éducation et l'enseignement. Elle aussi (l'éducation nationale) a commencé par réformer ses programmes et sa méthodologie selon les résultats des recherches sur l'éducation. Les programmes de la langue arabe sont fondés à l'instar de tous les programmes scolaires suivant une nouvelle otique pédagogique qui consiste en l'approche par compétence. Cette dernière aspire à permettre à l'apprenant; afin de former un apprenant apte et capable de faire usage de ses acquis et mobiliser ses ressources dans des situations problématiques lui permettant de s'adapter avec les différentes situations qui se présentent en dehors de l'établissement. Ces programmes ont adopté les approches contemporaines comme l'approche par compétence, l'approche de projet et la pédagogie de résolution de situation problèmes ainsi que l'approche textuelle, le regard a été également orienté vers l'opération d'apprentissage, de didactique et la centration sur l'apprenant dans un premier degrés en le considérant un élément très efficace.

Selon l'approche par compétence, les concepteurs du programme de la langue arabe que les méthodes efficaces qui réalisent des résultats optimales dans l'exercice de l'apprentissage sont celles consolidées par l'usage de la pédagogie de projets et la résolution de situations problèmes, étant donné qu'elles sont plus réalistes et basées sur la liaison des acquis scolaires de l'apprenant de ceux de la vie, ceci en proposant et suscitant des situations problèmes puisées de la vraie vie. Orienter et pousser l'apprenant à résoudre ces situations en usant de tous les moyens et informations nécessaires, les études pédagogiques ont signalé l'importance de l'exercice pédagogique centré sur l'activité de l'enseignant et autour de la pratique effective des projets et sa réalisation

scientifiquement. Les recherches de JEAN DIOUI ont confirmé également l'efficacité du projet dans l'acquisition du savoir par l'apprenant d'une part et le développement de sa personnalité d'une autre part car elle lui donne le rôle du participant actif et interactif depuis le début du projet jusqu'à sa fin.

et c'est dans ce contexte que nous avons jugé utile de s'arrêter sur l'importance et efficacité de la pédagogie du projet et la résolution des problèmes ainsi que ses applications théoriques dans la didactique de la langue arabe étant donné que le projet est un ensemble de taches réalisées par l'apprenant afin de réanimer ses acquis, les inculquer et renouveler ses habilités pour confronter les situations problèmes le préparant ainsi à faire face aux contraintes de la vie avec toute efficacité. Pour la partie application de cette étude nous allons procéder à une étude critique, analytique et examinerons les projets approuvés par le programme de la 4eme année moyenne « spécimen » du point de vue continu et situations problèmes choisi, nous allons juger son adéquation pour un apprenant de ce palier et les méthodes de sa préparation et sa compatibilité avec la compétence finale et les autres compétences « « que le programme souhaite concrétiser.

Mots clés : programme de la langue arabe, optique pédagogique, approche par compétence, situations problèmes, approche de projet, pédagogie de résolution de problèmes, approche textuelle.

توطئة و استهلال :

لقد بات ميدان تعليميّة اللّغة العربيّة يشكل قضية حسّاسة لها أهميتها وخطورتها في العصر الرّاهن خصوصا وأنّ المجتمع يشهد انفجارا معرفيّا وتكنولوجيّا، وتحديات لا متناهية ومتسارعة تفرض عليه مجاراة كل التّطورات والمستجدات الحاصلة وهذا ما كان له الأثر العميق على كل الأنظمة التّربوية التي دأبت جاهدة لاحتواء كل مظاهر التّغيّر والتّبدّل والتّطوّر، كما أنّ تدريس العربيّة في منظومتنا التّربويّة لم يعد مجرد تلقين يعتمد على الاجتهادات الشّخصيّة والجهود الفرديّة، ومحاولات التّقليد للآخرين بل أصبح علما يقوم على أصول وقواعد راسخة ويتطّور تبعا لنتائج دراسات وبحوث علميّة في مجالي اللّغة وطرائق تدريسها.

واستجابة لحتمية التّجديد والتّغيير، فالمنظومة التّربويّة الجزائريّة لم تشذّ عن القاعدة، إذ حاولت تطوير أدائها مجاراة لركب الدّول الرّائدة في حقل التّربيّة والتّعليم، فراحت هي الأخرى تغيّر مناهجها وبرامجها وطرائق أدائها وفق ما توّصلت إليه آخر البحوث التّربويّة، حيث بُنيت مناهج اللّغة العربيّة على غرار كل المناهج الدّراسيّة على منظور بيداغوجيّ جديد ألا وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة تسعى إلى تمكين المتعلّم من تحصيل المعارف بنجاعة بهدف تكوين متعلّم كفء قادر على توظيف مكتسباته وتجنيد موارده في وضعيات مشكلات ذات دلالة تمكّنه من التّكيّف مع مختلف الوضعيات خارج المدرسة، وقد انطلقت هذه المناهج في رؤيتها من المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة

بالمشروع وبيداغوجيا حلّ المشكلات وكذا المقاربة النّصيّة، بالإضافة إلى تغيير النّظرة إلى قطبي العمليّة التّعلّميّة- التّعليميّة، وتركيز الاهتمام على المتعلّم بالدّرجة الأولى وجعله طرفا فاعلا فيها .

ويرى مؤلفو منهاج اللّغة العربيّة وفق منظور المقاربة بالكفاءات أنّ الطّرائق النّشطة التي تحقّق الفاعليّة في ممارسة عمليّة التّعلّم هي التي تتعزّز باستخدام بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، باعتبارها أكثر واقعيّة تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة وذلك باقتراح وإثارة وضعيات مشكلة "Situations –problème"، مستمدة من واقعة المعيش، وتوجيهه ودفعه إلى حلّها باستخدام كل الوسائل والمعلومات اللازمة، ولقد أشارت الدّراسات التّربويّة إلى أهمية الممارسة البيداغوجية التي تتمركز حول نشاط المتعلّم وحول الممارسة الفعليّة للمشاريع وانجازها بصورة عمليّة، وقد أكدّت أيضا أبحاث المفكّر والمصلّح التّربوي الأمريكيّ "جون ديوي" على فعّاليّة المشروع ونجاعته في اكتساب المتعلّم للمعرفة من جهة وتطوير شخصيته من جهة ثانية، إذ تعطيه دور المشارك الفاعل النّشيط من بداية المشروع إلى نهايته.

و في هذا السّياق ارتأينا أن نقف في مداخلتنا هذه على أهمية وفعّالية كل من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات وتطبيقاتها في تعليميّة اللّغة العربيّة في القسم النّظري باعتبار المشروع كمجموعة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجديد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة وذلك لتحضيره لمواجهة أعباء الحياة بفاعلية مستقبلا، أمّا في الشّق التّطبيقيّ من الدّراسة سنقف بالنّقد والفحص والتّحليل على المشاريع التي أقرّها منهاج الرّابعة متوسط "كأنموذج" وذلك من حيث المضامين والوضعيات المشكلة التي انتقاها للحكم على مدى مناسبتها لمتعلّم هذه المرحلة وواقعه من جهة، وطرائق إعدادها و توافقها مع الكفاءة الختاميّة و الكفاءات المرحليّة التي يسعى المنهاج لتحقيقها من جهة ثانية.

أ – القســـــــــــــــم النّظري:

1– المقاربات الحديثة المتبناة في تعليميّة اللّغة العربيّة بالجزائر:

تبنت المنظومة التّربويّة الجزائريّة في تعليميّة اللّغة العربيّة مقاربات بيداغوجية حديثة عديدة على غرار المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة وبيداغوجيا حلّ المشكلة والمقاربة بالمشروع وبيداغوجيا الإدماج، قصد بناء الفعل التّعلّميّ– التّعليميّ على أرقى الأسس، فانتقلت هذه الأخيرة من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات بحجة أنّ البيداغوجيا القديمة لم تأت بالأهداف المرجوة نتيجة لتشتت المعرفة التي تبقى على شكل سلوك غير مرتبط بجملة من التّعلّمات وغير ظاهر على شكل انجازات وكفاءات تربط المتعلّم بالحياة اليوميّة والعمليّة، واستدراكا لتلك النّقائص جاءت فكرة المقاربة بالكفاءات وهي امتداد وتواصل لسابقتها وليس إلغاء لها .

« والمقاربة بالكفاءة هي سياسة تربويّة ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكيّة سنة 1968 كردّ فعل على التّقنيات التّقليديّة التي باتت معتمدة في التّدريس، والتي تقوم على تلقين المعارف النّظريّة وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة، إنّها(أي المقاربة بالكفاءة) منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليوميّة»(1).

وتجعل هذه المقاربة البيداغوجيّة الجديدة – التي استمدت مبادئها من النّزعة البنائيّة والتي ظهرت كردّ فعل على المدرسة السّلوكيّة– تجعل المتعلّم محورا رئيسيّا للعمليّة التّعليميّة، ويوجّه لاستثمار واستغلال قدراته الفكريّة والذّهنيّة في البحث والاكتشاف قصد إكسابه الكفاءات التي تمكّنه من إدماج معارفه النّظريّة وتحويلها إلى معارف سلوكيّة وأدائيّة، وهذا لا يتأتى إلاّ بعمليّة إدماج المفاهيم وتوظيف التّعليمات والقدرات والمواقف في وضعيات معينة ومناسبة مستقاة من الواقع المعيش بصورة فعّالة.

كما أنّ بيداغوجيا الكفاءات حقّقت نجاحًا باهرًا في العديد من دول العالم في ميدان التّكوين المهنيّ فقد أغرى ذلك النّجاح مسؤولي قطاع التّربيّة وخبرائها، فحذوا حذو التّكوين المهنيّ في تبنّي هذه البيداغوجيا آملين بذلك تحقيق قفزة نوعيّة في المنظومة التّربوية تتماشى ومتطلّبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين، وهذا لأنّ التّطور الذي أحدثته الآلة والتّكنولوجيا أفضى إلى نهضة اقتصاديّة تمثّل عاملا محدّدًا لاحتياجات المجتمع والإنسان، وتحت ضغط الطّلب الاقتصاديّ والاجتماعيّ ينبغي أن تستجيب كل المؤسّسات وتتكيّف مع الواقع ورهاناته، وما المؤسسة التّربويّة إلاّ واحدة منها، فعليها أن تتطوّر وتتجدّد، أمّا إذا تشبثّت بتقديم المعرفة من أجل المعرفة فإنّه يمكن الاستغناء عنها، كما أنّ هذا التّطور لا ولن يتحقّق إلا من خلال مناهج دراسيّة تحرص على تعليم الأفراد كيف يتعلّمون بدلا من تقديم المعارف جاهزة أي أنّها تُدرّب المتعلّمين وتُكسبهم آليات اكتساب المعرفة وتوظيفها وتحويلها إلى سلوكات حتى تتحقّق فيهم الكفاءات اللازمة التي تؤهّلهم لمواجهة مُعضلات الحياة ولاسيّما في مرحلة ما بعد الدّراسة(2).

ومن ثمّة يمكننا القول بأنّ التّحوّل إلى بيداغوجيا الكفاءات جاء كرّد فعل للمناهج التّعليميّة المثقلة ببعض المعارف غير الضّروريّة للحياة والتي لا تتماشى ومتطلّبات العصر ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العمليّة(3)، وعليه « فبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي تعبير عن تصوّر تربويّ بيداغوجيّ ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليميّ أو نهاية مرحلة تعليميّة– تعلّميّة لضبط إستراتيجية التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته»(4).

وانطلاقًا من التّوضيحات السّابقة بخصوص هذه البيداغوجيا في التّدريس من حيث المفهوم والخصائص، فإنّه ينبغي التّأكيد على أنّ العمل بها وأجرأتها تحتاج إلى الإلمام الشّامل بجوانب تتعلق بمسارات الفعل التّعليميّ–التّعلّميّ، وعلى رأسها الجانبين السّيكولوجيّ " معرفة المتعلّم واحتياجاته و..." والبيداغوجيّ" انتقاء واختيار الأساليب النّاجعة والمسارات السّليمة" ، وإذا كان المتّعلمّ يشكّل طرفًا هامًا وحيويا في هذه

البيداغوجيا، فعلى المعلّم أيضًا أن يتحكّم في البيداغوجيات الجديدة المعتمدة والمرافقة لها في التّدريس لاسيما وأنّ المعلّم تغيّر دوره إلى موجّه ومساعد ومستشار للفعل التّعليميّ والتّعلّميّ، فاسحًا المجال أمام المتعلّم لبناء تعلّماته بنفسه .

و في الأخير يمكننا القول بأنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على مقاربة منهجيّة واستراتيجيات دقيقة من شأنها تمكين المتعلّم من بناء كفاءاته باقتدار، لاستثمارها فيما بعد لمواجهة الوضعيات المشكلة التي تواجهه خارج المدرسة ، كما أنّ التّدريس وفق هذه البيداغوجيا يقوم على مجموعة من الأنشطة المعرفيّة والعلميّة ولا يتحقّق ذلك إلا بإشراك وتوظيف طرائق بيداغوجيّة أخرى على غرار المقاربة التّواصليّة و منهجيّة المشروعات و حلّ المشكلات ... وتُعدّ بيداغوجيا المشروع إحدى هذه الطّرائق البيداغوجية الحديثة والتي تعتمد في أساسها على الوضعيات المشكلة لبناء مختلف التّعلّمات وفيما يلي سنُعرّف بهذه البيداغوجيا ونقف على خصائصها وفعّاليتها في ميدان التّعليم عموما وتعليميّة العربيّة خصوصا مع الإشارة إلى جذورها التّربوية وخلفيتها العلميّة وأصولها النّظرية وكذا أشهر أعلامها وروادها والأفكار البيداغوجية التي ينادون بها .

2- حقيقة بيداغوجيا المشروع وأصولها التّربويّة و الفلسفيّة :

تنطلق بيداغوجيا المشروع من أفكار "جون ديوي"* أحد أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتيّة النّفعيّة، حيث يرى هذا المفكّر بأنّ التّربيّة هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة وهي عمليّة نمو وتطّور وتعلّم ذات طابع اجتماعيّ تهدف إلى بناء و تجديد مستمرين للخبرة مع ضرورة مراعاة ارتباطها بشؤون الحياة وكذا شروط النّمو والتّعلّم(5).

ومن أهم المبادىء التي تقوم عليها أفكار "ديوي" نذكر تأكيده على ضرورة الرّبط بين خبرات المتعلّم داخل المدرسة وخارجها بالإضافة إلى إيمانه أيضا بضرورة الرّبط بين المعرفة النّظرية والعمل والجانب التّطبيقيّ ،وقد أشار إلى هذه الفكرة بإسهاب في الفصل الثّالث من كتابه "المدرسة والمجتمع"(6) ، إذ نجده يقول في هذا الصّدد :" فالتّلف أو الضّياع الكبير في التّربيّة – من وجهة الطّفل – مُتأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرّا يجري داخل المدرسة نفسها ، وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزا عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليوميّة ، وهذه هي عزلة المدرسة ، إنّها انعزال عن الحياة ..."(7) .

وحسب أفكار "جون ديوي" التّربويّة فإنّ الطّريقة التّدريسيّة التي يوصي بإتباعها في تنظيم خبرات المتعلّمين و تعليمهم هي طريقة المشروع "Project method " وطريقة حلّ المشكلات problem solving method » (8) و فكرة بيداغوجيا المشروع هي التي أوحت بفكرة التّدريس بمقاربة الكفاءات وذلك عن طريق تحويل المعارف المجردة إلى مشاريع ذات صيغة نفعيّة اجتماعيّة(9)، ولقد ظهرت بيداغوجيا المشروع في النّصف الأوّل من القرن العشرين ممثلة للاتجاه التّربوي الحديث الرّامي إلى ابتكار طرائق وأساليب تدريسيّة ترتكز على التّجريب العلميّ، وهكذا باتت بيداغوجيا المشروع تُشكّل أحد المكونات الأساسيّة للتّربيّة الحديثة، ولقد وضع أُسسها "كلباتريك" تلميذ "جون ديوي" ، و ذلك ترسيخا وتطبيقا

لنظرية التّعلّم عن طريق العمل حيث تمّ إنشاء مدرسة في نيويورك لتجسيد هذه الطّريقة بناء على أفكار "ديوي" الفلسفيّة التي ترى أنّ أساس التّعلّم مشروعا يكون من انتقاء المتعلّمين بمعية المعلّم وذلك بُغية تعلّم مختلف أنواع المهارات ونموها(10) .

و لقد عُرّف المشروع بأنّه عبارة عن موقف تعليميّ تتوافر فيه مجموعة من الاعتبارات كوجود المشكلات النّابعة من ميولات المتعلّمين بعد إثارتها وإشعارهم بها شريطة تحديد الغرض بوضوح في أذهانهم لدفعهم وإثارة رغبتهم في البحث عن حلول لتلك المشكلات، بالإضافة إلى ضرورة القيام بنشاطات عقليّة جسميّة اجتماعيّة وسط جو اجتماعيّ ديمقراطيّ طبيعيّ قصد الوصول بالمتعلّم إلى النّمو الفرديّ والنّمو الاجتماعيّ ، كما أنّ مجال التّعليم وفق هذا الموقف التّعليميّ – المشروع- لا يقتصر على الصّف وإنّما يمتد إلى فضاءات رحبة أخرى و حتى خارج أسوار المدرسة على شكل خرجات استطلاعيّة و زيارات ميدانيّة و تجميع إحصائيات و تحليل بيانات و تفسير نتائج(11)...

وعليه يمكننا القول بأنّ بيداغوجيا المشروع هي اتجاه تعليميّ لا يعترف بالنّشاط المدرسيّ العادي، وينادي بعدم الفصل بين المدرسة والمحيط الاجتماعيّ ، وهذا الاتجاه هو امتداد للطّرائق النّشطة التي تدفع بالمتعلّمين إلى استثمار وتسخير كل معارفهم ومكتسباتهم لانجاز مشاريعهم وحلّ المشكلات التي جاءت تطرحها، و من هنا نستنتج أنّ بيداغوجيا المشروع قرينة بيداغوجيا الكفاءات تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا ومستقلا في بناء تعلّماته ومشاركا بمردوديّة جيّدة من خلال انتاجاته (تحرير- قراءة – الإجابة على التّمارين اللّغويّة – قراءة الصّور لغويا.....). خاصة وأنّ « أهم ما يتميز به المشروع هو اهتمامه بوضع ميول التّلاميذ ونشاطهم في المرتبة الأولى، ووضع المعلومات والحقائق في المرتبة الثّانية والنّظر إليها على أنّها وسيلة وليست غاية في حدّ ذاته»(12).

وهذا يعني أنّ المعلّم في بيداغوجية المشروع يكون كمرشد أو مشرف على إدارة الفعل التّعليميّ التّعلّميّ بحيث تكون أغراض وميول المتعلّمين واهتماماتهم هي نقطة انطلاقه، والتّعلّم ههُنا عبارة عن ممارسة ذاتيّة ونشاطات دراسيّة يقوم بها المتعلّم بتوجيه وتنظيم من المعلّم حيث تكون المعارف والمعلومات في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كوسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها،« و لهذه الاعتبارات، كانت ببيداغوجيا المشروع محط اهتمام بعض المذاهب البيداغوجيّة النّشيطة التي دعت إلى تغيير العلاقات داخل المثلث الدّيداكتيكيّ: معلّم – متعلّم – معرفة، إذ لم يعد الأستاذ وفق منظور بيداغوجيا المشروع هو الشّخص الذي يلقّن المعرفة ولم يعد المتعلّم هو الذّات المتلقية للمعرفة بشكل جاهز من عند الأستاذ...، وإنّما أصبح المتعلّم ...هو الذي يقوم بتوجيه عمليته التّعلميّة- بشكل مباشر أو غير مباشر- وفق ما يتناسب مع ميوله وطاقاته المعرفيّة والذّهنيّة ...كما يقوم بعمليّة تأمل ذاتيّ لصيرورة تعلّمه» (13).

وفي هذا السّياق يرى "جون ديوي" أنّه « ليس في فلسفة التّربيّة التّقدميّة (أي الحديثة التي ثارت على التّقليديّة) نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلّم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عمليّة التّعلّم كما أنّه ليس هناك نقص في التّربيّة التّقليديّة أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التّلاميذ تعاونا ايجابيا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته .»(14).

2-وظائف وفعّالية بيداغوجية المشروع في العمليّة التّعليميّة:

إنّ الأفكار التي جاء بها "جون ديوي" إلى الحقل التّربويّ لا تخلو من القوة والجدّة ، فعند تشخيص مواطن القوة فيها، نجدها تُلغي كل ما كانت تنادي به الأفكار والأساليب التّربويّة القديمة التي تعتمد أساسا على حشو أذهان المتعلّمين بالمعارف والمعلومات غير الوظيفيّة، والبعيدة عن المحيط الذي يعيش فيه، هذا من جهة بالإضافة إلى إعلائها لشأن الخبرة العمليّة والممارسة والتّعلّم الذّاتيّ في العمليّة التّربويّة من جهة ثانية ، كما تعتبر هذه المقاربة العمليّة التّربويّة على أنّها عمليّة تكوين ونمو للمتعلّم وبناء المجتمع في الوقت ذاته ، فهي بطريقة أو بأخرى تسعى إلى مدّ جسور التّواصل بين المدرسة والبيت والمجتمع مع تحرير المتعلّمين من كل القيود والضّغوطات التي كان يخضع لها في الطّرائق التّربويّة التّقليديّة(15) ، وعن وظائف هذه البيداغوجيا في التّربيّة والتّعليم فيمكننا تلخيصها كما يلي(16):

أ -وظائف تعليميّة: حيث يقوم المتعلّم من خلال هذه المقاربة باستثمار واستغلال معارفه ومكتسباته القبليّة وتوظيفها لتحقيق الكفاءات المراد اكتسابها بعد الفراغ من انجاز المشروع البيداغوجيّ .

ب -وظائف اجتماعيّة: من خلال مساهمة المتعلّم في انجاز وإعداد المشاريع البيداغوجية سواء أكان المشروع فرديا أو جماعيا ، يتلقى المتعلّم تكوينا نوعيّا يؤهله لمواجهة كل ما يواجهه خارج المدرسة إذ يصبح مواطنا راشدا يتمتع بالاستقلاليّة و القدرة على مجابهة مختلف أنواع المواقف.

ج -وظائف تحسيسيّة-تحفيزيّة : بفضل بيداغوجية المشروع يدرك المتعلّم أهداف الفعل التّعلّميّ – التّعليميّ وأهميته ، وهذا من شأنه رفع معنويات المتعلّم ودفعه إلى الدّراسة وتشجيعه على الفعل التّعلّميّ .

وعن الفوائد التي نجنيها من تطبيقنا لبيداغوجية المشروع في الفعل التّعلّميّ – التّعليميّ نذكر:

«- إظهار روح المنافسة المبنية على العمل الجماعيّ والتّعاونيّ .

- تحمل المسؤولية الفردية داخل المجموعة لأنّ كل فرد له دور يؤديه.

- اكتشاف القدرات وتنميتها .

- اكتشاف المواهب واستثمار هذه الحالات أثناء التّوجيه المدرسيّ.

- إعطاء صبغة عمليّة للبرامج والمناهج .

- اكتشاف ميول الأطفال نحو الحرف و المهن .

- إطلاق الحرية الكاملة للابتكار .

- تنشئة الأطفال على حبّ العمل وعلى احترام الآخرين والاستماع لهم.

- سرعة التّكيّف والاندماج مع الوسط المدرسيّ والاجتماعيّ .

- تحويل المعارف النّظرية ومضمون الدّروس لتطبيقات عمليّة .

- ظهور التّكامل بين جميع المواد (التّربيّة التّشكيليّة تخدم المواد العلميّة وهذه الأخيرة تخدم المواد الأدبيّة والاجتماعيّة.)

– حبّ الطفل لجميع المواد وإذا مال لمادة دون أخرى فهو ميل تفضيليّ وليس نفورا أو عزلا للمواد الأخرى.

– تعاون الأولياء والإداريين والمعلّمين والتّلاميذ والمؤطرين »(17).

وخلاصة القول فإنّ بيداغوجيا المشاريع تسمح للمتعلّم بأن يأخذ بيده زمام تكوينه الذّاتيّ و تعطيه فرصة للتّواصل والتّفاعل مع الآخرين بايجابية ، كما تكسبه روح النّقد والتّعبير عن آرائه والدّفاع عنها، وتحمل مسؤولية النّتائج المحصّل عليها في عمليّة البحث والاستكشاف وهذا ما يجعل المتعلّم يكتسب روح التّخطيط والتّنظيم و إدراك الرّوابط بين مواضيع ومعارف المدرسة وقضايا الفضاء والمحيط الخارجيّ ،و هذا ما يسهم في توسيع مداركهم وحدود تعلّمهم و كذا تحويل قدراتهم إلى كفاءات تؤهلهم للمشاركة بايجابية في حياتهم اليوميّة.

3– خصائص بيداغوجيا المشروع و مقتضياتها :

تتلخص المراحل التي يمرّ خلالها إعداد مشروع بيداغوجي في المراحل الآتية: اختيار المشروع، وتحديد الغرض منه، ورسم خطته وتنفيذه والحكم عليه(18)، ويُعدّ المشروع أفضل موقف تعليميّ لتحقيق التّعلّم الإدماجيّ الذي جاءت تنادي به مقاربة التّدريس بالكفاءات، حيث يتيح للمتعلّمين فرصة التّدريب على توظيف مكتسباتهم القبليّة من مهارات ومعارف نظرية وسلوكات ضمن وضعيات تعلّميّة جديدة، وهذا ما يفسح المجال للمتعلّم ليحتل محور ومركز الفعل التّعلّميّ– التّعليميّ، وأمامه كل فرص التّخطيط والتّفكير خلال مساره التّعلّميّ من بداية إنجاز المشروع حتى نهايته(19).

وعن الشّروط الواجب توفرها في المشروع نذكر(20):

– ربط المشروع بالقضايا ذات الصّلة المباشرة بمحيط المتعلّم.

– مواضيع المشاريع ينبغي أن تكون مستقاة من واقعهم ومناسبة لمستوياتهم المعرفيّة واللّغويّة والفكريّة وكذا مضامين مناهجهم و مقرّراتهم الدّراسيّة.

– الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، وكلّما تعدّدت الوسائل والأنماط وكلّما أُقحم المتعلّم في بناء تعلّماته كلّما زادت قدرته على اكتساب المهارات والكفاءات.

– إثارة اهتمام المتعلّمين بالمشروع، مع ضبط وتحديد أهدافهم في أذهانهم مما يُحفّزهم على العمل المتصل أو النّشاط في سبيل الوصول إلى هذه الأهداف، وتقدير قيمة المشروع في الأخير عن طريق تقييمه وتحديد نقاط القوة والضّعف فيه واقتراح الحلول وطرق العلاج، وكل هذا يتم تحت إشراف ومتابعة وتوجيه المعلّم(21).

– يقتضي المشروع بدوره تصورا متكاملا ونظرة شاملة من قبل المتعلّم، وذلك للوصول به من مرحلة التّصور إلى مرحلة التّنفيذ، وهذه المرحلة الأخيرة بدورها تتطلب تخطيطا ووضع منهجيّة منظمة للعمل، وهذا ما يتطلب مهارات متنوعة كالبحث والاستقصاء والفهم والاستكشاف والتّحليل والتّركيب، كما أنّ بناء الفعل التّعلّميّ وفق بيداغوجيا المشروع يقوم على أساس اتفاق مجموعة من الأفراد أو المتعلّمين ووضع التّصور الخاص بمشروع معين قابل للإنجاز والمباشرة في تنفيذه بعد توزيع الأدوار وضبط لائحة الوسائل

والمستلزمات وتحديد الأهداف والمرامي، وقد يكون هذا المشروع بحثا أكاديميا في قضية من القضايا التي تتعلق باهتمامات المتعلّم البيئيّة والثّقافيّة والأدبيّة والعلميّة، كإنتاج نص أو مسرحيّة أو نشرة أو تجربة علميّة، أو استطلاع رأي أو تحقيق صحفيّ أو إعداد مجلة أو جريدة(22).

4- بيداغوجيا المشروع بين مؤيّد ومعارض:

وبعد عرضنا لمختلف الحقائق التي تتعلق ببيداغوجيا المشروع المستمدة من أفكار "جون ديوي"، تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأخيرة كان لها التّأثير البالغ في ميدان التّربيّة والتّعليم، ليس فقط في أمريكا بل في كافة أنحاء العالم المتقدّم، ومن أبرز المربين المحدثين الذين تأثّروا إلى حدّ كبير بأفكار "ديوي"، نذكر:

"وليام كلباتريك – WILLIAM KILPATRICK" و

"جورج كاونتس– GEORGE S COUNTS" و "بويد بود– BOYD H. BODE " و

"جون تشايلدز– JHON CHILDS" و"هارولدج–O.RUGG HAROLD" و

"كاريلتون واشبورن–KARLETONW.WASHBURNE"،

ولكن بالرّغم من التّأثير الواسع والصّدى الكبير الذي عرفته نظريات "جون ديوي" التّربوية في القرن العشرين، فإنّها في المقابل وجدت جمهورا آخر من المعارضين لها، إذ واجهت معارضة شديدة من قبل المربين المحافظين أصحاب النّزعات التّربوية التّقليديّة، وقد بدأت موجة الانتقادات واشتدت في أواخر الأربعينيات وفي أوائل الخمسينيات من القرن السّابق،ومن أبرز العوامل التي دفعتهم لذلك في الولايات المتحدة الأمريكيّة تلك الأزمة الاقتصاديّة التي حدثت في الثّلاثينيات، فبسبب هذه المعضلة اتجهت أصابع الاتهام من قبل المربين والمصلحين والاقتصاديين إلى الأفكار البراجماتية ودعاة التّربيّة التقدمية الجديدة ، حيث دعوا إلى إعادة النّظر في السّياسات والأساليب التّربوية التي كانت سائدة آنذاك، حيث وُجهت التّهم وأسباب الفشل ومظاهر الضّعف في التّعليم الأمريكيّ إلى الأفكار التّربوية التّقدميّة الحديثة(23).

ومن الانتقادات التي وُجهت لأفكار "جون ديوي" ولا سيما بيداغوجيا المشروع نذكر:

– يرى البعض أنّ ميول واهتمامات المتعلّمين غير كافية وحدها لانتقاء وتحديد النّشاط والفعل التّربوي المناسب، كما أنّ العمل بطريقة المشروع لا يمكن أن تشمل جميع النّواحي التّعليميّة الأساسيّة لكل مرحلة تعليميّة وكثيرا ما تتشعب المشاريع، الأمر الذي يؤدي إلى تفرقة الخبرات المراد تحصيلها وعدم انتظامها(24).

– طريقة المشروع لا تعطي الفرصة لاكتساب المهارات كلّها ولا إتقان ما يُكتسب منها، وقد أثبتت البحوث أنّه لابد من وقت محدّد مخصّص لاكتساب المهارات المختلفة في شتى مجالات المعرفة(25).

– إنّ إمكانيات أغلب المدارس ولاسيما في الدّول المتخلفة والسّائرة في طريق النّمو، تجعلها قاصرة وعاجزة عن الأخذ ببيداغوجيا المشروع ، بسبب الهياكل القاعديّة والمباني والوسائل والأدوات وعدد التّلاميذ في المدرسة وداخل الصّف وعدد المعلّمين، بالإضافة إلى الحالة الاقتصاديّة للدّولة وإمكانيات القطاع، كما أنّ الواقع الاجتماعيّ والاقتصاديّ للمتعلّمين يحول دون تمكنهم من المشاركة في المشاريع والمساهمة فيما تتطلبه من اشتراكات(26).

هذا عن بيداغوجيا المشروع، أما عن الانتقادات التي وجهت لأفكار "جون ديوي" التّربوية، يمكننا تلخيصها فيما يلي(27):

– لقد انتقد على فلسفة "ديوي" التّربوية جعلها للعمليّة التّربوية مرادفة لعمليّة الحياة ذاتها وقولها بأنّه ليس للتّربيّة أهداف خارجة عن تحقيق التّربية نفسها.

– رفضهم للأفكار التي تنادي بتربيّة شخصيّة المتعلّم بصفة كليّة، وفي هذا توسيع لدائرة المسؤوليات المدرسيّة وتجاوزها لمسؤوليات المؤسسات التّربوية والاجتماعيّة الأخرى، الأمر الذي يجعلها غير قادرة حتى على أداء مهامها ومسؤولياتها الأساسيّة والخاصة بها.

– مبالغتها في اعتماد ميول التّلاميذ وحاجاتهم كأسُس لانتقاء المعارف والخبرات المدرسيّة وتنظيمها.

– تركيزها على الطّريقة أكثر من المحتوى التّعليميّ .

ومن بين المعارضين لأفكار "ديوي" نذكر على رأسهم "وليام باجلي–WILLIAM C.BAGLEY"، ومن المربين أصحاب النّزعة المثالية، ومن أشدّهم نقدا لهذه الأفكار نذكر "هيرمان هورنيه"، وأمام هذه الانتقادات الموجهة إلى "ديوي"، فقد انبرى الكثير من المربين والتّربويين المحدثين دفاعا عنه منذ ظهور أفكاره التّربوية التّحرريّة، وعلى رأسهم "ادوارد باور–EDWARD POWER"، و "جون واين– JHON WYNNE"، و"ريتشارد ميلير–RICHARD MILLER"، وحججهم في ذلك كون أنّ الكثير من المنتقدين ينتمون إلى تيارات تربوية محافظة، ومنطقيّ جدا أن ينتقد المحافظون أفكار "ديوي" التّقدميّة، بالإضافة إلى سوء فهم أفكاره وخلطها بأفكار كل أتباع حركة التّربيّة التّقدميّة وتحميله مسؤولية ذلك، في الوقت الذي كان "ديوي" نفسه من بين النّاقدين للحركة التّقدميّة في التّربيّة، خاصة وأنّ دعاة الحركة التّربوية التّقدميّة الجديدة أخذوا مع الوقت يبتعدون عن الحركة البراجماتيّة وعن أفكار "ديوي"، ويمكن اعتبار سنة "1938" وهي السّنة التي ألّف فيها "بويد بود" كتابه "التربيّة التّقدميّة في مفترق الطّرق " نقطة تحوّل في انفصال الحركة التّربوية الجديدة عن الحركة البراجماتيّة، وعليه فليس من العدل أن يحمّلوا "ديوي" وزر الأخطاء التي وقع فيها دعاة الفكر التّربويّ التّجديديّ، فكل وأفكاره وكل وحججه وطريقة تحليله للفعل التّربويّ ، ولذلك مهما قيل عمّا جاء به "ديوي" إلا أنّه لا يمكن إنكار أفكاره الإيجابيّة الفاعلة التي تنادي بتربيّة الشّخصيّة كليا وربط المدرسة بالحياة والتّركيز على ميول واهتمامات النّاشئة في عمليّة اختيار وتنظيم الخبرات المدرسيّة وفق مقتضيات نتائج علم النّفس، وكذا مقتضيات العالم المتغيّر والمتطوّر الذي عاش فيه آنذاك(28).

والحديث عن بيداغوجيا المشروع يقودنا للحديث عن بيداغوجيا حلّ المشكلات، باعتبار أنّ الوضعية– المشكلة هي روح المشروع وهو أداة توظيفها، وهذا ما يؤكد العلاقة الوثيقة بين الطّريقتين في الفعل التّعلّميّ–التّعليميّ، ولكي نصل بالمتعلّم إلى بناء معارفه ومعلوماته عندما تواجهه ظاهرة أو مشكلة تستدعي إعادة النّظر في تصوراته، هناك عدة أشكال من الوضعيات التّعلّميّة نذكر منها(29):

أ –حلّ المشكلات La résolution de problèmes

ب دراسة حالة Etude de cas

ج- المشروع Le projet

د- المناظرة المهيكلة Le débat structuré

ه- التّحليل النّقديّ L'analyse critique

و- المحاكاة La simulation

وعليه فأسلوب التّعلّم بحلّ المشكلات والمشروع يعتبر كأداة لتنفيذ وتطبيق بيداغوجيا الوضعيات المشكلة ، وللإشارة فإنّ كل من بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حلّ المشكلات نادى بهما المفكر "جون ديوي"، وفيما يخص طريقة حلّ المشكلات، فإنّ "ديوي" يرى بأنّها تقوم على المبدأ القائل بأنّ سمات التّعلّم الجيّد هي تلك التي تقوم على وجود مشكلة تهم المتعلّم ولها علاقة باهتماماته وحياته فتثيره وتدفعه إلى النّشاط للوصول إلى حلّ لها، وهذا النّشاط العقليّ المنظّم من شأنه أن يسير في خمس خطوات حسب ما أشار إليه "ديوي" في نظرية المعرفة، وهي الشّعور بمشكلة ما ، ثم تحديد هذه المشكلة، ثم صياغة الفرضيات المحتملة، ثم العمل على جمع المعلومات والبيانات التي تفند أو تعارض كل فرضية، ثم الأخذ بالفرضيات التي تثبت صحتها كحلّ للمشكلة(30) ، وفيما يلي سنتطرق إلى مفهوم الوضعية –المشكلة وفعّاليتها في العمليّة التّعلّميّة- التّعليميّة، بالإضافة إلى تقنيات صياغة الوضعية المشكلة التّعلّميّة والوقوف على تقنية "روجرس اغزافي – ROEGIERS XAVIER" المعتمدة في المنظومة التّربوية الجزائريّة، مع التّركيز على طريقة حلّ المشكلات في التّدريس وأسباب اعتمادها وفعّاليتها في الفعل التّعلّميّ وكذا مبادئها.

5- تعريف الوضعية-المشكلة و فعّالية بيداغوجيا حلّ المشكلات في العمليّة التّعليميّة:

إنّ الوضعية المشكلة "Situation-problème"هي عبارة عن مجموعة من المعلومات والمعطيات المعروضة في سياق ما، تُوظّف بطريقة إدماجيّة، يقوم بها متعلّم واحد أو مجموعة من المتعلّمين من أجل إنجاز مهمة وحلّ مشكلة كان يجهلها سابقا، كما أنّ الوضعية- المشكلة، هي عبارة عن:

أ -وضعية تعلّم: تضع المتعلّم في قلب الفعل التّعلّميّ.

ب وسيلة للتّعلّم: وليست نتيجة له، تهدف إلى اكتساب المتعلّم موارد ومعارف جديدة.

ج- إستراتيجية تعليم: تقتضي استخدام طرائق متنوعة ووسائل مختلفة خلال القيام بالنّشاطات وتنفيذ المهمات المرتبطة بها.

د- وضعية مهمة: شاملة، مركبة وذات معنى(31).

إنّ العمل بحلّ المشكلات في العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة يندرج ضمن تيارات علم النّفس المعرفيّ والمدرسة البنائيّة، ومن أهم مبادئه تركيزه على أحد أهم مبادئ بيداغوجيا النّشاط التي تدعو ليكون المتعلّم مركز الفعل التّعلّميّ- التّعليميّ، وشُرع في اعتماد وتطبيق مبادئ هذا التّيار البيداغوجي في بعض الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكيّة وكندا في أواخر السّتينات من القرن الماضيّ، لينتقل بعدها إلى بلجيكا وسويسرا، ولقد شاع هذا التّيار بصفة خاصة في كليات الطّب ، وقد عرفت بيداغوجيا حلّ المشكلات تطورا هاما بداية من ثمانينات القرن الماضي، حيث أثبت نجاعتها في المؤسسات التّعليميّة والجامعة (32)، وهذا الأسلوب التّعلّميّ هو نوع من أنواع التّعلّم، يخضع لنفس القوانين التي تخضع لها، ويتضمن علاقات

معقّدة، فالفرد الذي يسعى إلى حلّ مشكلة، لديه دوافع لمجابهتها ليحقّق أهدافه ويتعلّم الحلّ بما يتفق مع قانون الأثر أو التّعزيز، وحلّ المشكلات في الحقيقة هو بحث عن بيانات لمشكلة لا يتوافر حلّها، والبحث عن الحلّ للمشكلة عمليّة معقّدة، فالوصف البسيط لها لا يناسب(33)، والاهتمام بتعليم المتعلّمين طرائق وأساليب حلّ المشكلات ليست غايته تمكينهم من الوصول إلى الحلول والحصول على علامات جيّدة في الامتحانات، وإنّما الهدف منه هو تدريبهم على ممارسة التّفكير والعمليات العقليّة الأخرى كالإدراك والتّذكر والتّخيل والفهم التي تقتضيها حلّ المشكلات(34) .

لكن المشكلات التي تثير دائما تفكيرا فقد تواجه المشكلة بالمحاولة و الخطأ، وإذا فشلت هذه الطّريقة نلجأ إلى التّفكير، و القدرة على التّفكير لحلّ المشكلات تُنّمى بالتّدريب ، والتّعلّم والتّفكير يرتبطان من ناحيتين الأولى :أن نتعلّم بالتفكير، والثّانية : أنّ تنمية قدرتنا على التّفكير بالتّعلّم ، والأطفال الصّغار يحاولون حلّ مشكلاتهم عن طريق المحاولة والخطأ ، والقدرة على حلّ المشكلة بالتّفكير تنمو تدريجيا مع نمو الخبرة والفهم ، والمشكلة بالنّسبة للمتعلّم قد تأتي من أكثر من مصدر فقد تأتي من المتعلّم نفسه أي من حبّ استطلاعه ورغبته، أو تأتي من المعلّم عند إثارته للتّساؤلات، وقد يكون مصدرها المواقف الاجتماعيّة التي تحيط بالمتعلّم وبيئة التّعلّم(35).

وعن دور المعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات فيقتصر على توجيهيه لجمهور المتعلّمين وتدريبهم حيث يمرّ عمله بالمراحل الآتية :

-أولا: يطرح مجموعة من الأسئلة تُحدّد من خلالها معالم المشكلة.

-ثانيا: مساعدة المتعلّمين في ضبط المشكلة وتحديدها وتوضيحها.

-ثالثا: إثارة المتعلّمين لاقتراح الفرضيات كحلول مؤقتة للمشكلة وتوجيههم نحو مصادر المعلومات التي لها صلة بالمشكلة.

-رابعا: نقده للاقتراحات التي قدّمها المتعلّمون واختبارها قبل أن تصبح حلولا مقبولة.

ويمكننا تطبيق هذه الخطوات في تعليميّة اللّغة العربيّة كتدريس التّهجي مثلا أو القواعد أو تدريس النّصوص حيث تظهر مشكلة ما ، كرسم الهمزة المتطرفة أو الألف اللّينة أو عدم فهم نص من النّصوص أو ارتكاب خطأ في كتابة الفاعل في حالة التّثنية أو الجمع أو في نطقه، فالمعلّم في البداية يبرز المشكلة لإثارة المتعلّمين وشعورهم بحاجتهم إلى دراستها ، فيساعدهم على ضبط المشكلة وتحديد معالمها كرسم الهمزة المتطرفة إذا سبقها مدّ مثلا ، ويساعدهم على جمع المعلومات والتّعابير التي وردت فيها الهمزة على هذه الحالة ثم يفتح المجال للمتعلّمين كي يضعوا الاحتمالات والفرضيات التي توصلهم إلى الاستعمالات الصّحيحة ، ثم مناقشة هذه المقترحات والفرضيات وتعليلها ، ليتم الوصول إلى الحلّ في الأخير ومعرفة الأسباب الحقيقيّة لكتابة الهمزة بهذا الشّكل ، لتأتي في الأخير مرحلة تثبيت المعارف والتّدريب عليها عن طريق إملاء نص أو فقرة أو مجموعة من الكلمات مثلا(36) .

6-لماذا العمل ببيداغوجيا حلّ المشكلات في الفعل التّعلّميّ-التّعليميّ:

لقد أكّد المربون على أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات مصدرها أعمال "جون ديوي- JOHN DEWEY" ،الذي نادى في بداية القرن الماضي بأنّ التّعلّم الجيّد يقتضي المشاركة الفاعلة والنّاشطة للمتعلّم، حيث اقترح مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلّم في واقعه المعيش، كنقطة انطلاق لتحقيق التّعلّمات مع تركيزه على التّعلّم الذّاتيّ، وعن أسباب توظيف هذه البيداغوجيا في العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة ، يمكننا إرجاعها للانفجار المعرفيّ الذي يفرض علينا نوعية المتعلّمين التي ننشدها في هذا العصر، لذا ينبغي جعل المتعلّمين قادرين على التّعلّم بسرعة وبفعّاليّة مع الاستقلاليّة والاعتماد على النّفس عند الضّرورة ، وهذا ما يؤدي إلى إبعاد المتعلّمين عن حالة الاستقبال السّلبيّ للمعارف النّظرية ، ودفعهم للسّعي والبحث عليها بأنفسهم ، فيكتسبونها كموارد لحلّ المشكلات التي تواجههم ، وهذه التّقنيات من شأنها اكتشاف أهمية المعرفة في الحياة الواقعيّة بعد أن كانت على شكل تراكمات يتعين حفظها واسترجاعها كلّما تطلّب الأمر ذلك، ولقد أثبتت الدّراسات التّجريبيّة على أنّ أسلوب حلّ المشكلات ساعد كثيرا المتعلّمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنيّة ، بسبب العصاميّة التي يتخذونها كسبيل للتّعلّم الرّاهن وبلوغ المعرفة(37) ، وهذه أسمى غايات التّربيّة في العصر الرّاهن ، ومن هنا تولّدت الحاجة لتبني هذه الطّريقة في الفعل التّعلّميّ-التّعليميّ إذ أنّ« الطّريقة الصّالحة هي التي تساعد التّلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقليّة وتعوّده على الاستقلال والاعتماد على النّفس والتّفكير المنطقيّ وحبّ التّعاون وتشجّعه على الأصالة والخلق والإبداع وتدفعه إلى الحركة والنّشاط الهادف" (38).

ويُجمع معظم المربين على أنّ طريقة حلّ المشكلات هي من أنجع الطّرق في العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة ، سواء تعلّق الأمر فيها بالنّشاط الفرديّ أو الجماعيّ في التّعلّم ، حيث تبدو وكأنّها الطّريقة الطّبيعيّة للتّعلم ، ويعتبر تدريس مختلف المواد التّعليميّة عن طريق بيداغوجيا حلّ المشكلات هدفا تربويا في حدّ ذاته عبر مختلف مراحل التّعليم(39).

وتُعدّ هذه البيداغوجيا ناجعة في حال أجرأتها وتطبيقها بطريقة صحيحة لاسيما وأنّها تُمكّن المتعلّم من التّحصيل الدّراسيّ والتّعلّم الذّاتيّ والجماعيّ، بالإضافة إلى تمكينه من التّقويم الذّاتيّ الذي يندرج ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ويتمثل دور المتعلّم في هذه البيداغوجيا في المشاركة والعمل مع الجماعة لإعداد المشاريع والتّعبير عن آرائه وأفكاره بكل حرية واستقلاليّة، وما على المعلّم إلا التّوجيه وتقديم المساعدة المنهجيّة...، وكل هذه المراحل بالنسبة للمعلّم و للمتعلم قد تستغرق وقتا طويلا لكن تحقّق نتائج فعّالة(40).

وفي ختام القسم النّظري من هذه الدراسة يمكننا القول بأنّه بالرّغم من ايجابيات وفعّاليات كل من بيداعوجيا المشروع وبيداغوجيا حلّ المشكلات في الفعل التّعلّميّ- التّعليميّ والمستمدة من أفكار الفيلسوف والمفكر والمصلح التّربوي "جون ديوي" ، الذي جعل المدرسة هي طريق المتعلّم إلى الحياة ، وهي المؤسسة التي تُعّده لمجابهة المشكلات في المستقبل ، إلا أنّ تطبيق هذين الطّريقتين وحدهما غير كاف، إذ أنّ نجاحها مرهون بتطبيق بيداغوجيات ومقاربات حديثة أخرى إلى جانبها وهذا من شأنه رفع الفعّالية في العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة ، فتعليم اللّغة وتعلّمها مثلا لا يعتمد على طريقة بيداغوجية واحدة وثابتة، إذ

يقتضي ذلك توظيف العديد من المقاربات على غرار المقاربة النّصيّة والتّواصليّة ومقاربة المشروع وحلّ المشكلات وبيداغوجيا الإدماج وغيرها ، فكل فرع من فروع اللّغة من صرف ونحو وتحرير يحتاج إلى معالجة وتدريس تختلف عن الفروع الأخرى بل حتى داخل الفرع الواحد ومن درس لآخر، وقد تشترك هذه العلوم في مقاربة أو اثنين .

وتجدر الإشارة أيضا إلى ضرورة الاهتمام أيضا بالمحتوى التّعليميّ انتقاء وترتيبا وفق ما تفرضه هذه المقاربات البيداغوجية الحديثة ، دون أن ننسى قضية تكوين المعلّمين وتأهيلهم لممارسة أدوارهم التّعليميّة وفق متطلبات الرّاهن التّربوي .

ب – القسم التّطبيقيّ :

1 نظرة منهاج العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات :

يرى مؤلفو المنهاج أنّ الطّرائق النّشطة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة هي تلك الطّرائق التي تعتمد على بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات باعتبارها أكثر واقعيّة تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة وذلك بإثارة المشكلات من واقعه المعيش، وهذا ما يدفعه إلى حلّها، باستخدام الوسائل اللازمة والمعلومات المناسبة، وتقديم النّتائج المتوصل إليها... ، و يقترح منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط الطّرائق النّشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعليّة في ممارسة عمليّة التّعلمّ النّاجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات ويتبنىّ المنهاج هذه الطّرائق لتحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتعلّم يمارس نشاطه التّعلميّ ضمن مسارات تشجعه على المبادرة والابتكار والاستقلاليّة في اتخاذ القرارات ، وتسعى هذه الطّرائق النّشطة إلى إتاحة حرية المبادرة والإبداع للمتعلّم وتحفيزه بإثارة اهتماماته لاستثمار جهده، كما يهدف أيضا إلى الممارسة الفعليّة وإتقان الانجاز وكذا التّوجيه نحو النّمو الوجدانيّ والاجتماعيّ والتّدرج في بناء المعارف والمكتسبات(41).

ولأن الطّرائق النّشطة–حسب المنهاج–هي التي تقوم على بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، يعرض المنهاج فيما بعد تعريفا وجيزا لهذه البيداغوجيا وكذا مميزات المشروع النّاجح والأهداف التي تسعى إليها هذه البيداغوجيا في تعليم اللّغة العربيّة.

وعليه فمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، يعتمد على بيداغوجيا المشروع لأنّه من أهم وسائل الدّعم وإدماج الكفاءات القاعديّة والكفاءة الختاميّة، كما يُعتبر المشروع مجموعة من الوظائف يؤديها المتعلّم لتثبيت وتفعيل مكتسباته وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات–المشكلة، خاصة وأنّه في نهاية مرحلة التّعليم القاعديّ الذي يحتاج فيه إلى التّكامل الوظيفيّ للكفاءات القاعديّة والختاميّة لمواصلة تعليمه الثّانوي أو المِهنيّ، وعليه فالمنهاج يرى بأنّ هذه البيداغوجيا هي وسيلة لتطوير كفاءات المتعلّم وتنميتها بطريقة فاعلة، إذ تعطيه دور المشارك الفاعل والنّشيط من بداية المشروع إلى نهايته(42).

ويذكر مؤلفو المنهاج بأنّ « المشروع البيداغوجي هو نشاط إدماجيّ يكون من اقتراح الأستاذ على تلاميذه أو من اقتراحهم وبتوجيه منه»(43) ليُحدّدوا فيما بعد خصائص ومميزات المشروع النّاجح وكذا أهم الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها من وراء تبنيه لبيداغوجيا المشروع ، وأضافوا : «إنّ بيداغوجيا

المشروع في تعليم اللّغة العربيّة هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلّم لتحمّل أعباء الحياة بفاعليّة في المستقبل، فمن خلال تدرب المتعلّم على إنشاء مشاريع صغيرة وانجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطّموح إلى التّخطيط للمشاركة الكبرى مستقبلاً ، فبيداغوجيا المشروع تدفع المتعلّم إلى المبادرة والاستقلاليّة وتشجّعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن جماعة وتحثّه على البحث والتّفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب»(44).

وعرّف الدّليل – الموجه لأساتذة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – المشروع البيداغوجي بأنّه تصور لمنهج ما ينبغي إنشاؤه، وهو نتيجة نرغب في الحصول عليها، ومجموع الوسائل والأفعال التي تسمح ببلوغ الهدف، فهو ما نريد الحصول عليه، وكيفية الحصول عليه والتّخطيط لإنجازه في آن واحد(45)، ولتنشيط المشروع البيداغوجي يمكن إتباع الخطوات التّالية: تحديد الكفاءات الواردة في المنهاج والأهداف التّعلّميّة المرتبطة بها، تحديد المحور الذي يدور حوله المشروع ، تحديد الوسائل المساعدة على انجازه، الالتزام بمدة الانجاز وبشكل العمل"أفواج" وإعلام المتعلّمين بذلك، توزيع المهام على المتعلّمين مع مراعاة ميولهم ورغباتهم إن أمكن(46).

كما أنّ البيداغوجيا الجديدة تدعو إلى إدماج المعارف التي اكتسبها المتعلّم خلال الدّروس المقدّمة عن طريق الوضعيات – المشكلة التي يقترحها المعلّم داخل القسم، إذ تقوم الوضعية التّعليميّة على الانطلاق من ميولات المتعلّمين واهتماماتهم، وعلى المعلّم أن يحسن صياغة تلك الظّروف والوضعيات بطريقة تسمح لتلك الميول والاهتمامات بأن تظهر وتنمو وتتطوّر كما عليه أيضاً –المعلّم– تبنّي وضعيات تدفع المتعلّمين إلى استخدام طرق التّفكير المختلفة لتنمية قدرتهم على التّفكير العلميّ وتفسير الظّواهر المتنوّعة تفسيرًا منطقيّا وصحيحًا وسليمًا، وذلك استجابةً لمقتضيات ومتطلّبات الوضعيات المستهدفة، وهذا ما يجعل المتعلّم يملك شخصية متكاملة ويتمتّع بالثّقة بالنّفس التي تؤهّله وتمكّنه من معالجة ومواجهة كل الوضعيات الأخرى التي تصادفه في حياته داخل المدرسة أو خارجها.

وكما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط فإنّ تعليميّة المواد الدّراسيّة الحديثة تدعو إلى إلغاء الممارسة البيداغوجيّة التّقليديّة التي ترتكز على منطق التّعليم المبني على أصول الشّرح والتّلقين للمحتويات والمفاهيم والمعارف بطريقة تراكميّة، وذلك لغياب الممارسة النّاجعة التي تقوم على منطق التّعلّم، وبناء الدّرس وفق مقتضيات بيداغوجيا حلّ المشكلة يدفع المتعلّم إلى التّفكير المنطقيّ العلميّ، ويحفّزه على المشاركة الايجابيّة والرّغبة في التّعلّم الذّاتي وكذا تدريبه على الملاحظة والافتراض وأخيرًا الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف وهذا عملاً بقول أحد المربين بأنّ "المشكلة أم التّعلّم" قياسًا على "الحاجة أم الاختراع"، وطريقة التّدريس المناسبة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي طريقة الوضعية – المشكلة التي يجد فيها المتعلّم نفسه أمام صعوبة ويتعيّن عليه حلُها بتوظيف كل قدراته واتّخاذ كل التّدابير اللاّزمة وفي هذه الطّريقة التّدريسيّة يقوم المعلّم بدور الموجّه والمرشد فقط لتذليل العقبات التي تواجه المتعلّم وكذا بناء تعلّماته(47).

و لقد ضبط مؤلفو الوثيقة، تعريفًا للوضعية المشكلة، وخصائصها وأهدافها، وكذا طرائق صياغتها ومراحل بناء الدّرس انطلاقًا من هذه البيداغوجيا ، إذ يروا بأنّ انتقاء الوضعية ينطلق من الواقع الذي يعيشه المتعلّم، مصحوبة ببعض العوائق المؤقّتة والمتفاوتة التّعقيد والتي يتطلّب توظيف التّعلّمات السّابقة، لتُخْتَتَم الوضعية- المشكلة بنتاج منتظم من المتعلِّم والذي يمكن أن يكون نصًا ابداعيًا ، قصيدة، قصّة...أو نصًا وظيفيًا أو تخطيطيًا...وتتكوّن الوضعية-المشكلة من :

أولا: السّند: وهو من اقتراح المعلّم ويكون إمّا نص أو صورة أو وثيقة... ويجدّد هذا السّند حسب السّياق الذي تفرضه الوضعية .

ثانيا: المطلوب: وهو توقع النّتاج المنتظر.

ثالثا: التّعليمة: وتشمل كل المعايير والشّروط والمطالب التي تُقدَّم للمتعلّم للوصول به إلى النّتاج المنتظر(48).

وهذه المكونات السّالفة الذّكر للوضعية المشكلة هي التي تتضمنها تقنية "روجرس اغزافي – ROEGIERS XAVIER" ، و التي تبنتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة في مناهجها التّعليميّة الجديدة (49)، وعن أهداف بيداغوجيا حلّ المشكلة فهي تعزّز قدرات المتعلّم، وتساعده على اكتساب الكفاءات الضّروريّة التي تؤهّله وتجعله قادرًا على التّكيّف مع كل ما يُحيط به من متغيّرات مختلفة، كأن يصبح قادرًا على الملاحظة والتّأمّل والتّحليل واقتراح الحلول وانتقاء الأنجع منها، بالإضافة إلى اكتسابه للثّقة بالنّفس وروح النّقد الموضوعيّ وكذا التّعلم الذّاتيّ والتّعاون مع الآخرين(50) كما أنّ تطبيق بيداغوجيا المشكلات في تعليميّة اللّغة العربيّة يساهم في التّكوين الفكريّ للمتعلّم، كما يمنحه المعارف الضّروريّة التي تسمح له بحلّ مشاكله التي تعترضه في الحياة اليوميّة، وفي هذا الصّدد فإنّ عمليّة التّدريس عن طريق الوضعيات – المشكلة يمرُّ عبر أربع مرحل أساسيّة هي:

1- مرحلة الإثارة والتّحفيز أو مرحلة الشّعور بالمشكلة: وهي المرحلة الحاسمة تتطلّب من المعلّم إثارة مشكلة حقيقيّة وواقعيّة تتناسب وقدرات المتعلّمين ومكتسباتهم .

2- مرحلة الاستيعاب والفهم: وفي هذه المرحلة يُضبط العمل المطلوب لتفكيك المشكلة إلى جزئيات ثم تركيبها تبعًا لإرشادات المعلّم وتوجيهاته.

3- مرحلة العرض والبناء والاستقصاء: وتكون بدفع المتعلّمين إلى البحث عن الحلول المناسبة للوضعية بالاستعانة بالمعارف والتّعلّمات السّابقة وقد يأتي المتعلّمون بفرضيات متباينة وآراء مختلفة.

4- مرحلة الضّبط والتّقييم واستخلاص النّتائج:

وفي هذه المرحلة يتم التّحقّق من صحّة الفرضيات أو الحلول المقترحة وذلك بعد مناقشة الحلول المقترحة وانتقائها وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة التي تضبط الظّاهرة اللّغويّة أو غيرها واستنتاج الأحكام العامة التي تضبط الظّاهرة اللّغويّة أو غيرها لتظهر جليًا المحتويات التّعليميّة في الأخير،من أجل صياغة القواعد التي تُعمم على الوضعيات المشابهة.

وعليه فبناء الدّرس انطلاقًا من بيداغوجيا حلّ المشكلات –حسب المنهاج و الوثيقة المرافقة له– يعدّ من أنسب الطّرائق لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة ، ففي نشاط القراءة ودراسة النّص مثلاً، يجد المتعلّم القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثّل في قراءة مفردات وجمل غير مشكولة شكلاً تامًا وهذا ما يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللّغويّة من نحو وصرف لتخطّي هذا العائق، أمّا في نشاط المطالعة الموجّهة، فيجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ فيضطر إلى البحث عنها داخل النّص وخارجه، وهكذا يجنّد المتعلّم كل معارفه وموارده وتعلّماته ومكتسباته ويُدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التّعلّم وبذلك تتحقّق الكفاءات وتُبنى وتُنّمى(51).

وصفوة القول، هو أنّ اختيار المنهاج لبيداغوجيا حل المشكلات المستقاة من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يُعتبر اختيارا استراتيجيا لتدريس اللّغة العربيّة، لكن يقتضي هذا الاختيار انتظام المعارف والمحتوى التّعليميّ، بمعنى أنّ مجموع مقرّراته تترابط فيما بينها ترابطا عضويا يُمكّن المتعلّم، وفقًا للأهداف التّعليميّة المرسومة من إنجاز مهمات ذات دلالة وظيفيّة(52) وعليه فلتوضيح الممارسة التّعليميّة الجديدة التي يقترحها المعلّم ويطرحها ليست تطبيقات بل هي مشكلات للتعلّم، وظيفتها الرّئيسيّة، إثارة الرّغبة في البحث لدى المتعلّم وإعطاؤه فرصة لتعلّم تقنيات البحث وتجنيد معارف قبليّة لفهم العمل المطلوب ليشرع في إجراء الحلّ مع جعله يكتشف حدود المعارف.

2 نقد و تحليل :

بعد قراءتنا لأهم ما ورد في المنهاج و الوثيقة المرافقة له حول بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات و بعد تصفحنا لمضامين الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط وقفنا على بعض الملاحظات و الإختلالات و قبل عرض هذه الملاحظات والتّعليقات هذه هي قائمة المشاريع التي يقترحها المنهاج :

رقم المشروع	العنوان
الأوّل	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
الثّاني	إعداد لوحة إشهاريّة
الثّالث	إعداد تحقيق صحفيّ
الرّابع	تحضير ندوة أدبيّة
الخامس	الكتابة عن أحداث متفرقة
السّادس	إعداد جريدة

و فيما يلي سنوجز أهم ما توصّلنا إليه بعد قراءة تلك المعطيات :

– يقترح منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط ستّة مشاريع بيداغوجية هامة – و ذلك قبل اصدار وثيقة تخفيف مناهج التّعليم المتوسط التي جاءت تنصّ على تخفيفها فيما بعد إلى ثلاثة مشاريع ، بمعدل مشروع واحد في كل فصل دراسي حيث شُرع العمل بقرارات هذه الوثيقة مع مطلع العام الدّراسيّ 2007–

2008 – وبعد تصفُّحنا لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط وجدناه يحوي سبعة مشاريع ينجزها المتعلّم خلال السّنة الدّراسيّة بمعدّل مشروع واحد في كل ثلاث وحدات تعليميّة، فإلى جانب المشاريع السّالفة الذّكر يضيف الكتاب المدرسيّ مشروع "إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال"،و يضعه في المرتبة الأولى في قائمة المشاريع ، فيتغيّر التّرتيب العام للمشاريع في المقرّر الدّراسيّ ، وعندئذ نتساءل: هل يستطيع المتعلّم انجاز هذا العدد من المشاريع في مادة اللّغة العربيّة ومشاريع أخرى تقترحها بقية المواد التّعليميّة، خلال هذه السّنة الدراسيّة "الرّابعة متوسّط" ناهيك عن الشّهادة التي يحضر لها في نهاية الموسم الدّراسيّ، والفروض والامتحانات الدّوريّة....

– جاء في المنهاج أنّ المشروع البيداغوجيّ يكون من اقتراح الأستاذ أو من اقتراح التّلاميذ بتوجيه منه، فكيف يعطي المنهاج لكل من المعلّم والمتعلّم حريّة اختيار المشاريع البيداغوجيّة وفي المقابل يقترح مجموعة منها في المنهاج ويضبطها بقائمة في المحتوى المقرّر؟.

– يُفترض أن تنسجم وتتوافق التّقنيات التّعبيريّة المبرمجة في نشاط التّعبير الكتابيّ مع مواضيع وتقنيات إعداد المشاريع البيداغوجيّة خاصة وأنّ المشروع فرصة لإدماج ما اكتسبه المتعلّم خلال ثلاث وحدات تعلّميّة.

– بعض المشاريع البيداغوجيّة تتطلب الاعتماد على مواقع الكترونيّة "الانترنيت" كتأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة بالصّور والملخّصات، فهل يتقن المتعلّم في هذه المرحلة عمليّة الإبحار عبر شبكة الانترنيت لاسيما وأنّ إقحام المتعلّم في النّشاط التّعلّميّ ودفعه لحلّ المشكلة التي يوضع إزاءها، سواء من خلال عمل فرديّ أو جماعيّ هي القاعدة الأساسيّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة وفق البيداغوجيات الحديثة ، دون أن ننسى أيضا بأنّ المنهاج يخاطب المتعلّم الجزائريّ بصفة عامّة دون تمييز ودون الأخذ بعين الاعتبار اختلاف بيئات التّعلّم والأوضاع الاجتماعيّة و الاقتصاديّة من منطقة لأخرى و من متعلّم لآخر.

– بعض المؤسّسات التّربويّة تفتقر إلى الكتب والمراجع التي من شأنها مساعدة المتعلّم على إعداد مشروعه البيداغوجيّ فمن أين يستقي المتعلّم مادته و معطياته لحلّ المشكلة التي يقترحها المشروع .

– بعض المشاريع البيداغوجيّة، زرعت نوعًا من الكسل بين أوساط المتعلّمين، إذ صاروا يأخذون البحوث والمشاريع جاهزة دون عناء من قاعات الانترنيت وما عليهم إلاّ تسديد المبلغ الذي يوافق كل مشروع، وفي هذا الصّدد يفقد المشروع الهدف الأسمى الذي بُرمج لأجله، كاعتماد المتعلّم على نفسه أو يشارك أفراد الفوج في عمليّة الإعداد والانجاز وكذا إدماج معارفه ومكتسباته القبليّة، وفي هذا الإطار نقترح مواضيعًا ومشكلات للمشاريع البيداغوجيّة لا تعتمد كثيرا على الانترنيت كتحضير ندوة أدبيّة، تأليف قصة، إعداد جريدة، مسرحيّة...

– ينبغي أن تكون المشاريع البيداغوجيّة منسجمة وميول المتعلّمين واهتماماتهم حتى يشارك فيها المتعلّم بايجابيّة وفعّاليّة، ويترجم فيها كل قدراته وطاقاته وإبداعاته والسّعي إلى البحث والتّقصيّ.

– جاء في الوثيقة بأنّه يتم تقديم موضوع التّعبير الكتابيّ الجديد ومراقبة ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة إلى جانب تصحيح الموضوع الخاص بالوحدة السّابقة، وهنا نتساءل كيف يتم نقل هذه الفكرة أو التّقنية النّظرية إلى حيّزها التّطبيقيّ؟ وهل ساعة واحدة كافية للقيام بكل الخطوات السّالفة الذّكر؟.

– يُفترض أن تتفق المشاريع البيداغوجيّة مع التّقنيات التّعبيريّة وتنسجم معها، وبعد الإطّلاع على مضمون المشاريع والتّقنيات التّعبيريّة، نُسجل غيابًا للانسجام والتّوافق بينهما في أكثر من محطّة، فالمشروع الرّابع الذي يدور حول إعداد تحقيق صحفيّ، والتّقنيات التّعبيريّة الذي بُرمجت إلى جانب هذا المشروع هي «كتابة نص حجاجيّ– الخاطرة – كتابة الخاطرة» وهنا نتساءل : ما علاقة الخاطرة بالتّحقيق الصُحفيّ ؟، فالتّحقيق الصُّحفيّ توافقه مثلاً تقنية الاقتباس، رؤوس الأقلام، المقال الاجتماعيّ، المقال الصّحفيّ ....، كذلك التّقنيات التّعبيريّة الآتية «القصّة، الخاطرة، الخطبة» تتوافق عمليًا مع مشروع "تحضير ندوة أدبيّة" مثلا، وإذا كانت قضيّة تقديم أو تأخير المشاريع البيداغوجيّة ممكنة، خاصة وأنّ هذه القضيّة لا تؤثّر على هيكلة الوحدة التّعليميّة وبنائها فإنّنا نقترح في الطّبعات اللاّحقة للكتاب المدرسيّ إعادة النّظر في برمجتها وتوزيعها وترتيبها.

– إنّ برمجة متابعة ومراقبة المشاريع البيداغوجيّة ضمن حصة التّعبير الكتابيّ، يخلق للمعلِّم صراعًا مع الوقت، الأمر الذي يجعل هذا الأخير يهتم بأحدهما دون الآخر، خاصة وأنّه يتطرّق في كل حصص التّعبير الكتابيّ للمشروع على مدار السّنة وهذا الأمر من شأنه يؤثّر سلبًا على تحقيق الكفاءة المستهدفة من نشاط التّعبير الكتابيّ والمشروع على حدٍّ سواء، ولهذا السّبب و بعد إصدار الهيئة الوصية لوثيقة التّخفيف قلّصت عدد المشاريع إلى ثلاثة فقط بمعدل واحد في كل فصل دراسيّ .

– إغفال المنهاج و الوثيقة المرافقة له للحجم السّاعي الخاص بمتابعة وتصحيح المشروع وحلّ الوضعيات المشكلة التي تقترحها هذه المشاريع سيُؤثر سلبا على إنجاز هذه المشاريع وتصحيحها وبالتّالي عدم كفاية الحجم الزّمنيّ السّنويّ للمادة .

3– وقفة على الوضعيات المشكلة التي تقترحها المشاريع البيداغوجية :

لقد تضمن نص المشروع الأوّل في الكتاب التّعليميّ للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط إشكالية تحرير عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال في أعمال شاقة حيث يستعرض التّلاميذ في المرحلة الأولى معلوماتهم المستقاة من مصادر مختلفة كالأشرطة الوثائقيّة التي تُبثّ عبر مختلف وسائل الإعلام ، حيث ينتقي التّلاميذ كافة المعلومات المناسبة للموضوع بعد تحديدهم لهدف العريضة و كذا الهيئة التي توجّه إليها كالأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة ، وزير العدل ، منظمة حقوق الإنسان ، البرلمان ... أما في المرحلة الثّانية يحدّدون مضمون المقدّمة وصلب الموضوع والخاتمة عن طريق توظيف مواردهم المعرفيّة و استثمار معارفهم اللّغويّة و تقنيات التعبير المكتسبة سلفا ، بالإضافة إلى تدعيمهم للعريضة بالحجج القوية والشّواهد المقنعة وفي المرحلة الأخيرة يراجعون العريضة ويضعون اللّمسات الأخيرة مع توقيعهم وجمع ما أمكن من توقيعات الأطفال(53)، وبعد اطلاعنا على نص وإشكاليّة المشروع الأوّل سجّلنا بعض الملاحظات والتّعليقات التي يمكننا إيجازها كما يلي :

- يُفترض اطلاع المتعلّم على تقنية كتابة العرائض ومجالات استخدامها و تعريفه بهذه الوثيقة الإداريّة التي تتطلب هيكلا خاصا و لغة فريدة .
- فيما يخص الهيئة التي تُرسل إليها، يُفترض اقتراح هيئة وطنيّة وإرسال هذه العريضة فعلا إلى هذه الهيئة حتى يحسّ المتعلّم بجدية وواقعيّة العمل وتكون فرصة لرفع مطالبهم والتّعبير عن مواقفهم و تمرير رسائلهم.

أمّا عن المشروع الثّاني والذي يدور موضوعه حول تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة ، حيث تقوم إشكالية هذا المشروع عن كيفيّة إعداد مجموعة من البورتريهات و كذا كيفيّة إخراج الألبوم الذي يحتويها ، وانطلاقا من هذا المشروع يوظّف المتعلمون مكتسباتهم و مواردهم المعرفيّة السّابقة على غرار تقنية البورتريه والوصف الدّاخليّ والخارجيّ والأسلوب الخبريّ بالإضافة إلى وسائل ماديّة يقتضيها إخراج وطباعة الألبوم (54)، وبعد اطلاعنا على نص وإشكاليّة هذا المشروع سجلنا الملاحظات و التّعليقات الآتية :

- كل التّقنيات التّعبيريّة التي يحتاجها المتعلّم لإعداد هذا المشروع قد تدرّب عليها سلفا سواء خلال السّنة الدّراسيّة أو في سنوات دراسيّة سابقة.
- إعداد هذا المشروع يتطلّب اعتماد المتعلّم على شبكة الإنترنيت للبحث عن السّير الذّاتيّة الخاصة بشخصيات الألبوم وقد يجد المتعلّم هذه البورتريهات جاهزة ، وفي هذه الحالة يُغيّب الهدف من وراء طرح إشكالية هذا المشروع وفي هذا الصّدد نقترح أن يتضمن الألبوم بورتريهات للأصدقاء أو أن يُعدّ كل متعلّم ألبوما يجمع فيه بورتريهات لأفراد عائلته بالصّور والبيانات ،وهذا النّوع الأخير من الألبومات يقتضي أن يكون العمل فرديا ، ومن خلال هذا الاقتراح يجد المتعلّم نفسه مضطرا للعمل الفرديّ والبحث الذّاتيّ والاعتماد على إمكانياته الخاصة للوصول إلى حلّ لإشكاليّة المشروع .

وفيما يخص المشروع الثّالث الذي يدور موضوعه حول كتابة لائحة اشهارية ، نجد الإشكاليّة تقوم على كيفيّة تحرير النّص ألإشهاريّ وإرفاقه بالصّورة التّعبيريّة المناسبة ، وللإجابة على هذه الإشكاليّة يوظّف المتعلّم مجموعة من المكتسبات والمعارف القبليّة على غرار الحجاج ، الوصف، الإخبار، المجاز والحقيقة، الرّمز والألوان البلاغيّة ، مع التّدرب على كيفيّة اقتصاد الكلمات وانتقاء العبارات الموجزة و الدّالة والدّقيقة، بالإضافة إلى التّمرن على ربط النّص بالصّورة بمراعاة البُعد الدّلاليّ والانسجام والتّركيز على القوة في الفكرة لإقناع المتلقي(55) ، و بعد قراءتنا لمعطيات وإشكاليّة المشروع الثّالث سجّلنا الملاحظات والتّعليقات التّالية :

- يُعدّ المشروع جيّد في طرحه للإشكاليّة ولاسيما وأنه يدفع بالمتعلّم إلى استثمار عدد كبير من التّقنيات التّعبيريّة و الأساليب الأدبيّة التي اكتسبها سابقا .
- نص المشروع قريب جدا من واقع المتعلّم إذ نجده يتابع يوميا الإعلانات الدّعائيّة والإشهاريّة عبر مختلف وسائل الإعلام السّمعيّة و المرئيّة والمكتوبة .

- هذا المشروع يهدف إلى غرس ثقافة إعلاميّة إعلانيّة لدى المتعلّم ، وكذا المساهمة في رفض الومضات الإشهاريّة التي تُبثّ عبر الفضائيات والجرائد اليوميّة بغير الفصحى وعن طريق استعمال ذلك الهجين اللّغويّ بين العامية و الفرنسيّة الذي صار يهدّد وبقوة اللّغة العربيّة الفصحى .
- لا يفتح هذا المشروع المجال أمام المتعلّم للاعتماد على غيره خاصة إذا طالب المعلّم تلاميذه بإعداد لائحة اشهاريّة جديدة نصا وصورة وغير متداولة عبر وسائل الإعلام .

وتجدر الإشارة إلى أنّ كل من المشروع البيداغوجي الثّالث والرّابع والسّادس والسّابع(56) يدور في فلك واحد وهو عالم الصّحافة والإعلام ، فإشكاليّة المشروع الرّابع تتمثل في كيفية اعداد تحقيق صحفيّ ،والمشروع السّادس تتمثل في الكتابة عن أحداث متفرقة وعرضها وفق أساليب العرض الصّحافيّة وإرفاقها بصور ورسومات ، والمشروع السّابع تتمثل اشكاليته في إعداد جريدة تحمل مقالات متنوعة و صور وإعلانات إشهاريّة وأحداث متفرقة وفضاءات للرّاحة والتّسلية ... ، وعليه نقترح في هذا الصّدد الجمع بين هذه المشاريع الأربعة في مشروع بيداغوجي واحد ، لاسيما وأنّ الجريدة تتضمن وتحوي مجموعة من المقالات والأحداث" بسيطة-مركبة-غريبة.." وعدد من التّحقيقات الصّحفيّة والإعلانات الإشهاريّة و الصّور وغير ذلك من الأنواع الإعلاميّة و الأدبيّة ، كما أنّ وثيقة تخفيف مناهج التّعليم المتوسط التي أصدرتها وزارة التّربيّة الوطنيّة ، نجدها خفّفت عدد المشاريع من سبعة إلى ثلاثة بمعدل مشروع واحد كل ثلاثي دراسيّ ، كما أعطت الحرية للمعلّم والمتعلّم في انتقاء موضوع المشروع من بين لائحة المشاريع التي أقرّها المنهاج و حملها الكتاب التّعليميّ ، لهذا ارتأينا دمج هذه المشاريع المشتركة المواضيع ولإشكاليات في مشروع واحد يدور حول كيفية إعداد جريدة بمختلف الأركان والأجزاء والألوان الإعلاميّة ، يتم التّحضير لها خلال فصل دراسيّ كامل .

وعليه يمكننا القول بأنّ مشروع إعداد جريدة يجعل المتعلّم قريبا من واقعه باعتباره يتصفح يوميا جرائد وأسبوعيات بمختلف العناوين والتّخصصات وحتى اللّغات ، كما أنّ إعداد جريدة من شأنه دفع المتعلّم إلى الإبداع والاجتهاد في إثراء صفحاتها وهذا ما يتطلّب منه تسخير كل التّقنيات التّعبيريّة والأساليب اللّغويّة والأدبيّة والألوان البلاغيّة التي درسها خلال مرحلة التّعليم المتوسط .

أما المشروع البيداغوجي الخامس فتدور اشكاليته حول تحضير ندوة أدبيّة(57) ، وبعد اطلاعنا على ورقة هذا المشروع سجّلنا الملاحظات و النّقاط الآتية :

- يقترح نص المشروع أن تكون الخاطرة كموضوع للنّدوة الأدبيّة وبهذا يكون قد حدّد مجال الإبداع الأدبيّ، وعليه نقترح في هذا المشروع أن يكون باب الإبداعات مفتوحا وكل فوج له حرية الاختيار بين الخاطرة ، القصيدة العموديّة ، القصة القصيرة ، المسرحيّة... ، وهذا التّنوع من شأنه خلق جوا من التّنافس بين المتعلّمين من جهة، وتطوير قدراتهم الأدبيّة والإبداعيّة من جهة ثانية .
- التحضير للندوة يربط المتعلم بحياته اليومية حيث يحس و كأنه يحضر لحفلة عيد ميلاد أو أية مناسبة أخرى خاصة ما تعلّق بتحرير وإعداد الدّعوات ، وضبط لائحة المدعوين وتحديد مكان اللّقاء وتحويل القسم أو القاعة إلى منبر مفتوح لعرض إبداعاتهم ومواهبهم وانتاجاتهم الأدبيّة .

– هذا المشروع من شأنه فتح فضاء واسع لجميع المتعلّمين للمشاركة والتّعبير عن آرائهم واقتراحاتهم بالإضافة إلى تقبّل انتقادات و تعليقات المعلّم والأفواج الأخرى خلال تقييم الأعمال .

وبعد هذه القراءة السّريعة لنصوص وإشكاليات المشاريع البيداغوجية التي أقرّها منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط وحملها الكتاب التّعليميّ بين دفتيه ، وبما أنّ هذا الأخير ستُعدّل مضامينه وتُنقّح عاجلا أم آجلا لاسيما بعد تشخيص تلك الإختلالات والأخطاء التي حملها علميّة كانت أم مطبعيّة ، دون أن ننسى ما جاءت تحمله وثيقة تخفيف مناهج التّعليم المتوسط من تناقضات وقرارات زادت من نقائص ذلك الكتاب التّعليميّ وأبعدته عن البيداغوجيات الحديثة التي تبناها المنهاج الجديد ، وأمام ضرورة تغيير مضامين الكتاب المدرسيّ وإعادة النّظر فيها وإعادة ترتيبها ، ولأنّ مداخلتنا هذه سلّطت الضّوء على بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ، ارتأينا أن نقترح في ختام القسم التّطبيقيّ من الدّراسة لائحة من مواضيع لمشاريع نراها مناسبة لمتعلّم هذه المرحلة وقريبة من واقعه و ذلك بمعدل مشروع أو مشروعين خلال الفصل الدّراسيّ الواحد كمايلي :

– تنظيم منبر حرّ أو منتدى مدرسيّ يطرح و يعالج فيه المتعلّمون جميع القضايا والمشاكل التي تواجه الأطفال على المستوى الوطنيّ والعربيّ والدّوليّ .

– كتابة سيناريو أو نص مسرحيّ مع التزام كل فوج بأداء الأدوار وتمثيلها خلال الحصة التّصحيحيّة للمشروع .

– إعداد بطاقات فهرسيّة لرصيد المكتبة المدرسيّة الوثائقيّ ، حيث تتضمن كل بطاقة معلومات الكتاب أو المرجع أو الموسوعة... وكذا لمحة وجيزة و مختصرة عن المضمون .

– كتابة قصة قصيرة ذات أحداث حقيقيّة أو خياليّة.

الخاتـــــــــــــــمة :

في ختام هذه الدّراسة ينبغي أن ننوه بأفكار "جون ديوي" الدّاعية إلى تبني وتطبيق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في منظومة التّربيّة والتّعليم خاصة وأنّها تربط جسور التّواصل بين المدرسة و الحياة التي يعيشها المتعلّم ، وعن تطبيق هذه الأفكار البيداغوجية في تعليميّة اللّغة العربيّة لا يمكننا إنكار ما تحمله من أفكار بيداغوجية إجرائيّة طيّبة وفعّالة وايجابيّة من شأنها تأهيل المتعلّم للتّواصل باقتدار كتابة ونطقا في مختلف المواضيع والقضايا والمواقف والمناسبات داخل المدرسة وخارجها ، كما تكسبه أيضا روح النّقد وتقبل الآخر وكذا مهارات الحوار والتّعلّم الذّاتيّ من خلال اعتماده على نفسه في جمع البيانات والمعطيات التي تساعده في حلّ المشكلات التي يحملها المشروع البيداغوجي ، وفي هذا الصّدد ندعو أصحاب القرار وصُناع مناهج اللّغة العربيّة ومؤلفو الكتب المدرسيّة إلى اعتماد مشاريع بيداغوجية قريبة من واقع المتعلّم تزيد من حصيلته المعرفيّة واللّغويّة من جهة وتمرّنه على مختلف التّقنيات التّعبيريّة وأدوات البحث وجمع البيانات والمعطيات ، مع الوقوف والسّهر على متابعة نشاط المتعلّم وتوجيهه خلال كلّ مراحل إعداد المشروع .

وصفوة القول هي بالرّغم من فعّالية بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حلّ المشكلات إلا أنّ أي خلل في أجرأتها واعتمادها ونقلها إلى حيّزها التّطبيقيّ ، وأي ضعف أو فشل في مضامين المحتوى التّعليميّ يؤدي إلى فشل تطبيقها في الأخير لامحالة ، لاسيما وأنّ المشروع البيداغوجي تُتوج به مرحلة تعليميّة كاملة سواء أكان فصل دراسيّ أو موسم ، و من خلاله يمتحن المتعلّم مكتسباتهم ومعارفهم القبليّة من جهة ، ويختبر المعلّم مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة المحدّدة سلفا قبل انطلاق الفعل التّعلّميّ التّعليميّ من جهة ثانية .

الهوامـــــــــــــــــــــــــــش :

(1)- شفيقة العلوي،«المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد... »، مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لترقية اللّغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطنيّ حول الكتاب المدرسيّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة – واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص 69-70.

(2)- محمد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطّبع والنّشر والتّوزيع،الجزائر ،2002، ص10-11.

(3)- محمد الصّالح حثروبي، المرجع السّابق، ص 11.

(4)- الكتاب السّنوي 2003 ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربوية، الجزائر، 2003، ص 12.

*- جون ديوي (1859-1952) :فيلسوف مفكّر ومصلح تربوي أمريكيّ أحد أبرز ممثلي و مؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتيّة حاصل على الدّكتوراه في الفلسفة من جامعة "جون هوبكنز John hopkins" عام 1884 ،درّس في العديد من الجامعات حتى دُعي لرئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيكاجو حتى عام 1904 ، لينتقل بعدها إلى جامعة كولومبيا و بقي هناك حتى تقاعده عام 1930 ، لم ينل هذا المفكّر شهرة في و.م.أ فحسب بل في جميع أنحاء العالم حيث دعته العديد من الدّول المتقدّمة ليُحاضر في جامعاتها ويساعد في تنظيم تعليمها ، فدعته اليابان في عام 1919 ليحاضر في الفلسفة في جامعة طوكيو الملكيّة ودعته الصّين ليُحاضر في جامعة بكين لسنتين كما دعته الحكومة التّركية ليساعدها على إعادة تنظيم تعليمها ومن أبرز أعماله في الميدان التّربويّ تأسيسه لمدرسته النّموذجيّة في مدينة شيكاجو عام 1896 ، كتب المئات من المقالات وعشرات الكتب ومن أشهرها " المدرسة والمجتمع – الطّفل والمنهج – الدّيمقراطية والتّربيّة – الخبرة والتّربيّة – كيف نفكّر – الطّبيعة البشريّة والتّربيّة ..." .(الدّكتور عمر محمد التّومي الشّيباني ، تطوّر النّظريات والأفكار التّربويّة ، ص333-337 .) .

5- عمر محمد التّومي الشّيباني ، تطور النّظريات و الأفكار التّربوية ، ط:2 ، الدّار العربيّة للكتاب ، ليبيا – تونس ، ص 349 .

6- المرجع السّابق ، ص359 .

-7 المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها .

8- المرجع نفسه ، ص364 .

9- عبد العزيز عميمر ، مقاربة التّدريس بالكفاءات : ماهي؟ لماذا ؟وكيف ؟ ، منشورات ثالة ، الأبيار – الجزائر ، 2005 ، ص79 .
10- محمد صلاح الدّين مجاور ، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية : أسسه و تطبيقاته التّربوية ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، 2000 ، ص42 .
(11)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص364-365 .
(12)- المرجع نفسه ، ص365 .
(13)- مليكة غبار ، " دراسة حول بيداغوجيا المشروع " ، www.odabasham.net، 13-03-2011 .
(14)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص351 .
(15)- المرجع نفسه ، ص366-367 .
(16)- وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة و آدابها في التّعليم الثّانوي ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2005 ، ص14 .
(17)- عبد العزيز عميمر ، المرجع السّابق ، ص84-85 .
(18)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص365 .
(19)- هني خير الدّين ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، ط : 1 ، 2005 ، الجزائر ، ص158 .
(20)- مليكة غبار ، المرجع السّابق ، " بتصرف" .
(21)- رشدي لبيب و آخرون ، الأسس العامة للتّدريس ، ط : 1 ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر ، بيروت ، 1983 ، ص71-72 .
(22)- مليكة غبار ، المرجع السّابق ، " بتصرف " .
(23)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص367-368 .
(24)- رشدي لبيب و آخرون ، المرجع السّابق ، ص73 .
(25)- محمد صلاح الدّين مجاور ، المرجع السّابق ، ص42 .
(26)- رشدي لبيب و آخرون ، المرجع السّابق ، ص75 .
(27)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص368-369 .
(28)- المرجع نفسه ، ص369-372 .
(29)- محمد الطّاهر وعلي ، الوضعية المشكلة التّعلميّة في المقاربة بالكفاءات ، ط : 2 ، الورسم للنّشر و التّوزيع ، الجزائر ، 2010 ، ص124-125 .
(30)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص 365-366 .
(31)- محمد الطّاهر وعلي ، المرجع السّابق ، ص101-106 .
(32)- المرجع نفسه ، ص125-127 .

(33)- جابرعبد الحميد جابر ، سيكولوجية التّعلم و نظريات التّعلم ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، 1982 ، ص91-92 .
(34)- ملحم سامي محمد ، سيكولوجية التّعلّم و التّعليم : الأسس النّظرية و التّطبيقيّة ، ط :1 ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة ، عمان – الأردن ، 2001 ، ص227 .
(35)- محمد صلاح الدّين مجاور ، المرجع السّابق ، ص45-46 .
(36)- المرجع نفسه "بتصرف" ، ص46-47 .
(37)- محمد الطّاهر وعلي ، المرجع السّابق ، ص127-128 .
(38)- عمر محمد التّومي الشّيباني ، المرجع السّابق ، ص 361 .
(39)- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود ، التّدريس عن طريق : 1- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2- المشاريع وحلّ المشكلات ، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربيّة ، الجزائر ، 2006 ، ص109-110 .
(40)- العربي اسليماني ، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة ، ط : 1 ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، 2006 ، ص63-64 .
(41)- وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، الجزائر، الدّيوان الوطنيّ للمطّبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005 ، ص31-32.
(42)- منهاج اللّغة العربيّة، ص32.
(43)- المرجع نفسه، نفس الصّفحة.
(44)- المرجع نفسه ، ص33.
(45)- رشيدة آيت عبد السّلام والشّريف مريبعي، دليل الأستاذ: اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر ، د.ت.، ص22 .
(46)- وزارة التربيّة الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الجزائر، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.، ص18-19 .
(47)- المرجع نفسه، ص11.
(48)- المرجع نفسه ، ص10.
(49)- محمد الطّاهر وعلي ، المرجع السّابق ، ص116 .
(50)- الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص10.
(51)- المرجع نفسه ، ص12-13 .
(52)- الطّاهر لوصيف ، تعليميّة النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائريّ، «رسالة دكتوراه » جامعة الجزائر ، 2007-2008 ، ص96 .
(53)- وزارة التّربية الوطنيّة ، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2007-2008 ، ص35 .

(54)- المرجع نفسه ، ص62 .

(55)- المرجع نفسه ، ص88 .

(56)- المرجع نفسه ، الصّفحات: 88-120-174-232 .

(57)- المرجع نفسه ، ص144 .