الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:...../2021

رقم التسجيل: 161635095079

العنوان:

بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم (دراسة ميدانية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية المسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: أم السعد طابي

إشراف الدكتورة: نصيرة بونويقة

أعضاء لجنة المناقشة

سليمة بوخيط	أستاذة محاضرة (أ)	رئيسا
نصيرة بونويقة	أستاذة محاضرة (أ)	مشرفا ومقررا
فضيلة بلعباس	أستاذة محاضرة (أ)	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي:2021/2020.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان:

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله ﷺ

الحمد الله على إحسانه و الشكر له على توفيقه وإمتنانه و نشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه و نشهد أن سيدنا و نبينا محمد عبده و رسوله الداعي إلى رضوانه ﷺ على آله وأصحابه وأتباعه وسلم.

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث المتواضع أتقدم بجزيل الشكر إلى الوالدين العزيزين الذين أعانوني و شجعوني على الاستمرار في إكمال الدراسة الجامعية والبحث؛ كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى إشراف من شرفتني من مسيرة العلم و النجاح، على مذكرة بحثي الأستاذة "

بونويقة نصيرة"

كما أتوجه بالشكر العميق مسبقا إلى السادة الأساتذة أعضاء اللجنة لتشريفهم لنا بقبول مناقشة وتقويم هذا البحث.

أم السعد طابي

الإهداء

أحمد الله عز وجل على منه و عونه لإتمام هذا البحث.

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة، أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره، التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتني الرّعاية و كانت سندي في الشدائد، و كانت دعواها لي بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة في عملي، إلى من ارتحت كلما تذكرت إبتسامتها في وجهي نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب و العين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين؛

أُدخل على قلبهما شيئا من السعادة إلى إخوتي إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لك و أخواتي الذين تقاسموا معي عبء الحياة ، والصديقة العزيزة التي هي بمثابة الأخت **جلال حنان** التي كانت في مساندتي كما أهدي ثمرة جهدي **لأستاذتي الكريمة المشرفة: بونويقة نصيرة** الذي كلما تظلمت الطريق أمامي لجأت إليه فأنارها لي و كلما دب اليأس في نفسي زرع فيا الأمل لأسير قدما و كلما سألت عن معرفة زودني بها و كلما طلبت كمية من و قتها الثمين وفرتها لي بالرغم من مسؤولياته المتعددة؛ إلى كل أساتذة قسم علم الاجتماع و إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا و في أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى قال الله تعالى: " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم"

صدق الله العظيم

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم، من خلال قياس الارتباط بين كل من مخرجات التعليم (قدرات والمعارف الشخصية، الفعاليات الإبداعية، المهارات)، وبيداغوجيا المشروع، تم الاعتماد على خطوات المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، على عينة ت تكون من(40) أستاذا، تم معاينتهم بطريقة العينة العشوائية الحصصية، بحيث أجرينا الدراسة الاستطلاعية على عينة من 15أستاذا؛ تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وأجريت الدراسة الأساسية على (25) أستاذا، في الفترة من (15 افريل 2021) إلى (25ماي 2021) بمتوسطتين من متوسطات بلدية حمام الضلعة ولاية المسيلة التي تتواجد بها كل من المتوسطة الأول31 أستاذ والمتوسطة الثانية (46) أستاذ .

وقد قمنا بتصميم استبيان لجمع البيانات من (25)عبارة في صورته النهائية، موزع على ثلاث محاور، المحور الأول: القدرات والمعارف الشخصية ويتكون من10 عبارات، المحور الثاني: الفعاليات الإبداعية ويتكون من 5عبارات، المحور الثالث: تنمية المهارات لدى المتعلم ويتكون من 10عبارات، تتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الرباعي(4، 3،2،1)، وهو استبيان يتمتع بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات .فبالنسبة للصدق اعتمدنا على صدق المحكمين (الخبراء) وصدق الاتساق الداخلي للعبارات والمحاور، أما الثبات فتم اعتماد معامل الفا كرونباخ ، وكانت كلها عالية وقوية.

وبعد استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة من تكرارات ونسب مئوية ومتوسط حسابي وتباين وانحراف معياري، معامل الارتباط بيرسون، والاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) توصلت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، والتي سنلخصها فيما يلي:

- توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.
- توجد علاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية.
- توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية.
- توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم .

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا المشروع، تجويد مخرجات التعليم، التعليم المتوسط، القدرات والمعارف الشخصية، الفعاليات الإبداعية، المهارات لدى المتعلم.

Résumé:

L'etude vise à identifier la relation entre la pédagogie du projet et l'amélioration des resultants scolaires en mesurant la correlation entre chacun de ses résultats (capaceeités et connaissances personnelles, activités créatives, compétences)et la pédagogie du projet qu' ils ont été retenues pour atteindre les objectifs de l'étude. Un échantillon composé de (40) professeurs, qui ont été examinés selon une méthode d'échantillonnage aléatoire par quota, de sorte que nous avons mené l'étude exploratoire sur un échantillon de 15 enseignants qu'ils ont été choisis d'une manière aléatoire simple, en outre l'étude du 15 Avril 2021 jusqu'au 25 mai 2021, avec deux établissements de l'éducation moyenne dans la commune du Hammam Al- Dalaa, l'Etat de M'sile, dans laquelle se trouvent à la fois 31 enseignants du premier médium et le trouvent à la fois 31 enseignants du premier médium et le deuxième médium(46) enseignants .

Nous avons conçu un questionnaire pour collecter des données à partir de25 phrases dans sa forme finale, réparties sur trois axes, le premier axe: capacités et connaissances personnelles et ils se composent de 10 phrases, le deuxième axe: activités créatives et ils se composent de 10 déclarations, qui sont répondues selon l'échelle de Likert (4,3,2,1), qui est un questionnaire qui a les propriétés psychométriques de sincérité et de stabilité. Pour l'honneteté, nous sommes appuyés sur la sincérité des arbitres (experts) et la sincérité de la cohérence interne des énoncés et des axes, tandis que le la stabilité a été adoptée par le coefficient Alpha Cronbach. Après avoir utilisé les méthodes statistiques appropriées telles que les fréquences ,les pourcentages, la moyenne arithmétique, la variance, l'écart-type, le coefficient de cerrélation de pearson et l'utilisation du progiciel statique pour les sciences sociales(SPSS), l'étude est arrivée à la prise de conscience de la différence. La problématique générale et les hypothèses partielles, que nous résumerons comme suet:

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre la pédagogie du projets et l'amélioration des résultats scolaires.

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la réalisation des projets et l'amélioration des capacités et des connaissances personnelles.

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la réalisation des projets et le développement des compétences de l'apprenant.

Mots-clés: pédagogie du projet, amélioration de l'éducation résultats, éducation intermédiaire, capacités et connaissances personnelles, activités créatives, compétences de l'apprenant.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship of project pedagogy improving education outcomes, by measuring the education outcomes(abilities, personal knowledge, creative activities, skills, and project pedagogy). The steps of the descriptive approach were relied upon to achieve the objectives of the study. A sample consisting of (40) professors, who were examined in a quota random sampling method, so that we conducted the exploratory study on a sample of 15 teachers; It was chosen in a simple random way and the basic study was conducted on (25) teachers, in the period from April 15,2021 to may 25 ,2021 with two middle schools from the municipality of Hammam AL-Dalaa, the state of M'sila, in which there are both the first school 31 teachers and the second one (46) teachers.

We have designed a questionnaire to collect data from 25 phrases in its final form, distributed over three axes , the second axis: creative activities and consists of 5phrase the third axis: skill development of the learner and consists of: 10 statements, which are answered according to the Likert scale(4,3,2,1), which is a questionnaire that has the psychometric properties of sincerity and stability. For honesty, we relied on the sincerity of the arbitrators(experts) and the sincerity of the internal consistency of the statements and axes, while the stability was adopted by the Alpha Cronbach coefficient After using the appropriate statistical methods such ar frequencies, percentages, arithmetic mean, variance, standard deviation, pearson correlation coefficient, and the use of the statistical package for social sciences (**spss**), the study came to the realization of the difference. The general issue and the partial hypotheses, which we will summarize as follows:

-There is a statistically significant correlation between the project's pedagogy and the improvement of educational outcomes.

- There is a statistically significant correlation between the completion of projects and the improvement of abilities and personal knowledge.

-- There is a statistically significant correlation between project pedagogy and creative activities.

- There is a statistically significant correlation between project pedagogy and learner skill development.

Keywords: project pedagogy, improving education outcomes, intermediate education, abilities and personal knowledge, creative activities, skills of the learner.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	/
إهداء	/
ملخص	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
مقدمة	أ-ج
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
I. إشكالية الدارسة	2
II. فرضيات الدراسة	4
III. أسباب الدراسة	4
IV. أهمية الدراسة	5
V. أهداف الدراسة	5
VI. تحديد المفاهيم	6
VII. الدراسات السابقة	10
VIII. المقاربة النظرية	15
الفصل الثاني: بيداغوجيا المشروع	
تمهيد	18
I. نبذة تاريخية على بيداغوجيا المشروع	19
II. خصائص بيداغوجيا المشروع	20
III. مميزات بيداغوجيا المشروع	21
IV. أهداف بيداغوجيا المشروع	22
V. مبادئ بيداغوجيا المشروع	23
VI. خطوات انجاز المشروع	24
VII. شروط اختيار المشروع	26
VIII. أنواع المشاريع	27
IX. دور المعلم والطلبة في اختيار المشروع	28
X. مزايا وايجابيات التعليم بالبيداغوجيا المشروع	29
XI. معيقات وسلبيات التعليم بالبيداغوجيا المشروع	30

خلاصة	32
الفصل الثالث: جودة مخرجات التعليم	
تمهيد	34
I. من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة	35
II. خصائص الجودة في التعليم	37
III. معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي	39
IV. استراتيجيات جودة مخرجات التعليم	42
V. خطوات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم	44
VI. ادوار بعض العناصر المدرسية في الجودة التعليمية	47
VII. مزايا تطبيق الجودة ومردودها على المؤسسات التعليمية	51
VIII. معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم	53
خلاصة	56
الفصل الرابع: مرحلة التعليم المتوسط	
تمهيد	58
I. تعريف مرحلة التعليم المتوسط	59
II. خصائص مرحلة التعليم المتوسط	60
III. أهمية مرحلة التعليم المتوسط	61
IV. أهداف مرحلة التعليم المتوسط	61
V. التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط	62
VI. أهم التطورات مرحلة التعليم المتوسط	62
VII. إصلاحات مرحلة التعليم المتوسط	63
خلاصة	67
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	69
I. الدراسة الاستطلاعية	70
II. منهج الدراسة	71
III. مجتمع وعينة الدراسة	72
IV. حدود الدراسة	77
V. اداة الدراسة	78

VI. وصف اداة الدراسة	79
VII. الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة	79
VIII. الأساليب الإحصائية المستخدمة	86
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها	
تمهيد	88
I. عرض وتحليل النتائج	89
1- عرض وتحليل نتائج استجابات الافراد على المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان.	89
2- عرض نتائج الفرضيات	96
II. مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة	98
استنتاج عام	102
خاتمة	104
مقترحات	105
قائمة المراجع	108
الملاحق	

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01): يمثل حجم العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية في مجتمع الدراسة	73
جدول رقم :(02)عينة الدراسة	73
الجدول رقم: (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	73
الجدول رقم: (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	75
الجدول رقم: (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	75
الجدول رقم: (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	75
الجدول رقم: (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التربصات	76
الجدول رقم: (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الملتقيات	77
الجدول رقم: (09) درجات سلم ليكارت	79
جدول رقم: (10) مصفوفة ارتباطات بنود محور القدرات والمعارف الشخصية مع الدرجة الكلية للمحور	81
جدول رقم: (11) مصفوفة ارتباطات بنود محور الفعاليات الإبداعية مع الدرجة الكلية للمحور	81
جدول رقم: (12) مصفوفة ارتباطات بنود محور تنمية المهارات لدى المتعلم مع الدرجة الكلية للمحور	82
الجدول رقم: (13) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم وأبعاده الفرعية	83
الجدول رقم: (14) يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم	85
جدول رقم: (15) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	85
جدول رقم:(16): مجالات المتوسط الحسابي ومستوى التقييم	89
جدول رقم: (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية	89
جدول رقم: (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية.	91
جدول رقم: (19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم.	92

الجدول رقم: (20) يوضح مستوى العلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية	93
الجدول رقم: (21) يوضح مستوى العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الابداعية	94
الجدول رقم: (22.) يوضح مستوى العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و تنمية المهارات لدى المتعلم	95
الجدول رقم: (23.) يوضح مستوى العلاقة بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم	96
جدول رقم: (24) قيمة معامل الارتباط بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية	97
جدول رقم:(25)قيمة معامل الارتباط بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية	97
جدول رقم:(26) قيمة معامل الارتباط بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم	98

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل رقم:(01) المشاريع الجماعية	27
الشكل رقم:(02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	74
الشكل رقم: (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر	74
الشكل رقم: (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	75
الشكل رقم: (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	76
الشكل رقم: (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التربصات	77
شكل رقم: (07) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	86

مقدمة

مقدمة:

تسعى العديد من المجتمعات وخاصة المجتمع الجزائري، أن تكون المدرسة فعالة وفاعلة وذلك بتغيير الواقع والسير به نحو آفاق رحبة مفعمة بالتنمية والتقدم والنهضة الحقيقية. ولن يتم هذا الهدف الإيجابي إلا إذا كان هناك تفعيل حقيقي للحياة المدرسية. أي جعل المدرسة مؤسسة فاعلة ومبدعة وخلاقة ومبتكرة، وألا تكتفي بالتلقين والتعليم، بل لابد من الابتكار والإنتاج. وفي ظل المستجدات التربوية و البيداغوجية الوافدة. تتداخل التساؤلات حول العمل بالمشروع وغيره من الكفاءات المستحدثة وهل ستكون عصا سحرية لحل مشاكل التعليم و ظاهرتي الإخفاق المدرسي و النفور من التعليم علما أن المنهاج لم يشر صراحة إلى الآليات المتحكمة في إدارة هذا النوع من النشاط.

وبيداغوجيا المشروع هي إحدى طرائق التدريس، التي يقوم بها كل متعلم بمفرده أو الاشتراك مع زملائه في تعلم المعرفة، والتي تعمل على اكتساب المتعلم العديد من جودة مخرجات التعليم خاصة لتلاميذ التعليم المتوسط والتي تمنح التلميذ دورا فاعلا في عمليات التعليم المختلفة، حيث تمكن المتعلم من الإمساك بزمام الأمور والوصول إلى بناء المادة المعرفية بنفسه فتساهم بإشعاره بالاستقلالية والمواظبة على العمل وتنمية التقويم الذاتي والمهارات عند التلميذ والمشاركة بفاعلية في كافة الأنشطة التعليمية ، ويصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية، تحول ب ذلك الاهتمام إلى مخرجات التلميذ في جميع جوانبه لاسيما المتعلقة بتوظيف القدرات والمعارف الشخصية .

ويسعى القائمون على مرحلة التعليم المتوسط على أن تكون هذه المرحلة مسايرة لاستعدادات التلاميذ وقدراهتم و الرغبة التعليمية لديهم، وتبحث عن مواكبة النمو الجسمي، والنفسي، والعقلي، والاجتماعي، والقدرات التي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة. والتعليم المتوسط يصب كل الاهتمام لهذه المرحلة لانها مبدا اكتساب المعارف والقدرات وتنمية مهاراتهم عن طريق التدريس بالطرق الحديثة والتي من بينها طريقة المشاريع، والتي تدخل ضمن اهتمامات جودة التعليم .

إن عملية تحسين جودة المخرجات التعليمية في المؤسسات التربوية تشير إلى النمو المدروس على أسس علمية، ويشمل تنمية شاملة ومتكاملة في جميع الميادين التعليمية أو في أحدها، مثل: الميدان العلمي الاكاديمي أو الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي. ويمكن القول أنها عملية تغيير شاملة مخطط لها تقوم بها المؤسسات للانتقال بمخرجاتها التعليمية من وضع إلى وضع أفضل، وبما يتفق مع احتياجاتها وامكانياتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، فهي عملية انبثاق وتفجير الإمكانيات الكامنة في

الطلبة وذلك من أجل إيجاد وضع أفضل لهم وتحسين المهارات لدى المتعلمين وتنمية قدراتهم المعرفية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا بتقسيم العمل إلى **جانب نظري وجانب ميداني:** حيث احتوى **الجانب النظري** على أربعة فصول، الفصل التمهيدي، فصل بيداغوجيا المشروع، فصل جودة مخرجات التعليم، فصل مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

ففي الفصل التمهيدي تطرقنا إلى الاطار العام لدراسة من خلال بناء إشكالية الدراسة وتاصيلها وتبريرها وصياغتها في تساؤلات تعبر بدقة عن متغيرات الدراسة ومؤشراتها، وصياغة فرضيات الدراسة و التطرق لأهمية الدراسة وتحديد أهدافها بدقة، كما قمنا بتحديد المصطلحات الأساسية للدراسة وتعريفها اصطلاحا و اجرئيا واستعرضنا بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة، وختمنها، الفصل بعرض المقاربة النظرية حيث تبنينا النظرية "البنائية الوظيفية"و "التفاعلية الرمزية". "

وفي الفصل الثاني تطرقنا إلى بيداغوجيا المشروع من خلال إلقاء نظرة على تاريخ بيداغوجيا المشروع والتعرف على خصائصه ومميزاته وأهدافه ومبادئه وخطواته وشروط اختيار المشروع وأنواعه بيداغوجيا المشروع، ومعرفة دور المعلم والطلبة في اختيار المشروع، واستعرضنا جملة من الايجابيات والمعوقات التي تقف عائقا أمام التطبيقات التربوية لبيداغوجيا المشروع.

بينما تناولنا في الفصل الثالث جودة مخرجات التعليم، من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة و خصائص الجودة في التعليم ومعايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي و استراتيجيات جودة مخرجات التعليم وخطوات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم، ادوار بعض العناصر المدرسية في الجودة التعليمية، واستعرضنا جملة من المزايا والمعيقات التي تقف عائقا امام تطبيق ادارة الجوة في التعليم.

أما الفصل الرابع فقد خصصناه لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر من خلال التعرف على مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر والتعرف على خصائصه وأهميته وأهدافه، والتنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط، واستعرضنا أيضا اهم التطورات التعليم المتوسط واهم الاصلاحات .

_ بينما احتوى **الجانب الميداني** على فصلين، الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة، الفصل السادس عرض وتحميل النتائج ومناقشتها.

مقدمة:

فقد احتوى الفصل الخامس على الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة وحدود الدراسة المكانية والزمانية والبشرية، وتصميم استبيان الدراسة ووصف محتواه وحساب الخصائص السيبكومترية من صدق وثبات، وبيان الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

بينما تناولنا في الفصل السادس والأخير أولا عرض وتحليل النتائج، من خلال عرض وعرض نتائجها على مجالات المتوسط الحسابي، وعرض نتائج كل فرضية على حدا. وثانيا مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة، حيث تمت مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية الثالثة والفرضية العامة، ثم خصصنا إلى استنتاج عام. وأخيرا خاتمة، أرفقنا الدراسة بمجموعة من المقترحات، وعرض قائمة المراجع.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة.

I. الإشكالية الدراسة.

II. فرضيات الدراسة.

III. أسباب اختيار الموضوع.

IV. أهمية الدراسة.

V. أهداف الدراسة.

VI. تحديد المفاهيم.

VII. الدراسات السابقة.

VIII. المقاربة النظرية.

I. الإشكالية:

إن الاهتمام المتزايد بنوعية التعليم ومخرجاته دفع بجميع الأطراف المسئولة على قطاع التربية اتخاذ إصلاحات مست جميع إجراءات ومكونات العملية التعليمية كالمنهاج، والوسائل التعليمية، وتحسين المؤهلات المهنية وتجديد المعارف لدى المكونين والمؤطرين في سلك التربية ،من اجل مواجهة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا والمعرفة التي أصبحت متغيرة ما أدى إلى تضخيم حجمها، بحيث لم تعد المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة.

وفي هذا الصدد ظهرت بيداغوجيا المشروع كطريقة للتدريس تهدف إلى إشراك التلميذ بشكل مباشر في الوضعيات المطروحة، من خلال ابتكار مشروع معين يسعى إلى تقوية كفاياته المعرفية والوجدانية والسلوكية والعملية، وبهذا تكون البيداغوجيا مشروعا في تجويد مخرجات التعليم للتلميذ، حيث جاءت بيداغوجيا المشروع كحل بديل للخروج من تلك العملية التعليمية، التعلمية التي تجعل من المدرس المحور الأساسي والمهم فيها، لتعيد الاعتبار للتلميذ لكونه عنصر أساسي، ويمكن القول عن هذه البيداغوجيا بأنها مقاربة تربوية تجعل من التلميذ شريكا فاعلا في بناء معارفه عبر منطق تعاقدي وهي تعود على الواقعية التي يثيرها في نفسية التلاميذ.

وتعود هذه البيداغوجيا إلى المربي الأمريكي ويليام كالباترك، وهي طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض، ويتعلم الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة والمستقبلية وتساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا.

وارتبط التعليم القائم على المشاريع بالنظريات البنائية حيث يكون التعليم لجان بياجي عبر المشروع هو منظور شامل يركز على التدريس من خلال إشراك الطالب في التحقيق ، ويصممون الخطط والتجارب ،لخلق منتجات جديدة من ابتكارهم ،وتكمن قوة التعلم القائم على المشروع في الأصالة وتطبيق البحوث في واقع الحياة.

في حين يعتمد المدرسين على الطرائق التقليدية الشائعة المرتكزة على التلقين والإلقاء في التعليم مما يحد من الإمكانات التفكيرية للمتعلمين، وتفجير قدراتهم الإبداعية الضرورية لمواجهة متغيرات العصر، وحل المشكلات المتشعبة في ضوء التغيرات السريعة لكافة الجوانب، كما قد تحد من دافعيهم

للإنجاز سواء في تعلمهم، أو في أي مجال تعليمي قد يرتبط مستقبلا بما يدرسونه وهكذا تكمن المشكلة في إن من ابرز مخرجات التعليم تخريج طلبة يقلدون ولا يبدعون، طلبة يفتقرون إلى النظرة التكاملية في التعامل مع القضايا العلمية والحياتية ،وإلى مهارات الخلق، والابتكار والخروج عن المألوف في أنماط تفكيرهم التي تؤهلهم لاستثمار جهودهم بالشكل الأمثل والمفيد وتتنافى هذه المخرجات مع جوهر العملية التربوية ومع أهداف نظامها التربوي ذاته، كما تعكس الهدر وتجعل الفارق شاسعا بين إمكانيات طلبتنا، وإمكانيات وأقرانهم اللذين يخضعون لنظم تعليمية متطورة في مناطق أخرى من العالم.

وانطلاقا من حتمية التجديد في نظام التعليم وبرامجه ومناهجه لتحسين العمل التربوي وجعلها عالية قامت الجزائر بعدة تعديلات على نظامها التربوي منذ الاستقلال، تهدف إلى تطويره وملائمته مع تقدم العلوم والمعرفة، وإحداث تغيرات جزئية وكلية تمكنها من الملائمة بين التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تطرأ على المجتمع، وعلى الممارسات والسلوك البيداغوجي الذي يكسب المتعلم مؤهلات وكفايات تمكنه من التعامل مع مستجدات الحداثة تعاملات يسهم في تطويره، جاءت مرحلة الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، في الدخول المدرسي 2004-2003 ثم تليها مرحلة الإصلاح الجزئي الإصلاحات سنة 2016حيث جددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية وفق منظور البيداغوجي يعتمد على أساس المقاربة بالكفاءات ، التي تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بشجاعة، وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتنمية القدرات والمهارات.

ولقد بدأ الاهتمام حديثا بجودة مخرجات التعليم في الجزائر وخاصة على مستوى مؤسسات التعليم التي تواجه واقعا تعليميا يحتم عليها ضرورة تبنى مفهوم الجودة لمواجهة جميع التحديات، حيث شهد نظام التعليم في الجزائر مؤخرا العديد من المستجدات لمواكبة رغبات الطالب، فقد شرعت منذ سنوات بإجراء إصلاحات تربوية متعددة مست جميع عناصر النظام التعليمي لجعله متكيف مع التغيرات الحاصلة في العالم ولتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية، والجزائر على غرار مختلف دول العالم تسعى لتطوير نظامها التعليمي والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ومن العمل في ظل بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالمشروع الأمر الذي يستدعي توفير الإمكانيات والوسائل حتى يصبح ذو فعالية في تجويد مخرجات التعليم في الجزائر.

بناء على هذا الطرح تأتي هذه الدراسة لتتناول بيداغوجا المشروع وعلاقتها بتجويد مخرجات التعليم في مرحلة التعليم المتوسط وعليه يمكن طرح مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

التساؤل العام: ما علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم ؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية :

التساؤلات الجزئية:

ـ ما علاقة بيداغوجيا المشروع بتحسن القدرات والمعارف الشخصية؟

ـ ما علاقة بيداغوجيا المشروع بالفعاليات الإبداعية؟

ـ ما علاقة بيداغوجيا المشروع بتنمية المهارات لدى المتعلم؟

II.فرضيات الدراسة:

ـالفرضية العامة:

ـ توجد علاقة ين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية:

ـ توجد علاقة بين انجاز المشاريع التعليمية وتحسن القدرات والمعارف الشخصية.

ـ توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الابداعية.

ـ توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع و تنمية المهارات لدى المتعلم.

III.أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيار الباحث لمشكلة ما دون غيرها له مبرراته وأسبابه وتعتبر هذه الأخيرة بمثابة دوافع محفزة عل اختيار موضوع جديد للدراسة، ومن بين أساب اختيارنا لهذه الدراسة نذكر مايلي:

ـ الرغبة في تناول هذا الموضوع بالتحليل بغية الوقوف على الخلفية النظرية له، ومدى مساهمته في تحسين مستوى التلاميذ.

_ أهمية أساليب وطرق التعلم ببيداغوجيا المشروع .

_حساسية مرحلة التعليم المتوسط التي تمس مرحلة هامة من حياة المتعلم وهي المراهقة ،والتي تتطلب وسائلا وطرقا وإمكانات خاصة لتزويده بالمعارف والخبرات اللازمة .

IV.أهمية الدراسة:

تعتبر دراسة موضوع بيداغوجيا المشروع بصفة عامة ودوره في تجويد مخرجات التعليم خصوصا من الدراسات البالغة الأهمية، خاصة في الوسط المدرسي بأطواره المختلفة من المستوى الابتدائي إلى المستويات الأعلى، سواء في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، خاصة التعلمات الأولى مثل مرحلة المتوسط.

وتتضح أهمية الدراسة في الاستفادة من نتائج تفعيل التدريس وفق بيداغوجيا المشروع في التعليم المتوسط، من خلال توظيف التراث، في شكل مخرجات معرفية تلاحظ على أداء التلميذ سلوكيا ومعرفيا، بحيث يظهر ذلك الأداء من خلال الاتصال بين الأستاذ والتلميذ في علاقة التفاعل داخل القسم.

وعليه سنسعى إلى إبراز نقاط التقاء بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم، من اجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وزيادة التحصيل الدراسي من خلال استخدام مختلف بيداغوجيا المشروع كآليات ووسائل لتنشيط وتجويد مخرجات التعليم، وسنخص بالدراسته تحديدا، تحسن القدرات والمعارف الشخصية، الفعاليات الإبداعية، تنمية المهارات لدى المتعلم.

V.أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف نلخصها فيما يلي:

_ التعرف على علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم

_ التعرف على علاقة إنجاز المشاريع التعليمية بتحسين القدرات والمعارف الشخصية.

_ التعرف على علاقة بيداغوجيا المشروع بالفعاليات الإبداعية.

_ التعرف على علاقة بيداغوجيا المشروع بتنمية المهارات لدي المتعلم.

_ اثراء البحث العلمي في هذا المجال.

VI. تحديد المفاهيم ومصطلحات الدراسة:

1- بيداغوجيا المشروع

أ_بيداغوجيا:

لغة:مصطلح معرف عن اليونانية يعني علم التربية.[1]

يتكون من pedوتعني الطفل ،Agogieوالتي تعني القيادة والتوحيد تعني القيادة والتوحيد أي توجيه الأطفال قيادتهم

اصطلاحا: يرىG.Bergerانه. مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين التلاميذ على الانتقال من الطور الطفولة إلى مرحلة الكهولة ".

اما لابريت labret فيرى" بأنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتيحها.[2]

وتعرف البيداغوجيا على أنها مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعلم مادة معينة: بيداغوجية القراءة، الحساب، العلوم الطبيعية....الخ، أو نشاط أساسي يجب تحفيزه عند التعلم بيداغوجية الاكتشاف، أو دخولا محددا في الممارسة التربوية بيداغوجيا الأهداف.[3]

ب_المشروع:

لغة: لقد جاء لسان العرب مادة (شرع)شرع الوارد يشرع شرعا وشروعا، تناول الماء بفيه وشرعت الداوب في الماء تشرع شرعا وشروعا أي دخلت.[4]

يقترن اسم طريقة المشروعات باسم المربي الأمريكي W.kepatickتلميذ المربي والفيلسوف جود ديوي،على أن جذور الطريقة تمتد القرن 18حيث بدأ الاهتمام الجدي بدراسة الطفل وظهور الحركة

---

[1]- فاروق عبده فليه، احمد عبد الفتاح الزاكي: **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحا** ، دار الوفاء لدنيا والطباعة والنشر، سنة 2003، ص69.

[2] – خالد البصيص: **التنوير العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفايات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص130

[3] – عزيزي عبد السلام: **مفاهيم التربوية بمنظور سيكولوجية حديث**، دار الريحانة للنشر والتوزيع،ط1،الجزائر،2003،ص103.

[4] – ابن منظور: **لسان العرب**،المطبعة المبرية،ط5،مصر 1301 ،ص40.

السيكولوجية في التربية خاصة مع جون جاك روسو الفيلسوف الفرنسي ،الذي يدعا إلى استخدام المشروع لمرحلة المراهقة في كتابة إميل.[1]

عرف وليام كلباتر يك المشروع بأنه: عبارة عن نشاط يقوم به الطالب من اجل تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة، ويقوم به بشكل طبيعي في جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل.[2]

كما انه نشاط، أو تجربة، أو فعالية يقوم بها الفرد بشكل فردي، أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين.[3]

ج_بيداغوجيا المشروع:

اصطلاحا: ويعرف بأنه عمل ميداني يقوم بيه الفرد ويسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادف ويخدم المادة العلمية بطريقة صيغة بقصد تحقيق هدف محدد ومن الممكن تحقيقه.[4]

ويعرفه هارل دو جال بأنه وحدة من النشاط يقوم بها المعلم في وسط يشبه المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وتحت ظروف تشبه تماما ظروف الحياة ويكون له عرض محدد واضح جذاب يريدان يحققه من وراء النشاط.[21]

ويعرف بأنه المشروع هو بيداغوجيا تسمح للتلميذ بالانخراط التام في بناء معارفه في تفاعل مع نظرائه ومحيطه، وتجعل في الآن نفسه المدرس وسيطا بيداغوجيا متميزا بين التلاميذ وموضوعات المعرفة التي ينبغي اكتسابها لهم.[2]

التعريف الإجرائي: هي مقاربة تربوية تجعل من المتعلم فاعلا في بناء معارف إطلاقا من انخراطه الفعلي في أنشطة متوافق من شانها عبر تعاقد ضمني او صريح ومحددة في الزمان والمكان بغية تحقيق أهداف

---

[1] – عبدالله الدائم: **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين** ،دار العلم للملايين ،ط 5، لبنان 1984،ص587.

[2] – الهويدي زيد: **اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، 2006،ص 217.

[3] – الاحمد، رودينة، ويوسف، حزام: **طرائق التدريس، منهج ،اسلوب، وسيلة،** دار المناهج،الاردن ، 2005 ،ص109.

[4] – عزت جراءات وآخرون: **التدريس الفعال**،دار الصفاء، ط1،عمان،2008ص.165 .

[1]– عبد اللطيف بن حسين فرج ، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ،دار المسيرة،ط4، عمان، 2005،ص101.

[2]– الحسن اللحية : **كفايات علوم التربية بناء كفاية**، المغرب، 2006،ص86.

معينة وبمشاركة أطراف المجتمع المدرسي وبتوافق المنهاج الدراسي ويندرج تحته التخطيط ،المراقبة والتقييم.

2_جودة مخرجات التعليم:

أ_الجودة:

لغة:تعددت الآراء التي اوردها المهتمون بموضوع الجودة في وضع تعريف محدد لمعنى ومضمون الجودة وذلك لتعدد جوانبها، ففي اللغة اشار المعجم الوسيط إلى أن جاد جودة وجودة صار جيدا وفعلى الشيء الجيد وجودة الشيء حسنه.[1]

عرف ابن منظور في معجمها لسان العرب كلمة الجودة بان أصلها جودو الجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيد.[2]

أما معنى الجودة في Quality اللغة الإنجليزية، كما جاء في قاموس Oxford" "انا الجودة درجة التميز والأفضلية".[3]

اصطلاحا: الجودة تعني المطابقة للاحتياجات وانخفاض معدل الفشل كما تعني الزيادة والامتياز في عمل الأشياء، وتعني أيضا تحقيق اهداف المستفيدين ورغباتهم باستمرار.[4]

يرجع مفهوم الجودة(Qualityإلى الكلمة اللاتينية(Qualitasوالتي تعني طبيعةالشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة.[5]

وقديما كانت تعني الدقة والإتقان متجسدة في الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع القصور لأغراض التفاخر بها، أو لاستخدامها للحماية.

---

[1] – ناصر السيد احمد وآخرون: **المعجم الوسيط**، دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت، 2008،ص.145.

[2] – ابن منظور : **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 2000،ص.234 .

[3]– عيسى قدادة وآخرون: **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحوث ودراسات"** ، دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط1،عمان، 2010،ص.78

[4]– الطيب عبد الوهاب ،محمد مصطفى: **الجودة في التعليم**، المجلة العلمية،جامعةالزعيم الأزهري، السودان،العدد1،جانفي2008،ص.57.

[5] – سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيارات: **ادارة الجودة الشاملة للتعليم ، التطبيقات في الصناعة والتعليم**،ر دار الصفاء للنشر والتوزيع، الاردن، 2007، ص18.

عرف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الجودة بانها أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد مع تقييم المستفيد على معرفة مدى تحسين الأداء.[1]

كروسبي(Crosby) عرف الجودة بأنها " المطابقة مع المتطلبات وأكد بأنها تنشأ من الوقاية وليس من التصحيح وبأنه يمكن قياس مدى تحقق الجودة من خلال كلف عدم المطابق.

جوران (Juran) عرف الجودة بأنها "مدى ملائمة المنتج للاستخدام أي القدرة على تقديم أفضل أداء وأصدق الصفات.[2]

التعريف الاجرائي

هو مجموع المواصفات المثلى التي ينبغي أن تكون عليها مؤسسات التعليم الالمتوسط في الجزائر في جميع مكوناتها ومجالاتها التربوية خاصة في تطوير مخرجات التعليم.

ب_ مخرجات: Outputs

اصطلاحا: وهي النتائج النهائية للعمليات التي أجريت على المدخلات و تتمثل في إعداد المتخرجين من الطلبة الذين يجب تخريجهم من خلال تحقيق الشروط الكمية و النوعية، كما يمثلون قوة العمل المنتجة.[3]

ج_ مخرجات التعليم:

اصطلاحا: هي الناتج النهائي لعملية التعلم، والذي يظهر على المتعلم وترغب المؤسسة أن تحققها من خلال أنشطة تعليمية محددة ومعرفة.[4]

وتعرف مخرجات التعلم Learning Outcomesبأنها مجالات المعرفة والمهارات المختلفة التي يكتسبها الطلبة عند إكمالهم لمستوى تعليمي معين. و هي عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادرا على أدائه، ويتوقع من الطالب انجازه في نهاية دراسته لمساق دراسي أو برنامج تعليمي محدد. ولتحديد مخرجات التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشارك عند انجازه في نهاية دراسته لمساق

[1] – مهدي السمراني: **ادارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي** ، دار جرير للنشر والتوزيع،ط1، عمان، 2007،ص28.

[2] – محمد عبد الوهاب العزاوي: **ادارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص15.

[3] – – بوخاري فريال، تراس دبيهية: **مخرجات منظومة التعليم العالي وسوق الشغل** ، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر، 2016، ص11.

[4] – البداوي طه: مخرجات التعليم، كلية الزراعة، جامعة القاهرة، 2010ص3.

دراسي أو برنامج تعليمي محدد. ولتحديد مخرجات التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في المنظومة التعليمية.[1]

التعريف الإجرائي: هي نتاج حركة إصلاح تربوي انتشرت على نطاق واسع في مجال التعليم خاصة تعليم مرحلة المتوسط في الجزائر.

د_ جودة مخرجات التعليم:

اصطلاحا: الإستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وبين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقاً لتوجهها وفلسفتيها.[2]

التعريف الإجرائي: هي إدخال خصائص التعلم المرغوبة على نواتج العملية التعليمية من خلال عملية معالجة مستندة على أعضاء هيئة التدريس الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس، ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة

VII.الدراسات السابقة :

يعتبر الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة من مراحل منهجية البحث العلمي ويحقق الباحث من هذه المرحلة فوائد عديدة منها التعرف على الإسهامات السابقة فيما يتعلق بموضوع بحثه والتعرف على المناهج المستخدمة وأدوات جمع البيانات وأساليب التحليل الإحصائي، وفيما يلي سيتم عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية من عدة جوانب.

الدراسات أجنبية :

دراسة بنسان ونوجالرم (2010) Nuangchalem &Panasan) بعنوان: مخرجات التعلم من نشاطات التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على الاستقصاء، هدفت الدراسة إلى مقارنة التحصيل

[1]– مكتب نائب الرئيس لتخطيط والتطوير وحدة المتابعة والتقويم: **دليل كتابة مخرجات التعلم**، 2016/2017،ص1.

[2] _haksen others:service management and operations,2ns editice, hallupper saddle river, new jersey,p7.

الدراسي ومهارات عمليات العلم والتفكير التحليلي لطالب الصف الخامس الأساسي في مدرسة راتشاسيما كوم في تايلاند بين التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على الاستقصاء، وقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالبا موزعين عشوائيا عينة عشوائية عنقودية على مجموعتين في كل مجموعة (44) طالبا، المجموعة الأولى تم تدريسهم بأنشطة التعلم القائم على المشاريع والمجموعة الثانية تم تدريسهم بأنشطة التعلم القائم على الاستقصاء، تحقيقا لهدف الدراسة صمم الباحث اخيار تحصيليا مكون من(40 سؤالا)اختيار متعدد، (20سؤالا) منها قياس المهارات عمليات العلم و(20سؤالا) لقياس مهارات التفكير التحليلي، كما اعد الباحثان نوعين من الخطط الدروس أحداهما للتعلم القائم على المشاريع والأخر للتعلم القائم على الاستقصاء، وكشفت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتغيرات الدراسة (مهارات عمليات العلم، ومهارات التفكير التحليلي ،والخطط الدراسية) تعزى لطريقة التدريس، وقد أوصت الدراسة انه يمكن لمعلمي العلوم تنفيذ كل من هذه الأساليب التدريسية في تنظيم الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، حيث أنها تساعد الطالب في بناء المعرفة من خلال حل المشكلات بناء على المعلومات المكتسبة، وتنمية مهارات التفكير لديهم وعمليات العلم واكتساب الخبرات من المفاهيم العلمية.

2- دراسة وردنجر ورودلف (Rudolph &Wurdinger، 2009) بعنوان:لتدريس المهارات الحياتية الهامة من خلال التعلم القائم على المشاريع ، هدفت الدراسة إلى معرفة دور التعلم القائم على المشاريع في مدرسة (Charter) في ولاية مينوسوتا في تنمية المهارات الحياتية لدى طالب المدرسة، والتي تمثلت بأربعة مهارات أساسية: مهارات التفكير، والصفات الشخصية، واستمرار ومتابعة الدراسة في الكليات، ومدى نجاح الطالب في المؤسسات والشركات التي يعملون بها بعد تخرجهم من المدرسة وتطبيقهم لتلك المهارات التي تعلموها من المدرسة مقارنة بالمدارس العامة الاخرى استخدم الباحثان برنامج (zoomerang)عبر الاترنت في جمع البن خلال عرض مجموعة من الأسئلة لطلاب المدرسة، وخريجي المدرسة، المعلمين وأولياء الأمور والموظفين في الشركات متعددة الجنسيات وتم جمع البيانات من الموظفين في الشركات عبر البريد الالكتروني، أظهرت نتائج أبحاث الدراسة أن هذه المدرسة التي تبنت نهج التعلم القائم على المشاريع هي الممتازة في تدريس المهارات الحياتية الهامة، والتي ساعدت الطالب على النجاح في الحياة وتفوقهم في العمل داخل الشركات التي يعملون بها مقارنة بالمدارس العامة الأخرى، وان هذا النهج غرس في الطالب الثقة والرغبة أن يصبحوا متعلمين ذاتيين مدى الحياة.

الدراسات العربية:

المحلية:

1- دراسة محمد جخراب عرفات جامعة قاصدي مرباح (2010") مجلة العلوم الإجتماعية والانسانية، العدد الثاني، ورقلة " "بعنوان " مدى فاعلية طريقة المشروع في تدريس المواد العلمية وتاثيرها على المردود التربوي دراسة تجربية على تلاميذ الرابعة متوسط.

هدفت الدراسة إلى التعرف على بيداغوجيا المشروع في مجال التربية والتعليم ومعرفة عناصرها ومراحلها، كما هدفت الى التعرف على مدى مساهمة طريقة المشروع في اثارة الدافعية للإنجاز في المادة ،وميولات التلاميذ .

وقد تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الرابعة متوسطة "200" تلميذ وهم التلاميذ الذين استحدثت لهم المناهج الجديدة التي جاءت ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة، وقد اعتمد الباحث على استخدام مقياس الدافعية لإنجاز ومقياس ميول، واستبيان موجهة المتعلمين حول مدى الفاعلية .وتمثل المنهج عي الدراسة "المنهج التجريبي " تم اختيار عينة تجريبية طبقت عليها طريقة التدريس بالمشروع وعينة ضابطة. وأداة الملاحظة، وظهرت نتائج بأنها توجد فروق بين المجموعتين الضابطة ، في تحقق الكفايات التدريسية للمحاور المدرسة للمادة لصالح المجموعة التجريبية مرد ذلك إلى استخدام طريقة التقصي المدعمة بمشروع تدريسي.

_ توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي للمواد العلمية (علوم فيزيائية وتكنولوجيا) لصالح المجموعة التجريبية مردها إلى الطريقة المستعملة

- طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي.

_ توجد فروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في تعلم المفاهيم المنطوية في محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. ومرد ذلك إلى استخدام الطريقة الجديدة

المدعمة بالمشروعات التدريسية.

_ توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية. مرده إلى استخدام طريقة التقصي المدعمة بالمشروعات التدريسية.

_ توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الميل نحو التخصص العلمي في الدراسة القادمة(الطور الثانوي) لصالح المجموعة التجريبية مردها إلى استخدام

طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بالمشروع التدريسي.

_ توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على الأجهزة والأدوات

وتركيبها. المستعملة في تدريس محاور المادة لصالح المجموعة التجريبية. مرد ذلك إلى استعمال الطريقة الجديدة المدعمة بالمشروعات التدريسية .

2-يحياوي المختار (2018)رسالة ماجستير جامعة الجزائر ابو قاسم سعدا لله بعنوان واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع في مرحلة التعليم الثانوي، هدف الدراسة الى معرفة واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع في المرحلة الثانوية، وجمع المعلومات حول ذلك، وهذا ماجعله يستخدم المنهج الوصفي التحليلي وقد تمثلت عينة الدراسة من (20)استاذا من طرف أساتذة التعليم اللغة عربية في التعليم الثانوي، واستخدم الحصر الشامل، واستخدم أداة الاستمارة، وتتمثل نتائجها في: لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة التلاميذ، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعليم

ضعف التنسيق بين مختلف المواد، مما ينعكس سلبيا على عملية الإعداد، لأن التلميذ يحتاج في عملية إنجاز المشروع إلى مجموعة من المواد، فيجد نفسه أمام محموعة من المواد المنفصلة، وجود مشكلات تواجه المتعلم والمعلم على حدا سواء، تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة في بيداغوحيا المشروع، وجود تقصير في تطبيق بيداغوجيا في مرحلة الثانوية.

الدراسات العربية

1_ زياد سعيد بركات(2013)رسالة ماجستير دراسة بعنوان فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد هدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات التكاملية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي في مرحلة التحليل، وقد استخدم المنهج التجريبي عند قياس المقرر في ضوء إستراتيجية التعلم بالمشاريع.

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة حسن سالمة الأساسية بغزة، وبلغ عدد الطالبات(35) طالبة ولقد قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات تصميم الدارات المتكاملة، وتم التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها

وصلاحيتها.

و أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية والمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية بعد تطبيق التجربة لصالح المجموعة التجريبية الجماعية .

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع بيداغوجيا المشروع وجودة مخرجات التعليم ،بحيث تناولت هذه الدراسات هذا الموضوع تناولا متفاوتا، فدراسة (بنسان ونوجالرم 2010) طرقت إلى مخرجات التعلم من نشاطات التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على الاستقصاء ،بينما تناول (ورد نجر ورودلف،(2009)تطرق إلى تدريس المهارات الحياتية الهامة من خلال التعلم القائم على المشاريع ،أما دراسة (محمد جخراب عرفات2010) تناولت مدى فاعلية طريقة المشروع في تدريس المواد العلمية بالمقارنة مع الطريقة الشائعة، بينما تناولت دراسة (يحياوي المختار 2018)تطرق إلى واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع في مرحلة التعليم الثانوي، بينما تناول دراسة (بركات، 2013) اثر إستراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات التكاملية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ونلاحظ بان هناك تنوع في استخدام المناهج وبعض الدراسات السابقة اتفقت مع دراستنا الحالية في نفس المنهج وهو المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية .

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أننا تناولنا تطبيقات بيداغوجيا المشروع لدى أساتذة التعليم المتوسط وجودة مخرجات التعليم، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة ، وهو ما يؤكد التناول الجديد للموضوع، سواء من حيث الطرح أو التأسيس، أو طريقة تناول النظري و التطبيقي، وكذلك النتائج المتوصل إليها.

VIII.المقاربة النظرية لدراسة

1.البنائية الوظيفية:

من رواد هذه النظرية "جون بياجي" والذي يرى أن المعرفة تنتج من الأعمال التي يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤدي التعلم في عملية تعلميه، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها.

وتقوم النظرية البنائية على ثلاث معطيات :

_ في سياقها الابستيمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

– في مجال علم النفس المعرفي، تركز على السيرورات التمشيات الذهنية و التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

_أما في المجال البيداغوجي: فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها الأستاذ ليساعد التلاميذ على بناء معارفهم وقدراتهم الشخصية.

2.التفاعلية الرمزية:

وهي واحدة من المحاور الأساسية تعتمد عليها النظرية السوسيولوجية في تحليل الأنساق الاجتماعية، منطلقة من تحليل مستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات، أي تبدأ بالأفراد لفهم السلوك الجماعي والنسق الاجتماعي، ويعد (جورج هربرت ميد(Herbert Mead Ceorge 1863_1931)(هربرت بلومر (Herber Blomert 1900_1987

من ابرز ممثليها.

فأصحاب هذه النظرية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، وهي علاقة حاسمة لانه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل القسم، اذ يدرك التلميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء المقولات بتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في نهاية نجاحا أو فشلا تعليميا.

ونجد دراسة (ويلارد واللر willard Waller1899_1945) حول سوسيولوجيا التدريس، واعتبر المدرسة عضوا اجتماعيا، وهي وحدة التفاعل بين الشخصيات وانصب اهتمامه على الدراسة أنماط التفاعل ذات طابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة، كما ركز "واللر" على دراسته أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء كانت مدارس عامة أو خاصة، إلى جانب دراسته

لاختلاف أنماط التفاعل والموافقة العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية.[1] ومن خلال الطرح السابق للنظرية التفاعلية الرمزية، فإنه من أسس التعليم بيداغوجيا المشروع جعل التلميذ يتفاعل بشكل أفضل ويتواصل مع اقرانه ويتمشى مع احتياجاته وقدرته، وأن هذا التفاعل المستمر بين التلميذ والمعلم تشكل لدى التلاميذ تصورات ذهنية عن ذواتهم من خلال الحجرة الدراسية بمعاملة المعلم لتلاميذه على أنهم أذكياء أو ماهرين وعن طريق التعليم بالمشاريع حدوث التفاعل بشكل جيد.

[1]– حورية،علي شريف: **علم الاجتماع التربوي المدارس والرواد**، دار المجدد للطباعة والنشروالتوزيع، سطيف، 2019، ص106–108.

الفصل الثاني:

بيداغوجيا المشروع

تمهيد:

I. نبذة تاريخية على بيداغوجيا المشروع

II. خصائص بيداغوجيا المشروع

III. مميزات بيداغوجيا المشروع

IV. أهداف بيداغوجيا المشروع

V. مبادئ بيداغوجيا المشروع

VI. خطوات انجاز المشروع

VII. شروط اختيار المشروع

VIII. أنواع المشاريع

IX. دور المعلم والطلبة في اختيار المشروع

X. مزايا وايجابيات التعليم بالبيداغوجيا المشروع

xI. معيقات وسلبيات التعليم بالبيداغوجيا المشروع

خلاصة

تمهيد:

للتعليم القائم على بيداغوجيا المشروع له أهمية بالغة في بث روح الاستكشاف في الطلبة والمشاركة البناءة مع زملائه في فريق العمل والايجابية، إلى جانب التأكيد على العمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الهدف، وتنمية الإبداع واكتساب المعارف والقدرات الشخصية وتنمية المهارات وتقديم حلول للمشكلات تتميز بالأصالة، و التعلم القائم على المشاريع مليء بالمشاركة الإيجابية والتعلم النشط فانه يمد الطلبة بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسونها، حيث تترسخ المعرفة التي يحصل عليها الطلبة بالبحث مقارنة مع المعلومة التي كان يحصل عليها بالطرق التقليدية القائمة على التلقين.

I. نبذة تاريخية على بيداغوجيا المشروع:

في العقد الثاني من القرن العشرين ارتفعت أصوات الدعاة المصلحين مطالبة بالاهتمامات وحاجات المتعلم وجعل التلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية، فكل التعلمات تدور حول التلميذ وهنا برزت بيداغوجيات جديدة يكون فيها المتعلم هو الناشط والمعلم هو المرشد والموجه.

تمتد جذور هذه المقاربة إلى جون جاك روسو (J.J. Rousseau) (1712–1778)الذي دعا إلى استخدام المشروع لمرحلة المراهقة في كتابه (Emile ou de l'éducation)(1762) وباستولوتزي (1746–1827) الذي دعا إلى جعل التعليم يرتكز على الأشياء المحسوسة كالألفاظ والكلمات فقط.

كما اقترن اسم هذه الطريقة باسم المربي والمعلم الفيلسوف جون ديوي (J. Dewy)(1859–1952م) الذي اقترح المشروع كتقنية للتعليم سنة 1947، فالمدرسة_حسبه_ هي الجزء المصغر للحياة الاجتماعية يكتسب فيها الطفل الخبرة والقيم الخلقية عن طريق مشاركته في المجتمع، والتجديد في المدرسة يهدف إلى جعلها صورة للحياة الاجتماعية، ولهذا نادى بالمدرسة التي تلائم المجتمع والتي أصبحت في ظل التربية الجديدة تمثل مؤسسة اجتماعية تشبه في واقعيتها وأهميتها حياة الطفل في المنزل أو البيئة المجاورة له أو الفناء الذي يلعب فيه.

وترتبط هذه البيداغوجيا باسم جون ديكرولي (Jean-Ovide Decroly) (1871–1932) الذي نادى باعتماد محور الاهتمام لتحقيق الترابط بين المواد، وقد تدعمت هذه المقاربة بظهور المرجعية البنائية، التي أسستها أعمال (بروسو،بياجيه فيجوتسكي...) والتي تؤكد على أن التعلم الذاتي لا يتحقق إلا متى كان الطفل واعيا بإمكانياته واثقا من قدرته على اتخاذ المبادرة الشخصية، وحينئذ تعزز استقلاليته، وهكذا تصبح ممارسة الحياة بالفعل ممكنة، ذلك أن المدرسة ليست إعدادا للحياة بقدر ماهي الحياة نفسها.

تهتم هذه المرجعية بطبيعة المعرفة،ودور المتعلم في بنائها، فهذه البنائية تمنح دورا أساسيا للمتعلم في مسار تملك المعارف، فيكون التعلم إذا كنتيجة لبناء داخلي يقوم به المتعلم، وتطورات المرجعية لتصبح بنائية اجتماعية حتى يتم التعلم مع الآخر لبناء المعرفة باستخدام الصراعات الاجتماعية المعرفية بين مجموعة القسم الواحد والمدرج،[1]

[1] – يحياوي المختار: **واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع في مرحلة التعليم الثانوي**، جامعة الجزائر ابو قاسم سعد الله، كلية اللغة عربية وآدابها،الجزائر، 2018 ص 17–18،

ولا يخفي كذلك دور المرجعية البنائية كنظرية للتعلم، تدعو إلى بناء تدريجي للمعارف بتنظيمها وهيكلتها انطلاقا من مهمات ينجزها المتعلم، ويتدخل المعلم لتدريب المتعلمين على توظيف استراتيجياتهم.

أما سيليستان فرينيه (Célestin Freinet) (1896-1966)المربي الفرنسي فقد ابتدع حركة ما يعرف بالمدرسة الحديثة، وهي حركة تتميز باعتمادها على المقاربة التعاونية حيث يتعلم التلميذ وهو ينجز أعمالا وفق إيقاع خاص به.

بالنسبة لمبادئه التربوية، فهي مبادئ معاشة استوحاها من حياته المدرسية كمتعلم أحس بالملل في المدرسة التقليدية، وكمدرس أحس بالتعب والفشل بسبب الطريقة التقليدية التلقينية المتمحورة حول المعلم، ولذلك نادى بمبادئ عملية طبقها في مدرسته، وأهم مبدأ عند فرينيه هو الاداتية التربوية التي تغير من جو القسم، وتجعله معملا ناشطا بإدخال الأدوات والتقنيات الضرورية للعمل.[1]

يثق المعلم بخيار المتعلم ويشجعه في سعيه ويحثه على المعرفة من خلال التعبير الحر، اعتبر فرينيه المتعلم محور العملية التربوية، وبالتالي تكون حاجاته الأساسية هي المنطلق في اختيار النشاطات التعليمية، فالهدف الأسمى للتربية تنمية كفاءة المتعلم وسط مجتمع يفيد منه ويستفيد.

II.خصائص بيداغوجيا المشروع:

يتصف المشروع كإستراتيجية في التدريس بالخصائص الآتية:

1-يلبي حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم: يستنتج مما سبق، أنه حتى يبذل المتعلمين جهدا مناسبا، لإنجاح المشروع، يجب أن يأتي المشروع ملبيا لحاجاتهم، وميولهم، و رغباتهم التي تتغير بتغير البيئة، لذلك فإن المشاريع تختلف من مدرسة إلى أخرى كما تختلف من زمن إلى آخر في المدرسة ذاتها، وذلك لأن المنهج يجب أن ينبع من رغبات المتعلمين، واقتراحاتهم ومشاركاتهم في بنائه.[2]

2- مشاريع الإدماج بين مختلف المواد:(المنحنى التكاملي)

[1] - يحياوي المختار: المرجع نفسه، ص19.

[2] - الهويدي زيد:**اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**،دارالكتاب الجامعي،العين،2006، ص 218.

وهذا يعني أنه لا تدرس المادة بشكل مستقل عن بقية المواد الدراسية، ولكنه قد تغلب بعض المواد الدراسية على المواد أخرى، حيث يكتسب التلميذ المعلومات فالمشروع قد تغلب عليه الصفة العلمية، أو الصفة الدينية، أو الجغرافية ولكن ليس بمعزل عن بقية المواد الدراسية.

كما أن المتعلم في هذه المشاريع يتعلم ويوظف مختلف المواد الدراسية، حيث يكتسب التلميذ المعلومات من خلال مروره بالخبرات العلمية وليس عن طريق تلقينها من قبل الأستاذ.

3- يسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين المتعلمين:

وذلك لأن المشروع قد تعمل فيه مجموعة من المتعلمين، وهذا يتطلب التعاون والمساعدة وتقدير كل جهد مبذول من كل متعلم، مما يبعث على الكفاءة والمساعدة وتكوين العلاقات الإنسانية بين المتعلمين، كما يمكن أن يمتد العمل في المشروع إلى خارج المدرسة مما يتطلب تكوين علاقات اجتماعية مع البيئة المحلية ومع افراد المجتمع وذلك من أجل إنجاز المشروع.

4- يحقق النمو العقلي والمهارات عند المتعلمين:

يركز على المناهج الدراسية في الغالب على تحقيق النمو المعرفي عند المتعلم، حيث أن المشاريع تتطلب منه القيام ببعض الأعمال اليدوية بإتقان، وبالتالي فإن المشاريع تنمي النواحي العقلية والعملية بالإضافة إلى الناحية الاجتماعية والانفعالية، وهذا يعني أن " المشاريع تساهم في بناء الإنسان المتكامل من الناحية العقلية والنفسية الحركية والانفعالية والاجتماعية.[1]

III. مميزات بيداغوجيا المشروع:

- يتعود الطلبة على البحث المنظم سواء أكان ذلك في المدرسة، أو خارجها.
- تعود من جانب آخر الطلبة على التعلم التعاوني،الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته.
- طريقة المشروع تتيح الظروف التي تظهر فيه الفروق الفردية.
- تثير في الطالب حب الاستطلاع والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس.

تعود الطالب على الربط بين النظر والعمل وبين الفكر والممارسة.

[1] - الهويدي زيد: المرجع سابق، ص218.

- تعزز في الطالب القدرة على العمل والنشاط الذاتي.
- تساعد على تعديل سلوك المتعلم نحو الأفضل.
- تعود الطالب على حب التعاون والعمل الجماعي الهادف.[1]
- يشكل المتعلم محورا لعملية التعليمية بدلا من المعلم فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم.[2]
- اتصال المواد الدراسية مع بعضه االبعض.[3]

IV.اهداف بيداغوجيا المشروع

ـزيادة الدافعية: يمتلك الطلبة الأسئلة في التعلم المبني على المشاريع ويقضون وقت للعمل على الإجابة عليها خارج المدرسة، فالتعلم المبني على المشاريع يقدم العديد من الفرص لزيادة دافعية المتعلمين بالاعتماد على رغبات المتعلمين انسهم وتساؤلاتهم.

ـ زيادة الاستقلالية المعرفية: يصبح الطلبة ذوي مسؤولية أكثر عن تعلمهم، وتصق لمهاراتهم في الحصول على المعرفة من دون الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس لهم. فتطور عادات ذهنية تساعد المتعلم ليمتلك استقلالية معرفية تهيئه ليصبح متعلماً في فترات حياته كلها.

ـ زيادة التحصيل: يمارس الطلبة مستويات عليا في التفكير من خلال توظيف موجه للحقائق الاكاديمية من أجل إنتاج حلول، وتفسيرات، واستنتاجات، واصدار أحكام.

ـتفعيل المنحى التكاملي: مساعدة المتعلم على الربط التكاملي بين المواد الدراسية المختلفة، ومساعدته على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية.

ـ تنويع التقويم: تعطي المشاريع فكرة أوضح عن قدرات التلاميذ، والمعلمون الذين يطبقون طريقة المشاريع يتعرفون على الكثير حول تلاميذهم، أكثر مما تقدمه لهم اختبارات الورقة والقلم، ويتفاجؤون

[1] – نبهان يحيى:**الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، داراليازوري، الاردن،2008، ص100.

[2] – مرعي والحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دارالمسيرة ل نشروالتوزيع والطباعة، ط4،الاردن،2009، ص83.

[3] – الحريري رافدة:**طرق التدريس بين التقليدوالتجديد**،دارالفكر ،الأردن،2010، ص96.

متميز المشاريع التي تقدم لهم من بعض التلاميذ ضعيفي المستوى في الاختبارات التحصيلية، أو المشاركة الصيفية، بينما يجدون أن بعض المتفوقين في الاختبارات يقدمون مشاريع متواضعة، إنك بإتباع وسائل متنوعة في التقييم تقدم تقييما شاملا عن التلميذ، وتميز المتفوقين في القدرات المختلفة، وليس في التحصيل فقط.

_ تبديد القلق: الطالب الذي يخاف من الخطأ عندما يركب جملة كإجابة على سؤال المعلم، يجد مقدارا أكبر من الحرية في المشروع وبنسبة قلق أقل.

_ المتعلم معلم الآخرين: وذلك يكون عندما يعرض المتعلم مشروعه أمام الفصل، فإنه يصبح معلماً صغيرا، يشرح فكرته،ويبين الخطوات التي مر بها، والصعوبات التي واجهها، والأشياء الجديدة التي تعلمها، ويجب على استفسارات زملائه، وبهذا تزيد الثقة بالنفس، كذلك عندما يشرح الطالب مشروعه أمام زملائه يزداد فهمه لمشروعه، كما أن الطالب عندما يقف أمام الصف يشرح الدرس يواجه زملائه الطلاب غير منتبهين، أو يتكلمون فيما بينهم، بهذا الوعي تتعدل العديد من السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ، كما أنها فرصة للمعلم أيضا لتدريب تلاميذه على احترام زملائهم الذي يعرض مشروعه، بداء الترحيب بأفكاره ونتائجه، والتدريب على آداب الإصغاء، وتقبل الآخرين.[1]

7.مبادئ بيداغوجيا المشروع

1- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم:المستهدف من العملية التعليمية-التعلمية هو المتعلم الذي يعتبر نقطة الانطلاق والوصول أيضا باعتباره المحور الرئيسي الذي تدور حوله العملية التعليمية-التعلمية بغية تحقيق أهداف اجتماعية.

2- مبدأ النشاط الذاتي: حيث أن المتعلم يبني معارفه بنفسه وينخرط في نشاط ذاتي لاكتساب المعرفة فيحصل التعلم عن طريق الخبرة الشخصية والمشاركة.

3- مبدأ التعلم عن طريق الممارسة: فالمتعلم عنصر فاعل في عملية التعلم، وعنصر التجربة هو المبدأ الأساسي: يبحث، يجرب، يستقرئ، يعيش التجربة، يكتشف، يستنتج، يتعلم ما يعيشه...[2]

[1] - سعيدي والبلوشي: **طرائق التدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقاتها عملية**، دارالمسيرة، الاردن،2009،ص161.

[2] - الهويدي زيد:مرجع سابق ص217.

- **مبدأ التفاوض:** للتفاوضية مشروعية باعتبارها صورة تعطي مكانة للتعلم وتحترم دوره في المشاركة في عملية البناء، وبذلك تصبح السلطة في القسم مشتركة حيث يتنازل المدرس عن جزء من سلطته، ويصبح متقبلا للنقد والاقتراحات، فالسيرورة التفاوضية تقع بين أطراف متعلمون–أستاذة، حيث يقع التفاوض حول اختيار المشروع وأهدافه ومراحله وآليات إنجازه.

5- مبدأ االتعاقد والنمائية: الالتزام بتنفيذ المهمة في الآجال المحددة في إطار التشارك مع الآخر، مما ينمي الحس بتحمل المسؤولية لدى المتعلم، والمشروع متحرك ونامٍ لأنه قابل للتعديل والمراجعة وحي يتلاءم مع حقيقة الحاضر لبناء المستقبل، والذي يهدف للوصول إلى نتائج وهذا ما يؤدي إلى إرساء دينامية.

6- مبدأ التحديد في الزمن:المشروع يندرج في زمن معين يحدده المتعلمون، بالاتفاق مع معلمهم، ويكون(أسبوعا، شهرا، سنة).[1]

VI. خطوات إنجاز المشروع:

يمر المشروع منذ بدايته كفكرة وحتى مرحلة تقييمه بأربعة مراحل رئيسية تتمثل في:

1- **اختيار المشروع:** وهي أهم مرحلة إذ يتم ذلك بإشراك المتعلمين والتشاور معهم في شأنه، وينبغي أن يكون المشروع متوافقا مع ميولات المتعلمين ورغباتهم، ويجب أن يتناسب المشروع مع القدرات العقلية والعضلية للمتعلمين، ثم ينبغي أن يثير المشروع أنشطة ويمس مجالات عمل متنوعة وقريبة من مواضيع متعددة القرارات المدرسية التي يشتغل عليها المتعلمين.[2]

2- **تخطيط المشروع:** يراعى في مرحلة التخطيط ما يلي:

- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع، وذلك من أجل انتقاء الأنشطة والوسائل التي تقوم على تحقيق الأهداف.
- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم.

[1] – الهويدي زيد: المرجع سابق، ص217.

[2] – عبد العظيم صبري عبدالعظيم: **استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة،2005، ص99,98.

- تحديد الطرق المتبعة في تنفيذ النشاط، ودور كل من الفرد والمجموعات فيه.[1]

3- تحديد مراحل التنفيذ المشروع وتحديد متطلبات العمل في كل مرحلة.[2]

4- **تنفيذ المشروع:** ويتم فيها التنفيذ الفعلي للمشروع، حيث ينتقل من كونه اقتراح إلى مرحلة الإعداد والعمل،بحيث تتضافر فيه جهود المعلم والمتعلم لتنفيذهذا المشروع مع الاختلاف في مواقع التنفيذ.[3]

حيث يظهر دور المعلم في تنفيذ المشروع بعد اختيار المشروع ووضع الخطة المناسبة للعمل عليه، إذ تتجلى مهامه في:

- التحقق من قيام كل متعلم بالمهمة الموكلة إليه.
- التأكد من ضرورة التزام المتعلمين ببنود الخطة.
- تقديم الاستشارة والتوجيه والمشاركة.
- سماع آراء المتعلمين والاجابة على تساؤلاتهم.
- استشارة دافعيتهم وتحفيزهم على الإنجاز.

أما دور المتعلم في تنفيذ المشروع فيتجلى في:

- ✓ جمع المعلومات حول الموضوع.
- ✓ تنفيذ المهام الموكلة إليه وفق الخطة التي وضعها.
- ✓ تحديد جميع بنود الخطة واجراء التعديلات اللازمة حسب تطورات المشروع.
- ✓ توثيق المشروع وكتابة تقرير.[4][5]

---

[1] – عبد العظيم صبري عبد العظيم: المرجع نفسه، ص99.

[2] – وليد احمد جابر: **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2، عمان، 2005، ص229.

[3] – عبد العظيم صبري عبد العظيم: مرجع سابق، ص99.

[4] - أسامة محمد أنيس زيود:**واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2016، ص23.

- ✓ أدوار تنفيذية تستدعي مرحلة الحقة تسمى بالتقويم.

4- تقويم المشروع:

يتم فيه مناقشة إنجازات المتعلمين وتقييم مدى فائدتهم من عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والنتائج، حيث يتعرفون على مواطن الضعف وأماكن الخطأ، ثم العمل على بلورة النتائج بصورة علمية منظمة توضح الجوانب الظاهرة التي شكلت موضوع المشروع.[1]

VII. شروط اختيار الموضوع:

هناك مجموعة من الشروط لابد من الأخذ بها عند اختيار المشاريع نذكر منها الاتي:

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معينة، ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معينة باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشاريع المفيدة التي يمكن تنفيذها، لعدم توفر المواد الضرورية، وكذلك يجب ملاحظة المكان الذي ينفذ فيه المشروع كي لا تضيع الجهود ويذهب الوقت هدرا.
- يجب أن يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ مشروع متناسبا مع قيمة المشروع، فالنتائج التي نحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم، هي التي يجب أن تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ مشروع مدرسي.
- يجب ألا يتعارض المشروع المختار مع جدول الدروس المدرسي، أو بعبارة أخرى يجب ألا يؤثر في سير الدروس خوفاً من اختلال النظام، وحدوث الارتباك في تعليم بقية الصفوف.
- مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها المعلم لمشروع ما وبعبارة أخرى يستحسن عدم اختيار المشاريع التي تتطلب المصاريف الباهظة، والتي قد تكلف المعلم والطلبة ما ليس بوسعهم تدبيره.
- ملائمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة.

[1] – عبد الحميد حسن عبد الحميد شهين،: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، الدبلوم الخاص في التربية، جامعة الإسكندرية، 2010، ص 116.

- ويجب ألا يكون المشروع معقدا، ويجب ألا يستغرق وقتاً طويلا ألا يتجاوز الوقت الذي يخصص للمشروع أكثر من أسبوعين على الأكثر.

- يجب أن يكون المشروع متناسباً مع قابلية الطلبة في تصميم هو تنفيذ هو يجب ألا يتطلب مهارات معقدة، أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها، ويجب ألاّيكون المشروع صعباً بدرجة يضطر المعلم فيها إلى أن يصرف وقتا طويلا مع كل طالب لتعليمه وإرشاده.[1]

VIII. أنواع المشاريع

تختلف المشاريع التي يقوم بها المتعلمون حسب اختلافا لاختصاص يتول مواضيع التي يدرسونها ويمكن إيجازها على النحو التالي:

1. من حيث المشاركين في المشروع نجده ينقسم إلى:

_ مشاريع فردية: وهي التي يتولى فيها كل متعلم عمل لوحده وهي نوعان:

- أن يكون المشروع واحد لجميع المتعلمين داخل الصف، ولكن يقوم به كل متعلم على حِدة كأن يطلب من الجميع في البحث عن فن الرثاء فيتولى كل متعلم تنفيذه مع أنه واحد للجميع.
- أن يكون لكل متعلم مشروع معين يقوم به بنفسه، كأن يكلف الفخر، والآخر بفن الغزل ...وهكذا.

_ مشاريع جماعية: وهي أن يكون فيها جميع متعلمي الصف يعملون في مشروع واحد مثل إقامة عرض مسرحي أو إصدار مجلة أو غيرها.[2]

الشكل رقم(01) يمثل المشاريع الجماعية

[1] – مرعي والحيلة:**طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4 الاردن،2009،ص81

[2] – محسن عطية:**الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006م، ص130.

2.من حيث الأهداف : قسمها (كلباترك) إلى أربعة أنواع:

أ. **مشروعات بنائية-إنشائية:** وهي المشروعات ذات صبغة علمية، تهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون)

ب. **مشروعات استمتاعية**;وهي المشروعات تطبيقية والترفهية حيث يتعلم التلاميذ فيها مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة، ويكون المتعلم عضوا في تلك الرحلة أو الزيارة، كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية.

ت. **مشروعات في صورة مشكلات:** وتهدف هذه المشروعات الى دفع التلاميذ على التفكير المبدع وحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها المتعلمون أو محاولة الكشف عن أسبابها.[1]

ث. **مشرعات يقصد منها كسب المهارة:** والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية أو الاجتماعية.[2]

IX. دور المعلم والطلبة في التعلم بالمشاريع:

1. دور المعلم في التعلم بالمشاريع:

- القدرة على تحليل حاجات الطلبة التي تعكس اهتمامهم.
- التخطيط الجيد للفعاليات التي تساعد على تحقيق هذه الحاجات، وحسن تنفيذها.
- تهيئة البيئة التعليمية الجاذبة، والمحفزة لدوافع التعلم لدى الطلبة.[3]

2. دور الطلبة في التعلم بالمشاريع:

إن طريقة المشروع تؤكد على الطور الهام للطالب، فهو محور العملية التعليمية التعلمية، (فالطالب أو مجموعة الطلبة)من يختار المشروع ومن يضع خطة العمل، وهو من ينفذ. ونظرة تأمل للخطوات السابقة نرى أنها تعمل على تعميق دور المتعلم – كمشارك – وليس كمتلقٍ يتم ضمان إعداده الجيد للتفاعل مع

---

[1] – زياد سعيد بركات: **فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية المهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاش الاساسي**، رسالة الماجستير، كلية التربية في الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، 2013،ص 22

[2] – لبيد ولى خان المظفر: **طرائق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية**، الجامعة الفاروقية، براكشي، بكستان، 2009، ص30.

[3] - طولبة وآخرون: **طرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان،2010، ص192.

الحياة، كما أن الثقة بقدرة الطلبة على التميز والإبداع في تنفيذ المشروع تقود القائمين على العملية التعليمية لإعداد الطالب المبدع.[1]

X. مزايا وايجابيات بيداغوجيا المشروع:

هنالك العديد من المحاسن والايجابيات لطريقة التعلم بالمشاريع، فهي تشجع الطلبة على العمل بروح الفريق الواحد وتبادل الأفكار، وتتناسب مع المهارات العملية للمواد التعليمية المختلفة، و تكشف ما تعلمه الطلبة من في صورة مشروع نهائي، و تمرن الطلبة على استخدام التكنولوجيا وكيفية التعامل معها وتكسب الطلبة مهارة التخطيط عبر كل مرحلة من مراحل المشروع، حيث تنظم هذه المهارة أعمالهم وتجنبهم العشوائية في العمل، تنمي لدى الطالب المهارات الاجتماعية من خلال العمل التعاوني، و تعزز الثقة بالنفس وتشجعهم لكي يتحملوا مسؤولية تعلمهم، انتقال أثر العمل الجماعي إلى الحياة اليومية للتلميذ وتتيح حرية التفكير وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنمي لديهم الثقة بالنفس،كما تنمي به العادات الجيدة عند التلاميذ كالتعاون وحرية التفكير والتحمس للعمل والإنتاج، والاستعانة بالكتب والمراجعة المختلفة.

ويشير ويستود (westood) (2006) أنها تستخدم العديد من وسائل الاتصال والعرض والتي قد تكون مفيدة جدا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذكر (ستولر)على أنها وسيلة فعالة في تعليم اللغة والمحتوى في آن واحد، واستخدامها يحدد وجود صلة مباشرة بين تعلم اللغة وتطبيقاتها، كما وحددت كراوس وبوس (Krauss & Boss; 2013) أهم المهارات الحياتية التي يكتسبها الطالب خلال مشاركتهم في التعلم

القائم على المشاريع والتي تشمل المرونة والتنظيم وضبط النفس، ومهارات البدء في المهمة، ومهارة إدارة الوقت وما وراء المعرفة.[2]

وحددت اليونسكو(UNESCO,2011)إلى إن طريقة التعلم القائم على المشاريع يمكن اعتبارها واحدة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعزيز تكنولوجيا الاتصالات والتطور المهني للمعلمين وأكد كل من وورثي (Worthy, 2000)وتاسيناري (Tassinari, 1996) على أن مجالات التعلم القائم على المشاريع

قدمت فرصا عديدة للمتعلمين في توجيه دارة ومراقبة تعلمهم من خلال التوجيه الذاتي والتنظيم الذاتي، كما أن للتعلم القائم على المشاريع القدرة على دمج التعاون والتنسيق التعاوني الهادف.

[1] – طولبة واخرون: المرجع نفسه، ص192.

[2] -أسامة محمد انيس: المرجع سابق، ص24.

وذكر بارو (Barron) أن التعلم بالمشاريع يقوم على مجموعات التعلم التي تتحمل المسؤولية الكاملة عن تعلمهم، ويضيف أن إطار التعلم القائم على المشاريع يختلف عن أنشطة التعلم القائم على حل المشكلات في تأكيده على التعاون والعمل المشترك بين أعضاء الفريق، وهذا ما يجعل التعلم القائم على المشاريع بنائي.

XI.معيقات وعيوب بيداغوجيا المشروع:

على الرغم من فوائد وأهمية طريقة التعليم القائم على بيداغوجيا المشروع أشار التربويون أمثال: (بودي والخزاعلة، 2012)و(عواد وزامل،2010)، إلى أنها لا تخلو من بعض العيوب والسلبيات منها: افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتتابع، والمبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، كما وتحتاج إلى مصادر ومراجع تعليمية وأدوات متعددة، وقد تكون هذه المصادر والأدوات مكلفة في بعض الأحيان أو غير متوفرة في المدرسة، وصعوبة تنفيذها في ظل السياسة التعليمية الحالية لوجود المفاهيم المفضلة والحصص الدراسية وكثرة المواد المقررة كما وتحتاج إلى معلم مدرب على تطبيق هذه الطريقة، و تصلح لبعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، وتحتاج بعض المشاريع وقتا طويلا، الأمر الذي يتعذر معه توفير الوقت في ظل الضغوط المختلفة على المعلم وطالب.

وأظهرت أبحاث ديفيد (David, 2008) وهملوواروز (Hmelo– Silver&Barrows, 2006) على أن استخدام التعلم القائم على المشاريع والقائم على حل المشكلات من الصعب تنفيذه جيدا، بل يحتاج إلى معلم قد اكتسب اتقانا في تدريس المحتوى واتقانا في استراتيجيات التدريس وذكر هيلي (Healy, 2005) أن هنالك بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين: منها ربط المشاريع مع المنهاج، أو إيجاد طرق لربط التعلم القائم على المشاريع مع الخبرات العملية وربط الأشياء النظرية مع العملية، حيث كانت تحديا يواجهه الكثير من المربين والتربويين[1].

أن بعض الأعضاء يبذلون جهدا أقل من غيرهم أثناء العمل ضمن مجموعات التعلم بالمشاريع فيما لو كانوا يعملون وحدهم، ويضيف كر وبرون (Kerr &Bruun, 1983) أن هناك بعض المظاهر السلبية في هذه الطريقة، في أن بعض الطلاب الذين يشاركون في العمل مع المجموعة على افتراض أن

[1] – اسامة محمد أنيس زيود: المرجع سابق، ص25.

الأعضاء الآخرين سيسدون العجز، وأنه عندما يكون أحد أعضاء الفريق يعمل بأداء كامل ويرى الآخرين لا يعملون يقل مجهوده في الاستجابة لتحقيق الأهداف.[1]

[1] - اسامة محمد أنيس زيود: المرجع سابق، ص25.

خلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل طريقة التدريس بالمشروع، باعتبارها ناتجة عن التطورات التربوية الحاصلة في المنظومة التربوية الجزائرية، التي تعمل من خلال معالجة المناهج الدراسية على تكوين الفرد الأكثر صالحية والنهوض بالنوعية التربوية وإعداد جيل متحمل للمسؤولية في جميع المجالات الحياتية.

الفصل الثالث:

جودة مخرجات التعليم

تمهيد:

I.من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة

II.خصائص الجودة في التعليم

III.معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي

IV.استراتيجيات جودة مخرجات التعليم

V.خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

VI.ادوار بعض العناصر المدرسية في الجودة التعليمية

VII.مزايا تطبيق الجودة ومردودها على المؤسسات التعليمية

VIII.معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

الخلاصة

تمهيد:

إن عملية تحسين جودة المخرجات التعليمية في المؤسسات التعليمية تشير إلى النمو المدروس على أسس علمية، ويشمل تنمية شاملة ومتكاملة في جميع الميادين التعليمية أو في مثل: الميدان العلمي الأكاديمي أو الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي. ويمكن القول أنها عملية تغيير شاملة مخطط لها تقوم بها الجامعة للانتقال بمخرجاتها التعليمية من وضع إلى وضع أفضل، وبما يتفق مع احتياجاتها وإمكانياتها الاقتصادية والاجتماعية، فهي عملية انبثاق وتفجير الإمكانيات الكامنة في الطلبة وذلك من أجل إيجاد وضع أفضل لهم وللمجتمع بما يكفل لهم العيش الكريم لذا فإن عملية تحسين نوعية المخرجات التعليمية تعتمد اعتمادا قوياً على التخطيط العلمي الممنهج والمدروس لأي تصل البرامج المعدة لهم إلى أهدافها ولبناء طلبة قادرين على مواجهة تحديات الحياة، والتغيرات التي تحدث حولهم بشكل إيجابي وفعال، ومساعدتهم على التفكير بشكل مبدع وتنمية المهارات في المجال التربوي، وسنتناول في هذا الفصل من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة وخصائص جودة التعليم واستراتيجيات مخرجات التعليم في الجزائر.

I . من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة

لقد بنيت فلسفة المدرسة التقليدية على فلسفة تربوية يتركز هدفها الأساسي حول المعرفة وكان هم التربية المدرسية محصورا في تزويد التلاميذ بأكبر كمية ممكنة من المعلومات كهدف في حد ذاته.

إن المدرسة التقليدية اهتمت بالجانب المعرفي وأهملت الجوانب الإدارية والعلمية والتطبيقية ولم تدخل في أهدافها عملية الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وغيرها من مستويات الجانب المعرفي بل اقتصرت على أدنى المستويات وهو مستوى التذكر والاسترجاع للمعلومات واعتبر المنهج مرادفا للمقررات الدراسية وأن أي نشاط حر يمارسه التلاميذ بقصد إشباع رغباتهم ميولهم ما هو إلا مجرد لهو ولعب وأنه خارج نطاق المنهج .

فقد ظلت تلك الفلسفة التربوية التقليدية توجه التربية المدرسية حتى بدأ ظهور الآراء والاتجاهات التربوية الجديدة في فلسفة التربية وتغلغل الفلسفة الديمقراطية في ميدان التربية.

في ظل الفلسفة التربوية الحديثة أصبحت رسالة المدرسة والتربية هي بناء شخصية التلميذ وتوجيه سلوكه وبناء أجيال جديدة من البشر يقودون مسيرة الحياة و من هنا فإن أهداف المدرسة الحديثة أو مدرسة الجودة هي:

_ مساعدة التلميذ على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه.

_ تنمية الروح الوطنية والقومية.

_ تزويد التلميذ بقدر مناسب من المعارف الإنسانية والمهارات العلمية والفنية والعملية .[1]

كما أن مدرسة الجودة تسعى أيضا لتحقيق الأهداف التالية:

- ✓ إعداد متعلمين يتصفون بما يلي:

_ امتلاك المرونة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة في ميدان المعرفة أو في ميدان العمل.

[1] – محمد عطوة مجاهد : **المدرسة و المجتمع في ضوء مفاهيم الجودة** , دار الجامعة الجديدة للنشر , الإسكندرية 2008 ص9.

• القدرة على اكتساب المعارف والمهارات الجديدة و الابتكار.

• القدرة على التعلم مدى الحياة .

• التشبع بالقيم الدينية والوطنية .

2.إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة و تجاوز معارف ومهارات أقرانه على الصعيد العالم يوم تمسك في الوقت نفسه بقيم مجتمعه.

3.تحقيق تطلعات المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة وتجاوزها.[1]

إضافة لكل هذا فإن مدرسة الجودة تسعى لتحقيق ما يلي:

1.تدريب العقل :أي تطوير القدرة العقلية للفرد المتعلم و زيادة ذكائه.

2.تعليم الأساسيات :أي عمليات التعلم الأساسية لبقاء الثقافة و وانتقالها إلى الأجيال.

3.التكيف مع المجتمع :أي تعليم التلاميذ كيفية التكيف مع الواقع الاجتماعي في مجتمع.

4.حل المشكلات و التفكير الناقد : أي إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على تطبيق إجراءات الطريقة العلمية لحل المشكلات التي تواجه مجتمعهم .

5.التعليم من أجل إحداث التغيير الاجتماعي : أي الإسهام في تصحيح المشكلات و تحمل المسؤولية وضع الإجراءات الوقائية .

6.التربية لتحقيق الذات : أي مساعدة الأفراد على الإبداع و اتخاذ القرار و تحمل المسؤولية.

7.التربية من أجل الإعداد للمهنة و للمستقبل .

8.ممارسة الأساليب الديمقراطية فكرا و عملا في كل المعاملات الإنسانية و العمل على تطويرها و تنميتها.[2]

[1] – يزيد قادة: **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم الجزائري**، رسالة ماجستير،كلية العلوم الاقتصادية والتسير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر2010.ص61.

[2] - ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: **الديمقراطية المدرسية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع , عمان , طبعة 2008 ص14.

ويرى بونستنكلBONSTINGL1992 : المدرسة بتوفيرها أدوات التعليم الفعالة و البيئة التنظيمية الملائمة تمثل جهة تقديم الخدمة والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحتطهم و الحياة .[1]

من هنا فإن مدرسة الجودة هي تلك المدرسة التي توفر للتلاميذ تعليما ينمي مواهبهم و إمكانياتهم و يكسبهم مهارات و عادات و صفات جسمية و عقلية و مزاجية يستطيعوا أن يتكيفوا مع المجتمع الذي يعيشون فيه.[2]

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نقول بأنه إذا ما طبق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم فإننا سوف تتحصل على مخرجات للنظام التعليمي تملك المواصفات و المهارات .

II.خصائص الجودة في التعليم:

تركز على الأداء الصحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكري ألابتكاري والتفكيري الناقد لدى الطالب. وتعني التوافق معا لغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية وتشري إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلا، وتنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم وتعتبر الرتبية والتعليم عملية مستمرة مدى الحياة وتسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية، وتهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة علاوة على ذلك تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي.[3]

لمدرسة الجودة خمس خصائص تعرف بأعمدة الجودة وهي على النحو التالي:

_التركيز على العميل

يعتبر كل من فرد "مورد وعميل" في مدرسة الجودة الشاملة ومستهلكي المدرسة هم التلاميذ وعائلاتهم ويصنف أولياء الأمور والمدرسة يعملون العملاء و يرجع ذلك لاهتمامهم بتعلم أبنائهم في

[1] – ابراهيم وجيه محمود: **التعلم اسسه ونظرياته وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية ، ط6، 2006، ص226.

[2] –ابراهيم وجيه محمود : **التعلم – أسسه و نظرياته وتطبيقاته** – دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع ،الإسكندرية ، 2006 ص229.

[3] - رافت عبد العزيز البوهي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2018ص18.

مسؤولية المدرسة أن تتعامل مع أولياء الأمور لاستخراج الطاقات لدى التلاميذ والاستفادة من عملية التعليم الموجودة في المدرسة .

فأولياء الأمور والمدرسة يعملون سويا لتحسين عملية التعليم للتلاميذ للتعرف على نواحي القوة وتدعيمها وتقليل جوانب لضعف وعلاجها، ويوجد لدى المدارس عملاء داخلين وهم التلاميذ و المعلمون و المديرين و الموظفون أما العملاء خارجيين فهم أولياء الأمور والمجتمع و الحكومة وقطاع الأعمال.

_ الاندماج الكلي (التفاعل الكلي)

يجب على كل فرد أن يشارك في تحويل الجودة،إن الجودة ليست فقط لائحة المدرسة أو مسؤوليات المدير إنها مسؤولية كل فرد وتتطلب الجودة من كل فرد داخل

المدرسة أن يبذل قصارى جهده لتحقيقها.[1]

- القياس

لا يمكن تحقيق التحسين والتطوير لأشياء لا يمكن قياسها ، إن المدارس لا يمكنه أن تواجه مستويات الجودة وإقامته إذا كان لديهم القدرة على قياس التقدم في تحقيق الأهداف لهذه المستويات فالطلاب يستخدمون درجاتهم لقياس تقدمهم و المجتمعات تستخدم ميزانية المدرسة في قياس فاعلية عملية التعليم. [2]

_ الإلتزام

يجب على إدارة المدرسة أن تلتزم بالجودة وأن تكون عملية التغير لجودة المدارس من الأولويات، فبعض الناس تقاوم التغيير والإدارة ينبغي أن تسانده لتحقيق الجودة .

إن التعليم بصفة عامة هو عملية متصلة تمتد بصفة مستمرة طوال الحياة لتشكل الإنسان و تنميه في مراحل حياته المختلفة و لهذا فالتحسين المستمر يهدف إلى تنمية الفرد وتطويره و تزويده بمهارات التكيف مع المتطلبات الحضارية و مواكبة المستجدات التربوية الحديثة و التفاعل مع برامج التنمية المختلفة. [3]

[1] – ابراهيم احمد: **الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1،ص54،

[2] – محمد الصيرفي: **التميز الاداري للعاملين بقطاع التربية**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2009،ص316.

[3] - طارق عبد الرؤوف عامر: **التربية والتعليم المستمر**، دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع، عمان، 2007،ص11.

إضافة لهذا فإن مدرسة الجودة تتميز بالخصائص التالية:

_ تدعيم المشاركة والإدارة الذاتية للعناصر المدرسية مما يزيد من إحساسهم بالمسؤولية وزيادة الفعالية .

_ تفويض المدير لجزء من الصلاحيات والسلطة الممنوحة له إلى المرؤوسين الأكفاء. _ تحديد المسؤولية ونطاق الإشراف بين أعضاء المجتمع المدرسي حتى ينساب العمل بكفاءة .

_القيام بعمليات التخطيط العلمي داخل المدرسة وذلك بتحديد الأهداف المستقبلية .

_تمكين الطلاب من اكتساب مفاهيم أساسية تتعلق بالديمقراطية وحقوق الإنسان والحريات والتعاون.

_ وجود قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وخارجها .

_ حفز أعضاء المجتمع المدرسي وتفعيل ممارستهم الإدارية والفنية.[1]

_ إشراك التلاميذ في السلطة و تحمل المسؤولية من خلال المشاركة في رسم السياسات واتخاذ القرارات.

III.معايير الجودة الشاملة في التعليم:

هناك العديد من المعايير التي يتم استخدامها في المجال التعليمي وتشمل:

- **معيار جودة عضو هيئة التدريس(المعلم)**

ويعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل و المستمر.[2]

ويقوم هذا المعيار على عدد من المؤشرات أبرزها:

– حجم أعضاء هيئة التدريس و كفاياتهم التدريسية .

– مستوى التدريب و التأهيل العلمي لأعضاء هيئة التدريس.[3]

– مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.

[1] – محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق،ص 131.

[2] – محمد بن راشد عبد الكريم الزهرائي : **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية و التعليم**،رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ،2009،ص23.

[3] –– مهدي السماراني:المرجع سابق ،ص424.

– مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس.

2. **جودة الطالب:** يقصد به تأهيل الطالب علميا و اجتماعيا و ثقافيا و نفسيا ليتمكن من إ ستعاب دقائق المعرفة .

وتحدد مؤشرات هذا المعيار بما يلي :

–انتقاء وقبول الطلبة .

– نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس .

_متوسط تكلفة الطالب الواحد .

– استخراج معدل عدد السنوات اللازمة و الفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب و التسرب .

–نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لطلبتها .

–الكشف عن دافعية الطلبة و استعدادهم للتعلم .

–احتساب نسبة عدد المتخرجين إلى عدد المسجلين.[1]

3.معيار جودة المناهج الدراسية

يتضمن أصالة المنهاج و جودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بالواقع ومواكبتها للتغيرات و التطورات المعرفية و التكنولوجية بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته و أبحاثه في جميع أنواع التعليم

كما يجب أن توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام و يعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم المقدرة على التحميل الذاتي للمعلومة بالبحث و الإطلاع مما يثري التحصيل و البحث العلمي.[2]

[1] – يزيد قادة: مرجع سابق،ص44–45.

[2] - مهدي السامرائي: مرجع سابق، ص425.

كما أنه من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد"Peter Mortimore" تعزيز النواحي : الروحية و العقلية و الأخلاقية والثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعداد هم للمسؤوليات و خبرات الحياة.[1]

4.معيار جودة البرامج التعليمية

يقصد بجودة البرامج التعليمية :شمولها و عمقها و مرونتها و استيعاب لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية و مدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة و إسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب ا لأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية.[2]

5.معيار جودة تقويم الطلاب

يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب و أن تسهم هذه الأساليب في التعليم و الإفادة من التغذية الراجعة ويشترط كذلك أن يتصرف المقومون بالشفافية و العدالة و الموضوعية في أساليبهم و تمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم و مراجعتها ، و كذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم.[3]

6.معيار جودة الإمكانيات المادية

تتعدد الإمكانات المادية في المؤسسة التعليمية حيث تشمل جميع أنواع الأثاث و التجهيزات و المختبرات

و المكتبات إضافة إلى التهوية و الإضاءة و الضوضاء .

وتتضمن جودة هذا المعيار المؤشرات التالية:

_ مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف .

_ مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس و الطلبة من المكتبة.

_ مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس و الطلبة من المختبرات و الورشات

---

[1] -peter mortimore measuring educational quality.beitish journaj of educational. Studies. Vol(39).n(1). Februay.1991.p7.

[2] – صالح ناصر عليمات: **ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، التطبيق والمقترحات التطوير**، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، 2004،ص114.

[3] – مهدي السامرائي: مرجع سابق، ص427.

_ حجم الاعتماد المالي. [1]

IV.إستراتيجيات جودة مخرجات التعليم

1.تطبيق أهداف الجودة الشاملة في المجال التعليمي ومنها-:

_ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لتوصيف الأدوار والمسئوليات المحددة لكل فردفي النظام التعليمى وحسب قدراته ومستواه.

_الارتقاء مستوي الطالب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي.

_تحسين كفايات المشرفين الاكاديمين ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

_توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام التعليمي.

_تطوير الهيكلية الإدارية للنظام بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية

1- وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية:

- رفع مستوى الوعي لدى الطالب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص الملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم العام مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلي مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.[2]
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية ملا تقدمه من خدمة مختلفة للطالب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

2 - دور الطالب في عمليات التعليم والتعلم وتحسين مشاركته في الحياة المدرسية:

- فالطالب هو المستفيد الأول والفاعل الرئيسي من كل أنشطة التعليم، واكتساب مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة و التعامل معها واستخدامها، بما يوفر له القدرة على التعامل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته ومجتمعه، وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف البناء مع الآخر أفراد وجامعات.

[1] - مهدي السامرائي: مرجع سابق،ص427.

[2] - رافت عبدالعزيز البوهي: مرجع سابق،ص44-45

وبالتالي تسعي الجودة الشاملة إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية التعلم، لذلك فإن هذه المرحلة تتطلب " إنسانا بمواصفات معينة الاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية

3- بناء مناهج جديدة متطورة في جوانبها المعرفية والتقنية-:

- بحيث تكون المناهج متكاملة مع الوسائط الفعالة متعددة الفاعلية، ويتم استبدا لنظام الكتاب المدرسي القائم إلى مزيج من الأساليب التي تجمع بين الكتاب والبرمجيات الدراسية والتلفاز التربوي واستخدام الشبكة العنكبوتية بما يحقق ويدعم الإحساس بأهمية العلم والتكنولوجيا وضرورة امتلاك مقومات ومهارات التعامل معها، واستخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتكنولوجية مثل أجهزة الحاسوب وأدوات التحليل الرمزية.

وتتمثل جودة المناهج المدرسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطالب، أولياء الأمور، المجتمع).

- وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني" تعلماً من اجل التمكن".
- ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة:
- _انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق أهدافه.

_ضامن التجريب الميداني للمنهج قبل الشروع في تعميمه.

_ تمكينا لمعلمين من خلال تدريب للمعلمين على المناهج المطورة.

- _وجوب الاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن.
- ومعنى ذلك أن الجودة فيا لمناهج تعنى "التعلم للتميز".وذلك لأن مفتاح الإبداع والتميز وهذا ما نريد تحقيقه في عرض العولمة والتكنولوجيا.[1]

[1] - رافت عبد العزيز: مرجع سابق،ص 46-47--48.

VI.خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

- إن خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم لا تختلف كثيرا عن خطوات تطبيقها في المصانع والمؤسسات الإنتاجية، وإن المؤسسة التعليمية أيا كان مستواها عندما تعتزم الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في عملها لا بد لها من القيام بالخطوات التالية:[1]

- **أولا : نشر ثقافة الجودة الشاملة**

إن الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية وثقافية جديدة ينبغي أن تحل محل الثقافة التقليدية وهذه العملية تقتضي بأن تعمل المؤسسات التعليمية بقياد العليا على

- نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسات التعليمية و الإمكانيات والانحياز تام لتطبيقها ولتحقيق ذلك يجب على المؤسسة التعليمية ما يأتي:

1. تهيئة المناخ التعليمي الذي يقتضي تطبيق نظام الجودة الشاملة.[2]

2-تبصير جميع العاملين في المؤسسات التعليمية بمبادئ الجودة وأهميتها ومعاييرها وما تحقق من فائدة للأفراد والمجتمع .

والمؤسسات وما توفر من نوعية وتقليل الكلفة و الهدر في الوقت والجهد ، ويتم ذلك كما يلي:

أ. اختيار المدربين و المدرسين و العاملين الذين يتسمون بمؤهلات للعمل في إطار إدارة الجودة الشاملة .

ب. عقد لقاءات ومؤتمرات وإلقاء محاضرات من خبراء في نظام الجودة للتعريف هذا المفهوم .

ج. بناء برامج تدريبية للإداريين والمدرسين والعاملين تؤهلهم للتخطيط لنظام الجودة وتنفيذه وتحسينه وضبطه.

د . تزويد جميع العاملين بأسس العمل التي يقوم عليها نظام إدارة الجودة الشاملة ومتطلباته.

هـ. التأكد من أن الجميع أصبحوا قادرين على تنفيذ برامج الجودة الشاملة .

2. ثانيا : التخطيط لتطبيق نظام الجودة

[1] – محسن علي عطية: مرجع سابق،ص142

[2] – يزيد قادة:مرجع سابق،ص53.

إن هذه الخطوة تتطلب دراية تامة بمدخلات نظام الجودة وعملياته ومواصفات مخرجاته بمعنى أن المخططين يجب أنن يمتلكوا رؤية واضحة عن جميع مدخلات البرنامج وعملياته وعليهم :

– تحديد أهداف المؤسسة التعليمية: بما أن درجة جودة الأهداف تحكمها درجة صلتها باحتياجات الطلبة والمجتمع وسوق العمل فإن ذلك يقتضي إيجاد مخرج تعليمي يلبي رغبات و احتياجات كل عملاء المؤسسة التعليمية .

– تحديد رسالة المؤسسة التعليمية في ضوء أهدافها .

–تحديد العملاء أو المستفيدين من الخدمة التعليمية.

_ تحديد متطلبات العملاء والمواصفات التي يتوقعونها في المنتج (الخريج) أو الخدمة التعليمية من خلال :

_ الزيارات الميدانية للمؤسسات التي يمكن أن يلتحقها المتخرجون.[1]

_ الاحتكاك والاتصال الشخصي والمقابلات الشخصية.

_ تشكيل اللجان التي تتولى تقصي شكاوي الطلبة والمؤسسات وأولياء الأمور و المقترحات اللازمة للتطوير .

_متابعة أداء الخريجين .

_ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في مجال تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة .

– تحديد العوامل اللازمة للانتقال إلى نظام الجودة.

ثالثا: التنظيم لتطبيق نظام الجودة

إن تبني نظام تطبيق إدارة الجودة في التعليم يقتضي إعادة تنظيم العملية التعليمية لتستجيب إلى معايير نظام الجودة، وعلى هذا الأساس فإن تنظيم الجودة يجب أن يتسم بما يلي:

–وحدة الفعالية بين أقسام المؤسسة التعليمية والعاملين فيها.

–أن كل عامل في المؤسسة التعليمية يجب أن يكون على بينة من رسالة المؤسسة وأهدافها.

–تقليل المنافسة بين أقسام المؤسسة والعاملين فيها وتنمية روح الفريق في العمل.

[1] – يزيد قادة: مرجع سابق،ص54.

لغرض القيام هذه الخطوة تشكل المؤسسة التعليمية مجلسا للجودة براسة مدير المؤسسة ويحدد منسقا للجودة كما يشدد تنظيم الجودة على الاهتمام بمشاركة الجميع في تحمل المسؤوليات و الابتكار و التجديد

رابعا: تنفيذ نظام الجودة

إن تنفيذ خطة نظام الجودة يقع على فرق العمل داخل المؤسسة التعليمية إذ تحدد مجموعات صغيرة يطلق عليه دوائر الجودة تتولى كل مجموعة مهمات محددة في تطبيق نظام الجودة وتحدد كل مجموعة الأنشطة المطلوب تنفيذها والوقت اللازم للتنفيذ والكلفة التقديرية ووضع سبل التغلب على المعوقات. [1]

المحتملة ومتابعة الجودة في المجال أو القسم الذي تتابعه كل مجموعة، وتعرف العناصر التي تحتاج إلى تحسين مع مراعاة أن ما يتبع من عمليات وإجراءات يؤدي إلى تحقيق جودة العملية التعليمية وزيادة جودة الأداء.

وتقليل نسبة الفقد في الإنتاج واشتراك جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في تحمل مسؤولية التحسين المستمر وصنع القرار و نشر ثقافة الجودة .

خامسا: التقويم

إن التقويم في إدارة الجودة الشاملة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى التأكد من أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة الشاملة كما يؤدي إلى تطوير وتحسين تمر في الأداء المعرفي و الإداري ويتم التقويم بإتباع الآتي :

- التقويم الذاتي: وذلك بتشكيل فريق تقويم يستفيد من تقارير دوائر الجودة ومجلس الجودة لمقارنة النتائج المحققة بالحالة التي كانت عليها المؤسسة ونشر الحقائق وعرضها في تقرير يسمى تقرير المراجعة الداخلية.

الخارجي: تشكل المؤسسة التعليمية لجانا أو فرقا من المدرسين والخبراء تحت إشراف المجلس الأعلى للجودة مهمتها تقويم أداء المؤسسات التعليمية من جميع النواحي .[2]

أما عليمات فقد أشار إلى أن خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يمكن تحديدها على النحو التالي:

[1] - يزيد قادة: مرجع سابق، ص55,54.

[2] - يزيد قادة:مرجع سابق، ص55, .

التمهيد:وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة وتتضمن ما يلي :

_ توضيح مفهوم الجودة الشاملة لجميع العاملين .

_ تحديد احتياجات العملاء الداخليين و الخارجيين.

_ تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعلم بالمؤسسة التعليمية.

_ تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة .

_ توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ .

-**التنفيذ:** ويتضمن الممارسات التالية :

_توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم .

_تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته .

_ زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر.

-**التقويم** :من أبرز الممارسات التي تتضمنها عملية التقويم ما يلي:

_ المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ.

_مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد.

_ تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم.

_ إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل و تحديد الأخطاء وتصحيحها .

_ المراجعة المستمرة للجودة للتأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة.[1]

VI.ادوار بعض العناصر المدرسية في تحقيق الجودة التعليمية

إن تطبيق الجودة الشاملة يتطلب إبراز أهمية دور كل فرد في المدرسة واعتباره مسئولا بحيث تغيرت أدوار كل من المعلم والطالب والمدير فأصبح الطالب محور العملية التعليمية ينقب ويبحث ويحلل ويعلم، ودور المعلم يتمثل بالتوجيه و الإرشاد والمساعدة، وأصبح دور مدير المدرسة التخطيط للمستقبل و يضع الحلول والاستراتيجيات لتنفيذ كل هدف ويضع البدائل. [2]

[1] - صالح ناصري عليمات: مرجع سابق،ص102.

[2] - محمود عيد المسلم الصليبي: **الجودة الشاملة و أنماط القيادة التربوية**، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان ، ط1،2008 ص – 60.

1 .دور إدارة المدرسة

تلعب الإدارة المدرسية دورا كبيرا في إنجاح العملية التعليمية حيث أن تحقيق الأهداف المسطرة يتوقف بالدرجة الأولى على مدى توافر قيادة واعية داخل المدرسة لديها القدرة على الابتكار و الإبداع و أن المدير الذي يشارك العاملين معه في وضع سياسة المدرسة وصنع القرارات التي تتعلق بالعمل يستطيع تحقيق الجودة التعليمية الشاملة .

تتلخص أهم أدوار مدير المدرسة لتحقيق الجودة فيما يلي :

-يتولى توزيع الأعمال الفنية والإدارية بالمدرسة و يصدر التعليمات اللازمة للتنفيذ.

-يتابع تطبيق اللوائح والخطط والمناهج كما هو مقرر ويكون مسئولا عن تسيير العمل بالمدرسة .

- يكون ديناميكيا حيويا يقوم بأدوار العمل المختلفة وفقا لمقتضيات الموقف.[1]

2.دور المعلم

تنادي إدارة الجودة الشاملة بالتغيير في علاقات المعلمين بالطلاب والمدراء حيث ينبغي أن ينظروا إلى التعليم من خلال أعين التلاميذ وأن يعملوا مع المدير كفريق عمل وبالتالي تحمل بعض مسؤوليات وسلطات المدير.[2]

يعتبر المعلم من أهم عناصر نظام التعليم الذي يعتمد عليه بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب .

من هنا فإن دور المعلم لم يعد يقتصر على التلقين والتحفيظ لأن عمله التلقيني يخلق شخصيات سلبية في المجتمع و لهذا وجب علي أن يدفع تلاميذه إلى التفكير و البحث والاستقصاء و التجديد.[3]

فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرا على قديم تعليم نوعي متميز .

---

[1] – محسن عبد الستار محمود عزب: **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة** , المكتب الجامعي الحديث , الإسكندرية,2008,ص192.

[2] – فيصل بن محمد عمر الطس: **آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة الجدة**،جامعة أم القرى ،2008ص71.

[3] – احمد اسماعيل حجي: مرجع سابق، ص32.

تتمثل أهم أدوار المعلم لتحقيق الجودة فيما يلي:

_ تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ .

_تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

_استخدام إستراتيجيات تستجيب لحاجات التلاميذ .

_ إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

_الاستخدام الفعال للأساليب المتنوعة في التدريس لإثارة دافعية.

_ إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد .

_ التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

_التقويم الذاتي و تقويم التلاميذ.[1]

كما أن للمعلم دور مرتبط بأربع مجالات هي :

أ. تصميم التعليم: أدى انتشار الحاسوب التعليمي إلى أهمية أن يتزود المعلم بمهارات المصمم التعليمي لكي يتسنى له تصميم الادة الدراسية التي يدرسها وتنظيمها.

ب . توظيف التكنولوجيا : لقد حدث تغير هائل في عرض المعلومات من حيث ترميزها ونقلها وأصبح الدور الرئيسي للمعلم يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم .

ج.تشجيع تفاعل الطلبة: يوجد أربعة أنواع من التفاعل وهي :

_ تفاعل المتعلم والمحتوى .

_ تفاعل المتعلم مع المعلم .

_تفاعل المتعلم مع المتعلم .

_ تفاعل المتعلم مع نفسه .

د.تطوير التعلم الذاتي للطلبة: يقوم دور المعلم على تطوير التعلم الذاتي للطالب، ويعرف التعلم الذاتي للطالب بأنه قدرة الطلبة على المشاركة بنشاط في تعليمهم.[2]

[1] - محمد عطوة مجاهد:مرجع سابق،ص150.

[2] – غسان يوسف قطيط: **حوسبة التقويم الصفي** ,دار الثقافة للنشر و التوزيع, عمان2009 , ص26،

من هنا فإن المعلم الجيد هو ذلك الشخص الذي:

– يقود طلابه للحصول و اكتساب أكبر قدر من تعلم الجودة .

- يطور علاقات طيبة مع طلابه و زملائه .
- يركز مجهوداته على نقل المعارف و أن لا ينفصل عن طلابه و زملائه .
- يتحلى بالانضباط و يفرضه داخل القسم.[1]
- كما ينبغي على المعلم الناجح أن يتمتع بالخصائص التالية:
- التعمق في مادة تخصصه أو القضية التي يدور حولها الحوار .
- التمتع بالمهارة في صياغة الأسئلة و توجيهها .
- أن يكون لديه إلمام في العلوم التربوية و علم النفس .

– التمتع بالقدرة على الانتباه الدائم لإجابات التلاميذ حتى يتسنى له توجيههم بصورة صحيحة [2].

3 – دور الطالب

الجودة في التعليم تسعى إلى إعداد الطالب بسمات معينة تجعله قادرعلى معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دوره فقط في اكتساب المعرفة والإصغاء و لكن في عملية التعامل مع المعرفة والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم وهذا يتطلب إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد و متسارع والتعامل معها بفاعلية، إنسانا يتسم بالمرونة و حب المعرفة والقدرة على متابعة المتغيرات،كما يتطلب ذك تحولا كبيرا في دور المؤسسة التعليمية والمعلم الذي فرض عليه جوانب جديدة في دوره يجب عليه القيام لتربية الطلاب تربية تتناسب

–المشاركة الفاعلة في كل ما يجري داخل حجرة الدرس .

–التدرب على تحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية تحقيق رسالة فصله .

[1] – يزيد قادة: مرجع سابق، ص73.

[2] – نبيل أحمد عبد الهادي **: نماذج تربوية تعليمية معاصرة** ، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان,ط2004,ص9.

–المشاركة مع الطلاب للوصول إلى ما هو مهم بالنسبة لهم جميعا .

–التخطيط لعمله الإجرائي والتشاور مع معلمه عن أهدافه الشخصية

_ التحديث عن نظام صفه التعليمي و التعلمي ورسالته و أهدافه و إجراءات الوصول إليها .

–المشاركة مع الطلاب في إيجاد المتعة والإثارة في التعلم .

–العمل بكفاءة في مجموعات العمل والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.

_العمل على اكتساب القدرة على حل المشكلات.

–ممارسة التقويم الذاتي من خلال جمع وتوثيق وتسجيل المعلومات بعد تنفيذ أي نشاط .

–احترام وتقدير مواهب وقدرات وآراء جميع الطلاب.

كما أنه لتحقيق الجودة التعليمية ينبغي على الطالب أن يكون قادرا على:

1 التواصل مع الآخرين و استقبال و نقل المعلومات بكفاءة .

– الفهم و التحليل و التقويم للمعلومات التي تقدم له و تطبيقاتها الحياتية و العملية .

– التعامل مع الكمبيوتر و إجراء التطبيقات المختلفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات.

– الوعي بالتطورات العلمية و التكنولوجية .

– امتلاك مهارات التفكير المنطقي و النقدي والإبتكاري و القدرة على حل المشكلات.[1]

VII.مزايا تطبيق الجودة ومردودها على المؤسسات التعليمية

نظرا لأهمية الجودة الشاملة في أي مؤسسة بحيث تعد أساسا لاي عمل متقن وخاصة في مجال التعليم، رأى كثري من الدول المتقدمة تطبيق الجودة الشاملة ونظمها لتضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطا إداريا داخليا يوفر مناخ للتوسع والتميز في الوقت نفسه ويمكننا تلخيص تطبيق الجودة الشاملة ونظمها على النحو الآتي:[2]

_ الوفاء متطلبات الطالب وأولياء الأمور وإرضائهم.

_ مشاركة جميع العاملي نفي إدارة المؤسسة التعليمية لكون كل فرد على علم و دراية

[1] – يزيد قادة: مرجع سابق،ص74.

[2] – رافت عبد العزيز البوهي: مرجع سابق،ص7.

واضحة بدوره ومسؤولياته.

_ المساعدة على إيجاد نظام موثق لضامن الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك تلك الخدمة.

_ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظام الجودة في خدماتها.

_المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.

_المساعدة على تخفيض الإهدار التربوي.

الفوائد المرجوة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم

_ لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسري عليه هذه العملية الامكان للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسري عليه هذه العملية التعليمية، و التي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب، منظومة القيم الخلقية.

_ونظم العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الضروريات التي

تجعل من حياة الطالب في المؤسسة التعليمية متعة، فضلا عن المادة العلمية التي

يتلقاها تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

_تقديم رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.

_تقديم خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة

ومبنية على أسس علمية.[1]

_تنفيذ هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة

التعليمية.

_توفر إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.

_توفر نوعية وتدريب شامل وملائمة لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.

[1] – عبد العزيز رافت البوهي: مرجع سابق،ص8.

_ تحديد أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.

_ تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والعاملين في المؤسسات التعليمية.

_ توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في

المؤسسات التعليمية.

_ تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

_ تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.

_ تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.

_ التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.

_العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب[1].

VIII.معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليم قد يكتنفه بعض الصعوبات والتي يمكن التغلب عليها طالما وجدت إدارة فعالة ومتحمسة لهذا النظام ويمكن تلخيص أهم المعوقات في أربع قضايا رئيسية.هي: [2]

أولاً: القضايا المتعلقة بالنظام التعليمي بشكل عام

-عدم توظيف المفاهيم الاقتصادية على العملية التعليمية.

-عدم التنسيق بين نظامي التعليم العام والعالي.

-البعد عن التخطيط الاستراتيجي والاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل.

-المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي.[3]

---

[1] - رافت عبدالعزيز البوهي:مرجع سابق،ص9.

[2] - فايزة بنت محمد بن حسن أخضر :مداخلة بعنوان: **مشكلات تحقيق الجودة في التعليم العام**، المؤتمر الوطني الثاني للجودة بالسعودية، 2007،ص13.

[3] – محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان **: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط2،عمان ،2009،ص68.

–ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي.

– قصور المناهج و طرائق التعليم : تتميز هذه المناهج بالقصور في محتواها وأساليب تقويمها و نقص وسائلها التعليمية وتعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ و التلقين.[1]

ثانيا: القضايا المتعلقة بالهيئات التعليمية العليا ومؤسساتها التربوية

_قلة الالتزام القيادة في المؤسسة التعليمية بالجودة حيث يقارن العاملون بين ما يقوله مديرهم وما يفعله

_عدم وجود أسس أو معايير لقياس الجودة تشمل المخرجات و المدخلات التعليمية.

–البدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق وتعجل النتائج.

–استخدام الإحصائيات بطريقة غير سليمة في تحليل البيانات وبالتالي الوصول إلى نتائج خاطئة.

–عدم إعطاء أهمية كافية لعملية قياس وتقويم الأداء.

–مقاومة التغيير و التطوير بسبب النقص في ثقافة الجودة لدى المديرين و العاملين في المؤسسة.[2]

_ تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية إزاء معايير حديثة غير مألوفة لديهم .

– تمسك المعلمين بالأساليب التقليدية في التدريس.[3]

رابعا: القضايا المتعلقة بالطلبة:

يمكن تلخيصها كما يلي:

–الكثافة الطلابية في بعض مدارس التعليم العام إذ يزيد عدد الطلاب في بعض الأحيان عن 40 طالب.

–استمرار غالبية المؤسسات التعليمية في استخدام طرق التعليم التقليدية كالتركيز على الحفظ والتلقين وقلة استخدام التقنية واستراتيجيات التعلم الحديثة وتوظيفها في التدريس وإغفال استخدام التعلم الذاتي .

رابعا: القضايا المتصلة بالنظام المالي والتمويل:

–حاجة نظام التعليم إلى وجود منهج منتظم لتوزيع الموارد على التعليم العام في جميع المناطق بشكل متوازن .

[1] –– محمد جاد أحمد_: **التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي** , العلم و الإيمان للنشر و التوزيع،ط, 1الإسكندرية ،2008،ص100.

[2] – رافدة عمر الحريري_: **القيادة و إدارة الجودة في التعليم العالي** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع, ط1، عمان2010 , ،ص78.

[3] – محمد جاد احمد:مرجع سابق،ص105.

-ضعف النظام المالي و المعلوماتي، فتطبيق الجودة يتطلب موارد مالية لقاء تدريب العاملين في مجال الجودة.[1]

[1] – فايزة بنت محمد بن حسن أخضر: مرجع سابق،ص15.

الخلاصة:

إن الاهتمام بالجودة مخرجات التعليم لا يعني أنها يخطط لجعل المؤسسات التعليمية لتحسين المهارات وتنمية القدرات الشخصية تسعى إلى مضاعفة أرباحه على طريق تحسين العملية التدريسية في المؤسسات التربوية في الجزائر ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم الحديث وطرق جديدة وهذا يتطلب تضافر جهود جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق الجودة التعليمية المنشودة وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط لأنها مرحلة مهمة جدا لتكوين التلاميذ وهذا ما سنتناوله في الفصل الرابع مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الرابع:

مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد:

I.تعريف مرحلة التعليم المتوسط.

II.خصائص مرحلة التعليم المتوسط.

III.أهمية مرحلة التعليم المتوسط.

IV.أهداف مرحلة التعليم المتوسط.

V.التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

VI.أهم تطورات مرحلة التعليم المتوسط.

VII.إصلاحات مرحلة التعليم المتوسط.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي أولت لها الدولة الجزائرية غداة الاستقلال أهمية كبرى، لما لها من فائدة في إعادة بعث وإحياء مقوماتها من جهة، والدفع بالبلاد نحو التقدم والرقي من جهة أخرى وحاولت تنظيم مراحل تعليمية متدرجة ومنقسمة الى أربع مراحل أساسية: مرحلة التعليم الابتدائي، التعليم العام المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي مرحلة التعليم العالي، ومن أهم مراحل التعليم هي مرحلة المتوسط، وهي مرحلة عمرية هامة وحرجة في حياة التلميذ تتميز بتغيرات وتقلبات عديدة يمر بها التلميذ، مما يستوجب الاهتمام بهذه المرحلة وسنتناول في هذا الفصل التعرف على مرحلة التعليم المتوسط وخصائصها وأهدافها وأهميتها وأهم الإصلاحات التي تمت في هذه المرحلة.

I. تعريف مرحلة التعليم المتوسط

هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلتين: الابتدائي والثانوي، وتستغرق أربع سنوات زاول–شأنه شأن التعليم الابتدائي، ويمكن أن المتوسطات أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة
وتتهيكل سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة:

- الطور الأول (السنة الأولى) أو طور التجانس والتكييف.
- الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة) أو طور الدعم والتعميق
- الطور الثالث (السنة الرابعة)أو طور التعميق والتوجيه، إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط.

وقد اشتملت مرحلة التعليم المتوسط على محاور رئيسة، وهي:

- تجانس وتكييف معارف وكفاءات المتعلمين(مكتسبات الابتدائي)وإدراج لغة أجنبية ثانية.
- تعزيز كفاءات المتعّلمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي.
- تعميق تعّلمات المتعلمين وتنميتها، وإعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية.
- استعمال التكنولوجيات الجديدة لإعلام والاتّصال قصد التعّلم وتنمية الذوق والح الإبداعي، وتنمية القدرات النفس–حركية والبدنية والرياضة.[1]

[1] - محمد عالم: **اصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية**، مجلة افاق علمية، العدد4، المجلد11، 2019،ص589.

II. خصائص مرحلة التعليم المتوسط:

تعد مرحلة المتوسط مرحلة انتقالية بين مرحلتين الابتدائية والمرحلة الثانوية، وهي تمثل نهاية مرحلة الطفولة، وبداية مرحلة المراهقة والتي تتضح فيها سمات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، والمراهقة معناها السير نحو النضج هذا ما يجعل مرحلة المتوسط مميزة من هذه الناحية باعتبارها تلازم تغيرات في النمو بكل جوانبه الجسمي، والعقلي والانفعالي والاجتماعي.[1]

ـ **النمو الجسمي:** ويقصد به التغيرات التي تطرأ عن الشكل الظاهر للجسم كالطول والوزن والعرض، ونمو العضلات وغيرها ويمكن وصف مظاهر، النمو الجسمي، في النمو السريع وزيادة القوة البدنية بصفة عامة وتكون الفروق في القوة العقلية في منتهى الوضوح بين الإناث والذكور تتحول دقة الملامح للطفولة إلى فظاظة جسمية بسبب اختلاف نسب أعضاء الجسم.[2]

ـ **النمو العقلي:** ويقصد به التغيرات التي تطرأ على الأداء ومظاهره ويكمل فيما يلي: إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة والمبادئ الأخلاقية والقيم وتزداد القدرة على الانتباه والإصغاء والإدراك، بعد ان كانت محدودة في مرحلة الطفولة كما تزداد القدرة التخيل، والانسياق وأحلام اليقظة.[3]

ـ **النمو الانفعالي:** وهو ما يطرأ من التغيرات على انفعالات المراهقين واستجاباتهم للمثيرات من حولهم، ومظاهر النمو الانفعالي في تصرفاته وذلك لكونه يتصرف بانفعال، ظنا انه غني عن الخدمات التي يقدمها الكبار.

ـ **النمو الاجتماعي:** ويقصد به علاقة الفرد بالبيئة الاجتماعية المحيطة ومدى عمقها واتساعها، ومن أبرز مظاهر النمو الاجتماعي ما يلي:

- الميل نحر الاستقلالية والاعتماد على النفس والاستغلال الاجتماعي.
- حب القيادة والسيطرة والتمرد على مصادر السلطة ورفض توجهات الكبار.

[1] - فرج عبد اللطيف حسين: **منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن 21**،دار الثقافة والنظر، عمان، 2005،ص2.

[2] – حامد عبد السلام زهران:**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1999،ص345.

[3] – محمد زيان حمدان: **علم النفس النمو التربوي، مجلاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية**، دار التربية الحديثة، الأردن، 2000، ص28.

يهتم المراهق بما يمكنه له الآخرون من مشاعر الحب والاحترام.[1]

- III.أهمية مرحلة التعليم المتوسط

تكمن أهمية المرحلة التعليم المتوسط في كونها:

- تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافة الأصلية[2]
- فضلا أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعد هم لاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التعليمية الأخرى.
- فضلا عن هذا فمرحلة التعليم المتوسط تحتوي وتتضم ن مجموعة الأهداف المراد بلوغه او الوصول اليها للتحقيق النجاح.

- IV. أهداف مرحلة التعليم المتوسط

هناك العديد من تحقيق الأهداف في مرحلة التعليم المتوسط نذكر منها كالآتي:

- مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة ثقافة عامة هدفها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه.
- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته.
- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالمبادئ الأساسية لثقافة والعلوم.
- تنمية قدرات التلميذ العقلية والمهارية والتهذيبية.
- تربية التلميذ على الحياة الاجتماعية الاسلامية وتدريبه على خدمة مجتمع هو وطنه وتنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره.[3]

---

[1] – حامد عبد السلام الزهران: مرجع سابق،ص ص354_352.

[2] – صلحاوي حسناء: **اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسط نحو حصة التربية البدنية بالمناطق الريفية والحضرية**، أطروحة شهادة الطور الثالث ل_م_د، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2016/2017ص104.

[3] – عابد سماح: **المعوقات المهنية لمدرسي الطور المتوسط في التعليم وعلاقتها بادائهم التريسي**، مذكرة نيل شهادة الماستر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة زيان عشور بالجلفة، الجزائر، ص85

V. التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط

وضعت المناهج المحددة لهذه المرحلة بصورة شاملة لكن لكل الجوانب التعليمية تحاول العمل بطريقة تكون النتائج التعليمية للتلاميذ محققة بصورة فعالة ومردود ملائم وذلك بإتباع المقارنة البيداغوجية للتدريس بالكفاءات، والتي تعني وصول التلميذ إلى الأداء الإيجابي لعمل معين أو قدرته على توظيف معارفه بطرق منظمة.[1]

فهدف المرحلة هو الوصول الى مخرجات تربوية بعد انقضاء مدة الأربع سنوات التي يزاول فيها التلميذ تعليمه حيث تجعله قادراً على التحكم في استعمال كل المعارف التي تلقاها، وتتكون لديه القدرة على إيجاد الحلول المناسبة حسب الوضعية التي تواجهه والاستفادة من معلوماته في حياته الشخصية مما يسهل له الاتصال والتواصل بصورة جيدة مع محيطه ويكون عنصرا فعالا داخل الجماعة، ويمكن اختزال مجموع العمليات المنتظرة تحقيقها بعد نهاية المرحلة والحصول على شهادة التعليم المتوسط فيما يلي:

ـ **الفعل:** وذلك بالعمل على إنجاز الأعمال والمشاريع وإيجاد حلول واقعية للمشكلات وتنمية قدرات التلميذ على التحليل والتركيب وإنجاز تمارين وإعداد تقارير.

ـ **الفهم:** والذي يبني على القدرة استغلال المعلومات بدل حشو المعارف بل إن كثرة هذه المعارف مرتبط أساسا بمدى القدرة على الاستفادة منها.

ـ **الاستقلالية:** أي قدرة التلاميذ الاعتماد على أنفسهم، مما يمنح لهم فرص الابتكار والتحكم الفردي في الأشياء والمعلومات والظواهر.[2]

VI. أهم التطورات مرحلة التعليم المتوسط

منذ الوهلة الأولى للاستقلال، حاولت الجزائر إصلاح منظومة التعليم، و ذلك بتغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وذلك من خلال إصلاحات جزئية تمثلت في الجزأرة من خلال إدارة شؤون المؤسسات التربوية، وكذلك التعريب حيث شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية سنة 1967، و قد كانت الانطلاقة الحقيقية

[1] – عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية، ط3، المغرب، 2003، ص59.

[2] – وزارةالتربيةالوطنية:**الوثيقة لمناهج السنة اولى متوسط للمواد: التربية الإسلامية،التربيةالمدنية**،تاريخوجغرافيا،أفريل، 2003،ص 5.

للتشريع المدرسي الجزائري بصدور أمرية 1976 إضافة إلى ما نتج عن هذه الاصطلاحات ديمقراطية التعليم والاتجاه العلمي والتكنولوجي من أجل الربط بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العلمي.

ومن بين ما نصت عليه أمرية 1976، بداية المدرسة الأساسية وهي مرحلة مكونة من دمج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية، وتشمل بين الدراستين العلمية والتقنية، حيث أن هناك العديد من التخصصات علمية، وأدبية، واجتماعية، وتقنية، ومهنية، وفنية، أمام التلاميذ وكل واحد يتابع الدراسة التي تتلاءم مع ميوله ومواهبه واستعداداته، ومن خلال المدرسة الأساسية حدثت تغيرات جذرية وهامة في المناهج وطرق التدريس، ووسائل الإيضاح والكتاب المدرسي وطرق تكوين المعلمين وإعداد المفتشين وبالأخص البيانات المدرسية.[1]

VII.إصلاحات مرحلة التعليم المتوسط

كان التعليم المتوسط عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي:

1. **التعليم العام:** ويدوم أربع سنوات في إكماليات التعليم العام وكانت منظمة كالآتي:

أ. السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقا)

ب. السنة الثانية من التعليم المتوسط (الخامسة سابقا)

ت. السنة الثالثة من التعليم المتوسط (الرابعة سابقا)

ث. السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الثالثة سابقا)

يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام (BEG) والتي صارت تعرف لاحقا بشهادة التعليم المتوسط (BEM). ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالسنة الأولى ثانوي (الثانية سابقا).

2.التعليم التقني:يدوم ثلاث سنوات ويكون في اكماليات التعليم التقني،وتنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية (CAP).[2]

[1] – خيري والناس، بوصنوبرعبدالحميد:**مادة التربية وعلم النفس (معلموالمدرسة الابتدائية السنة أولى)**، الديوان للتعليم والتكوين عن بعد، 2006،ص ص165-166.

[2] – غياث بوقلجة: **التربية والتعليم في الجزائر**، دار المغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهران، 2006،ص ص38-39.

3التعليم الفلاحي: يدوم ثلاث سنوات في اكماليات التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

لقد كان التركيز في تلك الفترة منصبا على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية حيث حافظ التعليم في الطور الاكمالي (اكماليات التعليم العام، اكماليات التعليم التقني واكماليات التعليم الفلاحي) على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب الشعب المعربة.

بيد أنه مع مرور السنوات بدأت تظهر عيوب هذه المرحلة الاكمالية من حيث الهيكل والمضمون على حد سواء، ومن جملة تلك العيوب ما يلي:

- ازدواجية طبيعة التكوين: فهو إما نظري كما هو الحال في اكماليات التعليم العام أو تقني كما هو شأن باقي الاكماليات.
- ازدواجية لغة التكوين: حيث كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط.
- عربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة) وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة.
- عدم شمولية التعليم المتوسط: إذ لم يكن إجباريا ولا متاحا لكل الأطفال الراغبين في الالتحاق بهذه المرحلة، فقد كان التعليم المتوسط خلافا للتعليم الابتدائي محدودا في المناطق النائية.[1]

هذه العيوب وغيرها أملت على المسؤولين ضرورة اتخاذ قرارات لمعالجة الاختلالات القائمة، وقد كان أبرزها قرار الندوة السنوية لإطارات التربية المنعقد بتاريخ 27 إلى 30 أفريل 1971 والقاضي بضرورة إحداث تعليم متوسط موحد يحل محل الاكماليات وكذا مواصلة مشروع التعريب في هذه المرحلة التعليمية. [2]

إلا أن الأمر لم يستمر طويلا فيما يخص القرار الأول حيث تقرر بعد خمس سنواتمن التاريخ أعلاه تبني مشروع المدرسة الأساسية المذكور آنفا في المبحث السابق والذي يهدف إلى توحيد مرحلة التعليم الابتدائي مع التعليم المتوسط، وهو الأمر الذي تجسد عمليا في أول موسم دراسي من الثمانينيات

[1] - غيثات بوقلجة: مرجع نفسه،ص ص،39-40-41.

[2] - زرهوني الطاهر: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر،1993،ص.47.

لكن ومع بداية الموسم 2005-2004 أصبح التقسيم الجديد أربع سنوات في التعليم المتوسط بدل ثلاثة، تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30افريل 2002حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية.[1]

شكلت إستراتيجية التدريس محور الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تخلت عما يسمى أهداف بالمقاربة بالأهداف بعدما ظهر مصطلح المقاربة بالكفايات عند الغرب وهو يشكل تصورا جديدا للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي. والمقاربة بالكفايات هي والمقاربة بالكفايات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وتنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون التي سوف يتواجدون فيها وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها وترجمة هذه الكفايات اهداف نشطة لتحقيق هذا الهدف يجب تغيير الممارسات البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر شجاعة تستوحي أصولها من المدرسة " المعرفية (البنائية والبنيوية الاجتماعية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم.

فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات مساهمته في مجموعة من الأدلة، وتتيح فرصة تقديم قرانه أما البنيوية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف.

أضحت المقاربة بالكفايات اليوم رمز الامتياز وشكلت الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية التي تبنت الطرائق النشطة وتم تعليل صحة هذا الخيار بكون التدريس بالكفايات الذي يبنى على مبادئ مستقاة من النظرية البنائية والسوسيو بنائية-وهي مقاربة تحاول تقليص الهوية بين المجتمع والمدرسة وتسعى إلى الإنصات، وذلك بضمان تعليم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية.[2]

ونجدة الإصلاحات التي مست المناهج الدراسية تعتمد منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وردود افعاله لقد اصبح التعلم تحديا دائما أفعالها أمام وضعيات إشكالية،أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية

[1] - فيصل بوطيبة: **العائد من التعليم في الجزائر**،رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية،التسيير والعلوم التجارية، جامعة ابي بكر القايد، تلمسان،2010/2009،ص79.

[2] – ربيع كيفوش: **توجهات النظام التربوي الجديد،قراءة في المناهج الجيل الثاني**، جامعة جيجل، عدد28، مجلد15،2018،ص43-44.

الكفايات المتعلمين، على نحو تمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، أي عليها أن تستهدف تعلما مستديما وقابلا للتحويل، والهدف من هذا كله هو تسهيل الولوج لتعلم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية من جهة وتشجيع المواطنين الناشئين على المشاركة النشطة في التنمية المستدامة للمجتمع وحثهم على احترام القيم الاجتماعية المتعلقة بالمواطنة من جهة اخرى.[1]

[1] – ربيع كيفوش: مرجع نفسه،ص43.

خلاصة:

من خلال هذا العرض يمكن القول أن مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية التي يجب التركيز عليها ومساعدة الطفل على تخطيها، وذلك باعتمادها على عملية التعلم والنمو، حيث لقيت الدعم المادي ومعنوي من طرف الدولة الجزائرية، وتجلى في ذلك بوضع أجهزة قانونية بيداغوجية واجرائية وجعلها قابلة للتعميم على جميع الفئات. وهي مرحلة المراهقة حساسة جدا.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

I. الدراسة الاستطلاعية.

II. منهج الدراسة.

III. مجتمع وعينة الدراسة

IV. حدود الدراسة

V. أداة الدراسة.

1. وصف أداة الدراسة.

2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

VI. الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعتمد مصداقية أية دراسة على الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في تصميم دراسة و عبر كل مراحلها وعلى دقة أدواتها وموضوعيتها وحسن اختيارها والتحكم فيها وضبطها، وهذا يتوقف على ا لإجراءات المتبعة في ضبط الموضوع وأهدافه ووسائل تحقيق تلك الأهداف، وبما أن موضوعنا هو بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم، فإن المنطق المنهجي يقتضي معاينة الميدان لمتحقق من عينة الدراسة، وتصميم أداة تتمتع بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وقد قمنا بفحص الأداة إجرائيا لمتأكد من صدقها وصلاحيتها لتحقيق أغراض الدراسة بما يتماشى مع المنهج الوصفي من خلال استطلاع الميدان بشريا ومكانيا. وفيما يلي شرح مفصل لهذه الإجراءات:

Iالدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أنها الخطوة الأولى التي يقوم بيا الباحث، والتي عادة ما تكون الغاية منها التعرف على ميدان الدراسة ومجتمع الدراسة، ومدى توفر العينة التي سيجري عليها الباحث دراسته، كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من أجل تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها حتى تكون ملائمة للفئة التي ستطبق عليها، من خلال اختبارها على عينة من المفحوصين لمتأكد من أنها قابلة للتطبيق.

وفي هذا الصدد قامت الطالبة بزيارة إلى متوسطتين تابعين إلى بلدية حمام الضلعة ولاية المسيلة المتوسطة الأولى تتكون من (31)أستاذ، اما المتوسطة الثانية تتكون من(46)استاذ، وهي الخطوات الأولى التي اتبعناها حتى يتسنى لنا جمع المعلومات اللازمة لإجراء الدراسة والتعرف على الميدان عن قرب.

وتعد الدراسة الاستطلاعية مقدمة لدراسة الأساسية، لها أهدافها ومنهجها وعينتها وأساليبها الإحصائية ونتائجها، هي أيضا مرحلة ساعدتنا على تحديد نوع عينة الدراسة و كذا المنهج المناسب وتوقع الأساليب الإحصائية الملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات.

وقد شرعنا في الدراسة الاستطلاعية بتاريخ(15من شهر افريل2021)، من خلال تصميمنا لاستمارة الاستبيان وتوزيعا على أساتذة التعليم المتوسط أولا، كما قمنا بزيارات رسمية لبعض المتوسطات والتعرف مباشرة على الأقسام التعليم المتوسط وطرق التدريس التي يوظفها الأساتذة، وهذا ما ساعدنا في تصميم الاستبيان.

ومن متطلبات الدراسة الاستطلاعية"أنو يجب على الباحث أن يوضح أفراد العينة أهداف الدراسة لكي يساعدوه في تحقيقها".[1]

هدفنا من خلال الدراسة إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

[1] - – منسي، عبد الحليم محمود حامد:**مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**،دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003،ص60.

– تصميم أداة الدراسة وعرضيا على مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط لنتأكد من مضمون عباراتها ومدى تطابقها مع أنشطة التعليم المتوسط .

– التأكد من صدق وثبات الدراسة من خلال توزيعها على خبراء من الأساتذة وأساتذة أكاديميين.

– ضبط عدد وأسماء الأساتذة التي سنطبق عليها الدراسة الأساسية من خلال سحب أسماء الأساتذة التي أجرينا عليها الدراسة الاستطلاعية.

II .منهج الدراسة

يعتبر الاختيار الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته، كما أن المنهج يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم فيها والتنبؤ بها مستقبلا، ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه.[1]

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه"عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري لمبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض الدراسة" .[2]

ويعرفه خاطر أحمد مصطفى(2010)بأنه"طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعمقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكميا .[3]

ويستخدم المنهج الوصفي في وصف الظاهرة كما هي موجودة، خاصة الظاهرة الاجتماعية والتعبير عنها كما وكيفا، فالكيف نصف من خلاله الظاهرة الاجتماعية ونوضح خصائصها، أما التفسير الكمي فيتمثل في اللغة الرقمية ومقدار انتشارها في الأوساط الاجتماعية المختلفة. ويرتبط الوصف في دراستنا بالكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات، والارتباط بين هذه المتغيرات بالأساليب الإحصائية

[1] – بقاسم،محمد: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**،دارالمعرفةالجامعية،مصر ،2003،ص53.

[2] – زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002، ص119.

[3] – مصطفى، خاطر أحمد: **البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر ،2001،ص278.

والتعبير عنها بلغة رقمية. وبما أن طبيعة الموضوع هي التي تفرض نوع المنهج المتبع، فإننا اتبعنا المنهج الوصفي بما أنه المنهج العلمي المناسب للدراسة الحالية؛ المتمثلة في معرفة دور بيداغوجيا المشروع في زيادة جودة مخرجات التعليم.

III.مجتمع الدراسة:

هو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، هو المجموعة الأصلية التي تؤخذ منها عينة الدراسة، وبعد التواصل مع المتوسطات تم تحديد حجم مجتمع البحث المتمثل في77 أساتذة التعليم المتوسط، والمقدر عدد المتوسطة الأولى قدر عدد أساتذتها ب(31) أستاذ أما المتوسطة الثانية قدر عدد أساتذتها ب46 أستاذ.

_ العينة:

تعتمد المعاينة الحصصية على بعض مميزات مجتمع البحث التي نسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العينة. إن استعمالها يتطلب منا إذن امتلاك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث.[1]

وتسمى أيضا بعينة الفئات، وهي تشبه العينة الطبقية من حيث المراحل الأولى في التحديد، حيث يتم تقسيم أفراد المجتمع الأصلي إلى فئات أو شرائح ضمن معيار معين، ثم يختار بعد ذلك العدد المطلوب من كل شريحة وبشكل يتلاءم وظروف الباحث ويختار الأفراد بنفسه على العكس من العينة العشوائية دون الالتزام بأية شروط.[2]

وكذلك يسميها بعض علماء المنهجية بالعينة التدرجية، وسميت حصصية لأن مجتمع البحث يقسم إلى فئات طبقا لصفاته الرئيسة، وتمثل كل فئة في العينة بنسبة وجودها في المجتمع.[3]

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة حصصية عشوائية حيث اخترنا متوسطتين هوما متوسطة موساوي مناد ومتوسطة عمر ابن خطاب من بين أربع متوسطات من بلدية حمام الضلعة ، ثم اخترنا أساتذة التعليم المتوسط من المتوسطتين ، والذين بلغ عددهم 77استاذ اخترنا منهم 40 أستاذ عشوائيا .

[1] - – موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة لنشر، ط2، الجزائر، 2004، ص312.

[2] -– رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر المعاصر، سورية، 2000، ص315.

[3] - – صالح بن حمد العساف، **المدخل إلى البحث العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، ط 1، السعودية، 1995، ص99.

جدول رقم (01) يمثل حجم العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية في مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة	العينة	n	%
	الاستطلاعية	15	٪37.5
	الأساسية	25	٪62.5
77	المجموع	40	٪100

جدول رقم(:02)عينة الدراسة

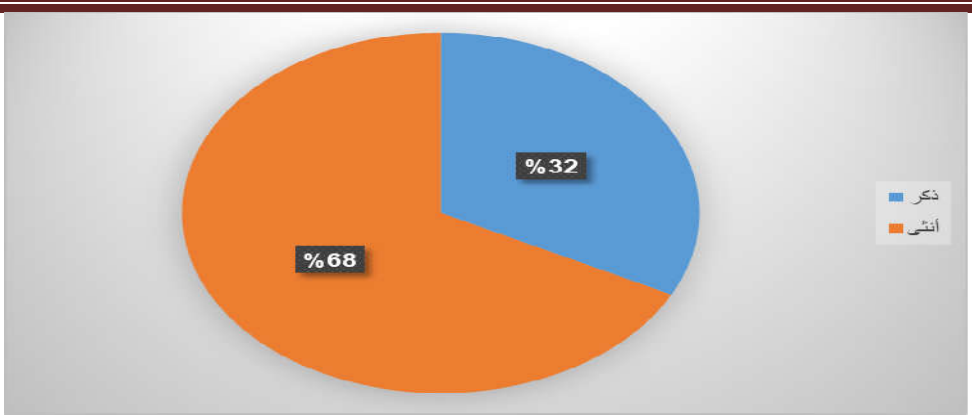
الاستبيانات	العدد	النسبة المئوية
الاستبيانات التي تم توزيعها	40	٪100
المستبعدة	00	٪00
الخاضعة لتحليل	40	٪100

المصدر: الطالبة

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبةالمئوية%
ذكر	13	32,5
أنثى	27	67,5
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن غالبية أساتذة التعليم المتوسط من فئة النساء، حيث بلغ عددهن 27 من أصل 40، بنسبة67,5%، في حين كان عدد الأساتذة الذكور 13 فقط من أصل 40،أي مانسبه 32.5%، وهذه النسب لها عدة دلالات ميدانية، أهمها سيطرة العنصر النسوي على المؤسسات التعليمية وخاصة مهنة التدريس، في مقابل تراجع فئة الرجال. كذلك النساء أكبر إقبالا واختيارا لهذه المهنة لأنها مهنة مفتوحة وليست مغلقة على غرار الأعمال الإدارية التي تتم في المكاتب. كما أن العديد من الدراسات العلمية أثبتت ميل المرأة لمهنة التعليم لأنها المهنة الأنسب لها اجتماعيا.

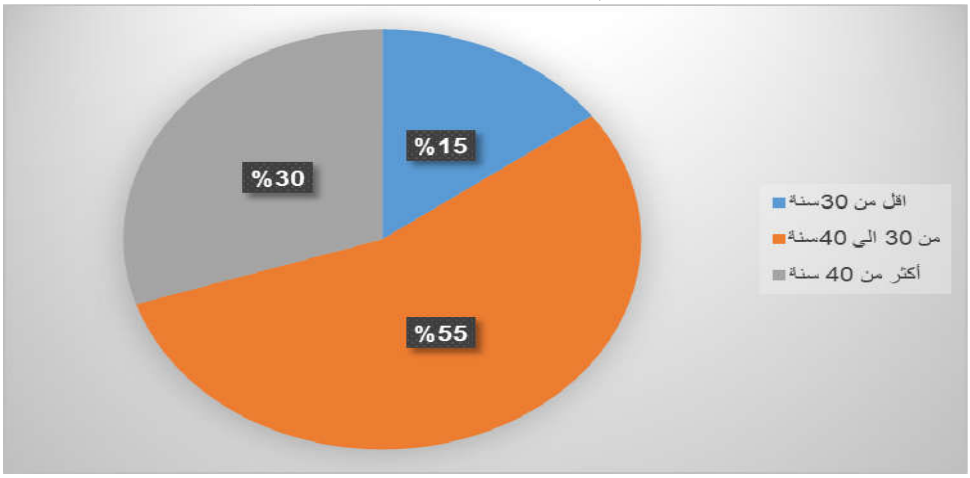


الشكل رقم(02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

العمر	التكرارات	النسبةالمئوية%
اقل من 30سنة	6	15,0
من 30 إلى 40سنة	22	55,0
أكثرمن 40 سنة	12	30,0
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) ان لأكثر من النصف الدراسة سن أساتذة التعليم المتوسط قدر ب**(22)** بنسبة**55**٪ من فئة التي تتراوح أعمارهم مابين من 30الى 40سنة وهي الفئة المتوسطية لأساتذة التعليم المتوسط، في حين يمثل لاكثر من 40سنة قدرت ب(12) بنسبة 30٪في حين تمثل الفئة الاقل نسبة الأقل من 30قدرت ب6بنسبة 15٪، وهذا يعود إلى إعطاء قيمة للمرحلة التعليم المتوسط والاهتمام بها ليدرسوها الفئة متوسطة السن الوعي ومعرفة كيفية التعامل مع هذه المرحلة.

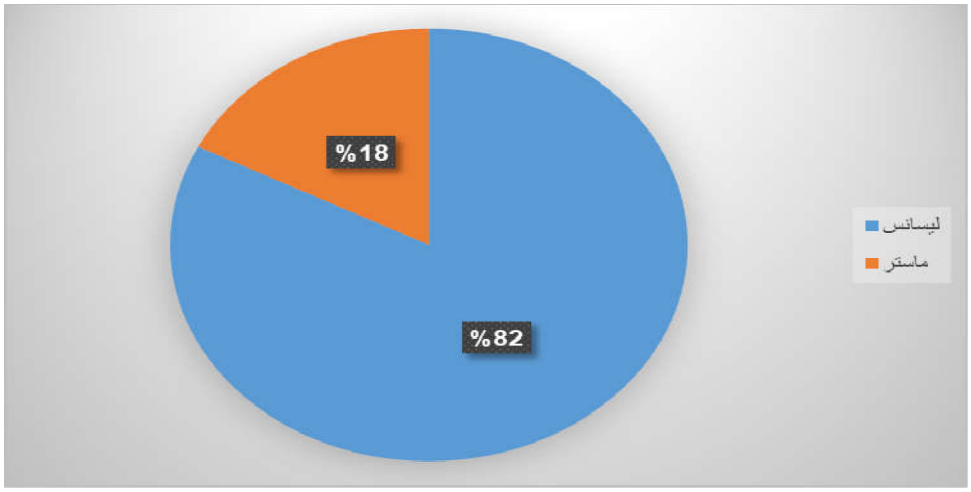


الشكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر.

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبةالمئوية%
ليسانس	33	82,5
ماستر	7	17,5
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(05) أن أغلبية عينة الدراسة قد قدرب(33)بنسبة**82,5%** خريجي الجامعات الجزائرية وحاملي شهادة ليسانس، نتيجة فتح وزارة التربية لمسابقات التوظيف على أساس الشهادة، كخطوة جديدة في الإصلاحات التربوي، في حين يحتل المستوى التعليمي ماستر قدرب(7) نسبة **17,5**٪ وهذا يعود إلى قلة فتح مسابقات على أساس شهادة الماستر.



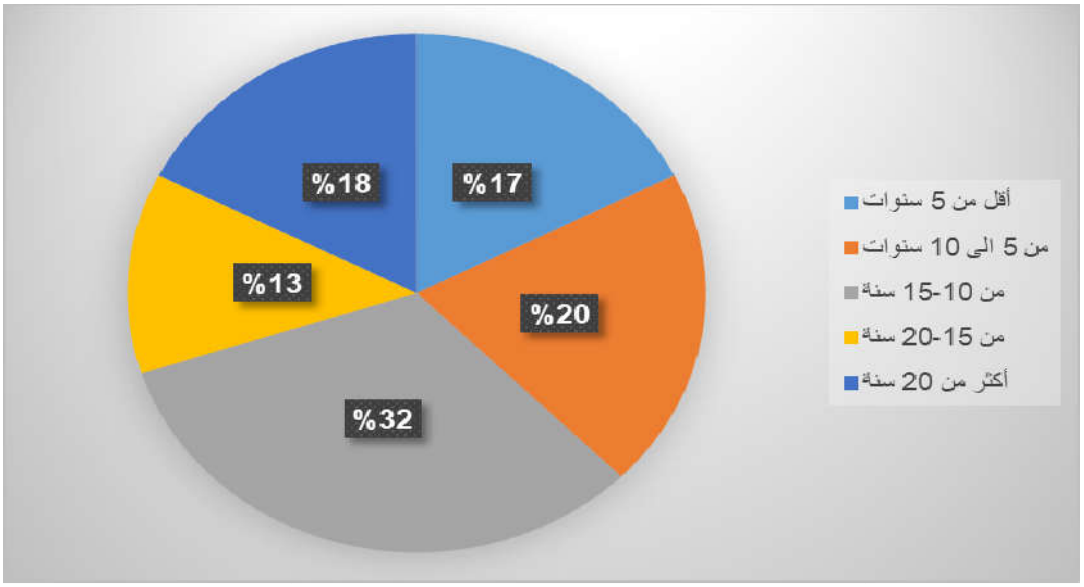
الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبةالمئوية%
أقل من 5 سنوات	7	17,5
من 5 الى 10 سنوات	8	20,0
من 10-15 سنة	13	32,5
من 15-20 سنة	5	12,5
أكثرمن 20 سنة	7	17,5
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن نسبة الأساتذة التعليم المتوسط لاغلبية خبرتهم تتراوح مابين من 15_(10سنوات) فقد بلغت نسبتهم 32,5٪من مجموع افراد العينة ب (13) أستاذا، في حين

يمثل لأساتذة ذوي الخبرة (من 5الى 10سنوات) فقد بلغت نسبتهم 20٪من افراد العينة (8) أساتذة، في حين خبرة لأساتذة لأقل من 5سنوات والاكثر من 20سنة قدرت نسبتهم 34,10٪ من أساتذة التعليم المتوسط ،في حين يمثل اقلية لأساتذة التعليم المتوسط ذات الخبرة التي تتراوح من 15إلى 20سنة بنسبة قدرت ب12,5%،.وإذا حاولنا أن نعطي قراءة ذات دلالة إحصائية لهذه المعطيات أن التعليم المتوسط يلقى الاهتمام الكافي من ناحية خبرة لأساتذة الجانب الواعي وهي الفئة المتوسطة والفئة المقصودة هي من 10إلى 15سنة لان تلاميذ التعليم المتوسط في مرحلة المراهقة ومرحلة حساسة جدا.



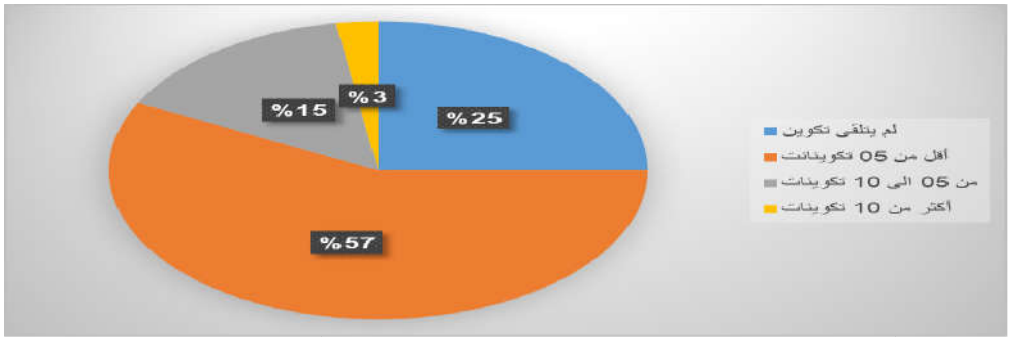
الشكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التربصات

التربصات	التكرارات	النسبةالمئوية%
لم يتلقى تكوين	10	25,0
أقل من 05 تكوينانت	23	57,5
من 05 الى 10 تكوينات	6	15,0
أكثر من 10 تكوينات	1	2,5
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07)أن اكثر من النصف من تربصات حول بيداغوجيا المشروع لأساتذة التعليم المتوسط فئة اقل من 5 تكوينات قدرت ب(23)بنسبة57,5٪، في حين يمثل لم يتلقى تكوين لدى الأساتذة التعليم المتوسط قدر عددهم ب(10)ب نسبة 25٪، في حين يمثل فئة من 5إلى 10تكوينات قدر عددهم ب(6) .بنسبة 15% ، في حين تمثل اقل نسبة من فئة اكثر من 10تكوين اتقدر عددهم(1)بنسبة2,5٪، واذا حاولنا إعطاء ذات دلالة إحصائية لهذه المعطيات فإنه يمكن القول أن أساتذة التعليم المتوسط بنسبة لتربصات التكوينية حول بيداغوجيا المشروع قليلة وغير مهتمين بها، ولهذ

يجب أن يعطوهم أهمية أكثر لأنها مرحلة مهمة وبداية لتلاميذ التعليم المتوسط



الشكل رقم (06) يوضح توزيع أفرادعينة الدراسة حسب متغير التربصات

الجدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الملتقيات

الملتقيات	التكرارات	النسبةالمئوية%
عدم حضور ولا ملتقى	12	30,0
أقلمن 05 ملتقيات	12	30,0
من 05 إلى 10 ملتقيات	12	30,0
أكثرمن 10 ملتقيات	4	10,0
المجموع	**40**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) بان أساتذة التعليم المتوسط بنسبة للملتقيات بان عدد عدم حضور ولا ملتقى واقل من 5ملتقيات ومن 5إلى 10 ملتقيات قدر عددهم كل فئة منهم 12 أستاذ ونسبتهم 30٪مجموع نسبتهم قدر ب90٪ نسبة كبيرة جدا ، في حين تمثل فئة الحضور اكثر من 10ملتقيات قدر عددهم ب4 اساتذة فقط بنسبة10٪، يمكن أن نرجع هذا إلى عدم اهتمام لأساتذة التعليم المتوسط بحضور للملتقيات حول بيداغوجيا المشروع أو لم يقوم بوضع ملتقيات برغم من انها مهمة جدا لهذه المرحلة.

IV.حدود الدراسة:

1- الحدود الزمانية: بدأنا الدراسة الأساسية بتاريخ (25افريل 2021) إلى/(05ماي/2021)من خلال توزيع أغلب الاستبيانات على الأساتذة مباشرة، لتكون الفترة اللاحقة من 05/05/2021إلى 25/05/2021هي فترة لتفريغ البيانات وتبويبها وعرضها ومعالجتها إحصائيا وتفسير نتائجها.

15/05/2021 في فترة لتفريغ البيانات وتبويبها وعرضيا ومعالجتها إحصائها وتفسير نتائجها.

2- الحدودالمكانية: أجريت الدراسة في متوسطتين بابلدية حمام الضلعة ولاية المسيلة .

أ_ نبذة تاريخية عن المؤسسة:

تسمية المتوسطة الشهيد موساوي مناد بحمام الضلعة المتوسطة الجديدة مؤسسة حديثة النشأة قديمة الإنجاز حيث نجمت عن تحويل لمجمع مدرسي كان تابع لثانوية: الشريف الإدريسي، صدر قرار إنشائها بتاريخ09/1998/1/تحت رقم1671،وقد استغلت حجراتها قبل هذا لفائدة: اكمالية عمر بن الخطاب، ان سنة إنشائها تدل على الظروف الصعبة التي ولدت فيها الاكمالية حيث كانت الجزائر تعاني من ضائقة

مالية في أزمة التسعينات فكانت الجديدة التي رفع بها التحدي استمرارية للتنمية باقل التكاليف ، عدد تلاميذها يقارب، 54 موزعين على 18فوج: 14حجرة عادية ومخبرين وورشتين، مكتبة وحجرة للرياضة .

.**الحدود البشرية:** استهدفت الدراسة أساتذة التعليم المتوسط الذين أسندت لهم التدريس تدريس من طرف إدارة المؤسسة وعددهم 77أستاذ.

V. أدوات جمع البيانات : لكل دراسة علمية أدواتها التي يتم عن طريقها جمع البيانات من مجتمع أو عينة الدراسة، بحيث "تعتبر مرحلة جمع البيانات من أصعب مراحل البحث العلمي، وأحد منابع صعوبة المرحلة هو اختيار أو تصميم أداة جمع بيانات مناسبة لهدف ومجتمع الدراسة. بحيث يبتم الباحثون في مجالات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بالحصول على معلومات وبيانات دقيقة من الأدوات السيكولوجية، وفي سبيل الحصول على تلك البيانات يستخدم الباحث عددا من الأدوات المتمثلة في الاستبيانات وقوائم الملاحظة وقوائم التقدير الذاتي ومقاييس التقدير... وغيرها.

وقد طبقنا في دراستنا أداة الاستبيان الذي يعتبر من "أدوات البحث العلمي الأكثر شيوعا، حيث ازداد استعمال الاستبيان Questionnaire في البحوث العلمية على مدى العقود الماضية باعتباره من أدوات البحث الأكثر استخداما، حتى أصبح الأداة الأولى التي تجمع بها المعلومات، والتي يمكن على ضوئها اختبار فروض الدراسة

فالاستبيان شأنه شأن كل أدوات البحث العلمي، ذو طبيعة متماسكة تترابط فيه المقدمات بالنتائج. يبدأ بتحديد الباحث لمشكلة الدراسة بناء على تصورات نظرية، ووضع تصميم منهجي دقيق لكافة الخطوات التي يشتمل عليها البحث، بداية من وضع الفروض والتساؤلات، مرورا بجمع البيانات وتحليلها وانتهاء

بالوصول إلى النتائج في نفس الإطار النظري الذي تم الانطلاق منه وكل مرحلة يجب أن تصمم بعناية كبيرة أن النتيجة النهائية تعتمد على مدى ترابط جميع مراحله.[1]

"يقصد بالاستبيان تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي".[2]

وبالتالي فهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات لقياس موقف معين، يتم الإجابة عنه عن طريق المبحوثين أو المفحوصين سواء كانت الإجابة مغمقة أو من متعدد أو مقالية، ويوزع الاستبيان أما مباشرة أو الكترونيا عبر البريد ومواقع التواصل الاجتماعي.

1. وصف أداة الدراسة: هي عبارة عن استبيان من25 عبارة من إعداد الطالبة موجه لقياس دور بيداغوجيا المشروع في زيادة جودة مخرجات التعليم، مقسم إلى ثلاث محاور هي: المحور الأول يتناول القدرات والمعارف الشخصية يتكون من 10 عبارات، المحور الثاني يتناول الفعاليات الإبداعية يتكون من 05 عبارات، المحور الثالث يتناول تنمية المهارات لدى المتعلم يتكون من 10 عبارات. تتم الاستجابة لعبارات الاستبيان تبعا لمقياس ليكرت Likert وفق أربعة بدائل تقابلها أربعة درجات كما هي موضحة في الجدول:

الجدول رقم (09) درجات سلم ليكارت

الاستجابة	دائما	احيانا	نادرا	مطلقا
الدرجة	4	3	2	1

2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: قبل إخراج الاستبيان في صورته النهائية، كان البد من معرفة مدى صلاحية عباراته وانتمائها للمحور الذي وضعت فيه، ومدى قياسها للخاصية المراد قياسها، وذلك يتأتى إلا من خلال التأكد من الخصائص السيكو مترية للاستبيان من صدق وثبات.

2_1- صدق الاستبيانValidity:

يعتبر الصدق من الخطوات الأساسية في قبول محتوى الاستبيان شكلا ومضمونا، لان مصطلح لصدق يحيل إلى الذين مدى صلاحية الأداة وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله من خصائص. وبالتالي

[1] - _صباح، عايش: **الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان**، مجلة نقد وتنوير، العدد3، مركز نقد وتنوير لمدراسات الانسانية، 2015، ص300.

[2] - النوح،مساعد بن عبدالله:**مبادئ البحث التربوي**، كلية المعلمين، ،ط1،الرياض، 2004،ص100.

يعرف الاختبار الصادق حسب بشير معمرية على أنه "الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه". و يعرفه جيولكسن Guliksen "هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات". ويعرفه كيورتن Cureton "هو **تقدير الارتباطات بين الدرجة الخام ل**لاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تاما". كما يعرفه جمفورد Guilford"هو تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الأداء في مواقف الحياة".[1]

وبالتالي "يمكن القول أن الصدق يشير إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية لمبحث، ومن ثمة إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما و ضعت لقياسه، ألن الصدق يرتبط أساسا بقابلية تكرار التجارب والاكتشافات العلمية، ولن يتأتى إلا بمعاينة أدوات جمع بيانات ومعالجة إحصائية مناسبة.[2]

للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبيان على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، لمعرفة أرائهم حول فقرات الاستبان ومدى وضوحها، و واقعيتها وقدرتها على قياس ما تهدف إليه وتم تبني ملاحظات ومقترحات المحكمين، والأخذ بالمقترحات التي تقدم بها المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة وبذلك يظهر الاستبيان بصورته النهائية، كما هو الملحق رقم(02)

أ- **صدق الاتساق الداخلي:** "وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند(محك داخلي) و الدرجة الكمية للاختبار، أنه اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينيا وبين الدرجة الكمية يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها، وبالتالي تقيس كميا متغيرا واحدا، وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار.[3]

ب- **وقد تم تحقيق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بطريقتين:** الطريقة الاولى اتساق العباراة مع درجة الكمية للمحور والجدول التالي يوضح ذلك:

[1] – معمرية، بشير : **القياس النفسي وتصميم أدواته**، سلسلة دراسات، منشورات الحبر، ط2، الجزائر،2007،ص130.

[2] – دليو، فضيل: **معايير الصدق والثبات في البحوث والكيفية الكمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 19، ديسمبر، جامعة سطيف، 2014،ص 85.

[3] – معمرية البشير: مرجع سابق،ص138.

جدول رقم (10): مصفوفة ارتباطات بنود محور القدرات والمعارف الشخصية مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	0,699**	5	معامل الارتباط	0,813**	8	معامل الارتباط	0,671**
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,006
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
2	معامل الارتباط	0,797**	6	معامل الارتباط	0,587*	9	معامل الارتباط	0,544*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,022		مستوى الدلالة	0,036
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
3	معامل الارتباط	0,755**	7	معامل الارتباط	0,854**	10	معامل الارتباط	0,879**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
4	معامل الارتباط	0,832**						
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	15						

*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات القدرات والمعارف الشخصية والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0,87) في العبارة رقم (10) و (0.67) في العبارة رقم (8). في حين جاءت العبارتين (09/06) دالتين عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0,54/0,58) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس القدرات والمعارف الشخصية.

-ثانيا تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الفعاليات الإبداعية) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (11): مصفوفة ارتباطات بنود محور الفعاليات الإبداعية مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
11	معامل الارتباط	0,849**	13	معامل الارتباط	0,727**	15	معامل الارتباط	0,518*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,048
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
12	معامل الارتباط	0,815**	14	معامل الارتباط	0,733**			
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002			
	حجم العينة	15		حجم العينة	15			

*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الفعاليات الإبداعية والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي:(0,73/0,72/0.81/0.84) ، في حين جاءت العبارة رقم(15) دالة عند مستوى

الدلالة (α =0,05) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على (0,51) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس الفعاليات الإبداعية.

ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تنمية المهارات لدى المتعلم) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (12): مصفوفة ارتباطات بنود محور تنمية المهارات لدى المتعلم مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
16	معامل الارتباط	0,789**	20	معامل الارتباط	0,808**	23	معامل الارتباط	0,702**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,004
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
17	معامل الارتباط	0,552*	21	معامل الارتباط	0,707**	24	معامل الارتباط	0,680**
	مستوى الدلالة	0,033		مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,005
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
18	معامل الارتباط	0,619*	22	معامل الارتباط	0,695**	25	معامل الارتباط	0,559*
	مستوى الدلالة	0,014		مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,030
	حجم العينة	15		حجم العينة	15		حجم العينة	15
19	معامل الارتباط	0,859**						
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	15						

*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **تنمية المهارات لدى المتعلم** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0,85) في العبارة رقم (19) و (0.0,68) في العبارة رقم (24). في حين جاءت العبارات التالية (25/18/17) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0,55/0,61/0,55) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تنمية المهارات لدى المتعلم.**

-الطريقة الثانية:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية المقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم وأبعاده الفرعية.

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القدرات والمعارف الشخصية	0,743**	0,01
الفعليات الإبداعية	0,794**	0,01
تنمية المهارات لدى المتعلم	0,890**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,89/0,79/0,74) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم.

2- ثبات الاستبيان Reliability :

يعبر عن الثبات بأنه الاتساق في النتائج، ولكي يكون الاختبار ثابتا البد أن نحصل منه على نفس النتائج عند اعادة تطبيقه على نفس الأفراد في زمن محدد أو بعد مرور فترة زمنية معينة. "فالثبات يشير إلى الانتظام أو إلى الحد الذي يتم فيه فهم نتائج المقاييس فهما صحيحا، أي بمدى دقة النتائج وعلو درجة التوافق في حالة تكرارها، في وقت آخر من طرف باحث آخر، ومن ثم قابلية تعميمها.[1]

ويمكن الإشارة إلى تعريف الثبات من خلال: تعريف جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم (1990) ثبات "الاختبار بأن "يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة". ويعرفه ماهر إسماعيل صبري ومحب محمود كامل الرافعي (2001) الثبات "بأن "يعطي الاختبار نفس النتائج عند تكرار تطبيقيه في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية مشابهة." كما يعرف علي أحمد سيد وأحمد محمد سالم (2004) الثبات تعريفا مماثلا لكن بصياغة أكثر إجرائية، ففي تصورهما أن "الاختبار الثابت هو الاختبار الذي لو طبق على مجموعة معينة ثم أعيد تطبيقه على مجموعة أخرى متماثلة يعطي نفس النتائج".[2]

[1] – دليو ،فضيل: مرجع سابق،ص85.

[2] – تيغزة، محمد: البنية المنطقية لمعامل الفا لكرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، مجلة جامعة الملك سعود(م21)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(3)، الرياض، 2009،ص638.

وعليه"فالثبات من أهم الشروط السيكومترية الأدوات بحيث الغنى من حسابه مع الصدق، لامه يتعمق بمدى دقة الأدوات في قياس ما تدعي لقياسه، ويعد الثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبقت عليهم الأداة أكثر من مرة أو هو استقرار أداء الأفراد عبر صور متكافئة من الاختبار، ونستدل أيضا على الثبات من خلال حساب النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (التباين الكمي) لدرجات الاختبار.[1]

وتنحصر قيمة الثبات بين قيمتي (1-0)

أ_الثبات بمعامل الفا كرونباخ: (Alpha Crunbach) يعتمد هذا النوع من الثبات على الاتساق الداخلي و يعطي فكرة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض ومع كل الأسئلة بصفة عامة. وتعتبر طريقة كرونباخ هي الأكثر استخداما إذا ما قورنت بالتجزئة إلى نصفين نظرا لأن طريقة كرونباخ تعتمد على التجزئة أكثر من جزء وبشكل متكرر وقياس الارتباطات بين تلك الأجزاء بدلا من قياس الارتباط بين نصفين فقط. وبشكل عام فإن الحكم على الثبات يعتمد على مقدار معامل الارتباط الناتج من التحميل الإحصائي. كما يستخدم ألفا كرونباخ لحساب معاملات الموثوقية لأدوات المسح التي تستخدم مجموعات الاستجابة من نوع مقياس ليكرت.

"أين يستجيب الفرد لعبارات المقاييس على ميزان ثلاثي أو خماسي التدرج".[2]

ويعطي معامل ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الأداة، أي أن قيمة عامل الثبات عموما لا تقل عن قيمة معامل ألفا، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة، فإن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الأداة، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى.

حيث تتراوح قيمة ألفا كرونباخ من صفر إلى واحد. وكثيرا من الباحثين يعتبرون أن معامل الارتباط الذي يتجاوز 0.80 كفيلا بالحكم على ثبات الأداة المستخدم، بينما يقدر بعض الإحصائيين القيمة المقبولة بـ 0.70 وما فوق.

تم التأكد من ثبات مقياس استبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم بطريقة حساب

[1] - حسن،علي صالح عبدالمحسن : الاحصاء التربوي باستخدام برنامجspss ،جامعة أسيوط، 2019،ص24.

[2] - أبوحطب،فؤاد وآخرون: **التقويم النفسي**،مكتبة الانجلوالمصرية، ط4،القاهرة، 1977،ص119.

معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم(14): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
القدرات والمعارف الشخصية	0,907	10
الفعليات الإبداعية	0,786	5
تنمية المهارات لدى المتعلم	0,880	10
الدرجة الكلية لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم	0,919	25

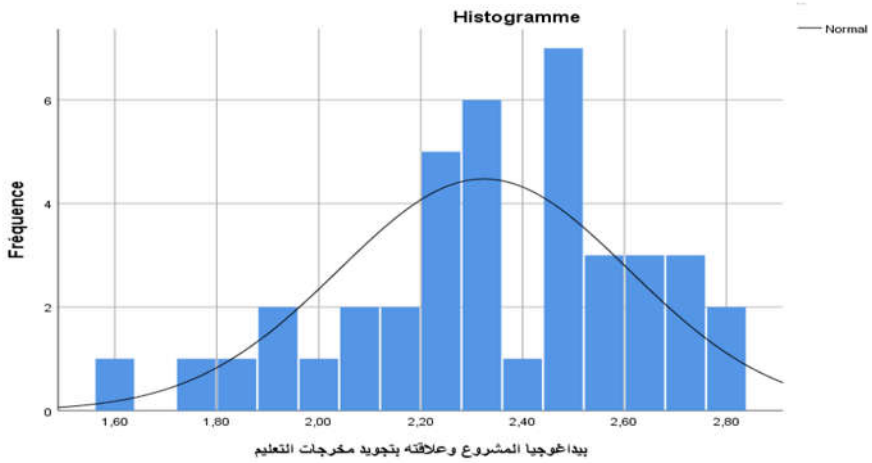
يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,88/0,78/0,90) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم ككل (0,91) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان علاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

& الحالية والمتمثل في (بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	0,108	40	0,200*	0,963	40	0,205	**غير دال**

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهو **متغير (بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم)** ، حيث نلاحظ ان بيانات المتغير جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن بيانات المتغير تتوزع توزيعا طبيعيا، حيث جاءتا غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن بيانات المتغير تتوزع توزيعا طبيعيا فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (07) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم-

-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.

VI. الأساليب الإحصائية:

_الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS

_ النسبة المئوية.

_ المتوسط الحسابي.

_ التباين.

_ الانحراف المعياري.

_ معامل الارتباط بيرسون.

الفصل السادس:

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد:

I. **عرض وتحليل النتائج**

1- **عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على مجالات المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان**

2- **مناقشة وتحليل الفرضيات**

II. **عرض نتائج الفرضيات**

III. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة**

استنتاج عام

تمهيد

بعد تحديد إجراءات الدراسة الميدانية كضبط عينة الدراسة وحساب الخصائص السيكمترية للأداة، وتطبيقها على عينة الدراسة، تحصلنا على بيانات المفحوصين وبعد تفريغ البيانات وفق فروض الدراسة الأربعة المتعلقة ببيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم، شرعنا في عرض نتائج كل فرضية وحساب بياناتها وفقا لاساليب الإحصائية المناسبة.

كما قمنا بعد عرض النتائج المتعلقة بكل فرضية لكل محور لمناقشتها وتفسيرها انطلاقا من معطيات الدراسات السابقة كالتراث النظري المفسر لعلاقة بيداغوجيا المشروع بتجويد مخرجات التعليم.

I. عرض وتحليل النتائج

1. عرض وتحليل استجابات الأفراد مجالات متوسط الحسابي لمحاور الاستبيان:

جدول رقم(16): مجالات المتوسط الحسابي ومستوى التقييم

المجال	[1-1.75]	[1.75-2.5]	[2.5-3.25]	[3.25-4]
التقييم	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عاليةجدا.

توجد علاقة ارتباطية بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية.

أ/ بالنسبة لعبارات المحور الأول (العلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية) تم ترتيب عبارات المحور الأول حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

المعيار: [1-1.75] = بدرجة ضعيفة- [1.75-2.5] = بدرجة متوسطة-[2.5-3.25] = بدرجة عالية- [3.25-4] =بدرجة عالية جدا.

جدول رقم (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية

رقم العبارة	المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
1	يساعد مشروع التربوي المتعلم على ضبط الذاتي لعملية التفكير	3,5000	0,55470	[4-3.25]	عالية	05
2	يساعد التدريس بالأعمال على تحديد اهدافه بنفسه	3,4250	0,71208	[4-3.25]	عالية	07
3	يسهم العمل بالمشروع على توليد افكار جديدة للمتعلمين	3,8500	0,36162	[4-3.25]	عالية	01
4	يشجع العمل بالمشروع في تنمية القدرات لدى المتعلم	3,8500	0,42667	[4-3.25]	عالية	02
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ	3,5500	0,59700	[4-3.25]	عالية	04
6	يساهم نشاط الأعمال الموجهة (إدماج+مشروع) في تجسيد المعارف والمكتسبات	3,4750	0,64001	[4-3.25]	عالية	06
7	تساهم بيداغوجيا المشروع في اتخاذ قرارات شخصية ثابتة	3,1750	0,74722	[3.25-2.5]	متوسطة	10
8	تساهم إنجاز المشاريع في تنمية القدرات التقنية البنائية من خلال قوة الملاحظة لدي المتعلم	3,2750	0,90547	[4-3.25]	عالية	09
9	تساعد بيداغوجيا المشروع في تنمية القدرات التحصيلية لدى لمتعلم	3,3000	0,79097	[4-3.25]	عالية	08

10	تساعد على اكتساب المعارف الذاتية لدى المتعلم	3,6000	0,77790	[4-3.25]	عالية	03

وللتعرف على مستوى العلاقة بين انجاز المشاريع بتحسن القدرات والمعارف الشخصية في كل عبارة من عبارات المحور الأول. تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (40) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول ومقارنتها بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في المحور الأول جاءت أغلبيتها عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3,8500 في العبارة رقم (03) حيث حلت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,8500) وانحراف معياري قدر (0,36162) . والتي نصت على : [يسهم العمل بالمشروع على توليد افكار جديدة للمتعلمين] و [3,2750] في العبارة رقم (08) بمتوسط حسابي قدر بـ (3,2750) وانحراف معياري قدر بـ (0,79097). حيث نصت على: ((تساهم إنجاز المشاريع في تنمية القدرات التقنية البنائية من خلال قوة الملاحظة لدي المتعلم]. أي أن أفراد العينة يؤكدون أن إنجاز المشاريع تساهم في تنمية القدرات التقنية البنائية من خلال قوة الملاحظة لدي المتعلم وبدرجة عالية.

ما عدى العبارة رقم (07) فجاءت تقييمها من طرف أفراد العينة في المجال المتوسط وفي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (3,1750) وانحراف معياري قدرة (0,74722) حيث نصت على " تساهم بيداغوجيا المشروع في اتخاذ قرارات شخصية ثابتة ". أي أن أفراد العينة يؤكدون أن بيداغوجيا المشروع تساهم في اتخاذ قرارات شخصية ثابتة وبدرجة متوسطة.

وبالتالي يمكن القول بأن أغلبية عبارات المحور الأول جاءت عالية أي أن أن درجة تقدير أفراد العينة للعلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية، جاءت عالية (مرتفعة).

ب/ بالنسبة لعبارات المحور الثاني (العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الابداعية) ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الافراد على المحور الثاني حيث تم ترتيب عبارات البعد الثاني حسب درجة تشبعها عن طريق إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

المعيار: [1-1.75] = بدرجة ضعيفة- [1.75-2.5] = بدرجة متوسطة-[2.5-3.25] = بدرجة عالية- [3.25-4] =بدرجة عالية جدا.

جدول رقم (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية.

رقم العبارة	المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
11	يساعد التدريس بالمشروع المتعلم على الابتكار الجديد	3,3000	0,96609	[4-3.25]	عالية	5
12	يساعد إنجاز المشاريع المتعلم على تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها	3,4000	0,90014	[4-3.25]	عالية	3
13	يساهم التعلم بالمشروع بخلق ابداعات أكثر لدى المتعلم	3,5000	0,78446	[4-3.25]	عالية	2
14	يحفز التعليم في مجموعات على الابداع	3,6000	0,63246	[4-3.25]	عالية	1
15	يساهم التدريس بالأعمال في ارتفاع نسبة الذكاء لدى المتعلمين	3,3750	0,70484	[4-3.25]	عالية	4

وللتعرف على العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و الفعاليات الإبداعية- تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (40) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت جميعها عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3,6000 و 3,3000] أي في المجال المرتفع وحلت العبارة رقم (14) والتي نصت على : [يحفز التعليم في مجموعات على الإبداع] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,60) وانحراف معياري قدر بـ (0,63246). أي أن أفراد العينة أكدوا بأن التعليم في مجموعات يحفز على الإبداع وبدرجة عالية.

وحلت العبارة رقم (11) والتي نصت على: [يساعد التدريس بالمشروع المتعلم على الابتكار الجديد] على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ (3,30) وانحراف معياري قدر بـ (0,96609).

ج) - **بالنسبة لعبارات المحور الثالث (العلاقة بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم)**

ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الثالث حيث تم ترتيب عبارات البعد الثالث حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

المعيار: [1-1.75] = بدرجة ضعيفة- [1.75-2.5] = بدرجة متوسطة-[2.5-3.25] = بدرجة عالية- [3.25-4] =بدرجة عالية جدا.

جدول رقم (19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم

رقم العبارة	المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
16	يساعد العمل بالمشروع على تبادل الخبرات في إنجاز الأعمال لدى المتعلمين	3,4000	0,81019	[4-3.25]	عالية	7
17	يساهم التدريس بالمشروع على تقييم مدى ملائمة الأساليب المستهدفة في العمل	3,4000	0,67178	[4-3.25]	عالية	6
18	تحاول الاجتهاد في إبداع مهارات فاعلية اخرى	3,4500	0,87560	[4-3.25]	عالية	4
19	يساهم بيداغوجيا المشروع في تكوين المهارات المعقدة	**3,1000**	**0,90014**	[3.25-2.5]	متوسطة	10
20	تلاحظ تطورا في مهارات التلاميذ أثناء تنفيذه للمشاريع	3,3000	0,88289	[4-3.25]	عالية	9
	يساهم في اكتساب مهارة التخطيط للمشاريع المستقبلية	3,5750	0,71208	[4-3.25]	عالية	3
21	تجد تطور ملحوظ في مهارة التواصل اثناء تنفيذ المتعلم لإستراتيجية المشروع	3,4250	0,78078	[4-3.25]	عالية	5
22	يساهم التعليم بالأعمال تحسين في المهارات التحليلية والبحثية لدى المتعلمين	3,3500	0,94868	[4-3.25]	عالية	8
23	حدوث الإيجابية والشغف خلال انجاز المشاريع	3,7250	0,50574	[4-3.25]	عالية	1
24	يساهم بيداغوجيا المشروع في خلق مهارات قيادية لدى المتعلمين	3,5750	0,63599	[4-3.25]	عالية	2

وللتعرف على العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و تنمية المهارات لدى المتعلم.- تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (40) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور الثالث جاءت جميعها عالية أي تنتمي للمجال العالي [3,25-4] حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين (3,72 و 3,30) أي في المجال المرتفع وحلت العبارة رقم (23) والتي نصت على : [حدوث الإيجابية والشغف خلال انجاز المشاريع] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,72) وانحراف معياري قدر بـ (0,50574) أي أن أفراد العينة أكدوا بأنهم لا حظوا حدوث الإيجابية والشغف خلال انجاز المشاريع وبدرجة عالية.

وجاءت العبارة رقم (20) والتي نصت على: [تلاحظ تطورا في مهارات التلاميذ أثناء تنفيذه للمشاريع] على المرتبة الأخيرة في المجال المرتفع بمتوسط حسابي قدر بـ (3,72) وانحراف معياري قدر بـ (0,50574) أي أن أفراد العينة أكدوا أنهم لاحظوا تطورا في مهارات التلاميذ أثناء تنفيذهم للمشاريع وبدرجة عالية.

في حين العبارة رقم (19) جاء تقييمها من طرف أفراد العينة في المجال المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ (3,10) وانحراف معياري قدرة (0,90014) حيث نصت على " يساهم بيداغوجيا المشروع في تكوين المهارات المعقدة " أي أن أفراد العينة يؤكدون أن بيداغوجيا المشروع تساهم بدرجة متوسطة في تكوين المهارات المعقدة.

المجال [3.25-4] أي المجال المرتفع ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة

II. مناقشة وتحليل الفرضيات

ولاختبار الفرضية الجزئية الأولى والتي نصت على أن " توجد علاقة ارتباطية بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الأول من الاستبيان والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح مستوى العلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية

الاستبيان	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	t	مستوى الدلالة	القرار	المعيار
المحور الأول	40	2.5	3,5000	0,35662	39	1	17,735	0.000	دال عند 0.01	4-3,25 المجال العالي

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لمحور العلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(2.5)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(01)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(17,735)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال **[3.25-4]** أي **المجال العالي** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

هذا يعني أن لإنجاز المشاريع علاقة قوية بتحسن القدرات والمعارف الشخصية. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية الجزئية الأولى.

ولاختبار الفرضية الجزئية الثانية والتي نصت على أنه " **توجد علاقة ا رتباطية بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من **الاستبيان** والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21.) يوضح مستوى العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الابداعية

الاستبيان	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	t	مستوى الدلالة	القرار	المعيار
المحور الثاني	40	2.5	3,4350	0,59895	39	0,93500	9,873	0.000	دال عند 0.01	4-3,25 المجال المرتفع

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و الفعاليات الإبداعية ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في **الاستبيان** بلغ **(3,4350)** درجة وبانحراف معياري قدره **(0,59895)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(2.5)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0,93500)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(9,873)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال **[3.25-4]** أي **المجال العالي** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

هذا يعني أن لبيداغوجيا المشروع علاقة قوية بالفعاليات الإبداعية. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية الجزئية الثانية.

ولاختبار الفرضية الجزئية الثالثة والتي نصت على أن " **توجد علاقة ارتباطية بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الثالث من **الاستبيان** والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22.) يوضح مستوى العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و تنمية المهارات لدى المتعلم

الاستبيان	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	t	مستوى الدلالة	القرار	المعيار
المحور الثالث	40	2.5	3,4300	0,43512	39	0,93000	13,518	0.000	دال عند 0.01	4-3,25 المجال المرتفع

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لمحور العلاقة بين بيداغوجيا المشروع و تنمية المهارات لدى المتعلم** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في **المحور الثالث** بلغ **(3,4300)** درجة وبانحراف معياري قدره **(0,43512)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(2.5)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0,93000)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(13,518)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال **[3.25-4]** أي **المجال المرتفع** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

هذا يعني أن لبيداغوجيا المشروع علاقة قوية بتنمية المهارات لدى المتعلم. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية الجزئية الثالثة

عرض نتائج الفرضية العامة: نصت الفرضية العامة الأولى على: " توجد علاقة ارتباطية بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم."، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على **الاستبيان** والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23.) يوضح مستوى العلاقة بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.

الاستبيان	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	القرار	المعيار
الدرجة الكلية	**40**	**2.5**	3,4590	0,40296	**39**	**0,95900**	**15,052**	**0.000**	**دال عند 0.01**	**4-3,25 المجال المرتفع**

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لاستبيان العلاقة بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم**. ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في **الاستبيان (3,4590)** درجة وبانحراف معياري قدره **(0,40296)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(2.5)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0,95900)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(15,052)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال **[3.25-4]** أي **المجال المرتفع** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطية بين تبني بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.

i. عرض نتائج الفرضيات:

لقد قمنا بمعالجة الفرضيات باستخدام، معامل الارتباط بيرسون للكشف عن علاقة الارتباطية بين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم لدى أفراد عينة الدراسة، فيما يلي عرض لنتائج كل عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى: ونصها توجد علاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية.

جدول رقم (24) قيمة معامل الارتباط بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية

المتغيرات		انجاز المشاريع
تحسن القدرات والمعارف الشخصية	معامل الارتباط	0.743
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	40
	النتيجة	توجد علاقة ذات دالة احصائية

يتبين من خلال الجدول أعلاه او قيمة معامل الارتباط بيرسون بين إنجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية، بلغت (0.74) وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، أي كلما ارتفع مستوى استخدام انحاز المشاريع لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى تحسن القدرات والمعارف الشخصية ، كما ان الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.01)ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99٪مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1٪، وعليه تحقق الفرضية الأولى للدراسة.

ب_ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع وفعاليات الإبداعية

جدول رقم(25)قيمة معامل الارتباط بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية

المتغيرات		بيداغوجيا المشروع
الفعاليات الإبداعية	معامل الارتباط	0.794
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	40
	النتيجة	توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية، بلغت (0.794) وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، اي كلما ارتفع مستوى استخدام بيداغوجيا المشروع لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى الفعاليات الإبداعية، كما أن الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.01) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% وعليه تحقق الفرضية الثانية للدراسة.

ج_ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم

جدول رقم(26) قيمة معامل الارتباط بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم

المتغيرات		بيداغوجيا المشروع
تنمية المهارات لدى المتعلم	معامل الارتباط	0.89
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	40
	النتيجة	توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

يتبين من خلال الجدول اعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم، بلغت (0.89) وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، اي كلما ارتفع مستوى استخدام بيداغوجيا المشروع لدى افراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى تنمية المهارات لدى المتعلم، كما ان الارتباط دال احصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.01)ونسبة التأكد من النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%

iii . مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

دلت نتائج الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية ، أي كلما زاد استخدام انجاز المشاريع كلما زاد مستوى التحسن في القدرات والمعارف الشخصية لدى التلاميذ التعليم المتوسط وإحداث التفاعل بين أطراف العملية التعليمية داخل القسم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور تحسن القدرات المعارف الشخصية ككل 3.50مما يدل على أن أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون إنجاز المشاريع وتحسن في القدرات والمعارف الشخصية لدى التلاميذ وإثارة دافعية التلميذ وجذب انتباهه وتركيزه، كون تحسن القدرات والمعارف الشخصية للتلميذ في هذه المرحلة المهة جدا لبناء وتكوين تلميذ مشبع بقدرات والمعارف الشخصية، ولمعرفة دلالة العلاقة بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا باستخدام عامل الارتباط بيرسون قيمته0,74، أو أنه كما زاد

مستوى استخدام بيداغوجيا المشروع زاد تحسن القدرات والمعارف الشخصية كما اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة(**وردنجر ورودلف 2009**) التي أشارت نتائجها إلى أبحاث الدراسة أن هذه المدرسة التي تبنت نهج التعلم القائم على المشاريع هي الممتازة في تدريس المهارات الحياتية الهامة،وكما توصلت ايضا مساعدة الطالب على النجاح في الحياة وتفوقه في العمل داخل الشركات التي يعملون بها مقارنة بالمدارس العامة الأخرى، وان التعلم بالمشاريع غرس في الطالب الثقة والرغبة أن يصبحوا المتعلمين ذات

بين مدى الحياة، واتفقت ايضا مع دراسة **(زياد سعيد بركات2013)** وجود فرق دال إحصائيا لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية والمشاريع الجماعية في ا لمهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية و الأدائية بعد تطبيق التجربة لصالح المجموعة التجريبية الجماعية.

وبناء على التراث النظري يؤكد (بركات2013) يختار المعلم المشروع بما يناسب رغبات وحاجات وميول وقدرات الطلبة: يقوم المعلم باختيار المشروع المناسب لقدرات والمعارف ، وتظهر درجة القدرات والمعارف الشخصية ومناقشة انجاز المشاريع بين التلاميذ والأستاذ وعند تطبيق بيداغوجيا المشروع لتلاميذ يزيد في تحسن القدرات والمعارف الشخصية.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

دلت نتائج الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية،أي كلما زاد استخدام بيداغوجيا المشروع كلما زاد مستوى الفعاليات الإبداعية لدى التلاميذ التعليم المتوسط وإحداث التفاعل بين أطراف العملية التعلمية داخل القسم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور الفعاليات الإبداعية دلت نتائج الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ككل3,43 مما يدل على أن أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون بيداغوجيا المشروع تؤدي إلى حدوث فعاليات إبداعية بدرجة عالية، وذلك من خلال حدوث التنافس والإبداع ولابتكار لدى المتعلمين من خلا ل التعلم ببيداغوجيا المشروع وتدريس بطريقة حديثة، ولمعرفة العلاقة بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دال إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون قيمته 0,749أي انه كلما زاد مستوى استخدام بيداغوجيا المشروع زادت الفعاليات الإبداعية.

كما اتفقت دراستنا مع نتائج الدراسة (**يحياوي المختار،2018**). لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي منال اهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة التلاميذ، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعليم، ضعفا لتنسيق بين مختلف المواد، مما ينعكس سلبيا على عملية الأعداد، لأن التلميذ يحتاج في عملية إنجازا لمشروع إلى مجموعة من المواد، فيجد نفسه أمام مجموعة من المواد المنفصلة، وجود مشكلات تواجه المتعلم والمعلم على حدا سواء، تحول دو

ن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة في بيداغوجيا المشروع، وجود تقصير في تطبيق بيداغوجيا في مرحلة الثانوية.

وتتفق ايضا مع نتائج دراسة(**محمد جحراب عرفات2010**)التي أظهرت النتائج، وجد فروق بينا لمجموعتين الضابطة، فيتحقق الكفايات التدريسية للمحاور المدرسة للمادة ل صالح المجموعة ا لتجريبية مرد ذلك إلى استخدام طريقة التقصي المدعمة بمشروع تدرسي، توجد فروق ب ين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي للمواد العلمية (علوم فيزيائية وتكنولوجيا) لصالح ا لمجموعة ا لتجريبية مردها إلى الطريقة المستعملة – طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بمشروعات تدريس._ توجد فروق بين المجموعتين ا لضابطة ،والتجريبية في تعلم المفاهيم المنطوية في محاور الماد ة لصالح المجموعة التجريبية. ومرد ذلك إلى استخدام الطريقة الجديدة، مما يعني بان هنا قابلية جيدة في استخدام بيداغوجيا المشروع في التدريس .

إذا عدنا الى التراث النظري(جيلفوردGilford) سنة 1950عن وضع نسبا لدراساتنا لابتكارية بالنسبة ل لدراسات السيكولوجية أما مرابطة علم النفس الأمريكي. وتتميزا لفعاليات الإبداعية بالشمولية ، بينما يرى (اينشتاين) بان الإبداع هو السيرورة التي ينتج عنها عمل جديد يرضى جماعة أو وتقبله على أنه مفيد ومنه فان بيداغوجيا المشروع تساهم في حدوث فعاليات إبداعية، لذلك هناك ارتباط بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

دلت نتائج الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدي المتعلم، اي كلما زاد استخدام بيداغوجيا المشروع من طرف المعلمين زادت تنمية المهارات لدي المتعلمين ، مما يتيح أكثر من الفرص في تكوين المهارات واكتسابها من خلال تعلم بالمشاريع، حيث كانت متوسطات العبارات في المجال العالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور تنمية المهارات لدى المتعلم 3,43، مما يدل على استخدام بيداغوجيا المشروع يؤدي الي تنمية المهارات لدى المتعلم بدرجة عالية، وتكوين مهارات جيدة للمتعلمين مهارة التواصل يكون التلميذ عنه مهارة التخطيط والتحليل والبحثية ويكون هناك تبادل الخبرات بين المتعلمين وخلق مهارات قيادية، ومنه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون قيمته 0.89أي انه كلما زاد استخدام بيداغوجيا المشروع زادت تنمية المهارات لدي المتعلم، كما اتفقت نتائج

دراستنا مع دراسة(**زياد سعيد بركات2013**) والتي أ ظهرت النتائج و جود فرق دال إحصائيا لصالح الطلبة الذين درسوا ب إستراتيجية التعلم بالمشاريع الفردية والمشاريع الجماعية في المهارات المعرفية والأدائية قبل تطبيق التجربة وبعد تطبيقها لصالح التطبيق ا لبعدي، كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية في المهارات ا لمعرفية والأدائية بعد تطبيق التجربة لصالح المجموعة التجريبية الجماعي، كما اتفقت أيضا دراستنا مع دراسة (وردنجروروددلف**2009**),أظهرت نتائج أبحاث الدراسة أن هذه ا لمدرسة التي تبنت نهج التعلم القائم على المشاريع هي الممتازة في تدريس المهارات الحياتية الهامة.

واذا عدنا إلى التراث النظري أشار "جروان 1999" إلى أن الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات ما وراء المعرفية، و التي يمكن تعريفها على أنها مجموعة النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه ض من تطوره التدريجي، و تعتبر من أ هم وسائل التعليم الفعال و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة و استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير. ولذلك عند ممارسة المشاريع داخل القسم تزيد من الفعاليات الإبداعية للتلاميذ.

4. مناقشة وتفسير الفرضية العامة

أكدت نتائج الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم، أي كلما زاد استخدام بيداغوجيا المشروع في الموقف التعليمي من طرف المعلمين (الأساتذة) كلما زاد مستوى تجويد مخرجات التعليم مما يجعل المتعلمين ناشطين ومتفاعلين داخل القسم ويكونون مخرجات تعليمية وهي الغاية البيداغوجية في استخدام الأساليب التعلم بالمشاريع في التدريس، ولتفسير هذه النتيجة على محور بيداغوجيا المشروع ككل، يجب تحويل النسب المئوية لبدائل الاستجابات على البديل (دائما) التي كانت نسبة عالية على مستوى أبعاد تجويد مخرجات التعليم، وهو مؤشر عالي على وجود ارتباط قوي بين استخدام أساتذة التعليم المتوسط للبيداغوجيا المشروع في التدريس، كزيادة تجويد مخرجات التعليم ، تؤكدها نتائج استجابات الأساتذة على مجالات المتوسط الحسابي، حيث كانت كل متوسطات ابعاد تجويد مخرجات التعليم في المجال العالي حيث بلغ المتوسط الحسابي لتجويد مخرجا ت التعليم 3,45، مما يؤكد الارتباط بين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم .

ويمكن تفسير هذه النتائج بالفلسفة التعليمية التي جاءت بها بيداغوجيا المشروع ، وهي جعل المتعلم

محور العملية التعليمة من خلال المتعلم الإيجابي والفعال وهو كذلك يشجع التفاعل بين المتعلمين كون المتعلم لا يتعلم عن طريق الإنصات فقط، بل عن طريق التعاون والتنافس والملاحظة وهذا ما ركزت عليه التفاعلية الرمزية، وكذلك النظرية الوظيفية التي تركز على الوظائف وادوار المتعلم.وتتفق نتائج الفرضية العامة مع نتائج دراسة(**بنسان ونوجالرم2010**) التي أكدت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائيا المتغيرات الدراسة مهارات عمليات العلم، ومهارات التفكير التحليلي،والخطط الدراسية (تعزى لطريقة التدريس بالمشروع .

استنتاج عام:

من خلال عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها نستنتج أن بيداغوحيا المشروع له علاقة بتجويد مخرجات التعليم، وهو ما دلت عليه معاملات الارتباط للعلاقة بين بيداغوجيا المشروع ومؤشرات تجويد مخرجات التعليم.

وعليه يمكن تلخيص الاستنتاجات في النقاط التالية:

_ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انجاز المشاريع وتحسن القدرات والمعارف الشخصية.

_ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بيداغوجيا المشروع والفعاليات الإبداعية.

_ وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بيداغوجيا المشروع وتنمية المهارات لدى المتعلم.

_ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم.

خاتمة

الخاتمة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة نستنتج أن هناك ارتباطا واضحا بين ببيداغوجيا المشروع وتجويد مخرجات التعليم يتجلى في زيادة تجويد مخرجات التعليم بزيادة استخدام بيداغوجيا المشروع في التدريس ، وان مؤشرات جودة مخرجات التعليم التي تتمثل في القدرات والمعارف الشخصية والفعاليات الابداعية وتنمية المهارات لدى المتعلم، بحيث تعتبر القدرات والمعارف الشخصية مصدر النجاح والتفوق في تحصيل الدراسي الجيد وتساعده على فهم الدرس بشكل جيد وزيادة في مكتسبات التلميذ المعرفية والانفعالية، والمعارف الشخصية وتكون عند التلميذ تنمية القدرات التقنية والبنائية من خلال قوة الملاحظة لدى المتعلم ويحدد لاهداف بنفسه، وقد أثبتت الدراسة أنه كلما كان مستوى استخدام انجاز المشاريع عاليا كلما كان مستوى القدرات والمعارف الشخصية عاليا أيضا، هذا ما أكد العلاقة الارتباطية الموجبة.

كما دلت النتائج أيضا أن استخدام بيداغوجيا المشروع مع تلاميذ التعليم المتوسط يؤدي إلى زيادة الفعاليات الابداعية، ففي وضعيات التعلم التي تعتمد على بيداغوجيا المشروع ، يتنافس التلاميذ أو يتعاونون فيما بينهم لحدوث فعاليات ابداعية، وهنا يحدث ارتفاع نسة الذكاء لدى المتعلمين والابتكار الجديد ، وتزيد هذه الفعاليات الابداعية كلما وظف استاذة التعليم المتوسط بيداغوجيا المشروع طريقة لدريس، وقد كان مستوى استخدام استاذة التعليم المتوسط لهذه البيداغوجيا المشروع عاليا، وفي المقابل كان مستوى الفعاليات الإبداعية عالي ايضا، مما دل على وجود علاقة ارتباطية طردية.

وعلى مستوى تنمية المهارات لدى المتعلم التي تهدف إلى تنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، حيث يجعل استاذ التعليم المتوسط التلميذ، وهنا ك عدة مهارات تتكون لدى المتعلم مثل مهارة التخطيط للمشاريع المستقبلية ومهارة التواصل اثناء تفيذهم للمشاريع التعليمة ، ويكون لدى التلميذ المهارة التحليلية البنائية والبحثية ، و قد دلت النتائج على أن مستوى تنمية المهارات لدى المتعلمين كان عاليا، ومن جهة ثانية مستويات بيداغوجيا المشروع كان عاليا، وهذا ما تحقق من خلال وجود علاقة ارتباطية بينهما.

وعليه يمكن القول أن استخدام بيداغوجيا المشروع فيمرحلة التعليم المتوسط يؤثر في تجويد مخرجات التعليم تؤيده أدبيات التراث النظري والميداني الذي يؤكد على فعالية استخدام بيداغوجيا المشروع في التعليم، والاستفادة من مداخل ببداغوحبا المشروع في بناء تعليمات التلميذ وتقييم مكتسباته،

خاتمة:

وهو ما تبنته المنظومةالتربوية في الجزائر، من خلال ما تم تضمينه في الدليل التطبيقي للوزارة الذي أكد على الزامية تطبيق المخرجات السابقة.

وبناء على نتائج الدراسة الميدانية، خلصنا إلى بعض المقترحات، التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الفاعلين في الحقل التربوي من اساتذة ومشرفين ومنظرين. نوجزها فيما يلي:

– زيادة اهتمام الاساتذة بانجاز المشاريع التعليمة ومواقف تعليمية متنوعة تساعد على تجويد مخرجات التعليم.

– تدريب وتكوين الاساتذة على التدريس وفق بيداغوجيا المشروع، من خلال الندوات والايام الدراسية التي ينظمها مفتشو التربية والتعليم.

– تضمين المزيد من مهارات والتعلم بالمشاريع، خلال بناء المناهج والبرامج وآليات تنفيذها.

– التخفيف من الاعباء والمسؤوليات الادارية الملقاة على عاتق الاستاذ، من أجل التفرغ للتدريس، في جو تعليمي مريح.

– ضرورة اهتمام الاساتذة بتطوير قدراتهم ومواكبة التطورات والمستجدات، خاصة التكنولوجية، فالعديد من المشاريع ضمن المقاربة بالكفاءات تتطلب التحكم في وسائل التكنولوجيا، التي تعتبر ومن وسائل الجذب بالنسبة للتلميذ.

– ضرورة إطلاع الاساتذة على مستجدات طرق التدريس، خاصة جيل ما قبل الاصلاحات، والتخلص من الطرق التقليدية.

– اهتمام الاساتذة بالأسلوب الحواري، من أجل بناء شخصية التلميذ الفكرية والاجتماعية، والتعرف على ميولات واهتمامات التلاميذ.

– اعتبار التعليم المتوسط تعليما خاصا، وتكوين الاساتذة مختصين، وبيئة تعليمية خاصة.

– تقييم نتائج تطبيق بيداغوجيا المشروع عمى مستوى مرحلة تعليم المتوسط

– إشراك الاساتذة من ذوي الخبرة في إعداد المناهج التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط

خاتمة:

– إجراء دراسات ميدانية على بيداغوجيا المشروع وتاثيرها على تجويد مخرجات التعليم على مختلف مكونات العملية التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

اولا: المصادر

[1] ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 2000.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**،المطبعة المبرية،ط5،مصر 1301.

ثانيا: المراجع

كتب العربية

[1] الحريري رافدة: **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر،الأردن،2010.

[2] ابراهيم احمد: **الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1 الاسكندرية،2003.

3) ابراهيم وجيه محمود: **التعلم اسسه ونظرياته وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية ، ط6، 2006.

4) أبو حطب، فؤاد وآخرون: **التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، ط4،القاهرة، 1977.

5) الاحمد، رودينة، ويوسف، حزام: **طرائق التدريس، منهج ،اسلوب، وسيلة**، دار المناهج،الأردن ، 2005.

[6] بقاسم،محمد: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**،دار المعرفة الجامعية،مصر ،2003.

7) حامد عبد السلام زهران: **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1999،

8) حسن،علي صالح عبد المحسن : الاحصاء التربوي باستخدام برنامجspss ،جامعة أسيوط، 2019.

[9] حورية،علي شريف: **علم الاجتماع التربوي المدارس والرواد**، دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع، سطيف، 2019.

10) خالد البصيص: **التنوير العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفايات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، 2003.

[11] رافت عبد العزيز البوهي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2018.

12) رافدة عمر الحريري: **القيادة و إدارة الجودة في التعليم العالي** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع, ط1، عمان2010 .

[13] ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: **الديمقراطية المدرسية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع , عمان. , طبعة 2008 .

14) رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر المعاصر، سورية، 2000.

15) زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، دار هومة، ط1، الجزائر،2002.

[16] سعيدي والبلوشي: **طرائق التدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقاتها عملية**، دار المسيرة، الاردن،2009،

17) سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيارات: **ادارة الجودة الشاملة للتعليم ، التطبيقات في الصناعة والتعليم**،ر دار الصفاء للنشر والتوزيع، الاردن، 2007.

18) صالح بن حمد العساف، **المدخل إلى البحث العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، ط 1، السعودية، 1995.

19) صالح ناصر عليمات: **ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، التطبيق والمقترحات التطوير**، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان،2004.

20) طارق عبد الرؤوف عامر: **التربية والتعليم المستمر**، دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع، عمان،2007

21) طولبة وآخرون: **طرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان،2010.

[22] عبد العظيم صبري عبد العظيم: **استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة،2016.

23) عبد اللطيف بن حسين فرج ، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ،دار المسيرة،ط4، عمان، 2005.

24) عبدالله الدائم: **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين** ،دار العلم للملايين ،ط 5، لبنان 1984.

25) عزت جراءات وآخرون: **التدريس الفعال**، دار الصفاء، ط1،عمان،2008.

26) عزيزي عبد السلام: **مفاهيم التربوية بمنظور سيكولوجية حديث**، دار الريحانة للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر، 2003.

[27] عيسى قدادة وآخرون: **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحث ودراسات"** ، دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط1،عمان، 2010.

28) غسان يوسف قطيط : **حوسبة التقويم الصفي** ,دار الثقافة للنشر و التوزيع, عمان،2009.

29) غياث بوقلجة: **التربية والتعليم في الجزائر**، دار المغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهران، 2006.

30) فاروق عبده فليه، احمد عبد الفتاح الزاكي: **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحا** ، دار الوفاء لدنيا والطباعة والنشر،2003.

31) فرج عبد اللطيف حسين: **منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن 21**،دار الثقافة والنظر، عمان، 2005.

[32] لهويدي زيد: **اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي،العين،2006.

[33] محسن عطية: **الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006.

34) محمد جاد أحمد : **التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي** , العلم و الإيمان للنشر و التوزيع،ط 1 ,الإسكندرية ،2008.

35) محمد زبان حمدان: **علم النفس النمو التربوي، مجلاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية**، دار التربية الحديثة، الأردن، 2000، ..

[36] محمد عبد الوهاب العزاوي: **ادارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

[37] محمد عطوة مجاهد : **المدرسة و المجتمع في ضوء مفاهيم الجودة** , دار الجامعة الجديدة للنشر , الإسكندرية 2008 .

38) محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان : **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دارالمسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط2،عمان، 2009 .

39) محمود عيد المسلم الصليبي : **الجودة الشاملة و أنماط القيادة التربوية**، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان ، ط1،2008 .

[40] مرعي والحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، الاردن،2009.

[41] مرعي والحيلة:**طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4 الاردن،2009.

[42] مصطفى، خاطرأحمد: **البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر،2001.

[43] معمرية، بشير : **القياس النفسي وتصميم أدواته**، سلسلة دراسات، منشورات الحبر، ط2،الجزائر،2007.

[44] منسي، عبد الحليم محمود حامد:**مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**،دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003.

[45] مهدي السمراني: **ادارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي** ، دار جرير للنشر والتوزيع،ط1، عمان، 2007.

[46] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة لنشر، ط2، الجزائر، 2004.

[47] ناصر السيد احمد وآخرون**: المعجم الوسيط**، دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت، 2008.

[48] نبهان يحيى: **الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، دار اليازوري، الاردن،2008.

[49] نبيل أحمد عبد الهادي **: نماذج تربوية تعليمية معاصرة** ، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان,ط2004.,

50) النوح،مساعد بن عبدالله:**مبادئ البحث التربوي**، كلية المعلمين، ،ط1،الرياض، 2004،

51) الهويدي زيد: **اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، 2006.

52) وليد احمد جابر: **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2، عمان، 2005.

الرسائل والاطروحات الجامعة

[53] أسامة محمد أنيس زيود: **واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،2016.

[54] بوخاري فريال، تراس دبيهية: **مخرجات منظومة التعليم العالي وسوق الشغل** ، مذكرة الماستر ، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر، 2016.

55) زياد سعيد بركات: **فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية المهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاش الاساسي**، رسالة الماجستير، كلية التربية في الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، 2013.

56) صلحاوي حسناء: **اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسط نحو حصة التربية البدنية بالمناطق الريفية والحضرية**، أطروحة شهادة الطور الثالث ل_م_د، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،,2016/2017.

57) عابد سماح: **المعوقات المهنية لمدرسي الطور المتوسط في التعليم وعلاقتها بادائهم التريسي**، مذكرة نيل شهادة الماستر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة زيان عشور بالجلفة، الجزائر.

[58] فيصل بن محمد عمر الطس: **آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة الجدة**،جامعة أم القرى ،2008.

[59] فيصل بوطيبة: **العائد من التعليم في الجزائر**،رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية،التسيير والعلوم التجارية، جامعة ابي بكر القايد، تلمسان،2010/2009.

60) محمد بن راشد عبد الكريم الزهرائي : **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية و التعليم**،رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ،2009.

[61] يحياوي المختار: **واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع في مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، كلية اللغة عربية جامعة ابو قاسم سعد الله، الجزائر، 2018.

[62] يزيد قادة: **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم الجزائري**، رسالة ماجستير،كلية العلوم الاقتصادية والتسير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر2010.

المجلات والملتقيات

[63] ربيع كيفوش: **توجهات النظام التربوي الجديد،قراءة في المناهج الجيل الثاني**، جامعة جيجل، عدد28، مجلد15،2018.

[64] البداوي طه: مخرجات التعليم، كلية الزراعة، جامعة القاهرة، 2010.

[65] تيغزة، محمد: البنية المنطقية لمعامل الفا لكرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، مجلة جامعة الملك سعود(م21)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(3الرياض، 2009.

[66] خيري والناس، بوصنوبرعبدالحميد:**مادة التربية وعلم النفس (معلموالمدرسة الابتدائية السنة أولى)**، الديوان للتعليم والتكوين عن بعد، 2006.

[67] ديلو فضيل: **معايير الصدق والثبات في البحوث والكيفية الكمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 19، ديسمبر، جامعة سطيف، 2014.

[68] زرهوني الطاهر: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر،1993.

69) صباح، عايش: **الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان**، مجلة نقد وتنوير، العدد3، مركز نقد وتنوير لمدراسات الانسانية، 2015.

[70] الطيب عبد الوهاب ،محمد مصطفى: **الجودة في التعليم**، المجلة العلمية،جامعةالزعيم الأزهري، السودان،العدد1،جانفي2008 عبد الحميد حسن عبد الحميد شهين،: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، الدبلوم الخاص في التربية، جامعة الإسكندرية، 2010.

71) عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية، ط3، المغرب، /2003.

72) فايزة بنت محمد بن حسن أخضر :مداخلة بعنوان : **مشكلات تحقيق الجودة في التعليم العام** المؤتمر الوطني الثاني للجودة بالسعودية، 2007.

[73] لبيد ولى خان المظفر: **طرائق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية**، الجامعة الفاروقية، براكشي، بكستان، 2009.

74) محسن عبد الستار محمود عزب : **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة** , المكتب الجامعي الحديث ,الإسكندرية2008,

75) محمد الصيرفي: **التميز الاداري للعاملين بقطاع التربية**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2009

76) محمد عالم: **اصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية**، مجلة افاق علمية، العدد4، المجلد11، 2019.

[77] مكتب نائب الرئيس لتخطيط والتطوير وحدة المتابعة والتقويم: **دليل كتابة مخرجات التعلم**، 2016/2017.

[78] وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة لمناهج السنة اولى متوسط للمواد: التربيةالإسلامية، التربيةالمدنية**، تاريخ وجغرافيا، أفريل، 2003.

المراجع الاجنبية:

79) Haksen others: service management and operations,2ns editice,halluppersaddle river, new jersey,p7.

80) peter mortimo measuring educational quality.beitish journaj of educational. Studies. Vol(39).n(1). Februay.1991.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم(01)

الرقم	الاسم واللقب	المكانة العلمية	التخصص	الجامعة
01	عزوز عبد الناصر	محاضر(ا)	علم الاجتماع	المسيلة
02	صيد حاتم	محاضر(ا)	علم الاجتماع	المسيلة
02	بوجلال مصطفى	محاضر(ا)	علم الاجتماع	المسيلة

الملحق رقم(02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة خاصة ب:

بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم

يسرني أن اضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي صممت لجمع المعلومات اللازمة لدراسة التي اقوم بإعدادها استكمالا للحصول على شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية التي تتضمن أسئلة حول موضوع: بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم ولتحقيق هدف الدراسة يتطلب الأمر جمع المعلومات الصحيحة، لذا نرجو التكرم بملء الاستبيان بكل صراحة ودقة وموضوعية، وذلك بقراءة كل عبارة ثم وضع علامة (X) في احدى الخانات الموجودة امام كل عبارة والتي تعبر عن رايك، علما بأنه ليس هناك اجابات صحيحة، واخرى خاطئة، وأن المعلومات تعامل بسرية التامة وأن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

من إعداد الطالبة:

ام السعد طابي

إشراف الأستاذة:

د. نصيرة بونويقة

الملاحق:

أسئلة حول المعلومات الشخصية:

ج. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

ح. **السن:**.....سنة

خ. **المؤهل العلمي:** شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادة ماجستير ☐ اخرى اذكرها :.....

د. **مدة التدريس:** اقل من5 ☐ من5-10 ☐ من10-15 ☐ من15-20 ☐ أكثر من20 ☐

ذ. **عدد التربصات التكوينية التي استفدت منها للتدريس بالمشروع** .....

ر. **عدد الملتقيات التي حضرتها وتناولت منها للتدريس بالمشروع** .....

الرقم	العبارات	البدائل			
		دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا
المحور الأول: القدرات والمعارف الشخصية					
1	يساعد مشروع التربوي المتعلم على ضبط الذاتي لعملية التفكير				
2	يساعد التدريس بالأعمال على تحديد اهدافه بنفسه				
3	يسهم العمل بالمشروع على توليد افكار جديدة للمتعلمين				
4	يشجع العمل بالمشروع في تنمية القدرات لدى المتعلم				
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ				
6	يساهم نشاط الأعمال الموجهة (إدماج+مشروع) في تجسيد المعارف والمكتسبات				

الملاحق:

7	تساهم بيداغوجيا المشروع في اتخاذ قرارات شخصية ثابتة				
8	تساهم إنجاز المشاريع في تنمية القدرات التقنية البنائية من خلال قوة الملاحظة لدي المتعلم				
9	تساعد بيداغوجيا المشروع في تنمية القدرات التحصيلية لدى لمتعلم				
10	تساعد على اكتساب المعارف الذاتية لدى المتعلم				
المحور الثاني: الفعليات الإبداعية					
11	يساعد التدريس بالمشروع المتعلم على الابتكار الجديد				
12	يساعد إنجاز المشاريع المتعلم على تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها				
13	يساهم التعلم بالمشروع بخلق ابداعات أكثر لدى المتعلم				
14	يحفز التعليم في مجموعات على الابداع				
15	يساهم التدريس بالأعمال في ارتفاع نسبة الذكاء لدى المتعلمين				
المحور الثالث: تنمية المهارات لدى المتعلم					
16	يساعد العمل بالمشروع على تبادل الخبرات في إنجاز الأعمال لدى المتعلمين				
17	يساهم التدريس بالمشروع على تقييم مدى ملائمة الأساليب المستهدفة في العمل				
18	تحاول الاجتهاد في إبداع مهارات فاعلية اخرى				
19	يساهم بيداغوجيا المشروع في تكوين المهارات المعقدة				

الملاحق:

20	تلاحظ تطورا في مهارات التلاميذ أثناء تنفيذه للمشاريع				
21	يساهم في اكتساب مهارة التخطيط للمشاريع المستقبلية				
22	تجد تطور ملحوظ في مهارة التواصل اثناء تنفيذ المتعلم لإستراتيجية المشروع				
23	يساهم التعليم بالأعمال تحسين في المهارات التحليلية والبحثية لدى المتعلمين				
24	حدوث الإيجابية والشغف خلال انجاز المشاريع				
25	يساهم بيداغوجيا المشروع في خلق مهارات قيادية لدى المتعلمين				

الملاحق:

الملحق رقم(03)

Corrélations

		القدرات والمعارف الشخصية	الفعليات الإبداعية	تنمية المهارات لدى المتعلم	بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم
القدرات والمعارف الشخصية	Corrélation de Pearson	1	0,298	0,384	,743**
	Sig. (bilatérale)		0,280	0,158	0,002
	N	15	15	15	15
الفعليات الإبداعية	Corrélation de Pearson	0,298	1	,807**	,794**
	Sig. (bilatérale)	0,280		0,000	0,000
	N	15	15	15	15
تنمية المهارات لدى المتعلم	Corrélation de Pearson	0,384	,807**	1	,890**
	Sig. (bilatérale)	0,158	0,000		0,000
	N	15	15	15	15
بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	Corrélation de Pearson	,743**	,794**	,890**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,000	
	N	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق(04)

Corrélations

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	القدرات والمعارف الشخصية
Q1	Corrélation de Pearson	1	0,468	,873**	0,323	0,509	0,375	,700**	0,264	0,509	0,422	,699**
	Sig. (bilatérale)		0,079	0,000	0,241	0,053	0,169	0,004	0,342	0,053	0,117	0,004
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q2	Corrélation de Pearson	0,468	1	,578*	,789**	,557*	0,377	,736**	,523*	0,093	,720**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,079		0,024	0,000	0,031	0,165	0,002	0,045	0,742	0,002	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q3	Corrélation de Pearson	,873**	,578*	1	0,417	0,417	0,484	,802**	0,332	0,417	,531*	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,024		0,122	0,122	0,067	0,000	0,226	0,122	0,042	0,001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q4	Corrélation de Pearson	0,323	,789**	0,417	1	,741**	0,260	,638*	,669**	0,224	,940**	,832**
	Sig. (bilatérale)	0,241	0,000	0,122		0,002	0,349	0,010	0,006	0,422	0,000	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q5	Corrélation de Pearson	0,509	,557*	0,417	,741**	1	,561*	,638*	0,507	0,353	,681**	,813**
	Sig. (bilatérale)	0,053	0,031	0,122	0,002		0,030	0,010	0,054	0,196	0,005	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q6	Corrélation de Pearson	0,375	0,377	0,484	0,260	,561*	1	,565*	0,213	0,260	0,340	,587*
	Sig. (bilatérale)	0,169	0,165	0,067	0,349	0,030		0,028	0,446	0,349	0,214	0,022
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q7	Corrélation de Pearson	,700**	,736**	,802**	,638*	,638*	,565*	1	0,266	0,334	,729**	,854**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,002	0,000	0,010	0,010	0,028		0,337	0,223	0,002	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q8	Corrélation de Pearson	0,264	,523*	0,332	,669**	0,507	0,213	0,266	1	0,507	,626*	,671**
	Sig. (bilatérale)	0,342	0,045	0,226	0,006	0,054	0,446	0,337		0,054	0,013	0,006
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q9	Corrélation de Pearson	0,509	0,093	0,417	0,224	0,353	0,260	0,334	0,507	1	0,422	,544*
	Sig. (bilatérale)	0,053	0,742	0,122	0,422	0,196	0,349	0,223	0,054		0,117	0,036
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q10	Corrélation de Pearson	0,422	,720**	,531*	,940**	,681**	0,340	,729**	,626*	0,422	1	,879**
	Sig. (bilatérale)	0,117	0,002	0,042	0,000	0,005	0,214	0,002	0,013	0,117		0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
القدرات والمعارف الشخصية	Corrélation de Pearson	,699**	,797**	,755**	,832**	,813**	,587*	,854**	,671**	,544*	,879**	1
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,001	0,000	0,000	0,022	0,000	0,006	0,036	0,000	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم(05)

Corrélations

		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	الفعليات الإبداعية
Q11	Corrélation de Pearson	1	,747**	0,455	0,338	,524*	,849**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,089	0,217	0,045	0,000
	N	15	15	15	15	15	15
Q12	Corrélation de Pearson	,747**	1	0,290	0,461	0,410	,815**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,294	0,084	0,129	0,000
	N	15	15	15	15	15	15
Q13	Corrélation de Pearson	0,455	0,290	1	,919**	0,025	,727**
	Sig. (bilatérale)	0,089	0,294		0,000	0,929	0,002
	N	15	15	15	15	15	15
Q14	Corrélation de Pearson	0,338	0,461	,919**	1	-0,025	,733**
	Sig. (bilatérale)	0,217	0,084	0,000		0,929	0,002
	N	15	15	15	15	15	15
Q15	Corrélation de Pearson	,524*	0,410	0,025	-0,025	1	,518*
	Sig. (bilatérale)	0,045	0,129	0,929	0,929		0,048
	N	15	15	15	15	15	15
الفعليات الإبداعية	Corrélation de Pearson	,849**	,815**	,727**	,733**	,518*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,002	0,002	0,048	
	N	15	15	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم(06)

Corrélations

		Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	تنمية المهارات لدى المتعلم
Q16	Corrélation de Pearson	1	0,331	0,455	,791**	,797**	0,417	0,331	,620*	0,455	0,180	,789**
	Sig. (bilatérale)		0,227	0,089	0,000	0,000	0,122	0,227	0,014	0,089	0,521	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q17	Corrélation de Pearson	0,331	1	,592*	0,350	0,209	,553*	0,143	0,259	0,456	0,091	,552*
	Sig. (bilatérale)	0,227		0,020	0,200	0,454	0,032	0,612	0,352	0,088	0,747	0,033
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q18	Corrélation de Pearson	0,455	,592*	1	0,398	0,496	0,388	0,182	0,374	0,302	0,221	,619*
	Sig. (bilatérale)	0,089	0,020		0,141	0,060	0,153	0,516	0,169	0,273	0,429	0,014
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q19	Corrélation de Pearson	,791**	0,350	0,398	1	,853**	0,345	,542*	,739**	0,398	0,333	,859**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,200	0,141		0,000	0,207	0,037	0,002	0,141	0,225	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q20	Corrélation de Pearson	,797**	0,209	0,496	,853**	1	0,231	0,388	,866**	0,267	0,191	,808**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,454	0,060	0,000		0,407	0,152	0,000	0,336	0,496	0,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q21	Corrélation de Pearson	0,417	,553*	0,388	0,345	0,231	1	,692**	0,134	,918**	,671**	,707**
	Sig. (bilatérale)	0,122	0,032	0,153	0,207	0,407		0,004	0,635	0,000	0,006	0,003
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q22	Corrélation de Pearson	0,331	0,143	0,182	,542*	0,388	,692**	1	0,259	,592*	,911**	,695**
	Sig. (bilatérale)	0,227	0,612	0,516	0,037	0,152	0,004		0,352	0,020	0,000	0,004
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q23	Corrélation de Pearson	,620*	0,259	0,374	,739**	,866**	0,134	0,259	1	0,154	0,066	,702**
	Sig. (bilatérale)	0,014	0,352	0,169	0,002	0,000	0,635	0,352		0,584	0,815	0,004
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q24	Corrélation de Pearson	0,455	0,456	0,302	0,398	0,267	,918**	,592*	0,154	1	,570*	,680**
	Sig. (bilatérale)	0,089	0,088	0,273	0,141	0,336	0,000	0,020	0,584		0,027	0,005
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Q25	Corrélation de Pearson	0,180	0,091	0,221	0,333	0,191	,671**	,911**	0,066	,570*	1	,559*
	Sig. (bilatérale)	0,521	0,747	0,429	0,225	0,496	0,006	0,000	0,815	0,027		0,030
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
تنمية المهارات لدى المتعلم	Corrélation de Pearson	,789**	,552*	,619*	,859**	,808**	,707**	,695**	,702**	,680**	,559*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,033	0,014	0,000	0,000	0,003	0,004	0,004	0,005	0,030	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (07)

الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,907	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,786	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,880	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,919	25

الملحق رقم(08)

البيانات الشخصية الدراسة الاستطلاعية:

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	5	33,3	33,3	33,3
	أنثى	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اقل من 30سنة	2	13,3	13,3	13,3
	من 30 الى 40سنة	9	60,0	60,0	73,3
	أكثر من 40 سنة	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

المؤهل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	12	80,0	80,0	80,0
	ماستر	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	3	20,0	20,0	20,0
	من 5 الى 10 سنوات	3	20,0	20,0	40,0
	من 11-15 سنة	5	33,3	33,3	73,3
	من 15-20 سنة	2	13,3	13,3	86,7
	أكثر من 20 سنة	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

الملاحق:

التربصات					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لم يتلقى تكوين	4	26,7	26,7	26,7
	أقل من 05 تكوينانت	9	60,0	60,0	86,7
	من 05 الى 10 تكوينات	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

الملتقيات					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	عدم حضور و لا ملتقى	4	26,7	26,7	26,7
	أقل من 05 ملتقيات	5	33,3	33,3	60,0
	من 05 الى 10 ملتقيات	5	33,3	33,3	93,3
	أكثر من 10 ملتقيات	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

الدراسة الا ساسية

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	15,052	39	0,000	0,95900	0,8301	1,0879

الملحق رقم(09)

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur	différence à 95 % Supérieur
Q1	11,402	39	0,000	1,00000	0,8226	1,1774
Q2	8,216	39	0,000	0,92500	0,6973	1,1527
Q3	23,611	39	0,000	1,35000	1,2343	1,4657
Q4	20,011	39	0,000	1,35000	1,2135	1,4865
Q5	11,124	39	0,000	1,05000	0,8591	1,2409
Q6	9,635	39	0,000	0,97500	0,7703	1,1797
Q7	5,713	39	0,000	0,67500	0,4360	0,9140
Q8	5,413	39	0,000	0,77500	0,4854	1,0646
Q9	6,397	39	0,000	0,80000	0,5470	1,0530
Q10	8,943	39	0,000	1,10000	0,8512	1,3488
القدرات والمعارف	17,735	39	0,000	1,00000	0,8859	1,1141

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Q11	40	3,3000	0,96609	0,15275
Q12	40	3,4000	0,90014	0,14233
Q13	40	3,5000	0,78446	0,12403
Q14	40	3,6000	0,63246	0,10000
Q15	40	3,3750	0,70484	0,11144
الفعليات الإبداعية	40	3,4350	0,59895	0,09470

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur	différence à 95 % Supérieur
Q11	5,237	39	0,000	0,80000	0,4910	1,1090
Q12	6,324	39	0,000	0,90000	0,6121	1,1879
Q13	8,062	39	0,000	1,00000	0,7491	1,2509
Q14	11,000	39	0,000	1,10000	0,8977	1,3023
Q15	7,851	39	0,000	0,87500	0,6496	1,1004
الفعليات الإبداعية	9,873	39	0,000	0,93500	0,7434	1,1266

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Q16	40	3,4000	0,81019	0,12810
Q17	40	3,4000	0,67178	0,10622
Q18	40	3,4500	0,87560	0,13844
Q19	40	3,1000	0,90014	0,14233
Q20	40	3,3000	0,88289	0,13960
Q21	40	3,5750	0,71208	0,11259
Q22	40	3,4250	0,78078	0,12345
Q23	40	3,3500	0,94868	0,15000
Q24	40	3,7250	0,50574	0,07996
Q25	40	3,5750	0,63599	0,10056
تنمية المهارات لدى المتعلم	40	3,4300	0,43512	0,06880

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur	différence à 95 % Supérieur
Q16	7,026	39	0,000	0,90000	0,6409	1,1591
Q17	8,473	39	0,000	0,90000	0,6852	1,1148
Q18	6,862	39	0,000	0,95000	0,6700	1,2300
Q19	4,216	39	0,000	0,60000	0,3121	0,8879
Q20	5,731	39	0,000	0,80000	0,5176	1,0824
Q21	9,548	39	0,000	1,07500	0,8473	1,3027
Q22	7,493	39	0,000	0,92500	0,6753	1,1747
Q23	5,667	39	0,000	0,85000	0,5466	1,1534
Q24	15,319	39	0,000	1,22500	1,0633	1,3867
Q25	10,690	39	0,000	1,07500	0,8716	1,2784
تنمية المهارات لدى	13,518	39	0,000	0,93000	0,7908	1,0692

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	40	3,4590	0,40296	0,06371

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2.5					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur	différence à 95 % Supérieur
بيداغوجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم	15,052	39	0,000	0,95900	0,8301	1,0879

الملاحق:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: بناء أنموذجيا المشروع وعلاقته بتجويد مخرجات التعليم
دراسة ميدانية بمتوسطات حوض الضهلة ولاية المسيلة

إعداد الطلبة:

1- طالي ام السعد ..... رقم التسجيل: 162635095079

2- / ..... رقم التسجيل: /

القسم: علم الاجتماع **الشعبة:** علم الاجتماع **التخصص:** علم الاجتماع التربية

إشراف: يونس قوية تصيرة ..... **الرتبة:** أستاذة محاضرة (أ)

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2020-2021 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة.

موافقة وإمضاء المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

الدكتور: جمال بن خالد

الملاحق:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2021

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): طالي ام السعد

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 119950996005010001

الصادرة بتاريخ: 20161091125 عن دائرة: حمام الضلعة

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 16163509079

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر/ مذكرة ماجستير/ اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: إدماج تكنولوجيا المشروع وعلاقته بتحويد مخرجات التعليم
دراسة ميدانية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية المسيلة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: .....

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

تم بحمد الله