الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

Université de 08 Mai 1945 –Guelma –

Faculté des lettres et des langues

Département langue et lettre Arabe

الرقم..... **N°.....**

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص : (لسانيات تطبيقية)

"تعليمية اللغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي، بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات"

مقدمة من قبل :

الطالب(ة) : سارة حريدي

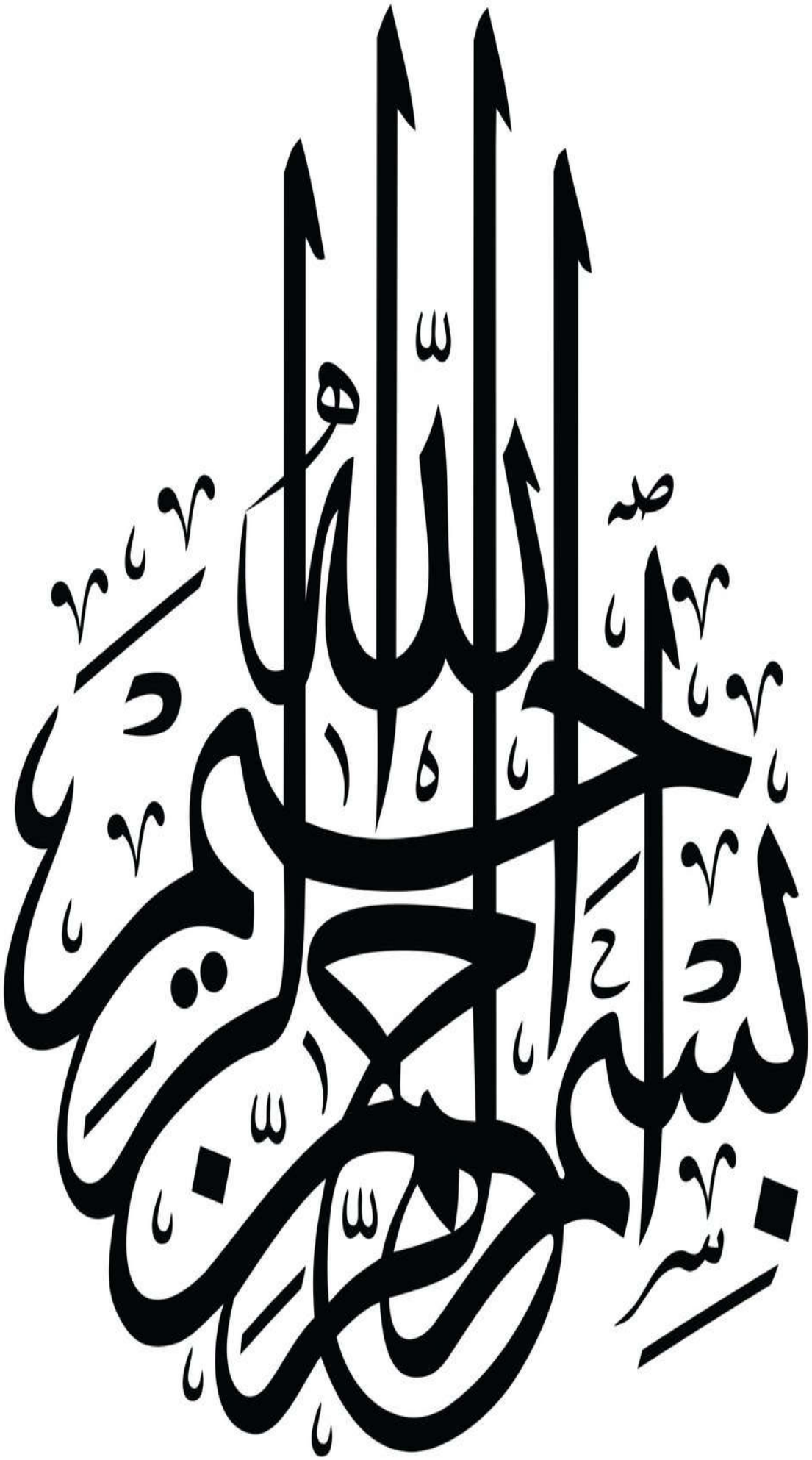
الطالب(ة) : ريان جربوحة

تاريخ المناقشة: 2020/09/27

أمام اللجنة المشكلة من :

الاسّم و اللّقب	الرّتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
د.أمينة جاهمي	أستاذ محاضر"ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	رئيسا
د.نبيلة قريني	أستاذ محاضر"ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
د. لطيفة روابحية	أستاذ محاضر"ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السّنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا. ﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء، الآية 85.

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما

لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمد عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه وسلم

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث

نتقدم بجزيل الشكر

إلى الوالدين العزيزين الذين أعانونا و شجعونا على الاستمرار في

مسيرة العلم والنجاح لإكمال الدراسة الجامعية ، كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى من شرفتنا

بإشرافها على مذكرة بحثنا الأستاذة الفاضلة "نبيلة قريني"

التي لن تكفي حروف هذه المذكرة لإيفائها حقها بصبرها الكبير علينا، وبتوجيهاتها العلمية التي لا تقدر بثمن

كما نتوجه بخاص شكرنا وتقديرنا إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على

إنجاز وإتمام هذا العمل

"

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل

صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين "

إهداء

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث،وأعطاني

القوة والشجاعة، ونور دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه

المذكرة وأخرجها إلى النور أهدي هذا العمل إلى:

ينبوع الحنان ورمز الأمان التي ربت و كافحت وسهرت

والتي كانت مصدر فرحتي في حزني، ومصدر قوتي في ضعفي

إلى من كان دعائها سر نجاحي

أمي ثم أمي ثم أمي الغالية "صليحة"

إلى الذي رباني على الإيمان وأنار لي درب العلم و الإحسان، الذي تعب كثيرا من أجل راحتي

وأفنى حياته من أجل تعليمي، إلى فخري وسندي في هذه الحياة يا من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز

أبي الغالي" نور الدين"

أمي وأبي حفظكما الله لي وأدامكما شمعة تنير حياتي

إلى أزهار النرجس التي تفيض عطرا وحبا ونقاء الذين تقاسمو معي عبء الحياة أخواتي

" اسمهان، جيهان، سيرين "

إلى من كان سندا لي وخير عونا زوج أختي **"حسني"**

إلى الكتكوت الصغير التي تحلو به الحياة ابن أختي **"آدم"**

إلى روح جدي الطاهرة رحمه الله

إلى رفيقة دربي ومن كانت لي خير سند وعون

ومن شاركتني عناء البحث ورافقتني في هذا الدرب

صديقتي "ريان"

سارة حريدي

إهداء

الحمد الله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، وأعطاني القوة والشجاعة،

ونور دربي لأستطيع بحوله تعالى أن أُتم هذه المذكرة وأخرجها إل النور

أهدي هذا العمل إلى:

اليد الطاهرة التي حصدت الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم،

إلى الذي لا تفيه كلمات الشّكر بالجميل، يا من أحمل إسمك بكل فخر أبي العزيز **"صالح"**

إلى من ركع العطاء أمام قدميها وأعطتنا من دمها وروحها وعمرها حباً وحناناً، أمي الغالية **"الزّهراء"**

إلى أزهار النرجس التي تفيض عطرا وحبا ونقاءً، أخواتي:" **زينب، أسماء، هاجر وبسملة"**

... وأخي الغالي**"عبد الباسط"** ...حفظكم الله...ورعاكم...

إلى القلوب البريئة الطاهرة " **رنا، رنيم، أسيل، سجود"**، والبرعمتين "**ذكرى، وسيدرة المنتهى"**

إلى من كان لي عوناً وسنداً في كل صغيرة وكبيرة، رفيقي الغالي **"عبد الرّحمن"**

جدّي...وجدّتاي حفظهم الله،...أعمامي وعمّاتي وعائلاتهم...خالاي وخالاتي وعائلاتهم..

أساتذتي في كل الأطوار التّعليمية...اعترافا وامتناناً...احتراما وتقديراً

وبخاصة الدكتورة المشرفة: **"نبيلة قريني"**...التي تحمّلت معنا مشقّة البحث وعنائه...

إلى الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته السّديدة ونصائحه القيّمة...الدّ كتور **"وليد بركا ني"**

إلى من تقاسمت معي عنان البحث، رفيقة مشواري الجامعي" **سارة حريدي"**

إلى رفيقاتي وزميلاتي...وإلى اللّواتي جمعني بهن قسم واحد ومدرّج واحد وإقامة

جامعية واحدة... معزّةً ومودّةً...وفقكن الله...وسدّد خطاكن...

ريان جربوحة

الرموز المستعملة في البحث

الرّمز	دلالته
ص	صفحة
مر.ن	مرجع نفسه
مر.س	مرجع سابق
ص.ن	صفحة نفسها
ط	طبعة
د.ط	دون طبعة
تح	تحقيق
د.تح	دون تحقيق
ع	عدد

مقدمة

الحمد لله الذّي خصّ الإنسان بالبيان، وجعل من آلائه القلم واللّسان، فقال عزّوجلّ في حكم تنزيله " الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ القُرْءَانَ (2) خَلَقَ الإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ البَيَانَ (4)" {سورة الرّحمن /الآية 4/}.

ونصلّي ونسلّم على النّبي محمّد " صلى الله عليه وسلم " خير البشرية إلى يوم الدّين، وبعد:

ميّز الله تعالى الأمة العربية وشرّفها بلغة القرآن والبيان، وهي لغة جامعة للشّمل وموحّدة للكلمة وحافظة للتّراث، وأكثر من ذلك إنها عنوان لشخصيتنا العربية ورمز كياننا، فهي التي يلتحم بها وجودنا القومي وتَشعّ منها أصالتنا العربية الخالدة.

وتعدّ اللغة ظاهرة بشرية خصّ الله بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحيّة، وهي من نِعم الله تعالى الّتي أنعم بها على عباده، كما تعدّ من أهم الظّواهر الاجتماعية التي أغنت التّفكير البشري، فرُقي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على تراثه وثقافته.

وتنبع قيمتها في كونها اللّغة التي جمعت بين جزالة اللّفظ وجمال الأسلوب وقمّة الأداء، كما نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا، لذا فهي مظهر من مظاهر اعتزاز الأمة بماضيها التّليد وحاضرها المجيد.

وبما أن اللّغة العربية هي اللّغة الرّسمية في بلادنا الجزائر، فقد كانت لها المكانة الأساسية في التّعليم، وأولتها المنظومة التّربوية العناية والإهتمام من خلال إعداد البرامج والطّرائق المساعدة على تعليمها، بخاصّة أن تعليمية اللّغة العربية في الجزائر قد عرفت العديد من التّحولات والتّغيرات الجذرية من قبل وزارة التّربية.

وارتكز التّعليم في المناهج التّقليدية على المعلّم بعدّه محور العمليّة التّعليمية التّعلُّمية، ومن ذلك اعتمد المعلّمون في معاملاتهم مع المتعلّمين باعتبارهم كتلة متجانسة، سواء من حيث الذّكاء أو من حيث وتيرة التّعلُّم، ممّا ضيّع فرصة التّعلّم وإظهار المواهب على الكثير من المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبة في التّعلّم، لاسيما تلك التي ترتبط بالجانب العقلي والنّفسي والجسمي ..إلخ للمتعلّم، كما أدّى إلى الفشل في كسب رهان ديمقرطة التّربية (مبدأ تكافؤ الفرص)، والحد من ظاهرة الفشل الدّراسي والهدر المدرسي.

أمّا اليوم ونظراً لتطوّر مختلف العلوم المعتمد عليها في صياغة المناهج التربوية، والتي لها صلة وثيقة بالتّربية والتّعليم "كعلم النّفس التّربوي، وعلم الاجتماع..."، وتبعاً للإصلاحات التّربوية والتّغيرات الجذرية التي مسّت قطاع التّربية والتّعليم سنة 2004/2003، والّتي أظهرت اختلاف المتعلّمين في وتيرة تعلّمهم، عملت المنظومة التّربوية على تبنّي مقاربة جديدة تقوم على إكساب المتعلّمين معارف جديدة، من خلال ربط مكتسباتهم ومعارفهم الجديدة والقديمة وإعادة بنائها، والتي عرفت "بالمقاربة بالكفاءات"؛ حيث غيّرت هذه الأخيرة نظرية التّعليم الذي أصبح يهتم بالمتعلّم، والسّعي

إلى تحسين تحصيله الدّراسي، وجعله عنصراً فعّالاً وفاعلاً في العمليّة التّعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين، بغية تأهيل الكفاءات وصقل المواهب المختلفة، وتطوير الذّكاءات المتعددة لدى تلاميذ الفصل الدّراسي الواحد.

وبالتّالي وجب أن تُراعى هذه الفروق القائمة بين المتعلّمين لضمان حسن سيرورة العمليّة التّعليمية، مما أدى إلى ضرورة وضع استراتيجيّة تربويّة تعليميّة تهتم بتفريد التّعليم وتساعد في معالجة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وذلك بالاعتماد على البيداغوجيا الفارقية التي وضعت أساسا للاهتمام بالمتعلّم وتفريقه في الصّف الدّراسي الواحد، ماجعلها أساسا من الأسس التي يرتكز عليه التّدريس بالكفاءات، من خلال الاعتماد على مسالك متعددة تسمح للمتعلّم بانتهاج ما يلائمه لتحقيق الهدف المنشود.

وبناءً على هاته المعطيات، كان بحثنا هذا قائماً على محاولة الوقوف على واقع تعليم اللّغة العربية في السّنة الرّابعة ابتدائي وتسليط الضّوء على معرفة ما تفرضه المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية، وإسقاطه على ماهو مقرر في المنهاج الدّراسي عامةً والكتاب المدرسي خاصّة. فجاء موضوع بحثنا موسوماً ب(تعليميّة اللّغة العربيّة في الصّف الرّابع ابتدائي بين البيداغوجيا الفارقيّة والمقاربة بالكفاءات).

وانطلق البحث من تساؤل رئيس: ما مدى تطبيق أسس ومبادئ المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية في تعليمية اللّغة العربية في الصّف الرابع ابتدائي؟

وتفرّعت من هذه الإشكالية تساؤلات عدة تتضح من خلالها معالم هذا البحث، تتمثّل في:

- ما هي المقاربة بالكفاءات؟
- ما هي البيداغوجيا الفارقية؟
- ما مدى تعالق البيداغوجيا الفارقية بالمقاربة بالكفاءات؟
- هل يُعامل مُتعلّمو السّنة الرّابعة ابتدائي على أساس الفروق الفردية الموجودة بينهم؟
- هل تطبّق المنظومة التّربوية الجزائرية مبادئ البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدّراسية؟

ومن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع ومن الأسباب التي دفعتنا لدراسته، هو كون مصطلح البيداغوجيا الفارقية غامضاً بالنّسبة لنا وجديد علينا، ومازاد من إصرارنا في دراسته هو جهل بعض المعلّمين بهذا المصطلح، أضف إلى هذا كلّه رغبتنا في الاطّلاع على حقيقة التّعليم في المدرسة الجزائرية عامّة، ومعرفة واقع تدريس اللّغة العربيّة خاصّة.

وزاد اهتمامنا بالموضوع لأسباب أخرى منها:

- تذمّر الأولياء والمعلّمين على حدٍّ سواء من التّغيير الجذري الذي مسّ المناهج التّعليمية، لا سيما المقررات الدّراسية.
- صعوبة الموارد الدّراسية وأثر ذلك في ضعف التّحصيل لدى المتعلّم.
- الإضرابات السّنوية المتواصلة التي شهدها قطاع التّربية في الآونة الأخيرة، لا سيما في المراحل الابتدائية.

وسبب اختيارنا لمستوى السّنة الرّابعة ابتدائي راجع إلى ما آل إليه الوضع التّعليمي مؤخّراً، وإلى ما سبّبته التّغيرات الحديثة من انعكاسات على المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواء، أضف إلى ذلك كون هذه السّنة مرحلة انتقالية إلى السّنة الخامسة ابتدائي، وهي مرحلة مصيرية بالنّسبة للمتعلّم.

ولعلّ الهدف من هذه الدّراسة مايلي:

- معرفة واقع تدريس اللّغة العربية في الصّف الرابع ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية.
- التّعرف على أهم النّقاط المشتركة بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.
- معرفة مدى توظيف مبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
- تسليط الضّوء على الكتاب المدرسي للغة العربية في السّنة الرّابعة ابتدائي، والوقوف على مدى تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية في فحوى المقرر الدّراسي.

وارتكزنا في إنجاز هذا البحث على المنهج الوصفي مستعينين بآليات التّحليل والتّعليل، كما اعتمدنا على المنهج الإحصائي في المواطن التّي استدعت ذلك.

ولإثراء هذه الدّراسة وللإجابة على التّساؤلات المطروحة، جاء بحثنا مفصّلاً على النّحو الآتي: مقدّمة وفصلان نظري وتطبيقي وخاتمة وقائمة للمصادر والمراجع.

وأمّا المقدّمة فقد تمّ فيها طرح الإشكالية، وأسباب اختيار الموضوع، وأهداف البحث، والمنهج المتّبع، بالإضافة إلى إيراد بعض المصادر والمراجع التي اعتمدناها في الدّراسة، والصّعوبات التي واجهتنا وما إلى ذلك.

وأمّا الفصل النّظري فجاء موسوماً ب"بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية: مفاهيم ووشائج"، وتطرّقنا فيه لمايلي:

أولا: مفهوم العمليّة التّعليمية، عناصر العمليّة التّعليمية.

ثانيًا: مفهوم البيداغوجيا، مفهوم البيداغوجيا الفارقية، مبادئ البيداغوجيا الفارقية، خصائص البيداغوجيا الفارقيّة، أهداف البيداغوجيا الفارقيّة.

ثالثًا: مفهوم المقاربة بالكفاءات، خصائصها، مبادؤها، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، أهداف المقاربة بالكفاءات، نقاط التّقاطع بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.

وأما الفصل الثّاني فتطبيقيّ، وعنونّاه ب"واقع تعليم اللّغة العربية في ضوء البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات"، وجاء فيه مايلي:

أوّلا: التّصور النّظري لتعليميّة اللغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي، من حيث التّعريف بتعليميّة اللّغة العربية، والأهداف المرجوة من تدريسها، وملامح التّخرج من السّنة الرّابعة ابتدائي.

ثانياً: قراءة في محتوى كتاب اللغة العربية؛ من حيث وصف وتحليل النّصوص والقواعد.

ثالثا: قراءة في كراس النّشاطات للغة العربية.

رابعاً: تحليل الاستبانات.

وأمّا الخاتمة، فقد ضمّنا فيها أهم النّتائج المستقاة والمتوصّل إليها في الفصلين النّظري والتّطبيقي.

ومن أجل الخوض في غمار البحث والإجابة على إشكاليته، استعنّا بمجموعة من المصادر والمراجع، أهمها:

الوثائق التّربوية (الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة ابتدائي، والوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الكتاب المدرسي..إلخ)، بالإضافة لكتاب " الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية" لمحسن علي عطيّة، و"المدخل إلى التّدريس" لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي، و"البيداغوجيا الفارقية" لجميل حمداوي.

ولا يفوتنا ذكر الصّعوبات التي واجهتنا في إعداد هذا البحث، وكغيره من البحوث الأخرى، أوّلها قلّة المصادر والمراجع، وهذا راجع لغلق الكلّية والمكتبة معاً، نظراً لما فرضته جائحة كورونا (covid-19) علينا وعلى العالم بأسره من شروط وقائية، استدعت إبعادنا عن مزاولة الدّراسة منذ شهر مارس الفارط إلى غاية يومنا هذا، أضف إلى ذلك عدم إجرائنا للتّربص الميداني الخاص بالبحث، وهذا راجع للسّبب نفسه ما صعّب علينا صياغة الاستبانات، وعدم القدرة على

توزيعها مباشرة على المعلّمين، فلجأنا بذلك لتحويلها إلى استبانة إلكترونيّة وتوزيعها عبر وسائل التّواصل الاجتماعي، ما أدّى إلى تماطل المعلّمين في الإجابة.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع، فالشّكر والحمد أوّلاً "لله عزّوجلّ" الذّي وفّقنا في إنجازه، والشّكر موصول بعده للدّكتورة الفاضلة "نبيلة قريني" التي أشرفت على بحثنا ودعمتنا وأحسنت إلينا بتوجيهاتها السّديدة، فنتوجّه لها بخالص الامتنان والتقدير، ولكلّ أساتذة الأدب العربي، وكل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، بقليل أو كثير.

الفصل النظري

تمهيد

يهدف الإصلاح التربوي إلى تكوين كفاءات علمية وتقنية موثوق بها، بحيث لا يقتصر التعليم على تدريس محتويات معرفية ومهارات متعددة للمتعلمين فحسب بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات يتمكنون من توظيفها في ممارساتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية... وغيرها، وهذا كله يستدعي تكوينا معمقا لكل الشتغلين بمجال التربية من مدرسين ومديرين ومفتشين وما إلى ذلك إضافة إلى تكثيف اللقاءات التربوية الأكاديمية من أجل بلورة محتويات الإصلاح التربوي ومفاهيمه وغاياته.

وعلى هذا الأساس أضحت العملية التعليمية مركز اهتمام الإصلاح التربوي؛ حيث اهتمت المؤسسة التربوية منذ عقود مضت وبسبل إنجاحها وأفضل المخرجات، فكل مرة كانت تغير في عنصر من عناصرها وتهدف إلى معرفة أهم أقطابها المتمثلة في(**المعلم والمتعلم والمادة التعليمية**)، فأصبحت بذلك هذه الأبعاد من أهم العناصر التي يجب الاعتناء بها.

ومن هذا المنطلق نطرح التساؤلات الآتية:

- مامفهوم العملية التعليمية؟
- ماهي المفاهيم المرتبطة بها؟

أولا: العملية التعليمية:

يراد بالعملية التعليمية مجموع الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخرج متعلمين أكفاء.

مفهوم التعليمية:

التعليمية[1] علم جديد وفرع من فروع اللسانيات التطبيقية، وتعرف بأنها الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.[2]

ومن هذا التعريف نفهم أن العملية التعليمية تُعنى أساسا برصد مختلف طرق التعليم البيداغوجية، وكذلك الوسائل والآليات المعتمدة في ذلك الميدان مع مراعاة ظروف وأحوال المتعلم، مع توفير الأجواء المناسبة التي لابد أن يخضع لها التعلم بغية تحقيق الأهداف المرجوة.

ومع الالتفات إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد أن "**ماكاي" Makey** " هو الذي بعث من جديد المصطلح القديم للتعليمية للحديث عن المنوال التعليمي.

ومن المصطلحات التي قدمت لمصطلح التعليمية والتي يقابلها في الاصطلاح الأجنبي"**Didactique**" (ديداكتيك) أنها علم مساعد للبيداغوجيا، التي تعهد إليه بمهمات تربوية _ وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها_ .

ومن بين المشكلات التي تبحث التعليمية على حلها هي:

- **كيف نستدرج المتعلم لاكتساب هذه العملية التعليمية ؟**[3]

من هذه التعريفات نفهم أن العملية التعليمية هي شق من البيداغوجيا موضوعها التدريس والتعليم.

---

[1]– التعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم على وزن "**فعيل** " والمشتقة من "**علَّم**". من مادة (**ع ل م**) والتي من معانيها " علمت الشيء علمه علماً، والعلمُ نقيض الجهل، وهي ترجمة للمصطلح الأجنبي (**Didactique**)، والمشتقة بدورها من الأصل اليوناني(**Didacticos**)، والتي تعني : درَّس أو علَّم حسب ماجاء في قاموس "**روبير الصغير**" "**Le petit Robert**".
ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (دتح)، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2003، 418/1، مادة (ع ل م) .
ينظر: نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالآداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات، للبحوث والدراسات، جامعة بسكرة، الجزائر، ع8، 2012، ص36.

[2]– بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (دط)، 2009، ص84.

[3] – ينظر: سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة المنهل، جامعة الجزائر، ع1، 2014، ص97.

وقد اتضحت معالم هذا المصطلح منذ أمد بعيد، وهو يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات وتعلمها وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم منها على سبيل القصر لا الحصر:

- علم اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).
- علم النفس العام وعلم النفس اللغوي.
- علم الاجتماع وعلم الاجتماع اللغوي.
- علم النفس التربوي.

وبما أن التعليمية علم قائم بذاته، فمن البديهي أن تتميز ككل علم "**بموضوع ومصطلح ومنهج**" بمعنى أن كل علم حتى يكتسب طابع أو صفة البحث لا بد أن يتسم بهذه الشروط الثلاثة وهذا ما يمنح لها الاستقلال عن باقي العلوم من بيداغوجيا وعلم النفس...[1]

2- عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على عناصر أساسية تتمثل في:

أ- المعلم:

وهو الذي يقوم بتهيئة الموقف التعليمي من طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولين، ومن طريق التحسين المستمر الذي لابد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي.[2]

فالمعلم هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، وهذا ما يلزم عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فأستاذ اللغة العربية **مثلا** مطالب بالخصوص بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهذا شرط أساسي؛ حيث يقول "**عبدالرحمان حاج صالح**" في هذا الصدد:[3]"...**أن يكون معلم اللغة قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه،**

[1] – ينظر: عبدالله قبلي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002، ص27.

[2] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص55.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلّمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، الجزائر، ع4، 1973، ص41.

والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى دورة التخصص....ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص..."

من هذا القول نفهم أن المعلم بصفة عامة يجب أن تتوفر فيه شروط تمنحه الصفة العالمية، ولابد أن يكون قد نال الحظوة التي تؤهله إلى التدريس ومن أهم هذه الشروط اكتسابه للملكة اللغوية التي يسعى بدوره لإيصالها للمتعلمين بطريقة أسهل وأبسط، وحتى يتاح له ذلك يلزم عليه أن يكون على علم ودراية لأهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بشكل خاص.

ب- المتعلم:

هو محور العملية التعليمية ويشترط أن يكون مهيأ للانتباه والاستيعاب مع حرص المعلم على دعمه المستمر لاهتماماته، وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[1].كما يعد المتعلم الركن الثاني من أركان العملية التعليمية، وهو المستهدف فيها.

وعلى المعلم أن يقف على الفروق الفردية للمتعلمين ويراعيها، لأنهم يختلفون فيما بينهم من حيث القدرة على استيعاب الدروس وفهمها، ومن حيث الاستعداد اللغوي، وذلك حتى يحقق نتاجا أفضل يلبي احتياجاتهم ومطالبهم[2].

3- المادة التعليمية:

ويطلق عليها أيضا مصطلح المحتوى التعليمي؛ ويعني جملة الخبرات والمعارف والقيم التي يرجى تزويد المتعلم بها وإكسابها له، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل له في ضوء الأهداف المقررة في المنهج[3].

ويعرف المحتوى أيضا أنه أحد العناصر الأساسية للمنهاج وأكثرها تأثيرا في تحقيق أهدافه؛ وذلك لاشتماله على المعارف والخبرات المنظمة على نحو معين.

---

[1]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، "حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص42.

[2]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، (دط)، 2010، ص45، 46.

[3]- رشيد أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمان، ط1، 2008، ص154.

واختيار المحتوى يتم بشروط ومعايير على واضعها الالتزام بها، كأن يكون المحتوى ذا أهمية وصادقا ومحققا للأهداف...ومراعيا لمستوى المتعلمين وغيرها من المعايير[1].

من خلال المفاهيم السابقة يتضح أن العملية التعليمية لا يمكنها أن تتم بمنأى عن تلك العناصر المذكورة، ما جعلها تعرف بالمثلث الديداكتيكي، وهذا الأخير يعد أساس العملية التعليمية وعاملا رئيسا في سيرورتها ونجاحها.

وبهذا أصبح التحصيل الدراسي وثيق الصلة بكل من التربية والتَّعليم، اللذان يؤثران عليه إما بالإيجاب أو السّلب، فالتربية تسعى إلى تهذيب الحواس الداخلية للفرد المتعلم وهي الأهم، وأما التعليم فيهدف إلى اكتساب معارف وتكوين تحصيل معرفي أكثر من خلال طرائق ووسائل وأهداف غيرها، غير أننا لا نستغني عن المعلم الذي يسعى جاهدا لتحقيق الأفضل في العملية التعليمية، ويبقى دوره بارزا رغم كل التغيرات التي طرأت على المنهاج وطرائق التدريس، فكل هذه العناصر تتمحور في موضوع البيداغوجيا باعتبارها نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، تعبر عن العلاقات القائمة بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

و البيداغوجيا بدورها تتفرع عنها أنواع متعددة من البيداغوجيات منها: **بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا الفارقية.**

ويعد هذا النوع الأخير من البيداغوجيا والذي يسمى بالبيداغوجيا الفارقية من أهم البيداغوجيات المعتمد عليها في وضع وتخطيط المناهج التربوية الحديثة، كونها أساسا تقوم عليه المقاربة بالكفاءات في الاهتمام بالمتعلم، لتجعل منه فردًا كفءً قادرا على استثمار مكتسباته المعرفية وتوظيفها في مساره العلمي والعملي، وبذلك جاءت "**البيداغوجيا الفارقية**" أساسا لتهتم بالمتعلم لكونه محور العملية التعليمية، وصبت جل اهتمامها على الفروق الفردية للفئة المتعلمة، محاولة مراعاة الأحوال النفسية والاجتماعية والظروف المحيطة بالمتعلم. وتسعى هذه البيداغوجيا إلى القضاء على كل ما يسبب في عرقلة سير العملية التعليمية مع توفير كل الظروف المناسبة للتعلم، آخذة مبادئها وأسسها من علم النفس التربوي والفارقي.

ثانيا– البيداعوجيا الفارقية:

قبل الخوض في الحديث عن البيداغوجيا الفارقية وعن بعض التصورات الخاصة بها، لابد أن نشير إلى مفهوم البيداغوجيا العامة باعتبارها منطلق البيداغوجيا الفارقية.

[1]– محمد حسن حمادات المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها) ، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص149.

1- مفهوم البيداغوجيا:

البيداغوجيا هي كلمة من أصل يوناني، تتكون من مقطعين هما "**Péda**" وتعني الطفل و"**Gogie**" وتعني علم، وعند جمع المقطعين "**Pédagogie**" يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو "**علم تربية الطفل**"[1].

وتعني "البيداغوجيا في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته[2]".

والبيداغوجيا هي "جملة الأنشطة التعليمية –التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلِّمين"[3].

وهناك من يخلط ولا يميز بين كل من البيداغوجيا والتربية، ولهذا يرى "**فولك-Foulque**" " أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري، وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية، أما التربية فتتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم[4]".

فالاختلاف الجوهري بين البيداغوجيا والتربية يكمن في كون الأولى بحثاً أو نظرية، وأما الثانية فهي إجراء وتطبيق لتلك النظرية.

2- مفهوم البيداغوجيا الفارقية: (Pédagogie Différenciée)

تعد البيداغوجيا الفارقية فرعا من فروع البيداغوجيا المكملة لها، تدرس الفروق الفردية بين المتعلمين، ويجعلهم يتحكمون في الأهداف المرجو تحققها.

وجاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم -أساسا- بالطفل المتمدرس من خلال إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية[5].

---

[1]- رحيمة شرقي، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، ع4، 30 جوان 2011م، ص53.

[2]- جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص5.

[3]- مرن، ص ن.

[4]- ينظر: محمد الصدوقي، المفيد في التربية، كتاب إلكتروني، https//www.atarbawi.com،2017، ص5.

[5]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، مكتبة المثقف،الجزائر، ط1، 2015، ص7.

ويعد "**لويس لوكران Louis Le grand**" أول من استخدم مصطلح البيداغوجيا الفارقية سنة 1973، محاولة لتطبيق ما توصل له علم النفس الفارقي في المجال التربوي، ويتمثل ذلك في البحث عن آليات جديدة في التدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

يعرف "**لويس لوكران**" البيداغوجيا الفارقية كالآتي:" البيداغوجيا الفارقية هي مقاربة تربوية تستخدم مجموعة من الوسائل والإستراتيجيات التَّعليمية التَّعلُّمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فوج واحد، على الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها[1]".

يعرّفها "**مراد بهلول**" كالآتي: " تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين فردية (بين الأفراد) والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة بالمنهج)"[2].

وهي بيداغوجيا تعمل على الأخذ بعين الإعتبار خصوصيات المتعلمين والكفايات المستهدفة[3]، فالفروق بين تلاميذ القسم عديدة منها:

- فروق في الاستعدادات.
- فروق متصلة بالوسط الاجتماعي.
- فروق في التاريخ المعرفي.
- فروق وجدانية تتصل بالرغبة في التعلم.
- فروق في التجربة الذاتية.
- فروق في العلاقات بين الأستاذ والمدرسة.

[1]– ينظر: البيداغوجيا الفارقية والمعالجة التربوية، الملتقى التكويني، مديرية التربية لولاية الجلفة، مفتشية التربية والتعليم الأساسي، المقاطعة الثانية، حاسي بحبح، الجلفة، الجزائر، (دط)، 2010/2009، ص2.

[2]– م النجاري، رضوان العثماني، بيداغوجيا المسارات أو الفارقية، مجزوءة تدبير التعلمات، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة، المغرب، 2015، ص3.

[3]– إبراهيم بن عمارة، المتميز في علوم التربية، متوسطة أبو كامل شجاع بن أسلم، بوسعادة، مديرية التربية لولاية المسيلة، الجزائر، 2018، ص19.

يتضح من خلال المفاهيم المقدمة أن البيداغوجيا الفارقية تعنى أساسا بالمتعلم، تهدف إلى جعله متأقلما مع مختلف الفروق الفردية، وذلك من خلال مجموع الإجراءات والعمليات والأساليب والطرق التي تعتمد عليها هذه البيداغوجيا، حتى تكون فرصا للنجاح والتطور معرفيا وعلميا.

فهي تأخذ بعين الإعتبار الفروق الذاتية الطبيعية بين الأشخاص[1] (بيولوجية وفيزيولوجية) والمكتسبة (الثقافة، أنماط التنشئة الاجتماعية، الوضع الاقتصادي والمركز الاجتماعي وطبيعة المحيط الأُسَري والاجتماعي).

ولابد أن نشير إلى أن الاهتمام الأولي بالبيداغوجيا الفارقية قد انطلق منذ بداية القرن العشرين، في إطار الاهتمام السيكولوجي بمقاييس العقل، ووضع الرواكز المختلفة لقياس نسبة التعلم والاكتساب والاستيعاب، والتمييز بين المتعلمين على مستوى الذكاء العقلي[2].

وبذلك تتطلب هذه البيداغوجيا طريقة في التفكير تجعل المتعلمين في مركز التعليم والتعلم، مما يجعل الحاجات والمميزات الفردية تقود إلى اختيار مختلف استراتيجيات التعليم. كما تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلمين أناسا أقرب بعضهم إلى بعض، يتحكمون في معارف مشتركة لتكوين مجتمع تضامني يحترم فوارقهم.

3- مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن البيداغوجيا الفارقية تنبنى على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية والتطبيقية التي يمكن حصرها فيما يلي:

أ- تقوم على مبدأ التنوع:

من خلال تنويع الطرق والوسائل التعليمية، وكذا أساليب التدريس وغيرها، كما تأخذ بعين الإعتبار تنوع المتعلمين واختلافهم من حيث السن والقدرات والسلوكات[3].

ب- مبدأ ديمقرطة التعليم:

حيث تعمل البيداغوجيا الفارقية على فلسفة الاختلاف والتنويع لتحقيق مردودية إنتاجية فضلى على مستوى النتائج وتفادي الفشل والهدر والانقطاع عن المدرسة بغية خلق مدرسة عمومية أو مدرسة خصوصية متساوية، وإفراز

[1]- سهام مراد، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مدونة معلمي، 2015م، ص8.

[2]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، م س، ص18.

[3]- يُنظر: إبراهيم بن عمارة، المتميز في علوم التربية، م س، ص19.

طبقات اجتماعية متقاربة ومتعايشة؛ حيث تضمن المؤسسة التربوية للجميع تكافؤ الفرص، فتؤهلهم بمجموعة من الكفايات والقدرات الإنمائية الأساسية لمواجهة التحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة.

ج- مبدأ التفريد:

ويقصد بهذا إحترام المعلم لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية اللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا[1].

فهي بذلك تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف بالمتعلم كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وله تمثلاته الخاصة.

د- مبدأ التفريق:

ويعني تفريق المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية ووسائل التقويم والدعم والمعالجة.

ويتمثل التفريق البيداغوجي عن طريق الوضعيات التعليمية التعلمية في تنويع هذه الوضعيات بحسب حاجات المتعلم وخصائص الكفاءات المستهدفة والفترات الزمنية وعدد التلاميذ بالفصل الواحد...

هـ- مبدأ التعلم الذاتي:

تقوم البيداغوجيا الفارقية على مبدأ التعلم الذاتي سواء في إطار فردي أو جماعي داخل الفصل أو خارجه.[2]

كما تعمل البيداغوجيا الفارقية على تعويد المتعلم على التعلم الإفرادي وتمثل العمل الشخصي، والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة، والاعتماد على النفس في الاستذكار والمراجعة والإستكشاف والمشاركة داخل القسم.

و- مبدأ الذكاءات المتعددة:

اختلف علماء النفس في نظرتهم للذكاء، وتعددت مفاهيمهم له، فينظر إليه بعضهم على أنه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأفكار، في حين أن بعضهم الآخر ينظر إليه على أنه القدرة على تطبيق ما قد تعلَّمه الإنسان

[1]- ينظر: جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، م س، ص11،12.

[2]- ينظر: م النجاري، رضوان العثماني، بيداغوجيا المسارات أو الفارقية، م س، ص8.

أو قد فهمه في ظروف معينة، على ظروف وحالات جديدة[1].

ونشير إلى أن نظرية الذَّكاءات المتعددة قد تأسست من خلال البحوث والدراسات التي أفضت إلى نقد المفهوم التقليدي للذكاء، وعليه فإن هذه النظرية تنطلق من مبدأ أشبه ما يكون بمسلمة لديها، وهو أن كل الأطفال البشريين العاديين يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف ومنها ما هو قوي[2].

وقد أخذت البيداغوجيا الفارقية بعين الاعتبار هذا المبدأ، ورأت أنه من شأن التربية الفعالة أن تنمي ما لدى المتعلم من قدرات ضعيفة وتعمل في الوقت نفسه على زيادة وتنمية ما هو قوي لديه.

ز– مبدأ التنشيط:

بما أن البيداغوجيا الفارقية تقوم على الفروق الفردية وتوظف المجموعات في التَّعليم والتَّعلم، فهي ترتبط ارتباطا عضويا بالتنشيط الذي له دور هام في الحياة المدرسية، إذ يعد الأساس الداعم للفعل التعليمي التعلمي في المدرسة، وهو بمفهوم التَّفعيل الذي يقوم بإضفاء الحيوية على جلسة تعلمية بقصد تنمية التواصل بين المتعلمين وتنظيم مساهماتهم في بناء التعلم. ولهذا فإن للتنشيط أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع المردودية الثقافية والتَّحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، ومراعاة الفوارق الفردية[3].

ح– مبدأ الإنتاجية الدي يقابله مبدأ الحد من ظاهرة الإخفاق المدرسي:

فمن بين الأهداف الجوهرية للبيداغوجيا الفارقية التقليص من ظاهرة التسرب والفشل المدرسي، وذلك بالبحث عن مختلف الحلول الممكنة للحد من هذه الظاهرة التي تقذف بنسبة كبيرة من أطفالنا إلى الشارع[4].

كما تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق الإنتاجية والإبداعية والابتكار وتنمية القدرات والكفايات الأساسية، وتطوير الذكاءات المتعددة لدى المتعلم وصقلها نظريا ووظيفيا وهذا كله من أجل خلق مدرسة منتجة ومبدعة وفاعلة تساهم في بناء قدرات الوطن لكي يكون قادرا على التنافس والتقدم والنمو.

---

[1]– ينظر: محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص51،52.

[2]– يينظر: محمد الصدوقي، المفيد في التربية، م س، ص66.

[3]– يُنظر: جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، م س، ص14.

[4]– يُنظر: البيداغوجيا الفارقية والمعالجة التربوية، الملتقى التكويني، م س، ص8.

وبعد عرض أهم المبادئ التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية، نستنتج أن هذه الأخيرة ترتكز على جملة من المرتكزات منها:

- الإيمان بأن كل فرد يمتلك قدرة على التحصيل والتطور تبرز أو تخفو حسب الشروط الواقعية للحياة والتعلم.
- كل طفل يتعلم حسب إيقاعه الخاص.
- تفاوت إيقاعات الأفراد وسعة استيعابهم أمر طبيعي.
- يجب تكييف التَّعلُمات حسب قدرات الأفراد وحاجياتهم.
- فتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد لبلوغ الأهداف المنشودة بدرجة متساوية أو ملائمة.

4- خصائص البيداغوجيا الفارقية:

تتسم البيداغوجيا الفارقية بمجموعة من المميزات والخصائص والسمات الرئيسة والثانوية، هي:

أ- تعد البيداغوجيا الفارقية من الطرائق التربوية المعاصرة التي تنبنى على التعلم الذاتي، والاستكشاف الشخصي، واحترام خصوصيات الفرد وسماته وطباعه.

ب- بيداغوجيا مفردنة (**Individualisée**)؛ تهتم بخصوصيات الفرد المتعلم نفسيا واجتماعيا وتربويا، فهي تعترف بالتلميذ كشخص (فرد) له تمثلاته الخاصة للوضعية التعلمية.

ج- بيداغوجيا متنوعة؛ لأنها تسعى إلى تنويع الأهداف والكفايات والبرامج والمحتويات، والطرائق البيداغوجية والوسائل الدّيداكتيكية وأساليب التقويم...وغيرها، فهي بذلك تأخذ بعين الإعتبار خصوصية كل متعلم.

د- تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة، تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة، ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار إمكاناتهم، وقياداتهم نحو التفوق والنجاح[1].

هـ- البيداغوجيا الفارقية آلية صالحة في مجال الإرشاد التربوي والتوجيه المهني والتعليمي.

و- البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا تنافسية قائمة على فلسفة التنويع والاختلاف والكفاءة، وهي أيضا بيداغوجيا تحفيزية تشجع المتعلمين على العمل والتعلم والابتكار والإبداع.

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص54،55.

ز– البيداغوجيا الفارقية هي بمثابة نموذج تربوي، تحدد التعلم والتكوين، بفتحها لأكثر من المنافذ لأقصى عدد من التلاميذ.

ح– تستند البيداغوجيا الفارقية إلى نظرية الأهداف ونظرية الكفايات والسيكولوجيا المعرفية، وعلم النفس الفارقي**.

ط– البيداغوجيا الفارقية حل أنجع للحد من ظاهرة الإخفاق أو الفشل التَّعليمي، والتقليل من الهدر المدرسي.

ي– البيداغوجيا الفارقية صقل المواهب، وتطوير للقدرات الكفائية، وتنمية للذكاءات المتعددة[1].

5 – أهداف البيداغوجيا الفارقية:

انطلاقا من المبادئ التي ترتكز عليها البيداغوجيا الفارقية نجد عدة أهداف تسعى إليها وهي في أغلبها مشروعة وفي توافق مع طموحات الفرد والمجتمع، ويمكن أن نصنفها كالآتي:

- من أهم ما تسعى إليه البيداغوجيا الفارقية هو محاربة الفشل الدراسي، وجعل كل متعلم في النهاية قادرا على اكتساب الحد اللازم من المعرفة والخبرة الملائمين لإمكاناته (الكفايات الأساسية القاعدية).
- الوعي بالقدرات والإمكانات الذاتية والعمل على تنمية هذه القدرات وبلورتها في شكل كفايات أساسية.
- تحرير رغبة المتعلم في التعلم من مختلف أشكال الإحباط، والخروج به من بوتقة الفشل وإعادة الثقة له من خلال تعليمه الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- تحسين العلاقة بين المتعلمين في الصف الدراسي الواحد، انطلاقا من ثراء التفاعل الإجتماعي[2].
- تطوير المنظومة التربوية والديداكتيكية لتحقيق الجودة والمردودية بمراعاة الفوارق الفردية.

** علم النفس الفارقي: هو فرع من فروع علم النفس، يهدف إلى التعرف على الفروق الفردية وفي جميع الحالات، محققا أهداف العلوم الثلاثة من فهم وتحكم وتنبؤ؛ حيث يدرس مابين الأفراد أو الجماعات من فروق، سواء الذكاء أو الشخصية أو الاستعدادت، كما يدرس أسبابا هذه الفروق وإنتاجها مستندا إلى الحقائق التي يكشف عنها علم النفس العام.
ينظر:محمد حسن غانم، علم النفس الفارقي، كتب عربية، القاهرة،مصر،(دط)، 2006م،ص33. www. Kotobarabia.com

[1]– قريشي أحمد، البيداغوجيا الفارقية ومساهمتها في تحفيز تلاميذ الطّور الثّانوي على الممارسة الرّياضية أثناء الحصّة (مذكرة شهادة الماستر أكاديمي)، معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنية والرياضية، قسم التّربية البدنية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016، ص8.

[2]– ينظر: الفضيل الرتيمي وصليحة لكحل، طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، مجلة دفاتر، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر، ع7، 2012م ،ص104.

- تأهيل المتعلمين للتكيف الإيجابي مع المجتمع، بعد صقل مواهبهم وتنمية ذكاءاتهم وقدراتهم المتنوعة والمختلفة والمتعددة.
- ربط التعليم بتحقيق حاجيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية، بوضع المناهج والبرامج والدروس التي تلائم ميول المتعلمين ورغباتهم، وتتناسب مع قدراتهم الذاتية والذكائية والتحصيلية[1].

نخلص مما سبق أن البيداغوجيا الفارقية ليست بنظرية جديدة في التربية أو طريقة مميزة في التدريس أو أسلوب أوتقنية، بل هي تمشٍّ تربوي وروح عمل وممارسة تتمثل في الاعتراف بمكانة المتعلم داخل الوضعية التعليمية التعلمية، وتعده عنصرا فاعلا ونشيطا له قدراته وكفاءاته وأنماط تعلُّمية فريدة، كما أنه يواجه عدَّة صعوبات وعوائق خلال سيرورة تملُّك المعارف المدرسية، وتعود هذه العوائق إلى عدة أسباب ذاتية ومدرسية واجتماعية وثقافية.

ولهذا كان الهدف الأساسي الذي تسعى إليه البيداغوجيا الفارقية هو الاهتمام بالمتعلم وبمختلف حاجياته، وذلك لكونه محور العملية التعليمية ونواتها؛ حيث تعمل هذه البيداغوجيا إلى تفريد المتعلم بيداغوجيا وديداكتيكيا، وتنمية قدراته الذاتية وتطوير ذكاءاته المتعددة للتكيف الإيجابي مع الواقع الدراسي والاجتماعي. كما تخوض في البحث عن مختلف الأسباب واقتراح أنجع الحلول للحد من مختلف الفروقات بين المتعلمين لضمان سيرورة العملية التعليمية، وبذلك لا يمكننا فصل البيداغوجيا الفارقية عن العملية التعليمية.

ومن هنا تبرز العلاقة الوطيدة بينهما، والتعالق الإيجابي الذي يكمن من خلال كون البيداغوجيا الفارقية تكتسي إلى جانب البيداغوجيات الأخرى أهمية خاصة في العملية التعليمية، وذلك بحسب ما تقدمه وما توفره من إمكانات لرفع المردودية التعليمية التعلمية، وتقليص الفوارق الفردية والمساهمة في خلق وتحقيق مبدأ تكافئ الفرص بين المتعلمين.

ثالثا– المقاربة بالكفاءات:

من الإشكالات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوية في العالم مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج الشائعة، إذ تظم في ثناياها قائمة من المفاهيم التي يجب على المتعلم تعلمها، وبعض المهارات التي عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية. والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها مما يجعل المتعلم يجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يتعلم لفعل شيء ما، أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه. وكحل لهذه الإشكالية تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن

[1]– يُنظر: جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، م س، ص18.

هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندرج مع المعارف والخبرات والمهارات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية انجاز المهمة التي تنظمها تلك الوضعية بشكل ملائم.

1- مَفهُوم المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة:

يتركب مفهوم المقاربة بالكفاءات من مصطلحين هما، المقاربة[1] ويقصد بها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق من مشروع ما.[2]

وما نفهمه من هذا التعريف أن المقاربة تمثل طرحاً نظرياً مبنياً على مجموعة من المعايير والمبادىء والأسس والقواعد، لبناء تصورات عن المناهج والبرامج الدراسية على ضوء استراتيجيات وخطط، بغرض تحقيق نتائج عملية ترمي لتحسين التعليم وفقا لمتطلبات وحاجات وأهداف المتعلم بحسب كل مرحلة.

1- ب- الكفاءة:

تعرف الكفاءة[3] بأنها مجموعة المهارات والمعارف التي تسمح بانجاز شكل منسجم ومتوافق (مهمة أو مجموعة من المهام).

---

[1]- المقاربة من مادة قرب الفاء والراء و الباء أصل صحيح يدل على خلاف البعد، يقال قَرُبَ، قرُبُ، قُرباناً، وفلان ذو قرابتي وهو من يقرب منك رحماً، والقُرابة والقُربى:القَرابة ، والقِرابة : مقاربة الأمر ، ويقابلها في الاصطلاح الأجنبي Approche، والتي تعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها.

ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، سوريا، (دط)، 1979م، 80/5 مادة (ق ر ب).

ينظر: رحيمة شرقي، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مرس، ص53.

[2]- حليمة عمارة، مقاربة التدريس بالكفاءات وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التقويم)، مجلّة جسور المعرفة، جامعة الشلف، الجزائر، ع3، 2018م، ص150.

[3]- الكفاءة من مادة كفء يقال هذا كُفءٌ له أي مثله في الحسب و المال و الحرب وفي التزويج، الرّجل كُفْءٌ للمرآة، و الكَفءُ: قلبك الشيء لوجهه والمكافأة : مجازاة النّعم .

يُنظر: الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 73/4 (مادة ك ف ء).

كما تعد الكفاءة القدرة الذهنية والفيزيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكيات والآداءات التي تسمح بانجاز عدد من المهام في وقت قياسي، وبأقل الأخطاء[1].

وأما المقاربة بالكفاءات كمصطلح مركب فتعرف بأنها بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمة فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تخزين المعارف المدرسة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

فهي تجعل من المتعلم محوراً أساسياً لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ أنه يتيح للمتعلم بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.[3]

2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بخصائص منها:

- **تفرد التعليم**: أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادرته وآراءه وأفكاره.
- **حرية المدرس واستقلاليته**: تمتاز هذه المقاربة بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة.
- **التقويم البنائي**: أي أنه وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة تقويم معينة، وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في هذه العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

---

[1]- سعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، ع3، 2012، ص190.

[2]- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات [ملتقى التكوين بالكفايات في التربية]، جامعة ورقلة، الجزائر، 2013م، ص468،469.

[3]- سراب بن الصيد بوربني، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، (دط)،2017،2018،ص9.

- **تحقيق التكامل بين المواد:** أي إن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مدمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة، بالإضافة الى الخصائص السابقة يمكن أيضا إضافة ما يلي:
- النظرة الى الحياة بمنظور علمي.
- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية.[1]

3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

- **مبدأ البناء:**

أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- **مبدأ التطبيق:**

ويعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

- **مبدأ التكرار:**

أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الإكساب والمحتويات.[2]

- **مبدأ الإدماج:**

يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

[1]- مسعودة بن السايح، واقع التقويم في إطا ر المقاربة بالكفاءات، مجلة سوسيولوجيا الدراسات والبحوث الاجتماعية، الأغواط، الجزائر، ع03، ديسمبر ،2017، ص101.

[2]- رحيمة شرفي، ونجاة بوساحة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مرس، ص59.

- **مبدأ الترابط:**

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.[1]

4- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

لا يشكل مدخل الكفايات في التعليم منظورا مشتقا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ب **"بيداغوجيا الأهداف"**، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل على تجاوز الانتقادات و على تصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تتعلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي .

تهتم بيداغوجيا الأهداف بالأهداف الإجرائية أثناء سير العملية التعليمية، بينما الكفايات تهتم بالنتائج النهائية للحصة، والوحدة التعليمية والنشاط، وهذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها إذا أهملنا الأهداف الإجرائية التي تعتبر مؤشرات لكفاءة الوحدة التعليمية.[2]

غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات أدى إلى انحرافات خطيرة منها:

- تجزئة أو تقنين الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية .
- التنظيم الخطي الجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات. وبداية ظهور هذا المفهوم تحديدا كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعده ذلك في جميع دول العالم .[3]

ومن هنا يمكن القول بأن عدم بلوغ النتائج المدرسة للمستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف في المدرسة الجزائرية أدى بها إلى تغيير مناهجها واستراتيجيات التدريس فيها، وبالتالي البحث عن بديل للتدريس

---

[1] – ابراهيم بن عمارة، المتميز في علوم التربية، مرس، ص10.

[2] – حليمة عمارة، مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس (من المفهوم الى التقويم)، مرس، ص150،151.

[3] –محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، أولاد سيدي الشيخ ، الحراش، الجزائر، (دط)، 2006م، ص65.

بالأهداف فوجدت في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ضالتها ولو إلى حين، وبهذا يمكن أن نلخص المقارنة بين المقاربتين في الجدول الآتي:

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
▪ تركز على نشاط المعلم. ▪ لا تعير اهتماما للفروق الفردية بين المتعلمين . ▪ تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. ▪ تضع حواجز بين الأنشطة و المواد التعليمية. ▪ التقويم يهتم بالتركيز على أداء المعلم. ▪ تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين المعلم والمتعلم باستناد دور التوجه والتنشيط و التنظيم و تيسر التعلم إلى المعلم . ▪ استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تستخدم مع المعطيات التعليمية الجديدة. ▪ التخطيط الأحسن لعملية التدريس. ▪ تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه .	▪ تركز على نشاط المتعلم. ▪ تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين. ▪ استهداف كفاءات عن طريق معارف قاعدية. ▪ ألغت جميع الحواجز بين الأنشطة. ▪ التقويم يهتم بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها. ▪ تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم باستناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المعلم. ▪ إدماج المعارف والقدرات. ▪ استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تستخدم مع المعطيات التعليمية الجديدة. ▪ التخطيط الأحسن لعملية التدريس. ▪ تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه .

من خلال المقارنة بين كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف يتضح أن هناك العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين الطريقتين وأن الأولى مكملة للثانية لاسيما في الاهتمام بالمتعلم و سيرورة العملية التعليمية.

5- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات من حيث هي تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب معه وما تيسر له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المختلفة عند سعيه إلى مشكلة أو مناقشة قضية ما.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات راقية.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- ربط التعليم بالواقع والحياة والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين. [1]
- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- أخذ الفروق الفردية للمتعلمين بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجيا التحكم.[2]

6- نقاط التقاطع بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات:

انطلاقا مما سبق ذكره نلاحظ اشتراك كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في الأهداف نفسها؛ حيث إن كليهما يسعى إلى خدمة المتعلم والاهتمام به في إطار العملية التعليمية، والنهوض بهذه الأخيرة وفق ما تقتضيه حاجات المتعلم، ما نتج عن ذلك تكامل وظيفي بين المقاربتين؛ حيث يتمثل ذلك في كون البيداغوجيا الفارقية مكملة للمقاربة بالكفاءات، ويظهر هذا التماثل و التقارب في نقاط التعالق التالية:

- تعد البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات من أهم أسس ومبادئ الإصلاحات التربوية الحديثة.
- كلاهما يعد من أحسن الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية؛ أي أنهما يشتركان في الهدف نفسه وهو الاهتمام بالمتعلم من نواحي متعددة.
- كلاهما يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذا الأخذ بعين الاعتبار كل الظروف أو الملابسات الخارجية والداخلية من ظروف نفسية واجتماعية وثقافية وغيرها، والتي من شأنها أن تعرقل تعليم المتعلم وتعلمه.
- العمل على تنمية القدرات العقلية وغيرها من الإمكانات الذهنية وبلورتها في شكل كفايات أساسية.

[1] – السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مرس، ص205.

[2] – عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد، بشار، الجزائر، ع20 ،جوان 2008م ،ص54.

السعي لتحسين المنظومة التربوية وتحقيق الجودة والمردودية، من خلال التنويع في البرامج والمناهج التربوية، وكذا طرائق التدريس والوسائل التعليمية المعتمدة، ومن ذلك الأخذ بعين الاعتبار لخصوصيات كل متعلم.

- كلاهما يستند لما جاء به علم النفس التربوي وعلم الاجتماع في الاهتمام بالمتعلم وخصوصياته النفسية والاجتماعية والتربوية.
- ربط التعليم بالواقع : فكلاهما يعد بمثابة نموذج تربوي، يهدف لتجديد التعليم والتكوين.
- استثمار إمكانات المتعلم وقيادته نحو التفرق والنجاح، من خلال توفير الظروف والأجواء المناسبة للتعلم والتي من شأنها أن تسهل عملية الاكتساب لدى المتعلم.

كخلاصة لهذا الفصل وإجمالا لما سبق، يمكننا القول أن التّدريس في ضوء البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، يعد عمليّة منظّمة ومقصودة وهادفة، تسمح للمتعلّم باكتساب مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات الضّرورية، واستثمارها في إنجاز مهامه على أحسن وجه.

ويحتاج التّدريس هنا إلى جهد مركّز لتوجيه تلك العمليات العقلية ودعمها، والمسؤولية الأساسية تلقى على عاتق المعلّمين، وذلك بتنظيم الظّروف الخارجية التي تساعد المتعلمين على تنشيط العقل، وتخزين المعلومات والمعارف وتنظيمها ثم استرجاعها عند الحاجة.

الفصل التطبيقي

توطئة:

تعد المرحلة الابتدائية الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية لها؛ حيث إنها مرحلة بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم، فتعد بذلك المدرسة الابتدائية مرحلة للتكوين الشخصي والفكري والمهاري والمعلوماتي للمتعلم، ومعلوم أن طرفي العملية التعليمية هما المعلم والمتعلم، وأن كلاّ منهما مرتبط بالآخر، وعلى قدر الاهتمام بهما نحصل على النتائج المرجوة من التعليم ،وبما يحقق تطلعات المجتمع ومتطلباته خاصة في هذا العصر ومستجداته.

وبعد أن تطرقنا في الفصل الأول إلى مفهوم كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات وخصائصهما المتنوعة ومبادئهما المتمثلة في مبدأ التفريد ومبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التنوع وغيرها من المبادئ في البيداغوجيا الفارقية، والتي يقابلها مبدأ البناء والتنشيط والإدماج وغيرها من المبادئ في المقاربة بالكفاءات، ضف إلى ذلك أهم الأهداف التي تسعى إليها كلتا المقاربتين، لاسيما الاهتمام بالمتعلم وبتحصيله الدراسي من خلال مراعاة فروقاته الفردية، وتأثيرهما على العملية التعليمية عامة وعلى تحسين مستوى المتعلم بخاصة، لذا كان لابد أن ندعم بحثنا هذا بدراسة تطبيقية، بغية الوقوف على مدى تطابق – ما سبق ذكره– والواقع التعليمي للغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي .

فكان بودِّنا إجراء دراسة ميدانية للوقوف على مدى تطبيق مبادئ كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية، ولكن نظرا للظروف التي مررنا بها–كما ذكرنا سابقا– ارتأينا اسبدال الدراسة الميدانية بدراسة تطبيقية تمثلت في استقراء محتوى المدونة المتمثلة في "**كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي**"، وذلك من خلال تحليل محتوى هذا الكتاب ووصفه من حيث المضمون، ضف إلى ذلك الاعتماد على "**كراس النشاطات**" باعتباره تابعاً للكتاب المدرسي ومكملاً له.

ونحيطكم علما أننا اقتصرنا فقط على الاستبانة الإلكترونية أداةً من أدوات البحث؛ فنحن لم يكن لنا حضور مباشر مع المعلمين والمتعلمين، ولم يسعفنا الحظ لرصد واقع تعليم اللغة العربية وفق البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في المؤسسات التعليمية الخاصة بالمرحلة الإبتدائية، وتم التواصل مع معلمي هذه المرحلة عن بعد عبر وسائل التواصل الِاجتماعي وغيرها من مختلف الوسائل الإلكترونية، كما كنا نأمل التواصل مع متعلِّمي هاته المرحلة لاستجوابهم ببعض الأسئلة ولكن لم يتحقق ذلك للسبب نفسه.

وعليه ارتأينا في هذا الفصل أن نقدم نماذج من دروس **القراءة (ميدان فهم المكتوب) والقواعد (الصرفية والنحوية والإملائية والأسلوبية)** المبرمجة في كتاب هذه المرحلة وفق مقرر المنهاج التربوي للغة العربية، وتحليلها من خلال إسقاط فحوى العمل النظري على المدونة المختارة للدراسة.

أولاً:التّصور النّظري لتعليمية اللّغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي.

يعد تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي يعكف نظام التربية والتعليم على تحقيقها، نظرا للمكانة التي احتلتها ومازالت تحتلها، وعلى هذا الأساس تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة ارتكزت على تثبيت وتطوير كفاءات لغوية تواصلية من خلال تدريس مادة اللغة العربية، اعتمادا على المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لذلك كان لتعليمية اللغة العربية نصيب وافر من التجديد والتطوير على مستوى المضامين التعليمية وطرائق التدريس.

فاللغة بمفهومها الحديث هي نوع من المألوف يتم اكتسابها كأي عادة أخرى في حياتنا اليومية، وهذا المفهوم كان سائدا في مطلع هذا القرن، والذي ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقينا، وأن يحفظها الأخير عن ظهر غيب، وبقدر هذا الحفظ يكون متمكنا من اللغة[1].

ومن ذلك لابد أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الكامل، وبالنسبة للمرحلة الابتدائية فإن[2]:

- **الطور الأول**: هو طور الإيقاض والتعلم الأولي.
- **الطور الثاني**: هو طور التعمق في التَّعلمات الأساسية.
- **الطور الثالث**: هو طور التحكم والإتقان.

إن تنمية كفاءات المتعلمين في اللغة العربية يجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الأشياء والقضايا والسلوكات، وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم، وذلك بواسطة أنشطة تعلّمية نابعة من اهتماماتهم وانشغالاتهم.[3]

[1]- نادر مصاروة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين، ع7، 2003، ص307،308.

[2]- سراب بن الصيد بوربي، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص17.

[3]- مرن، ص ن.

1- الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة اِبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات:

يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلُّمات كل المواد الدراسية والنفاذ فيها، لذا فإن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يرّكز على **التعبير** الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أُهملت في منظومتنا التربوية. بالإضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية في هذه المرحلة تغذي البعد الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأّمة الجزائرية.[1]

وأما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ولم يعد يقتصر تعلُّم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولمعرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها لغةً حيّةً في جميع المجالات، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة.[2]

ونشير في السياق نفسه إلى أن تعزيز التعلمات الأساسية في اللغة العربية (القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والكتابي)، يشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة، فالكفاءة الختامية الدقيقة للميادين تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغة يتجاوز بها الأمية.[3]

ومن ذلك نستنتج أن الغاية من تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة هو تمكين المتعلم وتدريبه على التواصل الشفوي بلسان عربي فصيح، وبلغة سليمة وواضحة ومسترسلة، والقدرة على تحرير نصوص أو تلخيص قصص... وغير ذلك حتى تتحقق لديه الملكة اللغوية التواصلية، والتي يفترض أن تتجسّد من خلال استيفاء المتعلّم ملمح التّخرج من الصّف الرّابع ابتدائي.

---

[1] -اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص32.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، الجزائر، 2016م، ص4.

www.ency.éducation.com.primaire.html

[3] - ينظر: مرن، ص5.

2- ملامح التخرج من السنة الرابعة اِبتدائي:

أ- تعريف ملمح التخرج:

ملامح التخرج هي" الترجمة على شكل كفاءات للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات مسندة للمدرسة ومهام عليها أن تنصبّها لدى جزائري الغد"[1].

وتعرف ملامح التخرج أيضا "بأنها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهاج الدراسي"[2].

تكون ملامح التخرج منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي[3].

ويترجم ملمح التخرج إلى "**كفاءة شاملة** "و"**كفاءة ختامية**".

***الكفاءة الشاملة** هي "هدف يسعى المعلمون لتحقيقه خلال مرحلة تعليمية معينة، أو طور أو سنة، وتتعلق هذه الكفاءة بمادة من المواد وتتسم بالعموم"[4].

***الكفاءةالختامية** هي "ما تعلقت بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة"[5].

وملامح التخرج في السنة الرابعة ابتدائي تتجسد في مايلي[6]:

الكفاءة الشاملة	**في نهاية السنة الرابعة:** -يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة عن نصوص أصلية أغلبها مشكولة، ويفهمها وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص38.

[2]- مرن، ص ن.

[3]-ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص8.

[4]- عبد القادر عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، تلمسان، الجزائر، 2017، ص6.

[5]- مرن، ص ن.

[6]- التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2016م، ص12.13.

الكفاءة الختامية	– يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمط الوصفي. – يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياءا بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة. – يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمط الوصفي، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة. – ينتج كتابة نصوصاً طويلة نسبيا منسجمة، تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

مايلاحظ على ملامح التخرج من هذه السنة أنها تركز على تحقيق كفاءات ختامية تتمثل في اكتساب المتعلم للغة العربية الفصيحة، والتواصل بها مشافهة في وضعيات تواصلية دالة، والقدرة على فهم خطابات منطوقة تتناسب ومستواه الدراسي، ضف إلى ذلك تحرير نصوص محدودة الطول وبكلمات مشكولة لها دلالة، موظّفا النمط الوصفي بعدّه أكثر الأنماط المعتمد عليها في هذه المرحلة.

كما نلاحظ أن عدد الميادين في المادة (**فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي**) يحدد عدد الكفاءات الختامية المدرجة في ملمح التخرج؛ حيث يتضن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج؛ وبالنسبة لميادين اللغة العربية في هذا الكتاب قد خُصِّصَ لكل منها كفاءة ختامية محددة بمدة زمنية معينة على النحو الآتي:[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، مرس، ص29، 30،31.

الميادين	الكفاءة الختامية	الزمن
فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمط الوصفي.	24 سا
التعبير الشفوي	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياء بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والإتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	48سا
فهم المكتوب	يقرأ نصوص أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة معتبرة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمط الوصفي، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة و عشرين كلمة أغلبها مشكولة.	120سا
التعبير كتابي	ينتج كتابة نصوص طويلة نسبيا منسجمة تتكون من 60إلى 80كلمة أغلبها مشكولة، بالتركيز على النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية	72سا

من خلال ما تم عرضه في هذا الجدول نستنتج أن الكفاءة الختامية المدرجة في كل ميدان من ميادين اللغة العربية تتماشى نظريا وأهداف كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات؛ حيث تسعى كل كفاءة إلى تنمية مهارات المتعلم وقدراته الفكرية والمعرفية، وكذا تحقيق التفاعل بين المتعلمين فيما يتناسب ومستواهم الدراسي، وذلك من خلال إثراء المناقشة وإعطاء الفرصة للجميع في المشاركة والتفاعل داخل القسم، وهذا مايسمح للمعلم بكشف قدرات المتعلمين ومهاراتهم وكذا رصد نقاط القوة والضعف لديهم، ما يؤدي إلى مراعاة الفارق العمري والعقلي والجسمي بين كل متعلم على حده، ومن هنا يتجسد أهم أساس من الأسس التي انبنت عليها البيداغوجيا الفارقية المستمدة من علم النفس الفارقي وهو احترام الفروق الفردية بين المتعلمين والوعي بالقدرات والإمكانات الذاتية لكل منهم، والعمل على تنمية هذه القدرات وبلورتها في شكل كفايات أساسية مثل ماهو موضح في الجدول أعلاه.

ضف إلى ذلك أن الهدف الأساسي من وضع الكفاءات الشاملة في مادة اللغة العربية هو تنمية كفاءات المتعلمين في هذه الأخيرة، وإرساء الموارد التي تمكنهم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية، والعمل على رفع مستواهم إلى ما يمكّنهم من إظهار مواقفهم من مختلف القضايا والسلوكيات، وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم، وذلك بواسطة أنشطة تعليمية نابعة من طبيعة اهتماماتهم وانشغالاتهم، ومنه نجد أن

هذا الهدف العام يتوافق والأهداف التي ترتكز عليها البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، وأن هناك تطابقا واضحًا وجليًا بين ما رسمته المقاربتان وما قرره المنهاج التربوي.

وعليه يمكننا القول إن تجليات مبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات تبدو واضحة من خلال الضبط العام للمقرر الدراسي.

3- تعليمية أنشطة اللغة العربية بالمقاربة النَّصيَّة:

أ- المقاربة النّصية:

هي "اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليّة؛ حيث يمثّل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغويّة والصوتيّة والصرفيّة والدلاليّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النصّ (المنطوق أو المكتوب) محور العمليّة التعليميّة"[1].

فالمقاربة النصية هي من إحدى الطرق المعتمد عليها في تقديم معظم أنشطة اللغة العربية وتعليمها، لاسيما تدريس القواعد النحوية والصَّرفية والإملائية، فهي تمكن المتعلِّم من استثمار مكتسباته من خلال النص الذي يعد محور العملية التعليمية التعلُّمية.

وهي كذلك:"مجموع طرائق التعامل مع النَّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلُّميَّة[2]".

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تشكِّل قاسمًا مشتركًا بين الموادّ، فإن المقاربة النصيّة تُركِّز على الاستعمال اللغوي، انطلاقًا من أسس، واعتمادًا على وظائف تربويّة، فتبنّي المقاربة النصِيّة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة أمر طبيعيّ، أملته مستجدّات البحوث في علم النَّفس التربوي اللغوي، وعلم نفس النمو وكذا علم النفس المعرفي فضلاً عن البحوث اللسانيّة التي ترى في النصّ علامة متكاملة[3].

ومن هذا المنطلق توصي المناهج التربويّة الجديدة بضرورة التقيّد بالمقاربة النصيّة، وذلك من خلال تطبيق ما يلي:[4]

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرس، ص06.

[2]- ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثّالثة من التعليم المتوسّط، مجلّة الممارسات اللُّغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزوو، الجزائر، ع25، 2014، ص42.

[3]- إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكتية لسانية -كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الممارسات اللغوية المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع7، 2014 ص32،33.

[4]- مرن، ص34.

- معاملة اللّغة العربيّة على أنّها كلٌّ ملتحم، أي تناول النصّ على أنّه كُلٌّ متكامل وذو بعدين هما: "المعنى والمبنى"، فضلاً عن أبعاد أخرى تتعلّق بمؤلّف النصّ وبنيته وهدفه، والسّياق الزمنيّ الذي ظهر فيه.
- كُلّما رُبِطت النصوص بتعليميّة اللغة كلّما تعدّدت وظائفها؛ إذ تصبح المجالات متعدّدة للتّأويل، وبالتّالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجماليّة ككائنات لغويّة، لتصل إلى وظائف تعليميّة تدريبيّة، يتدرّب من خلالها المتعلّم على أنماط النصوص المختلفة والمستهدفة ككفاءة خاصّة في كلّ سنة.
- تستهدف المقاربة النصيّة الوصول بالتّلاميذ إلى فكّ أسرار النصوص، من حيث خصوصيّاتها (آليات اشتغالها)، وبالتّالي التمكّن من إنتاج ما يماثلها.
- يتمّ تعويد التّلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية، مع التدريب المتواصل عليها، ابتداءً من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة لديهم.
- تقتضي المقاربة النصيّة التحكّم في الإنتاج الشفويّ والكتابيّ وفق منطق البناء لا التّراكم إذ تعدّ النصوص رافدًا قويًّا يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته، عن طريق تفعيل مكتسباته فالنصّ هو محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

ومن خلال دراستنا التَّطبيقية، لاحظنا أن تدريس أنشطة اللغة وبخاصة القواعد اللغوية على اختلافها يكون انطلاقا من النص والعودة إليه في اختيار الأمثلة واستخراجها، وذلك بعد النَّص بنية متكاملة تظهر فيه جميع مستويات اللغة.

4- التَّوزيع الزَّمني لأنشطة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

توزَّع نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي عبر الأسبوع الواحد كالآتي[1]:

- **نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي:** وهي أول حصة من حصص اللغة العربية التي تقدَّم مع بداية الأسبوع، يتم فيها الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية)، ويدوم هذا النَّشاط تسعين دقيقة (90د). ويندرج تحته:
  - التدريب على الإنتاج الشفوي؛ ويكون في خمس وأربعين دقيقة (45د).
- **نشاط فهم المكتوب و التعبير الكتابي:** وينقسم إلى:
  - **القراءة والكتابة،** وتكون في خمس وأربعين دقيقة (45د).

[1]- سراب بن الصيد بوربي، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص35،36.

- **القواعد اللغوية** (**الصرفية، والنحوية، والإملائية**) وتكون في خمس وأربعين دقيقة (45د) لكل حصة.
- **محفوظات**، وتكون في خمس وأربعين دقيقة (45د).
- **المطالعة**، وتكون في خمس وأربعين دقيقة (45).
- **التّدريب على الإنتاج الكتابي**، ويكون في خمس وأربعين دقيقة (45د).

وتخصّص ست حصص للإدماج والتّقويم نهاية كل مقطع تعلّمي، بدلاً من تخصيص أسبوعٍ كاملٍ؛ (تخصّص حصة للإنتاج الشّفوي وحصّتين للإنتاج الكتابي الفردي وتصحيحه، وحصّة للمعالجة على أن تستغل الحصّتان المتبقيتان حسب مقتضيات المقطع) ليشرع في تنفيذ المقطع الموالي مباشرة[1].

ثانياً: قراءة في محتوى الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة ابتدائي.

1- عنوان الكتاب وإخراجه:

جاء الكتاب المدرسي موسوما ب" **اللغة العربية** " **السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي** "، و الذي كان بإشراف وتنسيق " **بن الصيد بورني سراب** " وتأليف مجموعة من المؤلفين هم :

- بن الصيد بورني سراب(مفتشة التعليم الإبتدائي)
- قيطاني موهوب ربيعة (مفتشة التعليم الإبتدائي)
- بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الإبتدائي)
- بوخبزة أمال (مفتشة التعليم الإبتدائي)

فالملاحظ أن الكتاب المدرسي لم يقتصر تأليفه على مؤلف واحد أو اثنين، بل تعدى إلى أربعة مؤلفين لكل منهم رتبة معينة في مجال التربية والتعليم.

2- إصدار الكتاب:

صدر الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS للسنة الدراسية 2020/2019، بسعر يقدر ب 240دج. وقد بلغت عدد صفحاته 139 صفحة.

[1] – وزارة التّربية الوطنيّة، المخططات السّنوية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التّعليم الأساسي، سبتمبر 2017، ص06.

3- مقدمة الكتاب:

أما عن مقدمة الكتاب فقد جاءت مختصرة في صفحة واحدة، تضمنت خمس فقرات، جلها يتحدث عن مضامين الكتاب المدرسي وأهدافه التربوية، الذي استقى مرجعيته واستمدها من منهاج المادة الذي أقرته وزارة التربية الوطنية والوثيقة المرافقة، والمخطط العام للبرنامج الدراسي، ضمت المشروع التربوي الذي يفضي إلى تحقيق الكفاءات الشاملة انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، كما أحيل في المقدمة على أن الكتاب المدرسي يترجم المنهاج ترجمة صحيحة وكاملة من حيث ثراء وتنوع محتوياته. وهذا ما سنحاول رصده واكتشافه حقيقة من خلال وصف وتحليل محتوى الكتاب.

4- فهرس الكتاب:

لعل الغرض الأساسي والرئيسي من وضع فهرس الموضوعات هو تسهيل مشقة البحث عن الدروس المراد دراستها صفحة صفحة، وحتى البحث عن باقي الجوانب اللغوية الأخرى التي تنبثق من النص، بِعدها مهارات لغوية ينبغي تدريسها انطلاقا مما تنادي به المقاربة النصية، ولكن يكفينا فقط الرجوع إلى سلم فهرس الموضوعات وأخذ رقم الصفحة وأهم الوحدات اللغوية المرفقة لها، ففهرس الموضوعات يعتمد على التبويب والترقيم الصحيح، ونحيل إلى فهرست موضوعات كتاب السنة الرابعة إبتدائي في الملاحق.

فمن خلال فهرس الكتاب نجد أنه يشتمل على" **ثمانية مقاطع**" يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المناهج معبرة عن واقع ما يعيشه المتعلم وتطلعات مجتمعه، فهي مقاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانية واجتماعية، وطنية، بيئية، ثقافية....إلخ، تشجع وتنمي حس التواصل والمبادرة والتحليل والإبداع والتفتح على الآخر؛ حيث يهتم كل مقطع ويروج للرصيد اللغوي والموارد المعرفية والمنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللغة الأربعة، المتمثلة في **ميدان فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي**، وينتهي كل مقطع **بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم** .[1]

وقد جاء ترتيب مقاطع الكتاب المدرسي كما يلي :

1- القيم الإنسانية.(ماسح الزجاج ص14) **3- الهوية الوطنية (الأمير عبد القادر ص48)**

2- الحياة الاجتماعية. (بين جارين ص35) **4- الطبيعة و البيئة. (طاقة لا تنفذ ص69)**

5- الصحة والرياضة. (مرض سامية ص82) **6- الحياة الثقافية (لباسنا الجميل ص99)**

7- الإبداع والإبتكار.(سالم والحاسوب ص116) **8- الرحلات و الأسفار.(جولة في بلادي ص129)**

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربني، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص13.

من خلال العناوين المدرجة في مقاطع الكتاب نلاحظ أن هناك تنوعاً في طبيعة النصوص المختارة؛ حيث تنوعت هذه المحاور بين العديد من الأبعاد التي تعكس واقع المتعلم؛ بين أبعاد إنسانية في المقطع الأول وأبعاد إجتماعية في المقطع الثاني وأخرى وطنية في المقطع الثالث وثقافية في المقطع السادس وغيرها، وهذا ما يعكس تحصيله أهم خاصية من خصائص البيداغوجيا الفارقية، وهو خاصية "**التنويع**"، وهذا غرضه تنمية الجانب الوجداني للمتعلّم.

كما أن التنوع الحاصل في توزيع محاور الكتاب المدرسي يحيلنا على أن هناك تجسيداً لمبدأ آخر من مبادئ البيداغوجيا الفارقية وهو "**مبدأ دمقرطة التعليم**" الذي يقوم على فلسفة الاختلاف والتنويع بغية تحقيق مردودية إنتاجية جيدة على مستوى التحصيل.

ونلاحظ أيضا أن هناك تنظيمًا واضحًا في توزيع المحاور على مختلف المقاطع؛ إذ نجدها مرتبة ترتيبا محكما ذات أبعاد مختلفة، وهذا يعكس مدى اعتماد مبدأ "**التدريج**" أو "**التدرج**"، وكذا "**مبدأ الترابط**" الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات.

ولكن ما يلاحظ على محتوى الكتاب هو عدم احترام "**مبدأ التخفيف**" الذي تفرضه هذه الأخيرة، حيث نلمس كثافة شاسعة في الدروس المقررة.

أضف إلى ذلك كثرة الأنشطة الدراسية المبرمجة ضمن كل محور، هذا ما قد يتسبب في عرقلة الفهم وعسر استيعاب المتعلم، كما يعيق عملية إنهاء المقرر الدراسي في الوقت المطلوب، بخاصة أن الوقت المبرمج لكل حصة لا يتعدى 45د، وهو ليس بالوقت الكافي لإنهاء الدرس، وهذا بشهادة أكثر المعلمين. من ذلك فإن كثافة الدروس في المحتوى الدراسي وضيق الوقت يؤديان بالضرورة إلى إسراع المعلم في تلقين المادة وتقديمها للمتعلمين، خاصة أن ضيق الوقت لا يعطي الفرصة لكل المتعلمين للفهم والاستيعاب الجيد، مما ينتج عنه عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين مع قلة التفاعل والمشاركة داخل الصف، وهذا يعكس عدم اعتماد أو تطبيق "**مبدأ التعلم الذاتي**" في البيداغوجيا الفارقية، وكذا "**مبدأ البناء**" الذي تعمده المقاربة بالكفاءات في استرجاع المتعلم لمعلوماته السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة، وهذا كله راجع لكثافة المحتوى التعليمي الذي ينتج عنه قلة الوقت وضيقه.

وحسب المعلومات الواردة في مقدمة الكتاب المدرسي[1] فإنه يعتمد على "**المقاربة النصية**" في تناول الوحدة اللغوية وبهذا يعد النص (**المنطوق أو المكتوب**) البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، فهو بذلك يهدف إلى إنماء كفاءات ميادين اللغة الأربعة :**فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي**.

كما أن الكتاب يحتوي أكثر من خمسين بالمئة من نصوص جزائرية، تظهر فيها جليا خطاطة النمط الوصفي سهلة ومشوقة واضحة بعيدة عن التعقيد الفكري والتعقيد اللغوي، مستمدة من محيط المتعلم هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية، معززة للقيم الروحية والأخلاقية والوطنية عاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي، تتميز بالحداثة والوجاهة وتستجيب لميول رغبات هذه الشريحة، كما تتوفر على درجات عالية من القابلية للقراءة من الناحية اللسانية والخطية وتحتوي على مسهلات التعلم[2].

أما فيما يخص المحتوى الخاص بالنصوص والقواعد وغيرها من الميادين، فسنحاول رصد ذلك في العرض الموالي. وقبل تحليلنا لنصوص الكتاب ارتأينا أن نضع نموذجاً عن مخطط الوحدة في المدونة على النحو الآتي:

14 - مخطط الوحدة : السنة الرابعة ابتدائي

- **أشاهد وأعبر** : مشهد مرتبط بالنص المنطوق يستفز المتعلم للتعبير انطلاقا منه وتثبيته لدى التلاميذ ،فيعبر من خلاله عن فهمه للنص المنطوق .
- **أستعمل الصيغة** : جمل تتضمن الصيغة المقصودة .
  - يتحدّث على منوالها .
  - يعبّر عن الصور شفويا باستعمال الصيغة المستهدفة . أو اقتراح وضعيات يعبر عنها شفويا مستعملا الصيغة
- **أنتج شفهيا** : اقتراح وضعيات للتدريب على الإنتاج الشفوي ومرافقة التلميذ في ذلك بالاستعانة بصور وموضحات أسئلة توجيهية رصيد . . . مع التركيزعلى الوصف، لتمكين المعلم من إثراء الأفكار وأساليب التعبير .

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، 2020/2019، مر س ، ص1.

[2] – مر ن، ص ن.

مشهد يعبر عن النّص المكتوب

النّص

اسم الكاتب

– اختيار نصوص مرتبطة بالمحاور الثقافية والقيم المستهدفة يغلب عليها الطابع الوصفي عدد كلماتها يتراوح من 100 إلى 130 كلمة أغلبها مشكولة معظمها لكتاب جزائريين.

أقرأ و أفهم :

رصيدي الجديد : شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح (الربط، تعويض كلمة

- بمرادف أو ضد لها أو . . .)
- شرح مباشر في كتاب صغير (رصيدي الجديد) .
- سؤالان بعد القراءة الصامتة (لجمع معلومات مباشرة و عامة حول المقروء الاجابة على سؤال أو انجاز مهمة تعيين اختيار من متعدد (التنويع في اقتراح الأسئلة)
- بعد القراءة الجهرية طرح أسئلة لاستعادة النص وفهمه متدرجة بتسلسل وفق فقرات الكتاب مع إدراج أسئلة تكرس نمط النص
- إنجاز مهمات الإجابة عن اسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النّص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النصوص ومن النص.

- أثري لغتي : اقتراح وضعيات لإثراء اللّغة :إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه التلميذ في الإنتاج الشفوي أو الكتابي. (صفات، أضداد، مرادفات . . .) ،رصيد لغوي خاص بمجال معيّن حسب الوحدة .

ألاحظ وأكتشف: استنتاج الجمل المتضمنة الظاهرة النحوية من خلال أسئلة حول النص المكتوب أو بجمل مكيفة (المقاربة النصية)، يقرأ الجمل التي تتضمن الظاهرة على الكتاب والسبورة بالموازاة ويميزها (بالسمع وبالملاحظة)(معاينة وتمييز)

أثبت : بناء المعرفة الجديدة انطلاقا من مكتسباته القبلية تأسيس المعرفة بالتدرج من طرف التلاميذ أما حوصلة القاعدة النحوية فتكون على مسؤولية الاستاذ وبمعية التلاميذ. تسمية الظاهرة النحوية المقصودة وضبط خصائصها وإعطاء مثال عنها ونموذج في الإعراب (تأسيس المفهوم)

(نفس المنهجية المذكورة آنفا)

التعرض للصيغ الصرفية والإملائية بالتناوب

التمييز (بالسمع والملاحظة)

يتعرف عموما على الظاهرة من خلال وضع أمثلة واقتراح وضعيات للاكتشاف .

يؤسس قاعدة حول الظاهرةالمدروسة .

5- نصوص الكتاب:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي على ثلاثة وعشرين (23) نصا، ونظرا لاحتواء الكتاب على عدد معتبر من النصوص موزعة على ثمانية (08) محاور، ارتأينا أن نأخذ نصًا من كل مقطع تعليمي، وهذا حتى تكتسي الدراسة صفة التنوع في التحليل، محاولين تسليط الضوء على معرفة ورصد أهم خصائص ومبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات المتجلية في مضمون النصوص، والتأكد من حقيقة تطبيقها واقعيا على المادة التعليمية المتمثلة في الكتاب المدرسي.

جاءت نصوص الكتاب مرتبة حسب كل مقطع على النحو الآتي[1]:

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوريني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص02.

المحور	عنوان النص
القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة ماسح الزجاج جدتي
الحياة الاجتماعية	التاجماعث المعلم الجديد بين جارين
الهية الوطنية	الحنين الى الوطن الأمير عبد القادر الزائر العزيز
الطبيعة و البيئة	رسالة الثعلب البيت البيئي طاقة لا تنفذ
الصحة والرياضة	قصة زيتونة مرض سامية لمن تهتف الحناجر؟
الحياة الثقافية	أنامل من ذهب لباسنا الجميل القاص الطارق
الإبتكار والإبداع	مركبة الأعماق سالم والحاسوب ماأعظمك
الرحلات والأسفار	جولة في بلادي حكايات في حقيبتي

من خلال الجدول نلاحظ أن نصوص الكتاب تعكس "**مبدأ التنوع**" التي تقتضيه كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، فهي نصوص تتنوع بين مجالات عديدة ومختلفة منها: "**المجال الاجتماعي والثقافي والعلمي والتاريخي والوطني..وغيره**"، وهذا التنويع يهدف إلى توسيع معارف المتعلم على كافة المجالات والميادين وتنمية مكتسباته.

وقد وقع اختيارنا على نصوص من كل محور بغرض الوصف والتحليل، وهي كالآتي:

- ماسح الزجاج (ص14)
- التاجماعث (ص27)
- الأمير عبد القادر (ص48)
- طاقة لا تنفذ (ص69)
- مرض سامية (ص82)
- أنامل من ذهب (ص95)
- سالم والحاسوب (ص116)
- جولة في بلادي (ص129)

أ- طبيعة النصوص:

بعد تفحصنا لنصوص الكتاب لاحظنا أن كلَّها نصوص نثرية خالية من أي نص شعري، وقد جاءت كلماتها مشكولة لتسهيل قراءتها على المتعلمين ولفظها بشكل سليم.

وتميزت هذه النصوص بالتنوع والاختلاف في الأبعاد والقيم، كما اختلفت طبيعتها بين مقالات وقصص ومسرحيات، إلا أن نوع القصص هو الغالب على نصوص الكتاب، وذلك راجع لكون المتعلِّمين في هذه المرحلة يميلون كثيرا إلى القصص والحكايات.

وما يميز هذه النصوص هو احتواؤها على وسائل إيضاح مرفقة مع كل نص، كالصور والرسوم التي جاءت بكيفيات مختلفة ومتعددة في الدرس الواحد.

ولعل الغرض الأساسي من هذا الاستعمال هو توضيح الأفكار بشكل أقرب لذهن المتلقي وتوسيع خياله في استيعاب مضمون النص، فهذه الصور تساعد المتعلم على فهم مضمون النص، وتجعله يتفاعل معه أكثر، كما يمكنه من

خلالها أن يعبِّر عن موضوع النص دون الحاجة إليه؛ حيث إن المتعلم في هذه المرحلة يميل إلى الخيال الواسع وإلى مشاهدة الصور والتعبير عنها حسب ما يستقرؤه منها، وهذا يزيد في ثروته اللغوية ويطور لغته بشكل كبير.

فعندما يحسن المعلم تقديم الدرس وفق الطريقة المطلوبة في المنهاج التربوي، فإن ذلك ينعكس إيجابا في تحقيق الكفاءة المعرفية لدى المتعلم، من خلال إعطائه فرصة للقراءة الصامتة للنص مع ملاحظة الصور، ثم القراءة الجهرية التي تحسّن من آدائه النطقي. وكذلك إعطاء الفرصة للمعلم لكشف الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال اختلاف طريقة القراءة بين كل متعلم على حده. وهذا ما يعكس "**مبدأ تكافؤ الفرص**" الذي أتت به البيداغوجيا الفارقية.

والملاحظ على حجم هذه النصوص أنها قصيرة نوعا ما، ومختصرة في صفحة واحدة ومتكونة من فقرتين إلى خمس فقرات، ولكننا نلمس كثافة في عدد النصوص المقررة، والتي قدرت **ثلاثة وعشرين نصًا** (23)، وهذا ما ينعكس سلبا على المعلم والمتعلم –كما ذكرنا سابقا– نظرا لكون الوقت المبرمج لحصة اللغة العربية (**45د**) لا يسمح بإنهاء البرنامج في الوقت المطلوب، مما يصعب على المعلم الإلمام بكافة الدروس وتقديمها للمتعلم بالطريقة التي تناسب قدراته. أضف إلى ذلك عجزه في تقييم المتعلمين ورصد الفروق الفردية الكامنة بينهم. وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى ضعف التحصيل الدراسي عند المتعلم لا سيما الفئة ضعيفة المستوى.

ويتراوح عدد كلمات النص الواحد بين 122-145كلمة، مع وجود شرح للكلمات الصعبة، تحت عنوان "**رصيدي الجديد**" كما تُوجد بعض الأسئلة التي ينبغي على المتعلم الإجابة عنها، لاختبار مدى استيعابه للنص.

ونشير في السياق نفسه أن هذه النصوص تهدف إلى اكساب المتعلم مهارات متعددة، وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة والمشاريع المختلفة المدرجة معها، والتي تساهم كلها في إثراء الرصيد المعرفي للمتعلّم.

وبعد إطلاعنا على مضمون هذه النصوص وجدنا أنها انحصرت بين **النمط الوصفي، والسردي**، ولكن النمط الغالب عليها هو النمط الوصفي، ونادرا ما نجد **النمط الحواري**، في نص "**بين جارين ص35**" ونص "**سالم والحاسوب ص116**"، واستعمال هذا النمط في الكتاب يساعد التلميذ، ويعلمه كيف يتحاور مع من حوله.

وتحتوي النصوص على العديد من المؤشرات الخاصة بالنمط الوصفي كأدوات الربط البارزة في الوصف والتي تتصل بالمكان وكثرة المشتقات :

- اسم الفعل واسم المفعول، الصفة المشبهة والصور البيانية والمحسنات البديعية وغيرها.
- كثرة الجمل الاسمية، كثرت النعوت والأحوال وكثرة التفاصيل.
- الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال.

ومن أمثلة النصوص التي يغلب عليها النمط الوصفي نذكر ما يلي:

جدتي ص18، المعلم الجديد ص 31، الزائر العزيز ص 52، القاص الطارقي ص103...إلى آخره.

كانت هذه بعض النصوص التي تميزت بالطابع الوصفي سواء أكانت نصوص **فهم المنطوق** أو **فهم المكتوب**، فكلاهما يغلب عليه هذا النمط، والغاية من هذا النمط هو المساعدة على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولاشك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينهما يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة.[1]

ب- موضوعات النصوص:

عند تحليلنا لنصوص الكتاب لاحظنا أنها تعالج موضوعات متنوعة ذات جوانب مختلفة، منها الاجتماعية والثقافية والتاريخية والإنسانية وغيرها، فهي تناسب مستوى المتعلمين من جهة، وقدراتهم ورغباتهم من جهة أخرى؛ حيث يمكننا القول إن هناك مراعاة لمستوى المتعلمين ولحاجاتهم اللغوية والمعرفية في اختيار موضوعات النصوص، فهي تعكس بشكل كبير الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم. كما نلمس مراعاة للظروف والأوضاع الاجتماعية المرتبطة بالمتعلمين، فهناك بعض النصوص التي تعكس الأوضاع المزرية التي يعيشها أصحاب الطبقة المتدنية والفقيرة في المجتمع. مثل النص الذي جاء عنوانه"**ماسح الزجاج**" ص14

ماسح الزّجاج

تَرَى وَجْهَهُ يَوْمِيًّا في الشَّوارِعِ المُزْدَحِمَةِ ... أمامَ زُجاجِ سَيّارَتِكَ ... وَ أَنْتَ وَراءَ المِقْوَدِ، يَتَرَبَّصُ بِسَيّارَتِكَ المُتَوَقِّفَةِ، لا تَقْوَى عَلَى الفِرارِ مِنْهُ وَ أَنْتَ العالِقُ في أَزْمَةِ السَّيْرِ، يَمْسَحُ زُجاجَ السَّيّارَةِ الأَمامِيِّ بِسُرْعَةٍ فائِقَةٍ وبِبَراعَةٍ خارِقَةٍ. مِهْنَتُهُ مَسْحُ زُجاجِ كُلِّ سَيّارَةٍ عابِرَةٍ.

يَرْجو مِنْكَ بِصَمْتٍ أَنْ تُؤَدِّيَ لَهُ أَجْرًا لِقاءَ أَتْعابٍ لَمْ تَسْأَلْهُ القِيامَ بِها. لا يُلِحُّ في طَلَبٍ، ولا يُرْهِقُكَ بِسُؤالٍ. كَثيرونَ يَتَأَفَّفونَ مِنْه ولا يُعْطونَهُ شَيْئاً، فلا يُبْدي غَضَباً ولا فَظاظَةً. و القَليلونَ مِنْهُمْ يُعْطونَهُ من قِطَعِ النَّقْدِ الصَّغيرَةِ. ابْتِسامَتُهُ السّاحِرَةُ لا تُفارِقُ شَفَتَيْهِ، يَرُدُّ عَلى عَطاءِ مَنْ يُعْطيهِ بِكَلِماتِ شُكْرٍ مَحْفوظَةٍ.

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرس، ص06.

فموضوعه يحمل أبعادًا نفسية ووجدانية وقيم إنسانية تجسد معاناة الفقراء والمساكين في كسب لقمة العيش والحرص على عدم المساس بكرامتهم، كما يبرز حلم أصحاب هاته الطبقة الفقيرة في تحصيل العلم والمعرفة وعدم القدرة على الالتحاق بمقاعد الدراسة بسبب ما يفرضه عليهم الواقع المر.

فهذا النوع من المواضيع ربما يخلق في نفس المتعلم نوعاً من الحسرة والتأسف لحياة بعض الناس، كما يغرس في نفوسهم صفة التواضع والقناعة والرضى بما رزقهم الله،كما يؤثر في تحسين مستواهم من خلال السعي والكفاح لعيش حياة أفضل بعيدا عن الحزن والألم.

أنامِلُ من ذَهَب

تُحِبُّ الْجازِيَةُ الْجُلوسَ لِساعاتٍ طَويلَةٍ، تُراقِبُ أُمَّها وأُخْتَها الْكُبْرى مع الْجاراتِ وهنَّ يَصْنَعْنَ أَجْمَلَ الزَّرابي والسَّجّاد.

كانَتِ الْجازِيَةُ تُشارِكُ النِّسْوَةَ في كلِّ مَراحِلِ صِناعَةِ الزَّرْبِيَّةِ، مِنْ غَسْلِ الصّوفِ وتَجْفيفِها وتَمْشيطِها بِالْقَرْداشِ ثمَّ غَزْلِها وتَحْويلِ الْأَلْياف إلى خُيوطٍ، فَصِباغَتِها بِأَجْمَلِ الْأَلْوانِ الطَّبيعِيَّةِ، وُصولًا إلى الْمَنْسَجِ حَيْثُ تُثَبَّتُ الْخُيوطُ على الرَّكائِزِ فَتُنْسَجُ الزَّرْبِيَّةُ بَيْنَ «حَطَّةٍ ورَفْدَةٍ» ودَقِّ بِالْخِلالَةِ، في حَرَكاتٍ دَقيقَةٍ وسَريعَةٍ.

وفيما يخص النصوص التي تحمل أبعاداً ثقافية فنجد أن جل موضوعاتها مقتبسة من الواقع الجزائري ومن العادات والتقاليد الخاصة بمجتمع المتعلم، لاسيما نص"**أنامل من ذهب**[1]"ص95، الذي يحكي عن عادات من المجتمع الجزائري القديمة وهي حياكة الزرابي والسجاد بأبسط الوسائل "**كالقرداش والصوف**" وبأشهر الطرق المعروفة قديما.

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ، مرس، ص95.

فهذا النوع من النصوص يرمي إلى تذكير المتعلم بعادات الأجداد التي باتت غائبة وشبه منعدمة، في هذا العصر الذي يشهد تطورا في مختلف الإمكانات والوسائل التكنولوجية الحديثة.

ومن بين الأبعاد الأخرى المتضمنة في نصوص هذا الكتاب نجد نصوصًا تحمل موضوعاتها أبعادًا وطنية بحتة، تجعل المتعلم يعتز بهويته الوطنية الجزائرية ويحترم رموزها، كما ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية، وهذا ما نلمسه في نص **"الأمير عبد القادر"[1] ص48**، على سبيل المثال لا الحصر، فهو يجسد أقوى شخصية تاريخية جزائرية ورمز من رموز السيادة الوطنية، كما يعكس طباعه المتميزة وأخلاقه الفاضلة من صبر وشجاعة وتواضع ووفاء وعلم وثقافة.

في سَهْلِ "أغريس" قريبًا منَ مُعَسْكر، وفي مَكانٍ يُعْرَفُ "بِقَطْنَة وادِ الحَمام"، وُلِدَ الأَميرُ عَبدُ القادِرِ بْنُ مُحْيِ الدِّينِ في أُسرةٍ منَ الأَشْرافِ، وعاشَ بَيْنَ طَلَبِ العِلْمِ وحَياةِ الفُرْسانِ الشّاقّة، ومُمارَسَةِ مُخْتَلَفِ أَنْواعِ الرِّياضَة، حَتّى تَفَوَّقَ في الدِّراسَةِ وفي الفَنِّ العَسْكَرِيِّ، فصارَ عَبْدُ القادِرِ مَعْروفًا إِذْ ذاكَ كَفارِسٍ هُمام، شَديدِ البَأْس. وحَتّى عِنْدما أَصْبَحَ أَميرًا على الدَّوْلَةِ ظَلَّ يَمْكُثُ ساعاتٍ طِوالًا مُمْتَطِيًا جَوادَهُ، يَخوضُ المَعارِكَ بِنَفْسِهِ ويَتَحَدّى المَدافِعَ والرَّصاصَ مِثْلَ أَيِّ فارِسٍ مِنْ فُرْسانِه، وكانَ لِباسُهُ لا يَخْتَلِفُ عَنْ لِباسِ أَبْسَطِ النّاس: قَميصٌ مِنَ القُطْنِ عَلَيْهِ صِدارٌ مِنَ الصُّوف، وشاشٌ مِنَ الصُّوفِ الرَّقيقِ الأَبْيَض، وأَحْيانًا كانَ يَلْبَسُ بُرْنُسًا بُنِّيًّا، يَرْتَدي دائِمًا الثَّوْبَ القَوْمِيَّ الَّذي يُبْرِزُ أَناقَتَهُ، فَلَقَدْ كانَ الأَميرُ مَرْبوعَ القامَة، قَوِيًّا، مَفْتولَ العَضَلات، أَبْيَضَ البَشَرة، عَريضَ الجَبين، أَهْدابُهُ سَوْداءُ دَقيقَةٌ على عَيْنَيْنِ خَضْراوَيْن،

وهذا النوع من النصوص يؤثر بشكل إيجابي في المتعلم لاسيما في ترسيخ القيم الوطنية التي تغرس فيه روح المسؤولية وصفة الإخلاص والوفاء والتضحية في سبيل الوطن والصدق في حبه، والتفاني في حماية الأرض التي دافع عنها الرجال الأحرار، ضف إلى ذلك إضفاء رغبة للمتعلم في التطلع على كافة رموز السيادة الوطنية ومعرفة تاريخ بلاده، وكذا الأبطال والشهداء الذين ضحوا بالغالي والنفيس في سبيل عيش الأجيال القادمة بسلام وأمان ... ومن ذلك يمكننا القول إن النصوص التاريخية الموجودة في الكتاب المدرسي كلها مستمدة من الواقع الجزائري المرتبط بحياة المتعلمين، وفي هذا مراعاة

[1] - سراب بن الصيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص48.

"لأهداف المقاربة بالكفاءات التي تسعى لربط المحتوى التعليمي بالواقع الذي يعيشه المتعلم"، بالإضافة إلى نقل التراث ودراسته واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية.

وما لفت انتباهنا في تصنيف أنواع النصوص هو وجود نصوص ذات طابع علمي تمزج بين الطرافة والحقيقة، وربما الغرض من ذلك هو تقريب الصورة أكثر لذهن المتلقي وتسهيل عملية الفهم بطريقة أقل تعقيدا، ومن أمثلة ذلك نجد النص الذي بعنوان "**سالم والحاسوب**"[1] **ص116**.

المقطع 7

سالمٌ والحاسوب

كانَ سالمٌ يَتَجَوَّلُ في أَزِقَّةِ الْمَدينَةِ، يَقِفُ أَمامَ واجِهاتِ الْمَحَلاَّتِ الْمُتَخَصِّصَةِ في بَيْعِ الأَجْهِزَةِ الإِلِكْترونِيَّةِ لأنَّه يُريدُ أَنْ يَقْتَنِيَ حاسُوبًا مَحْمولا. رأى واحِدًا صَغيرَ الْحَجْمِ فَدَنا لِيَقْرَأَ ثَمَنَهُ قائلاً في نَفْسِه: لَعَلَّ هَذا الصَّغيرَ يَكونُ ثَمَنُهُ في مُتَناوَلي.

تَراجَعَ سالمٌ إلى الْوَراءِ لأنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعْرِهِ الْباهِظ.

– هَلْ يَسْتَحِقُّ هَذا الْحاسوبُ الصَّغيرُ هَذا الْمَبْلَغَ الْكَبيرَ الَّذي لَوْ عَزَمْتُ عَلَى شِرائِهِ، فِعْلاً، لَكَلَّفَني كَثيرًا ؟!

وَإِذا بِالْحاسوبِ الصَّغيرِ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتَقِنُ غَضَبًا !

– أنا لَسْتُ صَغيرًا، كَما تَظُنُّ، أَيُّها السَّيِّد!.. أنا حاسوبٌ عِمْلاَقٌ لا نَظيرَ لي في أَيِّ مَكانٍ آخَرَ، وَلِهَذا تَجِدُ ثَمَني غالِيًا !

ـ أَلا تَخْجَلُ مِنْ نَفْسِكَ أَيُّها الْقَزَمُ ؟ !.. كَيْفَ تَدَّعي أَنَّكَ عِمْلاقٌ وَحَجْمُكَ صَغيرٌ، لاَ يَتَعَدّى عِشْرينَ سَنْتِمِتْرًا طُولاً عَلى خَمْسَةَ عَشَرَ سَنْتِمِتْرًا عَرْضًا، و سَنْتِمِتْرَيْنِ سُمْكًا؟!

فهذا النص يعكس حقيقة علمية للحاسوب، ومدى فائدته وقدرته في تجسيد العالم في أقرب صورة، حيث تم تقديم معلومات عن الحاسوب والتعريف به بطريقة طريفة أكثر، لجعل المتعلم مستمتعاً بقراءة النص، بعيدا عن الملل الذي يبعده عن التركيز والذي يجعله غير مهتمٍ بالنص وغير منسجمٍ معه، فمن الضروري أن يكون النص عاكسا للميولات النفسية للمتعلم ومراعيا لرغباته الشخصية، وهذا ما تفرضه "**بيداغوحيا الكفاءات**".

[1] - سراب بن الصيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص116.

فلهذا النوع من النصوص أثر كبير في اكساب المتعلم مبادئ استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي، ومن ذلك توسيع قدرات المتعلمين وتنمية ذكاءاتهم المتعددة، وهذا ما يتوافق مع "**مبدأ الذكاءات المتعددة**" في "البيداغوجيا الفارقية".

وفيما يتعلق بمجال **الطبيعة والبيئة** فنجد أن فحوى هذه النصوص يحمل قيماً ومبادئ عديدة يحاول غرسها في المتعلم، كأن يبدي المتعلم مسؤوليته تجاه البيئة والصحة والعالم الحي، فيعرف بذلك أهم الوظائف الكبرى للكائن الحي (التكاثر، النمو، التغذية، التنقل...)، وتفاعل هذه الوظائف مع البيئة، فنأخذ على سبيل المثال نص"**طاقة لا تنفذ ص69**" نجده يتناول موضوع علمي تكنولوجي، يتحدث عن أهمية الطاقة في حماية البيئة والطبيعة، وأن سوء استغلالها يؤدي حتما إلى نفاذها و هذا ما قد ينعكس سلبا على الحياة البشرية جمعاء.

طَاقَةٌ لا تَنْفَدُ

بَدَأَتْ حِصَّةُ التَّرْبِيَةِ الْعِلْمِيَّةِ والتِّكْنولوجِيَّةِ، وانْبَعَثَ صَوْتُ الْمُعَلِّمَةِ يُسْكِتُ الضَّوْضاءَ الَّتي كُنّا نُحْدِثُها فَقالَتْ: «اِجْلِسوا الآنَ وانْتَبِهُوا. أَطْفِئي الْمَصابيحَ يا كَريمَة، واحْجُبي نورَ الشَّمْسِ بالسَّتائِرِ». ثُمَّ بَدَأَ الْعَرْضُ بالعاكِسِ الضَّوْئي.

قالَ السّارِدُ: مَصادِرُ الطّاقَةِ بَدَأَتْ تَتَناقَصُ، فَمُدَّخَراتُ الْفَحْمِ والنِّفْطِ والْغازِ أَخَذَتْ تَنْفَدُ. لأَنَّ الإِنْسانَ يَسْتَغِلُّها دونَ هَوادَةٍ. وكَثْرَةُ وَسائِلِ النَّقْلِ تَسَبَّبَتْ في تَلَوُّثٍ دائِمٍ لِلْبيئَةِ.

فهذا النص يهدف إلى جعل المتعلم يتحلى بروح المسؤولية في استهلاك الأشياء من حوله وإعطائها قيمة أكبر، ضف إلى ذلك المساهمة في حفظ الموارد الطبيعية وحسن استعمالها.

كما نلمس أيضا نصوصاً ذات بعد حضاري تعطي ثقافة البلدان وحضارتهم العريقة، كما تبرز أهم الأماكن السياحية التي يقصدها المسافرون في رحلاتهم.

وربما الغرض من توظيف هذا النوع من النصوص هو جعل المتعلم يعي تعدد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب حضارة وثقافة بلاده، لاسيما في نص "**جولة بلادي**[1] **ص129**" الذي يبرز مضمونه أجمل المناطق السياحية في الجزائر، مدعما بصور لأماكن ساحرة تزخر بها البلاد، والتعريف بأهم الأماكن التي يقصدها الزائرون بشكل كبير، كالمركب السياحي"**سيدي فرج** "والمسرح الروماني، سهل متيجة وجبال التيطري و غيرها.

جَوْلَةٌ في بِلادي

«أَرْجو يا أَبْنائي أَنَّكُمْ قَضَيْتُمْ يَوْمًا مُمْتِعًا في الْمُرَكَّبِ السِّياحِيِّ «سيدي فرج»، واكْتَشَفْتُمْ فَنادِقَهُ ومَحَلاَّتِهِ التِّجارِيَّةَ، وزُرْتُمْ مَسْرَحَهُ الرُّومانِيَّ، واسْتَجْمَمْتُم على شَاطِئِهِ الْجَميلِ». – قالَ الْجَدُّ لأَحْفادِهِ – وعَلاماتُ الْبَهْجَةِ والْانْشِراحِ بادِيَةٌ على وُجوهِهِم مِنْ نَشْوَةِ الْمُتْعَةِ بِهَذا الْمَكانِ الرّائِعِ.

أَقْلَعَتِ الطَّائِرَةُ وارْتَفَعَتْ في السَّماءِ و بَدَأَتِ الْمُضِيفاتُ تُسْهِرْنَ على راحَةِ الْمُسافِرِينَ فَتَسْأَلُ

هَذا وتَطْمَئِنُّ على ذاكَ. نَظَرَتْ بَسْمَةُ مِنَ الْكُوَّةِ وقالَتْ لإِحْداهُنَّ: ما هَذا الْبِساطُ الأَخْضَرُ الَّذي نَراهُ تَحْتَنا؟ فاقْتَرَبَتْ مِنْها مُبْتَسِمَةً وقالَتْ: ذلِكَ سَهْلُ مَتِيجَةَ، وتِلْكَ جِبالُ لِتْيْطَري. انْظُري يا بُنَيَّتي، ما أَجْمَلَ بِلادَنا! هَذِهِ أَيْضًا سُهولُ الشِّلَفِ وغِلِيزانَ ومُسْتَغانِمَ، وكَذلِكَ جِبالُ الْونْشَرِيسِ.

[1] – سراب بن الصيد بوربي وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص129.

فإدراج هذا النوع من النصوص يجعل المتعلم عارفا بوجود مؤسسات وهيئات دولية معروفة في محيطه كما تتكون لديه فكرة عامة عن مهامها.

وهناك نصوص أخرى ذات طابع اجتماعي مثل نص "**بين جارين**[1] **ص35**" يحمل قيما تشير إلى روح المحبة والمودة بين أبناء الحي الواحد، و التحلي بروح التعاون والعمل الجماعي، و الصدق في التعامل.

سُعاد: (مُقاطِعَةً) ومادامَ من حَقّي فكيف تُكَلِّمينَني في هذا المَوْضوع؟! وماذا تُريدين مَنّي الآن.
سميرة: أن تَتَكَرَّمي بإزالَةِ هذه البُقْعَةِ البَشِعَةِ من حائِطِنا.
سُعاد: تَعْنين أن أُحْضِرَ مُبَيِّضًا لإزالَةِ البُقْعَةِ على نَفَقَتي؟ هذا كَثيرٌ عليّ.
سميرة: يا سُعاد، ليس هناك أحسَنُ من التّفاهُم،أَرْجوك، تَصَوَّري نَفسَكِ مَكانَنا.
سُعاد: حَسَنٌ، سَأُحْضِرُ المُبَيِّضَ، في الحَقيقَةِ الذَّنْبُ ذَنْبي فقد سَقَطَ مَنّي دَلْوُ الماءِ أَثْناءَ التَّنْظيفِ، سَأَكونُ حَذِرَةً في المَرَّةِ القادِمَة.
سميرة: شُكراً جَزيلاً يا سَيِّدة سُعاد، في النِّهايةِ نحن جيرانٌ وَأَهْل.

فهذا النص يبرز جانبا أخلاقياً يتمثل في احترام الجار، وحفظ كل منهما لحقوق وواجبات الآخر فحسن المعاملة وطيب الخلق يقوي أواصر الأخوة و المحبة، وهذا ما يجب ترسيخه في ذهن المتعلم.

كما نجد نصوصا تهتم بالمجال الصحي والرياضي، لاسيما نص"**مرض سامية**"[2] **ص82** الذي يتضمن معلومات صحية تزيد من ثقافة المتعلم، فهذا النص مستمد من الواقع المعاش، كما نجد أيضا نص "**لمن تهتف الحناجر**"[3] **ص86**، فهو نص ترفيهي بامتياز يجعل المتعلم مندمج أكثر مع سير الدرس، خاصة وأن موضوعه يتحدث عن مباراة كرة القدم المحبوبة عند الأطفال لاسيما الذكور، حيث يمكننا القول أن إدراج هذا النوع من النصوص في المقررات الدراسية قد يبعد الملل نوعا ما عن المتعلمين، ويجعلهم أكثر تفاعلا مع نشاط القراءة، وأكثر حماسا في الإجابة عن

[1] – سراب بن الصيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص35.
[2] – مرن، ص82.
[3] – مرن، ص86.

الأسئلة التي يطرحه المعلم، ومن ذلك يكون هناك تحقيق لمبدأ التطبيق الذي يسمح للمتعلم بتوظيف معارفه القبلية وآرائه وأفكاره المختلفة فيكون بذلك نشطا في تعليمه.

5

لِمَنْ تَهْتِفُ الحَناجِرُ؟

مُدَرَّجاتُ المَلْعَبِ مُكْتَظَّةٌ بِالْمُتَفَرِّجِينَ... اَلصَّمْتُ يُخَيِّمُ عَلى الجَمِيعِ، فَلا تَسْمَعُ إِلّا أَصْواتَ تَنَفُّسِ اللّاعِبِينَ وَقَدْ أَجْهَدَهُمُ الجَرْيُ، نَحْنُ الآنَ في الدَّقائِقِ الأَخِيرَةِ... اَلْحَكَمُ وَضَعَ صَفّارَتَهُ في فَمِهِ وَبَدَأَ يَنْظُرُ إِلى ساعَتِهِ مِنْ حِينٍ لِآخَرَ، لَعَلَّ الوَقْتَ الرَّسْمِيَّ قَدِ انْتَهى. كُنْتُ أَمامَ حارِسِ فَرِيقِنا، فَقُلْتُ في نَفْسي: «اَلْيَوْمَ يَوْمُكَ يا بَشِيرُ فَنَحْنُ إِنْ لَمْ نَنْتَصِرْ فَعَلى الأَقَلِّ يَجِبُ أَنْ نَتَعادَلَ»، كانَ العَياءُ بادِيًا عَلَيَّ، اَلْعَرَقُ يَغْسِلُ جِسْمي كُلَّه.

مما سبق عرضه يمكننا القول إن نصوص الكتاب المدرسي – المدونة – لم تقتصر على مجال واحد فقط، إنما تعددت مجالاتها و تنوعت بذلك أبعادها وقيمها الفنية والجمالية، وهي لم تبتعد بذلك عن واقع المتعلم، بل كانت كلها موصولة بالمجتمع و بالحياة الاجتماعية والثقافية وغيرها.

ولكن ما لفت انتباهنا بعد تحليل هذه النصوص هو افتقارها للنصوص الدينية، أي نلاحظ غياباً كليًا للمجال الديني في هذا الكتاب، وهذا ما يستهجن عليه عدم الاهتمام بالمبادئ والقيم الدينية وانعدامها في المحتوى اللغوي، فمن المستهجن ونحن في دولة إسلامية عربية على وجه التحديد أن تغيب عن مقرراتها الدراسية نصوص دينية محضة، وهذا قد يكون له تأثير سلبي على المتعلم وسببا لإبعاده عن تعاليم دينه.

ج- طبيعة لغة النصوص ومدى ملاءمتها للمستوى اللغوي للمتعلّم:

بعد اطلاعنا على مضمون هذه النصوص، لمسنا أن طبيعة اللغة المستعملة تفوق نوعا ما قدرات المتعلمين، ولا تراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم؛ حيث نجد توظيف بعض الألفاظ الغريبة على المعلم نفسه، وهذا بشهادة بعضهم من خلال الإجابة على الاستبانة. والتي يتعذر على المتعلم في هذا السن فهمها، كمفردة "**حشد**"، وما يرادفها من

"**جمع من الناس**"، ومفردة "**اللائق**"، وما يرادفها من"**الملائم– المناسب**"، وكذلك مفردة "**لاح لي**"، التي ترادفها مفردة "**ظهر لي– بدا لي**"، ومفردة "**فجوة**" التي ترادفها مفردة "**ثقب**"، فهذه المفردات غير مناسبة للمتعلمين في هذه السنة، ولو أُضيف إلى ذلك توظيف هذه الكلمات في جمل لكان أنفع وأحسن، لما فيه من الجمع بين الشرح بالمرادف، والتمثيل المساعد على الاستعمال وحسن التوظيف، وبذلك يتمكن المتعلم من استيعاب معناها أكثر، ويقوى على استعمالها. وقد لاحظنا بعض المفردات والعبارات التي يصعب على المتعلم فهمها كمفردة "**عرج** " وعبارة "**كلما دعت الحاجة إلى ذلك**" حيث نجد هذا الأسلوب صعب على المتعلم، أما بالنسبة لعلامات الترقيم فكانت موظفة من (**فاصلة، علامة تعجب، نقطتين...**)؛ حيث تساعد هذه العلامات في عملية الفهم عند المتعلم أثناء القراءة.

كما أن هناك نصوصاً استُخدمت فيها كلمات تعكس ثقافة المجتمع الجزائري وعاداته، وهي ألفاظ لا تخرج عن نطاق القاموس اللغوي القديم، بل لها دلالة خاصة لا تؤديها الألفاظ العربية، تعكس خاصية كل مجتمع وثقافته، فمثلا نص "**تاجماعث**[1] ص27" يحتوي على ألفاظ غريبة الدلالة نوعا ما على المتعلم خاصة في هذه المرحلة، ولكنها مقتبسة من التراث الأمازيغي الأصيل، مثل لفظة "**تاجماعث**" والتي يعني بها جمعية تعمل الخير في المجتمع، و"**الضامن**" الذي يمثل الحي، و"**لوكيل**"وهو المسؤول المالي.

كما نجد أيضا في نص "**الزائر العزيز**[2] **ص35**" توظيف كلمات تبدو للقارئ في الوهلة الأولى كأنها مزيج بين الفصحى والعامية، ولكنها مستمدة في الحقيقة من المعجم العربي القديم، مثل : لفظة "**نانا**" التي تعني "**الجدة**"، و"**الكنة**" التي تعني "**العروس**" و"**الكانون**" الذي يعني "**الموقد**" و"**الكسرة**" التي يعنى بها "**الرغيف**"... وغيرها من الألفاظ الأخرى المستمدة من ثقافة المجتمع الجزائري. فهي بذلك تهدف لربط المتعلم بثقافة بلاده، وتعزز فيه حب التطلع والاستكشاف حتى يتسنى له توسيع خلفياته المعرفية عن تعدد ثقافات بلاده.

[1] - سراب بن الصيد بوربني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص27.

[2] – مرن، ص35.

التّاجماعث

اِحْتَلى الشَّيْخُ «مُحَنْد» مَكانًا في ساحَةِ الْمَسْجِدِ مُتَوَسِّطًا «تاجْماعث الْخير» وَ الْجَميعُ يَتَطَلَّعونَ إلى ذَلكَ الْوَجْهِ الَّذي ارْتَسَمَتْ عَلَيْهِ عَلاماتُ الرَّزانَةِ وَالذَّكاءِ وَدَلائِلُ الْعافِيَةِ، رَغْمَ الأيّامِ و السِّنين. و على غَيْرِ عادَتِهِ كانَتْ نَظَراتُهُ تُشِعُّ بالْغَضَبِ وَ الْحِدَّةِ، وَانْتَفَضَ الرَّجُلُ الَّذي ناهَزَ التِّسْعينَ واقِفًا بِقامَتِهِ الطَّويلَةِ، وَجِسْمِهِ النَّحيفِ، وَتَكَلَّمَ الْعاقِلُ الأَكْبَرُ «لَمين تاجماعث» مُخاطِبًا «ارزقي» وَالْحُضورُ يَتَرَقَّبونَ وَيَتَلَهَّفونَ لِسَماعِ كَلِماتِهِ: عَجَبًا و أَنْتَ سَليلُ أَعْيانِنا وَ عُقَلائِنا، كَيْفَ تُريدُ أَنْ تَتَمَلَّصَ في كُلِّ مَرَّةٍ مِنَ الْمُساهَمَةِ في «التويزة» الَّتي تُشَكِّلُ نَواةَ أَهْلِنا وَ الَّتي بِفَضْلِها تَجاوَزْنا كُلَّ الْعَوائِقِ وَجَسَّدْنا مَشاريعَنا الْمُشْتَرَكَةَ الَّتي كُنْتَ أَوَّلَ مَنِ انْتَفَعَ بِها ! !

وَ بِصَوْتٍ خافِتٍ لا يَكادُ يُسْمَعُ رَدَّ ارزقي «إنَّ ظُروفي الْمالِيَّةَ لا تَسْمَحُ، لَقَدْ شارَكْتُ في شَهْرِ رَمَضانَ الْفارِطِ لِتَوْفيرِ الطَّعامِ لِعابِري السَّبيلِ، و بَعْدَها لِكِسْوَةِ الْفُقَراءِ في الْعيدِ.... وَ هَذا كَثيرٌ عَلَيَّ. فَقاطَعَهُ «لَوكيلْ تاجْماعث»: أَنْتَ لَمْ تَدْفَعْ دينارًا واحِدًا وَ سِجِلُّ الْمُحاسَبَةِ هاهُنا.... أَخوكَ مَنْ دَفَعَ عَنِ الْعائِلَةِ !.

نَظَرَ الشَّيْخُ محند إلى ارزقي وَ قالَ لَهُ مُعاتِبًا : إنَّ بَيْتَ حَميدٍ احْتَرَقَ عَنْ آخِرِهِ.... وَهُوَ وَ عائِلَتُهُ لا سَقْفَ يَأْويهِم، كَيْفَ تَحْلو لَكَ السَّكينَةُ إلى بَيْتِكَ وَ أَهْلِكَ، وَجارُكَ فِراشُهُ الأَرْضُ وَ غِطاؤُهُ السَّماء!. تَدَخَّلَ «الضّامِن» مُمَثِّلُ الْحَيِّ لِتَهْدِئَةِ الْوَضْعِ: سَيُشارِكُ ارزقي في إعادَةِ بِناءِ مَنْزِلِ حَميدٍ، فَهُوَ بَنّاءٌ ماهِرٌ، أَتَعَهَّدُ بِذَلِكَ.

«إنَّهُ آخِرُ إنْذارٍ لَكَ يا أَرزقي» – أَضافَ «محند» وَ كُلُّهُ هَيْبَةٌ وَ وَقارٌ – وَ إلاّ سَتُطَبَّقُ عَلَيْكَ قَوانينُ "تاجماعث". سَتَدْفَعُ غَرامَةً ماليَّةً وَتُحْرَمُ مِنْ خَدَماتِ "التويزة" وَ نَفْرِضُ الْعُزْلَةَ عَلَيْكَ. طَأْطَأَ ارزقي رَأْسَهُ و هو يَعْلَمُ انَّ «لمين تاجماعث» لا يُخْلِفُ وَعْدًا إذا وَعَدَ.

مستوحى من روبرتاج – نوال مسيخ – صحيفة اليوم

المقطع الثاني

الزّائرُ العزيز

3

تُقَلِّبُ «نانا» عائِشَةُ بِمَهارَةٍ قُرْصَ الْكَسْرَةِ اللَّذيذَةِ، وَنارُ الْكانونِ تَلْفَحُ وَجْهَها الَّذي حَمَلَ آثارَ الزَّمَنِ، وَالأَحْفادُ السَّبْعَةُ يُحيطونَ بِها يَنْتَظِرونَ أَوَّلَ دُفْعَةٍ مِنَ الْخُبْزِ... فَجْأَةً جاءَتِ الْكُنَّةُ رَحيمَةُ إلى الْجَدَّةِ: «أَمُرَّ ما يَحْدُثُ في الدَّشْرَةِ يا نانا عائِشَة، لَعَلَّه خَبَرٌ عَنْ مُصْطَفى....» وما كادَتْ تُنْهي كَلامَها حَتّى دَخَلَ مُصْطَفى حَوْشَ الدّارِ فَبَقِيَتْ «نانا» عائِشَةُ مَذْهولَةً تَنْظُرُ إلى ابْنِها الَّذي بَدا شاحِبَ الْوَجْهِ، نَحيفَ الْجِسْمِ. انْحَنى بِسُرْعَةٍ يُقَبِّلُ يَدَ أُمِّهِ، وَأَحاطَ بِهِ أَوْلادُهُ، فَأَخَذَ يُعانِقُ هَذا و يُداعِبُ ذاكَ ....، و عَمَّتِ الْفَرْحَةُ الْبَيْتَ، بَلِ انْتَشَرَتْ في كُلِّ قَريةِ «انْرَكَبْ»، فَلَقَدْ ذاعَ خَبَرُ فِرارِ مُصْطَفى بْنِ بولعيد مِنْ سِجْنِ الْكُدْيَةِ.

جَلَسَ مُصْطَفى وَأَبْناؤُهُ مُتَشَبِّثونَ بِهِ، و نانا عائِشَةُ قَدْ عادَتِ الابْتِسامَةُ إلى مُحَيّاها، وما هِيَ إلّا ساعاتٌ قَليلَةٌ قَضاها مُصْطَفى مَعَ أَهْلِهِ، حَتّى جَمَعَ بَعْضَ الْمَلابِسِ والْمُؤونَةِ وَهَمَّ بِالْخُروجِ مُوَدِّعًا، فَتَنَهَّدَتْ نانا عائِشَةُ قائِلَةً: لَو أَنَّكَ تَبْقى مَعَنا بَعْضَ الأَيّامِ يامُصْطَفى. فَأَجابَها مُصْطَفى: لا بُدَّ أَنْ أَلْتَحِقَ بِرِفاقي يا «لُمّيمَة»، و إنْ بَقيتُ سَأُعَرِّضُ كُلَّ مَنْ في الْقَرْيَةِ لانْتِقامِ الْعَدُوِّ، فَقالَتْ له «نانا» عائِشَةُ وَهِيَ تَبْتَلِعُ دُموعَها: رافَقَتْكَ السَّلامَةُ، حَماكَ اللهُ وَنَصَرَكَ. وَبَقِيَتْ تَتْبَعُهُ وهو يَبْتَعِدُ عَنِ الدّارِ مَعَ مَوْكِبٍ مِنَ رِجالِ «انْرَكَبْ» وَقَطْعَةُ الْكَسْرَةِ لا تَزالُ ساخِنَةً في جَيْبِهِ.

عن كتاب من أبطال الثورة : من هو مصطفى بن بولعيد – دليلة بركان –

المقطع الثالث

6- الظواهر اللغوية:

احتوى الكتاب المدرسي على ظواهر لغوية متنوعة في كل وحدة، تمثلت في الظواهر "**النحوية والصرفية الإملائية والأسلوبية**"، فهي متضمنة في دروس القواعد التي تكمن أهميتها في حفظ اللسان والقلم من اللحن والخطأ، فلا شك أنها الوسيلة الناجعة التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من لغته وجعله قادرا على التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

فبعد أن يتعرف المتعلم على النص فكريا ينتقل إلى التوظيف اللغوي و المتمثل في الأنشطة المدرجة ضمن الظواهر اللغوية **الأسلوبية منها والنحوية والصرفية والإملائية**.

وقد توزعت الظواهر اللغوية المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي وفق كل مقطع على النحو الآتي[1]:

المقطع	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية	الظواهر الإملائية
01	ألفاظ النسبة	أنواع الكلمة	الضمائر النفصلة	
	ظروف الزمان	الفعل الماضي		التاء المفتوحة في الأفعال
	التشبيه:ك	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب	
02	العطف	الجملة الفعلية		التاء المفتوحة في الأسماء
	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب	
	المفعول المطلق	المفعول به		التاء المربوطة
	س/سوف	الجملة الاسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص02.

03	صفات الشخصية	الصفة		الهمزة المتوسطة على الألف
	ما إن....حتى...	الفعل الازم والفعل المتعدي	تصريف الفعل المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب	
04	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر		الهمزة المتوسطة على الواو
	التشبيه ب: كان	المضاف اليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	
	الفاظ النسبة	فعل الأمر		الهمزة المتوسطة على النبرة
05	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر	
	بينما...إذ...ب....	كان وأخواتها		الهمزة في آخر الكلمة
	التعجب ب : ما أفعل...	الحال	اسم الفاعل	
06	ظروف المكان	المفعول المطلق		الأسماء الموصولة
	لولا.....ل...	المضارع المجزوم	اسم المفعول	
	الاستثناء ب : إلا – سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول		الألف اللينة في الأفعال
07	الاستدراك ب :لكن	علامات الرفع في الأسماء	الاسم في المفرد والمثنى	

	التفضيل	علامات نصب الاسم		الألف اللينة في الأسماء
	أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر	
08	شمالا- جنوبا شرقا – غربا	المبني والمعرب		الألف اللينة في الحروف
	ظروف المكان	الفعل الصحيح والفعل المعتل	الاسم في المفرد وجمع مذكر سالم	

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن الظواهر اللغوية قد توزعت حسب كل مقطع؛ حيث تساوت دروس "**الأساليب**" و"**التراكيب النحوية**" مع عدد النصوص المقدرة **بثلاثة وعشرين نصا**، معنى ذلك أن كل نص يتبعه درس في الأسلوب ودرس في النحو؛ أي إن كلتا الظاهرتين شاملة للمقرر الدراسي، أما ظاهرتا **الصرف والإملاء** فلم تكن شاملة لكل المقرر الدراسي، بل كانتا متعاكسة؛ حيث نلمس تبادلاً في استعمالها بين الحين والآخر، ولا وجود لتقابل بينهما، فالمقطع الذي يحتوي على درس في الصرف نجده في المقابل لا يحتوي على درس في الإملاء والعكس.

ولاشك أن عماد تدريس القواعد أو الظواهر اللغوية على اختلاف أنواعها هو عرض أمثلة عديدة ومناقشتها والربط بينها، ثم استنباط الأحكام العامة منها ثم التطبيق عليها عن طريق التمارين المختلفة.[1]

لكن ما لاحظناه خلال تفقدنا لدروس القواعد في الكتاب أنها مختصرة جدا؛ حيث نجد في كل وحدة صفحة واحد شاملة لدرسي النحو والصرف أو النحو والإملاء معا، وهذا راجع لقلة الأمثلة المدعمة للظاهرة المقدمة؛ حيث لمسنا أن معظم دروس الظواهر اللغوية على اختلافها تفتقر لكثرة الأمثلة والشواهد، وأن جلها يقتصر على مثالين أو ثلاثة أمثلة على الأكثر، باستثناء الظواهر الأسلوبية التي يتم فيها تقديم كل ظاهرة في صفحة كاملة، وتتم طريقة استنباط القاعدة شفويا من خلال التعبير عن صورة أو أكثر موجودة في أعلى الصفحة، ثم الإجابة عن بعض الأسئلة التي تكون بمثابة تمرين شفوي يختبر فيه مدى فهم المتعلم واستعابه لتلك الظاهرة، من خلال الحوار المتبادل بين المعلم وتلاميذ الصف، وللتوضيح أكثر قررنا تقديم نموذج خاص بكل ظاهرة لغوية على حده حسب ما ورد في الكتاب على النحو الآتي:

[1]- ينظر جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، دمشق، سوريا، ط12، 2012م، ص135.

1- درس في الظواهر الأسلوبية "التشبيه ب ك"

المقطع الأول: القيم الإنسانية

الوحدة الثانية: جدتي

أشاهد وأعبِّر

اِستعمل الصيغة

التشبيه ب:"ك"

- لحية جدي بيضاء كالثلج.
- معلمتي حنونة كأمي.
- عبر باستعمال التشبيه ب :"ك" مثل : واسع كالمحيط.

أصفر- يمتص- واسع – البلور- شامخ- البرق- الإسفنجة – رفيع- يومض- الخيط- صاف – الذهب- الجبل – المحيط.

- كون جملا أخرى باستعمال التشبيه ب "ك"

نستنتج من خلال هذا المثال، أن هذا النوع من الدروس يعتمد على طريقة المشافهة بشكل واضح وجلي، وذلك نظرا لقلة الأمثلة الواردة وكذا غياب القاعدة الخاصة بالظاهرة، وهذا من شأنه أن ينمي مهارة التعبير الشفوي عند المتعلم، فيصبح بذلك قادرا على التواصل بلغة سليمة، فيتم بذلك إنماء الكفاءة التواصلية لديه من خلال إعطائه فرصة للمشاركة والتفاعل مع الدرس.

2- درس في قواعد النحو:"الجملة الفعلية"

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية

الوحدة الأولى: التاجماعت

ألاحظ وأكتشف

- نظر الشيخ محند إلى أرزقي غضب . – تدخل الضامن ممثل الحي لتهدئة الوضع.
- ما نوع الكلمة في بداية هذه الجمل ؟ استنتج نوع هذه الجمل.

أُثَبِّتْ

- إذا أردنا أن نعرف نوع الجملة، علينا أن نحدد نوع أول كلمة فيها (**اسم أو فعل**).
- الجملة الفعلية هي كل جملة بدأت بفعل مثل:" **يتضامن**" الجيران في الأفراح والأحزان "**خجل**" أرزقي من تصرفه.

3- درس في قواعد الإملاء:" التاء المفتوحة في الأسماء"

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية

الوحدة الأولى : التاجماعت

ألاحظ وأكتشف

- ستدفع غرامة مالية و تحرم من **خدمات** التويزة .
- **بصوت** خافت لا يكاد يسمع رد أرزقي.
- كيف كتبت التاء في آخر الكلمات الملونة؟ اسم فعل حرف
- ما نوع هذه الكلمات؟ جمع مؤنث مفرد جمع مذكر جمع مؤنث
- لاحظ كلمة "صوت"، ما عدد حروفها، ما هي حركة الحرف في وسط الكلمة؟

أُثَبِّتْ

تكتب التاء مفتوحة في الأسماء إذا كانت هذه الأسماء:

- **جمع مؤنث سالم** مثل: معلوم**ات** – مهذب**ات**.
- **اسما ثلاثيا ساكن الوسط**: زي**ت** – بي**ت** – حو**ت**.

4- درس في قواعد الصرف:" تصريف فعل الأمر"

المقطع الخامس: الصحة والرياضة

الوحدة الأولى: قصة زيتونة

ألاحظ وأكتشف

الزيتونة تطلب من صالح أن يسمع إلى ما تقول: **أَنْتَ** اِسْمَعْ هذا الكَلامَ.

- أُلاحِظُ تصْريفَ الفِعلِ "**سَمِعَ**": **أَنْتِ** اِسْمَعِي هذا الكَلامَ./ **أنتما** اِسْمَعَا هذا الكَلامَ.

أنْتُم اِسْمَعوا هذا الكَلامَ /**أَنْتُنَّ** اِسْمَعْنَ هذا الكَلامَ.

- هل زيدت حُروفٌ في أول فعل الأمر ؟ ما هي الحوف التي زيدت في آخره؟

أُثَبِّتْ

- أُصَرِفُ الفِعلَ "**جَعَلَ**"في الأمر كما يلي:

	المُفْرد	المُثنى	الجَمْع
المخاطب المذكر	أنتَ اِجْعَلْ	أنتما اِجْعَلا	أنتم اِجْعَلُوا
المخاطب المؤنث	أنتِ اِجْعَلِي	أنتما اِجْعَلا	أنتن اِجْعَلُوا

➢ طبيعةالقواعد اللغوية، ومدى ملاءمتها للمستوى الفكري للمتعلّمين:

بعد عرض النماذج الخاصة بالظواهر اللغوية المقررة في الكتاب المدرسي يمكننا القول إنها تتميز بخاصية "**التنوع**" حيث تنوعت دروس القواعد بين قواعد الصرف والنحو والإملاء، مرفقة بأمثلة بسيطة غير معقدة ملائمة جلها لمستوى المتعلم وقدراته، كما نجدها مقتبسة كلها من النصوص الخاصة بكل وحدة، ولا تكاد تخرج عن نطاق النص الذي تحكمه "**المقاربة النصية**"، أما الظواهر الأسلوبية فهي بمثابة إنتاج شفوي يتم من خلال وصف سندات متنوعة والتعبير عنها شفويا في وضعيات تواصلية دالة حسب أسلوب كل متعلم، وبهذا يتم منح المتعلم فرصة لتفجير قدراته ومهاراته في التعبير والتواصل بلغة مسترسلة.

ولا بد أن نشير أيضا إلى أن توزيع الظواهر اللغوية وفق كل وحدة تم فيه اِعتماد "**مبدأ التدرج**"، من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وهذا ما يعكس "مبدأ كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات" في مراعاة مستوى المتعلم و تقديم المادة التعليمية وفق ما يراعي حاجياته ورغباته، ضف إلى ذلك أن اِعتماد "**مبدأ التدرج**" في التعليم يعطي للمعلم فرصة لكشف الفروق الفردية بين المتعلمين، لاسيما من خلال التفاعل والمشاركة داخل القسم، و في مدى فهمه لمضمون القاعدة وقدرته في التطبيق والتمرن عليها، وبذلك يتم تحقيق "**مبدأ تكافؤ الفرص**" الذي تقتضيه كلا المقاربتين.

وما يجدر الإشارة إليه أنه قبل نهاية كل مقطع نجد محطة "**الإدماج**"، المتمثلة في إدراج نص إدماج تدمج خلاله كل ميادين اللغة، لاسيما تمرين حول النص المكتوب وآخر حول كل ظاهرة نحوية، صرفية أو إملائية، وتدريب حول التعبير الكتابي "**أعبر كتابيا**"ويتم اِختتام المقطع بمشروع لغوي يتم فيه اِقتراح وضعيات يتطلب حلها تجنيد الموارد السابقة وإدماجها، حيث تتضمن هذه الوضعيات أنشطة يتعلم فيها المتعلم (الوصف، تلخيص فقرات، التصرف في النصوص وإثرائها بأنماط مختلفة..).

وفيما يخص "**المحفوظات**" فقد تم اقتراح محفوظتين في كل مقطع تقدم واحدة مع الأسئلة لإثرائها والاستئناس بموضوعاتها، والثانية يتعامل معها المعلم بالطريقة نفسها.

كما يحتوي كل مقطع على نشاط بعنوان "**أوسع معلوماتي**" يتم فيها اقتراح نصوص نثرية، من خلالها يتم توسيع أفق المتعلم فيما يتعلق بكل مقطع تعلمي.

ثالثاً: قراءة في كراس النَّشاطات في اللغة العربية

إن تعلّم اللغة العربية غير مقتصر على نصوص الكتاب فقط، بل على تقديم معارف أخرى هدفها إثراء معلومات المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته، وهذا ما نجده في كراس النَّشاطات الذي ورد في مقدِّمته أنه يأتي مكمّلا لكتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

فهو يفتح فسحة للتلميذ من أجل تكريس التَّعلُّمات التي اكتسبها، لأن التعلم لا يمكن أن أن يتم من الوهلة الأولى ولا يكون إلا بالتكرار والمران، إذ يجد هنا المتعلم مجالا لإعادة التَّوظيف في وضعيات جديدة من أجل تثبيت الموارد وإرسائها[1].

والواضح من خلال تفحصنا لمحتوى دفتر الأنشطة، أنه يتميَّز بخاصية التنويع في التطبيقات والتمارين المدرجة في كافة ميادين اللغة الأربعة (**ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي**)، وهذا يعني أن هناك توظيفاً لأهم خاصية من خصائص البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، وهو "**خاصية التنوع**".

كما نلمس اعتماد واضعي هذا الكتاب على "مبدأ التدرج" في صعوبة التّطبيقات، بخاصة أننا وجدناها مرتبة من السهل والبسيط إلى المعقد والمركب حسب مايتماشى وقدرات المتعلّم، وربما الغرض من ذلك هو إتاحة الفرصة للمعلّم لتحديد وإدراك مواطن الضعف والعجز لدى بعض المتعلمين.

وقد تم تجسيد وضعيات للتقويم الجزئي من خلال "**أقيّم تعلُّماتي**" وذلك حسب الميادين الأربعة للغة.

وفيما يخص التعبير الكتابي فقد أدرجت نشاطات متنوعة بواسطة مسهلات مقروءة ومرئية، تبرز من خلالها خطاطة النَّمط الوصفي، وتأخذ هذه التدريبات كل دلالاتها لأنها بدورها ستكون موارد قابلة للإدماج في المشروع، المقترح في كتاب التلميذ والذي سينجزه المتعلم خلال أسبوع الإدماج[2].

وقد توزعت الأنشطة على كافة الميادين الأربعة؛ حيث خُصّص لكل ميدان مجموعة من التمارين المتنوعة التي يقوم المتعلّم بحلّها في وقت زمني محدّد، حتى يتمكن المعلم من اختبار مدى فهم المتعلمين واستعابهم، وترسيخ المعلومات وحفظها.

---

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربي ، وآخرون، كرا س النّشاطات في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017،2018، ص3.

[2]- سراب بن الصيد بوربي ، وآخرون، كراس النّشاطات في اللغة العربية، مرس، ص 3.

ونوضّح في الجدول الموالي ماينجزه المتعلّم في كراس الأنشطة على النحو التالي[1]:

الميادين	دفتر النَّشاط
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	• ينجز المتعلم على دفتر الأنشطة نشاطات مختلفة متعلقة بالنص المنطوق، استجابة لما سمع دالا على فهمه وتفاعله. • يوظّف الصيغة المدروسة من خلال وضعيات مختلفة.
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	• ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالنص المكتوب وإثراء اللغة. • ينجز نشاطات مختلفة متعلّقة بالظاهرة النحوية وبالظاهرة الصرفية أو الإملائية. *أنتج كتابيا: • يتدرّب على التعبير الكتابي من خلال نشاطات وتدريبات متنوعة ليصل إلى إنتاج.

انطلاقا من الجدول الموثق أعلاه نستنتج أن كراس الأنشطة وُضع خصيصا لتجنيد معارف المتعلم واستثمارها، وتعويد المتعلم على حسن توظيف مكتسباته والتَّمرن على الظاهرة المدروسة بغية ترسيخها وحفظها في الذاكرة عن طريق الدربة والمران، وهذا أمر إيجابي من شأنه أن يتيح الفرصة للمعلِّم لمعرفة وإدراك مدى فهم المتعلّم للنشاط اللغوي المدروس، والعمل على سد مواقع العجز لدى بعض المتعلمين الذين يعانون من فروق الفردية. ضف إلى ذلك أن التنويع الحاصل على مستوى الأنشطة المقررة في هذا الكتاب، يحيلنا مباشرة إلى تجسيد أهم خاصية من خصائص البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، وهي خاصية "**التنويع**"، مما يدفعنا إلى القول أن المحتوى التعليمي في دفتر الأنشطة قد وُضع على أساس المقاربة الجديدة التي أتى بها المنهاج التربوي الحديث والتي تعرف بالمقاربة بالكفاءات.

ويمكننا تلخيص أهم ما جاء في كراس الأنشطة على النحو الآتي[2]:

- أنشطة وتدريبات حول النَّص المنطوق.
- أنشطة وتدريبات حول النَّص المكتوب، وتمرين حول كلِّ ظاهرة (نحويَّة، صرفيَّة أو إملائيَّة).

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربني ، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص27،28.

[2]- سراب بن الصيد بوربني ، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مرس، ص43.

- تدريبات حول التَّعبير الكتابي.
- أُقيِّم تعلُّماتي التي تتبع كل وحدة، تعتمد كوضعيات إدماجية جزئية في ميدان فهم المنطوق والتعبير الشّفوي وميدان فهم المكتوب وميدان التّعبير الكتابي، بشكل أفقي حسب الميادين والمتعلّق بكل وحدة في الأسبوع الرابع.
- بالإضافة إلى محطَّة الإدماج: المتمثلة في إدراج نص إدماج تدمج من خلاله كلميادين اللُّغة، وكذلك المشروع اللُّغوي.
- اقتراح وضعيات يتطلَّب حلُّها تجنيد الموارد السَّابقة وإدماجها.
- الرمز (*) يدل على عمل جماعي أو ثنائي.
- اقتراح وضعيات يتضمن أنشطة يتعلَّم فيها المتعلّم (الوصف، تلخيص فقرات، التَّصرف في نصوص وإثرائها بأنماط مختلفة...)
- كل مقطع يُراعى فيه هدف تعليمي يتمُّ التَّدريب وفقاً له، للوصول بالمتعلِّم للإنتاج الفردي في أسبوع الإدماج.

➢ مدى مراعاة مبادئ البيداغوجيا الفارقية في صياغة المحتوى:

من خلال تحليلنا لمحتوى الكتاب المدرسي وكراس النّشاطات، لمسنا مراعاة لمبادئ البيداغوجيا الفارقية في العديد من الجوانب، تمثلت فيما يلي:

- اعتماد مبدأ التّنويع في موضوعات النّصوص والظواهر اللّغوية المقررة، ضف إلى ذلك التّنويع في طبيعة النّشاطات والتّدريبات الخاصة بدفتر الأنشطة التّابع للكتابالمدرسي.
- اعتماد مبدأ الاختلاف، لاسيما في تدبير المقاطع التعليمية وحسن توزيعها على المقرر الدراسي، وفي اختلاف الأبعاد والقيم المراد اكسابها للمتعلم وفق كل مقطع تعليمي.
- اعتماد مبدأ التّدرج بنسبة عالية في وضع الدّروس الخاصة بكل نشاط تعليمي؛ حيث تم الانتقال فيها من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد والمركّب.
- اعتماد مبدأ النّجاح الذي تحقق من خلال التّنويع في المحتوى التّعليمي، وفي تنويع أساليب النّشاطات الواردة في الدّفتر، أضف إلى ذلك الاعتماد على حصص المعالجة البيداغوجية لتحسين أداء المتعلمين وتنمية كفاءاتهم.

- تجسيد مبدأ التّفريد والتّفريق من خلال وضع أهداف تعليمية متنوعة، ومراعية جلّها للفروق الفردية بين المتعلّمين.

➢ مدى مراعاة مبادئ المقاربة بالكفاءات في صياغة المحتوى:

من بين المبادئ التي روعيت في صياغة المحتوى التّعليمي للكتاب المدرسي وكراس النّشاطات، نذكر ما يلي:

- اعتماد مبدأ التطبيق، الذي يفضي إلى توظيف المتعلّم لمعارفه ومكتسباته في التّفاعل مع الأنشطة المدرجة ضمن الدّفتر .
- اعتماد مبدأ التّكرار بشكل كبير في وضع المحتوى التّعليمي، لاسيما دروس القواعد والتّدريبات المتعلقة بكل ظاهرة لغويّة.
- اعتماد مبدأ التّرابط من خلال الرّبط بين أنشطة التّعليم في الكتاب المدرسي، وأنشطة التّعلم في كراس الأنشطة؛ حيث وجدنا أن التّدريبات الواردة في كراس الأنشطة، لا تخرج عن نطاق مادرسه المتعلّم في الكتاب المدرسي، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقاً بما درسه وتعلّمه.
- تجسيد مبدأ الملاءمة، من خلال ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلّم، وها ما يجعل الكفاءة المستهدفة من التعلّم أداة لإنجاز مهام مدرسية لا تبتعد عن واقع المتعلّم المعاش.

رابعاً: تحليل الإِستبانات

1- إجراءات الداسة

تستوجب كل دراسة اِتّباع خطوات معينة، وفق منهج محدد، ومجال زمكاني معين، ضف على ذلك استخدام بعض الأدوات التي تساعدنا في تحقيق الهدف المرجو منه وبلوغ الغاية المنشودة.

أ- منهج الدراسة :

يعرف المنهج بأنه :" الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة".[1]

تتطلب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار منهج مناسب، ويختلف المنهج باختلاف الدراسة التي بدورها تختلف باختلاف الموضوع، ومن هذا فإن لكل منهج وظيفته وخصائصه.

[1]- ينظر عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، ط2، 1985، ص23.

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يستدعي وصف ظاهرة معينة و تحليلها، و الذي يعرف بأنه" استقصاءوينصب على تشخيص ظاهرة ما وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى".[1]

فمن خلال المنهج الوصفي قمنا بتحليل الظاهرة المدروسة، وتحديد مشكلة البحث الرئيسية، ثم تحليلها تحليلا منطقيا دقيقا، أضف إلى ذلك المنهج الإحصائي الذي يعني بجمع البيانات الإحصائية، وعرضها بشكل منظم في جداول أو رسوم بيانية[2].

ب- عيّنة الدراسة: (معلّمو السّنة الرّابعة ابتدائي)

ج- أدوات الدراسة :

يعتمد الباحث عادةً على أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها، وتختلف أداة الدراسة حسب ميدان و طبيعة الموضوع محل الدراسة، ومن بين هذه الأدوات نذكر" **الاستبانة، المقابلة، الملاحظة**"، ولكل طريقة من هذه الطرق خصائصها ومميزاتها الإيجابية والسلبية. ولهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي و المتمثلة في" **الاستبانة** "، كونها المصدر المباشر لجمع المعلومات حسب آراء فئة العينة المختارة.

1-الإستبانة:

تعرف الاستبانة أنها "عبارة عن صحيفة أو كشف يتضمن عددا من الأسئلة، تتصل باستطلاع الرأي أو بخصائص أية ظاهرة متعلقة بنشاط اقتصادي أو اجتماعي أو فني أو ثقافي".[3]

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصمّمة يراد بها التوصل إلى حقائق يهدف إليها الباحث، وتختلف طبيعة هذه الأسئلة بين مغلقة (نعم أو لا) وبين مفتوحة التي تسمح للأفراد العيّنة الإجابة بكل حرية (مارأيك في...).

---

[1]- ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة ، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص97.

[2]- ينظر: ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه ، مناهجه ، و أساليب إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (دط)، (دس) ، ص180.

[3]- عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، أساليب البحث العلمي، و التحليل الإحصائي، (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا باستخدام spss) دار الشروق، عمان، (دط)، 2007، ص22.

و كما ذكرنا سابقا أننا اعتمدنا على الإستبانة الإلكترونية كأداة في البحث، لهذا فقد تنوع المجال الجغرافي عبر كامل التراب الوطني، لأن الإستبانة كانت مفتوحة للجميع في الإجابة، في مدة زمنية قدرت بحوالي شهر.

وتضمنت الإستبانة ستة وثلاثين (36) سؤالا موجها لأساتذة السنة الرابعة ابتدائي، وكانت الاستجابة من قبل ثلاثين معلما (30)، وقد وزعت الأسئلة على محورين كالأتي:

	المحور	عدد الأسئلة	فجوى الأسئلة
أولا	البيانات الأولية	ستة (06) أسئلة	البيانات الشخصية للمعلمين، ومعرفة نوعهم الاجتماعي،والرتبة، والخبرة، والوضعية، والمؤهل والتخصص العلمي.
ثانيا	تعليمية اللغة العربية	ثلاثون سؤال (30)	تمحور الأسئلة حول تعليمية اللغة العربية بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.

وقد كانت إستبانة البحث في قسمين، بمجموع ستة وثلاثين سؤالاً (36)، حيث يتصدر المحور الأول سؤال متعلق باسم الإبتدائية والمنطقة.

2- عرض الإستبانة وتحليلها:

المحور الأول: البيانات الأولية

✓ السؤال الأول: يتعلق بالنوع الاجتماعي:

من خلال توزيع الإستبانة إلكترونيا وجدنا إجابات موزعة على مجموعة من المعلمين من كلا الجنسين: ذكوراً وإناثًا، ويمكننا أن نوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
إناث	25	%83
ذكور	5	%17
المجموع	30	%100

جدول01 : يمثل النوع الإجتماعي لعينة الدراسة.

قراءة وتعليق:

لاشك أن مهنة التعليم تعد من أصعب المهن وتتطلب جهداً وصبراً من الشخص الذي يريد مزاولتها.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد المعلمين الإناث ضمن أفراد العيّنة، قد بلغ (25) خمس وعشرون، وبذلك بلغت نسبتهم ثلاثة وثمانين بالمئة 83%؛ حيث فاقت عدد المعلمين الذكور الذي بلغ خمسة معلمين (05)، والتي بلغت نسبتهم سبعة عشر بالمئة 17%، والسبب راجع لأسباب خاصة بكل فئة على حده.

✓ **السؤال الثاني: يتعلق بالرتبة الوظيفية:**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	22	%74
أستاذ رئيسي	4	%13
أستاذ مكون	4	%13
المجموع	30	%100

جدول 02: يوضح الرتبة الوظيفية للمعلمين

قراءة وتعليق:

معرفة الرتبة الوظيفية للمعلمين خاصة معرفة المكونين منهم، يجعلنا نقف على إجاباتهم أكثر بالتحليل والتمحيص، وذلك راجع لكونهم أكثر خبرة ودراية بالمجال التعليمي.

يتضح لنا من خلال الجدول أن معظم المعلمين برتبة "**أستاذ**"، وذلك بنسبة أربعة وسبعين بالمئة (74%)، أما باقي المعلمين ذوي الرتبة الوظيفية " **أستاذ رئيسي**"و" **أستاذ مكون**" فقد تساوت نسبتها المئوية والتي قدرت ب ثلاثة عشر بالمئة (13%) لكل منهما.

✓ **السؤال الثالث: يتعلق بالخبرة:**

يقصد بالخبرة المدة الزمنية التي قضاها المعلم في التدريس، وقد قسمناها إلى ثلاث فئات، وعامل الخبرة يلعب دورا بالغا في مساعدتنا على تحليل الإِستبانة والتعرف على الواقع التعليمي.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

الإِختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	17	%57
من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة	8	%27
أكثر من خمس عشر سنة	5	%10
المجموع	30	%100

جدول 03: يمثل توزيع المعلمين حسب الخبرة.

قراءة وتعليق:

تعرف الخبرة أنها "معرفة أدائية أو معرفة خاصّة تكتسب من خلال الممارسة أو عن طريق التّجربة[1]".

نستنتج من هذا التّعريف أن الخبرة تُكتسب من خلال عنصرين أساسين، هما: التّجربة والممارسة، كما أن إعطاء الخبرة معنى المعرف الأدائية يعني أن كل أداء يُنجز ويتحقق بطريقة وأسلوب معين مع الخطأ والتّصحيح، وهذا ما يقود بالضّرورة إلى اكتساب الخبرة.

ومن خلال ما ورد في الجدول يتضح لنا أن المعلمين الذين يملكون خبرة أقل من خمس سنوات (05) حصلوا على أعلى نسبة والتي قدرت ب سبعة عشر بالمئة (17%)، في حين بلغت نسبة المعلمين ذوي الخبرة من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة بنسبة سبعة وعشرين بالمئة؛ أما المرتبة الأخيرة فنجد فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من خمس عشرة سنة) والتي قدرت بنسبة عشرة بالمئة (10%).

فلا شكّ أن توفّر المعلّم على خبرة في مجال اختصاصه يعود بالنّفع والفائدة عليه وعلى مجمل العمليّة التّعليميّة، خاصّة أن عامل الخبرة له أثر بالغ في تحسين نمط التّعليم والتّعلم، من خلال الاحتكاك المباشر بالواقع العملي والتّعليمي؛

[1]- بن صالح بسمة، آراء المتكونين حول مدى تأثير الخبرة المهنية لإطارات مؤسسة سونلغاز كمكوّنين على فعالية التّكوين، – دراسة ميدانية بوكالتي عين مليلة وعين فكرون–،(مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر)، جامعة العربي بن مهيدي، قسم العلوم الاجتماعية، أم البواقي، الجزائر، 2012،2011، ص23 .

حيث إنها تعزز وتزوّد قدرات المعلّمين مما يسهّل عملية التّواصل والتّفاعل مع متعلّميهم، بمشاركتهم المعلومات والمعارف التي اكتسبوها.

أضف إلى ذلك أن الخبرة الطّويلة في ميدان التّعليم تزيد من كفاءة المتعلّم و قدرته على حسن التّعامل مع المتعلّم، واحترام خصوصياته وتمثّلاته المختلفة، ومراعاة الفروقات الفردية بين الفئة المتعلّمة.

✓ **السؤال الرابع: يتعلق بالوضعية (الصفة)**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مثبّت (مرسَّم)	29	%97
متربص	1	%03
مستخلف	0	%0
المجموع	30	%100

جدول 04: يمثل توزيع المعلمين حسب الوضعية

قراءة وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن عدد المعلّمين المرسمين قد بلغ أكبر نسبة، والتي قدرت ب سبعة وتسعين بالمئة، وهم من ذوي الخبرة والكفاءة العلمية والمهنية في التعليم، بينما كان هناك معلماً واحداً متربصاً ، وأمّا فيما يخص فئة المعلمين المستخلفين فقد كانت منعدمة(%00).

فعيّنة المعلمين التي تجاوبت مع الإستبانة الإلكترونية لم يكن من بينها معلمون مستخلفون، وهذا ما ينعكس بالإيجاب وبخاصة في دقة التحليل والدراسة لاسيما أن الخبرة الطويلة للمعلمين مهمة ومطلوبة، وذلك من أجل نتاج مثمر وتدريس ناجح وفعّال في مستويات التعليم كلها، علاوة على ذلك فإن المعلّم ذا الخبرة الطويلة يكون على دراية أكثر بطرق التدريس، وله قدرة أكبر على التكيف مع المحتوى التعليمي بما يتناسب وقدرات المتعلمين وفروقاتهم الفردية، وبالتالي القدرة على تطبيق مبادئ **"البيداغوجيا الفارقية"** التي تقتضي أن يأخذ المعلم بعين الإعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث ينبغي للمعلم أن يكون عارفا بالخصائص النمائية الخاصة بكل مرحلة حتى يتسنى له الوقوف على الفروقات الفردية للمتعلمين.

✓ **السؤال الخامس: يتعلق بالمؤهل العلمي:**

يتناول الشهادات العلمية ونسبتها للمعلمين المستجوبين؛ حيث إن الشهادات المعتمدة في التوظيف في الجزائر هي: شهادة الليسانس، وشهادة الماجستير في النظام الكلاسيكي، وشهادة الماستر في نظام (ل.م.د) بالإضافة لخرجي المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.

الإِختيارات	التّكرار	النسبة المئوية
شهادة ليسانس	18	%60
شهادة ماجستير	1	%3
شهادة ماستر	7	%24
معهد خاص	4	%13
المجموع	30	%100

جدول 05: يمثل توزيع المعلّمين حسب مؤهّلهم العلمي.

قراءة وتعليق:

يتبين من خلال الجدول أن نسبة معلمي اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي المتحصلين على شهادة الليسانس تقدر ستون بالمئة (60%) والتي تمثل أكبر نسبة من مجموع المعلمين ذوي الشهادات الأخرى؛ حيث بلغت نسبة المعلمين المتحصلين على شهادة الماجستير ثلاثة بالمئة (3%) وهي أقل نسبة مقارنة بالشهادات الأخرى، بينما المعلّمون المتحصلون على شهادة الماستر فتقدر بسبعة وعشرين بالمئة (27%)، وأما المعلمون الذين لديهم مؤهلات من معاهد خاصة فبلغت نسبتهم ثلاثة عشر بالمئة (13%).

وعليه فأكثر المعلّمين متحصلون على شهادة الليسانس، وذلك راجع لكون المشاركة في مسابقة التوظيف للمرحلة الإبتدائية قائم على شهادة " الليسانس"[1] ، بينما الذين يملكون شهادة "الماستر" أو متخرجون من" مدارس عليا" أو"معاهد خاصة" عادة ما يختارون المستويات التعليمية الأخرى كالمتوسط والثانوي.

[1]- يُنظر: الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائريّة، القرار الوزاري الّذي يحدد قائمة المؤهّلات والشّهادات المطلوبة للتّوظيف والتّرقية في بعض الرّتب الخاصة بالتربية الوطنية، ع25، مادة 02، 07أفريل 2014، ص20.

✓ **السؤال السادس: يتعلق بالتخصص العلمي (الجامعي)**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
لغة وأدب عربي	7	%23
علم الإجتماع	3	%10
علم النفس	0	%00
علوم الطبيعة والحياة	3	%10
تخصص آخر	17	%57
المجموع	30	%100

جدول 06: يمثل توزيع المعلمين حسب تخصصاتهم العلمية

قراءة وتعليق:

التخصص العلمي هو الفرع من المعرفة التي يختص الفرد بها دون غيرها من الفروع؛ حيث يتضح لنا من خلال الجدول الموثق أعلاه أن أغلبية معلمي السنة الرابعة إبتدائي ذوي إختصاصات متنوعة ومختلفة، وذلك بنسبة سبعة وخمسين بالمئة (57%)، وهي أكبر نسبة مقارنة بالتخصصات الأخرى؛ مما يعني أن جميع أنواع التخصصات مطلوبة ومسموحة للتوظيف، وليس ثمة تخصص معين مشترط في التعليم، أما التخصص الذي حصل على المرتبة الثانية يتمثل في تخصص "**اللغة والأدب العربي**" فقد قُدِّر بنسبة ثلاثة وعشرين بالمئة (23%)، في حين أن هناك عشرة بالمئة (10%) إختصاصهم"**علم الإجتماع**"، والنسبة نفسها لذوي تخصص "**علوم الطبيعة والحياة**"، ولايوجد في العينة أي معلم أو معلمة في إختصاص "**علم النفس**"، والواضح أن أصحاب هذا التخصص يلجؤون إلى مهن أخرى غير مهنة التعليم.

ولا بد أن نشير إلى أنّ اختلاف التّخصصات قد يؤثر بشكل سلبي في آداء مهنة التعليم، وبخاصة في أساليب التعامل مع الفئة المتعلّمة وفي اختلاف الاستراتيجيات والطرق المتَّبعة في تقديم المادة التَّعليمية، لاسيما أن بعض التَّخصصات لم تلق تكوينا علميا وعملياً خاصاً بمهنة التّعليم.

وتتطلب الاستراتيجيات الجيّدة من المعلّم أن يكون[1]:

[1]- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2010، ص27.

- مسيّرا لعمليتي التعليم والتّعلُّم وليس ناقلا للمعرفة.
- حريصا على إتاحة فرص التَّعلُّم الذَّاتي والتّعاوني لتلاميذه.
- حريصاً على بناء الشّخصية المتكاملة لهم.
- مراعيا للفروق الفردية بينهم.

المحور الثاني:تعليمية اللغة العربية بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات

✓ **السؤال الأول: هل تلقيتم تكوينا علميا عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%97
لا	1	%03
المجموع	30	%100

جدول01: يمثل تلقِّي المعلمين للتكوين العلمي

قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أن أغلب المعلمين صرّحوا بتلقيهم للتكوين العلمي عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؛ حيث بلغت نسبة الإجابات ب "نعم" 97% سبعة وتسعين بالمئة، على عكس نسبة الإجابة ب "لا" التي كانت شبه منعدمة، حيث قدرت بثلاثة بالمئة (03%) من مجموع الإجابات، مما يعني أن تلقي التكوين العلمي في الاختصاص أمر ضروري لابد منه، وذلك حتى يتسنى للمعلم معرفة ما هو مبرمج عليه، وما هو مقرر من طرف المنظومة التربوية والمنهاج التربوي على حد سواء.

فبرنامج تكوين المعلّمين القائم على الكفاءات يحدد أولا الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المعلّم، كما يحدد المعايير والأساليب التي سيتم على ضوئها تقويم آداء المتعلّم. وهذا الاتجاه يعتمد على تكوين المعلّم على الآداء والممارسة، على عكس ماهو معروف في برامج الإعداد والتّكوين التقليدية المبنية على المعلومات والمعارف النّظرية[1].

[1]- يُنظر: بن عمار حسيبة، تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، مرس، ص128.

✓ **السؤال الثاني: هل تلقيتم تكوينا سيكولوجيا في كيفية التعامل مع المتعلمين؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100

جدول02: يمثل تلقي المعلمين للتكوين السيكولوجي في كيفية التعامل مع المتعلمين

قراءة وتعليق:

الواضح من خلال ما سبق ذكره في الجدول الموثق أعلاه أن أغلبية المعلمين سبق لهم أن تلقوا تكوينا سيكولوجيا في كيفية التعامل مع المتعلمين؛ حيث بلغت نسبة الإجابة "**نعم**" ستين بالمئة (60%)، بينما قدرت بنسبة الإجابة "**لا**" أربعين بالمئة (40%)، وهذا راجع إلى أن المعلم لابد أن يكون له مؤهلات تجعله قادراً على التعامل مع تلاميذ صفه، مراعيا الحالة النفسية والإجتماعية لكل منهم على حده. والتكوين السيكولوجي يكون له أثر إيجابي في التحصيل المدرسي، لاسيما في تعزيز الثقة في نفس المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته.

فتكوين الشخصية كموضوع في علم النّفس يرتبط بالنّظرة الكليّة إلى التّكوين النّفسي للإنسان؛ أي مايتصف به من خصائص جسمية – تشريحية، وخصائص عقلية – معرفية، وخصائص انفعالية – عاطفية، وخصائص اجتماعية، وما تنتظم فيه هذه الخصائص من بنية مركبة تحد أسلوب حياة الفرد وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة[1].

✓ **السؤال الثالث: هل تتوفر مدرستكم على مستشارة نفسية؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%10
لا	27	%90
المجموع	30	%100

جدول03: يمثل توفر المدارس على مستشارة نفسية

[1] – يُنظر: طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (دط) ،2003، ص12،11.

قراءة وتعليق:

من خلال تحليل إجابات عدد من الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم، لاحظنا أن النسبة المئوية المعبرة عن الاِختيار"**نعم**" تمثل الأقلية في الإجابات، إذ قدرت ب عشرة بالمئة (10%) من مجموع الإجابات، في حين أن النسبة المئوية المعبرة عن الإختيار ب "**لا**" مثلت الأغلبية في الإجابات، وذلك بنسبة قدرت بتسعين بالمئة (90%)، ويرجع ذلك إلى أن جل المدارس الجزائرية لا تهتم بالحالة النفسية للمتعلمين ولا بالظروف المحيطة بهم، لذلك نجد في الغالب نسبة قليلة جداً في توفير المستشارين النفسيين في المدارس التعليمية، لاسيما في المدارس العمومية.

فالحاجة إلى توفير مستشار نفسي هي المساعدة في معرفة خصائص الأطفال، والعوامل التي تؤثر في نموهم وفي أساليب سلوكهم، وفي طريق توافقهم في الحياة، وفي بناء المناهج وطرق التدريس وإعداد الوسائل المعينة في العمليّة التّربوية؛ حيث يؤدي فهم النّمو العقلي ونمو الذكاء والقدرات الخاصّة والاستعدادات والتّفكير والتّذكر والتّخيل والقدرة، على التّحصيل في العمليّة التّربوية.كما يفيد في إدراك المعلّم للفروق الفردية بين تلاميذه، وأنهم يختلفون في قدراتهم وطاقاتهم العقلية والجسمية وميولهم...إلخ، وهكذا لا يكتفي الدّرس بالتّربية الجماعية بل يوجه انتباهه أيضًا إلى التّربية الفردية؛ حيث يراعي كل فرد حسب قدراته[1].

✓ **السؤال الرابع: على كم قسم تتوفر مدرستكم في مستوى الصف الرابع اِبتدائي؟**

الإِختيارات	التكرار	النسبة المئوية
01	5	%17
02	23	%77
أكثر	2	%6
المجموع	30	%100

جدول 04: يمثل عدد الأقسام المتوفرة في المدارس

قراءة وتعليق:

وفق ما هو موثق في الجدول يتبين أن الاِختيار"02" قد بلغت نسبته سبعة وسبعين بالمئة (77%) ما يمثل أكبر نسبة من مجموع الإجابات، وربما هذا راجع لقلة اِكتظاظ التلاميذ في هذه المرحلة، وبذلك لم تستدع الضرورة لتوفير أقسام أكثر، في حين بلغت نسبة الإجابات بالاِختيار "01" سبعة عشر بالمئة (17%)، بينما قدّرت أقل نسبة ستة بالمئة

[1]- يُنظر: حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو " الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1986، ص13،14.

(6%) والمتمثلة في الإختيار "**أكثر**"، ما يعني أن هناك مدارساً قليلة تتوفر على أكثر من قسمين. وهذا راجع إلى أن وجود قسم واحد يسبب اكتظاظاً في الصّف، مما يعيق العمليّة التّعليمية ويُخلُّ بمبدأ البيداغوجيا الفارقية.

✓ **السؤال الخامس: إذا كان ثمة أكثر من قسم، فعلى أي أساس يوزع المتعلمون؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أساس تقارب المستوى العلمي	3	%10
ليس ثمة أساس	27	%90
المجموع	30	%100

جدول 05: يمثل أساس توزيع المتعلمين في الأقسام

قراءة وتعليق:

الواضح من خلال الجدول أن أغلبية المدارس ليس لها أساس معين في توزيع المتعلّمين على الأقسام الدّراسية؛ حيث بلغت نسبة المعلّمين الذين اتّفقوا على الإختيار الثاني "**ليس ثمة أساس محدد**" سبعة وعشرين بالمئة (27%)، في حين قدرت نسبة الإجابة عن الإختيار الأول "**أساس تقارب المستوى العلمي**" ب ثلاثة بالمئة (3%)، فهناك نسبة ضئيلة جدا للمدارس التي تعتمد على توزيع المتعلمين على أساس تقارب المستوى العلمي، بل إن التوزيع لهذه الفئة يكون عشوائيا وغير مقترن بأساس محدد. وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا في التّحصيل الدراسي للمتعلّم، وذلك بسبب عدم مراعاة خصوصيات المتعلّمين وعدم احترام تمثُّلاتهم الشّخصية.

فالتّعرف على مطالب النّمو اللّغوي لدى طفل المدرسة الابتدائية، والخصائص السيكولوجية له مهم في تنمية المهارات القرائية والكتابية لديه[1]، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تحسين المردودية والحد من ظاهرة الإخفاق المدرسي.

✓ **السؤال السادس: كم تلميذاً يحتوي قسمكم؟ وما هو العدد المثالي للتلاميذ الذي ترونه مناسبا لمراعاة الفروق الفردية؟**

[1] – يُنظر: عبد الرّحمن كامل محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، كليّة التّربية في الفيوم، جامعة القاهرة، مصر، (دط)، 2004،2005،ص56.

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الإجابات الواردة في الإستبانة من قبل المعلمين المستجوبين، أن هناك إختلافًا في الآراء، فالإجابة كانت متضاربة ومتفاوتة بالنسبة لعدد التلاميذ الموجودين في الأقسام، وليس ثمة عدد محدد يتم على أساسه توزيع المتعلمين في الصف الواحد، فبحسب إجاباتهم هناك أقسام تحتوي على أقل عدد من التلاميذ والمقدّر بخمسة عشر(15) تلميذا، في حين أن هناك أقساماً تحتوي عددا متوسطًا من التّلاميذ والمقدر بخمسة وعشرين (25) تلميذاً، أما أكبر عدد من التّلاميذ الذي تحتويه بعض الأقسام في المدرسة الجزائرية قد بلغ سبعة وثلاثين(37) تلميذًا.

أما فيما يخص العدد المثالي المناسب للتلاميذ والذي يكون ملائما لمراعاة الفروق الفردية بينهم، فمعظم الإجابات أقرّت أن العدد ما بين عشرين (20) إلى خمسة وعشرين (25) هو العدد المناسب الذي يجب أن يحتويه القسم للمتعلّمين، وذلك حتى يتحقق تطبيق مبادئ كل من المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية، وحتى يتسنى للمعلم حسن تسيير الدرس وإكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين.

وما نلاحظه أن عدد التّلاميذ في الواقع يبتعد بعض الشّيء عن العدد المثالي الذي ذكره المعلّمون، خاصة أن هناك أقساماً وصل عدد التّلاميذ فيها إلى سبعة وثلاثين (37) تلميذاً، وهذا منافٍ لمبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.

✓ **السؤال السابع: هل الإِكتظاظ في القسم يعيق عملية التدريس؟ وهل يعد سببا في عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟**

الإِختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	0	%0
المجموع	30	%100

جدول 06: يمثل سبب عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

قراءة وتعليق:

الواضح من خلال الجدول أن إجابات المعلمين عن هذا السؤال كانت متفقة كلها ولا إختلاف فيها؛ حيث بلغت نسبة الإجابة ب" **نعم** " مئة بالمئة (100%) وهذا يدل على أن الإِكتظاظ في القسم يعد من أهم العوامل المعيقة لسير

الدرس، وسببا رئيسيا في عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.لأن اكتظاظ الأقسام التَّربوية بالتّلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية، نتيجةً لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرّفات عدد كبير من التّلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة كثرة الفوضى، وهذا الجو يسبب إرهاقا للمعلّم والمتعلّم على السّواء، كما أنه يؤثّر سلبا على تحصيل التّلميذ ويؤدي هذا إلى الفشل والإحباط.

ففي الوقت الذي يمكن فيه للمعلّم أن يعلّم صفا من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التّوتر عندما يزيد عدد التّلاميذ، وبالتّالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه[1].

فمن خلال السؤال الخامس والسادس والسابع يتبين لنا أن التوزيع العشوائي للتلاميذ على الأقسام دون اِحترام أي أساس محدد ينتج عنه اِكتظاظ في القسم مما يعيق سير العملية التعليمية، ومن ذلك عسر الفهم بالنسبة للمتعلم وعدم قدرة المعلم على التحكم في القسم.

وهذا الأمر من شأنه أن يعيق تطبيق مبادئ البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ حيث يصبح المعلّم أمام قسم يختلف فيه المتعلّمون معرفيا ووجدانيا وحركيا، ومن ثم يفتقر هذا المعلّم إلى الأدوات والعدّة اللاّزمة لمواجهة هذه الظّاهرة المعقّدة والمركبة التي تتداخل فيهاعوامل مختلفة، منها ما هو ذاتي وماهو موضوعي[2].

- ✓ **السؤال الثامن: كيف توظف مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية؟ وهل هي ناجحة في ذلك أم لا؟**

قراءة وتعليق:

اِختلفت آراء المعلمين في الإجابة عن هذا السؤال بين مؤيد ومعارض، كما اِختلفت أساليبهم في توظيف مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والتي تتطلب بدورها أستاذاً كفئً ذا خبرة ومهارة علمية وعملية عالية، فمن خلال تذبذب الإجابات نكتشف أن لكل معلم طريقته الخاصة في التدريس، أما فيما يخص نجاح توظيف مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية فقد اِختلفت نسبة نجاحها بين كافة المعلمين بين من يرى أنها ناجحة مئة بالمئة، ومن

[1]– يُنظر: فاتحي عبد النّبي، فريجة أحمد، الوضعية المهنية للتّعلّم في ضوء تدابير الإصلاح التّربوي،–دراسة ميدانية على عينة من معلّمي المدارس الابتدائية ببعض الدّوائر، (مذكرة شهادة الدكتوراه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015،2016، ص280،281.

[2]- يُنظر: بوسنة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق لبيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، جامعة الجزائر2، الجزائر، ع2، جانفي2020، ص319.

يرى نجاحها نسبيا ولحد ما فقط، بمعنى أن هناك تضارباً في الإجابات، وذلك راجع لدور المعلم في التوجيه والإرشاد بعده الموجه والمرشد أولا، ثم ينتقل الدور للمتعلم بعده محور العملية التعليمية ثانيا، فهذه المبادئ تكون ناجحة إلى حد ما مع الفئة الذكية كما جزم بعض المعلمين، وفاشلة مع المتعلمين ذوي المستويات المحدودة. ومن ذلك لابد من مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين واحترام القدرات المعرفية والعلمية المتفاوتة بينهم.

فمن بين نماذج إجابات المعلّمين الخاصة بكيفية توظيف مبادئ المقاربة بالكفاءات نذكر ما يلي:

- توظّف من خلال بناء التّلاميذ للدّرس، فالمعلّم يكون بمثابة الموجّه فقط والتّلاميذ هم الذين يتوصّلون للقاعدة من خلال الملاحظة والتّحليل والاستنتاج؛ وهي جد ناجحة.
- الانطلاقة تكون من المقاربة النّصية التي على أساسها تتم مناقشة الظاهرة النّحوية أو الصّرفية أو الإملائية، ويقف المعلّم هنا موجّهاً ومرشداً للمتعلّمين، وصولا في الأخير إلى القاعدة التي تؤخذ من أفواه المتعلّمين.

✓ **السؤال التاسع: ما هي أهم الكفاءات المستهدفة في تعليمية اللغة العربية؟**

قراءة وتعليق:

إختلفت وجهات نظر المعلمين في الإجابة عن هذا السؤال، فهناك تباين في التّصريح بأهم الكفاءات المستهدفة في تعليميّة اللُّغة العربية؛ حيث كانت تصريحات على النحو الآتي:

- القراءة والكتابة والتعبير.
- الكفاءة اللغوية.
- الكفاءة التواصلية.
- الكفاءة الثقافية.
- تقييم مضمون النص وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه.
- التحكم بمستويات اللغة كتابيا.
- إنتاج منصوصات حسب وضعيات التواصل.
- القراءة المسترسلة وإحترام علامات الوقف وإكتساب ثروة لغوية، وأن يكون المتعلم قادراً على القراءة السليمة والتعبير باللغة العربية شفهيا وكتابيا ويفهم ما يقرأ ويعيد بناء النص.
- القراءة المسترسلة والمعبرة.

- القدرة على التمييز بين الفعل المجرد والمزيد.
- القدرة على التمييز بين الفعل الصحيح والمعتل.
- القدرة على قراءة النص قراءة مسترسلة مع اِحترام علامات الوقف.
- يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي.
- الكفاءة القاعدية.
- الكفاءة العرضية
- الكفاءة الختامية.
- تعزيز الرصيد اللغوي والكتابة الصحيحة.
- القواعد الإملائية والصرفية ثم النحوية، واِستعمالها اِستعمالا صحيحا.
- يقرأ كل نص قراءة جيدة ويحلله حسب مستواه ويتعامل مع كل مقروء أو مكتوب.
- يحرر نصا تحريرا صحيحا خاليا من الأخطاء اللغوية، أو الإملائية متسلسل الأفكار بخط عربي جميل، مبديا رأيه ومبدعا في النقد والإشهاد.
- فهم النص المنطوق وإعادة سرده وتلخيصه، إنشاء قصص ومنصوصات، اِكتشاف الصيغ وتوظيفها، قراءة مسترسلة وإعادة بناء المعلومات للنصوص المقترحة، التحكم في الأساليب اللغوية والقواعد والإملاء والصرف.

من خلال تقييم إجابات المعلمين يتضح لنا أن التدريس بالكفاءات يعد اِختيارا تربويا اِستراتيجيا، ومن أنجع طرائق التدريس المعتمدة، وذلك من خلال ما تحققه من كفاءات ختامية، كما يكون فيها المعلم فاعلا يعمل على تكوين قدرات ومهارات المتعلمين، ولا يكون منحصرا في مدّ التعلم بالمعارف الجزئية المبتورة، كما يكون المتعلم عنصرا فاعلا وفعالا في هذه العملية. فأهم ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات هو تحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية تطبيقية.

ولكن ما تجدر الإشارة إليه أن بعض إجابات المعلّمين فيها خلط في المصطلحات، خاصة وأن الكثير منهم لا يفرق بين معنى المهارة والكفاءة ولا يميّزون بينهما، فهناك من صنّف مهارتي القراءة والكتابة ضمن الكفاءات المستهدفة في تعليمية اللغة العربية وهذا لايصِح.

فالفرق بين الكفاءة والمهارة يكمن في أن المصطلح الأول (الكفاءة) يعني "قدرة الفرد على أداء فعلٍ معيّن في وضعية ما بإتقان[1]".

[1] – يُنظر: فاتح العزريلي، التّدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف(مجلّة علمية محكمة)، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، الجزائر، ع14،أكتوبر2013، ص69.

وهي كذلك "حسن الأداء أو الفعل؛ أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معلومات، معارف، مهارات، تفكير ...) في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل؛ أي إنجاز عمل[1]".

أما المصطلح الثّاني (المهارة) فالمراد به "القدرة العالية على أداء فعل حركيّ معقّد في مجال معيّن بسهولة وسرعة ودقّة، مع القدرة على تكييف الأداء مع الظّروف المتغيّرة[2]".

وتعني المهارة "القيام بعمل معيّن بدقّة وسهولة وسرعة، فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الجهد والوقت وهي أنواع منها[3]:

- المهارات العقلية كالملاحظة والوصف والتفسير والتمييزوالتّصنيف والاستنتاج.
- المهارات الحركية كالكتابة والسّباحة، وقيادة السّيارات، والطّباعة.

✓ **السؤال العاشر**: هل يصدق الواقع التعليمي مقولة: **"إن التدريس وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات يهتم بتفريد التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه وخصائصه؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%23
لا	7	%23
نسبيا	16	%54
المجموع	30	%100

جدول 07

قراءة وتعليق:

يبدو من هذه المقولة أن المقاربة بالكفاءات وضعت أساسا لتهتم بالمتعلّم، وتتمركز حوله لتجعله طرَفًا فعّالاً ونشطا في العمليّة التّعليمية، ويتعلّم كيف يتعلّم وكيف يعمل وكيف يعيش مع الآخرين. فهي مقاربة مفردنة تعترف بأن لكل فرد خصوصياته وتمثُّلاته الخاصة به، لذا فهي تصب جل اهتمامها لجعل عمليّة التّدريس دافعًا لتنميّة كفاءات المتعلّم وتؤهّله لمواجهة الحياة التي هو في كنفها.

[1]- السّعيد مزروع، التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مرس، ص191.

[2]- ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، 2009، ص74.

[3]- محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن،(دط)، 2009، ص89.

وقد عرّف السّامرّائي وآخرون تفريد التّعليم بأنه "تعليم موجّه أساساً نحو الفرد ويكون الفرد المتعلّم الأساس في تنظيمه وتنفيذه وتقويمه[1]".

ليصبح مع الأيّام وبمرور المراحل الدّراسية مكتمل الشّخصية، قادرا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في محيطه الصّغير والكبير، وعموماً في حياته الحاضرة والمستقبليّة.[2]

ويظهر من خلال الجدول أن إجابات المعلمين متباينة فيما يتعلق بحقيقة تصديق الواقع التعليمي للمقولة التي ترى "أن التدريس وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات يهتم بتفريد التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه وخصائصه"، فمنهم من أجاب أن الواقع التعليمي يصدق هذه المقولة ويعمل بها "**نسبيا**"، وقد بلغت نسبة الإجابة بأربعة وخمسين بالمئة (54%) ومثلت نسبة الأغلبية، في حين أن هناك في المقابل نسبة من الأساتذة قدرت ب ثلاثة وعشرين بالمئة (23%) من أجابوا بالإختيار "**نعم**"؛ أي إن الواقع التعليمي يصدق حقيقة هذه المقولة، ولكن بنسبة قليلة مقارنة بالفئة التي أجابت على الإختيار"**لا**"؛ حيث بلغت نسبتها كذلك ثلاثة وعشرين بالمئة (23%)، فهناك تقابل وتساوٍ في النسبة بين مؤيد ومعارض، وكل معلم أجاب حسب وجهة نظره الخاصة وبحسب خبرته في سلك التعليم.

✓ **السؤال الحادي عشر: هل تجد أن البيداغوجيا الفارقية أساس يرتكز عليه التدريس بالكفاءات؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%77
لا	7	%23
المجموع	30	%100

جدول 08:يمثل البيداغوجيا الفارقية كأساس يرتكز عليه المقاربة بالكفاءات

قراءة وتعليق:

المراد من طرح هذا السؤال هو معرفة مدى الاعتماد على البيداغوجيا الفارقية كمقاربة تربويّة تهتم بالفروق الفردية للمتعلّم في عمليّة التّدريس، والوقوف على حقيقة ارتكاز التّدريس بالكفاءات على هذه البيداغوجيا للارتقاء بالعمليّة التّعليميّة.

[1]- يُنظر: فاطمة رمضان صاكال، عبد السّلام شيباني خليفة، الفروق الفردية بين تنوّع التّدريس وتفريد التّعليم، مجلّة كلّيات التّربية، جامعة الزّاوية، ع07، مارس2017، ص04.

[2]- السّعيد مزروع، التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مرس، ص203.

والواضح من خلال الإجابات الواردة في الجدول السابق أن أغلبية المعلمين يجزمون أن البيداغوجيا الفارقية أساس يرتكز عليه التّدريس بالكفاءات؛ حيث بلغت نسبة الإجابات ب"**نعم**" سبعة وسبعين بالمئة (77%) وكانت إجاباتهم اِنطلاقا من خبراتهم في التدريس، في حين بلغت نسبة الإجابة ب "**لا**" ثلاثة وعشرين بالمئة (23%)، وهذا يدل على نسبة اِعتماد المنهاج التربوي على البيداغوجيا الفارقية في التدريس، خاصة بعدها منطلقا أساسيا في ضمان حسن سيرورة العملية التعليمية.

فالتّدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا سابقًا يهتم بتفريد التّعليم؛ أي أن كل متعلّم يتعلّم حسب قدراته وامكانياته، ونحن نعلم أن المتعلّمين يأتون إلى المدارس باستعدادات وقدرات وأداءات مختلفة. وهذه الفروق مهما كان سببها تفرض سببها كواقع، وبالتّالي أصبح من الضّروري استغلالها في عمليّة التّعليم، من خلال مساعدة كلّ متعلّم على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه وخصائصه،وهذا ما يجعل من البيداغوجيا الفارقية أساساً من الأسس التي يرتكز عليها التّدريس بالكفاءات.[1]

وذلك بالاعتماد على مسالك متعددة تسمح للمتعلّم بانتهاج مايلائمه لتحقيق الهدف، وتراعي الفوارق الفردية داخل الفصل الدّراسي الواحد.[2]

✓ **السؤال الثاني عشر: ماهي أهم الفروق التي تلحظها على تلاميذك؟**

الإِختيارات	التكرار	النسبة المئوية
في المستوى المعرفي	25	%83
في المستوى الوجداني	1	%3
في المستوى الإِجتماعي	4	%14
المجموع	30	%100

جدول 09: يمثل أهم الفروق الملاحظة على التلاميذ

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يظهر أن أغلبية المعلمين أكدوا أن أهم الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ تبرز في المستوى المعرفي، حيث بلغت نسبة الإجابة عن هذا الإِختيار ب (ثلاثة وثمانين بالمئة 83%)، أما المعلمون الذين رأوا أن الفروق

[1]- يُنظر: بوسنّة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، مرس، ص316.

[2]- مرن، ص306.

الفردية تظهر في المستوى الإجتماعي فقد بلغت نسبتهم أربعة عشر بالمئة (14%)، بينما كانت أقل نسبة للفئة التي رأت أن الفروق الفردية تكمن في المستوى الوجداني، وقدرت بثلاثة بالمئة.

ومن ذلك نستنتج أن الفروق الفردية بين المتعلمين تختلف وتتفاوت حسب مستويات متعددة، منها ما ذكرناه آنفا في الجدول، ويرجع ذلك إلى أسباب مختلفة يعيشها المتعلم ويصطدم بها في الواقع، وعلى المعلم في هذه الحالة أن يحترم هذه الفروق ويأخذها بعين الإعتبار في التدريس.

فهذه الفروق تعطي للحياة معنى وتحدّد وظائف أفرادها، فالفروق الفردية ظاهرة عامة في مختلف مظاهر الشّخصية، فكل إنسان كائن فريد يتميّز بذاته، وهو لا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين. وبالطّبع فإنه يتشابه معهم في بعض النواحي، إلا أننا لو تناولنا النّمط الكلّي لخصائصه نجده مختلفًا عنهم[1].

✓ **السؤال الثالث عشر: هل يراعي المنهاج التربوي الفروق السيكولوجية بين المتعلمين؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%73
لا	8	%27
المجموع	30	%100

جدول 10: يمثل مراعاة المنهاج للفروق الفردية السيكولوجية بين المتعلمين

قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أن أغلبية المعلمين أقرّوا أن المنهاج التربوي يراعي الفروق السيكولوجية بين المتعلمين؛ حيث بلغت نسبتهم ثلاثة وسبعين بالمئة (73%)، في حين قدرت نسبة الفئة المعارضة والتي ترى أن المنهاج لا يراعي الفروق السيكولوجية بين المتعلمين ب سبعة وعشرين بالمئة (27%). مما يعني أن المنهاج التربوي الحديث يسعى إلى حد ما لتحقيق كفاءات محددة، ويهتم بذلك بالمتعلمين وميولاتهم وقدراتهم الفكرية والعقلية والجسمية، والتي تقتضي بطبيعة الحال إحترام الفروق السيكولوجية بين المتعلمين ومراعاتها، والتي تلعب دور مهم في ضمان إكتساب المتعلم للمعارف واستثمارها فيما بعد.

[1]- سناء محمّد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص6.

فبعد تحليلنا لمحتوى الكتاب المدرسي، وجدنا أن المنهاج التّربوي لا يراعي بنسبة كبيرة الفروق الفردية السّيكولوجية للمتعلّمين في وضع المقرر الدّراسي، خاصة في توظيف بعض النّصوص والقواعد التي تفوق نوعاً ما قدرات المتعلّم ومستواه اللّغوي والفكري.-كما ذكرنا سابقاً-.

✓ **السؤال الرابع عشر: هل تجدون أن منهاج اللغة العربية يسعى إلى تطبيق الآتي:**

	نعم	لا	نسبيا	المجموع
أ/ التدرج من السهل إلى الصعب	13	1	16	30
ب/ التدرج من الأشياء المادية إلى الأشياء المعنوية	11	13	6	30
ج/ التتابع والترابط بين مفردات المنهاج	10	5	15	30
د/ متطلبات التفاوت في المستويات العقلية والنفسية	5	16	9	30

جدول 11 : يمثل أهم ما يسعى منهاج اللغة العربية لتطبيقه

قراءة وتعليق:

قبل أن نعلّق على الإجابات الواردة في الجدول، لابد أن نشير أولا إلى أن العناصر التّي وقع عليها اختيار المعلّمين لها علاقة وطيدة بالبيداغوجيا الفارقية، وهي من أهم الشروط التي تفرضها هذه الأخيرة في صياغة المنهاج التّربوي، وتعد من الأسس النظرية التي تسعى البيداغوجيا الفارقية لتحقيقها في الميدان التّعليمي، بخاصة أن أهم خصائصها متمثلة في خاصية التّدرج في وضع البرامج التعليمية والمقررات الدراسية وفن تقديمها للمتعلّم، بأسلوب يراعي مستوياته وخصوصياته النّفسية والاجتماعية والذّهنية.

ومن خلال الجدول نكشف أن إجابات المعلمين متضاربة، بشأن ما يسعى المنهاج التربوي لتحقيقه؛ حيث إن الإختيار الأول "أ" بلغت عدد الإجابة عنه ب "**نسبيا**" وذلبك بقدر ستة عشر(16) معلما، وهو يمثل أكبر عدد مقارنة بالإجابة "ب" "**نعم**" الذي قدر عدد الإجابة بها ب ثلاثة عشر (13) معلماً، ثم تليها الإجابة ب "**لا**" والتي مثلت أقل عدد من المستجوبين وهو معلم واحد .

أما الإختيار "ب"، فقد كانت معظم الإجابات عنه ب "**لا**" والتي بلغت ثلاثة عشر معلما، ثم يأتي بعدها عدد المستجوبين ب"**نعم**" والذين قدر عددهم ب إحدى عشر معلما، ثم يليها المجيبون بالإختيار "**نسبيا**" وهم من مثلوا أقل عدد والذي قدر ب ستة (06) معلمين .

وفيما يخص الاختيار"ج" فأغلبية المعلمين رأوا أن المنهاج التربوي يسعى إلى تطبيقه "**نسبيا**" وبلغ عددهم خمسة عشر(15) معلماً، أما الفئة التي جزمت وأجابت ب "**نعم**" فقدر عددها ب عشرة (10) معلمين، أما بقية المعلمين والذين قدر عددهم ب خمسة (05) معلمين فقد كان إختيارهم الجواب "**لا**" أي النفي المطلق.

وبالإنتقال إلى الإختيار الأخير، المتمثل بالحرف "د" يتضح أنا نسبة الإجابة ب"**لا**" قد مثلت الأغلبية من المستجوبين؛ حيث قدر عددهم ستة عشر معلماً، مقارنة بعدد المعلمين الذين أجابوا ب"**نسبيا**" والذي وصل عددهم إلى تسعة (09) معلمين، وهو عدد قليل مقارنة بالعدد الأول، في حين نجد خمسة(05) معلمين أجابوا على الإختيار "**نعم**"، وهذا ما يدفعنا إلى القول أن المنهاج التربوي بشكل عام يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وذلك من خلال نظرياته العامة التي وضعها، ولكن في حقيقة الأمر أن الواقع التعليمي يبرز عكس ذلك، فهناك تطبيق نسبي لما وضعه وأقره المنهاج وما هو محقق ومطبق في الواقع أمر آخر بعيد عما هو مخطط له؛ أي أن هناك غياب للتنفيذ الكلي والمبرمج في المنهاج التربوي.

✓ **السؤال الخامس عشر: هل تجدون أن مضمون المقرر روعي فيه الأتي:**

	نعم	لا	نسبيا	المجموع
أ/ إختيار النصوص ذات مستويات مختلفة	7	3	20	30
ب/ إختيار موضوعات التعبير الكتابي والشفوي	15	0	15	30
ج/ تنويع التدريبات مع مراعاة تفاوت المستوى مع تنويع الأهداف	10	6	14	30

جدول 12: يمثل ماروعي في مضمون المقرر الدراسي

قراءة وتعليق:

إن العناصر الواردة في الجدول لا تخرج عن نطاق ماتفرضه كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، خاصة في اعتماد مبدأ التّنويع في صياغة المناهج التّربوية ووضع المقررات والبرامج والدّروس والمحتويات التّعليمية، وتنويع آليات التّقويم والتّمارين مع ضرورة مراعاة خصوصيات المتعلّم الذهنية والمعرفية والذّكائية والوجدانية والحركية... وغيرها.

ومن خلال الجدول الموضح، نجد أن الإختيار الأول بلغت نسبة الإجابة عنه ب"**نسبيا**" أكبر عدد من المعلمين والذي قُدّر ب عشرين (20) معلمًا، في حين بلغ عدد المعلمين المجيبين ب"**نعم**" سبعة (07) معلمين، وثلاثة منهم إختاروا الإجابة ب"**لا**"، فنرى بذلك أن أغلبية المعلمين تُقر بنسبية إختيار النصوص ذات المستويات المختلفة في المقرر الدراسي.

أما فيما يخص الجواب الثاني (ب) فقد تساوت فيه الإجابات بين الإختيار "**نعم**"و"**نسبيا**"؛ والتي قدرت بخمسة عشر (15) معلما في كل منهما، أما الإختيار "**لا**" فقد كانت الإجابة به منعدمة تماما، وهذا يدل على أن المقرر الدراسي قد روعي فيه نوعا ما التنويع في موضوعات التعبير الكتابي والشفوي، ويكمن ذلك في مواضع ونصوص مختلفة ومتنوعة لم يذكرها المعلمون.

وبالرجوع إلى الجواب الأخير (ج) فقد لقي تفاوت في الإختيارات، بين مؤيد ومعارض وبين من يتوسط الرأيين؛ حيث بلغ عدد المعلمين المجيبين ب "**نسبيا**" أربعة عشر (14) معلما وهو يمثل أكبر عدد من مجموع الإجابات الأخرى، والتي قدرت في الإختيار "**نعم**" بعشرة (10) معلمين، وفي الإختيار "**لا**" ستة (06) معلمين، ومن ذلك نلاحظ أن آراء المتعلمين بخصوص هذا السؤال قد كانت متضاربة ومتباينة وكل له أسبابه الخاصة والتي لم يتم التعليل عليها ولا التصريح بها.

فبعد تحليلنا لمحتوى الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة التّابع له، وجدنا أن المقر الدّراسي يراعي خاصية التّدرج والتّنويع في اختيار موضوعات النّصوص والتعبير بشقيه الشّفوي والكتابي، أما فيما يخص الظّواهر اللغوية فقد لمسنا موضوعات صعبة نوعا ما على قدرات المتعلّمين قد تمّ وضعها في الفصل الأوّل مثل درس "**المفعول المطلق**" في الأساليب ، بينما هناك دروس تبدو سهلة وضعت في الفصل الثالث، مثل درس "**الفعل الصّحيح والمعتل**" في التّراكيب النّحوية، أما النّشاطات والتّدريبات التي خصصت على كراس الأنشطة فهي مراعية كلها لمستوى المتعلّمين، وتم فيها اعتماد خاصية التّنويع والاختلاف اللّذين تفرضهما البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات؛ حيث تنوّعت واختلفت طبيعة الأسئلة الموجهة للمتعلّم وتم مراعاة الفروق الفردية في صياغتها، فقد وضعت تدريبات ونشاطات تراعي كلها القدرات المعرفية للتعلم، وتسعى كلّها لصقل أفكاره وتنمية مكتسباته وترسيخ معلوماته.

✓ **السؤال السادس عشر: هل يراعي المنهاج الفروق المعرفية بين المتعلمين؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%23
لا	23	%77
المجموع	30	%100

جدول 13: يمثل مراعاة المنهاج الفروق الفردية المعرفية بين المتعلمين

قراءة وتعليق:

نكتشف من خلال الجدول أن أكثر أفراد العيّنة اختار أنّ المنهاج لا يراعي بنسبة كبيرة الفروق المعرفية بين المتعلمين، لاسيما في دقة وضع المقررات الدراسية وعدم الإهتمام لميولات المتعلمين وقدراتهم المعرفية والفكرية؛ حيث نلاحظ من الجدول أن نسبة الإجابة ب "**لا**" بلغت أعلى نسبة وقدرت بسبعة وسبعين بالمئة (77%)؛ مما يعني أن أغلبية المعلمين أكدوا على عدم مراعاة المنهاج للفروق الفردية المعرفية للمتعلمين، في حين بلغت نسبة الإجابة ب "**نعم**" ثلاثة وعشرين بالمئة (23%) أي ما عادل سبعة معلمين من مجموع ثلاثين معلم (30%).

ما لفت انتباهنا في هذه الإجابات أن المعلّمين صرّحوا بعكس ماورد في المنهاج والوثيقة المرافقة له؛ ما يعني أن هناك فرقاً واضحا بين النّظري والممارسة.

حيث ورد في الوثيقة المرافقة للمناهج التّربوية، أن المناهج قد أُعِدّت على صعيدين، باعتبار المواد منفصلة، وباعتبار التشارك بين المواد، وفق المخطّط الآتي[1]:

- من الغايات إلى ملامح التخرج من المرحلة والطور.
- من الأطوار إلى الكفاءات الشاملة.
- من الكفاءات الشاملة إلى الكفاءات الختامية.
- من الكفاءات الختامية إلى المناهج، انطلاقا منتل تحليل الكفاءات الختامية إلى مركبات.

هذا يدل على أن المنهاج التربوي الخاص بإعداد البرامج والمقررات الدّراسية قد روعي فيه الكثير من الجوانب التّي تسعى كلها لخدمة المتعلّم وتنمية كفاءاته، والحرص على تطوير إمكاناته وأساليبه وطرق تدريسه بعيداً عن الكتاب المقرر،

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص2.

لإعداد المادة وتعليمها وتقويمها، وفي الوقت نفسه تتطلع المناهج إلى جعل المتعلّم باحثاً، وتكون المناقشة والنّقد جزءا أساسياً في تكوينه العلمي والمعرفي[1].

- ✓ **السؤال السابع عشر: هل تجد أن محتوى كتاب اللغة العربية من حيث اللغة وطبيعة النصوص يتوافق والمستوى الفكري واللغوي للمتعلم في مرحلة الصف الرابع اِبتدائي؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	5	%17
نسبيا	19	%63
المجموع	30	%100

جدول 14

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نجد أنا نسبة المعلمين المستجوبين ب "**نعم**" قدرت بعشرين بالمئة (20%) وهي نسبة قليلة مقارنة بالمعلمين الذين أجابوا ب"**نسبيا**" والذين بلغ عددهم تسعة عشر معلما(19)، أي ما يعادل نسبة ثلاثة وستين بالمئة (63%)، ثم تليها نسبة المعلمين الذين أجابوا ب"**لا**" والتي قدرت ب سبعة عشر بالمئة (17%) أي ما يعادل خمسة (5) معلمين. ومن ذلك نشهد تضارباً في الإجابة عن هذا السؤال بين مؤيد ومعارض وبين من يتوسط الرأيين، ويؤكد نسبية توافق محتوى الكتاب المدرسي للغة العربية من حيث اللغة وطبيعة النصوص مع المستوى الفكري واللغوي للمتعلم. ومنه يمكننا القول أن الإجابات عن هذا السؤال كانت عشوائية وغير مضبوطة ومحكمة.

فبعد تحليلنا لمحتوى الكتابين (كتاب اللغة العربية ودفتر الأنشطة) وجدنا أن طبيعة النصوص المقررة واللغة المستعملة تتلاءم بنسبة كبيرة مع المستوى الفكري واللغوي للمتعلّم، بينما هناك نسبة ضئيلة من الدّروس المقررة تبدو صعبة نوعا وتفوق قدرات المتعلّم، لاسيما في سوء توظيف اللغة المناسبة لهذه الفئة العمرية، واستخدام كلمات وألفاظ معقدة ومركّبة لا تراعي المستوى اللّغوي للمتعلّم –مثلما ذكرنا سابقاً–.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي، مرس، ص3.

ومنه نستنتج أن المنهاج التّربوي لم يحقق بعد الأهداف المرجوة، ولا النجاح المطلوب. وعلى الرغم مما له من مميزات وإيجابيات إلا أنه لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب ولازالت تعتريه بعض النقائص والتعديلات التي لابد أن تؤخذ بعين الإعتبار من قبل واضعي المنهاج والمتخصصين في مجال التربية والتعليم.

✓ **السؤال الثامن عشر: هل تجد أن القواعد النحوية والصرفية والإملائية تتناسب ومستوى المتعلمين؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	6	%20
نسبيا	18	%60
المجموع	30	%100

جدول 15يمثل مناسبة القواعد النحوية والصرفية والإملائية لمستوى المتعلمين

قراءة وتعليق:

من خلال الإحصائيات الواردة في الجدول يتبيّن أن الإجابات كانت عشوائية وغير مضبطة؛ حيث نجد نسبة المعلمين الذين أجابوا ب" **نعم**" والتي قدرت بعشرين بالمئة (20%) مطابقة لنسبة المعلمين الذين أجابوا على الإختيار "**لا**" والتي قدرت كذلك بعشرين بالمئة (20%) أي ما يمثل ستة معلمين (6) من مجموع ثلاثين معلم(30)، لذلك فأغلبية المعلمون صرحوا بأن قواعد اللغة العربية على إختلافها تتوافق نسبيا مع المستوى الفكري واللغوي للمتعلمين، لوجود قواعد تناسب مستواهم وقواعد تفوق قدرة المتعلمين وخاصة الفئة المتوسطة والضعيفة.

- **أُذكر بعض القواعد التي تراها عويصة؟**

إتفق المعلمون على وجود قواعد صعبة على المتعلمين، ومن بين ما ذكروه مايأتي:

- إعراب الفعل الناقص (معتل الآخر)، الأفعال الخمسة والأسماء الخمسة.
- إعراب جمع المؤنث السالم، الإسم في الأفراد والتثنية، المضاف إليه.
- صعوبة التفريق بين الإسم والفعل، أخوات إن وكان، والصفة والحال.
- المفعول المطلق، المفعول لأجله، التحويل ، كتابة الهمزة.

ما نلاحظه على هذه القواعد أنها تنوعت بين قواعد نحوية وصرفية و إملائية وأساليب، ويمكن تصنيفها كالآتي:

القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الإملائية	الأساليب
▪ إعراب الفعل الناقص. ▪ إعراب جمع المؤنث السالم. ▪ المضاف إليه. ▪ المفعول المطلق. ▪ المفعول لأجله. ▪ الحال، الصفة. ▪ أخوات إن وكان.	▪ الإسم في الإفراد والتثنية والجمع.	▪ كتابة الهمزة.	▪ الأسماء والأفعال.

من خلال ما درسناه سابقا لابد أن نشير إلى أنّه ثمّة قواعد صعبة نوعاً ما على المتعلّم، ولكن هناك نسبة ثمانين بالمئة من القواعد المبرمجة في السّنة الرّابعة ابتدائي مرّت على المتعلّمين في السّنة الثالثة ابتدائي، وهذا بشهادة بعض المعلّمين.

ممايعني أن الخلل لا يكمن في المنهاج، وإنما في قدرات المتعلّمين إلى حدٍ بعيد، فهناك دروس نجدها تناسب مستوى الفئة الممتازة، بينما تبدو صعبة ومعقّدة على مستوى الفئة الضّعيفة.

✓ **السؤال التاسع عشر: هل الوقت المخصص لحصة اللغة العربية كافٍ لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس ؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%6
لا	23	%77
نسبيا	5	%17
المجموع	30	%100

جدول 16يمثل مناسبة الوقت لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس

قراءة وتعليق:

يتضح من الجدول أن أغلبية المعلمين أكدوا أن الوقت المخصص لحصة اللغة العربية غير كافٍ لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس؛ حيث بلغت نسبة الإجابة ب "**لا**" سبعة وسبعين بالمئة (77%)، في حين أن هناك فئة قليلة جداً من المعلمين رأت أن الوقت المخصص لتدريس حصة اللغة العربية كافٍ إلى حدٍ ما، والتي بلغت نسبتها ستة بالمئة (06%)، ما يمكننا القول إن نسبة سبعة عشر بالمئة (17%) من المعلمين أقروا بنسبية مناسبة الوقت لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس.

فانطلاقاً من تصريحات الكثير من المعلمين ومما ذكرناه في الدّراسة التّطبيقية (التّوزيع الزّمني للأنشطة)، يمكننا اِعتبار ضيق الوقت المخصص لكل نشاط لغوي يعدُّ عاملاً رئيسيًا ومن الأسباب المعيقة لسير الدرس، والتي لا تعطي الفرصة أكثر للمعلم لتقديم ما يملكه من معلومات ومعارف وتزويدها للمتعلمين، وفشله في تغطية مواقع العجز لدى المتعلّم، وعدم القدرة على كشف الفروق الفردية بين المتعلّمين، فضيق الوقت يجعل الشّغل الشّاغل للمعلّم هو تقديم الدّرس المقرر في الوقت المطلوب دون زيادة أو نقصان، مايدفعه للتخلي عن إجراء التّقييم الخاص بالأنشطة التي يصعب شرحها وفهمها عند المتعلّم.

وهذا ما يؤدي إلى اختراق أهم مبدأ من مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة؛ وهو مبدأ التّفريد الذي يهتم بتفريد أساليب التّقويم والمعالجة بغية فهم فردانية المتعلّم وتفسيرها، ومعالجتها تقييمًا وتصحيحًا من أجل مساعدته على تحقيق النّجاح والتّميُّز والتّكيُّف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية[1].

✓ **السؤال العشرون: كيف تعالج الضعف المعرفي لدى بعض التلاميذ ؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
العمل وفق مجموعات ليساعد التلاميذ بعضهم البعض	5	%17
اِستثمار حصص المعالجة البيداغوجية	20	%66
خصّهم بنمط متفرّد من الأنشطة والتطبيقات	5	%17
المجموع	30	%100

جدول17: يمثل كيفية معالجة الضعف المعرفي لدى بعض التلاميذ

[1]- يُنظر: بوسنّة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، مرس، ص314.

قراءة وتعليق:

أكد معظم المعلمين وهم عشرون معلمًا (20) بنسبة ستة وستين بالمئة (66%) بأن الضعف المعرفي لدى بعض التلاميذ يُعالج من خلال إستثمار حصص المعالجة البيداغوجية؛ وهذا ما ينص عليه المنهاج التّربوي حقيقة؛ حيث إن المعالجة البيداغوجية تُمكّن المتعلّم من تجاوز الّصعوبات التي تعترض تعلّمه، وتهدف إلى إدماج المتعلّم الذي يعاني من صعوبات التّعلم لأسباب محددة، فهي التّعديل الدّائم والسّريع للتّعلّمات بواسطة التّقويم المستمر لمكتسبات التّلاميذ وتسويتها بحسب حاجات المتعلّم[1].

في حين أن هناك خمسة معلمين (05) بنسبة سبعة عشر بالمئة (17%) أجابوا بأن المعالجة لهذا الضعف تكون عن طريق وضع المتعلمين وتقسيمهم إلى أفواج والعمل وفق مجموعات ليساعد بعضهم البعض، بينما هناك خمسة(05) معلمين آخرين وبنسبة سبعة عشر بالمئة (17%) ذهبوا إلى أن طريقتهم في معالجة الضعف المعرفي لدى التلاميذ يكون من خلال خصّهم بنمط متفرّد من الأنشطة والتطبيقات، ومن ذلك تطبيق لمبدأ التّفريد الذي تقوم عليه البيداغوجيا الفارقية.

ومن هذا نستنتج أن لكل معلم طريقته الخاصة في التعامل مع تلاميذ قسمه، ولكل منهم إستراتيجيته في تدارك النقص والضعف الذي يعاني منه بعض المتعلمين، وهذا التّنويع والاختلاف في الطّرائق والأساليب لا يخرج عن نطاق ما تفرضه البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، خاصّة وأن المعلّم في هذه الحالة مطالب باحترام خصوصيات المتعلّم الذهنية والمعرفية والذّكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النّفسية الشّعورية واللّاشعورية.

مما يعني تجسيد مبدأ التّفريق الذي يفضي إلى تفريق المتعلّمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين، والطّرائق البيداغوجيّة، ووسائل التّقويم والدّعم والمعالجة والتّصحيح[2].

✓ **السؤال الواحد والعشرون: كيف تعالج ضعف التلاميذ في الإملاء؟**

قراءة وتعليق:

إختلفت آراء المعلمين في الإجابة عم هذا السؤال، ونذكر منها ما يلي:

[1]- ينظر: سراب بن الصيد بوربي، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرس، ص12.

[2]- يُنظر: بوسنّة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، مرس، ص315.

- الواجبات المنزلية المتكررة.
- اللوحة هي الحل الوحيد من خلال إملاء كلمات ومطالبتهم بكتابتها مع التصحيح الجماعي الفردي.
- التركيز على الإملاء المنظور والتدريب على القراءة والمطالعة والتلخيص والتدريب على كتابة القرآن الكريم على اللوح وحفظه.
- التركيز على الكلمات التي يعاني فيها التلميذ، مثل التاء المربوطة والمفتوحة، وهنا يكون النشاط أن يجمع التلميذ أكبر عدد من الكلمات كنشاط منزلي، ثم يعود ليشارك به من خلال نشاط اللعب في آخر الحصة.
- أطالبهم في البيت بقراءة نص القراءة عدّة مرات، ثم أقوم بإملاء النص و التصحيح مع تحفيز هذه الطريقة.
- تمارين على سمع الكلمات وكتابتها صحيحا.
- المعالجة البيداغوجية والتركيز على حفظ القاعدة مع مطالعة القصص وتلخيصها.
- الشرح المبسط للقواعد الإملائية ثم العمل المكثف على تطبيق هذه القواعد خلال حصص الإملاء وخارجها.

نستنتج من خلال أجوبة المعلمين أن معالجة ضعف التلاميذ في الإملاء يتم من خلال إتخاذ طرائق وإستراتيجيات مختلفة مثلما ذكره المعلمون، فكل له طريقته ومنهجيته الخاصة في تسوية هذا الضعف، وإنماء قدرات المتعلمين على القراءة والكتابة، مع تجنب الأخطاء التي يقع فيها بعض التلاميذ في الإملاء.

وهنا يظهر أن التّعليم فنّ أكثر من كونه علمًا، لاسيما أنّ من فنون التّدريس أن يكون المعلّم باستطاعته أن يعرف كيف يدرّس؟؛ أي أن يعرف طرق التّدريس ومتى يمكن استخدام كل طريقة منها؟[1].

ونشير إلى أن الهدف من تدريس نشاط الإملاء يكمن في ما يلي[2]:

- تدريب التّلاميذ على كتابة الحروف والكلمات وفق قواعد الكتابة الصّحيحة.
- تنمية الثّروة اللّغوية لدى التّلاميذ.
- تعويد التّلاميذ على ممارسة بعض العادات مثل: ضبط حركة اليد، والتّحكم في الكتابة، والنّظافة والنّظام.
- تدريب التّلاميذ على مهارات الخط.

✓ **السؤال الثّاني والعشرون: كيف تعالج ضعف التلاميذ في القراءة والتعبير؟**

[1]- يُنظر: علم الدّين عبدالرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط2، 1997، ص17.

[2]- يُنظر: عبد الحّمن كامل محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، مرس، ص388.

قراءة وتعليق:

تباينت إجابات المعلمين في الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

- بالمطالعة.
- قراءة القصص وتلخيصها.
- بالمعالجة في القراءة، أما التعبير يركز على قراءة القصص والاهتمام بحصص المطالعة للإثراء اللغوي.
- الحث على المطالعة وإستغلال حصة المطالعة.
- الحث على القراءة والمطالعة.
- المطالعة والقراءة والتعبير عن مستندات مكتوبة أو مصورة.
- تحديد أسباب الضعف عند كل طالب، تدوين الأخطاء على شكل قوائم ومطالبته بقراءتها وكتابتها، تعلم قواعد النحو والهجاء، التعليم بالأمثلة والممارسة، والمطالعة.
- تخصيص وتفعيل حصة القراءة الصامتة؛ حيث تبدأ القراءة بالتلاميذ المتمكنين فيها وإرجاع المتعلمين الذين يعانون صعوبة في القراءة إلى آخر الحصة، والمعالجة بالنسبة للتعبير.

نلاحظ من خلال هذه الأجوبة أن هناك تشابهاً في آراء المعلمين فيما يخص الطرائق الناجحة لمعالجة ضعف التلاميذ في القراءة والتعبير؛ حيث إن معظم المعلمين يركزون على المطالعة كأساس أولي في محاربة هذا الضعف، كما يعتمدون على عملية القراءة في تحسين نطق من يعانون من عسر القراءة، مع رصد الأخطاء التي يقع فيها المتعلم وتصحيحها لهم وتدوينها في قوائم، لكي يتسنى لهم حفظها وتجنب الوقوع فيها لاحقا.

فنلمس من خلال الطرائق التي يعتمدها المعلّمون في معالجة ضعف القراءة والتّعبير عند المتعلّم، أن هناك إهمالاً لأسس البيداغوجيا الفارقية من قبل المعلّم، لاسيما التّشابه في الطّرق البيداغوجية وعدم اعتماد مبدأ التّنويع والاختلاف في أساليب المعالجة وفق ما يتناسب ويراعي خصوصيات كلّ متعلّم.

فمن المشاكل التي تحول دون تطبيق البيداغوجيا الفارقية وجود مناهج وبرامج ومقررات دراسية موحّدة، وتوحّد العملية التّعليمية على مستوى الأهداف والكفايات والأنشطة والمحتويات والطرائق البيداغوجية[1].

[1]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، مرس، ص36.

✓ **السؤال الثالث والعشرون: كيف تعالج ضعف التلاميذ في نشاط القواعد؟**

قراءة وتعليق:

حسب ما ورد في إجابات المعلّمين، يتبين أن الحلول التي يضعوها لمعالجة ضعف التلاميذ في نشاط القواعد كثيرة ومختلفة بحسب اِختلاف مهارات المعلم وكفاءاته العلمية والمهنية، فمن بين الحلول التي تم ذكرها ما يلي:

- التنويع في التمارين والشرح المبسط والمعالجة.
- حل الوضعيات وكثرة الأنشطة .
- تبسيط المعلومة مع إرفاقها ببعض الطرق البسيطة التي تسهل عليه اِستيعاب الدروس، الإكثار من التمارين وحلها في المنزل.
- التنويع في الأنشطة وتبسيطها من خلال حصة المعالجة .
- إتباع طريقة حل النشاط أثناء الدرس.
- التكثيف من النماذج والواجبات المنزلية وتقويمها.
- التمرين والتدريب المستمر خلال الحصص (القراءة، والتعبير والإملاء والمطالعة).
- اِستخدام القواعد في كل الأنشطة .
- الدعم من خلال التطبيقات المتنوعة، والتدرج في المعلومات واِستغلال حصص المطالعة والدعم.
- تبسيط القواعد قدر الإمكان والعمل المكثف على تطبيقها لتترسخ في الذاكرة.
- مراجعة القواعد النحوية والتدريب على توظيفها في أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب.
- حفظ القواعد وحل الكثير من الأنشطة .
- التنويع في التطبيقات والمراجعة أثناء القراءة بالتوقف أحيانا عند الظاهرة النحوية والطلب منهم إعرابها.
- تصويب الأخطاء وربطها بالقواعد أثناء التحدث، وربط النصوص والقواعد المصاحبة لها لواقع المتعلم عن طريق التمارين والتطبيق حول الظاهرة اللغوية.

مما سبق ذكره نلاحظ أن المعلم يوفر كل الأساليب والاستراتيجيات الممكنة للتحسين من مستوى المتعلمين، والعمل على تنمية مهاراتهم وتطوير كفاءاتهم وفق ماتفرضه البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، لا سيما في اعتماد خاصية التّنويع والتّكرار في الممارسات اللغوية والتّدريب على الأنشطة المقررة، بغية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ تعدد

الذكاءات اللذين تقوم عليهما البيداغوجيا الفارقية. وهذا مايدل على مراعاة المعلّم للفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين والسّعي وراء الحد من هذه الظّاهرة واستثمارها فيما يلبّي حاجات المتعلّم.

فمن شروط المعلّم الجيد في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أن يكون على دراية بأن كل متعلّم يختلف عن أقرانه من حيث الخصائص الشّخصية، والقدرات العقلية، والميول، والاتجاهات، والقيم والعادات. وعليه أن يدرك أن هناك فروقاً فردية بين المتعلّمين وجب عليه مراعاتها وبذل جهده في توجيه من يحتاج منهم إلى مساعدته ورعايته، حتّى يتغلّبوا على مشكلاتهم الدّراسية والشّخصية، وحتّى يتوافقوا مع زملائهم ومعلّميهم توافقًا صحيحًا[1].

✓ **السؤال الرابع والعشرون: هل تراعي في صياغة أسئلة الإمتحان الفروق المعرفية بين المتعلمين؟**

الإختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%97
لا	1	%3
المجموع	30	%100

جدول18: يمثل مراعاة المعلمين للفروق المعرفية للمتعلمين في صياغة أسئلة الإمتحان

قراءة وتعليق:

أكد معظم المعلمون تقريبا وبنسبة سبعة وتسعين بالمئة (97%) مراعاتهم للفروق المعرفية للمتعلمين أثناء صياغة أسئلة الإمتحان، في حين أن معلماً واحداً أقر بعدم مراعاة هذا الأمر، وربما يرجع هذا لأسباب خاصة لم يصرح بها.

ولكن على العموم يمكننا القول إن أسئلة الإمتحان تتطلب في صياغتها مراعاة لخصوصيات المتعلمين وقدراتهم الذهنية والمعرفية، وأن لا تكون عشوائية وتفوق مستوى المتعلمين المعرفي، وقد وضح المعلّمون إجاباتهم وعللوها بما يلي:

- الإمتحان يجب أن يكون بالتدرج من السهل إلى الصعب، ويجب أن يكون كذلك في متناول الأغلبية، ويراعي الفروق بينهم، مع إختيار تمارين مختلفة المستوى.
- مراعاة مستوى المتعلمين من خلال الأهداف حسب تصنيفات بلوم.

[1]- يُنظر: محمود عبد الحليم منسي، التّعلم (المفهوم- النّماذج- التّطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر (دط)، 2003، ص79.

- تتدرج الأسئلة من السهل والبسيط الذي هو متناول الجميع إلى الصعب المركب والموجه لفئة معينة تخص الممتازين.

ومن بين النماذج الخاصة بطبيعة أسئلة الامتحان مايلي:

1- استخرج من النّص: مفعولاًبه، اسم كان، خبر إنّ...

2- علّل كتابة التّاء المفتوحة في كلمة: "**بيت، طاولات**"، وكتابة التّاء مربوطة في كلمة: "**خزانة، فراشة**"

3- أسند العبارة التي بين قوسين (...)إلى المفرد أو المثنى أو الجمع.

فمن خلال ما ذكره المعلمون نلاحظ أن جلهم يعتمد مبدأ التدرج في صياغة الأسئلة وهو أهم مبدأ ترتكز عليه البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.

ولابد أن نشير إلى أن أسئلة الامتحانات غالبا ما تتم صياغتها انطلاقاً من النّصوص والأنشطة التي تلقّاها المتعلّم، ما يعني أن صياغة أسئلة اللغة العربية لا تخرج عن إطار مبدأ المقاربة النّصية، من خلال الانطلاق من النّص والعودة إليه.

فوجب على المعلّم في صياغة أسئلة الإمتحان أن يفسح المجال للمتعلّمين كي يعبّروا ويحلّلوا ويقارنوا ليتوصّلوا بأنفسهم من خلال تفكيرهم إلى اكتشاف الحقائق، والتّأقلم معها وحلّها، باعتبارها مشكلات خاصة بهم، وليس مفروضة من قبل البرنامج أو المعلّم.[1]

✓ **السؤال الخامس والعشرون: إن ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية هو تبسيط القواعد اللغوية ودعمها بالأمثلة لكي يتسنى الفهم للمتعلم، فكيف تجد تفاعل المتعلمين مع القواعد اللغوية ؟**

	جيد	مقبول	ضعيف	المجموع
القواعد النحوية	7	23	0	30
القواعد الصرفية	9	21	0	30
القواعد الإملائية	2	25	3	30

جدول 19:يمثل تفاعل المتعلمين مع القواعد اللغوية.

[1]- جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرّداءة، مجلّة المنهل، جامعة مستغانم، الجزائر، ع30، 2014، ص56.

قراءة وتعليق:

بالنسبة للقواعد النحوية فقد أكد أغلب المعلّمين أن تفاعل المتعلّمين مقبول؛ حيث بلغ عددهم ثلاثة وعشرين (23) معلما، وهناك سبعة (07) معلمين يرون بأن تفاعلهم جيّد، أما بالنسبة للقواعد الصرفية فقد زادت نسبة التفاعل الجيّد للمتعلمين، وذلك من خلال ما صرح به تسعة (09) معلمين، وواحد وعشرون منهم يرون بأن تفاعلهم "**مقبول**"، ولا وجود للضعف إطلاقا. أما فيما يخص القواعد الإملائية، فأغلبية المعلمين ذهبوا إلى أن تفاعل المتعلمين معها "**مقبول**" إلى حد ما، وهذا ما عادل إجابة خمسة وعشرين (25) معلماً، أما المعلمون الذين رأوا أن تفاعلهم "**جيد**"، فقد قدر عددهم بمعلمين اِثنين (02)، بالإضافة إلى ثلاثة معلمين يرون ضعف المتعلمين في التفاعل مع القواعد الإملائية. وقد دعم هؤلاء المستجوبون إجاباتهم بالعديد من التعليلات تمثلت فيما يلي:

- صعوبة المنهاج وكثافته ترهقان آداء التلميذ وتنقصان من تفاعله داخل القسم.
- وجود فارقية في المجال المعرفي .
- حسب طبيعة القسم و تمكنه.
- في القواعد النحوية والصرفية تكون الدروس ممتعة من خلال الأمثلة و اِستنتاج الخلاصة وأسلوب الحركة أثناء الدرس، أما الإملاء يجده بعض المتعلّمين مملاً، كونه يحتاج لتذكر القاعدة بشكل فردي دون عمل جماعي خصوصا أثناء كتابة الجمل أو الفقرة على الدفتر.
- كون هذه القواعد تتميز بالجمود(ليست ملموسة).
- تبسيط القواعد الأساسية التي تبنى عليها الظاهرة اللغوية وتدعمها بأمثلة.

✓ **السؤال السادس والعشرون: للحد من ظاهرة الفروق الفردية لابد من التنويع في مختلف أساليب التدريس وطرائقه، أذكر أهم الطرق التي تتبعها في تقديم دروس مادة اللغة العربية؟ وما هي الطريقة التي تراها أكثر ملاءمة لمستوى المتعلمين؟**

قراءة وتعليق:

من خلال إجابة المعلمين عن هذا السؤال نجد تضارباً في الإجابات نوعا ما، فلكل معلم وجهة نظر معينة ولكل منهم طريقته الخاصة يعتمد عليها في تدريس مادة اللغة العربية، ومن أهم الطرائق المذكورة ما يلي:

- الاِنتقال من الجزء إلى الكل .
- طريقة العمل الفوجي.

- غرس روح التنافس بينهم.
- المقاربة النصية.
- طريقة التعلم التعاوني.
- طريقة القص والحكاية.
- الطريقة الحوارية والإلقائية.
- طريقة المشروع البيداغوجي.
- اللعب هو من أكثر الطرق الفعالة في ترسيخ المعلومة سواء كان التلميذ ذكياً أو متوسط الذكاء.
- طريقة الخرائط الذهنية.
- الطريقة الإستقرائية والإستدلالية.
- طريقة حل المشكلات.
- إستغلال حصص المعالجة لرفع مستوى التلاميذ.

من خلال ما ورد ذكره في النقاط السابقة، نكتشف أن هناك تنويعاً في طرائق التدريس التي يعتمدها المتعلمون في تقديم مادة اللغة العربية، فهناك تقدم ملحوظ في حسن تطبيق أسس ومبادئ كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات؛ واللتان تقومان أساسا على مبدأ التنويع والإختلاف في الطرائق والوسائل والمحتويات التعليمية وغيرها..؛ وذلك بهدف التّغلب على الملل والنّمطية في التّدريس.

- ✓ **السؤال السابع والعشرون: هل ترى أن الواقع التّعليمي في المنظومة التربوية الحديثة يترك للمتعلم حرية إكتساب المهارات والقدرات المعرفية المختلفة وتوظيفها فيما يحتاجه؟ أم أنه مقيد بما هو مقرر عليه في البرنامج التربوي للكتاب المدرسي؟**

قراءة وتعليق:

في الإجابة عن هذا السؤال لمسنا من إجابات معظم المعلمين و إن لم نقل كلهم أن الواقع التعليمي في المنظومة التربوية الحديثة لا يترك للمتعلم إطلاقا حرية إكتساب المهارات والقدرات المعرفية وتوظيفها فيما يحتاجه، وذلك راجع لكون المعلم والمتعلم مقيدان معاً بما هو مقرر في البرنامج التربوي للكتاب المدرسي، ضف إلى ذلك كثافة هذا المقرر وما نجم عنه من ضيق الوقت؛ فالمعلم بطبيعة الحال ملزم بتنفيذ المنهاج حرفيا ولا يملك الحرية في التعامل معه أو التعديل فيه.

وهذا ما يتناقض ومبادئ البيداغوجيا الفارقية التّي تفرض على المعلّم أن يكون الطّرف المورد الذي يضع خبراته أمام التّلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة، وهو مطالب ضمن هذا السّياق بتعديل أساليبه وتدخّلاته، بما يخدم أهداف التّعلّم.[1]

✓ **السؤال الثامن والعشرون: هل الوسائل التعليمية التي توفرها المؤسسة التربوية كفيلة أن تأخذ بعين الإِعتبار خصوصية المتعلم؟**

الإِختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	24	%80
المجموع	30	%100

جدول 20: يمثل ما توفر المؤسسة التربوية من وسائل تعليمية

قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أن معظم إجابات المعلمين أقرت بأن الوسائل التعليمية التي توفرها المؤسسة التعليمية غير كفيلة بأن تأخذ بعين الإِعتبار خصوصية المتعلم؛ حيث بلغت نسبة الإجابة ب "**لا**" ثمانين بالمئة (80%) أي ما يعادل أربعة وعشرون معلماً (24). بينما هناك نسبة عشرين بالمئة (20%) أي ما عادل ستة معلمين (06)أجابوا ب "**نعم**"، ورأوا بأن الوسائل التعليمية كفيلة بمراعاة خصوصيات المتعلم، ومن بين الوسائل التي تم ذكرها ما يلي:

- المشاهدة والكتب.
- المكتبة ووسائل الإِتصال الحديثة.
- وسائل الإِضاح
- الخرائط

[1]- الزّهرة الأسود، مهرية الأسود، معوّقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التّعليم العام –دراسة استكشافية من وجهة نظر عينة من المعلّمين والأساتذة- ،مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشّهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، ع02، جوان2020، ص43.

- السبورة
- السندات المصورة.

من خلال هذه الوسائل التي ذكرها المعلمون نستنتج أنها وسائل بسيطة جداً لا ترتقي إلى مستوى التعليم الفعال، لا سيما أن جل المعلمين يتذمرون من نقص الوسائل التعليمية وعدم توفرها خاصة وأننا في عصر السرعة والتكنولوجيا إلا أنهم يستعملون اللوح و الطبشور وغيرها وهي وسائل قديمة جدا لا تواكب هذا العصر، مقارنة بما توفره البلدان الأخرى من وسائل حديثة ومتطورة.

فتوظيف الوسائل في العملية التّعليمية يعدّ أمراً مهماً، خاصة في ظل المتغيّرات الموجودة على السّاحة الآن؛ حيث يعمل هذا التّوظيف على تحسين مستوى العملية التّعليمية، والارتقاء بها لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذا تحسين نوعية التّعليم وزيادة فاعليته[1].

✓ **السؤال التاسع والعشرون: ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم في تقديم دروس الكتاب المدرسي؟**

قراءة وتعليق:

تم ترك مجال واسع للمعلمين في الإجابة عن هذا السؤال، فتباينت بذلك آراؤهم واختلفت، بيد أنها تلتقي في عدّة نقاط أبرزها:

- وجود كلمات صعبة في نصوص الكتاب ومزيج بين الفصحى والعامية.
- لا يوجد تنسيق في توزيع الدروس، حيث إن أصعب الدروس وضعت في الفصل الثالث وهو أقصر الفصول من الناحية الزمنية.
- كثافة الدروس المقررة مع اِستخدام مفردات أمازيغية، كما أن معظم النصوص لا تحاكي الواقع المعاش.
- أكثر الصعوبات تتمثل في الحشو في المعارف وطول البرنامج مع ضيق الوقت الذي يعتبر غير كافٍ للحصص المبرمجة.
- الإكتظاظ في القسم بما يصعب عملية تقويم التلاميذ المتراجعين دراسيا.
- وجود تلاميذ يعانون بطء في التعلم.

[1]- يُنظر: سهل ليلى، دور الوسائل في العمليّة التّعليمية، مجلّة الأثر، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع26، سبتمبر2016، ص145.

- النصوص غير ملائمة والبرنامج مكثف والأنشطة المقترحة لا تخدم الدرس المقدم دائما.

يتبيّن من خلال هذه الإجابات أن واقع تعليم اللّغة العربية منافٍ في حقيقته لمبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات؛ حيث نلمس من تصريحات المتعلّمين أن هناك اختراقاً لأسس ومقوّمات كلتا المقاربتين، مايؤدّي بالضّرورة إلى صعوبة تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج المدرسي، ومن ذلك فشل الارتقاء بالعمليّة التّعليمية.

✓ **السؤال الثلاثون: ما هي اِقتراحاتكم بخصوص تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟**

اِختلفت اِقتراحات المعلمين وتعددّت، إلا أنها تقابلت في عدة نقاط أهمها:

- اِنتقاء النصوص الهادفة والتخفيف من البرنامج وتوفير الوسائل اللازمة.
- الاِستغناء عن معظم دروس القواعد النحوية والصرفية التي يصعب على المتعلم اِستيعابها والاِكتفاء ببعضها فقط.
- الدمج بين النظام القديم والجديد من حيث الاِيجابيات .
- إعادة النظر في محتوى البرنامج.
- تغيير المنهاج.
- تطبيق طريقة التعلم بالاِكتشاف للخرائط التعليمية وطريقة العصف الذهني.
- إعادة النظر في النصوص حسب الواقع الجزائري مراعيا التراث والقيم والتاريخ والإطار العلمي والفكري والأدبي.
- العمل على إنقاص حجم البرنامج 60د للحصة.
- التركيز على القراءة والكتابة وكذا القواعد الإملائية ثم الصرفية، والتقليل من القواعد النحوية لأنها غالبا ستدرس في مراحل تعليمية أخرى، إضافة إلى إعطاء وقت أكثر لحصص التعبير.
- التركيز على النصوص الشعرية والأدبية المنسوبة لمؤلفين كبار.
- تخصيص وقت أطول لحصص اللغة العربية وتعزيز النشاطات التي تدعمها كالمسرحيات وإلقاء الشعر والمطالعة وكتابة القصص.
- مراجعة وإعادة النظر في مقرر الأناشيد والمحفوظات.

- مراعاة خصوصيات التلاميذ باعتبارهم في هذه المرحلة يعتمدون على الحسي أكثر من المجرد.
- تكوين أساتذة متخصصين.
- التدرج المنطقي في الموارد؛ بحيث يكون من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.

الواضح من خلال المقترحات التي وضعها المعلّمون، أنها تنصب جلها على الاهتمام بالمتعلّم بعدّه محور العملية التّعليمية، وعلى تحسين هذه الأخيرة والنّهوض بها بما يتلاءم ومستجدّات العصر.

اِنطلاقا مما تم التطرق إليه في هذا الفصل وإجمالا لما سبق نرى أن المنهاج التربوي يسعى لحد كبير إلى نقل المعرفة للمتعلم وبأيسر الطرق وبأبسط الوسائل، وعلى الرغم مما يشوبه من نقائص إلا أنه لا يمكننا إنكار أهمية الأهداف التي يضعها المنهاج للاِرتقاء بالعملية التعليمية وللتحسين من مستوى المتعلم، كما لا يمكن غض النظر عن الجهود التي بذلتها وزارة التربية لتطبيق هذه البيداغوجيا، والقائمة على التعليم من منطلق المقاربة بالكفاءات، ومن أبرز إيجابياتها كما ذكرنا سابقا أنها ركزت الاِهتمام بالمتعلم بعدّه محور العملية التعليمية؛ وذلك من خلال تنمية قدراته وتكوين كفاءاته العلمية، ضف إلى ذلك مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين وجعلهم أعضاءاً مبادرين ومبدعين ومستقلين، لهم تمثلاتهم الخاصة وفعاليتهم المميزة.

خاتمة

انطلاقاً من الدّراسة التي قمنا بها، والتي تطرّقنا فيها إلى " تعليمية اللغة العربية في الصّف الرابع ابتدائي، بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات"، ومن خلال وقوفنا على ما ورد في الفصلين النّظري والتّطبيقي، توصّلنا إلى جملة من النّتائج هي:

- الاعتماد على بعض المبادئ الخاصة بالبيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في وضع المقرر الدّراسي الخاص بكتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي، على النّحو الآتي:
  - من حيث مبادئ البيداغوجيا الفارقية؛ فقد تم اعتماد مبدأ التّنويع في اختيار موضوعات النّصوص والظّواهر اللّغوية المقررة، والتّنويع في طبيعة النّشاطات والتّدريبات الخاصة بدفتر الأنشطة، ضف إلى ذلك اعتماد مبدأ التّدرج من خلال الانتقال من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقد، في توزيع محتوى الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة التّابع له.كما تم تجسيد مبدأ التفريد والتّفريق من خلال وضع أهداف تعليمية متنوّعة، ومراعية جلّها للفروق الفردية للمتعلّم ومنميّة لكفاءاته التّواصلية والمعرفية.
  - من حيث مبادئ المقاربة بالكفاءات؛ فقد اعتمد واضعو المنهاج على مبدأ التّطبيق الذي يفضي إلى توظيف المتعلّم لمعارفه ومكتسباته في التّفاعل مع الأنشطة التّعليمية، أضف إلى ذلك توظيف مبدأ التّرابط الذي يقوم على ربط أنشطة الكتاب المدرسي بالتّدريبات الواردة على دفتر الأنشطة. ولمسنا أيضا مبدأ التّكرار الذي توفّر بنسبة معتبرة، لا سيما في دروس القواعد والأنشطة المتعلّقة بكل ظاهرة لغوية، وربما الغرض من ذلك ترسيخ معلومات المتعلّم ومعارفه عن طريق الدّربة والمران.
- اعتمد واضعو المنهاج على الطّريقة التّقليدية في انتقاء النّصوص وتنظيمها في كتاب اللّغة العربية، والّتي تقوم على ما يسمّى بنظام "الوحدات"، مما يجعل كلّ مجموعة من النّصوص تحتوي على موضوع واحد أو متقارب، والهدف منه إكساب المتعلّم الألفاظ التي يشيع استعمالها في هذا المجال، ولم ينتبهوا إلى أن اللّغة ليست ألفاظاً فحسب، بل هي إلى جانب ذلك تراكيب ونصوص مختلفة يحدّد مميّزات كل منها السّياق الذي وردت فيه، والظّروف التي أنتجت فيها.
- تنوعت طبيعة النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي، واختلفت أبعادها بين ماهو اجتماعي وثقافي وتاريخي وإنساني وغيرها، ولكن ما لفت انتباهنا أثناء تفحصنا لهذه النّصوص هو افتقارها للطابع الدّيني؛ بمعنى أننا لم نلمس أي نص ديني في المدوّنة، وهذا ما يستهجن عليه ونحن في دولة إسلامية أن تغيب عن مقرراته نصوصاً دينية، لاسيما أنّ المتعلّم في هذه المرحلة العمرية بحاجة لمثل هذه النصوص التي من شأنها أن تعزز فيه أواصر الدّين والأخلاق الحميدة.

- عدم ملاءمة بعض المفردات لقدرات التّلاميذ الفكرية والذّهنية، وعدم مناسبتها لمستواهم اللّغوي، فهناك ألفاظ استعملت في لغة بعض النّصوص تمّ اختيارها بمعزل عن الفئة المتعلّمة ومستوى استعدادهم للتّعامل معها؛ مما يعني أن هناك إهمالاً للفروق الفردية التي تقتضيها البيداغوجيا الفارقية.
- قلّة الأمثلة المرفقة للقاعدة اللغوية الخاصّة بمختلف الظّواهر اللغوية (النّحوية، والصّرفية، والإملائية، والأساليب).
- وضع دفتر أنشطة مخصص لكل النّشاطات اللغوية التي درسها المتعلّم، والتي تساعده في تثبيت معلوماته وترسيخ معارفه.
- يحتوي المقرر الدّراسي على قواعد لا تتناسب والمستوى الفكري للمتعلّم في الصّف الرّابع ابتدائي، مثل: اسم الفاعل، اسم المفعول، المفعول لأجله، المفعول المطلق..إلخ. وهذا من شأنه أن يعيق تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات. فيتعيّن على المسؤولين عند وضع البرنامج إعادة النّظر في إدراجها لمستويات أعلى.
- كثافة القواعد المقررة قياساً بالحجم السّاعي المخصص لها (45د)؛ بحيث يعجز بعض المعلّمين عن الإلمام بكافة الدّروس المقررة، وهو ما يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلم في السّنوات التّالية، وعدم تحقيق الكفاءات المرجوة من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لاسيما أنّ المقررات تتأسس على مبدأ"المعرفة التّراكمية".
- اكتظاظ بعض الأقسام الدراسية بالمتعلّمين مع قلّة الوقت المبرمج لحصّة اللّغة العربية وعدم كفايته، شكّل عائقاً كبيراً أمام المعلّم في إنهاء المقرر الدّراسي من جهة، وفي صعوبة اكتشاف مواقع العجز لدي المتعلّمين الذين يعانون من فروقٍ فرديةٍ من جهة ثانية.
- اعتماد الوسائل التّعليمية البسيطة، وعدم توفّر المدرسة على الوسائل الحديثة اللازمة، التي من شأنها أن تساعد المعلّم على تدارك مواقع العجز لدى بعض المتعلّمين، وهذا ما يتنافى وأهداف البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.
- كشف الواقع التّعليمي لتعليمية اللّغة العربية في السّنة الرّابعة ابتدائي، عن تباين أساليب المعلّمين في تقديم الدّروس المقررة لهذه المادة، مثل: طريقة الإلقاء، طريقة المناقشة، طريقة التّعلم التّعاوني، الطريقة الاستقرائية....وغيرها؛ مما يعني أن هناك تطبيق لخاصية التّنويع في طرق التّدريس حسب ما تقتضيه البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.

- ضعف تكوين العديد من المعلّمين الذين لم يتلقّوا تدريباً علمياً ولا تكوينا سيكولوجيا خاصاً بطريقة التّعامل مع المتعلّمين؛ حسب ما يفرضه علم النّفس الفارقي.وهذا من شأنه أن يشكّل عائقاً أمام تطبيق البيداغوجيا الفارقية في النّهوض بالعمليّة التّعليمة، لأنّه غالباً ما لم يتم إعداد المدرسين تقنيا ومهنياً.

بناءً على الملحوظات والنّتائج السّابقة التي خلص إليها البحث، يمكننا القول إن محتوى كتاب اللّغة العربية للصّف الرّابع ابتدائي في جيله الثّاني، لازال بحاجة ماسّة إلى بعض التّعديلات لا بد أن تمس الجوانب والمقترحات الآتية:

- ملاءمة نصوص الكتاب من حيث لغتها ومضمونها لواقع التّلميذ المعاش، وتوظيف الألفاظ والمصطلحات المناسبة للمستوى اللّغوي للمتعلّم ولقدراته العقلية وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية.
- مراعاة أسس وخصائص كل من البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في صياغة المحتويات التّعليمية في كافة جوانبه.
- تخصيص حجم ساعي كافٍ لحصّة اللّغة العربية (60د) على الأقل، حتّى يتمكن المعلم من تقديم المادة التّعليمية وفق الطّريقة المطلوبة دون الحاجة لقصرها أو تقليصها، وذلك حتى تتحقق الكفاءة الختامية المطلوبة، فاتساع الوقت يمكن المعلّم من اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلّمين ومراعاتها، والعمل على سد مواطن الضعف حسب ما تفرضه البيداغوجيا الفارقية وعلم النّفس الفارقي.
- التّخفيف من البرنامج الدّراسي، والتّقليل من كثافة الدّروس المقررة باختيار الهادفة منها والمثيرة.
- التّفريق بواسطة الوسائل الديداكتيكية؛ كأن يقدّم للمتعلّم محتويات فارقية بوسائل إيضاح مختلفة، سواء أكانت لفظية (شروح بيانية ولغوية سمعية)، أم بصرية(خطاطات مرئية)، أم رقمية (استخدام الإعلاميات).
- التّفريق بواسطة الذكاءات المتعددة الذي تفرضه البيداغوجيا الفارقية؛ كأن يُنمّى لدى المتعلّم الذّكاء الرّياضي، أو الذّكاء اللغوي، أو الذكاء الجسمي، أو الذكاء الفني، أو الطّبيعي ...وغيره.
- التّفريق بين المتعلّمين بواسطة الوضعيات؛ وذلك بوضع التّلاميذ أمام وضعيات متنوعة ومختلفة بحسب الفوارق الفردية الموجودة بينهم، متدرجين في ذلك من اليهولة إلى الصّعوبة إلى التّعقيد.
- تقديم دروس إضافية مجانية للمتعثّرين من أبناء الطّبقة الضّعيفة، وللذين يعانون من فروق فردية مؤثرة على تحصيلهم الدّراسي.
- ضرورة الأخذ بسياسة الدّعم والتّقوية والتّوليف وصقل معارف المتعلّمين باستمرار،لتغطية مواقع عجز الفئة الضّعيفة، وإنقاضهم من براثن الإخفاق والفشل والضّياع والهدر المدرسي.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً:الكتب

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، "حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م .
2. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (دط)، 2009م.
3. جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، مكتبة المثقف،الجزائر، ط1، 2015م.
4. جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، شبكة الألوكة، ط1، 2015 م
5. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، دمشق، سوريا، ط13، 2012م.
6. حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو " الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، القاهرة، مصر، ، ط4، 1986 م.
7. ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه ، مناهجه ، و أساليب إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (دط)، 2001م.
8. رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة ، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
9. رشيد أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمان، ط1، 2008م.
10. رشيد أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمان، ط1، 2008م.
11. سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.
12. سناء محمّد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.
13. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، (دط)، 2010م.
14. طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (دط)، 2013م.
15. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، أساليب البحث العلمي، و التحليل الإحصائي، (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا باستخدام spss) دار الشروق، عمان، (دط)، 2007م.

16. عبد الرّحمن كامل محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، كليّة التّربية في الفيوم، جامعة القاهرة، مصر، (دط)، 2004،2005م.

17. عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية،(دط)، مصر، 2010م.

18. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

19. عبدالله قبلي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002م.

20. علم الدّين عبدالرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط2، 1997م.

21. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م.

22. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

23. محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009، (دط)، 2009م.

24. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، أولاد سيدي الشيخ ، الحراش، الجزائر، (دط)، 2006م.

25. محمد حسن حمادات المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها) ، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

26. محمد حسن حمادات المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها) ، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

27. محمد حسن غانم، علم النفس الفارقي، كتب عربية، القاهرة، مصر، (دط)، 2006 م، ص33. .www. Kotobarabia.com

28. محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

29. محمود عبد الحليم منسي، التّعلم (المفهوم- النّماذج- التّطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م.

ثانيا: المعاجم

30. الخليل ابن أحمد الفراهيدي(ت170ه)، معجم العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م

31. ابن فارس،(أبو الحسين أحمد ابن فارس زكرياء، ت395ه) مقاييس اللغة، (تح) عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، سوريا، (دط)، 1979م.

32. ابن منظور،(جمال الدين محمد بن مكرم، ت711ه)، لسان العرب، (دتح)، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2003 م.

ثالثا: المقالات الواردة في المجلات

33. إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكتية لسانية -كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي-،الممارسات اللغوية المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع7، 2014 م.

34. بوسنة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق لبيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، جامعة الجزائر2، الجزائر، ع2، جانفي2020م.

35. الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائريّة، القرار الوزاري الّذي يحدد قائمة المؤهّلات والشّهادات المطلوبة للتّوظيف والتّرقية في بعض الرّتب الخاصة بالتربية الوطنية، ع25، مادة 02، 07أفريل 2014م.

36. جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرّداءة، مجلّة المنهل، جامعة مستغانم، الجزائر، ع30، 2014.

37. حليمة عمارة، مقاربة التدريس بالكفاءات وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التقويم)، مجلّة جسور المعرفة، جامعة الشلف، الجزائر، ع3، 2018م.

38. رحيمة شرقي، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، ع4، 30 جوان 2011م.

39. الزّهرة الأسود، مهرية الأسود، معوّقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التّعليم العام –دراسة استكشافية من وجهة نظر عينة من المعلّمين والأساتذة- ،مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشّهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، ع02، جوان2020م.

40. سعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، ع3، 2012م.

41. سهل ليلى، دور الوسائل في العمليّة التّعليمية، مجلّة الأثر، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع26، سبتمبر2016،م.

42. عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد، بشار، الجزائر، ع20 ،جوان 2008م .

43. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلّمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، الجزائر، ع4، 1973م.

44. فاتح العزريلي، التّدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف(مجلّة علمية محكمة)، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، الجزائر، ع14،أكتوبر2013م.

45. فاطمة رمضان صاكال، عبد السّلام شيباني خليفة، الفروق الفردية بين تنوّع التّدريس وتفريد التّعليم، مجلّة كلّيات التّربية، جامعة الزّاوية، ع07، مارس2017م.

46. الفضيل الرتيمي وصليحة لكحل، طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، مجلة دفاتر، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر، ع7، 2012م .

47. ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثَّالثة من التعليم المتوسِّط، مجلَّة الممارسات اللُّغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزوو، الجزائر، ع25، 2014م.

48. مسعودة بن السايح، واقع التقويم في إطا ر المقاربة بالكفاءات، مجلة سوسيولوجيا الدراسات والبحوث الاجتماعية، الأغواط، الجزائر، ع03، ديسمبر ،2017م.

49. نادر مصاروة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين، ع7، 2003م.

50. نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالآداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات، للبحوث والدراسات، جامعة بسكرة، الجزائر، ع8، 2012م.

51. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة المنهل، جامعة الجزائر، ع1، 2014م.

رابعا: الوثائق التربوية

52. سراب بن الصيد بوربي ، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، (دط)،2017،2018م.

53. بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، 2020/2019م.

54. بن الصيد بوربي سراب، وآخرون، كراس النّشاطات في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017،م2018م.

55. التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2016م.

56. عبد القادر عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، تلمسان، الجزائر، 2017م.

57. اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016.

58. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م .

59. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، الجزائر، 2016م.
.www.ency.éducation.com.primaire.html

60. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

61. ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، 2009م.

62. وزارة التّربية الوطنيّة، المخططات السّنوية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التّعليم الأساسي، سبتمبر 2017م.

خامسا: الرسائل الجامعية

63. بن صالح بسمة، آراء المتكونين حول مدى تأثير الخبرة المهنية لإطارات مؤسسة سونلغاز كمكوّنين على فعالية التّكوين، – دراسة ميدانية بوكالتي عين مليلة وعين فكرون–،(مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر)، جامعة العربي بن مهيدي، قسم العلوم الاجتماعية، أم البواقي، الجزائر، 2012،2011.

64. بن عمار حسيبة، تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، (مذكرة ماجستير)، ،كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، شعبة إدارة الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2008م.

65. فاتحي عبد النّبي، فريجة أحمد، الوضعية المهنية للتّعلّم في ضوء تدابير الإصلاح التّربوي،–دراسة ميدانية على عينة من معلّمي المدارس الابتدائية ببعض الدّوائر، (مذكرة شهادة الدكتوراه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015م،2016م .

66. أحمد قريشي ، البيداغوجيا الفارقية ومساهمتها في تحفيز تلاميذ الطّور الثّانوي على الممارسة الرّياضية أثناء الحصّة (مذكرة شهادة الماستر أكاديمي)، معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنية والرياضية، قسم التّربية البدنية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016م.

سادسا: الندوات والدّوريات

67. محمد الصدوقي، المفيد في التربية، كتاب إلكتروني، https//www.atarbawi.com.

68. سهام مراد، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مدونة معلمي، 2015م .

69. إبراهيم بن عمارة، المتميز في علوم التربية، متوسطة أبو كامل شجاع بن أسلم، بوسعادة، مديرية التربية لولاية المسيلة، الجزائر، 2018م.

70. نصيرة رداف ، متطلبات التدريس بالكفاءات [ملتقى التكوين بالكفايات في التربية]،جامعة ورقلة، الجزائر، 2013م.

71. البيداغوجيا الفارقية والمعالجة التربوية، الملتقى التكويني، مديرية التربية لولاية الجلفة، مفتشية التربية والتعليم الأساسي، المقاطعة الثانية، حاسي بحبح، الجلفة، الجزائر، 2010/2009م

72. م النجاري، رضوان العثماني، بيداغوجيا المسارات أو الفارقية، مجزوءة تدبير التعلمات، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة، المغرب، 2015م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة.....أ

الفصل الأول: **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية: مفاهيم ووشائج**

تمهيد.....2

أولا: العملية التعليمية.....2

1- مفهوم التعليمية.....3

2- عناصر العملية التعليمية.....4

أ- المعلم.....4

ب-المتعلم.....5

3- المادة التعليمية.....5

ثانيا- البيداعوجيا الفارقية 6

1- مفهوم البيداغوجيا.....7

2- مفهوم البيداغوجيا الفارقية.....7

3- مبادئ البيداغوجيا الفارقية.....9

4- خصائص البيداغوجيا الفارقية..... 12

5 - أهداف البيداغوجيا الفارقية 13

ثالثا- المقاربة بالكفاءات.....14
1- مَفهُوم المقاربة بالكفاءات.....15
أ- المقاربة.....15
ب- الكفاءة.....15
2- خصائص المقاربة بالكفاءات.....16
3- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....17
4- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.....18
5- أهداف المقاربة بالكفاءات.....19
6- نقاط التقاطع بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات.....20
الفصل الثاني: **واقع تعليميّة اللّغة العربية في ضوء البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات**
توطئة.....23
أولاً:التّصور النّظري لتعليمية اللّغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي.....24
1- الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة اِبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات.....25
2- ملامح التخرج من السنة الرابعة اِبتدائي.....26
أ- تعريف ملمح التخرج.....26
3- تعليمية أنشطة اللغة العربية بالمقاربة النَّصيَّة.....29
أ- المقاربة النّصية.....29
4- التَّوزيع الزَّمني لأنشطة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي..... 30
ثانياً: قراءة في محتوى الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة ابتدائي.....31
1- عنوان الكتاب وإخراجه.....31
2- إصدار الكتاب.....31

3- مقدمة الكتاب.....32
4- فهرس الكتاب.....32
5- نصوص الكتاب.....36
أ- طبيعة النصوص.....38
ب- موضوعات 40
ج- طبيعة لغة النصوص ومدى ملاءمتها للمستوى اللغوي للمتعلِّم.....47
6- الظواهر اللغوية.....50
ثالثاً: قراءة في كراس النَّشاطات في اللغة العربية.....57
رابعاً: تحليل الإِستبانات.....60
1- إجراءات الدراسة 60
أ- منهج الدراسة 60
ب- عيّنة الدراسة.....61
ج- أدوات الدراسة 61
1-الإِستبانة.....61
2- عرض الإِستبانة وتحليلها.....62
خاتمة.....101
قائمة المصادر والمراجع.....105
فهرس الموضوعات 112
ملاحق 116
ملخص.....134

ملاحق

الفهـــــرس

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية
المقطع 01	القيم الإنسانية	مع عصامي في المدرسة	ألفاظ البيئة	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة
		مامح الزجاج	ظروف الزمان	الفعل الماضي	
		جدّتي	التشبيه بـ: كـ	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر الـ
المقطع 02	الحياة الإجتماعية	التواصل	العطف	الجملة الفعلية	
		العلم الجديد	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب
		بين جارين	المفعول المطلق	المفعول به	
المقطع 03	الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	س/ سوف	الجملة الإسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
		الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	الصفة	
		الزائر العزيز	ما إن ... حتى ...	الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر الـ والمخاطب
المقطع 04	الطبيعة و البيئة	رسالة التعلب	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر	
		البيت البيئي	التشبيه بـ: كأن	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائ
		طاقة لا تنفذ	ألفاظ البيئة	فعل الأمر	
المقطع 05	الصحة و الرياضة	قصة زيدونة	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر
		مرض سامية	بينما ... إذا بـ ...	كان وأخواتها	
		لمن تهتف الحناجر	التعجب بـ: ما أفعل ...!	الحال	اسم الفاعل
المقطع 06	الحياة الثقافية	أناديل من ذهب	ظروف المكان	المفعول المطلق	
		لباسنا الجميل	لو لا ... لـ	المضارع المجزوم	اسم المفعول
		القاضي الطارقي	الإستثناء بـ: إلا – سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول	
المقطع 07	الإبداع والإبتكار	مركبة الأعماق	الإستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الإسم في المفرد والمثنى
		مالم والخانوب	التفضيل	علامات نصب الإسم	
		ما أعظمك	أفعال الحركة	علامات جر الأسم	المصدر
المقطع 08	الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	شمالا – جنوبا شرقا – غربا	المبني والمعرب	
		حكايات في حقيبتي	ظروف المكان	الفعل الصحيح و الفعل المعتل	الإسم في المفرد و جمع المذكر السالم

الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	المحفوظات	الإدماج (النص - المشروع)	الصفحة
	الرصيد الخاص بأفعال الخير	بأحسن الأخلاق	البالغ الصغير إنجاز لائحة الحقوق والواجبات	10
الهاء المفتوحة في الأفعال	الرصيد الخاص بألعاب الأطفال			14
	الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية			18
الهاء المفتوحة في الأسماء	الترابط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	أبي	من صور التضامن	27
	الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة			31
الهاء المربوطة	الإشتقاق / النحت	تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحي	35
	علامات الترقيم	- وطني	أجمل الأوطان إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية	44
الهمزة المتوسطة على الألف	الصفات المادية			48
	الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	- يا شهيد		52
الهمزة المتوسطة على الواو	الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات	الضباء تعريفة العندليب	كوكبنا في خطر إنجاز لوحات بيئية	61
	الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة			65
الهمزة المتوسطة على النبرة	الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة			69
	الرصيد الخاص بالأغذية و ألغاز)	التوازن الغذائي رياضة الأبطال	صحتك في الأهم تصميم ألبوم لمراحل النمو	78
الهمزة في آخر الكلمة	النحت / الرصيد الخاص بالإختصاص الطبي			82
	الرصيد الخاص بالرياضة			86
الأسماء الموصولة	الترابط الدلالي (الخاص بالحرف)	الكتاب علبة الألوان	سر العداوة بين الخط و الغار إنجاز شريط مرسوم	95
	الرصيد الخاص بالموروث الثقافي			99
الألف اللينة في الأفعال	الترابط الدلالي			103
	الرصيد الخاص بالعروض	تلفاز وحاسوب	أحلام المستقبل كتابة كيفية صناعة لعبة	112
الألف اللينة في الأسماء	الرصيد الخاص بالحاسوب			116
	الرصيد الخاص بالإكتشاف والإختراع	علماء المستقبل		120
الألف اللينة في الحروف	الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	الحمامة المهاجرة الواحة	على شاطئ الغوانة إنجاز دليل سياحي	129
	الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان			133

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 08 ماي 1945
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Université de 08 Mai 1945 –Guelma –
Faculté des lettres et des langues
Département langue et lettre Arabe

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الرابعة ابتدائي"

سيدي المحترم.../ سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية"، والموسومة ب"تعليمية **اللغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات**".

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع ، نأمل منكم التفضل و التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ونتقدم لسيادتكم الموقرة بأسمى عبارات الشكر والامتنان وفائق الاحترام والتقدير، لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

إشراف الأستاذة

د. نبيلة قريني

إعداد الطالبتين:

- **سارة حريدي**
- **ريان جربوحة**

2020/2019

أولا:البيانات الأولية

اسم الابتدائية.....

المنطقة:.....

1 – النوع الإجتماعي :

ذكر ☐ أنثى ☐

2–رتبة الوظيفية:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

3– الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

4– الوضعية أو الصفة :

مثبت (مرسّم) ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5–المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير ☐

شهادة ماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

6– التخصص العلمي الجامعي:

لغة و أدب عربي ☐ علم الاجتماع ☐

علم النفس ☐ علوم الطبيعة و الحياة ☐

تخصص آخر

.....

.....

.....

ثانيا :أسئلة خاصة بتعليمية اللغة العربية بين البيداغوجيا الفارقية و المقاربة بالكفاءات

1- هل تلقيتم تكوينا علميا عند بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل تلقيتم تكوينا سيكولوجيا في كيفية التعامل مع المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تتوفر مدرستكم على مستشارة نفسية ؟

نعم ☐ لا ☐

4- على كم قسم تتوفر مدرستكم في مستوى الصف الرابع ابتدائي ؟

1 ☐ 2 ☐ أكثر ☐

5- إذا كان ثمة أكثر من قسم، فعلى أي أساس يوزع المتعلمون ؟

أساس تقارب المستوى العلمي ☐ ليس ثمة أساس محدّد ☐

6 - على كم تلميذ يحتوي قسمكم؟ وما هو العدد المثالي للتلاميذ الذي ترونه مناسبا لمرعاة الفروق الفردية ؟

.....

.....

7- هل الِاكتظاظ في القسم يعيق عملية التدريس ؟ وهل يعد سبب في عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

8- كيف توظف مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية ؟ وهل هي ناجحة في ذلك ؟

.....

.....

9- ماهي أهم الكفاءات المستهدفة في تعليمية اللغة العربية ؟

.....

.....

.....

10 - هل يصدق الواقع التعليمي مقولة:"إن التدريس وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات يهتم بتفريد التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه و خصائصه" ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبا ☐

علل رجاءً .

.....

.....

.....

11- هل تجد أن البيداغوجيا الفارقية أساس يرتكز عليها التدريس بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

12- ما هي أهم الفروق التي تلحظها عل تلاميذك ؟

في المستوى المعرفي ☐ في المستوى الوجداني ☐ في المستوى الاجتماعي ☐

13- هل يراعي المنهاج الفروق السيكولوجية بين المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

14- من خلال الولقع التعليمي، هل تجدون أن منهاج اللغة العربية يسعى إلى تطبيق الآتي:

أ/ التدرج من السهل إلى الصعب

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

ب/ التدرج من الأشياء المادية إلى الأشياء المعنوية

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

ج/ التتابع و الترابط بين مفردات المنهاج

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

د/ متطلبات التفاوت في المستويات العقلية والنفسية

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

15- هل تجدون أن مضمون المقرر رُوعي فيه الآتي:

أ/ اختيار النصوص ذات مستويات مختلفة

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

ب/ تنويع موضوعات التعبير الشفوي والكتابي

نعم ☐ لا ☐ نسبا ☐

د/ تنويع التدريبات مراعاة لتفاوت المستوى مع تنويع الأهداف

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

16- هل يراعي المنهاج الفروق المعرفية بين المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تجد أن محتوى كتاب اللغة العربية من حيث اللغة وطبيعة النصوص يتوافق والمستوى الفكري واللغوي للمتعلم في مرحلة الصفّ الرابع ابتدائي ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

18 - هل تجد أن القواعد النحوية والصرفية و الإملائية تتناسب ومستوى المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

رجاءً، أذكر بعض القواعد التي تراها عويصة.

.....

.....

.....

19- هل الوقت المخصص لحصة اللغة العربية كافٍ لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبا ☐

20- كيف تعالج الضعف المعرفي لدى بعض التلاميذ ؟

☐ العمل وفق مجموعات ليساعد التلاميذ بعضهم بعضاً .

☐ استثمار حصص المعالجة البيداغوجية .

☐ خَصَّهم بنمط متفرّدٍ من الأنشطة والتطبيقات .

21- كيف تُعالج ضعف التلاميذ في الاملاء؟

.....

.....

22- كيف تُعالج ضعف التلاميذ في القراءة والتعبير ؟

.....

.....

.....

23-كيف تُعالج ضعف التلاميذ في النشاط والقواعد ؟

.....

.....

24- هل تراعي في صياغة أسئلة الامتحان الفروق المعرفية بين المتعلمين ؟ وضح رجاءً .

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

25- إن ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية هو تبسيط القواعد اللغوية ودعمها بالأمثلة لكي يتسنى الفهم للمتعلم، فكيف تجد تفاعل المتعلمين مع القواعد اللغوية ؟ علل رجاءً.

- القاعدة النحوية جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐
- القاعدة الصرفية جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐
- القاعدة الإملائية جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

.....

.....

.....

26- للحد من ظاهرة الفروق الفردية لابد من التمويع في مختلف أساليب التدريس وطرائقه، أذكر أهم الطرق التي تتبعها في تقديم دروس مادة اللغة العربية ؟ وما هي الطريقة التي تراها أكثر ملاءمة لمستوى المتعلمين ؟

.....

.....

.....

27- هل ترى أن الواقع التعليمي في المنظومة التربوية الحديثة يترك للمتعلم حرية اكتساب المهارات والقدرات المعرفية المختلفة وتوظيفها فيما يحتاجه ؟ أم أنه مقيد بما هو مقرر عليه في البرنامج التربوي للكتاب المدرسي ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

28- هل الوسائل التعليمية التي توفرها المؤسسة التربوية كفيلة أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

فيما تتمثل هذه الوسائل ؟

.....

.....

.....

29- ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم في تقديم دروس الكتاب المدرسي ؟

.....

.....

.....

30- ما هي اقتراحاتكم بخصوص تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 08 ماي 1945
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Université de 08 Mai 1945 –Guelma –
Faculté des lettres et des langues
Département langue et lettre Arabe

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الرابعة ابتدائي"

سيدي المحترم.../ سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية"، والموسومة ب"تعليمية **اللغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات**".

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع ، نأمل منكم التفضل و التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ونتقدم لسيادتكم الموقرة بأسمى عبارات الشكر والامتنان وفائق الاحترام والتقدير، لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

إشراف الأستاذة

د. نبيلة قريني

إعداد الطالبتين:

- **سارة حريدي**
- **ريان جربوحة**

2020/2019

أولا:البيانات الأولية

اسم الابتدائية..مدرسة بدة جمين.....

المنطقة:..عين مخلوف..ثالثة.....

1 - النوع الإجتماعي :

ذكر [X] أنثى [ ]

2-رتبة الوظيفية:

أستاذ [ ] أستاذ رئيسي [ ] أستاذ مكون [X]

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات [ ] من 5 إلى 15 سنة [ ] أكثر من 15 سنة [X]

4- الوضعية أو الصفة :

مثبت (مرسّم) [X] متربص [ ] مستخلف [ ]

5-المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس [X] شهادة ماجستير [ ]

شهادة ماستر [ ] معهد خاص (مدرسة عليا) [X]

6- التخصص العلمي الجامعي:

لغة و أدب عربي [X] علم الاجتماع [ ]

علم النفس [ ] علوم الطبيعة و الحياة [X]

تخصص آخر

لسانيات أدبية

.....

.....

ثانيا :أسئلة خاصة بتعليمية اللغة العربية بين البيداغوجيا الفارقية و المقاربة بالكفاءات

1- هل تلقيتم تكوينا علميا عند بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

نعم [X] لا [ ]

2- هل تلقيتم تكوينا سيكولوجيا في كيفية التعامل مع المتعلمين ؟

نعم [X] لا [ ]

3- هل تتوفر مدرستكم على مستشارة نفسية ؟

نعم [ ] لا [X]

4- على كم قسم تتوفر مدرستكم في مستوى الصف الرابع ابتدائي ؟

1 [ ] 2 [X] أكثر [ ]

5- إذا كان ثمة أكثر من قسم، فعلى أي أساس يوزع المتعلمون ؟

أساس تقارب المستوى العلمي [ ] ليس ثمة أساس محدّد [ ]

6 - على كم تلميذ يحتوي قسمكم؟ وما هو العدد المثالي للتلاميذ الذي ترونه مناسبا لمراعاة الفروق الفردية ؟

...35 تلميذ... والعدد المثالي ...25 تلميذ.....

.....

7- هل الإكتظاظ في القسم يعيق عملية التدريس ؟ وهل يعد سبب في عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ؟

نعم [X] لا [ ]

8- كيف توظف مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية ؟ وهل هي ناجحة في ذلك ؟

...نعم.. ناجحة.. اذا كان الأستاذ.. متمكن (ة) وحسن (ة)).....

.....

..

9- ماهي أهم الكفاءات المستهدفة في تعليمية اللغة العربية ؟

..القراءة.. المستسلسة.. التعبير التلقائي.. الكتابة الجيدة...

...لغوية.. القيم الجمالية.. توظيفها.. في الحياة.....

.....

10 - هل يصدق الواقع التعليمي مقولة:"إن التدريس وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات يهتم بتفريد التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه و خصائصه" ؟

نعم [X] لا [ ] نسبا [ ]

علل رجاءً

التدريس وفق المقاربة يهتم بتفريد التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة لجميع مراعاة الفروق الفردية

11- هل تجد أن البيداغوجيا الفارقية أساس يرتكز عليها التدريس بالكفاءات ؟

نعم [X] لا [ ]

12- ما هي أهم الفروق التي تلحظها عل تلاميذك ؟

في المستوى المعرفي [X] في المستوى الوجداني [X] في المستوى الاجتماعي [X]

13- هل يراعي المنهاج الفروق السيكولوجية بين المتعلمين ؟

نعم [X] لا [ ]

14- من خلال الولقع التعليمي، هل تجدون أن منهاج اللغة العربية يسعى إلى تطبيق الآتي:

أ/ التدرج من السهل إلى الصعب

نعم [X] لا [ ] نسبيا [ ]

ب/ التدرج من الأشياء المادية إلى الأشياء المعنوية

نعم [X] لا [ ] نسبيا [ ]

ج/ التتابع و الترابط بين مفردات المنهاج

نعم [X] لا [ ] نسبيا [ ]

د/ متطلبات التفاوت في المستويات العقلية والنفسية

نعم [ ] لا [ ] نسبيا [X]

15- هل تجدون أن مضمون المقرر رُوعي فيه الآتي:

أ/ اختيار النصوص ذات مستويات مختلفة

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☒

ب/ تنويع موضوعات التعبير الشفوي والكتابي

نعم ☒ لا ☐ نسبا ☐

د/ تنويع التدريبات مراعاة لتفاوت المستوى مع تنويع الأهداف

نعم ☒ لا ☐ نسبيا ☐

16- هل يراعي المنهاج الفروق المعرفية بين المتعلمين ؟

نعم ☒ لا ☐

17- هل تجد أن محتوى كتاب اللغة العربية من حيث اللغة وطبيعة النصوص يتوافق والمستوى الفكري واللغوي للمتعلم في مرحلة الصفّ الرابع ابتدائي ؟

نعم ☒ لا ☐ نسبيا ☐

18 - هل تجد أن القواعد النحوية والصرفية و الإملائية تتناسب ومستوى المتعلمين ؟

نعم ☒ لا ☐ نسبيا ☐

رجاءً، أذكر بعض القواعد التي تراها عويصة.

.....أحيانا...نجد...صعوبة...مع...بعض...التلاميذ...التفريق...بين...الاسم...

...والفعل...أحواله...وكذا...الصفة...والحال.....

.....

19- هل الوقت المخصص لحصة اللغة العربية كافٍ لتحقيق الهدف التعليمي من النشاط المدروس ؟

نعم ☐ لا ☒ نسبا ☐

20- كيف تعالج الضعف المعرفي لدى بعض التلاميذ ؟

☐ العمل وفق مجموعات ليساعد التلاميذ بعضهم بعضاً .

☒ استثمار حصص المعالجة البيداغوجية .

☐ خَصَّهم بنمط متفرّدٍ من الأنشطة والتطبيقات .

21- كيف تُعالج ضعف التلاميذ في الاملاء؟

المعالجة البيداغوجية والتركيز على حفظ القاعدة التي هي أساس اللغة

22- كيف تُعالج ضعف التلاميذ في القراءة والتعبير ؟

بالمعالجة في القراءة أما التعبير نركز على قراءة الفقرات والاهتمام بحصص المطالعة لإثراء اللغوي

23- كيف تُعالج ضعف التلاميذ في النشاط والقواعد ؟

بالتمرين في التطبيقات والمراجعة أثناء القواعد بالوقوف أحيانا عند الظاهرة النحوية والطلب منهم إعرابها

24- هل تراعي في صياغة أسئلة الامتحان الفروق المعرفية بين المتعلمين ؟ وضح رجاءً .

نعم [X] لا [ ]

25- إن ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية هو تبسيط القواعد اللغوية ودعمها بالأمثلة لكي يتسنى الفهم للمتعلم، فكيف تجد تفاعل المتعلمين مع القواعد اللغوية ؟ علل رجاءً.

■ القاعدة النحوية	جيد	[ ]	مقبول	[X]	ضعيف [ ]
■ القاعدة الصرفية	جيد	[ ]	مقبول	[X]	ضعيف [ ]
■ القاعدة الإملائية	جيد	[ ]	مقبول	[X]	ضعيف [ ]

باستعمال حصص القواعد بالتركيز على المقاربة النصية في إلقاء الدرس وكذلك المعالجة البيداغوجية

26- للحد من ظاهرة الفروق الفردية لابد من التمويع في مختلف أساليب التدريس وطرائقه، أذكر أهم الطرق التي تتبعها في تقديم دروس مادة اللغة العربية ؟ وما هي الطريقة التي تراها أكثر ملاءمة لمستوى المتعلمين ؟

نعجز أحيانا في القضاء على الفروق الفردية ولذلك نستعمل حصص المعالجة لرفع مستوى الضعيف

27- هل ترى أن الواقع التعليمي في المنظومة التربوية الحديثة يترك للمتعلم حرية اكتساب المهارات والقدرات المعرفية المختلفة وتوظيفها فيما يحتاجه ؟ أم أنه مقيد بما هو مقرر عليه في البرنامج التربوي للكتاب المدرسي ؟

مقيد بالكتاب المدرسي

28- هل الوسائل التعليمية التي توفرها المؤسسة التربوية كفيلة أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☒

فيما تتمثل هذه الوسائل ؟

...الكتاب المدرسي.....

.....

.....

29- ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم في تقديم دروس الكتاب المدرسي ؟

...ضعف التلاميذ في القراءة...صعوبة النصوص.....

...اجبانا النص طويل.....

.....

30- ما هي اقتراحاتكم بخصوص تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

...نقترح تخفيف دروس القراءة بالتركيز على الدياء.....

...الجزائريين أمثال رموز أرنيسن.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملخّص:

موضوع بحثنا الموسوم ب(تعليميّة اللّغة العربية في الصّف الرّابع ابتدائي بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات)، عرضنا فيه مبادئ وخصائص كل من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا الفارقية، وأهدافهما في مجال التّربية والتّعليم، كما عمدنا إلى رصد واقع تعليم اللّغة العربية في ضوء هاته المقاربتين التّربويتين من خلال وصف وتحليل محتوى الكتاب المدرسي وكراس النّشاطات للسنة الرّابعة ابتدائي، محاولين الوقوف على مدى تجسيد وتطبيق مبادئ وأسس البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في وضع المقرر الدّراسي.

واخترنا هذا الموضوع للمكانة التي تحضى بها اللّغة العربية في بلادنا بعامة وفي منظومتنا التّربوية بخاصة، باعتبارها اللّغة الرّسمية مقارنة باللّغات الأخرى، فاللّغة ظاهرة بشرية اجتماعية وأهم آلية من آليات الحفاظ على الذّات القوميّة والحضارية.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليمية، البيداغوجيا، البيداغوجيا الفارقية، الفروق الفرديّة، علم النّفس الفارقي، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصية.

Résumé :

Le sujet de notre recherche intitulé : Enseigner l'arabe en 4eme année primaire entre pédagogies différencié et l'approche des compétences. En décrivant et en analysant le contenu du manuel et de la brochure d'activités pour la quatrième année de l'école primaire, en essayant de déterminer l'étendue de l'incarnation et de l'application des principes et fondements des différentes formations et l'approche avec compétences dans l'élaboration du cours

Nous avons choisi ce sujet en raison du rôle important jouée par la langue arabe dans notre pays en général et dans notre système éducatif en particulier, car c'est la langue officielle par rapport aux autres langues. Elle représente un phénomène humain, social et un mécanisme important pour préserver l'identité national et civilisationnel.

Mots clés: didactique, pédagogique, pédagogie différentielle, différences individuelles, psychologie différentielle, approche des compétences, approche textuelle.