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 قالمة
كليـــة الآداب واللّغـــات
قسم اللّغة والأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
Faculté : des lettres et des langues
Département langue et lettre arabe

الرقم : .....

N° :…….

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلمي السّنة الثّانية ابتدائي

إعداد الطّالبتين:

- جيهان لبّو
- بيّـــة خليفي

تاريخ المناقشة:

2022/06/ 20

لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
وفاء دبيش	أستاذ محاضر " أ "	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
نبيلة قريني	أستاذ محاضر " أ "	مشرفا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
آمنة جاهمي	أستاذ محاضر " أ "	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعية: 2021 / 2022

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر و عرفان

بــعد تمام العمل لا شيء أجمل ولا أحلى من الحمد فالحمد لله والشكر له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وكما ينبغي لجزيل فضله وعظيم إحسانه على ما أنعم به علينا من إتمام هذا البحث المتواضع.

ثــمّ إنّه لا يسعني إلّا إنّ نشيد بالفضل ونقرّ بالمعروف لكلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث ونخص بالذكر أستاذتنا المشرفة "نبيلة قريني" على ما خصتنا به من التّوجيه والتّصويب... وما علمتنا إياه من فيض إنسانيتها وخلقها الرّفيع ومستواها الرّاقي.

وإلى كلّ أساتذتنا الأفاضل بكلية الآداب واللّغات جامعة قالمة .

كمــا نشكر كلّ من مدّ لنا يدّ العون من قريب أو بعيد.

الإهـــداء

إلى من قاد قلوب البشرية وعقولهم إلى مرفأ الأمان، معلم البشرية الأول محمد صلى اللّه عليه وسلم.

إلى من شرفني بحمل اسمه ...

إلى من بذل الغالي والنّفيس في سبيل وصولي لدرجة علمية عالية والدي العزيز "كمال"

إلى نور عيني وضوء دربي وبهجة حياتي ...

أمي ثم أمي ثم أمي...من كانت دعواتها وكلماتها رفيق الألق والتفوق أمي الغالية "سعاد"

إلى السّند والعضد والسّاعد إخوتي "سعد الدين، شهاب الدين، باديس"

إلى من ربطني بها عطر الصّداقة وورد المحبة رفيقتي "سماح "

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الدّراسة راجية من اللّه تعالى أن تكون نافذة علم وبطاقة معرفة... وأن ينفعنا ويُنفع بها.

لبّـــوجيهان

الإهـــداء

قبل كل شيء، أسجد لله سجود شكر داعية إياه أن ينفع بهذا العمل كل من قرأه ويجعله صدقة جارية .

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة، أبي الغالي، أطال الله في عمره.

إلى من أضاءت لنا درب الحياة بنور الأخلاق و التربية الفاضلة، و أهدت لنا زهرة شبابها فغدت أريجا يملأ قلوبنا و عقولنا، نبع الحنان أمي، أعز ملاك على القلب و العين، جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إلى كل من علموني أن الحياة كفاح، و العلم سلاح، و حفزوني على اجتياز الصعاب، اخوتي و أخواتي الذين يطوفون في سمائي و يمنحونني النور، الدفء و السعادة، و إلى كل من الأهل و الأحباب و الأصحاب و كل من يعرفني من قريب و ن بعيد، سدد الله خطاهم و جزاهم الله عني خير جزاء.

بيّة خليفى

الرموز المستعملة في البحث

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

مقـــدمة

الحمد للّه الذي كرّم العربيّة فجعلها لغة كتابه العزيز، وجعل الذّكر الحكيم سببًا في حفظها وبقاءها، فسبحان من أنزل القرآن باللّغة العربيّة فاصطبغت بصبغة القدسيّة، وجعلها مفتاح علوم الإسلام كلّها، لمعرفة خبايا كتابه الحكيم.

يُعدُّ التّعليم أنبل المهن وأشرفها، كما يُعدُّ شكلًا من أشكال الحياة الفكريّة، فهو دعامة كلّ أمّة تصبو إلى الازدهار، وتروم إلى التّقدّم والاستقرار كونه سبيلها الوحيد في نهضة الشّعوب وتقدّمها.

ولما كان للتّعليم المكانة الأساسيّة في بلادنا، فقد أولت الهيئات المسؤولة المنظومة التّربويّة كامل العناية والاهتمام، بخاصة في الآونة الأخيرة لما شهدهُ العالم من تفاوت كبير في الأنظمة التّعليميّة في العديد من دول العالم بفعل جائحة كورونا، حيث أغلقت المدارس أبوابها في جميع أنحاء البلاد نظرًا لتسارع وتيرة انتشار المرض بهدف التّصدي لهذا الوباء، وبعد فترة

أُعيد فتح المدارس، وعمدت وزارة التّربية إلى وضع إجراءات احترازية للتّعايش مع الوضع الرّاهن، فاكتست العودة إلى مقاعد الدراسة معنى جديدا.

ومن أهم الإجراءات المتخذة في ظلّ هذا الظرف الصّحي اعتماد نظام التّفويج، وتقليص الحجم السّاعي، والتّباعد الجسدي بين المعلّم والمتعلّم وغيرها . ممّا أدى إلى تفعيل ظاهريّ لمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة والتّي جاءت أساسًا للاهتمام بالمتعلّم و تفريقه داخل الصّف الدّراسي الواحد، بعدّه محور العمليّة التّعليميّة ومركزها، ومدخلها، ونتاجها، كما تعمل على معالجة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين بُغية تحقيق مخرجات التّعلّم وفي مقدمتها "التّحصيل الدّراسي الجيّد".

ويُعدُّ التّحصيل الدّراسي المعيار الأساس الذي يمكّننا من التّعرف على مدى نجاح المتعلّم أو فشله في المدرسة، من خلال تقييم أدائه.

وبناءً على هاته المعطيات جاء بحثنا هذا محاولة للوقوف على دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة لدى متعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي ومدى تأثيرها في مستوى التّحصيل الدّراسي، فجاء موضوع بحثنا موسومًا ب:(دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي.)

وانطلق البحث من تساؤل رئيس هو:ما دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة ؟

وتفرّعت عنه عدّة تساؤلات جزئيّة أهمها:

- هل كان لجائحة كورونا الدّور الإيجابي أم السّلبي في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة؟
- هل كانت الإجراءات المتّخذة في ظلّ كورونا تفعيلًا مقصودًا لمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، أم فرضته الظّروف الاستثنائية للبلاد؟
- هل نجح المعلّمون في مراعاة الفروقات الفرديّة للمتعلّمين في ظلّ تقليص الحجم السّاعي؟
- كيف كان لإلغاء العمل بمبدأ المعالجة التّربويّة التّأثير في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين؟
- كيف أثرت هذه الإجراءات المعمول بها في ظلّ الجائحة على التّحصيل الدّراسي العام للمتعلّمين؟

واختيارنا للموضوع لم يكن محض صدفة، وإنّما انطلاقًا من الصّعوبات التي شهدتها المؤسّسات التّعليميّة في ظلّ التّدابير الوقائيّة التي سطّرتها وزارة التّربية للحدّ من انتشار فيروس كورونا، وزاد اهتمامنا بالموضوع لأسباب أخرى نذكر منها:

- قلة الدّراسات في هذا الموضوع.
- أثر جائحة كورونا في العمليّة التّعليميّة، وبخاصة في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين.
- أضف إلى ذلك رغبتنا في دراسة "التّعليميّة"، وبخاصة حداثة الموضوع وجدّته.

وأمّا اختيارنا لمستوى السّنة الثّانية ابتدائي فبعَدّها المرحلة الأولى من عمر العملية التّعليميّة لدى المتعلّمين، كذلك بمثابة القاعدة الأساسية لما يأتي بعدها من مراحل تعليميّة أخرى.

وجاء بحثنا بهدف :

- معرفة مدى تطبيق مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة في المدرسة الجزائريّة بخاصة في الوضع الصّحي الذي شهدته البلاد في الآونة الأخيرة.
- التّعرّف على أهم مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي.

وقد سلكنا في إعداد هذا البحث المنهج الوصفيّ الذي يتلائم وموضوعنا، ليتم فيه عرض المفاهيم والمعلومات الخاصة بمجال البحث هذا في الجانب النّظري، أمّا في الجانب التّطبيقي فاستعنّا بآليّة التّحليل في تفسير واستخلاص النّتائج بغرض التّعمق والتّفصيل في الدّراسة على أرض الواقع، وإسقاط نتائج البحث النّظري عليها، كما اعتمدنا آلية الإحصاء والمقارنة والتّعليل...

ومن أجل الإجابة عن هذه التساؤلات المطروحة وتحقيق الأهداف المرجوّة جاء عملنا وفق الهيكل التّنظيمي الآتي: مقدمة، وفصلان نظري وتطبيقي وخاتمة وقائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات وملحق.

وأمّا مقدمة البحث تضمنت طرح الإشكالية، والأسباب الدّافعة لاختيار الموضوع، وأهداف البحث، والمنهج المتّبع في الدّراسة، بالإضافة إلى الإشارة إلى بعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، وأبرز الصّعوبات التي واجهتنا.

وأمّا الفصل النّظري فمعنون ب:" البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي"، ويضم ثلاثة مباحث، الأول حول "البيداغوجيا الفارقيّة" وعرضنا فيه مفهوم البيداغوجية الفارقيّة، كما أشارنا إلى تاريخها وأهم أهدافها، وختمنا هذا المبحث بتطبيقها ديداكتيكيًا وصعوباتها.

وأمّا المبحث الثّاني فموسوم ب"التّحصيل الدّراسي"، إذ تناولنا فيه مفهوم التّحصيل والتّحصيل الدّراسي، وأهم العوامل المؤثّرة فيه، وأساليب قياسه، بالإضافة إلى الأهمية والأهداف.

وخصص المبحث الثالث للحديث عن :" علاقة البيداغوجيا الفارقيّة بالتّحصيل الدّراسي" وقد تضمن أهم مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة وأثرها على التّحصيل الدّراسي، ونقاط تلاقي كلّ من أهداف البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي.

وأمّا الفصل الثّاني فتطبيقي، ومعنون ب:"ملامح تطبيق البيداغوجيا الفارقية وأثرها في التّحصيل الدّراسي " وجاء في مبحثين: المبحث الأول خصصناه للدّراسة الميدانيّة، والمبحث الثّاني لتحليل الاستبانات.

وأمّا الخاتمة فقد جعلناها حوصلة لأهم النّتائج التي توصلنا إليها في الفصلين النّظري والتطبيقي.

ومن أجل إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكاليته، استعنّا بمجموعة من المصادر والمراجع التي كانت في أغلبها حديثة، تتصدّرها الوثائق التّربويّة (دليل المعلّم، النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة االعربيّة...)، بالإضافة لكتاب "البيداغوجيا الفارقية" لجميل حمداوي، و"العملية التعلميّة " لجميل حمداوي، "الديداكتيك مفاهيم ومقاربات" لأحمد الفاسي، "علم النّفس التّربوي نظريات ونماذج تطبيقية" ل: الحسن اللحية.

ولا يفوتنا ذكر الصّعوبات التي واجهتنا في إعداد هذا البحث، كان في طليعتها قلّة الكتب في المكتبة، وهذا ما صعّب علينا مهمّة حصولنا على الكتب الورقية، أضف إلى ذلك حداثة الموضوع الذي جاء تمايشًا مع جائحة كورونا(covid_19)، ممّا صعّب علينا نوعًا ما عملية البحث والتّنقيب، ولكن بفضل اللّه تعالى تجاوزنا هذه الصّعوبات.

يقول اللّه سبحانه وتعالى في حُكم تنزيله: "نعْمَةً من عنْدنَا كَذَلكَ نَجْزي مَنْ شَكَرَ"(سورة القمر/ من الآية35)، فإنّنا وبعد شكرنا للّه عزّ وجل نتقدم بجزيل الشّكر وخالص التّقدير إلى الأستاذة المشرفة "نبيلة قريني"، وكلّ أساتذة اللّغة والأدب العربي، وكلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد بقليل أو بكثير.

فصل أوّل: البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي.

المبحث الأوّل : في البيداغوجيا الفارقيّة

المبحث الثّاني : في التّحصيل الدّراسي

المبحث الثّالث : علاقة البيداغوجيا الفارقيّة بالتّحصيل الدّراسي

المبحث الأوّل: البيداغوجيا الفارقيّة:

أولاّ: مفهوم البيداغوجيا :

أ– لغة:

البيداغوجيا ترجمة للمصطلح الأجنبي la Pédagogie مركب من شقين اثنين هما : " Péda وتعني الطفل و Agogé تعني القيادة والسّياقة وكذا التّوجيه".[1]

وجاء في تعريف أخر لها أنّها : " تهذيب الطّفل وتأطيره وتكوينه وتربيته " .[2]

ومن التّعريفين السّابقين يتضح أنّ البيداغوجيا لغويا تعني الشّخص المكلّف بقيادة ومراقبة الطّفل وتوجيهه وتكوينه وتربيته .

ب–اصطلاحا :

وأمّا في الاصطلاح فمن الصّعب تحديد مفهوم شامل ودقيق لمصطلح البيداغوجيا وذلك لتعدُّد دلالتها الاصطلاحيَّة من جهة ومن جهة أخرى انفتاحها على عدَّة علوم مثل: علم النّفس، وعلم الاجتماع . . .

حيث يُعدُّها إميل دوركايم E . durkeim:" نظريَّة تطبيقيَّة للتَّربية تستمد مفاهيمها مِن علم النَّفس وعلم الاجتماع "[3].

واعتبرها لروني أوبير R . Hubert :" أنّها ليست عِلمًا ولا تِقنيّة ولا فلسفة ولا فنّا، بل هي هذا كلُّه"[4].

[1]– أحمد فاسي، الديداكتيك مفاهيم و مقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب، (د.ط)، ص 01

[2]– جميل حمداوي ، مكونات العملية التعليمية التعلمية، ط1، 2015، ص05 ، شبكة الألوكة www.alukah.net

[3]– نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الوحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، ع8، 2010، ص35

[4]– المرجع نفسه، ص.ن

وفي تعريف آخر لها " تعني عِلم التَّربية، وهو العلم الذي يهتم بالإنسان مِن جميع جَوانِبه : العلميَّة، والثّقافيّة والسِّياسيّة، كمَا يهتم بعلاقة الإنسان مع نفسِه (التَّوافق النفسي والرِّضى عن الذَّات) ومع الآخرين (التَّوافق الاجتماعيّ والشّعور بالانتماء إلى الجماعة)"[1] .

إنَّ لَفْظ البيداغوجيا يُمَيِّز بَيْن اِستعمالين يتكاملان فِيمَا بينهمَا بَيّن ما هو نظري وما هو ممارس تطبيقيّ هما :

- " إنّها حقل مَعرِفي قِوامه التَّفكير في أَهداف وتوجيهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التَربية والتّعليم على الطّفل الرّاشد "[2].
- " إنّها نشاط علمي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كلّ من المدرّس والمتعلّمين داخل الفصل " [3].

نستخلص من خلال التَّعريفات السَّابقة أنَّ البيداغوجيا هي نظريّة تربويّة، تَقُوم على مَجمُوعة مِن الاستراتيجيَّات والأساليب والْأنشطة التّعليميّة _ التّعلميّة، التي يتم مُمارستها مِن قبل المعلم داخل القسم، مِن أجل تنمية وتطوير معارف وقدرات المتعلِّم وتكوينه وتأطيره، وذلك وفق طريقة معيّنة تستهدفُ النَّجاعة والفعالية .

وتنقسمُ البيداغوجيا إلى عدَّة أقسام منها : بيداغوجيا اللّعب، والمشروع، والخطأ، و"البيداغوجيا الفارقيَّة" التي سلَّطنا عليها الضّوء في دراستنا .

- **ثانيا: مفهوم البيداغوجيا الفارقيّة:** Pédagogie différenciée

تُعَدُّ البيداغوجيا الفارقيَّة من أحدث الطُّرق التّربويّة التي جاءت قصد تطوير التّدريس ومحاربة الفشل الدِّراسي، كذلك هي من الدَّعائم التي ارتكزت وتأسست على أنقاضهَا المقاربة بالكفايات.

[1] – مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص226

[2] – علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، (ملتقى وطني حول تعليمية المواد في النظام الجامعي)، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر،2010، ص 6

[3] – مر.ن، ص.ن

حيث إنّها تقوم على أساس وجود فوارق فرديّة وجماعيّة بين المتعلّمين. وتتنوّع هذه الفروقات بين نفسيّة، واجتماعيّة، وذهنيّة وسوسيوثقافيّة .

ومن هنا جاءت البيداغوجيا الفارقيّة لِتصبّ اهتمامها أساسًا على المتعلّم من خلال إيجاد حلول إجرائية، وتطبيقيّة، وعمليّة للحدِّ من هذه الفوارق المتباينة والمتنوّعة كمًا وكيْفًا سواء أكانت هذه الحلول نفسيّة، اجتماعيّة، بيداغوجيّة، دِيداكتيكيّة، أو معرفيّة[1] .

ويُعرّفهَا لويس لوغران (Louis le grand) بأنَّها: "مُقَارِبَة تَربوِيّة تستخدم مجموعة مِن الوسائل والاستراتيجيَّات التّعليميّة، قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسّلوكات والمنتمين إلى فوج واحد على الوصول بِطرق مُختلفَة إلى نَفس الأهداف "[2].

ويذهب عبد الكريم غريب إلى تعريفهَا بأنَّها: "اجراءات وعمليَّات تَهدف إلى جعل التّعليم مُتكيِّفًا مع الفوارق الفرديَّة بين المتعلِّمين قصد جعلهم يتحكّمون في الأهداف المتوخَّاة "[3].

وعليه يُمكن القول: إنَّ البيداغوجيا الفارقيَّة تُقرّ بوجود مجموعة من المتعلِّمين مختلفين في قدراتهم العقليَّة والمعرفيَّة، حيث إنَّهم لا يكتسبون معارفهم بِوتيرة واحدة وذلك نتيجة الفروقات الفرديَّة بينهم، فتسعى البيداغوجيا الفارقيَّة إلى تكييف عمليَّة التَّعلم مع الفروق الفرديَّة الموجودة بين المتعلِّمين وخلق مبدأ تَكافُؤ الفُرص بينهم .

ولتحقيق البيداغوجيا الفارقيَّة لابدّ من وجود مجموعة من الشُّروط وهي كالآتي: [4]

1-مراعاة الفروق الفرديّة من حيث التّحصيل لأنّه لا يمكن أن يتساوى المتعلّمون في تحصيلهم، أو في هوياتهم، وهو ما يعني تجاوز المنطق الأرسطي القائم على مبدأ الهوية : أ هي أ .

2-تنويع المعلم للمعارف التي يقوم على ترجمتها الى برامج دراسية، مع الإقرار بتنوع وسائل تعليمها وتعلّمها.

---

[1]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ط1،2015، ص6، شبكة الألوكة www.alukah.net

[2]-ينظر البيداغوجيا الفارقية و المعالجة التربوية ، (الملتقى التكويني)، مديرية التربية لولاية الجلفة، الجزائر،2010، ص 2

[3]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ص 06

[4]- الحسن اللحية، التربية و علم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية، دار الحرف، المغرب، ط1، 2007 ، ص56

3-الدّعم الإيجابي للمؤسسة من خلال التّنويع في أماكن التّعلم وعدم الإقتصار على جعل الحجرة المكان الوحيد للتّعلم .

4-العمل بالمجموعات وديناميّة الجماعات.

5-التّسيير المرن لاستعمال الزّمن.

ثالثا : تاريخ البيداغوجيا الفارقيّة :

إنّ المتتبِّع لمسار نشأة البيداغوجيا الفارقيَّة يَجِد أنَّ الإرهاصات الأولى لها قد كانت منذ بداية القرن العشرين في الوسط القروي في كلّ من أمريكا وأوروبّا، حينما احتوت فُصولهم الدِّراسيَّة على عدد غير متجانس من المتعلِّمين مِن حيث الأعمار والمستويات.[1]

ومن هنا انطلق الإعتناء بالبيداغوجيا الفارقيَّة في إطار الإهتمام السَّيكولوجي بمقاييس العقل ووضع معايير متنوعة لقياس نسبة التّعلّم والتَّمييز بين المتعلِّمين على مستوى القدرات العقليَّة.

وكانت الانطلاقة الأولى في هذا المجال تلك التَّجارب التَّربويَّة المقترنة بِمشروع بلان داتون (Plan Datton) سنة 1910، وقد طبَّقتها المربِّية الأمريكيَّة هيلين باركهورست (Helen Parkurst)، بالتَّركيز على فصل دراسي يتكوَّن من أَربعِين متعلّمًا من أَعمار مختلفة، فشرعت باركهورست في أنشطة فرديّة متعدّدة ومتنوِّعة تتناسب وقدرات كلّ متعلّم على حده، فنتج عن ذلك ما يُعرف بالبيداغوجيا الفارقيَّة .

وقد استفادت هذه الأخيرة من أَبحاث ونيتكا (Wennitka) سنة 1913، اعتمادًا على التَّصحيح الذَّاتي والعمل في فريق جماعي .

وقد تعدَّى هذا المسَار التَّربوي الأمريكي إلى أوروبا مع انبثاق التَّربية الحديثة القائمة على الحريّة واللَّعب والتَّعلُّم الذَّاتي والاستقلاليَّة، وتمثِّل الفكر التّعاوني والاسترشاد لديموقراطيَّة التَّعليم والتَّعلُّم .

وَتَبنَّى هذا الاتِّجاه في أوروبا كلّ من روبير دوترانس (Robert Dattrens) في مدرسة ميل(Mail) بجنيف محاولا التَّوفيق بين التَّعليم الجمعي والتَّعليم الإفرادي، وِسيستين فرينيه (C . Freinet) في مدرسته

[1]-ينظر: الحسن اللحية، التربية وعلم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية، دار الحرف، المغرب، ط1،2007، ص 55

التَّنشيطيَّة القائمة على الفكر التَّعاوني، وإنشاء المطبعة، وتحرير جريدة المدرسة لإحصاء مُختلف التَّمايزات والتَّباينات بَيْن المتعلِّمين وإيجَاد الحلول المناسبة لذلك .

وأمَّا التَّأسيس الفعلي للبيداغوجيا الفارقيَّة يعود للباحث التَّربوي الفرنسي لويس لوغران (Louis Legrand) سنة 1973؛ حيث ارتكز على تنوِيع صيغ التَّعلّم وأساليبه وذلك لوجود فوارق واختلافات جليَّة بَيْن المتعلِّمين في نفس الصَّف الدِّراسي، وتكون هذه الاختلافات من حيث قُدرات المتعلِّمين في نَفس الصَّف الدِّراسي، وتكون هذه الاختلافات من حيث قدرات المتعلِّمين في تَحصيل المعارف واكتساب المهارات والكفايات.[1]

ويضاف إلى ذلك، أن ظهر إصلاح تَربوي جديد مُنذ 1975 المسمى بإصلاح آبي (Réforme Haby) الذي يروم إلى القضاء على الفوارق الفرديَّة وخلق إِعداديَّة مُوحّدَة في حين يُميِّز فيليب مِيريو (Philippe Meirie) بَيْن التَّفريق، والتَّفريد وَبيَّن جماعَات الحاجة وجماعات المستوى، ويرى أنَّ المتعلّم ينمُو ويتطوَّر ذهنيًّا ومعرفيًّا ووجدانيًّا داخل الجماعة المختلفة والمتنوِّعة .

وقد ظهرت مجموعة من الدِّراسات التَّربويَّة الغربيَّة تهتم بالبيداغوجيا الفارقيَّة أَمثال: فيليب بيرنود (Philippe Perrenoud) في دراسته (البيداغوجيا الفارقيَّة من المقاصد إلى العمل)، وماريك فيليب (Marhic Philippe) في دراسته (التَّعليم الفردي، محاولة لفهم الفشل الدِّراسي)، وسابين كاهن (Sabine Kahn) في (البيداغوجْيَا الفارقيَّة) ...الخ

وبناءً على ماسبق فقد تَطوّرَت الدِّراسات التي تندرج ضمن البيداغوجيا الفارقيَّة ابتداء من سنوات الثَّمانينات مِن القرن العشرين حتَّى سنوات الألفيَّة الثالثة، مع تطبيق نظريَّة الأهداف، ونظرية الكفايات والاستعانة نظرِّية الذَّكاءات المتعدِّدة والأخذ بالسَّيكولوجيَا المعرفيَّة.[2]

[1]-ينظر: نضال أحماد، البيداغوجيا الفارقية بين الوثائق الرسمية وسبل التنفيذ، المديرية الاقليمية، مجلة البيداغوجي، المغرب، ع5، 2019،ص 10

[2]- ينظر جميل حمداوي ، البيداغوجيا الفارقية ، ص 18-20

رابعا : مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة :

تتأسَّس البيداغوجيا الفارقيَّة على جُملَة من المبادئ والدَّعائم النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة التي يُمكن حصرها فيما يلي :

1 – مبدأ الاختلاف: من المعلوم أنَّ المتعلِّمين داخل الصَّف الواحد يختلفون من حَيْث مستويات تعليمهم، ومن حيث نسبة الذَّكاء المعرفي والذِّهني، والحالات النَّفسيَّة والوضعيَّات الاجتماعيَّة، والطَّبقيَّة، والاقتصاديَّة، ومن ثَمّ فإنّ المعلم مطالب بمراعاة هذه الاختلافات في جميع العمليَّات التي يقوم بها داخل القسم وخارجه .

2 – مبدأ التَّنوّع: تُقر بفلسفة التَّنَوّع والتَّنويع، لذا تعمل هذه البيداغوجيا جاهدة على تنويع المناهج والمقرَّرات، والبرامج، والدُّروس، والمحتويات من جهة أولى، وتنويع الطَّرائق البيداغوجيا والوسائل الدِّيداكْتيكيَّة مِن جِهة ثَانِية. وتنوِيع آليَّات التَّقويم والدَّعم و الإشهاد من جهة ثَالثة، بُغيَة تَحقيق مدرسة النَّجاح والحدِّ من الإخفاق والهَدر المدرسي [1].

3 – مَبدَأ دِيمقْرأطة التَّعليم : تَقُوم على فلسفة الاختلاف والتَّنويع لِتحقيق نَتائج جَيّدَة، وتفادي الفشل والهدر الدِّراسي، بِهَدف خَلق مَدرَسة تَضمَّن لِلجميع تَكافُؤ الفُرص، فتسلّحهم بمجموعة من الكفايات والقدرات الإنمائيَّة الأساسيَّة لمواجهة التَّحدِّيات والوضْعيَّات الصَّعبة والمعقَّدة[2] .

4 – مَبدَأ النَّجَاح : إنَّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه البيداغوجيا الفارقيَّة هو تَحقِيق النَّجاح بِامتياز وهذا من خلال تَنوِيع البرامج والمقرَّرات والمناهج والمحتويات، والأهداف والكفايات، والوسائل والطُّرق الدِّيداكتيكيَّة وكلّ وسائل التَّقويم والدَّعم والمعالجة والتَّصحيح على اِختلافها وبشتَّى أنواعهَا، بُغيَة تَكوين مُتعلّم كُفء قَادرًا على مُجابهة الوضعيَّات المهنيَّة العسيرة أو الوظيفة دَاخِل المؤسَّسة وخارجهَا.

5– مَبدَأ التَّفْريد : مِن المعلوم أنَّ لِكلّ متعلّم خصوصيَّات ذِهنيَّة، ومَعرِفية، وذَكائِية، وحَركيَّة، ووجدانيَّة، وعلى المعلم احترام هَاته الخصوصيَّات ومراعاة جُلّ الأحوال النّفسيَّة الشُّعوريَّة منها و اللَّاشعوريَّة انطلاقًا مِن انفراده واختلافه عن بقيَّة المتعلِّمين نفسيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وعلَى أسَاس هذا التَّباين لابُد من تَنوِيع الدُّروس

[1] – بوسنة فطيمة و شريفي هناء، صعوبة تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية و الصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، مج5، ع 2، جانفي 2020 ، ص314

[2] – جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ص9

والطَّرائق والوسائل الدِّيداكتيكيَّة وتفرِيد أَساليب التَّقويم والْمعالجة قَصد فَهم والتَّعرُّف على فرْدانيَّة وخصوصيَّة المتعلِّم وَمِن ثَمَّة تفسيرهَا والْعَمل على تقْويمهَا ومعالجتهَا وتصْحيحهَا، لِتحْقِيق تَمَيُّز وَنَجاح وتكيُّف دِراسيٍّ إِيجابيٍّ.

6-مَبدَأ التَّفْريق : ويعنِي تفريق المتعلِّمين داخل الصَّف الجماعيِّ في ضوء الأهداف والكفايات والمحتويات والمضامين والطَّرائق البيداغوجيَّة والوسائل الدِّيداكْتيكيَّة، ووسائل التَّقويم والدَّعم والمعالجة والتَّصحيح [1].

7-مَبدَأ الذَّكاءات المتعدِّدة : يقول الفيلسوف الفرنسي ديكارت : « إِنَّ العقل أَعدَل الأشياء قِسمَة بَين النَّاس » بِمعنى أنَّ العقل هو القاسم المشترك بَين البشر وَلكُلّ امرِئ نصيب مِن العقل وبالتَّالي لَابُد مِن الإيمان بِوجود ذكاءَات مُتَعدّدَة ومتنوِّعة لَدى المتعلِّم ويمكِن تطويرهَا وَصَقلهَا بِالتَّشجيع والتَّحفيز والتَّدريب .

معنى ذَلك أنَّ نظريَّة الذَّكاءات المتعدِّدة تُؤمن بِعبقريَّة المتعلِّم وقدرَته على العطَاء والْإنتاج والابتكار وحلِّ المشاكل الصَّعبة، ومواجهة الوضعيَّات المعقَّدة.

وبعد خمسة عشرة عاما من الدِراسة تَوصَّل العالم هاورد جاردنر (Gardner Howard) إلى أنَّ كلّ شخص يملك ثمانية أَنواع من الذَّكاءات وعلى رغم اختلافهَا إِلَّا إنّها على نفس الدّرجة من الأهميّة، وتتمثَّل هذه الأنْواع :[2]

1 - الذَّكَاء اللُّغَويّ

2- الذَّكَاء المنْطقي - الحسابي

3- الذَّكَاء البصَري أو المكاني

4- الذَّكَاء الموسيقي

5- الذَّكَاء الجسَدي- الحرَكي

6 - الذَّكَاء الجماعي

[1]-ينظر : بوسنة فطيمة وشريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس في المقاربة بالكفاءات، ص315

[2]-ينظر: محمد فرحان القضاه و محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار حامد، الأردن، عمان، (د.ط)، ص367-368

7 – الذَّكَاء اَلفرْدِي – الشخصِي

8– ذكاء التّعامل مع الطبيعة

8– مَبدَأ التَّعْليم الذَّاتيّ : تَعمَل البيداغوجيا الفارقيَّة على اكسَاب المتعلِّم مهارَات الحُصول على المعرفة بالتَّعلُّم الذَّاتي، والتَّسلُّح بِمختلف القدرات الكفاءيَّة الضَّروريَّة لمواجهة الوضعيَّات الصَّعبة والمعقَّدة والاعتماد على النَّفس .

« والتَّعلُّم الذَّاتي نَشَاط تعليمي يَقُوم بِه المتعلِّم مَدفُوعا بِمَحض إرادَته الذَّاتيَّة بهدف تحسين قدراته على الاستيعاب المعرفي مُعتمِدًا على نَفسِه ومطورًا لِكيفيَّات حُصوله على مَصادِر المتعلِّم »[1]

معنى ذلك أنَّ التَّعليم الذَّاتي هو عمليَّة يكون فيها المتعلِّم معلّما لِنفسه وموجّهًا ومرشدا من خلال استخدام مواد ومصادر تُساعِده على تَحقِيق أهداف وَاضحة تُساهِم في تكوين شخصية كفأَة دُون أي مساعدَة مباشرة أو غير مُبَاشرَة من المعلم.

9– مبدأ التّنشيط : يُمكن تَعرِيف التَّنْشيط بِأنّه: « عمليَّة سِيكوبيداغوجيَّة فَعَّالة، وتقنِيّة دِيداكْتيكيَّة نَاجِعة في مجَال التَّواصل والتَّفاعل مع المتعلِّمين، ووسيلَة فَنيَّة مثمرة فعَّالة، تَنبَنِي على تفعِيل الوضع التَّربوي وتحريكه إِيجابيًّا، ويرتكز التَّنْشيط أيضًا على خَلق نشاط ذِهنِي ووجداني وحسِّي حركي لَدى المتعلِّم أو المؤطر أو اَلمكون».[2]

وعليه يُمكِن القول إِنَّ لِمبدأ التَّنْشيط مكانَة بَالغة الأهميّة في التَّربية والتَّعليم كونَه يعمل على رَفع المردوديَّة الثّقافيَّة والتَّحصيليَّة لَدى المتعلِّم، وأسهم في القضاء والحدِّ من السُّلوكات العدوانيَّة وكلّ التَّصرّفات اللاأخلاقيّة لَدى المتعلِّمين .

ومن أهم ما يعمَل عليه « مَبدَأ التَّنْشيط » التَّقليل مِن تَسلِيط الضَّوء على المعلم بجعله محور العمليَّة التَّعليميَّة من خلال الإلقاء والتَّلقين الذي يكون في بعض الأحيان سلبي وبالتَّالي خلق رُوح الإبداع والميل نحو التَّعليم التَّعاوني والعمل في فريق تربوي .

[1]–سمير بلكفيف، سيكولوجيا القراءة (مساهمة في تنمية موهبة القراءة)، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1،2015، ص77

[2]– جميل حمداوي، التنشيط التربوي مفهومه و تقنياته ووسائله، ط1، 2015، ص05 ، شبكة الألوكة www.alukah.net

10–مبدأ الإنتاجيّة : أو ما يُصطلح عليه مَبدَأ الحد من الإخفاق المدرسي. تسعى البيداغوجيا الفارقيَّة من خلال هذا المبدأ إلى خَلق مُؤسّسة إنتاجيَّة من خلال : " التَّعلُّم الذَّاتي والتَّسيير الشخصِي واعتماد المتعلِّم على نَفسِه في إنجاز واجباته وأداء أعماله... فهي تَزرع الثّقَة في المتعلِّم، وتعوُّده على المثابرة الشَّخصيَّة والتَّعلُّم الذَّاتي والاستعانة بِكفاءاته وقدراته الذَّاتيَّة لحِلِّ المشاكل والصُّعوبات التي تُواجِهه في المدرسة والحياة على حدٍّ سَوَاء "[1]

وبعد عَرض أهم المبادئ التي تَقُوم عليها البيداغوجيا الفارقيَّة نخلص إلى أَنّها تَتّسم بِجملة من الخصائص نَذكُر منها مَايلِي:

أ_ تُعَدّ البيداغوجيَا الفارقيَّة من الطَّرائق التَّربويَّة المعاصرة التي تَنبَنِي على التَّعلّم الذَّاتي والاستكشاف الشخصي واحترام خصوصيَّات الفرد وسماته وطباعه .

ب- هِي بيداغوجيا مُفَردنَة (Individualisée) تَعترِف بِالمتعلّم على أنّ له تمثُّلاته الخاصَّة، وتهتم بِخصوصيَّاته نفسيًّا واجتماعيًّا وتربويًّا، وتراعي الفوارق الفرديَّة الكمِّيّة لا النَّوعيَّة التي تُوجَد بَيْن الأفراد.

ج- بيداغوجيا متنوعة لأنّها تسعى لتنويع المقاربة و الوسائل السمعية البصرية وكذا الأنشطة (الشفهية، الكتابية) المتّبعة.[2]

د- بيداغوجيا تنافسيّة قائمة على فلسفة التّنويع و الاختلاف و الكفاءة.

هـ- بيداغوجيا تحفيزية تشجع المتعلمين على العمل و التعلم و الإبداع والإبتكار .

و- البيداغوجيا الفارقيّة هي بمثابة نموذج تربوي و براديغم ديداكتيكي كفائي تعدّدي .

ز- تَستَنِد البيداغوجيا الفارقيَّة إلى نَظريَّة الأهداف وَنظرِية الكفايات، والسَّيْكولوجْيَا المعرفيَّة، وعلم النَّفس الفارقي .

ح- البيداغوجيا الفارقيَّة حلّ نَاجِع للحَدِّ مِن ظَاهِرة الفشل الدِّراسي والتَّقليل من الهدر المدرسي.

---

[1] – يحي محمد نبهان، التربية الحديثة المعاصرة، دار جهينة، عمان، (د.ط)، 2013 ، ص68

[2] – ينظر: قندسي ليلة، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الاجنبية في المدرسة الجزائرية –اللغة الفرنسية – أنموذجا، (أطروحة الدكتوراه)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2019 ، ص 148

ط– البيداغوجيا الفارقيَّة صَقْل المواهب وتطوير القدرات الكفائيَّة، وتنميّة الذَّكاءات المتعدِّدة.[1]

خامسا : أهداف البيداغوجيا الفارقية:

تسعى البيداغوجيا الفارقيَّة إلى تَحقِيق جملة من الأهداف والغايات نَذكُر مِنهَا :

1–هدف البيداغوجيا الفارقيَّة هو الصِّراع ضدّ الفشل الدِّراسي لأنَّها استراتيجيّة في النَّجاح؛ فالمعلّم مَدعُو للتّعرّف على قدرات المتعلِّمين وتنميتها، وتبدِيد عدم رغبتهم في التّعلّم؛ حيث يرى بعض المفكِّرين أمثال بتشيرو " أنَّه لَاينبغي تفسير الفشل المدرسي بالرّجوع إلى التَّلاميذ، بل إلى النِّظام المدرسي كَكُلّ فهو يُعرّف الفشل المدرسي على أنّه نقص القدرة على المعرفة بالعمل" [2]
وعليه فإنّ البيداغوجيا الفارقية جاءت للحد من الفشل الدراسي و منع التسرب المدرسي.

2–تطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية و الاستقلالية و الترشد الذاتي.

3– خلق دافعية أفضل للعمل المدرسي و الإرتقاء الاجتماعي. [3]

4–تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، واستثارة الدافعية للتعلم.

5–تطوير المنظومة التربوية و الديتاكتيكية لتحقيق الجودة و المردودية بمراعاة الفوارق الفردية.

6–تساعد البيداغوجيا الفارقيّة على مراعاة متطلبات وحاجيات المتعلمين المختلفة داخل الصف الدراسي.[4]

7– خلق مدرسة النجاح القائمة على التفريد والتنويع والتفريق، والكفاءة الإدماجيّة، والجودة الكمية والكيفية ، والتعليم الذاتي والإنتاجيّة المثمرة.

---

[1]– ينظر: جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ص 15

[2]– محمد قوارح ومحمد سليم خميس، العوامل المؤدية الى الفشل الدراسي في الوسط الجامعي، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، (د.ع) ، 2017 ، ص 04

[3]– الحسن اللحية، التربية وعلم النفس التربوي، ص 56

[4]– شادلي عمار وبن يمينة، آثار الفارقية الفردية في التحصيل الدراسي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية بين التجليات والحلول، مجلة (لغة – كلام)، مخبر اللغة والتواصل ، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر،مج6، ع2، 2020، ص 253

8-بناء وضعيات و أنشطة ديداكتيكيّة بمراعاة مجموعة من الفوارق الفرديّة والنفسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والتربويّة داخل الفصل الدراسي الموحد.[1]

سادسا : تطبيق البيداغوجيا الفارقية ديداكتيكيا و صعوبتها :

كان المعلّمون فيما مضى يتعاملون مع المتعلّمين بِاعتبارهم كتلة متجانسة سواءً من حيث الذَّكاء أو من حيث وتيرة التَّعلّم؛ أي أنّهم لَمْ يراعو مَبدَأ تَكافُؤ الفُرص بينهم .

وأمّا في العصر الحديث استخدم التَّربويّون البيداغوجيا الفارقيَّة تطبيقا وتجريبًا منها :

انجَاز تَقويم شَخصي مسبق لِمعرِفة مواطن القُوة والضّعف لَدى المتعلِّم أي تَصنِيف متعلِّمين في الصَّف الواحد إلى فئَات مختلفَة حسب مُستواهم المعرفي والثَّقافي والاجتماعي ... إلخ، والأخذ بِعين الاعتبار تَنوُّع المتعلّمين في الفصل الدِّراسي واختلافهم من حيث السِّن والقدرات والسّلوكيات؛ فَكُلّ متعلّم يَتّسِم بِخصوصيَّة فَردِيّة، وبذلك تُشكِّل إِطارًا تَربوِيا مرنًا وقابِلا للتّغيير حسب خُصوصيَّات المتعلِّمين ومواصفاتهم .

بمعنى « أنّ يتعرَّف المعلم على الخاصيَّات الفرديَّة لتلاميذ فَصله، مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قِيمهم ومواقفهم إِزَاء التَّعليم المدرسي ... وتنصح البيداغوجيا الفارقيَّة المربّيين بِتقسِيم تَلامِيذ الفصل الواحد إِلى فِرق صغيرة مُتجانسة، وبمطالبة كُلّ فريق بعمَل يَتَلائم مع صِفاته المميَّزة وذلك في إطار عقد تعليمي يربط المعلم بتلاميذه .»[2]

وهذا كله من أجل تكوين متعلم كُفء نافع لذاته ومجتمعه ووطنه، والحدّ من الفشل والإخفاق الدّراسي وإكساب المتعلم قدرة أفضل على تحمل المسؤوليّة والتعليم الذاتي .

و من ثمّة، فهناك أنواع عدّة من طرائق التّعامل مع المتعلّمين في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة نذكر منها :

1-التّفريق عن طريق المحتويات المعرفيّة: حيث يعمد المعلم إلى تكييف المحتويات المعرفيَّة بِطرق دِيداكْتيكيَّة تُراعي مستوى المتعلِّم وخصوصيَّاته النَّفسيَّة والاجتماعيَّة وقدراتهم على بِنَاء المفاهيم العلميَّة وحلِّ المسائل .

[1]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ص 17

[2]- يحي محمد نبهان، التربية الحديثة المعاصرة، ص 62

2-التّفريق عن طريق الوسائل الديداكتيكيّة : يذهب المعلم في هذه المرحلة إلى تقديم محتويات فارقية لِلمتعلِّم بِاستخدام أدوَات ووسائل مختلفَة ومتنوِّعة في مجال التَّدريس سواء أكانت لفظيّة (شُرُوح بَيانِية ولغويّة وصناعيَّة) أم بصريَّة (خطاطات مَرئِية) أم رَقمِية (استخدام الإعلاميَّة) .

" فهناك تلاميذ يستوعبون الدُّروس عن طريق الاسْتماع (إلقَاء دَرْس / مُحَاضرَة) وآخرون عن طريق المشاهدة (استخدام المشاهد التَّعليميَّة) ويتعلّم البعض الآخر عن طريق الممارسة الحسّيّة (انجَاز تَجارِب، القيَام بِزيارات ميدانيَّة)".[1]

3-التّفريق بواسطة الوضعيات التّعليميّة التّعلميّة : يقُوم التَّفريق البيداغوجي وفق هذه الآلية من خلال تنوِيع الوضعيَّات التي تكون من صميم الدَّرس وإعداده، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص المعرفيَّة والثّقافيّة والاجتماعيَّة وحاجَات المتعلِّمين؛ أي كلّ ما يتعلَّق بِمكتسباتهم القبليَّة وتصوُّراتهم وأهَم الصُّعوبات التي تُواجههم... فتسمح للمتعلِّمين بمَايلِي : « الوعي بِقدراتهم، تطوير قُدراتهم إلى كِفايَات، إطلَاق العنَان لِرغبتهم في التعلّم، إيجاد طريقتهم الخاصة للإندماج في المجتمع والوعي بامكانياتهم».[2]

ولَا شكّ أنَّ هَذِه الوضعيَّات التَّعليميَّة تركِّز بدرجة أولى على المعلّم حيث يقع الاهتمام على جوانب أخرى متعلقة بتقديم الدَّرس، كالشَّرح، الوسائل المعتمدة في هذه الوضعيَّة، الأمثلة المعتمدة، المحتوى، وعلى المتعلّم أن يكون سلوكه في كِلتا الوضعتين كما يَلي :

1-الوضعيات التّعليميّة :

_يستمع للمعلّم و يستجيب للأسئلة .

_ يقدم الإجابة، ثمّ يعيدها متعلم آخر.

_ يعلل الإجابة .

_ تطبيق القاعدة مع إنجاز تمارين.

2-الوضعيات التّعلميّة :

_ طرح أسئلة بصفة تلقائية.

[1]- ينظر: البيداغوجيا الفارقية والمعالجة التربوية، الملتقى التكويني، ص 04

[2]- بوسنة فطيمة وشريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ص310

_ البحث و التجريب و الملاحظة.

_ طرح و تبادل الافكار بين زملاءه

ومن جملة الحلول المقترحة النّاجعة لِتوحيد مستوى التّعليم والقضاء على الفروقات المعرفيَّة بين المتعلّمين، ينصح أحمد أُوزي " بِاتِّبَاع سياسة الدَّعم البيداغوجي والتَّفريدي عن طريق تَقدِيم دُرُوس إضافية مجانية للمتعثِّرين من أَبنَاء الطَّبَقة الفقيرة، بل تقدَّم حتَى لأبناء الطَّبَقة العالية، لِتعمِيم المعرفة وخلق فُرَص مُتساوية أَمَام جميع الأطراف لاكتساب الذَّكَاء المتعدِّد والتَّمكُّن من المهارات والمعالجة قَصد تَكوين تَلامِيذ مُقتدرين أَكفَاء، يستطيعون مُواجهَة الوضْعيَّات الصِّحيَّة والمعقَّدة."[1]

وقد تفطّن الدّارسون إلى أنّ كثرة المتعلّمين في الفصل الدّراسي الواحد، قد يكون سببا واضحا في تجليّ الفروقات الفردية للمتعلمين، والحل الأمثل لهذه الظاهرة هي التّقليل من هذه الزّيادة و الحدّ منها .

وأمّا الحل الأمثل و الحقيقي هو العمل على توظيف الأساليب البيداغوجية والديداكتيكية لمعالجة مختلف الفوارق الفرديّة الكائنة داخل القسم.

وعلى غرار هذا فإنّ البيداغوجيا الفارقيّة تعاني من عدّة عراقيل و صعوبات تجعل من هذا التّطبيق أمرا صعبا ومرهقًا مثل:

* صرامة المعطيات البيداغوجية القديمة، وعدَم قابليَّتها للمراجعة خُصوصًا على مستوَى الممارسة.

* شتَّان بين طُموحَات المعلمين وواقع التَّطبيق، أي إنَّ المدرس يصبو إلى نتائج وَتحصيل مثاليّ، لكن سرعان ما يصطدم بالواقع المرير والخَلل الذي يُعانِيه القسم على مُستوَى قُدراتهم المعرفيَّة والذِّهنيَّة، وبالتَّالي التَّحصيل الدِّراسي يكون ضعيف ومتباين بين المتعلِّمين .

* عدم تلقِّي المعلم لتَّدريب عمَلي وعدم نُزوله إلى أرض الميدان والتَّجريب الفعلي لمختلف طرائق التَّدريس والمناهج التَّربويَّة، من شَأنه أن يَخلق لَديه مُشكلة أَثناء التَّدريس المتمثِّلة في عدم مَعرِفة الطَّريقة الدِّيداكْتيكيَّة الأصح والأمثل لِسيرورة الدَّرس، وبالتَّالي يُصبِح غَير قادر على مُجابهَة الصُّعوبات التي تعترِيه مِمَّا يخلق مشاكِل في استيعاب المتعلِّمين وبالتَّالي ضعف في تحصيلهم الدِّراسي .

[1]- يحي محمد بهتان، التربية الحديثة المعاصرة، ص 62

* كَذلِك من العراقيل التي تُوَاجِه تَطبِيق البيداغوجيا الفارقيَّة وجود مناهج ومقرَّرات دِراسيَّة موحّدة، تُوحِّد العمليَّة التَّعليميَّة–التعلميّة على مُستوى الأهداف والمحتويات والطَّرائق.

المبحث الثّاني: التّحصيل الدّراسي:

أولا:مفهوم التّحصيل:

أ–التّحصيل لغة :

"حَصَّلَ تَحْصِيلاً، وَالتَّحْصِيلُ تَمْيِيزُ مَا يُحَصُلْ، وَالاسم الحَصِيلَة، وَتَحَصُّل: تَجَمّع وَثَبَتَ، وَالْمَحْصُولُ اَلْحَاصِلُ..."[1]

يَقُول ابن فارس كَذلِك في تعريفه للتَّحصيل : « حَصَل، اَلْحاء والصَّاد واللَّام، وَهُو جمع الشَّيْء، وَلذَلِك سُمِيَت حَوصلَةُ الطَّائر؛ لِأَنّه يَجمَع فِيهَا ويقال حَصّلت الشَّيْء تحْصيلًا وَزعَم النَّاس مِن أَهْل اَللغَة أنَّ التَّحْصيل اِسْتخْراج الذَّهب مِن الحجر، وَمِن التُّرَاب اَلمعْدِن، ويقال لِفاعِله اَلمحَصَّلُ... »[2]

ومن خلال التَّعريفين اللُّغويِّين السَّابقين يَتَبيَّن لَنَا أنَّ المادَّة اللُّغويَّة (ح .ص . ل) تَدُل غالبًا على الجمع والاستخلاص والاكتساب لقوله تعالى : « وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ » [العاديات / 10]

ب– التّحصيل اصطلاحا : التَّحصيل مصطلح مشترك بين عدَّة عُلُوم منها : عِلم التَّربية، عِلم الاجتماع وعِلم النَّفس...

يُعرِّف عِلم النَّفس التَّحصيل على أَنَّه : « الحصول على المعارف والمهارات »[3]

أمّا في معجم مصطلحات علم الاجتماع فيُراد بِمصطَلح التَّحصيل معنى خاصٌ « فهو يُشير بصفة

---

[1]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح :مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقوسوسي، (د.ط) ، ص 98 ، المادة اللغوية (ح.ص.ل)

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، (د.ط) مج :2، ص 29 المادة اللغوية (ح.ص.ل)

[3]– نبيلة جرار، المستوى الثقافي الاسري و دوره في التحصيل الدراسي للطفل، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، مج 07، ع 27 ، 2018، ص 398

عَامَّة إِلى الكفاءة في الأدَاء وبصفة خاصَّة إلى التّحصيل الدِّراسي »[1]

ويُعرّف صلاح الدّين علام التحصيل الدراسي على أنّه: «مدى استيعاب التّلاميذ لما تعلّموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة و تقاس بالدّرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التّحصيلية»[2]

ويعرّف "التّحصيل" أيضا على أنّه: «مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات او معارف أو مهارات معبرًا عنها بدرجات في الاختبارات المعدة بشكل يمكن معه قياس المستويات المحدّدة ...»[3]

وعلى ضوء ما قُدِّم من تعريفات اصطلاحيَّة للتَّحصيل نجد أَنَّه : مصطلح يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمدرسة لأنّه نِتاج كلّ سنة دراسِيَّة إذ إِنَّه يُشكِّل دورًا بالغًا في عمليَّة انتقال المتعلِّم من مستوى دراسي إلى آخر لأنّه مَرهُون بمدى تحصيل المتعلّم لِلمعلومات والمعارف المدرسيَّة داخل الصَّف.

ثانيا: مفهوم التّحصيل الدراسي :

تعدّدت مفاهيم التَّحصيل الدِّراسي من باحث إلى آخر منها تعريف معيوف السبعي: « يُعرّف التَّحصيل الدِّراسي على أَنَّه المعرفة، والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلِّم نَتيجة خِبرات تَربويّة محدّدة...»[4]

من خلال القول السَّابق يَتضح لَنا أنَّ التَّحصيل الدِّراسي يرتبط بثلاثة عناصر أساسية وهي (المعرفة، الفهم، المهارة)، ومن المعروف أنَّ المعرفة شاملة لمجموع المعلومات سواء أكانت صفيّة أم خارج الصف.

لكن هنا يقصد بها المعرفة بالمعلومات المكتسبة دَاخِل القسْم مثلا : (تَوارِيخ، أَحدَاث، عَواصِم، عدد سُكَّان دَولَة مَا) .

والفهم هو المرآة العاكسة لتلك المعرفة المكتسبة، والفهم الصحيح يكمن في قدرة المتعلّم على التّعبير عن تلك المعارف و الحقائق و الرّبط السّليم للمعارف فيما بينها .

---

[1]–مر.ن، ص.ن

[2]– مايسة احمد النّيال و مدحت عبد الحميد ابو زيد، علم النفس التربوي، قراءات ودراسات، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، ط1، 2010 ، ص 14

[3]– معيوف السبعي، تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية، دار اليازوني العلمية، الأردن، (د.ط)، 2009 ، ص 87

[4]– مايسة أحمد النيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد، علم النّفس التّربوي (قراءات ودراسات)، ص13

أَمَّا المهارة تَرتبط نوعا ما بِعمليَّة الإبداع، فَعمَل الأشياء بِدقَّة وإتقَان يُعدُّ مَهارَة ومِن تلك المهارات نَذكُر على سبيل التّمثيل: القراءة، الكتابة، العمليَّات الحسابيَّة والذِّهنيَّة...

وَيُعرَّف التَّحصيل الدِّراسي أيضًا أنَّه « مِعيَار يُمكن في ضوئه تحديد المستوى التَّعليمي للتَّلاميذ على أثر العمليَّة التَّربويَّة في بناء شخصيَّات التّلميذ »[1]

إنّ تحديد مستوى متعلّم معين مرتبط بتحصيله الدّراسي إذْ إنّ من خلال التّحصيل الدّراسي يكتسب المتعلم جملة من المعارف و المهارات داخل الصّف .

« كمَا أنَّ هناك علاقة معتدلة قائمة بين نسبة الذَّكاء المرتفع والنَّجاح الدِّراسي، وذلك إذا قِيس النَّجَاح الدِّراسي عن طريق الدَّرجات التي يَحصُل عليهَا الفرد في المواد الدِّراسيَّة »[2]

إذن فقياس النَّجَاح الدِّراسي مَقرُون بالنَّتائج والدَّرجات التي يَحصُل عليها الفرد في كلّ المواد الدِّراسيَّة؛ لأنَّ المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلّم دَاخل الصَّف الدِّراسي هي تحصيل إِيجابي يساعده على التَّأقلم مع مُتغيِّرات الحياة ومواجهة الظُّروف ومجابهة كُلّ الصُّعوبات التي تَعترِضه مُستقبلًا .

يُعرَّف أيضًا التَّحصيل الدِّراسي على أَنَّه : « بَرَاعَة في العمل المدرسي، يُقَاس مِن قِبل المتعلِّمين، أو الاختبارات المقرَّرة... والمقياس الذِي يَعتَمِد عليه لِمعرِفة مُستوى التَّحصيل الدِّراسي هُو مَجمُوع الدَّرجات التي يَحصُل عليهَا الفرد في نِهاية العام الدِّراسي أو نِهاية الفصل الأوَّل، أو الثَّاني وذلك بَعد تجاوِز الاختبارات والامتحانات بِنجاح »[3]

من خلال ما سبق ذِكره عن التَّحصيل الدِّراسي فإنَّه لَا ينْفك عن تَحصِيل الدَرَجات في الاختبارات، فالنَّتيجة المتحصِّل عليها دَالَّة عليه، إذ تَعرِف من خلالِها مُستويات المتعلِّمين وتفاوتهم فِيه نظرًا لِاختلاف المتغيِّرات التي تَعرضُوا لهَا والعوامل المؤثِّرة في التَّحصيل الدِّراسي التي تتعلَّق بِالمتعلِّم ومَا يُحيط بِه .

[1]– مايسة احمد النيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد، علم النفس التربوي، قراءات ودراسات، ص 13

[2]– مر. ن، ص 14.

[3]– منى الحموي، التحصيل الدراسي و علاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس)، مجلة جامعة دمشق، سوريا، مج 26، ملحق 2010 ، ص 180

وفيما يلي سنقوم بعرض العوامل التي من شأنها أن تؤثّر في التّحصيل الدراسي للمتعلمين ومنه ماهو خاص بالمتعلّم ومنه ماهو متعلق بمحيطه.

ثالثا: العوامل المؤثرة في التّحصيل الدِّراسي :

يُعتَبر التَّحصيل الدِّراسي مِن أَسمى الأهداف التَّربويَّة بِعدِّه مِعيارًا أَساسِيا لمعرِفة مدَى تَحقُّق تِلك الأهداف ونجاحهَا فِي العمليَّة التَّعليميَّة التّعلّميّة، مِمَّا دفع بالباحثين والمختصِّين بالكَشف عن العوامل المؤثِّرة في التَّحصيل الدِّراسي للمتعلِّمين، وَمِن ثَمَّة التَّعرُّف على الطُّرق التي تُعين على الزِّيادة فِي التَّحصيل لِتدعيمهَا وتعزيزهَا، وكذلك الكشف عن العوامل المؤثِّرة التي قد تؤدِّي إلى الإخفاق والفشل الدِّراسي، وبالتَّالي العمل على تَجنبها .

ومن جملة تلك العوامل المؤثِّرة : عَوامِل مُتَعلقَة بِالمتعلّم (نفسيّة، صِحِّية، جِسميَّة، وذِهْنيَّة)، وعوامل مُتَعلقَة بِمحيط المتعلّم (كالعوامل الأسريَّة وعوامل مَدرسِيّة) .

أ–المتعلقة بالمتعلّم : وَهِي جُملَة العوامل اَلتِي تُؤثِّر على تحْصيله الدِّراسي نَذكُر مِنهَا :

1–العوامل النّفسيّة : مِمَّا لَا شكَّ فِيه أنَّ لِلعوامل النَّفسيَّة أثرًا جليًّا ومباشرًا على سُلوكيَّات المتعلّمين وعلاقتهم وميولاتهم وتفاعلهم المدرسي، وهذا ما يؤكده أحد الدَّارسين لِيقول « حيث يُشير أنَّ المعوِّقات النَّفسيَّة اِحتلَّت المرتبة الأُولى فِي مُعوقَات التَّحصيل الدِّراسي من حيث شدَّتها ... وتتمَثَّل في الضِّيق والخوف من الاختبارات والخوف من الرُّسوب والتَّوتُّر عِند الحُصول على درجات منخفضة والشُّعور بالإحباط نتيجة الرُّسوب فِي بعض المواد »[1]

وقد أَشَار الزَّهرانيّ« إلى بعض العوامل النَّفسيَّة التي تُؤثِّر على التَّحصيل الدِّراسي كضعف الثِّقَة بالنَّفس وضعف الميْل لِلدِّراسة وكذلك الاضطرابات النَّفسيَّة والانفعاليَّة والعصبيَّة والإحباط والصَّرع »[2]

هذا يعني أنَّ الحالة النَّفسيَّة للمتعلم تَتصل اتّصالا مباشرًا بِحياته المدرسيَّة، وبالتَّالي تُؤثِّر على صحَّته النَّفسيَّة وعلاقاته الاجتماعيَّة ولها تأثِير مباشر على مستوَاه التَّحصيلي، فكلمَا زاد الميْل نحو المادَّة الدِّراسيَّة كلّما

[1]– عماد بن سيف بن عبد الرحمان العبد اللطيف، اثر حلقات تحفظ القران الكريم على التحصيل الدراسي و القيم الخلقية، دار التفسير، جدّة، السعودية، ط1، 2014 ، ص 84

[2]– مر. ن، ص.ن

زاد التَّحّصيل، فالمتعلّم الذي يُعَانِي من الضِّيق والخوف من الاختبارات والرُّسوب وعدم الإحساس بِالأمن يصبح غَير قَادِر على التَّرْكيز والاسْتيعابِ ما يُؤدِّي إلى ضعف تحصيله الدِّراسي.

2-عوامل صحيّة جسميّة :

إنَّ العوامل الصّحيّة والجسميّة بالغة التَّأثير في دَرجَة تحصيل المتعلِّمين، بعدِّها عاملًا مُهمًّا لِلتّعلّم، حيث إنّ الحواس جزء لا يتجزَّأ من عمليَّة التّعلّم، كالنَّظر أو الاستماع ... وبالتّالي فالمتعلّم الذي يعاني من وعكة صحيّة -مثلا- أو مشكل جسدي معين فإنّ ذلك من العوامل التي تَحِدّ مِن كفاءَته على بذل الجُهد والتَّفاعل الجيِّد مع المعلم والزُّملاء مِن جِهة، ومع محتوى المادَّة الدِّراسيَّة من جهة أخرى .

وفي دراسة قام بها عالم النَّفس الفرنسيّ " ثُيودور سِيمون " المتعلِّقة بِالخصائص الجسميَّة والاستعداد للدِّراسة وتأثيرهَا على الرُّسوب « وجد أنَّ التَّلاميذ الأقلّ نُضجًا من النَّاحية الجسميَّة هم الأكثر رُسوبًا من زملائهم النَّاجحين والأكثر نُضجًا »[1]

ولعلّ أكثر الأمراض الجسميَّة المؤثِّرة في التَّحصيل الدِّراسي للمتعلّم وأكثرهَا انتشارًا في المدارس هي ضعف حَاستي السَّمع والبَصر، وكذلك أمراض الكلام التي تُؤدِّي بِدورها إلى عدم إدراك كلّ ما يشرحه المعلّم واستيعاب مُختلف المواد الدِّراسيَّة المقدَّمة، وبالتَّالي ضعف التَّحصيل وفشله الدِّراسي .

3-عوامل عقليّة :

وتتمَثَّل في القدرات الذّهنيَّة للمتعلّم لأنَّ هذه الأخيرة لها أثر بالغ الأهميّة على العمليَّة التَّربويَّة عُمومًا والتَّحصيل الدِّراسي خُصوصًا، ومن جملة هذه العوامل نجد التَّذَكُّر، والحفظ، والفَهم، والبداهة والذَّكاء ... وهذَا الأخير يرتبط ارتباطًا وثيقًا بِالنَّجاح الدِّراسي فارتفاع نِسبَة الذَّكاء ينتج تفوُّقًا دراسيًّا بدرجة عالية:

« وذلِك إِذَا قيس النَّجَاح الدِّراسي عن طريق الدَّرجات التي يحصُل عليها الفرد في المواد الدِّراسيَّة، أو من حيث حِرصه على الانتظام في الدِّراسة، فَنجد التَّلاميذ أَصحَاب نسبة الذَّكاء المرتفع يتحصَّلون على دَرَجات مُرتفعَة

[1]- صالح العقون، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة أفاق العلمية، المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، ع 06، 2012، ص 298

في المواد الدِّراسيَّة، إلى جانب رغبتهم في البقاء لفترات طويلة في المدرسة، في حين أنَّ ذوِي نِسب الذَّكاء المنخفضة يتعثَّرون في دراستهم المدرسيَّة »[1] .

إذ نجد جُلّ العلماء التَّربويِّين يُقرّون بِوجود علاقة ارتباطيَّة قَويَّة بين الذَّكَاء والتَّحصيل الدِّراسي وفي هذا يقول فاخر عاقل: « وأيّمَا كان فَإِنّ مَفهُوم الذَّكَاء يتّصل اتِّصالا وثيقًا بِالقدرة على التّعلّم »[2]

وقد ذكره رياز "Riaz" في دراستهِ «أنّ هناك علاقة ارتباطيّة موجبة ودالة إحصائيا بين الذّكاء والتّحصيل»[3].

ومن خلال ما سبق ذِكره نستنتج أنَّ هُنَاك علاقة وطيدة تجمع بين كلّ من الذَّكَاء والتَّحصيل الدِّراسي؛ فمن خلال الأبحاث العلميَّة لُوحظ أنَّ المتعلّمين الأذكياء يستوعبون بِطريقة جيّدة دُروسهم الصّفِّيّة ممّا يُؤثِّر في تحصيلهم الدّراسي فيكون تحصيلهم جيِّدًا، بينمَا مُتوسِّطو وضعيفو الذَّكاء يكون تحصيلهم ضعيفًا لأنّ قدرتهم على الاستيعاب وفهم المادة تكون محدودة وضعيفة وينجرُّ عن هذا تأخُّرهم الدِّراسي .

إلَّا إنَّ هذا ليس معيارًا ثابتًا لتحديد مستوى التّحصيل الدِّراسي من خلال نسبة الذَّكاء مُرتفعَة كانت أو مُنخفضَة، فمثلا هناك متعلّمين نسبة ذكائهم عالية لكن نسبة تحصيلهم الدِّراسيّ ضعيفة، وهذا راجع لِعدَّة عوامل أخرى مُؤثرة مرتبطة بمحيط المتعلّم، وعلى رأسها المدرسة وما يتعلّق بها وهذا ما سنتعرَّف عليه فيمايلي:

ب–العوامل المتعلّقة بمحيط المتعلّم :

وهي كلّ ما يحِيط بالمتعلّم من عوامل خارجيّة تُؤثِّر على تحصيله الدِّراسيّ، ويمكن رصدها في عاملَين أساسين هما : (المدرسة وما يتعلَّق بها، والأسرة).

[1]– مايسة أحمد النيال و مدحت عبد الحميد ابو زيد، علم النفس التربوي (قراءات و دراسات)، ص 14

[2]– صالح العقون، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ص 296

[3]– مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د.ط) ، 1999، ص 107

1-المدرسة :

وهو كلّ ما يحيط ويتعلَّق بالمدرسة أو الدراسة بشكل عام، إذْ تُعَدُّ من أبرز وأهم العوامل المؤثرة بطريقة مباشرة في التحصِيلِ الدّراسي للمتعلّم والإخفاق فيه كصعوبة الواجبات المنزليّة والامتحانات الفصليّة والسنويّة.

وقد أَشَارَ الشَّهرانِي والغنام إلى عوامل أخرى : « كعدم استخدام المعلّم للوسائل التَّعليميَّة وَالتَّركيزَ على طريقة الإلقاء فقط، وفيما يتعلق بالاختبارات أَشار إلى أَنَّ وَقت الإجابة غير كَافٍ، وأَنَّ الفَاصل اَلزَّمَنِيَّ بَيْنَ الاختبارات قَلِيلٌ »[1]

وبالتَّالي فَإِنّ التَّنويع في استخدام الوسائل التَّعليميَّة من قبل المعلم، وَعدَم الاكتفاء بطريقة واحدة ي سَيْر الدُّروس مِن شَأنِه أن يَخلُق نَوْع مِن التَّفاعل والإيجابيَّة دَاخِل الصَّف الدِّراسي، لِأنَّ المعلم هو أَسَاس العمليَّة التَّعلُّميَّة، فمن خِلاله يمكِن تَنشِيط الحصة أو تثْبيطهَا، فمثلا نجد طريقة الإلقاء والمحاضرة تجعل من المتعلّم مُستقبلا للمعلومة فقط، وبالتَّالي إلغَاء دوره التَّفاعليِّ فِي القسم، ويصبح وجوده سلبيًّا هذَا من جهة، ومن جهة أخرى يمكِن للمعلّم أنَّ يكون مُوَجها ومرشِدا فقط وتسلِيط الضَّوء على المتعلِّم وعدّه محورًا أَساسِيا فِي العمليَّة التعليميَّة من خلال التَّفاعل والحضور الإيجابي لَه وهذا يعود في المقام الأوَّل إلى الطَّريقة التي ينتهجها المعلم، ونذكّر على سبيل المثَال لَا الحصر: التَّعليم التَّعاوني، والمناقشة فهنا تُبرز شخصيّة المتعلِّم وتزدَاد ثِقَته بِنفسه وإعطاءه فُرصَة لِلتَّعبير عن أفكاره.

فالمعلِّم الجيِّد هُو من يُراعي الفُروق الفرديَّة بين المتعلّمين وحالتهم النَّفسيَّة، وخلق جوًّا تعليميًّا قائمًا على احترام الغير والمشاركة والتَّفاعل بين المتعلّمين.

2-الأسرة :

كونها تُشكِّل إطارًا مرجعيا هامًّا للمتعلّم فهي تُؤدِّي دورًا هامًا في تَحديد شخصيَّته « فالطّفل يحتاج إلى الحب والحنان من أسرته وإلى توفِير الجو المناسب لِينموا نموا نفسيًّا وانفعاليًّا بما يُساعِده على مُرَاجعَة دُروسه

[1]- عماد بن سيف بن عبد الرحمان العبد اللطيف، أثر حلقات تحفيظ القران الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية، ص 87

والاهتمام بِتحصيله العلمي، ومحاولة التّخلّص قدر المستطاع من الصِّراعات الدَّاخليَّة والعمل على زيادة الثقَة في نفوس الأبناء وإبراز الجوانب الإيجابيَّة في شخصيَّتهم واستغلالها في التّفوّق الدِّراسي »[1]

إذْ إنَّ اَلأُسرة اَلسّوِيّة تَخلق منَاخًا يُسَاعِد على نماء فكر المتعلِّم بصفة مُتكاملة ومتّزِنة، مِمَّا ينعكس إيجابًا على تَحصيل المتعلّم وعلى النقيض فإنّ سُوء توافق الأسرة واضطرابهَا كحالَات التَّفَكُّك الأُسري يؤدِّي إلى خلل في نظام حياته بوجه عام، والمدرسة بِوجه خاص مِمَّا يُؤدِّي –لا محالة– إلى تدنِّي مُستوَاه الدِّراسي .

رابعا: أساليب قياس التّحصيل الدّراسي :

يَعُدّ قياس التَّحصيل الدِّراسي أحد المهارات الأساسيَّة الواجب توفرهَا والتَّحكُّم فيها من طرف المعلم، فهو الذي يُشرِف على عمليَّة قياس التَّحصيل الدِّراسي ويقيّم المردود الفعلي للمتعلِّمين .

ويقصد بِقياس التَّحصيل الدِّراسي التَّقييم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات والفروض التي يعطيها المعلم في نهاية الشّهر أو نهاية الفصل أو نهاية العام الدِّراسي، ثُمَّ يُدوِّن تلك النَّتائج التَّحصيليَّة في سِجلّ العلامات لِيقيِّم تَحصِيل المتعلِّم.

ونظرًا لِأهميّة هذا القياس لجَأ المؤطرون إلى استخدام طرق في هذا الشَّأن نذكر منها على سبيل المثَال :

أ–الاختبارات :

تُعرَّف بأنَّها : « أَدَاة تَسمَح بالكشف عن أَدَاء التَّلاميذ بغرض تقويمهَا، ويكون ذلك مُجَابهَة وضعيَّات يتمتَّعون فيها بِنوع من الاستقلاليَّة وعليهم حينها اختيار جواب من عدَّة أجوبة تقترح عليهم انجاز أداء مُعقَّد لِتحرِير موضوع إنشاء أو انجاز أو رسم أو تقديم عرض »[2]

[1]– سميرة ونجن، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفيّة، ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، (د.ب) ،ع 04 ، 2014 ، ص 71

[2]– مغار عبد الوهاب، السلوك الإشرافي و علاقته بالمردود الدراسي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سكيكدة)، (مذكرة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،(د.سنة)، ص 85

والاختبارات أنواع، وما يهُمنَا في هذا الشَّأن هو الاختبار التَّحصيلي الذي يُعنى بِه : « مِقدَار المعرفة أو المهارة التي حصَّلهَا المتعلِّم نتيجة التَّعلّم أو التَّدريب والمرور بخبرات سابقة . وتستخدم كلمة "التحصيل" غالبا لتشير إلى التحصيل الدّراسي أو التّعليم، أو تحصيل الفرد من الدّراسات التّدريبيّة التي يلتحق بها».[1]

فالاختبار التّحصيلي إجراء مُنظّم و مُقنّن لقياس و تحديد مقدار ما تعلّمه المتعلم، وبالتّالي تقويمه بموضوعية تساعده على بلورة القرارات التّعليميّة المناسبة .

ب–الفروض:

تُعَدّ الفروض المدرسيَّة من أهمِّ مُقوّمَات قياس تَطوُّر المستوى الدِّراسي أو مستوى تحصيل المتعلِّم . ويمكن تعريفها على أنّها:« عِبارة عن تمارين تطبيقيَّة لكلّ ما تعلمه التَّلاميذ من معارف ومهارات شفويَّة أو كتابيَّة، تُكتب على دفاتر خاصَّة لتقدُّم للمعلّم في وقت محدّد ».[2]

ولهذه الفروض أهميّة كبيرة تكمن في قدرتها على ترسيخ ما تلقاه المتعلِّم من المعلومات خُصوصًا أنَّ كثيرًا من المعلومات لا تترسّخ في الأذهان إلّا بالتّكرار وخصوصا عند الأطفال .

وعليه يمكن القول إنّ كلّ من الاختبارات والفروض يُسهمان في معرفة مدى استيعاب المتعلِّمين للدّروس المقدّمة في الصَّف، وتوظيفها مشافهة أو كتابة لمعرفة نقاط قوّتهم وتعزيزهَا، ونقاط ضعفهم ومعالجتها بُغيَة تحقيق نتائج جيّدة.

- و تتمثل أغراضها فيما يلي :

* تقويم عمل المعلم و المنهج الدّراسي المتّبع.
* قياس تحصيل المتعلمين.
* تحديد مستوى المتعلم.
* معرفة مدى تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.
* تقييم طرائف التدريس و اختيار أنجعها و أيسرها بالنّسبة للمتعلم.

[1]– عبد الرحمان عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1974 ، ص 129

[2]– هيثم شعيب، مُدَونَة تُعنَى بمَادَّة عِلْم التَّرْبية ، معهد المنار الجامعي، 18 نوفمبر 2015 ، 07 ماي 2022 (23:00 سا) http://almanareducation.wordpress.com

خامسا: أَهَميَّة التَّحْصيل الدِّراسي:

مِمَّا لا شكَّ فيه أنَّ للتَّحصيل الدِّراسي أهميّة كبيرة على مستوى الفرد والجماعة؛ إذ يُعَدّ من أهمِّ القضايَا التي يُوليهَا الباحثون اهتمامًا في مجال التَّربية والتّعليم وعلم النّفس، وعلم الاجتماع وغيره، دون أن ننسى اهتمام كلّ مِن الآبَاء والْأمَّهات والْمربِّيْنِ مِن جِهة أَننَا نعيش فِي مُجتَمَع يُولي عِناية كَبِيرَة لِلنَّجَاح والتَّميُّز فِيه، وَمِن جِهة أخرى أنّ التّحصيل الدِّراسي من أهمِّ الأهداف والغايات التّعليميّة التي تسعى الأسرة التّربويّة لتحقيقها والسّهر على تأديتها على أكمل وجه، من خلال تزوِيد المتعلِّم بِشَتى المعارف والعلوم التي تُنمِّي أفكاره وتجعل شخصيّته تنمُو نُمُوًا صحيحًا .

تظهر أهميّة التّحصيل من جوانب عديدة منها :

- «الارتقاء التَّصاعدي لِلفرد كونه يُعدُّه لِيتبَوَّأ مكانة وظيفية مرموقة»[1]؛ فَوصُول المتعلِّم إلى مستوى تحصيلي جيِّد يبُث الثّقة في نفسه .
- فالتَّحصيل الدِّراسي هُو نتاج وحوصلة لما اِكتسبه المتعلِّم في الصّف الدّراسي من محتويات المواد الدّراسيّة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يُعَدّ بِمثابة الحكم الذي يطلقه المعلم على المتعلّمين في فترة تعليميَّة طويلة في ضوء ما قدّمه المعلِّمون .
- إنّ التَّحصيل الدِّراسي الهادف هو الذي تستطيع عن طريقه الكشف عن عِدَّة جوانب سلوكيّة عند المتعلّم مثل « الذَّكاء والفهم والاستيعاب، الإبداع والمعرفة والتّعلّم الذّاتيّ ... » إِذًا فالتَّحصيل الدِّراسي الجيِّد والهادف أو ما يُعرَف بـ" Educational Achievement" قد يُحدث تغييرات سُلوكيَّة عند المتعلِّم، وتتمثّل في قياسَات غير مباشرة نتيجة لحدوث :

1- تغيّرات داخليّة :

تتمثل في مايحدث من تغيير في النشاط العقلي والانفعالي والخلقي وسمات أخرى جسمية ونفسية .

[1]- خالد عادل أبو الحاج، العلاقة بين الذكاء العام و الذكاءات المتعددة و التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة، (رسالة ماجستير) جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين، 2019، ص41

2-تغيّرات خارجيّة (ظاهرة) :

تكشف عن السلوك الظاهر للمتعلم في نظام العادات، وكيفية التصرف وفي السلوك اللغوي والعلاقات الاجتماعية والسلوك الشخصي»[1]

التّحصيل الدِّراسي يعمل في بادئ الأمر على تقويم تحصيل المتعلّمين من ناحية قُدراتهم المعرفيَّة والذّهنيَّة، وما إذ توصّل المتعلّمين إلى المستوى المطلوب أم فشلوا في تحصيلهم الدِّراسي، ومن ثَمَّة تقرير نتيجة المتعلّم التّحصيليّة التي من شأنها أن تُحدِّد انتقاله من مستوى تعليمي إلى آخر يليه.

« معرفة القدرات الفرديَّة والخاصَّة للمتعلِّم وإمكانيَّاته، ومن الممكن أن نستنتج أنّ أهميَّة قياس التّحصيل في تقويم طرق التّدريس التي يستخدمها المعلمون، فطرق التدريس الجيِّدة تُؤدِّي إلى تحصيل جيِّد » [2]

إنّ أَهميَّة التّحصيل الدِّراسي لا ترتبط بالمتعلّم فقط، بل تتعدَّاها إلى دور المعلم والمنهاج، وتقويمه ومدى فعّاليّته ومدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الغايات والأهداف الدّراسيّة التي وضعتها لَجْنة مختصّة لِتحقيقها .

ومن ثمّةَ يمكن القول إنّ الأهميّة الكبيرة للتَّحصيل المدرسي لا تعود ثمارها على المتعلّم فقط، بل تمتد لِتشمل المجتمع بِأكمله فالتّعليم هو الأساس والدّعامة الجوهريَّة للتّقدّم الحضاري .

سادسا: أهداف التّحصيل الدّراسي :

وللتّحصيل الدّراسي جملة من الأهداف نذكر منها :

1. العمل على تحفيز الدارسين على الاستذكار و التّحصيل. [3]
2. تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مستوى لآخر.
3. قياس مدى تحصيل المتعلم للمعارف طيلة السنة .
4. يُسهم في إنماء قدرات المتعلم و تمكنه من مواجهة الصعوبات وحل المشكلات التي تعترضه.

[1]- معيوف السبعي، تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية ، ص 88

[2]- رمضان مصطفى ، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليمي الثانوي ، (مذكرة ماجستير)، جامعة ابي بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر ، 2015 ، ص 123

[3]- معيوف السبيعي، تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية، ص 89

5. إعانة المتعلمين على التّكيّف مع الوسط المدرسي ومحاولة ارتقاء مستواهم من خلال الكشف عن قدراتهم التّعليميّة المتنوعة من أجل تصنيفهم تبعًا لمستوياتهم .
6. تحسين و تطوير العمليّة التّعليميّة .
7. الكشف عن قدرات و مهارات المتعلم والعمل على تعزيزها وتحفيزها.
8. إنّ التّحصيل الدّراسي السّنوي للمتعلّم يبين لنا مدى تقدّمه و تقهقره عن النتائج السالفة المحصّل عليها، وبالتالي العمل على تدعيمها أو تحسينها لنتائج أفضل.

المبْحث الثَّالث : عَلاقَة البيداغوجيَّة الفارقيَّة بِالتَّحْصيل الدِّراسيِّ :

إنَّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه البيداغوجيا الفارقيَّة هو محاربة الفشل الدّراسي، وجعل كلّ متعلّم في النّهاية قادرًا على اكتساب الحد اللّازم من المعرفة والخبرة الملائمين لإمكانياته وفق سيرورة بيداغوجيّة تنتظم من خلال وضعيات تعلمية وتقويمية ملائمة لحاجات المتعلِّمين وقدراتهم، بُغيَة التَّوصّل إلى أَنجَع المبادئ البيداغوجيَّة الكفيلة بِرَفع مستوى المتعلِّمين من خلال مراعاة الظّروف المؤثِّرة في التَّحصيل الدّراسي لتحقيق نجاح مدرسي؛ فالبيداغوجيَّة الفارقيَّة تُمكّن المتعلِّم من التَّقويم الذّاتي الذي يسمح له بالتّعرّف على حقيقة إمكانياته الفكريّة والأدائيّة والسُّلوكيّة، والتّعرّف على ما تحقّق لديه من الكفايات والقدرات والمهارات والمعارف... وبالتّالي الوصول إلى تحصيل دراسي جيّد .

أولا: أهم مبادئ البيداغوجيا الفارقيَّة وأثرها على التّحصيل الدّراسي:

أ–مبدأ الاختلاف وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي :

أوّل مبدأ تقوم عليه البيداغوجيا الفارقيّة هو مبدأ الاختلاف والتّفريق بين المتعلمين في الصَّف الواحد، لأنّه لا يمكن أن يتماثل الأفراد في تحصيلهم وقدراتهم ومهاراتهم، وهذا انطلاقًا من اختلافاتهم النّفسيّة والجسميّة وظروفهم المعيشيّة والأسرية وبالتالي جلّ هذه الفروقات تأخذها البيداغوجيا بين الاعتبار لمراعاتها وتعزيزها لخلق جوّ دراسي جيّد ومستوى تحصيل عالي.

فمثلا : الصّحّة النّفسيّة للمتعلم تُسهِم بشكل كبير في بناء شخصيّته السوِية وتوجِيه سلوكه وميُوله، وعلى المعلم احترام ومراعاة الظُّروف النّفسيّة لكلّ متعلّم انطلاقا من انفراده واختلافه عن البقية، فبالرغم من أنّ

المتعلّم يعرف تحوُّلا كبيرًا من حياته المدرسيّة إلّا إنّه يحتفظ بما كان يكتسب من أسرته من سُلوكات وأخلاق التي تُعدّ اللّبِنة الأولى في تربيته بصفة عامّة .

والمعلّم في المدرسة من شأنه أن يلحظ الاختلاف بين المتعلِّمين من مشاغب وثرثار وهادئ، وبالتَّالي فالمعلِّم دوره الأساس يكمن في تهدئة المتعلّمين وتوجيههم دُون أن ينسى ظروف نشأتهم والعمل على الرَّبط بينها وبين البيئة المدرسيَّة لتحقيق تكيُّف دِراسي جيِّد.[1]

ولا تكتمل دراسة الفروق الفرديَّة دون الأخذ بِعين الاعتبار العوامل الجسميَّة للمتعلِّمين فهي تُؤثِّر بشكل بالغ في درجة التّحصيل الدِّراسي للمتعلِّمين كونها عاملا مُهمًّا للتّعلم. وهذا ما لوحظ من وجود فروقات بين المتعلِّمين داخل الصّف الواحد التي يلمسها المعلم بكلّ بساطة ويسر، إلَا إنّ وقعها على التّعلّم أَكبر ممّا تتخيّلها « ففي حالة الحواس مثلا التي تُعدّ حلقة الوصْل بين ما يجري داخل غرفة الصّف من صوت، روائح، ضوء، وألوان .. إلخ –إن صحَّ التّعبير– أبواب المعرفة للتّلاميذ ووسيلة إدراكه وإحساسه للمؤثّرات الخارجيَّة »[2]

إنّ اختلاف المتعلمين فيما بينهم من ناحية سلامة الحواس أو ضعفها يؤدِّي إلى اختلاف مقدرتهم على التّأقلم مع الجو المدرسي؛ فمثلا نجد متعلّم سليم الحواس تحصيله الدِّراسي يختلف عن متعلّم آخر يعاني من مشكلة في حواسّه، مثل ضعْف حاسَّة البصر أو السَّمع، فتكون درجة الاستيعاب مختلفة، وتباين في مقدرتهم على التَّأقلم مع الجو المدرسيِّ وبالتَّالي اختلاف في نسْبة التَّحْصيل الدِّراسيِّ .

إذن فالهْدف الذي تَسعى إِليه البيداغوجْيا الفارقيَّة هو مراعَاة هذه الفروقات بين المتعلِّمين وتنْظيمها وفق الآليَّات التي تسمح بتحْقيق توازنن بين المتعلِّمين ومن ثَمَّة تَحقيق تَحصيل دراسيٍّ جيِّد .

[1] – شادلي عمار و بن يمينة، آثار الفارقية في التحصيل الدراسي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية بين التجليات و الحلول، ص 248

[2] – عبد المالك حورية ورفيق كمال، الفروق الفردية و اثرها على التحصيل الدراسي لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، مج10، ع 2، 2021، ص 91

أ- مَبدَأ التَّفريد وعلاقته بالتَّحصيل الدِّراسيِّ :

من المعروف أنَّ لكلّ مُتعلم خصوصيَّات ذهنيَّة ومعرفيَّة وذكائيَّة تُميزه عن غَيره، وبالتَّالي سعت البيداغوجيا بخصوصيَّتها التِّفريديَّة للمتعلِّم إلى الاعْتراف به كشخْص له إقاعه الخاص في التَّعَّلم، وتمثّلاته الخاصَّة لتفتح المجَال لجميع المتعلِّمين في الفصل الدِّراسيِّ الواحد لبلوغ الأهداف المنشودة بدرجة متساوية أو ملائمة .

ونظرًا للتَّقَدُّم الهائل في مجال الأبحاث العقليَّة -وبخاصَّة أَبحاث الدِّماغ -، وُجد أنَّ هناك تَعددية في الذَّكاء بين المتعلِّمين في الصَّف الواحد، مِمّا تجعلهم يتفاوتون في تحصيلهم الدّراسي .

وعليه فإن توظيف نظريَّة الذَّكاءات المتعدِّدة في التّدريس، يسمح بخلق بيئة تعليميّة يمكن فيها لكلّ متعلّم أن يحقّق ذاته ويتميّز بالجوانب التي ينفرد بها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يساعد المعلِّمين على توسيع دائرة استراتيجيّاتهم التّدريسيّة؛ ليصلوا لأكبر عدد من المتعلّمين على اختلاف ذكاءاتهم [1].

ولتحقيق نجاح أمثل في العملية التعليمية كان لزامًا على المعلم أن يقف على هذه الفروقات بين المتعلمين كلّ حسب قدراته، وتجنب معاملة واحدة لأنّ كل متعلم يختلف عن الآخر بقدرات تميزه عن غيره كالقدرة على التّذكّر والإدراك والتّعبير والتّحليل ... وبالتّالي فعلى المعلم ألّا ينتظر تحصيلا دراسيّا موحدًا، فمنهم من يفهم للوهلة الأولى ومنهم من يفهم من المرّة الثّانية، ومنهم من يتعسّر عليه ذلك .

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى الذَّكاء الانفعالي كونه أهم أَنواع الذّكاءات التي لها علاقة مباشرة بالتّحصيل لدى المتعلِّمين؛ إذ يُعرَّف بأنّه قدرة المتعلم على الوعي بحالته الشّعوريّة الانفعاليَّة النّفسيّة وانفعالات الآخرين مما يمكنه من تنظيم كلّ من انفعالاته وانفعالات غيره والتَّعاطف والتَّواصل الاجتماعي مع أفراد مجتمعه.

وقد أكدت الدِّراسات أنَّ الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذّكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحًا، ويؤسِّسون علاقَات اجتماعيَّة داخل الصّف وخارجه، ويمتلكون مهارات تساعدهم في زيادة تحصيلهم الدِّراسي، وبالتّالي تحقيق نجاح مثالي مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذّكاء الانفعالي [2] .

[1] - ينظر: عبد المنعم حسن الملك عثمان، خصائص و أساليب تعلم الطلاب و تعليمهم وفق أنماط ذكائهم، مجلة جامعة الاستقلال، جامعة الاستقلال، فلسطين، (د.ع)، 2016، ص 246.

[2] - أحمد العلوان، الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مج7، ع2، 2011، ص128

لذلك كان الذّكاء يرتبط ارتباطا وثيقًا بالتّحصيل الدّراسيّ مما يجعل المتعلّم مثلا يمتلك طلاقة لغويّة؛ إذْ تَتَبدَّى في سرعة الفرد في إنتاج كلمات لا حصر لها واستخدامها بيسر، كذلك القدرة على التّذكر من خلال استرجاع ما تعلمه من كلمات أو أشكال أو أرقام وقدرته على تطبيقها في الواقع المدرسي .

ج- مبدأ النّجاح وعلاقته بالتّحصيل :

من بين الأهداف الجوهريَّة للبيداغوجيَّة الفارقيّة مبدأ النّجاح، الذي تسعى إلى تحقيقه بناءً على التّنويع في الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة بِعدِّها رُكنًا مهمًّا من أركان العمليّة التّعلّميّة، وجزءًا ذا أهميّة بالغة في النِّظام التّعليميّ الشّامل « ممّا أدّى إلى انتشارها في جميع النُّظم التّعليميَّة؛ حيث أَخذت السِّياسات التّعليميّة تَوليهَا عناية فائقة إيمانًا منها بأهميتها في التّعليم والتّدريب ودورها الرّئيس في التَّنمية المعرفيَّة المستدامة لمواكبة التّطور الهائل والسّريع في ثورة المعلومات».[1]

وهذه السّياسة تتّبعها الدّولة والمنظومة التّربويّة والمعلّم على حدّ سواء لتحقيق جملة الأهداف التي يضعها المختصّون في مجال التّربية والتَّعليم فِي بداية السنة الدِّراسيَّة، إذ يكون المعلم هو المحرك الأساس في تفعيل هذه الوسائل وبالتَّالي تقديمها للمتعلِّمين في أبسط صورة لتحقيق غاية إكساب العلم والمعرفة .

وبهذا يُعتبر التّحصيل الدِّراسي مهمًّا للمتعلِّمين لقياس مدى نجاح أو فشل البرامج والوسائل التّعليميّة التي تمَّ إعدادها على يد المنظومة التّربويّة، ومعرفة مدى تحقيق أهدافهم التّعليميّة بشكل ناجح، وبالتّالي يمكن قياس مدى الاستفادة التي حصل عليها المتعلِّم ومعرفة مستواه الدِّراسي.

ثانيا: نقاط تلاقي كلّ من أهداف البيداغوجيّة الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي :

تُعَدّ البيداغوجيا الفارقيَّة مقاربة تربويّة حديثة، تستهدف تمكين كلّ المتعلِّمين من حقهم في التّحصيل الدّراسي، بِالطّرائق والوسائل التي تتناسب واختلافاتهم وفوارقهم المتعدِّدة والمختلفة، تحقيقًا لِمبدأ الدِّيمقراطيَّة التّربويّة، إذ كلّ من البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي يسعيان إلى تحقيق جملة من الأهداف المشتركة نذكر على سبيل المثال لا الحصر مايلي :

*كلاهما يسعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتحقيق نجاح متميّز.

[1]- فاطمة قاسم العنزي، الوسائل التعليمية الحديثة وأثرها على التحصيل الدراسي، دار الراية، عمان، الأردن، ط1 ، 2019، ص 10.

* معرفة القدرات الفرديّة للمتعلّمين والعمل على تعزيزها.

* الهدف الاسمى من كليهما هو قياس مدى أو كميّة الوحدات التّعليميّة التي مرّ بها التّعليم أو ما اكتسب منها من خبرات عمليًّا وعلميًّا [1].

* تحقيق الاستقلال الذّاتي للمتعلم مبادرةً وقرارًا وممارسةً، من خلال وضع مؤهلاته وقدراته في الحسبان التّعليمي.

* تفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التّعليمي.

* تكييف التّعلمات والمقاربات وفق الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في المناحي العقليّة، والجسميّة، والقدرات والكفايات، وبالتّالي إنماء قدراته وتمكينه من مواجهة الصّعوبات وحلّ المشكلات التي تواجهه.

[1]- ينظر : محمود داود الربيعي وآخرون، نظريات التعلم و العمليات العقلية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971، (د.ط)، ص 46.

فصل ثانٍ: ملامح تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة وأثرها في التحصيل الدّراسي

المبحث الأوّل: في الدّراسة الميدانيّة

المبحث الثّاني: تحليل الاستبانات

المبحث الأوّل : في الدّراسة الميدانيّة.

أوّلا : الإجراءات الاحترازيّة في ظلّ جائحة كورونا المتّخذة من قبل وزارة التّربيّة:

شَهدَ العالم في الآونةِ الأخيرةِ ظهور وتفشي فيروس كورونا المستجد(covid-19)، بعدما تمّ تحديده لأوّل مرّة في مدينة ووهان الصّينيّة في ديسمبر 2019، لينتشر بعدها في باقي دول العالم، الأمر الذي شكل مخاوف كبيرة في جميع أنحاء العالم.

وقد ظهرت أوّل حالة بفيروس كورونا في الجزائر في 25 فيفري 2020 لدى رعيّة إيطالي الجنسيّة وصل إلى الجزائر في17فيفري 2020 [1]، ثم بدأ تفشي هذه الجائحة تدريجيًّا في ظلّ حالة من الاستهتار واللامبالاة، ممّا شمل كلّ المؤسسات في الدولة وخاصة المؤسسات التّعليميّة بكلّ المستويات، فاضطرت هذه الأخيرة إلى توقيف الدّراسة واللّجوء إلى الحجر الصّحي كإجراء وقائي ضدّ هذا الوباء القاتل، "وهو ما تضرّر منه نحو 1.6 بليون من طالبي العلم في أكثر من 190 بلدا وفي جميع القارات وأثّرت عمليّة إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلّم على 94% في البلدانِ المنخفضةِ الدّخل من الشريحة الدنيا"[2].

وعليه كان لزاما على الدولة البحث عن آليات لاستكمال الدّراسة، فكان التّعليم عن بعد المخرج الوحيد لذلك وعليه فقد صدرت عدّة قرارات من وزارة التّربية الوطنيّة ووزارةِ التّعليم العالي والبحث العلمي للتكيّف مع الوضعيّة الجديدة.

لكن نظام التّربية والتّعليم العالي في زمن العزل الصّحي أو الحجر المنزلي يطرح إشكاليات فيما يخص جاهزيّة المنظومة التّعليميّة والإمكانيات المتاحة، وما ينجم عنها من انعكاسات على التّلاميذ والطلبة.

خاضت الدولة غمار التّجربة، وهنا يمكن القول إنّ هذه التّجربة لم تنجح ولم تحقق ما سُطّر لها من أهداف وذلك راجع لعدّة أسباب نذكر منها:

---

[1] -نعيم بوعموشة، فيروس كورونا(كوفيد19) في الجزائر _دراسة تحليلية_، الجزائر، مج2، ع2، 2020، ص129

[2] -موجز سياساتي، التعليم أثناء جائحة كوفيد19وما بعدها، أوت2020، ص2

*قلّة الإمكانيات الماديّة للمتعلّمين والمعلّمين.

*عدم تمكّن المعلّمين من استعمال الوسائل التكنولوجيّة الحديثة.

*ضعف الأرضيّة الرقميّة.

*عدم توفر الوسائل التكنولوجيّة الحديثة لدى أغلب المتعلّمين (الأنترنيت، الحواسيب).

*غياب فرصة التّواصل مع المعلمين للإجابة عن استفساراتهم

*تسرب الملل من طول الجلوس أمام الأجهزة.

*تزايد الضّغط النّفسي لدى المتعلّمين والمعلّمين.

وبناءً على ذلك تمّ الإكتفاء بما تمّ تدريسه في الفصلين الأوّل والثّاني مع إلغاء الفصل الثالث، وتخفيض معدل النّجاح للمتعلّمين، أمّا عن متعلّمي الصف النّهائي من التّعليم المتوسط والتّعليم الثّانوي فقد تمّ تأجيل الامتحان النّهائي لهما إلى غاية منتصف شهر سبتمبر، ممّا يستدعي تأجيل الدّخول الجامعي إلى شهر نوفمبر من نفس السّنة2021/2020.

بعد رفع الحجر الصّحي والعودة التّدريجيّة للحياة الاجتماعيّة بمختلف مجالاتها ومنها المجال التّعليمي عمدت الدّولة الجزائريّة إلى وضع عدّة إجراءات تتضمن توضيحات حول كيفيّة تنظيم تمدرس المتعلّمين في المدارس ومنها:[1]

1- اقتراح تقسيم كلّ فوج تربوي يتجاوز عدد تلاميذه 24 تلميذا إلى فوجين فرعيين، بحيث يكون الحد الأقصى للتّلاميذ في الفوج الواحد هو أربعة وعشرين(24) تلميذا.

[1]- حفصة قاسمي وآخرون، النظام التعليمي في يظل جائحة فيروس كورونا وأثره على تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية بمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، مجلة البحوث التّربوية والتعليميّة، الجزائر، مج10، ع2، 2021، ص107.

2- أن يشغل كلّ متعلّم لوحده طاولة في مكان مخصص له، ولا يسمح له بتغيير مكان جلوسه إلّا في حالة وجود إعاقة مثل: ضعف النّظر أو ضعف السّمع أو قصر القامة وغيرها.

3- أن يكون مقدار التّباعد الجسدي بين المتعلّمين متر ونصف على الأقل.

4- تقليص الحجم السّاعي الأسبوعي للدّراسة إلى "10 ساعات" لمرحلة التّعليم الابتدائي وللفوج الواحد.

5- تقسيم الأفواج الفرعيّة للمؤسسة إلى مجموعتين (أ) و(ب)، فالفوج(أ) يدرس صباحا والفوج(ب) يدرس مساءً؛ أي أنّ المتعلّم يدرس فترة واحدة من اليوم (صباحا أو مساءً)، ثمّ يحدث التّناوب إمّا يوميًا أو أسبوعيًا وهذا لتحقيق تكافؤ فرص التّعليم بين جميع المتعلّمين من حيث الحجم السّاعي وفترة التعلّم.

الإجراءات الاحترازيّة:

تمهيد:

بدأت تداعيات جائحة كورونا تظهر في شتّى القطاعات وعلى رأسها قطاع التّربيّة الوطنية الذي مسّته أولى التّدابير الوقائيّة من خلال اعتماد جملة من الإجراءات الاحترازيّة للوقاية من انتشار فيروس كورونا، والحدّ من خطر إصابة المتعلّمين والعاملين التّربويّين بكوفيد19 .

1. التّعليم بنظام التّفويج في ظلّ جائحة كورونا:

يُعرّف التّدريس بنظام التّفويج على أنّه عمليّة تنظيم يقوم بها المؤطّرون، بحيث يقسّم كلّ فوج تربوي إلى أفواج فرعيّة لا يتعدى عدد المتعلمين فيها ثلاثة وعشرون (23) متعلمًا، مع ضرورة احترام معيار التّباعد الجسدي، (واحد متر على الأقل)، مع الزاميّة وضع القناع الصّحي بالنّسبة للمتعلّمين والمعلّمين، والإداريّين والعمّال الذين يمارسون مهامهم في المؤسّسات التّعليميّة.

إذْ يُعدّ نظام التّفويج من أهم الحلول الإجرائيّة والتّطبيقيّة للحدّ من الفروقات المتباينة بين المتعلّمين كمًا وكيفاً، وهذا بعدّه وسيلة تعليميّة تعلّمية تسعى لإعطاء فرصة جيّدة للمتعلّم وهذا نظرًا لقلّة الضّغط في الأقسام، وهذا ما يساعد المتعلّم على الفهم والاستيعاب الجيّد، في حين ولدت هذه التّجربة ضغطاً كبيرًا على المعلم نظرًا لكثرة الحصص وتقليص الحجم السّاعي.

لذا نقول إنّ نظام التّفويج قد قضى على الاكتظاظ داخل الأقسام والذي قد يفوق أربعين متعلما، وهذا يشكل عائقا للمعلّم في سير الدّروس، وقد أثبت نجاعته إلى حدّ ما، وكان له أثر إيجابي في التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين، حيث إنّ وجود عدد قليل من المتعلّمين في الفوج الواحد والذي لا يتعدّى 23 متعلّما ساهم في إتاحة الفرصة للجميع في التّركيز والمتابعة والاستماع الجيّد في غياب الفوضى والتّشويش المعهودة في الأقسام المكتظة لأنّ الاكتظاظ يعيق سير العمليّة التّربويّة.

لذا فنظام التّفويج تجربة مهمّة كونه أعطى لكلّ متعلّم حقّهُ، كما سمح للمعلّم والمتعلّم معًا بأخذ الوقت الكافي للتّواصل والتّبادل البيداغوجي في إطار العمليّة التّعليميّة، وأصبح بإمكان المعلّم أن يتابع كلّ الحاضرين في الفصل ويمكّنهم من حاجياتهم الخاصة التي تكون في العادة متفاوتة ومختلفة.

كما أنّ احترام الفروقات الفرديّة لا يمكن أن يتمّ مع وجود عدد كبير من المتعلّمين داخل الصّف الواحد.

2.التّوقيت الزّمني:

وعرّفت وزارة التّربيّة الوطنيّة (2005) التّوقيت على أنّه :"عبارة عن عمل تربوي بيداغوجي هام يسمح لمجموعة من الأفواج التّربويّة بالمؤسسة بممارسة أنشطة بيداغوجيّة وتربويّة بإشراف مجموعة من المدرّسين المعنيين بهذا الغرض"[1]

يعني أنّ تنظيم التّوقيت المدرسي يتمُّ من طرف هيئة تربويّة مختصّة في سير العمليّة التّعليميّة، أين يتمّ فيها التسيير الحسن لتوقيت حصص المواد الدّراسيّة، بغية تحسين أداء النّظام وبالتّالي أداء المتعلّمين.

ونظرًا للظّروف الاستثنائيّة التي شهدتها المؤسّسات التّربويّة هذه السّنة والتي أخذت فيها جائحة كوفيد19 بعين الإعتبار، والمدرسة الابتدائيّة هي الأخرى تحت طائلة هذا الظّرف، كون هذه المرحلة أساسيّة ومهمّة لبناء المراحل اللّاحقة، ونظرًا لأهميّة التّوقيت في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لجأ المختصّون إلى إقامة مدرسة فعّالة ناجحة تساير كلّ المستجدات الآنيّة، وتأخذ بالحسبان أنّ هذا المتعلّم الصّغير كائن حي بالدّرجة الأولى ذو توتّرات بيولوجيّة ونفسيّة ليست ثابتة على مدار اليوم وبالتالي الأوقات التّعليميّة المفروضة عليه يجب أن

[1] – رقان كلثوم ومعروف لويزة، تنظيم الوقت المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة من منظور كرونو نفسي، مجلة مجتمع . التّربية . عمل، تيزي وزو، الجزائر، مج5، ع1، 2020، وزارة التربية (ملخص)

تراعي هذا الجانب، وأن تبرمج أوقات خاصة مراعيّة فيها خصوصيّة المواد التّعليميّة، ولا يتحقق ذلك إلّا بالتّحكم في عامل الوقت وتسييره بأسلوب يجعل المتعلّم يتعلّم في ظروف جيّدة.

ففي ظلّ هذه الجائحة عمدت المؤسسات التّربويّة إلى تقليص الحجم السّاعي لكلّ حصّة، والعمل في فترتين صباحيّة ومسائيّة يتناوب كلّ فوجين بين الفترتين خلال الأسبوع لذي خمسة أيّام من الأحد إلى الخميس والتّناوب كلّ أسبوع، فكان الفوج الأوّل يدرس في الفترة الصّباحيّة من 8سا إلى 12:15 سا، أمّا الفوج الثّاني فيدرس في الفترة المسائيّة من اليوم الموالي من 12:45 سا إلى 17:00 سا.

والتّقليص في الحجم السّاعي مسّ بوجه الخصوص المواد الأساسيّة كاللّغة والرّياضيّات، حيث حِصصُ اللّغة العربيّة في السّنة الثّانية ابتدائي 15 حصّة بـ :11:15 سا (أحد عشرَ ساعةً ورُبْع السّاعة)، أمّا في النّظام العادي فتقلّصت إلى تسعِ حصصٍ بـ: 6 سا (ست ساعات).

ومادة الرّياضيّات بست حصص كلّ حصة 45 دقيقة، فأصبحت خمس حصص بـ:30 د(ثلاثين دقيقة للحصة الواحدة).

كذلك ونتيجة للحجم السّاعي المقلص حثّت الوثائق الرسميّة على انتقاء بعض التّطبيقات المناسبة لقدرات المتعلّم من تلك المقترحة في كتاب المتعلم، أو دفتر الأنشطة وفق الزّمن الميسّر دون الحاجة لإنجازها كلّها داخل الفصل، مع انجاز ما بقيّ منها داخل الفصل، وهذا له تأثير كبير على عمليّة التّقويم بنوعيّه التّكويني والتّحصيلي.

فالتّقويم التّكويني يهدف أساسا إلى تعديل التعلّم بعلاج الصّعوبات آنيًا، كما يهدف إلى معرفة درجة مواكبة المتعلّم للمعارف المقدّمة أثناء الدّرس، أمّا التّقويم التّحصيلي والذي من خلاله نقيسُ الفرق بين الكفاءة المتوخّاة والكفاءة المحقّقة، وهذا غير متاح، وعليه فإنّ ذلك قد أثّر في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين.

أمّا فيما يخص تقسيم الحجم السّاعي للمواد فكان على النّحو التّالي:

أ/المواد الأساسيّة:

تُعدّ مادتا اللّغة العربيّة والرياضيّات الدّعامة الأساسيّة التي يقوم عليها التّعليم في المرحلة الابتدائيّة، بخاصة في السّنوات الأولى لذلك حُظي كلٌّ منهما بمدّة زمنيّة أكثر مقارنة بالمواد الثّانويّة.

فكان توقيت اللّغة العربيّة (45د) في كلّ من نشاط القراءة (فهم وآداء) والإنتاج الكتابي، أمّا في بعض الحصص كان دمج لنشاطين معًا مثل: فهم المنطوق +التّعبير الشّفوي (45د)، أمّا في النّظام العادي؛ قبل جائحة كورونا فكانت كل حصة تدرّس على حده، بتخصيص (45د) لكلّ حصّة.

- قراءة وكتابة (أُحسن قراءتي + تراكيب) في (45د)، أمّا في النّظام القديم فكان الحجم السّاعي للقراءة (45د) وللكتابة(45د).
- إملاء + تطبيقات على الحروف في (45د)، أمّا قبل الجائحة كانت حصة إملاء وتطبيق المتعلّمين على كراس القسم في (45د).
- قراءة إجماليّة في 30د، وقبل الجائحة كانت (45د).
- الإنتاج الكتابي في (45 د) قبل وبعد الجائحة.
- أمّا الرّياضيات خصّص لها 45د قبل وبعد الجائحة.

ب/المواد الثّانويّة:

وقد حُصرت في كلّ من التّربيّة الإسلاميّة ،والتّربيّة المدنيّة أو العلميّة، والتربيّة الفنيّة أو البدنيّة التي خصّص لكلّ منها 30 دقيقة.

ويكون هذا التّقليص ملائمًا فقط في حالة ما إذا كان موضوع الدّرس سهلا ومُتناولًا في السّنوات السّابقة؛ أي يكون قد دُرّس في السنة الماضية.

أمّا إذا كانت الدّروس جديدة فيكون تلقينها للمتعلّم صعبًا نظرًا لتقيّد كلّ من المعلّم والمتعلّم بالحجم السّاعي لكلّ مادة، فيكون الدّرس ناجحًا للفئات المتمكّنة فقط على عكس غير المتمكّنين الذين لا ينالون الحظّ الأوفر من الفهم، لأنّ المتعلّمين لديهم فروقات في مدّة الاستيعاب للدّرس.

والمعلّم رغم هذا إلّا إنّه لم يتقيّد بالتّوقيت والحصص المبرمجة عليه من الوزارة فمثلًا : في الرّياضيّات هناك دمج بين درس "مقارنة الكتل وقياس الكتل"، لكن المعلّم في الحصة يكتفي بتقديم درس واحد في كلّ حصة نظرًا لضيق الوقت، كما يحذف المعلّم حصّتي التّربية الفنّيّة والتّربيّة البدنيّة التي وضعتّها الوزارة ويستغلّها في المراجعة أو تقديم درس جديد لإنهاء المقرّر الدّراسي في الوقت المحدّد مراعيًا في ذلك الفروق الفرديّة خاصة ذوي المستوى المحدود والضّعيف لتحصيل دراسي جيّد.

وعليه يمكن القول إنّ تقليص زمن الحصص انعكس سلبًا وبخاصة على المتعلم الغير متمكّن ممّا أظهر وبصورة كبيرة فروقات فرديّة في الصّفوف التّربويّة، كذلك المدارس التي تعمل بنظام الدّوامين خاصة، حيث إن المتعلّم يدرس أربعة ساعات متواصلة، وكثرة الحصص والأنشطة التربويّة وتقليص حجم كلّ نشاط، وأصبح يحس بالملل وحشو للدّروس، لأن بقاء المتعلّم مدّة تفوق أربعة ساعات في القسم يُولّد لديه التّعب والإرهاق، فمن الصّعب أن يبقى مركزًا مدّة طويلة ومتتبعا للدّروس بشكل جيّد.

3.المقارنة بين التّوقيت قبل وبعد كورونا:

يُعتبر استعمال الزّمن الأداة الرئيسيّة والتّنظيميّة لجُل أنشطة الحياة المدرسيّة والمساهمين فيها، والتي تضبط الإيقاع المدرسي على مستوى اليوم والأسبوع والسّنة الدّراسيّة .

وفيما يلي سنعمد إلى إجراء "مقارنة للتوقيت الأسبوعي" (نظام الدوامين) قبل وبعد الجائحة كوفيد19:

المواد	قبل كورونا		المواد	بعد كورونا	
	عدد الحصص	الزمن		عدد الحصص	الزمن
اللّغة العربيّة	15	11ساو15د	اللّغة العربيّة	09	6سا
الرّياضيّات	06	04ساو30د	الرّياضيّات	05	02ساو30د
ت/إسلاميّة	02	01ساو30د	ت/إسلاميّة	01	30د
ت/مدنيّة	01	45د	ت/مدنيّة،	01	30د
ت/علميّة	02	01ساو30د	ت/علميّة	01	30د
ت/فنيّة	01	45د	ت/فنيّة، ت/بدنيّة		
ت/بدنيّة	01	01سا			
معالجة تربويّة	02	01ساو30د			
المجموع 08	30	22ساو30د	07	17	10سا

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ "مجموع المواد" قبل الجائحة كان ثمانيةَ (08) مواد، أمّا بعد كورونا أصبح هناك حذف حصة المعالجة التّربويّة ليصبح عدد المواد سبعة(07).

كان عدد الحصص قبل جائحة كورونا ثلاثين (30) حصّة موزعة بطريقة مدروسة ومنظّمة تعطي لكلّ مادة حقها، وكان للّغة العربيّة الحظ الأوفر من ناحيّة عدد الحصص فقد بلغ عدد حصصها خمسة عشرَ (15 حصّة)، تليها مادة الرّياضيّات ستٌّ (06) حصص.

أمّا كلّ من مادة التّربيّة الإسلاميّة والعلميّة والمعالجة التّربويّة فقد كان لهم نصيب حصتان (02).

وبالنّسبة لكلّ من التّربيّة المدنيّة والفنيّة والبدنيّة، فكانت حصّة واحدة لكلّ منها.

كان مجمل الزّمن قبل الجائحة (كوفيد-19)، 22 ساعة و30دقيقة، ودائما الحظ الأوفر للّغة العربيّة.

أمّا بعد الجائحة أصبح عدد المواد الدّراسية سبع موادٍ (07) مع حذف حصّة المعالجة التّربويّة، مع الإتيان بطريقة جديدة تمثّلت في "التّدريس بالتّناوب" في المواد الثّانويّة بين (التّربيّة العلميّة /المدنيّة)، (التّربيّة الفنيّة/البدنيّة؛ فمثلا في الأسبوع الأوّل يتم تدريس مادة التّربيّة العلميّة والأسبوع الذي يليه تُدرّس مادة التربيّة المدنية، ونفس الشّيء مع مادتي التّربيّة الفنيّة والبدنيّة.

أصبح عدد الحصص بعد الجائحة (17) حصة موزعة كالآتي:

تسع حصص (09) للّغة العربيّة، خمس (05) حصص لمادة الرّياضيّات، أمّا المواد الثّانويّة فنالت العدد القليل من الحصص والذي تمثّل في حصّة واحدة.

أصبح الزّمن الكلّي عشرةُ ساعاتٍ (10سا).

لاحظنا عمومًا من خلال استعراض الاختلافات التي حدثت بعد وقبل الجائحة تغيّرًا جذريًا إنْ صحّ التّعبير، مسّ التّوقيت الزّمني ليتقلّص الحجم السّاعي إلى النّصف تقريبا ليصبح عشرةُ ساعاتٍ (10سا) بعد أن كان (22ساو30دقيقة) في الأسبوع، وهذا الأمر في ظاهره يعود بالفائدة على المعلّم والمتعلّم نظرا لقلّة الوقت ونقص في عدد المتعلّمين داخل القسم، لكن في الواقع غير ملائم لطبيعة الدّروس المبرمجة نظرًا لضيق الوقت وكثرة الدّروس والتي أثقلت كاهل المعلّم والمتعلّم معًا-هذا من جهة- ومن جهة أخرى أثّرت نوعًا ما في

التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين؛ مثلا قبل الجائحة كان المتعلّم يتلقّى درس "فهم المنطوق" في حصّة واحدة ولمدة 45دقيقة، وحصة أخرى مستقلة للتّعبير الشّفوي تعالج في (45) دقيقة كاملة.

أمّا بعد كورونا دُمجت كلّ من حصتّي فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي في حصّة واحدة، في مدّة زمنيّة لا تتعدّى (45دقيقة) بعد أن كانت في (90 دقيقة)، وهذا يعيق فهم المتعلّم ومدى استيعابه وبالتّالي يؤثّر في تحصيله الدّراسي.

4.الدّروس المحذوفة:

قبل فيروس كورونا كانت هناك حصص للمعالجة البيداغوجيّة التّربويّة في المواد الأساسيّة (رياضيات +لغة عربية) يستدرك فيها المعلّم المتعلّمين المتعثّرين في كلّ نشاط ويدعمهم بأنشطة تحفيزيّة، أمّا الآن حتّى المتعلّم الذي يغيب بسبب ظرف ما لا يمكن أن يستدرك الدروس التي لم يحضر لها بسبب تقيّد المعلّم بالوقت والبرنامج المكثّف.

بالنّسبة للدّروس المحذوفة توجد الدروس المدمجة أكثر ما هي محذوفة إلى القليل جدًّا:

1-في اللّغة العربيّة: حذفت النّصوص المقروءة فقط، أمّا القواعد والصّرف والنّحو والإملاء المتعلّقة بكلّ نص دُمِجَتْ مع النّصوص المقروءة المبرمجة وهنا وقع المتعلّم في فخ الحَشو إنْ صحّ التّعبير والمعلّم تقيّد بالحجم السّاعي لكلّ نشاط .

2-بالنسبة للمواد الثّانويّة: تربية إسلاميّة، تربية مدنيّة، تربية علميّة، لم يَكُ هناك حذف بل دمج في بعض الأحيان ثلاثة دروس مع بعض تقدّم في 30 دقيقة والحصّة مرّة واحدة فقط في الأسبوع، بينما في الأعوام السّابقة كانت في كلّ مادة حصّتان، أي تقليص عدد الحصص أيضا في ظرف كورونا.

3-**في الرياضيات** أيضا هناك دمج للدّروس وتقليص عدد الحصص في الأسبوع والوقت.

وحذفت في الرياضيّات التّمرينات مثل الحصيلة والمعالجة لأنّها كانت تقدّم في أسبوع الإدماج للرياضيات، أمّا الدّروس فلم تحذف نهائيًا.

وعليه فإنّ مبدأ الإنتقاء للدّروس المحذوفة والدّروس المتبقّية عبارة عن حشو أثقل كاهل المتعلّم لأنّه لم يكُّ هناك حذف بل دمج للدّروس، وأبقوا على كلّ شيء ما عدا القليل جدًّا في الدّروس الأخيرة في التّربيّة العلميّة.

وبطبيعة الحال فإنّ هذا يؤثر سلبًا فيال تّحصيل الدّراسي لأنّ المعلومات التي يتلقّاها المتعلّم الآن أقلّ من المعلومات التي يتلقّاها في الأعوام السّابقة بسبب ضيق الوقت وتقليص عدد الحصص.

لغة عربيّة	رياضيات	تربية إسلاميّة	تربية مدنيّة	تربية علميّة
حذفت دروس القراءة فقط مثل: في كلّ مقطع 4 نصوص قراءة حذف نص القراءة الرابع وأبقوا على الصيغ والتّراكيب ودُمِجَتْ مع النّصوص الأولى لأنّ هذه النصوص كانت من إعداد المعلّم في الجيل الأوّل	*الجدول ذو المدخلين *تعيين مواقع في الفضاء *إدماج 1و2و3و4و5و6 *الحصيلة من1الى 6 *الرياضيات في حياتنا اليوميّة *من 1الى 4 عبارة عن تمرينات وليست دروس	-سورة العصر	-أطيع المسنّين واحترمهم -أنا تلميذ مطيع	-مشروع زراعة البذور1+2+3 -كيف يتحصل الحيوان على غذائه -عائلة الحيوان -أدوات الاستعمال البسيطة 1و2 -أشياء بطي المادة 1و2

جدول يُمثّل قائمة الدّروس المحذوفة.

ثانيا: ملامح تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسي:

1/الدّراسة الميدانيّة:

أ/إجراءات الدّراسة:

تتطلب كلّ دراسة اتّباع مجموعة من الخطوات وفق منهج محدّد ومجال مكاني وزماني معيّنين، بالإضافة إلى استخدام جملة من الأدوات التي تساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة وبلوغ الغاية.

ب /منهج الدّارسة:

يُعرّف المنهج على أنّه: "الطّريق الواضح الذي يؤدي إلى الهدف المطلوب، كما يعني كيفية أو طريقة فعل أو تعليم شيء معيّن، وفقا لبعض القواعد بصورة منظمة"[1]، وتتطلب كلّ دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، وكلّ موضوع يستدعي منهج متبع، ولكلّ منهج وظيفته وخصائصه.

وقد اعتمدنا في دراستنا الميدانيّة التي قمنا بها على "المنهج الوصفي" الذي يُعرّف على أنّه: "المنهج الذي يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة أو موقف معين مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا كافيا"[2].

ويُعدّ المنهج الوصفي الأنسب لوصف واقع التّعليم في ظلّ جائحة كورونا وتحليل أثر مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة في التّحصيل الدّراسي، بعدّه أحد أشكال التّحليل والوصف والتّفسير العلمي.

ويتميّز هذا المنهج بكونه يقوم بدراسة شاملة للموضوع، وذلك بجمع المعلومات والبيانات المتعلّقة بظاهرة معيّنة مع تحليل وتفسير الوضع الرّاهن لها في زمان ومكان معين[3].

ج/مجال الدّراسة:

لكلّ بحث علمي مكان محدد وفترة زمنيّة معيّنة، وقد تطُول أو تقصُر حسب طبيعة الموضوع.

---

[1] – مكي مصطفى، البحث العلمي آدابه وقواعده ومناهجه، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، (د.ط)، 2013 ،ص14

[2] – محمود أحمد درويش، مناهج البحث في العلوم الانسانية ، مؤسسة الأمة العربية، مصر،2018، ط1، ص66

[3] – ينظر: جميل حمداوي، البحث التربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)،1971، ص32

***المجال الجغرافي:** أُجريت الدّراسة الميدانيّة بمدرسة "قتمي السبتي" بمنطقة بوشقوف، واخترنا هذا المدرسة لأنّها الأقرب لمكان إقامتنا.

***المجال الزّمني:** أُجريت الدّراسة الميدانيّة خلال الموسم الجامعي 2021-2022 وامتدت من أواخر شهر مارس إلى منتصف شهر ماي 2022.

***عيّنة الدّراسة:** عرّفت عيّنة الدّراسة بأنّها: "الجزء الذي يمثل مجتمع الأصل أو النّموذج الذي يُجري الباحث مجمل ومحور عمله عليه"[1].

ظهر أسلوب البحث بالعيّنة منذ القرن الثّامن عشر، حيث يختار الباحث مجموعة من الأشخاص أو الجهات التي تتوافر لديهم الخصائص التي يفتّش عنها الباحث.

وشملت عيّنة بحثنا قسم السّنة ثانية ابتدائي الذي يحتوي على اثنان وعشرون (22) متعلّما.

د/أدوات الدّراسة:

هي مجموعة منَ الوسائلِ التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدّراسة، وتختلف هذه الأدوات حسب طبيعة وميدان الموضوع المخصّص للدّراسة.

ومن بين أدوات الدّراسة : الملاحظة، المقابلة، الاستبانة...الخ، واعتمدنا في دراستنا الميدانيّة على أدوات من أدوات الدّراسة آل وهي الملاحظة، وتُعرّف بأنّها: "عمليّة أساسيّة بالنسبة للبحث العلمي، لأنّها توفّر أحد العناصر الجوهريّة للعلم...والملاحظة نشاط يقوم به الباحث خلال المراحل المتعدّدة التي يمرّ بها بحثه"[2].

وتُعدّ هذه الأخيرة أداة علميّة منظّمة للدّراسة من خلال المشاهدة والمراقبة الدّقيقة لسلوك ما أو ظاهرة معيّنة[3].

[1] – وجيه محجوب، البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)،2014، ص155

[2] – مر. ن، ص177

[3] – ينظر: سالم حمود صالح الحراحشة، التوجيه والإرشاد، دار الخليج، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص124

ومن خلال حضورنا لحصص بيداغوجيّة مع متعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي بمدرسة قتمي السبتي، وقفنا على كيفيّة تقديم وتعامل المعلّمين مع الدروس في ظلّ جائحة كورونا، والقائمة بالدّرجة الأولى على مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي.

2.تعليميّة اللّغة العربيّة في القراءة والقواعد والكتابة في السّنة الثّانيّة ابتدائي:

من خلال حضورنا لبعض الحصص مع متعلمي السّنة الثّانية ابتدائي بمدرسة "قتمي السبتي" وقفنا على طريقة تقديم وتعامل المعلّمين في تقديم دروس اللّغة العربيّة.

أ/درس في القراءة:

المقطع الخامس: البيئة والطّبيعة

الميدان: فهم المكتوب

النّشاط: قراءة (أداء + فهم) واحة ساحرة

المدّة: 30 دقيقة

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص ويستعمل استراتيجيّة القراءة، ويقيّم مضمون النّص المكتوب.

مؤشّرات الكفاءة: يختار الشّخصيّة المفضّلة في النّص، ويُبرز اختياره ويُعيّن أحداث النّص وبيئته الزّمنيّة والمكانيّة.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة قراءة سليمة ويفهمها يغلب عليها النّمط التّوجيهي ويتعرف على الشّخصيات بواسطة دلالات .

الهدف التّعلمي: التّعمق في قراءة النّص.

-تدريب المتعلّمين على سلامة النطق وحسن الالقاء والتّعبير بنبرات صوتيّة واضحة.

-تعويد المتعلّمين على مواجهة المواقف بشجاعة، وبث فيهم الثّقة بالنّفس.

-تنمية ثروتهم اللّغوية بعبارات وتراكيب جديدة.

أولا: مرحلة الانطلاق:

وفيها طرح أسئلة اختياريّة حول مضمون النّص (ما أنواع الأشجار التي تعرفونها؟)

ثانيا: مرحلة بناء التعلّمات:

أولا: فتح الكتاب المدرسي صفحة 107 وقراءة النّص كاملًا من قِبل المعلّم.

ثانيا: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص (يبدأ بالمتمكّنين حتى لا يدفع المتأخّرين إلى ارتكاب الأخطاء)

ثالثا: تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمين وشرح المفردات الصعبة.

رابعا: طرح المعلم لبعض الأسئلة المتعلّقة بالنّص ومناقشة فحواه.

س1: ماذا تعرفون عن النباتات التي تنمو في الصّحراء؟

س2: ما هي الحيوانات التي تعيش في الصّحراء؟

س3: ما هو الطّاسيلي؟

تباينت إجابات المتعلّمين والتي كانت في مجملها صحيحة واكتفى المعلّم بتصحيح الإجابة الخاطئة فقط، لينتقل مباشرة إلى مرحلة التّدريب والاستثمار.

ثالثا: مرحلة التّدريب والاستثمار

طَرَحْ المعلّم لبعض الأسئلة قصد الإلمام بالموضوع.

س1: من زار الجنوب الجزائري؟

س2: ما هو الاختلاف بين الوسط الذي نعيش فيه والصّحراء؟

من خلال ملاحظتنا لسير الحصّة بدأ المعلّم بطرح الأسئلة حول النّص لخلق عمليّة تفاعليّة في القسم ، وكذلك لاختبار مستوى المتعلّمين من خلال إجاباتهم، ومعرفة مكتسباتهم القبليّة حول الموضوع، أين تم قراءة أغلبيّة المتعلّمين مع مراعاة الفروق الفرديّة والتّركيز أكثر مع المتعلّم الذّي يعاني من عسر القراءة.

كمَا عَمدَت المعلّمة على تصويبِ الأخطاءِ التي وقع فيها المتعلّمين مع التّركيز أكثر على الشّدة وحركات أواخر الكلِم.

أمّا الوقت فلم يكن كافيًا لاستظهار جميع المتعلّمين مع اعتماد المعلّمة على مبدأ انتقاء المتعلّمين، فنجدها تختار قليلًا من الممتازين وبعض من المتوسّطين وقلّة من المتعلّمين ذوي المستوى المحدود.

والملاحظ هنا في اختيار المعلّمة لفئة قليلة من المتعلّمين ذوي المستوى المحدود لاستظهارهم وتصويب أخطائهم، فيه إخلال بمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة ، التي تسعى أساسًا لمساعدة المتعلّمين المختلفين في القدرات والسُّلوكات والمنتمين إلى فوج دراسي واحد وإيجاد حلول كالتّنويع في الوسائل التّعليميّة وهذا ما نصّ عليه مبدأ ديمقراطة التّعلّم بغية تحقيق نتائج جيّدة وتفادي الفشل الدّراسي.

كذلك كان لزامًا على المعلّمة أنْ تُفعّل مبدأ التّفريد الذي يقوم أساسًا على احترام خصوصيات كل متعلّم الذي تجعله منفردًا أو مختلفًا عن غيره من المتعلّمين، وعلى هذا الأساس لابد من المعلّمة التّنويع في الدّروس قَصدَ التّعرفِ على فردانيّةِ كلِّ متعلّم ومن ثمّة تفسيرها والعمل على معالجتها وتصحيحها وبالتّالي تحقيق تحصيل دراسي جيّد.

رغم ذلك إلّا إنّ المعلّمة كانت تتواصل جيّدًا مع الطّفل المتأتأ، إذْ كانت تنتظره حتى يُكمل الكلمات التي يتعلّم فيها، وعندما ينهي كلامه تُصوّب له الخطأ.

وعليه يمكن القول إنّ المعلّمة قد وُفقت إلى حدّ كبير في سير الحصّة التي برمجتها وزارة التّربيّة الوطنيّة تماشيًا والوضع الصّحي الرّاهن المقيّد بوقت زمني قصير.

ورغم ذلك إلّا إنّ المعلّمة احترمت الفروقات الفرديّة للمتعلّمين وتباين مستوياتهم ومهاراتهم المعرفيّة، مع إعطاء كل متعلّم حقّه في القراءة وتسليط الضّوء أكثر على المتعلّم الغير متمكن في القراءة والعمل على النّهوض بمستوى تحصيلهم.

المقطع التعلمي: السنة والطبيعة			
الميدان	فهم المكتوب	مركبة	يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة
النشاط	قراءة (أداء+فهم)واحة ساحرة	الكفاءة	في النص ويستعمل إستراتيجية القراءة
المدة	45د		ويقيم مضمون النص المكتوب
الحصة	4	مؤشرات	يختار الشخصية المفضلة في النص ويبرر
القيم	يتحكم في الأليات الأولية للقراءة	الكفاءة	اختياره و يعين أحداث النص وبيئته الزمنية
	وينضبط مع الزمن المخصص		والمكانية
	للنشاط و يساهم في العمل	الكفاءة	يقرأ نصوصا بسيطة قراءة سليمة ويفهمها
	الجماعي،المحافظة على نظافة	الختامية	يغلب عليها النمط التوجيهي يتعرف على
	المحيط		الشخصيات بواسطة دلالات

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** صام أخوك يوما كاملا من شهر رمضان العام الماضي،ولما حان وقت الإفطار قدمت له أمك كأس حليب وتمرات. **السند:** بضع تمرات،كأس حليب. **التعليمة:** سم الشجرة التي تعطينا التمر؟أين تنمو؟.	سم أشجار الفاكهة التي تنمو في منطقتكم.
مرحلة بناء التعلمات	فتح الكتاب ص 107 وملاحظة الصورة المصاحبة للنص في رأيكم من هو الولد الذي يسكن في الصحراء. الموجود على يمين الصورة أو يسارها؟كيف عرفت ذلك؟ هو يحدث زميله،ماذا يقول له؟ تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص قراءة النص قراءة نموذجية من المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى ترك فسحة للتلاميذ للقراءة الصامتة. ما هو عنوان النص؟ حدد شخصيات النص مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة/فقرة(يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء) تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل حسب الجدول 	يكتشف الشخصيات ويعبر عنها يعبر عن الصور يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة يوظف الكلمات الجديدة في جمل يستخرج القيم ويتحلى بها

الكلمة	معناها	توظيفها في جملة
الكثبان	تلال من الرمال	تكثر الكثبان الرملية في صحرائنا
الرملية	أماكن مرتفعة	العزيزة
الواحة	بقعة خضراء في الصحراء	تنمو أشجار النخيل في الواحة

مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.
الأسئلة مرافقة للنص
طرح أسئلة أخرى
سم بعض الحيوانات التي تعيش في الصحراء.
يستعمل سكان الساحل النور في ... ويستعمل سكان الصحراء الجمل في
اذكر الشخصية التي أعجبتك في النص.لماذا؟
قلنا في السابق: الحي والريف جزء من وطننا الغالي
ماذا نقول عن الساحل والصحراء؟ الساحل والصحراء جزء من وطننا الغالي.

التدريب و الاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة،التمرين رقم 2ص59. 	يجيب عن الأسئلة يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته ينجز النشاط.

ب/درس في القواعد:

الميدان: فهم المكتوب

المحتوى: "ال" الشّمسية + "ال" القمرية

المدة:30دقيقة

مؤشر الكفاءة: يميّز المتعلّم بين "ال" الشّمسية و"ال" القمرية كتابةً ونطقًا

_ ينطق الكلمات نطقًا صحيحًا.

أولا: مرحلة الانطلاق: وفيها تمّ طرح أسئلة متنوّعة على المتعلّمين حول الدّرس السّابق وربطه بالظاهرة اللّغويّة التي سيتم دراستها.

ثانيا: مرحلة بناء التعلّمات:

أولا: قراءة الفقرة من طرف المعلّم ثمّ المتعلّمين

دعاني صديقي هشام لزيارته في مدينة جانت، حَضَّرْنا أمتعتنا، وركبنا السّيارة وسلكنَا طريقًا طويلًا بين الكُثبان الرّملية، تحت أشعة الشّمس الحارة، لم نَرَ إلّا الحَلْفَاء وبعض الجمال تسير بخُطَى بطيئة.

ثانيا: ثم يسأل المعلّم: ماذا رأى كلّ من سمير وهشام في الطريق؟

ثالثا: يقرأ المعلّم الجملة عدّة مرّات ثمّ تليها قراءات فرديّة مع تصحيح نطق المتعلّمين لمقاطع الجملة مع احترام جانبي التنغيم والنبر.

س: على متن ماذا سافر سمير لزيارة مدينة جانت؟

رابعا: تقطع كلمتي الحلفاء والسّيارة

الـ/حَلْ/فَـا/ءُ السْسَ/يَـا/رَ/ةُ

04/03/02/01 04/03/02/01

بعد تقطيع الكلمتين وقراءتهما بالتّصفيق لكلّ مقطع من الكلمة لمعرفة عدد المقاطع، ثمّ في كلّ مرّة يحذف مقطع تدريجيًا وصولًا إلى "ال" القمرية والشّمسية.

الْ حل فا ءُ الْ سّيا ر ة

الْ حل فا السْ سيا ر

الْ حل السْ سيا

"الْ" القمرية "الْ" الشّمسية

تُعرّف المعلّمة المتعلّمين بالدّرس ("ال "القمرية و"ال" الشّمسية)، وتكتب القاعدة على السّبورة، وتطلب منهم كتابتها على الكرّاس .

خامسا: مراقبة المتعلّمين أثناء الكتابة على دفاترهم والتّركيز على الشّدة.

ثالثا: مرحلة التّدريب:

تُملي المعلّمة على المتعلّمين بعض الكلمات، ويطلب منهم كتابتها على ألواحهم، مع كتابة " ال القمرية وال الشمسية "بلون مغاير والتّركيز على الشدّة وتشكيل الكلمة.

بعد الانتهاء من كتابة الكلمة على اللّوحة، تطلب منهم رفعها حتّى تتمكن من ملاحظة إجاباتهم والأخطاء التي يقع فيها المتعلّمين، فتختار من تتراوح إجاباتهم بين الصّائبة والخاطئة، وتصعّدهم إلى السّبورة وتُصحح الإجابات الخاطئة.

وهذا ما حقّق أحد مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة أَلَ وهو "مبدأ الاختلاف" الذي ينبني على وجود فروقات بين المتعلّمين من حيث مستويات تعليمهم ونسبة ذكائهم المعرفي، والمعلّم بدوره مطالب بمراعاة هذه الاختلافات في جميع العمليّات والسلوكيّات التي يقوم بها المتعلّم داخل القسم.

إنّ الهدف الأسمى الذي يسعى إليه المعلّم هو الخروج بنتيجة إيجابيّة في آخر الحصّة، من خلال العمل على استغلال الوقت ومراقبة جميع المتعلّمين، مع تصحيح أخطاءهم، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق الهدف منَ الدّرس؛ بعدّه خطوة في تحقيق التّحصيل الدّراسي الجيّد.

ملاحظاتنا:

كان سير الحصة التّعليميّة في درس القواعد الموسوم ب:"ال القمرية و"ال "الشّمسية" يتماشى والمدّة الزّمنيّة المقرّرة في ظلّ جائحة كورونا، كما لاحظنا من خلال طريقة تقديم الدّرس وجود تفاعل كبير بين المتعلّمين، كما كان الجميع يريد مشاركة إجابته عن الأسئلة التي تَطرحها المعلّمة.

وكانت المعلّمة بدورها تستظهر إجابات الجميع مراعيةً بذلك مبدأ تكافؤ الفرص، والاختلاف في الصّفات والخصائص لدى المتعلّمين، وكان تركيزها أكثر مع الفئة الضّعيفة رُغم قصر الوقت إلّا إنّها استطاعت التّحكم نسبيًّا في هذا الأخير الذي خُصصَ للحصّة، وعوضًا عن إنجاز المتعلّمين تمارين من كتاب الأنشطة كما كان معمولا به قبل تدهور الوضع الصّحي للبلاد، لجأت المعلّمة إلى حلّ بديل يراعي مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة وهو" مبدأ التّنويع " في الطرائق البيداغوجيّة والوسائل الديداكتيكيّة، حيث أصبحت تكتفي بتحضير قصاصات في البيت وتوزيعها على المتعلّمين، وبعد الانتهاء من حل التّمارين الموجودة في القصاصة، تلصق على كرّاس القسم وهذا لربح الوقت من جهة، وترسيخ القاعدة في أذهانهم من جهة أخرى.

كما لمسنا فاعليّة المقاربة النّصيّة في تقديم درس الظاهرة النّحويّة.

وكذلك على طريقة تقديم المعلمة للدّرس؛ كان بالطّريقة الاستقرائيّة بدءًا بالأمثلة ثم التّحليل والاستنتاج وصولا للقاعدة النّحويّة، وما لاحظناه أنّ هناك تجاوبًا وتفاعلًا كبير بين المتعلّمين، كما تعرّفنا مبدئيًا على مستوى كل متعلّم من خلال عمليّة المناقشة التي حدثت داخل القسم، ومنه تحقيق أهداف التعلّم من خلال الدّرس، بغرض تحريك المتعلّمين نحو تحقيق أهداف تعليميّة أكبر وأطول، ليظهر ذلك بشكل جلي في تحصيلهم الدّراسي في نهاية الفصل أو السّنة الدراسيّة.

ج/درس في الإملاء وتطبيقات على الحروف:

المقطع06:التّغذية الصحيّة

الميدان: تعبير شفوي

المحتوى: إملاء

المدّة:45د

مركبات الكفاءة: يَتعرَّف على مختلف أشكال الحروف والضّوابط للكتابة بالعربيّة ويتحكم في مستويات اللّغة العربيّة.

مؤشرات الكفاءة: يحترم قواعد رسم الحروف والكلمات وتناسُقها.

- يكتب كلمات كما تلفظ.

- يحافظ على البعد بين الكلمات (إملاء).

الكفاءة الختاميّة: ينتج كتابة من 8/6 جمل يغلب عليها النّمط التّوجيهي.

الهدف التّعلمي: يُوظِّف قدراته الكتابيّة ويتحكم فيها، يكتب بخط مقروء.

أولا: مرحلة الانطلاق

* يكتب المعلّم المثال التّالي:

معلّم ← معلّمة

أكمل حسب المثال:

طبيب ←

مهندس ←

عامل ←

مدير ←

* تمييز الكلمات المنتهيّة بتاء مربوطة.

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات :

أولا: يكتب المعلم الفقرة التّالية:

في وجبة العشاء وضعت الخالة أمام كلّ واحد صحنًا فيه سمكة وقليل من السّلطة، ثمّ وضعت سلّة فيها فاكهة.
سعاد: سمكة واحدة وقليل من السّلطة؟ !
الخالة: كُلي ثمّ أزيدك إذا لم تشبعي، ولا تنسي (بسم الله).
رائد: أنا شبعان، آكل البرتقالة فقط.

ثانيا: يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة الفقرة، ثمّ استخراج الكلمات المنتهية بتاء مربوطة.

ثالثا: يعرض المعلّم صورًا متنوّعة (تفاحة، سيّارة، ساعة، زهرة) ويطلب من المتعلّمين كتابة الاسم الذي تحمله الصّورة على ألواحهم.

كان هناك اختلاف في إجابات المتعلّمين بين صحيحة وخاطئة، مع عدم تفريق بعض الأقلّية من الفئة الضّعيفة بين "التاء المربوطة" و"التاء المفتوحة" في الكتابة؛ لكن المعلّم وقف على تصويب الأخطاء كلّها رغم ضيق الوقت، كما عمدت إلى أنشطة متنوعة عن "التاء المربوطة والمفتوحة "وهذا بزيادة وقت عن الوقت المخصص، لأنّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه المعلّمة أن يكون فهم المتعلّمين على وتيرة واحدة من درجة الفهم، وذلك لتحقيق تحصيل دراسي جيّد.

ثالثا: مرحلة التّدريب والاستثمار

في هذه المرحلة يُملي المعلم كلمتين وجملة يتضمّنان المستهدف وكتابتها على كراسات القسم (سمكة، موزة)،(عائشة تلميذة مهذّبة ونشيطة).

ملحوظات على الدّراسة الميدانيّة:

من خلال دراستنا الميدانيّة نجد أنّ درس الظّواهر الإملائيّة درس سهل نوعًا ما على الفئة الممتازة والمتوسّطة، أمّا الفئة الضعيفة وجدت صعوبة في الفهم؛ لكن المعلّم يسعى جاهدًا إلى إيصال المعلومة بأيسر الطُّرق وأسهلها، حتّى تتمكّن الفئة الضّعيفة من الوصول إلى مستوى الفهم الذي وصلت إليه الفئات الأخرى.

كذلك المعلّم رغم أنّه مقيّد بالوقت إلّا إنّه يقف عند كل ظاهرة لغويّة ويذكّرهم بها ويُعرّفهم عليها حتى يربح الوقت في الحصص القادمة.

وعليه يمكن القول إنّ الدّروس المقدّمة كانت بسيطة إلى حدّ ما خاصة على الفئة المتمكنة، والتي لاحظنا لديهم سرعة في الفهم والإدراك، أمّا الفئة الغير متمكنة فقد كانت تعاني من عسر في القراءة والكتابة والاستيعاب.

رُغم أنّ في مؤسساتنا التّعليميّة لم يتهيَّأُ بعد للتّعامل مع الفروق الفرديّة، وإلى التّفريق بين المتعلّمين في النّواحي العقليّة والمعرفيّة، إلّا إنّ ما لاحظناه في دراستنا الميدانيّة أنّ المعلّمة تسعى جاهدةً إلى احترام ومراعاة هذه الفروقات بين المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة رغم كثرة الدّروس وتقييده بحجم ساعي محدّد التي فرضتها عليه أزمة كوفيد 19.

لاحظنا خلال حضورنا مع قسم السّنة الثّانية ابتدائي بمدرسة قتمي السّبتي _كيفية تعامل المعلمة مع المتعلمين_ ، وكانت على النّحو التّالي:

- استخدام أساليب التّشويق، وجذب الانتباه عن طريق توظيف وسائل تعليمية متنوعة تتماشى وأعمارهم (قصاصات مشاريع...إلخ).
- تنويع أساليب التّعزيز وطرائقه (إعطاء المتعلّمين بطاقات استحسان تشجيعا لهم).
- تجنب الألفاظ الجارحة.
- غرس روح المنافسة بين المتعلّمين.

المبحث الثّاني: تحليل الاستبانات:

أولا: إجراءات الدّراسة:

1.منهج الدّراسة:

اعتمدنا في تَحليلنَا للاستبانات على المنهج الوَصفي مستعينين بآليات التَّحليل والتَّعليل، بالإضافة إلى آلية الإحصاء؛ والذي يُعدُّ بأنَّه: "ذلك الفَرعُ من الدّراسات الرياضيّة الذي يَعتمدُ على جمع المعلومات والبيانات لظواهر معيّنة وتنظيمها، وتبويبها، وعرضها جَدْوَليًا، أو بيانيًا، ثمّ تحليلهَا رياضيًا، واستخلاص النّتائج بشأنها والعمل على تفسيرها"[1]، واكتفينا في بحثنا هذا على عرض ما توصلنا إليه في جداول.

2.مجال الدّراسة:

أ/المجال الجغرافي:

وَزَّعنَا استبانات البحث على مجموعة من مُعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي في ثمانية مدارس من ولاية قالمة، وتتكون الفئة من تسعةَ عشرَ معلّمًا ومعلّمة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

	اسم الابتدائية	المنطقة	عدد الاستبانات
01	غولي محمد الطّيب	قالمة(حملاوي)	03
02	خالد بن الوليد	قالمة	02
03	طارق بن زياد	قالمة	02
04	عبد المجيد الشافعي	قالمة	02
05	قتمي السبتي	بوشقوف	04
06	هنّاد ساعد	بوشقوف	03
07	عنون محمد الصّالح	مومنة (بوشقوف)	01
08	محمد شرقي	بورياشي يوسف(بوشقوف)	02

[1]-عمار بوخوش وآخرون، منهجيّة البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعيّة، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسيّة والاقتصاديّة، برلين، ألمانيا، ط1، 2019، ص141.

ب/ المجال الزّمني:

وُزّعَت الاستبانات في شهر ماي 2022، من الموسم الجامعي 2022/2021 وقد استرجعناها كلّها.

3.أدوات الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على أداة من أدوات البحث العلمي والمتمثّلة في :

الاستبانة:

والاستبانة هي :"مجموعة من الأسئلة المتنوّعة والتي ترتبط بعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحثُ من خلال المشكلة التي يَطرحُها بحثه، ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النَّظر عن عددها"[1]، فالغايةُ منهَا هو الحصول على معلومات وآراء حول موضوع الدّراسة، كما يعمل على تسهيل وتيسير جمع المعلومات وبالتّالي تفسيرهَا والوصول إلى استنتاجات مناسبة[2].

-وتضمنت الاستبانة نوعين من الأسئلة:

* **أسئلة مُغلقة:** يُجاب عنها عن طريق اختيار اقتراح من الاقتراحات المقَدّمة، وهي لا تأخذ وقتًا طويلًا، ولا يبذل المجيب جهدًا في الإجابة عنها.

* **أسئلة مَفتوحة:** وفيها يُترك للمجيب حُريّة الإجابة، ووُزّعت الأسئلة على محورين كالآتي:

	المحور	عدد الأسئلة	فحوى الأسئلة
أولًا	البيانات الأوّليّة	خمسة أسئلة (05)	البيانات الشّخصيّة للمعلّمين، ومعرفة نوعهم الاجتماعي والرّتبة، والخبرة، والوضعيّة، والمؤهل والتّخصص العلمي.
ثانيًا	نظام التّفويج والحجم السّاعي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة	ثمانية عشرة سؤالًا(18)	تمحورت الأسئلة حول سير العمليّة التّعليميّة التعلّميّة في

[1] – فاطمة عبد الرحيم النوايسة، أساسيات علم النفس، دار المناهج، عمان، الأردن، (د.ط)،2015، ص79

[2] – ينظر: مر.ن، ص 80

			ظل الجائحة (نظام التّفويج، الحجم السّاعي، التّحصيل الدّراسي)

وقد كانت استبانة البحث في قسمين، بمجموع ثلاثة وعشرين سؤالًا(23)، حيث يتصدّر المحور الأوّل سؤال متعلق باسم الابتدائية، والمنطقة .

4. كيفيّة تطبيق آليات البحث:

بعد أنْ تمكّنا من جمع كلّ الاستبانات الموجّهة للمعلّمين والمقدَّر عددها بتسعة عشرَ استبانة (19)، أحصينَا النّتائج ووضعناها في جداول، واحتسبْنَا النّسب المئويّة وفق القانون الآتي:

النسبة المئوية=التّكرار/العدد الإجمالي للعينة(19)×100

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها:

المحور الأول: البيانات الأوليّة:

السّؤال الأوّل: يتعلق بالرّتبة الوظيفيّة

اعتمدّنَا في دراستنَا هذه على مجموعة من الرتب، أستاذ، أستاذ رئيسي، أستاذ مكوَّن، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أستاذ	10	%53
أستاذ رئيسي	05	%26
أستاذ مكون	04	%21
المجموع	19	%100

الجدول 01:يمثل الرّتبة الوظيفيّة لعيّنة الدّراسة

قراءة وتعليق:

تُعدّ مهنة التّعليم من أصعَب المهن التي تتطلب جهدًا كبيرًا وصفات معيْنة لابُدَّ من توفُّرها في الشَّخص الذي يودّ مزاولتها.

نلاحظُ من خلال الجدول السّابق أنّ معظم المعلّمين برتبة "أستاذ" قد بلغت ثلاثة وخمسين بالمئة (53%)، وهي تَفوق نسبة الأُستاذ الرّئيسي والتي بلغت ستة وعشرين (26%)، وكذا نسبة الأستاذ المكوّن التي كانت واحد وعشرون بالمئة (21%) من مجموع معلّمي العيّنة.

السّؤال الثّاني: يتعلق بالخبرة :

يُقصَدُ بالخبرة المدّة الزّمنيّة التي قضاها المعلّم في التّدريس. وقدْ قسّمنَاهَا إلى ثلاث فئات، وعامل الخبرة له دَور بالغ الأَهميَّة في مساعدتنَا على تفسير وتحليل الاستبانة والتَّعرُّف على الواقع التّعليمي، وذلك أنّ المعلّم صاحب الخبرة يُقدّم لنا ملاحظات مهمّة، يمكن أنْ نغفل عنها أثناءَ تحليلنا والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئويّة
أقل من خمس سنوات	06	%32
من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة	09	%47
أكثر من خمس عشر سنة	04	%21
المجموع	19	%100

الجدول 02: يمثل توزيع المعلّمين حسب الخبرة

قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج المذكورة في الجدول، يتّضحُ لنَا أنّ أكبر نسبة من المعلّمين هُم الذين تراوحت خبرتهم من خمس سنوات (05) إلى خمس عشر سنة (15)، وقدْ قُدّرَت نسبتَهم المئوية بسبعة وأربعين بالمئة(47%)، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يَملكون خبرة (أقل من خمس سنوات) اثنان وثلاثون بالمئة(32%)، وفي المرتبة الأخيرة تأتي فئة المعلّمين ذوي الخبرة الطّويلة (أكثر من خمس عشر سنة)، والتي قُدّرت بواحد وعشرون بالمئة(21%).

يُعَدُّ التَّكوين عنصرًا مُهمًا لضمان تحقيق أعلى درجات الكفاءة، حيث يكتسب المعلّم قُدرَات تجعلهُ يُؤدّي وظيفته أداءً جيّدًا، كما يُعرَّف التَّكوين بأنَّه: "عمليّة مَقصودة وواعية تحدث تغييرات إراديَّة في سلوك المتكوّنين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنيّة، بمعنى أنّها لا تهتمّ بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التّفكير والممارسة "[1].

فالمعلّم المكون على دراية بالأساليب المتّبعَة في السّير الحَسَن للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعليه فإنّ معظم المشكلات التّربويّة ناشئة عن افتقار المدارس إلى مُعلّمين قادرين.

السّؤال الثّالث: يتعلق بالوضعيّة (الصفة).

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مثبَّت(مرسم)	18	%95
متربّص	01	%05
مستخلف	00	%00
المجموع	19	%100

الجدول 03:يمثل توزيع المعلّمين حسب الوضعيّة

قراءة وتعليق:

يتّضحُ لنَا من خلال الجدول السّابق أنّ عدد المعلّمين المثبتين قُدّر بنسبة كبيرة بلغت خمسة وتسعين بالمئة (95%) وهم ذو أقدميّة وخبرة في التّعليم.

بينما كان هناك معلّم مُتربّص واحد بنسبة خمسة بالمئة (05%)، وهذا الأخير عليه أنْ يَخضَعَ لتَكوين بيداغوجي لفترة زَمنيّة مُعيَّنَة، ويدرس فيه عدّة مقاييس مُهمَّة في سَيْر العمليّة التّعليميّة، ولعلّ أهمُّها: تقنيات تسيير القسم، والتّعليميّة، وأخلاقيات المهنة، وطرائق التّدريس، كذلك يدرس النّظام التّربوي الجزائري، وعلم النّفس...[2]

[1]- بوسعدة قاسم، تكوين المعلّمين وإشكاليته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع2، 2011، ص296

[2]- ينظر: جودي عبد اللطيف، الدليل المختصر للأستاذ المتربّص، (تقرير نهاية التّكوين البيداغوجيا)،2017،ص03 https://eddirasa.com

وأمّا فيما يخص فئة المعلّمين المستخلفين فقد كانت منعدمة (00%).

من خلال السُّؤَال الأوّل والثّاني والثّالث يُمكن الإشارة إلى أنّ الخبرَة لها أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة، فالمعلّم الذي له أَقدميّة في التَّعليم تَكون له خبرة، ويكون معلّمًا كفأً على الأرجح لأنّه يستطيع بسلوكه وعاداته واتجاهاته أنْ يؤثّر في المتعلمين، ويستطيعُ استثمار إمكانياته المتاحة إلى أقصى حدّ، وأنْ يُجدّد ويبتكر في مجال عمله التّربوي، ومن ثمّة إيصال المعلومة بأَيسر وأبسط الطُّرق للمتعلّمين.

وإنّ تحسين جودة التّدريس في التّعليم الابتدائي وبالتّالي التسيير الحسن للعمليّة التّربويّة بصفة خاصة تتطلب خبرة طويلة من المعلّمين، لأنّها تُعين على تحديد المعوقات المحتملة التي قد يقعُ فيها المتعلّم وإيجاد علاج وحلول لها؛ من أجل نتاج مثمر وتدريس فَعَّال في جميع المستويات التّعليميّة، كما أنّ المعلّم ذَا الخبرة تكون له دراية شاملة أكثر من غيره بطرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، وبالتّالي تُصبح له القدرَة على تكييف المحتوى التَعليمي مع الفروقات الفرديّة للمتعلّمين التي دعت إليها "البيداغوجيا الفارقيّة"؛ والتي تُلزم المعلّم على التَّعامل مع كلّ متعلّم على حده بما يتناسب ومؤهلاته؛ إذْ تُعدُّ هذه البيداغوجيا الحلُّ الأمثل في تجاوز هذه المعيقات والصّعاب التي تواجهُ المتعلّمين في الصّف الدّراسي.

السؤال الرابع: يتعلق بالمؤهل العلمي :

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
شهادة ليسانس	12	%63
شهادة ماجستير	02	%11
شهادة ماستر	01	%5
معهد خاص	04	%21
المجموع	19	%100

الجدول 04:يمثل توزيع المعلّمين حسب مؤهلهم العلميّ .

والمؤهل العلمي هو الشّهادة التي تمكّن المعلّم من الالتحاق بالوظيفة، ويعتمد التّوظيف في الجزائر على أساس الشّهادات الآتية: شهادة اللّيسانس في النّظام الجديد والقديم، شهادة الماجستير في النّظام الكلاسيكي، وشهادة الماستر في نظام (ل .م.د)، بالإضافة لخريجي المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.

قراءة وتعليق:

لاحظنا من خلالِ الجدولِ السّابقِ أنّ نسبة معلّمي السّنة الثّانية ابتدائي الذين تحصّلوا على شهادة اللّيسانس تقدّر بثلاث وستّين بالمئة (63%)، وهي بذلك تمثّل أعلى نسبة مقارنة بمجموع عدد المعلّمين الذين تحصّلوا على شهادات أخرى، ونسبة المعلّمين المتحصّلين على شهادة الماجستير أحد عشر بالمئة(11%)، بينما المعلّمون المتحصّلون على شهادة الماستر فتقدّر بخمسة بالمئة (05%)، وأمّا المعلّمون الذين يملكون مؤهّلات من معاهد خاصة ومدارس عُليا فبلغَ عددهم أربعة معلّمين (04) بنسبة واحد وعشرون بالمئة(21%).

ولعلّ مَرَدُّ ارتفاع نسبة المعلّمين المتحصّلين على شهادة اللّيسانس على عكس النّسب الأخرى يعود إلى المستجدَّات التي عرفتها المنظومة التّربويّة، كون المشاركة في مسابقة التّوظيف للمرحلة الابتدائية قائمًا على شهادة " اللّيسانس " من كلّ التّخصصات[1]، و أمّا حاملوا شهادة "الماستر" ، أو المتخرّجون من "المدارس العليا" و"المعاهد الخاصة" فعادة ما يفضّلون المستويات التّعليميّة الأخرى كالمتوسط والثّانوي.

السؤال الخامس: يتعلق بالتّخصص العلمي(الجامعي).

التّخصص العلمي هو فرع من المعرفة التي يختص الفرد بها دون غيرها من الفروع.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
لغة وأدب عربي	05	%26
علم الاجتماع	01	%5
علم النّفس	00	%0
علوم الطبيعة والحياة	03	%16
تخصص آخر	10	%53

[1]/ينظر: النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة، المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربوي، ع578، 7أفريل2014، المادة 02، ص16

المجموع	19	%100

الجدول05: يمثل توزيع المعلّمين حسب تخصصاتهم العلميّة.

من خلال النّتائج المبيّنة أعلاه يتبيّن لنا أنّ تخصّص "لغة وأدب عربي" بلغ عددهم خمس (05) معلّمين بنسبة ستّة وعشرين بالمئة (26%)، ومعلّم واحد (1) اختصاصه "علم الاجتماع" بنسبة خمسة بالمئة(5%) بينما لا يوجد من العيّنة أي معلّم أو معلّمة في اختصاص "علم النّفس" ؛ فغالبيّة أصحاب هذا التّخصّص يلجؤون إلى مهن أخرى غير مهنة التّعليم إلّا القليل منهم، ونجد أيضًا أن نسبة ستّة عشرَ بالمئة (16%) والذين كان عددهم ثلاثة (03) معلّمين اختصاصهم "علوم الطّبيعة والحياة"؛ وهذا راجع لاختيار أغلبيّة هذا الاختصاص التّوجه إلى المهن العلميّة، كونه اختصاصًا علميًّا.

في حين نجدُ أنَّ معظم معلّمي السّنة الثّانية ابتدائي من تخصّصات متعدّدة (تاريخ عام، علوم التّسيير، علوم اقتصاديّة، فيزياء، علوم تجاريّة)، إذْ بلغ عددهم عشرة (10) معلّمين بنسبة ثلاثة وخمسون بالمئة (53%) وهي أكبر نسبة مقارنةً بالنّسب الأخرى، كون مرحلة التّعليم الابتدائي لا تتطلب تخصّص بعينه، بل تشمل جميع التّخصّصات، على عكس مرحلتي المتوسط والثّانوي اللّتين تَتطلَّبَان في كلّ مادة تخصصًا بعَيْنه.

المحور الثّاني: نظام التّفويج والحجم السّاعي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة:

السّؤال الأوّل: اعتماد نظام التّفويج أثّر إيجابًا في سير الحصص التّربويّة .

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	06	%32
لا	13	%68
المجموع	19	%100

الجدول 01: يمثل اعتماد نظام التّفويج أثّر إيجابًا في سير الحصص التّربويّة

قراءة وتعليق:

نَستشفُّ من خلال ما سبق بيانه أنّ أغلب المعلّمين صرّحوا أنّ اعتماد نظام التّفويج أثّر سلبًا في سَير الحصص التّربويّة؛ وقد بلغ عددهم ثلاثة عشر(13) معلّما بنسبة ثمانية وستّين بالمئة (68%).

وأمّا ستّة(06)معلّمين بنسبة اثنان وثلاثون بالمئة(32%)، يرون أنّ نظام التّفويج أثّر إيجابًا في سير الحصص التّربويّة؛ وهذا التّبايُن والاختلاف راجع إلى طبيعة كلّ معلّم في تسييره للحصّة التّعليميّة.

إنّ تصريح أغلبيّة المعلّمين بـ "لا" حول التّأثير السّلبي لنظام التّفويج في سير الحصص التّربويّة انْبَنَت تفسيراتهم على النّحو الآتي:

* نظام التّفويج أثر على المتعلّم في الوقت الغير كافي في القسم لفهم المعلومة وخاصة في دمج الدّروس، ممّا أدى إلى إهمال بعض المواد على حساب المواد المهمّة.

* إنّ الدّروس المقدّمة لمْ تَفِ بالغرض الحقيقي، وبالتّالي لم يستوعب المتعلّم دروسه ممّا جعله لا يركّز على تعلّماته.

* نظام التّفويج أدَّى إلى تقليص الحجم السّاعي، فالمتعلّم يدرس يومان ونصف فقط في الأسبوع وهذا قليل جدًّا بالنّسبة للمرحلة الابتدائيّة.

*المتعلّم ينقصه الوقت لفهم المعلومة، ما يؤثّر في تحصيله الدّراسي.

أمَّا الذين وَجدُوا أنَّ نظام التّفويج أثّر إيجابًا في سير الحصص التّربويّة فكان ذلك من ناحية واحدة وهي:

* تقديم الدّروس في جو أحسن نظرًا لقلّة المتعلّمين نوعًا ما.

وعليه فإنّ متعلّم المرحلة الابتدائيّة ينسى بسرعة وبقاءه يوم كامل بدون دراسة يُؤثّر سلبًا في مردوده وبالتّالي في تحصيله الدّراسي، لأنّه في هذه المرحلة يَتعرَّف على القراءة والكتابة، والنُّطق الصّحيح للكلمات، وإجراء العمليّات الحسابيّة البسيطة وهذا كلّه يتطلَّب المداومة، كما يُقال :"العادةُ وليدةُ التّكرار"، وفي هذه المرحلة العُمريَّة لا يزال المتعلّم صفحة بيضاء يخطّ عليه المعلّم ما يشاء سواءً من النّاحية التّعليميّة أو من المجالات الأخرى[1].

السؤال الثّاني: نظام التّفويج يَسَّر على المعلّم التَّواصل أكثر مع المتعلّمين.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	17	%89

[1]-ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)،1983، ص16

لا	02	%11
المجموع	19	%100

الجدول 02:يمثل تأثير نظام التّفويج على التّواصل بين المعلّم والمتعلّم

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين صرّحوا أنّ نظام التّفويج يسَّر على المعلّم التَّواصل أكثر مع المتعلّمين، وقد بلغ عددهم سبعة عشرَ(17) معلّما من أصل تسعة عشرَ(19) بنسبة تسعة وثمانين بالمئة(89%)، بينما معلّمان فقط(02%) بنسبة أحدَ عشرَ بالمئة(11%) يَرَيَان أنّ نظام التّفويج لم يُيَسّر على المعلّم التّواصل أكثر مع المتعلّمين.

لقد كان نظام التّفويج تجربة إيجابيّة في تواصل المعلّم أكثر مع المتعلّمين، وهذا راجع إلى أنّ الفوج التّربويّ فيه عدد قليل من المتعلّمين وبالتّالي يُمَكّن المعلّم من التّركيز على التّعلمات الأساسة ، والاهتمام بالفروقات القائمة بين المتعلّمين، فالعمل بنظام التّفويج يجعلُ المعلّم يَتعرَّف على مختلف نقاط قوّة وضُعف متعلّميه، والعمل على معالجة أخطائهم وهذا ما دعت إليه البيداغوجيا الفارقيّة لتحقيق مبدأ النَّجاح، وخلق مؤسّسة ناجحة بامتياز وتكوين متعلّم كفء قادرًا على مواجهة مختلف الصّعاب التي تواجههُ داخل الصّف وخارجه، وبالتّالي الحدّ منَ الفشل والإخفاق المدرسي وهذا من صميم مبدأ الإنتاجيّة الذي يهدف إلى تحقيق جودة في الإنتاج الفكري والمعرفي للمتعلّمين.

السؤال الثالث: نظام التّفويج قلّل من الشّغب؛ ما يعني السّير الحسن للعمليّة التّعليميّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%74
لا	00	%0
نسبيًّا	05	%26
المجموع	19	% 100

الجدول3:يمثّل أثر نظام التّفويج في التّقليل من الشّغب داخل الحصّة التّعليميّة

قراءة وتعليق:

نلحظ من خلال ما ورد آنفًا أنّ معظم المعلّمين والبالغ عددهم أربعة عشر(14) معلّمًا، بنسبة أربعة وسبعين بالمئة(74%) صرّحوا بأنّ نظام التّفويج قلّل منَ الشّغب؛ ما يعني السّير الحسن للعمليّة التّعليميّة، بينما التّصريح بـ "لا" فكان منعدمًا تمامًا.

وأمَّا منْ يرَى أنّ نظام التّفويج قلّل نسبيًّا منَ الشَّغب فبلغ عددهم خمسة(5) معلّمين بنسبة ستَّة وعشرين بالمئة(26%).

إنّ الظرف الصّحي الذي نعيشه في ظلّ جائحة كوفيد19 قَدْ فرَضَ على المؤسّسات التّربويّة التّدريس بنظام التّفويج الذي قلّل بنسبة كبيرة من ظاهرة الشَّغب المدرسي، وبالتّالي السَّير الحسن للعمليّة التّعليميّة، وهذا ما ذهبت إليه عيّنة المعلّمين الذين أجابوا "بنعم" مفسّرين ذلك بـ :

* جلوس المتعلّم بمفرده سهّل على المعلّم المراقبة والحرص الجيّد، والتحكُّم في سلوكه ممّا سهّل العمليّة التّعليميّة.

* نظرًا لجلوس المتعلّمين متباعدين قلّل من الفوضى والشَّغب المدرسي.

وفي هذا الصدد أكّد رئيس النَّقابَة الوطنيّة لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني، السيد: "مزيان مريان" أنّ العمل بنظام التّفويج في القسم خلال الموسم الدّراسي 2021/2020، ستكون له نتائج إيجابيّة، وتأثيرات جيّدة على نتائج الامتحانات الرّسميّة ممّا يُساعد على التّحصيل الجيّد للمتعلّمين، وهذا لأنّ تقليل عدد المتعلمين يُفيدّ عمليّة التّركيز ومتابعة المعلّم وطرح الأسئلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى قلّل حتّى من الاكتظاظ والفوضى والشّغب في بعض المؤسّسات التّربويّة، وبحسب ذات المتحدّث فقد صرَّح باعتماد نظام التّفويج حتّى بعد كورونا[1].

أمَّا من اختار الإجابة (نسبيًّا)، فقد انصَبَّت أرائهم في مجرَى واحد إذْ أقرُّوا بأنّ: نظام التّفويج قضى على الفوضى والشَّغب نسبيًّا ممَّا جعل الدُّروس تُقَدَّمُ بأريحيّة، نظرًا لجلوس المتعلّمين متباعدين، إلّا إنّ بعض العناصر المشوشة يمتلكون من السُّلوكات التي تظهر فيهم حتّى لو وُجدوا لوحدهم.

[1] – ينظر: وهيبة سليماني، نظام التفويج يبشر بنتائج إيجابية في الامتحانات الرسميّة، 2021/06/12، 2022/06/03 (17:31سا)، https://www.echouroukonline.com

إذن نظام التّفويج قلّل نسبيًّا من الشّغب إنْ لمْ نَقُلْ " نعم"، لأنّ المتعلّم يبقى دائما حركي وبالتّالي يؤثّر على سير العمليّة التّعليميّة.

السؤال الرّابع: تقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليميّة أثّر إيجابًا أم سلبًا في سير العمليّة التّعليميّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أثّر إيجابًا	02	%11
أثّر سلبًا	16	%84
لا فرق	01	%05
المجموع	19	%100

الجدول4: يمثل أثر تقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليميّة في سير العمليّة التّعليميّة.

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يَتّضحُ أنَّ أغلب المعلّمين اتّفقُوا على أنّ تقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليميّة أثّر سلبًا في سير العمليّة التّعليميّة، وذلك بنسبة أربعة وثمانين بالمائة(84%)، في حين أقرَّ معلّمان فقط بالتّأثير الإيجابي لتقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليمية بنسبة أحد عشرَ بالمئة(11%)، أمَّا نسبة خمس بالمئة(05%) كانت من تصويت معلّم واحد، إذْ رأَى أنَّه لا يوجد فرق في تأثير تقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليميّة في سير العمليّة التّعليميّة.

إنَّ تقليص الحجم السّاعي للمواد التّعليميّة أثَّر سلبًا في سَيْر العمليّة التّعليميّة من منظور المعلّمين ومَرَدُّ ذلك إلى :

* فالمتعلّم لا يَأخُذ حقَّه منَ التَّدريس كما يجب، فهو يتعرّضُ للحشو نظرًا للدُّروس المدمجَة والبرامج المكثَّفَة؛ وهذا عكس ما سُطِّرَ ضمن الأهداف التّربويّة التي أقرّهَا جماعة المختصّين، والتي أعطت أهميّة كبيرة للبرامج التّعليميّة بِعدِّها حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة؛ من خلال خلق تفاعل بين المعلّم ومُتعلّميه، وإثراء وجهات

النَّظر والمناقشة والتّعبير عن رأيه هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكمن في تزويد المعلّم بالخبرة والمعلومات المتعلّقة بطبيعة المنهج المتبّع، حتّى الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العمليّة التّعليميّة المطلوبة[1].

* مدّة خمس وأربعين دقيقة(45د) غير كافية إطلاقا لتقديم درس وفقًا للمنهجيّة وسيرورة العمليّة التّعليميّة، وهذا يتنافى والشُّروط المنشودة التي وضعتها البيداغوجيا الفارقيّة، للتّدبير المرن للوقت المخصَّص لكلّ مادة تعليميّة، والذي من شأنه خلق الإنصاف وعدم التّمييز في توفير الفرص للمتعلّمين.

* تقليص الحجم السّاعي لا يسمح للمعلّم بالشّرح الكافي وكذا الاستثمار بشكل أوسع.

* المواد الدّراسية لمْ يُعْطَ حقَّها ممَّا أثّر في إيصال المعلومات وحَرَمَ المعلّمين إنجاز التمارين والأنشطة داخل القسم، وهذا مظهر من مظاهر عدم تمكُّن المعلّمين من قياس مدى نجاح الأهداف التّعليميّة الإجرائيَّة وتحقّقها؛ لأنَّ تمارين دفتر الأنشطة أحد أساليب قياس مدى التّحصيل، وإرجاع التَّمارين إلى البيت وعدم مراقبة حلولها وتصحيحها يؤثّر لا محالة في التّحصيل الدّراسي الجيّد لاسيّما عند المتعلّمين ضعيفي المستوى، والذين لا يجدون دعمًا أُسريًّا.

السؤال الخامس: هل الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القراءة كاف للاستماع لقراءة كلّ المتعلّمين في الفوج؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	04	%21
لا	15	%79
المجموع	19	%100

الجدول 5:يمثل تأثير الحجم السّاعي على نشاط القراءة

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه نجد أنّ معظم المعلّمين- بنسبة تسع وسبعين بالمئة(79%)- أقرُّوا بأنّ الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القراءة غير كاف للاستماع لقراءة كلّ المتعلّمين في الفوج، بينما

[1] – ينظر: سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التّعليميّة (الإتّجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفية وتوظيفيّة)، مكتب اليمامة، بغداد، العراق، (د.ط)، 2020، ص 3

أربعة معلّمين فقط بنسبة واحد وعشرون بالمئة(21%) وَجدُوا أنَّ الحجم السّاعي المخصَّص لنشاط القراءة كاف للاستماع لقراءة كلّ المتعلّمين في الفوج.

إنَّ نشاط القراءة مهم جدًّا في مرحلة التّعليم الابتدائي وخاصة في السّنين الأولى كالسّنة الثّانية ابتدائي إذْ تهدف هذه الأخيرة إلى فهم المقروء من النُّصوص، والتَّعرُّف على معاني الكلمات الصَّعبة وشرحها من قِبل المعلّم، بالإضافة إلى تعويد المتعلّم على القراءة السلسة والنُّطق الصَّحيح للكلمات، ممَّا يؤدّي إلى استثمار النّص في ترسيخ وتثبيت المكتسبات الجديدة[1].

السّؤال السّادس: هل يكفي الحجم السّاعي لحلّ تمارين دفتر الأنشطة وتصحيحها في القسم؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	1	%5
لا	18	%95
المجموع	19	%100

الجدول6:يمثل تأثير الحجم السّاعي على حل تمارين دفتر الأنشطة وتصحيحها في القسم

قراءة وتعليق:

بناءً على المعطيات السّابقة نجد أنّ نسبة خمس وتسعين بالمئة (95) من المعلّمين يرون أنّ الحجم السّاعي غير كاف لحلّ تمارين دفتر الأنشطة وتصحيحها في القسم، في حين أَقرَّ معلّم واحد عكس ذلك.

والمتعلّم في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى أنشطة تعليميّة في الحصّة لتُحسّن من اكتسابه للمعلومات وتطوير مواهبه وميولاته، كما أنّها تُساهمُ في تطبيق المفاهيم المتعلّقة في مواقف جديدة[2]؛ وهي شكل من أشكال قياس مستوى التّحصيل.

[1] – ينظر: محمد بن علي رقّاني، نشاط القراءة في مرحلة التّعليم المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة أفاق علميّة، تامنغست، الجزائر، مج11، ع04، 2019 ،ص471- 472

[2] – ينظر: إلهام أحمد حمه، انموذج مقترح لتدريس الكيمياء وفق نظريات التّعلّم المعرفي، دار ابن النّفيس، الأردن، عمان،ط1، 2019، ص86

وبالتّالي فالحجم السّاعي الذي فرضته وزارة التّربية في ظلّ هذه الجائحة لا يكفي لحلّ تمارين دفتر الأنشطة وتصحيحها في القسم.

وقد زوّدنَا المعلّمون بكيفيّةِ تعاملهم مع هذا النُّقص على النّحو الآتي:

* الوقت يكفي لحلّ نشاط واحد تطبيقي، والباقي يُقدّم كواجب للمتعلّمين، مع اكتفاء المعلّم بالمراقبة فقط.

* لا يكفي الوقت لحلّ كلّ التّمارين، إذْ أصبح المعلّم يختار أهم التّمارين التي تخدم محتوى الدّرس(التعلّمات الأساسيّة).

* كما أنَّ دفتر الأنشطة معمول على أساس الحجم السّاعي قبل جائحة كورونا، أمَّا الآن يُخصص تمرين واحد قصير وهادف.

منْ خلال السُّؤال الخامس والسّادس يظهر لنَا أنَّ النتائج متقاربة، فنجدُ مثلا خمسة عشرَ معلّمًا(15) يصرّحون بأنَّ الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القراءة غير كاف للاستماع لقراءة كل المتعلّمين في الفوج، لنجد في السُّؤال السّادس ثمانية عشرَ معلّما(18) يَرَوْن أنَّ الحجم السّاعي لحلّ تمارين دفتر الأنشطة وتصحيحها في القسم غير كاف إطلاقا، لأنّ من أساليب قياس مدى التّحصيل -إنجاز تمارين دفتر الأنشطة- مع المراقبة والتّصحيح للرفع من مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين .

إنَّ مثل هذه الإجراءات وإنْ كان ضروريًا واستثنائيًّا نتيجة الظّرف الذي نعيشه قيّد المعلّم في طريقة التناول والتّقديم، فكانت السّرعة مع التعرّض لأهم الموارد المعرفيّة هي السّمة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ومتعلّمي هذا السّن من خصائص تعلّمهم التّكرار والأخذ والردّ، وهي غير متاحة.

السّؤال السّابع: هل الحجم السّاعي المخصص لنشاط فهم المنطوق كاف للاستماع لكافة المتعلّمين وتصويب أخطائهم؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	06	%32
لا	13	%68
المجموع	19	%100

الجدول7:يمثل تأثير الحجم السّاعي على نشاط فهم المنطوق

قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج نجدُ أنَّ أكبر نسبة من المعلّمين أكَّدُوا أنّ الحجم السّاعي المخصّص لنشاط فهم المنطوق غير كاف للاستماع لكافة المتعلّمين وتصويب أخطائهم؛ حيث بلغت نسبتهم ثمانية وستّين بالمئة(68%)،

بينما قُدّر عدد الذّين ذهبوا إلى أنَّ الحجم السّاعي المخصص لنشاط فهم المنطوق كاف للاستماع لكافة المتعلّمين وتصويب أخطائهم – بستّة معلّمين – بنسبة اثنان وثلاثون بالمئة(32%).

قبل جائحة كورونا خُصّص لنشاط فهم المنطوق خمس وأربعين دقيقة(45د) كاملة، أمّا في هذا الظّرف الاستثنائي دُمِجَ نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي في حصّة واحدة بزمن خمس وأربعين دقيقة (45د)، وهذا غير كاف لاستماع المعلّم إلى المتعلّمين وتصويب أخطائهم، ومن جهة أخرى هناك من يرَى أنّ الحجم السّاعي كاف لممارسة كلّ خطوات النّص المنطوق وما يتبعه من تعبير شفوي/إنتاج شفوي، وهذا راجع لطبيعة المعلّم وطريقة تقديمه للدّرس.

ويُعدُّ ميدان فهم المنطوق أحد أهم الأنشطة التي تدّرس في اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي، إذْ يُعرَّف على أنّه: "يَهدفُ إلى صقل حاسة السَّمع وتنميّة مهارة الاستماع، وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمَّنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطّالب اللّغوي، يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التّعليميّة المِصاحبَة، أو عن طريق المعلّم الذي يُقرؤُه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النّطق وجَودة الأداء وتمثيل المعاني وتُعَاد قراءته كلّما استدعت الحاجة" [1]، ما يعمل على تنميّة المهارات اللّغوية لاسيّما مهارة التحدّث التي تُعدُّ: "من المهارات اللّغوية التي تعتمد على ثقافة المتحدّث في إنتاج المعنى وإيصاله إلى السّامع، ويرى معظم التّربويين ضرورة الاهتمام بمهارات الإنتاج اللّغوي (التّحدث والكتابة)، لِما لها من أهميّة كبرى في التّعليم؛ ولأنّها تمثل الجانب الوظيفي من اللّغة في صياغة الأفكار وإخراجها بكلمات مُعبّرة عن المعنى شكلًا ومضمونًا"[2]، وتقليص الحجم السّاعي يؤثر في تنمية هاته المهارة؛ لاسيّمَا أنَّنَا في مرحلة السّنة الثّانية ابتدائي والمتعلّم أحوج ما يكون بحاجة إلى الوقت الكافي لمثل هذه الأنشطة.

[1] – بن صيد بوربي سراب وحلفاوية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ط)، 2018، ص6.

[2] – حسين المستريحي، أثر استراتيجية (فكر. زواج . شارك)في تحسين مهارات التحدّث في اللغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مج15، ع2، 2019، ص185

وبالتّالي فالتّقليص من الحجم السّاعي جاء عكس ما دعت إليه البيداغوجيا الفارقيّة التي تسعى بالدّرجة الأولى إلى تحقيق الجودة في الإنتاج الفكري والمهارات للمتعلّمين لخلق مؤسّسة ناجحة.

ولما كان التّحصيل الدّراسي هو كميّة المعلومات التي يّكتسبُها المتعلّمين في المواد الدّراسية، فإنّ التّقليص في الحجم السّاعي لميدان فهم المنطوق غير كاف للاستماع لكافة المتعلّمين، ممَّا يُؤثّر سلبًا في التّحصيل الدّراسي.

السّؤال الثّامن: هل يسمح الحجم السّاعي الحالي بتنميّة مهارتي القراءة والكتابة وفق الهدف المسطّر لهما؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	04	%21
لا	15	%79
المجموع	19	%100

الجدول 8: يمثل تأثير الحجم السّاعي على مهارتي القراءة والكتابة.

قراءة وتعليق:

تباينت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السّؤال، أغلبهم يَرَوْن أنّه غير كاف بنسبة تسعة وسبعين بالمئة(79%)، بينما قدّرت نسبة المعلّمين الذين يَرَوْن أنَّه كاف واحد وعشرون بالمئة(21%).

فمهارتَا القراءة والكتابة من أهم المهارات التي لَابدَّ للمعلّمين والمنهاج أنْ يَعملُوا على تحقيقها[1]، لأنّ كليهما مهم في تعلّمات المتعلّم خاصةً في السّنوات الأولى من مرحلة التّعليم الابتدائي، وخاصة في السّنة الثّانية ابتدائي، لما لهما من تأثيرات واسعة ومُتنوّعَة على المتعلّم من خلال توسيع دائرة خبرته وتنميتها، وتنشيط قواه الفكريَّة وتهذيب ذَوقه وتُشبع فيه حُبّ الاستطلاع النَّافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره، والمتعلّم في هذا السّن منْ خصائص تَعلُّمه التّكرار والأخذُ والردُّ، لكنّها الآن غير متاحة نظرًا لضيق الوقت.

[1]-ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة، الأردن، عمان، ط 1، 2011، ص13

السّؤال التّاسع: يوهم اعتماد نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي واعتماد مبدأ الانتقاء في تقديم المواد التّعليميّة إلى أنّه تفعيل مقصود لمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة. ما رأيك؟

تعددَّت الآراء بخصوص اعتماد نظام التّفويج، وتقليص الحجم السّاعي، واعتماد مبدأ الانتقاء في تقديم المواد التعليمية، فهناك من رأى بأنَّه تفعيل مقصود لمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة وكان عددهم ثلاثة(03) معلّمين، وذلك استنادًا لـ :

* إنّ كلّ من نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي، واعتماد مبدأ الانتقاء من صميم البيداغوجيا الفارقيّة كَونَهَا تعتمد أساسًا على التَّفريق بين المتعلّمين لتباين أوجه الاختلاف بينهم.

* من الشُّروط المنشودة التي سطّرتها البيداغوجيا الفارقيّة؛ التّدبير المرن للزّمن المخصّص لكلّ مادة تعليميّة من شأنه أنْ يخلق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، وبالتّالي فالتّقليص في الحجم السّاعي يَتنَافَى ومبادئ البيداغوجيا الفارقيّة.

وأربعة من المعلّمين يُقرّون عكس ذلك، ويرون أنّ اعتماد نظام التَّفويج وتقليص الحجم السّاعي واعتماد مبدأ الانتقاء في تقديم المواد التّعليميّة جاء نتيجة للظُّروف الصحيّة التي فرضتها الجائحة، لأنّ نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي أثّر سلبًا في التّحصيل الدّراسي بحيث أدَّى إلى عدم تكافؤ الفرص بين المتعلّمين وعدم تقليص الفوارق في التعلّمات، ونقص الرغبة في التعلّم، وعدم قدرة المتعلّم على الاستقلاليّة والتعلّم الذَّاتي وهذا كلّه عكس ما ترمي إليه البيداغوجيا الفارقيّة.

كما يرى بعض المعلّمين أيضا أنَّ اعتماد نظام التّفويج معمول على أساس تجنُّب العدوى بين المتعلّمين في المدارس فقط، ولا يوجد هناك انتقاء في المواد التّعليميّة بَلْ كلُّ شيء عشوائي، وكانت الفئات الغير متمكّنة أكثر تضرُّرًا في هذا النّظام، لأنّ المعلّمين ركزُّوا على الفئات النُخبَة دون غيرهم، وهنا بانت لنا الفارقيّة الفرديّة بشكلٍ كبير.

فمن خلال الآراء المقدّمَة سابقًا لاحظنَا أنّ معظم المعلّمين يقرُّون بأنّ نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي وانتقاء المواد التّعليميّة ليس مقصودًا به تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، بل فَرضتهُ الظُّرُوف الصحيّة للبلاد.

أمَّا بقيّة المعلّمين والذي بلغ عددهم اثنا عشرَ(12) معلّمًا فمنهم من أجاب إجابات عشوائيَّة لا تمدّ السؤال بأي صلة، ومنهم من لم يُجب أَصلًا ولعلّ ذلك جهلًا منهم لمفهوم البيداغوجيا الفارقيّة.

السّؤال العاشر: كيف توفق بين الفروق الفرديّة للمتعلّمين في مختلف المواد في ظلّ إلغاء العمل بمبدأ الاستدراك؟

من خلال السّؤال أعلاه وجدنَا أنّ آراء المعلّمين اختلفت من واحد الى آخر نذكر منها:

* نظام التّفويج والعدد القليل ساعد على المعالجة الآنيّة دون الحاجة إلى المعالجة التّربويّة (الاستدراك).

* مع المداومة والالتقاء بالمتعلّمين في كلّ مرّة نكتشف الفوارق الفرديّة وبالتّالي نُولّيها عناية خاصة بالنّسبة للمتعلّمين الذين لديهم مستوى متوسط أو ضعيف فيكون التّركيز عليهم أكثر من الممتازين، وهذا من أهداف البيداغوجيا الفارقيّة، التي تسعى لتطوير العمليّة التّعليميّة من خلال التّعرُّف على ما تحقق للمتعلّم من قدرات ومهارات ومعارف... وتعزيزها، وما لم يتحقق منها، وبالتّالي العمل على معالجتها، وهي بهذا تجعل المتعلّم مركز العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة بحيث تُوفّر له كلّ ما يحتاجه.

* إنّ عمليّة المعالجة التّربويّة سابقًا كانت عملًا تقويميًا لفئة من المتعلّمين، وغيابها أثّرَ سلبَا على الفئة الضَّعيفة وبالتّالي انعدام مبدأ تكافؤ الفرص.

* لا يمكن التّوفيق بين الفروق الفرديّة للمتعلّمين في مختلف المواد في ظلّ غياب حصّة الاستدراك، خاصة مع نقص الحجم السّاعي لكلّ المواد وهذا ما يجعلُ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أكثر ضررًا للمتعلّمين الذين هم في حاجة للدّعم المستمر.

* من الأساليب العامة لمراعاة الفروق الفرديّة، إشراك جميع المتعلّمين الضّعيفي التّحصيل.

* الاقتصار على الأنشطة الملمَّة بالمحتوى المعرفي والتّركيز على المواد الأساسيّة أكثر.

* الإعداد الجيّد للدّرس مع تقسيمه إلى حصّتين.

نُلاحظ من خلالِ آراء المعلّمين حول التّوفيق بين الفروق الفرديّة للمتعلّمين في مختلف المواد في ظلّ إلغاء حصّة الاستدراك، أنَّ هناك ظُلمَا كبيرًا للمتعلّمين خاصة دون الوسط من أخذ حقّهم في الفهم والمعالجة الآنيّة لكلّ خطأ، أو عجز، أو ضعف هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك ظلم للمتعلّمين المتمكّنين كي يُثبتُوا

أنفسهم، وهذا لمْ يُحقق مبدأ تكافؤ الفرص الذي دعت إليه البيداغوجيا الفارقيّة من خلال مبدأ ديمقرأطة التّعليم الذي يقوم في الأساس على الاختلاف والتّنويع لضمان نتائج جيّدة وخلق مؤسّسة تضمن للجميع تكافؤ الفرص فَتُزودّهم بمجموعة الكفايات الإنمائيّة الأساسة لمواجهة الصّعاب.

السؤال الحادي عشر:على أي أساس حذفت بعض الوحدات من المقرّرات الدّراسيّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
مكرر مسبق للمتعلّم دراستها في سنة سابقة	07	%37
ليست وحدات ذات قيمة	01	%5
يمكن دمجها مع وحدات أخرى	11	%58
أسباب أخرى	0	%0
المجموع	19	%100

الجدول11:يمثل حذف بعض الوحدات من المقرّرات الدّراسيّة

من خلال الجدول نجد أنّ سبعة(07) معلّمين بنسبة سبع وثلاثون بالمئة (37%)، يرون أنّ حذف بعض الوحدات منَ المقرّرات الدّراسية مُكرّرة سَبقَ للمتعلّم دراستها في سنة سابقة، ومعلّم واحد رأَى أنّها ليست وحدات ذات قيمة بنسبة خمس بالمئة(05%).

وأمَّا المعلّمون الذين ذهبُوا إلى أنَّ حذف بعض الوحدات منَ المقرّرات الدّراسيّة جاء لأنّه يُمكن دمجها مع وحدات أخرى، فكانت نسبة ثمانية وخمسون بالمئة(58%).

ما تجدر الإشارة إليه هنَا أنَّ الوحدات المحذوفة منَ المقرّرات الدّراسيّة هي وحدات سهلة وتَعلّماتها بسيطة يمكن استدراكها في مستويات أُخرَى، ومنها ما حُذفَ لأنَّهُ مُكرَّر ودُرِسَ في المستوى الأوّل، ونذكرُ على سبيل المثال دروس اللّغة العربيّة فَفيها حُذفت دروس القراءة فقط مثل: في كلّ مقطع أربعة(04) نصوص قراءة حُذف نص القراءة الرَّابع وأبقُوا على الصّيغ والتّراكيب ودُمِجَتْ مع النّصوص الأولى، لأنَّ هذه النّصوص كانت من إعداد المعلّم في الجيل الأوّل.

وهناك مَنْ عَدَّ إلغاءها نتيجة لضيق الوقت ليس إلاّ، وهذا لخلق نوع منَ التّوازن بين عدد الأسابيع وضخامة البرامج والمواضيع المخصّصة، وهناك بعض الوحدات من المفروض أن لا تُدْمَج نظرًا لصعوبتها.

السّؤال الثّاني عشر: وفق الإجراءات المعمول بها هل أتممتم المقرّر الدّراسي في كلّ المواد

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	05	%26
لا	14	%74
المجموع	19	%100

الجدول12:يمثل نسبة إتمام المقرّر الدّراسي في كلّ المواد

حسب المعطيات السّابقة نُلاحظُ أنَّ نسبة أربع وسبعون بالمئة(74%) من المعلّمين لم يُوفَّقُوا في إتمام المقرّر الدّراسي في كلّ المواد، وهذا راجع لضيق الوقت، والدّروس المكثّفة بشكل مدمج شَكَّلت ضغطًا رَهيبًا على المعلّم، وهذا أثَّر سلبًا على طريقة وتركيز المتعلّم وتلقّيه للمعلومات.

في حين نجد أنَّ نسبة ستّ وعشرون بالمئة(26%) وفَّقُوا في إتمام المقرّر الدّراسي في كلّ المواد.

إنّ أغلب من كان جوابهم "لا" قدرت عمومًا نسبة إنجازهم في المواد الأساسيّة للّغة العربيّة، والرياضيات وكذلك المواد الثّانويّة بـ:

1/ بالنّسبة للّغة العربيّة فالنّسبة المئوية تراوحت بين 95 % و100 %.

2/ بالنّسبة للرياضيّات فكانت تتراوح بين 85% و90 %.

3/ أمّا نسبته في المواد الثّانويّة فكان كالآتي:

* التّربية الإسلاميّة 80%

* التّربية المدنيّة 80 %

* التّربية العلميّة 80%

كان إتمام المقرّر الدّراسي للمواد الأساسيّة نظرًا لتخصيص الوقت الكافي له، بينما كان هناك بعض الدّروس المتبقّية نظرًا لاستغلال وقتها في مادتي اللّغة العربيّة والرياضيّات.

السّؤال الثّالث عشر: هل تصرّفتُم في التّوقيت باستغلال زمن المواد الثّانويّة في استكمال مقرّر المواد الرئيسيّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	13	%68
لا	06	%32
المجموع	19	%100

الجدول13: يمثل مدى استغلال زمن المواد الثّانويّة في استكمال مقرّر المواد الرئيسيّة.

قراءة وتعليق:

منْ خلال تحليل نتائج الجدول نَجدُ أنَّ أغلب المعلّمين قدْ تصرّفُوا في التّوقيت باستغلال زمن المواد الثّانويّة في استكمال مقرّر المواد الرئيسيّة بنسبة ثمانية وستّين بالمئة(68%)، في حين بلغ عدد الذين لم يَستغلُّوا التّوقيت –ستّة معلّمين– بنسبة اثنان وثلاثون بالمئة(32%).

وعليه يُمكنُ القول إنَّ الكثير منَ المعلّمين اضطرُّوا إلى الاستعانة بالوقت المخصّص للمواد الثّانويّة مثل (الرّسم، والتّربية البدنيّة) وتخصيصه لتقديم دروس المواد الأساسّية لأنّها هي الأهم والباقي يمكن إدراكه لتفادي حشو المعلومات.

ويُعدُّ المعلّم " منْ أهم العوامل المهمّة لنجاح العمليّة التّعليميّة وهو الشَّخص الفَعَّال الذي يُعاونُ المتعلّم على التَّعلّم المستمر والتَّفوق وعلى تشكيل شخصيّة مُتوازنة ومُنتجة وقادرة على العطاء والتَّعايش مع المجتمع"[1].

يعني أنّ المعلّم هو المحرّك الأساسي للعمليّة التّعليميّة وتسييرهَا وفق حاجيات المقرّر وفائدة المتعلّمين.

[1] – (دون مؤلف)، واقع أدوار معلّم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، في ضوء الدورات التدريبية المقدمة(دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، تونس، ج1،ع 162، 2015، ص705

السّؤال الرّابع عشر: كيف تتوقعون تأثير عدم إتمام المقرّر –لاسيما في المواد الأساسيّة– على تحصيل المتعلّمين في السّنة المقبلة بخاصة إذا أقررنا بمبدأ أنّ المعرفة تراكميّة وأنّ السّنوات الدّراسيّة يكمل بعضها بعضًا؟

يرى أغلب المعلّمين أنَّ عدم إتمام المقرّر لاسيمَا في الموادِ الأساسيّةِ لا يُؤثّر في تحصيل المتعلّمين في السّنة المقبلة (السّنة الثّالثة ابتدائي)، ويُمكنُ رصد أراء المعلّمين في النّقاط التّالية:

* يمكن للمتعلّم تدارك ذلك مثلًا بالدّراسةِ المكثّفَةِ في العطلةِ، أو باستدراكِ ذلك في المنزلِ بالمتابعةِ مع الأولياء في عطلِ الأسبوع؛ فالمتابعة في المنزلِ هي سرُّ نجاح المتعلّم بدون ساعات دعم ولا حتّى إعادة الدّرس من قبل المعلّم.

* هذا عائد إلى اجتهاد المعلّم وخبرتهِ في كيفيةِ دمج الدّروسِ المتشابهةِ (التي تكون في مجال واحد).

* في السّنوات المقبلة يبدأ المعلّم بإتمام المقرّر في المواد الأساسيّة خاصة، ويكون ذلك في الأيّام الأُولى منَ الدّراسة كي لا يُؤثّر في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين، كما أنَّ دروس الفصل الأخير تُعاد نفسها في الفصلِ الأوّلِ للعامِ القادمِ.

* إنَّ دروس المواد الأساسيّة خاصةً اللّغة العربيّة لها نفس المقاطع المدرجَة في كلّ السَّنوات لكنْ هناك توسع في بعض الدّروس، وكذلك الرياضيّات هناك دروس تُعاد في السّنة الثّالثة من الفصل الأوَّل لكنْ تبقى الفئات الضّعيفة في تأخُّر بسبب الحجم السّاعي.

إنَّ إلقاء المعلّمين المسؤوليّة على عاتق الأسرة غير ممكن؛ لأنَّ أولادنَا بالكادِ يَدرسون في الوقتِ الرسمِي.

وهُناك فئة أقرّت بتأثير عدم إتمام المقرّر في الموادِ الأساسيّةِ على تحصيلِ المتعلّمين في السّنةِ المقبلةِ وذلك راجع إلى أنَّهُ لا يمكن تدراك الدّروس في السّنةِ القادمة، ولا يمكنُ استكمال بقيّة الدُّروس المبرمجة للعام المقبل وهذا لعدم اكتساب المتعلّمين التعلّمات الأساسيّة في السَّنةِ الماضيةِ.

وعليه يمكن القول إنّ عدم إتمام المقرّر في الموادِ الأساسيّةِ، يُكوّن لدى المتعلّم حلقة مفقودة، وهذا مُناقض تمامًا لمِا دعتْ إليه البيداغوجيا الفارقيّة التي تصبُّ اهتمامها وتُسلّط الضّوء على المتعلّم وإيجاد حلول إجرائيّة، وتطبيقيّة، وعمليّة، للنُّهوضِ بمستواهِ الدِّراسِي، وبالتَّالي يَكمُنُ دور المعلّم في سدِّ الثّغراتِ ومعالجتها في الصّفِ، وهذا غائب تمامًا نتيجة الظّرف الاستثنائي لجائحة كورونا.

كذلك عدم إنهاء المقرّر الدّراسِي يُؤثّر وبشكل مباشر على السّنةِ اللّاحقةِ –الثّالثة ابتدائي– لأنَّ الدّروس السابقة بمثابة مقدمات للدّروسِ اللاحقةِ في ضوءِ معطى أنَّ المعرفة تراكميّة، ممَا يؤثِّر سلبًا في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين.

السّؤال الخامس عشر: استنادًا إلى تجربتِكم الميدانيّة، هل كانت الإجراءات المتّخذة في ظلِّ كورونا إيجابيّة أمْ سلبيّة على مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين؟

اتّفقت أغلب إجابات المعلّمين من عيّنة الدِّراسةِ على أنَّ الإجراءات المتّخذة في ظلِّ كورونا سلبيّة على مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين إذْ بلغ عددهم عشرة(10) معلّمين، ويمكن حصر آرائهم في النّقاطِ الآتية:

* أثّرت سلبًا على المتعلّمين لأنّ الجيل الذي درسَ في ظلِّ كورونا لم ينلْ حقّهُ كفاية.

* وضع الكمّامة يجعل من المتعلّمين يتكلّمون بطريقة غير صحيحة وكذلك يُقيّد حركتهم داخل القسمِ عند القيامِ بالنّشاطاتِ، وكذلك بالنّسبة للمعلّم، فعدم الاقتراب من المتعلّمين يخلق نوعًا ما من الحواجزِ بينهُ وبينَ المتعلّمين، وهذا يُخالف الهدف الذي وضعتهُ البيداغوجيا الفارقيّة حول التّفعيل الفعلِي للعلاقة بين أطراف العمليّة التّعليميّة (المعلّم، المتعلّم، المادة الدّراسيّة)، خاصة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم باعتبارهما أعظم أركان العمليّة التّربويّة وما تربطهما من علاقة إنسانيّة سامية[1].

* أثّرت سلبًا خاصة على مرحلةِ التّعليمِ الابتدائي والذي لا يمكن فيها للمتعلّمِ متابعة الدّراسةِ عن بُعَد مثل المستويات الأخرى.

* أثّرت سلبًا لأنّ ضيق الوقت بالنّسبة للموادِ الأساسيّةِ، وعدم أخذ كفايتهم من الاستثمار؛ فإذا شُرِحَت لا تُستثمر ولا تُكتب وفي كِلتَا الحالتين تراجع مستوى المتعلّم وبالتَّالي التّأثير السّلبي في التّحصيل الدّراسي.

* إنّ الفئات الغير متمكّنة قد ظُلِمت، وأمّا الفئات المتمكّنة أثقلت كاهلهم كثرة الدُّروس وكثرة الحصص والحجم السّاعي، ولكن تميّزهم يبقى مختلفًا على الذين سبقوهم قبل كورونا، يعني جائحة كورونا أثّرت في مستوى التّحصيل العام للمتعلّمين سواءً النُجباء أم غيرهم، قياسًا بمستوى التّحصيل فيما قبل الجائحة.

[1] –ينظر: محمد بكادي، البيداغوجيا الفارقيّة ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللغة العربيّة، مجلة اللغة العربيّة، (د.بلد)، مج21، ع48، 2019، ص223

* كما أنّ أكبر نُقطة ظلمت المتعلّمين سواءً المتمكن أو الغير متمكّن على حدٍّ سواء هو نُقص تواجده في المدرسةِ ممّا شكَّل فراغًا يصعب تداركه.

أمّا الفئة التي رأت بأنّ الإجراءات المتّخذة في ظلِّ كورونا إيجابيّة على مستوى التّحصيل الدّراسي فكان عددهم ثمانية(08) معلّمين، وتمثّلت آرائهم في :

* كان نظام التّفويج تجربة إيجابيّة سمح للمعلّم بالتّقربِ من المتعلّمين أكثر ومعالجة نقائصهم، ونزع حاجز الاستفهام على رؤوسِ المتعلّمين، وبالتّالي التّأثير الإيجابي في التّحصيل الدّراسي.

* إنّ نظام التّفويج سلّط الضّوء أكثر على المتعلّم الضّعيف بجعلهِ محل تركيز واهتمام المعلّم.

السّؤال السّادس عشر: كيف استطعتم ميدانيًّا تحقيق التّوازن بين هذه الإجراءات وبين ما تلزمكم به المقرّرات؟

تباينت إجابات المعلّمين بعضها من بعض عن هذا السّؤال، وهذا راجع لاختلافهم في وجهات النّظر وسنفصّلها في النّقاطِ الآتية:

* السّعي إلى تلخيصِ الدّروسِ وإعطائها للمتعلّمِ، والتّركيز على الدّروسِ المهمّةِ منها نظرًا لضيقِ الوقتِ، وهذا لا ينفع مع متعلّم السنّة الثّانية ابتدائي، لأنّه بحاجة إلى التّوسع في المعارف، والتّطرق لكلِّ الدّروسِ دون استثناء لبناء مكتسبات ومعارف.

* تحقيق التّوازن مِنْ خلالِ اجتهادِ المعلّم وخبراتِه بالإضافةِ إلى التّحايلِ على المقرّرِ وما أُدرج من خلالِهِ مِنْ دروس بالدّمجِ للبعضِ والحذفِ للبعضِ الآخرِ. ممّا يُؤثّر سلبًا في تحصيلِه الدّراسي وخاصةً في السّنواتِ اللاحقةِ.

* التّركيز على تلقين وتعليم الكفاءات الأساسيّة، مثلًا في المستوى الأوّل تركز على القراءةِ، والكتابةِ، والإملاءِ، والعدِّ، والمقارنةِ والتّرتيبِ من خلالِ أنشطة هادفة.

* المتابعة الدّائمة في القسمِ ومع الأسرة في البيتِ.

* استعمال الأستاذ وسائل بيداغوجيّة توضيحيّة للمتعلّم.

* التّركيز على الفئاتِ الضّعيفةِ أكثر من الفئاتِ الأخرى.

* تحقيق التّوازن بفضل التّكوينات (النّدوات مع المفتش البيداغوجي) الذي كان يُطلعهم على كلِّ كبيرةٍ وصغيرةٍ.

السّؤال السّابع عشر: هل يمكن الإقرار بأنّ الأسرة أصبحت عنصرًا فعّالًا في إتمام العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في هذا الظرف غير الاعتيادي؟

إنّ جُلّ إجابات المعلّمين كانت بـ "نعم" وكانت آراءهم كالآتي:

* نعم بالنّسبة للفئات الغير متمكّنة تُعدُّ الأسرة عنصرًا فعّالًا في إتمام العمليّة التّعليميّة في هذا الظّرف، لأنّها توفر الاستقرار والسّكينة، وراحة البال للمتعلّم قبل حضوره للمدرسة؛ أي استقرار الحالة النّفسيّة لها دور كبير في سلوكيّات المتعلّم داخل القسم، وبالتّالي يظهر من خلال مردوده الدّراسي.

* في ظلّ نظام التّفويج الأسرة أصبحت ضروريّة، لأنّ المتعلّم يدرس يومًا بيوم ولوقت قصير، فيجب عليه المراجعة في البيت لترسيخ المعلومات المقدّمة في القسم.

* إنّ ضخامة المقرّرات الدّراسيّة وتقابلها مع الفروقات الفرديّة لدى المتعلّمين، وعدم وجود حصص استدراك للمتعثّرين، أدّت كلّ هذه الظروف لإقحام الأسرة وبقوة في العمليّة التّعليميّة من أجل دعم المتعلّمين، وهذا ما خلق جو غير اعتيادي في المدرسة الجزائريّة، والسّبب قد يكمن في طبيعة المقرّرات الدّراسيّة ذاتها، فالمنظومة التّربويّة التّي ترهق كاهل الأولياء في البيت أكيد يشوبها عيب من العيوب الواجب إعادة النّظر فيها وبكلّ جدّيّة.

* إنّ معظم الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم في البيتِ مثل (استثمار المعارف، كتابة الخلاصات، حل التّمارين...) نظرًا لضيقِ الوقتِ، خاصة في الموادِ الثّانويّةِ مثل: التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، التّربية العلميّة...الخ، دون أنْ ننسى المواد الأساسيّة في الكثير من الأحيان.

* الأسرة مكمل أساسي لمعارفِ ومكتسباتِ المتعلّم لأنّ هذا الأخير في المدرسةِ مقيّد بالوقتِ، أمّا في البيتِ يُعيدُ نشاطات القسمِ والمهاراتِ مثل الكتابة ممّا تجعله يحسّن خَطّهُ، وبالتّالي التّغيير نحو الأفضل ما يّضمن تحسن في التّحصيل الدّراسي.

* وقد أشرنا في المبحث الأوّل من الجزء النّظري إلى أنّ الأسرة من أهم العوامل المؤثّرة في التّحصيل، فالمشاكل الأُسريّة وعدم التّفاهم بين الوالدين يؤثّر على المتعلّم كالطّلاق، والخلافات الأسريّة، ممّا يؤدي إلى اضطراب

نفسيته بالشّكل الذي يؤثر على استيعابه للدّروس، عكس الأسرة التي يسودها الاطمئنان والاستقرار، ممّا يشجع المتعلّم على الدّراسة والاستيعاب الجيّد للدّروس.

كما يؤثّر المستوى العلمي للوالدين على طبيعة تَكوين المتعلّم إذْ "ينجح ابن الطبيب أنْ يكون طبيبًا، وابن المحامي أنْ يصير محاميًا وهكذا يَرِثُ كلّ طفل مهنة أبيه عبر المؤسّسة التّعليميّة ذاتها"[1].

وفي الأخير يمكن القول إنّ الأسرة هي العُنصرُ الفَعَّال في إتمام العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، كما ينبغي الأخذُ في الحسبانِ تفاوت الأُسَر في المستوى العلمي والاجتماعي ما يعني تأثيرًا مباشرًا على نتائج المتعلّمين.

السّؤال الثّامن عشر: ما تقييمك الحالي لمستوى المتعلّمين قياسًا بمستواهم أوّل السّنة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
تحسن	09	%47
تدهور	04	%21
استقرار	01	%5
تفاوت في المستوى حسب الفروق الفرديّة	05	%26
المجموع	19	%100

الجدول18:جدول يوضّح تقييم مستوى المتعلّمين.

حسب ما ورد في الجدولِ يتبيّن لنا أنّ الإقرار بتحسن مستوى المتعلّمين قياسًا بمستواهم أوّل السّنة سجّل أكبر نسبة وقدّرت بسبع وأربعين بالمئة (47%)، بينما هناك من يرى تدهورًا في مستوى المتعلّمين مقارنةً بمستواهم في أوّل السّنة، – والذين كان عددهم أربعة معلّمين– بنسبة واحد وعشرون بالمئة (21%).

بينما كان استقرار مستوى المتعلّمين يمثل أقل نسبة في الجدول والتي تُقدَّر بخمسة بالمئة (05%)، وهناك من ربط مستوى المتعلّمين بالتّفاوت في المستوى حسب الفروق الفرديّة.

من خلال الإحصائيّات المدوّنة أعلاه نُلاحظ أنّ هناك تحسُّنًا ملحوظًا لدى المتعلّمين المتمكّنين في أوّلِ السّنةِ مع نوعٍ منَ التّطورِ البطيء لدى المتعثّرين في بداية السّنة، إلّا إنّ هذا يبقى نسبيًّا.

[1]–نور الدين زمام وسميرة نجن، محدّدات وأنماط المتابعة الأسريّة وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي للأبناء، مخبر المسألة التّربويّة في ظلّ التّحدّيات الرّاهنة، ص334

وحسب وزارة التّربيّة فالوضع العام لنتائجِ المتعلّمين في تدهور، لأنّه تقريبا لا يوجد تحصيل علمي، وذلك راجع لأسبابٍ أشرنَا إليها سابقًا كالنُّقِص في الحجمِ السّاعي، والدّروس المكثّفة والمدمجة، والعملِ بنظامِ الدّوامين...

خاتمـــــة

انطلق البحث من محاولة رصد دور جائحة كورونا في تفعيلِ مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلِّمي السّنة الثّانية ابتدائي، وخَلُصَ إلى نتائج أهمها:

01- تنبني البيداغوجيا الفارقيّة على عدد من المبادئ أهمها: مراعاة خصوصيات المتعلّمين ومستوياتهم المتباينة داخل القسم، واعتماد مبدأ التّنويع والانتقاء في المحتوى التّعليمي والوسائل التّعليميّة وتدريب المتعلّم على التّعلم الذاتي والاعتماد على الذّات، كلّ ذلك بهدف تحقيق تحصيل دراسي جيّد، والحدِّ من الفشل.

02- اتخذت الهيئات المسؤولة _ في ظل جائحة كورونا _ جُملة من الإجراءات الاحترازية أهمها: اعتماد نظام التّفويج، وتقليل الوحدات التّعليميّة، وتقليص الحجم السّاعي، وهي في مُجملها تعدّ تفعيلًا ظاهريًا لمبادئ البيداغوجيا الفارقيّة.

03- اعتماد نظام التّفويج مبدأ أساس في البيداغوجيا الفارقيّة، لقيَ استحسان الأسرة التّربويّة بِرمّتها، وكان له تأثير إيجابي في سير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وسمح بمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين إلى حدّ ما، والتّقليل من الشّغب والضّغط النّفسي على المعلم والمتعلم على حدّ سواء.

04- التّقليل من الوحدات التّعليميّة في كلّ الموادِ الدِّراسية يُوهِمُ باعتماد مبدأ الانتقاء في المحتوى التّعليمي وفق مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، غير أنّ الدّراسة الميدانيّة كشفت أنّهُ إجراء شكلي يقوم أساسًا على دمج الوحدات مما يُؤثر سلبًا في التّحصيل الدّراسي.

05- يُعدّ تقليص الحجم السّاعي ملمحًا شكليًا من ملامح البيداغوجيا الفارقيّة من حيث إتاحته فرصة للمتعلم لتنويع أنشطته زيادة على النّشاط التّعليمي. وهو ما يهيّأ لبروز مواهب وقدرات المتعلّمين في شتّى المجالات.

06- كشفت الدّراسة الميدانيّة أنَّ تقليص الحجم السّاعي أثّر سلبًا في مستوى التّحصيل الدّراسي، لاسيما في المواد الدّراسيّة الأساسية لأنّه يتناسب عكسًا مع حجم المقرّرات ومحتوياتها وعدد المواد ذاتها.

07- كثافة الدّروس ودمجها قياسًا بالحجم السّاعي المخصّص لها في ظل جائحة كورونا أدّى إلى عجز نسبة معتبرة من المعلّمين عن إتمام المقررات الدّراسيّة، وهذا ما يؤثر سلبًا على تحصيل المتعلّمين في السّنوات القادمة؛ ذلك أنّ البرامج التّعليميّة تتأسس على مبدأ "المعرفة تراكميّة".

08- إلغاء حصص المعالجة البيداغوجيّة أسهم إلى حدّ كبير في بروز الفروقات الفرديّة، وتباين مستوى التّحصيل بين المتعلّمين، ما أثّر سلبًا على ضعيفي المستوى، وأهدر حقّهم في الاستدراك، وهذا يتنافى مع مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة.

09- كان لجائحة كورونا تأثيرها الواضح على المتعلم في ظلّ اعتماد نظام التّفويج، ونظام الدّوامين، ما أدّى إلى حدوث خلل في استدراك المعلومات السّابقة وانتشار ظاهرة الكسل والخمول، ما أثّر عمومًا في مستوى التّحصيل الدّراسي.

10- تقليص الحجم السّاعي مع كثافة المقررات أثّر سلبًا على المعلم والمتعلم على حدّ سواء؛ بحيث شكّل ضغطًا نفسيًا كبيرًا على كليهما وهذا يتنافى مع مبادئ البيداغوجية الفارقيّة التي تأسس على مراعاة الظروف النّفسية والتهيأة الجيّدة لظروف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

11- انعكست الإجراءات الاحترازيّة لاسيّما الحجم السّاعي على أداء نسبة معتبرة من المعلمين في طريقة التّدريس ونوع الأداء، وأظهرت من جانب آخر كفاءة بعضهم في حسن تسيير الحصص، بما يحيل على حقيقة أنّ التّعليم فن أكثر من كونه علمًا.

12- أسهم تقليص الحجم السّاعي في نقل جزء كبير من الواجبات التعليميّة خارج فضاء المدرسة إلى الأسرة، وهو ما أثّر من نواحٍ عديدة في مستوى التّحصيل، لاسيما مع تباين المستوى التّعليمي للأولياء، ومدى الاهتمام من قبلهم، ما أفضى إلى تباين مستوى المتعلمين بشكل ملحوظ.

13- يُوهم هذا الإجراء بدوره بتحفيز مبدأ التّعليم الذّاتي وِفق ما تسعى إليه البيداغوجيا الفارقيّة، إلّا إنّه ملمح شكلي فحسب.

14- أثّرت جائحة كورونا عمومًا في تدني مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلمين في كافة المستويات التعليمية، ولم تكن الإجراءات الاحترازيّة المتّخذة في ظلّها إلّا سببًا رئيسًا في ذلك، ما ينفي كونها تفعيلًا مقصودًا لمبادئ البيداغوجية الفارقيّة التي تهدف إلى رفع مستوى التّحصيل لا تدنيه.

قائمة المصادر

والمراجع

- المصحف الشريف ــ رواية ورش ــ

أولا: المعاجم و القواميس:

1. ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت،(د ط)، مج2.
2. الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تح: مكتبة التّراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف محمد نعيم العرقسوسي،(د.ط).
3. مجدى عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1،2009 .

ثانيا: الكتب:

4. أحمد فاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السّعدي، تطوان، المغرب،(د.ط).
5. إلهام أحمد حمه، انموذج مقترح لتدريس الكيمياء وفق نظريات التّعلّم المعرفي، دار النّفيس، عمان، الأردن، ط1، 2019.
6. جميل حمداوي، البحث التّربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1971.
7. جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقيّة، ط1،2015، شبكة الألوكة www.alukah.net
8. جميل حمداوي، التّنشيط التّربوي مفهومه وتقنياته ووسائله، ط1، 2015 شبكة الألوكة www.alukah.net
9. جميل حمداوي، مكونات العمليّة التّعليميّة التعلّمية، ط1،2015، شبكة الألوكة www.alukah.net.
10. الحسن اللحية، التّربية وعلم النفس التّربوي نظريات ونماذج تطبيقيّة، دار الحرف، المغرب،ط1،2007.

11. سالم حمود صالح الحرارشة، التوجيه والإرشاد، دار الخليج، عمان، الأردن،ط1، 2012.

12. سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التّعليميّة (الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظريّة معريفيّة وتوظيفيّة)، مكتب اليمامة، بغداد، (د.ط)،2020.

13. سمير بلكفيف، سيكولوجيا القراءة (مساهمة في تنميّة موهبة القراءة)، دار أسامة، الأردن، عمان،ط1،2015.

14. عبد الرحمن عيسوي، القياس والتّجريب في علم النّفس والتّربية، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د ط)،1974.

15. عماد بن سيف بن عبد الرحمن العبد اللطيف، أثر حلقات تحفظ القرآن الكريم على التّحصيل الدّراسي والقيم الخلقيّة، دار التّفسير، جدّة، السعودية، ط1،2004.

16. عمار بوخوش وآخرون، منهجيّة البّحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعيّة، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراجية والسياسيّة والاقتصاديّة، برلين، ألمانيا، ط1، 2019.

17. فاطمة عبد الرحيم النوايسة، أساسيات علم النّفس، دار المناهج، عمان، الأردن، (د.ط)،2015.

18. فاطمة قاسم العنزي، الوسائل التّعليميّة الحديثة وأثرها على التّحصيل الدّراسي، دار الراية، الأردن، عمان، ط1،2019.

19. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلميّة، عمان، الأردن، ط1، 2011.

20. مايسة أحمد النّيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد، علم النفس التربوي قراءات ودراسات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر،ط1،2010

21. محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التّربوي النظرية والتّطبيق، دار حامد، عمان، الأردن،(د.ط).

22.محمود أحمد درويش، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، مؤسسة الأمة العربيّة، مصر، ط1، 2018.

23.محمود داود الربيعي وآخرون، نظريات التّعلم والعمليّات العقليّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، (د.ط).

24.مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصّحة النّفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر،(د.ط)،1999.

25.مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم (دراسة مقارنة)، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)،1983.

26.معيوفي السبعي، تعليم التفكير في مناهج التّربية الإسلامية، دار اليازوني، العلمية، الأردن،(د.ط)،2009.

27.مكي مصطفى، البحث العلمي آدابه وقواعده ومناهجه، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، (د.ط)، 2013.

28.وجيه محجوب، البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج، عمان، الأردن،(د.ط)،2014.

29.يحي محمد نبهان، التّربية الحديثة المعاصرة، دار جهيّنة، عمان، الاردن، (د.ط)،2013.

ثالثا: المقالات الواردة في المجلات:

30.(دون مؤلف)، واقع أدوار معلّم التّعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة(دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، تونس، ج1، ع162، 2015.

31.أحمد العلوان، الذّكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعيّة وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربويّة، الأردن، مج7، ع2، 2011.

32. بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع2، 2011.

33. بوسنة فطيمة وشريفة هناء، صعوبة تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التّربية والصّحة النفسيّة، جامعة الجزائر2، الجزائر،مج5، ع2،2020 .

34. حسن المستريحي، أثر استراتيجية(فكر-زواج-شارك)، في تحسين مهارات التّحدث في اللّغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مج15، ع2، 2014.

35. رقان كلثوم ومعروف لويزة، تنظيم الوقت المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية من منظور كرونونفسي، مجلة مجتمع _التربية_ عمل، تيزي وزو، الجزائر، مج5، ع1، 2020 ، وزارة التربية .

36. سميرة ونجن، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية،(د.ب)، ع4، 2014.

37. شادلي عمار وبن يمينة بن يمينة، آثار الفارقية الفرديّة في التّحصيل الدّراسي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية بين التجليات والحلول، مجلة(لغة –كلام)،مخبر اللغة والتّواصل، المركز الجامعي، غليزان، الجزائر، مج6، ع2، 2020.

38. صالح العقون، العوامل المؤثرة في التّحصيل الدّراسي، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، ع6، 2012.

39. عبد المنعم حسن الملك عثمان، خصائص وأساليب تعلّم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم، مجلة جامعة الاستقلال، جامعة الاستقلال، فلسطين، (د. ع)،2016.

40. محمد بكادي، البيداغوجيا الفارقيّة ودور انتاجها في جودة تعليميّة اللغة العربيّة، مجلة اللغة العربية، (د.بلد)، مج21، ع48، 2019.

41. محمد علي رقّاني، نشاط القراءة في مرحلة التّعليم المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة أفاق علميّة، تامنغست، الجزائر، مج11، ع4، 2014.

42. محمد قوارح ومحمد سليم خميس، العوامل المؤدية إلى الفشل الدّراسي في الوسط الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر،(د.ع)،2017.

43. منى الحموي، التّحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس)، مجلة جامعة دمشق، سوريا، مج26، ملحق2010.

44. نبيلة جرار، المستوى الثقافي الأسري ودوره في التّحصيل الدراسي للطفل، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة،الجزائر،مج7، ع27، 2018.

45. نضال أحماد، البيداغوجيا الفارقية بين الوثائق الرسميّة وسبل التّنفيذ، المديرية الإقلمية، مجلة البيداغوجي، المغرب، ع5، 2019.

46. نورالدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، ع8، 2010.

رابعا: الملتقيات:

47. (دون مؤلف)، البيداغوجيا الفارقية والمعالجة التربوية،(الملتقى التكويني)،مديرية التربية لولاية الجلفة، الجزائر،2010.

48. علي تعوينات، التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، (ملتقى وطني حول تعليمية المواد في النظام الجامعي)، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر،2010.

خامسا: الوثائق التربوية:

49. بن صيد بوربني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي، للديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (د.ط)، 2018.

50. جودي عبد اللطيف، الدليل المختصر للأستاذ المتربص(تقرير نهاية التكوين البيداغوجي)، 2017 http://eddirasa.com

51. النّشرة الرسميّة للتّربية الوطنيّة، المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربوي، ع787، 5أفريل2017، المادة2.

سادسا: الرسائل الجامعية:

53. خالد عادل أبو الحاج، العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعدّدة والتّحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف التاسع الأساسي في محافظة غزّة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين، 2019.

54. رمضان مصطفى، أثر التّدريس بالكفاءات على مستوى التّحصيل المعرفي في مادة اللغة العربيّة في مرحلة الطور التعليم الثّانوي،(مذكرة ماجستير)، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015.

55. قندسي ليلة، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللّغات الأجنبيّة في المدرسة الجزائرية _اللغة الفرنسية_ أنموذجا، (أطروحة الدكتوراه)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2019.

56. مغار عبد الوهاب، السّلوك الإشرافي وعلاقته بالمردود الدّراسي(دراسة ميدانيّة ببعض ثانويات ولاية سكيكدة)، (مذكرة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، (د.سنة)

سابعا: المواقع الإلكترونيّة:

57. هيثم شعيب، مدونة تعنى بمادة علم التّربية، معهد المنار الجامعي، 18نوفمبر2015، 7 ماي 2022،(23:00سا) https://almanareducation.word.com

58. وهيبة سليماني، نظام التّفويج يبشر بنتائج إيجابية في الامتحانات الرسمية،16جوان 2021، 3 مارس2022 (17:31) https://www.echoroukonline.com

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر و عرفان	
الإهداء	
مقدمة	أ
الفصل الأول: البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدراسي	
المبحث الأول: في البيداغوجيا الفارقيّة	**02**
أولا: مفهوم البيداغوجيا	**02**
أ– لغة	**02**
ب– اصطلاحا	**02**
ثانيا: مفهوم البيداغوجيا الفارقيّة	**03**
ثالثا: تاريخ البيداغوجيا الفارقيّة	**05**
رابعا: مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة	**07**
خامسا: أهداف البيداغوجيا الفارقية	**11**
سادسا: تطبيق البيداغوجيا الفارقية ديداكتيكيا، وصعوباتها	**12**
المبحث الثاني: في التّحصيل الدّراسي	**15**
أولا: مفهوم التّحصيل	**15**
أ– التّحصيل لغة	**15**
ب– التّحصيل اصطلاحا	**15**
ثانيا: مفهوم التحصيل الدراسي	**16**
ثالثا: العوامل المؤثرة في التّحصيل الدّراسي	**18**
أ_ المتعلقة بالمتعلّم	**18**
ب– المتعلقة بمحيط المتعلّم	**20**
رابعا: أساليب قياس التّحصيل الدّراسي	**22**

أ_ الاختبارات	22
ب– الفروض	23
خامسا: أهمية التّحصيل الدّراسي	24
سادسا: أهداف التّحصيل الدّراسي	25
المبحث الثالث: علاقة البيداغوجيا الفارقيّة بالتّحصيل الدّراسي	26
أولا: أهم مبادئ البيداغوجيا وأثرها في التّحصيل الدّراسي	26
أ_ مبدأ الاختلاف وعلاقته بالتحصيل الدّراسي	26
ب– مبدأ التّفريد وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي	28
ج– مبدأ النجاح وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي	29
ثانيا: نقاط تلاقي كلّ من أهداف البيداغوجيا الفارقيّة والتّحصيل الدّراسي	29
الفصل الثاني: ملامح تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسي	
المبحث الأول: في الدراسة الميدانيّة	32
أولا: الإجراءات الاحترازية التي وضعتها وزارة التّربية في ظل جائحة كورونا	32
الإجراءات الاحترازيّة	34
1_ التعليم بنظام التّفويج في ظل جائحة كورونا	34
2– التّوقيت الزّمني	35
3– المقارنة بين التّوقيت قبل وبعد جائحة كورونا	38
4– الدّروس المحذوفة	40
ثانيا: ملامح تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسي	43
1_ الدّراسة الميدانيّة	43
أ_ إجراءات الدّراسة	43
ب– منهج الدراسة	43
ج– مجال الدّراسة	43
د– أدوات الدراسة	44

فهرس الموضوعات

2– تعليميّة اللّغة العربيّة في القراءة والقواعد والكتابة في السّنة الثّانية ابتدائي	**45**
أ_ درس في القراءة	**45**
ب– درس في القواعد	**49**
ج– دروس في الإملاء وتطبيقات على الحروف	**51**
المبحث الثّاني: تحليل الاستبانات	**55**
أولا: اجراءات الدّراسة	**55**
1_ منهج الدّراسة	**55**
2– مجال الدّراسة	**56**
3– أدوات الدّراسة	**57**
4– كيفية تطبيق آليات البحث	**57**
ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها	**57**
المحور الأول: البيانات الأوليّة	**57**
المحور الثّاني: نظام التّفويج والحجم السّاعي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة	**62**
خاتمة	**84**
قائمة المصادر والمراجع	**87**
فهرس الموضوعات	**95**
ملاحق	**99**
ملخص	**117**

ملاحـــــق

مديرية التربية لولاية: قالمة
السنة الدراسية: 2022/2021

مقاطعة بوشقوف: 02
المستوى الدراسي: الثانية ابتدائي

المدرسة الابتدائية: قنمي السبتي
الأستاذة: حجاجي ليلة

استعمال الزمن لنظام الدوامين

الفترة الصباحية من: 00: 8 سا إلى 15: 12 سا

الأيام	من: 8 سا ← 10 سا			15د	من: 15: 10 سا ← 15: 12 سا			
الأحد الفوج (1)	فهم المنطوق تعبير شفوي 45 د	إنتاج شفوي + دراسة الصيغة 30 د	قراءة (فهم وأداء) 45 د	فترة الاستراحة	قراءة وكتابة (أكتشف وأميز) 30 د	رياضيات 30 د	رياضيات 30 د	تربية إسلامية 30 د
الثلاثاء الفوج (1)	قراءة وكتابة (أحسن قراءتي) 45 د + تراكيب	إملاء تطبيقات على الحروف 45 د	تربية علمية أو تربية مدنية 30 د		قراءة إجمالية 30 د	رياضيات 30 د	رياضيات 30 د	تربية فنية أو تربية بدنية 30 د
الخميس الفوج (1)	إدماج وألعاب قرانية 45 د	الإنتاج الكتابي 45 د	رياضيات 30 د		الفوجان (1 و 2)			

الفترة المسائية من: 45: 12 سا إلى 00: 17 سا

الأيام	من: 45: 12 سا ← 45: 14 سا			15د	من: 00: 15 سا ← 00: 17 سا			
الإثنين الفوج (2)	فهم المنطوق تعبير شفوي 45 د	إنتاج شفوي + دراسة الصيغة 30 د	قراءة (فهم وأداء) 45 د	فترة الاستراحة	قراءة وكتابة (أكتشف وأميز) 30 د	رياضيات 30 د	رياضيات 30 د	تربية إسلامية 30 د
الأربعاء الفوج (2)	قراءة وكتابة (أحسن قراءتي) 45 د + تراكيب	إملاء تطبيقات على الحروف 45 د	تربية علمية أو تربية مدنية 30 د		قراءة إجمالية 30 د	رياضيات 30 د	رياضيات 30 د	تربية فنية أو تربية بدنية 30 د
الخميس الفوج (2)	إدماج وألعاب قرانية 45 د	الإنتاج الكتابي 45 د	رياضيات 30 د					

الأنشطة	اللغة العربية	الرياضيات	ت-إسلامية	ت. علمية/ ت. مدنية	ت. فنية/ ت. بدنية	المجموع
عدد الحصص	9	5	1	1	1	17 حصة
الزمن	6 سا	2سا 30:	30د	30د	30د	10 سا

مصادقة السيد المدير

إمضاء الأستاذة

مديريـة التربيـة لولايـة : مستغانـــــــم
مفتشيـــــــــــة التعليـــم الابتدائـــي
مقاطعـــــة خيرالدين : 1-2-3 بوقيرات 3 - 5
المدرسة الابتدائية :.....

الجمهوريـــة الجزائريـــة الدّيمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربية الوطنية

السنـــة الدراسيـــة : 2017 / 2018
الأستـــــاذ :.....
المستـــوى : السنـــة الثانية الابتدائـــي
الحجـــــرة رقـــم :.....

التوقيت الأسبوعي – نظام الدوامين

الأنشطة	اللغة العربية	رياضيات	تربية إسلامية	تربية مدنية	تربية علمية	تربية فنية	تربية بدنية	معالجة تربوية	المجموع
الحصص	15	06	02	01	02	01	01	02	30
المـــــدة	11:15	4:30	1:30	0:45	1:30	0:45	1:00	1:30	22:30

الأيـــــام									
الفوج 1	8:00 ← 10:15			12:40 ← 14:55					
الفوج 2	10:20 ← 12:35			15:00 ← 17:15					
الأحـــــد	فهم المنطوق ح1 تجزئة النص ثم أجرأة أحداثه اكتشاف الجانب القيمي دليل الاستاذ	تعبير شفوي ح2 أتأمل و أتحدث تعبير حر ثم موجه (كتاب التلميذ)	رياضيات	تعبير شفوي استعمل الصيغ + أركب من كتاب التلميذ أوظف الصيغ + أوظف التراكيب من كتاب التلميذ	تربية إسلامية	معالجة بيداغوجية لغة عربية			
الاثنيـــن	رياضيات	إنتاج شفوي ح4 مسرحة أحداث المشاهد أو استثمارها لاعداد بناء النص المنطوق (كتاب التلميذ)	قراءة ح5 أفهم معاني النص + معاني المفردات (كتاب التلميذ)	تربية علمية و تكنولوجية	محفوظات ح6 (تقديم و تحفيظ و استظهار)	معالجة بيداغوجية رياضيات			
الثلاثـــاء	قراءة ح7 أكتشف و أميز (كتاب التلميذ) أثري لغتي دفتر الأنشطة	كتابة ح8 كتابة الحرفين على كراس القسم	رياضيات	إملاء ح9 منظور أو مسموع من إعداد الأستاذ	رياضيات	تربية مدنية			
الأربعـــاء	تربية إسلامية	قراءة ح10 أحسن قراءتي كتاب التلميذ	كتابة ح11 خط دفتر الأنشطة رسم الحروف و كتابة الكلمات على كراس القسم	تربية علمية و تكنولوجية	إملاء ح 12 منظور أو مسموع من إعداد الأستاذ	تربية فنية			
الخميـــس	إدماج ح13 تدريبات قرائية من إعداد الأستاذ + أنجاز جزء من المشروع	انتاج ح 14 أنتج من دفتر الأنشطة	رياضيات	محفوظات ح 15 تقديم و تحفيظ و استظهار	رياضيات	تربية بدنية			

خط جيد

السَّفَر الطَّائِرَة التَّذْكِرَة

تَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ الْمُدِيرِ.

يوم الاربعاء 30 من فارس

الإملاء

السَّاعَة الدُّمْيَة

أَسَاعَة - الدُّمْيَة - الْجَفْل.

خَرَجَتِ الْعَائِلَة إِلَى الْبُسْتَانِ

خَرَجَتِ الْعَائِلَة الْبُسْتَانِ

إملاء

سمكة ـ فوز .

عائشة تلميذة مهذبة ونشيطة .

يوم الإثنين 14 من مارس (22) 2022م

كتابة

خُ خُـ خُـ

غَا غَـا غَـا

تأوي الطُّيُورُ وفِراخُها وقْتَ الغُروبِ إلى الأعْشاشِ.

يوم الإثنين 28 من مارس 2022م

كتابة

السَّفَرُ الطَّائِرَةُ التَّذْكَرَةُ

يوم الثلاثاء 8 من مارس 2022م

إملاء

أوراق - سفينة - مملوءة

تسلم وليد وردة تلون الوردي.

باللون

نظف المفيدة الفاكهة وقطعتها في الثلاجة.

يرجى الخط جيدا

خط حسن

يوم الاثنين 28 من مارس 2022

كتابة :

السفر - الطائرة - التذكرة

توجهت إلى مكتب المدير.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقية

"استبانة متعلقة بمذكرة التّخرج موجّهة لمعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي"

سيدي المحترم.../ سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللاّزمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية"، والموسومة بـ " دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقية، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي"

ففي ظل جائحة كورونا اتّخذت وزارة التّربية الوطنية جملة من الإجراءات الوقائية في تسيير العملية التّعليمية التّعلمية؛ لعلّ أهمها اعتماد نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي وحذف بعض الوحدات التّعليمية من كل المواد الدّراسية؛ ومما لا شك فيه أنّ هذه الإجراءات أثرت في التّحصيل الدّراسي للمتعلمين في كافة المستويات التّعليمية.

وتهدف استبانتنا إلى تسليط الضّوء على هذا الطّرف غير الاعتيادي في العملية التّعليمية بكلّ معطياته؛ ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التّكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ولحيطكم علما أنّ جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتتقدم مسبقا إلى سيادتكم لموفور جزيل الشّكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصّادق في خدمة البحث العلمي.

إعداد الطّالبتين:

- **جيهان لبو**
- **بية خليفي**

إشراف الأستاذة:

د. نبيلة قرين

السّنة الجامعية: **2022/2021**

اولا: البيانات الأوليه

اسم المتوسطة: .....

المنطقة: .....

1- الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

2- الخبرة:

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

3- الوضعية أو الصفة:

مثبت(مرسّم) ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير ☐

شهادة ماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

5- التّخصص العلمي (الجامعي):

لغة وأدب عربي ☐ علم الاجتماع ☐

علم النفس ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر.....

ثانيا:نظام التّفويج والحجم السّاعي في العملية التّعليمية التّعلمية

1- اعتماد نظام التّفويج أثر إيجابا في سير الحصص التّربوية؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

2- نظام التّفويج يسّر على المعلّم التّواصل أكثر مع المتعلّمين ؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

3- نظام التّفويج قلّل من الشّغب؛ ما يعني السّير الحسن للعملية التّعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

.....

.....

4- تقليص الحجم السّاعي للمواد التعليمية أثر ايجابا ام سلبا في سير العملية التعليمية.؟

أثر إيجابا ☐ أثّر سلبا ☐ لا فرق ☐

.....

.....

5- هل الحجم السّاعي المخصص لنشاط القراءة كاف للاستماع لقراءة كل المتعلّمين في الفوج ؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

6- هل يكفي الحجم السّاعي لحل تمارين دفتر الأنشطة وتصحيها في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

7- هل الحجم السّاعي المخصص لنشاط فهم المنطوق كاف للاستماع لكافة المتعلّمين وتصويب أخطائهم.؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

8- هل يسمح الحجم الساعي الحالي بتنمية مهارتي القراءة والكتابة وفق الهدف المسطر لهما؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

9- يوهم اعتماد نظام التّمويج وتقليص الحجم السّاعي واعتماد مبدأ الانتقاء في تقديم المواد التعليمية إلى أنّه تفعيل مقصود لمبادئ البيداغوجيا الفارقية. ما رأيك؟؟

.....

.....

.....

.....

.....

10- كيف توفق بين الفروق الفردية للمتعلمين في مختلف المواد في ظل إلغاء العمل بمبدأ الاستدراك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

11- على أي أساس حذفت بعض الوحدات من المقررات الدّراسية؟

* مكررة سبق للمتعلم دراستها في سنة سابقة ☐

* ليست وحدات ذات قيمة ☐

* يمكن دمجها مع وحدات أخرى ☐

* أسباب أخرى، أذكرها رجاء؟

.....

.....

.....

.....

12- ما تقييمك الحالي لمستوى المتعلّمين قياسا بمستواهم أوّل السّنة؟

* تحسن ☐

* تدهور ☐

* استقرار ☐

* تفاوت في المستوى حسب الفروق الفردية ☐

.....

.....

13- وفق الإجراءات المعمول بها هل أتممتم المقرر الدّراسي في كل المواد؟

نعم ☐ لا ☐

إن كان جوابكم "لا" فما هي نسبة إنجازه في المواد الأساسية اللّغة العربية والرياضيات، ونسبته في المواد الثانوية؟

.....

.....

.....

.....

.....

14- هل تصرفتم في التّوقيت باستغلال زمن المواد الثّانوية في استكمال مقرر المواد الرّئيسية؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

15- كيف تتوقعون تأثير عدم إتمام المقرر لاسيما في المواد الأساسية على تحصيل المتعلّمين في السّنة المقبلة بخاصة إذا أقررنا بمبدأ أنّ المعرفة تراكمية وأنّ السّنوات الدّراسية يكمل بعضها بعضا؟

.....

.....

.....

.....

.....

16- استنادا إلى تجربتكم الميدانية؛ هل كانت الإجراءات المتخذة في ظل كورونا إيجابية أم سلبية على مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلمين؟

.....

.....

.....

.....

.....

17- كيف استطعتم ميدانيا تحقيق التّوازن بين هذه الإجراءات وبين ما تلزمكم به المقررات؟

.....

.....

.....

.....

.....

18- هل يمكن الإقرار بأنّ الأسرة أصبحت عنصرا فعالا في إتمام العملية التّعليمية التّعلمية في هذا الظّرف غير الاعتيادي؟

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجّهة لمعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي"

سيدي المحترم.../سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللاّزمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية"، والموسومة بـ " **دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقية، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلّمي السّنة الثّانية ابتدائي**"

ففي ظل جائحة كورونا اتّخذت وزارة التّربية الوطنية جملة من الإجراءات الوقائية في تسيير العملية التّعليمية التّعلمية؛ لعلّ أهمها اعتماد نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي وحذف بعض الوحدات التّعليمية من كل المواد الدّراسية؛ ومما لا شك فيه أنّ هذه الإجراءات أثرت في التّحصيل الدّراسي للمتعلمين في كافة المستويات التّعليمية.

وتهدف استبانتنا إلى تسليط الضّوء على هذا الظّرف غير الاعتيادي في العملية التّعليمية بكلّ معطياته؛ ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التّكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أنّ جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ونتقدم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشّكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصّادق في خدمة البحث العلمي.

إعداد الطّالبتين:

- **جيهان لبو**
- **بية خليفي**

إشراف الأستاذة:

د. نبيلة قريني

السّنة الجامعية: 2022/2021

أولا: البيانات الأولية

اسم المتوسطة: المدرسة ...جول محمد الطيب.....

المنطقة: ....أولاد حسين - تاكسة.....

1- الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☒ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

2- الخبرة:

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

3- الوضعية أو الصفة:

مثبت(مرسّم) ☒ متربص ☐ مستخلف ☐

4- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير ☒

شهادة ماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

5- التّخصص العلمي (الجامعي):

لغة وأدب عربي ☐ علم الاجتماع ☐

علم النفس ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر...علوم تكنولوجية وإدارية.....

ثانيا:نظام التّفويج والحجم السّاعي في العملية التّعليمية التّعلمية

1- اعتماد نظام التّفويج أثر إيجابا في سير الحصص التّربوية؟

نعم ☒ لا ☐

...نعم بالتأكيد واحدة وهي تقليص الدروس مما يجعلها أحسن
...منظمًا لقلة عدد المتعلمين نوعًا ما.....

2- نظام التّفويج يسّر على المعلّم التّواصل أكثر مع المتعلّمين ؟

نعم ☒ لا ☐

...نعم وقلة عدد المتعلمين يتيح الفرصة للمعلمة
من التواصل مع كل متعلمة على حدى.....

3- نظام التّفويج قلّل من الشّغب؛ ما يعني السّير الحسن للعملية التّعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☒

نوعًا ما كون بعض العناصر المشوشة يمتلكون
السلوكات التي تظهر فيهم حتى لو وجدوا لوحدهم.....

4- تقليص الحجم السّاعي للمواد التعليمية أثر آيجابا ام سلبا في سير العملية التعليمية.؟

أثر إيجابا ☐ أثر سلبا ☒ لا فرق ☐

مدة 45 د قيقة مثلا غير كافية اطلاقا لتقديم الدرس وفقا للمنهجية وسيرورة العملية أ كتشف أنجز أستثمر

5- هل الحجم السّاعي المخصص لنشاط القراءة كاف للاستماع لقراءة كل المتعلّمين في الفوج ؟

نعم ☐ لا ☒

خاصة في طور السنة الثانية هذه السنة التي تحتاج لحجم ساعي أكبر خاصة لاكتساب طرائق التقطيع الصوتي والمرور للكتابة.

6- هل يكفي الحجم السّاعي لحل تمارين دفتر الأنشطة وتصحيها في القسم؟

نعم ☐ لا ☒

الوقت غير كاف حسب ما يفرض المنهاج لكلف المتعلمين لحل بعض النشاطات في البيت مع الطبقة داخل القسم نشاط أو نشاطين على الأكثر.

7- هل الحجم السّاعي المخصص لنشاط فهم المنطوق كاف للاستماع لكافة المتعلّمين وتصويب أخطائهم.؟

نعم ☐ لا ☒

لأن مدة 45 د قيقة لتقديم وسرد نص على المتعلمين ومن ثم تجزئة وتقديم أجزاء أحيانا وعدم الاعادة سيرد في كل قيقة

8- هل يسمح الحجم الساعي الحالي بتنمية مهارتي القراءة والكتابة وفق الهدف المسطر لهما؟

نعم ☐ لا ☒

غير كاف خصوصا النصوص الطويلة في السنة الثانية وكونها المرحلة التي يكتسب فيها تقنيات ومهارات القراءة حالت الظروف دون ذلك.

9- يوهم اعتماد نظام التّفويج وتقليص الحجم السّاعي واعتماد مبدأ الانتقاء في تقديم المواد التّعليمية إلى أنّه تفعيل مقصود لمبادئ البيداغوجيا الفارقية. ما رأيك؟؟

ليس بالضرورة حتى وإن كان نظام التفويج يحل من الاحيان ما يجعل تقديم الدرس في طريقة سير أحسن لانه يتقابل من جهة أخرى مع ضيق الوقت الغير كافي لبعض المواد التعليمية التي لا يمكن اعتماد هذا الانتقاء بها خاصة التربية والعربية نظرا لكمية كل جزئية فيها.

10- كيف توفق بين الفروق الفردية للمتعلمين في مختلف المواد في ظل إلغاء العمل بمبدأ الاستدراك ؟

من منا لم يجرب هذه التقنية عدم وجود فرصة لاستدراك النقائص والثغرات لدى المتعلمين مما يجعل فرصة التوفيق صعبة جدا

خاصة مع تقلص الحجم الساعي لكل المواد، وهذا ما يجعل العملية التعليمية بهذه الطريقة أكثر ضرراً للمتعلمين الذين يحتاجون للدعم المستمر.

11- على أي أساس حذفت بعض الوحدات من المقررات الدّراسية؟

* مكررة سبق للمتعلم دراستها في سنة سابقة ☒

* ليست وحدات ذات قيمة ☐

* يمكن دمجها مع وحدات أخرى ☒

* أسباب أخرى، أذكرها رجاء؟

- ربما كان الحذف من أجل خلق نوع من التوازن بين عدد الأسابيع و مضامة البرامج و الحجم الساعي المخصصة لها فيكون السبب من أجل تخفيف العبء على المتعلمين بسبب ما قدمت من قراءات و طلبات حول إعادة النظر في البرامج الدراسية.

12- ما تقييمك الحالي لمستوى المتعلّمين قياسا بمستواهم أوّل السّنة؟

* تحسن ☒

* تدهور ☐

* استقرار ☐

* تفاوت في المستوى حسب الفروق الفردية ☒

- هذا ما هو تحسن مستمر لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى مع نوع من التطور البسيط جدا لدى المتمدرسين من السنة الأولى.

13- وفق الإجراءات المعمول بها هل أتممتم المقرر الدّراسي في كل المواد؟

نعم ☐ لا ☒

إن كان جوابكم "لا" فما هي نسبة إنجازه في المواد الأساسية اللّغة العربية والرياضيات، ونسبته في المواد الثانوية؟

- في اللغة العربية كان إتمام البرنامج بنسبة 98%.
حتى وإن خدمت كل الوحدات إلا أنه بقيت أسبوع الإدماج و حذفه يجعل التلميذ يفوته نوع من التفصيل.
- في الرياضيات أيضا بقي السنة 98% لنفس الأسباب.
- المواد الثانوية تبقى آخر درس من كل مادة تقادي الحشو في الدروس للمتعلمين.

14- هل تصرفتم في التوقيت باستغلال زمن المواد الثانوية في استكمال مقرر المواد الرّئيسية؟

نعم ☒ لا ☐

كثيرا ما يضطر الأستاذ الاستعانة بالوقت المخصصة للمواد الثانوية خاصة الاضافية وتخصيصها لتقديم دروس المواد الأساسية.

15- كيف تتوقعون تأثير عدم إتمام المقرر لاسيما في المواد الأساسية على تحصيل المتعلّمين في السّنة المقبلة بخاصة إذا أقررنا بمبدأ أنّ المعرفة تراكمية وأنّ السّنوات الدّراسية يكمل بعضها بعضا؟

- نفرق بين نوعين من التلاميذ بهذا الخصوص:
① المتفوقون والمكتسبون بطريقة جيدة يمكنهم استعاب هذا النقص بطريقة سهلة جدا كون الفصل الأول من السنة المقبلة يكون مراجعة لما قدم في الفصل الثالث من السنة السابقة.
② التلاميذ المتوسطون قد يجدون صعوبة نوعا ما في استعابها بسهولة.

16- استنادا إلى تجربتكم الميدانية؛ هل كانت الإجراءات المتخذة في ظل كورونا إيجابية أم سلبية على مستوى التحصيل الدّراسي للمتعلمين؟

سلبية أكيد: وضع الكمامة مثلا يجعل من المتعلمين يتكلمون بطريقة غير صحيحة، وكذلك تقسيم حركة المتعلمين كل في مكانه يتنافى مع حركية الطفل داخل القسم عند القيام بالنشاطات المزدية مثل: اللوحة والجلوس على البوك.
وكذا بالنسبة للعمل وعدم الاقتراب من المتعلمين يخلق نوعا من الحواجز بين المتعلمين.

17- كيف استطعتم ميدانيا تحقيق التوازن بين هذه الإجراءات وبين ما تلزمكم به المقررات؟

يجد المعلم في الطور الابتدائي صعوبة في الالتزام بهذه الاجراءات وبين واجباته نحو المتعلمين، فحسن المتعلمين في السنة الثانية مثلا يلزم الاقتراب من المتعلم والشرح بطريقة تكاد تكون ملاصقة للمتعلمين، الأمر الذي يعاقب عليه بتقديم المقررات أو تأديتها حرفت الاجراءات الوقائية نسبيا.

18- هل يمكن الإقرار بأنّ الأسرة أصبحت عنصرا فعالا في إتمام العملية التّعليمية التّعلمية في هذا الظّرف غير الاعتيادي؟

- أكيد، وهذا يوجب علينا موضوع فتح المجال لمساهمة الأسرة الدراسية وتقبلها مع الفرقات المزدية لدى المتعلمين وعدم وجود حصص استدراك للمتأخرين، أدى كل هذه الظروف الأسرة وبشدة في العملية التعليمية من أجل دعم المتعلمين وهذا ما خلق جو غير اعتيادي في المدرسة الجزائرية والسبب قد يكمن في طبيعة المقررات الدراسية ذاتها. فالمنظومة التربوية الآن ترهق كاهل الطفل لذا أعتقد أكيد سيتوجب علينا من العهود الواجب اعادة النظر فيها وبكل جدية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية قالمة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

قالمة في:2022/03/21

مدير التربية لولاية قالمة

إلى

السيد : مدير ابتدائية قتمي السبتي

بوشقوف

الرقم : 427/م.ت./2022/1.5

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص

المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم الآداب واللغة العربية - جامعة 08ماي45 قالمة -

بناء على ما جـــاء في المراسلة المشار إليها بالمـرجع أعـلاه،

يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب(ة) :

- لبّو جيهان

لإجراء تربص نظري تطبيقي وذلك لإنجاز بحث مذكرة التخرج في الفترة الممتدة

من 2022/03/21 إلى 2022/05/12.

مدير التربية

مـديـر التـربيـة

كمـال بوسطيـل

ملاحظة :

على المعني التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية قالمة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

قالمة في:2022/03/21

مدير التربية لولاية قالمة

إلى

السيد : مدير ابتدائية قتمي السبتي

بوشقوف

الرقم : 426/م.ت./2022/1.5

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص

المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم الآداب واللغة العربية - جامعة 08ماي45 قالمة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه،

يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب(ة) :

- خليفي بية

لإجراء تربص نظري تطبيقي وذلك لإنجاز بحث مذكرة التخرج في الفترة الممتدة

من 2022/03/21 إلى 2022/05/12.

مدير التربية

مدير التربية

كمال بوسطيل

ملاحظة :

على المعني التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

ملخص:

موضوع بحثنا الموسوم بـ:(دور جائحة كورونا في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي لمتعلّمي السنة الثّانية ابتدائي) عرضنا فيه دور جائحة كوفيد19 في تفعيل مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين في هذه المرحلة، وتطرقنا أيضا إلى أهم الإجراءات الاحترازية التي فرضتها وزارة التّربية على المؤسّسات التّعليميّة خاصة مرحلة التّعليم الابتدائي، بالإضافة إلى مدى مراعاة المعلم للفروق الفرديّة بين المتعلّمين وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، كذلك أهم الصعوبات التي واجهت المعلّمين في التّكيّف مع هذا الوضع الصّحي مع اقتراح بعض الحلول التي تتماشى مع هذا الظرف وبالتالي تحسين العملية التّعليميّة التعلّميّة.

واخترنا هذا الموضوع نظرًا هذا نظرًا للمكانة التي يحظى بها التّعليم وخاصة لما يتعلق بمخرجات التعلّم (التّحصيل الدّراسي) في المنظومة التّربويّة، فالتّحصيل الدّراسي يبين لنا مدى نجاح العمليّة التعليميّة، كذلك أهميّة تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة التي تقوم في الأساس الأول على احترام ومراعاة جل الفروق الكائنة بين المتعلّمين داخل الصف الدّراسي الواحد.

الكلمات المفتاحية: جائحة كورونا، مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة، التّحصيل الدّراسي، متعلّم.

Résumé :

Le sujet de notre recherche étiqueté avec : (Le rôle de la pandémie de Corona dans l'activation des principes de la pédagogie différentielle, et son impact sur la réussite scolaire des apprenants de deuxième année) dans lequel nous avons présenté le rôle de la pandémie de Covid-19 dans l'activation les principes de la pédagogie différentielle et son impact sur la réussite scolaire des apprenants à ce stade, et nous avons également abordé les mesures de précaution les plus importantes imposées par le ministère de l'Éducation aux établissements d'enseignement, en particulier au stade primaire, en plus de la mesure dans laquelle l'enseignant prend en compte les différences individuelles entre les apprenants et réalise le principe d'égalité des chances, ainsi que les difficultés les plus importantes rencontrées par les enseignants pour s'adapter à cette situation de santé avec la proposition de quelques solutions qui sont en ligne avec cette circonstance et améliorent ainsi le processus éducatif Apprentissage.

Nous avons choisi ce sujet en raison de la position que l'éducation occupe, notamment en ce qui concerne les résultats d'apprentissage (réussite scolaire) dans le système éducatif des apprenants au sein d'une même classe.

Mots-clés : pandémie de Corona, principes différentiels de pédagogie, réussite scolaire, apprenant.