دليل تدبير الفوارق الفردية والأقسام المشتركة

"التحق الطفل بالمدرسة وخلال إحدى حصص الرسم، قالت المدرسة للمتعلمين: اليوم سنرسم.
فرح الطفل لأنه يحب الرسم ويعرف رسم أشياء عديدة: أسود ونمور، دجاج وأبقار، قطارات وبواخر.
أخذ علبة الألوان وبدأ يرسم.
صاحت المُدَرسة: انتظروا، لا ترسموا أي شيء، سنرسم أزهارا.
فرح الطفل لأنه يعرف رسم الأزهار أيضا، فرسم أزهارا رائعة.
تدخلت المدرسة من جديد وقالت: انتظروا، سأقدم لكم نموذجا للرسم؟
فرسمت زهرة حمراء بساق أخضر.
نظر الطفل إلى الزهرة التي رسمتها المُدَرسة وإلى الأزهار التي رسمها، فوجد أن أزهاره أجمل من زهرة المُدَرسة ولكنه لم يقل شيئا. قلب الورقة ورسم مثل رسمها.
تعلم الطفل الانتظار وإنجاز ما تطلبه المُدَرسة تماما.
انتقل الطفل إلى مدرسة جديدة في مدينة جديدة. قالت المُدَرسة: اليوم سنرسم أزهارا.
لم يرسم الطفل شيئا وبقي ينتظر التعليمات. ولما مرت المدرسة بقربه قالت له: ألا تريد أن ترسم؟
أجابها: أنتظر أن تقدمي لنا النموذج.
أجابت الأستاذة : لك الحرية في أن ترسم ما شئت.
أخذ المتعلم ملوناته ورسم زهرة حمراء بساق خضراء كالتي رسمتها المُدَرسة الأولى".
(Philippe Perrenoud, 1997, Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, Paris, ESF éditeur, 3e édition 2004)

السياق:

يندرج إصدار هذا الدليل في إطار مواكبة تحسين اكتساب التعلمات لدى متعلمي المدرسة المغربية، هذا التحسين الذي ينبغي أن يشمل مختلف الفصول والمستويات والمواد ومختلف مكونات شخصية المتعلم، ولا سبيل إلى ذلك إلا من خلال مجموعة من العمليات يتصدرها إنصاف المتعلمين جميعهم، إنصاف يضمن استفادتهم من خدمات المدرسة على قدم المساواة، بحيث يصبح عمل الأستاذ متسما بالمساواة تلقائيا دون تكلف أو تصنع.

ولعل أبرز مظاهر هذا الإنصاف تتجلى في الإيمان بالفروق الفردية للمتعلمين وأخذها بعين الاعتبار عند كل ممارسة تربوية.

فالأطفال يفدون إلى المدرسة من أسر مختلفة المستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.ويعد المدرس(ة) هذا مبررا لاختلاف حمولاتهم وطرق تصرفاتهم ونظرتهم إلى محيطهم بما في ذلك المدرسة، هذه الاختلافات يعهد للمدرسة بتدبيرها بشكل ديمقراطي يتغيى تحقيق تكافؤ الفرص وتعبيد الطريق أمام الجميع لاكتساب ما رصد لهم من تعلمات.

إن من شأن الاشتغال بالفروق الفردية أن يسمو بطموحنا من ضمان حق التعليم للجميع إلى ضمان جودة التعلمات مهما اختلفت أمكنة تواجد المتعلمين ومهما اختلفت مكتسباتهم السابقة وكيفما كانت وضعياتهم.

وسيعمل هذا الدليل على مساعدة المدرس(ة) على استثمار قدراته وتجاربه من أجل الرقي بالتعلمات المرصودة للمتعلمين، كل حسب إيقاعه وقدرته في جو يعترف للجميع، ليس بحقه في التعلم فحسب، ولكن بحقه في الحصول على تعلم جيد يأخذ بعين الاعتبار حاجاته ويمنحه فرصة الاندماج في الحياة من خلال إقداره على بناء الكفايات الضرورية لذلك.

كما يصبو هذا الدليل إلى اقتراح أشكال من التجديد البيداغوجي الذي يتأسس على مبدأ المساواة والإنصاف والاستجابة للحاجات المتباينة للمتعلمين. لكن يبقى نجاح تطبيق هذه المقاربة رهينا بدرجة كبيرة بكيفية تعامل المدرس(ة) معها على مستوى التخطيط والممارسة، بكيفية ناجعة ومرنة ووفق نوايا حسنة في الاجتهاد والتطوير.

أهداف الدليل

- يتميّز هذا الدليل بكونه طموحا لأنّه يهدف إلى اعتبار أن الفوارق الفردية الموجودة تخص كل المستويات والأقسام في المغرب. فعلى الرّغم من أنّ البيداغوجيا الفارقية لا تملك حلولا جاهزة لكلّ المسائل الهيكليّة المرتبطة بالأقسام ذات المستوى الواحد أو الأقسام المشتركة، فإنّ مرونتها تُقدرها على التكيّف مع واقع الأقسام على تنوّعها: أقسام مكتظة أو مشتركة أو غير متجانسة،...
- الدليل واقعي ومتطوّر، إذ أن الفصول تتّصف بشدة التنوّع وعمق التباين. ومن أبرز ذلك ما يلي:
  - التّنظيم والبيداغوجيا: تنظيميا، ثمّة تشكيلات مختلفة. فمنها ذات المستويين ومنها ذات المستوى الواحد وبفوارق فردية ملحوظة ومنها المستويين أو المستويات الثلاث أو الأربع أو الخمس. أمّا بيداغوجيا، فثمّة اختلاف في أن يدرّس المدرس(ة)بالأقسام الدنيا، حيث أن إشكالية إرساء الموارد

الأساسية كما هو الحال في الأقسام غير المتجانسة أو أن يدرّس بالأقسام العليا حيث إشكالية التباعد بين الشرائح العمرية وإشكالية إرساء الموارد (تصاعديّا من قسم إلى آخر وأفقيا بين مستويات القسم الواحد)؛

- الواقع البشري والثّقافي: بحكم عمل المدرسين في الأوساط القروية النائية ومن ثمّة، انعزالهم، وعدم تمكنهم من فرص التبادل والتّكوين مقارنة بزملائهم في الوسط الحضري والنّصف الحضري. وقد يقلّص انتشار الانترنت من هذه الفوارق، إذا ما عُمّم على المدارس وعلى وجه الخصوص المشتركة منها؛

لهذه العوامل مجتمعة، يحدّد الدليل الأهداف التّالية:

- تكييف الإطار التنظيمي والمرجعي للبيداغوجيا الفارقية مع واقع كل الأقسام المشتركة منها وغير المشتركة، وذلك بتعديل الأدوات البيداغوجية وتدبير أنشطة التّعليم/التعلّم؛
- بناء إطار منهجي مشترك يعيد صوغ مراحل الكفاية بما يناسب خصوصية الفوارق في كل قسم وكل مستوى،
- تخطيط فترات التعلم خلال السنة الدراسية وكيفية تدبير الأدوات والفضاءات واستعمال الزمن في القسم المشترك خاصة؛
- بناء تخطيط تعلّم الموارد وصيغ التعلم بما يناسب الفوارق من تكييف للمنهجيات والأدوات مع واقع هذه الأقسام.

المحور الأول
الفوارق الفردية (مصطلحات ومفاهيم)

مقدمة:

تشير الفوارق الفردية إلى مجموع الخصائص والصفات والسمات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره، والتي تشمل النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية. وهي ظاهرة طبيعية، لازمت الإنسان منذ نشأته، حيث يكاد يكون من المحال وجود شبيهين في كل شيء. وهذه حقيقة ساهمت بلا شك في إعطاء معنى للحياة، وتحقيق حالة التوازن والتكامل المنشودة بين الأفراد، وذلك من خلال تحديد وظائف وأدوار كل واحد في تحقيق المصالح المشتركة للجماعة التي ينتمي إليها.

ويستخدم مصطلح الفوارق الفردية في مجال علم النفس الفارقي للتعبير عن الانحرافات الفردية عن المتوسط (المعدل الجماعي) في الصفات المختلفة، الذي قد يضيق مداه أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي نهتم بتحليلِها ودراستها. يقول **جيمس دريفر** (1965) **James Drever** في هذا الصدد: "إنها الانحرافات عن متوسط الجماعة في الصفات العقلية والجسمية".[1]

أما في السياق المدرسي فنقصد بالفوارق الفردية الاختلافات بين المتعلمات والمتعلمين في مختلف نواحي الشخصية، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في مختلف العمليات التعليمية التعلمية. فالمدرسة أو الفصل الدراسي باعتبارهما فضاء للعيش المشترك لمجموعة من المتعلمات والمتعلمين، يشكلان مجالا خصبا لبروز كل أنواع الفوارق والاختلافات، والتي لا يستقيم الفعل التعليمي/التعلمي ولا يحقق أهدافه وغاياته المختلفة إلا باستحضارها أثناء كل العمليات والإجراءات المكونة له.

وقد درس **بورنس Burns** هذه الفوارق وخلص إلى ما اصطلح عليه ب"مسلمات بورنس "Les postulats de Burns"، وهي:

لا وجود لمتعلمين اثنين يمكن أن يتقدما في اكتساب التعلمات بالوتيرة نفسها؛

ولا وجود لمتعلمين اثنين لهما الاستعداد نفسه للتعلم وفي وقت واحد؛

ولا وجود لمتعلمين اثنين يستعملان دوما التقنيات نفسها في تدبير التعلمات؛

ولا وجود لمتعلمين اثنين يتوفران على مرجعيات نفسها للتصرفات؛

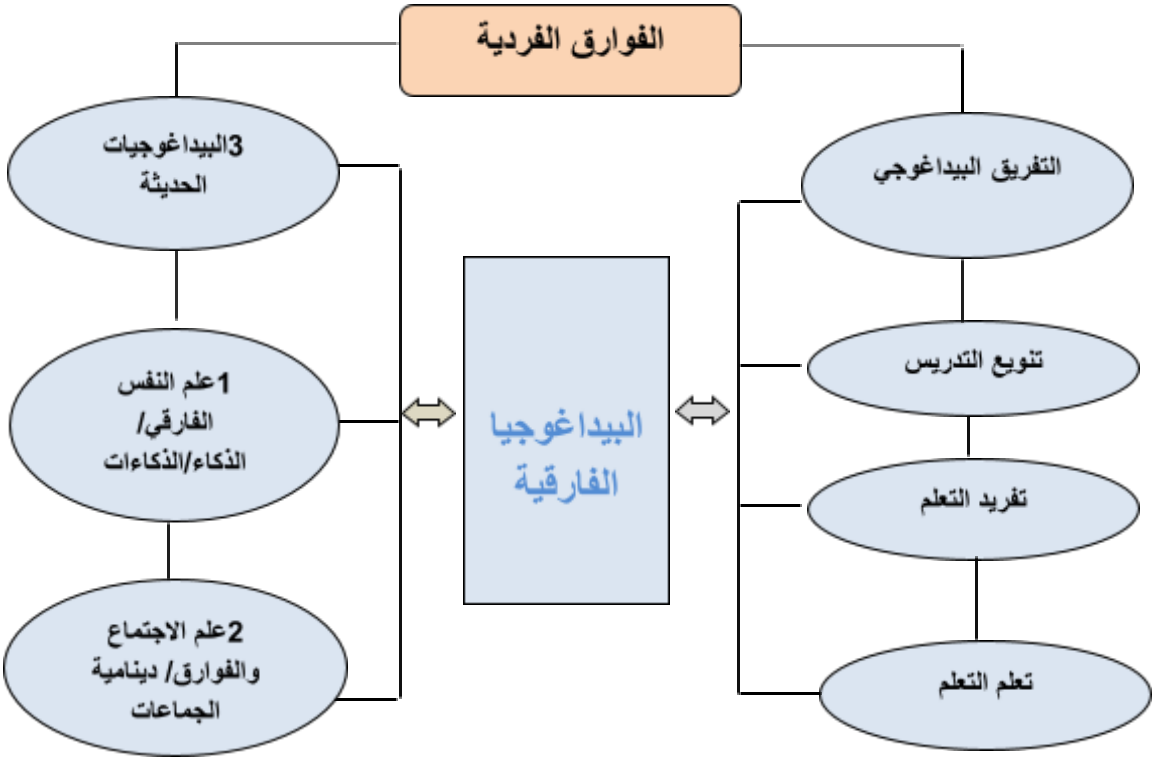
ولا وجود لمتعلمين اثنين لهما نفس ملمح الاهتمامات على الدوام؛

ولا وجود لمتعلمين اثنين تحفزهما الأهداف نفسها.

وتتعدد مظاهر الفوارق الفردية بين المتعلمين، والتي ينتج عنها تباين واضح في مستويات إقبالهم وتفاعلهم مع أنشطة التعلم المختلفة، وتمس هذه الفوارق جوانب متعددة منها:

- الخصائص والسمات الفيزيولوجية؛
- الاستعداد النفسي والوجداني؛
- مستويات النمو المعرفي؛
- وتائر اكتساب التعلم؛
- الأنماط المعتمدة في التعلم؛
- الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم؛
- درجات التحفز للعمل المدرسي (الرغبة والدافعية)؛
- علاقات المتعلمين بالمعرفة المدرسية؛
- التاريخ المدرسي للمتعلمات والمتعلمين.

إن الحديث عن الفوارق الفردية في السياق المدرسي، يقتضي استحضار عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة، والتي من شأن الوقوف على معانيها وفهم دلالاتها أن يساهم في ترسيخ ممارسة تربوية واعية داخل فصولنا الدراسية، والخطاطة التالية تقدم أهم المفاهيم المرتبطة بها:



خطاطة توضيحية لأهم المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالفوارق الفردية

ونورد فيما يلي تحديدا للمفاهيم المشار إليها أعلاه:

1. علم النفس الفارقي:

هو فرع من فروع علم النفس، يهتم بوصف وتفسير ظاهرة الفوارق الفردية بين الأفراد والجماعات عن طريق استخدام وسائل علمية وموضوعية، وقد انطلق هذا الحقل المعرفي من حقيقة مفادها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا حتى ولو توفروا من الناحية البيولوجية على الرصيد الوراثي نفسه، فالفوارق تطال حتى التوائم المتطابقة.

"إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم."[2]

لذلك يركز علم النفس الفارقي على دراسة الفوارق والتمايزات بين الأفراد محاولا الوقوف على أسبابها وطريقة بروزها والعوامل المؤثرة فيها، ويستخدم علماء النفس في هذه الدراسات الاختبارات والمقاييس السيكولوجية المختلفة لقياس الذكاء والقدرات العقلية المختلفة.

- **الذكاء/ الذكاءات:** استرعى موضوع الذكاء العديد من الباحثين، من بينهم **ألفريد بيني Alfred Binet**، الذي أنجز أول اختبار للذكاء سنة 1905، بغرض الوقوف على مستوى أداء الأطفال في المدارس من أجل تمييز أولئك الذين هم بحاجة إلى مساعدة خاصة، كما قام بتقديم أول رائز للذكاء (نسبة الذكاء).

  وقد تم تطوير روائز الذكاء الأولى من طرف مجموعة من الباحثين، لكنها ظلت محط انتقادات متعددة أبرزها كونها تتحدث عن الذكاء بصيغة المفرد، ثم كونها ارتبطت بالثقافة الغربية التي أنتجت فيها.

لقد ساد الاعتقاد لفترات طويلة أن الذكاء مقصور بالدرجة الأولى على الجانبين اللغوي والمنطقي/الرياضي، الأمر الذي جعلهما يحظيان باهتمام وعناية العديد من الأنظمة التربوية على حساب الأنواع الأخرى من الذكاء، وهذا أثر سلبا على التنوع والتكامل المطلوب لتشكيل الشخصية المتوازنة والمتكاملة.وقد برهن على ذلك مجموعة من الباحثين من أبرزهم **هوارد كاردنر** Howard Gardner الذي دعا إلى ضرورة الاهتمام بها لكونها تشكل قدرات متنوعة تتضافر فيما بينها لتحدد الملامح المتنوعة للشخصية، وقد حصرها في ثمانية أنواع هي:



تعتبر نظريات الذكاءات المتعددة من أهم النظريات التي لعبت دورا كبيرا في فهم وتفسير بعض الجوانب المهمة من الظاهرة الإنسانية، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء، فجاءت هذه النظرية لتساعد على كشف القدرات والفوارق الفردية، وبالتالي توجيه كل فرد للوظيفة التي تناسبه وتلائم قدراته الحقيقية. غير أن هذا لا ينبغي أن يؤدي بأي شكل من الأشكال إلى ترسيخ نوع من القطيعة بين المتعلم(ة) وباقي الأنشطة المرتبطة بالذكاءات الأخرى، إذ على المدرس أن يسعى من خلال مختلف أشكال التفريق التي يقترحها إلى تنمية ذكاءات المتعلم المتعددة وقدراته المتنوعة.

2. علم الاجتماع والفوارق:

يهتم علم الاجتماع بدراسة وتفسير الفوارق والتمايزات التي تنشأ بين أفراد المجتمع بفعل تفاعلهم داخل المحيط، والعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بينهم، كما يسعى إلى الكشف عن العوامل والأسباب المتحكمة في بروز هذه الفوارق، وتكمن أهمية هذا الحقل المعرفي في استحضاره للأدوار التي تلعبها المتغيرات الاجتماعية في رسم ملامح الفرد كعضو في جماعة لها نظمها وقيمها، ومناط به كثير من الواجبات والأدوار الاجتماعية التي يجب أن يقوم بها.

ومن الأدوار الأساسية التي يستهدفها هذا الحقل المعرفي:

- دراسة العلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعي وأثر ذلك في تكوين الجماعات والفئات؛
- دراسة تأثير التفاعلات الاجتماعية على شخصية الفرد وتصرفاته؛

- دراسة الثقافة الاجتماعية بمكوناتها المختلفة وأثرها في إبراز الاختلافات الجماعية والفئوية؛
- دراسة الآثار الناجمة عن التصدع الأسري وانعكاساتها على شخصية الجماعات والفئات.

2. 1. ديناميةالجماعات:

جاء الاهتمام بموضوع "ديناميةالجماعات" كخلاصة للدراسات التي نتجت عن تفاعل علم النفس وعلم الاجتماع، والذي أفرز علم النفس الاجتماعي. حيث تبين للباحثين في هذا الحقل، أن الجماعات تتميز ببعض الظواهر النفسية التي ليست بالضرورة مجموع تصرفات الأفراد المكونين لها .فشرعوا في وضع القوانين المنظمة لها، ولم تبق خاضعة لتأمل الفلاسفة كما كان عليه الحال سابقا.

ويعتبر العالم الألماني **كورت ليوين K Lewin** من أوائل من استعمل مفهوم "ديناميةالجماعات" وذلك سنة 1930، ليتطور بعد ذلك استخدام المفهوم مع غيره من الباحثين.

وتعتبر "ديناميةالجماعات" علما وتقنية في الآن ذاته؛ فهي علم لكونها تهتم بالدراسة المنظمة للجماعات من حيث تكوينها ونموها والتفاعلات التي تطرأ داخلها وكذا ضبط وقياس القوى والعوامل السيكوسوسيولوجية التي تتحكم في سيرورتها، وذلك بغية الوصول إلى القوانين العلمية التي تنظمها، كما تعتبر تقنية لانكبابها على الأدوات والآليات التي بفضلها يتم التأثير على الفرد والجماعة.

هذا ولا يمكن إنكار الدور الذي قام به باحثون آخرون من أمثال **دوركايم** في دراسة المؤسسات المجتمعية والعوامل الاجتماعية المحركة لها، وأيضا **فرويد** الذي مكنت أبحاثه من تفسير العديد من المكونات اللاشعورية المؤثرة في ميولات الأفراد والجماعات، بالإضافة إلى الدور الذي لعبته العلوم الفيزيائية على يد **كيرت لوين** في هذا السياق، فمن هذه الحقول المعرفية جميعها استلهمت "ديناميةالجماعات" مبادئها وأسسها وصاغت مفاهيمها، وطرائق اشتغالها.

ويعتبر "التفاعل" المفهوم المركزي لديناميةالجماعات، ويعني مختلف التبادلات التي تجري بين أعضاء الجماعة، والتي تضمن تبادلية في الفعل والانفعال بين الأعضاء، الأمر الذي يؤدي إلى:

- التعرف على آراء الأفراد وتبادلها؛
- حيوية الجماعة أو جمودها؛
- معرفة الأعضاء الفاعلين والأعضاء المنفعلين؛
- معرفة نوع القيادة وكيفية تطوير الجماعة.

2. 2. القياس الاجتماعي أو السوسيومتري:

يعبر القياس السوسيومتري عن البنية الخفية للجماعة، وهو عبارة عن استمارة تتضمن عددا من الأسئلة توزع على أفراد الجماعة، مع اشتراط الإجابة الصادقة والتلقائية عنها، حتى تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية التي توجد عليها الجماعة. ويشترط قبل توجيه الأسئلة تحديد المناخ العام للجماعة حتى تكون مناسبة لما هو معيش من طرف أعضائها.

ومن أمثلة الأسئلة الموجهة في القياسات السوسيومترية نذكر النموذج التالي حول مكون الرياضيات:

- مع من ترغب أن تعمل في تمارين الرياضيات؛
- اذكر الأسماء التي تفضل أن تعمل معها بالترتيب؛
- من هو المتعلم أو المتعلمون الذين لا ترغب في العمل معهم في مادة الرياضيات؟

ويستحسن عند الإجابة ألا يتجاوز المتعلم(ة) اختيار ثلاثة أشخاص حتى تعكس، عند وضعها داخل الخريطة السوسيومترية، الصورة الحقيقية للعلاقة الفكرية والوجدانية داخل جماعة القسم.

وبعد جمع الاستمارات يمكن للمدرس(ة)/ المحلل(ة) استخلاص ما يسمى بالسوسيوغرام، والذي يمكن من الكشف عما يلي:

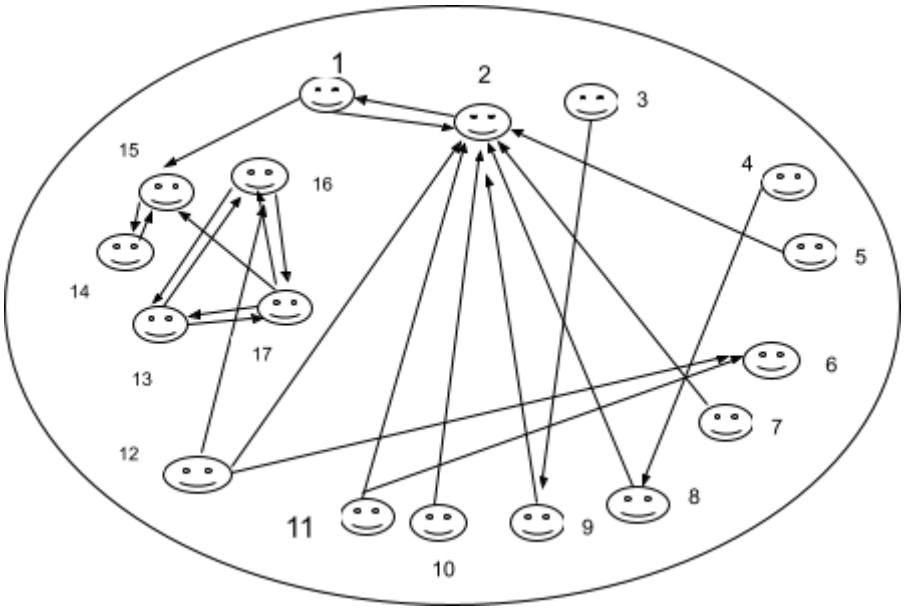
- من هم القادة؟ أي المتعلمات والمتعلمين الذين وقع عليهم اختيار أغلب المتعلمين؟
- الجماعات الصغرى التي تضم متعلمين أو ثلاثة أو أربعة يتبادلون الاختيار بينهم؟
- المنعزلون أو المهمشون الذين لم يقع عليهم أي اختيار؟

ويستطيع المدرس(ة) عند وضع هذه الخريطة السوسيومترية، أن يكتشف شبكة من العلاقات الوجدانية-والفكرية التي تجمع بين بعض المتعلمات والمتعلمين، وهو ما يمكنه من الإحاطة ببنية الجماعة التي يتعامل معها؛ فنجاح الفعل التعليمي/التعلمي لا يرتبط فقط بمدى التزام المدرس بالطرائق الحديثة في التدريس، بل أيضا بدرجة فهمه لطبيعة جماعة الفصل التي يشرف عليها وخصوصيات أعضائها.

2. 2. 1. مثال توضيحي:

السؤال المقترح: مع من ترغب أن تمارس أنشطة التربية البدنية؟ (لا تتجاوز ثلاثة أسماء)

الإجابات المحصل عليها بعد تفريغ الخريطة السوسيومترية:



خطاطة تمثيلية لحصيلة النتائج

2. 2. 2. نتائج القياس السوسيومتري:

المجموع	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
2			X													X		1
1																	X	2
1									X									3
1										X								4
1																X		5
0																		6
1																X		7
1																X		8
1																X		9
1																X		10
2												X				X		11
3		X										X				X		12
2	X	X																13
1			X															14
1				X														15
2	X				X													16
2		X			X													17
	2	3	2	1	2				1	1		2				8		

2. 2. 3. تأويلات نتائج القياس السوسيومتري

- **التأويلات المتعلقة بالجماعة الفصلية ككل:**

- تدل الخريطة في عموميتها على الدينامية التي تتميز بها مجموعات محددة مثل 13+16+17
- و 14+15 و1+2، مما يدل على عدم استكمال التركيبة التفاعلية والمتجاذبة لكل أفراد الجماعة؛
- فرض العزلة على بعض أفراد الجماعة يحيل على عدم اكتمال اللحمة التركيبية للجماعة، ونزوعها أكثر نحو الثنائيات أو الفردانية.

- **التأويلات المتعلقة بالمجموعات داخل الفصل:**

- المتعلمات والمتعلمون رقم 13+16+17 يشكلون مجموعة متفاعلة تنم على الدينامية الإيجابية لتكوين مجموعة متكاملة؛

- أرقام 14+15 و1+2 يشكلون مجموعتين متفاعلتين ومتجاذبتين؛
- المتعلمات والمتعلمون رقم 12+11+10+9+8+7+5 يتمحورون في علاقتهم الدينامية بالمتعلم(ة) رقم 2، مما يجعله مؤهلا للقيادة؛

- **التأويلات المتعلقة بدينامية الأفراد داخل الفصل:**

- المتعلم(ة) رقم 6 لا يرغب في اختيار أي متعلم(ة) ليمارس معه التربية البدنية، مما يعطي الانطباع باتصافه بالعزلة والنفور من الجماعة؛
- المتعلم(ة) رقم 2 وقع عليه أكبر عدد من الاختيارات(8)، مما يؤكد ترشحه نحو قيادة الأفراد الذين اختاروه؛
- المتعلمات والمتعلمون رقم 12+11+10+7+5+4+3 لم يقع عليهم أي اختيار، وهذا يدل على أن العلاقة معهم غير مرغوب فيها داخل الجماعة.

ملحوظة: إن القيام بقياس آخر في وقت لاحق قد يفرز نتائج مغايرة عن تلك المحصل عليها داخل نفس جماعة الفصل.

3. البيداغوجيات الحديثة:

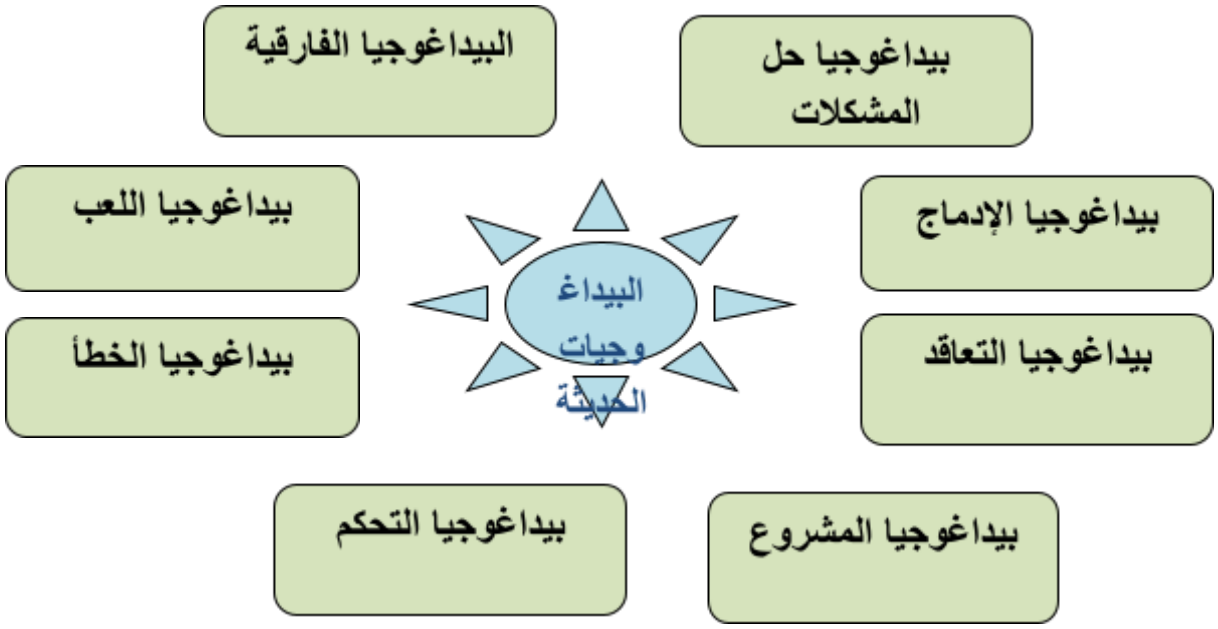
يشير معجم "المفاهيم البيداغوجية الأساسية" إلى كون البيداغوجيات الحديثة، أو ما يصطلح عليها بالبيداغوجيات النشيطة، قد أحدثت قطيعة مع طرائق التدريس التقليدية، مركزة على النشاط الذاتي للمتعلم وخصوصياته واهتماماته، ومحاولة، من خلال ما تعتمده من تقنيات وأساليب، تنمية استقلاليته وقدرته على تعلم التعلم.[3]

وللتأكيد على دور البيداغوجيات الحديثة في نجاح العملية التربوية، يرى **فيليب بيرنو** "أن كل إصلاح للمنهاج الدراسي يستدعي ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المدرس والمتعلم والمدرسة والمعارف والمضامين وطرق التدريس".

لذلك تسعى البيداغوجيات الحديثة إلى:

- جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية-التعلمية؛
- القطع مع بيداغوجيا التلقين والشحن والذاكرة؛
- اعتماد نظم تربوية تستحضر القضايا المعيشة للمتعلم؛
- الانطلاق من حاجات المتعلم الأساسية ومحفزاته الطبيعية والتلقائية؛
- جعل المدرسة مجالا لاكتساب المعرفة والقيم والمهارات وإظهار النبوغ؛
- جعل النظام التربوي متفاعلا مع المجتمع باستجابته لحاجات الأفراد والمجتمع؛
- تنويع إيقاعات التعلم داخل الفصل: البيداغوجيا الفارقية، ...

ومن البيداغوجيات التي يمكن ذكرها في هذا السياق:



3. 1. بيداغوجيا الخطأ:

يقول **باشلار**: "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه".

يحدد أصحاب معاجم علوم التربية بيداغوجيا الخطأ باعتبارها تصورا ومنهجا لعملية التعليم والتعلم يقوم على إعتبار الخطإ استراتيجية للتعليم والتعلم، فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لإكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل ذلك من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم إلى الوصول إلى المعرفة.

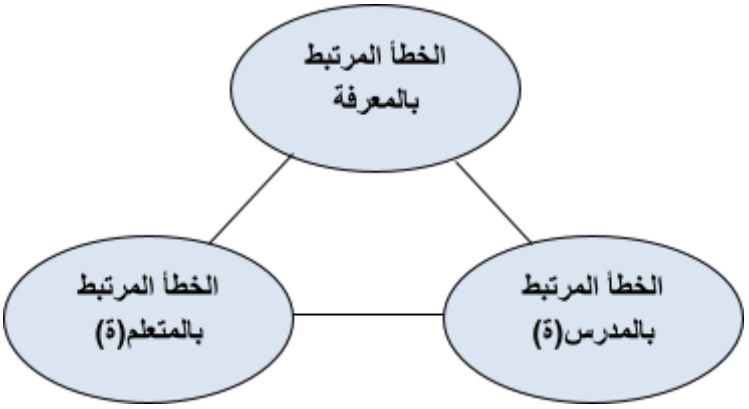
تشير الدراسات التي تناولت مسألة الخطإ، إلى أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست ناتجة عن ما هو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تعاقدي فحسب، بل إن هناك سببا آخر لا يقل أهمية وهو ما يتصل بتمثلات المتعلم(ة)، التي قد تكون خاطئة وهو ما قد يشكل عائقا أمام بناء معارفه ومهاراته المختلفة.

إن الأخطاء التي نرتكبها في تعلمنا تشكل جزءا من تاريخنا الشخصي مع كل ما يشتمل عليه من معارف وتجارب وتخيلات، أخطاء توازي بالنسبة للكثيرين الأخطاء التي عرفها تاريخ العلم خلال مراحل تطوره المختلفة.

بهذا المعنى إذن يصبح الخطأ فرصة لبناء التعلم إذا ما تم الاعتراف بحق المتعلم في ارتكاب الخطإ، وتم تحديده بدقة، مع الحرص على وضع فرضيات تفسيرية له، والانطلاق منه لبناء المعرفة العلمية الجديدة.

3. 1. 1. أصناف الخطأ:

يمكن تمييز الأخطاء حسب مصادرها إلى ثلاثة أصناف:



- **الخطأ المرتبط بالمعرفة:** ويتعلق بطبيعة المحتويات المقدمة للمتعلم(ة) ومدى مراعاتها لقدراته وإمكاناته الذاتية، كما يشمل أشكال نقلها وتحويلها إلى المجال المدرسي؛
- **الخطأ المرتبط بالمدرس:** ويرتبط بطرائق وتقنيات التدريس المتبعة من طرف المدرس(ة)، وطبيعة العلاقة التي تربطه بمتعلماته ومتعلميه، وأشكال التواصل السائدة داخل فضاء الفصل؛
- **الخطأ المرتبط بالمتعلم:** ويتصل باستعدادات المتعلم(ة) الذهني، ونظرته للمعرفة المقدمة وتفاعله معها، وقدرته على استيعاب المفاهيم والمعارف المقترحة. والجدول التالي يقدم فكرة عن بعض العوامل المسببة للأخطاء:

الأخطاء	بعض مسبباتها
المدرس(ة)	- نسق سريع للتعليم؛ - اختيار غير مناسب للأنشطة؛ - عدم تنويع الطرائق والوسائل؛ - عدم القدرة على التواصل؛ - انعدام التوازن الوجداني؛ - تصور سلبي للهوية المهنية؛ - تصور سلبي للمتعلم...
المتعلم(ة)	- قلة الانتباه؛ - ضعف الدافعية؛ - عدم القدرة على التواصل؛ - ضعف في المدارك الذهنية؛ - مرض؛ - أسباب اجتماعية...
المعرفة	- تجاوز المستوى الذهني للمتعلم(ة)؛ - عدم التلاؤم مع ميولات المتعلم(ة)؛ - صعوبة المعارف...

3. 2. البيداغوجيا الفارقية:

استدعى الإقرار بوجود فوارق وتمايزات واضحة بين متعلمات ومتعلمي الفصل الواحد، العمل على تبني خيارات بيداغوجية تأخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار، ليست البيداغوجيا الفارقية إلا واحدة منها. ففلسفتها القائمة على الاعتراف بحق الاختلاف بين الأفراد، وإيمانها بإمكانات الكائن البشري التي تسمح له بالتربية، وسعيها إلى ضمان تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع، كل ذلك –وغيره– جعل منها إطارا مرنا تكون فيه التعلمات واضحة ومتنوعة، بما يتيح لجميع المتعلمات والمتعلمين التعلم وفق مساراتهن ومساراتهم المختلفة، فما المقصود بالبيداغوجيا الفارقية؟

يمكن أن نسوق في هذا الإطار تعريفات لعدد من الباحثين التربويين، نذكر من بينهم:

3. 2. 1. تعريف لوي لوكران Louis Legrand:

استخدم **Louis Legrand** هذا المفهوم لأول مرة سنة 1973، كمحاولة لتطبيق معطيات علم النفس الفارقي Psychologie Différentielle، وذلك من منظور علم النفس التربوي Psychopédagogie، حيث سعى إلى البحث عن آليات جديدة في التدريس تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين، هذا ويعرف **Legrand** البيداغوجيا الفارقية كالآتي: "هي تمش تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية-التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف"[5]

3. 2. 2. تعريف فيليب ميريو Philippe Meirieu:

يقترح **Philippe Meirieu** على المدرسين أسلوبين يتفق كلاهما مع مبادئ البيداغوجيا الفارقية؛ يتمثل الأسلوب الأول في ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع اتباع تمشيات مختلفة تفضي كلها إلى نفس الهدف، في حين يقتضي الثاني تشخيص الثغرات الحاصلة عند كل متعلم وضبط أهداف مختلفة تبعا للأخطاء الملاحظة.

3. 2. 3. تعريف مراد البهلول:

تتمثل البيداغوجيا الفارقية حسب مراد البهلول في "وضع الطرق والأساليب الملائمة للفوارق ما بين فردية (بين الأفراد) والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة بالمنهج)، فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجات الحقيقية للأفراد المتعلمين، هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي"[6]

3. 2. 4. تعريف الوثيقة: "missions" [7]

تعرف هذه الوثيقة الخاصة بالمجتمع الفرنسي ببلجيكا: في مادتها 5، الفقرة 12، البياغوجيا الفارقية بكونها منهجية للتدريس تقتضي تنويع الطرائق، مع الأخذ بعين الاعتبار لا تجانس الأقسام، بالإضافة إلى تنوع واختلاف أنماط ومتطلبات تعلمات المتعلمين.

وتشير هذه الوثيقة إلى أن نجاح كل متعلم(ة) يتجلى في مدى تحكمه في الكفايات الأساس، والتي لا يمنع تحققها من الذهاب بعيدا من أجل تعميقها أكثر، سواء بالنسبة لجميع المتعلمين أو بالنسبة لبعضهم.

كما يمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بكونها مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفوارق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون/المتعلمات في وضعية التعلم. وقد تكون هذه الفوارق معرفية أو وجدانية أو سوسيو-ثقافية؛ وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم.[8]

ومن جهة أخرى، ربط البعض بين البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا التمكن، "والتي تستمد منها طريقة التنظيم، وتستعمل تقنياتها، وهي لا تسعى فقط إلى تقويم منتوج التعلمات، بل تستحضر أيضا سيرورات التعلم التي يوظفها الأفراد"[9]

والواضح من كل هذه التعاريف أن البيداغوجيا الفارقية ليست بنظرية جديدة في التربية ولا طريقة خاصة في التدريس، بل هي روح عمل تتمثل في الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين من جهة والكفايات المستهدفة في المناهج الدراسية من جهة أخرى، وهو المعنى ذاته الذي أشار إليه آخرون بالقول: "إن المدلول العام للبيداغوجيا الفارقية تنويع الوسائل والطرق والأوضاع التعليمية بالشكل الذي يسمح لكل تلميذ بالتعلم في الظروف التي تلائم بشكل أفضل إمكاناته الفكرية وقدراته العقلية وأسلوبه الخاص في التعلم. والبيداغوجيا الفارقية بهذا المعنى بيداغوجية فردانية، تعتبر المتعلم شخصا له رغبات وميولات خاصة، وتؤمن بقدرته.على التعلم وفق وتيرته وطريقته الخاصيتين"[10]

4. التفريق البيداغوجي:

التفريق البيداغوجي نهج يسعى من خلاله المدرس(ة) أو الفريق البيداغوجي إلى تنويع سيناريوهات الفعل التربوي، وتتجاوز مجالات التنويع محتويات التعلم مضامينه، ليشمل السيرورات والبنيات البيداغوجية، وما يرتبط بكل ذلك من استراتيجيات وتقنيات ووسائل العمل.

هذا ويمكن اعتماد ثلاثة أشكال من التفريق البيداغوجي:

4. 1. تفريق مسارات التعلم:

يقتضي تفريق المسارات، أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار اختلاف وتائر التعلم والاكتساب لدى متعلماته ومتعلميه، فيؤسس أشكال العمل التي يقترحها بمعيتهم على التنوع والمرونة والاستقلالية، فيعمد تبعا لذلك إلى اعتماد آليات متنوعة للاشتغال من قبيل التعاقد، والمشروع، والتقويم الذاتي، على أن ينطلق ذلك من التحليل المسبق والدقيق لإمكانات المتعلمين وقدراتهم.

4. 2. تفريق مضامين التعلم:

تنطلق فكرة التفريق على مستوى المضامين من مبدإ مراعاة قدرات المتعلمات والمتعلمين على الاستيعاب وحاجاتهم الحقيقية من المعرفة، والتي تتفاوت بتفاوت إمكاناتهم الذهنية وميولاتهم الذاتية، على أن تفريق المضامين لا يعني تخصيص كل متعلم(ة) ببرنامج خاص، والتعامل مع المحتويات والمعارف كجزر متناثرة، بل يفضل أن توزع جماعة الفصل إلى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على مضامين مختلفة يتم تحديدها في صيغة أهداف معرفية و/أو منهجية (مهارات) و/أو سوسيووجداني.، على أن يتم اختيار هذه الأهداف في النواة المشتركة للأهداف المدمجة من لدن الفريق البيداغوجي أو المدرس.

4. 3. تفريق البنيات البيداغوجية:

من غير الوارد الحديث عن فارقية المسارات أو المضامين، دون اعتماد تفريق جيد للبنيات البيداغوجية، فتدبير فضاء الفصل وحسن استثمار أركانه عامل أساس لنجاح العملية التربوية، فكلما تم تنظيم الفضاء بشكل يراعي حاجات المتعلمين وانتظاراتهم، كلما أتاح لهم ذلك فرص التفاعل والحركة والاستعمال الجيد لوسائل العمل المتاحة. ومن جهة أخرى، فإن التدبير المعقلن للزمن المدرسي المعتمد على صيغ مرنة ومتنوعة، من شأنه الرفع من أداء المتعلمات والمتعلمين، وتنمية قدراتهم على التركيز والاستيعاب، كل حسب مؤهلاته وإمكاناته الذاتية.



5. تنويع التدريس:

تتعدد آراء التربويين واتجاهاتهم حول المقصود بتنويع التدريس، إذ منهم من يعتبره **"إجراء** لبعض التعديلات، تتراوح بين التعديلات البسيطة إلى التعديلات الجوهرية في المواقف التعليمية، بحيث تمكن التلاميذ من التعلم من المنهج المقرر لمرحلتهم العمرية مع أقرانهم في فصل دراسي واحد، ومنهم من يراه **طريقة** لتلبية احتياجات المتعلمين على اختلافاتها، حيث يقدم المحتوى بصورة متنوعة، وآخرون يعتبرونه **طريقة تفكير** حول ماهية التعليم والتعلم، يعتمد على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات تمكن المتعلم من الاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتعددة والمختلفة، في حين ذهب البعض إلى القول بأنه **نظرية** تنبني على فكرة أن طرق التدريس يجب أن تتنوع وأن تعدل لتتماشى مع تنوع قدرات ومهارات المتعلمين في الفصل" [11]

وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر هاته، فإنها تؤكد جميعها على أن تنويع التدريس يعني بالدرجة الأولى مراعاة مستويات المتعلمين المختلفة وميولاتهم المتباينة وأنماط تعلمهم المتنوعة، خلال مختلف عمليات التعليم والتعلم؛ تخطيطا وإعدادا وإنجازا وتقويما وتتبعا.

ويتحقق تنويع التدريس عبر تنويع السيرورات والطرائق والأساليب التدريسية والمعينات والوسائل الديداكتيكية وتقنيات التواصل والتنشيط، وذلك انسجاما مع استراتيجيات المتعلمات والمتعلمين المتنوعة والمختلفة في الفهم والاستيعاب والإدراك.

6. تفريد التعلم:

انتشر مصطلح تفريد التعلم في سياق الاهتمام بالفوارق الفردية بين المتعلمين، فالاختلافات الكثيرة بين متعلمات ومتعلمي الفصل الواحد في القدرات والميولات وطرائق الاستيعاب والتعلم، كل ذلك دفع البعض إلى تبني فكرة تفريد التعلم. ويشير بعض الباحثين إلى هذا المفهوم باستعمال مصطلح تفريد التعليم، والذي يعني بالنسبة إليهم:

- نظام للتعليم يمد كل متعلم بتعليم يتناسب مع احتياجاته، ويتوافق مع إمكاناته وقدراته، ويتماشى مع ميوله واهتماماته؛
- طريقة لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج المتعلمون في مهام تعليمية تتناسب مع حاجاتهم ومستوياتهم وخلفياتهم المعرفية، وقد يكون أسلوبا يتيح الفرص للمتعلمين لدراسة المادة التعليمية حسب سرعة تعلمه، وبإشراف المعلم الذي يعاونهم في حل المشكلات التي تواجههم في أثناء دراستهم في تحقيق الأهداف التعليمية؛
- تزويد كل متعلم(ة) بخبرات تعليمية تتناسب مع قدراته، وتمكنه من العمل على تحقيق أهداف تربوية مهمة كما لا يعنى تفريد التعليم في الوقت نفسه أن يقوم المعلم دائما بالعمل مع متعلم(ة)

واحد، بل يركز إلى حد كبير على استقلاليته في التعلم حسب قدراته وطاقاته ووتيرته الخاصة به؛

- نظام يهدف إلى تعليم المتعلم من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمدا على نفسه، ووفق قدراته وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التي يراها مناسبة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات بالإضافة إلى مهارات التعلم الذاتي، مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده.

إن تفريد المدرس للتعلمات يقتضي، من الناحية الإجرائية، أن ينطلق مع كل متعلم على حدة أثناء بناء أو تقويم أو تعزيز تعلماته، مراعيا خصوصياته الذاتية وميولاته الوجدانية وقدراته المعرفية ووتيرة تعلمه واستيعابه، التي تميزه عن باقي أقرانه.[12]

غير أن ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال إغراق المتعلم في فردانيته، وتخصيص كل فرد من أفراد جماعة الفصل ببرنامج مستقل، أو نهج وحيد، أو طريقة فريدة في التعاطي، فوضع كهذا يؤثر سلبا على التنوع المطلوب في شخصية المتعلم(ة)، ويحد من التفاعلات الصفية بين المتعلمات والمتعلمين.

7. تعلم التعلم:

هو مقاربة تسمح للمتعلم(ة) بتعلم كيف يتعلم، إنه السبيل الذي يتيح له بناء استراتيجياته الذاتية في الفهم والاستيعاب والتذكر والتحويل وغيرها من العمليات المرتبطة باكتساب المعرفة بكل أشكالها، ومن الأهداف التي يحققها:

- تحقيق الاستقلالية التعلمية باعتماد وسائل تدريسية تؤدي إلى النجاح؛
- اختيار الإستراتيجيات الذهنية الأكثر فعالية و نجاعة بالنسبة لكل متعلم(ة)؛
- تطوير الانتباه و التذكر والاستراتيجيات التعلمية لدى المتعلمات والمتعلمين؛
- بناء الثقة بالنفس عبر تطوير أنماط التعلم؛
- أخذ تنوع الإيقاعات التعلمية والخصوصيات السيكولوجية للمتعلمات والمتعلمين بعين الاعتبار.

المراجع المعتمدة بالنسبة للمحور الأول:

1- Individual differences : variations or deviation from the average of the group, with rite respect to mental or physical characters, occurring in the individual members of the group. (James Drever, 1974, p. 134

2- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة... 2009، ص:29

3-Françoise Raynal, Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 1997 ESF éditeur, Paris, 3°édition 2001, p.265.)

4- Philippe Perrenoud Construire des compétences dès l'école. ESF, 1997

5- (شوقي محمد، "مقاربات بيداغوجية ـ من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير " أفريقيا الشرق 2010 ص: 99.

6- مراد بهلول، رسالة دكتوراة حول البيداغوجيا الفارقية (1995) تحت إشراف فيليب ميريو البيداغوجيا الفارقية

7- وزارة التربية الوطنية- التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات ص53.

8-Françoise Raynal, Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 1997, ESF éditeur, Paris, 3°édition 2001, p.271

9- Ministère de la communauté française, administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Stephanie Descampe et autres, « pratiques de pédagogie différenciée. » page 5.

10- دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم ،المقاربات البيداغوجية العدد2

11- تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ص.ص 24-26.

12- تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ص.ص 24-26.

المحور الثاني

الفوارق الفردية، مرجعيات ومبادئ

مقدمة:

لنتأمل هذه المقولات:

- "جميع الناس متشابهون"؛
- "بعض الناس فقط يشبه البعض"؛
- "بعض الناس لا يشبه أحدا"؛
- "لا أحد يشبه أحدا".

تعني العبارة الأولى أن كل الناس يتشابهون في صفات مشتركة أساسية توحدهم؛
أما الثانية فتعني أن فئة من الناس تتشابه أكثر مع بعضها في صفات مشتركة أساسية؛
وتفيد الثالثة أن بعض الناس يختلفون كثيرا في بعض الصفات التي تميزهم عن أغلبية الناس؛
في حين تدل الرابعة على أن التشابه المطلق بين فردين غير ممكن وبالأحرى بين مجموعة من الأفراد.

وفي الاتجاه نفسه يقول **الأصمعي**: "لن يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا". وهذا يبرز أهمية الاختلاف باعتباره مصدر غنى وتنوع.

1. نظرة تاريخية:

1. 1. التراث الإنساني والإسلامي:

إهتم الإنسان منذ القدم بملاحظة ووصف الفوارق القائمة بين الأفراد، محاولا تفسير هذه الاختلافات على أساس معارفه المحدودة. ونجد في كتابات الفلاسفة القدماء، إدراكا لمفاهيم الفوارق الفردية، ودعوة إلى ضرورة مراعاتها في التربية وفي توزيع الأدوار في المجتمع.

1. 1. 1. آراء الفلاسفة اليونان في الفوارق الفردية:

أشار أفلاطون **في كتاب** المدينة الفاضلة **إلى وجود فوارق بين الأفراد، فيقول "يجب على الناس الذين يتولون بناء المجتمع المنشود أن يميزوا من بين الصغار ذوي الاستعدادات الحربية، فيجعلون منهم مجموعة مستقلة، ليتعهدوهم بالتربية كالرياضة فينشئون جماعة أقوياء" وفى هذا الكتاب يؤكد أفلاطون على وضع كل فرد في العمل الذي يناسبه، وأنه لا يولد اثنان متشابهين، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما لعمل ما بينما يصلح الثاني لعمل آخر. كما يقسم أفلاطون الناس في مدينته الفاضلة إلى فئات تبعا للاختلافات الموجودة بينهم ويحدد مهنا معينة لكل**

فئة بما يتفق مع هذه الفوارق (فلاسفة، حكماء، جنود أو عمال)، حيث يختص كل فئة بفضيلة تناسب طبيعتها، ففي حين يختص الحكام بفضيلة الحكمة ويختص الحراس بفضيلة الشجاعة، يقول إن فضيلة الطبقة المنتجة من الشعب هي التزامها العفة لتنظيم ملذاتها و التحكم في شهواتها. هذه الفضائل الثلاث هي التي تحقق العدالة في الدولة بحيث يؤدي كل فرد الوظيفة التي هيأته لها الطبيعة.

غير أن تصور أفلاطون هذا للفوارق الفردية ليس إلا تمييزا طبقيا يتعارض مع أول مبادئ حكم الديمقراطية في عصره وفي كل عصر.

أما أرسطو **فلم تكن أفكاره أقل أهمية مما جاء به** أفلاطون، **فقد أفاض في مناقشة الفوارق بين الجماعات بما في ذلك الفوارق بين الأجناس والفوارق من الناحية الاجتماعية والجنسية والسمات العقلية والأخلاقية. ويعتقد** أرسطو **أن الفوارق الفردية على درجة من الوضوح ونسبها إلى عوامل فطرية، ويرى أن الطبيعة تميل إلى إيجاد تمايز بين الناس.**

1. .1. 2. آراء الفلاسفة الصينيين في الفوارق الفردية:

أدرك الفيلسوف الصيني كونفوشيوس **Confucuis (551ق.م– 47 ق.م) أن حلقته الدراسية تضم فئات مختلفة من المتعلمين من حيث الطبقة الاجتماعية وظروف النشأة والقدرات، لذلك نهج أسلوب الحوار لدوره الهام في تجاوز مشكلة التعامل مع الفوارق الفردية أثناء التعليم، إذ يتيح له كمعلم حرية التعامل مع كل فرد طبقا لمهاراته الخاصة وقدراته المتنوعة، فقد رفض فكرة التعليم الجمعي التي تضم جميع المتعلمين في قالب واحد، فتجده يجيب على سؤال واحد بأكثر من إجابة طبقا لقدرات السائل. فقد سأله أحد متعلميه وهو تزو لو** Tzu lu**: هل يجب على الإنسان أن يضع مباشرة ما سمعه موضع التنفيذ؟ أجاب كونفوشيوس: طالما أن والديك وإخوتك الكبار مازالوا على قيد الحياة، فمن الصعب لمن هو في مكانك أن يضع مباشرة ما سمعه موضع التنفيذ. ثم سأل جان يو** Jan Yu **نفس السؤال، فأجابه** كونفوشيوس**: نعم يجب على الإنسان أن يفعل ذلك. ولما انتقد كونج هيا** Kung Hsi**هذا الاختلاف في الإجابة على السؤال الواحد، أجابه** كونفوشيوس**: "لقد كان جان يو قليل الحركة ومقيدا لنفسه، فحاولت أن أدفعه إلى الأمام. أما تزو لو فله طاقة رجلين وقد حاولت أن أقيده قليلا".[2]**

لم تنحصر مراعاة كونفوشيوس **للفوارق الفردية في مجرد إعطاء أكثر من إجابة لموضوع واحد، بل أدرك أن هناك بعض الأشياء التي يمكن أن يعرفها البعض من الأفراد دون غيرهم، حيث وضع معيارا يقيس عليه طاقات متعلميه فميز بين:**

- **من هم دون المعدل أي غير المؤهلين لتلقي بعض أنواع المعرفة؛**
- **من هم فوق المعدل أي القادرين على استيعاب كل أنواع المعرفة.**

كما قال: "يمكنك أن تخبر هؤلاء الذين فوق المعدل عما هو أفضل، لكن ليس لهؤلاء الذين هم دون المعدل"[3]

1. 3.1. رأي الإسلام في الفوارق الفردية:

أقر الإسلام بالفوارق الفردية بين الناس وبأن لكل فرد طاقته واستعداده وقدراته. والشواهد من القران الكريم كثيرة نذكر منها ما يلي:

"لا يكلف الله نفساً إلا وسعها" البقرة 286.

"لا يكلف الله نفساً إلا ما أتاها" الطلاق 7.

ومن هدي الرسول صلى الله عليه وسلم في التعليم، مراعاة الفوارق بين الناس بعضهم وبعض، فكان يخاطب كل واحد بقدر فهمه وبما يلائم منزلته، وكان يحافظ على قلوب المبتدئين، فكان لا يعلمهم ما يعلم المنتهين، وكان يجيب كل سائل بما يناسب حاله.

عن أبي مسعود الأنصاري، قال: قال رجل: يا رسول الله، لا أكاد أدرك الصلاة مما يطول بنا فلان، فما رأيت النبي صلى الله عليه وسلم في موعظة أشد غضبا من يومئذ، فقال: أيها الناس، إنكم منفرون، فمن صلى بالناس فليخفف، فإن فيهم المريض والضعيف وذا الحاجة. (صحيح البخاري.رقم 89)

وقال صلى الله عليه وسلم "ما أحد يحدث قوماً بحديث لا تبلغه عقولهم إلاّ كان فتنة على بعضهم" (رواه مسلم في المقدمة)

1. 1. 4. آراء المفكرين العرب في الفوارق الفردية:

لقد أشار كثير من المفكرين العرب أمثال : القابسي، الغزالي، ابن سينا، **...، إلى معنى** الفوارق الفردية وأهميتها في بناء المجتمع، ونقف هنا عند ثلاثة آراء:

الأول لابن سينا و هو: "مسايرة ميول الصبي، ثم توجيهه إلى الصناعة أو المهنة التي تتفق مع ميوله. وينبغي لمدبر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي، ويسبر قريحته، و يختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك"[4]

والثاني للغزالي في معرض ذكره لواجبات المدرس(ة)، ومنها:

- **"أن يقتصر المتعلم على قدر فهمه، فلا يلقى إليه إلا ما يبلغه عقله"؛**

- **أن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقى إليه الجلي اللائق به، ولا يذكر أن وراء هذا تدقيقا وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي**، و يشوش عليه قلبه.[5]

والثالث لابن خلدون، حيث أكد على ضرورة مراعاة استعدادات وقدرات المتعلم بقوله: "وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له، كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجران".[6]

إلا أن هذه الآراء لم تصبح علما له أصوله ومناهجه في الدراسة والتحليل، إلا حينما خضعت الفوارق الفردية للقياس الدقيق ابتداء من أواخر القرن التاسع عشر.

1. 2. الرواد ،التطور:

لقد استحضر **سيلستن فريني Célestin Freinet** مفهوم البيداغوجيا الفارقية عندما أراد وضع خطط للعمل الفردي بطاقات التصحيح الذاتي، وحدات تعليمية ونظام التقويم بالكفايات منطلقا من التجارب التالية:

- **تجربة الأمريكية هيلين باركرست Hélène Parkhurst:** تعرف هذه التجربة بخطة **دالتون Le plan Dalton** نسبة للضاحية التي وقعت فيها (**Dalton**) وتوجد في مدينة **Massachussettes** في الولايات المتحدة الأمريكية. وذلك منذ سنة 1905، حيث أجرت هذه المربية مجموعة من الاختبارات على العمل الفردي للمتعلمين بدلالة مستوياتهم التحصيلية وسماتهم الشخصية، وبناء على هذه الاختبارات أعدت لكل متعلم بطاقة تتبع شخصية.[7]

تقوم هذه التجربة على المبادئ التالية:

- **منح كل متعلم فرص العمل والتقدم في البرنامج حسب قدراته الحقيقية (مراعاة صعوباته الذاتية / مراعاة نمطه الخاص في التعلمP ...)؛**
- **إيصال كل المتعلمين إلى أهداف مشتركة؛**
- **اعتماد مبدأ التعاقد** في العمل بين كل من المتعلم والمدرس.

ويقع تنظيم العمل بعد تقسيم المتعلمين إلى أفواج حسب حاجاتهم أو صعوباتهم، حسب النظام التالي:

- **الفترة الأولى: تحديد الأهداف وأساليب العمل؛**
- **الفترة الثانية: عمل ضمن الورشات (مختلف المواد أو المحتويات)؛**

- **الفترة الثالثة: مناقشة الصعوبات والحلول.**

- **تجربة الإنجليزي كارل واشبرن Carl Washburne:** في مدرسة قروية بإنجلترا تضم أربعة فصول، قام هذا المربي بتفريد التعلمات تدريجيا معتمدا على خطة سماها نظام التعاون (un système d'entraide) وهي تقوم على أن يتكلف الكبار بتعليم الصغار مرحليا. وبعدما أصبح هذا المربي مديرا لمجموعة مدارس وينيطكا (les écoles de winnetka) سنة 1915، أعد مجموعة من الكتب والبطاقات الخاصة للتعلم الذاتي، حيث كان أول من نشر برنامجا للتصحيح الذاتي في مادة الحساب.

وفي سنة، 1930 قام هذا المربي ببحث معمق بهدف التدقيق ما أمكن في العلاقة الحاصلة بين قدرات الأطفال وأعمارهم، وانطلاقا من نتائج بحثه، خلص إلى طريقة تتقارب إلى حد ما مع الطريقة الطايلورية في الصناعة (taylorisation)، وقد سماها الدافعية[8](la motivation)

- **تجربة روبير دوطرون Robert Dottrens:** وقد استوحاها من تجربة كارل واشبرن، وقام بها في مدرسة Mail الابتدائية بجينيف –سويسرا- سنة 1927 محاولا التوفيق بين التعليم الجمعي (Enseignement Collectif) والتعليم المفردن (Enseignement Individualisé)[9]

وتقوم هذه التجربة على الخطوات التالية:

- **إلقاء الدرس على كافة متعلمي الفصل من قبل المدرس(ة)؛**
- **إجراء تقييم أولي تشخيصي ذي طابع تكويني؛**
- **عمل فردي (إصلاح الأخطاء / دعم المكتسبات ...)؛**
- **تقييم المكتسبات الحاصلة من قبل المدرس(ة) قصد أخذ القرارات الملائمة؛**
- **عمل فردي انطلاقا من كراسة الفصل (classe Le fichier de la).**

وتحتوي هذه الكراسة على مجموعة من التمارين المتنوعة نذكر منها:

- **تمارين دعم تتصل بنوعية أخطاء المتعلمين؛**
- **تمارين للتكوين وإثراء المكتسبات؛**
- **تمارين ووضعيات للتعلم الذاتي.**

- **تجربة سيليستين فريني FREINET Célestin:** تستهدف تجربة فريني في التفريق البيداغوجي تدريب المتعلمين على التعلم الذاتي وذلك من خلال تشجيع المبادرات الفردية والعمل بالمجموعات بصفة تلقائية وتطوعية واختيارية عبر إنجاز العديد من الأنشطة[10] نذكر منها:

- **كتابة "النص الحر"؛**

- **التراسل المدرسي؛**
- **إنجاز البحوث والزيارات الميدانية؛**
- **العناية بالتعاونية المدرسية؛**
- **إعداد النشرات والمجلات المدرسية؛**
- **إنجاز مذكرات تعلمية متنوعة (بصفة تعاقدية)؛**

وجدير بالملاحظة أن متعلمي **فريني** يمسكون بطاقات شخصية لمتابعة نتائجهم المدرسية وتطورها بصفة مستمرة.

وتشتمل كراسة **فريني** على أربعة أنماط من المذكرات:

- **مذكرات حسب الطلب Les fiches-demandes؛**
- **مذكرات الأجوبة Les fiches-réponses؛**
- **مذكرات روائز Les fiches-tests؛**
- **مذكرات** تصحيح الروائز **Les fiches-corrections**.

1. 3. التجربة المغربية في تدبير الفوارق الفردية:

إن الحديث عن تجربة مغربية في تدبير الفوارق الفردية لا يعني أننا بصدد نموذج متكامل وواضح المعالم، بقدر ما يتعلق الأمر بالوقوف على بعض الممارسات التربوية التي حاولت بشكل من الأشكال مراعاة الاختلافات الحاصلة بين المتعلمات والمتعلمين. وفي هذا الإطار نستحضر كيفية التعامل مع موضوع الفوارق داخل المؤسسات التربوية التالية:

الكتاتيب القرآنية (المسيد)	المدارس العتيقة	المدرسة العمومية العصرية
- التدرج في إملاء العلوم وتلقينها وخصوصا تحفيظ القرآن الكريم؛ - مراعاة مدارك التلاميذ وقوة حفظهم ومدى استيعابهم؛ - توزيع التلاميذ على الفضاء في شكل حلقات بأعداد مختلفة؛ - تخصيص المبتدئين بحلقة على مسافة قريبة من الفقيه؛ - الاستعانة بالعريف لإرشاد المبتدئين؛ - توجيه كل تلميذ لحفظ ما يتناسب وقدرته على الاستيعاب؛ - تتبع كل تلميذ على حدة.	- التدرج في التعليم من البسيط إلى المعقد؛ - تبسيط المعلومات لتقريبها لإفهام المتعلمين؛ - تحبيب الدراسة للطلاب بطرق مختلفة؛ - تخليل التعلمات بالاستطرادات والإنشادات المتنوعة والحكايات درءا للملل؛ - إذكاء المنافسة بين المتعلمين، وإسداء النصح لهم.	- تفريق على مستوى بنية المؤسسة(اعتماد نظام الأقسام المنفصلة، أي توزيع المتعلمات والمتعلمين على أقسام متعددة بدل تجميعهم في قسم واحد)؛ - تدبير الفضاء بشكل يراعي الاختلافات العمرية بين المتعلمات والمتعلمين (تخصيص الطابق السفلي من المؤسسة للمستويات الصغرى)؛ - توزيع الغلاف الزمني للحصص الدراسية تبعا لكل مستوى دراسي - اعتماد مبدأ تنامي المضامين حسب توالي المستويات الدراسية؛ - مراعاة الفوارق الاجتماعية بين المتعلمات و المتعلمين من خلال برامج متنوعة للدعم الاجتماعي(الزي الموحد، برنامج تيسير،مليون محفظة...)؛ - إعداد بعض الدلائل لتدبير الأقسام المشتركة.

ملحوظة: اقتصر تدبير الفوارق، بالمدرسة العمومية، على الاختلافات بين المستويات الدراسية، دون مراعاة الفوارق الفردية بين متعلمات ومتعلمي الفصل الواحد، الذي تم التعامل معه كمجموعة متجانسة، وهذا غير صحيح ويتعارض مع المقاربة الجديدة التي نتبناها في هذا الدليل والتي تحاول وضع قطيعة مع الممارسات السابقة.

2. الأسس و المرجعيات النظرية للبيداغوجيا الفارقية:

تستند البيداغوجيا الفارقية إلى عدة مرجعيات نظرية (فلسفية، تربوية، علمية، اجتماعية، ...)، نذكر منها:

2. 1. الأسس الفلسفية:

تقوم البيداغوجيا الفارقية على عدة مفاهيم ذات مرجعية فلسفية:

- **قابلية الفرد للتربية والتعلم (La notion d'éducabilité)**: الشيء الذي يقر العمل التربوي والتدخل البيداغوجي. ويتعارض هذا المفهوم مع مفهوم الموهبة (**La notion du**

don) التي ترى أن قابلية التعلم ناتجة عن الذكاء الفطري والملكات الذهنية والمعرفية الموروثة بنسبة كبيرة جدا؛ فحتى بالنسبة لذوي الصعوبات، فهم قادرون على التعلم واكتساب المعارف وتنمية مهاراتهم "لا شيء يضمن للبيداغوجي أبدا أنه استنفذ جميع الموارد المنهجية، وأنه لم تبق أية وسيلة أخرى من شأنها أن تحقق نجاحا هنا أو هناك".[11]

- **الحق في الخطأ ونسبية الحقيقة:** لا يمكن للمعارف أن تنمو وللتعلمات الإنسانية أن تتطور إلا عبر مرورها من المحاولة والخطأ، انطلاقا من تمثلات وخبرات شخصية. فالخطأ جزء أساسي من الحقيقة ومكون من مكوناتها. وكما يقول غاستون باشلار في كتابه "نقد العقل العلمي" فإن تاريخ المعرفة الإنسانية هو تاريخ أخطاء يتم تجاوزها.

"إنه لمن الطبيعي أن يرتكب المتعلم أخطاء في المدرسة مادام في وضعية تعلم. فإذا عمل المدرس(ة) على رصد وتحليل هذه الأخطاء وخصص لذلك وقتا كافيا فإنها تصبح غير شائعة، بل منطلقا للتعلم".[12]

ويقول طاغور: "إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة تبقى خارجه"

- **الحق في الاختلاف؛** لكل فرد وجهة نظره الخاصة وذوقه الخاص وقيمه الجمالية الخاصة ونظرته الخاصة للحياة وللعالم، فمن الحيف أن نفرض وجهة نظر واحدة على الجميع. ويرتبط الحق في الاختلاف بعلاقة المتعلم(ة) مع الغير، وفي احترام الرأي المخالف والتسامح والعمل الجماعي والانخراط في المشاريع الفردية والجماعية.
- **الحرية الفردية:** إن للإنسان بطبعه نزوعا شديدا للحرية، بحيث يضحي بكل شيء من أجلها، ومن هذا المنطلق، فإن اتجاهات التربية الحديثة، ترفض أن تكون العملية التعليمية التعلمية، عملية سلبية، تقتصر على ما تمارسه المدرسة ومختلف المؤسسات التربوية من تأثيرات على المتعلم(ة)، بل، تدعو إلى ضمان مشاركة فعالة من جانب المتعلم(ة) في إطار الحرية الفردية. و هذا ما يستلزم بالضرورة أخذ طاقات الفرد وإمكاناته بعين الاعتبار، في كل ممارسة تربوية فاعلة وهادفة، تقوم على أسس علمية ومنهجية سليمة.
- **أنسنة الإنسان:** يؤكد العديد من المفكرين أن الإنسان لا يولد إنسانا، وإنما يستمد إنسانيته بالتربية. مما يبرز دورها في تشكيل أنسنة الإنسان عبر جملة من التفاعلات والممارسات التي هي ضرورية في إكساب كل صفة إنسانية للطفل الناشئ.

2. 2. الأسس العلمية:

هناك اختلاف بين العلماء حول درجة تأثير الوراثة والاكتساب ومبدأ المساواة بين الناس من حيث الاستعدادات والإمكانيات التي لا حدود لتنميتها، ويؤكدون على ضرورة العمل من أجل خلق فرص متكافئة للجميع.

يؤكد علماء الوراثة أن الفوارق الفردية إنما هي حقائق بيولوجية أساسية لا يمكن نكرانها، ويسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى الدعوة إلى ضرورة الانتفاع بالمواهب المتنوعة عوضا عن محاولة التأثير عليها خارجيا دون جدوى. لكن هذا الافتراض قد يؤدي إلى استنتاجات خاطئة وقد تنتج عنه ممارسات مضرة بالأفراد والمجتمع كالاستبداد والتسلط والاستعمار والتمييز العنصري وتبرير وجود الامتيازات الطبقية. وبالمقابل فإن الافتراض القائم على الاكتساب قد يوقع بدوره في منزلق الاعتقاد بوجود إمكانيات غير محدودة بواسطة التدريب والتربية لدى الأفراد وإذا كانت بعض الدراسات تغلب جانب الوراثة على الاكتساب فإنها بالمقابل لا تلغي أهمية التدريب والتربية في تطوير أو إضعاف الاستعدادات الوراثية.

إن وجهة النظر المتفق عليها اليوم بين العلماء والمختصين هي أن الفوارق الفردية إنما تعد نتاج التفاعل والتكامل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية، ويمكن تحديد أوجه هذا التفاعل في:

- **استعدادات الفرد وإمكانياته، وتمثل الجانب الوراثي؛**
- **الخبرات أو الممارسات التي يمر بها الفرد، وتمثل الجانب البيئي؛**
- **درجة الدافعية لدى الفرد حيث تعمل على التقاء وتفاعل استعداداته وإمكانياته مع ظروف البيئة المحيطة** به.

2. 2. 1. الأساس البيولوجي الفيزيولوجي:

إن دراسة الفوارق الفردية لا يمكن أن تكتمل دون أخذ جوانب التكوين الجسمي للفرد بعين الاعتبار، فالنواحي الجسمية تؤثر على شخصية الفرد وتتأثر بها، ونبين فيما يلي أثر النواحي الجسمية على الفوارق الفردية.

- **تأثيرالحواس:** يختلف الأفراد فيما بينهم في قوة الحواس مما يؤدي إلى اختلاف قدراتهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها. كما تختلف شدة الإحساس من حاسة إلى أخرى في الفرد الواحد وذلك طبقا للطاقات النوعية التي يولد مزودا بها.

- **المظاهر الحركية:** تتوقف المظاهر الحركية على عوامل جسمية وعقلية في آن واحد (سرعة الحركة أو بطؤها، التحكم في الحركة والتوافق الحركي سواء في المشي أو الكتابة أو القيام بأعمال يدوية).
- **بنية الجسم:** إن التكوين الجسمي يؤثر على اتجاهات الشخص وعلى الكثير من جوانب سلوكه وكذلك في نظرته إلى الناس أو نظرتهم إليه وكذلك في نظرته نحو نفسه، مما يقتضي أخذ هذه الفوارق الجسمية بعين الاعتبار في انتقاء الأنشطة المدرسية.

2. 2. 2. الأسس المرتبطة بالعلوم الإنسانية:

أثبت علم النفس الفارقي وجود اختلافات بين الأفراد على مستويات عدة:

النمو المعرفي: يختلف الأفراد في درجة اكتساب المعرفة تبعا لمراحلهم العمرية؛ حيث تنمو وتتطور قدراتهم الحس- حركية ووظائفهم الذهنية.

- **أنساق التعلم:** هناك من يتعلم بصفة سريعة في حين نجد البعض الآخر يخضع إلى أنساق بطيئة لتحقيق نفس القدرات في مرحلة معينة، بينما تتحقق له السرعة في حقل آخر تبعا لتدخل عوامل موضوعية أو ذاتية أو كلاها.
- **أنماط التعلم:** أبرزت العديد من الملاحظات أن المتعلمين يستخدمون أنماطا مختلفة خلال سيرورة التعلم. فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية أو الممارسة الحسية:

- **النمط البصري:** يفضل التعلم من خلال المشاهدة، ويحول المعلومات على شكل صور ليسهل إدراكها؛
- **النمط السمعي**: يفضل التعلم منى خلال السمع، وهو مساهم جيد في النقاشات، يتذكر الأصوات بشكل أقوى ويتفاعل معها.
- **النمط الحركي**: يفضل التعلم من خلال الحركة، ويرغب بالتعلم الميداني، ويفضل التجارب والفنون والحرف وبرامج الحاسوب والألعاب
- وفي إحصائية لنسبة عدد الأفراد حسب أنماط التعلم الثلاثة وجد أن البصريين يشكلون ما نسبته 65%، السمعيين 30%، والحركيين 5%.[13]

- **استراتيجيات التعلم:** يستخدم كل متعلم(ة) استراتيجيات متميزة في التعلم قد تختلف عن الاستراتيجيات المعتمدة من قبل زملائه داخل الفوج الواحد. ويقصد باستراتيجيات التعلم مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقا لمكتسباته السابقة وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة.
- **أساليب التعلم:** يستخدم كل متعلم(ة) مجموعة من الأساليب الخاصة به لبناء تعلماته في مواقف مختلفة، التي تنعكس على اتخاذ القرار في اختيار الاستجابة المناسبة لحل الموقف الحياتي وقدرته على إصدار هذه الاستجابة في شكل متناغم ومتوافق مع نمط الشخصية لديه.

يمكن تحديد الأساليب المعرفية الأكثر قابلية للاستخدام كالآتي:

أسلوب التعلم	الأسلوب المقابل
الاعتماد على المجال الإدراكي: التنظيم الكلي للمجال.	**الاستقلال عن المجال الإدراكي:**إدراك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة.
التركيب المعرفي: إدراك الموقف بصورة تحليلية وإيجاد التكامل بين متغيراته.	**التبسيط المعرفي:** التعامل مع المحسوس والعياني.
التأمل (التروي): فحص معطيات الموقف والتحقق منها قبل الاستجابة	**الاندفاع:**سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر
الحرص أو الحذر: تجنب التعرض لمواقف فيها مخاطرة حتى ولو كانت نتائجها مؤكدة	**المخاطرة:** الميل إلى المغامرة وتقبل المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة
الفحص: يشتمل انتباه المتعلم(ة) على قدر أوسع من المثيرات المحيطة به.	**التركيز:** سعة التركيز على عناصر المجال كبيرة.

عدم تحمل الغموض: عدم تقبل ما هو جديد أو غريب (التعامل مع ما هو مألوف وواقعي)	**تحمل الغموض:** تقبل المدركات التي تختلف عن الخبرة التقليدية (المتناقضات، الأحداث الغامضة)
الشحذ للذاكرة: أقل عرضة للتشتت، استرجاع المعلومات المختزنة بالذاكرة والتفريق بينها	**عدم الإجهاد:** صعوبة استرجاع ما هو مختزن بصفة دقيقة
الضبط المرن: عدم إدراك مشوشات الوضعية (الاستجابة تتأثر بالتداخل والتناقض)	**الضبط الضيق:** الانتباه الإنتقائي إلى مكونات الوضعية واستبعاد المشوشات.
التقييد: تصنيف مثيرات الموقف تصنيفا يتسم بالضيق وقصر النظر.	**الانطلاق:** القدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة بطريقة أكثر شمولية
التفكير التباعدي: إنتاج معلومات متعددة ومتنوعة دون أن يكون بينها روابط منطقية.	**التفكير التقاربي:** الاعتماد على الترابطات المنطقية الصحيحة.
تمييزات الأشكال المجردة: التعامل مع المجرد	**تمييزات الأشكال الحسية:** الاعتماد على الأشكال الحسية المناسبة للخبرات الخارجية (الحسي العضلي، الحسي المرئي، الحسي السمعي)
الآلية الضعيفة: أداء مهام تكرارية بسيطة.	**الآلية القوية:** أداء مهام تكرارية مركبة.
السيادة الإدراكية ـ الحركية: إظهار السلوك العملي.	**السيادة التصورية:** إظهار السلوك النظري التصوري.

- **الذكاءات المتعددة والفوارق الفردية:** يرى أصحاب النظرية التعددية في الذكاء أن كل المتعلمين موهوبون أو يمكنهم أن يكونوا كذلك إذا ما قدمت لهم بيئة ومجال تعلم يتفق مع تفرد ونوعية ذكاء كل فرد؛ فقد يمتلك فرد قدرات ذكائية قوية في مجال الموسيقى وقدرات ضعيفة في مجال التعامل مع الآخرين.

وهذا يتطلب من المدرس(ة) معرفة ذكاءات الفرد من حيث قوتها أو ضعفها من أجل صقل القوية منها، ثم تنمية الأقل نموا وتحسينها بشكل تدريجي حسب استعداد كل فرد، بحيث تنمو شخصيته بصورة متكاملة، مع عدم الاقتصار على مجال معين أو تخصص ما والإفراط فيه.

- **درجة التحفز للعمل المدرسي (الرغبة والدافعية):** تعتبر الدافعية، داخلية كانت أم خارجية، شرطا من شروط التعلم إلا أنها تختلف من متعلم إلى آخر ويعود ذلك إلى عدة عوامل نذكر منها:
  - المعنى الذي يعطيه المتعلم للتعلم؛
  - ملاءمة البرنامج الدراسي لحاجياته الذاتية؛
  - نوع العلاقة التي ينسجها مع المدرس(ة)؛
  - حالته الصحية (مرض/إرهاق ...)؛

- نوعية الصورة التي ينسجها المتعلم حول ذاته ايجابية كانت أم سلبية.

- **علاقة المتعلم(ة) بالمعرفة المدرسية:** بينت العديد من الدراسات المتصلة أساسا بأسباب الفشل المدرسي أن هناك علاقة وثيقة بين نسبة النجاح المدرسي وطبيعة العلاقة التي يقيمها الفرد مع المعرفة عامة والمادة المدرسة بصفة خاصة، وهي علاقة تؤسس منذ الصغر وتغذيها عدة عوامل ثقافية اجتماعية ومؤسساتية (التصورات التي تنسج حول مادة معينة/صلتها بآفاق التشغيل/المعامل المخصص لها خلال التقييم المدرسي).

يعرف **برنار شارلو Bernard Charlot** العلاقة بالمعرفة "بمجموع الصور والانتظارات والأحكام المتعلقة في الآن نفسه بالمعنى والوظيفة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة والمادة المدرسة والوضعية التعليمية والفرد ذاته".

- **العتبة القصوى للقيادة:** أبرز علم النفس الفارقي اختلاف المتعلمات والمتعلمين في درجة تقبل قيادتهم من لدن آخرين (مدرس، ولي، ...) أثناء عمليات التعلم، وعلى هذا الأساس يصنف **فيليب ميريو Philipe Meirieu** وضعيات التعلم حسب درجة القيادة اللازمة لها كالتالي:

وضعية جماعية	وضعية تفاعلية	وضعية تفريدية	وضعية غير محددة
- درجة قيادة ضعيفة.أثناء التعلم في إطار جماعة القسم الكبرى.	- درجة القيادة متغيرة حسب التعليمات.	- درجة قيادة عالية.	- درجة قيادة ضعيفة في البداية وتصير متوسطة فيما بعد.

تستوجب الوضعية الجماعية المقترحة قيادة ضعيفة، لأنها تكون عامة ومرنة وتسمح لكل متعلم(ة) بأن يتفاعل معها حسب قدراته واهتماماته. فعندما يطلب المدرس من المتعلمين في قسم متعدد المستويات (1-2-3- 4-5-6) وصف المدرسة، فإنه سيحصل على إنتاجات متنوعة ومختلفة حسب كل متعلم وحسب كل مستوى.

وإذا كانت التعليمات أكثر دقة كوصف المدرسة باستعمال الجمل الوصفية وبعد القواعد اللغوية، فإن الوضعية ستصبح ذات قيادة عالية.

- **التاريخ المدرسي للمتعلم(ة):** لكل متعلم(ة) تاريخ مدرسي خاص به (نجاح، فشل، نوعية الدراسة التي تلقاها، تعليم عصري، تعليم تقليدي، الاستفادة من التعليم الأولي، نوعية المدرسين الذين تعامل معهم، ...) يؤثر في مساره الدراسي.

2. 3. الأسس السوسيواقتصادية:

2. 3. 1. مبدأ تكافؤ الفرص:

في دراسة لـ**P. Bourdieu** و **Passeron**حول دور المدرسة في التقليص بين الفوارق والطبقات الاجتماعية، استنتج هذان الباحثان أن المدرسة تلعب دور المحافظة واستنساخ المجتمع أي الإبقاء على نفس الطبقات (إعادة الإنتاج)، ويتحدثان في هذا السياق عن سيادة مساواة شكلية لا تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين المتعلمين، أي الحاجات الذاتية لكل واحد منهم،بينما المطلوب هو مساواة حقيقية تجسد تكافؤ الفرص مما يحتم على القائمين على الشأن التربوي أن يوفروا فرصا اجتماعية متكافئة خارج المدرسة، ثم يأخذون داخل المدرسة بعين الاعتبار حاجة كل متعلم(ة) إلى التنمية الذاتية، وحقه في التنشئة المدرسية.

2. 3. 2. مبدأ الحد من ظاهرة الإخفاق المدرسي:

من بين الأهداف الجوهرية للبيداغوجيا الفارقية التقليص من ظاهرة الفشل المدرسي، التي تتصل أسبابها ب:

- السياسات التربوية؛
- نوعية المناهج والمحتويات المدرسية؛
- طبيعة العلاقات داخل المؤسسات التربوية؛
- الطرق والأساليب المعتمدة بالتدريس.

وتعمل البيداغوجيا الفارقية على جعل مختلف هذه العوامل تستجيب للفوارق بين المتعلمات والمتعلمين.

2. 4. الأساس التربوي والبيداغوجي:

يحدد **كانط Kant** مهمة التربية في "إيصال كل فرد إلى بلوغ أقصى مراتب الجودة التي يمكن أن يحققها" وهو ما تسعى إلى تحقيقه البيداغوجيا الفارقية التي تنهل من نظريات تربوية عديدة ومتنوعة، لتربويين من أمثال **جون ديوي** (1859–1952)، **ماريا مانتسوري** (1878–1952)، و**فريني** و**كوزنياي**، والذين أغنوا هذه البيداغوجيا ببحوثهم وإسهاماتهم.

ويشترك هؤلاء المنظرون في أمرين أساسيين:

- **محورية المتعلم:** أي أنه أصبح مركز العملية التربوية، والمناهج والطرق هي التي تحوم حوله؛
- **معرفة القوانين المنظمة للعمليات الذهنية للمتعلمين**: أي أن العمل التربوي يجب أن يبنى على أسس سيكولوجية. ويقول **كلاپارد** "أريد أن أبين لكم كيف أن علم النفس وعلم النفس

الطفل بالخصوص يقدم لنا معارف حول المتعلم هي في غاية من الأهمية بالنسبة للممارسة التربوية".[14]

لذلك نسعى إلى بناء **مدرسة جديدة** تكون أكثر ملاءمة للمتعلمين في **تمايزهم واختلافهم** الذهني والوجداني، اعتمادا على ثلاثة أركان أساسية:

- الاعتراف بوجود فوارق نفسية لدى المتعلمين؛
- استحضارها عند التدخل البيداغوجي؛
- الأخذ بها عند تنظيم العمل المدرسي.

2_4. 1. المجال المعرفي:

مع تطور الدراسات النفسية وظهور علم النفس المعرفي، ازداد الاهتمام بموضوع الفوارق الفردية، في ظل العلاقة القوية بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، فمن خلال تفضيله لأسلوب في التعلم، يمكن أن نتعرف الطريقة التي يفكر بها الفرد، وكيفية استقباله للمعلومات وإصدارها.



2. 4. 2. المجال الوجداني:



- **الاتجاهات وعلاقتها بالفوارق الفردية:** يقتضي التدبير السليم للفوارق الفردية معرفة وتشخيص اتجاهات المتعلمات والمتعلمين بهدف توجيهها نحو الاتجاه المناسب، فحسب **البورت** فإن الاتجاه هو حالة استعداد عقلي عصبي تنظم عن طريق التجارب الشخصية، وتعمل على توجيه استجابة الفرد للأشياء والمواقف.

ويمكن تصنيف الاتجاهات بناء على:

وجهة الاتجاهات	**اتجاهات إيجابية:** يؤيد الفرد قضية معينة مثل: اتجاه إيجابي لممارسة الرياضة؛ **اتجاهات سلبية:** يرفض قضية معينة، اتجاه سلبي نحو قطع الأشجار؛ **اتجاهات محايدة:** رأي غير محدد، درجة القبول = درجة الرفض.
قوتها	**اتجاه قوي:** تتميز آراء الفرد وسلوكه بتمسكه القوي بهذا الاتجاه سواء سلبا أو إيجابا؛

	اتجاه ضعيف: تختلط فيه آراء الفرد ومشاعره وسلوكه بحيث تتناقض هذه الجوانب معا، وبالتالى يسلك الفرد طرقا متنوعة في مواقف متشابهة؛ **اتجاه متوسط:** تتوازن فيه مكونات الاتجاه، ويسهل على الفرد تعديلها.
مدى علانيتها	**اتجاهات علنية:** يقوم الفرد بالإعلان عنها، أو ممارسة سلوكيات معبرة عنها؛ **اتجاهات سرية:** وهي التي يخفي فيها الفرد آراءه نظرا لضغوط نفسية وجماعية.

- **مكونات الاتجاه:**

مكون معرفي	مجموعة المعلومات والخبرت المعرفية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه.
مكون عاطفي	مجموعة المشاعر والعواطف التي تحيط بموضوع الاتجاه، ويمكن **تحديدها** برغبة الفرد أو ميوله لآراء تتماشى مع اتجاهه ورأيه.
مكون سلوكي	استعداد الفرد لسلوك معين إذا ما وجد في موقف يتطلب منه إثبات اتجاهه، ويمكن قياسه من خلال وضعيات فعلية يتم اشتراك الفرد فيها.

- **الميول وعلاقته بالفوارق الفردية:** يعتبر الباحثون في مجال علم النفس الحديث الميول أحد مكونات النمو النفسي الصحيح، كل فرد لديه الميول بجميع أنواعها، وما يظهر الفوارق داخل الفرد هو أن هذه الميول لا تكون بنفس الدرجة، فقد تكون الميول الكتابية لدى أحد الأفراد أعلى الميول لديه، وتنخفض لديه الميول الموسيقية.

- **تعريف الميول:** هناك تعاريف عديدة للميول نستنتج منها مايلي: الميول حالة وجدانية لدى المتعلم(ة) تحدد مدى إقباله وتفضيله لأنشطة دون أخرى مما يؤثر على طبيعة اختياره لأدائه، ويحدد حجم الطاقة المبذولة لإنجاز هذه الأداءات.

- **الخصائص المميزة للميول:**

حالة وجدانية: حيث يغلب على الميول جانب الوجدان وشعور الفرد في أداء عمله.

نشاط قبول: وهو يمثل اهتمام الفرد وقبوله لموضوع دون غيره ورغبته في أداء هذا العمل.

استجابة تفضيل محببة: إن الفرد يفضل ويحب أداء العمل معين دون غيره.

استجابة مبادرة لأداءات معينة: حيث يكون الفرد موجها لأداء دون آخر، ويقوم ساعيا وراء هذا الأداء وباحثا عنه.

استعداد: يكون الفرد مهيئا ومستعدا للاستغراق في نشاط معين.

سلوك تعبيري: يتمثل في تعبير الفرد عن رغبة في أداء هذه النشاطات برغبة صريحة ملحة.

اتجاه إيجابي: أي له اتجاه واحد فقط وهو الرغبة الإيجابية نحو موضوعات معينة، وليس له اتجاه سلبي.

- **أهمية الميول في التعلم:**

✔ تساعد على تقديم الأنشطة في قالب ممتع ومحفز؛

✔ تساعد في التنبؤ بأداءات المتعلمين شريطة أن تتوفر القدرة المناسبة لأداء الأنشطة؛

✔ يمكن عن طريقها العمل الصفي حيث يؤكد كل طفل بالعمل الذي يتناسب مع ميوله.

✔ إشباع ميول المتعلمين تعتبر قوة دافعة لأداء أنشطة أخرى قد تكون درجة الإقبال عليها ضعيفة.

✔ ربط عالم الأطفال في المنزل وفي المدرسة؛ لأنها تشكل دافعا قويا لإتقان ما يتعلمون.

✔ إشباع الميول يحقق التوافق النفسي والاجتماعي والمهني للمتعلمين.

2. 5. الأسس السوسيو ثقافية:

العوامل المؤثرة والمكونة لهذا المجال هي:

- **الأسرة:** تعتبر أكبر العوامل المتدخلة في الفوارق الفردية، حيث أن ميول الطفل مثلا، يتأثر بميول الأب والأم والإخوة، كما يتأثر بالجو الانفعالي السائد داخل الأسرة كالتشجيع أو التنفير من بعض الأعمال.
- **البيئة:** إن كل ما يحيط بالفرد من عناصر بشرية وخدمات وتقنيات، من العوامل المؤثرة في تشكيل وبروز التمايزات والاختلافات.
- **الثقافة السائدة:** إن ثقافة المجتمع والأدوار الاجتماعية وما تبثه الإذاعة والتليفزيون تؤثر فيما يحبه الفرد ويكرهه، وتشكل سلوكه وميوله.
- **المستوى الاجتماعي والثقافي:** كلما ارتفع مستوى هذا العامل كلما زادت الفوارق الفردية اتساعا؛ لأنه يوفر فرصا للتعلم والطموح الواسع.

3. أنواع الفوارق الفردية:

يوجد نوعان من الفوارق الفردية هما:

3. 1. فوارق فى النوع:

الفوارق في النوع هي فوارق في الصفة، فصفتي الطول و الوزن تختلفان من حيث وحدة القياس المشتركة التي تسمح بالمقارنة بينهما، فمثلا: تقاس صفة الطول بالمتر بينما يقاس الوزن بالكيلو جرام.

كذلك الحال في الصفات النفسية، والقدرات العقلية، فالفرق بين الذكاء، والابتكار هو فرق في نوع الصفة، فلا يمكن المقارنة بين ذكاء فرد وقدرة آخر على الابتكار، كذلك لا يمكن المقارنة بين سمة الانطواء لدى فرد ما والاتزان الانفعالي لدى فرد آخر، لأنه لا توجد وحدة قياس واحدة مشتركة بين أي منهما.

3. 2. فوارق في الدرجة:

الفوارق في الدرجة هي الفوارق بين الأفراد في أية صفة أو سمة واحدة، فطول القامة أو قصرها فرق في الدرجة، بحيث يمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس أو معيار واحد(المتر). فيمكن اعتبار أي صفة مسطرة مدرجة، وكل شخص يقع عند درجة معينة على هذه المسطرة، وفقا لمقدار ما يتصف به، فالفرق بين الفرد المبتكر وبين الفرد الغير مبتكر هو فرق في درجة الابتكار لدى كل منهما.

3. 3. الفوارق بين الأفراد:

الاختلافات و التمايزات بين الأفراد هي تلك الفوارق الحاصلة بينهم في الدرجة وليس في النوع، بحيث أن جميع الأفراد يشتركون في نفس الصفات ويختلفون في درجاتها، وبمعنى آخر: يختلفون في درجة تشتتهم على توزيع أي سمة لديهم (السمات الانفعالية والعقلية، المهارات الحركية، ...).

3. 4. الفوارق داخل الفرد:

لقد أكدت البحوث والدراسات أن الصفات والسمات تختلف درجاتها داخل الفرد الواحد، بحيث أنه لا يمكن أن يكون متفوقا في جميع السمات والصفات ولا ضعيفا في جميعها. فمثلا الفرد الرياضي المتفوق في الثبات الانفعالي قد لا يكون متفوقا في القدرة العقلية، والمتفوق في الذكاء اللغوي الفظي قد لا يكون كذلك في الذكاء المنطقي الرياضي.

4. معطيات إحصائية عن الفوارق الفردية:

4. 1. مدى الفوارق الفردية:

وهو الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة في توزيع أية صفة من الصفات، ويوجد أكبر مدى للفوارق الفردية في سمات الشخصية، في حين يوجد أقل مدى في الصفات الجسمية.

4. 2. ثبات الفوارق الفردية:

تتغير الفوارق الفردية خلال مراحل النمو، وأكثر معدل لثبات الفوارق الفردية يرتبط بالصفات العقلية المعرفية، في حين تظل السمات الانفعالية كالميول والاتجاهات ثابتة لسنوات طويلة، وتغيرها مرتبط بتغير الظروف المحيطة بالفرد.

4. 3. توزيع الفوارق الفردية:

جل الأفراد لديهم، طبيعيا، درجة متوسطة من السمات و الصفات، والقليل منهم يحصل على درجة أقل وأكبر من الصفة.

4. 3. 1. تأثر الفوارق الفردية بالوراثة والبيئة:

الفوارق الفردية هي نتاج تفاعل كل من الوراثة والبيئة؛ فالوراثة هي كل ما ينتقل للفرد عن طريق أبويه، والبيئة هي مجموعة الظروف المختلفة المحيطة بالفرد.

4. 3. 2. الفوارق الفردية ليست أنماطا جامدة:

يمكن التدخل في الفوارق بين الأفراد في أي صفة، إما لتعديلها أو دعمها، وذلك باستخدام الأساليب العلمية والتربوية واكتساب الخبرات المناسبة.

4. 3.3. العمر الزمني والعقلي:

الفوارق الزمنية بين الأفراد من حيث أعمارهم تشكل تمايزات واختلافات في الخبرة والمعرفة، وهكذا فإن كل تقدم في السن يزيد من الفوارق بين الفرد وغيره.

وشكلت فكرة العمر الزمني إضافة إلى العمر العقلي أساسا لبناء الاختبارات الأولى للذكاء علي يد **بيني Binet** والتي كان الهدف منها تحديد المستويات العقلية للأفراد بالمقارنة مع أعمارهم الزمنية

وقد استخدم علماء النفس هذه الفكرة لتوجيه الأفراد نحو المراحل التعليمية المختلفة.

4. 3. 4. الجنس:

توجد فوارق فردية بين الجنسين قد تعود إلى عوامل بيولوجية أو إلى عوامل ثقافية، ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تدبير الفوارق الفردية داخل المدرسة.

المراجع:

1- Creel,Confucuis,and chinese way Ch. IX ,p.79

2-.Confucuis,An,21 :6

3- د.أحمد فؤاد الأهواني. التربية في الإسلام. دار المعارف بمصر. القاهرة.ص: 238

4- د.أحمد فؤاد الأهواني. التربية في الإسلام. دار المعارف بمصر. القاهرة.ص: 244

5- ابن خلدون، المقدمة، الباب 6، الفصل 37

6- Brunos Robbes, La pédagogie différenciée, Janvier 2009, p.2

7- Bruno Robbes, La pédagogie différenciée,Janvier 2009, p :2

8-. Dottrens, R.(1953), L'enseignement individualisé.Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestlé.

9- Merieu,P.(2001),.Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre?, Mouans-Sartoux : PEMF, P14.

10- Formulation de Philipe Meirieu, reprise par Astolfi, 1992, p.189.

11 Astolfi,J.-P.1997, L'erreur ,un outil pour enseigner, Paris : ESF.

12- http://zarifah.jordanforum.net/t5-topic

13- Claparède, L'éducation fonctionnelle, p. 143

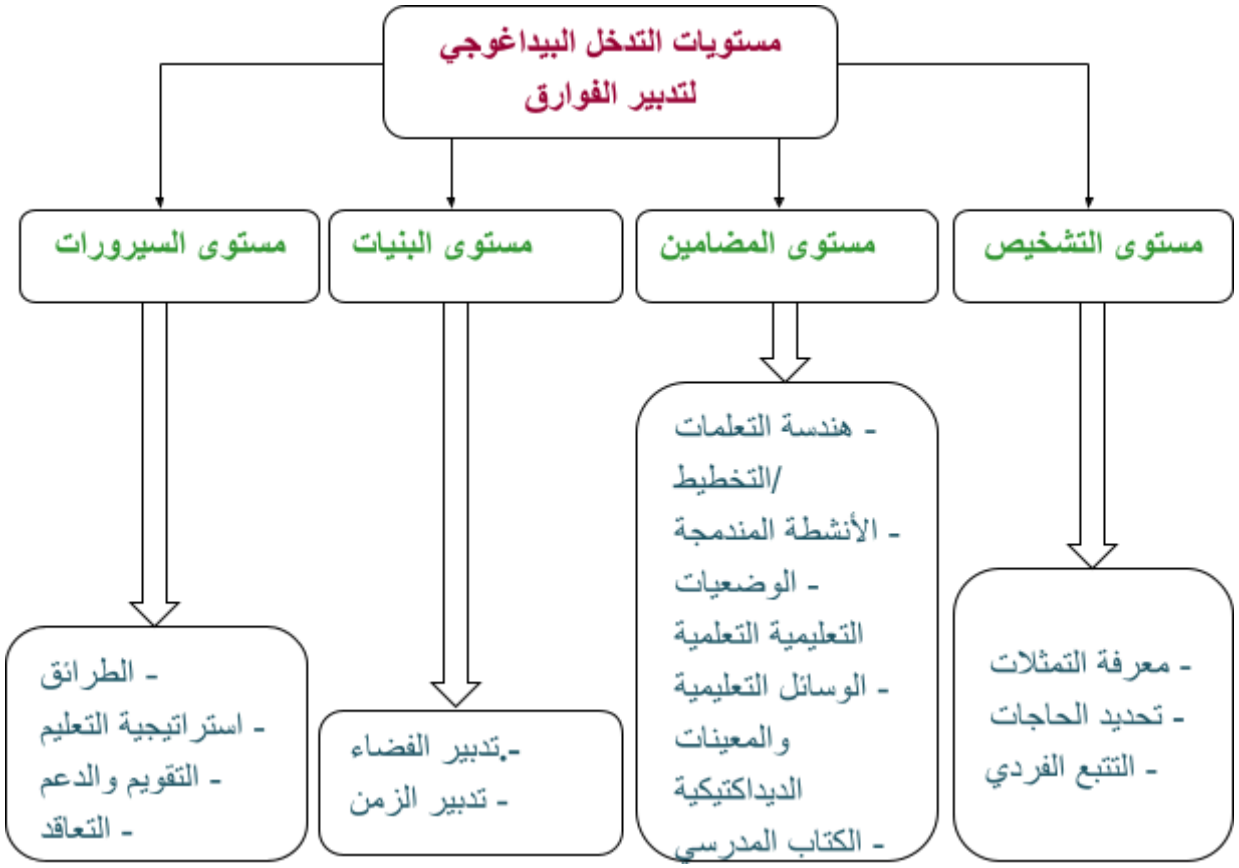
المحور الثالث

التدبير البيداغوجي للفوارق

يقتضي التدبير البيداغوجي للفوارق الفردية بالأقسام العادية والأقسام المسماة متعددة المستويات (الأقسام المشتركة)، أن تشمل إجراءات التفريق كافة مكونات العملية التعليمية التعلمية بدءا بتشخيص تمثلات المتعلمات والمتعلمين بغية الوقوف على تصوراتهم حول موضوعات التعلم، مرورا بالاختيار السليم للمضامين والمحتويات وفق حاجاتهم المختلفة والمتنوعة، وانتهاء بالتدبير الجيد للبنيات التربوية والتعامل المرن والفعال مع السيرورات بمختلف مستوياتها.

1. مستويات التدبير البيداغوجي للفوارق:

يشمل التدخل البيداغوجي لتدبير الفوارق الفردية سواء في الأقسام العادية أو الأقسام المشتركة المستويات التالية:



1. 1. مستوى التشخيص:

تمكن عملية التشخيص المدرس(ة) من معرفة تمثلات المتعلمات والمتعلمين حول مفاهيم التعلم الأساسية، وتحديد الحاجات الملحة لكل فرد أو فئة من الفئات، وذلك من خلال:

- الوقوف على تصور كل متعلم(ة) حول المفاهيم الأساسية (موضوعات التعلم)؛
- ضبط الحجات الحقيقة لكل متعلم(ة)؛

- اختيار الطرائق وتقنيات التنشيط الملائمة لكل فرد أو فئة؛
- انتقاء المضامين تبعا للفوارق المرصودة؛
- التنظيم الجيد للأنشطة داخل القسم وخارجه؛
- جمع المعلومات السوسيوتربوية الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين؛
- تفييء المتعلمات والمتعلمين تبعا لخصوصياتهم الفردية والجماعية.

1. 2 مستوى المضامين:

1. 2. 1 هندسة التعلمات/ التخطيط:

تستدعي مراعاة الفوارق الفردية على مستوى هندسة التعلمات استحضار الموجهات التالية:

- التدرج، التسلسل المنطقي، التبسيط والوضوح في تخطيط التعلمات؛
- تمحور الأنشطة والوضعيات حول المتعلم؛
- مراعاة قدرة المتعلم(ة) على التفاعل والاستيعاب والفهم؛
- الانطلاق من بيئة المتعلم(ة) أثناء صياغة الوضعيات التعلمية؛
- تهييء الوسائل والمعينات الملائمة (سمعية، بصرية، حسية)؛
- اختيار الوضعيات التقويمية الملائمة لقدرات ومستويات المتعلمات والمتعلمين.

1. 2. 2. الوضعيات التعليمية التعلمية:

يشترط في بناء الوضعيات التعليمية التعلمية استحضار الفوارق الفردية والجماعية بين المتعلمات والمتعلمين، والتي تكشف عنها عمليات التشخيص القبلي، ويتأتى ذلك عبر طرح العديد من الأسئلة منها:

- ما هي التعلمات الجديدة المستهدفة؟
- ما هي الأنشطة الملائمة لكل فرد أوفئة من متعلمات ومتعلمي الفصل؟
- ما هي الوسائل والمعينات التي يمكن أن أضعها بين أيدي المتعلمات والمتعلمين حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة، كل حسب حاجته ووتيرته في الاكتساب؟
- كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة بالنسبة لكل متعلم(ة)؟
- في حال عدم تحقيق الأهداف ما هي العوائق التي حالت دون ذلك؟
- كيف يمكن بناء وضعيات للدعم والمعالجة مع مراعاة الاختلافات والفروق المسجلة؟

إن استحضار الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين أثناء تدبير الوضعيات التعليمية التعلمية يقتضي الانتقال من النموذج التقليدي المتمركز حول المدرس(ة) والمحتوى، إلى نموذج مغاير يجعل المتعلم(ة) محور العملية التعليمية/التعلمية.

النموذج التقليدي	النموذج المنشود
- يستمع/ يستجيب لأسئلة المعلم أو الأستاذ؛ - يقدم إجابة/ يعيد إجابة تلميذ آخر؛ - يعلل إجابته؛ - يطبق قاعدة/ ينجز تمارين؛ - ينفذ تعليمات/ يسجل معلومات؛ - يبقى صامتا.	- يطرح أسئلة بصفة تلقائية؛ - يبحث/ يجرب/ يحاول؛ - يقترح حلولا/ أفكارا بصفة تلقائية؛ - يتبادل الأفكار مع زملائه ويناقشها؛ - يطرح فرضيات عمل/ يتثبت من صحتها؛ - يقيم / يصدر أحكاما.

ويتطلب التفريق البيداغوجي تنويع الوضعيات التعليمية التعلمية حسب حاجات المتعلم(ة) وخصائص الكفايات المستهدفة والمدة الزمنية وعدد المتعلمين، ويمكن أن يتخذ شكلين اثنين:

- **التفريق المتتابع**: يعمل المدرس(ة) على تنويع طرائق الاشتغال، بحيث يتم بناء التعلمات بطرق وأشكال مختلفة (تقديم إلقائي، حوار، عمل فردي، عمل بمجموعات، ...) باستخدام وسائل وأدوات مختلفة (خطاب، كتابة، خطاطات، صور، مناولات، أدوات ديداكتيكية ووسائط مختلفة)
- **التفريق المتزامن**: ويقصد به تنويع الأهداف والأنشطة (المحتويات) حسب خصوصيات الأفراد والفئات المشكلة لجماعة الفصل، ويتم ذلك في الآن نفسه بحيث يقوم كل فرد أو مجموعة بمهمة خاصة تختلف في طبيعتها ودرجة صعوبتها عما ينجزه الآخرون، ...

ويستوجب تركيز هذا النوع من التفريق اعتماد مبدإ التعاقد مع الحرص على حسن تنظيم العمل وإحكام تنفيذه.

1. 2. 3 الأنشطة المندمجة:

وتشير إلى مجموع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم(ة) داخل أو خارج الفصل الدراسي، والتي ينبغي أن تراعى فيها الفوارق الفردية بين المتعلمين، من خلال تمكين كل واحد منهم من الانخراط والمشاركة في الأنشطة والبرامج التي تلبي اهتماماته وتوافق ميوله (أنشطة النوادي التربوية، المعامل، الورشات المختلفة، المشاريع التربوية للمؤسسة، الخرجات والرحلات، المكتبة المدرسية والمجلة الحائطية) مع الحرص على احترام حريته في الاختيار.

1. 2. 4. الوسائل التعليمية والمعينات الديداكتيكية:

تكتسي الوسائل والمعينات الديداكتيكية أهمية بالغة في مجال التدريس، غير أن استثمارها بالشكل المناسب، يتوقف على توافقها مع النمط المعرفي الخاص بكل متعلم، فهناك متعلمون يستوعبون الدروس بشكل أفضل عن طريق الاستماع (أشرطة سمعية، محاورات مسجلة، حكايات مروية، ...) وآخرون عن

طريق الإبصار (استخدام الخطاطات التعليمية Schémas، أشرطة فيديو، رسوم وصور...)، في حين يتعلم البعض الآخر عن طريق الممارسة الحسية (إنجاز تجارب، مناولات، القيام بزيارات ميدانية، خرجات، ...)

1. 2. 5. الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي فرضية لتصريف المنهاج الدراسي، لذا على المدرس(ة) أن لا يحوله إلى آلية لإنجاز متسلسل ومنمط لمختلف التمارين والأنشطة دون أي مراعاة للفوارق الفردية. يقتضي هذا الأمر التنويع في استخدام الكتب المدرسية واستثمار تعددها، وعدم الاقتصار على الكتاب الوحيد أثناء بناء وتقديم المفاهيم، كما يستوجب انتقاء ما يناسب المتعلمات والمتعلمين من الأنشطة المقترحة كل حسب إمكاناته وقدراته.

2. مستوى البنيات:

2. 1. تدبير الفضاء:

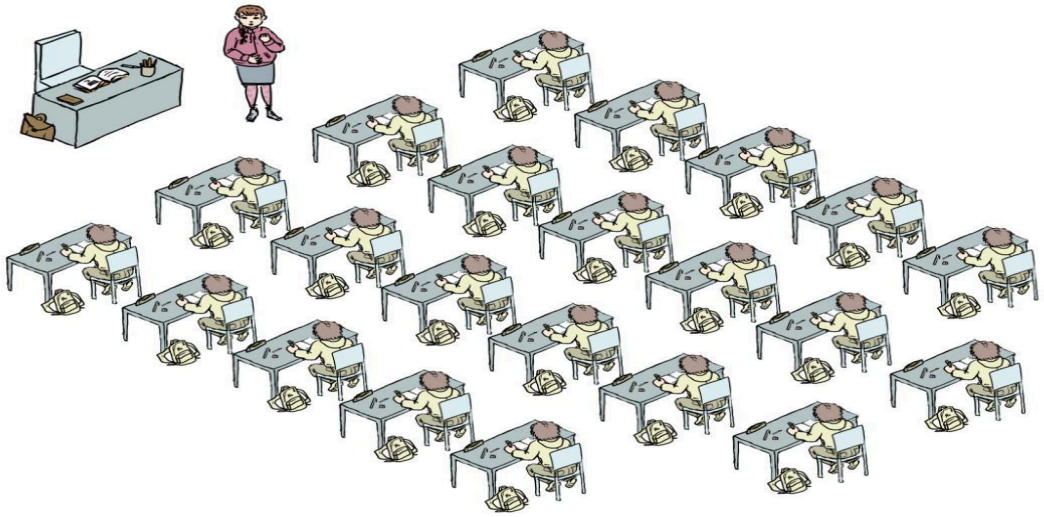
يعتبر الفضاء المدرسي عاملا أساسيا ومحددا لمدى نجاح العملية التربوية بالأقسام، فالفضاء المكاني يساهم من جهة في تحديد طبيعة الأنشطـــة التعليمية التعلمية، وهامش الحركة لدى المتعلمات والمتعلمين، فعلى قدر ثراء الفضاء و جماليته ومدى وظيفيته وهيكلته وحسن العناية به يكون نجاح المشاريع التربوية ونجاعتها.

إن العمل داخل حجرة دراسية واحدة، يفرض بالضرورة تنظيما محكما للفضاء وحسن استعمال أركانه، وهذا يتطلب:

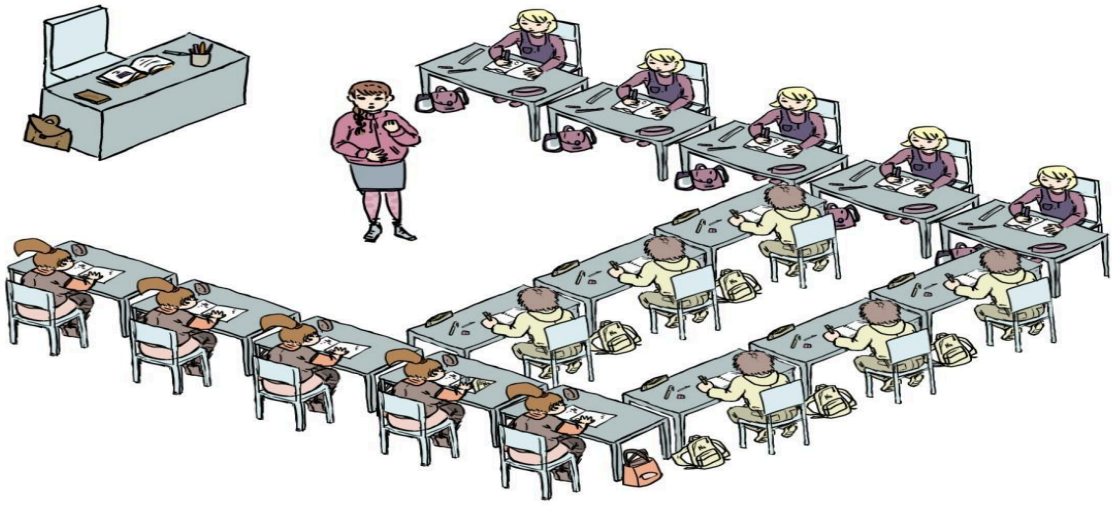
- تنظيم أركان القسم بشكل يسمح للمتعلمين باستثمارها؛
- تنويع فضاءات التعلم، ليشمل الفضاءات الخارجية للفصل بدل الاقتصار على فضاء الحجرة الدراسية.

إن تعدد الأنشطة الدراسية، يقتضي التغيير المستمر لهندسة الحيز المكاني حسب طبيعة الأنشطة المراد إنجازها، ويمكن الاستئناس في هذا الإطار بثلاث بنيات رئيسية وهي:

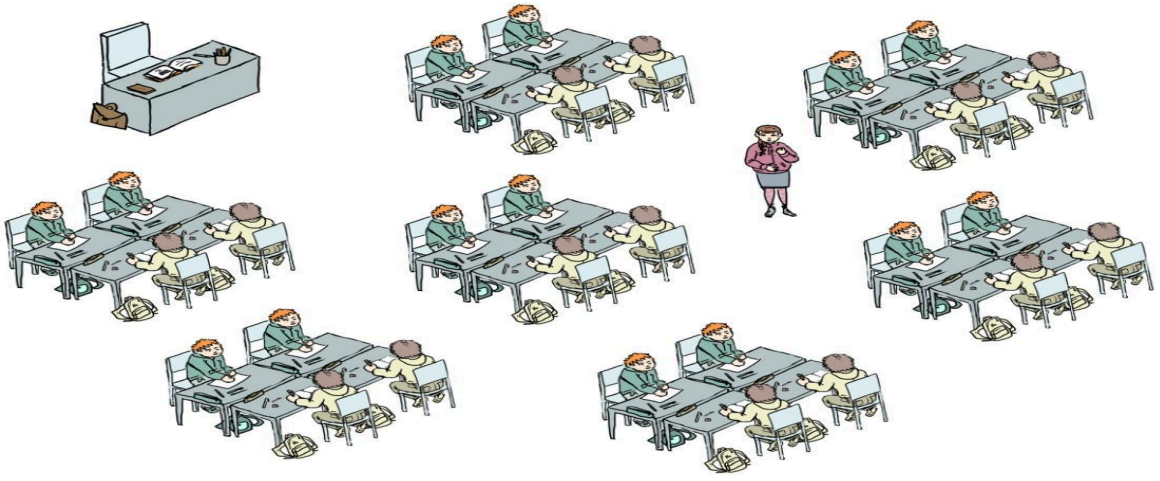
- **البنية الكلاسيكية:**



- **البنية على شكل U:**



- **البنية على شكل مجموعات صغيرة:**



وتعتبر البنية الأخيرة (العمل بالمجموعات)، من أفضل البنيات التي تحقق التواصل والتبادل المعرفي، والتي تضفي جوا من الحيوية والتنافس على أنشطة التعلم، كما تسهل عملية تنقل المدرس(ة) داخل الفصل والتواصل الفعال مع مجموع المتعلمين بشكل مباشر.

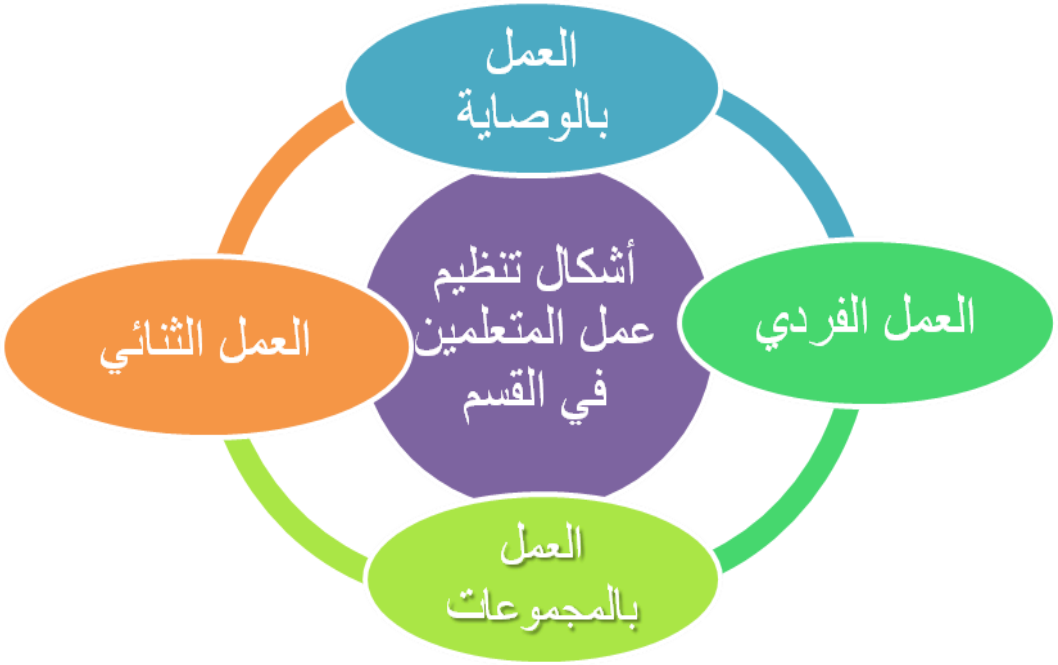
2. 2. تدبير الزمن:

ينبغي تدبير الزمن بنوع من المرونة التي تناسب حاجات كل متعلم(ة) ووتيرته في الاكتساب، والابتعاد عن التقيد الصارم بجداول الحصص، الأمر الذي قد يؤدي إلى عرقلة التعلمات، فالفوارق الفردية مبنية أصلا على إيقاعات التعلم المختلفة والمتنوعة التي يجب استحضارها باستمرار، وهو ما يستلزم توزيع الحصص الدراسية تبعا لخصوصيات المراحل العمرية للمتعلمات والمتعلمين، ومراعاة فترات الذروة والفتور لديهم، فضلا عن استحضار حاجات كل واحد وواحدة منهم وقدرته على الاستيعاب.

3. على مستوى السيرورات :

3. 1. تنظيم العمل:

هناك طرق عدة لتنظيم عمل المتعلمات والمتعلمين في القسم، وللمدرس(ة) حرية الاختيار في تنظيم عمله بما يراه مناسبا، مع ضرورة مراعاة مبدإ المرونة في هذا الإطار، ومن أهم أشكال التنظيم المقترحة:



3. 1. 1. العمل الفردي:

هو شكل من أشكال التعلم الذاتي الذي يبدي فيه المتعلم قدرة على استخدام مداركه الشخصية. وتتميز هذه الطريقة بميزات منها:

- تشجيع المتعلم على تنمية معارفه بنفسه وإكسابه روح المبادرة؛
- إمكانية تعليم كل متعلم حسب إيقاعه الخاص وقدراته الذاتية؛
- التعود على البحث والتنقيب في المصادر المتاحة من خزانة ووثائق وركن القراءة، واستثمار كل المعطيات في تنمية التعلم وتحسين جودته.

3. 1. 2. العمل بالوصاية:

يطلق هذا الاسم على موقف تعليمي-تعلمي يعمل فيه متعلم(ة) متميز على مساعدة الآخرين في عمل تعاوني، يتميز بكونه يجعل:

- الأوصياء أكثر اهتماما بالدروس؛
- الأوصياء يتخذون مواقف إيجابية من المدرسين ومن المتعلمين الآخرين؛
- الأوصياء يعتزون بالمهمة الموكولة لهم ويكونون صورة إيجابية عن ذواتهم؛
- الموصى عليهم أكثر فهما وبالتالي أكثر ثقة و تفاعلا؛
- العملية التعليمية تمتد إلى خارج الفصل (المصاحبة).

3. 1. 3. العمل الثنائي:

شكل من أشكال التعلم الذي يمكن أن يعتمده المدرس(ة) لتشجيع تحقيق التعلم في ظروف اجتماعية و وجدانية ملائمة. وهو يقوم على التعاون بين متعلمين متكاملين معرفيا، تتوفر فيهما شروط الانسجام والتآلف التي تساعد على التواصل المطلوب. وعلى المدرس(ة) أن يراعي المواصفات التالية:

- وجود تقارب بين عنصري الثنائي؛
- وجود مصالح ورهانات مشتركة؛
- مشاطرة الرغبة في العمل المشترك.

3. 1. 4. العمل في مجموعات:

أكدت التجارب المتكررة نجاعة هذا الأسلوب في القسم العادي والقسم متعدد المستويات على حد سواء، ومن مميزاته:

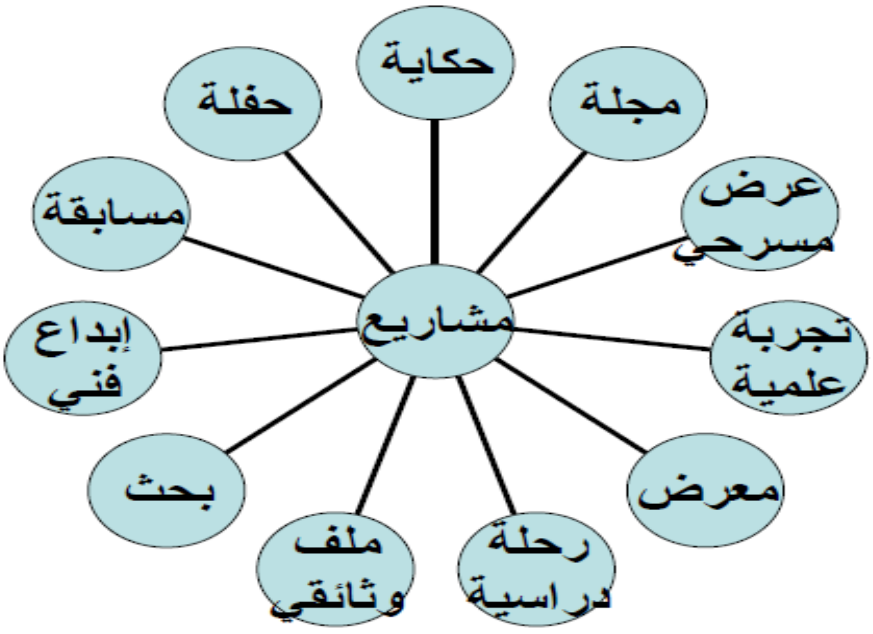
- تنمية روح التعاون والتلاحم بين المتعلمين، حيث يغتني الفرد داخل الجماعة كما أنه يغني بدوره الجماعة بإسهاماته المتنوعة؛
- إكساب المتعلمات والمتعلمين مهارات العمل المنظم والمنهجي القائم على تبادل الخبرات وتقاسم المهام، ...

4. 3. المشروع الشخصي:

في إطار البيداغوجيات الحديثة وتطوير العمل التربوي وتجديده عمدت الوزارة إلى نهج سياسة تربوية جديدة تقوم على أساس تفعيل الاشتغال بالمشروع التربوي بمختلف أنواعه ومنه المشروع الشخصي الذي يهم كل متعلم ويعتبر ضروريا لتحقيق مجموعة من الأهداف:

- الرفع من جودة التعلمات وترسيخ مبدأ الاستقلالية؛
- تشجيع التعلم الذاتي وتحفيز المبادرات الذاتية؛
- إدماج معارف ومهارات مختلفة (لغة، رياضيات، علوم، جغرافيا، تاريخ، قيم، ...)؛
- توظيف الذكاءات المتعددة للمتعلم.

ومن أهم المشاريع التي يمكن القيام بها :



4. 4. التعاقد:

"يندرج مفهوم التعاقد في إطار تيار"استقلالية الإرادة" الذي ينطلق من مبدأين أساسيين هما:

- لا يمكن إكراه أي فرد على إنجاز عمل بدون رغبته؛
- الالتزام يعطي المشروعية والقوة للقوانين. ·

وحسب بعض الباحثين فإن التعاقد هو تنظيم لوضعيات التعلم عن طريق اتفاق متفاوض بشأنه بين شركاء(المدر س(ة (والمتعلمات والمتعلمون)، يتبادلون الاعتراف فيما بينهم قصد تحقيق هدف ما، سواء كان معرفيا أو منهجيا أو سلوكيا.

وتستند بيداغوجيا التعاقد إلى ثلاثة مبادئ أساسية تفرض تغييرات في الذهنيات والبنيات المدرسية، وهي:

- أ. **مبدأ حرية الاقتراح والتقبل والرفض**، ويتضمن العناصر التالية :
  - تحليل الوضعية من طرف المتعلم(ة(والمدرس(ة)
  - اقتراح تعاقد يرمي إلى تحقيق هدف معرفي أو منهجي أو سلوكي؛ o
  - الإشارة الواضحة لحرية اتخاذ القرار المتاحة للمتعلم(ة) التي من دونها لن يكون للتعاقد معنى؛
  - إيصال المعلومات الضرورية للمتعلم(ة) حتى يتمكن من التعبير عن رأيه.
- ب . **مبدأ التفاوض حول عناصر التعاقد**، أي التفاوض حول:
  - المدة الزمنية للتعاقد؛
  - الأدوات المستعملة لتحقيق التعاقد؛
  - نوع المنتوج النهائي الذي يجسد التعاقد مثل : نص مكتوب، ملف، توليف، تركيب، إنجاز... إلخ؛
  - نوع المساعدات التي يمكن أن تقدم للمتعلم(ة) من قبل الأستاذ(ة)، أو الزملاء، أو الأمهات والآباء...؛

تقويم نجاح التعاقد حتى يشعر المتعلم(ة) بالاعتراف بما قام به، وأن عمله له علاقة بمساره الدراسي؛

(الدليل البيداغوجي، 2009)

5. التقويم والدعم:

4. 5. 1. التقويم:

"من المستحيل، إذن أن يتم تقويم الكفايات بتلك الكيفية المعيارية التي دأبت المدرسة على تكريسها في إطار هيمنة تقويمية ذات صبغة انتقائية تضع المتبارين في نفس نقطة الصفر، على حساب ما هو تكويني وتقويمي حقيقي، يتحرك في إطاره وضعيات تجعل البعض منهم أكثر نشاطا من البعض الآخر، ذلك أن الأفراد بما أنهم لا ينجزون الشيء ذاته وفي المدة ذاتها، فمن المعقول إتاحة الفرصة لكل واحد، أن يظهر ما يعرف فعله مستدلا عليه بصوت مرتفع، متخذا بذلك مبادرات وقرارات" (عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج عن فيليب بيرنو، 1997، الطبعة الثالثة)، 2010، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ص.113)

تقتضي مراعاة الفوارق الفردية تنويع الأنشطة التقويمية حسب مستويات المتعلمين المختلفة ضمانا لمبدإ تكافؤ الفرص، ويتم ذلك من خلال:

- تكييف مكونات الوضعيات التقويمية (الأسناد، التعليمات، المعايير، المؤشرات)، مع أنماط ومسارات المتعلمات والمتعلمين المختلفة؛
- العمل بمبدأي الحد الأدنى والحد الأقصى في تقويم درجة نماء الكفايات؛
- اعتماد المرونة في زمن الإنجاز بحيث تتاح لكل فئة المدة الكافية.
- تنويع الأدوات والأساليب التقويمية (أسئلة مفتوحة ومغلقة، الاختيار من متعدد، الملاحظة والمقابلة والتتبع، ...).

4. 5. 2. الدعم:

يستدعي القيام بأنشطة الدعم مراعاة الفوارق الفردية المختلفة في إطار أفراد أو فئات أو مجموعات صغيرة، ويكون الدعم كالتالي:

- **الدعم المندمج** ويتم في إطار أنشطة الفصل الدراسي، ويتميز ب:
  - دعم فوري على شكل تدخلات آنية للمراجعة والتثبيت وسد الثغرات؛
  - دعم مستمر مرتبط بالتقويم التكويني الذي يقوم به المدرس(ة)، أو بالتقويم الإجمالي؛
  - دعم فردي عن طريق تكليف الأفراد المعنيين من المتعلمين بإنجاز أنشطة تكميلية.
- **الدعم المؤسسي** ويتم خارج الفصل الدراسي وداخل المؤسسة في إطار أقسام خاصة ومن إجراءاته:
  - إعداد مشروع المؤسسة خاص بالدعم للتقليل من مدى الفوارق الفردية؛
  - إحداث أقسام خاصة بالدعم في المواد المعنية؛
  - الدعم في فضاءات مدرسية أخرى كمراكز التوثيق والخزانة المدرسية،...
- **الدعم الخارجي:** يتم خارج المؤسسة التعليمية، كعقد شراكة مع مؤسسات وهيئات تتكلف بمشروع معين لدى المتعلمين.

5. أنواع المجموعات:

5. 1. الفصول المتجانسة:

إن ما يسمى بالفصول المتجانسة (فصول الموهوبين أو فصول المتعثرين دراسيا)، لم تصمم لمواجهة الاحتياجات الفردية لكل متعلم بل للتعامل مع جميع المتعلمين على قدم المساواة، فرغم أن متعلمي هذه الفصول متقاربين في المستوى العقلي أو المعرفي إلا أنهم يختلفون كثيرا في طرق وأنماط تعلمهم.

ومن سلبيات هذه الفصول ضعف فرص التفاعل الاجتماعي المتنوعة بين متعلمين تسودهم اختلافات، غير أن البحوث والدراسات لم تثبت أن هذه الفصول تؤدي إلى التفوق في الامتحانات أوفي الحصول على المعرفة. وعندما يوجد المتعلم في أحد هذه الفصول فسوف ينحصر في المستوى الذي وضع فيه ونادرا ما يستطيع أن يتحرر من هذا التصنيف، بل إن تسكين المتعلم في مستوى أقل من قدراته الفعلية يؤدي إلى تحطيم تقديره لذاته وكراهيته للمدرسة بل وللتعليم بشكل عام.

5. 2. الفصول غير المتجانسة:

وتضم متعلمات ومتعلمين مختلفين من حيث الميول والاهتمامات والقدرات، مما يتيح لهم فرص التفاعل الاجتماعي (تقبل الآراء المختلفة، تقدير واحترام الآخرين، الحوار وتبادل الآراء).

إن الاختلافات بين المتعلمين في هذه الفصول تكون واضحة مما يسهل على المدرس(ة) التعامل معها، وهذا عكس ما يحدث في الفصول متقاربة المستوى(المتجانسة) حيث يعتقد المدرس(ة) أن طريقة تدريس واحدة كفيلة بتلبية احتياجات جميع المتعلمين في الفصل.

5. 3. تكوين مجموعات العمل داخل الفصل الواحد:

تتكون، في الغالب، بكيفية تلقائية بناء على ما قد يوجد بين المتعلمين من ميولات واهتمامات وحاجات متقاربة، مما يجعل المتعلم(ة) ينتمي إليها وجدانيا ويتشارك معها في نفس الأهداف ويتفاعل معها بشكل إيجابي. إلا أن هذ لا يمنع المدرس(ة) أن يقوم بتعديلها تحقيقا لأهداف تربوية، ويمكن الحديث عن نوعين من المجموعات:

- **المجموعات المتجانسة:** وتتكون من ومتعلمين لهم نفس المستوى الدراسي، ميولات واهتمامات مشتركة، مهارات وقدرات متقاربة، ولهم الرغبة في العمل المشترك

- **المجموعات غير المتجانسة:** وتتكون من متعلمات ومتعلمين لهم مستويات مختلفة، مهارات متنوعة (مهارة الكتابة عند البعض ومهارة الرسم عند البعض الآخر، صعوبات لدى البعض دون البعض الآخر).
- **مجموعات ذوي الحاجات الخاصة:** يتطلب دمج المتعلمات والمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الواحد، تنويع التدريس في مختلف المواد والأنشطة الدراسية، ضمانا لحقهم في التعلم وتحقيقا لمبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص مما يمكنهم من بلوغ أقصى درجات النجاح وفقا لقدراتهم واستعداداتهم.

5. 4. أشكال تكوين مجموعات العمل:

المستو

5. 4. 1. مجموعات المستوى:

يوزع المتعلمون تبعا للمجالات الدراسية حسب:

- المستوى المعرفي (المتفوقون، المتوسطون، الضعفاء؛
- الوتيرة في العمل (السريعي والمتوسطي والبطيئي الإنجاز)؛

- القدرات أو طريقة العمل (متعلمون بمواصفات حسية أو إدراكية معينة؛ قوة النظر، السمع، الإبداع، الاستنتاج والاستقراء، ...).

5. 4. 2. مجموعات الحاجــة:

هي أداة ووسيلة فعالة للدعم والمعالجة، وتفترض عدة إجراءات منها:

- تقويم وتشخيص الحاجات، والتي قد تكون فردية أو خاصة بمجموعة معينة؛
- تجميع المتعلمات والمتعلمين حسب الحاجات (غياب مكتسبات سابقة، صعوبات منهجية، ...)؛
- برمجة دقيقة للتعلمات في كل مجال تعلمي وفي كل مادة؛
- تجديد بيداغوجي بتوظيف أدوات وطرائق للتفريق حسب حاجات المتعلمين.

5. 4. 3. مجموعات الاهتمــام:

يتم في هذا الإطار توزيع المتعلمين إلى مجموعات اهتمام (موسيقى، مسرح، شعر، فكاهة، رسم، أعمال يدوية، رياضة، بيئة، ...)، وذلك خلال مدة زمنية محددة لدراسة محور أو مشروع، يتم اقتراحه إما من قبل المدرس(ة) أو المتعلمات والمتعلمين أنفسهم.

وتتشكل المجموعات اختياريا حسب اهتمامات كل متعلم، ويمكن أن تضم متعلمين ينتمون إلى القسم نفسه أو إلى أقسام مختلفة في إطار النوادي التعليمية. وتتميز هذه الصيغة في العمل بكونها تسمح للمتعلم بإحداث تغيير في الروتيــن المدرسي باعتبار أن منشط المجموعــات ليس دائما مدرس القســم.

5. 5. تنشيط التواصل:

5. 5. 1. الأهداف:

يساهم تنشيط جماعة الفصل في تحقيق عدة أهداف، منها:

- **التواصل:** حيث تمكن تقنيات العمل في مجموعات كل متعلم من التعبير عن رأيه عن طريق شخص آخر، إلى أن يتعود بتدرج على الاندماج في المجموعة وأخذ زمام المبادرة؛
- **التفاعل الاجتماعي:** توفر تقنيات العمل في مجموعات مجالا متنوعا للتفاعل الاجتماعي، يتعلم فيه المتعلمون كيفية تدبير نزاعاتهم؛

- **الثقة بالنفس:** يجد كل متعلم(ة) نفسه مطالبا بالتعبير عن رأيه والدفاع عنه، مما يكسبه الثقة في الذات.
- **الدافعية والرغبة:** إن تقنيات العمل في مجموعات، توفر وضعيات حيوية تسمح بالحركة والتحدث بين الزملاء، فتنويع وضعيات الجلوس وأخذ المبادرة والقرار ولعب الأدوار وتوزيع المهام، كل هذا من شأنه أن يقنع المتعلم(ة) بأنه الفاعل الحقيقي في تعلمه، مما يقوي لديه رغبة التعلم.

5. 5. 2. نماذج من تقنيات التنشيط:

- **تقنية التجميع]3؛ [4:** تقسم جماعة القسم إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة متعلمين أو أربعة وفق اختيارهم (القياس السوسيومتري، ...) أو بناء على التقويم التشخيصي، وهذا يمكن كل متعلم(ة) من الانضمام إلى المجموعة التي يرغب في العمل معها، وفق الإجراءات التالية:
  - يمد المدرس(ة) المجموعات بالوثائق والمعينات اللازمة في موضوع التنشيط، ويطلب تداولها بين أعضائها مع إنجاز تقرير تشارك به في التقرير التركيبي النهائي لجماعة القسم.
  - تقوم كل مجموعة بمقاربة الموضوع داخل غلاف زمني يمتد ما بين 10 إلى 20 دقيقة حسب وتيرة التعلم ودقته.
  - تعرض المجموعات نتائج مقاربتها وعملها على القسم في دقيقتين أو ثلاث، مما يوجب التركيز والضبط والدقة والسرعة في العرض.
  - يساعد المدرس(ة) المتعلمات والمتعلمين في إنجاز تقرير تركيبي من تقارير المجموعات، مع إغنائه وإثرائه بمعطيات ومعلومات ومعارف جديدة إن كانت ضرورية ولازمة، حيث ينتدب الأستاذ تلميذا لكتابة التقرير التركيبي ثم تتم قراءته وتسجيله عند المتعلمات والمتعلمين للرجوع إليه والبناء عليه المكتسبات الجديدة.
- **تقنية 1.2.4.8.16**: تقوم هذه التقنية على البناء التدرجي اللولبي للتعلم، حيث يطلع الأستاذ جماعة القسم أولا على موضوع التنشيط وغاياته وأهدافه وذلك من خلال كتابته على السبورة ثم تمنح لجماعة القسم خمس دقائق للتفكر الذاتي والشخصي في الموضوع؛ بعدها ينصرف إلى المراحل التالية:
  - يعمل كل متعلم مع زميله، بمعنى تشتغل جماعة القسم في هذه المرحلة الأولى مثنى مثني مع صياغة كل اثنين إجابتهما في إجابة واحدة في ثماني دقائق؛

- يجتمع كل اثنين مع اثنين آخرين لتشكيل مجموعة رباعية، تصيغ إجابتها من الإجابتين السابقتين في عشر دقائق مع العلم أن الإجابة يمكن أن تتسع وتنقح.. إلخ؛
- تجتمع كل مجموعة رباعية مع أختها لتشكيل مجموعة ثمانية، تصيغ إجابتها من الإجابتين السابقتين للمجموعتين الرباعيتين في خمس عشرة دقيقة.
- تقوم كل المجموعات الثمانية (أو الرباعية أو الست عشرية، حسب قرار المدرس(ة)) بتدوين نتائج إنجازها على السبورة لصياغة نتيجة نهائية من نتائجها في عشر دقائق، ويعمل الأستاذ على تنقيحها وتطعيمها من خلال مناقشة المتعلمات والمتعلمين. ويلاحظ أن هذه المرحلة تكون طويلة تستغرق وقتا أكثر؛ مما ينصح بتوزيع أوراق كبيرة لهذا الغرض للمجموعات أو أوراق شفافة لعرضها بالعاكس إذا توفر هذا الأخير اختصارا للوقت؛
- يطلب من المتعلمات والمتعلمين في الأخير تدوين النتيجة النهائية لديهم بمثابة عمل فردي تدعيمي يرجع إليه في تعلماته.

- **تقنية فليبس Philips 6×6**: تقوم هذه التقنية على:

- توزيع جماعة القسم إلى مجموعات تضم ستة أعضاء، يتداولون في موضوع التنشيط أو في الدرس لمدة ست دقائق بمعدل دقيقة لكل عضو؛
- تختار كل مجموعة منشطا ومقررا وناطقا باسمها؛
- يحاور المنشط الأعضاء بمعدل دقيقة لكل عضو حول الموضوع التعلمي، كما يحاور نفسه نفس المدة؛
- يدون المقرر على ورقة كبيرة ما يدور في كل حوار، ويعمل على اجتناب المعلومات والأفكار المتكررة، وذلك بخط غليظ واضح حتى يُعرض العمل على جماعة القسم؛
- عند انتهاء المحاورات تعاد قراءة التقارير، ويناقشها أعضاء الفرق وينقحونها ويعدلونها لمدة خمس دقائ؛.
- يعلق الناطق تقرير مجموعته ويقرأه على جماعة القسم.

وهناك من يمارس هذه التقنية وفق الأصل حيث يجتمع المقررون لعرض نتائج مجموعاتهم تحت إشراف منشط، في حين يتابع الأعضاء الآخرون عمل المقررين في صمت. ثم يرجع المقررون إلى مجموعاتهم لمواصلة الحوار والتباحث، وهكذا دواليك إلى نهاية النشاط.

- **تقنية المحاكاة أو لعب الأدوار أو مواقف التمثيل**: تقوم هذه التقنية على:

- على تقسيم جماعة القسم إلى مجموعة متقمصين للأدوار، ومجموعة ملاحظين مناقشين للمجموعة الأولى؛
- تقوم مجموعة المتقمصين للأدوار بلعب الأدوار انطلاقا من تخيل مجتمع صغير يشبه الظاهرة المستهدفة، من حيث عدد عناصرها والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، فتشخص الشخصيات وتحاكي تصرفاتها وأفكارها، والانفعال بهذه الأدوار؛
- تقوم مجموعة الملاحظين المعلقين والمناقشين بنقاش وتحليل التصرفات والأفكار والانفعالات والعلاقات القائمة بين تلك العناصر؛
- بعد ذلك تنعكس العملية، وتأخذ كل مجموعة دور المجموعة الأخرى، وتتم المناقشة من المجموعة التي لعبت الأدوار أولا، وتلعب الأدوار من المجموعة التي ناقشت أولا؛
- بعد الانتهاء من الدورين تقوم جماعة القسم الأداءين (لعب الأدوار والمناقشة)، ثم يخلصون إلى نتائج عامة، تعتمد في التعلمات الجديدة.

وهذه التقنية لها عدة وصفات معدل بعضها عن بعض، وهي تقنية تؤهل المتعلم إلى ممارسة أدوار فعلية في معيشه اليومي، كما تمكنه من إدراك الأدوار الاجتماعية الحياتية.

- **تقنية الزوبعة الذهنية**: تعتمد هذه التقنية إشراك المتعلمين في مناقشة موضوع التنشيط بغية إنتاج أفكار أو اقتراح حلول بشكل جماعي والإبداع فيها، مع تدريبهم على تأخير وتأجيل تقويمها إلى حين تفحص إيجابياتها وسلبياتها وسماع جميع التدخلات.

وهذه التقنية توظف في الغالب لإثارة جملة من الإجابات المختلفة عن أسئلة من قبيل: لماذا، وكيف، وماذا؟؛ وهي تعتمد في عمقها الفكري على تربية المتعلم على حرية الرأي وقبول الاختلاف فيه، ثم الاحتكام إلى نجاعة الرأي ونفعيته عمليا دون ردة فعل سلبية تجاه أي رأي كيفما كان. وتطبق هذه التقنية على الشكل التالي:

- يوزع المتعلمين إلى مجموعات من 10 إلى 15 متعلم؛
- تختار كل مجموعة مقررا لها لتدوين الأفكار والمقترحات كيفما كانت، وحتى الخيالية منها؛
- يعرض المنشط/ المدرس(ة) الموضوع أمام جماعة القسم، ويبين عناصرها والمطلوب فيها؛
- تناقش كل مجموعة الموضوع؛ حيث يدلي كل فرد منها وبكل حرية عن رأيه وإبدعاته فيه دون تدخل من الآخرين، الذين يعملون على سماع الرأي بعيدا عن نقده أو الحكم عليه؛

- يدون المقرر الأفكار والمقترحات والرأي كاملا على أوراق مستقلة، وذلك لمدة 40 إلى 60 دقيقة.
- يعمل المنشط/ المدرس(ة) على جمع المقترحات والأفكار والآراء، ويدونها على السبورة أو في أوراق كبيرة؛ ويمكنه الاكتفاء بما كتبه المقررون ويعتمد عليها في المناقشة؛
- تناقش جماعة القسم الأفكار والاقتراحات المجمعة للخلوص إلى استنتاج محدد.

- **تقنية دراسة الحالة:** تتعلق هذه التقنية بدراسة حالة معينة نفسية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو مادية أو فكرية؛ وغالبا ما تكون من واقع الحياة اليومية أو المهنية أو العلمية، تستوجب قرارا أو حلا معينا. وهي تسمح بالتعاطي الموضوعي والواقعي مع الحالة، سواء ما تعلق بتحليل الحالة أو اقتراح الحلول أو إنجازها وتتبعها. وتقوم هذه التقنية على التالي:

- يحدد المنشط / المدرس(ة) الحالة موضوع التنشيط بدقة، حيث تستوجب اتخاذ قرارات وحلول. ويعرضه على جماعة القسم مع تبيان المطلوب منهم. ويمكن العمل بالمجموعات في هذه التقنية؛
- يقرأ موضوع الحالة أو نصها من قبل المجموعات أو جماعة القسم، ثم يشرع في تحليله ودراسته وفهمه، ثم تقدم الحلول والقرارات والمساهمات بعدما يغير بعض الأفراد اقتراحاتهم أو حلولهم أو قراراتهم بناء على الاقتناع بوجهة النظر الأخرى لزملائهم أثناء التحليل والدراسة والفهم؛
- ينظم المنشط/ المدرس(ة) التدخلات، ويوجهها إلى صلب الموضوع وحصرها داخله، ثم يجمع مساهمات التدخلات؛
- يقوم المنشط/ المدرس(ة) بمعية جماعة القسم المقترحات والقرارات والحلول مع تبريرها، وتعمل جماعة القسم على تدوينها والقبول بها.

5. 7. الوصاية:

شكل من أشكال العمل الديداكتيكي التي تتم في إطار مجموعات صغيرة، يتجمع متعلمان ويعمل أحدهما على أن يساعد الآخر ويدعمه في إنجاز عملية التعلم أو تصحيح النصوص وحل المسائل (**بيلتي جيل وريبو دولان ماركريت**) والواقع أن نجاح هذا الأسلوب في التعليم يتوقف على توفير مجموعة من الشروط والمميزات:

5. 7. 1. شروط المتعلم الوصي:

- قبول الأقران المتعلمين لبعضهم البعض فكلما ازداد التناغم النفسي بينهم كلما تحققت فرص الاستفادة البيداغوجية من تفاعلهم وتعاونهم؛
- الإلمام الكافي للقرين بموضوع التدريس المطلوب؛
- توفر الوسائل والأدوات التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة.

وهكذا فإن **المتعلم الوصي** هو الذي يقوم بدور المدرس(ة) الوصي في إنجاز أنشطة داخل مجموعات العمل المكونة حيث يقوم المتعلم الوصي بمساعدة المتعلمين الآخرين وتوجيههم إلى القيام بمهامهم على أحسن وجه ويشترط في المتعلم الوصي أن يكون من المتفوقين النجباء ممتلكا للكفايات التواصلية والمنهجية اللازمتين لإنجاح المهمة وسواء كان هذا المتعلم من نفس الفصل الدراسي أومن أي فصل آخر شريطة احترام وإتقان المهمة الموكولة إليه.

5. 7. 2. مميزات المتعلم الوصي:

- **بالنسبة للمتعلم الوصي:** تحسين الثقة بالنفس، والإيمان بالقدرات،تثبيت المكتسبات المعرفية والمهارية عن طريق نقلها إلى القرين، حفزه على تعميق معارفه وإغنائها، تعزيز التقييم الذاتي (التموقع بالنسبة لمكتسباته)
- **بالنسبة للمتعلم المبتدئ:** اكتساب المعارف عن طريق علاقة متعلم-متعلم(تقويم مزدوج)
- **بالنسبة للمدرس(ة):** إجراء تقييم أفضل للمتعلمين (عن طريق الملاحظة)، التفكير في أحسن الاستراتيجيات للتعلم.

6. 8. التعلم بالقرين:

6. 8. 1. أنماط التعلم بالقرين:

- **النمط الاول:** هو تدريس الأقران من العمر نفسه عبر الفصول أو بين الفصول أو ما يسمي بالتقسيم الأفقي حيث يقوم المتعلمون بمساعدة زملاء آخرين خارج فصلهم الأصلي؛ بحيث يكونون في المستوى العمري نفسه وتوجد أشكال مختلفة للتفاعلات الممكنة بين الأقران في هذاالنمط كالتالي:

- توزيع المتعلمين وأقرانهم في أزواج توزيعا عشوائيا او في مجموعات توزيعا عشوائيا.؛
- اختيار المتعلم لقرنيه أو المجموعة لقرنائها من الفصل الآخر؛
- توزيع المتعلم والقرين في أزواج وفقا لمعايير محددة مثل: الجنس: الشخصية، التحصيل، حيث تتم المزاوجة علي أساس تلك المتغيرات سواء على مستوى

المجموعات شريطة أن تكون هناك فوارق في المستوى بينها، ويتم مزاوجة المتعلمين ذوي الصعوبة في التعلم مع مرتفعي التحصيل وهكذا.

- **النمط الثاني:** هو تدريس الأقران وفق السن أو ما يسمى بالتنظيم الرأسي وفيها يكون "المتعلم(ة)" والقرين مختلفين في المستوى الصفي حيث يتراوح الفرق بين "المتعلم(ة)"والقرين بين سنة إلى سنوات عديدة.

6. 8. 2. مزايا التعلم بالأقران:

- يساعد على تحمل المسؤولية؛
- يتيح الفرص لتقويم الافراد والجماعات؛
- يساعد على تطوير مهارات الادارة والتنظيم.

6. 8. 3. التعلم بالأقران المنظم

مع أن التعلم بالأقران يحدث بطريقة طبيعية وعابرة أو بشكل غير مخطط له من جانب المتعلمين، إلا أن المدرسين وجدوا من خلال الخبرة بعض النظم التي يمكنها أن تساعد المدرسين الجدد في تطبيق استراتيجيات التعلم بالأقران وفق خطة مدروسة حتى تكون الفائدة أكبر. والتعلم بالأقران يفيد كل من المدرس(ة) والمتعلم.

ويمكن تلخيص التأثيرات العامة لتعلم الأقران على المتعلمين في الآتي: تحسّن في التحصيل، تحسّن الدافعية، تحسّن استخدام وقت التدريس، تحسّن في التعلم الذاتي والاستقلالية، تحسّن الاتجاه نحو المواد التي تدرّس، تحسّن في الثقة بالنفس.

المحور الرابع
التدبير البيداغوجي للفوارق الفردية بالأقسام المشتركة

1. تعاريف ومصطلحات عن القسم المشترك:

تجمع التعاريف حول مفهوم القسم المشترك على أنه:

"قسم يتم فيه تجميع مستويين على الأقل في فصل واحد وتسند مهمة التدريس فيه لمدرس واحد يتعامل مع منهجين دراسيين مختلفين أو أكثر ومع تلاميذ يختلفون من حيث سنهم ومستواهم وتنشئتهم الاجتماعية.

وقد تعددت مصطلحاته بدلالات وتصورات مختلفة: أقسام مشتركة، أقسام متعددة المستويات، أقسام متعددة البرامج، أقسام متعددة الدرجات، أقسام متعددة الأعمار، القسم الوحيد (يضم جميع مستويات المدرسة الابتدائي)".[1]

2. دواعي تواجد ظاهرة الأقسام المشتركة:

"إن مبدأ إلزامية وتعميم التعليم يفرض توفير مقعد دراسي لكل طفل(ة) بلغ سن التمدرس، وتقريب المؤسسات من المواطنين، وهذا ما أدى إلى بروز وانتشار هذا النوع من الأقسام خصوصا بالوسط القروي، وجعلنا في بعض الأحيان أمام مستويات دراسية تضم عددا محدودا من المتعلمات والمتعلمين، قد لا يتجاوز أربعة. إن هذا يقتضي فعلا ترشيدا للنفقات المرتبطة بالبنايات والموارد البشرية. لكن هذا لا ينبغي أن يحجب عنا كون هذه الوضعية يمكن أن تشكل امتيازا ينبغي استثماره إيجابيا.

إن الأقسام المشتركة بالفعل اختيار تربوي لدى مجموعة من الدول، من بينها سويسرا، هولندا، أستراليا، كندا، نيوزيلندا، الدول الأسكندنافية، فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية،... ، كما أنها موجودة في قطاع التعليم العمومي والخصوصي.

فما هي الأسباب التي تجعل بعض الدول، تفضل أحيانا العمل بالأقسام المشتركة، رغم توفر هذه الدول على الإمكانات المادية والبشرية لتفاديها؟"[2]إن هذه الأقسام لها جذور تاريخية، قبل أن تجد طريقة إلى التعليم العصري ذي المستويات التراتبية، فالأقسام المشتركة كانت سائدة في تعليمنا الأصيل منذ مدة طويلة، ويتجسد وجودها في الكتاب أو المسيد، حيث يتم تجميع المتعلمين المتباعدين عمريا تحت رعاية فقيه واحد. وقد تنامت هذه الظاهرة بشكل مكثف، مع بداية الاستقلال، ومع مرور الوقت بدأت الظاهرة تتمركز في العالم القروي نظرا للظروف التالية :

- الطبيعة الجغرافية للقرية وتشتت السكان في الوسط القروي؛
- هجرة الأسر نحو المدن؛
- قلة المتعلمين في المستوى الواحد؛

- صعوبة تعيين مدرس لقسم يتكون من عدد قليل من المتعلمين؛
- العزوف عن التمدرس.

3. تمثلات عن القسم المشترك:

يتقبل المدرس(ة) بصعوبة التدريس بالأقسام المشتركة وهذا راجع بالأساس إلى التمثلات السلبية التي تكونت لديه عنها ونذكر منها:

- صعوبة توزيع الجهد بالتساوي على المستويين؛
- عدم كفاية الغلاف الزمني لإتمام الدروس؛
- كثرة الضجيج المصاحب لعملية التدريس؛
- عدم انضباط متعلمي أحد المستويين أثناء انشغال المدرس(ة) بالمتعلمين الآخرين؛
- إضافة أعباء مرهقة على مستوى التخطيط والإنجاز والتقويم؛
- القسم المشترك يعني فقط مراقبة المتعلمين وليس تدريسهم وتربيتهم؛
- العمل في القسم المشترك متعب ومرهق؛
- التحصيل الدراسي بالقسم المشترك هزيل.

"لقد بينت دراسات متعددة أن نتائج الأقسام المشتركة تكون أفضل أو مكافئة لنتائج الأقسام العادية فيما يخص الجانب المعرفي، خصوصا في مجال القراءة واللغات. أما بالنسبة للجانب الوجداني والاجتماعي، فنتائج الأقسام المشتركة تكون أفضل. وهذا يرجع إلى كون الأقسام المشتركة، بعدم تجانسها، تشكل استمرارا لحياة الأفراد العادية في المجتمع من جهة، وإلى كونها من جهة ثانية تسمح أكثر بالاشتغال الذاتي والنشيط للمتعلمات والمتعلمين" [3]

4. خصائص القسم المشترك:

4. 1. تعليم غير متجانس:

ويرجع ذلك إلى:

- تنوع البرامج والتوجيهات الرسمية والموارد والمعارف والحصص الدراسية والأنشطة التعليمية؛
- الفوارق الإدراكية المعرفية لمجموعات التلاميذ الملتئمة في القسم المشترك؛
- التباين السيكولوجي بين المتعلمين من حيث حوافزهم وإراداتهم وإبداعاتهم ودرجات استقلاليتهم ونشاطهم وحيويتهم وإيقاعاتهم التعلمية؛

- التباين السوسيوثقافي والمعيشي بين التلاميذ من حيث الأصول الاجتماعية والقيم والمعتقدات والتجارب والمستوى المادي للأسرة؛
- تنوع الوظائف التدريسية التي ينبغي على المدرس(ة) القيام بها من أجل ضمان الانصاف في مختلف التعلمات الموجهة إلى تلاميذ كل فئة على حدة.

4. 2. تعليم يعتمد وساطة الأدوات المادية عوض وساطة المدرس(ة):

لايمكن للمدرس(ة) أن يتواجد في الوقت نفسه مع كل المستويات، لذا فهو يقوم بعمليتين متكاملتين:

- تصور ووضع وتوظيف جهاز بيداغوجي داخل الفصل يشمل مجموعة من المعينات البيداغوجية والأدوات الديداكتيكية المتنوعة؛
- تدريب التلاميذ على الاستقلالية والتعلم الذاتي وتناول الوسائل الموضوعة رهن إشارتهم وطريقة الاشتغال مع بعضهم البعض.

4. 3. تعليم يهدف تحقيق استقلالية المتعلم(ة):

يسعى هذا النوع من التعليم إلى تنمية قدرات التلاميذ وقيادتهم تدريجيا نحو استقلالية أكبر ونحو تحمل مسؤولية سيروراتهم التعلمية.

4. 4. تعليم معقد ومركب:

إن هذا النوع من التدريس يطرح صعوبة كبيرة في تخطيط وبرمجة متزامنة لبرامج عدة مقدمة لمجموعتين أو أكثر من المتعلمين ذوي مستويات غير متجانسة، وضبط وتدبير هذا التعقيد يستلزم نظرة شمولية وإدراكا نسقيا وإلماما عميقا بمجموع مكونات هذه العملية. إن هذا النوع من التعليم متجانس من حيث الغايات وغير متجانس من حيث الطبيعة والمكونات والإجراءات والتقويم.

4. 5. تعليم مفتوح:

فيه هامش من حرية التصرف والمبادرة الشخصية الممنوحة للمدرس على مستوى التخطيط والإعداد والبرمجة والتنظيم والتنفيذ والتقويم.

5. نظرة تاريخية عن تدبير الأقسام المشتركة:

في نهاية القرن 19 كانت المدرسة الابتدائية بأوربا في أغلبها ذات مستوى وحيد. وفي بداية القرن العشرين تم استبدال هذا النموذج بصفة تدريجية بمدارس مكونة من خمس أو ست مستويات متجانسة وهي التي سميت بالمدارس التقليدية.

وأمام السعي نحو نجاعة بيداغوجية وتدبير جيد للوسائل تم البحث عن إزالة المدارس الصغيرة. وابتداء من المنتصف الثاني من القرن العشرين بأوروبا وأمريكا الشمالية بقيت المدرسة ذات المستوى الوحيد أو ذات أقسام متعددة الدرجات النموذج السائد في تنظيم التعليم الابتدائي.

ومع ظهور الثورة الصناعية وتطور العمران تم تعويض هذا النموذج من الأقسام بنظام تعليمي تقليدي، ويتعلق الأمر بالتعليم بواسطة أعمار ومستويات متجانسة. فيما يبقى نموذج المدرسة بمدرس وحيد أو أقسام متعددة المستويات مستمرا في المناطق القروية.

ففي فرنسا، بلغ عدد المدارس العمومية حوالي 52000 مدرسة، 45000 منها ذات مدرس وحيد وهي تمثل 90%. غير أن هذه النسبة ستنخفض إلى 60% سنة 1939. وابتداء من 1940 أصبحت المدرسة ذات مستويات متعددة.[4]

وبدأت تظهر أهمية هذه المدارس ذات المستوى الوحيد ما بين 1958 و1960 من خلال دراسات مقارنة قام بها المكتب الدولي للتربية التابع لليونيسكو (BIE) حول "الولوج للتربية في المناطق القروية"،

وفي سنة 1980 تم الرجوع إلى هذا النموذج التعليمي لأسباب: طبيعية، (الطابع الجغرافي لأستراليا مثلا جعلها تتبنى الأقسام متعددة المستويات بنسب كبيرة) بيداغوجية، ديموغرافية، اقتصادية واجتماعية.

5. 1. معطيات إحصائية حول الأقسام المشتركة بالعالم:

تعتبر الأقسام المشتركة حقيقة مدرسية تحيا منذ زمن بعيد في مختلف أنحاء العالم وهذا ما تبينه الإحصاءات التالية:

- بسويسرا 23% من الأقسام ذات مستويات متعددة؛
- بهولندا 53% من المدرسين يعملون بالأقسام ذات مستويات متعددة؛
- بأستراليا الغربية أزيد من 85% من المدارس تشتغل بالأقسام متعددة المستويات.[5]

- ويعرف عدد الأقسام متعددة الدرجات زيادة مطردة في العقود الأخيرة في مجموع التراب الكندي حسب بحث (Gayfer, 1991) الذي أنجزته كلية التربية بجامعة ساسكتشوان بطلب من الوكالة الكندية للتربية (ACE) والذي أبرز المعطيات التالية:

- **إحصائيات خاصة بفرنسا:**

عدد المؤسسات العمومية	عدد المدارس ذات مستوى وحيد	عدد المدارس الصغرى (تحتوي على مستويين أو ثلاثة)		
		المجموع	التعليم الأولي	التعليم الابتدائي
52.000	800	17.000	7000	10000

- **إحصائيات خاصة بكندا:**

عدد الأقسام	المشتركة منها			مجموع المتعلمين	عددهم بالأقسام المشتركة
	المجموع	بالوسط القروي	بالوسط الحضري		
33000	5600	735	3440	650.000	105.000

6. نماذج دولية:

6. 1. النموذج الفرنسي:

بعض المبادئ العامة لتدبير قسم متعدد المستويات:

المبدأ الأول: العمل حسب مدة السلك التعليمي ويشمل كل سلك تعليمي سنتين إلى ثلاث سنوات وهو ما يعني بأن البرمجة تتم على مدى 3 سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة) ولا تتم حسب كل مستوى دراسي، الشيء الذي سيمكن أي مدرس جديد من استكمال عمل السابق وذلك على المدى المتوسط.

المبدأ الثاني: تكييف البرامج حسب المواد الدراسية بحيث يتم العمل بتجميع مستويين في بعض المواد، فيما يتم تعميق مواد مع مستوى دون آخر، وبالتالي فهذا المبدأ ضروري للعمل مع مختلف المستويات الدراسية.

المبدأ الثالث: تعليم المتعلمين العمل باستقلالية، وهذا المبدأ يعتبر الأهم لأن هذا العمل يسهل مهمة المدرس(ة) أثناء تعامله مع مختلف مكونات القسم متعدد المستويات كما أنه يساعد المتعلم(ة) على تعلم التعلم وفقا لمجموعة من القواعد يتم الاتفاق عليها داخل جماعة القسم في بداية السنة الدراسية.

المبدأ الرابع: تفعيل مشاريع القسم ويتم اعتماد هاته المشاريع بهدف خلق انسجام داخل مجموعة القسم والعمل حسب مراكز اهتمام المتعلمين ويتم تسليم هاته الأعمال بعد إنهائها إلى أقسام أخرى، آباء، جماعات تربوية قصد استثمارها.[6]

6. 2. تجربة أمريكا اللاتينية (المدرسة الجديدة بكولومبيا):

عرفت المدرسة الجديدة بكولومبيا ارتقاء منذ سنة 1975 بفعل تظافر جهود عدد من الباحثين بالإضافة إلى مساعدات مؤسسات الأمم المتحدة (البنك الدولي، اليونسكو، اليونيسف، والوكالة الأمريكية للتعاون الدولي USAID)، وشمل هذا البرنامج الذي خضع لعدة تقويمات حوالي 20000 مؤسسة تعليمية. وتسعى طرق التعليم بالمدرسة الجديدة إلى تعزيز الاستمرارية في الدراسة من خلال إنهاء السلك الدراسي، وبينت الإحصائيات على أن متعلمي المدارس الجديدة التي تعمل بنموذج الأقسام متعددة الدرجات يحصلون على نتائج جيدة على غرار متعلمي المدارس الأخرى في المواد الرئيسية كالرياضيات واللغة الاسبانية، كما تم تسجيل نتائج هامة فيما يخص الثقة بالنفس بالإضافة إلى السلوك الاجتماعي والمدني لدى المتعلمين.

وفيما يخص المحتويات فقد تم تكييفها مع الخصوصيات الجهوية والمحلية مع احترام للخصوصيات الوطنية وتم توفير الوسائل البيداغوجية للعمل، وعرف دور المدرس تطورا بحيث أصبح ميسرا وموجها للتعلم. (المرجع: ايتيان برونسويك، جون فاليريان، 2003 "الأقسام متعددة الدرجات: مساهمة في تنمية التمدرس بالوسط القروي؟" [7]

6. 3 معطيات عن المغرب:

يرجع الاهتمام بالأقسام المشتركة إلى حجم هذه الظاهرة بمنظومتنا التعليمية والتي تبرزها الإحصائيات الرسمية :

العدد	عدد الأقسام المشتركة بمستويين متتاليين (1+2، 3+4، 5+6)	عدد المتعلمين والمتعلمات	عدد الأقسام
عدد الاقسام	21827 قسم	599 283	27356
النسب	.79,8%	17.0%	22.1%

وعلى الرغم من أن القسم المشترك، لم يعد يمثل ذلك الشبح الذي يخيف المدرس(ة) ويزعجه، لكونه أصبح اليوم يمتلك القدرة على إدارة هذا النوع من الأقسام بحكم تراكم التجارب وتطور الاهتمام بالموضوع، إلا أن التدريس بالقسم المشترك لا يزال يحتاج إلى تضافر المزيد من الجهود لتجاوز جميع الصعوبات والعراقيل وإعطاء هذا الموضوع ما يستحق من عناية، وبالتالي العمل على احتواء جميع المشاكل المترتبة عن مزاولة الفعل التربوي داخل هذا النوع من الأقسام التي تتطلب بنيات خاصة وتجهيزات ووسائل ومعينات، تدعم المجهودات المبذولة في المجال التربوي، المنهجي والديداكتيكي.

7. صعوبات وإيجابيات العمل بالأقسام المشتركة:

7. 1. صعوبات العمل بالأقسام المشتركة:

لا يخفى على أحد الصعوبات التي تعترض المدرسين(ات) أثناء مزاولة عملهم والتي تتجلى في:

- التخطيط الدقيق والواعي للأهداف المتوخاة وللوضعيات وانشطة التعلم والاستراتيجيات البيداغوجية وطرائق العمل التي ستحقق كل الأهداف المسطرة للمستويين؛
- كثرة الوثائق التربوية والجذاذات؛
- الانتقال من موضوع إلى آخر، ومن مستوى إلى آخر داخل الحصة نفسها؛
- ضبط الفوارق بين المتعلمين لاختلاف أنماط تفكيرهم وحاجياتهم، الشيء الذي يفرض على المدرس(ة) تنويع الخطاب؛
- الربط بين مضامين المواد التعليمية والبحث عن قواسمها المشتركة؛
- تدبير الزمن المدرسي وفضاء القسم؛
- التوزيع العادل والمتوازن لتدخلات المدرس(ة) بين مختلف المستويات؛
- تدبير العلاقات والتعلمات بين الأفراد، وتلاحم مجموعة القسم؛
- تحقيق استقلالية وتفريد التعلمات؛
- ضمان اكتساب التعلمات من طرف جميع التلاميذ؛
- تنظيم التعليم متعدد المستويات بالطريقة التي تلائم تعلم التلاميذ من حيث سيروراتهم وايقاعات تعلماتهم؛
- التوظيف الفعال و الجيد للوسائط والأدوات الديداكتيكية (وضعيات، أدوات، بطاقات، صور، سمعي بصري...)؛

7. 2. إيجابيات العمل بالأقسام المشتركة:

رغم الصعوبات التي تم ذكرها سابقا فإن العمل بالأقسام المشتركة له عدة ايجابيات:

- تقريب المدرسة من المواطنين، مما يسهم في تقليص الهجرة إلى المدينة؛
- تسهيل الاندماج الاجتماعي بين مجموعات غير متجانسة داخل الفصل، يتبادل فيها المتعلمون خبراتهم ومهاراتهم ومكتسباتهم؛
- استفادة المتعلمين الصغار من مساعدة ودعم الوصي؛
- إتاحة الفرصة لكل متعلم(ة) أن يعمل حسب قدراته وطاقاته الحقيقية؛
- تنمية وتقوية العلاقة مدرس(ة) - متعلم(ة) (زيادة المعرفة بالآخر، تبادل الثقة، التغلب على الصعوبات، ...)؛
- نشر مبدأ التضامن والتعاون بين تلاميذ المستويين؛
- سهولة عملية تدبير وتقويم تعلمات المتعلمين لقلة عددهم.

8. هندسة برامج القسم المشترك:

معلوم أن واضعي البرامج يتعمدون خلال بنائها إيجاد رابط واضح وبيّن بين مختلف المستويات بالحرص على أن تكون تعلمات المستوى السابق ممهدة لتعلمات المستوى اللاحق حيث تكون بنية التعلمات في البداية سطحية ثم لا تلبث أن تتعمق شيئا فشيئا مع تدرج المتعلم(ة) عبر المستويات، كما أن المفاهيم المبنية بالمستوى الأول توجد غالبيتها بمنهاج المستوى الثاني، لكن بشكل أكثر عمقا.

فمتعلمو السنة الأولى يتطرقون، مثلا، لمفهوم الفعل بطريقة ضمنية من خلال أنشطة التعبيراللغوي ثم يتطور هذا المفهوم في السنة الثانية وبطريقة ضمنية كذلك بحيث يشمل الأزمنة الثلاثة وفي المستويات اللاحقة يتطرق لنفس المفهوم لكن بطريقة صريحة من مختلف الأوجه: المبني للمعلوم والمجهول، والصحيح والمعتل واللازم والمتعدي والمجرد والمزيد، ويظل هذا المفهوم يتطور خلال المرحلة الإعدادية والتأهيلية والعليا.

وكذلك الأمر بالنسبة لأغلبية المفاهيم التي تمتد عبر المكونات والمستويات والأسلاك التعليمية كمفهوم العدد في الرياضيات وغيره، مما يسهل الأمر نسبيا على أستاذ(ة) القسم ثنائي المستوى، فأغلب التعلمات تكون لها سوابق ممهدة في القسم السابق وامتدادات في المستوى اللاحق.

إن بناء البرامج والمناهج بهذه الطريقة يسهل التعامل مع الأقسام المشتركة وخصوصا الأقسام ثنائية المستوى نظرا لوجود قاسم مشترك مهم بين المستويين (تعلمات مشتركة) وهو أمر ذو فائدة كبيرة بالنسبة للمتعلمين والمدرس(ة) على السواء.

8. 1 . تدبير البرامج المتعددة للقسم المشترك:

يتميز منهاج الدروس بالقسم المشترك (ذي مستويين) بتعدد وحداته، مما يبرز صعوبة تعلم الموارد بالقسم المشترك لأنها تخضع لترتيبين، في الوقت نفسه، ترتيب تسلسلي/ تعاقبي، من سنة دراسية إلى

أخرى، وترتيب متواز/تزامني بين المستويين المؤلفين للقسم المشترك (تنظيم التعلمات داخل القسم). فتعلم الموارد في القسم المشترك يحكمه اختيار بين نمطين اثنين:

التفريق المتتابع وهو نمط اقترحه Meirieuسنة 1985، يهتم بتنويع الوضعيات التعليمية التعلمية تبعا لخصائص المتعلمين وحاجاتهم المعرفية وقدراتهم على التعلم والتقدم في المنهج الدراسي؛

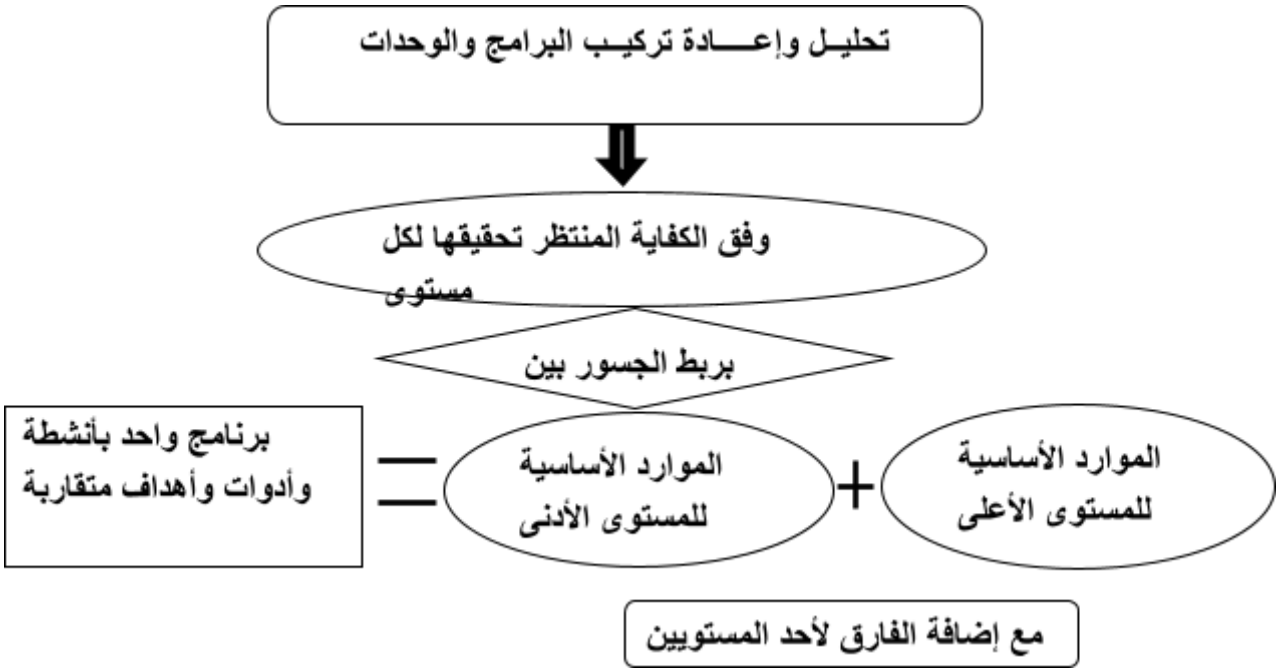
التفريق المتزامن ويقصد به تنويع الأهداف والأنشطة (المحتويات) في الآن نفسه بحيث يصبح تلاميذ الفصل الواحد بمثابة "خلية نحل" كل مجموعة (أو فرد) تقوم بمهمة خاصة تختلف في طبيعتها ودرجة صعوبتها عما ينجزه الآخرون.

يدبر المدرس(ة) فصله بحسب حاجات التلاميذ ويقترح عليهم عدة أنشطة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات أو العوائق التي يواجهونها، ويستوجب تركيز هذا النمط من التفريق اعتماد مبدأ التعاقد مع الحرص على حسن تنظيم العمل وإحكام تنفيذه، والرهان الذي يواجهه المدرس(ة) في إرساء الموارد بالقسم المشترك هو الاختيار أو الجمع بين المنطقين عند التخطيط لتعلم الموارد. و لما كان منهاج القسم الوحيد المستوى، غالبا، قد اعتمد عند تخطيطه على المنطق التصاعدي، فإن الحاجة ماسة عند تخطيط تعلم الموارد بالقسم المشترك إلى استحضار كيفية تدرج الموارد بكيفية متوازية.

8. 2. خطوات تدبير برنامج القسم المشترك:

- قراءة لوائح موارد البرنامجين الدراسيين المتتاليين (1+2)، (3+4)، (5+6) لنفس المادة؛
- البحث عن الجسور المشتركة بعد مقارنة البرنامجين بين الموارد المتشابهة وعن الفوارق في الموارد غير المتشابهة بين المستوى الأدنى وموارد المستوى الأعلى والتقاطعات الممكن ايجادها، سعيا إلى إضفاء صبغة التجانس بين المستويات المتقاربة منها، وتقديم الفارق في صيغة التجانس الجزئي للمستوى الآخر؛
- إعداد تركيبة واحدة تشمل التوازيات والتقاطعات بين مستويين متتاليين، مع الاحتفاظ بترتيب أو تعاقب موارد المستوى الأدنى، والقيام بالإزاحة على موارد المستوى الأعلى حسب الكفاية المرحلية المستهدفة.

خطاطة تركيب برنامج الأقسام المشتركة



ومن بين التقنيات المتبعة وفق هذا المنظور:

- التحليل القبلي لبرامج المستويين والنظر في إمكان إقامة تواز يقرب بينهما واستخراج تسلسل مترابط إن أمكن/ محاور ومجالات اهتمام مشتركة بين المستويين؛
- تكييف الوسائل والموارد المتاحة لاستعمالها مع المستويين معا؛
- مراعاة طبيعة المادتين الدراسيتين حين جدولة استعمال الزمن لإيثار الجمع بين ما ييسر العمل سواء تعلق الأمر بالوحدات (المواد أو الفروع) أو بالأنشطة التي تضمها كل وحدة/ الأنشطة والمواد التي يتيح الجمع بينها تيسير العمل؛
- استعمال تقنيات التكييف الميسرة لترابط الخبرات والمجالات في البرنامجين،وذلك باستلهام:
  - تفاعل الوحدات/ المواد الدراسية تفاعلا يتراوح ما بين الربط والدمج؛
  - تطبيقات دراسة البيئة المحلية لجعلها قاسما مشتركا بين المستويين؛
  - بيداغوجيا المشروع.

9. الأسس والمبادئ البيداغوجية بالقسم متعدد المستويات:

- إلمام المدرس(ة) إلماما تاما بالمضامين والبرامج المقررة وكذا المنهجيات؛ والمقاربات المعتمدة في التدريس بالمدرسة الابتدائية؛

- قدرة المدرس(ة) على تكييف البرامج وانتقائها وتنظيمها وفق حاجات تلاميذ القسم متعدد المستويات؛
- تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات وفق متطلبات القسم المشترك؛
- تحيين تنظيم فضاء القسم باستمرار وفق متطلبات التدريس القسم المشترك؛
- اعتماد مبدأ المرونة خلال تدبير الزمن؛
- اعتماد الطرائق والتقنيات الفعالة في التدريس والتنشيط المنسجمة مع طبيعة القسم المشترك؛
- الأخذ بعين الاعتبار للفوارق الفردية بين المتعلمين؛
- وضع وتوظيف جهاز بيداغوجي داخل القسم يشمل مجموعة من المعينات والأدوات والوسائل البيداغوجية.

9. 1. تخطيط التعلّمات في الاقسام المشتركة:

تراعى المبادئ التّالية في تخطيط التعلّم:

- توزيع السنة الدراسيّة إلى أربعة مراحل تتضمن كلّ واحدة منها ستّة أسابيع لتعلّم الموارد مجزّأة. ويُخصص الأسبوع الأول من مفتتح السنة الدراسيّة لتشخيص التعثرات ومعالجتها. أما الأسبوع الأخير فيُخصص للتقويم الاشهادي؛
- تخطيط التعلّم انطلاقا من الكفاية أو من مرحلة الكفاية المستهدفة؛
- إرساء الموارد بكيفيّة تسهم في إنماء الكفاية أو مرحلة الكفاية المستهدفة وذلك بأن يُوفر المدرس قاعدة عريضة من الموارد يختار المتعلّم الضروري منها (أي الموارد الأنسب)؛
- تنظيم الموارد وفق مبدأ التّوسعة أي أن يساهم المورد الجديد في تقديم الإضافة المنتظرة التي تمكن المتعلّم من تدقيق خطابه أو إثراء معارفه ومهاراته من أدوات المادّة الرياضيّة أو العلميّة؛
- تخصيص فترات من التّخطيط لتدريب المتعلّم على إقامة التّوليف بين موردين أو أكثر؛

- **أصناف من الأنشطة تساعد على إرساء الموارد في الاقسام المشتركة:** يحتاج المتعلم إلى جملة من التعلّمات المجزأة تتم بشكل تدريجي، وعلى المدرس أن يوجه المتعلم حتّى يتملك هذه التعلّمات.ومن بين الأنشطة المساعدة على إرساء الموارد نذكر:

- **الأنشطة الاستكشافية:** ترتكز على وضعية مشكلة يقدمها المدرس للمتعلّمين في بداية تعلّم جديد، بحيث لا يمكن للمتعلّمين حلّ الوضعيّة كليا بما لديهم من مكتسبات، فهم مدعوون إلى تحليلها وعرض مختلف الخطوات المعتمدة للوصول إلى الحلّ ومواجهة بعضهم البعض وطرح أسئلة استكشافية جديدة.

- **أنشطة التعلم المنتظم**: تسعى إلى جعل مختلف الموارد الآنية الّتي تم التعرض إليها في أنشطة الاستكشاف، تترابط في نسق منتظم (تثبيت المفاهيم، هيكلة المكتسبات)، وتنقسم إلى:
  - ✔ أنشطة تجريد مفهوم أو خطة أو قاعدة أو صياغة قانون؛
  - ✔ أنشطة تمرن منتظم اعتمادا على تمارين أو تطبيقات متدرجة الصعوبة.
- **أنشطة الهيكلة والتوليف و تكون :**

✔ في بداية التعلّم من أجل مساعدة المتعلم(ة) على موضعة التعلّمات الجديدة بالنسبة إلى البنية السابقة؛

✔ أثناء التعلّم من أجل إعانة المتعلم(ة) على تحديد خصوصيات مفهوم جديد بالنسبة إلى مفاهيم قريبة منه؛

✔ في نهاية التعلّم من أجل وضع روابط بين مجمل التعلّمات الجديدة والمكتسبات السابقة.

9 2. نماذج تطبيقية بالقسم المشترك:

- **واقع الحال بالأقسام المشتركة بالمدرسة المغربية:**
  - **صيغة تقديم درسين متباينين في حصة واحدة**
    - ✔ جذاذتين مستقلتين في ورقة واحدة.
    - ✔ المدرس يقسم السبورة إلى قسمين.

يكلف المدرس متعلمات ومتعلمي السنة السادسة مثلا بعمل، في حين ينصرف إلى تلاميذ القسم الخامس ليقدم لهم درسهم.

أهم مزاياها أن المدرس(ة) يقدم لكل مستوى درسه، ولا يحدث تكرار للبرنامجين.وأهم سلبية تبقى هي إرهاق المدرس بتحضير جذاذتين في ورقة واحدة و لكل حصة.

- **صيغة الدمج بين المستويين:**

يبدأ المدرس ببرنامج الخامس مثلا إلى حدود نصف السنة الدراسية، ثم يتبعه برنامج المستوى السادس.

من سلبيات الدمج عدم تمكن المدرس من تحقيق جميع الأهداف كما في البرنامج العادي.

9 3 . نماذج مقترحة للتدريس بالأقسام المشتركة في المدرسة المغربية:

- **الصيغة المتقاطعة:** تستمد مشروعيتها من بيداغوجيا الفوارق التي تميز بين أهداف مشتركة ينبغي أن يحققها المتعلمون خلال فترة معينة، وأهداف فارقية تعتبر الفروق المعرفية بينهم.

فالأهداف المشتركة تكون ما يسمى بالجذع المشترك، والأهداف الفارقية تكون ما يسمى بالفرع الفارقي.

فالأستاذ في القسم المشترك يعمل وفق التصور التالي:

- **مجموعات حسب المستوى:** حيث يتم توزيع التلاميذ حسب المجالات الدراسية أو حسب إيقاعات التعلم (مجموعة تمتاز بسرعة التعلم – مجموعة بطيئة التعلم)
- **مجموعات حسب الحاجة:** حيث تعتبر هذه الصيغة وسيلة للدعم والإغناء (مراجعة تعلمات سابقة تعلم منهجي في مادة معينة) حيث يتم تحليل واضح للحاجات والمهام والأهداف التي قد تكون فردية أو خاصة بمجموعة معينة.
- **مجموعات حسب الاهتمامات:** حيث يتم توزيع التلاميذ في مجموعات خلال مدة زمنية محدودة لدراسة محور أو مشروع مقترح من قبل المدرس أو التلاميذ (إعداد ملف حول موضوع ما، معرض لإنتاجات التلاميذ)

- **نموذج جذاذة للتدريس بالصيغة المتقاطعة:**

المستوى 3 + 4	اللغة العربية	الكفاية 2	المرحلة 2	التراكيب

الأهداف التعلمية:

- تعرف النواسخ ومعرفة وظائفها [المستوى 3]
- تقديم جمل تتضمن النواسخ الإضافية مع الإعراب الكافي. [المستوى 4.

صيغة العمل:

- عمل مجموعة واحدة لتتم الإضافة فقط لمجموعة [المستوى 4]
- تقاسم جماعي بين المجموعتين داخل الفصل. [المستوى 3]

مهام المدرس	أنشطة المتعلمين 3 + 4	أنشطة الدعم
نشاط 1 : تقديم النص التراكيبي : ✔ **تمهيد** : يحفز الأستاذ المتعلمين إلى قراءة النص المساعد لتقديم الظاهرة التركيبية بأسئلة مثل : تعرفت محمودا في ورشة الميكانيكي . ماذا كان مصيره ؟ ترى إلى أين يمكن أن يتوجه محمود ؟ **قراءة الأستاذ** : يقرأ النص التالي قراءة نموذجية و التلاميذ يتابعون على كتبهم **نشاط 3** : ملاحظة و استنتاج : **عزل الظاهرة** : بأسئلة هادفة مثل : أمحمود متحرر من سلطة الوقت ؟ على ماذا تدرب محمود ؟ ما المسؤول عن عدم دخول محمود إلى المدرسة ؟ تمنى محمود أن يعرف إخوته أنه غير مسؤول فماذا قال ؟ ✔ **الاستنتاج** : يستخلص المدرس القواعد من أجوبة المتعلمين أثناء مناقشة الظاهرة و يسجلها بتدرج على السبورة	✔ **قراءة المتعلمين** : ينتدب المتعلمين من المستويين لقراءة النص و يتتبع قراءاتهم لتقويم أخطائهم **نشاط 2** : فهم النص : **شرح المفردات** : يتخلل القراءة الفردية تقريب معجم النص بشرح بعض مفرداته مثل : تشرد : لم يجد ملجأ . تأملاته : ما يفكر فيه مهارة : حذق و إتقان محظوظ : ذو حظ . **أسئلة الفهم** : يقوم فهم المتعلمين للنص بأسئلة مثل : من المسؤول عن عدم دخول محمود إلى المدرسة ؟ ما الخبر الذي أنبأه به أخوه ؟ ✔ **مناقشة الظاهرة** : يناقش التلاميذ الظاهرة لاستنتاج القواعد الضابطة لها بأسئلة مثل : - بماذا تبتدئ الجملة الأولى ؟ - على ماذا دخل الحرف النسخ ؟ - كيف أصبحت حركة المبتدأ و الخبر بعد إدخاله ؟ لتلاميذ المستوى 4 - اذكر بقية النواسخ الحرفية في الجدول . كيف يأتي خبر النواسخ الحرفية ؟ لتلاميذ المستوى 3 ▪ إن و أخواتها هي : أن – كأن – لكن – ليت و لعل نواسخ حرفية تدخل على المبتدأ و الخبر ، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها ، ترفع الخبر ويسمى خبرها. لتلاميذ المستوى 4 يأتي خبرها مفردا أو جملة اسمية أو فعلية أو شبه جملة . **نشاط 4** : تطبيقات شفهية : يقوم الأستاذ حصيلة التعليمات بدعوة المتعلمين في المستوى 3 لإنجاز تطبيقات شفهية بأسئلة : أكمل الجمل التالية بخير مناسب وفق المطلوب : إن الشمس ..... - مفرد – لعل العيد ..... - شبه جملة – كأن ..... – جملة –	نماذج نصوص للدعم ترسيمة للقواعد بمشاركة تلاميذ كل مستوى تصحيحات تبادلية بين كل التلاميذ

	الاضافة لتلاميذ المستوى 4 ايت بأربع جمل تتضمن نواسخ حرفية متنوعة . أعرب : إن محمودا محظوظ .	

الصيغة المتوازية:

يكون منطق تدرّج الموارد في هذه الصيغة بصفة موازية بين مستويي القسم المشترك.

إن هذا المنطق ملائم لتنظيم التعلمات لانّ الكفاية تنمو لدى تلاميذ كلّ مستوى من مستويات القسم المشترك باعتماد

- معالجة الموارد المشتركة بين كفايتين للمادة نفسها أو مشتركة بين مادتين لأن هذه الموارد ستمثل جوهر العملية التعلميّة؛
- تعيين الجسور بين الموارد في مستويين حيث ينبغي فحص موارد المادة قصد إيجاد تمفصلات بينها وربطها وتتابع العمليات في كل مرحلة من مراحل المستويين، الأعلى والأدنى.
- تحديد الموارد الأساسية لكل مرحلة من مراحل الكفاية مع الحرص على التعامل معها بشكل لولبي في أنشطة ومجالات متعددة.

وهنا يبدأ المدرس الذكي بإبراز كفاءته المهنية:

✔ تبني طريقة مزدوجة في تدبير التعلمات بحيث يبدأ الأستاذ مع المستوى الأول بالمقطع الثاني من الدرس (خلاصات واستنتاجات وتطبيقات)، وبعد أن يوضح لهم المطلوب (عمل بالأركان التربوية، رسم، نقل، شكل، تركيب، عمل خارج القسم، إنجاز نص، الإجابة عن أسئلة ...)، ينتقل إلى المستوى الثاني ليبدأ معه المقطع الأول من الدرس (معارف ومفاهيم جديدة)، وهذان النشاطان متزامنان ولهما التوقيت نفسه وهو نصف الحصة المخصصة للدرس.

✔ وبالطريقة ذاتها يدبر النصف الثاني من الحصة الزمنية. وعلى الأستاذ أن يستعين في عمله المركب هذا بمعينات ووسائل وأدوات بيداغوجية متنوعة وفعالة من شأنها تيسير مهمته

إضافة إلى تشجيع التعلم الذاتي والعمل الجماعي وتوظيف المتعلم الوصي في القيام ببعض الأعمال لصالح هذه المجموعة أو تلك.

10تدبير الزمن:

يدبر الأستاذ زمن التعلمات على عدة مستويات،انطلاقا من إعداد خطة سنوية يراعي فيها نقط الالتقاء بين المستويين ونقط الاختلاف ليخطط على ذلك الأساس لتنفيذ عمله وهذا التدبير يمكنه من تصور الخطط المرحلية والخطط اليومية.

أهم ما يمكن أن يراعى كذلك في تدبير الوقت، توزيع زمن كل حصة على مراحل عملية التدريس للحفاظ على تفاعل المتعلمين مع التعلمات (...)

- **المبادئ الممكن مراعاتها عند وضع استعمال الزمن والتدريس بالقسم المشترك:**

- التسلسل المنطقي للمواد الدراسية خلال أيام الأسبوع التربوي؛
- احترام مبدأ التناوب على مستوى الشفهي والكتابي،
- التخطيط أثناء إعداد موارد مرحلة الكفاية بمراعاة المواد المتجانسة كليا أو نسبيا أو غير متجانسة؛
- احترام عدد الحصص لكل مكوِّن، وكذا الغلاف الزمني؛
- اعتماد العمل بالمجموعات الصغيرة؛
- تدبير فضاء القسم مع استعمال الأركان المتواجدة بحجرة الدرس (ركن القراءة، ركن الأعمال اليدوية، متحف القسم، مكتبة القسم،...)؛
- الاستعانة بالوصاية؛
- وضع استراتيجية عمل محكمة في القسم المشترك، تفاديا للارتجال وضياع الوقت أو الاهتمام بمستوى على حساب الآخر؛
- العمل على التهييئ القبلي للوسائل التعليمية المناسبة؛

11تدبير فضاء القسم المشترك [نماذج]:

يتطلب العمل في الأقسام المشتركة تدابير خاصة لفضاء القسم:

- البحث عن كيفية تنظيم عمل تلاميذ المستويين فرديا أو ثنائيا أو في مجموعات ليشتغلوا في وقت واحد بالقسم من غير أن تعوق مجموعة تعلم المجموعات الأخرى، وليكون المدرس قادرا على التنقل بينها ومتابعة أعمالها أو الاشتغال مع مجموعة معينة دون أن تتوقف المجموعات الأخرى المجاورة عن العمل.

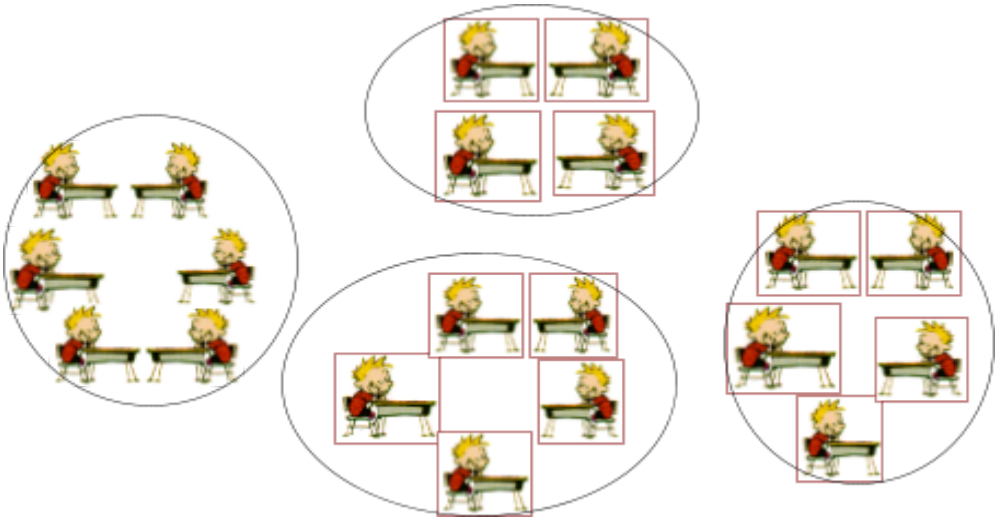
- البحث عن كيفية وضع الوسائل التعليمية ومصادر التعلم من سبورة ومعلقات وملصقات وكتب ووثائق وأدوات وعينات لتكون في متناول المجموعات تستطيع كل واحدة الرجوع إليها واستعمالها من غير إزعاج المجموعات الأخرى أو عرقلة سير أعمالها.

ومن الأساليب التي يمكن أن تفيد في هذا الباب:

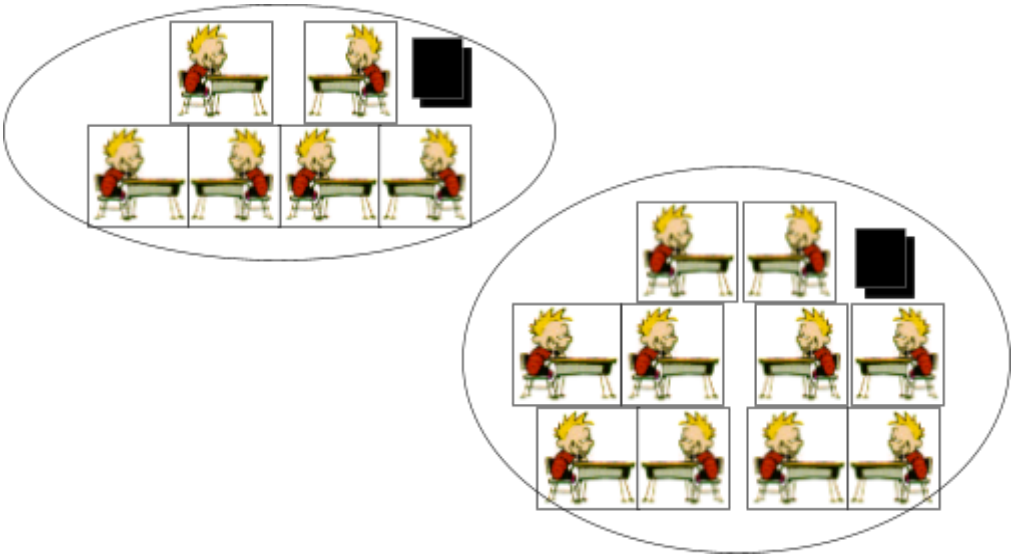
- تخصيص جهة من القسم لمجموعات المستوى الأعلى والجهة المقابلة لها لمجموعات المستوى الآخر.
- وضع الوسائل والأدوات وبطاقات التمارين والتصحيح ومصادر التعلم رهن إشارة المتعلمين في مكان مناسب لتيسير استعمالها حين الحاجة إليها.
- وضع السبورة ووسائل العرض ومكتب المدرس في مكان ملائم، بحيث يستطيع كل متعلم(ة) مشاهدة ما يكتب أو يعرض أو يقدم دون مضايقة الآخرين.
- اعتماد تدبير مرن للفضاء يمكن من تنويع أشكال العمل والجلوس والتنقل بيسر ودون إزعاج، كما يمكن المدرس من متابعة الأنشطة عن بعد أو قرب بيسر وسهولة.
- تخصيص أركان للتعلم عند الإمكان، كل ركن منها يشكل ورشة للتعلم تحتوي على الوسائل والأدوات والمصادر والبطاقات الخاصة بتعلم وحدة أو وحدات متجانسة.

نماذج لتفريق المتعلمين داخل الحجرة:

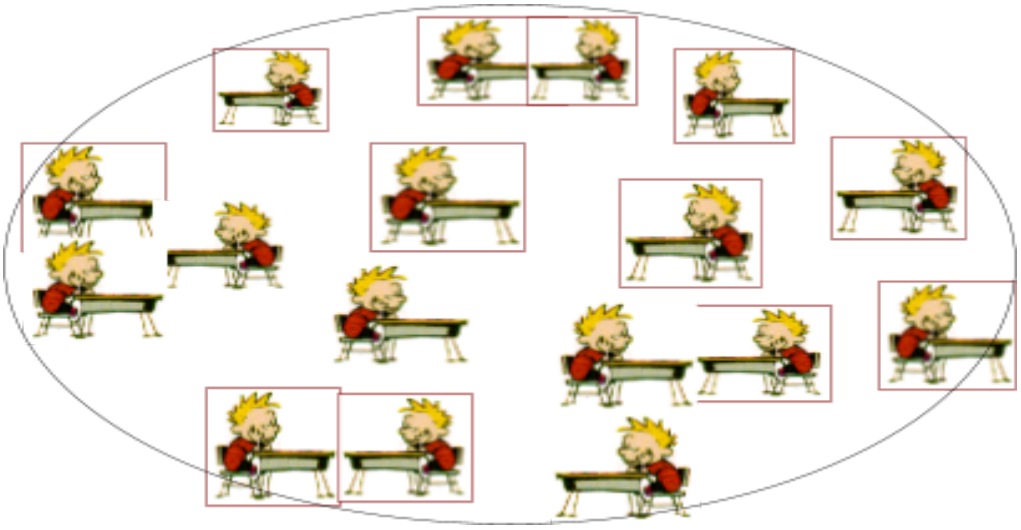
النموذج 1: الاشتغال وفق مجموعات عمل



النموذج 2: الاشتغال وفق جماعة مشتركة أوفي مجموعتين للتفريق



النموذج 3: الاشتغال الفردي وفق مقاربة فارقية صرف



12تقويم الموارد في الأقسام المشتركة:

12. 1. مفهوم التقويم:

عمليّة جمع المعلومات (من إنتاج المتعلم)، قصد فحص درجة توافقها مع مجموعة من المعايير والمؤشرات بهدف اتخاذ قرار.

ماذا نقوِّم؟

المعارف، الموارد، درجة نماء الكفاية.

خطوات التقويم:

- إنجاز تقويم للمتعلمين بدءا بالتقويم التشخيصي لمعرفة فوارق الاكتسابات.

- استخراج النتائج من أوراق المتعلمين وتحليل المعلومات.
- بناء خطة عمل لتشخيص المواصفات في بداية كل نشاط أومرحلة مرورا بالتقويم التكويني وانتهاء بالتقويم الاشهادي؛
- رسم استراتيجية محكمة للتدخل بالعلاج الفوري كلما اقتضت الضرورة ذلك؛
- اتخاذ قرار بخصوص بدائل الدعم والمعالجة الممكنة.

- **وظائف التقويم:** تتجلى وظائف التقويم في:
- **وظيفة التوجيه:** (التقويم التشخيصي)؛
- **وظيفة التعديل**: لتصحيح مسار التعلم (التقويم التكويني)؛
- **وظيفة الإشهاد:** على التعلم (التقويم النهائي).

إن الأهداف الأساسية لتقويم تعلمات المتعلمين تروم ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛
- مراعاة سيرورات التعلم لدى كل متعلم؛
- تفعيل مبدأي التعلم والتقويم الذاتي؛
- تبني التصحيح التبادلي والجماعي كلما دعت الضرورة لذلك؛
- استغلال أسابيع الدعم لتقويم تعلمات بعض الفئات من المتعلمين؛
- اختيار نشاطات تقويمية سهلة ومختصرة ودقيقة تمس كنه الكفاية المستهدفة دون إطناب.

تدبيرالأنشطة التوليفية في القسم المشترك:

- تقديم أنشطة في الأسبوعين 3 و 6 في مرحلة الكفاية مرتبطة بالتقييم التكويني لتعلمات مختلف المجموعات؛
- تقديم أنشطة تركيبية ووضعيات لتدريب التلاميذ على الربط والتمفصلات؛
- معالجة الصعوبات المتعلقة بالنواقص و الهفوات الملاحظة في التكوين المعرفي لتلاميذ مختلف المستويات في كل مادة دراسية.

نموذج تقويم النشاط الشفهي:

نظرا لصعوبة التقويم الشفهي بشكل فردي داخل إطار زمني محدود وتفاديا لإعادة المتعلمين لإنتاجات غيرهم (العدوى)، نعرض **المبادئ التالية** التي يمكن للأستاذ (ة) اعتمادها:

- يعتبر كل إنتاج شفهي شخصي إنتاجا مركبا وبالتالي فهو يتطلب سياقا؛
- عملية تقويم الكفاية التواصلية مستمرة في الأنشطة الصفيّة فكلما أثبت تلميذ تحكمه فيها تعطى الأولويّة لغيره سعيا لمنح الفرص للجميع؛
- يقيس التقويم التكويني الإنتاج الشخصي في وضعية تواصلية وما هو من قبيل الاسترجاع لا يمكن اعتباره إنتاجا شخصيّا؛
- عدم تنميط الممارسات وإعطاؤها صبغة رسمية ، بل يتعامل مع كل الأمور بمرونة وانتقاء هادف؛
- تفاديا لإعادة القول عند تقويم التواصل يمكن توليد تعليمات وأسئلة خاصة بكل فرد (تغيير الأشخاص، تغيير الروابط الأسرية، تغيير الزمان، المكان، إضافة عناصر مشوشة)، أو تنويع الوضعيات التعلمية.

بعض الفرص التي يمكن أن تستغل لتقويم الشفهي:

- عند بداية الدرس يتم طرح بعض الأسئلة حول ما قام به التلميذ بعد مغادرته القسم، حول الحيوان المفضل، حول مباريات كرة القدم التي دارت بالأمس؛
- عند استئناف الدراسة بعد عطلة حول ما قام به التلميذ وما شاهده أثناء العطلة.

أفعال كلامية Actes de langage للتوظيف في معالجة التواصل الشفهي:

- يحكي المتعلم أحداثا عاشها أو شاهدها؛
- يسرد قصة بتعبيره الشخصي؛
- يعبر عن موقفه إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث بالتعجب أو بالتحسر أو الاستفهام؛
- يعبر عن موقفه إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث بالاستحسان أو بالاستنكار؛
- يعبر عن موقفه إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث بالتأكيد أو بالنفي؛
- يعبر عن موقفه إزاء الأشخاص بالالتماس أو الترجي أو الأمر أو النهي؛
- يناقش فكرة الآخر محترما قواعد التخاطب؛
- يتحاور حول موضوع ما محترما قواعد التخاطب؛
- يجيب عن استفسارات محاوريه؛
- يقدم عرضا عن مشروع أو عن واقعة. (من: دليل تعليم وتقويم الشفهي - CNIPE)

سيناريوهات تقويم الموارد حسب صيغ التواجد بالقسم المشترك:

يمكن اعتماد هذا السيناريو أو ذاك حسب ما يراه المدرس (ة) مناسبا، المهم في العملية أن يعتمد مبدأين أساسيين:

أولا: يجب اقتناع المدرس(ة) أن المتعلم يتوصل الى تحقيق أهدافه في التعلم ويحتاج الى تقويمها.

ثانيا: أن يدرك المدرس(ة) أن ما يقوم به في التقويم التكويني هو إنصاف بمعنى الكلمة وذلك بتصحيح الموارد بالطريقة التشاركية والتبادلية بل والتحقق الذاتي من نتائج التعلم والتقويم.

إن التقويم في القسم المشترك لا يختلف في شئ عن التقويم في الأقسام الأخرى التي يوجد فيها ما يكفي من الفوارق وذلك للاعتبارات التالية:

- يحتاج إلى توخي الجودة والإنصاف بنفس القدر المعطى في التعلمات، حيث أن المتعلم(ة) المنتمي إلى المستوى الأدنى يتم تقويمه في أهداف تعلماته مقارنة مع زملاءه بنفس المعايير والمؤشرات، والعكس صحيح تماما؛
- يحتاج إلى تمييز بين ما سيقوم بشكل مشترك ـ وهذا مهم جدا ـ وبين ما سيتم تقويمه كفرع فارقي خاص بهذا المستوى أو ذاك، وهذا يحدد تنظيميا في فضاء يشجع على النقاش أحيانا، وعلى الوعي لدى المتعلمين باستحضار المطلوب في الانتاجات الفردية أحيانا؛
- يحتاج إلى أداة تقويم ملائمة ودقيقة خاصة بأهداف وتعلمات ومنتوج كل مستوى إذا كانت موضوعات التقويم فارقية تماما؛
- يحتاج إلى مشاورات مستمرة وشفافة بين المتعلمين من جهة سواء على المستوى الواحد أو المستويين مع المدرس فيما يتعلق بمدى احترام المعايير والمؤشرات أو التصحيحات المنجزة أو ما ينتظر المعالجة.

إن عملية التصحيح ليست فقط عملية بحث عن الثغرات، بل إنها قراءة للموضوع المنجز من حيث مدى التزام المتعلم بالمواصفات المطلوبة في الإنتاج، من حيث خطوات تطبيق القواعد والقوانين ومن حيث المنهجية المتبعة في الكتابة أو التعبير الشفهي أو البرهنة الحسابية التي يلجأ إليها المتعلم في التمارين والوضعيات التعلمية.

في الختام لابد من القول أنه تبقى للمدرس(ة) مرونة اختيار الأسلوب الذي يناسبه في تسيير فصله، تبعا للوسط الذي يعمل فيه و الإمكانات المتوفرة لديه ذاتيا وموضوعيا.

المعالجة والدعم:

المعالجة هي جهاز بيداغوجي يكون:

- بعد عملية التقويم؛
- بناء على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحّح من إنتاج المتعلّم،
- قادرا على تقديم حلول قصد تجاوز خلل ما في تعلّم المتعلّم أو جماعة من المتعلّمين. DeKetele & Paquay1991,

منطلقات أساسي:

علينا أن نخصص ما يكفي من الوقت للقيام بالعلاجات الضرورية، وذلك بالوقوف على الاختلالات المشتركة ومعالجتها. وفي نفس الوقت نستمر في تقديم التعلمات الجديدة كلما تمكنا من تجاوز الصعوبات الأساسية.

علينا أن نركز على عدد محدود من الأخطاء، وأن نعالج فقط الأخطاء التي لها تأثير أكبر وهي:

- الأخطاء التي لها انعكاسات سلبية خطيرة على سير التعلمات اللاحقة؛
- ـالمتكررة وغير العرضية؛
- التي تهم أكبر عدد من التلاميذ؛
- التي تتطلب وقتا محددا لمعالجتها.

إعداد أنشطة العلاج:

بعد التعرف على الأخطاء وتحديد مصادرها وأسبابها، نقوم باختيار إستراتيجية العلاج الملائمة. فقد يختار المدرس مثلا علاجا جماعيا بالنسبة لمعيار معين كالانسجام (منهجية الكتابة مثلا) إذا تبين له، من خلال نتائج التصحيح، أن انتاجات نسبة كبيرة من التلاميذ دون المستوى المطلوب.

في هذه الحالة يمكن للمدرس أن يكون مجموعات عمل صغيرة ويوزع على كل مجموعة ورقتين لتلميذين وورقة ثالثة لتلميذ آخر، ويطلب من التلاميذ أن يقارنوا الأوراق ويبينوا:

- ما هي الإجابة السليمة معللين إجابتهم؟
- لماذا الإجابات الأخرى غير سليمة؟ وماذا ينقصها لكي تكون كذلك؟

أنواع المعالجة:

معالجة فورية:

- ألا يستدعي الخطأ معالجة تشغل حيزا زمنيا كبيرا؛
- أن يكون الخطأ مرتبطا بالصيغة الإجمالية للمنتوج (تمرين– مسألة...)؛
- أن يستدعي الخطأ معالجة مبنية على الملاحظة والتوجيه الفوري للمتعلمين.

معالجة مركزة:

- أن يكون الخطأ مرتبطا بالموارد التي لابد منها لحل الوضعية؛
- أن يتم التركيز على الأخطاء المرتبطة بالموارد التي لم يتم التطرق إليها لاحقا؛
- أن يكون الخطأ شائعا في إنتاجات المتعلمين؛
- أن يكون الخطأ الشائع يعيق التواصل.

صيغ العمل أثناء المعالجة المركزة:

- معالجة مع جماعة القسم بالنسبة للأخطاء الشائعة بين المتعلمين بنسبة تفوق 50%؛
- معالجة حسب المستويات باعتماد المعايير واعتماد العلاقة بنماء الكفاية؛
- تصحيح فردي بعد إعادة الإنتاجات للمتعلمين. (من دليل المعالجة - CNIPE)

المراجع المعتمدة:

1- الدليل البيداغوجي 2009، ص. 43

2- الدليل البيداغوجي 2009، ص. 43

3- الدليل البيداغوجي2009، ص. 44

4- ايتيان برونسويك، جون فاليريان، 2003، الأقسام متعددة الدرجات: مساهمة في تنمية التمدرس بالوسط القروي؟، منشورات اليونسكو، المعهد الدولي لتخطيط التربية، باريس ص.21

5- http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/mlf/definition.ht

6- http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/multiniveaux/Organisation.

7- منشورات اليونسكو: المعهد الدولي لتخطيط التربية، باريس، ص ص.31-32

8- دليل تعلم وتقويم الشفهي - ورشات المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب - الرباط - 2010

الفهرس: