جامعة البليدة02

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مطبوعة موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر

بعنوان: البيداغوجيا الفارقية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد : د/ العرابي امحمد

أستاذ محاضر أ. قسم العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية2021_ 2022

العنوان

مقدمة

التصور النظري والتطبيقي للبيداغوجيا الفارقية

مرجعيات البيداغوجيا الفارقية

أهداف البيداغوجيا الفارقية

أشكال تنظيم التلاميذ اعتمادا على البيداغوجيل الفارقية

مشاكل البيداغوجيا الفارقية

تحليل أنماط طابع اللاتجاتس للمتعلمين

اللاتجاتس على مستوى مراحل النمو العملياتي

بيداغوجيات ذات صلة بالبيداغوجيا الفارقية

1بيداغوجيا الدعم

2بيداغوجيا التحكم

3بيداغوجيا التصحيحية

4بيداغوجيا الخطأ

خاتمة

المراجع

مقدمة:

الناس ليسو متساوين وإنما كل شخصية تختلف عن الأ خرى في جوانب مختلفة، منها الجانب الجسمي، والنفسي، والاجتماعي والعقلي، مما يجعل كل شخصية متفردة ومنفردة عن الأخرى. بل لم يعد الأمر متوقفا عند حدود الفروق بين الأفراد والجنسين، بل تجاوزته الدراسات السيكوبيداغوجية إلى مستوى الفرد كذات غير منسجمة على مستوى المؤهلات والإمكانات. فعلى المستوى العقلي مثلا بينت دراسات العالم الأمريكي (هاوارد جاردنر) بخصوص الذكاءات المتعددة والتي شكلت منعطفا كبيرا على مستوى التصورات المرتبطة بالفروق، أن الذكاء العام كمفهوم أضحى وفق هذه النظرية محط تساؤل؛ إذ أن الفرد الواحد قد يكون ذكيا في مجال، ومتوسطا في مجال ثان، وأقل ذكاء في مجال ثالث. وقس على ذلك في الجوانب الشخصية الأخرى. وهذا الاختلاف ينبغي الأخذ به داخل الفعل التعليمي التعلمي وفق استراتيجيات بيداغوجية وديكداتيكية من أجل تجاوزها ومراعاتها. والبيداغوجيا الفارقية تمثل القلب من هذه البيداغوجيات التي تتناول بالدراسة هذا الاختلاف والتنوع في الاستعدادات والقدرات. ولما تحققه عند تطبيقها من حظوظ متساوية وتكافؤ فرص حقيقية بين التلاميذ عن طريق الاعتراف بالفروقات والعمل من داخلها.

ونتيجة لهذا الاختلاف قوة وضعفا بين المتعلمين جاءت هذه البيداغوجيا لتحد من ظاهرة الفشل الدراسي، وتقدم نفسها باعتبارها بيداغوجيا مرنة تكون فيها التعلمات متنوعة ومتعددة حتى يستطيع كل التلاميذ التعلم حسب إمكاناتهم الطبيعية في الفهم وامتلاك المعرفة.

كما تتأسس على مبدإ وجود مجموعة فوارق بين المتعلمين تحكم على الفصل الدراسي باللاتجانس والاختلاف. ومن ثم تعترف بالتميذ كشخص له تمثلاته الخاصة أثناء عملية التعلم، كما أنها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدة مقاربات في مجال التعلم. وهي بذلك تقف ضد أسطورة القسم الواحد أو المتجانس، والذي بموجبه يتعين على كل التلاميذ العمل بنفس الوتيرة في نفس المدة الزمنية واتباع نفس المسارات.

المحاضرة الأولى

مفهوم البيداغوجيا:

البيداغوجي le pèdagogue في العصور القديمة هو العبد الذي يراقب الأطفال ويرافقهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. وتتكون البيداغوجيا من حيث الاشتقاق اللغوي في الأصل اليوناني من شقين هما:

Pédos وتعني الطفل، agogé متعني القيادة وكذا التوجيه.

أما من حيث الاصطلاح فتذهب معظم الدراسات المعاصرة إلى التمييز في البيداغوجيا بين استعمالين متكاملين هما:

أ_ البيداغوجيا على المستوى النظري: وهي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفعالية الفعل البيداغوجي.

ب_ البيداغوجيا على المستوى التطبيقي: وهي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل المدرسة بين المدرس والمتعلمين.

فالبيداغوجيا تعني التنظير الذي يقصد به فهم الظواهر التربوية ودراسة المناهج والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تمد المجال التربوي بأفكار وإجراءات موجهة لترشيد وعقلنة الأنشطة والممارسات التطبيقية.

ويشير ميالاريMialaret إلى أن كلمة pèdagogue حديثة العهد إذ يعتقد أنها ترجع إلى سنة 1485 في حين يشير قاموس ليتريlittrè إلى أنها ظهرت سنة 1536 مع كالفن Calvin إلى أن الأكاديمية الفرنسية اعتمدت هذا المفهوم سنة 1762 والذي انتشر خلال القرن التاسع عشر.

أما بالنسبة لدوركايم Durkheim فإنه يعتبر البيداغوجيا بمثابة النظرية التطبيقية للتربية كما تعني له تربية الأطفال، وهي بالنسبة إليه تختلف عن مفهوم التربية التي تعني بالنسبة إليه الفعل الذي نمارسه على شخص ما.

وبعد الحرب العالمية الثانية بدأ اهتمام المربين بعلم النفس التكويني وعلم النفس التربوي، حيث تقلص مفهوم البيداغوجيا وأصبح يعبر عما وصلت إليه نتائج البحوث العلمية والتطبيقية لعلم

السيكولوجيا. وبالتدريج انتقل مصطلح البيداغوجيا ليصبح تعبيرا عن ممارسات المدرسين بالمدارس الابتدائية حيث بدأوا يحملون لقب البيداغوجيين Les pèdagogues .كما يحملون لقب المربين.

كما أن البيداغوجي أيضا هو من تتجلى وظيفته في معرفة من نريد تكوينه وبأية محتوى وطرائق ووسائل ولأية أهداف.

فالبيداغوجيا إذن:

_تنطلق من أسئلة مدققة منها ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجات تعليمية ناجعة لهذا المتعلم من ذاك.

_ البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم معين لدى المتعلم.

_ البيداغوجيا هي الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير التعلم لدى المتعلم.

ومن أمثلة البيداغوجيات: هناك البيداغوجيا الفارقية، والتحكم ، والخطإ، واللعب، والمشروع والاكتشاف ، والمشكلات، والأهداف والكفاءات، والتعاقد إلخ.

مفهوم الديداكتيك: Didactique

تنحدر كلمة ديداكتيك من حيث الاشتقاق اللغوي من الأصل اليوناني Didactikos أو; Didaskein وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le petit Rebert درس أو علم enseigner ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم. وقد عرف محمد الدريج الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية"بأنها: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال نتظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الوجداني الانفعالي أو الحسي حركي المهاري، كما تتضمن البحث في في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ، ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو "منهجية التدريس" المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي مهما كانت المادة الملقنة".

فهي من جهة تهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها ومفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف مقدرات وكفايات ومواقف وقيم، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تسيير عملية التعلم والتحصيل.

وقد قسم الباحثون الديداكتيك إلى قسمين هما:

أ_ الديداكتيك العامة: Didactique géniral وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائج أبحاثها على مجموع المواد التعليمية، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما تثيره التفاعلات النسقية بين الأقطاب الثلاثة : المدرس، المتعلم، المعرفة.

ب_ الديداكتيك الخاصة: Didactique spésiale والتي تهتم بالنشاط التعليمي داخل الصف في ارتباطه بالمادة الدراسية، أي التفكير في المادة من حيث محتواها وأهدافها واستراتيجيات تدريسها، كأن نقول ديداكتيك اللغة وديداكتيك الرياضيات وديداكتيك العلوم الخ.

فالديداكتيك الخاصة هي دراسة المادة التعليمية على مستويين:

_المستوى الإبستمولوجي وهي معرفة المادة من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها.

_ المستوى البيداغوجي: أي استراتيجيات وتقنيات ووسائل تدريس المادة.

<u>مفهوم البيداغوجيا الفارقية:</u>

إن تعبير البيداغوجيا الفارقية أو التفريق البيداغوجي تعبير جديد نسبيا من حيث المعجم المستعمل في السياق الفرنسي، وكان أول من استعمله هو المعهد البيداغوجي الوطني(السابق على NRP) في سنوات السبعينيات، وعرف اللفظ انتشارا كبيرا في سنوات الثمانينيات من القرن العشرين. (الحسن اللحية،2010، ص 136).

ويعد (لويس لوغران, Louis legrand 1973) أول من استعمل كلمة بيداغوجيا فارقية، ويعتبر من روادها الذين وضعوا لها أسس تطبيقها في الميدان التربوي.

ويعرفها بأنها: "إجراء تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف". (أحمد أوزي، 2006، ص 55).

وتنطلق البيداغوجيا الفارقية من اعتبار أن التلاميذ غير متساوين ومتشابهين في قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم ترى أن كل فرد له طبيعته ومواصفاته وطريقة تعلمه الخاصة. إذ لا يوجد متعلمان:

- يتعلمان بنفس السرعة.
- يتعلمان في نفس اللحظة.
- يستعملان نفس تقنية الدراسة.
- يحلان المشاكل بنفس الطريقة.
- يمتلكان نفس المخزون السلوكي.
- لهما نفس المصالح.
- محفزان بنفس الأهداف. (الحسن اللحية، 2010، ص 151).

وعليه ينبغي التعرف على خصائص التلاميذ بشكل أفضل على مستوى حياتهم المدرسية، وغير المدرسية، وعلى مستوى سيرورات تعلمهم، كما من الضروري التعرف على التلاميذ بشكل أفضل على مستوى لا تجانس حياتهم المدرسية واللامدرسية.

ومن ثم جاءت البيداغوجيا الفارقية لتحترم:

- الفوارق الفردية بين التلاميذ ووتيرة عمل كل واحد منهم.
- السجل المعرفي الخاص بكل تلميذ.
- الحالة الوجدانية والتحفز الداخلي.
- الخطاطة الإجرائية التعلمية.
- **تعريف البيداغوجيا الفارقية:**
- **تعريف** (هالينا برزسمسكيHalina przesmycki):

عرفت (برزسمسكي) البيداغوجيا الفارقية بأنها: "بيداغوجيا السيرورات؛ إنها تستخدم إطارا مرنا تكون التعلمات ضمنه واضحة ومتنوعة بما فيه الكفاية حتى يتمكن التلاميذ من التعلم وفق مساراتهم الخاصة المرتبطة بامتلاك المهارات".(Przesmsyscki) H,1991, p 10

- **تعريف** (رايموند,Raymond H, 1989):

يعرف (رايموند،1989) البيداغوجيا الفارقية بأنها: "إجراء تربوي يعتمد على مجموعة متنوعة من الوسائل والأساليب التعليمية التعلمية قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمهارات والمنتمين إلى فصل واحد للوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف". (Raymond. H, 1989, p 47).

تعريف ديكورت:"مجموع الإجراءات الديداكتيكية الهادفة إلى تكييف سيرورة التعليم والتعلم للفروقات المهمة بين المتعلمين بغية إتاحة فرصة لبلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف الديداكتيكية لكل واحد منهم ".

إن كلمة تكييف التعليم والتعلم هنا تعني مراعاة الفروق الظاهرة بين المتعلمين والمتمثلة في الفروروقات العقلية كالفروقات في الذكاء والذاكرة والتصورات الذهنية وأنماط التفكير واستراتيجيات التعلم والقدرات العقلية الأخرى. وكذلك الفروقات السوسيو إقتصادية والمرتبطة بالانتماء الاجتماعي والثقافي ونمط القيم والمستويات اللغوية والاختلافات السيكولوجية المتمثلة في اختلاف الاهتمامات ومستوى الحوافز والرغبات.

وبالتالي فإننا نتعامل مع تلاميذ غير متجانسين ومختلفين مما يستدعي تنويع الطرائق التعليمية وتكييفها مع خصائص المتعلمين

وإن أحسن من أبرز هذه الفروقات هو(بيرن Burns1971) في مسلماته التي تقول:

_لا يوجد متعلمان يتدرجان ويتقدمان بنفس السرعة.

_لا يوجد متعلمان مستعدان للتعلم في نفس الآن.

_ لا يوجد متعلمان يستخدمان نفس التقنيات في التعلم.

_ لا يوجد متعلمان يحلان المشاكل بنفس الطريقة.

_ لا يوجد متعلمان يمتلكان نفس الاهتمامات.

_ لا يوجد متعلمان متحفزان لتحقيق نفس الأهداف.

(البيداغوجيا الفارقية: هي مجموع الأنشطة والطرق المتنوعة القابلة للاستجابة لحاجات المتعلمين).

(يفيد لفظ البيداغوجيا الفارقية بأنه: مجهودا تنويعيا منهجيا قابلا للإجابة على تنوع التلاميذ).

(البيداغوجيا الفارقية هي: طريقة نستخدم فيها مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعليم والتعلم والطرق المختلفة والتي تسمح للتلاميذ المختلفي الأعمار والاستعدادات والكفايات والمعارف غير المتجانسة لبلوغ أهداف مشتركة).

(البيداغوجيا الفارقية هي: أن ينوع المدرس بيداغوجيته، ومعناه تجاوز كل طريقة مهيمنة إلى طرق أخرى مكملة).

(التفريق البيداغوجي هو: المعرفة بتنوع استراتيجيات التعليم والمعرفة بزمان استعمالها ومع من يجب ذلك، إنها الاستجابة لتنوع المتعلمين باستراتيجيات متنوعة).

كما عرفها مراد بهلول : وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج) فهي سعي متواصل من لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والإرتقاء المعرفي.

البيداغوجيا الفارقية هي: مراعاة المدرس لمجموعة متنوعة من المركبات(طرائق ووسائل وإجراءات) أثناء التدريس لتلاميذه الذين يختلفون في مجموعة من الخصائص والصفات والمتمثلة في قدراتهم وعملياتهم العقلية وميولهم الوجدانية والحسية الحركية والتي تجعلهم يختلفون على مستوى الحفظ والفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم قصد تحقيق الكفايات التي يسعى إلى تحكمها لديهم.

نستنتج من هذه التعاريف أن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا المسارات، لأنها تعتمد طرائق وأساليب متنوعة تمكن كل متعلم من اكتساب الكفايات المنشودة وفق خصوصياته وقدراته وحاجاته.

ومن ثم:

- تجعل التلميذ في مركز اهتمامات العملية التعليمية التعلمية، وتهتم بحاجاته وإمكانياته وقدراته.
- تقترح على المتعلم وضعيات تعليمية تعلمية في إطار مسارات بيداغوجية متنوعة وكذلك وسائل مختلفة لإنجازها.
- تقترح على عدد كبير من التلاميذ أبوابا متعددة لامتلاك المعارف والمهارات والمواقف.

- البيداغوجيا الفارقية لا تكمن في تفريق الأهداف بل تتيح لجميع التلاميذ تحقيق أهداف موحدة بطرق ووسائل مختلفة.

والبيداغوجيا الفارقية أيضا:

1_ هي استخدام مجموع الأنشطة والطرق المتنوعة القابلة للإستجابة لحاجات المتعلمين.

2_ هي تنظيم القسم بشكل يسمح لكل تلميذ بالتعلم في شروط تناسبه بشكل أحسن.

3_ هي طريقة تبحث في وضع مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعليم والتعلم من أجل السماح للتلاميذ المتعددي الأعمار والاستعدادات والمعارف غير المتجانسة المجمعين في نفس القسم ببلوغ الأهداف المشتركة أو المشتركة جزئيا بطرق مختلفة.

4_ هي الاهتمام بالشخص دون التخلي عن جماعيته، كما يجب النظر إليها كدينامية تحضر في كل نشاط بيداغوجي ، وهي لحظة ضرورية في التعلم كله.

5_ هي أن يعرف المدرس أن التلاميذ يختلفون في مستويات تعلمهم، وبالتالي فهو مطالب بأن يراعي هذه الاختلافات في جميع العمليات التي يقوم بإنجازها داخل القسم وخارجه.

6_ هي أن يضاعف المدرس المسالك البيداغوجية في علاقتها بالفوارق المرصودة بين التلاميذ.

7_هي مرونة منهجية من طرف المدرس، والتي هي عامل نجاح بالنسبة للتلاميذ، وهي التي تسمح لكل واحد منهم ببناء استراتيجيته الخاصة.

8_ هي أن ينوع المدرس بيداغوجيته، ومعناه تجاوز كل طريقة مهيمنة إلى غيرها تكميلية.

تاريــخ البيداغوجيا الفارقية:

لقد انطلق الاهتمام الأولي بالبيداغوجيا الفارقية منذ بداية القرن العشرين، في إطار الاهتمام السيكولوجي بمقاييس العقل، ووضع الروائز المختلفة لقياس نسبة التعلم والاكتساب والاستيعاب، والتمييز بين المتعلمين على مستوى الذكاء العقلي. وكانت التطبيقات الأولى في هذا المجال تلك التجارب التربوية المرتبطة بمشروع بلان دالتون (**Plan Dalton**) سنة 1910م، وقد طبقتها المربية الأمريكية هيلين باركهورست[1] (**Helen Parkhurst**) ،

بالتركيز على فصل دراسي يتكون من أربعين تلميذا من أعمار مختلفة، فشرعت باركهورست في تقديم أنشطة فردية مختلفة ومتنوعة ومتعددة، تتلاءم مع قدرات كل تلميذ على حدة. وقد ترتب عن ذلك ظهور البيداغوجيا الفارقية. ومن جهة أخرى، استفادت البيداغوجيا الفارقية، بشكل من الأشكال، من طريقة ونيتكا (Winnetka) سنة 1913م، اعتمادا على التصحيح الذاتي، والاشتغال في فريق جماعي.

هذا، وقد انتقلت هذه الطريقة التربوية الأمريكية إلى أوروبا مع انبثاق التربية الحديثة القائمة على الحرية، واللعب، والتعلم الذاتي، والاستقلالية، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، وتمثل الفكر التعاوني، والاسترشاد بديمقراطية التعليم والتعلم... وأيضا مع ظهور الطرائق الفعالة القائمة على التنشيط البناء والهادف، وتجريب آليات تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة مبنية على آخر مستجدات البيولوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع...

وهكذا، فقد تمثلها روبير دوترانس(**Robert Dottrens**) في مدرسته ميل(Mail) بجنيف، كما طبقها أيضا سليستين فرينيه(C.Freinet) في مدرسته التنشيطية القائمة على الفكر التعاوني، وإنشاء المطبعة، وتحرير جريدة المدرسة لرصد مختلف الفوارق الفردية بين المتعلمين ، وإيجاد الحلول المناسبة لذلك، فضلا عن وضع قوائم للمدرسة التفريدية. بيد أن الشخص الحقيقي الذي نحت مصطلح البيداغوجيا الفارقية هو لوي لوكران(Louis Legrand)، في سنوات السبعين من القرن الماضي؛ إذ وجد نفسه أمام مشكل تربوي عويص ألا وهو وجود متعلمين مختلفين ومتميزين ذهنيا وعقليا ووجدانيا وحركيا، داخل فصل دراسي واحد، وأمام مدرس واحد، مع وجود مقررات وبرامج دراسية واحدة. وبطبيعة الحال، أثار هذا التوحيد مشاكل كثيرة أمام التلاميذ الذين تختلف بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية، حيث لا يستطيعون استيعاب المقررات والدروس بالوتيرة نفسها. فهناك تلاميذ متميزون يستوعبون الدروس بسرعة فائقة، وهناك من يستوعبها ببطء، وهناك من لا يستوعبها إطلاقا، وهناك معوقون ذهنيا أو لغويا أو حركيا...ومن ثم، فالتربية القائمة على

التوحيد غير صالحة في هذا المجال. ومن هنا، فقد أضحت البيداغوجيا الفارقية هي الحل المناسب لهذه المعضلة التربوية.

كما برزت أعمال (كوزينيCosinet)، (فريني Freinet)، (وأري Oury)، حيث بين كل منهم على حدة ووفق إفادته الخاصة، أن التلميذ يتواجد برغباته وانشغلاته وغناه؛ كما أنهم اقترحوا بيداغوجيا يعاد توجيهها إلى المتعلم ومراكز اهتماماته الحقيقية، وفي هذا الصدد يبين **كوزيني**، بأنه ينبغي قلب العلاقات ما بين المدرس والتلميذ من أجل مزيد من التساؤل حول كيفية تعلم التلميذ. وفي هذا الاتجاه يقترح بيداغوجيا للعمل بالمجموعات ، تأخذ بعين الاعتبار مختلف طرائق الفهم لدى التلاميذ.

أما **(فريني)** فهو يعتقد أن البيداغوجيا يتعين عليها أن تتيح المرور إلى مرحلة الرشد؛ وذلك من خلال تنظيمها لتفاعلات اجتماعية متواترة وملموسة بواسطة بيداغوجيا متعاونة ، بحيث يسهم التلاميذ في عمل مشترك، كالإشراف على طبع جريدة مدرسية ، أو تحديد قواعد اشتغال الفصل الدراسي.

أما **أوري** فبدوره يركز على تعلم الحياة الجماعية من خلال ممارسة مجلس الفريق. حيث تقوم كل مجموعة من التلاميذ خلال الفترة الصباحية بتنظيم عمل اليوم الدراسي، وبشكل يتيح لكل تلميذ التوفر على حيز زمني يشعر في ظله بالارتياح والأمان والحرية والقدرة.

في هذا الوقت تم تنظيم أشكال أخرى من التفريق، تمثلت في الفصول الانتقالية، برزت مجموعات المستويات حسب المادة الدراسية والتي اتسمت بتجانسها حسب وتيرة التعلم، وقد تم وضعها قيد التطبيق في مادة اللغة الفرنسية والرياضيات، واللغات الحية، وذلك في جميع مستويات السلك الإعدادي بالمؤسسات الإعدادية التجريبية. ثم طبقت بعد ذلك في مادة التاريخ والجغرافيا والتربية البدنية. وسرعان ما تمت وضعنة أنشطة متعددة ومتداخلة المواد، بهدف تفريق البيداغوجيا بشكل مغاير في كافة المواد الدراسية انطلاقا من أهداف مشتركة.

وبحكم ارتباط البيداغوجيا الفارقية بغايات إصلاح النظام التربوي؛ فقد اتخذت في سنة 1977 شكل دعم وتعميق من شأنهما معالجة الصعوبات الكبرى لدى التلاميذ.

وفي سنة 1981 تم إحداث المناطق التربوية ذات الأولوية كأداة فعالة لمكافحة التفاوتات بالمدرسة ؛ إذ أنها تأخذ بعين الاعتبار اللاتجانس السوسيو إقتصادي والثقافي لدى التلاميذ .

كما شدد لورجانLegrand من خلال تقريره حول إصلاح المؤسسات الإعدادية على الطابع الاستعجالي لتطبيق البيداغوجيا الفارقية، والتي غالبا ما تم تقديمها لاحقا في الدوريات الوزارية على أنها تشكل عامل تحفيز وتقدم. حيث برزت إمكانية إدراج التفريق على شكل مشروع المؤسسة والمشروع الشخصي للتلميذ.

وفي الوقت الراهن، أصبح وضع البيداغوجيا الفارقية قيد التطبيق بالسلك الابتدائي ومختلف بنيات المؤسسة الإعدادية والثانوية من قبيل مسارات الاكتشاف والمسارات المتنوعة والدراسات الموجهة والتيتورا وبيداغوجيا المشروع وأجهزة المساعدة والدعم. كما أصبحت المعاهد الجامعية لتكوين المدرسين تقترح تداريب في إطار التكوين المستمر حول هذا الموضوع.

ويضاف إلى ذلك، أن تبلور إصلاح تربوي جديد منذ 1975م، ويسمى بإصلاح آبي(**Réforme Haby**)، ويهدف إلى القضاء على الفوارق الفردية، وخلق إعدادية موحدة، من خلال القضاء على المدرسة ذات الشعب والمسالك المتعددة، وإعطاء الأهمية للأقسام لا للشعب والتخصصات والمسالك. في حين يميز فيليب ميريو **(Philippe Meirieu)** بين التفريق والتفريد من جهة، وبين جماعات الحاجة وجماعات المستوى. ومن ثم، تراعي البيداغوجيا الفارقية خصائص كل متعلم داخل جماعة القسم. بمعنى أن المتعلم يتطور وينمو ذهنيا ومعرفيا ووجدانيا وحركيا داخل الفصل الدراسي، ولا يمكن عزل التلميذ عن باقي الجماعة، مهما كانت عوائقه الاستيعابية. بمعنى أن التلميذ يتعلم داخل الجماعة المتنوعة

والمختلفة. وبهذا، يكون التعليم ليس فارقيا بشكل من الأشكال، حيث نخلق نوعين من الجماعة داخل الفصل الدراسي: جماعة الحاجة وجماعة المستوى، من أجل خلق فرص العمل والمساعدة والتعاون والتنافس الإيجابي. أي: إن جماعات المستوى في خدمة جماعات الحاجة، والعكس صحيح أيضا في مجالات أخرى يبرز فيها الضعاف من التلاميذ.

وقد ظهرت – اليوم– مجموعة من الدراسات التربوية الغربية تهتم بالبيداغوجيا الفارقية لكل من : فيليب بيرنود(Philippe PERRENOUD)، في دراسته (**البيداغوجيا الفارقية من المقاصد إلى العمل**) ، وماريك فيليب (Marhic Philippe) في (**التعليم الفردي: محاولة لفهم الفشل الدراسي**) ، وسابين كاهن (Sabine Kahn) في (**البيداغوجيا الفارقية**) ، وباتو وبينسيمون(Battut, E., & Bensimon, D.) في (**كيف تراعى الفوارق الفردية في التربية**) ، وبرزيسمكي (Przesmycki, H.) في (**البيداغوجيا الفارقية**) ، وزاخارتشوك (**Zakhartchouk**) في كتابه (**من أخطار البيداغوجيا الفارقية**)...

وتأسيسا على ما سبق، تطورت الدراسات التي تندرج ضمن البيداغوجيا الفارقية ابتداء من سنوات الثمانينات من القرن العشرين حتى سنوات الألفية الثالثة، مع تطبيق نظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، والاستعانة بنظرية الذكاءات المتعددة، وتمثل بيداغوجيا الإدماج، والأخذ بالسيكولوجيا المعرفية.

المحاضرة الثانية

التصور النظري والتطبيقي للبيداغوجيا الفارقية

يمكن عرض أهم التصورات النظرية والتطبيقية للباحثين المشتغلين بالبيداغوجيا الفارقية انطلاقا من الأسس والمرجعيات التي تنطلق منها حيث ترى أن اللا تجانس بين التلاميذ على مستوى المعرفي والجسمي والنفسي والاجتماعي والاقتصادي هو الذي ينبغي أن يأخذه المدرس بعين الاعتبار، بأن يقوم بممارسات استراتيجية متمثلة في تصور وتطبيق وضعيات وأنشطة وطرائق ووسائل وتقويمات متنوعة لتحقيق التعلمات المتنوعة بتنوع التلاميذ

وإن التصور النظري للبيداغوجيا الفارقية يتمحور بصفة أساسية حول اللاتجانس بين المتعلمين في عملية التعلم الذي يتأثر سلبا وإيجابا بالمستوى المستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي مما يستدعي القيام بممارسات وأنشطة متنوعة من طرف المدرس من أجل تفاعل أكبر عدد ممكن من التلاميذ مع المدرس والدرس وما يناسبه من طرائق وأساليب لتحقيق الأهداف. حيث تبدو البيداغوجيا الفارقية بهذا المفهوم تقدم حلا لمحاربة الفشل الدراسي واستغلال أقصى ما يمكن استغلاله لقدرات المتعلمين وإمكاناتهم. ويمكن عرض آراء بعض المختصين في هذه البيداغوجيا فيما يلي:

التفريق البيداغوجي عند دالتون(خطة دالتون):le plan dalton

عرفت هذه التجربة بنظام دالتون نسبة للضاحية التي وقعت فيها المدرسة (دالتون). وتوجد في مدينة Massachusettes في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك مابين سنة 1910 وسنة 1920 من قبل المربية Helene Parkerese وتقوم هذه التجربة على المبادئ التالية:

_ منح كل تلميذ فرص العمل والتقدم في البرنامج حسب قدراته الحقيقية(مراعاة صعوباته الذاتية، ومراعاة نسقه الخاص في التعلم).

_ إيصال كل التلاميذ إلى أهداف مشتركة.

_ اعتماد مبدإ التعاقد في العمل بين كل من التلميذ والمعلم. ويكون تنظيم العمل حسب النظام التالي بعد تقسيم التلاميذ إلى أفواج حسب حاجاتهم أو صعوبتهم:

الفترة الأولى : تحديد الأهداف وأساليب العمل مدة 30 ديقة.

_ الفترة الثانية: عمل ضمن الورشات (مختلف المواد أو المحتويات) من ساعتين وثلاثون دقيقة.

_ الفترة الثالثة: مناقشة الصعوبات والحلول (ثلاثون دقيقة).

التفريق البيداغوجي عند روبرت دوترين:Rebert Dotrens

وهو التعلم الإفرادي بمدرسة (مايلmail) بجنيف في سوسرا وهي تجربة استوحاها هذا المربي من التجارب السابقة وطبقها في مدرسة ابتدائية سنة 1936 محاولا التوفيق بين العمل الجماعي Enseignement collectif والعمل الفردي Enseignement Individualist وتقوم هذه التجربة على الخطوات التالية:

_ إلقاء الدروس على كافة تلاميذ الفصل من قبل المعلم.

_ إجراء تقييم أولي تشخيصي ذو طابع تكويني.

_ عمل فردي(تصحيح الأخطاء، ودعم المكتسبات).

_ تقييم المكتسبات الحاصلة من قبل المعلم قصد أخذ القرارات المناسبة.

_ عمل فردي انطلاقا من مدونة القسم.

_ تمارين للتكوين وإثراء المكتسبات.

التفرق البيداغوجي عند فرايناي c . Freinet :

تستهدف تجربة (فرايناي) في التفريق البيداغوجي قدرة التلاميذ على الاستقلالية والتكفل الذاتي بعملية التعلم ، وذلك من خلال تشجيع المبادرات الفردية والعمل الجماعي (ضمن الأفرقة) وذلك بصفة تلقائية وتطوعية واختيارية عبر إنجاز العديد من الأنشطة نذكر منها:

_ كتابة النص الحر.

_ المراسلة المدرسية.

_ إنجاز البحوث والدراسات الميدانية.

_ العناية بالتعاضدية المدرسية.

_ إنجاز مذكرات تعلمية متنوعة بصفة تعاقدية.

كما أن التلاميذ يمسكون بطاقات شخصية لمتابعة نتائجهم المدرسية وتطورها بصفة مستمرة.

كما أن مدونة فراناي تشتمل على أربعة أنماط من المذكرات هي:

_ مذكرات حسب الطلب.

_ مذكرات الأجوبة.

_ مذكرات الروائز.

_مذكرات إصلاح الروائز.

التفريق البيداغوجي عند هالينا برزمسكي(1991):

ترى (هالينا برزمسكي) أن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا السيرورات أي تلك التي تضع إطارا مرنا من حيث التعلمات الواضحة بما يكفي والمتنوعة حتى يستطيع التلاميذ التعلم حسب معارفهم ومهاراتهم.

وترى بأن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا مفردنة تعترف بالمتعلم كشخص له تمثلات (تصورات) خاصة عن وضعية التكوين.

كما ترى أنها بيداغوجيا متنوعة وترى بأن المتعلمين لا يشتغلون بنفس الإيقاع وبنفس المدة وبنفس المسارات.

وتتمثل أدوات التفريق عندها حول ثلاثة جوانب متمثلة في المثلث الديداكتيكي وهو: المتعلم والمعرفة والمؤسسة.

وترى بأن المتعلمين ينبغي أن يوزعوا إلى عدة مجموعات تشتغل في نفس الوقت لتحقيق نفس الأهداف وحسب طرائق متنوعة حسب اختلافات التلاميذ وفي مجموعات وفي زمن واحد على محتويات مختلفة لتحقيق أهداف معرفية ومنهجية وسلوكية.

التفريق البيداغوجي عند جون ميشال زخارتشوك (2001):

يميز (زخارتشوك) بين شكلين متداخلين في البيداغوجيا الفارقية هما:

_التفريق المتتالي والمسمى بالبيداغوجيا المتنوعة.

_ التفريق المتزامن وهو الأصعب، حيث أن المتعلمين لا يشتغلون بنفس الطريقة في نفس الوقت رغم أن لديهم نفس المهام المختلفة الواجب القيام بها، وهذه هي البيداغوجيا المقصودة بالمعنى الدقيق.

وتمارس البيداغوجيا الفارقية حسب (زخارتشوك) وفق الاستراتيجية التالية:

1_ أدوات(وسائل) التعلم: الاستخدامات، والوسائل البصرية والسمعية وكل ما له علاقة بالوسائل التكنولوجية الحديثة.

2_طرائق التعلم: والتي لها علاقة مباشرة مع المتعلم من تحليل وتركيب واستكشاف...

3_ وضعيات التعلم: وضعيات الاستماع النشيط والمشاهدة والبحث والتقويم التكويني والإنتاج الشخصي...

4_ درجة الإرشاد: أي تأطير المتعلمين، والتدخل الفارقي في مجموعات العمل ولحظات الاشتغال باستقلال.

5_ تدبير الزمن: تنوع الحصص الفارقية.

6_ التحفيز: مساعدة المتعلمين وتحفيزهم بتقدير أنشطتهم.

7_ تنظيم القسم: العمل مع الجميع أو العمل حسب المجموعات.

8_أشكال العمل: لحظات لعرض الأستاذ، لحظات للبحث، لحظات للتمرين، لحظات للتقويم.

9_ التعليمات المعطاة: تعليمات واضحة، تعليمات تشتغل عليها المجموعات، تعليمات كتابية أو شفوية، تعليمات تشتمل على أمثلة وأمثلة مضادة.

10_ أشكال التقويم: تفريق طرق التقويم وأدواته.

11_ المحتويات: استغلال محتويات متعددة لنفس الهدف التعليمي.

التفريق البيداغوجي عند توم لينسون:

ليس لهذا الباحث طريقة واحدة يمكن اتباعها في تطبيق البيداغوجيا الفارقية، وإنما التفريق عنده هو الاستجابة لحاجات المتعلمين، ولذلك يرى ضرورة الوقوف عند المبادئ العامة التي تحترم وتراعي قدرات المتعلمين، كوضعهم في مجموعات متناسقة وتعديل التقويم في إطار المنهاج الدراسي بما يحتويه من أهداف، معارف، وطرائق.

التفريق البيداغوجي عند نورد لوند:

يرى هذا الباحث أن التفريق يتمثل في تفريق المحتويات والطرائق، وهو يرى أن أي تغيير أو تفريق وضعية تعليمية معينة ينطلق أولا من أن هناك محتوى أو عناصر أساسية يجب أن يتحكم فيها جميع التلاميذ، ثم يعمل بعد ذلك الاشتغال على درجة التعقيد التي تتماشى مع قدرات وحاجات كل تلميذ باستخدام طرائق متنوعة من أجل الوصول إلى مخرجات متنوعة.

وينظر هذا الباحث إلى التفريق البيداغوجي وفق تصورين: الأول: يستلهمه من صنافة (بلوم) والثاني من المنهاج الأساس الموجه.

ففي صنافة بلوم نجد القدرات المعرفية مرتبة ترتيبا من البسيط إلى المعقد أي من التذكر ثم الفهمُ ثم التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فالتفريق هنا يكون حسب القدرات.

أما التصور الثاني فهو اللجوء إلى المنهاج الأساس أو الرسمي والذي يتطلب من المدرس فهما عميقا له مع معرفة مدى ملاءمته مع قدرات وحاجات التلاميذ، بحيث ينبغي للمدرس معرفة أهداف المنهاج وما هي الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلمون كل حسب قدراته.

التفريق البيداغوجي عند لورغان:

يعتبر لورغان البيداغوجيا الفارقية وجها من بيداغوجيا التحكم التي طورها بلوم ، حيث توظف التقويم التكويني للتحكم في التعلمات الذي يحلل ويشخص ويصنف الصعوبات لدى المتعلمين.

التفريق البيداغوجي عند فيليب ميريو:يدعو (ميريو) إلى التركيز على استراتيجية التعلم القائمة على الشحنات العاطفية المرتبطة بالتجارب السابقة والعلاقات الاجتماعية لدى الفرد، بالإضافة إلى الإجراءات المعرفية التي استقرت لدى التلميذ من خلال التجارب السابقة.

ومن ثم اقترح فيليب ميريو حصة تعليمية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية والتي تدور حول أربع مراحل هي:

_ **الاكتشاف:** من خلال وضعيات تعلمية مختلفة يتعرف التلميذ على الموضوع المعني بالدراسة، حيث يحال التلميذ إلى تجربة أو معرفة سابقة، وما مدى توسعه فيهما.

_ **الإدماج:** أي كيف يدمج كل تلميذ المعلومة الجديدة بالسابقة وبأية زمن أي أن هناك مسالك وطرق تعلمية تختلف من تلميذ لآخر وهنا نلجأ إلى التفريق المتزامن.

_**التقويم:** يقيس المدرس في هذه المرحلة مكتسبات التلاميذ

_ **العلاج:** بالارتكاز على النتائج المحصل عليها يقترح المدرس علاجات فارقية بلجوئه إلى تفريق متزامن من جديد.

التفريق البيداغوجي عند فيليب بيرنو: ينطلق فيليب بيرنو من مقولته: "إن أطفال ليس لهم نفس مستوى النمو ونفس الرأسمال الثقافي واللغوي ، ولا نفس الموارد والاستعدادات أو نفس إيقاعات التعلم، فهؤلاء لا يمكنهم أن يحصلوا على نفس الربح من نفس التعليم" ومن ثم يرى أنه يجب الانطلاق من اللامبالاة إلى الاختلاف وتمكين غير المتمكنين بطريقة نشيطة وواضحة وشرعية، وليس الانطلاق من تكافؤ الفرص، لأن المساواة الصورية التي تهيمن على الممارسة البيداغوجية لا تصلح إلا لإقناع وتبرير اللامبالاة بالنظر إلى التفاوتات الواقعية في التعلم وأمام الثقافة المدرسة أو المطلوبة، ويرى بأن التفريق البيداغوجي هو

النضال ضد اللامبالاة ، وبحيث نجعل كل تلميذ في وضعية خصبة بالنسبة إليه وذلك من خلال:

_عدم محق هويته وأمنه وقابليته الذهنية.

_أن تكون الوضعية لها معنى، تحركه، وتطرح عليه تحديا.

_تتموقع في منطقة نموه القريبة أي قابلة للتحكم.

ويمكن حصر البيداغوجيا الفارقية حسب(فيليب بيرنو) في النقاط التالية:

_ يقع التفريق البيداغوجي ضمن منظور التمييز الإيجابي ورفض اللامبالاة، وهي تستهدف التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم والنمو.

_ التفريق البيداغوجي يكون في الوسائل وأشكال العمل وليس أهداف التكوين ولا الطموحات الضمنية التي ينميها المدرس تجاه كل تلميذ. ليس للتفريق البيداغوجي طريقة ووسائل خاصة بل يمكن توظيف جميع الطرق والوسائل وتكون في جميع المستويات والتخصصات.

_ التفريق البيداغوجي هو دليل على الجودة والموثوقية والمعنى وخصوبة وضعيات التعلم طيلة الأسبوع والسنة الدراسية.

_التفريق البيداغوجي يعني تنظيم العمل حسب مجموعات الحاجة والمستوى وتنوع الأعمار والدعم المدمج.

_ينبغي التفكير في التفريق البيداغوجي ضمن فريق عمل لتبادل وجهات النظر المتعددة حول التلاميذ وحول تقسيم العمل وتشكيل المجموعات وكيفية الاشتغال على الأهداف والوسائل.

ومن ثم يرى (فيليب بيرنو) بأن البيداغوجيا الفارقية تغير دور كل من المدرس والتلميذ.

_ بالنسبة للمدرس:

_ سيفقد المدرس الحجرة المغلقة وتصبح الحجرة الدراسية متنقلة

_ الإيمان يتعدد جماعات العمل والإحالات.

_ العمل بشفافية، أي أمام أنظار الزملاء والآباء والأمهات.

_ التعاون المهني المكثف والتفاوض الدائم.

_ مواجهة التلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة.

_ العمل بوضعيات مشكلات والتعديل التفاعلي أثناء التعلمات.

_ ممارسة التقويم التكويني التفريدي الذي يقوم على الملاحظة المستمرة للتلاميذ أثناء العمل.

_ تصور وبناء عدة ديداكتيكية متنوعة.

_ بالنسبة للتلميذ:

_ تتمثل مهنة التلميذ إما بالقيام بالحد الأدنى أو القيام بما هو أحسن، وبخاصة في لحظة التقويم.

_تجعل المتعلم في وضعيات تعلمية خصبة.

_ تتطلب البيداغوجيا الفارقية تغييرا عميقا لوظائف المدرسة والمدرس.

_ البيداغوجيا الفارقية ثورة ضد الفشل المدرسي واللامساواة.

_ تقوم البيداغوجيا الفارقية على تعاقد ديداكتيكي ومؤسساتي يعطي معنى للتعلم والعمل المدرسي.

_ تقوم البيداغوجيا الفارقية على الحوار بين المدرس والتلميذ.

_ تقوم البيداغوجيا الفارقية على التنوع،أي ضد التمركز ومركزية البرنامج الدراسي.

وقد اقترح (فيليب بيرنو) حلولا لمواجهة الاختلافات بين التلاميذ تتمثل فيما يلي:

_توزيع التلاميذ على مجموعات وتنشيطها والأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بينها.

_ تحسين علاقة المدرس مع تلاميذ هو التعامل معهم بإيجابية.

_ حسن اختيار الأساليب الديداكتيكية من طرف المدرس والتي تتلاءم مع كل تلميذ موجود في الجماعة.

- غاية البيداغوجيا الفارقية:

1_ تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الفصل الدراسي الواحد وتطوير القدرات التعلمية لدى المتعلمين.

2_ محاربة الفشل الدراسي، وذلك من خلال ربط المعارف والدلالات بنمو كل متعلم، فهي استراتيجية للنجاح، كما أنها تنتظم حول وضعيات تعلم وتقييم تتلاءم مع الحاجات والصعوبات النوعية لدى التلاميذ ووفق سيرورات متنوعة، فهي تتيح لهم:

- الوعي بقدراتهم.
- تطوير قدراتهم إلى كفايات.
- تغذية رغبتهم في التعلم.
- الانعتاق من الفشل عبر تكرار وضعيات متشابهة يحققون فيها النجاح.
- بناء هويتهم.
- تنمية تنشئتهم الاجتماعية، من خلال تعلمهم المقابلة ما بين وجهات نظر مختلفة".

3_ تدفع في اتجاه تطوير المنظومة التربوية بتبني تطبيق طرائق وأساليب تعليمية تعلمية متنوعة قائمة التعاون تارة والتفريد والتعلم الذاتي تارة أخرى وبناء وضعيات وأنشطة ديداكتيكية تراعي الفوارق العقلية الوجدانية والحسية الحركية.

ومن ثم فهي تراعي عند التلاميذ:

- إيقاعاتهم البيولوجية.
- تحفيزهم وحبهم للاستطلاع وأذواقهم.
- طاقتهم النفسية والجسمية.
- أنماطهم الفكرية والاستدلالية.
- صورهم الذهنية.
- أنماطهم التواصلية والتعبيرية المفضلة.
- معارفهم السابقة.

4_تراعي حاجات المتعلمين العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية أثناء وضع البرامج والمناهج وجعلها تتلاءم مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم من أجل تحقيق النجاح والجودة والتمكن من الكفايات المستهدفة.

5_تجعل من تكوين المدرس سواء قبل الخدمة أو أثناءها على البيداغوجيات الحديثة والبيداغوجيا الفارقية أمرا ضروريا.

كما تعمل البيداغوجيا الفارقية على تحقيق ثلاثة أهداف أساسية لتعلمات التلاميذ وهي:

_ إغناء التفاعل الاجتماعي والمعرفي:

يتيح التفاعل الاجتماعي الديناميكي والغني تبعا لأعمال المدرسة البنائية و (بياجيPiajet) و(فالونwallon) نموا معرفيا أفضل لأنه يتيح في الآن نفسه الفعل والتبادل مع إبراز وأهمية مهمة معينة.

تحسين العلاقة ما بين المتعلم والمدرس:

بناء على مختلف الأعمال المنجزة في مجالي فيزيولوجيا أعصاب المخ والسيكولوجيا ، تسهم الانفعالات الإيجابية في الثقة، والأمان في التحفيز الذي لا يتحقق أي تعلم من دونه، زد على ذلك أنها انفعالات تيسر معالجة وتخزين المعلومات . إذن فجودة العلاقة ما بين التلميذ والمدرس تبقى على درجة عالية من الأهمية ، خاصة أنه منذ ثلاثة عقود من الزمن تزايدت حدة التوترات العلائقية واتخذت شكل: لا نعاقد ولا ننتمي للنظام المدرسي. وبالتالي فإن أي مقطع بيداغوجي فارقي يقوى من خلال أخذه بعين الاعتبار الفرد وتنظيم تفاعله.

تعلم الاستقلالية:

يبين العديد من أخصائيي السيكولوجيا أمثال (روجرسrogers) أن إتاحة تحرير الخيال والإبداع تيسر الفهم . لذلك يحتاج التلاميذ في الآن نفسه إلى إطار أمني ومجال للحرية ،

حيث يتمتعون بحق الاختيار واتخاذ القرار والجديد وتحمل المسؤولية، وبما أن السيرورة العامة للبيداغوجيا الفارقية المقترحة في هذا المنحى؛ فهي تهدف إلى إرساء إطار مرن يشكل فضاء لتعلم الاستقلالية، فهي تتيح النمو المعرفي وتقدم التلميذ.

شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية:

يجمع الباحثون في مجال البيداغوجيا الفارقية أن شروط تطبيقها يتمثل في توفير مجموعة من الشروط منهاالعمل بالفريق والتشاور والتنظيم المرن لاستعمال الزمن والإعلام المنتظم لكافة الشركاء وحل المشاكل. وهذه الشروط من شأنها أن تحدث تغيرات على مستوى الهياكل والعقليات مع توفر مناخ منفتح وإرادة صادقة مشتركة ما بين المدرسين والإدارة.

_ العمل بالفريق: لأن العمل بالفريق يتميز بالحيوية بغية ضمان حيز زمني كاف لتحقيق أهداف البيداغوجيا الفارقية، كما أن بناء حد أدنى من الأدوات المتمثلة في جرد الأهداف والقيام بتقييم تشخيصي لصعوبات التلاميذ وإنجاز حصيلة في ختام المقطع البيداغوجي وصياغة بطاقات عمل متنوعة وملائمة، على أن يتم هذا في إطار عمل الفريق لأنه يثير التفاعل ما بين أعضاء الفريق حيث تتضح الأهداف ويزيد من الإبداعية في بناء المقاطع البيداغوجية.

_ التشاور: أي المشاركة من خلال الفريق في تداريب لتسيير الاجتماعات أو تداريب تهم البيداغوجيا الفارقية، حيث أن التشاور يقتضي طابع الضرورة لأنه يحقق الرضا والارتياح ويحقق فعالية البناء الجماعي، وتنظيم الفريق يتحدد في خمس نقاط، هي:

_ الفضاء: يستحسن تهيئته بواسطة طاولات تنتظم على شكل دائري أو على شكلU وهو شكل يتيح نقاشا ديمقراطيا.

_ التاريخ والمدة الزمنية والطابع الدوري: تمثل ساعة زمنية في الأسبوع حدا أدنى لمباشرة التشاور. على أن التشاور يتميز بالنجاعة كلما قصرت مدته وسطرت حدوده بصفة قبلية وتم احترامها.

_ الأهداف العامة للتشاور بشأن السنة الدراسية.

_ جدول الأعمال: ينبغي أن يكون لكل اجتماع صياغة جدول الأعمال وأن يضطلع كل عضو بدور المنشط بالتناوب.

_ المنشط: من المهم أن يضطلع أحد أعضاء الفريق بدور المنشط والمرجع؛ على أن يتم استبداله بصفة منتظمة حتى يتسنى تفادي الخمول داخل الجماعة.

_ مرونة تنظيم استعمال الزمن: يمثل الطابع الكلاسيكي لاستعمال الزمن عائقا أمام تطبيق البيداغوجيا الفارقية. ذلك أن تفريق المحتويات والطرائق يتطلب أيضا هيكلة الزمن بطريقة مناسبة، حتى يتسنى ملاء مته مع تفريق المحتويات والطرائق.

_ الإعلام المنتظم للشركاء: قد يمنى المشروع البيداغوجي بالفشل في حال عدم تبليغ المعلومات حول محتوياته وأهدافه وسيرانه للشركاء المعنيين وهم بصفة خاصة؛ التلاميذ والمدرسين والآباء والفريق الإداري.

الأسس النفسية لتطبيق البيداغوجيا الفارقية:

انطلقت البيداغوجيا الفارقية من العديد من البحوث السيكولوجية والإكلينيكية والاجتماعية والتربوية التي اهتمت بإنجاح التفريق البيداغوجي ويتعلق الأمر في هذا الصدد:

_ أخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار:

تشكل التمثلات الذهنية والاجتماعية كمادة للفكر والمعرفة حسب (موسكو فيتشي Moscovitci نماذج تفسيرية للعالم الذي يبنيه كل كائن بشري منذ ولادته، بغية فهمه

والتكيف معه والعمل داخله والتواصل مع الآخرين، وهذه المفاهيم المشكلة والمبنية من المعارف والمعتقدات هي التي تعطي معنى للحياة.

وأثناء عملية التعلم يوظف التلاميذ هذه التمثلات التي قاموا بتشكيلها من خلال فضائهم الخاص (المحيط الأسري، والاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي...) والتي تم بناؤها من خلال تبادلات داخلية وخارجية. وعليه ينبغي أخذ المدرس لتمثلات تلاميذه بعين الاعتبار وإبرازها، حيث يتمكن المدرس من معرفة طبيعة هذه التصورات التي يفعلها التلاميذ في أي عمل مطلوب منهم.

ـ وسائط بناء التمثلات: يتعلم الطفل حسب (بياجي) من خلال ربطه ما بين التعلمات التي يقوم ببنائها بواسطة الإصغاء والتخزين والفهم، وتقديم الإجابات حتى يحقق التوازن بين تمثلاته الخاصة التي امتلكها، والتمثلات المقدمة من قبل المدرس، وهذه العملية يحدث فيها صراع معرفي بين تصوراته الأولية وبين التمثلات التي يتم تلقينها له، وبالتالي يتم إيجاد تمثلات أخرى تمثل مواد جديدة للفكر والمعرفة، وهو الأمر الذي يعني أن التلميذ يقبل بالتخلي عن جزء من تمثلاته القديمة والإبقاء على البعض منها، والتي يختارها تبعا للهدف من العمل الذي يريد التوجه إليه.

ـ مكانة التفاعل الاجتماعي: بالنسبة للمنظرين في مجال سيكولوجيا النمو، يعد التفاعل الاجتماعي الذي يقتضي تبادلات تولد فعلا تبادليا ما بين شخصين أو عدة أشخاص، أساسيا بالنسبة للنمو الفكري، ما دام يولد إعادة بنية الفكر. لذلك ينبغي تنظيمهم في وضعيات تعلم تتنوع فيها التفاعلات الاجتماعية.

يبين بعض الباحثين أمثال (جيليGilly) أن الصراع السوسيو معرفي يمثل مصدرا للتقدم، إذ يقوم التلاميذ بمقارنة الاختلافات في إجابتهم وينسقون وجهات نظرهم تبعا لطريقة تفاوضية.

لذلك ينبغي تنظيمهم في وضعيات تعلم تتنوع فيها التفاعلات الاجتماعية بهدف إثارة وإثراء التفاعلات المعرفية التي تبني لهم معارفهم الخاصة.

_ تأثير الحاجيات السيكولوجية:

تتمظهر هذه الحاجات في تقدير الذات والاتصال والانتماء والتعلق والقرب والتواصل والكرامة. ومنذ الولادة تتشكل لدى الوليد مجموعة من الحاجات السيكولوجية تؤثر على النجاح في تعلمه وهي:

_ الحاجة إلى الاحتماء والإطمئنان.

_ الحاجة إلى الإحساس بالمتعة.

_الحاجة إلى القدرة على الفعل.

أ_ فالحاجة إلى الإطمئنان أو البنية: هي كل ما يغذي الشخص داخل المحيط الداخلي والخارجي له فيزيولوجيا وسيكولوجيا وفكريا مع تمكينه من النمو في جو آمن. وانطلاقا من حاجاتهم إلى الأمان يقومون بإعادة تفعيل تمثلاتهم القديمة واستعمالها لأنهم على معرفة بها وسبق لهم تجريبها إيجابيا، زد على ذلك أنها مشحونة انفعاليا. وفي بعض الأحيان يقوم بعض التلاميذ برد فعل تلقائي سلبي اتجاه التمثلات الجديدة فينزوون ويرفضون نتيجة عدم إحساسهم بالأمان. وهنا تتدخل البيداغوجيا الفارقية.

ب _ الحاجة إلى الإقرار: تدفع هذه الحاجة بالشخص إلى إثبات وجوده في أعين الآخرين. وتتمظهر في الجوانب التالية:

_ الحاجة إلى الإنتماء والتعلق: وهما متواجدان بقوة لدى التلاميذ عبر مراحل نموهم، حيث تسهم هذه الحاجة في بناء هويتهم الاجتماعية، وذلك عبر الحاجة إلى الموافقة الاجتماعية.

_ الحاجة إلى تحقيق الذات والاتصال: وذلك بهدف الهيمنة على العالم والتمكن من الفعل عن طريق تجارب جديدة، وترتبط هذه الحاجات بشكل وطيد بالحاجة إلى الإثارة والمتعة.

_ الحاجة إلى تقدير الذات والكرامة: تبين العديد من البحوث أن بعض صعوبات التلاميذ مردها كون هؤلاء يعيدون تفعيل واجهة سلبية بخصوص صورتهم الذاتية أثناء مواجهة أي مقطع تعلمي. ومن ثم تكبح ثقتهم في قدراتهم والرغبة في الانخراط في العمل ويستسلمون لهذه الصورة السلبية.

ج_ الحاجة إلى الإثارة: تدفع هذه الحاجة بالتلميذ إلى التأكد من أنه يحيا من خلال حركيته. ومن ثم فإن البيداغوجيا الفارقية تمنح التلاميذ العديد من فرص التحفيز والنجاح عبر تلبية هذه الحاجات والتي تؤثر في تطور تمثلاتهم ومعارفهم. وتتمثل هذه الفرص في:

_ يشعر التلاميذ أنهم محط إقرار وإثارة عبر إبراز أفكارهم ومكتسباتهم، خاصة أنهم يتأكدون أن إجاباتهم يتم استعمالها بشكل ملموس في بناء محتوى مشترك بواسطة مجموعات مصغرة أولا ثم على مستوى الفصل كله.

_ تولد المجموعة الصغيرة (ما بين تلميذين وأربعة تلاميذ) إحساسا بالأمان من حيث حجمها الصغير وبعدها عن النظر الذي يعتبر عامل تقييم أو نقد في بعض الأحيان من قبل المدرس والزملاء.

_ يثري هذا التنظيم كذلك التفاعل المعرفي من خلال مواجهات ومفاوضات متواترة ومتنوعة تتطلبها التعليمة المقدمة.

من خلال هذه الطريقة يتمكن التلاميذ الذين يتميزون ببطء الوتيرة والخجل والانطواء على المستوى الشفهي وضعف الثقة في النفس من التدخل شفاهيا وكتابيا واتخاذ مبادرات، لأنهم يشعرون بالحماية في ظل هذه الوضعية حيث يمكنهم الاشتغال لمدة زمنية معينة من دون أي تدخل خارجي.

وقد بين (روجرز Rogers) أنه انطلاقا من الرغبة في التعلم هناك ارتباط ما بين الإحساس المركب لحرية التفكير والتعبير والإحساس بالأمان.

إن هذه الطريقة التعاونية داخل الفصل الدراسي تغذي وتحفز التلاميذ لتعلم لاحق بحكم طابعها المطمئن، وتدفع بالتلاميذ إلى تجريب عدة أدوار أخرى مشابهة وتشكل إثبات وجود وقد تكون أداة علاجية لبعض الاختلالات فيما يتعلق بتقدير ذواتهم.

خصائص البيداغوجيا الفارقية:

1_ التفريق بين المتعلمين: أي تنظر إلى المتعلمين على أنهم ليسو سواسية في جوانب شخصية كثيرة، على المستوى العقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي والثقافي والاقتصادي وهذه كلها عوامل تؤثر على تعلم المتعلم إيجابا وسلبا.

2_ **هي بيداغوجيا علمية عملية:** فهي تنطلق من تشخيص معين بأدوات وأساليب علمية دقيقة كالوائز والاختبارات من أجل رصد واقع المتعلمين ومستواهم ثم تصنيفها ، ليقدم العلاج المناسب لكل فئة من المتعلمين.

3_ مراعاة حاجيات ومتطلبات المتعلمين العقلية والوجدانية والاجتماعية والبيئية وغيرها...

4_البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا فردانية تعترف بالمتعلم في تمثلاته وتصوراته وكل ما يميز شخصيته.

5_ البيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا متنوعة ، حيث تقترح مجموعة من المسارات التعليمية ، تراعي أثناءها قدرات المتعلمين وتستحضر ذكاءاتهم.

6_ البيداغوجيا الفارقية تتبع عمل المتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة التي تذلل له الصعوبات.

7_ هي بيداغوجيا تنويعية: أي تستعمل مجموعة من الوسائل والتقنيات تتنوع حسب نوع المحتوى والهدف، وحسب نوع الزمان والمكان، أي أنها تعتمد على أنشطة تتنوع من فترة لأخرى ومن حصة إلى حصة أخرى.

8_البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا ذات مداخل متعددة: أي يقدم فيها الدرس الواحد بطرق واستراتيجيات متنوعة وأدوات ووسائل مختلفة، أي التحركات والأساليب والتدخلات المختلفة.

9_ هي مقاربة لا تعمل على التنويع في التقنيات والوسائل فقط، وإنما تسعى كذلك إلى تنويع محتويات التعلم داخل الصف، وبالتالي فهي تعمل على التنويع في الطرائق والمحتويات معا.

10_ البيداغوجيا الفارقية تستحضر شخصية المتعلم وتحترمها وتقدرها، وتنظر إليها نظرة شاملة متكاملة في جوانبها المعرفية، والوجدانية، والحس حركية.

المحاضرة الثالثة

مرجعيات البيداغوجيا الفارقية

تقع البيداغوجيا الفارقية في قلب البيداغوجيات الحديثة الأخرى، لما تتسم به من تفتح وتنوع. فهي متفتحة في مقارباتها وتقنياتها وأدواتها. لأنها تقتبس وتأخذ من بيداغوجيات أخرى وتستخدم عدة مقاربات بيداغوجية حسب خصوصيات كل متعلم من أجل الحد من صعوبات التعلم المتعددة والمتنوعة. وهي أيضا بيداغوجيا متميزة لأنها تعترف بالتلميذ كشخص له دوافعه وتمثلاته الخاصة أمام الوضعيات التعلمية. ولأنها بيداغوجيا تقوم على أسس فلسفية ونفسية ومعرفية واجتماعية وبيداغوجية تنطلق منها. فهي بيداغوجيا مؤسسة على محتويات علم النفس، وعلم نفس الطفل، وعلم النفس الفارقي، وعلم النفس التربوي. حيث استندت على عدة أسس أو مرجعيات نظرية، نفسية، واجتماعية، وتربوية، ساهمت في إثراء وبناء هذه البيداغوجيا.

فمن الناحيةالنفسية: تضع الثقة في إمكانية الكائن الإنساني وقابليته للتربية وتحترم شخصيته وتنطلق من مبدإ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين.

كما تقتضي القابلية التربوية éducabilité والتي كما يراها (ميريو) فيقول:"ما من شيء يضمن لأخصائي البيداغوجيا أنه استنفذ كافة الموارد المنهجية، وما من شيء يثبت له عدم بقاء وسيلة لم يتم اكتشافها، والتي قد تنجح في الجوانب التي منيت بالفشل".وبالتالي لا مجال للقول بأن هذا المتعلم لا يستطيع أن يتعلم أو لا ينجح أو محكوم عليه بالفشل. فالبيداغوجيا الفارقية تثق بإمكانات الأفراد وتعتبر الاختلافات والفروقات قائمة وموجودة، وبالتالي نتعامل معها وندفع كل فرد إلى بذل أقصى جهد وطاقة ممكنة ليتقدم في التحصيل ويتغلب على الصعوبات، وأن نجعل الأهداف والمحتويات والطرائق تتكيف وتتلاءم من أجله لا أنه هو يتكيف من أجلها. كل التلاميذ مدعوون لتحقيق الأهداف المرسومة، ولكن كل سيصلها بطريقته الخاصة، وعبر مسارات مفضلة لديه وزمن إنجاز معدل ومكيف مع جهده ووتيرة عمله ومستوى استعداداته وحوافزه. وإذا ما استطعنا أن نحقق هذا نكون فعلا طبقنا مبدأ الديمقراطية في التعليم لأن كل تلميذ أخذ حظه كاملا داخل الفصل والمؤسسة من العناية

والاشتغال والمشاركة والتحصيل والتقدم حسب قدراته وطاقته. ولا يعاني من التأخر والعجز والنقص في الأداء وعدم الفاعلية والإقصاء المدرسي.

وهذا يساهم في محاربة التأخر والفشل الدراسي. ذلك أن المدرس حينما ينوع من الأهداف والطرائق والتقنيات والوسائل وأساليب التقويم لكي تتلاءم مع خصوصيات التلاميذ وعندما يحفزهم ويفتح لهم باب الاستقلالية ويصبحون مسؤولين عن اختياراتهم وفقا لحاجاتهم ويناقشهم ويفاوضهم إن هذا لا يسعهم إلا أن يعيدوا النظر في علاقاتهم بالمعرفة والمدرسة. إن كل الدراسات بينت أن كل الحواجز يمكن تجاوزها من طرف التلميذ وكل الصعوبات يمكن تذليلها متى عملنا مع التلميذ ودخلنا معه في علاقة حب وعطف وتعاون وفهمنا صعوباته ومشاكله التي تؤثر عليه سلبا وحاولنا مساعدته على حلها وانتقلنا به من المواقف الضاغطة المحرجة الثقيلة عليه والتي يكرهها إلى مواقف أخرى يختارها ويحبها ويقبل عليها وأعدنا النظر في التقويم بمنظوره التقليدي ووضعنا تقويما تكوينيا مرنا لهذا التلميذ ينطلق من واقع قدراته، وأصبح معيارنا في التقويم معه هو مدى تقدمه بالمقارنة مع نفسه وما كان عليه وليس بالمقارنة مع زملائه مع العناية المستمرة بدعمه ومساندته نفسيا واجتماعيا إن أمكن ذلك، يمكن أن يقلص الفوارق اتجاه زملائه وقد يلتحق بهم. وبالتالي فإن التلميذ ليس هو السيء، لأنه في كثير من الأحيان لا يرجع التأخر إلى التلميذ بقدر ما يرجع إلى عوامل عاطفية مرتبطة بالتلميذ أو مناخ القسم، أو العلاقة مع المدرس أو اتجاهه السلبي نحو المادة.

مما يجعل التدخل التربوي والبيداغوجي أمرا ضروريا. وذلك بفتح نقاش مع التلميذ ونسمع آراءه ونفهم طبيعة مشكله ثم نبني خطة لإنقاذه وإعادة إدماجه وإشراكه وتحفيزه.

ومن الناحية التربوية: هناك الكثير من النظريات التربوية التي فسرت عملية التعلم، وساهمت في حل الكثير من المشكلات التربوية، وقد اشتقت منها البيداغوجيا الفارقية المفاهيم والآليات التي يمكن أن تساعدها على تمكين كل فرد – حسب إمكانياته – من النجاح والتأُثير الإيجابي في شخصيته وفي المجتمع.

ويعد (لويس لوغرانLouis Legrand 1973) أول من استعمل كلمة بيداغوجيا فارقية، ويعتبر من روادها الذين وضعوا لها أسس تطبيقها في الميدان التربوي ويعرفها كالتالي: (هي إجراء تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال

المتخلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد من الوصول بطرق مختلفة إلى تحقيق الأهداف). (أحمد أوزي، 2006، ص 55).

ومن الناحية المعرفية: تراعي التفاوت الملحوظ بين المتعلمين في طريقة إكسابهم المعارف المطلوبة وفي تمثلاتهم وأنماط تفكيرهم واستراتيجية تعلمهم.

ومن الناحية الاجتماعية: تظهر على مستوى قيم المتعلمين ومعتقداتهم وأنماط تنشئتهم الاجتماعية وتمثلاتهم الثقافية.

ومن الناحية البيداغوجية: تعطي الأهمية للمتعلم وتنظر إليه على أنه شريك بيداغوجي باعتباره جزء من النشاط المقترح وأنه قادر على التفاعل معرفيا واجتماعيا.

ومن ثم أصبحت البيداغوجيا الفارقية تفرض على المدرس أن ينوع ويعدد من الأنشطة والطرائق البيداغوجية المناسبة. وهو مدعو إلى تخطيط عدة وضعيات لإدماج التلاميذ في الحياة المدرسية والوعي بقدراتهم لتجاوز الثغرات والتعثرات. غير أن العائق الرئيسي أن هذه البيداغوجيا في كثير من الأحيان ما تتجاوز عدتها البيداغوجية بكثير عدة المدرس المحدودة وبالتالي تقف عدة المدرس القليلة كعائق تمنع تطبيق هذه البيداغوجيا فضلا على وجود عوائق أخرى مرتبطة بطبيعة المنهاج ومحتوياته وطرقه ووسائله وتقويمه.

وعليه فإن البيداغوجيا الفارقية لا تتحقق إلا بشروط منها:

_ الإيمان بتنوع الأفراد واختلافاتهم من حيث طرق التحصيل.

_ الإقرار بتنوع المعارف بتنوع المتعلمين.

_ تطبيق البيداغوجيا الفارقية يعني تغييرا عميقا لوظائف المدرسة.

_ تدخل وتعاون جميع الشركاء: المتعلمون، المدرسون، الإدارة، الآباء.

وتعتمد البيداغوجيا الفارقية في تطبيقها على جملة من المرجعيات أهمها:

بيداغوجيا التحكم:

وصاحب هذه البيداغوجيا (بنيامين بلوم) الذي اقترحها في شيكاغو(1971_1974)

وهي بيداغوجيا تضع هدفا لها للتحكم في التعلمات وتحقيقها ، بحيث تمكن أغلب المتعلمين من تحقيق الأهداف التعلمية. حيث يذهب دعاة هذه البيداغوجيا إلى أن الفشل الدراسي غير مبرر لتحقيق الكفايات لأن عدم تحقيق النجاح الدراسي للمتعلم يمكن أن يفسر بعدم نجاعة الطرائق التربوية وليس بعدم قدرة المتعلمين على الإنجاز وأنه كلما وفرنا للمتعلمين ظروف تعلم مناسبة فإن التحكم في التعلمات يكون ممكنا.

البيداغوجيا التصحيحية:

وصاحب هذه البيداغوجيا (بنيامين بلوم) أيضا والتي اقترحها في شيكاغو(1971_1974).

وهي بيداغوجيا تهدف إلى التحكم التام في المهارات والمعارف وهي نموذج وضعته (أنا بونبوار1970) حيث عرفتها على أنها بيداغوجيا تمارس عند ملاحظة فرق دلالي كمي أو كيفي بين النتائج المحققة والأهداف المتوخاة لدى المتعلمين وتستدعي هذه البيداغوجيا ملاحظة وتشخيص الحالة مع مع مقارنتها بالحالة المنتظرة ثم وضع تدخلات تصحيحية تلائم الوضعية المستنتجة من التشخيص. فهذه البيداغوجيا هي بيداغوجيا تقويمية، لأنها تجمع المعلومات حول المكتسبات وتساعد على اتخاذ قرار وتخطيط تدخل تصحيحي حتى يتم تحقيق الأهداف المتوخاة.

وقد اقترحت (أنا بونبوار) إجراءين رئيسيين يمكن القيام بهما لتصحيح فعل التعليم والتعلم هما:

1_التعرف على الفوارق السلبية في التعلم كما وكيفا، أي التعرف على درجة وكثافة النتائج المدرسية وعلى نوع الثغرات وطبيعة الأخطاء ومواطن النقص والضعف عند المتعلمين في كل مرحلة من مراحل عملية التدريس والتعلم.

2_ تعويض النقص الملاحظ بوصفات واستراتيجيات تصحيحية في صيغة مهام وأعمال وتدخلات للدعم والتصحيح حتى تتحقق الكفاءة المطلوبة وتستمر هاتين العمليتين حتى تتحقق الأهداف المسطرة.

3_ علم النفس االتكويني:

إن هذا العلم يدرس الخصائص والمميزات التي يتميز بها الإنسان في كل مرحلة نمائية وخاصة الناحية العقلية وحدود طاقتها، وفي معرفة أنواع التفكير والذاكرة حيث تدخل في هذه المرحلة لتؤدي دورا مهما في النشاط الفكري من أجل التحفيز والتعبئة. فضلا على الفروقات بين الجنسين في عملية التعلم. وتوجد عدة أهداف يحاول علماء علم نفس النمو الوصول إليها من خلال دراساتهم وبحوثهم وهي:

الكشف عن تغيرات النمو المشتركة وهل هي تغيرات جماعية أو فردية والمميزة للسلوك والاهتمامات والأهداف من مرحلة لأخرى. ومتى تحدث هذه التغيرات والكشف عن مسبباتها وكيفية تأثير هذه التغيرات في السلوك. والتنبؤ بها للتحكم فيها في كل مرحلة من مراحل العمر.

وتكمن أهمية علم نفس النمو في أنهٍ يساعد الأخصائيين النفسيين في جهودهم لمساعدة الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ خاصة في مجال علم النفس العلاجي والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني. ويعين على معرفة قوانين ومبادئ النمو وتحديد معاييره في اكتشاف أي انحراف أو شذوذ في سلوك الفرد، وتتيح معرفة أسباب هذا الانحراف وتحديد طريقة علاجه، كما يساعد في معرفة خصائص الأطفال والمراهقين وفي معرفة العوامل التي تؤثر في نموهم وفي أساليب سلوكهم وفي طريق توافقهم في الحياة وفي بناء المناهج وطرق التدريس وإعداد الوسائل المعينة في العملية التعليمية.

كما يؤدي إلى فهم النمو العقلي ونمو الذكاء والقدرات العقلية الخاصة والاستعدادات والتفكير والتذكر والتخيل والقدرة على التحصيل في العملية التربوية، حيث يتوصل إلى أفضل طرق التربية التي تناسب المرحلة والمستوى. كما يفيد في إدراك المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه وأنهم يختلفون في قدراتهم وطاقاتهم العقلية والجسمية وميولهم...وهكذا لا يكتفي المدرس بالتربية الجماعية بل يوجه انتباهه أيضا إلى التربية الفردية حيث يراعي كل فرد حسب قدراته.

4_ نتائج البحث في علم النفس الفارقي:

يعتبر علم النفس الفارقي فرع من فروع علم النفس العام، وهو يهتم بوصف وشرح ودراسة الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات اعتمادا على وسائل علمية كالاختبارات والروائز التي تقيس الاستعدادات والقدرات النفسية والجسمية والعقلية ودراستها دراسة علمية لنعرف كيف نتعامل معها. ومن خلال النتائج التي راكمها الدارسون في هذا المجال، وجدوا أن الفروق بين الأفراد عديدة ومتنوعة وتتمظهر في عدة مستويات وتأخذ أشكالا متعددة نركز فيها على الجوانب المتعلقة والمؤثرة في عملية التعلم منها:

_فروق في مستويات النمو المعرفي: Niveaux de croissance لا شك أن النمو المعرفي عند الأفراد يتم بصفة متدرجة، كما يذكر بياجي، وهو يختلف في قوته وضعفه من فرد لآخر تبعا لعوامل متعددة منها الوراثة والبيئة كالعوامل الغددية والهرمونية والتغذية والمحيط الثقافي للفرد ...وقد أكد علم النفس الفارقي هذه الاختلافات وبين أن الأفراد لا يرتقون إلى مستوى معرفي واحد لنفس المرحلة العمرية ، وأن النمو العقلي لا يكون بنفس الوتيرة عند جميع الأفراد.

_ فروق في نسق التعلم: Le rythme d’appretissage أصبح من البديهي ملاحظة الفروق بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد من حيث النسق المعتمد خلال عمليات

تملك المفاهيم واستعابها، فهناك من يتعلم مثلا القراءة والكتابة أو الرياضيات بصفة سريعة وسهلة في حين يجد البعض الآخر بطءا وصعوبة لتحقيق نفس التعلمات.

_ فروق في مستوى الأنماط أو الأساليب المعتمدة في التعلم: Les styles cognitifs

أبرزت أعمال مجموعة من الباحثين المهتمين بعلم النفس المعرفي أمثال De La granderie 1980أن المتعلمين يستخدمون ويميلون إلى أنماط أو أساليب مختلفة خلال عملية تعلمهم. ويمكن تعريف أسلوب التعلم كما عرفه w.Keefe بأنه:" خصائص عقلية وعاطفية وفيزيولوجية تشير وبشكل ثابت نسبيا إلى كيف يدرك التلاميذ ويجيبون ويتفاعلون مع فضاء التعلم". أي كل ما يتعلق بالمواد والبرامج وطرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية وغيرها. أما الأسلوب المعرفي فقد عرفه "monique lindrd1990" بأنه استعدادات ثابتة نسبيا ودائمة عند الفرد من أجل استقبال ومعالجة المعلومات حسب أنماط تفضيلية مختلفة".وهي مرتبطة بالإدراك والمعرفة والذاكرة . وأساليب التعلم أعم وأوسع من الأساليب المعرفية. وبالتالي فإن أساليب التعلم تستحضر الأبعاد المعرفية والتي يظهر فيها الفروقات بين المتعلمين وخاصة فيما يخص توظيف القنوات المفضلة من سمع أو بصر أو لمس أو في العلاقة مع المجال والتي لها تأثير في تكوين المفاهيم والاحتفاظ بها. كما تتضمن أساليب التعلم الأبعاد العاطفية من رغبة في الانتباه الدافعية والفضول والجد والمداومة في العمل والاستعداد للامتحانات، والمعنى الذي يعطيه كل تلميذ للعمل المدرسي وكيف يتمثل المنتوج المدرسي ولماذا يتعلم؟ ومدى الانسجام الحاصل بينه كذات لها خصوصياتها ورغباتها وطموحاتها وبين المدرسة وما تحققه لها على شكل برامج ومناهج. ونوع الصورة التي يكونها المتعلم حول ذاته هل هي إيجابية أم سلبية...أما الأبعاد الفيزيولوجية فتتمثل في الفروقات بين الجنسين والطاقة التي يملكها لمواصلة التعلم، والعوامل المرتبطة بالصحة والتغذية والفروقات الحركية والفروقات المرتبطة بمثيرات المحيط من ضوء وضوضاء وهدوء وحر وبرد.

فروق في التاريخ الشخصي لكل تلميذ: لكل تلميذ تاريخ مدرسي خاص به، وجملة صور مرافقة لذلك التاريخ، من نجاح أو فشل، وللبعض لديه صورة سيئة عن الذات، بالإضافة إلى قلة الثقة وتقدير الذات، والبعض يظن أنه لن ينجح، أو أن النجاح مرتبط بالحظ وكرم المدرس، والبعض يهاب الدخول في التعلمات، فيضع آليات دفاعية(الرفض، السلبية، الصراع، الغياب ...) والبعض لا يريد التورط داخل الجماعة، والبعض تزعجهم القوانين والقواعد، ونوعية الدراسة التي تلقاها، ونوعية المعلمين الذين درسوه، وزملاؤه وطبيعة العلاقة التي نسجها معهم وكيف كانوا يعاملونه... هذا التاريخ سواء كان سلبيا أو إيجابيا يؤثر في إحساساته ، وهو الذي يوجهها كما يوجه سلوكاته وردوده مستقبلا. وبالتالي فهو الذي يتحكم في نجاحه أو فشله . إن كل استجاباته لاحقا تكون مرتبطة ومدينة لهذا التاريخ.

5_ علم النفس المعرفي:

حيث أصبح هذا العلم أكثر ما يركز على الجوانب المتعلقة بالذاكرة وأساليب التفكير وأساليب التعلم، كما ظهر أن طريقة استدعاء الذاكرة وتعبئتها يقوم بدور أساسي في النشاط الفكري لما لهذه الذاكرة من نشاطات مختلفة كالذاكرة الحسية (البصرية، السمعية، الصوتية، التجريدية، الطويلة المدى، القصيرة المدى...).

وعلم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس العام، وهو يركز على محاولة فهم سلوك الإنسان من خلال محاولة فهم ما يجري داخل عقل الإنسان من عمليات مختلفة قبل حدوث الاستجابة، ومحاولة فهم أسلوب تناول الإنسان للمعلومات وتكوين المعرفة.

وقد عرفه العلماء بعدة تعاريف منها:

عرفه (نيسر Neisser 1986) بأنه: "العلم الذي يدرس العمليات التي من خلالها تدخل المعلومات الحسية إلى الدماغ وكيف يتم تنظيمها وخزنها واستعادتها واستخدامها في مجالات الحياة اليومية".

وعرفه (سولسو Solso1988) بأنه العلم الذي يدرس كيفية اكتساب المعلومات من حولنا، وكيف يتم تمثيل هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة".

وعرفه(لابر لاندت Haber Landt)عل أنه: "دراسة آلية معالجة المعلومات وما يتضمنها من عمليات الانتباه والتذكر واللغة وحل المشكلات والمنطق".

المواضيع التي نتاولها علم النفس المعرفي:

لقد تعددت اهتمامات علم النفس المعرفي، وذلك بسبب تعدد اهتماماته والتي عالجها من قبل والآن. **فمن المواضيع التي عالجها من قبل هي:**

الإنتباه: وهو أحد العمليات المعرفية التي تعمل على تنسيق التعامل مع المثيرات البيئية العديدة من أجل تركيز الإنتباه والإدراك على مثيرات محددة من خلال الحواس المختلفة.

الإدراك: وهو القدرة على فهم وتحليل المعلومات التي تنقلها الحواس إلى العقل الإنساني.

الذاكرة: تستقبل المعلومات في مراكزها المختلفة ثم تعمل على تحليلها وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الضرورة.

التفكير والتخيل: ويهتم بمعالجة المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة حوله، والقدرة على بناء الصور العقلية .

اللغة: أي اكتساب اللغة وتطويرها وفهمها وتحريرها وتركيبها.

حل المشكلات: أي القدرة على حل المشكلات واستراتيجيات ومراحل حلها.

تمثيل المعلومات: آلية تنظيم وتسجيل المعلومات في الذاكرة وطرق تمثيل المعلومات السمعية والبصرية.

الأسس البيولوجية للمعرفة: أي ربط السلوك المعرفي بالأجهزة الجسمية والحسية، ودراسة ودور الجهاز العصبي في تنظيم وربط العمليات المعرفية.

النمو المعرفي: أي الاهتمام بدراسة النمو المعرفي للفرد منذ مرحلة الطفولة حتى المراحل العمرية المتقدمة.

الأنماط المعرفية: ويتناول البحث في الفروق بين الأفراد في أساليب معالجة الموضوعات وتحقيق الإدراك والفهم للمثيرات الحسية التي يتعامل معها الفرد، فلكل فرد أساليب مفضلة في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية اليومية.

ومن المواضيع التي عالجها الآن هي:

علم الأعصاب المعرفي: ويهتم بدراسة دور الدماغ في تفسير العمليات المعرفية من خلال إصابات الدماغ (حوادث، تلف) وتحديد جوانب القصور المعرفية الناتجة عن الإصابات في مجالات اللغة والإدراك والانتباه والذاكرة وغيرها...

الذكاء الإصطناعي: ويهتم هذا الموضوع بمعالجة جعل الحاسوب يقوم بعمليات معرفية من خلال تصميم البرامج الذكية التي تحاكي العقل الإنساني، وتطوير النظم الخبيرة للقيام بعمليات معرفية.

اتجاه معالجة المعلومات: يدرس الخطوات والمراحل التي تتم من خلالها معالجة الوضوعات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم.

تنمية التفكير: كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير ما وراء المعرفة، الذي يتناول التفكير في التفكير من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير المختلفة للفرد خلال تعامله مع مهمات معينة.

اتجاه العمليات الموزعة الموازية: أي دراسة العمليات المعرفية من خلال تتبع المثيرات الحسية في شبكة الترابطات العصبية داخل أجزاء الدماغ المختلفة لفهم كيفية حدوث الاستجابة المعرفية.

6_ السوسيو بنائية:

أي المنطلقات الاجتماعية التي ينطلق منها كل متعلم،، حيث تنطلق هذه الفكرة آخذة بعين الاعتبار الجانب الذهني والاجتماعي للمتعلم، فبالنسبة للجانب الاجتماعي ترى هذه النظرية بأن المتعلم يكتسب علاقته الاجتماعية من العالم المحيط به، ومن ثم يتقمصها قبل أن يفهمها ويتكيف معها، ثم تؤثر فيه فيتواصل معها، ومن ثم يستجيب المتعلمون للوضعيات التعليمية حسب ما يحملونه من قيم اجتماعية وتصورات ومعلومات اكتسبوها من فضائهم الأسري والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والجغرافي ...وبالتالي فإنه من الأفيد أن يأخذ المدرس تمثلات المتعلمين بعين الاعتبار والعمل على إبرازها عند كل وضعية تعليمية تعلمية حتى يتمكنوا من التفاعل الإيجابي داخل الصف.

ويرى (فيجوتسكي) أن ما يقوم به الطفل بتعاون مع غيره اليوم يستطيع القيام به بمفرده غدا، وبالتالي فإن منطقة النمو القريبة حسب (فيجو تسكي) هي مسافة تفصل بين ما يستطيع الطفل القيام به حينما يكون وحيدا وما يستطيعه حينما يكون صحبة الراشد أو الأقران.

تصور السوسيو بنائية لنمو المعارف:

أ_ الأساس البنائي:

ترى البنائية أن المعرفة ليست نتيجة لتلقي سلبي منفعل للموضوعات الخارجية. بل هي ثمرة لنشاط الذات، وأن هذا النشاط يعالج بالأساس الأفكار والمعارف والتصورات التي سبق للذات امتلاكها حول موضوع التعلم، حيث تبني الذات معارفها بواسطة نشاط انعكاسي

(تأملي) منصب على ما تعرفه الذات من قبل. ثم تقوم من خلاله بتكييف معارفها الخاصة مع مستلزمات الوضعية التي تواجهها، ومع الخصائص التي تقوم هي نفسها بفك رموزها في موضوع التعلم. كما ينصب نشاط الذات على معارفها التي هي في تفاعل مستمر مع الوقائع الفيزيائية والاجتماعية التي تلتقي من خلالها الذات مع موضوع التعلم.

ب_ الأساس التفاعلي:

يستدعي البعد التفاعلي الوضعيات التي تواجهها الذات وتصطدم معارفها داخلها بموضوعات جديدة، أي يتعلق الأمر بإقامة تفاعل بين معارف قديمة لدى الذات وبين الجديد المطلوب منها تعلمه من خلال ما يقدم لها فيه من وضعيات مقرونة بسياقات محددة. إن البعد التفاعلي هو ذلك البعد الذي تبني فيه الذات معارف جديدة وتغير معارف قديمة من خلال محيطها الفيزيائي المادي والاجتماعي، وعليه فإن النشاط الانعكاسي للذات المتعلمة لا يكون ممكنا إلا إذا كان هناك تفاعل مع المحيط الفيزيائي والاجتماعي.

ج_ الأساس الاجتماعي:

تشكل التفاعلات الاجتماعية في الوسط المدرسي مكونا جوهريا من مكونات سيرورة بناء المعارف. وتتكون هذه التفاعلات الاجتماعية من التبادلات التي تتم بين الأقران من جهة، وبين الأقران والكبار من جهة أخرى. ويرتكز هذا البعد في سيرورة بناء المعارف على جوانب ثلاثة هي:

_ التفاعلات الاجتماعية التي تثير الصراعات الاجتماعية الذهنية بين الفرد ونفسه، وبين الأفراد بعضهم مع بعض.

_تندرج المدرسة والمعارف العلمية (المحتوى) في إطار محيط اجتماعي تحكمه غايات ومقاصد.

_ مسؤولية المتعلم الأخلاقية تجاه المعارف التي يبنيها، وهي معارفه هو بالضرورة.

وبالتالي فإن الأبعاد الثلاثة المذكورة (البنائية، التفاعلية، الاجتماعية) تتآزر فيما بينها ويغذي كل واحد منهما الآخرين على نحو مستمر لبناء المعارف.

_نظرية الذكاءات المتعددة:

صاحب هذه النظرية هو (هوارد جاردنر Haward Gardner) والذي يرى أن هناك فروق فردية في توزيع الذكاء ما بين الأفراد ومن ثم ينبغي مراعاتها في الجانب البيداغوجي.
وتعرف هذه النظرية الذكاء بأنه: إمكانية بيولوجية نفسية تشمل ثلاث عناصر هي :
مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة اليومية، والقدرة على ابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة، ثم القدرة على اكتشاف مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. وهذا التعريف الذي قدمه جاردنر يبعد الذكاء عن المجال التجريدي المفاهيمي ليجعله طريقة إجرائية عملية يظهر في العمل السلوكي اليومي يجعل المربين أكثر تبصرا بأهدافهم وعملهم.

ومن بين هذه الذكاءات:
_**الذكاء الموسيقي**: وهو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات والإحساس بطبقة الصوت ونغمته، ويتمتع صاحب هذا النوع من الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة والتمكن من إنتاج النغمات والتمييز فيما بينها، ويظهر هذا الذكاء في فترة مبكرة لدى الأطفال من خلال القدرة على العزف بشكل جيد على آلة موسيقية، فضلا عن ذلك توجد مناطق في الدماغ بالجهة اليمنى تقوم بدور مهم في الميل إلى الموسيقى والإحساس بها وإدراكها.

ويظهر هذا الذكاء بشكل واضح لدى مؤلفي الألحان، ومهندسي الصوت، والمغنين، والموسيقيين، وقائد الأوركيسترا.

_ **الحركي الذكاء الحس (الجسمي):** وهو القدرة على التآزر بين العقل والجسد وتآزر أعضاء الجسم عموما فيما بينها ، حيث يستخدم الفرد جسمه كله أو جزء منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وهذا النوع من الذكاء يفند الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسمي يعمل بمعزل عن النشاط العقلي، ويتطلب هذا الذكاء المعرفة بالجسم والقيام بمهارات فيزيقية محددة ، كالتآزر والتوازن، والقوة، والسرعة، والمرونة، ويمتاز صاحب هذا الذكاء بالقدرة على اكتساب المعرفة من خلال الإحساس الجسمي، ويؤدي الحركات بشكل جيد وحسن، ولديه القدرة على الإحساس بالأشياء، ويتمكن من التقليد والمحاكاة لأي سلوك ويسمح هذا الذكاء للأطفال المتعلمين بالاستخدام الدقيق للجسم من أجل القيام بأية حركة منسقة ودقيقة، ونجد هذا الذكاء لدى الرياضيين، والجراحين، والميكانيكيين ، والنجارين، والحدادين، والفنانين، والراقصين.

_الذكاء المنطقي الرياضي: يوصف بأنه ذكاء الأرقام والتعامل معها بفاعلية وكفاية، ويشير إلى التفكير العلمي، والقدرة والاستدلال الاستقرائي والاستنباطي وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التفكير بشكل مجرد ومنطقي ولديه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، واكتشاف الأشكال والتصنيفات والعلاقات بين مختلف الأشياء غير المفهومة، كما يمتلك القدرة على التخمين والاستنتاج وتنظيم الأفكار والتتابع. وتقديم البراهين لعمل الأشياء. ويظهر بشكل واضح لدى علماء الرياضيات والإحصاء والمهندسين ومبرمجي الكمبيوتر والمخترعين والمحاسبين.

_الذكاء اللغوي: وهو موجود عادة في منطقة خاصة في الدماغ وهي منطقة بروكا التي تعتبر بمثابة مكان لإنتاج البناءات اللغوية وهو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والتحدث ورواية القصص، وصاحب الذكاء اللغوي يبدي قدرة عالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء ويظهر بشكل واضح لدى النقاد والكتاب والشعراء والخطباء..

_ **الذكاء المكاني** : يوجد هذا الذكاء في الجهة اليسرى من الدماغ لأنها هي المتحكمة في السيرورات المكانية. ويوصف هذا الذكاء بأنه ذكاء الصورة، والقدرة على إدراك العالم البصري بدقة، وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، وتكوين صور وتخيلات عقلية لاستعمالها في حل المشكلات، ويتطلب هذا النوع من الذكاء الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة، والمجال والمساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر. وهذا الذكاء يتطلب الإحساس البصري ويتطاب القدرة على التفكير بالصور والوعي بالأشكال والألوان والتركيبات والنماذج التي تحيط بالفرد. وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التفكير التخيلي العقلي بواسطة الصور والمجسمات، ووضع تصورات بصرية واضحة، والعمل بالألغاز، ورسم وقراءة الخرائط قراءة دقيقة، وتنسيق الألوان وفن الديكور، والنحت، والرسم، والتلوين، يوجد هذا النوع من الذكاء لدى الفنانين، من الرسامين، والنحاتين، ومهندسي الديكور، والمعماريين، والملاحين، والطيارين وأطباء الجراحة التجميلية خاصة.

_الذكاء البين شخصي (الانفعالي) : وهو ذكاء الأشخاص ذوي الحدس الذي يسمح لهم بحساسية مفرطة اتجاه مختلف ميول الاخرين.

وهناك عدة تعريفات للذكاء الانفعالي منها:

عرفته المخزومي(2002، ص:1) بأنه:"معرفة الفرد لنفسه والآخرين الذين يتعامل معهم".

وعرفته العكايشي(2003، ص:23) بأنه: قابلية الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها وقدرته على فهم مشاعر الآخرين".

وعرفه خليل(2004، ص:1) بأنه: "الاستعمال الذكي للعواطف، إذ يستطيع الفرد أن يجعل عواطفه تعمل من أجله أو لصالحه باستعمالها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد من فرص نجاحه في المدرسة والعمل والحياة".

وقد أظهرت نتائج البحوث العلمية أن الذكاء الانفعالي يعد أحد المتطلبات الضرورية للنجاح الأكاديمي والنجاح في مجال العمل والتفاعل مع الآخرين. كما يساعد على تسهيل عملية التفكير ويسهم في تطويرها ويساعد على حل المشكلات في ضوء تفكير الفرد من التفكير الجيد بحالته الانفعالية، ومن ثم تحديد أنموذج للسلوك الذي يمارسه الفرد على وفق هذا الفهم(العكايشي، 2003، ص:10).

كما يسهم الذكاء الانفعالي في عملية التعلم، إذ تشير الأبحاث التربوية إلى أن الصحة العاطفية أساسية ومهمة للتعلم الفعال ، لأن العناصر الأساسية للذكاء الانفعالي كالثقة وحب الاستطلاع، وضبط النفس والقدرة على التواصل ، والقدرة على التعاون والانتماء، هذه كلها عناصر تؤثر في عملية التعلم إيجابا.

وقد توصلت (باكر2002) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي إلى أن 17في المئة من الأداء يعود إلى الذكاء الانفعالي.

_ **الذكاء الطبيعي:** وهو القدرة على المعرفة وملاحظة الأشياء والظواهر الطبيعية ومعرفة خصائصها وفوائدها ومخاطرها وأوجه استغلالها.

_الذكاء الاجتماعي : وهو قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم ، وهذا النوع من الذكاء نجده عند السياسيين ورجال الدين والمهتمين بالشؤون الاجتماعية.

المحاضرة الرابعة

أهداف البيداغوجيا الفارقية

تتمثل غاية البيداغوجيا الفارقية في محاربة الفشل الدراسي، وذلك من خلال ربط المعارف والدرايات، بنمو كل متعلم، فهي كاستراتيجية للنجاح؛ تنتظم حول وضعيات تعلم وتقييم تتلاءم مع الحاجات والصعوبات النوعية لدى التلاميذ، ووفق سيرورات متنوعة. ومن هذه الأهداف:

أولا:

من حيث الأهداف المتعلقة بالمنهاج:

1- أهداف تتصل بالمحتويات، والطرق والأساليب:

- تطوير وتكييف المحتويات المعرفية بما يتلاءم مع الأهداف والغايات المنتظرة.
- تنويع الطرق والأساليب، واختيار أنجعها بما يتلاءم مع المحتويات المكيفة والأهداف المرسومة.

2- أهداف ذات طابع علائقي:

- تطوير العلاقة بين مختلف أقطاب العملية التربوية، معلم/تلميذ.
- تحديد مختلف المهام المتصلة بالأطراف؛ تلميذ/معلم/ ولي / مؤسسة...

3- أهداف ذات طابع مؤسساتي:

- إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل فردي، عمل جماعي).
- إعادة النظر في الطرق المعتمدة في التقويم.

4- أهداف تتصل بالإنتاجية:

- تطوير نوعية الإنتاج (ملامح خريجي المدرسة).
- الحد من ظاهرة الفشل الدراسي.

- التقليص من ظاهرة التسرب المدرسي.

5- أهداف ذات طابع تربوي /قيمي /اجتماعي:

- اعتبار شخصية المعلم في جميع أبعادها؛ المعرفية، الوجدانية، الاجتماعية.
- اكتساب قدرة أفضل على التكيف الاجتماعي، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات.
- تطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقرار.
- إيجاد دافعية أفضل للعمل المدرسي، والارتقاء الاجتماعي.
- تحويل القدرات إلى كفايات (تمكينهم من توظيف ما يكتسبونه من معارف في حياتهم اليومية).

ثانيا:

من حيث الأهداف المتعلقة بالمتعلم:

- توعيتهم بقدراتهم.
- تطوير قدراتهم إلى كفايات.
- تغذية رغبتهم في التعلم.
- الانعتاق من الفشل عبر تكرار وضعيات متشابهة يحققون فيها النجاح.
- بناء هويتهم.
- تنمية تنشئتهم الاجتماعية، من خلال تعلمهم المقابلة ما بين وجهات نظر مختلفة.
- تحفيزهم إلى التعلم من خلال تكوين الانفعالات الإيجابية لديهم، كالثقة، والمتعة، والأمان.
- تحرير الخيال والإبداعية لديهم، وإفساح مجال الحرية لهم، وتشجيعهم على الاختيار، واتخاذ القرار، والتجديد، وتحمل المسؤوليات. (عبد الكريم غريب، 2011، ص 85،86).

كما تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى التمييز بين التلاميذ على مستوى:

- إيقاعاتهم البيولوجية.
- تحفزهم وحبهم للاستطلاع وأذواقهم.

- طاقتهم النفسية والجسمية.
- أنماطهم الفكرية، والاستدلالية.
- صورهم الذهنية.
- أنماطهم التواصلية، والتعبيرية المفضلة.
- معارفهم السابقة.

ويمكن تلخيص أهداف البيداغوجيا الفارقية فيما يأتي:

- التقليص بين الفوارق والطبقات الاجتماعية.
- الحد من ظاهرة الفشل المدرسي.
- تحقيق ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين.
- تمكين كل تلميذ من بلوغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه التطور المعرفي واكتساب الكفايات.
- اعتبار شخصية التلميذ في جميع أبعادها المعرفية والوجدانية والاجتماعية.
- تنمية قدرة التلميذ على التكيف مع مختلف الوضعيات التي يفرضها محيطه المدرسي والاجتماعي.
- تحسين العلاقة مدرس/تلميذ، تلميذ/تلميذ.
- تحقيق الرغبة في التعلم لدى التلميذ.
- تنمية قدرة التلميذ على الاستقلالية والتعلم الذاتي.
- تحقيق جودة التربية والتكوين .
- تحقيق التنمية البشرية.

المحاضرة الخامسة

أشكال تنظيم التلاميذ اعتمادا على البيداغوجيا الفارقية:

يعتبر العمل بالمجموعات من أهم أشكال العمل التي يعتمدها المدرس في إطار البيداغوجيا الفارقية وتتشكل المجموعات وفق معايير مختلفة:

1- **مجموعات حسب المستوى:** يتم في إطار هذه المجموعات توزيع التلاميذ حسب:

- مستواهم المعرفي (مجموعة المتفوقين، مجموعة المتوسطين، مجموعة المتعثرين).
- إيقاعهم في العمل (مجموعة التلاميذ الذين يمتازون بسرعة في الأداء أو العكس)
- قدراتهم أو طريقتهم في العمل (حسن الإصغاء).

2- مجموعات حسب الحاجات:

يعتبر هذا النموذج وسيلة للدعم أو الإغناء: (مراجعة تعلمات سابقة، تعلم منهجي في مادة معينة...) وبالتأكيد يفترض عدة إجراءات منها:

- برمجة دقيقة للتعلمات في كل مادة دراسية، وتحليل واضح للحاجات والمهام، وتحديد الأهداف والأداءات المطلوبة.
- إجراءات دقيقة للتقويم قصد رصد حاجات كل تلميذ ضمن مجموعة القسم.
- تحديد دقيق للمعارف والمهارات المرتبطة بكل مادة دراسية.
- تحديد بيداغوجي لاقتراح أدوات وطرائق للتفريق حسب حاجات التلميذ.

3- **مجموعات حسب الاهتمامات:** يتم في هذا الإطار توزيع التلاميذ في مجموعات خلال مدة زمنية محدودة لدراسة محور أو مشروع يتم اقتراحه إما من قبل المدرس أو المتعلمين (إعداد ملف حول موضوع معين، معرض لإنتاجات المتعلمين ...) . وتتشكل المجموعات اختياريا حسب اهتمامات كل تلميذ ويمكن أن تضم تلاميذ من فصول مختلفة.

4- **الورشات:** تتشكل هذه المجموعات في إطار يختلف عن إطار الأنشطة المدرسية (عادة في مكان آخر خارج المؤسسة) وتعتبر وسيلة للنجاح والإنتاج خاصة بالنسبة للمتعلمين الذين فقدوا الرغبة في العمل.

5- **العمل في مجموعة ضمن مجموعة القسم:** لإنجاز نشاط معين يمكن للمدرس أن يطلب من التلاميذ تشكيل مجموعات صغيرة لمدة محدودة، وتكون هذه المجموعات مؤقتة وصالحة لفترة معينة وتتشكل إما اختياريا أو من قبل المدرس حسب معايير عديدة.

تطبيق البيداغوجيا الفارقية دخل القسم:

قدمت (هالينا برزمسكي، 2004، ص98، 99) نموذجا للعناصر التي يمكن أن تخضع للتفريق في البيداغوجيا الفارقية داخل القسم في الجوانب التالية:

1- تفريق محتويات التعلم: وهذا يعني اقتراح وضعيات تعلمية، وأهداف متفاوتة حسب مستوى كل مجموعة من التلاميذ.

- تفريق سيرورات التعلم: وتمر هذه العملية بالمراحل التالية:
- مناقشة مسيرة من قبل المدرس.
- تعتمد العملية الأساسية على استقلالية المتعلم، وتوظيف دعائم واستراتيجيات مختلفة.
- الخلاصة الجماعية تشارك فيها كل مجموعة تلاميذ القسم، وذلك بعد أن تجيب عن الأسئلة المتعلقة بالمهمة التي أنجزوها.
- تتمثل هذه المرحلة في عمل تقوية فردية.

2- تفريق بنيات التعلم: وتنقسم إلى ثلاثة مراحل:

- تهيء: يبقى القسم موحدا لمدة خمس دقائق من أجل تحليل نتائج التشخيص الأولي.
- تقسم جماعة القسم إلى ثلاث مجموعات، تشتغل لمدة نصف ساعة، حسب طريقة عمل مستقلة.
- خلاصة جماعية: يجتمع القسم من جديد لمدة خمسة عشر دقيقة لتقديم خلاصة جماعية. (حمد الله اجبارة، 2009، ص 85).

دور المدرس في تسيير مقطع تعليمي اعتمادا على البيداغوجيا الفارقية:

- يحدد أهداف المقطع.
- يقوم بتسيير استعمال الزمن بشكل مرن.
- يقترح الخطة البيداغوجية الملائمة.
- يقوم بتنويع إستراتجية العمل.
- يختار الفضاء الملائم للتعلم.
- يختار وسائل بيداغوجية متنوعة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.
- ينظم العمل في مجموعات حسب المؤهلات والحاجات وانطلاقا من نتائج التقويم التشخيصي.
- يشجع على الحوار والنقاش بين أفراد المجموعة الواحدة.
- يشجع كل مجموعة على عرض نتائج أعمالها مصحوبة بالتبريرات اللازمة.
- يخطط للتقويم.
- يثمن نجاحات التلاميذ ويوجههم لفهم أخطائهم وتحليلها وموجهتها.

المحاضرة السادسة

مشاكل البداغوجيا الفارقية:

تعرف البيداغوجيا الفارقية مجموعة من المشاكل والصعوبات والعوائق، مثل: انفصال النظرية عن الواقع ، وتباين طموح المدرس وواقع التطبيق. بمعنى أن المدرس لديه طموحات كبيرة في تجاوز الخلل الذي يعانيه القسم على مستوى الفوارق الفردية، لكن واقع القسم بصفة خاصة، وواقع المدرسة بصفة عامة، لا يؤهله لممارسة نظرياته الفارقية بشكل ناجع؛ لوجود مثبطات سوسيواجتماعية واقتصادية تحول دون تمثل هذه البيداغوجيا بشكل لائق. لذا تستمر الحياة الدراسية داخل الفصل الواحد بالوتيرة السابقة نفسها، بمختلف مشاكلها وفوارقها المختلفة والمتنوعة، ويصبح المدرس أمام قسم يختلف فيه المتعلمون معرفيا، وذكائيا، وذهنيا، ووجدانيا، وحركيا. ومن ثم، يفتقر هذا المدرس إلى الأدوات والعدة اللازمة لمواجهة هذه الظاهرة المعقدة والمركبة التي تتداخل فيها عوامل مختلفة، منها ماهو ذاتي وماهو موضوعي.

ولا ننسى أن نقول: إن المدرسين أنفسهم لا يتلقون تدريبا عمليا على مواجهة الصعوبات التي تطرحها الأقسام الجماعية الموحدة على مستوى الديداكتيك، وقد يزودون بمجموعة من النظريات والتصورات التدبيرية، لكن الواقع مختلف عما هو نظري، فلا بد من النزول إلى الميدان لتجريب مختلف الطرائق والوسائل الديداكتيكية لمعرفة الأصلح منها، بغية الحد من ظاهرة الفوارق الفردية التي تزخر بها الأقسام الجماعية ذات البرامج والمناهج الموحدة. ويلاحظ لوكران " بعين البصيرة أن البيداغوجيا الفارقية تواجه عراقيل في مستوى التطبيق، لأنه غالبا ما لا يقع إعداد المدرسين تقنيا ومهنيا لمثل هذه المناسبات. فالتكوين في معاهد المعلمين مازال يعتمد على مبدإ التعليم الجماعي، وحتى عندما يتعرض المكونون إلى إفراد التعليم، فإنهم يتعرضون إليه كإمكانية نظرية لا يعاضدها التدريب الفعلي على القيام بذلك بمدارس التطبيق".

ومن المشاكل التي تحول دون تطبيق البيداغوجيا الفارقية وجود مناهج وبرامج ومقررات دراسية موحدة، أو وجود مقررات موحدة عديدة بعناوين مختلفة، توحد العملية التعليمية التعلمية على مستوى الأهداف، والكفايات، والأنشطة، والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، ووسائل الإيضاح، وآليات التقويم والدعم والتوليف؛ وهذا يتنافى بشكل من الأشكال مع خصوصيات كل متعلم على حدة. وفي هذا الصدد، يرى أحمد شبشوب، في كتابه (**التربية بين التعليم والتعلم)** ، أن " من العراقيل المعيقة لتطبيق البيداغوجيا الفارقية بالفصول، وجود المناهج الموحدة. إن المنهاج الموافق لروح البيداغوجيا الفارقية هو ذاك الذي يرتفع إلى مستوى العموميات ليترك للمعلم إمكانية اختيار الأنشطة المختلفة باختلاف الفرق داخل الفصل الواحد".

إذن تعرف البيداغوجيا الفارقية، في النظام التربوي والتعليمي، مفارقة صارخة بين النظرية والتطبيق، وتفاوتا شاسعا داخل مراكز التكوين وكليات التربية بين التكوين النظري والممارسة العملية.

الحلول المقترحة للحد من الفوارق الفردية

ثمة مجموعة من الحلول التي يمكن اقتراحها للحد من ظاهرة الفوارق الفردية التي توجد داخل الفصل الدراسي الواحد، ويمكن حصر هذه الحلول في التوجيهات التالية:

تطبيق الطرائق الفعالة:

لابد من تمثل الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ؛ ولاسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب.

وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري(Maria Montessori)، وجون ديوي(Dewey)،

وكلاباريد(Claparide)، وكرشنشتاير(Kerschensteiner)، وفرينيه(Freinet)، وكارل روجرز(Rogers)، ومكارنكو(Makarenko)، وأوليفييه ريبول(Reboul)، وفيريير(Ferrière)، وجان بياجيه(J.Piaget)،...

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، والحرية، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاهتمام بالفوارق الفردية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، وتمثل طريقة التسيير الذاتي، وتطبيق اللا توجيهية ، وديموقرطة التربية والتعليم...

الذكاءات المتعددة:

إذا كان جان بياجي(Jean Piaget) يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم يحصره في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هوارد غاردنر(Howard Gardner) الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983.

ومن ثم، تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ لأنها تؤمن بالتنشيط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات المختلفة والمتنوعة، وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية؛ لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة، فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم. كما أن نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعالة ، تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية تعمل على تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهتها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات

التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، ومعالجة الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين أو من ذوي الاحتياجات .

وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تنبني على فلسفة التشجيع والتحفيز، وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا..

الأخذ بالتنشيط التربوي:

من المعروف أن التنشيط تقنية حركية إيجابية وديناميكية، تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإيجابي، عن طريق المساهمة والإبداع والابتكار والخلق، وإنجاز التصورات النظرية، وتفعيلها في الواقع الميداني ليستفيد منها الآخرون.

فكم هي الأنشطة العديدة في مجال التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية بمثابة مجتمع مصغر! فجميع القضايا والمواضيع التي تؤرق المجتمع يمكن أن تؤرق المدرسة الإبداعية، مادامت هذه المؤسسة موجودة في حضن المجتمع المكبر. لذا تعمل هذه المدرسة على إدماج المتعلمين في المجتمع الإبداعي ليكونوا مواطنين صالحين، ويصبحوا طاقات فاعلة نافعة للوطن والأمة على حد سواء.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفضاء التربوي الإبداعي، يمكن الحديث عن النشاط التربوي، والنشاط الفني، والنشاط الأدبي، والنشاط العلمي، والنشاط الثقافي، والنشاط الإيكولوجي (البيئي)، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الاقتصادي، والنشاط الديني، والنشاط الخيري، والنشاط السياسي، والنشاط الإعلامي، والنشاط المدني، والنشاط الرياضي، والنشاط السياحي....

وعليه، فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، مع القضاء على

التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

تحقيق مدرسة التعايش:

إذا كانت المقاربة الصراعية لا ترى في المدرسة سوى فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي. فقد ترتب على هذا منطقا واستنتاجا أن أدى الواقع المنهار بالمدرسة التربوية إلى الفشل والإفلاس اللازمين، حيث صارت المدرسة عند الكثير من الملاحظين، مؤسسة الخيبة والمأساة والصراع الجدلي والتناقضات الصارخة. بيد أن هناك من يعارض هذا الطرح الصراعي، فيعتبر المقاربة الصراعية ذات أبعاد سياسية وحزبية ضيقة، تنطلق من تصورات ماركسية أو هيجيلية أو منطلقات ڤيبيرية أو ألتوسيرية، ومن ثم تفتقد هذه التصورات خاصية الحياد والموضوعية والتحليل العلمي المنطقي.

وعليه، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والإبداع والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وبيئة مناسبة لتعايش الطبقات، وتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين. ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عقدهم الطبقية الشعورية واللاشعورية، وتخليصهم من مركب النقص عن طريق تنفيذ المشاريع المؤسساتية، وتقديم الأنشطة لإمتاع التلاميذ وتسليتهم وترفيههم، وتكوينهم تكوينا ذاتيا، يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة.

البيداغوجيا الإبداعية:

البيداغوجيا الإبداعية هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق و التطوير والإبداع والاكتشاف والخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليد و المحاكاة و التدريب، وذلك كله من أجل خلق مجتمع متنور كفء، قادر على مواجهة التحديات الموضوعية والواقعية والدوليةعلى جميع الأصعدة و المستويات والقطاعات الإنتاجية. بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعية لا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل و الحريات الخاصة و العامة والديمقراطية المتخلقة.

ولا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشات والمختبرات، وعودنا المتعلم على حب الآلة والفن و التجريب العلمي، و تطبيق النظريات، و دربناه أيضا على فعل التنشيط التخيلي و الرياضي، و ساعدناه على تمثل فلسفة المنافسة والتسابق و الاختراع.

العمل الجماعي:

يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لخلق الأنشطة الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة يساعد التلميذ على التفتح الفعال والنمو الإيجابي، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير. كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية، كالانكماش، والانطواء، والانعزالية، والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية، والابتعاد عن حب الذات. ولايمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فرق جماعية، كما نجد ذلك في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية مثلا.

تطبيق ديناميكية الجماعة:

تعد ديناميكية الجماعة من الآليات المهمة التي يستعين بها التنشيط التربوي والديداكتيكي بغية خلق مواطن صالح، وبناء شخصية متوازنة سوية سيكولوجيا وأخلاقيا واجتماعيا. ومن ثم، فهي منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم. كما أنها تقنية تنشيطية هامة، يمكن الاستعانة بها أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلمية. وهي أيضا طريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة. ومن ثم، تستدمج ديناميكية الجماعة المتعلمين، ضمن جماعات تربوية داخل الفصل الدراسي، من أجل معالجتهم نفسيا واجتماعيا، بتطويرهم وترويضهم، وتربيتهم على الفكر الديمقراطي، وتعويدهم على التعامل الشفاف الواضح، والتعامل الصادق، والمعايشة الحقيقية لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء.

فلسفة الشراكـة:

من المعلوم أن الشراكة نوعان: شراكة داخلية، وشراكة خارجية. وما يهمنا في هذا السياق هو ما يسمى بالشراكة الداخلية التي يساهم فيها جميع الفاعلين في تدبير المؤسسة تسييرا وتنشيطا وإشرافا، وخاصة من قبل المدرسين، والأساتذة، والمتعلمين، ورجال الإدارة، والمشرفين التربويين، وأسر التلاميذ، ومجلس التدبير... ومن ثم، لا يمكن خلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة، من قريب أو من بعيد، إلا باختيار مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى، كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي، وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ، ومساعدتهم على مراجعة دروسهم، وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية، مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويمي، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم، بإرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية تقوم على التوجيه الصحيح.

تفعيل الحياة المدرسية:

يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire) تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعلمي وتربوي وتنشيطي متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية ما يقع في الخارج الاجتماعي من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكو اجتماعي وإنساني. وتعتبر الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية

والحياة المدرسية، بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة، والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية؛ مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة.

ويعني هذا أن الحياة المدرسية آلية إجرائية صالحة للحد من الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين.

البيداغوجيا المؤسساتية:

ظهرت المدرسة المؤسساتية، باعتبارها اتجاها تربويا حديثا ، في فرنسا ، وتعتبر أن الإصلاح يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربين في إطار مؤسسي مفتوح".

وترفض هذه البيداغوجية الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ. ومن ثم، تتحول المدرسة إلى صندوق أسود، أو إلى

ثكنة عسكرية لا تؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ، وعلى حساب أنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة فارقية مرنة ومنفتحة، تنبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها، قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط القاتم نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار والسعادة الفضلى.

البيداغوجيا اللا توجيهية:

يعد جان جاك روسو(Rousseau)، وأوليفييه ريبول(Olivier Reboul)، وكارل روجرز(C.Rogers) من أهم منظري البيداغوجيا اللاتوجيهية

تتبني اللاتوجيهية على التعلم الذاتي، والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. وهنا، يتحول المدرس إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ ، أو تدخل المدرس تعسفا وحيفا في أعمال التلميذ إرغاما وقسرا ، وتوجيه رغباته كما يشاء دون استشارته في ذلك. وتزرع هذه الطريقة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطويع الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

الدرامـــا التعليميـــة:

نعني بالدراما التعليمية مسرحية المناهج والبرامج والمقررات الدراسية لخدمة الطفل المتعلم، وتحقيق الوظائف التربوية والتعليمية من وراء تقديم الخبرات التعليمية داخل الفصل الدراسي.

ومن هنا، تنبني الدراما التعليمية على شرح الدروس وتفسيرها، في ضوء آليات تنشيطية درامية، كاستخدام الألعاب، وتبادل الأدوار، وتقليد الشخصيات.

ويتطلب تدريس الحساب، مثلا، استخدام مجموعة من الألعاب التمثيلية. بينما تستلزم قراءة النصوص المسرحية أو القصصية أو الشعرية من المتعلم تقليد الأصوات الغيرية نطقا وحركة وتعبيرا وتشخيصا. كما تحتاج مواد التربية الإسلامية إلى التمثيل الدرامي لتشخيص مجموعة من المواقف والقيم الأخلاقية، قصد تعلمها واكتسابها وتمثلها.

هذا، ويتحول المدرس، في الفصل الدراسي، إلى مخرج مسرحي، بتوظيف خطاب تواصلي درامي، سواء أكان لفظيا أم غير لفظي، عن طريق تشغيل اللغة المعبرة، واستخدام الحركات الهادفة. في حين، يشكل التلاميذ الممثلين والمشاهدين الراصدين على حد سواء. أما القسم ومصطبته، فهما بمثابة الخشبة المسرحية . بينما تشبه المقاعد والطاولات والكراسي والصور المعلقة على الجدران ما يسمى بالتأثيث السينوغرافي.

هذا، ويمكن" استخدام هذا النوع من المسرح التعليمي على أوسع نطاق لتقديم مختلف المواد والمناهج الدراسية، بشكل يربط الطفل بمدرسته...لما فيه من تشويق، وللدور الإيجابي الذي يعطيه للطفل في العملية التعليمية، بحيث يكون – هنا– التمثيل مستخدما كطريقة للتعليم. أي: إنه طريقة لتعليم الموضوعات. في حين، تكون الدراما الإبداعية والتمثيل التلقائي، فهو الوسيلة التي يمكن عن طريقها أن يصبح الأطفال قادرين على استخدام التمثيل لا كوسيلة للتعليم، بل كإجادة التمثيل، حتى يستطيع الأطفال فهم التاريخ والجغرافيا، أو الاقتراب من الموضوعات العلمية، أو تذوق القصص الدينية والأدبية. وبهذا الفهم، نقترب من نوع آخر في المسرح المدرسي، هو مسرح المنهاج، والذي يعتمد فيه على الأطفال بعد إجادتهم للتمثيل بواسطة الدراما الإبداعية والنشاط التمثيلي للطفل أو التمثيل التلقائي؛ لأنه بدون هذه المرحلة لايمكننا الإقدام على تقديم مسرحيات المنهاج."

ومن المعروف أن للدراما التعليمية وظائف كثيرة، فهي تساعد على توضيح الدروس وشرحها، وتذليل الصعوبات، والجمع بين التسلية والتعليم، وإفادة العقل وإمتاع الوجدان، وتحريك الطفل المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا لبناء دروسه اعتمادا على ذاته، عن طريق المحاكاة والتقليد وتبادل الأدوار الدرامية. كما تساهم الدراما التعليمية في إبعاد التكرار والروتين، وتفادي رتابة الدروس التي تجعل المتعلم منفعلا وسلبيا، غير فاعل ولا مساهم. كما تجنب المدرس فداحة الطرائق البيداغوجية التقليدية القائمة على التلقين والتوجيه والحفظ.

تطبيق الكفايات والمجزوءات:

تنصب بيداغوجيا الكفايات على المتعلم، فتعنى بتطوير كفاياته وقدراته ومؤهلاته ودراياته ومهاراته وإتقاناته، بوضعه أمام الوضعيات– المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتامعرفية. أضف إلى ذلك، أن هذه المقاربة لا تهتم بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. بمعنى أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعلمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة

تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعلمي في الحياة الشخصية للمتعلم، فضلا عن التركيز على ماهو كيفي ومنهجي ومهاري.

المحاضرة السابعة

تحليل أنماط طابع اللاتجانس للمتعلمين

لا تجانس المستويات الدراسية بين المتعلمين ماهو إلا نتيجة للاتجانس لمجموعة من الإطارات المرجعية للمتعلمين، وتتمثل في الإطار الحياتي لدى المتعلمين، وتشمل الإطار السوسيو إقتصادي والإطار السوسيو ثقافي والإطار المدرسي.

1_اللاتتجانس على مستوى الانتماء السوسيو اقتصادي:

تؤثر الاختلافات السوسيو مهنية ما بين آباء التلاميذ في تشكيل تفاوت المستويات الدراسية، مثل ما كشفت عنه تحاليل كل من (بودلوBaudelot) ، (وستابلي Establet)رغم أنه يتقلص في المرحلة الابتدائية، ويظهر في المراحل الأعلى حيث أن هناك مقاييس ذات طابع سيكو وجداني فسرت نوع الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ اثناء التمدرس.

2_ اللاتجانس على مستوى الأصل السوسيوثقافي: حيث يؤدي هذا اللاتجانس على لا تجانس على مستوى النتائج المدرسية عبر اختلافات الترميز الثقافي لدى التلميذ والذي يظهر من خلال عنصرين: اللغة والقيم.

من حيث اللغة: يعد الاختلاف ما بين لغة المدرسة ونظيرتها لدى التلاميذ عامل للاتجانس سوسي ثقافي وعلى هذا الأساس ، بإمكانه أن يفضي إلى صعوبات وسلوكات للفشل.

اللغة الأم للتلميذ: في حال استعمال التلميذ داخل البيت للغة غير المدرسية سيكون لديه نقص على مستوى المكتسبات القبلية المطلوبة ، وهو الأمر الذي يتطلب طرائق خاصة حتى يتمكن التلميذ تعلم لغة المدرسة ليتدارك تأخره.

المستوى اللساني: يستعمل العديد من التلاميذ تبعا لأصولهم وسنهم وانتمائهم الاجتماعي ، ترميزات لسانية تختلف عن نمط ترميز المدرسة بخاصيتين أساسيتين هما:

أ_معجم محدود: نتيجة لنقص المهارة يستعمل التلاميذ ترميزا محدودا في كم ضئيل من الكلمات المتدولة ويختزلون تعبيرهم في فعل دون ربطه مما يؤدي معنى داخل جملة مصاغة (فاعل،مفعولبه،صفة).

ب_ دلالة المعجم: حيث يتم تحريف الكلمات عن الدلالة التي تقرها المدرسة كبعض الكلمات التي يتعلمها التلاميذ بطريقة خاطئة.

وبالتالي فإن المحتوى المدرسي يكتسب بدرجة أقل بالنسبة للتلاميذ الذين لا يجدون بالبيت نفس الترميز اللغوي الذي تستخدمه المدرسة ولا نفس المهارة في استعمال المفاهيم المجردة، بالمقابل، فإن التلاميذ الذين ينتمي آباؤهم إلى فئات مهنية أو لهم مسار دراسي معين، يسايرون ترميز المدرسة، يجد التلاميذ إجابات لأسئلتهم في محيطهم المدرسي، وهو ما يساعدهم في تطورهم الدراسي.

القيم: تمرر الثقافات على اختلافها حسب البلد الأصلي أو الطبقة الاجتماعية للتلاميذ ، قيما أخلاقية ودينية قد تتعارض مع نظيرتها التي تنقلها المدرسة عبر خطابها وتمثلاتها إلى التلاميذ. وعندئذ يغذي التلاميذ صراعا يؤدي إلى العزوف والانغلاق والعنف مما يشكل صعوبات مدرسية للتلاميذ.

اللاتجانس على مستوى الإطارات السيكو أسرية:

تمثل الإطارات السيكو أسرية أنساق التنظيم لدى الأسر من أجل تربية أبنائها، ويتواجد حسب هذه السيكولوجيا ثلاثة أنواع من الإطارات السيكو أسرية وهي:

_**الإطار المرن:** حيث تكون قواعد التنظيم والقوانين داخل الأسرة واضحة بالنسبة للطفل كما يمكن مناقشتها أو الاعتراض عليها تبعا للظروف. كما تمنح الأسرة للطفل فرصة لاتخاذ مبادرات وتحمل مسؤوليات والتمتع بنوع من الاستقلالية في حدود معينة.

_**الإطار المتشدد:** يفرض هذا الإطار سلوك وخضوع الطفل لقواعد محددة بصفة نهائية دون إمكانية مناقشتها ومن دون استقلالية أيا كانت الظروف.

الإطار اللا منسجم: لا يتم الإعلان عن قواعد التنظيم والقوانين، لكن الآباء يقررون بشكل عشوائي وفوضوي في آخر لحظة بشأن ما يمكن للطفل القيام به أو إتيانه أو العكس. حيث لم تكن الحدود واضحة.

كما قد يتبنى الآباء إطارا تربويا يختلف عن الآخر ويتناقض معه.

ومن خلال دراسة هذه الإطارات ، توصل عالم النفس (لوتريlautrey) إلى الكشف عن العلاقة ما بين سيرورات النمو الفكري لدى الأطفال وتنظيم وسطهم الأسري. وتوصل إلى أن مستوى الاختلافات الفكرية بين التلاميذ أصلها في التفاوتات السيو اقتصادية الواردة في النظام التربوي والأسري . ومن خلال الاستطلاعات، لاحظ هذا الباحث أن الإطار المرن هو الأكثر إتاحة للنمو المعرفي ، بينما يبقى الإطار اللا منسجم هو الأسوأ.

اللا تجانس على مستوى الاستراتيجيات الأسرية:

يتميز التلاميذ كذلك في لا تجانسهم من حيث الاستراتيجيات التي يتبناها آباؤهم. وبنوع من الوعي بالنسبة لمستقبلهم، وبالنسبة لبعض التلاميذ تغرس فيهم هيمنة الصورة الأسرية والنماذج التي يقدمها لهم وسطهم الأسري بشكل يجعلها توجه مواقفهم إزاء المدرسة والمواد المدرسة، والتي قد تولد لديهم إحساسا ومواقف بالقبول أو الرفض.

كما تؤثر الأسرة من خلال انشغالها أو العكس بمستقبل الطفل أو تغالي في تقدير إمكاناته أو تبخيسها، وتبعا كذلك للدعم الذي تقدمه للطفل فتتولد لديه الرغبة في الدراسة أو يصاب بالإحباط.

تجدر الإشارة إلى أن الموقف الذي يجرد من التحفيز إلى أقصى حد والذي يقتضي تبخيس الطفل أو المدرسة واستحضار مستقبل مظلم تطبعه البطالة والبأس يؤثر سلبا على الأطفال.

وعندما تراعي البيداغوجيا الفارقية هذه الاختلافات وتأخذها بعين الاعتبار تجعل التلميذ أكثر فاعلية في تعلماته وأكثر مسؤولية. ومن ثم تبرهن على أن بإمكان التلميذ تحقيق النجاح واستعادة الثقة في قدراته الشخصية رغم ما يكتنف هذا الأمر من صعوبات ومن طول النفس من قبل المشرفين والتلميذ لأن التمثلات الذهنية المرتبطة بالأسرة لها تأثير كبير على سيكولوجية التلميذ.

طابع التنوع على مستوى الإطارات المدرسية:

يتدخل ويؤثر تنوع الإطارات المدرسية على التلاميذ حيث يولد تأثيرا على المدى الطويل نوعا ما على النتائج الدراسية للتلاميذ عبر تقاطع المظاهر السلبية في العوامل الثلاثة التالية:

التموضع الفضائي للمدرسة ومميزاتها:

يعد اختلاف موقع وتموضع المؤسسة في (وسط قروي ، حضري، مدينة صغيرة أو كبيرة) ومدى توفير الشروط المادية فيها وتوفير الوسائل البيداغوجية ووسائل الراحة ووسائل النقل. هي عوامل مؤثرة .

إطار التكوين المستعمل من قبل المدرسين:

ذلك أن المدرس الذي يستعمل إطارا مرنا يتيح النمو المعرفي لتلاميذه، فهو يمكنهم بالفعل من ممارسة حبهم للاستطلاع ورغبتهم في اتخاذ المبادرات عبر استكشاف تنوع كبير في مسارات العلم.

سلوك المدرسين تجاه التلاميذ:

يعد تأثير سلوك المدرسين في نتائج تلاميذهم على درجة كبرى من الأهمية. وقد تم تسليط الضوء بصفة خاصة على نوعية هذا التأثير من قبل كل من (جاكبسونjacobspn وروزنتال Rosenthal) اللذان قاما بصياغة نظرية التوقعprédiction والتي تفيد بمطابقة نتائج التلاميذ موضوع الدراسة لانتظارات وتوقعات مدرسيهم، وهي توقعات غالبا ما تتخذ شكل وسم بصفات معينة ، ويتعلق الأمر في هذا المنحنى بما يصطلح عليه بمفعول(أثر) بجماليون.Effet Pygmalion .

ومن خلال دراسات كندية حول تأثير التوقع، بينت هذه الأخيرة أن المدرس عندما يصدر حكما إيجابيا بشأن تلميذ معين، فإنه يوليه مزيدا من الاهتمام ، ويشمله بمزيد من الرعاية، وبصفة خاصة، ويلتمسه في أغلب الأحيان بطريقة ميسرة من خلال طرحه لأسئلة توضيحية أي من خلال سلوكات لفظية أو غير لفظية (مزاح، ابتسام..) وأكثر دفءا مقارنة بباقي التلاميذ. عندئذ ومن خلال تفاعل مستمر يشعر التلميذ من جهة في الامتثال لانتظارات هذا المدرس، ومن جهة أخرى الاستكشاف بنوع من المتعة والمبادرة بحيوية ، إذ يشعر أنه محط تشجيع للقيام بذلك، لأنه يحضى بالقبول حتى في حال ارتكابه لخطإ.

وبخلاف ذلك فإن المدرس الذي يسم تلميذا معينا على أنه ضعيف قلما يتاح له مد التلميذ بإشارة اعتراف بإيجابية، ذلك أن هذا المدرس يتوقع بأن استرجاع محتوى تدريسه هل سيقدم بصورة مكافئة بدرجة أقل أو غير مكافئة بصفة قطعية. عندئذ تترسخ لدى التلميذ فكرة اعتقاده بضعف مستواه، فسيستدخلها بصفة مكثفة نسبيا تبعا لماضيه الدراسي أوالأسري لدرجة أن هذا الاعتقاد يمحو رغباته ويزيل متعة الاستكشاف لديه، ويولد سلوكا سلبيا على المستوى السيكولوجي.

طابع التنوع على مستوى سيرورات التعلم لدى التلاميذ:

يقصد بهذا الطابع فهم ما يجري أثناء بناء التعلم لأن هناك جملة من سيرورات التعلم يختلف فيها التلاميذ فيما بينهم. ومن بين الجوانب التي يختلف فيها التلاميذ:

_ طابع التنوع على مستوى تحفيز التلاميذ على التعلم:

بالرغم من أن تنظيم الوضعيات في البيداغوجيا الفارقية تتسم بغناها وبتنوعها إلأ أنه لا يمكن للتلميذ التعلم ما لم تكن لديه الرغبة في التعلم. وفي السياق المدرسي يمكن للتحفيز أن يكون متولدا عن الفعل أو متولدا عن مكافأة خارجية. ويختلف التحفيز من تلميذ لآخر نتيجة للعوامل التالية:

_ المعنى الذي يعطيه التلميذ للتعلم.

_توجه اهتماماته.

_الحاجة التي يستشعرها للقيام بالتعلم.

_ المتعة التي يشعر بها أثناء التعلم.

_ درجة الحيوية التي يتوفر عليها لمباشرة التعلم.

_الصورة الذاتية وصورة الآخرين التي استدخلها.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك دوافع أخرى للتحفيز لها علاقة بكل شخصية من شخصيات التلاميذ.

وفيما يلي شرح لهذه العوامل التي تختلف من تلميذ لآخر.

معنى التعلم: حينما لا يجد التلميذ معنى للتعلم المقترح، فإنه يباشر هذا الأخير بنوع من التأفف أو لا يباشره أصلا ويتخذ هذا المعنى مظهرين:

_المعنى العام: أي المعنى على المدى الطويل ويتعلق الأمر بمكانته وأهميته داخل العمل المدرسي بالنسبة لمستقبل التلميذ. وترتبط قيمة التعلم بشكل وثيق بالوضعية السوسيو إقتصادية للأسر والنماذج التي تهم المهن التي يمكن للتلميذ ممارستها، فبعض التلاميذ يصرحون فيما يفيدنا هذا التعلم ما دام مصيري هو البطالة؟

_ المعنى الخاص: أي المعنى على المدى المتوسط والقصير وهو متضمن في المرامي والأهداف وشروط العمل المراد إنجازه وأهمية إنجازه بالنسبة للتلميذ في الحاضر من أجل قدرته على مباشرة مهمة ما والنجاح فيها.

توجيه مراكز الاهتمام: من خلال المراحل التي يمر بها التلاميذ بيولوجيا وسلوكيا وخاصة خلال مرحلتي البلوغ وأزمة المراهقة يوجه التلاميمذ العديد من الإهتمامات إلى خارج المدرسة وهو الأمر الذي لا يولد لديهم الرغبة في التعلم.

_ حاجة التلميذ إلى مباشرة التعلم: ذلك أن بإمكان هذه الحاجة أن تولد الرغبة التي تبقى قابلة للتغير تبعا للسياق الأسري وعلاقات التلاميذ بمدرستهم كما أن هذه الحاجة قد تغطي:

_ الحاجة إلى إرضاء شخص يتخذه التلميذ كنموذج أو يخشاه الآباء والمدرسون والزملاء والمنشطون...

_ الحاجة إلى الحصول على مكافأة(هدية، سلوك ودي، اعتراف، نقطة، جيدة، علاقة متميزة..).

_ الحاجة اللحظية لتحقيق نشاط في أفق مشروع أكثر اتساعا اكتسبه التلميذ.

_ المتعة في التعلم: يعد هذا الإحساس غاية في الأهمية إن لم يكن أساسيا ما دامت المتعة تولد الرغبة. وهي تتخذ مظاهر عدة في إطار المدرسة:

_ المتعة في الفعل على مستوى التعلم وعدم التزام السلبية في وضعية جمود. المتعة في الاستكشاف، والاكتشاف الذاتي لعناصر العمل المطلوب.

_ المتعة في إرضاء ذوق معين أو مركز اهتمام أو حتى شغف ما. وذلك بفضل اعتراف التلميذ بمعيشته وحاجاته الشخصية كما هو الحال في بيداغوجيتي العقد والمشروع.

_ المتعة في فهم ما يقال وما يوضح داخل الفصل، وهو الأمر الذي يحيل **على** الطريقة المستعملة من قبل المدرس وأخذه بعين الاعتبار لتمثلات تلاميذه.

_ المتعة في استكمال مشروع معين على شكل إنجاز قابل للمعاينة من قبل الآخرين.

_ المتعة في حيازة الاعتراف الإيجابي بالعمل المنجز.

حيوية التلميذ في مباشرة التعلم: لا يمكن للتلميذ المتعب أن يواصل مهمة معينة حتى وإن رغب في ذلك، ويرجع هذا النقص في الحيوية بطبيعة الحال من حالته الصحية ومراحل نموه البيولوجي ، بالإضافة إلى كون استعمالات الزمن المكثفة والثقيلة مع حمولة معينة من العمل لا تحترم إيقاعات التيقظ والنشاط لدى التلميذ.

الصورة الذاتية وصورة الآخرين: تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن العديد من الدراسات تتفق على أهمية الصورة الذاتية في بروز الرغبة وتأثيرها في النجاح. فرغم أن التلميذ يبني لنفسه صورة ذاتية معينة، وإذا ما بخس ذاته باعتقاده أنه غبي وأنه لا يفهم أو أنه لم يفهم أبدا، تنعدم لديه كل رغبة في العمل. كما تعد صورة الآخرين مهمة بدورها في سيرورة التحفيز. ذلك أن التلميذ في حال تغذيته للثقة أو الوجدانية إزاء الكبار، يمكن أن تولد رغبته أو تتولد من جديد. ومن ثم يحظى بالدعم أو تكبح مبادراته تبعا لموقف هؤلاء الأشخاص.

اللا تجانس على مستوى إقاعات التعلم والاكتساب:

يؤدي سوء فهم تنوع إيقاعات التيقظ والمجهود والتبادلات الاجتماعية والتخزين لدى التلاميذ إلى ارتكاب أخطاء والتي تؤثر سلبا بفعل امتدادها إلى تخطيط استعمال الزمن والدروس على صحتهم الجسمية والعصبية.

إن هذه الآيقاعات بيولوجية، ويولد تضاربها مع الإيقاعات المدرسية قلقا يدفع بالتلاميذ إلى مزيد من الاغتراف من احتياطي الطاقة لديهم. ومن ثم ينسحب بعض هؤلاء من منطق غريزة البقاء. فيتم وسمهم بصفات من قبيل (انعدام التحفيز أو الكسل)، أما الآخرون فإنهم يتجاوزون إمكاناتهم بفعل ضغوط شديدة مستدخلة يمثلها الآباء والمدرس والزملاء والنقطة والنظام ... وهو الأمر الذي يترجم بالمغالاة في الحركية أو باللا مبالاة ونزعة التغيب وأعراض مرضية أخرى.

التيقظ: تزداد درجة التيقظ ما بين الثامنة والنصف والتاسعة صباحا ، وتصل ذروتها ما بين الساعة العاشرة والعاشرة والنصف ثم تتناقص بعد ذلك. وما بين الساعة الحادية عشر والنصف والثالثة بعد الزوال. ثم يحدث فراغ مطبوع بالغفوة أو الجوع أو العياء، وتبقى أسوأ لحظة هي الساعة الثانية بعد الزوال . حيث يتزايد عدد حوادث السير بالنسبة للكبار وفي حوالي الساعة الثانية والنصف والثالثة والنصف بعد الزوال تتزايد درجة التيقظ وتصل ذروتها من جديد حوالي الساعة الثامنة كي تتناقص خلال الليل، إلى أن يحدث فراغ ثان حوالي الساعة الثالثة صباحا.

كما تتغير هذه الإيقاعات كذلك تبعا لتوزيع أيام العمل على مدى الأسبوع وتبعا لاستعمال الزمن.

المجهود:

تكون درجة الإصغاء لدى التلاميذ الذين يحدث عندهم فراغ أقل، إذ يتثاءبون أو يتحركون أكثر أو يركنون إلى الراحة أو يغفون. وعندئذ يعجزون عن المبادرة لدرجة أن أضعف

الإنجازات تكون حوالي الساعة الثامنة صباحا وفي الفراغ الذي يكون بين الساعة الثانية عشر والثانية بعد الزوال.

التبادلات اللفظية: يحدث إشباع للتبادلات اللفظية داخل الصف تظهر في صورة انعزال أو رفض أو حتى بكاء في الفترة ما بين الساعة العاشرة والنصف والحادية عشرة والنصف صباحا وفي بداية فترة الزوال. وفي حالة تخصيص فترة عشرين دقيقة للارتخاء فإن ذلك يؤدي إلى إثارة التيقظ والتعلمات المعرفية من خلال المبادرة والتبادلات.

التخزين:

تتزايد درجات نشاط الذاكرة قصيرة المدى ما بين الساعة الثامنة والعاشرة صباحا. أما فترة الزوال فيتزايد فيها نشاط الذاكرة الطويلة المدى وهي ضرورية للدعم والنقل من أجل الاسترجاع.

والبيداغوجيا الفارقية تنصح بالمناوبة بين بين التفكير والعمل الفردي والذي يكون في حالة التيقظ وما بين العمل في مجموعات صغيرة من أجل البقاء على الانتباه النشط للعمل خلال حيز زمني يتراوح ما بين 20 و25 دقيقة. وبالتالي فهي تقترح إعادة النظر في استعمال الزمن وفق المعطيات الكرونو بيولوجية لحالة التيقظ والغفوة. وإعادة تنظيم الدروس وفقها، مثلا ترك الشروحات المركبة أو المعقدة أو المجردة لأوقات الذروة بالنسبة للتيقظ وتقديم أنشطة مختصرة أو مختزلة تتغير وفق أوقات منظمة من خلال تقنيات العمل بالمجموعة لأنها مفعمة بالحركة والكلام والارتخاء والمرح والنشاط إلى مابين الحادية عشرة والثانية بعد الزوال.

المحاضرة الثامنة

اللاتجانس على مستوى مراحل النمو العملياتي:

تبعا للنظرية البنائية لدى بياجي توجد ثلاث مراحل تهم النمو العملياتي للبنيات المعرفية،وهي:

_ المرحلة الملموسة(الحسية) التي تمكن من الفهم عبر الفعل في الواقع (الوسائل الحسية).

_ المرحلة الوسطية(شبه الحسية) وهي التي يكون فيها النشاط موزع ما بين الملموس والمجرد.

_ المرحلة الصورية (المجردة) والتي يستخدم فيها التفكير الافتراضي الاستنتاجي والتي تمكن من الاستدلال بواسطة التجريد .

كما تبين الأبحاث التي أجريت أن التلاميذ عند ولوجهم السنة الأولى من التعليم المتوسط يتوزعون النسب التالية:

_ يوجد 44 بالمئة في المرحلة الملموسة.

_ يوجد 50 بالمئة في المرحلة الوسطية.

_ يوجد 6 بالمئة في المرحلة الصورية.

والمفروض أن هذه المعلومات لا ينبغي استعمالها من أجل فرز وتصنيف التلاميذ وتكون بمثابة معايير للحكم على قيمة التلاميذ، وإنما توضح لنا كيفية تعليمهم والتعامل معهم من أجل توجيه اختيار الأنشطة التي تهمهم في فضاء تواجدهم حتى يتسنى الدفع بهم باتجاه ما هو صوري عبر سلسلة من العمليات المتدرجة والمخططة.

ولا تمثل الفروقات معايير للحكم على قيمة التلاميذ. وإنما تمثل استيضاحا وتبيان لكيفية تعلمهم من أجل تقديم الأنشطة التي تناسبهم في فضاء تواجدهم حتى يتسنى لهم التقدم بهم نحو التجريد عبر سلسلة من العمليات المتدرجة والمتسلسلة.

التنوع على مستوى التمثلات الذهنية:

الانتباه والتخيل والتخزين والفهم والاسترجاع هي سيرورات ذهنية لتحقيق التعلم وهي حركات ذهنية تتم على شكل تمثلات ذهنية للمعلومات التي ينبغي إدماجها. وهي تتولد من خلال إدراكات سمعية وبصرية وشمية وذوقية وحركية. حيث يقتضي استعمال تمثل ذهني بصري من أجل التخزين، إعادة النظر ذهنيا في المعطى المراد تعلمه، بينما يقتضي التماس تمثل سمعي إعادة التلفظ بهذا المعطى.

ومن ثم فإنه بالنسبة للمدرسين عليهم أن يكونوا على وعي بذلك، لأن هناك بعض المدرسين لهم تمثلات ذهنية بصرية فإنه أثناء التدريس يستخدم عبارات من قبيل (هل ترون، نلاحظ أن...) إن هذه العبارات تبدو للتلميذ الذي لديه تمثل ذهني بصري أمر بديهي في استعمالها من قبل المدرس، لكن التلميذ الذي ليس لديه هذا لتمثل يتيه لأن الأشكال والأرقام التي تظهر أمام أعينهم لا تعني بالنسبة إليهم أي شيء، إنهم يعاينونها لكن لا يخزنونها .

وبالنسبة للتلاميذ يواجه العديد من التلاميذ صعوبات منها:

_ مشكلة على مستوى تمثلات ذهنية مبهمة وغير دقيقة ذلك أن المعاني التي ولدتها هذه التمثلات تتسم بالتدني من حيث وضوحها، فعلى سبيل المثال قد يقوم تلميذ يعاني من قلة البصر أو قلة السمع باسترجاع ناقص للمعلومات المسجلة في ذهنه.

_ مشكلة مردها للتحول الداخلي من معلومة ذهنية بصرية إلى معلومة ذهنية لفظية والعكس صحيح، فقد ينقل التلميذ ما هو مدون على السبورة بطريقة خاطئة ثم يحولها إلى معلومة لفظية خاطئة.

وبالتالي فإن البيداغوجيا الفارقية تؤكد على الأخذ بعين الاعتبار هذا التنوع في أشكال التمثلات الذهنية للتلميذ منذ المراحل الأولى للتعلم، من خلال تخطيط للتعلم والتعليم قائم على المواءمة بين الصور الذهنية المتنوعة للتلاميذ.

التنوع على مستوى أنماط التفكير واستراتيجيات الاكتساب:

تختلف الأساليب المعرفية أو أساليب الاكتساب التي يتم استعمالها في كل نشاط تعلمي من تلميذ لآخر وهذه الأساليب هي:

الفكر الاستقرائي: pensée inductive ينطلق هذا النمط الفكري من عدة وقائع بهدف الاستدلال على قانون يمكن لاحقا من ترتيب وفهم هذه الوقائع. كما يستعمل الفكر الاستقرائي في مجال التعليم عندما يكون هناك تجميع وتصنيف لعناصر من أجل الوصول إلى مفهوم عام مثلا أو فكرة عامة. وكذلك بالنسبة للتلاميذ حينما ينطلقون في تعلمهم عبر سلسلة من الوضعيات التعلمية للوصول إلى فكرة معينة من خلال وضعيات الإدماج في مختلف المواد.أي الانطلاق من الجزء إلى الكل.

الفكر الاستنباطيpensée déductive: ينطلق هذا النمط الفكري من قانون عام أ حكم عام بهدف الاستدلال على النتائج التي يمكن التوصل إليها في ضوء هذا القانون. ويستعمل هذا النمط الفكري داخل الفصل لتفسير النصوص أو البرهنة على قاعدة رياضية مثلا.

الفكر الخلاق:créatrice **pensée** يتميز هذا النمط الفكري بالقيام بأنشطة غير متوقعة ومألوفة وهو الإتيان بعنصر جديد من خلال الربط ما بين عناصر تنتمي لمجالات مختلفة

الفكر الدياليتيكي: يتصور هذا النمط الفكري العلاقات ما بين حقائق مجردة مختلفة من خلال المقارنة. ومن هذا المنطلق يقوم ببناء الأنساق.

الفكر المتقارب:pensée Covergente يعمل هذا النمط الفكري بالتفكير بطريقة واحدة والقدرة على اكتشاف إجابة واحدة صحيحة.

الفكر المتباعد:pensée divergente ينتج هذا النمط الفكري عدة طرائق لحل مسألة، وكذا عدة إجابات ، ويرتبط هذا النمط بشكل وثيق بالفكر الخلاق.

الفكر المتشابه: يطلع هذا النمط بطرح علاقات تشابه ما بين أشياء مختلفة.

استراتيجيات اكتساب المحتوى:

ـ الاستراتيجية الشمولية أو التركيبية: يقوم التلميذ من خلالها صياغة فرضية أولية حول الموضوع المقدم، انطلاقا من مجموع كافة المعلومات المقدمة، حيث يتعلم بطريقة حدسية كلية، ثم يراجع فرضيته من خلال مقارنتها بالمعلومات الجديدة.

_الاستراتيجية التحليلية: يركز التلميذ على مقطع معين أو فكرة جزئية، ثم ينتقل إلى أخرى عندما يتأكد من تحققها، وتتسم هذه الاستراتيجيا بطولها، كما تتطلب جهدا مضاعفا غير أنها فعالة في اكتساب المعلومات.

_ الاستراتيجية المتسلسلة: يضيف التلميذ فيها عنصرا جديدا في كل مرة لمكتسباته السابقة، حيث تكون هذه الإضافة بالشكل التالي:أ__ب__اب__ج__أب ج __د__أ ب ج د.

وعليه من الأفضل تنظيم وتخطيط وضعيات تعلمية تستدعي هذه الاستراتيجيات والتي تلائم أنماط التفكير الاستقرائي، والاستنباطي، والخلاق، والديالكتيكي.

التنوع على مستوى التواصل والتعبير:

يختلف التلاميذ على مستوى طرائقهم في التعبير والتواصل، ويظهر هذا التنوع في الجوانب التالية:

_ الشبكة المفضلة في العلاقات: يفضل بعض التلاميذ العمل بمفردهم، وآخرون في إطار مجموعة، وبعض التلاميذ لا يتواصلون إلا مع المدرس، وآخرون مع أصدقائهم، بينما يتواصل آخرون بمرونة مع كليهما، ومن ثم يسهل التلاميذ أو يصعبونه تبعا لطبيعة هذه العلاقة.

_ النمط المفضل في التعبير: يعبر بعض التلاميذ بشكل أفضل شفهيا بينما يعبر الآخرون كتابيا بشكل أفضل.

_ درجة التوجيه المقبولة: يختلف التلاميذ في توضيح التعلم المرغوب فيه والتي يمكنهم تفضيلها وقبولها، فبعضهم يطلب من المدرس تقديم المزيد من المعلومات والتوضيحات والوسائل، (تصاميم، ، تدقيقات، تكرار الشروحات...).

_ سرعة الاستجابة: يستجيب بعض التلاميذ على وجه السرعة، لكن مع ارتكاب أخطاء في بعض الأحيان، بينما يحتاج آخرون إلى مدة زمنية أطول للاستجابة والتفكير.

طابع اللاتجانس على مستوى المكتسبات القبلية:

يتم تشخيص هذا اللاتجانس بواسطة تقييم تشخيصي لأن التلاميذ يستوعبون المقرر الدراسي بطريقة متفاوتة. كذلك تتدخل الاختلافات الذاكرية ما بين توظيف الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى أثناء عملية التعلم. فالذاكرة قصيرة المدى تقوم خلال بضع ثوان بتلقف المعلومات ومقارنتها مع القدرة على التمكين من تجنيد المعارف.

أماالذاكرة طويلة المدى فهي تقوم بإعادة بنينة المعطيات السابقة من خلال تحليلها بهدف إدراج داخلها معطيات جديدة. فهي مهمة جدا في التعلم لأن التلاميذ سيتخدمونها في تخزين المعلومات.

التطبيق العملي للبيداغوجيا الفارقية:

تنطلق البيداغوجيا الفارقية من التلميذ كمنطلق وذلك بإشراكه في بناء تعلمه من خلال منحه حرية التنظيم الذاتي لتعلمه والتكفل به ومتابعته بطريقة مرنة تتيح له النمو المعرفي بطريقة سلسة ومستقلة. وذلك بدفعه إلى التساؤل بخصوص عمله والسعي إلى إيجاد استراتيجيات تصحيحية خاصة به من أجل تحقيق تقدمه.

يتحقق التفريق البيداغوجي داخل فصل دراسي لا متجانس عندما يكون المدرس قادرا على:

ـ الأخذ بعين الاعتبار كل ما يعرفه التلميذ مسبقا حول موضوع المقطع البيداغوجي في المرحلة الأولى.

ـ إغناء هذه المعلومات عبر التفاعل في ظل مجموعات مصغرة في المرحلة الثانية.

ـ إعادة تنظيم في ظل المجموعة الكبرى لمختلف النتائج على شكل محتوى واحد مشترك بين الجميع في المرحلة الثالثة.

والمدرس هنا عليه أن يختار ضمن الإمكانيات المتاحة الطريقة والتقنية والدعامات أو الوسائل التي تحقق له بشكل أفضل ما يريد تحقيقه من أهداف.

ومن مقتضيات التطبيق العملي للبيداغوجيا الفارقية عند تطبيق مقطع تعليمي ضرورة:

1ـ الانطلاق من الفرد:

وهذا في المرحلة الأولى حتى يكون بمقدور التلميذ لاحقا الإسهام في الإنجاز الجماعي للعمل، وذلك من خلال الانخراط فيه بهدف اكتسابه بشكل أفضل.

ويقصد بالانطلاق من الفرد: أي تنظيم لحظات التفكير لدى التلميذ حيث:

_ يبرز ما يتخيله التلاميذ وما يعرفونه مسبقا عن الموضوع.

_ يزداد وعيا وإدراكا للموضوع.

_ يقومون بتبليغ ذلك بطريقة معينة؛ كتابي، شفهي، حركي ،فني...

كيفية الانطلاق من الفرد:

توجد العديد من الطرائق والتقنيات البيداغوجية والتي لها أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ، ومنها:

_ اتباع منهجية متباعدة تقبل عدة إجابات صالحة، أو منهجية متقاربة تقبل إجابة واحدة صالحة نستمر في استعمالهما

نراعي في الآن نفسه الأفكار والمعارف والأحكام ووجهات النظر والأحاسيس والمعتقدات والقيم والرغبات والذكريات ...

تنظيم المرحلة الفردية للتفكير:

_ تحديد مدة هذا التنظيم ما بين دقيقة واحدة وخمس دقائق من أجل تركيز الطاقة

_تثبيت آثار الإجابات الفردية وتسجيلها

_ الانطلاق من الفرد بطريقة متباعدة

_الانطلاق من الفرد بطريقة متقاربة من أجل قياس المعارف عبر أشكال المراقبة أو التشخيص الأولي من أجل استثمارها في المرحلة الثانية حيث يتم توزيع التلاميذ تبعا لاختلافاتهم في الإنجاز والمستوى.

إرساء التفاعل الاجتماعي المعرفي في ظل مجموعات مصغرة:

أ_ الغرض من استعمال تقنيات المجموعة:

_ تفك تقليص وانحسار التواصل: بحيث يكون التلميذ قادرا على التعبير عن وجهة نظره من خلال تموضعه في ظل وضعية عبر وسيط آخر قد يكون تلميذا أو شخصا راشدا مما

يساعده فيما بعد على الاندماج بصفة تدريجية داخل المجموعات من أجل التعبير عن أفكاره.

_ تتيح التنشئة الاجتماعية: تحقق هذه التقنيات تنظيم وضعيات التفاعل الاجتماعي ، حيث يتعلم التلاميذ التفاوض والتدبير بشأن الصراعات التي تتولد في ظلها أشكال الرفض والعدوانية واللعب وعلاقات الهيمنة والسلبية والقيادة.

_ تولد الثقة بالنفس: قد يجد تلميذ قليل الوثوق بنفسه أو محبط بفعل سلسلة من الإخفاقات صدفة أمام إرادة المدرس إلى التدخل لتوضيح وتفسير تعلم معين لزملائه ، وهو الأمر الذي يسهم في استرجاعه للثقة في قدراته الخاصة.

_ تثير التحفيز: تحقق تقنيات المجموعة وضعيات ديناميكية وذلك من خلال التحرك والحديث مع الزملاء وتنظيم الفضاء بشكل مغاير واتخاذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار وتوزيع المهام حيث يبرز لدى التلاميذ حب الاستطلاع والرغبة في العمل.

ب_ كيفية استعمال تقنيات المجموعة: يرتبط نجاح المرحلة الثانية في ظل عمل المجموعة باتباع الخطوات التالية:

_ تقديم تعليمة واضحة: يستحسن التحقق من فهمها من طرف التلميذ مع تدوينها على السبورة

_ الاستهلال في كل مرة بمرحلة التفكير الفردي:

_ اشتراط الأثر: أو الرغبة أو الدافع حتى يجعل التلاميذ يستأنسون به في البناء التدريجي للتعلمات .

_ توقيت مراحل إنجاز العمل: تبين الدراسات حول العلاقة ما بين المدة الزمنية لمهمة معينة ونجاعتها، أنه عندما يتم تحديد المدة بشكل واضح وتتسم بقصرها، تزداد الإنتاجية لأنه غالبا ما يحظى بتقدير التلاميذ الذين يعايشونه كتحد. أما المدرسون فإنهم يشعرون بنوع من الرضا والارتياح، لأنهم يحصلون في وقت وجيز على إنتاج مبني بشكل جيد وقابل للاستغلال بصفة فورية.

_ إعادة التنظيم الجماعي لنتائج كل مجموعة: أيا كانت التقنية المستعملة؛ يؤدي العمل بواسطة المجموعة بالتلاميذ إلى التقدم، لأنه يتبع السيرورة الداخلية لإدماج المعارف.

ج_ لحظات استعمال تقنية المجموعة: تستخدم تقنية الجماعة في المرحلة الثانية من السيرورة العامة للبيداغوجيا الفارقية في الدرس وفق مدد زمنية معينة وتبعا للهدف المتوخى من قبل المدرس.

_ في بداية أو وسط الدرس بهدف:

_ تحقيق ديناميكية الفصل الذي يتواجد في ظل فراغ متعلق بالتيقظ.

_ فك انحسار التواصل._ تجميع معلومات مثلا من خلال الزوبعة Brain storming تقديم سؤال عام من قبيل (ماذا تعرفون عن...؟ أن يمد بالعديد من العناصر الضرورية للدرس.

_ إثارة حب الاستطلاع وجاهزية التلاميذ لتعلم جديد، ومن ثم الدفع بهم إلى القيام بدور المكتشفين والفاعلين في نفس الوقت.

_ في وسط الدرس:

يتيح هذا الأمر الوضع الفوري قيد التطبيق لتعلم متقن، وضبط الدرس من خلال الإبراز الملموس للاختلافات على مستوى الانتباه والفهم ثم معالجتها.

_ في ختام الدرس:

هناك تقنية يصطلح عليها بتقنية فيليبس والتي تمكن التلاميذ من القيام بعمل مستقل خارج الفصل الدراسي كحصص المساعدة الفردية أو بيداغوجيا المشروع، أو النوادي أو مكتبة البلدية، أو البيت.

بعض تقنيات العمل الجماعي المطبقة في الفصل الدراسي:

هناك العديد من التقنيات المطبقة داخل الصف الدراسي ذات العلاقة بالبيداغوجيا الفارقية تهم التعلم المعرفي بالنسبة للمتعلم والتي من خلالها تثير العديد من التفاعلات بين المتعلمين ومن هذه التقنيات:

1_تقنية16.8.4.2.1:

_ في البداية تقدم التعليمة لمجيع تلاميذ الفصل، حيث تقوم بوصف الطريقة وطرح الموضوع المراد معالجته.

_ يقدم الموضوع مبينا أهميته وبأنه مفيد للجماعة حين الانتهاء من إنجازه.

_ تحديد مراحل الإنجاز على الشكل التالي:

1_ تدوم المرحلة الفردية للتفكير خمس دقائق.

2_ يتوزع التلاميذ مثنى مثنى عبر التجاور، ويتعين عليهم القيام بتركيب إجاباتهم خلال ثماني دقائق.

3_ يتوزع التلاميذ إلى مجموعات من أربعة أفراد ويشتغلون بنفس التعليمة (إنجاز تركيب الإجابتين السابقتين) خلال عشر دقائق.

4_ يتوزع التلاميذ يتوزع التلاميذ على مجموعات من ثمانية أفراد وبنفس التعليمة خلال خمسة عشر دقيقة

_ ينجز التركيب الجماعي عبر توجيه الطلب لكل مجموعة تدوين الإنتاج النهائي على السبورة، ويستحسن توزيع أوراق كبيرة مع أقلام لبدية والطلب من التلاميذ القيام خلال المرحلة الأخيرة بتدوين التركيب النهائي بشكل مقروء، بحيث يمكن إلصاق هذه الأوراق على الجدران مثلا واستغلالها بشكل سريع ، وتدوم هذه المرحلة ما بين عشر وعشرين دقيقة.

_ بهدف تقديم عمل شخصي للدعم والتقوية، ينبغي أن يطلب من كافة التلاميذ نقل التركيب الذي تم تصحيحه وإثراؤه. وتعد هذه التقنية من ضمن أنجع التقنيات؛ إذ أنها تمكن في حيز زمني من 50 دقيقة من التدريس تبعا لطريقة فارقية للتعلمات الصعبة من خلال إنتاج ملخصات أو جداول أو بيانات يراد تعلمها في وقت لاحق.

تقنية فيليبس6.6 Phillips:

تنسب هذع الطريقة إلى مبتكرها فيليبس ويدل 6.6 على ستة مشاركين خلال ست دقائق ؛ إذ يتوزع التلاميذ إلى مجموعات من ستة افراد ويختارون رئيسا لهم وكاتبا ومقررا.

1_ المرحلة الأولى الفردية:

يلعب رئيس المجموعة دور المستوجب، ليعطي دقيقة واحدة لكل فرد ولنفسه حول الموضوع المقترح. وهي المدة الزمنية التي تعادل ست دقائق.

_ يتمثل دور الكاتب في تدوين كل استجواب مع تفادي تكرار المعلومة التي سبق تقديمها. ولتسيير هذه المهمة الصعبة التي تحدث ترددا لدى التلاميذ يستحسن إعطاء الكاتب ورقة كبيرة وقلم اللباد مع إخباره أن تقرير المجموعة سوف يتم إلصاقه على السبورة حتى يتسنى للفصل بكامله قراءته. لذلك يستحسن الكتابة بخط مقروء قدر الإمكان.

_ يتمثل دور المقرر في إلصاق التقرير على السبورة وقراءته لكافة تلاميذ الفصل.

2_ المرحلة الثانية:

مع انتهاء الاستجوابات يقوم أفراد المجموعات خلال مدة زمنية تتراوح ما بين 5،10 دقائق بإعادة قراءة ومناقشة استجواباتهم وتصحيحها وتجويدها وحتى إضافة معلومات، نتيجة للتفاعل والإبداع الذي يحدث عند الاستماع لكل استجواب.

3_المرحلة الثالثة:

يتم إنجاز تركيب المعلومات انطلاقا من الملصقات، وفي بعض الأحيان قد يمتد هذا العمل بواسطة استعمال ثان لتقنية فيليبس إذا تسنى ذلك لأن وقت الحصة 30 دقيقة.

تقنية المشروع:

_ ينظم التلاميذ في مجموعات من ثلاثة أو أربعة أفراد سواء بطريقة الاختيار أو تبعا لإشارات المدرس التي تناسب معايير التفريق المختارة بفضل التشخيص الأولي مثلا أنماط التعبير أو الاختلافات في المكتسبات القبلية.

_ يوزع المدرس على كل مجموعة وثائق مختلفة حتى وإن كانت تهم هدفا متطابقا مع طلبه من تلميذ تقديم تقرير بشأن عمله, كما يبين المدرس بأن كل إنتاج من من طرف التلاميذ سيكون مفيدا على مستوى التركيب النهائي للدرس. حتى يولي التلاميذ مزيدا من الاهتمام بعمل الآخرين، مع انخراطهم بديناميكية في عملهم.

_ تشتغل المجموعات ما بين 10و20 دقيقة تبعا للطابع التركيبي للتعلم، ثم يقدم كل تلميذ خلال دقيقتين أو ثلاث ما قام بإنجازه.

_ ينجز المدرس تركيب مختلف التقارير مع تصحيحها وإثرائها بمعلومات تكميلية وجديدة (عشر دقائق) ثم يعيد المدرس إطلاق العمل بالمجموعة.

استراتيجيات المعالجة لتحقيق التقدم:

توجد عدة استراتيجيات لمعالجة التعلم المنشود من أجل التقدم في المحتوى الذي يشكل الصعوبة لدى التلاميذ ومن بينها:

استراتيجية المراجعة:

تقتضي هذه الاستراتيجية إعادة أو اختزال التعلم غير المكتسب من خلال استعمال نفس المراحل ونفس الوسائل ونفس الطريقة كما قدمت في السابق. وتتمثل إيجابية هذه الاستراتيجية في مساعدة التلاميذ الذين لم ينتبهوا أو اعترضتهم صعوبات على مستوى التذكر أو لم يكن لديهم الاستعداد سابقا للعمل والفهم (انحسار، عياء، رفض المحتوى، نقص في النضج الإجرائي...).

استراتيجية التجديد:

تقتضي تقديم التعلم المراد اكتسابه بوسائل ومحتويات جديدة مع تغيير نقطة الانطلاق أو المناوبة مغايرة لمراحل التفريق الثلاث.

استراتيجية الانفتاح:

تقتضي هذه الاستراتيجية التخلي عن التعلم بهدف دراسة محتوى آخر، يتم اختياره بشكل يتيح إعداد هذا الاكتساب المؤجل في انتظار نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتطلب هذه الاستراتيجية درجة عالية من الدقة والانسجام على مستوى تدرج المقاطع البيداغوجية.

استراتيجية النصيحة المنهجية:

تقتضي هذه الاستراتيجية الاشتغال على الطرائق أكثر من المعلومات. وذلك من خلال نصح التلاميذ بشأن تنظيم أدواتهم في العمل، وتنظيم زمنهم المدرسي، والتمكن من التعلمات

الأساسية المتعلقة بتداخل المواد، أي القراءة والكتابة والإصغاء والملاحظة والتواصل وحفظ الدروس والتخزين وتحويل معلومة من شكل معين إلى شكل آخر ...

استراتيجيات متعلقة بالطرائق:: والمتبعة في المقطع البيداغوجي الأول من خلال المناوبة ومنها:

_ طريقة استقرائية أو استنباطية.

_ طريقة تحليلية أو تركيبية.

_ طريقة تنطلق من المجرد إلى الملموس.

_ طريقة متقاربة أو متباعدة.

المحاضرة التاسعة

بيداغوجيات ذات صلة بالبيداغوجيا الفارقية

البيداغوجيا الفارقية من خصائصها أنها بيداغوجيا منفتحة ومتنوعة، متنوعة في مقارباتها وتقنياتها وأدواتها وخططها، ومنفتحة على بيداغوجيات أخرى لأنها تستدعي وتقتبس من بيداغوجيات أخرى لتستفيد منها. لأن الواقع التربوي واقع مركب ومعقد مما يتطلب الاستعانة بالمقاربات البيداغوجية الأخرى من أجل حل المشاكل وتحقيق الأهداف والطموحات. ومن هذه البيداغوجيات:

1 _ بيداغوجيا الدعم

مفهوم الدعم البيداعوجي:

هو مكون من مكونات عملية التعليم والتعلم، يشغل في سياق المناهج الدراسية؛ وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف المنشودة على مستوى قريب أو بعيد المدى، وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخير، وضبط عواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم، وتنفيذها ثم فحص مردوديتها ونجاعتها. كما أنه مجموعة من الوسائل والتقنيات البيداغوجية التي تتبع داخل الفصل أو خارجه في شكل أنشطة وممارسات، بهدف تلافي ما قد يعترض المتعلمين من صعوبات معرفية على الخصوص، تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والإمكانات العقلية للمتعلمين. وتهدف هذه العملية إلى إيجاد نوع من التجانس داخل عناصر الفصل، وتجاوز كل أشكال التعثر، والتأخر التي تؤخر سير عملية التعلم الطبيعي لدى المتعلم، وذلك

بإعطائه فرصا لتدارك مجالات ضعفه، وكل ذلك من أجل إبعاد هذا المتعلم عن الرسوب والتخلف الدراسي.

الدعم لغة: هو المساندة والتقوية، والفعل دعم يدعم دعما شخصا أو شيئا أعانه وقواه، ويقال دعم البناء أي أسنده خوف سقوطه وقد يعني أيضا دفع الشيء المائل ليستقيم.

أما مفهوم الدعم في المجال التربوي فيعني: "إسعاف التلميذ المتعثر في دراسته وجعله قادر على المتابعة والمسايرة باستمرار".

,,,, وهناك عدة تعاريف للدعم التربوي منها:

1- "مجموعة من إجراءات وتكيفات واستراتيجيات تهدف إلى تصحيح ثغرات التعليم والتعلم من أجل تقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية". "مجموعة من التقنيات والوسائل التربوية التي تهدف إلى تمكين التلاميذ المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء العملية التعليمية حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية لوقايتهم من الرسوب والتكرار".

3- "هو تدخل بيداغوجي يتمثل في مجموع الإجراءات، والأنشطة التي تنطلق سواء من نتائج التعلم المدرسي للمتعلمين، أومن المؤشرات المحصل عليها بواسطة التقويم التشخيصي الهادفة إلى تعويض مواطن النقص، ومعالجة الصعوبات لدى هؤلاء والرفع من مستوى مكتسباتهم، وضبط، وترشيد مجهوداتهم، قصد تعزيز فرص النجاح، ومحاربة التعثر الدراسي

أهداف الدعم:

يهدف الدعم البيداغوجي إلى دعم وتتبع المسار الدراسي، وتوفير الشروط المناسبة لتحقيق النجاح الدراسي، وذلك من خلال:

- تشخيص مواطن الضعف لدى المتعلم، ثم تذليل العقبات، والصعوبات التي تواجههم.
- القضاء على الفروقات الفردية في سيرورات التعلم، وتقليص التفاوت بينهم.
- تفادي مساوئ التعليم الجماعي المتمثلة في عدم إيلاء الاهتمام إلى الاختلاف في وتيرة مسايرة الدروس بين التلاميذ.
- تحسين أداء المتعلم، وترسيخ مكتسباته، وتطوير مهاراته انطلاقا من إمكانياته.

- الرفع من مردودية التعلم، والقضاء على كل عناصر التعثر الدراسي التي ترجع إلى عوامل ديداكتيكية (أساليب التدريس، طرائقه، علاقة مدرس /تلميذ،طبيعة الأهداف).
- الوقاية من بعض السلوكات اللا توافقية مثل؛ الجنوح، العنف، نقصان الدافعية...
- دعم المتعلم خلال مسار تمدرسه، انطلاقا من أنشطة المراجعة، وتقوية التعلمات.

أنواع الدعم:

تختلف أنواع الدعم باختلاف الأهداف المراد تحقيقها، وباختلاف الصعوبات والعوائق التي تعيق عملية التعلم لدى التلاميذ. ومن أهم أنواع الدعم:

1- دعم داخلي:

وهو ما يمكن أن يقدم من أنشطة داخل الفصل في مختلف الوحدات التعليمية وفق خطة مبرمجة بشكل دقيق، وذلك من خلال ما يمكن أن يقدم من أنشطة داعمة خلال الدرس، وبين فقراته أو عند نهاية مجموعة من المراحل.

2- دعم خارجي:

وهو كل أشكال الدعم التي تتم خارج فضاء الفصل أو المؤسسة، كأنشطة تكميلية ذات صلة بمحتوى الدرس أو من خلال وحدات أخرى في شكل دروس خاصة، وأنشطة تقوية.

وهناك أنواع أخرى من الدعم تقوم به المؤسسة العادية يرتبط بإنجاز الدروس والحصص وهو ينقسم إلى عدة أقسام، وهي:

1- دعم وقائي:

وهو مرتبط بالتقويم التشخيصي ونتائجه، لأنه يرمي عبر إنجازه إلى الوقاية مما سيأتي لاحقا من مشاكل وصعوبات، ومن أمثلته ما يقوم به المدرسون في بداية السنة من دعم للدروس السابقة عندما يكتشفون نقصا ما، وذلك خلال أسبوع أو أسبوعين، بغرض سد هذا النقص من المعارف السابقة التي يفترض أن تكون مكتسبة، كالرجوع لحروف سابقة، أو قواعد رياضية، أو لغوية، أو رياضية، أو مفاهيم علمية.

3- دعم فوري:

وهو دعم يقوم على تتبع العمليات والأنشطة التي يتضمنها الدرس، وتعيين الثغرات التي تعترض المتعلمين أثناء سيرورة التعلم أو الإنجاز، أو بناء المفهوم. أي عند تطبيق الأنشطة فورا لدعمها بشكل صريح ومباشر، وأحيانا بشكل ضمني، وذلك من خلال الإعادة، والتكرار، والتوضيح، والتشخيص، والتصحيح.

4- دعم مرحلي:

يتم عادة بعد تراكم عدد من المعارف والخبرات، أي بعد تقديم سلسلة من الدروس في مرحلة دراسية معينة.

العناصر المستهدفة بالدعم:

ينصب الدعم أولا وقبل كل شيء على المتعلم لأنه المعني الأول بعملية الدعم للقضاء على كل ما يعارض تعلمه. لكن هناك عناصر أخرى ينصب عليها الدعم، تدخل كعناصر فاعلة ومؤثرة في عملية الدعم وهي:

- **المدرس:** وذلك من أجل رفع الكفاءة لديه، عبر التكوين المستمر من خلال التعرف على المستجدات، والطرائق الجديدة، وتقنيات التنشيط، والتحفيز.
- **دعم الكفايات والمحتويات:** وذلك حينما تكون مصدر لتعثر التلاميذ، وذلك بإعادة صياغتها وتكييفها مع خصائص المتعلمين.
- وبالنسبة للكفايات هل هي كفايات معرفية، أم وجدانية، أم نفسية حركية؟.
- كذلك هل يتعلق الدعم بكفايات أساسية، نوعية، أم مستعرضة، أم منهجية، أم تواصلية، أم تكنولوجية؟

إجراءاته:

هناك خطوات وإجراءات مرتبطة بإنجاز الدعم البيداغوجي وهي:

1- إجراءات التقويم وضبط نتائجه.

- التشخيص أي رصد الأخطاء أو الصعوبات ووصفها، وتحليلها، أي معرفة أسباب الصعوبات أو الأخطاء.

2- خطة الدعم وترتكز على:

- تحديد الأهداف للمجموعة المتعثرة وهل هي مشتركة أم فارقية.
- تحديد الفئة المستهدفة وزمن الحصة أو الحصص.
- تحديد المحتويات، السيرورات، والطرائق.
- تحديد الوسائل والموارد.
- تحديد التقويم وأدواته.

أساليب الدعم التربوي في المقاربة بالكفايات:

ترتبط خطة الدعم التربوي في إطار المقاربة بالكفايات بنتائج الاختبارات التشخيصية من جهة، وبنتائج التقويم التكويني من جهة أخرى. كما ترتبط هذه الخطة بضرورة البرمجة والتخطيط الجيد للمقررات والدروس وتحديد الأهداف.

هذا وقد وجدت عدة أساليب للدعم التربوي. وسوف نتناول نموذجين هما: النموذج لفرنكفوني، والنموذج الأنجلوسكسوني.

أولا:

النموذج الفرنكفوني:

يتم الدعم من خلال هذا النموذج وفق الطريقة التالية:

1- خلال الأنشطة العادية للفصل:حيث تقدم المساعدات من طرف المعلم للمتعلم ، بإعادة وتبسيط الشروح أو العناصر التي لم يتمكن من استيعابها، وهذه المساعدات تتوقف بمجرد أن يتمكن التلميذ من اللحاق بزملائه.

كما يمكن للمعلم أن يشكل مجموعات مؤقتة على أساس مستوى فهم التلاميذ للأنشطة متى وجدوا صعوبة فيها، ويقوم التلاميذ في إطار هذه المجموعات بأنشطة تعلمية، كإنجاز تمارين تمكنهم من تحصيل المعلومات الأساس، وذلك لمدة نصف ساعة يوميا أو ساعتين في الأسبوع.

كما قد تلجأ الإدارة المدرسية أو المدرس إلى تشكيل مجموعات قارة للمستوى في الفصل الواحد عندما يتبين وجود عدد من التلاميذ يبدون تعثرا وضعفا في جوانب مشتركة، ويحتاجون إلى دعم طويل الأمد يمتد خلال سنة كاملة.

كما يمكن اللجوء – عند الضرورة – إلى تشكيل صفوف كاملة للمستوى إذا تبين أن مجموع تلاميذ الصف الواحد لا يمكنهم مسايرة التعليم العادي. كما يمكن إعادة هذا الفصل للاندماج مجددا في التعليم العادي بشكل تلقائي عندما يتمكن تلاميذ الفصل من تحصيل ما فاتهم، واللحاق بزملائهم.

أما في الحالة التي يبدي فيها التلميذ صعوبات خاصة ولا يمكن للمدرس مواجهتها وعلاجها، فهنا يتدخل الأخصائي وأخصائيو التوجيه المدرسي لمعرفة الأسباب والمشكلات التي حالت دون تحقيق المستوى المطلوب. وتتم عملية التدخل هذه من خلال:

- شرح المدرس للأخصائي النفسي أو المرشد النفسي، طبيعة الصعوبة.
- يفحصه الأخصائي للبحث عن الأسباب واقتراح الحول.

أما في حالة التلميذ الذي يعاني من صعوبة حادة والذي لا يستطيع أن يتكيف مع الأنشطة، والزمن العادي، فإنه يوجه إلى المؤسسات التربوية الخاصة، ويقوم بتشخيص هذه الحالة:

- المعلم.
- الأخصائي النفسي.
- طبيب الصحة المدرسية.

حيث تقر اللجنة المختصة التي يرأسها المفتش بنقل التلميذ من المدرسة العادية إلى المدرسة الخاصة، كما ترشد اللجنة أسرة التلميذ، وتساعدها على تقبل ومواجهة المشاكل التي تعترضها.

هذا ويمكن تصنيف الإعاقة العقلية إلى ثلاث فئات:

– فئة الإعاقة العقلية الخفيفة أو البسيطة: وهذه الفئة توجه إلى قسم التوافق، وهذا النوع من الإعاقة يعاني أصحابه من صعوبات في النمو الجسمي أو العقلي أو الانفعالي (العلائقي) وفي نهاية كل سنة دراسية يقوم المعلم أو المؤسسة التربوية بتقويم عام للتقدم الحاصل، وتقرر فيما إذا كان التلميذ سيستمر في قسم التوافق أم لا.

– فئة الإعاقة المتوسطة: وهي إعاقة يوجه صاحبها إلى التعليم الخاص، حيث يتلقى تعليما مكيفا.

– أما في حالة الإعاقة الشديدة أو الحادة، فإن التلميذ يوجه نحو مؤسسة طبية تربوية لتربيته تربية حسية حركية، وعقلية.

أساليب الدعم التربوي في الممارسات الأنجلوسكسونية:

تعتبر البلدان الأنجلوسكسونية مقارنة مع البلدان الفرنكوفونية أكثر ثراء واهتماما بموضوع الدعم التربوي، وذلك من خلال اهتمامها بالرفع من جودة التعليم، ووضع الخطط والإستراتيجيات للوقاية من الفشل الدراسي، ومن ثم تجمعت لديها حصيلة هامة من النظريات والنماذج، والممارسات، والتطبيقات العملية، ساعدها في ذلك عملها بمبدأ اللامركزي، سواء في تخطيط المناهج، أو في تنظيم الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية.

ونختار هنا ثلاث نماذج هي الأكثر استخداما، وهي:

1- التدريس الإتقاني:

انتشر هذا التعلم على يد باحثين مرموقين، أمثال (كارول llCarro)، (بلومBloom)، (بلوكBlock)، وغيرهم. وهو تعلم إتقاني قائم على استخدام بعض الوسائل والتقنيات التي تساعد على التدريس، وعلى تصحيح عملياته، مثل: حلقات درس تضم مجموعات صغيرة من المتعلمين، والتعليم الفردي، واستخدام الوسائل البديلة، مثل كتب المطالعة التكميلية، ودفاتر التمارين، والتعليم المبرمج، والمعينات السمعية البصرية، والألعاب التعليمية.

وينطلق هذا النموذج من التسليم بأن التلاميذ أو معظمهم، قادرون على تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة، وإتقانها إذا وفرت لهم الفرصة لذلك.

1- تفريد التعليم:

لقد ظهرت جهود تربوية لتفريد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الستينات، أسفرت عن اقتراح مجموعة كبيرة من الإستراتيجيات التربوية في تخطيط برامج محددة لها قدرة كبيرة على تفريد التدريس، هدفها تحقيق تعليم يؤكد إيجابية المتعلم، ويراعي خصائصه وحاجاته.

ومن هذه البرامج:

- **برنامج التعليم المشخص للفرد:** يقدم هذا البرنامج للمتعلم وحدات محددة التنظيم والتتابع، ثم يترك له حرية التقدم وفق سرعته الخاصة، ذلك أنه بينما يستطيع بعض التلاميذ الانتهاء من دراسة وحدتين أو ثلاث في أسبوع واحد، قد يمضي غيرهم ثلاثة أسابيع في وحدة واحدة.

وقد وضع هذا البرنامج في مركز بحوث تطوير التعلم بجامعة (ستسبورج في بنسلفانيا) خلال السنة الدراسية (1963_1964) على يد (روبرت جلاسير Rebert glasser)

- **برامج التعلم طبقا للحاجيات:** تقدم هذه البرامج للمتعلم بدائل واختيارات متنوعة من الأنشطة والوسائل تتناسب مع بعض التلاميذ، وهي برامج تقوم على أساس التعلم الذاتي.
- **برامج التربية التعويضية:** وهي تعويضية لأنها تسعى إلى تعويض القصور الذي يعود إلى الظروف الصعبة وإلى الحرمان الذي يعاني منه المتعلم.

وهي برامج ظهرت منذ (1964) بالولايات المتحدة الأمريكية، خصصت لأبناء الجماعات المهمشة من السود، والملونين، والجاليات التي تعيش في ضواحي المدن، والأحياء الفقيرة. وقد خصصت هذه البرامج لأسباب إنسانية، واقتصادية، وسياسية، وهي برامج تسعى إلى إكمال النقص الذي يعاني منه أطفال الفئات الضعيفة، والمحرومة من المجتمع. وذلك من خلال عون تربوي، ودعم معرفي إضافي، وتقديم أنشطة أكثر شمولية، لتقوية الدافع لدى المتعلم، والأسر نحو المدرسة والدراسة بشكل عام.

هذا ويمكن تقديم النموذج الافتراضي لتقديم حصة الدعم البيداغوجي في مادة الرياضيات يجدر في بداية تقديم الدعم الأخذ بالخطة المرتبطة بالبيداغوجيا الفارقية، وهي:

أولا:

إجراءات التقويم والتشخيص لتحديد الأهداف هل هي مشتركة أم فارقية؟

- فارقية البنيات: أي تكوين فئات من التلاميذ . مثلا :(أ، ب، ج، د).
- فارقية المحتويات والسيرورات.
- فارقية الوسائل.
- فارقية التقويم.

أما بالنسبة للفئات:

أ- الجيدة عددها:

ب- الحسنة عددها:

ج- المتوسطة عددها

د- الضعيفة عددها:

ثانيا:

ترتيب الأخطاء ومعرفة نوع الصعوبة:

مثلا : من خلال تقديم تمرين معين في الرياضيات نحدد:

نوع التمرين	عدد التلاميذ المخطئين.
1	10
2	12
3	16

ثم نفسر، ونحلل لماذا أخطأ التلاميذ من خلال وضع جدول:

التمرين 1	الأسباب	العلاج
أخطأ فيه 16 تلميذا لعدم القدرة على:	عدم حفظ جداول التحويلات	رسم الجدول وحفظه
	عدم معرفة آلية التحويل	الانطلاق من الأجزاء إلى المضاعفات ومن المضاعفات إلى الأجزاء
	التركيز على جزء من الحل	

فمعرفة وفهم وتفسير الأخطاء هي الكفيلة بتعديل خطط المدرس، وأساليب تعليمه، وخصوصيات التلاميذ.

وعلى ضوء هذه النتائج، أي نتائج التمارين والفروض والاختبارات تحدد الأهداف لكل فئة.

1- فارقية الأهداف:

الأفواج / عدد التلاميذ	ف أ	ف ب	ف ج	ف د
	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ
الكفايات	تحققت لديهم الكفايات بسلاسة	فئة تحققت لديها الكفايات		صعوبات في تحقيق الكفايات

	و يسر		أو بعضها
الزمن وطبيعة الحصة	حصة إغناء وإثراء	حصة تركيز وتثبيت	حصص دعم وعمل منزلي

قد تكون الأهداف مشتركة للفئات الثلاث وذلك حسب كل حصة.

2- فارقية المحتويات:

رغم أن الأهداف قد تكون مشتركة، وقد تكون خاصة بكل فئة. كذلك بالنسبة للمحتويات قد تكون خاصة بكل فئة.

- فقد تخصص للفئة أ محتويات تتمثل في تمارين إغناء وتوسع.
- أما الفئة: ب،ج، فتخصص لهم محتويات مرتبطة بالتثبيت والتركيز.
- أما الفئة: د، فتعطى لهم محتويات لتحقيق الأهداف.

2- أما فارقية السيرورات والطرائق:

فهي تختلف من فئة إلى أخرى، عمل فردي، عمل جماعي، تعلم ذاتي...

3- **فارقية التقويم:**

قد يكون التقويم ذاتي، أو تقويم المدرس.

الحاضرة العاشرة

2_ بيداغوجيا التحكم

تعود بيداغوجيا التحكم لبنيامين بلوم (1979) الذي اقترحها في شيكاغو[1] (1971-1974)، و لخصها في جدول يسمح التعليق عليه بتدقيق سبل تعميق بيداغوجيا التحكم.

إلى وقتنا هذا، يتميز التعليم المدرسي أو النظام المدرسي بصفة عامة بالاختيار والانتقاء حيث يتم إقصاء التلاميذ الضعاف على حساب الموهوبين و النبغاء. و قد اقتنع المدرسون جراء ذلك بالمصفاة، فتم إتباع منحى التالي:(المتفوقون . الجيدون . المتوسطون . الضعفاء . المتأخرون . الضعفاء جدا).

وقد دعا دولاندشهير إلى دق ناقوس الخطر حول هذا المنحى الذي يتضمن خلطا بين الأهداف الانتقائية لروائز المواقف والأهداف التكوينية للتكوين والتعليم حسب قولته أن "التعليم ليس هو الانتقاء، بل على العكس هو إجهاد النفس لكي ينجح الكل"، أي أنه صراع ضد منحنى غوس Gauss.

وأشار بلوم (Bloom) (1971) إلى أن هناك هدرا بيداغوجيا للمدرسة المعاصرة يتجلي فيما يلي:

_ 1/3 من التلاميذ يتعلم جيدا.

_ 1/3 منهم يتعلم قليلا.

_ 1/3 يفشل في الدراسة.

ويحدث هذا كله نتيجة التقويم، وطرق و وسائل التعليم المعتمدة، مما يولد عند التلاميذ الاستجابة لامتحانات نهاية السنة وحدها. كما أن النقط تترجم انتظارات المدرسين.

ويرى المدافعون عن بيداغوجيا التحكم أن التخلي عن التصنيف والمنافسة بين الأفراد يمكن من الوصول إلى تحكم عام في الأهداف المسطرة، حيث انطلقوا من فكرة أن مفهوم الفشل الدراسي غير معلل كما أن إمكانية التربية غير محدودة، وكذا الإخفاقات المدرسية التي يجب أن تفسر قبل كل شيء بعدم فعالية الطرق البيداغوجة بدل عجز التلاميذ. فإذا أمنا لجميع التلاميذ شروط التعلم الضرورية و المناسبة فإن التحكم يكون عاما، مما يدعو إلى طرح

سؤال هام هو:هل يمكن ربط الفشل الدراسي بالعوامل الخارجية عن المدرسة مثل ماهو جيني وتكويني أو ببيئة كل تلميذ على حدة؟

يمكن الإجابة على ذلك بأن كل هذه العوامل الفردية (الاختلافات والفوارق) الخاصة بالتعلم المدرسي تتحدد بمقياس واسع وليس بالتعليم أو بالممثلين أنفسهم.

عوض دولاندشهير Deladsheere (1971) منحى Gauss غوس بما أسماه "بيداغوجيا منحىJ". يتعلق الأمر باختلافات أساسية من حيث النتائج والإستراتيجيات الديداكتيكية،حيث توصلت إلى تحقيق حد أدنى من الإنجازات(95%) في الأهداف حسب بلوم؛ لهذا يجب أن يحترم التعليم الشروط التالية:

_ تعريف التحكم على شكل أهداف.

_ تحليل أهداف البيداغوجيا إلى مراحل تعليمية.

_ الزمن الإضافي للتكوين و التعليم

_ تقويم النتائج وليس التلاميذ.

يتزايد الاهتمام ببيداغوجيا التحكم أكثر فأكثر،لأن الرهان مهم جدا. فالأمر يتعلق بإقصاء الاختيار عن طريق الفشل كمنهجية بيداغوجية. وتأمين المردودية في التعليم إلى حد أقصى بواسطة تعميم النجاحات المدرسية. وقد قدمت هذه البيداغوجيا كحل خارق من طرف البعض، ومن طرف الآخرين قدمت كرهان لن يتحقق أبدا. فهذه المقاربة البيداغوجية الجديدة لها مشاركات وارتباطات ضخمة وكبيرة تتجاوز الغطاء المدرسي.

انطلق سيزار بيرزيا من سؤال جوهري صاغه غاردنر على الشكل التالي: هل يمكن أن نكون متساوين ومتفوقين في نفس الوقت؟ فقد حلت روح التنافس محل المساواة. وحسب غاردنر فإن مهمة التربية أصبحت اصطياد المواهب. ومن هنا يطرح الساؤل التالي :هل هناك تكافؤ الفرص أو مساواة في الحظوظ أمام التعليم؟

_ يمكن لكل فرد الولوج إلى مستوى تكويني حسب استعداداته.

_ يجب على كل فرد الاستفادة من الموارد التعليمية الذي تمكنه من تطوير قدراته الجين

_ لا تكون الحظوظ متساوية إلا إذا توفرت جميع الوسائل التعليمية لكل فرد لتطوير قدراته.

ومن خلال ما ذكر و ما لاحظه غولمان نستخلص أن مبدأ تكافؤ الفرص أو المساواة في الحظوظ أنتقد لأنه لا يتحقق، وإذا ما تحقق فإنه يساهم في ضعف المستوى العام للحظوظ أو الفرص المعطاة للأطفال لأنه مبدأ مثالي خاطئ. ومنه يجب استثمار الموارد العمومية من أجل تقليص اللامساواة المترتبة عن الموارد الخصوصية.

كما دعا هذا الأخير إلى خلق إستراتيجية تعليمية جديدة من أجل خلق المساواة في النتائج عوض الفرص أو الحظوظ؛ لهذا جاءت بيداغوجيا التحكم و منطلقاتها في المساواة تهدف إلى تحقيق مستوى أدنى في أداء الجميع.

فجميع الإستراتيجيات التحليلية لبيداغوجيا التحكم تنطلق من اللامساواة الأولية في الاستعدادات والشروط والمكتسبات القبلية للوصول إلى خلق تجانس في النتائج النهائية على شكل مستوى أدنى للتحكم، حيث أن بيداغوجيا التحكم تؤمن المساواة في النتائج وليس في تعريفها الكامل وهذا لا يمكن وغير مرغوب فيه لأن المجتمع متعدد الاختصاصات.

يقول بلوم بأن هدف التربية لم يحد المساواة في الحظوظ بل المساواة في نتائج التعلم، ومن أجل تطبيق هذا الهدف يجب على المدرس تشجيع التلاميذ كلما احتاجوا للمساعدة.

ويعارض بلوم المساواة في النتائج لبيداغوجية التحكم بمبدأ التساوي في الحظوظ. فبداغوجية التحكم ما هي إلا متغير ديداكتيكي للمساواة في الحظوظ.

و من هنا يتضح لنا هدف هذا العمل الذي يتمثل في التحليل النقدي لبيداغوجيا التحكم نظريا وتربويا وإستراتيجيا وديداكتيكيا حتى تتضح معالمها التطورية والكشف عن تطبيقاتها الممكنة في السياق المدرسي.

تعريف بيداغوجية التحكم :

هي بيداغوجيا تضع هدفا لها التحكم الكلي في الأهداف المسطرة بحيث يمكن لأغلب التلاميذ تحقيق الحد الأدنى من الإنجازات المحددة سلفا. ويذهب دعاة هذه البيداغوجيا الى أن الفشل الدراسي غير مبرر بما فيه الكفاية، ومن ثم يراهنون على الامكانيات التربوية غير المحدودة واللانهائية التي تتيحها بيداغوجيا التحكم، ذلك أن عدم تحقق النجاح المدرسي المستمر يمكن تفسيره – في نظرهم – بعدم نجاعة الطرق التربوية وليس بعدم قدرة التلاميذ على الإنجاز، وأنه كلما وفرنا للمتعلمين ظروف التعلم المناسبة، فإن التحكم في الكفايات سيكون عاما.

نماذج بيداغوجيا التحكم:

النموذج الزمني لكارول و بلوم:

في الممارسة المدرسية اليومية تكون الكفاية مستوعبة على مستوى التحكم من حيث قدرة كل تلميذ على الوصول إلى نهاية المهمة المطلوبة. وكلما كان التلميذ موهوبا، كان مستوى تحكمه كبيرا.

وبالرجوع إلى ذلك خصوصا في تعليم اللغات الحية، فقد عارض كارول(1963) هذا التقديم. فبالنسبة إليه هذا الموقف يوجد في كمية الزمن الضروري لتنفيذ وإنجاز المهمات المدرسية، وليس في مستوى التحكم. وعلى العكس من ذلك، يقول كارول بأنه لو أن كل تلميذ يتوفر على الزمن الضرورين عندئذ يكون جميع التلاميذ بمقدورهم الوصول إلى مستوى التحكم المطلوب. لكن لو أن تلميذا لا يتوفر على الزمن الكافي ، إذن، فإن مستواه في التحكم يكون مرتبطا بعلاقة بين الزمن الحقيقي الذي يتوفر عليه والزمن الضروري لتنفيذ وإنجاز مهمة مطلوبة. هذه العلاقة يمكن تقديمها بواسطة المعادلة التالية :

مستوى التعلم = دلالة (الزمن الحقيقي / الزمن الضروري)

وقد حدد كارول التعلم كتطور من لا تحكم إلى التحكم، مرورا من متوالية من المراحل الوسيطية. والتقدم من خلال هذه الممرات الإجبارية يكون في مرحلة من الزمن تختلف من فرد لآخر ارتباطا بخصوصيات التعلم وشروطه الحقيقية التعليمية والتكوينية. وبمعنى آخر إن هذين الشرطين يحددان أيضا المتغيرين الأساسين للمعادلة أعلاه كمعرفة الزمن الحقيقي(أو المتوفر)، والزمن الضروري(أو المثالي).

وزيادة في دفع التحليل بعيدا والتعمق فيه، حدد كارول الزمن الحقيقي بالمتغيرات التالية:

1_ الاستمرارية أو كمية الزمان التي يريد التلميذ إنفاقها حتى يتحكم في المهمة المطلوبة.

2_ حظوظ التعلم أو الزمن الذي وضع في متناوله.

أما عن الزمن الضروري (Time needed) ، فقد حدده بالمتغيرات التالية:

1_ الموقف من المادة ويعني الزمن الضروري لتعلم محتوى مادة في شروط تعليمية مثلى.

2_ جودة التعليم ونوعيته أو الإجراء الذي من خلاله تشجع كيفية تنظيم المراحل التعلمية ، والفعالية القصوى لكل تلميذ. فكلما كانت جودة التعليم كبيرة إلا وكانت كمية الزمن الحقيقية صغيرة وقليلة.

3_ القدرة على فهم التعليم أو قدرة التلميذ على استعمال التكوين، والتعليم المتوصل به، وقدرته على أن يكون جيدا بعد تعليم مقدم، كما في حالة جودة التعليم والتكوين. فكلما كانت القدرة على الفهم كبيرة كلما كان الزمن الحقيقي قليلا.

وبإدخال هذه المتغيرات في المعادلة الأولية، نحصل على التمثيل التالي للنموذج المقترح من طرف كارول وهو الآتي:

الزمن الحقيقي = حظوظ التعلم + الاستمرارية

الزمن الضروري= الموقف من المادة+ نوعية التعليم+ القدرة على الفهم

مستوى التعلم = دلالة (حظوظ التعلم + الاستمرارية + الموقف من المادة+ نوعية التعليم+ القدرة على الفهم).

البيداغوجيا التصحيحية لبونبوار:

الاستراتيجيات الديداكتيكية:

أ_ الاستراتيجيات الفردية: النظام الفرداني ل كيلرو شيرمان

العناصر التي تميز نظام (Personalized system of instruction) psi

_ التقدم الفردي بإيقاع شخصي

_ تحكم إجباري في أهداف كل وحدة

_الرفع من التعبير الكتابي

_استعمال المصححين والممتحنين

ويضيف شيرمان إلى هذه الخصوصيات غياب الجزاء والعقاب عن الأخطاء.

ب- استراتيجيات الجماعة

_ تقديم الأهداف المرجو تحقيقها على شكل:

_ جداول التخصيص

_ الأسئلة التي يجب الإجابة عنها في آخر الوحدة ·

_ ملخصات قصيرة للمحتويات

_ تدريس محتويات الوحدة

_ تدبيروإدارة اختبارات التقويم التكوين

_ تعيين النتائج المقبولة وغير المقبولة

_ تقوية النتائج الجدية وتدعيمها

_تصحيح الأخطاء

_ تدبير وإدارة اختبارات التقويم من جديد

_ تقويم التحكم والتمكن من الدرس

_ تحليل النتائج

_ تقدير نتائج مجموع الدرس مقارنة بالبرامج التقليدية

ج . الإستراتيجية المختلطة:

تقوم على التعليم المؤسس المبني على الكفايات لطورشن، وهي صالحة للتعليم الجماعي كما أنها صالحة للعمل المستقل؛ ولهذا ابتدع التعليم/ التعلم على شكل خوارزمية تشتمل على العمليات الست التالية:

- تحديد الأهداف
- التقويم الأولي
- التعليم
- التقويم التشخيصي
- التوجيهات : إن الالتزام الهام عند طورشن هو اندماج المعالجة بالوضعيات الملقاة.

ومن هذا تبرز ثلاثة أنواع من التوجيهات هي:

التكرار

الإحكام

الإغناء

استراتيجيات بيداغوجية التحكم:

بيداغوجيا الأهداف:

تستند بيداغوجيا الأهداف إلى مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها، فعندما يخطط المدرس لعمله فإنه مطالب باتخاذ قرارات متعددة مثلا:

اختيار محتوى المادة

توظيف طرق و أساليب معينة
الحكم على مرد ودية التلاميذ
ولكي تكون هذه القرارات و الإجراءات مبنية على أسس متينة فإنه من اللازم الانطلاق من أهداف محددة.

إستراتيجيات بيداغوجيا الأهداف:

جميع إستراتيجيات بيداغوجيا التحكم تبدأ بتعريف الأهداف البيداغوجية وهذه العملية تتضمن سيرورة طويلة من اشتقاق الغايات إلى المرامي و الأهداف عامة و تخصيصات الأهداف لكل مادة ونوع المحتوى. وعندما تحدد الأهداف فإنها تعمل مثل معيار موحد و روابط لتنظيم كل تعليم.

كلما اقتربنا من القمة أي الغايات كلما كانت النتائج وتطبيقاتها ضعيفة وغير محددة ودقيقة. غير ان تحديد الأهداف من أجل تحقيق التحكم، وهذا الأخير يعرف على شكل تغييرات في السلوك، وفي هذه الحالة يعتبر التعليم كمرور من "سلوك أولي" إلى "سلوك نهائي" مرورا بسلسلة من المكتسبات السابقة أو "السلوكات الوسيطة".

إذن، فالتعليم يعتبر كتقدم للمكتسبات و أيضا هو التطور المنطقي الداخلي لمادة مدرسية معينة.

عندما تحدد الأهداف فإن تقسيمها إلى أهداف صغرى ينتج عن تقطيع المادة إلى وحدات أو مفاهيم بواسطة تحليل المحتوى ويمكن القول بأنه بعد تعريف الأهداف النهائية والمكتسبات السلوكية الضرورية فإن التحليل السيكولوجي يتبع تحليلا ناتجا عن تحليل المحتوى، ويمكننا أيضا ملاحظة بأن معايير تحليل المحتوى تؤدي إلى معرفة المرحلة المدرسية و التنظيم المنطقي الكرونولوجي.

تحليل المحتوى:

من بين مميزات بيداغوجيا الأهداف أنها تسمح باختيار المحتويات التي ستدرس ارتباطا ببعض المعايير العقلانية، وهذه المهمة صعبة جدا لأن التعليم المدرسي يمر في إطار مجالي وزماني محددان، وحيث المدرس يجب أن يكيف الكم الهائل من المعرفة الموجودة بالمواد. وتعريف الأهداف البيداغوجية يتم على شكل سلوكات نهائية، يريد أن يعقلن هذا الاختيار الذي ينصب على ثلاث مستويات أو محتويات:

_ما يجب معرفته.

_ ما يجب أن نعرفه.

_ ما الذي نستطيع معرفته.

المستوى الأول ضروري لأجل هدف نهائي معطى، والثاني يجب ألاّ يؤخذ إلاّ إذا كان الزمن واهتمامات التلميذ يسمحان بذلك، بينما الثالث ليس له إلاّ معنى ثانوي للهدف نفسه.

وبالنسبة لبيداغوجيا التحكم والإتقان فإنها تقترح تأمين "ما يجب معرفته" حتى تتحقق أهداف البرنامج. والإختيار وتنظيم المحتويات الضرورية للأهداف يسمى التحليل المنطقي أو تحليل المحتوى. هذا التحليل منطقي لأنه يشتمل على تنظيم المقاطع التعليمية مع معرفة "المنطق الداخلي" للمادة وتحقيق تحليل المحتوى كما هو ضروري لتعريف التحكم و الإتقان.

وهذا التحليل يتم عن طريق العديد من التقنيات نذكر من بينها:

_ الأشجار المنطقية.

_ أبناك المحتوي.

_ الأشجار المنطقية:

يمكن تقديم البنية المنطقية للمادة كشبكة منتظمة بطريقة ما، حيث عدد المكونات يتزايد تدريجيا في كل مستوى مثل أغصان شجرة. ويبدأ التحليل بإعطاء الهدف النهائي لفصل ما، ثم نقوم بتجزيئ هذا الهدف إلى وحدات المحتوى وأيضا تجزيئ وحدات المحتوى إلى وحدات صغرى. وهكذا يمرالتحليل من السلوك النهائي إلى السلوك الأولي.

وأما تخطيط المعارف فإن البنية الداخلية التي يقوم عليها تتضمن عنصرين أساسين:

_وحدات المحتوى.

_ الاتصال بين هذه الوحدات:

يمكن أن تكون كل مادة مدرسية مميزة بطريقة محددة بواسطة سلوك نهائي قار وثابت، ويكون مقطعا بطريقة دقيقة أكثر أو أقل إلى عناصر نسميها وحدات التعرف، حيث تغطي كل ما هو ضروري.

فكل وحدة من وحدة التعريف يمكن أن تكون محددة ومعرفة على شكل أداءات قابلة للملاحظة والقياس.

بنك المحتويات:

لقد تم التخلي عن التدريس بالمقررات التي تحد من إمكانية تحليل الأهداف والمكتسبات المختارة وتعويضها بأبناك المحتويات حيث أن هذه الأبناك تحتوي على مجزوءات وتعتبر الوسيلة الوحيدة لتنظيم بنك المحتويات، فيتم تخزين المعلومات حسب المعيارين التاليين: السياق وسهولة المعلومة.

المحاضرة الحادية عشرة

3_ البيداغوجيا التصحيحية:

تعد هذه البيداغوجيا عاملا من عوامل التحكم التام في المعارف و المهارات التعليمية فهي نموذج تربوي وضعته أنا بونبوار سنة 1970؛ إذ عرفتها كتدخل بيداغوجي يمارس عند ملاحظة فرق دلالي كمي أو كيفي بين النتائج المحققة و الأهداف المتوخاة. و تستدعي هذه البيداغوجيا ملاحظة و تشخيص الحالة مع مقارنتها بالحالة المنتظرة ثم وضع تدخلات تصحيحية تلائم الوضعية المستنتجة من التشخيص. فهذه البيداغجيا إذن هي تقويم لأنها تجمع المعلومات حول المكتسبات و تساعد على إتخاذ قرار و تخطيط تدخل تصحيحي حتى يتم تحقيق الأهداف المتوخاة أوالمنتظرة .

تقوم هذه البيداغوجية على الفرضية التالية:

إذا ما كانت هناك تدخلات لتصحيح فعل التعليم و التعلم خلال إنجازه فإن الفوارق – بين ما نتوخى تحقيقه و ما تحقق فعلا – ستتقلص وتنمحي. لذلك إقترحت أنا بومبوار إجرائين رئيسيين هما:

1_ التعرف على الفوارق السلبية في التعلم كما و كيفا، أي التعرف على درجة و كثافة النتائج المدرسية، و على نوع الثغرات و طبيعة الأخطاء و مواطن النقص و الضعف عند المتعلمين في كل مرحلة من مراحل عملية التدريس و التعلم.

2_ تعويض النقص الملاحظ بوصفات و إستراتيجيات تصحيحية في صيغة مهام و أعمال و تدخلات للدعم و التصحيح.

ولتدارك هذه الفوارق "السلبية" توصي أنا بومبوار باعتماد هذه البيداغوجيا التصحيحية التي قوامها:

_ رصد و تشخيص الفروق بين النتائج المرتقبة و النتائج المحصل عليها.

_ تعويض هذه الفروق و ذلك بتصحيح مسار التعلم بشكل يجعل المتعلمين يحققون الكفاءة المرغوبة؛ وذلك في كل مرحلة. و تتم إعادة هاتين العمليتين إلى أن يتم تحقيق الأهداف المسطرة سلفا.

بتحليل نموذج أنا بونبوار نلاحظ أنها:

1_ تنطلق من مبدأ أن تخطيط الفعل التربوي يتم إعتمادا على أهداف تترجم في صيغة إجرائية، ما نتوخى بلوغه عند نهاية هذا الفعل أو ما نريد من التلميذ أن يتحكم فيه من مهام و إنجازات، و هذه العملية تساعد على ملاحظة الفوارق الكيفية والكمية بين ما نتوخى تحقيقه و ما تحقق فعلا، وبالتالي يمكن التدخل لتصحيح هذه الفوارق في إطار بيداغوجيا تصحيحية.

2_ تعتبر البيداغوجيا التصحيحية أن الأهداف المحددة إجرائيا تتضمن معيارا لقياس مدى التحكم. فإذا وجدت إنحرافات عن هذا المعيار فإنه من الضروري تشخيص هذه الإنحرافات و تصحيحها بشكل مستمر بواسطة تدخلات استعجالية قصد تفادي التراكمات المضرة بعملية التعلم و التحكم.

3_ لا بد من معرفة الفوارق السلبية في التعلم و الوقوف عند الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ لأنها المنبع الرئيسي للتعثر حيث يتم تشخيصها و تحليلها من أجل اقتراح وصفات علاجية.

وخلاصة الأمر أن البيداغوجيا التصحيحية تركز على "تخطيط الفعل التربوي" بواسطة أهداف إجرائية محددة مع مسايرة التقويم التكويني لمنجزاته والوقوف عند الصعوبات التي تواجهه أثناء تقدمه نحو تحقيق الهدف المنشود.

ومن خلال ما ذكر يتبين أن التقويم التكويني يشكل عنصرا أساسيا في بيداخوجيا التحكم و التصحيح.

بيداغوجيا الفعالية أو النجاعة العامة:

تعتبر بيداغوجيا النجاعة من بين الشروط التي يحتوي عليها البرنامج النوعي لبيداغوجيا التحكم، وتهدف هذه البيداغوجيا إلى تحقيق التحكم في الأهداف عند أغلب التلاميذ. وتستند هذه البيداغوجيا على إستراتيجية التدريس بالأهداف والدعم والتصحيح.

والبيداغوجيا الفعالة أو بيداغوجيا النجاعة هي:

_ القدرة على الوصول إلى نتائج منتظرة.

_ تعتبر كمقياس توافق قابليات التلاميذ والنتائج المحصل عليها.

_ تحقيق التحكم في مستوى معين.

_ عامل شخصي مرتبط بتوازن الاستعدادات والتكوين.

وتدخل في بيداغوجيا الفعالية العامة استراتيجيتان ينظمان شروط التعليم هما "إستراتيجية تضخيمية" و"إستراتيجية التسوية".

1_ الإستراتيجية التضخيمية أو التوسيعية:

هي تطوير الاختلافات البينفردية بالتكوين المحدد بالاستعدادات أو القابليات ويكون هذا التكوين فعالا إذا ما تكيف مع استعدادات التلميذ، ولهذا فقد حدد Cronbach أربع استراتيجيات:

_ التكيف مع برنامج معين: تكون شروط التعلم متساوية مع اختلاف في وقت التكوين.

_ تكيف الأهداف مع الفروق الفردية :اختيار نوع التكوين حسب أهمية قدرات التلميذ.

_ التكيف بتقليص في الفروق الفردية: يتعلق الأمر بالتدريس التصحيحي حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات حسب نوع الأخطاء المرتكبة ويتبعون برنامجا استدراكيا.

_ التكيف مع الوسائل.

وهناك خمس استراتيجيات أخرى تم تحديدها هي:

_ انتقاء من داخل عدد محدد بالتعويض.

_ المساواة في الكفاءة الأولية.

_ التكيف مع مختلف أنواع التعلم.

_ ةتسوية الكفايات من البداية وتغير طرق التدريس.

_ اختيار البدائل.

2_ عناصر الإستراتيجية التوسيعية:

أ_ معيار التكوين:

يعنى بتطوير قابلية مواهب الفرد إلى مستوى أعلى، ويكون التعليم فعالا إذا ما تم التوصل بنجاح إلى النجاح المدرسي المتصف بالاستعدادات الفردية. ويتحقق التكوين المركز على القابليات تطبيقيا لثلاث أنواع من التجارب هي:

_ الانتقاء: اختيار الذين يتوفرون على الاستعدادات المتناسبة مع نوع التكوين المحدد.

_ التسارع: يتعلق بالتكوين الاضافي للمتميزين.

_ الفارقية: معرفة التغيرات في الطرق والأهداف التربوية حسب الاستعدادات .

تتأسس الاستراتيجية التوسيعية على التقييم المعياري في حين توظف بيداغوجيا التحكم التقويم الممعير. فاستعمال التقويم يحدد بمقياس التكوين، بحيث يجب أن يلاحظ التقويم إلى أي مدى يعكس توزيع النتائج النهائية توزيع القابليات الأولية.

ثم هناك المساواة في وقت التكوين عند الجميع مما يؤدي إلى إعادة إنتاج التغيرات الأولية للقابليات بالنتائج النهائية.

متغيرات إستراتيجية التوسيعية:

أ_ التعليم المبرمج:

تقنية بيداغوجية جديدة تسمح للفرد بتعلم محتوى معين بمفرده وفق إيقاعه دون صعوبات كبيرة و يقوم التعليم المبرمج على مجموعة من المبادئ البيداغوجية الكبرى منها:

مبدأ تكيف التعليم:

ينبغي أن يتكيف التعليم حسب خصائص التلميذ، وأن يعتبر وثيرته الخاصة في التعليم لهدا الغرض يكون من الضروري تنويع زمن التعلم حسب الحاجات الفردية و القدرات الخاصة لكل متعلم.

مبدأ التحفيز المستمر للتعلم:

هو تدعيمات منتظمة، فبعد كل مقطع تعليمي أو رائز، يصل التلميذ فورا بالإجابة الصحيحة، مما يجعله يقدر بنفسه النتائج التي توصل إليها. وبهذا يتمكن كل التلاميذ من تحقيق أهداف البيداغوجيا المرسومة مما يكون له تأثيرات محفزة هامة.

مبدأ المراقبة:

ينبغي إجراء مراقبة مستمرة لتعلم التلميذ خلال كل مراحل التعلم قصد تصحيح إجاباته و تقييم و تقويم أخطائه مباشرة و بشكل فوري دون انتظار نهاية الدرس و دون مقارنة النتائج التي يتوصل إليها بغيرها لدى غيره.

ب._ التدريس بالوحدات:

هو شكل من أشكال التعليم يعتمد على الوحدات أو المجزوءات اعتمادا كليا أو جزئيا غايته :

_ أن يتمكن المتعلم من التدرج حسب إيقاعه .

_ العمل حسب أسلوبه و طريقته.

_ اختيار مصوغات تعلمه.

_ تشخيص مواطن الضعف في تعلمه و تصحيحها.

مراحل التدريس بالوحدات:

من خلال المبادئ الأربعة التي وضعها دهنوت D'hainaut المذكورة سلفا يقترح هذا الأخير المرور عبر مرحلتين للتدريس بالوحدات أي :

– تقسيم المادة إلى وحدات على شكل مقتطفات منظمة.

– ترتيب هذه التقسيمات و تنظيمها من خلال المحتوى.

فعوض أن نحافظ على الجدول الزمني الدراسي (الدروس،الأيام،الدورات....) تنظم محتويات التدريس بالوحدات المقابلة لكل دورة من فصل دراسي واحد أو سنة واحدة.

والمرحلة المهمة في التدريس بالوحدات وفق دهنوت D'hainaut هي تنظيم كل وحدة (من خلال المهارات المطلوبة) من الوحدات إلى أقسام فرعية من خلال المحتوى و في هذا السياق تشمل العمليات التالية:

_ تقسيم المادة إلى وحدات.

_ تعريف كل وحدة من خلال تحديد المهارات المطلوبة للطالب أو التلميذ.

_ منح الطالب وحدة المعرفة.

_اقتراح وحدات أخرى.

_ مراقبة أداء الطلاب في بداية و نهاية كل وحدة.

_ توفير مسارات أخرى خاصة بالطلاب.

ج_ التعليم بمساعدة الحاسوب

هو التطبيق الأكثر شجاعة للتكنولوجيا في التعليم، و لكنها أيضا أكثر إثارة للجدل.

إن استعمال (CAI) كوسيلة ديداكتيكية للحاسوب و بشكل رئيسي في استبدال لبعض أنشطتها كتخزين البيانات,تصحيح الأخطاء...، في حين تم جعلها متاحة لأنشطة أخرى عن طريق آلنت حينما يرى أن أجهزة الحاسوب تقي من التكوين المتكرر.

أما من منظور بيداغوجيا التحكم هناك خاصيتان للتعليم بمساعدة الحاسوب يمكن اعتبارهما في غاية الأهمية و يتعلق الأمر بكل من :

_ العمل الفردي في التعليم.

_ التقويم التكويني.

ويؤكد هذا النوع من التدريس على تصحيح الأخطاء بسرعة، و كذلك على معرفة الأجوبة في كل لحظة من هذا البرنامج, حيث يمكن للتلميذ أن يستعمل ذاكرة الحاسوب لمعرفة ما إذا كان جوابه صحيحا، و حسب إيتال Uttal (1962) يمكن تحديد ثلاث حالات هي:

_ تميز الأخطاء التي يقوم بها كل تلميذ

_ تحليل أخطاء مجموعة من التلاميذ و ذلك بعد المراجعة.

_ القيام بالإجراءات اللازمة التصحيحية قبل ظهور الأخطاء.

د_ التدريس بالاختبار:

هو نمط من التعليم يشمل مجموعة من التجارب القائمة على فردنه أو تفريد التعليم و التي تشترك في قاسم مشترك أساسي في الحرية الممنوحة للتلميذ في اختيار الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف. و يتعلق الأمر هنا بأنظمة تعليمية هي التعليم الموصوف بالأسس الفردية و التعليم بالتعاقد .

في النسق الأول أي حقائب النشاط التعليمي(LAP) (Learning Activity Package)يستبدل الكتاب المدرسي بمجموعة دروس صغرى أي بطاقات تنظم حول المقاطع الكبرى في درس معين و تتضمن كل بطاقة العناصر التالية:

_ أهداف الدرس.

_ أسئلة التقويم الأولي التي تتيح التحقق ما إذا كان للتلميذ (ة) الكفايات الضرورية لمعالجة موضوع الدرس.

_ الموضوع المطلوب معالجته.

_ الأجزاء الكبرى لموضوع الدرس.

_ أنشطة التعلم التي يختارها كل تلميذ حسب اهتماماته و إمكاناته و كذا الوسائل الملائمة مثل المعينات السمعية–البصرية، الدراسة في جماعات صغرى، النشاطات داخل المختبر، النصوص مبرمجة، المناقشة مع المرشد.

_ أسئلة التقويم التكويني بالنسبة لكل هدف خاص.

_ اختبارات التقويم الإجمالي المتعلقة بالدرس كله.

والنسق الثاني هو نظام (IPI) و يترك هذا النسق حرية أكبر للتلاميذ، فهم لا يختارون الطرق و الوسائل، بل كذلك الأهداف المراد بلوغها.ولهذا فلكل موضوع درجات عديدة للتحكم أي أن الأهداف ذات مستويات مختلفة، و كل واحد مرفق بطرق و معينات ديداكتيكية.

والنسق الثالث بعد (LAP) و (IPI) هناك التعليم بالتعاقد، وهذا التعليم اقترح من طرف دون Dunn . ففي هذا التعليم تكون للتلميذ الحرية الكاملة و التامة بحيث لا يختار فقط الأهداف وأنشطة التعلم و معيناته الديداكتيكية، و لكنهم يختارون وسائل التقويم كذلك.

كل هذه المتغيرات (التعليم المبرمج، التدريس بالوحدات، التعليم بمساعدة الحاسوب، التدريس بالاختبار) تؤدي إلى التكوين الفعال مع توسيع في الفروق الفردية؛ ولهذا فالإستراتيجية التوسيعية ليست ببيداغوجيا التحكم.

إستراتيجية التسوية:

هي إستراتيجية عكس الإستراتيجية التوسيعية؛ فهي تعتمد على النتائج النهائية؛ إذ تهدف إلى إعطاء تكوين و تربية في مستوى الاستعداد الفردي مع تحقيق مستوى أدنى للتحكم من طرف الجميع و من أجل الوصول إلى المنفعة العامة و إلى هذا المستوى و إلى نتيجة مرضية يجب أن:

_ ينظم التعليم بالمقارنة مع معيار وحيد للتحكم.

_ يتم التصحيح بطريقة دائمة للفجوات أو الثغرات السلبية بالنسبة لهذا المعيار.

_ تعوض روح المنافسة بالتعاون و المساعدة.

لقد قمنا بتحليل وبالتفصيل لهذه الشروط الثلاث ولنتذكر فقط أنه فيما يتعلق بالمعيار فإن التكوين ينظم حسب الأهداف المسطرة. فالتحكم عرف بملاحظة صغيرة عن المعيار(المعيار الأدنى المقبول). تتأسس بداغوجيا التحكم على تقويم تكويني مندمج في البرامج التعليمية من أجل تصحيح دائم للأخطاء وهكذا فالتقسيم له فعل "تكويني" وتصحيحي وليس انتقائي ومعياري.

نلاحظ الفرق الشاسع الذي يجعل من بيداغوجيا التحكم تسوية وليست تضخمية ، وهاتان الإستراتيجيتان الأخيرتان تنظمان شروط التعليم مما يمكن التلميذ من متابعة طريقة للوصول

إلى قدرات أعلى أو قصوى. فبيداغوجيا التحكم هي استراتيجية للتسوية وليست استراتيجية توسيعية.

نستخلص من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العمل أن هناك نتائج مشجعة لبيداغوجيا التحكم لأنها تدفع المتوسطين كي يسايروا مستوى الجيدين.

من النتائج الوجدانية لبيداغوجيا التحكم نجد مايلي:

_ الاهتمام بالمادة.

_ الثقة في النفس.

_ الموقف اتجاه التعليم

_ الخوف من الامتحانات.

_ روح التعاون .

_ الانسحاب من الدرس.

كما تم تغيير دور المدرس (ة) وذلك بأدوار دائمة، هي

_ محافظ على العادات.

_ معياري (احترام القانون).

_ خيري(العلاقات الإنسانية).

_ كافي (اختصاصي في مجال معين).

ومن وجهة نظر كفايات المدرس فالبيداغوجيا تتطلب أدوار جديدة للمدرس كأن يكون قادرا على تحليل المادة طبقا لتنظيمها المنطقي و الزماني مع تأمين الوسائل التصحيحية لكل تلميذ. مع تجديد دور المدرسة (المؤسسة التعليمية).

جاءت بيداغوجيا التحكم لتغيير الوظيفتين الدائمتين للمؤسسة التربوية كالانتقاء و ضمان الدبلومات (الشواهد). وتقترح بيداغوجيا التحكم تسوية الأداءات البيفردية والتقليص من الانتقاء المدرسي، فهي تنطلق من فكرة أن الفوارق الفردية يجب ألا ترقى إلى الفوارق في النتائج.

ومن ايجابياتها نجد:

_ مساواة النتائج و التعلم المضمون بالأداءات المشتركة بين الجميع.

_ إزالة المنافسة البينفردية والانتقاء المدرسي.

_ التقليص من أهمية الدبلومات و الشواهد.

ومن بين مشاكلها نجد مايلي:

_ بيداغوجيا التحكم مازالت بعيدة لتصبح طريقة عامة للتعليم لكل المستويات و لكل المواد.

_ المساواة في النتائج: هو عمل ذو مدى قصير و تأثيرها ضعيف على التعليم ذي المدى البعيد لفرد ما.

_ تكافؤ الفرص والمساواة في النتائج: "هل يمكن للتربية أن تعتاد على إمكانيات هذا التلميذ المتوسط المحدد بواسطة معايير التحكم ؟"

_ الفوارق: " على أي قياس أن المدرسين لهم الحق في تفضيل التلاميذ على الآخرين".

المتفوقون مجبرون على انتظار المتأخرين والمتأخرون الضعفاء مجبرون على الوصول الى مستوى المتوسط.

إن المهم في هذه البيداغوجيا هو التأطير الزمني للتعلم عن طريق أخذ معلومات موضوعية قبل وبعد النشاط، وخاصة حول كل ما يتعلق بالمعطيات المعرفية والعاطفية، وحيث يصير التقويم التكويني بوظائفه التعديلية عنصرا أساسيا في التعليم.

وعلى عكس البيداغوجيا الكلاسيكية المنطلقة من المقرر مسبقا والتي تطالب بتدريسه للتلاميذ بشكل متشابه فإن بيداغوجيا التحكم تحاول أن تضع محتويات هذا البرنامج الدراسي في متناول التلاميذ حيث نعرف الخصائص المعرفية والعاطفية للتلاميذ قبل النشاط البيداغوجي.

فما يهم هنا هو جودة المعلومات في علاقتها بالأهداف البيداغوجية المتوخاة. ويعني ذلك تحليل خصائص الانطلاق والنتائج المحصل عليها والمعارف والاستعدادت العاطفية.

سميت الطريقة التي طورها بلوم ومساعدوه بتحليل الأهداف البيداغوجية والتي اجتاحت أوروبا في سنوات الستينيات- السبعينيات، وكانت الفكرة الأساسية لهذه الموجة هي عدم الاهتمام بمحتويات المقرر لأن الاهتمام كل الاهتمام سينصب على الطريقة التي يتعاطى ويتحكم بواسطتها التلميذ في المحتويات؛ وذلك ما سمي بترجمة البرامج إلى سلوكات قابلة للملاحظة. فمثل هذا التحليل يظل مهما بالنسبة للتفريق البيداغوجي.

المحاضرة الثانية عشرة

4_ بيداغوجيا الخطأ

مقدمة :

لقد تغير وضع الخطأ بشكل كبير في السنوات الأخيرة. إذ لم يعد يعتبر ذنبا مقترفا يجب التكفير عنه، أو لم يعد يؤخذ على هذا النحو، وبالتالي أصبح من الملائم البحث عن أصل الخطأ، لإعادة بنائه بطريقة صحيحة. إذ صار من الضروري تحليل الخطأ لتحديد صعوبات التلاميذ. والعمل على أن يحلل بشكل جيد من قبل المعلم وكذلك أن يتفهمه الطفل، لأن الخطأ يجب أن يساعد في التكوين. لأجل ذلك، فإنه يعتبر مرحلة عادية من التعلم، وأن يتم التعامل معه في جو من الثقة بين المعلم والتلميذ. لأننا ونحن نتعلم، هناك مخاطرة بارتكاب أخطاء، ثم أن نجرؤ على تجريب الأدوات التي نتحكم فيها في الوضعيات التي نواجهها، لأن الخطأ نادرا ما يكون من قبيل المصادفة. في الواقع، هو فعل ناتج عن سببية منطقية ما، وله تفسير معين، لذا يستحق أن يتم فهمه وتحليله. فالطفل الذي يرتكب خطأ فهو ينتج شيئا ما، وبالتالي فإن الخطأ ليس عدما أو لا شيء. بل يعبر عن معنى وله دلالة على خلل في عناصر العملية التعلمية، إنه مؤشر يكشف لنا عن صيرورة التعلم والعوائق التي تحول دونها، ومنه تصبح دراسة الخطأ أمرا مهما، ومسألة بيداغوجية لابد منها لبناء التعلم على أسس صحيحة.

إن تحليل الخطأ يقدم فائدة مضاعفة هي تقويم مدى ملاءمة التدريس ومن ثمة تحديد احتياجات كل تلميذ. وبالتالي فإنه يبني الأساس لقواعد بيداغوجيا فارقية. تهتم بتفريد التعليم، واعتبار كل متعلم عالم خاص بحد ذاته، وقد أفادت هذه البيداغوجيا كثيرا في تطوير التربية والتعليم الخاص، كما نجحت في التعليم العام. لان تحليل الخطأ عامل مهم في الفعل البيداغوجي عند كل متعلم. لذا اهتمت المدارس البيداغوجية الحديثة بالخطأ في استراتيجيتها للتعلم.

تحديد المصطلحات: الخطأ، الخطيئة، الغلط.

تعريف الخطأ لغة: الخَطَأُ والخَطاءُ ضدُّ الصواب وقد أَخْطَأَ، وأخطأ الطريق: عدل عنه، ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره، والخطأ مالم يُتعمد، والخِطء ما تُعمد. وفي التنزيل(**وليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به**).

أما الخطيئة فهي الذنب على عمد، قال تعالى(**إنّا كنّا خاطئين**) أي آثمين، والخِطءُ: الذنب في قوله تعالى(**إن قتلهم كان خِطأً كبيرا** .) أي اثما.

الخطأ اصطلاحا: يعرفه (لالاند) بأنه:

أ_ بالمعنى الايجابي فعل فكري يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق، أو العكس ارتكب خطأ.

ب_ بالمعنى السلبي حالة فكرية تعد الباطل حقا، أو العكس.

ج_ بالمعنى المحايد إقرار كاذب، فاسد، زائف

أو أن الخطأ نقيض الصواب وهو أن تحكم على شيء بأنه باطل وهو حق، أو تحكم عليه بأنه حق وهو باطل. فالخطأ إذن في الحكم لا في الإحساس ولا في التصور.

الخطأ أداة للتعلم، الخطأ وسيلة للتطور، الخطأ دافع للإبداع، الخطأ يحدد منهج المعالجة كما يحدد طبيعة المشكلة مثل صعوبات التعلم. انطلاقا من الخطأ يبنى الدرس ونصل الى الهدف، الممارسة تتطلب تعلما مبنيا على تصحيح الأخطاء وليس على حشو الذاكرة، لأن هذا التعلم هو الذي يحقق الكفاية التي تدوم، وليس حفظ المعرفة ثم تنسى.

الإطار النظري لبيداغوجيا الخطأ:

النظرة السلبية إلى الخطأ : كان الاعتقاد في المدرسة الكلاسيكية أن الخطأ علامة فشل، ودليل خلل، وابتعاد عن الحل، ومؤشر على عجز في التعلم، يرجعه البعض الى تميز التلميذ بالكسل، وعدم بذل أي جهد أو عمل، ولهذا يجب مواجهة الخطأ بالعقاب لردع المتعلم، اعتقادا منهم أن الخطأ متعمد نتيجة الملل، وعدم التركيز والانتباه والانشغال باللعب والعبث واللامبالاة، وتحمل المسؤولية للتلميذ أو المعلم، أو كلاهما. فمثلا تنظر المدرسة السلوكية إلى الخطأ نظرة سلبية وتعتبره مؤشرا على فشل الاستجابة، لأنها تركز

فقط على الاستجابة الناجحة وتجعل منها أساس حدوث التعلم، وتغفل أن حصول الاستجابة الصحيحة يمر بمحاولات خاطئة، وأن تلك المحاولات حتما ساهمت في نضوج المحاولة الناجحة.

أما النظرة الإيجابية للخطأ: لا يرجع الخطأ إلى تعمد التلميذ دائما، لأن ما يلام عليه التلميذ من قله تركيز مثلا، وفرط حركة ليست أفعالا إرادية بل ترجع إلى طبيعة تكوين التلميذ وسماته، إذ يُعترف بالفضل الذي أحدثته دراسات الفروق الفردية، إذ كشف دون شك علم النفس الفارقي عن وجود فروق فردية في السمات النفسية عقلية ووجدانية، كما هي بارزة في الخصائص الجسمية. وكان لاكتشاف الفروق في الذكاء مع (ألفرد بينه) الدور الحاسم في تطور دراسة الفروق والتأكيد على أن الأخطاء قد ترجع إلى اختلاف قدراتهم. وبالتالي يجب أن ينظر للخطأ انه جزء من سيرورة التعلم، ومرحلة مهمة للوصول إلى التعلم.

الخطأ من منظور نفسي (جان بياجيه):

يرجع الفضل للأعمال الهامة ل(جان بياجيه Jean Piaget) في النمو المعرفي لدى الطفل، وتطور هذا النمو من مرحلة إلى أخرى، قد احدث ثورة تربوية كبرى، مكنت المربين من إدراك الكثير من المسائل التي تعيق تعلم الطفل، وكيف تحدث الأخطاء، وبالتالي اتّجه التفكير إلى كيفية صياغة المعارف التي تتناسب مع ذهن المتعلم، وأيضا ما هي الطريقة المثلى في جعل التلاميذ يستوعبون أكثر؟ وبالتالي تم تجاوز المقاربة بالأهداف التي كانت تعبر عن علاقة المثير بالاستجابة، وهي حصيلة أعمال السلوكية، خاصة ما قدمه)**ادوارد ثورانديك**1874)(Edward Thorndike ، (1949، و)**جون واطسن** Watson 1878)(John ، .(1958وبالتالي تم التوصل إلى أهمية أن يسعى المتعلم إلى المعرفة، من خلال نشاط منظم يقوم المعلم بتوجيهه واستثماره لإنتاج الكفاءة لدى المتعلم، والاستفادة من حصول الأخطاء، وتجنب الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على تلقين المعلومات، واعتبار الأخطاء علامة فشل، وإرهاق ذهن المتعلم بالمعارف ومطالبته بحفظها واستظهارها، دون فهم أو مساهمة في بنائها.

ويكون الأمر أكثر أهمية إذا تعلق الأمر بالخطأ لأنه يعبر عن صيرورة التعلم، إذ الخطأ ناتج عن فعل التلميذ، ويرتبط ب- عملية التوازن، وإعادة التوازن (وهي عملية ضرورية عند بياجيه)، وأيضا ب- وضعيات الصراعات الاجتماع معرفية بين التلاميذ.

وبالتالي تشريح منطق ارتكاب الخطأ لتحسين التعلمات. ومنه لم يعد يعرّف الخطأ كنقيصة أو خلل وإنما كثمرة للإنتاج. هذا النموذج يعطي للخطأ وضعا إيجابيا.

ونحن نتعلم من الطبيعي أن نخطئ، فقط الذي لا يفعل أي شيء هو الذي لا يخطئ أبدا، فالخطأ شاهد على جريان صيرورة فكرية، وهو إشارة على ما يواجهه تفكير التلميذ وهو بصدد القيام بحل مشكلة.

الخطأ من منظور ابيستمولوجي (غاستون باشلار):

قدم (غاستون باشلار Gaston Bachelard 1884 1962) أعمالا مهمة جدا في الابستومولوجيا إذ شكلت منعطفا بارزا حين نبّه إلى ضرورة الاهتمام بالخطأ في المعرفة العلمية عموما، وفي التربية خصوصا، وأشارت إلى دور العوائق الأبستمولوجيا في المعرفة حيث يقول(باشلار):" عندما نبحث في الشروط النفسية لإنجازات العلم، نصل تقريبا إلى هذه القناعة، أنه يجب طرح مشكل المعرفة العلمية مرتبطا بمصطلح العوائق".

ويؤكد أن نشأة المعرفة العلمية كانت نتيجة تصحيح أخطاء، إذ يقول أيضا:" نتعرف من خلال مضادة المعرفة السابقة، وذلك بتحطيم المعارف الخاطئة، متجاوزين العوائق التي أعاقت صفاء عقلنا ذاته".

كما يضيف أن للخطأ دورا إيجابيا في تطور المعرفة، وعلينا أن نَقتنع ونُقنع، أن: " الخطأ ليس شرا لأن المعرفة العلمية تتأسس على أنقاض المعرفة الساذجة الخاطئة بعد تجاوزالعائق".

مفهوم العائق المعرفي:

ما مفهوم العائق؟ Obstacle: ليس في مفهوم (باشلار) للعائق على أنها الصعوبات التي تتعلق بالظاهرة المدروسة من حيث تشابك عناصرها وتعقدها، وإنما يربط العائق بالذات العارفة، فالعائق ذو طبيعة داخلية بحيث تعوق الذات عن المعرفة الصحيحة، فهي عوائق

نفسية تصيب العلماء والمتعلمين على السواء، وتسبب تأخر وإعاقة لتطور المعرفة العلمية في المجال التربوي كما هو في المجال العلمي.

يعتبر **(باشلار)** أن التمثلات التي تترسخ في ذهن المتعلم على شكل أفكار مسبقة، والتي تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي ، تكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الإبستمولوجيا التي تضمر وتقاوم اكتساب المعرفة العملية الجديدة، لقد قسّم باشلار العائق إلى أنماط تتسبب في ارتكاب الأخطاء أو تكرارها من جديد، تلك العوائق التي حددها باشلار في انماط وهي:

عائق التجربة الأولى: وهو ناتج عن المعرفة التي نستقيها من تجربتنا الأولى، أي الانطباع الذي نخرج به من التجربة الأولية البسيطة، ويترسخ ذلك الانطباع في الذهن ويتحول إلى حقيقة غير قابلة للنقض.

عائق لفظي: وهو استخدام الفاظا في غير مدلولاتها، أي مجازا بحيث تؤدي إلى خلط وتعمية على المعاني الحقيقية المرادة بسبب عدم استخدام مصطلحات محددة المعاني.

العائق الجوهري: وهو عدم تسمية الظاهرة بالاسم العلمي الدقيق الذي يقابلها، أي أن الغلاف لا يدل على محتواه.

العائق الإحيائي: وهو إضفاء أحاسيسنا ومشاعرنا على الظاهرة، وميلنا إلى التعامل مع الظواهر الخارجية، والأشياء بإسقاط حياتنا الداخلية.

تطور بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة:

ترتبط المشكلة في المقاربة بالكفاية بمفهوم أساسي ومهم وهو العائق: الذي هو اعتقاد خاطئ وهو بمثابة حقيقة في ذهن التلميذ تعيق تعلمه، ومن المحتمل وقوع التلميذ في الخطأ، لذلك ركزت الكفايات على تقنين منهجية التعامل مع الخطأ، وتجاوز النظرة الكلاسيكية السلوكية التي تقابل الخطأ وتتجاوزه بالعنف أو التحقير دون معالجته، وهذا التحديد يحيلنا إلى بيداغوجيا الخطأ باعتبارها خطابا أساسا ورئيسا في مقاربة التدريس بالكفايات، حيث التعامل مع الخطأ كمصدر أساسي للضبط والتقدم والتعلم، شريطة أن يحلل ويفهم وذلك بتطبيق الخطوات الآتية:

الخطأ والمقاربات الحديثة:

لقد نشأت بيداغوجيا الخطأ من الثورة المعرفية التي عرفتها العلوم التربوية بالتوازي مع انجازات علم النفس المعرفي، وفيزيولوجيا الدماغ، وفي نفس الوقت وبالتوازي كانت تتطور بيداغوجيا ت تطبيقية أخرى وتتشكل استراتيجيات تعلمية معتمدة في ظل المقاربة بالكفاية، نذكر منها:

بيداغوجيا حل المشكلات : وهي بيداغوجيا نشأت من أعمال (جون ديوي John Dewey) الذي أسس التربية الحديثة وفق الفلسفة البراغماتية التي تؤمن بالنجاح فنادى بديمقراطية المدرسة وتحويلها إلى ورشة مفتوحة على الواقع، ايمانا بمقولته (التربية هي الحياة)، ونادى بضرورة تحويل الدروس إلى مشكلات يسعى التلاميذ إلى حلها. ثم تبنّى هذه الفكرة الكثير من البيداغوجيين ووظفوها في المقاربة الجديدة، وقد نجحت هذه البيداغوجيا في تطوير المدرسة ذات التوجه التقني والحرفي، كما ساهمت في تطوير المجتمع صناعيا، من خلال تطوير الأبحاث والمشاريع تكنولوجيا، وتحويلها الى انتاج مادي يستفيد منه المجتمع.

البيداغوجيا الفارقية: ظهرت نتيجة تطور علم النفس الفارقي، ودراسة الذكاء واكتشاف تمايز البشر في قدراتهم الذهنية، فمن الموهوب إلى المتخلف، فجاءت هذه البيداغوجيا لتكون موجهة للأفراد حسب متطلباتهم وقدراتهم وامكانياتهم، "وهي تندرج ضمن بيداغوجيا السيرورات، وهي تضع قيد الاستعمال اطارا مرنا..كي يتعلم التلاميذ تبعا لمساراتهم الخاصة، لاكتساب الدرايات والاتقانات، تنتظم البيداغوجيا الفارقية انطلاقا من عدة عناصر تميز اختلاف التلاميذ وهي كما يلي:

– الاختلافات المعرفية في درجة اكتساب المعارف..

– الاختلافات السوسيوثقافية، كالقيم والاعتقادات..

– الاختلافات السيكولوجية وتشمل الواقع المعيش والشخصية.

ومن خصائص هذه البيداغوجيا: تفريد التعليم، استقلالية المتعلم، وعي المتعلم بقدراته، تنويع التعلم وفعالية المتعلم، العمل على تأسيس علاقة احترام وثقة بين المعلم والمتعلم. وقد نجحت

هذه البيداغوجيا لتكون منتجا جديدا تحت الطلب، كما ساهمت كثيرا في تطوير التربية والتعليم الخاص، مع الفئات المختلفة من المتعلمين، خاصة في تطوير المناهج والوسائل والبرامج للفئات الخاصة وذوي الاحتياجات.

بيداغوجيا المشروع: وهي عبارة عن استراتيجيات عملية لتقديم منجزات وأعمال ترتبط بالحاجات الاجتماعية، أو هي دراسات ميدانية تهدف الى حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، بتقديم أعمال وإبداعات تفيد الوسط الاجتماعي والصناعي، وهي اساسا تهدف الى ربط التعلم بالواقع الاجتماعي، وتحويل المعرفة النظرية الى معرفة تطبيقية منتجة ومفيدة. وقد نجحت هذه البيداغوجيا في التخصصات التقنية، وقد تم تبنيها في برامج المصانع لتطوير إنتاجها، وتمويل المشاريع المنتجة، كما نجحت في اكساب المتعلمين المهارات الحرفية، والكفاءات العملية في المدارس المهنية والتقنية.

البيداغوجيا التعاونية: وهي استراتيجية تعمل على دمج مجموعة من التلاميذ في مشروع واحد، بحيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تكلف بإنجاز عمل واحد، ومنه تنتج المنافسة بين المجموعات، وبين أفراد المجموعة الواحدة لتحصيل القيادة والتفوق، وتفعّل أيضا قيم التعاون والتضامن، والمثابرة والشعور بالمسؤولية بين أفراد المجموعة، فيحصل التعاون والتكامل لإنجاز عمل ما، ويشعر كل واحد بأهميته في المجموعة، وأنه ساهم بقسط مهم في انجاز العمل، فيتعلم التلاميذ من بعضهم البعض، لأن الصبي للصبي ألقن كما يقول ابن سينا.

استراتيجية تقويم ومعالجة الخطأ: تاريخ العلم هو تاريخ الخطأ، الخطأ شرط التعلم، الخطأ استراتيجية ناجعة للتعلم، مواجهة الخطأ وتحليله ومعالجته.(المعالجة إما فردية او ضمن مجموعات إو جماعية) ويتم ذلك من خلال:

أ- افتراض الخطأ ب- مواجهة الخطأ ج- تحليل الخطأ د- معالجة الخطأ.

يختلف وضع الخطأ وطريقة معالجته، باختلاف النظريات المعرفية إذ:

في المدرسة السلوكية: تؤكد هذه المدرسة على أن التعليم يجب أن يستهدف تعلما خال من الأخطاء، وهذا يتحقق بالتمرين والتكرار وتعزيز المحاولات الناجحة، وتجنب المحاولات الفاشلة، فالتلميذ موجه تدريجيا ليتطور لتحقيق الهدف(أي تعليم مبرمج).

أما المدرسة البنيوية: فترى أن التعلم سيرورة من إعادة تنظيم المعارف المتعارضة عموما، لأن المعارف الجديدة مؤسسة أصلا على أنقاض معارف قديمة، أعيد النظر فيها، وتم فحصها، فالخطأ يؤشر إلى صعوبات يجب أن يعالجها ويتجاوزها التلميذ ليؤسس معرفة جديدة، إذ يحيلنا ذلك إلى الصراع المعرفي المشهور الذي يجب أن يحله التلميذ، بتصحيح الخطأ من التلميذ، وتشير أيضا على أنه تجاوز صعوباته لبناء اجابة صحيحة.

أما في التصورات التي أنتجتها النظرية المعلوماتية فترى أن سبب الأخطاء هو خلل أو سوء في تمثل الوضعية، أو للاستراتيجية أو الجواب، أو مراقبة غير كافية. إذ يقدم البيداغوجي (أستولفي) ثلاثة مفاهيم للخطأ يرتبط كل مفهوم بنموذج بيداغوجي:

في النموذج التلقيني: التلميذ وحده مسؤولا عن الخطأ، وذلك بسبب الاهمال وعدم الانتباه، لأنه كان من المفروض تجنب الوقوع في الخطأ لأنه يعبر عن خلل بيداغوجي. في هذه الحالة معالجة الخطأ تكون بمعاقبة التلميذ، ويعرف أستولفي هذا الوضع بالفاشل.

في النموذج السلوكي: يتحمل المسؤولية المعلم، لأنه لم يجزّء المعرفة إلى أهداف قريبة المنال للتلاميذ، إذن قدرته للتكيف مع القدرات الحقيقية للأطفال هي إذن محل اعادة نظر. المعالجة المطلوبة تشتمل على توقي الأخطاء، بمعنى اعادة النظر في الخطوات الصغيرة للبرمجة التعليمية التي ترتب عنها الخطأ حسب (أستولفي).

في المقاربتين السابقتين يرتبط مفهوم الخطأ بالغلط بنفس الوضع، إذ العامل المشترك هو أن الخطأ مؤسف ويتطلب الندم، وهو يعبر عن الفشل، وبالتالي يحمل وضعا سلبيا يتطلب العلاج، برغم أن الوسائل المستعملة تختلف بين المقاربتين.

في المقاربة البنائية: الخطأ يُربط بالعائق الذي يواجهه التلميذ، ومن الضروري أن يتجاوزه من أجل بناء معرفة جديدة، هذه الفكرة مرتبطة بالبنيوية، الهدف ليس في منع الأخطاء أو

رفضها وإنما يجب أن نعمل على اظهارها لنتمكن من معالجتها لنقوم في النهاية من إزالتها من منتجات التلاميذ.

هناك نقطة مهمة وهي أن المعلم يبحث عن معنى لتلك الأخطاء، لأنه كما يشير (أستولفي) يعتبر مؤشرا وشاهدا على سيرورات التعلم الفكرية أثناء جريانها، وكذلك كإشارة لما واجهه تفكير التلميذ وهو بصدد حله للمشكلة. لذا يصبح للخطأ معنا ومدلولا مفيدا في سيرورة التعلم.

بهذه المقاربة الأخيرة، نقول أن الخطأ له مفعول بنائي وإيجابي، ما دام هو مؤشر على تطور تصوري يهدف الى تحقيقه التلميذ. ومن دراسة الخطأ وتحليله، نستنتج أنواع أخطاء المتعلم: وهي الأخطاء الجماعية، الأخطاء الفردية، الأخطاء الشائعة.

تحليل أسباب أخطاء المتعلم:

إن البحث عن الأسباب التي تجعل المتعلم يخطئ تحيلنا إلى سؤال مهم وهو كيف نجعل من الخطأ عامل تعلم إيجابي؟ وعليه يمكن أن نحدد أسباب وطبيعة الخطأ.

لقد مكّن العمل على حصر الأخطاء الشائعة لدى المتعلم، من تحديد طبيعة هذه الأخطاء، والأسباب التي ترجع إليها، ومنه تسهل مواجهتها ومعالجتها، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

أ- **سبب نمائي** :يرجع خطأ المتعلم إلى تكليفه بإنجاز عمل يتجاوز قدراته العقلية، ومواصفاته الوجدانية المميزة للمرحلة النمائية التي يعيشها. كأن نكلف متعلما لم يتجاوز 12 سنة حسب مراحل (بياجيه) النمائية بمسألة رياضية فيها تجريد (مجاهيل ومعادلات) فلا ينجح في حلها لأنه لم يصل بعد إلى المرحلة التجريدية، وبالتالي نكلفه بما لا يقدر عليه من الناحية النمائية.

ب – سبب معرفي :صعوبة معرفية ترجع إلى عجز عن فهم الموضوع، أو المفهوم الذي لم ينجح المعلم في تقديمه، أو يقدمه خاطئا أو مبهما، أو نعبر عليه بعبارات غير مناسبة، فيكون المعلم هو الذي يوقع المتعلم في الخطأ، وهي أخطاء شائعة عندما لا تصل المعرفة الصحيحة إلى المتعلم، وذلك عندما لا يكون المعلم كفؤا، أو يعاني نقصا في التكوين

المعرفي أو البيداغوجي، أو يكلف بتدريس مادة أو وحدة ليست من تخصصه، فحتما لا ينجح في إيصال المعرفة إلى المتعلم.

ج- سبب خِططي :ويرجع الخطأ هنا إلى الخطة الاستراتيجية أو الكيفية التي يعتمدها المعلم، أو يستخدمها المتعلم في تعلمه وإنجازه، ويرجع ذلك إلى غياب مخطط التعلم، وانعدام التدريب والتطبيق، ونقص التغذية الراجعة لاكتشاف طرق وكيفيات جديدة للحل، والتمكن من الطرق المكتسبة وحصول الاتقان والمهارة.

د- سبب تعاقدي : قد تنتج الأخطاء عن غياب الالتزام بمقتضيات العقد التعلمي، القائم بين المعلم والمتعلم إزاء المحتوى المعرفي المقدم، أي أن يكون المطلوب من المتعلم مبهما، أو أن تغيب التعليمات المحددة لما هو مطلوب من المتعلم، أو تكون غامضة، أو ملتبسة أو حتى خاطئة إن وجدت.

هـ – سبب ديداكتيكي : ويتعلق الأمر بأقطاب عملية التعلم (متعلم، معلم، محتوى) ويرجع ذلك إلى الأسلوب المعتمد أو الطريقة المتبعة في التدريس هي التي قد تدفع المتعلم إلى الخطأ، إضافة إلى المحتويات وطبيعتها، والأهداف ومدى ووضوحها، ونوع التواصل القائم، والوسائل التعليمية، وتكوين المعلم في حد ذاته..

مصادر الخطأ:

بعد تحليل أسباب حدوث الخطأ يتبين لنا أن هذه الأسباب مرتبطة بثالوث عملية التعلم، وهي المصادر الأساسية لحدوث الخطأ متمثلة في: المتعلم، المعلم، المعرفة، وأن الخطأ يتعلق بأحد أطراف هذه المعادلة لا محالة، ولعل ضبط مصدر الخطأ وطبيعته كفيل بتيسير عملية المعالجة:

المتعلم: المتعلم ليس وعاءً نملأه بالمعرفة كما كان في الطريقة التلقينية، وإنما هو صانع للمعرفة، ولذلك يجب أن ننطلق أولا من مبدأ هام وهو حق المتعلم في الخطأ: خاصة مادام التعلم لم ينته، والكفاءة في حالة بناء، كما أن التعلم مبني على المحاولة وتجاوز الأخطاء، وتصحيح المعارف الخاطئة، فيصبح الخطأ دليل المحاولة والنشاط، لا مؤشر الفشل والعجز، ومنه يمكن تشخيص أسبابه، والعمل على تجاوزها إلى التمكن من الكفاءة بإتقان.

المعلم: في المدرسة الكلاسيكية، ووفق الطريقة التلقينية ونقل المعرفة، فهو السيد الذي يمتلك المعرفة وينقلها ويلقنها لتلاميذه، وهو محور العملية التعليمية، وتحقيق أهدافه يكون في إتمامه لعرض درسه وهو عنوان نجاحه، هكذا هي صورة المعلم في المدرسة الكلاسيكية، وفق طريقة الحفظ والتلقين، لكن تغيرت هذه الصورة في المقاربة الحديثة، وأصبح المعلم (هو الموجه) يرافق ويشجّع المتعلم، كما يسرّع التعلم ويعطي الثقة للمتعلم، يحطم ما هو خاطئ من المعرفة، مع المحافظة على العلاقة والروابط بينه وبين المتعلم. وهو في تكوين مستمر، ويجدد معلوماته باستمرار، وهو الضامن لعملية التعلم. وعليه فالمطلوب من المعلم أن يقوم بالدور المطلوب منه وفق المقاربة الحديثة، ليتحقق المطلوب.

المعرفة: هي كل ما يمكن أن يتعلمه المتعلم من معارف، سواءً من المدرسة أو الأسرة أو المحيط، فهي نتاج ممارسة يومية للمتعلم، وتفاعل دائم ومستمر مع محيطه. إذن الوسط الذي نعيش فيه هو مصدر تعلمنا، وبالتالي يجب علينا أن نحسن كيفية التعلم من ذلك الوسط بإيجاد الوسائل المناسبة، وتطوير وتنويع وسائط التعلم المختلفة، وتيسيرها لتكون في متناول المتعلم، والعمل على توفير الطرق الكفيلة بتحقيق أفضل تعلم. ولذلك يعمل البيداغوجي ون على وضع البرامج المعرفية بما يتناسب مع أطوار التعليم، وأصناف المتعلمين، حتى يتم تيسير المعرفة وضبطها في شكل دروس وتطبيقات وتمارين، وفق محاور ومناهج، ومخططات مدروسة.

وعليه تتميز المقاربة الحديثة: بالتعلم الفعال في النشاط العلمي، إذ يستحضر خصوصيات المتعلمين ويعتمد المرونة في التعامل مع المتعلم، كما يجعل من فضاء القسم فضاءً مفتوحا يوفر للمتعلمين أنشطة تستجيب لحاجاتهم واهتماماتهم، فهو تعلم محكوم بمجموعة من الشروط والوسائل التي تثمن دور المتعلم في عملية التعليم والتعلم، من بينها:

الدافعية: المشاركة الفعلية والإيجابية في أنشطة التعلم.

الاستيعاب: أن يكون التعلم له معنى يساعد على الفهم.

التملك: الشعور بامتلاك النشاط التعليمي، المتعلم صاحب النشاط والإنتاج.

المحاولة: تعدد المحاولات وتكرار التجارب قصد تحسين الأداء.

النجاح: توقع النجاح والعمل على الوصول إليه.

التشجيع: تشجيع الإنتاج الفكري والإبداع والابتكار.

كما أن هذا التعلم يعتمد على:

- التمركز حول المتعلم.
- النمذجة لتبسيط الظواهر المعقدة.
- المشكل كمحرك للنشاط العلمي.
- مواجهة التصورات التلقائية مع النماذج المصاغة علميا.
- تنوع التقنيات والوسائل.

وبناء على هذه المعطيات فإن المقاربة بالكفايات تعتمد نظرة أشمل وأعم مما كانت عليه مذكرة الدرس في بيداغوجيا الأهداف.

ما نتوصل اليه هو أن الخطأ جزء من سيرورة التعلم، وليس كما كان يعتقد مظهرا من مظاهر الفشل، ومؤشرا على اخفاق التلميذ في التعلم. وانما نجحت بيداغوجيا الخطأ في تحليله وتفسيره، ومعرفة ألياته، وذلك كفيل بمعرفة العوائق التي تسببه، ومنه يصبح من اليسير تجاوزه وبناء معرفة صحيحة على أنقاضه. لأن حدوث الخطأ طبيعي في التعلم، ومن يعمل يخطئ لا محالة، وبالتالي يتعلم من أخطائه، وقد عملت بيداغوجيا الخطأ على تشخيص كل ما يتعلق بالخطأ من أسباب وأنواع، ومنه قدمت للمعلم تشريحا واف لطبيعة أخطاء المتعلم، لذا يسرت له كيفية التعامل معها، ومكنته من الأدوات الكفيلة بتوقع ومعرفة الأخطاء الشائعة التي يسقط فيها المتعلم، وقدمت له في نفس الوقت الوسائل والآليات لمعالجة تلك الأخطاء، وما عليه سوى اتقان استخدام تلك الأدوات، ويتأتى ذلك من خلال التكوين الجيد للمعلمين، وذلك بالتركيز على الجانب العملي والميداني، والعمل على تمكينهم.

خاتمة:

في الأخير يمكن القول أن البيداغوجيا الفارقية رغم قدم اسخدامها إلا أنها تشكات نظريا وتطبيقيا في السبعين سنة الأخيرة فقط حينما تطورت مختلف العلوم وخاصة النظريات التربوية ، وعلم النفس الفارقي وعلم النفس العصبي. فظهرت بيداغوجيات حديثة استفادت منها البيداغوجيا الفارقية على المستوى النظري والعملي.

على أن الرؤية الواضحة للبيداغوجيا الفارقية لا تكفي كما يجمع الكثير من الباحثين ما لم تعيد النظر في مجموعة من العوامل منها:

_ إعادة النظر في أساليب تكوين المدرسين بتدريبهم على بناء وضعيات تعليمية تعلمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة في التدريس وأساليب التقويم البديل.

_ إعادة النظر في كيفية توزيع التلاميذ واشغالهم بما يتناسب والتقنيات الحديثة، وفي نظام الوقت وتوزيع الحصص.

اقتراح أنشطة على التلاميذ لها معنى بالنسبة لهم.

تنظيم الفضاء والزمن ؛ أي تفريق الأزمنة (الإقاعات) أ] احترام إيقاعات التعلم ويكون الزمن في خدمة إيقاع تعلم التليذ.

_ احترام الأساليب المعرفية للتلاميذ وذلك بتكيف المدرسين معها، ومراعاة الحاجات والقدرات.

_ تخصيص حصص قارة للدعم واستثمارها لسد الثغرات والنقائص المرصودة في إنجازات التلاميذ.

المراجع:

1- برعو عبد الله (2007) البيداغوجيا الفارقية، الرهانات والاختلافات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

2- عبد الكريم غريب (2011) البيداغوجيا الفارقية، السيرورات وطرائق لتغير المدرسة،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

3- عبد الكريم غريب (2006) المنهل التربوي، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

4- محمد شرقي (2010) مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، مطبعة إفريقيا الشرق الدار البيضاء، المغرب.

5- الحسن اللحية (2010) البيداغجيا الفارقية تعاريف ومفاهيم، دار المعرفة،الرباط، المغرب.

6- فيليب جونير ترجمة، الحسين سحبان، (2002) الكفايات والسوسيو بنائية، مكتبة المدارس،الدار البيضاء، المغرب.

7- الحسن اللحية،(2006)، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، مطبعة إفريقيا الشرق،الدار البيضاء، المغرب.

8- فاطمة حسيني،(2005) كفايات التدريس وتدريس الكفايات، دار السلام الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

9- حمد الله جبارة،(2009)، مؤشرات كفايات المدرس، مطبوعات النجاح،الدر البيضاء، المغرب.

10-نبيل رفيق محمد إبراهيم، (الذكاء المتعدد، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

11-عدنان يوسف العتوم (2012) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.

12-قاسم خلف الله كجوان (2013) الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، المجلد الخامس، العدد،15 العراق.

13_عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي (1994) بيداغوجيا الدعم والتقويم، سلسلة علوم التربية، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، المغرب.

14_شتوفي مصطفى (1997) بيداغوجيا الدعم والتقويم بين التنظير والتطبيق، جريدة معالم تربوية، العدد9.

15_الوكيلي ميمون (2010) الدعم التربوي وبيداغوجيا الإدماج، مطبعة الجسور، وجدة، المغرب.

16_ عبد الكريم غريب (بدون تاريخ)، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، المغرب.