الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكـــــرة بعنـــــــــوان:

صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، رياضيات، فيزياء) من وجهة نظر اساتذة التعليم المتوسط

دراســة ميدانية بمتوسطــات ولاية تقــرت

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتان:
عقيلة تجيني.
فايزة بوشارية

إشراف الأستاذ:
د. عبد الوهاب بن موسى.

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
عبد الحميد عطاءالله	أستاذ محاضر أ	رئيسا
عبد الوهاب بن موسى	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
أسماء الأشهب	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكـــــرة بعنـــــــــوان:

صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، رياضيات، فيزياء) من وجهة نظر اساتذة التعليم المتوسط

دراســة ميدانية بمتوسطــات ولاية تقــرت

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتان:
عقيلة تجيني.
فايزة بوشارية

إشراف الأستاذ:
د. عبد الوهاب بن موسى.

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
عبد الحميد عطاءالله	أستاذ محاضر أ	رئيسا
عبد الوهاب بن موسى	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
أسماء الأشهب	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر والعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد اشرف الخلق والمرسلين وعلى اله وصحبه اجمعين ومن تبعه بإحسان الى يوم الدين وبعد:

الحمد لله الذي اعاننا وامدنا بالعزم والمثابرة لإتمام هذا العمل الذي نرجو ان يكون اسهاما في ميدان العلم والمعرفة.

ولا يسعنا الا ان نتقدم بالشكر للذي كان لنا نعم الناصح والموجه في بحثنا هذا الدكتور "**عبد الوهاب بن موسى**" حفظه الله ورعاه.

كما نتقدم بالشكر الى جميع الاساتذة والمحكمين الذين مدوا لنا يد العون وكل من ساعدنا من قريب او بعيد لإتمام هذا العمل.

ولا يفوتنا ان نشكر ايضا كل السادة اعضاء لجنة التحكيم الافاضل على قبول تقييم هذا العمل بارك الله فيهم جميعا ورزقهم الله خيرا.

تجيني عقيلة وبوشارية فايزة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة بولاية "تقرت" وللتحقق من فرضيات الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من 186 أستاذ وأستاذة (52 أستاذ علوم الطبيعة والحياة، 61 أستاذ فيزياء، 73أستاذ رياضيات)، حيث قامت الباحثتان بتصميم استبيان يتكون من 23 بند موزع على أربعة أبعاد، وبعد التأكد من صدقه وثباته تم توزيعه على الأساتذة عينة الدراسة للإجابة عن بنوده، وبعد تجميع مجموعة الاستبيانات وتفريغها تم تحليل البيانات باستخدام برنامج "الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية" "SPSS".

وكشفت الدراسة النتائج التالية:

- مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، فيزياء، رياضيات) بين أساتذة التعليم المتوسط **مرتفع** من وجهة نظر الأساتذة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية بين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لنمط تكوينهم، حيث تكون الصعوبات أكثر لدى الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية بين أساتذة التعليم المتوسط تبعا للخبرة.

و بناءا على هذه النتائج التي توصلت اليها الباحثتان تم وضع جملة من التوصيات التي تخدم موضوع البحث وتحدد المساهمات العلمية له.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا الفارقية، المواد العلمية، أستاذ التعليم المتوسط.

Study Summary:

The current study aimed to identify the difficulties in applying differentiated pedagogy in the middle school stage from the perspective of teachers in the state of "Tugurt." To test the study hypotheses, the researchers employed a descriptive analytical approach. The sample consisted of 186 teachers (52 teachers of Natural Sciences, 61 Physics teachers, and 73 Mathematics teachers). The researchers designed a questionnaire comprising 23 items distributed across four dimensions. After ensuring its validity and reliability, the questionnaire was distributed to the sample teachers for their responses. The collected questionnaires were then analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The study revealed the following results:

The level of difficulties in applying differentiated pedagogy in teaching scientific subjects (Natural Sciences, Physics, Mathematics) among middle school teachers is high according to the teachers' perspectives.

There are statistically significant differences in the difficulties of applying differentiated pedagogy in teaching scientific subjects among middle school teachers based on their training background, with greater difficulties reported by teachers who graduated from technological institutes of education.

There are no statistically significant differences in the difficulties of applying differentiated pedagogy in teaching scientific subjects among middle school teachers based on their experience.

Based on these findings, the researchers proposed a set of recommendations that contribute to the research topic and outline its scientific contributions.

Keywords: Differentiated pedagogy, scientific subjects, middle school teacher

الفـــهـــرس

العنوان	الصفحة
شكر	–
اهداء	–
مقدمة	1
الجزء النظري	
الفصل الاول: **الإطار العام للدراسة**	
1–إشكالية الدراسة.	5
2–فرضيات الدراسة.	7
3–أهداف الدراسة.	8
4–أهمية الدراسة.	8
5–المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.	9
6–حدود الدراسة	9
الفصل الثاني: **البيداغوجيـا الفارقيـة**	
تمهيد	11
1–مفهوم البيداغوجيا الفارقية	13
2–الاسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية	13
3–مبادئ البيداغوجيا الفارقية	16
4–خصائص ومميزات البيداغوجيا الفارقية	19

5-الاهداف العامة للبيداغوجيا الفارقية	20
6-شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس	21
7-آليات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في القسم	22
خلاصة الفصل	24
الفصل الثالث: **التعليم المتوسط**	
تمهيد	26
أولا: مرحلة التعليم المتوسط.	26
1-مفهوم العليم المتوسط.	26
2-الأهداف العامة في مرحلة التعليم المتوسط.	29
3-أطوار التعليم المتوسط.	35
ثانيـا: أستاذ التعليم المتوسط.	35
1-تعريف أستاذ التعليم المتوسط.	35
2-تكوين أستاذ التعليم المتوسط.	36
3-دور الاستاذ داخل الفصل الدراسي.	37
4-مهام أستاذ التعليم المتوسط	40
خلاصة الفصل	42
الجزء التطبيقي	

الفصل الرابع: **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
تمهيد	45
1-منهج الدراسة.	45
2-الدراسة الاستطلاعية	45
3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	46
4-أدوات الدراسة	47
5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	53
الفصل الخامس: **عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة**	
تمهيد	55
1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	55
2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	58
3-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	62
4- الاستنتاج العام	65
خـــاتـــمـــة	67
قائمة المصادر والمراجع	69

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
جدول رقم(01): يُبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب مادة التدريس.	46
الجدول رقم (02): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب مواد التدريس.	47
الجدول(03): يُمثل توزيع عينة الدراسة حسب نمط التكوين.	47
الجدول رقم (04): يُمثل توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة.	47
الجدول رقم(05): يمثل القائمة الاسمية للخبراء المحكمين.	49
جدول رقم (06): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التخطيط والاعداد).	50
جدول رقم (07): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الأستاذ والمتعلمين).	50
جدول رقم (08): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الوسائل والإمكانات المادية)	51
جدول رقم (09): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التكوين)	51
جدول رقم (10): يوضح ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	52
جدول رقم (11): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	53
جدول رقم (12): يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة.	55

جدول رقم(13): يوضح تصنيف صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة من خلال المتوسط الحسابي.	56
جدول رقم (14): يوضح الفروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية).	58
جدول رقم (15): يوضح الدلالة الإحصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين فئات الأساتذة (جامعي، مدرسة عليا، معهد تكنولوجي للتربية) وفق اختبار Scheffe	60
جدول رقم (16): يوضح الفروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب الخبرة	63

مقدمة

تعتبر المدرسة الركيزة الأساسية لتكوين وبناء الأجيال, فهي اللبنة الأساسية لبناء المتعلمين وإخراج كفاءات ذات مهارة وجودة عالية, وهذا انطلاقا من المرحلة الابتدائية الأولى لبداية المشوار الدراسي إلى المرحلة المتوسطة التي تعتبر جسر بين التعليم الابتدائي والثانوي ففيها يتعلم التلميذ المهارات الأساسية التي تضمن له التكيف والتوازن مع العالم الخارجي، وتركز على تطوير مهاراته الأكاديمية ونجاح هذه المرحلة يرتكز على الأستاذ باعتباره أحد المقومات الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية مما يتوجب عليه أن يكون دائم الاطلاع وعلى دراية بالتطورات الراهنة في المجال التربوي والبيداغوجي ومن أجل التغيير في طرائق التدريس والتخلي عن الطرائق التقليدية, وجب الاعتماد على البيداغوجيا الفارقية التي تركز بدورها على مسالك متعددة تسمح للمتعلم باختيار وانتهاج ما يلائمه حسب رغباته وميوله وقدراته, وبالتالي فهي تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد.

لكن تطبيق هذه البيداغوجيا يشترط الكثير من المتطلبات مما يجعل الأستاذ يتلقى صعوبة كبيرة في تنفيذها والعمل بها، ومن بينها البيداغوجيا الفارقية التي تعتبر مرجعية أساسية تركز على عدة مسالك تسمح للمتعلم بانتهاج ما يلائمه حسب قدراته وميوله ورغباته، وبالتالي تراعي الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي الواحد, لكن تطبيق هذه البيداغوجيا يشترط عدة متطلبات مما يجعل الأستاذ يتلقى صعوبة في تنفيذها.

وضمن هذا السياق جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة وقد قسمت هذه الدراسة الحالية إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي, ففي الجانب النظري تناولنا ثلاث فصول حيث يحتوي الفصل الاول على

اشكالية الدراسة وضمنها التساؤلات ثم فرضيات الدراسة, أهداف واهمية الدراسة مع المفاهيم الاجرائية لمتغيرات الدراسة اما في الفصل الثاني تطرقنا فيه الى أهم عنصر في

الدراسة وهو البيداغوجيا الفارقية, والذي يضم بدوره مفهوم البيداغوجيا الفارقية والأسس والمبادئ النظرية للبيداغوجيا الفارقية كما تعرفنا على خصائص ومميزات البيداغوجيا الفارقية و الأهداف العامة للبيداغوجيا الفارقية ثم التدبير الفعال للبيداغوجيا الفارقية داخل الفصول الدراسية, آليات تطبيقها في القسم. اما في الفصل الثالث تم التطرق فيه الى التعليم المتوسط وقد قسم إلى جزئين, حيث خصص الجزء الأول لمرحلة التعليم المتوسط (مفهومها, الأهداف العامة في المرحلة المتوسطة, أطوار التعليم المتوسط).أما الجزء الثاني فقد خصص لأستاذ التعليم المتوسط (تعريف أستاذ التعليم المتوسط, تكوين أستاذ التعليم المتوسط, دور الأستاذ ومهامه داخل الفصل الدراسي).اما الجانب التطبيقي وفي الفصل الرابع_فقد تطرقنا الى منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية, مجتمع وعينة الدراسة الاساسية والاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة, وفي الفصل الخامس تم عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة وفي الاخير استنتاج عام وبعض الاقتراحات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الاول:

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

6-حدود الدراسة.

1- إشكاليـــــة الدراســـــة:

التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل للمجتمعات، فهو يطلق العنان لشتى الفرص ويحد من أوجه اللامساواة, كما يعتبر حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات لأنه المحرك الرئيسي للتنمية المستدامة، فبفضله استطاعت كثير من الدول أن تحقق نموها الاقتصادي والاجتماعي كما يلاحظ أن العالم المتطور قد حظي بتقدم كبير في جميع مجالاته الصناعية والاجتماعية الصحية والتعليمية، وسبب هذه القفزة الكبيرة قد يرجع الى التربية والتعليم بشكل عام والاهتمام بالمدرسة بشكل خاص، لذلك لاقت مسالة الاصلاح التربوي اهتماما كبيرا من طرف صناع القرار السياسي والتربوي، كما تزايد الاهتمام بهذه المسالة عربيا ودوليا مع اقتراب ولوج الالفية الثالثة حيث انطلقت وعقدت عدة مؤتمرات متتابعة وعدة ندوات تبحث في مسالة تطوير التربية والتعليم وتحديثها في ضوء معطيات الالفية الثالثة كما يرتبط مفهوم الاصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير التطوير التحديث وغيرها ومن بين الاصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية نجد الاصلاحات الهيكلية التربوية والبيداغوجية سنة 2003 \2004 من خلال قرار مجلس الحكومة في شهر أفريل 2002 , ايضا المنظومة التربوية في اكتوبر 2003, والعمل بفكرة مشروع المؤسسة بداية السنة الدراسية 2006 \ 2007 من خلال المنشور رقم 153 المؤرخ في 5 جوان 2006، حيث تبنت هذه الاصلاحات المقاربة بالكفاءات بهدف معالجة الاخطاء التي وجدت في المناهج القديمة وتحسين الكفاءات لمساعدة المعلم والمتعلم في ضوء التطورات العلمية الحاصلة ومن بين الأسس التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات نجد البيداغوجيا الفارقية حيث استُخدِم هذا المفهوم لأول مرة في فرنسا مع الباحث التربوي لويس لوغران سنة 1973 وتُعرَّف بأنها "مجموعة من الاجراءات والعمليات التي تَستعمل عدة وسائل تعليمية قصد اعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات والمنتمين الى فصل واحد من الوصول بطرق مختلفة الى نفس الاهداف " (أحمد أوزي 2006: 55) , كما تنطلق البيداغوجيا الفارقية من اعتبار ان التلاميذ غير متساوين وغير متشابهين في

قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية ومن ثم ترى ان كل فرد له طبيعته ومواصفاته وطريقه تعلمه الخاصة، فهي تعتمد على مسالك متعددة تسمح للمتعلم بانتهاج ما يلائمه لتحقيق الهدف وتراعي الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي الواحد مما جعل تطبيقها ليس بالأمر الهين بالنسبة للأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج، ولأن هذه البيداغوجيا تشترط الكثير من المتطلبات مما يجعل الأستاذ قد يتلقى صعوبة في تنفيذها والعمل بها . لأنه هو المساعد في اقتناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية لإعطاء تعليم ناجح, وهذا النجاح يرتبط ارتباطا وثيقا بفاعلية الأستاذ لأنه يعتبر جزء هام من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع خاصة بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فهذه المرحلة تُعد جسر بين التعليم الأساسي والثانوي وتُركِّز على تطوير المهارات الأكاديمية والشخصية للتلاميذ وتهدف الى تعميق فهمهم للمفاهيم الأساسية وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لديهم اضافة الى تنمية قيمهم الاجتماعية واستعدادهم للتخصصات المستقبلية. فبالرغم من أن البيداغوجيا الفارقية هي احدى التوجهات الحديثة في التعليم، وذلك من خلال ما اشار اليه الكثير من الباحثين على فعاليتها مثل دراسة غرباوي(Gherbaoui 2017) حيث هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على دور البيداغوجيا الفارقية في مراعاة عدم التجانس بين المتعلمين من اجل تحقيق اهداف التعلم والوصول بكل متعلم الى النجاح الميداني بفهم المكتوب والصرف من مادة اللغة الفرنسية , واجريت الدراسة على عينة اختيرت بطريقة قصدية قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية من مستوى الرابعة متوسط بمتوسطة بن الهيثم بولاية المسيلة وخلصت هذه الدراسة إلى الدور الإيجابي للبيداغوجيا الفارقية في تحقيق أهداف التعلم والوصول بكل متعلم الى النجاح (غطاس وكحول,303: 2020) .

وكذلك دراسة دَحو (DAHO 2015) حيث هدفت هذه الدراسة لمعرفة كيفية تنفيذ خطة تعليمية وفق البيداغوجيا الفارقية لمعالجة مشكل الفارقية وأجريت هذه الدراسة على عيّنة قوامها (26) لتلميذ وتلميذة قسمها إلى 3 مجموعات حسب المستوى (ضعيف – متوسط – قوي) وخلصت الدراسة إلى فاعلية الخطة التعليمية المعدة وفق البيداغوجيا

الفارقية في معالجة مشاكل الفارقية وتحقيق أهداف المشروع وتحسين نتائج التلاميذ(غطاس وكحول,304: 2020). فبالرغم مما أشار اليه هؤلاء الباحثين على مدى فعالية هاته البيداغوجيا الفارقية إلا ان تطبيقها في مؤسساتنا التربوية الجزائرية قد يجد عدة صعوبات وعقبات , فهل يعود ذلك الى متطلبات تطبيقها والعجز عن توفيرها والذي أدى الى عزوف واضح من طرف الاساتذة عنها أو أن اهمال هذه البيداغوجيا راجع الى عدم المام الاساتذة بحيثياتها .

استنادا الى ما سبق قامت الباحثتان بالتحري والبحث عن صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في مرحلة التعليم المتوسط وتم اختيار صعوبات تدريس المواد العلمية ،لاطلاعهما –حسب خبرتهما في مجال التفتيش البيداغوجي في احدى المواد العلمية ومن خلال عمليات تحليل نتائج شهادة التعليم المتوسط الولائية– على تراجع تحصيل المتعلمين في هذه المواد منذ اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات القائمة على بيداغوجيا الفروق ، و تأثير نتائج تحصيلهم على توجيههم إلى شعب التعليم الثانوي. والدراسة الحالية جاءت للتعرف على هذه الصعوبات التي حالت دون تمكن أستاذ المواد العلمية في التعليم المتوسط من تطبيق البياغوجيا الفارقية والعمل بها، وحصرها وتصنيفها لعلها تكون مهيأة لاقتراح آليات تمكن المعنيين بها من التغلب عليها وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

1– ما مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة, الفيزياء ,الرياضيات) في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة ,المدرسة العليا والمعهد التكنولوجي للتربية)؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب الخبرة؟

2–فرضيات الدراسة:

1- مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة, الفيزياء ,الرياضيات) في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة متوسطة.

2- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة, المدرسة العليا، والمعهد التكنولوجي للتربية).

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب الخبرة.

3-أهداف الدراسة:

- التـعرف على مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة, فيزياء, رياضيات) في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة, المدرسة العليا والمعهد التكنولوجي للتربية).

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب الخبرة.

4- أهمية الدراسة:

1-ان اهمية الدراسة تكمن في أنها تسلط الضوء على مشكلة لدى أساتذة التعليم المتوسط أثناء الممارسة للفعل التدريسي داخل الفصل الدراسي ألا وهي ظاهرة الفروق الفردية.

2-إن أهمية هذه الدراسة تتبع أيضا من أهمية البيداغوجيا الفارقية كتوجه حديث تتيح للمتعلم فرصة للتعلم حسب ميولاته, قدراته ورغباته من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

3-استفادة القائمين على الشأن التربوي من هذه الدراسة واستغلال اطارها النظري في التكوين الأولي للأساتذة بمختلف الأطوار.

4-ابراز مدى اهمية التكوين الاكاديمي والتكوين اثناء الخدمة في إلمام الأساتذة بكيفية تطبيقهم للبيداغوجيا الفارقية اثناء ممارسة الفعل التعليمي.

5-تقديم اقتراحات فيما يخص الإجراءات اللازمة لمساعدة أساتذة التعليم المتوسط على تفادي وتجاوز هذه الصعوبات.

5- المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **البيداغوجيا الفارقية:** هي استراتيجية في التدريس الحديث للمواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، فيزياء، رياضيات) في متوسطات ولاية تقرت، تراعي الفروق الفردية بين تلاميذ القسم الواحد أثناء العملية التعليمية التعلُّمية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينهم جميعا للوصول إلى النجاح.

- **أستاذ التعليم المتوسط:** هو أستاذ يُدرِّس في متوسطات ولاية تقرت خلال الموسم الدراسي 2024 /2025 والمكلف بتطبيق المنهاج المقرر من طرف وزراة التربية الوطنية لمرحلة التعليم المتوسط في المواد العلمية الآتية: علوم الطبيعة والحياة والفيزياء والرياضيات كل حسب اختصاصه:

-**أستاذ مادة الرياضيات:** هو الأستاذ المكلف بتوجيه التلاميذ نحو بناء المفاهيم الرياضية المختلفة وتطبيقها من أجل تطوير قدرات التفكير والتحليل وحل المشكلات لديهم.

-**أستاذ مادة العلوم الطبيعية:** هو الأستاذ المكلف بتوجيه التلاميذ نحو تأسيس كفاءات تساعدهم في التعرف على المحيط والوقائع الحيوية وفهمها وتفسيرها من خلال بناء جملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية.

-**أستاذ مادة العلوم الفيزيائية:** هو الأستاذ المكلف بتوجيه التلاميذ نحو بناء المفاهيم الفيزيائية الأساسية (الطاقة ,القوة والزمن ...) وكل ما ينبع من هذا (الكتلة, المادة وحركتها).

6- حدود الدراسة:

6-1-الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الأساسية من 20 أفريل إلى غاية 07 ماي من السنة الدراسية 2024/ 2025.

6-2-الحدود المكانية: تمثلت في متوسطات ولاية تقرت.

6-3-الحدود البشرية: يتمثل في أساتذة المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، الفيزياء، الرياضيات) في متوسطات ولاية تقرت

الفصـــل الثانـي:

البيداغوجيـــا الفارقيـة

تمهيد

1-مفهوم البيداغوجيا الفارقية.

2-الاسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية.

3-مبادئ البيداغوجيا الفارقية.

4-خصائص ومميزات البيداغوجيا الفارقية.

5-الاهداف العامة للبيداغوجيا الفارقية.

6-شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس.

7-آليات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في القسم.

خلاصة.

تمـــهيـــد:

لا يخلو أي فصل دراسي من التمايز والاختلاف بين المتعلمين، فهو فضاء يضم مجموعة غير متجانسة في شتى المستويات الفيزيولوجية والذهنية والنفسية والاجتماعية. وقد انتبهت البيداغوجيات الحديثة لهذا التنوع، فألحت على ضرورة توفير نمط التعلم المناسب لكل فئة من التلاميذ. ولعل من أبرز هذه المقاربات، نجد البيداغوجيا الفارقية التي ظهرت سنة 1973 مع الباحث التربوي الفرنسي "لويس لوغران" Louis Legrand" .

1- مفهوم البيداغوجيا الفارقية: هي مصطلح مركب تركيبا وصفيا من كلمتين "البيداغوجيا" والصفة "الفارقية"، واستجلاء لمدلولها ينبغي أن نعّرج أولا على مفهوم البيداغوجيا عامة، ثم التفصيل في بيداغوجيا الفروق من حيث هي فرع منها.

1-1- مفهوم البيداغوجيا:

البيداغوجيا مصطلح معّرب من أصل يوناني، تتكون من مقطعين؛ فأّما الأول منهما فيعني "طفل"، وأّما الثاني فيعني "علم"، وعند جمع المقطعين يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو "علم تربية الطفل" (شرقي وبوساحة, 53: 2011)

وتعني "البيداغوجيا في دلالتها اللغوية: تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. (حمداوي، 2015: 5)

والبيداغوجيا هي "جملة الأنشطة التعليمية –التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين (قريني، 561: 2024)

1- 2-البيداغوجيا الفارقية:

تعّد البيداغوجيا الفارقية فرعا من فروع البيداغوجيا والمكملة لها تدرس الفروق الفردية بين المتعلمين، وتجعلهم يتحكمون في الأهداف المرجو تحققها .

وجاءت لتهتم -أساسا-بالطفل المتمدرس من خلال ايجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من الفوارق المختلفة والمتنوعة بين المتعلمين كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية (حمداوي، 2015: 7).

ويعّد"لويس لوكران "(louis Legrand) أول من استخدم مصطلح البيداغوجيا الفارقية سنة 1973، محاولة منه لتطبيق ما توّصل له علم النفس الفارقي في المجال التربوي، ويتمثل ذلك في البحث عن آليات جديدة في التدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

يعّرفها "مراد بهلول" كالآتي: "تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين فردية (بين الأفراد) والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفاءات المشتركة (المستهدفة بالمنهج)" (العثماني، 2015: 3).

وهي بيداغوجيا تعمل على الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين والكفاءات المستهدفة، فالفروق بين المتعلمين في القسم عديدة منها: فروق في الاستعدادات، وفروق متّصلة بالوسط الاجتماعي، وفروق في التاريخ المعرفي، وفروق وجدانية تتصل بالرغبة في التعلم، وفروق في التجربة الذاتية. وفروق في العلاقات بين الأستاذ والمدرسة (بن عمارة، 2018: 19).

وتُعرّف أيضا على أنها تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد (بوسنة وشريفي، 2020: 309)

وتعرف كذلك على أنها تمش تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية, قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين لفصل واحد (أحماد، 2019: 10).

يتّضح من المفاهيم السابقة أن البيداغوجيا الفارقية تهتم أساسا بالمتعلم، و تهدف لجعله متأقلًما مع ما يختلف به عن غيره من فروق، فهي تعتمد على مراعاة هذه الفروقات الفردية أثناء تَعَلُّمِه من خلال طرق وأساليب تدريس متنوعة تضمن له فرصا متساوية للنجاح والتطور وتشمل هذه الفروقات الجوانب البيولوجية، النفسية الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية.

2- الأسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية:

تتمثل الأسس النظرية التي تقوم على أساسها البيداغوجية الفارقية فيما يلي:

2-1 الأساس الفلسفي: تقوم البيداغوجيا الفارقية على مفهوم أساسي وهو قابلية الفرد للتربية والتعلم، الشيء الذي يُقر العمل التربوي والتدخل البيداغوجي، ويتعارض هذا المفهوم مع مفهوم الموهبة التي ترى أن قابلية التعلم ناتجة عن الذكاء الفطري والقدرات الذهنية والمعرفية الموروثة بنسبة كبيرة جدا .

2-2 الأساس التربوي: يحدد كانط مهمة التربية في " إيصال كل فرد إلى بلوغ أقصى مراتب الجودة التي يمكن أن يحققها". إن الطفل أصبح مركز العملية التربوية، يجب أن يُبنى العمل التربوي على أُسس سيكولوجية أي على معرفة معمقة للقوانين التي تنظم الميكانيزمات الذهنية للمتعلمين. من أجل ذلك نرى التربية الحديثة تدعو إلى بناء مدرسة جديدة تكون أكثر ملاءمة مع التلاميذ في تمايزهم واختلافهم الذهني والوجداني وتعتمد هذه التربية على ثلاثة أركان أساسية: الاعتراف بوجود اختلافات نفسية لدى التلاميذ، ضرورة الاعتبار بهذه الاختلافات عند التدخل البيداغوجي، للأخذ بهذه الاختلافات لوضع آليات جديدة لتنظيم العمل المدرسي (تنظيم الفوج إلى مجموعة فرق)

3. الأساس الاجتماعي: يدرس علم نفس الفارقي مختلف الترابطات السيكو-اجتماعية التي تربط الفرد بمحيطه الموضوعي، بالتركيز على الفوارق الفردية الاجتماعية وتبيان

قوانينها التي تتحكم فيها. وبالتالي جَعل المدرس يعرف ما يمكن أن يبذله من مجهود في مكان معين، وفي وضعية تعليمية معينة، مع مراعاة:

– **مبدأ تكافؤ الفرص:** ويتمثل مبدأ تكافؤ الفرص في الأخذ بعين الاعتبار الفروق ما بين الأفراد أي الحاجات الذاتية لكل فرد في العملية التعليمية التَعلُّمية .

– **مبدأ الحد من ظاهرة الإخفاق الدراسي:** ذلك بالبحث عن مختلف الحلول الممكنة للحد من هذه الظاهرة. وتأثرت هذه المباحث بالجوانب النفسية أو الاجتماعية، وتهتم البيداغوجيا الفارقية بالأسباب التي تتصل بالطرائق والاستراتيجيات والأساليب المعتمدة بالتدريس، ودورها في التقليص من هذه الظاهرة المعقدة والمتعددة الأبعاد والجوانب .

2-4الأساس العلمي: علم النفس الفارقي هو فرع من فروع علم النفس يهتم بوصف وشرح الفروق الفردية بين الأفراد والمجتمعات عن طريق استخدام وسائل علمية وموضوعية. ولا شك أن مظاهر الفروق الفردية بين الأشخاص عديدة ومتنوعة: فيزيولوجية، وجدانية، ذهنية، معرفية اجتماعية... وسنهتم هنا بالفوارق المتصلة أساسا بالنجاح المدرسي:

– **فروق في مستويات النمو المعرفي:** النمو المعرفي عند الأفراد يتم بصفة متدرجة، وأن علم النفس الفارقي أثبت أن كل الأفراد لا يرتقون إلى نفس المراحل تبعا للمرحلة العمرية التي ينتمون إليها .

– **فروق في نسق التعلم:** هناك فروق فردية بين تلاميذ الفوج الواحد من حيث النسق المعتمد خلال عمليات تملك المفاهيم أو استيعاب المعلومات... فهناك من يتعلم القراءة والكتابة بصفة سريعة بينما يخضع آخرون إلى أنساق بطيئة لتحقيق نفس القدرات .

– **فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلم:** يستخدم المتعلمون أنماطا مختلفة خلال سيرورة التعلم. فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية أوالممارسة الحسية . ...

– **فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم:** يمتاز كل متعلم عن زملائه من حيث الاستراتيجيات التي يعتمدها خلال عمليات تملك المعارف وبناء المفاهيم. وذلك يفرض

علينا عدة شروط خلال بناء وضعيات التعليم والتعلم منها التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم خلال عمليات التعلم، ومساعدته على تطويرها وإثرائها أو تصحيحها.

- **درجة التحفيز للعمل المدرسي (الرغبة والدافعية):** تعتبر الدافعية شرطا من شروط التعلم إلا أنها تختلف من متعلم إلى آخر ويعو د ذلك إلى:

-المعنى الذي يعطيه التلميذ للعمل المدرسي (لماذا أتعلم؟)

-مدى استجابة المواضيع المدرجة للبرنامج لاهتماماته الذاتية .

-الطاقة التي يملكها لمواصلة التعلم تبعا لحالته الصحية (مرض/ ارهاق).

-نوعية الصورة التي يَنسُجُها المتعلم حول ذاته (ايجابية أم سلبية)وهي صورة تتأثر بنسبة كبيرة بنظرة الآخرين له خاصة: الأقران، الأستاذ، أفراد العائلة . ..

- **علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية:** هي العلاقة التي يُقِيمها الفرد مع المعرفة عامة والمادة المُدَرَسة بصفة أخص وهي علاقة تُؤَسس منذ الصغر وتُغذيها عدة عوامل ثقافية اجتماعية ومؤسساتية (التصورات التي تنسج حول مادة معينة، صلتها بآفاق التشغيل، العامل المخصص لها خلال التقييم المدرسي).

- **العتبة القصوى للقيادة:** أَبرَزَ علم النفس الفارقي أن كل فرد يتحمل درجة معينة من القيادة أثناء عمليات التعلم بحيث أنه يرفض خلال هذا المسار تجاوز عتبة قصوى للقيادة من قبل الآخرين (معلم، ولي..)، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف وضعيات التدريس بحسب النسب التي تشترطها في القيادة والتبعية:

-الوضعية الجماعية، تعليم جماعي(: وهي وضعية تستوجب نسبة ضعيفة من القيادة بحيث يشعر كل تلميذ أنه غير مراقب بصفة مباشرة .

-الوضعيات التفاعلية (عمل مجموعي): وهي وضعيات تستوجب نسب متوسطة من القيادة

-الوضعيات الإفرادية: وهي وضعيات تستوجب نسب مرتفعة من القيادة.

- **التاريخ المدرسي للتلميذ:** لكل تلميذ تاريخ مدرسي خاص به (نجاح، فشل، نوعية الدراسة التي تلقاها، نوعية المعلمين والأساتذة الذين تعامل معهم..) يُؤثر بصفة كبيرة في نسبة نجاحه أو إخفاقه في دراسته(بوسنة وشريفي، 2020: 316)

3- مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

بُنيت البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية والتطبيقية التي يمكن حصرها في ما يلي:

3-1- مبدأ الاختلاف: من المعلوم أن المتعلمين داخل الفصل الواحد أو الفصل الجماعي أو داخل القسم المشترك يخلفون من حيث مستوياتهم الدراسية، ومن حيث نسبة الذكاء المعرفي والذهني كما تختلف ذكاءاتهم من شخص إلى آخ، و يختلفون من حيث الحالات النفسية، ويتباينون من حيث الوضعيات الاجتماعية والطبقية والاقتصادية، ومن ثم يطرح هذا الاختلاف أمام المدرس مشاكل عديدة أثناء تدبير المقاطع الد ارسية تخطيطا وانجازا وتقويما .

3-2- مبدأ التنوع: تُؤمِن البيداغوجيا الفارقية بفلسفة التنوع والتنويع، لذا تعمل هذه البيداغوجيا جاهدة لتفريق المتعلمين داخل القسم المشترك، بناءا على تنويع المناهج والمقررات والبرامج والدروس والمحتويات من جهة أولى، وتنويع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية من جهة ثانية، وتنويع آليات التقويم والتوليف والدعم والإشهار من جهة ثالثة، بغية تحقيق مدرسة النجاح، والحد من الإخفاق والهدر المدرسيين .

3-3- مبدأ ديمقراطية التعليم: تعمل البيداغوجيا الفارقية على فلسفة الاختلاف والتنويع، لتحقيق مردودية إنتاجية فضلى على مستوى النتائج، وتفادي الفشل والهدر والانقطاع عن المدرسة بغية خلق مدرسة عمومية أو مدرسة خصوصية متساوية، وافراز طبقات اجتماعية متقاربة متعايشة، حيث تضمن المؤسسة التربوية للجميع تكافؤ الفرص،

تؤهلهم بمجموعة من الكفاءات والقدرات الإنمائية الأساسية لمواجهة التحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة، ومن هنا تسلحهم بالمعارف والمهارات والمناهج الضرورية من أجل التباري على مختلف المناصب وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع، بمعنى أن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

3-4- مبدأ النجاح: تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفاءات، ومراعاة تنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعاجلة والتصحيح من اجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة او الوظيفية داخل المجتمع بمعنى انم البيداغوجيا الفارقية طريقة اجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي والحد من الفشل والهدر المدرسيين.

3-5- مبدأ التفريد: ويقصد بهذا احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية و الذكائية والوجدانية والحركية ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا، مع تنويع الدروس والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية .

3-6- مبدأ التفريق: ويعني تفريق المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفاءات والمحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح .

3-7- مبدأ الذكاءات المتعددة: تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة، وقد جاءت رد فعل على التصور البياجوي (جان بياجه / Jean piaget) الذي يؤمن بأحادية الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعد نموذج الفكر

الإنساني، وغلو (جان بياجه) في النزعة العقلانية الموحدة للعقل الإنساني بالمفهوم الديكارتي (العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر)، ناهيك عن استبعاده لعوامل الوسط والفوارق الفردية، وعلى العكس من ذلك تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة لهواردنر(Howard Gardner) بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم يمكن صقلها وشحذها بالتشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع وحل المشكلات الصعبة ومواجهة الوضعيات المعقدة .

3-8- مبدأ التعلم الذاتي: تعمل البيداغوجيا الفارقية على تعويد المتعلم على التعلم الذاتي، وتمثل العمل الشخصي والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة، والاعتماد على النفس في الاستذكار والمراجعة والاستكشاف، والمشاركة داخل القسم، والتعامل بفردية جدية مع الأنشطة والتمارين والفروض والامتحانات التقويمية والشهادية .

3-9- مبدأ التنشيط: للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم، لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات المُشينة لدى المتعلمين، ومراعاة الفوارق الفردية، كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويُعلِّم على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

3-10- مبدأ الإنتاجية: تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق الإنتاجية والإبداعية والابتكار، وتنمية القدرات والكفاءات الأساسية، وتطوير الذكاءات المتعددة لدى المتعلم وصقلها نظريا وتطبيقيا ووظيفيا وهذا كله من أجل خلق مدرسة مُنتِجة ومُبدِعة وفاعلة تساهم في بناء قدرات الوطن لكي يكون قادرا على التنافس والتقدم والنمو. (حمداوي، 16: 2020)

ومنه نستنتج أن البيداغوجيا الفارقية تُبنى على مبادئ متكاملة فيما بينها كركيزة أساسية لانطلاقة جيدة، صحيحة وهادفة، إذ ترتكز على أن التلاميذ لا يكتسبون معارفهم

التعليمية بوتيرة واحدة وهذا راجع لوجود فوارق فردية، والبيداغوجيا الفارقية تراعي هذا، تحت مبدأ الاختلاف والتنوع بالإضافة إلى توفير تكافؤ الفرص حتى يتمكن كل متعلم من الاكتساب، دون أن ننسى مبدأ الذكاءات المتعددة الذي يرعي القدرات الفكرية و المهارية للمتعلم كل حسب قدراته في مجال معين وأخيرا مبدأ الإنتاجية الذي تسعى من خلاله البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق الجودة في الإنتاج الفكري و المهاري ومنه السير نحو التقدم.

4- خصائص ومميزات البيداغوجيا الفارقية:

تتسم البيداغوجيا الفارقية بمجموعة من المميزات والخصائص الرئيسية والثانوية، وهي:

- تعد البيداغوجيا الفارقية من الطرائق التربوية المعاصرة التي تُبنَى على التعلم الذاتي، الاستكشاف الشخصي واحترام خصوصيات الفرد وسماته وطباعه.
- بيداغوجيا مفردنة، تهتم بخصوصيات الفرد المتعلم نفسيا واجتماعيا وتربويا، وتراعي الفوارق الفردية الكمية والنوعية التي توجد بين الأفراد .
- بيداغوجيا متنوعة؛ لأنها تسعى إلى تنويع الأهداف والكفاءات، والبرامج والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، وأساليب التقويم.
- تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة، تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار إمكاناتهم، وقيادتهم نحو التفوق والنجاح
- البيداغوجيا الفارقية آلية صالحة في مجال الإرشاد التربوي والتوجيه المهني والتعليمي .
- البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا تنافسية قائمة على فلسفة التنويع والإختلاف والكفاءة.
- وهي أيضا بيداغوجيا تحفيزية تشجع المتعلمين على العمل والتعلم والابتكار والإبداع .
- البيداغوجيا الفارقية هي بمثابة نموذج تربوي وبراديغم ديداكتيكي كفائي تعددي .

– تستند البيداغوجيا الفارقية إلى نظرية الأهداف ونظرية الكفاءات، والسيكولوجيا المعرفية، وعلم النفس الفارقي .

– البيداغوجيا الفارقية حل ناجع للحد من ظاهرة الإخفاق أو الفشل التعليمي، والتقليل من الهدر المدرسي.

– البيداغوجيا الفارقية صقل للمواهب، وتطوير للقدرات الكفائية، وتنمية للذكاءات المتعددة (غريب، 728: 2011).

5– الأهداف العامة للبيداغوجيا الفارقية:

تُبنَى البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من الأهداف والغايات، ويمكن تحديدها في القائمة التالية:

– تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الفصل الدراسي، وتطوير القدرات التعليمية /التعلمية لدى المتعلم.

– الحد من الفشل أو الإخفاق الدراسي .

– محاربة الهدر المدرسي.

– تطوير المنظومة التربوية والديداكتيكية لتحقيق الجودة والمردودية بمراعاة الفوارق الفردية.

– تفريد التعليم في ضوء تقديم مقاطع دراسية متنوعة، حسب قدرات كل متعلم على حدة.

– تأهيل المتعلمين للتكيف الإيجابي مع المجتمع، بعد صقل مواهبهم، وتنمية ذكاءاتهم ومواهبهم المتنوعة والمختلفة والمتعددة.

– تحقيق المساواة الاجتماعية والطبقية داخل المجتمع الواحد، بعد تزويد المتعلمين بكفاءات وقدرات تؤهلهم لمزاولة أعمالهم في ظروف حسنة.

– خلق مدرسة النجاح القائمة على التفريد والتنويع والتفريق، والكفاءة الإدماجية، والجودة الكمية والكيفية، والتعلم الذاتي، والإنتاجية المثمرة.

- بناء وضعيات وأنشطة ديداكتيكية، بمراعاة مجموعة من الفوارق الفردية والنفسية والاجتماعية والثقافية والتربوية داخل الفصل الدراسي الموحد.

- ربط التعليم بتحقيق حاجيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية، بوضع المناهج والبرامج والمقررات والدروس التي تتلاءم مع ميول التلاميذ ونوازعهم وأهوائهم ورغباتهم وتتناسب مع قدراتهم الذاتية والذكائية والتحصيلية (بوسنة وشريفي، 2019: 311).

6- شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس:

ويشير إلى كل ما يتعلق بالتخطيط والتنفيذ لتطبيق البيداغوجيا الفارقية في القسم، والتي يُمكن توضيحها باختصار في مايلي:

6-1- شروط ما قبل تطبيق البيداغوجيا الفارقية(التخطيط): يُجمِع الباحثون في مجال البيداغوجيا الفارقية على أن وضعها قيد التطبيق يستوجب التقيد بشروط وهي:

- العمل الجماعي داخل الفريق التربوي: بتوحيد جهود المدرسين لتكييف الوسائل التعليمية و الأنشطة التعليمية مع الفروقات الفردية بين المتعلمين.

- التشاور المستمر: عقد اجتماعات منتظمة للتشاور و تحديد الأهداف وتنسيق العمل بين المدرسين .

- التدبير المرن للزمن المدرسي: اعتماد توقيت مرن بحيث يمكن إعادة تنظيمه بما يناسب وتيرة تعلم المتعلمين .

- إعلام جميع الشركاء التربويين: إشراك التلاميذ، أولياء الأمور، والأطر الإدارية في مشروع البيداغوجيا الفارقية لضمان دعم المشروع .

- مراعاة مبدأ المساواة: احترام الفروق الفردية دون تمييز مع تفهم احتياجات كل متعلم وتكييف الممارسات التعليمية تبعا لذلك.

6-2 شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية في الحصة التعليمية التَعَلُّمية (التنفيذ): تطبيقها في الحصة يجب أن يقوم على استراتيجيات غير تقليدية وتراعي بشكل أساسي

مجموعة الفوارق الموجودة بين المتعلمين، وغالبا ما يتم تطبيقيا بإتباع مرحلتين تطبيقيتين أساسيتي وهما: مرحلة التقييم التشخيصي ومرحلة التفريق البيداغوجي.

- **التقويم التشخيصي (القبلي):** قبل الشروع في أي تعلم ينبغي على المدرس أن ينجز تقويما تشخيصيا لتحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين وأنواع التعثرات التي يعانون منها واستعداداتهم و ميولا تهم الفكرية والمعرفية بهدف بناء مسار تعليمي مناسب لكل متعلم انطلاقا من احتياجاته الخاصة.

- **تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متقاربة:** وتسمى كذلك في بعض المراجع بمرحلة التفريق البيداغوجي، تأتي بعد التقويم التشخيصي ويتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متجانسة نسبيا، حسب مستوياتهم المعرفية، النفسية, الاجتماعية والثقافية مع توزيع مهام مناسبة لكل مجموعة لتسهيل التدخلات التعليمية الموجهة لهم وتعزيز التفاعل داخل كل مجموعة .

- **تنويع الأنشطة التعليمية حسب فئات المتعلمين:** يتم إعداد أنشطة تعليمية تُناسب خصائص و ذكاءات كل مجموعة من المتعلمين (ذكاء لغوي، ذكاء بصري، ذكاء حركي، ...) تُحفز المتعلم وتُمكنه من لتعلم وفق أسلوبه الخاص.

- **إعادة تنظيم النتائج بشكل جماعي:** بعد أن تُنجِز كل مجموعة مهامها، يتم تجميع مختلف الإجابات المحصل عليها سلفا، وتدوينها على السبورة أو في ملصقات خاصة بكل مجموعة مصغرة، بمعنى تجميع المحتويات المختلفة لكل المجموعات في محتوى واحد نهائي، يمثل ما يتعين على التلاميذ تعلمه(احماد، 14: 2019).

7- آليات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في القسم:

تتمثل هذه الآليات في مجموعة من التدابير والطرق أهمها:

- تنويع الوسائل و المعينات الديداكتيكية: يتم استخدام وسائط متعددة تواكب أنماط التعلم المختلفة مثل الصور، الفيديو، الخرائط الذهنية، الأدوات الحسية، ....

- تنويع الوضعيات التعليمية: من خلال تقديم الدروس على شكل وضعيات مشكل، تجارب ميدانية، ألعاب تربوية أو مشاريع ...لجعل التعلم نشطا وملائما لحاجات المتعلم .

- تفريد التعلم: تخصيص مهام ودروس داعمة لكل متعلم حسب وتيرة تعلمه، نقاط ضعفه أو قوته، يُمكن أن يتجسد ذلك من خلال دروس دعم إضافية أو أنشطة علاجية أو تثبيتية.

- تنويع أشكال التقويم: استخدام أنواع مختلفة من التقويم (تشخيصي، تكويني، اجمالي، شفاهي، كتابي ...) بهدف تقويم المتعلم بشكل واقعي ومن أبعاد متعددة (أحماد، 2019: 16).

خلاصـــــــة الفصل:

تعد البيداغوجيا الفارقية مقاربة تربوية حديثة، تستهدف تمكين كل المتعلمين من حقهم في التحصيل الدراسي، بالطرائق والوسائل التي تتناسب مع اختلافاتهم وفوارقهم المتعددة والمختلفة، تحقيقا لمبدأ الديمقراطية التربوية. وإذا كان هذا المفهوم قد استخدم لأول مرة في فرنسا مع الباحث التربوي لويس لوغران سنة 1973، فقد برز في المدرسة الجزائرية، منذ البدء بإصلاح المنظومة التربوية في ظل التوجه نحو تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتخلي عن الممارسات والمقاربات البيداغوجية التقليدية.

الفصـل الثالـــث:

التعليم المتوسط

تمهيــد

أولا: مرحلة التعليم المتوسط.

1. **مفهوم العليم المتوسط.**
2. **الأهداف العامة في مرحلة التعليم المتوسط.**
3. **أطوار التعليم المتوسط.**

ثانيــا: أستاذ التعليم المتوسط.

1. **تعريف أستاذ التعليم المتوسط.**
2. **تكوين أستاذ التعليم المتوسط.**
3. **دور الاستاذ داخل الفصل الدراسي.**
4. **مهام أستاذ التعليم المتوسط.**

تمهيد:

يعد التعليم المتوسط المرحلة الثانية التي يبنى عليها المسار التعليمي التعلّمي بعد مرحلة التعليم الابتدائي وتهدف هذه المرحلة الى تعميق فهم التلاميذ للمفاهيم الأساسية وتعزيز التفكير النقدي لديهم بالإضافة الى تنمية القيم الاجتماعية والاستعداد للتخصصات المستقبلية ويسهر على ذلك أساتذة يتمتعون بالخبرة والكفاءة التي تؤهلهم للقيام بهذه المهمة كما ينبغي وعليه حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية كمرحلة ثانية مهمة في المسار التعليمي والتطرق لمكانة الأستاذ وأهم أدواره ومهامه.

أولا: المرحلة المتوسطة:

1_مفهومها:

تعرف المرحلة المتوسطة على أنها " مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي , ومدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات , يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات " (بومعراف , سعيدي ,362: 2012)، إذا فالمرحلة المتوسطة تمثل إحدى المسارات التعليمية التي يمر عبرها التلميذ في رحلته التعليمية، التي يخضع فيها إلى تكوين متعدد الأبعاد يتجزأ على مختلف المراحل التعليمية فتأخذ كل مرحلة من تلك الم ارحل دورها على مدار أربع سنوات متتالية , تخصص كل سنة إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية / التربوية؛ لتشكل في الأخير حقلا متكاملا من الأهداف .

وعموما فالمرحلة المتوسطة هي منبر يتم الإعلان فيه عما حققه التلميذ من نتائج تعليمية، وأخرى تربوية متعلقة بمرحلة تعليمية سابقة، وهي مرحلة التعليم الابتدائي، مع العمل على أن يكون التكوين المعرفي والمنهجي الذي سيقع في مختلف سنوات هذه المرحلة مترابطا ومكملا لما تم اكتسابه سابقا , وعليه فإن لكل مرحلة تعليمية حدودها

وأهدافها الخاصة التي تميزها عن غيرها , لكنها في نفس الوقت تترجم الانسجام والترابط والتكامل بين مختلف الأهداف والحدود الخاصة بجميع المراحل التعليمية .

ومن الضروري أن نشير إلى أنه في المرحلة المتوسطة "يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيم والمثل العليا، مع بداية تأسيس التعامل بشكل جاد مع العلوم الأساسية في الدين والتاريخ والعلوم والرياضيات والفيزياء، والتوسع في تعلم اللغة الإنجليزية , وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة " (العيسى , 111: 2009)، ومن هنا كان قيام هذه المرحلة التعليمية مبنيا على جملة من المحددات المتنوعة التي تسمح للتلميذ بتنمية وتطوير مكتسباته من خلال ما يتناوله من معارف جديدة داخل سيرورة العملية التعليمية، وبناء على ذلك كان تزويد المتعّلم بتلك المعارف قائما هو الآخر على الالتزام بمراعاة خصوصياته العمرية التي تشكل حجر الأساس في بناء مضامين الكتب المدرسية والمناهج التربوية الخاصة بهذه المرحلة التعليمية.

والمرحلة المتوسطة هي مرحلة تقع ضمن ما يعرف بالتعليم الأساسي وتشترك في ذلك مع المرحلة الابتدائية، فالتعليم الأساسي "يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، ويسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين، أو المشاركة في حياة المجتمع "(لعمش , قلاتي , 2011: 57)، فالمتعّلم في المرحلة المتوسطة يزود بمجموعة من المعطيات المعرفية والمنهجية التي يبني عليها ممارساته التعليمية داخل المدرسة , وممارساته المهنية خارج المدرسة.

ويمكن أن نلخص الأهداف التي يجمعها التعليم الأساسي في نقطتين مهمتين هما:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

واستنادا إلى هذين الهدفين الرئيسين في تشكل النظام التعليمي الأساسي الذي تعد المرحلة المتوسطة أحد مكوناته، يمكن القول إن العملية التعليمية في المرحلة المتوسطة تقوم على أهمية تزويد المتعّلم أو التلميذ بأساليب تحسين وتنمية مردوده التعليمي، الذي يتأسس على جملة من المقومات ,تشكل القيم التربوية أهمها , استنادا إلى أن المنظومة التربوية تهدف لخلق وبناء فرد مشبع بالقيم الوطنية والروحية التي تمكنه من التعامل بشكل سليم مع التحديات والطروحات الخارجية.

كما أن تزويد التلاميذ بالقيم والمواقف في هذه المرحلة يمّكِنهم من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد للصنع والإنتاج .
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم .
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية .
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل .
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

إن الغاية العامة التي يتمحور حولها التعليم الأساسي تتبين في مهمة تطوير أداء المتعّلم إلى حدود التماشي مع متطلبات ومستجدات العصر، فتستدعي لبلوغ ذلك كل الإجراءات والوسائل التعليمية التي تجعل المتعّلم يتحرر من قيود التعليم التقليدي، الذي كانت تلخصه المقاربات التعليمية التقليدية في مبدأي التلقين والحفظ، فأصبح التعليم الحديث، الذي يتغنى التعليم الأساسي بشعاراته ومبادئه، يسعى إلى تكوين متعّلم متجانس فكريا، ومعرفيا، ولغويا، ودينيا، وأخلاقيا، وقيميا، وتاريخيا، واجتماعيا، مع المجتمع الذي ينتمي إليه، وكذا مع النطاقات القومية والمحلية والدولية.

والمرحلة المتوسطة بعدِّها أيقونة من أيقونات تشغيل وتفعيل النظام التعليمي الأساسي تركز هي الأخرى على تزويد التلميذ أو المتعّلم بمجموعة من المكتسبات المعرفية، والفكرية، واللغوية، والدينية، والأخلاقية، والتاريخية، والاجتماعية، التي توصي بدور وأداء متمايز داخل المدرسة وخارجها، يحكمه مبدأ التكامل الذي تَّولد عن خصوصية الأفعال التعليمية التي كانت تجسد داخل العملية التعليمية , والتي تميزت بالتكامل والترابط المنهجي والمعرفي.

2_ الأهداف العامة لمرحلة التعليم المتوسط:

يتطلب الحديث عن خصوصية المرحلة المتوسطة النظر في أسباب الخوض في أسلوب تعليمي ذي مستوى أعلى من الأسلوب التعليمي الخاص بالمرحلة الابتدائية، له من الأهمية بمكان في توجيه المتعّلم نحو مسار تعليمي جديد يتناسب مع طبيعة نموه الجسمي والعقلي والفكري، وكذا مع حاجاته وميولاته، و لا شك أن الاعتماد على هذا النوع من الأساليب التعليمية في المرحلة المتوسطة يحدد أكثر الأهداف والغايات التي تخص هذه المرحلة التعليمية، فيأتي تشكيلها مؤسسا على الزامية تحقيق الأهداف العامة المنشودة.

وتعنى المرحلة المتوسطة كغيرها من المراحل التعليمية الأخرى بضرورة مناسبته الوظائف وأدوار المدرسة الجزائرية والمتمثلة في:

1-وظيفة تعليمية تربوية .

2-وظيفة التنشئة الاجتماعية.

3-وظيفة تأهيلية (علية , 2020: 59).

فتأتي مهمة التعليم في المرحلة المتوسطة مستندة إلى أهمية تحقيق هذه الوظائف الأساسية وبناءاً على ذلك يكون العمل في هذه المرحلة منصبا في تكوين المتعّلم التكوين النوعي، الذي يجمع بين الجانب المعرفي وكثير من الجوانب التي تحدد انتماء هذا المتعّلم لبيئة معينة لها لغتها ودينها وعاداتها وتقاليدها الخاصة التي تميزها عن غيرها .

وتبقى المرحلة المتوسطة إحدى المراحل التعليمية التي يسعى فيها التربويون إلى أن يكون هناك تناسب بين المرحلة العمرية للمتعلم وبين ما يقدم إليه من مضامين تعليمية , فتحدد انطلاقا من ذلك طبيعة المادة المعرفية التي تقدم لتلميذ المرحلة المتوسطة، وكذا نجاح طبيعة أساليب تقديمها؛ لأن نجاح المهمة التعليمية في تحقيق الأهداف العامة التي تقوم المناهج التربوية بتحديدها بناء على جملة من المعايير، يتوقف على خلفية تختصر تحقق التعّلم في مبادئ أساسية وهي:

- المتعّلم هو محور العملية التعليمية بصفة دائمة.
- الدافعية هي المحرك الأساسي للتعلم .
- التعّلم مسار من البحث والتقصي يستدعي استراتيجيات معرفية، تُمّكِن من تسيير التعلّمات (سليمان, 2015: 15).

وفي ضوء ذلك يصبح المتعلِّم حجر الأساس الذي تتمحور حوله مختلف الممارسات التعليمية، لذلك كان لا بد من إعادة النظر في طرائق تسيير الحصص التعليمية بما يتناسب مع الوضع الجديد للمتعلم، فيجري العمل إلا بالطرائق التعليمية النشطة التي تثير دافعية المتعلم وفاعليته نحو الاكتساب المعرفي، وفي ضوء كل هذه المستجدات يكون

تحديد الأهداف العامة الخاصة بالمرحلة المتوسطة ذا طابع تناسقي ينسجم مع الدور الجديد لكل من المعلم والمتعّلم .

وتتمثل تلك الأهداف في "جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية ,، وتكون هذه الكفاءات ذات طابع اتصالي، فكري، اجتماعي، وشخصي" (علية , 2020: 60)، واستنادا إلى ذلك يمكن القول إن المتعّلم في المرحلة المتوسطة مؤهل لأن يكون فردا ذا شخصية استقلالية عندما ينهي تعليمه المتوسط، ويتوجه نحو الحياة العملية، لذلك ينبغي أن يتزود خلال هذه المرحلة التعليمية بزاد علميمنهجي يفتح له المجال لأن يكون عنصرا إيجابيا تحركه مجموعة القيم الدينية والاجتماعية والوطنية والإنسانية التي تجذرت في ملامح بناء شخصيته بعد تكوين متعدد الأبعاد دام لأربع سنوات تعليمية.

ويمكن أن نخص جملة الكفاءات التي تلزم لمتعّلم هذه المرحلة بحديث خاص يتشارك مع الإشارة إلى تلك الأهداف الخاصة بالتعليم المتوسط، بالنظر إلى احتواء الأهداف على أهم الكفاءات التي يجب أن يزود بها المتعّلم في هذه المرحلة التعليمية، ويحدد المختصون بهذا الشأن تلك الكفاءات في ما يأتي:

أ_ كفاءات ذات طابع فكري وآخر منهجي:

وتدرج هذه الكفاءات ضمن ما يعرف ب الكفاءات العرضية التي تعني "القدرة على الاستخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمها ارت والسلوكات المشتركة بين كالتعلمات والنشاطات، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة، والتكيف معها "(بن يونس , 2017: 82 _83)سواء داخل المدرسة أو خارجها، فطبيعة الكفاءات العرضية الشمولية تسمح للمتعّلم بأن يوظف ما اكتسبه في مواجهة الوضعيات المختلفة.

وتحدد في ضوء هذه الكفاءات العرضية مجموعة من الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي التي ينبغي أن يتسلح بها التلميذ، فالأولى تتمثل في جعل المتعلم:

- يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف.
- يستعمل البرهان الاستقرائي و الاستنتاجي
- يعتني بمشكلات تناسب سنه.
- يعبر عن رأيه.
- يمارس فضوله وخياله وإبداعه.
- يمارس استقلاليته.

أما بالنسبة للكفاءات ذات الطابع المنهجي فنجدها هي الأخرى شمولية في تصوراتها، وتتمثل في جعل المتعلم:

- ينظم عمله وينجزه بإتقان.
- يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في إنجاز المهام المشتركة.
- يقوم بتحاليل بسيطة بغرض الفهم.
- يستخدم مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معين (علية ,61: 2020).

وفي خضم تعرض التلميذ إلى مناخ علمي منهجي تحده جملة من المؤسسات التي تشرك التلميذ في سيرورة الفعل التعليمي التعلُّمي، وتجعله محور تمركز مختلف الممارسات التعليمية فإن حصول هذه الكفاءات المتنوعة لديه يمثل نقلة هامة في تحقيق أهداف المنهاج الخاصة بالمرحلة المتوسطة السالف ذكرها.

ب_ كفاءات ذات طابع تواصلي:

وتعني "كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، فاللغات: العربية , الامازيغية , والاجنبية ومختلف اللغات التعبيرية إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي"، ولهذا فلكل ما يكتسبه التلميذ أبعاد تواصلية يمكن أن يستفيد منها في

بناء سلوكاته سواء داخل القسم التعليمي أو خارج إطار المدرسة؛ لأن ذلك يسمح بأن تكون شخصية هذا المتعّلم سوية مختلف التغيرات والتحولات القائمة داخل واقعه المعيش.

وعلى اعتبار أن هذا الاتصاف الذي يلزم لشخصية المتعّلم ليكون عنصرا فعالا داخل مجتمعه فإن تثبيت جملة من الكفاءات ذات الطابع التواصلي في نفس المتعّلم , ومن بين تلك الكفاءات التي تخص مرحلة التعليم المتوسط نذكر ما يأتي:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل.
- يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنية، البدنية.
- يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها .
- يستغل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقر انه .
- يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع" المناسب والحوار المسؤول والبنّاء .

(علية , 2020 , 62)

إنّ تعريف المتعّلم بقواعد التواصل وشروط نجاحه لنلمس أثره الإيجابي بعد ذلك في الاستفادة والاستزادة من معارف الآخرين وخبراتهم يشكل خطوة مهمة في تحسين وتطوير آداءاته المختلفة، خصوصا تلك الأداءات المتعلقة بالانفتاح على العالم، وكل ما هو مستجد من معارف وعلوم وخبرات وتجارب...إلخ، حتى يكون هذا المتعّلم عضوا فعالا يتماشى مع مختلف التحديات التي يشهدها العالم .

ج_ كفاءات ذات طابع اجتماعي: إن هذا النوع من الكفاءات يجمع بشكل لافت للانتباه بين مختلف الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي والتواصلي، حين يتعّلق تكوين المتعلم اجتماعيا بجملة الخبرات والمكتسبات الفكرية والمنهجية والتواصلية التي حققها بعد تكوين خاص بتلك المجالات، ونعني بالكفاءات ذات الطابع الاجتماعي "مجموع الكفاءات الإدماجة التي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشخصية والجماعية للفوج حول تحقيق مشروع ما، ومن ذلك يعي المتعّلم أن فرديته لا تتحقق إلا في ضوء الجماعة التي ينتمي إليها،

حين يدرك أن التعاون والتآزر والتكافل الاجتماعي الذي يسود كثيرا من الوضعيات التعليمية التي تتطلب مواجهتها التحّلي بذلك، هي مؤشرات تحدد انتماءه الخاص، وتواجده داخل مجتمعه، فيتزود داخل ذلك المناخ المدرسي بمجموعة من الأسلحة التي تحمي شخصيته من الاندثار داخل وسطه الاجتماعي.

وتكفل الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي، التي ينبغي أن يتزود بها المتعلم في المرحلة المتوسطة، تواجدا مناسبا للفرد داخل حياته الاجتماعية، ويمكن أن نحدد تلك الكفاءاتفي ما يأتي:

- يتعرّف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها.
- ينمي سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنّه .
- يهتم بمحيطه القريب (الحي , القرية , المدينة) , ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام داخله .
- يساهم في الموارد الطبيعية، ويتبنى سلوكات المحافظة عليها.

إنالحرص على تكوين المتعّلم في المرحلة المتوسطة تكوينا تطبعه الأهمية داخل الوسط المدرسي وخارجه يحدد الكفاءات المتنوعة التي تلزم لتلميذ هذه المرحلة، بالنظر إلى الأهداف الخاصة بالمرحلة المتوسطة عامة، فهذا التكوين ينبني على أسس تعليمية هامة ينبغي أن يزود بها المتعّلم لأنه موجه إما نحو مراحل تعليمية عالية أو نحو الحياة العملية، وهذان الأمران يتطلبان حضورا نوعيا للمتعلم بعد أن أنهى فترة التكوين في المرحلة المتوسطة , وعموما فإنّ تحقق مختلف الكفاءات الفكرية والمنهجية والتواصلية والاجتماعية لمتعّلم هذه المرحلة يمثل نقلة هامة في قرب الممارسات التعليمية من تحقيق الأهداف المنشودة التي تتلخص في محاولة بناء شخصية متشبعة قَيميا وفكريا ومنهجيا لها أهمية كبرى في ترقية المستوى الحضاري للمجتمعات .

3_ أطوار مرحلة التعليم المتوسط:

تتوزع السنوات الأربع للتعليم المتوسط على ثلاث أطوار هي:

الطور الأول: يمثل السنة الأولى من التعليم المتوسط والتي تمثل سنة دعم المكتسبات(التجانس والتكيف).

الطور الثاني: يشمل السنتين الثانية والثالثة متوسط يمثل هذا الطور دور الدعم والتعمق وذلك لرفع مستوى التلميذ الثقافي والعلمي والتكنولوجي .

الطور الثالث: يمثل السنة الرابعة من التعليم المتوسط ويمثل هذا الطور التعميق والتوجيه أي توجيه التلاميذ إما إلى شعب التعليم الثانوي (آداب , علوم ..) أو إلى التكوين المهني والتمهين.

ثانيا: أستاذ التعليم المتوسط:

1/ تعريف أستاذ التعليم المتوسط:

عرف "هياق" أستاذ التعليم المتوسط بأنه: هو الأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي للمرحلة المتوسطة من التعليم في المدرسة الجزائرية كل حسب مادة اختصاصه (هياق, 31: 2011).

ويعرف كذلك بأنه أحد الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم في أي مجتمع, وهو الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدول.

وتفوق أهمية الأستاذ أهمية الإمكانيات المادية والبشرية الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته؛ وذلك بصفته حجر الزاوية في تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعية من خلال تعاونه مع تلاميذه في الفصل. وهو القدرة التي يحتذي بها تحقيقا للمصلحة العامة للأفراد.(طارق,2007: 9).

ويعرف الأستاذ على أنه همزة الوصل بين المعارف المطروحة من قبل العلماء والمتعلم .

(العتوم وأخرون,2005: 40).

ويعرف أحمد حافظ الأستاذ بأنه: هو حجر الأساس في العملية التعليمية والتربوية ويعد عصب الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية.(فرج أمحد وصربي,1980, 59).

ويعرفه محمـد منير سامي بأنه العنصر الفعال والأساسي في الموقف التعليمي وهو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج, الحماس, التسامح, الاحترام, الألفة والمودة (سامي منري,2000: 69).

كما يعرف أيضا بأنه الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ, حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم, كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم, وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية (المتبولي ,2003: 60).

كما يعرف أيضا بأنه من أهم أركان العملية التعليمية وأهم أسس نجاحها(بن محمـدالدخيل,2016: 32).

ويعرف كذلك بأنه منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم, عمله مستمر ومتناسق, فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها(عبدالمجيد,45: 2008).

كما يعرف بأنه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة (زيدي,2007: 44).

ويمكن أن نعرف الأستاذ بأنه الشخص الذي يزاول مهنة التدريس في المرحلة المتوسطة ويعمل على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ.

2/ تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

أساتذة التعليم المتوسط هم الموظفون الذين تلقوا تكوين متخصص في احدى المعاهد التكنولوجية للتربية أو في المدارس العليا للأساتذة أو الذين وظفوا عن طريق احدى تخصصات شهادة الليسانس المعترف بها لدى الوظيف العمومي بعد اجتيازهم مسابقة كتابية واختبار شفاهي وتحصلوا على درجة الاستحقاق وتلقوا تكوينا تحضيريا للمنصب أو أولئك الذين تم ادماجهم عن طريق قرار وزاري.

وتعمل وزارة التربية الوطنية الى اخضاع اساتذة التعليم المتوسط الى تكوين سواء قبل ولوجهم عالم التدريس خلال مسارهم الدراسي او عند مباشرة العمل في أول سنة, حيث يتلقى اساتذة التعليم المتوسط تكوينا على مدار السنة كل استاذ حسب تخصصه وذلك خلال العطل الرسمية حيث يستفيدون من تكوين بقدر حجم ساعي في التكوين التطبيقي في طرائق التدريس والتقويم و اعتمادا على نتائج التقويم البيداغوجي يرسم الاساتذة المتربصون وفقا للتنظيم المعمول به.

كما قررت الوزارة تنظيم تكوين بشكل تناوبي خلال العطل الدراسية ويشمل دروسا نظرية و اعمال تطبيقية على ان التكوين يتم تحت إشراف مديريات التربية عبر58 ولاية بالتنسيق مع معاهد تكوين الاساتذة وتحسين مستواهم.

3/ دور الأستاذ داخل الصف الدراسي:

إن التدريس أصبح يعد قوة فعالة في تنمية القوة البشرية ومن فعاليته تستمد من نشاط الأستاذ خاصة أو عزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية، وذلك بحكم أنه المسؤول المباشر عن العملية التعليمية وكونه على اتصال دائم ومستمر مع التلاميذ وبالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حظوظهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم و تحديد الاختلاف الموجود بينهم، ومن ثم العمل على إنجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له و من هنا يبرز لنا دور الأستاذ داخل غرفة الصف و من أبرزها ما يلي:

1-التدريس: وهو الدور الأول والأساسي الذي ينبع منه أدوار فرعية تتمثل في:

- التخطيط: تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية المحددة.

- التنفيذ: وتعين مجموعة الإجراءات العملية و الممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل و تعد عملية التنفيذ المحكم العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة و التنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون الأستاذ قادرا على:

- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

– عرض المادة بطريقة سليمة مع تنويع أساليب واستراتيجيات التدريس، وربط الدرس و خبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

–الاستخدام الجيد للسبورة، و تدوين الأساسيات عليها.

– استخدام الوسائل المناسبة والمعينة.

– تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و استعمال التعلم الجماعي .

–الحرص والالتزام بالوقت المخصص للحصة.

–الإشراف و المتابعة: هي كل الإجراءات التي يتخذها الأستاذ في غرفة الصف من أجل المحافظة على النظام وضبط الحضور والمواظبة.

–التقويم: هي الأساليب التي يلجأ إليها الأستاذ لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ والاتجاهات المرغوب فيها (الحسناوي و آخرون، 2005: 48).

2–تنظيم البيئة الصفية: حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الملائم الذي يشعر فيه المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة و الاستخدام الأمثل لغرفة الصف.

3– توفير المناخ النفسي والاجتماعي: ويقصد به توفير الجو الصفي الذي يتسم بالمودة و التعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، و هو من الشروط الأساسية للتعليم.

وهذا الدور هو من المهام المهمة داخل الصف، وله أثر في زيادة تعلم التلاميذ فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكذا العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع حصيلة التعلم وكذا توجيه سلوك التلاميذ و الإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية (الخزعلة وآخرون15: 2013).

4/ أدوار الأستـــاذ الفعــال:

يتميز الأستاذ بأدوار متباينة و مهمة على نطاق العملية التعليمية ولهذا نوجز هذه الأدوار فيما يلي:

4-1. الأستاذ كموجه: إن الأستاذ الفعال أصبح في نطاق هذا الدور ميسورا مدعما وموجها لتلاميذه، وذلك بمساعدتهم على المعرفة والفهم الكامل والتشجيع على التعاون و العمل بروح الفريق.

4-2-الأستاذ كمتخصص أكاديمي: و ينتقل الأستاذ من هذا الدور إلى بقية الأدوار، فيجب على الأستاذ أن يكون متمكنا من مادته العلمية ومهتما بالتعليم المستمر و التعليم الذاتي من خلال ديمومة القراءة و الاطلاع لمتابعة الجديد المستحدث.

4-3-الأستاذ كباحث: لقد تعاظمت مكانة هذا الدور كرد فعل لتأثير التعليم كمهنة أكاديمية بالتغيير العلمي والمعرفي و التكنولوجي و ما لذلك من انعكاسات على المنهاج والتنظيمات المدرسية وطرائق التدريس و في ظل هذه التغيرات يواجه الأستاذ مشكلات لذا يتطلب منه أن يصبح باحثا.

4-4-الأستاذ كقائد: ويتطلب منه أن يكون قائدا تعليميا، داخل الفصل و المدرسة ويؤثر في تلاميذه من خلال خبرته التدريسية و ادارتهم بفعالية و الشعور بالالتزام و الانضباط.

4-5-الأستاذ كمبدع و محدد: ينهض الأستاذ المبدع ليتمكن من تغيير استراتيجيات وأساليب وسياقات مختلفة إلى الأفضل دوما و استبدالها بما يتناسب مع خبرات التعليم الحالية، بجانب توظيفه لاستراتيجيات الحديثة كالتعليم التعاوني و تمثيل الأدوار والمناقشة و الحوار(رحماني,2020 47_48). و منه نستنتج أن للأستاذ أدوار مهمة في العملية التعليمية، وأي خلل في هذه الأدوار يؤدي إلى اختلال توازن و نجاح العملية التعليمية.

5/ مهـــــام الأستـــــاذ:

جاء في القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 91/02/26 مهام الأستاذ في التعليم الأساسي والثانوي محددة كما يلي:

- يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 49/90 وتحت سلطة مدير المؤسسة .
- يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك , ويلزمون بأداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.
- تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم ,فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية .

النشاطات البيداغوجية:

تشتمل النشاطات البيداغوجية على:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
- تأطير التداريب والخرجات التربوية.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات
- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا ومواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية ,ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة, كما يتولى اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها، وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام. ويتولى الأستاذ ايضا حساب المعدل في مادته ,وتسجيل

العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات، والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة، ويلتزم الأساتذة بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون اعضاء فيها, وكما يخضعون الى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية، كما تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث اجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

النشاطات التربوية:

يساهم الأستاذ بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ واعطاء المثل بالآتي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- الاهتمام بكل من شأنه ترقية الحياة في المدرسة (المؤسسة).

يكون الاستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي, كما يكون مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين اليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها, ولا يمكن للأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته, ويشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

خلاصـــــــة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نلمس بوضوح أن المرحلة المتوسطة هي جسر بين التعليم الأساسي والثانوي وتركز على تطوير المهارات الأكاديمية والشخصية للتلاميذ لاسيما إذا حظيت بالأستاذ المؤهل القادر على تحقيق أهدافها متبعا في ذلك البيداغوجيا النشطة الحديثة التي تجعل المتعلم محورها الأساسي مراعية بذلك قدراته وميولاته الفردية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

1-منهج الدراسة.

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-3 حدود الدراسة الاستطلاعية.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

4-أدوات الدراسة:

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي للبحث أحد الجوانب الهامة منه، بحيث لا يمكن لأي باحث أن يتجاوزه، فنجد أن موضوع البحث تربطه علاقة وطيدة بمنهجه. لكي يتم تأسيس عمل منهجي منظم و يكون البحث موضوعي لا بد من توضيح جميع الجوانب والإجراءات التي تم القيام بها أثناء عملية الدراسة.

وقد تناولنا في هذا الفصل ما يوضح الخطوات المنهجية المتبعة في موضوع هذه الدراسة من خلال عرض طبيعة المنهج المتبع فيها والعينة الاستطلاعية، ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية، وأدوات الدراسة التي تطرقنا فيه إلى الخصائص السيكومترية للاستبيان بالإضافة للأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

1- منهج الدراسة:

للكشف عن واقع المشكلة المطروحة والمتمثلة في " مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة رأت الباحثتان أن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الملائم والمناسب لمعالجة هذه المشكلة، فيما تكشف الدراسات الوصفية في معظمها عن ماهية الظاهرة والظواهر المختلفة.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها .كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدارسة الدقيقة (عبد المؤمن، 2008: 287).

2-الدراســـــة الاستطلاعيـــة:

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تعد الدراسة الاستطلاعية بمثابة الخطوة الأولى التي ترتكز عليها الدراسة الميدانية، حيث تساعد الباحث في التعرف عن قرب على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث لضبطها بشكل أدق وتُمَكِنه من تصميم أداة جمع البيانات وصياغة الفرضيات و تهدف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية الى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- قياس الخصائص السيكومترية لأداة جمع بيانات الدراسة (الصدق و الثبات).
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية: اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على 21 أستاذ وأستاذة للمواد العلمية(علوم الطبيعة والحياة، فيزياء، رياضيات) من متوسطات ولاية تقرت، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطتي "بوليفة محمد عمران" و"تجيني محمد" لسهولة تحصيل الاستبيانات منهما، موزعين كمايلي:

جدول رقم(01): يُبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب مادة التدريس.

مادة التدريس	علوم الطبيعة والحياة	الفيزياء	الرياضيات	المجموع
عدد الأساتذة	07	07	07	21

2-3 حدود الدراسة الاستطلاعية:

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الاستطلاعية في متوسطتي "بوليفة محمد عمران" و"تجيني محمد" بولاية تقرت.

- **الحدود الزمانية:** تم اجراء الدراسة الاستطلاعية من 17أفريل 2025 إلى 19أفريل 2025

- **الحدود البشرية:** تمت الدراسة على أساتذة التعليم المتوسط للمواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، فيزياء، رياضيات) في المتوسطتين.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

3-1 مجتمع الدراسة الأساسية: يمثل المجتمع الأصلي للدراسة مجموع أساتذة التعليم المتوسط للمواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، الفيزياء و الرياضيات) في متوسطات ولاية تقرت .

3-2عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 186 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم توزيع الاستبيان عليهم أثناء حضورهم عمليات تكوينية، لسهولة الوصول إليهم وسرعة تجميع الاستبيانات منهم ومن جهة تمثيلها لخصائص المجتمع الأصلي، موزعين كما يلي:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب مواد التدريس.

مادة التدريس	علوم /ط/ح	فيزياء	رياضيات	العدد الكلي
عدد الأساتذة	52	61	73	186

الجدول(03): يُمثل توزيع عينة الدراسة حسب نمط التكوين.

نمط التكوين	جامعي	المدرسة العليا	المعهد التكنولوجي	العدد الكلي
عدد الأساتذة	144	25	17	186

الجدول رقم (04): يُمثل توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة.

الخبرة	أقل من 5سنوات	من 5 إلى 10 س	أكثر من 10 سنوات	العدد الكلي
عدد الأساتذة	38	47	101	186

4- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على استبيان من تصميم الباحثتين، و يُعرّف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه (عيشور،371: 2017).

وفيما يلي عرض تفصيلي للاستبيان المستخدم:

صُمِمَ الاستبيان انطلاقا من موضوع الدراسة و أهدافها و تساؤلاتها، وتم الاستعانة بخبرة الباحثتين (يشغل وظيفة مفتش تربية وطنية للتعليم المتوسط) في صياغة أبعاد وبنود محور صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس، وبناءا على ملاحظات وتصويبات المحكمين تم إجراء تعديلات متكررة عليه، لتكون نسخته النهائية مكونة من 4 محاور وهي:

المحور الأول: بيانات المبحوث.

المحور الثاني: تقييم ذاتي لمدى إلمام المبحوث لصعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس.

المحور الثالث: يتضمن أسئلة تقيس مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس موزعة على 4 أبعاد وهي:

البعد الأول: التخطيط والإعداد به 5 بنود.

البعد الثاني: الأستاذ والمتعلمين به 7 بنود.

البعد الثالث: الوسائل و الإمكانات المادية به 6 بنود.

البعد الرابع: التكوين و به 5 بنود.

الاستجابات تكون حسب مقياس ليكارت الخماسي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة.

المحور الرابع: اقتراحات تُساعد الأستاذ على تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس.ليتم ادراجها ضمن اقتراحات الدراسة .

وبما أن هذا الاستبيان تم تصميمه لهذه الدراسة، فلا يُمكن اعتماده إلا بعد تحديد خصائصه السيكومترية، لذا تم اختبار صدقه (صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي)

واختبار ثباته، ويقصد بالخصائص السيكومترية للاستبيان مدى توفر معاملات صدق وثبات الاستبيان في بيئة محددة، حيث يشير مفهوم الصدق إلى أن الاستبيان يقيس بدقة ما وضع لقياسه من أهداف دون غيرها، أما الثبات فيعني أن يعطي الاستبيان نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى(جلول ونصرات، 2018: 53). فجاءت النتائج كما يلي:

4-1 الصدق: ويعني التأكد من أن الاستبيان سوف يقيس ما أُعِد من أجل قياسه. ويُمكِن ذلك، بحساب معامل الصدق(العساف،1995: 369).وللتأكد من صدق استبيان الدراسة الحالية اعتمدت الباحثتان نوعين من الصدق و هما: صدق المحكمين، وحساب صدق الاتساق الداخلي.

-**صدق المحكمين:** تم توزيع الاستبيان على6 أساتذة جامعيين في اختصاص موضوع الدراسة، وبعد تلقي ملاحظاتهم تم إجراء تعديلات متكررة على النسخة الأولية له ليظهركما هو عليه في النسخة النهائية.

الجدول رقم(05): يمثل القائمة الاسمية للخبراء المحكمين.

اسم ولقب المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
الزهرة الأسود	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة الوادي
زليخة جديدي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
البشير جاري	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة الوادي
مختار بوفرة	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة معسكر
عبد الرحمان جنيدي	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	جامعة غليزان
حورية لبوابي(مفتش مفتش التربية الوطنية للتعليم المتوسط/ فيزياء	دكتوراه علوم	علم اجتماع تربوي	البليدة 2

- **صدق الاتساق الداخلي:** لقد تم الاعتماد في حساب صدق البناء لهذه الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي أي ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاستبيان والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (06): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التخطيط والاعداد)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.468	0.05	**4**	0.731	0.01
2	0.161	غير دال	**5**	0.703	0.01
3	0.780	0.01	/	/	/

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (التخطيط والاعداد) تراوحت ما بين (0.468 – 0.780) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 أما البند رقم 2 فهو غير دال لكن لن يتم حذفه نظرا لفائدته في الدراسة.

جدول رقم (07): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الأستاذ والمتعلمين)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.087	غير دال	**5**	0.581	0.01
2	0.300	غير دال	**6**	0.170	غير دال
3	0.488	0.05	**7**	0.508	0.05
4	0.679	0.01	/	/	/

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (الأستاذ والمتعلمين) تراوحت ما بين (0.488 – 0.679) وهي معظمها

دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 أما البنود رقم 1 – 2 – 6 فهي غير دالة لكن لن يتم حذفها نظرا لفائدته في الدراسة.

جدول رقم (08): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الوسائل والإمكانات المادية)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.475	0.05	**4**	0.062	غير دال
2	0.791	0.01	**5**	0.521	0.01
3	0.835	0.01	**6**	0.773	0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (الوسائل والإمكانات المادية) تراوحت ما بين (0.475 – 0.791) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 أما البند رقم 4 فهو غير دال لكن لن يتم حذفه نظرا لفائدته في الدراسة.

جدول رقم (09): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التكوين)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.621	0.01	**4**	0.625	0.01
2	0.430	غير دال	**5**	0.436	0.05
3	0.398	غير دال	/	/	/

يتبين من خلال الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (التكوين) تراوحت ما بين (0.436 – 0.625) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 أما البنود رقم 2 – 3 فهي غير دالة لكن لن يتم حذفه نظرا لفائدتها في الدراسة.

جدول رقم (10): يوضح ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط والاعداد	0.878	0.01
الأستاذ والمتعلمين	0.778	0.01
الوسائل والإمكانات المادية	0.718	0.01
التكوين	0.599	0.01

نلاحظ من الجدول رقم(10) أن الأبعاد المكونة للاستبيان ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.599 و0.878)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين بعد التخطيط والاعداد والدرجة الكلية بواقع (0.878)، وأخر بعد التكوين يقدر ارتباطه مع الدرجة الكلية (0.599) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، وفي ذلك دلالة على أن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للاستبيان، أي أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الأبعاد والاستبيان ككل، مما يدل على صدق الاستبيان في اتساقه الداخلي.

ومعنى ذلك أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار الاستبيان صادق.

4-2 ثبات الاستبيان: ويعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقيها على الأشخاص ذاتهم ويمكن معرفة ذلك باستخراج معامل الثبات (العساف، 1995: 369).

تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاستبيان ككل، وفيما يلي الجدول رقم (11) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة.

جدول رقم (11): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان وبراون	جيتمان
.....	23	0.729	0.707	0.705

يتضح من الجدول رقم (10) الخاص بمعاملات الثبات للاستبيان **مستوى صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية(علوم الطبيعة والحياة، فيزياء، رياضيات) في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة،** المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.705 و0.729) بعد الاعتماد على ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وهذا يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار الاستبيان ثابت.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثتان في هذه الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل التحقق صدق وثبات أداة الدراسة واختبار فرضيات الدراسة وهي:

- طريقة الاتساق الداخلي لحساب معامل صدق الاستبيان
- ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاستبيان.
- "T-test لعينة واحدة" للتحقق من الفرضية الأولى
- أسلوب تحليل التباين"Anova" للتحقق من الفرضية الثانية والثالثة، بالإضافة لاختبار "Scheffe" لمعرفة لصالح من كانت الفروق في الفرضية الثانية

الفصل الخامس:

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

3-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

4- الاستنتاج العام

تمهيد:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا على أن تتمالإجابة على الاستبيان في أحسن الظروف الممكنة إذ قمنا بتوضيح الهدف من الدراسة وكيفية الإجابة عن الإستبيان قبل توزيعه خلال حضور عمليات تكوينية لأساتذة المواد العلمية، مع التأكيد على ضرورة أنتكون إجابتهم عن كل بند من الواقع الفعلي لممارسة البيداغوجيا الفارقية في التدريس.

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس المواد العلمية في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ذات مستوى متوسط، ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لعينة واحدة وكانت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة.

صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية	69 = المتوسط الفرضي				
	قيمة "ت"	ن	الدلالة	متوسط الفرق	المتوسط الحسابي
	12,977	185	,000	9,124	78.12

من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن قيمة "ت" تقدر بـ: 12.97 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أن المتوسط الحسابي البالغ قيمته 78.12 أكبر من المتوسط الفرضي البالغ قيمته 69 فإننا نستنتج أنه توجد صعوبات مرتفعة لتطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة، ويتم تصنيف هذه الصعوبات حسب المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعادها وفق الجدول الموالي:

جدول رقم(13): يوضح تصنيف صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة من خلال المتوسط الحسابي.

أبعاد الصعوبات	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الاستاذ والمتعلمين	**186**	**21,94**	**3,700**
الوسائل والامكانيات	**186**	**20,17**	**4,361**
التخطيط والاعداد	**186**	**19,33**	**2,682**
التكوين	**186**	**16,69**	**3,620**

فمن خلال الجدول رقم (13) يتبين لنا تصنيف الصعوبات وهي مرتبة من الأكثر تواجدا إلى أقلها وفق المتوسط الحسابي لها، حيث يظهر أعلى قيمة للمتوسط الحسابي والبالغ 21.94 لبُعد الأساتذة والمتعلمين ثم يليه قيمة المتوسط الحسابي البالغ 20.17 لبُعد الوسائل والامكانيات ثم يليه المتوسط الحسابي البالغ 19.33 لبُعد التخطيط والإعداد وأخيرا قيمة المتوسط الحسابي البالغ 16.69 لبعد التكوين.

ونفسر ذلك كمايلي:

بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالأساتذة والمتعلمين: حسب المثلث الديداكتيكي نجدهم الفاعلين في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في الممارسة الديداكتيكية، حيث يقوم المعلم بدور الموجه ويقوم المتعلم بالمشاركة الفعالة في إنجاز النشاط التعليمي، وحصولهم على أعلى متوسط حسابي يدل على أن العنصر البشري يُعد العائق الأبرز أمام تطبيق البيداغوجيا

الفارقية، ويعود ذلك لقلة معرفة الأستاذ العلمية بها وبكيفية توظيفها في تنشيط دور المتعلم في عملية التعلم، وهو ما ثبتت صحته في الفرضية الثانية للدراسة ونجده متوافق مع دراسة "الأسود ومسغوني"سنة2023 والتي ثبت فيها حسب وجهة نظر الأساتذة والمفتشين أن من صعوبات جودة التعليم العام بعد الإصلاحات الأخيرة نجد صعوبات متعلقة بالمعلمين والتلاميذ (الأسود ومسغوني، 2023: 541)، ودراسة "فارس ومزوز"سنة 2017 التي توصلت إلى أن مستوى الكفايات التدريسية يكون مرتفع لدى أساتذة التعليم المتوسط خريجي المدرسة العليا لتكوينهم المتميز حول مختلف المعارف فضلا عن التربصات الميدانية المغلقة(فارس ومزوز، 2017: 15)، و وحسب بعض المفتشين البيداغوجيين فإن الأساتذة بعد سنوات العمل الأولى يصبحون يميلون للنمطية ويقاومون التجديد والتغيير مما ينعكس سلبا على دافعية التلاميذ.

– بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالوسائل والإمكانيات المادية: جاءت في الرتبة الثانية بعد العنصر البشري مما يعكس قصور البيئة المدرسية من حيث التجهيزات والوسائل التعليمية ومنها تكنولوجيا التعلم التي تختصر على الأستاذ الوقت والجهد لتحقيق هدف الدرس وفق مسارات تعلم متعددة، وهو متوافق مع دراسة "رحماني" سنة 2020 التي أشارت إلى أن نقص الوسائل التعليمية المناسبة يُعيق الأستاذ عن تطبيق البيداغوجيا الفارقية (رحماني، 2020: 65).

– بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالتخطيط والإعداد: تأتي في الرتبة قبل الأخيرة مما يدل على أنها أقل حدة من سابقاتها وذلك لأن الأستاذ يتلقى فيها تكوينا قبل التوظيف في المدارس العليا وبعد التوظيف من خلال العمليات التكوينية، وعادة ما نجده يجتهد في تخطيط وإعداد دروسه وفق البيداغوجيا الفارقية تحسبا لزيارة المفتش أو المدير مما يُكسبه خبرة وقد يعتمد على منهجية أو نموذج موحد في مقاطعته يساعده على تطبيق البيدغوجيا الفارقية و ذلك حسب خبرة الباحثتان في مجال الإشراف التربوي.

– بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالتكوين: جاءت في الرتبة الأخيرة ونفسر ذلك لوجود فرص للتكوين في البيداغوجيا الفارقية خاصة بعد إسناد تكوين أساتذة التعليم المتوسط للمدارس العليا ولمدة 4سنوات بدل سنتين في المعهد التكنولوجي، إلا أنها مازالت غير كافية وتحتاج إلى تكثيف التكوين التطبيقي المستمر، وهوما أكده "أوزي" سنة 2006 بأن البيداغوجيا الفارقية تواجه عراقيل في مستوى التطبيق، فلا بد من التدريب الفعلي على تفريد التعليم بمدارس التطبيق (أوزي، 2006: 55)

2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية)، ولإختبار هذه الفرضية استخدمنا أسلوب تحليل التباينANOVA ونوضح النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح الفروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم (خريجي الجامعة، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية)

		مجموع المربعات	**درجة الحرية**	**المتوسط التربيعي**	**قيمة "فا"**	**.الدلالة**
التخطيط والاعداد	بين المجموعات	59,064	2	29,532	4,249	,016
	داخل المجموعات	1271,931	183	6,950		
	المجموع	1330,995	185			
الاستاذ	بين المجموعات	79,288	2	39,644	2,956	

والمتعلمين						,054
	داخل المجموعات	2453,938	183	13,409		
	المجموع	2533,226	185			
الوسائل والامكانيات	بين المجموعات	112,814	2	56,407	3,031	,051
	داخل المجموعات	3405,681	183	18,610		
	المجموع	3518,495	185			
التكوين	بين المجموعات	259,018	2	129,509	10,947	,000
	داخل المجموعات	2164,896	183	11,830		
	المجموع	2423,914	185			

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة "فا" والبالغة 4.24 لبعد التخطيط والاعداد دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وكذلك قيمة "فا" لبعد التكوين والمقدرة بـ 0.000 وهي كذلك دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية (في بعدي "التخطيط والإعداد" و"التكوين") بين الأساتذة حسب نمط تكوينهم، ولمعرفة لصالح من الفروق استخدمنا اختبار شيفيه Scheffe والجدول الموالي يوضح نتائجه كمايلي:

جدول رقم (15): يوضح الدلالة الإحصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين فئات الأساتذة(جامعي، مدرسة عليا، معهد تكنولوجي للتربية) وفق اختبار Scheffe

المتغيـر			متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
التخطيط والاعداد	جامعي	مدرسة عليا	,444	,581	,747
		معهد	1.903*	,659	,017
	مدرسة عليا	جامعي	-,444	,581	,747
		معهد	1,458	,822	,210
	معهد	جامعي	-1.903-*	,659	,017
		مدرسة عليا	-1,458	,822	,210
التكوين	جامعي	مدرسة عليا	1,549	,758	,127
		معهد	3.812*	,860	,000
	مدرسة عليا	جامعي	-1,549	,758	,127
		معهد	2,264	1,072	,111
	معهد	جامعي	-3.812-*	,860	,000
		مدرسة عليا	-2,264	1,072	,111

***. 0.05 متوسط الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى.**

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن متوسط الفروق في بعد "التخطيط والإعداد" قيمته 1.903 لدى الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وكذلك متوسط الفروق في بعد التكوين قيمته 3.812 لدى الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، ومنه نستنتج أن صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تكون أكثر لدى أساتذة خريجي المعهد التكنولوجي. ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في بعدي (التخطيط والاعداد والتكوين) بين الأساتذة وتكون أكثر هذه الصعوبات لدى الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.

ونفسر ذلك لطبيعة تكوينهم القاعدي في المعهد التكنولوجي للتربية حيث كان نظام التعليم يعتمد على "المقاربة بالأهداف" التي تُركِّز على تحقيق أهداف دون أي اهتمام بالفروق الفردية، حيث "اهتمت المقاربة بالأهداف بالجانب الإجرائي وأهملت الجانب البيداغوجي إذ جعلت التعلم ردود أفعال مشروطة وتجاهلت أي خصوصية وأي نوع من التفكير الإبداعي لدى المتعلم كما أعتبرته لايوجد فيه ما يُميزه عن أقرانه" (جدي، 122: 2017). وقد أكدت هذه الفئة من الأساتذة – حسب وجهة نظرها– تدني مستوى إلمامها بصعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في القسم من خلال السؤال المفتوح حول ذلك، وظهر ذلك في اقرارهم بحاجتهم إلى التكوين والتدريب على تطبيق البيداغوجيا الفارقية.

بما أنهم أساتذة برتبة مكوِّن والأقدم في المؤسسات التعليمية، فإن ذلك – حسب خبرتنا في مجال الاشراف التربوي – قد يجعل بعضهم يرفض الاستفادة من خبرات غيرهم خاصة أساتذة المدارس العليا الأقل منهم رتبة وخبرة وكذلك مقاومتهم للتجديد والتطوير.

ويتوافق هذا مع دراسة "الأسود ومسغوني" 2023 التي أكدت أن نقص التكوين الميداني للأساتذة وخاصة القدامى يجعلهم يجدون صعوبة في التكيف مع الاصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية (الأسود ومسغوني، 2023: 541).

وكذلك مع دراسة "جابر وبن سماعين"سنة2009حيث أكدا على أن ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ يجعله غير قادر على مسايرة الأحداث في المجال التربوي لغياب الوعي التربوي(جابر وبن سماعين، 2009: 360).

كل ما سبق سيُؤثر سلبا على تخطيط وإعداد الدروس الذي هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقا قبل تنفيذ درسه، حيث سلامة ودقة هذه الخطة تتعلق بمتطلبات منها معرفة الطلاب: مستوياتهم، اهتماماتهم.. (ذوقان، 10: 2007).

وبالتالي فإن نقص التكوين البيداغوجي المتخصص في "المقاربة بالكفاءات" يجعل الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية يواجهون صعوبات أكثر في تخطيط واعداد دروس تلبي حاجات المتعلمين المتباينة داخل الأقسام المكتظة من خلال تكييف الإستراتيجيات وطرق التدريس مع مرونة في تسيير وقت الحصة بما يسمح بتنفيذ البرامج التعليمية المسطرة. ويتوافق مع دراسة "الطيب" 2022التي تُؤكد على أهمية ومكانة التخطيط –من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط– ومدى اسهامه في نجاح الفعل التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات إذ نجاحها مرهون بمدى تمكُن المعلم من اختيار طريقة التدريس المناسبة(الطيب، 2022: 624).

3-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب الخبرة، ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا أسلوب تحليل التباين ANOVA ونوضح النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح الفروق في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب الخبرة.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط التربيعي	قيمة "فا"	الدلالة.
التخطيط والاعداد	بين المجموعات	,277	2	,138	,019	,981
	داخل المجموعات	1330,718	183	7,272		
	المجموع	1330,995	185			
الاستاذ والمتعلمين	بين المجموعات	32,738	2	16,369	1,198	,304
	داخل المجموعات	2500,488	183	13,664		
	المجموع	2533,226	185			
الوسائل والامكانيات	بين المجموعات	13,706	2	6,853	,358	,700
	داخل المجموعات	3504,789	183	19,152		
	المجموع	3518,495	185			
التكوين	بين المجموعات	30,328	2	15,164	1,159	,316
	داخل المجموعات	2393,586	183	13,080		
	المجموع	2423,914	185			

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيمة "فا" لكل بعد من أبعاد صعوبات تطبيق البيداغوجيا غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين الأساتذة حسب الخبرة.

ونفسر ذلكبأن صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة لا تختلف حسب الخبرة (أقل من 5 سنوات – من 5 إلى 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) أي لا توجد فروق في تطبيق البيداغوجيا الفارقية ترجع إلى خبرة الأساتذة، كما أن برنامج تطبيق البيداغوجيا الفارقية هو نفسه في جميع المتوسطات وأن هذه البرامج لا تميز بين الأساتذة فهي موجهة لهم دون تفريق.

وفي حين أن جميع الأساتذة يتعرضون لنفس الصعوبات ونفس المشكلات والمثيرات داخل الفصل وتتطلب نفس الحلول من جميع الأساتذة دون النظر إلى الخبرة، ومنه ترجع الباحثتان ذلك إلى أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في خبرتهم في تطبيق البيداغوجيا الفارقية، لأن تطبيقها لا يكون حسب خبرة الأساتذة أو حسب أقدميتهم بل يكون حسب معرفة الأساتذة لإستراتيجيات البيداغوجيا الفارقية وأهمية تطبيقها والهدف منها، فالإرتقاء في الخبرة لا يدعو لوجود أي فروق بين الأساتذة في تطبيق البيداغوجيا الفارقية.

وهو ما توصلت إليه دراسة "محمد السعيد غطاس" و"شفيقة كحول" التي خلصت إلى أنه لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة، ويرجع ذلك إلى الأساتذة أنفسهم الذين يمارسون مهنة التعليم فتختلف نشاطاتهم الصفية عن غيرهم وكذا بسبب تطور وتغير المناهج مما يؤدي بأصحاب الخبرة الطويلة إلى دافع لخلق الملل وهذا لا نجده عند أصحاب الخبرة القصيرة والأساتذة الجدد الذين يعملون على ترسيخ أقدامهم في المهنة من خلال التخطيط والأداء والتقييم، وهو ما أشارت إليه الباحثتان "بوسنه وشريفي" سنة 2020 (غطاس, كحول, 2022: 299_322).

كما جاءت نتائج دراستنا هذه مختلفة مع نتائج دراسة "محمد الحارثي" 2018 التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين

أساتذة التربية الرياضية تبعا لمتغير الخبرة، أي أن أساتذة التربية البدنية من ذوي الخبرة فوق 5 سنوات مدركون لدرجة أكبر لهذه الصعوبات من أساتذة التربية البدنية من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، مما قد يرجع إلى أن الأساتذة من ذوي الخبرة فوق 5 سنوات يشعرون بعمق هذه الصعوبات لأن درجة معايشتهم لها أكبر في حين أن الأساتذة من ذوي الخبرة من 1 الى 5 سنوات ربما لا يزال لديهم بعض الروح المعنوية والحيوية في العمل مما يجعلهم لا يدركون حجم هذه الصعوبات كما يدركها الأساتذة من ذوي الخبرة فوق 5 سنوات (محمد الحارثي, 2016: 44-66).

وقد يعود هذا الاختلاف بين الدراستين إلى طبيعة مادة التدريس، فأساتذة المواد العلمية يهتمون بالفروق المعرفية والذهنية أكثر من أساتذة التربية البدنية الذين يُركزون على الفروق في القدرات الحركية والجسمية التي تظهر على التلاميذ أثناء النشاط البدني.

4-استنتاج عام:

نستخلص من هذه النتائج أن أساتذة المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، الفيزياء، الرياضيات) في التعليم المتوسط يواجهون صعوبات مرتفعة في تطبيق البيداغوجيا الفارقية وأكثرها تلك المتعلقة بالعنصر البشري خاصة الأساتذة نتيجة قصور البيئة المدرسية عن توفير الوسائل والإمكانات المادية المساعدة على توظيف استراتيجيات وأنشطة تلبي احتياجات التلاميذ المتفاوتة و المختلفة، بأقل جهد وفي أقل وقت ممكن، أمام كثافة البرامج واكتظاظ الأقسام كما تتعلق بنوعية التكوين الذي يتلقاه الأستاذ والذي يجب أن ينتقل من النظري إلى تكوين تطبيقي مستمر لما له من أثر فعال على كفاءة الأستاذ في تطبيق البيداغوجيا الفارقية.

كما توصلنا من نتيجة الفرضية الثانية إلى أن نمط التكوين القاعدي له تأثير قوي على جاهزية أستاذ التعليم المتوسط لتطبيق البيداغوجيا الفارقية مع تلاميذه، فكلما افتقر تكوينه لها زادت الصعوبات خاصة في بعد التكوين أثناء الخدمة ومنه على بُعد التخطيط والإعداد للدرس، لذا كانت صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية أكثر لدى الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، بينما توصلنا بنتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق في صعوبات

تطبيق البيداغوجيا الفارقية بين أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط حسب الخبرة لأن تطبيقها لا يكون حسب خبرة الأساتذة أو حسب أقدميتهم بل حسب معرفتهم وإلمامهم بها

خاتمة

تُعد البيداغوجيا الفارقية واحدة من أهم البيداغوجيات الحديثة التي يرتكز عليها نظام التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إذ تسعى هذه الأخيرة للوصول بجميع المتعلمين في الفوج التربوي الواحد (الصف الواحد) لاكتساب أهداف التَعلُّم كل حسب قدراته واستعداداته و وتيرته الدراسية، كونها تُراعي الفروق الفردية بينهم. تنفيذ هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 و لغاية اليوم فَرَض على الأساتذة تطبيق البيداغوجيا الفارقية في كل مراحل الدرس بدءا من التخطيط والإعداد إلى التنفيذ ثم التقويم، وكشفت لنا نتائج هذه الدراسة أن بعد أكثر من 20 سنة من ظهور البيداغوجيا الفارقية كمقاربة جديدة في التدريس، لازال أساتذة التعليم المتوسط للمواد العلمية التي تحدد ملمح توجيه المتعلمين لشعب التعليم الثانوي ومنها نحو مستقبلهم المهني، يُواجهون صعوبات مرتفعة في تطبيقها حسب وجهة نظر الأساتذة، وتمثلت في صعوبات متعلقة بالأساتذة والمتعلمين، صعوبات متعلق بالوسائل والإمكانيات المادية، صعوبات متعلقة بالتخطيط والإعداد للدروس وصعوبات متعلقة بالتكوين الميداني للأساتذة.

ولأهمية الموضوع ارتأينا أن نُقدم الاقتراحات التالية:

– أن يُدرك أصحاب القرار أن الإصلاح الحقيقي يبدأ بتوفير الموارد البشرية ذات الكفاءة من مفتشين وأساتذة بما يضمن تطبيقها الفعلي بتوفير فرص للتكوين قبل تنفيذ هذه الإصلاحات وأثناءها، وتحسيس أولياء التلاميذ بأهميتها ودورهم فيها، وذلك بجعلهم يطلعون على نتائج هذه الدراسة العلمية وغيرها من الدراسات .

– معالجة هذه الصعوبات بالرجوع إلى إجراء الرسكلة في قطاع التربية الوطنية عن طريق ابرام اتفاقيات مع وزارة التعليم العالي، لتطوير الكفاءات حول موضوع البيداغوجيا الفارقية تحت إشراف مختصين جامعيين .

– مضاعفة عدد المقاعد البيداغوجيا في المدارس العليا للأساتذة لتوفيرها تكوين نوعي قائم على البيداغوجيا الفارقية في التدريس.

– إعادة صياغة المناهج لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة منهم، ولتُصبح مرنة تسمح بتكييف محتواها حسب قدرات المتعلمين.

– العودة للحجم الساعي الأسبوعي السابق للمواد العلمية خاصة مادتي علوم الطبيعة والحياة و الفيزياء(كان 5 ساعات في الأسبوع وحاليا ساعتين فقط)، مع رفع معامل هذه المواد لتشجيع المتعلمين وأوليائهم على الاهتمام بالتحصيل الدراسي فيها.

– تفعيل دور المفتشين البيداغوجيين في مرافقة وتكوين الأساتذة خاصة التكوين الميداني، مع رصد للظواهر التربوية في المقاطعة التفتيشية ودراستها وتحليلها والتعاون مع الأساتذة على معالجتها.

– الانتقال التدريجي و المدروس من التقييم الكمي إلى تقييم نوعي أي من رصد علامات عددية إلى قياس مدى مسايرة المتعلمين لعملية التعلم ومدى تقدمهم فيه.

– إعادة النظر في البنية التحتية للمؤسسات التعليمية خاصة القديمة، وتهيئتها بالوسائل التعليمية خاصة المتعلقة بالتكنولوجيا الحديثة لما تُقدمه من خدمات تُسهِل تعلُّم المواد العلمية خاصة مادة علوم الطبيعة والحياة.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

- وزارة التربية الوطنية(2024). الاطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المراجع:

- إبراهيم، بن عمارة (2018). المتميز في علوم التربية. الجزائر: مديرية التربية لولاية المسيلة.
- الأسود، الزهرة ومسغوني، لطيفة (2023). صعوبات تحقيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين التربويين. مجلة التعليمية. 13 (3). 547-531.
- أوزي، أحمد (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة دار البيضاء.
- بركات، زياد (2006). دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 07 (04)،157- 181.
- بن جلول، أحمد، ونصرات، السعيد (2018).الخصائص السيكومترية للصورة معربة لقياس الذكاء العاطفي لسكوت. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية جامعة الوادي. 1(1). 44-32.
- بن عمارة، سعيدة (2016). اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط حول دور الاصلاح التربوي أي تطوير ادائهم الوظيفي، دراسة ميدانية في متوسطات ولاية ميلة. اطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.
- بن يونس، زينب (2017). كيف نفهم الجيل الثاني ؟ برج الكيفان. الجزائر.
- بوسنة، فطيمة ، وشريفي، هناء (2020). *صعوبات تطبق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات. مجلة التربية والصحة النفسية.5 (2).* 324-306 .

- بومعراف، نسيمة واحمد، سعيدي (2016). انعكاسات الاصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية بإكماليه، يوسف العمودي بمدينة بسكرة. جامعة بسكرة .
- جابر، نصر الدين وبن سماعين، رحيمة (2009). جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته. دفاتر المخبر. 4 (1).
- جدي، مليكة (2017). المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة. مجلة آفاق العلوم العدد 70.
- حافظ، فرج احمد و محمد، صبري (1980). الادارة التعليمية. القاهرة: عالم الكتاب.
- حمداوي، جميل (2015). البيداغوجيا الفارقية. الجزائر: مكتبة المثقف.
- حمداوي، جميل (2015). مكونات العملية التعليمية التعلمية. شبكة الألوكة.
- خزاعلة، محمد سليمان و المومني، تحسين علي (2013). المعلم و المدرسة. عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع .
- دروات، وحيد(2017). مهارات تصميم الاستبيان في البحوث التربوية والاجتماعية والاعلامية. *مجلة الدراسات الاعلامية.1(3و4). 33-319.*
- ذوقان، عبيدات (2007).استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون. القاهرة. دار الفكر.
- رحماني، هبة الله (2020). صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في المرحلة الإبتدائية. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر غير منشورة. جامعة أم البواقي.
- رضوان، العثماني (2018). بيداغوجيا المسارات أو الفارقية، مجزوءة تدبير التعلمات. المغرب: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين.
- شرقي، رحيمة، وبوساحة، نجاة (2011). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية. ورقلة. الجزائر. ع4 .
- طيب، نايت سليمان (2011). المقاربة بالكفاءات . الممارسة البيداغوجية: امثلة عملية.

- عبد الكريم، غريب (2011). بيداغوجيا الإدماج. منشورات عالم التربية. المغرب: مطبعة دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء.
- عبد المؤمن، علي معمر(2008). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز الأساسيات والمناهج والتقنيات* ط01 . ليبيا: منشورات 7 أكتوبر.
- عدنان، يوسف العتوم (2005). علم النفس التربوي النظرية و التطبيق. الاردن: دار المسيرة .
- عزام، بن محمد الدخيل (2016). مع المعلم. لبنان: دار العربية للعلوم ناشرون.
- العساف، صالح بن حمد (1995).المدخل *إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط1). الرياض: مكتبة العبيكان.
- علية، أحلام (2020). التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء اصلاحات الجيل الثاني، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- العيسي، أحمد (2009). اصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الادارة التربوية. لبنان: دار الساقي بيروت.
- عيشور، نادية سعيد (2017). منهجية البحث العلمي للعلوم الاجتماعية. عمان: مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع.
- غطاس، محمد السعيد وكحول، شفيقة (2022). واقع تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 5 (1). 322-299.
- قريني، نبيلة، (2024). استثمار مبادئ البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات في
- الإصلاحات التربوية بالجزائر وتجلياتها في الكتب المدرسية" كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي أنموذجا". مجلة المعيار. 28 (2).
- لعمش، سعد وقلاتي، إبراهيم (2011). الجامع في التشريع المدرسي الجزائري. ج1 الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

- المتولي، صلاح الدين(2016). جهود اليونسكو في تطوير التعليم الاساسي. مصر: دار الوفاء للطباعة .
- محمد أنيس، الطيب (2022). إسهام عملية التخطيط في إنجاح العملية التعلُّمِية وفق المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية في مرحلة التعليم المتوسط. دفتر البحوث العلمية. 10 (1). 624-641.
- محمد، سامي منير (2000). المدرسي المثالي. القاهرة: دار غريت للطباعة والنشر.
- المغربي، كامل محمد (2007). أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. عمان:دار الثقافة.
- ناصر، الدين زيدي (2007). سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية. ط3. ديوان المطبوعات الجامعية .
- نضال، احماد (2019). البيداغوجيا الفارقية بين الوثائق الرسمية وسبل التنفيذ .مجلة البيداغوجي. ع5 . 9-18.
- هبة، عبد المجيد محمد (2008). معجم مصطلحات التربية في علم النفس. دار البادي.
- هنوق، بهيان و محمد، الحارثي (2018). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في المدارس المتوسطة والثانويات للموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 02(21)، 66-44.
- هياق، ابراهيم (2011). اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.