

تاريخ القبول: 2025/11/08

تاريخ الإرسال: 2025/08/09

تاريخ النشر: 2025/11/30

بيداغوجيا الفارقة:**رهانات التنوع البيداغوجي بين فعالية الممارسة وحدود التطبيق****Differentiated Pedagogy:****The Challenges of Pedagogical Diversification
Between Effective Practice and Implementation
Constraints**

د. قصاب عبد القادر

المركز الجامعي النعمة، (الجزائر)، gassab.abdelkader@cuniv-naama.dz**المخلص:**

في ظل التحولات التربوية المعاصرة، أضحت من الضروري مراجعة الأساليب التقليدية في التدريس، خصوصاً في ظل ما تشهده الفصول الدراسية من تنوع كبير على مستوى القدرات المعرفية، والخلفيات الاجتماعية، والأنماط الإدراكية للمتعلمين؛ ومن هنا برز مفهوم بيداغوجيا الفارقة استجابة تربوية تهدف إلى احترام هذا التنوع وتكييف الممارسات التعليمية وفق حاجات كل متعلم.

تسعى البيداغوجيا الفارقة إلى بناء تعليم عادل وفعال، يقوم على مبدأ التنوع في الوسائل والأنشطة وطرائق التقويم، بما يسمح لكل متعلم بأن يتقدم في تعلمه حسب وتيرته الخاصة؛ كما أنها لا تركز فقط على معالجة صعوبات التعلم، بل تتجاوز ذلك إلى تنمية قدرات جميع المتعلمين دون استثناء. ورغم ما تحمله هذه المقاربة من مزايا بيداغوجية، إلا أن تنفيذها يتطلب تكويناً دقيقاً للمعلم، وتوفير ظروف مدرسية محفزة ومرنة.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا الفارقية، الفروق الفردية، التنويع البيداغوجي، التكيف، تقويم.

Abstract :

In light of contemporary educational transformations, it has become necessary to reconsider traditional teaching methods, especially given the increasing diversity in classrooms in terms of students' cognitive abilities, social backgrounds, and learning styles. It is within this context that the concept of differentiated pedagogy has emerged as an educational response aimed at respecting this diversity and adapting teaching practices to meet the needs of each learner.

Differentiated pedagogy seeks to establish fair and effective education based on the principle of variety in methods, activities, and assessment strategies, allowing each learner to progress at their own pace. This approach does not merely focus on addressing learning difficulties but goes beyond to foster the development of all learners' abilities without exception. Despite its pedagogical advantages, the implementation of this approach requires thorough teacher training and the provision of flexible and motivating school conditions.

Keywords: Differentiated pedagogy, individual differences, pedagogical differentiation, adaptation, teacher, learner, teaching methods, assessment

المؤلف المرسل: قصاب عبد القادر، GASSAB.ABDELKADER@CUNIV-NAAMA.DZ

1. مقدمة:

لقد شهد الحقل التربوي في العقود الأخيرة تحولات جوهرية في المنظور العام للعملية التعليمية، إذ لم يعد التعليم يُنظر إليه بعدّه فعلا تلقينيا موجّه لجميع المتعلمين بالطريقة نفسها، بل أصبح ينظر إليه بعدّه نشاطا إنسانيا تفاعليا يتطلب مراعاة الفروقات الفردية والاستجابة للحاجات المتنوعة للمتعلمين؛ لقد أدى هذا

التحول إلى بروز توجهات بيداغوجية حديثة، من أبرزها بيداغوجيا الفارقية التي تعدّ من أبرز الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الإنصاف في الفعل التربوي¹.

وقد استند هذا التوجه الجديد إلى مبدأ أساسي مفاده أن «المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها، ولا في الزمن نفسه، ولا بالوتيرة نفسها»²، وهو ما يستدعي من الفاعلين التربويين، وخاصة المعلمين، تكييف طرائقهم ومضامينهم وأساليب تقييمهم وفق خصوصيات كل فئة أو فرد داخل الفصل.

وتعدّ بيداغوجيا الفارقية محاولة لإعادة الاعتبار للمتعلم وهو الفاعل في بناء تعلمه، من خلال استثمار قدراته الخاصة وتوجيهه نحو تحقيق الكفايات الأساسية، بطريقة تراعي نمط تعلمه ووتيرته؛ ويؤكد المختصون أن «البيداغوجيا الفارقية لا تعني إعداد بيداغوجيا خاصة بكل تلميذ، بل تعني تنويع الطرق والوسائل التعليمية داخل القسم الواحد من أجل تحقيق هدف موحد»³، وهذا المفهوم ينأى عن الفهم الخاطئ الذي يعتقد أن الفارقية تؤدي إلى الفوضى أو التفكك في التعليم، بل هي في جوهرها تنظيم دقيق ومتوازن للأنشطة التعليمية، يتطلب تخطيطاً مرناً وواعياً.

لقد أصبح من الضروري في ظلّ تنامي ظاهرة الفشل المدرسي وبرز الفروق الفردية بشكل واضح داخل الفصول البحث عن بدائل بيداغوجية ناجعة تسمح بتحقيق تعليم يتسم بالعدالة والفعالية في آن واحد، وهنا تطرح بيداغوجيا الفارقية نفسها بعدّها إحدى أهم المقاربات التي تسعى إلى تكييف التعليم حسب حاجات المتعلمين، بدل فرض نمط تعليمي موحد لا يراعي خصوصياتهم⁴.

ورغم أن العديد من الدراسات الحديثة تشيد بنتائج البيداغوجيا الفارقية من حيث تحسين التحصيل والدافعية، إلا أن الواقع التربوي ما يزال يشهد صعوبات في تنزيلها العملي، خاصة في المؤسسات التي تعاني من ضعف الإمكانيات، وغياب التكوين الجيد للأساتذة، وكثافة الأقسام.

ولذلك يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على بيداغوجيا الفارقية، من حيث أسسها النظرية، وأهم إيجابياتها، ثم التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيقها، مع اقتراح آليات ممكنة لتفعيلها في الممارسة التربوية المعاصرة.

وفي هذا السياق، تظهر أهمية هذا المقال في أنه يسعى إلى استكشاف مزايا ومآخذ بيداغوجيا الفارقية، محاولاً تحليل أبعادها النظرية والتطبيقية، وتقديم قراءة نقدية متوازنة تستند إلى الدراسات التربوية الحديثة، والتجارب الميدانية ذات الصلة.

2. مفهوم بيداغوجيا الفارقية وأسسها النظرية:

لقد فرض تنوع المتعلمين داخل الفصول الدراسية واقعاً تربوياً جديداً، يستوجب إعادة النظر في النموذج التعليمي القائم على التوحيد والتعميم، وقد أدركت النظم التعليمية الحديثة أن تطبيق الطريقة نفسها على المتعلمين جميعهم دون مراعاة فروقاتهم لا يؤدي إلا إلى تعميق الفجوة التعليمية بينهم، ومن هنا برزت الحاجة إلى تصور تربوي يأخذ بعين الاعتبار التعدد في أنماط التعلم، ومستويات التحصيل، والقدرات الفردية، فكان ذلك أساس ما يُعرف اليوم بـ (بيداغوجيا الفارقية).

ويُعرفها بعض الدارسين بأنها «مقاربة تربوية تهدف إلى تنظيم التدريس بحيث يستجيب لحاجات المتعلمين باختلاف قدراتهم ووتائرهم وأنماطهم في التعلم، مع الحفاظ على وحدة الهدف التعليمي»⁵؛ وهي لا تلغي الاختلاف، بل تعدّ نقطة انطلاق للتخطيط التعليمي، ما يجعلها مقاربة بيداغوجية واقعية تتعامل مع الفصل كما هو، لا كما يُفترض أن يكون.

أما على المستوى العملي، فإن بيداغوجيا الفارقية تقوم على مبدأ تنويع المداخل التربوية، بحيث تتوزع الفروق الفردية على أربع مستويات رئيسية⁶:

أولها الفارقية في الأهداف: أي تكييف الأهداف حسب مستوى المتعلم، وثانيها الفارقية في الوسائل: أي استخدام أدوات مختلفة تناسب قدرات كل مجموعة أو فرد، وثالثها الفارقية في الطرائق: كالاعتماد على الشرح، أو العمل الجماعي، أو المشاريع، أو التعلم الذاتي والمستوى الأخير الفارقية في التقويم: بتعديل أنماط التقويم لتتلاءم مع خصوصيات المتعلمين

وقد أكد المختص التربوي الفرنسي لويس لوگران (Louis Legrand) أن بيداغوجيا الفارقية لا تعني تقديم دروس مختلفة لكل تلميذ، بل تعني توفير استجابات تربوية متنوعة داخل المسار نفسه، مما يسهم في جعل التعليم أكثر عدلاً وفعالية⁷. من الأسس النظرية التي تستند إليها هذه البيداغوجيا أيضاً نظرية الذكاءات المتعددة التي طوّرها هوارد غارد نر، والتي تفترض أن «الذكاء ليس واحداً بل متعدداً، وأن كل متعلم يمتلك نوعاً من الذكاء يتعين مراعاته عند التخطيط للتدريس»⁸؛ وقد أضفى هذا التصور بعداً إنسانياً قوياً على العمل البيداغوجي، إذ لم يعد يُنظر إلى المتعلم من زاوية النجاح التعليمي وحده، بل من حيث قدراته الشخصية ومواهبه المتنوعة.

كما تستمد هذه المقاربة مرجعيتها من المقاربات البنائية التي تنظر إلى التعلم فعلاً يبنيه المتعلم بنفسه، ضمن سياق تفاعلي وتدرجي. ولذلك فإن بيداغوجيا الفارقية تشجع على التعليم الذاتي، والعمل الجماعي، واكتساب المهارات عبر وضعيات حقيقية تحاكي الواقع، مما يجعلها أكثر قرئاً من منطق الكفايات.

3. آليات تطبيق بيداغوجيا الفارقية في القسم:

إن ترجمة المبادئ النظرية لبيداغوجيا الفارقية إلى ممارسات فعلية داخل القسم ليست مهمة سهلة، بل تتطلب من المعلم إلماماً عميقاً بأساليب التخطيط التربوي المرن، وإدارة الفصل بشكل يوازن بين احترام خصوصية كل متعلم والحفاظ على

الانسجام الجماعي؛ ولذلك، فإن تطبيق البيداغوجيا الفارقية يعتمد على مجموعة من الآليات العملية التي تمكن المعلم من التكيف مع الفروقات الفردية دون الوقوع في فوضى التمييز أو الفوضى التنظيمية.

أولاً: تنويع طرائق التدريس

يُعدّ تنويع الطرق من أبرز مداخل الفارقية، إذ لا يمكن اعتماد أسلوب واحد (كالإلقاء أو الشرح المباشر ...) مع المتعلمين جميعهم، بل يجب المزج بين عدة تقنيات مثل:

- ❖ العرض والتوضيح لمن يحتاج إلى التوجيه المباشر.
- ❖ التعلم التعاوني للمجموعات.
- ❖ المشاريع الفردية أو الجماعية.
- ❖ التعلم الذاتي عبر الوسائط الرقمية.

وقد أشار التربوي "Jean-Louis Derouet" إلى أنّ «المدرس الفارقي لا ينقل المعرفة فقط، بل ينظمها ويوزّعها بطرق مختلفة حسب طبيعة المتلقي»⁹.

ثانياً: تنظيم العمل داخل القسم:

تعتمد الفارقية على تنظيم داخلي مرّن للفصل، من خلال اعتماد ما يُعرف بـ: المجموعات المرنة (Groupes de besoins): حيث يُقسم المتعلمون إلى مجموعات بناءً على الحاجة أو المستوى، وليس بشكل دائم، ثم الزوايا أو الورشات (Ateliers): زوايا في القسم تمثل محطات تعلم مختلفة حسب أنماط الذكاء أو التخصص، فالتدريب الفردي (Entraînement individualisé): تمارين خاصة حسب احتياجات كل متعلم؛ وهذا النمط من التنظيم يسمح بإشراك المتعلم بشكل فعّال في تعلّمه، ويمنح المعلم فرصة أكبر لمرافقة كل مجموعة حسب خصوصيتها¹⁰.

ثالثاً: التكيف مع إيقاعات التعلم:

الفارقية تُراعي ما يُعرف بـ(إيقاع التعلم)، أي السرعة التي يحقق بها كل متعلم الكفايات المطلوبة. وقد يُمنح المتعلم المتعثر وقتًا إضافيًا أو دعماً فردياً، بينما يُوجه المتعلم المتفوق إلى أنشطة إثرائية. وهذا ما أكدته الباحثة "Martine Chevalier" بقولها: «تتمثل الفارقية في إتاحة فرص متعددة للنجاح حسب إيقاع كل تلميذ دون إخلال بوحدة الأهداف»¹¹.

رابعاً: تنويع وسائل التعليم

يشمل ذلك اعتماد الوسائل السمعية-البصرية، الألعاب التعليمية، تكنولوجيا المعلومات، الرسوم التوضيحية، وغيرها، فالمتعلم البصري مثلاً يستفيد من المخططات، بينما المتعلم السمعي يفضل الشرح المسموع، وهكذا، ومن المهم أن يُراعي المعلم هذه الأنماط في اختياره للوسائل.

خامساً: الفارقية في التقويم

لا يمكن الحديث عن تعليم فارقي دون تقويم فارقي، فالاختبارات الموحدة قد لا تعكس المستوى الحقيقي لبعض المتعلمين. لذلك، يُلجأ إلى: تنويع أدوات التقييم (ملاحظة، ملفات، اختبارات تحريرية، عروض)، واستخدام شبكات تقييم معيارية تناسب كل نشاط، وكذلك تشخيص الصعوبات لتقديم الدعم اللازم.

وقد ورد في تقرير اليونسكو أن «العدالة في التعليم لا تتحقق فقط بتوحيد الأهداف، بل بتنوع الطرق المؤدية إليها»¹²، غير أنّ تطبيق البيداغوجيا الفارقية يطرح جملة من التحديات العملية والتنظيمية، خاصة في البيئات التربوية التقليدية التي تعتمد مناهج تعليمية موحدة؛ فنجاح هذه البيداغوجيا يتوقف على توفر عدد من الشروط، منها تكوين المعلمين على أساليب التمايز، وتوفير الوسائل التعليمية المتنوعة، وإعادة هيكلة الزمن المدرسي بما يتيح فرصاً للأنشطة المتميزة، فضلاً عن

تقليل كثافة الأقسام، وهي شروط يصعب تحقيقها في العديد من الأنظمة التعليمية التي تواجه مشكلات في الموارد والإدارة.

وقد أكد بعض الباحثين أنّ "تحقيق الفعالية في تطبيق الفارقة يتطلب إعادة النظر في التكوين الأساسي للمعلمين، فهو الفاعل الأساس في العملية التعليمية، ذلك أن كثيراً منهم لا يزالون يعتمدون نموذج التدريس التقليدي القائم على التلقين والإلقاء"¹³. وهذا يبين أن الفارقة ليست مجرد استراتيجية يمكن تبنيها من غير تحول في فلسفة التعليم ذاتها.

وفي هذا السياق، تشير الدراسات إلى أن البيداغوجيا الفارقة لا تُعنى فقط بتكييف المحتوى التعليمي، بل تتجاوز ذلك إلى "بناء علاقة تربوية جديدة قوامها الاحترام المتبادل والاعتراف بالفروق الفردية كقيمة مضافة لا كعائق يجب تجاوزه"¹⁴؛ وهو ما يجعل هذه البيداغوجيا تتقاطع مع المفاهيم التربوية الحديثة كالتعلم الذاتي، والتعليم المتمركز حول المتعلم، والبيداغوجيا النشطة.

هذا الوعي المتزايد بأهمية الفروق الفردية جعل الفارقة تحتل مكانة بارزة في إصلاحات الأنظمة التعليمية المعاصرة، إلا أن التفاوت في تنفيذها يعكس الفجوة القائمة بين التنظير والتطبيق، إذ يرى بعض المهتمين بالشأن التربوي أنّ "الخطاب الفارقي ظلّ حبيس الأدبيات التربوية ولم يتحول إلى ممارسة فعلية في كثير من السياقات التعليمية العربية"¹⁵.

وإذا كانت البيداغوجيا الفارقة تقوم على مبدأ الاعتراف بالفوارق الفردية، فإنها في ذات الوقت ترفض التعامل مع المتعلمين بشكل نمطي موحد، فكل متعلم يمثل عالماً قائماً بذاته من حيث الحاجات والتجارب والمواقف والمستويات، لذلك، تقتضي هذه المقاربة التربوية أن يُتاح لكل متعلم ما يناسبه من المداخل والوسائط والأساليب

والوتائر، وهذا ما يجعلها تتجاوز البيداغوجيا التقليدية القائمة على (التوحيد)، وتطمح إلى تحقيق (العدل) عوض (المساواة) الشكلية¹⁶.

ولعل ما يميز البيداغوجيا الفارقية أكثر، هو كونها تركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم بطريقة تأخذ في الاعتبار ليس فقط الفروق الذهنية بل أيضاً الفروق النفسية والاجتماعية والثقافية، وهي بذلك تستند إلى خلفية نفسية واجتماعية قوية، ترى في التنوع الإنساني مصدر قوة وإثراء، لا عائقاً يجب تجاوزه. يقول "قيليب بيرنو": «إن الفروق بين التلاميذ لا يجب النظر إليها كعائق، بل كفرصة لبيداغوجيا خلاقية ومتعددة»¹⁷.

وبتعبير آخر، فإن البيداغوجيا الفارقية تقوم على التفرد والتخصيص، بحيث لا تُعامل التلاميذ بعدّهم مجموعة متماثلة، بل أفرادا ذوي حاجات وأهداف واستعدادات مختلفة، وتوجّه العملية التعليمية وفق هذه الخصوصيات. وهذا ما يجعل منها- بحسب بعض الباحثين- مشروعاً بيداغوجياً يتطلب التزاماً أخلاقياً عميقاً من طرف المعلم، وقدرة على التحليل والبناء والتخطيط الدقيقين، وهو ما يطرح تحديات كبيرة على مستوى التكوين والممارسة¹⁸.

لقد ركّزت البيداغوجيا الفارقية على أهمية الاختلاف الفردي بين المتعلمين، باعتباره أساساً لتطوير طرائق التدريس والمضامين، وهذا ما يجعلها تمثل تحولاً نوعياً في التفكير البيداغوجي التقليدي الذي كان يُبنى على مبدأ التوحيد والتعميم في المعاملة التربوية. وقد جاء هذا التحول استجابة لما أثبتته علوم النفس والتربية من اختلاف في القدرات والذكاءات والوتائر والأنماط المعرفية.

وفي هذا السياق، يشير بن سالم حميش إلى أن: "البيداغوجيا الفارقية لا تعني بالضرورة أن يكون لكل متعلم برنامج خاص، بل المقصود منها أن تؤخذ الفوارق

الفردية بعين الاعتبار داخل الفصل الدراسي الواحد، مع العمل على تكيف الوسائل والأنشطة بما يستجيب لاحتياجات كل فئة أو نمط من المتعلمين¹⁹.

وهو ما يعكس الفكرة المحورية التي تقوم عليها هذه المقاربة، والمتمثلة في تجاوز منطق "المعاملة المتساوية" نحو منطق "المعاملة العادلة"، أي أن الإنصاف في التعليم لا يعني إتاحة نفس الفرص للجميع بشكل ميكانيكي، بل يعني توفير ما يلزم لكل متعلم بحسب حاجاته وإمكاناته.

وتتفرّع من هذه الفكرة تصورات بيداغوجية عدّة، لعل أبرزها ما طرحه "فيليب بيرنو" حين قال: "إن من الخطأ أن نطلب من جميع التلاميذ أن يفعلوا نفس الشيء في نفس الوقت وبنفس الطريقة، لأن ذلك يقتل الفعالية ويهّمش المتعلمين المختلفين"²⁰.

وتعليقاً على هذا الطرح، يمكن القول إن البيداغوجيا الفارقية تمثل منهجاً تربوياً إنسانياً يتطلب من المدرّس أن يتحوّل من ناقل للمعرفة إلى منسق ومرافق لمسارات متعددة داخل القسم، وهو ما يحتاج إلى كفاءة مهنية عالية ومرونة بيداغوجية، خاصة في البيئات التعليمية التي تعاني من الاكتظاظ والضغط الزمني.

ومن أبرز الجوانب التي تُبرز أهمية البيداغوجيا الفارقية كذلك، هو تماهياها مع مفاهيم العدالة التربوية والتكافؤ في الفرص، حيث يرى كثير من المربين والباحثين أن اعتماد الأساليب نفسها والأهداف مع المتعلمين جميعهم يُفضي في الغالب إلى نتائج متباينة تعكس الفروقات الفردية، ومن ثم فإن تجاوز هذه المفارقة يقتضي «تبني منهج بيداغوجي يضع في الحسبان قدرات كل متعلم على حدة، دون أن يكون ذلك على حساب الأهداف العامة للتعليم»²¹.

وقد بيّنت الدراسات الحديثة أن الفوارق بين المتعلمين لا تكمن فقط في جانب التحصيل المعرفي أو القدرات العقلية، بل تشمل أيضاً الأبعاد النفسية والاجتماعية

والانفعالية، ما يجعل الحاجة إلى مقاربات تعليمية مرنة ومتكيفة أمراً ضرورياً. وفي هذا السياق، تؤكد الباحثة مونيك تورث أن الفارقية البيداغوجية تتأسس على مبدأ "الحق في الاختلاف داخل الوحدة"، بمعنى أنها تُقرّ بوجود فوارق لكنها تعمل على تدبيرها من داخل وحدة القسم الدراسي والمنهاج المشترك²²؛ ليتضح تبعاً لذلك أن بيداغوجيا الفارقية ليست خياراً تكميلياً، بل ضرورة بيداغوجية واستراتيجية تعليمية تستجيب لتحديات الواقع المدرسي المعاصر، خاصة في ظل اتساع الفجوة بين مستويات المتعلمين وتزايد أعدادهم في الأقسام، فهي تسعى لتوفير بيئة تعليمية عادلة ومحفزة، تسمح لكل متعلم بالتقدم وفقاً لقدراته، وتكفل له الحق في التعلم الفعال والمتوازن.

وقد مثل الاعتراف بنسق التعدد داخل الفصول الدراسية منطلقاً لتصميم مسارات تعليمية مرنة، تسمح بمراعاة الاختلافات دون المساس بمبدأ التكافؤ في الفرص، وهو ما عبرت عنه "آن جوشار" (Anne-Marie Chartier) حين قالت: «الهدف من البيداغوجيا الفارقية ليس تكريس الاختلافات، بل توظيفها بطريقة تجعل كل متعلم يحقق ذاته في إطار مشترك»²³؛ وهو ما يبين أن البيداغوجيا الفارقية لا تهدف إلى تعميق الفوارق بين المتعلمين، بل تسعى إلى استثمارها إيجابياً داخل فضاء تربوي يراعي خصوصية كل متعلم دون أن يعزله عن جماعة القسم.

ويعتمد هذا التصور على جملة من المبادئ، أهمها: احترام إيقاع التعلم الخاص بكل متعلم، وتكييف الأنشطة وفق حاجاته، وتنويع الوسائط والوسائل التعليمية، إلى جانب إرساء علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم تُبنى على التفهم والتقدير²⁴؛ وهذه المبادئ تمثل الأساس الفلسفي والعملية للبيداغوجيا الفارقية، وهي تنتقل الفعل التربوي من نمط التلقين الجمعي إلى التفاعل الفردي والجماعي المتوازن.

ولا بد من الإشارة إلى أن اعتماد البيداغوجيا الفارقية لا يعني التخلي عن الأهداف المشتركة أو التقويم الموحد، بل يعني تكيف المسارات المؤدية إلى هذه الأهداف بحسب خصوصية كل متعلم²⁵؛ فيبرز المعطى السابق الذكر البعد العادل للبيداغوجيا الفارقية، فهي لا تُفصل الأهداف حسب مستوى كل فرد، بل تتنوع الوسائل والسبل لتحقيق أهداف موحدة بطريقة منصفة.

4. التمايز في المداخل البيداغوجية والمرجعيات الفكرية:

إن بيداغوجيا الفارقية لم تظهر في فراغ، بل كانت استجابةً نظريةً وتطبيقيةً لمجموعة من التحولات الفكرية والاجتماعية التي طرأت على بنية المجتمع ومؤسساته التربوية، حيث أدى التحول من التصور الكلاسيكي للمتعلمين بوصفهم كائنات متشابهة معرفيًا وسلوكيًا، إلى الإقرار بتعدداتهم إلى التفكير في ضرورة تغيير المناهج والمقاربات²⁶؛ وقد ظهرت بذلك تيارات فكرية عديدة دعت إلى اعتماد مقاربات تعليمية تعترف بوجود الفوارق الفردية، لعل أبرزها التيار البنائي الذي يرى أن المتعلم يكتسب المعرفة من خلال بناء نشيط للمعنى، وبالتالي فإن لكل متعلم طريقته الخاصة في هذا البناء²⁷

وتقوم المرجعية الفارقية كذلك على تصور سيكولوجي يرى أن كل متعلم يختلف عن الآخر من حيث القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية، وهو ما يجعل الفعل التعليمي غير قابل للتوحيد أو النمطية²⁸.

إن هذه المرجعيات النظرية تمثل الأساس الذي يجعل من الفارقية اختيارًا ضروريًا وليست مجرد بديل، لأنها تتأسس على فهم واقعي لطبيعة المتعلم المعاصر، الذي يعيش في سياقات متعددة ويأتي للمدرسة محملاً بخبرات ومعارف سابقة متفاوتة.

1.4. الفارقية وتنوع الأساليب والوسائل:

إن من أبرز مقومات بيداغوجيا الفارقية اعتمادها على تنوع الوسائل التعليمية، فالمعلم مدعو إلى توظيف استراتيجيات وأساليب متعددة تراعي تنوع الذكاءات والأنماط الإدراكية، فهناك من المتعلمين من يتفاعل أكثر مع الشرح الشفوي، وآخرون مع الوسائط البصرية، وغيرهم مع التطبيقات العملية، ما يستدعي من المدرس مرونة في التحضير والتقديم والتقييم؛ وقد أشار العديد من المربين إلى هذا المبدأ، مؤكدين أن "الفارقية لا تعني فقط تنوع المضامين، بل الأهم هو تنوع طرق تقديمها، لأن النمط الموحد في الشرح لا يراعي اختلاف أنماط التعلم"²⁹؛ ليمرر هنا دور المعلم بعده منسقا ووسيطا، لا مجرد ناقل للمعارف، فهو مطالب بخلق بيئة صفية متعددة الأنشطة، وتوفير سيناريوهات تعليمية تتناسب قدرات الجميع، دون أن يشعر أحد بالإقصاء أو الملل. وقد أكد المتخصصون أن "المدرس الفارقي هو الذي يخطط لكل تلميذ كما لو كان الوحيد في القسم"³⁰.

يظهر من هذا أن نجاح بيداغوجيا الفارقية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة المعلم على التجديد التربوي واكتساب مهارات التكيف مع واقع القسم، خاصة في ظل الاكتظاظ وضعف الإمكانيات، وهي تحديات تجعل من التنوع في الوسائل ركيزة صلبة لتجسيد الفارقية في الميدان، لا مجرد شعار نظري.

2.4. الفارقية باعتبارها مدخلا لتحقيق الإنصاف التربوي:

تعدّ بيداغوجيا الفارقية ركيزة أساسية لتحقيق مبدأ الإنصاف داخل المدرسة، ذلك أن المساواة في التعليم لا تعني إعطاء الجميع الشيء نفسه، بل تعني توفير ما يحتاجه كل متعلم بحسب قدراته وظروفه؛ فالفارقية تسعى إلى تجاوز النموذج التقليدي الذي يُعامل التلاميذ كوحدة متجانسة، وبدلاً من ذلك، تهدف إلى تكافؤ الفرص عبر المعالجة التربوية الفعّالة للفروقات الفردية. وقد بيّن باحثون أن: "العدالة

التربوية لا تتحقق إلا عبر التمايز البيداغوجي، لأن إغفال الفروقات يفضي إلى إعادة إنتاج الفشل بدل معالجته¹³¹.

وفي هذا الإطار، ترى بعض الدراسات أن المدرسة التقليدية -بصيغتها النمطية- تُقصي بشكل غير مباشر التلاميذ الذين لا يتوافقون مع النسق التعليمي المهيمن، في حين أن المقاربة الفارقية تمنح لكل متعلم فرصة حقيقية للنمو، عبر توفير تعلّقات ملائمة له؛ ويؤكد هذا الطرح ما ذهبت إليه الباحثة "كارولين توملينسون" في دراساتها، حيث ترى أن: "التعليم الفارقي هو السبيل إلى مدرسة منصفة، لا تقيس النجاح بمسطرة واحدة"²³²؛ فيبدو من خلال هذه النظرة أن الفارقية ليست مجرد تقنية تربوية، بل هي فلسفة تعليمية تقوم على مبدأ احترام الآخر والاعتراف بحقه في التعلم، وهي بذلك تترجم روح العدالة الاجتماعية إلى ممارسات تعليمية يومية. غير أن تحقيق هذا الهدف يتطلب إرادة مؤسسية حقيقية، وتكويناً معمقاً للأساتذة، دون الاكتفاء بالشعارات البيداغوجية العامة.

3.4. التحفظات والانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الفارقية:

رغم ما تحمله بيداغوجيا الفارقية من وعود تربوية طموحة تسعى إلى إرساء عدالة تعليمية حقيقية، فإنها لم تسلم من الانتقادات والتشكيك في فاعليتها وجدواها العملية، خاصة في ظل ظروف تربوية واقعية معقدة.

1.3.4. عبء التعددية داخل القسم:

يرى بعض الباحثين أن تطبيق البيداغوجيا الفارقية قد يُفضي إلى عبء إضافي على المدرّس، نظراً لما تقتضيه من إعدادات دقيقة وتحضيرات مخصصة لكل فئة من المتعلمين، مما يرهق المدرس في غياب الوسائل والوقت الكافي؛ حيث أشار أحد التربويين أن "الفارقية، وإن كانت تبدو حلاً نظرياً جذاباً، إلا أنها على المستوى العملي قد تتحول إلى عبء ثقيل في بيئات مدرسية لا تتوفر فيها الموارد البشرية

والمادية الملائمة³³؛ فيتضح من هذا الرأي أن بيداغوجيا الفارقية تتطلب توفر بيئة مساندة وظروف خاصة لضمان نجاحها، وإلا فإنها تتحول إلى عبء يعوق العملية التعليمية بدل أن يسهم في تطويرها.

2.3.4. احتمال ترسيخ الفوارق بدل تجاوزها:

ينبّه بعض المختصين في التربية إلى أن التركيز على الفروق الفردية، إذا لم يُضبط بدقة، قد يؤدي إلى نتائج عكسية، بحيث يشعر المتعلمون الضعفاء بالتمييز أو الدونية، مما يضعف دافعيتهم ويكرّس الفوارق بدل معالجتها؛ ذلك أن "سوء توظيف البيداغوجيا الفارقية قد يُفضي إلى تصنيف غير عادل للمتعلمين وتثبيت صور نمطية حول مستوياتهم، مما يؤثر سلبًا في مساراتهم التعليمية"³⁴؛ فيقر هذا التحذير ضرورة التكوين الجيد للمدرّسين حتى يُحسنوا توظيف الفارقية دون الإضرار بالمتعلم، وهو ما يُعيد طرح أهمية التكوين المستمر والرقابة البيداغوجية.

3.3.4. صعوبة التقويم العادل:

يُعد التقويم في ظل البيداغوجيا الفارقية من أبرز الإشكالات، إذ كيف يمكن تقييم المتعلمين وهم يخضعون لمضامين أو طرائق أو أهداف مختلفة؟ "التقويم في سياق الفارقية يُطرح كتحدي حقيقي، لأنه يتطلب معايير مرنة تسمح بتقدير التقدم الفردي دون المساس بمبدأ العدالة والإنصاف بين المتعلمين"³⁵؛ لتبرز الحاجة إلى تقويم متنوع ومكثف، يعكس فلسفة الفارقية دون إغفال معيار التوحيد في النتائج المرجوة.

5. نقد بيداغوجيا الفارقية: سلبيات وإشكالات

رغم المزايا المتعددة التي تتيحها بيداغوجيا الفارقية، إلا أنها لا تخلو من جملة من التحديات التي تجعل تطبيقها على أرض الواقع أمرًا معقدًا، فقد بيّنت بعض الدراسات أنّ من بين أبرز الإشكالات المرتبطة بها نجد ما يلي:

1- العبء الزمني والتحضير: يتطلب تطبيق بيداغوجيا الفارقية من الأستاذ وقتاً طويلاً للتحضير، لأنه مطالب بتخطيط دروسه وفق مستويات المتعلمين وميولاتهم، وهذا قد يرهق المعلم خصوصاً في الأنظمة التربوية التي تعاني من كثافة البرامج وضيق التوقيت المدرسي؛ وقد أكد الباحث "مراد مزيد" أنّ "العمل وفق بيداغوجيا الفوارق يقتضي من المدرس مضاعفة جهده في التحضير، واستخدام وسائل متعددة، وهو ما لا يتماشى مع الضغط الزمني في المؤسسات التعليمية"³⁶.

2- الكثافة العددية داخل الأقسام: من العوائق البارزة التي تحول دون فاعلية هذه البيداغوجيا هو العدد الكبير للتلاميذ في الفصل الواحد، حيث يصعب على المعلم أن يضبط جميع الفروق ويواكب كل حالة على حدة. ويؤكد "محمّد بن عبد الله" في هذا السياق أنّ: "البيئة الصفّية المكتظة لا تسمح بتطبيق فعلي لبيداغوجيا الفارقية، إذ تُفرض تسويات عامّة تُضعف مبدأ التمييز الفردي"³⁷.

3- ضعف التكوين البيداغوجي: لا يمتلك العديد من المعلمين الكفايات اللازمة لتطبيق هذا النوع من البيداغوجيا، سواء من حيث القدرة على التشخيص، أو التخطيط، أو التنويع في الوسائل والطرائق. وقد أشار إلى هذا الخلل تقرير اليونسكو لعام 2021 حينما نبّه إلى أن "أغلب النظم التعليمية في العالم العربي تعاني من ضعف في تكوين المعلمين حول بيداغوجيا الفروق الفردية، وهو ما يعيق تفعيل العملي لمبادئ التعليم المتمركز حول المتعلم"³⁸.

4- غياب الموارد الكافية: إن اعتماد الفارقية يتطلب موارد تعليمية متنوعة (وسائط، أدوات، فضاءات، دعم إداري...)، وهذا ما تفتقر إليه كثير من المؤسسات، خاصة في المناطق الريفية أو ذات الإمكانيات المحدودة، مما يجعل تطبيق الفارقية مجرد شعار نظري.

ومن خلال ما سبق، يظهر أنّ الإشكالات التي تواجه بيداغوجيا الفارقية ليست نابعة من ضعف في التصوّر النظري، بل في العوائق البنيوية المحيطة بمحيط التعليم، ما يجعل نجاحها رهين إصلاحات شاملة تشمل التكوين، والتمويل، وتخفيف البرامج، وإعادة النظر في التنظيم الزمني للمسارات الدراسية.

1.5. صعوبات تطبيق بيداغوجيا الفارقية في السياق المدرسي

رغم الإيجابيات العديدة التي تقدمها بيداغوجيا الفارقية، إلا أنّ تطبيقها العملي يواجه مجموعة من العراقيل، يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

قلة التكوين المتخصص: يعاني العديد من المعلمين من نقص في التكوين البيداغوجي المتعلق بأساليب الفارقية، مما يجعلهم يعتمدون على طرق تقليدية لا تأخذ بعين الاعتبار اختلافات المتعلمين³⁹

كثرة عدد التلاميذ داخل القسم: يشكّل الاكتظاظ داخل الأقسام التعليمية عائقاً كبيراً أمام المعلم لتطبيق تمييز بيداغوجي فعّال، إذ يصعب عليه تكيف التدريس حسب الفروق الفردية في وقت محدود.⁴⁰

نقص الوسائل التعليمية: تحتاج البيداغوجيا الفارقية إلى وسائل متنوعة (رقمية، مطبوعة، مسموعة، بصرية...)، وهو ما تفتقر إليه العديد من المؤسسات التربوية، خاصة في المناطق الريفية أو المحرومة.⁴¹

التمثّلات السلبية للمعلّم والمتعلّم: لا يزال بعض المعلمين يعتبرون الفروق الفردية عائقاً وليس فرصة تعليمية، كما أن بعض التلاميذ لا يتقبلون أن يعاملوا بطريقة مغايرة لأقرانهم، مما يولّد مقاومة ضمنية للتنوع في التعلم.⁴²

ضغط البرامج الدراسية: تمثّل كثافة المناهج الدراسية عائقاً أمام تخصيص وقت كافٍ للمعالجة الفارقية، مما يجعل المعلم يضطر لتوحيد الإيقاع الزمني والتعليمي رغم تفاوت قدرات المتعلمين.⁴³

وهذه المعوقات تؤكد أن نجاح تطبيق الفارقية لا يرتبط فقط بإرادة المعلّم، بل هو رهين بمجموعة من الشروط المؤسسية والبشرية والبيداغوجية التي يجب توفيرها لضمان فعاليتها وثمارها المرجوة.

2.5. بيداغوجيا الفارقية: مقارنة تربوية بين الإيجابيات والسلبيات:

وعلى ضوء ما تقدّم من عرض نظري وتحليلي لبيداغوجيا الفارقية، يمكن القول إنّها مقارنة تعليمية حديثة تستجيب لتحديات التباين الطبيعي بين المتعلمين من حيث الذكاءات، والمستويات المعرفية، والأنماط التعليمية، وهي تستمد قوتها من كونها تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، وتخضع المعلم لأدوار توجيهية تراعي الفروق الفردية في كل مستوياتها؛ فقد نجحت هذه البيداغوجيا- على الرغم من الصعوبات- في ترسيخ قيم العدالة التربوية، وتجاوز النماذج التقليدية القائمة على التوحيد والتتميط.

غير أنّ التطبيق العملي لبيداغوجيا الفارقية لا يزال يصطدم بعدّة عراقيل، أبرزها: الضغط الزمني، غياب التكوين البيداغوجي الدقيق، النقص في الوسائل التعليمية المتخصصة، وضيق الأطر التنظيمية في المؤسسات التعليمية. ما يجعل الفارقية، في بعض السياقات، مجرد خطاب نظري أكثر منها ممارسة مفعلة في الواقع.

ولكي تستعيد هذه المقاربة التربوية فاعليتها الكاملة، ينبغي إعادة النظر في منظومة التكوين التربوي للأساتذة، وتوفير موارد رقمية مرنة تسمح بالتنوع، وتخصيص برامج دراسية أكثر مرونة، تعترف بالفوارق وتحولها إلى فرص تعليمية مثمرة.

إنّ بيداغوجيا الفارقية، بهذا المعنى، ليست حلاً سحرياً، بل مشروعاً مستمراً يتطلب تضافر جهود المربين، والباحثين، والمؤسسات. وهي دعوة إلى تربية أكثر إنصافاً وفعالية، تُقدّر الفروق لا باعتبارها عوائق، بل بوصفها إمكانات.

6. خاتمة:

1. تُعدّ بيداغوجيا الفارقية استجابة تربوية حديثة لواقع التنوع داخل الفصول الدراسية، حيث تسعى إلى مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين من حيث القدرات، والأنماط، والحاجات، وظروف التعلم.

2. ترتكز هذه البيداغوجيا على مبدأ الإنصاف بدل المساواة، فهي لا تقدم المحتوى نفسه بالطريقة بنفسها للمتعلمين جميعهم، بل تُراعي الفروقات، وتُكيّف الممارسات التعليمية تبعاً لها.

3. من أبرز الإيجابيات التي تحققها بيداغوجيا الفارقية: دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين، الحد من الإقصاء والفشل المدرسي، تعزيز التعلم النشط، وتطوير روح التعاون والاحترام داخل القسم.

4. لكنها في المقابل تواجه عدة صعوبات، منها: الحاجة إلى تكوين معمّق للأساتذة، ضعف الوسائل والدعم البيداغوجي، ضيق الوقت، وكثرة عدد التلاميذ، مما يُعيق التطبيق الفعّال للمقاربة الفارقية.

5. نجاح بيداغوجيا الفارقية مشروط ببيئة تعليمية داعمة، تتوفر فيها شروط أساسية: عدد مناسب من التلاميذ، موارد تعليمية كافية، وتكوين مستمر للمعلمين في طرق التخطيط والتقييم الفارقي.

توصي الدراسة بضرورة إدماج البيداغوجيا الفارقية تدريجياً داخل النظام التربوي، مع تكييف المناهج وطرق التقييم لمسايرة هذا التوجّه، وبذل مجهود مؤسساتي لتعزيز العدالة التربوية.

ختاماً، فإن بيداغوجيا الفارقية ليست ترفاً تربوياً، بل ضرورة تستدعيها التحولات المجتمعية والتعليمية المعاصرة، وهي تمثل أداة فعالة لتحقيق مدرسة منصفة تُراعي خصوصية كل متعلّم، وتضمن له فرصاً عادلة للنجاح.

7 الهوامش والإحالات:

- ¹ عبد الرحمن التومي، البيداغوجيات الحديثة: الأسس النظرية وتطبيقاتها التربوية، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، 2019، ص. 144.
- ² فيليب بيرنو، بيداغوجيا التعاقد (مداخل بيداغوجية معاصرة)، ترجمة: عبد العزيز الفضلي، دار الكتاب التربوي، ط1، بيروت، 2016، ص. 92.
- ³ محمد الدريج، بيداغوجيا الإدماج: من أجل إعادة بناء المدرسة المغربية، سلسلة المعرفة التربوية، دار النشر المغربية، ط1، الرباط، 2007، ص. 211.
- ⁴ بتصرف عن: مصطفى حسني، استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء الجودة الشاملة، دار المسيرة، ط3، عمان، 2015، ص. 167.
- ⁵ بتصرف عن: رشيد سليكي، البيداغوجيا الفاروقية: المفهوم والممارسة، مجلة علوم التربية، العدد 58، 2014، ص. 85.
- ⁶ عبد الكريم غريب، مدخل إلى علوم التربية، دار الكتاب، ط4، الدار البيضاء، 2012، ص. 202.
- ⁷ Louis Legrand, Pour une pédagogie de la réussite, ESF éditeur, Paris, 1993, p. 89.
- ⁸ Howard Gardner, Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, 1983, p. 39
- ⁹ Jean-Louis Derouet, L'école dans la société. Valeurs et pratiques sociales, ESF, Paris, 2000, p. 128.
- ¹⁰ بتصرف عن: نور الدين قلل، مقاربات حديثة في التدريس، دار الفجر للنشر، ط2، القاهرة، 2018، ص. 157.
- ¹¹ Martine Chevalier, La pédagogie différenciée, Hatier, Paris, 2006, p. 64.
- ¹² UNESCO, Reaching the Marginalized: Education for All Global Monitoring Report, Paris, 2010, p. 33.
- ¹³ محمد الدريج، بيداغوجيا الإدماج: رؤية تربوية في بناء الكفاءات وتطوير الممارسة التعليمية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2009، ص 148.
- ¹⁴ حسن نجمي، بيداغوجيا الفارقة وتحديات التعليم المعاصر، مجلة التربية الحديثة، العدد 21، 2018، ص 77.

- ¹⁵ (بتصرف) عبد الله عياشي، الفارقة في التعليم العربي: حدود النظرية وإشكالات التطبيق، منشورات كلية علوم التربية، الجزائر، ط2، 2017، ص 92.
- ¹⁶ بيرنو، فيليب، مهنة المعلم، ترجمة: عبد العزيز السيد، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2006، ص 125.
- ¹⁷ المرجع نفسه، ص 130.
- ¹⁸ زيتوني، محمد، بيداغوجيا الفارقة: المفهوم والتطبيق، دار الطليعة، الجزائر، ط1، 2018، ص 42.
- ¹⁹ بن سالم حميش، بيداغوجيا الفارقة: مفهوما وآلياتها، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2010، ص 42.
- ²⁰ Philippe Perrenoud, Différencier la pédagogie. Pourquoi, comment? ESF éditeur, Paris, 1997, p. 18
- ²¹ عبد اللطيف، جميل، المدخل إلى البيداغوجيا الحديثة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2019، ص 114.
- ²² Monique Tardif, Différenciation pédagogique : entre l'utopie et la nécessité, Éditions ESF, Paris, 2012, p. 78
- ²³ Anne-Marie Chartier, Pédagogies différenciées, ESF éditeur, Paris, 2003, p. 42.
- ²⁴ أحمد أوزي، البيداغوجيا الفارقة: المفهوم والممارسة، مجلة علوم التربية، العدد 37، 2007، ص 28.
- ²⁵ محمد الدريج، مدخل إلى البيداغوجيا الفارقة، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، 2009، ص 19.
- ²⁶ عبد العزيز العثمان، البيداغوجيا الفارقة: المفهوم والسياق والممارسة، دار الفكر التربوي، ط1، الرياض، 2017، ص 33.
- ²⁷ فيليب ميريو، بناء المدرسة: البيداغوجيا الفارقة في ضوء المقاربات البنائية، ترجمة: عبد الجليل ناصر، دار الكتاب الجديد، ط1، بيروت، 2009، ص 55.
- ²⁸ (بتصرف) محمد الدريج، البيداغوجيا الفارقة: مدخل إلى التدريس المتمركز حول المتعلم، عالم التربية، عدد خاص، صيف 2012، ص 26.
- ²⁹ سعيد إسماعيل علي، بيداغوجيا الفوارق الفردية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2008، ص 54.

- ³⁰ محمد الدريج، مدخل إلى البيداغوجيات المعاصرة، دار المعرفة، ط2، الدار البيضاء، 2009، ص 87.
- ³¹ محمد الشهري، الإنصاف التربوي من خلال المقاربة الفارقية، مجلة التربية الحديثة، العدد 22، 2015، ص 41.
- ³² Carol Ann Tomlinson, The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, ASCD, 2nd ed, Virginia, 2014, p. 17.
- ³³ عزوز، محمد، البيداغوجيا الفارقية: نحو تربية عادلة، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2019، ص 65.
- ³⁴ شريط، فريد، مقاربات حديثة في علوم التربية، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2021، ص 141.
- ³⁵ بوصوف، عبد الحكيم، "إشكالية التقويم في البيداغوجيا الفارقية"، مجلة علوم التربية، العدد 15، 2020، ص 103.
- مراد مزيد، البيداغوجيا الحديثة: من التنظير إلى الممارسة الصفية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، 2020، ص 45.³⁶
- ³⁷ محمد بن عبد الله، البيداغوجيا الفارقية: دراسة في المفهوم وإمكانات التطبيق، دار الأمان، ط1، الرباط، 2019، ص 91.
- ³⁸ UNESCO, Teaching for Diversity: A New Framework for Inclusive Pedagogy in the Arab World, 2021, p. 22.
- ³⁹ أحمد خليل، البيداغوجيا الفارقية: الأسس والممارسات، دار الفجر، ط1، القاهرة، 2016، ص 92.
- ⁴⁰ جمال حميدي، التعليم الفارقي وتحديات الواقع التربوي، دار الهدى، ط2، الجزائر، 2021، ص 134.
- ⁴¹ عبد الرحمان بوعيش، الممارسات التعليمية الحديثة، دار الكتاب التربوي، ط1، فاس، 2018، ص 176.
- ⁴² ليلي شريف، اتجاهات المعلمين نحو تطبيق الفارقية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 27، 2020، ص 55.
- ⁴³ محمود زيدان، عوائق التدريس الفارقي في المدرسة العربية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2019، ص 61.