

azhzhakaa'at almat'dda kanhj matsaawq walbaydaaghoujyaa  
 alfaarqya "almasaaraat wa'ijraa'at attanfeezh fee alwad'yaat  
 atta'leemya/ atta'lmya"

الذكاءات المتعددة كنهج متساوق والبيداغوجيا الفارقية "المسارات وإجراءات التنفيذ في  
 الوضعيات التعليمية/ التعليمية"

**The multiple intelligences as a compatible approach and  
 differential pedagogy "The pathways and implementation procedures  
 in teaching" /learning situations**

د. داميحي ليلي<sup>1</sup> Damkhi Leila

جامعة الحاج لخضر باتنة 1 ( الجزائر) leila.damkhi@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2025/9/13 تاريخ القبول: 2025/10/10 تاريخ النشر: 2025/12/30

**Abstract:** The differential pedagogy aims to achieve the educational effectiveness and equity through education that promotes the equal opportunities and cover the differences among learners; Because of interiorization the differential in teaching requires the adoption of strategies that enable each learner to construct their learning according to their cognitive specificity, this calls for a strategic teaching approach that takes into account learners' thinking styles and intelligence.

The multiple intelligences approach emerges as one of the approaches that believed to be compatible with differential regarding to pedagogical differentiation paths based on consideration of differences in learners 'thinking styles and intelligence, However the implementing of this approach.

in teaching requires consideration of differentiation paths and relying on them when planning the educational process at the level of teaching learning situations in a way that enables all students to build their learning competencies accordingly; our presentation of this topic aims to explore this approach to teaching, highlight the position of multiple intelligences within differential and offer proposals for the conditions and mechanisms for implementing them into the process.

**Keywords:** differential pedagogy, multiple intelligences, pathways, teaching/ learning situations.

**ملخص:** تروم البيداغوجيا الفارقية تحقيق النجاعة التربوية والإنصاف التعليمي عبر تعليم يكرس تكافؤ الفرص ويستوعب التباينات بين المتعلمين. ولأن استدخال الفارقية في التدريس يتطلب اعتماد استراتيجيات تتيح لكل متعلم بناء تعلماته وفقا لخصوصيته المعرفية، وهو ما يستدعي الإستناد إلى منحى في التدريس الإستراتيجي يراعي أنماط التفكير والذكاء لدى المتعلمين.

<sup>1</sup> المؤلف المرسل: د. ليلي داميحي،

تبرز المقاربة في التدريس بالذكاءات المتعددة كواحدة من المقاربات التي يعتقد أنها تتساقق والفارقة من حيث أن مسارات التفريق البيداغوجي تنبني على مراعاة الفروق في أنواع التفكير والذكاء لدى المتعلمين. بيد أن تنفيذ هذا المنحى في التدريس يتطلب مراعاة مسارات التفريق والإستناد عليها في التخطيط للسرورة التعليمية على مستوى الوضعيات التعليمية/ التعليمية على نحو يمكن كل التلاميذ من بناء كفاياتهم التعليمية.

وعليه، يأتي طرحنا لهذا الموضوع متوخيا مكالشفة هذا النهج في التدريس، وإبراز تموضع الذكاءات المتعددة ضمن الفارقة مع تقديم مقترحات لشروط وآليات استدخالها وتطبيقها في السرورة ضمن الوضعيات التعليمية/ التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** البيداغوجيا الفارقة، الذكاءات المتعددة، المسارات، الوضعيات التعليمية/ التعليمية.

## 1. مقدمة:

لم يعد التعليم الذي يقدم المعرفة في قوالب جاهزة وفق نمط تعليمي موحد النموذج الملائم لتحقيق النجاعة التربوية وتجويد التعلم لدى المتعلمين، ودعم المتعلمين المتعثرين أو أولئك الذين يواجهون صعوبة في التعلم لأنه لا يراعي في الغالب التباينات الموجودة بينهم في خصائصهم الذاتية وقدراتهم المعرفية واستراتيجياتهم التعليمية وحتى في مكتسباتهم وثقافتهم القبلية.

وقد شكلت هذه الدواعي الأرضية الخصبة لبروز البيداغوجيا الفارقية على يد "لويس لوگران" سنة (1974) كمقاربة حديثة متأسسة على تفريد التعليم، وتنوع مساراته لمنح فرص متكافئة تجسد ديمقراطية التعليم وتقلص الفوارق بين التلاميذ، وتمنحهم أوفر الحظوظ في بناء تعلماتهم وكفاياتهم، وتجاوز تعثراتهم وإخفاقاتهم في التعلم.

بيد أن توخي هذه الأهداف ضمن البيداغوجيا الفارقية يتطلب تصميم البرامج التعليمية، وانتقاء استراتيجيات التدريس المنسجمة ومبادئ الفارقية وأهدافها، وإعداد العدة البيداغوجية لاستدخالها في السيرورة التعليمية، ضمن الوضعيات التعليمية/ التعليمية عبر مسارات مختلفة للتفريق تنبني على مراعاة خصوصية المتعلم في مكتسباته وطرق تفكيره وتعلمه.

تبرز المقاربة بالذكاءات المتعددة كاستراتيجية للتدريس متأسسة على نظرية "جاردنر" تروم في طرائقها تمكين المتعلمين من تحصيل التعلم وبناء الكفايات، وذلك بتوظيف ذكاءاتهم وفق أدوات معرفية وميتاعرفانية تستوعب التباينات بين المتعلمين في ذكاءاتهم عبر مسارات تفريقية تراعي خصوصية المتعلم المعرفية، الإنفعالية، المهارية. يرى "ميني وآخرون" (Minnier, 2019) أن التدريس وفق الذكاءات المتعددة يختلف عن التدريس التقليدي، من حيث أنه يعتمد على إستراتيجيات وأنشطة تعليمية متعددة تخاطب نمط التعلم لدى الطلاب، وهو ما يعزز دافعتهم واهتمامهم بالتعلم.

(Lei et al., 2021)

وإذا كانت مسارات التفريق ضمن البيداغوجية الفارقية تقوم كما ذكر "بيرنو" على تعدد مسارات التعلم وفقا للاختلافات القائمة بين التلاميذ، في معارفهم السابقة وفي طرق التفكير كالذكاء، فإن السؤال المطروح يتعلق بتموضع هذا الذكاءات كاستراتيجيات

ضمن البيداغوجيا الفارقية، وعن آلية استدخالها في المناهج التعليمية خاصة وأن تبني نهج متعدد الذكاءات كاستراتيجية ضمن بيداغوجيا مفردة يتطلب التخطيط وتوفير البيئة المناسبة، والدعائم البيداغوجية الكفيلة بتمكين التلميذ من الإنخراط في التعلم بشكل يتيح له استثمار قدراته المعرفية والذكائية في بناء تعلماته.

ولقد حاولنا استقصاء هذا الموضوع ضمن الأدبيات الأكاديمية النظرية العربية غير أننا لم نعثر. في حدود اطلاعنا. على مساهمات على الأقل نظرية بحثت الموضوع في السياق العربي والمحلي.

بناء عليه، يأتي طرحنا لهذا الموضوع متوخيا سبر أغوار هذا النهج في التدريس بغية الوقوف على التساوق بين البيداغوجيا الفارقية ومقاربة الذكاءات المتعددة في التدريس، وعلى مدى إمكانية تضمينها ضمن السيرورة التعليمية/التعليمية على مستوى التخطيط، التنفيذ، والتقييم وفقا للمسارات التفريقية، ووضع مقترحات لآليات وسبل دمج الذكاءات المتعددة ضمن تدريس فريقي يتغي تمكين المتعلمين من تجاوز إخفاقاتهم وبناء كفاياتهم التعليمية.

## 2. مبررات التأسيس للبيداغوجيا الفارقية:

تأسست البيداغوجيا الفارقية في الحقل التربوي في سبعينيات القرن (20) على يد "لويس لوگران" (Louis Legrand, 1974). مستندة على مرجعيات اشتقت في ضوءها مبادئها وقوانينها، ومنها نتائج علم النفس الفارقي، علم النفس المعرفي، وعلم النفس النمو، وهي الحقول المعرفية التي أقرت بالفروق الفيزيولوجية، السيكلولوجية، المعرفية، والإنفعالية بين الأفراد.

يذكر "بورن" (Burns) أن البيداغوجيا الفارقية تستمد مبررات وجودها من الفوارق لدى المتعلمين، ومنها فوارق في إيقاع التعلم، في الإستعدادات الذهنية والمعرفية، وفي إستعمال التقنيات المعتمدة في التعلم، وفي القدرة على حل المسائل، وفي التمثلات والرغبة في التعلم. وهذا لتحقيق أهداف موحدة للجميع. (التومي، 2005، ص. 89 ) إذن، من غير الإنصاف أن نعتمد نمطا واحدا كمقاس صالح لكل التلاميذ متوخين بلوغ أهداف واحدة لأننا وفق هذا النمط لا نمح فرص متكافئة للجميع بل قد نقصي

الذين يتعلمون بطرق أخرى غير التعلم اللفظي والذين يفصلهم عن بلوغ أهدافهم وتجاوز تعثراتهم، فهم ذواتهم، وفهم نمط واستراتيجيات تعلمهم.

من جانب آخر، فقد فرضت الضرورة البيداغوجية إيجاد نموذج بيداغوجي يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين ويؤسس لممارسات بيداغوجية محفزة على الإبداع وممكنة للتلميذ في مجال بناء الذات والتعلم.

فقد اعتبر "لويس لوگران" أن البيداغوجيا الفارقية إستراتيجية ملائمة لتجاوز مشكلة الفشل الدراسي لدى التلاميذ، فهي تعد .حسبه. من أنجع الطرق لتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ فرص في التعلم بما توفره من تعليم يتماشى وخصوصية كل متعلم، وهو ما من شأنه أن يُوْجد الحلول للتباينات المعرفية والاجتماعية بينهم.

فالضرورة البيداغوجية والاجتماعية أدت إلى التأسيس لتعليم فارقى يستجيب للاتجانسات بين التلاميذ، ويقلص الفجوة بينهم في التحصيل الأكاديمي. وهذا لا يتأتى بمجرد تغيير على مستوى النصوص الرسمية التي تتبنى المقاربة وغايات تبنيها بل بتغيير على مستوى المناهج الدراسية والعدة البيداغوجية والممارسات التدريسية لتمكين المتعلمين من الاندماج في التعلم بنجاح وتجاوز مشكلات الإخفاق الأكاديمي.

ذلك أن تغيير الأهداف لا يعني أبدا ديمقراطية أو تعميم التعليم، ويبقى الرهان الأكبر في محاربة الفشل الدراسي هو رفض اللامبالاة بالاختلافات التي تحول دون تطوير البيداغوجيا الفارقية. (شرقي، 2010، ص. 76)

فالإنصاف الاجتماعي وتكافؤ الفرص في التعلم عن طريق بيداغوجيا فارقية تؤمن بالتباينات بين التلاميذ وتحتويها باعتماد نهج فارقى، يعد أحد الدواعي الأساسية للتأسيس للبيداغوجيا الفارقية.

في هذا السياق ذكر "فيليب ميريو" (Philippe Meirieu) أنه من مبررات بروز البيداغوجيا الفارقية تحقيق الإنصاف من خلال الاعتراف بوجود فروق بين الأفراد، فهي موجهة أساسا إلى محاربة التمييز وإعادة الإنتاج الاجتماعي عبر ضمان نجاح الجميع بإدارة أقسام غير المتجانسة. (Meirieu, n.d., p. 3)

فإعادة نفس الوضع الاجتماعي يتنافى ومبدأ الإنصاف المجتمعي. ولذلك علينا أن نراعي اللاتجانسات الاجتماعية والسوسيوقافية والسيكولوجية التي تسود الفصول

الدراسية، وأن نمنح لكل تلميذ حرية التعلم وفق ما يواءم حالته الفزيولوجية وميوله ودافعيته الذاتية وتمثلاته المعرفية والإجتماعية، وأن نراعي البعد القيمي والانتماء الثقافي بأن نقدم تدريس فريقي ببرامج فارقية تستوعب التباينات الموجودة بينهم.

يقول "غراندسير" (Grandserre, 2013) في الفصل اللاتجانس هو القاعدة! والتجانس الإستثناء. لكن يجب أن نكف عن هذا الوهم فعدم التجانس أصبح واقعا للمدرسة الحالية. والتدريس الأممي ليس كافي أكثر لإعطاء الجميع فرصة لاكتساب المعرفة. (Beuchat, 2015, p. 4)

علاوة على هذا، فإن اتجاه فلسفة التربية الحديثة نحو الإهتمام بفلسفة التكوين بدلا من فلسفة التعليم هيئ لظهور بيداغوجيات حديثة متأسسة على مركزية المتعلم في الفعل التعليمي/التعليمي، ومنها البيداغوجية الفارقية القائمة على فردنة التعليم والمنسجمة مع غايات فلسفة التكوين التي تروم تعليم التلميذ كيف يتعلم، أي، كيف يجند قدراته وأدواته المعرفية وطرق الإشتغال الذهني لديه في بناء تعلماته المدرسية.

فالتدريس القائم على أساليب نمطية تقيد التفكير، ولا تمنح التلميذ حرية التفكير في آليات الاشتغال الذهني، وتخطي الضعف والفشل التحصيلي، خاصة بالنسبة للذين يمتلكون قدرات ذكائية عالية أو متوسطة لكنهم يفشلون في التعلم، بسبب الطرق الأحادية في التدريس والتي تفقدهم أدوات المعالجة الناجعة لمشكلات التعلم.

إذن، اعتماد الفارقية كمقاربة في التدريس من شأنه أن يساعد التلاميذ على تجاوز الصورة النمطية التي ظلت ولا تزال تطبع فصولنا الدراسية. خاصة وأن بعض الصعوبات التعليمية لا تعزى إلى قصورهم المعرفي بقدر ما تعزى في الكثير من الأحيان إلى تبني كثير من المدرسين طريقة أحادية في التدريس. (شتواني، 2012، ص. 110)

وعليه، فإنه من الخطأ أن ننكر أو نهمل هذه الاختلافات ونعتمد على نمط تدريسي واحد كمقاس صالح لكل التلاميذ متوخين بلوغ أهداف واحدة. فهناك من التلاميذ من يواجه الفشل المتكرر ومنهم من يخبر صعوبات تعليمية ويفصله عن بلوغ أهدافه وتجاوز تعثراته فهم إستراتيجيات تعلمه، ولذلك يحصل لديهم تفاوت في إيقاع تعلمهم، ونمطه، ومحتواه، وطريقته ما يتطلب استجابة البرامج والمناهج التعليمية لهذه التباينات.

إذن تصبح البواعث والدواعي المؤسسة للفارقية مندرجة ضمن الضرورة البيداغوجية، ذلك لأن التمايز في التعليم ليس ترفاً. وهو من دون شك أي التمايز لا يزال إستجابة ذات قيمة عالية لاتخاذ هذا التنوع، وتعزيز النجاح الأكاديمي. (Prud'homme, 2007, p. 11)

فالكثير من التلاميذ يخفقون في اللحاق بزملائهم ولا يستفيدون من حقهم في التمدرس مع ما يتلقاه نظراؤهم، بسبب أن نمط التدريس لا ينسجم واحتياجاتهم، خاصة فئة ذوي مشكلات التعلم والتي تحتاج إلى دعم بيداغوجي يصعب تحقيقه في ظل بيداغوجيا تقليدية.

فكم هي معدلات ونسب التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة ليس لأنهم فشلوا في الوصول إلى الكفايات التي تتشدها المقاصد التربوية، ولكن لأن التعليم المدرسي لم يحسن مرافقتهم ودعمهم وتوجيه طاقاتهم بسبب التتميط البيداغوجي. ولذا ينظر للبيداغوجيا الفارقية على أنها المدخل الملائم الداعم للتلاميذ الذين يلاحقهم شبح الفشل الدراسي، والذي يعزى في جانب منه إلى إفتقار التلاميذ لأدوات الإشتغال الذهني. إذن، الدعم المدرسي الذي تمنحه الفارقية من شأنه أن يرمم الثغرات في تعلمات التلاميذ ويرفع من مستوى الوعي لديهم بذواتهم وإمكاناتهم، وينطلق منها في تطوير مهاراتهم وتجاوز عقباتهم التعليمية.

وفقا لهذا، تقدم البيداغوجيا إطارا عمليا يضمن انخراط كل التلاميذ في تجربة التعلم. وقد كشفت عديد الأبحاث على أهمية البيداغوجيا الفارقية في تنمية الدافعية نحو التعلم والتي تعزز فاعلية التلميذ، ومسؤوليته وإبداعه في التعلم. (Beuchat, 2015) في ضوء هذه البواعث برزت البيداغوجيا الفارقية كمقاربة مفردة تؤمن بفلسفة التعدد، متأسسة على مسارات مختلفة تتغي تمكين الكل من أهداف التعلم، وتقوم على مبدأ التعليم للجميع، والتعلم الذاتي الذي يتيح لكل تلميذ إختيار أهدافه ونشاطاته واستراتيجياته. فهي النموذج الذي يقدم حاليا على أنه الأقرب إلى تكريس ديمقراطية التعليم من حيث أنها حرية المتعلم في اختيار نمط التعلم، محتواه، أساليبه، ودعائمه.

بيد أن التحدي الأكبر الذي يتعين على المنظومات التعليمية مواجهته هو آليات تفعيل البيداغوجية الفارقية داخل المنهج المدرسي، خاصة وأن إكراهات عديدة يفرضها

الوضع المأزوم الذي تعيشه منظومات التعليم الثالثة، والذي قد يعيق عملية استدخالها في البرامج التعليمية بالشكل الذي يحقق غاياتها التعليمية/ التعليمية.

### 3. مفهوم البيداغوجيا الفارقية: (Differentiated Pedagogy)

نال "لويس لوگران" (Louis Legrand) قصب السبق في نحت مصطلح البيداغوجيا الفارقية كبيداغوجيا تقر بالتباينات وتسعى لمعالجة اللاتجانسات بين التلاميذ. ينظر "لوگران" إلى الفارقية كتمش تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية قصد إعانة الأطفال المتباينين في القدرات الذكائية والمعرفية وفي الميول الوجدانية والتوجهات الحسية الحركية، وفي مستوى الاستعاب والتمثل والاستذكار للوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها. (الحمدوي، 2015، ص. 7)

وفقا لهذا المفهوم الذي قدمه "لويس لوگران" فإن الفارقية تؤسس لفعل بيداغوجي يراعي التباينات المختلفة بين التلاميذ، وبالتالي فهي تشكل إحدى إستراتيجيات مواجهة الفشل الدراسي.

يرى "فيليب بيرونو" (P. Perrenoud) التفريق يعني كسر نمط التعليم التقليدي والهدف هو إنشاء آليات تضع كل متعلم بشكل منتظم في حالة تعلم مثالية تواءم ذاتيته باستخدام الموارد المتاحة، وتنظيم الأنشطة التعليمية بحيث يواجه كل متعلم الحالات التعليمية الأكثر إفادة له حيث يتوجب تطبيق إستراتيجيات متعددة لدفع كل متعلم إلى أقصى ما يمكنه الوصول إليه من أهداف. (Perrenoud, n.d.)

إذن، يتطلب البيداغوجيا التباينية التخطيط والتصميم لتدريس متمركز حول حاجات المتعلمين ومستوياتهم الفكرية المختلفة وسيروراتهم التعليمية، ويسمح للمعلمين بما لديهم من كفايات تدريسية فارقية بمرافقة الكل وبطرق متنوعة للوصول إلى أهداف التعلم وكفاياته، وبالتالي تقليص الفجوة بين الأداء المتوخى تحقيقه والأداء الفعلي.

يدعم هذا ما ذهب إليه "هنري رايموند" (H. Raymond) أنه "نهج يسعى إلى تنفيذ مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التدريس والتعلم، من أجل تمكين الطلاب المتباينين في القدرات والسلوكيات والدراية غير المتجانسة من تحقيق الأهداف المشتركة، بطرق متباينة". (Daynac et al., 2010, p. 2)

إذن، هي مقارنة للإعتراف باللاتجانس وإعادة ترتيب البيئة الصفية والنشاطات البيداغوجية على نحو يقلص اللاتكافؤ في الفرص التعليمية الذي يفرزه التتميط البيداغوجي. وإن كانت المساواة التعليمية تتضمن إتاحة فرص التعلم لكل التلاميذ إلا أنها ضمناً تلغي حقيقة اللاتجانسات بينهم. والمدرسة التي تقدم وفق هذا المبدأ برامج موحدة لا تراعي الضروب المختلفة للفروق بين التلاميذ، وهو ما ينافي في شق منه ديمقراطية التعليم من حيث أنها تكافؤ في فرص التعلم، كما أن الفردنة التي تؤمن بها الفارقية تدعونا إلى دحض فكرة توحيد التعليم الذي لا ينسجم ومبدأ ديمقراطية التعليم بمعناها الحقيقي الذي يحقق عدالة التعليم.

فالبيداغوجيا الفارقية تعترف بالتلميذ كذات لها خصوصيتها المرتبطة بالسياقات الاجتماعية والثقافية والمدرجات والإمكانات الذاتية، وبالتالي هي بيداغوجيا لتكريس مبدأ الإنصاف التعليمي على الأقل في الوقت الراهن.

هذا ما ذهب إليه " زاخارشوك " (Zakharchuk, 2001) حيث يرى " البيداغوجيا الفارقية هي وسيلة للحد من اللاتجانس عندما يكون عقبة ومصدراً لعدم المساواة. فالإختلافات تجبر المعلم على تغيير نمط تدريسه ليكون متاح أكثر للتكيف مع الإحتياجات المختلفة للطلاب بما يسمح بانخراط الكل في التعلم لتعزيزه وتنشيطه. (Beuchat, 2015)

وفقاً لهذا المفهوم، فإن البيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا داعمة دمجية لكل فئات التلاميذ القابلين للتعلم، بطرق واستراتيجيات مختلفة تتيح لكل تلميذ فرصة بناء الكفايات وتحصيل التعلم بما ينسجم وقدراته وإمكاناته الذاتية.

من منظور مؤجراً لمفهوم الفارقية، جاء في المنهل التربوي أن البيداغوجيا الفارقية "تمثل إجراءات تهدف إلى جعل التعليم متكيفاً مع الفروق الفردية للمتعلمين قصد تمكينهم من أهداف التعلم، وهي ببيداغوجيا تتسم بالتنوع لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعي فيها قدرات المتعلم تعتمد توزيعاً لهم داخل بنىات مختلفة تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة، ويشغلون على محتويات متميزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم وقيادتهم نحو التفوق والنجاح." (غريب، 2006، ص. 728 )

يمكن، وفق هذا التعريف، أن نصنف البيداغوجيا الفارقية كبيداغوجيا للنجاح لأنها تقدم نموذجا لنجاح التلميذ مستندا على أشكال مختلفة من التفريق البيداغوجي الذي يراعي ذاتيتهم في بيئة تعليمية ثرية في نشاطاتها وتقنياتها ومحتوياتها واستراتيجياتها. تأسيسا على ما سلف، يمكن القول أن البيداغوجيا الفارقية مقاربة للتمايز في التدريس والتعلم لا يقتصر الإشتغال بها على وضعيات تعليمية/ تعليمية تجسد مبدأ التفريق البيداغوجي، بل يمتد ليشمل الوسائل الديداكتيكية بمضامينها وطرائقها ووسائلها ودعائمها التعليمية وأساليبها التقويمية ونشاطاتها التعليمية، والتي تسمح باستيعاب التنوع والتمايز لدى التلاميذ وتضمن لهم بلوغ أهداف مشتركة.

#### 4. مسارات التفريق البيداغوجي:

إن وجود تمايز بين المتعلمين في مختلف خصائصهم الذاتية يترتب عليه تباين أو تفريق في الوسائل الديداكتيكية.

ومن أهم التباينات الموجودة بين التلاميذ والتي تستدعي مسارات في التفريق ما يتعلق بالمكتسبات التعليمية، طرق التفكير، الدوافع للتعلم، طرق التواصل والتعبير، البيئة الاجتماعية والثقافية، الخصائص النفسية. (Perrenoud, n.d) وفقا لمسارات التفريق تستهدف البيداغوجيا الفارقية تقديم الدعم والمعالجة البيداغوجية الضرورية للعاديين وأولئك الذين يخبرون ضعفا تحصيليا أو ممن هم في وضعية فشل دراسي أو من ذوي الصعوبة.

بناء عليه، فإن إجراءات تنفيذ الفارقية في الوضعيات التعليمية/ التعليمية تستدعي إتخاذ بعض التدابير الضرورية حتى تكون عملية أجزأتها ناجحة. ومن هذه التدابير اعتماد مسارات للتفريق البيداغوجي وفق تمفصلات أربعة.

يقدم " بيرينو " ( Perrenoud ) أربع مسارات أساسية للتفريق البيداغوجي، وهي:

##### أ. التفريق في المحتويات: (Contenus)

التفريق في محتوى التعلم يعني أن يقدم المعلم مهام، أو دعما، أو وسائل تعليمية مختلفة، والهدف هو تحفيز جميع الطلاب ليتمكنوا من اكتساب نفس الكفاءة.

(Lecoutre, 2022)

إنّ لبلوغ الهدف أو الكفاية على مستوى الدرس أو الوحدة التعليمية يتم إنتقاء محتويات متنوعة تختلف باختلاف قدرات التلاميذ المعرفية وميولهم الوجدانية وذكاءاتهم وأنماط التفكير لديهم، وهي خطة غير ثابتة من حيث أنها تحتمل التعديل في ضوء احتياجات التلاميذ ومشكلاتهم.

ويهدف التعديل في المحتوى إلى تلبية احتياجات الطلاب المتقدمين. على سبيل المثال، في القراءة، يمكن استخدام مواد قراءة ذاتية مختارة لتحدي التلاميذ الموهوبين، بينما يستخدم محتوى شيق ولكنه أقل تحدياً لإشراك التلاميذ الذين يواجهون صعوبات. (Reis & Renzulli., 2018)

### ب. التفريق في العمليات: (process)

التفريق في العمليات هو تغيير الطريقة التي يتم بها التعلم. حيث يستخدم المعلم وفق هذا المسار إستراتيجيات تدريس متنوعة، حيث يعمل الطلاب بشكل فردي على نفس الهدف من خلال عقود التعلم، أو جداول التقييم الذاتي.... (Perrenoud, n.d.) تتباين عقود التعلم واستراتيجياته وفقاً لتباين قدرات التلاميذ كنمط الذاكرة، الإدراك المسيطر لديهم أو الذكاءات وأنماط التفكير... وغيرها

وتشمل الإستراتيجيات المستخدمة لتحفيز حل المشكلات والتفكير النقدي التعلم القائم على حل المشكلات، المحاكاة، أسئلة التفكير العليا لتمكين الطلاب من إجراء الأبحاث، وتحديد المشكلات، ووضع خطة عمل. (Reis & Renzulli., 2018)

تتم هذه العمليات عبر سيرورة تعليمية تتضمن وضعيات "الانطلاق، بناء التعلم، تقييم المكتسبات"، ويمكن للمعلم أن يعتمد على طرق مختلفة تتسجم والوضعية التعليمية. على سبيل المثال: تعد الورش عملية مساعدة يمكن أن تحدث قبل تعلم مفهوم جديد "ورش استكشافية"، أو أثناء التعلم "ورش تدريبية"، أو بعده "ورش معالجة وإثراء".

### ج. التفريق في الهياكل/التنظيم: (Structures)

وفقاً لمسار التنظيم يقسم الفصل غير المتجانس إلى مجموعات حيث تقوم كل مجموعة بعمل يختلف عن المجموعة الأخرى لتلبية الاحتياجات المتميزة للتلاميذ.

ويسمح تغيير ترتيب القسم بتنظيم ورش عمل أو تشكيل مجموعات حسب الإحتياجات أو المستويات. هذه المجموعات، سواء كانت متجانسة أو متباينة، هي أساليب لتسهيل التعلم الفارقي. (Lecoutre, 2022)

#### د. التفريق في المنتجات: (Productions)

يركز هذا الجانب على تنويع مخرجات التعلم. بدلا من طلب نفس الواجب أو المشروع من جميع التلاميذ، يمكن للمعلم أن يسمح لهم بإنتاج أعمال مختلفة. إذن، وفق هذا المسار يمكن لكل تلميذ حسب مستوى تحصيله ومواطن القوة والضعف في أدائه أن يختار المضامين، والنشاطات التعليمية، والوسائل والوسائط التعليمية، والإستراتيجيات التعليمية وينخرط في نشاطات فردية أو جماعية.

يمكن أيضا تنويع هذه الخيارات ضمن النشاط نفسه، مع عدم نسيان الهدف النهائي للطلاب. ومع ذلك، يجب على الطلاب ألا يقتصروا على الطرق التي تتاسبهم فقط، بل يجب أن يحاولوا إتقان الطرق الأخرى أيضا. مثلا، يمكن تجريب "خرائط مفاهيمية، أدوار تمثيلية، ملفات إنجاز (portfolio) . (Roy, 2019)

كما يمكن تمييز المنتج (product) باستخدام الذكاءات المتعددة، وذلك باستخدام لوحات الاختيار (choice boards)، حيث تتوافق الأنشطة المعروضة على اللوحة مع كل نوع من أنواع الذكاءات، فيختار الطلاب النشاط الذي يتماشى مع ذكاءاتهم الأقوى. (Gangi, 2011)

للإشارة فإن اعتماد التفريق في المسالك التي ذكرت ليس ثابتا بل يخضع للتغيير بحسب فئات التلاميذ عاديين أو من ذوي مشكلات التعلم. فالتفريق في مساراته يتضمن مستويات من التفريد والتي تتدرج من العاديين إلى فئة ذوي الإحتياجات الخاصة، وهي:

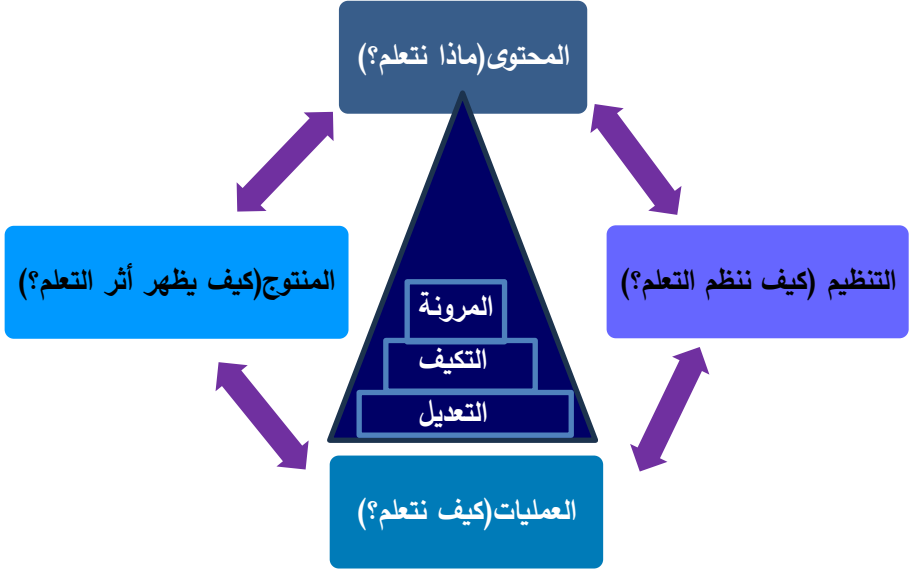
- المرونة: تتيح إمكانية تقديم طيف واسع من البدائل للمتعلمين، سواء على مستوى: المضامين والبنى التعليمية والعمليات، والإنتاجات.

- التكيف: يتضمن تعديلات تمس الطريقة التي تمكن المتعلم من الإنخراط في مواقف التعلم، وخاصة إذا كان من ذوي الإحتياجات الخاصة.

- التعديل : تطبق خصيصا لفائدة متعلم من ذوي الإحتياجات الخاصة. حيث يتم تغيير مستوى صعوبة المواقف التعليمية. (Roy, 2019)

وانطلاقاً مما تتضمنه المسارات التي ترسم حدود التفريق البيداغوجي ومضمونه،  
يمكن تقديم المخطط التالي:

- مخطط رقم "1" يبين مسارات التفريق البيداغوجي ضمن البيداغوجيا الفارقية -



بناء على ما جاء في المخطط السابق، فإن التفريق يتمركز حول المضامين،  
المحتويات، والطرق، والدعائم البيداغوجية، وكذا أدوات تقويم المنتج التعليمي، ويتم ذلك  
عبر سيرورة تعليمية- تعلمية تتضمن وضعية "الإنطلاق، بناء التعلّيمات، تقويم  
المكتسبات".

يؤكد "فيليب ميريو" في وصفه للبيداغوجيا المتميزة بأنها عملية "إدخال مسارات  
تناسب مع احتياجات الطلاب، بحيث يتمكن جميع الطلاب من استيعاب نفس المعارف  
والوصول إلى أهداف متجانسة عبر مسارات مختلفة. (Lecoutre, 2022)

##### 5. الذكاءات المتعددة كنهج متساوق والبيداغوجيا الفارقية:

يرجع تصميم نظرية الذكاءات المتعددة إلى عالم النفس الأمريكي "هوارد  
جاردر" (Howard Gardner) حيث كان له فضل السبق في إنقاذ مفهوم الذكاء من  
المفهوم النمطي التقليدي الذي يقصي ويستبعد العديد من القدرات لدى الفرد.  
وقد تمكن "جاردر" من ابتكار تسع ذكاءات لدى الفرد، ويرى أن كل الأفراد  
يملكون هذه الذكاءات لكن بنسب متفاوتة غير أن الفروق بين الأفراد في هذه الذكاءات

يكن في مستويات هذه الذكاءات والتي تختلف من فرد لأخر، ويظهر الذكاء المسيطر لديهم في الأداء بمهارة على مهمة من المهمات.

تأسست على "نظرية جاردنر" مقارنة التدريس بالذكاءات المتعددة كمدخل هام في تدريس العاديين وحتى في التدريس العلاجي لذوي مشكلات التعلم الأكاديمي. ويعتمد التدريس وفق هذا النهج على تصميم الوضعيات اليداكتيكية على نحو يمكن من توظيف الطرق التي تحفز مواطن القوة في ذكاءاتهم.

في هذا الصدد، صرح "آيزنر" (Eisner, 2004) "أنه من البديهي إدراك إختلاف الطرق التي يتعلم بها الطلاب بشكل أفضل. وبالتالي يجب منح الأطفال والمراهقين الفرصة للتألق في الفصول الدراسية (Crim et al., 2013)

فالتلميذ بحاجة إلى تعليم ينسجم وذاتيته، والمدرسة بحاجة إلى تعليم يحقق الكفايات التعليمية، كما أن المنظومة التعليمية بحاجة إلى بلوغ النجاعة في المنتج التعليمي، وهذا لن يتأتى إلا بتقديم تعليم متميز يواءم أنماط التفكير لدى المتعلمين.

فالنظرة التقليدية للتلاميذ على أنهم يمتلكون ذكاء واحد وتصنيفهم وفق هذا النمط إلى أذكى وأغبىاء وبلداء وغيرها، وعزو الفشل والاختفاق الدراسي إلى تدني مستوى الذكاء لديهم من شأنه أن يوجه العزو لدى التلميذ إلى مصادر ثابتة للضعف التحصيلي. يرى "جاردنر" (Gardner, 1999)، أن المعلمون الذين يتجاهلون الذكاءات

التي يبرع فيها الطلاب بينما يقرون بالذكاءات التي يضعفون فيها ويركزون عليها في تقييم ضعف أداء طلابهم لا يقتصرون على تقديم تعليم غير عادل فحسب، بل يجعلون بعض الطلاب يشعرون بالغباء ويوجهون مصادر الضعف لديهم إلى ذواتهم. (Morgan, 2021)

وعليه، فإن التدريس لا بد أن يراعي الفروق في نمط الذكاء ويعزز ذلك لديهم ليتمكن كل تلميذ أن يصل إلى نفس الأهداف بالطرق التي تتسجم والقدرات الذكائية التي يمتلكها. وفي ضوء هذه المعطيات التي تطرح أمام المعلم يتعين عليه أن يقدم تعليمًا يستوعب التعددية في ذكاءات متعلميه.

ذلك أن النمط الأوحد الذي يعتمد به بعض المعلمين في فصولهم الدراسية قد ينسجم مع بعض التلاميذ الذين توافق قدراتهم نمط التدريس لكن لا يمنح لباقي التلاميذ فرصة متكافئة في الحصول على تعلم ينسجم وقدراتهم الذكائية.

فلن يتعلم الطلاب الضعفاء في ذكاء معين بشكل جيد إذا قدم المعلمون التدريس فقط من خلال ذلك الذكاء. فمن المرجح أن يؤدي المتعلم ذو المهارات اللفظية الضعيفة بشكل أسوأ من المتعلم ذو المهارات اللفظية القوية إذا استخدم المعلم أسلوب تدريس يركز في المقام الأول على التعلم من خلال الكلمات واللغة. ولكن إذا كان نفس المتعلم يمتلك ذكاء مكاني واعتمد المعلم على التدريس باستخدام طرق بصرية/ مكانية، فسيكون لدى هذا المتعلم فرصة أفضل بكثير لتحقيق مكاسب أكاديمية. (Morgan, 2021)

كما أن تصميم تدريس تقليدي أمامي وتصميم برامج تعليمية وفق مقياس واحد لا تخاطب ذكاءات التلاميذ المختلفة يعيق إدراك ووعي ميتامعرفي لدى التلميذ بقدراته الذكائية.

يرى "جاردنر" (Gardner) أنه من المهم استخدام نقاط القوة لدى الطلاب والانطلاق منها في بناء الدرس، والمعلمون الذين يتجنبون هذا المسار ويركزون بشكل أساسي على نقاط ضعف الطلاب بدل التركيز على نقاط القوة يزيدون من احتمالية ضعف تقدير لذواتهم. ولذلك من الضروري السماح للطلاب من التعلم انطلاقاً من مهاراتهم وتطوير المجالات التي يمتلكون فيها موهبة. (Morgan, 2021)

وعليه يتعين على مصممي البرامج التعليمية ومنفذيها من المعلمين أن يمكنوا التلاميذ من الإدراك والوعي بنمط الذكاء لديهم حتى يمكنوا كل تلميذ أن يختار طريقة وأسلوب التعلم المنسجم مع ذكائه في المقررات الدراسية التي يدرسونها.

يرى "جاردنر" أن معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة نوع من الوعي الميتامعرفي الذي يجعل المتعلم على وعي ذاتي بما لديه من قدرات أو ذكاءات تتصف بالقوة توجه أداءه إلى تنميتها وتطويرها وذكاءات يظهر فيها مهارات أقل تتطلب تدعيم وتحفيز. (الخفاف، 2011)

من هذا المنطلق يمكن أن تشكل إستراتيجية الذكاءات المتعددة الأسلوب الداعم الملائم لكل التلاميذ باختلاف مستوياتهم عادييين أو من ذوي مشكلات التعلم.

يرى البعض أن تعديل التدريس بطريقة تتسجم والإختلافات في مستويات الذكاء بين الطلاب أمرا مستحيلا. إذ كيف يمكن للمعلم تحقيق هذا الهدف في فصل يضم طالبا لديه ذكاء بصري قوي، وآخر يتمتع بمهارات لغوية متطورة؟ أجاب "جاردنر" عن هذا السؤال، وذكر أن المعلم يمكنه توفير البرامج التي تقدم المحتوى بطرق تمكن كل متعلم من إستخدام ذكائه بشكل منتج. (Morgan, 2021)

لكن السؤال الذي يتوجب علينا طرحه في هذا السياق يتعلق بمدى اعتبار الذكاءات المتعددة كاستراتيجية للتمايز؟ وهل نهج الذكاءات المتعددة متساوق مع البيداغوجيا الفارقية؟ خاصة أن استدخال الفارقية كمقاربة في التدريس يتطلب اعتماد استراتيجيات تدريسية منسجمة والفارقية وتروم غايات الفارقية؟

فالتباينات التي نرصدها في البيئة الصفية بين التلاميذ العاديين وذوي مشكلات التعلم وبين العاديين أنفسهم في مستوى أداءهم وتحكمهم في مهارات التعلم الأكاديمي وفي نمط الذكاء ونمط التعلم المفضل لديهم يفرض علينا التخطيط للتدريس باعتماد استراتيجيات تعليمية/تعليمية مختلفة، وهذا ما أقرته البيداغوجيا الفارقية من أن التلاميذ لا يحققون الهدف بنفس الطريقة فهم يتباينون في ذلك تبعا لنمط التعلم المفضل لديهم. يرى الباحثون أن نظرية "جاردنر" (Gardner) للذكاءات المتعددة هي إحدى الطرق الفعالة لتقديم تعليم فارق في الصفوف الابتدائية، إذ تتيح للمعلمين تقديم الدرس بطرق متعددة، مع مراعاة احتياجات التعلم لكل طالب. (Gangi, 2011)

فكثير من التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة بدل الطريقة التقليدية التي تقوم على الإنصات، وهذا هو جوهر البيداغوجيا الفارقية من حيث إيمانها باللاتجانس في القدرات الذكائية والخصائص المعرفية.

يمكن للذكاءات المتعددة أن تساعد المعلمين على اتخاذ قرارات أكثر وعيا بشأن إستراتيجيات وخطط التعلم التفريقي، وتقدم وفقا لذلك فرص مختلفة للمتعلمين تعزز التحصيل الأكاديمي لديهم. (Martin, 2017)

وقد خلصت عدد الأبحاث إلى أهمية التدريس بالذكاءات المتعددة في اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة كاللغة والرياضيات وغيرها، وأثبتت أن التدريس الفارقي يمكن أن يوفر إطارا عمليا لتفعيل نمط متعدد الذكاءات في البيئة الصفية كاستراتيجية

للتدريس. ولهذا الإجراء أهميته في تنمية الطاقات الكامنة وتجاوز التعثرات التي تعزى في شق منها للنمطية في التعليم المدرسي.

ضمن هذا السياق، يؤكد "جاردنر" (Gardner, 2008) أن أهم الدلالات التعليمية لنظرية الذكاءات المتعددة هي: التفريد والتعددية والتي تشكل الركيزة التي تربط بين الذكاءات المتعددة والتدريس التمايزي؛ إذ يتعين على المعلمين تفريد الدروس لتلائم مع ذكاءات الطلاب، وفي الوقت نفسه تقديم المحتوى بأكثر من طريقة لضمان فهم أعمق داخل الصف الدراسي . (Gibbs, 2014)

وإذا كان "جاردنر" قد أكد هذا الارتباط العلائقي بين البيداغوجيا الفارقية والذكاءات المتعددة فإن الدراسات الميدانية كشفت عن أثر استدخال الذكاءات المتعددة ضمن بيداغوجيا فارقية في مجالات التعلم الأكاديمي.

فقد أظهرت الدراسات التي أجراها "هاربر" (Harper, 1997)، و"كامبل" (Campbell, 1992)، تحسن في النجاح الأكاديمي من خلال دمج نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم المتميز. كما توصلت "نوبل" (2004) إلى أن التعلم الفارقي جعل الطلاب على وعي بأفضل الطرق التي يتعلمون بها. (Martin, 2017) ..

هذه النتائج تبين على أنه في ظل تدريس فارقي يقوم على الذكاءات المتعددة يزيد من حظوظ التلاميذ في النجاح وبطرق فارقية شتى، بما تمنحه من حرية الانخراط في التعلم واختيار النشاط وطرق الاندماج الصفي، وهو ما من شأنه أن يعزز الخبرة بالمهمة والإستراتيجية التي تعد أساسية في التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتيين للتعلمات. من جهة أخرى تناولت بعض الدراسات التي بحثت الذكاء الذاتي والفارقية وأثبتت أن التعلم التمايز وفر للطلاب فرصة لفهم نقاط قوتهم، وضعفهم، وإهتماماتهم، وأنماط تعلمهم ومعرفة ذواتهم، وهذا جوهر "الذكاء الذاتي". (Saputra, 2025)

فإذا كانت البيداغوجيا الفارقية تعتمد على التمايز في التدريس فإن استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتي تعمل على تحفيز ذكاء المتعلم يمكن أن تستوعب مختلف الذكاءات لدى المتعلمين وحتى أنماط التعلم المسيطرة لديهم.

إذن، يمكن لهذا النهج أن يتيح للتلاميذ توظيف ذكاءاتهم المختلفة في تنشيط قدراتهم الذهنية، والتي تعد عمليات أساسية في معالجة متطلبات التعلم وفي تطوير

الكفايات التحصيلية لديهم. وهي مهمة في التخطيط للفعل البيداغوجي في محتوياته ووسائله الديداكتيكية، وتهيئة البيئة الصفية وفق تقييء فردي أو جماعي. وعليه، فإن إخراج هذه الذكاءات من الوجود إلى الفعل في مجال التعلم يعتمد على المعرفة بالذكاءات ومؤشراتها أو دلالاتها في الأداء التعليمي، ولن يتأتى ذلك إلا بتصميم تدريس استراتيجي يقوم على توظيف أنواع الذكاءات لديه ضمن الفارقية. وتشكل معرفة المدرس بالذكاءات المتعددة نوعاً من الميتماعرفية التي تساعد المدرس على تحقيق أهدافه لدى التلاميذ، وذلك بمراعاة طباعهم التعليمية. (جبرون، 2020، ص. 26)

هذا ما يتطلب من المعلم تصميم السيرة التعليمية في وضعياتها التخطيطية والتدبيرية والتقويمية بما يحقق الكفايات المنشودة من الدرس. فالتعلم الذي يتيح للمتعلم وعياً بالذات والقدرات يمكنه من التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي لمهام التعلم.

**6. متطلبات استدخال الذكاءات المتعددة ضمن المقاربة الفارقية:**

إن تبني البيداغوجيا الفارقية واستدخال نهج متعدد الذكاءات كمقاربة للتدريس يتطلب تغيير على مستوى النسق التربوي بمكوناته، ونقصد هنا تغيير على مستوى الغايات والأهداف والوسائل الديداكتيكية وبرامج التكوين والتأهيل بالنسبة للمعلمين لأن الاقتصار على التغير وعدم التغير من شأنه أن يعيق بلوغ تلك المرامي المرتبطة بالمقاربة الفارقية والاستراتيجيات المواءمة لها.

فمن أهم عراقيل تطبيق البيداغوجية الفارقية، وحدة المناهج والبرامج التعليمية. وهذا لا ينسجم مع روح البيداغوجية الفارقية التي تستدعي اعتبار الفوارق الفردية كمحدد أساسي لتنويع المناهج التعليمية. (الخشوي، 2024)

بناءً عليه، فإنه من الضروري إذا ما أردنا استدخال البيداغوجية الفارقية ضمن البرامج التعليمية أن نقوم بمراجعة المناهج الدراسية، ونعيد تصميم مناهج فارقية وصياغة أهدافها وانتقاء محتواها وتصميم وضعياتها التعليمية والتعلمية ووضعياتها التقويمية في ضوء مقارنة متميزة تستوعب اللاتجانس بين المتعلمين.

وإذا كانت التباينات بين التلاميذ تفرض تبني تعليم فارق يتوخى إيصال الكل إلى الهدف، فإن تأتي ذلك يتم بتكوين معلم فارق لديه مدركات وتمثيلات إيجابية عن

المقاربة. ذلك أن المدركات والتمثلات الخاطئة لدى بعض المعلمين تعيق تطبيق تدريس فارقي.

فالتصور الخاطئ يمكن أن يؤدي إلى حكم ذاتي غير صحيح وقد يؤثر ذلك على الأداء الأكاديمي، ولذلك يعد اهتمام المعلم بممارساته ضروريا لتوجيه الطالب نحو تصور صحيح لقدراته. (Argans, 2017)

ولأن مدركات المعلمين الصحيحة حول الذكاءات المتعددة لها أثر إيجابي في تطبيق هذا النهج، فإن السؤال الذي يطرح يتعلق بآلية تطبيق هذا النهج الفارقي وفق نمط متعدد الذكاءات في تدريس المقررات الدراسية.

يلاحظ "لوقران" أن البيداغوجيا الفارقية تواجه عراقيل في مستوى التطبيق لأنه غالبا ما لا يقع إعداد المدرسين تقنيا ومهنيا للاستجابة للتغير في تبني المقاربة، وحتى وإن كانوا يخضعون لتكوين على أفراد التعليم فإنهم يتعرضون إليه كإمكانية نظرية لا يعاضدها التدريب الفعلي على القيام بذلك. (الحمداوي، 2015)

وعليه يقع على عاتق المشرفين على تدريب المعلمين مهمة إعداد وتدريب المعلمين على تدريس إستراتيجي يتأسس على بيداغوجيا فارقية. ثم إن استدخال نهج الذكاءات المتعددة ضمن بيداغوجيا فارقية يتطلب تغيير على مستوى الأهداف والوسائل الديداكتيكية وهذا ما يفرض إمتلاك المعلمين لكفايات ديдаكتيكية وبيداغوجيا تتسجم ومقاربة الفارقية.

تأسيسا على ما سلف، يظهر أن نجاح تطبيق التعلم التمايزي والذكاءات المتعددة يعتمد على توافر التدريب المناسب، والوقت الكافي، والدعم المستمر للمعلمين، مع أهمية تبادل الخبرات العملية بين المعلمين واشتراكهم في تنفيذ هذه المقاربة في التدريس لتحقيق الأهداف المقترنة بهذا النهج. (Martin, 2017)

فالتفريق البيداغوجي لا يتطلب إتقان الأدوات فحسب، بل يتطلب فضلا عن ذلك تدريباً دقيقاً في الديداكتيك، والتقويم، والميتامعرفة، وهي كفاءات لا يمكن بدونها الابتعاد عن الوضعيات الأكثر تقليدية، أو توجيه عمليات التعلم نحو غايات الفارقية.

ونعتقد أن تبني النهج التكاملي يسهم في نجاح الفارقية بيد أن هذا ينبغي على أهداف مشتركة مع وجود خصوصية يفرضها ديдаكتيك المادة الدراسية، وتدريب المعلمين

على أداء أدوار تكاملية، كما أن تضافر جهود القائمين على تنزيل هذه المقاربة واستدخالها في المناهج التعليمية المختلفة مهم جدا من أجل تعليم فارق. يرى "أوبرشلاغ" (Oberschlag) أن البيداغوجيا المتميزة لا يمكن تطبيقها بنجاح وبلوغ ما ترومه من غايات إلا من قبل فريق من المعلمين. ( Barré-de-Miniac, 1989)

علاوة على هذا، فإن اكتساب المعلمين لكفايات التدريس بمقتضى المقاربة المتبناة يقترن باقتناعهم بجوداها ذلك أن مقاومة البعض للتغيير يرتبط بمعتقداتهم أو تمثلاتهم، وكذا بمدى إدراكهم ومعرفتهم بكنهها والقدرة على توظيفها في السيرة التعليمية. يشير "شيرر" (Shearer, 2004) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة غالبا ما ينظر إليها على أنها موضة تعليمية قد تمر بسرعة، خاصة بين المعلمين المتمرسين الذين يقاومون التغيير والذين يتشبثون بالنهج الذي خبروه. (Martin, 2017) فمقاومة التغيير ترتبط بتمثلاتهم ومدرعاتهم التي تحكم مهاراتهم واتجاهاتهم وأدائهم. ولا بد أن يلعب التدريب دورا مهما في تعديل تلك التمثلات واكساب المهارات والكفايات الضرورية للأداء.

ضمن هذا السياق كشفت دراسة "أوردوفر" (Ordover, 2012) أن مواقف المعلمين تجاه المقاربة وتطبيقاتها الصفية متباينة بحسب تباين خبراتهم التدريسية؛ حيث أبدى المعلمون المخضرمون مقاومة للتغيير واعتمدوا أساليب تقليدية في التدريس، بينما أظهر المعلمون الجدد قبولا للتغيير وانفتاحا أكبر لتبني إستراتيجيات تدريسية جديدة. (Gibbs, 2014)

فضلا عن هذا، فإن بلوغ غايات تفريد التعليم، وبناء الوضعيات التعليمية التعليمية بما يحقق كفايات التعلم ونمو الذكاء لدى التلميذ يتطلب تهيئة البيئة الصفية والهياكل الضرورية وإعداد العدة البيداغوجية والدعائم الضرورية لتفعيل وأجرا نهج متعدد الذكاء في ضوء مقاربة التفريق البيداغوجي.

ولأجل تطبيق فعلي للبيداغوجية الفارقية، يجب القطع مع التقويم الجزئي في مهارات محددة لا تستوعب التلميذ في كل أبعاده، وتقصي الذكاءات المتعددة لديه. كأن

يتم التركيز على التقويم الكتابي لاستهداف قدرات محددة عوض تطبيق تقويمات متنوعة تستهدف قياس قدرات متعددة لدى التلاميذ. (الخصوي، 2024)

## 7. إجراءات تطبيق التدريس بالذكاءات المتعددة ضمن بيداغوجيا فارقية:

وفقا للبيداغوجيا الفارقية فإنه ثمة مجموعة من الآليات والشروط البيداغوجية والديداكتيكية لتطبيق التدريس والتعلم المتأسس على الذكاءات المتعددة وأجراته ضمن البيداغوجيا الفارقية وفي السيرورة الديداكتيكية، على النحو التالي:

### أ- تشخيص المكتسبات القبلية:

يعتمد المدرس في وضعية الإنطلاق إلى إجراء تقويم تشخيصي الغرض منه تشخيص مشكلات التلاميذ التعليمية، والوقوف على مواطن القوة والضعف في مكتسباتهم ومدركاتهم وثقافتهم القبلية ذات العلاقة بموضوع الدرس.

يساعد التقويم التشخيصي على فرز التلاميذ الذين يمتلكون الكفاءات اللازمة والتي تتأسس عليها التعلمات الجديدة، والفئة التي لم تكتسب تلك الكفايات اللازمة. ويكون التقييء أوليا وقابل للتغيير مع تقدم دروس المنهج. (شتواني، 2012، ص. 108)

ولا ريب في أن هذا الإجراء التقويمي في السيرورة التعليمية مهم من حيث أنه يكشف عن الفروق بين التلاميذ في مدركاتهم وتمثلاتهم التي تتشكل بفعل متغيرات مهمة ينبني عليها تنظيم وهيكل البيئة الصفية.

يشدد " أستولفي" على أهمية الأخذ بالتمثلات الأولية للطلاب واعتبار الخطأ منطلقا لكل تعلم، وإعادة النظر في وضعية الخطأ ودورها في التعلم. (Bart, 2024). يفيد هذا الإجراء في تنظيم المعلم لإيقاع الدرس والنشاطات التعليمية/ التعليمية على نحو يراعي الفروق التي قد تدعم أو تعيق تعلم التلاميذ، ويجتهد بما يخطط له ضمن السيرورة التعليمية/ التعليمية في تقليصها بالإسهام في إيصال الكل للهدف.

يؤكد الفيلسوف "باشلار" (Bachelard, 1936)، أن الطالب لا يتلقى النماذج التوضيحية التي قدمها المعلمون بعقل فارغ. فلديه التمثلات" أو الثقافة القبلية التي من المرجح أن تعيق فهم المعرفة في بداية سيرورة التعلم. (Bernard, 2017, p. 37)

إذن، تمثيلات التلاميذ يمكن أن تدعم تعلمهم، كما يمكن أن تشكل لديهم عوائق معرفية إذا كانت تعبر عن مدركات خاطئة أو معرفة قبلية ضحلة، والتي غالبا ما تصنع الفارق في الأداء وتضع المعلم أمام مهمة مرافقتهم لمجاراة أقرانهم في اكتساب التعلّمات. فمن المهم بناء مدركات إيجابية لدى المتعلم عن ذاته ووعي ميثاق معرفي عن ذكائه، وعن العزوات السببية للنجاح والفشل وتوجيه العزو نحو القدرة والجهد في تطبيق طريقة التعلم. هذه الإجراءات التي يتم تبنيها في التدريس يمكن أن تصحح معتقدات الفاعلية الذاتية لديه في التحصيل، وتمنحه القدرة على مقاومة وتحدي الصعوبة، وتوجه أهدافه نحو التعلم وإتقانه، والعزو نحو مصادر ذاتية إيجابية.

علاوة على هذا، فإن التعزيز والمكافأة عن الجهد يلعب دورا إيجابيا في توجيه عزو التلميذ نحو مصادر داعمة للنجاح، خاصة حين ينظم المعلم الموقف التعليمي بشكل يركز فيه على المهمات التي يحرز فيها التلميذ تقوفا لتحسين معتقداته عن العزو. يشرح لنا "فيتيت" (Vitet, 2009) أنه من المهم محاولة تغيير التصورات والعزوات وعدم ترك تلك المعتقدات الخاطئة: مثال: "النجاح أو الفشل يعود إلى الحظ". ومساعدة الطالب على بناء عزوات إيجابية حول قدراتهم. (Argans, 2017)

إذن، بناء على نتائج التقويم التشخيصي يقوم المعلم بتقوية التلاميذ إلى فئات متقاربة. فئة تمتلك المعارف والكفايات التي تبني عليها التعلّمات والخبرات الجديدة، وفئة لديها مكتسبات خاطئة أو معرفة مبتسرة وضحلة، والتي يشتغل معها على الدعم لإيصالها لمستوى أقرانها، وبعدها يقوم بتنظيم إيقاع الدرس وتحديد نوع النشاطات المناسبة لكل فئة على أن تعمل المجموعات على الهدف نفسه، ثم يقيم أداءها في ضوء الأهداف المسطرة في نهاية السيرة التعليمية.

## ب- تحديد الأهداف والوعي بها:

من المهم جدا أن يحدد المعلم في وضعية الإنطلاق الأهداف الإجرائية ومؤشرات الكفاية المرتبطة بالدرس بشكل جلي وواضح، ويسمح للتلاميذ بأن يحددوا أهدافهم الخاصة من الدرس والمقترنة بنمط الذكاء الذي يبتغون تطويره.

يترتب على هذا الإجراء تباين في الأهداف. فلكل فئة هدف خاص بها يتماشى وقدراتها الخاصة. بالنسبة للفئة الأولى فإن المعلم يحاول الزيادة في القدرة على التعلم

الذاتي، أما الفئة الثانية فتتشيط العمليات الذهنية، أما بالنسبة للثالثة الأكثر تعثرا فالهدف ينبغي أن يتجه إلى تحسين أساليب التعلم والتحصيل. (شرقي، 2010، ص. 112)

وعلى المعلم أن يخبر التلاميذ بالهدف الذي ينبغي إنمائه، ويحرص على أن يكون جليا في أذهانهم. ولا ريب في أن هذه الخطوة مهمة من حيث أنها تهىء التلاميذ ذهنيا لتحمل مسؤوليتهم في التعلم، ومراقبة أداءهم في إنجاز المهمة المرتبطة بهدف الدرس بشكل ذاتي.

كما أنه يتعين على المعلم وضع معايير الإنجاز على أن تتضمن الملائمة، الإنسجام، الدقة، مع وضع معيار الحد الأدنى ومعياري التميز، وذلك بشكل واضح ضمن عبارات أدائية يسهل قياسها، ويكون التلميذ على وعي بها حتى يسهل عليه تقويم نواتج التعلم في ضوءها.

ومن المهم أيضا إشراك التلاميذ في تحديد مؤشرات الأداء، والتي تمثل معطى كمي وكيفي قابل للملاحظة والقياس، وصياغتها ضمن تعاقب بيداغوجي ليكون التلميذ بذلك مسؤولا يقظا في بناء تعلماته وإنتاجها، وحتى يتسنى له تقويمها ذاتيا.

فضلا عن هذا، فإن التخطيط لدرس فارقي ينبغي تنمية قدرات متباينة لدى التلاميذ يتطلب من المعلم صياغة أهداف تساعد المتعلمين على الوعي بذكاءاتهم وترابيتها والنمط الذكائي المسيطر لديهم، وهذا مهم في التخطيط بوعي ميتامعرفي للسيرورة التعليمية من أجل بلوغ كفايات الدرس.

أشار "لازر" (Lazar, 2000) إلى أنه عندما يصبح الطلاب على وعي بملف ذكاءاتهم، أي بذكاءاتهم القوية وتلك الضعيفة والمتوسطة هذا يساعدهم على توجيه نشاطهم، ويعزز تقديرهم لذواتهم. (Gangi, 2011).

وهذا مهم من حيث أنه يرفع من دافعتهم للإنخراط في التعلم بعزو إيجابي يؤهلهم لبلوغ الهدف بالطرق والإمكانات التي تناسب قدراتهم المعرفية والذكائية. بيد أن الأهداف لا تتدرج ضمن مسارات التفريق، وعليه من المهم الحفاظ على الهدف أو الكفاية التي يتوخاها الدرس أو الوحدة التعليمية.

يطرح "ميريو" السؤال عن صياغة الأهداف هل يتم طرحها ضمن التملك الفردي، أم أنها تشكل كلا قابلا للإدراك من طرف الجميع؟ وعلى ماذا ينبغي أن تتركز الفردنة: على الأهداف أم على المسارات؟

في إطار منهج دراسي معين، لا يمكن للفارقة أن تتعلق، بالطبع، إلا بالمسار، وإلا فقدنا الطموح ذاته لذلك المنهج. فلا يمكن إذن فردنة الأهداف إلا بقدر ما تكون هذه الأخيرة مجرد مراحل وسيطة لبلوغ هدف نهائي للجميع. (Meirieu, 1997)

وعليه، فإن الأهداف المتعلقة بالوعي بالذكاء والقدرات، والتي تروم تنمية الوعي الميتمتعرفي من شأنها أن تمكن المتعلم من الإستثمار في قدراته بناء على إمكانياته ووعيه بنمط الذكاء ومستويات الذكاءات لديه. ويمكن أن تدرج كأهداف ميتمتعرفية تتضافر إلى الأهداف المتعلقة بالدرس أو الوحدة أو المقرر الدراسي.

كما أنه يتعين على المعلم التخطيط للسيرورة التعليمية/التعليمية وتنظيم البيئة الصفية وتبدير الزمن البيداغوجي على نحو مرن بحيث نخضع الزمن لاحتياجات التلاميذ وأهدافهم التعليمية وليس العكس، وطالما أن التلاميذ يتفاوتون في إيقاع التعلم فإن التخطيط للزمن لا بد أن يكون مرنا ينسجم ومتطلبات الموقف التعليمي.

وتتجلى أهمية تحديد الأهداف بدقة وأجرائها في تمكين المتعلم من التخطيط لتعلمه، ومراقبة تنفيذه لإستراتيجية التعلم، وتقييم نواتج تعلمه في ضوء الأهداف المصاغة في وضعية الإنطلاق. وبالنسبة للمعلم فإن هذه الإجراءات مهمة من حيث أنها تمكن المعلم من اختيار العدة البيداغوجية، وتنظيم إيقاع الدرس وتقييـم التلاميذ إلى مجموعات، وتهيئة البيئة الصفية لبناء الكفايات لدى التلاميذ.

إذن، لا بد أن يراعى في تنظيم إيقاع الدرس وبناء وضعياته المختلفة المستويات المتباينة للتلاميذ. والتخطيط للعمل وفق الأهداف المحددة. ويقوم المعلم بالتعديلات وفق مسارات مفردنة لكل طالب. (Bruno, 2009, p. 19)

### ج- التعاقد البيداغوجي:

يتعين على المعلم وفقا لمبادئ الديداكتيك والبيداغوجيا إبرام عقد بيداغوجي مع التلاميذ. ويتضمن التعاقد البيداغوجي الإتفاق حول الأهداف، مؤشرات الإنجاز، معايير الأداء، الاستراتيجيات، الدعائم وأدوات التقويم... وغيرها.

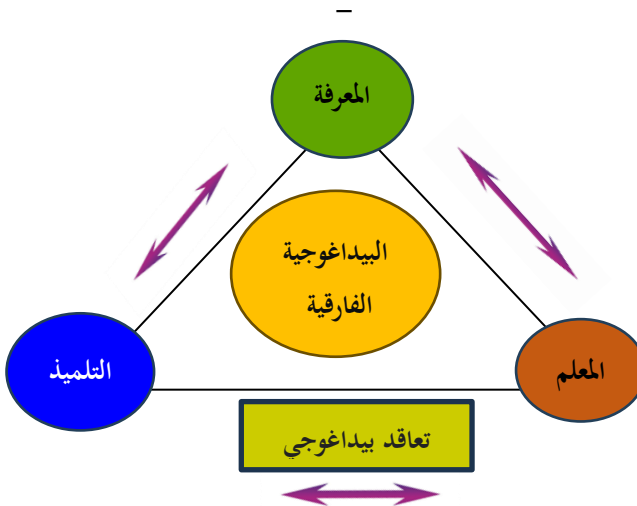
وبما أن أهداف الدرس لا ترتبط بمكتسبات معرفية مقترنة بمقررات المادة الدراسية فقط بل بأهداف خاصة بالتلميذ كالوعي بالذكاء وأنماط الذكاء المسيطرة لديه، والتعلم انطلاقاً منها فإن العقد البيداغوجي يصبح فارقي ويتباين من تلميذ لآخر.

يرى "فليب ميريو" (Meirieu, 1988) أنه من الضروري استبدال العقد الضمني والفريد بالعقود الفردية والمتنوعة التي تشرك كل طالب في وضع هذه العقود، وتحدد ما هو متوقع بالضبط من كل واحد منهم، والدعم الذي يمكن الإعتماد عليه لبلوغ الهدف. (Beuchat, 2015, p. 5)

ففي ظل البيداغوجيا الفارقية تنتقل مركزية التعلم إلى المتعلم، وبناء عليه ينطلق المعلم من ذاتية المتعلم ويتفاوض معه على ما سيتم انجازه وعلى ما سيحققه، ويراعى في ذلك ضمن عقود ضمنية حريته وميوله ويشركه في وضع بنود العقد البيداغوجي وتقييم الإلتزام بها والإحتكام إليها وتنفيذ الأداء في ضوءها.

لكن الاشتغال على تعاقد ضمني أو صريح يتطلب تفاعل بين قطبي المثلث البيداغوجي وكذا مركزية المتعلم في الفعل التعليمي/ التعليمي وفق مقتضيات فارقية، من حيث أن مسارات التفريق تتبني على احتياجاته ورغباته وامكاناته الذاتية.

- مخطط رقم "2" يوضح التفاعلات بين أقطاب المثلث البيداغوجي ضمن الفارقية



يظهر من خلال المخطط أن التفاعلات تتضمن الأقطاب الثلاث للمثلث البيداغوجي، وهي ضرورية من أجل تعلم فارقي ضمن الفصل الواحد. ففي الكثير من

الأحيان يحكم على التلميذ بالفشل والأقصاء مع أن التدريس لم يخاطب لديه إلا مستويات دنيا من التفكير وفق علاقة عمودية تفرضها مركزية المعلم في الفعل التعليمي. يؤكد "ميرييو" أن فشل بعض المواقف المدرسية غالبا ما يرجع إلى مركزية المعرفة والمعلم، على حساب المتعلم الذي هو أساس العملية التعليمية/ التعليمية بأكملها. يجب أن تأخذ ممارسة البيداغوجيا الفارقية في الاعتبار كل من هذه الأقطاب الثلاثة، ويعتمد نجاحها على تفاعلها داخل المثلث البيداغوجي. (Perrenoud, n.d.)

#### د- اختيار محتوى ثري متنوع:

إذا كنا نروم ضمن البيداغوجيا المفردنة تمكين كل متعلم من تحصيل المعرفة بما يواءمه فإن المحتوى الذي لا يراعي مسألة التباينات بين التلاميذ لا يحقق الغاية المنتظرة من تطبيق الإستراتيجيات داخل البيداغوجيا الفارقية. خاصة وأن اعتماد النهج متعدد الذكاءات يتطلب مراعاة أنماط الذكاء، وذلك بإثراء المضامين المعرفية واختيار مقررات دراسية فارقية تختلف بين سمعية، بصرية، حركية مكانية، رياضية، إيقاعية، ذاتية.... يقول "لويس لوگران" (Louis Legrand, 1974) أن البيداغوجيا الفارقية التي اقترح هي التي يجب أن تكيف المناهج بمقرراتها ووسائلها الديدانكتيكية والبرامج التعليمية مع واقع المتعلمين وخصوصيتهم الفردية. (شتواني، 2012، ص. 106)

من المهم جدا أيضا ضمن هذه الخطوة أن يقوم المعلم بعرض مجموعة من المهمات على التلاميذ على أن تتدرج جميعها ضمن أهداف الدرس، ويطلب من كل تلميذ قراءتها بتؤدة وفق ما يناسبه وينخرط في المجموعة التي يرغب في الإشتغال معها. ضمن هذا السياق لا يمكن تحديد احتياجات الطلاب ومكتسباتهم مسبقا لتقديم علاج مناسب معد سلفا؛ بل يجب وضع التلميذ أمام وضعيات-مشكلات تستفز تفكيرهم لإيجاد حلول لها، ويصبح تجاوز هذه العقبات هو الهدف قصير المدى الذي يوجه التدخلات التفاضلية للمعلم. (Bart, 2024) .

ففي حالات معينة يمكن للمعلم أن ينطلق من رغبة المتعلم في انتقاء المضامين والنشاطات التي تناسب ذكاءاتهم ونمط التعلم المتوافق والذكاء لديهم، ويسمح لهم الانتقال من نشاط إلى آخر بتجريب ذكاءاتهم والوعي بمستوياتها المختلفة.

وفقا لهذا يمكن أن يعتمد مبدأ الإثراء للمضامين والوضعيات التعليمية. بجعل التلميذ داخل وضعية الإستماع أو وضعية مسألة أو وضعية تقويم تكويني أو وضعية إنتاج شخصي. (شتواني، 2012، ص. 110)

### ج- التنظيم الصفّي:

يعد التنظيم الصفّي وهيكله القسم واحدة من مسارات التفريق المتأسسة على الذكاءات المتعددة، والتي تقوم على تقييء التلاميذ إلى مجموعات متجانسة. هناك مناحي عدة في التنظيم الصفّي، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية بحيث تحوي بيئة التعلم على سبع أو تسع أركان كل ركن خاص بنمط من الذكاءات وهي: ركن الأنشطة اللغوية، الأنشطة المنطقية الرياضية، الأنشطة المكانية، الأنشطة الحركية، الأنشطة الشخصية والإجتماعية. (الخفاف، 2011، ص. 318).

هذه الأركان التي يمكن أن تهيكّل في ضوءها البيئة الصفّية وتنظم فيها مجموعات التلاميذ بحيث يختار المتعلم المجموعة التي تناسبه وينخرط فيها، أو ينتقل من مجموعة إلى أخرى ليجرب قدراته أو يستفيد من تجارب أقرانه في تنمية ذكاءاته. هناك مقترح آخر لهيكلة وتنظيم المتعلمين وهو ما قدمه "موران وآخرون" (Moran et al., 2006) لطريقة "الملفات التكميلية" حيث يتم جمع طلاب يشتركون في ذكاءات ويختلفون في أخرى، أحدهم لديه قوة في ذكاء يضعف فيه الآخر، بينما يشترك كلاهما في نوع آخر من الذكاء الذي يثقلانه. (Gangi, 2011)

ويتم وفق هذا التقييء انتقاء المحتويات والنشاطات واستراتيجيات التدريس التي تنسجم مع كل ذكاء من الذكاءات لدى المتعلمين كلعب الأدوار، العصف الذهني، النمذجة... وغيرها

### د- انتقاء الإستراتيجيات التعليمية/ التعليمية:

من المعروف أن النمط الموحد والأوحد الذي تقدمه المدرسة ضمن طرائقها البيداغوجية التقليدية لا يستتبعه في الغالب تنوع لدى التلاميذ في طرائق التعلم واستراتيجياته، وهو ما يحرمهم من توظيف ذكاءاتهم في معالجة مهمات التعلم.

إذن، يتعين على المعلم أن ييؤ التلميذ مكانا مركزيا في الفعل التعليمي/ التعليمي. ويهدف هذا الإجراء داخل البيداغوجيا الفارقية إلى خلق ظروف تعليمية تمكن التلاميذ من بناء المعارف وإنتاجها بما لديهم من قدرات ذكائية وأدوات معرفية وميتا معرفية. يرى الباحثون أن التعليم الفارقي الذي يقوم على دمج الذكاءات المتعددة مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب إستراتيجية من استراتيجيات التدريس الفارقي. ( Gomaa, 2014)

فإذا كانت غاية التدريس هي تمكين المتعلمين من تجريب ذكاءاتهم والانطلاق منها في بناء تعلماتهم واستثمارها في اكتساب تعلمات الدرس وكفاياته، فإن ما يستتبع هذا الإجراء هو تنويع خطط واستراتيجيات التدريس وأدوات التعلم المعرفية والميتا معرفية. فضلا عن ذلك، فإن نجاح المعلم في تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ضمن البيداغوجيا الفارقية مرتهن بالتغيير على مستوى أهداف المنهج ومقرراته، وما تتضمنه من معرفة ونشاطات تعليمية يفترض أن تتسم بالثراء والتنوع، وأن تتسجم هذه العناصر مع الإستراتيجيات التعليمية/التعليمية. ذلك أن الطرائق البيداغوجية القائمة على المحاضرة لا تتيح للتلميذ توظيف نمط متعدد الذكاءات.

والتعلم وفق الإستراتيجية هو الإقرار بوجود مفاتيح للتعلم وألف طريق وطريق نحو تحصيل المعرفة، وأنه إذا كان علينا الإنطلاق مما «هو عليه المتعلم» في فرادته، فعلى، بصرامة أكبر، أن نمكنه من بلوغ معارف ذات مستويات تصنيفية أرفع فأرفع. ونسمح له بأن يستبطن متطلبات التعلم ليتمكن تدريجيا من التحرر من وصاية المعلم. (Meirieu, n.d)

ذلك لأن التدريس الأمامي التقليدي هو نوع من وصاية المعلم على عقول التلاميذ حيث لا يسمح للمتعلم ببناء المعرفة واكتسابها ذاتيا عن طريق تمكينه من أدوات الإشتغال الذهني المعرفية والميتا معرفية مما يعطل مسار تعلمه. وعليه، تطرح العديد من الإستراتيجيات ضمن مقاربة الذكاءات المتعددة وتنويع وفق نمط الذكاء. ويؤدي المعلم دور الموجه والمساعد للمتعلمين في امتلاكهم لهذه الإستراتيجيات والوعي بها ضمن هذا النهج.

في هذا الصدد حدد "هامبتون" (Hampton, 2009) المحاكاة والعروض التقديمية كطريقتين أخريتين لدمج الذكاءات المتعددة في خطط الدروس. ومن أمثلة ذلك المحاكاة فهي مفيدة من حيث أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يختبرون شيئاً بأنفسهم. ويمكن للطلاب تفعيل الذكاءات أثناء المشاركة في المحاكاة كالذكاء الحركي، البصري، المكاني، الذاتي،.. (Gangi, 2011)

ويقترن نجاح المتعلمين في اعتماد هذه الإستراتيجيات بمدى وعيهم بالإستراتيجية، وما يناسب كل وضعية تعليمية، وهذا لن يتأتى إلا إذا كانت المقاربات التدريسية مساعدة على إدراك ذاتي لأدوات الإشتغال الذهني. لذلك فإنه باعتماد طرق مختلفة كالرسم، التمثيل الصامت، المناقشة، السرد القصصي يمكن للتلميذ الوعي بذكاءاته وانتقاء النشاط وطرق التعلم بناء على مواطن القوة فيها.

يعتقد "جاردنر" (1983) أنه بمجرد أن يحدد الطلاب نقاط قوتهم في الذكاء، يمكنهم "الاستفادة من هذه المعرفة والانطلاق منها لتعزيز خياراتهم التعليمية"، وهذا بدوره يساعد على تلبية احتياجاتهم ويزيد من فرص اندماجهم في التعلم. (Gangi, 2011) تعد هذه المقتضيات التدريسية ذات قيمة من حيث أنها تمكن التلميذ من الوعي بالذات والقدرات والاعتقاد بالفاعلية الذاتية، وهي مؤشرات للمبدأة في التعلم وانتقاء الاستراتيجيات والتحكم في تنفيذها في وضعيات التعلم المختلفة.

ومن المهم جدا ضمن هذه الخطوة التعليمية أن يمنح للتلميذ حرية إختيار الإستراتيجية، ونمط التعلم، ووسائله، والمجموعة التي يرغب في الانضمام إليها في سياق تفاعلي تشاركي على أن تشغل كل مجموعة على مهمة من المهمات المطلوبة. وعلى المعلم أن يراقب تنفيذ التلاميذ لاستراتيجياتهم التعليمية، ويرافقهم لإيصالهم للهدف المتوخى.

إحدى طرق تحقيق هذا الهدف هي تقديم التعليم من خلال الذكاءات التي قد يكون الطلاب أقوىها فيها، بهدف تطوير ذكاءاتهم الضعيفة. مثلا، الأطفال ذوو المهارات اللفظية الضعيفة ولكن المهارات المكانية القوية سيتحسنون بشكل أكبر في مهاراتهم اللفظية إذا استخدم معلمهم الرسومات والصور الفوتوغرافية. (Bart, 2024)

إذن هذه المسالك المتباينة تسمح للمعلم والتلميذ بتنفيذ استراتيجيات مختلفة، وتجريب ذكاءات متنوعة في البيئة الصفية، وبناء خبرة ميتامعرفية بمواطن القوة والضعف في ذكاءاته وبالاستراتيجيات المناسبة لكل وضعية تعليمية.

يرى "جاردنر" (1991) أن إدراك الفرد لذكاءاته المتعددة ومستوياتها تجعله على وعي ذاتي ميتامعرفي بما لديه من قدرات تتصف بالقوة وقدرات تحتاج إلى تدعيم وتحفيز. (الخفاف، 2011، ص. 309)

إذن، يصبح دور المعلم الفارقي في تنفيذ إستراتيجيات مختلفة تختلف باختلاف الذكاءات لدى المتعلمين. ويمكن للمعلم تبني بعض الإستراتيجيات كالتساؤل الذاتي الميتامعرفي عن توظيف إستراتيجيات التدريس التي تحفز الذكاءات لدى التلميذ وتنميتها. ومن الأسئلة الذاتية التي يمكن أن يطرحها المعلم أو يدرّب التلاميذ على طرحها: كيف أستخدم المعينات البصرية والتصور البصري؟ كيف أساعد طلابي على استخدام التأمل في أثناء الدرس؟ (الخفاف، 2011، ص. 309)

علاوة على هذا، فإن التدريس بالذكاءات المتعددة داخل البيداغوجيا الفارقية لا بد أن يراعى فيها مسألة تنوع الوسائط التعليمية، والدعائم البيداغوجية المناسبة لتعلم متعدد الذكاءات، وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة كالمجسمات، الصور، أجهزة الصوت، أشرطة الفيديو، الخرائط... على أن يختار التلميذ ما يناسبه لإنجاز المهمة.

#### ه- تقويم نواتج التعلم:

يتوخى التقويم في نهاية السيرة التعليمية/ التعليمية قياس مدى بلوغ التلميذ لكفايات التعلم والتي تمت صياغتها في وضعية الإنطلاق، والحكم عن مدى نجاعة الإستراتيجية التي تم توظيفها في حل مشكلات التعلم. فالتقويم يوفر تغذية راجعة (Feed Back) تفيد المتعلمين في مراجعة أدائهم بناء على معرفة بمواطن القوة والقصور، وأكثر الإستراتيجيات ملائمة لقدراتهم. وتوظيف التقويم على هذا النحو يساهم في تصحيح مسار التعلم لدى التلميذ ويوجهه لانتقاء ما يناسب مهماته.

وإذا كان التدريس الفارقي يبنى على سيرة تنطلق من وضعية تقويمية وصياغة وأجراً للأهداف وتفرّق في المسارات فإن التقويم لا بد أن ينسجم مع كل مكونات السيرة.

يمكننا أن نحصي ضمن التقويم البديل أساليب متباينة للتقويم، منها: التقويم الكتابي، الشفهي، تقويم الأداء، التقويم الذاتي... وغيرها، والتي تتوخى قياس كفايات معرفية، ميّامعرفية، وجدانية، مهارية يتم تحديدها في وضعية الإنطلاق، وتمكين كل متعلم من معرفة مواطن القوة والضعف في قدراته الذكائية عبر توظيف الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي تناسبه كفرد له حاجات، قدرات، نمط تفكير وذاكرة وذكاء... من أجل إستثمار أفضل لقدراته في بناء كفاياته وتجويد تعلماته وتجاوز إخفاقاته في التعلم. يرى الباحثون أن تركيز المعلمين على استخدام التقويم البديل بأساليبه المتعددة كالتقويم القائم على الأداء أو التقويم الذاتي وتقويم الأقران... وغيره من شأنه أن يسمح للطلاب بإظهار قدراتهم بطرق متنوعة. (Martin, 2017).

علاوة على ذلك، يتيح التقويم الفارقي للمتعلم إمكانية تحليل ممارساته وأنماط سلوكه لتدعيمها أو تصويبها لتحقيق التحسن الذاتي، واكتساب القدرة على رصد السلوك، ومراجعة الذات، والإمكانات، والأدوات لتجويدها في مواقف لاحقة، وتلافي الأخطاء ومواطن القصور، وترميم الثغرات بالتفكير في أساليب تعليمية أكثر نجاعة.

وتجدر الإشارة إلى أن بلوغ غايات التقويم الفارقي مرتّهن بوضعية تقييم المكتسبات التي يتعين على المعلم أن يصممها بشكل يضع التلاميذ أمام وضعية مشكلة، على أن يراعي التنوع في عرض المهمات المختلفة ضمن الوضعية بما يتوافق وأنماط الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ثم يطلب من كل تلميذ أن يقوم باختيار نوع النشاط والوسائل والمجموعة التي يرغب في الإنضمام إليها موظفا مكتسباته، مهاراته التي حصلها في الدرس، وبعدها يقوم بتقييم أداء كل مجموعة على مهمات التعلم ويقدم تغذية راجعة لكل منها ويحفّزهم على إجراء تقييم ذاتي لأدائهم في ضوء مؤشرات الإنجاز ومعايير الإتقان.

هكذا يمكن أن نقيم المكتسبات بأساليب وطرائق تقييمية متباينة تتيح للمتعلم أن يقيم أدائه في ضوء اختياراته التعليمية ويتعرف على مستوى ذكائه ويكتشف نقاط القوة والضعف في ذكائه، ويقيم ما حققه من كفايات في ضوء معايير الأداء ومحكات الإنجاز التي تم التعاقد بشأنها في وضعية الانطلاق.

تقول "أمبر" (Amber) كنت أضمن أن يعرف طلابي أهداف التعلم ومعايير النجاح ويدركونها بوضوح، ثم أترك لهم حرية اختيار أسلوب التقويم. (Martin, 2017) وعليه فإن نجاح عملية التقويم الذاتي للمتعلم وأدوات التقويم المنسجمة واختياراته يرتبط بشكل وثيق بدراية المتعلم بأهداف التعلم ومؤثراته، والتي تم التخطيط لها في بداية التعلم.

يشير "آرمسترونغ" (Armstrong, 2009) إلى أن التقويم المتعدد هو أداة أساسية للكشف عن الذكاءات المتعددة للطلاب، وتحقيق تعليم مميز كالتقويم المبني على المشاريع العملية، العروض التقديمية، والتي تناسب قدراتهم. (Martin, 2017) يتعين على المعلم لتطبيق هذا الشكل من التقويم أن يمتلك المهارات التقويمية التي تمكنه من توظيف تقويم متعدد ضمن تفريق بيداغوجي.

يقدم "جاوز" (Jawaz) أفكارا عن تقويم فريقي قائم على ذكاءات متعددة كطريقة المجموعات التعاونية لتقييم الذكاء الشخصي (التفاعلي)، وطريقة المشاريع العملية لتقييم الذكاء الحركي-الجسدي. (Martin, 2017)

بناء على ما سلف، يمكن القول أنه إذا ما أردنا أن نضمن فعالية التقويم الفريقي في بناء مدركات ووعي لدى المتعلمين بذكاءاتهم وإمكانية تطويرها فإن ذلك يرتبط بوضوح الأهداف لدى المتعلم ومعايير وشروط الإنجاز، وبتنوع المسالك كالنشاطات، وتباين استراتيجيات التدريس وأدوات التعلم العرفانية منها والميتاعرفانية، وكذا طرق التقويم وأدواته وصيغته المختلفة التي تجعل التقويم وظيفي من حيث إسهامه في معالجة وتقديم الدعم اللازم للمتعثرين وإثراء التعلم وتتمية الكفايات لدى المتفوقين.

ولأهمية هذا النهج في بناء الكفايات لدى المتعلمين برزت في السنوات الأخيرة نزعة متزايدة نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتطوير التعليم المتميز، وقد تضمنت الأدبيات عددا من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعليم المتميز القائمة على الذكاءات المتعددة عبر مستويات صفية مختلفة. (Gibbs, 2014)

## 8. خلاصة واستنتاج:

إن تفعيل البيداغوجيا الفارقية واستنباتها في الحقل التربوي، واستدخال نهج الذكاءات المتعددة كنهج متساوق والمقاربة الفارقية في التعليم لكسب رهان مدرسة الإنصاف، وتوخي النجاعة التربوية لن يؤدي إلا بتهيئة البيئة الخصبة لنجاحها. ويمكن أن يتأتى ذلك بداية بتظافر جهود المشرفين على شؤون التربية، ومشاركة الفاعلين في المنظومة التعليمية في التبنّي والتخطيط لتنزيلها إلى أرض الواقع واستدخالها كمقاربة في المناهج التعليمية، والإعتماد على طرق تنفيذها في الوضعيات التعليمية/ التعليمية بالإعتماد على استراتيجيات الذكاءات المتعددة كنهج في التدريس والتعلم. ثم إن التحكم في آليات توظيف هذه المقاربات في البيئة الصفية مرتين أيضا بتكوين المعلمين للتدريس بمقتضياتها ومشاركتهم كفاعلين في المشروع البيداغوجي. فكثيرا ما يظهر المدرسون مقاومة لنموذج بيداغوجي ما حين يفرض عليهم العمل به من دون إشراكهم في تبنّيه والتخطيط لتنفيذه. علاوة على هذا، فإن تهيئة بيئة ملائمة لاحتواء واستيعاب الفوارق بين التلاميذ، وبناء فضاء يعزز الإستقلالية والإبداع ضمن قطبي المثلث البيداغوجي (المعلم/التلميذ)، وتوفير العدة البيداغوجية والوسائط والدعائم التعليمية التي تراعي قدرات التلاميذ التحصيلية وأنماط الذكاءات لديهم من شأنه أن يفعل هذه المقاربات في البرامج المدرسية على نحو يكرس تكافؤ الفرص ويسهم في تجويد التعليمات والكفايات التعليمية. لذا تبرز الحاجة إلى دراسات معمقة نظرية وامتيريقية تبحث فعالية هذا النهج في التدريس، خاصة في السياقات العربية والمحلية التي ما زالت تقتصر إلى دراسات بحثية معمقة تتناول أهم المقاربات التي تنضوي تحت مظلة البيداغوجيا الفارقية والتي تتسجم ومبادئ التفريق البيداغوجي تروم غاياته في الإنصاف التعليمي ضمن بيئاتها الصفية ووفق معطياتها التعليمية.

## 9. المراجع المعتمدة:

- ✓ الحمداوي، جميل. (2015). البيداغوجيا الفارقية. مكتبة المثقف، المغرب.
- ✓ الخسوي، حسناء. (2024). البيداغوجيا الفارقية وإكراهات التنزيل في درس التربية الإسلامية السلك الثانوي الإعدادي. مجلة المعرفة، (15)، 604 – 594
- ✓ الخفاف، إيمان. (2011). الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- ✓ التومي، عبد الرحمان. (2005). الكفايات وتحديات الجودة (ط. 4). مطبوعات الهلال، المغرب.
- ✓ جبرون، امحمد. (2020). الأساس في علم التدريس. سليكي إخوان، المغرب.
- ✓ شتواني، حياة. (2012). البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلم. مجلة علوم التربية، 52، 103 – 112
- ✓ شرقي، محمد. (2010). مقاربات بيداغوجية. إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
- ✓ غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي (ج. 2). مطبعة النجاح الجديدة.
- ✓ Argans Girard, P. (2017). *La différenciation pédagogique* [Master's thesis, Éducation]. Dumas. Retrieved on August 20, 2025, from [website link <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01802302v1>]
- ✓ Barré-de-Miniac, C. (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche & Formation*, 5, 119–124.
- ✓ Bart, E. (2024). *La théorie des intelligences multiples peut-elle être employée au service de la différenciation pédagogique?* [Master's thesis, Parcours : Professorat des écoles, 1er degré]. L'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Université d'Aix Marseille . Retrieved on August 20, 2025, from [website link <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04725478v1>]
- ✓ Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée* [Bachelor's thesis, Haute École Pédagogique – Bejune]. Retrieved on August 30, 2025, from [website link [http://doc.rero.ch/record/258857/files/PF1\\_2015\\_MEM\\_Beuchat\\_Lea.pdf](http://doc.rero.ch/record/258857/files/PF1_2015_MEM_Beuchat_Lea.pdf)]
- ✓ Bernard, R. (2017). Comment concilier la différenciation pédagogique avec les objectifs de la scolarité obligatoire ? In *Conférence de consensus différenciation pédagogique*. 35–42. Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/170313\\_4\\_Rey.pdf](http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/170313_4_Rey.pdf)
- ✓ Bruno, R. (2009). *La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. 1–34. [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differeenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeenciee.pdf)
- ✓ Crim, C. L., Kennedy, K. D., & Thornton, J. S. (2013). Differentiating for multiple intelligences: A study of students' understandings through the use of aesthetic representations. *Issues in Teacher Education*, 22(2), 69–85.
- ✓ Daynac, C., Devynck, J., Ducretet, P., Durando, S., Nicorosi, V., Pedron, V., Guazzoni, D., & Vallet, R. (2010). *Différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée : Aider tous les élèves*.

- ✓ Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review* [Master's thesis]. University of Wisconsin-Stout. Retrieved on August 30, 2025, from [website link]  
<https://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011gangis.pdf>
- ✓ Gibbs, E. (2014). *The effects of differentiated instruction based on multiple intelligences with AP chemistry students* [Master's thesis, Montana State University]. Montana State University. Retrieved on August 15, 2025, from [website link]  
<https://scholarworks.montana.edu/server/api/core/bitstreams/020e9c16-20b6-4b7d-9c06-e7b1de53c7e7/content>
- ✓ Gomaa, O. M. K. (2014). The effect of differentiating instruction using multiple intelligences on achievement in and attitudes towards science in middle school students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 3(3), 109–117.
- ✓ Lecoutre, L. (2022). *La pédagogie différenciée* [Master's thesis, MEEF]. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation - Académie de Nice. Retrieved on August 30, 2025, from [website link]  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03934326v1>
- ✓ Lei, D.-Y., Cheng, J.-H., Chen, C.-M., Huang, K.-P., & Chou, C. J. (2021). Discussion of teaching with multiple intelligences to corporate employees' learning achievement and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 770473.
- ✓ Martin, K. (2017). *This way or that way: A multiple intelligences approach to differentiated instruction* [Master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto]. Retrieved on August 30, 2025, from [website link]  
<https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/e070adf1-c8ce-43e3-b629-57cf7887c2c9/content>
- ✓ Meirieu, P. (1997). La pédagogie entre le dire et le faire. *Revue française de pédagogie*, 118, 171–174.
- ✓ Meirieu, P. (n.d.). *Petite histoire de la pédagogie différenciée*.  
[https://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE\\_PEDA\\_DIFF.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf)
- ✓ Morgan, H. (2021). Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and his Ideas on Promoting Creativity. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating Giants and Trailblazers: A-Z of Who's Who in Creativity Research and Related Fields*. London, UK: KIE Publications. 124-141.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618540.pdf>
- ✓ Perrenoud, P. (n.d.). *La pédagogie différenciée*. Académie de Dijon.
- ✓ [https://dsden-iennsn2-58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/27/pole\\_ressource\\_ANNEXE6\\_pedagogie\\_differeencie\\_perrenoud.pdf](https://dsden-iennsn2-58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/27/pole_ressource_ANNEXE6_pedagogie_differeencie_perrenoud.pdf)
- ✓ Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal]. Retrieved on September 2, 2025, from [website link]  
<https://archipel.uqam.ca/745/>

- ✓ Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6(1–2), 87–94.
- ✓ Roy, I. (2019). *Dispositifs de différenciation pédagogique pour mieux intervenir en art dramatique auprès des élèves du secondaire ayant des besoins particuliers* [Master's thesis, Université du Québec à Montréal]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/13588/>
- ✓ Saputra, E., Luthfi, A., Rahmawan, F., Abidin, J., Ali, N., & Özalp, H. (2025). Intrapersonal intelligence: Differentiated learning builds human resources with superior education. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 10(1), 19–37.