

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات - مادة الرياضيات نموذجاً -

زعاف صباح\* & جنيدي-رواق عبلة\*\*

\*طالبة دكتوراه في علم النفس المدرسي:مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسسية ، جامعة قسنطينة 2- عبد الحميد مهري.  
\*\*الأستاذة الدكتورة، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسسية (LAPSI)، جامعة قسنطينة 2- عبد الحميد مهري.

تاريخ الإرسال : 2020.12.16 تاريخ القبول : 2021.06.12 تاريخ النشر: 2021.12.31

ملخص: لما كان أسلوب التعليم في القسم العادي لا يستجيب بالكيفية المطلوبة لمتطلبات القسم متعدد المستويات، ارتأينا إجراء مقارنة بين المنهجية المتبناة في تدريس المحتويات الدراسية، من خلال بناء تعلمات التلاميذ في مادة الرياضيات وفي حل الوضعيات المشكّلة نموذجاً، حسب ما نص عليه الدليل البيداغوجي الجزائري في تسيير الأقسام متعددة المستويات في مرحلة التعليم الابتدائي، الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2014، وبين المنهجية المعتمدة من طرف وزارة التربية لمقاطعة أونتاريو Ontario الكندية، من خلال مضمون الوثيقة الصادرة عنها سنة 2007، لنخلص في النهاية إلى وجود تقارب كبير بين المنهجيتين المقترحتين على معلم القسم متعدد المستويات، في كلا الدليلين الجزائري والكندي، بالرغم من وجود نقاط اختلاف بينهما.  
الكلمات المفتاحية: القسم متعدد المستويات، المحتويات الدراسية، المنهجية، الرياضيات، حل المشكلات.

### Abstract :

As the method of Education in the single grade does not respond to the requirements of the Multi-grade classroom, we decided to make a comparison between the methodology adopted in building the learning of Mathematics according to what is stated in the Algerian pedagogical guide for the conduct of Multi-grade classrooms published in 2014, and the one adopted by the Canadian Ministry of Education, stipulated in the document issued by the Ministry of the province of Ontario in 2007, in teaching the contents of Mathematics, and in solving problematic situations as a model, to finally conclude that there is a great convergence between the approaches proposed to the teacher in both of the guides, although there are points of difference.

---

**Key words:** Multi-grade classroom, Educational contents, Method, Mathematics, Problem Solving.

### 1- مقدمة إشكالية:

عرفت ومنذ زمن بعيد مختلف دول العالم انتشار نوع من الأقسام التعليمية داخل مدارسها الابتدائية خاصة في المناطق الريفية. تعرف تحت اسم الأقسام متعددة المستويات، إلا أن العمل بها لا يزال قائما حتى في أيامنا هذه بالرغم من التباين الذي يمس تمثيلها من منظومة تربوية لأخرى. ففي فرنسا مثلا تم إحصاء سنة 2000، حوالي 7000 قسم في المستوى التحضيري، و10.000 قسم في المرحلة الابتدائية (Brunswic&Valérien, 2003)، وهو نفس الحال تقريبا بأستراليا الشرقية التي يتم فيها اللجوء إلى هذا النوع من الأقسام بصفة كبيرة، حيث تم إحصاء ما يعادل 85 % من المدارس الابتدائية التي تتواجد بها أقساما متعددة المستويات بسبب انخفاض معدل المواليد بالدرجة الأولى (Fradette & Lataille- Démoré, 2003).

أما ما تعلق بالتسمية فهي لا تعرف فقط بالأقسام متعددة المستويات، بل تحت عدة تسميات أخرى، منها الأقسام متعددة البرامج، متعددة الصفوف، الأقسام المدمجة، المشتركة وكذا متعددة الأعمار وأقسام الطور في كل من كندا وفرنسا، سواء بالصيغة المفروضة من طرف السياسة التربوية للبلد، أو في شكل الخيار التربوي لما لهذا النوع من التعليم من مزايا تعود بالنفع على التلميذ وعلى المنظومة من حيث الجودة، حيث يتخذ المتعلمون في ظل تباينهم، أساسا ومرتكزات للعملية التعليمية التعلمية، بدل التركيز على البرامج التعليمية. (Bachelor De Fringeli, 2014)

وعلى غرار باقي دول العالم، عرف النظام التربوي الجزائري هذا النوع من التعليم منذ فترة طويلة، حيث جاء في المناشير والوثائق الرسمية، تحت تسمية الأقسام متعددة المستويات كمصطلح جديد حل محل الأقسام المركبة، أين يتم فتحها في المناطق الريفية والمعزولة، في الشكل المفروض كإجراء إداري، لكن ذو خلفية نظرية تتعلق أساسا بمبدأي ضمان الحق في التعليم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فيما يتعلق بظروف التمدرس، (وزارة

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

التربية الوطنية، 2014)، حسب ما نصت عليه مختلف التشريعات، لاسيما القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. كما يتعلق فتح هذه الأقسام بأسباب أخرى لا تقل أهمية عما سبق ذكره، تتمثل في قيود الميزانية من باب الحرص على ترشيد الموارد البشرية، وكذا بسبب قلة الهياكل من حجرات دراسية أو بسبب زيادة أو قلة عدد المتدربين في المناطق الريفية (Brunswic & Valérien, 2003). حيث مثل مرتادو هذه الأقسام في منظومتنا نسبة حوالي 1 % ، أي بعدد تلاميذ كلي بلغ 24659 تلميذا من أصل 3342599 تلميذا في المرحلة الابتدائية، أي ما يعادل 0.7% تحديدا خلال السنة الدراسية 2010/2011، وذلك حسب ما جاء في العدد الخاص لمجلة معهد البحث في التربية (Bakouk, Benbessi, Chetib & Reghis, 2014).

ويأتي تعريف الأقسام متعددة المستويات في الدليل البيداغوجي الخاص بتسيير هذه الأقسام في مرحلة التعليم الابتدائي، على أنها: "أقسام دراسية يتمدرس فيها مجموعة من المتعلمين ذوي مستويات تعليمية مختلفة، يؤطرهم معلم واحد في فضاء مكاني وزماني مشترك، وباعتماد مناهج ووسائل تعليمية متباينة" (وزارة التربية الوطنية، 2014، ص 10).

بمعنى آخر أن التباين هو أساس جوهري يميز طبيعة القسم متعدد المستويات، ما عدا ما تعلق بالتأطير، بالزمان وبالمكان، مما يدفعنا إلى اعتبار أن الجمع بين متعلمين من مستويات تعليمية متباينة، في نفس الحيز الزماني والمكاني، يتطلب من المعلم أداء نوعيا، لتحقيق أهداف متباينة وفق محتويات دراسية ومناهج محددة لكل المتعلمين على حد سواء، دون إهمال أو تفضيل مستوى دراسي على آخر، باعتماد مبدأ الاختلاف في المناهج والوسائل التعليمية، وفق المستويات المدمجة سواء أكانت من نفس الطور التعليمي الذي قد يميزه التقارب الكلي أو الجزئي في بعض أو أغلب محتويات المواد الدراسية، أو غيابه كلية، وكذا في ظل تباين المتعلمين وعلى أكثر من صعيد، كالأعمار والقدرات النفسية، العقلية، الجسمية، التحصيلية، وكذا الاجتماعية الثقافية، داخل المستوى التعليمي الواحد، وداخل المجموعة ككل المكونة لجماعة القسم (le groupe classe).

---

وعليه وفيظل صعوبة تسيير هذا النوع من الأقسام حسب رأي الكثير من المختصين عبر العالم، أمثال (2010) suchaut، قريش (2011)، (2015) Ripoche & Ripoche، من حيث تقديم المحتويات من خلال الأنشطة التعليمية في مختلف أشكال العمل (الفردى، المستقل، الثنائى أو الجماعى)، ضمن زمن وفضاء ووسائل واستراتيجيات محددة ومخطط لها مسبقا، وفي ظل انعدام برنامج مكيف مقترح من الجهة الوصية، أصبح من الضروري على المعلم، إنجاز دراسة تحليلية لبرامج كل المستويات التعليمية، أي القيام بجدد مضامين كل المواد المقررة، بهدف تصنيفها في شكل قوائم للدروس المتجانسة كليا أو جزئيا، وكذا المختلفة، ثم جدولتها في إطار التدرجات السنوية، الشهرية، التوزيع الأسبوعية والتوزيع اليومية وفق غلافها الزمني، لإعادة توزيعها مرة أخرى على الأنشطة الكتابية والشفوية، ليتوفر للمعلم المكلف بالتدريس في هذه الأقسام مرحليا برنامجا مشتركا ومكيفا، في حاجة إلى تطبيقه باعتماد استراتيجية ومنهجية محكمة في مرحلة ثانية، خاصة وأن مادة الرياضيات كأحد التعلّمات الأساسية في مرحلة التعليم الابتدائي، التي يتمحور منهجها في حل المشكلات في مختلف الميادين، تتطلب كمادة لها خصوصياتها، إتباع خطوات منظمة لاكتساب المفاهيم، الأعداد والأشكال وبعض المقادير كي تساهم في الأخير مع باقي المواد في تحقيق ملمح تلميذ هذه المرحلة التعليمية على المستوى القريب والمتوسط، وكذا تكوين فرد قادر على حل مشكلاته الحياتية باستخدام المنطق على المستوى البعيد. وهنا يأتي تساؤلنا الجوهرى الذي يبحث في طبيعة هذه المنهجية في مادة الرياضيات تحديدا، كونها معطى واضح ومقنن بالتعليمات الرسمية، بمعنى ما هي مرتكزات هذه المنهجية في بناء تعلمات المادة؟ وما طريقة تنفيذها في كلا النموذجين الجزائري والكندي المقترحين؟ وما يجب على المعلم أن يراعيه في تقديم كل نوع من أنواع الدروس ذات المحتويات المتجانسة، أو شبه المتجانسة، وغير المتجانسة كليا؟ وهو ما سنحاول الإجابة عنه من خلال ورقتنا البحثية هذه.

لقد كان صدور الدليل البيداغوجى لتسيير الأقسام متعددة المستويات في مرحلة التعليم الابتدائي، في إطار مساعي وزارة التربية الوطنية، لتوفير أداة عمل تطبيقية في الجانب البيداغوجي من جهة ويهدف تذليل الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تسيير أقسامهم في

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

الجانب التنظيمي من جهة أخرى، ومن ثمة تمكينهم من تحقيق الأهداف المنصوص عليها في المناهج، بمعنى آخر تحقيق الإنصاف البيداغوجي بين متعلمي القسم متعدد المستويات، وكذا ضمان تعليم متكافئ للمتعلمين مقارنة بزملائهم في الأقسام العادية، خاصة وأن أشكال وأساليب التعليم العادي، لا تستجيب بالكيفية المطلوبة لمتطلبات القسم متعدد المستويات لا سيما ما تعلق بمادة أساسية كالرياضيات التي تبنى فيها المفاهيم كأدوات فاعلة لحل المشكلات.

### 2- عرض النموذج الجزائري:

لقد جاءت الأمثلة المقدمة في الدليل الجزائري، بصيغة التناوب بين مستويين دراسيين فقط، وهي الصيغة الأكثر انتشارا من حيث عدد المستويات المدمجة، حسب نتائج التحقيق الذي أجراه المعهد الوطني للبحث في التربية على الأقسام متعددة المستويات، كما يعتمد هذا النموذج أيضا على مرتكزات أساسية، على المعلم مراعاتها في تنفيذ البرامج الرسمية وفق أهداف محددة، تتمثل في الآتي:

#### 1.2 مرتكزات منهجية تقديم الأنشطة وتسييرها:

تتمثل أساسا في:

- التوجيهات الرسمية.

- الخصوصيات الديدانكتيكية لكل مادة ولكل مراحل إنجاز كل درس.

حيث تعتبر هذين النقطتين قاعدة ارتكاز تسمح للمعلم بتركيب منهجين لدرسين حسب درجة الاختلاف بينهما، أي مختلفين تماما، شبه متجانسين أو متجانسين، مع العلم أن لكل منها طريقة في التدريس.

#### 1.2 منهجية تقديم المحتويات الدراسية:

##### 1.2.2 طريقة تدريس المحتويات المتجانسة كليا:

تمثلت التوجيهات في ثلاثة نقاط أساسية فقط وهي:

---

• تقدم الدروس للمستويين معا بنفس الطريقة والوسائل التعليمية المقترحة في القسم وحيد المستوى (القسم العادي)؛

- إشعار المتعلمين في البداية بأن الدرس يهمهم جميعا؛
  - مراعاة الفروق المعرفية للمستويين والفروق الفردية للمتعلمين كافة.
- ويتميز هذا النوع من المحتويات بسهولة تدريسها من قبل المعلم، مقارنة بباقي الأنواع الأخرى مع ضرورة مراعاة فئة المتعلمين.

### 2.2.2 طريقة تدريس المحتويات شبه المتجانسة:

هي أقل سهولة من سابقتها وتعتمد على التناوب المرحلي بين المستويين بالدرجة الأولى، نوجزها إليكم في النقاط التالية:

- ضرورة تقسيم زمن الحصة الدراسية إلى جزأين؛
- يخصص الجزء الأول لتقديم المعارف المشتركة بين المستويين بنفس الطريقة والوسائل التعليمية المقترحة في القسم وحيد المستوى (القسم العادي)؛
- تكليف المستوى الأدنى بإنجاز نشاطا تطبيقيا حول المفاهيم المتناولة في شكل جماعي وكتابي؛

- شرح المفاهيم المقررة مع متعلمي المستوى الأعلى وتقديم أنشطة تطبيقية؛
- اقتراح التصحيح النموذجي الجماعي على متعلمي المستوى الأدنى، مع تركهم يصححون فرديا في الفترة الأخيرة من الجزء الثاني للحصة؛
- الانتقال إلى تصحيح التطبيقات مع متعلمي المستوى الأعلى في الفترة الأخيرة من الجزء الثاني للحصة.

وهكذا يتبين لنا أن منهجية تقديم المحتويات الدراسية في هذا النموذج، تعتمد أساسا على النقاط المشتركة التي يتم تناولها في المرحلة الزمنية الأولى من إنجاز الدرس، بينما يتم الفصل في مرحلة بناء التعلّمات، ومرحلة الاستثمار، مع لجوء المعلم إلى التناوب المرحلي بين المستويين الدراسيين، وبمجاورة نشاط كتابي وآخر شفوي تفاديا للضجيج و/أو توفير مناخا يسمح بالتركيز لدى المتعلمين.

### 3.2.2 طريقة تدريس المحتويات غير المتجانسة:

هي أكثر تعقيدا على المعلم من سابقتها خاصة، في ظل التباين الذي يميز المدرسين على مستوى المنهجية، المستوى المفاهيمي وكذا مراحل الإنجاز (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات)، أما عن النقطة المشتركة بينهما فتتمثل في استخدام التناوب المرحلي بين المستويات في جميع مراحل إنجاز الدرس، وذلك بهدف التخفيف من حجم التعب الذي يعاني منه المعلم، وكذا بهدف الرفع من مردوديته، وهو ما أشارت إليه Fradette & Lataille (2003).

#### - التوجيهات الواجب احترامها والواردة في الدليل:

- تحضير مذكرتين تربويتين مستقلتين في ورقة واحدة؛
- تقسيم المدة الزمنية المخصصة للنشاط (45 دقيقة) بين المستويين؛
- تقديم وضعية الانطلاق مع المستوى الأعلى؛
- تقديم وضعية الانطلاق مع المستوى الأدنى؛
- يكلف متعلمي المستوى الأعلى بعمل في مرحلة بناء التعلمات؛
- تقديم نشاط مع متعلمي المستوى الأدنى؛
- اقتراح التصحيح النموذجي الجماعي على متعلمي المستوى الأعلى، وهكذا إلى غاية نهاية الحصة.

ويجب التذكير إلى أهمية وضرة تقديم الأنشطة الكتابية مع مستوى دراسي، وتقديم الشفهية في نفس الفترة الزمنية مع المستوى الآخر، وذلك بهدف الحد من درجة الضجيج داخل القسم، الذي يعتبر مصدر إزعاج للمعلم والمتعلمين في آن واحد.

وتجسيدا للمراحل المشار إليها أعلاه من الناحية التطبيقية، سنقدم مثلا في نشاط الرياضيات، لمستويين دراسيين متقاربين من المستوى الأول والثاني (س1+س2)، نعرضه لكم على سبيل التوضيح، مع ضرورة التذكير بأن الرياضيات كأحد التعلمات الأساسية، تحتل

مكانة هامة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للفرد، تعتمد أساسا على تنمية مفاهيم التفكير السليم والنقدي لدى المتعلم، مما يؤهله لحل المشكلات التي تواجهه بطريقة منطقية في مختلف الميادين، إلى حد اعتبار نشاط حل المشكلات في منهاج المادة من صميم تعلم الرياضيات، حيث جاء في الوثيقة الخاصة بمنهج مرحلة التعليم الابتدائي أن حل المشكلات هي بمثابة: "معيار أساسي للتحكم في المعارف في كل المجالات الرياضية، وهو أيضا وسيلة لضمان امتلاك هذه المعارف والمحافظة على معناها" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 62).

شكل رقم(1): يمثل منهجية تقديم نشاط الرياضيات لمستويين دراسيين

المستوى الأول (الأدنى)	المستوى الثاني (الأعلى)
تقديم وضعية الانطلاق وعرض الوضعية التعليمية وشرحها والتأكد من فهم التعليمات (وضعية البناء)	تكليفه بعمل (تصحيح واجب، حفظ واستذكار قاعدة)
تكليفهم بحل الإشكالية	عرض الوضعية التعليمية وشرحها والتأكد من فهم التعليمات (وضعية البناء)
تقديم الحلول ومناقشتها والمصادقة عليها وتكليفهم بتطبيق أو تدريب (بناء التعليمات)	تكليفهم بحل المشكلة (بناء التعليمات عن طريق المحاولة والخطأ)
مراقبة أعمال التلاميذ للتأكد من بلوغ الهدف وتكليفهم بتمارين (استثمار)	تقديم الحلول ومناقشتها والمصادقة عليها وتكليفهم بتطبيق أو تدريب (بناء التعليمات)
	مراقبة أعمال التلاميذ للتأكد من بلوغ الهدف وتكليفهم بتمارين (استثمار)

المصدر: (وزارة التربية الوطنية، 2014، ص 21)

وهكذا يتبين لنا أن تفعيل التناوب المرحلي بين المستويات الدراسية، يعتبر أحد المبادئ الأساسية في التعليم في القسم متعدد المستويات، وهو ما تمت الإشارة إليه أعلاه.



## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

وفيما يلي سنتطرق إلى النموذج الثاني والمأخوذ من الوثيقة الكندية، كأحد البلدان التي يكثر فيها انتشار الأقسام متعددة المستويات بسبب التزوج وانخفاض معدل المواليد.

### 3- عرض النموذج الكندي:

أما ما تعلق بالنموذج الكندي في تقديم المحتويات الدراسية لمختلف المستويات المدمجة، وفي مادة الرياضيات على وجه الخصوص، في الجانب الخاص بحل الوضعيات المشكلة تحديداً، فإنه وجب التذكير بأن النظام التعليمي في هذا البلد قد تبني الصيغة المعروفة بقسم الطور (la classe de cycle)، فعلى الرغم من أن أساس الشكل المختار هو عدم التجانس بين المستويات، إلا أن تجميع المتعلمين يكون لمستويين دراسيين فقط، ومن نفس الطور التعليمي، وذلك ضماناً للاستمرارية البيداغوجية في التعلّمات (la continuité) pédagogique، على مستوى المحتويات التعليمية، لاسيما مادة الرياضيات، كلغة أساسية في حاجة إلى اعتماد استراتيجيات محددة، في سياق التعليم في القسم متعدد المستويات.

وفي هذا الصدد، جاء في الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الكندية لمقاطعة أونتاريو (Ontario)، تحت عنوان "الأقسام ذات السنوات المتعددة"، في الموقع الرسمي لها، اقتراح أربع أشكال تنظيمية لحل الوضعيات المشكلة، في ظل التخطيط المسبق للوحدات التعليمية من طرف المعلم، بطريقة هادفة تتوافق مع متطلبات الانتظارات المنصوص عليها رسمياً، كأحد المرتكزات التي نص عليها النموذج الجزائري (وزارة التربية الوطنية، 2014).

### 1.3 الأشكال التنظيمية لحل الوضعية المشكلة:

ضماناً لفاعلية التعليم ضمن القسم متعدد المستويات، ارتأى القائمون على الشأن التربوي تزويد المعلم باستراتيجيات بيداغوجية في تعليم الرياضيات، حيث يعتبر حل المشكلات العنصر الأساسي لتعليم فعال، من خلال طرح المعلم الأسئلة وتشجيع المتعلمين على عرض وتوضيح أفكارهم، ومراجعة طريقتهم المتبعة في الحلول هذا السبب تم اقتراح أربعة أشكال تنظيمية للعمل في هذا النوع من الأقسام تتمثل في:

شكل رقم (2): يمثل الأشكال التنظيمية لتقديم الوضعيات المشكلة في مادة الرياضيات

الشكل الأول من النوع(ن ن ن):نفس المشكلة -نفس وضعية الانطلاق -نفس مجموعة إجابات Mode MMM: Môme problème - Môme Amorce - Eventail de Réponses Môme
الشكل الثاني من النوع(ن ن م):نفس المشكلة -نفس وضعية الانطلاق -إجابات مختلفة Mode MMD: Môme problème - Môme Amorce - Réponses différentes
الشكل الثالث من النوع(ن م م):نفس المشكلة -وضعية الانطلاق مختلفة -إجابات مختلفة Mode MDD: Môme problème - Différentes Amorces-Réponses Différentes
الشكل الرابع من النوع(م م م):مشكلات مختلفة -وضعيات الانطلاق مختلفة -إجابات مختلفة Mode DDD: Problèmes Différents - Différentes Amorces - Réponses Différentes

المصدر: (Ministère de l'éducation de l'Ontario,2007,p.42) (ترجمة الباحثة)

ويجب الإشارة إلى أن هذه الأشكال جد شبيهة بأنواع المنهجيات التي جاءت في النموذج الجزائري، على أساس مستوى التجانس فيما بينها، إلا أن العمل بهذه الأشكال التنظيمية في النموذج الكندي، يخضع في المقابل لتسيير زمني متنوع يجب أن يراعى فيه اختيار الوضعيات، وهو ما سيتم تمثيله في الشكل التوضيحي التالي:

شكل رقم(3): يوضح منهجية تقديم الوضعيات المشكلة في القسم متعدد المستويات

صورة عامة لوضعية تعليمية خاصة بالقسم متعدد المستويات		
شكل تنظيم الوضعية	تسيير الزمن	الوقت المطلوب
الشكل الأول:(ن ن ن)	الشرع في نفس الوقت	1 ساعة
الشكل الثاني:(ن ن م)	الشرع في نفس الوقت مع برمجة فترة زمنية مختلفة للتبادل بين المتعلمين	75 دقيقة
الشكل الثالث:(ن م م)	الشرع في نفس الوقت مع برمجة فترة زمنية مختلفة للتبادل بين المتعلمين، مع إجراء تناوب بين نهاية الوضعية التعليمية ودرسا في مادة أخرى مع كل فوج	75 دقيقة
الشكل الرابع:(م م م)	إجراء تناوب بين مراحل الوضعية التعليمية وبين دروس	

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

1 ساعة	اللغة الفرنسية قبل وبعد الفترة الزمنية المخصصة للرياضيات
--------	--

المصدر: (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2007, p.42) (ترجمة الباحثة)

وهكذا يتبين لنا أن التناوب المرحلي يشمل كل المستويات التعليمية، وفق برمجة زمنية مضبوطة للإنجاز مع تخصيص وقت مختلف للتبادل بين المتعلمين، في ظل عرض ومناقشة المراحل والحلول المتوصل إليها، وبالتركيز على استخراج العنصر الأساسي في النشاط والمفهوم الرياضي المتضمن، قصد تبسيطه لتسهيل استيعابه من قبل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم.

وللتعريف أحسن بهذه الأشكال التنظيمية، سنعرض عليكم مميزات كل شكل من الأشكال التنظيمية الأربعة، ليتسنى لنا إدراك خصوصية تعليم مادة الرياضيات في سياق التعليم في القسم متعدد المستويات.

### 2.3 مميزات الأشكال التنظيمية:

توجد مواصفات خاصة تميز هذه النماذج عن بعضها البعض، حددتها وزارة التربية لمقاطعة أونتاريو في نقاط محددة كطريقة ووقت استخدامه، كالآتي:

#### 1.2.3 الشكل التنظيمي (ن ن ن) (MMM) - نفس المشكلة - نفس وضعية

##### الانطلاق-نفس مجموعة الإجابات

يسمح هذا النوع من التنظيم لمتعلمي كل مستوى، بإيجاد أنواع كثيرة من الحلول لنفس الوضعية، اعتماداً على معارفهم وتجاربهم السابقة، ثم مشاركة استراتيجياتهم والحلول التي تم التوصل إليها، في إطار المناقشات التي تسمح للمتعلمين باكتساب المعارف، تحت إشراف المعلم الذي يقوم بإدارة التبادل الرياضي، التركيز على المصطلحات المناسبة والاستراتيجيات الفاعلة. ويمكن استعمال هذا الشكل في بداية الوحدة التعليمية، لإرساء التفكير الرياضي لدى تلاميذ المستويين الدراسيين، أو في آخر الوحدة بهدف تدعيم استعمال طريقة ما، استراتيجية، أو مصطلحات أو رموز رياضية معينة.

### 2.2.3 الشكل التنظيمي (ن م م) (MMD): نفس المشكلة - نفس وضعية الانطلاق -

#### إجابات مختلفة

يسمح هذا الشكل التنظيمي لمتعلمي كل مستوى بتطوير الحلول المختلفة، والأكثر استجابة للمحتويات الدراسية الخاصة بكل مستوى. ومن المهم أن يقوم المعلم في هذا الشكل، بالتفريق الجيد بين المصطلحات والكفاءات التي يجب أن تظهر في إجابات متعلمي كل مستوى، على أن تتم مناقشة ومشاركة الخطوات والمراحل المتبعة بطريقة منفصلة، كما يمكن في الأخير اقتراح أنشطة إضافية لكل فوج على حدى، بهدف تدعيم مكتسباتهم.

يستخدم هذا الشكل التنظيمي في مختلف الأوقات أثناء تناول الوحدة التعليمية، حتى يتم استهداف الانتظارات المتشابهة لدى كلا المستويين، لكن بمحتويات دراسية مختلفة، على أن يتم تخطيط مجريات الوضعية وفق غلافها الزمني المقرر لكل مجموعة من المتعلمين، مع اعتماد مبدأ التناوب داخل الفوج الواحد، في أشكال العمل المقترحة، وهي التعلم الموجه والتعلم المستقل.

وهنا نجد أنه قد تمت الإشارة إلى أشكال العمل المنتهجة (العمل الموجه والمستقل)، كأحد المبادئ الأساسية لبناء التعلمات لدى التلاميذ، وفي القسم متعدد المستويات، خصوصا فيما يتعلق بالعمل المستقل.

### 3.2.3 الشكل التنظيمي (ن م م) (MDD): - نفس المشكلة - وضعيات الانطلاق مختلفة -

#### إجابات مختلفة:

هو شكل آخر في تعليم الرياضيات باستعمال نفس الوضعية لحل المشكلة، لكن بانطلاقات مختلفة للتأكد من أن الحلول المقترحة من طرف المتعلمين تراعي الانتظارات والمحتويات الخاصة بكل مستوى.

يستخدم هذا النموذج في أوقات كثيرة خلال الوحدة التعليمية، كما يستخدم أيضا في حالة الشروع في تحقيق الانتظارات المشابهة لدى كلا المستويين الدراسيين، في حين تكون المحتويات الدراسية مختلفة عن بعضهما. وعليه يقوم المعلم بتخطيط سير هذه الوضعية

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

لحل المشكلة، وبرمجة فترات زمنية خاصة بكل فوج على حدى لشرح وتبسيط المفاهيم، في إطار التناوب بين العمل الموجه والعمل المستقل.

4.2.3 الشكل التنظيمي (م م م)(DDD): - مشكلة مختلفة -وضعيات الانطلاق مختلفة

-إجابات مختلفة:

يتم اللجوء إلى هذا التنظيم المختلف كلية عن الأشكال السابقة، باعتماد التباين على مستوى المشكلتين، ووضعيات الانطلاق وكذا الحلول المتوصل إليها من طرف المتعلمين، فهو إذن نموذجا خاصا لتحقيق انتظارات متنوعة في ظل محتويات تعليمية مختلفة تماما بين المستويين في ميدان الرياضيات.

وعليه يقوم المعلم بتخطيط سير كل وضعية مشكلة لكل مستوى على حدى، باحترام مراحل الإنجاز الثلاث (قبل، أثناء، وبعد)، وباستعمال التناوب المرحلي بين الفوجين، كأن يبدأ المعلم مباشرة بالعمل مع فوج، بينما تلاميذ الفوج الآخر يقومون بنشاطات تحضيرية في نفس المادة أو في مادة أخرى، في الشكل الفردي أو الجماعي، وهكذا يقسم المعلم وقته بين المستويين إلى غاية نهاية الوضعية التعليمية.

يسمح هذا النموذج التنظيمي لتعلمي كل مستوى، بعرض ومناقشة الطرق المستعملة من طرفهم، تحت إشراف المعلم الذي يقوم بالتأكد من فهم ما تم تناوله، بطرح الأسئلة كما يقترح على كل فوج بعد الانتهاء من عملية التبادل، نشاطات إضافية لتدعيم التعلمات.

أما استخدامه فيكون طيلة الوحدة التعليمية المرتكزة على الانتظارات والمحتويات التعليمية المنفصلة (غير المشتركة)، والخاصة بكل مستوى دراسي.

### 4- تحليل ومناقشة:

وكمقارنة بسيطة لما تم عرضه، يتضح لنا أن مرتكزات ومراحل تنفيذ المنهجيات المختلفة في تقديم المحتويات الدراسية، الموضحة في النموذجين الجزائري والكندي، شبيهة ببعضها إلى حد بعيد، خاصة ما تعلق بالمقاربة بالكفاءات المعتمدة وفي استراتيجية حل المشكلات، في

---

التناوب المرحلي بين مجموعات المتعلمين، إلا أن البرنامج المكيف الذي يتم اعتماده في بناء التعلّمات، من طرف المعلم الجزائري ليس مكيفا، وإنما يترك له مهمة إجراء مسح وجرد كل المضامين لكل المواد التعليمية، حسب المستويات الدراسية المدمجة، بما في ذلك مادة الرياضيات موضوع بحثنا ليتم تنفيذها وفق الإستراتيجية المنصوص عليها في الدليل البيداغوجي، في حين أن المعلم في النظام الكندي، يقوم بتقديم المحتويات المقررة والمكيفة مسبقا وفق منهجية أكثر دقة.

وهكذا يتبين لنا صعوبة العمل في القسم متعدد المستويات، في إطار منظومتنا التربوية، خاصة إذا ما تعدى عدد المستويات المدمجة الاثنان، وكذا في حالة عدم اطلاع المعلم على كل المحتويات، وهو أمر يحتاج إلى وقت وتكوين خاص وإلى خبرة ميدانية، وهو ما أشار إليه سوشو (Suchaut, 2010) في مقاله حول الفاعلية البيداغوجية للأقسام ثنائية المستوى في المدرسة الابتدائية، والذي نشر في المجلة الفرنسية للبيداغوجيا، بإدراج توصية بحثية تقضي بعدم إسناد قسم ثنائي المستوى لمعلم تنقصه الخبرة.

هذا بالإضافة إلى انعدام برنامج مكيف، يعتمد عليه المعلم المكلف بالتعليم في القسم متعدد المستويات على اختلاف صيغ الدمج، وهو أمر قد عجزت عنه الوزارة نفسها، لسبب أو لآخر، مما ينجم عنه ممارسات خاطئة من قبل المعلمين كالاترجال والعشوائية، حسب نتائج التحقيق الذي أجراه المعهد الوطني للبحث في التربية على الأقسام متعددة المستويات في الجزائر، من حيث طريقة تنظيمها وتسييرها، قد ترهن غايات المنظومة التربوية بعدم تحقيق الأهداف المسطرة والمنصوص عليها في المناهج (Bakouk, Benbessi, Chetib&Reghis, 2014).

##### 5- خاتمة:

هذا وكخلاصة لما جاء في هذا البحث النظري، الخاص بمقارنة منهجية تقديم المحتويات الدراسية لمادة الرياضيات في القسم متعدد المستويات، في النظام التعليمي الجزائري والكندي باعتماد نموذج حل المشكلات كخصوصية تميز عملية بناء التعلّمات فيه، يتطلب لا محالة معلما مدربا وعلى كفاءة عالية، بمعنى آخر تحكما نظريا وعمليا في عملية الجرد والتخطيط ثم

## منهجية تدريس المحتويات الدراسية في القسم متعدد المستويات

التنفيذ، وتقويم المكتسبات في وقت لاحق، كأساسيا تقدي يؤدي عدم التحكم فيها إلى سطحية العملية التعليمية/ التعليمية ككل، ومن ثمة الإخلال بالأهداف المسطرة في مختلف المناهج التعليمية، لا سيما منهاج مادة الرياضيات كأحد التعلّمات الأساسية لها ولباقي العلوم الأخرى، وهو ما هدف إليها الدليلان الجزائري والكندي، كل حسب خصوصيته، باعتبارها أداة عملية لتذليل الصعوبات التي يواجهها المعلم الجزائري ميدانيا، في ظل غياب برنامج خاص بهذه الأقسام، في حين يعتبر الدليل المقدم للمعلم الكندي، أداة لتحقيق الجودة في ظل إطار منهجي مقنن.

### قائمة المراجع

#### المراجع باللغة العربية:

1. حثروبي، محمد الصالح. (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي: وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
2. قريش، عبد العزيز. (2011) الأقسام المشتركة والبيداغوجيا الفارقة. مسترجع من: بتاريخ 2016/01/03. <https://www.dafatiri.com/vb/showthread.php>
3. لورسي، عبد القادر. (2016). المرجع في التعليم: الواد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
4. وزارة التربية الوطنية. دليل بيداغوجي لتسيير الأقسام متعددة المستويات في مرحلة التعليم الابتدائي، جويلية 2014.
5. وزارة التربية الوطنية. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. 2016

#### \_ المراجع باللغة الاجنبية:

1. APA. (2013). **Publication manual**. Washington, DC: American Psychological Association. 6<sup>th</sup> edition.

---

2. Bachelor De Fringeli O. Les classes à degrés multiples: Les dispositifs d'enseignement – apprentissage mis en place. Mars 2014. Récupéré de : [https://doc.rero.ch/record/234340/files/1114\\_Fringeli\\_Olivia\\_Memoire.pdf](https://doc.rero.ch/record/234340/files/1114_Fringeli_Olivia_Memoire.pdf) le 12/02/2016.

3. Bakouk,S;Benbessi,L;Chetibi,F;Reghis,O. Les classes multi-niveaux en Algérie. *Organisation et fonctionnement. Cahiers de l'INRE, numéro spécial, septembre 2014.*

4. Brunswick, E & Valérien J. Les classes multigrades: Une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural? (2003). Récupéré de : <http://www.fao.org/docs/eims/upload/251375/classesmultigrades.pdf> le 10/02/2017.

5. Fradette, A & Lataille- Démoré, D. (2019). Les classes à niveaux multiples: Point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation. Volume 29, numéro 3, 2003.* Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/011405ar> le 10/12/2019.

6. Greff, E et Kokyn, J. (2007). **Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux.** Cycles 2 et 3. Paris: Editions Retz.

7. Ripoche, C & Ripoche, J-L. (2015). **La Gestion des Classes Multi niveaux.** Séminaire régional. Algérie. Batna.

8. Little, A.W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. [Available online]. Retrieved March 12, 2020 from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665>



9. Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2007). Classes à années multiples. Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Récupéré de: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/combined.pdf>

le 17/11/2017.

10. Song, R., Spradlin, TE., Plucker, JA. (2009). The Advantages And Disadvantages of Multiage Classrooms in The Era of NCLB Accountability. Center For Evaluation & Education Policy, 7. [Available online]. Retrieved March 12, 2020 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504569.pdf>

11. Suchaut, B. Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire: Le cas du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, recherche en éducation*. 173, octobre- décembre 2010, Varia p.51-56. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/2551> le 18/01/2017.

12. Suchaut, B. Efficacité pédagogique des classes à cours double, éléments d'analyse et de synthèse avec le cas du cp. *Educrecherche*, n°9, 2014.