الفصل الثالث:

الأقسام المشتركة بين الواقع والمتوقع

المبحث الأول: مشاكل الأقسام المشتركة

تطرح الأقسام المشتركة ، ولاسيما للمدرسين والطلبة الأساتذة بمراكز التكوين، مجموعة من المشاكل والتحديات التي يمكن حصرها في النقط والعناصر التالية:

❶ تخوف طلبة المراكز التربوية من التدريس في الأقسام المشتركة؛ نظرا لكونها مدارس لها خصوصيات بيداغوجية وديداكتيكية معينة. وخاصة أن أغلب هؤلاء الطلبة المدرسين لم يتلقوا تكوينا نظريا أو تطبيقيا في هذا الشأن؛ لأن أغلب المدارس التطبيقية التي لها طابع المستويات المتعددة، توجد في المناطق البعيدة عن المدينة ومراكز التكوين والتأطير.أي: توجد في البوادي والمناطق الجبلية والصحراوية وشبه الصحراوية. ومن ثم، لا تتاح الفرصة أمام هؤلاء الطلبة للاحتكاك بهذه الأقسام بطريقة مباشرة؛ لكي يطلعوا على طرائق التدريس، والتعرف إلى الكيفية التي تدبر بها الأنشطة الديداكتيكية، وتنجز بها الوضعيات الإدماجية والكفائية.

❷ غياب الكتب والدراسات والأبحاث التي تعنى بالأقسام المشتركة بالمغرب تنظيرا وتطبيقا وإجراء. وعلى الرغم من وجود بعض منها، فإنها غير كافية لمعرفة جميع مشاكل الأقسام المشتركة، وما تطرحها من تحديات بيداغوجية وديداكتيكية ونفسية واجتماعية.

وهناك أيضا غياب للدراسات المقارنة فيما يتعلق بالأقسام المشتركة في البلدان الرائدة في هذا المجال، من أجل تمثل تجاربها العملية، والاستفادة من تطبيقاتها العملية، والاستعانة بتصوراتها النظرية في هذا الشأن.

❸ تدني مستوى تلاميذ الأقسام المشتركة؛ بسبب ضعف العدة التكوينية لدى المدرس من جهة، وصعوبة العمل في ظروف غير تربوية لا تؤهل المدرس لكي يؤدي عمله على أحسن وجه من جهة ثانية، بالإضافة إلى المحيط الذي لا يساعد المتعلمين على التعلم والبحث والقراءة والاستزادة في المعرفة من جهة ثالثة.

❸ضعف المردودية الإنتاجية لدى تلاميذ الأقسام المشتركة، وغياب الجودة المطلوبة من العملية التعليمية والتربوية بسبب عوامل عدة ذاتية وموضوعية.
❹ مواجهة صعوبات سيكولوجية واجتماعية وثقافية ولغوية داخل منظومة الأقسام المشتركة.
❺ قلة المعلومات وشحها حول الأقسام المتعددة المستويات على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي والنفسي والاجتماعي والثقافي واللغوي ؛ بسبب قلة الدراسات التوجيهية والعملية، وندرة الأبحاث النظرية والتطبيقية.
❻ وجود الأقسام المشتركة في وسط قروي يعاني الأمية والبطالة والتهميش، وغياب البنية التحتية، وتردي الاقتصاد الفلاحي والرعوي؛ بعدم استقرار الأحوال المناخية، واستفحال ظاهرة الفقر، وانعدام الأنشطة الثقافية والفنية والإعلامية، وتشتت القاطنة السكانية جغرافيا، وتوزيعها بين مداشر متباعدة في القرى والجبال والصحارى، وتخلف العالم القروي عن الركب الحضاري، وهذا كله يجعل من العملية التعليمية-التعلمية في هذه الأقسام صعبة النجاح.
❼ استفحال ظاهرة الهدر المدرسي بالعالم القروي بشكل لافت للانتباه.
وعلى العموم، تواجه الأقسام المشتركة صعوبات جمة تتمثل في: صعوبات الربط بين مضامين المواد التعليمية و البحث عن جذعها المشترك، وصعوبات التخطيط على مستوى إعداد البرنامج والدروس والتمارين، وصعوبات التحكم في القسم ومجموعاته التدريسية تخطيطا وتدبيرا وتنظيما ومراقبة وتقويما، وصعوبات تعدد المستويات الدراسية وتعدد البرامج والمناهج والجذاذات، وصعوبات ترتبط بالإيقاعات الزمنية وتدبير الفضاء الدراسي، ناهيك عن صعوبات المحيط، وانعزال الأقسام المشتركة عن المدارات الحضرية، وغياب الوسائل الديداكتيكية أو قلتها، وصعوبة تنويعها، وانعدام مرافق القراءة والمطالعة والتنشيط الثقافي والفني، وصعوبات تتعلق بتطبيق بيداغوجيا الكفايات والبيداغوجيات

المعاصرة الأخرى، وغياب المشرفين التربويين الذين يقومون بعملية التأطير التربوي ومراقبة العملية التعليمية- التعلمية في الأقسام المشتركة، وصعوبات تدبير العلاقات بين الأفراد وتدبير وحدة مجموعة القسم و تلاحمها ، وصعوبات تتعلق بالتقويم والتصحيح والمعالجة والتغذية الراجعة والدعم أو الحد من الفوارق الفردية، وصعوبات ترتبط بكيفية تحفيز المبادرات الفردية وتنشيط التعلم الذاتي، وصعوبات تعرفها مدارس التكوين على مستوى إعداد مدرسي الأقسام المشتركة.

وتأسيسا على ماسبق، يثير القسم المشترك، في التعليم المغربي، مشاكل عدة للمتعلم والمعلم على حد سواء.

المطلب الأول: المشاكل التي تواجه المدرس

يجد المدرس صعوبات جمة في التعامل مع هذه الظاهرة التربوية المعقدة والصعبة والمركبة، إذ يحس المدرس بنوع من النفور من تحمل مسؤولية تدبير هذه الأقسام؛ نظرا لضعف التكوين الذي تلقاه في المركز ، وانفصال النظرية عن التطبيق، وتخوفه من البيئة التي توجد فيها تلك الأقسام المتعددة المستويات. كما يعاني المدرس الكثير الكثير أثناء تحضيرالجذاذات، إذ عليه أن يحضر الدروس المتعددة مسبقا، ويطلع على كل المقررات الدراسية التي تستلزمها المستويات المتعددة.وبهذا، يجد المدرس نفسه أمام عمل ضخم وصعب ومرهق؛ بسبب كثرة التحاضير والجذاذات والخطاطات. أضف إلى ذلك، تعدد المقررات الدراسية التي تستنزف طاقة المدرس المتواضعة، وتجعله دائما تائها وحائرا وعاجزا عن الإحاطة بكل المواد والمقررات والمستويات وكتابة التحاضير.

و" مما لاشك فيه أن أي معلم تسند له مهمة التدريس في الأقسام المدمجة يحس بنوع من التذمر ، حيث يجد نفسه أمام تحد يفرض عليه مضاعفة الجهود لتأدية مهمته بشكل يرضيه. وهذا التحدي ناتج عن غياب التكوين الخاص بهذه الأقسام، والتكوين المستمر والتأطير بصفة عامة. يضاف إلى هذا قلة التراكمات المعرفية التي يمكن أن يرتكز عليها لمواجهة هذا التحدي، وندرة الدراسات الميدانية ذات الصبغة العلمية، والبعيدة كل البعد عن التنظير.كل ما

ذكر يجعل المعلم يلتفت إلى يمينه وإلى شماله ، ولايجد أمامه إلا السبورة والطباشير وتلاميذ أبرياء[٣٠]."

علاوة على هذه الصعوبات، يجد المعلم نفسه أمام ترسانة من المقررات والكتب المدرسية والمستويات الدراسية المختلفة والأعمار المتنوعة. أضف إلى ذلك، عليه أن ينهي المقرر في الوقت المطلوب، ويساعد المتعلمين على تجاوز ضعفهم وتعثرهم، معتمدا في ذلك على البيداغوجيا الفارقية والتربية الداعمة.

إذاً، يبذل المعلم" قصارى جهده من جهة لتنفيذ أكثر من مقرر واحد في الزمن المطلوب نظرا للسلطة الرمزية التي تتحلى بها هذه المقررات باعتبارها أولا مقررات وزارية مفروضة. ثانيا، لأنها الوحيدة المسموح بتداولها في المدرسة.ومن جهة أخرى، يضاعف جهده في محاولة للتقليص من الفوارق الموجودة داخل القسم ، ثم التوفيق بين المناهج التي تطرح بعض الصعوبات على مستوى العمل المنهجي .لكن على الرغم من هذه المجهودات، يصبح المعلم أثناء العملية كمن يرقص للأعمى ، ويغني للأصم ؛ لأنه لايجد كل المعطيات والمرتكزات التي من شأنها أن تساعد في تأدية مهامه. مما يدفعه في الأخير إلى أن يقوم بعمل هو أصلا غير مقتنع بمردوديته التربوية والتعليمية."[٣١]

وقد ألفينا بعض المدرسين الذين كلفوا بالتدريس في الأقسام المشتركة، يكتفون ببعض الكفايات الأساسية لجميع المستويات الدراسية، ككفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، فغرضهم الوحيد هو الحد من الأمية فقط، ولاتهمهم الكفايات الأخرى، والتدرج في المقرر حسب السنوات والأسلاك الدراسية. ومن ثم، تضيع الأهداف والكفايات النوعية الحقيقية. و" في ظل هذه الإمكانيات الحالية، وما وصلت إليه وضعية المؤسسات التعليمية، يجد المعلم في الأقسام العادية صعوبة في تحقيق الأهداف المسطرة- المعلن منها والمضمر- من خلال برنامج متكامل، فكيف يطلب من المعلم في الأقسام المدمجة أن يحقق هذه الأهداف ببرنامج مختزل

---

[٣٠] - محمد أفاديس: نفسه، ص:٨٧.

[٣١] - محمد أفاديس: نفسه، ص:٨٧.

ومشوه. حيث يتم تجميع أربعة دروس في حصة واحدة (حالة الاجتماعيات في الخامس والسادس)، أو إقصاء دروس - مثلا- في التربية الإسلامية (حالة الخامس)..
كل هذه المعطيات تجعل المعلم يتخذ من هذا النوع من التعليم موقف الرفض. لأنه هو الوحيد والأوحد الذي يكتوي بنار هذا النوع من التعليم، ولكونه الممارس المحتك المباشر به إلى جانب التلميذ."[٣٢]
بيد أن المعلم يمكن أن ينجح في عمله، إذا كان يحب مهنته، ويتفانى فيها، ويحكم الضمير في واجباته التدريسية، ثم كان متخصصا في المهنة التي يمارسها، مع التحفيف من الشكليات التي يطالب بها المفتش أو المؤطر التربوي. ثم هناك مشكل الوقت الثالث الذي يهدر في الفراغ . ويمكن للاستاذ أن يجتهد ويتصرف في المقرر تقديما وتأخيرا، زيادة ونقصانا، ويكيفه مع الظروف المحيطة به.

المطلب الثاني: المشاكل التي تواجه المتعلم

يجد المتعلم صعوبة في التعلم بسبب تعدد المستويات، وتشتت باله وخاطره بين مواد عدة، وضعف مستواه التعلمي، وكثرة الفوارق الفردية بين المتعلمين، وصعوبة التركيز في خضم هذا التفاوت بين المستويات الدراسية. ناهيك عن ضعف التكوين الذي يقدم للمتعلم، وغياب الجودة التعلمية، وانشغال المتعلم بمساعدة والديه، وغياب الدعم والتقويم العلاجي البناء والهادف، وغياب البيداغوجيا الفارقية، وغياب مرافق التثقيف والتعلم والتسلية، وانعدام الكتب الموازية. وهناك كذلك خلط بين المتعلمين الصغار والكبار، وغياب الجودة الكمية والكيفية، وغياب التركيز بسبب تعدد المستويات والبرامج الدراسية. كما أن المتعلم لايأخذ حقه من التعلم الكافي لبناء ملكاته المعرفية، وصقل مهاراته السلوكية، واستضمار الكفايات والقدرات الأساسية. دون أن ننسى اكتظاظ المتعلمين في قسم واحد، ويمكن تفادي ذلك كله بخلق أقسام عادية، وتوفير الأطر اللازمة.

---

[٣٢] - محمد أفاديس: نفسه، ص:٨٧-٨٨.

ويلاحظ تدني المستوى التعليمي والكفائي لدى متعلم الأقسام المشتركة، إلى حد أن هذه الاقسام هدفها الجوهري هو الحد من الأمية ليس إلا. ونلاحظ أيضا فقرا على مستوى اللغة والتخييل والإبداع، والمعاناة من التعددية اللغوية، واللامساواة بين المتعلمين، ولاسيما إذا قارنا تلاميذ الأقسام المشتركة بتلاميذ الأقسام العادية . ومن ثم، تمارس المدرسة المغربية عنفا رمزيا ضد أبناء البوادي، بتهميشهم وإقصائهم وعدم الاهتمام بهم. ليس المهم هو أن نبني قسما فقط، بل لابد من تأثيثه وتوفير جميع مرافق الحياة المدرسية ليحس المتعلم بالسعادة الحقيقية في هذه المؤسسات التربوية الصغرى.
لكن ثمة إيجابيات يستفيد منها المتعلم، داخل هذه الأقسام الشاذة، مثل: التعلم الذاتي، والاشتغال في فريق، والتعاون الاجتماعي، ...

المبحث الثاني: إيجابيات القسم المشترك

على الرغم من السلبيات العديدة التي تعانيها الأقسام المشتركة، فإنها تتميز في العالم القروي بمجموعة من السمات الإيجابية التي يمكن استجماعها في النقط التالية:

❶ التركيز على التعلم الذاتي باعتباره مبدأ من مبادئ التربية الحديثة ، وخاصة في بيداغوجيا الكفايات والمجزوءات والإدماج...

❷ تساعد الفرق التربوية أو مجموعات البحث المتعلم على الفهم والاستيعاب، والبحث المستمر، والتعلم الذاتي، والمنافسة في إنجاز التعلمات ، وحل الوضعيات الإدماجية.

❸ تعمل الأقسام المشتركة - حسب الخطاب الرسمي لوزارة التربية الوطنية- على إشاعة جو ثقافي، يكون ذا فعالية في تقدم البادية، وفي تحسين نمط الحياة وجودتها. كما توصل إلى الأسرة ، عن طريق التلميذ، عددا من التقنيات العصرية في الفلاحة واستثمار الأراضي الفلاحية، الشيء الذي ييسر تطور وسائل العمل بالوسط القروي.

❹ يمكن للمدرس أن يستثمر قدراته الكفائية والمهارية في تقديم أنشطة ثقافية وفنية ديداكتيكية أو موازية لصالح المتعلمين داخل الفصل الدراسي أو خارجه أثناء الوقت الثالث.

هذا، وقد بينت مجموعة من الدراسات الغربية أن القسم المشترك ليس ظاهرة سلبية، بل قد حقق هذا القسم مجموعة من النتائج الإيجابية في الأوساط التعليمية الغربية على المستويات المعرفية، والوجدانية، والحسية-الحركية، إذ بينت النتائج بأن ثمة نسبا مرتفعة من النجاح، إذا قورنت بالقسم العادي الموحد. كما أن هذا القسم يحفز المتعلم على التعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية، والاشتغال في جماعات وفرق، والاستفادة من تجارب الآخرين.أضف إلى ذلك، أن التنوع في الخبرات والتعلمات يحقق ثراء ومكسبا ورأسمالا مدرسيا وثقافيا له قيمة كبرى للنظام الربوي السائد. كما يساعد القسم المشترك القليل العدد على تفعيل التواصل اللفظي وغير اللفظي بطريقة إيجابية مثمرة.

بيد أن النتائج المتعلقة بالأقسام المشتركة في نظامنا التربوي المغربي أظهرت هشاشة هذه الأقسام على جميع المستويات والأصعدة، وتردي مستواها التعليمي، وغياب الجودة الكمية والكيفية. وإذا كانت المدرسة المغربية الموحدة تعاني الإخفاق والتعثر و تراجع المستوى الدراسي ، على الرغم من الإمكانيات المتوفرة، فماذا نقول عن الأقسام المشتركة البعيدة عن الحواضر، وهي تفتقر إلى كل مقومات الحياة المدرسية الضرورية؟!!

المبحث الثالث: الحلـــول المقترحـــة

ثمة مجموعة من الحلول التي يمكن الأخذ بها فيما يخص الأقسام المستركة، ويمكن حصرها في النقط التالية:

❶ ضرورة التغلب التدريجي على هذه الأقسام المشتركة باعتبارها حالة شاذة وغير عادية؛

❷ بناء مدارس مشتركة لائقة بالمدرس والمتعلم معا، مع توفير جميع الظروف الملائمة لذلك، كسكن المدرس، وتوفير الماء والكهرباء وشبكة الاتصالات، وقاعدة المطالعة...؛
❸ تكوين مدرسين أكفاء قادرين على تدبير الأقسام المتعددة المستويات، مع تأهليهم في مراكز التكوين بعدة نظرية وتطبيقية وعملية جيدة ومثمرة وهادفة ، تسمح لهم بإدماج تلك المعارف والمكتسبات والموارد أثناء مواجهتهم للوضعيات - المشكلات التي تطرحها تلك الأقسام غير المتجانسة في المستويات؛
❹التركيز على الكفايات الأساسية الضرورية لتأهيل المتعلم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، وكفاية التعبير التواصلي؛
❺ تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المجال القروي والبدوي، بمحاربة الفقر والبطالة والهشاشة الاقتصادية، وتقريب الإدارة من الساكنة ؛
❻ محاربة الأمية والجهل والتخلف والهدر المدرسي في البوادي النائية، ببناء أقسام مشتركة لائقة وفي المستوى المطلوب؛
❼ تحفيز المدرسين ماديا ومعنويا للإقبال على هذا النوع من الأقسام المشتركة، بتخصيص تعويض محترم يسمح لهؤلاء بالارتباط بأقسامهم، والتهافت على هذا النوع من التعليم؛
❽ اعتماد مجموعة من الإستراتيجيات المتنوعة والمختلفة في تدبير الفصل الدراسي؛
❾ خلق فضاء جماعي تشاركي وتعاوني يعترف بالعمل الجماعي. وفي الوقت نفسه، يعترف بالعمل الفردي في إطار التعلم الذاتي.
وثمة حلول أخرى يمكن أن تساهم في حل مجموعة من المشاكل التي تعانيها الأقسام المشتركة، وهذه الحلول الممكنة هي:

المطلب الأول: تطبيق البيداغوجيا الفارقية

يقصد بها وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات

الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد، داخل فصل دراسي واحد. ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب والتمثل والفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار والتقويم. ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا- بالطفل المتمدرس، عبر إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن" أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدإ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت . ويعرف **لوي لوگران (Louis Legrand)** البيداغوجيا الفارقية كالآتي" هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعلمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها "[٣٣].

ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله: " تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي."[٣٤]

---

[٣٣]- د.أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، ص:٥٤-٥٥.

[34] -Mourad Bahloul : **La pédagogie de la différence**:**l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003 – ١٥٩ Pages.

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب بأنها" إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة.[٣٥]"

هذا، وتقترن البيداغوجيا الفارقية بالتمثلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، أو كانوا حضريين أم بدويين. ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي" بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية ، وليست في الانتماءات الطبقية. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة وغنى: أهي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنستين (Basil Bernstein) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري(Duccret. B) إلى قناعات وتأكيدات فجة. "[٣٦]

بمعنى أن نظرية برنستاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى الأداء والإنجاز والكتابة، حيث لا يستطيعون التعبير بسهولة وثراء وغنى، كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم والثقافة والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد.

وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان غالبا عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلتجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع

---

[٣٥]-عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، ص:٧٢٨.

[٣٦]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م، ص:٧١-٧٢.

والاختلاف والتعدد ، من خلال تقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديداكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه.
وتتبني البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية والتطبيقية التي يمكن حصرها في ما يلي:

الفرع الأول: مبـــدأ الاختلاف

من المعلوم أن المتعلمين داخل الفصل الواحد أو الفصل الجماعي أو داخل القسم المشترك يختلفون من حيث مستوياتهم الدراسية، ومن حيث نسب الذكاء المعرفي والذهني. كما تختلف ذكاءاتهم من شخص إلى آخر، ويختلفون من حيث الحالات النفسية، ويتباينون من حيث الوضعيات الاجتماعية والطبقية والاقتصادية. ومن ثم، يطرح هذا الاختلاف أمام المدرس مشاكل عديدة أثناء تدبير المقاطع الدراسية تخطيطا وإنجازا وتقويما.

الفرع الثاني: مبـــدأ التنـــوع

تؤمن البيداغوجيا الفارقية بفلسفة التنوع والتنويع. لذا، تعمل هذه البيداغوجيا جاهدة لتفريق المتعلمين داخل الفصل الواحد أو داخل القسم المشترك، بناء على تنويع المناهج والمقررات والبرامج والدروس والمحتويات من جهة أولى، وتنويع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية من جهة ثانية، وتنويع آليات التقويم والتوليف والدعم والإشهاد من جهة ثالثة، بغية تحقيق مدرسة النجاح، والحد من الإخفاق والهدر المدرسيين.

الفرع الثالث: مبدأ دمقرطــة التعليم

تعمل البيداغوجيا الفارقية على فلسفة الاختلاف والتنويع لتحقيق مردودية إنتاجية فضلى على مستوى النتائج، وتفادي الفشل والهدر والانقطاع عن المدرسة بغية خلق مدرسة عمومية أو مدرسة خصوصية متساوية ، وإفراز طبقات اجتماعية متقاربة ومتعايشة، حيث تضمن المؤسسة التربوية للجميع تكافؤ الفرص ، فتؤهلهم بمجموعة من الكفايات والقدرات الإنمائية الأساسية لمواجهة التحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة. ومن ثم، تسلحهم بالمعارف والمهارات والمناهج الضرورية من أجل التباري على مختلف المناصب والامتيازات التي يخولها لهم المجتمع.

الفرع الرابع: مـــبدأ النجاح

تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي، بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات ، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، وتنويع الطرائق والوسائل الديداكتيكية ، وتنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع. بمعنى أن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

الفرع الخامس: مبدأ التفــريد

ويقصد بهذا احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا ، مع

تنويع الدروس والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

الفرع السادس: مبـــدأ التفريـــق

ويعني تفريق المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين ، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

المطلب الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة، وقد جاءت رد فعل على التصور البياجوي الذي يؤمن بأحادية الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعد نموذج الفكر الإنساني، وغلو جان بياجي في النزعة العقلانية الموحدة للعقل الإنساني بالمفهوم الديكارتي(العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر)، ناهيك عن استبعاده لعوامل الوسط والفوارق الفردية.
وعلى العكس من ذلك، تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة[٣٧] لهوارد غاردنر(Howard Gardner)[٣٨] بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم، يمكن صقلها وشحذها عن طريق التشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب، وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات. بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية

---

[٣٧]- تبلورت النظرية في سنوات الثمانين من القرن الماضي مع هووارد غاردنر Howard Gardner.

[38] - A regarder : Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**,ED Odel Jacob,Paris,1997.

المتعلم، وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع، وحل المشاكل الصعبة، ومواجهة الوضعيات المعقدة.

المطلـــب الثالث: تقويـــة التعلم الذاتي

يرتكز القسم المشترك على تعويد المتعلم على التعلم الذاتي، وتمثل العمل الشخصي، والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة، والاعتماد على النفس في الاستذكار والمراجعة والاستكشاف، والمشاركة داخل القسم، والتعامل بفردية جدية مع الأنشطة والتمارين والفروض والامتحانات التقويمية والإشهادية. وفي هذا الصدد، يقول ميريو(PH.Meirieu):" لن نخرج من البداهة القائلة: إن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه.إنه يتعلم بطريقته، كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه وما يعرفه. لاوجود لبيداغوجيا تقتصد في هذه الظاهرة؛ حيث إن على كل بيداغوجيا أن تتأصل في التلميذ، في معارفه الاختبارية وتمثلاته ومعيشه. أن تتعلم تعني دوما التوريط والالتزام المتنامي للتوريط الأول للاقتراب من التجريد.إنه مسار متفرد لا يعوضك عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع البيداغوجيين على أنه من اللائق الانطلاق من التلميذ، من حاجاته ومصالحه. ويضيفون بأن الأمر لا يجب أن يتوقف هنا، بل يجب أن نزوده بالأدوات ليتجاوز حاجاته ومصالحه، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية ومعارف علمية."[٣٩]

هذا، ولن يتحقق ذلك التعلم الذاتي إلا في ضوء البيداغوجيا اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية، أو البيداغوجيا الإبداعية، أو بيداغوجيا الذكاءات المتعددة، أو بيداغوجيا المشروع، أو بيداغوجيا التعاقد، أو بيداغوجيا الأهداف والكفايات، أو بيداغوجيا الشراكة، أو في إطار مدرسة النجاح والحياة المدرسية...

---

[39] - Ph.Meirieu **: L'école, mode d'emploi**, ESF, 1991.

المطلب الرابع: التنشيط التـــربوي

للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم؛ لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، ومراعاة الفوارق الفردية. كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.
وما أحوج القسم المشترك إلى هذا التنشيط التربوي لخلق الحافزية والدافعية السيكولوجية لدى المتعلم من أجل الإقبال، بنهم وشغف وحب، على الدرس، مع تعريفه بآليات التنشيط الفني والأدبي والثقافي والعلمي التي يفتقدها في البادية أو في عالمه القروي!

المطلب الخامس: التكوين المستمر

ثمة حلول أخرى يمكن اقتراحها لتحسين العمل بالأقسام المتعددة المستويات كضرورة " إعادة صياغة المقررات الدراسية وفق متطلبات القسم المتعدد المستويات؛ وإعادة التكوين، واعتماد خطة محكمة للتكوين المستمر بالنسبة لكل من هو مترشح للعمل بهذا القسم؛ وضرورة الأخذ بعين الاعتبار تجانس المستويات من حيث العمر والعقل ، وكذا مراعاة المستويات المتقاربة عند وضع النظم التربوية؛ وتجاوز الطرائق الكلاسيكية في التواصل؛ واعتماد مبدأ التربية الداعمة؛ وإعطاء المعلم هامشا أوسع للمبادرة الخاصة ، واتخاذ مايراه مناسبا من قرارات حسب متطلبات الفئة المستهدفة."[٤٠]

---

[٤٠] - أحمد لعمش: (الأقسام المتعددة المستويات بالعالم القروي : الواقع والآفاق)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م، ص:٥٣.

هذه هي أهم الحلول الممكنة لتطوير الأقسام المشتركة في المنظومة التربوية المغربية ، ولكن لايمكن أن تتحقق الإصلاحات الحقيقية إلا بوجود نية حسنة ومواطنة صادقة عند المسؤولين عن هذا القطاع.

المبحث الخامس: توصيات ومقترحات

ثمة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها للمكلفين بالتدريس في الأقسام المتعددة المستويات، ويمكن استجماعها في التوجيهات التالية:

❶ تكييف المقرر الدراسي مع المستوى الفعلي للتلاميذ، لا تكييف المتعلمين مع المقرر.

❷ الاستفادة من وجود عدد قليل من التلاميذ في إعادة مستواهم الدراسي، بالتركيز على تربية الكيف لا على تربية الكم؛ بإنماء الكفايات الأساس التي تتعلق بالقراءة والكتابة والحساب.

❸ مراعاة الفوارق الفردية الموجودة لدى المتعلمين بشكل لافت للانتباه، ولاسيما أن وضعية تلاميذ الأقسام المتعددة المستويات، في المناطق المعزولة أو المشتتة، تطرح مشاكل على مستوى التعلم والاكتساب، واختلاف المستويات الدراسية والذكائية والكفائية من تلميذ إلى آخر تبعا للمحيط الأسروي الذي يعيش فيه.

❹ تقريب المستويات المتجاورة من بعضها البعض من أجل تقديم درس مشترك وموحد، كأن نجمع مستويي الخامس والسادس، والأول والثاني، والثالث والرابع، فيقدم المدرس للمتعلمين درسا مشتركا يصلح للمستويين معا. فما أكثر الدروس المشتركة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والقرآن الكريم واللغة الفرنسية!

❺ التوحيد بين تلاميذ الفصل أثناء تقديم الدروس ذات الجذع المشترك، و التمييز بين المستويات أثناء وجود الدروس المتباينة أو المتباعدة ، بتقسيم التلاميذ إلى فئات وورشات ومجموعات وصفوف معينة، بغية إنجاز الأنشطة الديداكتيكية التي يستوجبها المقرر الدراسي.

❻ إنشاء مكتبة الفصل بتوفير القصص والكتب المفيدة التي تسعف المتعلمين في فهم الدروس، أو تقوية مداركهم في مجال القراءة والكتابة والحساب.
❼ إعطاء أهمية كبرى للتربية البدنية من أجل تحبيب المدرسة إلى التلاميذ؛ لأن المتعلم في المدارس المنعزلة يحب اللعب، ويريد التعرف إلى الألعاب الجديدة التي توجد بالمدن.
❽ حب المدرس لمهنته عن طريق التعلم الذاتي، و التكوين المستمر، والتمكن من مادة التخصص، ومواكبة مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة لإفادة متعلميه بشكل جيد.
❾ الاستفادة من آليات التنشيط المدرسي من جهة، والاستعانة بالمسرح الديداكتيكي في تقريب الدروس من أذهان المتمدرسين، وتبليغ التعلمات بشكل حركي تشخيصي من أجل تحقيق الفائدة والمتعة في الوقت نفسه. وهذا يساعد المدرس على التخفيف من الشغب، والقضاء على العنف، سواء أكان ذلك داخل الفصل الدراسي أم خارجه.
❿ تعلم اللهجات المحلية داخل المراكز التربوية استعدادا لمواجهة الأقسام المشتركة التي توجد في مناطق منعزلة ، وخاصة التي يتكلم أهلها لغات خاصة كالأمازيغية مثلا.
❶❶ استثمار الوقت الثالث في المطالعة الحرة ، وخلق الأنشطة الفنية والثقافية لتسلية التلاميذ ترفيها وتشويقا، وإفادتهم معرفيا وذهنيا، والتعرف إلى مواقفهم وقناعاتهم وميولهم، واستكشاف مهاراتهم ومواهبهم، ومساعدتهم على إظهار قدراتهم المهارية والسلوكية.
❷❶ضرورة التخفيف من عبء الجذاذات الشكلية في الأقسام المشتركة، بالتركيز على المتجانس والمشترك من المضامين والأهداف والكفايات.
❸❶ التفكير الجاد في توفير البنيات الدراسية بشكل مستمر؛ لأن الخوف مستقبلا من انتشار الأقسام المشتركة في المناطق الحضرية، وخصوصا مع تزايد النمو الديمغرافي، وقلة المؤسسات التربوية.

❹❶ الاهتمام بموضوع الأقسام المشتركة داخل مراكز التكوين من أجل إعداد المدرس لمواجهة هذه الظاهرة نظرية وتطبيقا.
❺❶ تدريب الأساتذة الطلبة على واقع الأقسام المشتركة نظرية وتأطيرا وتكوينا لمعرفة بنياتها ومقوماتها المادية والديداكتيكية والبيداغوجية، بغية ربط النظرية بالواقع والممارسة. وفي هذا الصدد، يقول لحسن مادي:" فالعمل في الأقسام المشتركة سيزداد سنة بعد سنة في بلادنا، وذلك نتيجة الإرادة القوية في تعميم التعليم، خاصة في الوسط القروي. هذا الوسط الذي يتميز في أغلب المناطق بالتشتت والانعزال.وكلما تمرن الطالب المدرس على واقع التعليم بهذا الوسط، كلما أدى ذلك إلى تكوين كفاءات لديه تسهل عليه السيطرة على خصوصيات التدريس بهذا الوسط، والتي يأتي على رأسها العمل في الأقسام المتعددة المستويات.[٤١]"

هذه هي أهم التوصيات المقترحة للحد من سلبيات الأقسام المشتركة في منظومتنا التربوية المغربية.

---

[٤١]- لحسن المادي: (مدخل بناء كفاءة، تدبير الأقسام المشتركة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م، ص:٢٤.

الخاتمـــــة

وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن ظاهرة الأقسام المشتركة أو المستويات المتعددة ظاهرة تربوية معقدة ومركبة في منظومتنا التربوية المغربية، بل هي ظاهرة طبيعية عرفتها بعض بلدان العالم. ومنشأ هذه الظاهرة أن الدولة عاجزة ماليا وماديا وبشريا عن توفير تعليم عاد جيد لكل التلاميذ. وقد عرف المغرب هذه الظاهرة قديما وحديثا، لكنها استفحلت، بكثرة وسرعة، في العقود الأخيرة من القرن العشرين وسنوات الألفية الثالثة.

ويلاحظ أن نسبة الأقسام المشتركة في المغرب لا تنخفض أو تتقلص كما وعدت بذلك وزارة التربية الوطنية، بل تتفاقم بشكل كبير، وترتفع وتيرتها بطريقة تزايدية تصاعدية من سنة إلى أخرى، إذ بلغت ٢٠% في إحصاء ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ م، وحوالي ٢٢ % في الدخول المدرسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧م، ناهيك عن كون هذه الظاهرة لم تقتصر على مستويين دراسيين فقط، بل تجاوزت الحد القانوني إلى ثلاثة مستويات دراسية، بل إلى ستة مستويات؛ مما أثر سلبا في المردودية التحصيلية عند تلاميذ الأقسام المشتركة بصفة عامة، مقارنة بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين في الأقسام العادية بالحواضر .

هذا، وقد اهتمت الدولة بهذه الظاهرة منذ سنوات التسعين من القرن الماضي، بإصدار مجموعة من المذكرات التنظيمية والدلائل التربوية، بغية وضع منظومة تربوية وديداكتيكية واضحة لهذه الأقسام غير العادية. وقد بينت بشكل مفصل طبيعة منهجية التدريس الديداكتيكي في هذه الأقسام، مع رسم مجموعة من الجذاذات المتجانسة وشبه المتجانسة والمختلفة.

وعلى العموم، فمازالت الأقسام المشتركة تطرح صعوبات بيداغوجية وديداكتيكية من جهة، وصعوبات نفسية واجتماعية

وثقافية ولغوية من جهة أخرى. ومن ثم، تحتاج هذه الظاهرة اللافتة للانتباه إلى حلول نسقية متكاملة ووظيفية لمعالجتها تفكيكا وتركيبا.

ثبت المراجـــع:

☚المراجع باللغة العربية:

١-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م.

٢-أحمد فؤاد الأهواني: **التربية في الإسلام**، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة ١٩٦٨م.

٣-جميل حمداوي: **مجزوءات التكوين في التربية والتعليم**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطعبة الأولى سنة ٢٠١٣م.

٤-جيل بيلوتيي ومارجريت دولان: **بيداغوجية الفوارق في الأقسام المتعددة المستويات**، ترجمة: حسني ربيعة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٦م.

٥-جيل بيلوتيي ومارجريت دولان: **التقييم التكويني بالقسم المتعدد المستويات**، ترجمة: أحمد سكاكي، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٦م.

٦- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م.

٧- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.

٨- محمد كامل عبد الحفيظ: **أساسيات إدارة الأعمال**، دار الخلود للتراث، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م.

٩- ميلود التوري: **القسم المشترك نحو مقاربة فارقية**، أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٢م.

☚المراجع الأجنبية:

10-Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.
11-Mourad Bahloul : **La pédagogie de la différence**:**l'exemple de l'école tunisienne**, M. Ali Editions, 2003.
12- Ph.Meirieu **: L'école, mode d'emploi**, ESF, 1991.

☚المقـــالات:

١٣- أحمد لعمش: (الأقسام المتعددة المستويات بالعالم القروي : الواقع والآفاق)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
١٤- بوشتى المشروح: (مقاربة ديداكتيكية لواقع الأقسام المشتركة من خلال الدليل العملي)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
١٥- الحسين البيرات: (الأقسام المتعددة المستويات نحو عطاء أفضل)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
١٦- زميت بلقاسم: (طبيعة التواصل البيداغوجي بالأقسام المشتركة) ، **جريدة الاتحاد الاشتراكي**، المغرب، بتاريخ: ٥ يونيو ١٩٩٦ م.

١٧- عبد الرزاق المجذوب: (الأقسام المشتركة من" إشكال تربوي" إلى "اختيار بيداغوجي") ، **جريدة المساء**، المغرب، ٢٢أكتوبر٢٠١٣م.
١٨- عبد العزيز أجنين: (تجربة في تدبير الأقسام المشتركة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
١٩-عبد القادر البرينصي: (آراء في الأقسام المشتركة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
٢٠- عبد العالي وحميدو: (الأقسام المتعددة المستويات، كيفية تدبيرها)، **الأقسام المتعددة المستويات**، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد السابع، ٢٠٠٠م.
٢١- لحسن تفروت: (ظاهرة الأقسام المشتركة متعددة المستويات بالوسط القروي)، **جريدة أنوال**،المغرب، بتاريخ ٣١ مارس ١٩٩٥م.
٢٢- لحسن المادي: (مدخل بناء كفاءة، تدبير الأقسام المشتركة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
٢٣- لصبير عبد الرحيم: (الأقسام المشتركة بين صلابة الواقع ومناقشة الخطاب التبريري)، **جريدة الاتحاد الاشتراكي**، المغرب، بتاريخ، ٣١ يناير ١٩٩٦ م.
٢٤- محمد أفاديس: (قراءة في ظاهرة الأقسام المشتركة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
٢٥- محمد السباعي: (الأقسام المشتركة: محاولة لفهم الظاهرة)، **الأقسام المتعددة المستويات ، نحو فهم متعدد للظاهرة**، جماعة من

الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
٢٦- المعطي حميد: (الأقسام المشتركة المتعددة المستويات : الواقع والبديل) ، **مجلة آفاق تربوية** ،المغرب، العدد ٤ ، أبريل – يونيو ١٩٩١ م.

☚ الدلائـــل:

٢٧- وزارة التربية الوطنية المغربية: **الدليل العملي للأقسام المتعددة المستويات**، منشورات الوزراة سنة ١٩٩١م.
٢٨-وزارة التربية الوطنية المغربية: **الدليل العملي للأقسام المشتركة**، السنة الأولى من التعليم الأساسي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ١٩٩٥م.
٢٩- وزارة التربية الوطنية: **الدليل العملي للحصص الزمانية الأسبوعية، السلك الأول من التعليم الأساسي**، مطبعة ديديكو، سلا، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٥م.
٣٠- وزارة التربية الوطنية: **تدبير الأقسام متعددة المستويات**، كراس التكوين الذاتي، الطبعة الأولى سنة ١٩٧٧م.

الفهـــرس

الإهداء	٣
المقدمة	٥
الفصل الأول: الأقسام المشتركة ظاهرة استثنائية	٨
الفصل الثاني: ديداكتيك الأقسام المشتركة	٣٢
الفصل الثالث: الأقسام المشتركة بين الواقع والمتوقع	٧٥
الخاتمة	٩٤
ثبت المراجع	٩٥
الفهرس	٩٩

كلمة الغلاف الخارجي:

تعد الأقسام المشتركة ظاهرة تربوية لافتة للانتباه في نظامنا التعليمي المعاصر؛ لما تثيره من أسئلة مؤرقة للمدرس والمتعلم والإدارة والمنظومة التربوية بصفة عامة. وإذا كان القسم الموحد العادي لايثير صعوبات كثيرة على المستوى التربوي والديداكتيكي، على الرغم من تدني الجودة التعليمية، فإن الأقسام المشتركة التي - غالبا- ما توجد في العالم القروي أو البدوي ، مافتئت تطرح أسئلة عويصة نظرية وتطبيقا، إن على مستوى التدريس ، وإن على مستوى التكوين. إذ يجد المدرس نفسه، لأول مرة، أمام تعليم مختلف عن التعليم العادي، ومتعدد في المناهج والبرامج والمقررات والمستويات الدراسية، فيصاب - آنئذ- بالحيرة والتيه والعجز أمام هذه الكثرة والاختلاف والتنوع، إلى جانب تموقع هذه الأقسام في مناطق نائية وبعيدة ومشتتة، في وسط قروي يعاني الفقر والجفاف والبطالة والهشاشة الاقتصادية. وبعبارة أخرى، تقع هذه الأقسام المشتركة في فضاءات بدوية موحشة ومقفرة وجدباء، لايجد فيها المدرس ماء شروبا، ولاكهرباء مضيئة، ولامسكنا لائقا يؤويه، سوى خلاء فارغ واسع ، يعمه الصمت والهدوء والسكينة ، ويحفه ليل دامس مخيف، يوشي بالوحدة والقلق والموت البطيء.

السيرة الذاتية المختصرة:

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور المغرب.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة ٢٠٠١م.
- أستاذ التعليم العالي .
-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام ٢٠١١م في النقد والدراسات الأدبية.
- حاصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة٢٠١٤م.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
-عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية على الصعيد العربي.
- خبير في البيداغوجيا والسيميولوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، ولبنان، والإمارات العربية المتحدة،...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر العديد من المقالات الورقية المحكمة وغير المحكمة التي تربو على الألف. علاوة على عدد كبير من المقالات الرقمية، وأكثر من (١١٢) كتاب في مجالات متنوعة. وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في المغرب العربي من حيث الكتب والمقالات.
- ومن أهم كتبه: الشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد١٧٩٩، الناظور٦٢٠٠٠، المغرب.
- الهاتف النقال:٠٦٧٢٣٥٤٣٣٨
- الهاتف المنزلي:٠٥٣٦٣٣٣٤٨٨
- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com
Jamilhamdaoui@yahoo.fr