

صعوبات التعلم

نضال عبد اللطيف برهم



مركز
البحر
للتنمية
والتربية

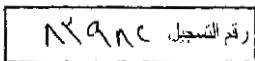
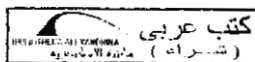
صعوبات التعلم

صعوبات التعلم



إعداد

نضال عبد اللطيف برهم



مكتبة المجتمع العربي للنشر

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2001/8/1936)

371.9

عبد اللطيف، نضال
صعويكات للتعليم / إعداد نضال عبد اللطيف علي. - عمان:
مكتبة المجتمع العربي، 2004.

() ص

ر.أ.: (2001/8/1936).

للاصطفات: / صعويكات للتعليم /

* تم إعداد بروفات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

حقوق الطبع محفوظة للنشر

Copyright ©
All Rights Reserved

للطبعة الأولى

2005م - 1425هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفهيس التجاري

تلفنكس 4632739 - ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

الفهرس

الصفحة	الموضوع
7	للمقدمة
	الوحدة الأولى :
9	شروط التعلم الجيد
11	الدوافع الفطرية والمكتسبة
17	الدوافع المكتسبة للشعورية
21	الدوافع المكتسبة اللاشعورية
23	دوافع السلوك
25	الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية
29	الحاجات النفسية
39	مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم
45	خصائص المعلم وعلاقتها بالدوافع والتعلم
56	الاستعداد للتعلم ونقطة البداية
61	للممارسة
	الوحدة الثانية :
67	حاجات بطيء التعلم
69	نظم التعلم
73	الصفات الجسمية
76	للكسل وعدم الانتباه
79	حاجات بطيء التعلم
	الوحدة الثالثة :
85	التلميذ بطيء التعلم ووضع في المدرسة

89	السجل المدرسي السابق للتلميذ
96	اختبارات الذكاء
97	رأي مدير المدرسة
	الوحدة الرابعة :
101	كيف ينظم التدريس للتلاميذ البطولي النظم
107	بعض أوجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل
	الوحدة الخامسة :
117	النشاط الموجه لبطولي النظم
119	كيف توجه نشاط بطولي النظم
123	الصحة
125	المهنة
127	البيت والأسرة
	الوحدة السادسة :
133	لتدريس الصليات الأساسية
137	الاستعداد للقراءة
141	مستويات التوقع
144	مشاكل القراءة - التعليم العلاجي
153	الصاب
160	المراجع

المقدمة

إن هذا الكتاب يتناول مفاهيم كثيرة يجهلها الطلبة ويجعلها المجتمع عن صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة في المجتمع.

حيث يتكون الكتاب من ست وحدات وهي شروط التعلم الجيد، وحاجات بطيء التعلم، والتلميذ بطيء التعلم ووضعه في المدرسة، وكيف ينظم التدريس للتلميذ البطيء للتعلم، والنشاط الموجه لبطيء التعلم، وتدريس العمليات الأساسية.

وهكذا نرجو من الله أن يكون لهذا الكتاب مرجعاً لطلبتنا ولمجتمعاتنا حول صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

المؤلف

الوحدة الأولى



الوحدة الأولى

شروط التعلم الجيد

أولاً: الدوافع

مقدمة:

الدوافع الفطرية والمكتسبة:

يتعامل الإنسان في حياته اليومية ويتفاعل مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، والبيئة الاجتماعية التي هو أحد أفرادها، وعن طريق هذا التفاعل وهذا التفاعل يتكون المجال الحيوي الحركي بين الإنسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وفي هذا المجال وأثناء هذا التفاعل يسلك الإنسان أنماطاً من السلوك تختلف من فرد لآخر، كل حسب نكاته وتفكيره وفكرته عن نفسه ودرجة تكيفه مع البيئة من حوله.

والتفاعل الذي يحدث بين الإنسان ومجاليه الحيوي، والسلوك الذي يصدر عنه نتيجة لهذا للتفاعل، لا يمكن أن يحدث إلا إذا وجد عنصران أو أكثر يسببان هذا التفاعل: التكوين الطبيعي للكائن الحي البشري وما يولد به من دوافع تدفعه إلى أنماط مختلفة من السلوك ليلتزم بين نفسه وبين البيئة من حوله، والعنصر الثاني هو البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله، ويمكن أن نرى نتيجة هذا للتفاعل واضحة فهما يصدر عن الإنسان من سلوك سواء أكلان عملاً أو قولاً أو فعلاً أو رأياً أو تحديلاً أو تنهراً في مظاهر البيئة نفسها، وكذلك يحدث تحديلاً

لو تغير في سلوك المرء في الموقف الواحد، وهذا التغيير أو التعديل هو نتيجة طبيعية لتفاعل دوافع الفرد مع عناصر الطبيعة المختلفة والمجتمع الواحد الذي يعيش فيه.

النزعات (الدوافع) الفطرية الخاصة (الفرائز):

يرى الدكتور القوسي أن الفرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع للكلن الحي للسلوك، وأن الفرائز - كدوافع فطرية - فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك.

والفريزة استعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الاستغاث إلى شيء معين (إدراك)، وانفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان)، والتزام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع).

والفرائز كما صنفها مكلوجل:

- 1- الولدية وانفعالها (الحنو).
- 2- للمقاتلة وانفعالها (الغضب).
- 3- الاستطلاع وانفعالها (التعجب).
- 4- للهرب وانفعالها (الخوف).
- 5- البحث عن الطعام وانفعالها (الجوع).
- 6- النفور وانفعالها (الامتنزاز).

7- الامتنانة وانفعاليها (العجز والضعف).

8- الجنسية وانفعاليها (الشهوة الجنسية).

9- الخنوع وانفعاليها (الشعور بالنقص).

10- السيطرة وانفعاليها (الزهو).

11- الحل والتركيب وانفعاليها (حب العمل والنشاط).

12- التملك وانفعاليها (حب التملك).

13- الاجتماعية وانفعاليها (الشعور بالوحدة).

14- غريزة الضحك وانفعاليها (التسلية).

النزعات الفطرية العامة

توجد مجموعة من النزعات الفطرية العامة، وهذه أيضاً لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته، وهذه النزعات هي:

1- الامتهواء.

2- المشاركة الوجدانية.

3- التقليد.

4- اللعب.

والاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد ترتبط بنواحي الحياة النفسية الثلاثية (إدراك، وجدان، ونزوع) فالاستهواء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا هو الإدراك، والمشاركة الوجدانية هي انتقال للشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والأفعال وهذا هو النزوع.

ومن أجل ذلك يسمى بعض العلماء هذه النزعات الثلاثة بالنزعات الاجتماعية وذلك لأنها تربط الإنسان بالمجتمع حوله ارتباطاً إدراكياً ووجدانياً وسلوكياً وبذلك تهيئ لأفراد المجتمع التماسك والانسجام. والانسجام في الوجدان، والانسجام في السلوك.

الإيحاء:

انتقال الأفكار (الإدراكات) من شخص إلى آخر، أي انتقال الأفكار والآراء من مؤثر إلى متأثر. وأنواعه:

أ- إيحاء فردي وإيحاء جماعي.

ب- إيحاء إيجابي وإيحاء سلبي.

المشاركة الوجدانية:

هي انتقال الحالة الانفعالية من مؤثر إلى متأثر بعد أن يدرك المتأثر للمظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر.

التقليد:

هو انتقال ألوان الملوك أو المظاهر الترفيهية من فرد إلى آخر، إذا كانت الرغبة في التقليد صريحة كان التقليد مقصوداً، أما إذا كانت الرغبة غير صريحة أو لا شعورية كان التقليد غير مقصود.

اللعب:

هو تلك الأفعال والحركات التي يقوم بها الإنسان من تلقاء نفسه وليس له غرض منها إلا التسلية والمرور، لما العمل هو نشاط يرمي إلى غرض مخصوص ويجبر الإنسان عليه انتظاراً لفائدة ما، ومن نظريات اللعب:

نظرية الاستجمام - نظرية الطاقة الزائدة - النظرية التلخيصية -
نظرية التمرين والاستعداد.

الدوافع المكتسبة الشعورية

العواطف

يمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية، كما يسميها علماء النفس (بالعادة الانفعالية). والعواطف عموماً أما مادية أو معنوية، والعواطف المادية تكون نحو الأشياء والأشخاص، أما العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الأخلاقية والمثل العليا كالفضيلة وحب العدل وكره الظلم وحب الشرف واحتقار الكذب والخيانة، ومقت للنفاق والملق وحب الحق والولجب إلى غير ذلك.

والعواطف المادية إما أن تكون فردية أو جمعية، فالفردية مثل حب التلميذ لمدرسه، وحب للطفل لوالده، وحب الزوج لزوجته. أما للجمعية مثل حب للمدرس لتلاميذه، وحب بعض الناس للقطط أو للكلاب، وحب العرب للقادمي للبنين وكرهيتهم للبنات، أو حب محمد للمسلمين، أو رفق عمر برعيته، أو كره أبي بكر للمرتدين ومدعي النبوة وهكذا.

العاطفة السائدة:

من بين العواطف العديدة لدى الشخص نجد عاطفة تسود على بقية العواطف وتتحكم في معنوياته مثل عاطفة حب للمال والعلم والوطن والوالدين والأولاد. وكل نشاط للفرد يسير نحو إشباع عاطفته السائدة، فالعاطفة السائدة تعمل على توجيه سلوك الشخص. وفي أمثال العرب: رأس الحكمة مخافة الله.

عاطفة اعتبار الذات:

وهي الشعور بالكرامة الإنسانية وفقاً لقوله تعالى: ﴿ وَتَقَدَّرَ كَرَمُنَا بِنِي آتَمَ ﴾ وهي تجعل الإنسان ينظر إلى الأمور نظرات خاصة حسب درجة تقديره لنفسه وهذه النظرات يمكن توضيحها بالمراحل الآتية:

- للذة - الأثم: فمن الناس من ينشد الذات الجسدية وملهم من يشد للذات المعنوية الروحية وقد وقف الإسلام موقفاً وسطاً حين أمر المسلمين بهذا الدعاء: (ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار).
- الثواب - العقاب: وتتجلى في شعور المرء بأنه محاسب على أعماله، وكذلك.
- عبارات للمدح وعلامات الرضا - عبارات الندم وعلامات للتألم والغضب.
- سلوك يجلب رضاء المجتمع - سلوك يجلب سخط المجتمع. فالمؤمن يأمر بالعرف بأن من طلب رضاء الله بسخط للناس رضي الله عنه وأرضى للناس.
- يكون للشخص فكرة عن نفسه من تفاعلاته مع المجتمع فقط في المجتمعات غير المؤمنة أما في المجتمع المؤمن فإن علاقته بالله تجعله يتحرر من العبودية للمجتمع من ناحية ويقدم له كل ما يستطيع من خدمات من ناحية أخرى عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: للخلق كلهم عيال الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله.

- وأخيراً يرضى الشخص بالعمل لأنه يتفق مع فكرته عن نفسه، ولا يرضى عن الآخر لأنه لا ينسجم مع هذه الفكرة. ولقرآن الكريم يقول: ﴿ كُلُّ يَغْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ ۖ ﴾ .

الدوافع المكتسبة اللاشعورية

العقد النفسية

العقدة مجموعة مركبة من مواد مكيونة كالأفكار والدوافع للذكريات مشحونة بشحنة انفعالية قوية. وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربية غير رشيدة في عهد الطفولة، أو من تربية تصرف في الكبح أو التخويف أو التكليل أو للتأنيب مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بغیضة بالنقص أو للذنب، أو لتجاهات نفسية سلبية كالغيرة أو الكراهية. وهي مشاعر أو لتجاهات غير مساعة لا تلبث أن تكبت فتتشأ عليها عقدة أو عدة عقد. ولقد وجه الرسول الكريم الناسئين إلى تربية ذاتية تبعدهم عن العقد حيث قال: (يا غلام إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم بأن أهل الأرض لو اجتمعوا على أن ينفعوك لم ينفعوك إلا بشيء كتبه الله ولو اجتمعوا على أن يضروك لم يضروك إلا بشيء كتبه عليك جف الأقلام وطويت الصحف).

دوافع السلوك

مقدمة:

وجد علماء النفس أن تكوين الإنسان وعملياته الحية الحركية تتطلب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكن أن ينشأ صحيحاً من الناحيتين النفسية والجسمية، فالإنسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعاً من المعرفة، وأسلوباً من المهارة ومجموعة معينة من العلاقة الوظيفية، وهذه كلها أمور ضرورية للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة ويكون متفاعلاً وإياها.

والحاجات هي أسس مشاكل التكيف التي تواجهها، بمعنى أن الشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السليمة التي تهدف إلى توافق الإنسان مع البيئة الخارجية إلا إذا أُنشِئت هذه الحاجات وشعر الإنسان بأن حاجته قد أُنشِئت فعلاً.

ويمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين:

1- الحاجات الفسيولوجية.

2- والحاجات النفسية وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية وحاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.

تعريف الدافع:

الدوافع هي للطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

المباحث:

يطلق اصطلاح للباحث على بعض المواقف التي تنشأ للدافع وترضيه في آن واحد كروية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو مناهضة أو ارتفاع في الأجر، أو غير ذلك مما يطمح للفرد إلى الظفر به، ويطلق أيضاً على المعايير والقوانين والزواجر الاجتماعية التي تحمل للفرد على تعديل سلوكه وتكيفه وفقاً لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة للفرد.

الغاية:

الغاية أو الهدف هي ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقف عندها السلوك، والغاية إن كانت ماثلة أمام الإنسان كطعام أمامه أو موضوع تصويره أو تذكره، كانت الغاية شعورية وماعدت على توجيه السلوك توجيهاً ملائماً.

ومن أظهر ما يميز الإنسان عن الحيوان قدرته على تصور الغاية من سلوكه وعلى تصور الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية.

الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية

مثال:

قد تريد أن تجعل الطفل يأكل شيئاً معيناً، وحيث أنه في حالة شبع أي لم يحس بعد بالجوع أو بدافع الجوع فإنه لن يتناول طعامه.

كذلك قد يقدم المدرس للمعلومات لتلاميذه في الفصل إلى أنهم لا يقبلون عليها وبالتالي لا يتعلمون.

تؤكد تلك المظاهر أن إقدام الكائن الحي على العمل أو على اتخاذ سلوك معين إنما يكون مبنياً على أساس رغبات Desires أو حاجات Needs أو دوافع Drives أو حوافز Incentives.

فالدوافع تعتبر من العوامل الهامة التي تتدخل وتسهم في عملية التعلم، بل وتسهم إلى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فسلوك الكائن الحي يكون مدفوعاً إليه بقوة داخلية تسمى دافع. وينشط الكائن (الحي) ويزداد نشاطه كلما زادت قوة هذا الدافع، كذلك يظل سلوك الكائن مستمراً طالما لم يشبع هذا الدافع.

خصائص السلوك الحيوي الناتج عن دافع:

- 1- له صفة الغرضية حيث أن إشباع الدافع ينهي حالة التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.
- 2- له صفة تلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.

3- الاستمرار، يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق حالة الإنباع المطلوبة.

4- تغير السلوك وتنوعه، يتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه الكائن الحي.

5- سلوك الكائن الحي يتناوله التحسن، وبعبارة أخرى أن للكائن الحي القدرة على التعلم.

6- سلوك الكائن الحي يقف أن يتناوله للتغيير إذا ما تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إنباع الدافع.

7- خاصية التكيف الكلي، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه لمحب، وإنما يتطلب تكيفاً كلياً عاماً، فكلما ازدادت حيوية الغرض وكلما ازدادت قوة الدافع والحاجة كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

تقسيم الدوافع

دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى:

للدوافع الفسيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية أو الأولية: وهناك أربعة دوافع بيولوجية هامة، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للأجنة الصغيرة) ودافع العطش ودافع الجوع والدافع الجنسي. وقد رتبنا قوة للدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتوقف قوة للدافع البيولوجي على نوعه وعلى شدته. ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة للدافع. فالغدد الصماء وعمليات البناء والهدم ولجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخص للجهاز العصبي تؤثر كلها بدرجة ما في شدة للدافع وإلحاحه، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع للبيولوجية المختلفة.

دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية:

وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة وفي الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه هي:

الدافع لتجنب الألم للجسمي - وتجنب البرد والحر - والدافع للإخراج - والدافع للبحث عن الهواء الطلق - والدافع للراحة - والدافع للرياضة البدنية.

دوافع اجتماعية مكتسبة:

لا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء تنشئته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين. وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وإنما هي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وتحت تأثير عوامل الحضارة، وتجارب الحياة التي يمر بها الأفراد.

ويمكن إجمال بعض الدوافع الاجتماعية المكتسبة فيما يلي:

- دافع حب الاجتماع - التقدير الاجتماعي - دافع السيطرة - دافع للتملك
- دافع للهرب - دافع المقاتلة - دافع حب الاستطلاع - الدافع للحل والتركيب.

الحاجات النفسية

الحاجة للمحبة:

الطفل في حاجة لمحبة المحيطين به والمشرفين على شؤونه. وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم. فالأم إذا تمثل عنده مصدر الغذاء فهي التي ترضعه أو تطعمه ومصدر الأمن لأنه لا يشعر به إلا في جوارها، ومصدر للعطف والحنن، تصبح مركزاً لدافع جديد هو دافع الحب الذي يتركز أول الأمر فيها ثم يبدأ الطفل في تبادلته مع أفراد الأسرة الآخرين الذين يمنحونه الحنو والعطف ويقبلون عليه ويسرعون إليه إذا بكى أو إذا اشتكى ويبتهجون في وجهه ويشعر في جوارهم بالسرور والفرح.

وتستمر هذه الحاجة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر، وعندما يشترك في العديد من المجالات الاجتماعية التي تعتمد على محبة الناس وعلى العلاقات الطيبة التي تجمعهم.

الحاجة للأمن والطمأنينة:

الطفل يولد عادة غير قادر على إجراء أي تصرف يتصل بشؤون حياته، فهو من لحظة ولادته ولفترة طويلة نسبياً بعد الولادة يعتمد على الآخرين، وعلى الأم بصفة خاصة، اعتماداً كبيراً في أداء كل متطلبات حياته.

واعتماد الطفل على الأم والأهل والكبار والمحيطين به والمشرفين على شؤونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلا في جوارهم، فهو في حاجة مستمرة لوجود من يأمن إلى جواره وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتكبر معه في مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصر هذه (الحاجة للأمن) على الأطفال، بل إن الكبار أيضاً في حاجة دائمة للشعور بالأمن والاستقرار. يتمثل ذلك في بحثهم عن الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت والمستقبل المضمون، وفي اهتمامهم بالمعاملات، وفي تأمينهم لحياتهم بإدخال المال... أو نحو ذلك. بل أصبحت الحكومات والهيئات العامة بعد أن أحست بأهمية هذا الدافع ولثروته في حياة الإنسان وفي استقراره وفي عمله، تهتم بتحقيقه في صورة مشروعات لتأمين البطالة والرعاية الاجتماعية عند المرض أو الشيخوخة أو غير ذلك من الخدمات التي تهدف إلى بث الطمأنينة في نفوس الناس وإشعارهم بالأمن بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم.

والتمييز الذي يفتقد للشعور بالأمن داخل المدرسة، فيشعر بعدم استقراره في دراسته أو أنه معرض للطرد من المدرسة، أو لا يأمن لمدرسيه ولا يطمئن لمعاملتهم وتقديراتهم، معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة ولل فشل في دراسته.

الحاجة للنجاح:

يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق نجاح بعض الأعمال التي يقوم بها. فالنجاح دافع هام للفرد ويقوده عادة إلى نجاح آخر. وهذه حقيقة تربوية هامة. فالمتدرج من السهل إلى الصعب من الأهمية بمكان في التعلم، حيث أن فضل لطفل أو التلميذ عادة ما يبطئ همته ويوقف نشاطه. فالتدريب على حل مسألة

سهلة ينجح فيها التلميذ تساعد وتدفعه لأن يحل مسألة أخرى أكثر صعوبة، وفي الوقت الذي يفضل فيه إذا أعطي مسألة صعبة في أول الأمر. وهناك المثل المسند عند الإنكليز: النجاح يورث النجاح. وقد أعطانا عنه قول رسولنا صلى الله عليه وسلم: (من عمل بما علم آتاه الله علم ما لم يعلم). قدافع الدجاج وإتباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة للنجاح فيما يوكل إليه من أعمال وتبعات ومسؤوليات.

الحاجة للحرية:

يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته وأعماله ولعبه: فالحرية حاجة أو دافع في الفرد مرتبط بفرديته وإمكانية تصرفه وتحمل مسؤولية هذا التصرف. فالطفل يريد أن يلهو ويقفز، والصبي يريد أن يخرج مع رفاقه في مجموعات للعب الكرة، والمراهق يحب أن يكون حراً في اختيار زملائه وفي اختيار ملابسه وفي حرية صرف نقوده... الخ. والبالغ يحب أن يكون له حرية تفكيره وحرية اختياره مذهب فلفمي معين مثلاً. ولكنه في المجتمعات المعاصرة يشعر بأنه مقيد بما تفرضه عليه مصلحته الشخصية أو مصلحة المجتمع. فلا حرية له إلا إذا تجرد عن الخضوع لرغباته الخاصة أو رغبات من حوله من الناس وألزم نفسه بالخضوع للخلق وحده دون سواه.

الحاجة إلى الضبط:

نجد أن الطفل للراغب في الانطلاق والحركة وممارسة حريته نجاه يحتاج أيضاً إلى الضبط للرقيق من ولده أو من الكبار ومن هم حوله. والضبط يتخذ صوراً متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيهاً أو إشرافاً وهو الضبط للرقيق الموجه، الذي يحتاج إليه الطفل والصبي والمراهق بل والبالغ. فالمراهق

يريد ضبطاً بطاية من والده أو من رائده أو من مدرسه، دون أن يحيط هذا الضبط نشاطه الحر ورغبته في الحرية، والبالغ محتاج للضبط أيضاً تجده في صورة القوانين والنظم الاجتماعية، والقواعد التي توجد بحيث لا تترك للشخص حراً طليقاً يتصرف كما يشاء أو كما يحلو له أن يتصرف. فالمجتمع بسلطانه يحدد من الحريات لصالح الأفراد والجماعات بل ولصالح الحرية ذاتها. وأسمى درجات الحرية أن يعيش الفرد في مجتمع إسلامي صحيح يخضع الجميع فيه لشرع الله الذي لا يحابي أحداً على حساب أحد ولا يترك للفرد حرية تضر بمصالح الآخرين مباشرة أو تضر به بصورة غير مباشرة إنما يلزمه بأن يطلب من الله دائماً أن يساعده على ضبط نفسه بقوله: اهتدوا الصراط المستقيم.

الحاجة للتقدير:

الطفل في حاجة أيضاً إلى التقدير وإلى إثبات ذاته. وتبين هذه الحاجة في محبته لمن يهتمون بأمره ويقتررون رغبته. كما تتبين بوضوح في تنافسه على محبة الأبوين وشعوره بالرضا عندما يولونه عناية خاصة، وفي شعوره بالضيق والغضب عندما يفضلون أحد إخوته عليه، أو عندما يحنون على طفل آخر غيره، وكذلك في علاقته بالناموس عموماً عندما يقبل على من يحترمونه ويقتررون ذاته. ونحن نعلم وصية رسول الله صلى الله عليه وسلم للأبوين بقوله: (اعدوا بين أبنائكم ولو في القبل).

هذا ويكبر الطفل ويزداد ميله للتقدير ممن هم حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ونجده يبذل للكثير ليحظى بهذا التقدير، فيعمل ويجد وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط المدرسي، وفي النظام حتى بلغت إليه الأنظار، ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب ولا يتمثل تقدير الفرد في

إنابته أو مدحه أو الثناء عليه... إلخ. من أوجه التقدير. ونجد ذلك أيضاً في البالغين حيث يعيل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده، أو مشروع قام به إثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة تشجيع لبي، كما هو الحال في جوائز الدولة أو امتلاك شهادة أو وسام أو غير ذلك من أوجه التقدير التي يحتاج إليها الفرد ويسعى لتحقيقها جهد طاقته. ونحن نجد في تعاليم الرسول صلى الله عليه وسلم من تشجيع المتعلمين قوله: " إذا جاءكم طالب العلم فقولوا مرحباً بضيف رسول الله ".

الحاجة للانتماء أو الحاجة للجماعة:

الإنسان في حاجة إلى الغير والشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ اللحظات الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الطفل الصغير واعتماده على أمه في الشهور الأولى من حياته في كافة متطلبات هذه الحياة، ثم على أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك. فمن الأسرة يكتسب اللغة وأساليب السلوك الاجتماعي وأغلب القيم والاتجاهات التي توجه سلوكه وتتحكم في تصرفاته، وغير ذلك من النواحي التي تطبع سلوكه بطابع معين يلزمه بقية حياته.

ثم يعتمد بعد ذلك على مؤسسات اجتماعية أخرى (بجانب الأسرة) مثل المدرسة التي يكتسب منها كثيراً من الخبرات المعرفية والمهارات وأساليب التفكير وبعض الاتجاهات إلى غير ذلك، ومثل النادي ومجموعات الأصدقاء والحياة الاجتماعية بمعناها الواسع، وخلال أيام حياته كلها تظل العلاقة قائمة بينه وبين هذه المؤسسات بعضها أو كلها، وتبادل المنفعة يظل مستمراً بينهما، وتزداد هذه العلاقة مع الأيام. فعندما يكبر للطفل تكبر حاجته إلى الجماعة ومتطلباته منها.

الدوافع والتعليم

تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام وللتعلم بوجه خاص. فالتعلم للناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلميذ بحيث يثبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

وطبيعياً أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الزاهنة فحسب، وإنما يجب أن يعمل على خلق ميول ودوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم وإكسابهم للمهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.

وظائف الدوافع في عملية التعلم

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم ألا وهي:

الأولى:

أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي. بكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

الثانية:

الوظيفة الثانية للدوافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط. فالمتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد. ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع. فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين، ومن ثم تعد الأساس الأولى في عملية التعلم، ويجب أن ننبه إلى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات أكبر مما تمد به غيرها، ولكن للمهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

الثالثة:

أنها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. فعندما يقوم الفرد

بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلاً أو تحضير موضوع، لا ينسبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحيًا، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم للكتاب كله.

وتحدد هذه الناحية أهمية تحديد للعمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم، فمجرد القراءة أو التدريب وسيلة غير منتجة للتعلم. والدراسة المنتجة أو التعلم للمنتج هو التعلم للغرضي الموجه نحو أهداف معينة.

أثر الدوافع في التعلم والتعليم

إن النظرة السلوكية للإنسان على أنه كائن حي يستجيب أولاً للقوى الخارجية التي تعمل عملها فيه، كانت قد تعرضت في السنوات الأخيرة إلى تعديل كبير بحيث أخذت بعين اعتبارها قابلية الإنسان على اختيار المنبهات والمثيرات وتقييمها في ضوء حاجاته وعلى أساس إعطاء قيمة ومعنى للخبرة التي يكتسبها، وأن يفكر تفكيراً بناءً، وأن ينغمس بالفعل الذي تدخل فيه ذاته وشخصيته. وبالمعنى الأوسع للكلمة ولمفهومنا للتعليم نقول، بأن الطريقة التي يتعلمها أي منا، أو يندفع لتعلمها تعتمد على القوى الخارجية المحيطة بالإنسان Extrinsic من جهة، حيث يتفاعل بواسطتها باستمرار، وتعتمد من جهة أخرى على خصائصه النفسية والوظيفية Intrinsic التي تتميز بها مراحل نموه المختلفة وتؤثر فيه خصائصها. وبالرغم من أن الإنسان يتأثر من جراء القوى الواقعة عليه، فإن التعليم، كما ينوه عنه علم النفس الحديث ما هو إلا مشكلة لكشف عن المعنى الشخصي.

هذه هي خاصية التغيير التدريجي في التعلم، وكما هو واضح، فإن التأكيد ينقل من استخدام البيئة، مع أنها من العناصر الهامة في التعلم، إلى العمل على تسهيل الإدراك والتبصر وخلق الظروف المناسبة للارتداد والكشف الذاتيين للمعنى. وعلى هذا فإن الدوافع والتعلم يتصافران معاً في عرض المحتوى بأملوب تكون فيه الذات طرفاً متصلاً.

الدافع والتعلم

التعلم هو اكتساب مهارات جديدة ومعارف وتجهيزات شخصية، ويضمن ذلك للتجارب وعدم القيام بما كان للفرد قد قام به من قبل. وبالمعنى الأعم والأشيق، فإن تعلم شيء ما يكون متبعاً عادةً بتغير في السلوك والتفكير والشعور.

والدافع كما نستخدمه هنا، هو عملية يتم خلالها التفاعل بين الطلبة والنشاطات المختلفة. أي أنه عملية بمقدورها:

أ- أن توجه وتقود الطلبة نحو الخبرات والنشاطات التي يحدث فيها التعلم.

ب- أن تمنحهم قوة ونشاطاً تحينهم على الاستمرار في العمل والقيام بالنشاطات اللازمة لاكتساب الخبرات والمهارات.

ج- أن تسهم في تركيز انتباههم في اتجاه واحد وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف.

الدافع أكثر من شيء واحد:

ليس هناك في الواقع من معلم واحد لم يكن قد سأل مرة موالاً كهذا، "كيف تنفع التلاميذ للدرس، وللعمل، وللتعلم ؟". في الواقع عندما نبحث في موضوع الدوافع، يبدو أن العديد من المدرسين الحصفاء المكرمين أنفسهم لهذه المهنة وكأنهم ينشئون وسيلة واحدة أو تنفرد برفع التلاميذ. وبالرغم من أن هذا البحث كان قد صمم لجعله على بيئة من عاملي الطبع والتطبع للدوافع والتعلم، فإنه من الضروري علينا أن نذكر منذ البداية بأنه ليس هناك من معادلة واحدة

أو موقف واحد أو مجموعة من الوسائل تحرك الدافع عند التلاميذ جميعاً بنفس الطريقة أو بنفس الدرجة. حري بنا أن نفهم بأن ما يدفع البعض من التلاميذ للعمل هو نفسه يؤثر تأثيراً معاكساً في الآخرين، أي أن ما يدفع زيدا قد يثبط عمرواً، وأن ما يثير زيدا قد يثبط همة خليلاً. وإلا بعد من هذا فإن الفرد نفسه يمكن أن يدفع تحت تأثير عوامل مختلفة في ظروف مختلفة. وإذا كان بالإمكان أن تبدأ بالاتفاق على أن الدافع للتعلم هو مزيج معقد في البيئات المختلفة والاتجاهات والطموح ومفاهيم الذات فلماذا نفترق خطوة من استخدام ما تخبرنا به نتائج البحوث العملية بصورة فعالة في تحسين طرق التدريس عندها.

مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم:

كما يرى ونيم جيمس فإن " النفس عبارة عن المجموع الكلي للأشياء التي يمكن أن يطلق عليها الفرد بأنها تخصصه " وأكثر من هذا فإنها دراية الشخص بوجوده الذاتي من حيث المعتقدات والاتجاهات والآراء التي يتبناها عن نفسه.

إن الدليل المستزايد دل على أن رموب التلميذ في المواد للمدرسية الأساسية - كما هي الحال أيضاً في النوافع غير الموجهة والافتقار إلى الاندماج الأكاديمي الذي هو من خصائص ذوي الإنجاز الواطئ، وترك للدراسة، والضعف الثقافي، والرموب - قد يعزى من ناحية إلى الإدراك غير السليم للذات والعالم. وذلك العديد من التلاميذ مثلاً يكون صعوبة في المدرسة لا بسبب الذكاء المنخفض أو ضعف البصر، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على تحقيق العمل الأكاديمي. ويصح هذا بالنسبة للفعاليات للمدرسية الخاصة كالرياضة والأموال الدراسية والمشاركة في النادي أو الحديث أمام الملأ.

دللت التجارب في البحوث السلوكية على أن توقعات اللقائم بالتجارب لما يمكن أن يقوم به الأفراد الذين تجري عليهم للتجربة، يمكن أن يكون بنية ذات دلالة لما يمكن أن يستجيب به الأفراد فعلاً وعلى سبيل المثال دخل كل صف من الصفوف السابعة في إحدى المدارس ثلاثة مديرون وفي كل صف من هذه الصفوف، حوالي 20 بالمائة من الأطفال تعرف عليهم المديرون على أنهم أحرزوا درجات في الاختبار المخصص للتعرف على التفتح الذهني مثل على أنهم سوف يحرزون على درجات أكاديمية غير معقدة خلال السنة الدراسية. ولقد تم اختيار هؤلاء الأطفال في الواقع بشكل عشوائي في المجموع الكلي للأطفال الذين أخذوا نفس الاختبار. وبعد مضي ثمانية أشهر على تصميم ظروف التجربة، أعد اختبار جميع الأطفال بنفس اختبار الذكاء الآنف الذكر. فلماذا كانت النتائج ؟ بالنسبة للمدرسة ككل، نرى بأن أولئك الأطفال الذين أخبر مديروهم بأنهم يتوقعون منهم إنجازاً ذهنياً عالياً، عبروا عن إنجاز عال ذي دلالة في نسب للذكاء، أكثر مما حصل عليه الأطفال الآخرون في المدرسة. وفي الحقيقة، كلما كان مستوى الصف متدنياً، كلما كانت نسبة للذكاء أعلى (40) ، وعلى ما يبدو أن المدرسين عاملوا اللامعين من الأطفال بإيجابية أكثر وتفضيل أكبر، مما أدى بالأطفال لأن يستجيبوا استجابات لفصحت عن نفسها كمستوى عال من نسبة للذكاء.

مفهوم الذات والتعلم: نتائج البحث:

إن رسيداً ضخماً من البيانات التي تركز على البحوث والتي تربط بين مفهوم الذات والتعلم في المدرسة تجمع لدينا في السنوات الحديثة. وللتعرف على العلاقات التي تم الكشف عنها نقدم مختصراً للأحكام التي استقيناها من النتائج

الكبرى لسبع دراسات تتعلق بمفهوم الذات. ومن بين الأمور الأخرى التي تم الكشف عنها ما يلي:

1- من حيث إدراك الأقراد لذاتهم، كان ما يقومون به من عمل محدداً أثناء قيامهم بذلك. وفي حالة تساوي الظروف، فإن أولئك الذين لا ينجزون عملهم، اختاروا على أن لا يقوموا بذلك وفي الوقت الذي نرى فيه أن الذين أنجزوا عملهم اختاروا على أن يقوموا بذلك.

2- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين المفاهيم غير الناضجة عن الذات وبين عدم القدرة على القراءة في الصفوف الثالثة والسادسة.

3- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين الإدراك العالي للذات والتحصيل المدرسي في مجموعة تتكون من طفلاً في الصف الخامس والسادس.

4- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين مفهوم الذات عن القدرة والتحصيل المدرسي خلال ست سنوات من الصف السادس وحتى للصف الثاني عشر.

5- أن مقاييس مفهوم الذات والأحكام التقديرية لقوة الأنا التي تم القيام بها عند بداية الروضة وجد بأنها أكثر أثناء عن الإنجاز في للقراءة بعد سنتين ونصف السنة من قياسات للنكاء.

6- المنجزون من الذكور يشعرون بإيجابية حول أنفسهم أكثر من الذكور الذين هم دون مستوى الإنجاز.

7- أن طلبة الثانوية الذين عندهم قابلية ولكنهم مدرسياً دون مستوى الإنجاز. وجنوا بأنهم أكثر سلبية في إدراكهم لنواتهم ولآخرين وأنهم أقل استقراراً من الناحية الانفعالية من الطلبة الذين هم في مستوى الإنجاز.

وعندما يتعلق الأمر بالدوافع والتعلم، يدل على البحث المتصل بإدراك الذات على استنتاج بسيط: إن الذين يقومون دون مستوى الإنجاز لا يقدرّون نواتهم حق قدرها. وهذا يقودنا لمسألة منطقية أخرى.

ماذا يستطيع المعلمون عمله ؟

كما يستطيع الطفل أن يتعلم للمشي والكلام، كذلك يكون بإمكانه أن يتعلم عن نفسه فكل منا يتعلم من هو وما هو وذلك من الطريق التي كان قد عومل بها أثناء نموه، دون أن يذكر المعاملة التي عومل بها على الأساس اليومي من قبل المحيطين به. وهذا ما يسميه الطبيب النفسي هاري ستاك " التعلم عن الذات من مرآة الآخرين ".

وككل واحد منا، فإن تلامذتنا يتعلمون كيف يروا نواتهم محبوبة ومقبولة وقادرة وذلك أنهم هم أنفسهم محبوبون ومقبولون وناجحون. إن المفتاح الأساسي لزيادة نسبة التلاميذ الذين يكونون مفاهيم مناسبة عن نواتهم ومفاهيم مناسبة عن رغبتهم لنواتهم، هو أن تساعد التلاميذ للحصول على خبرات النجاح التي تعلمهم بأنهم ذوو قيمة.

كيف يكون بإمكاننا إعداد تلامذة أكثر بمفاهيم إيجابية عن الذات، يتمثل شعورهم بعبارة "أنا أكثر ؟" قبل كل شيء يجب أن نفهم بأن المعنى الإيجابي للذات شيء يمكن تعليمه إذا كانت الأفكار شخص عن نفسه وظيفة من وظائف الخبرة، فإن التاليفين، سواء أردنا ذلك أم لم نرد يتعلمون من ذواتهم في الصف. وما هو متعلم يمكن تعليمه. للمعالة ليست أننا نحذب أو لا نحذب رفع الدوافع والتعلم خلال للتدريس من أجل مضي الذات وإنما عن تأثيرات تعليمنا فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية. وبالنسبة لمبعة ملايين ونصف للمليون من الشباب للذين يتوقع لهم ترك المدرسة في المستنات، نرى بأن هذه للتأثيرات سوف تكون سلبية.

فلذا أردنا - كمدرسين - أن نسجل الدوافع والتعلم عن طريق رفع مستوى مفهوم الذات، فيجب:

1- أن نفهم بأننا ندرس ما نحن عليه وليس فقط ما نقوله إنما ندرس مفاهيمنا الخاصة عن ذواتنا أكثر بكثير من تدريسنا للمادة الدراسية.

2- أن نفهم بأن أي شيء نقوم به أو نقوله يمكن أن يغير بعمق ويؤثر على اتجاه التلميذ نحو نفسه شراً كان ذلك التغيير أو خيراً. ويدعي علينا أكثر من هذا أن نفهم أعراض ونتائج Implications دورنا كأشخاص متفهمين للتلاميذ إذا أردنا استخدام الدور كما ينبغي.

3- أن نفهم على أن للتلاميذ، كما هي الحال بالنسبة إلينا، يسكنون ويعملون ما يبدو لهم صحيحاً وهذا يعني بأن التعلم يستمر في كثير من الأحيان، لا بمقتضى الحقائق كما هي، وإنما بمقتضى إدراك للتلاميذ لها.

4- أن نكون راغبين لا بتكرير المادة الدراسية فحسب، وإنما علينا أن نعلم بما تحته المادة الدراسية بالنسبة لمختلف التلاميذ. وبأصدق معنى لهذه الكلمة، علينا أن نكون راغبين بتفسير المادة كرهبتنا بالتعرف على المعلومات عنها.

5- أن نفهم بأنه ليس من المحتمل أن نحصل على النتائج المرجوة بمجرد أن نخبر أحدهم بأنه ذو قيمة للمجتمع Worthy. علينا بالأحرى أن نضمن ذلك خلال الثقة وإيجاد الجو المتبادل من الاحترام. ومن الطرق الجيدة للشروع بذلك أن نبذل وقتاً نصفي فيه لما يقوله التلاميذ ولأن نستخدم أفكارهم كلما كان ذلك ممكناً.

6- أن نفهم بأن سلوك المدرس الذي يتميز بالبعد والبرود والرفض لا يمكن أن يحتمل أنه لن يرفع مفهوم الذات Self- Concept والتواضع والتعلم إذا ما هورن بالملوك المتميز بالحرارة والقبول والتميز.

خصائص المعلم وعلاقتها بالذوايق والتعلم

شخصية المعلم:

من المحتمل أن نستق جميعاً بأنه من الممكن جداً لمعلمين اثنين متساويين في الذكاء والتمرين والتمكن من المادة الدراسية أن يختلفا في المدى الذي يكونان عنده قادرين على تشجيع ذوايق التلميذ وتعلمه. وأن جزءاً من هذا الفرق يمكن أن يحسب عن طريق تأثير شخصية للمعلم على المتعلمين.

ومن بين الدراسات الأكثر كشافاً واستقصاء مثلاً، دراسة لوتكزت على آراء (3725) طالباً ثانوياً هدفها التعرف على المعلمين المحبوبين وغير المحبوبين فنكر واطسون فقد ذكر ثلاثة وأربعون سبباً مختلفاً تبرر حب المعلم الأصن وثلاثين سبباً مختلفاً لتكذي لحرار المعلم من قبل تلاميذه ومن المناسب أن نتفحص الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً في كل مجموعة.

الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً للإعجاب بالمعلم كما ينكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- يبدي معولة في العمل المدرسي، ويشرح الدروس والقولجات بوضوح ويستخدم الأمثلة في التكريس (51 بالمائة).

2- يكون منشرحاً وسعيداً وذو طبع ومزاج جيد ومرحاً، ويمالك طبعاً تنكيتياً ويتمكن من أن يروي نكتة (40 بالمائة).

3- يكون إنسانياً ومتصفاً بالصدقة وذا قابلية على الصبر والرفقة، " أي أنه واحد منا " (30 بالمائة).

4- يكون مهتماً بتلاميذه وفاهماً لهم (26 بالمائة).

الأسباب الثلاثة الأكثر تكراراً للفرور من المعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- كونه لا يحتمل علمه كمدرس، فهو نازق سيئ الطبع، سريع الاهتمام والستمر، ولا يبتسم أبداً. ثثار ويميل إلى السخرية اللاذعة، ويفقد السيطرة على نفسه، ويفلت زمام غضبه باستمرار (50 بالمائة).

2- لا يتصف بالمساعدة في العمل للمدرسي، ولا يشرح الدروس والواجبات، وليس واضحاً، وعمله غير منظم ولا مخطط له (30 بالمائة).

3- متعالي لا يعرفك خارج الصف (20 بالمائة).

نلاحظ بأن الخصال والسمات الشخصية تحتكر المراتب العليا بعد المرتبة الأولى التي تعني بطريقة للتدريس التي تؤثر ألياً في التلاميذ. من المهم أن نلاحظ بأن للتمكن من المادة الدراسية التي هي على حيويتها يركز عليها بإسراف من قبل الاختصاصيين، جاء يمثل المرتبة السادسة عشرة في كلاس القائلين.

وفيما يتعلق بالملهج المعروف، تعلم باحث آخر 12000 رسالة في موضوع " المعلم الذي ساعدني أكثر " . ولقد كشف تحليل تلك الرسائل بأن سمات الشخصية التي احتلت المقام الأعلى كانت كما يلي:

- (1) الاتجاهات للتعاونية الديمقراطية.
- (2) التعاطف مع الفرد واعتباره.
- (3) للصبر.
- (4) الاهتمامات الواسعة.
- (5) المظهر الشخصي والسلوك المرح Pleasant manner.
- (6) العدل وعدم التمييز.
- (7) الطبع المرح المنكت.
- (8) لاجيلة الجمينة والسلوك المستقر.
- (9) الاهتمام بمشاكل التلاميذ.
- (10) المرونة.
- (11) استخدام الثناء والتقدير.
- (12) الكفاءة غير المعتادة في تدريس مادة معينة.

ولأن، فقد كنا نتفحص المزايا الشخصية المرغوب بها للمعلمين كما يشخصها التلاميذ، وبصورة عامة فإن هذه المزايا تجمع نفسها تحت عناوين عامة من الأهلية والمتابعة والصبر والتسامح والاهتمام بالتلاميذ. ما الذي يحدث عندما نتصل هذه الصفات الشخصية باختبار يتعلق بالكشف عما إذا كانت هذه الخصائص تؤدي إلى فرق أياً كان نوعه في إجازة التلاميذ الواقعي ؟

التعلم والنضج

عرف علماء النفس التعلم على أنه كما يقول ودورث، " نشاط من قبل المتعلم، يؤثر في نشاطه المقبل فيحسنه ويزيد من قدرته على التكيف ".

ويقول جيتس، " إن التعلم عبارة عن عملية اكتساب للطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا. وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات.

من خلال ما سبق من تعريفات لعملية التعلم يمكننا أن نستخلص للتعريف التالي للتعلم: " أن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة ولأجل أن يتم ذلك التغير أو التعديل في السلوك يجب أن يقوم الكائن الحي بنشاط معين.

وما يتعلمه الفرد محكوم بمعاملين هما:

1- تكوينه الخاص.

2- مقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

والتعلم الهائل لا يحدث دون شروط معينة، (فليس الإنسان بقادر على تعلم أي شيء في أي مرحلة من مراحل حياته).

والنضج: هو أول شرط من شروط التعلم الهانف المطلوب.

معنى النضج: كان علماء الأجنة أول من استعمل هذا اللفظ، وقد استعير من ذلك الميدان، علم الأجنة إلى ميدان سيكولوجية الطفولة على يد جزل، حينما كتب قائلاً: "إن النضج (النمو) عملية معقدة ودقيقة إلى حد كبير، ولا بد لها من عوامل ذاتية أصلية غير عارضة".

فالنضج إذن يقصد به التغييرات الفسيولوجية للداخلية في الكائن الحي أو للفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخالصة الجهاز العصبي، فالتغييرات التي ترجع إلى النضج سابقة على الخبرة والتعلم.

ويرى مالك جوش: أن للنضج يتضمن أي تغيير في شروط التعلم تبعاً للسن، ويعتمد هذا التغيير في أساسه على عوامل النمو للعضوي.

فالنضج يقصد به درجة نمو معينة من بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي.

ولقد أثبتت التجارب التي أجريت على العلاقة بين النضج والتعلم ما يلي:

1- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية.

2- أن للتدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجاً.

3- أن للتدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم. " فالتدريب الطفل على المشي مثلاً قبل أن تتضج عضلات رجله لا يحقق نتيجة ... " .

4- أن للتدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل.

وقد ثبت نيولاند، أن تعلم للخط يتأثر إلى حد كبير بقدرة الطفل على السيطرة على عضلات يديه وأن بدء التدريب على الكتابة قبل وصول هذه القدرة إلى مستوى النضج المناسب هو أحد الأسباب الرئيسية لرداءة الخط.

ونذلك لأن عامل النضج من العوامل الهامة والمؤثرة في سيكولوجية النمر والعلم، حيث أنه يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي، وما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي، وما يصوبه من مهارة وخبرة. فكلما نال الإنسان حظاً أوفر من النضج، كان أكثر على التعلم والاكتساب وتحصيل للملوك.

إلا أنه يمكننا أن نوضح الاختلاف بين النضج والتعلم في النقاط التالية:

النضج	التعلم
1- عملية طبيعية متتابعة، تنموية.	4- عبارة عن تغير يحدث
2- عملية نمو تحدث دون إرادة.	لنشاط يقوم به الكائن الحي.
3- يوجد للنضج بمظاهره المختلفة عند جميع الأفراد العاديين.	5- يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الكائن الحي تميزه عن غيره.

النضج العضوي (الجسمي):

يقصد بالنضج العضوي النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها. فلا يستطيع الطفل للمشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجليه للنمو للكائن الذي يمكنهما من تحمل جسمه، فالنضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم.

وقد أثبتت التجارب ما يلي:

- (1) أن التدريب في المراحل المبكرة يكون أقل أثراً منه في المراحل المتأخرة.
- (2) أن النضج العضوي ذو أثر فعال في اكتساب القدرات الحركية.
- (3) أن عامل النضج وحده لا يكفي لعملية التعلم، بل لا بد من وجود عامل للتدريب.
- (4) تتأثر أساليب النشاط الضرورية عند الكائن الحي تأثيراً قليلاً بالتدريب والممارسة كالمشي عند الإنسان، الطيران عند الطيور، والعم عند الأسماك.
- (5) يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة للجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء للفرد.

النضج العقلي:

يقصد به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية للمختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل. فمما لا شك فيه أن هناك علاقة وطيدة بين العمر الزمني والقدرة على التعلم إذا كان للترقي العقلي مائلاً في طريقه الطبيعي. أي أن عملية التعلم مرتبطة بنمو الطفل العقلي.

والواقع أن النظم التربوية المثمرة هي ما راعت جيداً شروط للنمو العامة واعتبرت للعملية التربوية من حيث أنها وسيلة طيبة لتقديم استحداث للطفل وإعطائها أحسن شروط ممكنة للنمو، حتى يتيسر للطفل أكبر توافق ممكن مع البيئة الخارجية. ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن هناك علاقة تقدمية مضطردة بين العمر الزمني والنضج العقلي:

(1) الاستعداد للقراءة:

فالطفل العادي لديه المقدرة على القيام بهذه العملية بين السابعة أو العاشرة، وربما يكون أقل من ذلك لو أكثر إلى حد ما وهذا يرجع إلى التفاوت في الفروق الفردية.

(2) تعلم الأضداد:

لا يمكن لطفل الرابعة أو الثالثة مثلاً إدراك العلاقة الضمنية بين الأضداد، بينما يمكنه ذلك فيما بعد... مثلاً طفل الخامسة يستطيع أن يدرك العلاقة الضمنية بين كبير وصغير. ولكنه لا يستطيع أن يدرك عكس كلمة " مفاجئ " مثلاً. لأن هذا النوع من الأضداد يحتاج في إدراكه إلى مستويات عقلية راقية.

(3) التعارف:

يتعز على الطفل في من مبكرة تعريف الألفاظ التي تدل على المعاني المجردة ككلمة عدل أو إحسان أو ظلم، ولكن إجاباته غالباً وصفية، إذ أن فهم مدلول الأول يحتاج إلى نوع من التفكير المجرد.

(4) القدرة على العقل وإدراك العلاقات:

تستطور قدرة الطفل من إدراك للعلاقات البسيطة إلى إدراك للعلاقات المعقدة.

(5) التذكر أو الحفظ:

فهما أيضاً من مظاهر النضج والترقي العقلي، وقد ثبت تجريبياً أن قدرة الطفل على التذكر تزداد مع العمر من حيث القدرة على الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات.

النضج وعلاقته بالتدريب الخاص:

إن التمرين المبكر قد يمنع تكوين العادات التي قد تعوق نمو المهارات في المستقبل.

الاستعداد للتعليم:

لا بد أن يتوافر لدى المتعلم استعداد للتعليم فالاستعداد لتعلم القراءة مثلاً يتصل اتصالاً وثيقاً بنمو الطفل العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، وهناك عوامل أخرى تتصل بعمل الاستعداد ومنها:

أ- الشغف بالقراءة.

ب- الخبرة الواسعة بدرجة مقفولة.

ج- القدرة على استعمال الأفكار.

د- القدرة على حل المسائل البسيطة والتفكير المجرد من نوع لولي.

والقدرة على التذكر أيضاً والمحصل اللغوي والاستقرار والتكيف
الانفعالي والاجتماعي. توزيع الموضوع على الفرق: وذلك للكشف عن الأعمار
العقلية المختلفة التي يتم فيها تعلم القدرات اللازمة تعلماً متشراً.

توقف الاستعداد على الاستثارة والتدريب:

تتضح أهمية الاستثارة والتدريب لنمو الاستعداد للقراءة من مدى فهم
التلاميذ للأدب. فالأطفال الذين يكثرون السفر والرحلات ومقابلة الناس تكون
مبولهم الأدبية وتنوقهم للأدب أكبر من هؤلاء ذوي الخبرة المحدودة. فمن
المؤكد أن إعداد الطفل للقراءة يتطلب أكثر من أن ندعه يلمو فحسب، فالتدريب
والتوجيه الأساسي ضروريات في المراحل الإعدادية وفي عملية اكتساب
مهارات القراءة ذاتها، فمن الحكمة إذن أن نضع ضروريات نشاط تعليمي
لمجموعات من الفرق الدراسية أو الأعمار العقلية بدلاً من أن نعنيها بطريقة
تسفيه لغرفة واحدة أو لمرور واحد، وزيادة على ذلك فإن المطالبات الاجتماعية قد
تخلق لدى الأطفال حاجات تجعلهم يبتلون بالجهد، في حدود طاقاتهم للتعلم في
مرحلة سابقة للمرحلة التي يتم فيها التعلم بأقل وقت وجهد.

ولما كان التعلم يتفاعل مع عوامل النضج كان على المعلم أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو الطفل في كل مرحلة تعلمه فعليه أن يعرف شيئاً عن نمو شخصيته من النواحي الفسيولوجية والعقلية والافتعالية حتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على أساس سيكولوجي سليم فلا يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضج معدلات هذه المهارة الفسيولوجية وقبل حدوث النضج العقلي الضروري لاستفادة الطفل منها. ولا تبدأ في تعليمه خبرة معرفية قبل النضج اللازم لذلك. فإن إهمال حقائق النضج وإهمال معرفة استعداد الطفل المختلفة كثيراً ما يؤدي إلى عدم تكيفه لعملية التعلم، بل وربما يضر بصحته الجسمية والنفسية.

الاستعداد لتعلم ونقطة البداية

الاستعداد لتعلم القراءة:

أ- استعداد عقلي.

ب- استعداد خبري واجتماعي يجعل الطفل راغباً في تعلمها.

إن العمر العقلي للطفل هام جداً في التعلم فليس العمر للزمني وحده هو العامل الأول والأخير في عملية التعلم.

الاستعداد الخبري الاجتماعي:

يرى بعد أخصار التربية للتغذية أن الاستعداد العقلي وحده ليس كافياً للتكيف بالنجاح في تعلم القراءة بل لا بد أن يصاحب الاستعداد العقلي استعداد خبري يزيد من معرفة الطفل بلغة قومه بطريقة غير شكلية، وينفذه إلى الرغبة في تعلم القراءة.

النضج الانفعالي:

يقصد به استعداد الطفل لتقبل المدرسة كوسط جديد بديل عن وسط الأسرة الذي كانت تميزه علاقة القرابة، ويتلخص هذا الاستعداد الانفعالي بأن تعود الأم طفلها على الانفصال عنها تدريجياً وعلى تحمل المسؤولية، وبالتعاون مع بقية أفراد الأسرة أي إعداد الطفل لتقبل الوسط المدرسي الذي ينتقل إليه.

القيمة التربوية للخبرة:

- 1- كثر استخدام كلمة الخبرة Experience في التربية بمعناها العام هي مجرد احتكاك الطفل مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة وتشمل أنواع للعلاقات المختلفة بين الفرد وبيئته. من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات وعلاقات اجتماعية حيث يستجيب استجابة شاملة لعناصر هذا التفاعل، فالخبرة إذن مرافقة للتعلم بمعناها العام. ويلاحظ أن الموقف الخبري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة.
- 2- بعض أنواع الخبرات قد تكون معرقة للتعلم ومنها تلك الخبرات التي تعمل على زيادة مهارة الفرد الأتوماتيكية في ناحية معينة بينما تلقى به في هوة صيقة تجعله عبداً لهذه المهارة فلا يحدد عنها، وبذلك تضيق نطاق خبرته في النواحي الأخرى.
- 3- قد يكتسب الفرد خبرات في نواح مختلفة من نشاطه ولكن كل منها تعمل منفصلة عن الثانية دون حدوث التكامل السليم بينها، ولذلك تصبح قليلة الفائدة التربوية.

مثال:

طفل طلب منه المدرس حفظ عدد من الكلمات اللغوية وهذه بالعقاب إن هو أخفق في ذلك، ولما كان الطفل لا يفهم معناها ولا يؤمن بفائدتها فإنه يلجأ إلى طريقة الحفظ الآلي والتكرار، مثل هذا التلميذ سيكتسب من هذا الموقف خبرة ولكنها لا تعدو استجابة مؤقتة لموقف مؤلم قد ينتهي بحفظ للكلمات

المطلوبة، لكنها لن تكون ذات قيمة وظيفية في حياته، فضلاً عن أن هذه الخبرة
وأمثالها ستكسبه اتجاهاً عقلياً وخلقياً معرقلان لعملية النمو.

مثال:

هذا النوع من الخبرة هو ذلك النوع الذي يجده في موقف به جماعة من
الأطفال يعملون في نشاط دائم لإتمام مشروع من نوع ما. ويتناولون الأشياء
بالتشكيل والتكوين ويتناقضون ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضاً
فسي تعاون ووافق، بينما وقف المعلم منهم جميعاً، موقف المرشد والموجه، هذا
النوع من الخبرة نوع جمع بين العناصر التي توجد في الخبرة وبين العناصر
للفكرية.

إن كلمة خبرة واسعة وتعني أي احتكاك للفرد مع بيئته وأي استجابة
لمنبهات هذه البيئة.

وتبحث التربية في وسيلة لإكساب التلاميذ نوعاً خاصاً من الخبرة التي
تكسب صاحبها أو تعلمه كيف يتكيف للوسط المحيط تكيفاً سليماً يجنبه اعتلال
الصحة النفسية والجسمانية، والتي تساعد على تكامل شخصيته، وأن تجعل منه
شخصاً سعيداً منتجاً محباً للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويقول ديوي: إن الخبرة للتربية يتوفر فيها عاملان أو مبدآن:

1- مبدأ اتصال الخبرة:

وهو أهم ما يميز بين الخبرة في المدرسة التقليدية والخبرة في المدرسة
الحديثة.

ويرى نيسوي أن هذا المبدأ يعتمد على حقائق العادة إذ أن الخبرة تنعرض لتغيرات تؤدي بدورها إلى تغيير صاحب العادة بدرجة تؤثر في نوع الخبرة التالية فالشخص الذي يتعلم عادة يخرج من هذا التعلم وهو شخص مختلف إلى حد ما عنه قبل تعلمها.

ومبدأ اتصال الخبرة يعني أن كل خبرة من الخبرات السابقة تعدل بطريقة ما في نوع الخبرات اللاحقة وتعدل بها.

الحق أن اطرد النمو في اتجاه معاد للمجتمع لا يحقق مبدأ اتصال الخبرة.

2 مبدأ التفاعل:

وهناك عامل يؤثر في نوع الخبرة والحكم عليها هو التفاعل بين الوراثة والبيئة فكلما كان التفاعل بينهما أكبر كانت الخبرة أقوم ويلاحظ أن مبدأ اتصال الخبرة ومبدأ التفاعل بين عناصر الموقف عاملان لا يمكن فصلهما عن بعض.

فهما البعدان العرضي والطولي للخبرة. إذ تقاس قيمة الخبرة للتربوية بمدى اضطراب نموها وما يتبع ذلك من نمو في شخصية الفرد بأكملها كما تقاس بدرجة تفاعلها بعضها مع البعض الآخر.

الممارسة

كأساس من أسس التعلم الجيد:

(الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز)

والتكرار الأكلي البحث أي تكرار للموقف بحذافيره دون تعزيز أو توجيه لا يؤدي إلى تحسن في الأداء. والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة، يؤدي إلى التحسن في الأداء.

ويعني بالتعزيز الأكثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب للنشاط أو للحدث السلوكي.

أهمية الممارسة في العلم

تعتبر الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة لذلك فإن الممارسة تشمل جميع أساليب النشاط سواء كانت تتعلق باكتساب المهارات أو للمعلومات أو طريقة التفكير. ويلزم أن يبدل المتعلم نشاطاً ذاتياً في تعلمها وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء.

والممارسة شرطاً للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة، وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر للموقف وظهر التحسن في الأداء، فإن الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد.

خصائص الممارسة المجدية

أولاً- الموازنة بين الميول والفترات:

يميل الطالب إلى العادة ذات الدلالة والمعنى والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية، والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة. والمادة بهذه الصفات تجعل للطالب ميلاً نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسهولة، وتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانياً- مراعاة الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وإن كانوا يتحدثون في صفات (سمات) معينة، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات.

ويلاحظ أن إعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي إلى نتائج طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المتوسط إلى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

إن معظم الأفراد يستخدمون حاسة البصر كوسيلة أولى لاتصالهم بالعالم الخارجي. وقد أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم هو أنجح طرق الممارسة إذا أخذنا كل من الحواس المختلفة على حدة. ولكن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع مجتمعين كليهما معاً أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها.

ولذلك فإن العرض البصري السمعي لمادة التعلم أفضل طرق الممارسة التي تستخدم كل حاسة على انفراد.

ثالثاً- وضوح الهدف:

إن وضوح الهدف يؤدي إلى معرفة للنتائج، كما أن معرفة لنتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تضمنها الممارسة تُلغى الفرد نحو تحقيق الهدف. النجاح الذي يلمسه الفرد بع أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.

رابعاً- نوعية الممارسة:

أظهرت البحوث التجريبية أن فترت الممارسة القصيرة أفضل من فترت الممارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعلم من الممارسة المركزة.

نماذج الممارسة في الموقف التعليمي

1- القراءة:

القراءة هي الوسيلة الهامة للتحصيل ولتزويد الطلاب بالمعاني والأفكار، وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقراءة كنموذج للممارسة في الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالإضافة إلى الكتب المدرسي كتباً خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة لموضوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة.

يستطيع المدرس أن يستخدم القراءة كأسلوب للممارسة بأكثر من طريقة؛ فيمكنه أن يعطي عدداً من الموضوعات ومراجع كل موضوع، ويترك

للطلاب أن يختاروا ما يناسبهم، ويكتب كل طالب في الموضوعات الذي يميل إليه ويفضله.

لو قد يعطي موضوعاً واحداً لكل الفصل يرى أهميته وضرورة التوسع فيه والإلمام بتفاصيله.

ومن المفيد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الموضوع مسبقاً قبل الفتح، وتلخيصه وتحديد النقاط غير الواضحة لشرحها تفسيرها، ويمكن قصر القراءة في هذه الحالة على الكتاب المدرسي.

2- للشرح والاستماع:

الشرح والاستماع عمليتان متلازمتان في الموقف. فالمدرس هو الذي يقوم بعملية الشرح وهي ممارسة جهرية، بينما للطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

تقع مسؤولية الممارسة عن طريق الاستماع على المدرس، فكان للمدرس هو الذي يؤدي عملية الشرح وهو المسؤول عن عملية الاستماع أيضاً.

يجب على المدرس أن يحدد الأفكار الرئيسية في كل درس وأن يناقش كل فكرة بطريقة مبسطة، وبصيغها بأكثر من أسلوب ويوضحها بأكثر من مثال، وأن ينتقل من فكرة لأخرى حسب التسلسل الذي سبق أن حدده.

3- التجارب:

أ- للتجارب عندما يجريها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم. وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب- يناقش التجربة ويستنتج معهم خطوات العمل، ثم يجري للتجربة ويسجل النتائج ويناقشها حتى يصل إلى النتيجة المطلوبة.

ج- التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة عملية، وفي هذه الحالة يناقش المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على العمل إما فردي أو في مجموعات. ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء إجراء التجربة.

د- تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها تعطي تحقيقاً واقعياً عملياً لما قرأه الطلاب أو استمعوا إليه، لما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فإنها تتيح للطلاب فرصة الاتصال المباشر بالمواد والأجهزة والاحتكاك بها والتعرف على خصائصها.

هـ- الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق التجارب أكثر ثباتاً من الخبرات التي يكتسبها عن طريق القراءة أو الشرح أو الاستماع.

و-التجارب كنموذج للممارسة تعتبر أنجح وسيلة للتعلم لأنها تؤدي
فعلاً إلى تغير في الأداء، واكتساب أساليب جديدة للسلوك، ولا
تقتصر على حفظ الحقائق العلمية لأن الفرد يدخل المعمل ومعه
خطوات العمل.

الوحدة الثانية



الوحدة الثانية

حاجات بطيء التعلم

بطء التعلم

يستخدم مصطلح "بطء التعلم" أو "بطيء التعلم" عادة في البحث حول معرفة قدرة الفرد على تعلم الأشياء العقلية، وهذه القدرة أو اللطاقة من النوع الذي يقاس بوساطة اختبارات الذكاء اللفظية.

إن مثل هذا المصطلح يعتبر، إلى حد ما، غير دقيق وغير مقنع لأن الأطفال، وحتى الشباب الذين هم دون المتوسط في قدرتهم، في الحقيقة بطيئون في استجاباتهم العقلية والجسمية وفي معدل نموهم. إلا أنه من السهل الوقوع في الخطأ عند افتراض أنه في وقت ما سيلحق البطيء التعلم أو المتخلف في المدرسة أو خارجها بزملائه المتقدمين، إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص في المهارة أو عيب حسي، أو لمظهر آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم. أما إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص طبيعي في قدرته، فإنه غالباً لا يستطيع اللحاق بهم، وإنه، بالطبع، سيمر بنفس مراحل النمو التي مر بها الآخرون، كما أنه سوف يصل إلى النضج في الوقت المناسب، ولكنه لن يصل إلى نفس مستوى العاديين في القدرة على أداء الأعمال وللتصرف في المواقف المختلفة، عندما يصل إلى النضج، كأولئك الذين يتمتعون بقسط أوفر من هذه القدرة، وخاصة في تلك الأمور التي تتضمن قدرأ ليس بالقليل من النشاط العقلي.

إن محاولة اقتراح مصطلح واحد نصف به الفرد دون المتوسط في قدرته الطبيعية على التعلم؛ يمكن الاعتراض عليه؛ لأن مثل هذا المصطلح لا يمكن أن يتضمن إلا وجهاً من الجوانب المختلفة لهذه الظاهرة المعقدة. ولذلك فإن مصطلح "بطيء التعلم" قد يكون حسناً أو سيئاً كأى مصطلح غيره، وما دام هذا الاصطلاح أصبح يستعمل على نطاق واسع فإننا سوف نستخدمه في هذا الكتاب.

لا يوجد هناك مستوى محدد للقدرة، بحيث يمكننا أن نعتبر للطفل الذي لا يصل إلى هذا المستوى، "بطيء التعلم". ولكن من الناحية العلمية فإن الأطفال الذين تبلغ نسبة نكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضمن هذه المجموعة، وهذا تعريف عملي تماماً، على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة نكائهم 90 درجة فأكثر نجدهم عادة يؤدون الأعمال العقلية بنجاح في المنهج المدرسي، ولذلك فهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة أو المتقدمة، حين نجد أن قليلاً جداً من التلاميذ الذين تقل نسبة نكائهم عن 75 يحققون نجاحاً في المنهج العادي، وهؤلاء عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً، وكثيراً ما يوضعون في فصول خاصة.

ومن الناحية العلمية، فإنه يمكن لكل مدرسة على حدة، أن تحدد مدى نسب النكاء التي تصنف بها للتلاميذ البطيئون للتعلم، على ضوء ظروفها الخاصة. ويمكن اعتبار الحد الأدنى 70 أو 75. وهذا يعتمد على التنظيمات التي تعمل للتلاميذ الذين هم دون الـ 70 أو 75. ولما كان من المعتاد وضع التلاميذ الذين تبلغ نسبة نكائهم 70 فأقل في فصول خاصة بهم، فإن نسبة للنكاء التي تبلغ 71 تصبح الحد الأدنى لمجموعة التلاميذ بطيئي التعلم، ولكن قد يوجد تلاميذ بنسبة نكاء 70 درجة في معظم المدارس، ومع ذلك يمكنهم السير في الدراسة

مع المجموعة التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين 70، 85. وكذلك من المحتمل أن يتفوق ويتقدم تلاميذ نسبة ذكاءهم 75 درجة، إذا وضعناهم في فصل نسبة ذكاء أغلب تلاميذه أقل من 70 درجة.

ونتيجة لذلك فمن الأفضل ألا ننظر إلى الحد الأعلى والأدنى للمجموعة، ولكن إلى متوسطها، ولن نعتبر أعضاء المجموعة ينحرفون عن لو يجتمعون حول (نقطة ارتكاز معينة لبعض الميول الأساسية)، أو حول متوسط يبلغ إلى 85 تقريباً، مضافاً إليه أو مطروحاً منه 5 أو 7 أو 10 على حسب كل حالة. ويجب أن يوضع التلميذ في المجموعة التي تتيج له عموماً أحسن الظروف في مجال النشاط الجمعي، والميول الفردية المرغوب فيها، وهذا يسهل عمله إذا ما فكرنا أكثر في المتوسط العام للمجموعة، ولأننا من تفكيرنا في التفريق بينها وبين المجموعات الأخرى.

وزيادة في الإيضاح بالنسبة لتخطيطنا من أجل 'بطيء التعلم'، فإنه من الأفضل أن تقتصر استعمال هذا الاصطلاح على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً بالتالي في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى، كالتكيف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التفوق الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عدم الاهتمام بالحساب. فمن الإجحاف أن نعتبر التلميذ البطيء في القراءة، بطيئاً بالضرورة في سائر الأشياء الأخرى؛ لأننا إذا أخذنا بهذا الاتجاه، فلأننا قد نهمل الكثير من المواهب والقدرات لدى للتلميذ، وبالتالي سوف لا نستطيع تحقيق إمكاناته، وتنمية قدراته، فما لا شك فيه أن التكيف الاجتماعي والمهارة الفنية والتفوق الجمالي والمهارات البنوية لها أهميتها في المدرسة مثل القراءة والحساب.

ويجب ألا نفترض كذلك أن البطيء التعلم يكون بطيئاً بنفس النسبة في نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالمسائل الحسابية والهجاء والخط أمور لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي، ومع هذا فالقراءة تلعب دوراً كبيراً في الموضوعات الأخرى التي تعتمد على قدرة التلميذ على القراءة. ولقد رأت الميكانيكية والمهارات والتكيف الاجتماعي، والإحساس بالجمال، لا تعتمد كثيراً على القراءة. وعلى هذا يجب ألا نعتقد أن البطيء التعلم في ناحية ما يكون بطيئاً بالضرورة في النواحي الأخرى.

ومن الجائز أن نقابل تلاميذ بطيء في كل استجاباتهم؛ فأولئك يمكن اعتبارهم بطيئي التعلم من كل الوجوه. على أن معظم الأفراد بينهم ثابتن كبير ولا يوجد مستوى معين في قدراتهم، ولذلك فإننا إذا قسمنا مثل هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات لدراسة الفن الموسيقي والعمل التجاري، والشؤون الاجتماعية على أسس اختبارات الذكاء أو مقاييس أخرى للقدرة اللفظية، فإن تقسيم هذه المجموعات على هذا الأساس لن يكون تقسيماً مرضياً.

كيف يبلو البطيء التعلم بالنسبة للتلاميذ الآخرين ؟

إن معلوماتنا عن خصائص نمو الأطفال البطيئي التعلم تعتبر قليل نسبياً، ولكن هناك من الشواهد ما يجعلنا نفترض أن هؤلاء الأفراد لديهم نفس الخصائص التي نجدها في الأطفال الآخرين، فبينما يمر كل طفل خلال مراحل النمو للعادية بنفس الخطوات، كما تكون لديه نفس مقتضيات النمو الأساسية؛ إلا أن استعداداته للموروثة تحدد نمو الطفل ومعدل في النمو، وهذه لا يمكن تغييرها بدرجة كبيرة بوساطة قوى خارجية دون المخاطرة بإحداث ضرر كبير لشخصيته. وليس من اليسر تكوين صورة محددة للتلميذ بطيء التعلم في أي

مرحلة من مراحل نموه عن طريق مقارنته بالتلاميذ الآخرين في نفس السن. لأن هذه المقارنة المستعرضة لا يمكن أن تتضمن كل العوامل المؤثرة، بعكس المقارنة الطولية. ومع ذلك فإذا حرصنا على عدم التعميم وحاولنا تحديد صفات للتلاميذ بطيئي التعلم، فإن هذا سيساعدنا على تخصيص الصفات الأساسية للتلاميذ البطيئي التعلم.

الصفات الجسمية

يظهر بين الأطفال بطيئي التعلم تباين كبير، إذا ما قورنوا في نموم الجسمي بالأطفال العاديين.

وإذا إذا عقدنا هذه المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال بطيئي التعلم فسي لفترة معينة من فترات عمرهم، نجد أن معدل النمو لدى الأطفال البطيئي التعلم أقل في نكلمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين.

ومن الفروق التي نلاحظها، أننا نجد الأطفال البطيئي التعلم أقل طولاً، وأقل وزناً، وأقل تناسقاً، ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي اهتماماً زائداً، أو تتطلب علاجاً خاصاً.

أما من ناحية الصحة، فالأطفال البطيئي التعلم كمجموعة، يختلفون كثيراً عن الأطفال العاديين، ويظهر هذا الاختلاف واضحاً في احتمال انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وموء التغذية ومرض اللوزتين والغدد وعيوب الإبصار لدى البطيئي التعلم أكثر من الأطفال العاديين.

والد استنتج " بيرت " من دراساته لعدد كبير من بطيئي التعلم، أن الحالة الشائعة في هذه الفئة، تبدو في أن الطفل يعاني خلال حياته قبل للمدرسة

مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة التي تضافرت وأنت إلى نقص في حيوية الجسم، ويعبر عن هذه الحالة بمصطلح شامل، وهو "الضعف العام"، وهو يرجع من ناحية إلى الوراثة، ومن ناحية أخرى إلى الظروف البيئية بعد الولادة، كمسوء التغذية في الأعوام الأولى ومجموعة الأمراض البسيطة، وقلة النوم، بالإضافة إلى القلق المتواصل والتعب الذي يعوق نمو الطفل ويضعف من طاقته في بيئة غير صحية.

ويلاحظ ازدياد عيوب السمع والبصر نسبياً بين بطيئي التعلم، ولهذه الظاهرة أهمية خاصة، إذ أن هذه العيوب قد توجد كذلك بين كل الأطفال، ولكن يجب أن نتنبه إليها أكثر في حالة وجودها لدى الأطفال البطيئي التعلم، ولأن نشط في محاولة علاجها، وذلك لأن القلب على كل عيب جسماني، يزيد من فرصة الطفل للوصول بقدرته العقلية إلى أقصى حد ممكن، بجانب ما توفر له من السعادة والطمأنينة.

الشخصية والتكيف

يعتقد كثير من الناس أن بطيئي التعلم كمجموعة، ضعاف للشخصية، كما أنهم أقل تكيفاً من التلاميذ العاديين أو النابهين، ولكن لا يوجد من الأدلة ما يكفي لتأكيد هذا الاعتقاد، وقد أجريت بعض البحوث لمقارنة درجة تكيف الأطفال العاديين والأطفال البطيئي التعلم، ثبت منها أن المجموعة الأخيرة تتمتع بدرجة من التكيف أقل من الأطفال النابهين، وعلى الرغم من أن الفروق بينهما كانت بسيطة، فإنها ذات دلالات إحصائية؛ فشخصية الفرد بالطبع معقدة بدرجة كبيرة ولا يمكن وصفها وصفاً محدداً باستخدام اصطلاحات كهذه: "حسن، متوسط، ضعيف".

ولا يمكننا أن نحصل على معلومات مفيدة عن بطيئي التعلم إلا إذا عبرنا عن هذه الشخصية بعد المقارنة بينها وبين غيرها من الشخصيات، وفي هذه الحالة يمكننا معرفة السمات المميزة لشخصية بطيء التعلم، فإذا قلنا - مثلاً - كيف تبدو هذه الشخصية بالنسبة للآخرين ؟ ثم حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، إجابة محددة، فإننا نصل إلى تحديد السمات والتغيرات والخصائص، للميزة لشخصية بطيء التعلم.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة تفصيلية، فإرن فيها بين مجموعة من الأطفال البطيئي التعلم ومجموعة من الأطفال الداهيين، واتضح من نتائج هذه الدراسة المقارنة وجود اختلافات لها أهميتها الإحصائية، فقد انفرد بطيئو التعلم بصفات منها: (عدم الثقة بالنفس، وعدم الاحترام، والاعتماد على الغير، والاحترام الزائد للغير)، في حين أن الصفات التي لوحظت في الأطفال الداهيين كانت: (القدرة على تكوين الأصدقاء، للقيادة، للتنافس، للتركيز، المشاركة الوجدانية للأصدقاء، السيطرة، الثقة بالنفس، الخلق، الإبداع، والابتكار، حب الاستطلاع، الشجاعة، للدفاع عن النفس، واللعب). وقد كان الاختلاف واضحاً بيناً في بعض الصفات، بيد أنه كان معدوماً في صفات أخرى: كالتملق، والتعاون، والأكنية، والعدوان للجسماني، والطاعة، والعطف، والعدوان اللفظي (السباب)، والرغبة في الاجتماع، والحالة الانفعالية، والحماية، ومعارضة السلطة، والكرام، والدفاع.

ونستوقع بالطبع أن الصفات الشخصية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وتعتمد على القدرة العقلية، يتفوق فيها للتلاميذ الداهيون، كما يتفوقون أيضاً في التحصيل، والخلق، والسيطرة، وحسب الاستطلاع. ولكن بالنسبة للصفات

الأخرى: كالأمانة والعطف، والطاعة والاعتماد على الغير، فإن الأطفال البيطني يتعلم قد يحصلون فيها على درجات كبيرة.

الكسل وعلم الانتباه

نحن نفترض كثيراً أن الأطفال البيطني يتعلم يتميزون بالكسل بدرجة غير عادية، وقد يقوم هذا الفرض على أسباب وجيهة، ولكن يجب أن نكون حريصين عند الفراض أن الكسل عامل أساسي لديهم؛ إذ كثيراً ما يرجع الكسل إلى ضعف الصحة أو إلى عدم التكيف في المدرسة.

كذلك يلاحظ نقص القدرة على الانتباه بين الأطفال البيطني المتعلم، عن الأطفال العاديين، ولذا يجب أن نتجنب التعميم السهل في اعتبار عدم الانتباه، ضعفاً طبيعياً في بيطني المتعلم، لا يمكن تحسينه.

إن الانتباه يعتمد جزئياً على النواحي العقلية، فهو في الأساس يرتبط بقوة الإرادة أو الميل لدى الفرد، وهو يعتمد أيضاً على المعنى والغرض من الموقف التي يطلب منه الانتباه إليها، فمدة الانتباه ومداه لدى الأطفال البيطني للتعلم يكونان أقل منهما عادة لدى الأطفال العاديين، ولكن ذلك لا يمكن اعتباره من الصفات الأساسية فيهم.

وعلاج عدم الانتباه والكسل لا يكون عن طريق إعطاء مولد دراسية قصيرة أو للنصح، وإنما عن طريق موضوعات نواح من النشاط يكون لها معنى وهدف واضح.

العمليات العقلية العليا

يختلف الأطفال البطيئو التعلم بدرجة كبيرة عن أقرانهم من العاديين في مجال السمات العقلية، وخاصة ما يتصل منها بالإدراك السمعي والبصري. والاختلاف بين المجموعتين لا يظهر بوضوح، ولكنه يبدو جلياً عند أداء التلميذ البطيء التعلم لبعض النواحي كالتعريف والتمييز والتحليل. ويظهر ضعف التلميذ على وجه الخصوص في العمليات العقلية المعقدة مثل التعليل في التفكير. وليس من الغريب أن يحدث هذا، لأن التعليل يعتمد على الذكاء، كما يعتمد على استخدام القوى العقلية في مواجهة المواقف المعقدة، كما يتطلب التعليل تحديد ومعرفة المشكلة المطلوب حلها أو الموقف المطلوب التفكير فيه، وإيجاد الحلول الممكنة، واختيار هذه الحلول على ضوء الخبرات الماضية، وهذا يتطلب الإيضاح والمراجعة وإهمال أو اختيار النواحي المناسبة للموقف. وكل هذا يجب أن يحدث في الخيال الذي هو، معقل العقل، دون الحاجة إلى إغماض العين كثيراً. ومن هنا يتضح تماماً سبب ضعف التعليل لدى التلميذ البطيء التعلم. والواقع أن ضعف قدرته على التعليل هو المصيب في بطن تعلمه.

وعلى أية حال فلا يوجد بديل للتعليل، ويجب على الفرد أن يتعلم كيف يفكر، ولذلك فإن تحسين القدرة على التعليل يعتبر من أهم النواحي التي تعنى بها التربية، وعلى أساس معلوماتنا في الوقت الحاضر، فإنه لا يوجد ما يجعلنا نفترض أن التعلم يزيد من القدرة الموروثة لتعلم التعليل، ولكن مع هذا توجد سواح أخرى تجعلنا نتعامل بتقوية للتعليل الجيد عند الفرد عن طريق تحسين حالته.

كيف يتعلم الطفل البطيء التعلم

يتعلم الطفل البطيء التعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وهي أنهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة؛ فهم يقلدون ويضعون الأهداف والخطط ويفكرون ويجربون ويستمون ويرجعون إلى خبراتهم الماضية وينقلونها أو يعيدون تشكيلها حتى يواجهوا المواقف الجديدة. وللطفل البطيء التعلم كثيراً ما يعول على معرفة الهدف من نشاطه، ومعرفة نتائجه، وخصوصاً إذا كان هذا النشاط قد اقترح عليه أو طلبه شخص آخر. إلى جانب ذلك فإنه لا يفكر جيداً، فهو أكل تخيلاً، وأقل مقدرة على التنبؤ بنتائج الأعمال سواء الواضحة منها أو الخفية، وهو يميل للوصول إلى النتائج دون تفكير في الاحتمالات الأخرى من غير أن يستفيد بكثرة التأمل في الموضوع الذي يبحثه، وهو يستجيب للنواحي للعاطفية، على استعداد لقبول أقرب حل ولبة نتيجة، أكثر من كونه حذراً أو ينفذ سلوكه في الموقف الذي يحياه.

ولا يميل التلميذ البطيء التعلم إلى العمل وفقاً لأغراض أو أفكار شخص آخر، ولا يقبل ترغيب شخص آخر له في سلوك معين، وهو يصر على أن تكون النتائج سريعة، كما أنه قلق ويفقد ميوله إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة. ومع هذا فإنه كلما تقدمت به السن، أصبح أكثر تقبلاً للإيحاء من الأطفال للعاديين أو المتقدمين من حيث الميول والأهداف. وهو مستعد للاشتراك في أي نشاط دون تفكير، ويظهر هذا في معرفته كل ما يحدث حوله وفي قبوله وتربيده للعقائد والأخلاق الاجتماعية. وهذا يحدث غالباً بطريقة لا شعورية، حتى يساند احترامه لنفسه، ويقوي إحساسه بالانتماء.

حاجات بطيء التعلم

يوجد لدى الطفل البطيء للتعلم نفس الحاجات الأساسية التي لدى الأطفال الآخرين، ولو أن طريقة مواجهة هذه الحاجات عنده تختلف إلى حد ما، فبطيء التعلم يتطلب طعاماً مناسباً، وملابس، ومأوى وراحة ونواحي نشاط، كما يتطلب أيضاً حاجة إلى الصحبة ولحُب، وأن يكون مقبولاً من الآخرين، وهذه الحاجات الأساسية لا تختلف فسي طبيعتها عن تلك التي تتطلبها الأطفال الآخرون، فهي تمثل الكثير من دوافع سلوكه، وهو يحتاج إلى إتاحة الفرصة أمامه لزيادة للتوجيه الذاتي كلما تقدم في السن، وأن يتعلم كيف يدير شؤونه بطريقة أفضل، وبالإضافة إلى ذلك فهو محتاج إلى الاتصال والتوافق مع الواقع، حتى يكون هذا الواقع أساساً لتسوية سلوكه وتحقيق ذاته، ليفهم نفسه ويقبلها كما هي، ويوازن بين النجاح والإخفاق الذي يحتاج إليه كل للتلاميذ الآخرين.

بعض المفاهيم الشائعة عن الأطفال البطيئين التعلم

لا بد لنا أخيراً من نكر بعض الأفكار الخاطئة والمفاهيم الشائعة عن بطيء التعلم. وهذه الأخطاء والمفاهيم الشائعة والتي يجب تجنبها هي ما يلي:

التعويض

إن للحقيقة القائلة بأن القدرات الإنسانية غير مرتبطة، كثيراً ما تؤدي إلى اعتقاد خاطئ في فكرة التعويض، ويعني ذلك أن الطفل المتخلف في القراءة، أو في القدرات العقلية الأخرى، يكون متقدماً، أو على الأقل متوسطاً في القدرات الأخرى، وبخاصة في المهارات العملية. والبعض يصل إلى حد الاعتقاد بأن للفرد المتأخر في ناحية لا بد أن يعوض هذا بأن يتفوق في ناحية أخرى. وهذه الفكرة قد تجلب الراحة، ولكنها فكرة خيالية لا أساس لها في الواقع، فالطفل البطيء في الحساب مثلاً من المحتمل أن يكون بطيئاً بدرجة أكثر في المهارة العملية، كما أنه قد يكون أسرع، والطفل الضعيف عقلياً من المحتمل أن يكون ضعيفاً جسمانياً، كما أنه قد يكون قوياً.

وكثير من المدرسين يخطئون عندما يعتقدون أن البطء يعوضه الحجم أو القوة، لأنهم بذلك يتجاهلون الاختلافات في السن، فقد يكون التلميذ البطيء في فصل متوسط أقوى وأكبر حجماً من باقي التلاميذ لأنه أكبر سناً.

التفكير العملي

هناك أيضاً مفهوم خاطئ شائع يرتبط ارتباطاً كبيراً بالماضي، وهو مفهوم "التفكير السيدوي، وتفكير الكتب"، ولا يوجد من الشواهد ما يجعلنا

نفترض أن كل الناس يمكن أن يدخلوا ضمن هاتين المجموعتين، كما أنه لا يوجد أيضاً ما يجعلنا نفترض أن هناك مجموعة للتفكير اليدوي - إذا وجدت - وأنها مقصورة على بطيئي التعلم. فالأطفال البطيئون التعلم من المحتمل أن يكون تفكيرهم يدوياً أو (عملياً)، كما أنه قد لا يكون يدوياً أو عملياً. ونفس الفكرة تكون صحيحة بالنسبة للأطفال النجباء. وكثيراً ما يخطئ المدرسون في اعتقادهم أن التلاميذ البطيئين للتعلم يميلون إلى التفكير العملي لأنهم يظهرون اهتماماً أكبر نسبياً بالأعمال اليدوية، ويتقدمون في نواحي النشاط العملية. وهذا يرجع في الحقيقة إلى أن نواحي النشاط العملية لها معنى بالنسبة إلى معظم التلاميذ، كما أنها تثير شوقهم سواء أكانوا بطيئين للتعلم أم لا.

وبمقارنة التحصيل للضعيف في معظم موضوعات المنهج المدرسي، يظهر أن تحصيل التلاميذ البطيئين التعلم جيد في الأعمال التجارية والرسم أو الحرف، ولكن هذا التحصيل قلما يكون أفضل من تحصيل زملائهم للانابهين في نفس نواحي النشاط، بشرط إتاحة الفرص المتساوية للمجموعتين في نواحي النشاط العملية. ويجب أن نذكر أن التفكير العملي هو صفة ملازمة لأي فرد أو أية مجموعة، مهما كانت نسبة الذكاء للفرد أو المجموعة، ولا يوجد ما يؤكد الفكرة القائلة بأن المنهج غير اللفظي هو الذي يصلح للتلاميذ المتخلفين.

الانحراف

ويوجد أيضاً مفهوم خاطئ شائع، وهو أن كل طفل بطيء التعلم لديه استعداد للانحراف، وينبغي أن نعرف أن احتمال انحراف الطفل البطيء التعلم هو نفس احتمال الانحراف لكل طفل نجيب؛ وكثيراً ما يعتقد الناس أن كل طفل بطيء التعلم منحرف، ولكن الواقع لا يؤدي ذلك، وقد نشأت هذه الفكرة

وشاعت، لأن المنحرفين أقل في القدرة العقلية من معظم الأفراد، ولكن هذا الاستنتاج غير صحيح، فالطفل البطيء للتعليم كثيره من الأطفال بالنسبة للانحراف أو عدم الانحراف.

وفرض وجود الانحراف في بيئة الأطفال البطيئي التعلم أكثر منها في بيئة الأطفال اللجباء، فالدخل للقليل، والمسكن البسيط، وإدارة المنزل للضعيفة، واللعب غير الكافي، وإمكانات للترفيه، والمدارس الصغيرة، كلها ظروف متشابهة محيط عادة بالطفل البطيء للتعليم، وتجعل مجتمعه دون مجتمع الطفل المتقدم، وبخاصة في المدن الكبرى، وهذه كلها عوامل قد تؤدي بالطفل إلى الانحراف. بعد هذا يمكن أن نقول إن بيئة للطفل البطيء للتعليم هي التي توجه نحو الانحراف، وعلى للمدرس أن يتذكر أن احتمال الانحراف ناتج عن طاقات الفرد، ولا يوجد ما يدعونا إلى افتراض أن الطفل البطيء للتعليم أكثر احتمالاً للانحراف بالنسبة للأطفال الآخرين لمجرد أنه بطيء التعلم.

الجانب الوظيفي لبطيء التعلم

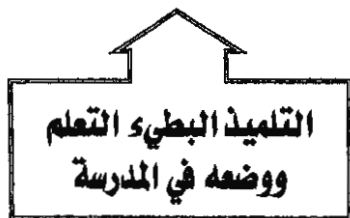
يجب أن نذكر أن أسباب كل تخلف دراسي أو عدم التكيف التعليمي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة، ومجرد الحقيقة القائلة بأن بطيء التعلم هو الذي لا يتكيف في المدرسة، أو هو الذي يفشل في القراءة ولا يكون كزملائه في المجموعة، أو يكون مشاعباً، في الواقع هذه الحقيقة ليست دليلاً كافياً على كون الطفل بطيء التعلم، وإنما قد يكون ضعف التغذية أو سوء الصحة، أو التوتر الانفعالي، أو المتاعب مع الوالدين أو الأخوة والأخوات، أو ضعف البصر أو السمع أو عدم وجود البيئة الثقافية في البيت، هي بعض الأسباب في فشل هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى القدرة العقلية المحدودة. ويجب ألا نفترض -

كما يفعل بعض المدرسين - أن للتخلف الدراسي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة، حتى نتأكد أن كل الأسباب الأخرى قد لُزِيت، ويجب دائماً أن نفترض، أن سبب الفشل قد يرجع إلى عامل أو عوامل في البرنامج التعليمي يمكن التحكم فيها أو تغييرها، أو إلى حالة الطفل الجسمية، أو ظروفه الثقافية التي يمكن تحسينها.

وهذا يصبح ضرورياً بالنسبة لأي مدرسة تخطط لعمل تصديقات أو مجموعات خاصة كوسيلة لتحسين فرص الأطفال لبطيني التعلم. وما لم يكن للفرد حريصاً لدرجة كبيرة، فإن هذه الفصول المنعزلة لبطيني التعلم تصبح مجالاً غير مناسب لهم حتى في حالة اتباع البرامج التي تتفق تماماً وطبيعة تكوينهم.

ويجب ألا يسمح للمدرسين الآخرين بالتهرب من مسؤولية وضع برامج تتفق مع حاجات التلاميذ المتقدمين عقلياً بأن ينقلوا المشاغبين إلى فصول قد نظمت أساساً لبطيني التعلم.

الوحدة الثالثة



الوحدة الثالثة

التلميذ البطنيء التعلم ووضعه في المدرسة

إن أفضل الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في تعرف التلاميذ للبطنيء التعلم في المدرسة، هي أن تعطي كل تلميذ اختبار نكاء فردياً. وتحتاج هذه الطريقة إلى وقت، كما تحتاج إلى أشخاص مؤهلين للقيام بمثل هذه الاختبارات. وهناك مسائل لاختصار هذه الطريقة تستخدم بدل الطريقة السابقة، وتطبق في المدارس التي لها خبرة في هذه الاختبارات للكشف عن التلاميذ الذين سيديسون دراسة عميقة.

دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة

إن الخطوة الأولى التي يجب القيام بها، هي تعرف مركز التلاميذ من حيث السن والسنة الدراسية، وتتخذ معظم المدارس من التأخر وعدم النجاح مجالاً لتقديم معلومات دراسية للتلاميذ. وما دام للفشل في تحقيق مستويات النجاح يرجع إلى للقصور العقلي، فإن نتائج هذا الضغط سوف تظهر مع كبر من التلاميذ في السنوات الدراسية المختلفة، وبذلك يمكن أن نتخذ كبر السن في أي سنة دراسية كنيل افتراضي على بطه للتعلم.

وفي نفس الوقت يجب أن نكون على حذر عند اختبار مدى للتقدم، لأن كل التلاميذ لا يلتحقون بالمدرسة في نفس السن. وأما كان للتقدم معناه الانتقال إلى فرقة دراسية جديدة كل عام، فقد يتقدم للتلميذ تنجماً عادياً، أي ينتقل بانتظام، ومع ذلك يكون كبير السن. وعلى هذا فالتلميذ في السنة الرابعة الدراسية يجب أن

يكون عمره تمنع سنوات ونصف سنة إلى عشر سنوات ونصف سنة، فإذا كان أكبر من ذلك، فربما يكون قد تخلف في إحدى السنوات المبكرة، وبذلك تفترض أنه يكون بطيء التعلم. ولكن قيل أن نقرر تجريبياً صحة هذه الحالة، يجب أن نرجع إلى السجلات لتأكد مما إذا كان هذا التلميذ بالذات قد التحق بالمدرسة في السن المعتادة، وهي ست سنوات أو (خمس سنوات وتسعة أشهر إلى ست سنوات وثلاثة أشهر) أو ربما يكون قد تأخر عاماً.

عمل سجل لكل تلميذ

ولما كان علينا أن نتعرف للتلاميذ البطيئين التعلم الحقيقيين، فإن الإحصاءات التحليلية للتقدم في السن والسنة الدراسية في المدرسة لا تكفي للوصول لهذا النوع من التلاميذ، ولا بد أن يعمل كل مدرس على تصميم قائمة للتلاميذ الذين هم في مجموعته الخاصة مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك حسب السن من الأكبر إلى الأصغر. ويحدد بعد ذلك مدى زيادة السن لكل تلميذ بإيجاد الفرق بين عصر التلميذ (في أول سبتمبر بالنسبة للعام الدراسي الكامل، أو في أول سبتمبر، أو في أول مارس في العام الدراسي الذي هو على فترتين)، والعمر العادي (المتوسط) لمتوسط أعمار التلاميذ في هذا الصف الدراسي، ويسجل بعدها الحقائق المتعلقة بتقدم كل تلميذ، وعليه أيضاً أن يسجل حكمه بالنسبة للتلميذ الذي التحق بالمدرسة متأخراً وكان تقدمه عالياً منذ التحاقه بالمدرسة، ويقرر ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم. ويعتمد في هذا للحكم على تحصيله الظاهري الحالي، أو على دلائل أخرى في يد المعلم، كنتائج الاختبارات العقلية أو نتيجة اختبار الذكاء.

السجل المدرسي السابق للتلميذ

تحتفظ معظم المدارس بسجل لتحصيل التلميذ، يبين الدرجات التي يغطيها المدرس في نهاية الفترة. وعند وجود هذه السجلات يجب فحصها بالنسبة لكل تلميذ تزيد سنة على معدل سن المجموعة، والذي يعد أو يشك في كونه بطيء التعلم، وعلى الرغم من أن تقديرات المدرسين تختلف فيما بينها اختلافاً واسع المدى، نظراً لكونها تقديرًا ذاتياً، فإنه يمكن مقارنتها للحصول على معلومات إضافية تتعلق بالتلاميذ. ويكون محك الصدق في ذلك هو متابعة استمرار ضعف التحصيل عند التلميذ إن وجد خلال حياته المدرسية السابقة في معظم لمواد المدرسية، وإذا كان الأمر كذلك، فهذا دليل آخر على بطء التعلم. وحين تكون سجلات التحصيل المدرسي مرضية على وجه العموم، باستثناء بعض التخلف في بعض الفترات، فإن ذلك لا يكون دليلاً على بطء التعلم. ويجب أن نحذر دائماً من مراعة الحكم على مستوى أداء التلميذ من خلال تقديرات المدرسين، ذلك أننا يمكن أن نعتقد أن التلميذ ليس بطيئاً في التعلم حيث تكون سجلات تحصيله مرضية على وجه العموم، بعض النظر عن بعض التخلف في فترات معينة، وحين تكون للنتائج غير مرضية، فإن ذلك لا يعني بطء التعلم أيضاً، وإذا كان الأداء الحالي غير مرض، فمن الممكن الافتراض حينئذ أن نفس العوامل التي سببت تعثره في الماضي أو عوامل شبيهة بها، قد أثرت في هذا التخلف.

استخدام نتائج الاختبارات

عندما تستخدم المدرسة اختبارات مقننة للتحصيل، فإنه يجب فحصها وأخذها في الاعتبار عند تقدير قدرة التلميذ العقلية، وفي العادة يكون للدرجات المنخفضة في القراءة والحساب وأهميتها الخاصة، ويمكن أن نمنا نتائج مثل

هذه الاختبارات التحصيلية المقننة في حالات كثيرة بنسب الذكاء القريبة، وخصوصاً للتلاميذ الذين تؤهلهم سنهم لأداء عدة اختبارات من هذا النوع، فإذا استطاع التلميذ أن يجيب على اختبار خاص لفهم اللغة في فترة زمنية تتفق مع عمره للزماني، فرغم أن هذه الوسيلة ليست من الدقة بحيث نجزم بصحة الاعتماد عليها، فإننا يمكننا أن نعتبرها تمثل العمر العقلي للتلميذ.

ولفرق بين العمر القرائي المكتسب والعمر الزماني لهذه المجموعة من الاختبارات سبباً ثالثاً، فإذا أخذنا متوسط العمر القرائي المكتسب كتدليل غير دقيق على العمر العقلي للتلميذ، فيمكن حساب نسبة ذكائه الفرضية بالطريقة المعتادة، وهي قسمة العمر العقلي (وهو في هذه الحالة متوسط عمره للقرائي) على عمره للزماني، والنتائج في هذه الحالة تعطي نسبة ذكاء (80).

وكل نسبة الذكاء التي نحصل عليها بهذه الطريقة يجب أن تفسر على أساس زيادة أو نقص خمس درجات على الأقل من نسبة الذكاء. وعلى هذا فبنسبة ذكاء التلميذ قد تكون 75 أو 85، فإذا حصل التلميذ على ثلاث نتائج متشابهة في الحساب الرياضي، فإنه يمكن أن نعتبر أيضاً تدليلاً تقريبياً لنسبة ذكاء التلميذ. ولكن لا يمكن أن نستخدم نتائج الاختبارات في المواد الأخرى، كالدراسات الاجتماعية أو العلمية لمعرفة نسبة ذكاء التلميذ، لأن درجة الارتباط بينها وبين الذكاء اللفظي منخفضة جداً.

الاعتماد على هذه النتائج

ولما كانت مثل هذه النتائج التي نحصل عليها من تطبيق مثل هذه الاختبارات العقلية لنتائج لا يمكن الاعتماد على نتائجها كثيراً، كذلك بالنسبة لتقديرات المدرسين حيث يتدخل للعنصر الذاتي في التقدير، فيجب علينا إذن أن

لأخذ في اعتبارنا زيادة السن عن متوسط أعمار المجموعة عاماً ولحداً، وهو العام الذي جاء نتيجة تأخر مثل هؤلاء التلاميذ في التحصيل.

كل هذه الاعتبارات تعتبر من الأهمية بمكان حينما نحاول أن نحدد موقف مثل هؤلاء التلاميذ بالنسبة لغيرهم.

لما للتلاميذ الذين تزيد منهم أكثر من عام بالنسبة لمعدل السن، وتقديرهم السابق مرض (ما عدا فترة للتخلف الموقت التي ترجع إليها زيادة السن)، فإنه من المستحسن نقلهم إلى فرقة أعلى.

ولكن التلاميذ الذين يزيدون أكثر من سنة عن المعدل العادي ويكونون مختلفين، وقد أظهرت سجلاتهم تقديرأ متوسطاً أو ضعيفاً، من الممكن أن يكونوا بطيئي التعلم؛ ويحتاجون إلى اهتمام خاص، هؤلاء هم الذين يجب أن يوضعوا في الاعتبار عند التخطيط لتعديل برنامج المدرسة.

دراسة العوامل الأخرى

مثل هذا التحليل الأولي لموقف للتلاميذ البطيئي التعلم عادة لا يكفي للحكم عليهم؛ ذلك أنه من الممكن أن تتدخل عوامل أخرى متعددة تؤثر في التلميذ بصورة واضحة، وتؤدي به إلى هذا الموقف، وإذا لم تتولاه الإمكانات في مدرسة معينة، يمكن عمل اختبارات مبدئية للنظر والسمع، وينبغي كذلك عمل ترتيبات - كلما كان ذلك ممكناً - لإجراء فحوص طبية أكثر دقة للذين يحصلون على أقل الدرجات في مثل هذه الاختبارات المبدئية، وبذل الجهود لمساعدة الذين يحتاجون إلى نظارات أو خدمات خاصة. وبالإضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بضعاف الصحة، فننظر: هل التلميذ أقل وزناً أو أكثر من المعدل

بالتسبب لمسه ؟ هل يدي نوعاً من المبالاة ؟ هل هو خامل غير قادر على التركيز يحس دائماً بالنعيب، شاحب اللون يعاني من فقر الدم ؟ فقد يكون من أسباب تخلفه للظاهر سوء التغذية والجوع. ولذلك يجب دراسة مصادر الغذاء للتمييز وعادته في الأكل، في المدرسة والبيت إذا أمكن، ومحاولة تحسينها قبل الحكم عليه بأنه بطيء التعلم.

ويجب أن تستمر العناية بصحته، حتى يصبح تلميذاً ناهياً، إذا كان سوء صحته سبباً في تخلفه. وبهذا نتجنب أحد العوامل التي قد تكون سبباً للتخلف. وهذا بالطبع يتطلب من المدرس أن يتعرف ظروف التلميذ المنزلية، والبيئة المجاورة التي يعيش ويتعلم فيها. فقد يكون التوتر والصراع في المنزل ناتجاً عن أسباب كثيرة: كال فقر والجهل، وعدم انسجام الوالدين، وضعف السيطرة أو زيادتها، وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وقد يرجع السبب إلى البيئة التي يحيا فيها الفرد، كأن تكون منحلة اجتماعياً، لا توجد فيها المشجعات الكافية ولا توجد بها ملاعب أو مكتبات أو أي مجال من مجالات الترفيه. وقد يرجع التخلف إلى عوامل بيئية بعيدة عن جو المدرسة ولا يمكن التحكم فيها، هذه العوامل قد تضعف تحصيله وتقلل من طموحه في الحياة، ومع ذلك يجب أن نبذل للمدرسة كل ما يمكنها من جهد لتحسين ظروف البيئة.

استخدام اختبارات الذكاء الجمعية

إن أهم ما يميز الاختبارات الجمعية هو سهولة تطبيقها ورخص تكلفتها وضالة المجهود الذي يبذل في أدائها، كل ذلك يساعد على استخدامها، خاصة إذا كان يمكن الحصول عليها.

ويمكننا تطبيق هذه الاختبارات على هؤلاء الذين يثبت من التحليل المبني لهم أنهم بطيئون التعلم، سواء منهم الذين يزيد عمرهم عن متوسط من المجموعة أو الذين يظهرون ضعفاً دائماً في مستوياتهم منذ بداية حياتهم الدراسية.

وفي العادة تكون مواد الاختبار الجمعي شديدة الشبه بالتمرينات المدرسية التي اعتادها التلاميذ، وهي أيضاً التي تكون تعليماتها من البساطة بحيث يستطيع فهمها التلاميذ.

ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه على الرغم من أن الاختبارات التي تحوي بعض الحروف الهجائية المصطنعة مثلاً، وبعض المشاكل غير المنطقية، وغير الحقيقية قد تكون ثابتة تماماً من وجهة نظر مؤلفها، إلا أن ذلك يؤدي إلى تبدل الأنفعال والاضطراب والاكتئاب للتلاميذ البطيئين التعلم. وقد يعرضنا الاختبار إلى نتائج مضللة، لذلك يجب استخدام الاختبارات المصورة كثيراً، تلك الاختبارات التي يوصى باستخدامها في السنة الدراسية الأولى للتلاميذ الصغار، حتى ممن ثمانى سنوات، حيث إن للتلاميذ البطيئين التعلم دون من الثامنة لم يتعلموا بعد القراءة بدرجة تسمح لهم بأداء أبسط الاختبارات اللفظية.

استخدام اختبارات الذكاء الفردية

إن الخدمة النفسية الصحيحة لا تكتمل إلا باستخدام الاختبارات الفردية، وهذا ما يفتقر إليه معظم المدارس. وعادة لا تولي هذه الخدمة حقها من الأهمية، وتتغلب مثل هذه الاختبارات الفردية إذا ما تولفت الإمكانيات لتطبيقها على كثير من الصعوبات التي قد تقابلنا؛ ذلك لأن الاختبار الفردي هو وحده الذي يستطيع الكشف عن الميول والرضجات والقدرات الخاصة التي يمكن استغلالها وتمييزها والتي لا تكشف عنها عادة الاختبارات الجمعية. بجانب ذلك فإن الاختبارات للفردية الأدائية هي التي تتغلب فقط على صعوبة العامل اللفظي الذي تتشعب به معظم الاختبارات الجمعية والذي يقف عتبة كأداء في سبيل الكشف عن القدرات المختلفة لدى التلاميذ حين يطبق عليه اختبار جمعي. ونحن لا نستخدم هذه الاختبارات على وجه العموم، نظراً لصعوبة تطبيقها ولحاجةنا إلى جهد مضاعف، فكثيراً ما نطبقها فقط على هؤلاء الذين يدخلنا الشك في أن ما جمعناه من حقائق يتعلق بهم، سواء عن طريق السجلات المختلفة أو الاختبارات الجمعية في فترة زمنية كافية تثبت لنا بطء تعلمهم، أما هؤلاء الذين أظهرت المعلومات التي جمعت لدينا عنهم أنهم ليسوا كذلك، فإن الحاجة عادة لا تدعونا لتطبيق مثل هذه الاختبارات عليهم.

تحديد الموقف

بعد كل ما سبق فإن لتقدير المدرس أهمية كبيرة حتى لو أجريت الاختبارات بواسطة أشخاص ذوي كفاءة، فإنه لا يزال يوجد احتمال للخطأ، أو احتمال لسوء الفهم أو الفضل في تحديد كل العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة. ويجب ألا نتسرع في الحكم على التلميذ بأنه بطيء للتعلم، والحصول على أحكام تجريبية جعلنا ولقينا بأن هناك حاجات كامنة وقدرات

يجب ألا نتجاهلها. وتتضح أهمية هذا الاتجاه إذا تم استعمال هذه الحقائق كأساس لإعادة وضع التلاميذ في مجموعات، لأن لتسجام عمليات التكيف الخاصة بالفرد يؤثر فيها عادة كثير من العوامل التي يصل بعضها إلى الغموض التام. وغالباً ما نستخدم هذه العوامل على المجموعة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد. وكل الحقائق التي نحصل عليها بالطرق السابقة لا تكون نتيجة حتمية، فالمجهود والميل قد يعوضان القدرة العقلية المحدودة إلى حد ما، فالجو المصطنع لمعظم مواقف الاختبار قد يؤثر في بعض الحالات بطريقة متكررة في عرقلة قدرات التلميذ الحقيقية. لهذا يجب ألا يتردد المدرس في الاهتمام بتقديره الذاتي، وخاصة بعد أن يكون قد حصل على فكرة جيدة من خبرته العملية مع التلميذ، وبعد أن يكون قد تعرف للتلاميذ جيداً.

وسجلات الحالة التالية تظهر كيف استخدمت الطرق السابقة بالنسبة للتلميذ "جون براون" والتلميذة "ماري سموت":

للمثال الأول

اسم التلميذ	: جون براون (للسنة الرابعة فصل 1)
الحصر	: 12 سنة و 3 شهور.
مدى زيادة الزمن	: 2 سنة و 3 شهور.
عن المعدل	
تقدمه الدراسي	: للتحقق بالسنة الأولى فصل (ب) في من سبع سنوات وأعاد السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة فصل (ب) وللتالثة فصل (أ).
التقدير	: حسن

اختبارات الذكاء

اختبار " أوتس " الجمعي، الجزء الأول: الدرجة 61، العمر العقلي: 10 سنوات و 1 شهر، نسبة الذكاء 83.

اختبار " همن نلمن " لقياس للقدرة العقلية، الجزء الأول: الدرجة 55، العمر العقلي: 11 سنة و 6 أشهر، نسبة الذكاء 95.

رأى مدير المدرسة

من المحتمل أن يكون بطيء التعلم

الخطوات الآتية

دراسة القدرة على القراءة، وقد اتفق على أن يعطي للتميز اهتماماً
خاصاً بأن يوضع في قائمة جديدة، مع محاولة حالته الصحية، على أن يبقى في
صله في الوقت الحاضر، ويوضع في قائمة للذين سيعاد اختبارهم في الربيع.

المثال الثاني

اسم للتميزة : ماري سميث (السنة الرابعة، فصل 1)

العمر : 11 سنة و 5 شهور.

مدى زيادة السن : 1 سنة و 5 شهور.

عن المعدل

تقدمه للدراسي : التحقت بالسنة الأولى وعمرها 6 سنوات

ونصف سنة وأعادت للسنة الأولى (أ) والثانية

(ب) والثالثة (أ).

التقدير : ضعيفة.

مذكرات عن السجل المدرسي السابق:

القراءة في السنة الأولى ب (حسنة)، رسمت في السنة الأولى (أ) وأعلنتها. درجة القراءة حسنة في السنة الثانية فصل (ب)، وكانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، وأعلنت السنة؛ في المرة الثانية كانت درجة القراءة (ضعيفة)، وفي السنة الثانية (أ) كانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، حصلت على درجة حسنة في الحساب، وأعلنت السنة، في المرة الثانية في السنة الثالثة (أ) كانت درجة القراءة حسنة والحساب (حسنة). وفي السنة الرابعة (ب) كانت درجة القراءة والحساب (ضعيفة).

الاختبارات المتقنة

لا يوجد لها سجل، وقد أعطى مدرس العام الماضي بعض الاختبارات ولكنه لم يسجل نتائجها. والمدرس غير موجود الآن بالمدرسة.

مذكرات عن حالتها الصحية

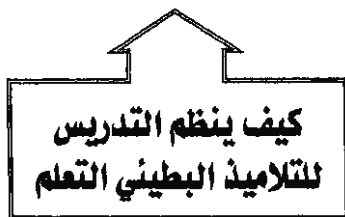
ظهر الفحص للحدودي بوساطة حكمة المدرسة أن الطول عادي، وكذلك الوزن، والأسنان تبدو سليمة، والبصر والسمع عاديان، ويبدو على ماري الصحة والقوة وحسن التغذية.

مذكرات عن الزيارة المنزلية

البيئة الخارجية جيدة إلى حد ما، المنزل والفناء نظيفان، يبدو على الأم أنها ربة بيت ممتازة، الأب يعمل بانتظام (ساعي بريد). يوجد طفلان آخران: ولد كبير منها بعامين، وبنت أصغر بثلاثة أعوام من ماري، لديهم راديو، ولكن لا توجد كتب أو مجلات، تقوم ماري ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، وتقول

الأم: إن ماري مريضة إلى حد ما، كما أنها تتعب بسرعة، وعلى هذا فإن الأم تقوم بأعمال المنزل بنفسها. وتلعب ماري كثيراً مع بنات الجيران ومعظمهن صغر منها بعامين: ولا تعرف الأم ماذا يلعبون، وتعتقد أنها مجرد ألعاب لطفل، تذهب إلى السينما مرة في الأسبوع تقريباً، تعتقد الأم أنها لا تحصل على درجات عالية لأنها مريضة، لهذا فهي لا توبخها (أو تحاول أن تحثها على بذل جهد أكبر في المدرسة).

الوحدة الرابعة



الوحدة الرابعة

كيف ينظم التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم

بعد معرفة التلاميذ البطيئي التعلم، يجب تنظيم بعض الأمور المتعلقة بالسياسة التي ستتبع قبل البدء في عمل منهج مناسب أو القيام بالتدريس لهم. وهناك أربعة أسئلة تحتاج إلى إجابة:

- 1- هل يوضع التلاميذ البطيئي التعلم في مجموعات منفصلة ؟
- 2- هل يقسم التلاميذ البطيئي التعلم على أساس السلوات الدراسية ؟
- 3- كيف ينظم للنقل من سنة إلى أخرى ؟
- 4- كيف ينظم عمل المجموعات للدراسة ؟

وترتبط الأسئلة الثلاثة الأولى ارتباطاً كبيراً، فهي تتعلق بنواح مختلفة لمشكلة واحدة، والعلاقة بين السؤال الأول والثاني واضحة: يقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعات أو سنوات دراسية على أساس محورين مختلفين، أحدهما راسي - مثل التقسيم إلى السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وهكذا.. والمحمور الثاني لقي حيث تقسم كل سنة دراسية بطرق مختلفة، أكثر شيوعاً هو التقسيم إلى مجموعات: مجموعة مدرسي التعلم ومجموعة متوسطي التعلم ومجموعة بطيئي التعلم. ويعتبر التقسيم وإعادة التقسيم داخل المجموعة الأتقية، جزءاً عادياً من البرنامج اليومي للفصل الدراسي، سواء أكان التقسيم من ناحية للسنة الدراسية أم من ناحية للسنة. ومن وقت لآخر تتكون مجموعات للقراءة،

ومجموعات للميول الخاصة، ولجان مختلفة، على أساس حاجات وميول الأفراد وطبيعة نواحي النشاط التي تنفذ في الفصل الدراسي، وتتكون هذه المجموعات وقت الحاجة كما أنها تحل إذا حقت الفرض منها، أما ما نقصده هنا فهو تنظيم ثابت لدرجة ما، بحيث توجد فيه مجموعات تضم تلاميذ لهم حاجات محدودة أو صفات محددة، وتشمل هذه المجموعات كل نواحي عملهم.

والسؤال الأساسي: هل سيبقى التلاميذ بطيئو التعلم في مجموعات ثابتة في فصول منفصلة ؟ أم أنهم سيختلطون مع التلاميذ الآخرين الذين في نفس السن والحجم تقريباً على أساس موضوع بطريقة عشوائية دون دراسة دقيقة. ولكن سواء أوضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات منفصلة أم لم يوضعوا، فإن مشكلة طريقة توزيعهم لا تزال قائمة، والمشكلة هي: ما أفضل طريقة للتقسيم على أساس المحور للرأسي، أيقسمون على أساس السنة الدراسية، أو السن، أم بطريقة أخرى ؟.

هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

هناك كثير من الآراء المؤيدة والآراء للمعارضة لفكرة المجموعات المنفصلة، إلا أن ذلك يختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد اتضح لنا في الفصل الأول من الكتاب أنه لا مجال لتنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلم تكون متجانسة في أكثر من ناحية، ومع هذا توجد بعض الميزات إذا استلطنا أن نكون مجموعة متجانسة في نواح أخرى غير السن.

ولكن هل هذه الميزات لها أهميتها التي تجعلها تطغى على مساوئ المجموعات المنفصلة ؟ إننا لا يمكن أن نحكم على هذا إلا على أساس حقائق معينة في موقف محددة.

إن مجرد الفصل دون إعادة تنظيم المنهج يكون قليل الفائدة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم، فالفصل أو العزل قد يسهل عمل المدرس إلى حد ما، وقد يحسن وضع بقية التلاميذ في المدرسة، ولكنه لن يستطيع أن يجعل حياة التلاميذ البطيئي التعلم أكثر بسراً، ومن ناحية أخرى فإن ترك التلاميذ البطيئي التعلم في مجموعات مختلفة لا يخفف عنهم أو يمنع شعورهم بحم التوافق أو يقلل من مشاعر النقص لديهم. بل قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات عدائية ضد المجتمع، ما لم يكن المنهج الموضوع للمجموعة المعزولة مرناً ويتوافق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم، وحتى إذا كان المنهج مرناً فإنه سيوجد الكثير من مجالات المقارنة بينهم وبين بيئتهم، مما يؤدي إلى حرج مشاعر التلاميذ وجعلهم يشعرون بالنقص وانعدام التوافق. وسوف يلحظ التلاميذ الآخرون هذا حتى إذا لم يلحظه المدرس، ومهما عمل من احتياطات في الإعداد لأي نوع من التنظيم فإن كل خطة سوف تتضمن بعض المزايا وبعض العيوب.

وأخيراً فإن كل مدرسة عليها أن تتعرف موقفها للنكلي، وتقرر بنفسها ما يجب عمله، مع تحديد الموقف وتقديره، وتقوم مزايا ومضار المجموعات المنفصلة. ولا تزال توجد عدة أسئلة تثير للصعوبات المتعلقة باستخدام الفصل بين التلاميذ البطيئي التعلم وغيرهم، كما توجد أسئلة أخرى تثير للصعوبات الناشئة عن عدم العزل.

بعض أوجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل

السؤال الأول

هل تحول مبادئ الديمقراطية دون العزل بالرغم من الاعتبارات الأخرى ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال بالإثبات أو النفي، تتوقف على مدى ما يعتقد المدرسون وأولياء الأمور، الذين يحثهم الأمر.

إن الديمقراطية في أحسن معانيها، تتضمن إتاحة الفرصة لكل فرد للوصول بقدراته وإمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة، ولتمتع بالفضل المميز التي يمد بها المجتمع لهذا الغرض، وما دلم هذا هو معنى الديمقراطية، إذن فلا يوجد اعتراض وجيه على التقسيم إلى مجموعات منفصلة، على شريطة أن يكون هذا التقسيم مزوداً بالفرص المناسبة؛ والفرص المتكافئة ليس معناها فرصاً متساوية لكل فرد، لو أن كل فرد عليه أن يفعل نفس الأشياء، لأن إرغام التلاميذ البطيئين التعلم على محاولة عمل أشياء لا يستطيعون صعلها يتنافى مع المبادئ الديمقراطية. ومثلنا في ذلك مثل من يرغم التلاميذ للتأهين على تعلم أشياء يعرفونها من قبل، لو أن يحرمهم من فرصة استخدام مواهبهم في مجالات كثيرة تكون مغلفة على التلاميذ البطيئين التعلم. ويجب ألا نترجع عن استخدام أي طريقة تبدو ذات سند قوي، إذا كان الأساس الوحيد لرفضها هو الفهم للنظري الضيق للديمقراطية.

السؤال الثاني

هل من الممكن عمل مجموعات منفصلة لو أردنا ذلك ؟

إذا وضع للتلاميذ البيطرو التعلم في مجموعات منفصلة، فإن هذا سيتيح تجانساً أكبر بالنسبة لمشروعات المدرسة التي تعتمد على القدرة العقلية، وإذا رغبتنا في إيجاد تجانس معقول في السن، فيجب أن يكون في المدرسة عدد أكبر من التلاميذ في أي مجموعة مكونة على أساس السن. أما إذا كان تلاميذ المدرسة متماثلين بدرجة معقولة، فإن بين كل خمسة تلاميذ نجد تلميذاً بطيء التعلم، ولكي يكون لدينا عدد من بطيئي التعلم في كل مجموعة يبلغ عددها 25-30 تلميذاً مثلاً، يجب أن يكون هناك على الأقل من 125-150 تلميذاً في كل مجموعة متقاربة في السن. وعلى هذا فلكي يمكن عمل مجموعات منفصلة في مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة فيها ست سنوات، يجب أن يكون عدد تلاميذ هذه المدرسة من 750-900 تلميذ.

وعلى أية حال، فقد اعتاد معظم المدرسين أن يدرّسوا بالفعل لمجموعات تختلف في العمر في حنود عامين حتى في الفصول المختلطة، دون أن يجدوا صعوبة تتعلق بالسن. فإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا يطبق هذا على مجموعة بطيئي التعلم ؟ أي يكون مدى الاختلاف في السن عامين. وإذا استطعنا التخلص من التعقيدات غير الضرورية بالنسبة إلى السنوات الدراسية، فإن المجموعات المنفصلة لبطيئي التعلم يمكن عملها في مدرسة صغيرة تحتوي على 400-500 تلميذ. ومن المحتمل أن يكون مثل هذا العدد هو الحد الأدنى لعمل مجموعات منفصلة في المدرسة بطريقة مجدية، لأنه إذا كانت المدرسة أصغر من هذا، فإن المجهودات التي تبذل لتحقيق التجانس في القدرة، سوف تفقد قيمتها

نتيجة ضرورة زيادة مدى الاختلاف في السن إلى 3 أو 4 سنوات، وإن مجموعة متجانسة في القدرة، ولكنها غير متجانسة في السن، ليست أسهل في التدريس من مجموعة متجانسة في السن وغير متجانسة في القدرة.

السؤال الثالث

أمن للضرورة أن يوجد مدرسون معنون للقيام بأعمال المجموعات المنفصلة للتلاميذ البطيئي التعلم ؟

لا شك أن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون معداً إعداداً انفعالياً وعقلياً. أي أنه يكون راعياً في العمل الشاق، ومقتنعاً بأهمية التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يكون قانراً على القيام بعمله على أساس الواقع، مقتنعاً بما يمكن أن يحققه منهم، دون أن يشعر أنه قد ضحى بالمستويات الدراسية. ويجب أن يقبل على عمله مع التلاميذ البطيئي التعلم، دون أن يشعر بأنه مرغم عليه بأمر الإدارة، لو أن في هذا العمل تحقيراً له، لو أن مثل هذا للتدريس واجب ثقلي.

السؤال الرابع

هل توجد تنظيمات رسمية أو غير رسمية، ومشاعر وتحذيرات في البيئة الخارجية تجعل سياسة المجموعات المنفصلة سياسة مشكوكاً في أمرها ؟

من السهل استشارة الجهات المسؤولة لمعرفة هل كان هناك شيء في تنظيمات إدارة التحليم أو قانون للدولة يجب أن يراعى. أما مراعاة مشاعر البيئة الخارجية، فمسألة أكثر صعوبة من للتنظيمات الرسمية، ولكن معرفتها لا تقل أهمية عن معرفة التنظيمات الرسمية وبخاصة في مثل هذه الأمور. ومن

المحتمل ألا نحصل على نتائج مجدية من المجموعات المنفصلة إذا لم تكون هناك مساندة كلية من البيئة الخارجية؛ إذ أن لفكرة النظرية الجيدة التي لا يتقبلها المجتمع الخارجي تعتبر فكرة سيئة في جميع نواحيها وأغراضها.

السؤال الخامس

هل نستطيع أن نتجنب مخاطرة المبالغة في أهمية بطء التعلم، ومخاطر الاتجاه نحو إنشاء قصور منفصلة تصبح فيما بعد أمكنة يتجمع فيها كل التلاميذ غير المتوائمين ؟

هذا السؤال من أصعب الأسئلة، حين نتصدى للإجابة عنه لما يتضمنه من عوامل غير ملموسة، من الصعب التحكم فيها. فالتلاميذ البطيئون التعلم في الفصول المختلفة قد يعرفون بطأهم عن طريق التلاميذ الآخرين حتى إذا لم يكن ذلك بوساطة المدرسين، وكثيراً ما يتضخم شعورهم بضعف قدرتهم، عندما توجه إليهم الأنظار، ويدركون أن مجموعاتهم أو التنظيمات الأخرى قد عملت على أساس قدراتهم التي لا تتماشى مع قدرات المجموعة. ولما كان للتأخر ومحاولة للحصول على درجات أعلى، هما الشعور المائد في المدرسة عادة، فإن التلاميذ النابذين سوف يظنون باستخفاف - لا محالة - إلى التلاميذ البطيئين التعلم، كما أنهم سوف يستفيدون من كل فرصة في زيادة تأكيد ذاتهم وتقوئهم. وقد يزيد المدرسون المشكلة بملاحظاتهم التي يوجهونها دون ترو، والتي قد تصل إلى حد تهديد تلاميذهم في المجموعات المتقدمة بالنقل إلى فصل بطيئي التعلم كوسيلة لاستثارتهم.

وإذا نظرنا إلى الموقف الذي يسود الفصول المختلطة، فيمكننا أن نحصل على فكرة جيدة عما سيكون عليه الموقف العام، إذا ما انتقل التلاميذ

للبيئي التعلم إلى مجموعات منفصلة، فإذا كان التلاميذ البيئي للتعلم في موقف صعب، وأطلق عليهم التلاميذ الآخرون، أو بعض المدرسي، ألفاظاً للسخرية، مثل: " الأرانب الخرساء، أو أصحاب الكساء المعتم، أو ذوي الرؤوس للجامعة ". وإذا ما تعرضوا للحرمان من المشاركة في النشاط الذي يجري في حجرات الدراسة، أو فسي للملاعب، في حين استفاد التلاميذ للناهيون من هذه الفرص، فإنه يمكننا أن نتأكد من الموقف سوف لا يتحسن بوضع للتلاميذ البيئي للتعلم في فصول منفصلة، في البداية على الأقل. وقد يكون من الأفضل أن نحسن الموقف في الفصول المختلطة قبل محاولة عمل المجموعات المنفصلة. فإذا لم يكن هذا ممكناً، على وجه العموم، فقد تكون المجموعات المنفصلة هي الحل الأفضل لمشكلة بيئي للتعلم؛ فالتلاميذ البيئي للتعلم الذي يمكنه تحقيق بعض النجاح، ثم يحقق شيئاً مقبولاً منه، ويكون محترماً بين زملائه فترة من الوقت، من المحتمل أن يكون أفضل مما لو كان في موقف يكون فيه دائماً في آخر قائمة التقييم بالنسبة لزملائه المتقدمين في مجموعته.

معارضة التقييم إلى مجموعات منفصلة

مما لا شك فيه أنه من السهل أن ننظم وندير مدرسة، لا يوجد بها فصول مستقلة لمجموعات مقسمة حسب القدرات؛ ففي هذه الحالة لا يهم حجم المدرسة على شرط أن تشمل كل مجموعة مقاربة في السن، فصلاً أو أكثر، وبذلك لا يصبح العمل (الروتي) - كتقسيم التلاميذ إلى فصول وعمل المسجلات - عبئاً ثقیلاً، كما يمكن نقل التلاميذ من فصل إلى آخر على أساس وجود مجال أفضل للعمل، ولا يوجد نظام مهما بلغت ثقته، قائم على ترتيب التلاميذ حسب الأرقام أو الحروف، يحول دون فهم التلاميذ وأولياء أمورهم المقصود منه. فإذا قسمنا عن قصد التلاميذ إلى مجموعات على حسب القدرة، فيجب أن نعلم بأن

التلاميذ سيدركون معنى ومغزى المجموعات المختلفة، وأي افتراض آخر يعتبر نوعاً من الخداع لأنفسنا. وحتى إذا تأكدت المدرسة أنها تستطيع أن تمنح المغالاة إلى حد ما، في النواحي غير المرغوب فيها للفصول المنفصلة، فلا ينبغي لها - مع ذلك - أن تتبنى فكرة للتقسيم دون التفكير في الأسئلة التالية:

- هل من الممكن تحقيق التكيف الملائم إذا وجهنا العناية للتلاميذ البطيئين التعلم في الفصول المختلفة ؟

بالنسبة لهذا السؤال يمكننا أن نسأل أسئلة أخرى:

هل المدرسون من المهارة بحيث يستطيعون توجيه نواحي النشاط التي تغطي مجالاً كبيراً من ميول التلاميذ وقرائهم ؟. وهل يستطيعون إدارة هذا النشاط بطريقة تعطي كل تلميذ دوره الملائم بالنسبة للنشاط ككل ؟. هل يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على القيام ببعض نواحي النشاط الفردية، أو التي تعتمد على جماعات صغيرة، والتي تشبع ميول التلميذ وتنمى مع قدراته ؟.

- أيرغب المدرسون في قبول مبدأ الفروق الفردية في القدرة على المشاركة، لم أن كل التلاميذ يجب أن يكونوا في مستوى واحد من حيث القدرة على الأداء في نظر للمدرسي ؟. وهل يستطيع المدرس استخدام مستويات مختلفة للتخصيص دون أن يشعر بعض التلاميذ بالإجهاد، على حين يشعر البعض الآخر بسهولة العمل ويمكنه للوصول إليه دون الاعتماد على المدرس ؟.

- هل يمكن تنظيم نواحي النشاط خارج المدرسة لكل التلاميذ بدرجة تسد احتياجات التلاميذ البطيئين التعلم ؟.

إن الإجابة المسابقة تصلح في مناقشتنا لهذا السؤال. فإذا دعت الحاجة للقيام برحلة واستطاع كل فصل القيام بها، فليس هناك داع لتنظيم مجموعات مستقلة.

ولكن إذا لم توجد أماكن يمكن للأهباب إليها أو بسبب صعوبة السفر إليها، فإن أفضل النتائج للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن الحصول عليها بوضعهم معاً في فصول مستقلة.

وإذا لمكن حل المشاكل التي ذكرت سابقاً حلاً مرضياً في الفصول المختلطة، فلا يوجد داع لتكوين مجموعات مستقلة. أما إذا لمكن حل معظم هذه المشاكل حلاً مرضياً في فصول مستقلة، فيجب ألا يعوق هذا العمل مجرد إجراءات إدارية، وعلى أية حال ليست المجموعات المستقلة حتمية، فالتلاميذ البطيئي التعلم يمكنهم أن يتعلموا تعلماً مجدياً في الفصول المختلطة، على شرط أن تكون المدرسة راجية وقادرة على إتاحة التكيف اللازم لإمكانيات التلاميذ البطيئي التعلم. والمقترحات التي نكتضمها للفصول التالية موجهة إلى مدرسي الفصول المختلطة، علاوة على مدرسي الفصول للمستقلة.

هل يقسم التلاميذ البطيئي التعلم إلى سنوات دراسية ؟

من الواضح أننا لا نستطيع أن نجيب عن هذا السؤال إجابة صحيحة دون أن نأخذ في اعتبارنا موقف المدرسة ككل، إن من الصعوبة بمكان أن ننظم وتدير مدرسة تحاول أن تتبع نظام التقسيم الرأسي، أي " حسب السنوات الدراسية " لبعض التلاميذ، ونظاماً آخر للتلاميذ الآخرين؛ ومن السهل بالطبع من الناحية الإدارية أن نستخدم طرقاً مختلفة في التقسيم الرأسي مع مجموعات مختلفة، إذا كانت تستخدم سياسة للمجموعات المستقلة على المحور الأفقي،

ولكن يجب ألا تغفل ما قد ينشأ من صعوبات أخرى، فالمدرسة تعمل كوحدة في تأثيرها في التلاميذ. فهناك قلة من التلاميذ يصلون إلى درجة من الغناء بحيث لا يركزون السياسة التي توجه المدرسة ككل، كما أن قلة منهم تدعم لديهم القدرة على التمييز بين الطرق المتبعة.

وإن أي مشروع لتقسيم التلاميذ وتنظيم تقدمهم، سواء أكانوا في مجموعات مستقلة أم مختلطة، يجب أن يحقق ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أن يحقق التقسيم تجانساً معقولاً ويضم عدداً ثابتاً من التلاميذ للمتألفين.

للمطلب الثاني: أن ينظم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى في المدرسة.

المطلب الثالث: أن ينهي التلاميذ دراستهم الابتدائية في سن لا تتعدى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، تلك السن التي ينتقل فيها التلاميذ للعاديين، عادة، إلى المرحلة التالية من التعلم، ولكن إذا كانت المدرسة الابتدائية تشمل بعض فصول المرحلة التالية، فيجب أن يعد التلاميذ للالتحاق بالسنة السابعة (الصف الأول الإعدادي) في حوالي الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

وبالتنسبة للمطلب الأول فإن تجانس مجموعات للتلاميذ لا يمكن أن يتحقق ما دما متمسكين بالفكرة الضيقة والتقليدية عن الصف الدراسي كأساس لعمل المجموعات، وينتج عن كل المجهودات التي تبذل للتنظيم على أساس الصفوف الدراسية، اختلافات كبيرة في السن، وفي كل العوامل الأخرى المتعلقة به. ويرجع السبب في ذلك إلى ضرورة استخدام النقل والتأخر بقصد تكيف

للتلاميذ مع مستويات محددة من قبل. ويمكننا أن نقبل الاختلافات المعقولة في السن، والحجم، والنضج العام، إذا كان التقسيم إلى مجموعات حسب الصف الدراسي يحقق غرضه من التحصيل المرجو بوساطة مجموعات للتلاميذ. ولأسوء الحظ فإن التقسيم على هذا الأساس كلما يحقق هذا الغرض. فكلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلاميذ في السن، والحجم، والنمو العام، زاد الاختلاف في التحصيل الدراسي الحقيقي. فالتقسيم إلى صفوف دراسية يهدم أغراضه، ولا يمكن للحصول على نتائج في العمل من مجموعات للتلاميذ.

ولهذا الأسباب ينادي الكثيرون من المربين بإهمال التقسيم إلى صفوف دراسية كلية، ويوصون بأن يعتمد تنظيم الفصول وتنظيم العملية الدراسية على أساس السن. ويجب استخدام هذا البديل أو أن يصبح مفهوم " الصف الدراسي " مرناً جداً، ويصبح كذلك مفهوماً عاماً، يمكن استخدامه مع الاطمئنان في المواقف التعليمية للتلاميذ الذين يختلفون لاختلافاً شامعاً في قدراتهم وفي تحصيلهم. فإذا قررت مدرسة أن تستبقي بعض المفاهيم المتعلقة بالصف الدراسي في مشروعها لتنظيم الفصول، وتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، فلا بد أن تستخدم هذا الاصطلاح بمرونة، أو تقبل المشكلات وعوامل الفشل التي تنتج لا محالة، من محاولة جعل جميع التلاميذ يتوافقون مع نظام واحد. ومهما كان مشروع التقسيم، فإنه يبدون من المناسب أن نحفظ بتجانس معقول في السن بالنسبة لمجموعات للتلاميذ. وهذا الكلام يعتبر سليماً سواء أكان التلاميذ لادبثو التعلم في مجموعات مستقلة أم لا. ويبدو أن عامل السن من أفضل العوامل التي تدل دلالة كلية على النمو، كما أنه يرتبط ارتباطاً كبيراً بالحاجات والميول والاستعدادات التي يتطلبها النشاط الجمعي أكثر من أي عامل آخر.

إن مجموعة عشوائية لتلاميذ في سن العاشرة قد يختلفون في القدرة؛ إذ تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 75-150، كما تتراوح قدرتهم على القراءة بين الصفر إلى أعلى مستوى في المدرسة، وهكذا. إلا أن الروابط المشتركة التي تجمع التلاميذ في مثل هذه المجموعة أكثر منها لدى مجموعة تتكون كلها من تلاميذ يحصلون على نسبة ذكاء تبلغ 100، وتتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 15 سنة، فإن تعليم مثل هذه المجموعة للمنافسة بنجاح يعتبر أمراً استثنائياً أكثر من قيادة عامة يمكن الاعتماد عليها. فهم لا محالة ينقسمون إلى مجموعات صغيرة كثيرة، وليس هناك احتمال لإمكان قيامهم بنشاط جماعي يرضى كل المجموعة، فالتلاميذ الأكبر سناً والأضخم حجماً يشعرون بالحرَج لأنهم يجدون أنفسهم في مجال آخر غير مجال التلاميذ صغار السن.

الوحدة الخامسة



الوحدة الخامسة

النشاط الموجّه لبطيئي التعلم

كيف نوجه نشاط بطيئي التعلم

من السهل أن ندرك بوضوح خصائص وحاجات التلاميذ البطيئي للتعلم، عند مقارنتها بخصائص وحاجات غالبية الأطفال. من أجل ذلك يصبح من الطبيعي أن نستخدم طريقتنا في إرشاد وتوجيه التلاميذ البطيئي للتعلم من تلقا لوجه التشابه والاختلاف للتوجيهات الخاصة بطريقة إرشاد وتوجيه وتعليم للتلاميذ العاديين: وقد ينجم عن ذلك الكثير من المشكلات التي تنشأ بسبب عدم كفاية التعليمات الموجودة في الكثير من المدارس، تلك التعليمات الخاصة بطرق إرشاد وتوجيه تعليم التلاميذ البطيئي للتعلم، أو للتلاميذ العاديين أو سريعي التعلم أيضاً.

ومن حسن الحظ أن الكثيرين من المدرسين يعرفون أكثر مما ينبغي أن يعرفوا ويبغون الوصول إلى أهداف أعلى من مستوى طموحهم. فإذا ما وضحت تلك الأهداف في الأذهان، فإن ينجم أي ضرر عندما نستخدم التوجيه من نوع المنهاج والخبرات التعليمية الملائمة للتلاميذ العاديين.

الأهداف والأعراض

أوضحنا في الفصلين الأول والثاني من هذا الكتاب أن الأعراض والأهداف التي ترمي إلى تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة،

يمكن أن نتوقعها في عمر زمني معين، وهي بالضرورة تختلف باختلاف المجموعات التي ينتمي إليها التلميذ. فحين نتوقع مثلاً أن يلمي أغلب التلاميذ العاديين في سن السابعة القدرة على القراءة، ولكننا لا يمكننا أن نتوقع ذلك لدى الأطفال البطيئي التعلم، إلا في حالات خاصة نتصل بخبرات مكتسبة في دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال. ومن الممكن كذلك أن نتوقع أن في استطاعة الأطفال العاديين في علمهم الرابع بالمدرسة الابتدائية حل المسألة الحسابية البسيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر بدقة وسرعة. ولكن مثل هذه العمليات تكون معقدة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. ولأنه لمن الصعب علينا عمل قائمة تتضمن الأهداف الخاصة التي من هذا النوع والتي يمكن أن نتوقع تحقيقها من التلاميذ البطيئي التعلم في مستوياتهم العمرية المختلفة. إذ أن هناك للكثير من هذه الأهداف؛ ويمكن ذكر المئات منها التي تحمل في ذاتها أهمية ودلالة قصوى، ورغم ذلك فحين نهمل ذكر الكثير منها على الرغم من قيمتها الواضحة.

وفي استطاعتنا في الوقت ذاته أن نخطط قائمة تشمل ألفاً من هذه الأهداف، والتي تتضمن تحليلاً جزئياً للمنهج، ولكنها رغم ذلك تكون عديمة الفائدة. وإذا كنا لم نصل بعد إلى طريقة تشمل التوقعات المختلفة بالنسبة للأطفال المتوسطين، إلا في عدد محدود من للمهارات التقليدية، فما بالنا عندما نخطط للتلاميذ البطيئي التعلم، ولا نملك إلا بعض الأمس البسيطة.

وهناك اعتبار أكثر أهمية وهو: أن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصلة جداً يميل، دون شك، إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بنوعيات محددة، أي بتجميع وحدات جزئية من المهارات والمعرفة. وبهذه الصورة نتوقع أن تعطينا هذه الجزئيات المتجمعة نمطاً موحداً يؤثر بشكل

واضح في السلوك. وإذا قلما نحصل على مثل هذه النتيجة السعيدة، حتى في حالة الأطفال النابهين، وبالتالي لا تتحقق إطلاقاً في التلاميذ البطيئين للتعلم. إن التعلم الجيد يحدث عادة عن طريق الإثراء المستمر والتقوية وإعادة التخطيط وتقبة كل لمات الملوك السابقة منذ البداية. إن التعلم عبارة عن عملية تركمية لكثير منها عملية لجميع وحدات جزئية مفصلة. ونستطيع أن نضع في اعتبارنا أن الأهداف وتنمية القدرات الخاصة والتزود بالمعلومات دليل جزئي يوضح لنا كيفية التفتح الكلي لخبرات للتلميذ، وأهم ما يجب معرفته هو: هل في استطاعة الأطفال الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات، وللتفكير بعين ناقدة ومواجهة المؤلف الجديدة ؟ إننا سوف نقدم في الوحدة الخامسة بعض الاقتراحات الخاصة باستعمال الاختبارات المدرسية وعلاقتها بالأهداف التي نحددنا للقدرات الخاصة، والتفسيرات التي يمكن استنباطها من أنواع النمو التي يمكن أن نقوسها هذه الاختبارات وخاصة في القراءة والحساب.

وإلى جانب أن المنهج يستهدف لإكساب للتلميذ قراً معيناً ومحددأ بشكل كمي من الخبرات، فإنه يجب أيضاً أن يستهدف لإكساب التلميذ صفات كفية معينة، تظهر في صورة اتجاهات أو صفات سلوكية، أو سمات شخصية، أو استعدادات، وهي السمات الأساسية التي يتحلى بها كل فرد يعيش في مجتمع ديمقراطي، بغض النظر عن قدرته. وإن الصياغة الجيدة لهذه الأهداف - كذلك التي قامت بها اللجنة التربوية التابعة للجمعية الأهلية للتعليم - يمكن استخدامها كوسيلة للإرشاد بوساطة معلمي للتلاميذ البطيئين للتعليم، وذلك بنفس السهولة والصدق عندما يستخدمها معلمو للتلاميذ الآخرين. وليس بالأمر اليسير أن نحدد أي درجة أو أي مستوى من السلوك يمكن أن نتوقعه في من معينة. أو أن نكشف عما إذا كان التلاميذ ينمون حقيقة في اتجاه هذه الأهداف، ولكن هذه

للمهمة لا تزيد في صعوبتها بالنسبة لمعلمي التلاميذ البطيئي التعلم عنها بالنسبة لمعلمي التلاميذ الآخرين، ولكن مهما كان الأمر فإنه من المفيد أن نشير إلى بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي يحتاج إليها معلم للتلاميذ البطيئي التعلم وكذلك إلى بعض الخطوط العريضة التي يجد نفسه في حاجة إلى استخدامها والتي تصل بالمنهج إلى الكفاية المطلوبة. وعلى أية حالة فإنه من المفيد أن نذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها مدرس للتلاميذ البطيئي التعلم لمتابعها، بالإضافة إلى الأتمات الأساسية التي يجب أن ينميها للمتعلم.

الصحة

يؤثر العامل الاقتصادي الذي ينمو فيه التلميذ في صحته على وجه العموم، وعلى ذلك فإن مشاكل الصحة تعد من الأهمس القوية في ضرورة فهم هذا النوع من التلاميذ، فالظروف الصحية والعناية الأبوية، والقدرة على إمدادهم بالرعاية الطبية اللازمة قد تكون غير كافية. ولذلك فعلى المدرسة أن تعالج ما استطاعت الأمراض الجسمية، وتقوم المدرسة بذلك وحدها، أو بالتعاون مع الهيئات الأخرى. هذا إلى جانب الاهتمام بنواحي النشاط التي تؤدي إلى النمو الجسمي السليم، بالنسبة للتلاميذ البطيئين التعلم والتلاميذ العائدين، لا بد بالإضافة إلى تحسين عادات التلميذ الصحية، من تكريبه على العناية بنفسه، ثم كيفية ومكان الحصول على العناية الطبية.

ومن المعلوم أنه لا تكفي المعلومات الصحية العامة لتحقيق الكثير، فليس من الممكن مثلاً أن نتوقع انتقال (لثر التكريب) نتيجة لدراسات الغذاء والصحة بالنسبة لخسنازير غينيا أو للفئران البيض. بل يجب الاعتماد على المعلومات المبثورة والقواعد الصحية والحاجات الغذائية للولاد والبنات، بالإضافة لذلك يجب أن نعودهم وتدريبهم على اتباع العادات الصحية باستمرار في المدرسة نفسها. وإن من الضياع للوقت الجهد بلا فائدة أن نعطي للتلاميذ البطيئين التعلم معلومات صحية في مدرسة ضعيفة الإضاءة والتهوية، وبوابة مباحها غير صحية، أو لنمى لديها الإمكانيات المناسبة لمزولة النشاط الرياضي والاسترخاء والراحة، فالمبادئ التي نسير عليها في الناحية الصحية، علاوة على النواحي الأخرى في المنهج هي التقليل من إعطاء المعلومات النظرية، والإكثار

من الناحية العملية التطبيقية، وإيجاد الجو العام الملائم للنواحي الصحية والاجتماعية.

والصحة العقلية أهميتها أيضاً، فالتلميذ البطيء التعلم عادة ما يكون قد مر بخبرات سيئة نتيجة فشله في تحقيق ما كان يتوقع منه. وعلى هذا فمشكلة صحته العقلية يجب أن توليها المدرسة عناية خاصة.

وكثيراً ما يفوق النمو الجسمي والميول، نمو القدرة على الإدراك والفهم، وهذا ما يجعل التلميذ البطيء التعلم منعزلاً عن هم في مثل سنه من التلاميذ الآخرين، لذلك فهو محتاج إلى إعطائه فرصة للنجاح ومجالاً يثبت فيه كفايته، ويحكم بمشاعره ويشعر فيه بالانتماء، وحاجته إلى ذلك أكثر من حاجة التلميذ العادي.

المهنة

ليس من مسؤولية المدرسة الابتدائية، أساساً، أن تعطي تدريباً مهنيّاً خاصّاً، ومع ذلك فإن من واجبها أن تنمي باستمرار معظم الاتجاهات العامة والمعادن الخاصة بالكفاية المهنية والقدرّة على التفوق في عمل ما، مثل العمل الكامل والنظافة، والتحفّز، والرغبة في تحمل الأثقل من الأشخاص المسؤولين وتنفيذها، وأن يتعدى التعليمات المحددة إذا ما دعت الظروف، والقدرّة على التعامل مع الناس شخصيّاً وعلى العمل معهم. ولننكر أن معظم الناس الذين يتركّون وظائفهم لا يفهمون هذا بسبب نقص كفايتهم المطلوبة لهذه الوظيفة، بل بسبب عدم قدرتهم على العمل مع الناس الآخرين، وعدم إحساسهم بالمسؤولية، وكلما تقدّم التلميذ في العمر، فإنّه يحتاج إلى توجيه مهنيّ محدود، وقبل أن يسمح للتلميذ بترك المدرسة إلى حياة الوظيفة يجب أن يزود بتدريب خاص للمهنة التي نتوقع أن يعمل بها، فإذا لم يكن من المستطاع تزويده بهذا للتدريب مباشرة تحت إشراف المدرسة، فإنّه يمكن عمل تنظيمات بالاتفاق مع أصحاب العمل لإيجاد فرصة للتدريب لديهم، على أن يعمل التلميذ كمساعد (بصورة غير رسمية)، وفي هذه الحالة تشترك المدرسة وصاحب العمل في توجيه وتعليم الفرد المتدرب.

وهذا يجب على المدرس أن يكون واقعياً، لأن التلميذ البطيء التعلم كثيراً ما يكون غير واثق في نظراته إلى عالم العمل، فهو يميل إلى المغالاة في تقدير قدراته، وتحديد أهدافه بصورة لا تتفق مع قدرته الحقيقية. والرأي العام في معظم المدارس والمجتمعات يميل إلى المغالاة في تقدير العمل المثمر

الذي يدر دخلاً كبيراً، والذي يلتفت الأنظار ويتضمن قدرأً عالياً من المهارة، والتلميذ البطيء التعلم حساس لدرجة مؤلمة لهذه الصفات، وكذلك الأداء اللذان يرغبان في أن يكون أولادهما في المقدمة دائماً. ومساعدة التلميذ البطيء للتعلم على الوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها، تعتبر من أصعب أعمال المدرس وأهمها. ولا يمكن أن يتحقق هذا بإعطاء للتلميذ خبرة مباشرة أو غير مباشرة بالنسبة للمهن المحترمة، ومعرفة عمل للكمياري في المركبة العامة، وإدارة الآلات، وعمل الفناة التي تخدم المائدة في المحال العامة وعمل البستاني، يجب أن تسبق معرفة عمل الطيار، والسكرتير، والممرضة والطبيب؛ وهذا لا يعني بالطبع أننا يجب ألا نضيع الوقت في الدراسات المهنية كتبصير التلاميذ بعمل الطبيب أو المدرس، أو المهندس، بل على العكس تماماً، فالمعلومات الواقعية الأمانة عما يفعله الشخص ليكون طبيباً أو مدرساً أو مهندساً لها قيمتها الكبيرة في مساعدة التلميذ البطيء التعلم ليقنعهم نفسه تفهماً أميناً واقعياً، بالإضافة إلى مساعدته على أن يفهم الناس الآخرين، والعالم بوجه عام. ويجب أن نذكر دائماً أن هذه المهن ينبغي ألا تطفئ على المهن الأخرى التي تصاوبها من ناحية المستوى والأهمية.

البيت والأسرة

يزود التلميذ عادة بمزيد من التكريب على حياة الأسرة والبيت بطريقة غير مباشرة، ويحدث ذلك عندما يتكيف الطفل لمقتضيات الحياة في الأسرة، فهو ينمي عادات النظافة وحسن التصرف كما يبدأ في تكوين الشعور بالمسؤولية، ويحدث ذلك عند القيام بأي عمل في حجرة الدراسة - أيضاً - في تنمية المهارات الخاصة بذلك لدى أبنائها، سواء منهم البنون أو البنات، ولذلك فإن تنمية مثل هذه الاتجاهات: كالعناية بالمنزل وتكليمه وإعداد ميزانيته، تعتبر أمراً أساسياً باللعب لحاضر الأطفال ومستقبلهم.

نمو الشخصية

وبالنسبة لنمو الشخصية، فنحن لا نميل إلى تأكيد أهمية القراءة والنواحي الثقافية المتشابهة، واعتبارها وسائل تصلح وحدها لتمضية وقت الفراغ وتنمية العقل. إن المغالاة في تأكيد مثل هذه الجوانب وإهمال الجوانب الأخرى لتنمية الشخصية، تجعل التلميذ البطيء التعلم يلجأ إلى اتباع الطريقة الأسهل، وتجعله يقضي وقت فراغه في نشاط لا يهدف لشيء، أو تجعل من اتباع الوسائل السابقة وسيلة لمجرد تمضية للوقت دون هدف معين، وعلاوة على ذلك يجب أن نذكر أن المستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ البطيء التعلم، قد لا يهيئ له الفرص والوسائل للضرورة التي تساعد على نمو شخصيته بشكل ناضج، إذ في مثل هذه الحالات ينحصر نشاط الطفل في اللعب مع الأطفال الآخرين الذين يكونون في مثل سنه، ومثل هذا النشاط لا يتطلب مهارة عقلية كبيرة، وأحياناً يحصل الطفل على متعة من السيلما والراديو والتلفزيون.

وينبغي أن تعمل المدرسة على ملء حياة التلميذ البطيء التعلم بالوسائل المعينة وبالجو المناسب خلال تنمية قدراته الخلاقة التي تعتمد على النشاط البدوي، وفي هذا المجال قد يتساوى الطفل البطيء التعلم، أو يفوق للطفل متوسط الذكاء.

ويجب أن تمكن المدرسة للتلميذ البطيء التعلم من تعرف مصادر تنمية الشخصية مصادر للتسلية المختلفة، التي تتيحها البيئة، كما يجب أن يشجع للتلميذ ويساعد ليفهم ويتنوق الفنون الجميلة والعملية والموسيقى. ويستطيع الكثير من التلاميذ البطيئين التعلم لكتساب مهارة في أكثر من ناحية، كما يمكن أن يتعلم معظمهم كيفية تنوق الفن، ويستطيع كثير منهم التفوق في مهارة أو اثنتين من هذه المهارات لدرجة تدعو للتقدير والإعجاب.

المهارات والقدرات الأساسية

بغض النظر عن المستوى العقلي، فإنه يوجد عدد من المهارات والقدرات تحتاج إلى تنمية مطردة لدى كل طفل خلال خبراته المدرسية.

فيجب أن ننمي القدرة على القراءة - على الأقل - إلى مستوى يسمح للتلميذ أن يقرأ ويفهم للصحف، والمجلات المألوفة، والكتب المألوفة البسيطة، ولا بد أيضاً من تنمية كيفية استخدام اللغة شفهاً وتحريراً، إلى مستوى يسمح بالاشتراك في مناقشة بسيطة، أو كتابة خطابات بسيطة، أو تجهيز بعض الاستمارات والتقارير الشائعة، وللتقارير المطلوبة في الأعمال والصناعة، كما يجب أن يجيد العمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

إن مشكلات تعليم البطيء التعلم القراءة والحساب بدرجة معقولة، تنقل في العادة كاهل المعلم المختص بذلك، لكثير من تأثير أي مشكلات أخرى، ولهذا السبب فإننا قد خصصنا الوحدة الخامسة من هذا الكتاب لمناقشة تكريس هذه العمليات الأساسية.

نوع الخبرة

يجب دراسة منهج التلاميذ البطيئ التعلم والخبرات التي يتناولها ومقارنتها بمنهج التلاميذ العاديين، وذلك لمعرفة أوجه التشابه والتباين، فيما يختص بنوعها وطبيعتها معناها، ولا بد أن يتميز نشاط التلاميذ في المدرسة بالحسوية، كما أنه لا بد أن يكون نشاطاً هادفاً يدور حول أغراض نابذة ويشبع ميول التلاميذ. ومن الضروري أن تكون الخبرات التي يتكون منها منهج التلاميذ البطيئ التعلم امتداداً لخبراتهم الماضية، وإلا فسيجد التلميذ البطيء التعلم نفسه غير قادر على أن يستجيب لاستجابة سليمة لمجموعة الأفكار التي يوجهها في الكتب المدرسية، ونطبق ذلك أيضاً على مواقف الحياة التي يقابلها لأول مرة.

وكثيراً ما نتركز خبرات التلاميذ العاديين والناهين حول أغراض وميول ومشكلات بعيدة بدرجة نسبية عن الأشياء الموضوعية أو الحسية والتي تتناولها حياتهم اليومية، وهؤلاء للتلاميذ كثيراً ما يميلون إلى التخيل والاهتمام بالجوانب الوصفية للحياة وهم قادرون على الاستفادة من خبرات الآخرين. ولا يغلب أن يكون الأمر كذلك فيما يتعلق بالأطفال البطيئ التعلم، إذ أنه بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، يجب أن يكون هناك قدر كبير من التشابه بين ما يفعلونه في المدرسة، وبين ما يرونه ويرون الآخرين يفعلونه خارج المدرسة، لذلك

يجب أن تكون هناك علاقة أكثر وضوحاً وقوة بين ما يدور في الحياة المدرسية والحياة خارج أسوارها.

ولأجل أن يكون التعلم، بصفة خاصة، لدى هؤلاء التلاميذ واضحاً ومحددأً وواقعياً، فلا بد للتعلم أن يحوي البيئة في منهجه ويعيش النشاط بكامل حيويته، ذلك النشاط الذي تجب ممارسته في جوه الطبيعي، ويعبر فيه التلميذ عن مثله الحقيقي ويقابل شخصيات حقيقية في مجال البيئة المألوفة لديه؛ فإذا فكرنا في القيام برحلة لملاحظة ودراسة النواحي الجغرافية المختلفة في البيئة، لو زيارة مصنع من المصانع، أو تتبع نشاط فئة معينة في البيئة، فلا بد أن تكون هذه الرحلة هادفة وأن تحقق غرضاً لدى التلميذ، كما أن القيام بهذه الرحلة سوف يجعل التلميذ أكثر احتكاكاً بمجال النشاط الخارجي؛ وأكثر اكتساباً للخبرة من أن يحوي مثل هذه الخبرات في عالم الكتب والصور والخيال.

يجب أن تكون الأهداف قريبة وواضحة

إن نظرة فاحصة لمثل هذا النوع من التلاميذ تؤكد لنا حقيقة هامة، وهي أن التلميذ البطيء التعلم عادة ما يقبل للنتائج السريعة ولا يلح في الاستزادة أو في الانتظار، فهو يود أن يرى نتيجة عمله بسرعة؛ كما أنه يرغب في إشباع حاجته بطريقة سريعة، فهو لا يستطيع أن يخطط للمستقبل؛ كما أنه يرضى بالكسب البسيط القريب أكثر من الفائدة الكبيرة البعيدة المنال. مثل هذه الحقيقة تحتم علينا أن نضعها في اعتبارنا في أثناء تخطيط المنهج، ويجب أن نضع نصب أعيننا القيم النهائية لنوع النشاط؛ كذلك قيمته العاجلة، حتى يمكن للتلاميذ - سواء منهم المتفوق وبطيء التعلم - أن يستفيدوا من هذا النشاط؛ ولكن

بالنسبة لبطيء التعلم يجب على المرء أن يكون أكثر يقيناً من أن النشاط يجب أن يتفق مع أحكام العقل وأن يكون ذا فائدة منذ البداية.

يجب أن تكون نواحي النشاط واقعية وملموسة

يتضح مما سبق أن برنامج النشاط في منهج التلاميذ البطيئين التعلم، يجب أن تكون محسوسة، أكثر مما يلزم بالنسبة للتلاميذ العاديين. فما يعنيه اصطلاح ملموس يتوقف بطبيعة الأحوال على عوامل كثيرة، فيمكن أن يكون الكتاب محسوساً ملموساً بالنسبة للتلميذ، وأن يكون مهماً أو بعيداً في معانيه بالنسبة لآخر. وعلى أية حال، فإنه توجد قاعدتان هامتان لطرق التدريس للتلاميذ البطيئين التعلم، يمكن أن تكونا مرشدين حقيقيين إذا أخذنا بهما؛ القاعدة الأولى هي: أن الخبرة يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة ملموسة، والقاعدة الثانية هي: أن الخبرة يجب أن تكون مباشرة.

الخبرات يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة وملموسة

للقاعدة الأولى الهامة هي: بناء خبرات التلميذ حول أو على أساس أشياء وعمليات ونواحي نشاط واقعية وحقيقية، وتكون ظاهرة في بيئة التلميذ يمكن رؤيتها وسماعها ولمسها وتذوقها أو شمها، وتعتمد على أساس حسي إدراكي أكثر من اعتمادها على الفهم، فمثلاً: القطارات وسيارات الأتوبيس، والطائرات، والقوارب، كلها أشياء حقيقية، ومن المظاهر المحسوسة، ويمكن أن يحسها ويدركها كل تلميذ. فالدراسة التي تبدأ بالطائرات والقطارات وسيارات الأتوبيس والقوارب، أي الأشياء التي يمكن إدراكها في الحال، ومعرفة كيف تسير، وكيف تعمل، والغرض منها، وما شابه ذلك، سوف تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ البطيئين التعلم. هذه الدراسة يمكن أن تؤدي إلى كثير من

للتعميمات والإيهام. أما دراسة وسائل الانتقال بطريقة مجردة (غير ملموسة)، فإنها تكون عديمة الفائدة وبخاصة إذا كانت بعض هذه الوسائل غير موجودة في بيئة التلميز (أو بيئة كثير من البالغين). والدراسة التي تبدأ بالتفكير في وسائل الانتقال على مستوى خيالي، من المحتمل أن تفشل في ربطها مع الظواهر الحقيقية للنقل التي يراها للتلميز حوله، وتتركه هذه لدراسة في النهاية في عالم المفاهيم أكثر مما تتركه في عالم الحقائق (الملموسة).

ومن المعلوم أن كل بيئة (المدرسة أو خارجها) غنية بنواح متعددة من النشاط الواضح للمحسوس، وبالمعاملات التي يمكن استخدامها كنقط ارتكاز للنشاط التعليمي الهادف؛ وسنورد بعض الأمثلة لمثل هذه الركائز التي يمكن الاعتماد عليها، مع اقتراحات مناسبة لعمل نشاط تعليمي يدور حول بعض هذه للنقط التوجيهية. وتنقسم نقط الارتكاز هذه إلى مستويين: مستوى أعلى وآخر أدنى. ومعنى ذلك أن كلمة أدنى نقصد منها هنا ما يناسب التلاميذ الأصغر سناً، أي الذين يكونون بين السادسة والسابعة، إلى العاشرة أو الإحدى عشرة السنة؛ وتعني الأجزاء التي تقع تحت كلمة أعلى للتلاميذ الأكبر سناً، أي الذين يكونون بين العاشرة تقريباً إلى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

ونحن لا يمكننا عمل تقسيمات أكثر ملاءمة لاتصاع مجال الميول والقدرات، علاوة على تباينها واختلافها في كل سنة؛ كذلك يجب على مدرس أي مجموعة سواء أكانت هذه المجموعة منفصلة أم غير منفصلة، مقسمة حسب للمعنى الدراسي أم غير مقسمة، أن يختار من هذه المقترحات ومن غيرها من المصادر الأخرى ما يناسب تلك المجموعة وما يتفق مع إمكانياتها، على أن يتجنب التكرار غير المرغوب فيه في مثل هذا المجال.

الوحدة السادسة



الوحدة السادسة

تدريس العمليات الأساسية

مقدمة:

من الضروري أن يتعلم كل تلميذ القراءة والكتابة والهجاء، وللد وحل مسائل الحساب، والتحدث بلغته الأصلية بطلاقة ووضوح، ويستوي في الحاجة إلى هذا القدر للضرورة من التعلم، التلاميذ البطيئون التعلم والتلاميذ السريعين التعلم، وبدون هذا منتصف وسيلة الاتصال، وهذا يؤدي بدوره إلى بطء في التعلم. وعلى الرغم من ذلك فليس هنالك ما يموغ جعل المنهج الخاص " بالعمليات الأساسية " لبطيء التعلم يدرس بطريقة آلية، فمثل هذا الأسلوب يعتبر منهجاً قاصراً في تعليم التلاميذ البطيئين للتعلم، بالإضافة إلى أنه كثيراً ما يضسف قدرتهم على تحقيق أغراضهم؛ ذلك أن للمهارة المجنية أو إتقان عملية ما، لا يمكن اكتسابها إذا كانت بعيدة عن لوجه النشاط الحيوي للهدف الذي يجعل للمهارة ضرورة وذات معنى بالنسبة للتلميذ، ويجب دائماً ألا نقفل هذه الحقيقة؛ لأن لها الأهمية الكبرى في القراءة والحساب.

القراءة

إن تعليم التلاميذ البطيئين التعلم للقراءة، غالباً ما يعد من أكبر مشكلات المنهج تعقيداً، وتعتبر القراءة، بصفة عامة، من المشكلات الأساسية، ويرجع ذلك إلى صعوبات متعددة، منها: أنه يوجد من يتصور أن بطيء التعلم يستطيع أن يقرأ مثل الطفل العادي، إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا استخدمت الطرق

المناسبة في تعليمه، وإذا كنا نستطيع أن نرفع مستوى التلاميذ البطيئين التعلم في القراءة إلى درجة أحسن، فإن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع كل تلميذ إلى المستوى المطلوب؛ إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي نهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.

وننشأ للمشكلة الحقيقية في تعليم بطيء التعلم القراءة، من عدم القدرة على ربط مادة القراءة ربطاً وظيفياً مركزاً مع سائر المواد الأخرى، وفي نفس الوقت فإن القراءة يجب أن تتيح للتلميذ فرصة مناسبة للمو مهاراته وأساليبه الأساسية التي تتفق مع إمكانياته الحقيقية.

وهذه هي بالطبع نفس المشكلة التي تواجه مدرس للتلاميذ المتوسطين أو السريعي التعلم، ولكن الصعوبة تزداد بالنسبة للتلاميذ البطيئين التعلم؛ وقد يبدو تعليم القراءة لمدرس التلاميذ الموهوبين أمراً سهلاً وميسوراً؛ ذلك لأن هؤلاء التلاميذ يكتسبون القدرة عادة على القراءة من خلال خبراتهم غير المباشرة، بدراستهم للمواد الأخرى. ونحن نؤكد أهمية تعليم القراءة عن طريق الدراسة المنظمة حتى بالنسبة للتلاميذ الموهوبين؛ ولا توجد طرق خاصة لتعليم التلاميذ البطيئين التعلم للقراءة، فهم يتعلمونها بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ الآخرون. هذا ونستطيع أن نستخدم مع بطيئي التعلم أي طريقة جرت تجربتها قبل ذلك بواسطة متخصصين في هذا المجال؛ وهذا لا يعني أننا مضطرون على تطبيق طريقة بعينها على كل التلاميذ البطيئين التعلم، إذ يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد تنجح طريقة ما مع تلاميذ معينين، وتفشل أخرى، وعلى كل حال فلا بد لنا أن نعطي أهمية كبرى للطريقة المنظمة في تعليم القراءة، فالطرق العشوائية لا تؤدي بنا إلا إلى اللبلة وسوء الفهم.

ويغض النظر عن الطريقة المستخدمة في للتعليم، سواء أكانت طريقة منظمة لم عشوائية، فثمة أمور معينة يجب على مدرسي بطيئي التعلم أن يجتوها في اعتبارهم، وهي:

- 1- مرحلة الاستعداد للقراءة.
- 2- نمو المفردات ووسائل ثعرفها.
- 3- مستويات التوقع.
- 4- اختيار المواد المناسبة للقراءة.
- 5- إعداد المواد للمساعدة على تعلم القراءة.

الاستعداد للقراءة

يمكننا أن نتوقع من معظم التلاميذ البطيئي التعلم، الذين أمضوا عاماً في رياض الأطفال، أن يكونوا قد تعلموا قليلاً من الكلمات المألوفة ولكتسبوا بعض الخبرات التي تسمى استعدادهم للقراءة. وعلى العموم فإننا نتوقع من غالبية التلاميذ البطيئي للتعلم عدم وجود هذا الاستعداد لتعلم القراءة الشكلية قبل نهاية السنة الأولى، ولهذا فإن جزءاً كبيراً من العام الأول يستغل في تكوين محصول مفيد من الكلمات ولكتساب قدر كاف من الخبرة المباشرة التي تجعل للمفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلاميذ. وفي هذه الحالة يجب أن يوجّل للتعليم المنظم للقراءة للعام الدراسي التالي، لأن هذا النوع من التعليم يستلزم استخداماً واسعاً للكتب، وقد يبدي بعض التلاميذ استعداداً مبكراً للقراءة المنظمة إلا أن تأخيرهم

لنسيروا زملاءهم بطيئي التعلم في العام الأول سوف لا يؤثر كثيراً في قدرتهم على تعلم القراءة.

وتستلزم عملية اكتساب القدرة على التعبير الشفهي فترة غير قصيرة يتكرب خلالها التلميذ على كتابة المعاني، ويتمرس بالخبرات ويقف على الموضوعات اللازمة لذلك، فالإنسان يقرأ بالخبرة، أكثر مما يقرأ بعينه. وقد يحتاج كثير من التلاميذ البطيئي التعلم، وبخاصة الذين تقتصر بينتهم إلى ما ينمي قدرتهم على القراءة، والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، إلى عام إضافية يمشون في الامتداد لتعلم القراءة.

ويجب تطعيم التلاميذ البطيئي لتعلم القراءة في البداية عن طريق المحادثة... وبالإضافة إلى ما يحتويه المنهج من خبرات متعددة، فإننا يمكن أن نضيف خبرات أخرى مألوفة في البيئة، كالعناية بالحيوانات الأليفة وصيانة الحديقة، وإعداد الكثير من التمثيليات، وغير ذلك مما يزيد من خبرات التلميذ القرآنية، فيستطيع الأطفال تسمية الأشياء المألوفة ومقارنة الكلمات بما يقابلها من صور والصور. ويسر التلاميذ سروراً بالغاً عند مشاهدة المعاجم (القولوس) المصورة التي تجذب انتباههم، وبالإضافة إلى ذلك فقد يصلح العمل اللغوي في تنمية القراءة، وخاصة إذا كان موضحاً بكلمات بسيطة وفيها حركة، أو عناوين وصفية، أو قصص قصيرة يمكن فهمها. ويجب أن يستعمل كل فرصة للاتصال العملي إذا كانت هذه الفرصة تحمل في ذاتها معنى يرتبط ارتباطاً واضحاً مع طبيعة المشروع أو النشاط الجاري العمل به، وهكذا يجب أن تكون البيئة مليئة بكل ما يثير شوق التلميذ وتحفزه إلى استخدام التسهيلات التي اكتسبها عن طريق القراءة.

بناء الحصيلة اللغوية وطرق التعرف على الكلمات

إن استخدام اللغة الشفهية في التبليغ عن الأشياء، أو مناقشة الخبرات اليومية في المشروعات ومجالات النشاط المختلفة التي تعتبر جزءاً أساسياً من الحياة المدرسية، هي أفضل طريقة لتكوين الحصيلة اللغوية. ويحتاج التلميذ البسيط السليم، كما يحتاج التلميذ المعاق، إلى استعمال الكلمة عدة مرات في نص مأخوذ. ولا يعني هذا أنه ينبغي أن يفرض للمدرس على التلميذ استخدام صيغ لغوية غير طبيعية أو مملّة في هذه المرحلة المبكرة أو الشفهية في تعلم القراءة، كما يجب أن يكون يقطاً في ملاحظته للتلميذ أثناء حديثهم عن رحلة قاموا بها للسوق، أو عن طريقة تخطيطهم لمشروع ما، ولا يتدخل في التعبير الطبيعي للتلميذ إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

وعند الانتقال من المرحلة الشفهية إلى الرموز المطبوعة، سواء على السبورة أو على أي لوحة أخرى، فيجب على المدرس أن يتأكد من فترة التلميذ على استعمال الكلمات للشاشة التي يمكن استخدامها كمفردات مرئية، كما ينبغي له أن يلاحظ أيضاً ما قد ينشأ عن التلميذ من ملل نتيجة عدم وضوح السبورة أو ما يتم شرحه من أعمال. وعليه أن يستغل كل مهارة ممكنة في تزويد التلميذ بالخبرات الضرورية لاكتساب الكلمات دون الإطالة في الشرح، أو إجهاد تكويرهم، على أن تتم هذه العملية بطريقة تدريجية حتى يتمكن التلميذ البسيط السليم من استيعاب كل كلمة يتعلمها. ويجب على المدرس أن يحرص على حركات التلميذ بعد ذلك على اكتساب أحسن الطرق لتعرف الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر. ويمكن تحقيق هذا عن طريق ملء قرائية سهلة تعتمد على كلمات مأخوذة لدى التلميذ، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات المباشرة من المدرس لطريقة اكتساب فن القراءة. وهي هذه الحالة فإن المراجعة

غير مرغوب فيها. ومن الأفضل أن ينقضي وقت كبير حتى يمكن اكتساب عادات صحيحة، وبذلك سوف تكون حالات قليلة تحتاج إلى تعليم علاجي خاص فيما بعد.

وفي العمل مع التلاميذ البطيئين التعلم قد يفيد استخدام طرق النطق، ولكن يجب على المدرس أن يتذكر أن وسيلة النطق لا يمكن استخدامها قبل أن تتسع الحصيلة اللغوية المرئية بدرجة تسمح للتعلم أن يقرأ بسهولة. وعلاوة على هذا فإن الأصوات يجب أن تشتق من القراءة، وبعد أن يكون الصوت قد تكرر كثيراً، ويجب استخراج الكلمات التي تمثل الأصوات من المواد القرائية. كما يجب تجنب الإكثار من قواعد النطق، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة.

ويجب أن يتعلم التلاميذ كيف يستخدمون دلالات النص كلما أمكن ذلك، حتى إذا لم يكن التعلم قادراً على استخدام هذه الدلالات استخداماً مجدياً كالتعلم الذي يكون أكثر تقدماً. وهذا يحتاج إلى استخدام مادة قرائية سهلة على مدى واسع.

وكثيراً ما تحتوي بعض كتب القراءة العامة غير المدرسية على مادة جيدة للتدريب على اكتساب عادات مجدية لتعرف الكلمات، وقراءة للجمل والفقرات. ويجب على المدرس عندما يستخدم هذه المواد أن يعلم أن الكلمات التي تحتويها كتب القراءة المعدة تجارياً تتباين تبايناً كبيراً في صعوبتها، وتختلف في كمها، وأن معظمها يفترض معدلاً للزيادة في القدرة على استيعاب الكلمات يفوق إمكانات التلاميذ البطيئين التعلم. وبالإضافة إلى هذا فإن استخدام هذه المواد يجب ألا يقتصر على مجرد التدريب الشكلي دون الاهتمام بالمعنى.

إن السطادي في استخدام المواد للقرائية يمكن أن يكون سبباً في إعاقه النمو القرائي لدى التلميذ. إذن فمن الضروري أن يكون المدرس حكيماً إذا ما أبدى تلميذ رغبته في زيادة لقراءة. فإذا كانت رغبة التلميذ مشبعة بميله لموضوع معين، فعلى المدرس أن يستعين بالكتب الإضافية السهلة في هذا الموضوع. وفي حالة ما إذا كان الحصول على هذه الكتب غير ميسور، فيمكن إعداد مادة للقراءة تشبع ميل التلميذ دون أن تتضمن كلمات صعبة تجعل التلميذ يحس بالإحباط عندما يحاول قراءتها.

مستويات التوقع

كيف نعرف أن التلميذ قد وصلوا إلى درجة جيدة في القراءة ؟ كيف نحكم أن تلميذاً ما يحتاج إلى تعليم علاجي أو مساعدة في التعلم ؟ كم من التلميذ البطيئ التعلم اعتبروا مشكلين في القراءة، لأنهم لم يكونوا في مستوى مستلهم الدراسية، في الوقت الذي لم يكن لديهم أي مشكلة قرائية ؟. إن المعسات الخاصة للطفل ومعدل نموه للعلم هي محك الحكم على تقدمه في تعلم القراءة. ويعتبر هذا المعيار من أصعب المعايير في الحكم؛ لأنه ليس من السهل أن نحصل على معلومات صادقة يعتمد عليها عن نموذج النمو الخاص بالتلميذ.

وحتى نستطيع أن نكون فكرة سليمة عن النمو، يجب أن تكون لدينا حقائق تتعلق بحالة التلميذ في نواح كثيرة عن النمو، وفي فترات مختلفة وعلى مدى طويل نسبياً.

ولما نجد مثل هذه الحقائق في المدارس العادية بالصورة المطلوبة التي يجب أن تتنوع فيها الحقائق بتنوع جوانب النمو المختلفة. كما أنه يصعب تتبعها لفترة طويلة من الزمن. وفي حالة عدم وجود أسس مناسبة يمكننا من عمل

مقابليس النمو للتلاميذ البطيئي التطم فإنه يمكن الالتجاء إلى الناحية العملية، على أن تستخدم الحقائق المتعلقة بالعمر العقلي للتلميذ بحذر تام. وكما أشرنا من قبل فإننا يجب أن نتذكر دائماً أن هناك ارتباطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والقدرة للعقلية العامة؛ إنه يمكن قياسها بوساطة اختبارات الذكاء. وهذا الارتباط قد لا يكون تاماً أحياناً إلا أنه يكون عالياً في العادة، لذلك فإن العمر العقلي للتلميذ الذي يمكن الحصول عليه من وقت لآخر بتطبيق هذه الاختبارات يعتبر مرشداً متكاملًا وعملياً، لتوقع قدرته على القراءة. والقاعدة الحسنة التي تتبع هي:

إذا كان عمر التلميذ القرأئي، الذي حصلنا عليه بوساطة اختبارات القراءة المقذنة، في حدود ستة أشهر من عمره العقلي المعروف والذي تم الحصول عليه باختبارين أو أكثر من اختبارات الذكاء الجمعية، وبوساطة اختبار (بينيه) الفردي، فإن هذا التلميذ يعتبر عالياً من حيث الذكاء، إلا أنه لا يكون عالياً بالنسبة لمستوى الفرقة، فضلاً قد يكون تلميذ بالسنة الخامسة ولا يستطيع أن يقرأ إلا في مستوى ثلثي عادي في السنة الثالثة.

فإذا كان التلميذ عمره عشر سنوات (وهي المن المناسبة للسنة الخامسة) وكانت نسبة ذكائه مثلاً (85) فإن عمره العقلي في هذه الحالة يتراوح بين (8 سنوات و 6 أشهر) ويمكن مقارنة ذلك بمتوسط العمر للزماني لتلاميذ السنة الثالثة. ولذلك فإن هذا التلميذ يمكن اعتباره في مستوى معقول ولا يعاني مشكلة معينة.

وفي استخدامنا لمتل هذه القاعدة، يجب أن نأخذ في اعتبارنا نقطتين هامتين:

الأولى هي: أن نتجاوز عن فرق سنة شهور على الأقل بين العمر القرائي والعمر العقلي، قبل أن نحكم على تلميذ ما بأنه أقل من المستوى.

ثانياً: يجب أن نضع في اعتبارنا مهارات للقراءة المختلفة؛ فمثلاً قد يكون تلميذ ما في مستوى فرقته في القراءة العامة، وأقل من مستوى للفقرة أو متقماً عنها في فهم الكلمات، أو في السرعة، أو في المهارة، اتباعاً للتوجيهات. وتجنب دراسة كل نوع من أنواع القدرة، على القراءة، على أن تقاس باختبارات جديدة، وذلك عند تقديرنا لحالة التلميذ وتقدمه، ولسوء الحظ، فإن غالبية لاختبارات للقراءة المقننة تعطينا مستويات سنوات دراسية أكثر مما تعطينا مستويات عمرية.

ذلك أن نتائج المستوى الدراسي تعتبر عديمة الجدوى، ولا يكون لها معنى عندما نتعامل مع التلاميذ الباطني التطم، وهناك بعض الاختبارات التي تعطينا مستويات للسنة، وقليل منها يمننا بجدول أو وسائل خاصة تساعد في تحويل المستويات المدرسية إلى تقديرات للعمر، وحيث أنه لا يوجد توافق كامل بين المستويات الدراسية للتقديرات العمرية، إلا أنه على الرغم من ذلك فإننا لا يمكن أن نفترض أن هذه الحالة دائمة، وبناء على ذلك، ولأجل أن نكون عمليين، فإننا نستطيع تحويل أي مستوى دراسي في القراءة إلى مستوى عمري، بإضافة ست سنوات إلى المستوى الدراسي الذي حصلنا عليه. وعلى هذا فالمستوى الدراسي: (3 سنوات و 3 أشهر) يعتبر معادلاً لمستوى الذين يبلغ عمرهم (9 سنوات فقط)، والمستوى الدراسي الذي يبلغ (5 سنوات و 3 أشهر) يعتبر بديلاً للمستوى العمري (11 سنة و 3 أشهر) تقريباً.

مشاكل القراءة - التعليم العلاجي

إننا نستطيع تحديد التلميذ البطيء التعلم الذي يعتبر مشكلاً في القراءة تحديداً جزئياً ويكون ذلك بمقارنة عمره العقلي بعمره القرائي. فإذا حدث تناسب بين العمرين فيمكن القول بأن التلميذ في مستوى مرتفع. ويمكن تعرفه أيضاً بمقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقفلة في مجالات أخرى. فإذا كان عمره القرائي أقل بكثير من عمره في الحساب، أو الهجاء، أو للمواد الأخرى، فإن هذا التلميذ يحتمل أن يكون في حاجة إلى علاج خاص. في مثل هذه الحالة كيف نضع برنامجاً للعلاج؟ إن برنامج العلاج يحتاج أساساً إلى التدريس الجيد المجدي. واكتشاف الضعف في قدرة معينة لدى التلميذ وإيجاد الطرق اللازمة للعلاج المباشر لنقط الضعف. وهذه الطرق تصلح للتلاميذ البطيئين التعلم كما تصلح للتلاميذ المتوسطين. وإننا نجد في أي كتاب من كتب التربية الخاصة بتعليم القراءة طرقاً مجدية تصلح مع التلاميذ البطيئين التعلم. ويجب أن يشمل البرنامج العلاجي الجيد رصيداً وافراً من المادة القرائية السهلة التي تتعلق بموضوعات شائعة ومكتوبة بطريقة سهلة.

وقبل مناقشة مشكلة لاختيار وإعداد المواد القرائية فإنه من الأفضل أن نلخص النقاط الأساسية لأفضل برنامج يمكن أن ينع لتعليم القراءة بالنسبة للتلاميذ البطيئين التعلم.

يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية حتى يمر وقت مناسب يقضيه في برنامج ينمي فيه الاستعداد القرائي، حتى يحصل على قدر أكبر من النضج والخبرة التي تجعل القراءة ذات معنى، وتتيح الفرصة للتحكم في أساليب القراءة.

وبعد أن يبدأ التلميذ في عملية تعلم القراءة، يجب زيادة الاهتمام بالميل، حيث يساعده ذلك على النجاح، وتحقيق عادات قرائية صحيحة. وفي أثناء تكوين العادات القرائية يجب أن يوسع أفق التلميذ بالتدريب على القراءة. ويمكن اعتبار القدرة القرائية التي تصل في مستواها إلى العصر العقلي للتلميذ مستوى عادياً للحصول.

اختيار المواد القرائية

في اختيار المواد القرائية للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن للمدرس أن يستخدم نفس المصادر التي يختار منها للتلاميذ الآخرين. وتعتبر قوائم الناشرين مفيدة إذا تم الاهتمام بمستواها ودرجة صعوبتها ومناسبتها للتلاميذ البطيئي التعلم. ويمكن أيضاً الاعتماد على المطبوعات للنورية، كذلك على لكتب العامة، كنسبيل يعتمد عليه في هذه الناحية. ويلاحظ أن مستواها من حيث النوع ودرجة التشويق أمر معلم به.

ويمكن الحصول على هذه المنشورات من المكتبات العلمية الكبيرة ومن مكتبات الجامعة، والمعاهد وأقسام التربية، ومعاهد المعلمين، والمكاتب المهنية في المدينة والهيئات المدرسية وغيرها، وتعد كثير من هذه المكتبات العامة وأقسام التربية قائمة خاصة بها يمكن الحصول عليها عادة عند طلبها أو يمكن شراؤها بثمن زهيد. كما توجد قوائم تم تصحيحها على أساس السنوات الدراسية، تنشرها هيئة المكتبة الأمريكية وهيئة تعليم الطفولة، ومكتب الولايات المتحدة للتربية، وهذه القوائم تصل فائتها إلى درجة كبيرة. وتوجد نقطتان أساسيتان تجب مراعاتهما في اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئي التعلم. للنقطة الأولى هي: أن ميول التلاميذ البطيئي التعلم تكاد تكون واسعة ومتنوعة كميول عامة

التلاميذ. وعلاوة على هذا فإن التلاميذ البطيئين للتعلم الذين يبلغون من العمر عشر سنوات يعملون ويهتمون بنفس الأثنياء وبنفس الاهتمامات التي يميل إليها ويهتم بها للتلاميذ العاديين في نفس السن. ولذلك فإنه لا توجد هناك حاجات خاصة أو ميول معينة تجب مراعاتها في أثناء اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئين للتعلم. النقطة الثانية: إن كتب التلاميذ البطيئين للتعلم يجب أن تتعلق بموضوعات تناسب سناً زمنية معينة وتكون بسيطة في أسلوبها وأفكارها وكلماتها. ليس من السهر الحصول على كتب تتضمن كل هذه المطالب حيث لا يسهل عادة كتابة مثل هذه الكتب.

ومن الصعب أن نضع قاعدة عامة يمكن أن نتبع في تقويم كتاب خاص بهؤلاء التلاميذ. ونستخدم بعض المكتبات بطاقات معدة، أو يحاول بعض الناشئين استخدام بعض الطرق المعدة أيضاً في تقويم الكتب، وتعتبر هذه الطرق مضیعة للوقت إذا ما حول المدرس أن يستفيد منها. ولذلك فعندما نود اختيار كتب من القوائم أو للكتالوجات) فيجب أن نعتد على التقويم الموجود في هذه القوائم، ثم نختار الأفضل منها وإذا أمكن فحص الكتب قبل شرائها فإننا يمكننا الاعتماد على الطريقة الآتية:

اترك للكتاب على رف أو نضد القراءة للحررة لعدة أيام. لجذب الانتباه إليه ولإداع بعض التلاميذ لقراءة أجزاء منه أو قراءته كله، ثم اطلب منهم للتعبير عن رأيهم فيه. فإذا جذب لكتابهم فيمن المحتمل أن يكون مناسباً من حيث الموضوع والأسلوب. ثم اسأل تلميذين أو ثلاثة ممن تعرف منهم للقراءة، أن يقرأوا عدة فقرات مختارة عشوائياً من الكتاب، قراءة جهريّة. اسأل أحد التلاميذ الضعاف في القراءة، وقارئاً متوسطاً، وقارئاً جيداً أن يفعل ذلك، إذا استطاع القارئ للضعيف أن يقرأ بعض الفقرات دون أن يشعر أو يقف في أكثر من

ثلاث أو أربع كلمات، فإن الكتاب يعتبر سهلاً بدرجة كافية لكل تلميذ تقريباً في الفصل، وكذلك إذا استطاع القارئ المتوسط أن يفعل ذلك، فإن الكتاب في هذه الحالة يعتبر سهلاً بدرجة كافية للثلاثي المجموعة تقريباً. ولكن إذا كان القارئ الجيد هو الوحيد الذي يقرأ الكتاب بسهولة، فإن الكتاب سوف لا يتناسب إلا مع عدد قليل من التلاميذ، ويمكن شراؤه على أساس أنه محدود الفائدة؛ ولكن إذا كنا نحتاج إلى كتب تناسب كل التلاميذ أو معظمهم، فإنه يجب إهمال هذا الكتاب أو ربما يوصى به لمجموعة متقدمة في السن. وفي هذا الاختيار للقارئ لا تسمح للتلميذ أن يتعثر في كلمات لا يعرفونها. فيجب توقف لحظة أخبرهم عن الكلمة حتى يواصلوا القراءة دون إحساس بالفشل، أو دون إحساس بأن الكتاب بالغ للصعوبة. فالغرض هنا هو تقويم الكتاب وليس اختبار التلميذ.

والصعوبة ليست صعوبة كلمات فقط، فالجمل يجب أن تكون معبرة وبسيطة، فالجمل المعقدة والمركبة والمقلوبة تعتبر أعلى من مستوى التلميذ الباطني التعلم. ويجب أن نقتصد في استخدام المترادفات حينما نختار أي مادة للقراءة، كما يجب تجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس، فعادة ما تفضل الكتابة البسيطة للمباشرة الحية.

ويجب أن تكون كتب التلميذ للبطني التعلم جيدة التخطيط وجيدة الصناعة، وعلى العموم فكلما كانت حروف الطباعة أكبر زاد الفراغ الأبيض بين الأسطر، فالصفحات المزمجة ذات الهوامش الضيقة تسيء إلى التلميذ البطيء التعلم، فكلما كانت الصفحة واضحة ومباشرة ولها معنى، كان ذلك أفضل. وإن أنواع التجميل التي لا يستعان بها في الهوامش أو في منتصف الصفحات، قد تقلل من القدرة على القراءة. والمكان المطبوع من الصفحة يجب أن يكون أكثر وضوحاً وأقل مساحة، وأفضل طول للسطر هو أربع بوصات.

ومن المستحسن زيادة استخدام الصور على شرط أن تكون هذه الصور وظيفية ومرتبطة بالنص وتجر عنه. إن مجرد تضمن للكتاب لصور جميلة من أجل الصور نفسها أمر لا يفيد، إلى جانب أنه يجنب اهتمام التلاميذ بعيداً عن موضوع القراءة. وللكتاب الجذاب للمرضى للتلاميذ العاديين، من ناحية للتنظيم والصناعة، سوف يكون أيضاً جذاباً ومرصياً للتلاميذ البطيئين التعلم.

كتابة مواد إضافية لبطيئي التعلم

كثيراً ما يحتاج المدرس في عظم المدارس إلى إعداد قدر كبير من المادة القرآنية الإضافية. وهذا عمل صعب يحتاج إلى وقت وجهد، وهناك بعض الطرق العامة التي تجعل هذا العمل أكثر يسراً ولقل جهداً، ومن هذه الطرق ما يأتي:

أولاً: من الضروري أن نقرر نوع المادة التي نحتاج إليها سواء أكانت قصة أم مقالة تعليمية، أم توجيهات لعمل شيء.

ثانياً: يجب أن يكون الأسلوب جيداً وطبيعياً، ونتجنب بقدر الإمكان الأسلوب المفتعل. وعلى المدرس أن يوجه مستوى الفهم إلى مستوى دراسي سوازي أو يقل منه عن مستوى للفرقة الذي يأمل أن تقرأ فيها المادة بسهولة. ومع هذا فمن المحتمل أن تكون الكتابة في مستوى أعلى. ولكن يجب ألا يهتم المدرس في هذه المرحلة بالكلمات لو بالجمال المعقدة.

ثالثاً: راجع ما أعدته بالطريقة التالية:

1- يراجع طول الجمل وتكوينها. لا تستخدم جملة مركبة أو معقدة إذا ما أعطتا الجملة البسيطة نفس الفائدة، تعاد كتابة كل الجمل المطلوبة.

2- تراجع المفردات، وهذه عملية مملة، ولكنها ضرورية، وإذا كانت المادة مختصرة، فعليك أن تراجع كل كلمة مستعيناً بالكلمات الموجودة في سلسلة كتب المطالعة الأسبوعية جيدة النوع، أو استعن بقائمة " جينس " الأولى والمرجع الأخيرة سوف تكفي للمواد المعدة للتلاميذ حتى السنة الرابعة في القدرة للقراءة. وإذا لم يتيسر الحصول على هذه القائمة فإن المفردات التي ترد في كتاب مطالعة جيد يمكن أن تبين لنا الكلمات التي يجب أن يعرفها معظم للتلاميذ في مستوى معين، واحذف للكلمات التي لا توجد في هذه القوائم كلما أمكن، وضع مكانها كلمات موجودة في القائمة أو مأخوذة للتلاميذ.

والكلمات التي لا يمكن حذفها أو إحلال كلمات أخرى محلها يجب أن توضع في قائمة للكلمات الجديدة، وسوف يحتاج للتلاميذ إلى تعرف هذه الكلمات وينبغي أن يتكبروا عليها قبل قراءة المادة المكتوبة، وإلا فإنهم سوف يتعثرون في هذه الكلمات ويعتقدون أن المادة التي وضعتها بالغة الصعوبة. فإذا كانت المادة طويلة بدرجة لا تسمح بمراجعة كل كلمة، فإنه يجب مراجعة أكبر نسبة من الكلمات، ولكن كلمة كل عشر كلمات، أو على الأقل الكلمة الأخيرة من كل

سطر، على العموم يجب عدم تقديم أكثر من كلمة أو كلمتين جديدتين للتلاميذ في كل مائة كلمة، والكلمات الجديدة يجب أن توزع جيداً خلال المادة، فإذا كان هناك برنامج منظم في الكتابة، فمن المفضل أن تحفظ هذه الكلمات الجديدة في الذهن، وأن تستخدم مرة ثانية وثالثة في مواد متتالية، فاستخدم الكلمة لعشرين أو ثلاثين مرة في نصوص متنوعة سوف يكون ضرورياً قبل أن يستوعب التلميذ البطنيء النظم هذه الكلمة.

وبالنسبة للتلاميذ الأكثر نضجاً، أي التلاميذ الذين يمكنهم القراءة على مستوى الصف الرابع أو أعلى من ذلك، فإن قائمة "جيتس" الأولى قد تكون محدودة جداً، ففي هذا المستوى أيضاً يمكن للشخص أن يراجع الكلمات على كلمات كتب المطالعة المتصلة. ويمكن استخدام قائمة كلمات المدرس "لثورنديك"، وهذه القائمة ليست مقسمة على حسب السنوات الدراسية، ولكن يمكن استخدامها استخداماً مجدياً، وعندما تكتب لمستوى قرائي يناسب تلاميذ السنة الرابعة، حاول أن تجعل 90% من الكلمات في نطاق الـ 1500 كلمة الأولى من القائمة. وللسنة الخامسة في نطاق الألفي الكلمة الأولى، وهذا سوف يجعل المادة ككل سهلة بدرجة تتيج القراءة بثقة وطلاقة، وتتيج الفرصة لكلمات جديدة غير شائعة، لبناء المحصول اللغوي.

رابعاً: جرب مايتك مع عدد قليل من التلاميذ الذين تعتبر قدراتهم للقراءة مشكلة للمجموعة ككل، بطريقة مشابهة لما سبق ذكره بالنسبة للكتب الجديدة.

خامساً: إذا ظهر أن المادة ملائمة لهؤلاء التلاميذ، فضاغف محاولتك وابدل الجهد لتجنب الأخطاء المطبعية وازاحم الصفحة والأخطاء الأخرى التي

نُسيء إلى المظهر والقدرة القرائية، وفي حالة الكتابة للأطفال الصغار، يحسن استخدام الآلة للكتابة، ذات الحروف الكبيرة.

ولخيراً فإن الكتابة للتلاميذ اللبطيني التعلم أو غيرهم تعتبر فناً في حد ذاتها، والخبرة وحدها هي التي تعطي الثقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن.

شجع التلاميذ على نقد وتقويم كتابك، فتقديراتهم للكتب سوف تعطي لمحات قيمة لميولهم ولما يفضلونه، علاوة على نموهم وتطورهم.

الحساب

إن المبدأ العام لتدريس الحساب للتلاميذ البطني للتعليم يشبه كثيراً للمبدأ العام في تدريس القراءة. فالخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات يجب أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلاميذ بقدر الإمكان، ولكن يجب أيضاً أن يكون هناك تعليم منظم متسلسل، ويجب الاستفادة من كل فرصة مواتية في استخدام الحساب الذي يعرفه التلاميذ، وتحقيق حاجات التلاميذ وزيادة معلوماتهم في هذه الناحية. ولكن للفرصة التي نقصدها لا تعني استخدام الحساب استخداماً مفتعلاً، لئلا يُجرب الحساب في كل مشروع أو نشاط. إنما المهم أن يكون الموضوع المعمول به في الحساب مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات، ولكن لا داعي أن تقصر مضمون الحساب على موضوعات النشاط الأساسي، فالحساب يمكن أن يكون وحده ذات معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية إذا عني الإنسان باختبار الموضوعات التي يستخدمها في النشاط الأساسي، أو التي تستخدم في القراءة. وللفشل في استخدام هذه المستويات في الماضي، بالإضافة إلى للفشل في تدريس الفهم الرياضي، يفسر لنا لماذا يواجه كثير من التلاميذ البطني للتعليم في مدارس عديدة صعوبات بالنسبة لهذا الموضوع. ولا يمكن أن نجعل الحساب موضوع تعليم أو مجرد عملية تدريس آلي، أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والموقف للكمية غير المفهومة، ولا يمكن أيضاً أن نعتمد على الطريقة الضوئية بأن نأخذ رموزنا كلية من الوحدات الأساسية في تقريرنا لما ندرس ومتى يدرس. وهذا التعليم غير المقصود كثيراً ما يتحول إلى مجرد تعليم عرضي، وإذا كان يجب تأكيد أحد المبادئ في تدريس الحساب للتلاميذ البطني

التعلم، فإن هذا المبدأ هو أن التلميذ للبطيء التعلم يجب أن يفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

إرشادات لاختيار المادة

إن أكثر الطرق العملية في الوقت الحاضر لتدريس الحساب هي الاعتماد على كتاب حديث مرتبط بالمجتمع ليوضح المعلومات المتتالية ولتزويد التلميذ بحد أدنى من المادة. ومحتوى أي كتاب في الحساب يجب أن يزود بقدر كاف من المادة للعملية التي سوف يعد المدرس معظمها. ولا نتوقع أن ندرس كل الموضوعات والوحدات في أي كتاب معد أساساً للتلاميذ متوسطي أو مرتفعي التعلم. ويمكن قضاء وقت معقول في تدريس الحساب، فالعمليات الأساسية والموضوعات المختلفة يجب اختصارها إلى أقل قدر ممكن يحتاج إليه التلميذ في الحاضر والمستقبل. وفي هذا الاختصار الجزئي يجب ألا نهمل النواحي التفصيلية، ونبقى فقط المادة الأساسية. بل يجب أن تكون القاعدة هي الخبرة المتكاملة المتضمنة للموضوعات والعمليات الأساسية، وذلك أفضل من الخبرة السطحية المتضمنة لعدد كبير من الموضوعات. فالقدر القليل من العمليات الحسابية المستوعبة جيداً أفضل من العرض السطحي لمجموعة من الأشياء فلما يستطيع التلميذ البطيء التعلم تعلمها أو استخدامها. وهناك نقطة أخرى من الضروري أن نأخذها في اعتبارنا عند اختيار كتاب يستخدم كمرشد عام، إذ يجب أن تشمل للكتاب كل العمليات والوحدات المناسبة للتلاميذ للبطيء التعلم. وهذا ضروري لأن العمليات الحسابية معقدة إلى حد ما، وتتضمن عدة مستويات للفهم والمهارة، وسوف نتكلم أكثر في هذا الموضوع في الجزء التالي الخاص بطرق التدريس.

طرق التدريس

إن تدريس الحساب للتلاميذ البطيئي التعلم لا يختلف كثيراً عن تدريس الحساب للتلاميذ المتوسطي أو السريعي التعلم. ومع هذا توجد بعض النواحي التي تتطلب اهتماماً أكبر، وهي في الوقت ذاته تثير مشاكل خاصة. وهذا ما سنجده في الفقرات التالية.

الاستعداد لتعلم الحساب

يكون استعداد التلاميذ لتعلم الحساب، عادة، عندما يلتحقون بالمدرسة أقل من استعدادهم لتعلم القراءة. فقليل جداً من التلاميذ البطيئي التعلم هو الذين يكون لديهم فكرة كافية عن الأرقام أو النواحي الكمية في الحياة، أو يكون لديهم استعداد للتعلم المنظم في الحساب قبل السنة الثانية أو الثالثة في المدرسة؛ ولهذا يجب تمضية العامين الأول والثاني في برنامج تأهولي لدراسة الحساب يشابه برنامج الإعداد للقراءة. وهذا البرنامج يتضمن تدريبهم على فهم وتقدير العلاقات كالحجم النسبي والوزن أو تكاليف أشياء شائعة متنوعة، وكذا الأطوال النسبية والمسافات والسرعة وما شابه ذلك، وتعلم تمييز رموز الأرقام وأسمائها، وتعلم لعد وعمليات الجمع والطرح البسيطة.

يجب نشر التعليم المنظم

ومع بداية السنة الثانية أو الثالثة يمكن تقديم عمل أكثر تنظيماً لتعلم العمليات الأساسية الخاصة بالأرقام. وبعد ذلك يجب أن يسير البرنامج التعليمي بانتظام خلال سنوات الدراسة التالية. ولكننا لا نستطيع أن نتوقع تدريس الطرح وننتهي منه كلية خلال السنة الثانية أو القصة في خلال السنة الرابعة أو الخامسة، ويمكن البدء بعمليات الطرح البسيطة في وقت مبكر، ولكننا لا نستطيع

أن نستوقع تحكماً كافياً للمواقف الأكثر تعقيداً، إلا في فترة متأخرة. وهذا يطبق على أي عملية أخرى، فأي مجهود لمحاولة تدريس عمليات الضرب مثلاً في فترة واحدة، سوف يؤدي غالباً إلى الإحباط والتمرد. وحتى إذا لم يؤد إلى هذه النتيجة، أو إذا ظهر أن التلاميذ يستطيعون الاستيعاب، فإنهم سوف يتركون إذا ما قل الضغط عليهم، أو إذا لم يبدل وقت طويل إلى تثبيت هذا العمل؛ ومعظم بطيئي التعلم سوف يستوعبون الحساب إذا لم يدفعوا إليه مبكراً أو يفرض عليهم بسرعة كبيرة.

والكراهية الملحوظة للمادة التي يصحبها أحياناً اضطرابات انفعالية وإحساس من التلميذ بحاجة ماسة إلى العمل المستمر والتكرار للتثبيت، هذه الكراهية تعتبر من أهم علامات عدم تكافؤ مستوى العمل مع مستوى التلميذ، أو أن العسادة أعلى من مستوى التلميذ، ولذلك فإن مما يفيدنا في تعليم الحساب أن نمضي وقتاً كافياً في الاستعداد لتدريس الحساب خلال السنتين الأولى والثانية، وكذلك تعريف التلميذ أَسْرَار النظام العددي للأرقام بطريقة عرضية، ومراعاة ذلك يجنبنا التقلبات الانفعالية والحاجة إلى زيادة التعلم العلاجي.

المواد العملية

يجب ألا نتردد في استخدام المواد العملية بكثرة مع ملاحظة أن نشاط التلاميذ يجب ألا يتحول إلى عملية آلية، ويجب أن نتذكر أن مجرد التكرير في حد ذاته لا يفيد في التكرير، وبخاصة إذا أدى إلى كراهية الموضوع، فالتكرير يجب أن يتم بعد أن يفهم التلميذ ماذا يفعل، ويرى أن التكرير سيعمل على تقوية وتكامل واستيعاب إحدى العمليات. وإذا كان من الضروري الاستعانة بالواجب الذي يؤديه التلميذ في المنزل فوجب دائماً أن يتضمن تدريراً على أشياء قد فهمها للتلميذ، ويجب ألا يطلب للمدرس من التلميذ حل مسائل تعتمد على أسس أو عمليات جديدة، وكما في القراءة، يجب زيادة تدرير التلميذ البطيء التعلم أكثر من التلميذ السريع التعلم. فهناك يكفي مثالان للتلميذ السريع التعلم، فإن التلميذ البطيء التعلم يحتاج إلى عشرين مثلاً.

وتوجد ألعاب حسابية عديدة تدر التلاميذ البطيئين التعلم وتتيح لهم تدريراً مجدياً في بعض العمليات التي يمكن استعمالها كل يوم، ويمكن استخدام هذه الألعاب بكثرة، بحيث لا تصل إلى الحد الذي يبعث الملل أو الإسهال لنواح هامة أخرى، ويوجد في الفصل كثير من النشاط العادي الذي يتيح للتدرير في الحساب كعمل تقارير عن الطور والوزن واللجو وللتصميم، وميزانية الجماعة في مصروفاتها الموقوفة.

استخدام الوسائل المعينة

مما يجذب اهتمام مدرس التلاميذ البطيئين التعلم، استخدام الوسائل المعينة، وكثير من المدرسين لا يحبون هذه الوسائل خشية أن تؤثر فيما بعد في

كفاية التلميذ. وبينما يوجد اختلاف كبير في الرأي بين الأخصائيين في هذا الموضوع، فإنه يمكن أن نقول إن مدرس بطيئ التعلم يجب أن يكون حريصاً على اتجاهه حين يستخدم هذه المعينات. ويجب أن نتذكر أن التحكم المجدي في أي عملية في الحساب تعتمد أولاً على التبصر في المادة، وإنه في معظم الحالات توجد مستويات مختلفة للفهم والامتصاص، واستخدام أحد المعينات قد يسهل عملية للفهم ويساعد على إعطاء التلميذ سيطرة وإحساساً بالطمأنينة. ويحدث ذلك نتيجة لتنشيط بعض العمليات لعقلية؛ فاستخدام هذه الوسائل في تعلم الطرح مثلاً من المؤكد أنه يسهل التبصر بهذه العملية، ويميل بعض التلاميذ إلى الاستغناء عن استخدام الوسائل المعينة في الوقت المناسب بالطبع، وذلك نتيجة مساعدة الآخرين على ذلك، أو رغبة منهم في تركها؛ ولا توجد هناك خطورة كبيرة في استخدامها في البداية أو في المستويات الأولى، إلا أنها تتوق السرعة والكفاية في المستويات العليا. وعلاوة على هذا فإن السرعة ليست عاملاً كبيراً بالنسبة للتلميذ البطيء التعلم، فالدقة لها أهميتها الكبرى، وحتى إذا استمر استخدام وسيلة معينة بعد أن يكون معظم التلاميذ قد تجنبوها، فإن ذلك سيثير اهتمامنا كثيراً، وبخاصة إذا كانت الطريقة المنبئة تساعد على أن يكون للتلميذ أكثر دقة وأكثر إحساساً بالأمن.

مستويات التوقع

في الحساب - كما في القراءة - يمكن أن يحصل الفرد على دليل معقول للحصول المتوقع، وذلك بمقارنة عمر التلميذ الحسابي بعمره للعقلي. وإذا كان الفرق بينهما في حدود ستة أشهر، فإن التلميذ يعتبر في مستوى فرقه، وهذه المقارنة يجب أن تعمل كاختبار أولي لمعرفة أي التلاميذ يحتاج إلى اهتمام إضافي أو تعليم علاجي. ومثل هذه المقارنة يجب أن تعلم من وقت لآخر على

الأقل مرتين في العام. وبالإضافة إلى هذا يجب أن يكون الفرد يقطعاً لما قد يظهر من صعوبات أو أساليب سيئة قد تسبب الكثير من المتاعب إذا لم نتخلص منها فوراً. ومن المستحسن استخدام الاختبارات الاستطلاعية، إلا أنه من الخطأ استخدامها بصيغة مستكررة خوفاً من كراهية التلاميذ لها. وبالاختصار فإن تدريس الحساب للتلاميذ اللبطيني التعلم لا يختلف أساساً عن تدريسه للتلاميذ الآخرين، وتجب إتاحة فترة كافية من الوقت لبرنامج " الإعداد الحسابي " يكون الغرض منه نمو رصيد الخبرات المعرفية للاستخدام للوظيفي للأرقام، وهذا يعتبر ضرورياً للتعليم المنظم فيما بعد. وقد نتحقق زيادة الخبرة عن طريق بعض العمليات والمفاهيم القليلة أكثر من إعطاء أشياء كثيرة قد يجهلها للتلميذ.

المراجع

- 1- للتعليم نفسياً وتربوياً، أ. د. محمد خير عرقوسي، أ. د. مصطفى زيدان، أ. د. يوسف القاضي، دار اللواء للنشر والتوزيع - الرياض.
- 2- الطفل البطيء التعلم، د. ب. فيلدرستون، ترجمة د. مصطفى فهمي، دار النهضة العربية - القاهرة.
- 3- إبراهيم وجيه محمود: تفسير عملية التفكير من وجهة نظر المدرسة السلوكية الحديثة في علم النفس، جامعة عين شمس - القاهرة 1958.
- 4- حسن حافظ وعزيز حنا وإبراهيم وجيه: علم النفس والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1958.

صعوبات التعلم



926
51

Bibliotheca Alexandrina



0518324

دار صفاة للاثاءة للاثاءة للاثاءة

مشار - شارع المسقط - مجمع المجمع التجاري
تلغرافى 4612190 ص ب 922762 عمار 11121 تلوف
www.darsafa.com E-mail:safa@darsafa.com

المجمع العربي

مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع

الأبر - حصار - وسط البلد - شارع المسقط - مجمع المجمع التجاري - تلغرافى 463 2730 +962
خلوفى 5651920 +962 79 ص ب 8244 البريد البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي
E-mail: Moj_pub@hotmail.com