جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلّية العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة أسلوب التعليم ببطء التعلّم لدى التلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط بمدينة تقرت – مادّة الرياضيّات نموذجا –

أطروحة مكمّلة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم التدريس.

إعداد الطالب الباحث:
* محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة .

إشراف الأستاذ :
* أ.د.نادية بوشلالق.

نوقشت وأُجيزت يوم الإثنين 05 ماي 2019م أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسّسة الأصليّة	الصفة
قاسم بوسعدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
سلّام بوجمعة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
شوقي ممادي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
سلاف مشري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
شفيقة كحّول	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018م .

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلّية العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة أسلوب التعليم ببطء التعلّم لدى التلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط بمدينة تقرت – مادّة الرياضيّات نموذجا –

أطروحة مكمّلة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم التدريس.

إعداد الطالب الباحث:
* محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة .

إشراف الأستاذ :
* أ.د.نادية بوشلالق.

نوقشت وأُجيزت يوم الإثنين 05 ماي 2019م أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسّسة الأصليّة	الصفة
قاسم بوسعدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
سلّام بوجمعة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
شوقي ممادي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
سلاف مشري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
شفيقة كحّول	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018م .

الإهداء

* إلى روح أبي "محمد السعيد" (أحماني) رحمه الله، إعترافا بانتاجه، الذي قطع من أجله البراري والبحار، فكدّ و صبر الليل والنهار، حتى وافته المنية، لأجل مثل هذا اليوم.

* إلى روح جدّتايا الكريمتين.

* إلى أمّي الغالية العزيزة التي لا أجد تعبيرا أكثر و أحوط من القول: "حقا إنّها أمّي التي جعل الله جنتي بها".

* إلى عائلتي: زوجتي "أمّ محمّد السعيد عبد الرحمان"، وأبنائي قرّة عيني "محمّد السعيد عبد الرحمان"، "فاطمة الزهراء"، "فاتحة"، "هاجر"، أخي "نور الدين"، أخواتي "ك .شيخة "، "أمّ أحمد ياسر"، "أمّ شاكر"، "أمّ خديجة"، وأبنائهم وبناتهم جميعا .

* إلى كلّ طلبتي الأكارم، خصوصا من جامعتي "حمّه لخضر"، و "زيّان عاشور" بالجلفة، لهم جميعا أهدي هذا العمل.

الطالب الباحث: محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة.

الشكر

أتقدّم من هذا المقام، بخالص الشكر إلى كلّ من قدّم لي يد العون في هذه الأطروحة بصورة مباشرة أو غير مباشرة وأخصّ بالذكر كلاّ من:

* الأستاذ "موسى بن براهيم حريزي" -المشرف الأوّل على هذا العمل- الذي كان سخيا عليّ بإعاناته وتحفيزاته إلى أن وافته المنية رحمة الله عليه وأسكنه فسيح جنانه.

* الأستاذة "نادية بوشلالق" لقبولها الإشراف على مواصلة هذا العمل وتجشّمها إرهاصات إنجازه بكلّ صبر وسخاء.

* الأستاذة "ر.بن عمر"، "ع.ج.عتبة"، الأستاذة "س.قاسم"، على مساهمتهم في رقن المذكرة، وكذلك الأستاذ "ب.بادو" المدقّق اللغوي، و الأستاذين "ح.شاوش"، "ش. ممّادي"، على مشاركتهما في الإخراج والطبع.

* كلّ مديري المتوسّطات المعنيّة بالدارسة و أعوانهم الإداريّين و الأساتذة على تسهيلهم لي الوصول إلى البيانات المتعلّقة بالأساتذة و تلاميذهم المعنيّين بالدراسة.

الطالب الباحث: محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة.

ملخّص الدراسة

يهدف الطالب الباحث من خلال هذه الدراسة الموسومة بـ "علاقة أسلوب التعليم ببطء التعلّم لدى التّلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط بمدينة تقرت –مادّة الرياضيّات نموذجا–"، أساسا إلى التعمق في دراسة كلّ من "أسلوب التعليم" و"بطء التعلّم" لدى عينّة البحث في مادّة الرياضيّات، والبحث في العلاقة الممكنة بين المتغيّرين، ثمّ البحث في إمكانيّة عزو الفروق إن وجدت في أساليب التعليم والنسب الصفيّة لبطء التعلّم، إلى جنس الأستاذ.

وفي ذلك اعتَمد على المنهج الوصفي، الذي يمكّن من تحليل الوقائع كما هي على حالتها الموضوعيّة والمعتادة، وبالتالي معرفة العلاقات والفروق كما هي بين المتغيّرات قيد الدراسة، فاختار كلّ أفراد الدراسة عن طريق الحصر الشامل الذي مسَّ (94) صفّا دراسيّا، يتوزّعون على (28) متوسّطة، وهي جميع متوسّطات مدينة "تقرت" التي تتضمّن أقسام الصفّ الرابع متوسّط، وهم المُقْبِلون في نهاية الموسم المدرسيّ على اجتياز امتحانات شهادة التعليم المتوسّط، وتمّ توظيف استبيان مكوّن من سبعة زمر، كلّ زمرة تعبّر عن أسلوب واحد من الأساليب الحديثة للتعليم، وقوام كلّ منها (10) بنود، ليتضمّن الاستبيان مجملا (70) بندا، وُزِّعت على جميع الأساتذة ممّن تتوفّر فيهم الشروط، وتمّ التعامل بجدّية معها جميعا، كما تمّت الاستعانة بالكشوف العامّة لنقاط التلاميذ في مادّة الرياضيّات، من أجل التعرّف على التلاميذ بطيئي التعلّم دون غيرهم، وحساب النسب الصفيّة لبطء التعلّم.

ولقياس مدى صدق فرضيّات الدراسة إحصائيّا، استُخدم في هذه الدراسة (06) أساليب إحصائية وهي: أ– المنوال.

ب– معامل الارتباط "سبيرمان".

جـ– معامل الارتباط "كاندال".

د– معامل الارتباط "بيرسون".

هـ- تحليل التباين أحادي الاتّجاه "ANOVA".

و- اختبار دلالة الفروق "ت" للعالم الباحث "ستودنت".

وتمّت المعالجة الآلية عن طريق (SPSS.20)، بغية التوصّل إلى نتائج ذات دلالة احصائيّة، حيث الدقّة وإمكانيّة التنبؤ المعلّل، وبذلك أفضت الدراسة في الأخير إلى أنّه:

- لاتوجدعلاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع أسلوب التعليم وبطء التعلّم في مادة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التّعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ.

وهي نتائج يُدلى بها لتُوظّف في مجال ترشيد "أساليب التعليم" نحو مواجهة مشكلة البطء التعليمي، وتضعيف نسبتها الصفّيّة نحو القضاء على عيوب المشكلة وسلبياتها، للوصول إلى أرقى درجات التحصيل والإدراك الصفّيّ، وبلوغ العملية التعليميّة–التعلّميّة أقصى درجات المردوديّة الممكنة.

Abstract

In this study, entitled “The Relation Between Teaching styles and Slow Learning for Middle School Stage normal students at Touggourt Province" case Stady of Mathematics”, the researcher aims to investigate teaching methods and Mathematics slow learning at the research sample and to examine the possible relationship between the two variables, And then examines the possibility of attributing the differences, if any, in teaching styles and class ratios of slow learning to the sex of the professor.

For this purpose,the researcher relied on the descriptive approach, which enables the analysis of the facts as they are in their objective and usual state, and thus finding the relations and differences as they are between the variables under study. The members of the study have been chosen through an exhaustive inventory that covered (94) fourth grade classes students; divided between the (28) existing middle schools in Touggourt province. A questionnaire consisting of seven groups is used representing the modern teaching styles, each with (10) items, so that the questionnaire will contain (70) items. It was distributed to all professors who satisfy the required conditions, and treated as seriously as possible. In addition, it was relied on the mathematics’ grade transcripts of pupils in order to identify slow learner pupils from others, calculating classroom ratios for slow learning.

In order to measure the statistical validity of the study’s hypothesis, (6) statistical methods were used: (a) the modulus, (b) the Sperman correlation coefficient, (c) the Kandel coefficient, (d) Pearson correlation coefficient, (e) one-way "ANOVA", (f) T- test for the difference significance of the scientist researcher "Student".

To achieve statistically significant results, automatic treatment of the data was conducted using (SPSS.20), where the accuracy and predictability.

The study concluded that:

- There is no statistically significant relationship between the type of teaching method and slow learning in mathematics among fourth year students.
- There are differences of statistical significance in the type of teaching method used in mathematics in the fourth year average sections attributed to the gender of the professor.
- There were no statistically significant differences in grade ratios of slow learning in mathematics for the fourth year due to the gender of the professor.

This results are to be used to rationalize learning styles in the direction of confronting the problem of slow learning and reduce its grade rate with a view to eliminate its negatives to achieve the highest class perfection and to reach to the highest grade success rate for the teaching-learning process .

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء.	
الشكر.	
ملخّص الدراسة.	**I**
Abstract	**III**
فهرس المحتويات.	**أ**
فهرس الجداول.	**ث**
فهرس الأشكال.	**ج**
فهرس الملاحق.	**ح**
المقدّمة.	**1**
الباب النظري	
الفصل الأوّل: الإشكالية واعتباراتها.	
– تمهيد.	**5**
أوّلا– مشكلة البحث.	**5**
ثانيا– تساؤلات الدراسة.	**6**
ثالثا– فرضيّات الدراسة.	**7**
رابعا– أهمية الدراسة.	**7**
خامسا– أهداف الدراسة.	**8**
سادسا– أفراد الدراسة.	**9**
سابعا– منهج الدراسة.	**9**
ثامنا– وسائل جمع المعطيات.	**9**
تاسعا– التعاريف الاجرائيّة.	**10**
عاشرا– الأساليب الإحصائيّة.	**11**
حادي عشر– تحديد بعض مصطلحات الدراسة.	**13**
ثاني عشر– الكلمات المفتاحيّة.	**13**
ثالث عشر– الدراسات السابقة.	**13**

– خلاصة الفصل الأوّل.	21
الفصل الثاني: أساليب التعليم.	
– تمهيد.	23
أوّلا– أسلوب التعليم (مفهومه وطبيعته).	23
ثانيا– مقابلة أسلوب التعليم ببعض المفاهيم الأخرى.	27
ثالثا– تصنيف أساليب التعليم.	42
رابعا– أساليب التعليم القديمة (العامّة).	50
خامسا– أساليب التعليم الحديثة (الخاصّة).	68
سادسا– تقييم أساليب التعليم وتقويمها.	105
– خلاصة الفصل الثاني.	112
الفصل الثالث: بطء التعلّم.	
– تمهيد.	114
أوّلا– تعريف بطء التعلّم.	114
ثانيا– أصناف بطء التعلّم وأنواعه.	127
ثالثا– أسباب وعوامل بطء التعلّم.	133
رابعا– مقابلة بطء التعلّم مع بعض الظواهر (المصطلحات) الأخرى.	147
خامسا– بعض الأزمنة والأعمار المرتبطة ببطء التعلّم.	154
سادسا– فئة بطيئي التعلّم بين التعليم الفرديّ والجمعيّ.	160
سابعا– نظريتا بطء التعلم.	165
ثامنا– قياس بطء التعلّم وتشخيصه .	168
تاسعا– بعض المظاهر (الأعراض) الدالّة على "بطء التعلّم" لدى التلميذ في الرياضيّات.	187
– خلاصة الفصل الثالث.	191
الباب التطبيقي	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدّراسة.	
– تمهيد.	193
أوّلا– منهج الدراسة.	193
ثانيا– أفراد الدّراسة.	194

ثالثا– أدوات جمع البيانات وخصائصها النفسومترية (السيكومترية).	**194**
رابعا– معايير الحكم.	**199**
خامسا– الدراسة الاستطلاعية.	**200**
سادسا– الدراسة الأساسية.	**205**
– خلاصة الفصل الرابع.	**213**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة بيانات الدّراسة.	
– تمهيد.	**215**
أوّلا– عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الأولى.	**215**
ثانيا– عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الثانية.	**217**
ثالثا– عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الثالثة.	**219**
– خلاصة الفصل الخامس.	**221**
الفصل السادس: تحليل وتفسير نتائج الدراسة.	
– تمهيد.	**223**
أوّلا– تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الأولى.	**223**
ثانيا– تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضّية الثانية.	**224**
ثالثا– تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الثالثة.	**225**
– خلاصة الفصل السادس.	**227**
الخاتمة.	**228**
قائمة المراجع.	**229**
قائمة الملاحق.	**235**

فهرس الجداول

الجدول رقم	يتضمّن	الصفحة
01	ملخّص استخدام الأساليب الإحصائيّة في الفحص مع التبرير.	12
02	عدد أفراد عينة الدراسة من الطلبة البطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس وكالة الغوث في مدينة "إربد".	17
03	مقارنة بين نوعي التعليم الفردي والجماعي من حيث أسس التعليم المعتمدة.	163
04	بدائل بنود الاستبيان والأوزان المرافقة لها.	195
05	اجراءات حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	197
06	قيمة الثبات بإستخدام الفا كرومباخ	198
07	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الأسلوب التعليمي الحديث المستخدم.	200
08	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب النسب الصفية لبطء التعلّم.	202
9	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.	204
10	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب الجنس.	207
11	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب نوع أسلوب التعليم.	208
12	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب النسب الصفية لبطء التعلّم.	211
13	نتائج قياس الفرضية الأولى بإستخدام معامل "سبيرمان"	215
14	نتائج قياس الفرضية الأولى بإستخدام معامل "كاندال".	215
15	نتائج قياس الفرضية الأولى بإستخدام معامل "بيرسون".	216
16	نتائج قياس الفرضية الثانية بإستخدام معامل "أنوفا"	217
17	نتائج قياس الفرضية الثانية بإستخدام معامل "كاندال"	218
18	نتائج قياس الفرضية الثانية بإستخدام معامل "بيرسون"	218
19	نتائج قياس الفرضية الثالثة بإستخدام اختبار "T"	219
20	نتائج قياس الفرضية الثالثة بإستخدام معامل "أنوفا"	220

فهرس الأشكال

الشكل رقم	يتضمّن	الصفحة
01	مكانة كلّا من الأسلوب والطريقة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة– التعلّميّة).	31
02	مكانة كلّا من الأسلوب والاستراتجيّة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة– التعلّميّة).	36
03	مكانة كلّا من الأسلوب والنمط التعليميّين بين أقطاب العمليّة (التعليميّة– التعلّميّة).	39
04	مكانة أسلوب التعليم وبعض المفاهيم الأخرى بين أقطاب العمليّة (التعليميّة– التعلّميّة).	41
05	التوزيع الزمني لأساليب التعليم المباشرة وأساليب التعليم غير المباشرة وفق قانون الثلثين لِـ "فلاندورز".	108
06	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الأسلوب التعليميّ الحديث المستخدم.	201
07	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الأسلوب التعليميّ الحديث المستخدم.	201
08	توزيع أفراد العينة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.	203
09	توزيع أفراد العينة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلم.	203
10	توزيع أفراد العينة الاستطلاعيّة حسب الجنس.	204
11	توزيع أفراد الدراسة الاساسية حسب الجنس.	207
12	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب نوع أسلوب التعليم.	209
13	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب نوع أسلوب التعليم.	209
14	توزيع أفراد الدراسة الاساسية حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.	212
15	توزيع أفراد الدراسة الاساسية حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.	213

فهرس الملاحق

الملحق رقم	العنوان	الصفحة
01	الاستبيان في صورته الأولى (القبليّة).	235
02	الاستبيان في صورته النهائيّة.	240
03	تفريع البيانات العامّة للدّراسة الاستطلاعيّة.	245
04	البيانات الأساسيّة للدّراسة الاستطلاعيّة.	248
05	البيانات النهائيّة للدّراسة الاستطلاعيّة المعدّة للقياس.	249
06	تفريع البيانات العامّة للدّراسة الأساسيّة.	250
07	البيانات الأساسيّة للدّراسة الأساسيّة المعدّة للقياس.	259
08	البيانات النهائيّة للدّراسة الأساسيّة المعدّة للقياس.	262

المقدّمة:

يُدلي الباحثون والمهتمّون بتاريخ العلوم والتربيّة أنّه منذ العهد الآثيني الأوّل أي الخمسة قرون الأولى قبل الميلاد، عهد كبار الفلاسفة بدءً من "سقراط" و"أفلاطون" و"أرسطو" ومن تبِعهم على شاكلتهم، بأنّ الرياضيات من أوّل العلوم استقلالا عن الفلسفة بل وأشهرها، وأنّها العلم الذي حظي بقيمة متميّزة بين العلوم قاطبة منذ ذلك العهد، حتّى قال عنها "أفلاطون": «من لايعرف الرياضيات لايطرق بابنا» وفي قوله آخر «لايطرق بابنا من ليس عارِفا بالهندسة» في إشارة إلى التثبّت بالرياضيّات كشرط أساسي لخوض غمار باقي العلوم، وإلى حدّ هذا العصر مازالت الرياضيّات تحافظ على علوّ قيمتها بين علوم العالم، لما لها من مميّزات على غرار الرمزيّة والتجريد اللذين جعلاها تتربّع قمّة التعميم والعالميّة بالإضافة إلى إمكانيّة تغلغلها في شتّى المجالات، بل وفي شتّى العلوم أيضا.

ونفس هذه الخصائص جعلت التمكّن من الرياضيّات يتعدّى كونه مطلبا فرديّا ذاتيّا يتوقّف عند المتعة الفكرية، بل صارت مطلبا قوميّا يظهر فيما تُولِيه الدول إلى علماء هذا النوع من العلوم من اهتمام خاص وكبير، مثله مثل العناية بالرياضيّات كمادّة تدرّس لجميع الشعب وإلى الرياضيّات كشعبة مستقلّة، لدرجة صار مقدار تلك العناية مَقَاسا لتقدّم الدول وتمدّنها، غير أنّ تلك الخصائص من رمزيّة وتجريد التي تُصوَّر وفق منطق خاص هو المنطق الرياضيّاتي، تجعل النبوغ في بحر الرياضيّات مطلبا ليس سهل المنال.

لذلك تسعى البرامج حارصة على تعليم الأولاد للرياضيّات منذ الصغر، في صورة الحساب والعمليّات البسيطة، ثمّ التدرج في التعقيد إلى بلوغ الدرجات المتقدّمة مع التطور العمري، الذي يُبرز تفاوتا تزداد فجواته بين التلاميذ كلّما ازدادوا تقدّما في أعمارهم، فتتباين مستوياتهم من الممتازين جدّا إلى الأدنى مرورا بالمتوسّط، فمنهم من يتسارع في تلقّف معارفها ويُظهر شغفا بالمادّة قد يكون على حساب المواد الأخرى.

غير أنّ هناك فئة تُظهر شغفا قد لايقل عن شغف هؤلاء الممتازين، إلّا أنّ انجازاتهم في مادّة الرياضيات لا تصل الى المعدّل المطلوب، وإن كانت تقاربه في نهاية كلّ موسم دراسي، ويشتكي أفراد هذه الفئة الأخيرة دائما من عدم كفاية الوقت المتاح لهم لمواكبة زملائهم في الصفّ للوصول معهم في نفس الوقت إلى الكفاءات المستهدفة من الدرس، مع أنّهم لا يعانون من أيّ تخلّف أو ضعف عقلي ملحوظ، ولا يشتكون من تعقيد مادّة الرياضيّات في عمومها، بل يشتكون من ضعف سرعة الإكتساب وعدم كفاية الوقت المخصّص للدرس، هؤلاء التلاميذ يُعرَفون بفئة "بطيئي التعلّم".

وسعيا للنهوض بهذه الفئة كاستثمار تربويّ، يتحقّق بإثارة طاقاتهم المتجمّدة، تعمُد الدول على تحريك مصادر تنشيطهم وتفعيلهم، ولمّا كان الأستاذ أهمّ تلك المصادر وأدومها باعتباره مصدرا للمعرفة من جهة، وباعتبارهم يقضون معه أكثر الأوقات في يوميّاتهم من جهة أخرى، مُركّزة بذلك على تحليل أداءاته الصفّيّة و اللاصفّيّة من استراتيجيّات وطرق، وتصويبها وصقل مواهبه من ملامح نمطيّة ومعطيات شخصيّة، بما يكفل تعامله الجيّد ورقيّ تلك الأداءات مع مختلف شرائح التلاميذ ومستوياتهم.

و من بين خصائص الأستاذ الأعلق بالشخصيّة أسلوبه التعليمي، و محاولة للتنقيب في معطيات أساليب التعليم وحيثياتها وما يُمكن أن تتضمنّه من علاقات أو فروقات تنعكس بصورة أو بأخرى على مردود التلاميذ ذوي "بطء التعلّم" في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط، جاء هذا البحث موسوما بـ "علاقة أسلوب التعليم ببطء التعلّم لدى التلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط بمدينة تقرت –مادّة الرياضيّات نموذجا–".

و ينضمر ضمن هذا البحث بابان و هما باب نظريّ و باب تطبيقيّ، حيث اشتمل الباب الأوّل النظري على ثلاثة فصول ترتّب كالآتي: الفصل الأوّل بعنوان: "المشكلة واعتباراتها" و الفصل الثاني بعنوان "أسلوب التعليم"، أمّا الفصل الثالث بعنوان "بطء التعلّم"

ولقد جاءت هذه الفصول متسلسلة بهذا النحو ليتمّ من خلالها تأطير البحث منهجيّا ثمّ التطرق إلى المتغيّرين الأساسيّين بالبحث والتنقيب في حيثيّاتهما، من أجل وضع مشكلة البحث ومرفقاتها من تساؤلات وفرضيات في أروقتها اللازمة.

ونظرا لضرورة أجرأة الفرضيّات وقياسها ميدانيّا، فإنّ الباب التطبيقيّ لهذا البحث اشتمل على ثلاثة فصول وهي بالترتيب: الفصل الرابع وعنوانه "الاجراءات المنهجيّة للدراسة" والفصل الخامس وعنوانه "عرض ومناقشة بيانات الدراسة"، أمّا الفصل السادس فعنوانه "تحليل وتفسير نتائج الدراسة".

وبسلوك هذه الخطّة، يطمح الطالب الباحث لخوض غمار بحثه بما يضمن له قياس فرضيّاته والإجابة على تساؤلاته، بقصد حلّ المشكل المحدّد بالبحث، وإزالة الغموض بالموضوعيّة والدقّة اللازمين، وهو ما ترمي اليه البحوث العلميّة.

على أمل السداد والتوفيق من الله.

الطالب الباحث:

محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة.

الباب

النظري

الفصل الأول

المشكلة واعتباراتها

- تمهيد.

أوّلا- مشكلة البحث.

ثانيا- تساؤلات الدراسة.

ثالثا- فرضيات الدراسة.

رابعا- أهمية الدراسة.

خامسا- أهداف الدراسة.

سادسا- أفراد الدراسة.

سابعا- منهج الدراسة.

ثامنا- وسائل جمع المعطيات.

تاسعا- التعاريف الاجرائيّة.

عاشرا- الأساليب الإحصائيّة.

حادي عشر- تحديد بعض أهمّ مصطلحات الدراسة.

ثاني عشر- الكلمات المفتاحيّة.

ثالث عشر- الدراسات السابقة.

- خلاصة الفصل الأوّل.

تمهيد:

لكلّ بحث أكاديميّ فصوله، وتختلف تلك الفصول من بحث لآخر، وذلك بحسب طبيعته من جهة، وبحسب الأهداف المرجوّة من خلاله من جهة أخرى، غير أنّ الفصل الأوّل يبقى قاسما مشتركا أكبر بينها جميعا، يستمدّ ضرورته من كونه يرتبط كليّة بجانب المشكلة المدروسة وبجانب التأطير المنهجي للبحث، ونظرا لتوسّع تلك الصلاحيات وشساعتها تعدّدت تبعا لها مسمياته، ولقد جاء في هذا البحث باسم "المشكلة واعتباراتها"، وتجسّد من خلال العناصر العديدة الآتية:

أوّلا- مشكلة البحث:

يشتكي الكثير من الأساتذة والمعلّمين من عدم مواكبة بعض التلاميذ لأقرانهم في التمكّن من الكفاءات المستهدفة من الدرس، بمعنى أنّهم لا يستطيعون الحصول على نفس مستوى التحصيل مع زملائهم في نهاية الدرس، أو نهاية الوحدة، أو حتى نهاية الموسم المدرسي، فيُنعِتون الحالة هذه بنعوث مختلفة، تصبّ في قالب واحد وهو "ثقل الفهم"، فكأنّ هذا التلميذ لايستطيع حمل المحتوى، لأنّه يشعر بزيادة وزنه، فيتثاقل في حمله في المدّة المخصّصة له، ويظلّ مطالبا بزيادتها، ومحتجّا بعدم كفايتها.

إنّ هذه الظاهرة في حقيقتها قديمة جدّا، قدم انفتاح المدرسة في صورة التعليم للجميع، خاصّة في دولٍ على غرار الجزائر، تحت غطاء مجّانيه التعليم، والقضاء على الأميّة، وفي ظلّ غياب أقسام الامتياز التصنيفيّة، إذ يلاحظ تدريس جميع التلاميذ الأقران في نفس الصفّ الدراسي، ذو المدرّس الواحد، مهما اختلفت مستويات ذكائهم ومجالات تمايزهم، غير أنّها لم تحظ بالدراسة العلمية الدقيقة إلاّ في مطلع هذه القرن، للعديد من الأسباب والعوامل أهمّها أنّها كانت تُدرج و إلى زمن قريب ضمن "صعوبات التعلّم" تارة، أو ضمن مجالات أخرى على غرار "التأخّر الدراسي" و"التخلّف الذهني" تارة أخرى، إلّا أنّ تطوّر العلوم النفسيّة

والتربويّة، والانبثاق المتواصل للفروع والتخصّصات عنهما، جعل الظاهرة تحتلّ مكانة خاصّة باسم "بطء التعلّم".

هذه الظاهرة تبدو واضحة لدى التلاميذ بصورة أكبر كلّما كان المحتوى تجريديّا، مثلما هو في الرياضيّات والمواد القريبة منها، إذ تتجلّى مظاهر بطء الاستقبال المعرفي عنده لدرجة التوقّف وطلب الإعادة أو الانتظار، ولأنّه قد يكون المعلّم سببا في ذلك، فإنّه من هذا المنطلق جاء هذا البحث موسُوما بموضوع "علاقة أسلوب التعليم ببطء التعلّم لدى التلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط بمدينة تقرت –مادّة الرياضيّات نموذجا–"، ليتناول بالدراسة مشكلة وجود العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين "أسلوب التعليم" و"بطء التعلّم" في مادّة الرياضيّات في مرحلة التعليم المتوسّط، وبالذات لدى أقسام السنة الرابعة.

ولإثراء الدراسة توسّع الطالب الباحث للبحث في إشكاليّتي عزو وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في نوع الأسلوب التّعليمي المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط، وعزو وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في النسب الصفيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات لنفس المستوى الدراسي، إلى جنس الأستاذ.

ثانيا– تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة أساسا للإجابة على ثلاثة تساؤلات جاءت مرتّبة كمايلي:

1~ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التّعليم** و**بطء التّعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط؟

2~ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع **أسلوب التّعليم** المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ؟**

3~ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفيّة **لبطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ؟**

ثالثا– فرضيات الدراسة:

موازاة مع تساؤلات هذه الدراسة صيغت ثلاثة فرضيات على النّحو الآتي:

1~ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التّعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

2~ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع **أسلوب التعليم** المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ.**

3~ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة ل**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ.**

رابعا– أهمّية الدراسة:

تبرز أهمّية دراسة أسلوب التعليم، من خلال التعرف على مفهوم أسلوب التعليم وطبيعته، مقابلته ببعض المفاهيم الأخرى (الطريقة/ الاستراتيجية/ النمط)، تصنيف أساليب التعليم وأنواعها، تقييم أساليب التعليم وتقويمها، ليتمكّن كلّ معلّم من الإلمام بحيثيّات أسلوبه التعليمي من جهة، والتبصّر في مختلف باقي الأساليب من جهة أخرى، كأساليب موازيّة ومنافسة، فيدرِك بذلك أهم المثيرات فيحافظ عليها، وأهمّ السلبيّات ليعمل جادّا على إخفائها ويتفادى الوقوع في مخلّفاتها الوخيمة.

وتزداد أهمّية دراسة أساليب التعليم بروزا في هذا البحث، حينما يتعلّق الأمر بدراستها في علاقتها مع ما ترسمه من آثار على التلميذ في واحدة من الظواهر التي تشيع بين الصفوف الدراسيّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط، وهي "ظاهرة بطء" التعلّم كمخرج يتضمّنه التلميذ باعتباره متلقّيا.

كما تتجلّى أهمّية هذه الدراسة أيضا من خلال إدراك مدى العلاقة بين "أساليب التعليم" و"بطء التعلّم" للعمل بمبدأ الحيطة والحذر، انطلاقا من وضع المعلّم المناسب للصّفّ

المناسب في الوقت المناسب، أي عند الاسناد في بداية كلّ موسم دراسي، وذلك بعد قياس الأسلوب التعليمي وتحديده لكلّ أستاذ وإجراء قياس تشخيصي للتلاميذ يحدّد فيه البطيئين من عدمهم، سواء لفصلهم أو لتحديد نسبتهم في كلّ صفّ، ثمّ التزوّد مبدئيّا بالأدوات والوسائل التي من شأنها التقليل أو إخفاء عيوب البطء المعرقلة للتعلّم، والتي قد تشتدّ وتضعف وفقا لأسلوب التعليم أو أيّ خاصيّة من الخصائص الشخصية للمعلّم.

ولأنّ كلّ معلّم يملك أسلوبه الخاص به، فإنّه في هذه الحالة يجد نفسه أمام فئات مختلفة من التلاميذ، لكلّ منها أسلوب تعلّم خاص، وبذلك قد يحدث توافقا بين الأسلوبين مثلما قد يحدث تعارضا، ممّا يجعل دراسة "أسلوب التعليم" في هذه المواقف جديرٌ بالأهمية باعتباره قد يكون متغيرا طرفا مرتبطا بالعلاقة، أو متغيرا معنيّا بالفوارق قيد الدراسة.

خامسا- أهداف الدراسة:

تتضمر هذه الدراسة ضمن تخصّص "علم التدريس" الذي يعدّ واحدا من تخصّصات علم النفس التربوي، ويسعى من خلالها الطالب الباحث لتحقيق أهداف مختلفة، تصبّ أساسا في الإجابة على تساؤلات الدراسة التي ستعرض لاحقا، وبذلك حلّ اشكاليات البحث من خلال معرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين "أسلوب التعليم" و "بطء التعلم" في مادّة الرياضيّات لدى التلاميذ العاديّين في مرحلة التعليم المتوسّط.

وبقصد إثراء هذه الدراسة فإنّ أهدافها توسّعت إلى معرفة ترتيب تلك الأساليب التعليميّة من حيث مدى شيوع بطيئي التعلّم المتواجدين في صفوفها، ثمّ معرفة العلاقة بين الترتيبين وكذا إمكانيّة وجود فروق في نوع الأسلوب التعليمي المستخدم ووجود فروق في شيوع بطء التعلّم، يمكن عزوها إلى جنس الأستاذ، وذلك في مادّة الرياضيّات لدى التلاميذ المعنيّين بالدراسة.

سادسا- أفراد الدراسة:

مكان التدريس: مدينة تقّرت ببلدياتها الأربعة (تقّرت-النزلة-تبسبست-الزاوية العابديّة).

مستوى التدريس: الصفّ الرابعة متوسّط (على الأقل).

اختصاص التدريس: مادّة الرياضيّات.

موسم التدريس: 2015/2014م.

عدد الأفراد: أربعة وتسعون (94) أستاذا وأستاذة، وهو ما يوافق (94) قسما من أقسام السنة الرابعة متوسّط.

طريقة الاختيار: الحصر الشامل.

سابعا- منهج الدراسة:

رسا اختيار الطالب الباحث في هذا البحث على **المنهج الوصفي**، إذ سيعتمد عليه في فحص كامل الفرضيّات وقياسها، نتيجة لكونه منهجا ملائما لجمع البيانات من واقع الظاهرة، ووصفها كما هي على طبيعتها، لدى أفراد عيّنة ليست بالصّغيرة، قوامها أربعة وتسعون (94) فردا، تسمح خصائصهم بإتخاذ هذا المنهج معهم بما يحقّق أهداف هذه الدّراسة.

ثامنا- وسائل جمع المعطيات:

اعتمد في هذه الدراسة على وسيلتين مختلفتين لجمع المعطيات، وفقا لما تقتضية المعلومة ونوعها من جهة، وما توفّره الوسيلة المستخدمة من كمّ ونوع من جهة أخرى، وهما:

أ- الكشوف العامّة للنّقاط:

تضمّنت الكشوف العامّة للنقاط كلّ نقاط التلاميذ الخاصّة بالثلاثي الأوّل والثاني والثالث بهذا الترتيب، وذلك في مادّة الرياضيّات باعتبارها المادّة المعنيّة بالبحث والدراسة، وفي جدول واحد يضمّ النقاط الثلاثة لكلّ فرد على حدة، وذلك بالنسبة لجميع أفراد الصفّ

الواحد، ممّا أُفرز عنه (94) جدولا، أي (94) كشفا عامّا للنقاط، تحتوي درجات خاصّة تُستخرج منها المنحنيات التحصيليّة للتلاميذ لتصنيفهم فيما بعد، بطيئي تعلّم، أم لا، أي أنّ وسيلة الكشوف العامّة للنقاط هي أساس المعلومات التي وُظفّت لدراسة المتغيّر التابع "بطء التعلّم" الذي يرتبط أصلا بالتلاميذ –المتعلّمين–.

ب– الاستبيان:

لقد أعدّ "الطالب الباحث" لهذه الدراسة خصّيصا استبيانا لقياس "أسلوب التعليم"، وذلك بالتصنيف الحديث، ليكون بهذا نصيب كلّ أسلوب (10) بنود.

وبتوجيه استبيان واحد لكلّ أستاذ صفّ من صفوف السنة الرابعة متوسّط الأربعة والتسعين، تمّ توزيع (94) استبيانا، بصورة أداء فرديّ، إذ بعد قراءته للبند يضع العلامة (✓) أمامه في الخانة الموافقة لخياره أحد البدائل (دائما/ أحيانا/ أبدا) كما ينطبق عليه، وتعطى تبعا لذلك أوزان الدرجات (3/ 2/ 1)، حيث أنّ وجهة البنود كاملة في إتّجاه واحد توازيّا مع الخصائص المُقاسة في هذه الدراسة.

وللإشارة فإنّ هذا الاستبيان لا يفرز درجة عامّة، إذ لا قيمة للدّرجة العامّة في هذه الدراسة، بل يفرز (7) درجات جزئيّة، كلّ درجة تنجم عن مجموع أوزان (10) بنود تابعة لنفس الأسلوب، ويصنّف أسلوب الأستاذ وفقا للأسلوب الموافق لأعلى درجة من الدرجات السبعة، أي الأعلى تكرارا.

تاسعا– التّعاريف الاجرائية لأهمّ المصطلحات (متغيّرات الدراسة) المرتبطة بالأداة:

أ– أسلوب التعليم:

هو أحد الأساليب السّبعة، الموافق للدّرجة المنواليّة (الأعلى تكرارا) التي يتحصّل عليها أستاذ مادّة الرياضيّات للسنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، عند تعامله مع كامل بنود استبيان

أساليب التعليم، الذي أعدّه "الطالب الباحث" بهذه الدراسة، خصّيصا لغرض التعرف على الأسلوب التعليمي لهذه الفئة.

ب- بطء التعلّم:

حالة تحصيليّة، يُوصَف بها التلميذ الدارس في السنة الرابعة من التعليم المتوسّط في مادّة الرياضيّات، إذا كان منحنى تحصيله فيها خلال الموسم المدرسي متصاعدا، لكنّه لم يرق إلى المعدّل، والمعتمد في هذه الدراسة هو (10 من 20).

عاشرا- الأساليب الإحصائية:

لقياس مدى صدق الفرضيّات من عدمه في هذه الدراسة، استخدم الطالب الباحث مُجملا ستة (6) أساليب إحصائيّة وهي:

1- المنوال (Mod).

2- سبيرمان (Spearman).

3- كاندال (Kendall).

4- بيرسون (Pearson).

5- فيشر "F" (ANOVA one Way).

6- اختبار "ت" (T.Test).

حيث استخدم "المنوال" لمعرفة الأسلوب المستخدم من خلال الدرجات التي يحصل عليها الأستاد نحو كلّ الأساليب محلّ القياس، واستخدم كلّ من اختبار "سبيرمان" للرتب واختبار "ت" مرّة واحدة فقط، وذلك لفحص الفرضيّة الأولى، والفرضيّة الثالثة على التوالي، في حين أنّ الأساليب الثلاثة: "كاندال"، "بيرسون"، "فيشر"، أظهرت اشتراكا في الاستخدام بين تقاطع الفرضيّات مثنى مثنى، كما يتضّح ذلك بقراءة الجدول الموالي المتضمّن تلخيصا لاستخدام الأساليب عند الفحص، مع تبرير استخدام كلّ أسلوب في كلّ فرضيّة.

جدول (01): يتضمّن ملخّص استخدام الأساليب الإحصائيّة في الفحص مع التبرير.

الأسلوب الإحصائي	فرضية الاستخدام	مبرّر الاستخدام
1- سبيرمان للرتب.	- الأولى.	ـ البحث عن مدى تطابق ترتيب الأساليب التعليميّة قيد الدراسة من حيث استخدام الأساتذة لها وترتيبها من حيث النسب الصفيّة لبطء التعلّم الموافقة لها.
2- كاندال.	- الأولى. - الثانية.	ـ بديلا إحصائيا لاختبار "بيرسون".
3- بيرسون.	- الأولى. - الثانية.	ـ للبحث عن العلاقة بين مجموعتين عدديّتين (كمّيّتين).
4- أنوفا: "تحليل التباين أحادي الإتّجاه"	- الثانية. - الثالثة.	ـ إنّ الإختبار الإحصائي المناسب في حالة دراسة تأثير متغيّر أو إثنين لكلّ منهما مستويين أو أكثر في متغيّر تابع واحد أو أكثر ليس اختبار "ت" وإنّما هو اختبار النسبة الفائيّة "F" والتي نحصل عليها باستخدام أسلوب تحليل التباين "ANOVA" (عبد الكريم بوحفص، 2017م، 162).
5- "ت"	- الثالثة.	ـ يُستخدم اختبار "ت" الذي يرمز له بالحرف اللاتيني "T" للمقارنة بين متوسّطين، قد يكون أحدهما تجريبيّا والثاني نظريا كما في حالة اختبار "ت" لعيّنة واحدة، ويكون المتوسّطين تجريبيّين كما في اختبارات "ت" لعيّنتين مستقلّتين" (عبدالكريم بوحفص، 2017م، 148)، كما «يسمح اختبار "ت" بتقدير الفرق بين متوسّط عيّنتين مستقلّتين والإجابة عن السؤال: هل الفرق الملاحظ بين متوسّطي عيّنتين يرجع إلى سبب جوهري، أو أنّه يمكن اعتباره نتيجة الصدفة؟ وبعبارة أخرى فإنّ اختبار "ت" يسمح باختبار الفرضيّة الصفريّة للفرق بين متوسّطين» (عبد الكريم بوحفص، 2017م، 162).

ملاحظة: المعالجة الإحصائيّة للفرضيّات تتمّ وفقا لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS.20).

حادي عشر- تحديد بعض أهمّ مصطلحات الدراسة:

- التّلاميذ العاديّين:

هم الذين لايعانون من أيّ تخلّف عقليّ ظاهر، ويدرسون في المتوسّطات العموميّة التّابعة للدّولة.

- التعليم المتوسّط:

يُطلق -في الجزائر ومنذ إصلاحات هذه الألفية- على المرحلة الثانيّة من التعليم الاجباري، والتي تلي مباشرة التعليم الابتدائي بعد المرور بخمسة (05) مستويات من الأولى إلى الخامسة، وتسبق مرحلة التعليم الثانوي، فهي مرحلة بينية مدّتها أربعة (04) سنوات، من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسّط.

ثاني عشر- الكلمات المفتاحيّة:

إنّ دور الكلمات المفتاحيّة بهذا البحث، هو تيسير فهم باقي مفاهيم البحث ومصطلحاته، من ثمّة تتبلور حتميّة عرض هذه الكلمات في صدر هذا البحث، وأهمّها أربعة، وهي: أ/ الشخصيّة. ب/ الفوارق الفرديّة.

جـ/ العمليّة التعليميّة-التعلّميّة. د/ زمن التعلّم.

ثالث عشر- الدراسات السابقة:

أ/ العرض:

تمّ تصنيف الدراسات السابقة التي ستدرج ضمن هذا البحث، إلى صنفين بحسب متغيّراته الأساسية، فصنف يتعلّق بمتغيّر "أسلوب التعليم"، وآخر بـ "بطء التعلّم"، كمايلي:

أ- فيما يتعلّق بمتغيّر "أسلوب التعليم":

1- دراسة "ليشت" و" كستنر" (Liecht and Kistner,1985):

تعدّ هذه الدراسة واحدة من بين الدراسات التي أكّدت دور أسلوب المعلّم، حيث هدفت إلى: "معرفة سبب صعوبات التعلم".

فشملت عيّنة البحث مجموعتين، الأولى عددها (38) تلميذا ممّن لديهم صعوبات تعلّم، والثانية عددها أيضا (38) تلميذا، لكن ممّن ليس لديهم صعوبات التعلّم.

وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في عزو أسباب الفشل إلى عوامل داخلية تتعلّق بالمتعلّم، وإلى عوامل خارجية تتعلّق بالمعلّم، وهي مزاج المعلّم واتجاهاته [أساليب التعليم] السلبية.

2- دراسة "عايش زيتون" (1995م):

جاءت هذه الدراسة بعنوان "أساليب التدريس في الجامعة ومبرّرات استخدامها"، حيث تلخّصت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما أساليب التدريس الجامعي الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟ وما مبرّرات (مسوغات) استخدامها؟

وهدفت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

2- ما المبرّرات (المسوغات) التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة؟

3- هل تختلف أساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختلاف: الجنس، نوع الكلية، الخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية؟

4- هل تختلف مبررات استخدام أساليب التدريس في الجامعة كما يذكرها أعضاء هيئة التدريس باختلاف المتغيّرات السابقة؟

ولقد اقتصرت الدراسة على عيّنة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنيّة، وقد تمّ اختيار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية طبقيّة، من ثماني (08) كلّيات من أصل (13) كلّية من كلّيات الجامعة، فبلغ عدد أفراد العيّنة (167) عضو هيئة تدريس.

أمّا عن أدوات الدراسة، فقد تمّ إعداد استبانة تحتوي على أساليب (طرائق) التدريس المختلفة التي يمكن أن تستخدم في التعليم الجامعي، واستبانة أخرى تتضمّن فقرات مبرّرات لاستخدام أساليب التدريس في الجامعة.

وبعد تحكيم الاستبانتين، ولحساب الثبات، ثمّ إيجاد معامل الإتّساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" على عيّنة استطلاعيّة قوامها (57) فردا.

وأوجدت المعالجة الإحصائيّة لهذه الدراسة كلاّ من المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ومعامل ارتباط الرتب سبيرمان وتحليل التباين الأحادي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أكثر الأساليب شيوعا (80% فما فوق) التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي: المحاضرة – النقاش (88,62%)، الحوار والمناقشة (85.03%)، الإلقاء مع استخدام الطباشير (83.63%)، المحاضرة المباشرة (83.43%).

– أكثر المبرّرات (65% فأكثر) التي ذكرها أعضاء هيئة التدريس كأسباب دفعتهم لذلك في مقدّمتها: الاكتظاظ الصفّي وطبيعة المواد الدراسيّة.

– لايوجد فرق جوهري ذو دلالة إحصائيّة في أساليب التدريس الجامعي لدى هيئة أعضاء التدريس في الجامعة يمكن أن يعزى إلى الجنس والخبرة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية، وهو الحال بالنسبة لمبرّرات استخدامها أيضا.

ب- فيما يتعلّق بمتغيّر "بطء التعلّم":

1- دراسة "كورتز" و"شافير" (Curtis & Shaver,1981):

جاءت هذه الدراسة بعنوان: "تحسين مفهوم الذات للمتعلّمين بطيئي التعلّم لصفوف الدراسات الاجتماعيّة في المرحلة الثانويّة"، وتكونّت أفراد الدراسة من (225) فردا لكلا الجنسين، تتراوح أعمارهم (15-20) سنة من (06) مدارس لـ (06) مقاطعات في "كندا"، حيث قسّمت أفراد العيّنة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبيّة وعددها(123) فردا، ومجموعة ضابطة للبقيّة [أي (102) فردا].

استُخدم في هذه الدراسة: مقياس مفهوم الذات لـ "كوبر سميث" (1967م) باختبار قبلي وبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات ولصالح المجموعة التجريبيّة.

2- دراسة "حسن عمر شاكر منسي" (حسن عمر شاكر منسي، 1992م، ك- ل):

أقيمت هذه الدراسة بعنوان "مشكلات الطلبة البطيئي التعلّم في الصفوف السابع والثامن والتاسع"، وهدفت إلى تشخيص وتحديد الطلبة البطيئي التعلّم في تلك الصفوف بمدارس وكالة "الغوث" في مدينة "إربد"، من بين فئة الطلبة العاديّين، ومن ثمّ الكشف عن المشكلات التي يعانون منها، ومدى إمكانية عزو الإختلاف فيها -إن أمكن- لكلّ من متغيّر: مستوى الصف، جنس الطالب، التفاعل بين مستوى الصفّ وجنس الطالب.

ولقد تكوّنت عيّنة الدراسة من طلّاب وطالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس مدينة "إربد" التابعة لوكالة "الغوث" للعام الدراسي (1991-1992م)، حيث بلغ عددهم (316) طالبا وطالبة من بطيئي التعلّم، موزّعين وفقا للجدول التالي:

جدول (02): يتضمّن عدد أفراد عينة الدراسة من الطلبة بطيئي التعلّم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس وكالة الغوث في مدينة "إربد".

الصفّ	ذكور	إناث	المجموع
السابع	56	62	118
الثامن	49	65	114
التاسع	19	65	84
المجموع	124	192	316

ولتحديد فئة بطيئي التعلّم، تمّ استخدام محكّات التحديد التاليّة: مستويات الأعمار، مستوى العلامات في سجل العلامات الحالي، عدد سنوات الرسوب للطالب أو الطالبة، رأي المعلّمين والمرشدين وعدم تكرار الغياب وسلامة الحواس خاصة السمع والبصر وسلامة النطق، إلى جانب استخدام استبانة –من تصميم الباحث– للكشف عن مشكلات الطلبة البطيئي التعلّم.

ولمعالجة البيانات إحصائيا تمّ استخدام الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، تحليل التباين الثنائي ذي التصميم (2×3).

ولقد تمّ التوصل من خلال هذه الدراسة إلى النتائج الآتيّة:

* ترتيب المشكلات التي تواجه الطلبة بطيئي التعلّم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في أفراد العيّنة يكون من الأعلى إلى الأدنى بالمجالات كمايلي:

– مجال عادات الدراسة. – المجال النفسي. – مجال المعلّم.

– مجال الأسرة. – مجال الإمتحانات والعلامات المدرسيّة. – المجال الاجتماعي.

* كلّما ارتفع مستوى صفّ بطيئي التعلّم قلّت المشكلات التي يعانون منها.

* لاتختلف المشكلات التي يعاني منها بطيئي التعلّم باختلاف جنسهم.

* لاتختلف المشكلات التي يعاني منها بطيئي التعلّم باختلاف التفاعل بين مستوى الصفّ وجنس الطالب.

وممّا أوصى به الباحث في هذه الدراسة: الإكثار من الوسائل الحسيّة لتعليم الطلبة بشكل عام وبطيئي التعلّم بشكل خاصّ وإعطاء حصصا إضافيّة لبطيئي التعلّم لإتقان المهارات الأساسيّة، خاصّة في الرياضيّات واللغة العربيّة.

3- دراسة "الصمّادي" (1996م):

أشارت هذه الدراسة إلى فاعليّة غرف المصادر كبديل تربويّ في تحسين مهارات القراءة والحساب للتلاميذ بطيئي التعلّم، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (28) تلميذا، ولتحديد التلاميذ بطيئي التعلّم، تمّ استخدام مقياس "وكسلر" للذّكاء في صورته المنقّحة على البيئة الأردنيّة، ثمّ طبّق إختبارين أحدهما في القراءة والآخر في الحساب كقياس قبلي، ثمّ قسّمت العيّنة إلى مجموعتين متساويّتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة، وألحقت المجموعة التجريبيّة ببرنامج غرف المصادر في إحدى المدارس الحكوميّة مدّة موسم دراسيّ كامل، بينما تركت المجموعة الضابطة للبرنامج العاديّ، ثمّ أُجري القياس البعدي، وذلك بإعادة تطبيق نفس الاختبارين السابقين لكلّ من القراءة والحساب وباستخدام أسلوب تحليل التباين المشترك.

توصّل الباحث من خلال دراسته هذه إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة، ممّا يدلّ على فاعليّة البرنامج.

4- دراسة "بيرج" (Birch, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المجموعتين ذوي صعوبات التعلّم وبطيئي التعلّم مع المجموعة الضابطة في متغيّرات (المعالجة الفونولوجيّة والتلقائيّة، والمعالجة السمعيّة، والذاكرة).

وتكوّنت عيّنة الدراسة من (79) بطيئا للتعلّم، و(32) فردا ذوي صعوبات التعلّم و(75) فردا مجموعة ضابطة.

وتوصّلت الدراسة إلى أن المجموعة الضابطة أفضل من مجموعتي صعوبات التعلّم وبطء التعلّم، في المتغيّرات السابقة.

كما توصّلت أيضا إلى أنّ الأفراد ذوي صعوبات التعلّم أفضل من الأفراد ذوي بطء التعلّم في المتغيّرات الأربعة السابقة، أي أنّ فئة بطيئي التعلّم كانت الأسوء.

5- دراسة "السفاسة" (2003م):

هذه الدراسة واحدة من الدراسات التي بحثت في مشكلات بطيئي التعلّم الاجتماعيّة والانفعاليّة، حيث هدفت إلى الكشف عن المشكلات الشائعة لدى بطيئي التعلّم في غرف المصادر في المدارس الأساسيّة في إقليم الجنوب الأردنيّ.

وكانت المشكلة قد تمحورت في التساؤل: "هل تختلف المشكلات وفق متغيّر الجنس والصفّ الدراسيّ (ثاني/ ثالث/ رابع) والتفاعل بينهما".

وعلى عيّنة دراسة تكوّنت من (100) متعلّم ومتعلّمة بطيئي التعلّم في غرف المصادر أخذت بطريقة عشوائيّة طبقيّة، عرّضت لمقياس "تقدير الذات للمشكلات السلوكيّة"، وتوازيّا مع الاعتماد على تقدير كلّ من المعلّمات وأولياء الأمور.

توصّلت الدراسة إلى:

أ- المشكلات السلوكية لدى بطيئي التعلّم ترتّب حسب شيوعها على النحو الآتي:

1) الإعتماديّة. 2) ضعف تقدير الذات. 3) التمركز حول الذات.

4) آليات الدفاع. 5) الإكتئاب. 6) النشاط الزائد.

7) السلوك النمطي والتمرّد. 8) ضعف الانتباه والانسحاب والخجل والقلق والعدوانيّة.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات كلّ من المعلّمين وأولياء الأمور، حيث أشارت تقديرات المعلّمات إلى شيوع غالبيّة هذه المشكلات عند الذكور، ولم تختلف النتائج باختلاف الجنس والصفّ والتفاعل بينهما.

6- دراسة "نادية حسين محمّد السعد" (2004-2005م):

جاءت هذه الدراسة بعنوان "دراسة مسحيّة لحالات بطء التعلّم لدى طلبة الصفّ السادس الأساسي في ضوء بعض المتغيّرات الديمغرافيّة"، وهدفت إلى التعرّف على طلبة الصفّ السادس الإبتدائي بطيئي التعلّم في مادّة الرياضيّات بمدارس تربيّة محافظة "المغرق".

حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة (1058) طالب وطالبة ينقسمون إلى (468) طالبا و(590) طالبة موزّعين على (16) مدرسة، واختيرت عيّنة الدراسة من (10) مدارس، بطريقة عشوائيّة، انتقيت منها حالات بطيئي التعلّم باستخدام المحكات التاليّة:

- تحديد مستوى تحصيل كلّ طالب من خلال علامات اختبار الفصل الأوّل لمادّة الرياضيّات، عن طريق حساب متوسّط جميع الطلاّب، ثمّ تحديد الطلاّب منخفضي التحصيل.

- قياس ذكاء كلّ طالب من منخفضي التحصيل، بغرض استبعاد ذوي الذكاء المتوسّط أو المرتفع.

ليبلغ حجم عيّنة الدراسة (58) طالبا وطالبة، منها (25) ذكرا و(33) أنثى.

ولمعالجة البيانات تمّ استخدام التكرارات، النسب المئويّة، الاختبار الزائي.

وخلُصت الدراسة بعدها إلى النتائج الآتية:

- نسبة حالات بطيئي التعلّم في المجتمع المدروس تبلغ نسبة (5%).
- المستوى (الاقتصادي/ الاجتماعي) للطلبة بطيئي التعلّم هو من المستوى المتوسّط أو المنخفض.
- أسر ذوي بطء التعلّم من الحجم المتوسّط.

– ذوي بطء التعلّم ترتيبهم الولادي أوسط بين إخوانهم.

(نادية حسن محمد السعد، 2004–2005م، ط–ي).

ب/ المناقشة:

تُبدي الدراسات السابقة فيما يتعلّق بمتغيّر "أسلوب التعليم" أنّه: عامل فاعل في مخرجات التلميذ التعلّمية، وأنّه لايوجد أسلوب تعليميّ واحد، وهو ما يُؤكّد حساسيّة هذا المتغيّر، وجدارته بإمكانية الدراسة والقياس.

أمّا فيما يتعلّق بمتغيّر "بطء التعلّم" فقد أبدت الدراسات: أنّ المجال العمري والصفّي الشائع لدراسة هذه الفئة هو (06 ابتدائي–الثانوي)، وأنّ أهمّ المتغيّرات لدراسة الفروق هي المستوى الصفّي والجنس، كما يجب اعتبار محكّ التحصيل في مقدّمة المحكّات، مع إحتساب تقديرات المعلّمين والأوليّاء، وجواز التحقّق بقياس الذكاء، وبالإضافة إلى ذلك تُؤكّد تلك الدراسات على إمكانية وجود بدائل تربويّة لتحسين المهارت الأكاديميّة لبطيئي التعلّم مثل غرف المصادر أو الحصص الإضافيّة.

خلاصة الفصل الأوّل:

بعد التطرّق إلى جميع العناصر بهذا الفصل، إتّضحت معالم المشكلة وحدودها، وتمّت صياغة الفرضيّات بناءً على ذلك، يُفتح المجال أمام التعمّق في مفهومي المتغيّرين الأساسين بهذه الدراسة، وهما "أساليب التعليم" و"بطء التعلّم"، ومنه طرْق الدراسة الميدانيّة.

الفصل الثاني

أسلوب التعليم

- تمهيد.

أولا- أسلوب التعليم (مفهومه وطبيعته).

ثانيا- مقابلة أسلوب التعليم ببعض المفاهيم الأخرى.

ثالثا- تصنيف أساليب التعليم.

رابع- أسايلب التعليم القديمة (العامّة).

خامسا- أسايلب التعليم الحديثة (الخاصّة).

سادسا- تقييم أساليب التعليم وتقويمها.

- خلاصة الفصل الثاني.

تمهيد:

يُخصّص هذا الفصل للمتغيّر "أسلوب التعليم" وهو المتغيّر الأوّل بهذا البحث، وذلك بغرض التعرّف على مفهومه وطبيعته وأوجه الاشتراك والاختلاف والتداخل بينه وبين بعض المفاهيم المتقابلة معه، من أجل الوصول إلى تحديد دقيق يزيل اللبس عن المفهوم، بما يمكّن من الوصول إلى تصنيف "أساليب التعليم" وتقويمها، بغرض ضبط وسائل جمع المعطيات وفتح مجال التعامل الإحصائي الدقيق مع بياناتها.

أوّلا- أسلوب التعليم (مفهومه وطبيعته):

1) التعليم والتدريس:

مهما بلغت المنظومات التربويّة والتعليميّة من تطوّر، ومهما تبدّلت نظراتها لأقطاب العمليّات التربويّة والتعليميّة والتدريسيّة بصورة عامّة، يبقى من المؤكّد «أنّ المعلّم من المتغيّرات التي لا تقلّ أهمّية عن الأسرة في جعل المتعلّم متكيّفا مع نفسه أو غير متكيّف، إذ له دور كبير في رعاية الجوانب الذهنيّة والجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة، ويُعتقد أنّ المعلّم هو القطب الفاعل في جعل المتعلّم محبّا أو كارها للمدرسة بشكل عام، والصفّ الدراسيّ بشكل خاص، وذلك من خلال الطرق والأساليب التي يتّبعها، والتي تجعل المتعلّم في وضع نفسيّ جيّد أو سيّء» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 264).

وباعتبار أنّ المعلّم داخل الصفّ الدراسيّ هو المصدر الأساسيّ للمعرفة، والمسؤول الأوّل والمباشر على نقلها للمتعلّمين أثناء تنفيذه للدّرس، فإنّه «يسعى –المعلّم– إلى إحداث تغيّرات عقليّة ووجدانيّة ومهارات أدائيّة لدى الطلّاب وهذا ما يسمّى بعمليّة التعليم» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 17)، التي يُعبّر عنها بالنقلة الديداكتيكيّة التي تتجسّد بإحداث تلك التغيّرات كأهداف مخطّط لها مسبقا.

و«عملية التدريس لاتقتصر على مجرّد نقل المعرفة إلى الطلبة، بل إنّها عمليّة تفاعل بين الطلبة والمدرّس وبين الطلبة أنفسهم، من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة التي يسعى المدرّس إلى تحقيقها لديهم –الطلبة–، بالإضافة إلى الأهداف العامّة التي يسعى واضعوا المنهاج إلى تحقيقها من خلال العمليّة التعليميّة» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 27).

ورغم ذلك فإنّ «هناك من يستخدم مفهوميْ التدريس (Instruction) والتعليم (Teathing) بمعنى واحد، ولكن في الحقيقة يوجد بينهما فرق كبير، فمفهوم "التعليم" هو تعبير شامل وعامّ نستعمله في لغتنا اليوميّة في مواضع كثيرة [...]، أمّا مفهوم "التدريس" يشير إلى نوع خاصّ من طرق التعليم، أي أنّه تعليم مخطّط ومقصود»

(عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 18).

كما «يمكن أن نحدّد الفرق بين المفهومين في أنّ التدريس: يحدّد بدقّة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلّم، ويحدّد الشروط البيئيّة العلميّة التي تتحقّق فيها الأهداف، أمّا عمليّة التعليم فإنّها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدّد» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 18)، ممّا يؤكّد أنّ الفوارق الجوهريّة بين المفهومين تُبديها الشروط البيئيّة للعمليّة التعليميّة–التعلّميّة، بالإضافة إلى وجود التفاعل الصفّيّ من عدمه.

غير أنّه مادام كلاّ من التعليم والتدريس يصدُران بشكل صريح وأساسيّ عن المعلّم، ومادام الأسلوب المقصود بالبحث والدراسة يُعنَى بخصائص المعلّم الصفّيّة فإنّ اعتماد أسلوب التعليم بهما يأتي مرادفا تماما لأسلوب التدريس، رغم الإقرار بوجود فوارق بين المفهومين "التعليم" و"التدريس"، لأنّ المعلّم واحد في العمليّتين، وخصائصه تُثبَتُ فيهما.

2) أسلوب التعليم:

من منطلق أنّه «تُعتبر أساليب التدريس من مكوّنات المنهج الأساسيّة، ذلك أنّ الأهداف التعليميّة، والمحتوى الذي يختاره المختصّون في المناهج، لا يمكن تقويمهما إلاّ بواسطة المعلّم والأساليب التي يتّبعها في تدريسه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 91)،

وإلى جانب ذلك أيضا «تُعتبر أساليب التدريس الصفّيّ جزءً من سلوك المدرّس الذي يتضمّن الاجراءات التي تحدث أثناء عمليّة التدريس داخل الصفّ، بقصد التأثير المباشر على أداء الطلبة» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 19).

وبما أنّه يُشار إلى مفهوم التدريس على أنّه «مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلّم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1431هـ/2010م، 16)، فإنّه يمكن القول بأنّ «أسلوب التدريس هو الكيفيّة التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمليّة التدريس»

(عبد السلام عبد الله الجقندي، 1431هـ/2010م، 231).

ويعرّف أيضا على أنّه «الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثمّ فهو يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصيّة للمعلّم» (عبد السلام عبد الله الجقندي، 1431هـ/2010م، 231)، ممّا يُثبت أنّه مهما اشتركا معلّمان أو أكثر في التعليم أو التدريس بطريقة واحدة، فإنّ الفوارق في التنفيذ تفرض نفسها لصالح الفوارق الفردية الشخصيّة بين المعلّمين.

ما يُؤكّد أنّ كلاّ من "التعليم" و"التدريس" يعدّ عمليّة مركّبة ومعقّدة، حيث هي «عمليّة انسانيّة واجتماعيّة منتجة، يتمّ من خلالها تحويل أفراد التلاميذ من حالة تحصيليّة متدنيّة غير كافيّة، لأخرى كافيّة مرغوبة» (عبد الكريم غريب، ج1، 2006م، 342)، و«لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة وصل بين التلميذ ومكوّنات المنهج، والأسلوب بهذا الشكل يتضمّن المواقف التعليميّة التي يتبّعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعّالة، ومثمرة في الوقت نفسه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 91)، ومن ثمّ تُفرض ضرورة طرح التساؤل:

"ماطبيعة أسلوب التعليم؟" .

3) طبيعة أسلوب التعليم:

يُقصد بالطبيعة هنا: المصدر، فإذا كان الأسلوب التعليميّ يمكن تناقله بالتعلّم من معلّم لآخر فهو ذا طبيعة مكتسبة (عامّة/ موضوعيّة)، وأمّا إذا كان العكس، أي لا يمكن تناقله بالتعلّم، فهو ذو طبيعة فطريّة أو وراثيّة (خاصّة/ ذاتيّة)، ولأنّ «طبيعة أسلوب التدريس تظلّ مرهونة بالمعلّم الفرد وبشخصيّته وذاتيّته وبالتعبيرات اللغويّة، والحركات الجسميّة، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم وغيرها، تمثّل في جوهرها الصفات الشخصيّة الفرديّة التي يتميّز بها المعلّم عن غيره من المعلّمين، ووفقا لها يتميّز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدّد طبيعته وأنماطه»

(عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 162).

وينتج عن ذلك تعدّد الأساليب التعليميّة بتعدّد المعلّمين، غير أنّ القول بشخصيّة تلك الخصائص وفرديّتها يبدّد إمكانيّة دراستها من حيث هي ظاهرة شديدة الانشطار بين جميع المعلّمين بالنظر إلى تعدّد خصائصهم المتكاثرة، لذلك يُدمج كلّ المعلّمين الذين يشتركون بالتقاطع قي الخصائص الواضحة والتي هي قيد البحث والدراسة، فيما بينهم، على شكل زمر، فيتّصف بذلك كلّ من ينضمّ تحت نفس الزمرة بأسلوب واحد يعبّر عن اشتراك أفراده المعلّمين في كثير من الخصائص الفرديّة والشخصيّة التي يطبعها أثناء تأديّة مهامه التعليميّة والتدريسيّة بشكل سائد ودائم.

لذلك يبقى عدد الأساليب التعليميّة يخضع لنوع التوصيف والمتمثّل في الخصائص المراد دراستها، بالإضافة إلى خضوعه لنوع التصنيف المبني أساسا على عدد أفراد الدراسة المراد تصنيفهم، فكلّما صغر عدد أفراد العيّنة وجب على الباحث والدارس اختزال الزمر، باعتبار أقل عدد ممكن من الأساليب التعليميّة وفقا لذلك.

إذن تعلُّق الأسلوب بالخصائص الشخصيّة والفرديّة المختلفة، تولّد تبعا له الاختلاف في أساليب التعليم، وبالمقابل فإنّ وجود بعض القواسم المشتركة –حتى وإن قلّت– بين الأفراد

من حيث خصائصهم الشخصيّة، يعكس بدوره وجود نقاط تقاطع بين أساليب التعليم، ممّا يفتح المجال من جهة أمام تعدّدها، ومن جهة أخرى فإنّ أساليب تعليم تُظهر جديدا كلّما ظهر إشتراك أنماط سلوكية جديدة بين مجموعة من المعلّمين أثناء تأديتهم لمهامهم الصفّية.

فالأساليب كالمركبّات الكيميائيّة، فهي من ناحية التركيب تشترك مثنى مثنى فيما بينها بذرّة على الأقل، ومن ناحية الصورة الجزئية العامّة فهي تختلف تمام الاختلاف، كذلك الأساليب بتصوّر السلوكات القارّة أنماطا ثابتة، وبتصوّر الأسلوب تركيبا تفاعليّا، يحصل عن إتّحاد مجموعة من تلك الأنماط، يختلف عن كثير من الأساليب التي تختلف مع بعضها أيضا مثنى مثنى، ومهما بلغت دقّة التصنيف وعزل الأساليب عن بعضها البعض، إلاّ أنّ إحتمال وجود أساليب مركبّة (متفاعلة) يتضمّن الواحد منها اندماج أسلوبين أو أكثر، إحتمالا واردا، إذ يمكن الجمع أو دمج أنماطهما معا، ويمكن وصفه حينها بالأسلوب المختلط.

ثانيا- مقابلة مفهوم "أسلوب التعليم" مع بعض المفاهيم الأخرى:

تأتي هذه الجزئيّة مكمّلة لإيضاح معنى الأسلوب التعليمي وتميّزه، وذلك بإجراء مقارنات مع أشيع المصطلحات التي يقترن ذكرها معه، ومن أمثلتها نجد كلاّ من: طرق التعليم، استراتيجية التعليم، منهج التعليم، نمط التعليم، والتي سيتمّ المقارنة بينها وبين أسلوب التعليم، مصطلحا مصطلحا، وذلك بالتطرّق إلى مواطن التشابه ثمّ مواطن الاختلاف وكذا التداخل -إن وجدت-، وتستمد هذه المقارنة ضرورتها من كون أنّ «بعض المفاهيم المهمّة التي يجب أن نميّز بين دلالاتها، لأنّ البعض يرى أنّها مرادفات لمفهوم واحد، وهي: طريقة التدريس، وأسلوب التدريس، واستراتيجية التدريس، وهي مفاهيم ذات علاقة فيما بينها، إلاّ أنّه لكلّ منها دلالته ومعناه، كما أنّ الخلط ليس فقط في الكتابات والقراءات العربيّة، بل حتى في الكتابات والقراءات الأجنبية» (محمّد عصام طربية، 2008م، 127).

1) الأسلوب مقابل الطريقة:

أ) تعريف الطريقة (Method):

تعتبر الطريقة «مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة العلميّة التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل، لتدريس درس معيّن يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ» (عبد الرحمان عبد السلام، 1431هـ/2010م، 118)، أي أنّها «هي الاجراءات التي يتّبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف [...] والطريقة هي حلقة الوصل بين التلميذ والمنهج، ويتوقّف على الطريقة نجاح وإخراج المقرّر أو المنهج إلى حيّز التنفيذ، كما تتضمّن الطريقة كيفيّة إعداد المواقف التعليميّة المناسبة»

(عبد الرحمان عبد السلام، 1431هـ/2010م، 16-17).

من خلال هذان التعريفان يتّضح أنّ الطريقة إجراء يقوم به المعلّم، مقصود، يتمّ من خلاله نقل محتوى المنهج إلى المتعلّم بصورة تسمح بإيصاله إلى الأهداف المسطّرة مسبقا.

ب) أوجه التشابه بين "أسلوب التعليم" و "طريقة التعليم":

- من حيث التنوّع:

لكلّ منهما أنواع، إذ لا توجد طريقة واحدة فقط «كما تتنوّع استراتيجيّات التدريس وطرق التدريس تتنوّع أيضا أساليب التدريس» (عبد الرحمان عبد السلام، 1431هـ/2010م، 162)، فمثلما لا يوجد أسلوب واحد يسير بنمطه جميع المعلّمين، فإنّه أيضا لا توجد طريقة واحدة يمارسون بها تعليمهم وتدريسهم.

- من حيث تصنيفها إلى تقليديّة (قديمة) وحديثة:

إنّ من أهمّ تصنيفات الطرائق في التعليم والتدريس هو التقسيم الذي «يشمل نوعين من الطرائق هما: طرائق تقليديّة: يكون التركيز فيها على المادّة الدراسيّة، وقوامها الحفظ، مثل المحاضرة، وطرائق حديثة: مركزها الطالب مثل: التعلّم عن طريق الحاسوب والتعلّم التعاوني

والتعلّم المبرمج» (نوّاف سمارة، 1431هـ/2010م، 32)، هذا التقسيم نفسه ينطبق على أساليب التدريس حيث تعتبر الأساليب: التسلّطي، المعتدل، المتسيّب، وما بينهما أساليب تقليديّة، في حين تعدّ أساليب: وضوح العرض، حماس المعلّم، تنوّع وتكرار الأسئلة، التنافس الفردي، استعمال أفكار التلميذ، التغذيّة الراجعة والمدح والنقد، أساليب حديثة.

جـ) أوجه الاختلاف (الفروق) بين "أسلوب التعليم" و"طريقة التعليم":

- من حيث الاختيار:

ممّا يلاحظ على طريقة التدريس أنها تُختار ويستطيع المعلّم انطلاقا من ذلك أن يتبدّل من طريقة لأخرى من درس لآخر، بل وفي الدّرس نفسه، وذلك وفقا لمعايير يتمّ من خلالها إختيار طريقة على حساب أخرى، إذ «هناك العديد من العوامل والمتغيّرات التي يمكن للمعلّم أن يختار طريقة التدريس في ضوئها، وهي: 1- الهدف التعليمي، 2- طبيعة المتعلّم، 3- طبيعة المادّة، 4- خبرة المعلّم (نظرة المعلّم إلى التعليم)»

(عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 119-120).

ووفقا لهذه المعايير وتنوّعها ينوّع المعلّم في الطرق، ويختار ما يتماشى مع ذلك، وعلى عكس الطريقة فإنّ الأسلوب لايمكن فيه للمعلّم ذلك، لأنّه يعبّر عن صورة شخصيّة له، حيث أنّ «أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسيّة بالصفات والخصائص والسمات الشخصيّة للمعلّم، وهو مايشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلّم إتّباعها أثناء قيامه بعمليّة التدريس» (محمّد عصام طربية، 2008م، 13)، لذلك فالأسلوب مفروض على المعلّم ولا يختاره.

- من حيث التلقائيّة والتأطير:

بالنظر إلى طرق التعليم يتبيّن بوضوح أنّ الطريقة محكمة الخطوات ولها زيادة على شروط الإختيار، شروط التنفيذ ومراحل يمكن إتّباعها، على عكس أسلوب التعليم، حيث «ينبغي أن نؤكّد أنّ أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات كما أنّها لا تسير وفقا لشروط

أو معايير محدّدة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 162)، لذلك فالمعلّم يستخدم أسلوبه من دون تكلّف أي بكلّ تلقائيّة، بينما يظهر حرصه على إتّباع الخطوات والشروط في الطريقة المختارة، لذلك فالطريقة يتجلّى من خلالها ضبط المعلّم لعناصرها أثناء تنفيذها في الدّرس، بينما لا يمكن ملاحظة هذا التأطير على الأسلوب.

- من حيث العلاقة مع مجالات التعلّم الحاصل:

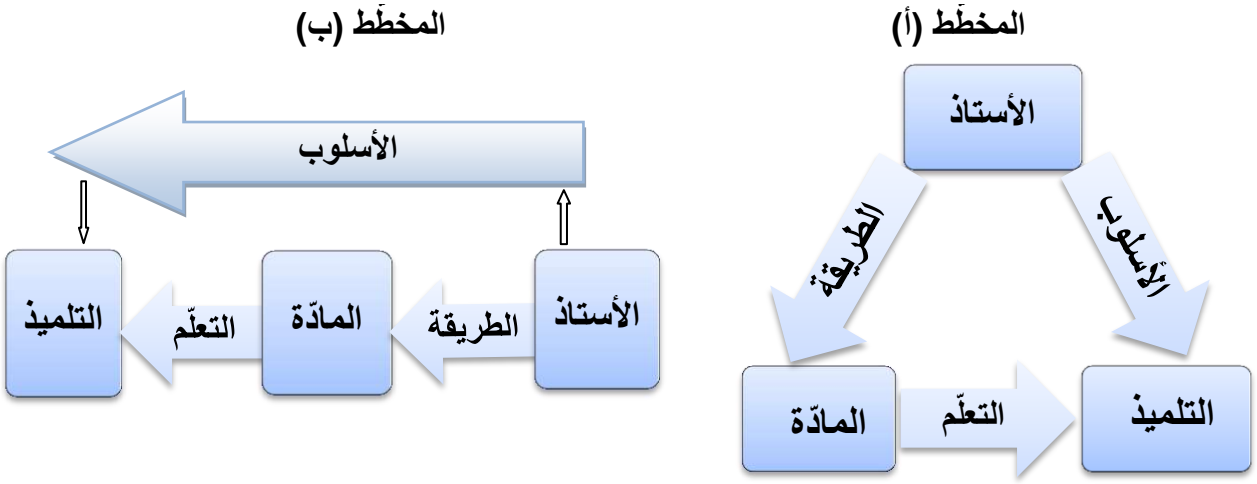
بالنظر إلى أنّه يمكن أن «تصنّف طرائق التدريس كمايلي:

- طرائق خاصّة بتدريس المفاهيم بالاكتشاف والاستنتاج والاستقصاء.
- طرائق خاصّة بتعلّم الإتّجاهات والقيم والعادات والتقاليد.
- طرائق خاصّة بتعلّم المهارات.

يمكننا أن نستخلص من هذا التصنيف أنّ نوع التعلّم المطلوب هو الذي يحدّد طريقة التدريس التي ينبغي على المدرّس إتّباعها» (نوّاف سمارة، 1431هـ/2010م، 33-34)، وهذا لايعني إهمال المعايير الأخرى المذكورة سابقا، إلاّ أنّ «طبيعة المادّة الدراسيّة تحدّد نوع طريقة التدريس، فمثلا في مجال العلوم الطبيعيّة تعتبر طريقة البحث والتفكير العلمي وحلّ المشكلات من الطرائق الملائمة» (نوّاف سمارة،1431هـ/2010م، 33)، بينما لايتأثّر نوع أسلوب التعليم بنوع المادّة الدراسيّة.

- من حيث المكانة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة-التعلّميّة):

من تعريف طريقة التدريس، يظهر أنّ الطريقة تتجسّد من خلال علاقة الأستاذ بالمادّة، وذلك من خلال تعامله معها، وبالمقابل فإنّ أسلوب التدريس يظهر في تعامل الأستاذ مع تلميذه وتتجسّد من خلال تلك العلاقة، لذلك « يمكن القول بأنّ هذه الأساليب [أساليب التدريس] تشكّل في مجملها طرائق تعامل المدرّسين مع طلبتهم» (نوّاف سمارة، 1431هـ/2010م، 91)، ليرتبط التلميذ أخيرا مع تلك المادّة بعلاقة تجسّد معنى التعلّم، كما يتبيّن من خلال المخطّطين الآتيّين:



شكل رقم (01): يتضمّن مكانة كلاّ من الأسلوب والطريقة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة-التعلّميّة). (من إعداد الطالب الباحث).

د) أوجه التداخل بين "أسلوب التعليم" و"طريقة التعليم":

رغم الفروقات الموجودة بين المفهومين: "أسلوب التعليم" و"طريقة التعليم"، فإنّها تبقى غير كفيلة بالفصل البيّن بينهما حتّى من طرف العاملين بالتعليم والمتعلّمين، ليس ذلك لوجود أوجه تشابه بينهما فقط، بل لوجود مناطق تداخل أيضا، ويظهر ذلك من خلال تعريف أحدهما استنادا إلى تعريف الآخر، حيث نجد على سبيل المثال «الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلّم لتوظيف الطريقة بصورة فعّالة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 118)، وكذلك «تُعتبر أساليب التدريس مجموعة من المهارات التي يستخدمها المدرّس في الموقف التعليمي، من أجل تنفيذ طريقة التدريس التي يتّبعها» (نوّاف سمارة، 1431هـ/2010م، 91).

من ثمّ لايمكن تصوّر تفعيل طريقة تعليم من دون أسلوب تعليم، كما أنّه لايمكن تصوّر وجود أسلوب تعليم دون طريقة تعليم، إذ يصير أجوفا ومجرّدا، وهو ما يُبيّن أنّ العلاقة بين الأسلوب والطريقة علاقة تكامل وظيفيّ، يهدف إلى تحقيق المخرجات التعليميّة المرجوّة مسبقا بوجه فعّال.

2- "الأسلوب" مقابل "الاستراتيجيّة":

أ) تعريف "الاستراتيجيّة" (Stratégie):

تُوصف "الاستراتيجيّة" بأنّها «مفهوم حديث نسبيّا، لاسيّما في العلوم الانسانيّة، وقد استخدم أصلا في الحياة العسكريّة للتعبير عن الإدارة العقلانيّة والبعيدة المدى نسبيّا للمعارك، في مقابل "التكتيك" الذي هو فنّ إدارة المعارك واحدة بعد أخرى، ثمّ انتقل هذا المفهوم إلى ميادين الحياة الأخرى واتّخذ فيها معنى متباينا بعض الشيء» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 781)، لذلك «يُعتبر مصطلح الاستراتيجيّة من المصطلحات العسكريّة والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالاستراتيجيّة عبارة عن إطار موجّه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته» (محمّد عصام طربية، 2008م، 125).

ومن الميادين التي ولجها هذا المفهوم بوضوح، ميادين التعليم والتدريس، حيث «تُعرّف "كوثر كوجك" الاستراتيجيّة في التعليم بأنّها: خطّة عمل عامّة توضع لتحقيق أهداف معيّنة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها» (محمّد عصام طربية، 2008م، 125)، وبهذا «تعبّر "استراتيجيّة التدريس" Teaching Strategy عن مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلّم أو مصمّم التدريس، والتي يخطّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقّق الأهداف التدريسيّة المرجوّة بأقصى فاعليّة ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة» (حسن شحاتة، 2003م، 40).

وتعتبر «خطوة إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعيّة لطبيعة المتعلّمين، والتي تمثّل الواقع الحقيقي لِما يحدث داخل الصفّ من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليميّة مرغوب فيها» (محمّد عصام طربية، 1426هـ/2005م، 126)، كما «تعرّف استراتيجيّات التدريس بأنّها مجموعة الاجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلّم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليميّة المخطّطة وبلوغ الأهداف التربويّة المنشودة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 18).

ومن خلال هذه التعاريف يتبيّن أنّ الاستراتيجيّة في التعليم مصطلح مستعار، يعبّر في التعليم عن الخطّة التي يسلكها المعلّم من بداية الدرس إلى نهايته، قصد تحقيق جملة من الأهداف تتجسّد في إيصال مخرجات مقصودة إلى المتعلّمين، تلك الخطّة تظهر من خلال حركات المعلّم وأقواله التي تنتظم وتتسلسل وفقا لترتيب مُعد مسبقا، فيما يُعرف بالتحضير أو التخطيط، الذي ينتظر إجراؤه ضمن ما يُعرف بالتنفيذ الذي ستشهده حجرة الدراسة أو المخبر، كمرحلة للتّحقيق.

ب) أوجه التشابه بين "أسلوب التعليم" و"استراتيجيّة التعليم":

- من حيث التنوّع:

مثلما لأساليب التعليم أنواع، فإنّ للاستراتيجيّة في التعليم أيضا أنواع، ذلك لأنّ الاستراتيجيّة تُبنى على أساس حلّ مسبق لمشكلات محدّدة، ولأنّ المشكلات في التعليم متنوّعة ومتعدّدة، فإنّ الاستراتيجيّات تتنوّع تبعا لذلك، فمن باب «أخذ "المصادفة" بعين الاعتبار في مجرى الوقائع، وبالتالي حساب الإحتمالات المتّصلة بالمشكلات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجيّة، [بالإضافة إلى] العزم على معالجة المشكلات الناجمة عن تلك المصادفات للتحكّم فيها، والبحث في الحلول البديلة أمام كلّ احتمال» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 871)، تظهر الاستراتيجيّات في التعليم بأنواع مختلفة.

- من حيث التصنيف إلى "تقليديّة" و"حديثة":

إذا كانت أساليب التعليم يتحقّق فيها التصنيف إلى تقليديّة مقابل حديثة، فإنّ الاستراتيجيّات في التعليم لم تَنْجُ من ذلك أيضا، بحيث تختلف الاستراتيجيّات الحديثة عن التقليديّة في كون الأولى «تصمّم في صورة خطوات إجرائيّة بحيث يكون لكلّ خطوة بدائل حيث تتّسم بالمرونة عند تنفيذها، وكلّ خطوة تحتوي على جزئيّات تفصيليّة منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوّة، لذلك يتطلّب من المعلّم عند تنفيذها تخطيطا منظّما، مراعيّا في ذلك طبيعة المتعلّمين وفهم الفروق الفرديّة بينهم، والتعرّف على مكوّنات التدريس» (محمّد

عصام طربية، 2008م، 126)، أي أنّ الاستراتيجيّات الحديثة في التعليم محكمة التصميم، وأكثر تفصيلا وتسلسلا، وتُبنى وفقا لخصائص المتعلّمين وفروقاتهم، وحتّى طبيعة البيئة الصفّيّة، فضلا عن خصائص المحتوى وأهداف الدرس، اللذين تكتفي الاستراتيجيّات التقليديّة باحتسابهما فقط.

- من حيث الاختيار:

لأنّ لكلّ من الأساليب والاستراتيجيّات في التعليم أنواع مختلفة، وبما أنّ الأسلوب يعبّر عن صورة شخصيّة للمعلّم، فإنّ المعلّم يتعلّق بأسلوب يثْبت عنده، إذ لايمكنه التخلّي عنه أو تبديله تبديلا ظاهرا وكليّا، مهما تنوّعت المعطيات من حوله، غير أنّ الحال بالنسبة لاستراتيجيّات التعليم يكون على العكس من ذلك تماما، إذ يُتاح للمعلّم أن يعدّل أو يغيّر في جزئياتها، كما يمكن التخلّي عنها تماما وتبديلها كلّية، بوصفها مرنة وقابلة للتطوير، بحكم أنّ خصائصها تفرض عليها أن:

«- تعالج الفروق الفرديّة بين الطلّاب.

- تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي/ جماعي).

- تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة» (محمّد عصام طربية، 2008م، 126).

ومن ثمّ فإنّ المعلّم لايعتمد على استراتيجيّة تعليم واحدة، بل بناءً على ذلك فإنّه للدّرس الواحد أو الحصّة الواحدة يضع خطّة بديلة أو أكثر، يحتاط بها حذرا من ظهور بعض المصادفات والإحتمالات الطارئة، فكلّما ملك أكثر من استراتيجيّة واحدة تيّسر له الانتقال من جزئيّة لأخرى بأكثر ضمان لحلّ المشكلات التعليميّة، وبلوغ الأهداف المرجوّة من مناحي عديدة، في شكل حلول مقترحة عملا بمبدأ الحيطة والحذر.

- من حيث التلقائية والتأطير:

لقد تبيّن فيما سبق بمثل هذا الجزء بين "أسلوب التعليم" و"طريقة التعليم" أنّ الأساليب ليست محكمة الخطوات ولا تخضع لشروط ولا لمعايير محدّدة فهي تمارس بصورة تلقائيّة،

غير أنّ الاستراتيجيّة بخلاف ذلك تماما، فهي مُحكمة التصميم، تشترط تنظيم جزئيّاتها بالتفصيل والتتابع، عن طريق الإعداد المسبق، بعيدا عن العشوائيّة والإرتجال، ممّا يبيّن أنّها تُبنى أساسا على التأطير من بدايتها إلى إخراجها في شكلها النهائي كخطّة جاهزة للتنفيذ.

- من حيث العلاقة مع مجالات التعلّم الحاصل:

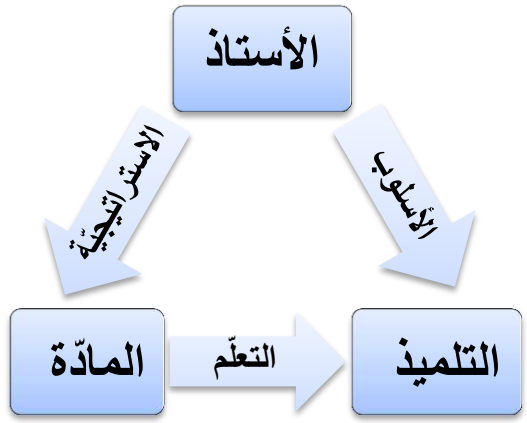
لأنّ نوع المادّة المدرّسة لا يؤثّر في نوع الأسلوب التعليمي بحكم ثباته، ممّا يعني أنّ الأسلوب لايراع مجالات التعلّم الحاصل مهما يكن مفاهيما أو مهارات أو قيم واتجاهات، فإنّ المعلّم الواحد يمارس أسلوبا واحدا في كلّها، غير أنّه يمكنه أن ينوّع في استراتيجيّاته كلّما انتقل من مجال لآخر، وبل من وحدة لأخرى أو من درس لآخر، وبمرونة، ولو في نفس المجال، بل وكثيرا ما يجد نفسه مرغما على تعديلها أو تبديلها تبعا لنوع المجال أو الموضوع، إذ لايمكن مثلا تطبيق نفس الاستراتيجيّة في مواضيع الفيزياء ذات الطابع التجريبي الذي يهدف إلى تعليم سلوكيّات إجرائية ميدانيّة مخبريّة، بنفس الصورة في مواضيع الرياضيّات مثلا بالنسبة للسّنة الرابعة متوسّط.

كما لايمكن أيضا تطبيق نفس الاستراتيجيّة في تدريس موضوع "النشر" و"التحليل" المنتمي لدرس المتطابقات الشهيرة (الحساب الحرفي) وتدريس موضوع "نظرية طاليس" أو "النسب المثلثيّة"، رغم أنّهم من نفس المادّة وهي الرياضيّات، دلالة على اعتبار نوع مجال التعلّم عند اختيار الاستراتيجيّة أمرا محتوما وخطوة تتوقّف عليها فاعليّتها.

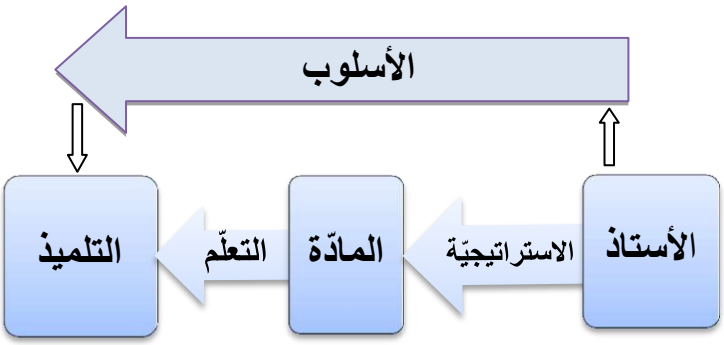
- من حيث المكانة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة-التعلّميّة):

هنا تتّبع الاستراتيجيّة الطريقة، كونها الخطّة التي يتمّ من خلالها توظيف الطريقة، فهي بذلك تنضمر ضمن علاقة المعلّم بالمحتوى أساسا، رغم أنّها تراعي خصائص المتعلّمين والظروف المحيطة بهم أثناء بنائها، بخلاف الأسلوب، كما يظهر في المخطّط الآتي:

المخطّط (أ)



المخطّط (ب)



شكل رقم (02): يتضمّن مكانة كلّ من الأسلوب والإستراتيجيّة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة-التعلّميّة). (من إعداد الطالب الباحث).

جـ) أوجه التداخل بين "أسلوب التعليم" و"استراتيجيّة التعليم":

لقد تبيّن من خلال المخطّطات السابقة أنّ الاستراتيجيّة التي هي خطّة متضمّنة للمراحل المؤطّرة سلفا والتي يمرّ بها المعلّم خلال تنفيذه لعمليّة التعليم، وبالضبط حين تجسيده للمادّة، موقّعا على واحدة من علاقاته بالمحتوى التعليمي، تماما مثل طريقة التعليم، مصطبغا كلّ تلك المراحل بأسلوبه التعليمي الذي يؤكّد به علاقة أخرى متفرّعة عنه، لكنّها نحو المتعلّم، حتّى يضمن تمكّنه من تفتيت المادّة من ناحية، ومن ناحية أخرى يضمن بالتوازي تهيئة المتعلّم لتلقي ذلك المحتوى والوصول به إلى اكتساب الأهداف المرجوّة منه كما خطّط لها أو أفضل.

وعلى ضوء هذا يتضّح أنّ "أسلوب التعليم" يظهر مع "استراتيجيّات التعليم" تداخلا يتبلور في علاقة ذات تكامل وظيفيّ، حيث أنّ الأسلوب دون خطّة متسلسلة منظمّة ومؤطّرة قبليّا، لايصحّ أن يُوصف بالتعليمي، بل هو صورة من صور العشوائيّة والفوضى التي لايمكن من خلالها أن يكون الأسلوب فعّالا، ولا يمكن حساب المردود التعليمي عندئذ.

كما أنّه لايمكن تصوّر استراتيجيّة بدون أسلوب تعليم يُصدره المعلّم نحو المتعلّم الذي يصبح القالب الثاني للأهداف التي تحملها الاستراتيجيّة، بحكم أنّ الغايات المرجوّة من التعليم أصلا، هي وصول تلك الأهداف بأمان إلى المتعلّمين، كأنّ الأسلوب هو وسيلة نقل المتعلّم إلى مكان المستوى المقصود، في حين تُعتبر "الاستراتيجيّة" مجموعة اللّافتات والمحطّات التي يتضمّنها دليل الطريقة، فلا حركة بدونها، ولا نقل بدون الأسلوب، من ثمّة وجبا معًا، لتتمّ عملية النقل وفي حينها وبشكل دقيق وسليم وآمن.

3- "الأسلوب" مقابل "النمطيّة":

أ) تعريف النمطيّة (Stéréotypie):

لايستقرّ مصطلح النمط على معنى واحد لِمَا يمتاز به من مرونة من حيث توظيفه في مجالات مختلفة فهو «مصطلح تختلف معانيه، ويستخدم بشكل واسع حسب صياغته حيث يشير للأراء النمطيّة المتكوّنة لدى الأفراد» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 870)، لذلك يُعدّ «سجل سلوكات قارّة لفرد أو جماعة، ويتميّز السلوك النمطي بطابعه الاختزالي والساذج إتّجاه أحداث أو أفراد أو جماعات» (عبد الكريم غريب، ج1، 2006م، 871).

هذا ما يُبيّن أنّ النمط يتأكّد من خلال ثبات السلوك وعفويّته، وهما ميزتان أساسيّتان تجعلان منه نمطا جماعيّا كلّما ظهرت مخرجاته السلوكيّة بنفس الصورة لأكثر من فرد واحد.

ب) أوجه التشابه بين الأسلوب والنمط التعليميّين:

- من حيث التنوّع:

إذا كانت الأساليب التعليميّة وإن ثبُتت في الفرد الواحد أو المجموعة الواحدة، تختلف بين الأفراد والمجموعات، فكذلك النمط التعليميّ رغم أنّه سلوكات قارّة لدى الفرد الواحد أو لدى مجموعة من الأفراد ضمن نمط واحد، وهو ما يؤكّد أنّ للنّمط التدريسيّ أيضا أنواع باعتباره يقسّم المعلّمين إلى زمرٍ متباينة بحسب أنماطهم.

- من حيث الاختيار:

ما يلاحظ على مخرجات الأسلوب التعليميّ من سلوكات قارّة تثبُتُ في السلوكات الصفيّة للمعلّم وحركاته عند تنفيذه الدرس وهو يؤدّي مهامه التعليميّة داخل الفصل الدراسيّ، نفسه يلاحظ أثناء دراسة نمطه التدريسي من حيث الثبات والصلابة، مثل الأسلوب، من هذا الجانب فإنّ النمط «تكمن خطورته في كونه يوجّه مختلف العلاقات الاجتماعيّة دون إمكانيّة مراجعته» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 871)، وهذا ما يدلّ على أنّ كلّ منهما مفروض على المعلّم ولا يختاره، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة.

- من حيث التلقائيّة و التأطير:

بما أنّ أساليب التعليم والأنماط التعليميّة لا يختارها المعلّم اختيارا واضحا، وبما أنّ مخرجاتها السلوكيّة أشدّ ثباتا وصلابة، فإنّ المعلّم يجسّدها أثناء تأديّة مهامه الصفيّة التعليميّة دون أيّ تكلّف ولا ترتيب ولا تخطيط مسبق، إذ يسترسل ذلك بكل عفويّة وتلقائيّة كما يمارس أيّ سلوك فطريّ أو موروث لديه.

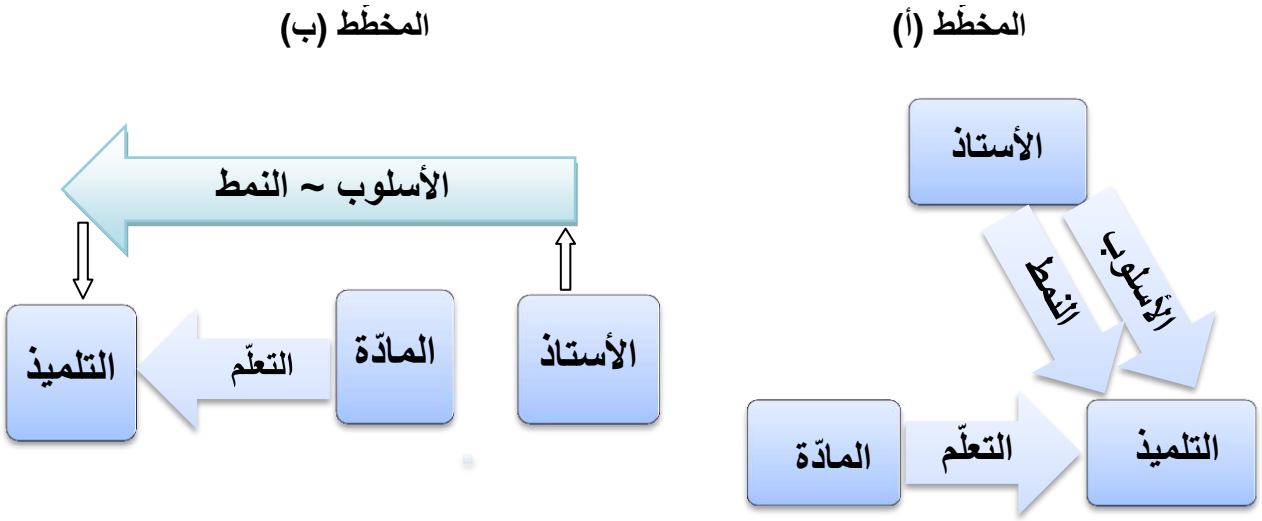
- من حيث العلاقة مع مجالات التعلّم الحاصل:

إنّ الناظر بإمعان للمحتويات الدارسيّة وفي مختلف المستويات يجد أنّها تختلف اختلافا واضحا من حيث مجالات التعلّم الحاصل من مادّة لأخرى، بل من وحدة لأخرى، اختلافا يصل إلى أجزاء الدرس الواحد، غير أنّ المعلّم نفسه يمارسها وينفذّها بأسلوب تعليميّ مفرد، وبنمط تعليميّ مفرد أيضا، وهو برهان على أنّ كلاّ منهما لا يتبدّل بتبدّل المجال ونوعه، إذ هو متنوّع و كلاهما ثابت.

- من حيث المكانة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة–التعلّميّة):

حينما «تعرّف دائرة المعارف العالمية للبحوث التربوية (1982م) أساليب التدريس بأنّها: الأنماط التدريسيّة التي تُفضّلها الهيئة التعليميّة وتختلف هذه الأساليب من مدرّس إلى آخر لإختلاف الخصائص الشخصية فيما بينهم، ويتمّ تناولها على صورة مداخل مزدوجة

مثل: أسلوب التدريس المباشر مقابل غير المباشر، وأسلوب التدريس السلطويّ مقابل الديمقراطيّ، والحماس مقابل الفتور، وغيرها» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 91)، كما أنّ الأساليب هذه «تُعتبر أيضا نمطا من أنماط التفاعل بين الطلبة والمدرّس» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 91)، فإنّ هذا دليلا كافيّا ومرجّحا يُثبت أنّ مكانة الأنماط التعليميّة تكون ضمن العلاقة بين المعلّم والتلميذ بنفس مجرى الأسلوب التعليميّ، كما يتضمّنه المخطّطان الآتيّان:



شكل رقم (03): يتضمّن مكانة كلّ من الأسلوب والنمط التعليميّين بين أقطاب العمليّة (التعليميّة–التعلميّة).(من إعداد الطالب الباحث).

ج) أوجه الاختلاف بين النمط والأسلوب التعليميّين:

تُظهر مواطن الاختلاف بين النمط والأسلوب التعليميّ في مواطن أهمّها:

– من حيث الأسبقيّة:

يحظى النمط بأسبقيّة منطقيّة وزمنيّة على الأسلوب، إذ «غالبا ما يُرجِع الباحثون هذا النوع من السلوك [النمط] إلى التربيّة الأسريّة» (عبد الكريم غريب،ج2، 2006م، 871) وبالمقابل يُعتبر الأسلوب التدريسيّ «النمط التدريسيّ الذي يفضّله معلّم ما» (عبد الرحمان

عبد السلام، 1424هـ/2005م، 17)، ولا يمكن أن يحدث هذا إلّا بعد سنّ التمدرس، بل وبعد تحديد ملامح الرغبة والاختيار المهنيّين للفرد، وميله للتعليم من دونه، لذلك تتبلور الأنماط مبكّرا مقارنة بالأساليب بخصوص التعليم، خاصّة أنّ الأسرة تبدأ بوظائفها على الفرد قبل المدرسة رغم أنّ كلّ منهما مؤسّسة تربويّة مقصودة.

ومن ثمّ يلاحظ أنّ الأساليب التعليميّة « تكاد تصل إلى درجات مختلفة من النمطيّة في الأداء التدريسيّ وذلك باختلاف الخصائص الشخصيّة للمعلّمين» (عبد الرحمان عبد السلام، 1424هـ/2005م، 169)، ممّا يؤكد أيضا أنّ الأسبقيّة الزمنيّة والمنطقيّة تكون لصالح النمط التعليميّ على حساب الأسلوب التعليميّ.

د) أوجه التداخل بين الأسلوب والنمط التعليميّين:

انطلاقا من اعتبار النمط التعليميّ يُعبّر عن سلوك جزئيّ ثابت من السلوك العام للمعلّم، ولأنّ المعلّم أثناء تنفيذه للدّرس يُظْهِرُ سلوكات جزئيّة كثيرة وثابتة بما يُعرف بالأنماط التعليميّة، فإنّ مجموع تلك السلوكات يتّحد في صورة ما يُعرف بالأسلوب التعليميّ الذي يوصف بأنّه ثابت وقارّ، تبعا لما يتكوّن من إتّحاد تلك الأنماط.

وبذلك يتضّح التداخل القائم بينه وبينهما على شكل علاقة تكامل بنيويّ، تجعل من الأسلوب التعليمي كلّا مركبا يُبنى من جملة الأنماط التعليميّة لدى المعلّم، وعليه يُرى «أنّ أسلوب التدريس هو مجموعة من الأنماط التدريسيّة الخاصّة بالمعلّم والمفضّلة لديه»

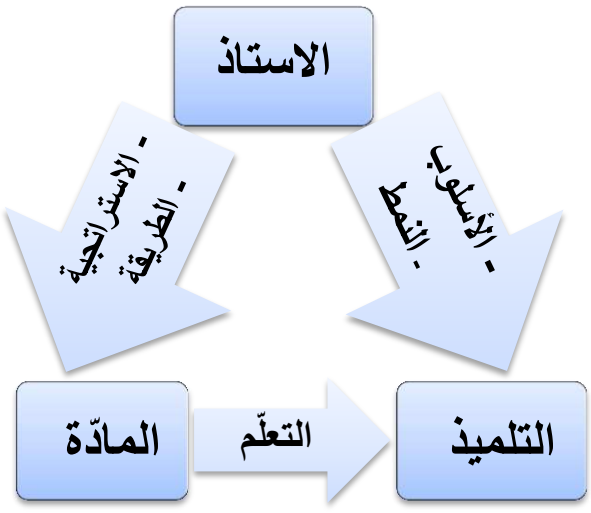
(محمّد عصام طربية، 2008م، 127).

تجدر الإشارة إلى أنّ الخلط بين أساليب التدريس وبعض المفاهيم على غرار "طرق التدريس" و"استراتيجية التدريس" و"النمط التعليميّ" رغم وجود بعض الفوارق، لايعود فقط إلى وجود تشابه بينها وبين الأسلوب حين مقابلتها معه، ولا لوجود تداخل بينهما كما قُدّم سلفا، بل أيضا ما يسبّب الخلط هو وجود تداخلات بين تلك المفاهيم في حدّ ذاتها مثنى مثنى

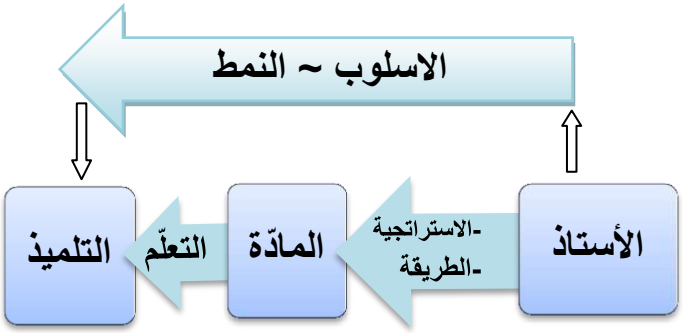
مُظهرة علاقات بنيويّة أو وظيفيّة في صورة تكامل، لتحقيق أهداف التعليم والتدريس ومخرجاتهما في المتعلّمين.

فمثلا بين الاستراتيجية والطريقة نجد أنّ «الطريقة تمثّل أحد وسائل الإتّصال التي توظّفها الاستراتيجية لتحقيق ذلك التعلّم الفعّال [...] وأنّ الطريقة ونوعها تمثّل أحد البدائل أو الخيارات التي تتّخذها الاستراتيجيّة بهدف تحقيق التعلّم الفعّال، وسير عمليّاته وضبط محدّدات تنفيذه» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 19)، كما «تشتمل الاستراتيجيّة غالبا على أكثر من طريقة من طرائق التدريس، حيث لا طريقة فُضلى في التدريس، بل هناك طريقة يمكن أن تفيد في وقت معيّن لسنّ معيّنة في ظروف معيّنة» (حسن شحاتة وآخرون، 2003م، 40)، لذلك يبقى الفصل بين تلك المفاهيم مهمّا، لكنّه بخطوط رفيعة فقط، كلّما ازداد تكاملها وتصويبها نحو الأهداف المشتركة الرامية إلى جودة التعليم والتعلّم، كما يتضّح ذلك من خلال الشكل الموالي:

المخطط (أ)



المخطط (ب)



شكل رقم (04): يتضمّن مكانة أسلوب التعليم وبعض المفاهيم الأخرى بين أقطاب العمليّة (التعليميّة– التعلّميّة).(من إعداد الطالب الباحث).

ثالثا- تصنيف "أساليب التعليم":

إنّ الأساليب السبعة (07) و التي هي قيد هذا البحث، وغيرها من الأساليب الأخرى يمكن تصنيفها إجمالا إلى صنفين، وهما أساليب مباشرة تقابلها أساليب غير مباشرة، وأساليب تقليديّة تقابلها أساليب حديثة، كما سيتمّ تفصيل ذلك لاحقا.

إلّا أنّه ينبغي الإشارة إلى أنّ التصنيف لا يتولّد عنه فصلا صرفا، حيث يمكن لنفس الأسلوب أن يتواجد في صنف الأساليب المباشرة، مثلما يمكنه أن يصنّف أسلوبا غير مباشر بحيث:

1) من حيث مباشرة و غير مباشرة:

أ) الأساليب المباشرة:

لقد كان هذا الأسلوب –الأساليب المباشرة– هو الوحيد الذي يطفوا على ساحات المدارس القديمة، التي كان محور التربيّة والتعليم فيها هو المعلّم فقط، إذ كان هو المرسل والقائم بكامل النشاط التدريسيّ الصفّيّ، وأنّ التلميذ سلبيّ في تلك المهام التربويّة كاملة، إذ لايتعدّى دوره مستقبِلا، لذلك «يُعرّف أسلوب التدريس المباشر بأنّه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكوّن من أراء وأفكار المعلّم الذاتيّة (الخاصّة)، وهو يقوم على توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلّم للسلطة داخل الفصل الدراسي» (عبد الرحمان عبد السلام، 1424هـ/2005م، 163)

(محمّد عصام طربية، 2008م، 14).

ومن ثم فالمعلّم يتحمّل بمفرده عبء نجاح المتعلّم أو رسوبه، لأنّه يسيطر لوحده على جميع مجريات الدرس لدوره المتغلِّب.

- **حالة (دور) المعلّم في الأسلوب المباشر:**

بما أنّ المعلّم في الأسلوب المباشر يحتكر لوحده تدبير وتسيير شؤون الصفّ وتدريسه، فإنّ دوره يظهر فقط في وجهين أساسين وهما:

- **التلقين:**

وفيه يسرد المعلومات على متعلّميه دون فتح أيّ مجال لتدخّلاتهم أو انشغالاتهم أو إبداء وجهة نظرهم، واضعا في حسبانه أنّه المصدر الأوّل للمعلومة، إن لم يكن الوحيد، مجتهدا في أن يجعل منهم مستمعين منصتين فقط، لا يملكون لا حقّ النقد ولا حقّ الرد، ولا حتّى حق التشبّع، أو اختيار الموضوع، أو طلب مثال أو تعديله، أو تغييره، وهو ما يعني أن حضور المتعلّم سلبيّ على أكمل وجه، أمّا المعلّم فمثله كالذي يلقي درسا على شاشة التلفاز، إذ لايمكن التفاعل معه بصورة الأخذ والعطاء، مهما يكن.

- **التقييم والتقويم:**

بعد انهاء المعلّم لدرسه أو دروسه، فإنّه يعمد إلى إجراء امتحانات و اختبارات ليقيس من خلالها مدى تحصيل متعلّميه في ما تمّ سرده عليهم من معلومات، وحقيقة التقييم هنا لاتتعدّى إثارة للحفظ والتذكّر فقط، بحكم أن إبداع المتعلّم لحظتها يعدّ خروجا عن الموضوع، فالمعلّم بأسلوبه هذا قد فرض قوالبا متعدّدة، و على المتعلّمين التخندق فيها، وأكثرهم تقوقعا يكون أكثرهم تحصيلا و يكافأ بأعلى درجة، بمعنى أنّ المعلّم هو النموذج الوحيد الذي يقوم المتعلّمين على شاكلته، فأيّ خروج عنه يعدّ ضُعفا ونقصا يحسب على المتعلّم.

وعليه «نجد أنّ المعلّم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليميّة التي يرى هو أنّها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محدّدة يستهدف منها التعرّف على مدى تذكّر التلاميذ للمعلومات التي قدّمها لهم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 14) (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 163).

إذن فالمعلّم بهذا الأسلوب يكون الشاحن الوحيد المغذّي معرفيّا وسلوكيّا للتلميذ، والذي يجبر بدوره من خلال تلك التغذيّة على أن يتمثّل في صورة آلة يمكنها الاستجابة لمثيرات الامتحانات بنقل موافق تلك التغذية وفقا للمطلوب كما قدّم له تماما، دون أيّ تحيين (تغيير/إضافة/حذف).

- طرق التدريس الملائمة للأسلوب المباشر:

من خلال تعريف الأسلوب المباشر ودور المعلّم فيه، وواجب المتعلّم الذي يعكسه ذلك الدور، «يبدو أنّ هذا الأسلوب [المباشر] يتلاءم مع مجموعة من طرق التدريس خاصّة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيّدة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 163) (محمّد عصام طربية، 2008م، 14)، لذلك فهو قد يجدي مع الكبار والراشدين في التعليم العالي، وبعض حالات التعليم الثانوي، ويقلّ نفعه في المتوسّط، وتتبدّد فوائده العامّة مع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة حيث لايستطيع المتعلّم ضبط نفسه بشكل تام، كما أنّه بحاجة إلى التساؤل والتفاعل، ولايمكنه الانتباه والتركيز حول الموضوع الواحد لمدّة طويلة، عكس الراشدين وكبار السن من المتعلّمين.

ب) الأساليب غير المباشرة:

على عكس الأساليب المباشرة، فإنّ الأساليب غير المباشرة جاءت متأخّرة في الظهور، لذلك فهي لم تكن شائعة كسابقاتها في أروقة المدرسة القديمة، التي يتحكّم فيها المعلّم بإصدار المعرفة وتقويمها بنفسه وبمفرده، بعيدا عن أيّ تدخّل خاصّة من المتعلّمين أثناء تدريسهم وتقويمهم، وبناء على ذلك فإنّ «أسلوب التدريس غير المباشر، يُعرّف بأنّه الأسلوب الذي يتمثّل في امتصاص أراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلّم لإشراكهم في العمليّة التعليميّة وكذلك في قبول مشاعرهم» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 163) (محمّد عصام طربية، 2008م، 14).

لذا يلاحظ على المعلّم في هذه الأساليب غير المباشرة أنّه أكثر انسانيّة وتشاركيّة فهو لايعزل أدواره عن مشاركات المتعلّمين وتدخّلاتهم، بل يفتح المجالات للمناقشات مُحترِما خصائصهم وفروقاتهم، مستفيدا منها في بناء المعرفة والأفكار طوال مراحل التدريس، معطيا لهم فرصا صريحة للتعبير عن أفكارهم بكل حرّية وإبداع.

حالة المعلّم في الأسلوب غير المباشر:

يظهر من خلال تعريف الأساليب غير المباشرة، للوهلة الأولى أنّ المعلّم في هذه الأساليب يتخلّى عن دوره التدريسيّ، بناءً على ما يقوم به من أدوار حين استخدامه للأساليب المباشرة ، إلّا أنّ الواقع غير ذلك، إذ أنّ المعلّم في الأساليب غير المباشرة يعمل جاهدا على تصويب أدواره، والقيام بها من زاوية أخرى، ومن منطلق تصوّريّ آخر، إذ تتجسّد تلك الأدوار من خلال الأوجه الأساسيّة الثلاثة التالية:

- الإصغاء:

في هذه المرحلة –الأولى– يفتح المعلّم للمتعلّمين مجالا للإدلاء بمشكلاتهم وآرائهم وأفكارهم حول الدرس، متقبّلا إيّاها، واضعا نفسه موضع المستمع المشاهد بحزم، ودون تدخّل، إلّا ما كان لدفعِهم، أو تقسيم المشاركة بينهم بغرض تصويبهم نحو الدرس، أوتنظيم مشاركاتهم حفاظا على النظام الصّفيّ العام.

حينئذ يتمّ «وضع المتعلّم في قلب المسار التعليميّ، وتلبيّة حاجيّاته، بطريقة تدريجيّة وذلك تماشيا مع مفاهيم مقاربات "مركزيّة المتعلّم"، كلّ ذلك من شأنه أن يجعل المتعلّم قادرا على تعلّم ما يناسبه وبطريقة مناسبة، إضافة إلى إمكانيّة معالجة كلّ نقاط الخلل في موارد قسم التربيّة (أو سد كلّ حاجيّاته) وفقا لما تمّ إقتراحه »(PAECHTER ,2001, 37).

- إدارة الدراسة (البحث):

تُعتبر هذه المرحلة –الثانية– بحثا بوضوح، وفيها يوجه المعلّم تلاميذه لتحليل ما تمّ جمعه من مادّة في المرحلة السابقة، ومعالجة مشكلاتها، وفي كلّ مرّة يتدخّل عند الضرورة للتوجيه أو لحفظ النظام، فقط.

- تأطير النتائج والحلول:

في هذه المرحلة –الثالثة– الأخيرة، يوجّه المعلّم تفكير المتعلّمين نحو استخلاص الفوائد من ذلك النقاش المتمثّل في تحليل الظاهرة المدروسة ومشكلاتها، والخلاص إلى قانون أو نتيجة تؤطّر الحلول النهائيّة المطلوبة، راسما إيّاها بوضوح استنادا إلى ما يدلون به، بقبوله بشكله كما هو أو تعديله أو دحضه وتبديله بقبول معكوسه، أي أنّ الحلول التي يقدّمها المتعلّمون تُعرض على المعلّم بمثابة فروض وقوانين محتملة، فيقبل صحيحها كقانونا ويرفض خطأها معوّضا إيّاه بالقانون البديل.

ومن خلال هذه المراحل الثلاثة يتضّح جليّا أنّه «في هذا الأسلوب، المعلّم يسعى إلى التعرّف على آراء و مشكلات التلاميذ ويحاول تمثّلها، ثمّ يدْعُ التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 163) (محمّد عصام طربية، 2008م، 14).

فمثلا «في بريطانيا أصبحت أحاديث ميادين التربيّة الخاصّة بالبالغين تدور حول مصطلحات مثل "مركزيّة المتعلّم"، "مركزيّة التلميذ"، "مركزيّة الزبون"، سواء تعلّق الأمر بقسم التربيّة والتشغيل، أو المساهمين في هذا الميدان، أو المسؤولين عن التطوير الإداري أو حتّى المتعلّمين أنفسهم، فإنّ تلبيّة حاجيّات التعلّم قد أصبحت قناعة راسخة».

.(Paechter ,2001, 37)

غير أنّ هذا الأسلوب بقدر ما يصلح مع الكبار والراشدين فإنّه يتطلّب مع الصّغار أكثر دفعا وتحفيزا وتبسيطا للمادّة التي يُراد تدريسها، والأهداف التي يُرجى الوصول إليها.

طرق التدريس الملائمة للأسلوب غير المباشر:

من خلال ما سبق، يمكن القول بأنّه «من الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجّه» (عبد الرحمن عبد السلام، 1424هـ/2005م، 163) (محمّد عصام طربية، 2008م، 14)، لأنّ كِلَا الطريقتين تتمركز أساسا حول المتعلّم، والأسلوب غير المباشر يرغب من خلاله المعلّم بنيّة صريحة في إشراك المتعلّمين في بناء المعرفة، بدءً من المشكلات إلى وضع الحلول والقوانين مرورا بالدراسة والبحث بالتحليل، أي في معظم مراحل الدرس، ومن ثمّ فهذا الأسلوب يليق بالطريقتين والطرق التي تشترك معهما في نفس الأهداف والخطوات.

2- من حيث تقليديّة (عامّة) و حديثة (خاصّة):

زيادة على تصنيف أساليب التعليم بتقسيمها إلى مباشرة وغير مباشرة، فإنّها تقسّم أيضا إلى أساليب عامّة وأخرى خاصّة كما يلي:

أ) الأساليب التقليديّة (العامّة):

وسمّيت تقليديّة كونها تمثّل التصنيف القديم المتناول في دراسات أساليب التعليم، كما تسمّى الأساليب التقليدية أيضا بالعامّة، وتتوازى في أنواعها حتى مع أساليب أخرى على غرار أساليب المعاملة الوالديّة، باعتبار أنّ «أساليب التدريس العامّة تركّز على المناخ الاجتماعي في الصفّ وعلى العلاقات الانسانية الإيجابية بين المدرّس وطلبته» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 19)، فهي إذا عامّة لأنّها تتواجد بنفس الصورة تماما في أيّ موقف توجّه فيه الدراسة صوب تعامل قائد أو مسؤول يمارس سلوكه القيادي ومسئوليّته بشكل صريح على من هم تحت قيادته ومسؤوليته، فلا فرق في التسميّة بين "أساليب التعليم" و"أساليب القيادة" أو "أساليب المعاملة"، إلّا في إظهار الفاعل الممارس، من أجل توضيح الموقف وتأطيره، لاصطباغ الدراسة بخصائصه.

- أنواع أساليب التدريس العامّة:

في الحقيقة لايمكن حصر أنواع هذا الصنف من الأساليب، إذ أقلّها ثلاثة، إثنان منها يقعان على طرفين متناقضين، وهما: "الأسلوب المتسلّط" مقابل "الأسلوب المتسيّب" ويتوسّطهما الثالث، من حيث درجة التشدّد واللّين وهو "الأسلوب المعتدل"، وماجعل هذه الأساليب لاتتوقّف عند هذا العدد، هو كونها تتكاثر عرضا وذلك بورودها بمسمّيات أخرى، بحجّة التهذيب أو مجال الدراسة (التخصّص) أو المجال المدروس، أي الموقف وعيّنته، كما تتكاثر طولا بحجّة التدقيق، وذلك بإدخال أساليب أخرى بينيّة مثنى مثنى متقابلة ومتناظرة بالنسبة للوسط الذي يمثّل مركز التناظر وهو الإعتدال، وذلك طلبا للتّدقيق والعمق.

من هنا فإنّ الراجح هو أنْ تُعدّ الأساليب التقليديّة بالأعداد الفرديّة بدءً من (3) على الأقل، إلّا أنّ هناك من يتجاوز هذه الشروط فيأخذ بها جملة زوجيّة، ومثال ذلك القول بأن: «أساليب "التدريس العامّة" "General Teaching Styles" تتضمّن "الأسلوب المتهاون" ويسمّى أحيانا "الفوضويّ"، "التحفيز الانسانيّ"، "الديمقراطيّ" و"السلطويّ"»

(نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 92).

وإذا اعتبرنا أنّ "الأسلوب الديمقراطيّ" يتوسّط المسطرة باعتباره يعبّر عن أسلوب معتدل، فإنّ قطبيها هما "الأسلوب المتهاون" و"الأسلوب السلطويّ"، باعتبارهما متضادّان، فالأوّل غاية الليونة والثاني غاية الشدّة، وبهذا يضعُف تبرير إدراج "أسلوب التحفيز" رابعا دون نظير له، كونه من جهة يجعل كفّة أرجح من كفّة في مسطرة القياس والتقييم، ومن جهة أخرى في أيّ طرف يُدرج؟ هل بين "الأسلوبين المتهاون" و"الديمقراطيّ"؟ أو بين "السلطويّ" و"الديمقراطيّ"؟ لأنّ التحفيز لايتحكّم فيه نوع الأسلوب من المنطلق التقليديّ، إذ يمكن للمتهاون أن يُحفّز، كما يمكن للمتسلّط كذلك، إذا رأى كلّا منهما ذلك ضرورة.

وعليه فدراسة الأساليب التقليديّة تزداد عُمقا كلّما كان سلّمها يتضمّن أكبر عدد من الأساليب، وتزداد دقّة كلّما كانت تلك الأساليب موزّعة بالتناظر الذي يجعل كل ثنائيّة متقابلة

منها تبعد نفس البعد عن المنتصف وهو الاعتدال، وبذلك تشتمل أكبر عدد من الحالات، محترمة الخصائص والفروقات الفرديّة والمجموعاتيّة (الفئويّة) بين المعلّمين.

ب- الأساليب الحديثة (الخاصّة):

قد يُوهم نعت هذا الصنف من الأساليب بالحديثة، فيتبادر من خلاله أنّها حديثة النشأة، بمعنى جديدة لم تكن من قبل موجودة، إلّا أنّ العودة إلى تعريف "أسلوب التعليم" والفرق بينه وبين "الطريقة" وبين "الاستراتيجيّة"، والتركيز على أنّ الأسلوب التعليميّ أعلق بالشخصيّة والنمطيّة، دليلا كافيّا على أنّ الحداثة هنا لاتعني ذلك، بالمقابل فالواقع يقبل بمنطقه أنّ المقصود بذلك النعت هو أنّ هذه الأساليب كصنف لم توجّه الدراسات صوبه إلّا حديثا، لذلك فالمصطلح يدلّ على وقت اهتمام الدارسين أكثر من الدلالة على خصائص الأساليب بهذا الصنف الذي تتضمر ضمنه أنواع عديدة من الأساليب.

-أنواع أساليب التدريس الحديثة :

يُمكن القول أنّ «"أساليب التدريس الخاصّة" "Specific Teaching Styles" تتضمّن الأساليب المباشرة وغير المباشرة، التعزيز والمدح، استعمال أفكار الطلبة، التغذية الراجعة، تنويع الأسئلة وتكرارها، وضوح تقديم المادّة الدراسية، وأخيرا النمط التنافسي»

(نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 22).

غير أنّه في هذا البحث تُدرج الأساليب المباشرة وغير المباشرة في صنف خاص تجنّبا للخلط من ناحيّة، و من ناحيّة أخرى لأنّ كلّ الأساليب يمكن تصنيفها مباشرة وغير مباشرة، كما يمكن للأسلوب الواحد أن يلاحظ في سلوك مباشر، ويمكن أن يستخدم أيضا في غير المباشر، لذلك لا يمكن ضمّهما إلى الأساليب الخاصّة الحديثة.

وعليه يُصنّف في هذا البحث ضمن الأساليب الخاصة سبعة (07) أصناف وهي فقط المعنيّة بالدراسة كالتالي:

أ- الأسلوب القائم على المدح والنقد.

ب- الأسلوب القائم على التغذيّة الراجعة.

جـ- الأسلوب القائم على استعمال أفكار التلميذ.

د- الأسلوب القائم على تنوّع و تكرار الأسئلة.

هـ- الأسلوب القائم على وضوح العرض.

و- الأسلوب القائم على حماس المعلّم .

ز- الأسلوب القائم على التنافس الفرديّ.

رابعا- أساليب التعليم القديمة (العامّة):

يكتنف الغموض تسميّة هذا الصنف من أساليب التعليم سواء "تقليدية" أو "عامّة" بهذين التسميّتين، كلّما أدرك أنّ الأولى ضدّها حديثة والثانية ضدّها خاصّة، فهذه الأساليب توصف التقليديّة للدّلالة على أنّها قديمة من حيث دراستها وتناوُلها في البحوث الأكاديميّة بالعامّة للدّلالة على أنّها تتّصل في الكثير من أركانها بجوانب الشخصيّة، إذ يمكن تناقلها وتعلّمها والتكلّف في تطبيقها، نتيجة المرونة الموجودة بينها، ولأنّ عددها قليل تكثر التقاطعات فيما بينها، وفي مقابل ذلك توصف الأساليب الأخرى بأنّها حديثة نظرا لحداثة تناوُلها بالدراسة، وتوصف بالخاصّة لكونها أعلقُ بسمات الشخصيّة وأنماطها، فهي أشدّ ثباتا، ممّا يصعّب التنصّل منها، أو اكتساب الأسلوب غير الأصلي فيها، واستخدامه بصورة دائمة ومستمرّة.

وللتعرّف على الصنفين من أساليب التعليم وحيثيّاتهما تمّ التطرق في هذا العنصر للأساليب التقليديّة، أمّا الأساليب الحديثة ففي العنصر الموالي.

وماهو ملاحظ أنّ الأساليب التعليميّة التقليديّة تسمّى على غرار أساليب المعاملة الوالديّة «فكما للآباء أساليبهم في تربية الأبناء، كذلك للمعلّمين أساليبهم في تعليم الأطفال فهناك "الأسلوب الاستبدادي" الذي يكون فيه المعلّم الآمر الناهي مستخدما الأساليب القسرية

بأنواعها، و"الأسلوب المتهاون" الذي يفتقد إلى الحلّ والربط، و"الأسلوب المتذبذب" الذي تسوده الشدّة واللين بعيدا عن العلميّة والموضوعيّة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 264)، وهي بذلك ثلاثة أساليب تعليميّة تقليديّة تعرض في هذا البحث على التوالي بالتسميات التالية: 1) الأسلوب المتسلط، 2) الأسلوب المتسيّب، 3) الأسلوب المعتدل، ولكلّ أسلوب من هذه الأساليب التعليميّة عديد من الأسماء المرادفة، التي توحي بأنّها نالت نصيبا كبيرا من التناول والدراسة، كما سيرد ذلك بالتفصيل في الآتي:

1- الأسلوب المتسلّط (Authoritative Style):

تُظهر الممارسات التربويّة والتعليميّة منذ القديم أنّه: «في هذا النمط من الأساليب يمارس المدرّس سلطة إملائيّة مباشرة خلال توجيه الطلبة وتدريسهم، فيؤكّد على التماشي مع أهوائه ورغباته، فهو مصدر السلطة الوحيدة دون معارضة، ويطلق البعض على هذا الأسلوب تسميّات أخرى، منها: الأسلوب الاستبدادي (Autocratic Style) وأسلوب التحكّم (Dominative Style)» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 96)، حيث يوجد «من أنماط الإدارة الصفّيّة السائدة نمط الإدارة التسلّطيّة والذي بموجبه ينتاب المعلّم شعور بأنّه أكبر من الطلّاب سنّا وأكثرهم خبرة، لهذا فهو دائما يتوقّع منهم الطاعة والخنوع، ويرسم لنفسه صورة أبويّة لا تُجَادل، ويقاوم أيّة محاولة للتغيير لأنّه يشعر أنّها موجهّة ضدّ سلطته داخل الصفّ» (اخليف يوسف الطراونة، 2004م، 17)، و«لعلّ هذا الإتّجاه هو الغالب في المجال التربويّ بوجه عام، بل أنّ كثيرا من المعلّمين لا يتصوّرون أسلوبا للتعلّم لا يعدّ فيه المعلّم والكتاب المدرسيّ سلطة مطلقة، ونتيجة لهذا أصبح الإلقاء واستخدام الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة» (رشيد لبيب، 1997م، 108).

وتبعا لذلك فإنّ التلميذ «يجد نفسه أمام مدرّس يتحكّم في جميع السلط (سلطة المعرفة، سلطة التنظيم، سلطة التقييم، ...) ويرفض أيّ حوار، بل يعتبر التلميذ الذي يحاول مساءلته، خارجا عن القانون (يتحدّى سلطة المدرّس) فالمدرّس المتسلّط يريد أن يرى في

المتعلّم نسخة طبق الأصل لما يتصورّه ويتمثّله، ولا يحقّ للمتعلّم بأن يُضيف أيّ شيء، أمّا إذا أقدم عن نسيان فكرة أو جملة قالها المدرّس فإنّه ينعت بأسوء النعوت» (حمد الله أجبارة، 2009م، 63)، وهو الحال في هذا الأسلوب التعليميّ.

- مستويات التسلّط:

أ) التسلّط المعرفيّ:

في هذا النوع من التسلّط، يلاحظ على المعلّم المتسلّط أنّه «يحسب نفسه المالك الوحيد للمعرفة وأنّ التلميذ وعاء فارغ وجب ملؤه، وحشو ذهنه بالمعلومات التي تبقى الهاجس الرئيس الذي يريد المدرّس أن يتخلّص منه، فلا يترك للتلميذ حيّزا من الحركة والنشاط» (حمد الله اجبارة، 2009م، 65)، فيكون المعلّم هنا بمثابة المالك الوحيد للمعرفة التي تحصر دور التلميذ في الحفظ فقط لاسترجاعها كما قدّمت له يوم الامتحان دون أيّ نقص أو إثراء، فيتشكّل التلاميذ أخيرا في قالب واحد ينتج نموذجا واحدا قارّا محاصرا بمعلومات المعلّم التي يفرضها بسلطته التي تجعل التلاميذ من نمط واحد ووحيد فقط، يتمّ تحديده مسبقا، وتحرص تلك السلطة على إنجازه.

ب) التسلط التنظيميّ:

زيادة على السلطة المعرفيّة فإنّ المعلّم يسعى لبسط سيطرته على النظام العام للحجرة الدراسيّة، مُظهرا ذلك بتحكّمه في التجليس الصفّيّ، فيفرض شكل التجليس ونوعه ويفرض تجليس الأفراد مع بعضهم حسب تصوّره لاحسب رغباتهم، وغالبا ما يصرّح أنّه الحرّ الوحيد في التجليس، وأنّه غير مطالب بتبرير تجليس أيّ تلميذ مع تلميذ آخر، أوعزله عنه، باحتسابه أنّ عمليّة التجليس الصفّيّ من مهامه هو فقط، وأنّ فرضه لتجليس معيّن، دلالة على تحكّمه في الصفّ بإدارته وبكلّ حرّية، وبما يخدم سيطرته المعرفيّة بسلاسة.

وبهذه الحجّة «يلجأ المدرّس إلى ترتيب التلاميذ في المقاعد حسب مزاجه الشخصيّ وطريقته الخاصّة، ولا يسمح بتغيير المقاعد، أو يترك للتلميذ حرّية اختياره مع من يجلس إلى

جانبه أو في محيطه القريب» (حمد الله اجبارة، 2009م، 67-68)، باسطا سيطرته التنظيمية داخل الصفّ على جميع التلاميذ.

ج) التسلط التقييميّ:

لايكتف المعلّم بفرض سلطته على المعرفة ولابفرض سلطته على التنظيم، بل يمدّدها إلى السلطة على التقييم، إذ «يُحضّر المدرّس الأسئلة ويحدّد الأجوبة، كما أنّه هو الذي يقرّر توقيت إجراء الفرض، دون أن يسأل التلميذ عن مدى استعداده أو استيعابه للدروس التي سيمتحن فيها، [...] ويفرض تاريخ إجراء الاختبار للتلاميذ، دون أن يهتمّ بالجدول الزمني للفروض التي قرّرها مدرّسوا المواد الأخرى» (حمد الله اجبارة، 2009م، 70).

كما أنّه يحضّر الحلول اللازمة لأسئلته مسبقا، ويوزّع الدرجات عليها، ولا يقبل أجوبة غير التي أعدّها، ولا يفتح مجالا للمناقشة حتّى على سلّم التنقيط، فيتوزّع التلاميذ بذلك على مستويين فقط، مستوى ناجح يمثّله الفريق الذي سارت أجوبته كما فرضها المعلّم، ومستوى فاشل يمثّله الفريق الذي خرج في أجوبته عمّا يرسمه المعلمّ من حلول وأجوبة فيتساوى في هذا المستوى كلّا من "الكسالى" و"المخطؤون"، مع من بذلوا مجهودا فكريّا قويّا أظهر إثراءً فاق المطلوب من المعلّم، الذي يَعتبرهم جميعا خروجوا عن الهدف، تقصيرا أو إضافة.

من خلال ما عُرض لهذا الأسلوب التعليمي التسلّطي من مستويات تسلّط المعلّم فيه، يتبيّن «أنّ المدرّس المتسلّط، يتحكّم في جميع السلَط، ولا يفسح المجال لنشاط التلميذ أو يقدّم له فرصة مشاركته واشتراكه في القرارات التي ينفرد بها، كما أنّه يفرض نمطا واحدا من التعليم» (حمد الله اجبارة، 2009م، 71)، وهو المتمركز حول المعلّم، و «النموذج المتمركز حول المدرّس هو: نموذج تقليديّ، يسمح للمدرّس بالتحكّم في فعل التواصل البيداغوجيّ، بهدف تبليغ معارف ومعلومات للمتعلّمين، بغية استهلاكها وتخزينها وإعادتها عندما يطلب منهم ذلك» (حمد الله اجبارة، 2009م، 62)، وبالإخراج الذي خطّطه المعلّم من قبل فقط.

المزايا:

- فرض التأطير المعرفي:

بحيث «يُعدّ هذا الإتّجاه مقبولا بالنسبة للكثيرين [معلّمين و متعلّمين]، لأنّه يقدّم المادّة الدراسية في صورة منظّمة تتيح للتلاميذ تذكّرها والإفادة منها وتطبيقها بسرعة، كما أنّه يسمح بتعلّم التلاميذ لموضوعات المنهج في وقت مناسب» (رشدي لبيب، 1997م، 108)، وبذلك يوجه طرق بحثهم ومسارات تفكيرهم بنظام يبعدهم عن التشتت وضياع الجهد في البحث عن المعلومات من مختلف شتات المصادر والمراجع التي لاتعدّ ولا تحصى، فسير جميع تلاميذ الصفّ الواحد في مسار تعلّم واحد، وفقا للنظام الذي يفرضه المعلّم لوحده، موفّرا بذلك على التلميذ الوقت والجهد والإمكانيّات بحصره لمصدر المعرفة وآليات الحصول عليها بل وحتى طرق البحث فيها أيضا، فيعدّ التلميذ نجيبا حاذقا أو راسبا بقدر إمتثاله لذلك النظام وقواعده، إذ أنّ الخروج عنه –بشتّى أشكاله– يعدّ إخفاقا.

- فرض الضبط الصفّيّ:

نتيجة لأنّ المعلّم في هذا الأسلوب يمتلك ولوحده كامل الصلاحيّة في تجليس التلاميذ وبالطريقة التي يراها هو فقط الأنسب، فإنّه يختار ما يلائم نشر الهدوء والانتباه والتركيز ويُضعف المشتّتات والتشويش والشروذ الذهني، فيستطيع بذلك التحكّم في إدارة صفّه وبضبطه للتلاميذ وفرض نظامه عليهم، يتحكّم بسهولة في سلوكاتهم موجّها إيّاها نحو التعلّم، فارضا بذلك نظاما خاصّا يجسّد قوّة الضبط الصفّيّ.

- العيوب:

- على المستوى النفسيّ:

من الإفرازات التي تَنتج عن أسلوب التعليم المتسلّط «أنّ مثل هذا النمط من الإدارة الصفّيّة له آثاره السيئة، حيث أنّه يربّي طلّابه على الخنوع الذي قد يؤدّي إلى ظهور ثورة إذا ماسمِحت الظروف، كما أنّه يؤدّي إلى عدم اطمئنان الطلّاب لمعلّمهم، وتفسد الثقة بينه

وبينهم، وعادة يؤثّر هذا النمط على دافعيّة الطلّاب للتعلّم بشكل سلبي وتنتشر ظاهرة التسرّب المدرسيّ» (اخليف يوسف الطراونة، 2004م، 176-177)، كنتيجة نهائية، فعندما «يوظّف المدرّس المعرفة لكي يُبهر التلميذ، يجعله يحسّ بدونيّة قدره أمام أستاذه الذي يمتلك المعرفة، وبالتالي فهو –التلميذ– لايجرؤ على النقاش أو طرح سؤال أو إبداء رأي» (حمد الله اجبارة، 2009م، 66)، إذ لامجال للمبادرة والإثراء.

فمن هنا تُكبح دافعيّته للتعلّم، ويُحبط نفسيّا، لشعوره بأنّ مايتعلّمه وزملاؤه مفروضا عليهم محتوى وأداءً وشكلا، بما يسبّب لهم ضغوطات نفسيّة مآلها ترك مقاعد الدراسة، لما يُصيبهم من ملل وسخط داخل صفوفها، جرّاء هذا الأسلوب التعليمي المتسلّط المتعالي الأحادي التصرّف –من المعلّم فقط–، «فكلّما كان النظام الذي يفرضه جافّا، كلّما زاد إعجابا بنفسه، والتلاميذ الذين يتميّزون بالفطنة يجدون أنفسهم معارضين أو موضوعين في الهامش، خاصّة إذا أدركوا أنّ موقف معلّمهم التسلّطي ماهو إلا وسيلة للتعويض» (ناصر الدين زبدي، 2007م، 222) على حسابهم، فيكونون أكثر إحباطا وسخطا من غيرهم.

– على المستوى الاجتماعيّ والانسانيّ:

إنّ المعلّم بهذا الأسلوب التعليميّ التسلّطيّ يمارس سلطته التنظيميّة فارضا سيطرته على التجليس الصفّي، فاصلا بين كلّ تلميذين قريبين أو بينهما علاقة وديّة أو يمكن أن تكون، معتقدا أنّ تلك العلاقات داخل الصفّ مفسدة للانتباه والتركيز والتعلّم وأنّها مهدّدة لبسط قوّته في إدارته بإحكام، «وبالتالي يكون المدرّس قد أغفل عنصرا هامّا وجانبا وجدانيّا أساسيّا في العمليّة التعليميّة–التعلّميّة، ألا وهي علاقات الصداقة التي تربط بين التلاميذ والتي تجعلهم يتعاونون ويتنافسون فيما بينهم من أجل تحقيق ذواتهم وإبراز قواهم –خاصّة في سنّ المراهقة–، إنّ هذه العلاقات تؤدّي دورا فعّالا في تنشيط الحصّة والعمل الجماعي الذي يُسهم في عمليّة التواصل والتفاعلات الناجمة عنه» (حمد الله اجبارة، 2009م، 68).

ومن الواضح أنّه «عندما يجلس التلميذ بعيدا عن صديقه الذي يسكن بجواره أو يتعامل معه خارج المؤسسة، أو تربط بينهما علاقة قرابة، فإنّ المدرس يقوم بفرض واقع غير مقبول ويحرم التلاميذ من التواصل الذي تعوّدوا عليه خارج الفصل الدراسيّ» (حمد الله اجبارة، 2009م، 68)، فيشعرون بأنّ الحصّة لتكسير علاقاتهم الحميميّة الاجتماعيّة، وأنّ الحجرة الدراسيّة حقلا لذلك، لرفضه كلّ إتّصال أو تواصل بفرضه لنمط واحد وهو إتّصاله بالتلاميذ فردا فردا كلاّ على حدة ومن جهة واحدة فقط، وهو إتّصال نازل مجسّد في إملاءاته عليهم –التلاميذ– فقط، دون تقبّل أيّ إقتراح أو مشاركة منهم، سواء نحوه، أو فيما بينهم، قاطعا بذلك مختلف شبكات العلاقات الاجتماعيّة والانسانيّة التي قد تتحقّق داخل الصفّ الدراسيّ.

وبهذا تصبح مجموعة التلاميذ جملة من الأفراد، القاسم المشترك بينهم أنّهم يجتمعون بشكل مفرد في حجرة واحدة، يمتثلون لأوامر فرد واحد وهو المعلّم وفقط، هذا دورهم، بعيدا عن أيّ تفاعل صفّي، بل وجوده يعدّ خرقا للنظام العام، فيصبح كلّ تلميذ معزولا اجتماعيّا داخل الصفّ مع من هم في الحقيقة أقرانه وأقربائه ورفاقه في اللّعب والتعامل اليوميّ فتتكرّس الوحدة والانطواء والرّهاب الاجتماعيّ، وتطفوا مشكلات اجتماعيّة أخرى مفسدة للصورة العامّة الانسانيّة، على غرار الصمت الاختياري، وتطغى الذاتيّة والأنانيّة لدى التلاميذ، فيتحوّل التنافس الشريف إلى صراعات مرضيّة مرفوقة بالعدوان والعنف، كون تلاميذ الصفّ الواحد صاروا كحلقات السلسلة الواحدة المنفصلة مثنى مثنى.

عندئذ تفقد المدرسة من خلال مثل هذه الصفوف أهمّ أدوارها، وهي التنشئة الاجتماعيّة التي تسعى من خلالها إلى إعداد مواطن صالح لنفسه ولمجتمعه، ومنه للانسانيّة جمعاء.

– على المستوى التحصيليّ والمعرفيّ:

يلجأ المعلّم في هذا الأسلوب حينما يريد تقييم تلاميذه إلى إمتحانات واختبارات محصورة الأجوبة ومحدّدة مسبقا، ولايقبل إجابات دونها أو أوسع منها، معتبرا إيّاها نموذجيّة ويُلزم التلاميذ إذا أرادوا درجات مقبولة أو مرتفعة أن تكون إجاباتهم صورا طبق الأصل لإجاباته

تلك، وهو ما لايمكن تحصيله إلّا بحفظ ما أملاه عليهم المعلّم أثناء التعليم عن ظهر قلب ودون أي تغيير أو إثراء، فتصبح تلك الامتحانات مهما كانت صورتها لاتقيس قدرات التلميذ وجهده، بل لايتعدّى قياسها المستوى الدوني للأهداف وهو مستوى التذكّر.

عندما يدرك التلميذ أنّ أستاذه يمارس عليه أسلوب تعليميّ من هذا النوع، وأمام إلحاحه على حقّه في نيل أعلى الدرجات، يتجرّأ لحفظ كلّ ماورد عن معلّمه طيلة فترة التعليم المحدّدة، حفظا أصمّا، وهنا يتحمّل أعباءً كثيرة، ومشقّة كبيرة، تزول فوائدها بمجرّد نسيانه أو خطئه، وهما عمليّتان غالبا ماتخرج عن إرادته، ويصعب التحكّم فيهما، وبالمقابل لايعترف المعلّم بهما حججا، فتسحب العلامات مباشرة بعد كلّ زلّة أو سقوط، ويعتبر الجهد المبذول إضافيّا خروجا عن الهدف والموضوع، ويلقى نفس المعاملة، وحينئذ يتحوّل التقييم من مضخّة لبعث الدوافع من جديد، إلى وسيلة ردع وتثبيط.

لذلك «يرى معظم علماء التربيّة أنّ أسلوب القسوة عقيم، تنتج عنه مشكلات سلبيّة في عملية التدريس فقد رأى "والترس" "walters" أنّ هذا الأسلوب –القسوة– يمنع التعلّم وما قد يترتّب عليه من تفكير ناقد واكتشاف للأفكار الإبداعية» (منصوري مصطفى، 2008م، 60)، كما قد «وجد "ثورندايك" "Thorondike" في قانون الأثر، أنّ العقاب لم يقض فحسب، ولكن يؤدّي إلى انقاص فرص التعلّم» (منصوري مصطفى، 2008م، 60)

2- الأسلوب المتسيّب (Laissez Faire Style):

يسمّى المعلّم في هذا الأسلوب التعليميّ أيضا مسمّيات مثل: المتهاون، الفوضوي، عدم الإكتراث، اللّين، اللّامبالي، إلى غير ذلك من الصفات المناقضة تماما لما يتّصف به نظيره من الأسلوب التعليمي التسلّطي–السابق–، وهنا «يتّصف هذا النمط في منح المدرّس حرّية متناهية لطلبة صفّه، ومن أبرز سمات هذا الأسلوب أنّ البيئة التعليميّة غير موجّهة من قبل المدرّس، ويمارسها الطلبة دون قيد» (نوّاف سمارة، 2005م، 92)، ومعلّم هذا الأسلوب «هو المعلّم اللّامباليّ وهو كثيرا مايهمل واجباته وإن قام بها دون إكتراث، يفتقد إلى الدقة

والانضباط، كثير الأعذار، يميل إلى الملل واليأس، لا يبالي كثيرا بالأنظمة والقوانين» (خالد زكي عقل، 2004م، 77)، فكأنّما وجّه للتعليم خطأً أو محتوما أو مؤقتا، لا يهمّه بلغ التلميذ المستويات المرغوبة والمرجوّة من الإدارة المدرسيّة كما خطّطت لها الهيئة الوصيّة والوزارة أم لا، ينضبط في الانصراف من الحصّة بمجرّد نهاية الوقت المحدّد لها، دون مراعاته واهتمامه لوقت بدايتها، يحسب كثيرا لبداية العطل والأعياد والمناسبات الدينيّة والوطنيّة المدفوعة الأجر بلا عمل، وغالبا ما له نشاط (أو عدة أنشطة) موازيًا خارج مهنة التعليم.

وعن أسباب عدم الإكتراث، فالظّاهر أنّ «عدم الإكتراث له أسباب كثيرة منها عدم حبّ المهنة أو شعوره بالتميّز وهذه المهنة لاتحقّق طموحه أو أنّ حقوقه منقوصة وشعوره بعدم الانصاف، ومن الأسباب كذلك سوء التصرّف من الإدارة المدرسيّة التي غالبا ما تعتمد على الشكليّة والمحسوبيّة في التعامل» (خالد زكي عقل، 2004م، 77-78).

كما أنّ «من أهمّ الأسباب التي تدعو إلى عدم الاكتراث: الخدمة الطويلة في مجال التعليم حيث يزداد الشعور بالرتابة والملل، فيلاحظ أنّ هناك أسباب داخليّة وأسباب خارجيّة، وأيّا كان السبب فإنّ عدم الاكتراث يعطي دلالة واضحة: أنّ المعلّم وصل إلى مرحلة لايستطيع فيها العطاء، ويعطي دلالة أخرى وهي: على المعلّم أن يجد مجالا آخرا غير مهنة التعليم» (خالد زكي عقل، 2004م، 78)، أفضل له ولغيره من التلاميذ على الأقل.

المزايا:

رغم أنّ هذا الأسلوب نقيضٌ للأسلوب التعليميّ التسلّطيّ الذي بدوره لايخلُ من العيوب، إلّا أنّ القول بمزايا الأسلوب التعليميّ المتسيّب يعدّ بالطبيعة ضربا من الخيال، إذ لايمكن عدّ ولو مزيّة واحدة له، لذلك يتمّ نقد هذا الأسلوب من زوايا العيوب فقط، لأنّ المزايا حتّى وإن وجدت فهي مجهريّة تحجب أمامها.

العيوب:

- على المستوى النفسيّ:

هذا الأسلوب يضرّ أكثر التلاميذ ذوي الطموح المرتفع، إذ ينتابهم شعور من البداية أنّهم مع هذا النوع من المعلّمين لن يبلغوا أدنى مستوى من الكفاءة المتطلّبة في التحصيل المدرسيّ داخل الصفّ، لعموم الفوضى وسوء التسيير والتحكّم، الذي يجعل وتيرة الحصّة الدراسيّة غير منتظمة، فهي بين السير العشوائيّ والتقطع الدائم والمتعدّد الأسباب، ممّا يُضعف آمال أولئك التلاميذ ويهدّد دافعيّتهم للتعلّم، ويدخلون في صراع نفسيّ كلّما دخلوا الصفّ التعليميّ الذي يشرف عليه معلّم يتبنّى هذا الأسلوب.

حيث يعمّ مناخهم النفسيّ الإحباط والسخط الناتج عن حتميّة الحضور والتأكّد من عدم الفائدة منه، فيحترقون نفسيّا خصوصا إذا ما قارنوا أوضاعهم بأوضاع أقرانهم من نفس مستوى الصفّ ويدرسون عند معلّمين بأساليب تعليميّة أخرى ليست كالأسلوب التعليميّ المتسيّب الذي يصطدمون به نفسيّا، فتزيد معاناتهم النفسيّة.

- على المستوى الاجتماعيّ والانسانيّ:

بحكم أنّ المعلّم في هذا الأسلوب يترك الحرّية الكاملة للتلاميذ المشوّشون وذوي التحصيل المتدنّي، فإنّهم يحبّذون مثل هذا الأسلوب التعليميّ لما يجدون فيه من حرّية ومتعة فيختارون وفقا لذلك أماكنا تتلاءم مع وصفهم، فيساهمون في تعميم الفوضى بالصفّ التعليميّ معلنين عداءً ضدّ الانضباط بسبب هذا المعلّم اللّين.

و«المدرّس اللّين كما يقول "فاليمار" سهل أن يحاط بعدم الانتباه وعدم الاستقرار والتشويش، ويكون هذا المدرّس خال من كلّ إعجاب وإحترام من طرف تلاميذه، هؤلاء الذين يظهرون سلوكيّات اللّامبالاة بوجود عدوانيّين تجاهه، حيث لايحترمونه حتّى في حضور المفتّش، إذ يظهرون سلوكات سلبيّة إتّجاهه» (ناصر الدين زبدي، 2007م، 222)، فتسود الصفّ أجواء سيّئة اجتماعيّا وانسانيّا بتفشّي العدوانيّة وكسر روابط العلاقات الاتّصاليّة

الجماعيّة وغياب المودّة كأسمى مظاهر للقيم والأخلاق، التي ينوبها عدم التقدير والاحترام في مثل هذه الصفّوف التي يُبعد فيها الردع التنظيمي ويؤمّن فيها من العقاب.

-على مستوى التحصيل والمعرفة:

زيادة على الحرّية الصفيّة المطلقة التي يقدّمها المعلّم المستخدم للأسلوب التعليميّ المتسيّب لتلاميذه، فإنّه «قد يكون خجولا فيؤثّر بذلك على نظرة التلاميذ له، لأنّهم يدركون أنّه لايقدر على المواجهة ممّا يشجّعهم على أن لايبالون به، كما أنّ الكسل يؤدّي إلى نفس النتائج، حيث نجد المدرّس يقدّم درسا غير محفّز، وتكون الوسائل البيداغوجيّة ضعيفة فيترتّب عن ذلك عدم المبالاة بالمدرّس، وعدم احترام الوقت، فتكون الرقابة ضعيفة، ويؤدّي ذلك إلى فوضى وتمرّد على المدرّس» (ناصر الدين زبدي، 2007م، 222).

بينما لايسير الدرّس وفقا للمعايير الضروريّة، فتختلّ نتيجة لذلك أداءات التلاميذ سواء الصفيّة أو اللّاصفيّة بل حتّى أداءات الواجبات المنزليّة، إذ «من خلال السلوكات السابقة [وأخرى] يظهر أنّ هذا النمط قد يترك آثارا سلبية على عمليّة التدريس من أبرزها:

- ضعف انتاجيّة الطلبة بحضور المدرّس.
- إحساس الطلبة بالقلق نتيجة إدراكهم أنّهم يمارسون نشاطات غير موجّهة.
- تدنّي تحصيل الطلبة في المواد الدراسيّة» (نوّاف سمارة، 2005م، 93-94).

فهو إذا أسلوب تعليميّ ذو نتائج وخيمة على جميع الأصعدة.

3- الأسلوب المعتدل:

تشيع تسمية هذا الأسلوب التعليميّ في الأوساط التربويّة، أيضا بمسمّيات مثل الأسلوب الانساني أو الديمقراطي Humanistic Teacher or Democratic، أو الأسلوب التعليميّ المرن، المتّزن، و«هي الصفات المميّزة للقيادة الديمقراطيّة مثل: إحترام آراء الطلبة، والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط، ومعاملتهم كأب أو أخ» (رابح تركي، 1990م، 448)، ومن ثمّ «يمكن الحكم على الديمقراطيّة من خلال الممارسات التالية:

- إشراك الطلّاب في المناقشة وتبادل الآراء ووضع الأهداف والخطط.
- إتاحة الفرصة لمكافأة الطلّاب.
- إحترام قيم الطلبة وتقدير مشاعرهم وتطلّعاتهم.
- الثقة بالطلبة وبقدراتهم.
- تشجيع استثارة هممهم في سبل التعلّم» (محمّد حمدان عبد الله، 2007م، 66-67).

لذلك فالمعلّم المستخدم لهذا الأسلوب التعليميّ «هو المعلّم الذي يضع الأمور في نصابها، فيحرص على تطوير نفسه مهنيّا، يحبّ المطالعة، يعمل على تثقيف نفسه في شتّى المجالات، يملك الطموح المهنيّ ويحرص على العلاقات الجيّدة مع الجميع، يحسن إدارة الصفّ ويشجّع نفسه على المناقشة والتعبير الحرّ، واسع الصدر ويتقبّل الآخرين، يمتلك القدرة على إتّخاذ القرار، يمتلك حسّا بالمسؤولية التي يحملها، يحرص على استخدام كلّ الوسائل والإمكانات المتاحة في سبيل نجاح مهمّته» (خالد زكي عقل، 2004م، 81).

كذلك هذا المعلّم «يعمل على استغلال النشاطات المختلفة لزرع الإتّجاهات والقيم المطلوبة ويخطّط لعمله جيّدا ويحرص على التنظيم ويبتعد عن العشوائيّة، ويصنع جوّا ممتعا في داخل حجرة الصفّ، ويمتلك القدرة على مشاهدة كلّ ما يجري داخلها، و يحلّل مشاهداته ويتّخذ الإجراءات المناسبة، لذلك فإنّ وجود المعلّم المتّزن داخل المدرسة إنّما يعني وجود المعلّم القدوة الذي يصلح أن يكون مثالا حيّا لباقي زملائه، ممّا يدفع الآخرين إلى محاولة تقليده» (خالد زكي عقل، 2004م، 81)، فالمعلّم الموصوف بهذا الأسلوب التعليميّ المعتدل يعدّ رائدا لتلاميذه وقدوة حسنة لهم، نظرا لما يتميّز به من سلوكات ممثّلة في:

- قوّة الشخصية والقدرة على التأثير في غيره.
- القدرة على التوجيه.
- القدرة على العمل الجماعيّ والرغبة في معاونة الآخرين وتفهّم حاجاتهم والعمل على مساعدتهم.

– حسن التصرّف في المواقف المختلفة.

– توفّر آداب التعامل مع الناس وفهم مشكلات الآخرين.

– الحرص على حبّ النظام وإحترام المواعيد» (رابح تركي، 1990م، 450).

وهي ميزات يتعامل بها مع الجميع، في حين أنّها تظهر بوضوح عليه أكثر حينما يتعلّق الأمر بتلاميذه ومهنته مهنة التعليم، إذ هو:

«– يحسن معاملة الأطفال، ويعطف عليهم عطفا مقرونا بالحزم.

– يحترم شخصيّات التلاميذ في الفصل وفي سائر المواقف الاجتماعيّة الأخرى.

– يعتزّ بمهنة التعليم ويؤمن برسالته كمعلّم.

– يشعر بالسعادة والرضا أثناء أدائه لعمله وأثناء وجوده بين تلاميذه.

– يحسّ بأنّه يستفيد ويتطوّر من معاملاته واتصالاته بالتلاميذ.»

(رابح تركي، 1990م، 450).

وبناءً عليه «لايختلف المربّون في ضرورة تحلّي المدرّس بالصفات التي تُحسّن وتُليّن المعاملة بينه وبين تلاميذه عن طريق التفاعل بينهما، وتُجنّب أي سلوك يؤدّي إلى إعاقة التفاهم بينهما، ومنع عملية التدريس من القيام بمتطلباتها وأهدافها»

(منصوري مصطفى، 2008م، 60).

مثلما يحدث في باقي الأساليب التعليميّة الأخرى على عكس الأسلوب التعليميّ المعتدل الذي يعجّ بالإيجابيّات التي تغمر العملية التعليميّة–التعلّميّة، وتصبغها بجوّ خاص يرفعها إلى أرقى معانيها، فتسير مراحلها بسلاسة وبأعلى درجات المردوديّة الممكنة.

–المزايا:

يُعرف عن الأسلوب التعليميّ المعتدل أنّه مغمور بالمزايا لدرجة لا يمكن حصرها، لذلك ستُعرض وفقا لمستوياتها كمايلي:

- على المستوى النفسيّ:

يلاحظ في هذا الأسلوب أنّ «المعلّم يعمل على تهيئة جوّ يبعث على الارتياح والطمأنينة في المدرسة، حيث تتوفّر الصحّة النفسيّة والخلو من القلق وتوتّر الإتّزان الانفعاليّ والقدرة على ضبط النفس، والقدرة على التكييف، والعمل على إشباع حاجات الأطفال إلى الشعور بالأمن و الطمأنينة» (رابح تركي، 1990م، 451)، إذ «في هذا النمط يتعامل المدرّس مع الطلبة بروح الصداقة، والثقة، والتفكير المشترك، ويتفهّم حاجاتهم ورغباتهم، مع مراعاة الموضوعيّة في معالجة مشكلاتهم» (نوّاف سمارة، 2005م، 95).

لذلك يرغب التلاميذ في الذهاب إلى المدرسة بشوق للقاء معلّمهم في الحصص التدريسيّة كونه مصدرا لسعادتهم، فيتقبّلونه ويَقْبَلون العلم منه بارتياح، ويتحسّرون لغيابه رغم قلّته، ويتألّمون لألمه، ويتأسّفون بشدّة إذا كان تخلّيه أو رحيله عنهم جبرا، كأن يُحال على التقاعد، ويتسارعون باستمرار لتكريمه وإهدائه الهدايا بمجرّد ما تتاح لهم أدنى فرصة، ويتقنّصون المناسبات لتكريمه، وتشجيعه ويبدون نحوه دائما مشاعرا طيّبة، نظير طيبته واعتداله، وحبّه لهم، ويرتاحون لمجرّد رؤيته وملاقاته، ويتكلّمون كثيرا وبافتخار عن تعاملاته معهم حتى في غيابه، بل وفي المنزل ومع رفاق اللعب في الشارع أيضا، وبكلّ سرور، ويتمنّون أن يكون في كلّ مرّة معلّمهم للموسم المقبل، بل وفي الطور المقبل، بل في كلّ المراحل التعليميّة مدى الحياة، ويصرّحون له بذلك حتّى مباشرة وجهرا، والمعلّمين في هذا الأسلوب دائمي التكريم المعنويّ والماديّ من متعلّميهم حتّى القدامى وحتى في تقاعدهم، اعترافا بنجاعة أسلوبهم التعليميّ وأفضليته وتأثيره على المتعلّمين أمثالهم.

- على المستوى الاجتماعيّ والانسانيّ:

يُعرف على هذا المستوى بخصوص الأسلوب التعليميّ المعتدل أنّه «من أهمّ الخصائص المميّزة لهذا النمط، إذ أنّه يعتمد على مرتكزات أساسيّة للقيادة، أهمّها تنمية العلاقات الانسانيّة من خلال توفير جوّ اجتماعيّ صحّي» (محمود صدّيق عبد الواحد،

2015م، 58)، باعتبار أنّ المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب التعليميّ يدرك متيقّنا «أنّ كلّ فرد (تلميذ) لاينظر إلى المدرّس القائد كمصدر للمعرفة فقط، بل يبحث فيه عن الجانب الانسانيّ أيضا» (أحمد عليلوش، 2007م، 84)، لأنّه «من أبرز ممارسات المدرّس التي تعكس أسلوبه الديمقراطيّ أو الانسانيّ، مايلي:

- تشجيع الأنشطة التعليميّة الجماعيّة التي تُنمّي العلاقات السلميّة بين الطلبة.
- الحرص على إيجاد جوّ مفعم بالمودّة والطمأنينة.
- احترام قيم الطلبة ومشاعرهم.
- اشراك الطلبة في الحوار والمناقشة ورسم المخطّط واتّخاذ القرارات».

(نوّاف سمارة، 2005م، 95).

وهو ما يجعل المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب التعليميّ يعيش مع تلاميذه جواّ صفّيّا مريحا وجدّ ملائم عموما، حيث تظهر «ملامح الجوّ الصفّيّ في ظلّ الأسلوب الديمقراطيّ للمدرّس في الآتي: - علاقات انسانيّة ودّيّة بين الطلبة والمدرّس.

- التعاون بينهم لانجاز المهام والأنشطة التعليميّة.
- تعامل الطلبة مع المدرّس بودّ واحترام.
- التسامح بين الطلبة.» (نوّاف سمارة، 2005م، 95).

ونظرا لتلك الممارسات التي تصنع ذلك الجوّ العائليّ، تطرأ المردوديّة والجودة، ويوصف المعلّم حينئذ بالمعلّم الناجح، بحكم أنّ المعلّم الناجح «هو الذي يدرك حقيقة السلوك الانسانيّ ويؤثّر فيه، ويتفهّم الطبيعة البشريّة ويعمل على تكوين مجموعة من التلاميذ المتعاونين، من خلال إذكاء روح العمل الجماعيّ الفعّال، ومعالجة الخلافات والصراعات بين التلاميذ ويُشعِرهم بأهمّيتهم ويشاركهم في الرأي، ويدرك هذا المعلّم أنّ توطيد العلاقات الانسانيّة يتطلّب نوعا من الحكمة والحَصَافَة في القيادة الحكيمة والإتّفاق الجماعيّ»

(محمّد حمدان عبد الله، 1428هـ/2007م، 23).

كما يدرك جيّدا أنّ ذلك «يساعد على إيجاد علاقات انسانيّة يُسهم التلاميذ من خلالها بجهد كبير يساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة، ومن هنا فإنّ العلاقات الانسانيّة في الصفّ الدراسيّ تكون انعكاسا لنمط الإدارة الصفّيّة، لذلك فإنّ الإدارة الديمقراطيّة تؤدّي إلى تحقيق العلاقات الانسانيّة السلميّة» (محمّد حمدان عبد الله، 1428هـ/2007م، 23).

وفي مثل هذه الصفوف يحضر التنافس بعيدا عن الصراع، والتعاون دون حقد، من أجل الحفاظ على تماسك كلّ تلاميذ الصفّ في صورة المجموعة الواحدة ذات الأهداف المشتركة التي تتأثّر بغياب الواحد منها أو فشله أو إهماله أو إقصائه، فتزول كلّ أشكال العلاقات الاجتماعيّة السيئة بين التلاميذ من نبذ واحتقار وعزلة وانطواء وما شابه ذلك، لتحلّ محلّها كلّ مقوّمات تماسك المجموعة الواحدة ومرتكزاتها في ضوء علاقات انسانيّة راقية وواضحة المعالم والأهداف، فتصير مجموعة الصفّ مركز جذب يفتخر كلّ من المعلّم والتلاميذ بكونهم أعضاءً ينتمون إليها، ويعملون بجدّ وحزم ظاهر على وحدتها وضمان استمرارها وفعاليّتها، بروح معنويّة مرتفعة.

ومن ثمّ «فإنّ أبرز خاصيّة يمكنها أن تعطي لهذه الملامح أبعادها الكاملة هي الطريقة الانسانيّة في التعامل التربويّ، فالتلقين تسلّط من أعلى، والأسلوب الحواريّ المفتوح دون ضوابط [المتسيّب] حلقة مفرغة» (محمّد الحبيب إبراهيم، 2001م، 111)، وعليه فإنّ «التوفيق بينهما بالإبلاغ المنظّم للثّوابت والدعوة إلى الابتكار والإبداع في المتغيّرات لايتسنّ إلّا بضمان حالة من الاطمئنان النفسيّ والرغبة في المشاركة والاسهام والإثراء، وهو ما يمكن نعته بالطابع الانسانيّ في هذا المسعى» (محمّد الحبيب إبراهيم، 2001م، 111)، وهو الطابع الذي يصطبغ به كامل الأسلوب التعليميّ المعتدل.

- على مستوى التحصيل والمعرفة:

بما أنّ «التلميذ الذي يشعر بأنّ جماعة القسم تلبّي رغباته وحاجاته النفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة هو التلميذ الذي يستفيد من حضوره ويكون أكثر قابليّة للتقدّم والاستفادة، وأنّ القسم

الذي يسوده جوّ عاطفيّ سلبيّ ينعدم فيه الأمن هو الذي يدفع التلاميذ إلى العزلة والاستجابة المتّسمة بالمردوديّة الضعيفة والكسليّة» (أحمد عليلوش، 2007م، 84)، فإنّه من الواقعي جدّا أن «يشير الأدب التربويّ والنفسيّ إلى أنّ التعلّم يتحقّق بأقصى درجة من الفعاليّة إذا كان الجوّ الاجتماعيّ الانفعاليّ داخل حجرة الدراسة إيجابيّا، وينشأ هذا الجوّ عند العلاقات الانسانيّة الجيّدة التي توجد بين المعلّم والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم» (محمّد حمدان عبد الله، 1428هـ/2007م، 22)، حيث «تُعتبر العلاقات الانسانيّة في مجال التربيّة الصفيّة بأنّها عمليّة تنشيط واقع التلاميذ في المواقف التعليميّة بطريقة تُحفّزهم على العمل معًا بأكبر طاقة ممكنة، مع تحقيق توازن بين رضاءهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة»

(محمّد حمدان عبدالله، 1428هـ/2007م، 22).

هذا لايحدث إلّا في الأسلوب التعليميّ الديمقراطيّ «الذي يمارس فيه المعلّم سلوكا ديمقراطيّا داخل الصفّ، ويحاول أن يطلب من طلّابه تقليده والاقتداء به، وبلاشكّ أنّ مثل هذا النمط من الإدارة الصفيّة يؤدّي إلى تحسّن نتائج الطلبة كمًّا وكيفًا بوجود المعلّم وغيابه» (اخليف يوسف الطراونة، 2004م، 77)، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ هذا الأسلوب التعليميّ أيضا «يؤدّي إلى تحسن عمليتي التعلّم والتعليم وذلك لتجاوب الطلاب مع المعلّم وحبّه وتقديره له، وهذا الحب والتقدير عادة يكون بشكل متبادل ممّا يؤدّي إلى تكامل شخصيّة الطلبة من جميع الجوانب» (اخليف يوسف الطراونة، 2004م، 177).

كذلك يلاحظ من خلال هذا الأسلوب التعليميّ «أنّ كلّ جماعة تتوفّر على قائد ديمقراطيّ تستطيع أن تحقق أهدافها المرغوبة، كما أنّها تدرك وفي أيّة لحظة كلّ فشل تقع فيه، وبالتالي تصنع لنفسها المناعة من خلال تزكيّة روح التفكير الجماعيّ والعمل على حلّ المشكلات بطريقة تعاونيّة، وذلك بمعرفة المدرّس لقيّم ومعايير الجماعة»

(محمّد عليلوش ، 2007م، 84).

ومن ثمّ يرتفع مستوى التحصيل الجماعيّ بارتفاع مستويات التحصيل الفرديّة، ويرتقي المعدّل الحسابيّ العام لمجموعة تلاميذ الصفّ الدراسيّ، فيلاحظ تحسّن جميع التلاميذ باستمرار نحو أعلى درجات التحصيل الدراسيّ والتمكّن المعرفيّ في جوّ تعليميّ–تعلّميّ مريح وممتع، يسمح بالانخراط والإبداع المتواصل لتحقيق الأهداف المرغوبة والمسطرة من قَبْل، من قِبَلِ المعلّم، وبدافعيّة جماعيّة وتحفيز مشترك، وتضامن كلّيّ عام.

– العيوب:

إنّ مزايا الأسلوب التعليميّ المعتدل التي تتجلّى أكثر وأكثر كلّما تمّت مقارنته بالأساليب التعليميّة الأخرى، تجعل الحديث عن عيوبه أمرا غريبا، إذ على الأقل بصفته أفضل تلك الأساليب تحقيقا للأهداف التعليميّة–التعلّميّة بالجودة العالية والمردوديّة السليمة المرجوّة، وتلبيَة للمطالب العامّة في جوّ يسوده الدفء والاطمئنان العام.

وممّا يؤيّد ذلك أنّه «في دراسة لـ ."لبّيت" و"وايت" (lippit & white) قاما فيها بتقسيم مجموعة من التلاميذ إلى ثلاثة فئات، وفّرا للأولى جوّا ديمقراطيّا، وللثانية جوّا فوضويّا والثالثة وُضعت في جوّ ديكتاتوريّ [استبداديّ]، فكان تحصيل الجماعة الأولى جيّدا وأسهل استحضارا، بينما كانت جماعة الفوضويّ تعاني من الخجل والنفور وعدم القدرة على مواصلة العمل، أمّا جماعة الدكتاتوريّ فقد سادها الاضطراب والسلوك العدوانيّ بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين مشرفهم» (منصوري مصطفى، 2008م، 58).

فهذا الأسلوب هو الأسلوب الذي يزيل العيوب التي تعيق العملية التعليميّة–التعلّميّة من داخل الأجواء الصفّيّة بشكل سريع، وبصورة هادئة وهادفة في عمومها.

خامسا- أساليب التعليم الحديثة (الخاصّة):

يُقصد بأساليب التعليم الحديثة ذلك النوع من أساليب التعليم التي تنتشر بقوّة في هذا العصر، عصر الإصلاحات والانفجار المعرفيّ، حيث «تتنوّع أساليب التدريس، فمنها أسلوب التدريس المباشر، وغير المباشر [وهما رواقان تندرج ضمنهما باقي الأساليب، والتي أهمّها]: أساليب التدريس القائمة على كلّ من المدح والنقد، التغذية الراجعة، استعمال أفكار التلميذ، استخدام وتكرار الأسئلة، وضوح العرض أو التقييم، الحماس، التنافس الفرديّ بين التلاميذ» (عبد السلام عبد الله الجقندي، 1431هـ/2010م، 232)، والتي سيتمّ التطرق إليها في هذا الجزء بالتفصيل كمايلي:

أ) أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

يعتمد المعلّم في هذا الأسلوب التعليميّ على المكافأة، مستخدما بذلك التعزيز الذي يظهر في صورة تحفيز التلاميذ المجتهدين من المتفوّقين، وحتى من دونهم، من الذين أظهروا اجتهادا وتقدّما في انضباطهم وسلوكهم الصفّيّ، وتقدّما في تحصيلهم، ومن خلال استخدام هذا الأسلوب يلاحظ أنّ «هناك أنواعا مختلفة من التعزيز وهي: التعزيز المستمر والتعزيز المتقطّع والتعزيز الفتري والتعزيز النسبيّ والتعزيز الفوريّ والتعزيز المؤجّل والتعزيز الإيجابيّ والتعزيز السلبيّ والتعزيز الأوّليّ المادّيّ والتعزيز الثانويّ والتعزيز الاجتماعيّ والتعزيز بالنيابة» (محمّد عصام طربية، 2008م، 177).

تلك الأنواع العديدة من التعزيزات تجعل هذا الأسلوب التعليميّ ممكنا لدى الكثير من المعلّمين، كما تسمح أيضا بأن تكون مؤشّرات واضحة ودالة عند قياس مدى تنفيذ هذا الأسلوب التعليميّ لديهم.

الميزات (الإيجابيّات):

يستمدّ هذا الأسلوب ميزاته وإيجابيّاته من مثيرات التحفيز تماما، والتي تأتي أهمّها كمايلي:

- رفع مستوى دافعيّة التعلّم لدى التلاميذ:

حيث «للتشجيع والحفز الماديّ والمعنويّ أثرٌ كبيرٌ في بعث النفس على العمل ولو كان العمل غير مرغوب فيه، فبالتشجيع والثناء والكلمة الطيّبة والدرجة والجائزة والتشجيع المعنويّ يوضع الاسم في لوحة المتفوّقين، كلّ هذه الأشياء لها أثر كبير في حفز الطلّاب على التعلّم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 136)، ممّا يعّدل ويحسّن إتّجاهاتهم نحو التمدرس.

- رفع مستوى التحصيل لدى المتعلّمين:

لأنّه من الانعكاسات الإيجابيّة عند استخدام هذا الأسلوب التعليميّ على المتعلّمين نجد تقويّة دافعيّتهم للتعلّم برفع مستوياتهم، فإنّه كنتيجة حتميّة لاحقة تزداد درجات تقييمهم بناء على ارتفاع مستوى أداءاتهم الصفّيّة واستفاداتهم الواضحة من التعليم، فتزداد معارفهم وتتدقّق مكتسباتهم المهاريّة والقيميّة وتنتظم سلوكاتهم خصوصا التي يشترطها التعلّم الصفّيّ على غرار الانتباه والتحصيل والقيام بالواجبات، وهو ما يُثبت «أنّ أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث وجدت أنّ كلمة صح، ممتاز، شكرا لك، ترتبط بنموّ تحصيل التلاميذ في العلوم»

(محمّد عصام طربية، 2008م، 164).

- **العيوب (السلبيّات):**

رغم ما لهذا الأسلوب التعليميّ من إيجابيّات إلّا أنّه لا يخلُ أيضا من العيوب التي تمثّلت أساسا في:

- **التأثّر السلبيّ بالنقد السلبيّ:**

إنّ المعلّم الذي يستخدم هذا الأسلوب مع تلاميذه، قد يُفرط في شقّ النقد السلبي، مكثرا بذلك من الوقوف على مواطن النقص والضعف لدى تلاميذه ومركّزا عليها بقوّة، متجاهلا بذلك أنّ «هناك تأثيرٌ لنقد المعلّم على تحصيل تلاميذه، فلقد تبيّن أنّ الإفراط في النقد من قِبَلِ المعلّم يؤدّي إلى انخفاض في التحصيل لدى التلاميذ» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 164)، لذا يجب الاعتدال، لأنّ «هذا الأسلوب كما هو واضح يرتبط بالثواب والعقاب» (محمّد عصام طربية، 2008م، 16).

- **رتابة التعزيز:**

كثيرا ما يبذُل المعلّم قصارى جهده ووقته وماله في تعزيز تلاميذه ومكافأتهم، غير أنّه لايلمس تحسّنا ملحوظا في تحسين أداءاتهم الصفّيّة أو حتّى القيام بما يطلبه منهم من انجازات لواجباتهم المنزليّة، كونهم يشعرون بفتور تعزيزاتها، إذ تُصبح لاقيمة معنويّة لها، بل يعتقدها البعض من التلاميذ مُملّة، بحكم أنّهم أَلِفُوها بما أوصلهم لدرجة تشبّع حتّى صاروا لايتمتّعون بها، بل يفضّلون عدمها على وجودها أحيانا، ويصدق تنبّؤهم بها أحيانا كثيرة، فتتقادم نظرتهم الإيجابيّة لتلك التعزيزات، وماتلبُث حتى تزول.

ويحدث ذلك جرّاء «إغفال المعلّم لتحديد أنواع التعزيز التي يستجيب لها الطلبة حتّى يتسنّى تفعيل هذه الممارسات لتقوية التعلّم» (نايفة قطامي، 1999م، 177)، لذلك يجب عليه الإطّلاع على أشكال التعزيز وحيثيّاتها، وأوقات تفعيلها وآلياتها، وذلك لتأدية وظيفتها على الوجه المطلوب بظهور الإيجابيّات على التلاميذ، وتحسين مستوياتهم المختلفة في مخرجات التعلّم الموجّهة لهم.

- فئويّة التعزيز:

تشيع هذه السلبيّة لدى غالبيّة المعلّمين ممّن يعملون في صفوف مكتظّة بالعدد الكبير من التلاميذ، زيادة على تباين هؤلاء التلاميذ تباينا ملحوظا في جوانب التعلّم، فهم على مستويات مختلفة في الدرجات التحصيليّة، وفي الأداءات الصفّيّة، بل وفي شروط التعلّم من انتباه وتركيز وتذكّر وفي المجهود الفكريّ، إضافة إلى الإلتزام والانضباط والتفاعل الصفّي.

فعندما يدرك المعلّم عدم تجانس تلاميذ صفّه، يقسّمهم إلى فئات ليتمّ تعزيز فئة واحدة فقط، يختارها إمّا على إنجاز المهام والواجبات الموكلة إلى أفرادها، أو يختارها على أساس مدى مضاعفة الجهد وإبراز الدافعية للتعلّم، وفي الحالتين إذا عزّز هذه الفئة فقط، فإنّ تلاميذ الفئة الأخرى يصابون بالإحباط والإجحاف في حقّهم، ويعبّرون عن ذلك بتكاسلهم في انجاز مهامهم التعليميّة، فتتنازل درجات تحصيلهم وتضعف رغبتهم في التعلّم، نتيجة لذلك.

ولتفادي هذه السلبيّة يجب على المعلّم «استخدام المكافأة بشتّى أنواعها الممكنة مع الطلّاب الذين ينجزون مايُطلب منهم، أو يَبذلون جهدا كبيرا في سبيله» (محمّد عصام طربية، 2008م، 136)، ولو بنسب متفاوتة، ويمكنه أن يوضّح كيفيّة التعزيز من بداية الحصص الأولى كعقد يتّفق من خلاله على معايير المكافأة، ليعمّ التنافس بشتّى مستوياته.

- عشوائية التعزيز:

يعتقد الممارسون لهذا الأسلوب بضرورة التعزيز قبل توافقه مع الموجّه إليه، وبذلك يرون أنّ مكافأة التلميذ في مقدّمات الواجبات، أمّا أن يرضى بها، أم لا، فذلك من نافلة أهداف التعزيز، وشعارهم في ذلك أنّ قيمة المكافأة تكمن في معناها وليس في ثمنها، غير أنّ واقع التلاميذ خصوصا الأطفال منهم والمراهقين يُبيّن أنّ ذلك غير كاف، بحيث يقارنونها مع أقرانهم في صفوف أخرى، وربّما مدارس أخرى، وهناك من يقارنها بما يُسَخَّر له في بيته وما يقدمّه له والداه وأفراد العائلة، ومنهم من يَسْخَر أصلا من الجائزة، كونها لاتتوافق مع مايقدّمه من مجهود في الصفّ وفي المنزل بغية التحصيل والتعلّم، فيُحبط ويَتكاسل أو

يَسخط، مُظهرا نوعا من الندم عن بذله الجهد السابق، أو عن سوء حظّه في التعزيز بهذا الشكل، وكلاهما مؤشّر دالٌّ على قدوم مشكلة تحصيليّة لاحقة، بحجّة هذا النوع من التعزيز.

من هنا ينبغي الإقرار بأنّ التعزيز في عصرنا هذا صار أكثر من ضروريّ بالنسبة للتلاميذ من الهيئات الوصيّة، وإدارة المدرسة، والمعلّمين، والأولياء، على وجه الواجب، «لكن يجب التأكّد أنّ المكافأة مناسبة للطالب، من حيث مابذله من جهد ومن حيث مستواه العمريّ» (محمّد عصام طربية، 2008م، 136).

فقد تعطى للتلميذ في السنة الرابعة متوسّط مكافأة غالية الثمن تتمثّل في مجموعة كبيرة من الكتب المقرّرة والمراجع المرافقة، لكنّها للسنة الثالثة متوسّط، فمهما كان ثمنها تبقى في نظر هذا التلميذ لاقيمة لها، كما لايقبل هذا التلميذ وأمثاله تكريمهم بدرّاجة هوائيّة باهضة الثمن، لكنّها صغيرة ومعدّة أساسا للأطفال الأقل من (07) سنوات –مثلا–، لذلك ينبغي مراعاة خصائص التلاميذ من حاجات ومتطلّبات أوّلا، حتّى لاتفقد المكافأة معناها الوظيفيّ.

من خلال ما تمّ سرده في هذا العنصر، وحتّى يستفيد المعلّم والمتعلّم من هذا الأسلوب، ينبغي ترشيد التعزيز، وذلك بالقضاء على سلبيّاته أو على الأقل التقليل منها، حتى تُضْمَن إيجابيّاته كاملة غير منقوصة، ولذلك ينصح المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب بأن:

– يعتدل في نقده، خصوصا من الوجهة السلبيّة وجهة الانتقاص والذم، فلايفرّط ولايفرط متى اقتضت الضرورة، بمعنى لايظلم ولايبالغ، وفقا لما تسمح به الأطر المدرسيّة والتربويّة.

– يكون على دراية بأنواع التعزيز، فينوّع تعزيزاته، ويحدّد أشكالها، ويقتنص أوقاتها المناسبة، ويبدع في إخراجها.

– يشمل تعزيزه مختلف الفئات في الصفّ، وذلك بتعدّد معايير التعزيز، وعدم التثبّت بمعيار واحد، حتّى لايكون احتكاريّا وإقصائيّا.

– يطّلع بجدّ على خصائص التلاميذ من جهة، وخصائص التعزيز من جهة أخرى موازية، ليتمّ التوفيق بينهما، أفضل من التعزيز من أجل التعزيز.

وباحترام هذه الشروط يكون المعلّم مستخدم هذا الأسلوب قد خطى خطوةً كبيرةً نحو توجيه التعزيز المناسب للتلميذ المناسب وفي الوقت المناسب، فتعلو مردوديّة تعزيزه، إذ يقتصد في إمكانيّاتها التي يضعها في المكافأة، مع حصوله على أكبر قدر من تحقيق أهدافها في التلميذ المكافَأ، وهو مايوصف بجودة التعزيز، الذي يكون هنا هادفا غير أجوف.

ب) أسلوب التعليم القائم على التغذية الراجعة:

ظهر مصطلح "التغذية الراجعة" بقوّة، وصار هذا الأسلوب مطلوبا منذ أن حُوِّل محور العملية التربويّة من المعلّم إلى التلميذ المتعلّم، إذ صار «في مجال التدريس، تتّخذ التغذيّة الراجعة عدّة أشكال هي:

- استجابة التلميذ لأمر صادر عن المدرّس قصد القيام بفعل إخبار إرجاعيّ منظّم.
- أسئلة نهائيّة يوجّهها المدرّس لتلاميذه عند نهاية الدرس قصد ضبط معطياته.
- علامات غير لفظيّة تفيد المدرّس من خلال ملاحظته لملامح وتموضُعات التلاميذ وحركاتهم» (عبد الكريم غريب، ج1، 2006م، 431-432).

ويمارس المعلّمون المستخدمون لهذا الأسلوب التغذية الراجعة بصور مختلفة من التقييم الذي يتنوّع زمانا: تشخيصيّ، مرحليّ، نهائيّ، ومدّة: سريع، متوسط، طويل (واجب منزليّ)، كما يتنوّع بحسب عدد المشاركين فيه: فرديّ، جماعيّ، وإلى غير ذلك من الأنواع، دلالة على إمكانيّة تطبيق هذا الأسلوب من أوجهه المختلفة وبكلّ مرونة.

الميزات: يتميّز هذا الأسلوب بميزات عديدة أهمّها:

- **الوقوف على المستوى الحقيقي من التمكّن:**

عندما يُجري المعلّم في هذا الأسلوب تغذية راجعة على تلاميذه في محطّات مختلفة ومتعاقبة أثناء تأدية مهامه التعليميّة، وبغرض الوقوف على مدى نسبة بلوغ تلاميذه لتحقيق الأهداف التي يرجوها فيهم، وفقا لما خطّطَ له مسبقا، فإنّه في كلّ محطّة يكون مُلزما بأن «يُوضّح للتلميذ مستويات تقدّمه، ونموّه التحصيليّ بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديده

لجوانب القوّة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفيّة التي يستطيع بها تنميّة مستويات تحصيله» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 165)، ليحافظ على من هم في القمّة، ويعمل على إيصال الآخرين إلى أعلى المستويات الممكنة من التقدّم، انطلاقا ممّا أفضت إليه نتائج تطبيق التغذية الراجعة عليهم، وما كشفته من مستويات حقيقيّة لمدى تمكنّهم من المعارف التي قُدّمت لهم من طرف معلّمهم داخل الفصل.

– تقوية المستوى القاعديّ للتعلّم:

كلّما كانت التغذية الراجعة متواصلة ومتواكبة على مدى مسار العمليّة التعليميّة– التعلّميّة، تكون المعارف المقدّمة والمختبرة أقرب إلى ذاكرة التلميذ، فيُجيد بسرعة استرجاعها، ثمّ يتمكّن من حفظها قصد توظيفها في مواقف تغذية راجعة أخرى موالية، فيزداد استعداده للتّذكّر، وتصبح ذاكرته نشيطة باستمرار، وهو مايتأكّد من خلال «أنّ التلاميذ الذين تعلّموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر عال من التذكّر، إذا ماقورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسيّ لايعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدّمة»

(عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م ،165).

فتنشط بذلك ذاكرتهم بمختلف أنواعها، ويقوى تذكّرهم، ومن ثمّ ترقى مستويات تعلّمهم بدءً من المستوى القاعديّ للتعلّم المتمثّل في مستوى التذكّر، الذي لاتُبنى المستويات الأخرى بجودة إلّا على أساس جودته، باعتباره أحد مُدخلاتها الفاعلة.

– تقوية جانب ماوراء المعرفة لدى التلاميذ:

إنّ الحديث عن جانب ماوراء المعرفة لدى التلاميذ، بصورة مباشرة هو الحديث عن مدى وعيهم بما يتعلّمونه أثناء تعلّمهم، أي مستوى قدرتهم على نقد تفكيرهم ومراحل استجاباتهم لمثيرات التعلّم أثناء تأدية المهام الصفّيّة، أو واجباتهم المنزليّة، بالقدر الذي يسمح لهم بالتصحيح والتقويم الذاتي.

فلقد كشفت «الممارسة التدريسيّة التي تقدّم تغذية راجعة سريعة: على أنّ معرفة المتعلّمين بما يعرفونه وما لايعرفونه، تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمعلّمون بحاجة إلى أن يتأمّلوا فيما تعلّموه (Meta-cognition) وما يجب أن يتعلّموا وإلى تقييم ماتعلّموا» (محمّد عصام طربية، 2008م، 83)، لأجل الرقيّ بأولئك التلاميذ إلى أعلى مستويات النقد الذاتي، حتّى يتمكّنوا من تقويم أنفسهم بأنفسهم، وتطوير مكتسباتهم ودفع أنفسهم أكثر إلى التعلّم، وتحفيز أنفسهم تحفيزا داخليًّا يُقوّي من استقلاليّتهم المنتجة.

ولاتتوقّف إيجابيّات الأسلوب القائم على التغذية الراجعة عند تلك الميزات المذكورة فقط، بل هناك ميزات أخرى عديدة تظهر عند استخدامه، فإضافة إلى ذلك « تمكّن التغذية الراجعة المدرّسَ من:- معاينة العوائق على التواصل. - التعرّف على مستوى التلاميذ.

- دعم الإحساس بالأمن. - تعزيز علاقات التبادل والتواصل»

(عبد الكريم غريب، ج1، 2006م، 431).

هذه الفوائد وأخرى هي التي تجعل الكثير من المعلّمين بأنفسهم، أو بتوجّه من المنظومة الوصيّة، ينظروا لها بعين الضرورة التعليميّة، إلّا أنّ تطبيقها يتطلّب حذرا لكونها لاتتجرّد أيضا من العيوب التي قد تُقلَب آثارها الإيجابيّة إلى آثار سلبيّة.

- العيوب:

- خداع نتائج التقييم:

يتسلّل هذا العيب في الحقيقة من مشكلة مدى توفّر وسائل التقييم على الصدق والثبات والموضوعيّة، وباقي شروط الاختبار الجيّد، فكلّما ضعُف مستوى هذه الشروط قلّت الثقة في نتائج قياسها، فقد يَبني عليها المعلّم وتلميذه وحتى الولي آرائهم وبرامجهم خطأً، إذ يمكن أن يُعتبر التلميذ متفوّقا أو مقبولا أو ضعيفا، وهو ليس كذلك، فتفرِض المفاجأة نفسها في نتائج الاختبارات اللّاحقة ولو على المدى البعيد، فتُقلب التوقّعات بفوز من أعتقد فشله، وبفشل من كان يُعتقَد نجاحه، وغير ذلك من المفارقات التي تسبّب هدرا مدرسيّا يتجسّد في ضياع

الوقت والجهد والمال في السعي المتواصل لتحقيق أهداف وغايات تدريسيّة مرجوّة تبقى نتائجها رهينة الحظّ، على اعتبار أنّ النتائج المتولّدة عن تلك التغذية الراجعة نتائج خادعة، تُفضي إلى تنبّؤ ضعيف الصدق.

ولتجنّب هذا الضعف، ينبغي على المعلّم أن يحيط إحاطة كافية ومتجدّدة بقواعد إعداد الاختبارات وبنائها، وأن يحتكّ بالخبراء في المجال من أجل تحكيمها القبليّ، وأيضا عليه أن يسلّم بمبادئ القراءة الصحيحة لكلّ نتائج التغذية الراجعة، من كيفيّتها وشروطها إلى أهدافها.

- عدم تقبّل نتائج التقييم:

تحدث هذه السلبيّة عند المعلّم وبدرجة كبيرة، أو حتّى عند التلميذ أو عند الوليّ بدرجة أقلّ منه، فلايتقبّل النتائج التي أدلت بها عمليّة التغذية الراجعة، باعتبارها نتائجا مبالغا فيها وغير صادقة، فهي لاتعطي صورة حقيقيّة عن المستوى الفعلي للتلميذ، إذ هي بعيدة كلّ البعد عنه، فإمّا أن تكون مرتفعة جدّا أو منخفضة جدّا، مقارنة بما يُبديه التلميذ من قدرات وإمكانيّات داخل الصفّ، أو في التعامل مع المهام التعليميّة في المذاكرة المنزليّة، وفي أنشطته المألوفة وعاداته الدراسيّة.

فتترسّب نتيجة لتلك العادات لدى المعلّم وشركائه بما فيهم التلميذ نفسه والوليّ، هالَةٌ تصطدم بنتائج التغذية الراجعة -خصوصا بعيدة المدى-، فكثير من المعلّمين ينحازُ إلى تصوّراته القبليّة رافضا نتائج التقييم بحجّة أو بأخرى، فلا يَبني على أساسها باقي أهدافه، مع أنّها صادقة النتائج، وكثير من التلاميذ يتأجّل تفوّقه التحصيليّ إلى لحظات الاختبارات بحكم تركيزه على المراجعة المنزليّة، واعتماده على دروس الدعم أو الخصوصيّة، التي تتْبع دروس الفصل، فيحقّق تفوّقا في التغذية الراجعة بعد ضعف أو توسّط خلال الدروس الصفّيّة.

وبالمقابل هناك نماذج أخرى تُظهر جودة عالية خلال تفاعلهم الصفّيّ، إلّا أنّهم لضعف تذكّرهم، أو تأجيل مراجعة دروسهم في المنزل، تتراكم عليهم وتتزاحم المعلومات، فينعكس سلبا على نتائجهم أثناء إخضاعهم لتغذية رجعيّة، وثمّة يبرز بوضوح خطأ الهالة.

عندئذ يُحدّد المعلّم برامجه وأهدافه، انطلاقا من ذلك الرفض للنتائج التي يعتقد عدم صدقها، إلى جانب مبالغتها، مع أنّها ليست كذلك، إذ هي حقيقيّة، ويسير عكس التيّار الصحيح، فيُظلم التلميذ في الحالتين، إمّا بحرمانه من حقوقه في التفوّق فيحبط ويُعتقد غشّه، وإمّا تُضخّم –نتائجه– فيُحرم من الإرشاد والمعالجة والاستدراك.

وبذلك يقع أكبر أنواع "الهدر المدرسيّ" بعدم وضع التلميذ المناسب في المستوى المناسب وفي الوقت المناسب، وتتبدّد حينها الثقة في نتائج التغذية الراجعة، كما تتبدّد ثقة التلاميذ الذين تحصّلوا على درجات مرتفعة في تلك التغذية، خلافا لما تصوّره المعلّم مسبقا فيهم، فيُسيؤون به الظنّ، ويرسمون له عندهم أضعف صورة ممكنة، معيقة لتطوّرهم، في حين أنّ التلاميذ الآخرين على العكس من ذلك، إذ يتصوّرونه الرجل المنقذ والسخيّ، فيتواكّلون عليه، ويتكاسلون، ويكتفون فقط بالتفاعل الصفّيّ، والأنشطة المدرسيّة المباشرة فقط، ومصاحبة المعلّم داخل الصفّ.

– الغرور بالنتائج:

هذا العيب ينشأ بعكس العيب السابق –عدم تقبّل نتائج التقييم– من حيث المبدأ، فإذا كان الأوّل لايصدّق النتائج، مع أنّها في الحقيقة ليست كذلك، فهي وهميّة لاتعكس المستوى الفعليّ لمدى تمكّن التلميذ من المادّة الدراسيّة، فقد تكون أعلى منه بكثير، وهي الحالة الأصعب، حيث يرفع التلميذ والوليّ سقف طموحهما عاليّا عكس القدرات الحقيقيّة للتلميذ، وموازاة مع ذلك يرفع المعلّم سقف اطمئنانه نحوه، ويخفّض من استخدامه لمبدأ الحيطة والحذر معه، ظانّا أنّه تلميذ في غاية التمكّن، ويمكنه الاعتماد على نفسه لحصد الدرجات العليا، لكن هذا التلميذ يرتطم مباشرة في الاختبارات الحقيقيّة أو بدخوله المستويات الأعلى.

وهو ما يلاحظ جيّدا لدى طلّاب الجامعة الذين حصلوا على معدّلات في امتحان شهادة البكالوريا مرتفعة أكثر من مستوياتهم الحقيقيّة، لأسباب مختلفة، فسرعان ما رفعوا من سقف طموحاتهم واختاروا تخصّصات أعلى من قدراتهم، فتثبّطوا في السنة الأولى، وواجهوا

صعوبات جعلتهم بين خيار التحويل بعد ضياع سنة جامعيّة على الأقل، أو التكرار المؤكد في السنة الأولى، والمحتمل في السنوات القادمة، حفاظا على الرغبة للحصول على أدنى مكسب، كلّ ذلك بسبب النتائج الوهميّة التي تقدّمها التغذية الراجعة غير المحكّمة.

ولتفادي ذلك يجب على المعلّم والهيئة الوصيّة اعتماد تغذية راجعة متراكمة ولفترات قصيرة، بما يُعرف بالتقييم والتقويم المستمر، والاطّلاع الدائم على الطرق الحديثة للتغذية الراجعة، والقراءة السليمة لنتائجها وكيفيّة التعامل معها، ومتى يَصدقُ التنبؤ من خلالها.

- الطرق التعليميّة المناسبة للأسلوب القائم على التغذية الراجعة:

يبدو ممّا سبق أنّ «هذا الأسلوب يعدّ أبرز الأساليب التي تُتّبع في طرق التعلّم الذاتي والفردي» (عبد الرحمان عبد السلام، 2002م/1422هـ، 165) (محمّد عصام طربية، 2008م، 16)، وبذلك يعطى لكلّ فرد الدرجة التي تليق به وتكشف عن مستواه بين زملائه من نفس الصفّ.

ج) أسلوب التعليم القائم على استعمال أفكار التلميذ:

يعتبر هذا الأسلوب أسلوب مناقشة، ويعدّ «أحد أساليب التدريس المهمّة المتّبعة منذ القدم حتّى أنّ البعض ينسبها إلى "سقراط" [القرن الخامس قبل الميلاد]، كما يمكن لهذا الأسلوب أن يستخدم الأسئلة، وهي الأساس فيه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99).

ولقد «قسّم (فلاندورز Flanders) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ إلى خمسة مستويات فرعيّة نوجزها فيمايلي:

أ- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقيّة لاستخراج الفكرة كما يعبّر عنها التلميذ.

ب- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلّم والتي تساعد التلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها.

جـ- استخدام فكرة ما من قِبَلِ المعلّم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقيّ للمعلومات المعطات.

د- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلّم وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كلّ منهما.

هـ- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة التلاميذ».

(عبد الرحمان عبد السلام، 2002م/1422هـ، 165).

وهي مستويات تثبت إمكانيّة ظهور هذا الأسلوب بأشكال مختلفة، كما يمكن قياسه من زوايا مختلفة أيضا، وفقا لتلك الأشكال.

- الميزات:

- تنميّة الإتّجاه الموجب نحو التعلّم لدى التلاميذ:

يعتمد أسلوب التعليم القائم على استعمال أفكار التلميذ أساسا على طريقة المناقشة، لأنّ «مشاركة الطلّاب الفعليّة في المناقشة تزيد من تقديرهم للعلم الذي يتعلّمونه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 101)، لذلك فهو «يساعد التلاميذ على إعادة تنظيم خبراتهم وتوظيفها في حياتهم اليوميّة» (عبد الرحمن عبد السلام، 1422هـ/2002م، 166)، ومن ثمّ «قد أشار "فلاندورز" إلى أنّ استعمال أفكار التلاميذ ينمّي لديهم إتّجاه موجب نحو المعلّم، وذلك في الصفوف من الرابع حتّى الثامن» (عبد الرحمن عبد السلام، 1422هـ/2002م، 166).

يَظهر هذا الإتّجاه الموجب أيضا في الصفوف الأعلى إذا ماعَرف المعلّم كيف يدير المناقشة بجدّيّة وكيف يستطيع استخراج الأفكار من التلاميذ بسلاسة، وبحكم أنّهم يملكون أفكارا أكثر ممّن دونهم خبرات، يُمكن للمعلّم أن ينطلق منها في بداية كلّ درس، حيث أيضا «أشار "فلاندورز" (Flanders, 1970) إلى أنّ استعمال أفكار الطلبة في المواقف الصفّيّة التدريسيّة، ينمّي لديهم إتّجاه إيجابيّ نحو المدرّس، وذلك في مختلف المراحل الدراسيّة» (نوّاف سمارة، 2005م، 110-111).

ينمو الإتّجاه الموجب نحو التعلّم لدى التلاميذ في هذا الأسلوب كونه يبدأ ممّا يملكونه حول الموضوع أوّلا، فيشعُرون بقدرتهم على التعلّم وبساطة المادّة المعدّة لذلك، وأنّ وجودهم في الصفّ ليس سلبيّا، ثمّ حينما يُدخل المعلّم على معارفهم التي أدلوا بها نوعا من التحيين (إضافة/ تغيير/ تعديل) يدركون سهولة المهمّة، وبذلك يُظهرون تقبّلهم لها، واستعدادهم حتّى للمهمّات اللّاحقة، لذلك «قد أكّد كلّ من "أشتون" و"ويب" (Ashton & Webb) (1986م): أنّ الممارسات التي يبديها المدرّس ومن بينها قبوله للأراء والأفكار التي يطرحها الطلبة أثناء التدريس تؤثّر إيجابا على تحصيلهم وانتاجهم» (نوّاف سمارة، 2005م، 111).

- إيقاظ ملكات التلاميذ وتطويرها:

يُعتبر هذا الأسلوب ميزة معاصرة، حيث «يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه التلاميذ من خبرات، وكفايات وخصائص، ثمّ يتولّى المعلّم صقلها وتعديلها، أو تطوير مايلزم منها» (محمّد عصام طربية، 2008م، 79)، فالمعلّم وهو يستخدم «هذا الأسلوب في التدريس يستثير قدرات الطلّاب العقليّة، ويجعلها في أفضل حالاتها، نظرا لحالة التحدّي العلميّ الذي يعيشه الطلّاب في الفصل» (محمّد عصام طربية، 2008م، 101).

إذًا هذا الأسلوب «يعطي فرصة أكبر للتلاميذ لكي يصلوا إلى تحليل وإعادة تنظيم الجمل، ووضعها في إطار فكريّ جديد» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 166)، وذلك بدءً بتنظيم وصقل المعارف المسبقة والمدركات القبليّة المتعلّقة بموضوع التعلّم الحاليّ، فيوظّف التلميذ مخزونه بمساعدة معلّمه الذي يتكفل بحثّه على استخراج الفكرة أو الأفكار، ثمّ إدارة النقاش، وتصويبها وتوجيهها نحو الأفضل، حتّى يساهم التلميذ فيها ويتقبّلها، لا أن تُملى عليه، فيشعر بصلابتها ويعدّها مفروضة عليه، ويبدي مقاومتها، فلايحدث التعلّم بهذا التسلّط، وهذا مايُقوّي الفعل التأمّلي لدى التلميذ وهو مطلب بالغ الأهمّيّة «لأنّ الفعل التأمّلي يتضمّن إرادة الالتزام بالتقييم الذاتي، وكذا التطوير الذاتي، كما يتضمّن أيضاً المرونة، التحليل الصارم، الفطنة الاجتماعيّة» (Pollard andrew, 2003, 12).

وتجنّبا للمخرجات السلبيّة «يقوم هذا النوع على التعاون والمشاركة بين الطلبة والمدرّس في بحث ومناقشة موضوع الدرس، فالمدرّس يؤدّي دوره فيه كأنّه فرد من أفراد الصفّ، ويتمّ تخطيط الدرس وتنفيذه وفق هذه الطريقة من قبل الطلبة، ودور المدرّس هو المراقبة والتوجيه لسير العمليّة التعليميّة، وعليه فإنّ مسؤوليّة المناقشة في هذا النمط تُلقى على عاتق الطلبة، فيصبح دورهم أكثر فعاليّة» (نوّاف سمارة، 2005م، 41).

حينئذ يسمو التلميذ بمستوى تفكيره، وتظهر عليه ملامح "المسؤوليّة التربويّة" التي تعطى للمتعلّم باعتباره صاحب الطاقات والقدرات التي يؤهلّه الحوار لاستثمارها، وعليه فإنّ الحوار يساعد على معرفة الكيفيّات المستعملة للتعلّم، للفهم ولتنمية التفكير وتطويره» (عبد القادر لورسي، 2014م، 281)، وهو مؤشّر واضح لإيقاظ الملكات وتوظيفها.

- تفعيل شبكة التفاعل الصفّيّ:

لاشك أنّ «المناقشة تجعل الطلّاب مشاركين فعليّين في الدرس» (محمّد عصام طربية، 2008م،101)، إذ في هذا الأسلوب يُفرض على التلميذ إبداء رأيه أو إضافة أو أي إثراء، بمعنى أنّ المشاركة مطلوبة إبتداء، بل وغالبا ماتُسند إليها درجة خاصّة أو جزءً من الدرجات بما يسمح بتفعيله في الدرجات التقييميّة للتحصيل العام، فحينما يُبدي التلاميذ أفكارهم بصورة مفردة أو بصورة تعاونيّة في هذا الأسلوب، فإنّ ذلك «يساعدهم على مقارنة أفكارهم بأفكار المعلّم ممّا يؤدّي إلى نموّ التفاعل بين المعلّم والتلاميذ أثناء الموقف التعليميّ» (عبد الرحمن عبد السلام، 1422هـ/2002م، 166)، وهنا يُعتبر موقف المعلّم واحدا من بين جميع ما يُطرح في الحصّة، غير أنّه من المصدر النموذج والمرجع، والموقف الذي تنصهر نحوه جميع الأفكار الأخرى والآراء، ليُعيد إخراجه في قالبه الختامي ليرضى به جميعهم، ويتقبّلونه كإنجاز علميّ جماعيّ حصُل بالتفاعل والمشاركة.

- تدريب التلاميذ على مهارات المناقشة وآداب الحوار:

حينما يُطبّق هذا الأسلوب بشكله الصحيح على التلاميذ، فإنّه تتحقّق فيهم أهداف أخرى غير الأهداف المرتبطة بالدرس ارتباطا مباشرا أو قصيرا أو متوسّط المدى، تلك الأهداف بعيدة المدى على غرار وصول أولئك التلاميذ مستقبلا إلى مستويات راقيّة في مهارات، المناقشة ومدى الالتزام بآداب الحوار والتحاور، داخل مختلف المجموعات التي يجدون أنفسهم فيها، وذلك في العديد من أوجه ميادين الحياة وأنشطتها لاحقا.

فالمعلّم المطبّق لهذا الأسلوب يحمل من خلاله أيضا نظرة بعيدة، إذ يأمل عن طريقها أن: «- يُنمّي هذا الأسلوب عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم.

- يساعد هذا الأسلوب على تعويد الطلّاب على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التحرّج من إبداء آرائهم.

- هذا الأسلوب يجعل الطالب يشعر بالفخر والاعتزاز، عندما يجد نفسه قد أضاف إلى رصيد زملائه المعرفيّ بُعدا جديدا.

- يُنمّي لدى الطلّاب روح العمل الجماعيّ» (محمّد عصام طربية، 2008م، 101).

كما يُؤمل أيضا أن «يُفيد هذا الأسلوب -تربويّا- في تعويد الطلّاب أن لايكونوا متعصّبين لآرائهم ومقترحاتهم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 101)، وبهذا تتجلّى أهدافه حاضرا ومستقبلا فهي تتجسّد على مختلف مستويات مداها الزمنيّ، قريبة، متوسّطة، بعيدة المدى، «فالمدرّس مطالب بإبلاغ كمّ معرفيّ محدّد، على الدارس أن يتلقّاه ويستوعبه، إلّا أنّ الطرفين يمكنهما أن يجِدا علاقة أخذ وعطاء، وتفاعل كامل، يجعل المدرّس موقظا لملكات التلميذ، وهذا الأخير مشاركا في جهد البناء المعرفي بالاستيعاب، ثمّ ولمَ لا! بالتعميم والنشر والتعليق بعد ذلك، في قالب تخصّص وابتكار وإضافة» (محمّد الحبيب إبراهيم، 2001م، 110)، لتبلغ درجة تحقيق مختلف الأهداف أعلاها.

- **العيوب:**

- **يتطلّب إعداد وتخطيط كبيرين من المعلّم والتلميذ على حدّ سواء:**

يبدو من الوهلة الأولى أنّ هذا الأسلوب لايتطلّب تنفيذه إجراءات معقّدة، ولكنّ الواقع يثبت عكس ذلك، إذ أنّه يفرض على كلّ من المعلّم والتلميذ بعض الاجراءات والشروط المعقّدة التي يزداد تعقيدها كلّما أراد المعلّم هنا تحقيق أهداف أجود، لذلك «ينبغي على المدرّس أن يخبر طلّابه [بالموضوع المطروح للمناقشة]، كي يبدأوا قراءاتهم حوله، ليكوّنوا خلفيّة معقولة عنه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99)، وبالمقابل فإنّه «إذا لم يطلب المعلّم من طلّابه قراءة الموضوع مسبقا، فإنّ درسه سوف يتحوّل إلى مجموعة من المواضيع الفارغة، لأنّها ستكون مناقشات بلا أساس» (محمّد عصام طربية، 2008م، 102).

ولايتوقّف التحضير هنا بإعداد الجانب المعرفيّ فقط، بل زيادة على ذلك سيتمّ الإعداد إلى وضع مخطّط فيزيقيّ ملائم لتحقيق أهداف هذا الأسلوب، إذ «من المناسب أن يرتّب المدرّس طلّابه في الفصل عند جلوسهم على شكل نصف دائرة، كي تتمّ المجابهة بينهم، وهذا يسمح لهم برؤية تعبيرات وجوههم وانفعالاتهم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99)، لتكون دليلا آخرا على أنّ هذا الأسلوب يتطلّب إعدادا شاملا ومتعدّد الأوجه، وأنّه «ليس مجرّد مجموعة من الآراء التي يُلقيها أصحابها عفويّا، وإنّما يجب أن تسبقها القراءة والتحضير اللّازمين» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99).

ومن ثمّ كلّما قَوِي الإعداد والتخطيط المحكم بهذا الأسلوب إتّضحت معالم أهدافه أكثر، والعكس، وكلّما تحمّلا الطرفين –معلّمًا وتلميذًا– أعباء التحضير كما ينبغي، سار تحقيق الأهداف نحو الجودة، بينما تقصير أحدهما أو التخلّي عن مسؤوليّته، يُشتّت تلك الأهداف ويُضعف مردوديّة هذا الأسلوب.

- يتطلّب من المعلّم جهدا مضاعفا:

زيادة على ما يتطلّبه دور المعلّم ومهامه من جهود مألوفة، فإنّ هذا الأسلوب يتطلّب جهودا أخرى إضافيّة عند استخدامه، تبدأ من لحظة إثارة النقاش والعمل على استخراج الأفكار من التلاميذ ثمّ تحليلها بصورة مفردة، والتوفيق بينهما، أو التركيب منهما، وصولا إلى وضع استنتاجات عامة، وملخصّات.

وهو مايتطلّب منه انتباها وتركيزا وتدقيقا على مستوى عاليّ جدّا، حتّى لا تفوته أيّة فكرة، لأنّه «إذا لم يهتم المعلّم بتسجيل الأفكار المهمّة التي ترِد أثناء المناقشة في الوقت المناسب، فإنّها قد تضيع، وتضيع الفائدة المرجوّة منها» (محمّد عصام طربية، 2008م، 102)، إذ «من المفضّل أن يلخّص المدرّس من حين لآخر ما وصلت إليه المناقشة» (محمّد عصام طربية، 2008م، 100)، وهي عمليّة مُجهِدة تحتاج إلى صَرف طاقات إضافيّة منذ التخطيط والإعداد للعمل بهذا الأسلوب.

- المجازفة بالأهداف:

يُعتبر المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب معلّما مغامرا بأهدافه التي يرجوا تحقيقها من خلال قيامه بتنفيذ درسه، بحكم أنّه منذ الانطلاقة لايضمن تحقيق أيّة نتيجة، ولايمكنه رسمها إلّا جُزافا، في صورة آمال مرغوبة، مهدَّدًا بالخروج عن الموضوع في كلّ لحظة، وهو يؤول بدوره إلى خروج عن الأهداف جميعها، وعزما على تحقيق تلك الأهداف، ومن باب الحيطة «ينبغي أن يخصّص المعلّم في البداية جزءً من وقت المناقشة لتوضيح موضوعها، والأفكار الرئيسة فيها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها [...]، وعند المناقشة ينبغي على المعلّم أن يكون حريصا على أن لايخرج أحد الطلّاب عن حدود الموضوع الذي حدّده، كما على المعلّم أن يكون حريصا على أن تسير المناقشة في طريقها الذي رسمه لها مسبقا، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التي رسمها لها قبل الدرس» (محمّد عصام طربية، 2008م، 100)، وإلا سيسير الدرس في عكس الإتّجاه المخطّط له.

فلتحقيق الأهداف على الشكل المرغوب بهذا الأسلوب، يجب على المعلّم أن يكون ضابطا علميّا دقيقا، يدرك أنّه «ممّا ينبغي أن يراعى في هذا الأسلوب، أن يبتعد فيه عن النقاش العلميّ على أن يكون مجرّد حديث غير هادف بين مجموعة، أو هُراءً عفويّا، أو مجرّد جدل، كما ينبغي أن يكون نقاشا هادفا، يتقدّم الطلّاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معيّنة، يخطّط لها المعلّم سلفا» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99)، حيث «إذا لم يضبط المعلّم إدارة الحوار والنقاش بين الطلّاب، فإنّ الدّرس سوف يتحوّل إلى مكان للفوضى يتحدّث فيه الجميع كما يشاء» (محمد عصام طربية، 2008م، 102)، في ظلّ وجود «مناقشات فرعيّة تُخرج المعلّم والطلّاب عن موضوع الدرس»

(محمّد عصام طربية، 2008م، 169).

- حتميّة المعرفة العميقة بخصائص التلاميذ وشخصيّاتهم:

يجد المعلّم المستخدم لأسلوب التعليم القائم على استعمال أفكار التلميذ نفسه، إذا ما أراد تجويد مسار أهدافه التي خطّط لها مسبقا، مُجبَرا على أن يعرف ويدرك خصائص تلاميذه وشخصيّاتهم، كي يجيد فهمهم وتفهيمهم، وضبط صفّه بسلاسة، بحكم «أنّ المعلّم الذي لايكون واعيّا بشخصيّات طلّابه في الفصل، قد ينفلت منه الزمام، بحيث تسيطر منهم مجموعة على الحديث» (محمّد عصام طربية، 2008م، 102)، وبذلك تحتكره مقصيّة باقي العناصر، وهو مايخالف صواب الأهداف في هذا الأسلوب، والتي تنطلق أساسا من الحثّ على المشاركة في أوسع نطاقها.

ومن ملامح ذلك الوعي أنّه «حينما يكتشف المعلّم أنّ هناك بعض الطلّاب الذين يريدون أن يسيطروا على جو المناقشة، بسبب شخصيّاتهم القويّة أو لقراءاتهم كثيرا حول الموضوع، فإنّه لايحبطهم ولايكبتهم، وإنّما عليه أن يضع من الضوابط ما يوقفهم عند حدّ معيّن، حتّى لايضيّعون فرص الاستفادة على الآخرين» (محمّد عصام طربيه، 2008م،

100)، وبهذا يُحدث توازنا صفيّا من خلال العدل بين الطلّاب من حيث توفير فرص المشاركة في المناقشة والإثراء حول الموضوع المحدّد وفقا للأهداف التي رسمها آنفا.

- الحساسيّة الزائدة للوقت:

يحظى الوقت بأهميّة كبرى لدى مستخدمي هذا الأسلوب، وتزداد تلك الأهميّة كلّما كان الصفّ أكثر اكتظاضا، بحيث يزيد فيه عدد المشاركين من التلاميذ، إذ يصبح تأثير الوقت حينها تأثيرا سلبيّا، و عندئذ «قد يسرق عنصر الوقت المتكلّمين لكثرة عددهم» (محمّد عصام طربيه،2008م،101)، كما أنّه بسبب الوقت «لاتعطى للمدرّس الفرصة لإجراء بعض التطبيقات لضيق الوقت، وانشغاله بالرّد والإجابة على أسئلة الطلّاب» (محمّد عصام طربيه، 2008م، 169)، لذا يجد المعلّم نفسه هنا ملزما على «تحديد وقت معيّن لأسئلة الطلّاب (خاصّة)، وتقديم إجابات نموذجيّة» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 43)، قصد التحكّم في توزيع الوقت وضبطه.

-عدم صلاحيّة هذا الاسلوب لجميع مواضيع الدراسة:

ممّا ينبغي الوقوف عنده، أنّ هذا الأسلوب لايُمكن توظيفه في جميع مواقف العمليّة التعليميّة–التعلّميّة، وذلك لأسباب تندرج ضمن رواقين أساسيّين، وهما: أسباب تتعلّق بطبيعة موضوع الدراسة والأهداف المرجوّة منه، وأسباب تتعلّق بطبيعة التلاميذ وخصائصهم.

فامّا مايتعلّق بطبيعة الموضوع، فقد يصطدم المعلّم بمواضيع غير قابلة للتداول في صورة المناقشة، نظرا لما يرجى من أهداف، فمثلا في الرياضيّات عند تقديم مواضيع بخصوص القواعد والنظريّات أو المسلّمات التي يوصىَ فيها بعدم البرهنة، على عكس مواضيع حلّ المسائل وإثبات القضايا الرياضيّاتيّة والتحقّق منها، أن يفتح المجال الكامل لِاستعراض الأفكار، حيث تُقبل في الأخير الإجابة الأفضل من بين الإجابات الصحيحة.

وأمّا مايتعلّق بطبيعة التلاميذ وخصائصهم، فإنّ هذا الأسلوب يُبنى أساسا على إفتراض مؤدّاه أنّ عقول التلاميذ ليست نسخا بيضاء، فهي ليست خاليّة من التصوّرات حول المواضيع التي تدرّس، فقط الفارق يكمن في العلميّة من تنظيم وتأطير، والتي تتبلور فيما يؤدّيه المعلّم من أدوار، تتجسّد من خلال تنفيذه لدرسه عن طريق العمليّة التعليميّة–التعلّميّة.

غير أنّ الواقع رغم أنّه يؤكّد عدم فراغ أذهان المتعلّمين فراغا كلّيّا، إلّا أنّه يؤكّد بالمقابل أنّ التلاميذ في كثير من المواضيع –خاصّة الجديدة منها– لايملكون أيّ تصوّر عنها، بحكم جِدّتها أو أصالتها أو عدم التعرّض لها مسبقا، بسبب عدم الإطّلاع مثلا، وهي أشدّ الحالات التي تجعل هذا الأسلوب عقيما وغير مجديّا.

من هنا يصير القول بصلاحيّة هذا الأسلوب لجميع مواضيع الدراسة وبصلاحيّته لجميع التلاميذ، ضرب من الخيال، وهو ما أشار إليه "بستالوتزي" بقوله: «لقد حلمنا كثيرا بإمكانية استخراج المعلومات من ذهن التلميذ، لكنّنا نسينا أنّ النسر لايمكن له أن يصطاد البيض من أعشاشها قبل أن تبيضها الطيور –بستالوتزي–» (أحمد شبشوب، 1988م، 56).

لذلك يتطلّب هذا الأسلوب إعدادا كبيرا وتحضيرا جيّدا، لكلّ من المعلّم والمتعلم معا، انطلاقا من إخبار المتعلمين بموضوع كلّ درس قبل خوض غماره، من أجل الإطّلاع عليه مسبقا، وتهيئة أرضية حوله صالحة للنّقاش، ممثّلة في بناء استعداد مفاهيمي قبلي، ضروري للمشاركة في الحوار وإثراء المناقشة، وقبل ذلك «على المعلّم أن يحددّ نوعية الموضوع الذي يريد تدريسه، وهل يصلح لأن يتبّع في أدائه أسلوب المناقشة، أم لا» (محمّد عصام طربية، 2008م، 99)، وهما أهمّ خطوتين في انجاح استخدام هذا الأسلوب، ومؤشّران حقيقيّان على العمل بمبدأ الحيطة والحذر.

د) الأسلوب القائم على تنوّع وتكرار الأسئلة:

لاشكّ أنّ الأسئلة عنصر مهمّ في العمليّة التعليميّة–التعلّميّة، إلّا أنّ القصد من تسميّة هذا الأسلوب لايتوقّف عند ضرورتها، بل على مدى تردّدها وتنوّعها، فالحصّة عند المعلّمين

المستخدمين لهذا الأسلوب تُغمر بالأسئلة غمرا، فهي في منطلق كلّ جزء وبين مكوّناته في حدّ ذاته، لدرجة يعتقد فيها بأنّ السؤال أهمّ من الجواب، إذ يعتبر وقودا للحصّة، ومثيرا ودافعا للتعليم والتعلّم، لذلك يلاحظ على المعلّم –هنا– الإهتمام بصياغة الأسئلة أكثر من الأجوبة، فقد يطيل السؤال، كما يعتني بإخراجه، وإلقائه أو كتابته أو الإثنين معا، في حين يطلب أن تكون الإجابة فقط (نعم) أو (لا)، أو ذكر قيمة أو رقم أو مرادف فقط، وغير ذلك من الأسئلة المغلقة التي تتطلّب إجابة واحدة فقط صحيحة أو إجابات مختصرة.

ومن مؤشرات استخدام المعلّم لهذا الأسلوب، كذلك سرده أو كتابته للسّؤال، فبمجرّد ماينتهي منه، لايطلب الإجابة عنه مباشرة، بل يعيده لأكثر من مرّة، وغالبا مايعيد طرحه على وزن "بصورة أخرى"، أو بشكل آخر، أو "يمكن طرح السؤال على النحو الآتي أيضا"، و"أحيانا أخرى" عوضا من إعطاء الإجابة أو طلبها من التلاميذ، فإنّ المعلّم في هذا الأسلوب يطلب منهم إعادة صيغة السؤال، بل وحتّى الإجابات تتولّد عنها أسئلة، فتبدأ الحصّة بتساؤل وتنتهي بآخر، بعد طرح العديد من الأسئلة وتكرار أغلبها داخل الحصّة الدراسيّة.

المزايا:

- **تشويق التلاميذ وتهيئتهم للتعلّم:**

ترى «"هيلدا تابا" وهي واحدة من أشهر خبراء المناهج في أمريكا: أنّ الطريقة التي يُلقي بها المعلّم أسئلة، تُعتبر أهمّ فعل مفرد مؤثّر في عمليّة التدريس» (محمّد عصام طربية، 2008م، 96)، حيث «تُعتبر وسيلة هامّة لتهيئة مرحلة التعلّم وبدئها، كما ترعى النشاط التعليمي وترفع فاعليّته، وتزوّد التلاميذ بتوجيهات بنّاءة ضروريّة، ومحفزّات مباشرة لتعلّمهم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 112).

فبمجرّد إلقاء السؤال يتنّبه التلاميذ إلى أنّ ثمّة معلومات ومعارف قيد الضخّ، وكلّما كرّر السؤال أكثر من مرّة أو تمّ طرحه بصور مختلفة، يتنبّه التلاميذ أكثر وتزداد استعداداتهم للتّلقّي أكثر، كون السؤال منبّها معرفيّا دالّا على قدوم المعرفة.

و«لقد حصر بعض التربويّون الأغراض التي ترمي إليها أسئلة المعلّم [وفي مقدّمتها]:

-حثّ التلاميذ (أو مجموعة) على الإشتراك في التعليم الصفّيّ ونشاطاته.

-جذب انتباه التلاميذ» (محمّد عصام طربية، 2008م، 112).

لذلك فإنّ طرح أوّل سؤال يعدّ مثابة إعلان عن لحظة بدء الدرس، في حين يدُلّ إلقاء السؤال الختامي على نهاية وقت الحصّة أو الدرس، كما قد يدلّ على مدى علاقة الحصّة قيد التنفيذ بالحصّة الّلاحقة من عدمها.

- **إثارة العمليّات العقليّة العليا:**

إنّ طرح الأسئلة الصفّيّة وفي هذا الأسلوب القائم على تنوّعها وتكرارها، يُرجى منه أساسا حثّ العقل على تنشيط العمليّات العقليّة العليا وفي مقدّمتها عمليّتي التذكّر والتفكير، حيث «هذا الأسلوب يُعتبر أداة طيّبة لإنعاش ذاكرة الطلّاب وجعلهم أكثر فهما، لتوصيلهم إلى مستويات عالية من التعلّم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 96).

حيث «يستطيع المعلّم من خلال الأسئلة أن ينمّي في طلّابه القدرة على التفكير، كما يستطيع المعلّم من خلال الأسئلة أن يستثير الدافعيّة في التعلّم عند طلّابه، ويمكن للمعلّم أن يجعل طلّابه يُنظمّون أفكارهم، و ذلك إذا اتّبع أسلوبا تربويّا سليما في إلقاء الأسئلة»

(محمّد عصام طربية، 2008م، 97).

- **رفع مستوى التحصيل:**

عندما يتمّ في هذا الأسلوب التعليميّ القائم على تنوّع وتكرار الأسئلة، تشويق التلاميذ وتهيئتهم للتعلّم وتقويّة انتباههم وشدّ تركيزهم نحو المادّة الدراسيّة المستهدفة وإثارة عمليّاتهم المعرفيّة من تذكّر وتفكير، يتبلور فهمهم وإدراكهم لها بوضوح، ممّا يقوّي رغبتهم ودافعيّتهم

في التعلّم، فيضاعفون جهودهم في مختلف الأداءات الدراسية، سواء الصفّيّة أو المنزليّة التي وجهّهم إليها المعلّم باعتبارها واجبا، أو التي توجّهوا إليها بإراداتهم مراجعة ومذاكرة.

فإنّ النتيجة حتما تؤول إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدى التلاميذ، حيث يجدون أريحيّة في التعامل مع أسئلة الامتحانات والفروض وغيرها، إذ تصير مجرّد إعادة أجوبة أسئلة تَمَّ طرحها من قبل، ومرّات عديدة، بل وبصوّر مختلفة، ففي هذا الأسلوب يمكن اعتبار الدرس بمثابة عرض أنواع من أشكال أسئلة التقييم المختلفة، ثُمّ القيام بحلّها، ليتحصّل التلميذ في ختام كلّ حصّة أو وحدة على مجموعة من الأسئلة تقابلها مجموعة من الحلول المرافقة لها.

في حين «أنّ اختلاف نمط تقديم السؤال لايؤثّر على تحصيل التلاميذ» (محمّد عصام طربية، 2008م، 18)، وهذا يعني «أنّ تكرار إعطاء الأسئلة للتلاميذ يرتبط بنموّ التحصيل لديهم، وأنّ أسلوب التدريس القائم على التساؤل يؤدّي دورا مؤثّرا في نموّ تحصيل التلاميذ، بغضّ النظر عن الكيفيّة التي يتمّ بها تقديم هذه الأسئلة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 166-167)، بمعنى أنّها تضمن حدّا أدنى من رفع مستوى التحصيل.

غير أنّه «إن كانت صياغة الأسئلة وتقديمها وفقا لمعايير طريقة الأسئلة والاستجواب في التدريس، ستزيد من فعاليّة هذا الأسلوب، ومن ثَمّ تزيد من تحصيل التلاميذ وتقدّمهم في عمليّة التعلّم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 18)، كقيمة مضاعفة.

العيوب:

- تتطلّب إعدادا كبيرا وتحضيرا نوعيّا:

لايختلف عارفان بشؤون العمليّة التعليميّة-التعلّميّة ومجرياتها، في أنّ التخطيط لتعليم أيّ محتوى هو الأساس لإنجاح تلك العمليّة وتجويدها، إلّا أنّه -التخطيط- بما يشتمل عليه من إعداد وتحضير، يتباين في درجة التعقيد والعمق من أسلوب لآخر، ولعلّ الأسلوب التعليميّ القائم على تنوّع الأسئلة وتكرارها هو أشدّها طلبا للإعداد الكبير والتحضير النوعيّ.

حيث «يُعتبر التحضير الجيّد للموضوع الذي سيتناوله المدّرس من خلال طرح الأسئلة، من أهمّ الشروط لنجاحها، إذ على المدرّس أن يفكّر جيّدا في نوعيّة الأسئلة التي سيلقيها، بحيث تكون ملائمة للموضوع، ومناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وفي مستوى الطلّاب»

(محمّد عصام طربية، 2008م، 96).

فإذا ما أراد المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب أن يتحصّل على أداءات صفّية جيّدة، له ولتلاميذه، يجد نفسه مُجبَرا زيادة إلى ما سبق على أن:

«– يسأل الطلبة المتطوّعين وغير المتطوّعين.

– يسمح بوقت كاف أمام الطلبة للإجابة.

– يسأل أسئلة ذات مستويات عقليّة متنوّعة لتطوير الأفكار والمفاهيم والمبادئ العلميّة.

– تُوجّه الأسئلة تفكير الطلبة بنمط تفكيريّ منطقيّ مناسب.

– تسمح الأسئلة لأن يتوصّل الطلبة إلى استنتاجاتهم.

– تحثّ الأسئلة الطلبة للمبادرة باستقصاءات علميّة أخرى»

(عايش زيتون، 1995م، 197).

ليصل من خلالها إلى أسئلة صفّيّة واضحة، دقيقة، مختصرة، حاثّة وهادفة، وهو مايتطلّب منه إعدادا كبيرا وتحضيرا خاصّا، إذا ما قام أسلوبه التعليميّ على تنوّعها وتكرارها.

– تتطلّب مجهودا إضافيّا:

حتّى لايخرج التلاميذ عن أهداف الدرس والغايات المرجوّة من الموضوع المدّرس، كما خطّط لها، ولأنهّ يلاحظ «أنّ عددا كبيرا من أسئلة المعلّم يُقصد منها إجابات قصيرة جدّا من التلاميذ، وهذا يعني أنّه يقوم بمعظم العمل أو الحديث الصفّيّ بدلا من قضائه الوقت في توجيههم ليعملوا عملا مفيدا، أو ليفكروا بأنفسهم» (محمّد عصام طربية، 2008م، 113)، يصبح هو السائل والمحفّز على الإجابة، والموجّه إلى الإجابة الصحيحة والمصحّح للخطأ

والمُثري للجواب، فإنّه يتحتّم عليه بذل جهد إضافيّ، إذا ما قورن بالمستخدمين لأغلب الأساليب التعليميّة الأخرى، إذ يتحمّل بنفسه تنشيط الجزء الغالب في الحصّة التدريسيّة.

- شدّ الطلبة نفسيّا:

تبدي ملامح الإدارة الصفّيّة في هذا الأسلوب التعليميّ، أنّ «معظم أسئلة المعلّم موجّهة عادة لحفظ النظام في غرفة الدراسة، فالمعلّم بدلا من أن يوفّر جوّا طبيعيّا يشجّع التلاميذ على الفهم والاستيعاب والمشاركة الصفّيّة، يضفي عليه جوّا مشدودا، يكون التلاميذ خلاله متوتّري الأعصاب» (محمّد عصام طربية، 2008م، 113)، لذلك «كثيرا ما يتورّط بعض المدرّسين في الضغط على بعض الطلّاب بالأسئلة الثقيلة، ممّا قد ينفّرهم من الدرس» (محمّد عصام طربية، 2008م، 98).

ويشتدّ أكثر عند المعلّم العصبيّ المزاج، ممّن يُحدّدون تلميذا معيّنا للإجابة عن أسئلة متحدّية، ويستهزأ بالخاطئة ويسخر من صاحبها حتّى لو كانت منقوصة بعض الدقّة فقط.

- رتابة الأسئلة وكثرتها:

نظرا لأهمية السؤال بهذا الأسلوب التعليميّ، فإنّ عددا كبيرا من المعلّمين يقع في فخّ الإفراط فيها، فيركّز على العدد بدلا من النوعيّة، فيصبح الغرض من الحصّة هو طرح أكبر كمّية من الأسئلة فقط، وتضيع عندئذ الأهداف الحقيقيّة المرجوّة منها، لذلك على المعلّم أن يراعي وجوبا تنوّع تلك الأسئلة الصفّيّة، وتناسب عددها مع أهداف الحصّة التدريسيّة، وأن تكون أسئلة تشويقيّة تحثّ ذكاء التلاميذ وتتحدّاه، لا أن تبعث فيهم الملل لرتابتها وكثرتها.

لأنّ «الكثرة العدديّة للأسئلة –دون مراعاة لنوعها– التي يوجّهُها المعلّم لتلاميذه من خلال الحصّة الواحدة، تؤدّي إلى نتائج عكسيّة، ومن أهمّها:

- استبداد المعلّم بمعظم وقت الحصّة.

– مشاركة التلاميذ الروتينيّة والشكليّة في عمليّة التعلّم، والتي ينتج عنها في الغالب تعليم أو تذكّر عابر للحقائق والمعلومات الصغيرة الهامشيّة» (محمّد عصام طربية، 2008م، 114)، فعوضا أن تكون الأسئلة الصفيّة محفزّة على التعلّم تُصبح بهذه الصورة مثبّطة له.

– الحساسيّة الزائدة للوقت:

يُعتبر هذا الأسلوب التعليميّ واحدا من أكثر الأساليب التعليميّة حساسيّة للوقت، إذ تُعتبر إدارة الوقت فيه صعبة جدّا، للعديد من الأسباب والتي في مقدّمتها طلب بعض التلاميذ –أو كّلهم– في كثير من الأحيان إعادة الأسئلة لعدم سماعها، أو إعادة صياغتها بشكل آخر لتوضيحها، نتيجة عدم فهمها أو تعقّدها، كما يطرح التلاميذ أسئلة تخرج عن أهداف الحصّة، أو تكون غير مهمّة، ويلحّون على سماع الإجابة عنها من طرف المعلّم، وكلّها أسباب مهدّدة للحصّة.

ومن هنا يتوجّب «على المعلّم أن يُشعر طلّابه بأنّ عنصر الوقت مهمّ جدّا، وأن يُنَبِّهَهُم إلى أنّ أهداف الدرس أثمن عنده من أن تضيع بسبب بعض الأسئلة التافهة، [...]، فإذا لم ينتبه المدرّس إلى عنصر الوقت، قد ينتهي الوقت قبل أن ينتهي ما خطّط له، أو لانجازه» (محمّد عصام طربية، 2008م، 98–97).

هـ) الأسلوب القائم على وضوح العرض:

حينما ينتهي المعلّم من تخطيط درسه وإعداده كأوّل مرحلة من التعليم، فإنّ تلك العمليّة تبقى حبيسة الوثائق والوسائل تنتظر أجرأتها وتحقيقها في المرحلة الّلاحقة وهي مرحلة تنفيذ الدرس، والتي يلتقي فيها المعلّم بتلاميذه ومتعلّميه لقاء صريحا في حجرة دراسيّة محدّدة، وزمن وفترة محدّدين ومعلومين مسبقا، وذلك من أجل عرض المادّة التي تمّ تخطيطه لها، ويتّضح من خلال هذا أنّه لايخلُ أيّ درس من العرض، ولايمكن لأيّ معلّم أن ينفّذ درسه خارج عرض المادّة المعدّة سلفا، إلّا أنّ «المقصود بالعرض هنا هو عرض المدرّس لمادّته العلميّة بشكل واضح يمكّن تلاميذه من استيعابها» (عبد الرحمان عبد السلام،

1422هـ/2002م، 167)، بمعنى العرض الجيّد، والمتميّز عن كونه مجرّد توضيحات بسيطة وبصورة عاديّة، ومألوفة عند جميع المعلّمين.

إنّ المعلّم المعتمد على هذا الأسلوب يسعى دائما لاختيار الألوان المناسبة، والأشكال والجداول والخرائط المفاهيميّة، زيادة على استخدام الوسائل مع التجديد فهو يعمل على التنويع والتطوير باستمرار، قصد شدّ انتباه التلاميذ من كلّ جوانب حواسهم وعقولهم لتيسير فهم المادّة التعليميّة، إذ يتمّ تناولها عن طريق الملاحظة والتجريب والتوضيح الذي يشمل شتّى نوافذ التعلّم ومدخلاتها السمعيّة والبصريّة وغيرها من المستقبلات الحسيّة والمعرفيّة.

الميزات:

- شدّ انتباه المتعلّمين طوال مدّة العرض:

عندما يكون العرض واضحا ومنتظما ودقيقا وبوسائل متجدّدة، فإنّ المتعلّم يجد في كلّ مرّة نفسه مشدود الانتباه إلى العرض وألوانه وأشكاله وأدواته، فكلّما يتمكّن من توجيه ذهنه وحواسّه إلى جزء من العرض، يجد نفسه منتقلا بالانتباه إلى جزئيّة أخرى موالية من الدرس، ثُمّ التي تليها، حتّى ينتهي العرض، وبذلك يكون قد انتبه بسلاسة إلى كامل مجريات الدرس، بسبب وضوح عرض مادّته.

وهو مايؤكّد عليه الباحثون والمهتمّون بشؤون العمليّة التعليميّة-التعلّميّة وآليات تجويدها، بإقرارهم «أنّ وضوح العرض ذو تأثير فعّال في تقدّم تحصيل التلاميذ» (محمّد عصام طربيه، 2008م، 18)، لذلك وضوح العرض بمهارة يعتبر من أهمّ القواعد التي تبعث روح التعلّم بقوّة في المتعلّمين، وترفع من مستوى تمكّنهم من المادّة العلميّة، فيحقّقون بذلك الأهداف المرجوّة من الدرس، والمخطّط لها آنفًا.

- تقوية التفاعل الصفّيّ:

إنّ إدخال إضافات على عرض المادّة تشدّ انتباه التلاميذ، تجعلهم أيضا يقدّمون أسئلة حولها تارة، ويظهرون إخبارات أخرى عنها استعراضا لما يعرفونه حول مادّة العرض، سواء مع معلّمهم، أو مع بقية التلاميذ فيما بينهم، ممّا يزيد من تنشيط العلاقات داخل الصفّ، وبذلك يقضي وضوح العرض على الرتابة والخمول داخل الصفّ، فيضفي عليه حيويّة ونشاطا، يظهران أكثر كلّما زاد العرض وضوحا واستخداما لوسائل جديدة ومتطوّرة، وبذلك فإنّ «استخدام المعلّم للوسائل التعليميّة والتعلّميّة يجعل الجوّ الصفّيّ أكثر حيويّة» (نايفة قطامي، 1999م، 178)، باعتباره منبّها مباشرا للتفاعل الصفّيّ.

-يُسهّل عمليّة الاحتفاظ بالمادّة التعليميّة لدى التلاميذ:

إنّ عرض المادّة التعليميّة على التلاميذ بشكل تقليديّ لايثير انتباههم ولايدفعهم للإهتمام، بل يجعلهم ينتظرون بإلحاح نهاية الدرس، وجعله طيّ النسيان، ونتيجة لذلك سرعان ما ينسون حيثيّاته التي تناسوها في حقيقة الأمر منذ لحظتها، ولم يركنوا لها مكانة في ذاكرتهم، فهم يعجزون على استرجاع أيّة معلومة منه حتّى عندما تُطلب في الامتحانات، أو أيّ شكل من أشكال التقويم، لأنّها لم تُثبّت أصلا من البداية.

وعلى العكس من ذلك تماما، عندما يعرض المعلّم مادّته التعليميّة بأدوات وأشكال مختلفة بوضوح وتنظيم، فإنّ المتعلّم يجد نفسه مستقبلا لها بأكثر من نافذة، فتثار مختلف حواسّه وتنشط دفعة واحدة، فيوجّه ذهنه صوب المادّة المعروضة، ويسهل عليه تثبيتها في ذاكرته فيحفظها ويخزنها، ويقوى على استرجاعها بشتّى الصور، وقت الطلب والحاجة، بحكم أنّ العرض كلّما مسّ أكبر عدد من الجوارح فَرض بقاؤه أطول مدّة في الذاكرة.

فالمعلّم بهذا الأسلوب يساعد تلاميذه على تثبيت المادّة التعليميّة وحفظها واسترجاعها في حال الطلب، أي تفعيل عملية التذكّر بكلّ مراحلها، فالتلاميذ هنا يتحصّلون على درجات عاليّة بسهولة، خاصة حينما يتعلّق الامتحان بمستوى الحفظ والتذكّر.

العيوب:

- يتطلّب إعدادا وتخطيطا كبيرين:

رغم وجود عدد كبير من المعلّمين الذين يميلون إلى استخدام هذا الأسلوب بشغف، إلّا أنّهم لايتمكنّون من تحقيق إيجابيّاته على مستوى صفوفهم، من ذلك أنّهم لايعطون مرحلة التخطيط والإعداد حقّها، فلا يضبطون من خلالها –مثلا– مدّة العرض بالتماشي مع الأهداف التي خطّطوا لها، فيحدث الخلل بالوصول إليها قبل نهاية العرض، ويصبح ما تبقّى منه فائضا وهدرًا، أو بعدم الوصول إلى تلك الأهداف مع نهاية العرض، وفي كلا الحالتين مشكلة من مشكلات عدم التوفيق التعليميّ.

إذ يلزم على المعلّم في هذا الأسلوب وفي مرحلة الإعداد، مراعاة توزيع العرض على الزمن وعلى الأهداف، حتّى يكون «– طول مدّة العرض متناسبة مع نواتج التعلّم المتوقّعة. – تصميم العرض، بحيث يظلّ اهتمام الطلبة مستمرا طول مدّة العرض» (عايش زيتون، 1995م، 197)، فتتحقّق الأهداف بالشكل المرجو وفي الزمن المحدّد، وبالصورة التي تدفع التلاميذ إلى الاهتمام في أعلى مستوياته.

- يتطلّب تدريبا كبيرا على المستوى المعرفيّ والتقنيّ:

يحتاج المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب في أرقى تجسيداته إلى توظيف الوسائل السمعيّة والبصريّة بأشكالها المختلفة، وأنواعها المتعدّدة، وهو مايفرض عليه التعرّف بعمق، والتمرّس عليها بدقّة، ممّا يجعله يؤدّيها بمرونة لدرجة يستطيع على الأقل إصلاح أعطابها المألوفة، التي قد تحدث أثناء تنفيذه للدرس، وبشكل سريع.

أيضا هذا النوع من المعلّمين مطالب بمتابعة التطوّر المتسارع لتلك الوسائل ومسايرتها، ولأنّ الانفجار المعرفي ولّد تكاثرا تقنيّا (تكنولوجيّا)، أفرز تزايدًا للوسائل على جميع الأصعدة، وفي كلّ المجالات، بما في ذلك مجال التعليم والتدريس، فلا المدرسة ولا المعلّم يستطيع مواكبتها في حينها، ممّا يجعل التلاميذ يستشعرون ذلك التأخّر، ويعبّرون عنه بالملل

داخل الصفّ، كونهم تعرّفوا عليها في وسائل الإعلام والاتّصال، أو عن طريق الشبكة العنكبوتيّة، بأنّها بدأت تُستخدم في دول أخرى توصف بالمتقدمّة، وأنّها وسائل معيّنة للتعلّم، وأنّها لن تصل باقي الدول تسويقا إلّا بعد أجل غير معلوم لاحقا.

- كثرة الطوارئ:

يبقى المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب ونظرا لاستعانته الكبيرة بالوسائل التعليميّة على حالة استعداد قصوى، وتأهّب كبير لتلقّي أيّ طارئ من الطوارئ في الحصّة، والتي منها المألوف ومنها ما يصعب توقّعه، كنهاية بطاريّة جهاز مثلا، أو انقطاع التيّار الكهربائيّ، أو إصابة الآلة بعطب، وهي أحداث مفاجئة تعدّ معيقة لسير الدرس وحصد أهدافه.

ومهما بلغ المعلّم من مستوى العمل بمبدأ الحيطة والحذر، فإنّ عنصر الطوارئ يظلّ قائما، غير أنّ تمكّن المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب إذا اعتمد تخطيطا وإعدادا جادّا وبكلّ مقاييس جودته العلميّة، واستفاد من أخطاء ونقائص غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الأسلوب خاصّة ممّن سبقوه، واحتكّ بذوي الخبرة، وكان على اطّلاع واسع بالوسائل التي يعتمد عليها في تنفيذ درسه، كان له أن يجد حلولا لتلك الحالات، يستردّ بها صلاحيات الوسائل فورا، أو إيجاد بدائل معوّضة مؤقتا، حتّى لايتقطّع درسه، ولا تُهدر أهدافه.

من خلال ما سبق ذكره من سلبيّات، يتبيّن أنّها إشارة واضحة إلى أنّ هذا الأسلوب كي تُثمر نتائجه بأعلى مردوديّة يستلزم تجنّبها قدر المستطاع، حتّى يستفيد المعلّم المستخدم من هذا الأسلوب ويفيد تلاميذه، ويحقّق الأهداف المسطّرة أثناء التخطيط للدرس، مراعيا مَنْطِقَيْ الجودة و التقديم، إضافة إلى ما تتطلّبه خطوات وضوح العرض وتقنيّاته من أن:

« - يوضّح المدرّس الهدف من العرض.

- يراعي المدرّس خطوات وإجراءات العرض في أثناء تنفيذها.

- الخطوات المتضمّنة في العرض واضحة تماما.» (عايش زيتون، 1995م، 197).

و) الأسلوب القائم على حماس المعلّم:

يلاحظ على المعلّم المستخدم لهذا الأسلوب أثناء تنفيذه للدّرس وبوضوح أنّه حيويّ نشط مرح، ويعمل جادّا على تنشيط تلاميذه في الصفّ، ويحثّهم بشكل دائم على أن يظهروا بمظاهر حيويّة ومرحة، حتّى يسهّل تفاعله معهم، وتفاعلهم مع مادّة التعلّم أيضا، وذلك طيلة فترات الدرس، باحتسابه أنّ الحماس المتمثّل في تلك المظاهر هو أساس العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، فلا تعليما ولا تعلّما يتولّد من غير حماس، بحجّة أنّ:

« - إهمال نشاط وحيويّة وفاعليّة الطلبة والتركيز على الخبرات كمحور للاهتمام والتعلّم.

- الجمود والنظام المتشدّد في غرفة الصفّ الذي يعمل بعض المعلّمين على المحافظة على شيوعه واستمراره.

- إهمال المعلّم إحداث تغيّرات مادّيّة في الصفّ بين الآونة والأخرى، حتّى لايثير الطلبة، ويقلّل من تأثير عوامل الروتين والملل» (نايفة قطامي، 1999م، 178-179)، لايمكن إبعادها إلّا عن طريق حماس المعلّم، إذ «في (1991م) لاحظ "الفريد بينه" (A.Binet) أنّ غياب المرح بين المعلّم والتلميذ عامل حقيقيّ من عوامل الصعوبات المدرسيّة» (منصوري مصطفى، 2008، 58)، ومن ثمّ فاستخدامه هو أحد سبل تجنّب تلك الصعوبات والعوائق التي تعيق السير الفعّال والحسن للعملية التعليميّة-التعلّميّة.

-الميزات:

- رفع مستوى تحصيل التلاميذ:

تحظى الصفوف التي يشرف على تلاميذها معلّمون مستخدمون لهذا النوع من أساليب التعليم بارتفاع واضح في تحصيلهم، وفقا لما دلّت عليه بعض الدراسات، إذ «حول مزاج المعلّم، أظهرت نتائج دراسة كلّ من "شيرمان" و"بلاكمان" (1975م) وجود ارتباط إيجابيّ بين حماس المعلّم ومستوى تحصيل تلاميذه» (منصوري مصطفى، 2008، 57)، أي «أنّ حماس المعلّم يرتبط ارتباطا ذا أهمّية ودلالة بتحصيل التلاميذ» (عبد الرحمان عبد السلام،

1422هـ/2002م، 168)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب ذا قيمة نوعيّة خصوصا في صفوف المستويات الأولى حيث يمتاز التلاميذ بمرحلة الطفولة في الطورين الابتدائي والمتوسّط.

- **تعديل إتّجاهات التلاميذ نحو التعلّم:**

يسلّم التربويّون والمهتمّون بشؤون العملية التعليميّة–التعلّميّة بأنّ «حماس المعلّم كصفة شخصيّة في فاعليّة التعليم، يساهم في تباين الطلّاب من حيث مستوى التحصيل ومن حيث إتّجاهاتهم نحو المادّة الدراسيّة ومدرسّها» (منصوري مصطفى، 2008، 57)، وحينما يتقبّل المتعلّم المادّة الدراسيّة ومدرسّها فإنّه يعلن تقبّله لتحقيق الأهداف المرجوّة فيه، وبذلك يلقي بكامل قواه وقدراتها من أجل المساهمة في تجسيدها، فيندفع تجاهها، مُلغيا اتجاهاته السلبيّة نحو التعلّم، ومُرقيّا اتجاهاته الإيجابيّة، فيحسّن من أداءاته وانجازاته الصفّيّة، وفقا لما يُسنده إليه معلّمه من مهامّ وواجبات تعلّميّة.

- **العيوب:**

- **يُسهم في الحركة الزائدة للتلاميذ داخل الصفّ:**

نظرا لأنّ المعلّم في هذا الأسلوب لايكتف فقط بحماسه، بل يحثّ تلاميذه أيضا على التحمّس، فإنّهم غالبا مايكثرون من النشاط والحركة والحيويّة بإفراط على حساب انضباطهم الصفّيّ، معتقدين أنّ الحماس هو الهدف، فيشتّتون ويخرجون عن إطار الالتزام الصفّيّ، ويعمّ التشويش والفوضى جوّ الصفّ، فبدلا من أن يكون حماس التلاميذ موازيا لحماس معلّمهم في طريق واحد وهو تحقيق الأهداف التعليميّة المعدّة مسبقا، يصبح عائقا ومعرقلا لسير الدرس وأهدافه، بما يقف أمام جودة الضبط الصفّيّ.

- **تعارضه مع جمود بعض التلاميذ داخل الصفّ:**

واضح أنّ مصطلح "الحماس" يقابله الجمود، فإذا كان أسلوب المعلّم قائم على الحماس، وأسلوب التلميذ قائم على الجمود، فإنّ هذا يؤكد تعارض أسلوبيْ التعليم والتعلّم داخل نفس الصفّ، وهي من أسوء حالات التعارض، والتي لايمكن من خلالها تحقيق

الأهداف المخطّط لها مسبقا –على الوجه المرجوّ–، بحكم أنّ كلّا من المعلّم والمتعلّم يتثبّت بأسلوبه، باعتباره معطى شخصي لايمكن التنازل عنه، ولا الأخذ ببديله.

ومن ثمّ يغلب على الجوّ الصفّيّ «حيويّة المعلّم طيلة الفترة التعليميّة، وسلبيّة المتعلّم وغياب التفاعل الحيويّ بين المعلّم والطلبة» (نايفة قطامي، 1999م، 178)، فلا يشعر أيّ منهما بدفء الصفّ، وبالتالي يهدر المعلّم طاقاته التي يصرفها على الحماس الذي يطبّقه، مقابل تضييع التلاميذ لأوقاتهم بسخطهم على أسلوب المعلّم وعدم تقبّله، فيغيب التفاعل الصفّيّ، ويعمّ بدله الملل والكسل، وهما مؤشّران ينبئان عن ضعف الأداء، وتدنّي درجات التحصيل، بسبب تقهقر مستويات الدافعيّة للانجاز، ومنها الدافعيّة للتعلّم لدى التلاميذ.

وبما أنّه «يُعتبر المعلّم الوسيط التربويّ المهمّ الذي يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم، لذلك يستطيع المعلّم إحداث التغيرات والتعديلات التي لايستطيعها أحد غيره، ولذلك يؤمل من المعلّم أن يكون فاعلا ونشطا ومخطّطا ومنظّما ومسهّلا ومثيرا لدافعيّة التعلّم عند الطلبة» (نايفة قطامي، 1999م، 177)، وبالنظر إلى ماتمّ عرضه من الميزات مقابل ماتمّ عرضه من العيوب، يظهر أنّ «مستوى حماس المعلّم أثناء التدريس يؤدّي دورا مؤثرا في نموّ مستويات تحصيل تلاميذه، مع ملاحظة أنّ هذا الحماس يكون أبعد تأثير إذا كان حماسا متّزنا» (محمّد عصام طربية، 2008م، 19)، أي مدروسا، بحيث يكون مخطّطا له ومقصودا وهادفا، وإلّا تبرز سلبيّاته التي تجعل من الحماس معرقلا، لا بنّاءً.

ز) الأسلوب القائم على التنافس الفرديّ:

يتمثّل هذا الأسلوب من خلال نموذج متمركز حول التلميذ، باحتسابه محورا للعمليّة التربويّة، وأنّه الأساس الذي تذهب إليه الأهداف، وتقاس فيه الكفاءات، وأنّه حقل التقويم، والمساهم الرئيس في عمليّة التعليم والتعلّم، كأنّما يعلّم نفسه بنفسه، وما وجود المعلّم إلّا مشاركا يؤدي دور الوسيط المثير، والمسهّل لعمليّة التفاعل، بين المادّة العلميّة والتلميذ.

يُستخدم هذا الأسلوب بكثرة في الدول المتطوّرة تكنولوجيّا، كما يصلح استخدامه أكثر في المستويات العليا، على غرار الجامعة أو معاهد التكوين، حيث يصبح المتعلّم قادرا على ضبط دوافعه، ويتّبع مجريات التعلّم بهذا الأسلوب بمفرده، في حين يصعب تطبيق هذا الأسلوب كلّما نزلنا إلى مستويات أدنى، إذ تقلّ الكفاءة الذاتيّة ويقلّ تحقيق الأهداف الخاصّة بالاستقلاليّة المطلوبة لدى المتعلّمين.

الميزات:

- تفعيل الدور الإيجابيّ للتلميذ:

ينطلق المعلّمون المستخدمون لهذا الأسلوب القائم على التنافس الفرديّ من قاعدة مفادها أنّ التلميذ يمتلك مسبقا ما يؤهلّه للتمكّن من المادّة العلميّة المقرّرة عليه، وبالتالي فهي في متناوله، ويمكنه أخذها وتحصيلها دون الاعتماد الكلّيّ والواضح على معلّمه، الذي يعمل فقط على دفعه وتنشيطه وتوجيهه.

هذا الأسلوب «يقوم على فاعليّة التلميذ في التعليم والتعلّم، فهو يأخذ في عين الاعتبار شخصيّة التلميذ الإيجابيّة وقدراته العقليّة وميولاته الوجدانيّة وبنيته النفسيّة» (عبد الكريم غريب، ج1، 630)، فلا ينظر إليه مجرّد علبة فارغة تُعبّأ بأيّ شيء، أو ورقة بيضاء جاهزة ليكتب عليها المعلّم ما يشاء، وذلك بشكل مفرد.

- صدق ودقّة نتائج التقييم والتقويم:

بما أنّ هذا الأسلوب يقوم في أساسه على التنافس الفرديّ للتلاميذ، فإنّه يقوم أيضا على أساس تقييمهم كلّا على حدة، وبذلك تكون درجات التقييم مفردة وخاصّة، ممّا يجعل قراءة المقوّم لها على أساس صحيح، بحيث درجة تلميذ ما، هي درجته التي حصل عليها بمجهوده الذاتي، دون تدخّل أيّ شريك، سواء كان تلميذا أو وليّا أو غيرهما.

ومن ثمّ فإنّ تصويب الأخطاء يكون موجّها مباشرة للتلميذ فاعل الخطأ، فيصحّح خطأه على أنّه المعني به دون غيره من التلاميذ الذين لم يقوموا بنفس الخطأ، فيكون التصحيح

مُركّزا، ونتيجة لذلك يستفيد كلّ تلميذ من تصحيح خطئه فقط، دون تحمّل التطرق إلى أخطاء غيره، فيقيّم المعلّم جميع تلاميذه فردًا فردًا، ويقيّم أعمالهم بتصويب مفرد ودقيق، تبرز من خلاله الجودة العاليّة في التقييم والتقويم.

- يُبرز مهارات الاستقلاليّة الذاتيّة في التعلّم ويقوّيها:

يجد التلميذ-المطبّق عليه هذا الأسلوب- نفسه مُجبَرا على الاعتماد فقط على ذاته، خاصّة خلال الممارسات الصفّيّة، إذ يعمل المعلّم جاهدًا على عزله عن غيره من التلاميذ الذين معه في نفس الصفّ، والذين يُعزلون بدورهم مثنى مثنى، ليصير الصفّ وحدات مفردة غير مترابطة، وهنا تمنع كل أنواع المساعدات، ومن الأقران على وجه الخصوص، بل تُعتبر غشّا يعاقب عليه صاحباه على الأقل، لأنّ العزلة هنا هي الصورة الظاهريّة لهذا الأسلوب، والتي تعكس بدورها صورة هامّة من صور الاستقلاليّة الذاتيّة التي تتبلور في قوّة الاعتماد على النفس، وعدم الإتّكال على غيرها، ممّا يقوّي من مهارات الاستقلاليّة الذاتيّة في التعلّم التي ترفع من الكفاءة الذاتيّة إلى مستوياتها العليا لدى التلميذ في مجال التعلّم.

- رفع مستويات التلميذ التحصيليّة:

عندما يُجبَر التلميذ على هذا الأسلوب، فإنّه سرعان ما يدرك أنّه مُجبرٌ بذلك على إظهار كلّ إمكاناته وطاقاته الذاتيّة، وبكلّ استقلاليّة موجّهة للتنافس مع أقرانه في نفس الصفّ، فيبذل قصارى جهده للظفر بالمراتب الأولى، ونفس الشعور والأداء يفترض أن يكون في نفس الإتّجاه، وإن اختلفت التسارعات لدى جميع التلاميذ، فردًا فردًا، ممّا ينعكس إيجابا بتزايد الدرجات التحصيليّة الواضح على مستوى الأفراد، وبالتالي على مستوى المعدّل العام.

لذلك يتبيّن «أنّ هناك تأثير لاستخدام المعلّم للتنافس الفرديّ على الأداء النسبيّ بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، أي أنّ استخدام المعلّم لبُنية التنافس الفرديّ يكون له تأثير دالّ على تحصيل التلاميذ، كما أنّ التنافس الفرديّ يُحدث تحصيلا أكبر في مادّة الرياضيّات

لـدى التلاميـذ [...] إذا مـاقورنوا بالتنـافس الجمـاعيّ» (عبـد الرحمـان عبـد السـلام، 1422هـ/2002م، 169)، نتيجة لأنّ التلميذ يُفجّر كلّ مقوّماته وبكلّ دقّة وتركيز عاليّين.

العيوب:

- زيادة اجهاد المعلّم وإحتراقه النفسيّ:

إنّ تحليل العمليّة التعليميّة–التعلّميّة لهذا الأسلوب، يكشف في مقتبله بذْلا مضاعفا لمجهود المعلّم بقدر عدد تلاميذه، فإن كان مثلا في صفّ مكون من (36) فردًا، يتمّ تقسيمهم على الأقل إلى (09) تسعة مجموعات، بواقع أربعة (04) تلاميذ في كلّ مجموعة، معطيا إيّاهم تسعة واجبات، وكلّ أربعة أفراد من نفس المجموعة يقدّمون واجبا واحدا مشتركا للتقييم والتقويم، هذا في غير "الأسلوب القائم على التنافس الفرديّ" الذي يحتّم على المعلّم المستخدم إيّاه أن يعطي لكلّ فرد واجبه الخاص به، حتى تسند لكلّ تلميذ درجته الخاصّة به، فبدلا من أن يتعامل المعلّم مع (09) وحدات فهو مُجبر أن يتعامل مع (36) وحدة، بعدد أفراد الصفّ الواحد، ومن ثمّ يلاحظ «إهمال المعلّم إتاحة الفرصة الكافيّة لكلّ متعلّم لتحقيق النجاح على المهمّات التي تقدّم لهم وتجنّبه الفشل قدر الإمكان» (نايفة قطامي، 1999م، 19)، وإلّا فكلّما زاد عدد التلاميذ من هنا، زاد مجهود المعلّم وإحتراقه النفسيّ بالتبع.

- مكلّف للخزينة:

رغم الأعباء الزائدة التي يتحمّلها المعلّم، إلّا أنّ هذا الأسلوب لايتوقّف عن تلك الكلفة، بل تتضاعف الكلفة الماديّة أيضا فيه، إذ لايسمح بوجود عدد كبير في نفس الحجرة الصفّيّة، فهو يفرض بيئة صفّيّة مجهّزة تجهيزا خاصّا، وفواصل فراغيّة بين التلاميذ مثنى مثنى، ممّا يجعل الهيئات المعنيّة مضطرّة إلى توفير صفوف أخرى، ثمّ مدارس أخرى وبمختلف معدّاتها الماديّة والبشريّة –المعلّمين والمشرفين والمدراء وغيرهم– نتيجة انشطار الصفوف بفعل استخدام هذا الأسلوب.

وهو مايجعل الدول –خصوصا غير المتقدّمة– تحصر عدم استخدامها له في الظروف المادّيّة، إذ يزيدها كلفة مضاعفة لاتطاق، كونه أسلوبا منتجا وفعّالا فقط في الصفوف ذات التعداد الصغير (أقل من 10) تلاميذ، أو المتوسّط (من 10 إلى 20) تلميذا، حيث تختفي آثاره الإيجابيّة كلّما زاد حجم الصفوف الدراسيّة اكتظاظا، إذ يتضاعف الاجهاد، وتتضخّم الكلفة، وتتساقط المردوديّة الى مستوياتها الدنيا.

– خسارة إيجابيات روح المجموعة الموحّدة:

يُظهر التلاميذ تحت هذا الأسلوب والمتواجدون في نفس الصفّ، أنّهم جماعة واحدة، يدرسون عند أستاذ واحد، إلّا أنّ الحقيقة تكشف على أنّ ذلك يبقى شعارًا للوصف فقط، حيث بمجرّد دخولهم إلى الصفّ، يجلس كلّا منهم على مسافة من قرينه مستقلّا بذاته، ومهيّأ لعدم مساعدته أو حتّى طلب المساعدة منه، منتظرًا أدنى فرصة لإظهار تفوّقه عليه، وذلك نتيجة «إهمال المعلّم للأنشطة التعاونيّة وعدم تركيزه على قيم التعاون بدلا من المنافسة» (نايفة قطامي، 1999م، 178).

والمقصود بهذه المنافسة تلك المنافسة التي تُغيّب روح المجموعة وتقضي على نواتجها الإيجابيّة، إذ «وُجد أنّ التعلّم يتعزّز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعيّ، فالتدريس الجيّد كالعمل الجيّد الذي يتطلّب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال» (محمّد عصام طربية، 2008م، 83)، فالمجموعة في هذا الأسلوب ليست متماسكة، بل هي جملة من الوحدات المنفصلة المتواجدة تحت سقف واحد فقط، دون أيّ عمليّة من عمليّات التفاعل الاجتماعيّ، الذي هو قوام الجماعة وروحها.

– تحوّل التنافس إلى صراع بين التلاميذ:

بحكم أنّ هذا الأسلوب يُنوى فيه من البداية الوصول إلى تقييم –أو تقييمات– يمكن للمعلّم في النهاية أن يضع من خلاله سلّما ترتيبيّا لتلاميذه من أعلاهم إلى أدناهم درجة، فردًا فردًا، فإنّهم من أجل التنافس على المقدّمة والمراتب الأقرب إليها يسلكون سلوكات غير

مبرّرة إلّا بحجّة التدافع إلى تلك المراتب، وهروبا من المراتب السفلى، فيصطدمون ويتصارعون بشتّى الأشكال التي لاتمت لمبادئ الروح العلميّة وأخلاقيّات المتعلّم بأيّ صلة.

كما لايمانع التلميذ المتنافس بهذا الأسلوب أن يستخدام طرق غير مشروعة كالغشّ، لحصد أكبر عدد يمكن من الدرجات، ونيل أعلى المراتب، عملا بمبدأ "الغاية تبرّر الوسيلة"، لذلك فإنّ هذا الأسلوب «ينبغي استغلاله لصالح التلاميذ، والحذر من أن يجرّهم هذا التنافس ويتمادى بهم إلى التشاحن والتباغض» (محمّد عصام طربية، 2008م، 136)، فيصبح الصفّ الدراسيّ ملتقى لأعداء يتربّص كلّا منهما بالآخر ويتمنّى هزيمته بترصّد.

إنّ الأسلوب "القائم على التنافس الفرديّ" بعد ما تمّ عرضه سابقًا، يتضّح أنّه أسلوب ذو شقّين، الفاصل بينهما خطٌّ جدُّ رفيع، فقيامه على التنافس يعدّه من أرقى الأساليب، كون الغاية الكبرى من عمليّة التعليم والتعلّم ينبغي أن تنتهي أساسا إلى ترتيب التلاميذ وتصنيفهم من أجل وضع كلّ تلميذ في مقامه الذي يليق به، سواء تعلّق الأمر بالإرشاد والتوجيه المدرسي أو بالانتقاء والتوجيه المهنيّين، إلّا أنّ حصر ذلك التنافس في المستوى الفردي يهدّد كلّ إيجابيّاته، لذلك يبقى مستخدم هذا الأسلوب مطالبا بتدريب وإحتيّاط كبيرين، ومع ذلك فلا يملك أيّة حيلة أمام شبح الاكتظاظ الصفّيّ، والعوائق والإمكانيّات المادّيّة والتخطيط المركزي.

سادسا– تقييم أساليب التعليم وتقويمها:

نظرا لأهمّية أساليب التعليم في التعليم والتدريس، ونقل مخرجات التعلّم وأهداف المنهاج الدراسيّ المرجوّة إلى التلاميذ على الصورة السليمة والصحيحة، كان لزاما معرفة تقييم تلك الأساليب من أجل ترتيبها من أجودها انتاجا وأعلاها مردوديّة إلى الأدنى فالأدنى، لتوظيف ذلك عند توجيه وانتقاء الراغبين المقبلين على اختيار مهنة التعليم، أو عند تكوين المعلّمين بعد توظيفهم أثناء التربّصات، أو إرشادهم بصفتهم مرسّمين، للاستفادة من أجود الأساليب وأفعلها، كما سيتّضح ذلك من خلال الآتي:

1) تعدّد أساليب التدريس:

إنّ قبول ارتباط أسلوب التعليم بالخصائص الشخصيّة الفرديّة والذاتيّة للمعلّم، يؤول مباشرة إلى قبول وجود أكثر من أسلوب تعليم واحد، فواقع الممارسات التعليميّة والتدريسيّة يبيّن بوضوح أنّ «أسلوب التدريس قد يختلف من معلّم لآخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، فمثال ذلك نجد أنّ المعلّم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأنّ المعلّم (ص) يستخدم أيضا طريقة المحاضرة، ومع ذلك نجد فروقا دالّة في مستويات تحصيل تلاميذ كلّ منهم، وهذا يعني أنّ تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتّبعه المعلّم ولا تنسب إلى طريقة التدريس» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 161).

من هنا «نؤكّد على أنّ لكلّ معلّم أسلوب تدريس خاصّ به، وبه يتميّز عن غيره من المعلّمين، ومن ثمّ نجد أنّ أساليب التدريس قد لاتكون واحدة» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 161)، وهي وقائع تدلّ على أنّ أساليب التعليم لدى المعلّمين ليست واحدة فهي متعدّدة تتباين باختلافهم، فلقد «أرجع "تُكمان" (Tuchman ،1978) سبب تباين أساليب التدريس إلى ثلاثة مصادر هي: – فلسفة المدرّس. – طريقة المدرّس التي يدير بها الصفّ. – علاقة المدرّس بطلبته.» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 92–91)، ولكن: هل يوجد في الواقع غلبة شيوع أسلوب تعليميّ على آخر بين المعلّمين؟

2) أسلوب التعليم الأكثر شيوعا بين المعلّمين:

يقصد بأسلوب التعليم الأكثر شيوعا بين المعلّمين، أسلوب التعليم الذي يستخدمه أغلبهم، بمعنى نسبة ظهوره لديهم مرتفعة مقارنة بنسب باقي الأساليب، وإن كان يمكن إحصاء ذلك فلا يكون سوى في فترة محدودة ولدى عيّنة من المعلّمين محدودة الحجم أيضا، بحكم ظهور معلّمين جدد يعني غالبا ظهور أساليب تعليم جديدة، وربما ترجيح الكفّة لصالح أسلوب تعليميّ آخر غير الذي كان سائدا من قبل.

غير أنّه بتقسيم أساليب التعليم إلى أساليب تعليم مباشرة في مقابل أساليب غير مباشرة، تعود الغلبة لصالح الأساليب ذات الصنف المباشر، وتجلّى ذلك عندما «لاحظ (فلاندورز) أنّ المعلّمين يميلون إلى استخدام "الأسلوب المباشر" أكثر من "الأسلوب غير المباشر" داخل الصفّ، وافترض تبعا لذلك قانونه المعروف بقانون الثلثين، الذي فسّره على النحو الآتي:

– ثلثي الوقت في الصفّ يخصّص للحديث. و– ثلثي هذا الحديث يشغله المعلّم.

و– ثلثي حديث المعلّم يكون من تأثير مباشر» (محمّد عصام طربية، 2008م، 15).

وبالتمعّن في قانون الثلثين، ولتبسيطه أكثر يفترض أنّ الوقت الكلّيّ مقسّم إلى (9) أجزاء، فيصبح بذلك الثلث (9×⅓) وهو ما يعادل (3) أجزاء، يمكن القول أنّها (3) أجزاء من (9) هي النصيب الذي يُصرف في غير الكلام من سكوت وحركة وما إلى ذلك من محتويات الأساليب غير المباشرة، في حين أنّ (2) جزء من (9) أجزاء تخصّص لحديث التلاميذ، إذ يكون برسائلهم المسموعة، سواء لمعلّمهم أو مع بعضهم البعض، أمّا ماتبقّى وهو (4 أجزاء من 9 أجزاء) وهو ما يعادل تقريبا نصف الوقت الكليّ فهي تملأ بكلام المعلّم وحديثه، ممّا يوضّح بالرقم أنّ أساليب التعليم المباشرة هي التي تسود لدى المعلّمين وبينهم، مقارنة بأساليب التعليم غير المباشرة، مثلما يتضمنّه المخطّط الآتي:

تفاعلات لفظية (حديث صفّي)					**تفاعلات غير لفظية** (مزيج من السلوكات والحركات والإيماءات)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
تأثير مباشر أسلوب مباشر حديث المعلم (فقط)			كلام التلاميذ		أسلوب غير مباشر		

شكل (05): مخطّط يتضمّن التوزيع الزمني لأساليب التعليم المباشرة وأساليب التعليم غير المباشرة وفق قانون الثلثين لـ"فلاندورز". (من إعداد الطالب الباحث).

3) الحكم على مدى فاعليّة الأسلوب التعليميّ:

مادام أسلوب التعليم يصدر من المعلّم فقط، والصورة الكاملة له تظهر عند تنفيذه لدرسه، وأنّ الغاية من التنفيذ هي إحداث تغيّرات في معارف المتعلّم ومستوى قيمه ونوع سلوكاته ومهاراته، «نجد أنّ معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين الأساليب وأثرها على التحصيل» (محمّد عصام طربية، 2008م، 14)، وذلك «من زاوية أنّ أسلوب التدريس لايمكن الحكم عليه إلّا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ /2002م ، 162).

من هنا تظهر أن نتيجة قياس فعاليّة الأسلوب لاتؤخذ من المعلّم رغم كونه فاعلا، وهو مايشكّك في الحكم على أسلوب بأنّه فعّال في صفّ ما، وأنّه نفسه ليس فعّالا في صفّ آخر، أي أنّ الأسلوب يحكم عليه بالسلب كلّما كان المستوى العام للتلاميذ في الصفّ ضعيفا، ويحكم عليه بالإيجاب كلّما كان المستوى العام للتلاميذ مرتفعا، لذلك ينبغي قياس مستواهم القبليّ بدقة أوّلا، ومستواهم البعديّ في النهاية، كما ينبغي تنفيذ الأسلوب المراد

قياس فاعليّته في أكثر من مرّة وعلى أكبر عدد ممكن من الصفوف، للوقوف على الحكم الصحيح عليه، بحثا عن الأسلوب النموذجيّ والأفضل.

4) الأسلوب التعليميّ الأفضل:

ممّا سبق ونظرا لعدم وجود حكم مطلق وثابت على مدى فاعليّة أسلوب تعليميّ دون آخر، فالنتيجة أنّه «لايوجد أسلوب محدّد يمكن تفضيله عمّا سواه من الأساليب، على اعتبار أنّ مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظلّ مرهونة بالمعلّم نفسه، وبما يفضّله هو» (عبد الرحمان عبد السلام، 1422هـ/2002م، 162).

مثلا «على الرغم أنّه لايوجد أسلوب تدريسيّ جامعيّ واحد (مطلق) هو الأفضل (أو الأمثل) الذي يصلح لكلّ المواقف التعليميّة–التعلّميّة في الجامعة، إلّا أنه ينبغي لعضو هيئة التدريس في الجامعة أن يأخذ بعين الاعتبار عدّة عوامل (أو مواصفات معيّنة) لتحديد أو اختيار الأسلوب التدريسيّ (الفاعل)، كما في مستوى الطلّاب ونوعيّتهم ودافعيّتهم للتعلّم الجامعيّ، وطبيعة المادّة الدراسيّة، والإمكانات والتسهيلات المادّيّة المتوفّرة، وعدد الطلبة المسجّلين في المادّة، والهدف المنشود أو (النتيجة المتوخّاة) من التدريس» (عايش زيتون، 1995م، 342)، وكلّما اجتمعت تلك المواصفات وأخرى واعتبرت في انتقاء أسلوب تعليميّ معيّن كان هو الأفضل.

وعندما لايمكن حصر معظم تلك الاعتبارات إلى جنبها البعض، يبقى «مدى توافق (الأسلوب التدريسيّ) مع الهدف (أو الأهداف) أو مقدار ما يحقّقه من أهداف تعليميّة–تعلّميّة جامعيّة منشودة، هو من أبرز هذه العوامل (أو المواصفات) التي ينبغي لعضو هيئة التدريس اعتمادها في التدريس الجامعيّ بوجه عام» (عايش زيتون، 1995م، 342)، فيكون الأسلوب التعليميّ أجودا بقدر مايحقّقه من الأهداف، وعلى ذلك الأساس يتمّ تفضيله على الأساليب التي تعجز عن تحقيق النسب التي انفرد بتحقيقها.

5) كفاية استخدام أسلوب تعليميّ واحد:

يُعتقد «أنّ أسلوب التدريس الواحد ليس كافيا، وليس ملائما لكلّ مهام التعليم، وأنّ المستوى الأمثل لكلّ أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمّة التعلّم» (عبد الرحمان عبد السلام، 2002م/1422هـ، 164)، وهو مايفرض قصور أسلوب بمفرده على إحتواء كلّ تلك التباينات، كذلك من حيث أنّ الأساليب التعليميّة موزّعة على أساليب مباشرة مقابل غير مباشرة، فإنّه «على الرغم من أنّ معظم الفعاليّات الصفّيّة تعدّ لفظيّة مباشرة في أساسها، وأنّ (60%) من النجاح في عمليّة التدريس يتمّ تحقيقه من خلال هذه الأساليب، إلّا أنّ العديد من الباحثين والتربويّين ركّزوا على أهمّية الأساليب غير المباشرة وأثرها في إتاحة الفرص أمام الطلبة ليطوّروا مشاعر التسامح وقبول أفكار زملائهم، وإثارة دافعيّتهم للتعلّم، وتحسين مستويات تحصيلهم العلميّ وتطوير مهاراتهم» (نوّاف سمارة، 1426هـ/2005م، 19).

على هذا الأساس يجد المعلّمون الماهرون بالتعليم والتدريس مرونة في تنويع الأساليب التعليميّة المستخدمة ولو تكلّفا ظاهرا، خدمة للتوافق مع ماتبديه باقي عناصر العمليّة التعليميّة–التعلّميّة من فوارق فرديّة بين التلاميذ، وفوارق في الأهداف وطبيعة مهمّات التعليم، فمثلا «نتيجة للفروق الفرديّة بين التلاميذ فإنّ المعلّم اللّمّاح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كلّ أسلوب مع مجموعة من الطلّاب» (محمّد عصام طربية، 2008م، 92).

وتبقى عمليّة الانتقال من أسلوب تعليميّ لآخر صعبة جدّا من حصّة لأخرى، وتصعب أكثر إذا كانت مستوجبة في نفس الحصّة، وتشتدّ تعقيدا خاصّة لدى المعلّمين المفتقرين إلى الخبرة، إذ يلزم إخضاعهم للتكوين المستمر وتدريسهم أكثر على تلك المرونة بواسطة الندوات والملتقيات والمؤتمرات التكوينيّة الدوريّة، كما يلزم احتكاكهم الدائم بالمعلّمين الخبراء، وحضورهم حصصا فعليّة لهم، مع مراعات تنوّع الأساليب التعليميّة عند اختيار حصص 9الملاحظة، لتتوسع نظرتهم إلى طيف أساليب التعليم وطرق التغلغل بين ألوانه وقت

الحاجة، خاصّة حالات التباينات المذكورة سابقا، أو الطارئة التي تستدعي مشكلاتها حلّا فوريّا.

فالتربيّة الحديثة أبانت أنّه من الضروري أن «تتلائم مبادئ وإجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الإدراكية، والعاطفيّة والجسميّة، فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريس باختلاف نوعيّة التلاميذ» (محمّد عصام طربية، 2008م، 79)، زيادة على إختلاف معطيات البيئة الصفّيّة ومهام التعلّم أيضا، ذلك الاختلاف الذي تتجلّى مظاهره بقوّة في الصفوف العاديّة أو مايعرف بالصفوف المدمجة التي تتبنّى سياساتها معظم الدول غير المتطوّرة، على غرار ماهو حاصل في دول العالم الثالث.

وفي ظلّ التباين الشديد بتلك الصفوف المدمجة «لايستطيع المعلّم إرضاء كلّ المتعلّمين في وقت واحد، ولكن المطلوب من المعلّم هو إرضاء البعض أحيانا، وأن يتأكّد أنّ البعض الآخر منهم في حالة تغيّر» (حسن شحاتة، 1993م، 288)، لذا« ينبغي على المعلّم الجيّد أن يحاول التعرّف على نظامه التمثيليّ وأسلوبه ولغته الخاصّة والمفضّلة في التدريس، ليستطيع عند ذلك تقويّة الأساليب الأخرى لديه» (حسن شحاتة، 1993م، 288)، بحكم عدم كفاية استخدام أسلوب تعليميّ واحد مع جميع التلاميذ، وفي كلّ الصفوف كلّ الأوقات، وعلى كامل المهمّات التي يتضمنّها المنهاج المقرّر.

لذلك «عوضا أن يبحث المعلّم عن أسلوب كامل في التدريس فإنّه من الأجدر أن يكتسب مهارة في عدد من طرائق التدريس، بحيث يستخدم الطريقة الأفضل حسب اللّحظة التي هو فيها في تحقيق الهدف، لأنّ القسم (الصفّ) الذي تُقدّم فيه مقاربات منهجيّة (أساليب تدريس) مختلفة، تُلبّى فيه دون شك أفضل الإهتمامات لدى كلّ ولد»

.(Kephart ,1971, 76)

خلاصة الفصل الثاني:

تأكّد من خلال عرض هذا الفصل أنّ متغير "أسلوب التعليم" مُهمّ وجدير بالدراسة لتعلّقه بشخصيّة الأستاذ كواحد من العناصر الأساسيّة في العمليّة التعليميّة–التعلميّة قاطبة ولانّه يتجسّد من خلال العلاقة بين الأستاذ والمتعلّم أثناء تعاملهما مع بعض.

وأنّ "أسلوب التعليم" مفهوم مستقلّ عن "الطريقة" وعن "الاستراتيجيّة" وعن "النمط"، رغم كلّ القواعد المشتركة بينهما مثنى مثنى، ممّا جعل تصنيف الأساليب ممكن من حيث هي "مباشرة" و"غير مباشرة"، ومن حيث هي "تقليديّة" (عامّة) و"حديثة" (خاصّة).

الفصل الثالث

بطء التعلّم

- تمهيد.

أولا- تعريف بطء التعلّم.

ثانيا- أصناف بطء التعلّم وأنواعه.

ثالثا- أسباب وعوامل بطء التعلّم.

رابعا- مقابلة بطء التعلّم مع بعض الظواهر (المصطلحات) الأخرى.

خامسا- بعض الأزمنة والاعمار المرتبطة ببطء التعلّم.

سادسا- فئة بطيئي التعلّم بين التعليم الفردي والجمعي.

سابعا- نظريتا بطء التعلّم.

ثامنا- قياس بطء التعلّم وتشخيصه.

- خلاصة الفصل الثالث.

تمهيد:

يتمّ تخصيص هذا الفصل للمتغيّر التابع في الدراسة وهو "بطء التعلّم"، من أجل التعمّق في المفهوم بدءً من تعريفه ثمّ تصنيف أنواعه، والكشف عن أسبابه، لفرزه من بين المصطلحات المتقابلة معه، ثمّ عرض أهمّ المفاهيم التي ترتبط مع "بطء التعلّم" ومع مفهوم الزمن، وكذا حال التعليم الأنسب لهذه الفئة من حيث عدد التلاميذ المستهدفين، ثمّ التطرّق إلى نظريتا " البطء التعلّمي" وآليات قياسه وتشخيصه، لتتبلور إمكانيّة أجرأته وتحديده بدقّة تسمح بتكميمه بما يسمح بالتعامل الرقمي، توخّيا للدّقة في الجاب التطبيقي من هذه الدراسة.

أوّلا- تعريف بطء التّعلّم:

- لغة:

جاء في "لسان العرب" «**البطءُ والإبطاء:** نقيض الإسراع، (...) والجمع بطّاء» (محمّد بن مكرم بن علي وآخران، 1414هـ، 299).

وأيضا «**أبطأ عليه الأمر:** تأخّر» (محمّد بن مكرم بن علي وآخران، 1414هـ، 299).

- إصطلاحا:

يلقى المهتمّ بموضوع "بطء التعلّم" مشكلات جمّة، عند محاولته الوصول إلى تعريف جامع ومحدّد له، ومردّ ذلك إلى أسباب عديدة، بدءً من صعوبة تحديد معايير السواء واللّاسواء، كأعقد مشكلة في مداخل العلوم النفسيّة والتربويّة على حدّ سواء، موازاة مع تداخل الظاهرة مع بعض الظواهر الأخرى، وصولا إلى صعوبة قياسها وفصلها.

لذلك يَعتبر أكثر المعلّمين وجود بطيئي التعلّم في صفوفهم المدرسيّة العاديّة، من أكبر المشكلات التي تواجههم في كلّ خطوات العمليّة التعليميّة-التعلّميّة من تخطيط وتنفيذ إلى التقييم والتقويم.

وفيمايلي يسعى الطالب الباحث إلى عرض مجموعة من التعاريف بخصوص الظاهرة موضوع الدارسة، مصنّفة حسب المحكات المعتمدة في صورة زمر، أوّلا، ثمّ التعليق عليها، ثانيّة، للخلاص إلى تعريف جامع علّه يخفّف من حدّة المشكل على الأقل:

أ) وفقا لمحكّ التحصيل:

1- **تعريف "جلفورد" و "ودلاك" (1975م):**

بطيء التعلّم هو«منخفض التحصيل في المهارات الأساسيّة، ومحدود القدرة اللغويّة، ومحدود الفهم، ومحدود الإهتمام بالتعلّم، ولديه صعوبات سلوكيّة»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 244).

2- **تعريف محمود غانم، وآخران (2001م):**

«الأطفال بطيئي التعلّم لايتشابهون إلّا في قدرتهم الضعيفة على فهم وحفظ وتذكّر مواد الدّرس، ولا قيمة للخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة لبطيئي التعلّم»

(محمود غانم وآخران، 2001م، 09).

ويضيف «يُستخدم مصطلح بطيئي التعلّم على كلّ طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه مع المناهج الأكاديميّة بالمدرسة، بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلّم»

(محمود غانم وآخران، 2001م، 10).

3- **تعريف "سليمان" (2000م):**

«مصطلح "بطء التعلّم" يُستخدم في الواقع للدّلالة على حالة التلميذ بطيئ التعلّم من ناحية الزمن، أي أنّه يشير بذلك إلى سرعة الطفل في فهم وتعلّم مايوكل إليه من مهامّ أكاديميّة مختلفة» (محمود غانم وآخران، 2001م، 10).

4- **تعريف "فهد خليل زايد" (2002م):**

«هؤلاء الطلبة الذين يعانون من التعثر والتباطؤ والفشل في الدراسة وهم أسويّاء في معظم جوانب النموّ النفسيّ والعاطفيّ والحسيّ والبدنيّ، ولكنّهم غير أسويّاء في قدرتهم على التعلّم وفهم المواد واستيعابها، والتي تدرّس لأقرانهم من العمر نفسه، والذين لايجدون صعوبة تذكّر» (محمد خليل زايد، 2012م، 139).

5- **تعريف "عصام وصفي روفائيل"(2001م): [عن "مصطفى فهمي" (1965م)].**

«مصطلح "بطء التعلّم" يُطلق على كلّ طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه مع المناهج الأكاديميّة بالمدرسة، بسبب ضعف قليل في ذكائه أو قدرته على التعلّم»

(عصام وصفي، 2001م، 159).

6- **تعريف "كلاهان" Callahan (1981م):**

«الطفل بطيء التعلّم يبدُو سويّا في مظهره واستجاباته وقدراته الاجتماعيّة، وطبيعيّا في سلوكه وشخصيّته، وتنحصر معاناته في الصعوبة البالغة في التعلّم واستيعاب موادّ الدرس التي تطرح في المناهج المدرسيّة من حساب وقراءة وكتابة وتهجٍّ وعلوم أساسيّة أخرى»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 160).

7- **تعريف "غسّان أبو فخر" (2007/2006م).**

«"بطء التعلّم" كما يشير إليه هذا المصطلح، هو أنّ الطفل يعاني من بطء تعلّمه قياسا بأقرانه العاديّين، وهذا البطء يمكن أن يقاس في حال التدريب على مهارات تعليميّة معيّنة، والطفل الذي يعاني من "بطء التعلّم" غالبا ما يأخذ زمنا مضاعفا في أداء المهام التعليميّة الموكلة إليه، قياسا بما يستغرقه العاديّون من الأطفال الآخرين هو مايستغرقه من زمن في أداء المهام التعليميّة» (غسّان أبو فخر، 2007/2006م، 46).

8- **تعريف "كيرك" (1970م):**

«بطيء التعلّم هو الطفل الذي يظهر عليه بطء في المهارات الأكاديميّة والحركيّة، وهو قادر على التحصيل والنجاح الأكاديميّ، ولكن بمعدّل أبطأ من الأطفال الاعتياديّين»

(عدنان غائب راشد، 2002م، 33).

9- **تعريف "قحطان أحمد عبد الظاهر" (2012م):**

«إنّ "بطء التعلّم" مصطلح يستنجد به بعض من الناس ليَصِفو به الأطفال الذين لديهم القدرة على تعلّم المهارات الأكاديميّة والضروريّة ولكن بمعدّل وعمق أقل من أقرانهم الذين ليس لديهم "بطء التعلّم" في نفس أعمارهم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 237).

10- **تعريف "عبد الحليم منسى" (2002م):**

«"بطء التعلّم"، ليس كل متعلّم يعاني من بطء في التعلّم بالضرورة هو صاحب إعاقة تعلّم، و بطيء التعلّم هو ذلك الفرد الذي يكون معدّل التعلّم لديه أقلّ من معدّل تعلّم أقرانه، أي يكون بطيئا في اكتساب المهارات الدراسيّة أو المهارات المعرفيّة»

(محمّد عبد الحليم منسى، 2002م، 233-234).

11- **تعريف "اللجنة الوطنيّة العلميّة للتربية الخاصّة في العراق":**

«بطيء التعلّم هو طفل اعتياديّ في إطاره العام، إلّا أنّه يجد صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليميّ الذي يصل إليه أقرانه الأسويّاء في المعدّل، وهو لايصّنف ضمن فئة المتخلّفين عقليّا» (عدنان غائب راشد، 2002م، 35).

ب) وفقا لمحكّ نسبة الذكاء:

1- تعريف "كيرك" وآخرون:

«مصطلح "بطء التعلّم" بمعنى عام يشمل الأطفال الذين يقعون على حدود نسبة الذكاء المتوسّطة، والأطفال الذين يصنّفون كمتخلّفين أو متأخّرين تخلّفا بسيطا أو معتدلا، ويستخدم معامل الذكاء لتمييزهم» (قحطان أحمد الظاهر ، 2012م، 244).

2- تعريف "كارول" (1988م):

«الأطفال بطيئي التعلّم هم الذين يتّصفون بانخفاض القدرات الذهنيّة عن المعدّل والذين لايعدّون معاقين، لكنّهم يناضلون بشكل كبير ليتماشوا مع المتطلّبات الأكاديميّة التقليديّة في إطار الصفّ العاديّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 244).

3- تعريف "محمد صبحي عبد السلام" (2009م):

معنى «"بطء التعلّم" أن يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديميّة المدرسيّة، وذلك بسبب قصور في قدرته على التعلّم أو قصور في مستوى الذكاء، ومن صفات التلميذ بطيء التعلّم: بطء الفهم والاستيعاب والاستذكار، وتتراوح نسبة ذكائه مابين (70ـ80) درجة» (مصطفى صبحي عبد السلام، 2009م، 15).

4- تعريف "منصوري مصطفى" (2008م):

«يطلق "بطء التعلّم" على كلّ طفل يصعب عليه تعلّم المسائل العقليّة والفكريّة، والتي تتطلّب التجريد والتحليل، فكأنّ البطء مرتبط بالضعف في القدرات العقليّة بخلاف التحصيل، فقد لايكون مرتبطا بضعف الذكاء، كما أنّ "بطء التعلّم" لايحمل بالضرورة إعاقة عقليّة» (منصوري مصطفى، 2008م، 18).

5- تعريف "محبات أبو عمير" وآخر (1994م):

«التلميذ بطيء التعلّم هو الذي يخضع للشرطين التاليّين :

أ- نسبة ذكائه تقع بين درجتي (70-90) درجة.

ب- مستوى تحصيله لجوانب التعلّم المعرفيّة كما يقيسها اختبار اكتشاف الطلّاب بطيئي التعلّم يقع في مستوى الأرباعيّ الأدنى» (عصام وصفي روفائيل، 2001، 160).

6- تعريف "رجاء أبو علام" وأخرى (1995م):

«بطيئي التعلّم هم التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين (70-80) درجة، ويطلق عليهم أحيانا الفئة الحدّية، وهم أقرب إلى العاديّين من حيث القدرة على المواءمة، غير أنّ قدرتهم على التعلّم محدودة». (عصام وصفي روفائيل، 2001، 160).

7- تعريف "الريحاني" (1981م):

بطيئي التعلّم هم: «أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم مابين (75-90) درجة، ولا يُعتبرون ضمن فئة المتخلّفين عقليّا، بل هي فئة يمكن اعتبارها دون المعدّل المتوسّط في القدرة العقليّة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 34).

8- تعريف "أحمد محمّد الزبادي" وآخران (1991م):

«هم الأطفال الأغبياء من فئة الأسويّاء، والذين يقعون على الخطّ الفاصل بين المستويات الذكيّة وتكون معدّلات نموّهم أقلّ من معدّلات نموّ الأسويّاء، ويتعلّمون ببطء أكثر منهم» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 07).

ويضيف أيضا «إنّ نسبة الذكاء لبطيئي التعلّم تتراوح مابين (70-90)، ولا يستطيع بطيء التعلم منافسة الطالب المتوسّط في الغالب» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 13).

9- تعريف " قحطان أحمد عبد الظاهر" (2012م):

«عادة مايُطلق عليهم الأطفال الذين ينحرفون معيارا واحدا أو يزيد».

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 237).

10- **تعريف "لويك" و"سانف" و"ماديسون" و"مديرية التربية بتكساس":**

«هناك من يرى نسبة الذكاء مابين (70-84) درجة، كما هو الحال بالنسبة إلى "لويك" و"سانف" (1979م) ونسبة الذكاء (79-89) أو (90) درجة، كما هو الحال عند "ماديسون" (1971م) و"مديرية التربية في تكساس"» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 246).

11- تعريف "عبد الفتّاح علي غزال" (2013م):

«يُستخدم مصطلح "بطء التعلّم" أو "بطيء التعلّم" عادة في البحث حول معرفة قدرة الفرد على تعلّم الأشياء العقليّة، وهذه القدرة أو الطاقة من النوع الذي يقاس بوساطة اختبارات الذكاء اللفظيّة» (عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 67)، لذلك «يُمكن أن نعتبر الطفل بطيء التعلّم من الناحية العلميّة، الطفل الذي تبلغ نسبة ذكائه أقل من (91) درجة وأكثر من (74) درجة» (عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 68)، إذ «من الأفضل أن نقتصر استعمال هذا الاصطلاح على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلّم الأشياء العقليّة»

(عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 69).

جـ) وفقا لمحكّ التحصيل والذكاء معا:

1- تعريف "أوتو" و"سميث" (1977م):

«بطيء التعلّم هو التلميذ ذو القدرة الأقلّ من المتوسّط، وتتراوح نسبة ذكائه بين (75-90) درجة ويكون تحصيله أقلّ من مستوى الصفّ الدراسيّ نتيجة لقدراته المحدودة»

(عصام وصفي روفائيل- وآخر، 2001م، 159).

2- تعريف "فريدريك هـ- بل" (1986م):

«بطيئي التعلّم في الرياضيّات يتعلّمون بصورة أبطأ من أقرانهم، ويعجزون عن تعلّم المادة الرياضيّة الجديدة بالمعدّل الذي يقدم به المعلّم، كما أنّ نسبة ذكائهم منخفضة عن المتوسّط، ومن المحتمل أن يظهروا ضعفا رياضيّا»

(عصام وصفي روفائيل وآخر، 2001م، 160).

3- **تعريف "عصام وصفي روفائيل" (2001م):**

«يمكن تعريف بطيء التعلّم في الرياضيّات على أنّه التلميذ الذي يبلغ تحصيله (80%) من مستوى أقرانه في نفس الصفّ الدراسيّ في الاختبارات التحصيليّة في الرياضيّات، كما أنّ نسبة ذكائه تنحصر بين (70-90) درجة في مقياس الذكاء، ولديه إتّجاه سلبيّ نحو الرياضيّات» (عصام وصفي روفائيل وآخر، 2001م، 161).

4- تعريف "الدعدع" و "مغلي" (1992م):

«الطفل بطيء التعلّم هو كلّ طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديميّة بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه، أو في قدراته على التعلّم»

(عدنان غائب راشد، 2002م، 34).

5- تعريف "حسن شحاتة" وآخران (2003م):

«بطيئوا التعلّم هم التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين (70-80)، ومستويات تحصيلهم في مادّة دراسيّة ما تقع في الأرباعي الأدنى، وهم ينجزون إنجازا ضعيفا، لأنّهم يتعلّمون أبطأ من زملائهم العاديين في الفصل، وغير قادرين على التعلّم بالسرعة التي يقدّمها المعلّم»

(حسن شحاته وآخران، 2008م، 81).

هـ- وفقا لمحكّ التفاعل الاجتماعيّ:

«يركّز هذا التعريف على مدى نجاح أو فشل الطفل في الاستجابات للمتطلّبات الاجتماعيّة المتوقّعة منه مقارنة مع بقية الأطفال (أَصدقائه، أقرانه) من نفس البيئة والعوامل الثقافية التي نشأوا فيها، وعليه يحكم على الطفل فيما إذا كان بطيء تعلّم، أوْ لا»

(عدنان غائب راشد، 2002م، 36).

وللعلم فإنّه «يُعتبر هذا التعريف الأحدث من بين التعريفات، نتيجة للانتقادات الكثيرة الموجّهة إلى مقاييس الذكاء، والتعاريف المتعلّقة بالعوامل الثقافيّة والاجتماعيّة، الأمر الذي أدّى إلى ظهور المقاييس الاجتماعيّة التي تقيس تفاعل الفرد مع مجتمعه، واستجاباته للمتطلّبات الاجتماعيّة الأساسيّة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 36).

نقد التعاريف:

حتّى تتّضح صورة النقد أكثر، ينبغي الوقوف على أسباب تعدّد تلك التعاريف واختلافها، ثمّ تبيان أوجه اتّفاقها، لذلك فنقد كلّ من محكّ الذكاء ومحكّ التفاعل الاجتماعيّ، على النحو الآتي:

- أسباب تعدّد التعاريف واختلافها:

ماهو ملاحظ أن ذلك التعدّد والاختلاف، وبالنظر إلى تاريخ "بطء التعلّم" كمصطلح، يمكن إرجاعه إلى الأسباب التالية :

1- ظهور الاهتمام بفئة "بطء التعلّم" ومصطلحها:

فهذا المصطلح على غرار كثير من المصطلحات لم يرد إلى ساحة التربية عموما والتربية الخاصّة خصوصا إلّا في وسط النصف الثاني من القرن الماضي (القرن 20)، حيث "كيرك" (1972م، Kirk) الذي يعدّ أوّل من استخدم هذا المصطلح» (قحطان أحمد

عبد الظاهر، 2012م، 238)، لذلك فهو مصطلح مازال في مرحلة تشهد ارهاصات لضبطه وتحديده، ممّا جعل المهتمّين من أهل الإختصاص يتسابقون من أجل ذلك.

2- كثرة المهتمّين والمختصّين:

ذلك لأنّ مشكلة "بطء التعلّم" واحدة من الظواهر مثل "صعوبات التعلّم" في كونها ظاهرة معقدّة لاتنعكس آثارها على المدرسة فقط، بل تتعدّى ذلك إلى ميادين عديدة للتربية الخاصّة والأسرة والمجتمع، لذلك من الواقعيّ أن يظهر مواجهون للظّاهرة من باب التخصّص، كلّا من مجاله وتخصّصه، بما يتهيأ له من خبرات ومعارف.

3- تعدّد مشارب الباحثين:

لكلّ باحث -خاصة بالظواهر الإنسانيّة والتربويّة والاجتماعيّة- خلفيّة تتغذّى بها أفكاره في صورة رافد مرجعيّ لايحيد عن حدوده، ومن خلاله تظهر معالم أحكامه وقراراته، ممّا ينتج عنه في كثير من الأحيان تشتّت الباحثين حول الموضوع الواحد، بمجرّد بدء التطرّق إليه، وهكذا تستمر العمليّة في كلّ مراحل دراسته منطلقة من التباين وتؤول إليه.

- أوجه الاتّفاق:

مع مايوجد من اختلافات بين تعريفات "بطء التعلّم"، إلّا أنّه تجمع بينها عناصر مشتركة يتفّق عليها التربويّون خصوصا، تتمثّل في الآتي:

«1- انخفاض مستوى تحصيلهم عن أقرانهم في نفس الصفّ الدراسيّ.

2- أقرب إلى العاديّين من حيث القدرة على النموّ، إلاّ أنّ قدراتهم على التعلّم محدودة .

3- نسبة ذكائهم أقلّ من العادي بقليل وتتراوح بين (70-90) درجة.

4- لايمكن وصفهم بأنّ لديهم تخلّفا عقليّا أو اضطرابا انفعاليّا ، وليس لديهم إعاقات سمعيّة أو بصريّة أو فيزيائيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2011م، 160-161).

النقد: اعتمادا على مايبدو من أوجه إختلاف فإنّ النقد يكون على النحو الآتي:

أ) من حيث محكّ الذكاء:

«على أيّة حال لايوجد إتّفاق بين المختصين على نسبة ذكاء بطيئي التعلّم، فهناك من يقول أن نسبة ذكائهم تتراوح مابين (70–80) درجة، وآخر يرى نسبة ذكائهم تتراوح مابين (70–89) أو بين (75–89) درجة، وهم في كلّ الأحوال أقلّ من العاديّين الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (90–110) درجة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 239).

هناك من يرى أيضا أنّ «بطيئي التعلّم (Slow learners) تتراوح نسبة الذكاء لديهم مابين (75–90) درجة، وهناك من يراها بين (70–85) درجة أو (70–89) درجة» (قحطان أحمد عبد الظاهر، 2012م، 238)، ممّا يجعل الحديث عن مجال نسب بطء التعلّم بدقّة غير ممكن وغير مضبوط، كونها غير محدودة من الأسفل ومن الأعلى على وجه ثابت متّفق عليه.

1- عدم توحيد نسبة الذكاء:

إنّ الاعتماد على محكّ الذكاء –دون الاتّفاق في النسبة– يجعل نسب الانتشار مهما تكن تقريبيّة، والبناء عليها غير صحيح وغير عادل، إذ حينما لايحصل الوقوف الموحّد على قيمتي نسبة الذكاء الدنيا والقصوى المحدّدتان للمدى الذي يعتبر من خلاله الطفل "بطيء التعلّم"، يمكن تشخيص طفل على أنّه كذلك لدى تعريف ما، في حين يُنفى عنه ذلك في تعريف آخر، كما قد يحدث في الجهة العليا تماما مثل الدنيا، وهنا قد تتبدّد قيمة التشخيص.

2- عدم تحديد مجال نسب الذكاء بدقّة:

تبعا لعدم تحديد النسبة العليا والنسبة الدنيا للذّكاء المقصود، فإنّه من غير الممكن تحديد مجال الذكاء اللّازم، وهو مايُسهم في تعقيد عمليّة التشخيص، بل وفي تدقيقها أيضا.

3- لايسلم من أخطاء القياس:

«إنّ هناك أخطاء قياس في اختبارات الذكاء، وهذه لاتضع خطًا فاصلا بين الصعوبات التعليميّة والتخلّف البسيط أو الاضطرابات الانفعاليّة، لكنّها قد تعطينا مؤشّرا عن قدرة الفرد ونقاط الضعف فيه» (عدنان غائب راشد، 2002م، 33)، وعليه يتمّ التصنيف الخاطئ.

4- الوقوع في فخّ التنبؤ:

الاعتماد على محكّ الذكاء يوقع صاحبه في فخّ التنبّؤ وبالتالي خطأ التعميم، إذ انطلاقا من نسبة الذكاء يحكم على صاحبه بالبطء العام، متجاهلا إمكانيّة البطء الخاصّ مادامت نسبة الذكاء لاتختلف باختلاف المواد، ولا يُوليها أيّة اعتبار، فيشخّص الطفل على أساس أنّه من ذوي البطء العام، فيُهمل في بعض المواد أو يوضع في رعاية خاصّة وتهدر من أجله النفقات خطأً، نتيجة تعميم نتيجة التشخيص قياسا، رغم خصوصيّتها في الواقع.

5- مفاجآت الواقع المدرسيّ التحصيليّ:

ماهو ملاحظ أنّه «ليس هناك مستوى محدّد من القدرة، بحيث يمكننا اعتبار الطفل الذي لايصل لهذا المستوى بطيء التعلّم، لكن من الناحية العمليّة، فإنّ الاطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقلّ من (90%) وأكثر من (74%) يكونون ضمن هذه المجموعة، على أساس أنّ التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم (90%) فأكثر، يُعتبرون ضمن المجموعة المتوسّطة أي العاديّة، في حين نجد قليلا جدّا من التلاميذ الذين تقلّ نسب ذكائهم عن (85%) يحقّقون نجاحا في المنهج العاديّ» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 8-9)، وهو مايفتح الباب أمام مفاجآت أخرى محتملة، لاتخضع لقوانين التنبّؤ والحسابات.

ب) من حيث محكّ التحصيل:

«تركّز الكثير من التعريفات لبطء التعلّم على التحصيل الدراسيّ، وقد يكون هذا المحكّ من المتغيّرات الأساسيّة للتفريق بين "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم"» (قحطان أحمد عبد

الظاهر، 2012م، 242)، وهذا المحكّ يقلّل من التركيز على الدور السلبيّ للعوامل الفيسيولوجيّة (العصبيّة)، ويعطي تأكيدا أكبر بالتركيز على سلوك التعلّم الأكاديميّ، لذا يمكن اعتباره المحكّ الذي يتناول ظاهرة "بطء التعلّم" في مجالها الفعليّ، وهو التعلّم، وفي مكانها الطبيعيّ وهو المدرسة، ولذلك يكون المحكّ الأكثر واقعيّة ووصفًا.

جـ) من حيث محكّ التّفاعل الاجتماعيّ:

رغم حداثة التعاريف المعتمدة على محكّ التفاعل الاجتماعيّ، في تعريف بطيئي التعلّم «إلّا أنّ هؤلاء الأطفال يستطيعون تعلّم المهارات الأكاديميّة ويتكيّفون مع زملائهم، وأعضاء ضمن الجماعة يشاركون بإيجابيّة في نشاطها وفعاليّاتها رغم كونهم بطيئي التعلّم نسبيّا، ومعاناة هؤلاء الأطفال تنحصر فقط في صعوبة التعلّم واستعاب موادّ الدرس التي تطرح في المناهج المدرسيّة من حساب وقراءة وكتابة ومنهج وعلوم أساسيّة أخرى» (أحمد محمّد الزيادي وآخران، 1991م،07)، لذلك لايمكن بأيّ حال من الأحوال الاعتماد على هذا المحكّ صِرْفًا، لأنّه لايشمل جميع الأطفال البطيئي التعلّم، كما أنّه حتما لايميّز بين هذه الظاهرة وبعض الظواهر الأخرى التي تشترك معها في صورة التفاعل الاجتماعيّ، سواء من حيث النجاح أو الفشل في الاستجابات للمتطلّبات الاجتماعيّة المتوقّعة .

الخلاصة:

من خلال مناقشة هذه التعريفات يتبيّن أنّه من الصعب جدّا الاعتماد على محكّ واحد، خصوصا حينما يتعلّق المحكّ بالذكاء للمبرّرات المذكورة –سابقا–، كما تضعف قيمة المحكّ إذا كان مرتبطا فقط بالتفاعل الاجتماعيّ، في حين يبقى محكّ التحصيل أقرب إلى الواقعيّة، كون الاختبارات التحصيليّة إذا ما أُعدّت بجودة فإنّها في الحقيقة تقيس على الأقل جانبين من جوانب الذكاء، مثلما الحصول على تلك الدرجات أيضا يقيس ولو جزءً قليلا من التفاعل الاجتماعيّ مُمثّلا في التفاعل الصفّيّ، الذي إذا ما أُعتمد التدريس بالكفاءات بقواعده

الصحيحة، فإنّ التحصيل يُعبّر كذلك عن مدى توافق التلميذ مع بيئته ومع أقرانه وأساتذته، أي خارج المدرسة وداخلها ساحةً وصفًّا.

هذه المعطيات تجعل الاعتماد على محكّ التحصيل يخفّف على الاقل من وطأة الانتقادات الموجهة لغيره من المحكات، ولهذه الصعوبة «يقال: إن التلميذ بطيء التعلّم يسهل وصفه ويصعب تعريفه، يؤكد أمرا في غاية الأهمية، ألا وهو التركيز على وصفه وليس على تعريفه، لأنّ وصف تمليذ يتعرّض لمشكلة ما وصفا سليما ودقيقا وشاملا ومستوفيّا، أصوب وأجدى في علاجه من التركيز على تعريفه ووصفه في طائفة أو فئة نظّن أنّه يتشابه مع أفرادها» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 159)، وعليه ينبغي جعل المفهوم أكثر أجرأة. –عد إلى التعريف الاجرائي المعتمد بهذا البحث في الفصل الأول–.

ثانيا– أصناف بطء التعلّم و أنواعه:

يُملي هذا البحث فيم يخصّ تصنيف بطء التعلم وفقا لستة تصنيفات مايلي:

أ) فيما يتعلّق بعدد المواد: (عام/ خاص):

1– البطء العام:

ويصنّف الطفل بطيء التعلّم ضمن أفراد هذه الفئة إذا كان بطأه ملحوظا في جميع المواد الدراسية أو أغلبها على الأقلّ، ويتضّح ذلك حينما نعتمد على محكّ الذكاء خاصّة، حيث وفقا لهذا المعيار يتمّ تصنيف الطفل البطئيء على أنّه بطيء تعلّم عام، بإعتبار أنّ دعاة هذا المحك يتجاهلون بقصد أو بدونه إمكانية وجود البطء في مادّة دون الأخرى، ويظهر ذلك من خلال ما ورد –سابقا– من تعاريف على غرار تعريف "فهد خليل زايد" (2002م) وتعريف "كارول" (1998م) وكذلك تعريف "أوتو" و"سميث" (1997م) و"الدعدع" و"مغلي" (1992م)، وغيرها من التعريفات التي تعتقد أنّه من الضروري أو على الأقل «من

الجائز أن يكون هناك تلاميذ بطيئين في كلّ استجاباتهم، فأولئك يمكن إعتبارهم بطيئي التعلّم من كل الوجوه» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 10).

2- البطء الخاص:

إنّ المتتبع المقارن لنتائج التلاميذ كلّا على حدة في مختلف الموادّ، يُدرك بسهولة أنّه «ليس من الضرورة أن يكون بطيء التعلّم متخلّفا في كلّ أنواع النشاط» (عبد الفتّاح على غزال، 2013م، 69) إذ «قد يكون البطء في التعلّم في مادّة واحدة كالرياضيّات والقدرة على التفكير الحسابي أو قد تكون الصعوبة في تعلّم الكتابة وإتقانها» (فهد خليل، 2012م، 140)، فالتلاميذ «بعضهم قد يكون مرتفع التحصيل في موادّ دراسيّة أخرى غير الرياضيّات» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 165)، وهو ماذهب إليه "وليام عبيد" وآخرون (1986م).

لذلك «فمن الخطأ أن نعتبر التلميذ بطيء التعلّم في القراءة مثلا، بطيء في سائر المواد الأخرى، لأنّنا إذا أخذنا بهذا الإتّجاه فإنّنا نُهمل الكثير من المواهب والقدرات لدى التلاميذ، وبالتالي سوف لانستطيع تحقيق إمكانيّاته وتنمية قدراته، ومع هذا يتضّح بطيء التعلّم في ناحية ما ليس بالضرورة أن يكون بطيئا في النواحي الأخرى»

(أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 09).

وبهذا بعد أن تُنفى العموميّة عن وصف بطيء التعلّم الذي يلاحظ عليه البطء في مادّة واحدة فقط، أو في بعض المواد فحسب، يمكن أن يُتّخذ من بطء التعلّم الخاص وصفا لائقا به يزيده تفصيلا وتصنيفا.

ب) فيما يتعلّق بنوع الموادّ: (نظريّ، عقليّ/ عمليّ، ميكانيكيّ):

لعلّ من أشهر التصنيفات للمعارف والعلوم المتداول لدى المختصين وغيرهم هو تقسيمها إلى نظريّ (عقليّ، تجريديّ) وعمليّ (ميكانيكيّ، تجريبيّ)، وهذا التقسيم يمتّد ليشمل

حتى الموادّ الدراسيّة الصفيّة، فهي أيضا يمكن تقسيمها كذلك إلى قسمين نفسهما، وبالنظر إلى أنّ "بطء التعلّم" قد يكون في جميع الموادّ مثلما قد يكون في موادّ دون أخرى، فإنّه بذلك قد يكون في قسم دون الآخر حيث «تجب الإشارة هنا إلى أن الطفل بطئ التعلّم لايعتبر كذلك في كلّ أنواع النشاط والفعاليّات العقليّة، فقد يكون قادرا على التعامل مع المعارف الميكانيكيّة أو التذوّق الفنّيّ والأعمال التجاريّة على الرغم من عدم تمكّنه من حلّ رموز الرياضيّات أو الإملاء أو القراءة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 38).

ومنه إذا كان الطفل بطيء التعلّم في الموادّ المصنّفة ضمن القسم النظريّ أو العقليّ أو التجريديّ، فإنّه يوصف ببطئه في ذلك، أي أنّه من ذوي بطء التعلّم النظريّ –مثلا– كما هو الحال بالنسبة لبطيء التعلّم في الموادّ النظريّة كالرياضيّات بوصفها عقليّة وتجريديّة أيضا، وإذا كان بطء التلميذ في مادّة تطبيقيّة كالعلوم الطبيعيّة بوصفها عمليّة ميكانكيّة، فينعت من ذوي بطء التعلّم العمليّ، في تلميح لشكل المادّة المبطّء فيها وتصنيفها بين مختلف المواد.

جـ) فيما يتعلّق بعلاقته مع مستوى القدرة العقليّة (حقيقيّ/ ظاهريّ).

1) بطء تعلّم حقيقيّ:

بمعنى هذا النوع يضمّ كلّ أنواع "بطء التعلّم" التي يحصل البطيء فيها على درجة متدنّية في إختبارات الذكاء المعدّة خصّيصا لمعرفة مستوى القدرات العقليّة، حيث هذا النوع من أنواع البطء «يشتمل على عدد كبير من الأطفال الذين لاتوجد لديهم الطاقة العقليّة الكافيّة للنموّ بالسرعة اللازمة، وهذه الفئة من الطلّاب لايتمكنّون من القراءة والكتابة حتّى في الصفّ الثاني أو الثالث الإبتدائي» (محمود غانم وآخران، 2001م، 37)، أي أنّ البطء لديهم يكون في أوضح أحواله، فلا يستطيع ذويه الوصول إلى مستويات متقدّمة في التعليم العاديّ وبظروف عاديّة.

2- بطء تعلم ظاهريّ:

يختلف هذا النوع عن سابقه من حيث مستوى القدرات العقليّة، إذ أن في هذا النوع لاينال فيه البطيء درجات متدنيّة على إختبارات الذكاء مثل ذوي بطء التعلّم الحقيقي، رغم أنّهما يوصفان بالبطء معا، أي أنّه في هذه الحالة لايترافق "بطء التعلّم" مع تدنّي كفاية الطاقة العقليّة بخصوص النمو بالسرعة اللازمة، وهذا النوع من حيث فئة الأفراد الذين يضمّهم فإنّه «يشتمل على عدد من الطلّاب الذين يُظهرون ولأسباب عاديّة وكأنّ طاقاتهم العقليّة منخفضة بشكل كبير، ولكن في الحقيقة لديهم قدرة كبيرة غير مستعملة، وضمن هذه الفئة يقع عدد كبير من الاطفال الذين ينتمون إلى الطبقة اقتصاديّة واجتماعيّة متدنّية» (محمود غانم وآخران،2001م، 37)، وهو مايعبّر عنه ببطء التعلّم الظاهريّ كونه لايستمدّ من ضعف القدرات العقليّة.

د) فيما يتعلّق بسبب بطء التعلّم وامكانية العلاج (حسيّ/عقليّ):

1- بطء التعلّم الحسيّ:

ينعت الطفل "بطء التعلّم" هكذا، إذا كان بطؤه بسبب قصور حسيّ، مقارنة بالعاديّين من أقرانه التلاميذ، حيث «إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص في المهارة أو عيب حسّيّ، أو لمظهر آخر، يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم» (عبد الفتّاح على غزال، 2013م، 68)، وبإعتبار أنّ «بطء التعلّم يمكن أن يكون عائدا إلى اضطربات حسيّة» (محمود غانم وآخران، 2001م، 37)، فإنّه «من السهل على بطيء التعلّم أن يلتحق بزملائه المتقدّمين إذا كان "بطء التعلّم" ناتجا عن نقص حسّيّ، أو أيّ نقص آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه والإرشاد» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 08)، ومن هنا فإنّ وصف "بطء التعلّم" بالحسّيّ، هو إشارة واضحة لإمكانيّة علاجه.

2- بطء التعلّم العقلي:

المقصود بالعقلي هنا، هو الإشارة الواضحة إلى القصور في القدرة العقليّة، فبالنسبة للطفل من هذه الفئة «إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص طبيعيّ في قدرته، فإنّه غالبا لايستطيع اللحاق بهم [أقرانه العاديّين والسريعين في التعلّم]» (عبد الفتّاح على غزال، 2013م، 68)، على عكس بطء التعلّم الحسّيّ.

من ثمّ فإنّه يمكن القول أنّ «البطء الناتج عن القصور في الذكاء من الصعب إصلاحه، أمّا البطء الناتج عن العوامل الأخرى كالضعف في السمع أو الفروق البيئيّة... إلخ، يمكن علاجه» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 12).

هـ) من حيث فترة البطء: (مؤقّت/دائم):

1- بط التعلّم مؤقّت:

يوصف بطيء التعلّم بهذا الوصف إذا لوحظ عليه البطء في التعلّم لفترات متقطّعة، كأن يسرع في تعلّم بعض المواضيع ويبطء في أخرى من نفس الوحدة، أو يسرع في تعلّم بعض أجزاء الدرس ويتباطأ في الأجزاء الأخرى من الدرس نفسه.

2- بطء التعلّم دائم:

ينعت بطيء التعلّم بهذا الوصف إذا كان بطؤه ملاحظا في كافة مراحل الموسم الدراسي وحدة وحدة، وموضوعا موضوعا .

و) من حيث عدد المشاركين:

1- بطء التعلّم الفرديّ:

هي حالة تعبّر في الحقيقة عن الهيكل العام للصفّ الدراسيّ أيضا، باعتبار أنّ هذا الوصف يوصف به الصفّ إذا كان يتضمن فردا واحدا أو مجموعة قليلة من ذوي بطء

التعلم، فيقال مثلا للمعلّم أنّه أمام صفّ من حالة "بطء التعلّم الفرديّ"، وهي حالات كثيرة بالمدراس العاديّة.

2- بطء التعلّم الجماعيّ:

هذه الحالة عكس سابقتها، فهي تعبّر عن الوضعيّة التي يكون فيها أغلب -إن لم نقل كلّ التلاميذ- من ذوي بطء التعلّم، في الصفّ الواحد، وهذه الحالة تعتبر عاديّة في مراكز التربية الخاصّة، والمراكز البيداغوجيّة للمتخلّفين ذهنيّا، أو في الأقسام المكيّفة بالمدراس العاديّة، كما تلاحظ أيضا بوضوح خصوصا في المتوسطات التي تعتمد توزيع التلاميذ في صفوفها على إعتبار درجات التحصيل للسّنة النهائيّة من المرحلة الإبتدائيّة، أو مايعرف بمعدّل الانتقال، مقابل التوزيع حسب المستوى.

ز) من حيث درجة (عمق) البطء:

هنا يمكن تصنيف البطء إلى ثلاثة مستويات كمايلي:

1- بطء حادّ:

يكشف عنه بضعف حاد في التحصيل، إذ رغم تطور المنحنى التحصيلي للتلميذ إلّا أنّه لايتعدّى (25٪) من التحصيل الكليّ، أي لايتجاوز في أحسن أحواله الدرجة (5 من 20) على اعتبار أنّ الدرجة (20) درجة سقفيّة.

2- بطء متوسّط :

يتضّح من خلال الدرجات التحصيليّة التي يحصل عليها التلميذ، إذ تكون بجوار العلامة (5 من 20) مايعادل نسبة (25٪)، حيث تنطلق نقطة البداية بأقل منها بقليل ولا تتعدّاها بكثير فلا تتجاوز في أفضل حال الدرجة (8 من 20) أي نسبة (40٪).

3- بطء بسيط:

في هذا البطء ينطلق المنحنى التحصيليّ للتلميذ من (40٪) كحدّ أدنى، ويتطوّر إلى الدرجة (10 من 20) أي مايعادل (50٪)، وقد يعلوها بقليل، إلّا أنّ معدّله العام لايتجاوز (50٪)، وهو أخفّ أشكال البطء.

خلاصة التصنيف:

إنّ القراءة الصحيحة لتصنيف التلاميذ بطيئي التعلّم بهذا الشكل، تُبيّن أنّ تلك التصانيف ليست منفصلة تمام الفصل، إذ يمكن أن يوصف التلميذ البطيء الواحد دفعة واحدة بأكثر من نوع حسب تصنيفات مختلفة، فيصحّ القول مثلا بطيء التعلّم العام والحقيقيّ والمؤقّت والبسيط والفرديّ لتلميذ واحد معًا، كما يمكن إبدال أيّ نعت منها بنعت موازٍ له، ممّا يجعل أنواع بطيئي التعلّم تزداد كلّما تعرّفنا على أنواع البطء وأصنافها، وهو مايفتح المجال أمام تعقيد التوصيف والتصنيف بالنسبة للتلاميذ ذوي البطء التعلميّ، هذا الذي يدفعنا بالقول مسبقا بأهمّية التشخيص وتعقيدها.

ثالثا- أسباب وعوامل "بطء التعلّم":

يُقبل إبتداءً أنّه لايمكن أبدا حصر أسباب وعوامل بطء التعلّم في مادّة الرياضيّات لاعتبارات عديدة، في مقدّمتها: جدّة الموضوع وشساعة فئته، ولذلك سيتّم تصنيفها على النحو الآتي:

أ/ **المتغيّرات الأسريّة:** ويندرج ضمن هذه المتغيّرات كلّا من:

1] الأسباب الوالديّة:

نتيجة للمقارنة بين فئة بطيئي التعلّم وفئة من العاديّين تمّ استنباط بعض الأسباب من الفوارق التي أظهرتها تلك المقارنة، حيث تمّ الوقوف على صفت أسريّة لهم حسب "اثناسيوس" و"الكناني" (1993م)، ومن أهمّها مايلي:

«– التحصيل الأكاديميّ لأولياء أمور التلاميذ بطيئي التعلّم أقلّ من مستوى أولياء أمور التلاميذ الأسوياء.

– الأمراض الأسريّة لدى بطيئي التعلّم أكثر منها لدى الأسوياء.

– القرابة العائليّة لدى أولياء أمور التلاميذ بطيئي التعلّم شديدة.

– كثرة الإصابة بالأمراض بعدة الولادة بالمقارنة مع الأسوياء.

– كثرة حالات الإعاقة في أسر بطيئي التعلّم بالمقارنة مع ماهو موجود لدى الأسوياء».

(عدنان غائب راشد، 2002م، 42–43).

كما أنّ «نظرة الآباء للتعليم وتقييمه وتقديره تؤثّر على اتّجاهات التلاميذ نحو المدرسة، فالتلاميذ يكتسبون كثيرا من اتّجاهاتهم وقيمهم من الآباء» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 166)، بالإضافة إلى ذلك فإنّ تدنّي المستوى الثقافي للأبوين يعدّ عاملا أساسيّا في إحداث البطء التعلّمي لدى الأبناء، حيث: «إنّ هذا الحال في مجمله لايرق أن يكون بمستوى المسؤولية في تنشئة جيل صحيح ومعافى، وبالتالي سيسهم هذا الحال بشكل أو بآخر في بطء التعلّم، أمّا إذا وجد سببا من الأسباب التي تؤدي إلى "بطء التعلّم"، فإنّ هذا العامل سيكون إضافة لتعمّق صعوبات الطفل التعليميّة»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 260).

2] الأسباب الاجتماعية والإقتصادية:

المقصود هنا هو تلك الظروف الاجتماعيّة والمستوى الاقتصاديّ للأسرة التي يحيا فيها التلميذ، خصوصا في طفولته ومراحل تمدرسه، ومن ثمّ «يمكن القول أنّ المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ المتدنّي بشكل عام، يرتبط ببطء التعلّم أكثر من غيره من المستويات، وإذا ما رافق أحد الأسباب التي تؤدي إلى "بطء التعلّم" فهو يزيد من الأمر سوءً، وقد تكون في بعض الأحيان لدى المتعلّم القدرة الذهنية التي تؤهّله للوصول إلى مستوى مقبول أو أكثر،

إلّا أنّ هذه الظروف التي يعيشها تحدّ أو تعرقل من استخدامه هذه القدرة» (قحطان أحمد عبد الظاهر، 2012م، 259)، لذلك غالبا مايلاحظ تأثيرها بوضوح.

وللإشارة فإنّ هذه المتغيرات الأسرية قد تظهر مجتمعة مثلما منفصلة، ويكون تأثيرها أبلغ، فقد «استنتج "بيرث" من دراساته لعدد كبير من بطيئي التعلّم أنّ الحالة الشائعة في هذه الفئة تبدو في أنّ الطفل يعاني خلال حياته قبل المدرسة مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة التي تظافرت وأدّت إلى نقص في حيويّة الجسم، ويعبّر عن هذه الحالة بمصطلح شامل هو "الضعف العام"، وهو يرجع من ناحية إلى الوراثة، ومن ناحية أخرى إلى الظروف البيئيّة بعد الولادة، كسوء التغذية في الأعوام الأولى، ويضعف من طاقاته»

(عبد الفتّاح، 2013م، 70-71).

ب/ المتغيّرات (الذاتيّة) المتعلّقة بالتلميذ:

1] الأسباب الصحيّة (البدنيّة):

يحيا كل فرد في مراحله العمريّة الأولى وتيرة نموّ مستمرة نحو تحقيق النضج اللّازم، غير أنّ الأفراد ينمون بوتائر مختلفة السرعة، إذ تضعف كلّما كان الفرد أدنى من العاديّ، وغالبا ما يرافق ذلك الضعف في النموّ اضطرابات مختلفة تظهر في صورة مشكلات صحّيّة و «قد تؤدي المشاكل الصحّيّة التي يعاني منها الطفل إلى "بطء التعلّم"، فمشاكل القلب والأعضاء والتنفس قد تحدّ من دافعيّة المتعلّم للتعلّم، ويكون غير مهيّأ نفسيّا وصحيّا للتعلّم المطلوب، إنّ الأمراض وخصوصا المزمنة منها هي معرقلة لاستعدادات الطفل للنّهوض بقدراته وكوامنه كحال أقرانه الآخرين» (قحطان أحمد عبد الظاهر، 2012م،261).

فمن المؤسف جدّا، أن يوصف الكثير من الأولاد المتمدرسين خصوصا في الطور الأوّل الإبتدائي ببطيئي التعلّم، دون إجراء فحص طبّيّ شامل عليهم، ويعانون من مشاكل صحّيّة، منها الظاهر ومنها ما لايُعرف إلّا بالتشخيص الطبّيّ الدقيق، ومن أشهر تلك

المشكلات الصحّيّة ضُعف البصر، فالتلميذ «قد يشكو من عجز في التمييز البصري المكاني الذي يؤدّي إلى تبديل إتّجاه الأرقام» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 109)، إلى جانب ضعف السمع، أمراض القلب، فقر الدم –مثلا–، هي وغيرها من المشكلات الصحّيّة تتعدّى ذلك إلى مشكلات معرقلة للتعلّم، أو العناية، فقد يؤثّر ذلك عليه في الرياضيّات فيختلف فيها» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 109).

2] الأسباب النفسيّة (الوجدانيّة):

يتصدّر هذه الأسباب النفسيّة كلّا من نقص الدافعيّة للتعلّم وللانجاز في مادّة الرياضيّات خصوصا، مرفوقتين بظهور سلوكات غير مرغوب فيها تربويّا ومدرسيّا، حيث «السلوك العدوانيّ والحركة الزائدة والانفعال والهروب من المدرسة، ينعكس سلبا على أداء الأطفال، الأمر الذي يؤدّي إلى بطء التعلّم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 266).

والملاحظ أنّ الأطفال بطيئي التعلّم:

«– يميلون إلى إظهار اللّامبالاة واحتقار التعليم المدرسي كميكانيزم دفاعي أو آلية دفاعيّة.

– يتركون الدراسة ويركّزون على نيا الشهرة أو تحقيق الذات من خلال الألعاب الرياضيّة، والهوايات والمهارات اليدويّة المميّزة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م ، 165).

لذلك لايستبعد أنّه: «– قد يكون من أسباب البطء في التعلّم مشكلات انفعاليّة مزمنة ممّا يجعل التلميذ يسلك سلوكا اجتماعيّا مضادّا، فنجد منهم من يتّسم بالهدوء والانطواء، أو قد يمثّلون مشكلات نظام وإثارة المتاعب في المدرسة.

– ليس لديهم دافع [واضح] لتعلّم الرياضيّات»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 166).

وما يؤكّد دور الدافعيّة في هذا المجال هو: «إنّ بعض المشاكل الخاصّة بدافعيّة التعلّم تكون ظاهرة عند هؤلاء الأطفال، حيث أنّ دافعيّة بطيء التعلّم أقلّ منها عند الأسويّاء» (أحمد محمّد الزيادي، 1991م، 07)، بحكم «عدم إحساس التلميذ بقيمة مادّة الرياضيّات ممّا يسبّب نقص الدافع نحو تعلّمها» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 164)، ولأن الدافعيّة أحد ركائز التعلّم فإنّ التحصيل لايمكن أن يكون بالمستوى المرجوّ تحقيقه كهدف.

يتوجّه هذا الجانب وحيث الزاوية نحو القدرات العقليّة العليا وما تُنتجه من عمليّات معرفيّة على غرار الانتباه، الفهم، التفكير، التذكّر، الإدراك، فضعف تلك القدرات أو أيّ اضطراب في تلك العمليات، يفرز قصورا وظيفيا في المهارات المدرسية اللازمة في التعلّم، والتي يُعدّ التلميذ ركيزة هامّة وأساسيّة فيها، لذا يُعتبر بطيئي التعلّم «غير ناضجين من الناحية العقليّة، بمعنى أنّهم لم يمرّوا بعد لمرحلة النموّ العقليّ الذي يسمح لهم بالتفكير على نحو مجرّد واستخدام العمليّات المنطقيّة الشكليّة التي تحكم المفاهيم والأساسيّات الرياضيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 159)، وهو مايفنّد بالقول: «أمّا البطء التعليميّ، فإنّ سلبيّته عدم قدرة الطفل العقليّة والإدراكيّة على مسايرة زملائه في الدارسة لاستيعاب المنهاج المقررة في الفترة المحدّدة» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 12).

بمعنى أنّ بطيئي التعلّم يمتلكون قدرات عقليّة ملحوظة، غير أنّها وظيفيّا تتعطل في خطوات أساسيّة وأخرى متقدّمة في المضامين المجرّدة، على غرار ماهو في الرياضيّات، وذلك لأنّ تلك القدرات ليست موجودة بالقدر الكافي واللّازم.

ويؤكّد "براون" "Brown" «أنّ النقص الأساسيّ عندهم هو عدم استمراريّة الانتباه، وليس قلّة الذكاء بدرجة كبيرة، حيث تعدّ ذاكرتهم وقوّة ملاحظتهم طبيعيّة، ولكن عند تعرضهم للدراسة الرسميّة المحدّدة بمواعيد وزمن محدّد، لايستطيعون الاحتفاظ بانتباههم طوال مدة الحصّة الدراسيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 156)، فالطفل بطيء

التعلّم «لايركّز انتباهه ممّا يجعله مشتتا فيحرم كثيرا من المفاهيم الرياضيّة التي يبنيها المعلّم أثناء الشرح، وعدم التركيز والانتباه يصرفُه إلى الحركة الزائدة وإلى الانصراف عن الدّرس» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 109)، فهم من حيث الانتباه «لديهم مجالات انتباه محدودة، وغير قادرين على التركيز مع الأهداف المتوسّطة أو الأهداف طويلة المدى» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 166)، وهو مايبيّن من ناحية أخرى دور الانتباه والتركيز في عمليّة التعلّم والتحصيل المعرفيّ العلميّ.

وعليه يمكن القول: «إنّ من أسباب بطء التعلّم أسبابا معرفيّة تتّصل بقدرة التلميذ على فهم الرياضيّات ومن هذه الأسباب:

ـ الاعتماد على الذاكرة في البرهنة على النظريّات والتمارين دون وجود أدنى فهم لكلّ خطوة من خطوات البرهان.

ـ عدم القدرة على تطبيق المهارات المعرفيّة العليا، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، مع أهمّيتها لتعلّم الرياضيّات» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 164).

فنجد التلميذ البطيء التعلّم يعتقد في ذهنه أنّ الرياضيّات مادّة فقط، إذ يجعل من حلّ تمرين معيّن سوى وضعيّة من وضعيّات التذكّر لتمرين سابق مشابه، ولكنّه سرعان مايعجز عن بدء الحل أو التوقف في مراحله الأولى، عند اصطدامه بواقع يؤلمه وهو عدم وجود التمرين المطابق تماما بحكم أنّ الاختبارات في مادّة الرياضيّات –على غرار أغلب المواد– لايجبر فيها واضع الأسئلة لابإعادة تمارين مطابقة لتطبيقات الدروس، ولا بوضع أسئلة تذكّريّة من نوع: عرّف أو أذكر أو عدّد –مثلا– لذلك من الصعب جدّا حصر كلّ التمارين المحتملة، للحصول على درجة مقبولة في مادّة الرياضيّات عن طريق الحفظ، فيتأكّد بطيء التعلّم من ضرورة التحكّم في المهارات المعرفيّة العليا السابقة، موازاة مع تأكده من عدم القدرة على تطبيقها، فيتغلّب عليه البطء حينها بمرور الوقت.

حسب "وليم عبيد" وآخرون (1986م)، فإنّ الأطفال بطيئي التعلّم «لديهم مشكلات في القراءة، وربّما النطق والثروة اللغويّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 165)، ممّا يسبب بطأهم في تعلّم مادّة الرياضيّات، ولو في مراحل لاحقة، حيث «يتخلّف التلميذ في الرياضيّات إذا ما كان يعاني من نقص في المفردات أو ضعف في القراءة، لأنّ التلميذ الذي لايجيد قراءة المسائل لايفهم المقصود منها، وبالتالي لايستطيع حلّها، حتّى لو كان لديه قدرة على المحاكمة وإجراء العمليّات اللّازمة»

(أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 108-109).

يتجلّى ذلك خصوصا فيما يُعرف بعملية ترييض مسألة، والتي تعطى في صورة تعبير لغوي بفقرة أو أكثر، متضمّنة أسئلة يشترط حلّها أولا تحويل النص إلى صيغ رمزيّة ورقميّة، وهو مايتطلّب بدوره رصيدا لغويّا ضروريّا وكافيّا، ينعكس أيّ نقص فيه سلبا على درجة التحصيل في مادّة الرياضيّات ويجعل من التلميذ في تعداد بطيئي التعلّم فيها، وهو ما يبرز أنه «من الأسباب التي تؤدّي إلى بطء التعلّم :

أولا: تراكم صعوبات التعلّم أثناء المراحل الدراسيّة المختلفة.

ثانيا: القصور العقليّ -مستوى الذكاء-» (أحمد محمّد الزيادي، 1991م، 12-13).

يزداد ذلك وضوحا في المرحلة الثانية من التعليم، أي في التعليم المتوسّط، حيث يجد التلميذ البطيء التعلّم نفسه مطالبا وبإلحاح على أستاذته في كلّ مرّة بالعودة إلى نقاط أساسيّة يحسب عليها أنّها مكتسبات قبليّة، تمّ تحصيلها في مراحل سابقة ولا يمكن العودة إليها، بحجّة أنّ المطلوب في هذا المستوى هو البناء عليها واستخدام نتائجها وقوانينها دون التطرّق إليها من باب الدراسة، وذلك وفقا للمنهج، وبحجّة عدم كفاية الوقت من جهة أخرى، يجد التلميذ نفسه مضطرّا للبحث عن حلول بديلة خارج الحصص الرسميّة وفي سباق اللحاق بأقرانه من زملائه غير البطيئين في التعلّم، ينخرط في صراع مكلف جهدا ووقتا ومالا.

جـ/ المتغيّرات المدرسيّة:

تشمل هذه المتغيّرات كلّ مايتعلّق بالمناخ المدرسيّ عموما، من مادّة، منهاج، مدرّس وإدارة، وكلّ مافي المدرسة ومن شأنه أن يكون سببا في ظهور حالات "بطء التعلّم"، إذ «هناك مؤثّرات عامّة تضعف التلميذ في الرياضيّات وغيرها: كالتسرّب من المدرسة أو التنقّل منها أو التنقّل من صفّ لآخر، أو عدم تكيّفه مع طرق التدريس وعدم انسجامه مع المعلّم وأسلوبه في التدريس» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 109)، وتوّزع تلك المؤثّرات كمايلي:

- الإدارة المدرسيّة:

تختلف الأجواء المدرسيّة من مدرسة لأخرى بحسب طاقمها الإداريّ، ولا شكّ فيه «أنّ لجوّ المدرسة العام وسياستها تأثيرا في الجوّ النفسيّ والشعوريّ الذي يعيشه المتعلّم، فالجوّ [المرن/المعتدل] يتيح للمتعلّم فرص التعبير عن آرائه وأفكاره، إذ يشعر المتعلّم بالأمن والطمأنينة والاستقرار، وهناك الجوّ المدرسيّ الذي يسوده التسلّط والضبط السلبيّ والتزمّت» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 265)، غير «أنّ ذلك قد يؤثّر في عدم تكيّف الطفل مع المدرسة، وقد يخلق سلوكات مرفوضة تعبيرا عن الرفض والاستياء، ولا يمكن أن يكون مثل هذا الجوّ دافعا للتعلّم والعطاء والمشاركة، وقد يتأثر الطفل ذو بطء التعلّم أكثر من غيره في هذه الأجواء، وقد يؤثّر سلبا في تحصيلهم وخصوصا في الموادّ العلميّة»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 265).

لأجل ذلك فإنّ الدول التي خطت خطوات عملاقة نحو التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ، تولي أهمّية عظمى للطواقم الإداريّة، فلا تقلّ شأنا عن الطواقم التربويّة والبيداغوجيّة، تكوينا وتدريبا وتجديدا معرفيّا، إدراكا منها لذلك التأثير البالغ بشقّيه المباشر وغير المباشر.

ـ المعلّم والبيئة الصفّيّة:

إنّ أغلب المعلّمين لايدركون كثيرا من الحالات، خاصة التي ليس لها معالما شكليّة ظاهرة، و"بطء التعلّم" أحد تلك الحالات، من ناحية، ولكون المعلّمين ليسو جميعا متخرّجين من معاهد خاصّة بتكوين المعلّمين، ولا حتّى متخصّصين في التدريس، ولا يملكون أدنى معرفة بتخصّصات ضروريّة جدّا كعلم النفس وعلوم التربية والبيداغوجيا أو حتّى ماهو أقرب، فيصطدمون مباشرة مع تلك الحالة في مقدمّة العديد من الحالات المشابهة والمختلفة، ويعجزون عن المواجهة، لأنّه في الأصل «يُفترض أن يعي المعلّمون الحالة لكي يتعاملوا بشكل سليم مع هؤلاء المتعلّمين، وقد يكون القصور في إدراك حالتهم يؤول إلى معاملتهم معاملة لا تتّسم بالايجابيّة، سواء كان ذلك بشكل صريح أو بشكل مستتر» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 241)، إذ يَعتقد المعلّم في مثل هذا الموقف أنّ التلميذ لايبذل جهدا فكريّا باختياره، فيصنّف ضعيفا أو كسولا ومهملا، فقد يهينه أو يضعه خارج اهتماماته.

كما أنّه «قد يكون "بطء التعلّم" نتيجة للتعليم غير الفاعل الذي لايتحدّى قدراته ولايحفّز كوامنه، أو قد يبتعد المعلمون عن الأسلوب التربويّ، وخصوصا إذا ما تذمّر المعلّم من أداء المتعلّم، الأمر الذي لايخلق حالة من الانتماء إلى الصفّ، وبالتالي يؤثّر سلبا في دافعيّته، وقد يشكّك بعض المعلّمين بقدراتهم وكفاءتهم التعليميّة»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 241).

لذلك ينبغي إثارة التصوّرات القبليّة، وإثرائها عن طريق مايمكن من المحفّزات التي تجذب الطفل بطيء التعلّم ودفعه نحو التفاعل الصفّي والانخراط في عمليّة التعلّم بالشكل السليم المؤدّي إلى تحصيل لائق ومقبول.

إذًا «قد تكون المدرسة بكلّ متغيّراتها سببا في "بطء التعلّم" كالأساليب غير التربويّة [غير اللّائقة] التي يتّبعها المعلّمون والبيئة المادّية للصفّ (عدم وجود تهويّة، إضاءة غير

كافية، ازدحام الصفّ بالمتعلّمين)» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 266)، وهو مايصنع جوّا منفّرا للتعلّم ويبدّد العلاقة بين أقطاب العمليّة (التعليميّة–التعلّميّة) من قطب بيداغوجيّ ممثّل بالمدرّس ونفسيّ متمثّلا في التلميذ ومعرفيّ ممثّل في المادّة التي ينبغي للمدرّس أن ينقلها له –التلميذ–.

د/ المنهاج وطبيعة الرياضيّات:

تتضمر ضمن هذا العنوان أسباب عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ قصر وقت التعلّم وعدم كفايته، فكثيرا ما «يحدث الخلل في المدارس العاديّة عندما لايعطى الأطفال بطيئوا التعلّم مزيدا من الوقت في تعلّمهم المعرفة والمهارات الأساسيّة، الأمر الذي يؤدّي إلى حدوث فرق بينهم وبين الأطفال الذين ليس لديهم "بطء التعلّم"» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 237)، إذ «سرعان ماتحدث توقّفات وعدم القدرة على مواصلة التعلّم بنفس السرعة المطلوبة فيظهر البطء في التعلّم في الرياضيّات بجلاء –خصوصا–» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 266)، وقد يكون بشكل توظّف فيه الحلقة السابقة مباشرة أو غيرها، كما قد تستعين الحلقة بحلقات أخرى بعيدة جدّا، تمّ تدريسها في أطوار سابقة، ولكنّ الرياضيّات لاتتخلّى أبدا عن أيّة حلقة فيها، لذلك الفهم والإدراك والتعلّم المؤقّت واللّحظي لاقيمة لهم في مضامين هذه المادّة والموادّ التي على شاكلتها.

ـ التجريد والرمزيّة:

مايشاع عن الرياضيّات في أغلب عمليّاتها أنّها مادّة التكميم والترميز، إذ «تتميّز الرياضيّات بأنّها لغة رمزيّة عالميّة لكلّ الثقافات وهي مهمّة لجعل الفرد يفكّر، وأن يسجّل مايرى، وأن يتّصل مع الآخر بالأفكار المتعلّقة بالعلاقات الكمّيّة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 32)، فمحتوياتها تعتمد على العدد والحرف بصيغهما المجرّدة في أرقى حلقاتها ووحداتها، وهو مايجعل فهم التلاميذ وتحصيلهم دون المستوى المطلوب، لأنّ «الصعوبة

تتجلّى في كون الرياضيّات مجرّدة يصعب فهمها إلّا للطلّاب المجتهدين المبرزين» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 105)، فتظهر مواضيع الرياضيّات بصورة صمّاء وغير وظيفيّة اجتماعيّا ولاقيمة لها في الواقع، غير محسوسة، يؤول من خلالها اعتقاد باقي التلاميذ إلى أنّها تتطلّب توظيفا ساميّا للقدرات العقليّة العليا الأساسيّة، فيتباطئون في تعلّمها، كون ذلك التوظيف باستطاعة الموهوبين فقط.

ومن ثمّ توصف أنشطة الرياضيّات بالأنشطة النظريّة الخالصة، وتعرف بالأساسيّة أو التنظيريّة، وهي صمّاء يصعب نحو الاستحالة تنطيقها والتعامل معها، فلا تُفهم، ومن هنا «تتمثّل الصعوبات في تعلّم الرياضيّات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليّات والقوانين الرياضيّة بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقيّ لخطوات الحل في العمليّات الرياضيّة والحسابيّة، كما أنّ الصعوبة تبدو في الرموز المجرّدة والمصطلحات العامّة»

(أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 105).

لذلك فإنّ «الكثيرين منهم يواجهون صعوبة واضحة في قواعد العدد الأربعة (عمليّات الحساب) وربّما يتناقضون حتّى في العدّ، والقرّاء السيّئين سوف يجدون لامحالة صعوبة في قراءة كتب الرياضيّات» (Bell and Kerry, 1991, 20)

وبالمقابل يتحجّج كثير من أساتذة الرياضيّات خصوصا، القدامى –سابقا– بأنّ مادّة الرياضيّات مادّة سامية، ليجعلها البعض مثاليّة، ومن ثمّ فعدم فهم التلميذ هو خلل فيه مباشرة، وليس في المادّة، إذ عليه أن يرقى بذاته، وإلّا ينسحب إحتراما منه لها، فالكثير منهم يسمحون بالانسحاب الصريح أو الضمنيّ لأيّ تلميذ من الحصة شريطة عدم الإزعاج.

وفي اختيارات الشُّعب كثيرا مايختار تلاميذ التعليم المتوسّط – ماقبل الثانويّ– شعبة الآداب لعدم فهمهم لمادّة الرياضيّات باعتبارها ذات معاملات صغيرة في هذه الشعبة.

كما لايرغب أغلب أساتذة الرياضيّات، بل وكثيرا مايرفضون تدريس صفوف تلاميذ الشعب الأدبيّة، بحجة بطئهم في تعلّم مادّة الرياضيّات، وتدنّي مستويات فهمهم لها، لدرجة صار هؤلاء التلاميذ يُلقى بهم كفائض للأساتذة الجدد أو المتعاقدين أو ذوي المهارات الأدنى، وهو في الحقيقة يدلّ على أحد أنواع الفشل في تعليم الرياضيّات، وذلك بالفشل في تدريس الفهم الرياضيّاتي خاصّة للتلاميذ غير الموهوبين، ولذلك أيضا فإنّ «الفشل في تدريس الفهم الرياضيّ، يُفسّر لنا لماذا يواجه كثيرا من التلاميذ البطيئي التعلّم في مدارس عديدة صعوبات بالنسبة لهذا الموضوع» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 49).

ـ الآليّة وسوء التخطيط:

عندما لاتحدّد مسبقا أهداف الدرس وغاياته بوضوح وأجرأة صريحة، ولا يدركها التلميذ لاحقا، خصوصا إذا كانت الوحدة طويلة، فإنّ ذلك ينعكس سلبا عليه، إذ يغمره الملل والرتابة كونه صار يتعامل مع الرمز والعدد بشكل متكرّر دون تجديد في صورة العادة المجهدة وغير المنتجة، فيتقوقع في أدنى مستوياته التحصيليّة فاقدا بذلك قدراته على الإثراء والتطوّر، ممّا يؤدي به إلى البطء التعلّميّ والإحباط، فتهدر بآلية طاقاته، وهي من أكبر عواقب عيوب المناهج التي تتّصف بذلك.

ولتفادي تلك العواقب الوخيمة «لايمكن أن نجعل الحساب [مثلا] موضوع التعليم أو مجرّد عملية تدريب آلي، أو إستجابات لعدد من الرموز والمواقف الكمّيّة غير المفهومة، ولا يمكن أيضا أن نعتمد على الطريقة العشوائيّة بأن نأخذ رموزا كلّية من الوحدة الأساسيّة دون تقديرنا لِما يدرّس، ومتى يُدرّس، وهذا هو التعليم غير المقصود، وكثيرا ما يتحوّل إلى مجرّد تعليم عرضيّ» (محمود غانم وآخرون، 2001م، 55).

هنا كلمة عرضي توحي بأنّه تعليم لايعدُّ عن كونه عابرا وغير مقصود، ممّا يجعل الأهداف غير مضمونة كونها غير محدّدة مسبقا، فهي غير واضحة وهوما يُعرّض العمليّة (التعليميّة–التعلّميّة) للصدفة والتشتت وعدم الدقّة، نتيجة سوء التخطيط.

ـ شساعة المحتوى:

تعتبر الرياضيّات من أكثر العلوم ذات الحلقات الكثيرة والمعقّدة، فرغم تطوّر كثير من الحلقات إلى درجة أنّها صارت تحمل مسمّيات لتخصّصات جامعيّة وشهادات دراسات عليا، إلّا أنّها ظلّت لصيقة بالرياضيّات وتدرّس كمواضيع أو وحدات فقط، في كلّ مراحل التعليم قبل الجامعيّ، فيدرس التلميذ في نطاقها كلّا من: الجبر، الحساب العدديّ، الهندسة، الحساب الهندسيّ، التحليل، المنطق، حساب المثلثات والإحصاء، ومتفرّقات أخرى على غرار تاريخ علماء الرياضيّات، وذلك في مقرّر واحد ودفعة واحدة وفي موسم واحد، مثلما ينطبق ذلك تماما على مقرّر الرياضيّات الحالي للسّنة الرابعة متوسّط في بلدنا–الجزائر–.

رغم ذلك، إلّا أنّ الكثير مايزال يعتقد أنّ الرياضيّات تعني مباشرة الحساب أو على الأقل يعتقدون أنّ الحصّة الأكبر في الرياضيّات هي من نصيب الحساب، وهو مايرفضه التقدّم العلميّ الحاليّ، الذي يؤكّد بأنّه «لابدّ من التفريق بين مصطلح الرياضيّات (Mathematics) ومصطلح الحساب (Arithematics)، إذ يعدّ الأوّل أكثر شموليّة من الثانيّ، حيث يشمل العدد والقياس والحساب والجبر والهندسة والتفاضل والتكامل وغيرها، ويكون الحساب أحدها» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 323)، لذلك يتيه التلاميذ بطيئي التعلّم بين تلك المواضيع، في صورة موادّ منفصلة تارة، ومترابطة تارات أخرى، إذ أنّ أيّ قصور في فهم واحدة منها يؤدّي بالتبع حتما إلى قصور في فهم جميع الوحدات الأخرى، وعليه فالبطء التعلّميّ هنا يصير منتشرا بما يصحّ وصفه بالعدوى بين الوحدات.

ـ تعقيب عن الأسباب:

بالنظر إلى الأسباب الواردة سلفا، يتبيّن «أنّ "بطء التعلّم" هو نتيجة لأسباب كثيرة جدّا، منها ما هو وراثيّ أو بيئيّ، وقد تكون المتغيرات الأسريّة خصوصا الجوانب الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة من أهم الأسباب التي تؤدّي إلى حدوث بطء التعلّم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 240)، بالإضافة إلى ذلك فإنّه لايمكن أبدا إهمال الجانب الصحيّ والجانب العقليّ ولا اللغويّ ولا المدرسيّ، باعتبار «أنّ إنجاز الطالب المتدنّيّ قد يكون عائدا إلى اضطرابات بصريّة أو سمعيّة تمنعه من تحقيق إتّصال مباشر وقويّ مع البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي يكون غير قادر على تطوير إمكاناته العقليّة كما يجب، وقد يعود تدنّي إنجاز الطالب إلى مشكلات في النطق أو للبيئة المدرسيّة» (محمود غانم، 2001م، 37)، وهو ما يثبت تعدّد تلك الأسباب وتشعُّبها.

ولا تتوقف أسباب "بطء التعلّم" عن هذه الحدود بل تتعدّاها إلى أبعد من ذلك، حيث توجد «بعض الأسباب الأخرى التي يُعتقد أنها تُسبّب "بطء التعلّم" من هذا النوع وهي تأخّر النضج الانفعاليّ والمظاهر الجسديّة، بما في ذلك سوء التغذية والحرمان من المدرسة، وكثرة تغيير المدرّسين أو المدارس» (محمود غانم، 2001م، 37) لذلك من غير اللّائق ترجيح سببا على حساب الآخر، فالكلّ فاعلا مع أنّه بدرجات متباينة، لذلك يقال أنّ « الأطفال بطيئي التعلّم لايتشابهون إلّا بقدراتهم الضعيفة على فهم وحفظ وتذكّر موادّ الدرس» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 08)، وهو مايؤكّد من ناحية أخرى أن البطء التعلّمي يرسم بوضوح كلّما تعدّدت الأسباب وتفاعلت فيما بينها.

فخلاصة القول هنا «أنّ لبطء التعلّم أسباب متعدّدة، ومن هذه الأسباب مايرجع إلى المتعلّم نفسه، ومنها ماهي أسباب اجتماعية واقتصادية وهناك أسباب خاصّة بالنظام التعليميّ، ومن الأسباب الخاصّة بالنظام التعليميّ مايتّصل بالمنهج وطرق التدريس وطبيعة

الموادّ التي تدرّس» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 163)، وهي أسباب تحول دون السماح للتلميذ بطيء التعلّم بمواكبة زملائه العاديّين على الأقل من أقرانه في التكيّف الحقيقي والملحوظ مع مادّة الرياضيّات ومقرّراتها الدراسيّة.

رابعا- مقابلة بطء التعلّم مع بعض الظواهر (المصطلحات) الأخرى:

1/ "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم":

يعتبر مصطلح "صعوبات التعلّم" من أكثر المفاهيم خلطا وتداخلا بينه بين "بطء التعلّم"، فلقد «أوضح "كيرك" [وبعد تبادل المعلومات والآراء مع أولياء الأمور قبيل 1963م] بأنه سوف سيتخدم مصطلح "الصعوبات التعلّم" (Learning Disabilities) لوصف مجموعة الأطفال الذين تنطبق عليهم صفات "بطء التعلّم" في ذلك الوقت»

(عدنان غائب راشد، 2002م، 28).

ممّا يدل على أنّ المفهومين "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم" كانا ملتصقين منذ النشأة، وهو مايبرِز مدى تقارب الظاهرتين من ناحية، ومدى تطوّر البحوث ودقّة تخصّصها حاليّا من ناحية أخرى، لذا يرَكّز البحث أكثر على أوجه الإختلاف وذلك من حيث الآتي:

أ) من حيث نسبة الذكاء وعلاقتها بمستوى التحصيل:

هنا يظهر الفرق، إذ «يوجد اختلاف جوهريّ بين مفهوم "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم"، فبطيء التعلّم يكون تحصيله أقلّ من أقرانه في نفس الصفّ الدراسيّ ونسبة الذكاء تتراوح ما بين (70-90) درجة كما تقيسه اختبارات الذكاء، أمّا التلميذ الذي لديه صعوبة في التعلّم فيعرّف على أنّه التلميذ الذي يظهر انخفاضا في التحصيل الدراسيّ الفعليّ عن التحصيل المتوقّع له ويتميّز بذكاء عاديّ أو فوق المتوسّط»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 162).

لذا «تعدّ إحدى النقاط المهمّة في التفريق بين الفئتين مسألة التباعد أو التباين بين الأداء الفعليّ والقدرة الكامنة، ففي الفئة الأولى (بطيئي التعلّم) يتطابق الأداء الفعليّ العقليّ مع القدرة العقليّة الكامنة، يؤكّد ذلك "سوانسون وكيج" (Swanson and Keagh ،1990) أنّ الفرق بين الاستعداد لدى الفرد وتحصيله الحقيقيّ (الفعليّ) من المحكّات الجوهريّة التي تستخدم من الوجهة العمليّة للتفريق بين ذوي صعوبات التعلّم وبطيئي التعلّم وهو أنّ الفئة الأولى تُظهِر فشلا دراسيّا غير متوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديميّة، بينما الفئة الثانيّة يكون الفشل الدراسيّ عندها في جميع الموادّ الدراسيّة»

(غسان أبو فخر، 2007/2006م، 47).

أي أنّه يمكن القول أنّ كلّا من نسبة الذكاء ومستوى التحصيل لدى بطيء التعلّم منخفضين، بينما لدى ذوي صعوبات التعلّم ينخفض التحصيل فقط، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا الفرق يتضّح لدى التلاميذ ذوي "بطء التعلّم" عموما، بينما التلاميذ البطيئين في التعلّم المعرّفين إجرائيّا بهذا البحث هم تلاميذ عاديّون ليصبح الفرق بينهم وبين ذوي الصعوبات هو تباعد المنحنى التعلّميّ للبطيئين رغم أنّه بسرعات غير كافية.

أيضا «يمكن القول أنّ الطفل "بطيء التعلّم" يتعثّر ويتباطأ في الجوانب الأكاديميّة كالقراءة والكتابة والحساب لكون ذكائه أقلّ من المعدّل ولا يوصف بأنّه ذو صعوبات التعلّم لعدم وجود تباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسيّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 238)، وهناك من يذهب إلى القول من حيث هذا الفرق «يختلف الطفل ذو "بطء التعلّم" عن الطفل ذي "الصعوبات التعلّم" بانخفاض القدرة الذهنيّة إذ تكون نسبة ذكائهم أحيانا تفوق حتّى العاديّ، لذلك يمكن أن يكون ضمن المتفوّقين من يعاني من صعوبات تعلّم في جانب أو أكثر، لكنّه متميّزا في جوانب أخرى» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 242)، وهو مايتطابق بالتوازي أيضا مع القول بأنّ: «الفرق بين فئة بطيئي التعلّم لكلّ من الفيئتين، فالفئة

الأولى تقع دون المتوسّط في الذكاء، بينما تقع الفئة الثانيّة في حدود المتوسّط أو أعلى من ذلك» (غسان أبو فخر، 2007/2006م، 47)، ومع القول «من الفروق الأخرى بين "بطء التعلّم" و "صعوبات التعلّم" أنّ الفئة الأولى لديها تخلّف قرائي عام، بينما يكون التخلّف القرائيّ في صعوبات التعلّم غير عام، وإنّما نمائيّ في جانب معيّن»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 242).

إلّا أنّه ينبغي القول بأنّ هذه الفروقات عميقة، لكونها أبانت الاعتماد على محكّين دقيقين وهما الذكاء والتحصيل، اللذان يمكن قياسهما، كما ينبغي الإحتياط حين الأخذ بهذه الفروقات خصوصا عند التشخيص، وذلك بمراعاة المآخذ السلبيّة الموجّهة إلى كلّ محكّ.

ب) من حيث ظهور المشكلات المرافقة:

من الباحثين من يعتمد على ظهور المشكلات المرافقة محكّا للتفريق بين "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم" حيث «يفرّق "فريدريك هـ- بل" بين "بطيء التعلّم" ومن لديه "صعوبات تعلّم" في الرياضيّات، فيذكر أنّ بعض الطلّاب يعانون من مشكلات ثانويّة غير متكرّرة في تعلّم الرياضيّات، بينما يوجد آخرون لهم مشكلات متكرّرة مستمرّة تمثّل عوائقا خطيرة للتعلّم، هم الطلّاب بطيئي التعلّم، أمّا النوع الأوّل فيطلق عليهم طلّاب تعاني من صعوبات التعلّم»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 162).

إنّ هذا الفرق لاينفِ ظهور مشكلات مرافقة لكلّ من الظاهرتين، إنّما يؤكّد على أنّه يظهر بشكل دائم لدى "بطيء التعلّم" بخلاف ذوي "صعوبات التعلّم"، إذ تكون عندهم عابرة أو لحظيّة متقطّعة «كما يعاني الأطفال بطيئو التعلّم من بعض الاضطرابات الدماغيّة المرتبطة بالعيوب اللغويّة أكثر من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 243)، وهو مايُبيّن أيضا أنّ المشكلات المرافقة تظهر لدى البطيئين في التعلّم

بصورة أدوم وأوضح، ممّا يجعل عمقها ومدى ظهورها فارقا جوهريّا للتفريق بين كلّ من الظاهرتين "بطء التعلّم" و"صعوبات التعلّم".

2) "بطء التعلّم" و"التأخّر الدراسيّ":

هنا اختلف الباحثون في مثل هذه الظواهر، إذ «من الباحثين من لايرَ فرقا بين المصطلحين، حيث "نعيم الرفاعي" يرى : أنّ أكثر مايحدث لمن يكون بطيئا في التعلّم أن يكون متخلّفا، ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين فالغالب أنّنا لانكون أمام فئتين متمايزتين» (منصوري مصطفى، 2008م، 19)، بمعنى لامعنى للتفريق بينهما وذلك نتيجة التقارب الحاصل بينهما، ومع ذلك فمن الباحثين أيضا من يؤكّد على وجود الفوراق بينهما، بالقول أنّهما ظاهرتان منفصلتان.

حيث «يوضّح "دينس تشيلد" أنّه يمكن التمييز بين التلاميذ بطيئي التعلّم والتلاميذ المتأخّرين دراسيّا والتلاميذ شديدي التأخّر الدراسيّ، عن طريق استخدام اختبارات للذكاء، فذكاء التلاميذ شديدي التأخّر الدراسيّ يبدأ من (00) حتّى قبل (70) درجة، أمّا التأخّر الدراسيّ فيبدأ من بعد (60) درجة إلى قبل (70) درجة، أمّا بطيئوا التعلّم فيبدأ من (70) درجة وينتهي عند (90) درجة، وهذا مايوضّح وجود اختلاف بين بطيئي التعلّم والتأخّر الدراسيّ في نسبة الذكاء» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 161)، أي أنّ الفوارق تظهر حينما نعتمد محكّ الذكاء، ولأنّه أيضا لايخلُ من النقائص، يبقى التداخل واردا بما يسمح بمجالات التقاطع.

وانطلاقا من الواقع يتأكّد أنّ "البطء التعلّميّ" يفضي إلى عدم تمكّن التلميذ من مسايرة زملائه في القسم من ناحية التمكّن من المنهج خلال الفصول إدراكا وفهمًا، وبالتالي في كامل الموسم غالبًا، وعليه فإنّ البطيء تبقى نتائجه دون الوسط أي أدنى من معدّل القبول، ممّا يجعل تأخّره في النهاية تحصيلا حاصلا، أي أنّ التلميذ في هذه الحالة «بسبب بطئه

التعلّمي مع رفاقه يتأخّر دراسيّا» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 12)، بمعنى أنّ العلاقة الحاصلة بين "بطء التعلّم" و"التأخّر الدراسيّ"، هي علاقة السبب والنتيجة، وهو ماجعل التفرقة تتّضح أكثر كلّما نتج التأخّر عن غير البطء، وتصعب كلّما كان التأخّر ناتجا عن "بطء التعلّم"، أي يحكم ذلك مدى التلازم بينهما في الحضور وفي الغياب.

3) "بطء التعلّم" و"التخلّف الدراسيّ":

لم يحصل إتفاق بين الباحثين لامن حيث التشابه التام ولا من حيث الاختلاف التام، إذ هناك من يؤكّد التشابه بالقول: «إنّ نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال (بطيئو التعلّم) غالبا ماتقع دون المتوسّط، وفي هذا يتشابه بطيئو التعلّم مع المتخلّفين دراسيّا» (غسان أبو فخر، 2006 – 2007م، 46)، أي أنّ الاعتماد على محكّ الذكاء يجعل التقارب بين مصطلحيْ "بطء التعلّم" و"التأخّر الدراسيّ" جدّ ممكن.

إلّا أنّ هناك كمّا يؤكّد «أنّ المتخلّفين دراسيّا يتشابهون مع بطيئي التعلّم في أنّهم يفشلون في معظم الموادّ لكنّهم يختلفون عن بطيء التعلّم في نسبة الذكاء حيث تكون نسبة الذكاء للمتخلّفين دراسيّا عاديّة، بينما تكون نسبة الذكاء لبطيء التعلّم تتراوح مابين (85-70)، ويمكن القول بشكل عام أنّ انجازات الأطفال بطيئي التعلّم تكون بمستوى كوامنهم الذاتيّة، بينما انجازات الأطفال المتخلّفين دراسيّا أقلّ من كوامنهم الذاتيّة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 244)، وهذا الفريق يُحيل الشبه من نسبة الذكاء إلى ضعف التحصيل المتمثّل في الانجاز المدرسي لمستواه المتدنّي.

إنّ القول بالتشابه بين "بطء التعلّم" و"التخلّف الدراسيّ"، أو حتى بعدم التشابه سرعان مايتبدّد، لكون عدم الاتفاق الحاصل حتّى باستخدام نفس المحكّ على غرار محكّ الذكاء، من جهة، وبالمقابل فإنّ «واقع الحال يكشف أنّ أكثر مايحدث لبطيء التعلّم أن يكون متخلّفا، ويفضّل بعض المربّين استعمال كلمة "بطيء التعلّم" –أو البطء في التعلّم– للإشارة

إلى أنّ سير الطفل في تعلّمه أقلّ من سير المتوسّط» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 12)، وهو مايثبت أنّ ضعف التحصيل قاسما مشتركا فعليّا بين كلّ من البطء والتخلّف، وأنّ من أسباب الخلط هو أنّ البطء التعليمي لإرتباطه بذلك الضعف يفتح المجال بقوّة للتخلّف الدراسيّ، من ثمّ يظهر الاتّصال أكثر من الانفصال.

4) "بطء التعلّم" و"الضعف (التخلّف) العقليّ":

لم يرد اتفاق تامّ حاصلّ بين الباحثين مثلما ورد حول "بطء التعلّم" و"الضعف العقليّ"، حيث يتّفقون في كون الاختلاف واضح بينهما، وأنّه «لايمكن وصف بطيء التعلّم بأنّ لديه تخلّفا عقليّا» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 159)، ومايؤكّد الاختلاف بين المفهومين أيضا، أنّه «يرتبط مفهوم الضعف العقليّ أو التخلّف العقليّ بمفهوم الذكاء، ويمثّل بشكل عام الطرف الأدنى في توزيع الذكاء، ويدلّ على نمو غير كاف للقدرات العقليّة ولايساعد على التعلّم المعتاد، كما يدلّ من ناحية أخرى على نقص القدرات اللّازمة للتّوافق والبقاء في وسط بيئي وثقافي معيّن، ومن ذلك يتّضح أن "بطء التعلّم" يختلف اختلافا جوهريّا عن "التخلّف العقليّ» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 163).

أنّ تدنّي مستوى الذكاء والقدرات اللّازمة للتّوافق هي أحد أهمّ معالم التفرقة بين "بطء التعلّم" و"الضعف العقليّ"، ومايضاف إلى نقاط الاختلاف أيضا هو نسبة التواجد لكلّ فئة، وكذا إمكانيّة التدريب المتوفّرة لديها، وحيث «أنّ أعداد الأفراد الواقعين في هذه الفئة –بطيئي التعلّم– هم أعلى بكثير من مجموعة الأطفال المتخلّفين، كما أنّ إمكانيّة التدريب المتاحة لهم هي أكثر» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 07)، وكلّ هذا يجعل الفرق بين البطء التعلّميّ والضعف العقليّ فرقا واضحا.

5) بطء التعلّم والفشل الدراسيّ:

إنّ "بطء التعلّم" ليس تماما هو "الفشل الدراسيّ"، لأنّ "الفشل الدراسيّ" هو «الإخفاق وعدم النجاح، فالفاشل دراسيّا لايمكن علاجه إلّا بصعوبة ، فهو يحتاج إلى عناية خاصّة به ومدّة طويلة مع جهد كبير» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 12)، وهذا مايجيز القول بأنّ بطيء التعلّم إذا لم يلق العناية الخاصة من وقاية وعلاج في الوقت اللّازم، فإنّه في أسوء حالاته يصاب بالفشل الدراسيّ.

ويمكن أن يكون البطء سببا في الفشل الدراسيّ، ولكنّه ليس كافيا بمفرده لإحداث الفشل، رغم أنّه في حالة حدوثه يكون البطء أسبق، وما يؤكّد ذلك أنّ «بطيئي التعلّم لديهم من القدرات الذهنية بما لايجوز أن نطلق عليهم معاقين أو عاجزين ذهنيّا» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 237 ـ 238)، فالفشل إذا أبعد من البطء وأحد نتائجه الممكنة.

6) "بطء التعلّم" و"الرسوب المدرسيّ":

ويشترك بطيء التعلّم والراسب مدرسيّا في كون كلّ منهما يصبح في أغلب أحواله أكبر سنّا ممّن يدرس معهم في نفس الصفّ الدراسيّ، كون عمره الدراسيّ أقلّ من عمره البيولوجيّ المفترض، إذ حينما لايتحصّل بطيء التعلّم على المعدّل العام الذي لايسمح له بالانتقال فإنّه يصبح راسبا، وهو ماتشترك فيه الظاهرتان معا "بطء التعلّم" و"الرسوب المدرسيّ"، وبما أنّ "البطء التعلّميّ" يمكن أن يكون سببا للرسوب المدرسيّ، فإنّه «يمكن أن نتّخذ كبر السنّ في أيّ سنة دراسيّة كدليل افتراضيّ على بطء التعلّم» (عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 77)، ومن هنا فالرسوب المدرسيّ في أغلب أحواله دالّ على البطء التعلّميّ.

من خلال ماسبق، ومن مقابلة ظاهرة "بطء التعلّم" بباقي الظواهر الأخرى، يتّضح جليّا أنّه: – تتداخل ظاهرة "بطء التعلّم" مع جميع الظواهر المذكورة، بدائرة تتّسع وتضيق بحسب حجم أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها وبين كل ظاهرة متقابلة معها.

– إمكانية تطوّر ظاهرة إلى أخرى، مثلما يمكن أن تؤدي ظاهرة "بطء التعلّم" إلى ظاهرة "الرسوب المدرسيّ".

– تتباين وصمة كلّ ظاهرة بحسب المصطلح الذي يُسند إليها، واستقراءً لما سبق «يُعدّ مصطلح "بطء التعلّم" من أفضل المصطلحات من الناحية التربويّة والاجتماعيّة، والتي تقلّل من الوصمة التي تتركها الإعاقة أو التخلّف العقليّ أو الذهنيّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 242)، إذ تترك انطباعا أقلّ سوءً وأكثر تطمينا بضعف الخطورة وامكانية العلاج.

ولذلك «طالما عدّت المصطلحات والتعاريف الخاصّة بتعليم الأطفال المتخلّفين ذهنيّا في برامج المدارس العموميّة مشكلا عويصاً، فقد كان يستعمل في السنوات السابقة مصطلحات مثل "غير عاديّ" أو "أقلّ من عاديّ" أو "عاجز عقليّا" أو "متخلّف عقليّا"» (Ingram, 1960, 08)، إلّا أنّه «مؤخّرا وبعد أن أعادت المدارس العموميّة رسم سياستها الخاصّة وأصبحت لاتقبل ضمن أقسامها الخاصّة إلّا الأطفال ذوي القدرات الأكاديميّة المحدودة، وبعد تطوّر البرامج، فإنّ المصطلحات التي أصبحت تستعمل للإشارة إلى هذه الفئة هي "**متأخّر عقليّا** "، "**معاق ذهنيّا**"، "**قابل للتعليم**"، "**بطيئ التعلم**"»

.(Ingram, 1960, 08)

خامسا– بعض الأزمنة والأعمار المرتبطة ببطء التعلّم:

1) الأزمنة:

أ/ زمن التعلّم (الزمن الضروريّ للتعلّم):

رغم أنّ «التعلّم هو تطوّر من عدم التحكّم إلى التحكّم في مهامّ معيّنة مرورا بمقاطع مرحليّة، إلّا أنّ المرور بهذه المراحل الضروريّة يتمّ في زمن يختلف من شخص إلى شخص آخر، حسب خصوصيّات المتعلّم والشروط الفعليّة التي يتمّ فيها التعليم» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، وهو مايُعرف بمصطلح "زمن التعلّم" والذي يعبّر به عن «الإيقاع

الحقيقيّ للتّعلّم الخاصّ بكل متعلّم» (سعيد حليم، 2012م، 70)، فهو بذلك الوقت الذي يلزم لكلّ تلميذ من أجل تحصيل معرفة معيّنة، أو التحكم في أداء مهمّة علميّة معيّنة.

والتلاميذ يصلون بفوارق زمنيّة مختلفة باعتبار هذا الزمن هو الفترة المحسوبة بالفارق بين لحظة التحصيل ولحظة بدء التعلّم حيث: زمن التعلّم = لحظة التحصيل ـ لحظة بدء التعلّم ، وتبعا لذلك يوصف زمن، التعلّم بأنّه أحد الفوارق الفرديّة بين التلاميذ التي تؤدي إلى فوارق تابعة –بعديّة– كفوارق التحصيل.

ومبرّر ذلك «أنّ التلاميذ لايتعلّمون في نفس المدّة الزمنيّة، أي حسب نفس الوتيرة، فكلّ واحد يتعلّم وفق مكوّناته ومكتسباته ومؤهّلاته، ولذلك فإنّ تنظيم التعليم ينبغي أن يراعي متغيّر الزمن، وبالأخصّ زمن التعلّم» (سعيد حليم، 2012م، 70–71)، من هنا يلمس ارتباط مفهوم "زمن التعلّم" بظاهرة "بطء التعلّم"، ويستمدّ أهمّيته بالنسبة لدراسة هذه الظاهرة خاصّة، والظواهر الأخرى المرتبطة بالتحصيل عامّة، لذلك يوصف أيضا بالزمن الضروريّ للتعلّم، والذي «يتشكّل من ثلاثة متغيّرات أساسيّة، أولا قدرة المتعلّم على الفهم، والوقت الذي يحتاجه المتعلّم في عمله، ثانيّا، وثالثا نوعيّة الوسائل التعليميّة اللّازمة للمساعدة على إحداث التعلّم» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، وكلّها عوامل تتضمر ضمن "زمن التعلّم"، من حيث فرض نفسها كأحد أهمّ الفروقات الفرديّة بين التلاميذ، التي تُعنى بالمتعلّم، والمتعلّقة بتشكيل صورة مستوى التحصيل.

ب) زمن التعليم (الزمن الحقيقيّ للتعليم):

ويُعنى بالمادة الدراسيّة فقط، وما يعرف أيضا بالمحتوى أو المهمّة، بمعنى أنّ هذا الزمن حبيس المضامين، إذ يحدّد أساسا وفقا لحجم المعارف ونوعيّتها ودرجة عمقها، ويعرّف على أنّه «الزمن المحدّد من خلال المعرفة التي يجب اكتسابها للمتعلّمين والمتجلّية في البرنامج الدراسيّ، والذي يرسم إيقاعا زمنيّا رسميّا للتعليم» (سعيد حليم، 2002م، 70)، وكلّ

ذلك يُرسم خارج إطار شخصيّة التلميذ، إذ يعبّر به أيضا عن «الزمن المحدّد من خلال الحصّة الدراسيّة لكلّ مجزوءة أو وحدة، أو درس ما، دون مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين» (سعيد حليم، 2002م، 70)، أي أنّه زمن يخصّص للتلميذ ويحدّد بمعزل عنه.

وتبرز أهمّية زمن التعلّيم خاصّة حينما يُدرك أنّ «الممارسات التربويّة غالبا ما تحدّد مستوى التلميذ انطلاقا من درجة انجاز مهامّ وأعمال معيّنة في وقت زمنيّ محدّد، فإنّ "كارل" ينطلق من فرضية مفادها أنّ اختلاف مستويات التلاميذ يرجع إلى متغيّر رئيسيّ، وهو المدّة الزمنيّة المخصّصة لهم لكي يتحكّموا في انجاز مهامّ معينة» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، للدّلالة على دور هذا الزمن .

لذلك نجد «عندما لايُحترم زمن التعليم، يكثر الحديث عن التأخّر الدراسيّ، وبالأصح عن فشل التعليم» (سعيد حليم، 2012م، 70)، والسبب في ذلك أنّه «الزمن المحدّد للتعليم والذي سيقضيه المتعلّم في أداء مهام» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، فكلّما كان كافيّا مكّن المتعلّم من التدارك، بينما في حالة قصوره ينعكس ذلك سلبا على المتعلّم، إذ «في هذا الصدد تُطرح مشكلة ما إذا كان تحديد الزمن بكيفيّة نظاميّة مسبقة [الجهة الوصيّة–المعلم] قد لايلائم قدرات وإمكانات التلاميذ على التعلّم والوقت الذي يلزمهم لذلك التعلّم» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، فتقلّ بذلك حظوظ المتعلّمين في الحصول على المعرفة، والتحكّم في أداء المهامّ المرجوة كما خطّط لها.

– التناسب بين زمن التعليم وزمن التعلّم:

الغرض من التطرّق إلى هذا التناسب بين الزمنين هو معرفة إنعكاسه على الحالة التحصيليّة للمتعلّم، أي على مستوى التعلّم ودرجته، حيث «يمكن التعبير عن ذلك بواسطة الصيغة الرياضيّة التالية: $\text{مستوى أو درجة التعلّم} = \frac{\text{الزمن الحقيقي}}{\text{الزمن الضروري}}$» (عبد الكريم غريب، ج1،

2006م، 574)، وكلّما كانت قيمة هذه النسبة أكبر من القيمة (1) كلّما دلّ ذلك منح فرص كثيرة للتعلّم والتحصيل بأريحيّة، وهو عكس ماتدلّ عليه النسبة كلّما قلّت عن القيمة (1) باتّجاه القيمة (0)، بحجّة أنّ الوقت الموفّر والمتاح للتعليم أقلّ من الذي يحتاجه المتعلّم كضرورة وهو الحالة السلبيّة، إلّا أنّ مساواة النسبة للقيمة (1) يُعدّ حالة نموذجيّة نادرة، لِما تفرضه الفروقات الفرديّة للتلاميذ من جهة، وفروقات بين المضامين في الموادّ وفي المادّة نفسها من جهة أخرى.

وكلّما كان الحديث عن "زمن التعلّم" و"زمن التعليم" تطفوا فرضيّة "كارول" على الساحة، إذ «بالنسبة لكارول، يرتبط التعلّم أو على الأصحّ درجة التعلّم، بالعلاقة فيما بين الزمن الحقيقيّ وبين الزمن الضروريّ من جهة ثانية» (عبد الكريم غريب، ج1، 2006م، 574)، فعامل الزمن مهمّ، والتناسب بينهما يزيد في الأهمّيّة، حيث أنّ «فرضيّة "كارول" تربط نتائج التعلّم بالمدّة الزمنيّة، فإذا ماتفوّق تلميذ ما، فإنّ ذلك يعود إلى أنّ زمن تعليمه ملائم لزمن تعلّمه، بينما إذا فشل، فإنّ ذلك يعود إلى فارق بين زمن التعليم وهو الزمن الحقيقي Temps rèel والزمن الضروري للتعلّم Temps nécessaire»

(عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936).

والمقصود هنا بملائم هو مقاربة النسبة المذكورة سابقا للقيمة (1)، على الأقل أو تعدّيها، غير أن إرجاع الفشل إلى الفارق ينبغي أن يؤكّد أنّ المقصود به هو الفارق السلبيّ وهو الذي تقلّ فيه قيمة النسبة عن (1) باتّجاه العدد (0)، حيث يصغر الزمن الحقيقيّ للتعليم أمام كبر قيمة الزمن الضروريّ للتعلّم، وهذا لسدّ فجوة تلك الفرضيّة.

جـ) الزمن المتاح:

هو المدّة المعبّر عنها بالحجم الساعيّ الذي تحدّده الجهة الوصيّة –الوزارة ومديريّاتها– وتترك تنظيمها في صورة وتيرة زمنيّة للمكلّفين بالإدارة المدرسيّة، حيث يوزّع عليها المعلّم أجزاء المضامين، فيخصّص لكلّ وحدة جزءً زمنيّا يقسّمه على عدد مواضيعها، وهو مايعرف بالوقت المتاح.

إنّ المعلّم لايستطيع دوما أن يستغلّ الوقت المتاح كاملا، كما لايستطيع دوما أنّ يوفّر منه وقتا زائدا، أثناء استغلاله لزمنه التعليميّ، أي أنّ إمكانية تفاوت الزمنين واردة، مثلما أنّ تطابقهما ممكنا، لذلك يخلط الكثير بين المفهومين "الزمن المتاح" و"الزمن الحقيقيّ" الذي هو "زمن التعليم" المعبّر عن الزمن الفعليّ المستغلّ من "الزمن المتاح" للتعليم.

2) الأعمار:

إضافة إلى الأزمنة السابقة، والتي بإمكانها إحداث فوراق فرديّة بين التلاميذ، فإنّ هناك بعض الأعمار التي من الضروريّ عدّها ضمن مُحدِثَات تلك الفوارق أيضا، بما يعكس صورة خاصّة عن التحصيل المعرفيّ أيضا، ومن أهمّها:

أ) أعمار متعلّقة بالحياة:

فهي لاتخصّ الانسان فقط بل كلّ الكائنات الحيّة، وتضّم كلّا من "العمر الزمنيّ" و"العمر الفسيولوجيّ"، حيث «العمر الزمنيّ: (Chronological age) يتعلّق بالسنين والأشهر والأيّام، ويدلّ على فترة زمنيّة من حياة الفرد، أمّا العمر الفسيولوجيّ: (Physiological age) فيتعلّق بمراحل النموّ المادّي» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 245)، وهما مفروضان فيزدادان حتما وينقضيان دون تدخّل المعنيّ وإرادته.

ب) أعمار قابلة للتدخّل:

المعني بذلك كلّا من "العمر الاجتماعيّ" و"العمر التربويّ"، لأنّ «العمر الاجتماعيّ: (Social age) يتعلّق بالاتّجاهات الاجتماعيّة والقدرة على التوافق والتكيّف الاجتماعيّ، والعمر التربويّ (Education age) يتعلق بشكل أساسيّ بالتقدّم الذي يتحقّق في المجال المدرسيّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 245)، ممّا يبيّن أنّ هذين العمرين بمكان تأثّرهما بفعل التعلّم والاختيار، فيستطيع الفرد أنّ يتحكّم فيهما بفضل توسيع دائرة تفاعله الاجتماعيّ مثلا في العمر الاجتماعي، كما يستطيع بالاجتهاد والمذاكرة ترقية عمره التربويّ، ممّا يؤكّد أنّهما عمران غير مفروضيْن.

جـ) أعمار بينيّة:

من بين هذه الأعمار نجد «العمر العقليّ (Mental age) ويتعلّق بالقدرات الذهنيّة بما فيها القابليّات والقدرات والاهتمامات» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 245)، وصنّف هذا العمر بينيّا، كونه ينتج عن روافد لايستطيع الفرد التحكّم فيها، على غرار القدرات من ناحية، ومن روافد قابلة للتدخّل، إذ يمكن تطويرها من خلال التدرّب والتعلّم على غرار الاهتمامات من ناحية أخرى، ومن ذلك كان "العمر العقليّ" عمرا مشتركا بين الصنفيين.

ممّا سبق يتضّح أنّ المعرفة بتصنيف كلّا من الأزمنة والأعمار التي ذُكرت، تعدّ عاملا مهمّا يزيد في دراسة ظاهرة "بطء التعلّم" وبعض الظواهر المدرسيّة الأخرى قوّة تفسيريّة، كونها جملة تعبّر عن أهم مسبّبات الفوارق الفرديّة التي تفرض نفسها بما يعكس في الفوارق في التحصيل الذي يعدّ القاعدة الأساسيّة التي تقوّم من خلالها أسمى أهداف المدرسة.

سادسا- فئة بطيئي التعلّم بين التعليم الفرديّ والجمعيّ:

يكمن الغرض من هذه المجزءة في عرض كلّ من النوعين: "التعليم الفردي" و"التعليم الجمعيّ"، ثمّ الإجابة على سؤال: أيّهما أفضل بالنسبة لبطيئي التعلّم، وذلك كمايلي:

1) التعليم الفرديّ:

واضح من خلال هذه التسميّة أنّ هذا النوع من التدريس يُوصف بناءً على عدد المتعلّمين، وهو فرد واحد يتعلّم تعليما مباشرا بمعلّم واحد، وهي وضعيّة تعليميّة-تعلّميّة، تُعرف أيضا باسم "تفريد التعليم"، ولأنّه «يتوجّب على المعلّم المساعدة على حلّ مشاكل الطفل بطيء التعلّم، ومثل هذا التعليم من واجب المدرّس، لأنّه أقرب الناس من التلميذ [تعليميّا] ومثل هذه المشاكل لاتحلّ إلّا بطريقة منفردة بين المعلّم والتلميذ» (أحمد الزبادي، 1991م، 56)، فلمّا يتقابل بطيء التعلّم ومعلمّه وجها لوجه تتّضح نواحي النقص والضعف بصورة أفضل، ومن ثمّ تُعالج بصورة مركزيّة وعن قرب، «عن طريق التدريس الفرديّ واتّباع طرق جديدة في التعليم مثل الألعاب أو التمارين العمليّة، بموادّ سمعيّة وبصريّة، يحاول المعلّم انجاح بطيئي التعلّم في المهمّة التي يدرّسها» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 85).

ضف إلى ذلك أنّه «في هذه المرحلة (التعليم المتوسط) يصبح الأطفال أكبر، وأكثر استقلاليّة، وبمواقف أقوى نوعا ما، وأكثر ضبطاً، بحيث يُتوقَّعُ أن تكون المشاكل السلوكيّة داخل الصفّ الدراسيّ، جماعية وأكثر حدّة، في ظلّ عدم توفّر برامج خاصّة لهذه الفئة» (Jonson G.Oriulle, 1963, 139).

فانطلاقا من المبدأ القائل بأنّ كلّ تلميذ هو "فرد فريد من نوعه"، يبني هذا النوع من التعليم مبادءه، ويجعل بذلك المعلّم مُشخّصا ومُعالجا في ذات الوقت، لقربه المتواصل منه، لذا يعتبر هذا النوع من التعليم المفضّل لدى بطيئي التعلّم، خصوصا بتجنّبهم لانتقادات وسخريّة أقرانهم أمام المحاولات الفاشلة أثناء الممارسات الصفّيّة.

ومع كلّ ما يمليه "التعليم الفرديّ" لذوي بطيئي التعلّم من إيجابيّات، إلاّ أنّه لايخلُ من السلبيات، والتي في مقدّمتها أنّه تعليم جدّ مكلّف، إذ من الصعب جدّا توفير معلّم لكلّ متعلّم، هذا في المستويات الابتدائيّة، فما بالك في المتوسّطات، حيث تستدعي الضرورة التخصّصيّة التحوّل من معلّم القسم إلى معلّم المادّة، لذا تجد الجهات الوصيّة من حكومة ووزارة مختصّة أنّ الحلّ الأقلّ تكلفة في تفادي التعليم الفردي، باعتباره تعليما مُكْلفا، فتوفّر بذلك أقساطا من الجهود والأموال خدمة لمجانيّة التعليم كمبدأ.

2) التعليم الجمعيّ:

هذه التسمية تدلّ أيضا على عدد المتعلّمين في هذا النوع من التدريس، وهو مجموعة، بمعنى أكثر من فردين (متعلّمين اثنين)، ويعرّف هذا النوع من التعليم بأنّه «المنهاج الذي يصمّم لتوفير مهارات وأنشطة ومفاهيم لمجموعة متجانسة من التلاميذ في عمر معيّن، وهو من الأساليب المستخدمة في مدارسنا» (أحمد محمّد الزيادي، 1991م، 61)، غير أنّ التجانس هنا غالبا ما يَقتصر على التجانس في العمر البيولوجيّ، أي في الزمن فقط، حيث لاتجرَ أيّة تشخيصات قبليّة لمستويات يتباين من خلالها المقبلين على التعلّم، على غرار مستوى الذكاء، والانفعال، والتفكير، أو أيّة خاصيّة ترتبط بمكوّنات الشخصيّة والتي تكون فيما بعد عاملا من عوامل التعلّم، فاعلا أو معيقا.

أهداف التعليم الجمعيّ:

تظهر أهداف التعليم الجمعيّ في مجملها كالآتي:

أ) اشباع حاجات الطفل في مناخ اجتماعيّ:

بالعودة إلى حاجات الطفل بطيء التعلّم المختلفة يُدرك بوضوح أنّ تلك الحاجات خصوصا في مراحل الطفولة لايمكن أن تصل إلى الحدود المطلوبة من الإشباع بمعزل عن

الأسرة وعن رفاق اللعب، إذ يلزم أن توضع في أجوائها الأساسيّة الاجتماعيّة، بمعنى أنّ «للطّفل بطيء التعلّم حاجات نفسيّة واجتماعيّة لابدّ من إشباعها في إطار اجتماعيّ» (محمود غانم، 2001م، 62).

ب) الضرورة الاجتماعيّة:

والتي تزداد بؤرتها مستقبلا، فكلّما كبُر الفرد زادت حاجاته للتّأثّر المتبادل مع غيره، وكبرت دائرة تفاعله معهم، فيصبح بمرور الزمن في حاجة إلى حجم من العلاقات يزداد طردا وعمره، ممّا يُحتّم عليه التدرّب مسبقا، والإعداد لمثل تلك الموافق، حيث «لابدّ لبطيء التعلّم من عمل في جماعات بعد التخرّج، ولذلك لابدّ من ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعيّ السويّ، واكتساب مهارات التفاعل مع الجماعة» (محمود غانم، 2001م، 62).

جـ) محطّة مهمّة للتوافق الاجتماعيّ:

فبالنسبة للأطفال بطيئي التعلّم «يُعتبر التوافق الاجتماعيّ هدفا هامّا لمثل هذه الفئة، والذي يتوجّب تحقيقه» (محمود غانم، 2001م، 62)، لذلك يُعدّ التعليم الجمعيّ واحدا من أهمّ محطّات ذلك التوافق، خصوصا في المراحل الأولى من التعليم، كونه موقفا يضمّ الرفاق وبوجود المعلّم خصوصا إذا كان خبيرا وكفؤا يجيد إدارة التفاعل بين أعضاء المجموعة، ويُفعّل التأثير بينهم، ويُسيّره نحو الأفضل الذي يعود بالنفع عليهم جميعا، أقصى ما يمكن.

أيّ التعليمين (الفردي/ الجمعي) أفضل لبطيئي التعلّم؟:

للإجابة على هذا السؤال ينبغي أوّلا عقد مقارنة بين التعليمين من حيث الأسس التي يعتمد عليها كل تعليم، وذلك كما يتضمنّه الجدول التالي :

جدول رقم (03): يتضمّن مقارنة بين نوعي التعليم الفرديّ والجماعيّ من حيث أسس التعليم المعتمدة. (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 61).

أسس التعليم الفرديّ	أسس التعليم الجمعيّ
أ- تباين التلاميذ في معدّل سرعة التعلم.	أ- وجود خصائص مشتركة بين الأطفال في الفئة العمريّة الواحدة رغم التباين بينهم في بعض القدرات.
ب- التباين في القدرات كنتيجة للتباين في ظروفهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة.	ب- الخصائص المشتركة فيما بينهم تجعل سرعة التعلّم عندهم واحدة ونموّهم في جميع النواحي واحد.
جـ- اختلاف مستوى التعلّم الذي يبدأ منه التلميذ من مادّة إلى أخرى.	جـ- لايحتاج إلى جهد كما في التعليم الفردي ولا إلى تكاليف ماليّة.

النقد: من خلال قراءة الجدول السابق، فإننا نلاحظ أنّه:

أ- لكلّ أسلوب مايبرّره.

ب- لكلّ أسلوب إيجابيّات تنطلق من سدّ نقائص نظيره الآخر.

جـ- لايمكن العمل بأسلوب منفرد لوحده.

وعليه لايمكن الجزم بصلاحيّة أحد التعليمين صلاحيّة مطلقة على حساب الآخر، فحتّى لو اعتمد التعليم الجماعيّ -وهو الغالب-، فإنّه ينبغي الاشارة إلى «أنّ للمعلّم دور بارز في تغطية عيوب هذا المنهج، ويتوقّف ذلك على قدرة المعلّم وخبرته وعلى كيفيّة التفاعل مع الأطفال حسب قدراتهم واستعداداتهم، وأحيانا يلجأ إلى التعليم الفرديّ في ظلّ هذا المنهاج [الجماعيّ] من خلال الواجبات البيتيّة»

(أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 62).

ومع ذلك يبقى «تفريد التعليم يرتكز على المعلومات الكاملة المتجمّعة من قبل المعلّم، ليقرّر الفصل أو الدمج في الأنشطة، وهل تكون في جميع الأنشطة، أو تكون عدا الأنشطة الأكاديميّة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 295).

3/ التعليم بالزمر الصغيرة:

نظرا لما سبق التطرّق إليه، فإنّه كان لزاما إيجاد حل توفيقيّ وسطيّ، بحيث يبقى الطفل بطيء التعلّم «بحاجة إلى منهاج معدّل بين المنهج الفرديّ والمنهج الجمعيّ» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 61)، في صورة التعليم بالزمر الصغيرة، الذي يتجسّد من خلال «جلسات للدراسة في مجموعات صغيرة تتألّف من (2 إلى 3) طلّاب، يعانون من نفس الصعوبات، ويراجعون أخطاءهم، ويساعدهم المعلّم للوصول إلى الإجابات الصحيحة واستكمال نواحي النقص» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 85)، وهذا أحد الحلول الذي يتمّ عن طريقه تجنب أهمّ سلبيّات التعليمين –الفرديّ والجماعيّ– مع السعي لحصد أقصى ما يمكن من الإيجابيّات، على الأقل التي تحصل من خلال التقاطع بينهما.

فمثلا «قد تمّ تخصيص مصلحة كاملة ضمن منظومة التعليميّة العموميّة الأمريكيّة وذلك على مستوى كلّ ولاية لتعليم الأطفال غير العاديّين، وتعنى مصلحة التعليم الخاصّ بالأطفال (المنحرفين) الشاذّين بدنيّا وعقليّا أو اجتماعيّا إلى درجة أنّهم لايستطعون الاستفادة من تعليم أفضل في برامج تعليم المدارس النظاميّة» (Ingram, 1960, 3).

سابعا- نظريّتا بطء التعلّم:

الحديث عن النظرية في "بطء التعلّم" هو في الحقيقة حديث عن الظاهرة من وجهة تفسيرها، أي من حيث أسبابها، ولذلك تُعرض بهذا الخصوص نظريتان، وهما :

أ/ نظريّة العوامل التكوينيّة والوراثيّة:

يتزعم هذه النظريّة كلّ من "موني" و"شيلدر"، لذلك قيل «إنّ أبرز العلماء المؤيدّين لهذه النظريّة التي تؤكّد على العوامل التكوينيّة والوراثيّة وهم: "موني" Moneyu و"فرنون" Vernon و"شيلدر" Schilder، حيث تطرح وجهة نظرهم أدلّة علميّة على أنّ انخفاض قدرة الطفل على التعلّم في المدرسة هو جانب أو جزء من ضعف عامّ في قدراته الذهنيّة وامكاناته اللغويّة» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 13-14).

أي أنّ أساس البطء في هذه النظريّة هو ضعف تلك القدرات والإمكانيّات الذهنيّة واللغويّة التي تنعكس سلبا على مستوى القدرة على التعلّم المدرسيّ والذي يؤول إلى "بطء التعلّم" أو مثيلاته من المشكلات التعليميّة، «إذ أنّ ملكة الطفل بطيء التعلّم اللغويّة محدودة وشحيحة بالأساس، وأنّ هذا الضعف أو الاعتدال يشمل أفاقا أخرى كالقدرة على الكلام والفهم والتعبير الجيّد، ودقّة واتقان الحركات الدقيقة والماهرة» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 14)، ولا تقف عند هذا الحدّ بل تتعدّاه إلى «انسيابيّة الأفكار والخواطر ونضج العواطف، إضافة إلى ضعف في الادراك الحسيّ Perception والذاكرة البصريّة التصويريّة والقدرة الالتقاطيّة السمعيّة المسجلة للأصوات والصور والأشكال على صفحة الذاكرة الحافظة» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 14).

إنّ نظرة متفحّصة إلى هذه النظريّة القائلة بالعوامل التكوينيّة والوراثيّة تجعل الناظر يقف للوهلة الأولى على ضرورة الوقاية وضرورة التشخيص المبكّر، بحكم أنّ سبب "بطء التعلّم" يعود إلى البداية التكوينيّة الوراثيّة، بمعنى الصبغيّة التي تعكس الصفات التي تنتج

جرّاء تفاعل صفات الآباء فيما بينها، ممّا يوحي بضرورة الفحص قبل الزواج، والمراقبة الطبّيّة أثناء الحمل، والرعاية الغذائيّة إلى جانب الحماية من المواد الكيميائيّة والأشعة الضارّة، تجنّبا لحدوث مثل مسبّبات "بطء التعلّم" التي دلّت عليها هذه النظريّة.

كما أنّ القول بالعوامل التكوينيّة والوراثيّة لوحدها، بقدر مايعدّ إيجابيّا من حيث الإعداد والوقاية، إلّا أنّه يحمل قسطا كبيرا من السلبيّة، كونه يقف حاجزا أمام محاولة العلاج، إذ يتضّح بذلك استحالته من جهة وتعقّده من جهة أخرى، وبذلك فإنّ العمل بهذه النظريّة يجعل الناقد لايستبعد وجود حالات مستعصية العلاج، لكون تعقّدها موازة مع صعوبة تشخيصها نتيجة تجذّر أسبابها.

ب/ نظريّة تأخّر النموّ في الدماغ:

يتصدّر المؤيّدين لهذه النظريّة كلّا من "بيرج" و"كابلان" و"وورنر"، ويُنسب من خلالهم "بطء التعلّم" إلى تأخّر عمليّة نموّ مراكز ومناطق معيّنة في الدماغ، أي إلى قصور مخّيّ، وهو مايتأكّد بالقول «إنّ على رأس قائمة المؤيّدين لهذه النظريّة "بيرج" Biech و"كابلان" kaplan و"ورن" Werne، وتُؤكد أفكارهم على أنّ البطء في التعلّم في الطفولة هو نتيجة لتأخّر في عمليّة نموّ مراكز ومناطق معيّنة في دماغ الطفل، فالمسألة لاتتعدّى إلّا تأخّر وتباطؤ في مراحل النموّ العقليّ والحسيّ، ممّا يودّي إلى بطء الطفل في التعلّم»

(أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 14).

فهذه النظريّة إذا، ترجع كلّ أسباب "بطء التعلّم" إلى خلل نمائيّ على مستوى الدماغ وهو ماينعكس سلبا على ضعف الأداءات العقليّة والحسيّة كمخرجات ونواتج عن حدوث ذلك الخلل، ولذلك «يبدو هذا الطفل للآخرين عاجزا عن فهم وإدراك مفردات اللغة ورموزها المرئيّة والمسموعة، بسبب عدم تكامل نموّ وظائف أجزاء في الدماغ للدّرجة التي تؤهّلها للعمل

بكامل طاقتها وكفاءتها» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 14)، بمعنى أنّ "بطء التعلّم" نتيجة حتميّة لخلل دماغي.

لم تسلم هذه النظريّة أيضا من النقد، فرغم أنّها تؤكّد على ضرورة الوقاية مثل سابقتها، إلاّ أنّها تفتح المجال واسعا للقول بوجود الحالات المستعصيّة العلاج بكثرة، كون أنّ التشخيص في حدّ ذاته يتطلّب عمقا ودقّة كبيرين، باعتباره يكون على مستوى الدماغ، وهو أمر بدوره ذا دقّة عاليّة وتخصّص على مستوى جدّ راق، وهو ما لايمكن توفيره على نطاق واسع، ممّا يجعل أكثر الأطفال المصابين من ذوي "بطء التعلّم" محرومين بالتأكيد من التشخيص الدقيق، وبالتالي معرضين إلى تدنّي مردوديّة العلاج.

نقد:

إنّ حصر هذه النظريّة لأسباب "بطء التعلّم" في كونها مجرّد تأخّر وتباطؤ في مراحل النموّ العقليّ والحسيّ، يجعل الناقد يتصوّر أنّ المشكلة تكمن في أنّ فترة مراحل النموّ عند "بطيء التعلّم" أطول مقارنة بالعادي، ولكنّها موجودة، وبالتالي فتحصيل حاصل أنّ جميع المراحل ستكتمل لاحقا بنهاية مرحلة الطفولة، وهو ماينفي ظاهرة "بطء التعلّم" لدى الراشدين، إلاّ أنّ الواقع يثبت عكس ذلك، وعليه فإرجاع الظاهرة إلى تلك الأسباب فقط يعدّ بدوره تضييق لنطاق الأسباب.

يدّل سرد النظريّتين وإن اختلفتا في الطرح إلى أنّ هناك قواسم مشتركة، يعلوها:

– كلا النظريّتين ركّزت على الفرد المصاب ببطء التعلّم وذلك بالقول بالقصور العضويّ، مستبعدة بذلك كلّ العوامل الخارجيّة، فهي إذا لاتحمّل البيئة الاجتماعيّة أيّة مسؤليّة تجاه هذه الفئة من حيث كونها سببا.

– كلا النظريّتين تؤكّد على أنّ الوقاية في مستويات عالية هي أحد أهمّ معالم القضاء على الظاهرة أو على الأقلّ التقليل منها، لأنّ نتائج العلاج جدّ ضعيفة وأقلّ ضمانا.

ثامنا- قياس بطء التعلّم وتشخيصه:

تزداد أهمّيّة عمليّة التشخيص، خصوصا لظواهر مثل "بطء التعلّم" من أجل تصنيف الأفراد تصنيفا يتيح للمعلّم والمرشد وكلّ المكلّفين برعايتهم وتعليمهم، ووضع الإجراءات والحلول المناسبة باتّخاذ القرارات اللّازمة من أجل الرقيّ بمستواهم، وحلّ مشاكلهم التي يعانون منها تماشيّا مع ماتُظهره نتائج ذلك التشخيص، كما يوضع تصوّرا مسبقا، تُعدّ البرامج التعليميّة على غراره، أي أنّه يُكسب المشخّص قوة تَنَبُّئِيَّة وإعدادية كبيرة ومن أهمّ الطرق المعتمدة لقياس "بطء التعلّم" وتشخيصه يوجد:

1/ مقارنة العمر الزمنيّ بالمستوى الصفّيّ للأقران:

في هذه الطريقة يكتفي المشخّص بمعرفة العمر الزمنيّ للطفل، ثمّ مقارنة مستواه الصفّيّ المدرسيّ مع أقرانه العاديّين، وبالرجوع مباشرة إلى المستوى المتوقّع له في حالة دخوله العاديّ وتقدّمه العاديّ في المستويات، فإذا وجد تدنّي مستوى صفّه الحاليّ عن المستوى الصفّيّ المتوقّع يحكم عليه ببطء التعلّم، غير أنّ «هذه الطريقة تطبّق في المدارس التي تجبره في هذه الاختبارات للكشف عن التلاميذ، التعرف على مركز التلميذ من حيث السن والسنة الدراسيّة [...] ومادام الفشل في تحقيق مستويات النجاح يرجع إلى القصور العقليّ، فإنّ نتائج هذا الضعف سوف تظهر مع كبر التلميذ في السنوات الدراسيّة المختلفة، وبذلك يمكن أن تتّخذ كبر السنّ في أيّ سنة دراسيّة كدليل إفتراضيّ على "بطء التعلّم"»

(عبد الفتّاح علي غزال، 2013 م، 76-77).

العيوب (نقد ومخاطر):

- «الاعتماد على مدى التقدّم بين المستوى الزمنيّ والمستوى الصفّيّ للأقران فقط، يصطدم بواقع الكثير من الحالات الخاصّة، فقد يتقدّم التلميذ تقدّما عاديّا، أي ينتقل بانتظام ومع ذلك يكون كبير السنّ» (عبد الفتاح علي غزال، 2013م، 77)، ومن ثمّ «يجب أنّ

يكون على حذر عند اختبار مدى التقدّم، لأنّ كل التلاميذ لايلتحقون بالمدرسة في نفس السّن» (عبد الفتاح علي غزال، 2013م، 77).

– هذا المحكّ لايفصل بوضوح بين "بطء التعلم" وظواهر أخرى مثل "الرسوب المدرسيّ" و"التأخّر المدرسيّ"، باعتبار أنّ التلميذ في الحالتين يعاني من قصور التقدّم بالنسبة للعمر الزّمنيّ على حساب المستوى الصفّيّ المدرسيّ المفترض في الظروف العاديّة والشائعة.

2/ مقارنة العمر الزمنيّ بالمعدّل العام للأقران:

يُفترض في المدارس أنّ لكلّ تلميذ سجلّ خاصّ يسمى "السجلّ المدرسيّ للتلميذ"، تُدوّن فيه نتائجه التحصيليّة، مادّة بمادّة، وفصلا بفصل، ومن موسم لآخر، بشكل تراكميّ، حيث تحتفظ معظم المدارس بسجلّ لتحصيل التلاميذ يبيّن الدرجات التي يعطيها المدرّس في نهاية الفترة، وعند وجود هذه السجلّات يجب فحصها لكلّ تلميذ تزيد سنّه عن المعدّل بين المجموعة (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 19)، ممّا يحتّم حساب المتوسّط الحسابيّ للأعمار والدرجات في كلّ مرّة، ثمّ مقارنتها.

بحيث «إذا كان تحصيله في السنوات السابقة ضعيفا وفي جميع الموادّ، وتحصيله الحاليّ ضعيف، فإنّه من الممكن الاستنتاج بأنّ العوامل التي سبّبت ضُعفه في الماضي هي التي سبّبت ضعفه الحاليّ، وفي هذه الحالة من الممكن أيضا الافتراض بأنّ مثل هذه الحالات تُعتبر من فئة بطيئي التعلّم» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 19).

العيوب:

– الإعتماد كذلك على ضعف التحصيل –لوحده– في السنوات الماضية للتلميذ في وصفه ببطيء التعلّم، غير كاف لفصل هذه الظاهرة أيضا عن الظواهر الأخرى التي تتداخل معها، من حيث هذا الجانب لذلك «عند الحكم بأنّ الطفل بطيء التعلّم، يجب أنّ يكون ذلك بحذر كبير، ذلك لأنّه من الممكن أنّ تكون درجاته في السنوات السّابقة غير مرضية ولكنّه

لايكون بطيء التعلّم» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 19)، وتتهدّد حينها نتائج التشخيص بالخطأ.

– قد يُشخّص تلميذا ببطيء التعلّم في صفّ ما، أو في مدرسة ما، نتيجة المقارنة بمخرجات التحصيل ودرجاته المعتمدة كمتوسّطات حسابيّة، بيد أنّه لايعتبر متأخّرا في صفوف أخرى، أو في مدراس أخرى، التي تكون فيها المتوسّطات الحسابيّة الممثلة لمعدّلات درجات التحصيل أقلّ بالنسبة للعيّنات في الحالات الأولى، وذلك نتيجة تأثّر المتوسّطات الحسابيّة بالدرجات المتطرّفة، والتي تؤثر بدورها في الفوارق التحصيليّة في صورة انحرافات يُشخّص البطء اعتبارا منها.

3/ نتائج الاختبارات التحصيليّة المقنّنة في القراءة والرياضيّات:

تتقدّم القراءة والرياضيّات سائر الموادّ من حيث كونها مادّتان تتطلّبان استعدادا وتهيّأ عقليّا، يُرفق بتوظيف متسلسل ومنطقيّ للقدرات العقليّة في أوضح صوره، وعليه تُستخدم هذه الطريقة لعزل درجات الموادّ الأخرى، والإبقاء على المادّتين فقط لتوفّرهما على تلك الميزات، كما أنّه «في العادة يكون للدّرجات المنخفضة في القراءة والحساب أهمّيتها الخاصّة، ويُمكن أن تمدّنا نتائج مثل هذه الاختبارات التحصيليّة المقنّنة في حالات كثيرة بنسب الذكاء التعريبيّة»(عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 79)، وبناء على هذا يُعبّر ذلك الانخفاض عن حالات بطء التعلّم لدى التلميذ.

العيوب:

– تتأثّر دقّة هذه الطريقة بمدى توفّر الاختبار التحصيليّ على معايير الجودة وخصائصها من صدق وثبات وتقنين وموضوعيّة في التصحيح، ممّا يُعرّض التشخيص إلى الارتيابات فتبدو «هذه الطريقة ليست دقيقة بحيث يمكن الجزم بصحّتها»

(أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 19).

– تتأثّر الدرجات التحصيليّة في الغالب خصوصا في المستويات الصفّيّة الأولى بالعوامل الأخرى، والتي يصعب ضبطها والتحكم فيها كثقافة الأبوين ومستواهما التعليميّ، ومدى تفرّغهما لتدريب إبنهما، وهو مايبدّد دقّة الحكم وصدقه.

4/ تقديرات المعلّم وملاحظاته:

لأنّ المعلّم وخاصّة في الأطوار الأولى من التمدرس هو أقرب راعي للطّفل المتعلّم، ويقضي معه أكثر أوقاته ويتفاعل معه على الوجه الصريح بأنشطة صفّيّة وأخرى لاصفّيّة، ممّا يجعله المسؤول الأوّل والمباشر عن تعليمية، وهو مايجعل بدوره «لتقدير المعلّم وملاحظاته أهمّيّة كبيرة في عمليّة القياس وتشخيص الأطفال بطيئي التعلّم حتّى وإن كان التشخيص صادرا من لجنة تشخيصيه أو بواسطة متخصّص ذي كفاية في موضوع التشخيص» (عدنان غائب راشد، 2002م، 104)، وتزداد تلك الأهمّيّة كلّما كان المعلّم مهتمّا وذو خبرة وجودة في التكوين، الذي لايتغافل عن دراسة نموّ الطفل وخصائصه كمتعلّم، والفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، ودار يا بخبايا التقييم والتقويم وتحليل النتائج وتفسيرها، بمعنى المعلّم الخبير.

وما يُبرّر أيضا ضرورة اللجوء إلى تقديرات المعلّم وملاحظاته هو «أنّ الاختبارات الفعليّة هي التي تحدث داخل الصفّ وأثناء عمليّة التعلّم، لأنّه الجوّ الطبيعيّ للاختبارات» (عدنان غائب راشد، 2002م، 104)، فكلّما مرّ الزمن ازداد التلاميذ أُلفة بالمعلّم وشكلّوا أسرة وجوّا صفّيّا، يتصرفون فيه بصورة عاديّة أقرب إلى الطبيعيّة.

النقد:

مهما بلغت تقديرات المعلّم وملاحظاته من أهمّيّة ودور في عمليتي القياس والتشخيص، إلاّ أنّها لاتخلُ من العديد من النقائص يتجسّد أهمّها فيمايلي :

– رغم وصول تصرّفات التلاميذ والمعلّم داخل الصفّ إلى درجة كبيرة من الألفة التي تقترب كثيرا إلى الطبيعيّة، إلّا أنّها سرعان ما تبتعد عن ذلك الوصف، فتميل إلى التكلّف والتصنّع كلّما شعر التلميذ بمراقبة أخرى من خلاف معلّمه، أو بأيّ اختبار في جوّ آخر غير جوّه الصفّيّ المألوف، فتؤول بذلك نتائج التشخيص إلى الدونيّة من حيث صدقها وثباتها.

– لايمكن لتلك التقديرات أن تتخلّص بصورة نهائيّة ومطلقة من سلبيّات الذاتيّة، فالواقع يكشف لنا أنّ «تقديرات المدرّسين تختلف فيما بينها اختلافا واسع المدى كونها تقديرا ذاتيّا» (عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 78) ممّا يُضعف موضوعيّتها.

– صعوبة تسجيل كلّ الملاحظات حينما يتعلّق الأمر بالملاحظات الفرديّة، خصوصا في حالات الأفواج الصفّيّة الكبيرة والاكتظاظ الصفّيّ الذي صار عاديّا لدى الدول التي لاتصنّف متقدّمة، وبذلك يغفل المعلّم كثيرا من الملاحظات، أو يتخلّى عنها بحجّة أو بأخرى، بل قد يتجاهل مجموعة تلاميذ بكاملهم، لذلك في هذه الحالات تبقى تقديراته وملاحظاته جزئيّة فقط.

– حينما يتعلّق الأمر بالتحصيل والاستجابات الصفّيّة فقد يتفاعل التلميذ في مادّة دون أخرى، بحسب قدراته واهتماماته أو بحسب جاذبيّتها، كما قد يكون ذلك في نفس المادّة من وحدة لأخرى أو من جزئيّة لأخرى، وثمّة يتعذّر على المعلّم إعطاء الوصف المفصّل والدقيق عنه، ومنه يتبدّد التصنيف والتشخيص وفقا لهذا المحكّ.

– مهما كانت درجة معرفة المعلّم لتلاميذه، فإنّه إذا لم يكن ملمّا بظاهرة "بطء التعلّم" علميّا، فإنّ كل تقديراته وتصريحاته تبقى –فقط– محلّ استشهاد، لامحلّ حكم وتشخيص، لأنّه «يجب الحذر من سرعة الحكم على مستوى أداء الطفل من خلال تقديرات وملاحظات (المعلّمات/المعلّمين) السابقة، باعتبار أنّ أيّ تلميذ يمكن أن يتخلّف في مادّة أو أكثر في

فترات معينة، فقد يكون سبب ذلك عوامل صحيّة أو نفسيّة أو بيئيّة وغيرها من العوامل التي لايمكن أن تقدّم دليلا على حالة "بطء التعلّم"» (عدنان غائب راشد، 2002م، 105).

5/ التشخيص التربويّ:

ينبغي ابتداءً أن نوضّح هنا أنّ التشخيص التربويّ يختلف عن تقديرات المعلّم وملاحظاته، كون المعلّم في حالة التشخيص التربويّ ليس صاحب القرار بقدر ماهو المجيب عن الأسئلة التي يقدّمها له معلّم التربية الخاصّة، والتي تصبّ في جوانب مختلفة، وكلّها حول التلميذ المعنيّ بالدراسة، فهو أساسا «يقوم به معلّم التربية الخاصّة [...]، حيث يتعاون مع المعلّم العاديّ [...]، ويركّز معلّم التربية الخاصّة في تحديد الأطفال بطيئي التعلّم من خلال المتغيّرات الآتية:

«– هل يتناسب كلامه مع عمره الزمنيّ؟ وهل لديه اضطرابات في الكلام؟

– هل لديه مشاكل في التطوّر اللغويّ وخصوصا في القواعد والتراكيب؟

– هل المفردات التي يمتلكها تتناسب مع عمره الزمنيّ؟

– هل قدراته اللفظيّة تتناسب مع عمره الزمنيّ قياسا بأقرانه الآخرين؟

– هل سلوكه داخل الصفّ وخارجه مقبولا، أو لديه مشاكل في السلوك غير مقبولة اجتماعيّا؟» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 273–274).

والملاحظ هنا هو أنّ هذه الأسئلة تضمنّت جانبين، أوّلهما جانب اللغة وثانيهما جانب السلوك، في حين أنّ جانب التعلّم تضمّن الأسئلة الآتية:

«– هل لديه مشاكل في القراءة والتهجئة والحساب.

– هل يشترك في المناقشات الصفّيّة كأقرانه الآخرين وبشكل إيجابيّ؟

– كيف هي استجاباته، مقبولة أو بطيئة، وهل له القدرة على اتّخاذ القرارات المناسبة؟»

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 274).

بالإجابة عن هذه الأسئلة يتبيّن أنّ دور المعلّم يتمثّل في المساعدة بإبداء وجهة نظره وخلاصة ملاحظاته الصفّيّة واللاصفّيّة عن التلميذ أو التلاميذ قيد التربية الخاصّة، لذا يمكن اعتبار هذا التشخيص تشخيصا مشتركا لكنّه بالتوالي، إذ كلّ فرد يقوم بدوره الذي ينتهي بمجرّد تسلّمه لدوره الموالي.

العيوب:

تنتقل عيوب الاستبيانات والمقابلات من حيث غلقها وفتحها إلى هذا المحكّ التشخيصي، حيث في حالة الغلق يجد المعلّم العاديّ نفسه مجبرا على كتمان عدّة استجابات يرغب في البوح بها، بل ويعتقد أنّها عالية الإفادة، فيحرم المربّي من إدراج بياناتها في التشخيص، وبالمقابل إذا تمّ الفتح فإنّ المعلّم قد يطنب في الاستجابة، أو يقدّم استجابات غريبة وخارقة، مفاجئة لمعلّم التربية الخاصّة، ممّا يعقّد عمليّة تبويب البيانات وتحليلها من جهة، ويطرح اشكاليّتا الصدق والثبات من جهة أخرى، فيظهر سراب التشخيص.

6/ تحديد نسبة الذكاء:

نظرا لأنّ هذه الطريقة تهدف إلى قياس الذكاء باعتباره كلّا مركبا دالّا على مستوى العديد من القدرات العقليّة، قياسا يؤول إلى تكميم مستوى تلك القدرة، فإنّ العديد من العلماء والمهتمّين بشؤون التربية والتدريس ينزعون إلى استخدامها من باب الشموليّة والدقّة، فهم بذلك يعتبرون «أنّ أفضل طريقة يمكن الإعتماد عليها في التعرّف على التلاميذ "البطيئي التعلّم" في المدرسة، هي أن نعطي كلّ تلميذ اختبار ذكاء فرديّا»

(عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 76).

منذ عام (1904م) وبدءً من الاختبار الذي أعدّه "سيغموند بنيه"، شاع استخدام اختبارات الذكاء وهي اليوم أكثر استخداما وتطوّرا، و«من الاختبارات التي يمكن إجراؤها للأطفال بطيئي التعلّم اختبار الانجاز، اختبار المفردات، اختبار التهجئة، الاختبارات

التشخيصيّة للقراءة والرياضيّات، الاختبارات التي تقيّم القدرات اللفظيّة، اختبارات الشخصيّة، ويمكن تطبيق الاستبيانات المتعلّقة بالاتجاهات والاهتمامات، ومن الاختبارات التي يمكن أن تستخدم مع الأطفال بطيئي التعلّم بطّارية "كوفمان" لتقييم الأطفال (KABC)
(The Kaufman Assessment Battery for Children)

(قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 274).

ومع ذلك يبقى «من أشهر الاختبارات التي طُبّقت لقياس القدرات الذهنيّة للفرد هو اختبار "ستانفورد بينيه" والذي يتّسم بأنّه مشبّع باللفظيّة، واختبار "وكسلر" الذي يتّسم بأنّه يحتوي على جانب لفظيّ وجانب أدائيّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 273).

النقد :

رغم ما تمليه هذه الطريقة من إفادة ودقّة، إلّا أنّها لم تسلم أيضا من النقد، إذ تسجّل عليها نقائص مثل:

حتّى تُظهر هذه الطريقة نتائجا عالية الدقّة فإنّها تتطلّب حذرا كبيرا متبوعا بزياد في الوقت، خصوصا حينما يتعلّق الأمر هنا بالاختبارات الفرديّة، التي يلزم تطبيقها على كافّة التلاميذ فردا فردا –وهو عدد هائل–، الوضع الذي يجعله جدّ مُكْلِف، إذ يتطلب بدوره عددا كبيرا من المطبّقين والمؤطّرين وضمان كفاءة القائمين به ومستوى لائقا من التكوين والتدريب، أكثر ممّا تتطلّبه العديد من الطرائق الأخرى.

كما أنّ هذه الطريقة يُعاب عليها أيضا أنّ اختبارات الذكاء فيها غالبا ما تكون رهينة بيئة الفرد المعدّ للاختبارات، إذ يلزم على كلّ مستخدم إعادة تكييفه على بيئة التلميذ المراد قياس ذكائه، وهو أمر ليس بالسهل، ففعلا «هذه الطريقة تحتاج إلى وقت كما تحتاج إلى أشخاص مؤهّلين للقيام بمثل هذه الاختبارات بالإضافة إلى ضرورة وجود اختبارات مقنّنة على البيئة التي ينتمي إليها الطفل» (أحمد محمّد الزيادي، 1991م، 27).

لذلك كثيرا ماقد يكون هناك تحفّظ على هذه الاختبارات لتميّزها الثقافي، وعلى المتغيّرات الأخرى المتعلّقة بالفاحص والمفحوص، ومن ثمّ يستحيل الاعتماد على نتائج الاستخدام المباشر أو بنسخته الأصليّة، بل قد يتوقّف المفحوص عن الاستجابة في المواقف المثيرة الأولى، كما قد يعجُز عن الاستجابة في أوّل موقف، ذلك لما يراه غير واقعي أو مبهم نتيجة غرابته عن بيئته الفيزيقيّة الماديّة وبيئته الاجتماعيّة وثقافتها، تلك الغرابة التي تصل في أحيان كثيرة إلى درجة التعارض، نتيجة تنوّع خصائص المجتمعات وبيئاتها من زمن لآخر ومن مكان لآخر، من ثمّ يجد الفاحص نفسه بصدد إعداد اختبار خاصّ بكلّ بيئة أو مجتمع على الأقلّ، غير أنّه يعجز بحكم التسليم بذلك الزخم من التنوّع، كما أنّ هناك اختبارات عديدة صعبة التكييف، بل تتبدّد خصائصها جرّاء أيّة محاولة للتعديل، خصوصا فيما يتعلّق بالقيم والمبادئ وأمور الحياة الخاصّة.

إنّ الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقاييس الذكاء في صميمها ليست ثابتة، أي لايمكن الاعتماد عليها بالمطلق، فغالبا ماتتماثل مع درجات التحصيل من ناحية أنّه يصعب «تجنّب الإحباط (التثبيط) المبني على درجات الذكاء أو التحصيل فقط، لأنّ الدافع يُسبّب تغيّرا لابأس به في درجات الذّكاء التي يمتلكها الفرد» (محمود غانم وآخران، 2001م، 38).

في حين أنّ اختبارات الذكاء بُنيت بمعزل عن ذلك، فهي تتجاهل الدوافع والحوافز بالرغم من أنّ الواقع يثبت في كلّ مرّة أنّها عوامل فاعلة ومؤثّرة في كلّ أداء وانجاز.

7/ اختبارات الشخصيّة:

في معظمها اختبارات اسقاطيّة «وتتعلّق بشكل أساسيّ بالاهتمامات والاتّجاهات ومفهوم الذات» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 275)، إذ توضع في متناول المفحوص المتمثّل هنا في التلميذ، وتدوّن استجاباته نحوها، والتي من خلالها تصنّف شخصيّته ضمن النمط الموافق لها حسب الاعتبارات التي يأخذ بها الفاحص المختصّ، وذلك من أجل الوقوف على

معالمها، فتعدّل اتجاهاته وتصوّب ميولاته ويرقى مفهومه لذاته برفع مستوى تقدير الذات لديه، فالطفل "بطيء التعلّم" «لديه اتّجاه سلبيّ نحو المدرسة [... كما أنه] يميل إلى معرفة العزلة داخل الفصل ولايمكنه تكوين أصدقاء فترة طويلة»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 168).

فمن صفاته أنّه «يميل إلى الخلوة، وقد يفشل في تكوين صداقات ولديه نقص في الثقة بالنفس، كما يتّصف بمفهوم ذات منخفض، فمفهوم الذات لدى الأفراد بطيئي التعلّم أدنى من مفهوم الذات لدى أقرانهم الإعتيادين» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 268).

لذلك فهؤلاء التلاميذ «يعانون من سوء التوافق الاجتماعيّ والرفض من المعلّم والأقران، وهم أقلّ مرونة وقبولا اجتماعيّا، قلقين ويظهرون سلوكات غير إجتماعية، إذ يميل الطالب بطيئ التعلّم إلى مضايقة المعلّم، لأنّه يكره المعلّم شخصيّا، لكنّ المعلّم هو رمز السلطة»

(فهد خليل زايد، 2012م، 140).

وهنا يسعى الفاحص المشخّص لتصنيف التلميذ بطيئا للتعلّم أم لا، من خلال توافر تلك الصفات فيه من عدمها بما يكشف عنه استخدام تلك الاختبارات الشخصية.

العيوب:

لم يسلم هذا الاجراء من النقد وظلّ أرضا خصبة لذلك، خصوصا أنّ التقييم فيه وهو الأساس مغمور بسلبيّات ذاتية الفاحص، وهو الأمر الذي يجعل نتائجه بعيدة جدّا عن الموضوعيّة، وهي من أولى مطالب التقييم الجيّد والبنّاء.

كذلك يمكن للمفحوص –وهو وارد جدّا– أن يدلي باستجابات غريبة أو حتّى وهميّة يصعب على الباحث إدراكها وضبطها، فيلجأ إلى التأويل، فتكون نتائج التقييم هنا مبنيّة على مجالات واسعة من الإحتمالات، وتبقى أكثر عرضة للنسبيّة والإرتيابات في التشخيص.

تتأثّر نتائج هذه الاختبارات بالظروف الطارئة والحاليّة للمفحوص والفاحص على حدّ سواء، وبالظروف التي يُجرى فيها الفحص والتشخيص، لذلك فنتائجها متبدّلة، فهي ضعيفة الصدق، ويصعب التأكد من ثباتها بحكم عدم إمكانيّة ضبط كلّ تلك الظروف المؤثّرة.

8/ الفحص الطبّيّ والجسديّ:

ما يعرف عن النموّ لدى الانسان أنّه يمتاز بالتكامل، وهي صفة دالّة على أنّه تطوّر في شتّى الجوانب (العقليّة، المعرفيّة/ النفسيّة، الوجدانيّة/ الاجتماعيّة، اللغويّة/ الجسديّة)، ويسير في الظروف العاديّة بصورة متوازيّة، وهو مايعرف بالخطّ النمائيّ المنتظم، وأنّ أيّ خلل أو تفاوت بين واحدة أو أكثر من تلك الجوانب يدلّ على أنّ الخط النمائيّ غير منتظم.

وهو مايمكن الارتكاز عليه كأحد المؤشرات في التشخيص الدالة على "بطء التعلّم"، خاصّة إذا كان ذلك مرفوقا بضعف وتيرة النموّ الجسديّ، مقارنة بوتائر جوانب النموّ الأخرى في نفس التلميذ من الناحية، ومقارنتها بمعدّل وتائر نموّ الأفراد العاديّين من الأقران «إذ يظهر الأطفال بطيئي التعلّم تباينا كبيرا إذا ما قورنوا في نموّهم الجسميّ بالأطفال العاديّين، وإنّنا إذا عقدنا هذه المقارنة بين الأطفال العاديّين والأطفال بطيئي التعلّم في فترة معيّنة من فترات عمرهم نجد أنّ معدّل النموّ لدى الأطفال البطيئي التعلّم أقلّ في تقدّمه بالنسبة لمتوسّط معدّل نموّ الأطفال العاديّين» (أحمد محمّد الزبادي، 1991م، 15).

حيث «يرى كلّ من "دعدع" و"مغلي" (1992م) أنّ هناك تباينا بين الطفل بطيء التعلّم والطفل العاديّ من حيث الصفات الجسميّة المتمثّلة في:

– معدّل النموّ لدى الطفل بطيء التعلّم أقلّ من تقدّمه الجسميّ لمعدّل الطفل العاديّ.

– الطفل بطيء التعلّم أقلّ طولا وأثقل وزنا وأقلّ تناسقا» (عدنان غائب راشد، 2002م، 46)، بالإضافة إلى «أنّه يعاني من خلل أو إعاقة جسميّة كضعف السمع والبصر وغيرها» (فهد خليل زايد، 2012م، 140)، وهو مايتوازى مع القول: «أمّا ناحية الصحّة، فالأطفال

البطيئوا التعلّم كمجموعة، يختلفون كثيرا عن الأطفال العاديين، ويظهر هذا الاختلاف واضحا في إحتمال انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية ومرض اللوزتين والغدد وعيوب الإبصار لدى البطيئي التعلّم أكثر من الأطفال العاديّين»

(عبد الفتّاح علي غزال، 2013، 70).

ومن مثل هذا يستمدّ الفحص الطبي والجسدي مبرراته، حيث «يقوم به الطبيب الأطفال أو فريق من الأطباء الأخصائيين لمعرفة النواحي الجسمية، وتاريخ الطفل الصحي والأمراض والحوادث التي تعرض لها وظروف الولادة، وفحص الحواس والغدد والجهاز العصبي» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 272)، بمعنى فحص جسدي شامل ومن متخصّص أو أكثر.

النقد:

ثمّة تناقض مع العديد من تعاريف "بطيئي التعلّم" التي تؤكّد على أنّ التلاميذ المتواجدين ضمن هذه الفئة لايعانون من أي خلل جسديّ، ويصفون التلميذ "بطيء التعلّم" وصفا يؤكّد على أنّه «ليس لديه إعاقات سمعيّة أو بصريّة أو إعاقات فيزيقيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001 م، 168)، بل ولاتظهر في ذلك أيّة فروقات مع العاديّين، بالقول «ومثل سائر الأطفال قد يكون الطفل بطيء التعلّم قويّ الجسم، ذو بدن نحيف أو ضخم، حيث يتدخّل عامل التغذية كمتغيّر في هذا الموضوع وكذلك الصحة العامّة للطفل» (عدنان غائب راشد، 2001م، 137)، ممّا يجعل الإعتماد على هذا المحكّ في التشخيص يبني تصدّعا مع التعريف ينبئ عن تعارض بين الوجهة الطبّيّة والوجهة التربويّة التدريسيّة وحتّى النفسيّة في هذه الظاهرة، يؤول إلى طعن في ضبط التعاريف المتعلّقة بها.

مبرّرات هذا المحكّ مبنيّة على إحتمالات تجعل الإعتماد عليه محلّ شكّ، بحكم أنّه «من الناحيّة الصحّيّة هناك إحتمال انتشار ضعف في حاسّة السمع وعيوب في النطق وسوء

التغذية وأمراض اللوزتين والغدد وعيوب الإبصار، ولكن ليس إلى درجة تستدعي عرضه على طبيب ووصف علاج خاصّ» (عدنان غائب راشد، 2002م، 46)، وهو مايتبيّن من خلاله أنّ وجود تلك الفوارق الصحيّة أو عدمها لايمكن اعتماده مباشرة في إثبات البطء التعلّميّ أو نفيه، وهو مايقلّل من القيمة التشخيصيّة لهذا المحكّ حين الإعتماد عليه مطلقا.

9/ دراسة الحالة الاجتماعيّة:

يبقى الانسان أكثر الكائنات الحيّة قصورا من حيث اعتماده على والديه، وبمفهوم أوسع على أفراد أسرته، منذ الولادة إلى مراحل متقدّمة من العمر تغطّي على الأقلّ كلّ مراحل الطفولة والتّمدرس في صورتهما المعتادة وعلى حدّ سواء، ومن ثمّ فالأسرة هي محيطه الأوّل الذي يتربّى فيه كيانه، فيتقولب حسبها باعتبار «أنّ الأسرة من الناحية الاقتصاديّة والثقافيّة لها أثر كبير في عملية تطوّر الطفل، إذ أنّ كثيرا من حالات الإعاقة الذهنيّة الهامشيّة والبسيطة تكون نتيجة للظروف الاجتماعيّة والثقافيّة الحالكة التي يعيشها الأطفال» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 275)، ومن هنا ينبغي دراسة المحيط الأسريّ للطفل للوقوف على مستواه المعيشيّ كفاعل في نموّ شخصيّته وتشكيلها.

النقد:

إنّ دراسة الحالة الاجتماعيّة للتلميذ بهذه الصورة، من منطلق كونها سببا في إحداث حالة "بطء التعلّم" لدى التلميذ قيد الدراسة، يتنافى جملة مع مبدأ الاستبعاد، والذي يستبعد كلّ حرمان إجتماعيّ وثقافيّ على غرار استبعاده للحرمان الحسيّ، ومبدأ الاستبعاد هو من أهمّ مبادئ التربية الخاصّة خصوصا حينما يتعلّق الأمر بالتّشخيص.

كما أنّ دراسة الحالة الاجتماعيّة كثيرا ما تكون وهميّة الأبعاد والحدود، حيث لاتوجد ضوابط متينة واضحة ومتّفق عليها تحدّد الحرمان أو النقصان من دونه، حيث المتقدّم في مجتمع ما ليس هو بالضرورة المتقدّم في مجتمع آخر أكثر منه تطوّرا، ثمّ إنّ المستوى

الثقافيّ يصعب الحكم عليه، إذ أنّ مستويات راقية في المجتمع لايعترف برقيّها في مجتمع آخر، وحتّى المستوى الاقتصاديّ معاييره غير دقيقة، إذ لايخضع فقط للمدخول بل لحجم الإيرادات والنفقات وعدد أفراد الأسرة، ممّا يجعل الحكم على الحالة الاجتماعيّة حكما أغلبه قيميّ ولحظيّ، تتحكّم فيه كل سلبيّات التقدير والذاتيّة.

تعقيب عام:

إنّ القراءة الشاملة المتفحّصة لآليات التشخيص ومحكّاته السابقة وبالتمعّن في نقد كلّ عنصر منها على حِدَة تُملي مايلي:

1/ الشموليّة:

تتّضح هذه الخاصيّة في «أنّ هذه الأساليب شاملة لجميع جوانب الشخصيّة سواء المعرفيّة أو الوجدانيّة أوالمهاريّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 173)، بمعنى أنّ استخدامها يغطّي قدرا كافيّا من ذات التلميذ ومحيطه، لذلك لاتعدّ قاصرة على أخد المعطيات اللّازمة والكافية لتشخيص حالات البطء من عدمها.

2/ نسبيّة الحكم:

تظهر هذه النسبيّة، ومهما بلغت درجة دقّة الحكم، في أنّ تلك المحكّات لايمكن من خلالها توليد الحكم توليدا خالصا، إذ «تتأثّر المحكّات المستخدمة بدرجة الوعي والتقاليد السائدة في أيّ مجتمع وفلسفته» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 330)، ومن هنا يتجلّى بوضوح تأثير المتغيّرات الاجتماعيّة على المحكّات، ممّا يجعل دقّتها تتناقص وفقا لذلك التأثير وشدة تغيّره.

3/ ضرورة استخدام أكثر من محكّ واحد:

نظرا لإجابيّات كلّ محكّ مقابل عدم خلوّه من العيوب أيضا، ونظرا لإكتمال نقائص كلّ محكّ في إيجابيّات محكّ آخر، فإنّ هذه العلاقات تفضي إلى أهمّية تفاعل المحكّات فيما بينها، حيث أنّ «الاعتماد على أسلوب واحد فقط لتحديد هذه الفئة قد يتسبّب في الحكم

الخاطئ على بعض التلاميذ بأنهم بطيئي التعلّم، وهم غير ذلك، والعكس، وذلك لأنّه من الممكن أن يحصل التلميذ على درجات مرتفعة في اختبار الذكاء مثلا ولكنّه ضعيف في الموادّ الدراسيّة نتيجة لصعوبة ما، ممّا يدعو إلى عدم التمسّك بهذا المحكّ بمفرده»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 173).

فاستخدام محكّين أو أكثر، يزيد من دقّة التشخيص وصدقة، لذلك «يجب أن لايحرص فريق التشخيص أو وحدته، من الحكم على الطفل بأنّه بطيء التعلّم، إلاّ بعد التأكد التام من الحالة بأكثر من إختبار» (عدنان غائب راشد، 2002م، 104)، فكلّما اتحّد أكثر من محكّ في التشخيص قلّت الإرتيابات وتضاءلت مساحة الخطأ، وكان الحكم أكثر ثباتا، ومن ثمّ كنموذج «يمكن الإكتفاء باستخدام بعض هذه الأساليب لتحديد بطيئي التعلّم والتي من أهمّها: 1) إختبار تحصيليّ. 2) إختبار ذكاء. 3) مقياس اتّجاه.

4) رأي المعلّمين. 5) نتيجة العام السابقة.»

(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 173).

لتحديد مساحة "بطء التعلّم" عن طريق تقاطع نتائج استخدام عدّة محكّات، ومع ذلك فإنّه « لم يستخدم جميع الأساليب والظروف السابقة مجتمعه لتحديد التلاميذ بطيئي التعلّم، ولكن تمّ استخدام أكثر من أسلوب لتحديدهم» (عصام وصيفي روفائيل، 2001م، 173).

4/ مدى التشخيص:

تماشيّا مع صدق التشخيص وثبات حكمه المترتّب عنه، نجد «أنّ هذه الأساليب ترتكز على دراسة حالة التلميذ لفترة طويلة نسبيّا ولم تكتفِ بحكم لحظيّ على التلميذ» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 173)، بمعنى أنّه من الأفضل أن تكون فترة التشخيص التي يخضع لها التلميذ قيد التدقيق والفحص مدّة طويلة بما يكفي أخذ المعطيات اللّازمة ورصد ماهو كافٍ للحكم في مواقف مختلفة ولمرّات متكرّرة وهو مايعبّر عنه بالمدّة اللّازمة

للتشخيص أو مايُعرف أيضا بالمدى والسلسة الزمنيّة، لذلك فإنّ الدراسات في هذا المجال ومثله توصف بالدراسات الطوليّة، والتي يكون الزمن أحد أهم مقوّماتها.

5/ ضرورة تكامل فريق التشخيص:

انطلاقا من ضرورة استخدام أكثر من محكّ واحد، وأنّ كلّ محكّ له جهته المختصّة بإجرائه دون غيرها، فإنّ هذه المعادلة تقتضي ضرورة تكامل الأفراد المساهمين لزوما في التشخيص، في صورة مايُعرف بفريق التشخيص، وهو مايتجسّد في «أخذ المساعدة من المختصّين في حقل علم النفس التربويّ أصحاب التجربة في هذه الميدان، والتي تساعد على النهوض بهؤلاء الأطفال» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 330)، وهذه صورة عن الفريق التشخيصيّ في أبسط عناصره إذ يمكن –بل من الأفضل– إضافة مختصّ طبّيّ مثلا، ومختصّ اجتماعي، ومختصّ في التربية الخاصّة، لتتلاقح أفكار ومعطيات الفريق التشخيصي عند عقد مؤتمر الحالة.

6/ صعوبة التشخيص ومرونته:

يجب الإقرار أنّه "بالرغم من [وجود] المؤشّرات التي تساعدنا على تحديد الأطفال ذوي "بطء التعلّم"، إلّا أنّ تشخيصهم صعب إذا ماتمّت بالإعاقات الشديدة، وعلى العكس عندما يكون الخلل هامشيّا، ويحتاج إلى متابعة دقيقة وتطبيق اختبارات الذكاء وخصوصا عندما لايظهر على الطفل صفات جسميّة ظاهرة» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 271)، وهذا لايعني أبدا انتفاء النقائص عن اختبارات الذكاء واستخداماتها، إنّما يُعبّر عن إمكانيّة استخدامها جنب محكّات أخرى تعويضا لغياب المؤشرات الخارجيّة المظهريّة (المرفولوجيّة) في مثل ظواهر على شكل "بطء التعلّم"، إذ يصعب حصرها بدقّة.

من هذا المنطق يسعى المشخّص إلى استخدام المحكّ أو المحكّات التي يراها مناسبة وفقا لما يتاح له ويتوفّر عنده من وقت وجهد وإمكانات وسعة التدريب، فالواقع يبيّن أنّه

«على أيّ حال لايوجد إتّفاق عالميّ بين المختصين على المحكّات التي تُعتمد في تشخيص "بطء التعلّم"، وفي أيّ مرحلة تبدأ عملية التشخيص؟ وهل هناك مختصّون يمكن أن يُغطّوا كلّ حالات "بطء التعلّم"؟ وهل هناك مراكز للتشخيص يمكن أن تكون في كلّ مدن البلاد» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 272)، كلّ هذه الأسئلة تعبّر عن وجود مشكلات، تتأسّس في الأصل من صعوبة تشخيص حالات "بطء التعلّم" من ناحية، وقصور المحكّ الواحد مفردا من ناحية أخرى، موازاة مع غياب الصفات المظهريّة، حتّى قيل «إنّ تحديد بطيئي التعلّم ليس بالأمر السهل لأنّهم لايختلفون عن أقرانهم بالمظهر الخارجيّ، كما أنّهم يقومون بمعظم المهمّات بشكل عاديّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 242).

كلّ هذا في حقل يمتزج فيه المفهوم مع بعض المفاهيم الأخرى –عد الى جزئية مقابلة "بطء التعلّم" مع بعض الظواهر الأخرى– ممّا تفرّز عنه الخلط بينه وبين بعض الظواهر، وبذلك تبرُز التعاريف الإجرائيّة بقوّة كمسلّمات وافتراضات يبني عليها كلّ باحث بحثه، انطلاقا من تصوّراته والقواعد المفاهميّة والنظريّة التي اقتصر تبنّيه لها.

خطوات التشخيص ومراحله:

حتّى تكون نتائج التشخيص على مستوى عالٍ من الدقّة، يرجى من المشخّص (المعلّم/ مختصّ آخر/ فريق تشخيص)، أن يحقّق في ذلك خطوات ثلاثة أساسية وهي:

أ– إحتساب الأعمار:

وذلك انطلاقا من «معرفة أعمار الأطفال في الصفّ ومقارنة هذه الأعمار بما يستطيع الطفل العاديّ انجازه، وتشخيص سبب الفشل، وفيما إذا كان القصور العقليّ هو السبب أم البيئة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 105)، حتّى تستبعد تلك الأسباب، وتبقى الأسباب الحقيقيّة فقط.

ب- الفحص الطوليّ:

يُقصد به تتبّع تاريخ الحالة خاصّة المدرسيّ، لأنّ «التشخيص بشكل عام يعتمد أساسا على دراسة حالة الطفل» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 272)، ويحصل ذلك من خلال «فحص محتويات البطاقة المدرسيّة لكلّ فصل، وتسجيل البيانات والملاحظات الخاصّة بالطفل البطيء التعلّم بكلّ دقّة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 105)، غير أنّ حال الصفوف المكتظّة في كثير من الدول وبالأخصّ العربيّة، يجعل ذلك التسجيل وإن وجد فهو يفتقر إمّا إلى الدقّة، أو التفصيل، أو إلى كليهما -وهو الغالب-، ممّا يجعل الفحص الطوليّ صعب المنال عندما يراد تطبيقه على شريحة كبيرة من التلاميذ وفي تلك الظروف.

جـ- تطبيق قياس متعدّد وبفريق مختصّ:

بناء على ماتمّ عرضه في جزئية قياس "بطء التعلّم" وتشخيصه فإنّه يفضّل «تطبيق أكثر من إختبار (جمعي أو فردي) على الأطفال بطيئي التعلّم من قبل فريق عمل، أو شخص مؤهل، أو المعلّم نفسه إذا كان يمتلك الخبرة الكافية بالإختبارات النفسيّة» (عدنان غائب راشد، 2002م، 105)، وهو ما يؤكّد ضرورة الخبرة في القياس النفسيّ والتربويّ من حيث استخدام الإختبارات، وأنّ هذه الخبرة شرط أساسيّ أولى من أهمّية الإستخدام دونها.

المراحل:

يجتهد المهتمّون بالتشخيص في هذه الظاهرة بضبط كلّ مايتعلّق به حتّى من ناحية مراحله، ولاشكّ أنّ ذلك يبقى في صورة الافتراضات والمقترحات، والتي من بينها ماأورده "ردي" و"رامي" و"كوزوما" (2006م) (Reddy, Ramai and Kusuma)، فقد أشاروا إلى أنّ الكشف عن الأطفال بطيئي التعلّم يمرّ بمراحل ثلاث وهي:

1/ **مرحلة التحديد الأوّليّ** (Initial Identifying Phans):

«يمكن أن تكون هذه المرحلة مفيدة في تحديد بطيئي التعلّم بشكل أوّلي» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 275)، إذ ينشأ عن ملاحظات بسيطة تخلص إلى تقدير مبدئيّ، والذي يبقى رهن التأكيد والتدقيق، لذلك تتّبع المرحلة السابقة –مرحلة التحديد الأوليّ– بمرحلتين متتابعتين وبالترتيب هما: مرحلة التأكيد العلمية ومرحلة الفحص الدقيق، حيث:

2/ مرحلة التأكيد العلميّة (Scientific Confirmatory Phase):

«تأتي هذه المرحلة لتأكيد أو لتثبيت صحّة وجود "بطء التعلّم" بشكل مضبوط ودقيق، ويمكن من خلال اختبارات التفريق بين "بطء التعلّم" و"التخلّف القرائيّ"» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 277)، فهذه المرحلة تأتي جرّاء الشكّ في نتائج المرحلة الأولى، فهي إمّا تنفي وجود البطء التعلّميّ أو تجزم بوجوده بالدليل العلميّ.

3/ مرحلة الفحص الدقيق (المواجهة) (Countercheck Phanse):

«في هذه المرحلة، وبعد التأكد من أنّ الطفل بطيء التعلّم يُصَار إلى معرفة معدّل تعلّمه» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م ، 278)، بمعنى أنّ هذه المرحلة تزيد عن سابقتها عمقا، إذ تردف التصنيف على الوصف المرفوق بالدليل العلميّ، حيث يتحدّد عن طريقها نوع البطء التعليميّ ودرجته، وهي أعلى مستويات التشخيص، والتي تعتبر موجّها دقيقا ومباشرا لأنواع العلاج وطرق التكفّل الموازية، وهو أسمى أهداف التشخيص.

ماينبغي الخلاص إليه بعد عرض هذا النموذج هو أنّ هذه العناصر الواردة بمصطلح "مراحل" في صميمها تعبّر عن مستويات تعكس درجات متدرّجة من نتائج التشخيص بحسب الدقّة، فالمستوى الأوّل هو المستوى الأوّليّ والمعبّر عنه بالتقديرات عن طريق الملاحظات البسيطة، والذي يضفي على نتائج التشخيص السابقة مايمكن من وسائل واختبارات وبراهين علميّة مدقّقة، تراعي كلّ معايير جودة القياس، من صدق وثبات وشموليّة، ليعلو هذه

المستويات المستوى الثالث وهو مستوى الفحص الدقيق، مستوى التصنيف، والذي من خلاله يوجّه التلميذ المشخّص بطيئا للتعلّم إلى وجهة علاجه والتكفّل به، توجيها سليما مبنيّا على تحديد درجة البطء ونوعه، لذلك كلّما وصل التشخيص إلى أعلى مستوياته كان ذلك أجدى، ورغم أنّه يتطلّب تسخير وقت وجهد وإمكانيّات، إلاّ أنّه ذا مردوديّة عالية، بحكم أنّه يضمن حفظ النتائج بعيدا عن هدر الطاقة وتبديدها، وذلك بفعل سلامة القرار المتّخذ.

تاسعا- بعض المظاهر (الأعراض) الدالّة على "بطء التعلّم" لدى التلميذ في الرياضيّات:

تتداخل مظاهر وأعراض كثيرة بين العديد من الظواهر، والتي يزداد تداخلها كلّما تشابهت الموادّ واقتربت من حيث الطبيعة، إلّا أنّ الرياضيّات مادّة تنفرد بطبيعتها الرمزيّة الأكثر تجريدا، وهو مايجعلها تختصّ بالعديد من المظاهر الدالّة على "بطء التعلّم"، ولذلك يلاحظ لدى بطيئي التعلّم:

«عدم القدرة على:

- فهم المفاهيم والأسس الرياضيّة عندما يتمّ تقديمها وشرحها على نحو مجرّد أو رمزيّ.
- تحويل الحقائق والمهارات الرياضيّة التي تعلمّونها في موقف ما إلى موقف جديد بالنسبة لهم.
- تطبيق العلاقات الرياضيّة في مواقف حياتيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 164).

هذه الأخيرة تُعرف حاليا بمسمّى (ترييض مسألة)، والتي تُصاغ بصورة قصّة في شكل واقعيّ، غالبا ماتُقتبس من الحياة اليوميّة، ليُطلب من التلميذ فكّ إشكاليّاتها، انطلاقا من تحويل الصيغ اللغويّة اللفظيّة المكتوبة إلى صورتها الرمزيّة التجريديّة، متّبعا خطوات ومراحل تمّ عرضُها أو مايُشابهها أثناء التعلّم العاديّ داخل الفصول الدراسيّة زمن التمدرس،

كما يلاحظ عليه أيضا « عدم القدرة على:

– قراءة وفهم شرح أمثلة الكتاب المقرّر.

– فهم دلالات الرموز المستخدمة في الرياضيّات.

– حل مشكلات والتمارين الرياضيّة» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 164).

وهذه العناصر إذا اجتمعت مع بعضها –أو على الأقلّ أغلبها– فإنّها تُقبل أن تكون مؤشّرات دالّة على "بطء التعلّم" لدى التلميذ في مادّة الرياضيّات، كما يمكن أيضا النظر إليها من زواية أخرى موازية، فمثلا حسب "وليم عبيد" وآخرون (1986م)، أنّ الطّلاب بطيئي التعلّم يواجهون صعوبات معرفيّة تتمثل في:

«– الميل إلى حفظ القواعد والنظريّات أكثر من محاولتهم للفهم.

– صعوبة في تذكّر الحقائق والعلاقات.

– صعوبة في الاستنتاج.

– عدم القدرة على تطبيق القواعد والخوارزميّات.

– غير منظّمين في تقديم المعلومات والأعمال.

– لايدركون المطلوب منهم عمله [الهدف] عند حلّ المسائل.

– مشوّشون في التفكير وطريقة العمل» (عصام وصفي روفائيل، 2012م، 165).

أي أنّه «يتّصف الأطفال بطيئوا التعلّم بالفشل المتكرّر ممّا يُؤشّر على وجود ماهو غير طبيعيّ، كما يتّصفون كذلك بقصور مشاركاتهم في الفعاليّات الصفّيّة، فضلا عن القصور الأكاديميّ» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 271)، في حين «إذا ماتمّ محو خبرتهم المدرسيّة الأوليّة، فإنّهم سيواجهون باستمرار مواقفا لايسعهم فيها إلاّ أن يفشلوا، كما أن شعورهم الأوّليّ بكراهيّة المدرسة سيزداد، وفي كلّ سنة يتعلّمون كراهيّة المدرسة بشدّة مُطردة، [...]، وهذه المواقف هي الآن في مستوى التعليم المتوسّط أكثر ظهور لدى الأطفال

بطيئي التعلّم في شكل سلوك عدوانيّ وغير اجتماعيّ، أكثر ممّا كانو عليه في مرحلة التعليم الإبتدائيّ» (Jonson G.Oriulle, 1963, 139)، وهي مظاهر جدّ معقّدة ومتشعّبة، لذلك فالرياضيّات واحدة من الموادّ التي تتجلّى فيها بوضوح مظاهر "بطء التعلّم"، ومن ثمّة «تعدّدت طرق وأساليب تحديد التلاميذ بطيئي التعلّم، فنجد من تلك الأساليب استخدام مايلي: 1- الاختبارات التحصيليّة المقنّنة.

2- اختبارات الذكاء.

3- السجلّات المدرسيّة.

4- التحصيل الرياضيّ السابق.

5- مقياس الإتّجاه نحو المادّة.

6- اختبارات البنية المعرفيّة.

7- أراء المعلّمين.

8- اختبارات متطلّبات المادّة الرياضيّة» (عصام وصيفي روفائيل، 2001م، 172).

ولهذا «يُعتمد في هذا الحكم على تحصيله الظاهريّ الحاليّ، أو على دلائل أخرى في يد المعلّم كنتائج الاختبارات المقنّنة أو نتائج اختبار الذكاء» (عبد الفتّاح علي غزال، 2013م، 77)، وكلّما اجتمعت زاد تفاعلها بتقديم تشخيص أدقّ، ويبقى للتحصيل والأنشطة الصفّيّة ونتائجهما القسط الأكبر، وتبقى هي الأقرب دقّة إلى تحديد بطيئي التعلّم من سواهم.

مكانة المعلّم بين مشخصّي "بطء التعلّم" في الرياضيّات:

يستطيع المعلّم اكتشاف التلاميذ المقصّرين والمتخلّفين وبطيئي التعلّم، وباقي التلاميذ الذين يُظهرون أداءات مختلفة عن العاديّين، أو دونيّة عن المتوسّط المطلوب منهم، في مادّة الرياضيّات، وذلك استنادا الى ركيزتين أساسيّتين وهما:

1- التفاعل الصفّيّ:

يتجسّد هذا من خلال «مشاركة التلميذ في مراحل الدرس، ومدى قدرته على حلّ تطبيقات الدرس على السبورة أو في دفتره أو صحة إجاباته الشفوية على أسئلة المعلّم حول الدرس، أو حول معلومات رياضيّة سابقة، فمن خلال تفاعل التلاميذ مع درس الرياضيّات يعرف المجدّ من المقصّر» (أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 110)، وبهذا يكون التحديد بناء على تقييم المعلّم من خلال ملاحظاته لتلاميذه، ولفترات متتالية مدّة طويلة، كونه الأقرب إلى التلميذ في معظم فترات التعلّم داخل المدرسة وخارجها، لما يختصّ به من إمكانيّة الملاحظة الصفّيّة المباشرة والمشاركة لزمن طويل.

2- النتائج التحصيليّة الدوريّة:

حتى تُصبح الملاحظات الموجّهة للتّفاعل الصفّيّ دقيقة، وذات دلالة رقميّة، «يُمكن للمعلّم أن يزداد تعرّفا على التلاميذ المقصّرين في الرياضيّات عن طريق المذكّرات الشهريّة، أو الإمتحانات للفصلين الدراسيّين الأوّل والثاني، ويَعرف المقصّر في الرياضيّات أيضا من خلال الواجبات المدرسيّة واليوميّة والشهريّة، فالتلميذ المتخلّف في هذه المادّة يتقاعس عن كتابة ما يُطلب منه، أو يحلّ المسائل حلاّ خاطئا بشكل كلّيّ أو جزئيّ»

(أحمد حسن الخميسي، 1432هـ/2012م، 110).

ومن هنا يتبّين أنّ دور المعلّم في التشخيص هو أمر بالغ الأهمّية، غير أنّ الحصول على تقييماته المتتالية خلال مدّة طويلة، بما لايقلّ عن موسم مدرسيّ كامل، يمكن أن تجعل مشاركته في التشخيص مخفيّة، إلاّ أنّها تبقى هي الأساس، ولايمكن التخلّي عنها، إذ أنّ اعتماد أيّ مشخّص على تحصيل التلميذ هو صور من صور الإعتماد على تقييمات المعلّم، وإشراكه في التشخيص.

خلاصة الفصل الثالث:

تمّ في هذا الفصل التطرق إلى متغيّر "بطء التعلّم" من جوانب مختلفة، أفضت إلى أنّ هذا المفهوم يُصوّر ظاهرة جديرة بالإهتمام والدراسة التي من شأنها أن تُسهِم في نزع الغبن عن التلاميذ ذوي "بطء التعلّم"، خصوصا في أكثر المراحل الحرجة من التعليم، وهي السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، وهو ما سيتجسّد في طيات الفصول اللّاحقة.

الباب

التطبيقيّ

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجيّة للدّراسة

- تمهيد.

أوّلا- منهج الدراسة.

ثانيا- أفراد الدّراسة.

ثالثا- أدوات جمع البيانات و خصائصها النفسومترية (السيكومترية).

رابعا- معايير الحكم.

خامسا- الدراسة الاستطلاعيّة.

سادسا- الدراسة الأساسيّة.

- خلاصة الفصل الرابع.

تمهيد:

يمثّل هذا الفصل صدارة الباب التطبيقيّ، وبه تتمّ النقلة الفعليّة من التنظير إلى الأجرأة، لذلك سمّي بفصل "الإجراءات المنهجيّة للدراسة"، ومن خلاله سيتمّ عرض الأركان التي وُظّفت عمليّا بدءً بالمنهج المستخدم في هذه الدراسة ثمّ أفراد الدراسة وتوزيعاتهم على مختلف المتغيّرات وكذا أدوات جمع البيانات التي وظّفت معهم، وما تحمله من خصائص مع تحديد معايير الحكم التي على غرارها تُقبل النتائج كقوانين أو ترفض، ثمّ عرض الدراستين الاستطلاعيّة فالأساسيّة.

أوّلا- منهج الدراسة:

في هذا البحث اتّخذ الطالب الباحث -وفقا لما تقتضيه هذه الدّراسة- سبيل **المنهج الوصفيّ**، إذ اعتمد عليه في فحصه لكامل الفرضيّات، وقياسها، نتيجة لكونه منهجا ملائما لجمع البيانات من واقع الظاهرة، ووصفها كما هي على طبيعتها، لدى أفراد عيّنة ليست بالصّغيرة، قوامها أربعة و تسعون (94) فردا.

التذكير بفرضيّات الدراسة:

للتّذكير، فقد اشتملت هذه الدراسة على ثلاثة فرضيّات، جاءت على النّحو الآتي:

1/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع **أسلوب التعليم** المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ.**

3/ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة **لبطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات للسّنة الرابعة متوسّط تعزى إلى **جنس الأستاذ.**

ثانيا- أفراد الدّراسة:

اختار الطالب الباحث بهذا البحث أفراد دراسته عن طريق **الحصر الشامل**، وبذلك عزف عن المعاينة كإجراء بديل، فشملت الدّراسة جميع الأساتذة ممّن تتوفّر فيهم –موسم إجراء هذه الدراسة على الأقلّ– الخصائص الثلاثة المتطلّبة هنا وهي:

أ– التّدريس في مادّة الرياضيّات بصورة نظاميّة.

ب– التّدريس في مستوى السنة الرابعة متوسّط.

جـ– تابع لإحدى مقاطعتي مدينة "تقّرت" –الدائرة–.

وما دام الطالب الباحث يُمكنه هنا الحصول على المعطيات من طرفهم جميعا، من جهة، وما دامت لاتوجد إجراءات واضحة مقنّنة وعامّة لجميع المدارس تستخدم في توزيع تلاميذها على الصفوف، خصوصا صفوف السنة الرابعة متوسّط، ولا في توزيع الأساتذة – بما في ذلك أساتذة مادّة الرياضيّات– عليهم وعلى المدارس، من جهة أخرى، فطلبا لأرقى مستويات صحّة التعميم، وتجنّبا للوقوع في كلّ من خطأي الصدفة والتحيّز، تبلورت لدى الطالب الباحث الجاذبيّة البحثية والعلميّة لاستخدام الحصر الشّامل.

وللعلم فإنّ مدينة "تقّرت" متكوّنة من أربع (04) بلديّات، موزّعة على مقاطعتين مختلفتين، حيث كلّ من بلديّتي "تقّرت" و"النّزلة" تابعة لمقاطعة، في حين بلديّتي "تبسبست" و"الزّاوية العابديّة" تابعتين لمقاطعة أخرى.

ثالثا– أدوات جمع البيانات وخصائصها النفسومترية (السيكومترية):

لقد أعدّ الطالب الباحث خصوصا لهذه الدراسة "استبيانا" يتصّف بالآتي:

1) غرض الإستبيان:

أعدّ الطالب الباحث هذا الإستبيان خصّيصا لغرض التعرّف على نوع الأسلوب التعليميّ الحديث، الذي يستخدمه الأستاذ قيد البحث في تعامله مع تلاميذه أثناء مرحلة التدريس، داخل الصفّ المدرسيّ، كواحد من الأساليب السبعة المدرجة بهذا البحث.

2) الفئة الموجّه لها:

إنّ الأفراد المعنيّين بهذا الاستبيان وفي هذه الدراسة هم أساتذة مادّة الرّياضيّات للسّنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الذين درّسوا خلال الموسم المدرسي 2015/2014م، بأحدى متوسّطات بلديّات "تقّرت" الأربعة (–تقرت –النّزلة –تبسبست –الزّاوية العابديّة).

3) شكل الإستبيان ومحتواه:

يتضمّن هذا الإستبيان سبعين (70) بندا، موزّعة على سبعة (07) أساليب تعليميّة حديثة، بواقع عشرة (10) بنود لكلّ أسلوب، يحدّد الفرد الواحد من العيّنة بعلامة (✓) واضحة على إحدى الخانات المقابلة لكلّ بند، بحسبه بديلا يتوافق معه أثناء تأدية مهامه التعليميّة داخل الصفّ الدراسيّ، باعتباره أستاذا في مادّة الرياضيّات لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط، للموسم 2015/2014م.

4) بدائل الإستجابات وأوزانها:

وُضع في هذا الاستبيان، وأمام كلّ بند ثلاثة (03) بدائل، وهي (دائما/ أحيانا/ أبدا)، ووزّعت أوزانها على النحو الآتي:

جدول (04): يتضمّن بدائل بنود الإستبيان والأوزان المرافقة لها.

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
الأوزان المرافقة	02	01	00

مع ملاحظة أنّ كلّ البنود متّجهة باتّجاه الخاصيّة، لذلك فالدرجة التي يحصل عليها العميل بالنّسبة لمجموع بنود كل مؤشّر –أسلوب تعليم–، تكون بين القيمة (00) كحدّ أدنى، في إشارة تدلّ على التجريد التام من الخاصيّة، مقابل القيمة (20) كحدّ أعلى، وهو مايعكس إشارة دالّة على التطابق التامّ للخاصيّة مع شخصيّة العميل.

5) الخصائص النفسومترية (السيكومترية) للأداة:

حتّى يتمكّن أيّ باحث من الإعتماد على المعطيات الخاصّة للأداة المستخدمة في بحثه، اعتمادا ذو مبرّرات علميّة جادّة ومقنّنة، عليها أن تتّصف بالعديد من مواصفات الجودة التي تؤهّلها لذلك، وفي مقدّمة أهم تلك المواصفات الضروريّة نجد:

أ- الموضوعيّة:

تكتسب أداة جمع المعطيات صفة الموضوعيّة، إذا أمكن من خلالها، وبعد التعامل معها بجدّية، إعطاء نفس الدرجة لنفس الفحوص مهما تعدّد عدد المصحّحين، أي أنّ درجة المفحوص لاتتأثّر بذاتية الباحث، وبما أنّ بدائل هذا الاستبيان ثابتة، ومرفقة بأوزان ثابتة، وكلّ البنود مغلقة، فحتما يمكن ذلك، وعليه فإنّ الاستبيان المعدّ بهذا البحث يتّصف بالموضوعية تبعا لذلك.

ب- الثبات:

تشير مراجع الإحصاء إلى أنّه «يُعتبر الثبات خاصيّة أساسيّة يجب توفّرها في كلّ أداة لجمع البيانات، وتُعتبر الأداة ثابتة إذا أعطت نفس النتائج بعد عدّة تطبيقات على نفس الأفراد، بمعنى أن يتحصّل كلّ فرد من الأفراد على نفس الدرجات في كلّ مرّة تطبّق فيها عليه هذه الأداة» (عبد الكريم بوحفص، 2016م،167).

كما «يُمكن حساب معامل الثبات بطرق مختلفة منها: تطبيق وإعادة تطبيق الأداة، وطريقة الأشكال المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفيّة، ومعامل الثبات الذاتيّ "الفا كرونباخ"» (عبد الكريم بوحفص، 2016م، 167)، ولقد تمّ حساب ثبات الأداة في هذه الدراسة باستخدام طريقتين، وهما طريقة التجزئة النصفيّة، ثم طريقة حساب معامل الثبات "ألفا كرونباخ" كمايلي:

الطريقة الأولى: استخدام طريقة التجزئة النصفيّة:

تمّ حساب الثبات بهذه الطريقة بواسطة المعالجة الآليّة بالبرنامج (SPSS,20)، إذ تمّ تقسيم بنود الأداة إلى نصفين متساويّين، يضمّ كلّا منهما (35) بندا، حيث أُتبعت البنود ذات الترقيم من (1) إلى غاية (35) بالنصف (Part 1)، في حين البنود من الترقيم (36) إلى غاية (70) أُتبعت بالنصف (part 2)، ليُعبّر(Part 1) عن النصف العلويّ، ويُعبّر (Part 2) عن النصف السفليّ، كما يتّضح من خلال مضمون الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يتضمّن إجراءات حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة.

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.709
		N of Items	35[a]
	Part 2	Value	.523
		N of Items	35[b]
	Total N of Items		70
Correlation Between Forms			.642
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.782
	Unequal Length		.782
Guttman Split-Half Coefficient			.764
a. The items are: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35..			
b. The items are: 36., 37., 38., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55., 56., 57., 58., 59., 60., 61., 62., 63., 64., 65., 66., 67., 68., 69., 70..			

ومن خلال قرآءة هذا الجدول، تظهر أنّ قيمة ثبات الأداة باستخدام التجزئة النصفيّة بلغت (0.76)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على أنّ الأداة تتّصف بالجودة من حيث الثبات.

الطريقة الثانية: باستخدام "ألفاكرونباخ":

لحساب ثبات نفس الأداة المستخدمة في الدراسة وبطريقة أخرى، إضافة إلى ماسبق، وذلك باستخدام "ألفا كرونباخ"، أعطت المعالجة الآليّة بالبرنامج (SPSS,20) النتائج المدونّة في الجدول التالي:

جدول رقم (06): يتضمّن قيمة الثبات بإستخدام "ألفا كومباخ":

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.778	70

هذه النتائج تدلّ على أنّ قيمة ثبات الأداة المستخدمة، والمحسوبة بهذه الطريقة، بلغت (0.778) أي تقريبا (0.78)، وهي قيمة مرتفعة أيضا، ومقارِبة للقيمة الأولى (0.76)، ممّا يضيف دلالة أخرى، تؤكد توفّر الأداة على جودة مرتفعة من حيث خاصيّة الثبات، بما يضمن مسبقا حصول نفس المفحوص على نفس الدرجة عند أدائه عليها لمرّات مختلفة، وفي ظروف مُتّسِقة.

جـ- الصدق:

يُعرّف الصدق بعدّة تعريفات مختلفة، في حين أنّ «التعريف العام والشائع جدّا للصّدق، هو أنّ الاختبار يُعتبر صادقا، إذا كان يقيس ماوضع لقياسه» (بشير معمرية، 2011م، 180)، وبمعنى آخر إذا أمكن من خلاله تحقيق الغرض المأمول منه، أي أنّ «صدق الأداة يعني قدرتها على قياس الشيء الذي أُعدّت من أجله، ويمكن اختبار الأداة بعدّة طرق وافقت عليها الجمعيّة الأمريكيّة لعلم النفس Association Americaine Psychologie»

(عبد الكريم بوحفص، 2016م، 166).

كما «تشير بعض المراجع إلى نوع آخر من الصدق تطلق عليه: الصدق الذاتيّ (Intrinsic Validity)، وتعتمد في ذلك على أنّ الدرجات التجريبيّة للاختبار بعد تخلّصها من أخطاء القياس –عند حساب الثبات– تُصبح درجات حقيقيّة، وبما أنّها صارت درجات حقيقيّة، يُمكن اعتبارها محكّا يُنسب إليه صدق الإختبار، وذلك بحساب الجذر التربيعيّ لمعامل الثبات، بوصفه معاملا للصّدق» (بشير معمرية، 2011م، 241).

إذن : بما أنّ قيمة الثبات "الفاكرونباخ" =0.78

فإن قيمة الصدق التلازمي = $\sqrt{0.78}$ = 0,88

وعليه فقيمة الصدق التلازمي للأداة المعدّة لهذا البحث بلغت (0,88)، وهي قيمة جوهريّة مرتفعة، ممّا يجعل الأداة مؤهّلة لتحقيق الغرض الذي أُعدّت لأجله، وهو قياس أساليب التعليم الحديثة لدى الأساتذة أفراد الدراسة.

بناء على ماسبق، وبالنسبة لأداة الدراسة المتمثّلة في الاستبيان المعدّ من طرف الطالب الباحث، خصّيصا لهذه الدراسة، يُمكن القول بتوفّر كلّ من الموضوعية والثبات والصدق، كمؤشّرات على الجودة في الأداة الموظّفة بغرض جمع المعطيات بالبحث، حول أفراد الدراسة الحاليّة، وهي أهمّ الخصائص التي تجعلها ذات جودة مرتفعة، تزيد من ثقة الباحث في توظيفها، والإعتماد على المعطيات المنبثقة عنها.

رابعا- معايير الحكم:

يتّضح ذلك من خلال الإجابة على السؤال: ماهو الأساس المعتمد -مُسبقا- لإتّخاذ القرارات فيما بعد، لقبول فرض ما أو رفضه؟

وماهو ملاحظ أنّه «لتقرير ما إذا كانت الفرضيّات الصفريّة مقبولة أومرفوضة، وما إذا كانت الفروق -إن وجدت- دالّة أو غير دالّة، وهنا لابدّ أن نذكّر بالقاعدة الإحصائيّة التالية:

1/ إذا كانت قيمة الدلالة أصغر من (0.05)، فإنّنا نرفض الفرض الصفريّ، ونقبل البديل، والفرض البديل يعني : أنّ الفروق دالّة إحصائيّا.

2/ إذا كانت قيمة الدلالة أكبر من (0.05)، فإنّنا نقبل الفرض الصفريّ، ونرفض البديل، وهذا يعني: أنّ الفروق ليست دالّة إحصائيّا» (محمّد بوعلاق، 2014م، 182).

خامسا- الدراسة الاستطلاعيّة:

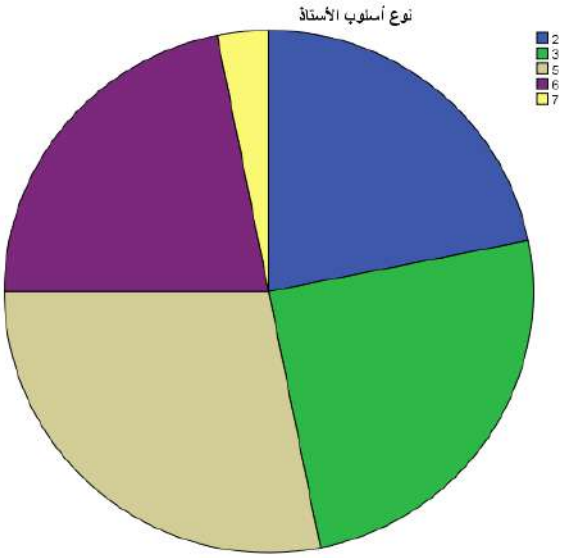
بغرض الاستطلاع، والكشف عن مواصفات وخصائص الأفراد المبحوثين، وكذا الظروف المحيطة بهم، و مدى ملاءمة أدوات الدراسة لهم، مسبقا، بما يخوّل ربحا للوقت والجهد والمال، لجأ الطالب الباحث في هذه الدراسة لاختيار عيّنة استطلاعيّة قوامها (32) صفّا دراسيّا، أختيروا بطريقة عشوائيّة آليّا، حيث توزّعوا بحسب كلٍّ من أسلوب التعليم، والنسبة الصفيّة لبطء التعلّم، وجنس الأستاذ، كمايلي:

1/ توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة بحسب نوع أسلوب التعليم المستخدم:

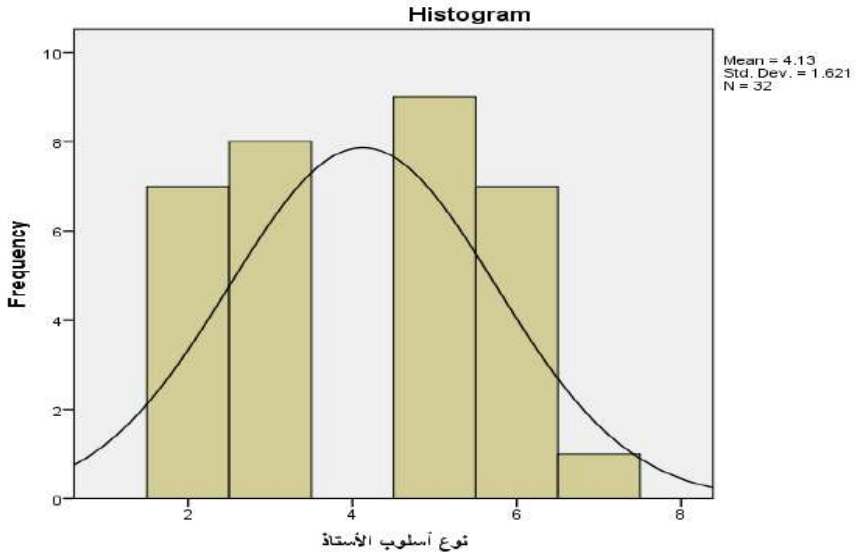
يبرز من خلال الجدول –رقم (06)– أنّ أفراد العيّنة الاستطلاعيّة يتوزّعون أساسا على أربعة أساليب من السبعة بشكل متقارب، من (07 إلى 09) أفراد كأقصى حدّ، اختصّ به الأسلوب (5) بنسبة (28.1%)، وهي نسبة بجوار الربع، ممّا يدلّ على أنّها ليست بالنسبة القويّة التي تجعل منه أسلوبا تعليميّا سائدا، ومسيطرا على باقي الأساليب، من حيث الشيوع، رغم تفوّق هذه النسبة على باقي نسب الأساليب التعليميّة الأخرى –قيد الدراسة–، بينما تفرّد الأسلوب (07) بفرد واحد (01) فقط، في حين يلاحظ أنّ الأسلوبين التعليميّين المرتّبين بالرقمين (01) و(04)، غائبين بين أفراد هذه العيّنة الاستطلاعيّة، غيابا تامّا، إذ لم يعثر الطالب الباحث على أيّ أستاذ من أفراد العيّنة يتبنّى أيّ من هذين الأسلوبين.

جدول رقم (07): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الأسلوب التعليميّ الحديث المستخدم.

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الأسلوب التعليمي الحديث المستخدم					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	21.9	21.9	21.9
	3	8	25.0	25.0	46.9
	5	9	28.1	28.1	75.0
	6	7	21.9	21.9	96.9
	7	1	3.1	3.1	100.0
	Total	32	100.0	100.0	



شكل رقم (06): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الأسلوب التعليميّ الحديث المستخدم.



شكل رقم (07): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الأسلوب التعليميّ الحديث المستخدم.

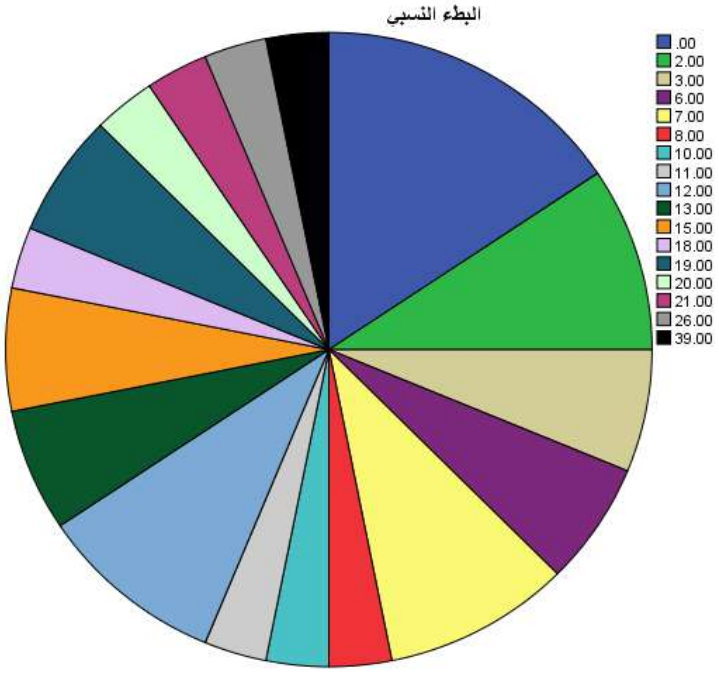
2/ توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم:

يظهر من خلال الجدول (07) أنّ أعلى نسبة صفيّة لبطء التعلّم بلغت قيمتها (15.6%)، تليها مباشر النسبة (9.4%) ثمّ (6.3%) إلى (3.1%)، هذه الأخيرة هي

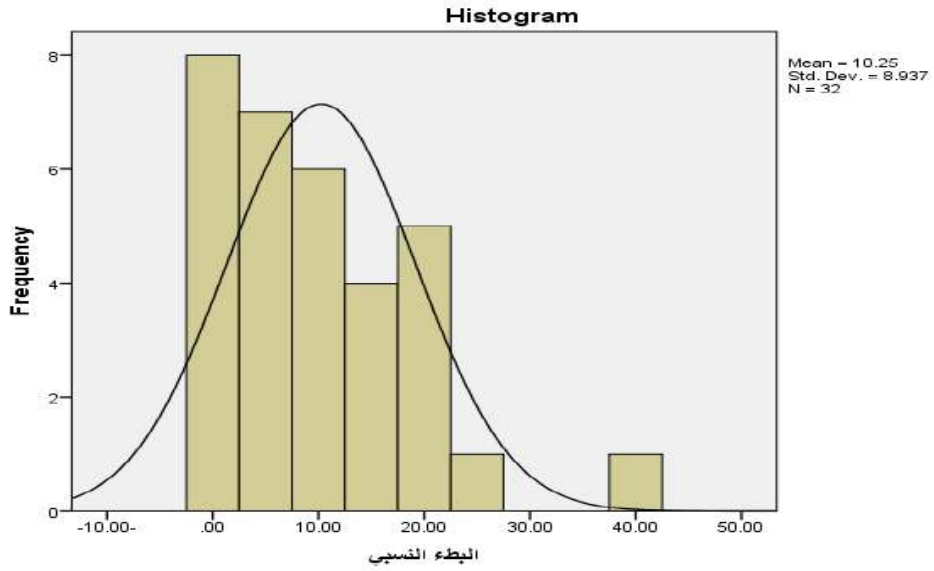
النسبة الغالبة، بمقدار (08) حالات من (32) حالة، أي مايعادل ربع الحالات، ممّا يوحي بأنّ نسبة "بطء التعلّم" لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في مادّة الرياضيّات ليست بالقويّة المخيفة، وليست بالمنعدمة المهملة، ومن ثمّ يستوجب الحذر، ووضع هذه النسبة تحت مجهر الدراسة لضبطها وكبح خطورتها كواحدة من المشكلات المعقّدة.

جدول رقم (08): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بحسب النسب الصفية لبطء التعلم					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	5	15.6	15.6	15.6
	2.00	3	9.4	9.4	25.0
	3.00	2	6.3	6.3	31.3
	6.00	2	6.3	6.3	37.5
	7.00	3	9.4	9.4	46.9
	8.00	1	3.1	3.1	50.0
	10.00	1	3.1	3.1	53.1
	11.00	1	3.1	3.1	56.3
	12.00	3	9.4	9.4	65.6
	13.00	2	6.3	6.3	71.9
	15.00	2	6.3	6.3	78.1
	18.00	1	3.1	3.1	81.3
	19.00	2	6.3	6.3	87.5
	20.00	1	3.1	3.1	90.6
	21.00	1	3.1	3.1	93.8
	26.00	1	3.1	3.1	96.9
	39.00	1	3.1	3.1	100.0
	Total	32	100.0	100.0	



شكل رقم (08): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفيّة لبطء التعلّم.



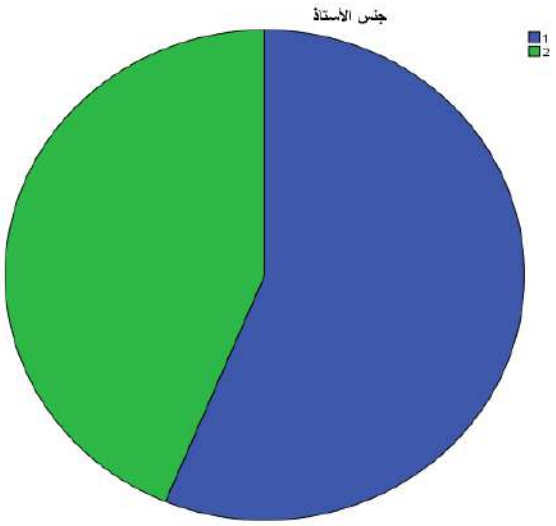
شكل رقم (10): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب النسب الصفيّة لبطء التعلّم.

3/ توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الجنس:

يتبيّن من خلال الجدول رقم (08) أنّ عدد الذكور في العيّنة الاستطلاعيّة بلغ (18) ذكرا، مقابل (14) أنثى، وهو مايوافق النسبتين (56.3%) و(43.8%) على التوالي، ممّا يوضّح تجاور النسبتين لِـ (50%)، دلالة على تقارب عدد الجنسين بالعيّنة، وهو مايتأكّد بجلاء من خلال الدائرة النسبيّة المعنونة بالشكل رقم (10)، بحيث يتمثّل عدد الذكور بالجزء الأيمن، وعدد الإناث بالجزء الأيسر منها، فيمايلي:

جدول رقم (09): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الجنس.

جنس الأستاذ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	56.3	56.3	56.3
	2	14	43.8	43.8	100.0
	Total	32	100.0	100.0	



شكل رقم (10): يتضمّن توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة حسب الجنس.

نتائج الدراسة الاستطلاعيّة بالبحث:

أفضت الدراسة الاستطلاعيّة بهذا البحث من خلال نتائجها إلى:

1/ إمكانيّة غياب الأسلوبين (1) و(4)، المشيرين للأسلوبين: "أسلوب التعليم القائم على المدح والنقد" و"أسلوب التعليم القائم على طرح الأسئلة"، على التوالي، وذلك عند باقي أفراد البحث كصفة مقهورة.

2/ عدد البطيئين قليل نسبيّا، ولكن لايمكن إهماله.

3/ تتقارب النسب في التوزيع بين الذكور والإناث، بما يُبرّر ضرورة تفعيل عامل الجنس بالدراسة الحاليّة.

بالإضافة الى ذلك كُلّه، فلقد طمأنت الدراسة على سلامة التعامل مع وسيلتي جمع المعطيات من طرف الأساتذة المبحوثين، في صورة الاستبيان، وبالنسبة لتلاميذ البحث في صورة الكشوف العامّة للنّقاط.

سادسا- الدراسة الأساسيّة:

ظروف الإجراء والصعوبات:

عموما ظروف إجراء الدراسة الأساسيّة للبحث لم تكن مستعصية، نظرا لأخد الحيطة والحذر، وتهيئة الوسائل اللّازمة التي ظهرت من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعيّة، غير أنّها لم تسلم من بعض الصعوبات التي تمثّل أغلبها في:

أ- الانتشار الواسع جغرافيّا لأفراد الدراسة:

سبّب الانتشار الواسع جغرافيّا على كامل أحياء مدينة "تقّرت" مشكلة المدّة المستغرقة في الوصول إلى كلّ الأساتذة الذين يشغل مجموعهم (94) صفّا دراسيّا، ينتشرون على (28) متوسّطة بأربع بلديّات المدينة، إذ تصل المسافة مثلا بين متوسّطة "عطّالي محمّد" بحي "سيدي مهدي" بالنزلة، ومتوسّطة "سبقاق العيد" بحي "المستقبل" بتقّرت إلى أكثر من

(20) كلم، وهي نفس المشكلة مقارنة مع متوسّطات "الزاوية العابديّة" بدءً من متوسّطة "رضا حوحو" ومتوسّطة حي "عين الصحراء" بالنزلة "بودودة معمّر بن علي" خصوصا، كأمثلة من متوسّطات "تقّرت" على المسافة المذكورة سابقا.

ب- وجود أساتذة بالعيّنة من خارج مدينة تقّرت:

شملت الفئة المعنيّة بالدراسة من الأساتذة أستاذة من خارج مدينة "تقّرت" يخرجون منها مباشرة بعد العطلة الصيفيّة، ممّا عجّل بالبدء بهم خشية ذهابهم قبل جمع المعطيات منهم، كما أنّ هنالك أساتذة من دوائر مجاورة كدائرة "المقارين"، حيث فُرض على الطالب الباحث التنقل إلى مقرّ سكناهم.

ج- وجوب الحصول على بيانات سنويّة:

حتّى يتمكّن الطالب الباحث من تحديد بطيئي التعلّم في كلّ صفّ، استوجب عليه معرفة درجاتهم التحصيليّة خلال السنة الرابعة متوسّط كاملة، ممّا حتّم عليه انتظار آخر الموسم لجمع معطيات تلاميذ باقي المدارس، وهو مافرض مدّة طويلة، تخلّلها فراغ زمنيّ مفروض، وهو العطلة الصيفيّة، التي بصمت ضياع شهرين متتابعين من عمر هذا البحث.

ورغم كلّ هذا تجدر الإشارة إلى أنّ الطالب الباحث حظيَ بدعمٍ كبير من كلّ المدراء، الذين قدّموا كلّ التشجيع، ووضعوا الإدارة بكلّ إمكانيّاتها في الخدمة والمرافقة إلى حين أخذ كلّ مايلزم من المعلومات خاصّة التي تضمنّتها الكشوف، وفي كلّ متوسّطة يحدّد طاقم إداريّ مُكلّف بالمساعدة، وهو ماثمّنه بالتوازي التعامل الجيّد للأساتذة مع وسيلة جميع المعطيات وهي الاستبيان، فبذلك بلغ الطالب الباحث مراده من جمع المعطيات حول متغيّريْ البحث "أسلوب التعلّم" و"بطء التعلّم" المقصودين بالدراسة.

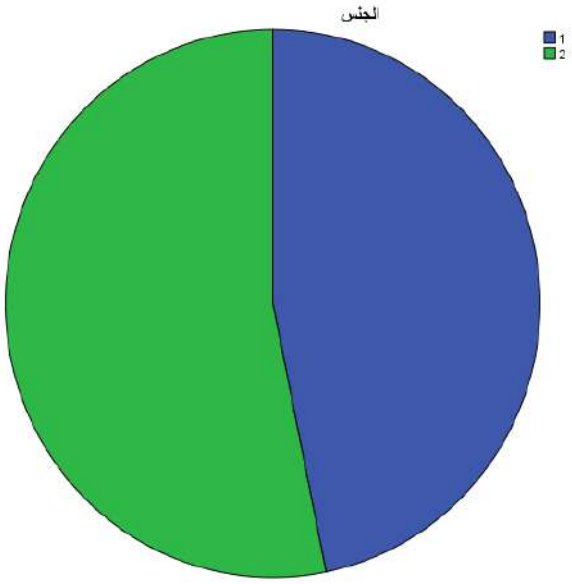
1/ توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة على متغيّر الجنس:

يبرز من خلال الجدول (09) أنّ العدد الإجماليّ لأفراد الدراسة (94) اشتمل على (44) ذكرا، بما يوافق النسبة (46.8%)، مقابل (50) أنثى، وهو مايوافق (53.2%)، ممّا

يُثبت تجاور النسبتين لِـ (50%)، تأكيدا على تقارب عدد الجنسين بهذه الدراسة، خصوصا بقراءة للدائرة النسبيّة المعنونة بالشكل (11)، التي يمثّل جزؤها الأيمن عدد الذكور، وجزؤها الأيسر عدد الإناث، حيث تظهر قريبة من التناصف كمايلي:

جدول (10): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الاساسيّة حسب الجنس.

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	44	46.8	46.8	46.8
	2	50	53.2	53.2	100.0
	Total	94	100.0	100.0	



شكل (11): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الاساسيّة حسب الجنس.

2/ توزيع أفراد الدراسة على متغيّر أساليب التعليم:

إنّ تفريغ البيانات وتبويبها في الجدول رقم (10)، ثمّ تمثيلها بيانيّا على كلّ من الدائرة النسبيّة المعنونة بالشكل رقم (12)، والمدرّج التكراري المعنون بالشكل رقم (13)، يُبيّن بوضوح خلالها أنّ الأساتذة يتوزّعون على ستّة أساليب تعليم وبنسب متفاوتة، حيث نال الأسلوب (3) القسط الأكبر وهو المتمثل بِـ (37) أستاذا من (94)، وهو مايعادل

(39.4%) تليه كلّ من الأساليب (5)، (6)، (2)، بنسب (25%)، (16%)، (14%) على التوالي، بينما الأسلوب (4) ظهر ضعيفا بحيث لم يَشِعْ إلّا في ثلاثة حالات من بين (94) حالة ممكنة، ومع ذلك فالأسلوب (07) تطرّف جدّا فظهر بضعف حادّ من حيث الانتشار، إذ لم يتكرّر سوى مرّة واحدة فقط، بمقابل نسبة متدنّية وهي (11%)، في حين أنّ الأسلوب (1) لاوجود له إطلاقا بين أساتذة الدراسة فلم يتكرّر أصلا.

وبالعودة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعيّة يلاحظ أنّ: النسب التي تمّ الحصول عليها من قبل تقاربت جدّا مع بيانات الدراسة الأساسيّة بل ثبتت بالنسبة للأسلوب (7).

– كما أنّ الأسلوب (4) ظهر من جديد وبنسبة ضعيفة، ممّا لايوحي بتأثير سلبيّ في حالة غيابه عن الاستطلاعيّة.

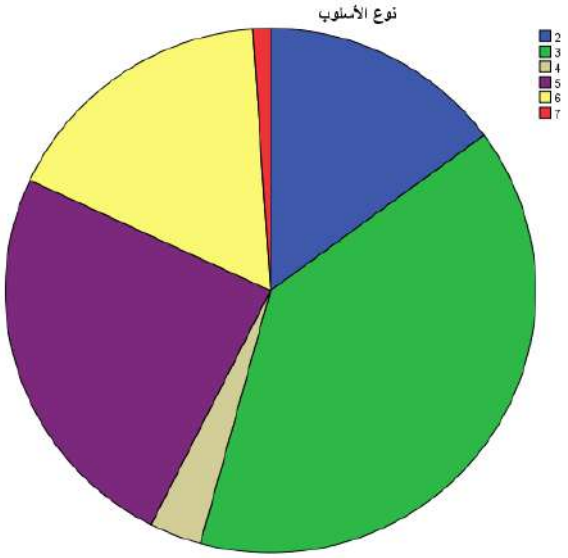
– الأسلوب (7) ظهر مرة واحدة في الدراستين دلالة على ضعفه الفعليّ.

– الأسلوب (1) لم يظهر، دلالة على غيابه التامّ لدى أفراد الدراسة.

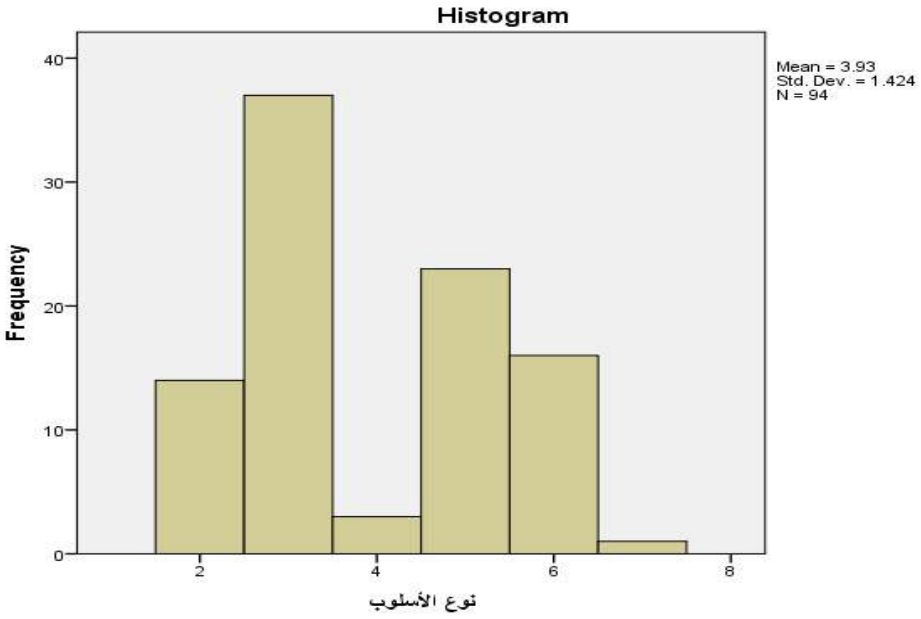
الخلاصة: العيّنة الاستطلاعيّة بهذا البحث نموذجيّة وقابلة للتّمثيل.

جدول (11): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة حسب نوع أسلوب التعليم.

نوع الأسلوب					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	14	14.9	14.9	14.9
	3	37	39.4	39.4	54.3
	4	3	3.2	3.2	57.4
	5	23	24.5	24.5	81.9
	6	16	17.0	17.0	98.9
	7	1	1.1	1.1	100.0
	Total	94	100.0	100.0	



شكل (12): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة بحسب نوع أسلوب التعليم.



شكل (13): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة بحسب نوع أسلوب التعليم.

3/ توزيع أفراد الدراسة على متغيّر النسب الصفّيّة لبطء التعلّم:

يلاحظ من خلال توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة بحسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم، وتبويبها في الجدول (11):

- خلو (22) صفّا دراسيّا من بين (94) صفّا من بطيئي التعلّم، إذ تواجدت ظاهرة البطء التعلّمي في (72) صفّا كاملا دون غيرها.

- توزّعت من حيث النسب الصفّيّة الى: 1/ 3/ 6/ 7/ 8/ 9/ 10/ 11/ 12/ 13/ 14/ 15/ 16/ 17/ 18/ 19/ 20/ 21/ 22/ 25/ 29/ 39%، أي على (22) مجموعة، ممّا يجعل الجدول صعب القراءة نتيجة تداخل بيانات تلك النسب الصفّيّة لبطء التعلّم، كما يظهر على الدائرة النسبيّة المعنونة بالشكل (14)، إذ تداخلت فيها القطاعات الممثّلة لتكرارات تلك النسب.

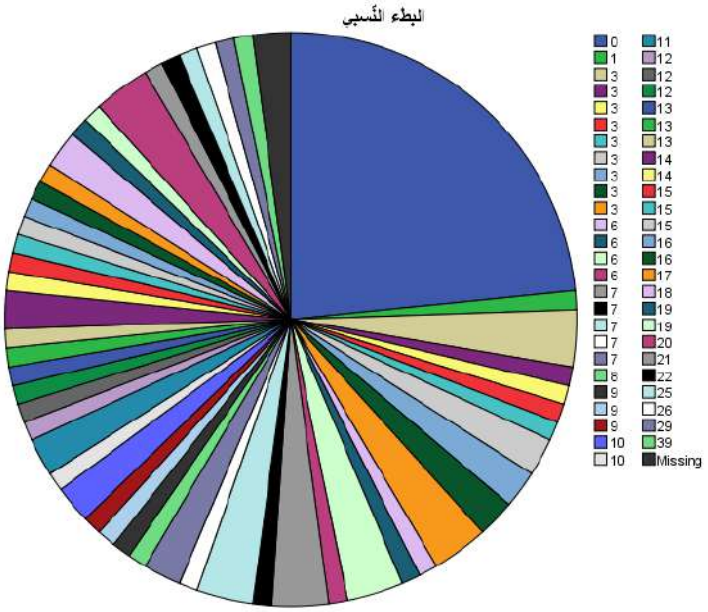
ولتسهيل القراءة تمّ اللّجوء إلى التمثيل البيانيّ عن طريق المدرّج التكراريّ، حيث قسّمت النسب إلى فئات، طول الفئة الواحدة مساويا لِـ (3/10) من النسبة (0%) إلى (40%)، حيث نالت الفئة [0-3/10] أكبر تكرار وهو(39) صفّا دراسيّا، أي أنّ (39) صفّا دراسيّا لاتتعدّى نسبة البطء فيها (33%).

ثمّ الفئة الثانية [3/10-6/10]، والفئتان الثالثة والرابعة بتكرارات متدرّجة أكبر من (10) بقليل، ثمّ يتم تنازل تدريجيّ وصولا إلى الفئة المحدودة من الأعلى بالنسبة (30%)، وذلك بعد إرتفاع طفيف يكسر التنازل التدريجيّ في الفئة المحدودة من الأسفل بالنسبة (20%)، ليتواصل التنازل بإنعدام الفئتين [30-33.33] و[33.33-36.66] ليتطرّف العمود الأخير الممثّل للفئة [36.66-40] بارتفاع جدّ طفيف، ممثّلا عن صفّ دراسيّ واحد من (94) صفّا.

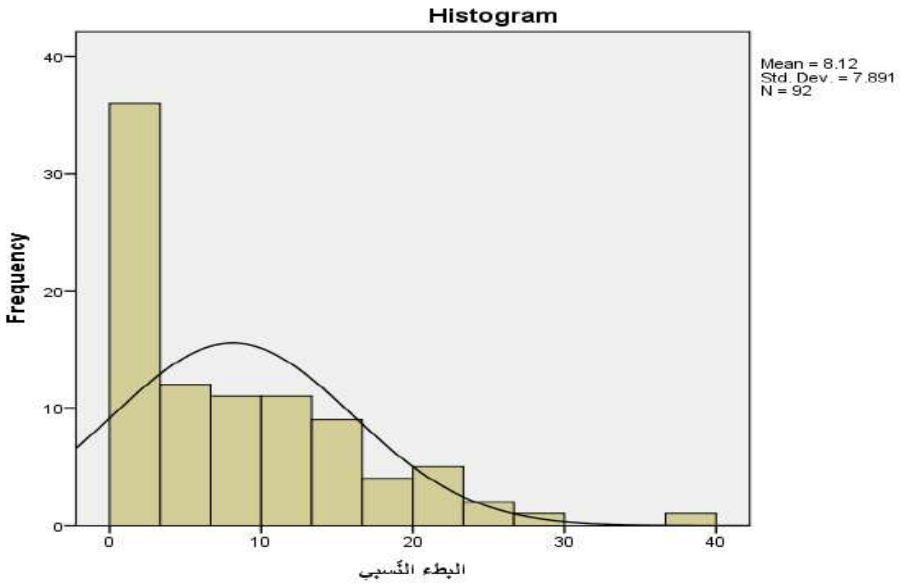
جدول (12): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.

البطءالنّسبي					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	22	23.4	23.9	23.9
	1	1	1.1	1.1	25.0
	3	3	3.2	3.3	28.3
	3	1	1.1	1.1	29.3
	3	1	1.1	1.1	30.4
	3	1	1.1	1.1	31.5
	3	1	1.1	1.1	32.6
	3	2	2.1	2.2	34.8
	3	2	2.1	2.2	37.0
	3	2	2.1	2.2	39.1
	3	3	3.2	3.3	42.4
	6	1	1.1	1.1	43.5
	6	1	1.1	1.1	44.6
	6	3	3.2	3.3	47.8
	6	1	1.1	1.1	48.9
	7	3	3.2	3.3	52.2
	7	1	1.1	1.1	53.3
	7	3	3.2	3.3	56.5
	7	1	1.1	1.1	57.6
	7	2	2.1	2.2	59.8
	8	1	1.1	1.1	60.9
	9	1	1.1	1.1	62.0
	9	1	1.1	1.1	63.0
	9	1	1.1	1.1	64.1
	10	2	2.1	2.2	66.3
	10	1	1.1	1.1	67.4
	11	2	2.1	2.2	69.6
	12	1	1.1	1.1	70.7
	12	1	1.1	1.1	71.7
	12	1	1.1	1.1	72.8
	13	1	1.1	1.1	73.9
	13	1	1.1	1.1	75.0
	13	1	1.1	1.1	76.1
	14	2	2.1	2.2	78.3
	14	1	1.1	1.1	79.3
	15	1	1.1	1.1	80.4
	15	1	1.1	1.1	81.5
	15	1	1.1	1.1	82.6
	16	1	1.1	1.1	83.7
	16	1	1.1	1.1	84.8
	17	1	1.1	1.1	85.9
	18	2	2.1	2.2	88.0

	19	1	1.1	1.1	89.1
	19	1	1.1	1.1	90.2
	20	3	3.2	3.3	93.5
	21	1	1.1	1.1	94.6
	22	1	1.1	1.1	95.7
	25	1	1.1	1.1	96.7
	26	1	1.1	1.1	97.8
	29	1	1.1	1.1	98.9
	39	1	1.1	1.1	100.0
	Total	92	97.9	100.0	
Missing	System	2	2.1		
Total		94	100.0		



شكل (14): يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.



شكل (15) يتضمّن توزيع أفراد الدراسة الأساسيّة حسب النسب الصفّيّة لبطء التعلّم.

خلاصة الفصل الرابع:

بعد الانتهاء من هذا الفصل المعنون بِـ "الإجراءات المنهجيّة للدراسة"، يكون القارئ هنا قد وضع تصوّرا عامّا، كمدخل للجانب التطبيقيّ لهذا البحث، بدءً بالمنهج المستخدم وصولا إلى الدراسة وظروف الدراسة الأساسيّة، وتوزيع أفرادها على مختلف المتغيّرات، ومن ثمّ فتح المجال لعرض بيانات الدراسة ومناقشتها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة بيانات الدراسة

- تمهيد.

أوّلا- عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الأولى.

ثانيا- عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الثانية.

ثالثا- عرض ومناقشة بيانات الفرضيّة الثالثة.

- خلاصة الفصل الخامس.

تمهيد:

يأتي هذا الفصل مباشرة بعد التطرّق الى "الدراسة الأساسية" من حيث ظروف إجراء وتوزيعات الأفراد على المتغيرات قيد الدراسة، بعنوان "عرض ومناقشة بيانات الدراسة"، إذ من خلاله تُعرض بيانات كل فرضية وتناقش بناء على نتائج قياسها –أولا– عن طريق المعالجة الالية باستخدام (SPSS.20).

أوّلا– نتائج قياس الفرضيّة الأولى:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التّعليم** و**بطء التّعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط".

جدول(13): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الأولى بإستخدام معامل "سبيرمان".

Correlations				
			الترتيب في الشيوع	الترتيب في البطء
Spearman's rho	الترتيب في الشيوع	Correlation Coefficient	1.000	.703
		Sig. (2-tailed)	.	.078
		N	7	7
	الترتيب في البطء	Correlation Coefficient	.703	1.000
		Sig. (2-tailed)	.078	.
		N	7	7

جدول(14): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الأولى باستخدام معامل "كاندال".

Correlations				
			الترتيب في الشيوع	الترتيب في البطء
Kendall's tau_b	الترتيب في الشيوع	Correlation Coefficient	1.000	.586
		Sig. (2-tailed)	.	.068
		N	7	7
	الترتيب في البطء	Correlation Coefficient	.586	1.000
		Sig. (2-tailed)	.068	.
		N	7	7

جدول(15): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الأولى باستخدام معامل "بيرسون".

Correlations			
		الترتيب في الشيوع	الترتيب في البطء
الترتيب في الشيوع	Pearson Correlation	1	.672
	Sig. (2-tailed)		.098
	N	7	7
الترتيب في البطء	Pearson Correlation	.672	1
	Sig. (2-tailed)	.098	
	N	7	7

يتّضح من خلال الجدول السابق أنّ قيمة معامل الإرتباط "سبيرمان" (Spearman) اللّامَعْلَمِيّ بلغت (0.7)، وذلك عند قيمة الدلالة (Sig=0.07)، وبما أنّ هذه القيمة أكبر من المستوى الأدنى المطلوب للدّلالة، وهو (α=0.05)، فإنّ قيمة معامل "سبيرمان" المحسوبة غير دالّة، وبذلك يُحكم على الفرض الصفريّ بالقبول، بمعنى الفرضية "لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع أسلوب التعليم وبطء التعلّم في مادّة "الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط" فرضيّة صحيحة، ومن ثمّ يُرفض الفرض الأوّل بنصّه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع أسلوب التعليم وبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط " كفرض بديل.

ورغبة في الدعم الإحصائيّ استخدم الطالب الباحث أسلوبا آخر لامَعلَميّا رديفا لِـ"سبيرمان" وهو "كاندال" (kendall)، حيث تضمنّت نتائج الجدول (13) قيمة "كاندال" بلغت (0.586) وذلك عند قيمة الدلالة (Sig=0.06)، ممّا يؤكّد أنّ قيمة معامل "كاندال" أيضا غير دالّة عند مستوى الدلالة المطلوب (α=0.05)، ممّا يؤيّد قبول الفرض الصفريّ بنصّه "لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع أسلوب التعليم وبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط"، وبذلك يؤكّد رفض الفرض البديل بنصّه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط".

وللتّدقيق الإحصائيّ أكثر، زاد الطالب الباحث على الأسلوبين الإحصائيّين اللّامعلمين السابقين، أسلوبا إحصائيّا ثالثا معلميّا، وهو معامل إرتباط "بيرسون" (Pearson) حيث تمّ حسابه لمعرفة مدى وقوّة العلاقة الإرتباطيّة بين أنواع الأساليب من حيث شيوعها ورتبها وشيوع نسب البطء فيها، باعتبارها أرقاما لارتبا، فبلغت قيمة "بيرسون" (0.672) وذلك مقابل مستوى (Sig=0.098)، كما تضمنّه الجدول (14)، وهي قيمة أكبر من (α=0.05) كقيمة شرطيّة لقبول الدلالة، ونتيجة في صفّ النتيجتين السابقتين لكلّ من "سبيرمان" و"كندال" تثبيتا لصحّة القرار، وهو قبول الفرض الصفريّ "لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط"، وبالتالي تأكيد رفض الفرض البديل كحكم نهائيّ، بالنص "توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع أسلوب التعليم وبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط".

وتجدر الاشارة إلى أنّ قيم الدلالة عند استخدام كلّا من الإختبارات "سبيرمان" و"كاندال" و"بيرسون" على التوالي هي (0.07)، (0.06)، (0.09)، ورغم أنّها ليست دالّة، إلّا أنّها ليست بعيدة، ممّا يبدي ظاهريّا وجود فوارق، غير أنّها لم ترق وقت الدراسة الحاليّة إلى الدلالة الإحصائيّة.

ثانيا– نتائج قياس الفرضيّة الجزئيّة الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ".

جدول(16): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الثانية باستخدام معامل "أنوفا".

ANOVA					
نوع الأسلوب					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.262	1	9.262	4.755	.032
Within Groups	179.216	92	1.948		
Total	188.479	93			

جدول(17): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الثانية باستخدام معامل "كاندال".

Correlations				
			نوع الأسلوب	الجنس
Kendall's tau_b	نوع الأسلوب	Correlation Coefficient	1.000	.197*
		Sig. (2-tailed)	.	.037
		N	94	94
	الجنس	Correlation Coefficient	.197*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.037	.
		N	94	94
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

جدول(18): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الثانية باستخدام معامل "بيرسون".

Correlations			
		نوع الأسلوب	الجنس
نوع الأسلوب	Pearson Correlation	1	.222*
	Sig. (2-tailed)		.032
	N	94	94
الجنس	Pearson Correlation	.222*	1
	Sig. (2-tailed)	.032	
	N	94	94
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

لقياس صحّة الفرضيّة الثانية من عدمها، تمّ تطبيق إختبار "تحليل التباين أحادي الإتجاه" ANOVA" one way" على البيانات، فأفرز النتائج المدونة في الجدول (15) حيث بلغت قيمة (ANOVA=4.75)، عند قيمة الدلالة (sig=0.03)، وهذا المستوى أقلّ من مستوى الدلالة المطلوب بوضوح وهو (α=0.05)، ممّا يدّل على أنّ قيمة معامل تحليل التباين دالّة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يُرفض الفرض الصفريّ "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع الأسلوب التعليميّ المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى فروق في جنس الأستاذ"، وبالتالي يقبل الفرض البديل في هذه الحالة ونصّه "توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ".

ورغبة في التدقيق الإحصائيّ زاد الطالب الباحث استخدام إختبار "بيرسون" لقياس هذه الفرضيّة، وأعطى هذا الاستخدام النتائج المدّونة في الجدول (17)، الذي احتوى على قيمة المعامل (Pearson=0.22) المرافقة للمستوى (Sig=0.03)، وهو مستوى أقلّ من المستوى (α=0.05)، ممّا يدلّ بأنّه مؤشّر آخر على أنّ قيمة المعامل دالّة إحصائيّا، وهو مايشير أيضا إلى صحّة رفض الفرض الصفريّ المقدّم بنصّه سلفا، ليُقبل الفرض البديل مكانه بنصّه السابق نفسه وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التّعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ".

لقد أفضت نتائج استخدام الاختبارين "تحليل التباين أحادي الإتّجاه"، ثمّ "سيبرمان"، من أجل اختبار صدق الفرضيّة الثانية، إلى قيم دالّة عند المستوى المطلوب وهو (α=0.05)، وتثبّت من خلالها رفض الفرض الصفريّ وقبول الفرض البديل، ولهذا "توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ" فرضا صحيحا، ومثبتا بالحجج الإحصائية المستخدمة.

ثالثا– نتائج قياس الفرضيّة الثالثة:

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ".

جدول(19): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الثالثة باستخدام اختبار "T".

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البطءالنسبي للأساتذة –ذكور البطءالنسبي للأساتذة –إناث	.17091	11.48581	1.73155	-3.32110-	3.66292	.099	43	.922

جدول(20): يتضمّن نتائج قياس الفرضيّة الثالثة باستخدام معامل "أنوفا".

ANOVA					
العدد النسبي					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.090	1	1.090	.017	.896
Within Groups	5664.934	90	62.944		
Total	5666.023	91			

جاءت صياغة الفرضيّة الثالثة على نحو "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ" وللتثبّت من صدق هذه الفرضيّة، عمَد الطالب الباحث الى فحصها إحصائيّا بتطبيق اختبارين إحصائيّين وهما "T" و"ANOVA"، وذلك عن طريق المعالجة الآليّة باستخدام (SPSS.20)، والنتائج المبيّنة في الجدول (18) والجدول (19) على التوالي، كمايلي:

بالنظر إلى نتائج الجدول (19) الناجم عن تطبيق إختبار "ANOVA" على بيانات الفرضيّة الثالثة، تبيّن أنّ قيمة هذا الإختبار هي (F=0.01)، وهي قيمة ضعيفة جدّا، تجاور الصفر، وارتبطت بالمستوى (Sig=0.89) وهو مستوى بعيد جدا عن المستوى المعتمد للدّلالة وهو (α=0.05)، ممّا يُبرز أنّ هذه القيمة لمعامل الاختبار غير دالّة، ممّا ينتج عنها قبول الفرض الصفريّ بصياغته النصية السابقة، وعزل الفرض البديل مكانه.

جاء استخذام اختبار "T" لقياس هذه الفرضيّة من باب التنقيح الإحصائيّ، ولقد تضمّن الجدول السابق من خلال تطبيقه على بيانات الفرضيّة الثالثة القيمة (T=0.05) مترافقة مع قيمة الدلالة (Sig=0.73)، مايعني أنّ القيمة إحصائيّا تعبّر عن ارتباط جدّ ضعيف يدخل في مجال الإرتباط [+0.10 ، −0.10]، ويبرز ذلك من خلال بعد المستوى (Sig=0.73) عن قيمة الدلالة المعتمد وهو (α=0.05)، وهو بيان آخر لصدق الفرض الصفريّ بالصياغة السابقة للفرضيّة الثالثة، ووجوب رفض الفرض البديل.

أفرزت نتائج تطبيق كلّا من الإختبارين "ANOVA" و"T" على بيانات الفرضيّة الثالثة التمسك بالفرض الصفريّ، باعتبار أنّ قيمتيهما تفتقران إلى الدلالة الإحصائيّة عند

المستوى (α=0.05)، وهو ماتبيّن نتيجة التطبيقين، وعليه يُعتمد الفرض الصفريّ فرضا صحيحا، بنصه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسّنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ".

خلاصة الفصل الخامس:

بناءً على ماسبق يمكن تلخيص ما آل إليه تطبيق الأساليب الإحصائيّة المذكورة بهذا الفصل على بيانات الدراسة إلى:

- **بالنسبة للفرضية الأولى:**

تمّ قبول الفرض الصفريّ ورفض الفرض البديل، ومنه "لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط"، وعليه الفرضية الأولى لم تتحقّق.

- **بالنسبة للفرضيّة الثانية:**

تمّ رفض الفرض الصفريّ وقبول الفرض البديل، ومنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التعليم المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ"، وبناءً عليه فإنّ الفرضيّة الثانية محقّقة.

- **بالنسبة للفرضيّة الثالثة:**

تمّ قبول الفرض الصفريّ ورفض الفرض البديل، ومنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسّنة الرابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ"، وهو مايؤكّد أنّ الفرضيّة الثالثة محقّقة.

الفصل السادس

تحليل وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد.

أوّلا- تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الأولى.

ثانيا- تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الثانية.

ثالثا- تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الثالثة.

- خلاصة الفصل السادس.

تمهيد:

هذا الفصل الأخير والمعنون بِـ: "تحليل وتفسير نتائج الدراسة" يُعتبر الفصل المؤكّد للفصل السابق، فهو فصل تبرير النتائج وتثبيتها، وذلك من خلال إيجاد مبرّرات منطقيّة وواقعيّة، تَقبل تلك النتائج المحصّل عنها سابقا كقوانين، فهو بمثابة ترسيم النتائج، وذلك من خلال تحليل وتفسير نتائج الفرضيّات كلّا على حدة، فرضيّة تلوى الأخرى.

أوّلا- تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الأولى:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط".

بالنسبة لنتائج قياس الفرضيّة الأولى:

أبانت نتائج المعالجة الإحصائيّة للفرضيّة الأولى أنّها لم تتحقّق، حيث تمّ قبول الفرض الصفريّ، أي أنّه "لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نوع **أسلوب التعليم** و**بطء التعلّم** في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط"، وهو تأكيد على عدم إمكانيّة التنبّؤ بنسة "بطء التعلّم" في صفوف السنة الرابعة متوسّط في مادّة الرياضيّات انطلاقا من معرفة الأسلوب التعليميّ الذي يستخدمه أستاذ المادّة، ممّا يُفهم من خلاله أنّ إختيار أستاذا ما بالنظر إلى أسلوبه التعليميّ بهدف القضاء أو التقليل من عدد بطيئ التعلّم في صفّه، أمرٌ لايستند إلى الدليل العلميّ من الناحية الإحصائيّة.

وعليه يمكن للمدير أو المكلّف (المستشار التربويّ أو مستشار التوجيه)، أن يرفض طلبات الأوليّاء الكثيرة التي تخصّ تغيير أبنائهم البطيئي التعلّم من صفّ دراسيّ إلى آخر، أو من مدرسة لأخرى، بحجّة أنّ أسلوب أستاذ الصفّ الأوّل سببًا في تبطيء أبنائهم، لذلك

وجب عليهم تغييره إلى أستاذ يدرّس بأسلوب آخر بديل، وهي حجّة ضعيفة، خاصّة حينما يتعلّق الأمر بمادّة الرياضيّات، لما تحمله هذه المادّة في حدّ ذاتها من خصوصيّات، إذ أنّ الملاحظ لمواضيع مادّة الرياضيّات منذ نشأتها على يد فلاسفة "آثينا"، خاصّة "أفلاطون" و"أرسطو" و"طاليس" و"فيثاغورس"، حافظت وبقوّة على طبيعتها في مظهرها العام، وفي لبّها الأصليّ، حيث تعتمد أساسا على الرمز المجرّد وعلى خطوات بناء رياضيّاتيّ، في صورة حلقات سلسلة مترابطة بروابط صلبة موّحدة، سواء في التركيب أو التحليل أو الاستنتاج، وفقا لقوالب مستقيمة من المقدّمات إلى النتائج.

فمثلا مقرّر السنة الرابعة متوسّط لمادّة الرياضيّات من الدرس الأوّل الذي من كفاءاته المستهدفة "كيفيّة حساب واستخراج القاسم المشترك الأكبر (PGCD)" إلى آخر درس والذي من كفاءاته المستهدفة "حساب واستخراج الحجوم"، كلّ خطوات الحصول على الكفاءات والأهداف المرجوّ تحقيقها في التلميذ تكون نفسها في جميع مدارس بلدان العالم، وإن اختلفت في نوع الكفاءة والهدف فقط، أمّا في سبل تحقيقها فكلّها تخضع لنفس قوانين المنطق الرياضيّاتيّ، ممّا جعل الرياضيّات لغة علميّة محكمة، وهو ماجعل بدوره كلّا من الطريقة والاستراتيجيّة يحجبان ضوء الأسلوب التعليميّ على مدى سرعة التعلّم للتلميذ، فيضعفان بذلك علاقته ببطء التعلّم، وذلك بالنظر لما تحمله هذه المادّة في حدّ ذاتها من خصوصيّات.

ثانيا– تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في نوع أسلوب التّعليم المستخدم في مادّة الرّياضيّات لدى أقسام السّنة الرّابعة متوسّط تعزى إلى جنس الأستاذ.

بالنسبة لنتائج الفرضيّة الثانية:

أدلت نتائج المعالجة الإحصائية الآلية للفرضية الثانية إلى رفض الصفريّ وقبول الفرض البديل، ومنه صحّة الفرضيّة الثانية بنصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوع

الأسلوب التعليميّ المستخدم في مادّة الرياضيّات لدى أقسام السنة الرابعة متوسّط تعزى إلى فروق في جنس الأستاذ"، أي أنّه يمكن القول بأنّ جنس الأستاذ أحد العوامل التي تسهم في ميله إلى إستخدام أسلوب ما وتبنّيه دون أسلوب آخر، فالذكور يميلون إلى أساليب تدريسيّة بحجم أكبر من الإناث، اللواتي يمكن بدورهنّ أن يملن إلى أساليب أخرى مخالفة لما يميل لها الذكور، ويمكن بذلك تصنيف الأساليب التقليديّة وكذا الحديثة أيضا بناء على جنس الأستاذ، وبما أنّ كليهما ثابت في أصله في شخصية الأستاذ ومرتبطة بطبيعته، ولأنّ الجنس دائم الثبات –بالطبيعة– يمكن ردّ ثبات الأسلوب إلى التصاقه بالجنس كخاصّية شخصية.

وعليه يمكن للمدير والمشرفين على الادارة الصفّيّة للأساتذة أن يضعوا تقديرات مسبقة لنوع الأساليب السائدة في مدرستهم لدى الأساتذة بناء على نوع الجنس السائد حتّى يكون الاسناد لصالح التلاميذ، وهنا يتعقّد الأمر حدّ العجز كلّما انتمى أستاذ أو أكثر لجنس لايغلب عليه طابع الأسلوب المرغوب، فيقف الجنس حاجزا أمام التغيير من آسلوب لأخر.

ثالثا– تحليل وتفسير نتائج قياس الفرضيّة الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط تغزى إلى جنس الأستاذ".

بالنسبة لنتائج الفرضيّة الثالثة:

قادت نتائج المعالجة الإحصائيّة الآليّة للفرضيّة الثالثة إلى قبول الفرض الصفريّ وعزل الفرض البديل، بمعنى تثبيت الفرضيّة الثالثة بنصّها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النسب الصفّيّة لبطء التعلّم في مادّة الرياضيّات للسنة الرابعة متوسّط تعْزى إلى جنس الأستاذ"، وبمعنى آخر لايمكن التنبّؤ بنسبة البطء للصفّ الدراسيّ انطلاقا من جنس الأستاذ.

رغم أنّ هذا الطرح كان موجودا من قبل في واقع العديد من المدن، خصوصا خارج الولايات الكبرى، التي تشهد كثافة سكّانيّة عالية، و"تقرت" واحدة من تلك المدن التي كان

فيها خروج المرأة للتعليم أضعف ممّا هو عليه الآن، وإن حدث فأغلبيته للتعليم الإبتدائي، وإن كان للمتوسّط أو الثانويّ فهو لموادّ أخرى بخلاف الرياضيّات باعتبارها المادّة الصعبة والشاقّة التي لايقدر عليها إلاّ الأساتذة الذكور الذين يمكنهم السيطرة على التلاميذ وضبط الصفّ بالصورة التي تحقّق الانتاج الرياضياتي.

غير أن الحال تبدّل، ودخول المرأة العاملة ظهر في شتى المجالات والقطاعات التي في مقدّمتها مجال التربية والتعليم بشتّى مصالحه وأسلاكه، من البسيطة إلى المعقدة، فالمرأة اليوم مفتّشة ومديرة وأستاذة في مختلف المستويات والموادّ، بل أكثر عددا في أغلب المدارس، وعبر كامل التراب الوطنيّ، قرى ومدن، إلاّ ماندر منها، حيث صارت الصورة شاذّة منذ حلول القرن الواحد والعشرين –خاصّة–.

ولأنّ غزو المرأة الأستاذة لم يسلم منه حتّى ميدان مادّة الرياضيّات، التي كان يُنظر إليها على أنّها تخصّص ذكوريّ في السابق، فلم يعد مجالا لظهور الفوارق في تأدية مهمّاتها التدريسيّة بينها وبين الذكور، وذلك لكثرة عددها من ناحية، ولطبيعة المادّة من ناحية أخرى.

زيادة على ذلك فدخول المرأة مجال التدريس الرياضياتي ينطلق من تحدّي تنافسي مع الذكور، للوصول إلى مستويات التفوق، التي احتكرت من قبل، وساعدها على تلك المواكبة عوامل عديدة، في أولّها توفّر الوسائل الإلكترونية والشبكة العنكبوتية التي تسمح بوصول فيض المعلومات والمعارف من كلّ المصادر في المعمورة، ومن كل عصر، في أقصى درجات السرعة والمرونة، ما سمح لها بتجديد المعلومات و تحيينها بصورة دائمة، بما في ذلك مختلف دروس تدريس مادة الرياضيات والإستراتيجيات الملائمة، بل حتى كيفية حل التطبيقات والتمارين وإعداد الدروس وتنفيذها، وبناء الفروض والاختبارات وآليات التقييم والتقويم.

بالإضافة إلى الإصلاحات التي شاهدتها الجزائر في هذا القرن، وفي مجال تكوين الأساتذة، حيث عملت الوزارة على تكوينهم المستمر، وبمختلف الأشكال فهم يخضعون لمتابعة دائمة من طرف المفتش، الذي قلّصت رقعة نشاطه الجغرافية، وصوّبت مهامه ليتخصّص في تكوين الأساتذة والإشراف عليهم باستمرار، لنقل خبرته لهم، بصورة عمودية منه لهم، وبصورة أفقية بين الأساتذة فيم بينهم، من الممتاز إلى زميله، لينشر الامتياز، وتعلو كفاءة الأداء لدى جميع الأساتذة لتقوية الإنتاج المعرفي الرياضي، وتجويد تحصيله بالإضافة إلى مرافقة زملائهم المكونين، المنتشرين في جميع المدارس، مزودين بخبرات وأقدمية إمتلكوها من التدريس لسنين طويلة.

كلّ هذا يجعل الأساتذة أكثر نمطية وتشابها في إعداد الدروس وتنفيذها وتقويم مختلف الأداءات الصفيّة فحتى المبادرات والإبداعات تصبح جماعية، يؤشر عليها المفتش أو من تخوّل له الوزارة تلك الصلاحية، وإذ ذاك يعجز مؤشر الجنس منفردا عن إحداث تغيير في نسب "بطء التعلّم" الصفيّة، فنسبة البطء الصفّية تبقى ثابتة إذا غُيّر أستاذ الصفّ على اعتبار جنسه فقط.

خلاصة الفصل السادس:

بنهاية هذا الفصل تكون الدراسة قد أرست على نتائجها كقوانين لها مبرراتها وتفسيراتها بالدلالة الاحصائية، لتعطى كأحكام يستند عليها في حدود خصائص أفراد الدراسة وما شابهها من حيثيات للاستفادة منها في حل مشكلة "بطء التعلّم" كمساهمة في انقاذ ما يمكن انقاذه من الآثار المترتبة عنها، خدمة للتلاميذ ذوي هذه الفئة وأساتذتهم، ورفع مردودية تعليمهم، واستثمار طاقاتهم خدمة للعملية التعليمية–التعلّمية ككّل.

الخاتمة

يُستنتج في ضوء كلّ ما سبق أنّه:

– لايرتبط نوع "أسلوب التعليم" و"بطء التعلّم" في مادّة الرياضيّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

– يتعلّق نوع الأسلوب التعليمي المستخدم في مادّة الرياضيّات بجنس الأستاذ.

– الاختلاف في النسب الصفيّة لبطء التعلّم لايردّ إلى الإختلاف في جنس الاستاذ.

وبناءً عليه: لا يمكن وفقا لهذه الدراسة تحميل كلّا من "أسلوب التعليم" و"جنس الأستاذ" عبء تزايد النسب الصفية لبطء التعليم، فالعلاقة مرفوضة إحصائيّا، غير أنّه يمكن التقليل أو حتى القضاء على الفعل السلبيّ لكلّ من الأسلوب التعليمي وجنس الأستاذ بالتكوين المستمر والتنميط الأجود، المبرمج والهادف، الذي يفعّل القواسم المشتركة بين مختلف الأساليب، من أجل الحصول على أسلوب توافقي يضمن عدم إهمال فئة بطيئي التعلّم وإحتوائهم لدى الصفوف، ويضمن تحقيق الكفاءات الصفّية المستهدفة، وذلك برفع المعدل العام للتحصيل لأقصى درجاته الممكنة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أحمد أوزي –**المعجم الموسوعي لعلوم التربية** –مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء –المغرب –1426هـ/2006م.
- أحمد حسين الخميسي –**التأخّر الدراسي عند الأطفال أسبابه وعلاجه في البيت والمدرسة** –دار التعلم العربي، دار الرفاعي للنشر –حلب –سوريا –1432هـ/2012م.
- أحمد شبشوب –**الأسس النظرية للتربية والتدريس** –د.م –تونس –1988م.
- أحمد عليلوش –**التربية والتعليم من أجل التنمية** –منشورات مجلة علوم التربية –المغرب – 2007م.
- أحمد محمّد الزبادي، محمود غانم، إبراهيم الخطيب –**تعليم الطفل بطيء التعلم** –دار الأهلية للنشر والتوزيع –عمان –الأردن–1991م.
- اخليف يوسف الطراونة –**أساسيات في التربية** –دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان – الأردن –2004م.
- بشير معمرية –**أسسيات القياس النفسي وتصميم أدواته** –دار الخلدونية للنشر والتوزيع –القبّة القديمة –الجزائر –2012م.
- جحيش جميلة –**المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP** –**سلسلة موعدك التربوي (صعوبات التعلّم)** –العدد16 –وزارة التربية الوطنية –الجزائر –د.س.
- حسن شحاتة –**استراتجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي** –الدار المصرية اللبنانية –القاهرة –مصر –د.س.
- حسن شحاتة –**تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** –الدار المصرية اللبنانية – ط4 –1993م.

- حسن شحاتة، زينب النجار، حامد عمّار –**معجم المصطلحات التربوية والنفسية** – الدار المصرية اللبنانية –القاهرة –مصر –1424هـ/2003م.
- حمد الله اجبارة –**منشورات عالم التربية** –مطبعة النجاح –الدار البيضاء –المغرب – 2009م.
- خالد زكي عقل –**المعلم بين النظرية والتطبيق** –مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع – عمان –الأردن –2004م.
- رابح تركي –**أصول التربية والتعليم** –ط2 –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر – 1990م.
- رشدي لبيب –**معلّم العلوم (مسؤوليّاته، أساليب عمله، إعداده، نموّه العلميّ والمهنيّ)** –ط4 –مكتبة الأنجلو مصرية –القاهرة –مصر–1997م.
- سعيد حليم –**علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدّات التربوية** –إفريقيا الشرق – الدار البيضاء –المغرب –2012م.
- صلاح الدين شروخ –**علم النفس التربوي للكبار** –دار العلوم للنشر والتوزيع –عنابة – الجزائر –1429هـ/2008م.
- عادل عبد الله محمد –**قصور المهارات قبل الأكاديميةلأطفال الروضة وصعوبات التعلم** –دار الرشاد –القاهرة –مصر –2005م.
- عايش زيتون –**أساليب التدريس الجامعي** –دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان – الأردن –1995م.
- عبد الباسط متولي خضر –**التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخّر الدراسي** –دار الكتاب الحديث –القاهرة –مصر –1426هـ/2005م.

- عبد الرحمان عبد السلام جامل –**طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** –دار المناهج للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –ط3–1422هـ/2002م.
- عبد السلام عبد الله الجقندي –**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس** –دار قتيبة للطباعة والنشر –دمشق –سوريا –1431هـ/2010م.
- عبد الفتاح علي غزال –**صعوبات التعلم** –دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع – الإسكندرية –مصر –2013م.
- عبد القادر لورسي –**المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس** –جسور للنشر والتوزيع –المحمديّة –الجزائر –1436هـ/2014م.
- عبد الكريم بوحفص –**أسس ومناهج البحث في علم النفس** –ط2 –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –2016م.
- عبد الكريم بوحفص –**الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها باستخدام برنامج SPSS** – ج1– ط2 –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –2017م.
- عبد الكريم غريب –**المنهل التربوي** –عالم التربية للنشر، مطبعة النجاح الجديدة –ج1 –الدار البيضاء المغرب –2006م.
- عبد الكريم غريب –**المنهل التربوي** –عالم التربية للنشر، مطبعة النجاح الجديدة –ج2 –الدار البيضاء المغرب –2006م.
- عدنان غائب راشد –**سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليميّة (بطيء التعلّم)** – دار وائل للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –2012م.
- عزت جرادات، وآخرون –**مدخل إلى التربية** –ط3 –المكتبة العربية المعاصرة –دار الفكر للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –1987م.

- عصام وصفي روفائيل، محمد أحمد يوسف –**تعليم وتعلّم الرياضيّات في القرن الحادي والعشرين** –مكتبة الأنجلومصرية –القاهرة –مصر –2001م.
- غسّان أبو فخر –**صعوبات التعلم وعلاجها** –منشورات جامعة دمشق كلية التربية – سوريا –1427،1428هـ/2006،2007م.
- فهد خليل زايد –**فن التعامل مع الطلّاب** –جسور للنشر والتوزيع –الجزائر – 1433هـ/2012م.
- قحطان أحمد الظاهر –**الإعاقة الذهنية وبطء التعلّم** –دار وائل للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –2012م.
- محمّد الحبيب إبراهيم –**دروب التربية** –دار المعارف للطباعة والنشر –سوسة –تونس –2001م.
- محمّد بازي –**صناعة التدريس ورهانات** –منشورات مجلة التربية العدد 23 –مطبعة النجاح –الدار البيضاء –المغرب –2010م.
- محمّد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الافريقي المصري – **لسان العرب** –المجلّد1 –ط3 –دار صادر –بيروت –1414هـ.
- محمّد بوعلاق –**مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في الظام التعليمي الجزائري**– المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية –الرغاية –الجزائر –2014م.
- محمّد حمدان عبد الله –**الإدارة الصفّيّة** –دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع – عمان –الأردن –1428هـ/2007م.
- محمّد صبحي عبد السلام –**صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال** –دار المواهب –المحمديّة –الجزائر –1430هـ/2009م.

- محمّد عبد الحليم منسي–**التعلّم (المفهوم–النماذج–التطبيقات)** –المكتبة الأنجلو مصرية للنشر (مطبعة أبناء وهبة حسان) –القاهرة –2002م.
- محمّد عصام طربية –**طرق وأساليب التدريس الحديثة** –دار حمورابي للنشر والتوزيع –عمان –الأردن–2008م.
- محمود صديق عبد الواحد– **مهارات الإتصال (النظرية والتطبيقية)** –دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع –المملكة السعودية –2015م.
- محمود غانم، أحمد محمد الزبادي، إبراهيم الخطيب –**تعليم الطفل بطيء التعلم** –الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –2001م.
- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة –**سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاص (مقدمة في التربية الخاصة)** –دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان –الأردن–2007م.
- منصوري مصطفى –**التأخر الدراسي وطرق علاجه** –ط3–دار الغرب للنشر والتوزيع –الجزائر –2008م.
- ناصر الدين زبدي–**سيكولوجية المدرّس** –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –2007م.
- نايفة قطامي –**علم النفس المدرسي** –دار الشروق للنشر والتوزيع –ط2 –عمان –الأردن –1999م.
- نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير –**بطء التعلم وصعوباته** –ط2 –دار وائل للنشر –الأردن –2010م.
- نوّاف سمارة –**الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم** –مركز يزيد للنشر –الأردن –1426هـ/2005م.

- نوّاف سمارة –**الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم** –دار وائل للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –1426هـ/2005م.
- يحي محمّد نبهان –**الفروق الفردية وصعوبات التعلم** –دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –2008م.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Bell Peter,Kerry Traver,**Teaching Slow Learners**, Macmillan education LTD Houndmills,Basingstoke homsphire RG212 S and London.UK.1991.
- Griffin Diane, **Slow Learners A break in the circle**, Peter Cordon, Institute of Education, University of London, U K. 1978.
- Ingram Christine P. **Education of slow learning child**, 3rd edition, the Ronald Press Company, New York, USA, 1960.
- Jonson G. Orville, **Education for the slow learners**, Prentice-Hall, INC, Englewood Cleffs, N.J, U.S.A, 1963.
- Kephart Newel C, **The slow learner in the classroom**, Charles E, Merrill publishing company, USA, 1971.
- Knasel Eddy, Meed John, Rossetti Anna- **Learn for your life, a blueprint for career --long learning**-Edinburgh Gate Harlow CM202 JE, UK-2001.
- Paechter Carrie and others-**Knowledge, Power and Learning (Learning Matters : Challenges of Information Age)** - Paul Chapman Publishing Ltd, A sage Publications Company 6 Bonhile Street- London-EC2 A 4PU-2001.
- Pollard Andrew with others -**Reflective Teaching, Effective and Evidence-Informed Professional Practice**-Continuum, The Tower Building, 11York Road, London SE 17 N X, UK-2nded-2003.

قائمة الملاحق

<u>الملحق 01</u>: الاستبيان في صورته الأولى (القبليّة).

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي ـ الجزائر ـ.

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ.

قسم العلوم الإجتماعيّة

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~ الاستبيان ~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

زميلي الأستاذ (زميلتي الأستاذة):

تحيّة طيّبة، وبعد:

استكمالا لمتطلّبات رسالة الدّكتوراه العلميّة في "علم التّدريس"، يسرّني –الباحث– أن أضع في متناولك هذا الإستبيان المُكوّن من (70) بندا، يقابل كلاّ منها (03) بدائل وهي (دائما/ أحيانا/ أبدا)، راجيا من سيادتك تقديم الإعانة بقراءة جميع البنود، ثمّ وضع علامة (✓) في عمود الخيار الذي ينطبق عليك أمام كلّ بند، وذلك بعد التّكرّم بتعبئة إستمارة البيانات الخاصّة بك، أدناه.

ولعلمكم: أنّه لا ينظر إلى استجاباتكم بمنظار "الصّح" و "الخطأ"، بل هي تعبيرات عن ذاتك، ستستخدم في غرض البحث العلمي فقط، مع ضمان إحاطتها بكامل السّرّيّة الممكنة.

ولكم منّا فائق التّقدير والشّكر المسبق، على تعاونكم معنا.

<u>الباحث:</u> محمّد الأبشر بن محمّد السّعيد شيخة.

<u>المشرف:</u> موسى بن براهيم حريزي.

~~~~~~

*** <u>إستمارة البيانات الخاصّة</u>: ~ الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

~ أدرّس أقسام السّنة الرّابعة متوسّط : ☐ و ☐ و ☐

~ بمتوسّطة: .....بلديّة: .....
~~~~~~

الرّقم	البنـــــــد	دائما	أحيانا	أبدا
01	أتزوّد أثناء التّدريس بعبارات مثل : صح، ممتاز، شكرا لك، أحسنت، جيّد، لصالح تلاميذي.			
02	تقويم أداء التلميذ باستمرار يزيد من فرصه في التّعلّم.			
03	أعطي للطلبة فرصة طرح أفكارهم و أرائهم أثناء الدّرس.			
04	أثير تعلّم تلاميذي بكثرة توجيه الأسئلة الصّفيّة إليهم.			
05	أرتاح أكثر في الغرف الصّفّيّة المزيّنة.			
06	بمجرّد دخولي الصّف، أهمل تأثير الظروف السّلبيّة الخارجيّة عنّي.			
07	أحبّذ جلوس التّلاميذ في طاولات منفردة أثناء التّمارين التّطبيقيّة، إن أمكن.			
08	أُعقّب بالإيجاب على مشاركة التلميذ مهما كان مستواها.			
09	أسأل تلاميذي في بداية الحصّة بخصوص الحصّة السّابقة.			
10	أرسخ المعلومات، تلك التي تنبع من مشاركة التّلاميذ بأفكارهم الخاصّة.			
11	أطرح السؤال الواحد أكثر من مرّة واحدة، في حالة طرحه.			
12	تعدّد إستخدام الوسائل التّعليميّة شرط أساسي في الدّرس.			
13	أحرص برغبة على تشويق التلاميذ للدرس قبل بدئه.			
14	أرفض الإستخدام المشترك للكتاب المدرسي أثناء الدّرس.			
15	أُضيف نقاطا تحفيزيّة للتلميذ مقابل مشاركاته المستمرّة.			
16	أقف على مستويات نمو التّحصيل لدى تلاميذي خطوة بخطوة.			
17	أجتهد في إعادة صياغته أفكار التّلاميذ الجادّة.			
18	أفضّل أثناء الدّرس طرح الأسئلة المعدّة سلفا فقط.			
19	أستعين بمواد إضافيّة غير مدرسيّة أثناء الشّرح.			

20	أظهرفرحيالشّديد عند ما أتوصّل إلى الكفاءة المستهدفة من الدّرس.			
21	أرفض مساعدة التلميذ لزميله في تأدية مهامه الصّفيّة.			
22	أُقدّم جوائزا تحفيزيّة للتلميذ صاحب العمل الجاد المميّز.			
23	أستخدم أكثر من أداة واحدة في تقويم نفس الأداء.			
24	أبدي أوجه المقارنة بين فكرة التلميذ والفكرة الصّحيحة، علنا أثناء الحصّة.			
25	أفتتح عناصر الدّرس باستجواب التّلاميذ أوّلا.			
26	أرغب في التّسطير و استخدام الألوان في العناوين و غيرها.			
27	أتحرّك باستمرار وحيوية داخل الصّف بما يناسب موضوع الدّرس قصد تنشيط فهم التلاميذ له.			
28	أشترط أثناء الدّرس حاسبة لكلّ فرد.			
29	أُبتسم مقابل صواب إستجابات تلاميذي أمامهم.			
30	تزويد التّلميذ في كل مرّة بنتائج تعلّمه يقلّل من توتّره الدّراسي.			
31	أكرّر المعلومات من أجل إثارة أفكار التلميذ و استخراجها.			
32	أطلب من التّلميذ الذي يطرح سؤالا أن يكرّره أكثر من مرّة.			
33	أحرص على تسجيل المعلومات على السّبورة أكثر من قولها.			
34	أفضّل التّغيّب عن إلقاء درس بفتور.			
35	أرفض حل التمرين الواحد على السّبورة لأكثر من تلميذ واحد.			
36	أظهر غضبي و أسخر مقابل خطأ إستجابات تلاميذي أمامهم.			
37	أبيّن لتلاميذي مناطق الضّعف والقوّة أثناء محاولاتهم التّعلّميّة.			
38	أتعرّف على التّصوّرات القبليّة للتّلاميذ قبل بداية الدّرس.			
39	في حالة تقديم سؤال أجتهد في إعادة طرحه بصورة أخرى.			

40	انتباه التلاميذ إلى السّبورة شرط أساسي في الحصّة.			
41	أبتدأ الدّرس بجذب انتباه التلاميذ من اهتماماتهم خارج المدرسة.			
42	أفضّل أن ينقد التّلميذ أداء زميله بدلا من مساعدته على الحل.			
43	أعتقد أنّ توبيخ التلميذ المتكاسل ينمّي إرادته في التّعلّم.			
44	أفضّل تقديم الواجبات المنزليّة بكثرة وتقويمها.			
45	أتقبّل فكرة التلميذ مهما كانت درجة صحّتها.			
46	أبدأ الحصّة بأسئلة عن تصوّرات التلاميذ القبلية حول موضوع الدّرس.			
47	أفرض على تلاميذي كرّاس الأعمال التّطبيقية في الهندسة.			
48	أبدي تحسّرافي نهاية الحصّة متمنّيا زيادة وقتها لمتعتها.			
49	أعتمد على تقييم كل تلميذ على حدة و إعلان نتائجه.			
50	أعتقد أنّ مدح التلميذ يدفعه لرفع مستوى أدائه التّعليمي.			
51	لا أنتقل من درس لآخر إلا بعد التّأكّد من فهم التلاميذ للمعلومات السّابقة.			
52	أحثّ تلاميذي على طرح أفكارهم في الدّرس متى أرادوا.			
53	أمنح وقتا كافيا للتلاميذ حتى يجيبوا على أسئلتي إذا طرحتها.			
54	8 – أكتب على السّبورة بحجم خط كبير.			
55	خمول المعلّم يقلّل من دافعيّة تلاميذه للتعلّم.			
56	أرفض إعطاء الوظائف المنزليّة الجماعية للتلاميذ.			
57	لا يكرّر التلميذ خطأه بمجرّد التّهكم و السّخريّة منه.			
58	أحبّذ إجراء فروضا سريعة في نهاية الحصّة.			
59	طرح التّلميذ لأفكاره يثمّن جودة تفاعله الصّفّي.			
60	الأسئلة الصّفّيّة تزيد من تحقيق التّفاعل الصّفّي.			

61	أضع نموذجا مسبقا لعرض محتوى الدّرس.			
62	لا أميل إلى الجلوس أثناء الحصّة التّدريسيّة.			
63	من الضّروري إخبار التلاميذ بترتيب نتائجهم بعد كلّ أداء.			
64	لا ينخفض مستوى النّجباء إذا ماتمّ تكريمهم و تشريفهم.			
65	أرى أنّه من الواجب على الأستاذ الإكثار من التّطبيقات و التّمارين في الدّرس.			
66	انطلاق المعلّم في بداية الدّرس من أفكار تلاميذه يقودهم نحو التّمكّن.			
67	أعتقد أنّ السؤال أهم من الجواب في الدّرس.			
68	أحلّل بدقّة محتوى الدّرس أثناء التّحضير المنزلي.			
69	أحضّر نفسي بجدّية قبل الدّرس.			
70	تهمّني نتائج التلاميذ الفردية بدلا من المعدّل الصّفي العام.			

~~~شكرا ثانية على تعاونكم معنا~~~.
~~~

الملحق02: الاستبيان في صورته النهائيّة.

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي ـ الجزائر ـ .

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ.

قسم العلوم الاجتماعية

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~ الاستبيان ~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

زميلي الأستاذ (زميلتي الأستاذة): تحيّة طيّبة، وبعد:

استكمالا لمتطلّبات رسالة الدّكتوراه العلميّة في "علم التّدريس"، يسرّني –الباحث– أن أضع بين يديك هذا الاستبيان المُكوّن من (70) بندا، يقابل كلاّ منها (03) بدائل –خيارات– وهي (دائما/ أحيانا/ أبدا)، راجيا من سيادتكم تقديم يد العون بقراءة جميع البنود، ثمّ وضع علامة (✓) في العمود الذي يوافق خيارك، وذلك بعد التّكرّم بتعبئة استمارة البيانات الخاصّة بك، أدناه.

ولعلمكم: فإنّه لاينظر إلى استجاباتكم بمنظار "الصّح" و"الخطأ"، بل هي تعبيرات عن ذاتك، ستستخدم في غرض البحث العلمي المحض، مع ضمان إحاطتها بكامل السّرّيّة الممكنة.

ولكم منّا فائق التّقدير والشّكر المسبق، على تعاونكم معنا.

الباحث: محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة. المشرف: موسى بن براهيم حريزي.©

المشرفة: نادية بوشلالق.

~~~~~~

*** استمارة البيانات الخاصّة: ~ الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

~ أدرّس أقسام السّنة الرّابعة متوسّط : ☐ و ☐ و ☐

~ بمتوسّطة: .....بلديّة: .....
~~~~~~

الرّقم	البنـــــــد	دائما	أحيانا	أبدا
01	أتزوّد أثناء التّدريس بعبارات مثل : صح، ممتاز، شكرا لك، أحسنت، جيّد، لصالح تلاميذي.			
02	تقويم أداء التلميذ باستمرار يزيد من فرصه في التّعلّم.			
03	أعطي للطلبة فرصا لطرح أفكارهم و أرائهم أثناء الدّرس.			
04	أثير تعلّم تلاميذي بكثرة توجيه الأسئلة الصّفيّة إليهم.			
05	أرتاح أكثر في الغرف الصّفّيّة المزيّنة.			
06	بمجرّد دخولي الصّف، أهمل تأثير الظروف السّلبيّة الخارجيّة عنّي.			
07	أحبّذ جلوس التّلاميذ في طاولات منفردة أثناء التّمارين التّطبيقيّة، إن أمكن.			
08	أُعقّب بالإيجاب على مشاركة التلميذ مهما كان مستواها.			
09	أسأل تلاميذي في بداية الحصّة بخصوص الحصّة السّابقة.			
10	أرسخ المعلومات، التي تنبع من مشاركة التّلاميذ بأفكارهم الخاصّة.			
11	أطرح السؤال الواحد على تلاميذي أكثر من مرّة.			
12	تعدّد استخدام الوسائل التّعليميّة شرط أساسي في الدّرس.			
13	أحرص على تشويق التلاميذ للدرس قبل بدئه.			
14	أرفض الاستخدام المشترك للكتاب المدرسي أثناء الدّرس.			
15	أُضيف نقاطا تحفيزيّة للتلميذ مقابل مشاركاته المستمرّة.			
16	أقف على مستويات نمو التّحصيل لدى تلاميذي خطوة بخطوة.			
17	أجتهد في إعادة صياغة أفكار التّلاميذ الجادّة.			
18	أفضّل أثناء الدّرس طرح الأسئلة المعدّة سلفا.			
19	استعين بمواد إضافيّة غير مدرسيّة أثناء الشّرح.			

20	أظهر فرحي الشّديد عند ما أتوصّل إلى الكفاءة المستهدفة من الدّرس.			
21	أرفض مساعدة التلميذ لزميله في تأدية مهامه الصّفيّة.			
22	أُقدّم جوائزا تحفيزيّة للتلميذ صاحب العمل الجاد المميّز.			
23	استخدم أكثر من أداة واحدة في تقويم نفس الأداء.			
24	أقارن بين فكرة التلميذ والفكرة الصّحيحة، علنا أثناء الحصّة.			
25	افتتح عناصر الدّرس باستجواب التّلاميذ أوّلا.			
26	أرغب في التّسطير و استخدام الألوان في العناوين و غيرها.			
27	أتحرّك باستمرار وحيوية داخل الصّف بما يناسب موضوع الدّرس قصد تنشيط فهم التلاميذ له.			
28	اشترط أثناء الدّرس حاسبة لكلّ تلميذ.			
29	ابتسم مقابل صواب استجابات تلاميذي أمامهم.			
30	تزويد التّلميذ في كل مرّة بنتائج تعلّمه يقلّل من توتّره الدّراسي.			
31	أكرّر المعلومات من أجل إثارة أفكار التلميذ و استخراجها.			
32	أطلب من التّلميذ الذي يطرح سؤالا أن يكرّره أكثر من مرّة.			
33	أحرص على تسجيل المعلومات على السّبورة أكثر من قولها.			
34	أفضّل التّغيّب عن إلقاء درس بفتور.			
35	أرفض حل التمرين الواحد على السّبورة لأكثر من تلميذ واحد.			
36	أظهر غضبي و أسخر مقابل خطأ استجابات تلاميذي.			
37	أبيّن لتلاميذي مناطق الضّعف والقوّة أثناء محاولاتهم التّعلّميّة.			
38	أتعرّف على التّصوّرات القبليّة للتّلاميذ قبل بداية الدّرس.			
39	في حالة تقديم سؤال، اجتهد في إعادة طرحه بصورة أخرى.			

40	انتباه التلاميذ إلى السّبورة شرط أساسي في الحصّة.			
41	أبدأ الدّرس بجذب انتباه التلاميذ من اهتماماتهم خارج المدرسة.			
42	أفضّل أن ينقد التّلميذ أداء زميله بدلا من مساعدته على الحل.			
43	اعتقد أنّ توبيخ التلميذ المتكاسل ينمّي إرادته في التّعلّم.			
44	أفضّل تقديم الواجبات المنزليّة بكثرة مع تقويمها.			
45	أتقبّل فكرة التلميذ مهما كانت قيمتها.			
46	أبدأ الحصّة بأسئلة عن تصوّرات التلاميذ القبلية حول موضوع الدّرس.			
47	أفرض على تلاميذي كرّاس الأعمال التّطبيقية في الهندسة.			
48	أبدي تحسّرا في نهاية الحصّة، متمنّيا زيادة وقتها لمتعتها.			
49	أعتمد على تقييم كل تلميذ على حدة و إعلان نتائجه.			
50	أعتقد أنّ مدح التلميذ يدفعه لرفع مستوى أدائه التّعليمي.			
51	لا أنتقل من درس لآخر، إلا بعد التّأكّد من فهم التلاميذ للمعلومات السّابقة.			
52	أحثّ تلاميذي على طرح أفكارهم في الدّرس متى أرادوا.			
53	أمنح وقتا كافيا للتلاميذ حتى يجيبوا على أسئلتي إذا طرحتها.			
54	أكتب على السّبورة بخط واضح و جلي.			
55	خمول المعلّم يقلّل من دافعيّة تلاميذه للتعلّم.			
56	أرفض إعطاء الوظائف المنزليّة الجماعية للتلاميذ.			
57	لا يكرّر التلميذ خطأه بمجرّد التّهكم و السّخريّة منه.			
58	أحبّذ إجراء فروضا سريعة في نهاية الحصّة.			
59	طرح التّلميذ لأفكاره يثمّن جودة تفاعله الصّفّي.			
60	الأسئلة الصّفّيّة تزيد من تحقيق التّفاعل الصّفّي.			

61	أضع نموذجا مسبقا لعرض محتوى الدّرس.			
62	لا أميل إلى الجلوس أثناء الحصّة التّدريسيّة.			
63	من الضّروري إخبار التلاميذ بترتيب نتائجهم بعد كلّ أداء.			
64	لا ينخفض مستوى النّجباء إذا ماتمّ تكريمهم و تشريفهم.			
65	أرى أنّه من الواجب على الأستاذ الإكثار من التّطبيقات و التّمارين في الدّرس.			
66	انطلاق المعلّم في بداية الدّرس من أفكار تلاميذه يقودهم نحو التّمكّن.			
67	أعتقد أنّ السؤال أهم من الجواب في الدّرس.			
68	أحلّل بدقّة محتوى الدّرس أثناء التّحضير المنزلي.			
69	أحضّر نفسي بجدّية قبل الدّرس.			
70	تهمّني نتائج التلاميذ الفردية بدلا من المعدّل الصّفي العام.			

~~~ شكرا ثانية على تعاونكم معنا ~~
~~~

الملحق03: تفريع البيانات العامّة للدّراسة الاستطلاعيّة. (09 مقاطع).

24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
3	2	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2
1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	4
3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	5
3	3	2	1	3	2	3	3	2	2	1	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	6
2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	7
2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	8
2	3	3	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	9
3	2	1	1	3	1	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	1	3	2	1	3	2	10
3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	11
3	2	1	2	2	2	3	3	3	1	1	2	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	12
2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	13
2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	14
3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	15
2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	16
3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	17
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	18
2	1	1	2	3	2	1	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	2	2	19
3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	20
2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	1	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	21
3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	22
3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	23
3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	24
3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	25
3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	26
3	2	2	2	3	1	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	27
3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	1	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	28
2	2	1	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	29
2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	1	2	2	1	3	2	1	3	3	1	1	3	3	2	30
2	2	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	2	1	3	1	2	3	2	3	31
1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	32

70	69	68	67	66	65	64	63	62	61	60	59	58	57	56	55	54	53	52	51	50
3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3
3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3
3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2
2	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3
2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3
3	3	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2	3
3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3
2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	2	3	2	3	2	3
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3
3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	2
1	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3
2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2
3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2
3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	3	3
2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3
2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3
1	3	3	2	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2	3	3
3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	2	3	3
3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3
3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	3	3	1	3
3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3

70	69	68	67	66	65	64	63	62	61	60	59	58	57	56	55	54	53	52	51	50
3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3
3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3
3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2
2	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3
2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3
3	3	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2	3
3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3
2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	2	3	2	3	2	3
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3
3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	2
1	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3
2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2
3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2
3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	3	3
2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3
2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3
1	3	3	2	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2	3	3
3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	2	3	3
3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3
3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	3	3	1	3
3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3

الملحق04: البيانات الأساسيّة للدّراسة الاستطلاعيّة.

الأفراد	الحالة	الأسلوب 1	الأسلوب 2	الأسلوب 3	الأسلوب 4	الأسلوب 5	الأسلوب6	الأسلوب 7	الأسلوب	نوع الأسلوب	البطء	الكل	العدد النسبي	الجنس
1	2	21	26	29	27	29	27	19	29	3	4	37	10.81	1
2	3	25	27	29	25	29	29	24	29	3	4	32	12.5	1
3	7	23	25	23	23	25	25	19	25	2	6	34	17.64	1
4	12	20	25	25	23	26	28	21	28	6	1	29	3.44	2
5	13	25	20	26	21	28	25	24	28	5	2	29	6.89	2
6	19	24	27	28	24	25	24	20	28	3	2	31	6.45	1
7	20	21	23	23	19	26	29	18	29	6	1	40	2.5	2
8	23	22	24	26	23	25	26	22	26	3	12	31	38.7	2
9	24	23	27	27	23	28	27	22	28	5	6	29	20.68	1
10	26	22	24	25	26	26	23	23	26	5	1	40	2.5	2
11	28	22	24	28	28	29	27	24	29	5	1	40	2.5	1
12	33	21	27	23	21	27	27	22	27	2	2	28	7.14	1
13	36	21	25	25	25	27	27	23	27	5	9	35	25.71	1
14	39	24	27	27	29	28	30	23	30	6	2	30	6.66	1
15	44	24	29	29	27	27	29	24	29	2	5	38	13.15	1
16	46	22	21	28	24	24	26	21	28	3	5	41	12.19	1
17	50	21	27	26	26	27	27	22	27	2	5	42	11.9	2
18	53	19	29	28	28	29	28	23	29	2	1	29	3.44	1
19	55	21	23	26	25	24	27	14	27	6	2	34	5.88	2
20	56	17	22	26	24	25	22	19	26	3	6	31	19.35	2
21	60	20	25	25	26	27	27	24	27	5	4	27	14.81	1
22	63	21	26	28	27	26	28	24	28	6	3	36	8.33	2
23	67	23	23	23	21	26	20	20	26	5	0	32	0	1
24	69	21	26	28	25	29	26	26	29	5	5	26	19.23	1
25	71	22	26	29	26	25	26	21	29	3	6	39	15.38	1
26	74	24	24	28	22	28	27	20	28	6	0	40	0	1
27	77	23	27	27	26	26	23	21	27	3	4	31	12.9	2
28	81	23	27	24	26	25	24	14	27	2	0	34	0	1
29	86	18	25	25	25	25	25	27	27	7	0	31	0	2
30	88	17	28	26	18	23	26	20	28	2	6	30	20	2
31	90	19	23	25	21	24	25	18	25	5	0	41	0	2
32	94	22	24	26	26	25	28	23	28	6	4	41	10	2

الملحق05: البيانات النهائيّة للدّراسة الاستطلاعيّة المعدّة للقياس.

الأفراد	الحالة	نوع الأسلوب	البطء النسبي	الجنس
1	2	3	10.81	1
2	3	3	12.5	1
3	7	2	17.64	1
4	12	6	3.44	2
5	13	5	6.89	2
6	19	3	6.45	1
7	20	6	2.5	2
8	23	3	38.7	2
9	24	5	20.68	1
10	26	5	2.5	2
11	28	5	2.5	1
12	33	2	7.14	1
13	36	5	25.71	1
14	39	6	6.66	1
15	44	2	13.15	1
16	46	3	12.19	1
17	50	2	11.9	2
18	53	2	3.44	1
19	55	6	5.88	2
20	56	3	19.35	2
21	60	5	14.81	1
22	63	6	8.33	2
23	67	5	0	1
24	69	5	19.23	1
25	71	3	15.38	1
26	74	6	0	1
27	77	3	12.9	2
28	81	2	0	1
29	86	7	0	2
30	88	2	20	2
31	90	5	0	2
32	94	6	10	2

الملحق06: تفريع البيانات العامة للدّراسة الأساسيّة. (09 مقاطع).

البنود / الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3
3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
5	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3
6	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	1
7	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	1
8	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	2	1	2	2
9	2	3	1	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	3	1	3	2	1
10	2	3	1	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	3	1	3	2	1
11	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
14	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
15	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
16	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
17	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3
18	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3
19	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3
20	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2
21	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2
22	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2
23	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2
24	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2
25	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2
26	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	1	3	3	1	2	3
27	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	1	3	3	1	2	3
28	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3
29	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3
30	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3

3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	31
3	2	1	2	2	2	3	3	3	1	1	2	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	32
3	2	1	2	2	2	3	3	3	1	1	2	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	33
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	34
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	35
2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	36
3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	37
3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	38
2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	39
2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	40
2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	41
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	42
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	43
3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	44
3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	45
2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	46
2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	47
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	48
3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	49
3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	50
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	51
3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	52
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	53
3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	54
2	1	1	2	3	2	1	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	2	2	55
3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	56
3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	57
3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	58
2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	1	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	59
2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	1	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	60
3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	61
2	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	62
3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	63
2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	64
3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	65

3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	66
3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	67
2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	3	1	3	2	2	1	2	2	3	68
3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	69
3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	70
3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	71
3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	72
2	3	3	1	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	73
3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	74
3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	75
3	2	2	2	3	1	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	76
3	2	2	2	3	1	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	77
3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	78
2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	79
2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	80
3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	1	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	81
2	2	1	1	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	82
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	83
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	84
3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	85
2	2	1	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	86
2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	1	2	2	1	3	2	1	3	3	1	1	3	3	2	87
2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	1	2	2	1	3	2	1	3	3	1	1	3	3	2	88
1	2	2	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	2	3	3	2	89
2	2	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	2	1	3	1	2	3	2	3	90
3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	91
3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	92
1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	93
1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	94

48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25
2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2
2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2
2	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	3	1	1	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3
2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	1	3	3	2	2	1	3	1	2	3	2
2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	1	3	3	2	2	1	3	1	2	3	2
2	1	2	3	3	1	2	1	3	3	2	2	1	1	3	3	1	2	2	3	2	3	3	3
2	3	1	3	3	1	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3
2	3	1	3	3	1	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	3
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	3
2	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	1	3	3	3	3	3
2	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	1	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3
2	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3
3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2	1	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3
2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3
2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3
2	3	3	3	2	1	1	3	3	2	2	2	1	1	3	2	1	2	2	3	1	3	3	2
2	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2
2	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2
2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2
2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2
2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2
3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	1	3	2	3	3	3
3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	1	3	2	3	3	3
2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
3	3	2	2	3	1	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2
3	3	2	2	3	1	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2
2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2
3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3

3	3	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2	3	2
2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	2	3	3
2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	2	3	3
3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3
1	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3
1	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2
2	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	2	3	2	3	1
2	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	2	3	2	3	1
2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	3	2
2	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	1	1	2	3	2	3	2	3	3
2	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	1	1	2	3	2	3	2	3	3
2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	3	3	3	2
2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	2	3	3
2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	3	3	3	2
2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	3	2	2	1
2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1	1	2	3	3	3	1
2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	3	2	2	1
2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	2	3	2
2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	2	3	2
2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	2	3
2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	2	3
3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2
3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	3	2	3	2
3	1	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	1	2	1	2	2	3	2	3	2
2	1	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2
3	1	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	1	2	1	2	2	3	2	3	2
2	2	1	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3
2	2	1	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3
2	2	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	3	2	3	1
2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	2	3
2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	2	3
2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	2	3
2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	2	3
3	1	2	3	2	2	1	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	3

2	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2	3	1	3	3	2	1	3	2	3	2	
2	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2	3	1	3	3	2	1	3	2	3	2	
2	3	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	
2	3	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	
3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	1	3	1	3	3	3	2	3	1	
2	2	2	3	2	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	2	2	3	2	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	3	3	2	3	1	1	3	3	3	2	3	1	1	1	2	2	3	2	2	1	
2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	
3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	2	3	
3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	2	3	
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	
3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	2	3	
2	3	3	2	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2	1	2	1	2	3	2	1	
2	3	3	2	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2	1	2	1	2	3	2	1	
2	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	2	1	1	3	1	2	2	2	3	
2	3	1	3	3	1	2	2	3	3	2	3	1	1	2	3	1	3	2	2	1	
3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	
3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	
2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	
																			3	3	

70	69	68	67	66	65	64	63	62	61	60	59	58	57	56	55	54	53	52	51	50	49
3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	1
3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2
3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2
3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2
3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2
3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	1	2	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	1	2	3	2
3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2
3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2
2	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3	2
2	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3	2
3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3

3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2
2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2
3	3	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2	3	3
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2
2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2
2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	2
3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2
1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2
1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	2	3	1
3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	2	3	1
3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	2	2
3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	2	2
2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2

1	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3	1
2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3
3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3
3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	2	3	3	3
3	3	3	1	2	3	2	3	3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	1	3	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3
2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	3
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	3
2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2
3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3
3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2
2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2
2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2
2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2
2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	3	2
1	3	3	2	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2	3	3	2
3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2	3	3
3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2
3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	2	3	3	3
3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	2
3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	1
3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	3	3	1	3	2
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3

3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2

الملحق07: البيانات الأساسيّة للدّراسة الأساسيّة المعدّة للقياس. (03 مقاطع).

الجنس	البطء النسبي	الكل	البطء	نوع الأسلوب	الأسلوب	الأسلوب 7	الأسلوب6	الأسلوب 5	الأسلوب 4	الأسلوب 3	الأسلوب 2	الأسلوب 1	الحالة
1	13.51	37	5	3	29	19	27	29	27	29	26	21	1
1	10.81	37	4	3	29	19	27	29	27	29	26	21	2
1	12.50	32	4	3	29	24	29	29	25	29	27	25	3
1	20.00	30	6	3	29	24	29	29	25	29	27	25	4
2	0.00	32	0	2	27	24	23	25	25	26	27	22	5
1	14.70	34	5	2	25	19	25	25	23	23	25	23	6
1	17.64	34	6	2	25	19	25	25	23	23	25	23	7
2	3.03	33	1	6	27	20	27	25	25	25	23	20	8
2	0.00	31	0	6	29	19	29	28	24	21	26	21	9
2	0.00	31	0	6	29	19	29	28	24	21	26	21	10
2	0.00	30	0	6	28	21	28	26	23	25	25	20	11
2	3.44	29	1	6	28	21	28	26	23	25	25	20	12
2	6.89	29	2	5	28	24	25	28	21	26	20	25	13
2	7.40	27	2	5	28	24	25	28	21	26	20	25	14

2	11.53	26	3	5	29	22	26	29	27	28	26	22	15
2	0.00	28	0	5	29	22	26	29	27	28	26	22	16
1	3.33	30	1	3	28	24	27	26	28	28	27	24	17
1	3.44	29	1	3	28	20	24	25	24	28	27	24	18
1	6.45	31	2	3	28	20	24	25	24	28	27	24	19
2	2.50	40	1	6	29	18	29	26	19	23	23	21	20
2	6.25	32	2	3	27	22	27	27	26	27	26	26	21
2	16.12	31	5	3	27	22	27	27	26	27	26	26	22
2	38.70	31	12	3	26	22	26	25	23	26	24	22	23
1	20.68	29	6	5	28	22	27	28	23	27	27	23	24
1	15.78	19	3	5	28	22	27	28	23	27	27	23	25
2	2.50	40	1	4	26	23	23	26	26	25	24	22	26
2	7.31	41	3	4	26	23	23	26	26	25	24	22	27
1	2.50	40	1	5	29	24	27	29	28	28	24	22	28
2	0.00	40	0	5	27	25	25	27	23	25	23	21	29
2	0.00	43	0	5	27	25	25	27	23	25	23	21	30
1	0.00	41	0	5	29	24	27	29	28	28	24	22	31
1	6.66	30	2	2	27	22	27	27	21	23	27	21	32
1	7.14	28	2	2	27	22	27	27	21	23	27	21	33
2	14.28	28	4	3	29	23	27	28	28	29	27	27	34
2	21.73	23	5	3	29	23	27	28	28	29	27	27	35
1	25.71	35	9	5	27	23	27	27	25	25	25	21	36
1	0.00	36	0	3	30	21	27	26	26	30	24	24	37
1	0.00	32	0	3	30	21	27	26	26	30	24	24	38
1	6.66	30	2	6	30	23	30	28	29	27	27	24	39
1	6.66	30	2	6	30	23	30	28	29	27	27	24	40
1	16.66	30	5	6	30	23	30	28	29	27	27	24	41
2	10.81	37	4	2	30	22	26	30	26	29	30	26	42
2	13.51	37	5	2	30	22	26	30	26	29	30	26	43
1	13.15	38	5	3	29	24	29	27	27	29	29	24	44
1	2.77	36	1	3	29	24	29	27	27	29	29	24	45
1	12.19	41	5	3	28	21	26	24	24	28	21	22	46
1	25.00	40	10	3	28	21	26	24	24	28	21	22	47
1	7.14	42	3	3	28	23	28	28	22	28PP	28	22	48
2	7.14	42	3	2	27	22	27	27	26	26	27	21	49

2	11.90	42	5	2	27	22	27	27	26	26	27	21	50
1	10.34	29	3	2	29	23	28	29	28	28	29	19	51
2	28.57	28	8	3	27	24	27	25	25	27	27	24	52
1	3.44	29	1	2	29	23	28	29	28	28	29	19	53
2	17.64	34	6	3	26	19	22	25	24	26	22	17	54
2	5.88	34	2	6	27	14	27	24	25	26	23	21	55
2	19.35	31	6	3	26	19	22	25	24	26	22	17	56
2	9.09	33	3	5	28	18	27	28	27	27	26	26	57
2	8.82	34	3	5	28	18	27	28	27	27	26	26	58
1	1.11	27	3	5	27	24	27	27	26	25	25	20	59
1	14.81	27	4	5	27	24	27	27	26	25	25	20	60
2	7.40	27	2	6	28	25	28	27	24	27	27	25	61
2	3.12	32	1	6	27	21	27	23	21	21	26	22	62
2	8.33	36	3	3	28	24	28	26	27	28	26	21	63
2	3.12	32	1	6	27	21	27	25	25	25	25	22	64
2	6.25	16	1	3	28	24	28	26	27	28	26	21	65
1	6.25	32	2	5	26	20	20	26	21	23	23	23	66
1	0.00	32	0	5	26	20	20	26	21	23	23	23	67
1	0.00	33	0	3	24	20	24	23	20	24	22	21	68
1	19.23	26	5	5	29	26	26	29	25	28	26	21	69
1	0.00	22	0	5	29	26	26	29	25	28	26	21	70
1	15.38	39	6	3	29	21	26	25	26	29	26	22	71
1	0.00	39	0	3	29	21	26	25	26	29	26	21	72
2	0.00	38	0	6	29	22	29	26	23	28	25	24	73
1	0.00	40	0	3	28	20	27	28	22	28	24	24	74
1	2.70	37	1	3	28	20	27	28	22	28	24	24	75
2	6.06	33	2	3	27	21	23	26	26	27	27	23	76
2	12.90	31	4	3	27	21	23	26	26	27	27	23	77
1	8.57	35	3	3	28	22	27	28	26	28	26	24	78
1	3.33	30	1	3	26	23	24	25	22	26	24	24	79
1	3.22	31	1	3	26	23	24	25	22	26	24	24	80
1	0.00	34	0	2	27	14	24	25	26	24	27	23	81
1	2.85	35	1	5	26	22	24	26	25	24	22	22	82
2	0.00	31	0	5	29	26	25	29	28	27	28	21	83
2	0.00	32	0	5	29	26	25	29	28	27	28	21	84

2	3.22	31	1	4	30	25	30	26	30	29	28	26	85
2	0.00	31	0	7	27	27	25	25	25	25	25	18	86
2	10.00	30	3	2	28	20	26	23	18	26	28	17	87
2	20.00	30	6	2	28	20	26	23	18	26	28	17	88
2	20.00	30	6	5	28	21	25	28	24	25	26	22	89
2	0.00	41	0	3	25	18	25	24	21	25	23	19	90
2	؟	؟	؟	3	30	25	27	26	28	30	27	23	91
2	؟	؟	؟	3	30	25	27	26	28	30	27	23	92
2	0.00	37	0	6	28	23	28	25	26	26	24	22	93
2	10.00	41	4	6	28	23	28	25	26	26	24	22	94

الملحق08: البيانات النهائيّة للدّراسة الأساسيّة المعدّة للقياس. (03 مقاطع).

الحالة	نوع الأسلوب	البطء النّسبي	الجنس
1	3	13.51	1
2	3	10.81	1
3	3	12.50	1
4	3	20.00	1
5	2	0.00	2
6	2	14.70	1
7	2	17.64	1
8	6	3.03	2
9	6	0.00	2
10	6	0.00	2
11	6	0.00	2
12	6	3.44	2
13	5	6.89	2
14	5	7.40	2

2	11.53	5	15
2	0.00	5	16
1	3.33	3	17
1	3.44	3	18
1	6.45	3	19
2	2.50	6	20
2	6.25	3	21
2	16.12	3	22
2	38.70	3	23
1	20.68	5	24
1	15.78	5	25
2	2.50	4	26
2	7.31	4	27
1	2.50	5	28
2	0.00	5	29
2	0.00	5	30
1	0.00	5	31
1	6.66	2	32
1	7.14	2	33
2	14.28	3	34
2	21.73	3	35
1	25.71	5	36
1	0.00	3	37
1	0.00	3	38
1	6.66	6	39
1	6.66	6	40
1	16.66	6	41
2	10.81	2	42
2	13.51	2	43
1	13.15	3	44
1	2.77	3	45
1	12.19	3	46
1	25.00	3	47
1	7.14	3	48
2	7.14	2	49

2	11.90	2	50
1	10.34	2	51
2	28.57	3	52
1	3.44	2	53
2	17.64	3	54
2	5.88	6	55
2	19.35	3	56
2	9.09	5	57
2	8.82	5	58
1	1.11	5	59
1	14.81	5	60
2	7.40	6	61
2	3.12	6	62
2	8.33	3	63
2	3.12	6	64
2	6.25	3	65
1	6.25	5	66
1	0.00	5	67
1	0.00	3	68
1	19.23	5	69
1	0.00	5	70
1	15.38	3	71
1	0.00	3	72
2	0.00	6	73
1	0.00	3	74
1	2.70	3	75
2	6.06	3	76
2	12.90	3	77
1	8.57	3	78
1	3.33	3	79
1	3.22	3	80
1	0.00	2	81
1	2.85	5	82
2	0.00	5	83
2	0.00	5	84

2	3.22	4	85
2	0.00	7	86
2	10.00	2	87
2	20.00	2	88
2	20.00	5	89
2	0.00	3	90
2	..	3	91
2	..	3	92
2	0.00	6	93
2	10.00	6	94