مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية
ISSN 2170-0370/E-ISSN 8127-2710
المجلد 14،العدد01 – 2023 / ص ص:274- 286

النماذج الصفّيّة الفُضلى لتدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم

د.محمد الأبشر شيخة*
[1] جامعة الوادي (الجزائر)،elabchar@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2022/07/14 ؛ تاريخ القبول : 2023/01/01 ؛ تاريخ النشر : 2023/01/31

الملخص

ينضمر هذا الموضوع ضمن مواضيع علم التدريس والذي يُعنى أساسا بدراسة آليات تجويد العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، ويُؤمل من خلال هذا المقال البحثي أن يتعرّف القارئ المطّلع على عديد النماذج الصفّيّة التي يُدرّس فيها بطيئي التعلّم، بحيث يتمّ الوقوف على مبرّرات كلّ فريق فيما يدعوا إلى اعتماده، مرفوقا بالنقد (المزايا/ العيوب)، ثمّ يُرسى به إلى استنتاج أفضل تلك النماذج لوضع التلميذ البطيء التعلّم في النموذج المناسب له، بغية رفع مردوديّة تعلّمه وتعليمه، وتجنّب هدر الطاقات التربويّة وسوء استغلالها أثناء تدريس ذوي هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: النماذج الصفّيّة ،بطء التعلّم ،الدمج ،العزل ،التربية الخاصّة.

Abstract

This article deals with one of the themes of pedagogy, a science which is primarily concerned with the study of mechanisms for improving the teaching-learning process. Through this research article it is hoped that the informed reader will become familiar with the many models in which pupils in difficulty are taught, so that one can identify the justifications for each group; which would invite us to adopt it, accompanied by criticisms (advantages/ disadvantages). The article concludes at the end the best of these models so that we can put the student in difficulty in the model which suits him, in order to increase the profitability of his learning and teaching, and all the more to avoid wasting pedagogical energies as well as avoiding their misuse when teaching this category.

Keywords:School (classroom) models- learning difficulty- integration- isolation- special education

* محمد الأبشر شيخة

المقدّمة:

يُعرف منذ العهد الآثيني الأوّل وإلى الآن أنّ المدارس بشتّى أشكالها وأنواعها أُعدّت خصّيصا لنقل المعرفة إلى التلاميذ كبُعدٍ يعلو جميع أبعادها الأخرى، ولضمان تمام ذلك النقل وسلامته، كان لزاما إجراء تقويمات مختلفة من البداية إلى النهاية وفي شتّى مراحل التعليم تؤول في معظمها إلى تصنيف التلاميذ وفقا لنتائج تلك التقويمات التي يحصلون عليها، فيتوزّعون بذلك في المدارس العاديّة من سريعي التعلّم إلى ما دونهم وصولا إلى بطيئي التعلّم، في المدرسة الواحدة بل وفي الصفّ الواحد، غير أنّ التربية الحديثة وفي العصر الحالي –عصر تطوّر العلوم واصطباغ التعليم بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة- بات الحديث عن تدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم مع أقرانهم العاديّين وسريعي التعلّم في نفس الصفوف المدرسيّة وبنفس المدارس ونفس المدرّس ونفس الوتيرة الزمنيّة يطرح بأكثر حدّة وأكثر جدّيّة بحثا عن نماذج صفّيّة فُضلى لتدريسهم-التلاميذ ذوي بطء التعلّم- ويتبلور ذلك في طرح التساؤلين الآتيّين:

I * ماهي النماذج الصفّيّة لتدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم؟

II * أيّ النماذج الصفّيّة أفضل لتدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم؟

وهو ما سيُجاب عليه بالترتيب فيمايلي.

I/ النماذج الصفّيّة لتدريس التلاميذ بطيئي التعلّم:

سيتمّ في هذه الجزئيّة عرض أشهَر النماذج لتدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم وذلك وفقا للتسّلسل الزمنيّ والمنطقيّ من حيث إعتماد النموذج واستخدامه انطلاقا من نموذج "الدمج الكلّيّ" ثمّ نموذج "العزل الكلّيّ" فنموذج "العزل الجزئيّ" وصولا إلى نموذج "العزل الموقفي"، على النحو الآتي:

I.1/ نموذج الدمج الكلّيّ (المدارس العاديّة) (الصفوف المختلطة):

يتجسّد هذا النموذج في «وضع التلاميذ بطيئي التعلّم مع التلاميذ العاديّين في الفصول المدرسيّة العاديّة داخل المدرسة الواحدة keeping Them with normal students In Regular Classrom هذا النموذج لتعليم التلاميذ بطيئي التعلّم يفرض عليهم دراسة المنهج مثل التلاميذ العاديّين» (عصام وصفي، 2001م، 174)، بل وفي صفوف مختلطة لايراع فيها سوى الوحدة العمريّة، أي أنّ القاسم المشترك الأكبر والمعتبر الوحيد بين جميع التلاميذ في نفس الصفّ الدراسيّ هو أنّهم من نفس السنة العمريّة فقط، فأساس وجود التلاميذ في صفّ دراسيّ واحد هو كونهم مولودين في نفس السنة الواحدة لاغير.

I.1.1/ المبرّارت والإيجابيّات:

يرى أنصار نموذج "الدمج الكلّيّ" أنّ ضرورة اعتماده تبنى أساسا على الحجج التالية:

أ/ غير مكلف:

إذ يعتبرون أنّ نظام "الدمج الكلّي" يوفّر على الدولة كثيرا من الأعباء من جهد ومال ووقت ينبغي الاستفادة منها في حالات أخرى ومجالات أخرى حيث «هذا النظام يعتبر إقتصاديّا ولا يحتاج إلى نفقات وتعقيدات إدرايّة» (عصام وصفي، 2001م، 175).

ب/ مصدرا للتوافق والتكيّف الاجتماعيّين:

حيث وجود التلاميذ في صفّ واحد يسوده التنوّع في القدرات المختلفة هو فرصة تتيح لهم جميعا الإحتكاك والتبادل أثناء تفاعلاتهم –المفروضة- فيمابينهم كونهم يلتقون في حقل واحد مشترك وفي ضوء نفس الظروف والمعطيات الصفّيّة والمدرسيّة من الأستاذ إلى المنهاج والبرنامج والوتيرة الزمنية الصفّيّة وبذلك يستفيدون بطريقة أو بأخرى من خبرات الرفاق مع بعضهم البعض نتيجة لذلك الدمج الصفّيّ باعتبار أنّ «التنوّع يمكّن التلميذ من أن يدرّب على التوافق مع المستويات المختلفة من القدرة وهي مستويات سيواجهها خارج البيئة المدرسيّة» (عصام وصفي، 2001م، 175)، وبهذا فالصفّ الدراسيّ هنا مركز تدريب وإعداد اجتماعيّ.

لذلك فإنّ «الكثير من المهتمّين في هذا الحقل قد انتقد عمليّة الفصل لأنّها تمنع هؤلاء الأطفال من الاندماج مع أقرانهم الذين يمتلكون درجات عقليّة أعلى منهم وبالتالي يمكن الاستفادة من قدراتهم وتجاربهم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 327)، وعليه فالدمج الكلّيّ هنا وسيلة غايتها التوافق والنضج المستهدفين.

2.1.I/ العيوب:

رغم ما لأنصار هذا النموذج من مبرّرات ورغم ما للدّمج الكامل من إيجابيّات ومحاسن، إلّا أنّه لايَخْلُ من العيوب والنقائص التي تبرز بوضوح خصوصا على مستوى كلّ من المعلّم (الأستاذ) والمتعلّم (التلميذ) بالأخص بطيء التعلّم، وذلك على النحو الآتي:

أ- بالنسبة للمعلّم:

يجد المعلّم نفسه محتوما على أن يصل بتلاميذه جميعا دون استثناء إلى المستويات المطلوب تحقيقها من الأهداف المرسومة سابقا غير أنّه يجد نفسه في صفّ ملوّن من حيث المستويات العقليّة، فيتحتّم عليه بالتبع اجراء تعديلات في المنهج من شأنها أن تحقّق له ذلك، في حين أنّه «من الصعب على المدرّس أن يعدّل في المنهج العادي، ويجعله متكيّفا ملائما للمستويات المختلفة في الفصل الواحد» (عصام وصفي، 2001م، 175) ،خصوصا في صفوف الدمج الكلّيّ التي تجمع بين ألوان طيف من القدرات العقليّة المتدنّية إلى القدرات العقليّة العليا مرورا بالقدرات العقليّة المتوسّطة بالتدرّج من الأدنى إلى الأرقى.

وهنا يعاني المعلّمون في مثل هذه الصفوف من مشكلة ضرورة إشراك جميع التلاميذ في الأنشطة وإحترام ميولاتهم ورغباتهم في ظلّ ذلك التنوّع، إذ «يصعب على المدرّسين كقادة أن يوجّهوا نواحي النشاطات بحيث تغطّي مجالات كبيرة من ميول التلاميذ وقدراتهم بطريقة تعطي كلّ تلميذ دوره الملائم بالنسبة للنّشاطات ككل» (محمود الخطيب، 2001م، 25) وعليه فالإقصاء وارد، وبما أنّ أغلبية التلاميذ في المستوى العاديّ فإنّ التلاميذ

في المستوى الدونيّ أو المستوى المرتفع سيتمّ إقصاؤهم عن قصد أو دون قصد حيث من البديهيّ أن يسعى المعلّم لوصول أهدافه إلى أقصى مايمكن من التلاميذ وبما أنّ أغلبهم متوسّط فهو يستهدف بالأسباب هذه الفئة أوّلا، فلا يصل منسوب الأهداف إلى دونهم بدء بفئة بطيئي التعلّم ولا إلى من هم في أعلى التصنيف فئة الموهوبين والنوابغ حيث لايتشبّعون بتلك المستويات التي لاتصل عتبة قدراتهم العقلية الراقية، أمّا إذا تعاطف مع بطيئي التعلّم فسيخسر الفئتين العاديّة والموهوبة وهما يشكّلان مجتمعتين الأغلبية الكبرى وأمّا إذا أراد أن يهتمّ بفئة الموهوبين والنوابغ فأنّه سيضيّع الفئتين العاديّة وما دونها، وهما أيضا يشكّلان مجتمعتين الأغلبيّة الكبرى.

وبذلك يعيش المعلم في هذا النظام- نظام الدمج الكلّي- معاناة كبيرة جرّاء استحالة الوصول إلى أهدافه التعليميّة مع كلّ التلاميذ الصفّ الواحد لتلوّنه بمختلف الفئات من حيث مستويات القدرات العقلية المختلفة في حين أنّ ذلك هو المطلب الأساسي والغاية من وجوده أصلا.

ب- بالنسبة لبطيئي التعلّم:

يكرّس نظام الدمج الكلّيّ لدى التلاميذ بطيئي التعلّم أكثر من غيرهم شعورا بالنقص في أعلى درجاته، كونهم يقفون وقوفا حقيقيّا على دونيّتهم أمام زملائهم في نفس الصفّ من العاديّين والمتفوّقين من الموهوبين والنوابغ، لذلك تتعقّد حالتهم النفسيّة والبيداغوجيّة عند كلّ مقارنة يجرونها بينها وبينهم باعتبار أنّ «هذا النظام يتيح عقد المقارنات بين التلاميذ، ممّا يؤدّي إلى جرح مشاعرهم، ويجعلهم يشعرون بانعدام الكفاءة والنقص والقصور» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 175)، فتتدنّى تبعا لذلك سلوكاتهم داخل المدرسة وخارجها، فالواقع المدرسيّ والاجتماعيّ لذوي بطء التعلّم يؤكّد «إنّ ترك التلاميذ بطيئي التعلّم في مجموعات مختلطة لايخفّف عنهم، أو يقلّل من مشاعر النقص لديهم، بل قد يؤدّي إلى تكوين إتّجاهات عدائية ضدّ المجتمع» (محمود الخطيب، 2001م، 25).

ج- بالنسبة لباقي المتعلّمين:

يعتبر وضع التلاميذ مدمجين بالكامل في صفوف مدرسيّة على اختلافهم وتباين قدراتهم العقليّة تباينا ملحوظا وكبيرا مثله مثل وضع متسابقين متباينين من حيث قدراتهم البدنيّة والمرفولوجيّة والعمريّة على خطّ انطلاق واحد ويرجى منهم الوصول إلى خط وصول واحد في نفس الوقت والسرعة المطلوبة، وهنا نتلمّس ضربا صريحا لمفهوم الفروق الفرديّة وكيفيّة استخداماتها التربويّة لصالح التلميذ باعتباره محورا للعمليّة التعليميّة-التعلّميّة قاطبة، بهدف إعلاء المردود التربويّ، لكن بهذا النظام يعمّ الإقصاء لفئات أخرى غير عاديّة وفي مقدمة المقصيّين بطيئي التعلّم والموهوبين وهو مايفتح أبوابا الهدر المدرسي على مصرعيها.

وخلاصة القول أنّ نموذج الدمج الكلّيّ وُضع بنية العدل أمام جميع التلاميذ بإتاحتهم جمعيا نفس فرص التعلّم وفي نفس المكان ونفس الزمان، غير أنّ تلك المساواة في مخرجاتها تعدّ ظلما ولاتصل أهدافها لجميع التلاميذ فيعاني كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

وفي جميع الحالات لأنّه «حتّى إذا وضع منهاجا مرِنا لبطيئي التعلّم فانه لن يحلّ المشكلة بشكل جذريّ، لأنّه أي المنهاج سيوجد الكثير من مجالات المقارنة بينهم وبين غيرهم، ممّا يؤدّي إلى شعورهم بالنقص» (محمود الخطيب، 2001م، 25)، وعليه يبقى هذا النموذج نموذج الدمج الكلّيّ للتلاميذ نموذجا غير مجدي إذ يحمل من العيوب مايجعله إقصائيّا وذا مردوديّة متدنّية وهدرا مدرسيّا بالغا.

2.I/ نموذج العزل الكلّيّ (الفصل التام) (التربية بالمدارس الخاصّة):

يقصد بهذا النموذج التدريسي نموذج -"العزل الكلّيّ"- هنا «فصل (عزل) التلاميذ بطيئي التعلّم في مدارس خاصّة بهم Referring them to Special Schools ويسعى هذا الأسلوب إلى وضع التلاميذ بطيئي التعلّم في مدارس خاصّة بهم لايلتحق بها العاديّين من التلاميذ» (عصام وصفي روفائيل، 2001م ،177)، وبذلك توجد مدارس خاصّة في مقابل مدارس عاديّة، و«بعد كلّ هذا يتمّ تطبيق البرنامج الفرديّ أو الخاص لمجموعة الأطفال بطيئي التعلّم ثمّ تقويمه» (عدنان غائب راشد، 2012م، 124)، فالفصل ليس في المبنى فقط بل في البرنامج أيضا بدء من المحتوى والوسائل والطرق والأهداف، إذ أنّ «مجرّد الفصل دون إعادة تنظيم المنهج وبناؤه يكون قليل الفائدة بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلّم» (محمود غانم وآخران، 2001م، 25).

1.2.I/ المبرّرات والإيجابيات:

يتحجّج أنصار هذا النموذج الذي بُني على أنقاض سابقه –نموذج الدمج الكلّيّ- بأنّ تدريس الطفل بطيء التعلّم في المدارس الخاصّة عملٌ غير مجدي، بل يؤدّي إلى تأخّره وتخلّفه، إذ «أنّ الطفل بطيء التعلّم إذا ما تمّ تعليمه في فصل دراسيّ عاديّ فإنّه سوف يكون طفلا متأخّرا دراسيّا وذلك لعدم كفاية الزمن اللّازم لتعليمه، وإذا تمّ تعليمه في فصول خاصّة به وبطرق تناسب قدراته فإنّه لن يكون في زمرة المتأخّرين دراسيا» (عبد الباسط متولّي خضر، 1426هـ/2005م، 83)، حيث 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، وبالأخص زمن التعليم» (سعيد حليم، 2012م، 70-71)، وعليه «إذا ما وُجد هذا الطفل [بطيء التعلّم] في صفّ عادي سوف يتخلّف عن أقرانه بأداء المهام التعليميّة المطلوبة منه» (غسّان أبوفخر، 2006-2007م، 46)، وهنا تظهر بوضوح السلبيات الكبيرة جرّاء الفوارق في أزمنة التعلّم لدى التلاميذ مرفوقة بفوارق جوهرية في أداءاتهم وإنجازاتهم عندما يتمدرسون معا في صفوف نموذج الكلّي.

ولتجنّب تلك المشكلات ينبغي وضعه في مدارس خاصّة بعنوان التربية الخاصّة، حيث أنّ «بعض الأطفال الذين يعانون من بطء تعلّم شديد يكون مرافقا لصعوبات جسميّة واجتماعيّة وانفعاليّة يحتاجون إلى مدارس خاصّة تلبّي حاجاتهم، لأنّ الإعتقاد بأنّ وجود مثل هؤلاء الأطفال مع الأطفال العاديّين قد يزيدون من معاناتهم لأنّهم لايستطيعون مجاراتهم» (قحطان أحمد الظاهر، 2012م، 37).

2.2.I/ العيوب:

رغم ما لهذا الإتّجاه من مزايا تتبلور في جعل بطيء التعلّم من ذوي الحقوق الذين يوضعون تحت دائرة الإهتمام الخاص والرعاية المركّزة، إلّا أنّ العزل يُظهر عند تنفيذه بعض العيوب، وأهمّها:

أ- مكلفٌ جدّا:

فوضع التلاميذ بطيئي التعلّم منعزلين في المدارس الخاصّة يوجب بالتبع أن توَفّر لهم ظروفا جميعها خاصّة، توازيا مع شروط تعليم وتعلّم خاصّة أيضا، فيظهر بوضوح «إحتياج المدارس لتكلفة كبيرة لإعداد المناهج والطرق التدريسيّة والوسائل التعليميّة والأنشطة وتوفير المدرّسين الأكفاء الذين يراعون حاجات هذه الفئة من التلاميذ» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 178)، لذلك فإنّ انشاء مدرسة خاصّة يتطلّب كثيرا من المال والجهد والتدقيق العلمي.

ب- النظرة الاجتماعيّة السلبيّة:

لأنّ إدراك أفراد المجتمع لطفل ما بطيء التعلّم ويدرس في مدرسة خاصّة تعقبه نظرة سلبيّة لهم تجاهه إذ يشار إليه بالدونيّة والنقصان فيعانون هم وذويهم من وصمة العار التي يترجمها «شعور بعض الأباء بأنّ أبناءهم منعزلين في مدارس ليست هي مدارس العامّة من التلاميذ» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 178)، فلو كانوا يدرسون في المدارس غير الخاصّة لتجنّبوا في نظرهم تلك النظرة ولو بالقليل منها.

ج- صعوبة تحقيق الخصوصيّة والتجانس:

إنّ العودة إلى تعاريف ظاهرة "بطء التعلّم" وتصنيفاته تؤكّد أنّ البطء التعلّميّ ليس نوعا واحدا، لذلك «من الصعب تنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلّم تكون متجانسة في أكثر من ناحية» (محمود غانم وآخران، 2001م، 25)، فقد يكون تلميذا ما بطيئا في موضوع أو مجال ما ولا يكون كذلك في مواضيع أو مجالات أخرى، وحينها لايشكّل الصفّ أو المجموعة عزلا بمعيار التربيّة الخاصّة التي تصبح حينها مطلبا غير ممكن تحقيقه، إذ يبقى الفوج متباينا، وهو ما يعقّد العمليّة التعليميّة الخاصّة أكثر وأكثر ويحول دون تحقيق أهدافها المنشودة والخاصّة.

د- تتطلّب تنسيقا كبيرا:

لانجاح عمليّة العزل الكلّيّ وتحقيق متطلّبات التربيّة الخاصّة، فإنّ ذلك يستوجب أيضا إرسال قواعد متينة للتفاعل الدائم بين كلّ الأركان الأساسيّة الفاعلة في المناخ التربويّ الخاص وهي: المعلّم/ الإدارة المدرسية/ المشرف التربوي (المفتّش)/ المختص النفسيّ، وذلك بضرورة عقد اجتماعات دورية وأخرى طارئة متى تطلّبت الضرورة ذلك، بحضور كلّ تلك الأركان السابقة أو ممثّليهم المباشرين، من أجل تقييم العمليّة التعليميّة-التعلّميّة الخاصّة وتقويمها، وذلك بمتابعة مخطّط التطوّر ودراسة تقرير كلّ ركن ثمّ الخروج بتوصيات شهريّة أي على المدى المتوسّط والعمل على تنفيذها بأسرع ما يمكن.

وينبغي الإشارة هنا إلى أنّ مردوديّة تفاعل هذه الأركان الأساسيّة [النظاميّة] تبرز بوضوح وعلوٍ كلّما كانت علاقة وثيقة صريحة وواضحة مع أسر ذوي بطء التعلّم وتزداد فاعلية كلّما كانت الأسر متفهّمة وعلى مستوى علمي وثقافي راقٍ.

هـ- سراب التجانس:

مهما بلغ عدد المعايير المعتمدة في تصنيف بطيئي التعلّم لعزلهم عن العاديّين ووضعهم في فصول خاصّة يؤمل منها أن تكون متجانسة، فإنّ العاملين بها يصطدمون في كلّ مرّة بتباين أفرادها وعدم تجانسهم في العديد من المواقف والحالات لأنّه «من الصعب تنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلّم تكون متجانسة في أكثر من ناحيّة» (محمود غانم وآخران، 2001م، 25).

وعليه يبقى عائق التباين وعدم التجانس يلاحق خاصّة المعلّمين في مثل هذه الصفوف وبالتالي يؤثّر سلبا في كثير من الأحيان على سير العملية التعليميّة-التعلّميّة بها، ومنه على كامل مجرى النتائج والأهداف.

3.I/ نموذج العزل الجزئي (الفصل الجزئي) (أقسام خاصّة بالمدارس العاديّة):

يتجسّد هذا الإتّجاه من خلال «وضع التلاميذ بطيئي التعلّم في فصول خاصّة بهم في المدارس العاديّة Isolating them Separate Classes with in the Some School» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 176)، وعليه فالمقصود بالفصل الجزئي (الدمج الجزئي) هو فصل بطيئي التعلّم في فصول خاصّة ولكن في نفس مدارس العاديّين، ومن أبرز المعايير في الفصل وأشيعها اعتمادا، معيار السنّ ومعيار القدرة العقليّة بحيث في المعيار الأوّل -معيار السنّ- تسعى المدرسة لأنّ تقسّم بطيئي التعلّم إلى مجموعات بحسب سنّهم البيولوجيّ فيكون عدد مستوياتهم عندئذ نفسه موازيا للمستويات العاديّة، فكلّ بطيء تعلّم يدرس في صفّ بطيئي التعلّم المنفصل ولكنّه يحافظ على نفس مستوى الصفّ الأصلي لأقرانه العاديّين ، أمّا المعيار الثاني -معيار القدرات العقليّة- فتقسّم فيه المدرسة بطيئي التعلّم في صفوف حسب تقارب قدراتهم العقليّة، إذ يعتدّ هنا بالعمر العقلي فقط ولا مكانة للعمر البيولوجيّ.

1.3.I/ المبررات والمزايا:

أ- المحافظة على مبدأ تكافؤ الفرص:

من خلال نموذج "العزل الجزئي" الذي هو أيضا صورة للدّمج الجزئيّ -بتعبير آخر- لايحرم التلاميذ بطيئي التعلّم من الاستفادة من المدارس العاديّة، بحيث يدخلون مع التلاميذ العاديّين من الأبواب ويدرسون بنفس المنهاج ويعيشون في نفس المناخ ونفس الحياة المدرسيّة بالكامل فهم شركاء مع باقي الفئات من عاديّين وموهوبين، فقط يدرسون بأقسام خاصّة بهم معزولة عن العاديّين والموهوبين وإن كانت في نفس المدرسة، فهم يشاركونهم في كلّ شيء بها، حيث تتاح لهم جميع الفرص مثلهم تماما، فهذا النموذج نظام «يحقّق مبدأ تكافؤ الفرص

التعليميّة الذي يؤكد على أن تتاح الفرص للفرد لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة يتيحها له مجتمعه، مع مراعاة استعداداته وإمكانيّاته» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 177).

ب- سهولة تكييف المنهاج التربوي:

لايكون تدريس التلاميذ بطيئي التعلّم في هذا النموذج "الدمج الجزئي" على مستوى الصعوبة التي سبقت، خاصّة في نموذج "الدمج الكلّي"، حيث في نظام "الدمج الجزئي" تتضح «سهولة إحداث نوع من التوافق والتكيّف للبرنامج التربوي لهم» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 176) ، ذلك لأنّهم من نفس المستوى حسب المعيار معيار السنّ أو معيار القدرات العقليّة وفي كلّ الأحوال هم يشتركون في تقارب يدركونه في الغالب ويعيشونه، زيادة على كونهم يدرسون في مناخ مدرسي واحد مع العاديّين والموهوبين والنوابغ فإنّ هذا يقلّل لديهم من الوصمة السلبيّة ويزيد من دوافعهم لِاستقبال المعارف المرسلة إليهم باستعداد أكبر، لذلك لايجد المعلّم المدرّس لهم مشقّة كبيرة في تكييف المنهاج عليهم.

ج- التقليل من الاكتظاظ الصفّيّ:

بحكم عزل التلاميذ البطيئين عن الأقسام العاديّة وبحكم نسبة البطيئين التي في الغالب معدّلها (1/5) من مجموع التلاميذ الكلّي، أي مايعادل (6) من (30) أو (7) من (35)، فإنّ انقاص هذه النسبة من كلّ صفّ تخفّف العبء وتجعل من الصفّ أكثر قابليّة واستقبالا، كما تجعل المعلّم في أريحيّة أفضل للتّعامل مع العدد المتبقّي، كما أنّ ذهاب البطيئين إلى صفوفهم الخاصّة في كلّ مدرسة إذا كان المعيار المستخدم معيار السنّ فإنّ معلّميهم لايلقون مشكلة الاكتظاظ الصفّيّ عائقا، فيتحكّمون في فصولهم وتسهل إدراتها.

I.2.3/ العيوب والمحاذر:

أ- مكلف جذا:

تظهر تكلفة هذا النموذج في إلزامية بناء فصول جديدة لتوسعة المدارس العاديّة أو استغلال الشاغرة منها وهو النادر، بحيث تحجز كي تستغل لصالح بطيئي التعلّم فقط ، وهو أمر جدّ مكلف ، حيث أنّه إذا قبلنا «بين كل خمسة تلاميذ تلميذا بطيء التعلّم» (محمود غانم وآخران، 2001م، 26)، يتحتّم علينا توفير فصل دراسيّ واحد خاص ببطيئي التعلّم من بين كلّ خمسة فصول في المدارس العاديّة، ففي أصغر مدرسة ابتدائية حجما بها خمسة مستويات وخمسة فصول بواقع فصل واحد لكل مستوى، نجد أنفسنا ملزمين وفقا لهذا النموذج وبالاعتماد على معيار السنّ أن نوفّر فصلا خاصّا لكلّ مستوى أي زيادة خمسة فصول كاملة، بمعنى ضِعف الفصول الأصليّة وهو مايعادل تشييد مدرسة أخرى داخل كلّ مدرسة، والحال عل غرار المدارس الابتدائيّة لايقلّ تكلفة بالنسبة للمدارس المتوسّطة ومدارس الثانوية، وهو الصعب تحقيقه تكلفة وفي أسرع الأوقات خصوصا في القرى أن تقلّ الأنصبة من جهة وتضعف الأغلفة الماليّة، من جهة أخرى، كما في المدن خاصّة الكبرى حيث الاكتظاظ والتلاحم الحضاريّ وانعدام المساحات الشاغرة للتوسعة.

لذلك فهذا النموذج يستحيل تعميمه لتكلفته الباهظة على الأصعدة البشريّة والماديّة والتربويّة والإداريّة وأصعدة أخرى.

ب- يتأثّر سلبا بأحاديّة المعيار المعتمد:

تظهر سلبيّة هذا النموذج بمجرّد تخلّيه عن معيار واعتماده على معيار آخر وحيد فقط بديلا له، فلا معيار القدرة يكفي لوحده، ولا معيار السنّ يكفي لوحده، ولا يمكن لأيّهما أن ينوب الآخر ويشغل مكانه كبديل تام، فلذلك لايستطيع المعلّم أبدا في مثل هذه الصفوف أن يكيّف المنهاج التربويّ ولا تفكيك محتويات مواده التعليميّة في قالب يستقبله جميع تلاميذ صفّه على نحو واحد بسلاسة، بحكم «أنّ مجموعة متجانسة في القدرة، ولكنّها غير متجانسة السنّ، ليست أسهل في التدريس من مجموعة متجانسة في السنّ وغير متجانسة في القدرة» (محمود غانم وآخران، 2001م، 26)، وعندئذ تطفوا عيوب هذا النموذج وسلبيّاته على الساحة التربويّة من الصفّ الدراسيّ.

لذلك «بعد 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 "متأخر عقليّا"، "معاق ذهنيّا"، "قابل للتعلّم"، "بطيء التعلّم"» (Ingram, 1960, 08)، تأكيدا على أنّ بطيئي التعلّم لايستطيعون أبدا مجارات أقرانهم العاديين -وما فوق- في كلّ الموادّ التعلّمية وفي نفس الصفوف العادية وفي كلّ الأحوال والحصص.

4.1/ نموذج العزل الموقفي (الفصل الموقفي) (غرفة المصادر):

يتجسّد هذا النموذج من خلال «وضع التلاميذ بطيئي التعلّم مع التلاميذ العاديّين في نفس الفصل، وعزلهم في بعض الموادّ الدراسيّة التي يحتاجون فيها إلى رعاية خاصة Keeping them with normal students in the Regular Classrom and referring them to some subjects»(عصام وصفي روفائيل، 2001م، 178)، ويعدّ هذا النموذج التعليميّ نموذجا حديثا في تدريس التلاميذ ذوي بطء التعلّم، ويعبّر عن تجربة خاصّة بهم، إذ يوضعون بصفّ خاصّ بالمدرسة العاديّة بطريقة تختلف عن النموذج السابق وهو نموذج "العزل الجزئي"، وهذه الطريقة توصف بنموذج "العزل الموقفي" وبتعبير آخر "الفصل الموقفي" أو "غرفة المصادر"، هذه «الغرفة أو الصفّ تقع في ركن من أركان المدرسة وتضمّ وسائلا تعليميّة حديثة وتكنولوجيّة تعليم متقدّمة يحتاجها الطفل والمعلّم، يديرها معلّمان إثنان [كأبسط صورة] مختصّان في التربيّة الخاصّة وتجدّد بتقنيّات حديثة ومتنوّعة» (عدنان غائب، 2012م، 131).

وللعلم فإنّ «الصفّ الخاص للأطفال بطيئي التعلّم [كنموذج] في المدرسة الإبتدائيّة الإعتياديّة، حيث يندمج الطفل البطيء مع الأطفال الأسويّاء في جميع النشاطات المدرسيّة، عدا العلميّة التدريسيّة، حيث يدرس مناهج

خاصّة، أو محوّرة أو مبسّطة بإشراف معلّم التربيّة الخاصّة في الصفّ الخاصّ، إنّ هذا الصفّ ينبغي أن لا يختلف أو يعزل أو يميّز عن باقي صفوف المدرسة، لكن ما يجري فيه منهج تدريس يختلف نوعا ما عن غيره من الصفوف» (محمود غانم وآخران، 2001م، 70)، بمعنى أنّ التلاميذ البطيئي التعلّم في هذا النموذج لا يدمجون كلّيا ولا يعزلون لا كلّيا ولا حتّى جزئيّا، بل يعزلون ويدمجون بحسب الموقف، أي بحسب نوع المادّة المدروسة، وبحسب الأهداف المرجوّة من مواضيعها المقرّرة نوعا ومستوى.

فالتلاميذ بطيئي التعلّم بالأساس يلاحظ أنّ «الكثيرين منهم يواجهون صعوبة واضحة في قواعد العدّ الأربعة (عمليّات الحساب) وربّما يتناقضون حتّى في العدّ، والقرّاء السيئين سوف يجدون لامحالة صعوبة في قراءة كتب الرياضيّات» (Bell et Kerry, 1991, 20)، ومن ثمّ فإنّ «هذا النموذج يتطلّب توزيع التلاميذ بطيئي التعلّم مع التلاميذ العاديّين في نفس الفصول الدراسيّة خلال تدريس المواد التي لايحتاجون فيها إلى قدر كبير من الجهد العقليّ، كالموادّ العمليّة والتربيّة البدنيّة ونحوها، كما يقتضي فصلهم ووضعهم في فصول خاصّة بهم خلال تدريس الموادّ التي تعتمد على الذكاء أو تحتاج إلى جهد عقليّ كالرياضيّات» (عصام وصفي، 2001م، 178)، أي أنّ العزل يكون نسبيّا وبحسب الحاجة ومتطلّبات المحتوى التعليميّ-التعلّميّ.

1.4.I/ المبرّرات والإيجابيّات:

أ- مطمئِن نفسيّا للتلاميذ بطيئي التعلّم:

ماهو ملاحظ أنّ التلاميذ بطيئي التعلّم يعانون نفسيّا كلّما تمّ عزلهم عن العاديين عزلا تامّا أو جزئيا، فيشعرون بالاستبعاد والدونيّة، وغالبا يتعدّى ذلك الشعور السيّء فيصل إلى ذويهم، كما يعانون أيضا عند دمجهم دمجا كلّيا، إذ يشعرون بالمعاناة والتهميش معاناة لاتقلّ من حيث الشعور بالسوء، عن ما يشعرون به أثناء عزلهم، وهو مالا يحدث أثناء تدريسهم بنموذج "الدمج الموقفي"، الذي أبان أنّ «هذه التجربة الرائدة ذات فوائد جمّة من الناحيّة النفسيّة والتربويّة، حيث تلغي كثيرا من الفراغات والمشاعر المؤلمة التي قد يعاني منها الطفل بطيء التعلّم بسبب عزله عن الأطفال الأسويّاء، أو وضعه مع الأطفال المتخلّفين عقليّا وهو ليس منهم» (أحمد محمّد الزبادي وآخران، 1991م، 62).

ب- غير مكلف:

هذا النموذج إقتصاديّ وغير مكلف فهو«لايحتاج إلى تكاليف كثيرة [...] وغاية مايحتاج إليه من تكاليف إنّما هو زيادة عدد الفصول أو زيادة عدد المدرّسين الذين يمكن إعدادهم لهذا الغرض» (عصام وصفي روفائيل، 2001م، 179)، وتلك الزيادة ليست نفسها بالحجم الذي هو في نموذج "العزل التام" أو "العزل الجزئي"، إذ هنا لايشترط عدد غرف المصادر بنفس عدد المستويات -على الأقل- بل يكفي أقلّ قدر منها، إذا ما أعدّت وتيرة زمنيّة خاصّة بالغرفة تتلاءم مع الوتائر الزمنيّة الخاصّة بالصفوف العاديّة، بما يضمن إحترام توسيع زمن التعليم الذي يسمح بتغطية زمن التعلّم، خاصّة وأنّ «الممارسات التربويّة غالبا ماتحدّد مستوى التلميذ انطلاقا من

درجة انجاز مهام وأعمال معيّنة في وقت زمنيّ محدّد، فإنّ "كارول" ينطلق من فرضيّة مفادها أنّ اختلاف مستويات التلاميذ يرجع إلى متغيّر رئيس، وهو المدّة الزمنيّة المخصّصة لهم لكي يتحكّموا في انجاز مهام معيّنة» (عبد الكريم غريب، ج2، 2006م، 936)، وغالبا يتمّ استغلال قاعة واحدة بالتداول بدلا من تشييد مجموعة من القاعات الإضافيّة تشييدا ملزما.

أمّا عن الأساتذة فليس بالضرورة أستاذا خاصّا أو مختصّا بقدر ما يكون نفسه أستاذ المادّة لدى العاديّين، غير أنّه يفضّل إعداده وتكوينه بخصوص التدريس في غرف المصادر لبطيئي التعلّم في الموادّ نفسها التي يدرّسها في صفوف الأسويّاء، كما أنّ المعنيّين بهذا الإعداد والتكوين هم فقط أساتذة الموادّ التي يغلب عليها التجريد وبذل الجهد الذهنيّ العقليّ أكثر على غرار مادّة الرياضيّات، رغم أنّ تزويد غرفة المصادر بأساتذة مختصّين متفرّغين لها يكون أجود وأفضل.

ج- تجويد العملية التعلّيميّة-التعلّميّة بالصفوف العاديّة:

يعدّ اعتماد نموذج "العزل الموقفي" غمرا بالإيجابيّات التي كادت تخفي سلبياته خصوصا بالنظر في سلبيات باقي النماذج الثلاثة السابقة من دمج كلّيّ وعزل كلّي وعزل جزئيّ، وتتناقص السلبيّات بهذا النموذج مع زيادة إيجابيّاته كلّما تمّ إعتماد غرفة مصادر بدقّة وجودة، وبذلك ترقى العمليّة التعليميّة-التعلّميّة قاطبة، أي على مستويي التعليم والتعلّم حيث:

أوّلا- على مستوى التعليم:

هنا تقوى العلاقة وتزداد مرونة بين المعلّمين، إذ «يقوم العاملين في غرفة المصادر التربويّة بتزويد معلّم الصفّ الإعتياديّ بالبرنامج والخبرات والتوجيهات التي تفيد الطفل أو مجموعة من الأطفال الذين يراجعون هذه الغرفة» (عدنان غائب راشد، 2012م، 131)، وهو مايريح المعلّم بيداغوجيّا ونفسيّا وبالتالي يرقى عطاؤه التعليميّ بوضوح.

ثانيا- على مستوى التعلم:

يستفيد التلميذ المُراجِع لغرفة المصادر استفادات عظيمة تظهر على أداءاته المعرفيّة والاجتماعيّة والسلوكيّة، إذ «يرى "مايهل" و"جانكينس" (1977م) ,Mayhall and Jenkins :

يصبح التلميذ المستفيد من خدماتها بمقدوره:

1> أن يواكب وجوده المعرفي مع أقرانه في الصفّ الإعتياديّ من خلال الفرص التي تتوفّر له فيها.

2> الحصول على تعليمات فرديّة يحتاجها كلّ يوم قد لايحصل عليها في الصفّ الإعتياديّ.

3> الحصول على جدول زمنيّ معيّن أسبوعيّ مرن يتكيّف مع قدرة الطفل العقليّة والنفسيّة.» (عدنان غائب راشد، 2012م، 132)

2.4.I/ العيوب والمحاذر:

إنّ الفهم الحقيقيّ لهذا النموذج التدريسيّ وحسن تطبيقه والنظر المتقن في إيجابيّاته يُبرز مجهريّة سلبيّاته، كونه نموذجا بديلا ناجحا باعتبار إيجابيّاته تتوزّع على بطيئي التعلّم من جهة، وعلى سواهم من العاديّين وغيرهم من جهة أخرى، بصورة عادلة متوازية ومتوازنة لاتهمل فئة دون الأخرى، كما أنّ إيجابيّات هذا النموذج تمسّ جميع أقطاب العملية التعليميّة-التعلّميّة، وتعمل على تجويدها بإعانة عامّة بدءً من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

II/ أفضل النماذج الصفّيّة لتدريس التلاميذ بطيئي التعلّم:

ما هو ملاحظ ومن خلال ما تمّ عرضه آنفا، أنّ النماذج الصفّيّة لتدريس التلاميذ بطيئي التعلّم أربعةٌ من حيث هي موزّعة على طرفيْ الثنائيّة (عزل/ دمج) وبينها، ولكلّ نموذج من النماذج الأربعة ما يبرّر وجوده من ميزات وإيجابيّات، تجذب للعمل به و اعتماده، مقابل ما يلتصق به من عيوب ومحاذر لايمكن التخلّص منها في ظلّ العمل به، إذ ما تلبث أن تصبح منفّرة منه، ومع ذلك تبدو بجلاء الأفضليّة لنموذج "العزل الموقفيّ" أو ما يسمّي أيضا بنموذج "الفصل الموقفيّ" والذي يُعزل فيه التلميذ بطيء التعلّم في الموادّ التي يبطأ فيها تعلّمه فقط، خصوصا في مادّة الرياضيّات وما شابهها من حيث التجريد والتعقيد، لحاجته لزمن تعلّم أكبر من زمن تعلّم أقرانه العاديّين في نفس صفّه العاديّ، ثمّ يعود بعدها إلى صفّه في صورة مايُعرف سابقا بـ "الاستدراك" وحاليا "المعالجة التربويّة" في غرفة مهيّأة لذلك وهي "غرفة المصادر".

خاتمة:

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ تفضيل نموذج "العزل الموقفيّ" يتبلور أكثر كلّما أعدنا النظر والتدقيق في شدّة وضخامة عيوب ومحاذر باقي النماذج التدريسيّة الأخرى، التي عند تنفيذها واعتمادها تفرز جيمعها وفي كلّ الأحوال هدرا مدرسيّا بالغا ولا مفرّ منه، بحكم أنّ فوائدها فئويّة طائفيّة إقصائيّة، إذ حتّى في حالة الإفادة تفيد فقط مجموعة من التلاميذ على حساب الباقي الغالب منهم بل والأغلب، في حين أنّ هذا النموذج على العكس من ذلك تماما، فهو مجهريّ السلبيّات، والأوفر من حيث النتائج الإيجابيّة، والأعدل بين كلّ الفئات، لذلك يعتبر

نموذج "العزل الموقفيّ" أفضل النماذج الصفيّة التدريسيّة للتلاميذ ذوي "بطء التعلّم".

قائمة المراجع:

1- أحمد محمّد الزبادي، محمود غانم، إبراهيم الخطيب. (1991م). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. دار الأهلية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

2- محمود غانم، أحمد محمد الزبادي، إبراهيم الخطيب. (2001م). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

3- عبد الباسط متولي خضر. (1426هـ/2005م). **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخّر الدراسي**. دار الكتاب الحديث. القاهرة. مصر.

4- عبد الكريم غريب. (2006م). **المنهل التربوي**. عالم التربية للنشر. مطبعة النجاح الجديدة. ج2. الدار البيضاء. المغرب.

5- عدنان غائب راشد. (2012م). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليميّة (بطيء التعلّم)**. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

6- عصام وصفي روفائيل، محمد أحمد يوسف. (2001م). **تعليم وتعلّم الرياضيّات في القرن الحادي والعشرين**. مكتبة الأنجلومصرية. القاهرة. مصر.

7- غسّان أبو فخر. (1428،1427هـ/2006،2007م). **صعوبات التعلم وعلاجها**. منشورات جامعة دمشق كلية التربية. سوريا.

8- قحطان أحمد الظاهر. (2012م). **الإعاقة الذهنية وبطء التعلّم**. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

9- سعيد حليم. (2012م). **علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدّات التربوية**. إفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب.

10- Bell Peter, Kerry Traver. (1991). **Teaching Slow Learners**. Macmillan education LTD Houndmills. Basingstoke homsphire RG212 S and London.UK.

11- Ingram Christine P. (1960). **Education of slow learning child**. 3rd edition. the Ronald Press Company. New York. USA.