المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب الاعداد والتدريب
وحدة البرمجة والتطوير

وحدات تدريبيّة مساندة للتدريب

على

دليل الصعوبات التعلّميّة

المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب الاعداد والتدريب
وحدة البرمجة والتطوير

وحدات تدريبيّة مساندة للتدريب

على

دليل الصعوبات التعلّميّة

١- علم نفس النموّ
٢- استراتيجيات التعلّم والتعليم
٣- الذكاء وأنواعه
٤- أنماط التعلّم

وحدات تدريبيّة مساندة للتدريب

على

دليل الصعوبات التعلّميّة

إشراف وتنسيق

مرتا تابت

إعـــــــــداد

إليز بيطار

كارلا شديد

رنا قاعي

مرتا تابت

تصحيح لغوي

عمر بو عرم

فهرس

الصفحة

الفصل الأول: علم نفس النموّ ٩

المحور الأول: ١١

- التعريف: ١١

مرحلة الروضة ١٢

١- النموّ الجسدي ١٢

٢- النموّ الاجتماعي / الانفعالي ١٤

٣- النموّ العقلي / المعرفي ١٧

٤- النموّ اللغوي ١٩

المرحلة الابتدائية ٢١

١- النموّ الجسدي / الحركي ٢١

٢- النموّ العقلي ٢٥

٣- النموّ الاجتماعي / الانفعالي ٢٧

المرحلة المتوسطة ٣٣

١- النموّ الجسدي ٣٣

٢- النموّ العاطفي / الانفعالي ٣٥

٣- النموّ السلوكي / الاجتماعي ٣٦

الفصل الثاني: استراتيجيّات التعليم / التعلّم ٣٩
المحور الأول : استراتيجيّات التعليم ٤١
المحور الثاني: استراتيجيّات في إدارة التعلّم الناشط ٤٦
المحور الثالث: استراتيجيّات تعليم ذوي صعوبات التعلّم ٥٣

الفصل الثالث: ٥٩
- الذكاء وأنواعه ٦١
- اختبار لتحديد نوع الذكاء ٧٠

الفصل الرابع: أنماط التعلّم ٧٥
- أنواع أنماط التعلّم ٧٨
- تداخل التعليم بأنماط التعلّم ٨١
- اختبار لاكتشاف أنماط التعلّم ٨٢

مُقدّمة

يؤخذ على التعليم في العديد من دول العالم بأنه يتبع نظمًا ثابتة وبأن المناهج المعمول بها حتى في الدول المتقدّمة هي أيضًا جامدة بحيث إنه، وكما يقول Lindgvist: "إن النظم التعلّميّة في أي بلد كان، هي التي يجب تكييفها بما يتلاءم مع احتياجات المتعلّمين وقدراتهم وليس العكس" إذ إن الوضع القائم حاليًّا في العالم أجمع، هو أن المناهج هي واحدة لا تأخذ بالاعتبار أنماط تعلّم التلامذة ولا تجاربهم ومعلوماتهم السابقة أو ميولهم واهتماماتهم.

حتى إن السياسات التعليمية في أكثر دول العالم تتوجّه حاليًّا إلى سياسة "التعليم الموحّد للجميع" بمعنى إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيّما المعوّقين والموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلّمية، متناسين أن الدمج في الصفوف العادية لهؤلاء يتطلّب مهارات جديدة لا بد أن يتعلّمها المعلّم وأن يتقنها. وأهم هذه المهارات هي كما تقول الدكتورة "كوثر كوجك": "تنويع التدريس في الصف لمواجهة الاختلافات بين التلامذة، وتمكين كلّ تلميذ من تحقيق أعلى مستويات النجاح والتميّز في حدود قدراته، ووفقًا لخصائصه واهتماماته".

تنويع التدريس وملاءمته مع احتياجات المتعلّم فكرة أساسيّة بدأت تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية لمختلف دول العالم ولاسيّما سنة ١٩٨٩ حين أعلنت "وثيقة حقوق الطفل" وسنة ١٩٩٠ حيث عقد مؤتمر عالمي للتربية في جومتيان وآخر عقد في داكار سنة ٢٠٠٠ وجميعها أجمعت وأوصت بالتعليم للتميّز والتميّز للجميع.

توصيات هذه المؤتمرات جاءت على مستويين اثنين:

- مستوى أوّل يتعلّق بالمحتوى إذ كان هناك توجّه يقضي بربط التعليم بالعالم خارج المدرسة بما في ذلك من تعدّد للثقافات والعادات والأديان أو المعتقدات وهذا يتطلّب تقبّل الاختلافات والعمل بمبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص المجتمعية.
- أما المستوى الثاني فيركّز على المتعلّم كمحور مركزي لعمليّة التعلّم والتعليم كما يركّز على ربط المناهج التعليمية بالمفاهيم الأساسية التي ترتبط بحياة المتعلّم كما يهدف إلى تكوين الفهم لدى المتعلّم ما يمكّنه من التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات.

في هذه التوصيات اعتبار لاختلافات المتعلّمين واختلاف طرائق تعلّمهم. وإنه لمن الضروري تكييف التعلّم وتكييف طرائقه بما يتناسب مع خصائص مختلف فئات المتعلّمين وقدراتهم.

انطلاقًا من هذه التوجهات الحديثة للتربية والتعليم، أردنا أن نضع مدماكًا جديدًا في تعزيز مهارات المعلّم لمواجهة صعوبات التلامذة التعلّمية الناتجة من قصور وظيفي في الدماغ أو من قصور في التحصيل التعليمي. لذا فإن تدريب المعلّمين على اتجاه الدمج وعلى أساليب التعامل مع تنوّع التلامذة داخل الصف، يفرض أن نضمِّن التدريب، النظريات الحديثة حول التعلّم الناشط وأساليبه، بما يسهم في تطوير نظرة المجتمع والأهل نحو التلامذة. كما يفترض من قبلنا إعداد برامج لتطوير أداء المعلّمين حول مفاهيم أساسية تطرح قضايا على مستوى الممارسة الصفيّة وعلى مستوى الأساليب والمهارات؛ إذ إن اختلاف أنماط التعلّم لدى التلامذة يتطلب تعدّدًا في أنماط التعليم وأساليبه عند المعلّمين ولاسيّما معلّمي المدارس العادية الذين عليهم أن يتعاملوا مع التنوّع في احتياجات المتعلّمين. لذا فإن هذه الوحدات التدريبيّة تركّز على الممارسات التربويّة الحديثة في مجال التعليم/والتعلّم الناشط ولاسيّما لجهة اعتماد تنويع استراتيجيات التعليم/التعلّم بهدف مساعدة التلامذة كل بحسب إمكاناته وقدراته، مهما بلغت الاختلافات في مستويات التحصيل لديهم واختلاف أنماط تعلّمهم، وأنواع ذكاءاتهم على بلوغ أقصى درجات التفوق.

منسقة المادة التدريبيّة

مرتا تابت

الفصل الأول

علم نفس النموّ

المحور الأول

التعريف:

ما هو النموّ النفسي؟

النموّ النفسي هو سلسلة من التغيّرات الجسدية، العصبية، الانفعالية والسلوكية تتداخل بعضها ببعض وتتأثر بالمحيط والتربية.

وجد الباحثون أن هذه التغيّرات منظّمة وتسير وفاقًا لأسس وبناء على قواعد يمكن التعرف إليها ودراستها.

تطوّرت دراسة هذا النموّ مع تطوّر علم النفس وظهور تفرعات عنه كعلم النفس التجريبي وعلم نفس النموّ وعلم النفس التربوي.

من هو الطفل؟

الطفل هو بحسب اتفاقية الأمم المتحدة الدولية لحقوق الطفل "كل كائن بشري لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه." (١٩٨٩).

والعلماء، في دراستهم للنموّ، قسموا الطفولة إلى مراحل والنموّ إلى مظاهر (عقلي، عاطفي، لغوي...).

ما هي فوائد التعرّف إلى مراحل النموّ النفسي للطفل ؟

الفوائد عديدة وتؤثر ايجاباً في الطفل والمعلم معًا:

- معرفة المعلم بخصائص الأعمار والقدرات التي يتوصل إليها الطفل تجعله اكثر قدرة على فهم الواقع النفسي والجسدي، فيتخلى عن أفكاره المسبقة ويخاطب التلامذة على مستوى قدراتهم العقلية في الفهم والاستيعاب.
- معرفة المعلم بالقدرات المختلفة للتلامذة تجعله قادرًا على تكييف المنهج وطرائق التدريس بما يتناسب مع هذه القدرات، فيجعل المادة التعليمية قريبة من تفكيرهم. فيكون عليه مثلاً أن يستخدم جملاً أقصر وأكثر بساطة عند مخاطبته طفلاً في الخامسة من عمره.
- كما نجد أن المعلم الذي يتعرف إلى خصائص النموّ الجسدي عند الأطفال وإلى ظهور المهارات الحركية لديهم يكون أكثر قدرة على تعليم المهارات الحركية التي يتطلّبها المنهج ويكون قادرًا على مراعاة درجة النضج عندهم، فلا يعلّمهم مهارات ولا يساعدهم نضجهم ونموّهم على تعلّمها.

- ويكون المعلم كذلك أكثر قدرة على مراعاة اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم في كل عمر من الأعمار، ويكون أكثر قدرة على فهم اسباب اختلاف الأطفال من حيث ظهور قدراتهم وتأثير العوامل الأساسية في ذلك: كالوراثة والعوامل الثقافية والبيئية والاقتصادية والغذائية...
- فضلاً عن ذلك والأهم من كل ذلك فإنه يتعرّف إلى العوامل المؤثرة في الفروق الفردية إلى جانب الوراثة وعوامل البيئة المادية والاقتصادية وأثر المجتمع الكلي والعادات والتقاليد الاجتماعية فابن الريف غير ابن المدينة وأثر المثيرات في كل منهما يختلف باختلاف العوامل الثقافية (العاب – إنترنت...).

مرحلة الروضة

١ – النموّ الجسدي

يظهر النموّ الجسدي من خلال نموّ النشاط الحركي أو تزايد القدرة على القيام بالحركات.

وللنموّ الحركي أهمية بالنسبة لمعلمة "الطفولة المبكّرة" لأن القدرات الحركية تلتقي مع عدد كبير من أنواع الأنشطة الواردة في المناهج ومع التمارين التي تصاحبها بدءًا بالأنشطة الحسية كاللمس ومعالجة الأشياء باليدين والعينين... إلخ، وصولاً إلى الأنشطة التي تصاحب التعلّم المعرفي كالكتابة. وهكذا فإنه من الضروري أن تتعرّف معلمة الروضة إلى توقيت هذه القدرات وتسلسل ظهورها عند الأطفال كي تحدّد الخطوط الكبرى للنموّ الحركي وتكيّف الأنشطة والألعاب والتمارين مع واقع هذا النموّ.

- **دور المعلمة في التنمية الحركية**

- مراعاة حاجة الطفل إلى الإثارة وإلى اللعب وتشجيعه على الحركة.
- مراعاة العوامل المؤثرة في النموّ الحركي والتنبّه إلى عامل الوراثة وعدم اعتبار الطفل متأخّرًا، وكذلك التنبّه إلى العامل الانفعالي في التنمية الحركية. إن الشعور يساعد الطفل على اللعب.
- مراعاة خصائص النموّ الحركي الذي يتطوّر من الحركة الكلية والعامة إلى الحركة الدقيقة. فالطفل يتسلّق الكرسي مثلاً ويطلب المعونة لإنزاله. لذلك ينبغي مراقبته في أثناء حركاته ومساعدته من دون تخويفه.
- مراعاة نضج العضلات الكبيرة والصغيرة قبل تكليف الطفل باستعمالها فلا نكلّفه أداء مهارة دقيقة تتطلب العضلات الصغيرة كالإمساك بالقلم قبل التأكّد من نضج عضلات أصابعه.
- جعل الأنشطة ممتعة ودعوة الطفل إلى اختيار النشاط بملء إرادته.
- عدم إكراه الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على استخدام اليمنى.
- تلافي فترات الإجهاد والتعب وتوفير فترات الراحة بعد كل نشاط.

خصائص النموّ الجسدي / الحركي عند أطفال الطفولة المبكّرة

أطفال الأعوام الثلاثة	أطفال الأعوام الأربعة	أطفال الأعوام الخمسة
١- يمكنهم المشي والركض ولكن قدرتهم على التوازن تختلف من طفل إلى آخر باختلاف القدرة على التناسق	١- تكثر لديهم الحركة وتصبح منظّمة أكثر من ذي قبل.	١- ما زالوا يتحركون ويستعملون الحواس كافة كأسلوب أساسي في التعامل مع الناس والأحداث والبيئة. - يميلون إلى التحرك المستمر وإصدار الأصوات العالية. - تصبح أعضاء أجسادهم أكثر تناسقًا.
٢- يصعب عليهم القفز بالساقين معًا أو بساق تِلْوَ الأخرى . يحتاجون إلى مزيد من المرونة.	٢- يستعملون عضلاتهم الكبيرة للقفز بأنواعه والسباق والجري والتسلّق والركض. - يميلون إلى العنف أحيانًا فيثبتون ذاتهم بقوة ويستعملون أيديهم وأجسامهم في العراك. - يحبون استعراض كل جديد تعلّموه.	٢- تصبح عضلاتهم الكبيرة والصغيرة أكثر مرونة ويظهر التحكم فيها بوضوح. - يميلون إلى ممارسة الأنشطة والألعاب المنظمة ذات القوانين. - يزداد طولهم ونحافتهم وتزداد مرونتهم ومقدرتهم على التوازن.
٣- ينقصهم التناسق في عضلات اليدين الصغيرة.	٣- يمكنهم ارتداء ملابسهم وخلعها بسهولة عند استعمال الحمّام. أما التعامل مع الأزرار وشريط الحذاء... إلخ. فهي مهارات بحاجة إلى تمرين. ما زال التناسق ضعيفًا في العضلات الصغيرة...	٣- يستطيعون الاهتمام بأمورهم فيخدم كل واحد نفسه. - يتحركون بحسب الإرشادات بدقة أكثر. - تناسق العين مع اليد، والعين مع الذراع بشكل أكثر تطوّرًا وثباتًا.
٤- يمكنهم رمي كرة كبيرة أو كيس رمل كبير نحو هدف من مسافة متر واحد تقريبًا.	٤- يمكنهم رمي كرة كبيرة أو كيس رمل كبير في الهواء والتقاطه.	٤- يمكنهم رمي والتقاط كرة وكيس رمل من دون الاستعانة بأجسادهم.

٢- النموّ الاجتماعي/ الانفعالي

يتأثر الطفل بعاملي الوراثة والبيئة، وراثة ينفرد بها وبيئة يتفاعل معها بطريقته الخاصة وبالسرعة التي تناسب قدراته واستعداداته. والتعلّم ما هو إلا عملية نموّ ناتجة من الأنشطة المتوافرة في بيئة الطفل.
والبيئة الأسرية هي أيضًا مصدر الحب والأمان التي تساعد الطفل على النموّ السوي، فلذلك يحتاج الطفل داخل أسرته إلى أربع دعائم: التفاهم والمحبة والاحترام والصداقة، كما يحتاج إلى بيئة مدرسية آمنة ومنظمة ومريحة ومتماسكة بحيث تتم مراقبة الأطفال بدقة وعناية بهدف مساعدتهم على تطوير ثقتهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه من خلال الانتماء إليه. ومن هنا تبرز أهمية دور المعلمة التي عليها أن تكون قادرة على العناية بهم والاستجابة لهم كل بحسب احتياجاته الاجتماعية والانفعالية، كما عليها أن تعزز ثقة الأطفال بأنفسهم وتشعرهم بقيمة الذات وتساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الاجتماعية/التفاعلية الضرورية ولاسيما في فترة الطفولة المبكّرة.

- **دور المعلمة في النموّ الاجتماعي / الانفعالي**

١-أن ينمي الطفل ثقته بنفسه، بحيث يصبح قادرًا على:

- المبادرة بمشاريع تنطلق من اهتماماته فيطرح أفكارًا جديدة لأنشطة تدل على نموّ قدرته على المبادرة.
- التعبير شفهيًا بطرائق مختلفة كالرسم والحركة والرقص واللعب.
- مناقشة المعلمة وغيرها من الكبار بثقة وهذا ما يعزز ثقته بذاته.

٢- أن يُظهر الطفل القدرة على التوجيه الذاتي بحيث يصبح قادرًا على:

- استخدام الأدوات المناسبة لاستعمالها في الأنشطة المتنوعة، وخدمة ذاته كأن يربط شريط الحذاء أو يسكب كوبًا من الماء.
- التفاعل مع أعمال الفصل والأنشطة بتوجيهات بسيطة من المعلمة.

٣- أن يميز الطفل مشاعره ويعبر عنها ويوضحها للآخرين بحيث يصبح قادرًا على:

- مشاركة الآخرين مشاعرهم، كالتخفيف عن صديق حزين مثلاً.
- التعبير عن المشاعر السلبية بأساليب تساعده على عدم استخدام الكلمات المعبّرة عن العنف أو الانسحاب من الموقف واللجوء إلى الراحة.

٤- أن يُظْهِر الطفل تفاعلاً إيجابيًا مع غيره من الأطفال بحيث يصبح قادرًا على:

- المشاركة في أنشطة الفصل والتعبير عن الشعور بالمحبة والحنان للزملاء وللمعلمة.

- إظهار مهارات في حل المشاكل من دون عدوانية واحترام حقوق الآخرين والدفاع عنها.
- وعي مبدأ المشاركة واللعب مع الآخرين أو مشاركتهم عملاً مسرحيًّا...

كل هذه الامور وغيرها من المشاركة بالأعمال الجماعية وإظهار الايجابية حيال المجتمع، لا يكتسبها الطفل إلا من خلال الممارسات التربوية والتعليمية للمعلمة التي تؤمّن البيئة الملائمة والسوية للمتعلّم وتنشط قدراته، وتحفز مواهبه وتساعده على التكيف الاجتماعي والتعلّم الإيجابي.

خصائص النموّ الانفعالي عند أطفال الروضة

أطفال الثلاثة أعوام	أطفال الأربعة أعوام	أطفال الخمسة أعوام
– رضى الأطفال عن أنفسهم يعتمد على رضى الراشدين عنهم وحبهم لهم ومدحهم وتشجيعهم – يبدأ الأطفال بملاحظة سلوك المعلمين وأقوالهم ويظهرون الاستعداد لتقليدهم	– يتعود الأطفال تدريجيًا على بناء علاقة مودة مع الكبار الذين يثقون بهم. – تثبت علاقة الأطفال بمعلمتهم وتقوى أواصرها فيتمثلون بها ويقلدونها.	– يحب الأطفال في هذه السن مشاركة الكبار والصغار ومصادقتهم. – يعتبر الأطفال معلمتهم أكثر الناس فهمًا وعملاً فيقلّدونها ويكرّرون أقوالها.
– يبكون بسهولة عند الافتراق عن البالغين الذين يرتبطون بهم ويخافون بسهولة مما هو جديد. إن ثبات وجود الكبار حولهم يسهم في إعطائهم الثقة بأنفسهم وبالعالم الذي من حولهم.	– يهابون عملية الافتراق عن الراشدين المرتبطين بهم مع أن ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم قد زادت. – لديهم حذر من كل جديد مكانًا كان أم إنسانًا.	– يظهرون ثقة أكبر بأنفسهم وبالأشخاص الذين من حولهم فلقد أصبحوا أكثر طاعة إلى تعليمات الكبار من حولهم وأصبحوا أكثر قدرة على تحمل مسؤولية أنفسهم. – تبدأ عندهم الرغبة بالتعامل مع الآخرين.
– يظهرون تعبيرات قوية عندما يفشلون أو يخافون أو يغضبون وتظهر مشاعرهم السلبية والإيجابية معًا.	– يبدأ الأطفال بإظهار بعض طرائق التحكّم بمشاعرهم. – يقومون بتجارب ليتعرفوا إلى قدراتهم في التحكّم بمشاعرهم.	– يبدأ الأطفال في استعمال مهارات اجتماعية مقبولة من الآخرين للتعبير عن مشاعرهم ولإظهار عواطفهم بشكل مقبول من الجماعة حولهم.

أطفال الثلاثة أعوام	أطفال الأربعة أعوام	أطفال الخمسة أعوام
تبدأ علامات الاعتماد على التنفس وعلامات الاستقلال بالظهور، فهم يرغبون بتناول الطعام ودخول الحمام بمفردهم.	– تزداد علامات الاعتماد على النفس وتزداد المهام التي يستطيعون القيام بها بمفردهم ولكن تحت المراقبة المستمرة.	– يبدأ الاعتماد الكلي على النفس، فهم مدركون لذاتهم، مستقلون بشخصيتهم، يستطيعون القيام وحدهم بمهام عديدة نحو ذاتهم، كما أنهم يستطيعون القيام بمهام بسيطة في البيت أو في الصف كالمساعدة في تحضير المائدة والإجابة على الهاتف...
– يبدأون بتوضيح بعض المشاعر التي تختلج في نفوسهم والتعبير عنها.	– يزداد التعبير عن مشاعرهم وتبدأ مخاوفهم ومشاعر القلق عندهم في الظهور، وكل ذلك مرتبط بسعة الخيال وعدم قدرتهم على التفريق بين الخيال والواقع.	– يتدربون على التعبير عن مشاعرهم لفظيًا ويبدأون باستخدام جمل قصيرة للتعبير عن عواطفهم بشكل مقبول.
– لديهم حساسية مرهفة ويتطبّعون بمشاعر الآخرين.	– يحبون التفاخر بأنفسهم وبالعائلة وبقدراتهم الشخصية ولو بالتهويل وعدم الواقعية.	– راغبون، هانئون، سعداء، معتزون بأنفسهم، أكثر واقعية من ذي قبل.
– يرون الأمور من منطلق ذاتي، أي تتمركز معرفة كل طفل حول نفسه.	– يهتمّ أطفال هذا العمر بالأطفال الذين يتساوون معهم في العمر إضافة إلى اهتمامهم بذاتهم.	– يحبون مصادقة الكبار والصغار.
– كثيرًا ما يمارسون اللعب الفردي ويبدأ كل طفل باللعب مع طفل آخر.	– يلعبون في مجموعات صغيرة بطريقة أكثر تعاونًا.	– يلعبون مع أطفال من مختلف الأعمار: أصغر أو أكبر منهم عامًا.
– لا يوجد عندهم صداقات حميمة وإنما يظهرون الفرحة لوجود طفل أو أكثر من حولهم.	يظهر لديهم الاهتمام باللعب مع أفراد جنسهم ولكنهم ما زالوا يلعبون براحة مع جميع الأطفال ذكورًا وإناثًا.	يكّونون صداقات حميمة مع طفل آخر.
تصعب عليهم المشاركة.	– يلعبون بتعاون ومشاركة أكثر وتبدأ النزاعات القيادية لديهم في الظهور.	– تخفّ مشاكل اللعب في المجموعات، فهم أكثر قدرة على اتباع الأنظمة أو التفكير بأنظمة جديدة مناسبة.

أطفال الثلاثة أعوام	أطفال الأربعة أعوام	أطفال الخمسة أعوام
		– يظهرون مهارة أكثر في التنقّل من الأدوار القيادية إلى الأدوار النابعة منها والتابعة إليها.
– يفضّلون التقرّب من الكبار وبالذات من المعلمين فهم بحاجة إلى إرشاداتهم. – يظهرون بدء تقبّل العضوية في مجموعة أطفال صفهم.	– يظهرون صفات اجتماعية متناقضة، فيكونون متعاونين تارة وعنيدين تارة أخرى ولطفاء ودمثين تارة ثالثة وأحيانًا يصعب التعامل معهم.	– متعاونون مع الكبار من حولهم أكثر من ذي قبل. – ينتمون بوضوح لمجموعتهم ويظهرون الولاء لها ولمعلميهم.
– تكون عائلتهم وأفراد أسرتهم مصدر أمان وطمأنينة لهم.	– يشعرون بالتعاطف نحو غيرهم من الأطفال ونحو أفراد أسرتهم.	– قادرون على فهم وتوضيح الأدوار المختلفة التي يلعبونها في عائلتهم والتي تحدد المسؤوليات والواجبات المختلفة فيها.
– ينطلقون من محور اكتشاف العالم من حولهم.	– يتمتعون باللعب الخيالي والتقليد مع غيرهم من الأطفال.	يبدعون في اللعب الخيالي والتقليد.

٣- النموّ العقلي / المعرفي

لقد أكّد العالم النفسي بلوم BLOOM أن ٥٠% من النموّ العقلي للطفل يتم في السنوات الأربع الأولى من الطفولة المبكّرة بينما ٣٠% منه يتم في ما بين ٤ و ٨ سنوات و ٢٠% يتمّ في ما بين ٨ و ١٨ سنة. من هنا فإنّ النسبة الكبيرة للنموّ العقلي يمر بمراحل في فترة الطفولة المبكّرة، وكل مرحلة كما يقول Piaget تحتاج إلى أنشطة وخبرات حسية وفرص للتدريب العقلي النشط يتناسب معها، وأن ذلك يتطلب جوًّا ملائمًا يتناسب مع حاجات الطفل ومع ما في بيئته من أشياء تساعده على بناء خياراته واستنتاجاته وملاحظاته.

خصائص النموّ العقلي / الفكري

أطفال الثلاثة أعوام	أطفال الأربعة أعوام	أطفال الخمسة أعوام
١- تكون قوة التركيز لديه قصيرة المدى.	١- تزداد مدة تركيز الطفل طولاً وإن كانت ما تزال قصيرة.	١- ما زالت مدة التركيز محدودة على الرغم من زيادة طولها.
٢- لا يستطيع الطفل التعامل مع الأفكار المجردة.	٢- تبدأ قدراته على التصميم والمنطق بالنموّ ولكن التفكير والتفسير الإدراكي ما زالا غير متطورين ما يؤدي إلى إصدار أحكام خاطئة أحيانًا.	٢- يظهر اهتمامًا بالتعرف إلى أشكال جديدة كأشكال الأرقام والكلمات حتى من دون تعليم موجّه.
٣- يتسم الطفل بالفضول والحاجة إلى البحث والاكتشاف. ويُكْثِر من الأسئلة ولو أنّ الكثير منها غير متصل بالموضوع المطروح مباشرةً.	٣- ما زال يسأل أسئلة كثيرة لكنها أكثر عمقًا وارتباطًا بالموضوع المطروح ويتابع حتى يصل إلى الاجابات سواء من الكبار أم من خبرة عملية.	٣- ما زال حب الاستطلاع قويًّا عنده إذ إن غايته الوصول إلى المعلومات والحقائق. يصبح أكثر استقلالية، ويظهر كل طفل أساليب تعلّم وتفكير مختلفة عن غيره.
٤- يحب الطفل تعلّم الكلمات الجديدة وفهم معناها. - يستمع إلى القصص ويسردها. - يستمع إلى الأناشيد ويردِّدها. - يحب التحدث عن أمور تهمه ويقاطع كلام المعلمة من أجل ذلك. - يوجه دفة الحديث حسبما يطرأ على باله وفي الموضوع الذي يستحوذ تفكيره.	٤- يكوّن جملاً كاملة ويظهر تنوُّعًا عندما يسرد القصص. - يحب تعلّم الكلمات الجديدة واللعب بها صوتيًّا وحركيًّا وتغيير أصوات حروف منها، وتحويلها إلى كلمات جديدة، حتى لو لم يفهمها. - يثبت أكثر حول موضوع الحوار الذي يثار معه، ولكن التركيز عليه يتبع مدى اهتمامه الشخصي.	٤- يتحدث الطفل بجمل سليمة وطويلة أكثر ويظهر فيها مهاراته اللغوية، ويستعمل الكلمات الجديدة التي تعلّمها بقدر أكبر من الدقة. أصبح للحديث عنده غاية واضحة، فهناك السؤال والاستفهام والإجابة بمنطق، والتدخل في الحديث عن موضوع يهمه.
٥- يحب عالم الخيال ويتمتع بخيال واسع ويصدق بسهولة ما يسمعه من قصص خيالية ويعطي للأشياء والحيوانات وبقية المخلوقات خصائص إنسانية.	٥- ما زال التحليق في عالم الخيال متعة ويصعب عليه أحيانًا إدراك الفرق بينه وبين الواقع. - يحب التهويل والمبالغة. - تظهر عنده روح الفكاهة بوضوح أكثر.	٥- أصبحت الأسئلة والأجوبة عنده أكثر ارتباطًا بالموضوع وأكثر دقة وتحديدًا. - يحب القصص ويستمتع بها، ويميّز الخيال من الواقع. - يحب أداء الأدوار المختلفة ويبرع في ذلك.

ملاحظة: جميع الجداول مأخوذة من:

الحقيبة التدريبية – الكتيّب الثاني: نموّ الطفل المتكامل.

مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكّرة في جمهورية مصر العربية ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤.

- **دور المعلمة في تنمية القدرات العقلية:**
  - فهم حاجات الطفل ومستوى نموّه ونمطه.
  - تحفيز الطفل على التعلّم.
  - توفير بيئة غنية بالمواد والأدوات والكتب.
  - إفساح المجال للاختبار والاستكشاف بحرية.
  - الصبر والإصغاء من دون استعجال الطفل.
  - التوجيه الإيجابي عند الحاجة.
  - الإجابة بصدق عن الأسئلة التي يطرحها.
  - الاهتمام بما يقوم به الطفل.
  - إفساح المجال للعب وتوفير المكان المناسب والوقت الكافي.
  - تنمية قدرات الطفل اللغوية.
  - القراءة للطفل باستمرار.
  - توفير الكتب المصوّرة مع توفير ركن خاص للمطالعة...
  - تشجيعه على الكلام بهدوء.
  - ربط اللغة بحوادث يومية وبما هو موجود في البيئة.

*** وعلى المعلمة تأمين جوٍّ من الراحة يمكّن الأطفال من القيام بالأعمال التطبيقية التي تعلّمهم المهارات الحياتية وعليها أن تستثير تساؤلاتهم والتعبير عنها والتفتيش عن الإجابات والحلول.**

٤– النموّ اللغوي:

يدخل عادة في حيز النموّ العقلي، إلا أننا أفردنا له بابًا خاصًا نظرًا لأهميته.

يحاول الطفل في هذه المرحلة التعبير عن أفكاره من خلال اللغة التي يعرفها. وهو يسعى إلى تطوير حصيلة مفرداته اللغوية وتصحيح بناء الجمل والتمسك بالقواعد كما يسعى إلى جعل اللغة أداة لتطوير نواحي الاتصالات الاجتماعية، وهنا يجب علينا ألاّ نصحّح له باستمرار إنما يجب تشجيعه على الكلام ومنحه الوقت الكافي للتأقلم مع اللغة الصحيحة.

*** كيف يمكن للمعلّم إثراء لغة الطفل؟**

- التحدث مع الأطفال بوضوح وبلغة فصحى صحيحة مع التأكيد على عدم التحدث بلغة أو بنبرة طفولية.
- اللعب بألعاب الكلام، فهي مفيدة على صعيد تطوير اللغة وعلى إثرائها بالمفردات (كلمات بالإيقاع نفسه – أو الأضداد أو الألوان...)
- الصبر وإعطاء الطفل الوقت ليجد الكلمة المناسبة وتركيب الجملة من دون أن نستعجله أو أن نلقّنه الكلمة...
- ربط اللغة والحديث الدائر مع الأطفال بالأحداث الجارية والواقع والمواقف اليومية. فطفل مرحلة الروضة ما زال بحاجة إلى ربط تفكيره بما هو محسوس.

*** تطوّر اللغة:**

تتطوّر الحصيلة اللغوية بسرعة في هذه المرحلة (يتقن طفل ال–٣ سنوات: نحو ١٠٠٠ كلمة، وطفل الـ٤ سنوات: نحو ١٥ ألف كلمة).

- تتطور الجملة وتطول، ويسعى إلى تركيب جملة.
- يمكنه أن يدرك أن هناك أكثر من لغة، وأن بإمكانه تعلّم بعض مفردات وجمل لغة من غير اللغة الأم.
- يستخدم لغة صحيحة ويسرد قصة بتسلسل.
- تساعده العلاقات الاجتماعية المتطوّرة على تطوير لغته.
- قد يجد صعوبة في لفظ بعض الأحرف (س – ر) ولكن هذا لا يشكل خطورة على النموّ المتكامل للغة لاحقًا.
- التأتأة في هذه السن غير خطرة.
- قواعد الصرف لا تكون بعد واضحة للطفل، فيخطئ في تطبيقها (كأن يقول حصانات بدلاً من أحصنة).

المرحلة الابتدائية

يتوافق دخول الطفل إلى المرحلة الابتدائية مع سن السادسة كحد وسطي، وهي سن تتشكّل فيها معطيات أساسية في شخصيته بينما تبقى معطيات أخرى في طريق التشكّل.

في المراحل السابقة يكون قد حقق، على الصعيد البيولوجي والنفس – حركي والعقلي والاجتماعي، معطيات وقدرات أساسية يستطيع المعلم أن يفترض وجودها عند تلامذة الصف وأن يبني التعلّم على أساسها.

١- النموّ الجسدي / الحركي

١-١ النموّ الجسدي

*** من سن السادسة وحتى عتبة المراهقة:**

تتميز هذه المرحلة بتساقط أسنان الحليب وظهور الأسنان النهائية. ويزداد الطول بنسبة ٥% في العام بينما تصل نسبة زيادة الوزن إلى ١٠% ويخشن الشعر ويصبح حجم الرأس مساويًا لحجمه عند الراشد.

وتتميز هذه المرحلة بنموّ العضلات الصغيرة، خصوصًا بعد سن الثامنة. وهذا ما يساعد على القيام بالمهارات التي تتطلب دقة في الحركة. ويكون نصيب البنين أكثر من نصيب البنات في نموّ العضلات، بينما يكون نصيب البنات أكثر من نصيب البنين في نموّ الدهن الجسدي. وتبدو في أواخر المرحلة الفروق بين البنين والبنات في الطول والوزن، وتبدأ الخصائص الجنسية الثانوية لدى البنات قبل البنين في نهاية هذه المرحلة. كما تتصف هذه المرحلة بتزايد مناعة جسم الطفل ضد الأمراض منذ بدايات مرحلة الطفولة المتوسطة (٦-٩ سنوات)، وتستمر في الطفولة المتأخرة (٩-١٢ سنة).

التطبيقات التربوية:

- على المربين والمعلمين أن يتنبهوا إلى تأثير المشكلات الصحية، مثلاً: مع دخول الأطفال إلى المدرسة يصبحون أكثر عرضة لبعض الأمراض المعدية كالحصبة والجدري. وهنا تبرز أهمية التلقيح ضد هذه الأمراض.
- يسعى المربون إلى ترسيخ عادات العناية بالجسم، والاهتمام بالنظافة، كغسل اليدين قبل الطعام وتنظيف الأسنان بالفرشاة بعد الطعام وقبل النوم.

- يجدر بالمربين التنبه إلى نقص التغذية، والعمل مع الأهل حين يلزم الأمر، للعناية بالتغذية الصحية في المنزل وفي المدرسة، وتأمين وجبات الطعام التي تستوفي الشروط الصحية بحيث لا يحصل الطفل من خلالها على كمية الأكل فحسب، بل على نوعيته، ويتعلّم شروط الغذاء الجيد والصحي.
- يتتبّع المربّون النموّ الجسدي ويلاحظونه للتعرّف إلى نسب زيادة الحجم أو نقصانه، وللتعرّف إلى سرعة النموّ أو بطئه بالنسبة للعمر الزمني، وللتعرف إلى مدى توازن نموّ الجسم مع مظاهر النموّ الأخرى. والتنبّه إلى حالات تأخر النموّ وإحالتها إلى طبيب المدرسة... إلخ.
- يتنبهون إلى بعض التشوهات القوامية العائدة إلى أوضاع الجلوس الخاطئ أو حمل الحقيبة المدرسية لمدة طويلة.
- يتفادون إرهاق التلميذ/ة بالتمارين الرياضيّة.
- يتخلّصون من العوامل الخطرة التي قد تؤذي التلميذ/ة في المدرسة وفي الملاعب.
- يجهّزون الصيدلية المدرسية بكل ما يلزم من مواد وأدوات ضرورية للطوارئ.
- يعدّون معلم الرياضة وكل المعلمين إذا أمكن للقيام بخدمات الإسعاف الأولي.

١-٢ النموّ الحركي

المعطيات العامة والأساسية يأخذ النموّ الحركي أهمية خاصة في التربية البدنية وفي التعلّم عامّة لأن المهارات والأنشطة الرياضية تستند إليه بشكل مباشر. ونجد أن النموّ الحركي يكون قد اجتاز مراحله التأسيسية الأولى قبل الوصول إلى سن السادسة.

في الطفولة المتوسطة (من عمر ٦ إلى عمر ٩ سنوات) يكون استخدام العضلات قد بدأ منذ السنة الرابعة (الإمساك بالقلم والكتابة وتعلّم الكتابة في خطواتها الأولى) وفي أواخر مرحلة الطفولة المتوسطة تنموّ العضلات الصغيرة والكبيرة، ويتابع الطفل اهتمامه بالعمل اليدوي. ويشاهد (المراقبون) نشاطًا زائدًا في تعلّم المهارات الجسدية كاللعب بالكرة والجري والتسلق والرفس والنط على الحبل. ويستطيع تعلّم الحفاظ على توازن الجسم في ركوب الدراجة ذات العجلتين مثلاً، ويستطيع أن يثابر على أداء العمل حتى يتعب. وتتهذب الحركة وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة. ويزداد التآزر الحركي بين العينين واليدين، ويقل التعب وتزداد السرعة والدقة.... ويكون الطفل دائم الحركة، مهتمًا بالألعاب والأنشطة. ويصبح قادرًا على المشاركة في اللعب الجماعي. ويفضّل البنون ألعابًا مثل الكرة وركوب الدراجة. وتفضّل البنات ألعابًا مثل النط على الحبل.

وفي مرحلة الطفولة المتأخرة الممتدة من عمر ٩ إلى ١٢ سنة يشهد النموّ الحركي مزيدًا من التقدّم والفعالية. فنموّ العضلات يؤدي، مع طواعية الجسم، إلى الاستعداد لتعلّم العديد من المهارات والقدرات، بما في ذلك تلك التي تتطلب الدقة والتحكم والضبط ويصل إلى رشاقة في الأداء وسرعته وتزداد المهارات اليدوية ويكون الأطفال قادرين على التدرّب على استعمال بعض الآلات. وباختصار فإن ما يتيحه النموّ الحركي المضطرد في هذه المرحلة يؤسس للكثير من الأنشطة الرياضية أو يؤدي مباشرة إليها.

المهارات الحركية المركّبة تتكوّن الحركات المركّبة من أكثر من مهارة حركية واحدة تنتظم في سياق أو ترتيب معين، كتنطيط الكرة وتصويبها وقذفها باتجاه السلة (في لعبة كرة السلة). وتبين الأبحاث أن القدرة على القيام بالحركات المركّبة تظهر في حوالى العام السابع. تكمن صعوبة هذه الحركات بأنّ الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة لا يمتلك القدرة على توقع المهارات الحركية الأولى كي يتمكن من القيام بالاستعدادات لأداء المهارة الحركية التالية. لكنه مع تطوّر قدراته العقلية في السنة السابعة وما بعدها يصبح قادرًا على تعلّم المهارات الحركية المركّبة. ولا بد من الإشارة إلى أهمية التمارين والمحاولات العديدة في دروس التربية الرياضية في تعلّم المهارات الحركية المركّبة التي تتفق مع إمكانيات التلميذ/ة وقدراته الجسديّة والحركية.

*** تطوّر نموّ الفهم للواجبات الحركية**

تشير الدراسات والأبحاث إلى تطوّر الذكاء والقدرات العقلية وتدخّلها في أداء المهارة أو الأنشطة. فمن طريق التصوّر وإدراك الهدف، يصبح الطفل قادرًا على الارتباط بالهدف الحركي وتوجيه سلوكه نحو تحقيقه. فبينما نجد الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٦سنوات) لا يهتمون كثيرًا بإصابة الهدف، نراهم في الطفولة الوسطى (٦-٩سنوات) يبذلون أقصى جهودهم لإصابته، ويحاولون عقد المقارنات بين الهدف المقصود من الحركة وبين ما استطاعوا تحقيقه وتسجيله. أي أنهم ينطلقون من تصوّر نموذجي لتحقيق الحركة وما استطاعوا تحقيقه وتسجيله، ويقارنون، استنادًا إلى هذا التصوّر النموذجي، النتيجة التي وصلوا إليها. وبتأثير هذه المقارنة يدركون ما ينقص أداءهم، ويتحمسون لاستدراك النقص وإعادة المحاولة من جديد.

ظاهرة التعلّم السريع في "الطفولة المتأخّرة" إن ما يتميّز به الولد بين عمر ٩-١٢ سنة من سرعة استيعاب وتعلّم للحركات الجديدة يدل على تزايد القدرة على التكيف الحركي أو الملاءمة الحركية عنده. هناك ما يعرف بظاهرة التعلّم من أول وهلة عند الطفل قبيل مرحلة المراهقة. فكثيرًا ما يكتسب الأطفال القدرة على أداء المهارات الحركية من دون إضاعة الوقت الطويل في التعلّم والتدريب والممارسة. ونجد أن سمات الشجاعة والجرأة والحماس للتعلّم والنشاط ترتبط بالنواحي الحركية.

وبالإضافة إلى النموّ في العضلات الكبيرة والصغيرة، وطواعية الجسم وما يؤدي إليه من قوة ودقة وسرعة ورشاقة في تعلّم المهارات، يمكن القول إن المرحلة التي تسبق مرحلة المراهقة تعتبر "الفترة المثلى للتعلّم الحركي عند الطفل".

وتفسّر " ظاهرة التعلّم السريع استنادًا إلى أعمال "مانيل" (Meinel) الذي يرى أن التعلّم الحركي في تلك المرحلة (٩ إلى ١٢ سنة). لا يحدث من طريق التحليل الإدراكي التفكيري للمهارة الحركية، كما هي الحال غالبًا عند البالغين، إذ إن الأطفال لا يقومون بالتأمل والتفكير لفترة طويلة في جزئيات المهارة الحركية، بل يقومون باستيعاب مجرى (سياق) المهارة الحركية ككل، وتقليدها فورًا. نشير هنا إلى أهمية التطوّر الحاصل في الجهاز العصبي المركزي، وخصوصًا في القشرة الدماغية، وهو تطوّر يساعد الطفل على حسن الإفادة من المهارات الحركية التي سبق له أن تعلّمها.

التطبيقات التربويّة:

- مراعاة الفروق الفردية في ظهور الاستعدادات لتعلّم المهارات والأنشطة.
- لجوء المعلّم إلى العمل الجماعي فيقسّم التلامذة إلى فرق ويعمد إلى تنويع الأنشطة، بحيث تختار كل مجموعة النشاط الذي يناسب استعداداتها وميولها وقدراتها.
- الإفادة من مرحلة نموّ العضلات الصغيرة ومن طواعية الجسم، التي يرافقها تزايد القدرات العقلية عند الطفل، لتعليمه العديد من المهارات والانشطة الرياضية.
- اللجوء إلى التعلّم بالملاحظة عندما يكون المقصود تعليم مهارة حركية، لأن التعلّم بالملاحظة يختصر الكثير من الجهد والوقت (bandura).
- ترسيخ العادات الحركية الصحيحة والأساسية في تعلّم المهارات منذ بدايات التعلّم: كترسيخ كيفية الإمساك بالكرة، وكيفية تنطيطها في لعبة كرة السلة مثلاً، أو كيفية الإمساك بالقلم مثلاً وذلك بتقديم النموذج الصحيح لأداء الحركة وإتاحة المجال أمام جميع التلامذة كي يروه وكي يجربوه بإشراف المعلم وتوجيهه، فهذه الحركات الأساسية حين تترسخ بشكلها الصحيح، تصبح عاملاً أساسيًّا لترسيخ المهارة ككل، وتساعد التلميذ/ة على حذف المثير من الحركات الزائدة وغير الضرورية، وعلى الاستغناء عن بذل المجهود الإضافي.
- عدم إرهاق التلميذ/ة بالحركات والمهارات التي تتطلب القوة، لأن عضلاته وهيكله العظمي ما زالا في نموّ مطرّد ولاسيما أن الهيكل العظمي لا يزال عرضة للتأثر لدى حمل الأشياء الثقيلة.
- اهتمام المعلم بتعليم قواعد الحفاظ على الأمان والسلامة الجسمية في أثناء أداء الحركات والتمارين الرياضية، فلا يعرّض التلميذ/ة نفسه للخطر ولا يعرّض غيره من اللاعبين أيضًا للخطر.

٢- النموّ العقلي:

هو توسع الإدراك والتفكير ومختلف القدرات العقلية، كالتذكّر والتخيّل عبر النموّ، وهو يمرّ بمراحل أساسية ويكون مرتبطًا بتفاعل الطفل مع البيئتين المادية والاجتماعية فتتوسع القدرات العقلية من خلال هذا التفاعل. ويؤمن الاحتكاك بمثيرات البيئة، كالألعاب والأشياء المختلفة والمتنوعة، معطيات أساسية لهذا النموّ، كتنظيم عمل الحواس وتنظيم الاستجابات الحركية بشكل تدريجي. كما أنّ التفاعل مع الآخرين يوفر معطيات أساسية للنموّ العقلي والاجتماعي والعاطفي.

واستنادًا إلى أبحاث "بياجه" Piaget يمرّ هذا النموّ بمراحل أساسية أربع هي:

- **مرحلة الحسّ – حركيّة (٠-٢ سنة):** وتمتد من الولادة حتى عمر السنتين تقريبًا. ويكون نشاط الطفل مقتصرًا في بدايتها على تأثير المثيرات والأشياء المتنوعة في الحواس من جهة، وعلى استجابة الجسم بالحركات من جهة ثانية، ومن دون أن يكون عمل الحواس متمايزًا أو منظمًا، ومن دون أن تكون الحركات التي يستجيب لها الجسم منتظمة هي الأخرى. وإن كان المولود الجديد عاجزًا عن تمييز جسده من الأشياء المحيطة به فإنه سيتوصل في نهاية المرحلة إلى تمييز جسمه من بقية الأجسام والأشياء.
- **مرحلة الذكاء الحدسي أو الذكاء الذي يسبق العمليات العقلية المحسوسة (٢-٧ سنة) : (Période pré-opératoire):** ويكون فيها تفكير الطفل متمتّعًا بمنطق خاص، فإن أصبح الطفل بعمر السنتين قادرًا على إدراك ذاته وإدراك العالم والأشياء والآخرين، فإنه يقوم بهذا الإدراك انطلاقًا من منطق خاص ويستمر حتى سن السابعة، ويتحلى بالميزات الآتية:

أ- **الواقعية (Réalisme):** التي تعني عجز الطفل عن تمييز الدال من المدلول وما هو خارجي عما هو داخلي، وما يرغبه يكون قابلاً للتحقق في الواقع، أو لا يفصل التمنّي عن الواقع، لذلك يعتقد مثلاً أن ترداد بعض الكلمات سيجلب لخصمه سوء الحظ في اللعب فيقوم بترددها فيصر مثلاً على اللعب بكلّة معيّنة لأنه يعتقد أنها الكلّة التي تجلب له الحظ.

ب- **الإحيائية (Animisme):** وهي تعني إضفاء صفة الحياة والإرادة على الأشياء أو الاعتقاد بأنها تمتلك الإرادة والقصد والشعور.

ج- **التصنيعية (artificialisme):** وتعني أنّ مظاهر الطبيعة كالجبال هي من صنع الناس.

د- **الأنوية (égocentrisme):** أو التمركز حول الأنا، وتعني حالة معرفية يدرك فيها الطفل العالم من وجهة نظر وحيدة، أي وجهة نظره الخاصة، من دون أن يعي وجود وجهات نظر أخرى، أو أنّ وجهة نظره هي واحدة بين العديد من وجهات النظر الأخرى.

هـ- **العجز عن إدراك الأمور معكوسة أو بطريقة عكسية (Non-Réversibilité)** فإذا سألته هل لك أخ أجابك ب "نعم" أنه فلان، أما إذا عكست السؤال وقلت له: فلان هل له أخ؟ أجابك "كلا".

- **مرحلة العمليات المحسوسة (٧-١٢ سنة) opérations concrètes:**

إن هذا المنطق الخاص يبدأ بالانحسار عندما يصبح الطفل قادرًا على إدراك الأمور بشكل عكسي، أو حين يستخدم تفكيرًا انعكاسيًّا. فإذا أخذنا، وفقًا لرأي "بياجه"، ثلاث كرات صغيرة مختلفة الألوان وأدخلناها بتسلسل معين: الحمراء أولاً والصفراء ثانيًا...، في الفتحة الأولى من قسطل معين، وجعلناها تختفي في القسطل، وقبل أن تخرج من الفتحة الثانية من القسطل سألنا الطفل عن تسلسل خروجها فإنه في عمر السنة الرابعة أو الخامسة، يعرف هذا التسلسل. ولكنه يعجز عن معرفة تسلسل خروجها إذ أدخلناها في التسلسل المذكور أعلاه: الحمراء أولاً والصفراء ثانيًا... وقبل أن تخرج من الفتحة الثانية خفضنا القسطل لتعود فتخرج من الفتحة الأولى بتسلسل معكوس. ففي هذه الحالة يعطينا الطفل الجواب الذي أعطاه في التجربة الأولى لأنه عاجز عن القيام بتصور العملية معكوسة. ولكنه في السابعة من عمره يصبح قادرًا على ذلك، ويدرك أن الكرة التي أدخلناها أولاً ستكون الأخيرة في الخروج... وهكذا فإن انعكاسية الفكر لن تتحقق إلا في حوالى سن السابعة، وعندئذٍ يستطيع الطفل أن يدرك تسلسل الأعداد ويفهم أن الجمع عكسه الطرح، وعلى الصعيد الاجتماعي يبدأ بالتعرف إلى وجهة نظر الآخر ومراعاة دور الآخر في اللعب، ولكن هذا يحصل قبل سن السابعة حين تكون ألعاب الأطفال أشبه بحوار الطرشان فكل ولد يريد أن يلعب من دون أن يقر بدور الآخر، ومن دون أن يعترف بقواعد اللعبة، كما أنه يرمي الكرة غير مهتم بتصويبها نحو الهدف، فالمهم أن يرميها ولا يأبه ما إذا كانت ستتجه إلى الأعلى أم إلى الأسفل، إلى اليمين أم إلى الشمال، إلى الوراء أم إلى الأمام، لأنه لا يدرك هذه الوجهات، وقلما يهتم بالمعلم الذي يوضح له الاتجاه الأيمن مثلاً، لأنه عاجز عن إدراكه، وإن كان يقول: "فهمت". ولكنه بعد الثامنة سيصبح قادرًا على إدراك الكثير من هذه المعطيات، ولذلك ستتحسن مهاراته وسيتحسن لعبه مع الآخرين. وسيستمر هذا التحسن حتى بدايات مرحلة المراهقة.

وفي النهاية فإن النموّ العقلي، إذ يتعزّز في سن السابعة، سيعزز معه تعلّم الكثير من المهارات والأنشطة. إلا أنّ هذا النموّ يبقى، حتى بدايات مرحلة المراهقة محدودًا بالمستوى المحسوس والعملي، غير أنّ التفكير سيساعد على تغذية بناء الخطط في اللعب وفي التعلّم.

- **مرحلة العمليات المجردة (١٢-ما فوق)**

يتابع افتراضاته بمنطق .

يستطيع ان يفكّر بعملية التفكير نفسها.

يعلّل بناءً على افتراضات .

يعزل عناصر المشكلة ويعالج بانتظام كل الحلول الممكنة .

يهتم بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الأيديولوجية.

يرى بياجية ان مراحل النموّ العقلي هي مراحل متتالية بحيث لا يمكن أن يتخطّى الطفل مرحلة إلا بعد أن يمرّ بسابقتها، لكن طول بقائه في المرحلة تختلف من طفل إلى آخر.

٣- النموّ الاجتماعي / الانفعالي:

أ- النموّ العاطفي:

تتضمّن العاطفة مجموع الانفعالات والأحاسيس والمشاعر التي لا تكون منفصلة عن الدوافع والرغبات والميول والأهواء. وهي تحضّنا على التصرّف والنموّ العاطفي هو تحول الانفعالات وتطورها من جهة، وازدياد قدرة الفرد على التحكم بها كلما تقدم في مراحل النموّ واتسعت قدراته العقلية من جهة ثانية. والعاطفة غير منفصلة عن الآخرين فهي تحيلنا إلى النموّ الاجتماعي.

وفي المرحلة الممتدة من عمر السبع سنوات حتى بداية مرحلة المراهقة تميل انفعالات الطفل نحو الاستقرار. فتحت تأثير النموّ العقلي وقدرته على تحقيق التفكير الانعكاسي، كما رأينا، يحاول الطفل أن يضبط انفعالاته، فنجد أنه لم يعد يجهش بالبكاء لأي سبب، أو لسبب تافه، بل لسبب يعتبره مهمًا، ويحاول أن يضبط بكاءه قدر الإمكان. إنه يحاول أن يبرز عواطفه ويوزعها بالاستناد إلى تعاطي رفاقه معه، أو بالاستناد إلى ما يعرفه عنهم (هذا أحبه لأنه... وذاك لا أحبه لأنه...) وعلى هذا النحو تبرز صداقاته وتكون أكثر ثباتًا من صداقاته في المرحلة السابقة. كما يزداد اهتمامه بالآخرين والاهتمام بخدمتهم.

وتحلّ المخاوف الاجتماعية محل الخوف من الحيوانات والظلام، فهو على عتبة مرحلة المراهقة يعلّق أهمية كبرى على النجاح في الامتحان مثلاً، وعلى الثناء الاجتماعي، وإذا كان الطفل قد تجاوز الخوف من الظلام والحيوانات فإن مخاوف اجتماعية تبقى قائمة عنده، وهي المخاوف من تجارب الفشل، ومن الامتحان المدرسي، والخوف من الإهانة أمام الرفاق...

العوامل المؤثرة في النموّ العاطفي الانفعالي والمساعدة على تحقيق استقرار الانفعالات

- **العامل العاطفي:** إن الأطفال الذين يحصلون، في مرحلة سني المهد (السنة الأولى)، على العاطفة الصادقة والمتزنة (البعيدة عن الإسراف من جهة، وعن الحرمان من جهة ثانية) لا يعانون إجمالاً من المشكلات العاطفية.
- **العامل اللغوي:** يتيح للطفل إمكانية التعبير عما يتفاعل في نفسه من مشاعر متناقضة، كما يتيح له التعبير عن هذه المشاعر ضابطًا إياها ومسيطرًا عليها.
- **عامل الذكاء:** إن النموّ العقلي واتساع القدرات العقلية يساعد الطفل في السيطرة على انفعالاته ومشكلاته العاطفية.
- **عامل الاندماج الاجتماعي ضمن جماعات الرفاق وتعوّد العمل معهم:** ويدخل هنا عامل الضغط الذي تمارسه الجماعة. ومتى اهتم الطفل بجماعة الرفاق فإنه لا يتردد في إظهار انفعالاته.
- **تنظيم علاقات الطفل الاجتماعية في إطار المعايير والقوانين الاجتماعية التي يتعلّمها:** فهذا التنظيم يسهم في ضبط الانفعالات، كالعناد والعدوانية اللذين ينتظمان تدريجيًّا في ألعاب المنافسة الرياضية.
- **اتساع دائرة الاتصال بالعالم الخارجي:** الذي يؤدي إلى توزيع اهتمامات الطفل وانفعالاته على مختلف ما يحيط به من أشياء وأشخاص وجماعات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ضبط هذه الانفعالات.
- **المناخ العاطفي السليم في المنزل بشكل خاص:** يمكن القول إن العائلات المفكّكة تنتج شخصيّات مفكّكة ومضطّربة وغير سوية. وعلى العكس فإنّ العائلات التي يسودها الانسجام والمناخ العاطفي السليم تُشْعِر الطفل، بالأمان والطمأنينة، كما تشعره بالحماية والدفء، فتنتظم شخصيته وتصرفاته بابتعاده عن الخوف والقلق.
- **تعزيز الاستقلالية وروح المبادرة وتحمل المسؤولية عند الطفل:** فهذا التعزيز يشكّل عوامل أساسية في ضبط الانفعالات والسيطرة على المخاوف والقلق لأنه يقوّي ثقة الطفل بنفسه.

التطبيقات التربوية:

إن الكشف عن العوامل المؤثرة في النموّ العاطفي يشكّل الموجّه الأول للعمل التربوي. وفي هذه الحالة ينبغي على المعلّم، أن يراعي هذه العوامل:

- إزاء دور القدرات العقلية في السيطرة على العاطفة والانفعال، على المعلّم أن يحرّك هذه القدرات عند ذلك التلميذ/ة الذي يُظهِرُ العدوانية أو العناد والفظاظة، فيختلي به ويحاول إثارة تفكيره وتنشيط عقله.
- ويرى بعضهم ضرورة عدم التركيز على أي طارئ سلوكي انفعالي ما لم يستمر ويؤثر في تكيف الطفل.
- التعاطي بدراية مع مشكلات التلميذ/ة الانفعالية. فالتوبيخ والتقريع واللوم العلني الصادر عن المعلّم في إطار جماعي، هي، بحد ذاتها، عوامل تثير انفعال الطفل ولا تعالج انفعاليته. فعلى المعلّمين أن يعرفوا أن الطفل يقبل بالحوار... وأنه قبيل مرحلة المراهقة، يصبح أكثر قدرة على تفهم الأمور إن بادر المعلّمون إلى مساعدته بشكل مباشر وأبدوا اهتمامًا خاصًا بمشكلته مبتعدين عن توبيخه امام رفاقه.
- النظر إلى الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات السلوكية بوجه عام باعتبارها ناتجة من اسباب لا يكون الطفل مسؤولاً مباشرًا عنها، ولا سيطرة له عليها. إنها تعكس حاجات غير مشبعة كالحاجة إلى الأمان، أو تنتج من مخاوف يعانيها وتهدده، كالقول مثلاً أنه يخاف أن يحصل الطلاق بين أمه وأبيه... ومثل هذه الأسباب تستدعي تدخل المعلم ومد يد العون إلى التلميذ/ة.
- انتباه المعلّم إلى أهمية عامل الاندماج الاجتماعي مع الرفاق وما يمكن أن تقدمه الحياة في الجماعة من عون، فيشجع التلميذ/ة على الاهتمام بالفريق و على الانتماء من طريق الانتساب إلى النوادي والحركات الكشفية.
- الانتباه إلى أهمية الخدمات التي يؤديها النشاط الرياضي للأفراد الذين يعانون من التوتر والشحن الانفعاليين... فالنشاط الرياضي يتيح فرصة لتنفيس الشحن النفسي وللتعبير عن الانفعالات والمشاعر الكامنة وراء الاستجابات الانفعالية.
- الانتباه أيضًا إلى أن تعويد الطفل على الانضباط في اللعب أو في أي نشاط تربوي يساعده على ضبط الانفعالات والسيطرة عليها.
- علاج المخاوف عند بعض الأطفال من طريق توسيع الإدراك وآفاق التفكير من جهة، ومن طريق وضع الموضوع المخيف أو المولّد للخوف، مع أشياء وموضوعات متعدّدة وسارة كي يتعود على رؤيتها مقترنة بأمور وأشياء سارة من جهة أخرى. وتشجيعه على اللعب مع الأطفال الذين لا يخافون الشيء الذي يخافه. فيتعلّم من الجماعة السيطرة على الشيء المخيف.

- تعزيز ثقة التلميذ/ة بنفسه والعمل على تحريك النواحي الإيجابية في شخصيته.
- تعزيز الاستقلالية وروح المبادرة وتحمّل المسؤولية عنده، فهذه تعزّز بدورها ثقته بنفسه وتساعده كي يسيطر على انفعالاته.

ب-النموّ الاجتماعي:

هو تطوّر سلوك الطفل تجاه الآخرين، من أفراد أو جماعات، وتجاه الوضعيات الاجتماعية، بحيث يأتي هذا التطوّر ليعكس تأثير الآخرين، من أفراد أو جماعات، وتأثير المجتمع والثقافة المنتشرة فيه. والنموّ الاجتماعي لا ينفصل عن التفاعل مع الآخرين ولا عن التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الآخرون من أفراد أو جماعات أو مؤسسات على الطفل، بحيث نصل في النهاية إلى أن يتبنى الطفل معطيات الثقافة في مجتمعه ليندمج في هذا المجتمع ويتكامل معه كلما تقدم في نموّه. كما أن النموّ الاجتماعي مرتبط بالنموّ العاطفي، فالابتسامة والانفعالات والعواطف والمشاعر والحب والكراهية تتوجه دومًا نحو الآخر أو الآخرين في إطار التفاعل الإنساني.

إن النقلة النوعية ستتم بعد أن يتيح النموّ العقلي القدرة على **الانعكاسية**، كما رأينا في دراسة النموّ العقلي. وستتيح القدرة على الانعكاسية إمكانية إدراك الأمور من وجهة نظر الآخر. ومتى تحقق ذلك يكون الطفل قد قطع مرحلة أساسية من مراحل نموّه الاجتماعي.

وفي نظر "فرويد" والمحلّلين النفسيين يتيح اقتداء الصبي بأبيه (تماهي Identification) والبنت بأمها، بعد عقدة "اوديب" التعرّف إلى القوانين الاجتماعية وترسيخها تدريجيًا في السلوك. **فالأنا الأعلى** (sur moi) ستتكوّن من طريق تبني اتجاهات الأهل وستصبح بنية نفسية داخلية ترسّخ ما هو مقبول اجتماعيًا، وستعزّز الضمير الأخلاقي. وهكذا يتوجه السلوك من طريق الأنا الأعلى نحو أشكال السلوك المقبولة في المجتمع. وبما أن الأب والأم فردان من أفراد المجتمع يعكسان بسلوكهما واتجاهاتهما أشكال السلوك والاتجاهات المقبولة في المجتمع، فإن الطفل، حين يقتدي بهما ويتبنى سلوكهما واتجاهاتهما، يدخل إلى شخصيته السلوك الاجتماعي المطلوب والاتجاهات الاجتماعية المقبولة.

يبلور التفاعل الاجتماعي مع الأفراد والجماعات التصرفات الاجتماعية عند الطفل. فبين السنة الثامنة من العمر وبدايات مرحلة المراهقة يكتسب الولد الحس بالمسؤولية ويصبح أكثر قدرة على فهم الخير وتمييزه من الشر، ويتعلّم احترام الآخرين وتقديرهم. وتنموّ لديه مشاعر الخدمة الإنسانية، كتقديم العون للفقراء، ويصبح متفهمًا للآخرين وقادرًا على مشاركتهم مشاعرهم. فهو يشعر بالحزن لحالة رفيق لم يتفهمه المعلمون، كما يشارك رفيقًا آخر، مشاعر الفرح والابتهاج. إن

المرحلة التي تسبق مرحلة المراهقة تعتبر في نظر العديد من علماء النفس، المرحلة الذهنية لنموّ هذه العلاقات الاجتماعية وتطوّر السلوك الاجتماعي وتبلورّ المشاعر والعواطف الإنسانية النبيلة.

العوامل المثيرة في النموّ الاجتماعي:

- **أهمية اللغة:** فاكتسابها يؤمّن للطفل الدخول في عمليّة الاتصال اللفظي مع الآخرين، بحيث يدخل في تفاعل اجتماعي معهم، فيفهم أحاديث الآخرين ومقاصدهم وحالاتهم النفسية ويفهمهم مقاصده ويعبّر لهم عن حالاته الداخليّة ومشاعره وأحاسيسه وآرائه...
- **العاطفة:** والمقصود بها أن يكون الطفل محبوبًا وأن نؤمّن له العاطفة الإيجابية. فتكون عاطفة الأم (أو حنانها) ضرورية في بداية الأمر لكلّ نواحي نموّه، وأهميتها تضاهي أهميّة الغذاء الجسدي، وتؤمّن العاطفة المتزنة البعيدة من الإسراف في الدلال، والبعيدة من القسوة، عاملاً مهمًا للنموّ الاجتماعي.
- **الاختلاط:** يكتسب الطفل معظم نواحي السلوك الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين مع ظهور دافعية عنده إلى إقامة العلاقات الاجتماعيّة والثقافيّة والرياضيّة كالنوادي والحركات الكشفية...
- **جوّ الأسرة:** أي مناخ التفاهم السائد بين الأهل (وقد سبقت الإشارة إليه في النموّ العاطفي).
- **مستوى العائلة الثقافي:** وقد تحدث بعضهم عن أهمية ثقافة الأهل، وما تولّد لدى الأبناء من اتجاهات اجتماعية إيجابية. كما أن الأهل المثقّفين يكونون أكثر تفهمًا لحاجات الأطفال النفسية والاجتماعية. لكن بعض علماء النفس أشار إلى إن الأمّهات الجامعيات قد يعملن بشكل سلبي، حين يسرفن في التدخّل لتوجيه أنشطة الطفل، فيمنعن روح المبادرة لديه عن التفتّح، كما يمنعنه من أن يحيا طفولته.
- **مستوى العائلة الاقتصادي والاجتماعي:** يؤدّي دورًا إيجابيًا بقدر ما يتيح للطفل المشاركة في المناسبات والظروف الاجتماعية المؤاتية.
- **تعزيز روح المبادرة وتعويد الطفل على تحمل المسؤولية:** إن إعطاء القدر الكافي من الاستقلالية يعوّد الطفل على تحمل المسؤوليات وينمّي لديه روح المبادرة والثقة بالنفس.
- **تقديم النماذج الاجتماعية الإيجابية:** نظرًا لكون الطفل يتماهى بمن يحبهم ويحترمهم ويقتدي بتصرفاتهم ، فإن من الضروري أن يجسّد الأهل والمعلمون القيم الإنسانية والأخلاقية في تعاملهم مع أولادهم وتلامذتهم. وبهذا يكونون نماذج حية وصالحة، تساعد على نموّهم الاجتماعي وتسهم في بلورة استعداداتهم وكفاءاتهم الاجتماعية والرياضية أيضًا...

⇦ **الذكاء:** يؤدي توسيع القدرات العقلية إلى تعزيز النموّ الاجتماعي كما رأينا عند "بياجه" فعندما يصبح الطفل قادرًا على القيام بالعمليات العقلية المحسوسة، وعندما تظهر لديه الانعكاسية، يبدأ بتخطي الأنوية، ويصبح قادرًا على أخذ وجهة نظر الآخرين بعين الاعتبار، وعلى المشاركة والتعاون مع الآخرين في الألعاب والأنشطة الجماعية.

التطبيقات التربوية:

- مساعدة الطفل الذي يبحث عن التقدير الإيجابي لذاته والاعتراف بقدراته، ويبحث عن الثناء الاجتماعي واحترام الآخرين له، على نيل ما يبحث عنه كممهّد لازم وضروري للاستمرار في العطاء وبذل الجهود. فيكون على المعلّم أن يلبّي هذه الحاجات كلما أظهر التلميذ/ة تقدمًا يستحق الثناء والاعتراف. وبهذه الطريقة يحبّب التلميذ/ة بالمادة وأنشطتها ويحّفزه على المزيد من العطاء.
- الاهتمام ببناء التواصل الاجتماعي والتفاعل مع تلامذته من أفراد أو جماعات، فيخلق المناخ السليم لإنشاء العلاقات الإيجابية بينه وبين كل تلميذ وكل مجموعة، ثم يعزّز علاقات التلامذة في ما بينهم
- تعليم قواعد الألعاب والسهر على كيفية تطبيقها وممارستها في أثناء الأنشطة الرياضية.
- تعليم التلميذ/ة كيفية المشاركة في النشاط التربوي كتحديد الأدوار والمهمات التابعة لكل دور، وأهمية احترام النظام والوقت والمواعيد والبروتوكول الاجتماعي في أثناء تأدية الأنشطة.
- تعليمه منذ الصفوف الابتدائية كيفية تنظيم الجهد، في إطار الأنشطة الرياضية الجماعية والمبادئ الأولية تمهيدًا لتعزيز قدرته على العمل الخطي في ما بعد.
- مساعدته على التخلّص، تدريجيًا، من بقايا الأنوية أو التمركز حول الذات (egocentrisme) وبقايا الأنانية ومظاهر الانفعالية كالغضب والخجل والعناد والتشبث بالرأي والخوف والميل إلى السيطرة والاستئثار، باللجوء إلى العمل الجماعي الذي توفره الأنشطة الرياضية العديدة، والبدء بتعويده على التعاون وتعزيز روح الفريق وتنسيق الجهود.
- تأدية دور "النموذج الاجتماعي" من قبل المعلّم، الذي يقتدي به تلامذته، فيتبنون الاتجاهات والتصرفات الاجتماعية والأخلاقية الإنسانية الصحيحة، إلى جانب الروح الرياضية.
- التنبه إلى الأطفال الميّالين إلى الانفراد والانطواء، والحرص على إشراكهم في أنشطة الجماعات مع مراعاة اهتماماتهم وميولهم وتعزيز روح التقبّل، تقبّل الآخر من قبل جميع أفراد الصف.

المرحلة المتوسطة

١- النموّ الجسدي:

المراهقة هي المرحلة التي يتمّ من خلالها انتقال الكائن البشري، أو الفرد البشري، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج أو الرشد.

كلمة مراهقة Adolescence مشتقة من اللاتينية Ado–lescere أي التدرج نحو النضج العقلي والنفسي والاجتماعي والجسدي.

المراهقة، بالتالي، هي حالة من التحفّز والتأهّب لدى الفرد للانتقال من طور إلى طور، ومن انتماء وانخراط في فئة (الأطفال)، إلى انتماء وانخراط في فئة أخرى (الراشدين). وهي انتقال الفرد من حالة القصور والعجز واللامسؤولية واللاإرادية، إلى طور يصبح فيه قادرًا ومستطيعًا ومرشدًا ومسؤولاً.

من السهل تحديد بداية المراهقة، ولكن من الصعب تحديد نهايتها. ويرجع ذلك إلى أن بداية المراهقة تتحدّد بالبلوغ الجنسي، بينما تتحدّد نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر مختلفة.

١- النموّ الجسدي.

(أ) التقدم نجو النضج الجنسي.

(ب) التقدم نحو النضج الجسدي.

١-أ النضج الجنسي

يعتبر البلوغ الجنسي بمنزلة الميلاد الجنسي، أو اليقظة الجنسية للفرد، ويتحدد البلوغ الجنسي عند البنين بحدوث أول قذف منوي وظهور الخصائص الجنسية الثانوية، وعند البنات بحدوث أول حيض وظهور الخصائص الجنسية الثانوية.

أهم شيء في البلوغ هو نضج الغدد الجنسية كالغدة النخامية والكظرية والتلموسية، وهذا يحدث غالبًا بين عُمْر ١٣ و١٤ سنة عند الفتيات، و١٥ و ١٦ سنة عند الفتيان. ويجب أن نتنبّه إلى الخطأ الشائع في الخلط بين الجنسية Sexualité، والبلوغ الجنسي Puberté.

تختلف استجابة المراهقين للنموّ الجنسي، فبعضهم تنتابه الحيرة، وبعضهم يتكتم عليه ويتظاهر وكأن شيئًا لم يكن. ويقابل بعضهم الآخر التغيرات، التي تطرأ، بالخوف والقلق أو الفخر والإعجاب. على كل حال، فالمراهق يتأثر بهذه التغيرات، وهي تؤثر في شخصيته وتحصيله المدرسي واتزانه النفسي العام.

١-ب النضج الجسدي

تعتبر المراهقة مرحلة من مراحل التغير الجسدي الملحوظ، وتستمر إلى سن ١٨ سنة عند الفتاة، وإلى ٢٠ سنة عند الفتى. هذا التغير يطاول المجالات الآتيّة:

- **الطول:** يسجل المراهق زيادة متسارعة في طول الجسد يطاول الساقين والذراعين والجذع ومحيط الأرداف.
- **الوزن:** يزداد وزن المراهق زيادة سريعة نتيجة لنموّ العضلات وطول العظام ونموّها. وهذا ما يفسر ميل الفتيان والفتيات إلى اللجوء للحمية الغذائية حفاظًا منهم على التناسق في أجسادهم.
- **القوة البدنية:** يصاحب النموّ والزيادة في العضلات والعظام قوة عامة في البدن، ما يدفع بالمراهق إلى ألعاب القوى والرياضة البدنية، والألعاب الرياضية ضمن الفرق والنوادي.
- يرافق هذا النموّ الجسدي نموّ متسارع لدى الجنسين في حجم القلب، وارتفاع في ضغط الدم، واتساع في المعدة لتستوعب كميات أكبر من الغذاء ليكفي حاجات البدن الآخذ بالنموّ والكبر، ما يفسر زيادة الشهية إلى الأكل والإقبال عليه.
- **الوجه:** يتغير شكل الوجه إلى حدّ كبير، وتزول ملامح الطفولة لتحلّ محلّها بالتدرّج ملامح الأنوثة عند الفتاة، والرجولة عند الفتى بما لهذه الكلمة من معنى.

ويبدو الأنف كبيرًا، والوجه غير متناسق، والجسم لا يتناسب طولاً وعرضًا، ما يقلق المراهق بخصوص شكله ويفقده الاتزان الحركي.

وعندما يحدث البلوغ يلاحظ تغير في الحالة الصحية للمراهق، سببه سرعة النموّ وما يصاحبه من تغيرات داخلية. فقد يصاب المراهق بفقر الدم Anémie، ويشعر بالتعب، ونقص الطاقة، والميل إلى التراخي، وعدم الرغبة بالعمل. وقد يظهر فقدان الشهية والعصبية والصداع والقلق. وهنا علينا التوقف لدراسة الأسباب، إن كانت جسدية أم نفسية.

في نهاية هذه المرحلة، علينا أن نتوقف أمام ظاهرة "اهتمام المراهق بجسده ومظهره"، حيث يمضي الساعات الطوال أمام المرآة حرصًا على الظهور أمام نفسه، وأمام الآخرين بالمظهر اللائق والمقبول، وكأنه يحاول أن يكتشف جسده ويتعرف تفاصيله ليكوّن مفهومًا عنه واتجاهات نحوه.

يقول جيزل Gesell في هذا المجال، إن حال المراهق كحال الطفل في مرحلة الطفولة المبكِّرة، فكلاهما يحاول الكشف والتعرف إلى جسده. إنه في حالة ولادة من جديد. ويقول أحمد زكي صالح بصدد تقبل المراهق لجسده": لا شك في أنه من خصائص الإنسان أن يكوّن فكرة عن ذاته الجسدية، أو صورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيئته. ووظيفة هذه الفكرة والصورة أنّ الفرد يجمع كلّ أجزائه الداخلية والخارجية في ضوئها".

٢- النموّ العاطفي / الانفعالي

يميل علماء النفس إلى إطلاق صفات وسمات على مرحلة المراهقة، تتميز بها عن سابقاتها من مراحل النموّ مثل "الصراع" " القلق" "التوتر" "الضياع" "اللاواقعية" "المثالية" وغيرها من الصفات التي يقدمون لنا المراهقة من خلالها.

وللتعرف أكثر إلى المراهقة لا بد من دراستها من خلال اتجاهات ثلاثة:

- نظرة المراهق إلى ذاته – نظرة الآخرين إليه – نظرته هو إلى الآخرين.

ضمن هذه الاتجاهات الثلاثة، يعيش المراهق تحت ضغوط جسدية وعقلية واجتماعية لم يسبق له أن عاشها واختبرها سابقًا.

فمن الناحية الجسدية يميل المراهق إلى الجنس وممارسته، ذلك لتصريف الطاقة الجنسية الناتجة من قيام بعض الغدد الجنسية المتخصصة بوظائفها ونضجها: كالغدة النخامية والكظرية والتلموسية. وهذه الإفرازات هي مصدر استثارة انفعالية تسبِّب له اضطرابًا وقلقًا وحيرة وضياعًا واندفاعًا... ولا بد هنا من الإشارة إلى الظروف الاجتماعية والثقافية (قيم، تقاليد، معتقدات، أديان...) التي يعيشها المراهق وهي من أهم أسباب التوتر والقلق والصراع الداخلي.

إضافة إلى نضج الغدد الجنسية، هناك مفهوم المراهق عن جسده ودرجة تقبّله لذلك المفهوم وقدرته على التكيّف معه نتيجة الطفرة الجسدية التي طرأت على شخصيته فهو يجد نفسه أمام وضع طارئ يحتاج فيه إلى فترة زمنية، وإلى تجارب واختبارات شخصية وإلى معاناة سواء لجهة التعرف إلى جسده شكلاً أم مضمونًا. وتترجم هذه المحاولات في الوقوف مطولاً أمام المرآة والارتباك في المشي والحيرة والخجل والميل إلى الانزواء... تتلخص جميعها في محاولاته الدؤوبة لتقبل جسده وجعله مقبولاً من الآخرين – خصوصًا الجنس الآخر – قد يتجه المراهق نحو نفسه من أجل إشباع حاجاته الجنسية. وتقوم العلاقات على أساس من الشعور بالزمالة وينموّ الميل إلى تقليد الآخرين.

المراهق شديد الحساسية للنقد بسبب شكوكه بنفسه، وقد يجد صعوبة في إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وإذا أقامها فإنها تكون علاقات سريعة الزوال. وكما أنّ مشاعر الانعزال ورغبته في أن يكون محبوبًا أو مقبولاً قد تدفعه إلى أن ينضم إلى جماعة أو عصابة. وقد تدفعه شكوكه أيضًا، إلى القيام، أحيانًا، بأعمال أبعد من ذلك بكثير.

وهناك صراع خفي بين الاعتماد السابق على الآباء والرغبة الجديدة في الاستقلال، كما أنّ هناك دافعًا لديه ورغبة للتمرّد على الآباء وعلى مشاعر الإثم التي هي مشتقة أساسًا من سلطان الآباء. إنّ المراهق يريد أن يتحدّى السلطة، ولأن هذا التحدي راجع إلى خوف من الجنس، فإنه قد ينكر كل حب لآبائه.

وهناك أيضًا تقلّبات في المزاج. فقد يكون المراهق عدوانيًا أو كتومًا ويتجنّب كل العلاقات الوثيقة مع أبويه ويشعر بعدم الرغبة بالجلوس معهم.

ويدفع إنكار الحب الأبوي وتحدي السلطة، المراهق، بعيدًا من الأسرة إلى الجماعة التي تصبح مهمة بالنسبة إليه. إنّ عبارة البطل والولاء لقائد الجماعة أو لمثله العليا جميعها، تمثل نقل الحب من الأب والأم إلى هذه النماذج.

كذلك فأحلام اليقظة المرتبطة بالنجاح والعظمة من شأنها أن تقوّي "الأنا". وهذا التوسع والتحرر ضروري لأي استمرار. الاعتماد على الدعم الأبوي في المجال الانفعالي يعوّق النموّ في النضج، ويعوّق إقامة علاقات راشدة. كما أنّ توقف نموّ السلوك يكون من نتيجته ظهور بعض نماذج العصاب.

وعلى العموم فإنّ المراهقة هي مرحلة عدم استقرار لا تنتظم فيها "الأنا" بحيث يجب أن تتكامل أجزاؤها المعارضة في كلّ متناسق، وهذه هي المشكلة التي تواجه المراهق، ويكون حلها هو الهدف الذي يضعه نصب عينيه.

وأخيرًا لا بد من التوقف عند الاستشارات العقلية والفكرية التي تبلغ ذروتها في مرحلة المراهقة فيحاول المراهق أن يفسر كل شيء ويغير كل ما لا يتطابق مع مثاليته. فإن تلميذ/ة الثانوي الذي لم يتمتع بدرجة كافية من القدرات العقلية لمتابعة الدراسة يجد نفسه امام ضغوطات داخلية: فهو يسعى لتحقيق الثقة بذاته وبقدراته العقلية من خلال أدائه ليواكب أقرانه إن لم نقل ليضاهيهم، وهو بحاجة أيضًا إلى كسب ثقة الآخرين واحترامهم لهذه القدرات. ولا يفوتنا كم وكم يعوِّل الشاب والفتاة على هذه القدرات وما يعلّقون من آمال وأحلام على التحصيل المدرسي الذي هو ضمانة للمستقبل الذي بدأوا يتطلّعون ويصبون إليه بل يحلمون به.

٣- النموّ السلوكي / الاجتماعي

رأينا أنّ الناشئ ما إن يشارف عتبة المراهقة حتى يكون قد بلغ درجة من النضج الفيزيولوجي والعقلي والانفعالي، ويملك من الخبرات والقدرات ما يؤهّله لأن يعبر إلى مرحلة جديدة أكثر اتساعًا ورحابة وأغنى بالخبرات وأرقى بالممارسات. إنّه يتحضر للانتقال إلى مجتمع الراشدين مخلّفًا وراءه فئة الأطفال وممارساتهم، وبدأ يتهيأ للاندماج في فئة الراشدين ليشاركهم قيمهم ومعاييرهم بل حياتهم، بعد أن تزوّد بالقدرات الجسدية والعقلية والانفعالية التي ستتفاعل وتتعاون في ما بينها، لتنسج معًا شخصية المراهق الاجتماعي.

يبدأ المراهق في التمرد على السلطة الميل إلى شدة انتقاد الوالدين والتحرر من سلطتهم ومن سلطة جميع الراشدين بوجه عام. ويميل المراهق أيضًا إلى تقويم التقاليد القائمة في ضوء مشاعره وخبراته،

فتظهر لديه الرغبة بالإصلاح الاجتماعي وتغيير مجرى الأمور بطريقة الفطرة من دون تأنٍّ كما يفعل الكبار. ويلاحظ لديه الشعور بعدم الارتياح للقوانين، خصوصًا تلك التي تحدّ من حركته، وربما يرجع ذلك إلى شعور المراهق بأنْ ليس له أي رأي في وضعها وسنِّها.

كما يشعر المراهق بميل عاطفي نجو الجنس الآخر، يصحبه في البداية خوف وخجل وارتباك، فالفتاة يزداد اهتمامها بهندامها وتقضي ساعات طويلة أمام المرآة وتظهر الغرابة في الزي والمشي والحديث. وهذا ما سمّاه موريس دوبيس " أزمة الغرابة" crise d'originalité وقد يستمر الخوف والخجل حتى الثامنة عشرة بسبب الضغوط الاجتماعية والعائلية التي تنظر إلى القضايا العاطفية من زاوية المحرّمات.

ومن مظاهر السلوك الاجتماعي: الصداقة وهي أعمق بكثير من الرفقة، لأنها تقوم على معطيات إنسانية وعاطفية، وغالبًا ما تكون هذه الصداقة من الجنس نفسه، وللصداقة أثر كبير في سلوك المراهق، قد يفوق أثر الأسرة والمدرسة. وإلى جانب الصداقة، هناك أهمية للأحزاب والمنظمات الاجتماعية التي تنمّي لدى المراهق الرغبة في الانتماء والالتزام بمبادئ وقيم ومعايير معينة. وقد يعود السبب في هذا الانتماء إلى شعور المراهق بالحرمان والنقص والرفض، فيلجأ إلى الجماعة ليبرز شخصيته من خلالها. كما يبرز ميله إلى الزعامة مع كل ما للزعيم من قدرا ت جسديّة وعقليّة واجتماعيّة تجعل رفاقه يختارونه للقيادة.

جدول يتناول ظروف التربية والتنشئة الخاطئة وآثارها في الصحة النفسية

الظروف غير المناسبة	آثارها في الصحة النفسية
الرفض أو الإهمال ونقص الرعاية	عدم الشعور بالأمان، الشعور بالوحدة، محاولة جذب انتباه الآخرين، السلبية والخضوع أو الشعور العدائي والتمرّد، عدم القدرة على تبادل العواطف، الخجل، العصبية، عدم التوافق.
الحماية الزائدة	عدم القدرة على مواجهة الضغوط البيئية ومواجهة الواقع، الخضوع، عدم الأمان، شدّة ألم تلميذ/ة، عدم الاتزان الانفعالي، قصور النضج، الأنانية.
التدليل	الأنانية، رفض السلطة، عدم الشعور بالمسؤولية، عدم التحمل، الإفراط في الحاجة إلى جذب انتباه الآخرين.
التسلُّط في المستويات الخلقية المطلوبة	الجمود، الصراع النفسي، الإحساس بالإثم، اتهام الذات، امتهان الذات.
فرض النظم الجامدة (والنقد)	المغالاة في اتهام الذات، السلبية، عدم الانطلاق، التوتر، السلوك العدائي.
مشاكل النظام والتضارب في النظم المتبعة	عدم تكامل قيم الأطفال وتضاربها، عدم الثبات الانفعالي، التردد في اتخاذ القرارات.
المشاكل الأسرية	القلق، التوتر، عدم الشعور بالأمان، الحرمان الانفعالي، الميل نحو النظر إلى العالم كمكان غير آمن، ظهور الاضطرابات النفسية والاكتئاب والقلق.

الفصل الثاني

استراتيجيّات التعلّم/التعليم

المحور الأول

استراتيجيّات التعليم

مقدمة:

في ظل الاختلاف والتباين في أنماط التعلّم والذكاءات المتعددة فإنه يتحتم علينا كمعلّمين أن تكون لدينا القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج من خلال ربط عمليّة التعلّم بقدرات المتعلّمين وحاجاتهم واهتماماتهم ما يعني إتاحة اختيارات تعلّمية متنوعة تؤمن التعليم المتميز لكل منهم. وانطلاقًا من هذا المبدأ يجب تنويع استراتيجيّات التعليم واختيار الأنسب منها بما يتوافق مع طبيعة المادة والأنشطة، وتنوع الوضعيات التعلّمية والفروق الفردية... فلا يعود المعلّم يتمسك بموقف واحد وتوجيه دروسه لفئة واحدة (المتعلّمون ذوو المستوى الوسط) كما في أساليب التعليم التقليدية. إنما يلجأ إلى تنويع عمليات التعليم وطرائقه فيخطط للأنشطة ويختار الاستراتيجيّات المناسبة وفاقًا لميول المتعلّمين واهتماماتهم.

١- استراتيجيّة المجموعات المرنة:

يشكل المعلّم مجموعات مختلفة وذلك وفاقًا لأهداف التعليم/التعلّم، آخذًا بالاعتبار خصائص المتعلّمين ومستوياتهم، ويتنقل المتعلّم من مجموعة إلى أخرى تبعًا لاحتياجاته التعلّمية. وتيسيرًا لعملية التعلّم، على المعلم أن يتنقل بين المجموعات ويهتم بتقييم المتعلّمين بشكل إفرادي ووفاقًا لمستوى الإنجاز الذي حققه كل منهم.

أحياناً، وتبعًا للموقف التعليمي، يؤلف المعلّم مجموعات متجانسة القدرات أو ذات الميول والاستعدادات الواحدة ومجموعات أخرى لمتعلّمين مختلفين في أنماط التعلّم أو الميول أو الخبرات في الموضوع المطروح.

وقد يلجأ المعلّم عند تشكيله لهذه الأنواع من المجموعات أن يعطي الفرصة للمتعلّمين لتشكيل المجموعات أو الالتحاق بتلك التي يرغبون بها.

تتميز هذه الاستراتيجيّة بأنها:

- تسمح للمتعلّمين بتنظيم المكان وترتيبه وفي اتخاذ القرار
- توفر فرص التعارف والتفاعل والحوار والنقاش، بين مختلف أعضاء المجموعة.
- تتيح فرصة التعلّم بالتعاون مع الأقران وبتبادل الأدوار.

- تعلّم المتعلّمين مهارات العمل الفريقي وتقبل آراء الآخرين كما تعلّمهم مهارات حل الخلافات بطرق حضارية.
- تسمح للمعلم/ة بملاحظة سلوك المتعلّمين وإمكانية تقييمهم في أكثر من ناحية (مستوى الإنجاز التعلّمي – سلوك المتعلّم الاجتماعي).
- تسمح للمعلم بالتدخل والمساعدة وتقويم العمل عند الضرورة.

تتطلب هذه الاستراتيجيّة تدخلاً وإدارة حاسمة من قبل المعلم، كما تتطلب توجيهات واضحة ودقيقة وإشراك المتعلّم بتحمل جزء من مسؤولية النظام والالتزام بالقواعد المتفق عليها في الصف.

٢- استراتيجيّة ضغط محتوى الدرس:

تستخدم هذه الاستراتيجيّة في ضوء مدى معرفة المتعلّمين بموضوع الدرس، وفي ضوء معرفتهم السابقة به، فعندما يقدم المعلم درسه، عليه أن يحاول التعرّف إلى معلومات المتعلّمين عن الموضوع إذ إنه سيكتشف أن بعضهم يعرف الكثير وبعضهم الآخر يعرف القليل ومنهم من لا يعرف شيئًا. عند ذلك سوف يقوم بحذف ما يعرفه جميع التلامذة وسوف يركز على الأفكار الجديدة المختصة بموضوع الدرس.

عند استخدام هذه الاستراتيجيّة يقوم المعلم بما يأتي :

أ- تقييم معلومات المتعلّمين في موضوع الدرس واكتشاف ما يعرفون والذي ما زالوا بحاجة إلى معرفته، ويبني على ذلك.

ب- نتيجة حذف بعض أجزاء الموضوع يمكن تسريع التعلّم لفئة المتفوقين وذلك عبر التطرق إلى موضوعات جديدة في المنهج وتخصيص الوقت المتاح للمتعلّمين الآخرين لإثراء معلوماتهم في مواضيع جديدة.

ج- يقوم المعلم بتعليم المعلومات المشتركة بين التلامذة لكل الفصل كمجموعة واحدة. ويقوم بعدها بتوزيع التلامذة بحسب مستوياتهم فيستفيدون من مساعدة بعضهم بعضًا لمزيد من الفهم.

٣- استراتيجيّة عقد التعلّم

يتم "عقد" اتفاق بين المعلم والتلميذ/ة أو مجموعة التلامذة، يتوضح فيه الهدف من العقد، وتتوضح فيه الوسائل والأنشطة التي سوف يطبقونها، كما يجري أيضًا الاتفاق على طريقة التقييم وتوقيتها.

تعتمد هذه الاستراتيجيّة على إشراك المتعلّم إشراكًا فعليًّا، إذ تحدّد له خطواته وتقوده إلى تحقيق الهدف. فيعتمد على نفسه في تحمل مسؤولية تعلّمه وفاقًا للخطوات التي ارتضاها لذلك.

تتميز هذه الاستراتيجيّة بأنها تتيح لكل تلميذ/ة بأن يتقدم بالسرعة التي تناسب قدراته وضمن الفترة الزمنية التي حددها لنفسه.

وغالبًا ما تستخدم مع التلامذة المتفوقين الذين لديهم معارف مسبقة عن موضوع التعلّم.

يتضمن العقد العناصر الآتية:

اسم التلميذ/ة، اسم المعلّم، المادة الدراسية، موضوع الدراسة. كما يتضمن الأهداف الواجب تحقيقها والأنشطة والمعايير والمؤشرات التي تدل على تحقيق الأهداف. وتضم إلى جانب ذلك، طرائق التقييم المستخدمة في التعرف إلى مستوى أداء المتعلّم.

- العقد إذًا هو اتفاقية مكتوبة بين المتعلّم والمعلّم يتعهد فيه المتعلّم بدراسة موضوع جديد أو القيام بمهام خاصة بموضوع الدراسة.
- يحدّد العقد الأهداف التي سوف ينجزها المتعلّم يومًا بيوم.
- يساعد العقد المتعلّم على التقدم في دراسته وفاقًا للخطة ولاستعداداته وفي الفترة المتفق عليها.
- يسمح العقد للمعلّم بمتابعة تقدم التلميذ/ة ويساعده عندما يتطلب الأمر ذلك.

٤- استراتيجيّة الأنشطة المتدرّجة الصعوبة:

تستخدم هذه الاستراتيجيّة عند تباين المستويات المعرفية والمهارية لدى المتعلّمين. وهذا الاختلاف لا يؤهل هؤلاء تناول المعرفة أو أداء مهارة من نقطة انطلاق واحدة أو في الوقت نفسه. فعلى المتعلّم التدرج في الأنشطة وفاقًا لسرعته ليصل إلى المستوى المطلوب. ومن أجل ذلك يصمم المعلم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع مستوى كل تلميذ/ة وتتجلّى مسؤولية المعلّم في وضع كل تلميذ/ة في المستوى المناسب ومعالجة المواقف بمرونة ومتابعة كل تلميذ/ة بحسب ديناميكيته.

طرائق تصميم الأنشطة المتدرّجة المستوى:

هنالك طرائق عديدة لتصميم الأنشطة المتدرّجة المستوى :

١- تصميم أنشطة تختلف في درجة التحدي التي يواجهها التلميذ/ة. في هذا النوع يستخدم تصنيف بلوم لبناء الأنشطة التي تهدف إلى درجات مختلفة بحسب درجات السلّم المعرفي في هذا التصنيف.

مجموعة أ– تعرف: تختار من بين الأطعمة ثلاثة أصناف غنية بالفيتامين أ)

مجموعة ب– تطبق: اختيار أفضل الأطعمة لطفل يعاني من فقر الدم.

مجموعة ح– تحلل وتقترح (تحليل وجبة غذائية وتحديد عيوبها).

٢- أنشطة متدرّجة في مستوى التعقيد.

تصميم أنشطة لمجموعات عمل تختلف في مدى تقدم العمل المطلوب منها، وذلك وفاقًا لمستواها المعرفي وليس الكمي.

٣- أنشطة متدرّجة وفاقًا لتوافر المصادر.

- كأن يطلب المعلّم من مجموعة (أ) إعداد موضوع بالاستناد إلى كتاب واحد.
- مجموعة (ب) تجميع معلومات عن موضوع في عدة مراجع.
- مجموعة (ج) البحث في الإنترنيت عما كُتِبَ عن الموضوع.

٤- أنشطة متدرّجة في العمليات المطلوبة.

- مجموعة (أ) بحث قرائي في موضوع مواصفات جهاز الكومبيوتر مثلاً.
- مجموعة (ب) بحث ميداني يتطلب استطلاع آراء وتجميع معلومات وتصنيفها.

٥- استراتيجيّة الأنشطة الثابتة:

من الأنشطة التي يضعها المعلّم في ضوء أهداف المنهج الرسمي ومحتواه. يراعى في تصميم هذه الأنشطة تنوّعها ومستواها لتناسب احتياجات مختلف فئات التلامذة. وهي من حيث المبدأ أنشطة مستمرة، على التلميذ/ة استكمالها في حصص مخطط لها ويعمل عليها المتعلّم إما بمفرده وإما مع بعض والزملاء.

تعطى هذه الأنشطة عادة للمتعلّمين المتفوقين في أوقات يكونون فيها قد انتهوا من مهامهم ما يسمح للمعلّم بالتفرّغ للعمل مع التلامذة الذين يحتاجون دعمًا ومساعدة.

ميزات استخدام هذه الاستراتيجيّة :

- تتيح الفرصة للمتعلّم المتفوق للإفادة من أوقات الفراغ التي تنتج من اختلاف سرعة المتعلّمين في أداء المهام المكلفين به.
- تتيح الفرصة للمعلّم بالتعامل مع الاختلافات بين المتعلّمين وتلبية احتياجاتهم المتباينة.
- توفر للمتعلّمين أنشطة مستمرة مرتبطة بمحتوى الوحدة التعليمية وأهدافها.

٦- استراتيجيّة أركان التعلّم:

يقوم المعلم بتصميم هذه الأركان وتجهيزها ويزوّدها بالمصادر والأدوات التي تساعد التلامذة على تنمية أداءاتهم. تتوزع هذه الأركان بشكل يتوافق مع اهتمامات المتعلّمين (ركن للقراءة وأخر للرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وآخر للفنون التشكيلية، وركن للموسيقى وما إلى ذلك)، على أن يتوجه إليها

المتعلّمون بحسب اختيارهم أو بناءً على توجيه من المعلّم لمعالجة صعوبة تعلّمية معيّنة، وكلما توافقت هذه المراكز مع اهتمامات التلامذة كان ذلك سببًا لتحقيق أهداف التعلّم.

تتضمن هذه الأركان أنشطة متدرّجة في الصعوبة والسهولة ومتنوعة لجهة ما تحتاجه من نمط تعلّم أو أنواع الذكاء، ما يعني ان المتعلّمين يحققون أهدافًا مشتركة ولكن بطرائق مختلفة.

٧- استراتيجيّة حل النزاعات:

حل المشكلات نشاط تعليمي مهم يعتمد على وجود مواقف تعلّمية صعبة تواجه المتعلّم. تتنوع المشكلات المطروحة بتنوع ميول المتعلّمين وخبراتهم وأنماط تعلّمهم وذكاءاتهم والسعي لإيجاد أنسب الحلول الممكنة للمواقف التعلّمية المطروحة، والتي تستثير دافعية المتعلّمين لإيجاد أنضج الحلول. أما الخطوات التي يتبعها المتعلّم لحل المشكلات فهي:

- طرح المشكلة وإظهار أبعادها وتحديدها.
- إعادة طرح المشكلة بصيغة قابلة للحل.
- وضع الفرضيات واختبارها.
- استنتاج الحلول واختيار الأنسب منها.

٨- استراتيجيّة دراسة الحالة:

يأخذ التلميذ/ة موضوعًا أو مفهومًا متواجدًا في بيئته المحلية ويناقشه مع معلّمه لتسويغ أهميته وإبرازه كحالة قابلة للدراسة. وبعد الموافقة عليه من قبل المعلّم يبدأ المتعلّم عمله على الشكل الآتي:

- يجمع المعلومات والبيانات ويصنّفها.
- يقوم بتحليلها مستخرجًا عناصرها.
- يحدّد أبعادها.
- يقترح حلولاً مناسبة لها.

دور المعلم في هذه الاستراتيجيّة تحفيز التلميذ/ة للوصول إلى دراسة مكتملة تعتمد على المعلومات الموثوقة والصحيحة.

ودور المتعلّم أساسي إذ يقوم باتباع جميع الخطوات العلمية للوصول إلى دراسة معمّقة للموضوع.

المحور الثاني

استراتيجيّات في إدارة التعلّم الناشط

١- استراتيجيّة الجولة السريعة وخيار "ما زلت أفكّر":

- **وصف الاستراتيجيّة:** أن يطلب المعلّم إلى كل تلميذ/ة أن يتحدث عن قضية من القضايا أو موضوعًا من المواضيع عندما يأتي دوره أو يقول "ما زلت أفكّر" إذا لم يكن جاهزًا بعد للمشاركة.
- **الغرض منها:** زيادة عدد التلامذة الذين يناقشون في الصف بقصد المشاركة وإتاحة الفرصة أمامهم للتدرّب على تحمل المسؤولية في مجال الإدارة الذاتية.

يمكن أن تستخدم استراتيجيّة الجولة السريعة وخيار "ما زلت أفكّر" مع جميع التلامذة أو مع جزء منهم. وهي استراتيجيّة مفيدة بشكل خاص عندما يكون السؤال الذي يوجه إلى التلامذة يحتمل أكثر من إجابة واحدة. كما أنها تقدّم لنا طريقة فاعلة لجعل التلامذة يتبادلون وجهات نظرهم المختلفة.

٢- استراتيجيّة اطرح سؤالاً، واطلب إلى التلامذة كتابة إجابته:

- **وصف الاستراتيجيّة:** يكتب كل تلميذ/ة جوابًا عن السؤال الذي طرحه المعلم قبل أن يدعو هذا الأخير أحد التلامذة لإعطاء إجابة عنه، أو قبل أن يقوم المعلّم نفسه بالإعلان عن الجواب الصحيح.
- **الغرض منها:** زيادة عدد التلامذة الذين يفكّرون بسؤال ما إلى أقصى حد ممكن.

عندما يقوم عدد لا بأس به من التلامذة بكتابة إجاباتهم، قد يسأل المعلم " كم تلميذاً/ة يرغب في قراءة شيء مما كتبه؟" وبما أن الفرصة أتيحت لجميع التلامذة ليس للتفكير فحسب، بل للكتابة أيضًا، وبما أنهم لا يحتاجون لأن يرتجلوا الإجابة شفويًّا بل يمكنهم أن يقرؤوا ببساطة ما كتبوه، فإن عددًا أكبر من التلامذة يكونون عادة مستعدين للتحدث والمشاركة. وفضلاً عن ذلك، عندما يكون للسؤال جواب صحيح واحد فقط، عندئذ تكون إجابة كل تلميذ/ة أمامه فيستطيع مقارنتها مع الجواب الصحيح. وبذا تتاح فرصة أفضل لجميع التلامذة للتعلّم النشط.

٣- استراتيجيّة الجمل المعبّرة عن نتاجات:

- **وصف الاستراتيجيّة :** جمل يكتبها التلامذة بعد التأمل في درس أو تجربة ما، تبدأ بعبارات مثل تعلّمت... بدأت أتساءل... لقد دهشت...

⇦ **الغرض منها:** أن تساعد التلامذة على تكوين تعلّم ذي معنى بالنسبة لهم، وأن تساعدهم كذلك على اكتساب عادة التعلّم من طريق الخبرات.

"فكّروا بما ناقشناه مرة أخرى، واكتبوا أفكاركم حول هذا النقاش".

وبعد أن يكون قد مرّ على التلامذة عدة دقائق لكتابة أفكارهم، يمكن للمعلّم أن يسير قُدُمًا في الدرس بإحدى الطريقتين الآتيين:

- يستفسر إن كان أي من التلامذة يرغب بقراءة إحدى جمله المعبّرة عن نتاجات. يستمع التلامذة إلى عدد قليل ممن تطوعوا لقراءة جملهم. بعد ذلك يطلب المعلّم إلى التلامذة أن يشكّلوا مجموعات ثنائية ليتبادلوا بعضهم مع بعض عددًا من جملهم التي تبدأ بـ "تعلّمت...". إن عمليّتي التبادل هاتين تساعدان التلامذة على فهم الأفكار التي وردت في الدرس والتي لم يتمكّنوا من ملاحظتها وفهمها.
- يبدأ المعلّم بتطبيق استراتيجيّة الجولة السريعة، محددًا لكل تلميذ/ة دورًا، فإما أن يقرأ جملة واحدة تعبر عن النتاج أمام الصف عندما يحين دوره أو أن يرجئ مشاركته إلى حين آخر.

وكلتا الطريقتين يمكن أن تؤديا إلى نقاش يهدف إلى تلخيص كلي للحصة، مع قيام المعلم أيضًا بإضافة النقاط التي يريد التركيز عليها وتأكيدها.

٤- الشرح المختصر مع الاستعانة بالمجموعات الثنائية التعليمية:

⇦ **وصف الاستراتيجيّة** : يشرح المعلّم الموضوع باختصار، بحيث لا يستطيع فهمه بشكل تام إلا نفر قليل من التلامذة، ثم يطلب إلى المجموعات الثنائية أن تعمل معًا لمساعدة بعضها بعضًا في تعلّم الموضوع.

⇦ **الغرض منها:** المحافظة على استمرار التلامذة في المشاركة بحيوية ونشاط في عملية التعلّم، والعمل على تدريب القوة التفكيرية عند التلامذة، وتشجيعهم على تنمية قدراتهم لمساندة أحدهم الآخر في الصف.

يوجه المعلّم أسئلته لعدد قليل من التلامذة الذين يرفعون أياديهم، للاستفسار منهم عما قاموا به بشكل يختلف عما قام هو به لحل المسألة، لكنه يتجنب الخوض في نقاش مطوّل ويحافظ على سرعة سير خطوات الدرس.

" لقد كتبت لكم ثلاث مسائل أُخَر على اللوح. حلّوها أولاً بمفردكم، ثم ليذهب كل واحد منكم إلى أحد زملائه ويقارن إجاباته مع إجابات زميله ثم ساعدا بعضكما بعضًا على فهم ومعرفة كيف حصلتما على إجاباتكما. إذا فهم كلاكما حل هذه المسائل، فليحاول كل منكما أن يكتب مسألة جديدة لزميله، ولا بأس أن تكون أكثر صعوبة من المسائل التي تمّ حلّها.

ومتى بدأ التلامذة عملهم، يبدأ المعلم بكتابة الحل الصحيح على اللوح، حتى يتمكن جميع التلامذة من النظر إلى اللوح عندما يحتاجون إلى مساعدة في حل المسائل. يتجوّل المعلم في الصف متفحّصًا أعمال التلامذة ومجيبًا عن معظم الأسئلة التي توجه إليه بقوله "اطلبوا المساعدة من مجموعة ثنائية أخرى".

من المحتمل أن يكون هناك ثلاث نتائج لذلك وهي:

١- أن التلامذة الذين فهموا الدرس واستوعبوه من المرة الأولى للشرح – أو حتى أولئك الذين فهموه قبل أن يبدأ الدرس– أصبحوا يشعرون بالملل. وفقدوا انضباطهم في الدرس وتدنت حيويتهم ونشاطهم.

٢- إن التلامذة الذين لا يستطيعون تركيز انتباههم على موضوع واحد ولفترة طويلة من الزمن أصبحوا يشعرون بالملل أيضًا. وكغيرهم من التلامذة الذين ذكروا في النقطة رقم " ١" أعلاه، فقد فقدوا انضباطهم في الدرس وتدنت حيويتهم ونشاطهم أيضًا.

٣- إن التلامذة الذين هم بحاجة إلى اكتشاف الأشياء بأنفسهم، وذلك من طريق التجارب العملية على الأغلب فقدوا انضباطهم وتدنت حيويتهم أيضًا.

إن استراتيجيّة الشرح المختصر (الموجز) مع الاستعانة بالمجموعات التعليمية الثنائية قادرة على مساعدتك في تجنّب مثل هذه النتاجات.

٥- استراتيجيّة التصويت:

- **وصف الاستراتيجيّة** : يطرح أسئلة على التلامذة بحيث تكون الإجابات عنها بالإشارات أو الإيماءات. كأن تسأل. "كم واحدًا منكم...؟"
- **الغرض منها:** أن تتعرّف إلى تفكير التلميذ/ة من دون إبطاء سير خطوات الدرس.

بإمكاننا أن نوفر الوقت وأن نجعل الدرس يسير من طريق استخدام ما أسميته الأسئلة التصويتية– أي الأسئلة التي يستطيع التلامذة أن يجيبوا عنها، بكل بساطة، برفع أياديهم.

٦- استراتيجيّة اسأل صديقًا:

- **وصف الاستراتيجيّة** : توصية للتلامذة مفادها: أن التلامذة الذين هم بحاجة إلى مساعدة يقومون "بالاستفسار من صديق" لهم.
- **الغرض منها:** أن يشعر التلامذة بالدعم والمساندة المتبادلة، وأن يوفّروا قدرًا من الوقت للمعلّم.

إن الإجابة الأولى لتلميذ/ة يسأل عن رقم الصفحة التي نحن بصدد العمل عليها، أو ذلك الذي يطلب إلى أن أعيد عليه تعليمات النشاط المنزلي، أو ذلك الذي يبدو غير متأكد من كيفية تكملة ورقة عمل، تكون في العادة: "من فضلك اسأل أحد أصدقائك".

بعض تلامذة المرحلة الابتدائية يتسبّبون بخلق الفوضى في الصف من أجل أن يطلبوا المساعدة من المعلم. إن استراتيجيّة "اسأل صديقًا" لا تكفي مع مثل هؤلاء التلامذة ويمكن استخدام تعبيرٍ بديلٍ عن "اسأل صديقًا" وهو "اسأل ثلاثة أصدقاء ثم اسألني أنا". ويمكن أن تخبروا التلامذة.

٧- استراتيجيّة المجموعات الثنائية التبادلية:

- **وصف الاستراتيجيّة** : يشكل التلامذة مجموعات ثنائية ويتبادلون أفكارهم.
- **الغرض منها:** أن توفر للتلامذة التدرّب على التحدث عن أفكارهم والاستماع إلى الآخرين.

يعتبر الطلب إلى التلامذة، التحدث عن أفكارهم، من الطرائق التي تجعل التلامذة يشاركون بفاعلية في مهمة من المهمات التعلّمية. وتصل الحيوية إلى ذروتها عندما يتحدث التلامذة عن أفكارهم من خلال مجموعات ثنائية، لأن كل تلميذ/ة يكون إما متحدثًا وإما مستمعًا، ولا مجال لترك أي تلميذ/ة من دون أن يختار أحد الدورين.

٨- استراتيجيّة تكلّم – اكتب:

- **وصف الاستراتيجيّة:** أسلوب إلقائي يحتوي على محطات توقّف ضرورية، يعرف التلامذة بأنها مخصصة لكتابة ردود أفعالهم الشخصية، وتلخيص ما سمعوه، والأسئلة التي بحوزتهم حول الموضوع أو أي شيء يختارونه.
- **الغرض منها:** زيادة الفاعلية التعلّمية للمحاضرات.

"أود أن أتكلم إليكم الآن عن موضوعنا لهذا اليوم لفترة قصيرة من الوقت. وحتى أتأكّد من فهم كل واحد منكم. فسوف أستخدم ما يسمى استراتيجيّة "تكلّم ثم اكتب". وأعني بذلك أنني سوف أتكلّم إلى أن أصل إلى جزء ملائم من المادة. ولكن لن يكون حديثي طويلاً لأنكم ستحتاجون إلى وقت لتدوين ملاحظاتكم في أثناء حديثي. أريد منكم أن تصغوا إلي ولا تنصرف أذهانكم عن المحاضرة بسبب تدوينكم للملاحظات أو إغراقكم بكثير من المادة الدراسية. لهذا فسوف أتكلم لمدة ثلاث أو أربع دقائق فقط.

بعد ذلك سأتوقف لمدة دقيقة أو أكثر. وعندما أتوقف عن الإلقاء سيكون دوركم هو الكتابة. فماذا ستكتبون؟ لديكم أربعة خيارات للأشياء التي ستكتبونها. قد تكتبون ملخصًا لما سمعتموني أقوله.

١- "يكتب المعلّم على اللوح "الملخص": وقد تكتبون أسئلة حول ما قلته.
٢- يكتب المعلّم بعدئذ الأسئلة على اللوح وقد ترغبون بكتابة ردود أفعالكم على ما تكلمت عليه.
٣- يضيف المعلّم إلى القائمة ردود الفعل. وربما تكتبون أي شيء آخر تختارونه أو ترسمون شيئًا يمثل ما قلته في المحاضرة. استخدموا الوقت لجمع أفكاركم بالطريقة التي تناسبكم.
٤- يضيف إلى القائمة أي شيء آخر.

٩- استراتيجيّة النقاش مع المحافظة على الانتباه:

⇦ **وصف الاستراتيجيّة** : نقاش صفي ينتهي قبل أن يبدأ انتباه التلامذة بالتشتت.

⇦ **الغرض منها:** المحافظة على استمرار مشاركة التلامذة في النقاشات التي تدور في الصف.

١- يفكر التلامذة في الموضوع ويدونون ملاحظاتهم المتعلقة بالأفكار الأولية.
٢- يشكّل التلامذة مجموعات ثنائية ويتبادلون الآراء باختصار.
٣- يُجرى نقاش على مستوى الصف كله، ويتكلّم فيه المتطوعون.
٤- يفكر جميع التلامذة في الدرس مرة أخرى، ويكتبون جملاً معبّرة عن النتاجات، والتي يمكن أن يتم تبادلها عند استخدام استراتيجيّة الجولة السريعة، أو عند مناقشتها باستخدام استراتيجيّة المجموعات الثنائية التبادلية أو عند وضعها في حقيبة نموّ التعلّم.

١٠- استراتيجيّة التفكير جهرًا:

⇦ **وصف الاستراتيجيّة** : التفكير جهرًا في أثناء العمل على حل مشكلة ما.

⇦ **الغرض منها:** إعطاء التلامذة نموذجًا عن كيفية سير التفكير، والتوضيح بأن عمليّة التفكير لا تسير دائمًا بشكل خطي.

يسيء التلامذة غالبًا فهم ما يجري عند التفكير في حل مشكلة ما. ويفترض الكثيرون منهم أن الإجابات تأتي بسرعة وبسهولة وخالية من الأخطاء – كما يبدو من الإجابات التي ترد عند أسرع المتعلّمين. وعندما لا يستطيع التلامذة الإتيان بإجاباتهم بتلك السرعة والسهولة أو بخلوّها من الأخطاء، يفقد الكثيرون منهم ثقتهم بالقدرة على التفكير، ويصبح التعلّم عندهم مجرّد عمليّة تلقين، وينحصر دورهم في الحفظ والاستظهار فقط وليس في التفكير.

١١- استراتيجيّة التدريب الموجّه:

- **وصف الاستراتيجيّة** : يتدرّب التلامذة على استخدام مهارة ما بتوجيه من المعلّمين وبهذا ينتقل التلامذة تدريجيًّا إلى التفوق فيها.
- **الغرض منها:** أن ينهمك جميع التلامذة في التدرّب وإتقان المادة الدراسية.

مثال على الفنون اللغوية: يطلب المعلم إلى التلامذة، ومن خلال استخدامه لاستراتيجيّة اطرح سؤالاً والجميع يكتب الإجابة، وهي أن يكتبوا جمع كلمة "معلّم". وجمع هذه الكلمة مألوف لديهم. وحالما يبدأ التلامذة بالكتابة، يكتب المعلّم هو الآخر جمع كلمة معلّم على اللوح، وبذلك يستطيع التلامذة أن يروا الإجابة الصحيحة مباشرة بعد فراغهم من عملية الكتابة. يقوم التلامذة بتصحيح أعمالهم الخاصة بهم، وإن كان ضروريًّا، يقومون بإجراء التعديلات عليها لتكون جميع أعمالهم صحيحة. ويتجنب المعلّم المناقشة مع التلامذة في هذه المرحلة.

بعد ذلك يقوم المعلّم بكتابة كلمة أخرى، على أن تكون هذه الكلمة إما سهلة مثل الكلمة الأولى أو كلمة أقل شيوعًا أو كلمة قد تؤدي إلى استنباط قاعدة جديدة لصياغة الجمع. يقوم التلامذة بكتابة جمع تلك الكلمة، ويقوم المعلّم بدوره – وفي أثناء قيام التلامذة بالكتابة – بكتابة جمع الكلمة الصحيح على اللوح. كما يقول لهم "لا تتزعجوا إذا لم تكتبوا الجواب الصحيح لهذه الكلمة". "قد تتبع الكلمة الآتية القاعدة نفسها". وهدف المعلّم من هذا القول هو أن يطمئن التلامذة ويحضّهم على البقاء متيقظين من أجل اكتشاف فهم ومعرفة جديدين.

يستمر المعلّم في هذه العملية بسرعة تتسم بالحيوية والنشاط متجنبًا المناقشات المتشعبة. ينصب التركيز على التعلّم من طريق التدريب والملاحظة والتفكير. وفي الوقت الذي يقوم فيه التلامذة بأداء عملهم يقوم المعلّم بملاحظتهم ليدرك مدى فهمهم لما يقومون بعمله. فإن كان مستوى الفهم متدنيًّا، يضيف المعلّم تعليقات توضيحية إضافية إذا رأى ذلك مناسبًا، ويسعى إلى جعل الكلمات التي سيتدرب عليها التلامذة فيما بعد سهلة بشكل كاف ما يسهّل إمكانية فهمهم لها.

إن استراتيجيّة التدريب الموجّه هي بالضرورة طريقة من طرائق التعليم القائمة على الاكتشاف، مع الأخذ بيد التلامذة بهدف التقدم ولكن بخطوات بطيئة نوعًا ما. وطالما يرى التلامذة أن هذه الاستراتيجيّة ما هي إلا استراتيجيّة من استراتيجيات التعلّم، وليست استراتيجيّة لاختبار معلوماتهم السابقة، فإن من الطبيعي أن تكون استراتيجيّة التدريب الموجّه دافعاً للتعلّم عند التلامذة.

١٢- استراتيجيّة اختبار مراجعة:

- **وصف الاستراتيجيّة** : يسأل المعلّم سلسلة من الأسئلة حول مادة سابقة، ويكتب التلامذة جوابًا عن كلّ سؤال. بعد ذلك يعلن المعلّم الجواب الصحيح إما شفويًّا أو كتابة بعد كل سؤال مباشرة.
- **الغرض منها:** أن يراجع جميع التلامذة الأداة الدراسية وأن يصحّحوا أخطاءهم. كما تهدف هذه الاستراتيجيّة إلى تزويد التلامذة بخبرات ناجحة في عملهم المدرسي.

تشبه استراتيجيّة اختبار المراجعة، استراتيجيّة التدريب الموجّه إلى حد كبير غير أن الاستراتيجيّة الأولى لم تصمّم بهدف التعليم بقدر ما صمّمت بهدف المراجعة وتصحيح ما تمّ تعلّمه سابقًا. لذا فإن اختبار المراجعة يغطي المادة التي تمّ تقديمها في الصف في وقت سابق. ويكون الاختبار موجهًا لكلّ تلميذ/ة على حدة.

ويمكن استخدام اختبار المراجعة لجذب انتباه التلامذة إلى موضوع جديد سيقدّم لهم. فقبل تقديم موضوع "خطوط الطول" للصف مثلاً، يمكن للمعلّم أن يوزّع عليهم اختبار مراجعة يتكوّن من خمسة أسئلة حول خطوط العرض. إن اختبار المراجعة يعتبر وسيلة فاعلة لمساعدة التلامذة في التدرّب على ما يتعلّمونه ولترسيخ ما تعلّموه. فمعظم التلامذة يحبون هذه الاستراتيجيّة لأنهم مع كل اختبار مراجعة، يستطيعون معرفة مدى ما تعلّموه، كما تُهيّأ لهم الفرصة ليفهموا بشكل أفضل تلك المواضيع التي لم يفهموها بعد، فيجازفون بتقديم إجاباتهم عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم، وبذلك يمكّنهم اختبار المراجعة من الحصول على إجابات صحيحة من دون إحساسهم بالتهديد بأي طريقة.

المحور الثالث

استراتيجيّات تعليم ذوي الصعوبات التعلّمية

مقدمة:

إن تعليم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة عمومًا، وذوي صعوبات التعلّم خصوصًا، يتطلب الإلمام بجانبين أساسيين. أولاً يجب أن تُبنى الاستراتيجيّة على الطريقة الفردية، أي يُبنى لكلّ تلميذ/ة برنامج خاص به، وهذا ما يسمّى: بتفريد التعليم بحيث يكون لكلّ تلميذ/ة استراتيجيّة خاصة به تختلف عن استراتيجيّات تعليم التلامذة العاديين الذين تكون لهم استراتيجيّات تربوية عادية.

ثانيًا يتوجب على المعلّم وضع الأهداف بعد قياس مستوى الأداء الحالي، ثم البحث بعد ذلك عن الاستراتيجيّة المناسبة لتحقيقها، وهذا يختلف عن استراتيجيّة مناهج التلامذة العاديين، إذ تشتق أهداف هذه المناهج من فلسفة التربية العامة.

١- استراتيجيّة المهام Task Analysis

على الرغم من أن تحليل المهام يعتبر أحد مكونات التقييم التشخيصي إلا أن التأكيد فيه يختلف في أن الاهتمام لا يكون بالعمليات بقدر ما هو اهتمام بالفرض نفسه.

في حين أن المدخل التشخيصي يهتم بكل من القصور الملاحظ في المهارات وضعف العمليات فإن تحليل المهمة يركز مباشرة على المهارات المطلوبة لإكمال الفرض.

تحليل المهمة أسلوب ممكن أن يكتسب من قبل أي متعلّم ويطبق على أية مشكلة تعليمية كما أنه لا يحتاج إلى تفسير بواسطة التقارير النفسية المعقدة.

تحليل المهمة يتطلب معرفة مضامين المهمة المكلف بها التلميذ/ة، ومدى استعداداته لإنجازها، بمعنى آخر، هل لديه كل المهارات المطلوبة مسبقًا لإنجاز هذه المهمة ؟ من الضروري أن يقسم المعلّم المهمة إلى وحدات أصغر وأن يرتب هذه الوحدات بشكل متدرج بدءًا مما يعرفه التلميذ/ة بالفعل ثم التدرج بتعلّم المعلومات إلى أن يتقنها بالكامل. المؤيدون لأسلوب تحليل المهمة إلى أجزاء يعتقدون أن هذه الطريقة هي استراتيجيّة تمكّن معلّم الصف من تأمين تعليم أفضل للتلميذ/ة ذي الإعاقة البسيطة في إطار الفصل العادي ويضعون على المعلّم المسؤولية المباشرة عن البرنامج التعليمي للتلميذ/ة.

في نموذج تحليل النشاط او المهمة يجب التأكيد على المستوى الراهن للتلميذ/ة وبناء المهارات التي يجب اتقانها على المكتسبات السابقة، أكثر من التركيز على البناءات الافتراضية كأسباب الصعوبات الأكاديمية.

عناصر تحليل المهام:

- **الخطوة الأولى:** تحديد الأهداف السلوكية

يحدّد المعلّم هدف الدرس ويحدّد بدقة ما سوف يكون التلميذ/ة قادرًا على عمله نتيجة ما تم اكتسابه. مثلاً: أن يكون التلميذ/ة قادرًا على كتابة نص إملائي من عشرين كلمة ثلاثية الأحرف بدرجة ٩٠% من الدقة.

- **الخطوة الثانية:** تحديد درجة استعدادات التلميذ/ة

من أجل تحديد استعدادات التلميذ/ة، يجب على المعلّم تحليل ما يعرفه الطفل وما لا يعرفه فيما يتعلق بالأهداف السلوكية التي تم وضعها. من الضروري وضع قائمة متدرّجة بالمهارات المطلوبة للوصول إلى الهدف ، وتحديد ما توصل إليه التلميذ/ة. ومن الأمور الأساسية التي يجب التأكد منها:

- معرفة تسميات الحروف.
- تمييز رموز الحروف.
- معرفة علاقات الحروف بالأصوات.
- القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء التسمية.
- القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء الصوت.
- القدرة على سماع تتابع الأصوات في كلمة مكوّنة من ثلاثة أحرف.
- القدرة على الاحتفاظ بترتيب الأصوات في الذاكرة.
- القدرة على كتابة الحروف بالترتيب الصحيح عند سماع أصواتها.

- **الخطوة الثالثة: المخطّط التعليمي**– الخطوات المتتابعة

بعد تحديد المستوى الذي سينطلق منه المعلّم يجب عليه تقييم المهارات التالية التي يجب ان يتقنها التلميذ/ة من أجل تحقيق الهدف السلوكي متدرّجًا في تعليم المهارات ذات الصعوبة المتزايدة. إن درجة الصعوبة عند التلميذ/ة هي التي تحدد قدر التعلّم الذي يمكن تحقيقه في كل درس. وعلى الرغم من أن الواجبات مرتبة في خطوات متتابعة . فليس بالضرورة تحقيق تعلّم جميع الخطوات في كل درس، وليس من الضروري دراسة كل خطوة على حدة.

إن التلميذ/ة الذي يعاني صعوبة تعلّم قد يتطلب ثلاثة دروس أو أكثر لإتقان خطوة واحدة ، في حين أن التلميذ/ة المتفوق الذي لا يعاني صعوبة تعلّم قد يتقن أربع خطوات أو أكثر في درس واحد. ولما كان من الواجب اتقان كل خطوة قبل التقدم إلى الخطوة التالية في المخطط فإن على المعلم أن يظهر إبداعه من أجل أن يحافظ على الطريقة الشيّقة في إعطاء الدرس وعلى الدافعية عند التلميذ/ة.

لكي يكون التعليم فعّالاً يجب أن تُراعى قدرات التلميذ/ة عند تحديد خطوات الدرس بحيث تكون متدرّجة وسهلة.

- **الخطوة الرابعة** : التقييم

لما كان الغرض من التقييم هو تحديد ما إذا كان التلميذ/ة قد تعلّم ما وضعه المعلّم من أهداف فيجب على المعلم ألاّ يعطي أية دلالات في شكل تعبيرات الوجه أو الإيماءات أو نغمات الصوت للإشارة إلى ما إذا كانت استجابة التلميذ/ة صحيحة أو خاطئة. كما يجب على الطفل أن يتقن ما قام المعلم بتعليمه إياه متوصّلا إلى ذلك بنفسه. فالتقييم يتم عند إتقان كل خطوة من المخطط التعليمي للوصول إلى الهدف الاجرائي النهائي.

وفي أسلوب التقييم يجب الأخذ بعين الاعتبار قنوات التعلّم عند التلميذ/ة والتأكد من أن القناة التي تعاني من قصور لا تؤثر في أدائه، على سبيل المثال، في حالة التلميذ/ة المصاب بالشلل الدماغي يمكن إجراء التقييم شفويًّا ما يسمح له بتهجئة الكلمات بصوت مرتفع، أو من خلال جعل التلميذ/ة يشير إلى أحرف الكلمة المستهدفة من مجموعة بطاقات تحمل أحرفًا.

٢- استراتيجيّة الحواس المتعددة

تركز هذه الاستراتيجيّة على استخدام التلميذ/ة لحواسه المختلفة في عملية التدريب وتعرف بطريقة فرنالد التي تسمى أيضًا بأسلوب (VAKT) وتعني استخدام البصر–visual والسمع – auditory والحركة–kinesthetic واللمس tactile .

عناصر الحواس المتعددة

- يقوم المعلّم بكتابة المهارة مستخدمًا لونًا متميزًا في حين يقوم التلميذ/ة بالمشاهدة.
- يقرأ المعلّم والتلميذ/ة المهارة معًا.
- يقوم التلميذ/ة بتتبع المهارة لمسًا بإصبعه، متلفّظًا باسم المهارة في الوقت نفسه.
- تكرّر الخطوة السابقة أكثر من مرة.

- يقوم التلميذ/ة بكتابة المهارة ثلاث مرات نقلاً عن اللوح على ورقة، مع تسمية المهارة في أثناء الكتابة.
- يقوم التلميذ/ة بكتابة المهارة وتسميتها في الوقت نفسه بدون مساعدة المعلّم.

مثال الدرس: كتابة حرف (ج)

- يقوم المعلّم/ة بكتابة حرف (ج) على اللوح مستخدما لونًا متميّزًا في حين يقوم التلميذ/ة بالمشاهدة.
- يقرأ المعلّم/ة والتلميذ/ة معًا حرف الـ (ج) أكثر من مرة.
- يقوم التلميذ/ة بتتبع حرف الـ (ج) لمسًا بإصبعه، مع نطق الحرف في الوقت نفسه.
- تكرّر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
- يقوم التلميذ/ة بكتابة حرف الـ (ج) ثلاث مرات نقلاً عن اللوح على ورقة، مع نطق الحرف في أثناء الكتابة.
- يقوم التلميذ/ة بكتابة الـ (ج) وتسميته في الوقت نفسه بدون مساعدة المعلّم.

٣- استراتيجيّة الربط الحسّي

نعني بذلك ربط المهارة بأشياء محسوسة وملموسة من واقع حياة التلميذ/ة تساعده هذه الاستراتيجيّة على ترسيخ المهارة وسرعة استرجاعها.

عناصر استراتيجيّة الربط الحسّي

- عرض المهارة على اللوح أمام التلميذ/ة.
- .يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى التلميذ/ة (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات).
- يقوم التلميذ/ة بتطبيق المهارة مستعينًا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلّم.
- تُكرّر الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط التلميذ/ة بين المهارة الأشياء الحسية.
- يقوم التلميذ/ة بتطبيق المهارة أمام المعلّم من دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

مثال الدرس: قراءة حرف (ك)

- قراءة حرف الـ (ك) ١. عرض حرف (ك) على اللوح أمام التلميذ/ة.
- يقوم المعلم/ة بربط مهارة قراءة حرف (ك) بأشياء حسية وملموسة لدى التلميذ/ة (كرسي).
- يقوم التلميذ/ة بقراءة حرف الكاف مستعينًا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلّم.
- تُكرّر الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط التلميذ/ة بين قراءة حرف الـ (ك) والأشياء الحسيّة.
- يقوم التلميذ/ة بمحاولة قراءة حرف الألف أمام المعلّم من دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

٤- استراتيجيّة التعلّم بالنموذج

١- عرض المهارة على اللوح.

٢- يقوم المعلّم/ة بشرح المهارة للتلميذ/ة.

٣- يقوم المعلّم/ة بتطبيق المهارة أمام التلميذ/ة متحدثًا عن خطوات هذه المهارة.

٤- يقوم التلميذ/ة بتطبيق المهارة متحدثًا عن خطواتها أمام المعلّم/ة. يقوم التلميذ/ة بتطبيقات أخرى على المهارة وذلك بمساعدة المعلّم.

مثال الدرس: قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح

- عرض كلمات تحتوي على تنوين الفتح على اللوح (أسد، باب، قلم، بحر، خير، مسجد).
- يقوم المعلم بإيضاح كيفية قراءة تنوين الفتح وإيضاح صوت تنوين الفتح وإيضاح الفرق بين التنوين والفتح والنون .
- يقوم المعلم بقراءة الكلمات التي تحتوي على تنوين أمام التلميذ/ة بصوت واضح والتوضيح لكل تلميذ/ة عن صوت تنوين الفتح (أَن).
- يقوم التلميذ/ة بقراءة الكلمات نفسها ويطلب إليه توضيح صوت تنوين الفتح.
- يطلب إلى التلميذ/ة قراءة كلمات أخرى تحتوي على تنوين الفتح وذلك بمساعدة المعلّم.

٥- استراتيجيّة تبادل الأدوار

١- يتم الاتفاق مع التلميذ/ة قبل الدرس بأنّه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث يقوم التلميذ/ة بتمثيل دور المعلّم/ة ويقوم المعلّم/ة بتمثيل دور التلميذ/ة ثم يقوم التلميذ/ة بشرح الدرس للمعلّم/ة.

٢- يطلب إلى التلميذ/ة التركيز على شرح المعلّم.
٣- يقوم المعلّم/ة بشرح الدرس أمام التلميذ/ة ويجري بعض التدريبات عليه.
٤- يقوم المعلّم/ة بسؤال التلميذ/ة عن الأشياء التي لم يفهمها.
٥- يقوم التلميذ/ة بتمثيل دور المعلّم/ة ويقوم المعلّم/ة بتمثيل دور التلميذ/ة ثم يقوم التلميذ/ة بشرح الدرس للمعلّم/ة على اللوح.
٦- يقوم المعلّم/ة بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ/ة في أثناء شرحه الدرس.

مثال الدرس: الطرح من دون استلاف للأعداد المكوّنة من خانة واحدة

- يتمّ الاتفاق مع التلميذ/ة قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث يقوم التلميذ/ة بتمثيل دور المعلّم/ة ويقوم المعلّم/ة بتمثيل دور التلميذ/ة ثم يقوم التلميذ/ة بشرح الدرس للمعلّم/ة.
- يقوم المعلّم بشرح المقصود من الطرح وطريقة حل مسائل الطرح من دون استلاف للأعداد المكونة من خانة واحدة.
- يُعطى التلميذ/ة مجموعة من المسائل عن الطرح (٣-١) (٩ – ٥) (٧ – ٤). ٤.
- يقوم المعلّم بسؤال التلميذ/ة عن الأشياء التي لم يفهمها.
- يأخذ التلميذ/ة دور المعلّم، ويأخذ المعلّم دور التلميذ/ة؛ يقوم التلميذ/ة بشرح الدرس من جديد للمعلّم ثم يقوم المعلّم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ/ة مباشرة.

الفصل الثالث

الذكاء وأنواعه

١- تعريف الذكاء:

الذكاء هو القدرة الذهنية على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع الأفكار وتنسيقها، وتعلّم لغات، وسرعة التعلّم.

كما يتضمن أيضًا بحسب بعض العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين.

مع أن المفهوم العام السائد عند الناس للذكاء يشمل جميع هذه الأمور وربما يجعلها مرتبطة بقوة الذاكرة، إلا أن علم النفس يدرس الذكاء كميزة سلوكية مستقلة عن الإبداع، والشخصية، والحكمة وحتى قوة الذاكرة.

هناك العديد من امتحانات قياس مستوى الذكاء (IQ)، لكن لا يستطيع أحد تعريف ماهية الذكاء. هناك الكثيرون ممن يتهمون امتحانات الذكاء ويتهمون هذه الأداة بعدم القدرة على تحديد الأذكياء والأقل ذكاءً. النظريات المتواجدة الآن تؤكّد وجود أنواع متعددة من الذكاء وأن هذه الامتحانات لن تتمكن من تحديد عبقريتك فيهم جميعًا.

٢- الذكاء المتعدّد: Intelligence Multiple

هوارد جاردنر والذكاء المتعدّد.

لاحظ بعض العلماء، أن هناك أنواعًا من القدرات والمواهب الفردية لا تستطيع امتحانات الذكاء العادية قياسها. وحدث أن كثيرين من الموهوبين قد فشلوا في دراستهم مثلاً، ولكنهم برزوا بعد ذلك في كثير من مجالات الحياة، سواء في الجامعة التي عادت وقبلتهم، أم خارجها.

وهذا ما دعا بعض العلماء إلى توسيع مفهوم الذكاء، بحيث يشمل قدرات ومواهب للفرد غير القدرات الحسابية أو المنطقية. وفي كتابه "أطر العقل" الصادر سنة ١٩٨٧، عدّد عالم النفس المدعو "هاوارد جاردنر"، وهو أستاذ في جامعة هارفارد، أنواعًا من الذكاء (تاركا الباب مفتوحًا للزيادة). وعرّف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى، التي يمتلكها الأشخاص، في مجالات كثيرة.

٣- أنواع الذكاءات:

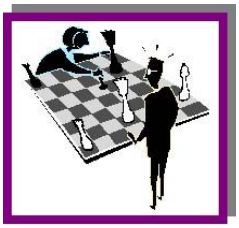
أ- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence

وهو القدرة على التعبير اللغوي واستعمال الكلمات. إنه قدرة يملكها أفراد أكثر من غيرهم.

ويعني قدرة الفرد على استخدام اللغة للتعبير عن أفكاره وفهم الأشخاص الآخرين، ويتضمن الإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها. والمتعلّمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ وغيرها.

والخطباء المفوّهون، ورؤساء القوم، يملكون هذا النوع من الذكاء ويطوّرونه بالمران. وربما استغلوه في الوصول إلى عقول الناس.

هذا الشخص لديه قدرة متميزة في الحفظ. حتى المسائل الرياضية نجده يقوم بحفظها. يستمتع بالكتابة، والقراءة، وحكاية القصص، أو حل الكلمات المتقاطعة.



ب- الذكاء المنطقي الرياضي Logical-mathematical intelligence

وهو أكثر ما نقر به جميعًا على أنه ذكاء. إنه "الأب النموذجي للذكاء. وهذا النوع من الذكاء يمكّن الاشخاص من التفكير الصحيح، باستعمال أدوات التفكير المعروفة، كالاستنتاج والتعميم، وغيرها من العمليات المنطقية. وهذه القدرة لا تحتاج إلى التعبير اللفظي عادة، إذ إن الفرد يستطيع أن يعالج مسألة رياضية في عقله من دون أن يعبّر عما يفعله لغويًّا. ثم إن الأشخاص الذين يملكون قدرة حسابية عالية، يستطيعون معالجة حل المسائل التي يعتمد حلّها على قوة المنطق.

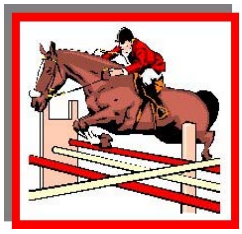
أصحاب هذا الذكاء يكرهون النصوص ولا يحبون التعبير. يحبّون التفكير في الأمور بعمق، فهم يهتمون بالتصميمات، والتقسيمات، وعلاقة الأشياء بعضها ببعض. هم ينجذبون إلى المسائل الرياضيّة، وإلى التجارب والألعاب التي تعتمد على التخطيط فيتحوّل كل ما حولهم إلى أرقام.

ج- الذكاء البصري المكاني (الفضائي)Spatial intelligence

ويعني قدرة القرد على خلق تصورات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيًّا، وتصوّر العالم المكاني داخليًّا في العقل، مثل الطريقة التي يبحر بها الطيّار أو البحّار، أو الطريقة التي استخدمها النحّات أو الرسّام. والمتعلّمون المتفوّقون في هذا النوع من الذكاء هم بحاجة إلى صور ذهنيّة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات.

أصحاب هذا النوع من الذكاء، قد يتخيلون القصيدة التي يحفظونها كصورة وفيلم يمر أمامهم، ويربطونها بخيالهم، بعكس الرقميين الذين قد يقسمون القصيدة إلى عدد أبيات وكم كلمة في الشطر الأول وكم في الثاني وكم تكررت الكلمة هنا أو هناك.

د- الذكاء الحسي الحركي Bodily – kinesthetic intelligence



ما يسميه " هاورد غاردنر" بالذكاء الجسدي والحركي. إنّه القدرة على التّحكم بنشاط الجسم وحركاته بشكل بديع. وهو مهارة لا شك يملكها الرياضيون والراقصون وعارضو الأزياء.

وإنّ التمرين المتواصل قد يزيد من هذه القدرات. ولكن منها ما يظهر عند بعض الأفراد، حتى قبل أن يبدأ بالتمرين، كلاعبي كرة القدم المتفوقين مثلاً. تمامًا كما تظهر براعة بعض الأفراد في الحساب قبل أن يتعلّموه.

ويعني قدرة الفرد على استعمال الجسد لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.

والاقرار بهذه المهارة كنوع من الذكاء، يدعونا إلى الإقرار بأنّ لاعب كرة القدم البارع هو شخص ذكي، كذلك الراقصة الماهرة. وهو ما يعارضه بعض العلماء المخالفين.

أصحاب هذا النوع من الذكاء، يتعلّمون ويطوّرون معرفتهم من خلال حركات وأحاسيس أجسادهم. غالبًا ما يكونون رياضيين، أو متميزين في الأشغال الفنية واليدوية ولديهم ميول إلى الحركة ولمس الأشياء.

هـ- الذكاء الإيقاعي الموسيقي Musical intelligence

هو حب الموسيقى والإحساس بالإيقاع والتفاعل معه، وهو الذي يظهر عند "الموسيقيين"، سواء تعلّموا الموسيقى أم لا.

والمران قد يطور القدرة الموسيقية، ولكنه لا يوجدها من فراغ. وكان "موزار" مثلاً، قد بدأ يعزف الموسيقى ويؤلّف الألحان، وهو لا يزال طفلاً صغيرًا.

وكما في باقي أنواع الذكاء، فإنّ المهارة الموسيقية ترتبط بمناطق محددة في الدماغ. وعلى الرغم من أنّ المهارة الموسيقية تبدو بعيدة الشبه بالمهارة الحسابية مثلاً، إلاّ أنّها تملك الاستقلال الذي يجعلها جزءًا منفصلاً عن الذكاء الإنساني.

هؤلاء الأشخاص قد نجدهم يقومون بتحويل النصوص والعبارات إلى ألحان مغنّاة. حتّى الأرقام ربّما يحوّلونها إلى نشيد.

و- الذكاء الاجتماعي Interpersonal intelligence

هو القدرة التي يملكها الفرد على التواصل مع الآخرين.

والسياسيون ممن يحظون بشعبية واسعة، والأشخاص الذين يتميّزون بجاذبية خاصة (الصفة الكارازماتية)، من القياديين، يمتلكون هذه القدرة.

يقول جاردنر: "إن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحرّكهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم". أمّا في ما يتعلق بذكاء الشخصية الاجتماعية وتميزها، فقد حدّد أربع مواصفات: هي القيادة، والمقدرة على تنمية العلاقات، والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حلّ النزاعات، والمهارة في التحليل الاجتماعي.

هو شخص يحب الجماعة، فهو ممّن يحبون العمل في وسط مجموعة حيث يبدع أكثر ممّا لو كان بمفرده.

ز- الذكاء الذاتي Intrapersonal intelligence

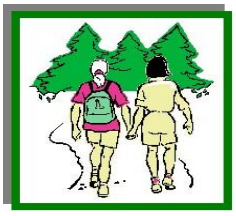
هو أن يعي الإنسان نفسه والعالم الذي يعيش فيه، ويدرك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به، مهما بدت بعيدة أو منفصلة الواحدة عن الأخرى. ووعي المرء لنفسه يعني أن يتعمّق في نوعية مشاعره، وماهية وجوده.

وهو وعي يقود إلى تقدير النّفس، وإلى قوة الشخصيّة، وهو الذي يميّز الأنبياء والمفكرين.

وكثيرًا ما لا يبرز هذا النوع من الذكاء في الأشخاص الذين يملكونه من الخارج، الاّ إذا عبّر عنه في صيَغ مناسبة وملموسة، كالكتابة مثلًا والرّسم، فنرى تفجُّر الشخصية التي بدت لنا شخصية راكدة أوّلًا.

يتمتّع بهذا الذكاء، من لديهم حدس وطموح واهتمام عالي بالذات ، ويسعون إلى تطوير أنفسهم مستقلين نوعًا ما عن الآخرين، إذ يحاولون تطوير معارفهم و معلوماتهم و تكوين معتقداتهم، ويفكّرون بشكل ذاتي في أحاسيسهم و أفكارهم، حيث يميلون إلى الوحدة ووعي أكثر بذواتهم.

يتمتّع صاحب الذكاء الذاتي بالقدرة على تحفيز ذاته بذاته، أي تشجيع نفسه والأخذ بما يقرّره بثقة. يحب الاستقلالية كثيرًا والتميز المنفرد.



ح- الذكاء البيئي

يعني قدرة الفرد على تمييز الكائنات الحية من نباتات وحيوانات داخل بيئته وتصنيفها، إضافة إلى الحساسية للمظاهر الأخرى في عالم الطبيعة مثل السحب والصخور. والتلامذة الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء، تغريهم الكائنات الحية في الطبيعة، ويظهرون لها تقديرًا وفهمًا عميقًا ، ولديهم مهارة أكبر في تصنيف الكائنات الحية، وقد يمتلكون موهبة الاعتناء والترويض للكائنات الحية النباتية والحيوانية.

يمكنهم أيضًا الجمع بين العمل أو الدراسة والمتعة. فقد يمارسون ما كُلّفوا به وهم يقضون وقتًا جميلاً في مكانٍ يحبونه.

٤- أهم الصّفات التي يتمتّع بها صاحب كل نوع من الذكاءات:

نوع الذكاء	أهم الصفات التي يتمتّع بها
١- الذكاء اللغوي	▪ يميل إلى الاستماع للحديث. ▪ يحب التحدث. ▪ يحب الكتابة (يكتب مذكرات مثلاً). ▪ يبحث عن معنى المفردات الجديدة باستخدام المعجم و القاموس. ▪ يستطيع عرض محاضرة أو كتاب قرأه بالتحدث عنه أو مناقشة ما ورد فيه. ▪ يحب المطالعة. ▪ لا يجد صعوبة تعلّم لغة (لغات) غير لغته.
٢- الذكاء المنطقي/الرياضي	▪ يحب عد الأشياء من حوله. ▪ يمكنه إجراء العمليات الحسابية في عقله بسهولة. ▪ يحب إجراء التجارب في المدرسة والبيت. ▪ يحب الأنشطة العلمية والحسابية . ▪ يحب الألعاب التي تحتاج إلى تفكير كالشطرنج، الألغاز المنطقية، القصص الحسابية الكلامية . ▪ يشعر بالحاجة إلى قياس الأشياء، تصنيفها، وزنها، تحليلها. ▪ يمكنه التفكير في المفاهيم المجردة بلا كلمات أو صور . ▪ يحب تصنيف الأشياء من حوله و الربط في ما بينها بعلاقة (أقل – أكثر) أو (أكبر – أصغر) أو (أطول – أقصر). ▪ يهتم بحجم الكواكب و النجوم و بُعْدها عن الأرض و المسافة بينها وبين حركتها. ▪ يحب قواعد اللغات.
٣- الذكاء البصري/ المكاني	▪ يحب الكتب والمجلات التي تكثر فيها الرسوم والأشكال. ▪ يحب الرسم. ▪ يتذكر جيدًا الوجوه التي يشاهدها والأماكن التي يزورها، كما يمكنه الوصول لأي مكان بسهولة. ▪ تلفت انتباهه الألوان. ▪ يُمَيِّز الأشكال بسرعة و بدقة. ▪ يُنْشِئ تشكيلات مختلفة من خلال ترتيب الأشكال و الألوان. ▪ يصف الواقع مع إضافات من خياله.

نوع الذكاء	أهم الصفات التي يتمتّع بها
٤- الذكاء الحسي/حركي	▪ يحب الخروج من المنزل إلى الطبيعة. ▪ يمارس الرياضة. ▪ يتعلّم الحركات الرياضية بسهولة. ▪ يستمتع بألعاب الفك والتركيب كالمكعبات والبناء والليجو . ▪ غالبًا ما يؤدي أداء أفضل لأي مهمة بعد رؤية شخص ما يقوم بها (يقلّد). ▪ يستخدم تعبيرات وجهه وجسده كثيرًا عند التعبير عن أفكاره ومشاعره. ▪ يحب التنقل والحركة. ▪ يحتاج للمس الأشياء ليتعلّم.
٥-الذكاء الإيقاعي/الموسيقي	▪ يتقن العزف على آلة موسيقية. ▪ يحفظ كلمات لكثير من الأغنيات أو الأناشيد. ▪ يتمتّع بصوت جميل. ▪ مستمع جيد للألحان. ▪ يكتشف الإيقاع و يقلّده.
٦- الذكاء الاجتماعي	▪ لديه صفات قيادية نجومية. ▪ لديه أصدقاء كُثُر و متنوعون و يُكَوِّن صداقات بسرعة. ▪ لا يحب البقاء منفردًا . ▪ يُعَلِّم غيره ما يعرفه أو ما يتعلّمه. ▪ يحب الانتماء إلى النوادي والتجمعات أو أي مجموعات منظمة . ▪ تعاوني يساعد على حلّ مشكلات غيره. ▪ إنجازه ضمن الجماعة أفضل من إنجازه بمفرده. ▪ يهتم بمشاعر الآخرين.
٧- الذكاء الذاتي	▪ لديه هدف محدد يسعى إلى تحقيقه. ▪ مستقل في تفكيره. ▪ يعرف نقاط ضعفه و قوته. ▪ إرادته قوية. ▪ له آراء و اهتمامات تميّزه من غيره. ▪ يسمع كثيرًا أو يتحدث قليلاً. ▪ يتأمل الوجود (الكون – الطبيعة – المجتمع – نفسه). ▪ قادر على اتخاذ قرارات واختيارات مبنية على المعرفة بذاته . ▪ يعتمد على حوافزه الداخلية أكثر بكثير مما يعتمد على ثناء أو مكافأة خارجية.

نوع الذكاء	أهم الصفات التي يتمتّع بها
	▪ لديه ثقة في قدراته، يفهم نفسه جيدًا ويركّز على أحاسيسه الداخلية وأحلامه. ▪ يحب الانفراد بنفسه. ▪ يستمتع بالأنشطة الفردية . ▪ يحترم الزمن و يستثمره جيدًا. ▪ يتعامل مع الظواهر وفاقًا لقوانينها وقواعدها.
٨- **الذكاء البيئي**	▪ يخرج إلى الطبيعة و يحب التعرف إلى تصنيفها وتكاثرها ونموّها. ▪ يعتني بالنباتات (يزرعها – يسقيها) و الحيوانات (يطعمها – يحمل بعضها ويرعاها). ▪ يجمع و يُصَنِّف (الصخور – الهياكل – القواقع – البذور – الأوراق – يطالع كتب الأحياء). ▪ يجمع صور الأحياء (نبات – حيوان).

٥- أنواع أخرى من الذكاء

إن نظرية "هاورد جاردن" تبقي الباب مفتوحًا على وجود أنواع أخرى من الذكاء، غير التي أشار إليها. وهو نفسه قال إنّ هناك نحو عشرين مدخلاً كالتي سجلّها.

ولذلك فقد عمل آخرون غيره، على إيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاء. ومن هذه الأنواع ما أضيف مؤخرًا إلى القائمة كالذكاء الطبيعي البيئي (naturalist intelligence).

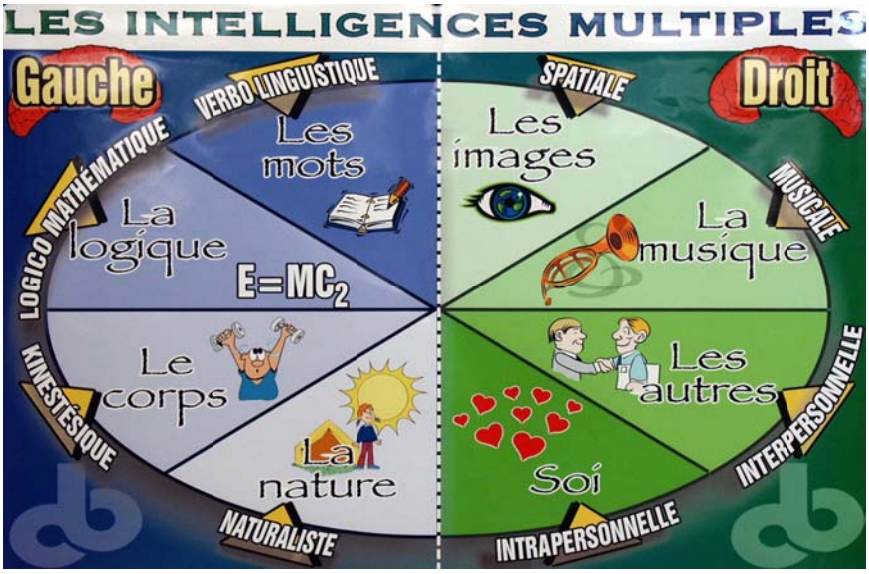
وقد أضيف أيضًا الذكاء العاطفي" emotional intelligence" ، وهو بحسب دانيل جولمان "أن تكون قادرًا على حضّ نفسك باستمرار لمواجهة الإحباطات والتحكّم بالنزوات، وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم حالتك النفسية، ومنع الأسى أو الألم من شلّ قدرتك على التفكير، وأن تكون قادرًا على التعاطف والشعور بالأمل".

فالذكاء العاطفي هو المقدرة على ضبط انفعالاتنا وتوظيفها من أجل تحسين قدرتنا وفاعليتنا الشخصية على اتخاذ القرار المناسب، كردة فعل لهذه الانفعالات. فهو يتضمن ضبط العواطف، وإيجاد العواطف المناسبة عند الحاجة إليها. وكذلك تغيير أنماط السلوك المتّبعة.

الذكاء العاطفي هو القدرة على التعرف إلى شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين.

كما وأضيف نوع آخر من الذكاءات وهو الذكاء الروحي ويختصر بتنمية قيم الفرد الخاصة مثل الصدق و الأمانة فيصبح الفرد أكثر قدرة على فهم نفسه ومعرفتها أولاً، ثم سوف يسهم بعدها في ازدهار مجتمعه.

كما أشار "هاورد غاردنر" فإنّ كل قسم من الدماغ مسؤول عن نوع من الذكاءات، وهي تتوزع بالشكل الذي يظهر لنا في الرّسم الآتي:



٦- أهميّة النّظرية الجديدة للذكاء

القول بتنوع الذكاء فائق القيمة. وهو أن يجعل الناس، وخصوصًا المربّين والأهل وعلماء النفس، مقدّرين لأنواع من المواهب والقدرات لم تكن مصنّفة كنوع من الذكاء. فلاعب كرة القدم المتفوّق هو شخص ذكي، حتّى لو لم يكن متفوقًا في الحساب، أو لم يكن يستطيع إلقاء كلمة أمام جمهور.

وهذه الأنواع من الذكاء، لا يستطيع امتحان الذكاء قياسها. والأهم من ذلك أنّ الناس لا يعيرونها اهتمامًا.

ويفصل "هاورد غاردنر" بين أنواع الذكاء، فامتلاك شخص لواحد منها، يكون مستقلاً عن امتلاكه لنوع آخر. والمعلّمون في المدارس يلاحظون تفوّق بعض طلاّبهم في مجال، وعدم تفوقهم في مجالٍ آخر. مثلا يتفوّق تلميذ/ة في الحساب، ولا يتفوّق في اللّغات بالمقدار نفسه.

وثمة **ملاحظة مهمّة** وهي أنّ الفرد قد يمتلك أكثر من نوع ذكاء واحد، فيكون رياضيًّا مثلاً وموسيقيًّا في الوقت نفسه.

إنّ هذه النظرية الحديثة للذكاء توضّح لنا أنّه من الخطأ علميًّا أن تُقيَّم القدرات العقلية للمتعلّم من حيث المهارات اللّغوية أو الرياضية فقط؛ كما أنّه من الخطأ ومن غير المنطقي أن تركّز المناهج والمواد التربوية على هذه المجالات التعليميّة/التعلّمية وأن تقلّل من أهميّة المجالات المعرفية أو المهاراتية الأخرى .

انطلاقًا من تعدّد الذكاءات ومن الاختلافات المحتمل وجودها داخل الفصل الدراسي من حيث هذه الذكاءات، فإنه من المهم جدًّا، أن يَلقى كل المتعلّمين والمتعلّمات الفرصة والوسيلة المتاحة للتعلّم والنموّ وتحقيق الذات داخل المدرسة. وبناءً على هذا، فإنّ المناهج والمواد المدرسية يجب أن تهتم بتنويع المحتويات المدرسية وتنويع المداخل للهدف التربوي نفسه، وتكييف المادة التدريسية بحسب الذكاءات والمهارات المتوافرة لدى التلامذة، ما يحقّق مجموعة من النتائج التربوية الإيجابية نذكر منها :

١- تمكين المتعلّمين ذوي الذكاءات المختلفة من التعلّم المستهدف، عوض أن تكون الاستفادة متوقفة على المهارات اللغوية أو الرياضية .

٢- إعطاء فرص لتعزيز وتقوية التعلّم للمادة نفسها، حيث إن تنويع وسائل تقديمها يمكّن المتعلّم من التعامل مع المحتوى نفسه و بكيفيات مختلفة، ما يسهّل الاستيعاب وتثبيت عمليّة التعلّم.

٣- تحقيق الإنصاف بين المتعلّمين والمتعلّمات ذوي القدرات والميول المختلفة.

تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة فكرة مفادها أن التلميذ/ة هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، ومن أهم تطبيقاتها تطويع محتوى المنهج والأنشطة وأساليب التقويم، تبعًا لذكاءات التلامذة والطرائق التي يفضلون التعلّم بها، وهي تفتح المجال لتطبيق العديد من طرائق التدريس داخل الفصل وخارجه، وتؤكد بأنه لا توجد طريقة واحدة مثلى، يمكن استخدامها وتطبيقها مع جميع التلامذة، وفي جميع الأوقات، وفي كل موقف من المواقف التعليمية/ التعلّمية، نظرًا للفروق الفردية في ما بينهم.

ومن ثم من واجب واضعي المناهج تطويرها بما يتلاءم مع ذكاءات جميع المتعلّمين، من خلال مخاطبة الذكاءات التي يمتلكونها، أو التي يظهرون قوة فيها، والكف عن التعامل معهم على أساس الذكاءات التي لا يمتلكونها أو يظهرون ضعفًا فيها.

أ- أيّ نوع من الذكاء أملك؟

من المهم أن يتعرّف المتعلّم إلى نوع أو أنواع الذكاءات التي يمتلكها ليتمكن من التعلّم بشكلٍ أفضل ومن المهم أيضًا أن يتعرف المعلّم إلى أنواع الذكاءات التي يمتلكها تلامذته ليتمكن من توظيفها ومساعدتهم على تنميتها، ولتكييف المنهج وتنويع المداخل حتى يطول أكبر عدد من المتعلّمين.

نقترح عليكم هذا الاختبار الذي يمكن إجراؤه مع التلامذة القارئين بمرافقة المعلّم. بعدها تتم مناقشته ويمكن تعليق صور لكل نوع من أنواع الذكاء (.....) وشرحها للتلامذة وكتابة أسمائهم تحت الصور المناسبة.

اختبار لتحديد نوع الذكاء

إن هذه الاحتمالات تساعدك على تحديد نوع الذكاء الذي تمتلكه.

إن كنت توافق عليها ضع علامة (×) بجانبها ثم احتسب النتيجة لكل ذكاء.

- **الذكاء الحسي الحركي:**

( ) أنا أشارك في نوع رياضي واحد على الأقل بطريقة دورية.

( ) أعاني كثيرًا إن طُلِبَ إلي البقاء من دون حراك لوقت طويل .

( ) أفضّل قضاء معظم أوقاتي في الخارج.

( ) أنا بحاجة للمس الأشياء كي أعرف أكثر عنها.

( ) يمكن أن أصف نفسي بأنني متوازن الحركة.

- **الذكاء الاجتماعي:**

( ) أنا شخص يقصده الناس لأخذ النصيحة واستشارته في العمل أو في الحي.

( ) أفضِّل الألعاب الفريقية التي تتطلّب عملاً متضافرًا لتحقيق الأهداف.

( ) لديّ ثلاثة أصدقاء على الأقلّ.

( ) أعتبر نفسي قائدًا (أو يعتبرني الآخرون كذلك).

( ) أنا أنسجم في وسط مجموعة وأحب العمل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة.

- **الذكاء الداخلي:**

( ) أمضي بعضًا من الوقت وحيدًا، بشكل دوري، للتأمل والتفكير في أسئلة مصيرية.

( ) أحتفظ بمعلوماتي الشخصية وبهواياتي لنفسي فقط ولا أطْلِعُ أحدًا عليها.

( ) أحدد أهدافي وأعرف جيدًا إلى أين أريد الوصول.

( ) أعرف الكثير عن نفسي وخصوصًا نقاط القوة ونقاط الضعف.

( ) أفضِّل قضاء العطل وحيدًا في مكان منعزل على أن أقضيها في منتجع مع الأصدقاء والأقارب.

- **الذكاء المنطقي / الرياضي:**

( ) أستطيع بسهولة أن أحتسب الأرقام في رأسي.

( ) أحب الألعاب المنطقية الفكرية التي تتطلب تفسيرًا منطقيًّا.

( ) أستطيع استيعاب مفهوم رياضي معقّد من دون رسوم توضيحية أو تطبيقات عملية ويدوية.

( ) يفتش عقلي دائمًا على أنماط معينة أو معادلات رياضية.
( ) أهتم كثيرًا بالأبحاث والتطورات الحديثة في العلوم.

- **الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي:**

( ) لدي صوت جميل ويطلب الناس إلي الغناء غالبًا.
( ) أستمع كثيرًا إلى الموسيقى عبر المذياع أو المسجّل.
( ) أعزف على آلة موسيقية.
( ) أستطيع إعادة عزف أو دندنة لحن عن ظهر قلب.
( ) حين أدرس، أفضّل الدرس بصوت مرتفع فأحفظ المعلومات كأصوات وليس كصور.

- **الذكاء الشفوي/ الخطابي:**

( ) اعتبر الكتب مهمة جدًّا بالنسبة لي.
( ) استطيع سماع الكلمات في رأسي قبل التلفُّظ بها.
( ) أبرع في الكلمات المتقاطعة وفي الحزازير.
( ) أعتبر أن اللغة والتاريخ وعلم الاجتماع (أو التربية) أسهل من الرياضيات والعلوم للدرس.
( ) أستشهد في خلال محادثاتي مع الناس بالكثير من الكتب التي قرأتها أو الأقوال التي سمعتها.

- **الذكاء النظري/ المكاني:**

( ) عندما أقفل عينيّ أستطيع التذكر بطريقة أفضل إذ تتراءى لي صور معينة.
( ) أنا بارع (ة) في اختيار الألوان المتناسقة التي تدهش الآخرين.
( ) أستطيع أن أجد طريقي بسهولة في مكان غير مألوف.
( ) أعتبر أعمال الهندسة أسهل من أعمال الجبر في الرياضيات.
( ) أفضّل قراءة القصص المصورة على قراءة الكتب الخالية من الصور.

- **الذكاء البيئي:**

( ) أنا أحب الطبيعة والزراعة وتربية الحيوانات.
( ) أنا من المدافعين عن البيئة.
( ) لدي معلومات عن النباتات والحيوانات والطيور والأسماك.
( ) أعرف جيدًا ما الذي يفيدني وما يسبِّب ليّ الضّرر.
( ) أدوّن معلومات عن البيئة في دفتر خاص.

النتيجة: أنا امتلك الذكاء أو الذكاءات.....

الذكاءات وطرائق التعليم

كما سبق وذكرنا فمن الضروري أن يقوم المعلم، قدر الإمكان، بدمج الذكاءات في خلال شرح الدّرس. فالمعلّم الناجح هو من يتعرّف إلى ذكاءات تلامذته ومداخلهم التعليميّة، فيضع أنشطة على أساسها. وهنا نموذج لدرس وُضعت أنشطته وأهدافه على أساس نظرية الذكاءات المتعددة:

المادة: قراءة/كتابة

عنوان الدرس: الشجرة

الأنشطة:

١- الذكاء الإيقاعي/ الموسيقي:

نشيد عن الشجرة، إيجاد كلمات على وزن شجرة / ثمرة... أزهار/ أنهار...

٢- الذكاء الاجتماعي:

عمل مشروع جماعي: جمع معلومات وإنتاج مجلة تحوي مواضيع مختلفة عن الأشجار ويُقسَّم التلامذة إلى مجموعات عمل: مجموعة تجمع المعلومات، مجموعة للتحرير، مجموعة لتركيب الصور، مجموعة للكتابة، مجموعة للتنسيق.

٣- الذكاء الذاتي:

يمكن أن نسأل التلميذ/ة كيف يكون شعورك لو أنك شجرة مهدّدة بالقطع؟ لماذا تعتبر الطبيعة مهمة بالنسبة إليك؟ ما مواصفات الشجرة التي ستختار غرسها؟

٤- الذكاء الحسي الحركي:

تمثيل مسرحية من طريق إنبات النبتة.

٥- الذكاء البصري المكاني:

شريط فيديو عن أنواع الأشجار، رسم أنواع مختلفة من النباتات التي عرضت في صور الدرس، مناقشة صور الدرس: ماذا ترى في الصورة؟ ما هذا المكان؟

٦- الذكاء اللغوي:

نقاش في الصف، كتابة مقالة عن أهمية النباتات، تجميع أكبر عدد من أسماء الأشجار.

٧- الذكاء المنطقي/الرياضي:

تعداد أجزاء النبتة، تعداد احتياجات النبتة للنموّ، المقارنة بين نوعين من الأشجار (شجرة الأرز/ شجرة التفاح)، من هو أفضل شخص يمكنه غرس نبتة؟

٨- الذكاء البيئي:

رحلة إلى مشتل، زيارة حديقة المدرسة، ما هو المكان المناسب في رأيك لغرس شجرة؟ ما التربة المناسبة لغرس نبتة؟ رتّب الكلمات الآتية لغرس شجرة بحسب الأفضلية: جبل/ وادٍ/ صحراء/ غابات/ حديقة منزل.

بعد التعرف إلى أنواع الذكاءات التي يمتلكها التلامذة، يمكن تحسيسهم بالطرائق التي يمكنهم استخدامها في أثناء الدرس والتي قد تساعدهم على ترسيخ المعلومات كلٌّ بحسب أنواع الذكاءات التي يمتلكها.

١- الذكاء اللغوي:

- تلخيص الدّرس.
- تلخيص ما علينا حفظه.
- القراءة للحفظ.
- استخراج الأفكار الرئيسة من خلال تسطيرها أو تحويقها.
- كتابة الكلمات المفاتيح.

٢- الذكاء المنطقي الرياضي:

- تنظيم الأفكار.
- تبيان هيكلية الدرس.
- شرح المفاهيم من خلال تبيان أوجه التشابه والاختلاف.
- إعطاء أمثلة محسوسة ومنطقية عن المفاهيم.

٣- الذكاء البصري المكاني:

- التصنيف من خلال الألوان أو الأشكال الهندسية.
- استخدام التسطير surligneur لحفظ الأفكار الرئيسة.
- تخيل صور للمادة.
- رسم محتوى الدرس من خلال تخطيط معين لتسهيل الفهم.
- تدوين ملاحظات في خلال الشرح مع ترميزها بالألوان.

٤- **الذكاء الحسي الحركي:**

- تمثيل المسائل الرياضية.
- المشي في خلال الدرس.
- لعب أدوار.
- الاسترخاء قبل البدء بالدرس.
- الجلوس في أثناء الدرس بوضعيّة التأهّب alerte.

٥- **الذكاء الإيقاعي الموسيقي:**

- تعلّم التعريفات، القاعدات أو الكلمات المفاتيح على إيقاع معيّن.
- استخدام أغنية للتعبير عن فكرة ما.
- استخدام أغنية معروفة وإعطاء كلمات جديدة.
- كتابة قصيدة أو أغنية لتلخيص ما يجب حفظه.

٦- **الذكاء الاجتماعي:**

- العمل ضمن مجموعات.
- تحمل مسؤولية ضمن عمل المجموعات.
- تقديم عمل المجموعات.

الفصل الرابع

أنماط التعلّم

مقدّمـــــة

كما سبق وذكرنا فإن من المهم أن يتعرّف المعلّم إلى مراكز اهتمام المتعلّمين وإلى نقاط القوة والضعف لديهم وذلك لتكييف التعلّم بما يتلاءم مع احتياجاتهم. والأهم من ذلك هو التعرّف إلى نمط تعلّمهم، لأن للمتعلّمين أنماطًا مختلفة في التعلّم تتواءم مع نوع الذكاء الذي يتميزون به، وكما سبق وذكرنا في نظرية الذكاءات المتعددة بأنه ليس لجميع التلامذة ذكاء واحد ومستوى واحد ودرجة واحدة في التعلّم. ومثل ذوي الاحتياجات الخاصة كمثل سائر المتعلّمين، لديهم نقاط قوة يجب اكتشافها وتحديدها واستثمارها بحسب استعداداتهم ورغباتهم وكفاءاتهم.

فعلينا كمعلّمين أن ننطلق من مبدأ أن جميع المتعلّمين لديهم الرغبة بالتعلّم وبأن الذكاء الإنساني ليس وضعيّة ثابتة بل هو ظاهرة ديناميكية تتطور وتتبلور بالتعلّم. بمعنى أن كل متعلّم يمكنه متابعة تطوير قدراته الفكريّة في جميع مراحل حياته، وبأن تعلّم التفكير هو هدف قيّم ليس للمتعلّمين الذين لديهم صعوبات أو إعاقات فقط، بل أيضًا للمتعلّمين المتفوّقين والموهوبين.

فعلينا إذًا الاعتراف بأن كل متعلّم لديه إمكانية تطوير قدراته الفكريّة والإبداعية.

وانطلاقًا من اعترافنا باختلاف المتعلّمين وطرائقهم في التعلّم، علينا أن نتأكّد من تنويع الأنشطة بحيث تتواءم مع الأنماط المختلفة التي لديهم.

تعريف النمط التعلّمي

سنة ١٩٨٠ جاء الباحث أنطوان لا غاروندیري (Antoine La Garanderie) بنظرية أنماط التعلّم. كان هدفه فهم كيف يفكّر ويتعلّم التلامذة. فعرّف نمط التعلّم بالطريقة التي يوظّفها التلميذ/ة في اكتساب المعرفة، وكل تلميذ/ة له طريقته المميزة في التعلّم.

إن نمط التعلّم ليس ما يتعلّمه التلميذ/ة بل كيف يتعلّم هذا التلميذ/ة. إن أنماط التعلّم تساعدنا على تفسير كيف يمكن لتلميذ/ة أن يقول الحروف بعد قراءتها في كتاب الحروف، وتلميذ/ة آخر يمكنه تعلّم الحروف في أثناء اللعب بقوالب كتبت عليها هذه الحروف بينما تلميذ/ة آخر يمكن ان يتعلّم الحروف بغناء أغنية A,B,C.

إن معرفة نمط تعلّم التلميذ/ة يساعد المعلّمين على تحضير دروس أكثر فردية وذات معنى بالنسبة لاهتمامات المتعلّم وأكثر فاعلية. إن اكتشاف نمط تعلّم التلميذ/ة هو اكتشاف كيف يتعلّم هذا التلميذ/ة بفاعلية أكثر.

إن الأنماط التي توصّف اختلافات التلامذة تعترف بتعقيدات كل فرد متعلّم، ولا تدّعي وصم المتعلّم بالمطلق، على أنه يتلاقى مع هذا النمط أو ذاك.

فقد يكون لبعض التلامذة أكثر من تفضيل لأكثر من نمط، إنما وبشكل عام يصنف التربويون المتخصّصون، المتعلّمين في ثلاثة أنماط: النمط البصري – النمط السمعي – النمط الحركي.

بعض الاحصاءات:

أظهرت الأبحاث أن التعليم من خلال الحواس المختلفة فعّال جدًّا لأنه كلما زاد عدد الحواس التي نستخدمها في أثناء عملية التعلّم احتفظنا بالمعلومات لفترة أطول. وتوضّح العالمة (Sandra Rief) أن المتعلّمين يحتفظون:

- 10٪ ممّا يقرأونه.
- 20٪ ممّا يسمعونه.
- 30٪ ممّا يرونه.
- 50٪ ممّا يرونه ويسمعونه.
- 70٪ ممّا يقولونه.
- 90٪ ممّا يقولونه ويفعلونه.

تؤكد الأبحاث أيضًا على أن المتعلّمين البصريين هم الأكثر شيوعًا من أي نوع آخر :

- السمعية ٣٠%
- الحركيّة ٥%
- البصرية ٦٥%

◎ أنواع أنماط التعلّم:

١- المتعلّمون البصريون:

يتعلّمون بشكل أفضل من المعلومة التي يرونها أو يقرؤونها. منهم من يتعلّمون بالمشاهدة، ويحتاجون إلى أمثلة بصرية لزيادة تعلّمهم. ذلك أن الحدّة البصريّة، وإن كانت لدى بعض التلامذة أضعف مما هي لدى بعضهم الآخر فهي تتميّز بقوّتها لدى الجميع. ويعود السبب في ذلك إلى امتلاك الدماغ لأدوات معالجة بصرية أكثر بكثير مما لدى الحواس الأخرى من أدوات.

خصائص المتعلّم البصري

- يحتاج إلى أن يرى الأشياء ليعرفها.
- يتذكر ما يقرأه أو يكتبه.
- يتذكر الخرائط والأشكال والرسوم جيدًا.
- يستمتع بالأنشطة والعروض البصرية.
- يواجه صعوبة في الاستماع إلى المحاضرات.
- يواجه صعوبة في تتبع التوجيهات اللفظية.
- لديه قدرات فنية.
- لديه اهتمام بالألوان.
- يرتاح إلى استخدام الشفافيات وأوراق العمل المكتوبة.
- يستمتع بتزيين مكان التعلّم وينظم المواد التعلّمية.
- يفضل رؤية الكلمات مكتوبة.
- يفضل أن يرافق الحديث عن الأشياء صورًا وأشكالاً توضيحية.
- يميل إلى الهدوء ولا يتكلم كثيرًا.
- يفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لفترة طويلة.
- خياله واسع.

٢- المتعلّم السمعيّ:

إن العقل السمعي لدى الإنسان أكثر تأثيرًا مما يمكن أن نتخيَّل. فالأذنان لا تتوقفان عن استقبال المعلومات السمعية وإرسالها للتخزين، حتى دون أن ندرك ذلك. ومن جهة أخرى فنحن عندما نصدر أصواتنا الشخصية، فإننا نفعل في الوقت ذاته مراكز دماغية معينة ذات أهمية.

المتعلّمون السمعيّون يمتصون التعلّم بالسمع وحتى إنهم غالبًا ما يطلبون من المعلم بعض الإيضاحات بدلاً من أن يقرؤوا التوجيهات الخطية. يتعلّمون بالاستماع، وعندما يعطي المعلم توجيهاته قد يخطئون في الإجابة، إلا أنه يمكنهم إعادة التعليمة كما سمعوها كلمة كلمة.

خصائص المتعلّم السمعيّ

- تعلّمه يكون في أفضل صوره عندما يوظّف حاسة السمع.
- يواجه صعوبة في اتباع التوجيهات الكتابية.
- يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها.
- يصعب عليه أن يعمل بهدوء لفترة طويلة.

- يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظيًّا.
- يستمتع بالمناقشات الصفية.
- يرتاح إلى المعلومات التي ترافقها مؤثرات صوتية.
- يستمع جيدًا.
- يحب الكلام.
- يستمتع بالموسيقى.
- يتعلّم جيّدًا من المحاضرات.

٣- المتعلّم الحركيّ:

يتعلّم بشكل أفضل من خلال الحركة والفعل فينضمّ إلى الأنشطة التي لها علاقة بحياته. يتعلّم وهو يفعل. هو بحاجة إلى تقليب الوسائل بيديه والتعرّف إليها باللمس. وهذا ما يحصل مع غالبية الأولاد الذين لديهم صعوبات تعلّم أو يفضلون هذا النمط من التعلّم. إذا اقتنع المعلمون أو غيرهم بهذه النظرية، يقومون بالتعليم انطلاقًا من حاجات تلامذتهم، فينوعون في الدروس وفي الاستراتيجيّات وفي الأنشطة وفي وسائل التقييم وأدواته.

خصائص المتعلّم الحركيّ

- تعلّمه يكون في أفضل صورة عندما يفعل الأشياء بيديه.
- يستمتع بالدروس التي تتضمن أنشطة عملية.
- يواجه صعوبة في الجلوس بهدوء.
- لديه تآزر حركي جيد وقدرات جسمية ورياضية جيدة.
- يستطيع تجميع الأشياء وتركيبها بشكل جيد ويستمتع بذلك.
- يتمتع بذاكرة حركية جيدة (يتذكر الأشياء التي فعلها وجربها عمليا في الماضي).
- يعبر حركيًّا عن اهتمامه ودافعيته.
- يتعلّم بشكل أفضل عندما يستخدم جسمه ككل وليس يديه فقط.
- يميل إلى الانشغال بعمل شيء ما معظم الوقت.
- لا يستمع جيّدًا.
- لا ينتبه جيّدًا للعروض البصرية.

◎ تداخل التعليم بأنماط التعلّم

هذه طرائق لأخذ أنماط التعلّم بعين الاعتبار في أثناء التعليم.

١- تنويع أساليب التعليم في الدرس الواحد من طريق تنويع الطرائق والأنشطة بما يتناسب مع أنماط المتعلّمين المختلفة.

٢- في حال معاناة أحد التلامذة من صعوبة في تعلّم مفاهيم جديدة أو في تعلّم مادة جديدة، على المعلّم أن يسأل نفسه:

- هل قدمت الوسيلة التعليمية بأسلوب واحد؟
- هل كان الأسلوب الذي استخدمته يناسب طريقة التعلّم الفضلى للمتعلّم؟
- ما هي التكييفات التي يجب أن أجريها لتناسب فردًا معينًا أو مجموعة من المتعلّمين؟

وبعد ذلك يمكنه العودة إلى تعليم المفاهيم أو المادة الأكاديمية، مستخدمًا أنشطة متنوعة ملائمة لنمط المتعلّم، مخفّفًا بذلك الصعوبات والاضطرابات التي لديه.

٣- تشجيع التلميذ/ة وفاقًا للنمط الذي ينتهجه في التعلّم.

- البصري: كتابة ملاحظات إيجابية ومشجعة على دفتره.
- السمعي: تنويه شفهي، أو دعوته لسماع بعض الموسيقى لبعض الوقت في الركن المختص.
- الحركي: التربيت على ظهره، أو وضع اليد على كتفه أو دعوته لبعض الوقت إلى ركن النحت أو الفخار.

٤- تجزئة الدروس الطويلة إلى أجزاء مع المحافظة على الرتابة (أو الآلية) المتبعة المتضمنة أنشطة متنوعة تشد المتعلّم لمتابعتها. الخيارات عديدة ومتنوعة. يمكن تقسيم الصف إلى مجموعات تعاونية، أو توجيه التلامذة إلى الأبحاث أو إلى زيارات ميدانية اختباريه ذات أهداف محددة...

٥- الطلب إلى التلامذة المتفوقين تعليم التلامذة الذين لديهم صعوبات في التعلّم. تنظيم مجموعات من التلامذة من ذات النمط التعلّمي. هذه الطريقة بشكل خاص تدعم تعلّم الفريقين (التلميذ المعلم والتلميذة الذي لديه صعوبة).

٦- تلبية احتياجات المتعلّمين المختلفة وذلك من طريق إيجاد أركان متنوعة: ركن للعمل الفردي – ركن للعمل الجماعي – أركان ومشاغل فخار أو تركيب ألعاب أو موسيقى أو فنون أخرى...

◎ اختبار لاكتشاف أنماط التعلّم

في ما يأتي استمارة نعرّف المتعلّمين إلى أنماطهم.

الهدف من هذا الاستبيان اكتشاف نمط تعلّمك. حوّق الجواب الذي يناسبك.

١- أتذكّر الأشياء بشكل أفضل عندما:

أ- أقرأ.

ب- أسمع.

ج- أعمل.

٢- عندما يكون لدي شيء جديد لأتعلّمه، استطيع حفظه بشكل أفضل:

أ- إذا أراني إياه أحدهم.

ب- إذا شرحه لي أحدهم.

ج- عندما أقوم به بنفسي.

٣- عندما أقرأ:

أ- أستطيع التركيز وأحبّذ تخيل الأشخاص والأشياء والمكان المحيط.

ب- أحرك شفاهي، أتحاشى الوصف الطويل، لا انتبه إلى التزيينات.

ج- أتحرك باستمرار، وأحب القصص التي تتضمن الحركة.

٤- عندما أريد تذكر أحدهم، أميل إلى تذكّر:

أ- الوجوه ولكني أنسى الأسماء.

ب- الأسماء ولكني أنسى الوجوه.

ج- ما فعله أكثر مما قاله.

٥- عندما يعطيني المعلم توجيهاته، أتذكرها بشكل أفضل عندما:

أ- تكون مكتوبة على اللوح.

ب- يُبَرْهَنُ عنها بمثل شفهيّ.

ج- أكتب التعليمات.

٦- عندما أحاول التركيز يمكن:

أ- إلهائي بسهولة.

ب- إلهائي بالأصوات ولكني لا أعير انتباهًا للحركات.

ج- إلهائي بالحركات ولكني لا أعير انتباهًا للأصوات.

٧- عندما لا يكون لدي ما أفعله، أقوم أحيانًا:

أ- بالتحديق أو تأمل بعض الرسومات.

ب- رندحة بعض الأغاني أو التكلم مع نفسي أو مع الآخرين.

ج- بالتفتيش عن سبب ما للتحرك...

٨- يمكنني تهجئة الكلمات:

أ- بالنظر إلى طريقة كتابتها.

ب- من خلال نغمتها.

ج- بكتابتها بنفسي لأتحقق من صحتها.

٩- عندما أعمل في مجموعة:

أ- أتمنى أن أكون في مكان آخر أو تمضية وقتي في الرسم

ب- أحب التكلم بمواضيع لأسمع وجهة نظر الآخرين عنها.

ج- أدوّن عادة ملاحظاتي لأتمكن من شرح العمل.

١٠- عندما أمشي في غرفة أو أكون في وضعية معينة، أفضل:

أ- النظر حوالي وتسجيل الملاحظات في رأسي عن المكان والأشياء

ب- التكلم على الغرفة أو على الوضعية من حيث محاسنها أو مساوئها

ج- تجربة بعض الأشياء ولمسها أو تحسّسها.

١١- عندما أتخيّل شيئاً، أفضّل:

أ- التفكير من خلال صور أو تخيل بعض التفاصيل.

ب- التكلم مع نفسي لأن التفاصيل ليست بمهمة.

ج- التفكير من خلال صور فيها حركة.

١٢- عندما أكون في سيارة:

أ- أحب التمتع بالنظر إلى الأشياء في الخارج .

ب- أحب سماع الراديو.

ج- أستبدل جلستي باستمرار وأشعر بالانزعاج.

١٣- يمكن للناس غالبًا أن يشعروا بما أحسّ به من خلال:

أ- تعابير وجهي.

ب- نبرة صوتي.

ج- حركات جسدي.

١٤- عندما يكون لدي مشكلة تتطلب حلاً، أفضّل:

أ- وضع لائحة بالحلول الممكنة لأتمكن من مشاهدتها.

ب- التكلم بصوت عال لأتمكن من تنظيم أفكاري.

ج- وضع نفسي في العمل لأتمكن من تجربة بعض الحلول الممكنة.

١٥- في خلال أوقات فراغي، أفضّل:

أ- القراءة أو مشاهدة التلفزيون أو الذهاب لحضور فيلم سينمائي، أو حضور مسرحية.

ب- المشاركة في نشاط جسدي كالبناء أو عمل شيء ما.

ج- سماع الراديو أو اللعب على آلة موسيقية.

١٦- كتلميذ، أحب أن أُكافأ من خلال:

أ- تعليقات إيجابية مكتوبة على مواضيع الإنشاء أو غيرها.

ب- تعليقات إيجابية موجهة إليّ أو إلى الصف (كلامية).

ج- تلامس حسي من خلال سلام باليد أو بالتربيت على الكتف...

١٧- عندما يكون لدي عمل مع أحدهم، أفضّل:

أ- كتابة الأفكار لمناقشتها.

ب- مخاطبته عبر الهاتف .

ج- التكلم مع الشخص خلال المشي أو الركض .

١٨- في المجموعة...

أ- أصمت ولا أتكلم كثيرًا إلا أنني أفقد الصبر عندما يكون الإصغاء سلبيًّا وغير ضروري.

ب- أحب سماع الموسيقى ولكنني استعجل الكلام، لأنّني أحب سماع نفسي أتكلم وسماع الآخرين.

ج- استعمل الحركات عندما أتكلم ولدي صعوبة في سماع الآخرين.

١٩- أتعلّم بشكل أفضل:

أ- عندما أرى التجارب أو أشاهدها.

ب- عندما أسمع تعليمات شفهية.

ج- عندما يتسنى لي المشاركة عمليًّا في النشاط أو المهمة المطلوبة.

٢٠- أنا...

أ- لا أكون مهتمًّا (ة) بشكل خاص بالموسيقى إلا أنني أحب الفن بشكل عام.

ب- استطيع التكلم على الفنون وأحب الموسيقى .

ج- أتجاوب جسديًّا مع الموسيقى وأقوم بتأدية الحركات.

مفتاح الاختبار:

إذا أتت الإجابات بأكثريتها "أ" يكون النمط بصريًّا.

إذا أتت الإجابات بأكثريتها "ب" يكون النمط سمعيًّا.

إذا أتت الإجابات بأكثريتها "ج" يكون النمط حركيًّا.

عمل تطبيقي:

هذه بعض الأفكار لتنويع التدريس بحسب الأنماط التعلّمية. يبقى على المربي إغناء هذه النماذج بأنشطة يقومون بتحضيرها وتنويعها بحسب مواضيع المادة التعلّمية.

الهدف التعلّمي	طرائق تعتمد المدخل البصري	طرائق تعتمد المدخل السمعي	طرائق تعتمد المدخل الحركي
فهم نص مقروء	يقرأ التلميذ/ة النص بصمت وبعدها يرسم ما فهم أو يستعمل شبكة العنكبوت.	يقرأ التلميذ/ة النص بصوت مرتفع وبعدها يخبر الآخر ما فهم من طريق المحادثة.	يقرأ التلميذ/ة النص وهو يمشي وبعدها يستعمل تقنيات التمثيل أو الإشارة للتعبير عمّا فهم.
اكتشاف خصائص المادة : مراحل تحول الماء	مشاهدة فيلم والتعليق على محتوى الصور والرسوم والبيانات التي شاهدها التلميذ/ة.	استذكار المعلومات التي سجلها في أثناء مشاهدة الفيلم من دون التعليق على محتوى الصور والرسوم والبيانات التي شاهدها التلميذ/ة.	اجراء اختبارات لتبيين هذه المراحل.
تعلّم تهجئة كلمة	الاعتماد على ألعاب بصرية لتذكر شكل الكلمة ومكوناتها.	الاعتماد على تهجئة الكلمة بصوت مرتفع والإيقاع الخاص بها.	الاعتماد على لعبة تركيب الكلمة (puzzle) أو كتابتها ونسخها باليد.
تعلّم الجمع	يعتمد على حفظ بصري لمجموعات الأعداد ويُجري عمليّة الجمع.	يعتمد على الحساب الذهني.	يعتمد على أصابع اليدين أو على تحويل الكمية إلى أشياء ملموسة.

****

مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء

٢٠١٣