تفريـــد التعـــليم
تطبيقـا على تعليم اللغات الأجنبيـة

د٠ بهاء الدين السيد النجار
مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة الزقازيق

مقدمـــــــــة :

يعتـبر موقف التعـلم من أكـثر المواقف التى يمر فيها الفـــرد تعقيـدا حيث يتضمن متعلمـــا وهو الفرد نفســـــه بكل ما فيـــه من استعدادات وميول وامكانات عقلية تمثل مدخلات مختلفة ومتعددة يتعلم من خلالها ـ وكذلك معلما بكل ما أوتى من امكانات معرفيـــة وتربويـة وما يمتلـكه من قدرات على توصيل الرسـالة التعليميـة وما يطبعه فى نفوس المتعلمين من قيم واتجاهات ، وأيضا ما ينبغى تعلمـه كما وكيفا وتنظيما ٠ وفى ضوء ما صارت اليه العمليـة التربوية المقصودة من حيث كونها اسـتثمارا فعالا سـابقا التسـاؤل حول ماهية الناتج كما ونوعا بغض النظر عن مسـتوى تقدم المجتمع وان كان أكثر الحاحا فى البلاد الناميـة ٠

ولذلك فقد كان التعلم الانسـانى ولا زال موضوعا لمـا يصعب حصره من الدراسات التى حاولت تفسير كيفية حدوث التعلم واستكشاف انسب المدخلات للاسراع بالتعلم الى أقصى المستويات ـ وانصب العديد من الدراسات حول المعلم من حيث اعـداده وزيادة كفاءته وتزويده بمهارات التدريس ـ وهنـاك دراسات أخـرى حول المـادة محتوى وتنظيما ، واخرى حول طرق التدريس تقويما وابداعا ، ودراسات حول المتعلم استكشافا لمدخـلات تعلمه واكسابه المهارات العـديدة للتعـلم ٠

ومن بين ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات هو التاكيد على الحسـاس المتعلم بمشاعر البهجـة التى يستمدها من الاحسـاس بالانجاز والتقدم وكذلك مشاعر الحيرة والقلق من الفشل فى الانجاز وخاصة اذا ما تكرر هذا الفشل ٠ وقد لا يرجع هذا الفشل الى ضعف

فى امكانات التعلم بل الى عوامل تتعلق بمتغيرات أخرى خاصة بالمتعلم وطرقه او الى المادة تنظيميا ومحتوى وتقويما . ويفرض هذا تساؤلا هاما حول اصلح المدخلات لتعليم الأفراد لتحقيق اهداف التربية على مستوى الفرد والمجتمع . وفى هذا المقام يرى اصحاب الاتجاه الفكرى الانسانى Humanists وكما يقرر (قاسم ١٩٨٣) ان التعليم الافرادى له اسهامات عديدة فى هذا المجال فهم يرون فيه نوعا من تحقيق الذات وتدعيم حرية الارادة وتوجيه حرية الاختيار ، وكذلك فخير طريقة لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية يتمثل فى برامج فردية تتضمن اشراك التلاميذ فى مشروعات يختارونها بانفسهم .

وفى مجالات تعلم اللغات الأجنبية فى مدارسنا كثيرا ما تثار الشكوى وتتصاعد حول انخفاض مستوى المتعلمين فيها اى حول الناتج والعائد من « الاستثمار » المادى والبشرى فى تعلم اللغات الأجنبية . وقد تعزى اسباب هذا التصور الى مصادر عدة منها ما يتعلق بالمعلم او المتعلم او المادة او طرق التدريس او عادات الاستذكار او الامكانات والتسهيلات المادية او الى غيرها . ولكن يبقى التساؤل قائما : هل من الممكن الاستفادة من اسهامات واماكنات التعليم الافرادى فى تحسين تعلم اللغات الأجنبية فى مدارسنا ؟ ويمثل هذا التساؤل السؤال الرئيسى الذى تحاول هذه الورقة البحثية الاجابة عليه - وللقيام بذلك فقد قسم هذا السؤال الى عدة اسئلة فرعية تمثل الاجابة عنها اجابة عن التساؤل الرئيسى وهى :

١ - ما التأصيل التاريخى لمفهوم تفريد التعليم ؟ اى كيف تطور مفهوم تفريد التعليم ؟

٢ - ما الأساس الفلسفى والنظرى لمفهوم تفريد التعليم ؟

٣ - ما الافتراضات الرئيسية للتعليم الافرادى وما مزاياه وعيوبه ؟

٤ - ما هى بعض المحاولات التى تمت فى مجال تفريد تعليم اللغات الأجنبية ؟

٥ - الى أى مدى يمكن استخدام الاجابات عن الأسئلة السابقة فى اقتراح اطار عام لمحاولة تفريد تعليم اللغات الأجنبية ؟

أولا : التأصيل التاريخى لمفهوم تفريد التعليم :

فى النصف الأول من القرن التاسع عشر شاع استخدام ما يمكن تسميته بالخطة المعاونة monitorial plan وهذه تشبه الى حد ما ما يمكن تسميته بالتدريس عن طريق الاقران "peer teaching" حيث يقوم المعلم وبمعاونة عدد من المعاونين بالتدريس فى مجموعات يتراوح عدد المتعلمين بها الى عدة مئات . وبالرغم من أن هذه الطريقة لم تستمر حتى النصف الثانى من القرن التاسع عشر الا أنها أرست مبدءا هاما وهو أن الطلاب يمكن أن يتعلموا عن طريق بعضهم البعض وأنه ليس من الضرورى أن يقوم المعلم بكل متطلبات عملية التعليم بنفسه - وقد وردت هذه الطريقة فى قاموس التربية لجود (Good 1973) تحت مسمى Lancastrian system

وهذه طريقة لتنظيم تعليم الأعداد الكبيرة وقد وضع أسسها المعلم الانجليزى لانكستر (Lancaster 1778 — 1838) على أساس استخدام طلاب اكثر قدرة كمعاونين بمعنى معيدين "monitors" يقوم هؤلاء بعد تعلم الدرس من المعلم بالتدريس لجماعات صغيرة من زملائهم . وقد أدخل هذا الأسلوب الى الولايات المتحدة الأمريكية فى ١٨٠٦ ولكنه هجر تماما فى ١٨٥٣ .

ومع التسعينيات من القرن ١٩ أدخلت محاولات اخرى لتدعيم فكرة تفريد التعلم وكانت تقوم على أساس من تكوين جماعات منجانسة من الطلاب واستبعاد فكرة التعليم فى جماعات كبيرة . وقد انعكس هذا الاتجاه فى خطاب تشارلز اليوت رئيس جامعة هارفارد (Charles) Eliot 1899 فيما أورده ادوارد كرج "Edward xruy 1961" أن عملية تعليم الطلاب فى جماعات كبيرة تعد سوءة كبيرة اذا ما أخذ فى الاعتبار البرامج الدراسية غير المرنة - ولذلك تعد فكرة تفريد التعليم هى البديل الجديد . أما عن الطريقة العملية الوحيدة لتفريد التعليم كما كان يراها اليوت فهى تقديم تنوع كبير من المقررات الدراسية المنتقاة ذات الجودة العالية . ومن المؤكد أن هناك مواد

معينة يتعين دراستها في السنوات الأولى وذلك من اجل التعرف على اهتمامات الطلاب ومواهبهم وبناء على راى اليوت ينبغي البدء بدراسة هذه المواد المختارة عند سن العاشرة ثم تزيد فى الكم والكيف عند الخامسة عشر وما بعدها وذلك بناء على اعتقاده أن لدى الطلاب نواحى من القدرات يمكنهم أن يبرعوا فيها وذلك لأن تفريد التعليم كان يعنى عنده محاولة لتعريض الطالب لمواد تناسبه افضل مناسبة وذلك عن طريق جعله يختار بنفسه المواد التى تتناسب مع خطوه الذاتى وقدراته المنفردة .

ومع بداية القرن العشرين ظهرت محاولات منهجية منظمة لتفريد التعليم ولعل اكثرها شهرة وذيوعا تلك المسماة بخطط دالتون وونيتكا Winnetka & Dalton plans والتان ظهرتا وتطورتا فى Dallton, Massachusetts & Winnetka, Illinois مدينتى

خطة دالتون :

وظهرت على يد السيدة هيلين باركهيرست Helen Parkhyurst 1916 فى مدرسة لتعليم الأطفال المعوقين ثم عممت التجربة فيما بعد على الطلاب غير المعوقين وكان يعطى للطلاب سلسلة من المواد لكي يتعلموها فى مدد زمنية محددة وهى عادة عشرون يوما ولهم مطلق الحرية فى كيفية الدراسة فى المواد وفى التحرك بين المبانى المدرسية كما يشاءون وللدراسة فى اى من العوامل الموجودة والمتاحة لكل مادة وعندما يتم التلميذ مهاما تعليمية فى مادة فلا يسمح له بالترقى للمستوى التالى حتى يكمل اعمالا اخرى فى مواد اخرى وكذلك يتعين على الطالب تسجيل تقديرات تقدمه فى سجل يحتفظ به وكذلك فى سجل المعلم ويتعين عليه ايضا ان يختار نمط التعلم الذى يناسبه . وقد ذكرت السيدة هيلين باركهيرست نقلا عن ادوارد كرج ١٩٦١ بأن خطة دالتون المعملية تعد تجربة اجتماعية منطقية فضلا عن كونها تجربة منهجية فهى تهدف الى اضفاء الطابع الاجتماعى على المدرسة تبعدها عن أن تصبح بيئة آلية فهى تؤكد على التغيير فى ظروف حياة المدرسة بدلا من التركيز على المنهج كما يحدث فى معظم التجارب التربوية الأخرى .

وبمقدم عام ١٩٢٥ طبقت فى أكثر من ١٥٠٠ مدرسة فى انجلترا وأعتبرت الطريقة الرسمية للتعليم فى هولندا وموسكو واكتسبت أيضا انصارا عديدين فى النرويج والمانيا وبولندا والنمسا وأسبانيا وطبقت فى ٤٥٠ مدرسة فى اليابان و ٢٥٠ مدرسة فى الصين و ٥٠ مدرسة فى الهند وفى ٢٠٠ مدرسة بالولايات المتحدة .. كما أوردت السيدة هيلين ، واكتسبت هذه الطريقة هذا الذيوع والانتشار وذلك لقيامها على أساس من مبدأ حرية المتعلم ، ففى رأى هيلين باركهيرست ١٩٢٢ ان الحرية هى المبدأ الأول لخطة دالتون المعملية . فمن الناحية الأكاديمية والثقافية يجب أن يترك التلميذ حرا لكى ينطلق وبدون أية عوائق فى عمله فى اى مادة يجد نفسه مستوعبا فيها وفى هذه الخطة ليست هناك أجراس لتحرمه مما يحب فى زمن معين وتكبله تعليميا بمادة اخرى ومعلم آخر . فاذا لم يسمح للتلميذ أن يستوعب المعرفة بمعدل سرعته الذاتية فلن يتعلم أى شىء بطريقة سليمة . فالحرية هى ترك التلميذ أن يأخذ ما شاء من الوقت ، فاذا حرم من وقته فذلك هى العبودية .

اما المبدأ الآخر فهو التعاون ، وقد عبرت عنه هيلين بانه التفاعل فى حياة الجماعة وهى فى هذا تتبنى مفهوم ديوى Dewy كما أوردته . فعند ديوى فى « التربية والديمقراطية » فان موضوع التربية الديمقراطية ليس مجرد جعل الفرد مشاركا ذكيا فى حياة جماعته الصغيرة ولكن استحضار الجماعات المتعددة فى تفاعل دائم الى حد انه لا يمكن للفرد أو اى جماعة اقتصادية أن تفترض أنها يمكن أن تعيش فى استقلال عن الآخرين .

ويلاحظ ان هذا التاكيد الشديد على مبدأ حرية المتعلم كان مثاليا الى حد الغلو فانطلاق الطلاب فى المعامل محدثين الضوضاء ومع غياب الضوابط لم تكتمل الأعمال المكلفين بها . وقد عبر أوجنيوف (N. Ognyov 1928) عن ذلك « ليس هناك مجال للعمل فى المعامل بسبب الضوضاء والوضع هو الوضع كل يوم وفى نهاية الشهر يتعين عليك أن تسلم الأعمال التى كلفت بها وليس هناك شىء قد اكتمل » .

ومع تصاعد حملات النقد اتجهت خطة دالتون الى فكرة التعاقد الطلابى Students contracts وهى كما وصفها ميلر وهارجريفز (Miller and Hargreaves 1925) وكما طبقت فى مدرسة Wisconsin High School تتضمن الاجراءات التالية :

١ ـ لا بد ان يوافق الطالب على اكمال قدر محـدد من المهام التعليمية فى الزمن المحدد وهو عشرون يوما .

٢ ـ هناك ثلاثة أو اربعة مستويات من العمل التعـاقدى لكل مهمـة واكتمال المستوى الأول من هـذه المستويات يضمن للطـالب الحصول على تقدير D وكذلك المستوى الثانى يضمن تقـدير C وايضا فالثالث يعطيه تقدير B وعند اكتمال المستوى الرابع يأخذ A

٣ ـ يعتبر المستوى الأول للتعاقد متضمنا لكل الأفكار والمهارات والحقائق المحورية والتى تبنى عليها التعاقدات التالية .

وقد بدأت خطة دالتون فى التخلص التدريجى فى موطنها وفى مواضع اخـرى فى العـالم حتى انتهت فى منتصف الثـلاثينيات من هذا القرن .

خطة وينيتكا : وقد ظهرت فى ١٩١٩ واستمرت حتى الأربعينيات وتختلف عن سابقاتها فى عدة نقاط منها ان فكرة التعاقد الطـلابى لم تكن من بين مبادئها . ولكن يشترك الطـلاب جميعا فيما يسمى بالأنشطة الابداعية creative activities وفى شكل جماعات بناء على قدراتهم .

ومن بين مبادىء هذه الخطة انه يتعين على المعلم أن يقـرر ما هو القدر المطلوب من المعرفة واى المهارات التى يتعين اكتسابها فى المواد الانفرادية وان يضع كل ذلك فى صيغ تشـير الى أهـداف التحصـيل ، وهـذه بدورها تشـبه ما يسمى بالأهـداف الاجـرائية أو السـلوكية ـ كمـا كـان هنـاك نظـام للتقـويم الـذاتى

مع وجود نظام آخر مواز لتسجيل التقدم Self-checking system
الفردى لكل طفل فقد كان هناك ما يسمى بكراسة الواجبات لكل طفل
حيث يسمح لكل طفل بالتقدم فى عمله من assignments sheets
خلال كراسة الواجبات وكتب التعليم الانفرادية بمعدله الذاتى كما كان
يختبر فى كل وحدة بمجرد أن يتمها ولا يسمح له ان يتقدم الى
وحدة اخرى (الا اذا كان متميزا فى النواحى العقلية او الصحية)
حتى يستوعب تماما الوحدة التى كان يعمل فيها . ولعل هذا ما عبر
عنه فيما بعد بمسمى التعلم من أجل التمكن . Learning for mastery
ويمكن اجمال اسهامات خطة وينيتكا فى انها :

١ ـ اعطت المذيد من الوقت للتفاعل الاجتماعى فى عمل ذاتى التعبير .

٢ ـ قللت من امكانية وقوع الفشل بالنسبة للطالب .

٣ ـ زادت من فاعلية عملية التعلم .

٤ ـ لم تكلف اكثر مما تكلفه عملية التعلم التقليدية .

٥ ـ تطلبت القليل من الزيادة فى وقت المعلم فى ظروف التعليم التقليدية .

وقد اختفت طريقة وينتيكا كسابقاتها ، وهناك عدة أسباب لاختفائهما ففى رأى « اسبنس » (Thorwald Esbensen 1968)
ان من بين اسباب اختفاء خطة دالتون هو اضطرار المعلم الى ابتداع وتصميم العديد من المواد التعليمية حيث لم تكن هذه المواد والوسائل متاحة على نطاق تجارى فى العشرينات ، وقد رأى « كيلباترك » كما أورد « اسبنسن » ان عدم وجود العمل الجماعى group work
كان من أسباب فشل خطة دالتون فى الاستمرار حيث رأى انه لابد من توفر العمل الجماعى متوازيا مع العمل الانفرادى . ويعتقد « كيلباترك » ان من اسباب فشل كلتا الخطتين انهما لم تكونا صالحتين لكل المجالات الاكاديمية ، ورأى ايضا ان اكثر أخطاء خطة دالتون خطورة هو الاعتقاد بامكانية اثارة دافعية المتعلم الخارجية

عن طريق الاختيارات فى المادة ، اما عن خطة وينيتكا فى رايه فان اضافة ما يسمى بالأنشطة الابداعية بعد تقسيما فرضته شكليات الخطة وليست طبيعة الأطفال ، كما ان الخطة قد اتجهت الى تأكيد تعلم الحقائق والمهارات سهلة القياس على حساب مجالات اخرى ربما كانت اكثر اهمية كالقيم والاتجاهات .

ولعمل ما يبقى من كلتا الخطتين انهما تعدان من المحاولات الجادة التى طبقت على طريق تفريد التعليم .

ثانيا : الأساس الفلسفى والنظرى لمفهوم تفريد التعليم :

بعيدا عن تضمينات قضية الفروق الفردية المتشابكة كما يدرسها المتخصصون فى علم النفس التربوى فيمكن البحث عن الأصول الفلسفية والنظرية لقضية تفريد التعليم فيما طرح فى كتابين شهيرين ظهرا فى سلسلة افضل المبيعات الأمريكية Best seller وهما كتاب « أزمة فى حجرة الدراسة » "Crisis in the classroom" « لتشارلز سيلبرمان » (charles silberman 1970) وكتاب صدمة المستقبل "Future shock" « لألفين توفلر » Alvin (Toffler 1970) كما ذكر « شتاينر » (steiner 1971) حيث يرى « سيلبرمان » ان مدارس اليوم قد انتفت فيها مشاعر السعادة وتنقصها كل الصفات الانسانية . ويرى كذلك ان الطلاب صاروا مجرد متلقين ومسلوبى الارادة وسلبيين فهم لا يتحدثون بل يتحدث اليهم . ويلتقى هذا الرأى مع ما ورد بجريدة الوفد فى عددها ٢٩٠ فى فبراير ١٩٨٨ فى الصفحة الثالثة تحت عنوان « ظاهرة التزويغ .. ولماذا يهرب الأطفال من المدرسة » حيث ذكر انه « حينما يتسلل الطفل من المدرسة الى الشارع فى أوقات الدراسة لينطلق وحده او مع جمع من اصدقائه الذين زوغوا مثله ، فان هذا يعكس فشل المدرسة فى جذب الطفل والاحتفاظ به فى قاعات الدرس لساعات محدودة كل يوم ... والسؤال الآن لماذا يزوغ التلاميذ من المدرسة ؟ وهو سؤال هام ليس على مستوى اللحظة الحاضرة فحسب بل له اهميته بالنسبة للمستقبل فالتلميذ الذى تعود على الزوغان سيمارس نفس السلوك

فى عمله عندما يكبر « وفى معرض الاجابة عن هذا السؤال أوردت الجريدة » وظاهرة التزويغ ظاهرة خطيرة ترجع أولا الى جفاف المناهج التعليمية وطرق التدريس التى تعتمد على الحفظ والتلقين وغياب الانشطة الترويحية والرياضية .... وفى رأى « الفين توفلر » فمدارس اليوم هى الحقيقة مدارس الماضى وأن المجتمع يريد مدارس المستقبل لأن ما يدور فى المدارس هو اعداد الطلاب للتعامل مع نظم ستموت قبل أن يموتوا هم . ويعد هذا مبررا قويا لمحاولة انهاء هذه الصورة التقليدية للعمل المدرسى والبحث عن البديل الذى يستطيع الاجابة على أسئلة مثل :

١ - هل هناك نظام تعليمى يستطيع ان يواجه كل او معظم الحاجات التى تطرحها الرؤيا المستقبلية لأشكال التفاعل فى المجتمع ؟

٢ - هل هناك نظام تعليمى يتيح للفرد تلقى اقصى اهتمام انسانى وشخصى ؟

٣ - هل يستطيع هذا النظام ان يتيح كل ذلك فى ضوء المتغيرات الاقتصادية للمجتمع ؟

٤ - هل يمكن لهذا النظام ان يكون ذا معنى وصلاحية للاجيال الصاعدة فى اطر من التعليم المدرسى بكل هذه الأعداد الغفيرة ؟

١ - لماذا يتعلم ما يتعلم ؟

٢ - كيف يتعلم ما ينبغى ان يتعلم ؟

٣ - ما العائد من هذا التعلم ؟

٤ - ما نتائج تعلم او عدم تعلم هذا التعلم ؟

من ذلك يتضح ان البديل المطروح ينبغى أن ينظر الى المتعلم على أنه فرد "individual" وليس وحدة "entity" وعليه فتبرر قضية تفريد التعلم على انه البديل الأكثر انسانية لأنه وكما

ذكر « نايدزايلسكى » (Niedzielski 1971) يعتبر المتعلم كفرد لديه استعدادات داخلية فريدة تتشابك وتتلاحم فى نسق فريدة متوجهة نحو أهداف محددة لتحقيق الذات وتحت التأثير الخارجى للبيئة وكذلك الحافز الداخلى للدافعية الداخلية فى معظم الأحايين .

وبناء على ذلك وفى اطار من تفريد التعليم فيفترض أن لدى الأفراد حوافز شتى لتحقيق أهداف مختلفة - ولذا لابد من أخذ الاعتبارات الآتية بعين الاعتبار .

١ - استكشاف الاستعدادات السيكولوجية الخاصة لكل متعلم .

وهذه قضية اضحت من المسلمات فى مجال التربية والفكرة المتضمنة هنا هى ان هذه الاستعدادات هى أنسب المدخلات لأحداث عملية التعلم لدى المتعلم والملاحظ فى هذا المقام أن هناك اتجاه لتطوير العديد من الاختبارت السيكو اجتماعية Socio-psychological مع أن هناك العديد منها ، واستخدامها فى تحليل شخصية المعلم ومدخلاته فى عملية التدريس ثم ربطها بالاستعدادات الخاصة لكل متعلم ، وكذلك ادائه اثناء عملية التعلم وما بعدها بعد فترة معينة .

٢ - أخذ الخصائص السيكولوجية الثقافية الخاصة بكل متعلم فى الاعتبار .

ويلعب العمر الزمنى هنا دورا كبيرا فى عملية التعلم ، فمن الناحية السيكولوجية يعتبر الصغار اكثر مرونة فى اكتساب المهارات ومن ناحية أخرى فهم اقل نضجا وتحملا ، الأمر الذى قد يقلل من مدركاتهم المعرفية "cognitive hierarchies" ومن مقدرتهم على الالتفات وسعة الانتباه "attention span" كما لم تلق قضية الفروق الثقافية بين المتعلمين الاهتمام الكافى ، فاعتمادا على خلفية المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية وقيمهم واتجاهاتهم السائدة فى بيئاتهم الثقافية يكون مستوى ادائهم فى جماعات كبيرة أو صغيرة أو فى مواقف انفرادية .

٣ - الأهـداف العامة والاجرائية :

مع التسليم بأن اهداف كل المجالات الدراسية تكاد تتشابه من منطلق مساعدة المتعلم على ان يصبح فردا صالحا فى الجماعة التى ينتمى اليها ، فلا بد من تحديد الأهداف العامة ، فقد يكون الهدف فى مجال تعلم اللغات الأجنبيـة هو ممارسـة دور ما على المستوى الدولى - والاتصال والاحتكاك بالشعوب الأجنبية أو ممارسة نوع ما من الأعمال الاقتصادية ولكل منها متطلبات تحقيقية .. وايضا لابد من تحديد اهداف عملية قابلة للقياس وهنا تبرز مشكلتان .

(ا) لمن توضـع هـذه الأهـداف الاجـرائية ، آخـذين فى الاعتبار قضية التوزيع الاعتدالى لمستوى الطلاب Normaz distribution

(ب) هل من الممكن التعرف على مكونات الهدف العام المختلفة وكيف تنتظم فى شكل كل من المفروض انه أكبر من مجموع أجزائه .

٤ - وضع استراتيجيات تعليمية شاملة واخرى للتفاعل بين المتعلمين .

والأساس النظرى هنا هو ضرورة وجود ارتباط بين المرحلة التعليمية التى يتم فيها التعلم النظرى والمرحلة التفاعلية التى ينبغى ان تليها . ففى مجال تعلم اللغات الأجنبية يتم أولا تعلم الصيغ اللغوية ثم لابد أن تليها مرحلة يتم فيهـا تطبيق وممـارسة المعرفة السابق اكتسابها فى مواقف ذات معنى ودلالة ثقافيا - ولذلك لابد من وضع استراتيجية شاملة من المرحلتين يتوفر فيهـا عنصرا الجـذب والتشويق . ولعل ذلك يتضمن قضية السهولة والتى تتوفر بعـدة طرق منها طريقة المحاولة والخطأ اى التجريب ومنها أيضا اغراق المتعلم بالمادة التى لابد من تعلمها من خلال مدخلات عدة ، شفهية كتابية ، تصويرية حتى يتيسر له تعلمها ، وكذلك عن طريق معرفة الاستعدادات الخاصة لدى المتعلم وتستخدم الوسيلة الخاصة التى تتناسب مع قدراته - وينطلق من هذا المفهوم عدة اعتبارات :

(ا) أن الطلاب يتنوعون من حيث القدرة على الاستماع

وتذكر الصيغ اللغوية وبالتالى فالطلاب الذين يتمتعون بحاسة سمع وذاكرة قويتين يمكنهم تعلم هذه الصيغ والأصوات دون الحاجة الى مشاهدة مدلولاتها كتابيا - أما الأقل حظا فيحتاجون الى تطوير قدراتهم على الاستماع والتذكر ولذلك يعتمدون على قراءة المادة التى يستمعون اليها ويطابقون استجاباتهم مع اجابات مكتوبة .

(ب) يترتب على ما سبق أن يختلف الطلاب فى مقدار الوقت الذى يحتاجه كل منهم فى تعلم مادة تعليمية ما .

(جـ) ويترتب عليه أيضا أن يختلفوا فى أساليب التعلم ، فهناك من يمكنه التعلم دون الحاجة الى كثير من الشرح ، وهناك من يحتاج الى الاعادة والتكرار .

٥ - تطوير أدوات لقياس أداء المتعلم

والفكرة النظرية المتضمنة هنا هى لابد من وضع أدوات للقياس مستوفاة الشروط مسبقا حتى يعلم كل طالب ما هى المهام المطلوب تحقيقها وما هى مستويات الانجاز المختلفة فيها وكيف يقاس تحقيقها . وتتضح أهمية هذا العنصر أيضا فى أنه حتى مع أخذ كل الاعتبارات السابقة فى الحسبان فان ذلك لا يضمن تحقيق كل متعلم لأهدافه ، فقد توجد بعض الصعوبات التى تعوقه وتزيد من شكوكه فى قدراته واستعداداته وخاصة اذا ما كان الهدف ما زال بعيدا ويترتب عليه أنه قد ينصرف تماما عن اداء مهامه التعليمية حيث أن دافعيته للانجاز لم تعزز عن طريق توفر الفرص الكافية لتمكنه من ابراز ما أنجزه سابقا أو ممارسة ما قد سبق تعلمه .

وهناك طريقتان يمكننا استخدامها لتعزيز دافعية المتعلم وثقته فى نفسه وهما القياس المستمر للمتعلم وهنا تبرز أهمية التطوير المستمر لأدوات القياس لأداء لمتعلم وكذلك توفر عنصر التعلم المستقل . وكذلك تتوفر للمتعلم الفرصة ليستشعر النجاح والانجاز لتعزيز دافعيته ، كما تتوفر كذلك التغذية المرتدة للتعديل والاصلاح .

٦ - المـــــرونة

ويعنى ذلك انه لابد من توقع احتمال التعديل والتغيير ، فان مجال التعلم الانسانى هو ابعد المجالات عن الجمود لأنه يتضمن عملية مستمرة من التقويم الذاتى self-evaluation والتجديد renewal وهذا يضمن بقاء أهداف البرنامج الكلية ومستوى تحقيقها ومصادره وانشطته عند مستوى الملائمة للمتعلمين .

وعلى هذا تسلمنا المناقشة السابقة الى التساؤل التالى :

ثالثا : ما الافتراضات الرئيسية التى استند اليها الاتجاه لتفريد التعليم وما مزاياه وعيوبه ؟

تعددت الافتراضات التى استندت اليها الاتجاهات المختلفة فى تفريد عملية التعليم ولعل ابرزها ما يلى :

١ - الفردية Individuality فعلى الرغم من التسليم بقضية الفروق بين المتعلمين ، الا أنه احيانا ما يتبادر الى الذهن سؤال عن كيف يختلف الطلاب فيما بينهم وهذا يفتح مجالا كبيرا للبحث . وفيما يلى عرض للخصائص الفارقة بين المتعلمين والتى تهم المشتغلين بالتربية والتى توفرت لها دلائل من نتائج البحوث .

(أ) الـــذكاء Intelligence

على الرغم من أن اول اختبار للذكاء وضع سنة ١٩٠٥ على يد بينية Binet الا أن مفهوم الذكاء لا زال مجال اخذ ورد ، فماهية الذكاء لم تعرف بعد التعريف الذى يرضى كل السيكولوجيين . ومع ذلك فهناك اربعة مناظير للذكاء فالذكاء لدى البعض هو القدرة على التكيف مع البيئة ، وعند آخرين يعنى القدرة على تعلم صيغ ومهارات جديدة ، ويراه آخرون مثل بياجيه Piaget على انه التناسق بين العمليات العقلية التى تسهل عملية التكيف مع البيئة . وقد نظر له

جيلفورد Guilford على انه تفاعل انماط مختلفة من العمليات والمحتويات العقلية لانتاج منتجات عقلية متعددة . ومع هذا التباين الواضح حول مفهوم الذكاء فيتفق السيكولوجيون على الآتى

أولا : ان القدرات المعرفية فى حالة من النماء المستمر .

ثانيا : تختلف هذه القدرات بالضرورة من فرد لآخر .

وهناك عدة سمات متعارف عليها للنمو المعرفى وهى كما أوردتها مولى (Mouly) (1973)

اولا : ان افاق المتعلم العقلية تتزايد بدءا من الواقع البيئى القريب وحتى المجالات الأرحب والأبعد .

ثانيا : وفى هذه الأثناء يكتسب المتعلم قدرة متزايدة على التعامل مع الرموز .

ثالثا : ويترتب عليه أن تنمو ذاكرة المتعلم .

رابعا : الأمر الذى يؤدى فى النهاية الى ان يتسم النمو العقلى للمتعلم بالزيادة فى القدرة على اداء العمليات العقلية .

(ب) الانجـــاز Achievement

من الواضح ان الفروق فى الذكاء لابد ان تؤدى الى فروق فى تحصيل المتعلمين وقد أورد « اوزابل وروبنسون » (Robinson 1971 & Ausubel) بيانات اشارت الى انه بنهاية المرحلة الابتدائية قد وجدا فروقا كبيرة بين التلاميذ ظهرت فى شكل خمسين نقطة فى نسبة الذكاء وست سنوات فى العمر العقلى وخمسة مستويات فى درجات التحصيل . ويتوقعان ان هذه الفروق فى التحصيل قد تؤثر على قدرة الأفراد على التعلم الأمر الذى يفترض وجود علاقة بين المعلومات والمعـــارف الســـابقة والتعلم المحتمل حدوثه . وقد عبر جـاجنيه

(Gagne 197) عن ذلك بقوله « يعد التعلم السابق للمهارات الضرورية افضل الشروط لضمان حدوث التعلم » .

واذ كان البعض يعتمد على اختبارات IQ كمقياس للقدرة على التعلم الا أنه ليس هناك ما يمكن تعلمه فى موقف الاختبار هذا كما أورد « كينيث تشاستين (Kenneth Chastain 1975) حيث ان مثل هذه الاختبارات تقدم عينة من معلومات التلميذ لعامة حول فرع ما من المعارف ، ومع ذلك فاختبارات IQ تعتبر مفيدة فى التنبؤ بما قد يحرزه التلميذ من نجاح مستقبلى فى مواقف التعلم المختلفة فى المدرسة ، وهى بهذا تعد مؤشرا على ان التحصيل السابق يسرع ويدعم التوقعات بتعلم لاحق .

(ج) الأسلوب المعرفى Cognitive style

اذا سلمنا بأن هناك تنوعا بينا بين الأفراد فى القدرات العقلية فلابد أن نسلم اذن بأن هناك تنوعا فى الطريقة التى يوظف بها الأفراد نواحى ذكائهم فى مدخلاتهم لعملية التعلم ، فهناك افراد يدخلون الى المواقف التعليمية مدخلا تحليليا فى حين ان هناك آخرون على عكسهم يتقبلون كل ما يلقى اليهم ، ويقرر كل من « ستيلز ومكاندلس » (Stiles & Mccandless 1969) ان هؤلاء الأفراد غير التحليلى المدخل عادة ما يكون اكثر قابلية للاستثارة وتشككا فى مواجهة الخبرات الادراكية القريبة واقل صبرا على اعطاء الاجابات . وعلى عكسهم يكون التحليليون عادة اكثر استقلالا واعتمادا على النفس - وذلك يفرض وجود علاقة بين الأسلوب المعرفى وسمات الشخصية .

وفى دراسة أخرى أورد « والترز وسابين » (Walters & Siben 1974) ان الطفل المعتمد معرفيا على المجال Field-Independent يكون عادة اقل كفاءة فى الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتجميع والقياس والتجريب والاستنتاج والتنبؤ ويميل الى تصور وتكوين آراء شاملة وعامة للموقف او المشكلة . وعلى العكس من ذلك يستطيع الطفل غير المعتمد على المجال field - dependent

أن يتناول المكونات المختلفة للموقف أو المشكلة . وفى دراسات تالية أوضح « والترز وسايبين » أن الأطفال المعتمدين اقل طموحا ومثابرة وأكثر تقبلا للسلطة الخارجية واقل تحملا لغموض الموقف .

وقد أوضحت مولى (Mouly 1973) أن الافراد يختلفون فى طريقة تصنيفهم للمعرفة ، فالأفراد يفهمون وينظمون المعرفة وفقا لأساليبهم المعرفية غير المعتادة وفى مقابلهم يوجد أفراد لا يستطيعون تغير تصوراتهم العقلية السابقة ويورد ساكس Sax 1969 دراسة كشفت عن أن الاطفال الأذكياء bright children فيتعلمون عن طريق تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات S—R,associations

(د) مهارت التعلم Learning Skills

لا شك أن التعلم يشتمل على اكتساب ونمو العديد من المهارت ودرجة التمكن منها تبعا لاختلاف قدراتهم العقلية وتهيئة الظروف المواتية لمساعدتهم فى هذ الصدد . ويقوم اغلب هذه المهارات على اساس من كفاية أو عدم مهارات المتعلم فى اللغة والاتصال ، فتعتمد قدرة المتعلم على تمييز وادراك وتصنيف مختلف المثيرات وكذلك قدرته على تناول الافتراضات الذهنية وكذلك الاشتراك فى انشطة حل المشكلات على نموه اللغوى وقدراته على أداء مهارات الاتصال . ويجدر الاشارة هنا الى ان تمكن المتعلم من مهارات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بنموه اللغوى ، ويختلف الأفراد اختلافا بينا فى درجة النمو اللغوى الأمر الذى يؤدى الى اختلافهم بالضرورة فى التمكن من مهارات القراءة وما يرتبط بها بالتبعية من مهارات تعلم مختلفة .

(هـ) التهيؤ للتعلم set for Learning

تاسيسا على خلفية المتعلم وما لديه من خبرات سابقة فى التعلم تتكون لدى الأفراد حالات من التهيؤ تمكنهم من الدخول الى مواقف التعلم من مدخلات عدة ، حيث يكتسبون المعرفة الجديدة بطرق

مختلفة . ويختلف المتعلمون فى هذا اختلافا كبيرا فهناك متعلمون تتكون لديهم حالة من التهيؤ للتعامل مع المجردات بينما يميل آخرون للتعامل مع الأمثلة المحسوسة (برينكمان Brinkman 1973) وهناك أفراد لديهم ميل مسبق نحو التقديم البصرى للمواد الجديدة بينما يميل آخرون للتقدم اللفظى وهناك طلاب يسهل تشتيت انتباههم وشرودهم ذهنيا . وهناك من هم على عكسهم حيث يتمتعون بقدرة أكبر على التركيز . ومن المتعلمين من يتعلم أفضل عن طريق المناقشة بينما يتعلم آخرون عن طريق القراءة والدراسة المستقلة . ومنهم من يستطيع ان يؤدى المهام التعليمية بسرعة ويحتاج آخرون لوقت أطول وكذلك هناك من يميلون الى السهل من المهام التعليمية بينما يميل آخرون الى الصعب وتحدى النفس فى مهام صعبة ومعقدة . وهذه الحالات المختلفة ترتبط بلا شك بالذكاء والأسلوب المعرفى وسمات الشخصية .

(و) الشخصية Personality

اذا كانت جوانب الشخصية ترتبط ارتباطا وثيقا بالذكاء والأسلوب المعرفى فمن المتوقع أن تتنوع جوانب الشخصية تنوعا كبيرا تبعا لذلك ومن المتوقع أيضا أن يؤثر ذلك على استعدادات واهتمامات وأهداف المتعلم. وفى حجرة الدراسة يمثل كل متعلم عالما مستقلا من الاستعدادات والاهتمامات وكذلك الأهداف الأمر الذى يمثل تحديا حقيقيا لكل من المعلم والمنهج وعلى الرغم من ذلك هناك سبع سمات للشخصية تلعب دورا هاما فى حجرة الدراسة وهى كما أوردها « فارنهام وديجورى (Farnham & Diggory 1972)

(أ) المثابرة ـ الاستثارة ـ الافراط فى النشاط . ويتنوع مدى هذه السمة من الطالب الذى يستطيع ان يصبر على اداء ما يكلف به الى الطالب الذى لا يصبر على ذلك .

(ب) تحمل تأخير المكافأة ، فهناك طلاب يميلون الى الحصول على المكافأة بسرعة وهناك طلاب آخرون على عكسهم .

(جـ) القلق والدفاعية . ويمتد مدى هذه السمة من الطالب الذى لا يهتم بشىء ويفشل دائما فى أداء مسئولياته فى مواقف التعلم وحتى الطالب الذى يتحمل قدرا كبيرا من القلق خوفا من أن يرفض أداؤد . وبوجه عام فالقلق الذى يؤدى الى تحسين الاداء لا يضر الشخصية فى اغلب الأحوال .

(د) الاعتماد والنمو : ويفترض هذا معادلة صعبة التحقيق وهى التوازن بين ميل المعلم الى أن يعتمد عليه الطلاب والتزامه بدوره فى تدعيم الاستقلال والنمو لدى التلاميذ .

(هـ) الايجابية والعدوانية : حيث يتعين على المعلم أن يحتفظ بضبط كامل وسيطرة على الطلاب ذوى الشخصية المسيطرة دون أن يؤثر سلبيا على قدراتهم وفى نفس الوقت يعطى الفرصة للطلاب ذوى الشخصيات الضعيفة والخجولة للنمو والتفاعل .

(و) التمركز حول الذات وتقدير الذات : قد يكون واجب الفرد الأول نحو نفسه هو أن يكون واثقا منها ويصبح واجب المعلم اذن هو المساعدة على تكوين صورة ذاتية واقعية لدى التلميذ حتى تسير عملية التعلم سيرا حسنا .

(ز) الدافعية Motivation

من الواضح ان هناك طلابا لديهم دافعية قوية للانجاز وهناك كذلك من لا يتمتعون بذلك . وتستثار الدافعية بطرق كثيرة مختلفة تعتمد على الموقف . ويعبر الفرد عن حالة استثارة الدافعية لديه بطرق كثيرة كذلك . ويلاحظ انه على الرغم من التسليم بوجود عنصر الدافعية وما له من دور فى موقف التعلم وما حظى به من دراسات وبحوث ، الا أن هنا كالكثير الذى لم يعلم عن مكونات الدافعية وكيفية استثارة الدافعية لدى المتعلمين .

وقد كشفت « نور » (Noar 1972) ان هناك حاجتين انفعاليتين تلعبان دورا هاما فى موقف المتعلم فى حجرة الدراسة ،

وهما اولا انه يتعين ان يكون التلميذ مقبولا وثانيا انه يجب ان ينجز اى ينبغى أن يستشعر الاحساس بالانجاز . وكما ترى فإن الدافعية تقوم على مجهودات الفرد من اجل اشباع هاتين الحاجتين .

ويلاحظ أن دافعية التحصيل والانجاز لدى المتعلمين فى حجرة الدراسة تتكون من ثلاث مكونات رئيسية أولها دافع معرفى يتضمن الحاجة الى معرفة وفهم ما يحيط بالمتعلم وثانيهما دافع ذاتى يتضمن حاجة المتعلم للاحساس بالدقة والاحترام الذاتى وثالثهما الانتماء الذى يشير الى حاجة المتعلم للتقبل الاجتماعى من جانب الجماعة وهنا يجدر الاشارة الى دراسة ميزت بين تصنيفين للطلاب بناء على دافعيتهم فقد قدم « اتكينسون » Atkinson نقلا عن « ماشر وسيجوجرن » (Machr & Sjogren 1971) تصوره وهو أن الطلاب ذوى التوجه التحصيلى Achievement-oriented لمادة ما يفضلون المهام التعليمية التى تساوى فيها نسبة النجاح والفشل ، وعلى العكس منهم فالطلاب الذين يتوقعون امكانية الفشل فيختارون المهام التى تزيد وتقل فيها نسبة النجاح وايضا يلاحظ أن دافعية الطلاب لا تستثار بنفس أسلوب الجزاء والعقاب . فالطلاب الذين يوصفون بالانطوائية يميلون للاستجابة القصوى حينما يمدحون ويثابون أما ما يقال عنهم منبسطون فيبذلون اقصى جهودهم كرد فعل واستجابة للنقد ، كما اقر ليب وجنج (Lipe & Jung 1971) وهناك طلاب تستثار دافعيتهم داخليا بوجه عام Intrinsically ومثل هذا النوع من الدافعية الداخلية يتعلق بنظرية المجال field كما يراها « لوين » Lewin وهناك طلاب تستثار دافعيتهم خارجيا ertrinsically ويرتبط ذلك بالنظرية السلوكية behavioral theory

وفى مجال تعلم اللغات الاجنبية طرح « لامبرت Lambert تصنيفه بين نوعين من الدافعية لدى التلاميذ لتعلم اللغات الأجنبية فى عدة بيئات مختلفة فهناك طلاب تكون دافعيتهم متكاملة integrative فلديهم أسباب كثيرة متداخلة لتعلم اللغة الاجنبية وعلى العكس منهم فهناك طلاب تكون دافعيتهم لتعلم اللغة الأجنبية أدائية instrumentaz حيث وجد ان لديهم سبب محدد لتعلم

اللغة الأجنبية للحصول على وظيفة افضل أو للسفر للولايات المتحدة الأمريكية وللدخول الى مجال العمل التجارى وغيرها .

ج - النمو الاجتماعى Social Development

وتبرز اهمية هذا العنصر فى حقيقة أن التلاميذ لا يتعلمون فى معزل عن البيئة الاجتماعية - لذلك يتأثر سلوك المتعلم فى حجرة الدراسة وكذلك تحصيله بالظروف التى تحيط به فى المنزل وموقعه الاجتماعى فى الجماعة وكذلك بما يحيطه من ظروف فى المدرسة وفى حجرة الدراسة ، فتقبل التلميذ للمعلم ولبقية الطلاب فى الفصل وكذلك تقبلهم له بشكل عاملا رئيسيا فى حماسته ورغبته اللتين يمكنانه من الاشتراك فى الأنشطة والممارسات التعليمية فى حجرة الدراسة .

وقد كشفت دراسة « لجونسون وجنسون » (Johnson & Johnson et al 1974) ان بعض الطلاب ينزلون المعلم . منزلة عالية ويضفون عليه احتراما زائدا وهناك طلاب آخرون لا يفعلون ذلك . وهناك طلاب يفضلون ان يتعلموا من خلال الأنشطة والممارسات الجمعية مع اقرانهم بينما يميل آخرون لأنواع من الانشطة المستقلة .

٢ - مفهوم الذات وتحقيق الذات Self-concpt & Self-Actualization

تمثل الفروق الفردية بين الأفراد عامة والمتعلمين خاصة - بالنسبة للمتخصصين فى علم النفس أمرا مثيرا للدراسة بينما يراها المعلم امرا اكبر من يضبط او يتحكم فيه وتمثل هذه القضية للنظام التعليمى ككل تحد كبير للاستغلال والافادة من هذا الرصيد الضخم من الطاقات والامكانات والاستعدادات .

وبوجه عام فان المنطلق الأول لتحقيق برنامج تعليمى يقوم على أساس من تفريد التعلم هو ادراك الحاجة الاساسية لتكوين مفهوم ذات مناسب لدى كل تلميذ واعتبار ذلك هدفا رئيسيا فى حد ذاته ، ويتضمن ذلك التسليم بانه يجب على كل فرد ان يتعرف على هويته

أو ذاتيته الخاصة وهنا تكون للمدرسة اهمية خاصة فى مساعدة المتعلم على تحقيق ذلك حتى يمكن بعدها أن يجد المساعدة على أن يكون ذا فاعلية كبيرة فى عمله الاكاديمى وتتأسس صورة التلميذ عن نفسه على ما يتلقاه من تغذية مرتدة مما يحيط به . ولذلك فان التربية التى تجعل الفرد محورا وهدفا تعنى ببساطة ان الطالب يجب أن يعامل كفرد اى كشخص ، ويكون الهدف اذن هو تنمية الشخص أولا كوسيلة نحو نمو عقلى متكامل .

وبالاضافة الى تحقيق مفهوم ذات مناسب وكاف لجعل التلميذ يستشعر ذاته فانه يتعين أن يعطى الفرصة لكى تنمو قدراته - ويتضمن ذلك التعرف على استعداداته وقدراته وامكاناته ثم توظيفها واستغلالها لأقصى درجة وصولا لأقصى درجات النماء وهذا هو معنى تحقيق الذات . وينطوى هذا المفهوم على اعتبار أساسى وهو أن هذه القدرات هى قدرات التلميذ الخاصة وليست قدرات سبق تصورها ووضعت له من قبل الغير - ولذلك ومن خلال التصور الافرادى لعملية التعلم فيجب أن يعطى التلميذ الفرصة لاختيار منهجه القائم على أساس من اهتماماته واهدافه واستعداداته .

ان اكتساب مفهوم ذات مناسب وصحى لا مبالغ فيه ولا متدنى وكذلك محاولة التحقيق الأقصى لامكانات الفرد يجب أن يتما فى جو من انسنة humanizing عملية المتعلم وذلك لأن التصور الحديث لمفهوم التربية لا يقصرها على نظام لانتاج كوادر بشرية بطريقة كمية . ويؤكد هؤلاء المنادون بانسنة الجو الدراسى على رغبة المتعلم ومشاعره فكل جوانب المتعلم فى رأيهم يجب أن ترتبط بالمواقف الحياتية للمتعلم . ولذلك يجب على التربية أن توفر فرصا للاختيار والابتكار وتحقيق الذات .

٣ - استعدادات المتعلم

فى سنة ١٩٦٣ طرح « كارول » Carroll مفهوما جديدا للاستعداد aptitude فقبل ذلك عرف الاستعداد على أنه قدرة الطالب على تعلم مادة ما . وبدلا من التأكيد على كم المادة التى

تتعلم فقد اعتبر « كارول » ان الاستعداد هو مقدار الوقت amount of time, الذى يتطلبه المتعلم ليحقق التمكن فى الموقف التعليمى وبناء على هذا التعريف يمكن ملاحظة انه يمكن للفرد تعلم اى شىء اذا ما اعطى الوقت لذلك - الأمر الذى يفتح مجالا لامكانية حدوث تغييرات كبيرة فى عملية التعلم بكل جوانبها التنظيمية - ويتضمن كذلك احتمالية حصول الطلاب جميعا على اعلى التقديرات فى اى مادة دراسية طالما ان القضية تعتبر قضية وقت . كما يتضمن ايضا انه يجب ان يسمح للطلاب بالوقت الكافى الذى يحتاجونه - كل على حدة لتعلم المادة عند تنظيم المنهج الأمر الذى يطرح تساؤلات عن الامكانات المادية خاصة فى البلاد النامية . وبغض النظر عن امكانية تحقيق ذلك منهجيا وماديا فقد اصبح هذا التعريف هو القاعدة الأساسية التى يقوم عليها مفهوم التعلم الافرادى .

ومن أجل ان يسمح للطالب الفرد بالوقت اللازم له بغض النظر عن مقداره لتعلم المادة الدراسية فقد استغلت معظم برامج التعلم الافرادى ما يسمى برزم النشاط التعليمية "Learning activity packages" والتى تعطى للطالب ليعمل عليها وفقا لمعدل تقدمه هو وتتكون عناصر هذه الرزم من قائمة بأهداف هذه الرزم ثم انشطة محددة يتبعها الطالب لتحقيق الأهداف وكذلك اختبارات بعدية لتقويم مدى نجاح الطالب فى تحقيقه للاهداف .

ومن العرض السابق قد يتبادر الى الذهن ان تفريد التعليم كاحد مدخلات التعلم الانسانى لا يخلو من اية عيوب ، ولكن الحقيقة ان هناك بعض نواحى القصور فيه الأمر الذى يطرح سؤالا عن جوانب الايجاب والسلب فى تفريد التعلم .

قد يرى فريق من التربويين انه من الصعب قبول فكرة رفض هذا المدخل كلية ، تسليما بأنه بتنوع الأفراد تتنوع الحاجات والاهتمامات ، ويعتقدون أن البرنامج الأمثل لتربية الفرد هو ذلك البرنامج الذى يحقق العمل الفردى والعمل الجماعى والالتقاء بين المعلم والمتعلم والاختبارات الجيدة التى تطبق عندما يكون المتعلم

٤ - أن يقوم تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف مسجلا ذلك في سجلاته .

٥ - أن يطور ويراجع المنهج مع تقدم عملية التعلم ويحتفظ بذلك في سجلاته الأمر الذى يستلزم استخدامه للتقنيات الحديثة الخاصة بحفظ وتخزين واسترجاع المعلومات .

كما يتعين على المعلم أن يكون منتجا للوسائل التعليمية ومدربا على استخدامها وما يستجد منها - ويتعين عليه أيضا أن يكون مدربا على التدريس بالأهداف ، أى أنه لابد من نوعية من المعلمين لتعمل فى نظام تتخذ فيه القرارات وفقا لتقدم كل تلميذ على حدة فى حين أنه قد اعتاد المعلمون فى البلاد النامية على أن توضح لهم مسبقا المناهج والمقررات وربما الاختبارات أيضا . وكذلك يثار سؤال هنا عن مدى التقبل المتوقع من الطلاب لهذا المدخل فقد يتوقع أولئك الذين احرزوا نجاحا وتقدما كبيرا فى النظام القديم أن يتأبوا على الجديد لأنه قد يكون هناك تخوف من أن يقل قدر التحصيل الذى اعتادوا أن يحصلوه باستخدام أساليب دراسة وعادات استذكار تطورت فى ضوء النظام القديم فان قل تحصيلهم فقد يعزون فشلهم الى النظام الجديد وليس الى فشلهم فى استغلال قدراتهم .

وكذلك فان التغيير - أىتغيير - يتطلب أموالا خاصة فى البداية ، فهناك تغيير فى الأدوات والتسهيلات وكل ذلك يحتاج تمويلا . وتبدو المشكلة من هذا المنطلق أكثر وضوحا فى البلاد النامية والمثقلة بالديون . ويمكن تلخيص مزايا وعيوب هذا المدخل فى النقاط التالية : -

أولا : من حيث المزايا :

١ - يمكن ان يتعلم التلاميذ تحمل المسئولية فما لم يتعلمه تلميذ اليوم سيتعين عليه تعلمه غدا وبالتالى فلن يمكنه التخفى وراء المجموعة .

٤ - أن يقوم تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف مسجلا ذلك في سجلاته .

٥ - أن يطور ويراجع المنهج مع تقدم عملية التعلم ويحتفظ بذلك في سجلاته الأمر الذى يستلزم استخدامه للتقنيات الحديثة الخاصة بحفظ وتخزين واسترجاع المعلومات .

كما يتعين على المعلم أن يكون منتجا للوسائل التعليمية ومدربا على استخدامها وما يستجد منها - ويتعين عليه أيضا أن يكون مدربا على التدريس بالأهداف ، أى انه لابد من نوعية من المعلمين لتعمل فى نظام تتخذ فيه القرارات وفقا لتقدم كل تلميذ على حدة فى حين أنه قد اعتاد المعلمون فى البلاد النامية على أن توضح لهم مسبقا المناهج والمقررات وربما الاختبارات أيضا . وكذلك يثار سؤال هنا عن مدى التقبل المتوقع من الطلاب لهذا المدخل فقد يتوقع أولئك الذين احرزوا نجاحا وتقدما كبيرا فى النظام القديم أن يتأبوا على الجديد لأنه قد يكون هناك تخوف من أن يقل قدر التحصيل الذى اعتادوا أن يحصلوه باستخدام أساليب دراسة وعادات استذكار تطورت فى ضوء النظام القديم فان قل تحصيلهم فقد يعزون فشلهم الى النظام الجديد وليس الى فشلهم فى استغلال قدراتهم .

وكذلك فان التغيير - أىتغيير - يتطلب أموالا خاصة فى البداية ، فهناك تغيير فى الأدوات والتسهيلات وكل ذلك يحتاج تمويلا . وتبدو المشكلة من هذا المنطلق اكثر وضوحا فى البلاد النامية والمثقلة بالديون . ويمكن تلخيص مزايا وعيوب هذا المدخل فى النقاط التالية : -

أولا : من حيث المزايا :

١ - يمكن ان يتعلم التلاميذ تحمل المسئولية فما لم يتعلمه تلميذ اليوم سيتعين عليه تعلمه غدا وبالتالى فلن يمكنه التخفى وراء المجموعة .

٢ - سيحظى كل تلميذ بقدر أكبر من اهتمام المعلم .

٣ - سيتمكن التلميذ من استكشاف أسلوبه فى التعلم بصريا كان أو سمعيا وبناء عليه سيختار الأنشطة التى تناسبه .

٤ - ستنشأ علاقة جديدة بين المعلم والتلميذ حيث سيصبح المعلم كمساعد وكموجه .

٥ - سيصبح للتلميذ رأى مسموع فى اختيار ما يريد تعلمه .

٦ - سيكتسب المعلمون مهارات جديدة كتشخيص قدرات ومساعدة الطالب فى تعلم كيف يتعلم .

٧ - لن يكون هناك مجال للفشل والرسوب حيث سيسير كل طالب فى الدراسة مستغلا ما يناسبه من وقت ووفقا لقدراته .

٨ - سيمكنهم وعيهم بنقاط القوة لدى كل منهم على اختيار مجال فى الدراسة الجامعية التى ستؤهلهم لها استعداداتهم وذلك نظرا لما تتمتع به الدراسة الجامعية من خاصية التخصص .

٩ - سيتوفر عنصر المرونة .

ثانيا : من حيث العيوب

١ - عدم الرغبة المتوقعة من المعلمين فى تغيير نظام تعليمى تقليدى مألوف الى نظام آخر لم يعدوا له .

٢ - توقع حدوث أخطاء كثيرة فى مراحل التطبيق الأولى من قبل المعلمين فى اصدار الأحكام واتخاذ القرارات .

٣ - الحاجة الى المزيد من الوقت والمال لاعداد وصياغة المواد التعليمية ولعقد العديد من الدورات التدريبية للمعلمين ولاعداد وتصميم الوسائل التعليمية الحديثة .

٤ - لن تصبح قضية الحوافز التعلمية كالتقديرات المالية ذات موضوع فى ضوء الظروف الجديدة كما سيختفى المفهوم المعتاد للنجاح والفشل .

ومما سبق يتضح ان مدخل تفريد التعليم كنظرية اكثر انسانية وملائمة للمتعلمين وان ما يثار حوله من عيوب مرده الى التنفيذ (الحاجة الى نوعية معينة من المعلمين - أدوات مادية - تغير فى أسلوب اتخاذ القرار) الأمر الذى يفرض ضرورة البحث عن الأسلوب الأمثل لتحقيقه فى ضوء المتغيرات البشرية والمادية خاصة فى البلاد النامية . ويسلمنا هذا الى دراسة بعض المحاولات لتفريد تعلم اللغات الأجنبية .

رابعا : بعض المحاولات التى تمت فى مجال تفريد تعلم اللغات الأجنبية :

النموذج الأول : خطة بوردو The purdue plan

لقد سميت بهذا الاسم لأنها نشأت وتطورت فى جامعة « بورد » و « بولاية » « انديانا » بالولايات المتحدة الأمريكية لدراسة اللغة الألمانية كلغة أجنبية . وكان الهدف من هذه الخطة مساعدة الطلاب على تعلم اللغة الألمانية وفقا لمعدلات تقدمهم فى التحصيل الدراسى بمعنى توفير المرونة الكافية فى زمن التعلم ، حيث قد اعطيت الحرية للطلاب فى ان يكيفوا معدلات تحصيلهم دافعين بها للتقدم كل وفق امكاناته فى حدود الزمن المتحدد فى الفصلين الدراسيين المحددين لدراسة اللغة الألمانية .

وقد اختلفت لقاءات المعلم بالطالب عن روتين اللقاءات الفصلية المعروفة فى عملية التعلم التقليدية اختلافا ملحوظا ، فقد أخذت هذه اللقاءات الأشكال التالية :

(أ) اللقاءات الجماعية لساعتين أسبوعيا وتخصص للانشطة التعليمية التى يقوم بها المعلم .

(ب) لقاءات استشارية لساعتين أسبوعيا تكرس للاستشارة والتوجيه والمساعدة .

(جـ) جلسة الاختبار واللقاء الفردى والذى يحدد موعده مسبقا مع كل طالب .

ولم تختلف المواد التعليمية عن مثيلاتها فى المقرر التقليدى الا فى وجود ملحق للطالب يحتوى على الاختبارات ودليل دراسى يوضح نسق الدراسة للطالب وقد تم تقسيم محتوى المقرر الى وحدات تحصيل تتكون كل منها من درسين من الكتاب المقرر مصحوبين **بتمرينات فى كراسة خاصة وذلك بالاضافة الى المادة المسجلة على** شريط . وبعد أن يقوم الطالب بدراسة وحدة تحصيل معينة فلابد ان يأخذ الاختبار المعد لها . واذا ما اشارت نتائج الاختبار الى تمكن الطالب من المادة (بحصوله على ٧٠٪ فأكثر) فانه يسمح له بالتقدم وحدة تالية . هذا بالاضافة الى وجود عدة صور بديلة للاختبار فى حالة فشل الطالب فيه . وتحدد الدرجة النهائية للطالب فى المقرر من متوسط درجاته فى كل اختبارات التحصيل .

وبشكل اكثر تفصيلا يلاحظ ان المواد التعليمية لكل طالب تتكون من :

١ ـ كتاب تمارين يحتوى على تدريبات وتمارين ويتعين ان تصحح كلها على التوالى .

٢ ـ اختبارات متنوعة واختبارات بديلة تستخدم فى حالة فشل الطالب فى حل الاختبارات الأولى .

٣ ـ اختبارات تحصيل للوحدات ككل ولها أيضا اختبارات بديلة .

٤ ـ سجل لكى يسجل به معدلات تقدم الطالب دوريا .

أما عن سير الدراسة فيلاحظ أنه فى المراحل الأولى قد وزع الطلاب على مجموعات متجانسة فى ضوء ما تم تعلمه - ومع تقدم الدراسة لوحظ أنه من الصعب مواجهة حاجات الطلاب بفعالية اذا استمروا فى هذه المجموعات المتجانسة نظرا لما بينهم من فروق فردية ومن ثم كانت هناك محاولات لتكريس جزء من الحصة للطلاب المتقدمين وجزء آخر للاقل تقدما . ولم تنجح هذه المحاولة فى مواجهة حاجات الطلاب وكانت المحصلة بطءا شديدا فى تقدم الطلاب وسوء استخدام لمبدأ التقدم الذاتى فى الدراسة وكذلك تبنى الطلاب لأهداف غير واقعية . وفى تعديل طرأ على الخطة تم وضع مسارات أربعة للدراسة .

المسار الأول :

للطالب الذى يرغب فى الاسراع بتقدمه الدراسى . ولا يسمح له الا بوحدة تحصيل واحدة فى اليوم لكى يتقدم لاختبار نهاية المهمة التعليمية - وكان الهدف من ذلك اعطاء الطالب الفرصة لامكانية تكملة المقرر فى زمن أقل مدفوعا أما بدافعية عالية أو بمساعدة موهبة خاصة فى اكتساب اللغة أو الخبرة السابقة فى تعلم اللغة الأجنبية أو بأى دافع آخر . ويلاحظ هنا أيضا أنه قد ترك للطالب حرية وضع وتخطيط طريقة اكماله المهام التعليمية . وهناك دائما المساعدة وقتما يطلبها الطلاب .

المسار الثانى :

للطالب الذى يرغب فى اكمال مهامه التعليمية بنفس معدل المقرر التقليدى - واذا كان هذا المسار لا يشبع حاجة تتعلق بالأهداف بعيدة المدى الا انه يسمح للطالب باكمال مهامه التعليمية عندما يرغب .

المسار الثالث :

ويسمح لبعض الطلاب باكمال مهامهم التعليمية فى ثلاث فصول

دراسية على الرغم من ان المعدل الطبيعى فصلان - يقوم ذلك على اعتبار اساسى وهو ان الطالب الذى يفشل فى انجاز مهامه التعليمية فى فصلين لا يعد متخلفا بل قد يكون فى حاجة الى مزيد من الوقت .

المسار الرابع :

ويسمح فيه بأربعة فصول لاكمال نفس المهام التعليمية ، ومما يلاحظ هنا انه لم يختر احد من الطلاب هذا المسار ولذلك الغى فيما بعد .

ولكن كيف امكن مساعدة الطالب على اختيار المسار المناسب لقدراته ؟ وهنا كان يتعين على الطلاب جميعا ان يحضروا فصول الدراسة بشكل منتظم حتى يصلوا فى الدراسة الى الوحدتين التحصيليتين الأوليتين ثم يترك لهم بعد ذلك حرية الاختيار - وكان يرجى من وراء ذلك تحقيق ما يلى :

١ - اعطاء كلا من المعلم والطلاب الفرصة للتعارف المتبادل .
٢ - مساعدة الطلاب على التمكن من صوتيات اللغة .
٣ - مساعدة الطلاب على اختيار المسار المناسب .

وبعد اختيار المسار المناسب يعطى الطالب قائمة البيانات التى تحتوى على معلومات عن اقصى عدد للحصص لكل وحدة وللمقرر ككل بالنسبة للمسار الذى قد اختاره كما يعطى له جدولا للمقرر يضع فيه خططه الخاصة لتكملة أداء مهامه التعليمية فى المقرر وموضحا به الأهداف القصيرة المدى (وهى تمثل الحد الأقصى المسموح به للانهاء من كل وحدة) وكذلك الاهداف بعيدة المدى (وهى الحد النهائى لتكملة المقرر ككل) وكما نيسمح للطلاب بالانتقال من مسار لآخر بشرط أن ينتهى الطالب من مهام المسار الجديد فى نهاية الفصل الدراسى المحدد .

ويمكن تلخيص اسهاما تهذه الطريقة فى النقاط الآتية :

١ - انها قدمت للطلاب اربعة بدائل (مسارات) للتعلم توفر اهدافا محددة (قصيرة المدى) واهدافا عامة (بعيدة المدى) مع توفر المرونة لمواجهة حاجات الطلاب .

٢ - وفرت معيارا للطلاب لكى يحددوا اى من المستويات التى ينطلقون منها فى دراستهم الأجنبية - كل على حدة .

٣ - أتاحة الحرية الكاملة للطلاب الموهوبين وذوى الدافعية العالية لاختيار ما يناسب امكاناتهم - وكذلك وفرت مزيدا من الوقت والتوجيه لبطىء التحصيل ، كما سمحت بالدراسة المستقلة لكل الطلاب متضمنة الطالب الذى يرغب فى أن يسير فى دراسته سيرا متوسطا .

٤ - سمحت الى حد ما بالتجمع المتجانس (طبقا للمستوى او المسار) مسهلة بذلك التدريس الفعال ومحققة لحاجات الطلاب فى التجمع فى مجموعات .

وبالطبع فان هذه الطريقة لم تقدم كل الحلول للمشكلات التى تطرأ عند تطبيق تفريد التعلم فى مجال تعلم اللغات الأجنبية - ولعل ما يبقى منها كونها محاولة جادة كان لها اسهاماتها .

النموذج الثانى : العمل الجماعى المتعدد المهام
Differentiated Staffing

وقد طبق هذا النموذج لتدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية فى أحد المدارس بولاية كاليفورينيا Live Oak High School, California ولمدة ثلاث سنوات وكانت تعطى الدروس فى حجرتين لصيقتين ، تستخدم احدها كحجرة دراسة لمجموعات المحادثات المنظمة او للعمل الانفرادى فى التسجيلات الصوتية بينما تستخدم الأخرى من قبل معظم الطلاب للعمل الانفرادى او مع مساعدى الطلاب . وكانت حجرت الدراسة تستخدم تسع (٩) مرات فى اليوم - وتراوح عدد الطلاب فى الفصل ٣٥ : ٥٥ طالبا . وتكونت

هيئة التدريس المتعددة المهام من معلم ثم معلم مباشر بالاضافة الى خبير مهنى وسكرتيرة وكذلك عدد من معاونى الطلاب المتطوعين تراوح عددهم بين ٢٠ ، ٢٥ فردا يعملون لفترات تراوحت بين ساعة واحدة وعشر ساعات فى الأسبوع . وقد نظمت مهام هيئة التدريس تنظيما هرميا بحيث تركزت المسئولية فى يد المعلم الأول فصار مسئولا عن تنظيم وتوجيه وادارة بقية اعضاء الفريق . أما عن طبيعة المهام الموكلة لكل واحد منهم فهى كالتالى :

أولا : المعلم الأول Senior teacher ويقوم بالمهام التالية :

١ - ادارة البرنامج ككل .

٢ - يقوم باعطاء التدريبات الأولى للطلاب جميعا (وهى فترة اولية تتراوح بين ٥و١٠ دقائق وتكرس لبناء الكلمات للفصل ككل) .

٣ - يوزع الطلاب على معاونى الطلاب .

٤ - يقوم أعمال الطلاب المتقدمين .

٥ - يقوم بقيادة مجموعات المحادثة المتقدمة أسبوعيا .

٦ - يقوم بمعاونة السكرتيرة بتصميم اجراءات السجلات .

٧ - يعمل كعامل منشط لاستثارة دافعية الطلاب كأفراد .

وقد تحددت له عدة مسئوليات يقوم بها خارج حجرة الدراسة واثناء الاجازة الصيفية مثل :

٨ - اعادة تقييم ومراجعة البرنامج .

٩ - مراجعة المواد التعلمية .

١٠ - قضاء عشر ساعات اسبوعيا على الأقل فى تطوير مواد جديدة للمقررات الجديدة .

ثانيا : المعلم المبـــــاشر staff teacher

وكان المانى الأصل - وقد تحددت له مهام يقوم بها اثناء اليوم الدراسى وهى :

١ - يقوم بادارة حوالى مجموعة محادثة تعطى اسبوعيا ٠

٢ - يقوم بمعظم الواجبـــات الادارية للبرنامج كتخزين المواد التعليمية وتنظيم حجرات الدراسة وجمع أوراق الاختبارات والتصرف فيها ٠

٣ - يرجع اليه عندما لا يـكون منشـــغلا بادارة مجموعـات المحـادثات ٠

٤ - يقوم تقدم الطلاب ٠

٥ - يقوم بادارة البرنامج أثناء غياب المدرس الأول ٠

أما خارج حجرة الدراسة فقد دتحددت له المهام التالية ٠

٦ - يقوم بعمل تسجيلات صوتية ومواد تعليمية أخرى لتحقيق خطة المعلم الأول ٠

٧ - يقوم بعمل بعض الاجراءات الادارية الأخرى ٠

ثالثا : الخبير المهنى Para professional

وهو عادة المانى الأصل ويعمل فى الصباح فقط وعليه القيام بما يلى :

١ - قيادة مجموعات المحادثة ٠

٢ - يعمل كمرجع يرجع اليه فى التركيبات والصيغ اللغوية ٠

٣ - يقوم بمراجعة وتطوير المواد التعليمية .

أما خارج حجرة الدراسة فيقوم بتصحيح الأوراق وتقويم الواجبات الكتـابية .

رابعـا : السكرتيرة Secretary وتقوم بالآتى :

١ - تعمل كمعلم للطلاب المبتدئين .
٢ - تعالج المراسلات وبعض التفصيلات التنظمية الأخرى .
٣ - تجهز المواد البديلة .

٤ - تقوم بالعمل الروتينى فى حفظ السجلات تحت اشراف المعلم الأول .

خامسا : المعاونون المتطوعون للطلاب Volunteer student aides

ويقومون بدور أساسى فى عمل الفريق ككل وكان يرجى من الاستعانة بهم ما يلى :

١ - توفير تقويم مستمر لتقدم الطالب وكذلك مساعدة الطالب على استغلال وقته بشكل أفضل من خلال التغذية المرتجعة المستمرة وتبصرته بمدى ملاءمة المسار الذى اختاره لقدراته .

٢ - ازاحة قدر كبير من اجراءات التقويم والقياس الروتينية عن كاهل المعلم حتى يتفرغ لاستخدام كفاءاته المهنيـة فى معـالجة اجراءات التعلم والتقويم الأكثر تعقيدا والتى تلائم الطلاب المتقدمين أو لتناول المشكلات المعقدة لدى بعض الطلاب .

٣ - تطوير التقبل والفهم لدى المعاونين انفسهم للغة الاجنبية ووضـع ذلك موضع التطبيق وكذلك يرجى أن تتطور لديهم بعض السمات والخصائص الاجتماعية والانسانية والتى تتأتى من مساعدة الآخرين والتفاعل معهم فى مواقف التدريس .

ومما يلاحظ على هذا البرنامج انه قد أمكن تحقيق عدة مزايا يمكن اجمالها فيما يلى :

١ - أن تقسيم الأدوار والمهام على هيئة التدريس قد ساعد فى تطوير الطلاقة اللفظية لدى الطلاب ، فقد تمكن الطلاب من صوتيات اللغة الألمانية وانتاج وتركيب الصيغ اللغوية وطرح أسئلة والاجابة عليها بشكل تلقائى دون تلعثم واجراء المحادثات وقد تأتى هذا من ذلك التدريب المستمر على بناء الكلمات فى بداية كل حصة لكل الطلاب حيث كانت تقدم لهم الصيغ والتركيبات اللغوية والكلمات التى سوف تستخدم وتوظف فى جماعات المحادثة فى الأسبوع التالى . كما كان لاستخدام الوسائل السمعية البصرية أثرها الملحوظ فى الاسراع بذلك لتمكن لدى الطلاب ، الأمر الذى ساعد الطلاب فى التقويم الشفهى .

٢ - كان التقويم الشفهى للطلاب أمرا كثير الحدوث فى جلسات قصيرة مع أحد أعضاء الفريق ولفترات تراوحت بين ٢ الى ١٠ دقائق - وكانت جلسات تعليمية بقدر ما كانت جلسات تقويمية - فاذا كان عدد وحدات المقرر ثمان وحدات فان الطالب كان يقوم حوالى ١٥ مرة فى كل وحدة معظمها تقويما شفهيا وهكذا يتحادث الطلاب لمدة ٢ الى ١٠ دقائق فى جلسات تقويم مرة او مرتين كل ثلاثة أيام خلال العام الدراسى .

٣ - كان لجماعة المحادثة دورها الهام فى تطوير مهارة الطلاقة اللفظية لدى الطلاب فقد كانت تقدم للطلاب الكلمات الافتتاحية والصيغ والبناءات اللغوية وهم يعلمون انهم بعد اسبوع انها سوف تستخدم ومن ثم يعلمون فكرة عامة عن موضوع المناقشة مسبقا وان كانوا لا يعلمونه على وجه التحديد الا فى حينه - وفى الموقف ذاته يطلب منهم انتاج جمل جديدة فيها أصالة مستخدمين الكلمات والصيغ التى سبق تعلمها وبهذا الأسلوب كانت جماعة المحادثة تصطنع مواقف فعلية يعبر فيها الطلاب عن أفكارهم باللغة الأجنبية .

٤ - لعل أهم ركائز نجاح هذا البرنامج هو تصميم هيئة التدريس

على نجاحه - ومن هنا يمكن ان نفهم لماذا كرسوا له مئات الساعات من العمل المتواصل حتى فى اثناء الاجازات لاحداث هذا النجاح ٠

النموذج الثالث : نموذج بوما Lowell Bouma

وقد ابتكره « لويل بوما » فى جامعة جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية وقد صمم هذا النموذج لمساعدة الطلاب منخفضى التحصيل ٠ ونلوحظ ان دعاة تفريد التعلم يدعون ان احد أهدافهم الرئيسية تعليم الطلاب كيف يتعلمون وليس فقط ماذا يتعلمون ٠ ومن هنا جاءت الفكرة الرئيسية التى يقوم عليها هذا النموذج لمساعدة الطلاب الذين يحاولون تعلم اللغة الأجنبية - ومع ذلك يفشلون أو يتسربون أو يحصلون على تقديرات منخفضة ٠

ونلوحظ ايضا ان مقررات اللغات الأجنبية تحفل دائما بالعديد من التدريبات والتمرينات اللغوية والتى تشكل اساسا لتعلم اللغة ولذلك كان يلاحظ ان بعض الطلاب سرعان ما يكتشفون اسلوبا خاصا للتمكن من قواعد اللغة اثناء دراستهم لها بينما يفشل الطلاب الأقل حظا فى القدرة اللغوية وتتسبب انشطة التدريس التقليدية فى احساسهم بالحيرة وعدم القدرة على انتاج الاستجابات الصحيحة وبالتالى يلجأون الى التخمين العشوائى الذى يخلصهم من هذه الحيرة - ويقترح « لويل بوما » هنا اسلوبا تعليميا يخلص مثل هؤلاء الطلاب من عدم جدوى التخمين العشوائى ويركز على تعليمهم كيف يستخدمون هذه التمارين استخداما فعالا ٠

يأتى المعلم فى بداية الفصل الدراسى معلنا للطلاب انه يقترح عليهم أسلوبا تعليميا يضمن لهم النجاح فى دراسة مقرر اللغة الأجنبية اذا ما استخدم بشكل جيد ٠ ويعطى كل طالب من هؤلاء واجبا دراسيا بسيطا ومحددا وهو مجوعة من التمارين فى صفحة كاملة مما سبق تعلمه شفهيا فى حجرة الدراسة ويتعين على الطالب ان يعيد كتابة هذه التمارين وبدون اية أخطاء بمعنى ان يترك مكان الجملة أو الصيغة التى لا يعرفها دون ان يكتب فيها شيئا وان يحدد اية تركيبات لغوية لا يعرفها بأن يضع عليها علامة استفهام - وهذا التمرين يجب ان يتم

مرتين ، فى المرة الأولى دون الاستعانة بأى مساعدات خارجية كالقاموس أو تفسيرات لقواعد اللغة أو ملاحظات خارجية - وفى المرة الثانية يصرح له باستخدام كل هذه الوسائل وأى وسائل أخرى اللهم الا الاجابة النموذجية أيا ما كان مصدرها .

واذا ما سار الطالب فى هذا التمرين كما هو موضح فان عدد الفراغات والصيغ والتركيبات اللغوية التى لم يتمكن منها الطالب بعد ، سواء تلك التى لم يفهمها أو التى نسيها - ومن هنا يكون أمام المعلم المجال لمساعدة كل طالب على حدة .

النموذج الرابع : نموذج والاس Judi L. Wallace

وقد طورت هذا النموذج « جودى والاس » فى أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية وقامت فكرته الأساسية على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية للمبتدئين من خلال استغلال افضل لزمن الدراسة فى الفصل وكذلك لدافعية الطلاب وقدراتهم - وقد صاحب الكتاب المقرر بعض الوسائل وهى أساسا تسجيلات صوتية وشرائح فلمية ويمكن ايجاز أهداف المقرر فى النقاط التالية :

١ - تشجيع مبادرة الطلاب للتعلم .

٢ - اتاحة جو من الدراسة يقوم على المعدل الفردى لكل طالب .

٣ - مساعدة الطلاب على التمكن من الصيغ والكلمات والمصطلحات اللغوية الأساسية .

٤ - تطوير مهارات الفهم السمعى والقدرة على نطق جمل صحيحة وبسيطة .

٥ - تطوير الفهم القرائى والقدرة على اجابة أسئلة بجمل صحيحة وبسيطة كتابة .

٦ - تعريف الطلاب ببعض جوانب الثقافة الفرنسية .

وتطلب بتحقيق ذلك عدة متطلبات من الطلاب توجز فى الآتى:

(أ) تعين على كل طالب ان يستمع جيدا للتسجيل الصوتى مصاحبا بمشاهدة الشريحة الفلمية لكل درس وان يقوم بكل عمل شفهى او كتابى يعين له اثناء لقائه مع المعلم حول الدرس .

(ب) عندما يشعر الطالب انه قد تمكن من مادة الدرس لا بد ان يطلب الاختبار المصاحب للدرس واذا ما اظهر التمكن فى الاختبار يتقدم للدرس التالى - واذا لم يكن متمكنا من مادة الدرس يتعين له عمل اضافى لتلك الأجزاء التى لم يتمكن منها فى الدرس ثم يعطى له اختبار ثان - وكانت هذه الاختبارات تركز على :

العمل الكتابى - الانشاء الحر - الاملاء - القراءة الشفهية - الأسئلة الشفهية - الفهم القرائى - مع اسئلة مكتوبة .

(ج) وفيما يختص بالثقافة الفرنسية فقد طلب من كل طالب ان يعد ثلاث موضوعات من اختياره هو وقد تركت للطالب حرية الاختيار وتصميم وعرض موضوعاته .

(د) لكل طالب سجل المعدل تقدمه يفحص دوريا ويوضح نقاط قوته وضعفه وقد فرضت هذه المتطلبات اجراء بعض التعديلات فى حجرة الدراسة من حيث المكان والأثاث لاتاحة :

(١) قسم للقراءة والمناقشة به بعض المقاعد المريحة .
(٢) مساحة للنشاط الجمعى بها منضدة كبيرة لتقديم الألعاب اللغوية والقيام بالأعمال الكتابية .

(٣) مساحة تعد لأخذ الاختبارات وللاستخدام الفردى للوسائل السمعية والبصرية وبعد تهيئة البيئة المكانية وزع زمن الدراسة أسبوعيا على النحو التالى :

١ - ساعتان اسبوعيا (الاثنين - الأربعاء) للدراسة الفردية - والاختبارات واللقاءات الفردية مع المعلم .

٢ - ساعتان اسبوعيا (الثلاثاء والخميس) للأنشطة الجمعية : كالمحادثات الحرة ، والموجهة والانشاء الشفهى والمناقشات حول القراءات فى الثقافة ، وعرض الموضوعات .

٣ - ساعة اسبوعيا (الجمعة) تستغل حسب الظروف اعتمادا على ما تم انجازه فى الجزء الأول من الأسبوع .

وقد سارت الدراسة على النحو السابق وكانت ابرز النتائج كما يلى :

١ - حدث تغير فى اتجاهات الطلاب نحو اللغة الفرنسية وكان ذلك للأفضل ، فليس هناك وقت يضيع ، ولم يجنح الطلاب للنوم بسبب الملل وانصراف الاهتمام وبدا على الطلا بالميل لمزيد من الاقبال على الاتصال باللغة الفرنسية .

٢ - ظهر على الطلاب الحماس للقيام بالعديد من الأنشطة الفصلية والاشتراك فيها .

٣ - بدا عليهم الحماس للتحدث باللغة الفرنسية ليس فقط فى حجرة الدراسة بل خارجها وفى حرم الجامعة حيث كان من السهل تتبع ذلك .

خامسا : الاعتبارات التى يمكن ان تشكل اطارا عاما لمحاولة تفريد تعلم اللغات الأجنبية :

مع التسليم بأن الاجابة العملية للتساؤل عن امكانية استخدام مدخل التعلم الافرادى فى تعلم اللغات الأجنبية تشتق وتستمد اولا من خلال البحث التجريبى المستوفى لشروط البحث التجريبى فى مجال التربية - الا اننا يمكننا ان نشتق مجموعة من الاعتبارات من

خلال النماذج السابقة نتشكل اطارا عاما لمحاولة لتفريد تعلم اللغـات الأجنبية . وفيما يلى عرض لهذه الاعتبارات :

١ ـ لا بد من وجود أهداف اجرائية للبرنامج :

تلعب الأهداف الاجرائية دورا رئيسيا فى اى برنامج يقوم على اساس من تفـريد التعلم حيث انها تمثل المهـارات اللغوية المطلوب تحقيقها كما توضح كيفية تحقيقها وقياس ذلك ونظرا لأهميتها لا بد للمعلم ان يعـلم كل شىء عنها ، ماهيتها وكيف ومتى يكتبها وكيف تتحقق فى سلوك الطلاب ـ كما ينبغى ان تكون واضحة للطلاب وان يعلموا كيف تتحقق كما ينبغى ان يعلم المعلم كيف يساعد الطلاب على تحقيقها الأمر الذى يجب ان يؤخـذ فى الاعتبـار فى عملية اعـداد المعـلم ـ كما يفرض ايضا ضـرورة الاهتمـام بذلك بمراكـز تدريب المعلمين .

٢ ـ التحضير الأسبوعى للعمل بالاضافة الى التحضير اليومى :

ينصب التحضير اليومى على تحديد بعض المهام وتعيين الدروس التى يتوقع من التلميذ ان يتمها وكذلك المهام البديلة ويشمل ذلك تحديد الهدف العام والأهداف الاجـرائية للدرس وتحديد الأنشطـة التعليمية وطريقة تحقيق الأهداف ثم الاختبار وذلك لكل تلميذ ـ اما التحضير الأسبوعى فينصب على تحديد الأنشطة الجمعية والفردية وتحديد مهام محددة لكل تلميذ فى هذه الأنشطة ومتابعة تقدم الطلاب وتسجيل ذلك فى السجلات ومراجعته أسبوعيا ـ وكذلك تعيين مهام جديدة فى وحدات المقررات لكل طالب واعداد الاختبارات اللازمة لكل درس فى الوحدة وكذلك الاختبار الأخير فى الوحـدة ويتلخص ذلك فى الآتى :

- مراجعة ما تم فى الأسبوع السابق .
- اعداد المواد التعليمية والوحدات المختلفة للأسبوع التالى وكذلك تجديد المهام التعليمية .

- اعداد الأجهزة السمعية والبصرية لتحقيق مختلف المهام التعليمية. تحديد الأنشطة التعليمية الاضافية والبديلة .

- اعداد وتحديد اهداف كل وحدة - وكذلك مساعدة الطلاب فى تحديد اهدافهم .

- مراجعة واعداد سجلات الطلاب لتسجيل تقدم الطلاب فى الأسبوع التالى .

- تحديد اللقاءات الفردية بين المعلم وطلابه كل على حدة .

٣ - نشوء علاقة بين المعلم والطالب :

فى برنامج تفريد التعلم تلعب العلاقة بين المعلم والطالب دورا هاما وخاصا فلا بد ان تكون هذه العلاقة حافزا على التعلم بمعنى الا تؤدى الى نمو اتجاهات سلبية لدى الطالب تؤدى الى نفوره من عملية التعلم - كما يجب فى ذات الوقت الا تؤدى الى نوع من الاتكالية والاعتماد من قبل الطالب على المعلم والا انتفى كل معنى لتفريد التعلم .

٤ - ضرورة اللجوء الى العمل الجماعى :

ان برنامج تفريد التعلم الناجح لا يستبعد اللجوء الى العمل والا صار مملا لكل من المعلم والطالب لذلك ينبغى الا يكتفى المعلم الجمعى وذلك من اجل اثراء البرنامج بالعديد من الخبرات التعليمية باعداد دروس انفرادية يومية بل أيضا يعد خططا للعمل الجماعى المنظم والا يترك ذلك للصدفة العشوائية وينبغى ان يتضمن ذلك بعض الجوانب المرتبطة بالثقافة الأجنبية ، وقراءات من بعض النصوص الأجنبية تعقبها مناقشات وكذلك محادثات تعكس مختلف المواقف الحياتية . ويرتبط بذلك اعداد الوسائل التعليمية التى تسهم فى هذا المقام كالصور والشرائح واساليب العرض السينمائى والتسجيلات الصوتية .

٥ ـ تنوع الأنشطة التعليمية :

ومما يرتبط بالنقطة السابقة ان تكون انشطة التعلم ابعد من مجرد القاء الدروس وعمل الاختبارات والاجابة على الأسئلة ولذلك يقترح ان تتضمن الأنشطة التعليمية بعض الاجراءات مثل :

(ا) التدريس الانفرادى بالتوازى مع التدريس الجمعى وفق مخطط مدروس متفق عليه ٠

(ب) تنوع كبير من الاختبارات تبعا لنوعية المهارة المراد اكتسابها وتدعيم هذا الاكتساب ٠

(جـ) تنوع المدخلات فى تناول القواعد اللغوية مع مصاحبتها بالتدريبات الكافية ٠

(د) استقلال الأنشطة المسرحية التمثيلية وانشطة لعب الأدوار بما يتناسب مع مستوى الطلاب ٠

(هـ) استغلال الامكانات التعليمية التى توفرها الوسائل التعليمية الى اقصى حد ٠

٦ ـ أهمية قياس المعلم لتقدم طلابه :

فى هذا المقام يجب أن يكون المعلم عالما بقدرات طلابه واساليب تعلمهم ولذا يجب أن يحتفظ بسجلات دقيقة تبين تقدم كل تلميذ وبناء عليها يتوقع منه أن يكون قادرا على تقديم اقتراحات محددة على اساس من حاجات واهتمامات الطلاب وكذلك نتائج الاختبارات لكل تلميذ ـ ومن خلال عملية القياس يجب على المعلم أن يكون قادرا على تشخيص المشكلات التعليمية لطلابه ٠ ولما كان بعض الأنشطة التعليمية تتطلب التدريس الجماعى فيتعين أن يعى المعلم تماما متى يلجأ الى العمل الجماعى والى العمل الفردى وكيف يشكل مجموعات متجانسة من الطلاب بناء على المستوى الذى سبق قياسه وتحديده ـ وكذلك

متى يجمعهم جميعا فى مجموعة واحدة وما هى الأنشطة التفريدية التى يجب ان تنشأ بعد العمل الجماعى وماهية اجراءات القياس المصاحبة شفهية كانت ام ورقية او بها معا ويسجل كل ذلك فى سجلات نتائج الطلاب .

٧ ـ التعلم من أجل التمكن :

ويعد ذلك هو المنتج التعليمى النهائى الذى ينبغى الاهتمام بتحقيقه ويتضمن ذلك ضرورة وضع مستويات محددة من الطلاقة Fluency والدقة accuracy فى كل وحدة ، يتعين على الطلاب تحقيقها قبل السماح لهم بالتقدم من وحدة لأخرى ـ ذلك أن تعلم اللغات الأجنبية يتضمن قدرا كبيرا من التعلم التتابع sequential Learning فكل خطوة يسهلها التمكن من الخطوات السابقة (هوارد التمان Howard Altman 1972)

وتستند هذه الاعتبارات الى العديد من الأفكار الواردة فى النماذج السابقة الجديرة بالاهتمام مثل ضرورة تحديد مستويات تعليمية كما ورد فى فكرة المسارات التعليمية فى النموذج الأول وكذلك فكرة توزيع المهام التعليمية كما ورد فى النموذج الثانى ، الأمر الذى يفرض ضرورة الاستفادة من برنامج التربية العملية فى كليات التربية فى هذا المقام وكذلك تدريب المعلمين الجدد فى أولويات سنى خدمتهم وهناك ايضا فكرة الاستعانة ببعض ابناء اللغة الأجنبية . ويلقى النموذج الثالث ببعض الأفكار خاصة فى تحديد المشكلات التعليمية ، الأمر الذى يجدر الاهتمام به واستغلاله فى النقطة الخاصة بضرورة القياس المستمر للطلاب كما يلقى النموذج الرابع بعض الضوء على ضرورة الاهتمام بجوانب الثقافة الأجنبية وقد يلتقى هذا مع ما ورد وبخصوص تنوع الأنشطة والعمل الجمعى . وهذا كله يفتح افاقا لاجراء المزيد من البحث حول تحقيق كل هذه الأفكار . اما النموذج الأمثل لتحقيق برامج تعلم اللغة الأجنبية فى اطار من تفريد التعلم فهو أمر يقترح من خلال البحث التجريبى لمختلف مستويات المتعلمين مبتدئين ومتقدمين وكذلك طبقا لسنى عمرهم فهناك الصغار والشباب فى المدارس والكبار فى مراكز تعلم اللغات المنتشرة ولذلك يقترح اجراء مثل هذا البحث التجريبى وفق مخطط منظم .

قائمة المراجع

١ - **اسكاروس ، فيليب :** استخدام الموديول فى تحديث مناهجنا ، صحيفة التربية ، القاهرة ، السنة ٣٢ ، ع ٣، مارس ١٩٨١ .

٢ - **الفطايرى ، سامى محمد على :** برنامج مقترح فى علم النفس لتنمية بعض الجوانب المرتبطة بأهداف المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ١٩٨٦ .

٣ - **سعادة ، جودت احمد :** الحقيبة التعليمية : نموذج للتعليم الفردى ، مجلة رسالة المعلم ، لبنان ، مجلد ٢٤ ، عدد أول مارس ١٩٨٣ .

٤ - **عبده ، عبد الرحيم صالح :** مراكز التعلم وفعاليتها فى تنفيذ التعلم الفردى ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الكويت ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ع ١ ، س ٣ ، ديسمبر ١٩٨٠ .

٥ - **عيسى ، عبد الله عبد العظيم :** الرزم التعليمية : اتجاه معاصر فى التعليم الفردى ، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة مجموعة اجتماعيات التربية ، ع ٢ ، سبتمبر ١٩٧٤ .

٦ - **قاسم ، بشرى محمود :** استخدام طريقة التدريس الفردى والارشادى فى تعليم الرياضيات بالمرحلة الابتدائى فى العراق ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .

7 — Altman, Howard, B. ed, : Individualizing the Foreign Language Classroom, Perspectives for Teachers (Rowley, Massachusetts, U. S. A., Newbury Houes Publishers), 1972.

8 — Anderson, Robert H. : Organizing Groups for Instruction "Individualzing Instruction : The Sirty-First Yearbook of the

National Society for the Study of Education, Chicago University Press, 1962.

9 — Baker, P. J., Bakshis, R. and Tolone, W. : Diversifying Learning Opportunities : A Response to the Problems of Mass Education, Research in Higher Education, 2 (September 1974).

10 — Bouma, Lowell : An Individualizing Technique : Teaching the Uifference Between Guessing and Knowing, Foreign Langu age Annals, Vol., No. 3, March 1974.

11 — Brinkman, E.H. : Personlity Correlates of Educationol set in the Classroom, The Journal of Educational Research, 66, (January 1973).

12 — Carroll, J.B. : A rodel of School Ledrning, Teachers' College Record, 64, (May 1963).

13 — Chastain, Kenneth : An Examination of the Basic Asswmptions of Individualized Instruction, The Modern Language Journal, Vol. LIX, Nu. 7, November 1975.

14 — Erikson, E.H. : Childhood and Society (New York, 1950).

51 — Esbensen, Thorwald : Working With Individualized Instruction, Palo Alto : Fearon Publishers, 1968.

16 — Farnham-Diggory : Cognitive Processes in Education : A Psychological Preparation for Teaching and Curricullum Development, (New York, 1972).

17 — Gagne, R.M. : Some New Views of Learning and Instruction, Phidelta Kappan, LI (May 1970).

18 — Good, Carter V. (Editor) : Dictionary of Education, McGraw — Hill, 1973.

19 — Grittner, Frank M. : Individualized Instruotion : An Historical Perspective, The Modern Language Journal, Vol. LIX, N. 7, November 1975.

20 — Hall - Quest, Alfred Lawrence : Supervised Study in the Secondary School, New York : The Macmillan Company, 1916.

21 — International Encyclopedia of Education : Research and a Studies, Vol. 5, I—L, Pergamon Press, 1985.

22 — Johnson, D. W.., and Johnson, R. T. : Instructional Goal Structure : Co-opeative, Competitive or Individualistic, Review of Educational Research, 44, (Spring 1947).

23 — Klausmeier, H. J. and Ripple, R. E. : Learning and Human Abilities : Educational Psychology, 3 rd edition, (New York, 1971).

24 — Krug, Edward A. (editor) : Charles W. Eliot and Popular Education, New York : Teachers College, Columbia University, 1961.

25 — Lipe, D. and Jung, S. M. : Manipulating Incentives to Enhance School Learning, Review of Educational Research, 41, (October, 1971).

26 — Machr, M. L. and Sjogren D. D. : A tkinson's Theory of Achievement Motivation : First Step Toward a Theory of Academic Motivation, Review of Educational Research, 41 (April, 1971).

27 — Miller, Harry L., and Hargreaves, Richard T. : The Self — Directed School, New York : Scribner's 1925.

28 — Morrey, Robert A. D. : Individualization of Forign Languege

instruction through Differentiated Staffing, The Modern Language Journal, Vol. LVI, No. 8, December 1972.

29 — Mouly, G. M. : Psychology for Effective Teaching. 3 rd. edition (New York, 1973).

30 — Niedzielski, H. : New Objectives in Foreign Language Teaching, Working Papers in Communication, 1, 1, (1970).

31 — Noar, G. : Individulized Instruction : Evey Child A Winner (New York, 1964).

32 — Ognyov, N. : The Diary of a Communist Schoolboy, New York; Payson and Clarke, 1928.

33 — Parkhurst, Helen : Education on the Dalton Plan, London : G. Bell and Sons, Ltd. 1922.

34 — Sax, G. : Concept Formation, Encyclopedia of Educational Research, R. Ebel editor, (New York, 1969).

35 — Steiner, Florence : Individualized Instruction, The Modern Language Journal, Vol. LV, No. 6, Ootober, 1971.

36 — Stites, J. and McCandless, B. : Child Development, Encyclopedia of Educational Research, Opcit.

37 — Wallace, Judi, : Individualizing Instruction in French - One Way to Do it, Foreign Language Annals, Vol. 7. No. 3, March 1974.

38 — Whipple, Guy M. (editor) : Adapting the Schools to Individual Differences : The Twenty-Fourth Yearbook of the Society for the Study of Education, Part 11 Bloomington Public School Publishing Company, 1925.

39 — Wipf, Joseph A. : Multiple — Tracks for Individualized Foreign Language Instruction : The Purdue Plan, Foreign Ianguage Annals, Vol. 9, No. 2, April (1976).