مقالات تربوية

التعليمُ المتمايزُ مقاربةٌ واقعيةٌ لمراعاةِ الفُرُوقِ الفَرْدية بين المتعلِّمينَ في دَرْسِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ

إعداد:
محمد فاروق حمدي محمود..
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية .. كلية التربية .. جامعة المنيا..

الملخص

تهدفُ هذه الورقةُ إلى م ساعدةِ معلّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ على مراعاةِ الفُرُوقِ الفرديَّةِ مراعاةً حقيقيةً واقعيةً بين طلّابهم في أثناءِ التدريسِ، وذلك باستخدامِ التعليمِ المتمايزِ، والذي يتيحُ لكلِّ طالبٍ خياراتٍ متنوعةً للتعلُّمِ من حيثُ: أساليب عرض المحتوى، وطرائق وا ستراتيجيات التدريس، والأن شطة التعليمية، وم صادر التعليم والتعلُّم، وأ ساليب التقويم، وتـ ستندُ تلك الخياراتُ إلى تف ضيلاتِ الطُّلابِ في التعلُّمِ سواءٌ أسمعيةً كانت أم بـ صريةً أم حركيةً، كما قد تـ ستندُ إلى ذكاءاتهم المختلفة، وتراعي تلك الخياراتُ اهتماماتِ الطُّلابِ في جميعِ عنا صرِ الدَّرْسِ اللغويِّ، فتقدِّمُ هذه الورقةُ أمثلةً تطبيقيةً متنوعةً تبيِّنُ كيفيةَ توظيفِ التعليمِ المتمايزِ في دُرُوسِ: القراءةِ، والبلاغةِ، والأصواتِ، والصَّرْفِ؛ بما يُقَرِّبُ فكرةَ هذا النوعِ مِنَ التعليمِ إِلَى أذهانِ المعلّمين، ويحققُ الإفادةَ القصوى من إمكاناتِ كلِّ طالبٍ وموهبتِهِ؛ وصولًا إلى تحقيقِ الأهدافِ الإجرائيَّةِ المرجوةِ.

المعلِّمُ في الصَّفِّ الدِّراسي المُعتَادِ يَعرِضُ المحتوى اللغويَّ بأسلوبٍ واحدٍ يخاطبُ (في الغَالبِ) حاسَّةَ السَّماعِ عِند الطلاب، ويشرحُ هذا المِحتوى بطريقةِ تدريسٍ واحدةٍ، ويستخدمُ وسيلةً تعليميةً واحدةً لتقريبِ المادةِ العلميَّةِ من أفهَامِ المتعلمين، كما يكلِّفهُمْ بالأنشطةِ التعليميَّةِ نفسِهَا، ثمَّ يختمُ الدَّرْسَ بطرحِ مجموعةٍ من الأسئلةِ التقويميَّةِ الشَّفويةِ؛ للتأكدِ من تحققِ الأهدافِ الإجرائيَّةِ المرجوةِ.

ولَيسَ ببعيدٍ أن يكونَ أحدُ الأسبابِ الأساسيَّةِ لصعوباتِ التعلُّمِ الأكاديميَّةِ الَّتي يُعَاني منها كثيرٌ من المتعلمينَ لا سيَّما في مرحلةِ التعليمِ الأساسي ــ راجعًا إلى عدمِ مراعاةِ التمايزِ بين هؤلاءِ المتعلمين في الاهتماماتِ وأنماطِ التعلمِ والذكاءاتِ، حيثُ يتمُّ التدريسُ للجميعِ بالطريقةِ نفسِهَا والمحتوى نفسِهِ، وتكونُ الأنشطةُ والوسائلُ وأساليبُ التقويمِ واحدةً للجميعِ؛ مما يؤدي إلى ترسيخِ الفروقِ بين الطلابِ وتعميقِهَا بدلًا من مراعاتِهَا وتخطيطِ التَّدريسِ عليها؛ فيحصلَ طلابٌ على درجاتٍ متدنيةٍ، ويرسبَ طلابٌ، ويتسرَّبَ آخرون.

وقد أثبتت نتائجُ دراسةِ روبنسون وآخرين Robinson et al (2014) أنَّ غيابَ التعليمِ المُتمايزِ في العديدِ مِنَ الفصُولِ الدراسيَّةِ؛ تَسبَّبَ في عرقلةِ نجاحِ الطُّلاب الَّذين لا يتعلَّمونَ بالطريقةِ نفسِهَا التي يتعلمُ بهاَ أقرانُهُم، كما أكدت توملينسون Tomlinson (2000: 3) أنَّ الطُّلابَ الأكثرَ نجاحًا هم الذين يتمُّ تعليمُهُمْ بطرائقَ متنوعةٍ من شأنها أن تستجيبَ لمستوياتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم المفضَّلة.

ويَفْتَرِضُ كثيرٌ من المعلّمين أنَّ التمايزَ يعني إعطاءَ بعضِ الطُّلابِ مزيدًا من المهامِّ للقيامِ بها، وإعطاءَ آخرين مهامَّ أقل، وربما يبدو هذا منطقيًّا ولكنَّهُ غَيرُ فعالٍ؛ فإنَّ العِبرَةَ ليست بكمِّ المهامِّ والأنشطةِ، وإنَّمَا بطبيعتِهَا ومدى مناسبتِهَا لقدراتِ المتعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم

وأنماط تعلُّمهم، فالهدفُ الأساسيُّ هو تحقيقُ كلِّ طالبٍ أقصى قَدرٍ من النُّمُوِّ انطلاقًا من موقعِهِ التَّعليمي الحالِي (Tomlinson, 2001 : 4-5).

إنَّ " مُمَايزة التَّعليم ليست استراتيجيةً تعليميَّةً أو نموذجًا تعليميًّا، بل هي طريقةُ تفكيرٍ في التَّعليم والتَّعلم تنادي بالبَدءِ مع الأفراد من حيثُ هُم، وليس بخطةِ عملٍ محددةٍ مسبقًا تتجاهلُ استعدادَ الطالبِ، وميولَهُ، وأسلوبَهُ التعلمي" (توملينسون، ٢٠٠٥: ١٣٣)، فالتعليمُ المتمايزُ يتمركزُ حولَ الطالبِ، ويُفترَضُ فيهِ أنَّ تَجَارِبَ التعلم تكونُ أكثرَ فاعليةً عندما تكونُ جذابةً ومثيرةً وملائمةً لاهتماماتِ الطلابِ وميولِهم وأنماطِ تعلمهم المفضَّلة، وبناءً على هذا الافتراضِ لن يتعلمَ الطلابُ بطريقةٍ واحدةٍ، ولن يمارسُوا جميعًا الأنشطةَ نفسَهَا، وإنَّما تتنوعُ خبراتُ التعلمِ لتناسبَ جميعَ المتعلمين (Tomlinson, 2001 : 5).

فالمتعلِّمون في الصَّفِّ الواحدِ لديهم اهتماماتٌ مختلفةٌ قد تكونُ بدنيةً متعلِّقةً بالأَلْعَابِ الرِّيَاضِيَّةِ خاصَّةً كرةِ القدَمِ، أو فنيَّةً متعلقةً بالرَّسمِ والتَّلوين، أو غير ذلك، كما أنهم مختلفون في أنماط تعلمهم، فهناك طلابٌ يفضِّلون التَّعلمَ عن طريقِ الوسائطِ السمعيَّةِ، مثل: التسجيلات، أو المحاضرات المسموعة، أو مناقشة المعلم، وهناك طلَابٌ يفضِّلون التعلمَ عن طريقِ الاستعانةِ بالوسائطِ البصريَّةِ، مثل: الأفلام التعليمية، ومقاطع الفيديو، والصُّور، واللوحات، وهناك آخرون يفضِّلون التعلمَ عن طريقِ الحركةِ واللعِبِ وتمثيلِ الأدوارِ، فضلا عن أنَّ المتعلمين مختلفون في " بروفيل " ذكاءاتهم.

فإذا أراد المعلِّمون تدريسًا إيجابيًّا فاعلًا خاصَّةً في ظِلِّ الكثافةِ الطُّلابيةِ في صُفُوفهم، فإنَّ عليهم تعرُّفَ اهتماماتِ طلابهم، وأنماطِ تعلمِ كل منهم، وذكاءاته، وذلك باستخدامِ الأدواتِ العلميَّةِ المناسبةِ، ثمَّ تصنيف هؤلاء الطلاب ـ إن شاءوا ـ في مجموعاتٍ متجانسةٍ أو مرنةٍ، ثمَّ تخطيط الدُّروسِ اللغويَّةِ على أساس تلك الفروق، وممايزة جميع عناصرِ التدريس باستثناء الأهداف الإجرائيةِ المبتغاة؛ ليحققَ كلُّ طالبٍ أقصى جهدٍ في عمليةِ التعلمِ.

إنَّ التعليمَ المتمايزَ يتيحُ لكلِّ طالبٍ خياراتٍ متنوعةً للتعلُّمِ من حيثُ: أساليب عرض المحتوى، وطرائق واستراتيجيات التدريس، والأنشطةِ التعليميةِ، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، وتستنِدُ تلك الخياراتُ إلى تفضيلاتِ الطلاب في التعلم سواء أسمعية كانت أم بصرية أم حركية، كما قد تستندُ إلى ذكاءاتهم المختلفة، وتراعي تلك الخياراتُ اهتماماتِ الطلابِ في جميع عناصر الدَّرس اللغويِّ لا سيَّما في المحتوى الذي يتمُّ التركيزُ فيه على موضوعاتٍ متنوعةٍ لتقابلَ اهتماماتِ الطلابِ البدنية أو الفنية أو غيرهما، أي أنه يفيدُ من نقاط قوَّةِ الطلابِ في تنمية مهاراتهم، أو علاجِ أوجه الضَّعفِ الأكاديمي لديهم؛ والغاية هي تحقيقُ جميعِ الطلابِ الأهدافَ التعليميَّةَ نفسَهَا.

فعلى سبيل المثال، طالبٌ ضعيفٌ في تلخيص أفكارِ موضوعٍ مقروءٍ، أو ترتيبِ أحداثِ قصةٍ حسب ورودِهَا فيها، أو لا يستطيعُ التمييزَ بين الحقيقةِ والرأيِ، وفي الوقتِ نفسِهِ لديه اهتمامٌ رياضيٌّ بلعبةِ (كرةِ القدَمِ) ، فكيفَ يُمكِنُ الإفادةَ من اهتمامِ هذا الطالبِ وموهبتِهِ في علاجِ ضَعفِهِ في مهاراتِ فهمِ المقروءِ ؟ يمكنُ أن يتمَّ ذلك بتوجيهِهِ إلى قراءةِ موضوعاتٍ رياضيةٍ من المجلاتِ والصُّحُفِ تناسبُ خصائصَ نموِّهِ، أو قراءةِ اللافتاتِ المعلقةِ بالملعبِ الذي يشاهدُ فيه المبارايات، أو قراءةِ إعلانٍ عن مسابقةٍ رياضيةٍ ينظمُهَا أحدُ مراكزِ الشبابِ، ثمَّ يتمُّ تكليفُهُ بإجابةِ أسئلةٍ متعلقةٍ بفهمِ تلك الموضوعاتِ، وعرضِ ذلك أمام أقرانِهِ في الصَّفِّ؛ مما يكسبُهُ الثِّقةَ بنفسِهِ، ويرفعُ مستوى تقديرِهِ لذاتِهِ، ويجعلهُ مشاركا فاعلا في عمليةِ القراءةِ.

لقد تمَّ في المثال السَّابق تنويعُ المحتوى ليناسبَ ذوي الاهتمام الرياضي، وفي الوقتِ نفسِهِ تمَّ الإبقاءُ على الأهدافِ المبتغاةِ نفسِها، وهي المهاراتُ المرجوِ تنميتُها عند جميع الطلاب. وقد يَتحوُ بعضُ المعلمين في الصُّفوفِ المتمايزةِ منحًا آخرَ، فيُبقونَ على المحتوى اللغويِّ المثبَتِ بالكتابِ المدرسي، مع تنويعِ أساليبِ عَرضِهِ من خلال تسجيل مسموعٍ لذوي نمط التعلم السَّمعي، أو مقطعٍ فيديو تعليمي لذوي نمط التعلم البصري، أو مشهدٍ تمثيلي لذوي نمط التعلم الحركي؛ مما يسهمُ في الإقبالِ على التعلم، وتحقيقِ الأهدافِ التعليميَّة.

ويستطيعُ المعلِّمُ أيضًا في الصُّفوفِ المتمايزةِ أن يصمِّمَ أنشطةً متنوعةً لكلِّ هدفٍ تعليميٍّ، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدفُ الإجرائيُّ هو: (أن يحدد الطالبُ الأثر البلاغي لاستخدام فنِّ المشاكلة في إبرازِ المعنى)، فإنَّ الأنشطة المتمايزة لهذا الهدفِ يمكنُ أن تكونَ على النَّحوِ التَّالي:

(١) استمع إلى الفقرتين التَّاليتين، ثم حدِّدِ الأثرَ البلاغيَّ للمُشاكلة في المعنى:

المشاكلة هي: ذِكرُ الشَّيءِ بلفظِ غيرِهِ لوقوعِهِ في صُحبتِهِ تحقيقًا أو تقديرًا، والأصلُ في آليةِ المشاكلة أن يَعدِلَ المتكلِّمُ عن المعنى الأوَّلِ للفظِ المشَاكِل، فيأتي اللفظُ الثاني (المشَاكِل) يُجسِّدُ ذلك الأثرَ البلاغيَّ لهذا الفنِّ، نحو قول عمرو بن كلثوم في معلقتِهِ: ألا لا يَجهَلَن أحدٌ علَينَا .. فنَجهَلَ فوقَ جَهلِ الجَاهِلِينَا

ويفيدُ هذا الفنُّ حُسنًا ومزايا نفتقدُهَا إذا ما ذُكِرَ اللفظُ الحقيقيُّ للمعنى المعبَّر عنه، ففي المشاكلة يكمنُ جمالُ العبارةِ، وسموُ البلاغةِ والمبالغة، فالنَّاظرُ يتوهَّمُ أن المعنى الثاني هو عينُ الأول، فإذا أدام النَّظرَ، وحقَّقَ الفِكرَ، علِمَ أنه غيرُهُ، وهُوَ ما يُعبَّرُ عنهُ بالمغايرةِ في الدَّلالة السِّياقية بين اللفظ الأول (المشَاكل) والثاني (المشَاكِل)، فيكون ذلك سببًا لاستقرارِهِ في الذِّهن، ورسوخِهِ في الفهم؛ فيكون ذلك أدعى للثبوتِ وعدمِ التفلت.

(٢) شاهد مقطع الفيديو التعليمي الذي يعرضُ سببَ نزولِ قول الله (تعالى): ﴿الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾ [البقرة: ١٩٤]، ثمَّ حدِّدِ الأثرَ البلاغيَّ للمُشَاكلة في قولِهِ: ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ﴾.

(٣) انطلقْ إلى مقدمة قاعة الدِّراسة، واستعنْ بالمصادرِ والمراجعِ المتوافرةِ بها في كتابة تقريرٍ عن الأثرِ البَلاغيِّ للمُشاكلة في إبرازِ المعنى مع التمثيلِ ببعضِ النَّماذجِ اللغويَّة.

لاحِظْ أنَّ النشاطَ الأولَ يناسبُ ذوي نمطِ التعلُّمِ السَّمعي، والنشاطَ الثَّاني يناسبُ ذوي نمطِ التعلُّم البصري، والنشاط الثَّالثَ يناسبُ ذوي نمطِ التعلم الحركي، وقد تتمُّ الأنشطة السَّابقة بطريقةٍ فرديةٍ أو ثنائيةٍ أو في مجموعاتٍ، فالأمرُ متروكٌ لتقديرِ القائمِ بالتَّدريس، ولاحِظ أيضًا تنوعَ المنتجِ على الرغم من أنَّ الهدفَ واحدٌ، فقد يكونُ مكتوبًا أو شفويًّا، أو غيرَ ذلك.

ونظرًا لتنوُّعِ الأنشطة والمهامِّ التعليميَّة المتعلِّقة بكلِّ هدفٍ مِنَ الأهدافِ الإجرائيَّة في الدَّرسِ الواحدِ في الفصولِ المتمايزةِ، فإنَّهُ يفضَّلُ أن يتمَّ التعليمُ المتمايزُ من خلال معلمِ اللغة العربيَّةِ الأساسي، ومعلمٍ آخرَ مساعدٍ لهُ؛ ليتابعَ معَهُ إنجازَ الطلابِ (فرادى أو في مجموعاتٍ) أنشطةَ كلِّ هدفٍ، والإجابة عن استفساراتهم، وتوضيح ما غمُضَ عليهم.

ويمكنُ تلخيصُ عناصرِ التَّمايزِ في الصُّفوفِ الدِّراسيَّة فيمَا يَلِي: (Tomlinson, 2000 : 2-3؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٩٨ـ ١١٦، ٢٠٠ـ ٢٠٤)

(١) تمايز المحتوى: وذلك بأنَّ يتمَّ عرضُهُ بأساليبَ متنوعةٍ تتماشى مع الاختلافاتِ بين التلاميذ، مثل: تقديمِهِ من خلال الاستعانةِ بالوسائطِ البصرية لا سيَّما مع التلاميذِ الذين يفضِّلون نمط التعلمَ البصري، مثل: الصُّور، واللوحات، والمجسَّمات، والصُّور التوضيحية المصاحبة للنصِّ، والأفلام التعليمية، والتسجيلات المصوَّرة، كما يمكنُ عرضُ المحتوى باستخدامِ الوسائطِ الصوتيَّةِ خاصَّة مع التلاميذِ الذين يفضِّلون نمط التعلم السمعي، مثل: النصوص المسجَّلة، والحوارات، والاعتماد على المناقشة أو المحاضرة، وكذلك يمكنُ ضغط المحتوى تبعًا للاحتياجاتِ الفعلية للمتعلمين، أو إثراؤه رأسيًّا أو أفقيًّا.

(٢) تمايز العمليات : يُقصَدُ به تنويعُ استراتيجياتِ التدريس ومصادرِ التعليم والتعلُّم التي يستخدمُهَا المعلِّمُ لتحقيقِ الأهدافِ التعليميَّةِ المرجوةِ، وكذلِك تنويعُ الأنشطةِ التي يشارِكُ فيها الطالبُ من أجلِ فهمِ المحتوى وإتقانِهِ بمَا يتناسبُ وميولَهُ واحتياجاتِهِ وذكاءاتِهِ ونمط تعلمِهِ.

(٣) تمايز المنتجات أو المخرجات : يُقْصَدُ به كلُّ ما يستطيعُ المتعلِّمونَ أداءَهُ بعد مرورهم بخبرةٍ معينةٍ، ويمكنُ تنويعُ المتتَجِ وَفقا لاهتماماتِ الطلابِ وذكاءاتهم وأنماطِ تعلمهم، وهذا يتطلبُ أنْ يكونَ المعلمُ على درايةٍ بخصائصِ تلاميذِهِ، وأنَ يتيحَ لهم حريةَ الاختيارِ مِنْ بين مهامَّ متعددةٍ ينتجُ عنها منتجاتٌ مختلفة ومتنوعة في ضَوءِ الأهدافِ المحدَّدَةِ. ويمكنُ أنْ يكونَ المنتجُ في صورةِ تقاريرَ شفهيةٍ أو تحريريةٍ أو مسجَّلةٍ أو سمعيةٍ بصريةٍ، أو يكونَ في صورةِ نشراتٍ إخباريَّةٍ، أو نماذجَ تمثيليَّةٍ، أو نماذجَ محاكاةٍ، أو رسمِ لوحاتٍ فنيَّةٍ، أو عروضٍ تمثيليَّةٍ.

(٤) تمايز بيئة التعلم : يتطلبُ تمايزُ بيئةِ التعلُّم تنظيمَ الفصلِ بأساليبَ متعددةٍ ومتنوعةٍ تبعًا لاستراتيجيات التدريس المستخدمة، كما يتطلبُ وجودَ أماكنَ للعملِ بشكلٍ هادئٍ للتلاميذ الذين يفضِّلون العملَ بمفردهم لإنجازِ مهمَّاتِ التعلم، ويتطلبُ أيضًا وجودَ أماكنَ لممارسةِ الأنشطةِ التعاونيَّةِ بين التلاميذ، مع مراعاةِ إمكانيَّةِ تحرُّكِ المعلِّمِ والتَّلاميذِ بين المجموعاتِ أثناء التعلم.

(٥) تمايز أساليب التقييم : يعدُّ التقييمُ في الفصولِ المتمايزةِ وسيلةً يتعرَّفُ من خلالها المعلِّمُ اهتماماتِ التلاميذِ وقدراتهم وذكاءاتهم وأنماطَ تعلمهم المفضَّلة، ثم تصمَّمُ الأنشطةِ التعليمية/ التعلميةِ التي تراعي تلك الخصائصَ والاختلافاتِ بين التلاميذ. ولا يقتصرُ التقييمُ في التَّعليمِ المتمايزِ على الامتحاناتِ الكتابيَّةِ فقط، وإنما تُستخدَمُ أشكالٌ متنوعةٌ من أساليبِ التقييمِ، فمنها: الكتابيُّ والشفهيُّ والعمليُّ والمشروعاتُ والتقاريرُ وملفاتُ الإنجازِ Portfolio.

وتظلُّ عمليةُ التقييمِ مصاحبةً للتدريسِ طَوَالَ الوقت، فلا تحدثُ في نهايةِ التدريس فقط لتحديد ذوي الدَّرجات المرتفعة، وإنما تحدثُ أيضًا في بدايته؛ لتحديد الإحتياجات الخاصة بالطلاب واهتماماتهم وذكاءاتهم وأنماط تعلمهم؛ ومن ثمَّ يتمُّ تخطيط التعلم استنادًا إلى أفضل الطرائق لتحقيق استيعابهم وتنمية مهاراتهم، كما يحدثُ التقييمُ أثناءَ التدريس من خلال المحادثاتِ والمناقشاتِ التي يجريها المعلمُ مع الطلابِ في الفصولِ الدِّراسية، والمهامِ التعليميةِ التي يقومون بها، والملاحظة الدائمة لمدى تفاعلهم في عمليةِ التعلم؛ بما يحققُ الإفادة القصوى من إمكاناتِ كلِّ طالبٍ ومواهبِهِ (Tomlinson, 2001 : 4).

ويمكن تحقيق التمايز في العناصر الخمسة السابقة عبر مجموعة من استراتيجيات التدريس التي يتيحُهَا التعليمُ المتمايزُ، منها :

[١] إستراتيجية المحطات التعليمية :

تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على توزيعِ الطُّلاب على محطَّاتٍ يعملُون فيها على مهمَّاتٍ مختلفةٍ في وقتٍ واحدٍ، وهي تتطلبُ تصنيفًا مرنًا للطلاب؛ حيث لا يحتاجُ جميعُ الطلابِ إلى الذَّهابِ لجميعِ المحطات، وكذلك لا يحتاجُ جميعُ الطلابِ إلى قضاءِ القدرِ نفسِهِ من الوقتِ في كلِّ محطةٍ، فإذا احتَاجَ جميعُ الطلابِ إلى الذهابِ لكلِّ محطةٍ، فإنَّ المهمَّاتِ الموجودة في كلِّ محطةٍ يجبُ أن تكونَ متناغمةً بعضُهَا مع بعضٍ بحيثُ يكونُ تناوبُ جميعِ الطلاب على مختلفِ المحطاتِ سبيلا إلى الإتقانِ وتحقيقِ الأهدافِ المرجوةِ (توملينسون، ٢٠٠٥: ٧٦، ٩٣).

[٢] إستراتيجية التعليم المركب :

تعتمدُ هذه الإستراتيجيةُ على أن يعملَ الطُّلابُ بعضُهُم مع بعضٍ في مجموعاتٍ صغيرةٍ على مهمَّاتٍ مركبةٍ، مثل: استنتاجِ أفكارٍ، وطرحِ أسئلةٍ سابرةٍ، واقتراحِ حلولٍ لمشكلةٍ محدَّدةٍ، واقتراحِ نهاياتٍ متنوعةٍ، بحيثُ يوظِّفُ كلُّ تلميذٍ في المجموعةِ نقاطَ القوةِ لَديه؛ للإسهامِ في نجاحِ مجموعتِهِ، وإكمالِ العملِ بنجاحٍ (توملينسون، ٢٠٠٥: ٨٥ ـ ٨٨).

فعلى سبيلِ المثالِ، إذا كانَ الهدفُ الإجرائيُّ هو: (أن يميِّز التلميذ بين ما يتصل بقصة مقروءة وما لا يَتصلُ بها) ، فإنَّهُ يمكنُ تصميمُ النَّشَاطِ التَّالي، وهو يناسبُ ذوي نمط التعلم البصري، والاهتمام الفني:

- تأمَّل الصُّوَرَ التَّاليَةَ ولَاحِظْ تَفَاصِيلَهَا جَيِّدًا.
- حَدِّدِ الصُّورَةَ التي تَرتَبِطُ بالقِصَّةِ والتي لا تَرتَبِطُ بهَا.
- اكتُبْ جُملةً تُعبِّرُ عَنْ كلِّ صُورَةٍ.
- لَوِّنِ الصُّوَرَ بِألوَانٍ مُنَاسِبَةٍ.
- اقرأَ الجملةَ بِصَوْتٍ عَالٍ مع الإِشَارَةِ إِلَى الصُّورَةِ المُعَبِّرَةِ عَنهَا.

ترتبطُ (....) لا ترتبطُ (....)

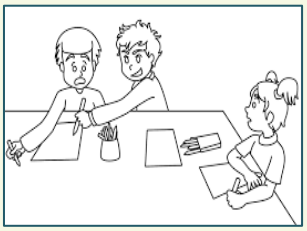
(الجُملَةُ: .....)

ترتبطُ (....) لا ترتبطُ (....)

(الجُملَةُ: .....)

ترتبطُ (....) لا ترتبطُ (....)

(الجُملَةُ: .....)



ترتبطُ (....) لا ترتبطُ (....)

(الجُملَةُ: .....)

[٣] إستراتيجية مراكز التعلم :

تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على توفيرِ مجموعةٍ من الأركانِ التي يصمِّمُهَا المعلِّمُ بحيثُ تتنوعُ أنشطتُهَا لتكونَ متوافقةً مع اهتماماتِ الطلابِ وذكاءاتهمَ وأنماطِ تعلمهم، ويُزَوِّدُهَا بمصادرِ التعلمِ المناسبةِ، والتي تساعدُ التلاميذَ على إتقانِ معارفَ أو مهاراتٍ محددةٍ أو التوسُّعِ فيها، بمعنى أنَّ الطلابَ يقومون بنشاطاتٍ مختلفةٍ لتحقيقِ أهدافٍ واحدةٍ. ويمكنُ للطالبِ أن يعملَ في مركزِ التعلم بمفردِهِ، أو مع أحدِ أقرانِهِ، أو يعملَ في مجموعةٍ متعاونةٍ (Tomlinson, 2001 : 103 ؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٢).

فعلى سبيلِ المثالِ، إذا كان الدَّرْسُ متعلِّقًا بصوتي (الغَين والخَاء)، يمكنُ للمعلِّمِ أن ينوِّعَ الأنشطةَ في خمسةِ مراكزَ للتعلمِ استنادًا إلى ذكاءاتِ التلاميذِ على النَّحوِ التَّالي:

- اُذكُرْ أَكْبَرَ عَدَدٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ الَّتِي تَبْدَأُ بِصَوْتِ الْخَاءِ الْمَمْدُودِ (خَا).
- اذكرْ أكبرَ عددٍ مِنَ الكلِمَاتِ عَلَى وَزْنِ كَلِمَةِ (غَائِب).
- استَكْمِلِ الرَّسْمَ التَّخْطِيطِيَّ التَّالِي لِأَفْكَارِ الدَّرْسِ ...
- استَمِعْ إِلَى الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مِنَ المُعَلِّمِ، وَحَدِّدِ العِلَاقَةَ الَّتِي تَرْبِطُ بَيْنَهَا : (خَالِدٌ، خَالِقٌ، خَائِفٌ، خَاسِرٌ، خَامِلٌ، خَازِنٌ ...).
- تَقَمَّصْ دَوْرَ صَوْتِ الْغَيْنِ، وَلْيَتَقَمَّصْ زَمِيلُكَ دَوْرَ صَوْتِ الْخَاءِ، مُسْتَعِينًا بِالْبِطَاقَةِ الْخَاصَّةِ بِكُلِّ دَوْرٍ ...
- لاحِظْ أَنَّ النَّشَاطَ الأولَ يتعلَّقُ بـ (الذكاء اللغوي) ، والنشاطَ الثَّاني (ذكاء موسيقي إيقاعي)، والنشاط الثالثَ (ذكاء بصري مكاني)، والنشاط الرابعَ (ذكاء منطقي)، والنشاط الخامسَ (ذكاء جسمي حركي).

[٤] إستراتيجية المهام المتدرجة :

تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على إعدادِ نماذجَ متنوعةٍ من النَّشاطِ متدرجةٍ في صُعُوبتها؛ لتتناسبَ جميعَ مستوياتِ الطلابِ وخصائصهم، بحيثُ تتعلَّقُ هذه النماذجُ بالمهاراتِ الأساسيَّةِ نفسِهَا المرادِ تنميتُهَا عند جميعِ الطلاب. ويتحققُ تنويعُ نماذجِ الأنشطةِ عندما تكونُ المهمَّاتُ ذاتَ مستوياتٍ مختلفةٍ من التعقيدِ، وتكونُ مرتبطةً بأنماطِ التعلمِ المختلفةِ، وكذلك عندما تتنوعُ الموادُّ التي سيستخدِمُهَا الطلابُ في تنفيذها، وعندما يعبِّرون عن تعلمهم بطرائقَ مختلفةٍ، وتكونُ هناك معاييرُ واضحةٌ للجودةِ والنجاحِ (Tomlinson, 2001 : 101؛ تومليسون، ٢٠٠٥: ١٠٣ــ ١٠٤).

ويمكنُ للمعلِّمِ أن يصمِّمَ ثلاثةَ مستوياتٍ من الأنشطةِ متدرجةِ المستوى بناءً على درجةِ التحدي التي يواجهُهَا الطالبُ، أو درجةِ تعقيدِ النَّشاط، أو في ضَوْءِ الموارِدِ والمصادرِ المتوافرةِ، أو العملياتِ اللازمةِ لأداءِ النَّشَاطِ (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٣١ ــ ١٣٢).

فَعَلَى سبيلِ المثالِ، إذا كان الهدفُ الإجرائيُّ هو: (أن يستنتجَ الطالبُ دلالةَ الاسم والفعل في الاستعمال اللغويَ العربي) ، فإنَّ القائمَ بالتدريسِ يمكنُهُ أن يصمِّمَ ثلاثةَ مستوياتٍ مِنَ الأنشطةِ المتدرجةِ فِي صُعُوبَتِهَا على شَاكِلَةِ ما يلي:

- **المستوى الأول** : اقرأ الفقرةَ التَّاليَةَ من كتاب (دلائل الإعجاز) ، ثمَّ استنتجْ دِلالةَ الاسمِ والفعلِ في اللغةِ العربيَّةِ:

قال عبد القاهر الجرجاني: " فإذا قلتَ: (زَيدٌ مُتطلِقٌ) ، فقد أثبتَّ الانطلاقَ فِعلا لَهُ، مِن غيرِ أن تَجعلَهُ يَتجدَّدُ ويَحدُثُ مِنهُ شيئًا فشيئًا، بَل يكونُ المعنَى فِيهِ كالمعنَى فِي قولِك: (زَيدٌ طويلٌ وَ(عَمرٌو قصيرٌ) ... وأمَّا الفِعلُ، فإنَّهُ يُقصَدُ فِيهِ إلى ذَلِك، فإذَا قلتَ: (زَيدٌ هَا هُوَ ذَا يَتطلِقُ) ، فقد زَعمتَ أنَّ الانطِلاقَ يَقعُ مِنهُ جُزءًا فجُزءًا، وَجعَلتَهُ يُزَاوِلُهُ وَيُزَجِّيه ".

- **المستوى الثاني :** قالَ النَّضر بن جؤية:

لَا يَألفُ الدِّرهَمُ المضرُوبُ خِرقتَنَا .... لَكِن يَمُرُّ عَلَيهَا وَهُوَ مُتطلِقُ

إذَا علِمتَ أنَّ معنى البيتِ هو ثبوتُ الجودِ للممدوحِ ودوامُهُ واستمرارُهُ، حتى أنَّ الدِّرهَمَ بَاتَ رافضًا أن يبقى في غيابةِ الصُّرَّةِ، بل هو في حركةٍ دائبةٍ يمرُّ على الصُّرَّةِ وهو منطلقٌ. فاستنتجِ التأثيرَ المعنويَّ المتَعيَّنَ لو استبدلَ القارئُ بصيغةِ (مُتطلِق) صيغةَ (يَتطلِق).

- **المستوى الثالث :** قالَ اللهُ (جلَّ وعلَا) على لسانِ نُوحٍ (عليه السَّلامُ) في شأنِ قومِهِ: ﴿ أُبَلِّغُكُمْ رِسَالاتِ رَبِّي وَأَنصَحُ لَكُمْ ﴾ [الأعراف: ٦٢] ، فاستَخدَمَ الجملةَ الفعليَّةَ، وقالَ (سبحانَهُ) على لسانِ هُودٍ (عليه السَّلامُ) في شأنِ قومِهِ: ﴿ أُبَلِّغُكُمْ رِسَالاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ ﴾ [الأعراف: ٦٨] ، فاستَخدَمَ الجملةَ الاسميَّةَ.
  - لماذَا تَغايَرَتِ الجملتَانِ في الآيتينِ الكريمتَينِ السَّابقتَين ؟
  - كيفَ أثَّرَ تَغايُرُ الجملتَينِ على المعنَى ؟
  - مَا علاقةُ السِّياقِ غيرِ اللُّغويِّ بهذَا التَّغايُرِ في الاستِعمَال ؟

لاحِظ أنَّ المستوياتِ الثلاثةَ السَّابقةَ من الأنشطةِ تتعلَّقُ بهدفٍ إجرائيٍّ واحدٍ.

[٥] استراتيجية المجموعات المرنة :

تسمحُ استراتيجيةُ المجموعاتِ المرنةِ بانتقالِ التلميذِ من مجموعةٍ إلى مجموعةٍ أخرى استنادًا إلى مدى تطابقِ المهمةِ مع احتياجاتِهِ التعليميَّةِ أو اهتماماتِهِ أو نمطِهِ المفضَّلِ في التعلم، وقد تكونُ المجموعاتُ متجانسةً في المستوى والاهتماماتِ وأنماطِ التعلم، وقد تكونُ غيرَ متجانسةٍ، وقد يختارُ التلاميذُ مجموعاتِ العملِ بأنفسهم، وقد يختارُها لهم المعلمون (Tomlinson, 2000 : 4 ؛ Tomlinson, 2001 : 102).

[٦] استراتيجية عقود التعلم Learning Contracts :

تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على إشراكِ التلاميذِ إشراكًا فعليًّا في تحمُّلِ مسئوليةِ تعلُّمهم، حيثُ إنَّهُ قبل البَدءِ في عمليةِ التعلم، يتمُّ عقدُ اتفاقٍ محدَّدٍ وواضحٍ بينَ المعلِّمِ والتلميذِ، أو بينَ المعلمِ ومجموعةٍ من التلاميذِ، وهذا الاتفاقُ يتمُّ إثباتُهُ في صورةِ عَقدٍ تتضَحُ فيه الأهدافُ التعليميَّةُ المبتغاة، والمهامُّ التي يجبُ على التلاميذِ القيامُ بها، كما تتضحُ فيه المصادرُ التعليميَّةُ التي سوف يلجؤون إليها، وأسلوبُ التقييمِ وتوقيتُهُ. ويمكنُ تجريبُ فكرةِ العُقودِ مع التلاميذِ بشكلٍ تدريجي؛ فيكونُ العقدُ الأولُ لمدَّةِ يومَين يحصلُ التلميذُ في نهايته على درجةٍ وتقدير، ويكونُ العقدُ الثاني لمدَّةِ أربعةِ أيامٍ وأيضًا يحصلُ في نهايته على درجةٍ وتقدير، ثم العقدُ الثالث ومدَّتُهُ أسبوعٌ كاملٌ، ويحصلُ في نهايته على درجةٍ وتقدير، وقد يتكرَّرُ استخدامُ العُقودِ خلالَ الفصلِ الدراسي أو خلالَ الوحدة،وعلى المعلمِ أن يطوِّرَ مستوى العَقدِ تبعًا لإنجازِ التلميذِ في العَقدِ السَّابق، كما يمكنُ الربطُ بينَ استراتيجيةِ العُقودِ والأنشطةِ متدرِّجةِ المستوى، حيث يتدرجُ مستوى العَقدِ والمهامُّ المطلوبةُ فيه من تلميذٍ إلى آخرَ (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٧ ــ ١٣٠، ٢٤٢)

ويُراعَى في بناءِ العُقودِ ما يلي :

- اهتماماتُ المتعلمِ ونمطُ التعلمِ المفضَّلِ له.

- تحديدُ فترةٍ زمنيةٍ للعقدِ.
- وضعُ معاييرَ واضحةٍ لجودةِ العملِ (Tomlinson, 2001 : 106).
- تحديدُ شروطِ العملِ التي يجبُ أنَ يلتزمَ بها الطلابُ أثناء وقت العَقْدِ.
- تحديدُ عواقبَ إيجابيةٍ عند التزام الطلابِ بشروطِ العملِ.
- تحديدُ عواقبَ سلبيةٍ إذا لم يلتزم الطلابُ بشروطِ العملِ.
- تزييلُ العقدِ بتوقيعِ كل من: التلميذ، والمعلم، وولي الأمر، بما يشيرُ إلى الاتفاقِ على موادِّ العَقدِ (توملينسون، ٢٠٠٥: ١٠٨).

وفيما يلي شكلٌ مقترَحٌ لنموذجِ عَقْدِ التعلُّم: (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٨)

عَقدُ تعلمٍ

اسم التلميذ: ..... المقرر الدراسي: ..... اسم المعلم: .....

الأهداف ماذا سوف تتعلم ؟	كيف ستحقق هذه الأهداف ؟	تاريخ الانتهاء	كيف تعرف أنك تعلمت (المؤشرات)؟	كيف تثبت أنك تعلمت ؟
١ـ	.....	.....	.....	.....
٢ـ	.....	.....	.....	.....
٣ـ	.....	.....	.....	.....
٤ـ	.....	.....	.....	.....
٥ـ	.....	.....	.....	.....

توقيع التلميذ: .....
توقيع المعلم: .....
توقيع ولي الأمر: .....

وهذا شكلٌ آخرُ مقترَحٌ لنموذجِ عَقدِ التعلُّم : (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٨)

عَقْدُ تعلُّمٍ

اسم الطالب / الطالبة: .....
اسم المعلم / المعلمة: .....
الأهداف المطلوب تحقيقها:
١ـ .....
٢ـ .....
٣ـ .....
٤ـ .....
خطة العمل (المهام / المواعيد) :
١ـ .....
٢ـ .....
٣ـ .....
٤ـ .....
مسئولية التلميذ:
١ـ .....
٢ـ .....
٣ـ .....
٤ـ .....
مسئولية المعلم:
١ـ .....
٢ـ .....
٣ـ .....
٤ـ .....

التوقيعات

التلميذ: ..... المعلم: ..... ولي الأمر: .....

بناءً على التفصيل السَّابق في تلك الورقة، فإنَّ التعليمَ المتمايزَ هو خُطَّةٌ تدريسيةٌ متكاملةٌ تخطيطا وتنفيذًا وتقويمًا، تقومُ على مراعاةِ الفرُوقِ الفرديَّةِ بين المتعلمينَ من خلالِ مميزةِ كل من: أساليب عرض المحتوى، واستراتيجيات التَدريس، والأنشطة والنتاجات التَعليمية، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، وذلك انطلاقا من إهتمامات الطلاب (فنيَّة أو بدنيَّة أو غيرهما) ، وأنماطِ تعلمهم المفضَّلة (سمعية أو بصرية أو حركية)، وذكاءاتهم (لغوية أو بصرية أو جسمية أو منطقية أو إيقاعية أو غيرها)، بما يقابِلُ احتياجاتهم المتنوعة، ويحققُ الإفادة القصوى من إمكاناتِ كل منهم وموهبتِهِ؛ وصولا إلى تحقيقِ الأهدافِ التعليميَّة الإجرائيَّة المرجوة.

وقد قدَّمت كوجك وآخرون (٢٠٠٨: ٢٣٧) خلاصةً للتعليمِ المتمايزِ أو كما تسميه (تنويع التدريس) ، وذلك في النقاطِ التَّالية :

- تنويعُ التدريسِ يتمُّ في العناصرِ التَّالية:

المحتوى، العمليات، النتاجات التعليمية، بيئة التعلم، التقييم.

- التنويعُ في أيٍّ من هذه العناصرِ يتمُّ في ضَوءِ :

أنماط تعلُّم التلاميذ ـ أنواع الذكاءات لدى التلاميذ ـ التعلم التعاوني المتمايز.

- التنويعُ يتمُّ باستخدامِ الاستراتيجياتِ التَّالية:

المحطَّات ـ التعليم المركَّب ـ مراكز التعلُّم ـ المهام المتدرِّجة ـ عقود التعلُّم ـ المجموعات المرنة.

- عندما يريدُ المعلِّمُ تنويعَ التدريس، فعليهِ أن يختارَ أحدَ العناصرِ من (١)، ثم يُحَدِّدَ الأساسَ الذي سوفَ يتمُّ التنويعُ في ضوئِهِ وذلك من بين البدائلِ الواردةِ في (٢)، ثم يختارَ إحدى الاستراتيجياتِ التي يرى أنها مناسبة للموقفِ، وذلك من بَين البدائلِ الواردةِ في (٣).

ولا شكَّ أنَّ المعلِّمَ الَّذي يخطِّطُ لِلدُّرُوسَ اللغويَّةَ باستخدامِ التعليمِ المتمايزِ ينفقُ وقتًا كبيرًا ويبذلُ مجهودًا عظيمًا مقارنة بتخطيطِ الدُّرُوسِ بالطَّريقةِ المعتادةِ، وعلى الرَّغمِ من ذلك فإنَّ مميزةَ التعليمِ في الصُّفوفِ الدِّراسيةِ هي ما ينبغي للمعلمين التوجُّهُ إليه؛ لمراعاةِ الفُرُوقِ الفرديَّةِ بينَ الطُّلابِ مراعاة حقيقية من حيثُ: احتياجاتهم، واهتماماتهم، وأنماطِ تعلمهم المفضَّلة، وذكاءاتهم؛ مما يسهمُ ـ في نهايةِ الأمرِ ـ في تحقيقِ الأهدافِ التعليميَّة.

المراجع

- توملينسون، كارول آن (٢٠٠٥). الصف المُتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. السعودية، الدَّمام: دار الكتاب التربوي.
- كوجك، كوثر حسين؛ السيد، ماجدة مصطفى؛ فرماوي، فرماوي محمد؛ خضر، صلاح الدين؛ عياد، أحمد عبد العزيز؛ أحمد، علية حامد؛ فايد، بشرى أنور (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. Retrived 11/11/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=ED443572.

- **Tomlinson, C. (2001).** ***HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed Ability Classrooms.*** **2nd edition. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.**
- **Robinson, L., Maldonado, N. & Whaley, J. (2014).** ***Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction.*** **Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee. Retrived 24/9/2018. From https://eric.ed.gov/?id=ED554312.**