



# دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة

د. وداد عبد الرحمن أبا حسين  
استاذ قسم التربية الخاصة المشارك  
جامعة الملك سعود / قسم التربية الخاصة

1442هـ / 2020م

جمع وإعداد ومراجعة باحثات الدكتوراه

أريج الحسن / أريج العتيبي / آمنة الغامدي / صالحة الخلف

نورة الباز / نورة القحطاني / هدى الحمادي / هناء الرويلي / هند البراهيم

# المقدمة

يؤدي البحث العلمي في العلوم الإنسانية دورًا كبيرًا في تطوير وتحسين العملية التعليمية، وحلّ العديد من المشكلات التي قد تواجه هذه العملية. ولسد الفجوة بين الأبحاث العلمية والممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس كان لا بد من توظيف نتائج تلك الأبحاث في الميدان التربوي؛ وذلك لتقليل الفجوة بين البحث والممارسة. لذا توجّه الاهتمام نحو نوعية الأبحاث العلمية وجودتها، وشكّلت منظمات وهيئات علمية لتقييم الأدلة العلمية في البحوث التربوية، والتي من مهامها فحص الأدلة ذات الأثر الإيجابي والتي يمكن تعميمها مع حالات أخرى مشابهة؛ وعليه حرصت المنظمات الدولية إلى تحديد الممارسات المبنية على الأدلة، حتى تكون ذات مصدر موثوق للوصول لهذه الممارسات. وبالرغم من وجود تلك الهيئات والمنظمات إلا أنه ما زال هناك فجوة بين ما يُذكر في الأبحاث وما يمارسه المعلمون في المدارس.

يستخدم معلمي الطلاب ذوي الإعاقة غالباً الممارسات التي يرون أنها مناسبة وذات جدوى لطلابهم، بغضّ النظر ان كانت تلك الممارسات مبنية على الأدلة أم لا، كما وجدت الأبحاث أن معظم المعلمين يميلون لاستخدام مصادر غير رسمية لاختيار ممارساتهم، ويلاحظ أن الكثير من المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمية بناءً على خبراتهم الشخصية، ويفضلون المصادر غير الرسمية لاختيار ممارساتهم. هذا وقد كشفت بعض الدراسات بأن المعلمون يستندون في ممارستهم التعليمية على ما اكتسبوه من مهارات قبل الخدمة، وما يتعلمونه من خلال الدورات التدريبية وليس من خلال البحوث العلمية. ويعزى ذلك إلى عدة أسباب منها؛ قلة وعي المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، ومحدودية اطلاعهم على التراث الفكري في هذا الخصوص، مع صعوبة الوصول للمراجع الثرية والمصادر الأصيلة لتلك الممارسات، وقلة وعيهم بمصادر البحوث العلمية. إضافة إلى الضعف في اختيار وتنفيذ هذه الممارسات، وهذا ما أكّده الدراسات بأن العديد من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام يفتقرون إلى الإعداد اللازم لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية على نحو فعّال.

وعلى الصعيد العالمي أوضح التقرير الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ضرورة معرفة وتطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، كما ورد في قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEIA) لعام 2004 بأن تبني القرارات التعليمية وفق الأدلة البحثية. كما أكّد التقرير الصادر من اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أن يكون تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مبنياً على الأدلة العلمية عالية الجودة.

أما على الصعيد المحلي فقد أشار دليل معلم صعوبات التعلم إلى ضرورة استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة ومواكبة التطورات في الميدان التربوي. وجاءت القوانين والتشريعات مُطالباً باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة والتدريب عليها كجزء من حقوق ذوي الإعاقة؛ حيث إنَّ معلم الطلاب ذوي الإعاقة مُلزَمٌ باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة أثناء تدريسه، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلاب الفردية، وميولهم وتنوع قدراتهم واحتياجاتهم.

وقد أشارت الدراسات إلى اتفاق العديد من التربويين على أن التطبيق الواسع للممارسات القائمة على الأدلة؛ تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب. وعلى الرغم من وجود أدلة متزايدة على التأثير الإيجابي للممارسات المبنية على الأدلة على نتائج الطلاب ذوي الإعاقة، إلا أنَّ هذه الممارسات لا تستخدم استخدامًا فعَّالًا أو مستمرًا في المدارس. وعليه أوصت الدراسات على أهمية تدريب المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية في برامج إعدادهم. ويظل التطبيق المحدود للممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية، وطرق توفير التطوير المهني الفعَّال للمعلمين لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة عامةً والطلاب ذوي صعوبات التعلم خاصةً من القضايا الهامة والمستمرة في مجال التعليم.

ويعتقد المعلمون بأن المصطلحات التالية ( الممارسة المبنية على البحث، وأفضل ممارسة، ومصطلح الممارسات المبنية على الأدلة)، بأنها تعطي ذات المعنى، إلا أنها غير متساوية ولا يقصد بها المعنى نفسه؛ فالممارسة المبنية على الأدلة تتطلب دراسات عالية الجودة، فهي تستخدم تصاميم تجريبية (الدراسات التجريبية مجموعات أو دراسات الحالة الواحدة، والدراسات شبه التجريبية) تظهر أثرها على نتائج الطلاب، بينما الممارسات المبنية على البحث تلك المدعومة من الأبحاث، ولكن قد تكون قاعدتها البحثية محدودة أو ذات نوعية ضعيفة، أما أفضل ممارسة فهي المنبثقة من نظرية أو خبرة مهنية، وقد لا تكون لها قاعدة من الأدلة البحثية الأساسية.

وتسعى المنظمات إلى وضع مجموعة من المبادئ والمؤشرات على مختلف أنواع الأبحاث، لتحديد ما يمكن أن يطلق عليه بالممارسة المبنية على الأدلة في تعليم ذوي الإعاقة، آخذة بعين الاعتبار نوع تصميم البحث المستخدم، وكمية الدراسات البحثية، وحجم تأثيره على الطلاب ذوي الإعاقة. وسنورد ما ركزَّ عليه مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)؛ حيث إنها من أولى المنظمات التي اهتمت بتحديد معايير الجودة في البحوث التجريبية المنشورة في التربية الخاصة وتصنيف الممارسات بناءً على تلك المعايير؛

١. الأبحاث ذات الطابع التجريبي المتمثلة في أبحاث مقارنة المجموعات وتصاميم الحالة الواحدة؛ لأن هذه الأبحاث تظهر الرابط السببي بين المتغير التابع والمتغير المستقل، ولأنها تظهر بأن الممارسة المستخدمة كانت سبباً في إحداث تغيير في نتائج الطلاب.

٢. تطبيقها على ما لا يقل عن دراستين عالية الجودة أو أربع دراسات للمجموعة التجريبية لكي تُعدّ ممارسة مبنية على الأدلة.

٣. لا بدّ ألا تقل أبحاث تصاميم الحالة الواحدة عن خمس دراسات عالية الجودة، منشورة في مجلات محكمة، ومطبقة فيما لا يقل عن ثلاث مناطق جغرافية مختلفة، من قبل ثلاثة باحثين على الأقل، وعلى 20 مشاركاً كحد أدنى.

٤. يجب أن يكون للممارسة المبنية على الأدلة تأثيرات إيجابية وقوية صالحة اجتماعياً على نتائج الطلاب.

وتأسيساً على ما سبق؛ ولتحقيق الجودة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقات أصبح من الضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في التدريس، الأمر الذي يستلزم تنمية معرفة ومهارات معلمي الطلاب ذوي الإعاقات بهذه الممارسات. ومن خلال ما رأينا وما لاحظنا من تدني مستوى المعرفة والوعي لاستخدام المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة، واعتمادهن على خبرتهن الشخصية في اختيار الممارسات التدريسية، بالإضافة إلى ندرة الأدلة العربية التي تناولت موضوع الممارسات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة عامةً ومجال صعوبات التعلم خاصة؛ فقد جاءت الحاجة لمثل هذا الدليل ليكون مرشداً لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لتبدأ رحلة تطوير الأداء من خلال تطبيق ما ورد فيه بطريقة علمية حتى تحقق الأهداف المنشودة، حيث "أن الاستخدام المناسب للممارسات المبنية على الأدلة يجعل من المعلم فَعَّالاً، ومن المعلم الفَعَّال أكثر فعالية".

وقد حرصنا كفريق على أن يكون العرض بأسلوبٍ سلسٍ ومبني على مبررات منطقية، ويركز على المنطلقات الأساسية التي ينبغي على كل معلم وباحث إدراكها والعمل بها، كما راعينا عند اختيار الممارسات كونها ممارسات صالحة للجميع وسهلة التطبيق، وفي الوقت نفسه قدرتها على معالجة مشكلة بارزة على نحو خاص عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى ما سبق فقد أُدرجت ممارسات شائعة وقديمة طبّقها المعلمون في الميدان، وآثرنا إدراجها في الدليل لربط الممارسة بنظرياتها العلمية وتأصيلها علمياً، وذلك للتأكيد على ضرورة الاعتماد على المصادر العلمية، ولإثبات بأن الممارسات المبنية على الأدلة ليست بالضرورة أن تكون صعبة أو لم تُطبّق محلياً.

تم تنظيم الممارسات في هذا الدليل بشكل ملخص حيث احتوى على نبذة عن الممارسة، والمسميات المشابهة لها، وبيان بخطوات تنفيذها، بالإضافة إلى مجالات استخدامها؛ مثلاً: القراءة، والكتابة، والرياضيات.

كما أنه تم ربطها بالأسس النظرية للممارسة؛ مثال: الأساس السلوكي والمعرفي والاجتماعي، وزوّدت كل ممارسة بالأدلة العلمية الداعمة، مع إيراد تنبيهات ونصائح للمعلمين في كيفية التطبيق، والمعيقات التي قد تواجههم أثناء ذلك، وتختتم كل ممارسة بمجموعة من القراءات العلمية المقترحة. كما تضمّن هذا الدليل "الاستجابة للتدخل" والذي ما زال يعتبر "ممارسة واعدة" وليست "مبنية على الأدلة" ولكنها تتضمن العديد من الممارسات المبنية على الأدلة في مراحل تطبيقها.

ولقد تم اختيار وتحديد الممارسات المتضمّنة في هذا الدليل بناءً على عدة اعتبارات؛ منها:

- تنوع الممارسات، منها المعرفي، والاجتماعي، والسلوكي، والمختلط.
- يمكن استخدامها في المجالات التعليمية المختلفة (الرياضيات، القراءة، الإملاء.. وغيرها).
- مناسبتها لجميع المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.
- سهولة تطبيق الممارسة، حيث إنها لا تحتاج إلى موارد مادية أو تدريب مسبق للمعلم.
- ربط الممارسات المبنية على الأدلة بالنظريات العلمية المنبثقة منها.
- مراعاتها لخصوصية اللغة العربية، ومناسبة الممارسات للمناهج السعودية.
- تضمين الممارسات المدعومة بالتقنية حتى تكون مواكبة للتطور السريع في مجال التكنولوجيا والاتّصال.
- فعاليتها وتأثيرها السريع على الطلاب في حياتهم اليومية مع انعكاسها الإيجابي على الأداء الأكاديمي.
- تضمين ممارسات تعتمد على الشراكة الأسرية بوصفها ركيزة أساسية لنجاح أبنائهم.

## وختاماً

نهدي هذا الدليل إلى كل معلم ومعلمة في مجال صعوبات التعلم لديه رغبة في تقديم تدريس ذا جودة عالية، وذا أثر إيجابي على مخرجات التعلم، وحريص على الارتقاء بمهارات طلابه المعرفية والوجدانية والمهارية. كما أننا نأمل أن يساهم هذا الدليل العملي بالوفاء باحتياجات المعلمين بوجود مرجع نظري إلكتروني باللغة العربية يمكنهم من التعرف على الممارسات المبنية على الأدلة، والمُتاحة عالمياً لتحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وعطفاً على ما سبق ذكره؛ فإننا كفريقٍ نطمح أن يكون هذا الدليل مواكباً ومحققاً لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي أُكِّدت على أهمية توفير التعليم الجيد للجميع، وتحسين نتائج الطلاب في مختلف الصفوف، بالإضافة إلى استهدافها لتطوير الكوادر البشرية.

د. وداد بنت عبدالرحمن أباحسين

1442هـ/2020م

## محتويات الدليل

(١)  
استراتيجية الفهم  
القرائي التعاونية

(٣)  
القراءة  
المتكررة

(٥)  
تدريس الأقران

(٧)  
التنظيم الذاتي  
للتعلم

(١١)  
التدريس المباشر

(١٣)  
التدريس التبادلي

(١٤)  
التصميم الشامل  
للتعلم

(١٤)  
دعم السلوك الإيجابي  
على مستوى المدرسة

(١٥)  
الاستجابة للتدخل

(١٨)  
الشراكة  
الأسرية

(٢)  
الطريقة الصوتية في  
تدريس القراءة / التدريب  
على المعالجة الصوتية

(٤)  
الرسومات  
التنظيمية

(٦)  
التأخير الزمني

(٩)  
تدريس الاستراتيجيات  
المعرفية

(١٢)  
التقويم التكويني  
والتغذية الراجعة

(١٦)  
تدريب المهارات  
الاجتماعية

(١٥)  
الاستجابة للتدخل

(٨)  
استراتيجيات  
التذكر

(٩)  
تدريس الاستراتيجيات  
المعرفية

(١٠)  
التكنولوجيا  
المساعدة

(١٢)  
التقويم التكويني  
والتغذية الراجعة

(٨)  
استراتيجيات  
التذكر

(١٠)  
التكنولوجيا  
المساعدة

(١٤)  
دعم السلوك الإيجابي  
على مستوى المدرسة

(١٥)  
الاستجابة للتدخل

(١٨)  
الشراكة  
الأسرية

(١٦)  
تدريب المهارات  
الاجتماعية

(٨)  
استراتيجيات  
التذكر

(٩)  
تدريس الاستراتيجيات  
المعرفية

(١٠)  
التكنولوجيا  
المساعدة

(١٢)  
التقويم التكويني  
والتغذية الراجعة

(١٦)  
تدريب المهارات  
الاجتماعية

(١٥)  
الاستجابة للتدخل

(١٨)  
الشراكة  
الأسرية

(١٦)  
تدريب المهارات  
الاجتماعية

# الممارسات الأكاديمية

# استراتيجية الفهم القرائي التعاونية (CSR)

## التعريف بالممارسة:

استراتيجية لفهم المقروء يتم تطبيقها من خلال تدريس بعض الاستراتيجيات للطلاب يتبعها نشاط العمل في مجموعات (The IRIS Center, 2020).



## مجالات استخدام ممارسة الفهم القرائي التعاوني

- فهم النص المقروء أمر بالغ الأهمية لتنمية مهارات القراءة لدى جميع الطلاب خاصة في الصفوف العليا، حيث يتطلب المنهج أن يفهم الطلاب نصًا معقدًا. وبالتالي، يتوقع المعلمون أنه بمجرد إكمال الطلاب للصف الثالث، سيتمكنون من قراءة وفهم الكتب المدرسية في جميع المواد، بما في ذلك العلوم.

- تستهدف الممارسة الطلاب العاديين، والمعرضين لخطر صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم (The IRIS Center, 2020).

## الأسس النظرية لممارسة الفهم القرائي التعاوني

- علم النفس المعرفي مع التركيز على تعليمات صريحة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

- النظرية الاجتماعية والثقافية حيث يحدث الإدراك من خلال المعالجة الفردية والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي يزداد عندما يمكن للأفراد الاستماع والتعلم والبناء على أفكار بعضهم البعض. ويأتي دور المعلم في إنشاء سياقات التعلم التي تشجع على التعاون والتي تتضمن التوجيه والدعم.

(Boardman & et al., 2016).





## مميزات وفوائد ممارسة الفهم القرائي التعاوني :

### أهمية الفهم القرائي:

عندما يفهم الطالب نصًا مكتوبًا، ويجمع بين فهمه والمعرفة السابقة، فإنه قادر على أداء مهارات القراءة والفهم التالية:

- مهارات الفهم القرائي
- تحديد الحقائق البسيطة المقدمة في نص مكتوب (الفهم الحرفي).
- إصدار أحكام حول محتوى النص المكتوب (الفهم التقييمي).
- ربط النص بالمقاطع والمواقف المكتوبة الأخرى (الفهم الاستنتاجي).

### أهمية العمل التعاوني في مجموعات:

- تطوير المهارات الاجتماعية من خلال مطالبتهم بالتفاعل مع بعضهم البعض.
- تحسين الأداء الأكاديمي.
- زيادة الدافعية نحو التعلم.
- زيادة الوقت في المهمة.
- زيادة احترام الذات. (The IRIS Center, 2020).

# تنفيذ الممارسة



- أعد قراءة الجملة مع الكلمات والعبارات غير المفهومة للبحث عن أدلة (أي كلمات أو عبارات أخرى قد تشير جزئيًا إلى معناها).

- أقرأ الجمل السابقة واللاحقة للكلمات غير المفهومة التي قد تساعد في تحديد معناها.

## المرحلة الثالثة: تحديد الفكرة الرئيسية (الجوهر)

وفيها يشرح المعلم كيفية إعادة صياغة أهم نقطة في قسم من النص بتعبير الطالب، ويخصص المعلم مقطعًا للطالب ليقرأه.

**يحدد الطلاب أهم فكرة في قسم من النص باستخدام الخطوات التالية:**

1. اطلب من الطلاب تحديد ما إذا كانت الفقرة تتعلق بشكل أساسي بشخص أو مكان أو شيء معين.
2. اطلب من الطلاب تحديد الشخص أو المكان أو الشيء الذي تتم مناقشته.
3. اطلب من الطلاب تحديد ما يقال عن الشخص أو المكان أو الشيء الذي تدور حوله الفقرة بشكل أساسي.
4. اطلب من الطلاب تكرار جوهر الفقرة في جملة تحتوي على عشر كلمات أو أقل.

## المرحلة الأولى: المعرفة السابقة (المعاينة) :

وفيها يتوقع الطلاب ما قد يقوله النص عن الموضوع باستخدام ميزات النص (العناوين، والعناوين الفرعية، والرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية، والمصطلحات المكتوبة بخط عريض).

1. اسأل الطلاب عمّا يعرفونه سابقًا عن موضوع النص.
2. اطلب من الطلاب محاولة الربط بين معرفتهم السابقة والنص الذي يقرؤونه.
3. اطلب من الطلاب كتابة كل ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع، ويكتبون تنبؤاتهم في قسم المعاينة في سجلات التعلم الخاصة بهم ضمن ما أعرفه بالفعل عن الموضوع، وما أعتقد أنني سأتعلمه.

4. اطلب من الطلاب مشاركة إجاباتهم مع بعضهم البعض.

## المرحلة الثانية: تطوير المفردات (النقر)

1. اطلب من الطلاب قراءة مقطع قصير من النص والإبلاغ عن أي كلمة أو عبارة غير مفهومة قد واجهوها.
2. اطلب من الطلاب استخدام واحدة أو أكثر من استراتيجيات التالية:

• أعد قراءة الجملة كما لو كانت الكلمة غير المفهومة مساحة فارغة وحاول تخمين كلمة أخرى قد تكون مناسبة (مرادفة) بدلاً منها.

## المرحلة الرابعة: طرح الأسئلة ومراجعة الأفكار المهمة (الاحتواء):

1. اطلب من الطلاب تخيل أنهم معلومون يحاولون كتابة أسئلة الاختبار بناءً على محتوى النص.
2. اطلب من الطلاب أن يقوموا بعصف ذهني لعدد من الأسئلة المحتملة وكتابتها في سجلات التعلم الخاصة بهم في قسم الملخص ضمن أسئلة حول الأفكار المهمة في النص.
3. اطلب من الطلاب محاولة الإجابة على الأسئلة، وعليك توضيح الأسئلة التي لم يتمكنوا من الإجابة عليها.

4. اطلب من الطلاب أهم الأفكار من قراءة اليوم في سجلات التعلم الخاصة بهم في قسم الملخص ضمن ما تعلمته. وهذا يتطلب منهم تنظيم المعلومات ذهنيًا والتركيز على فهم النص ككل.
5. اطلب من الطلاب أن يتناوبون على مشاركة ما يعتبرونه أفضل أفكارهم مع بقية الفصل. بمجرد أن يتمكن طلابه من تطبيق استراتيجيات القراءة الأربع بشكل مستقل، يتم تعليمهم العمل في أزواج أو مجموعات صغيرة (The IRIS Center, 2020).





## أفكار لتنفيذ الممارسة على مستوى الفصل الدراسي

### تجميع الطلاب:

- حدد حجم المجموعة بناءً على عدد المجموعات التي تشعر أن بإمكانك إدارتها، بالإضافة إلى مدى قدرات الطلاب على العمل في مجموعات، والأفضل أن تتكون المجموعة من 4 طلاب.
- عيّن الطلاب في المجموعات بنفسك بدلاً من السماح لهم باختيار مجموعاتهم لتتأكد من تكافؤ المجموعات.

### تعيين الأدوار:

- حدد دور كل طالب في المجموعة.
- احرص على تناوب هذه الأدوار بين الطلاب بشكل منتظم بحيث تتاح لكل طالب فرصة للعب كل دور، وتشمل الأدوار (القائد، وخبير النقر، وخبير الجوهر، والمذيع).
- يجب على الطلاب الاحتفاظ بنفس الدور لفترة كافية لإتقانه قبل الانتقال إلى دور جديد.

### معالجة إدارة الفصل الدراسي:

- ضع خطة لإدارة السلوك في الفصل الدراسي.
- اطلب من الطلاب الالتزام بقواعد التعلم التعاوني.

### سجلات التعلم الخاصة:

- اطلب من الطلاب إحضار سجل خاص لتطبيق الممارسة.
- تقسيم السجل إلى أربع أقسام لكل مرحلة من مراحل تنفيذ الممارسة.

### ساعة التوقيف:

- استخدم ساعة التوقيف في بداية تطبيق الممارسة لكي تساعد المجموعات على البقاء في المهمة وتجنب التعثر في أي استراتيجية أو خطوة، ولتتمكن من تعيين وقت واحد لجميع المجموعات وتوجيههم لتنفيذ خطوات الممارسة في فترة زمنية محددة.
- اسمح للمجموعات بتطبيق الممارسة بدون وقت محدد بمجرد أن تصبح المجموعات قادرة على العمل بدون مساعدة (The IRIS Center, 2020).



## الأدلة التي تدعم الممارسة

- قارنت دراسة ذات شواهد في المملكة المتحدة بين ثلاث تدخلات تستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثماني وتسع سنوات مع فهم محدود للقراءة، كانت مجموعات التدخل (العدد = 21 لكل مجموعة) (1) مجموعة استيعاب نصوص تعلمت استراتيجيات ما وراء المعرفية، والاستدلال من النص والسرد المكتوب؛ و(2) مجموعة اللغة الشفوية التي تعلمت المفردات واللغة التصويرية والروايات المنطوقة. و(3) نص مشترك ومجموعة شفوية. مقارنة بالمجموعة الضابطة، وقد أظهر المشاركون في كل مجموعة تدخل تحسن في فهمهم للقراءة خلال الدراسة وفي تقييم متابعة لمدة أحد عشر شهرًا، حيث أظهرت مجموعة اللغة الشفوية أكبر التحسينات. كما حقق الأطفال في اللغة الشفوية والمجموعات المشتركة مكاسب كبيرة في مفرداتهم التعبيرية.

- قيمت دراسة ذات شواهد أمريكية حديثة فعالية التدخل المصمم لدعم فهم الاستنتاجات من قبل ستة وستين من القراء المتعثرين الذين تتراوح أعمارهم بين اثني عشر وخمسة عشر عامًا، وشمل ذلك تنشيط المعرفة السابقة للمشاركين، مع مراعاة وجهات نظر الشخصيات، والرد على الأسئلة الاستنتاجية، واستخدام القرائن النصية لتوضيح المعاني. وقد أظهر المشاركون في مجموعة التدخل تحسنًا ملحوظًا في اختبار فرعي لفهم القراءة بعد عشرة أيام من التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- بحثت مراجعة منهجية حديثة وتحليل بعدي قائم على مراجعة وتحليل عشر دراسات في فعالية مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية لدعم الرياضيات وتطوير القراءة للطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة، وقد لوحظ أن التعلم التعاوني (حجم التأثير = 0.22) ممارسة تعليمية مهمة وفعالة (Mitchell & Sutherland, 2020).



## تنبيهات للمعلمين

- تذكر مناهجنا تقوم بإعطاء الطالب أسئلة بعد القراءة لتقيس فهمه لما قرأه ولكن هذا يختلف عن تعلم كيف يفهم ما يقرأ.

- ضع نموذجًا لكل استراتيجية قراءة وكل دور جماعي، وشرح استخدامها المتكامل للصف ككل.

- بعد مرحلة النمذجة، أخلق فرصًا للطلاب لممارسة الاستراتيجيات والأدوار مع اعطائهم التوجيهات اللازمة.

- بمجرد أن يحقق الطلاب بعض الإلمام بكل استراتيجية، يكونون مستعدين لممارستها بشكل مستقل، وينطبق الشيء نفسه على الأدوار، ويراقب المعلم ممارسة الطلاب ويقدم ملاحظات تصحيحية (The IRIS Center, 2020).

- التدريس التعاوني في مجموعات يحمل العديد من التحديات والمخاطر، فيمكن تجاهل الطلاب ذوي الإعاقة داخل المجموعة أو رفضهم بشكل نشط أو تقديم الكثير من المساعدة لهم، وللتعامل مع هذه المخاطر، **على المعلمين اتباع النقاط التالية:**

- تعيين أدوار ومسؤوليات محددة لكل طالب في المجموعة، مما يتطلب مشاركة كل عضو.

- احرص على اختيار طلاب مختلفين في قدراتهم في كل مجموعة، ويجب أن تنتبه بشكل خاص عند تضمين الطلاب الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية.

- من المهم أن تقوم بتعليم مهارات العمل الجماعي وأن تراقب استخدامها عن كثب، خاصة في المراحل المبكرة وللمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

- لا تتعجل في تقديم التدريس التعاوني في مجموعات، فقد يستغرق الأمر العديد من المحاولات (Mitchell & Sutherland, 2020).

## مقترحات للقراءة:



Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.

# الطريقة الصوتية في تدريس القراءة التدريب على المعالجة الصوتية

## التعريف بالممارسة:

التدريب على ربط الحروف بأصواتها ومعالجة المقاطع الصوتية وهي تتضمن عمليتين: (أ) إدراك الوحدات الصوتية و(ب) القدرة على التلاعب بها (مزج وتحليل وحذف). (Mitchell, 2014). و(ج) الذاكرة الصوتية. هذا ويشتمل النظام الصوتي في اللغة العربية على وحدات صوتية قطعية Segmental Phonemes صوامت Consonants وصوائت Vowels، وهي الحركات القصيرة والطويلة (إنعام ومحمود، 2017).



## ماهي مجالات استخدامها؟

- تعليم القراءة في اللغات القراءة ذات الطبيعة الألفبائية أو الأبجدية كاللغة الإنجليزية، والعربية بشكل خاصّ ( Abu-rabia, Share, & Mansour, 2003; Tibi & Kirby, 2019).
- فعّالة مع الطلاب من ذوي صعوبات القراءة أو المعرّضين إليها، على نحو خاص (Mitchell, 2014).



## الأسس النظرية:

يستند التدريب على المعالجة الصوتية في تدريس القراءة إلى نموذج النظرة البسيطة للقراءة (SVR) Simple View of Reading والذي تم تطويره من قبل Gough و Tunmer في العام 1986م وتحديثه في العام 2018 (Hoover & Tunmer, 2018).

## مميزاتها أو فوائدها:



يتعلّم التلاميذ الذين يكتسبون مهارات المعالجة الصوتية مبكّرًا، قراءة الكلمة بشكل أسهل، ويتطور الإملاء لديهم، كما يحققون نتائج جيّدة في فهم ما يقرأونه (The IRIS Center, 2020).

## تنفيذ الممارسة

### استراتيجيات الاستماع:

- أحضر تسجيلات لأصوات يومية مألوفة واطلب من التلاميذ التعرف عليها  
- اطلب من التلاميذ الاستماع إلى القصائد والأغاني المألوفة واستبدال بعض الكلمات بكلمات لا معنى لها، هل يمكنهم تحديد ما لا معنى له؟

- اطلب من الطلاب الاستماع إلى سلسلة من الأصوات لمرتين، ثم قم بحذف صوت معين عند جلوس الطلاب في دائرة، اطلب من أحدهم أن يبدأ بهمس كلمات معينة للطلاب الذي بجواره، وهكذا واحدًا تلو الآخر، يخبر آخرهم بما سمع بصوتٍ مرتفع، تُسمّى هذه الاستراتيجية الشائعة بلعبة الهاتف (Chinese Whispers).

### الاستراتيجيات على مستوى الجملة:

- اطلب من الطالب أن يحسب عدد الكلمات في جملة معينة  
- اقرأ جملة، ثم اقرأ الجملة مرة أخرى بعد حذف كلمة منها، واسأل ماهي الكلمة المفقودة؟  
- أعط جملة غير مرتبة بشكل صحيح، ثم اطلب من التلاميذ ترتيبها.

### الاستراتيجيات على مستوى الكلمة:

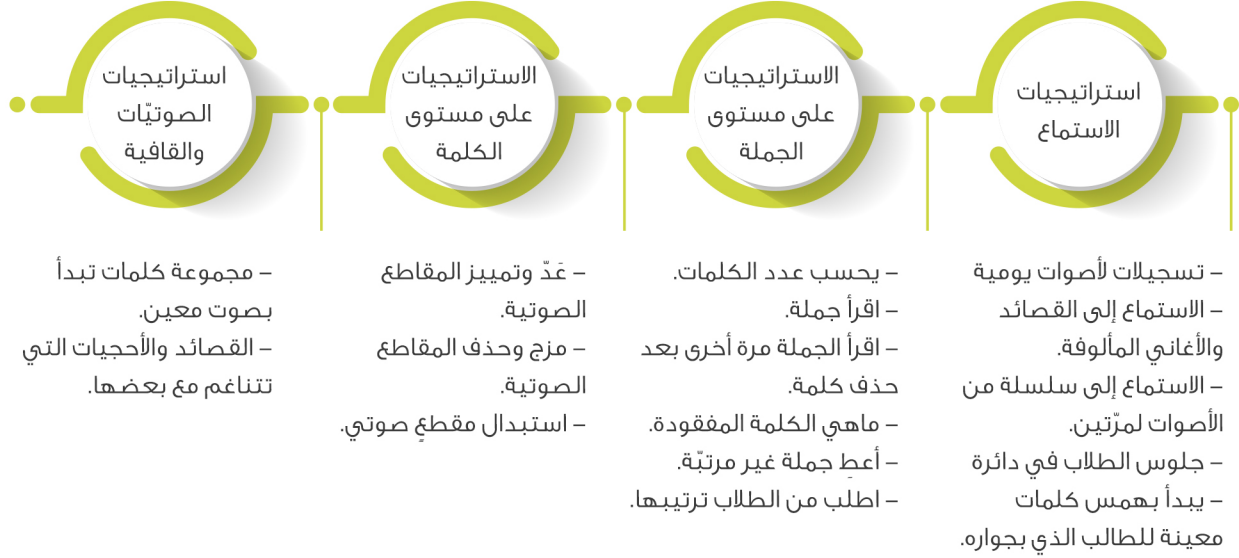
- اطلب من التلاميذ عدّ وتمييز المقاطع الصوتية في الكلمة، وذلك من خلال تمييز كل مقطع صوتي بطريقة معينة مثلًا كلمة (قَامَ) تتكوّن من مقطعين صوتيين /قَا/ - /مَ/ فيما تتألف كلمة (كَتَبَ) من ثلاثة مقاطع صوتية /ك/ /ت/ /بَ/.

- اطلب مزج وحذف المقاطع الصوتية.  
- اطلب استبدال مقطعٍ صوتي في الكلمة بمقطعٍ صوتي آخر.

### استراتيجيات الصوتيات و القافية:

- اسأل الطلاب عن مجموعة كلمات تبدأ بصوت معين، استخدم صوت الحرف لا اسمه (مَ أو مِ بدلًا من ميم)، و اسأل الطلاب ماذا تصبح كلمة(كان) بعد حذف /كَ/  
- امنح الطلاب الكثير من الفرص لسماع القصائد والأحجيات التي تتناغم مع بعضها في سجعٍ أو قافية.

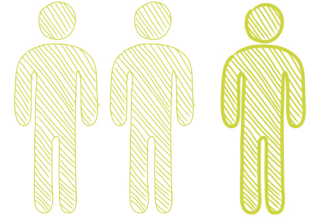
## تنفيذ الممارسة



## الأدلة التي تدعم الممارسة

- أظهر التحليل التوليفي (البعدي) Meta-analysis والذي أجرته لجنة القراءة الوطنية الأمريكية National Reading Panel أنّ التدريب على المعالجة الصوتية فعّال (بحجم تأثير 0.53) في تعليم القراءة باللغة الإنجليزية.

- اختبرت الدراسة أثر التدريب على (أ) الوعي الصوتي Phonological Awareness و(2) الوعي بشكل الكلمة مطبوعًا Print knowledge معًا، وذلك بهدف تحسين الوعي الصوتي لقراءة صحيحة للنصّ وفهمه، لدى طلاب الصف الرابع من ذوي عُسر القراءة الناطقين باللغة العربية، قارنت الدراسة بين مجموعة تجريبية تتألف من (22) طالب، بالمجموعة الضابطة والتي تتألف من (22) طالب. أظهرت النتائج تحسّن في القراءة الصحيحة والفهم لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، مع المحافظة على الآثار الإيجابية عند قياسها بعد فترة من التدخّل (Layes, et al., 2020).



## تتبيهاات للمعلمين:

- إذا لم يتم التفكير في الأنشطة ومراقبتها جيداً، فقد لا تعود التدريبات بالفائدة المرجوة منها (Mitchell, 2014).
- اطلب من الطلاب التدرّب أمام المرايا حتى يتمكنوا من مشاهدة حركات شفاههم (The IRIS Center, 2020).
- من المهم أخذ لهجات الأطفال بالحسبان عند التدريب على المعالجة الصوتية، ذلك أنّ الطفل العربيّ يتعلم القراءة - في الغالب - بلغة لا يتحدّثها في التواصل اليومي.
- (Asadi & Abu-Rabia, 2019; Saiegh-Haddad, et al., 2020)، ولذلك ربّما من المفيد (أ) تعريض الأطفال مبكّراً إلى اللغة العربية الفصحى، و(ب) البدء بالكلمات المألوفة أي المشتركة بين الفصحى واللهجات المحليّة.



## إضاءة للمعلمين:

تُشير الدراسات عبر اللغوية حول تعلّم القراءة مؤخراً إلى الدور البارز الذي يلعبه الوعي الصرفي/ المورفولوجي في اللغة العربية (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018; Tibi, et al., 2020)، وذلك باعتبار اللغة العربية لغة اشتقاقية، وبالتالي من المفيد أيضاً التدريس المباشر للتمثيلات الصرفيّة، على سبيل المثال؛ التغيرات التي تطرأ على الأسماء أو الأفعال عند التثنية والجمع، أو التذكير والتأنيث، ومُشتقات الكلمة.

## مقترحات للقراءة:

أبو نيّان، إبراهيم. (1441). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مكتبة الملك فهد الوطنية.



طيبة، نادية جميل. (2016). فاعليّة برنامج تدخّل مبكّر قائم على نظريّة الاستجابة للتدخّل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعيّة. مجلة التربية الخاصّة والتأهيل، 4(14)، 80-39.

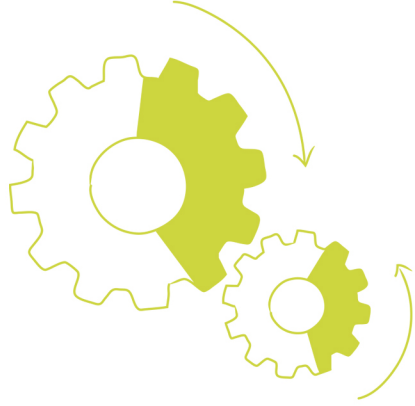


# القراءة المتكررة

## Repeated Reading

### التعريف بالممارسة:

هي ممارسة أكاديمية تهدف إلى زيادة الطلاقة في القراءة الشفوية، وفيها يعيد التلميذ قراءة النص عدة مرات حتى يصل إلى المحك المحدد للمهارة المطلوبة.



## ماهي مجالات استخدام الممارسة؟

يمكن استخدامها مع الطلاب الذين طوروا مهارات القراءة الأولية لكنهم لا يظهرون الكفاية في الطلاقة القرائية بما يتناسب مع مستوى صفهم الدراسي (WWC,2014).

### الأسس النظرية لممارسة القراءة المتكررة:



تستند هذه الممارسة للنظرية الآلية في معالجة المعلومات التي طورها سامويلز وليبرج (Samuels & Laberge, 1974) وتقوم هذه النظرية على فكرة قدمها هيوي في كتابه علم النفس وعلم أصول تعليم القراءة ملخصها أن أي فعل نقوم به يتم عمله بسهولة كلما تم تكراره، فإدراك أي كلمة جديدة يتطلب وقت كثير واهتمام كبير بينما يعمل تكرار القراءة على تحرير العقل من الانتباه إلى التفاصيل ويسهل إنجاز العمل الكلي ويقلل من وقت العمل المستغرق في إنجازه (عياصرة، 2015).

### المصطلحات المرادفة وذات العلاقة:



هناك بعض المصطلحات ذات علاقة باستراتيجية القراءة المتكررة وهي قد تكون من أشكال تطبيق هذه الممارسة أو من وسائلها، مثل:  
صدى القراءة - قراءة الشريك - قراءة الكورال - مسرح القراء - صدى القراءة  
القراءة الموقوتة - القراءة بمساعدة التسجيل أو الحاسوب (خضير، 2010).

## أشكال القراءة المتكررة

### يمكن تطبيق الممارسة بشكل فردي، من خلال:

- ١) جلسة فردية يكون فيها المعلم مع الطالب.
- ٢) الطالب يتدرب بشكل مستقل باستخدام ساعة لقياس وقت القراءة وجدول لتسجيل النتيجة.
- ٣) الاستعانة بالمسجل أو الحاسوب لمساعدة الطالب على إعادة القراءة ويمكن استخدام نصوص مسجلة مسبقاً أو تسجيل مقطع من قبل المعلم.

### ويمكن تطبيق الممارسة بطريقة جماعية من خلال:

- ١) قراءة الشريك، تكون فيها أزواج من الطلاب لهم نفس مستوى القراءة، وتقدم لهم مقاطع مختارة مسبقاً بما يتلاءم مع اهتماماتهم. يقرأ الطالب الأول ثلاث مرات ثم يقرأ الطالب الآخر مقطع جديد ثلاث مرات بصوت عالي، بعد انتهاء الطلاب يمكنهم مناقشة ما تعلموه ومساعدة بعضهم البعض حسب الحاجة.
- ٢) استراتيجية قراءة الكورال تفسح المجال للقراءة المتكررة. فيها يتم تكوين مجموعة من الطلاب لهم نفس مستويات القراءة في أزواج أو مجموعات صغيرة، ثم يقرأون جميعاً النص في انسجام. يعرف الطلاب من خلالها كيف تبدو القراءة بطلاقة ويمكنهم تحسين طاقاتهم أيضاً من خلال الاستماع إلى أقرانهم والاتكاء على بعضهم البعض للحصول على الدعم. ويمكن القيام بذلك مع أو بدون معلم.
- ٣) صدى القراءة، يتبع فيه الطلاب بأصابعهم بينما يقرأ المعلم مقطعاً قصيراً مرة واحدة. بعد انتهاء المعلم يقرأ الطلاب المقطع بأنفسهم ويكررونه مرة أو مرتين.
- ٤) مسرح القراءة من خلاله يقدم مجموعة من الطلاب نصوص قرائية من خلال أدائهم لمسرحية، وهذه الطريقة تسمح بتكرار القراءة والاستماع للنصوص وتحفز على الطلاقة القرائية (خضير، 2010).



## فوائد الممارسة لجميع أطراف العملية التعليمية:

- **الطالب:** تحسين الطلاقة القرائية وبالتالي تحسين الفهم القرائي للنص، ونقل النجاح في عملية القراءة إلى المواد الدراسية الأخرى.
- **المعلم:** توفر هذه الممارسة أداة جيدة وفعالة في تحسين مهارات الطلاب دون تكلفة أو تدريب مسبق.



### يتم تطبيق الممارسة من خلال الخطوات التالية:

- تحديد مكان هادئ لتطبيق الاستراتيجية.
- شرح الهدف والإجراءات للطلاب.
- يبدأ الطالب في القراءة.
- عندما يخطأ الطالب في قراءة كلمة أو يتردد لمدة خمس ثواني يقرأ المعلم الكلمة بصوت مرتفع أمامه ويطلب منه تكرار الكلمة الصحيحة قبل الاستمرار في قراءة النص.
- إذا طلب التلميذ مساعدة تقرأ له الكلمات بصوت واضح ويقدم له توضيح لمعنى الكلمة عند الحاجة.
- عندما ينتهي التلميذ من قراءة النص يطلب منه قراءة النص مرة أخرى.
- يكرر الطالب النص أربع مرات أو يقرأه بمعدل 85 كلمة في الدقيقة (سليمان، 2015).



## أفكار لدعم تطبيق القراءة المتكررة



- استخدام الرسوم البيانية لمتابعة تقدم الطالب ويمكن تعليقها في الفصل ليتابع الطلاب مستواهم ولتحفيزهم على التقدم.
- استخدام نصوص قرائية قصيرة ومشوقة لها معاني ذات قيمة بالنسبة للطالب، هذا الأمر يجعلهم يتقبلون الممارسة ويستمتعون أثناء تطبيقها.
- من الممكن استخدام أناشيد وتنغيمها أثناء التردد.
- يمكن تنويع الأصوات أثناء التردد (مثل صوت حزين أو خائف، صوت خافت أو مرتفع) بهذه الطريقة تشد انتباه الطلاب وتزيد متعة التعلم.
- تطبيقها من قبل الأمهات بعد تدريبهم على الطريقة وتزويدهم بجدول تسجيل النتيجة.
- الاستعانة بالتقنية في تطبيق الاستراتيجية، مثل تسجيل الطالب لصوته أثناء القراءة بشكل مستقل وحفظ التسجيل ثم إعادة سماعه، وإرساله للمعلم مع إرفاق رمز تعبيري يمثل مشاعره أثناء استماعه لقراءته، وتكرار العملية والمقارنة بين التسجيلات من قبل المعلم والطالب نفسه.

## الأدلة التي تدعم الممارسة



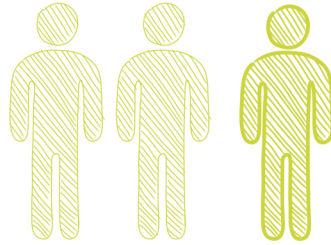
- ذكرت (Dowhower 1991) أن هناك أدلة تجريبية على أن التدريب على قطعة واحدة للوصول إلى سرعة القراءة يقود إلى السرعة في قطع قراءة جديدة وكذلك يزيد من الدقة، وأن القراءة المتكررة تحسن من قدرة التلاميذ على تحليل النص إلى تعبيرات ذات معنى كما أنها تزيد الفهم.
- راجعت منظمة WWC ثلاث دراسات طبقت القراءة المتكررة، تكونت العينة في المراجعة من 78 طالب من ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس وحتى الثاني عشر، وأظهرت النتائج أن هناك آثار إيجابية محتملة على الفهم القرائي، وصنفت المنظمة هذه الممارسة على أنها مبنية على دليل إيجابي محتمل.
- أجرى (Berg & Lyke 2012) دراسة لقياس أثر القراءة المتكررة علىطلاقة القراءة لدى 38 طالب صعوبات تعلم قراءة من خلال المنهج شبة التجريبي وأظهرت النتائج أثر إيجابي على الطلاقة.
- أجرى القحطاني (2020) دراسة حالة واحدة باستخدام تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، لمعرفة أثر استراتيجية القراءة المتكررة على الطلاقة في القراءة لدى أربعة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أثر إيجابي على الطلاقة.

## تنبيهات للمعلمين



هناك مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب اتباعها عند تطبيق هذه الاستراتيجية:

- وجود نمذجة من قبل المعلم أو المدرب أو الأكثر كفاءة في القراءة.
- توافر مهارات قبلية ضرورية كأساس مناسب للقراءة تتمثل في القدرة على قراءة الكلمة أو على الأقل معرفة الحروف الأبجدية وأصواتها.
- أن يقرأ الطالب المادة المطلوبة سواء كانت قائمة بكلمات أو تعبيرات وجمل أو نصوص من 3-4 مرات على الأقل للوصول للمحك المطلوب.
- يتراوح عدد الجلسات من 3 - 4 مرات أسبوعياً.
- تتم الجلسات في فترات قصيرة من 10 - 20 دقيقة للطالب الواحد.
- التشجيع المستمر للطالب لزيادة ثقته في نفسه.
- وجود تغذية راجعة لبيان مقدار التقدم.
- تحديد محك للقراءة وتعداد القراءة إلى أن يتحقق المحك، بالإضافة إلى وجود جدول يسجل فيه مقدار تقدم الطالب في الجلسة من حيث نسبة ودقة القراءة في الدقيقة.
- استخدام أكثر من نص في التدريب قد تكون نصوص متكاملة (سلاسل) أو نص مقسم إلى أجزاء أو نصوص مسرحية أو شعرية أو قصصية أو اجتماعية (رياض، 2009).



إضاءة  
للمعلمين

أثناء تطبيق الممارسة يجب على المعلم أن يذكر الطالب بأن الهدف هو أن تكون قادر على القراءة بسرعة وبطريقة صحيحة، وليس فقط بسرعة.

## مقترحات للقراءة

طعيمة، رشدي، و الشعبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.



Liu, Y., & Todd, A. G. (2014). Implementation of assisted repeated reading techniques for the incidental acquisition of novel foreign vocabulary. *Language Teaching Research*, 20(1), 53-74. doi:10.1177/1362168814559802



# ممارسات الدعم الأكاديمي

# الرسومات التنظيمية

## Graphic Organizers (GO)

### التعريف بالممارسة:

هي أدوات تفكير بصرية يمكن استخدامها في مختلف الوظائف المعرفية (Buzan & Buzan, 2010). بحيث تنتظم المعلومات في بنية شكلية، وذلك لربط الحقائق والمفاهيم ذات الصلة (Hughes & Dexter 2011) وتظهر الرسومات التنظيمية بمصطلحات متعددة تبعاً لأنواعها؛ كالخرائط الذهنية، المفاهيمية، المعرفية، القصصية. مخطط فن Venn diagram، مخطط K-W-L، وقطع الدومينو المتساقطة وغيرها.



## ماهي مجالات استخدامها؟

- تعتبر الرسومات التنظيمية فعّالة ضمن مناهج مُختلفة: "اللغة، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية والعلوم." (Dexter and Hughes, 2011).
- فضلاً عن صلاحيتها لجميع الطلاب (Gronseth & Dalton, 2019)، تُعتبر الرسومات التنظيمية فعّالة على نحوٍ خاص مع ذوي صعوبات التعلم (Hall & Strangman, 2002)، ذلك أنّهم قد يواجهون مشكلات في الفهم القرائي، المُفردات، العمليات الحسابية، المسائل اللفظية، التعبير الكتابي، تنظيم الأفكار، تحديد الأفكار الرئيسية والتذكر (أبو نيان، 1441).

## الأسس النظرية:



تستند الرسومات التنظيمية إلى نظريات:

- نظرية البنية المعرفية (Subsumption Theory 1963).
- نظرية الترميز المزدوج (Dual Coding Theory 1986).
- نظرية العبء أو الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory 1988).

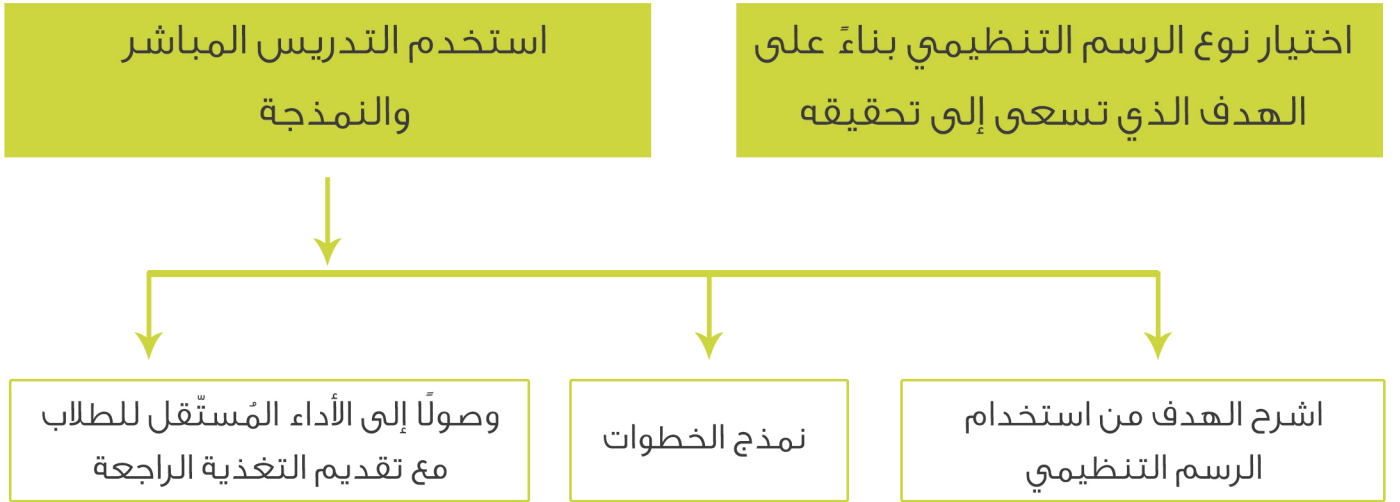
## مميزات أو فوائدها:



- أداة لفهم وتنظيم المعلومات والعلاقات وتذكرها.
- أداة للتعلّم الذاتي تطوّر قدرة الطلاب على الأداء المستقل (Watkins, 2007).

## تنفيذ الممارسة

- اختيار نوع الرسم التنظيمي بناءً على الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه.
- استخدم التدريس المباشر والنمذجة:
  - (1) اشرح الهدف من استخدام الرسم التنظيمي.
  - (2) نمذج الخطوات.
  - (3) وصولاً إلى الأداء المُستقل للطلاب مع تقديم التغذية الراجعة (Hall & Strangman, 2002)



## الأدلة التي تدعم الممارسة:



- أظهر التحليل البعدي لـ 12 دراسة حول استخدام المنظّمات البصرية في تدريس الرياضيات (11 تجريبية عشوائية RCTs وواحدة شبه تجريبية QED) أثراً إيجابياً في تدريس الرياضيات، بلغ متوسط حجم الأثر 0.47 (Jayanthi, et al., 2008).
- أظهر التحليل البعدي لـ 39 دراسة تجريبية نُشرت بين عامي 1985 و 2018 أثراً إيجابياً عام معتدل (Hedges's  $g = 0.39$ ) على فهم الطلاب لما يقرأون، بغض النظر عن مستوى الصف الدراسي (Guo, et al., 2020).



## تنبهات للمعلمين:

- بدون تعليمات موجّهة من قبل المعلم، ونمذجة، قد لا تكون الرسومات التنظيمية فعالة.

- من المهم التحدّث عن العلاقات بين المفاهيم داخل الرسم التنظيمي، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة والقادمة، ذلك يعزّز التأثير الإيجابي. (Hall & Strangman, 2002).



## إضاءة للمعلمين:

تحقق الرسومات التنظيمية فوائد أكثر مع التقدّم في الصف (Strangman & Hall, 2008)، يعني ذلك أن تدريب طلابك على استخدامها قد يصنع منهم متعلّمين مستقلّين.

## مقترحات للقراءة:

وزارة التعليم (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. الرياض. المملكة العربية السعودية.



وزارة التعليم (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

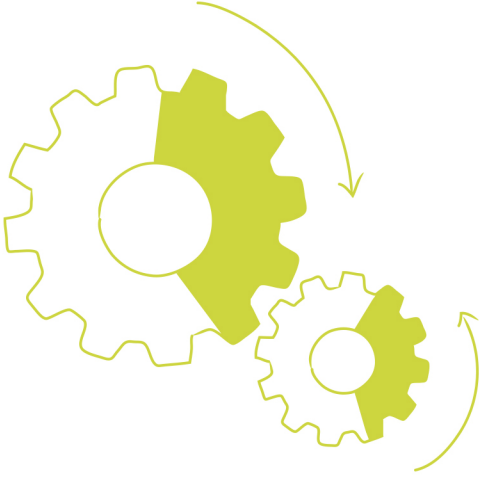


# تدريس الأقران

## Peer tutoring

### التعريف بالممارسة:

يقوم تدريس الأقران على فكرة أن الأطفال لديهم الحافز والقدرة على التعلم من بعضهم البعض. غالبًا ما يحدث ذلك بشكل عفوي في المدارس والمجتمعات والمنازل. أيضًا، تجربتنا كمعلمين وربما كوالدين أخبرتنا أن عملية تدريس الآخرين طريقة فعالة للغاية للتعلم واكتساب الخبرات.



## ماهي مجالات

### استخدام ممارسة تدريس الأقران

١. يعتبر تدريس الأقران استراتيجية قوية لزيادة الفعالية الكلية للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة.
٢. يمكن استخدامه في جميع المجالات، القراءة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، التربية البدنية وفي جميع مجالات المناهج الدراسية.
٣. من الأفضل استخدامه لتعزيز الطلاقة من خلال ممارسة أو مراجعة تطوير المهارات والمعرفة، وليس كوسيلة لتعليم مهارات جديدة في البداية. بمعنى آخر، يتم استخدامه كمكمل للطرق الأخرى.
٤. يلعب دورًا مهمًا في دعم تعميم المتعلمين للتعلم عبر السياقات والأشخاص.
٥. من المهم أيضًا ملاحظة أن بعض المتعلمين ذوي الإعاقات، يمكن أن يتقدموا أكاديميًا واجتماعيًا وعاطفيًا من خلال أن يصبحوا معلمين، خاصة مع المتعلمين الأصغر سنًا. (Mitchell & Sutherland 2020).

## الأسس النظرية لممارسة تدريس الأقران

- النظريات السلوكية
- نظريات التعلم الاجتماعي
- النظريات المعرفية والاجتماعية (Maheady & Gard, 2010).



## من المصطلحات المرادفة وذات العلاقة:



- التدريس / التدخل بوساطة الأقران (PMI)
- استراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران (PALS)
- تعليم الأقران على مستوى الفصل
- تعليم القراءة المزدوجة ومجموعة الأقران (التدريس الجماعي التعاوني)
- التدريب على المهارات الاجتماعية
- النموذج البيئي والسياقات الاجتماعية
- نموذج التعلم والتعليم أي العلاقة بين متطلبات المهام المختلفة وأداء المتعلم مثل: الهياكل والوظائف البيولوجية لدى المتعلم، التحفيز، الاستراتيجيات المعرفية، الذاكرة.
- يرتبط تعليم الأقران أيضًا بعلم الأعصاب وتحديدًا بخصائص المراهقة فهي فترة يبحث فيها الأفراد عن الانتماء مع أقرانهم.
- يرتبط بمفهوم " مجتمعات الممارسة " التي تُعرّف على أنها " مجموعات من الأشخاص يتشاركون القلق أو الشغف بشيء ما ويفعلون ويتعلمون كيفية القيام بذلك بشكل أفضل أثناء تفاعلهم بانتظام ("Mitchell& Sutherland 2020).



## أشكال ممارسة تدريس الأقران

يمكن أن يأخذ تدريس الأقران عدة أشكال، حيث يتكون أزواج من المتعلمين من مجموعات مختلفة وفقاً للعمر ومستويات القدرة:

- يكون المتعلم الأكثر كفاءة مدرساً لمتعلم أقل قدرة من نفس العمر.  
- تدريس الأقران عبر الأعمار، هو عندما يقوم متعلم أكبر سنًا بتعليم متعلم أصغر سنًا.

- تدريس الأقران على مستوى الفصل، حيث يتم إقران جميع المتعلمين في فصلك ويقومون بأدوار كل من المعلمين والمتعلمين. ويمكن لهذا الشكل أن يكون مفيد بشكل خاص في التخفيف من التحديات التي تفرضها الفصول الكبيرة الحجم.

(Mitchell & Sutherland 2020)



**الطلاب:** التركيز على الاهتمام بهم فردياً، والعمل معهم على مستوى تعليمي، والسماح بتكرار الاستجابة والممارسة، الحصول على المزيد من مصادر التغذية الراجعة، والتجارب الاجتماعية الإيجابية، ودعم الأقران لهم، منحهم وقت إضافي في المهام، تعرضهم لوجهات نظر متعددة وأساليب وشخصيات تدريس مختلفة بالإضافة إلى تعزيز استقلاليتهم وتقدير مصيرهم.

**المعلمين (الأقران المعلمين):** تعزيز مهاراتهم الخاصة وتوسيعها، بالإضافة إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم وحساسيتهم تجاه الآخرين.

**المعلم:** زيادة مستوى التعاون في فصله وتمكينه من قضاء المزيد من الوقت مع المتعلمين الآخرين، بالإضافة لخلق الصداقات وتوطيدها.

**نظام التعليم:** فعالية تكلفة تعليم الأقران، تسهيل التعليم الشامل.

(Mitchell & Sutherland 2020)

## تنفيذ الممارسة



- تعني ممارسة تدريس الأقران أكثر بكثير من مجرد مطالبة متعلم متمكن بأن يساعد زميله الأقل سنًا أو تحصيلًا، فيما يلي بعض المقترحات لتنفيذ ممارسة تدريس الأقران:
  - استخدم تنسيقًا منظمًا للدرس، بأهداف واضحة ونهج منظم تدريجيًا يتضمن عناصر المراجعة واستراتيجية التدريس المباشر.
  - اختر المادة العلمية بعناية بحيث تكون محفزة وعلى مستوى مناسب من الفهم للطالب / المعلم.
  - توفير التدريب للطالب / المعلم في طرق تقديم المواد من خلال النمذجة، ودعم الاستجابات الدقيقة، وكيفية الاستجابة للأخطاء وتقديم التغذية الراجعة البناءة. نقترح أن تُظهر هذه المهارات للطالب / المعلمين وأن تزودهم ببطاقات تلخص النهج الذي تريد اتباعه مثل: تزويدهم بمهارات التوقف لتشجيع التصحيح الذاتي عندما يرتكب الطلاب الأخطاء، والسرعة، والتعزيز.
  - في هذا النهج وعلى سبيل المثال في مهارة القراءة، يستمع الطالب / المعلم إلى زميله الطالب أثناء قراءته مقطعًا من النص المستمر، عندما يرتكب زميله خطأً، يتوقف الطالب / المعلم مؤقتًا لمدة خمس ثوانٍ لتشجيع التصحيح الذاتي. إذا لم يحدث ذلك، يقدم له توجيهًا مناسبًا ثم يمتدح معلم الصف الاستجابة الصحيحة الطالب / المعلم.
  - قم بإعداد جلسات التدريس لفترة زمنية محدودة. على سبيل المثال: جلسات لمدة عشر دقائق، ثلاث مرات في الأسبوع لمدة أسبوعين.
  - مراقبة نشاط تقييم الأقران.
  - تقييم التقدم الذي يحرزه الطلاب المتعلمين بانتظام وتقديم التعزيزات مثل الثناء الاجتماعي أو الشهادة في نهاية الدروس.
  - الاعتراف بمساعدة الطالب / المعلم وربما تقديم شهادة شكر وتقدير.
- (Mitchell & Sutherland 2020).



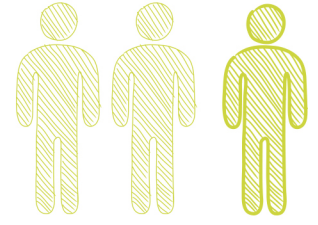
## أفكار لتدريس الأقران على مستوى الفصل الدراسي:

- قم بتعيين المتعلمين بشكل عشوائي إلى أزواج، واطلب منهم تبديل أدوار المعلمين والمتعلمين، أعد تعيين الأزواج أسبوعيًا.
- حدد مواد التصحيح الذاتي (على سبيل المثال، بطاقات مع الإجابات المتاحة، كما يمكنك استخدام ممارسة المراجعة والممارسة).
- دعم المتعلمين بعناية (خاصة في المراحل الأولى من التنفيذ) للعب دور كل من المعلمين والمتعلمين. وهذا يتطلب تدريبًا على: تقديم إشارات تعليمية، طرح الأسئلة، تقديم ملاحظات إيجابية، تصحيح الأخطاء، الاحتفاظ بسجل للجلسة.
- من الممكن إضافة متعلم ثالث إلى كل زوج كمراقب / مدرب، وتناوب الأدوار الثلاثة كنوع من تدريس الأقران على مستوى الفصل (Mitchell & Sutherland 2020).

## الأدلة التي تدعم الممارسة

- حددت مراجعة منهجية حديثة باستخدام معايير جودة مجلس الأطفال غير العاديين CEC عشر دراسات تجريبية مختلفة للتصاميم والتي درست استخدام العديد من أشكال تدريس الأقران (PALS)، على مستوى الفصل، دروس عبر الأعمار) لدعم فهم القراءة بين طلاب المرحلة الثانوية ذوي الإعاقة. اشتملت عينة الدراسات على 439 طالبًا لديهم مجموعة من الإعاقات (صعوبات التعلم، واضطراب السلوك العاطفي، والإعاقة الفكرية البسيطة والقراء المتعثرين) وقد قدمت النتائج دعمًا إيجابيًا لممارسة تدريس الأقران (Alzahrani & Leko, 2018)، وقد حققت دراسة واحدة جميع مؤشرات جودة CEC لممارسة قائمة على الأدلة (Calhoon, 2005)
- في دراسة أجرتها نيوزيلاندا حول تدريس الأقران عبر الأعمار في المدارس الابتدائية، قام سبعة طلاب تتراوح أعمارهم بين 10 و 11 عامًا بتعليم سبعة طلاب أعمارهم ستة أعوام وهم بحاجة إلى مساعدة في الكتابة على مدى عشرة أسابيع. تم إجراء ممارسة تدريس الأقران لمدة عشرين دقيقة أربع مرات في الأسبوع. قدم المعلمون لطلابهم ملاحظات باستخدامهم طريقة حل المشكلات بدلًا من اتباع تسلسل ثابت من المساعدة. حقق الأقران في جميع الأدوار نتائج جيدة في معدل الكتابة وتقييم الآخرين لكتاباتهم . (Medcalf & Moore, 2004).

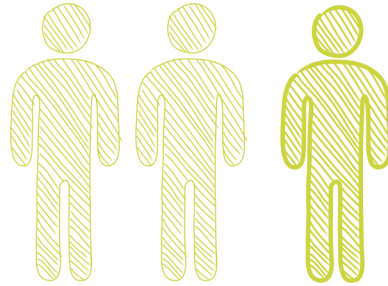
## تنبهات للمعلمين



هناك العديد من المخاطر التي ينطوي عليها تدريس الأقران، ولكن أولاً، نؤكد أنه مكمل وليس بديلاً، للتعليم الجيد. لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنه بديل موفر للتكلفة للمعلمين (كما كان تاريخياً)، هو وسيلة لتعميق تعلم الطلاب.

### ومن مخاطر وتحديات استخدامه:

- اعتماد الطلاب بشكل مفرط على الطلاب / المعلمين.
- إجهاد الطلاب / المعلمين الراغبين و / أو الناجحين في تعليم الأقران.
- ليس كل الطلاب مناسبين لتحمل مسؤوليات تعليم الأقران.
- احرص على التأكد من أن الشركاء متوافقون اجتماعياً.
- جودة التغذية الراجعة التي يقدمها الطلاب / المعلمين قد لا تدعم التعلم.



إضاءة  
للمعلمين

من الممكن الاستعانة بأولياء الأمور والأخوة عند ممارسة تدريس الأقران فهي ليست حكرة على بيئة المدرسة فقط. يمكن للمعلمين تدريب الأسر من خلال جلسات تدريبية مباشرة أو برامج التعلم عن بعد. وعلى مستوى إدارة المدرسة يتطلب تنفيذ هذه الممارسة دعمًا كبيرًا من الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في المدرسة لتكامل الجهود بشكل أفضل. قد ينظر المعلمون لهذه الممارسة بأنها ممارسة من السهل تطبيقها أو أنهم قد طبقوها في السابق، وبغض النظر عن مدى خبرة المعلمين حولها نحن نؤكد على الرجوع إلى المصادر العلمية للتحقق من صحة تنفيذها واكتساب خبرة أفضل.



Jones, G., Oštojić, D., Menard, J., Picard, E., & Miller, C. J. (2017). Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 171-176.



Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V., & Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European journal of psychology of education*, 28(1), 101-119.

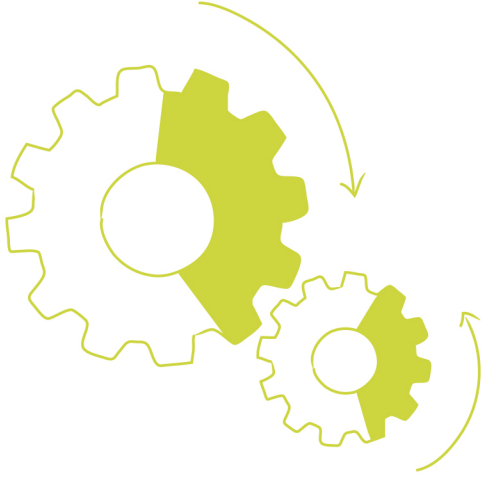
مقترحات  
للقراءة

# التأخير الزمني

## (TD Time Delay)

### التعريف بالممارسة:

التأخير الزمني (TD) هو ممارسة تُستخدم للتدرج في تقديم التعليمات (التحفيز) المصاحبة للطلاب عند تأديتهم للأنشطة التعليمية والسلوكية المختلفة، وفي هذا الإجراء يتم توفير تأخير قصير بين التعليمات الأولية وأي تعليمات إضافية يحتاج لها الطالب للوصول للهدف (Fleury, 2013). يستخدم الخبراء مصطلح التعلم الخالي من الأخطاء بشكل متزامن عند الحديث عن إجراءات استجابات الطلاب في ممارسة التأخير الزمني، منطبق "الأفراد لا يتعلمون من أخطائهم ولكن من الممارسات الإيجابية" هو في الأساس مهم أثناء تطوير التعلم الخالي من الأخطاء. (Tekin Iftar et al, 2011 كما ورد في Wolery et al, 1988).



## ماهي مجالات

### استخدام ممارسة التأخير الزمني

- شيوع استخدامها لأهداف اكتساب اللغة وممارستها، ومن ذلك مهارة اكتساب المفردات والاحتفاظ بها لدى الطلاب الكبار ذوي الإعاقة الفكرية (Hua, 2013).

- أثبتت هذه الممارسة فعاليتها مع أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقات النمائية (متلازمة داون) عند تطبيقها من أجل إكسابهم مهارات الاستعداد الأكاديمي في مجموعات صغيرة (Aldemir & Gursel, 2014).

- أظهرت دراسة (Hooper et al. 2014) نتائج إيجابية في أول تقرير منشور عن الاستخدام الناجح لممارسة (CTD) لتعليم التعرف على الكلمات بطريقة برايل للطلاب ذوي الإعاقة البصرية والفكرية.

- تستخدم لتعليم حقائق الضرب لطلاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والطلاب ذوي الإعاقات الفكرية وذوي الاضطرابات السلوكية والعاطفية (Flores et al., 2006).

- يزيد التأخير الزمني بشكل فعال من الكلام التلقائي لدى الأطفال ذوي التوحد والتعميم على بعض الخبرات ذات الصلة (Ingenmey & Van Houten, 1991).

## الأسس النظرية

تم تطوير هذه الممارسة باستخدام مبدأ الحدث السابق للسلوك والسلوك والنتيجة (ABC)، وهو أحد مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (Tekin Iftar et al., 2011) (ABA).



## أشكال ممارسة التأخير الزمني:



يُركز البحث القائم على الأدلة على نوعين من التأخير الزمني:

- التأخير الزمني التدريجي (PTD) progressive time delay، وهو تأخير تقديم التعليمات المساعدة للطالب تدريجيًا وزيادة وقت انتظار استجابته إلى أن تتلاشى التعليمات تمامًا.
- التأخير الزمني الثابت (CTD) constant time delay، يتم دائمًا استخدام مقدار ثابت من الوقت بين طلب الاستجابة من الطالب والتعليمات، ويمكن استخدامه بعد تدريب الطالب على ممارسة التأخير الزمني التدريجي (Fleury, 2013).

## المميزات والفوائد

### لجميع أطراف العملية التعليمية



- يزيد من فرص التعلم المتاحة للطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة والذين يظهرون صعوبات في الاستجابة المناسبة لما يوجد في البيئة من مثيرات طبيعية.
- التعلم وتحقيق الأهداف بقليل من الأخطاء والمحاولات.
- فعال في المجموعات العمرية المختلفة الأطفال والبالغين.
- يمكن استخدامه بين الأقران وبواسطة الكمبيوتر.
- يمكن استخدامه في ثنائيات أو مجموعات صغيرة (العتيبي، 2003).

## تنفيذ الممارسة

تتضمن كل من إجراءات التأخير الزمني التدريجي والثابت المكونات الثلاثة التالية  
للتنفيذ بشكل فعال:

- إشارة وحافز مستهدف (سؤال) يخبر الطالب باستخدام المهارة / السلوك المستهدف وهو "الشيء" أو "الموقف" الذي نريد أن يستجيب له من خلال القيام بالمهارة / السلوك المستهدف.

- استجابة الطالب (المهارة / السلوك المستهدف)، من المرجح أن يستخدم الطلاب المهارة / السلوك المستهدف بدقة عندما يكون التلميح واضحًا ومتسقًا. ومع ذلك، فإن استجابات الطالب واستخدام المهارات / السلوكيات المستهدفة ليست ناجحة دائمًا. لذلك، يتم تصنيف الاستجابات على أنها إما صحيحة أو غير صحيحة.

- التغذية الراجعة (النتيجة)، إن التعزيز والتغذية الراجعة المقدمة بعد استجابة الطالب أمر بالغ الأهمية لتدريس المهارة / السلوك المستهدف. عندما يستخدم الطلاب المهارات بنجاح أو يستجيبون بدقة، يجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية للغاية ووصفية حتى يعرف الطلاب بالضبط ما فعلوه وكان صحيحًا (Wolery & Neitzel, 2009).





## الأدلة التي تدعم الممارسة

– تم استخدام ممارسة التأخير الزمني الثابت (CTD) لمدة ٥ ثوان لتعليم ثلاثة طلاب يعانون من إعاقات تعلم بسيطة تعاريف ١٠ كلمات من سلسلة القراءة في غرفة مصادر التعلم والسلوك المضطرب (LBD). تعلم جميع الطلاب التعاريف العشرة المستهدفة في ثماني إلى تسع جلسات. أظهرت جلسات الصيانة التي أجريت بعد 6 و 10 و 14 أسبوعًا من التدريب أن جميع الطلاب حافظوا على مستويات استجابة صحيحة. بالإضافة إلى ذلك، قام الطلاب بتعميم المعلومات المكتسبة حديثًا عبر مهارتين غير مدربتين بشكل مباشر (Schuster et al., 1990).

– تم إجراء مراجعة للأدبيات للمقالات المنشورة بين عامي 1975 و 2007 حول تطبيق التأخير الزمني كإجراء تعليمي لتعليم التعرف على الكلمات والصور للطلاب ذوي إعاقات النمو الحادة. في محاولة لتقييم التأخير الزمني كممارسة قائمة على الأدلة. أظهرت النتائج أن التأخير الزمني كان ممارسة قائمة على الأدلة لتدريس التعرف على الكلمات المرئية والصور بدعم من معايير الممارسة القائمة على الأدلة التي اقترحها هورنر وآخرون (2005) (Browder et al., 2009).

### تنبيهات للمعلمين



– قد يتأثر نجاح هذه الممارسة بضيق الوقت أو كثرة أعباء المعلمين لذلك ننصح بالتخطيط الجيد لجميع مراحل التطبيق وتحديد الوقت المحتمل.

– حيث أنه يتم تطبيق هذه الممارسة بشكل ثنائي أو مجموعات فقد لا تكون فعالة مع الطلاب ذوي التفاعل الاجتماعي المنخفض.

– يجب تقييم مهارات الطالب الحالية لتحديد ما إذا كان لديه المهارات الأساسية اللازمة لهذه الممارسة مثل القدرة على الانتظار والاستجابة.

### إضاءة للمعلمين



يتطلب تنفيذ هذه الممارسة الكثير من الجهد والأدوات والمهارات الشخصية لدى الطالب والمعلم على حد سواء، لذلك يجب أن يتم التخطيط لها في وقت كافٍ وجمع المعلومات الكافية لتحديد خط الأساس والاستعانة بأولياء الأمور في تنفيذ وتقويم هذه الممارسة. كما أنه يمكن التوقف عن هذه الممارسة في حال عدم توفر المعطيات المناسبة للتطبيق أو فشل تطبيقها خلال مدة زمنية طويلة.



Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education*, 15(1), 1-23.



Ingvarsson, E. T., & Hollobaugh, T. (2010). Acquisition of intraverbal behavior: Teaching children with autism to mand for answers to questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(1), 1-17.

مقترحات

للقرائة

# ممارسات التعلم الاستراتيجي

# التنظيم الذاتي للتعلم

## Self- regulated Learning

### التعريف بالممارسة:

تنظيم الذات هي إستراتيجية تُستخدم لمساعدة الطلاب على تنظيم أنشطتهم المعرفية عند القيام بالعمليات الأكاديمية التي تكمن في الوظيفة التنفيذية المرتبطة بما وراء المعرفة. ما وراء المعرفة هي القدرة على فهم نواحي الضعف والقوة المعرفية لدى الشخص وكذلك تنظيم الذات الذي يوجه الطلاب للتنسيق أثناء الانهماك في الأنشطة المعرفية. حيث يتم تصميم وترتيب تنظيم الذات بتعليم عدد من الخطوات باستخدام تلميحات وتلقين يؤدي إلى إتقان المفاهيم والمهارات والتطبيقات الجديدة ويؤدي في النهاية إلى آلية في الإجابات (Montague, 2007).

## ما هي مجالات

### استخدام ممارسة التنظيم الذاتي

- تستخدم هذه الممارسة لتحسين المهارات الأكاديمية للطلاب من خلال تعليم الطلاب استراتيجيات أكاديمية محددة ومهارات التنظيم الذاتي.

- هذه الممارسة مناسبة بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من 2 إلى 12 سنة، حيث اخذت تصنيف 4,5 من 5 بحسب قوة الأدلة الداعمة لها، يمكن استخدامها بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة أو الفصل الدراسي بأكمله.

- يبدأ التدخل بتوجيه المعلم وينتهي بتطبيق الطلاب للاستراتيجية بشكل مستقل، مثل تخطيط الأفكار وتنظيمها قبل القيام بالمهمة الأكاديمية. وبشكل أكثر تحديدًا، تشمل خطوات التدريب على قيام المعلم بتوفير المعرفة الأساسية، ومناقشة الإستراتيجية مع الطالب، ونمذجة الإستراتيجية، ومساعدة الطالب على حفظ الإستراتيجية، ودعم الإستراتيجية، ثم مشاهدة الطالب وهو يؤدي الإستراتيجية بشكل مستقل. يمكن دمج الخطوات أو تغييرها أو إعادة ترتيبها أو تكرارها بحسب احتياجات الطالب.

( WWC, 2020 ).

### الأسس النظرية لممارسة التنظيم الذاتي



النظرية الاجتماعية المعرفية ( Social Cognitive Theory ) تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية بأن الملاحظة الذاتية وكذلك الملاحظة بالبيئة تؤثر على العمليات المعرفية حيث يتعلم الفرد من خلال خبراته أو خبرات زملائه (المفيد، 2017).

## المصطلحات المرادفة

من المصطلحات المرادفة وذات العلاقة بالممارسة



المراقبة الذاتية



الإدارة الذاتية



الوعي الذاتي



الكفاءة الذاتية



التعزيز الذاتي



التقييم الذاتي

## مميزات وفوائد التنظيم الذاتي:



- فوائد تعود على الطلاب: زيادة التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. تجعل التعلم ذا معنى، يجعل المتعلم ينظر الى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات لذلك تزيد لديه الدافعية والمثابرة.
- فوائد سلوكية: زيادة السلوك الإيجابي، الثقة بالنفس، وتقلل من الصعوبات والمشكلات السلوكية المصاحبة لهم نتيجة الإخفاق الدراسي.
- فوائد اجتماعية: تزيد من التواصل الاجتماعي العاطفي/المشاركة المدرسية/ اكتساب مهارة تقرير المصير.
- فوائد تعود على المعلمين: توفر الوقت والجهد اثناء اليوم الدراسي، تزيد من تقدير المعلمين للطلاب المنظمين ذاتياً (Kivinen, 2003).



## ممارسة التنظيم الذاتي:

يمكن ان يقوم الطلاب بتنفيذ التنظيم الذاتي عن طريق تقديم نموذج او خريطة ذهنية يوضح فيها المعلم الطريقة الصحيحة لاستخدام التنظيم الذاتي والتي تتضمن الحديث الذاتي، عمليات تنفيذ استراتيجيات التنظيم الذاتي مثال: حل مسائل الرياضيات

### اقرأ (الفهم):

قل: سأقرأ المسألة وإذا لم أفهمها سأقرأها مرة أخرى.  
اسأل: هل قرأت المسألة وفهمتها؟

### حولها بصرياً إلى (صورة أو رسم بياني):

قل: سأرسم صورة أو رسم بياني. أوضح العلاقات بين أجزاء المسألة.  
اسأل: هل الصورة تناسب المسألة؟ هل بينت العلاقات؟

### قدّر (توقع الإجابة):

قل: قم بتقريب الأعداد وحل المسألة في رأسك واكتب التقدير.  
اسأل: هل قربت الأعداد لأكبر أو أقل؟ هل كتبت التقدير؟

### احسب (قم بالحساب):

قل: قم بالعمليات بالترتيب الصحيح.  
اسأل: كيف تتقارن إجابتي بتقديراتي؟ هل إجابتي لها معنى؟ هل الكسور وعلامات الأموال في المكان الصحيح؟

### أعد الصياغة (استخدم كلماتك):

قل: سأضع خطأً تحت المعلومات الهامة.  
سأضع المسألة بكلماتي أنا.  
اسأل: هل وضعت خطأً تحت المعلومات الهامة؟ ما هو السؤال؟ ما الذي أبحث عنه؟

### افترض (خطة لحل المسألة):

قل: قرر كم عدد الخطوات والعمليات المطلوبة. اكتب رموز العمليات (+, -, ×, ÷).  
اسأل: إذا فعلت ... ما الذي سأحصل عليه؟ إذا فعلت ... إذن ما الذي أحتاجه فيما يلي؟ كم عدد الخطوات المطلوبة؟

### افحص (تأكد من أن كل شيء صحيح):

قل: افحص الخطة لتتأكد أنها صحيحة.  
افحص الحساب.  
اسأل: هل تفحصت كل خطوة؟ هل تفحصت الحساب؟ هل إجابتي صحيحة؟

(Collins, 2012)



## الأدلة التي تدعم الممارسة



– قامت العديد من الدراسات بالتحقيق في التعليم الذاتي التنظيم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم تم استخدام برنامج يُشار إليه باسم تطوير الإستراتيجية ذاتية التنظيم لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس في الولايات المتحدة استخدام التوجيهات الذاتية لتأليف مقالات جدلية. وقد تطلب ذلك منهم (أ) مراعاة جمهورهم وأسباب الكتابة؛ (ب) وضع خطة لما ينوون قوله باستخدام أطر مختلفة؛ (ج) تقييم المحتوى المحتمل من خلال النظر في تأثيره على القراء؛ و (د) مواصلة عملية التخطيط أثناء الكتابة نفسها. أظهرت النتائج أن تعليم الإستراتيجية كان له تأثير إيجابي على أداء الطلاب الكتابي والكفاءة الذاتية. تم الحفاظ على هذه التأثيرات بمرور الوقت ونقلها إلى مكان جديد ومعلم. علاوة على ذلك، كان هناك دليل على التعميم على النوع الثاني، كتابة القصة.

– استخلصت مراجعة أدبية حديثة في المملكة المتحدة للتعلم الخاضع للتنظيم الذاتي، بشكل عام، استنتاجات مثل ما يلي: (أ) هناك علاقة عامة إيجابية بين التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، (ب) العناصر الفردية للتنظيم الذاتي (على سبيل المثال، المواقف تجاه التعلم والانتباه والمثابرة) ترتبط أيضًا بالتحصيل الأكاديمي؛ (ج) على الرغم من أن حجم تأثير التنظيم الذاتي صغير مقارنةً بتلك المرتبطة بالتحصيل السابق، فإنه يوجد بشكل مستقل عن التحصيل المسبق ؛ (د) يمكن تحسين جوانب التنظيم الذاتي مثل الانتباه والمثابرة والمرونة والتحفيز والثقة نتيجة للتدريس الفعال ؛ (هـ) يعد ما وراء المعرفة عنصرًا أساسيًا ومركزًا للتنظيم الذاتي ( Mitchell, 2018 ).



## تنبيهات للمعلمين:

ربما يكون الخطر الأكبر في التعليم الذاتي التنظيم هو التقليل من قدرة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لاكتساب المهارة والإرادة لاستخدام الاستراتيجية. بعد قولي هذا، من المهم تنفيذ الاستراتيجية تحت إشراف دقيق، لا سيما مع المتعلمين الأصغر سنًا وذوي التحديات الإدراكية. قد لا يكون لديهم معرفة مفاهيمية ليكونوا قادرين على التعبير عن أهدافهم وسيحتاجون إلى المساعدة للقيام بذلك، ربما باستخدام الصور كأدوات مساعدة. (Mitchell & Sutherland, 2020).



## إضاءة للمعلمين:

التنظيم الذاتي هي إستراتيجية يمكنك استخدامها في مجموعة متنوعة من الإعدادات، عبر مجموعة من المجالات الدراسية، ومع الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو العاديين. إنها استراتيجية منخفضة التكلفة وسهلة التنفيذ نسبيًا. يتحسن التنظيم الذاتي مع تقدم العمر نظرًا لأن الطلاب الأكبر سنًا يكونون أكثر قدرة على مطابقة أهدافهم مع أفعالهم ويكونون أكثر قدرة على التفكير في سلوكهم. ومع ذلك، فإنه يحتل أيضًا مكانًا مهمًا في تعليم الطلاب صغار السن.

## قراءات إضافية:



Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. and Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning A literature review. Research Report 33. London: Centre for Research on the Wider Range of Learning, Institute of Education, University of London.



Vohs, K.D. and Baumeister, R.F. (eds) (2011). Handbook of self-regulation: Research, theory and applications (2nd edition). New York: Guilford Press.

# استراتيجيات التذكر

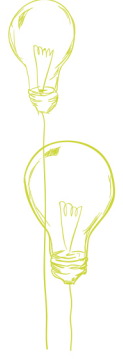
## Memory strategies

### التعريف بالممارسة:

هي الاستراتيجيات التي تعمل على تحسين القدرة على التذكر من خلال ترميز المعلومات، وذلك بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى، مما يعزز القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، إذ أنها تعمل على مختلف أنواع معينات التذكر كالأصليب البصرية واللفظية (Thompson, 1987).

وتعرف أيضًا على أنها: هي إجراءات منهجية لتقوية الذاكرة، يتم استخدامها بشكل خاص في تطوير طرق أفضل للاستيعاب (ترميز) المعلومات بحيث يسهل تذكرها (استردادها) (Mastropieri et al., 1998).

## الأسس النظرية لاستراتيجيات التذكر



-تفترض النظرية المعرفية على أن الطالب المعرفي هو الذي يمارس كل الأنشطة والتعليمات الذهنية، والاستراتيجيات، بهدف تمثيل الخبرة واستيعابها وإدماجها و تخزينها في بنائه المعرفي (قطامي، 2012).

-تفترض نظرية معالجة المعلومات على أن التعلم عملية نشطة، وأن المهارات المعرفية والمعرفة السابقة تؤثر على التعلم، وتشبه هذه النظرية عمل التفكير البشري بعمل الحاسوب(عدس،2005).



### العوامل المؤثرة في القدرة على التذكر

هناك العديد من العوامل المؤثرة في القدرة على التذكر ونستعرض هنا أبرز ما ذكره (Mitchell& Sutherland, 2020).

#### الانتباه:

الانتباه سمة أساسية للذاكرة وذلك لأننا لا نستطيع تذكر الأشياء التي لا نلاحظها، لذا فإن ضمان حضور انتباه الطلاب أمر بالغ الأهمية للتذكر. وهذا يتأثر بقدرة المعلم على جذب انتباه الطلاب إلى الأفكار المهمة وتجاهل "الضجيج" الذي قد يحيط بهم. حيث يلعب الانتباه دورًا مهمًا في نقل المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة.

وتشمل الاستراتيجيات التي تسهل انتباه الطلاب: (أ) استخدام الإشارات لتركيز الانتباه عن طريق إخبارهم "بالتوقف والتركيز" أو "هذه نقطة مهمة حقًا"، (ب) الاستخدام (ولكن ليس كثيرًا) عن طريق سرد قصة شخصية مرتبطة بالموضوع أو إثارة الجدل من خلال مناظرة أو لعب الأدوار، (د) تحديد الهدف التعليمي من الحصة من خلال طرح أسئلة قبل النشاط.

## العواطف:

العاطفة لديها القدرة على تعزيز أو إضعاف تخزين الذاكرة على المدى الطويل. لذلك عندما نشعر بإيجابية تجاه شيء ما، يتم تنشيط المواد الكيميائية الإندروفين والدوبامين في منطقة اللوزة في الدماغ، حيث يثير الإندورفين مشاعر النشوة، بينما الناقل العصبي يحفز الدوبامين، مما يجعلنا منتبهين ويزيد من احتمالية تذكر المعلومات. في المقابل، تطلق المشاعر السلبية هرمون الكورتيزول، الذي يضع الدماغ في وضع البقاء على قيد الحياة حتى يتمكن من التعامل مع مصدر التوتر، والذي بدوره يصرف الانتباه عن المهمة التي يقوم بها. لذلك إذا كان يشعر الطالب بنوع من التوتر والضغط، يتم إعاقة مرور المعلومات عبر المرشح العاطفي في اللوزة إلى الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يواجه الطالب صعوبة في عملية التذكر.

## توفير بيئة تعليمية هادئة:

من المعروف أن الكلام في الخلفية يقلل من مساحة الذاكرة العاملة وبالتالي، فإن بيئة التعلم الهادئة ضرورية لأولئك الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة. كما أن تقديم المعلومات ذات الصلة بطريقة متكاملة ومنظمة يمكن أن يقلل من العبء عليها. بالإضافة إلى أهمية تشجيع الطلاب على استخدام إستراتيجيات التذكر بشكل مستمر، من خلال تقديم حوافز وتذكيرات متكررة لاستخدام الاستراتيجيات، فضلاً عن تعريفهم بفوائد استخدامها.

## أنواع استراتيجيات التذكر

يعاني ما بين (5% إلى 8%) من الأطفال في سن المدرسة من عجز معرفي في الذاكرة والذي يعوق قدرتهم على تعلم المفاهيم أو الإجراءات في مجال واحد أو أكثر (Geary, 2004) لذلك تساعد استراتيجيات التذكر الطلاب من ذوي صعوبات التعلم على إنشاء جسر بين مناطق القوة المعرفية النسبية لديهم (على سبيل المثال، ذاكرة الصور أو ذاكرة الأصوات) ومجالات ضعفهم النسبي باستخدام الاستراتيجيات المستقلة. ومن هنا تتمثل إحدى المهام الرئيسية للمعلم؛ وهي مساعدة الطلاب على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة مسبقاً، وبالتالي توسيع شبكات الذاكرة العصبية الخاصة بهم. يمكن القيام بذلك بعدة طرق مختلفة (Mitchell & Sutherland, 2020) لذلك سنذكر هنا بعض هذه الاستراتيجيات الفعالة.

## استراتيجية الكلمة المفتاحية:

### The keyword mnemonic method



#### مفهومها:

إجراء منظم لتحويل المتلقيات والمؤثرات الخارجية التي يصعب تذكرها إلى أخرى يمكن تذكرها بشكل أسرع وأسهل (Pressley et al., 1982) ويتمثل ذلك في ربط كلمة جديدة - غير مألوفة - يريد أن يتذكرها الطالب بكلمة مألوفة، تشابه في صوتها الكلمة المستهدفة. وغالبًا ما يتم استخدامها في تعلم اللغات الأجنبية كاللغة الإنجليزية، والصينية وغيرها. وترتكز على مرحلتين:

#### خطواتها:

1. إيجاد الكلمة المفتاحية المشابهة للكلمة الجديدة (المطلوب تعلمها)
  2. رسم صورة تفاعلية تجتمع فيها الكلمة المفتاحية ومعنى الكلمة المطلوب تعلمها.
  3. عندما يسأل الطالب عن معنى الكلمة الجديدة فإنه يوجه لعمل التالي:
    - التفكير في الكلمة المفتاحية
    - التفكير في الصورة وتذكر ما في الصورة أيضا
    - استرجاع الإجابة وهي معنى الكلمة الجديدة (Terril et al., 2004)
- مثال على ذلك: رسم استراتيجية الكلمة المفتاحية للكلمة الإنجليزية (star) والكلمة المفتاحية (ستارة) والمعنى العربي للكلمة الإنجليزية (نجم) (البتال، 2014).



# 1st LETTER

## استراتيجية الحروف الأولى:

### The first letter mnemonic



#### مفهومها:

هي عبارة عن تجميع الأحرف الأولى من الكلمات المراد حفظها؛ لتكوين كلمة أو جملة من هذه الحروف تساعد في تذكرها. وتكون ذات فائدة في حال كان تذكر الترتيب للمعلومات مهمًا، لذلك فإن استراتيجية الحروف تساعد في تذكر قوائم الأشياء.

#### خطواتها:

1. تحديد الكلمات المراد حفظها وتذكرها.
2. إخراج الحرف الأول من تلك الكلمات.
3. تكوين كلمة أو جملة ذات معنى من تلك الأحرف.
4. إذا لم يكن لها معنى يمكن إضافة حرف أو حرفين لتصبح كلمة أو جملة لها معنى.
5. يمكن تكوين جملة تحتوي كل كلمة فيها على الحروف الأولى المراد حفظها.

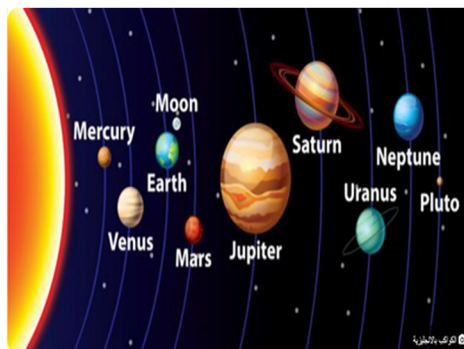
#### مثال على ذلك:

مثال على كلمة، واحدة من القوائم التي يتم تعلمها بشكل شائع هي البحيرات العظمى في أمريكا الشمالية.

“HOMES” to represent each of the Great Lakes (i.e., Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior).

مثال على جملة، "لقد قدمت لنا والدتي المتعلمة تسعة بيتزا" لتذكر الكواكب بالترتيب (على سبيل المثال، عطارد، الزهرة، الأرض، إلخ). على سبيل المثال

for example, “My very educated mother just served us nine pizzas,” to remember the planets in order (e.g., Mercury, Venus, Earth, etc.)





## استراتيجية الكلمة الوتدية (الكلمة المقفأة) Pegword method



### مفهومها:

تستخدم الإستراتيجية طريقة الارتباط بالأرقام، أي العد من واحد إلى عشرة لتذكر المعلومات الجديدة. وهي الأكثر فعالية لتذكر قائمة المعلومات بترتيب معين. ويعد كل من التصور والقوافي هي المكونات الرئيسية التي تجعل التعلم واسترجاع الحقائق أسهل باستخدام طريقة ربط الكلمات، نظرًا لأن معظم الطلاب هم إما متعلمون سمعيون أو بصريون؛ لذلك هي قادرة على استهداف وتحفيز نمط التعلم الرئيسي للطلاب، وكلما كان التصور شاذًا أو غريبًا كان التأثير أفضل مما إذا كان مألوفًا (Mitchell & Sutherland, 2020).

### مثال على ذلك:

إذا كنت تحاول تذكر قائمة التسوق (تفاح، حليب، بيض)، فقد تفكر في الصور التالية: تفاحة تُطلق من مسدس وتتناثر على الحائط، علبة حليب ممسوكة في حذاء، حمولة من البيض تنمو كالفاكهة على الشجرة إليك ما قد تبدو عليه كل صورة في ذهنك.

1	One is a gun	
2	Two is a shoe	
3	Three is a tree	
4	Four is a door	
5	Five is a hive	
6	Six is sticks	
7	Seven goes to heaven	
8	Eight is a weight	
9	Nine is red wine	
10	Ten is a pen	

### خطواتها:

1. يتم ربط كل رقم من واحد إلى عشرة بكلمة قافية، أي واحد هو بندقية، اثنان حذاء، ثلاثة شجرة، إلخ.
2. يتم حفظ قائمة قافية الأرقام هذه واستخدامها كقاعدة لتعلم أي عدد للمعلومات الجديدة.
3. يتم الآن تثبيت المعلومات الجديدة على قائمة عدد القافية بمساعدة قصة إبداعية تتضمن الاثني عشر.



## استراتيجية التجميع:

### Clustering Strategy



تقوم هذه الاستراتيجية على تجميع المفردات والبنود القابلة للتنظيم، وفقًا لأساس العلاقات الداخلية الدلالية؛ مما يجعل بقائها لفترة أطول في الذاكرة طويلة المدى، وذلك من خلال تكوين مسارات استرجاعها في الذاكرة، فتذكر إحدى مفردات المجموعة، يمكن من خلاله الوصول إلى بقية المعلومات للمجموعة الواحدة. وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على عدة عوامل، من أهمها قدرة الفرد على الانتباه أثناء ترميز المعلومات (Blanchet et al., 2007).

#### مثال على ذلك:

إذا عرضت قائمة من المفردات مثل (مكتب، تفاح، خبز، كتاب، ثوب، باص، حذاء، قبعة) فإن المتذكر الجيد يمكن أن يصنفها إلى مجموعة ملابس (ثوب، حذاء، قبعة) ومجموعة مأكولات (خبز، تفاح) ومجموعة مفردات تتصل بالمدرسة (مكتب، كتاب، باص)، ومع التكرار لهذه القائمة فإنه يستطيع حفظها كاملة في النهاية (انشاصي، 2018).

#### مثال على ذلك:

عندما تريد حفظ رقم هاتف وليكن (0276451332). تجد صعوبة في ذلك لأن طوله يتجاوز "الرقم السحري" المكون من سبعة أرقام، فمن الأسهل كثيرًا تذكره على أنه (027645) و(1332). وتسمى هذه الطريقة لتجميع الأرقام معًا "التقسيم" (Mitchell & Sutherland, 2020).

## استراتيجية الطريقة الممتعة في حفظ جدول الضرب:

### مفهومها:

على الرغم من أن حفظ جدول الضرب عن ظهر قلب كانت طريقة ناجحة بالنسبة لـ 70 بالمائة من المعلمين، إلا أنها واحدة من أقل الطرق فعالية في الحفظ وتستغرق قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد من جانب الطالب بدلاً من عدم الجدوى النسبية للذاكرة السطحية عن ظهر قلب. ولحفظ جداول الضرب عن ظهر قلب، فإنه ليس من الضروري أبدًا تعلمها بهذه الطريقة، والتي تعد بمثابة تحدي للعديد من الطلاب؛ وذلك لأنها دائماً ماتكون على هيئة اختبار. أما في هذه الاستراتيجية كل ما هو مطلوب هو الممارسة عدة مرات. وعندما نقدم نموذج الإجابة في أعلى الصفحة مباشرة، فإننا نضمن أن الطلاب سوف يمارسون حل جداول الضرب بطريقة صحيحة حتى يتم تضمينها بنجاح في الذاكرة طويلة المدى.

### طريقة تنفيذها:

تتضمن الأفكار النموذجية لحفظ جدول الضرب مايلي:

١. الممارسة، الممارسة، الممارسة.
٢. اطلب من الطلاب استغلال أي وقت فراغ داخل الفصل في ممارسة كتابة جدول الضرب.
٣. نفذها ببطء. اطلب من الطلاب تعلم حقيقة أو اثنتين كل يوم.
٤. ابدأ بالحقائق الصعبة أولاً.  $8 \times 7$  ،  $8 \times 8$  ،  $8 \times 6$  .
٥. قم بتضمين عينة من أوراق عمل الرياضيات التي تستخدمها لتشجيع تعلم الطلاب، والتي يمكن تكرارها مع أي جدول متعدد الأعداد (Caron, 2007).

APPENDIX  
Sample Practice Multiplication Sheet

3X	TIMED	Name: _____					Date: _____			Score: _____	
0 $\times 3$ 0	1 $\times 3$ 3	2 $\times 3$ 6	3 $\times 3$ 9	4 $\times 3$ 12	5 $\times 3$ 15	6 $\times 3$ 18	7 $\times 3$ 21	8 $\times 3$ 24	9 $\times 3$ 27	10 $\times 3$ 30	
0 $\times 3$	1 $\times 3$	2 $\times 3$	3 $\times 3$	4 $\times 3$	5 $\times 3$	6 $\times 3$	7 $\times 3$	8 $\times 3$	9 $\times 3$	10 $\times 3$	
3 $\times 3$	5 $\times 3$	8 $\times 3$	2 $\times 3$	9 $\times 3$	1 $\times 3$	0 $\times 3$	10 $\times 3$	4 $\times 3$	7 $\times 3$	6 $\times 3$	
8 $\times 3$	2 $\times 3$	4 $\times 3$	9 $\times 3$	2 $\times 3$	10 $\times 3$	1 $\times 3$	7 $\times 3$	6 $\times 3$	3 $\times 3$	5 $\times 3$	
1 $\times 3$	5 $\times 3$	7 $\times 3$	10 $\times 3$	8 $\times 3$	4 $\times 3$	3 $\times 3$	9 $\times 3$	2 $\times 3$	6 $\times 3$	0 $\times 3$	
5 $\times 3$	3 $\times 3$	9 $\times 3$	8 $\times 3$	10 $\times 3$	2 $\times 3$	0 $\times 3$	1 $\times 3$	4 $\times 3$	7 $\times 3$	6 $\times 3$	
9 $\times 3$	6 $\times 3$	1 $\times 3$	0 $\times 3$	2 $\times 3$	10 $\times 3$	4 $\times 3$	3 $\times 3$	5 $\times 3$	8 $\times 3$	7 $\times 3$	
4 $\times 3$	10 $\times 3$	8 $\times 3$	3 $\times 3$	1 $\times 3$	0 $\times 3$	7 $\times 3$	2 $\times 3$	6 $\times 3$	9 $\times 3$	5 $\times 3$	
2 $\times 3$	6 $\times 3$	3 $\times 3$	10 $\times 3$	7 $\times 3$	9 $\times 3$	1 $\times 3$	8 $\times 3$	0 $\times 3$	5 $\times 3$	4 $\times 3$	
1 $\times 3$	7 $\times 3$	9 $\times 3$	2 $\times 3$	8 $\times 3$	10 $\times 3$	4 $\times 3$	0 $\times 3$	5 $\times 3$	3 $\times 3$	6 $\times 3$	
6 $\times 3$	10 $\times 3$	5 $\times 3$	1 $\times 3$	3 $\times 3$	0 $\times 3$	9 $\times 3$	4 $\times 3$	7 $\times 3$	8 $\times 3$	2 $\times 3$	

## استراتيجية التكرار المتباعد

### Spaced Repetition



أسلوب للتعليم يتم من خلاله مراجعة المحتوى التعليمي على فترات متباعدة لتنشيط الذاكرة وزيادة معدل بقاء المعلومة في الذاكرة. وتعرف على أنها أطول فترة يمكن من خلالها استرجاع المعلومات.

#### خطواتها:

١. قد يكون هناك أربعة صناديق. يحتوي المربع الأول على المحتوى التعليمي الذي لا يعرفه الطالب جيدًا، بينما يحتوي المربع الرابع على المحتوى الذي يعرفه جيدًا. يمكن أيضًا توسيع هذا النظام ليشمل المزيد من الصناديق حسب الحاجة.

٢. عندما يمكن تذكر عنصر تم تعلمه جيدًا، يتم ترقيته إلى المربع الأعلى التالي.

٣. عندما يتعذر تذكر عنصر ما، يتم دائمًا خفض ترتيبه مرة أخرى إلى المربع الأول كما هو موضح في الشكل.

٤. يتعين على الطالب بعد ذلك وضع جدول زمني يتم فيه دراسة محتوى أي مربع. على سبيل المثال، قد يقرر المتعلمون دراسة محتوى المربع مرة في اليوم، ومحتوى المربع ٢ كل ثلاثة أيام، ومحتوى المربع ٣ كل خمسة أيام. بهذه الطريقة، يتكرر المحتوى الذي يجد المتعلمون صعوبة في تذكره، أكثر من المحتوى الذي يتذكرونه جيدًا. والنتيجة هي تعلم أكثر تركيزًا وفعالية.

(Schimberg, 2017)

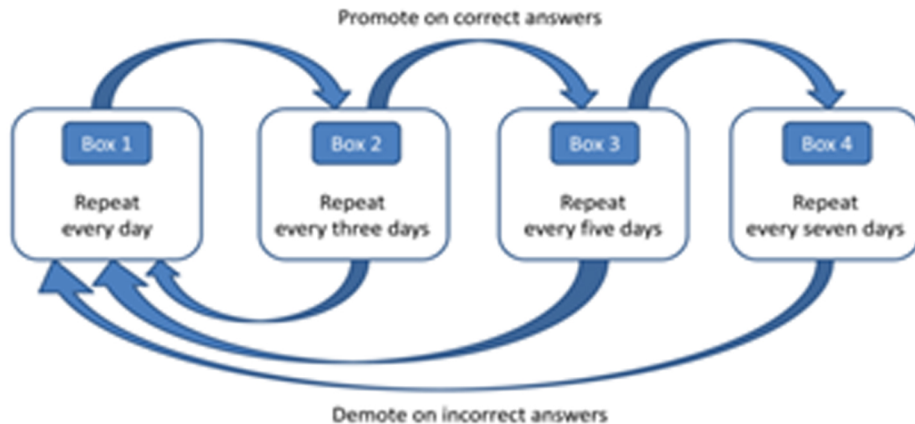


Figure 6: The Leitner System

## الأدلة التي تدعم الممارسة:



– هدفت دراسة المراجعة المنهجية لجيموث وآخرون (Wolgemuth et al., 2008) لاستكشاف العلاقة بين تدريس استراتيجيات الذاكرة والأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة. وتمت مراجعة ما مجموعه (20) دراسة، تمثل مجموع عينتها (669) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم وذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والطلاب من ذوي الإعاقات النمائية البسيطة. توصلت نتائج هذه المراجعة إلى الفاعلية القوية لاستراتيجيات مساعدة الذاكرة في التحصيل الدراسي على اختلاف البيئات التعليمية، وفئات الطلاب العمرية، ونوع الإعاقة في تحسين الأداء الأكاديمي.

– قام تحليل بعدي لعام (2014) بتجميع تسعة وعشرين دراسة بحثية حول الذاكرة العاملة اللفظية والعددية بين الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة، والطلاب الذين لديهم صعوبات في الرياضيات والطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات. أظهرت النتائج أن جميع مجموعات صعوبات التعلم لديهم عجزًا في كل من الذاكرة العاملة اللفظية والعددية، وأظهر الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات أوجه القصور الأكثر حدة .

(Peng& Fuchs, 2014)

## تنبيهات للمعلمين:



**هناك العديد من التحديات عند استخدام استراتيجيات الذاكرة. ومن أهمها:**

– قد يتم الاعتماد بشكل كبير على الاستراتيجيات اللفظية، بدلاً من استخدام استراتيجيات التصور العقلي المختلفة لتسهيل الذاكرة.

– قد لا يتم إيلاء اعتبار كاف لأهمية الفهم.

– ضعف الاعتماد على الربط بين المواد الجديدة بالمعلومات السابقة لدى الطلاب.

– ان يكون هناك توقع عالي من استراتيجيات الذاكرة أكثر مما تستطيع تقديمه. لذلك من المهم معرفة أنها ليست طريقة تدريس شاملة، ولكنها ببساطة تهدف إلى مساعدة الطلاب على تذكر المعلومات التي تعلموها بالفعل من خلال استراتيجيات أخرى.

(Mitchell& Sutherland, 2020)

## مقترحات للقراءة:



Klingberg, T. (2012). The learning brain: Memory and brain development in children. Oxford: Oxford University Press.



Sprenger, M. (2018). How to teach so that students remember , second edition. Alexandria VA: ASCD.

# تدريس الاستراتيجية المعرفية

Cognitive strategy instruction (SCI)

## التعريف بالممارسة:

يشير تدريس الاستراتيجيات المعرفية إلى طرق مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات أو الاستراتيجيات المعرفية من خلال مساعدتهم على (أ) تنظيم المعلومات بحيث تقلل تعقيدها (ب) دمج المعلومات في معارفهم الحالية. يتضمن تدريس الاستراتيجيات المعرفية مهارات منها التصور، التخطيط، التنظيم الذاتي، الحفظ، التحليل، والتنبؤ، باختصار هو الاهتمام بتدريس الطلاب بكيفية التعلم بقدر الاهتمام بتدريس المعلومات الواردة في المنهج (Mitchell,2014).



## الأساس النظري للممارسة:

نظرية بياجيه للتطور المعرفي:

- يطور الطفل المعرفة مما يساعده على التفكير بشكل مستقل.
  - النضج البيولوجي والخبرة البيئية تساهم في تطور القدرة المعرفية للأطفال.
- (Belyh,2019)

## أهمية استخدام تدريس الاستراتيجية المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

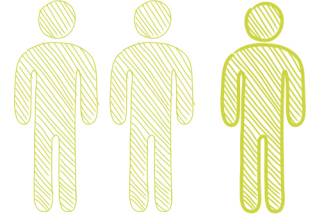


- تطوير عادات ذهنية إيجابية.
- الحد من الاندفاعية ومحاولة رسم طريق واضح للإجابة.
- تنظيم وتفعيل المعرفة السابقة.
- التعامل مع المهام بطريقة فعالة وجعل الخطوات المعرفية أكثر واقعية (Mitchell,2014)

## مراحل تطبيق الممارسة



- التفكير بالمستقبل، الاستعداد للتعلم: تنشيط ومراجعة المعرفة الأساسية ومقارنة المعلومات الجديدة بهذه المعرفة، تشكيل فرضيات تتعلق بطبيعة المعلومات الجديدة، تطوير أهداف وأغراض مهمة التعلم، تحليل المشكلة ، توقع أفضل طريقة لحل المشكلة
- التفكير: العمل على تأكيد التوقعات أو الفرضيات ، طرح أسئلة لتشكيل تنبؤات جديدة، البحث عن الفهم من خلال استخدام عمليات مثل الاستجواب والتوقع والمقارنة والتلخيص.
- إعادة التفكير: فهم المعلومات ككل، دمج الأفكار الجديدة مع المعرفة السابقة، فهم كيفية تطبيق هذه المعلومات ضمن سياقات أخرى، التلخيص والتوليف (Mitchell,2014).



## نصائح للمعلمين عند تطبيق الممارسة:

- تخصيص الوقت لتدريس الاستراتيجية.
- نمذجة الاستراتيجية.
- التدريب الفوري.
- تحليل المهام.
- تعميم الاستراتيجية.
- تضمين الاستراتيجية في أساليب التدريس.
- منح التدريب الموجه.
- تشجيع الطلاب على تدريس أقرانهم.
- تقديم أفكار ووسائل تساعد على استخدامها.
- التقييم الذاتي.
- زيادة الوعي بالعمليات ما وراء المعرفية (Mitchell, 2014).



## المجالات المحددة لاستخدام استراتيجية تدريس الاستراتيجية المعرفية:

كتابة القصة

القراءة (فهم النص)

الرياضيات (حل المشكلات)

مهارات كتابة المقال

# تنفيذ الممارسة

## - كتابة المقال:

- توقف عن اتخاذ الحكم: فكر بكل جانب من جوانب الموضوع. - أقرأ أفكارك وحدد الجانب الذي تؤمن به.
- التنظيم: اختر الأفكار التي تريد تطويرها ثم رتبها.
- التخطيط: خطط أثناء الكتابة باستخدام الأجزاء الأربعة (اكتب الجملة الرئيسية، أضف الأفكار الداعمة، وضع أسباب الرفض للجانب الآخر، الخاتمة). (Michell, 2014)

## - الرياضيات:

- (حل مشاكل الكلمات)
- حدد السؤال الذي يتم طرحه ، والوحدات المهمة في السؤال
- حدد الأرقام المهمة .
- اشرح مالذي يحاول السؤال الإجابة عليه.
- حدد العملية اللازمة للحل.
- إنشاء الطريقة الحسابية المستخدمة في الحل
- تمييز المعلومات الغير مهمة
- (Mckenna et al, 2015) .

## - الرياضيات (حل المشكلات):

- تحديد: إدراك أن هناك مشكلة يجب حلها
- تمييز: حدد مصدر المشكلة وحدد المعلومات ذات الصلة
- استكشف: فكر في المعلومات والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة
- التصرف: استخدم الموارد المتاحة لحل المشكلة
- انظر: إذا ما كان الحل يعمل واستبدل الاستراتيجية إذا لزم الأمر (Michell, 2014).

## - في مجال القراءة:

- توقع الأفكار التي يحتويها النص. - تلخيص الأفكار الرئيسية. - تنظيم أفكارك حول النص. - البحث وحدد الهيكل البنائي للنص. - استخدام التقييم عن طريق المقارنة والتوضيح والتنبؤ. (Mitchell, 2014).

## - في مجال الكتابة:

- يعتبر نموذج (Englert, 1990) قائم على تدريس الاستراتيجية المعرفي في الكتابة.

## كان منهجا يقوم على:

- دعم المعلمين لتدريس عمليات الكتابة بأكملها، بما في ذلك التخطيط، التنظيم، الصياغة، التحرير والمراجعة باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

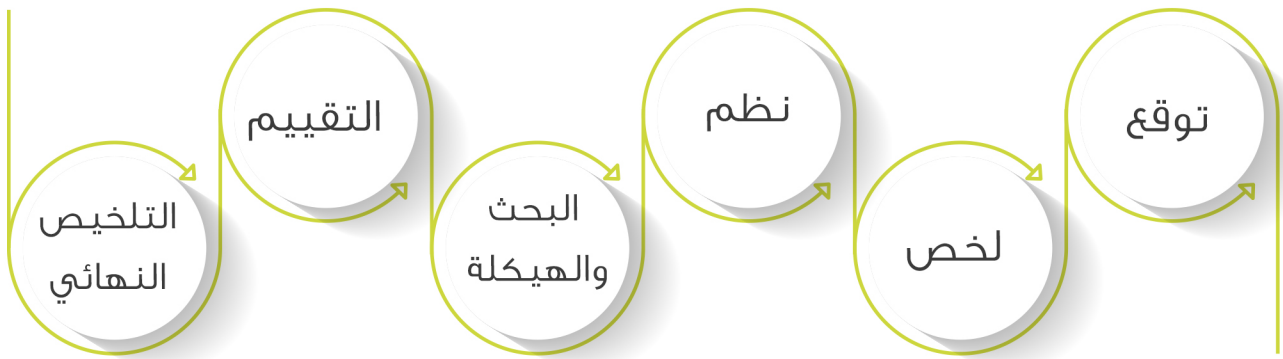
- تم تصميمه لجعل هيكل النص التوضيحي مرئي للطلاب لمساعدتهم على الكتابة. (Kadivar et al., 2011)

- كتابة القصة: - من هو الشخصية الرئيسية، هل يوجد شخصية أخرى؟ - أين حدثت القصة؟ - متى حدثت القصة؟ - ماذا تريد الشخصية الرئيسية ان تفعل؟

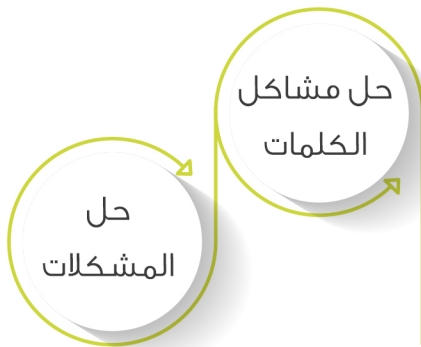
- ماذا يحدث عندما يحاول هو أو هي أن يفعل ذلك؟

- كيف تنتهي القصة؟

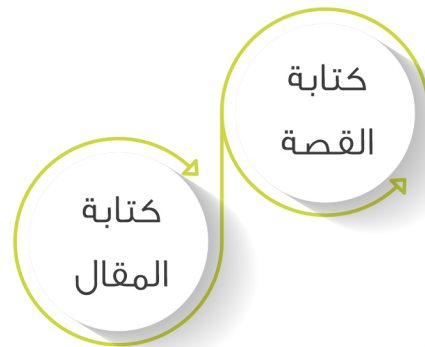
## في مجال القراءة



## في الرياضيات



## في مجال الكتابة





## إضاءة للمعلمين:

- بناء علاقات ودية مع الطلاب ، اقض وقتا معهم واستمع لهم.
- شجع الطلاب على أن يكونوا مدركين بشكل انعكاسي من خلال منحهم الوقت للتساؤل عن أفكارهم وردود أفعالهم.
- تشجيع الطلاب على استخدام الخيال ، عندما يتمكن الطلاب من تصور المعلومات في أذهانهم يساعدهم ذلك في تحويل المعلومات المادية المحسوسة إلى معلومات مجردة.
- تشجيع الطلاب على اجراء اتصالات مع المعرفة والخبرة السابقة.
- البحث عن الأنماط والعلاقات بين أجزاء المعلومات لدمجها وجعلها ذات معنى.
- اطرح تساؤل على المتعلمين عن كيفية تحريك أجزاء المعلومات لإنشاء أنواع مختلفة من الأنماط.
- مساعدة المتعلمين على صياغة قواعد معالجة المعلومات بسرعة وتلقائية.
- تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة والتساؤل (Garner,2007)



## تنبهات عند استخدام الممارسة

- قد لا يكون استخدام تدريس الاستراتيجيات المعرفية في المجموعات غير المتجانسة قابل للتطبيق دائما.
- عند استخدام هذه الاستراتيجيات يجب تبسيط المعلومات التي يتم تدريسها ومراجعتها بشكل متكرر.
- هذه الاستراتيجيات فعالة مع المتعلمين الأصغر سنا، لذا يجب استخدامها بشكل انتقائي مع الأكبر سنا.
- يجب تدريسها في سياق تعليمي وليس بشكل منفصل.
- على الرغم من أنها تعتبر استراتيجية خطوة بخطوة إلا أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أنها عملية تكرارية (Michell,2014)

## الأدلة التي تدعم الممارسة:



- استنادا على مراجعة مكثفة للبحث في الاستراتيجيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم والذي وضح أن تدريس الاستراتيجية المعرفية أسفر عن حجم الأثر ما يعادل (0.68 & 0.72).

- في مجموعة من الدراسات، دراستان من أمريكا، وواحدة من كندا، وأخرى من هولندا، سجلت فاعلية تدريس الاستراتيجيات المعرفية مع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل التعليمي، تنوعت هذه الدراسات في تطبيق هذه الاستراتيجيات حيث شملت القراءة، الكتابة والرياضيات (Mitchell, 2014).

## مقترحات للقراءة:



Ashman, A. and Conway, R. (1997). An introduction to cognitive education: Theory and application. Routledge.



Brownell, M. Smith, S. Crockett, J. Griffin, C. (2012). Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities. The Guilford Press.

# الممارسات التكنولوجية

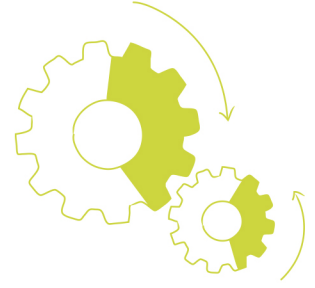
# التكنولوجيا المساعدة

## Assistive Technology

### التعريف بالممارسة:

يُعرف جهاز التكنولوجيا المساعدة (AT) في القوانين الأمريكية على أنه أي عنصر أو قطعة من المعدات أو نظام منتج معين، سواء تم الحصول عليه تجاريًا عن طريق الشراء أو تم تعديله أو تخصيصه، والذي يتم استخدامه لزيادة القدرات الوظيفية للأطفال أو صيانتها أو تحسينها بالإضافة إلى ذلك، تتطلب تعديلات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام 1997 أن يتم اعتبار احتياجات التكنولوجيا المساعدة للطلاب جزءًا من عملية خطة التعليم الفردية (IEP). في أوروبا، تشير التكنولوجيا المساعدة عادةً إلى "الأجهزة أو الخدمات التي تهدف إلى التعويض عن القيود الوظيفية، أو تسهيل العيش المستقل، أو تمكين كبار السن أو المعاقين الذين يعانون من قيود في النشاط من تحقيق إمكاناتهم الكاملة (Mitchell, 2018). وفي المملكة العربية السعودية أكد نظام رعاية المعوقين (2000) على ضرورة تقديم الأجهزة التقنية المساعدة التي تشير إلى الأجهزة والبرمجيات والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم بمهارة في مجال التواصل التعليمي وفق نظام محدد بقصد الانتقال بالمتعلم من واقع الخبرة المجردة إلى واقع الخبرة المحسوسة، مما يسهل عملية التعلم، ويحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم (العصيمي، 2015).

## ما هي مجالات



## استخدام ممارسة التكنولوجيا المساعدة

تساعد التكنولوجيا المساعدة الطلاب الذين يجدون صعوبة في التحدث والكتابة والتذكر والإشارة والرؤية والسمع والتعلم والمشى وأشياء أخرى كثيرة. يمكن استخدامها مع الطلاب من جميع فئات الإعاقة من 3 \_ 18، حيث اخذت هذه الممارسة 3 من 5 بحسب قوة الأدلة الداعمة لها.



## الأسس النظرية لممارسة التكنولوجيا المساندة



- نظرية النمو الاجتماعي Social Development Theory.
- النظرية البنائية الاجتماعية Social Construction Theory.
- نظرية النشاط Activity Theory.
- النظرية التواصلية Connectivism Theory (حمادة وإسماعيل، 2014).

## من المصطلحات المرادفة وذات العلاقة بالممارسة



- **تقنيات التعليم المساندة:** هي جملة الوسائل والأساليب والطرائق المعرفية العلمية المتعلقة بالإنتاج، تيسير وفق المعارف الإنسانية المنظمة.
- **تكنولوجيا التعليم:** هي الاستفادة من نظريات ونتائج البحوث في المجالات التربوية المختلفة من أجل أغراض عملية لخدمة البشرية، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلم التطبيقي التقني (سالم، 2017).
- **الوسائل التعليمية المساندة:** "توظيف لكل الموارد لمتاحة في إطار منظومة متكاملة من العمليات، تشترك بها مجموعة من العناصر كالخبرات التربوية والبشرية والمواقف التعليمية والأجهزة والأدوات والوسائل.
- **الوسائط التعليمية:** برامج لتقدم المادة التعليمية عبر الكمبيوتر أو عبر أي وسيلة إلكترونية أخرى كالأجهزة اللوحية iPad/ iPod /Tablet (فرج، 2013).





## فوائد تعود على معلمين الطلاب ذوي الإعاقة:

- حفظ سجلات الطلاب وعلاماتهم
- التواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم
- كما أنها مصدر من مصادر وسائل الاتصال مع زملائه المعلمين ذوي الخبرة في مجال التخصص (Omariba, 2012).

### من الذي يحتاج إلى التكنولوجيا المساعدة وإلى أية تكنولوجيا يحتاج؟

- أولئك الذين لديهم بعض وظائف اليد أو الذين يمكنهم استخدام عصا الفم أو مؤشر الرأس، يمكن مساعدة هؤلاء المتعلمين من خلال تعديلات مثل (أ) لوحة مفاتيح موسعة؛ (ب) عصا التحكم بدلا من الفأرة (ج) شاشة تعمل باللمس، (د) أجهزة الإدخال البديلة.
- الأشخاص ضعاف البصر أو المكفوفون يمكن للمتعلمين المكفوفين استخدام قارئ الشاشة للتحدث بالنص عبر مُرَكَّب الكلام.
- قد يستفيد الأشخاص الذين يعانون من إعاقة سمعية من المعينات السمعية والأجهزة لتضخيم و / أو تعديل الأصوات.
- أولئك الذين يجدون صعوبة في معالجة وتذكر اللغة المنطوقة. يمكن مساعدة هؤلاء المتعلمين في استماعهم من خلال (أ) أنظمة استماع FM الشخصية (ب) مسجلات / مشغلات شرائط متغيرة السرعة.

- أولئك الذين يعانون من الحوسبة ونسخ مسائل الرياضيات على الورق. يمكن لمثل هؤلاء المتعلمين الاستفادة من (أ) أوراق عمل الرياضيات الإلكترونية (ب) الآلات الحاسبة الناطقة (ج) مجموعة من برامج التدريب والتمرين.

- أولئك الذين يعانون من صعوبات في القراءة. يمكن مساعدتهم من خلال (أ) الكتب الصوتية (ب) أجهزة التعرف الضوئي على الحروف (OCR) (ج) مُرَكِّبات الكلام / قارئ الشاشة.

- من لديهم صعوبة في الرسم أو الكتابة، يمكن مساعدتهم من خلال (أ) موسعات الاختصارات (ب) المخططات الرسومية والبرامج الموجزة (ج) برامج التعرف على الكلام (د) مُرَكِّبات الكلام

( Mitchell, 2018 )



## اختيار جهاز تكنولوجيا مساعدة مناسب:

من الأهمية بمكان توعي الحذر الشديد في اختيار أنسب جهاز تكنولوجيا مساعدة، وإليك بعض الإرشادات المهمة:

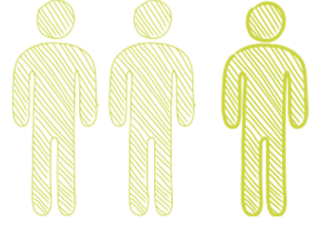
- إشراك الطالب ووالديه في اختيار الجهاز.
- تخصيصها لتلائم متطلبات الطالب الفردي وبيئته المعتادة.
- اجعلها بسيطة قدر الإمكان، ومماثلة قدر الإمكان لتلك المستخدمة بالفعل.
- التأكد من أنه ممتع من الناحية الجمالية، ومناسب للعمر، وعصري، ومقبول ثقافيًا.
- إعطاؤها تقييم فوري بعد الاستخدام ( Mitchell & Sutherland, 2020 ).



## الأدلة التي تدعم الممارسة :

- تناولت دراسة إنجليزية حديثة تأثير أجهزة الكمبيوتر مع الرسوم المتحركة وبدونها على المتعلمين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أثناء العمل في مهام علمية. أظهرت النتائج أن العروض التقديمية المحوسبة غير المتحركة حسنت بشكل كبير من دقة الردود والسلوكيات أثناء المهمة.

- في دراسة أمريكية أخرى، تم استخدام تقنية التعرف على الكلام لمساعدة 39 من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و 18 عامًا من ذوي صعوبات التعلم لتحسين القراءة والهجاء. كما ذكرنا سابقًا، تعمل برامج التعرف على الكلام جنبًا إلى جنب مع معالج الكلمات وتسمح للمستخدمين بالإملاء في ميكروفون وتحويل كلماتهم المنطوقة إلى نص. أظهرت النتائج أن مجموعة التعرف على الكلام أظهرت تحسنًا ملحوظًا في التعرف على الكلمات والتهجئة وفهم القراءة أكثر من المجموعة القياسية (Mitchell, 2018).



## تنبيهات للمعلمين:

هناك نوعان من المخاطر الرئيسية التي تواجه استخدام التكنولوجيا المساعدة:

- قد لا يتم استخدامها بالكامل أو لا يتم استخدامها على الإطلاق. وجدت إحدى الدراسات، على سبيل المثال، أنه تم التخلي عن ثلث الأجهزة المساعدة؛ وذلك لأن اختصاصيين التوعية قد لا تكون لديهم خبرة كافية في إدارة استخدام المتعلمين للتكنولوجيا المساعدة.
- ربما يكمن تفسير النقطة السابقة في عدم دمج التكنولوجيا المساعدة في حياة المستخدمين اليومية. في المقابل، قد يعكس هذا تفصيلاً في مكان ما على طول السلسلة يشمل: تقييم احتياجات المتعلم، وتقييم الأجهزة، وتخصيص الجهاز، وتدريب المتعلم وعائلته (Evmenova et al. 2016).



## إضاءة للمعلمين:

- افهم احتياجات طلابك، أقرأ عن التكنولوجيا المساعدة التي اثبتت فعاليتها مع فئة الطلاب الذين تقوم بتدريسهم، حدد نقاط القوة والضعف لديهم، تعرف على خصائص طلابك، ثم اختر ما يتناسب معهم.
- درب طلابك على استخدام التكنولوجيا المساعدة، ثم شجعهم على استخدامها من خلال إعطاء بعض المهام القصيرة التي يتم إنجازها بواسطة تلك الأجهزة التكنولوجية.
- تعاون وتواصل مع الأشخاص الخبراء والمتخصصين في مجال التربية الخاصة تقنية المعلومات إذا واجهت أي مشكلة أو لديك استفسار حول اختيار أو تنفيذ التكنولوجيا المساعدة مع الأشخاص ذوي الإعاقة.

## مقترحات للقراءة



Evmenova, A. S., Regan, K., Boykin, A., Good, K., Hughes, M., MacVittie, N., Chirinos, D. (2016). Emphasizing planning for essay writing with a computer-based graphic organizer. *Exceptional Children*, 82(2), 170-191.



Fatikhova, L. F., & Sayfutdiyaroova, E. F. (2017). Improvement of Methodology of Teaching Natural Science for Students with Intellectual Disabilities by Means of 3D-Graphics. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 229–239.

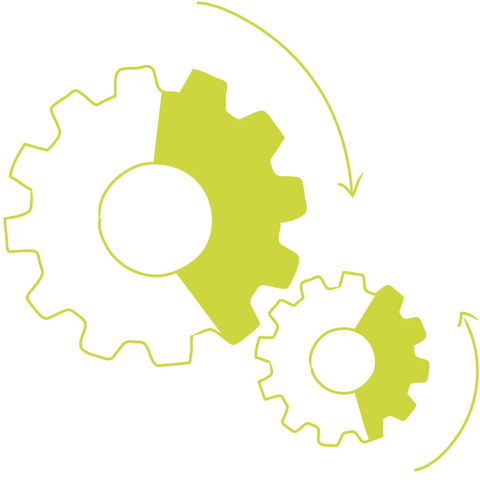
# الممارسات التعاونية

# ممارسة التدريس المباشر

## Direct instruction

### التعريف بالممارسة:

يُعد التدريس المُباشر أحد استراتيجيات التعليم مُتعددة العناصر التي تتمحور حول التدريس القائم على المُعلم والتدريس الواضح والمنهجي، ويعتمد على خطط الدروس المكتوبة والتقييم المُتكرر، ويجب على المعلم دوماً التقيد التام بالخطوات والطرق الموصوفة في أي من البرامج القائمة على هذا الأسلوب للوصول إلى نتائج فعالة (Mitchell & Sutherland, 2020)



## مبادئ التدريس المباشر:

يستند التدريس المباشر إلى خمسة مبادئ فلسفية، هي:

١. إمكانية تعليم جميع الأطفال.
٢. يمكن لكافة الأطفال تحسين مستواهم أكاديمياً وتحسين صورتهم الذاتية.
٣. إمكانية نجاح جميع المعلمين حال تزويدهم بالتدريب المناسب والمواد اللازمة.
٤. يجب أن يتلقى المتعلمين ذوي الأداء المنخفض تعليماً ذو وتيرة أسرع مما يُقدم إليهم في العادة ليلحقوا بأقرانهم ذوي الأداء الأعلى.
٥. يجب أن تخضع جميع المعلومات التعليمية المُفصلة للرقابة من أجل الحد من احتمالات سوء تفسير الطلاب للمعلومات التي تُدرس لهم ولزيادة الأثر المُعزز للتعليم إلى أقصى حد ممكن (Mitchell & Sutherland, 2020).

## الأسس النظرية لممارسة التدريس المباشر:

- النظرية السلوكية.
- تحليل طرق التواصل.
- تحليل التنظيم المعرفي (Mitchell & Sutherland, 2020).



## المصطلحات ذات العلاقة:



على الرغم من عدم وجود مُرادفات دقيقة لمُصطلح التدريس المباشر، إلا أنه يتشابه إلى حد كبير مع الاستراتيجيات التالية:

- التعليم/التدريس الدقيق.
- التعليم/ التدريس الصريح.
- التعليم أو التدريس المُنظم.
- التعليم/ التدريس المنهجي (Mitchell & Sutherland, 2020)

## أهمية ممارسة التدريس المباشر:



يرتبط التدريس المباشر ارتباطًا وثيقًا بمتطلبات المهمات التعليمية، وملائم لتدريس مختلف المواد الدراسية، كما أنه يتناسب مع اختلاف مستويات الطلاب في الفصول الدراسية. (Mitchell & Sutherland, 2020).

## السمات الرئيسية للتدريس المباشر:



- **التقييمات المتكررة القائمة على المناهج التعليمية:** تُطبق اختبارات الإثقان الدورية (عقب كل عشرة دروس تقريبًا) لضمان إتقان جميع المتعلمين للمواد.

- **تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب قدراتهم:** يُدرس الطلاب في مجموعات صغيرة تتألف من ثمانية إلى اثني عشر فردًا، ويتم تقسيمهم وفقًا لمعدلات إنجازهم، حتى يتمكن المعلم من مراقبة الإنجاز وتقديم المساعدات الفردية بسهولة ويسر؛ ويجب التحقق من تغيير المجموعات باستمرار.

- **الدعم الوسيط:** ينتقل الطلاب تدريجيًا من التدريس القائم على المعلم إلى التدريس القائم على الطالب، ويتحقق ذلك عبر ضمان إتقان المتعلمين للمهام، ثم تعليمهم استراتيجيات حل المشكلات، ثم خفض مستوى المساعدة المقدمة تدريجيًا.

- **دمجها بالاستراتيجيات التعليمية الأخرى:** تُستخدم هذه الممارسة في بداية الحصة الدراسية، وبقية الحصة عبارة عن مهام تُنفذ فرديًا أو في مجموعات صغيرة باستراتيجيات أخرى.

- **الدمج الاستراتيجي خلال المواد:** لا تُدرس المفاهيم والقواعد لكل متعلم على حدة، بل يتضمن التعليم الدمج الاستراتيجي خلال المواد وغيرها.

- **الاستفادة من الدروس:** الهدف الرئيسي من هذه الممارسة هو التحقق من استيعاب الطلاب لما تعلموه وانتقاله إلى الذاكرة بعيدة المدى.

- **الممارسة:** بمجرد إتقان المهارة، يجب التدريب على المعلومات المكتسبة عبر الممارسة الموجهة أو المُستقلة (Mitchell & Sutherland, 2020).

- **التدريس الصريح والمنهجي:** تُصمم دروس التدريس المباشر بطريقة منظمة تنظيماً عالي من قبل المعلم، كما يتم تدريس المهارات المُستهدفة وفقًا لنهج مُسبق التخطيط، ويستند تسلسل الدروس إلى تحليل دقيق لمحتوى المنهج الدراسي، كما يجب إبلاغ المتعلمين بما هو مُتوقع منهم على وجه التحديد.

- **التخطيط الكتابي للدروس:** يلتزم المعلم بتسلسل تدريجي دقيق للمهام مع إعطاء التعليقات في أوقات مُحددة بعناية؛ ويكون على دراية بما يجب عليهم قوله تحديداً، وما الأسئلة التي يجب توجيهها للطلاب لمعرفة مدى استيعابهم أو تلبية احتياجاتهم، وذلك حتى يلتزم المعلم بالحد الأدنى من الحديث.

- **التركيز على التقدم:** توفير العديد من فرص الاستجابة لتعزيز مشاركة الطلاب ولمنع تشتتهم، لذا يتقدمون بسرعة.

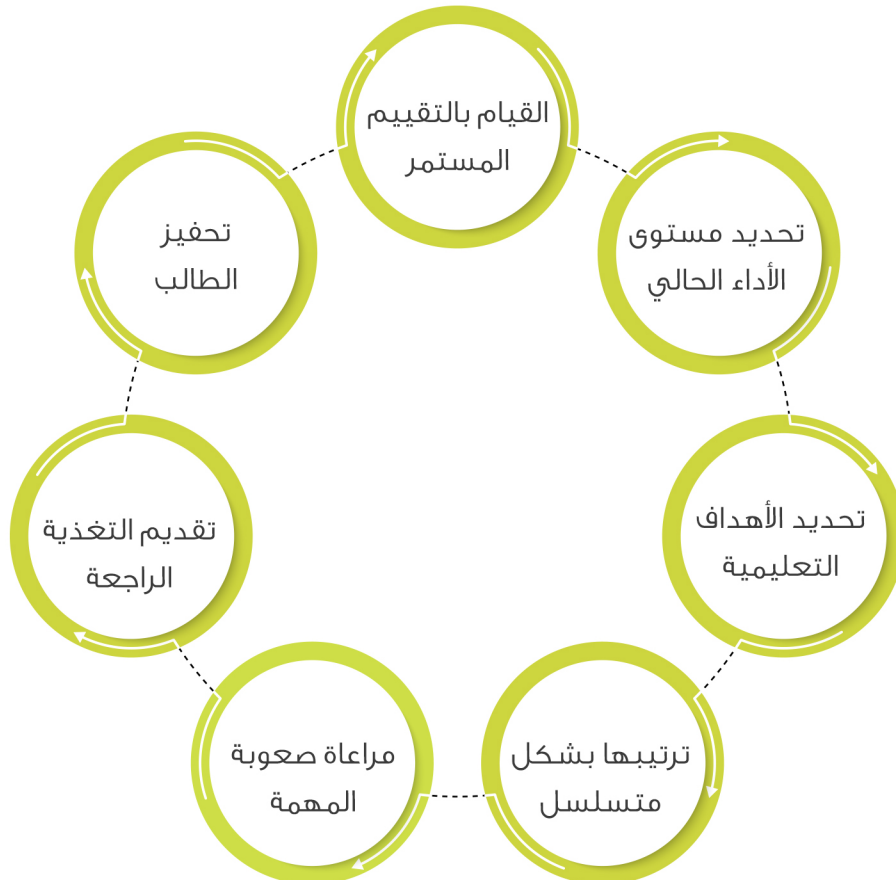
- **مستوى الإنجاز العالي:** ينتبه المعلمون لمستويات استيعاب طلابهم، ويكونوا في حالة بحث دائم عن الأخطاء، ويُعلمون طلابهم كيفية التعرف على هذه الأخطاء وتصحيحها على الفور، ويجب التحقق من أن جميع المهام المطلوبة في حدود قدرات جميع الطلاب، وتوفير المزيد من الوقت لإنجاز المهام.

- **توفير فرص مُتكررة لممارسة المهارات المُستهدفة:** تستخدم "الإجابات الجماعية" في بادئ الأمر حتى يكتسب المتعلمون أحد المهارات الجديدة، لضمان المشاركة النشطة لجميع الطلاب، وتمنحهم الفرصة لاكتشاف حالات سوء الفهم، ثم تُستبدل بعد ذلك بالإجابات الفردية لضمان الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة.

# تنفيذ الممارسة

تتضمن ممارسة التدريس المباشر تنفيذ الخطوات التالية:

- تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب.
- تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل إجرائي قابل للقياس يوضح مستوى الأداء المتوقع.
- تحليل الأهداف التعليمية و ترتيبها بشكل متسلسل.
- مراعاة صعوبة المهمة التعليمية من خلال تخصيص الوقت الكافي لتعليم كل مهمة.
- العمل على تقديم التغذية الراجعة المباشرة للطالب حول أدائه.
- تحفيز الطالب لتكرار القيام بالمهمة التعليمية إلى أن يصل إلى درجة الإتقان.
- القيام بالتقييم المستمر لأداء الطالب وعرض البيانات حول ذلك. (Hallahan, et al., 2004)



## المكونات التعليمية لتطبيق التدريس المباشر في تدريس الرياضيات:



- يبدأ المعلم بالنمذجة أو التفكير بصوت عالٍ عند تدريس مفهوم جديد.
  - يحل المعلم المسألة باستخدام الطريقة النمذجية.
  - أثناء نمذجة الخطوات (على السبورة أو غير ذلك)، يجب أن يشرح المعلم الإجراءات، ويلاحظ الرموز المستخدمة وما تعنيه، ويشرح أي عملية اتخاذ قرار (على سبيل المثال، "هذه علامة زائد. هذا يعني أنني يجب أن أجمع...").
  - يقوم المعلم بتقديم نمذجة للعديد من الأمثلة على المسائل المختلفة.
  - بعد ذلك يعمل الطلاب على حل المسائل بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة، مع أخذ التوجيهات من المعلم أثناء الممارسة الأولى.
  - يقدم المعلم ملاحظات فورية لمنع الأخطاء ويسمح للطلاب بطرح الأسئلة للتوضيح.
- (Jayanthi., et al, 2008).

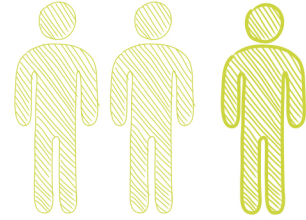
## الأدلة التي تدعم الممارسة:



- في تقرير للجنة الاستشارية الوطنية لتعليم الرياضيات، استعرضت اللجنة (٢٦) دراسة عالية الجودة، معظمها دراسات تجريبية عشوائية، حول طرق التدريس الفعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت إلى أن التدريس المباشر أحد الاستراتيجيات الفعالة مع ذوي صعوبات التعلم (Jayanthi., et al, 2008).

- أسفرت أحد التحليلات البعدية التي شملت خمسة وعشرون دراسة عن التأثير المرتفع للتدريس المباشر على الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة والشديدة، وأن درجات الطلاب الذين يدرسون وفقًا لاستراتيجية التدريس المباشر تزداد بما يُعادل 30%. كما ظهر هناك فرقًا وفقًا للمادة الدراسية؛ فحجم التأثير بمجال القراءة أعلى مقارنة بالرياضيات.

(Mitchell & Sutherland, 2020)



## تنبيهات للمعلمين

-إن عدم تنفيذ ممارسة التدريس المباشر بصورة ملائمة هي من أهم التحديات؛ لذلك يؤكد المهتمين بها على أن المعلمين الذين يرغبون في تطبيق التدريس المباشر في فصولهم الدراسية بحاجة إلى تلقي تدريباً دقيقاً ومراقبة لضمان دقة التنفيذ (Mitchell & Sutherland, 2020).

-يجب على المعلم دوماً التقيد التام بالخطوات والطرق الموصوفة في أي من البرامج القائمة على ممارسة التدريس المباشر للوصول إلى نتائج فعالة (Borman, et al., 2003).

-توصي اللجنة الاستشارية الوطنية للرياضيات بأن يقوم معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتدريس بشكل مباشر واضح ومنهجي على أساس منظم إلى حد ما وليس بالضرورة طوال الوقت (Jayanthi., et al, 2008).



## إضاءة للمعلمين:

ممارسة التدريس المباشر من أكثر الممارسات استخداماً وتصنيفاً لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات فضلاً عن الطلاب العاديين؛ فهي ممارسة متعددة العناصر وتتطلب تدريباً مكثفاً ومواد تعليمية مطورة بعناية، كما تتطلب الالتزام بطريقة التدريس التفصيلي، وقد شدد باحثي وعلماء التدريس المباشر على أهمية اختيار الأمثلة وتنظيمها بعناية فائقة بحيث تكون واضحة ولا لبس فيها بقدر الإمكان، كما أن التنفيذ السليم للتدريس المباشر لا يخفي أو يمحو أسلوب المعلم الفريد. (Mitchell & Sutherland, 2020)

## مقترحات للقراءة:



Archer, A.L. and Hughes, C.A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: The Guilford Press.



Carnine, D., Silbert, J., Kame'enui, E. and Tarver, S. (2009). *Direct instruction reading. fifth edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.



Hollingsworth, J.R. and Ybarra, S.E. (2017). *Explicit direct instruction, second edition*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

## استراتيجية التقويم التكويني والتغذية الراجعة

### Formative assessment and feedback

#### التعريف بالممارسة:

عبارة عن استراتيجية مشتركة يتم فيها استقصاء المعرفة من الدروس بمراقبة الأداء، وتقديم تغذية راجعة تصحيحية متكررة للطلاب، وتعديل استراتيجيات التدريس لكل معلم لتحسين أداء الطلاب. وعلى الرغم من أنه بالإمكان إجراء تقويم تكويني بمفرده، إلا أن التغذية الراجعة يجب أن تكون دائماً مسبقة بالتقويم التكويني (Mitchell & Sutherland, 2020).

## كيف يختلف التقويم التكويني عن التقويم التحصيلي



يهتم التقويم التحصيلي بتقويم أداء الطلاب في نهاية الوحدة أو الفصل الدراسي، فالنتائج تشكل في النهاية حكماً نهائياً حول ما أنجزه الطلاب. بينما يركز التقويم التكويني على مدى تقدم الطلاب أثناء الوحدة، فيكون لديهم الفرصة للتحسن. فهو تقويم للتعلم بقدر ما هو تقويم التعلم (Watkins & Meijer, 2010).

### مميزات الممارسة:

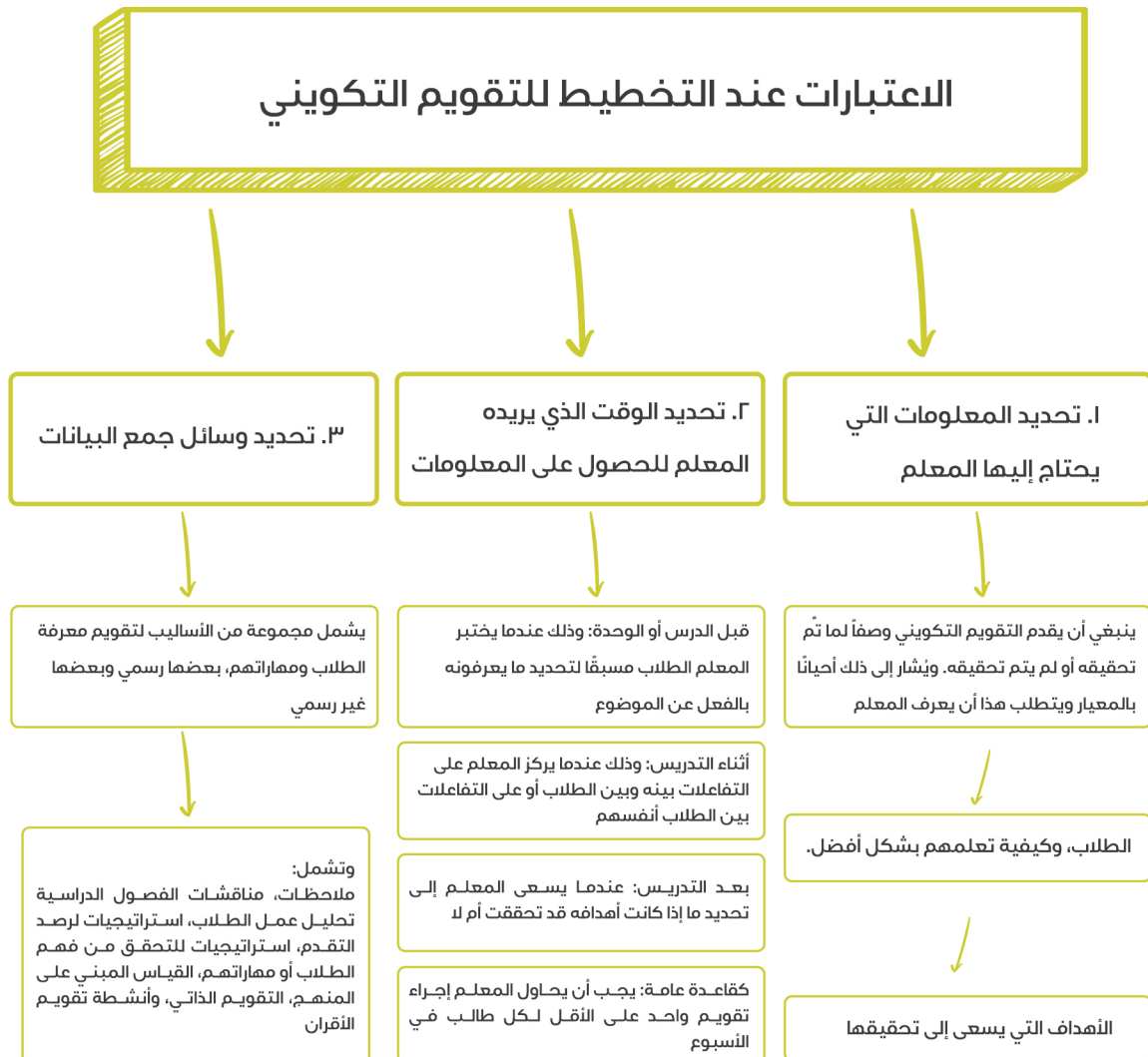


أثبتت العديد من الدراسات أن التقويم التكويني يحسن من نتائج التعلم لجميع الطلاب، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، والطلاب الآخرين ذوي الإعاقة، فهو يعزز من الممارسات التدريسية الفعالة (Black & William, 1998; Gallagher & Worth, 2008). فالهدف من التقويم التكويني هو تقديم التغذية الراجعة للطلاب والمعلم، فشرح المعلومات أو المفاهيم على الطلاب لا يضمن ذلك تعلمهم. لذلك سيكون من المفيد أن يتم التحقق من المعرفة بشكل متكرر، وبطرق مختلفة، وفي أوقات مختلفة؛ لضمان استيعاب الطلاب للمفاهيم الجديدة، والاحتفاظ بها وتعميمها. فاستخدام التقويم التكويني بشكل منتظم يعطي المعلم فكرة واضحة لاحتياجات الطلاب؛ مما يساعده ذلك على تحسين عملية التدريس. فبدون التغذية الراجعة لن يكون لدى المعلم أي فكرة عن فاعلية تدريسه. التغذية الراجعة السريعة تحد من هدر الوقت في ممارسة الطلاب لأخطائهم (Mitchell & Sutherland, 2020).



## التقويم التكويني:

هو التقويم من أجل التعلم (Hanover Research, 2014). ويستند إلى التفاعل بين التدريس والتعلم، ويمكن المعلم من تشخيص أسباب فشل بعض الطلاب؛ مما يساعده ذلك على تكييف المنهج الدراسي، وإعادة تصميم منهجية التدريس، لمعالجة هذا الفشل (Weston et al., 1995). فهو التقويم الذي يزود الطالب بالمعلومات التي تسمح له بتحسين تعلمه وأدائه. فتكون المهمة المصنفة في نهاية الوحدة الدراسية تكوينية إذا تلقى الطالب تعليقات جيدة النوعية حول كيفية تحسين عمله، في حين أن التقويم قد لا يكون تكوينياً إذا كانت جميع التعليقات تقول: "عمل جيد، أحسنت". لذلك ينصب التركيز بشكل واضح على أسلوب وملاءمة الملاحظات، وقدرة المعلم على تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التي يمكنهم فهمها واستخدامها لتحسينها (Gedye, 2010).



## التغذية الراجعة



في التقويم التكويني، سيتحقق المعلم من المعرفة في المنهج من خلال التغذية الراجعة المتكررة. وتعرف بأنها معلومات حول المهمة التي تسد الفجوة بين ما هو مفهوم وما هو الهدف الذي يجب فهمه (Hattie & Clarke, 2019). ويمكن أن تؤدي لزيادة الجهد، والتحفيز، والمشاركة لتقليل التفاوت بين الوضع الحالي والهدف. كما يمكن أن تجعل المعلم باحثاً عن استراتيجيات بديلة لفهم المادة (Mitchell & Sutherland, 2020).  
فالتغذية الراجعة مهمة لتحفيز الطلاب، وإطلاعهم على مدى تحسن أدائهم، وكذلك توضيح كيفية تحسينه (Brown, 2001).



## تنبيه للمعلمين

- يجب على المعلم أن ينقل شعوراً للطلاب بأن التغذية الراجعة تهدف لأن تكون مفيدة وليست محرجة لهم، وأنها جزء من السعي المشترك للنجاح. ولهذا السبب، يمكن التغاضي عن الأخطاء، فهي توفر معلومات جيدة عن مستويات الاستيعاب وسوء الفهم الحالي لدى الطلاب. فسد الفجوة بين الاثنينش هو مهمة المعلم وتحدياً للطلاب.  
- كما أن تقديم التغذية الراجعة المستمرة لا يعني بالضرورة أن على المعلم أن يستخدم اختبارات كثيرة، وأن يعطي توجيهات للطلاب بشكل مفرط ومبالغ فيه. بل يعني تقديم معلومات حول كيفية فهم الطلاب أو عدم فهمهم، وسبب ذلك، وكيفية تحسينه (Hattie, 1999).  
بالتالي ستكون عملية التعلم ممتعة.

## من المهم عند ممارسة التغذية الراجعة

تقديم التغذية الراجعة في أقرب وقت ممكن بعد إجراء التقييم، بحيث تكون المادة لازالت في ذهن الطلاب (Mitchell & Sutherland, 2020).

الوقت المناسب

وصف أين كان الطالب دقيقاً أو غير ذلك، من خلال الملاحظات الإرشادية (Werts et al., 2003).

النزاهة

تقديم التغذية الراجعة بشكل محدد ووصفي؛ من خلال التركيز على الاستراتيجية وخطواتها بدلاً من إخبار الطالب مباشرة بالحل الصحيح (Schunk & Cox, 1986). وسيزيد ذلك من دافعية الطلاب ورغبتهم في التعلم (Chappuis & Stiggins, 2002).

التركيز على عمل الطالب وليس خصائصه الفردية

أظهرت الدراسات أن المهارات المتدنية كحفظ الكلمات الإملائية، تكون فيها التغذية الراجعة الفورية أكثر فاعلية من التغذية الراجعة المتأخرة. كما أن المهام الأكثر تعقيداً، تكون فيها التغذية الراجعة أكثر صعوبة؛ لأنها تتضمن تذكير الطلاب بالاستراتيجيات ذات الصلة (Woodward & Rieth, 1997).

التعديل على حسب صعوبة المهمة

قد يحتاج الطلاب إلى تعليمهم كيفية استخدام التغذية الراجعة. مع تحقق المعلم بشكل دوري لاستخدامهم لهذه التغذية الراجعة في أعمالهم اللاحقة (Mitchell & Sutherland, 2020). من خلال قدرة الطلاب على التقييم الذاتي، وإعطاء الطلاب أهدافاً ومعايير واضحة، وتحديد المعايير المتوقعة (Gedye, 2010).

قدرة الطلاب على استخدامها

على المعلم أن يستخدم التغذية الراجعة الفورية عند تعلم الطلاب لمهام جديدة، وأن تكون توجيهية وتصحيحية؛ وليست تلميحات، وأن يستخدم المعلم تقييم الأقران، مع التأسيس والدعم المبكر (Mitchell & Sutherland, 2020).

الطلاب ذوي التحصيل المتدني

على المعلم أن يتجنب المقارنات المعيارية للطلاب، وإعطائهم درجات كلية، ومقاطعتهم إذا كانوا مندمجين في المهمة، بالإضافة لتجنب تقديم التغذية الراجعة التي تثبط الطالب (Mitchell & Sutherland, 2020). فمن المهم تشجيع الطلاب على المعتقدات التحفيزية الإيجابية واحترام الذات (Gedye, 2010).

جميع الطلاب



## الأدلة التي تدعم الممارسة

- هناك أدلة توضح أن المعلمين المدربين على التقويم التكويني أكثر انفتاحاً على تغيير استراتيجياتهم التدريسية؛ لتعزيز إتقان الطلاب للمادة (Bloom et al., 1992). فبدون التقويم التكويني، غالباً ما تكون تصورات المعلمين حول أداء الطلاب خاطئة (Fuchs et ai., 1984).

- تم إجراء مراجعة لواحد وعشرين دراسة عن تأثير التقويم التكويني على تحسن الطلاب. فبلغ حجم التأثير (0.70) وعندما تم الجمع بين التقويم التكويني والتعزيز الإيجابي للتحسين - أي التغذية الراجعة - كان حجم التأثير أعلى؛ حيث بلغ (1.12) (Fuchs & Fuchs, 1986).

- تم إجراء مراجعة لعدد كبير من الدراسات حول تأثير مجموعة كبيرة من العوامل على تحصيل الطالب، ووجدت (139) دراسة ركزت على التغذية الراجعة، وبحجم تأثير (1.13)، فكان من أقوى التأثيرات على التحصيل (Hattie, 2003). فحتى يتحسن تعلم الطالب، يجب تقديم معلومات كافية عن فهمه، وما الذي فهمه بشكل خاطئ، وما التوجيهات التي يجب أن يتعيّن على الطالب اتخاذها. وهذه المراجعة لم تكن محدودة على الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، إلا أنه قد ينطبق عليهم بدرجة كبيرة (Mitchell & Sutherland, 2020).



## تنبهات للمعلمين

عند ممارسة التقويم التكويني على المعلم أن ينتبه للنقاط التالية:

- عدم توافق التقويم مع نواتج التعليم المستهدفة.
  - ضعف التقويم، مما يجعل بعض الأهداف لم يتم تقويمها.
  - التقويم مكثف، والذي سيكون على حساب التعليم الفعلي.
  - اعتماد التقويم على الضعف، مع التركيز بشكل كبير على الاهتمام بالبحث عن المشاكل لدى الطلاب وليس استراتيجيات التدريس (Mitchell & Sutherland, 2020).
  - وإذا لم يتعامل المعلم بدقة مع التغذية الراجعة التقويمية، فيمكن أن تؤدي إلى:
    - الإجهاد وإلغاء الحوافز.
    - عدم استيعاب الطلاب.
    - أن تكون أقل مما ينبغي، أو تكون متأخرة أكثر مما ينبغي.
    - أن تكون مركزة على الاختبارات.
    - تحميل الطلاب مسؤولية ضعف التحصيل، بدلاً من تشارك المسؤولية مع المعلمين.
- (Mitchell & Sutherland, 2020)



## إضاءة للمعلمين

- يجب أن يوضح المعلم مراحل التعلم للطلاب من خلال وضوح الأهداف الفرعية لهدف التعلم النهائي، بالتالي تحديد معايير النجاح بدقة لإبلاغهم بها.
  - يجب تقديم التغذية الراجعة الوصفية المسندة بالأدلة والمرتبطة بالنتائج التعليمية المقصودة ومعايير النجاح للطلاب من قبل المعلم.
  - يعتبر التقويم الذاتي وتقويم الأقران أمر مهم لمنح الطلاب فرصة للتفكير في تعلمهم.
  - يجب إنشاء ثقافة صافية تعاونية يكون فيها المعلمين والطلاب شركاء في التعلم.
- (Madison-Harris & Muoneke, 2012)

## تنبیهات للمعلمین



- Archer, J., Cantrell, S., Holtzman, S.L., Joe, J.N., Tocci, C.M. and Wood, J. (2016). Better feedback for better teaching . San Francisco, CA: Jossey Bass.



- Hattie, J. and Clarke, S. (2019). Visible learning: Feedback . Abingdon: Routledge.

# التدريس التبادلي

## Reciprocal Teaching

### التعريف بالممارسة:

هي ممارسة توجيهية لتعليم الطلاب كيفية تحسين فهمهم القرائي في المقررات المختلفة، باستخدام أربعة استراتيجيات: طرح الأسئلة، تلخيص النص، التفسير، والتنبؤ. وذلك من خلال حوار بين المعلم والطلاب أثناء قراءة أي نص، فيقوم المعلم بالتصوير والشرح في المراحل الأولية، ثم يزيد المهام للطلاب عندما يكونوا أكثر كفاءة (Rosenshine & Meister, 1994).



## الأسس النظرية

تطورت فكرة التدريس التبادلي بناءً على نظرية فيجوتسكي (Vygotsky)، والتي تؤكد أن التطور المعرفي وعملية التعلم تتأثر بشكل كبير بالتفاعل الاجتماعي، مما جعل العالمان (plainsar) و (brown) يصفان هذه الاستراتيجيات في بداية الثمانينات لغرض تحسين الفهم القرائي للطلاب (الكبيسي، 2011).



## مجالات استخدام الممارسة

يتناسب التدريس التبادلي مع أي درس يستخدم نص قرائي في الفصول الدراسية (Oczkus, 2018). فهي استراتيجية مرنة، ومرتبطة بمقررات متنوعة. ومفيدة بشكل خاص مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في مجال القراءة (Mitchell, 2014).



## المميزات والفوائد

يعتبر التدريس التبادلي ممارسة تعليمية داعمة لتحسين الفهم القرائي، وذلك عند الطلاب القادرين على القراءة، ولكن لديهم صعوبة في فهم المعنى. فتساعد هذه الممارسة على تطوير معرفة الطلاب بمحتوى ومفردات الموضوعات، وتعزز الحوار الهادف والتفاعل بين الطلاب؛ بما في ذلك الحديث الموسع عن النصوص القرائية. فترفع من دافعية الطلاب، وتحسن من أدائهم الدراسي (العدوان وداود، 2016).

## تنفيذ الممارسة

### عادة يحدث التسلسل التالي عند تنفيذ ممارسة التدريس التبادلي:

- **قراءة النص:** يطلب المعلم من الطلاب قراءة فقرة من النص بصمت، أو يقرأها المعلم شفهاً، وذلك بناءً على قدرة الطلاب لقراءة النص واستيعابه.

- **طرح الأسئلة:** يبدأ المعلم المناقشة بطرح الأسئلة عن محتوى الفقرة، ويعطي الطلاب الفرصة للتعبير عن تساؤلاتهم. ويساعدهم ذلك على التركيز، والانتباه، واكتساب معنى وفهم أعمق للنص. فالأسئلة التي يطرحها المعلم؛ هي مصدر للتوقعات والمزيد من التساؤلات. فيختبر الطلاب أنفسهم ليتأكدوا من فهمهم لما قرأوه، ويركزون على المعلومات المهمة ومعنى الفقرة.

- **التلخيص:** بعدها يتابع المعلم الطلاب ليتصوروا الفكرة الأساسية للفقرة ويلخصونها. فيمكن للمعلم في البداية أن يقدم للطلاب ملخصاً، ويطلب منهم مناقشته لتحقيق توافق في الآراء بشأنه. وأن يلفت انتباههم لتلخيص ما قرأوه في جملة، أو جملتين أو ثلاثة جمل؛ لغرض إبراز أهم الأفكار في الفقرة. وبذلك، ليمهد الطلاب أنفسهم لفهم تفاصيل النص.

- **التوضيح والتفسير:** على المعلم أن يوضح الكلمات أو العبارات الغير واضحة، والغير مألوفة.

أو الغامضة؛ حتى يفهم جميع الطلاب هذه الفقرة. وأن يبين لهم أهمية فهم ما يقرؤونه، وإذا تعسر عليهم ذلك فيجب طلب المساعدة. وقد يتطلب ذلك من الطلاب إعادة قراءة النص، والاستعانة بقاموس او موسوعة مفردات.

- **التنبؤ:** أخيراً، على المعلم أن يقترح أو يسأل عن توقعات الطلاب عما قد يحدث لاحقاً في النص. فقد يبني الطلاب توقعاتهم على معرفتهم السابقة بالموضوع، أو دلائل موجودة في الفقرة، كالصور، والعناوين، والعناوين الفرعية. أو مواضيع يتمنى الطلاب أن يناقشها الكاتب في بقية النص. ومن المهم توضيح المعلم للطلاب بأن استخدام هذه الدلائل يكون عند القراءة؛ لتكوين صورة عما قد يحدث لاحقاً، فهذا سيحافظ على عنصر التشويق. في بداية تنفيذ هذه الاستراتيجية، سيقوم المعلم بتصوير العملية بأكملها، موضحاً كل جزء من الاستراتيجية، ويدرب الطلاب على طرح أسئلة هادفة، والتلخيص، وتنبؤ التوقعات المناسبة. وكل ذلك تدريجياً إلى أن يقل الدور الذي يقوم به، حتى يكون هناك عملية مشتركة بينه وبين الطالب، ويقوم المعلم بالدعم المناسب عند الحاجة، كالتوجيهات والملاحظات والنمذجة وعمل المجموعات، ويكون هذا الدعم وفقاً لطبيعة احتياج الطالب

كما أن التدريس التبادلي يستخدمه المعلم ضمن التعليم التعاوني والمجموعات ذات القدرات المختلفة، وتدریس الأقران (Mitchell, 2014).

(Winn, 1994).

التنبؤ

التوضيح  
والتفسير

طرح  
الأسئلة

قراءة  
النص

## مقترحات للدعم التوجيهي عند ممارسة المعلم للتدريس التبادلي



- حدد ما يعرفه الطلاب حالياً، و قم بتحديد المهارات القريبة من قدراتهم والتي يمكن دعمها. لأن البعيدة عن حدود قدراتهم الحالية يصعب دعمها.
- ساعد الطلاب على تحقيق النجاح بشكل سريع؛ لإكسابهم الثقة بأنهم قادرين على تعلم مهارة معينة.
- اعرف الوقت الذي يجب عليك أن تتوقف، أو تغير اتجاه شرحك حتى لا يشعر الطلاب بالملل أو الضيق.
- ساعد الطلاب على الإنضباط ذاتياً؛ بالانسحاب أو تقليل الدعم تدريجياً.
- ساعد الطلاب على تعميم مهاراتهم المكتسبة حديثاً في مواقف أخرى (Hacker & Tenent, 1996; Pressley, 2002).



### الأدلة التي تدعم الممارسة

- هناك عدة أدلة تثبت فعالية التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي للطلاب..
- اختبرت دراسة (Kelly et al., 1994) ثمانية عشر طالب من الصف الرابع والخامس ممن لديهم تأخر في القراءة، وتراوحت المدة بين ستة أشهر والسنين، وتم استخدام التدريس التبادلي معهم. فتضمنت نقاشات حول عنوان القصة لحث الطلاب على طرح توقعاتهم، وتلخيص أجزاء من القصة بعد القراءة الصامتة، والتفكير في الأسئلة التي يطرحها المعلمين، وتوقع ما قد يحدث في الأجزاء التالية من القصة، وطلب المساعدة على توضيح ما في النص إذا تطلب الأمر. وفي أول جزء من الدراسة، قام المعلمون باستخدام النماذج التصويرية للاستراتيجيات بكثرة، فكان الطلاب يجابون بحماس ويناقشون الفقرات. وكنيجة للبرنامج، أظهر الطلاب تحسناً في الاستيعاب، كما تم نقل هذا التحسن لمواضيع أخرى.
  - أجريت مراجعة تحليل بعدي لثمانية وثلاثين دراسة دولية حول التدريس التبادلي، وكانت نتيجة المراجعة أنها صنفت التدريس التبادلي باعتباره ثالث أعلى إستراتيجية تأثير من بين (49) إستراتيجية تدريسية. ووجد حجم تأثير إجمالي قدره (0.74) (Hattie, 2009).



## تنبيهات للمعلمين

- على المعلم أن ينتبه ألا تكون الأسئلة التي يطرحها الطلاب أسئلة حرفية، بدلا من أسئلة عميقة المعنى، ومثيرة للتأمل و التفكير.
- بما أن التدريس التبادلي يعتمد على التعاون بين الطلاب ذوي الأداء المتدني والعالني، فمن الأفضل أن يتم استخدامها في مجموعات ذات قدرات مختلفة بدلا من المجموعات ذات القدرات المتماثلة.
- من المهم للمعلم التخطيط لتقليل الدعم تدريجيا، حتى لا يصبح الطلاب معتمدين اعتمادا كبيرا عليه أو زملائهم الأكثر مهارة، وأن يكون مستعد للتدخل عندما يلاحظ معاناة الطلاب.
- التدريس التبادلي طريقة لتدريس الاستيعاب، وليست للتعرف على الكلمات فقط (Mitchell, 2014).

## مقترحات للقراءة



Oczkus, L. D. (2018). Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension. ASCD.



Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.



Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.

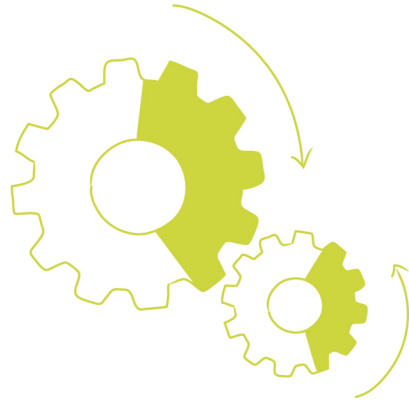
# دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة

## School-Wide positive Behavior Support

### التعريف بالممارسة:

دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة هو منهج وقائي علاجي يركز على السلوك، الهدف منه تعزيز قدرة المدرسة على التعامل مع التحديات السلوكية الصادرة عن الطلاب، من خلال منع وتقليل المشكلات السلوكية والتدريب على مهارات التكيف وتقديم التدخلات للطلاب الذين يظهرون مشكلات سلوكية مستعصية (Mitchell,2014).

ويحتوي هذا المنهج على خطط قائمة على عمل الفريق تهدف إلى جمع معلمين التعليم العام والتربية الخاصة والأسر والطلاب والموظفين ذوي الصلة لتعلم المهارات الحديثة وتطبيق الخطط التربوية وصنع القرارات من أجل دعم تعلم وتطور كل الطلاب في سلسلة من التدخلات المتدرجة من حيث الكثافة.



## ماهي مجالات استخدام الممارسة

يعد دعم السلوك الإيجابي ممارسة فعالة مع الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ويقدم على مستوى المدرسة في نظام التعليم الشامل. (Freeman et al., 2006).

## المصطلحات المرادفة وذات العلاقة:



- اختصار دعم السلوك الإيجابي (SW-PBS)
- الدعم السلوكي الإيجابي
- التدخل السلوكي الإيجابي
- نظام الإدارة السلوكية على مستوى المدرسة
- الدعم السلوكي الفعال
- خطط الانضباط على مستوى المدرسة (Mitchell, 2014).

## أشكال دعم السلوك الإيجابي



يحتوي نموذج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، ثلاثة أشكال من التدخل:

١) التدخل الأولي، ويشمل كل الطلاب داخل المدرسة ويتم تقديمه في المدرسة أوفي البيئات ذات الصلة بالتعليم. ويهدف إلى بناء وتطوير ثقافة اجتماعية إيجابية من خلال تعليم السلوكيات الإيجابية بطريقة واضحة وتعزيزها لدى جميع الطلاب، وتعليم الاستجابة الصحيحة عند حدوث المشكلة السلوكية.

٢) التدخل الثانوي، يتم فيه دعم الطلاب المعرضين للانخراط في المشكلات السلوكية الخطيرة، ويتم الكشف عنهم بناء على خبراتهم داخل المدرسة وخارجها، ويهدف هذا التدخل إلى إشباع حاجات الطلاب قبل أن تكون أشكال الدعم الفردية المكثفة مطلوبة وضرورية.

٣) التدخل في المستوى الثالث، يركز على عدد قليل من الطلاب الذين تكون حاجاتهم فردية جداً ولا يمكن احتوائها في التدخل الأولي والثانوي، ويقدم خطط فردية وشاملة للطلاب ذوي المشكلات السلوكية المزمنة أو الخطيرة (Freeman et al., 2006).

### فوائد دعم السلوك الإيجابي لجميع أطراف العملية التعليمية:

**الطالب ذو المشكلة السلوكية:** خفض وعلاج المشكلات السلوكية التي قد تؤثر سلباً على مستوى التحصيل الدراسي، ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الطالب، وتقليل تعرض الطالب للأساليب العقابية والإقصاء.

**الطلاب العاديين:** الحماية النفسية والجسدية من آثار المشكلات السلوكية لدى الأقران في المدرسة، المحافظة على فرص التعلم، توفير بيئة مدرسية آمنة وإيجابية.

**المعلم:** توفير الوقت والجهد المبذول في مواجهة المشكلات السلوكية الصادرة عن الطلاب، المحافظة على انضباط الفصل وسير العملية التعليمية.

**نظام التعليم:** جعل عملية ضبط السلوك أسهل لأعضاء طاقم العمل في المدرسة، توفير رؤية مشتركة ولغة عامة لطاقم العمل تؤكد على احتواء جميع الطلاب.

(Freeman et al., 2006).

## تنفيذ الممارسة



يُمر تطبيق دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة بالخطوات التالية:

- تكوين فريق للتخطيط يتكون من أعضاء ممثلين لكل مجالات المدرسة (التربية الخاصة، التعليم العام، الإدارة، الخدمات المساندة) يعمل الفريق مع طاقم العمل بالكامل لجمع المعلومات ولبناء وتطوير خطة عمل مصممة بناء على نقاط قوة المدرسة (مثل مستوى الأمن في المدرسة والنتائج الدراسية الجيدة للطلاب)، وجوانب احتياجاتها للتطوير (مثل جمع وتلخيص إحالات مكتب التعليم لذوي المشكلات السلوكية ومعلومات الحرمان والطرء، ومعلومات الملاحظة المباشرة للطلاب في بيئات محددة)، وهذه الخطوة ضرورية لنجاح المدرسة في تطبيق البرامج السلوكية والدراسية الأكثر كفاءة.

- تكوين فريق من المدربين الخبراء يقدمون عناصر دعم السلوك الإيجابي في المرحلة الأولى على مستوى المدرسة تشمل هذه العناصر على: تصميم خطط تعليم السلوكيات الإيجابية، تدريس التوقعات السلوكية (ما الذي يفترض أن تكون عليه سلوكيات الطلبة)، وبناء أنظمة المكافئة (كيف ستتم مكافأة الالتزام بالسلوك الجيد)، وتطوير تناسق واتفاق في استجابات طاقم العمل نحو السلوك المشكل، ويتم اختيار فريق المدربين الخبراء من قبل فريق التخطيط سواء من داخل المدرسة أو خارجها.

- يشكل أعضاء فريق المدربين الخبراء فرق ثانوية بقيادتهم لتقديم أشكال الدعم الفردي في المستوى الثاني والثالث.

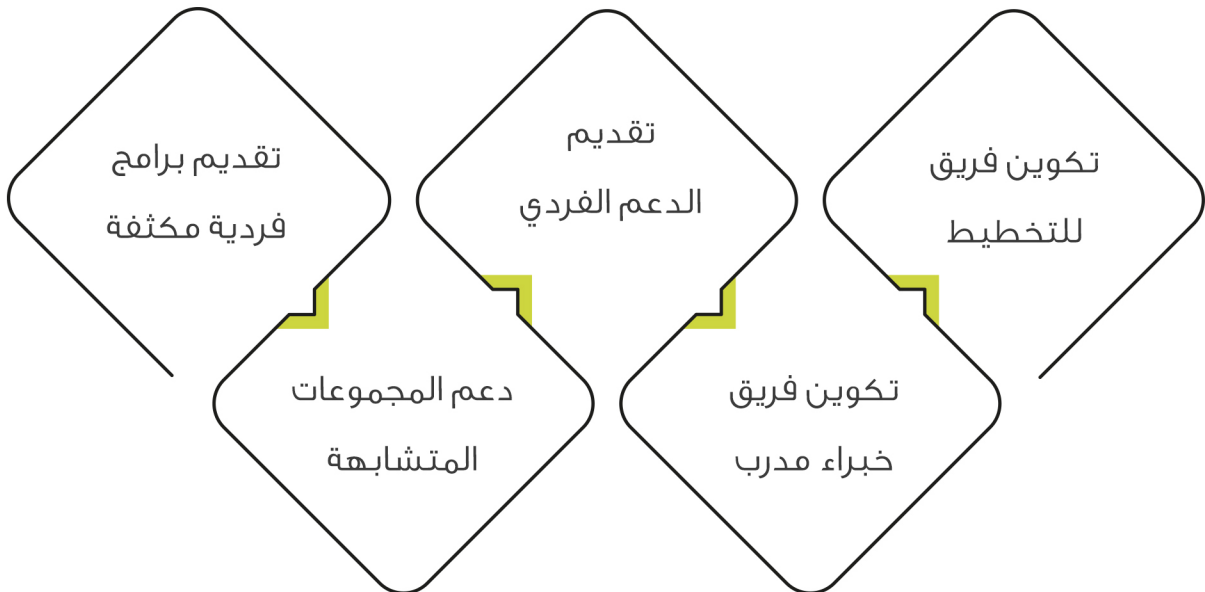
- تقديم البرامج الثانوية الدقيقة لمجموعات مستهدفة من الطلاب الذين كشفت بيانات المستوى الأول حاجتهم لمزيد من الدعم، في هذا المستوى يتم تكوين مجموعات من الطلاب ذوي المشكلات السلوكية المتشابهة،

وعادة ما يتم ضمهم لبرامج تعليم المهارات الاجتماعية أو برامج دراسية إضافية أو برامج أخرى تستهدف مشكلاتهم السلوكية، مع مناقشة أسباب المشكلات وتقديم تغذية راجعة فورية لسلوكياتهم، وقد يحتاج الطالب في هذا المستوى إلى خطة دعم فردية مناسبة لإشباع حاجاته قد تتضمن الخطة تعليمه مهارات جديدة بديلة للسلوك المشكل أو إعادة تنظيم البيئة للوقاية من حدوث السلوك مع تحديد خطط واضحة للاستجابة للسلوك المشكل.

- خطة الدعم الفردية على مستوى الوقاية الثانوي تكون بسيطة نسبيًا وتحتوي على قياس سلوكي وظيفي قصير، وفريق صغير من الأفراد الذين يقوموا بالعصف الذهني لإنتاج الأفكار مع الطالب لتصنيف وتحديد أشكال التدخل. وإذا كانت الخطة الفردية على مستوى الوقاية الثانوية غير فعالة أو أن سلوك الطالب حاد، فإن خطة دعم السلوك الفردي الشاملة تكون مطلوبة من خلال البرامج التي تتم في المرحلة الثالثة.

- تقديم البرامج الفردية المكثفة في المرحلة الثالثة للطلاب ذوي المشكلات المتوسطة إلى الشديدة، تبنى هذه البرامج على الحاجات الفردية لكل طالب وتختلف كثافة الدعم بناء على كثافة وشدة المشكلة السلوكية، ويزداد تعقيد قياس السلوك الوظيفي وأشكال التدخل المطبقة تكون عالية بسبب الحاجات الفردية للطالب.

- الفريق في المرحلة الثالثة يحتوي على أعضاء الأسرة والمتخصصين في المدرسة وأعضاء المجتمع ذوي العلاقة الذين يتقابلون بشكل منتظم لتخطيط وتطبيق ورصد خطة الدعم الفردية ونتيجة لذلك، خطط الوقاية في المرحلة الثالثة يجب أن تحتوي على أشكال التدخل في المنزل والمدرسة وبيئات المجتمع وتشبع حاجات الطالب والأسرة لتحسين جودة حياة الطالب (Freeman et al., 2006).



## أفكار لتقديم دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة



– قدمت مدرسة أمريكية متوسطة تشمل 530 طالب دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، في بداية العام حدد الفريق السلوكيات المتوقعة: كن محترماً – كن مسؤولاً – كن مستعداً – اتبع التعليمات.

وتمت ترجمة هذه التوقعات إلى سلوكيات مناسبة لكل موقع من مواقع المدرسة (مثل الفصول الدراسية وصالة الألعاب والمطعم).

– على سبيل المثال أن تكون محترماً في الفصل الدراسي أن تستمع للآخرين دون مقاطعة بينما في صالة الألعاب أن تسمح بمشاركة الأدوات والمساحة مع الآخرين.  
– تدريس التوقعات في الموقع الذي ستحدث فيه السلوكيات المستهدفة، وتعليم المتعلمين التمييز بين السلوكيات المقبولة وغير المقبولة.

– توزيع المكافآت التي تعتمد على أداء السلوكيات المتوقعة (كل موظف لديه مخزون من التذاكر ليقدمها عند اكتشاف السلوكيات المناسبة ويمكن إنفاقها على مكافآت مثل الطعام والدخول إلى صالة الألعاب الرياضية، إعطاء تذكير متكرر بالتوقعات في كل موقع من المواقع الرئيسية، وإشراف منتظم على السلوكيات في المناطق الرئيسية للمدرسة:

الفصول الدراسية والملاعب والممرات والمرافق مثل الصالات الرياضية والمطاعم  
(Mitchell,2014).

## الأدلة التي تدعم الممارسة

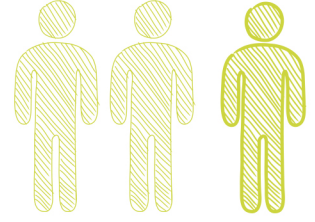


– أفادت دراسة حديثة عن نتائج تجربة طويلة لمدة خمس سنوات من دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة أجريت في سبعة وثلاثين مدرسة ابتدائية أمريكية، في كل مدرسة تلقى ستة إلى عشرة موظفين تدريبيًا على دعم السلوك الإيجابي. وأظهرت النتائج أن المدارس نفذت دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة بدقة عالية وشهدت انخفاضات كبيرة في حرمان الطلاب وإحالات التأديب.

– تمت دراسة تأثيرات دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة عبر ولاية إلينوي، حيث كانت أكثر من 1000 مدرسة تنفذ البرنامج. تكونت العينة من 428 مدرسة. أظهرت النتائج أن تطبيق دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة يحافظ على السلوك الجيد للطلاب أو يحسنه عبر الزمن، وأن جودة التنفيذ ارتبطت بتحسين النتائج.

– في دراسة أمريكية حديثة طبقت مدرسة بديلة المستوى الأول من دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، تم تصميم هذه المدرسة لتوفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب الصف الخامس إلى الثاني عشر الذين يعانون من اضطرابات عاطفية، وكثير منهم يعانون من نقص الانتباه / اضطرابات فرط النشاط. شارك جميع أعضاء هيئة التدريس الواحد والعشرون وأربعة وأربعون طالبًا في البرنامج.

وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية وزيادة في السلوك الجيد للطلاب (Mitchell,2014).



## تنبيهات للمعلمين

أثناء تطبيق الممارسة غالباً يتم التركيز على السلوكيات الخارجية بينما يتم تجاهل الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الداخلية التي تكون أقل تأثيراً على البيئة المحيطة، مثل الاكتئاب والانسحاب والخجل المفرط بالرغم من أن الدراسات أثبتت أنهم في حاجة مساوية للدعم والتدخل (Walker et al., 2004).

على الرغم من أن غالبية الفرق تقضي العام الأول في تطبيق الخطط الأولية والعامية على مستوى المدرسة لتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي لكل الطلاب، ينبغي أن يشترك أعضاء الفريق أيضاً بشكل نشط في تطوير خطط الوقاية الثانوية وخطط المرحلة الثالثة والممارسات لتزويد الطلاب بمستويات عالية من الدعم الفردي عند الحاجة (Freeman et al., 2006).



## إضاءة للمعلمين:

لزيادة الكفاءة والفعالية في تقديم الدعم والتدخلات للطلاب الذين يواجهون مشكلات سلوكية خارجية أو داخلية، ينبغي أن يكون التصنيف قائم على تحليل شامل ودقيق لحاجات الطلاب وعدم الاكتفاء بعمليات الإحالة من قبل معلم الفصل أو المكتب التعليمي، ويتم ذلك من خلال عملية قائمة على الفحص المنظم على مستوى المدرسة مشابهة للعملية المستخدمة في تصنيف الطلاب ذوي المشكلات الدراسية والصحية الواضحة.

تصنيف الطلاب المعرضين للخطر بشكل مبكر ومتابعة سلوكهم وتقديم تدخلات إضافية، يمكن أن يساعد في خفض أعداد الطلاب المحالين إلى أشكال التدخل المكثفة أو الخدمات الفردية فيما بعد (Walker et al., 2004).

## مقتراحات للقراءة



Lewis, TJ, and Newcomer, LL. (2005). 'Reducing problem behavior through school-wide systems of positive behavior support. In P.Clough, P. Garner, J.T. Pardeck and F. Yuen (eds) Handk of emotional and behavioural difficulties (pp261-272). London: Sage.



National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): URL: [www.pbis.org/](http://www.pbis.org/) (accessed 19 January 2013).



Sugai, G. and Pruitt, R. (1993). Phases, steps and guidelines for building school-wide behavior management programs: A practitioner's handbook. Eugene, OR: Behavior Disorders Program.

# ممارسات الإطار العام

# الاستجابة للتدخل

Response To Intervention (RtI)

## التعريف بالممارسة:

هو منهج متعدد المستويات يهدف إلى التعرف المبكر على الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو للمشكلات السلوكية، وذلك من خلال تقديم تدخل وقائي مكثف بشكل متزايد؛ لمراعاة احتياجات الطلاب الفردية (Mitchell & Sutherland, 2020). فهي عملية تمر بمستويات تبدأ من التعليم العام وتنتهي بالتربية الخاصة، لمن يؤهل لخدماتها بعد تقييم شامل للتلاميذ الذين لا يستجيبون للتدخل من خلال مستوياته السابقة، رغم التغيير في طبيعة وكثافة التدريس مع المراقبة المستمرة لأداء التلاميذ وسرعة تقدمهم (أبو نيان، 2020).



## الأسس النظرية لممارسة الاستجابة للتدخل

تفترض النظرية البيئية لصعوبات التعلم أن الطلاب ينجزون بشكل متدني وضعيف؛ بسبب الضعف الموجود في النظام المدرسي والمجتمع، وليس بسبب العجز في الطفل نفسه. لذلك يركز أسلوب الاستجابة للتدخل على بيئة التدريس للطلاب (Cottrell, 2014).

### من المصطلحات المرادفة وذات العلاقة



- نظام الدعم متعدد المستويات MTSS هو مصطلح شامل لتغطية كل من الاستجابة للتدخل ودعم السلوك الإيجابي وتشمل هذه الاستراتيجيات الفصل الدراسي والمدرسة والنظام التعليمي بشكل كامل (Mitchell & Sutherland, 2020).

- دعم السلوك الإيجابي هو أسلوب تعليمي وقائي استباقي لتحسين النتائج لجميع الطلاب (شيرمان، 2016/2019).

### مميزات وفوائد الاستجابة للتدخل



التقليل من تصنيف الطلاب (Mitchell & Sutherland, 2020) وتحسن نتائج الطلاب الأكاديمية، والسلوكية، والعلاقات بين المعلمين والأقران، تقليل معدلات الإحالة إلى التربية الخاصة وزيادة الدقة في ذلك، وتحسن الممارسات التعليمية، وتلقي الطلاب المساعدة بشكل أسرع، والثبات في الممارسات (Johnson & Hutchins, 2019) بالإضافة إلى أنه إذا تم تحديد الطفل في النهاية على أنه لديه صعوبة في التعلم، فإن المعلومات ذات الصلة إرشاديًا، سواء كانت تشير إلى ما لم ينجح أو ما لم يتم تجربته بعد، ستكون متاحة لتوجيه الفريق في تطوير برنامج التعليم الفردي للطلاب (NJCLD, 2005). (IEP)



## مكونات الممارسة

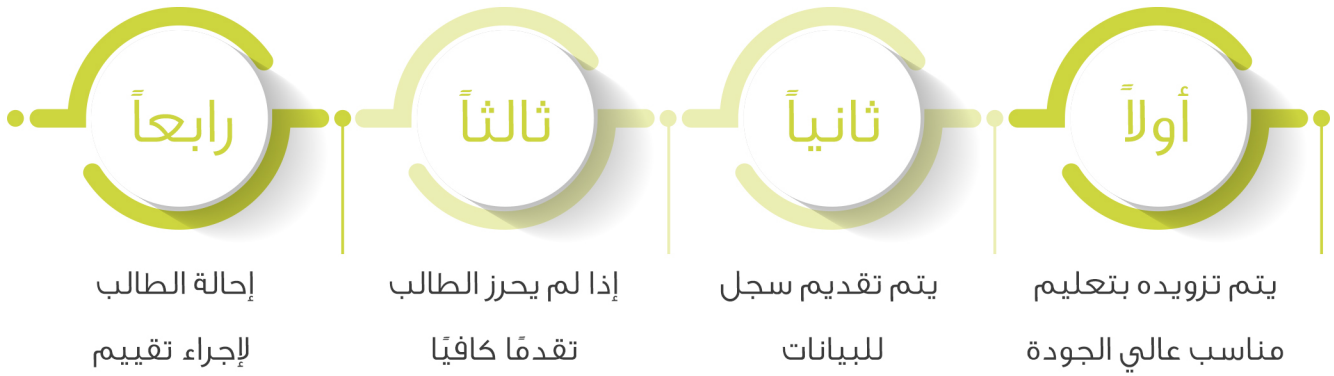
هناك ثلاث مكونات رئيسية للاستجابة للتدخل:

١. تعليم / تدخل عالي الجودة، يُعرف بأنه ممارسة تعليمات أو تدخلات تتوافق مع حاجة الطالب تم إثباتها من خلال الأبحاث عالية الجودة بأن لها فاعلية عالية مع معظم الطلاب. ويتم ذلك من خلال تقييم الإجابات الفردية للطلاب ومن ثم إجراء تعديلات على التعليمات التدخلات أو الأهداف اعتمادًا على نتائج الطلاب بشكل فردي.

٢. معدل التعلم ومستوى الأداء هي المصادر الأساسية للمعلومات المستخدمة في صنع القرار المستمر. إذ يشير معدل التعلم إلى نمو الطالب في كفاءات الإنجاز أو السلوك بمرور الوقت مقارنة بالمستويات السابقة للأداء ومعدلات نمو الأقران. ويشير مستوى الأداء إلى مكانة الطالب النسبية على بعض أبعاد الإنجاز / الأداء مقارنة بالأداء المتوقع. ومن ثم يتم اتخاذ القرارات بشأن استخدام تدخلات أكثر أو أقل كثافة باستخدام معلومات عن معدل التعلم ومستوى الأداء.

٣. تستند القرارات التعليمية المهمة حول شدة التدخلات ومدتها المحتملة على استجابة الطالب الفردي للتعليم عبر المستويات المتعددة من التدخل، والقرارات المتعلقة بضرورة المزيد من التدخلات المكثفة، بما في ذلك الأهلية للتربية الخاصة، أو الخروج من التربية الخاصة أو خدمات أخرى، وكل ذلك يستند إلى بيانات حول معدل التعلم ومستوى الأداء (Burdette, 2007؛ Johnson & Hutchins, 2019).

## تنفيذ الممارسة

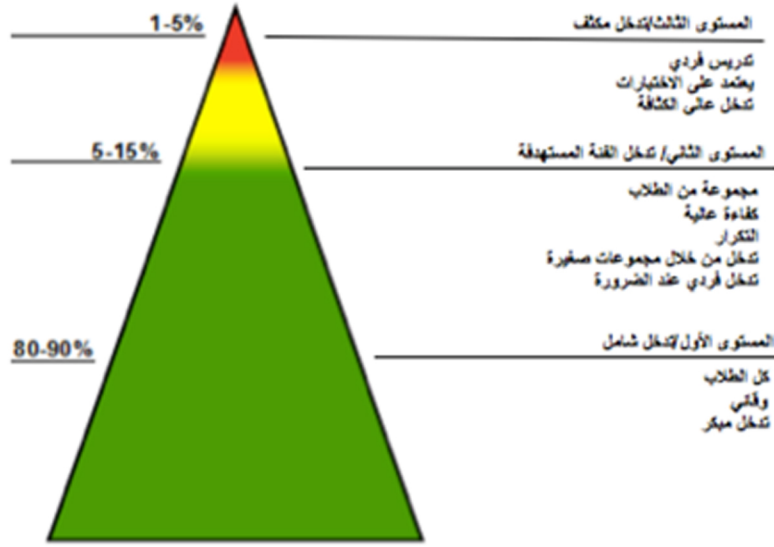


### الإطار العملي للاستجابة للتدخل

المستوى الأول: التعليم الأساسي "الوقاية الأولية".					
مراقبة التقدم	يستفيد من هذا المستوى	مقدم الدعم	الطلاب الذين يتضمنهم	مكان تقديم الدعم	الهدف من الدعم
مرة كل شهر	80-85٪ من الطلاب	معلم التعليم العام	يتم تقديم التعليم لجميع الطلاب بناء على منهج أساسي قائم على الممارسات المبنية على الأدلة	الفصل العادي	منع الإخفاق وتعزيز التعلم من خلال تقديم تعليم ذو جودة عالية لأكثر عدد من الطلاب

المستوى الثاني: التعليم التكميلي "الوقاية الثانوية".					
مراقبة أسبوعية لضمان التقدم الكافي (وأن التدخل يعمل).	15 - 20 % من الطلاب	معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يتم تقديم التعليم للطلاب الذين يبدون مستوى إنجاز أقل من المتوقع في تحصيلهم الدراسي ولم يحققوا تقدم في المستوى الأول.</li> <li>- يتم ذلك من خلال مجموعات صغيرة (٢-٤) طلاب.</li> <li>- لمدة ساعة إضافية تقريباً في الأسبوع.</li> <li>- يعتبر التدريس أكثر شمولاً وتكثيفاً مما هو عليه في المستوى الأول</li> <li>- يجب أن يستمر التدريس ليكون قائم على الأدلة</li> <li>- يتم جمع البيانات عادة لمدة ٦ إلى ٨ أسابيع قبل القيام بتعديل خطة التدخل للطلاب.</li> </ul>	الفصل العادي	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يعتبر التدريس أكثر شمولاً وتكثيفاً مما هو عليه في المستوى الأول</li> <li>- يتعامل مع المشكلات التي تواجه الطلاب عن طريق التدخل المساند والداعم بشكل مكثف بجانب التعليم الأساسي الذي يتلقاه كل الطلاب.</li> </ul>
المستوى الثالث: التدريس المكثف					
مراقبة يومية للتقدم في المهارات الأساسية	5-10 %	فريق متعدد التخصصات لإجراء التقييم.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يتم تقديم التعليم للطلاب ذوي الصعوبات الشديدة في المجالات الأكاديمية والاجتماعية أو السلوكية والذين لم يستجيبوا بشكل مناسب لتدخلات المستوى الثاني.</li> <li>- يتم ذلك بطريقة فردية أو في مجموعة صغيرة بممارسات قائمة على الأدلة</li> <li>- بمجرد أن يصل الطلاب إلى مستويات المهارات المستهدفة، يتم تعديل شدة أو مستوى الدعم.</li> <li>- إذا لم تنجح التدخلات مع الطالب في هذا المستوى، يُعتبر الطالب لأول مرة في الاستجابة للتدخل من المحتمل أن يكون لديه إعاقة</li> </ul>	الفصل العادي أو غرفة المصادر	معالجة المشاكل القائمة والوقاية من المشاكل الأكثر خطورة
يمكن فرز الطلاب ذوي الصعوبات الشديدة مباشرة وإحالتهم إلى المستوى الثالث دون الحاجة إلى المرور عبر المستويين الأول والثاني.					

(Mitchell & Sutherland, 2020؛ ديت، معمار، Johnson & Hutchins, 2019؛ Fuchs & Vaughn 2012)



الشكل 1: مستويات استجابة التدخل

(معمار، د.ت.)



## لكي يتم تنفيذ الاستجابة للتدخل بشكل فعال، يجب تلبية العديد من الشروط:

- يجب وضع إجراءات تقييم فعالة - للفحص والتشخيص ومراقبة التقدم.
- يجب استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة.
- يجب أن تستند القرارات إلى البيانات.
- ينبغي تنفيذ عملية منظمة ومنهجية لحل المشكلات.
- من المهم اعتبار منهج الاستجابة للتدخل مرناً وسلساً، بناءً على احتياجات الطلاب وليس مبنياً على تسميات معينة أو برامج تعليمية خاصة.
- يجب أن يتلقى المعلمون والقادة والمتخصصون تدريباً مناسباً قبل الخدمة والتطوير المهني أثناء الخدمة على الاستجابة للتدخل.
- ضرورة توفير الموارد الكافية.
- يجب أن يشارك الآباء في عمليات صنع القرار في الاستجابة للتدخل.
- يجب تطوير نماذج الاستجابة للتدخل النموذجية قبل تنفيذه بالكامل (Mitchell & Sutherland, 2020).

بمجرد أن يتقرر أن الطالب لديه احتياجات تعليمية خاصة،  
يتم وضع عملية من أربع خطوات لممارسة الاستجابة للتدخل:



## الأدلة التي تدعم الممارسة:



- وجدت دراسة (Grosche & Volpe, 2013) أن تدخلات القراءة من المستوى الثاني المكثفة والمتخصصة تحسن الأداء القرائي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتقلل من نسبة الإحالة للتربية الخاصة، والتحيز الجنسي والعنصري في التشخيص.

- تم استخدام الاستجابة للتدخل لدعم السلوك في فصلين دراسيين بالصف الثاني بالولايات المتحدة حيث كان بعض الطلاب لديهم مشكلات سلوكية. تم وضع الطلاب الذين لم يستجيبوا للمستوى الأول من التدخل في دعم المستوى الثاني، والذي زودهم بتعليقات إضافية حول سلوكهم وتعزيزًا أكثر تكرارًا للسلوك المناسب. من الطلاب العشرة الذين تلقوا تدخل المستوى الثاني، ستة منهم لم يتحسنوا، وبالتالي حصلوا على تدخل المستوى الثالث. يتألف هذا من خطط دعم السلوك الفردية القائمة على التقييمات السلوكية الوظيفية. تم استخدام تصميم منهج دراسة حالات متعددة عبر الطلاب لتقييم فعالية تدخل المستوى الثالث، أظهرت النتائج انخفاضًا في السلوك المشكل وزيادة في المشاركة الأكاديمية.

(Fairbanks et al., 2007)



## تنبيهات للمعلمين:

– أن الافتقار إلى الدقة في التنفيذ يمكن أن يعرض نجاحها للخطر .  
(Reynolds & Shaywitz, 2009)

– هناك بعض التحديات المتمثلة في أن التدخلات المختارة لكل مستوى لا تحتوي على قاعدة أدلة كافية.

– قد يؤدي هذا النموذج إلى منهج "انتظار الفشل" للمتعلمين، بدلاً من السماح بالتشخيص مبكراً؛ لأنهم يحتاجون إلى العديد من الافتراضات الأساسية لممارسة التربية الخاصة التقليدية (Mitchell & Sutherland, 2020).

– نقص مشاركة معلم الفصل (ربما بسبب نقص التدريب).  
– الوقت غير الكافي.

– المصادر غير الكافية

– نقص أنظمة جمع البيانات والتتبع المناسبة.

– نقص الدعم الإداري ونقص الدعم من الوالدين (Johnson & Hutchins, 2019).



## إضاءة للمعلمين:

– موافقة الوالدين ليست مطلوبة ألياً ولا في معظم الحالات وفق منهج الاستجابة للتدخل؛ لذلك طلب موافقة الوالدين قد يكون استثناء وليس قاعدة.

– الاستجابة للتدخل لا تطلب إجراء اختبار الذكاء لتحديد صعوبات التعلم، لكنها تسمح بذلك، كما يمكن أن تسمح بدمج نموذج الفرق الحاد بين القدرة والتحصيل والاستجابة للتدخل.

– لا يفرض قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات أو يصادق على أي من نماذج الاستجابة للتدخل المختلفة، زيادة على ذلك؛ فإنه لا يقدم تحديد معين "مدة مناسبة" أو "تقدم كافي" في أي من المستويات المختلفة للاستجابة للتدخل. (Zirkel, 2018)

– تعد الاستجابة للتدخل منهج متدرج للتعرف المبكر وتقديم التدخل للطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو للاضطرابات السلوكية، لذلك تعد منهج واعد، ولكنها تتطلب المزيد من البحث (Mitchell & Sutherland, 2020).



RTI Action Network: URL: [www.rtinetwork.org/about-us](http://www.rtinetwork.org/about-us)  
(accessed 7 June 2019).



Brown-Chidsey, R. and Steege, M.W. (2005). Response to intervention: Principles and methods for effective practice . New York: Guilford.

# تدريب المهارات الاجتماعية (SST)

## التعريف بالممارسة:

التدريب على المهارات الاجتماعية (SST) عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على إنشاء تفاعلات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.



## الأسس النظرية:

تستند هذه الممارسة على النظرية السلوكية والتي تفترض أن التعلم يحدث كنتيجة للاستجابة للأحداث الخارجية (Gavetti,2011)، كما تستند على نظرية التعلم الاجتماعي التي قامت على يد العالم بندورا (Bandura) حيث جاءت مشابهة للنظرية السلوكية من حيث أن العمليات التعليمية تحدث نتيجة المثيرات والاستجابة، يتم تعلم السلوك من خلال البيئة عن طريق عملية الملاحظة (McLeod,2016).

## المصطلحات المرادفة وذات العلاقة



- فهم الذات.
  - الكفاءة الاجتماعية.
  - التفاعل مع الأقران.
  - خفض التنمر.
- (أبو حسونة وريحاني، 2004؛ عبد الحميد، 2015؛ Diaz-Garolera et al., 2019).

### أهمية التدريب

يكتسب معظم الأطفال المهارات الاجتماعية المناسبة لثقافتهم بسهولة، بينما البعض لا بد من تعليمهم تلك المهارات بشكل صريح. ينطبق ذلك على الطلاب ذوي الإعاقات بما فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. البعض لديه تصور اجتماعي ضعيف وبالتالي يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية خاصة في مرحلة المراهقة والتي تتضح في صعوبة تكوين الصداقات، وغيرها من المهارات التي يؤدي الضعف فيها إلى وضع اجتماعي متدني بين الأقران ومجموعة من النتائج السلبية بما في ذلك ضعف التحصيل الدراسي، التسرب، الإيذاء والعنف.

(Mitchell,2014)

## الهدف من تدريب المهارات الاجتماعية

- إنشاء مجموعة من السلوكيات بحيث يمكن للطلاب اختيار ما هو مناسب لهم في سياقات اجتماعية مختلفة.
- يشترط نجاح التدريب على المهارات الاجتماعية توفر عوامل أخرى تساهم من نجاح هذه الممارسة وهي: التوافق والمصالح المتبادلة، الروابط العائلية الجيدة، وجودة تواصل بين أفراد الحي (Mitchell,2014).



## ماهي المهارات الاجتماعية التي يجب أن تدرس؟

تهدف هذه الممارسة إلى تطوير المهارات الاجتماعية التالية (Mitchell,2014) :

- إجراء المحادثات مع الآخرين (المحادثات القصيرة، البدء بإلقاء التحية، استخدام كلمة لو سمحت)	- اختيار الموضوعات المناسبة
- استخدام نبرة الصوت المناسبة	- التواصل البصري
- خفض السلوك الاندفاعي وشجيع الاستماع الفعال	- التعامل مع المضايقات
- الاعتذار	- التعامل مع النقد
- طلب المساعدة	- تحديد المشكلة الاجتماعية وتنمية مهارات الحل
- الاستجابة لحاجات الآخرين	- تقديم الشكر وقبوله
- تكوين الصداقات	- تقدير المكان واتباع القواعد
- تنمية مهارات العمل الجماعي (عدم مقاطعة المتحدثين، تعيين الأدوار، حل النزاعات)	



### قبل البدء بالتنفيذ يمر التدريب على المهارات الاجتماعية:

- بمرحلة تقييم قبل البدء بعملية التدريب الفعلية، يقوم هذا التقييم على: الملاحظة الطبيعية من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة.
- تطبيق المقاييس الاجتماعية.
- المعالجة البيئية من خلال النظر مسبقاً للنتائج والمسببات لأي سلوك قد يحدث.
- استخدام قوائم السلوك ومقاييس التصنيف (Mostert,2013)

### أثناء عملية التدريب:

- أ) تشجيع الأفراد ممن لديه ضعف في المهارات الاجتماعية على تحديد وتحليل الضعف في المهارة الاجتماعية بأنفسهم.
  - ب) إعطاء تعليمات مباشرة حول المهارات الاجتماعية.
  - ج) شرح ونمذجة أداء المهارات الاجتماعية من خلال:
    - استخدام نماذج حية .
    - لعب الأدوار.
    - الإماءات.
  - استخدام مقاطع الفيديو وتقديم شرح أثناء استعراض المقاطع وإيقافه لتقديم النقد المناسب.
  - تعزيز السلوكيات الإيجابية، وليس فقط التركيز على السلوكيات السلبية.
  - تصميم مهام داخل الفصل لزيادة الثقة والقبول والمشاركة والدعم المتبادل بين المتعلمين.
  - حث المتعلمين بتذكير بعضهم حول السلوكيات المقبولة.
  - مطالبة المتعلمين بالتدريب اللفظي على الخطوات المحددة في تطبيق المهارة.
- (Mitchell,2014).

# تنفيذ الممارسة قبل البدء بالتنفيذ



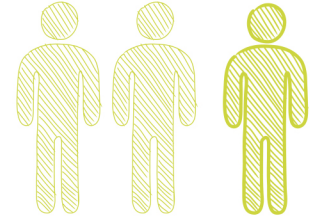
## أثناء عملية التدريب





## الأدلة التي تدعم الممارسة

- في مراجعة لعدد من التحليلات البعدية (Meta-analyses) تتضمن تدريب المهارات الاجتماعية كان حجم التأثير 0.2 to 0.87 بمتوسط حجم تأثير 0.44. حيث شملت هذه المراجعة طلاب من ذوي الإعاقات.
- في دراسة بريطانية طبقت نوعين من التدخل القائم على تدريب المهارات الاجتماعية على طلاب المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر الاستبعاد الاجتماعي، تم تسجيل نتائج إيجابية على مهاراتهم الاجتماعية التي تحقق الدمج الاجتماعي. (Mitchell,2014).



## تنبهات للمعلمين

- عند تطبيق تدريب المهارات الاجتماعية ضمن برامج منفصلة تكون ذات تأثير محدود، يجب تدريب المهارات الاجتماعية في السياقات الاجتماعية الطبيعية، من أجل ضمان حصول الطلاب على رسائل واضحة حول ما يشكل سلوكا اجتماعيا مقبولا أو غير مقبول.
- من المهم أن يدرك المعلمين وأولياء الأمور أيضا أهداف البرامج التي تقوم على تدريب المهارات الاجتماعية ويتم الاتفاق على تعزيزها سواء في المدرسة أو المنزل.
- قد يعتبر تعريف المفاهيم الاجتماعية والاتفاق عليها من ضمن العوائق التي تحد من فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية، إذ لابد من مراعاة الاختلاف الثقافي والسياق الاجتماعي أثناء عملية التدريب (Mitchell,2014; Mostert,2013).

## مقترحات للقراءة



Le Messurier, M. and Parker, M.N. (2011). What's the buzz? A social skills enrichment program for primary students. Routledge.



McConnell, S. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 32(5),351-372.

# التصميم الشامل للتعلم (UDL)

## التعريف بالممارسة:

يُغطي مفهوم التصميم الشامل للتعلم العديد من الأساليب والممارسات التعليمية، ويرتبط على وجه الخصوص ارتباطًا وثيقًا بالعديد من الاستراتيجيات المعرفية مثل التنظيم الذاتي للتعلم، واستراتيجيات التذكر، وكذلك الاستراتيجيات المُختلطة مثل التكنولوجيا المُساعدة، والتعلم البصري والتواصل، وبناءً عليه، قد يكون من الأنسب الإشارة إلى (التصميم الشامل للتعلم) بمصطلح أوسع نطاقًا مثل "الإطار"، بدلًا من "الممارسة".

(Mitchell & Sutherland, 2020).

التصميم الشامل للتعلم هو إطار يتضمن برامج تخطيط وأداء تُلبي متطلبات كافة الطلاب، بحيث يركز على الأهداف التعليمية والأساليب والتقييمات والمواد التي تتصف بالمرونة، ويغطي جميع جوانب التعليم اعتبارًا من المناهج التعليمية والتقييم وحتى الفصول الدراسية وتصميم المدرسة، وذلك لتقليل الحواجز التي تحد من وصول جميع الطلاب إلى التعلم (Eagleton, 2019).



## مميزات التصميم الشامل للتعلم:

- يمتاز بالمرونة من حيث طريقة تقديم المعلومات، وطرق تعبير الطلاب عن استجاباتهم أو إظهارهم للمعرفة والمهارات.

- يحد من العوائق التي تواجه تعليم الطلاب، ويوفر وسائل الراحة وسبل الدعم، ويحافظ على توقعات الإنجاز العالية لجميع الطلاب، بما في ذلك المُتعلمين العاديين والمُتعلمين ذوي الإعاقة.

- ضرورة تصميم الخدمات التعليمية بطريقة تكفل نجاح الطلاب سواء كانوا من ذوي الإعاقة أم لا، وتضمن لهم فرصة الوصول للتعليم المنتظم؛ وذلك عبر تصميم الظروف التعليمية المُختلفة والبيئات المادية التي تُقلل الحاجة إلى تطبيق أي تعديلات لاحقة نتيجة لأي ظروف خاصة أو أشخاص ذوي قدرات مختلفة.

- تصمم بيئة التصميم الشامل للتعلم منذ البداية بحيث تكون مُيسرة للجميع، بدلاً من إعادة تهيئة أدواتها لاحقاً لمُناسبة بعض الأشخاص؛ وبعبارة أخرى يكمن الهدف في "التجهيز المُسبق" عوضاً عن "التعديل اللاحق".

(Mitchell & Sutherland, 2020 ؛Eagleton, 2019)

## تنفيذ الممارسة

لا توجد وسيلة تمثيل موحدة ومنفردة ملائمة ومثالية لجميع الطلاب؛ لذا من الضروري تقديم المعلومات بطرق ووسائل مُختلفة، مما يقتضي ما يلي:

- ضرورة توفير خيارات للفهم (على سبيل المثال، الربط بالمعرفة السابقة للطلاب، وتوجيه الطلاب للعلاقات بين المعلومات)؛ وضمان توفير خيارات للغة والتعبيرات الرياضية والرموز للطلاب حسب حاجاتهم؛ وتوفير المعلومات وفقاً لطرق تزيد من إدراك الطلاب (مثل استخدام التكنولوجيا لتكبير النصوص والرسومات، وتضخيم الأصوات، وتوفير مكافئات نصية للغة المنطوقة، والأوصاف الصوتية للصور والرسومات).

### المبدأ الثالث: (كيفية التعلم):

وهو إتاحة المعلم لوسائل مُتعددة يستطيع الطالب من خلالها تقديم العمل؛ حيث تختلف قدرات الطلاب من حيث طريقة التعبير المناسبة أو من حيث الطريقة المفضلة لتقديم العمل، فعلى سبيل المثال، يتعامل الطلاب ذوي الإعاقات مع مهام التعلم بشكل مختلف تمامًا، كما يُعبرون عن براعتهم أيضاً بشكل مُختلف كلياً؛ ويُمكن أن يُعبر البعض عن أنفسهم جيداً عبر النصوص المكتوبة وليس الكلام، أو العكس. وفي الواقع، نظراً لعدم وجود طريقة موحدة ومثالية للتعبير لجميع المُتعلمين، من الضروري توفير خيارات للتعبير.

### وفي هذا الصدد، تتضمن المبادئ التوجيهية الثلاثة ما يلي:

- دعم تطوير الطلاب للوظائف التنفيذية (مثل: دعم التخطيط واستخدام الاستراتيجيات، وتعزيز القدرة على المراقبة الذاتية).

- توفير وسائل مُختلفة للتعبير والتواصل (على سبيل المثال، استخدام التكنولوجيا لدعم التحدث أو الكتابة أو الرسم، واستخدام الأفلام والفنون المرئية للتعبير عن الأفكار والتعلم).

- توفير خيارات للأعمال البدنية (على سبيل المثال، توفير التكنولوجيا المُساعدة) (Mitchell & Sutherland, 2020).

توجد ثلاث مبادئ أساسية شاملة للتصميم الشامل للتعلم، وتُدعم هذه المبادئ أيضاً بتسعة مبادئ توجيهية أخرى علاوة على عدد من نقاط الفحص الخاصة والمُصممة لدعم التنفيذ. وفيما يلي موجز للمبادئ الثلاثة والمبادئ التوجيهية ونقاط الفحص ذات الصلة بها:

### المبدأ الأول: (سبب التعلم):

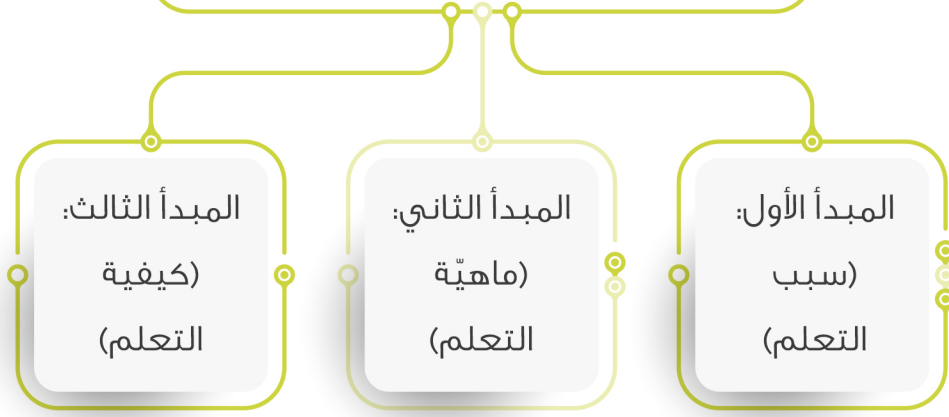
أن يوفر المعلم وسائل مُتعددة تشجع الطلاب على المشاركة؛ حيث يختلف الطلاب اختلافاً ملحوظاً في مشاركتهم في التعلم، فيشارك بعضهم بتلقائية وإبداع، بينما ينعزل البعض الآخر، ونظراً لعدم توافر وسيلة مُشاركة واحدة مُناسبة ومثالية لجميع الطلاب، من الضروري توفير خيارات مُختلفة لتشجيع الطلاب. وفيما يلي المبادئ التوجيهية الثلاثة:

- توفير خيارات لدعم التنظيم الذاتي للطلاب، وتوفير خيارات للانتباه والجهد المستمر (مثل ضمان إدراك الطلاب لأهمية الأهداف، والتعاون والتواصل مع الآخرين)؛ وفهم مهارات وقدرات الطلاب وتوفير خيارات تحد من المشتتات أو التهديدات.

### المبدأ الثاني: (ماهية التعلم):

توفير وسائل وطرق مُتعددة لتمثيل المعلومات؛ يختلف الطلاب من حيث استيعابهم للمعلومات المُقدمة إليهم؛ فمثلاً، يحتاج الطلاب الذين لديهم إعاقات حسية أو صعوبات التعلم إلى طرق مُختلفة من أجل استيعابهم للمحتوى؛ بينما يتمكن غيرهم من استيعاب المعلومات ببساطة وبصورة أفضل عبر الوسائل المرئية أو المسموعة بدلاً من النصوص المطبوعة. وفي حقيقة الأمر،

## تنفيذ الممارسة



## معايير التصميم الشامل للتعلم:



- الاستخدام العادل: تمكين الطلاب على اختلاف قدراتهم من استخدام المواد البديلة، مع عدم التمييز بينهم.
- الاستخدام المرن: توفير وسائل مُتعددة لعرض المواد والمعلومات للطلاب، وإتاحة طرق مختلفة للتعبير.
- الاستخدام البسيط والبديهي: تكون المواد سهلة الاستخدام، ويُراعى تجنب التعقيد غير الضروري، وتكون التوجيهات واضحة ومُوجزة مع توفير الأمثلة.
- المعلومات الملموسة: توصيل المعلومات اللازمة إلى الطلاب بغض النظر عن ظروفهم وخلفياتهم أو إعاقاتهم، مع تسليط الضوء على المعلومات الأساسية وتضمين التكرار.
- التسامح مع الخطأ: توفير مُتسع من الوقت للطلاب أثناء الإجابة لتوفير التدريب الكافي لهم، وتزويدهم بالتعليقات والملاحظات، وتوفير خيار التراجع عن الاستجابات السابقة، وتمكينهم من مراقبة تقدمهم.
- المطالبة بالجهد البدني والمعرفي بكميات معقولة: تُقدم المعلومات للطلاب على هيئة أجزاء يُمكن استكمالها خلال فترة زمنية معقولة.

(Mitchell & Sutherland, 2020 ؛Eagleton, 2019)

## الأدلة التي تدعم الممارسة



– هدفت إحدى الدراسات إلى التحقق من مدى فعالية الوحدات القائمة على التصميم الشامل للتعلم من أجل دعم تطوير الطلاب في مادة الكيمياء لمدة أسبوعين، وأسفرت عن النتائج التالية: تضمنت استراتيجيات التصميم الشامل للتعلم استراتيجية الإدارة الذاتية والدروس القائمة على الوسائط المتعددة، بما في ذلك السرد والوسائل المرئية وكتب التدريبات التي تشرح مُحتوى الفيديو، وتضمنت أيضًا عناصر التدريب المدعومة.

وسجل الطلاب ذوو الإعاقة بالظروف المتوافقة مع التصميم الشامل للتعلم درجات بعد الاختبار أعلى من الدرجات التي حققها الطلاب ذوو الإعاقة بظروف غير متوافقة مع التصميم الشامل للتعلم، بينما حقق الطلاب العاديين بالظروف المتوافقة مع التصميم الشامل للتعلم درجات أقل بعد الاختبار مقارنة بدرجاتهم بالظروف غير المتوافقة مع التصميم الشامل للتعلم (Mitchell & Sutherland, 2020).

– أُجريت دراسة حول استخدام الملفات الرقمية لإدراك المُحتوى (عروض تقديمية متعددة الوسائط وتفاعلية وقصيرة) من أجل دعم تعلم المفردات لدى طلاب المدارس الثانوية الذين يُعانون من صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (32) والذين لا يُعانون من صعوبات التعلم وعددهم (109)؛

ووفقًا لهذه الدراسة، حصل الطلاب الذين تعرضوا للظروف المتوافقة للتصميم الشامل للتعلم على درجات أعلى في اختبارات المفردات وحققوا إنجازًا أكبر بالتقييمات القائمة على المناهج الدراسية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (الذين يتلقون التعليم العادي) (Mitchell & Sutherland, 2020).

## تنبیهات للمعلمین:



– ما زال التصميم الشامل للتعليم إطارًا جديدًا نسبيًا، مما يؤثر على كل من محتوى وطرق التعليم؛ وبناءً عليه، فإنه يضع الكثير من المسؤوليات على كاهل الإداريين ومعلمي الفصول الدراسية من أجل تغيير نماذجهم التي يستخدمونها للتخطيط والموارد وتقديم برامج التعلم، ودمج التصميم الشامل للتعليم بالفصول الدراسية والثقافات المدرسية؛ ولذا قد لا يتوافر الدعم الدائم واللازم لمواجهة هذه التحديات (Mitchell & Sutherland, 2020).

– لا يوجد حل واحد سيوفر دعم التعلم لجميع الطلاب، ويوفر كل إمكانيات الوصول لهم، لذا يجب استخدام التصميم الشامل للتعليم جنبًا إلى جنب مع تسهيلات وتعديلات المناهج الدراسية والتعليم المتميز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة (Eagleton, 2019).

## إضاءة للمعلمین:



يشمل التصميم الشامل للتعليم التخطيط والتنفيذ للبرامج التعليمية التي تُلبي احتياجات كافة الطلاب منذ البداية، وينطبق التصميم الشامل للتعليم على جميع جوانب التعليم اعتبارًا من المناهج الدراسية والتقييم والتعليم وحتى تصميم الفصول الدراسية والمدرسة والقيادة، كما أن التصميم الشامل للتعليم يمتاز بقدرته على تحويل التعليم الشامل لحقيقة وواقع ملموس.

## مقترحات للقراءة:



Brillante, P. (2017). Universal design for learning in the early childhood classroom: Teaching children of all languages, cultures, and abilities, birth-8 years. Abingdon: Routledge.



Meyer, A., Rose, D. and Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST. URL: <http://udltheorypractice.cast.org> (accessed 18 June 2019).

# الشراكة الأسرية

## التعريف بالممارسة:

"مشاركة الأسر في اتصالات منتظمة ثنائية الاتجاه وذات مغزى، بما في ذلك تعلم الطلاب والأنشطة المدرسية الأخرى" (Mitchell & Sutherland, 2020).

## أشكال ممارسة الشراكة الأسرية

- تتضمن الشراكة مع الأسرة خمسة مستويات مختلفة:
- يحصل أفراد الأسرة على المعلومات، حيث تقوم المدرسة بإبلاغهم عن برامجها.
- المشاركة في الأنشطة، بحيث تحضر الأسر الأحداث المدرسية المختلفة.
- الحوار وتبادل الآراء حول أهداف المدرسة أو الفصل واحتياجات أبنائهم.
- المشاركة في صنع القرار، بحيث تشارك الأسر في القرارات التي تؤثر على أبنائهم، مثل اشتراكهم في اجتماعات فريق خطة التعليم الفردية.
- تتخذ الأسر القرارات بالشراكة مع المدرسة ويشاركون في كل من تخطيط وتقييم أجزاء من البرنامج المدرسي، تشمل إشراك الأسر في صياغة وتقييم سياسات المدرسة أو تقديم الأسر دروسًا خصوصية لأبنائهم (Mitchell & Sutherland, 2020).

## مميزات وفوائد الشراكة الأسرية



- من المحتمل أن يكون لدى الأسر وجهات نظر فريدة عن أبنائهم والعوامل التي قد تساهم في احتياجاتهم الإضافية. فعلى سبيل المثال، يمكنهم مساعدتك في فهم ما يحفز أبنائهم وأي الاستراتيجيات التعليمية والإدارية قد تكون فعالة معهم.
- قد تساعد الأسر في فهم بعض جوانب سلوك أبنائهم.
- العمل مع الأسر يزيد من احتمالية اتساق التوقعات، وتعزيز التعلم في المنزل، خاصة إذا كانوا قادرين على دمج الاستراتيجيات في البيئات المنزلية باستخدام التكنولوجيا المساعدة.
- تكتسب الأسر فهمًا أكبر لرؤية المدرسة وأهدافها.
- يتلقى الطلاب رسائل إيجابية حول أهمية تعليمهم إذا رأوا أسرهم والمعلمين يعملون معًا.
- زيادة تحصيل الطلاب.
- تحسين حضور وسلوك الطلاب.
- تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب.
- زيادة معدلات التخرج (Mitchell & Sutherland, 2020).



## تنفيذ الممارسة

- طور من فهمك للثقافات المختلفة وبناء علاقات متجاوبة ثقافيًا مع أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلفيات ثقافية متنوعة.
- قم بالاتصال بشكل ودود مع الأسر في بداية العام الدراسي، حيث أن الاتصال المبكر مفيد وفعال، ثم تواصل معهم مرتان أسبوعيا على الأقل.
- على الرغم من أننا نوصي بالاتصال المنتظم وجهًا لوجه، إلا أن هناك مجموعة من الخيارات التي يمكن الاتصال بها مع الأسر كبرامج التواصل الاجتماعي (الواتس اب، السناب شات).
- خصص الوقت لمشاركة الأحداث الإيجابية وإنجازات الطلاب بانتظام مع الأسر، وتجنب التواصل فقط عندما تكون هناك مشكلة.
- علق لافتات مكتوب عليها عبارات ترحيبية في المدرسة، وقدم ضيافة كالقهوة تساعد على الشعور بالراحة.
- تقبل الأسر كما هم، ولا تحاول إحداث تغييرات جوهرية.
- ركز على آمال الأسر، وطموحاتهم، واهتماماتهم.
- ركز على نقاط القوة لدى الأسر؛ فهم خير معلم لأطفالهم.
- استمع باهتمام وتعاطف لما تحتويه رسالة الأسر من معارف وانفعالات؛ فهذا يعطي احترام للأسر ويوصل رسالة بأهميتهم.
- تعلم كيفية التعامل مع الأسر الغاضبة؛ استخدم الاستماع الفعال ولا تغضب، وابتحث عن مجالات الاتفاق، فقل: "نحن جميعا نريد أن يكون أداء ابنك جيد".
- استعد للقاءات والاجتماعات جيدا، وأجب عن أسئلة الأسر بصراحة قدر الإمكان.
- حافظ على الوفاء بوعدك للأسر.
- زود الأسر بالمصطلحات والمفاهيم التربوية والطبية التي تساعد على تفسير لغة الأخصائيين.
- استخدم استمارات التقييم البسيطة للحصول على التغذية الراجعة من الأسر.
- ساعد الأسر على فهم قدرات أبنائهم، وما يستطيعون عمله، فهو أهم من الذي لا يستطيعون عمله، فهذا يساعد الأسر على التفكير بشكل إيجابي، وبناء علاقات إيجابية مع أبنائهم.
- حدد الواجبات المنزلية التي يتطلب مشاركة الأسرة في المنزل.
- زود الأسر بمقترحات واستراتيجيات عن كيفية مساعدة أبنائهم.
- حاول أن ترسل إلى المنزل "حقيبة مصادر" مليئة بالألعاب، والفيديوهات، ومواد القراءة، والتعليمات، عن أنشطة خاصة يمكن للأسر أدائها مع أبنائهم في المنزل.
- وفر فرصا للأسر ليشتركوا في لقاءات، ويتحدثوا مع أسر أخرى لديهم نفس المشاكل والاحتياجات؛ فهي واحدة من الطرق التي تخرج بها الأسر من عزلتهم (Mitchell&Sutherland،2020؛ الزريقات،2011).



## الأدلة التي تدعم الممارسة

- حقق التحليل البعدي لإحدى وخمسين دراسة في فعالية أنواع مختلفة من مشاركة الأسر في التحصيل الأكاديمي من الحضنة إلى طلاب الصف الثاني عشر وذلك في مدارس الولايات المتحدة. وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين مشاركة الأسر والإنجاز الأكاديمي للطلاب عبر جميع المراحل العمرية المعنية (Mitchell & Sutherland,2020).

- أما من جانب تدريب الأسر، فقد أكدت مراجعة كوكرين الرسمية والتي تضمنت (13) تجربة، مع (1078) مشاركًا؛ على أن تدريب الوالدين أدى إلى انخفاض معتد به إحصائيًا في مشاكل سلوك أبنائهم، وأدى التدخل إلى تحسينات ذات دلالة إحصائية في الصحة العقلية للوالدين، وأنتج تدريب الوالدين أيضًا انخفاضًا ذا دلالة إحصائية في ممارسات الأبوة السلبية أو القاسية. (Mitchell & Sutherland,2020).

## تتبيهاات للمعلمين



- قد يواجه المعلمون تحديات عند محاولة إشراك الأسر تتمثل في: حجم مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم، أو مدى رغبتهم أو قدرتهم لتعليم أبنائهم؛ فالبعض ليس لديه الوقت، والبعض لديه مواقف سلبية للغاية تجاه المدرسة، والبعض الآخر يمر بأزمات شخصية، والبعض راضٍ تمامًا عن ترك الأمر للخبراء، والبعض يفتقر إلى وسائل النقل، والبعض الآخر يواجه النبذ أو الرفض في مجتمعاتهم، وآخرون يعتقدون أن ليس لديهم ما يقدمونه.  
(Mitchell & Sutherland, 2020).

- استجابةً لوباء (COVID-19)، واجه المعلمون في كل مكان مسألة كيفية تلبية احتياجات طلابهم من خلال التعلم عن بعد، ثبت أن التحول إلى التعليم عن بعد يمثل تحديًا، وتزيد التحديات مع المعلمين ومقدمي الخدمات لذوي الصلة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث أنهم يواجهون كيفية توفير التعليم العام المناسب والتعامل مع أهداف البرامج التربوية الفردية للطلاب.

فخلال فترة التعلم عن بعد، تعد مشاركة الأسرة أمرًا بالغ الأهمية لضمان تلبية احتياجات الطلاب - وخاصة ذوي الإعاقة كذوي صعوبات التعلم - يمكن للمعلمين الاستمرار في تسهيل المشاركة الأسرية الهادفة من خلال:

- بناء علاقات إيجابية. - اتخاذ قرارات مشتركة. - إبقاء خطوط الاتصال مفتوحة.  
- من خلال مراعاة نقاط القوة واحتياجات كل أسرة وثقافتها ولغتها، يمكن للمعلمين التفكير بشكل أكثر فاعلية في أفضل السبل لدعمهم.  
- توفير الموارد اللازمة لدعم احتياجات الطالب الأكاديمية التي تنقصهم كتوفير جهاز كمبيوتر محمول أو جهاز لوحي وإبلاغهم بنقاط شبكات الانترنت التي توفرها المدرسة.  
(The IRIS Center, 2008-2020)



Hanson, M.J. and Lynch, E.W. (2013). Understanding families: Supportive approaches to diversity, disability, and risk, second edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.



Turnbull, A.P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L.C. and Shogren, K.A. (2015). Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust, seventh edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

مقترحات  
للقرائة



## الملاحق

### مقترحات للقراءة

دليل معلم التربية الخاصة للتطبيق الناجح للممارسات  
القائمة على الأدلة

اللغة الإنجليزية



اللغة العربية



المراجع





دليل معلم صعوبات التعلم  
للممارسات المبنية على الأدلة

1442هـ / 2020م