ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/301296859

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق

Book · March 2019

CITATIONS
2

READS
352

1 author:

Zaid N. Al-Shammari
Kuwait University
58 PUBLICATIONS **91** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

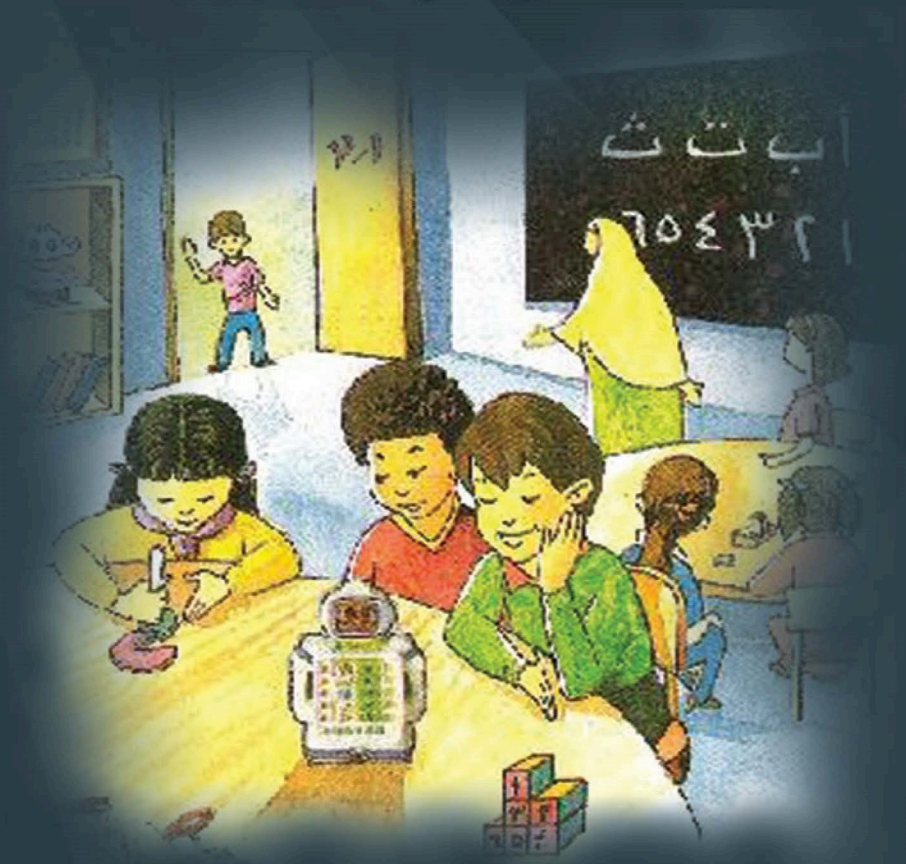
Inclusion View project

Individualized Education Programs (IEPs) View project

All content following this page was uploaded by Zaid N. Al-Shammari on 10 July 2020.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج
النظرية والتطبيق



د. زيد الشمري

2019

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق

د/ زيد الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

الطبعة الثانية
٢٠١٩

الكتاب متاح مجاناً من قبل المؤلف لوجه الله عز وجل؛ ليستفيد منه جميع المعلمين والمهتمين من الباحثين والقراء.

فهرسة
مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر

371,912 الشمري، زيد نزال زيد.

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج : النظرية والتطبيق /

زيد نزال زيد الشمري.- ط1. - الكويت: المؤلف، 2015

157 ص؛ صور؛ 24 سم.

1 . الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - تعليم

2 . الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - تدريس

3 . التربية الخاصة

4 . الدمج التربوي

أ . العنوان

ردمك: 978-99966-0-935-0

رقم الإيداع: 2015/603

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا الكتاب إلى والدي
حضرة صاحب السمو أمير
البلاد الشيخ صباح الأحمد
الجابر الصباح، حفظه الله
ورعاه، وذلك لحصوله على
لقب «قائد العمل الإنساني»
من الأمم المتحدة.
اللهم احفظ الكويت وأميرها
وشعبها من كل مكروه

د/ زيد الشمري

المقدمة

منذ خمسة عشر عاما، وتحديدا في بداية ٢٠٠١، مع ظهور الاهتمام بالتربية الخاصة والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولتنا الحبيبة الكويت، تولدت لديّ الرغبة في معرفة المزيد عن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقررت الدراسة والتخصص في مناهج وطرق التدريس التربية الخاصة. ومع مرور الوقت، وصولا إلى هذه المرحلة من الخبرة والمعرفة، ظهرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب «تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق» في نهاية صيف عام ٢٠١٥.

في هذه النسخة الأولى من هذا الكتاب تم التطرق إلى عدة مواضيع تتناسب مع الفكرة الأساسية، وهي تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج. إن الجديد في هذا الكتاب هو التركيز على الانتقال من النظرية إلى التطبيق، حيث تشتمل المواضيع في فصول الكتاب الخمسة على أهم المعلومات والآراء العلمية والممارسات المثبتة علميا، في كل ما يتعلق بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج كنظام تعليمي يناسب قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف ومدارس التعليم العام العادية. هذه المواضيع في الكتاب تنتقل أولا من التدريس والتعلم كمدخل يتضمن الجانب التاريخي، إلى الفهم لطبيعة التدريس والتعلم من حيث الفاعلية والخصائص والأساليب، وثانيا إلى مفهوم ونظام الدمج من النظرية إلى التطبيق وفقا للمدارس الثلاثة للنظريات التربوية، وكيفية نجاح الدمج من إدارة وتكييف للبيئات الصفية العادية، وآثارها على الطلبة من منظور علمي، مشتملة على الاتجاهات الحديثة في الدمج، وثالثا

إلى تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج من حيث المفهوم والأساليب والاعتبارات الرئيسية حول العلاقات بين المعلمين والطلبة، وتحفيز الطلبة، والتعديلات على المنهج، والتدريس واستخدام التكنولوجيا في التدريس، وصولا إلى المبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، متضمنة مراحل نموذج التدريس من حيث الإعداد والتصميم والتنفيذ والتقييم للدرس، انتهاء بأفضل وأنسب أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، كطرق تدريس مباشر وتعليم ذاتي، وإستراتيجيات للاستذكار والتنظيم الذاتي، والتدريس باستخدام التعلم الفردي والتعاوني، والإستراتيجيات والبرامج التعليمية الفردية والتدخلية، ورابعاً إلى فاعلية التدريس وتقويم مخرجات التعلم في مدارس الدمج من حيث المفاهيم والأهمية والأنواع والمكونات والإجراءات والتحسين المستمر لمخرجات التعلم، بالإضافة إلى وجود مجموعة من الأنشطة حول هذه المواضيع في نهاية كل فصل من الفصول الخمسة في هذا الكتاب.

وأخيرا، فإنني أرجو من الله العلي العظيم أن يتقبل هذا العمل خاصا لوجه الكريم، وأن أكون قد وفقت في كتابة هذا الكتاب ليكون مصدرا مهما من مصادر المعرفة الحديثة في مجال تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام العادية (مدارس الدمج).

د/ زيد نزال زيد الشمري

الـــفـــهـــرس

الإهداء

مقدمة المؤلف

الفصل الأول : مدخل إلى التدريس والتعلم.

المقدمة ١٥

التدريس والتعلم ١٧

التدريس ١٧

التدريس: لمحة تاريخية ١٨

مفهوم التدريس ١٨

التدريس الفعال ١٨

خصائص معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ٢٠

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ٢٠

التعلم ٢١

التعلم: لمحة تاريخية ٢١

مفهوم التعلم ٢١

التعلم الفعال ٢٢

أساليب التعلم ٢٣

التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ٢٧

أهم خصائص التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة ٢٧

الأنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة ٢٨

الفصل الثاني: الدمج.

المقدمة ٣٥

الدمج مقابل التربية الخاصة: مفاهيم ومبادئ ٣٧

الدمج من النظرية إلى التطبيق ٣٩

الدمج تاريخيا ٤٣

لماذا الدمج؟ ٤٤

أنواع الدمج ٤٥

شروط نجاح الدمج ٤٦

كيفية تنفيذ الدمج في المدارس العادية ٤٧

تكييف البيئة الصفية في مدارس الدمج ٥٠

تأثيرات الدمج من منظور نتائج البحوث والدراسات ٥١

الاتجاهات الحديثة في الدمج ٥٢

الأنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة ٥٨

الفصل الثالث : تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

المقدمة ٦٩

الاعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ٧١

أولا: العلاقات بين المعلمين والطلبة ٧١

ثانيا: تحفيز الطلبة ٧٣

الفهرس

ثالثا: التعديلات المنهج والتدريس ٧٥
رابعا: استخدام التكنولوجيا في التدريس ٧٧
المبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ٧٩
مراحل نموذج التدريس ٨١
المرحلة الأولى: إعداد وتصميم الدرس ٨١
المرحلة الثانية: تنفيذ الدرس ٨٢
المرحلة الثالثة: تقييم الدرس ٨٥
أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج ٨٦
أولا: أساليب التدريس المباشر ٨٧
(١) طرق التدريس المباشرة ٨٧
ثانيا: أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي ٩١
(١) طريقة التعليم الذاتي ٩١
(٢) الاستذكار ٩٣
(٣) التنظيم الذاتي ٩٥
ثالثا: أساليب تدريس ذات نماذج توصيل الدرس ٩٥
(١) التدريس باستخدام التعلم الفردي ٩٦
(٢) التدريس باستخدام التعلم التعاوني ٩٧
الإستراتيجيات والبرامج التعليمية التدخلية في مدارس الدمج ٩٩
أولا: إستراتيجيات التدريس في مدارس الدمج ١٠٠
ثانيا: التدخلات التربوية ١٠١
ثالثا: البرنامج التربوي الفردي ١٠٦
الأنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة ١١٠

الفصل الرابع: فاعلية التدريس وتقويم مخرجات التعلم في مدارس الدمج.

المقدمة ١١٩
فاعلية التدريس ١٢١
التقويم ١٢١
(١) التعريف ١٢١
(٢) الأهمية ١٢٢
(٣) الأنواع ١٢٣
مخرجات التعلم ١٢٤
(١) التعريف ١٢٤
(٢) الأهمية ١٢٤
(٣) الأنواع ١٢٤
(٤) المكونات ١٢٤
تقويم مخرجات التعلم ١٢٥
(١) قياس مخرجات التعلم ١٢٥
(٢) تحليل مخرجات التعلم ١٢٥
التحسين المستمر لمخرجات التعلم ١٢٦
أنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة ١٢٨

المراجع ١٢١
المصطلحات المستخدمة ١٤٩

الفصل الأول

مدخل إلى التدريس والتعلم

- **المقدمة**
- **التدريس والتعلم**
- **التدريس**
  - » التدريس: لمحة تاريخية
  - » مفهوم التدريس
  - » التدريس الفعال
  - » أهم خصائص معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
  - » تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
- **التعلم**
  - » التعلم: لمحة تاريخية
  - » مفهوم التعلم
  - » التعلم الفعال
  - » أساليب التعلم
  - » التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
  - » أهم خصائص التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة
- **الأنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة**

الفصل الأول

مدخل إلى التدريس والتعلم

الأهداف الرئيسية في الفصل الأول

في نهاية هذا الفصل، سيكون الطالب قادرا على أن:

(١) يتعرف على التدريس من حيث المفهوم، والعناصر والخصائص للتدريس الفعال.

(٢) يحدد خصائص معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٣) يتعرف على أهمية تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) يتعرف علي التعلم من المفهوم.

(٥) يحدد خصائص التعلم الفعال.

(٦) يتعرف على أساليب التعلم من حيث المفهوم والأنواع.

(٧) يتعرف على التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائص التعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الأول

مدخل إلى التدريس والتعلم

المقدمة:

نناقش في هذا الفصل الأول عدة جوانب متعلقة في التدريس والتعلم بشكل عام، ومن ثم التركيز على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج. يتكون هذا الفصل من قسمين: الأول التدريس، حيث يشمل لمحة تاريخية عن التدريس، ووصفا لمفهوم التدريس، وعناصر التدريس الفعال وخصائصه، وخصائص معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. أما الثاني فهو التعلم، حيث يشمل لمحة تاريخية عن التعلم، ووصفا لأهم مفاهيم التعلم، والتعلم الفعال، وأساليب التعلم، والتعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائص تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأخيرا، سنعرض بعض الأنشطة التي تتضمن أسئلة للدراسة والمناقشة في المحاضرات.

الفصل الأول
مدخل إلى التدريس والتعلم

- **التدريس والتعلم**

التدريس والتعلم هما عمليتين رئيسيتين في العملية التعليمية، فالتدريس هو أداء المعلم المتضمن الإجراءات والأعمال السلوكية في الفصل، بينما التعلم هو عملية معقدة، لأنها تحدث داخل عقل المتعلم، وتتخللها عمليات معرفية داخلية. في أجزاء هذا الفصل سيتم عرض ودراسة بعض الجوانب المتعلقة بالتدريس والتعلم بشكل عام، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص.

- **التدريس**

» **التدريس: لمحة تاريخية**

تاريخيا، وتحديدا قبل القرن العشرين، كانت مهنة التدريس تتسم بأنها تستقطب الرجال فقط، حيث كانت وظيفة ثانوية ولاحقة يمارسها الرجال عند انتهائهم من وظيفتهم الرسمية، إضافة إلى أنه لم يكن في تلك الفترة برامج تدريبية لإعداد المعلمين، كما أن المعلمون لديهم مهارات أساسية في القراءة والكتابة فقط، فالتطوير المهني للمعلمين ليس ذا أهمية، يضاف إلى هذا أنه لا توجد معايير للتدريس إطلاقا.

أما خلال القرن العشرين، فقد أصبحت مهنة التدريس مختلفة، والسبب في ذلك زيادة الوعي والاهتمام لدى المجتمع، ما أدى إلى ضرورة وجود أهداف للتعليم وتحديدها، أما في القرن الواحد والعشرين فظهرت تحديات عديدة في التدريس، منها استخدام التكنولوجيا، والتعلم الأكاديمي، وكيفية تحقيقه في المدارس، والتنوع في الأهداف ذات المعايير داخل المدارس، والتنوع في طرق التدريس، والاهتمام بزيادة عدد الطلبة باختلاف توجهاتهم وقدراتهم واحتياجاتهم، وزيادة حضور الطلبة لتلقي الفرص المجانية في المدارس، والتدريس من أجل بناء المعرفة لدى المتعلمين وفقا للنظريات والممارسات المثبتة علميا، والحرية في اختيار نوعية ونظام التعليم، والمسؤولية تجاه تعلم الطلبة في المدارس من أجل التحسين المستمر لجودة أنظمة التعليم ومخرجاتها.

» مفهوم التدريس:

التدريس كمفهوم، هو نشاط شخصي لجذب المتعلمين إليه لأغراض محددة، بينما كمهنة احترافية فهي تقوم على صناعة المستقبل المشرق للأشخاص في مجتمعاتهم (Arends, 2009). في الوقت الرهن، المجتمع بكل مكوناته ومؤسساته بحاجة لمعلمين خبراء ومؤهلين، وذلك للمساعدة في تقديم تعليم ورعاية ذو جودة عالية ومناسبة لجميع الطلبة. يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين الخبراء قادرين على استخدام أفضل الممارسات التعليمية الفعالة ذات المعايير العالمية والمثبتة علميا، لكي تساعد الطلبة على تعلم المهارات الأساسية. ومن مفهوم آخر، يطلق على التدريس بأنه "الفن الفعال أو العملي"، والمقصود من ذلك أن التدريس كفن فعال هو التدريس النشط، بينما التدريس كفن عملي فيقصد منه التدريس الناجح (Gage, 1984). ومن هنا تأتي حقيقة أن التدريس له أساس علمي يقوم على توجيه الممارسات التعليمية بمنهجية سليمة. لذلك نجد أن مفاهيم التدريس تعكس القيم والفلسفة المجتمعية لأي مجتمع، ولهذا تغيرت نظرة المجتمع تجاه المعلمين ومهنة التدريس وأصبحت أكثر إيجابية. فالأساس العلمي للتدريس يوضح أهمية مهنة التدريس وارتباطها في تعلم الطلبة لتحقيق هدف رئيسي، وهو مساعدة المتعلمين ليصبحوا متعلمين مستقلين ومنظمين ذاتيا (Arends, 2009).

» التدريس الفعال:

التدريس الفعال هو التدريس الذي يعتمد على مقدرة المعلم على تنفيذ أكبر عدد ممكن من المهارات التشخيصية، والتعليمية، والإدارية، والعلاجية، والتكييفية للسلوك في حالات ومواقف محددة، لتلبية احتياجات محددة في نفس الوقت المخصص للتدريس (Brophy & Evertson, 1976). لذلك فإن التدريس الفعال يهتم بجوانب خبرة التعلم التي تساهم في فاعلية التدريس (Kyriacou, 2009). ومن هنا نجد بأن المعلم الفعال هو المعلم الذي يحقق الأهداف التي تركز إما بشكل مباشر أو غير مباشر على تعلم الطلبة (Anderson, 1991). إن التدريس الفعال يتضمن الالتزام بعدة عناصر سلوكية مهمة يقوم بممارستها المعلم أثناء عملية التدريس (Muir, 2006)، منها مايلي:

(١) التدريس للأفكار الرئيسية في موضوع الدرس.

(٢) استخدام أساليب التدريس التي تعزز الارتباط ما بين المجالات المختلفة في الموضوع والخبرات السابقة في نفس الموضوع.

(٣) التشجيع على المناقشة الهادفة من خلال استخدام التنوع في الأسئلة لتحقيق وتحدي الأطفال على التفكير، وكذلك تشجيعهم على شرح طريقة تفكيرهم فيما يتعلق بالموضوع.

(٤) المعرفة والوعي لجميع المفاهيم المتصلة في المجالات التي تدرس في المنهج، مع وجود الثقة في معرفتهم للموضوع.

(٥) التركيز بشكل خاص على تطوير المعرفة.

وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة حول التدريس الفعال، لهذا تم تلخيص أهم الخصائص الأكثر شيوعا له (Kyriacou, 2009, p. 12)، ومنها ما يلي:

(١) وضوح التفسيرات والاتجاهات التي يقوم بها المعلم في الدرس.

(٢) إنشاء بيئة صفية لدراسة مهام محددة.

(٣) الاستفادة من أنشطة التعلم المتنوعة.

(٤) المحافظة على وتيرة وسرعة الدرس.

(٥) تشجيع الطلبة على المشاركة والانضمام في أنشطة التعلم.

(٦) متابعة تقدم الطلبة.

(٧) تلبية احتياجات الطلبة التعليمية بشكل سريع.

(٨) تقديم درس مصمم ومنظم جيدا.

(٩) تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والبناءة لجميع الطلبة.

(١٠) التأكد من تغطية الأهداف التعليمية وتحقيقها في الدرس.

(١١) الاستفادة المثلى من تقنيات حب الاستطلاع.

» خصائص معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

كما أن هناك خصاص محددة للمعلمين التي يتسم بها كل معلم يقوم بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Rivera & Smith, 1997). هذه الخصائص توضح الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلمون (Graves, Landers, Lokerson, Luchow, Horvath, & Garnett, 1992)، منها ما يلي:

(١) طبيعة واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) الدعم الأكاديمي.

(٣) المناهج الدراسية الداعمة والتعديلات على المناهج الدراسية الأساسية في المدارس.

(٤) طرق التقويم.

(٥) التقويم الصفي، الإدارة الصفية، والتحفيز الصفي.

(٦) المهارات الاستشارية والتعاون.

(٧) التكنولوجيا، والوسائل، وإستراتيجيات التدريس الخاصة.

(٨) الجوانب التاريخية والقانونية.

(٩) الإجراءات والممارسات غير التقليدية.

(١٠) الخبرة الميدانية والعملية.

» تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة دائما يهدف إلى تعليمهم الإستراتيجيات المناسبة، لتمكينهم من التعلم بشكل مستمر في كل الظروف التعليمية المستقبلية (Rivera & Smith, 1997). لذلك يجب على المعلمين ممن يقومون بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أن يعملوا على التخطيط والإعداد الجيد بشكل منهجي ومباشر لتدريس الإستراتيجيات التي يراد أن يتعلمها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

التدريس هو عمل يقوم به المعلم في الصف الدراسي، لذلك فإن أساليب التدريس يجب أن تتغير لتسهيل التغير الإيجابي في سلوك تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا في صفوف ومدارس الدمج. إن هذا التغير الإيجابي يوضح لنا بأن الطلبة يتعلمون من تدريس المعلمين ذو الفاعلية الجيدة ممن يستخدمون الممارسات التدريسية الفعالة أثناء التدريس (Patrick & Mantzicopoulos, 2014).

ولهذا فإنه يجب الانتباه للعوامل المؤثر على عملية التدريس للطلبة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تتلخص فيما يلي: الخلفية الخاصة بالمعلم للموضوعات التي يدرسها للطلبة، فهم مراحل التطور والنمو لدى المتعلمين، التحضير والاستعدادات الخاصة للدروس اليومية، إستراتيجيات التدريس الخاصة في تنظيم وتقديم خطة التدريس (Marchesani, 2007).

- **التعلم**

» **التعلم: لمحة تاريخية**

إن المنظرين، بشكل عام، لا يوافقون على بعض القضايا الأساسية التي لها علاقة بما هو التعلم، كيف يحدث التعلم، وما هي العوامل التي تكون ضرورية ومؤثرة على حدوث التعلم. لذلك فإن التعلم تم تفسيره من حيث هذه القضايا السابقة بمختلف الاتجهات. على سبيل المثال، فإن التعلم من منظور النظرية السلوكية هو النتائج المترتبة على العلاقة التي تحدث ما بين المثير والاستجابة (Ertmer & Newby, 1993). والتعلم من منظور النظرية المعرفية عملية عقلية تعتمد على الملاحظة لتتكون الاستجابة (Ormrod, 1999). أما من منظور النظرية البنائية فنجد أن التعلم هو المشاركة الفعالة والنشطة في الخبرات والفرص التي تضمن بناء وتطور ونمو المعنى لدى المتعلم (Arends, 2009). ولمزيد من المعرفة والمعلومات عن التعلم من حيث نظريات التعلم السلوكية ونظريات التعلم المعرفية ونظريات التعلم البنائية، فستتم دراسة هذه النظريات ووصف علاقتها بالتعلم، تحديدا في الفصل الثاني (القسم الخاص بـ: الدمج، من النظرية إلى التطبيق).

» **مفهوم التعلم:**

التعلم له عدة مفاهيم وضعها العديد من المنظرين والباحثين والمعلمين. ولكن لا يوجد تعريف واحد مُتفَق عليه بشكل عام يصف التعلم، لذلك فإن هناك مفاهيم تشترك في

عناصر شائعة (Ertmer & Newby, 1993). بعض هذه المفاهيم تعطي تعريفات للتعلم، ولكن من وجهات نظر مختلفة، منها ما يلي: أولا: التعلم هو تغير في السلوك (Ormrod, 1999). ثانيا: يرى آخرون (Ertmer & Newby, 1993) أن التعلم هو عملية معقدة ولدت من خلال العديد من التفسيرات والنظريات التي تبحث عن كيفية تحقيق ذلك على نحو فعال. ثالثا: يعرف باحث آخر (Shuell, 1986)، التعلم بأنه يشير إلى التغير الدائم في السلوك أو في القدرة على التصرف بطريقة معينة، مما يؤدي من الناحية العملية إلى أشكال أخرى من الخبرة (تمت ترجمته من: Schunk, 1991، واستشهد به من: Ertmer & Newby, 1993). وعرف كولب التعلم بأنه عملية يتم إنشاء المعرفة بها من خلال تحول الخبرة (Kolb, 1984). وأخيرا: فقد ظهر التعلم المنهجي الذي يصف التعلم بأنه عملية منهجية داخلية لا يمكن ملاحظتها، تحدث عند ممارسة الأفراد لمعلومات جديدة لفترة من الزمن، في بيئة معدة ومحكمة للتدريب على ممارسات محددة (Al-Shammari & Yawkey, 2011).

» **التعلم الفعال:**

التعلم الفعال هو أن تضع المتعلم في مركز عملية بناء التعلم (Makoelle & Mahlom, 2015). كما أن التعلم الفعال يحدث بواسطة عملية تم تعزيز بناء المعرفة الفردية بها من خلال التفاعل، والنقاش، والتفاوض، والتعاون، والمشاركة في البناء مع الآخرين (Conner & Sliwka, 2014). لذلك فإن التعلم الفعال يعتمد على كل من قدرة المتعلم على المشاركة في "التنظيم الذاتي" للتعلم، ووجود "النمذجة" الفعالة خلال التعليم، ولكي يتم تحقيق التعلم الفعال فإنه يجب وجود سياق يضمن حدوث عملية مزدوجة ما بين النمذجة وملاحظة التعلم ذاتي التنظيم (White & Bembenutty, 2015).

ولهذا وصفت "النمذجة" بأنها التغيرات السلوكية والمعرفية والوجدانية المستمدة من مراقبة نموذج واحد أو أكثر (Schunk, 2012). أما باندورا فقد وصف النمذجة بأنها نشاط العملية المعلوماتية، حيث إن المعلومات حول تركيبة السلوك والأحداث البيئية تم تحويلها إلى صور رمزية، لتكون بمثابة أدلة للعمل (Bandura, 1986). وفي دراسات أخرى وُصفت النمذجة بأنها العملية يتم من خلالها الحصول على معلومات من خلال ملاحظة أفعال (سلوك) الأشخاص، ومن ثم ملاحظة النتائج المترتبة على تلك الأفعال (Kitsantas,

Zimmerman, & Cleary, 2000). وكنتيجة فإنه من الضروري استخدام التعلم بالملاحظة، حيث إنها مثبتة علميا بأنها فعالة لجميع الطلبة بكل الأعمار وفي كل الموضوعات الدراسية (Zimmerman, 2013).

بينما التعلم ذاتي التنظيم، كما عرفه باندورا (Bandura, 1997)، هو قدرة المتعلم على ممارسة السيطرة على المعتقدات والعواطف والسلوك أثناء السعي لأهداف مهمة، من خلال العمل في ثلاثة عمليات فرعية، هي: الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، والتفاعل الذاتي. ولتوضيح أكبر، فقد وصف التعليم ذاتي التنظيم بأنه يؤكد على السيطرة الفردية من خلال المراقبة الذاتية، وتوجيه الذات، والتنظيم الذاتي للأفعال أثناء السعي للوصول إلى الأهداف التي تؤدي إلى مخرجات (نتائج) تعلم ناجحة (White & Bembenutty, 2015).

» **أساليب التعلم:**

إن من أهم المفاهيم التي تصف بشكل دقيق «أساليب التعلم» هي تلك التي وضعها كولب (Kolb)، (مؤسس نظرية أسلوب التعلم التجريبي ومبتكر نموذج أساليب التعلم)، حيث وصفها بأنها تلك الطرق المفضلة لدى الشخص التي يستخدمها في عملية المعلومات (Johassen & Grabowski, 1993). إن نظرية أسلوب التعلم التجريبي تتكون من مستويين: الأول: دورة من أربع مراحل للتعلم، الثاني: أربعة أساليب تعلم منفصلة (Kolb, 1981, 1984). بينما في الأساس فقد ظهر أسلوب التعلم في البداية من قبل ريتا دون في الستينيات من القرن الماضي (Rita Dunn in 1960). إن الأساس النظري لنموذج كولب لأسلوب التعلم يرجع إلى منظرين عدة، منهم: جون ديوي، وجان بياجيه، وفيجوتسكي. وأسلوب التعلم من حيث المفهوم يساعد على فهم كيف يختلف التعلم لدى المتعلمين من شخص إلى آخر (Bhat & Govil, 2014).

أساليب التعلم هي عبارة عن خصائص معرفية، ووجدانية، ونفسية، تتميز بأنها تعمل كمؤشرات مستقرة توضح كيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية (Keefe, 1987). إن أساليب التعلم تنقسم إلى عدة مراحل هي:

(١) الخبرية الملموسة (Concrete Experience: CE): هي مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال التجربة والعمل، من حيث اللمس والإحساس بما يتم تجربته أثناء التعلم.

(٢) الملاحظة الانعكاسية (Reflective Observation: RO): هي مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال المراجعة والتأمل في تجربة، من حيث المشاهدة والمراقبة لما يتم ملاحظته أثناء التعلم.

(٣) التصور المجرد (Abstract Conceptualization: AC): هو مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال التعلم من التفكير في التجربة أثناء التعلم.

(٤) التجريب النشط (Active Experimental: AE): هو مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال العمل الفعلي علي التخطيط لتجربة ما تم تعلم.

التعلم من وجهة نظر كولب عملية لها بعدان رئيسيان: فالبعد الأول هو الوصول من التصور المجرد (AC) إلى التجربة الملموسة (CE)، وأما البعد الثاني فيمتد من التجريب النشط (AE) إلى الملاحظة الانعكاسية (RO). ولهذا نجد أن نموذج كولب لأساليب التعلم يوضح كيفية فهم المتعلم للمعرفة من خلال التجربة الملموسة والتصور المجرد، وكذلك كيفية دمج المتعلم للمعرفة من خلال انعكاس الملاحظة والتجريب النشط. أي إنه من الممكن لأي شخص أن يتعلم عن طريق "التفكير" (التصور المجرد)، "والشعور" (التجربة الملموسة)، "والعمل" (التجريب النشط) و"المراقبة" (الملاحظة الانعكاسية). لذلك المعرفة يتم فهمها من خلال التفكير والشعور، ويتم دمجها من خلال المشاهدة والعمل (Kolb, 1984).

أساليب التعلم التي حددها كولب تنقسم إلى أربعة أساليب، حيث إن كل أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين كما هو موضح في الجدول رقم (1)، وهما:

(١) التباين/التباعد (المتباعد) (الشعور والمشاهدة – CE/RO): هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين هما التجربة الملموسة والملاحظة الانعكاسية. والأشخاص في هذا الأسلوب من التعلم غالبا هم قادرون على النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة. هؤلاء الأشخاص يعتبرون حساسين. كما أن هؤلاء الأشخاص يفضلون المشاهدة بدلا من العمل، ويميلون إلى جمع المعلومات، واستخدام الخيال في حل المشكلات. لذلك هؤلاء الأشخاص يفضلون

النظر في الحالات الملموسة من وجهات نظر عديدة ومختلفة. فهم مهتمون بالتعرف إلى الناس، ويميلون إلى العاطفية والخيال، ولديهم قوة في مجال الفنون، كما يفضلون العمل في مجموعات، والاستماع بعقل متفتح، وتلقي التغذية الراجعة شخصيا، إضافة إلى أنهم يتميزون بالبأس والصبر والموضوعية، ولكنهم لا يبادرون. وعادة هؤلاء الأشخاص يفضلون وظائف مثل علم النفس، والأنشطة الاجتماعية، والصحافة والأدب، والفن والمسرح.

(٢) الاستيعاب (المتعلم) (المشاهدة والتفكير - AC/RO): هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين: هما التصور المجرد والملاحظة الانعكاسية. والأشخاص في هذا الأسلوب من التعلم غالبا يفضلون النهج المنطقي الموجز، والأفكار والمفاهيم عندهم أكثر أهمية من الناس، فيركزون على المفاهيم المجردة والأفكار في أثناء تعلم شيء جديد، ويشترطون تفسيرا واضحا بدلا من الفرصة العملية لفهم الشيء، لديهم القدرة على فهم المعلومات بشكل واسع النطاق، وتنظيمها في شكل منطقي أكثر وضوحا، وهم أقل اهتماما بالتعرف على الآخرين، ولكنهم أكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة، وأكثر انجذبا للمنطق والنظريات من النهج القائم على القيمة العملية. هذا الأسلوب من التعلم مهم للفاعلية في المعلومات والمهن العلمية، بالإضافة إلى الاهتمام بالقراءة، والمحاضرات، واستكشاف نماذج تحليلية، والحصول على الوقت الكافي للتفكير بالأشياء. عادة يفضل هؤلاء الأشخاص وظائف لها علاقة بالتعليم، وعلم الاجتماع، والقانون، والمكتبات.

(٣) التقارب (المتقارب) (القيام والتفكير - AC/AE): هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين هما: التصور المجرد والتجريب النشط. والأشخاص في هذا الأسلوب من التعلم غالبا يستطيعون حل المشكلات، ويستخدمون تعلمهم لإيجاد حلول للقضايا العملية الأخرى، ويفضلون المهام الفنية، كما أنه ليس لديهم اهتمام بالتعرف على الآخرين، يتميزون بإيجاد استخدامات عملية للأفكار والنظريات، والتخطيط بمنهجية، ويستطيعون حل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال إيجاد حلول للمسائل والمشكلات، وأكثر انجذابا للمهام الفنية والمشاكل من القضايا الاجتماعية أو التعامل مع الآخرين، يرغبون بتجربة أفكار جديدة والمحاكاة والعمل بتطبيقات عملية. عادة هؤلاء الأشخاص يفضلون وظائف تتطلب القدرات التكنولوجية، ومن هذه الوظائف الطب والهندسة والاقتصاد وعلوم الكمبيوتر.

(٤) التكيف (المتكيف) (القيام والشعور - CE/AE): هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين

هما: التجربة الملموسة والتجريب النشط. والأشخاص في هذا الأسلوب من التعلم غالبا ما يحتاجون إلى التدريب العملي، ويعتمدون على الحدس بدلا من المنطق، ويعتمدون على تحليل شخصيات الآخرين، ويفضلون النهج التجريبي والعملي، وينجذبون للتحديات والتجارب الجديدة وتنفيذ الخطط. هذا الأسلوب من التعلم هو السائد بين عامة الناس. إذ يكيفون أنفسهم دون مشاكل، منفتحين الأفق في أثناء تعلم شيء جديد. وعادة يفضل هؤلاء الأشخاص وظائف في الإدارة التربوية، والتسويق، والإدارة العامة، وإدارة الأعمال والخدمات المصرفية.

الجدول (1): أساليب التعلم

المراحل	الملاحظة الانعكاسية (Reflective Observation: RO) المشاهدة = Watching	التجريب النشط (Active Experimental: AE) العمل/الفعل = Doing
الخبرة الملموسة (Concrete Experience: CE) اللمس/حس = Feeling	**التباين** (اللمس والمشاهدة – CE/RO)	**التكيف** (العمل/الفعل واللمس – CE/AE)
التصور المجرد (Abstract Conceptualization: AC) التفكير = Thinking	**الاستيعاب** (المشاهدة والتفكير – AC/RO)	**التقارب** (العمل/الفعل والتفكير – AC/AE)

ومن هنا نجد أن التعلم الفعال يتحقق عندما يتقدم المتعلم من خلال دورة المراحل الأربع في أسلوب التعلم: (1) وجود خبرة تجريبية ملموسة. (2) تليها مراقبة والتفكير في هذه التجربة. (3) مما يؤدي إلى تشكيل المفاهيم المجردة (تحليل) والتعميمات (الاستنتاجات). (4) التي هي بعد ذلك تستخدم لاختبار فرضية في حالات مستقبلية، مما أدى إلى اكتساب خبرات جديدة.

ومن الناحية العلمية، فقد أثبتت الدراسات بأن أساليب التعلم لها أثر إيجابي على نجاح

الإنجازات الأكاديمية لدى الطلبة (Metin, Yilmaz, & Coskun, 2011; Dunn & Dunn, 1978). بل إن أساليب التعلم تعتبر حقائق يجب الاستفادة منها من خلال استخدامها في عملية تصميم الدرس، واختيار طرق التدريس المناسبة، وذلك لتسهيل عملية تعلم الطلبة ومن ثم تحقيق أهداف التعليم.

» التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هي عملية أكثر تعقيدا من عملية تعلم الطلبة العاديين، والسبب في ذلك قدراتهم المتفاوتة والأقل من أقرانهم العاديين، إضافة إلى الاحتياجات الخاصة التي تتطلب توفير كل الخدمات المناسبة لتسهيل عملية تعلمهم بطريقة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم. إن تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعتمد على معرفة القدرات والاحتياجات، ولكن من الأفضل التركيز على معرفة أساليب التعلم لدى هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لكي يتم التعامل مع كيفية تعليمهم بطريقة تتناسب مع أفضل أسلوب يفضلونه في تعلمهم المعلومات الجديدة.

» أهم خصائص التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة:

خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة عادة ما تتضح من خلال التعثر الدراسي، أي أنهم في مستوى تعليمي متدن مقارنة مع الطلبة العاديين في نفس العمر والمرحلة الدراسية، مما يبين أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبات في التعلم الأكاديمي، حيث من الصعب عليهم التقدم معرفيا ومهاريا (Cawley & Miller, 1989; Deshler & Schumaker, 1986; Hughes & Smith, 1990). كما أن الكثير من الدراسات –منها على سبيل المثال (Al-Shammari, Mohammed, & Al-Shammari, 2010)– أثبتت بأن زيادة فرص التعلم الأكاديمي ستزيد من الإنجازات لدي الطلبة. إن التعلم الأكاديمي هو التعلم الذي تكون فيه عملية التعلم ترتكز على ما يراد أن يتعلمه المتعلم خلال موضوع الدرس.

الأنشطة

أسئلة الدراسة والمناقشة

في الفصل الأول تم وضع عدة أنشطة صفية، منها الجماعية والفردية، لجميع الطلبة. وفي هذا النشاط لا بد من اتباع الخطوات التالية:

(١) تشكيل مجموعات من الطلبة بعد نهاية كل درس محاضرة.

(٢) يتم انضمام ٤-٥ طلبة إلى كل من هذه المجموعات في كل نشاط.

(٣) قراءة جميع الأسئلة، ومن ثم التركيز على ما له علاقة بأسئلة كل المجموعة.

(٤) الإجابة على الأسئلة بعد القراءة للمادة العلمية في موضوع الدرس، والمناقشة مع باقي الطلبة في المجموعة نفسها.

(٥) كتابة الإجابات التي يتم الاتفاق عليها بشكل جماعي بين أعضاء فريق المجموعة.

(٦) عرض كل مجموعة للإجابات ومناقشتها مع باقي المجموعات.

(٦) تدوين الإجابات الصحيحة وفقا للتغذية الراجعة.

» أسئلة النشاط الأول:

(١) عرف ما هو التدريس بشكل واضح ودقيق؟ ومن ثم صف التدريس من الناحية التاريخية؟

(٢) حدد مع الشرح عناصر وخصائص التدريس الفعال؟

(٣) اذكر خصائص معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

(٤) أذكر أهمية تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة؟

(٥) قارن بشكل مختصر بين التدريس والتعلم؟

» **أسئلة النشاط الثاني:**

(١) عرف ما هو التعلم بشكل واضح وصريح؟ ومن ثم صف التعلم من الناحية التاريخية ؟

(٢) صِف أهم مفاهيم التعلم؟

(٣) اذكري بشكل واضح ماذا هو التعلم الفعال؟

(٤) ما هو التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة؟

(٥) حدد خصائص التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة ؟

» **أسئلة النشاط الثالث: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) أذكر ما هي أساليب التعلم؟

(٢) حدد أساليب التعلم؟

(٣) صف كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم؟

(٤) ما هي أهم خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم؟

(٥) حدد كيفية الاستفادة من معرفة أساليب التعلم لكل طالب، وتحديدا بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

» **أسئلة النشاط الرابع: دراسة حالة - نشاط جماعي لكل المجموعات.**

أنت معلم في أحد صفوف الدمج في مدرستك، ولديك في الصف طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدا لديه صعوبات التعلم.

(١) حدد مع الوصف ما هو أسلوب تعلم الطالب/ـة؟

(٢) اذكر كيفية تكييف المنهج وطرق التدريس لتتناسب مع أسلوب تعلم الطالب/ـة؟

(٣) صف المبررات التي استدعت التكييف للمنهج وطرق التدريس؟

(٤) صف خطة التكييف مع تحديد الخطوات والإجراءات؟

(٥) قارن بين كل من الخطة التي وضعتها مجموعتك وخطة المجموعات الأخرى من حيث خطة التكييف؟

الفصل الثاني

الـــدمـــج

- **المقدمة**
- **الدمج من النظرية إلى التطبيق**
- **الدمج تاريخيا**
  - » التربية الخاصة والدمج: مفاهيم ومبادئ
  - » لماذا الدمج؟
  - » أنواع الدمج
  - » شروط نجاح الدمج
  - » كيفية تنفيذ الدمج في المدارس العادية
  - » البرامج التعليمية في مدارس الدمج
  - » تكييف البيئة الصفية في مدارس الدمج
  - » تأثيرات الدمج من منظور نتائج البحوث والدراسات
  - » الاتجاهات الحديثة في الدمج
- الأنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة

الفصل الثاني

الـــدمـــج

الأهداف الرئيسية في الفصل الثاني

في نهاية هذا الفصل، سيكون الطالب قادرا على أن:

(١) يتعرف على العلاقة ما بين النظرية والتطبيق في الدمج.

(٢) يتعرف على الدمج والتغير التدريجي تاريخيا.

(٣) يتعرف على أهم النتائج في البحوث والدراسات المعنية في الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) يحدد أهم المفاهيم والمبادئ في الدمج والتربية الخاصة والمقارنة بينهما.

(٥) يناقش لماذا وكيف وما هي الأنواع والتأثيرات والأنماط التعليمية في الدمج؟.

(٦) يصف التوجهات الحديثة للدمج وشروط نجاحه.

(٧) يكيف البيئة الصفية لتتناسب مع وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

الفصل الثاني

الدمج

المقدمة:

نناقش في هذا الفصل الثاني عدة جوانب متعلقة بالدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وسنبدأ بعرض العلاقة ما بين النظرية والتطبيق في الدمج، وأهم التغيرات التاريخية قبل ظهور نظام الدمج وأثناءه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إضافة إلى معرفة العلاقة ما بين الدمج والتربية الخاصة من حيث المفاهيم والمبادئ، ولماذا الدمج؟، وما هي أنواع الدمج وشروط نجاحه؟، وكيفية تنفيذ الدمج في المدارس العادية، وصولا إلى البرامج التعليمية في مدارس الدمج، وكيفية تكييف البيئة الصفية في مدارس الدمج، ودراسة تأثيرات الدمج من منظور نتائج البحوث والدراسات تجاه كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والاتجاهات الحديثة في الدمج فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج داخل المدارس العادية، وأخيرا سنعرض بعض الأنشطة التي تتضمن أسئلة للدراسة والمناقشة في المحاضرات.

الفصل الثاني

الـــدمـــج

- **الدمج مقابل التربية الخاصة: مفاهيم ومبادئ.**

خلق الدمج كحركة وتوجه جدلا كبيرا في حقل التعليم، خصوصا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (Fuchs & Fuchs, 1994; McLeskey, Hoppey, Williamson, & Rentz, 2004)، لذلك أصبح نهجا تعليميا عالميا (Subotić & Anđić, 2014). إن الدمج -من حيث المفهوم- نظام تعليمي يقصد به اتحاد التعليم الخاص مع التعليم العام، بغرض تقديم خدمات تعليمية متنوعة تساعد جميع الطلبة -بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة- على المشاركة في جميع الأنشطة التعليمية داخل المدرسة، والتعلم حسب قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية، ويتصل ذلك بخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البرنامج التعليمي العادي في مدارس التعليم العام العادية، مع توفير المتخصصين والخدمات التعليمية والتربوية المساندة داخل صفوف الدمج في المدرسة وخارجها، بدلاً من وضع هؤلاء الطلبة في فصول خاصة مستقلة ومعزولة عن الطلبة الآخرين داخل المدرسة (Rivera & Smith, 1997; Neary & Halvorsen, 1995; Arends, 2009). أما من الناحية العملية، نجد أن الدمج إطار للتعليم الشامل يشترط وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس المدرسة العادية. لذلك هناك مبادئ أساسية للدمج يجب مراعاتها عند وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين الآخرين للحصول على التعليم المناسب في مدارس العادية، تتمثل في:

(١) وضع الإجراءات القانونية لضمان حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنع التحيز ضدهم، أو استبعادهم من التعليم العام.

(٢) تعزيز العدالة الاجتماعية.

(٣) تكييف المناهج والطرائق والمواد والوسائل التعليمية المناسبة وتطويعها وتقديمها، الداعمة لقدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) تعزيز الثقافة الداعمة للتعلم من خلال تشجيع التعاون لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة ذو الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

التربية الخاصة -من حيث المفهوم- برنامج تعليمي يشمل جملة من الأساليب المنظمة، بهدف تحقيق الحد الأقصى والممكن للنجاح على المستوى الفردي والأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما تتضمنه المشاركة الفعالة في جميع الأنشطة التعليمية والمجتمعية، مع توافر فرص النمو والتعلم بشكل مناسب، كما تتطلب وضع نظام تعليمي خاص يشترط توافر الخدمات والوسائل التعليمية، بما فيها المواد والمعدات الخاصة والتكنولوجية التي تساعد على تنفيذ الطرق التعليمية الخاصة، مع وجود إجراءات تعليمية وعلاجية تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وللتربية الخاصة مبادئ أساسية يشترط الالتزام بها عند تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

أولا: تقديم تعليم في بيئة تربوية قريبة من البيئة التربوية العادية.

ثانيا: تقديم برامج تربوية فردية تتضمن معرفة مستوى الأداء الحالي وتحديده لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تحديد كل من:

(١) الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى.

(٢) معايير الأداء الناجح.

(٣) المواد والأدوات اللازمة.

ثالثا: تشكيل فريق متعدد التخصصات، تلبية للتنوع في الحاجات الخاصة للطلبة (الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية)، مع تطوير البرامج التعليمية المتعددة والمختلفة وتنفيذها، على أن يتكون الفريق المتعدد التخصصات من كل من:

(١) معلم التربية الخاصة (معلمهم الذي يتعامل معهم مباشرة ومع أولياء أمورهم، ويعمل مع اختصاصيين آخرين، وضمن مهامهم كفريق التعرف على الخصائص النمائية لهؤلاء الطلبة).

(٢) المعالج النفسي أو أخصائي علم نفس.

(٣) المعالج الوظيفي.

(٤) المرشد الأكاديمي.

(٥) أخصائي التربية الرياضية.

(٦) أخصائي العلاج اللغوي.

(٧) الأطباء والممرضات وأخصائي العمل الاجتماعي.

رابعا: دعم مدارس التربية الخاصة وبرامجها عبر مشاركة الأسرة وأولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يسهم بخلق بيئة إيجابية لمد جسور التواصل والتعاون البناء بين المدرسة والأسرة، لتحقيق أهداف برامج التربية الخاصة، حيث إن مشاركة أولياء الأمور لها تأثير مهم في تصميم وتحسين البرامج التي تقدم لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، برغم الاختلافات في درجة ونوعية الصعوبة التي تؤثر بشكل مباشر على عملية تعليم هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: الكشف والتدخل المبكر، وهي عملية يراد منها التعرف على الطلبة في المراحل المبكرة، لكي تتم مساعدتهم بشكل فعال من خلال حل المشكلات التعليمية التي يواجهونها، أو غيرها من التي قد تؤدي فيما بعد إلى نتيجة غير مناسبة، تتمثل بظهور صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلبة. إن إجراء الكشف والتدخل المبكر له دور كبير في توعية الأسرة وأولياء الأمور بشكل عام تجاه أبنائهم الطلبة ممن يُتعرف عليهم بأنهم في خطر لأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **الدمج من النظرية إلى التطبيق.**

إن معرفة ما هو الدمج وفهم النظرية وراء مفهوم «الدمج» يوضح القصد نحو «التطبيق» لفكرة الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. والدمج –كمفهوم– يعبر عن الالتزام في تعليم كل طالب إلى أقصى حد مناسب في المدارس العادية. كما أن فكرة الدمج –إلى حد بعيد– تعتبر «نظرية جديدة» في حقل التعليم، حيث إن المقصود منها هو التغير التعليمي والتغير الاجتماعي الذي طرأ في البرامج والمؤسسات التعليمية المعنية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن حيث النظرية، فإن النظريات في التعليم بشكل عام وضعت مبادئ حول التعلم

والتعليم، وفيما يلي سنعرض أهم النظريات في التعليم من مختلف التوجهات، من المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية، والمدرسة البنائية، وذلك بهدف معرفة الأساس العلمي وفقا للنظريات الداعمة للاستراتيجيات والطرق التعليمية كقواعد ومعايير للتطبيق في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة:

أولا، المدرسة السلوكية حيث النظريات التي ترتبط مباشرة بـ أن التعلم هو التغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الخبرة. ومن هنا نرى أن الأساس وجد في نظرية التعلم، والتي أسسها ثورندايك (1898, 1911, 1913, 1931)، حيث ترتكز على تعزيز النتائج السلوكية بناء على قانون التأثير الذي وضعه، وتحديدا كيفية تأثير السلوكيات السابقة على حدوث السلوك في المستقبل. لذلك فإن نظرية التعلم أيضا حددت أن الاستجابات السلوكية من الممكن تعلمها وتكرارها إذا تم مكافأة السلوك، وكذلك تختفي في حال عدم مكافأتها. فيما بعد ظهرت نظريات التعلم السلوكية، التي من أبرز مؤسسيها بافلوف (1927) وسكنر (1974)، حيث ترتكز على أساس ثابت وهو أن التعلم هو تغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الاستجابات للمثيرات الخارجية في البيئة. كما أتت مؤخرا نظرية تعلم المنهجية، التي أسسها الشمري وياكي (2011)، التي ترتكز على أن التعلم يكتسب ويتكرر من خلال التعلم داخل بيئة محكمة صممت لهذا الغرض، حيث يوضع بها المتعلم لفترة من الزمن، وبالتالي فإن مبادئها تشير إلى أن الطالب: يتعلم من خلال الانخراط في التعلم المنهجي الفردي والجماعي بناء على الإدارة الصفية المخطط لها بالخبرة، ويتعلم بمنهجية المواد القائمة على استخدام الخبرات التعليمية المستفادة منها التي تم استيعابها مسبقا، ويعيد النتائج المتوقعة على أساس التعلم المنهجي المبنية على إستراتيجيات إدارة الصف التي تم تجربتها.

ثانيا، المدرسة المعرفية، حيث ترى أن التعلم هو عملية عقلية تتمثل باستخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير، وان الانعكاسات تلعب دورا رئيسيا في التعلم. لذلك يرى المنظرون الإدراكيون أن التعلم عملية داخلية، وأن محتوى التعلم يكون بقدر سعة معالجة المعلومات وعمقها لدى المتعلم، وعلى بنية المعلومات لديه. ومن هنا نجد أن نظريات التعلم المعرفية، التي من أبرز مؤسسيها هو جان بياجيه (1920, 1960)، ترتكز على دراسة النمو العقلي لدى الأطفال، وأن التعلم هو التعلم القائم على المعنى ذي الدلالة، الذي ينشأ عن التأمل والتروي، ويحتاج إلى التعزيز الذي ينبع من أفكار المتعلم ذاته، وأن التعلم عملية بناء أكثر من اكتشاف، حيث أشارت إلى منظورين أساسيين هما: أن البنية العقلية هي عبارة عن حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه، وأن الوظيفة العقلية هي عبارة عن

العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها. فيما مبادئ نظرية التعلم المعرفية لدى بياجيه قد حددت أن التعلم حالة خاصة من حالات النمو، والنمو عملية زيادة في الوعي بين الطفل ومحيطه، والإدراك الحسي موجه من قبل عمليات عقلية عليا هي ذاتها ليست وليدة أشكال سابقة لها، والتعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية، وكل مفهوم مكتسب ينطوي على استدلال ما، والأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست في الغالب نتيجة عدم انتباه؛ بل نتيجة لشكل أولي من التفكير الاستدلالي، والتعلم القائم على الفهم يتطلب تنظيماً ذاتياً نشطاً، والتعلم القائم على المعنى يتم عندما يزيل تناقضاً بين التوقعات والنتائج، والتعلم القائم على المعنى يحدث عن طريق نفي مستويات فهم سابقة غير كاملة، وجميع أشكال النفي يبنيها الفرد ذاته، وليست نتاجاً آلياً للتغذية الراجعة من البيئة. كذلك ظهرت نظرية تعلم معرفية أخرى، حيث اشتهرت بنظرية برونر، والتي ترتكز على عمليتي التعليم والتعلم. وهنا نرى أن برونر يبدى اهتماماً كبيراً بنمو القدرات المعرفية لدى الطفل كما فعل بياجيه، حيث يرى أهمية النضج والبيئة وتأثيراتها الجوهرية على النمو العقلي المعرفي للمتعلم. ولكن ما يميز نظرية برونر أنها أعطت وزناً أكبر لمسؤولية المدرس (المعلم)، حيث يعد مسؤولاً عن نواتج التعلم ومخرجاته أكثر من مسؤولية المتعلم. لذلك يرى برونر أن التعلم يتضمن ثلاث عمليات، وأن مواقف التعلم تستلزم تأكيداً لهذه العمليات بدرجات مختلفة من حيث الاكتساب، والتحويل، والتقويم. كما أن أنماط التعلم عند برونر في نظرية التعلم المعرفية هي التعلم بالعمل، والتعلم الأيقوني أو التصويري، والتعلم الرمزي (الزعبي، 1428).

ثالثا، المدرسة البنائية، حيث أعطيت هذه التسمية لمجموعة من وجهات النظر ما بين نظريات التعلم الإدراكية والإنسانية، لذلك أساسها ينطلق من نظريات التعلم في المدرسة المعرفية. كما تنقسم إلى نظريات التعلم: (1) البنائية المعرفية (للعالم بياجيه)، وهي التي تركز على كيف يفهم المتعلم الأشياء من حيث مراحل النمو وأنماط التعلم، (2) والبنائية الاجتماعية (للعالم فيجوتسكي)، وهي التي تركز على كيف أن المعاني والمفاهيم تنمو من اللقاءات الاجتماعية. لذلك تعد المدرسة البنائية من أهم التوجهات في العصر الحديث نحو التعليم الذي ينادي بها المنظرون والباحثون في حقل التعليم. إن المدرسة البنائية تنظر إلى البعد الاجتماعي بأنه ذو أهمية في عملية إحداث التعلم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير والتأويل والموائمة أو التكييف للمعلومات، بناء على البنية المعرفية لدى المتعلم، في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة، لتحقيق المعاني والفهم لدى المتعلم. لذلك

يرى المنظرون في المدرسة البنائية أن المتعلم هو محور عملية التعلم، بينما يلعب المعلم دور الميسر والمشرف على عملية التعلم؛ بل إنه يجب أن تتاح الفرص للمتعلم بشكل رئيسي لبناء المعرفة، أفضل بكثير من استقبال المعرفة من خلال التدريس، أو التركيز على دور المعلم في عملية التعلم. ومن هنا نجد أن نظريات التعلم البنائية –ومن حيث المنظور البنائي المعرفي التي من أبرز مؤسسيها بياجيه (1960)– تؤكد على فكرة أنه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بنائه بالفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف، مع التركيز على عملية التمثيل والتكييف للمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازما مع التفسير الذاتي للمتعلم، وكذلك من المنظور نفسه يرى جون ديوي (1910, 1981) أن التعلم عملية نشطة للبناء وليست اكتسابا للمعرفة، وأن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية؛ بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها من خلال النشاط والخبرة، وفي ربط الأشياء، التي يتم فيها التفاعل مع البيئة، بما فيها الشق الاجتماعي. أما من حيث المنظور البنائي الاجتماعي –التي من أبرز مؤسسيها فيجوتسكي (1962)– فيُؤكد فيها على الدور الاجتماعي، لما له من تأثير في التطوير المعرفي من خلال التعلم والتفاعل ما بين الأطفال مع اقرانهم ومع الآباء والمعلمين، ولهذا يرى فيجوتسكي أن التعلم هو عملية تعاونية، كما أنه يميز بين مرحلتين من مراحل النمو لدي المتعلم، وهي أن: (1) مستوى التطور الفعلي للمتعلم هو مستوى التطور الذي وصل إليه هذا المتعلم بالفعل، وهو المستوى الذي يكون المتعلم فيه قادرا على حل المشكلات بشكل مستقل، (2) مستوى التطور المحتمل هو مستوى التطور الذي يكون المتعلم فيه قادرا على الوصول بتوجيه من المعلمين، أو بالتعاون مع أقرانهم، أي أنه المستوى الذي يحدث فيه التعلم. كذلك وضع فيجوتسكي وطور نظريات في التعليم ترتكز على التشخيص والتثقيف والتأهيل للأطفال ذوي الإعاقة الجسدية والعقلية، إلا أن بعض من أعمال فيجوتسكي في مجال التربية الخاصة لم يتم تقديرها في الغرب، على الرغم من أنه صاغ نموذجا إنسانيا ربما يكون الأكثر تفردا وشمولية للتربية الخاصة في القرن العشرين (Gindis, 1995).

وانتقالا من النظرية إلى التطبيق في التعليم، وخصوصا دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام العادية، فإنه من الضروري العمل على تصميم نموذج تعليمي يقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنفيذه وتقويمه، بحيث يسمح لمدارس التعليم العام بتطوير الهياكل والممارسات التي تستجيب على أكمل وجه لتنوع الطلبة. كما يجب أن يقوم النموذج التعليمي للدمج على مبادئ رئيسية هي: ترسيخ القبول الاجتماعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الآخرين في المدارس العادية، وتكييف المناهج، وتصميم طرق

التدريس المناسبة لتعليم وتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقويم مخرجات التعلم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف التحسين المستمر لمخرجات التعليم في مدارس الدمج، والتطوير المستمر لمعلمي الدمج وبرامج إعدادهم، والتعاون بين الأسرة ومدارس الدمج لتحقيق مزيد من التقدم والإنجاز في مستوى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **الدمج تاريخيا**

تاريخيا، وقبل بداية منتصف القرن الماضي، كان الطلبة في المدارس العادية ممن يعتبرون من ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية كغيرهم من الطلبة العاديين في المدارس العادية. ومع تقدم العلوم والبحوث التربوية، وتزايد الاهتمام العالمي بإيجاد نظم وبرامج تعليم خاصة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد ظهرت العديد من التغيرات الإيجابية التي طورت نظام التعليم والخدمات التربوية الداعمة والمساندة لهؤلاء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وحسّنت من جودتها.

وعلي أثرها ظهر التغير التدريجي في الفلسفة التربوية تجاه هذه المسألة، فشهد العالم في سبعينات القرن الماضي ما يسمى بحركة التطبيع، التي تنادي بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام العادية، وهذا من منطلق مساواة الطالب ذي الاحتياجات الخاصة بالآخرين. إن حركة التطبيع جاءت كرد فعل ضد حياة العزل أو الاستثناء لهؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم نجم عنه ظهور مفاهيم أخرى، على سبيل المثال ما يسمى بتعارض الإيواء، حيث جاءت المطالبة بإيجاد مدارس تعليمية عامة أقل تقييدا، فكانت (المدارس للجميع) من دون استثناء أي أحد ضمن مفهوم ديمقراطية التعليم بصفته حقا لكل إنسان، بصرف النظر عن وضعه الصحي أو العقلي.

وفي المشهد العالمي الأكثر اتساعا وتعميما ساعدت اليونسكو (UNESCO, 1994)، في ترسيخ فكرة الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول دراسية داخل مدارس التعليم العادية؛ بل لعبت دورا مؤثرا فيه، فقدمت الدعم لضبط البرامج والأنشطة والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان من ذلك مشروع لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الدراسي العادي، ضمن إستراتيجيات تطوير التعليم في مدارس الدمج، وأسمت ذلك بمدرسة الجميع، في سعيها لتحقيق هدفين أساسيين هما: أولا: إيجاد الحل للصعوبات التعلمية الناجمة عن تفاعلات متبادلة ومعقدة تتصل بالمتغيرات على المنهج الدراسي، والتنظيم المدرسي، وكفاءة المعلمين، وخبرات الطلبة، وأنماط التعلمية.

ثانيا: تصميم موارد تعليمية عامة لإعداد المعلمين للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي، واعتنت بمنهجية تدريب المعلمين، وركزت على استمرار عملية التدريب من مرحلة ما قبل الخدمة إلى مرحلة التدريب أثناء الخدمة، وكذلك تراكم الخبرة العملية بإشراف وتوجيه مدربين ذوي كفاءة، وإدراك الاحتياجات التعلمية الخاصة غير المرئية لجميع الطلبة، وتطبيق المناهج وأساليب التدريس بمرونة لتلائم الحاجات التعلمية الفردية للطلبة، والتركيز على مبدأ المساعدة الذاتية لتطوير مهارات التقييم الذاتي كوسيلة لتحسين أداء المعلمين، وتشجيع التعاون بين المعلمين في المدرسة، وتشجيع المشاركة مع الآخرين لتنفيذ الأنشطة التعليمية.

- **لماذا الدمج؟**

خلافا لمفهوم الدمج فإن العزل أو استبعاد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول فرص التعليم المساوية للتعليم الذي يقدم للطلبة العاديين بحد ذاته تعد على القانون الدولي وانتهاكا لحقوق الإنسان. إن السبب وراء الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في جوهرة التزاما بموجب القانون الدولي، فضلا عن الوسائل التي يمكن بها الوفاء والالتزام بالقانون لجعل التعليم في متناول جميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دون التمييز بينهم وبين الآخرين من الطلبة العاديين. إن الدمج يترجم مفهوم التعليم الشامل من خلال وضع نظام تعليمي ليس المقصود منه التعليم فحسب؛ بل النهج والموقف السليم الذي يعالج حاجات التعلم، ويسمح لأكبر الفرص التعليمية الممكنة لكافة المتعلمين، خصوصا الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة؛ بل إن الدمج يمنع الإقصاء، ويشجع جميع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة والتفاعل في بيئة تعليمية مناسبة للجميع.

ومن منظور تربوي علمي فقد بدأت مسألة التغير في التوجهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب قابلية التعليم، التي أدت إلى التغيير في نظم التصنيف المعتمدة للإعاقات أو الفئات الخاصة، لذلك ساعدت النتائج العلمية للدراسات والبحوث التربوية في التغير نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم في الأوضاع التعليمية العادية أو القريبة منها، كذلك استجدت عوامل أخرى أدت إلى التغيير جراء سن التشريعات القانونية، بعد لجوء العديد من المنظمات وجمعيات المجتمع المدني بدعم من أسر وأقارب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتدخلها، وتعزيز ذلك من خلال نتائج الدراسات العلمية التي وضحت

الفوائد الإيجابية ذات الفاعلية والتأثير المترتب على دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام العادية.

- **أنواع الدمج**

الدمج ينقسم إلى عدة أنواع مختلفة من حيث المضمون والمحتوى، لكنها متشابهة من حيث النوعية من التعليم وفقا لنظام تعليم يعتمد على مبادئ وسياسات وإجراءات تعليمية محددة، بالإضافة إلى توفير خدمات تعليمية مختلفة تساعد في تحقيق الأهداف الرئيسية لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام العادية. والدمج له عدة نماذج، ما بين الدمج العام والدمج الكلي أو الدمج الجزئي، كما سيتم وصفها فيما يلي.

أولا: الدمج العام وهو عملية وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة التعليم العام، والصفوف الدراسية العادية، دون تقديم الخدمات الداعمة والمساعدة لمعلم التعليم العام خلال عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا النوع من الدمج لا ينصح به حاليا، وذلك لسبب وجيه، وهو أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الدعم والمساعدة في الصفوف الدراسية العادية (Kasser & Lytle, 2005). لذلك في نظام الدمج العام نجد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سيقضون اليوم الدراسي كاملا مع أقرانهم من الطلبة العاديين دون تقديم الدعم والمساعدة.

ثانيا: الدمج الكلي وهو نظام تعليم يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية (Kavale 2002; Zigmond, Kloo, and Volonino 2009)، حيث يتم تدريسهم من قبل معلم التعليم العام مع تقديم الدعم والمساعدة، كما يتطلب المشاركة الكاملة في المناهج الدراسية والأنشطة مع الطلبة العاديين خلال فترة اليوم الدراسي من بدايته إلى نهايته بشكل يومي خلال السنة الدراسية (Thomas & Loxley, 2007). لذلك فإن الدمج الكلي يشترط تدريس "جميع المواد" التي يتعلمها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صف دراسي عادي، مع توفير الدعم والمساعدة وفقا لقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم.

ثالثا: الدمج الجزئي وهو نظام تعليم يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في وحدة خاصة تتكون من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فقط، بحيث يقضون جزءا من اليوم الدراسي في الصف الدراسي العادي مع الطلبة العاديين (Thomas &

Loxley, 2007). وتحديدا فإن الدمج الجزئي يشترط تدريس "بعض المواد" للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل معلم التعليم العام في الصف الدراسي العادي، كما أن الدمج الجزئي ينقسم إلى نوعين هما: (1) غرفة المصادر، وهي الصف الدراسي الذي يتعلم فيه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي حسب احتياجاتهم وقدراتهم، مع تقديم الدعم والمساعدة. (2) الصف المستقل ذاتيا، وهو الصف الدراسي المستقل عن صفوف التعليم العام العادية، حيث يوضع عدد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صف مستقل ذاتيا مشابه لصفوف التربية الخاصة، ولكن ضمن مدارس التعليم العام العادية.

- **شروط نجاح الدمج**

نجاح الدمج في مدارس التعليم العادية يعتمد على التخطيط للعمل الجماعي لجميع الفرق داخل المدرسة، مع الالتزام بالعمل والخطط، والتنفيذ من خلال وضع آلية مرنة تتناسب مع المصادر المتاحة في المدرسة، لتحقيق تعليم شامل ونوعي يخدم احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Walther-Thomas et al., 2000, 1996; 1997a). لذلك توجد ضوابط وشروط يجب تحقيقها لضمان نجاح الدمج في المدارس العادية، منها مايلي:

(١) التخطيط المبكر للدمج في المدارس العادية من منظور التعليم الشامل والمصادر والموارد المتاحة، لاستغلالها على أكمل وجه، وطلب المزيد في حال الحاجة.

(٢) تشكيل الفرق الرئيسية للعمل على التخطيط والتنفيذ والمتابعة، مع مراعاة المبادئ الرئيسية للتعليم الشامل في مدارس الدمج، إضافة إلى التزام المعلمين في صفوف الدمج على العمل كأحد الأعضاء الفاعلين ضمن فريق متعدد التخصصات في مدرسة الدمج، واتباع توصيات من جميع الفرق.

(٣) التخطيط التعليمي فيما يتعلق بالخبرات التعلمية الفردية، مع مراعاة مواطن القوة والضعف لدى الطلبة انفراديا.

(٤) تجنب استخدام الممارسات التجريبية المعتمدة على المحاولة والملاحظ؛ بل يجب استخدام نماذج البرامج والمناهج والتدريبات المثبتة علميا وفقا لتوصيات ونتائج الدراسات والبحوث العلمية، لكي تتجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إعداد عملية الدمج والتخطيط لها وتنفيذها.

(٥) نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج لا تقل عن ١٠٪ من حجم

سعة الفصل، أو تقسيم الصف الدراسي حسب حجم الصف إلى مكونات رئيسية منها: الطلبة ذوي الأداء العالي، والطلبة ذوي الأداء المتوسط والآخرين، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تكون نسبة الطلبة ذوي الأداء العادي متناسبة مع نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مع مراعاة مستوى النمو الذهني لدى الطالب وليس عمره الزمني عند الدمج مع الطلبة العاديين الأصغر سناً منه، لتخفيف التباين وتقليل الفروق فيما بينهم.

(٦) الالتزام بالمشاركة والتعاون مع أولياء الأمور عند التخطيط والتنفيذ لبرامج الدمج، للمتابعة أثناء تعليم أبنائهم في المنزل، إضافة إلى العمل على تغيير توجهات المعنيين بتنفيذ الدمج في المدرسة ابتداء من المعلمين والطلبة والأسرة وأولياء الأمور، لتكون أكثر واقعية وإيجابية.

- **كيفية تنفيذ الدمج في المدارس العادية؟**

تتطلب عملية تنفيذ الدمج بشكل مناسب متوافق مع الأطر العلمية الصحيحة في التعليم الشامل توافر الميزات الأساسية للدمج الفعال. وهذه الميزات تعتبر القاعدة الأساسية لنجاح برامج التعليم الشامل لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنها تساعد في قيادة صناع القرار في المدارس الفعالة تجاه الدمج. وتتلخص هذه الميزات الأساسية بوجود: (1) الثقافة التعاونية، (2) القيادة المشتركة، (3) الرؤية المتماسكة، (4) التخطيط الشامل، (5) الموارد الكافية، (6) التنفيذ المستدام، (7) التقييم والتحسين المستمر. ومن هنا يأتي دور هذه الميزات الأساسية في مساعدة المعنيين على كيفية تنفيذ الدمج بشكل فعال في المدارس العادية ذات النظام التعليمي العادي، حيث إن عملية تنفيذ الدمج تتطلب العمل على تحقيق إجراءات محددة في المدارس تتمثل في مايلي (Walther-Thomas, Korinek, Mclaughlin, Williams, 2000):

» أولا: بناء فرق متعددة علي مستوى المدرسة لتحقيق هذا الأمر، فإنه يجب على الإدارة في المدرسة أن تبدأ باختيار أعضاء ذوي مكانة علمية وخبرة لتأسيس مجلس القيادة في المدرسة، الذي يجب أن يتألف من بعض المعلمين والإداريين وأعضاء من المجتمع. ويشتق من هذا المجلس عدة فرق على مستوى المدرسة، حيث تتضمن قيادات إدارية في المدرسة، ومعلمين أكفاء متحمسين (معلمي تربية خاصة، ومعلمي تربية عادية، وأفراد الخدمات ذات الصلة)، وممثلي المجتمع الداعم (أولياء الأمور، قيادات من المجتمع،

ممثلي الشركات التجارية)، وممثلي الطلبة. وتكون إحدى هذه الفرق مسؤولة عن القيادة والتخطيط على مستوى المدرسة، وتعمل على وضع الخطط الشاملة المبنية علي الاحتياجات والموارد والقيم، فنجدها تتابع عن قرب كل مسائل الدمج من سياسات وإجراءات، بهدف التأكد من أن كل هذه الخطط تتوافق مع الخطة الرئيسية للمدرسة. وتساعد فرق التخطيط للدمج في تحديد الدمج وإزالة الغموض عنه، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وحل مشكلة القضايا التي تظهر بشكل تلقائي. لذلك فإن هذه الفرق تعمل على التخطيط والمراقبة لجهود التنفيذ المبدئية للدمج، كما تقدم كل المعلومات والنماذج المناسبة، إضافة إلى تشجيع العاملين في برامج الدمج في المدرسة. كما لا تستغني جميع هذه الفرق في مدرسة الدمج عن الدور الفعال والإيجابي لمدير المدرسة، لما له من تأثير على توجهات وقناعات وممارسات المعلمين في المدرسة.

» ثانيا: البداية في التخطيط المبكر للسنة الدراسية القادمة، فعملية التخطيط للدمج ليست بالسهلة، حتى للفرق ذات الخبرة، والسبب أنه لا توجد صيغة نموذجية دقيقة لاتباعها عند التخطيط للدمج في المدرسة العادية، لهذا كل مدرسة تختلف عن الأخرى في الخطيط للدمج، لكن هناك أمور يجب وضعها في الاعتبار عند التخطيط للدمج، مثل احتياجات الطالبة، والمهارات الاحترافية، والموارد المحتملة. ولهذا السبب يجب على فرق التخطيط أن تبدأ مبكرا، تحديدا في ديسمبر أو يناير من نفس السنة الدراسية للتخطيط للسنة الدراسية القادمة، خصوصا في المدارس التي تطبق الدمج لأول مرة. إن عملية التخطيط المبكر، فيما يتعلق بالإحالة للطلبة وتوفير الخدمات الداعمة الضرورية، تقود إلى التأكد من نجاح برامج الدمج لفترات طويلة على المدى البعيد في المدرسة. بإضافة إلى أن التخطيط المبكر يعطي متسعا من الوقت لكي تُصنع القرارات التي تحتاج لأفضل الفرص للتواصل، والعصف الذهبي الإبداعي، وحل المشكلات بفاعلية. كذلك فإن التخطيط المبكر يساعد على ترتيب الاجتماعات البناءة خلال شهري مارس وأبريل مع أفراد الأسرة خلال مرحلة الإعداد لبرامج التعليم الفردي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج. ومن هنا نجد أن دور فريق التخطيط المبكر يتضح في عملية جمع المعلومات مبكرا، وعرض احتياجاتهم للإدارة المدرسية في بداية شهري فبراير أو مارس، قبل بداية السنة المالية للمنطقة التعليمية ووزارة التربية.

» ثالثا: تعيين المشاركين القادرين والمؤهلين للعمل في مدارس الدمج ودعمهم، وفي هذا

الإجراء نجد أن المدارس الجديدة تحديدا في تطبيق الدمج لأول مرة تقوم بتعيين المؤهلين من أصحاب الخبرات والإنجازات ليكونوا نموذجا مؤثرا على باقي المعلمين في المدرسة، وعادة يتم اختيار من عملوا مع بعضهم مسبقا، وحققوا نجاحا في برامج الدمج في مدارس أخرى، ويعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء الخبراء يستطيعون العمل بكل سهولة ومرونة علي تحقيق نجاح آخر في مدرسة الدمج الجديدة، وخصوصا أن التعاون الفعال بين المعلمين من أول مرة يعد عملا صعبا.

» رابعا: توفير التطوير المهني المستمر، فالكثير من برامج إعداد المعلمين لم تقدم فرصا كافية للمعلمين للحصول على المهارات اللازمة لتعاملهم مع بعضهم بعضا، وهذا الإجراء سيكون مناسبا للمعلمين في حال أن كان الاختيار للانضمام لبرامج التطوير المهني حسب احتياجات المعلمين، خصوصا أن المعلمين ذوي الخبرة سيتواجدون في هذه البرامج الاحترافية للتطوير المهني للمعلمين، ويقدمون النماذج الاحترافية المناسبة من تدريبات ومهارات ومعرفة يحتاجها المعلمون الجدد أو ذوو الخبرات المحدودة في التعامل والتعاون مع الآخرين علي تنفيذ الدمج في المدرسة.

» خامسا: إنشاء قوائم الفصول الدراسية المتوازنة، وعادة يكون عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متفاوتا من فصل إلى آخر، لذلك يجب أن يتم توزيع الطلبة في الصفوف الدراسية داخل المدرسة بطريقة تضمن النسبة الطبيعة ما بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العادين بنفس الصف الدراسي، وتتطلب عملية توزيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج مراعاة وجود مزيج نموذجي غير متجانس من الطلبة القادرين على تأدية الأعمال في مستويات مختلفة، أو الذين لديهم احتياجات ومواهب فريدة من نوعها، ومن الممكن أن يتعلموا معا تحت إشراف معلمين مبدعين وداعمين لهم. وغالبا ما تكون نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقاربة لنسبة الطلبة ذوي الأداء العالي، لكن تكون نسبة الطلبة ذوي الأداء العادي أكثر من نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة ذوي الأداء العالي، بحيث تشكل ما يقارب نصف العدد من جميع الطلبة في صفوف الدمج.

» سادسا: توفير جدول لفترة التخطيط التعاوني، هذا الإجراء يعد واحدا من أهم المركبات في نجاح التعاون بين أعضاء الفريق الواحد، لما له من تأثير مباشر على مشاركة المعلومات فيما بينهم، ومراقبة تقدم الطلبة وتتبعه، وكيفية حل المشكلات

الفردية والجماعية، والتخطيط للدروس بشكل تعاوني، والتطوير لخطط التدخلات لمعالجة بعض المشكلات لدى الطلبة في صفوف الدمج.

» أخيرا: فإن هناك نماذج عديدة لتنفيذ الدمج في المدارس العادية، منها على سبيل المثال نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، حيث يتم استخدامه لتنفيذ التعليم الشامل من خلال الدمج الجزئي، والتي أثبتت العديد من الدراسات مرونة استخدام نموذج الاستجابة للتدخل وفاعليته في تنفيذ الدمج في المدارس العادية (Fuchs, Fuchs, Craddock, Hollenbeck, Hamlett, & Schatschneider, 2008; Fuchs, Fuchs, & Stecker 2010; Landrum, Tankersley, & Kauffman 2003; McLeskey & Waldron, 2011).

- **تكييف البيئة الصفية في مدارس الدمج**

تكييف البيئة التعليمية داخل الصف ضرورية في عمليتي التعليم والتعلم، خصوصا في مدارس الدمج. إن إدارة الصف أثناء عملية التعليم وضبط سلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء عملية التعلم وما يتخللها من أنشطة تتطلب حدوث تغييرات تضمن تكييف البيئة الصفية بشكل مناسب لكل من المعلم والطلبة في صفوف الدمج، وإن الهدف من التكييف للبيئة الصفية هو خلق التوازن بين جميع المكونات في صفوف الدمج، كذلك عملية التكييف للبيئة الصفية في صفوف الدمج لا تعني السماح باختصار المنهج أو تخفيف سرعة الدرس، لذلك من المهم جدا لضمان تكييف البيئة الصفية بشكل مناسب أثناء التعلم والتعلم في صفوف مدارس الدمج توافر العناصر التالية:

» **أولا: التعديلات في المناهج وطرق التدريس:**

(١) تعديل أساليب التدريس، متضمنة تقديم التعليمات مكتوبة ولفظية، بحيث يستطيع أن يراها ويسمعها ويقرأها بشكل واضح كل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) تحليل المهام التعليمية الجديدة وتجزئتها إلى عناصرها الأساسية، وتحديد كل عنصر منها خطوة خطوة وبطريقة منهجية.

(٣) ربط خبرات التعلم السابق بتعلم المواضيع الجديدة، لتمكين الطالب من سهولة فهم المعلومة وترميزها وحفظها في ذاكرته الطويلة، واسترجاعها عند الحاجة إليها.

(٤) تعديل معايير التصحيح وتوزيع الدرجات بشكل واضح ودقيق بالتفصيل.

» **ثانيا، التعديلات في مساحة الصف:**

(١) توزيع المساحة واستغلالها في غرفة الصف بشكل يتناسب مع حالات الطلبة وطبيعة الموضوعات الدراسية.

(٢) وضع قائمة بأسماء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مستوى الأداء والقدرات والاحتياجات، ومن ثم العمل على وضعهم في مجموعات تتناسب مع حالة كل منهم وموضوعات الدروس.

(٣) تحديد أماكن محددة في غرفة الصف لاستخدامها بشكل دائم في أغراض تعليمية جماعية وفردية.

» **ثالثا، التعديلات في قوانين الصف:**

(١) وضع قوانين صفية لإدارة سلوك الطلبة، بحيث تضمن استمرار السلوك المناسب والمرغوب به.

(٢) توفير فرص استجابة ذات طرق مختلفة لتفعيل الترميز والعملية المعلوماتية في الذاكرة.

(٣) خلق بيئة صفية تتفهم الطلبة وتتقبلهم على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم.

- **تأثيرات الدمج: من منظور نتائج البحوث والدراسات**

هناك تفاوت بين وجهات النظر وآراء الباحثين بين مؤيد ومعارض للدمج، بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العادية، فمن هؤلاء الباحثين من أثبت التأييد بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بأنهم قادرون على التعلم والاندماج مع الطلبة الآخرين في صفوف المدارس العادية؛ ومنهم من أثبت المعارضة للدمج، حيث إن العزل ليس الحل الأمثل؛ بل إن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى مدارس التربية الخاصة.

الدمج في ما يسمى بمدارس التعليم الشامل -كمشروع تعليمي عالمي- يهدف إلى التخلص من المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يهدف إلى محاربة عدم المساواة بين الطلبة، وأكد باحثون (Wilkinson and Pickett, 2010) أنه إذا أرادت أي بلد أن يكون لديها متوسط مستويات عالية من التحصيل العلمي للطلبة في المدارس، فإنه من الضروري معالجة قضية عدم المساواة بين الطلبة في المدارس، لكي لا يترتب بسببها خلق نوع من الانحدار في مستويات التحصيل العلمي لدى الطلبة، إضافة إلى أن الكثير من الدراسات التي أجرتها بعض المنظمات الأوربية -على سبيل المثال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2011)- أكدت أن تحسين الأداء المتدني للطلبة في المدارس لا يعني أن يكون على حساب الطلبة ذوي الأداء العالي. كذلك فإن اليونسكو من خلال نتائج تقريرها (Willms, 2006)، قدمت دليلا آخر يشير -بصريح العبارة- إلى أن الوصول إلى مستويات أداء عالية للطلبة في المدارس هو بسبب النجاح في رفع مستوى إنجازات "جميع" الطلبة، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تم دمجهم مع الطلبة الآخرين في مدارس ذات نظام التعليم الشامل (الدمج). إضافة إلى أن العديد من الباحثين (Farrell et al., 2007; Kalambouka et al., 2005; Gallagher, 2012) أكد بأن الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدرسة ليس له آثار سلبية على الطلبة العاديين، كما أنه ليس له نتائج سلبية على إنجازات الطلبة العاديين أو توجهاتهم؛ بل إنه يزيد من القبول الاجتماعي واحترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك نجد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون بالدرجة الأولى من هذا الدمج، حيث ظهرت تحسينات في العلاقات الاجتماعية، والإنجازات العلمية، وارتفعت التوقعات لديهم ذاتيا (MacArthur et al., 2005; de Graaf et al., 2011). لذلك فإن الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين له تأثيرات إيجابية عديدة، ولكن مازالت هناك تأثيرات سلبية على الطلبة العاديين لكنها طفيفة، أي أنها ليست ذات دلالة، إضافة لعدم وجود فروق كبيرة في التحصيل والإنجازات بين الطلبة العاديين عند دمجهم مع الأقل قدرات منهم، مقارنة بدمجهم بطلبة آخرين لديهم نفس القدرات.

ولكن -وعلى الجانب الآخر- هناك دراسات وبحوث علمية أخرى بيّنت أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج في المدارس ليس الحل الأمثل؛ بل إنهم عارضوا هذا الوضع وقدموا أدلة عبر النتائج للعديد من الدراسات والبحوث العلمية التي تثبت بأن الفصل أو العزل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعني عدم المساواة؛ بل إن التعليم في

برامج التربية الخاصة أو مدارسها مفيد جدا لنسبة غير قليلة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بل إن عزل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف مستقلة عن الآخرين من الطلبة العاديين أفضل من تعليمهم في صفوف الدمج (Fuchs, Fuchs, Craddock, Hollenbeck, Hamlett, & Schatschneider, 2008).

- **الاتجاهات الحديثة في الدمج**

إن نظرية الدمج أصبحت واقعا، ولذلك تظهر الاتجاهات الحديثة بشكل مستمر في ميدان الدمج. إن الهدف الرئيسي من وراء الدمج في المدارس العادية هو تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الطلبة باختلاف قدراتهم واحتياجاتهم. وأحد أهم هذه الاتجاهات الحديثة في الدمج هو عملية إعداد معلمي صفوف الدمج في المدارس العادية. ولهذا فإن إعداد معلمي صفوف الدمج إعدادا جيدا يساعد في تقديم الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة لجميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. إن إعداد المعلمين بشكل جيد سيساعد المعلمين ويؤهلهم على أن يكونوا قادرين على تنفيذ برامج التربية الخاصة وخدماتها، بأساليب تتوافق مع مبادئ التعليم الشامل، كما تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم في صفوف الدمج داخل المدارس العادية.

إن الترجمة الحقيقية للاتجاهات الحديثة في الدمج تتمثل بشكل واضح في عملية إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج داخل المدارس العادية، حيث تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

» أولا: الاتجاهات نحو مزج نظام التربية الخاصة ونظام التربية العادية، لكي يتكون لدينا إطار جديد لنظام التعليم الشامل، الذي أكدت الدراسات مرونة تنفيذه وفعاليته (Fuchs et al, 2008, 2010). هذا الاتجاه في المزج بين التربية الخاصة والتربية العادية يحتاج إلى:

(١) التدريب على أدوار جديدة أكثر تنوعا، ومختلفة من حيث التركيز على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الخاصة (غرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا) في المدارس العادية، كالتي تكون في مدارس التربية الخاصة، لذلك من الضروري تزويد المعلمين في المدارس العادية بالمهارات والقدرات المعرفية

اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعة تحقق مبدأ البيئة التربوية الأقل تقييدا، والذي نودي به في عقد الستينات من القرن الماضي، من خلال تطبيق عملي لفلسفة الدمج التي ترى أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن معزولة لا يطور قدراتهم ومهاراتهم للعيش في المجتمع خارج أسوار البيت والمدرسة.

(٢) إن الدمج إجراء يتطلب وجود مهارات وقدرات عامة تدخل في تركيبة برامج إعداد المعلمين، ومن هنا يجب على هذه البرامج الالتزام والتنفيذ في المجالات العشرة المعنية بالقدرات والمهارات العامة لبرامج إعداد معلمي الدمج، ليكونوا قادرين على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العادية، ومن هذه المجالات: المنهج، وتعليم المهارات الأكاديمية الأساسية، وضبط السلوك الصفي، والتواصل بين المهنيين، والعلاقات بين الطلبة، والعلاقات بين المعلمين والآباء والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعملية الكشف والاحالة للطالب إلى صفوف الدمج أو إلى صفوف التربية الخاصة، وبرامج التعليم الفردي (مثل غرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا) في المدارس العادية، والمعايير المهنية لمعلمين صفوف التربية الخاصة في المدارس العادية.

(٣) تلبية الاحتياجات الفريدة لدى الطلبة، من حيث تحديد الوسائل والطرائق التعليمية اللازمة والمناسبة لقدراتهم ومعرفتها.

(٤) العمل على تغيير الصور النمطية السلبية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وإلغائها، من خلال تقديم خدمات تعليمية ذات معايير وممارسات مثبتة علميا لتعليم شامل متوافق مع نظام التخطيط المنطقي للتعليم (معايير، وأهداف، ومناهج، ومخرجات تعلم).

» ثانيا: الاتجاهات نحو التدريب المعتمد على الكفايات والأهداف الأدائية، حيث يعد توجها حديثا في الميدان التربوي، والسبب في هذا الاتجاه يكمن في عدم وجود علاقة قوية بين التدريب قبل الخدمة والعمل في الميدان داخل المدارس. هذا الاتجاه في التدريب المعتمد على الكفايات يتطلب إجراء التالي:

(١) التركيز على جودة التدريب، كميا ونوعيا، أثناء الإعداد في فترة الدراسة، من خلال

تعلم مهارات التدريس وممارستها.

(٢) معرفة جميع المهارات والقدرات العامة لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تكون دراسة كل المعلومات النظرية والخبرات التربوية والنشاطات العملية المرتبطة بعملتي التدريس والتعلم، لكي يتم اكتساب مهارات التدريس اللازمة.

» ثالثا: الاتجاهات نحو التدريب غير التصنيفي، حيث يتم إعداد معلم لتدريس عدة فئات مختلفة في صفوف مدارس الدمج، والهدف من هذا التوجه الحد من المشكلات المترتبة على التسميات الفئوية المختلفة التي تطلق على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ إنها تؤثر على مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك لا تفيد في معرفة احتياجاتهم، أو اتخاذ الإجراءات والتدخلات التعليمية المناسبة، وبالتالي تؤدي إلى العزل الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها. هذا الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي يتطلب الآتي:

(١) التوجه نحو إعداد معلمين قادرين على تدريس مجموعة من الخصائص السلوكية وليس فئات محددة.

(٢) وضع معايير رئيسية لاختيار الطلبة المعلمين، وذلك بهدف اختبار الخصائص الشخصية للمتقدمين للدراسة في برامج إعداد معلمي الدمج.

(٣) الترسيخ للتوجهات الإيجابية لدى الطالب المعلم تجاه كل من مهنة التدريس في صفوف الدمج، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى تعزيز الرغبة لديهم لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى لا يشعروا بالإنهاك والرغبة بالتوقف عن التدريس؛ لإحساسهم بالعجز عن إمكانية تحسين ظروف عملهم، أو تحقيق تحسن في مستوى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) إتاحة الفرص الكافية لتدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة، من خلال العمل على التدريس في مختبرات الخبرات التدريسية، أو من خلال الزيارات الميدانية للمدارس.

(٥) رفع مستوى متطلبات المعرفة فيما يتعلق بالمعلومات الأساسية عن خصائص

ومراحل النمو والتطور والاحتياجات لدى جميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تقديم الفرص والخبرات التعليمية ضمن المناهج والمواد الأكاديمية التي تؤسس المعرفة والمهارات اللازمة لدى معلمي صفوف الدمج في المدارس العادية.

(٦) توفير كوادر تربوية محترفة ضمن برامج إعداد معلمي الدمج، تتمثل مهمتها في صناعة معلمين قادرين على تعليم جميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن يتم اختيارهم وفقا لمعايير ومؤهلات عالية الجودة، وأن يكونوا من ذوي الخبرات التربوية المناسبة والملائمة، وسبق أن حققت إنجازات محلية وعالمية على المستوى الشخصي والمهني، وتؤمن بالمشاركة في العمل الجماعي أكاديميا وعلميا في شقيه التعليمي والبحثي.

(٧) زيادة فترة التدريب قبل الخدمة لمعلمي صفوف الدمج خلال فترة التربية العملية، إذ تعتبر ضرورية؛ لأنها تضيف الكثير من الخبرات من خلال التطبيقات العملية للمعرفة وللمهارات في التدريس التي تم تعلمها أثناء فترة الدراسة، وللاستفادة من خبرات المعلمين المتميزين خلال العمل معهم في الأنشطة التعليمية داخل الصفوف الدراسية في مدارس الدمج وخارجها.

(٨) معرفة التقييم والتقويم المستمر بهدف التحسين المستمر لبرامج التعليم الشامل في صفوف الدمج، والتطوير من خلال تدريب معلمي صفوف الدمج، لمعرفة آخر المستجدات في عمليتي التدريس والتعلم.

الأنشطة

أسئلة الدراسة والمناقشة

في الفصل الثاني تم وضع عدة أنشطة صفية، منها الجماعية والفردية لجميع الطلبة، وفي هذا النشاط لا بد من اتباع الخطوات التالية:

(١) تشكيل مجموعات من الطلبة بعد نهاية كل درس محاضرة.

(٢) يتم انضمام ٤-٥ طلبة إلى كل من هذه المجموعات في كل نشاط.

(٣) قراءة جميع الأسئلة، ومن ثم التركيز على ما له علاقة بأسئلة كل المجموعة.

(٤) الإجابة عن الأسئلة بعد قراءة المادة العلمية في موضوع الدرس، ومناقشة باقي الطلبة في نفس المجموعة.

(٥) كتابة الإجابات التي يتم الاتفاق عليها بشكل جماعي بين أعضاء فريق المجموعة.

(٦) عرض كل مجموعة للإجابات ومناقشتها مع باقي المجموعات.

(٧) تدوين الإجابات الصحيحة وفقا للتغذية الراجعة.

» **أسئلة النشاط الأول:**

(١) عرف ماهية التربية الخاصة بشكل واضح ودقيق؟ ومن ثم حدد ما هو الهدف من التربية الخاصة؟

(٢) حدد مع الشرح مبادئ التربية الخاصة؟

(٣) عرف مع الوصف ماذا يعنى فريق التربية الخاصة؟

(٤) قارن بشكل مختصر بين أعضاء فريق التربية الخاصة متعدد التخصصات؟

» أسئلة النشاط الثاني

(١) اذكر عناصر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة؟

(٢) صِف ماذا يقصد بالتدريب قبل الخدمة، وما هي ظاهرة الاستنفاد؟

(٣) اذكر بشكل واضح ومختصر الفئات الثلاثة للمشكلات المرتبطة بالتدريب قبل الخدمة؟

(٤) ما هي الحلول المقترحة التي تودون المشاركة بها للحد من المشكلات المرتبطة بالتدريب قبل الخدمة؟

(٥) أذكر الخصائص الشخصية المرتبطة بالمتدربين التي يجب توافرها عند اختيار المتقدمين لدراسة التربية الخاصة وتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

» أسئلة النشاط الثالث

(١) حدد المشكلات ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي لإعداد معلمين التربية الخاصة؟

(٢) ما هي العناصر السبعة الرئيسية المتبعة في تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة؟

(٣) اذكر المشكلات ذات العلاقة بالمدربين؟

(٤) صِف ماذا يقصد بالتدريب أثناء الخدمة؟

(٥) حدد مع الشرح ما هي الخصائص الرئيسية في برامج التدريب أثناء الخدمة؟

» أسئلة النشاط الرابع

(١) حدد بشكل واضح ودقيق الاتجاهات الحديثة والسابقة فيما يتعلق بإعداد معلمي التربية الخاصة؟

(٢) عرف ما هي البيئة التربوية الأقل تقييدا؟ ولماذا هي تطبيق عملي لفلسفة الدمج؟

(٣) اذكر المجالات العشرة التي تشمل القدرات والمهارات العامة لبرامج إعداد المعلمين التي تمكن أي معلم من تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مع تحديد المبررات؟

(٤) صف الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات؟ مع بيان السبب لهذا التوجه؟ ثم اذكر ما هي الكفايات التي يراد تحقيقها أثناء الدراسة في برنامج إعداد المعلمين؟

(٥) قارن بين الاتجاه نحو (التدريب غير التصنيفي) و(التدريب التصنيفي) في التربية الخاصة؟ مع بيان الهدف من التدريب غير التصنيفي؟ ثم اذكر أهم المشكلات التي تترتب على التسميات الفئوية المختلفة التي تطلق على ذوي الاحتياجات الخاصة؟

» أسئلة النشاط الخامس

(١) اذكر الهدف الأساسي لمشروع اليونسكو المتضمن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

(٢) حدد مع الشرح أهم الموارد العامة السبعة في عملية تطوير الموارد التعليمية المتعلقة بمنهجية تدريب المعلمين؟

(٣) اذكر السبب وراء المطالبة بتنفيذ الدمج؟

(٤) أذكر شروط نجاح الدمج؟ مع تحديد العوامل الأساسية عند التخطيط لبرامج الدمج؟ وصف بشكل واضح تأثيرات الدمج على الأطفال العاديين؟

(٥) حدد أهم العناصر لتكييف البيئة الصفية وأساليب التدريس لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة؟

» أسئلة النشاط السادس

(١) عرف حركة التطبيع من فترة الظهور، وبماذا تنادي ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وماذا ترتب على ذلك من ظهور مفاهيم أخري مع ذكر التعريف لكل منها؟

(٢) حدد أهم المفاهيم الأخرى المرتبطة بالدمج؟

(٣) ماذا يقصد بمفهوم مدرسة الجميع؟ واذكر الفلسفة التربوية لمدرسة الجميع؟ نشأتها وأهدافها؟ ورأي الباحثين المتخصصين بها؟

» أسئلة النشاط السابع: دراسة حالة - نشاط جماعي لكل المجموعات.

(١) ما هو الوضع الحالي للتربية الخاصة في الوطن العربي؟

(٢) حدد أهم سمات التربية الخاصة في الوطن العربي؟

(٣) ما هي أبرز مشاكلات التربية الخاصة في الوطن العربي؟

(٤) ما رأيك تجاه الوضع الحالي للتربية الخاصة؟ وكيفية تحسين نظام التعليم لذوي الفئات الخاصة أو إصلاحه؟

(٥) ما هي المقترحات لتطوير البرامج التعليمية التي تخص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

الفصل الثالث

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

- **المقدمة**
- **التدريس: المفهوم والأساليب**
- **الاعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**
  - أولا: العلاقات بين المعلمين والطلبة
  - ثانيا: تحفيز الطلبة
  - ثالثا: التعديلات المنهج والتدريس
  - رابعا: استخدام التكنولوجيا في التدريس
- **مراحل نموذج التدريس**
  - المرحلة الأولى: إعداد وتصميم الدرس
  - المرحلة الثانية: تنفيذ الدرس
  - المرحلة الثالثة: تقييم الدرس
- **أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج**
  - أولا: أساليب التدريس المباشر
    (١) طرق التدريس المباشرة
  - ثانيا: أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي
    (١) طريقة التعليم الذاتي
    (٢) إستراتيجيات الاستذكار
    (٣) إستراتيجية التنظيم الذاتي
  - ثالثا: أساليب تدريس ذات نماذج توصيل الدرس
    (١) التدريس باستخدام التعلم الفردي
    (٢) التدريس باستخدام التعلم التعاوني
- **الإستراتيجيات والبرامج التعليمية التدخلية في مدارس الدمج**
  - أولا: إستراتيجيات التدريس في مدارس الدمج
  - ثانيا: التدخلات التربوية
  - ثالثا: البرنامج التربوي الفردي

الفصل الثالث

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

في نهاية هذا الفصل سيكون الطالب قادرا على أن:

(١) يتعرف على التدريس من حيث المفهوم والأساليب.

(٢) يتعرف على الاعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث العلاقات بين المعلمين والطلبة، وتحفيز الطلبة، والتعديلات المنهج والتدريس، واستخدام التكنولوجيا في التدريس.

(٣) يذكر المبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) يميز ما بين المراحل الثلاث في نموذج التدريس.

(٥) يوظف أساليب التدريس الأكثر فعالية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

(٦) يستخدم إستراتيجيات التدخلات التربوية والبرامج التربوية الفردية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

الفصل الثالث

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

المقدمة:

في هذا الفصل سنناقش عدة جوانب متعلقة بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تم دمجهم مع الطلبة العاديين في صفوف ومدارس التعليم العام العادية. هذا الفصل سيتضمن عرضا لمفهوم التدريس والأساليب، والاعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث العلاقات بين المعلمين والطلبة، وتحفيز الطلبة، والتعديلات المنهج والتدريس، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، والمبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراحل نموذج التدريس، وأساليب التدريس الأكثر فعالية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، وأخيرا إستراتيجيات التدخلات التربوية والبرامج التربوية الفردية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

الفصل الثالث

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

• الاعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة له اعتبارات رئيسية، منها ما له علاقة بـ: أولا: العلاقات بين المعلمين والطلبة، ثانيا: تحفيز الطلبة، ثالثا: تكييف التدريس، رابعا: استخدام التكنولوجيا في التدريس.

» أولا: العلاقات بين المعلمين والطلبة

العلاقة بين المعلم والطلبة تعتبر أحد أهم المكونات الأساسية في العملية التعليمية، فقد أصبحت العلاقة بين المعلم والطالب محورا مهما في معظم الجهود التعليمية الرامية إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة (Pianta & Hamre, 2009; RimmKaufman & Hamre, 2010). كذلك فإن الطلبة مستفيدون بشكل رئيسي من العلاقة بين المعلم والطالب (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). إن عملية تحسين العلاقة بين المعلم والطالب لها آثار انعكاسية أخرى نحو تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطالب والآخرين في المدرسة والمجتمع، والتقدم العلمي، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي بالنسبة للطالب، وكذلك خلق نوع من التفاعل والمشاركة الإيجابية بالنسبة للطلبة في جميع الأنشطة التعليمية والمجتمعية (Decker, Dona, & Christenson, 2007). إن التفاعل بين المعلمين والطلبة يختلف من حيث الجودة، كما له آثار ملموسة على نتائج التحصيل العلمي ومخرجات التعلم بالنسبة للطلبة، وكذلك للمعلمين من حيث تحقيق الأهداف التعليمية وجودة الأداء في التدريس (Martin, Anderson, Bobis, Way, & Vellar, 2012; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). كما أن نتائج الدراسات الأخرى حول العلاقة ما بين المعلم والطلبة تشير إلى أن استخدام إستراتيجيات التدخل المبكر والوقاية –خصوصا تلك االتي تركز على بناء علاقات مستقرة بين الطالب والمعلم– قد يساعد في تقليل معدلات حدوث المشاكل العقلية لدى الطلبة خلال السنوات الأولى من التعليم (Miller-Lewis, Sawyer, Searle, Mittinty, Sawyer, & Lynch,

2014). كما أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تلعب دورا أساسيا في النتائج النمائية للطلبة (Lopez & Corcoran, 2014). لهذا نجد أن وجود البرامج والممارسات التي تهدف إلى تعزيز علاقات إيجابية بين المعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس تعزز القدرة على تقديم الدعم اللازم لهؤلاء الطلبة (Murray & Pianta, 2007).

العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتمد على برامج وأنشطة أنشئت لتحقيق أهداف تساعد في تيسير عمليتي التدريس والتعلم. وهناك إستراتيجيات عديدة لتكوين هذا النوع من العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلبة في المدارس، خصوصا التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي:

(١) بناء الاتصال بين المعلمين والطلبة: هذه الإستراتيجية ذات شقين من الأنشطة، الأول: الأنشطة التي تركز على المعلم، حيث يشارك الطلبة في كل ما يتعلق بعمل المعلمين في المدرسة. ثانيا: الأنشطة التي تركز على المعلم، حيث تساهم في زيادة إدراك المعلمين لاحتياجات الطلبة ووجهات نظرهم في كل الأمور التي ترتبط بعملية تعلم الطلبة، بشكل عام هذه الإستراتيجية تهدف إلى خلق التفهم لكل من المعلمين والطلبة لاحتياجات الطرف الآخر (Mitra, 2003).

(٢) إجراء المقابلات مع الطلبة: هذه الإستراتيجية تعتبر طريقة علاجية، حيث تهدف إلى معرفة كيفية التخاطب والحوار مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأسلوب منفتح، بالإضافة إلى الحفاظ على الانتباه تجاه مشاكل الطلبة اللحظية (Maag, 1988).

(٣) الاستجابة: هي إستراتيجية تهدف إلى التفاهم والاتفاق حول الاستجابات التي تحدث أثناء التواصل بين المعلم والطالب، وتعتمد هذه الإستراتيجية علي: استجابة المعلم بطرق يفهمها الطالب، والاستجابة إلى تعابير حقيقية تظهر الاهتمام، الاستجابة للأطفال بطرق تتناسب مع العمل ونوعية وطبيعة الدرس واحتياجات أو صعوبات الطلبة (Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell, & La Paro, 2003).

ثانيا: تحفيز الطلبة

التحفيز من النظرية إلى التطبيق، هو مفهوم مرتبط بمبدأ رئيسي له علاقة بنظرية التعلم السلوكية، التي ترى بأن السلوك الذي تم تعزيزه في السابق سيتكرر في المستقبل. وتطبيقا للنظرية نجد أن التحفيز جزء من التدريس لتشجيع التعلم (Alexander, 2009)، والمقصود من ذلك أن التحفيز هو إجراء يقوم به المعلم لتشجيع الطلبة أثناء عملية التعلم، لذلك فإن التحفيز هو أحد أهم المركبات في التعلم (Slavin, 2006).

ومن حيث المفهوم فإن التحفيز هو عملية داخلية تنشط وتوجه وتحافظ على السلوك مع مرور الوقت (Murphy & Alexander, 2000). ولهذا نجد أن التحفيز يزداد لدى الطالب بمشاركة الطالب ذاتيا في عملية صنع القرارات التي تحدث في الفصل الدراسي بشكل يومي (Dinsdale, 2009). كما أن التحفيز يلعب دورا مهما للطلاب، حيث تصبح لديهم القدرة على: أن يكونوا منضبطين ذاتيا، وتطوير المثابرة، وأن يكونوا مفكرين مستقلين، وتطوير مهارات الحكم والتقييم، والاستعداد لتحمل المخاطر، والمبادرة ذاتيا، وتطوير الفضول، وتكوين توجهات إيجابية نحو التعلم، والحصول على صورة ذاتية إيجابية (Higgins, 1997).

تتضمن مصادر التحفيز خصائص محددة لها علاقة بـ: الشخصية، والموضوع، والمصادر (Slavin, 2006). ولذلك ينقسم التحفيز إلى التحفيز الداخلي (الدوافع الذاتية) والتحفيز الخارجي (الدوافع الخارجية) (Slavin, 2006). حيث إن التحفيز الداخلي مرتبط بالقيمة التحفيزية للمحتوى نفسه، مثال على ذلك: أن الطالب لديه توجه بأن يصبح طبيبا في المستقبل، لذلك نجده يبذل جهد في الدراسة للحصول على درجات مرتفعة لكي يضمن دخول كلية الطب لدراسة الطب، بينما التحفيز الخارجي مرتبط باستخدام: الثناء (كالمدح، والإشادة)، والتغذية الراجعة، والحوافز (كالمكافأة)، حيث تحفيز الطلبة على بذل قصارى جهدهم. ومثال على ذلك عند دراسة الطالب لإحدى المواضيع المهمة في مادة التاريخ التي تشترط معرفة الشخصيات في حقبة محددة من الزمن فإننا نجد الطالب يحتاج إلى التشجيع والمكافأة لتحقيق هذا العمل. كما أن الحوافز منها ما هو داخلي وخارجي. فالحوافز الداخلية، مرتبطة بالتحفيز الداخلي، وهي تلك الجوانب في أي نشاط حيث يتمع بها الأشخاص، وبالتالي يجدونها محفزه لهم في العمل في هذا النشاط. أما الحوافز الخارجية فإنها مرتبطة بالتحفيز الخارجي، وهي تلك التي تكون خارجية مثل المكافأة التي

تكون إما على شكل اعتراف بنتائج عمل معين قام به الأشخاص، أو الحصول على درجات عالية عند قيام الطلبة بالعمل المطلوب كما هو متوقع من المعلم.

هناك العديد من الإستراتيجيات التي تعمل علي تعزيز التحفيز لدى الطلبة، منها ما هو مرتبط مباشرة بالتحفيز الداخلي ومنها ما هو مرتبط بالتحفيز الخارجي. من هذه الإستراتيجيات التي أعدها سلافن، (Slavin, 2006)، مايلي:

أولا: إستراتيجيات تعزيز التحفيز الداخلي للطلبة، هذه الإستراتيجيات تتضمن خطوات إجرائية يقوم بها المعلم في الصف الدراسي، منها:

(١) الحرص بأن يكون جميع الطلبة لديهم الاهتمام والرغبة بموضوع الدراسة.

(٢) تقديم موضوع الدرس ومحتواه بطريقة جذابة للطلبة.

(٣) تقديم عرض للدرس لتلبية وزيادة فضول الطلبة.

(٤) إثارة اهتمام الطلبة تجاه الدرس.

(٥) الحفاظ على الفضول لدى الطلبة، خصوصا في الدرس الذي يستخدم به حل المشكلات والتدريب العملي على الخبرات.

(٦) الاستفادة من وسائط العرض المتنوعة (الأفلام، المتحدثين الضيوف، المحاكاة، الألعاب الفريق).

(٧) مساعدة الطلبة على تحديد أهدافهم الخاصة في أثناء التعلم، لأنه يزيد من الكفاءة الذاتية.

ثانيا: إستراتيجيات تعزيز التحفيز الخارجي للطلبة، هذه الإستراتيجيات تتضمن خطوات إجرائية يقوم بها المعلم في الصف الدراسي، منها:

(١) التعبير والشرح للتوقعات بوضوح، حيث تمكين الطلبة بشكل صريح علي التعرف على ما هو متوقع منهم فعله في أثناء الدرس، وتعلم المعلومات الجديدة في هذا الدرس.

(٢) تقديم التغذية الراجعة المتكررة والفورية الواضحة لكل ما يتعلق بالاختبارات، والأسئلة، والطرق والوسائل، إلخ.

(٣) زيادة قيمة المحفزات الخارجية وتوافرها لكي يتم مكافأة الجهد المبذول من الطلبة

بشكل مناسب، وكذلك الاستفادة من التركيز على التحسين في أدائهم باستخدام هذه المحفزات الخارجية.

كذلك توجد إستراتيجيات أخرى وضعها آريندز، (Arends, 2009)، حيث تعمل على تحفيز الطلبة من خلال بناء أنشطة تعلم فعالة يستفيد المعلمون منها أثناء التدريس والطلبة أثناء التعلم، منها مايلي:

(١) الاستفادة من قدرات الطلبة والعوامل القابلة للتغيير التي من الممكن استغلالها بشكل مناسب وأفضل أثناء تعلم الطلبة.

(٢) تجنب إعطاء أهمية كبيرة للمحفزات الخارجية.

(٣) إنشاء مواقف تعليمية ذات أساليب إيجابية.

(٤) بناء وعرض الدرس وفقا لاهتمامات وأساليب تعلم الطلبة والقيم للمحفزات الداخلية.

(٥) هيكلة التعلم لتحقيق التدفق في تعلم الطلبة.

(٦) استخدام المعرفة المبنية على النتائج.

(٧) استحضار احتياجات الطلبة بما في ذلك من ضرورة تقرير المصير.

» ثالثا: التعديلات في المنهج والتدريس

إن عملية التعديلات لكل من المنهج والتدريس عند تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتمد على نموذجين هما: التجهيزات والتكييفات (Hallahan & Kauffman, 2000). إن التجهيزات هي تلك الإجراءات التي تستخدم في تجهيز المنهج والتدريس دون إحداث تغييرات في المحتوى العلمي أو المفاهيم ضمن المنهج، بينما التكييفات هي تلك الإجراءات التي تستخدم في تجهيز المنهج والتدريس مع إحداث تغييرات في المحتوى العلمي أو المفاهيم ضمن المنهج. إن عملية التكييفات تتطلب إحداث تغييرات مناسبة، كإعادة صياغة المنهج الرسمي وإجراء بعض تعديلات لأساليب التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة لكي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الفريدة.

إن نماذج التكييفات المستخدمة لإجراء بعض التغييرات في المنهج متعددة وكثيرة، فمنها على سبيل المثال ما ينتج عنه إعداد منهج وظيفي أو برنامج فردي تربوي يستخدم في تعليم

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إن المنهج الوظيفي يتطلب إعادة صياغة المنهج الرسمي بطريقة تعتمد على مهارات وظيفية يتعلمها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما البرنامج الفردي التربوي يتطلب تحديد الأهداف القصيرة وطويلة المدى خلال السنة الدراسية التي يراد تحقيقها أثناء عمليتي التدريس والتعلم بما يتوفق مع قدرات واحتياجات الطلبة فرديا.

وتتطلب تكييفات التدريس ضرورة إجراء بعض التغييرات في الإستراتيجيات وطرق التدريس، فمنها على سيبيل المثال ما يسمى بالتدريس المباشر، والتدريس الفردي، والتدريس التعاوني، أو التدريس المتمايز. هذه التكييفات في التدريس تهدف إلى مساعدة المعلمين في مدارس الدمج التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين على تقديم درس يتناسب ويلبي احتياجات هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Slavin, 2006).

لذلك فإن عملية تكييف المنهج لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف مدارس الدمج يتطلب تعديلات تتضمن تغييرات على المنهج الرسمي، من حيث تناسبها مع قدرات واحتياجات الطلبة بالتوافق مع الأهداف التعليمية قصيرة المدى وطويلة المدى لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن عملية التعديلات على المنهج الذي يدرس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتضمن ثلاثة أنواع شائعة في التكييفات، وهي كما يلي:

(١) التكييفات في المحتوى العلمي: هذا النوع من التكييفات الذي يتطلب تغييرا للمحتوى العلمي الذي سيقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا المحتوى الجديد، حيث إن هؤلاء الطلبة لا يستطيعون فهم الموضوع بشكل سريع، أو أنهم لا يمتلكون أساسيات المعرفة المسبقة لهذا الموضوع الجديد التي تمكنهم من إتمام التعلم بشكل مناسب كما يتوقعه المعلم (Slavin, 2006). هذا الإجراء كتعديلات على المحتوى العلمي يكون من خلال تجزئة المحتوى العلمي إلى مركبات أساسية أو بسيطة. كما أن أفضل أسلوب لعمل هذه التكييفات يكون باستخدام طرق التدريس المباشرة، ومن ثم تدريس ما يصعب على الطالب فهمه، حتى لو استلزم الأمر تدريسه الموضوع أو القاعدة الأساسية (Bos & Vaughn, 2002).

(٢) التكييفات في صياغة الواجبات المكتوبة أو المهام المنزلية: في هذا النوع من التكييفات

يقوم المعلمون بإجراء تغيير في صياغة الشكل للواجبات أو المهات التي تقدم، ويطلب من الطلبة العمل عليها دون المساس بالمحتوى الفعلي للواجبات أو المهام المنزلية. إن الحاجة لهذه التغييرات في صياغة شكل الواجبات المكتوبة أو المهمات يكون لأسباب متنوعة منها: الواجب أو المهمة طويلة جدا، والتباعد والمسافة في الصفحة هي قريبة جدا بحيث لا تسمح للطالب على التركيز على عناصر فردية في المحتوى الموجود في الصفحة، والتوجيهات أو الملاحظات الإرشادية للقيام بهذا الواجب أو المهمة إما متوفرة أو مضللة أو غير كافية (Slavin, 2006; Kleinert & Kearns, ٢٠٠١). الهدف من هذه التوضيحات هو تسهيل الواجب أو المهمة التي يقوم الطالب بالعمل عليها، بالإضافة أنها تعطي أمثلة توضيحية من الممكن تدريسها للطالب لكي يقوم بما يراد منه القيام به (Bender, 2004).

(٣) التكييفات في وسائل الاتصالات: هذا النوع من التكييفات يكون في إجراء تغييرات على طريقة عرض المعلومات، سواء كانت معلومات يقدمها الطالب توضح مدى فهمه للموضوع، أو المعلومات التي تقدم من المعلم ويستلمها الطالب (Slavin, 2006; Bender, 2004). إن من الصعوبة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فهم المعلومات الجديدة يكون في تلقي هذه المعلومات من خلال القراءة، بل إن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وسائل أخرى متعددة تقدم بها المعلومات إليهم تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، خصوصا عندما نرى أنه لا استجابة قد ظهرت على الطلبة فيما يتم تدريسه لهم كمعلومات جديدة.

» رابعا: إستخدام التكنولوجيا في التدريس

التكنولوجيا المستخدمة في التدريس محددة، ولكنها لعبت دورا مهما في تحسين التدريس والتعلم لكل من المعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al-Shammari, 2008). خلال السنوات الأخيرة لقي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس اهتماما متزايدا بين المعلمين الذين يستخدمون طرق التدريس المباشرة، حيث أثبتت وجود تحسين في تعلم وإنجازات الطلبة (Al-Shammari, Al-Aqeel, Faulkner, & Ansari, 2012). إن الهدف الأساسي من استخدام التكنولوجيا في التدريس هو الدمج ما بين النص والمحتوى المرئي (Slavin, 2006). على سبيل المثال: عند تدريس القراءة مع استخدام التكنولوجيا من

خلال إضافة أصوات للأحرف في الكلمات عند تدريسها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فإنها أثبتت تحسنا في تعلم هؤلاء الطلبة (Chambers, Cheung, Madden, Slavin, & Gifford, 2006).

يؤكد المتخصصون أهمية استخدام التكنولوجيا في تدريس وتعلم الطلبة ذوي الأحتياجات الخاصة (Al-Shammari & Yawkey, 2008; Salend, 2008; Albright, Brown, Vandeventer, & Jorgensen, 1989). من التكنولوجيا المستخدمة في التدريس على سبيل المثال: الكمبيوتر، والوسائط المتعددة، والتكنولوجيا المساعدة التي تخدم بشكل مباشر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إن استخدام الكمبيوتر في التدريس، خصوصا التدريس بمساعدة الكمبيوتر له عدة سمات إيجابية منها: (1) أجهزة الكمبيوتر هي آلية "جديدة" للتدريس وللتعلم. (2) أجهزة الكمبيوتر توفر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كل الأدوات التي تزيد من التمتع في التعلم وفهم المعلومات الجديدة بطريقة سهلة. (3) النتائج إيجابية على التحصيل الدراسي، بما في ذلك تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Christman, Badgett, & Lucking, 1997). كذلك فإن التكنولوجيا المساعدة المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قدمت فرصا تعليمية أثبتت من خلالها التحسين في نتائج التعلم (Salend, 2008). لذلك فأدوات التكنولوجيا المساعدة، مثل الاختبارات التكيفية من خلال الكمبيوتر تستخدم أيضا بشكل متزايد في قياس تقدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Kamei-Hannan, 2008; Meyen, Poggio, Seok, & Smith, 2006). كذلك تستخدم هذه التكنولوجيا بأشكالها وأدواتها المتعددة والمتخلفة الأغراض في الصفوف الدراسية التي يتعلم فيها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة. على سبيل المثال: في الصفوف العادية تستخدم التكنولوجيا في عرض الدروس، أو ما تم تلخيصه من خلال برامج معالجات النصوص والعروض التقديمية، وأقراص الفيديو الرقمية، بالإضافة إلى استخدامها في تسهيل عمل المعلمين فيما يتعلق بطباعة وتنسيق وحفظ المعلومات والاختبارات. أما في الصفوف المستقلة ذاتيا تستخدم التكنولوجيا أكثر من حيث الاستخدام التدريسي والألعاب التعليمية والمعالجة (Becker, 2001). وكذلك في غرفة المصادر تستخدم التكنولوجيا في مهام محددة، حيث يستفيد منها الطالب بشكل مباشر في مواضيع محددة يواجه فيها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة صعوبة في فهمها أثناء الدراسة في الصفوف العادية.

إن الاستفادة الحقيقة من استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يكمن في تحسين تعلم وإنجازات هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى ربط هذه التقنيات التكنولوجية بأساليب التقييم التي توفر للمعلمين النتائج والبيانات لاتخاذ قرارات تدريسية فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وأساليب التدريس وكيفية تحسينها في المستقبل لكي تتحسن المخرجات بشكل عام (Al-Shammari & Yawkey, 2008; Biklen, Ferguson, & Ford, 1989; Baron, & Wolf, 1996).

أخيرا، هناك عدة توصيات للاستفادة من استخدام التكنولوجيا في تدريس وتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al-Shammari, 2008)، منها أولا: توجد حاجة إلى توفير واستخدام المزيد من أدوات التكنولوجيا المساعدة بهدف تلبية الاحتياجات الفريدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ثانيا: يجب توفير وتصميم المزيد من برامج التدريب للمعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ينبغي أن تركز هذه البرامج على كيفية استخدام هذه التكنولوجيا بكفاءة وفعالية من أجل تقديم دروس بطريقة تلبي احتياجات هؤلاء الطلبة. ثالثا: استحداث أقسام تكنولوجيا المعلومات في جميع مدارس الدمج، بهدف الحصول على الدعم التقني الضروري واللازم لتسهيل عملتي التدريس والتعلم. رابعا: الحاجة إلى توظيف واستخدام التكنولوجيا القائمة على التكييف في جميع المناهج الدراسية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **المبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**

التدريس الناجح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب تحديد الخصائص التعلمية الفردية للطالب ذي الاحتياجات الخاصة ومراعاتها، مع توفير الفرص التعليمية الكافية المبنية على أساليب تدريس تتناسب مع خصائصه التعلمية الفردية، بالإضافة إلى تصميم أو تعديل أسلوب تدريس مناسب من خلال تكييف أو تغيير الأنشطة والمواد لتتناسب مع الفروق الفردية للطالب واحتياجاته، ووضع واتباع إجراءات تتضمن ملائمة سرعة عرض المادة التعليمية وفعالية التصحيح للاستجابات الخاطئة، لذلك على معلمي صفوف مدارس الدمج أن يتبعوا خطوات محددة لتحقيق تدريس ناجح وجيد يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلم، من هذ الخطوات مايلي:

(١) فهم الخصائص الفردية للطالب.

(٢) التعاون مع الوالدين.

(٣) تحديد المستوى الحالي للطالب.

(٣) تحديد المهارات التي سيتعلمها الطالب.

(٤) تحديد الأهداف التدريسية.

(٥) تجزئة الأهداف (السلوك النهائي المراد تحقيقه) لتكون قابلة للتدريس والقياس.

(٦) اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف.

(٧) اختيار المواد والوسائل التعليمية.

(٨) تنفيذ البرنامج التدريسي.

(٩) قياس مدى تقدم الطالب وفقا للأهداف التي تم تحقيقها لتحديد فاعلية التدريس وتوثيق التحسين في أداء الطالب.

(١٠) قياس مدى فاعلية التدريس بناءً على تغير أداء المتعلم في الصف الدارسي داخل مدارس الدمج.

ومن هنا تأتي ضرورة التركيز على وجود كفايات عامة لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تتضمن: القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطالب في مواقف صفية مختلفة، والمعرفة بخصائص وأسباب فئات الاحتياجات الخاصة، ومعرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة للطالب، ومعرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية، والقدرة على تكييف أدوات القياس والتقويم المختلفة لتتناسب مع طبيعة الاحتياجات الخاصة، والقدرة على بناء علاقة إيجابية للعمل مع الأسرة، والقدرة على تنظيم وإدارة البيئة الصفية.

لذلك من المهم وجود مبادئ عامة لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تتضمن:

(١) استخدام التدريس المنظم والموجه من قبل المعلم التوضيح من الممارسة الموجهة المدعمة بالتلقين والتغذية الراجعة، والممارسة المستقلة المدعمة بالتغذية الراجعة.

(٢) التركيز على التدريس الأكاديمي من خلال التوجيه للعمل على الاستجابات المهمة، وذلك من خلال الاستفادة من وقت التعلم الأكاديمي للتركيز على موضوع محدد.

(٣) إتاحة الفرص التعليمية الكافية بناء على التقييم المستمر، وتحديد الأهداف المناسبة، وتوفير المثيرات اللازمة، وتحليل المهارات، واستخدام التصحيح الذاتي.

(٤) تزويد الطالب بالتغذية الراجعة الفورية.

(٥) تهيئة الظروف الإيجابية الممتعة والمنتجة للتعلم.

(٦) استثارة دافعية الطالب بالتشجيع والدعم والتعزيز الإيجابي.

(٧) ضمان انتباه الطالب من خلال الحرص على: مراعاة كيفية تقديم المهمة التعليمية، واستخدام المثيرات اللفظية والجسمية والإيمائية المشجعة، واستخدام خطوات إجرائية تدريسية يعلمها الطالب، واستخدام المنظمات المتقدمة، وتقسيم الوقت، والتعامل مع عوامل الوقت بشكل مناسب.

- **مراحل نموذج التدريس**

عملية التدريس تعتمد على ثلاث مراحل: هي الإعداد والتصميم للدرس، وتنفيذ الدرس داخل الصف الدراسي، وعملية تقييم الدرس للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي بنيت عليها خطوات الدرس (Rivera & Smith, 1997). فيما يلي سنعرض المراحل الثلاث الرئيسية في في عملية تطوير الدرس، متضمنة المركبات الأساسية وما يتخللها من خطوات وإجراءات.

» **المرحلة الأولى: إعداد وتصميم الدرس**

مرحلة إعداد وتصميم الدرس هي مرحلة مهمة وسابقة لمراحل أخرى معنية بتنفيذ الدرس وتقييمه، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية ووضع الخطط العلاجية المستقبلية لضمان التحسين المستمر في جودة التدريس ومخرجات التعلم. إن مرحلة إعداد وتصميم الدرس تتكون من مركبات أساسية، لكل منها خطوات وإجراءات محددة، هي:

(١) المتعلم: يجب على المعلمين عند الإعداد والتصميم للدرس أن يراعوا المتعلمين من حيث البيئة، والأسرة، واللغة، والخبرات. إن معرفة الجوانب المتعلقة بالمتعلم تساعد في

فهم كيفية تعلمه والاحتياجات اللازمة لتسهيل عملية تعلم هؤلاء المتعلمين، لذلك من الضروري معرفة وتحديد العوامل والاحتياجات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عند البدء في الإعداد والتصميم للدرس، وهذه المعلومات حول المتعلم من السهولة الحصول عليها من إجراء المقابلات والاجتماعات مع كل من الأسرة والمعلمين السابقين لمناقشة حالة المتعلم واحتياجاته في السابق، والتوصيات للمرحلة الدراسية الحالية.

(٢) المنهج وطرق التدريس: المنهج هو خطة لاختيار وتنظيم خبرات المتعلم، بهدف إحداث تغيير وتطوير في سلوكه (Armstrong, 1989). تعتمد عملية اختيار المنهج وطرق التدريس على عدة خطوات هي: اختيار وتنظيم المنهج (معايير الاختيار، المحتوى العلمي، تكامل المناهج الدراسية)، والوسائل التعليمية (الكتب، الألعاب التعليمية، البوسترات والكروت)، والترتيبات التعليمية (محطات ومراكز التعلم، التعلم التعاوني، التعليم بواسطة الأقران، المجموعات)، والخطط التدريسية (خطة الوحدة الدراسية وخطط تحضير الدروس متضمنا الخطوات التدريسية الإجرائية). لذلك من الضروري اختيار المنهج والمحتوى العلمي، متضمنا الوسائل التعليمية التي تدعم موضوع الدرس الذي يراد تدريسه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لمعرفة كيفية تنظيم الدرس من حيث توافقه مع الأهداف التعليمية، ومن ثم اختيار طرق التدريس التي تتضمن الخطوات التدريسية الإجرائية المناسبة التي تساعد المعلم في تمكين الطلبة على تعلم وفهم واستيعاب المعلومات الجديدة في الدرس.

(٣) إدارة الصف والسلوك: الإدارة الصفية هي معنية بإدارة البيئة الصفية، بينما إدارة السلوك معنية بوضع القوانين الصفية والتوقعات لسلوك الطلبة المناسب داخل البيئة الصفية، لذلك تعمل إدارة الصف والسلوك على رفع مستوى تنظيم وتماسك عملية تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

» المرحلة الثانية: تنفيذ الدرس

مرحلة تنفيذ الدرس هي مرحلة أساسية تعتمد على نوعية الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها في كل درس ضمن المنهج الدراسي. لذلك هذه المرحلة من التنفيذ يجب أن تراعي مركبات رئيسية مثل: أولا: إختيار نموذج التدرس المناسب والمتوافق مع الأهداف التعليمية

في الدرس، وفلسفة التدريس لدى المعلم، وتصور المعلمين لاحتياجات الطلبة. ثانيا: تركيب المعلمين للممارسات التعليمية الفعالة من خلال تنفيذ وإدارة خطوات التدريس، وإجراءات إدارة الصف، ولغة التدريس أثناء التدريس. ثالثا: معرفة الطرق المفعالة في الاستفادة من استخدام الواجبات كجزء من الدرس.

إن عملية تنفيذ الدرس من الممكن عملها من خلال اتباع أحد الأنواع التالية من نماذج التدريس المستخدمة في المدارس التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتيجات الخاصة، فيمايلي سنعرض هذه الأنواع الثلاثة لنماذج التدريس:

(١) نماذج التدريس السلوكية: وهي التي تركز على العلاقة ما بين الطالب والبيئة، بحيث تتعامل مع السلوك الاجتماعي والأكاديمي على أنها من الممكن ملاحظتهما أثناء عمليتي التدريس والتعلم، بالإضافة إلى توظيف التعزيز لتشكيل وتعديل السلوك المرغوب به، وتدريس السلوك الجديد من خلال الخبرات والاستجابات السابقة بالتوافق مع كل من مراحل النمو للطالب وطرق التدريس المستخدمة (طرق التدريس المباشرة).

(٢) نماذج التدريس الإستراتيجية: وهي التي تركز على استخدام الإستراتيجيات المعرفية (مراجعة شفهية، تصنيف المعلومات) وفوق المعرفية (التعلم ذاتي التنظيم، المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي) التي ترفع من مستوى التعلم لدى الطلبة، ويقوم التدريس الإستراتيجي على المعلم كمحور أساسي في عملية التدريس، لذلك يتضمن خطوات محددة لتدريس إستراتيجية محددة منها: يقوم المعلم بتمثيل العمل المطلوب من الطلبة أمامهم، والتفكير بصوت مرتفع (إستراتيجية الاستذكار)، والتدريس من العام إلى الخاص (إستراتيجية سكافودل).

(٣) نماذج التدريس البنائية: هي أساليب تدريس وضعها بياجيه وتوسع بتطويرها فيجوتسكي، حيث إنها ترتكز على أن التعلم عملية يتضمنها تفاعل الطلبة مع الخبرات المبنية على مستوى المعرفة لديهم وميولهم في التعلم (التعلم بحل المشكلات).

كذلك توجد أنواع تدريس ثلاثة يستطيع المعلمون أن يستخدموها عند تدريسهم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، وفيما يلي سنعرض هذه الأنواع الثلاثة للتدريس:

أولا: التدريس العلاجي: يستخدم عند التوصل إلى نتيجة أكيدة بأن التدخلات السابقة لم تحدث أي تغير إيجابي على تعلم الطالب وإنجازاته أثناء الدروس السابقة.

ثانيا: التدريس الخاص: يستخدم للتركيز على موضوع قصير ومحدد بهدف إعداد الطالبة لاختبار، أو عرض تقديمي، أو تقرير، وهذا النوع من التدريس يعتمد على مراجعة المعلم والطلبة، ومن ثم المناقشة حول المواضيع ذات العلاقة في الدرس.

ثالثا: التدريس التكيفي: يستخدم أثناء تحديد الخلل أو الصعوبة، بحيث يتم إجراء التغييرات أو التعديلات الضرورية لكل من المنهج، والدرس، والوسائل، والبيئة بهدف مساعدة الطلبة على التعلم بنجاح.

كما أن تنفيذ الدرس يعتمد على تحقيق عناصر محددة من شأنها ضمان منهجية التدريس بشكل متماسك ومتسلسل يتناسب مع طبيعة موضوع الدرس واحتياجات الطلبة. فيما يلي سنعرض هذه العناصر الأساسية في تنفيذ الدرس:

أولا: خطوات التدريس: هي خطوات إجرائية محددة يقوم بها المعلم أثناء التدريس. هذه الخطوات التدريسية تشمل:

(١) المنظم المتطور (الإشارة إلى الهدف من الدرس، وتحديد موضوع نشاط التعلم، ووصف خلفية الموضوع، وتحديد المفاهيم التي يراد تعلمها، وتحفيز الطلبة، ووضع إطار عمل تنظيمي، والإشارة، ومناقشة المخرجات كنتائج للتعلم مع الطلبة).

(٢) عرض موضوع الدرس (المعلم يمثل الشكل الصحيح، وعرض المفاهيم والعلاقة، وتدريس إستراتيجيات، وتقديم التغذية الراجعة، والتركيز على التمارين، وطرح الأسئلة، والتأكد من الفهم).

(٣) التدريبات الموجهة (فرص تعلم فعالة ومناسبة، ومراقبة أداء الطلبة، وتعزيز استجابات الطلبة، وتقديم تغذية راجعة، وطرح الأسئلة، والتأكد من الفهم).

(٤) خلاصة الدرس (تلخيص محتوى الدرس، وتقديم معلومات عن التدريبات).

(٥) التدريب المستقل (التأكد من جاهزية الطلبة للتدريب المستقل، وتقديم فرص تعلم مناسبة، وتقييم تقدم الطلبة).

(٦) التقييم (مراقبة تقدم الطلبة، وتوثيق نتائج إنجازات الطلبة، وتحديد ما إذا كان الدرس فعال من حيث الإتقان).

ثانيا: إدارة الدرس: هناك إجراءات محددة لإدارة الدرس، حيث تتضمن إدارة سلوك

الطالب، وتقديم تعليمات توضيحية فعالة، واستخدام إشارات التنبيه، وإدارة سلوك المعلم، وصنع التحولات المناسبة بين كل نشاط وآخر أثناء الدرس.

ثالثا: لغة التدريس: هي التفاعلات بين كل من المعلم والطلبة أثناء الدرس، حيث يتم الاتفاق ما بين المعلم والطلبة على استخدام لغة (شفهية أو كتابية) محددة لكل موضوع في المنهج، وكيفية العمل في أنشطة الدرس.

» المرحلة الثالثة: تقييم الدرس

مرحلة تقييم الدرس هي مرحلة تربط ما بين أداء التدريس وتحقيق الأهداف التعليمية في الدرس، لذلك من الضروري توضيح أن الأهداف التعليمية وكيفية كتابتها بالإضافة إلى تقويم تعلم الطالب ومخرجات التعلم سوف يتم عرضها في الفصل الخامس، أما في هذا القسم فسنناقش ونعرض تقييم الدرس من حيث الهدف العام من عملية تقييم الدرس، وما هو المقصود من تقييم الدرس من وجهة نظر البحوث العلمية، وما هي مركبات تقييم الدرس.

الهدف العام من عملية تقييم الدرس هو التعرف على ما إذا كان الدرس قد ساعد المعلم في إحداث تقدم ملحوظ لدى الطلبة، وتحديد مستوى هذا التقدم في المعرفة والمهارات التي اكتسبها هؤلاء الطلبة. إن عملية تقييم الدرس هي مرحلة تتم خلال الانتهاء من الدرس تتضمن مراجعة مستوى وكفاءة أداء التدريس ومدى تحقيق الأهداف التعليمية في الدرس. وأثبتت الدراسات بأن عملية تقييم الدرس ساعدت المعلمين على تقويم المجالات المهمة التي لها علاقة في أداء التدريس وتعلم الطلبة، وتمكنهم من المحتوى الذي تم تعلمه أثناء فترة الدرس (Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006; Al-Shammari & Yawkey, 2008). لذلك تقييم الدرس يساعد على تحسين أداء المعلم والطلبة، بالإضافة إلى تحفيز جميع المعلمين في بذل قصاري جهدهم في التدريس وتعلم الطلبة أثناء الدرس (Al-Shammari & Yawkey, 2008). إنه من الضروري أن يكون لدى المعلمين المقدرة على تحديد كيفية تقييم الدرس، والتمييز بين أفضل أدوات تقييم الدرس حسب نوعية الدرس والمتعلمين، لذلك تقييم الدرس يعتمد على مركبات أساسية تتضمن منها التقويم القائم على المنهج، والقياس القائم على المنهج، وتقويم الملاحظة والتحليل، وتقويم ملف الإنجاز (Rivera & Smith, 1997).

- **أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج**

أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متنوعة في مدارس الدمج، هذه الأساليب التدريسية منها ما يعتمد علي التعليم المباشر، والتدريب المعرفي، ونماذج توصيل الدرس. رغم أن هذه الأساليب متنوعة إلا أنها محددة من حيث الطرق والإستراتيجيات المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا في مدارس الدمج. إن عملية اختيار أسلوب التدريس المناسب لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب ضرورة النظر إلى ما وراء نوع فئة الإعاقة نفسها، وصولا للفرد نفسه، وذلك لمعرفة خصائصه الشخصية ومشكلاته التعلمية وخبراته السابقة. علما أن هناك العديد من الأساليب المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التي أثبت علميا من خلال الدراسات والبحوث التربوية، لذلك هذه الأساليب في التدريس تحدد أهم الطرق وإستراتيجيات التي تتناسب مع خصائص وقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

تنقسم أساليب التدريس المستخدمة في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج إلى عدة أنواع، ولكن أهمها هي أساليب التدريس التي تعتمد على التدريس المباشر، والتدريب المعرفي، ونماذج خدمة توصيل الدرس. إن أساليب التدريس التي تعتمد على التدريس المباشر محددة، فهي تركز على الجانب التحليلي للمركبات المعرفية بهدف تجزئة المركب إلى عناصرة الأساسية، ومن ثم تدريس كل من هذه العناصر بشكل مستقل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتسهيل تعلم الطلبة للمعلومات الجديدة. إن طرق التدريس التي تعتمد على جانب التحليل المعرفي هي الأكثر شيوعا من حيث الاستخدام أثناء عملية تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا في مدارس الدمج. ومن طرق التدريس التي لها علاقة بهذا الجانب ما يسمى بطرق التدريس المباشرة.

بينما أساليب التدريس التي تعتمد على التدريب المعرفي الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التغلب على المشكلات المعرفية والفوق معرفية من خلال التدريب على حل مشكلات محددة. هذه الطرق والإستراتيجيات التدريسية تساعد على التغلب على المشكلات المرتبطة بالسلبية والعجز المكتسب، بل إنها تساعد في ممارسة المبادرة الذاتية من خلال إشراك الطالب قدر الإمكان في عملية المعالجة التربوية الخاصة به (Hallahan & Kauffman, 2000). هذا النوع من أساليب التدريس يقوم على التركيز

على الجانب التدريبي في عملية تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وطرق التدريس التي لها علاقة بهذا الجانب التدريبي المعرفي ما يسمى بالتعليم الذاتي، والاستذكار، والتنظيم الذاتي (Hallahan & Kauffman, 2000).

كما أن أساليب التدريس التي تعتمد على نماذج توصيل الدرس متعددة، ولكن أهمها تلك التي يطلق عليها التدريس الفردي، والتدريس التعاوني، والتدخلات. هذا النوع من أساليب التدريس الفردي والتدريس التعاوني هو الأكثر شيوعا بين هذه النماذج المعنية بتوصيل الدرس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، خصوصا في مدارس الدمج.

إن طرق التدريس المستخدمة في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة – خصوصا في مدارس الدمج– متعددة ما بين التدريس المباشر، والتدريب المعرفي، ونماذج خدمة توصيل الدرس، لذلك سوف نعرض كلا من هذه الطرق التدريسية لكل أساليب التدريس الثلاثة، من حيث التعريف، والأهمية، والأساس النظري والعلمي، والخطوات والإجراءات قبل وأثناء الدرس.

- **أولا: أساليب التدريس ذات الطرق المباشرة**

(١) التدريس المباشر

التدريس المباشر هي طريقة ذات أسلوب منظم للتعليم، ولها تأثير كبير على تصميم محتوى المنهج وتقديم الدرس للمادة العلمية المقصود تدريسها بطريقة منهجية منظمة ومباشرة، ذات تسلسل في الخطوات والإجراءات. بشكل عام فإن طريقة التدريس المباشر تعتمد على تحليل المهمة، وتتضمن عدة خطوات منهجية. إن الأساس النظري والعلمي للتدريس المباشر يعود في جذوره إلى نظريات التعلم السلوكية، حيث إن التعلم هو نتيجة التغير في السلوك. تحديدا فقد ظهر نموذج التدريس المباشر في الستينيات من القرن الماضي (Magliaro, Lockee, & Burton, 2005)، حيث أنشأها إنغلمان وزملاؤه في جامعة إلينوي كإطار لمشروع بحث تم نشره فيما بعد (Bereiter & Engelmann, 1966). وفقا لنتائج تقرير الباحث والخبير العالمي في التعليم حول طرق التدريس الأكثر شيوعا، جون هاتي (John Hattie) صنف طرق التدريس المباشر بين أكثر استراتيجيات التدريس فاعلية (Hattie, 2009).

ومن حيث الأهمية فإنها تقوم بتدريس الموضوع بكفاءة خلال الحد الأدنى من الوقت، وتدعم اختيار أهداف محددة وقابلة للقياس لكل طالب، وتعزز إقامة البيئات والإجراءات التعليمية بطريقة محددة يكون كل من الطالب والمعلم يعرف بالضبط ماذا سيحدث أثناء تعلم الطلبة، كما أنها إستراتيجية شاملة تتألف من سلوك تنظيمي يؤدي إلى استكمال مستقل للواجبات المنزلية التي يطلب من الطلبة تقديمها في المدرسة، لذلك فإن طرق التدريس المباشرة دائما تهدف إلى تحقيق مخرجات محددة تشمل تسهيل عملية التعلم من خلال تجزئة المهمة المعقدة إلى مهارات مركبة (أي عناصرها الأساسية) ومن ثم تدريسها، وتقديمها كمعرفة منظمة جيدا، وذلك للتمكن من المهارات التي يتم تدريسها.

أما المكونات الرئيسية لطرق الدريس المباشرة تتمثل في: أولا: تصميم الدرس حيث يشتمل على:

(١) تحديد الأهداف المعرفية والسلوكية والوجدانية.

(٢) تحديد المهارات المراد تعليمها.

(٣) تسلسل المهارات.

(٤) اختيار إجراء التدريس متضمنا العرض (التمثيل من قبل المعلم)، والتوجيه (إدارة المعلم لتعلم الطلبة)، والاختبار القبلي (أسئلة شفهية أو مكتوبة)، والاختبار البعدي (نشاط، ورقة عمل، اختبارقصير).

(٥) تصميم النماذج اللازمة لتدعيم الدرس.

(٦) اختيار الأمثلة التي تتناسب مع موضوع ومحتوى الدرس.

(٧) تحديد التدريبات والمراجعة.

(٨) تصميم الاختبار لقياس تقدم الطلبة متضمنا تحديد الهدف، ووضع أسئلة متعددة، وتكرار قياس أداء الطلبة، وتقييم النتائج، وإجراء التغييرات عند الحاجة. ثانيا: تقنيات عرض الدرس حيث تشتمل على:

(١) الحفاظ على انتباه الطلبة من خلال استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وسرعة الدرس من حيث التناسب مع الموضوع ومستوى الطلبة، وترتيب المقاعد والمجموعات الطلابية داخل الفصل فيما يتناسب وطبيعة الدرس والوسائل المستخدمة.

(٢) معيار التدريس متضمنا المراقبة، والتصحيح، والتشخيص، والمعالجة من حيث تحديد الأخطاء وإعادة تدريس المهارة. ثالثا: تنظيم الدرس حيث تشتمل على:

(١) اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتدعيم الدرس وتوضيح المفاهيم.

(٢) تحديد مجموعات الطلبة.

(٣) عرض الدرس بما فيها الاختبار القبلي (حيث يتضمن اختيار المعرفة والمهارات التي تم تدريسها في الدرس السابق، والإجابات على الأسئلة المتوقعة في الدرس الجديد، والأمثلة)، وقت التدريس المستغرق بالنسبة للمعلم ١٥-٢٠ دقيقة، الأنشطة الفردية والجماعية المتوافقة مع الدرس، ورقة العمل للأنشطة وكيفية تصحيح عمل الطلبة بشكل جماعي أو فردي.

الجدول رقم (1) عبارة عن مثال يوضح المكونات والإجراءات المتبعة عند استخدام طريقة التدريس المباشرة.

الجدول (1): المكونات والإجراءات المتبعة عند استخدام طرق التدريس المباشرة.

المكونات الرئيسية		الإجراءات
الأول	تصميم الدرس	١) تحديد الأهداف ٢) تحديد المهارات ٣) تسلسل المهارات ٤) اختيار إجراء التدريس ٥) تصميم النماذج اللازمة لتدعيم الدرس ٦) اختيار الأمثلة المناسبة ٧) تحديد التدريبات والمراجعة ٨) تصميم اختبار قياس تقدم الطلبة
الثاني	تقنيات عرض الدرس	١) الحفاظ على انتباه الطلبة ٢) معيار التدريس
ثالثا	تنظيم الدرس	١) اختيار الوسائل التعليمية المناسبة والداعمة للدرس ٢) تحديد مجموعات الطلبة ٣) عرض الدرس

أما الخطوات الرئيسية لطرق التدريس المباشرة المستخدمة في إجراءات التدرس أثناء عرض الدرس أمام الطلبة، فهي خطوات منهجية محددة يجب اتباعها كالتالي: (1) إنشاء المجموعة حيث تشتمل على: جذب انتباه الطلبة (مستخدما الإرشادات اللفظية وغير اللفظية، والعلامات، والدليل)، وجاهزية الطلبة والاستعداد للتعلم، ومراجعة أهم ما في الدرس السابق، وعرض الأهداف للدرس الجديد، وتقديم معلومات أساسية عن الدرس الجديد (من حيث أهمية الدرس، والأداء المطلوب من الطلبة، المجموعات وترتيب المقاعد، وسرعة الدرس في محطات التعلم والانتقال من جزء إلى جزء آخر)، مراعاة الوقت (5–3 دقائق) في هذه الخطوة. (2) الشرح والعرض حيث يشتمل على: البدء في التدريس من حيث الحرص على الوقت والإسكالفود في سرد الموضوع خطوة بخطوة، عرض المفاهيم بشكل جيد مستخدما الوسائل التعليمية والتكنولوجية المناسبة، تقديم أمثلة تدعم الدرس من حيث الارتباط بالمفاهيم والمهارات التي يراد تعلمها واكتسابها، مع مراعاة الوقت (15–10 دقائق). (3) الممارسة التدريبية الموجهة حيث تشتمل على: إعطاء الطلبة الفرصة لتعلم مفهوم جديد ومهارة جديدة من خلال أنشطة صفية تتطلب العمل الجماعي في المجموعات الطلابية، وتوجيه الطلبة في المجموعات أثناء العمل في النشاط وورقة العمل، وإعادة التوجيه للطلبة في حال الاتجاه الخاطئ في التعلم أثناء النشاط، مع مراعاة الوقت (10–5 دقائق). (4) المراجعة التقييمية حيث تشتمل على: مراجعة إجابات أو عمل الطلبة في أنشطة المجموعات، مناقشة المجموعات، توجيه أسئلة شفهية أو مكتوبة على شكل اختبار قصير مرتبطة بالموضوع وأسئلة النشاط، ومعرفة وتحديد الأخطاء بشكل فوري بالنسبة لكل مجموعة، مع مراعاة الوقت (5 دقائق). (5) التغذية الراجعة حيث تشتمل على: تصحيح إجابات الطلبة في كل المجموعات، التأكيد على الإجابات الصحيحة من خلال إعادة عرضها، مع مراعاة الوقت (5 دقائق). (6) الممارسة التدريبية المستقلة حيث تشتمل على: إعطاء الطلبة إنفراديا الفرصة للتعلم بشكل أوسع، وتقديم ورقة عمل عبارة عن نشاط فردي لكل طالب/ة لتذكر ما تم تعلمه في الدرس، وإعطاء واجب منزلي كتدريب مستقل في المنزل بهدف إعادة تذكر ومراجعة ما تم تعلمه في الدرس، مع مراعاة الوقت (5 دقائق). الجدول رقم (2) عبارة عن مثال يوضح الخطوات والإجراءات المتبعة عند عرض الدرس الدرس باستخدام طريقة التدريس المباشرة.

الجدول (2):الخطوات والإجراءات المتبعة عند عرض الدرس باستخدام طرق التدريس المباشرة.

	الخطوات الرئيسية	الإجراءات
١	إنشاء المجموعة	١) جذب انتباه الطلبة ٢) جاهزية الطلبة والاستعداد للتعلم ٣) مراجعة الدرس السابق ٤) عرض أهداف الدرس الجديد ٥) تقديم معلومات أساسية عن الدرس الجديد
٢	الشرح والعرض	١) بدء التدريس ٢) عرض المفاهيم ٣) تقديم الأمثلة الداعمة للدرس
٣	الممارسة التدريبية الموجة	١) إعطاء الطلبة الفرصة للتعلم ٢) توجيه الطلبة أثناء العمل في الأنشطة ٣) إعادة التوجيه الطلبة في حال الخاطأ
٤	المراجعة التقييمية	١) مراجعة إجابات أو عمل الطلبة في الأنشطة ٢) مناقشة الطلبة في المجموعات ٣) توجيه أسئلة للطلبة ٤) معرفة وتحديد الأخطاء بشكل فوري لكل مجموعة
٥	التغذية الراجعة	١) تصحيح إجابات الطلبة ٢) التأكيد على الإجابات الصحيحة
٦	الممارسة التدريبية المستقلة	١) إعطاء الطلبة إنفراديا الفرصة للتعلم ٢) تقديم ورقة عمل لكل طالب بشكل فردي ٣) إعطاء واجب منزلي

- **ثانيا: أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي**

(١) التعليم الذاتي

التعليم الذاتي هو طريقة تعتبر من أولى طرق التدريب المعرفي، حيث إن الأساس النظري والعلمي لها يعتمد على نظريات التعلم المعرفية (جان بياجيه، برونر، أوزبل، كيرت ليفين)، وحيث إن المتعلم هو مركز عملية التعلم، هذه الطريقة تهدف إلى تمكين الطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة من إدراك وفهم المراحل المختلفة للأعمال التي تدخل مباشرة في حل المشكلة، بالإضافة إلى الممارسة الذاتية، حيث يمارس المتعلم الخبرة التعليمية ذاتيا. ولذلك هذه الطريقة تعتمد على الخبرة أو الخبرات السابقة لدى الطالب للتعامل مع المواقف والأحداث الجديدة، وكذلك علي استخدام التدرج في الممارسة والعمل.

الخطوات الرئيسية لاستخدام التعليم الذاتي في التدريس تنحصر فيما يلي: (1) العرض تمثيلا بحيث يقوم المعلم بعرض وتمثيل الروتين اللفظي أثناء حل المشكلة، (2) توجيه الطلبة لاستخدام الروتين اللفظي أثناء العمل في المهمة الجديدة. (3) التدريب بحيث يقوم الطالب على عمل هذه الأشياء بشكل ذاتي دون تدخل المعلم.

أما الإستراتيجية المستخدمة في هذه الطريقة تتضح من خلال استخدام واتباع الخطوات الخمسة التالية: (1) تعريف المشكلة: ماذا يجب علي أن أفعل (قول المشكلة/الموضوع بصوت مرتفع). (2) التخطيط: كيف أستطيع حل هذه المشكلة (تحديد عناصر الكلمة/الموضوع/ المشكلة وقولها بصوت مرتفع). (3) استخدام الإستراتيجية: خطوات الحل المتبعة ستساعدني التعرف على العناصر المهمة في الموضوع (تكرار قول كل عنصر في الموضوع أو الكلمة ثلاثة مرات). (4) التقييم الذاتي: كيف فعلت ذلك؟ (قول كل عنصر في الموضوع أو الكلمة كما كتبتها). وأخيرا (5) التعزيز الذاتي: وهي تعزيز العمل المناسب بهدف استمراره في المستقبل ويكون من خلال إعداة تكرار الخطوات من 4-2 لكل عنصر في موضوع الدرس. الجدول رقم (3) عبارة عن مثال يوضح كيفية استخدام طريقة التعليم الذاتي من حيث الخطوات والإجراءات الخمسة المتبعة.

الجدول (3): نموذج يوضح كيفية إستخدام طريقة التعليم الذاتي من حيث الخطوات والإجراءات الخمسة.

	الخطوات	الإجراءات الخمسة
١	دور المعلم في عرض الموضوع تمثيلا (المعلم يقوم بتمثيل الروتين اللفظي أثناء حل المشكلة)	(١) تعريف المشكلة: ماذا يجب علي أن أفعل (قول المشكلة/الموضوع بصوت مرتفع). (٢) التخطيط: كيف أستطيع حل هذه المشكلة (تحديد عناصر الكلمة/الموضوع/ المشكلة وقولها بصوت مرتفع). (٣) استخدام الإستراتيجية: خطوات الحل ستساعدني في التعرف على العناصر المهمة في الموضوع (تكرار قول كل عنصر في الموضوع/الكلمة ثلاث مرات). (٤) التقويم الذاتي: كيف فعلت ذلك؟ (قول كل عنصر في الموضوع/الكلمة كما كتبتها). (٥) التعزيز الذاتي: قول أتممت العمل..، ممتاز (إعادة تكرار الخطوات من ٢-٤ مرات لكل عنصر في الموضوع/الكلمة).
٢	توجيه الطلبة لإستخدام الروتين اللفظي أثناء العمل في المهمة الجديدة (اتباع إستراتيجية الخطوات الخمسة)	
٣	التدريب (الطالب يقوم على العمل دون تدخل المعلم من خلال تكرار الخطوات الخمسة في الإستراتيجية)	

(٢) الاستذكار

الاستذكار هو طريقة تتضمن إستراتيجيات لاستذكار المعلومات التي تم تعلمها، لذلك تهدف إلى تنمية إدراك الطالب من خلال استخدام إستراتيجيات استذكار تدريبية معرفية تستخدم كإجراءات منهجية لتحسين الذاكرة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إن هذه الطريقة تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم مشاكل في الذاكرة، خصوصا هؤلاء الذين لديهم عدم القدرة على تذكر المحتوى العلمي أو المعلومة الذي تم تعلمها، لذلك فإن هذه الطريقة تقوم بتطوير إستراتيجية ملموسة يستخدمها الطالب لترميز معلومات جديدة تم تدريسها له، ومن ثم تحويل المعلومات المجردة إلى معلومات ملموسة، لكي يسهل تعلمها وفهما وترميزها من خلال ربط هذه الرموز الجديدة للمعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، ومن ثم حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتذكرها عند الحاجة لها، لذلك فهذه الطريقة تعتمد على المعلومات السابقة التي يعرفها الطالب جيدا. وهنالك أنواع متعددة من الإستراتيجيات للاستذكار، فمنها ما هو ناجح الاستخدام في جميع المراحل التعليمية

(من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية). من إستراتيجيات الاستذكار المستخدمة في التدريس ما يسمى بطريقة الكلمة للاستذكار، وطريقة الإعداد للاستذكار، وطريقة الأحرف للاستذكار. فيما يلي أمثلة كيفية استخدام إستراتيجيات الاستذكار حسب كل طريقة من الطرق الثلاثة في الاستذكار كما هي مبينه في الجداول رقم (4)، (5)، (6).

الجدول (4): مثال لاستخدام طريقة الكلمة لترتيب أسماء حكام دولة الكويت حسب الترتيب.

الكلمة	الرمز	الطريقة
صباح الأول	الحاكم الأول	نقول «أول» ما نرى أصدقاؤنا «صباح» الخير في كل يوم جديد
عبدالله الأول	الحاكم الثاني	المسلم «يعبد الله أول» ما يفعل في كل يوم جديد

الجدول (5): مثال لاستخدام طريقة الأعداد لتعليم الطلبة ترميز الأعداد لتذكرها بسهولة.

العدد	الرمز	الطريقة
١	إصبع السبابة	ترميز العدد ١ بالإصبع السبابة
٢	الأحذية	ترميز العدد ٢ بالحذائين
٣	المثلث	ترميز العدد ٣ بالمثلث

الجدول (6): مثال لاستخدام طريقة الأحرف لاستكمال عمل محدد يتطلب قراءة وكتابة ملخص عن الموضوع.

الحرف	الطريقة
إ	اتبع الكلمات الموجودة في كل جملة كلمة بكلمة
ق	قراءة الكلمات بصوت مرتفع كلمة بكلمة
ر	راجع الكلمات بنفس الطريقة ثلاثة مرات
أ	أكتب ملخص لما قرأت

(٣) التنظيم الذاتي

التنظيم الذاتي هو طريقة تهدف إلى تطوير إستراتيجية تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تنظيم المعلومات التي يتم تعلمها، وطريقة التنظيم الذاتي تتألف من أربع خطوات منهجية لعملية التدريب المعرفية، وهي: أولا: التعليم الذاتي، حيث هي اتباع نفس الخطوات في طريقة التعليم الذاتي التي تم ذكرها سابقا. ثانيا: تحديد الأهداف، حيث يقوم الطلبة بتحديد الأهداف بأنفسهم ذاتيا، ومن ثم مناقشة هذه الأهداف والالتزام بتحقيقها. ثالثا: المراقبة الذاتية، حيث يستخدم الطلبة أداة قياس محددة لمراقبة تقدم أدائهم التعليمي أثناء السنة الدراسية أو البرنامج التعليمي كما هو موضح في الجدول رقم (7). رابعا: تعليم سكافولد، حيث العمل يبدأ من العام إلى الخاص، علما بأن هذه الخطوة تستند علي نظرية التعلم البنائي الاجتماعي للعالم الروسي فيجوتسكي، التي تركز على أن المتعلم هو محور عملية التعلم، وأن المعلم دوره يكمن في تسهيل وتيسير عملية التعلم، بالإضافة إلى مساعدة الطلبة على التعلم، ومن ثم تقل هذه المساعدة تدريجيا.

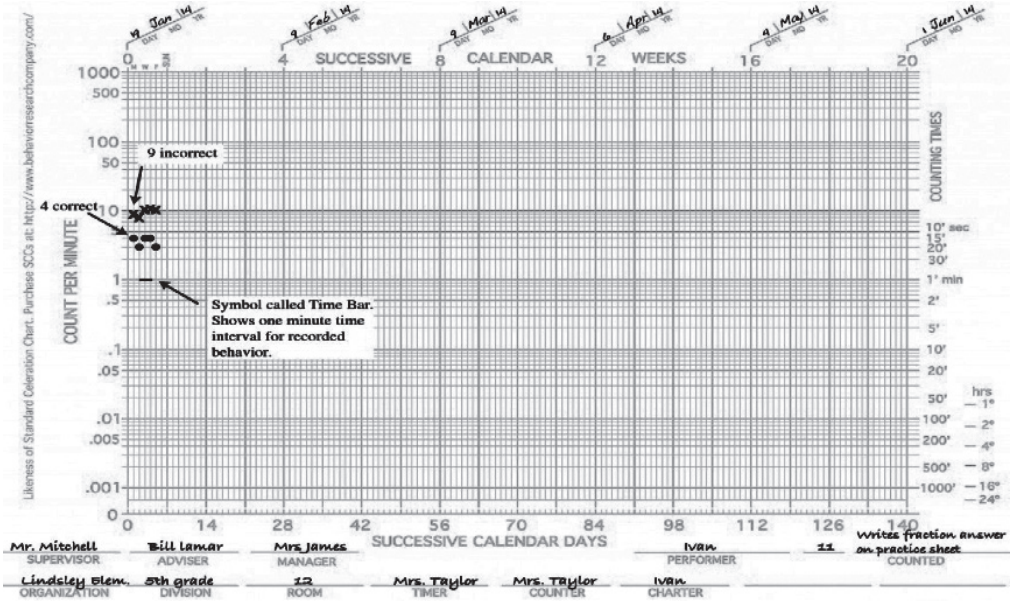
الجدول (7): الرسم البياني للتسارع القياسي
في تحقيق المراقبة الذاتية لإستراتيجية التنظيم الذاتي.

- **ثالثا: أساليب تدريس ذات نماذج توصيل الدرس**

الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة متخلفون من حيث القدرات والاحتياجات وأساليب التعلم، لذلك يتعلمون بشكل مختلف. إن عملية تدريس هؤلاء الطلبة تتطلب أساليب تدريس متنوعة تتناسب مع اختلافاتهم، لذلك من الضروري أن يتم تقديم وتوصيل الدرس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بطرق تدريس مثبته علميا، من حيث الفاعلية والتحسين في مستوى الأداء والإنجازات لدى الطلبة. إن من أهم طرق التدريس التي تعتمد على نماذج توصيل الدرس هي التدريس الفردي، والتدريس التعاوني، والتدخلات. فيما يلي سوف نعرض هذه الطرق التي تتميز بتوصيلها للدرس بشكل مفيد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(١) التدريس باستخدام التعلم الفردي

التدريس الفردي هو نموذج تدريس يستخدم في توصيل الدرس لكل طالب فرديا، بحيث



يقدم الدرس بشكل فردي للطالب لتتناسب مع قدراته واحتياجاته وبشكل متوافق مع أهداف الدرس الفردي. إن التدريس الفردي يتطلب طرق تعلم فردية، هذه الطرق من التعلم الفردي يتم استخدامها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تكون محددة الطرق، والإستراتيجيات، والوسائل التعليمية، والمحتوى العلمي للمنهج، وفقا لبرنامج تربوي فردي يتم تصميمه بشكل فردي لكل طالب، لذلك فإن التدريس الفردي يجب أن يتضمن تحديد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى على مستوى الطالب فرديا، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، وتنفيذ الجلسات التعليمية لتلبية الحاجات التعليمية الفردية الخاصة بالطالب، ولتنفيذ عملية التدريس الفردي في تعليم الطالب فرديا فإنه من الضروري تحديد المهارات التعليمية المستهدفة من خلال التقييم، وتحديد المتغيرات والظروف التي من شأنها تسهيل المهمة، والتخطيط للتعليم الفردي بشكل يراعي ماذا سيتعلم وكيف سيتعلم الطالب فرديا،

ومن ثم البدء بالتعليم الفردي اليومي الذي يكون مبنيا على التقييم المتكرر لحالة ومستوى الطالب فرديا.

(٢) التدريس باستخدام التعلم التعاوني (انظر صفحة: ٩٦ كتاب ريفيرا وسميث)

التدريس من خلال استخدام التعلم التعاوني هو نموذج تدريس يعتمد علي الطرق التي تكرس العمل الجماعي ما بين المعلم ومجموعات من الطلبة من جهة، بهدف توصيل الدرس إلى جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كل المجموعات داخل الصف الدراسي، وما بين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى ضمن المجموعات بهدف تعلم وفهم الدرس. إن التدريس المعتمد علي استخدام التعلم التعاوني يتطلب العمل بروح الجماعة ضمن إطار تعليمي محدد، لتحقيق أهداف تعليم ذي جودة عالية يتناسب مع جميع الطلبة، بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

التدريس باستخدام التعلم التعاوني تعود جذوره من حيث المنظور العلمي إلى عدة نظريات قديمة وحديثة في التعلم، ولكن تأثر هذا النوع من التدريس بشكل مباشر في نظريات التعلم لكل من بياجية وفيجوتسكي وديوي، لذلك فإن التعلم التعاوني هو نموذج يرتكز على أن المتعلم هو مركز عملية التعلم وفقا لنظريات التعلم البنائية. إن التعلم التعاوني هو عندما تعمل مجموعة من الطلبة معا لإنجاز هدف تعليمي مشترك (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; Johnson, Johnson, & Smith, 1991). لذلك نجد أن طرق تدريس التعلم التعاوني تهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية، وهي الإنجاز الأكاديمي، والتسامح وقبول التعددية، وتنمية المهارات الاجتماعية، إلا أنه بشكل عام فإن التعلم التعاوني يسعى إلى تحقيق التحسين في أداء الطالب (Arends, 2009).

طرق تدريس التعلم التعاوني قائمة على عدة نماذج أساسية (Rivera & Smith, 1997; Arends, 2009). نماذج طرق تدريس التعلم التعاوني متنوعة وهي: التعلم معا، وبحث المجموعة، وفريق المساعدة الفردية، وجيجساو، وستاد. فيما يلي عرض لطرق تدريس التعلم التعاوني.

التعلم معا هو طريقة تعلم جماعي، حيث يعمل الطلبة معا على تعلم المعلومات في الدرس (Johnson & Jonhson, 1986). وطرق التعلم معا تتضمن خطوات محددة: تبدأ بالمعلم حيث يشرح الموضوع والمعايير اللازمة لنجاح كل مجموعات الطلبة، ومن ثم تحمل الطلبة للمسؤولية في تعلم الدرس، وتقديم المساعدة لباقي الزملاء في المجموعة، ومراقبة المعلم لأداء كل مجموعة وتقديم المساعدة أو المعلومات المناسبة للطلبة، وتقييم أداء عمل الطلبة في كل مجموعة، وأخيرا التحفيز والمكافأة حسب المعايير المتفق عليها ما بين المعلم والطلبة في كل المجموعات. إن مجموعات الطلبة في طريقة التعلم معا متنوعة، كما تتألف كل مجموعة من اثنين إلى ستة طلبة مختلفين من حيث القدرات والإنجازات والإعاقة.

بحث المجموعة هو طريقة تعلم تعتمد على الطلبة في التخطيط في المواضيع التي سيتعلمونها، والطرق التي سيستخدمونها في البحث للوصول النتائج والتحقق منها بطريقتهم الخاصة (Sharan, 1980). وطرق بحث المجموعة تتضمن عدة خطوات هي: تبدأ بتقديم المعلم لعرض الموضوع الذي يراد تعلمه بشكل عام، والسماح للطلبة باختيار الموضوع أو جزء منه لبحثه ودراسته، متضمنا تحديد الخطوات والإجراءات والمعايير لحل لمشكلة الدراسة، مع توصيف الوظائف والتخطيط لتنفيذ العمل كمجموعة، كما تتطلب مراقبة المعلم لعمل الطلبة في المجموعة وتشجيعهم لاستخدام المصادر والوسائل والأنشطة المتنوعة، ومن ثم تقديم الطلبة للنتائج لباقي المجموعات في الصف بشكل تفاعلي، وتقييم العمل بشكل فردي أو جماعي. وتتنوع مجموعات الطلبة في طريقة بحث المجموعة، كما تتألف كل مجموعة من اثنين إلى ستة طلبة مختلفين من حيث القدرات والإنجازات والإعاقة.

فريق المساعدة الفردية هي طريقة تعلم تعتمد الدمج ما بين التعلم التعاوني والتدريس الفردي، حيث تهدف إلى تحسين السلوك الاجتماعي لزيادة الإنجازات الأكاديمية لدى الطلبة (Slavin, Madden, & Leavey, 1984; Slavin, 1984). وتتضمن طرق فريق المساعدة الفردية عدة خطوات هي: تبدأ بتقييم الطلبة ووضع مناهج تعليمية وفقا لقدراتهم ومستواهم، كما أن الطلبة يعملون في فريق لإكمال أعمالهم، ومن ثم مساعدة الطلبة الآخرين في الصف الدراسي، بالإضافة إلى أن الطلبة يتحملون المسؤولية في التأكد

من صحة عملهم، وسريان العمل في الصف بشكل روتيني، ويقدم المعلم الدرس مباشرة للفرق المتجانسة الصغيرة من الطلبة في حال الحاجة لتعلم مهارات محددة، وأخيرا أخذ اختبارات قصيرة لتحديد درجات كل فريق، وذلك لتحديد مدى الحصول على شهادة بذلك الإنجاز كنوع من المكافأة وفقا لمعايير محددة متفق عليها ضمن الفريق. والطلبة ضمن كل من الفرق المساعدة الفردية مختلفون، حيث يتألف كل فريق من أربعة إلى خمسة طلبة مختلفين من حيث القدرة والإنجازات والإعاقة.

جيجساو هي طريقة تعلم تعتمد على عمل الطلبة فرديا ضمن مجموعات مختلفة من الطلبة الذين يتعلمون بشكل جماعي (Aronsom, Stephan, Sikes, Blaney, & Snapp, 1978). وطرق جيجساو تتضمن عدة خطوات هي: يبدأ المعلم بتدريس الموضوع، ومن ثم تقسيم الدرس إلى أجزاء يسند كل منها إلى طالب لكي يتعلمها بشكل فردي ضمن المجموعة، كل طالب فرديا يتحمل المسوولية في مناقشة ما تم تعلمه في الجزء الخاص به مع باقي زملائه في نفس المجموعة، ويراقب المعلم كل مجموعات الطلبة، ومن ثم يقدم المساعدة والتشجيع والتوجية عند الحاجة. تتنوع مجموعات الطلبة في طريقة جيجساو، كما تتألف كل مجموعة من أربعة إلى سبعة طلبة مختلفين من حيث القدرات والإنجازات والإعاقة.

ستاد هي طريقة تعتمد على إنجازات فرق الطلبة (Slavin, Madden, & Leavey, 1984). طرق ستاد تتضمن عدة خطوات هي: يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس الذي يراد تعلمه، والطلبة يعملون ضمن فرق متعددة على تعلم المعلومات التي يراد تعلمها في الدرس، ويتعلم الطلبة في كل مجموعة من بعضهم البعض من خلال المناقشة والحوار، ويختبر الطلبة فرديا في معلوماتهم، وأخيرا يتم تمييز المجموعات والطلبة فرديا في نهاية الدرس. وتتنوع مجموعات الطلبة في طريقة ستاد، كما تتألف كل مجموعة من أربعة إلى خمسة طلبة مختلفين من حيث القدرات والإنجازات والإعاقة.

- **الإستراتيجيات والبرامج التعليمية التدخلية في مدارس الدمج**

تتعدد الإستراتيجات التدريسية، والبرامج التعليمية، والتدخلات التربوية المستخدمة في

تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم وضعهم في صفوف عادية أو خاصة ضمن مدارس الدمج. في هذا الجزء سنعرض أهم إستراتيجات التدريس، والتدخلات التربوية، والبرنامج التربوي الفردي.

» أولا: إستراتيجيات التدريس في مدارس الدمج

تتعدد إستراتيجيات التدريس المستخدمة في مدارس الدمج، حيث بعضها يتعلق بالمهارات التدريسية، والآخر بوقت التدريس. ومن هذه الإستراتيجات ما هو مناسب لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائية (Rosenshine, 1983)، منها ما يلي:

(١) بناء التعلم.

(٢) المضي في التدريس بخطوات صغيرة ولكن بخطى سريعة.

(٣) إعطاء تعليمات وتفسيرات مفصلة وإضافية.

(٤) تقديم أسئلة كتعددة.

(٥) طرح أسئلة كثيرة بشكل علني كنوع من الممارسة النشطة.

(٦) تقديم التغذية الراجعة والتصحيح خصوصا في المراحل التعلم المبدئية.

(٧) توزيع الواجبات إلى واجبات صغيرة وأكثر سهولة.

كما أن هناك مهارات أخرى لها علاقة بزيادة جودة وفاعلية التدرس، وهي كذلك مناسبة جدا لكي تستخدم في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا في المراحل التعليمية المتوسطة والثانوية (Kea, 1987; Deshler & Schumaker, 1986)، منها ما يلي:

(١) تقديم التغذية الراجعة الصحيحة والإيجابية.

(٢) استخدام المفكرات التنظيمية خلال الدرس.

(٣) التأكد من أعلى المستويات أثناء الدرس.

(٤) المشاركة في النقاشات في الدرس.

(٥) تقديم المراجات الدائمة لنقاط التدريس الرئيسية والتأكد من فهمها.

(٦) متابعة أداء الطلبة في الدرس.

(٧) اشتراط إتقان التعلم.

(٨) مناقشة التوقعات العالية مع الطلبة.

(٩) مناشقة الأسس المنطقية للأنشطة التعليمية.

(١٠) تسهيل الاستقلالية.

بالإضافة إلي إستراتيجيات أخرى تعتبر من ضمن العوامل الأساسية في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا ممن لديهم صعوبات متوسطة (Christenson, Ysseldyke, & Thurlow, 1989)، منها ما يلي:

(١) فاعلية وكفاءة الإدارة الصفية.

(٢) وجود بيئة مدرسية إيجابية.

(٣) ملائمة التدريس بشكل مناسب.

(٤) أهداف التدريس، وتوقعات المعلم لأداء الطلبة، والنجاح، جميعها أدرجت بشكل واضح ومفهوم بالنسبة للطلبة.

(٥) تقديم المعلمين للدروس بشكل واضح، بالإضافة إلى اتباع إجراءات تدريسية محددة.

(٦) الدعم التعليمي يقدم للطالب فرديا.

(٧) تخصيص الوقت الكافي للتعلم الأكاديمي واستخدام وقت التدريس بشكل مناسب.

(٨) إعطاء الطلبة الفرص الكافية للرد على الأسئلة والمهمام التعليمية.

(٩) المعلم بشكل فعال يتابع فهم وتقدم الطلبة.

(١٠) استمرارية تقييم أداء الطالب.

» ثانيا: التدخلات التربوية

التدخلات التربوية هي برامج محددة تم تخطيطها للتحسين أو للمعالجة، حيث تركز على

منع حدوث السلوكيات المستهدفة غير المناسبة (Al-Shammari, Daniel, Faulkner, & Yawkey, 2010). العديد من برامج التدخلات التربوية تركز على تحسين حياة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المجالات (Al-Shammari et al., 2010). العديد من الدراسات والبحوث استعرضت أهمية التدخلات التربوية (Al-Shammari & Yawkey, 2008)، حيث وصفت التدخلات التربوية على أنها مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتحديد العمليات والطرق، والأهداف، ومصادر البيانات، والخطط، والخدمات. والتدخلات التربوية عديدة، منها ما يرتبط بالتدريس، ويسمى بالتدخلات التدريسية، وأخرى مرتبطة بسلوك الطلبة، ويسمى بالتدخلات السلوكية (الفردية والجماعية).

التدخلات التربوية تعتمد على نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية تصميمها وتنفيذها في البرامج التربوية لمختلف الحالات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في مدارس التربية الخاصة أو مدارس الدمج. ونموذج الإستجابة للتدخل (RTI) عرف بأنه نموذج إطار عمل صمم لتحسين مستوى أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم أفضل الطرق والخدمات التربوية (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2011).

نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) يتكون من عدة مكونات أساسية تدخل في تركيبة كل برامج التدخلات التربوية (Kirk et al., 2011). هذه المكونات الأساسية لنموذج الإستجابة للتدخل (RTI) هي: (1) توفير الدعم والخدمات من خلال التسلسل الهرمي الطبقي وفقا للمستويات الطبقية الثلاثة (التدريس المحوري، وتعزيز التدريس، والتدريس المكثف)، استخدام التقييم المستمرة في مراقبة ومتابعة التطور، وذلك لصنع القرارات المبنية على مكامن القوة والاحتياجات لدى الطالب، واتباع الإجاراءات وفقا للمعايير التي تكون مبنية علي أساس ممارسات مثبته علميا لمساعدة الطالب على التعلم والنمو والتقدم الإيجابي، واستخدام طرق تعتمد على أساليب حل المشكلات (Kirk et al., 2011). فيما يلي شرح للمستويات الطبقية الثلاثة في نموذج الاستجابة للتدخل (Kirk et al., 2011) (RTI):

١. المستوى الأول: التدريس المحوري

التدريس المحوري هو مستوى يقدم به الخدمات والدعم للطالب في الأماكن التعليمية العادية، في هذا المستوى الطبقي الأول يتم استخدام العديد من الأساليب للكشف عن احتياجات الطالب، ليتم تقديم كل من الخدمات التعليمية الملائمة والدعم المناسب لتحقيق التقدم في أداء وإنجازات الطالب.

٢. المستوى الثاني: تعزيز التدريس

تعزيز التدريس هو مستوى تقدم فيه الخدمات المستهدفة والدعم الملائم لها، بحيث تكون مقصودة ومحددة وفقا للتخطيط المبني على نتائج تتطلب احتياجات خاصة ومحددة بالتزامن مع مكامن القوة لدى الطالب، هذه الخدمات والدعم جميعها ترتبط بالتدريس، حيث تكثيف التدريس وتعزيزه بطريقة تتناسب مع المنهج المعد لمثل هذه الحالات، بالإضافة للمراقبة المستمرة لتقدم الطلبة تعليميا.

٣. المستوى الثالث: التدريس المكثف

التدريس المكثف هو مستوى تقدم به نوعية من الخدمات والدعم ذات طبيعة تتناسب مع احتياجات الطالب فرديا، بحيث تكون أكثر تحديدا وتوجيها وفقا لمكامن القوة لدى الطالب.

» ثالثا: البرنامج التربوي الفردي

البرنامج التربوي الفردي هو وثيقة تعليمية تتضمن أهدافا محددة، منها ما هو طويل المدى وآخر قصير المدى، حيث يراد من الطالب فرديا تحقيقها خلال فترة محددة من الزمن وفقا للخطط والإستراتيجيات المعدة بمساعدة فريق متعدد التخصصات، بالإضافة إلى تقديم خدمات تربوية رئيسية ومساعدة، كما أن البرنامج التربوي الفردي يتطلب مشاركة أولياء أمور الطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لمناقشة وتحديد التوقعات التي يفترض أن يحققها أبنائهم في المستقبل.

البرنامج التربوي الفردي يتطلب تحديد اختصاصات ومسؤوليات كل فرد في فريق العمل، بالإضافة إلى اختيار أفضل الأساليب والطرق الأكثر فاعلية لتعليم الطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي. إن إستخدام البرنامج التربوي الفردي يعطي مؤشرات

تعكس فاعلية الخدمات التعليمية المقدمة، مع ضمان المساءلة في مدارس الدمج. والبرنامج التربوي الفردي يتكون من عدة مكونات رئيسية هي:

(١) مستوى أداء الحالي للطالب: وصف لمستويات أداء الطالب متضمنة التحصيل العلمي، والتكيف الاجتماعي، والمهارات المهنية، ومهارات العناية بالذات، والمهارات النفسية الحركية.

(٢) الأهداف السنوية: تحديد ووصف الأهداف السنوية التي تبين مستوى الأداء في نهاية البرنامج.

(٣) الأهداف المرحلية: وصف الأهداف قصيرة المدى.

(٤) الخدمات التعليمية: تحديد ووصف للخدمات التي يحتاجها الطالب.

(٥) الجدول الزمني: وضع جدول زمني لتقديم الخدمات التي تدعم عمليتي التدريس والتعلم في البرنامج التربوي الفردي.

(٦) حالة الطالب: وصف حالة الطالب لإمكانية الدمج في المدرسة العادية.

(٧) التقييم التحسين المستمى: تحديد ووصف الإجراءات والمعايير للتقويم والقياس والتحسين المستمر.

(٨) الكوادر المهنية: تحديد المعلمين المسؤولين عن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي في مدرسة الدمج.

ولتحديد مستوى الأداء الحالي للطالب فإنه يجب إجراء التقويم المستمر وفقا للأهداف والأنشطة المستخدمة، متضمنا الكشف المبكر، والتشخيص للحالة، وتحديد مواطن القوة والضعف للطالب، وتحديد الاحتياجات، وتحديد احتياجات وصعوبات الأسرة، ومتابعة التطورات في أداء الطالب، كما أن دور التقييم في العملية التعليمية مهم، حيث يسمح للمعلم بالتعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإحالتهم للجهات المختصة، وجمع المعلومات الكافية عن أداء الطالب، والمشاركة في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وأن يشارك في تقويم فاعلية البرنامج وتطويره وتحسين مخرجاته.

كذلك فإن أساليب التدريس المستخدمة في البرنامج التربوي الفردي تعتمد على ثلاثة متغيرات أساسية: (1) فئة الإعاقة، حيث إن الأساليب والطرق التدريسية تختلف من فئة

لأخرى. (2) شدة الإعاقة، وهي كلما ازدادت شدة الإعاقة كلما ازدادت حاجة الطالب لوضع تربوي خاص. (3) العمر الزمني، حيث يتم اختيار الأسلوب التدريسي وفقا لأهداف المنهج الفردي التي صمم من أجله البرنامج التربوي الفردي، بناءً على المهام النمائية لكل مرحلة عمرية للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولهذا نجد أن طرق التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي متنوعة، فمنها ما هو مباشر وما هو غير مباشر، كما تم شرحها في القسم الخاص في أساليب التدريس في هذا الفصل.

ومن هنا تأتي ضرورة استخدام المنحنى التشخيصي العلاجي، وهو نموذج تربوي علاجي، حيث يتضمن: (1) تشخيص المشكلة من حيث الخصائص، والأسباب، والحاجات الخاصة، والفروق الفردية. (2) وضع خطة تربوية فردية لمعالجة المشكلة من حيث التخطيط والتنفيذ والقييم لها، لذلك فهناك خطوات يجب اتباعها عند البدء في تنفيذ المنحنى التشخيصي العلاجي: (1) تقييم الطالب من خلال جمع المعلومات عن أدائه مستخدما الملاحظة أو الاختبارات. (2) التخطيط للتدريس، وذلك من خلال وضع الخطة التدريسية الفردية بناءً على نتائج تقييم الطالب. (3) تنفيذ الخطة الدراسية من خلال وضع الإستراتيجيات التعليمية (مثال: التدريس المباشر أو أساليب التدريس الأخرى التي تم عرضها سابقا في هذا الفصل) لتنفيذ الخطة التدريسية. (4) تقييم فاعلية التدريس، حيث يتم التقييم بعد تنفيذ الخطة التدريسية، لمعرفة مدى تقدم الأداء وتحسن مخرجات التعلم لكل من الطالب والبرنامج التربوي الفردي.

النموذج رقم (1) يوضح كيفية استخدام البرنامج التربوي الفردي من حيث المكونات والمحتوى من المعلومات والإجراءات الضرورية التي يتضمنها في تعليم الطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة فرديا في مدارس الدمج.

النموذج (1): البرنامج التربوي الفردي

الرقم	المكونات	المحتوى	
(١)	معلومات الطالب والملف التعليمي الشخصي	إسم الطالب	
		تاريخ الميلاد	
		رقم الطالب	
		اسم ولي الأمر	
		العنوان	
		هاتف ولي الأمر	
		المدرسة	
		المرحلة التعليمية	
		الصف	
		تاريخ اجتماع البرنامج التربوي الفردي	
		تاريخ قرار الأهلية	
		تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي	
		لغة الطالب	
		إجادة اللغة محدودة	
		هل يحتاج إلى التعليم باستخدام برايل؟	
		احتياجات التكنولوجيا المساعدة	
		احتياجات في اللغة/التواصل	
(٢)	ملف أداء الطالب الشخصي	وصف الطالب متضمنا: حالة الأسرة مواطن القوة والضعف الهوايات المفضلات الميول أسلوب التعلم الأنماط السلوكية الاحتياجات الخدمات المساندة المشاركة والتعاون التواصل معع الآخرين العلاقات الاجتماعية مستوى الأداء الحالي بالتفصيل	

(٣)	الأهلية للبرنامج	مؤهل/غير مؤهل للبرنامج	
		فئة الإعاقة الأساسية	
		فئة الإعاقة الثانوية	
		الأساس المنطقي للأهلية	
(٤)	الأهداف السنوية والمقاييس/المعايير	مادة/تخصص المنهج	
		الهدف السنوي	
		المقياس/المعيار، متضمنا: نوعية المعلم (معلم عادي، معلم تربية خاصة، مساعد معلم، متخصص لغوي، آخرون)، طريقة التقييم (جمع المعلومات، الاختبارات، ورق عمل، ملاحظة صفية، درجات، أخرى)، تاريخ البداية، تاريخ الفحص للتأكد، تاريخ الإتقان	
(٥)	المساعدات التكميلية والخدمات ذات الصلة	الخدمات/الخدمات ذات الصلة متضمنا: اسم المعلم والتخصص، عدد الساعات في الإسبوع، الموقع/ مكان التطبيق	
		المساعدات/المعدات/ تعديلات البرنامج اللازمة لتحقيق الأهداف السنوية والتقدم في مناهج التعليم العام	
		عدد تكرار الإستخدام (تحديد عدد التكرار مع ذكر اسم المختص صاحب هذا القرار)	

(٦)	الإحالة/وضع التربية الخاصة أو البيئة الأقل تقييدا	الصفوف العادية/الدمج متضمنا: تحديد الفترة (الساعات في الموثع والمدرسة) مدى المشاركة (تحديد نوعية المساعدة والمتخصص)	
		صفوف التربية الخاصة (غرفة المصادر، الصف المستقل ذاتيا، صفوف التقوية بعد اليوم الدراسي، برامج خاصة خارج المدرسة) متضمنا: تحديد الفترة (الساعات في الموثع والمدرسة) مدى المشاركة (تحديد نوعية المساعدة والمتخصص)	
		الأساس المنطقي لوضع الطالب في صفوف خاصة غير الصفوف العادية في مدارس الدمج	
(٧)	الخدمات الخاصة	التربية البدنية (العادية/التكيفية)	
		النقل (العادية/الخاصة)	
		هل الطالب أعطي الفرصة في المشاركة ضمن الأنشطة والفعاليات الصفية وغير الصفية مع طلبة آخرين عاديين؟	
		هل الدعم ضروري؟	
		الأساس المنطقي لعدم المشاركة؟	
(٨)	الإحالة (يفضل مبكرا، أو قبل عمر ١٤ سنة)	الحاجة للإحالة (استكمال الدراسة وحصول الطالب على شهادة)	
		الميول/الرغبات المهنية	
		المخرجات	
		مخرجات الحياة المجتمعية	
		تحديد خدمات الإحالة المطلوبة	
		تحديد مسؤليات العمل	
		الروابط/الصلات المجتمعية	

(٩)	تعديلات التقويم	هل الطالب قادر على المشاركة في الاختيارات الوطنية على مستوى المنطقة التعليمية أو الدولة؟	
		هل التعديلات مطلوبة؟	
		تحديد نوع التعديلات	
		الأساس المنطقي لعدم المشاركة أو خطة التقويم البديلة	
(١٠)	تقرير التقدم المرحلي	إبلاغ ولي الأمر بنتائج تقرير تقدم الطالب مع تحديد الطريقة والفترة الزمنية	
(١١)	حقوق الإحالة وفقا للقانون	كتابة فقرة التحقق من فهم الحقوق المتضمنة نتائج الإحالة للبرنامج التربوي الفردي	
		توقيع الطالب	
		تاريخ التوقيع	
(١٢)	التدخلات التدريسية/ السلوكية الموصى بها	توصيف هذه التدخلات من حيث العمل في الأنشطة والمهام التعلمية وفقا لجدول محدد وطرق مناسبة للطالب	
(١٣)	فريق تطوير البرنامج التربوي الفردي	تحديد أسماء أعضاء الفريق	
		تحديد وظيفة أعضاء الفريق	
		توقيع أعضاء الفريق	

الأنشطة

أسئلة الدراسة والمناقشة

في الفصل الثالث تم وضع عدة أنشطة صفية، منها الجماعية والفردية، لجميع الطلبة. وفي هذا النشاط لا بد من اتباع الخطوات التالية:

(١) تشكيل مجموعات من الطلبة بعد نهاية كل درس محاضرة.

(٢) يتم انضمام ٤-٥ طلبة إلى كل من هذه المجموعات في كل نشاط.

(٣) قراءة جميع الأسئلة، ومن ثم التركيز على ما له علاقة بأسئلة كل المجموعة.

(٤) الإجابة على الأسئلة بعد القراءة للمادة العلمية في موضوع الدرس، والمناقشة مع باقي الطلبة في المجموعة نفسها.

(٥) كتابة الإجابات التي يتم الاتفاق عليها بشكل جماعي بين أعضاء فريق المجموعة.

(٦) عرض كل مجموعة للإجابات ومناقشتها مع باقي المجموعات.

(٦) تدوين الإجابات الصحيحة وفقا للتغذية الراجعة.

» أسئلة النشاط الأول

(١) عرف ما التدريس من حيث المفهوم والأساليب؟

(٢) حدد مع الشرح الإعتبارات الرئيسية عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث العلاقات بين المعلمين والطلبة، تحفيز الطلبة، التعديلات المنهج والتدريس واستخدام التكنولوجيا في التدريس؟

(٣) اذكر مع الشرح المبادئ العامة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

» أسئلة النشاط الثاني

(١) حدد مراحل نموذج التدريس؟

(٢) صِف المرحلة الأولى في نموذج التدريس، مع تحديد الخطوات والإجراءات في مرحلة إعداد وتصميم الدرس؟

(٣) صِف المرحلة الثانية في نموذج التدريس، مع تحديد الخطوات والإجراءات في مرحلة تنفيذ الدرس؟

(٤) صِف المرحلة الثالثة في نموذج التدريس، مع تحديد الخطوات والإجراءات في مرحلة تقييم الدرس ؟

» **أسئلة النشاط الثالث: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) أذكر ما هي أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج؟

(٢) حدد أساليب التدريس المباشر؟

(٣) صف مع الشرح أساليب التدريس المباشر؟

(٤) ما هي مكونات وخطوات طرق التدريس المباشرة؟

(٥) صمم درس بإستخدام طريقة التدريس المباشرة؟

» **أسئلة النشاط الرابع: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) حدد أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي؟

(٢) صف مع الشرح طريقة التعليم الذاتي؟

(٣) ما هي مكونات وخطوات طريقة التعليم الذاتي؟

(٤) صمم درس باستخدام طريقة التعليم الذاتي؟

» **النشاط الخامس: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) حدد أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي؟

(٢) صف مع الشرح إستراتيجيات الاستذكار؟

(٣) ما هي مكونات وخطوات طريقة إستراتيجيات الاستذكار؟

(٤) صمم درس باستخدام طريقة إستراتيجيات الاستذكار؟

» **أسئلة النشاط الخامس: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) حدد أساليب التدريس ذات التدريب المعرفي؟

(٢) صف مع الشرح إستراتيجية التنظيم الذاتي ؟

(٣) ما هي مكونات وخطوات طريقة إستراتيجية التنظيم الذاتي؟

(٤) صمم درس باستخدام طريقة إستراتيجية التنظيم الذاتي؟

» **أسئلة النشاط السادس: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) حدد الإستراتيجيات والبرامج التعليمية التدخلية الأكثر استخداما في مدارس الدمج؟

(٢) صف مع الشرح إستراتيجيات التدريس؟

(٣) صف مع الشرح التدخلات التربوية ؟

(٤) صف مع الشرح البرنامج التربوي الفردي؟

» **أسئلة النشاط السابع: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) صمم برنامج تربوي فردي؟

(٢) عرض مع الشرح البرنامج التربوي الفردي الذي تم تصميمه؟

» **أسئلة النشاط الثامن: دراسة حالة - نشاط جماعي لكل المجموعات.**

أنت معلم في أحد صفوف الدمج في مدرستك، ولديك في الصف طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدا لديه صعوبات التعلم.

(١) حدد مع الوصف ما هو أفضل أسلوب لتدريس الطالب؟

(٢) اذكر طريقة التدريس التي تتناسب مع هذا الطالب؟

(٣) صف المبررات التي استدعت لاستخدام هذ الطريقة في التدريس؟

(٤) صمم خطة درس متضمنا الخطوات والإجراءات وفقا لهذه الطريقة في التدريس؟

(٥) عرض الدرس بإستخدام هذه الطريقة في التدريس أمام باقي المجموعات؟

الفصل الرابع

فاعلية التدريس وتقويم مخرجات التعلم في مدارس الدمج

- **المقدمة**
- **فاعلية التدريس**
- **التقويم**
  - (١) التعريف
  - (٢) الأهمية
  - (٣) الأنواع
- **مخرجات التعلم**
  - (١) التعريف
  - (٢) الأهمية
  - (٣) الأنواع
  - (٤) المكونات
- **تقويم مخرجات التعلم**
  - (١) قياس مخرجات التعلم
  - (٢) تحليل مخرجات التعلم

التحسين المستمر لمخرجات التعلم

- **أنشطة: أسئلة الدراسة والمناقشة**

الفصل الرابع

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

في نهاية هذا الفصل، سيكون الطالب قادرا على أن:

(١) يتعرف على التقويم من حيث المفهوم، والأهمية، والأنواع.

(٢) يتعرف على مخرجات التعلم من حيث المفهوم، والأهمية، والأنواع، والمكونات.

(٣) يطبق تقويم مخرجات التعلم من حيث القياس والتحليل لمخرجات التعلم.

(٤) يضع خطة للتحسين المستمر لمخرجات التعلم.

الفصل الرابع

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

المقدمة:

نناقش في الفصل الخامس عدة جوانب متعلقة في فاعلية التدريس وتقويم مخرجات التعلم في مدارس الدمج. يتكون هذا الفصل من عدة أقسام هي: فاعلية التدريس متضمنا وصفا لفاعلية التدريس، والتقويم متضمنا التعريف والأهمية والأنواع، ومخرجات التعلم متضنما التعريف والأهمية والأنواع والمكونات، وتقويم مخرجات التعلم متضنما قياس وتحليل مخرجات التعلم، والتحسين المستمر لمخرجات التعلم. وأخيرا سنعرض بعض الأنشطة التي تتضمن أسئلة للدراسة والمناقشة في المحاضرات.

الفصل الرابع

تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج

- **فاعلية التدريس**

فاعلية التدريس هو عنصر أساسي يدل على جودة التعليم؛ بل أصبحت فعالية التدريس أداة تحدد ما إذا كان التغير أو التحسين في عمليتي التدريس والتعلم قد حدث، وأن الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم في البرامج والمناهج التعليمية فعلا تحققت. لذلك فإن فاعلية التدريس لها علاقة مباشرة بتعلم الطلبة، حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة ما بين التدريس ومخرجات تعلم الطلبة في المدارس (Battistich, Solomon, & Delucchi, 1993). إن فعالية التدريس يتم تقييمها بواسطة التقويم من خلال أدوات متعددة (Henderson, Turpen, Dancy, & Chapman, 2014; Heward, 2003).

حاليا في حقل التعليم يوجد اهتمام حول كيفية تطوير مقاييس عادلة وموثوق بها لقياس مدى فاعلية التدريس (Sledge & Pazey, 2013)، بل إن هناك تركيزا حول تحسين مقاييس فعالية التدريس المستخدمة في البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Jones & Brownell, 2014)، بالإضافة إلى الحاجة لمزيد من البحث في الآثار والروابط بين التقويم والتحصيل العلمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (McCall, McHatton, Shealey, 2014).

- **التقويم**

(١) التعريف

التقويم هو عملية ذات مغزى ومستمرة، حيث تركز على تحسين وتعزيز تعلم الطلبة (Wright, 2010; McGregor, 2002; Boyce, 2008). التقويم هو أداة تحدد ما إذا كان الطلبة يتعلمون ما يتوقع منهم أن يتعلموا (Bers, 2008). والتقويم هو عملية تتضمن وضع أهداف لتعلم الطلبة، وجمع الأدلة حول ما إذا كان الطلبة قد حققوا تلك الأهداف، وتفسير البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتستخدم بيانات الأدلة لتطوير أساليب لتحسين تعلم وأداء الطلبة في المدارس (Wright, 2003). إن عملية التقويم تعتبر جزءا من التدريس الفعال (Henderson, Turpen, Dancy, & Chapman, 2014).

كذلك يعتبر التقويم أداة للتشخيص، حيث تستخدم في قياس تحصيل الطلبة للأهداف المتعلقة بالتعلم، وأيضا في تقييم أداء الطلبة في التعليم بشكل عام. كما أن التقويم يوفر معلومات واضحة ومفيدة عن مخرجات تعلم الطلبة، بحيث من الممكن استخدامها كمؤشرات لنقاط القوة والضعف في عملية تعلم الطلبة.

كما أن التوجه الحالي في المؤسسات التعليمية نحو استخدام المعلمين لما يسمى بالتقويم الذاتي. إن التقييم الذاتي هو الإجراء الذي يستخدمه المعلم لتقييم أدائه التدريسي. كذلك يستخدم المعلمون التقويم الذاتي لقياس وتحديد فعالية التدريس. وبشكل عام فالتقويم الذاتي هو أداة للتقييم الذاتي، بحيث يستخدمها المعلمون أنفسهم فرديا بهدف إيجاد نقاط القوة والضعف في تدريسهم. التقويم الذاتي هو عامل مهم ومؤثر لذلك يستخدمه المعلمين في المدارس لتقييم فعالية تدريسهم (Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2002).

(٢) أهمية التقويم

أهمية التقويم تتضح من خلال استخدام التقويم في مراقبة ورصد فاعلية البرامج التعليمية (Hallahan & Kauffman, 2000). لذلك نجد أن التقويم يعمل على تحسين مخرجات تعلم الطلبة (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2012). أثبتت العديد من الدراسات أن تقويم مخرجات تعلم الطلبة تستطيع أن توفر معلومات قيمة، بحيث تستخدم في عمليات التحليلات لهذه النتائج المتعلقة في مخرجات التعلم في البرامج والمناهج التعليمية (Al-Shammari, 2010; Rieg & Wilson, 2009)، وأن تقويم مخرجات تعلم ما تم تدريسه للطلبة يساعد على تحسين تعلم الطلبة ونوعية التعليم (Al-Shammari & Yawkey, 2007). واستخدام عمليات التقويم يستفيد منها كل من الطلاب والمعلمين (McGregor, 2002). لذلك يستخدم التقويم في مساعدة المعلمين في تحديد وتصنيف وتقييم مؤشر أداء معين يشير إلى النجاح أو الفشل في مخرجات تعلم الطلبة (Al-Shammari, 2011). وتقويم مخرجات التعلم يساعد المعلمين في تحديد نقاط الضعف المتعلقة بالبرنامج أو المنهج التعليمي، ومن ثم تنفيذ تغييرات محددة من أجل التحسين (Carey & Gregory, 2003). إن التقويم الذي ينفذ على أساس تحليل مخرجات التعلم يوفر تقارير مهمة، حيث تشتمل على التعديلات الضرورية التي يتطلبها المنهج من أجل تحسين مخرجات التعلم وجودة التعليم (Al-Shammari, 2012). هذه التعديلات هي

عبارة عن تغييرات دقيقة في تركيبة المحتوي العلمي للمنهج الذي يدرس للطلبة لكي تزيد من فرص التحصيل العلمي للطلبة (Wesson, Deno, Mirkin, Maruyama, Skiba, King, & Sevcik, 2001). لذلك فالتغييرات الإيجابية التي تتم من خلال تصميم المناهج الدراسية وفقا للتعديلات في المنهج وبناء على نتائج التقويم كشفت تعزيزا في تعلم الطلبة والمخرجات التعليمية (McGregor, 2002). كذلك فإن التقويم يكشف معلومات مفيدة، مثل المؤشرات التي تسلط الضوء على نقاط القوة والضعف في مخرجات تعلم الطلبة (Al-Shammari, 2011). هذه المؤشرات هي بمثابة إحصائية فردية أو مركبة، حيث تتعلق في البنية الأساسية للتعليم، كما أنها مفيدة في سياق السياسات التعليمية (Richard, McDonnell, & Oakes, 1991). ويمكن استخدام هذه المؤشرات المختلفة لتقديم معلومات مختلفة (Center for Mental Health in Schools, 2011). ويمكن استخدام المؤشرات للإشارة إلى مستوى الإنجاز في مخرجات تعلم الطلبة، مع التركيز على نقاط القوة أو الضعف. أخيرا خلال عملية تصميم إستراتيجية التعديلات للمنهج أو للتدريس أو للتعلم فإنه من الضروري وضع خطة عمل، حيث استخدام المؤشرات كمقاييس أثناء تحسين مخرجات تعلم الطلبة (Al-Shammari, 2011).

(٣) أنواع التقويم

ينقسم التقويم إلى قسمين أساسيين هما: التقويم التكويني و التقويم التلخيصي. التقويم التكويني هو التقويم أثناء عملية التدريس بهدف قياس التقدم المستمر للطلبة، بينما التقويم التلخيصي فهو التقويم الذي يتم في نهاية الدرس أو الوحدة الدراسية ضمن المنهج لتحديد مدى تعلم الطلبة (Marchesani, 2007). إن لكل من هذين النوعين في التقويم نماذج متعددة. على سبيل المثال، نماذج التقويم التكويني تتمثل في أدوات متنوعة من الملاحظة إلى الاختبارات القصيرة، بينما نماذج التقويم التلخيصي تتمثل في أدوات محددة كالاختبارات.

تتنوع نماذج التقويم التكويني والتلخيصي ما بين التقليدية والحديثة، فنماذج التقويم التقليدية تتضمن اختبارات متعددة الاختيارات، والصح والخطأ، والتماثل أو التطابق أو المقالية، أما نماذج التقويم الحديثة فتتضمن اختبارات أخرى مختلفة، مثل تقويم الأداء (Performance)، والملف الإنجازي (Portfolio)، وتقنيات مسبقة للتعليم (Preinstructional Techniques)، والعناوين أو الموضوعات (Rubrics).

- **مخرجات التعلم**

(١) التعريف

مخرجات التعلم هي المؤشرات المعاصرة للجودة في مجال التعليم (Al-Shammari, 2012, 2011a, 2011b, 2010a, 2010b). كذلك تم تعريف مخرجات التعلم على أنها تلك النتائج الموثقة التي تم قياسها بواسطة تقنيات تقويم مختلفة، حيث إنها تشير إلى تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية في المناهج الدراسية (James, 2005).

(٢) الأهمية

أهمية مخرجات التعلم تتضح من خلال عدة نقاط كالتالي: التعرف على مستوى تحقيق الأهداف في المناهج الدراسية، وتقديم المعلومات والبيانات على شكل تقارير نهائية لمخرجات التعلم للمناهج الدراسية والطلبة، ومساعدة المعلمين على قياس وتحليل مخرجات التعلم لتقديم تقرير نهائي لمخرجات تعلم المناهج الدراسية، وتقييم أداء تدريس المعلمين وفقا للتقارير النهائية لمخرجات التعلم لكل منهج دراسي، وتحديد مؤشرات القوة والضعف من أجل وضع التغييرات الضرورية في التدريس والتعلم بهدف تحسين تعلم الطلبة، والتحسين المستمر لنظام ومخرجات التعليم.

(٣) الأنواع

تنقسم مخرجات التعلم إلى نوعين هما: مخرجات تعلم المنهج، ومخرجات تعلم الطلبة. إن مخرجات تعلم المنهج هي النتائج النهائية لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فردي وجماعي في المنهج الدراسي، بينما مخرجات تعلم الطلبة هي النتائج النهائية لتحقيق الطلبة للأهداف التعليمية بشكل فردي وجماعي في المنهج.

(٤) المكونات

تعتمد عملية قياس مخرجات التعلم على متغيرات أساسية هي: أهداف التعلم، ومتطلبات المنهج، وإنجازات الطلبة. إن أهداف التعلم هي أهداف سلوكية قابلة للقياس،

يقصد بها ما يجب أن يتعلمه الطلبة ويكونوا قادرين على القيام به في نهاية عملية تعلم المادة العلمية في المنهج الدراسي. أما متطلبات المنهج فهي كل الأدوات المستخدمة للتأكد من مدى فهم الطلبة للمحتوى العلمي في المنهج الدراسي، ومن هذه الأدوات على سبيل المثال: الاختبارات بأنواعها، والعروض التقديمية، والأنشطة، والمشاريع، والواجبات. وكذلك فإن إنجازات الطلبة هي المؤشرات الدالة على اكتساب المعرفة والمهارات التي يتم قياسها من خلال متطلبات المنهج الدراسي.

- **تقويم مخرجات التعلم**

تقويم مخرجات التعلم هي عملية قياس مدى الترابط ما بين أداء التدريس وتعلم الطلبة، من خلال التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية في المنهج الدراسي. إن عملية تقويم مخرجات التعلم تعتمد على قياس وتحليل المكونات الرئيسية في مخرجات التعلم (أهداف التعلم، ومتطلبات المنهج، وإنجازات الطلبة). فيما يلي الخطوات الرئيسية في عملية تقويم مخرجات التعلم:

(١) قياس مخرجات التعلم

إن قياس مخرجات التعلم تتطلب الربط بين مكونات مخرجات التعلم من خلال إجراء ما يلي: تحديد الأهداف التعليمية فرديا، تحديد متطلبات المناهج فرديا، جمع إنجازات الطلبة فرديا، ربط متطلبات المنهج والتقييم بكل من الأهداف وإنجازات الطلبة فرديا، ربط إنجازات الطلبة بأهداف التعلم، احتساب مخرجات التعلم بشكل عام وفرديا.

(٢) تحليل مخرجات التعلم

كما أن تحليل مخرجات التعلم تعتمد الإجراءات الرئيسية التالية: حساب النسبة المئوية لمستوى تحقيق الأهداف التعليمية فرديا وبشكل إجمالي، وتحديد متطلبات المناهج للتعرف على نقاط القوة والضعف في كل أجزاء المنهج الدراسي، وحساب النسبة المئوية لمخرجات تعلم الطلبة فرديا وبشكل إجمالي، وتحديد النسب الضعيفة لمخرجات تعلم الطلبة بشكل فردي لكل طالب فرديا لتحديد مستوى إنجازات تحقيق الطلبة لأهداف التعلم فرديا المرتبطة في المنهج الدراسي، وتقديم تقرير لمخرجات التعلم بالنسبة لأهداف التعلم في المنهج والطالبة بشكل عام وفرديا.

- **التحسين المستمر لمخرجات التعلم**

التحسين المستمر لمخرجات التعليم تتطلب وضع خطة تستند على التقارير النهائية لمخرجات التعلم في المنهج الدراسي. وخطة التحسين المستمر لمخرجات التعلم تتطلب إجراء التالي: (1) كل معلم يقدم تقريرا نهائيا لمخرجات التعلم في نهاية السنة الدراسية متضمنا التغييرات الواجب تنفيذها في المستقبل على كل من المنهج ومكوناته والمتطلبات الدراسية، والتقييم المستمر لمقارنتها بمخرجات التعلم للسنة السابقة، وذلك بهدف التحسين المستمر لمخرجات التعلم. (2) تحديد متطلبات المناهج التي حصلت على النسب المتدنية لمخرجات التعلم، وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف والقصور لإمكانية تعديلها وتطويرها في المستقبل. (3) تحديد النسب المتدنية لمخرجات تعلم الطلبة فرديا لمتابعة مستوى تحصيلهم العلمي في المناهج الدراسية للسنوات الدراسية المتقدمة.

الأنشطة

أسئلة الدراسة والمناقشة

في الفصل الأول تم وضع عدة أنشطة صفية، منها الجماعية والفردية، لجميع الطلبة. وفي هذا النشاط لا بد من اتباع الخطوات التالية:

(١) تشكيل مجموعات من الطلبة بعد نهاية كل درس محاضرة.

(٢) يتم انضمام ٤-٥ طلبة إلى كل من هذه المجموعات في كل نشاط.

(٣) قراءة جميع الأسئلة، ومن ثم التركيز على ما له علاقة بأسئلة كل المجموعة.

(٤) الإجابة على الأسئلة بعد القراءة للمادة العلمية في موضوع الدرس، والمناقشة مع باقي الطلبة في المجموعة نفسها.

(٥) كتابة الإجابات التي يتم الاتفاق عليها بشكل جماعي بين أعضاء فريق المجموعة.

(٦) عرض كل مجموعة للإجابات ومناقشتها مع باقي المجموعات.

(٦) تدوين الإجابات الصحيحة وفقا للتغذية الراجعة.

» أسئلة النشاط الأول

(١) عرف ما هي فاعلية التدريس بشكل واضح ودقيق؟

(٢) حدد مع الشرح العناصر المهمة في فاعلية التدريس؟

(٣) صف التقويم من حيث التعريف، الأهمية، والأنواع؟

(٤) قارن بين أنواع التقويم من حيث الهدف والنماذج؟

» أسئلة النشاط الثاني

(١) عرف ما هي مخرجات التعلم بشكل واضح وصريح؟

(٢) أذكر أهم مفاهيم مخرجات التعلم؟

(٣) صِف أهمية مخرجات التعلم؟

(٤) حدد أنواع مخرجات التعلم؟

(٥) قارن بين مخرجات التعلم؟

(٦) حدد المكونات الرئيسية في مخرجات التعلم؟

» **أسئلة النشاط الثالث: نشاط جماعي لكل المجموعات.**

(١) أذكر أهمية تقويم مخرجات التعلم؟

(٢) حدد الخطوات الرئيسية في عملية تقويم مخرجات التعلم؟

(٣) أذكر إجراءات قياس مخرجات التعلم؟

(٤) أذكر إجراءات تحليل مخرجات التعلم؟

(٥) تقويم مخرجات التعلم؟

» **أسئلة النشاط الرابع: دراسة حالة - نشاط جماعي لكل المجموعات.**

أنت معلم في أحد صفوف الدمج في مدرستك، ولديك في الصف عشرة طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدا لديهم صعوبات تعلم.

(١) تقويم مخرجات التعلم؟

(٢) حدد مع الوصف ما هي مخرجات التعلم بالنسبة للطلبة بشكل جماعي وفردي؟

(٣) حدد مع الوصف ما هي مخرجات التعلم بالنسبة للأهداف التعليمية بشكل كلي ومستقل؟

(٤) قارن بين مخرجات التعلم بالنسبة لكل الطلبة؟

(٥) ضع خطة التحسين المستمر لمخرجات التعلم في هذا الصف؟

(٦) اعرض خطة التحسين المستمر لمخرجات التعلم أمام باقي المجموعات؟

References

1. Albright, K.Z., Brown, L., Vandeventer, P., & Jorgensen, J. (1989), Characteristics of Educational programs for students with severe intellectual disabilities. In D. Biklen, D. Ferguson & A. Ford (Eds.), *Schooling and disability: Eighty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education.(*59-76). Chicago, IL: University of Chicago Press.

2. Alexander, L. W. (2009). Motivation strategies to increase expressive and social. *Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World for Individuals with Special Needs*, Proceedings for the Eleventh Biennial Conference of the International Association of Special Education, Alicante, Spain.

3. Al-Shammari, Z. & Yawkey, T. D. (2008). Classroom teacher's performance-based evaluation form (CTPBEF) for public education schools in the State of Kuwait: A framework. *Education*. *128*(3), 432-440.

4. Al-Shammari, Z. (2008). The Benefits of Technology Use in Teaching Students with Special Needs. *5th Congress of Scientific Research Outlook in the Arab World, Scientific Innovation and Sustained Development*. Morocco: October 26-30 2008. (this article accepted to be presented and published in the conference proceedings)

5. Al-Shammari, Z. (2010). *Implementation of standards-based, learning objectives-enhanced student learning and achievement via a designed Analysis Model for Learning Outcomes (AMLO) in a teacher education program in Kuwait: A preliminary analysis*. Paper presented at the WICE-World International Conference on Education 2010, Jordan, May 19–20.

6. Al-Shammari, Z. (2011). Applications to Improve Education Outcomes

by Using Analysis Model for Learning Outcomes (AMLO): Perspective from Kuwait. *INTED Conference*. Proceedings of *INTED2011* 2010 Conference ISBN: *978-84-614-7423-3*. Pages 005721- 005724. Spain: Valencia, 7-9 March, 2011.

7. Al-Shammari, Z. (2011). Assessment of Student Learning Outcomes: Indicators of Strengths and Weaknesses. *INTED Conference*. Proceedings of ICERI 2011 Conference ISBN: *SBN: 978-84-615-3324-4*. Pages 4228-4230. Spain: Madrid, 14-16 November, 2011.

8. Al-Shammari, Z. (2012). Using AMLO to Improve the Quality of Teacher Education Outcomes. *Educational Research Quarterly, 36*(1), 48-62.

9. Al-Shammari, Z., & Yawkey, T. D. (2011). A student systematic learning theory: Initiation and development. *International Journal of Learning, 18*(1), 277-288.

10. Al-Shammari, Z., & Yawkey, T. D. (2007). Classroom teacher's performance-based evaluation form (CTPBEF) for public education schools in the State of Kuwait: A framework. *Education, 128*(3), 432–440.

11. Al-Shammari, Z., & Yawkey, T. D. (2008). Intervening students with special needs focusing on rationales, and utilizing play intervention programs, educational technologies with teacher training for selected types of disabilities: Autism (ASD), Mental Retardation, and Physical and Hearing Disabilities. *Gulf University for Science and Technology: International Conference on Technology, Communication, and Education*. pp. 310-319.

12. Al-Shammari, Z., & Yawkey, T. D. (2008). *Intervening students with special needs focusing on rationales, and utilizing play intervention*

programs, educational technologies with teacher training for selected types of disabilities: Autism (ASD), mental retardation, and physical and hearing disabilities. Research Paper presented in the International Conference on Technology, Communication, and Education. Gulf University for Science and Technology, Kuwait, April 7-9, 2008.

13. Al-Shammari, Z., Al-Aqeel, E., Faulkner, P., & Ansari, A. (2012). Enhancing Students' Learning and Achievement through Teaching a Direct Math Instruction-based ICT Integrated Secondary School Math Curriculum in Kuwait. *International Journal of Learning. 18*(9), 339-354.

14. Al-Shammari, Z., Daniel, C., Faulkner, P., & Yawkey, T. (2010). Improving inappropriate social behavior of autistic students using the LISTEN intervention strategy. *Journal of Instructional Psychology, 37*(4), pp. 286-249.

15. Al-Shammari, Z., Mohammed, A., Al-Shammari, B. (2010). An investigation of the effectiveness of increasing the academic learning time on the college undergraduate students in Kuwait. *College Student Journal*, *44*(1), 148-156.

16. Anderson, L. W. (1991). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

17. Arends, R. (2009). *Learning to teach* (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.

18. Armstrong, D. G. (1989). *Developing and documenting the curriculum*. Allyn & Bacon.

19. Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Newbury Park, CA: Sage.

20. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

21. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

22. Baron, J. B. & Wolf, D.P. (Eds.) (1996). *Performance- based student assessment: Challenges and possibilities*. Chicago: University of Chicago Press.

23. Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 19-32.

24. Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Pearson.

25. Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

26. Bers, T. H. (2008). The role of institutional assessment in assessing student learning outcomes. *New Direction for Higher Education, 141*, 31–39.

27. Bhat, M. A., & Govil, P. (2014). Understanding Learning Styles of Secondary School Students in Relation to Certain Variables. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 2*(11), 1-8.

28. Biklen, D., Ferguson, D. L., & Ford, A. (1989). *Schooling and Disability: Eighty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. National Society for the Study of Education.

29. Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn & Bacon.

30. Boyce, E. G. (2008). Finding and using readily available sources of assessment data. *American Journal of Pharmaceutical Education, 72*(5), 102.

31. Brophy, J.E., & Evertson, C.M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

32. Carey, J. O., & Gregory, V. L. (2003). Toward improving student learning: Policy issues and design structures in course-level outcomes assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(3), 215–227.

33. Cawley, J. F., & Miller, J. H. (1989). Cross-Sectional Comparisons of the Mathematical Performance of Children with Learning Disabilities Are We on the Right Track Toward Comprehensive Programming?. *Journal of Learning Disabilities, 22*(4), 250-254.

34. Center for Mental Health in Schools at UCLA (2011). *About short-term outcome indicators for school use and the need for an expanded policy framework. A Center Policy Brief.* http://www.eric.ed.gov

35. Chambers, B., Cheung, A. C., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Gifford, R. (2006). Achievement effects of embedded multimedia in a success for all reading program. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 232.

36. Christenson, S. L., Ysseldyke, J. E., & Thurlow, M. L. (1989). Critical Instructional Factors for Students With Mild Handicaps An Integrative Review.*Remedial and Special Education*, *10*(5), 21-31.

37. Christman, E., Badgett, J., & Lucking, R. (1997). Microcomputer-assisted instruction within differing subject areas: A statistical deduction. *Journal of Educational Computing Research, 16*(3), 281–296.

38. Conner, L., & Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*,*49*(2), 165-177.

39. de Graaf, G., van Hove, G. & Haveman, M. (2011). More academics in

regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of International Disability Research, 57*(1), 21–38. doi: 10.1111/j.13652788.2011.01512.x

40. Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, *45*(1), 83-109.

41. Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*, 219-232.

42. Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1986). Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents. Exceptional Children, 52, 583-590.

43. Dinsdale, C. (2009). Handing over control without losing control-involving students in their education. *Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World for Individuals with Special Needs*, Proceedings for the Eleventh Biennial Conference of the International Association of Special Education, Alicante, Spain.

44. Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Prentice Hall.

45. Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 6*(4), 50-72.

46. Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(3), 172–178.

47. Flynn, L. J., Hosp, J. L., Hosp, M. K., & Robbins, K. P. (2011). Word recognition error analysis: Comparing isolated word list and oral passage reading. *Assessment for Effective Intervention, 36*, 167–178.

48. Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, *60*(4), 294-309.

49. Fuchs, D., L. S. Fuchs, and P. M. Stecker. 2010. "The "Blurring" of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services." Exceptional Children, 76: 301–323.

50. Fuchs, L. S., D. Fuchs, C. Craddock, K. N. Hollenbeck, C. L. Hamlett, and C. Schatschneider. 2008. "Effects of Small-Group Tutoring with and without Validated Classroom Instruction on at-Risk Students' Math Problem Solving: Are Two Tiers of Prevention Better than One?" Journal of Educational Psychology 100: 491–509.

51. Gage, N. L. (1984). An update of the scientific basis of the art of teaching. (*Mimeographed) Palo Alto, Calif.: Stanford University*.

52. Gickling, E. E., & Havertape, S. (1981). *Curriculum-based assessment*. Minneapolis, MN: School Psychology Inservice Training Network.

53. Gickling, E. E., Shane, R. L., & Croskery, K. M. (1989). Developing math skills in low-achieving high school students through curriculum-based assessment. *School Psychology Review, 18*, 344-356.

54. Graves, A., Landers, M. R., Lokerson, J., Luchow, J., Horvath, M., & Garnett, K. (1992). The DLD Competencies for Teachers of Students with Learning Disabilities. Reston, VA: Council for Exceptional Children-Division for Learning Disabilities.

55. Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners:*

Introduction to special education (8th edition). Boston: Allyn & Bacon.

56. Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education*. (8th Ed.). Allyn & Bacon/ Pearson Education.

57. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement.* Abingdon: Routledge.

58. Henderson, C., Turpen, C., Dancy, M., & Chapman, T. (2014). Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 10*(1), 010106.

59. Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education, 36*(4), 186–205.

60. Higgins, J. M. (1997). *Escape from the maze: 9 steps to personal creativity*. New Management Pub Co.

61. Hughes, C. A., & Smith, J. O. (1990). Cognitive and academic performance of college students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Learning Disability Quarterly, 13*(1), 66-79.

62. James, D. (2005). Important and impotence? Learning, outcomes and research in further education. *The Curriculum Journal, 16*(1), 83-96.

63. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional children, 52*(6), 530-561.

64. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Retrieved on: 09 August 2015, from file:///C:/Users/Apple/Downloads/00b4952b39d258145c000000%20(1).pdf

65. Johnson, D., Johnson, R., and Smith, K. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* ASHE-ERIC Higher Education Report 4, Washington, D. C.: George Washington University.

66. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. and Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

67. Kamei-Hannan, C. (2008). Examining the accessibility of a computerized adapted test using assistive technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 261–271.

68. Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities*. Human Kinetics.

69. Kavale, K. A. 2002. "Mainstreaming to Full Inclusion: From Orthogenesis to Pathogenesis of an Idea." International Journal of Disability, Development and Education 49: 201–214.

70. Kea, C. D. (1987). An analysis of critical teaching behaviors as applied by secondary special education teachers. Chicago: Presentation, Council for Exceptional Children's Annual Convention.

71. Keefe, J. W. (1987). *Learning style: Theory and practice*. Virginia: National Association of Secondary School Principals.

72. Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.

73. Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 811–817.

74. Kleinert, H. L., & Kearns, J. F. (2001). *Alternate assessment: Measuring outcomes and supports for students with disabilities*. Paul H Brookes Publishing Company.

75. Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 232-255.

76. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice- Hall.

77. Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.

78. Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(3), 291-325.

79. Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research, 48*(1), 1-20.

80. Landrum, T. J., M. Tankersley, and J. M. Kauffman. 2003. "What is Special about Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders?" Journal of Special Education, 37, 148–156.

81. Lopez, C., & Corcoran, T. (2014). Relationships with special needs students: exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1304-1320.

82. Maag, J. W. (1988). Two Objective Techniques for Enhancing Teacher Student Relationships. *The Journal of Humanistic Education and Development, 26*(3), 127-136.

83. MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M. (2005). *Participation*

or exclusion? Disabled children's experiences of life at school. A paper presented at the Children's Issues Conference, Dunedin, New Zealand, July 2005.

84. Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional technology. *Educational Technology Research & Development, 53*(4), 41-55.

85. Makoelle, T., & Mahlom, D. (2015). Action Research and Student Learning. In (Eds.). Action Research in South African Education: A Critical Praxis Towards a critical emancipatory discourse. Retrieved on; 28 June 2018.

86. Marchesani, R. J. (2007). The Field Guide to Teaching: A Handbook for New Teachers.

87. Marchesani, R. J. (2007). *The field guide to teaching: A handbook for new teachers*. Pearson Merrill Prentice Hall.

88. Martin, A. J., Anderson, J., Bobis, J., Way, J., & Vellar, R. (2012). Switching on and switching off in mathematics: An ecological study of future intent and disengagement among middle school students. Journal of Educational Psychology, 104, 1–18. doi:10.1037/a0025988

89. McCall, Z., McHatton, P. Z., & Shealey, M. W. (2014). Special education teacher assessment: A review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 37*(1), 51-70.

90. McGregor, J. (2002). Getting to the heart of assessment: The liberal studies/professional skills program at Inver Hills Community College. *Community College Journal of Research and Practice, 26*, 723–735.

91. McLeod, S. A. (2013). Kolb - Learning Styles. Retrieved from www.

simplypsychology.org/learning-kolb.html

92. McLeskey, J., and M. Waldron. 2011. "Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilites: Can they be both Effective and Inclusive?" Learning Disabilities Research and Practice 26: 48–57.

93. McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(2), 109-115.

94. Metin, M., Yilmaz, K. G., & Coskun, K. (2011). The investigating high school students' learning styles with respect to the different variables: A sample from Turkey. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies*, *3*(4), 589-604.

95. Meyen, E., Poggio, J., Seok, S., & Smith, S. (2006). Equity for students with high-incidence disabilities in statewide assessments: a technology-based solution. *Focus on exceptional children, 38*(7), 1–8.

96. Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC psychology*, *2*(1), 27.

97. Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, *38*(2), 289-304.

98. Muir, T. (2006). What does effective teaching for numeracy look like? The design of an observation schedule. Retrieved on: 28 June 2015.

99. Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of

motivation terminology. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 3-53.

100. Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. Theory Into Practice, 46(2), 105-112.

101. Neary, T., & Halvosen, A. (1995). What is "Inclusion"? ERIC Digest, ED 393248.

102. Noddings, N. (2003). Is teaching a practice?. Journal of Philosophy of Education, 37(2), 241-251.

103. Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom. Paris: OECD.

104. Ormrod, J. E. (1999). Human learning (3rd ed.). New Brunswick, NJ: Prentice Hall.

105. Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2014). Is Effective Teaching Stable? The Journal of Experimental Education, 1-25. doi: 10.1080/00220973.2014.952398

106. Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. Educational Researcher, 38, 109 –119. doi:10.3102/0013189X09332374

107. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104, 700 –712. doi: 10.1037/a0027268

108. Richard, J. S., McDonnell, L. M., & Oakes, J. (1991). What are educational

indicators and indicators systems. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(11).

109. Rieg, S. A., & Wilson, B. A. (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. Education, 130(2), 277.

110. Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. Teachers College Record, 112, 2988 –3023.

111. Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 23(3), 151-163.

112. Rivera, D. P., & Smith, D. D. (1997). Teaching students with learning and behavior problems. Allyn and Bacon.

113. Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. Journal of Autism and developmental disorders, 33(2), 123-130.

114. Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. The elementary school Journal, 335-351.

115. Salend, S. J. (2008). Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/ Prentice Hall.

116. Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2012). Assessment: In special and inclusive education. Cengage Learning.

117. Schunk, D. H. (1991). Learning theories. New York: Macmillan.

118. Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. Boston, MA: Pearson.

119. Shapiro, E. S. (2004). Academic skills problems: Direct assessment and intervention (3rd ed.). New York: Guilford Press.

120. Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. Review of educational research, 50(2), 241-271.

121. Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. Review of educational research, 56(4), 411-436.

122. Slavin, R. E. (1984). Team Assisted Individualization Cooperative Learning and Individualized Instruction in the Mainstreamed Classroom. Remedial and Special Education, 5(6), 33-42.

123. Slavin, R. E. (2006). Educational psychology: Theory and practice (8th ed.). New York: Pearson Education.

124. Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students. Journal of Educational Psychology, 76(5), 813-819.

125. Sledge, A., & Pazey, B. L. (2013). Measuring Teacher Effectiveness Through Meaningful Evaluation: Can Reform Models Apply to General Education and Special Education Teachers? Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36(3), 231-246.

126. Subotić, S., & Anđić, B. (2014). The decline in socialization at the transition from class to subject teaching in the inclusion.Specijalna edukacija i rehabilitacija, 13(3).

127. The Wisconsin Education Association Council (WEAC). XXXX. Retrieved from: http://www.specialeducationguide.com/pre-k-12/inclusion/whats-inclusion-theory-and-practice/

128. Thomas, G., & Loxley, A. (2007). Deconstructing special education and Constructing Inclusion. McGraw-Hill Education (UK).

129. UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education (Paris, UNESCO).

130. Vygotsky, L. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

131. Walther-Thomas, C. (1997a). co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. Journal for Learning Disabilities, 30(4), 395-407.

132. Walther-Thomas, C., Bryantm M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. Remedial and Special Education, 17, 255-265.

133. Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaborative for Inclusive Education: Developing Successful Programs. Pearson College Division.

134. Wesson, C., Deno, S., Mirkin, P., Maruyama, G., Skiba, R., King, R., & Sevcik, B. (2001). A causal analysis of the relationships among ongoing curriculum-based measurement and evaluation, the structure of instruction, and student achievement. The Journal of Special Education, 22(3), 330–343.

135. White, M. C., & Bembenutty, H. (2015, April). Cognitive Modeling and Self-regulation: A Dual-Process Framework for Effective Teaching and Learning. In H. Bembenutty (Chair), Cognitive, Social, Motivation

Processes Involving Modeling: A Means of Effective Self-regulatory Instruction and Learning conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

136. Wilkinson, R., & Pickett, K. 2010. The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin

137. Willms, J.D. (2006). Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

138. Wright, B. D. (2003). More art than science: The postsecondary assessment movement today. Paper presented at Sloan-C Consortium Workshop, Olin College, MA.

139. Wright, R. E. (2010). Standardized testing for outcome assessment: Analysis of the educational testing systems MBA tests. College Student Journal, 44(1), 143–147.

140. Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. Exceptionality, 17(4), 189-204.

141. Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist, 48, 1-13. doi:10.1 080/00461520.2013.794676.

المصطلحات المستخدمة

(١) **مفهوم التدريس:** هو نشاط شخصي لجذب المتعلمين إليه لأغراض محددة.

(٢) **التدريس الفعال:** هو التدريس الذي يعتمد على قدرت المعلم على تنفيذ أكبر عدد ممكن من المهارات التشخيصية، والتعليمية، والإدارية، والعلاجية، والتكييفية للسلوك في حالات ومواقف محددة، لتلبية احتياجات محددة في نفس الوقت المخصص للتدريس

(٣) **مفهوم التعلم:** لتعلم هو تغير في السلوك، أو التغير الدائم في السلوك أو في القدرة على التصرف بطريقة معينة، مما يؤدي من الناحية العملية إلى أشكال أخرى من الخبرة.

(٤) **التعلم الفعال:** هو التعلم الذي يحدث بواسطة عملية تم تعزيز بناء المعرفة الفردية بها من خلال التفاعل، والنقاش، والتفاوض، والتعاون، والمشاركة في البناء مع الآخرين، حيث يكون المتعلم في مركز عملية بناء التعلم، كما يعتمد على على كل من قدرة المتعلم على المشاركة في «التنظيم الذاتي» للتعلم، ووجود «النمذجة» الفعالة خلال التعليم ضمن سياق حدوث عملية مزدوجة ما بين النمذجة وملاحظة التعلم ذاتي التنظيم.

(٥) **النمذجة:** هي التغيرات السلوكية والمعرفية والوجدانية المستمدة من مراقبة نموذج واحد أو أكثر، كما أنها نشاط العملية المعلوماتية حيث إن المعلومات حول تركيبة السلوك والأحداث البيئية تم تحويلها إلى صور رمزية، لتكون بمثابة أدلة للعمل.

(٦) **التعلم ذاتي التنظيم:** هو قدرة المتعلم على ممارسة السيطرة على المعتقدات والعواطف والسلوك أثناء السعي لأهداف مهمة، من خلال العمل في ثلاثة عمليات فرعية، هي: الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، والتفاعل الذاتي.

(٧) **أساليب التعلم:** هي خصائص معرفية، ووجدانية، ونفسية، تتميز بأنها تعمل كمؤشرات مستقرة توضح كيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية.

(٨) **الخبرية الملموسة:** هي مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال التجربة والعمل، من حيث اللمس والإحساس بما يتم تجربته أثناء التعلم.

(٩) **الملاحظة الانعكاسية:** هو مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال المراجعة والتأمل في تجربة، من حيث المشاهدة والمراقبة لما يتم ملاحظته أثناء التعلم.

(١٠) **التصور المجرد:** هو مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال التعلم من التفكير في التجربة أثناء التعلم.

(١١) **التجريب النشط:** هو مرحلة أسلوب التعلم الذي يتم من خلال العمل الفعلي علي التخطيط لتجربة ما تم تعلم.

(١٢) **التباين/التباعد (المتباعد):** هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين هما التجربة الملموسة والملاحظة الانعكاسية.

(١٣) **الاستيعاب (المتعلم):** هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين: هما التصور

المجرد والملاحظة الانعكاسية.

(١٤) **التقارب (المتقارب):** هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين هما: التصور المجرد والتجريب النشط.

(١٥) **التكيف (المتكيف):** هو أسلوب تعلم يتكون من مرحلتين هما: التجربة الملموسة والتجريب النشط.

(١٦) **تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:** هي عملية تعتمد على التخطيط التنفيذ وفقا لمعرفة قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإحتيجات الخاصة مع توفير كل الخدمات المناسبة والداعمة لعملية تعلمهم.

(١٧) **الدمج:** هو إطار للتعليم الشامل يشترط وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس المدرسة العادية.

(١٨) **التربية الخاصة:** هي برنامج تعليمي يشمل جملة من الأساليب المنظمة، بهدف تحقيق الحد الأقصى والممكن للنجاح على المستوى الفردي والأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما تتضمنه المشاركة الفعالة في جميع الأنشطة التعليمية والمجتمعية، مع توافر فرص النمو والتعلم بشكل مناسب، كما تتطلب وضع نظام تعليمي خاص يشترط توافر الخدمات والوسائل التعليمية، بما فيها المواد والمعدات الخاصة والتكنولوجية التي تساعد على تنفيذ الطرق التعليمية الخاصة، مع وجود إجراءات تعليمية وعلاجية تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(١٩) **المدرسة السلوكية:** هي النظريات التي ترتبط مباشرة بالتعلم التي

تتفق على أن التعلم هو التغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الخبرة.

(٢٠) **المدرسة المعرفية:** هي نظريات ترتبط مباشرة بالتعلم التي تتفق على أن التعلم هو عملية عقلية تتمثل باستخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير، وان الانعكاسات تلعب دورا رئيسيا في التعلم.

(٢١) **المدرسة البنائية:** هي نظريات تصف مجموعة من وجهات النظر ما بين نظريات التعلم الإدراكية والإنسانية، وأساسها ينطلق من نظريات التعلم في المدرسة المعرفية.

(٢٢) **الإدارة: هي علم وفن**، حيث أنها علم حديث ذو منهجية يعتمد على التحليل والقياس للأداء، بينما هي فن حيث الاستفادة من تطبيق المبادئ وتوظيف أبعادها المعرفية.

(٢٣) **التعزيز:** هي إستراتيجية لتعديل السلوك حيث تكمن وظيفتها في استخدام التدعيم للسلوك بهدف إستمراره.

(٢٤) **التعزيز الإيجابي:** هي لتقوية السلوك بهدف استمراره من خلال إضافة المثيرات أو الخبرات الجيدة أو المريحة بعد حدوث السلوك مباشرة.

(٢٥) **التعزيز السلبي:** هي لتقوية السلوك بهدف استمراره من خلال تخلصه من المثيرات أو الخبرات غير المريحة أو المنفردة بعد حدوث السلوك مباشرة.

(٢٦) **التشكيل:** هو إجراء سلوكي يحاول تحقيق الهدف السلوكي المنشود.

(٢٧) **التعليمات السلوكية والتلقين:** هي إستراتيجية تتضمن معلومات

توضح السلوك، حيث تقوم بالتذكير بأهمية تأدية السلوك الصحيح، وما هو المتوقع، وتهيئة الفرص، وتنظيم الظروف التي تحث على تأدية السلوك، والتنوع باستخدام المثيرات.

(٢٨) **التغذية الراجعة:** هي إستراتيجية تقدم توضيحات بهدف تصحيح المعلومات.

(٢٩) **تحليل المهارات:** هي عملية يقصد بها تجزئة السلوك إلي عناصرة الأساسية.

(٣٠) **التقليد والنمذجة:** هي إستراتيجية تعتمد على الملاحظة ثم التقليد لتعليم سلوك محدد.

(٣١) **العقود السلوكية:** هي أداة تعتبر وثيقة سلوكية تعليمية حيث الاتفاق على بنود العقد من المعلم والطالب لتنظيم الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية والسلوك المتوقع مع إيضاح المكافأة بعد تأدية السلوك المطلوب، كما تتضمن تحديد المهمة السلوكية وحديد المعزز.

(٣٢) **التنظيم الذاتي:** هو إستراتيجية تهدف إلى تحمل الطلبة المسؤولية تجاه ملاحظة سلوكهم وتسجيله وتدوينه ذاتيا، وتنظيم شروط التعزيز والعقاب وحل المشكلات.

(٣٣) **تحفيز الطلبة:** هو مفهوم مرتبط بمبدأ رئيسي له علاقة بنظرية التعلم السلوكية حيث أن السلوك الذي تم تعزيزه في السابق سيتكرر في المستقبل من خلال إجراء يقوم به المعلم لتشجيع الطلبة أثناء عملية التعلم.

(٣٤) **التعديلات:** هي عملية ترتبط بإجراء التغييرات اللازمة في المنهج أو التدريس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٣٥) **التدريس المباشر:** هي طريقة ذات أسلوب منظم للتعليم من حيث التصميم للمحتوى العلمي المراد تدريسه في المنهج، والتقديم للدرس بطريقة منهجية منظمة ومباشرة ذات تسلسل في الخطوات والإجراءات.

(٣٦) **التعليم الذاتي:** هو طريقة تدريب معرفي يكون المتعلم مركز عملية التعلم، حيث تهدف إلى تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من إدراك وفهم المراحل المختلفة للأعمال التي تدخل مباشرة في حل المشكلة حيث يمارس المتعلم الخبرة التعليمية ذاتيا.

(٣٧) **الاستذكار:** هي طريقة تهدف إلى تنمية إدراك الطالب من خلال استخدام إستراتيجيات استذكار تدريبية معرفية تستخدم كإجراءات منهجية لتحسين الذاكرة.

(٣٨) **التدريس الفردي:** هو طريقة تدريس تستخدم في توصيل الدرس لكل طالب فرديا.

(٣٩) **التدريس ذوالتعلم التعاوني:** هو نموذج تدريس يعتمد علي الطرق التي تكرس العمل الجماعي ما بين المعلم ومجموعات من الطلبة من جهة وما بين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى ضمن المجموعات بهدف تعلم وفهم الدرس.

(٤٠) **التدخلات التربوية:** هي برامج تعليميج سلوكية محددة تستخدم

لتحسين أو معالجة سلوك محدد، حيث تركز على منع حدوث السلوكيات غير المناسبة المستهدفة أو تعزيز وتقوية سلوكيات مناسبة.

(٤١) **نموذج الإستجابة للتدخل:** هو نموذج لإطار عمل صمم خصيصا لتحسين مستوى أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم أفضل الطرق والخدمات التربوية.

(٤٢) **التدريس المحوري:** هو إحدى مستويات نموذج الإستجابة للتدخل الذي يقدم به الخدمات والدعم للطالب في الأماكن التعليمية العادية.

(٤٣) **تعزيز التدريس:** هو إحدى مستويات نموذج الإستجابة للتدخل الذي يقدم فيه الخدمات المستهدفة والدعم الملائم لها بحيث تكون مقصودة ومحددة وفقا للتخطيط المبني على نتائج تتطلب احتياجات خاصة ومحددة بالتزامن مع مكامن القوة لدى الطالب وتكثيف التدريس وتعزيزه بطريقة تتناسب مع المنهج المعد لمثل هذه الحالات بالإضافة للمراقبة المستمرة لتقدم الطلبة تعليميا.

(٤٤) **التدريس المكثف:** هو إحدى مستويات نموذج الإستجابة للتدخل الذي يقدم به نوعية من الخدمات والدعم ذات طبيعة تتناسب مع احتياجات الطالب فرديا بحيث تكون أكثر تحديدا وتوجيها وفقا لمكامن القوة لدى الطالب.

(٤٥) **البرنامج التربوي الفردي:** هو وثيقة تعليمية تتضمن أهدافا محددة يراد من الطالب فرديا تحقيقها خلال فترة محددة من الزمن وفقا للخطط والإستراتيجيات المعدة بمساعدة فريق متعدد التخصصات بالإضافة إلى

تقديم خدمات تربوية رئيسية ومساعدة.

(٤٦) **فاعلية التدريس:** هو أحد العناصر الأساسية التي تدل على جودة التعليم، فهي أداة تحدد ما إذا كان التغير أو التحسين في عمليتي التدريس والتعلم قد حدث وأن الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم في البرامج والمناهج التعليمية فعلا تحققت.

(٤٧) **التقويم:** هو عملية تركز على تحسين وتعزيز تعلم الطلبة من خلال تحديد ما إذا كان الطلبة قد فعلا تعلموا ما خطط وتوقع منهم أن يتعلموه، وتفسير البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتستخدم بيانات الأدلة لتطوير أساليب لتحسين تعلم وأداء الطلبة في المدارس.

(٤٨) **مخرجات التعلم:** هي المؤشرات المعاصرة للجودة في مجال التعليم، حيث أنها تلك النتائج الموثقة التي تم قياسها بواسطة تقنيات تقويم مختلفةللإشارة إلى تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية في المناهج الدراسية.

(٤٩) **مخرجات تعلم المنهج:** هي النتائج النهائية لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فردي وجماعي في المنهج الدراسي.

(٥٠) **مخرجات تعلم الطلبة:** هي النتائج النهائية لتحقيق الطلبة للأهداف التعليمية بشكل فردي وجماعي في المنهج.

(٥١) **التحسين المستمر لمخرجات التعليم:** هي خطة تستند على التقارير النهائية لمخرجات التعلم في المنهج الدراسي حيث تهدف إلى رفع مستوى وكفاءة تعلم الطلبة مما ينعكس على تحسين جودة نظام التعليم.

السيرة الذاتية للمؤلف

د/ زيد نزال الشمري

حصل على الدكتوراة من جامعة ولاية بنسلفانيا في عام ٢٠٠٥ في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة. خبراته السابقة، عمل مستشارا للتعليم في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) بدولة الكويت، لتوفير الخبرات الفنية في مجال الإدارة التعليمية والإدارة والتخطيط للتنمية من الخطة الإستراتيجية والخطة الخمسية لدولة الكويت، من خلال الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية في دولة الكويت، وكذلك في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت.

كان عضوا في لجنة ضمان الجودة في قطاع التعليم العام في وزارة التربية في الكويت. أسس وترأس هيئة التحرير في المجلة الدولية للدراسات التربوية التطبيقية (IJAES). كما ابتكر نموذج تحليل مخرجات التعلم (AMLO)، انظر إلى الموقع الإلكتروني (www.learningoutcomes.net). حصل على العديد من الجوائز، منها: جائزة الميدالية الفضية في المؤتمر العالمي الرابع للاختراعات في عام ٢٠١١، وجائزة رئيس الحلقة النقاشية في مؤتمر ICERI في عام ٢٠١٠، وجائزة المتميز خدمة للأداء المتميز كنائب لرئيس رابطة الطلبة الأجانب في جامعة بلومسبورغ في عام ٢٠٠٧. لدى الدكتور زيد الشمري العديد من البحوث والدراسات التي تم نشرها في المجلات العلمية المحكمة والمؤتمرات العالمية، بالإضافة إلى منشورات أخرى مثل الكتب والفصول في الكتب.

www.learningoutcomes.net

للمزيد يرجى الإطلاع على الرابط

(https://independent.academia.edu/ZaidAlShammari)