بحث

استراتيجيات تدريسية لتمكين التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف

إعداد

أسماء إبراهيم الحربي

الـــمـــــــــلخص

يهدف البحث الحالي إلى التعريف بإستراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم وطريقة استخدامها لتقديم الخدمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة في فصول التعليم العام لتساعدهم في التمكن من المنهج العادي. ولتحقيق ذلك عملت الباحثة على مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع من زوايا متعددة. وقد ركز البحث على تحديد الأسس النظرية التي بنيت عليها تلك الاستراتيجيات، وأسس تطبيقها داخل الصف وفوائد تطبيقها للتلاميذ عامة وللتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم خاصة. وقد توصل هذا البحث إلى أن الاستراتيجيات التدريسية الثلاث ذات كفاءة وفعالية عالية التأثير على النتائج الايجابية لأداء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، والتي تتأثر بمدى تحقيق متطلبات تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل علمي داخل الصف. وأفادت نتائج الدراسات السابقة أن ثمة فوائد متعددة من تطبيق هذه الاستراتيجيات التدريسية داخل الصف لتمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة من التمكن من المنهج العادي، كما أبرزت فوائد أخرى متعددة. وقد أوصى البحث بأهمية تطبيق مثل تلك الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة داخل الفصول العادية من قبل معلم الصف لجميع التلاميذ، وإجراء المزيد من البحوث، وتعديل المناهج لتتضمن هذه الاستراتجيات وإعداد المعلمين الأكفاء لتطبيقها داخل الصف بما يكفل للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فرص متكافئة.

مشكلة البحث

لا شك أن بيئة الصف العادي هي البيئة الطبيعة والمكان التربوي الأفضل للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة، وان المنهج العادي هو منهجهم كذلك، ولكن الاختلاف يكمن في كيفية توصيل مفردات ومهارات هذا المنهج إلى كافة تلميذات الصف على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم وأساليب التعلم لديهم.

وبعد الممارسة الفعلية من قبل الباحثة، لمهنة التدريس في مدارس المرحلة الابتدائية داخل الصفوف العادية وداخل غرفة المصادر، واجهت مشكلة حقيقية وهي عدم انسجام التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة داخل الصف العادي أو الاستفادة من المنهج العادي. مما جعلها تلتمس حاجة التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة لاستراتيجيات تدريس حديثة مناسبة لاحتياجاتهن الفردية، داخل الصف.

وانطلاقاً من خبرة الباحثة كذلك في الإشراف على معلمات صعوبات تعلم لاحظت فارق مستوى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة بين غرفة المصادر وبين الصف العادي. حيث ينخفض مستواهن بالصف العادي نتيجة للتركيز على استخدام الاستراتيجيات التقليدية في التدريس، مما دفعها إلى القيام بهذه البحث، الذي تأمل من ورائه الكشف عن استراتيجيات تدريس حديثة، علمية مجربة، منبثقة من تجارب ودراسات، قام بها العديد من العلماء والباحثين مع التلاميذ العاديين أو التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، والتي تمكن التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي، وتطبيقها في الأطر الزمنية والمكانية للصف العادي، ومن قبل معلمة التعليم العام.

وميدان التدريس مليء بالإستراتيجيات الحديثة، المتنوعة والمختلفة التي تستخدم مع تلاميذ الصف العادي. ولكن السؤال هنا هل استراتيجيات التدريس الحديثة التالية: التعلم التعاوني والتدريس التبادلي وخرائط المفاهيم يمكن أن تمكن التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف؟ هذا ما يحاول البحث الحالي الإجابة عليه. وبالتالي يوفر دليلاً إرشادياً يمكن المعلم من الاستفادة من تلك الاستراتيجيات وتطبيقها داخل الصف. ويجعل من العملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية عملية ديناميكية مفيدة.

أهمية البحث

يعتبر التعليم حقاً من حقوق الإنسان التي تخول لكل فرد الحق أن يحصل عل تعليم مجاني مناسب لخصائصه وقدراته، وان يتم هذا التعليم في بيئة قليلة القيود بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية الفردية لكل فرد بصرف النظر عن قدراته واحتياجاته، لذلك برزت الحاجة الملحة إلى ضرورة تكييف الفصل والمنهج واستحدث استراتيجيات تقوم فلسفتها على فرضية أساسية أن جميع التلاميذ يمكن مساعدتهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم والاستفادة من المنهج الحالي بكل ما يحويه من كتب ووسائل ومفاهيم ومعلومات.

ومن هذا المنطلق لا بد من البحث عن استراتيجيات وأساليب جديدة تراعي الفروق الفردية وتواكب العصر الحديث.حيث يشير عبدالحليم (2009) إلى أن طريقة التدريس مهمة كالمنهج نفسه وهي العامل الثاني في حصول التعلم الحق، فالمنهج مهما كان غنياً لا يمكن أن يفيد إلا إذا تضمن طريقة تدريس تستطيع أن تؤثر بالمنهج في شخصية التلميذ، أي تستطيع حقيقة أن تمكنه من تعلمه.

ويمثل البحث الحالي جانبا نظريا، لجهود وبحوث كثير من الباحثين والمفكرين والخبراء في إيجاد استراتيجيات مختلفة ومتنوعة ومجربة، تمكن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف.باستخدام استراتيجيات مختلفة ومتنوعة.مما يكفل حق التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم في القراءة في البيئة الأقل قيودا ، في إطار من ا لكيفية والزمنية المناسبة لقدراته.و تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وذلك لأهمية تلك الفئة في المدارس وحاجتهم إلى استراتيجيات تدريس حديثة. وإلقاء الضوء على استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى فاعلية التعلم التعاوني، التدريس التبادلي، خرائط المفاهيم في تمكين التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف.

أسئلة البحث

يحاول هذه البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مدى فاعلية إستراتيجيات التدريس عامة في تمكين التلميذة ذات صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي؟

٢. ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تمكين التلميذة ذات صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي؟

٣. ما مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تمكين التلميذة ذات صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي؟

٤. ما مدى فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تمكين التلميذة ذات صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي؟

مصطلحات البحث

نظراً لتعدد الرؤى حول تعريفات مصطلحات البحث فقد أخذت الباحثة بالتعريفات الآتية:

١. استراتيجيات التدريس:
مجموعة الأفعال والأداء والأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد جعل التلاميذ يحققوا أهدافاً تعليمية محددة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأفعال التي يقوم بها المعلم لا تتم بمعزل عن سلوك التلاميذ وذلك لأن التداخل بين أفعال المعلم ونشاط التلاميذ كبير وهذا التداخل والتفاعل هو الذي يحدد شكل العمل التعليم (يحي والمنوفي، ١٩٩٨).

وتم التطرق في هذه البحث لثلاث نماذج من الاستراتيجيات التدريسية وهي:

أ- التدريس التبادلي

"إجراءات تفاعلية على هيئة حوار بين التلاميذ والمعلم أو التلاميذ بعضهم بعضًا يتبادلون فيه أدوار التدريس الخمس هي: التنبؤ، والتساؤل، والتصور العقلي، والتوضيح، والتلخيص، لتجزيء المادة المقروءة وفهمها تمهيدًا للحكم عليها ونقدها"(الشعيبي، ٢٠٠١)

ب- التعلم التعاوني

تعريفه بالتعليم العام: بأن التعلم التعاوني هو التعلم ضمن مجموعات صغيرة من التلاميذ (٢-٦ تلاميذ)، بحيث يسمح للتلاميذ بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض، لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك. ويقوم أداء التلاميذ من خلال مقارنته بمحكات معدة مسبقاً لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم. (المقبل، ٢٠٠٦)
وبصعوبات التعلم: أن التعلم التعاوني كإستراتيجية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ما هو آلا تصميم للمهمة التعليمية على نحو يتيح للطلبة فرص التفاعل بشكل بناء ويشمل الدعم المتبادل بهدف إتقان الهدف من الدرس. (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٩)

ت- خرائط المفاهيم

إستراتيجية تدريسية لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ لمعلومات النص المقروء ومعلومات التلميذ السابقة (جمال سليمان،١٩٩٩)

٢. تمكين:

التمكين لغة: إعطاء ما يصح به الفعل كائنا ما كان من الآلات والعدد والقوى. (ابن منظور، ١٩٦٨)
وترى الباحثة أن التمكين بالمفهوم الشامل العام يعني:
التبيين، الإقدار، رفع الموانع، إيجاد الدوافع والمقدمات والآليات والأسباب وكل ما هو ضروري مما لا يصح الفعل إلا معه، ولا يحصل الفعل إلا معه.

٣. التلميذة التي لديها صعوبة تعلم في القراءة:

التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة هي التي ينخفض مستوى أدائها في القراءة سواء الجهرية أو الصامتة عن مستوى تحصيلها المتوقعة بناء على قدراتها العقلية ومقارنة بقريناتها العاديات مع استبعاد وجود أي إعاقة. أي القصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يناسب العمر الزمني مع العمر العقلي للتلميذة، رغم إتاحة الفرصة للتعلم مقارنة بالقرينات. (السيد، ٢٠٠٩).

أو في فهم المقروء، وهو القدرة على فهم ما تقرأه التلميذة بصمت أو بصوت عالٍ وبالتالي فإن التلميذة التي لديها صعوبة في الفهم القرائي تكون قدرتها على القراءة سليمة ولكن ليس ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تتم قراءته" (الصاوي، ٢٠٠٩م).

منهجية البحث

انطلاقاً من طبيعة موضوع الدراسة والمتمثل في استراتيجيات تدريسية لتمكين التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف، فإن البحث الحالي يستخدم المنهج الوصفي وهو " منهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ثم يصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً". (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، ٢٠٠٤م، ص. ٢٧٤).

وفي هذا البحث تمت مراجعة الأبحاث والدراسات-التي توصلت إليها الباحثة من خلال بحثها-والتي تناولت فاعلية الاستراتيجيات التدريسية عامة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة، وفاعلية استراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية خرائط المفاهيم مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي، حتى يتمكن البحث الحالي من الإجابة على التساؤلات السابقة الذكر.

تم العمل على مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة فاعلية الاستراتيجيات التدريسية عامة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة، وفاعلية استراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية خرائط المفاهيم مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة، في الفترة من ١٩٨٤ إلى ٢٠١١م. وتم التوسع بالبحث في تلك الفترة الزمنية الطويلة، لوجود العديد من الدراسات والأبحاث القديمة التي ناقشت وبحثت في فاعلية تلك الاستراتيجيات العامة مع تلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم سواء بالمدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية وحتى بالعيادات، وفيما يلي معايير الدراسات السابقة التي تمت مناقشتها واستعراضها:

١- تم حصر البحث في ثلاثين دراسة للمحاور الأربعة مجتمعة، منها ٢٢ دراسة مزودة بتفاصيل العينة، و٨ فقط ذكرت أهم النتائج النهائية. وكانت اغلب تلك الدراسات تجريبية ميدانية، لاختبار الفاعلية والتأثير لتلك الاستراتيجيات.

٢- تناولت الدراسات السابقة فاعلية الاستراتيجيات التدريسية عامة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة، وفاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية خرائط المفاهيم مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة كل على حده.

٣- عينات الدراسات هم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عامة وخاصة في القراءة، يدرسون في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد اشترك بعضهم بشكل تطوعي والبعض الآخر تم اختياره ، في فصل التعليم العام ومن ضمنهم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والذين غالباً ما يكونون من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وغالباً ما تحتوي الفصول الدراسية على أعداد تلاميذ بين (١٨ - ٣٠ تلميذ) منهم (٤- ٩) تلاميذ ذوي احتياجات تربوية خاصة.

٤- شمل البحث ١٧ دراسة عالمية و١٠ دراسات عربية واثنتين خليجيتين وواحدة محلية.

أولا: التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة

التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة:

تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الوعي بالأصوات اللغوية وفي الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها. هذا ويظهر بين التلاميذ من يجد صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها . أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ؛ كما قد يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جداً وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي. هذا ويجد بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات القراءة بسرعة وسهولة أمراً شاقاً فيظهر عليهم التكلف في القراءة حتى ولو تعلم التلاميذ المهارات الأولية كفك الرموز الكتابية. فإن المرونة في القراءة تبقى مشكلة كبيرة لعدد من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مستمرة إلى المراحل المتوسطة والثانوية من التعليم الأساسي. كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة. (أبو نيان ٢٠٠١م)

أن فهم المادة المقروءة يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ في مادة القراءة وغيرها من المواد الأخرى، كما يؤكد على ضرورة الاهتمام بالفهم القرائي في جميع المستويات ابتداءً من معرفة معاني الكلمات وانتهاءً باستدعاء الأفكار الرئيسية والتفصيلية وتسلسل الأحداث وفهم الهدف من الموضوع. (أبو نيان ٢٠٠١م)

هذا وأن المكونات المعرفية للفهم القرائي تتضمن التالي:

- فهم معاني الكلمات.
- فهم معنى الجملة.
- فهم معنى الفقرة.
- تنظيم المادة المقروءة.
- سرعة الفهم.
- مستوى الفهم القرائي المعرفي العام.

وبالنسبة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً مايكون أدائهم منخفض على هذه المكونات انخفاضاً يقدر بعام دراسي أو أكثر. كما أنهم عادةً ما يعانون من نقص في معاني الكلمات، والفهم الخاطئ لمعني الجملة، والفهم غير الكافي للفقرات الطويلة. (الصاوي ٢٠٠٩م).

ويمكن تلخيص أسباب ضعف الإدراك والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالتالي:

١. عدم الاستفادة من الخلفية المعرفية عن الموضوع للاستنتاج ومساندة النص المكتوب بحيث يتم الربط بين النوعين من المعلومات.
٢. تغطية الخلفية السابقة على التعلم الجديد.
٣. الصعوبة في التعرف على الكلمات.
٤. ضعف أو عدم استخدام القدرات الفوق معرفية.
٥. ضعف مفهوم القراءة لدى التلميذ فتجده يركز على القراءة الصحيحة والسريعة دون أن يعير انتباهاً للمعني.
٦. ضعف المعاني وقواعد اللغة.
٧. ضعف أو محدودية الذاكرة المشتغلة.
٨. ضعف تنظيم النص. (أبو نيان ٢٠٠١م)

في ضوء ما تمّ تحديده حول أهمية اللغة متمثلة بالقراءة فقد تضاعف العبء الملقى على عاتق المدرسة في تعليمهما للتلاميذ وإثارة دافعيتهم لتعلمهما، وبات استحداث استراتيجيات تدريسية، أمرا ضروريّا لتنمية الاتجاهات الإيجابيّة نحو تعلم القراءة والكتابة بالصورة الصحيحة، وتنمية مهاراتهم الأساسية، ولذلك فلا نغالي إذا قلنا إنّ تعلم القراءة، وتكوين الاتجاهات الإيجابيّة نحوهما من أهمّ ما يشغل بال المدرسة الحديثة، لأنها أساس كلّ تعلم، وأهمّ وسيلة لاكتساب الثقافة والمعرفة. ويمكن تقديم الخدمة لمعظم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في حجرات الدراسة العادية في المدارس الابتدائية. وهذا ما يعرف بالوضع في "الاتجاه السائد mainstreaming " أو "التضمين inclusin".

ثانيا: الاستراتيجيات التدريسية

ما المقصود باستراتيجيات التدريس

استراتيجيات التدريس هي وسائل للتفكير والتحليل يستخدمها المعلمون لتسهل على المتعلم استيعاب وإتمام المهمة التعليمية، وتعتبر استراتيجيات التدريس خطط توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع من تحقيق مخرجات تعليمية غير مرغوب فيها (الكثيري ٢٠٠٥). ويرى (الأحمد ١٤٢٨) أنها تعمم في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة من الخطوات الإستراتيجية بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية، وتتحول كل خطوة من الخطوات الإستراتيجية إلى تكتيكات، أي إلى أساليب إجرائية تتم بتتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

كما أن (السايح،٢٠٠١) يرى أن مفهوم إستراتيجية التدريس يعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف فالإستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته. ويمكن الإشارة إلى مفهوم إستراتيجية التدريس على أنها " مجموعة القواعد العامة أو الخطوط العريضة التي تعنى بوسائل تحقيق هدف ما أو هي ترجمة فعلية لمسارات علمية وخطوط عمل واقعية المستوى الفكري أو بعبارة أخرى أنها الوجه العملي أو المرحلة الثانية الأكثر واقعية في السياسة التعليمية

مكونات إستراتيجية التدريس:

مكونات إستراتيجية التدريس عديدة ومتنوعة، وتختلف باختلاف المادة التعليمية المقصودة ويرى (الحديدي والخطيب ٢٠٠٥)

١. عبارة عن إطار عمل مخطط لمجموعة من الأفعال والحركات والممارسات والإجراءات والأساليب والوسائل المتتابعة.
٢. تتضمن الإستراتيجية الأهداف التدريسية، وتنظم الدرس، وإثارة واقعية المتعلم وتحديد الأنشطة التعليمية.
٣. تتضمن الأنشطة المنظمة التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وإدارة التلاميذ.
٤. تتضمن أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى نجاح أهداف الدرس.
٥. تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك بما فيها التجهيزات المكانية والزمن.

أنواع استراتيجيات التدريس:

ومن خلال عدة مشاهدات على ارض الواقع وداخل الفصول الدراسية، يمكن من واقع خبرة الباحثة تتحدي داهم الاستراتيجيات التدريس التي تجري داخل الفصول كالتالي:

١. إستراتيجية مبنية على الشرح Explanation

يعتمد فيها المعلم على شرحه للمعرفة وتلقينها للمتعلمين.

٢. إستراتيجية مبنية على الاستكشاف Discovery

يعتمد فيها المعلم على اكتشاف المتعلمين للمعرفة بأنفسهم.

٣. إستراتيجية التدريس المباشر Direct teaching strategies

تعتمد على تعليم المعرفة أو المهارة على شكل تلقي مباشر من المعلم أو من مصادر المعرفة الأخرى ثم يتم تدريب المتعلمين عليها حتى يحفظها.

٤. استراتيجية التدريس الغير المباشر Indirect teaching strategies

تعتمد على تعلم التلاميذ المعرفة والمهارات من خلال ممارستهم لأنشطة التعلم الذاتي.

٥. إستراتيجية التدريس المتمركزة حول دور المعلم Teacher centered

يكون دور المعلم فيها الأساسي فو الموجه والمرشد للعملية التدريسية من بدايتها حتى نهايتها.

٦. استراتيجيات التدريس غير المتمركزة حول المعلم Non-teacher centered

يكون دور المتعلم فيها فعال، فهو يملك زمام الاختيار، فهو يختار ما يتعلمه بالطريقة والأسلوب الذي يراه.

٧. استراتيجيات التدريس التي تعتمد على نوع المهمة Task kind

تركز على كيفية استخدام المتعلمين لكافة أنواع الأدبيات ومصادر المعرفة المتوفرة لديهم من اجل التعليم بطريقة أكثر فاعلية.

٨. استراتيجيات التدريس تعتمد على استخدام الخيال والتصور Mind eye

تعتمد على تخيل أو تصور المتعلم للمعلومة أو رسم صورة تقريبية لها لتسهيل فهمها أو القيام بادوار تمثيلية بحيث يستطيع تعلم المهارات في مواقف جديدة.

كما ترى الباحثة انه يمكن تعريفها على أنها " عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية والتي تعتبر مادة الوصل بين المعلم والمتعلم"، وأن تقسيم استراتيجيات التدريس إلى مجموعات، لا يعني بالضرورة أن نستخدمها بذاتها في المنظومة التعليمية أو منفصلة أحادية النمط، إنما على ارض الواقع، لا يمكن أن تتم كثير من المهمات التعليمية دون استخدام العديد من الاستراتيجيات في وقت واحد أو متتابعة. ولكن ما أن تقدم تلك الاستراتيجيات بشكل منفصل فلن تؤدي الغرض منها. ولكن من الممكن أن تقدم هذه الاستراتيجيات كل واحدة منفصلة أثناء الشرح وإعطاء أمثلة تطبيقية لكل واحدة أمكن للتلميذ القدرة على استيعابها وتطبيقها والقدرة على نقل المهارات المتعلمة من خلالها إلى مهام أخرى في المواقف الأدائية المتشابهة.

ثالثا: إستراتيجية التدريس التبادلي

إستراتيجية التدريس الأولى

١. الإطار النظري لإستراتيجية التدريس التبادلي:

إن أساليب تعديل السلوك المعرفي مستمدة من النظريات السلوكية والمعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي، ففي إستراتيجية التدريس التبادلي يقوم التعلم عن طريق مشاهدة الآخرين والتفاعل بين المتغيرات السلوكية والمعرفية والوجدانية مستقاة من نظرية التعلم الاجتماعي. (ابو نيان ٢٠٠١)

تقوم استراتيجية التدريس التبادلي على نظرية ليف فيجوتسكي **Lev Semyonovich Vygotsky** نظرية التنمية الاجتماعية والثقافية (تسمى أيضا نظرية فيجوتسكي للدور الأساسي للتفاعل الاجتماعي (الحوار) في تنمية الإدراك). ويرى أن التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين مهمة في حياة الطفل. وان أكثر ما يؤثر على النمو المعرفي للتلاميذ هو المشاركة (التفاعل الايجابي مع شخص على دراية واعتماد تبادل الأدوار، والتفكير بصوت عال والحديث والتفاعل الاجتماعي. وذلك يضع التلميذ على مسارين، مسار التواصل الاجتماعي وعلى مسار الكلام الداخلي، الذي يساعد على توضيح وتنقيح الإدراك والتفكير والتعلم، والتعلم من الملاحظة، والحوار التعاوني، والذي ينمي قدرات التلاميذ وينظم نشاطهم في آن واحد. (Kozulin 1990)

التطبيقات التربوية لنظرية فيجوتسكي في مجال صعوبات التعلم:

والتي تشمل على دروس تعليم فعالة متبادلة تشمل التمارين، والتفكير بصوت عال، وذلك باستخدام التعلم التعاوني بين جميع الأطراف، وتبادل الأدوار. وكل ما يصدر من قبل المعلم ليفهم بوضوح من قبل التلاميذ، وكما انه يمكن تطبيقها مع المعلم. يمكن أيضا ممارستها مع الأقران وملاحظات المعلمين. يدور محور الإستراتيجية على التعليم المتبادل المناسب، والذي ينبغي أن يكون بمثابة افتتاح ووسط واختتام كافة الأنشطة. وركز فيجوتسكي على وضع التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم في نفس المجموعة العمرية المماثلة (الأقران) أثناء التعليم، فإن يتفاعل بايجابية مع الآخرين. ويشمل التعلم لديه جميع أدوات الثقافة حول التلميذ، ومن خلال مساعدة التلاميذ بعضهم البعض على تعلم كيفية استخدام أدوات ثقافتهم النفسية والتقنية. وتشمل اللغة ونظم العد والكتابة، والخرائط، والحفظ، الأدوات المادية التي تشمل أجهزة الكمبيوتر أو الألعاب الالكترونية. ينظر فيجوتسكي للغة كأداة النفسية مهمة تشمل التفكير وفهم وإنتاج اللغة وكافة العمليات التي تؤثر على التصورات التلاميذ لعوالمهم الاجتماعية أخيرا ركزت النظرية على الناحية الاجتماعية والثقافية للتلاميذ. (Kozulin 1990)

تعريف إستراتيجية التدريس التبادلي:

بدأت من بالينسار، وبراون عام (١٩٨٤م) من خلال تطوير استراتيجية التدريس التبادلي، لتساعد التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بصفة خاصة على زيادة إدراكهم، وفهمهم القرائي من خلال التدريب على مهارات المعرفية المتعلقة بالقراءة، ومن المتعارف عليه أن ألإستراتيجية ما هي إلا مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها المعلمة، والتلميذات في تتابع منطقي لتناول بعض موضوعات مقرر ما. وكذلك يرى (الزيات، ٢٠٠٧م) أن الإستراتيجية ما هي ألا تخطيط، ومعالجة عقلية معرفية مهارية فاعلة لتحقيق الأهداف.

وتذكر ميرسر وميرسر (٢٠٠٨) أن إستراتيجية التدريس التبادلي عبارة عن إستراتيجية تفاعلية ترقى بكل من فهم النص، ومراقبة الفهم من خلال مشاركة فاعلة للمناقشات الخاصة بالنص القرائي. ويعمل المدرس مع التلاميذ معاً لفهم النص من خلال حوار مكون من أربع استراتيجيات هي (التنبؤ، استنباط الأسئلة، التلخيص، التوضيح). أما (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦) فيرى بأنها نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والتلاميذ فيما يخص نصاً قرائياً معيناً. وفي هذا النشاط يلعب كل منهم (التلاميذ والمعلمون) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة.

أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي في مجال تعليم صعوبات التعلم خصوصا:

إن الكثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم مازالوا يتلقون التعليم باستخدام الطرق التقليدية المبنية على الحفظ والتلقين، والتركيز على نواحي الضعف لديهم، مع إغفال جوانب القوة لديهم. وتشير (واينبرنر ،٢٠٠٢) إلى أن الفشل الدراسي المتكرر يمكن أن يكون مدمرا لتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم. فعندما يقتنع التلاميذ بأنهم غير قادرين على التعلم، فإن توقعهم بالفشل غالبا ما يكون تنبؤ قابلا للانجاز. ولعل أكثر الطرق فاعلية في أقناع الضعفاء بأن لديهم قدرة على التعلم هو أن نريهم نقاط القوة لديهم.

ولذلك نجد أن التطبيقات التربوية لذوي صعوبات التعلم تعتمد على كل من: المعلم من جهة، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى. فيجب أن تركز هذه الإستراتيجيات على جوانب القوة لديهم، إلى جانب تدريبها لجوانب الضعف.

ويرى عبد الباري (٢٠١٠م) إلى أن غالبية الأبحاث التي تناولت فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، توصلت إلى أن صعوبات الاستيعاب والإدراك أن لم تعالج، فهي تؤثر سلباً على تقدم عملية التعلم عند التلاميذ في معظم المجالات الدراسية. كما توصلت إلى أن هذه الإستراتيجية تهتم بتعليم وتدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستراتيجيات المعرفية. ويتم ذلك من خلال تدريبهم على التخطيط الجيد لموضوع القراءة، ومراقبة التلميذ لتفكيره أثناء تأدية المهارة. كما أن إستراتيجية التدريس التبادلي تمد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بالمساندة والدعم أثناء مراحل التعلم، الذي من خلاله يتم تزويدهم بما يساند تعلمهم في بيئة تعليمية تفاعلية، وتعامل اجتماعي، ونقاش علمي يدور كله حول المضمون المراد تعلمه. والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم كثيراً ما يفتقدون لدعم والمساندة أثناء عملية التعليم، فعندما توفر لهم إستراتيجية التدريس التبادلي ذلك فهذا دليل كافي بحد ذاته على مدى فاعليتها ومناسبتها لهم.

تأتي أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي في نظر الباحثة لأنها تساعد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على مناقشة المادة الدراسية بالتعاون مع زملائهم في ظل مساندة معلمهم. كما تجعلهم قادرين على مجاراة غيرهم، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحسن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي على وجه السواء.

بيئات إستراتيجية التدريس التبادلي:

يذكر عبد الباري (٢٠١٠م) أن هناك العديد من المجالات التي تستخدم فيها إستراتيجية التدريس التبادلي سواء زاد عدد التلاميذ أو قل ومنها الحالات الآتية:

١. التدريس للمجموعة كاملة.
٢. التدريس لمجموعات صغيرة.
٣. التدريس لطالب طالب.
٤. التدريس لمجموعات صغيرة يقودها الرفاق.

وتعتبر استراتيجية التدريس التبادلي مفيدة مع جميع التلاميذ إلا أنها تعود بالنفع وبشكل كبير مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وخاصة التلميذ الذي يتعلم لغة أجنبية. كما تفيد مع التلميذ الذي لا يجيد القراءة لكنه يجيد الاستماع، والتلميذ العادي الذي يجيد ا لمهارات اللغوية المختلفة، إذ يساعده هذا النوع من التدريس على فهم أعمق للنص.

تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في فصول تضم تلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يشير طعيمه (٢٠٠٦) إلى أن هناك عدد من المراحل والخطوات التي يجب على المعلم أتباعها لتطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي داخل الفصل الدراسي بفاعلية مع التلاميذ بشكل عام، والذين لديهم صعوبات التعلم بشكل خاص. وهي كما يلي:

١. المرحلة الأولى (مرحلة طريقة عرض المعلم) وفيها يقوم المعلم بنمذجة الإستراتيجية التي سيقوم بها التلاميذ فيما بعد. والمعلم في هذه المرحلة يكون لديه قدر من المعرفة والمهارة بالمراحل الأربع لإستراتيجية التدريس التبادلي، بينما التلاميذ يكونون غير قادرين على تطبيق هذه الإستراتيجيات المعرفية.
٢. المرحلة الثانية (مرحلة تعليم التلاميذ وتدريبهم) وفي هذه المرحلة يستمر دور المعلم كدور الخبير. كما إن مشاركة التلاميذ في هذه المرحلة تتزايد وتتطور، وممارستهم تكون موجهة.
٣. المرحلة الثالثة (مرحلة العلاقة بين المعلم ومجموعات التلاميذ) وهنا سيكون تركيز المعلم على المجموعات الصغيرة، كما يتم تشجيع التلاميذ ليكون لهم دور فعال أكثر من ذي قبل. وفي هذه المرحلة يأخذ التلاميذ دور القيادة، كما يقبل التلاميذ تحمل مسئولية تكوين الأسئلة، ومراجعة استخدام المراحل السابقة، ويكون دور المعلم تقديم الدعم والمساندة فقط.
٤. المرحلة الرابعة (مرحلة مجموعة التلاميذ) وفي هذه المرحلة يعمل المعلم على محاولة الخروج من المجموعات، بحيث يتولى التلاميذ المهام كاملة. ويستمر تنفيذ التلاميذ لأدوارهم في الخطوة السابقة، مع أخذ الدعم المتدرج في التضاؤل من زملائهم.
٥. المرحلة الخامسة والأخيرة وهي (مرحلة التنظيم الذاتي) وفي هذه المرحلة يصل التلاميذ إلى مرحلة إتقان الخطوات السابقة. كما أن التلاميذ في هذه المرحلة ليسوا بحاجة لنظام الدعم المتدرج في التضاؤل المقدم لهم من المعلم.

مبادئ إستراتيجية التدريس التبادلي في الصف:

لا شك أن كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم والتعليم تقوم وترتكز على عدد من المبادئ التي لا يمكن بدونها أتمام الإستراتيجية. وعند الحديث عن إستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، تصف (المحمد، ٢٠٠٩م) عدد من المبادئ وهي على النحو التالي:

١. مبدأ النمذجة بواسطة المعلم ويعني هنا أن يقدم المعلم مثلا للعمليات العقلية المتضمنة بالمهارة، فقد يتحدث بصوت عال، وقد يقرأ جهراً فقرة من الموضوع، وقد يوجه نفسه لفظياً وبصوت مسموع إلى الخطوات التي يتبعها لفهم هذا الموضوع.
٢. مبدأ النمذجة بواسطة المتعلم فتشير إلى أن يطلب المعلم من التلاميذ محاكاة ما فعل، وذلك من خلال جلوس التلاميذ في مجموعات أو في أزواج يقارن كل منهما العمليات التي اتبعها فيعبر عما دار في ذهنه خلال أداء المهمة المحددة من قبل المعلم. وبذلك يصبح التلميذ على وعي بعمليات التفكير التي اتبعها لفهم الموضوع، وفي نفس الوقت يتمكن المعلم من تقييم العمليات التي اتبعها كل طالب في أداء المهارة.
٣. مبدأ التدعيم المتدرج في التضاؤل، ويعني أن يمد المعلم التلاميذ بالتدعيم والمساعدة، من اجل أن يمكنهم من إنجاز أهدافهم التي لا يمكن إنجازها بدون هذا التدعيم. شريطة أن يكون مؤقتاً، وقابلاً لضبط، لأن الهدف النهائي هو جعل التلاميذ متعلمين مستقلين فيما بعد.
٤. مبدأ تشجيع المعلم لتلاميذه على المشاركة في المناقشات.
٥. مبداء التأكيد على أن التلاميذ قد تعلموا ضبط الحوار، والحرص على فهم التلاميذ للنصوص القرائية آذ تعتبر مسئولية مشتركة بين المعلم والتلميذ.
٦. مبدأ زيادة فهم الموضوع لدى التلاميذ، وذلك بإمدادهم بالاستراتيجيات اللازمة لمراقبة وفهم وتركيب المعنى.

٧. مبدأ إيجاد معلمين وتلاميذ مشاركين في مسئولية التعلم الاستراتيجي مع الانتقال التدريجي لهذه المسئولية من المعلم للتلاميذ خلال خطوات التدريس.

ايجابيات إستراتيجية التدريس التبادلي:

يتفق كلاً من عبد الباري(٢٠١٠م) والمحمد (٢٠٠٩م) وبلجون (٢٠٠٨م) وطعيمة، والناقة (٢٠٠٦م) إلى أن هناك العديد من الآثار التربوية التي تعود بالنفع على التلاميذ بشكل عام عند تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي على المستوى المعرفي، والاجتماعي

أ- المستوى المعرفي تتمثل أهم الآثار فيما يلي:
١. تنمية القدرة على الحوار والمناقشة لدى التلاميذ.
٢. تنمية المهارات القيادية عند التلاميذ وتطويرها.
٣. تنمية قدرة التلاميذ على الفهم، وزيادة تحصيل التلاميذ في كافة المواد الدراسية.
٤. أنها تساعد التلاميذ في التغلب على الصعوبات القرائية لديهم.
٥. أنها تحمل كل تلميذ مسئولية تعلمه، وتنشيط الخلفية المعرفية له، وكذلك ربط الأفكار الجديدة بما يمتلكه التلميذ سابقاً.
٦. يكتسب التلاميذ من خلالها المعلومات المناسبة، ونماذج التفكير الجديدة.
٧. أن إستراتيجية التدريس التبادلي تفسح المجال للتلميذ لأن يقود النقاش الجماعي مع زملائه كفريق من أجل إثراء النص ذاته عند مستوى معرفي معين يتناسب مع إدراك التلاميذ.
٨. يعتبر تبادل الأفكار بين المعلم والتلاميذ، وبين التلميذ قائد المجموعة وبين المجموعة، ثم بين أفراد المجموعة بعضهم البعض هو محور إستراتيجية التدريس التبادلي.

ب- المستوى الاجتماعي فتتمثل أهم الآثار فيما يلي:
١. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ، وتحمل المسئولية، والاستقلال الذاتي.
٢. تنمية الالتزام تجاه عملية التعلم، وإدارة الحوار الجيد مع الآخرين، واحترام الرأي الأخر.
٣. تشجع على مشاركة التلاميذ الخجولين في أنشطة التدريس التبادلي، وزيادة ثقة التلميذ بنفسه.

٤. يكتسب التلاميذ جراء تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي مخرجات إيجابية في كلاً من الجوانب التالية (الدافعية، والعلاقات الاجتماعية، والمهارات التعاونية، التعلم التعاوني)

رابعاً: التعلم التعاوني

الإستراتيجية التدريسية الثانية

الإطار النظري لإستراتيجية إستراتيجية التعلم التعاوني:

إن أساليب تعديل السلوك المعرفي مستمدة من النظريات السلوكية والمعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي، ففي إستراتيجية التعلم التعاوني يقوم التعلم عن طريق مشاهدة الآخرين والتفاعل بين المتغيرات السلوكية والمعرفية والوجدانية مستقاة من نظرية التعلم الاجتماعي. (ابو نيان ٢٠٠١)

تقوم إستراتيجية التعلم التعاوني على نظرية ليف فيجوتسكي **Lev Semyonovich Vygotsky** نظرية التنمية الاجتماعية والثقافية (تسمى أيضا نظرية فيجوتسكي للدور الأساسي للتفاعل الاجتماعي (الحوار) في تنمية الإدراك). ويرى أن التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين مهمة في حياة الطفل. وان أكثر ما يؤثر على النمو المعرفي للتلاميذ هو المشاركة (التفاعل الايجابي مع شخص على دراية واعتماد تبادل الأدوار، والتفكير بصوت عال والحديث والتفاعل الاجتماعي. وذلك يضع التلميذ على مسارين، مسار التواصل الاجتماعي وعلى مسار الكلام الداخلي، الذي يساعد على توضيح وتنقيح الإدراك والتفكير والتعلم، والتعلم من الملاحظة، والحوار التعاوني، والذي ينمي قدرات التلاميذ وينظم نشاطهم في آن واحد. (Kozulin 1990)

التطبيقات التربوية لنظرية فيجوتسكي في مجال صعوبات التعلم:

والتي تشمل على دروس تعليم فعالة متبادلة تشمل التمارين، والتفكير بصوت عال، وذلك باستخدام التعلم التعاوني بين جميع الأطراف، وتبادل الأدوار. وكل ما يصدر من قبل المعلم ليفهم بوضوح من قبل التلاميذ، وكما انه يمكن تطبيقها مع المعلم. يمكن أيضا ممارستها مع الأقران وملاحظات المعلمين. يدور محور الإستراتيجية على التعليم المتبادل المناسب، والذي ينبغي أن يكون بمثابة افتتاح ووسط واختتام كافة الأنشطة. وركز فيجوتسكي على وضع التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم في نفس المجموعة العمرية المماثلة (الأقران) أثناء التعليم، فإن يتفاعل بايجابية مع الآخرين. ويشمل التعلم لديه جميع أدوات الثقافة حول التلميذ، ومن خلال مساعدة التلاميذ بعضهم البعض على تعلم كيفية استخدام أدوات ثقافتهم النفسية والتقنية. وتشمل اللغة ونظم العد والكتابة، والخرائط، والحفظ، الأدوات المادية التي تشمل أجهزة الكمبيوتر أو الألعاب الالكترونية. ينظر فيجوتسكي للغة كأداة النفسية مهمة تشمل التفكير وفهم وإنتاج اللغة وكافة العمليات التي تؤثر على التصورات التلاميذ لعوالمهم الاجتماعية أخيرا ركزت النظرية على الناحية الاجتماعية والثقافية للتلاميذ. (Kozulin 1990)

تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني:

الإطار العام للتعلم التعاوني هو معنى التعلم والتعليم. وفي هذا المجال يعرف (المقبل، ٢٠٠٦) التعلم على انه مجهود شخصي ونشاط ذاتي، يصدر عن المتعلم نفسه، وقد يكون كذلك بمعونةٍ من المعلم وإرشاده. كما يعرف التعليم بأنه مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم. والتعليم هو عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية، ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المعلم من التعلم. كما أن التعليم الجيد يكفل انتقال أثر التدريب والتعلم، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة.

التطبيقات التربوية لإستراتيجية التعلم التعاوني في مجال تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم:

إن الكثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم مازالوا يتلقون التعليم باستخدام الطرق التقليدية المبنية على الحفظ والتلقين، والتركيز على نواحي الضعف لديهم، مع إغفال جوانب القوة لديهم.

ويذكر السرطاوي والسرطاوي وأبو جودة وخشان (٢٠٠١) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تهدف إلى تحسين الاستيعاب القرائي بوسائل تزيد من مشاركة التلاميذ. كما أنها تعتبر أسلوبا ممتازاً في تدريس التلاميذ على مهارة القراءة، وبناء المفردات. لذلك تعتبر هذه الطريقة فعالة مع التلاميذ وخاصة الذين لديهم صعوبات التعلم، لأنها تشعرهم أنهم يسهمون في المجموعات التي ينتمون إليها مما يشعرهم بالنجاح.

أسس ومبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم:

وعند الحديث عن إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، يصف (بوتنام Putnam ، ١٩٩٤) عدد من المبادئ وأهمها:

١. مبدأ الاعتماد المتبادل الايجابي ويشير إلى أدراك التلميذ بأنه يرتبط بالتلاميذ الآخرين بطريقة تعني أن نجاحه هو نجاحهم أيضا. بمعنى أن يسهم كل طالب أسهاما مفيداً ذا معنى، وليس من الضروري أن يكون أسهام كل طالب مكافئاً لإسهام غيره.

ويذكر (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٩) إلى أتباع المبادئ التالية عند تنفيذ الاعتماد الايجابي مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم وهي:

أ- أن يدرك كل طالب أن الهدف هو تعلم جميع التلاميذ في المجموعة.
ب- وأن يحصل جميع التلاميذ في المجموعة على مكافأة اعتماداً على تحصيلهم الكلي.
ت- وتوزيع المصادر والمعلومات على التلاميذ، وتجزئة المهمة التعليمية بين التلاميذ.
ث- وتوزيع الأدوار على أعضاء المجموعة بشكل واضح. فهذا من شأنه أن يعمل على تنسيق جهود التلاميذ مع بعضهم البعض، بما يسهم في تحقيق الهدف المنشود.

٢. مبدأ المساءلة الفردية فيتحقق عندما يتحمل كل طالب في المجموعة مسؤولية كل من التعلم، والمشاركة في العمل الجماعي. ويتطلب ذلك تقييم أداء كل طالب، لتعرف المجموعة من هو العضو الذي يحتاج إلى مزيد من المساعدة. الأمر الذي يؤدي إلى أن يدرك كل عضو أن عليه تحمل المسؤولية لكي تنجح المجموعة في العمل.

٣. مبدأ المهارات التعاونية بالغ الأهمية لكي تنجح المجموعة في تحقيق أهدافها. آذ يجب على أعضاء المجموعة أن يتمتعوا بالمهارات التعاونية اللازمة لتحقيق الهدف المطلوب. وتشمل هذه المهارات (الاستماع إلى الآخرين، القيادة، التواصل الفعال، اتخاذ القرار، النقد البناء، وغيرها...)، وقد يحتاج التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم تعليمهم هذه المهارات، ومن ثم تقييم مدى اكتسابهم لها.

٤. مبدأ التفاعل وجهاً لوجه من المبادئ المهمة والتي يتطلبها الاعتماد المتبادل الايجابي. آذ يتطلب من الأفراد أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض وليس مع الأدوات والمواد فقط. وهناك أيضا مبداء عدم تجانس المجموعة والذي يشير إلى ضرورة تشكيل مجموعات غير متجانسة. فلا شك أن تنوع الأعضاء من حيث المهارات الاجتماعية، والثقافة، والقدرات يزيد من فرص التفاعل بينهم.

٥. العلاقات بين أعضاء المجموعة من المبادئ التي توضح مدى احتياج المجموعات إلى وقت كاف لمناقشة أدائها والعلاقات بين أعضائها. ويمكن لتلاميذ تحليل هذه الأمور، مع تقديم المساعدة والتغذية الراجعة التصحيحية من قبل المعلم.

أشكال التعلم التعاوني عند تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم:

ويشير ديمبو Dembo (1991) أن التعلم التعاوني يأخذ خمسة أشكال (مناهج) رئيسية في الصف عند تطبيقه مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم. وهي كما يلي:

١ . الشكل الأول يتم فيه تشكيل فريق من(٤-٥) تلاميذ قدراتهم متفاوتة. ويقوم أعضاء الفريق بإتمام أوراق العمل، ويختبر بعضهم بعضا، ويدرسون معا استعداد لمسابقة تجري كل أسبوع مع فريق أخر يضم تلاميذ الذين لديهم قدرات متشابهة. وهي متمثلة في أن يسحب التلاميذ بطاقات من

الأسئلة تغطى المادة التي تم تعلمها على مدار الأسبوع ويقدموا لها إجابات، ومن يسجل نقاطا أكثر هو الفريق الفائز. ويذكر (ميرسر، وميرسر،٢٠٠٨) بأن هذا الشكل يطلق عليه (TGT). ويتميز هذا الشكل عما عداه في أن جميع التلاميذ تكون لديهم فرص متكافئة لنجاح، نظراً لأن التلاميذ الذين لديهم الانجاز الضعيف والذين يتنافسون مع آخرين الذين لديهم انجاز ضعيف، يمكنهم الفوز بنفس عدد النقاط مثل الذين لديهم الانجاز المرتفع الذين يتنافسون مع الذين لديهم انجاز مرتفع. وعادة ما يستغرق هذا الشكل من ثلاث إلى خمس دورات تعليمية.

٢. الشكل الثاني يتم تشكيل فرق يتكون كل منها من (٤-٥) تلاميذ. وتستبدل المسابقة باختبارات قصيرة تجرى بعد الانتهاء من دراسة المادة. وتسجل النقاط ، و الفريق الفائز هو من يحصل على نقاط أكثر. ويشير هنا (ميرسر، وميرسر،٢٠٠٨) إلى أن هذا الشكل يسمى بانجاز فرق التلاميذ (STAD). وعادة ما يستغرق من ثلاث إلى خمس دورات تعليمية. وأن هذا المنهج من أكثر الأشكال نجاحاً مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وذلك لاعتماده على أسلوب التقييم المستمر لتلاميذ. كما أن أحساس التلاميذ بالفوز، والخسارة، والمكافأة ينمي لديهم الحس بالمسؤولية تجاه الآخرين.

٣. الشكل الثالث يتم تشكيل فرق صغيرة غير متجانسة من التلاميذ، وتوزع عليهم المادة الدراسية. ويقوم التلاميذ بالدراسة معاً، ثم ينضم التلاميذ كلاً إلى فريقه ويقوم بشرح المادة للأعضاء. وأخيراً يتم اختبار كل أعضاء الفريق بالمادة الدراسية كاملة.

٤. للشكل الرابع فيعمل فيه الأعضاء معاً لتنفيذ مشاريع صفية مختلفة. وذلك بتحديد الموضوع، وتجزئته إلى وحدات فرعية، ومن ثم توزيعها على الأعضاء، ومن ثم عرض المشروع على بقية الزملاء في نفس الصف.

٥. الشكل الخامس يتم تفريد التعليم بمساعدة الفريق، وعادة ما يكون هذا الشكل مجدي عند تعليم المهارات المختلفة. وهذا الشكل غير مجدي مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من. وذلك لكونه قائم على مفهوم التعلم الفردي، كما انه يتضاد مع مفهوم التعلم التعاوني لتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم. فضلاً على أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في هذا المنهج لا يستفيدون من المجموعات لأن كل طالب مسئول عن تعليم نفسه فقط

النتائج الايجابية لإستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم:

ويذكر صلاح (٢٠٠٩) والمقبل (٢٠٠٦) إلى أن هناك العديد من الآثار التربوية التي تعود على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني على المستوى المعرفي والاجتماعي.

أ- فعلى المستوى المعرفي تتمثل أهم الآثار في مايلي: تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وتدريب التلاميذ على حل المشكلة، وزيادة قدرة التلاميذ على اتخاذ القرار، وتنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر، وتنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات وهذا مهم لتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم. ومن جانب أخر تعمل هذه الإستراتيجية على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، والتذكر لفترة أطول، وزيادة السلوكيات التي تركز على العمل، وزيادة التوافق النفسي الإيجابي، وزيادة الدافعية الداخلية، والاستعمال الأكثر لعمليات التفكير العليا.

ب- أما على الصعيد الاجتماعي فيكتسب التلميذ جراء تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني العديد من الآثار و المتمثلة في: تنمية المسئولية الفردية و الجماعية لدى التلاميذ، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ، و احترام آراء الآخرين، وتقبُّل وجهات نظرهم، و تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث، وتدريبهم على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة. ومن زاوية أخرى يكتسب التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم جراء تطبيق هذه الإستراتيجية مهارات القيادة والاتصال مع الآخرين، وتقوية روابط الصداقة، كما تطور العلاقات الشخصية بين التلاميذ بما يؤدي إلى نمو الود والاحترام بين أعضاء المجموعة.

خامسا: استراتيجية خرائط المفاهيم(المعرفية) Concept Mapping
إستراتيجية التدريس الثالثة

الإطار النظري لإستراتيجية خرائط المفاهيم:

تقوم إستراتيجية خرائط المفاهيم (المعرفية) على نظرية ديفيد أوزوبل (Ausuble Theory) في التعلم ذي المعنى (تسمى أيضا نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى) (القيسي، ٢٠٠١) وتمثل نظرية أوزوبل للتعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى إحدى النظريات المعرفية الهامة التي حاولت أن تفسر ظاهرة التعلم من منظور معرفي.

التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل في مجال صعوبات التعلم:

ساهمت نظرية أوزوبل في التعلم بشكل واضح في المجال التربوي وخاصة في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، حيث تركز نظريته على الاهتمام بناتج العلم وليس بعمليات التعلم، وتعتبر نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات المعرفية التي أثرت على المناهج وطرق التدريس، حيث قدمت تطبيقات تربوية هامة في مجال التعليم والتعلم منها: الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتنظيم المحتوى، واستخدام المنظمات المتقدمة، وخريطة الشكل(v)، وخريطة المفاهيم (عبد السلام،٢٠٠١)

كما أن من أسس النظرية، في أن يكون قادرا على التعلم وهو أحد أهداف التعلم الرئيسة، خاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وهنا يرى أوزوبل أن هدف التعلم المدرسي هو مساعدة المتعلم على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ، ثم نقلها إلى المواقف التعليمية الجديدة، فضلاً عن أهميتها التطبيقية في مجالات التعلم المدرسي الأخرى ، كتخطيط المناهج الدراسية ، وأساليب التدريس ، وخاصة تطبيق أسلوب التعلم القائم على الاكتشاف والاستقبال .(القيسي، ٢٠٠١)

ما المقصود بخرائط المفاهيم:

هي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط باسهم مزودة بكتابات(العريمي ٢٠٠٥)

وقيل إنها وسيلة تخطيطية لتمثيل مجموعة من المفاهيم، موضوعة في إطار من الافتراضات (سعد ٢٠٠٢)

وهي كذلك تنظيم للمعلومات في إشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات وتتخذ أشكالا مختلفة حسب ما تحويه من معلومات، زمن أمثلة ذلك:

أ- خرائط توضح تسلسل المعلومات.
ب- خرائط توضح الفكرة الرئيسة والأفكار المرتبطة بها.
ت- خرائط توضح الأسباب والنتائج.
ث- خرائط تقارن بين فكرتين.
ج- خرائط توضح العلاقات بين الأجزاء.(قاسم وعبدالله١٤٢٤)

وتعرف خرائط المفاهيم على أنها تقنية لتمثيل بنية المعرفة وما تتضمنه من مفاهيم وما بينها من علاقات بشكل بصري. وهي عبارة عن تنظيم هرمي لمفهوم عام على شكل شجري tree type يوضح المفاهيم المصنفة والمندرجة تحت المفهوم العام والعلاقات بينها جميعاً. وعرفت على أنها رسم أو شكل تخطيطي يعبر عن العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، فيه تترتب هذه المفاهيم في تسلسل هرمي بحيث تكون المفاهيم الرئيسية (أكثر شمولية وعمومية) عند قمة الخريطة، والمفاهيم الفرعية (أكثر

خصوصية) عند قاعدتها، ويشار من خلاله إلى العلاقات بين المفاهيم وبعضها البعض بخطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات أو عبارات وصل (الأحمد، ١٤٢٨، طالب، ٢٠٠٤).

خصائص خرائط المفاهيم:

يتعين في التعليم الحقيقي على كل فرد أن يكون لديه معناه الخاص عن الأشياء، فالمتعلمون لا يريدون مزيدا من المضمون، بل يريدون معنى. واحد الأشياء التي يقوم بها المعلم هي فهم أهمية تكوين معنى لدى المتعلمين، بالإضافة إلى توفير البيئة الضرورية وكل الممارسات أو الأساليب التي تؤكد المعنى، لذا فان بنية خريطة المفاهيم وخصائصها تكمن داخل فكرة رئيسية تتفرد بها هذه الخريطة عن غيرها من المنظمات التخطيطية بخصائص تميزها وهي كما يراها (نوفك جوزيف ١٤٢٥) :

١. هرمية: ينبغي أن تكون المفاهيم الأعم و الأشمل في أعلى الخريطة وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية.
٢. مترابطة: الجانب الأساسي في بناء الخريطة هي الكلمات والخطوط واسهم الربط بين المفاهيم.
٣. تكاملية: تعد النظرة التكاملية في بناء الخريطة ركنا هاما ترتكز عليه فلسفة ووظيفة الخريطة، ذلك أن هذه النظرة التكاملية هي التي تتجلى عمق أو سطحية الفهم لدى المتعلم ومن خلالها يمكن اكتشاف العلاقات التي كونها المتعلم من المعرفة.
٤. مفاهمية: لقد عرفت المفاهيم بأنها نتاجا عمليات العلم وهي لبناته التي يبنى منها وهي أساس المعرفة، كما أنها تعد من النتاجات التربوية المرغوبة لدى العديد من التربويين وأهل العمل.

المميزات التربوية لخرائط المفاهيم

١. تنظيم البناء المعرفي و المهاري لدى كل من المعلم والمتعلم.
٢. توظيف التقنيات الحديثة بالتعليم.
٣. رسم صورة كلية لأجزاء المهارة والمعلومة.
٤. توثيق المعلومات المعرفية المرتبطة بالمهارة من مصادر مختلفة.(Clibmrn,Joseph 1990)
٥. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
٦. المراجعة المتكررة للمهارة بشكل سريع.
٧. مراجعة المعلومات السابقة لدى المتعلمين.
٨. سهولة تذكر بنية المهارة التعليمية الكلية.

معايير جودة خريطة المفاهيم:

هناك العديد من المعايير لتصحيح خريطة المفاهيم واشهرها، معيار تصحيح انوفاك زجيوبن وهو:

١. العلاقات: درجة واحدة لكل علاقة صحيحة بين مفهومين.
٢. التسلسل الهرمي: خمس درجات لكل تسلسل هرمي صحيح.
٣. الوصلات العرضية: عشرة درجات لكل وصلة عرضية صحيحة ومهمة.
٤. الأمثلة: درجة واحدة لكل مثال صحيح. (نوفك وجوزيف ١٤٢٥هـ)

الدراسات السابقة

عند الحديث عن استراتيجيات التدريس (التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم) فإن هناك العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية التي تدعم ما ورد في الفصول السابقة، وتجيب على أسئلة البحث. وبناءً على ذلك، يتم استعراض المحاور السابقة ضمن عدد من الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

عدد من الدراسات في مجال تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، والتي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- دراسات تبين اثر الإستراتيجية التدريسية المختلفة عامة على تحصيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، مع المنهج العادي وداخل الصف .
- دراسات تبين اثر إستراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، مع المنهج العادي وداخل الصف.
- دراسات تبين اثر إستراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، مع المنهج العادي وداخل الصف.
- دراسات تبين اثر إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، مع المنهج العادي وداخل الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة :

ومن العرض السابق لتلك الدراسات التي تناولت أهمية وماهية الاستراتجيات التدريسية التي تمكن تلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف، ودورها في تقديم الخدمة والدعم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما فيهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، يمكننا القول أن الاستراتيجيات التدريسية (التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم) من أهم قنوات تقديم الخدمات التربوية الأكثر فائدة في الفصول الدراسية والتي لاقت الاهتمام من الباحثين مؤخرا لدراستها. وبعد عرض أهم ما ورد بتلك الدراسات التي سبق عرضها يمكن إيجازها بالخلاصات التالية:

١.أكدت الدراسات الاستراتيجيات التدريسية توفر لهؤلاء التلاميذ قدرا كبيرا من النشاط والايجابية في المواقف التدريسية، وأنها تعمل على تنمية قدراتهم على حل المشكلات وان تتيح لهم الفرصة لتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

٢. أكدت الدراسات تحسن في سلوك التلاميذ الشخصي والاجتماعي، وفي الأداء الأكاديمي بعد تطبيق مثل تلك الاستراتيجيات.

٣. بينت الدراسات أن تلاميذ صعوبات التعلم غير ميالين بتعلم المزيد من المفردات من خلال أسلوب واحد داخل الصف. ويلزم تطبيق المزيد من الاستراتيجيات التدريسية داخل الصف.

٤. خلصت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، يتعلمون بشكل أفضل عندما يقوم التعلم على الملاحظة والممارسة. على خلاف التلقين الفردي.

٥.ووضحت الدراسات أن القراءة المتكررة كانت أكثر فعالية مع الأقران داخل الصف في تحسين القراءة لدى منخفضي اكتساب القراءة وزيادة الدافعية، وتحسن الاتجاه الايجابي نحو القراءة داخل الصف.

٦.أثبتت الدراسات زيادة في متوسط طلاقة القراءة وصحتها،وتقدير الذات والثقة بالنفس بعد استخدام تلك الاستراتيجيات التدريسية .

٧. الأثر إلى الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وأنهم استفادوا من التدخلات العلاجية داخل الصف، وضمان عدم تسرب هؤلاء التلاميذ من الصف الدراسي

٨. أكدت دراسات التي قامت على إستراتيجية التدريس التبادلي على التالي:

أ- اكتسب التلاميذ القدرة على إدارة الحوار بشكل منفرد، بعيدا عن مساعدة المعلم.والتساؤل والفهم والاستجواب وشرح الفكرة الرئيسية بكلماتهم الخاصة. توقفت مشاكل عدم الفهم والأفكار الغير واضحة والجمل المشتتة.

ب- أسفرت الدراسات عن تقدم كبير في القراءة والفهم وفي اللغة الشفهية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

ت- التأثير الايجابي لإستراتيجية التدريس التبادلي على مهارات الفهم القرائي و الوعي القرائي و الاستيعاب القرائي.

ث- تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ج- التوصيات بإجراء المزيد من الدراسات لأسلوب التعليم التبادلي مع فئات صعوبات التعلم الأخرى (صعوبات الرياضيات، صعوبات الكتابة).

٩. أكدت دراسات التي قامت على إستراتيجية التعليم التعاوني على التالي:

أ- ارتفاع مستوى العلاقة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وازدياد مستوى التحصيل الدراسي في المجموعة التعاونية مقارنة بالمجموعة الفردية.

ب- تفوق التعلم التعاوني على التعلم التقليدي.

ت- تحصيل التلاميذ الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني أعلى من من درسوا بالأسلوب التقليدي. بالتحصيل الدراسي ككل ومستويات التذكر والفهم والتطبيق.

ث- الحصول على أداء أعلى بكثير على استبيان الفهم القرائي.

ج- تم إكساب التلاميذ احترام الغير واحترام الذات، الأمن العام لتلاميذ صعوبات التعلم انك جزء من مجموعة، ارتفاع النتائج النهائية ومعدلات النجاح الأكاديمية. والمساعد في تلبية احتياجات جميع التلاميذ بمجهود اقل وأخيرا تحسنت نفسيات كثيرة من التلاميذ.

ح- المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

خ- التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم حبوا التعلم التعاوني. وتعلموا أكثر بأسلوب التعلم التعاوني من الطريقة التقليدية. كم أنهم كونوا صداقات أكثر مع التلاميذ العاديين.

١٠. أكدت دراسات التي قامت على قياس أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم على التالي:

أ- خرائط المفاهيم تساعد المعلمين في المرحلة الأولى في التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة عند الطلبة.

ب- يساعد المعلمين كذلك في التخطيط للدروس بتوضيحها للمفاهيم وتسهيل تسلسل التعلم لدى الطلبة.

ت- للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة تتيح فهم المعلومات المعقدة والمفاهيم الصعبة وترتيبها بشكل منظم وتمييز المفاهيم الجديدة والربط بينها وبين المفاهيم السابقة. وتحديد العلاقات بين المفاهيم.

ث- أنها تساعد على الاحتفاظ بالمعرفة لفترات طويلة من الوقت.

ج- فاعلية التدريس بخرائط المفاهيم وزيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

ح- تطوير أنماط تفاعلهم اللفظي فيما بينهم من جهة، وبنتهم وبين معلميهم من جهة أخرى.

خ- دور إيجابي في ارتفاع مستوي التحصيل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

د- تدعم إجراء عمليات التصنيف والاستنتاج البيانات والأمثلة الموجبة والسالبة لاكتساب المفهوم.

١١. اهتمت غالبية الدراسات بذكر الفوائد المتعددة لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية الثلاث، وأثرها الايجابي على جميع المشاركين من معلمين وجميع تلاميذ الفصل بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، ومنها أنها تدعم نجاح ونمو التلاميذ في النواحي الدراسية والسلوكية والاجتماعية.
١٢.أوصت الدراسات بمقترحات فعالة لتحسين ولنجاح تطبيق الاستراتيجيات الثلاث في الفصول الدراسية المحتوية على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم وللتغلب على العقبات والتحديات التي تواجه تطبيقه.
١٣. ركزت غالبية الدراسات على التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا، وعلى مادة العلوم والجغرافيا. ولم تركز على آراء ووجهات نظر المعلمين، ولم تقوم بالتحليلات واقعية لحاجة الميدان.
١٤. لم تركز كثيراً على نتائج التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وأدوات الدراسات لم تكن دقيقة ونوعية لتقييم نتائج التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.
١٥.بينت الدراسات عدم وجود رؤية واضحة ومشتركة ، وإطار محدد للاستراتيجيات التدريسية الثلاث، مراحلها وأسس تطبيقها داخل الفصل، ومهام المعلم والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

أولاً: المناقشة:

إن بقاء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم داخل الصف العادي، وتقديم منهج موحد لجميع التلاميذ داخله. أمر يطلب تغيير استراتيجيات التدريس المستخدمة داخل الصف من قبل المعلم. وطرق أخرى جديدة تتناسب مع خصائص التلاميذ المختلفة وتلبي فروقهم الفردية، لتكون مخرجات التعليم في نطاق المتوقع، ويستطيع بذلك جميع التلاميذ أن يتمكنوا ويستفيدوا من المنهج المطبق داخل الصف على اختلاف خصائصهم واحتياجاتهم.ونتيجة للتأثيرات المختلفة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وأهاليهم، والمعلمين وحتى الأقران والبيئة الصفية، تم طرح أربعة أسئلة حول فاعلية الاستراتيجيات المختلفة على قدرة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستفادة من المنهج العادي.

السؤال الأول كان حول تأثير الإستراتيجيات التدريسية المختلفة على تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة خصوصا على الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف. وحول هذا الموضوع تناولت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية التي أجريت للتأكد من فاعلية استراتيجيات تدريسية مختلفة على التلاميذ عموما وعلى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على وجه الخصوص، ومن بين هذه الدراسات ما أجراه اريك وآخرون (١٩٩٧) Eric, et al, ، حيث أكدوا على أن الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المطبقة داخل الصف العادي توفر لهؤلاء التلاميذ قدرا كبيرا من النشاط والايجابية في المواقف التدريسية، وأنها تعمل على تنمية قدراتهم على حل المشكلات وأنها تتيح لهم الفرصة لتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، كما أثبتت دراسة أعدتها ويست بيرق، Westberg (٢٠٠١)،أثبتت أنها تؤدي إلى نجاح تلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في الأداء الأكاديمي عند تطبيق استراتيجيات تدريسية تناسب احتياجاتهم. وأيضا في دراسة فويل، Foil (٢٠٠١) دعا إلى ضرورة تطبيق مثل تلك الاستراتيجيات التدريسية داخل الصف واستخدامها مع تلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وتطبيق المزيد، وكذلك أكدت دراسة قامت بها روس، Ross (٢٠٠١) على أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل عندما يقوم التعلم على استراتيجيات متنوعة ومختلفة عن الأسلوب التقليدي. وأكد كل من ليرنر Lerner (٢٠٠٦) و اشلي Ashley (٢٠٠٨) و راوندي وراوندي Roundy and Roundy (٢٠٠٩) انه عند استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم داخل الصف يتحسن لديهم التعرف التلقائي على الكلمة ونسبة التصحيح الذاتي للأخطاء والفهم و الطلاقة في القراءة وتحسن الاتجاه الايجابي نحو القراءة داخل الصف.

وأما بخصوص السؤال الثاني والذي كان حول تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي على تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة خصوصا على

الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف . فيوضحه ما قامت به الباحثتين بالينسار وبروان، Palincsar and Brown (١٩٨٤) حيث تبين انه بعد استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي داخل الصف مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ازداد التساؤل عن الفكرة الرئيسة في النص المقروء بنسبة ٧٠% من قبل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة. كما اتضح قلة الأخطاء من ١٩% إلى ١٠% فيما يخص القراءة. ومع تكرار التفاعل وإعادة صياغة الأنشطة القرائية، استطاع التلاميذ التقدم وأداء تلك الوظائف باستقلالية. وكذلك اكتسب التلاميذ القدرة على إدارة الحوار بشكل منفرد عن المادة المقروءة، بعيدا عن مساعدة المعلم.والتساؤل والفهم والاستجواب وشرح الفكرة الرئيسية بكلماتهم الخاصة. وتوقفت مشاكل عدم الفهم القرائي، والأفكار الغير واضحة والجمل المشتتة. وأخيرا لوحظ تقدم واضح لدى التلاميذ في الواجب اليومي لقطع القراءة في جلسات التدريس التبادلي. كما تبين من دراسة كلاينقنر وفاون، Klingner and Vaughn (١٩٩٦) إن هناك تقدما كبيرا في القراءة والفهم بعد استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، كما وقد اظهر التلاميذ تقدما اكبر مع الحد الأدنى لدعم الكبار. وتقدما في اللغة الشفهية والاستقبالية. هذا وقد أكدت دراسة قام بها السليمان (٢٠٠٦) أكدت أن مهارات الفهم القرائي والوعي القرائي تحسنت كثيرا لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة بعد تطبيق برنامج التدريس التبادلي عليهن. وفي نفس السياق أكد أيضا عيسى (٢٠٠٧) على تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، بعد استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وأيضا أوضح خالد (٢٠١١) تقدم مهارة الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة والذين تلقوا البرنامج التدريبي المستند لأسلوب التعليم التبادلي، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات لأسلوب التعليم التبادلي مع فئات صعوبات التعلم الأخرى (صعوبات التعلم في الرياضيات وفي الكتابة).

وبخصوص السؤال الثالث والذي كان حول تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني على تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة خصوصا على الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف . يوضحه ما قامت به دراسة لامسترونق وجنسون وباولو , Armstrong Johnson, Balow (١٩٨٦) حيث أشارت إلى ارتفاع مستوى العلاقة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وازدياد مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني داخل الصف والتعلم من خلالها ، كما أكد أيضا سفلان، Slavin (١٩٩٠) في بحث سجل فيه ٤١ دراسة من اصل ٦٧ دراسة (٦١%) اتضح فيها تفوق التعلم التعاوني على التعلم التقليدي، واختلفت نتائج الدراسات في مقدار الأثر الناتج، تبعا للعاملين على البرنامج وهدف المجموعة من التعليم وبعض العوامل الفردية. كما وكذلك أوضحت دراسة برات وموريزنر , Pratt Moesner (١٩٩٠) أن التلاميذ عموما يبدون تفاعلا وحماسا اكبر للتعلم التعاوني أكثر مما يظهروه في التعلم التقليدي، إلا أن التلاميذ ذوو التحصيل المتدني كانوا اقل حماسا وتفاعلا من التلاميذ المتفوقين. مما يستلزم تشجيعهم على المحاولة وتجربة المهمة. وقد أوضح أيضا أبو زينة وخطاب (١٩٩٣) في دراستهما أن تحصيل التلاميذ الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني بالرياضيات أعلى من من درسوا بالأسلوب التقليدي. بالإضافة إلى تأكيد الغنام (٢٠٠٠) في دراسته ارتفاع التحصيل الدراسي ككل ومستويات التذكر والفهم والتطبيق للتلاميذ الذين تم تدريسهم من خلال إستراتيجية التعليم التعاوني، وأوضح كل من لقيليز واشمان، Gilies and Ashman (٢٠٠٠ أن تلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم كانوا تلاميذ أكثر تنظيما في المجموعات، وزادت مشاركتهم في أنشطة المجموعة، ووفروا مزيد من التوجيهات والمساعدة للآخرين، وحصلوا على أداء أعلى بكثير على استبيان الفهم القرائي.عندما تم تدريسهم من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني، وأما في دراسة جنكاينز وثلاث باحثين، and others Jenkins (٢٠٠٣) أكد على ارتفاع النتائج النهائية ومعدلات النجاح الأكاديمية.بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم والذين تم تدريسهم من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني والتي ساعدت في تلبية احتياجات جميع التلاميذ بمجهود اقل . ولقد كشفت أيضا دراسة قام بها شرف الدين (٢٠٠٥) وجود فروق في المهارات الاجتماعية وتقدير الذات للمجموعة التي استخدام برنامج التعلم التعاوني المقترح في

التعلم. وأخيرا ما أوضحه جوني باتنام وآخرون، Putnam and others (٢٠٠٥) في دراستهم إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم أحبوا التعلم التعاوني وتعلموا أكثر بأسلوب التعلم التعاوني من الطريقة التقليدية. كم أنهم كونوا صداقات أكثر مع التلاميذ العاديين.

أما بخصوص السؤال الرابع والذي كان حول تأثير إستراتيجية خرائط المفاهيم على تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة خصوصا على الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف كان من بين تلك الدراسات ما قام به ادوارد وفريزر، Edwards and Fraser (١٩٨٧) حيث أكدا أن استخدام خرائط لمفاهيم يساعد المعلمين في المرحلة الأولى في التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة عند التلاميذ، ويساعد المعلمين كذلك في التخطيط للدروس بتوضيحها للمفاهيم وتسهيل تسلسل التعلم لدى التلاميذ، وتساعد خرائط المفاهيم كذلك التلاميذ عموما و التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم خصوصا على فهم المعلومات المعقدة والمفاهيم الصعبة وترتيبها بشكل منظم وتمييز المفاهيم الجديدة والربط بينها وبين المفاهيم السابقة، وتحديد العلاقات بين المفاهيم. كما أنها تساعد على الاحتفاظ بالمعرفة لفترات طويلة من الوقت. وفي هذا السياق أيضا ما قام به بيرجر وآخرون، Bergerud and other (١٩٨٨) من بحث واستهدف المقارنة بين الرسوم التوضيحية والكتب الإرشادية والتعلم الذاتي في تدريس العلوم لتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم . أوضحت نتائجها أن الرسوم التوضيحية والكتب الإرشادية أكثر ملائمة لتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم . كما أكد العارف (١٩٩٦) في دراسته على فاعلية التدريس بخرائط المفاهيم وزيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا. وفي حين أكدت دراسة سزمور واسبورن، Sizmur & Osborn (١٩٩٧)أن التعلم من خلال بناء الخرائط المفاهيم تعاونيا يساعد أطفال المرحلة الابتدائية الذين لديهم صعوبات التعلم في العلوم من تعلم العلوم بشكل ذي معنى. وقد أظهرت هذه الإستراتيجية فائدتها في دعم المناقشات المجموعات الصغيرة من التلاميذ للأفكار العلمية وتطوير أنماط تفاعلهم اللفظي فيما بينهم من جهة، وبنتهم وبين معلميهم من جهة أخرى. كما أكدت دراسة قرني (١٩٩٨) أيضا على مدى فعالية التدريس بخرائط المفاهيم علي التحصيل العلمي عموما، والتحصيل في مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) وان هناك ارتباط إيجابي بين التحصيل و مهارات عمليات العلم سواء بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا. كما أوضح الوسيمى (٢٠٠١) أن التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أفضل من التدريس بالطريقة التقليدية " المعتادة " فيما يتعلق بالتحصيل والاحتفاظ بالتعلم والاتجاه نحو مادة العلوم بالنسبة لكل التلاميذ ومن ضمنهم المتأخرين دراسيا. وقد أكد طالب (٢٠٠٤) على تأثير استخدام خرائط المفاهيم على الاتجاه نحو المواد. وأيضا أكد دنيور (٢٠٠٥) على وجود تحسن وارتفاع في التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بعد تطبيق إستراتيجية خرائط المفاهيم. وأخيرا أوضح الوهر واخرون (٢٠٠٤) إلى فعالية استخدام الخرائط المعرفية من منحى التقييم الدينامي للوصول للإمكانات الفرد ولرسم خريطة معرفية واضحة له من خلال استخدام الوصف الإكلينيكي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وللتلاميذ الذين لديهم إعاقة عقلية.

ثانياً: الخلاصة :

يتضح مما تقدم أن الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة والتي من ضمنها إستراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم، التي تطبق داخل الصف لجميع التلاميذ ومن ضمنهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، لها دور في تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة من التمكن من المنهج العادي داخل الصف، وتعتبر من نماذج تقديم الخدمة الفعالة والناجحة مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عموما، في فصول التعليم العام؛ إذا طبقت وفق الشروط والضوابط السابقة الذكر في ظل إعداد وتأهيل المعلمين المطبقين لهذه الاستراتيجيات التدريسية ووجود منهج داعم. ويمكن تلخيص التالي:

١. إن الاستراتجيات التدريسية المتنوعة توفر للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، للتمكن من المنهج العادي المطبق بالصف، أنها ناجحة بالإضافة إلى قدرا كبيرا من النشاط والايجابية في المواقف التدريسية، والقدرة على حل المشكلات والتعميم وتحسن في السلوك الشخصي والاجتماعي، وتقدم في الأداء الأكاديمي بعد تطبيقها. وأنهم استفادوا من التدخلات العلاجية داخل الصف، وضمان عدم تسرب هؤلاء التلاميذ من الصف الدراسي.

٢. أكدت الدراسات التي طبقت إستراتيجية التدريس التبادلي على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة للتمكن من المنهج العادي المطبق بالصف، أنها ناجحة بالإضافة على إكساب التلاميذ القدرة على إدارة الحوار بشكل منفرد، بعيدا عن مساعدة المعلم. والتساؤل والفهم والاستجواب وشرح الفكرة الرئيسية بكلماتهم الخاصة، توقفت مشاكل عدم الفهم والأفكار الغير واضحة والجمل المشتتة، وتقدم كبير في القراءة والفهم وفي اللغة الشفهية ومهارات الفهم القرائي و الوعي القرائي و الاستيعاب القرائي.

٣. أكدت الدراسات التي طبقت إستراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة للتمكن من المنهج العادي المطبق بالصف، أنها ناجحة بالإضافة إلى تحسن المهارات الاجتماعية وتقدير الذات. وازدياد مستوى التحصيل الدراسي و ومستويات التذكر والفهم والتطبيق. ارتفاع النتائج النهائية ومعدلات النجاح الأكاديمية.

٤. أكدت الدراسات التي طبقت إستراتيجية خرائط المفاهيم على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة للتمكن من المنهج العادي المطبق بالصف، أنها ناجحة بالإضافة أنها تساعد المعلمين كذلك في التخطيط للدروس بتوضيحها للمفاهيم وتسهيل تسلسل التعلم لدى التلاميذ. وتتيح فهم المعلومات المعقدة والمفاهيم الصعبة وترتيبها بشكل منظم وتمييز المفاهيم الجديدة والربط بينها وبين المفاهيم السابقة. وتحديد العلاقات بين المفاهيم' وأنها تساعد على الاحتفاظ بالمعرفة لفترات طويلة من الوقت.ويزيد من وارتفاع التحصيل الأكاديمي وتنمية الاتجاهات العلمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

ثالثاً: التوصيات:

من خلال ما طرح أعلاه من استراتيجيات التدريس الثلاث المختلفة بداية من الإطار النظري الذي تقوم عليه وأسس تطبيقها وفائدتها المثبتة بالتجريب والبرهان، توصي الباحثة بتطبيق هذه الاستراتيجيات داخل الفصول كأداة لتوصيل المعلومات الواردة بالمنهج العاديي، كأحد خيارات تقديم الخدمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعليم العام بمدراس المملكة العربية السعودية.

رابعاً: مقترحات تراها الباحثة

١. على الجامعات القيام بالبحوث والدراسات النوعية والتجريبية المحلية في الميدان، للتحقق من فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الثلاث وأثرها على تمكين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة للاستفادة من المنهج العادي داخل الصف في المدارس السعودية . ودعم الدراسات والبحوث في هذا المجال لتفادي أي عقبات أو تحديات تواجه ممارسته.

٢. على وزارة التربية والتعليم أن تصمم المناهج الدراسية بطريقة تجبر المعلم أن ينفذ الدروس باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة مثل التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم.

٣. على الجامعات والكليات أن تعنى بإعداد وتأهيل وتدريب وتخريج المعلمين الكفء القادرين على تطبيق مثل تلك الاستراتيجيات والتعامل مع الفروق الفردية داخل الصف.

٤. أن تشرع وزارة التربية والتعليم تعاميم تجبر معلمين الفصول العادية على تطبيق مثل تلك الاستراتيجيات التدريسية. لأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يقضون اغلب اليوم الدراسي داخل الفصول الدراسية مع بقية أقرانهم (بواقع ٨٨٪ إلى ٩٢٪ من الأسبوع الدراسي نسبة على خروج التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر بواقع حصتان إلى ثلاث حصص أسبوعيا على المنصوص عليها في قرارات القواعد التنظيمية) ووجودهم مبرر قوي لتقديم استراتيجيات فعالة وناجحة تلبي احتياجاتهم. بالإضافة إلى ذلك الفوائد العائدة على جميع التلاميذ وخصوصا منهم المعرضين للخطر والذين لم يتم اكتشافهم بعد للقصور الواضح في أدوات التقييم والتشخيص المحلية المطبقة بالميدان المادية والبشرية.

٥. القيام بعمل دورات تدريبية وتوعية المسبق للمعلمين القدامى (معلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام) داخل المدارس للتعرف على الاستراتيجيات التدريسية الثلاث، ومكوناتها ومتطلباتها وإكسابهم مهارة التطبيق مع المنهج العادي داخل الصف .

٦. ويمكن اقتراح إجراء عدد من الأبحاث والدراسات المستقبلية والتي تدور حول ما يلي:

أ- إجراء دراسات حول فاعلية برنامج مقترح للمعلمات لاستخدام إستراتيجيات التدريس الثلاث التدريس التبادلي، والتعلم التعاوني،و وخرائط المفاهيم في رفع مستوى تحصيل التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة.

ب- إجراء دراسات حول فاعلية إستراتيجيات التدريس الثلاث التدريس التبادلي، والتعلم التعاوني،و وخرائط المفاهيم، في تنمية الصعوبات الأكاديمية الأخرى مثل (الرياضيات، الإملاء، التعبير الكتابي).

ت- إجراء دراسات حول اثر إستراتيجيات التدريس الثلاث التدريس التبادلي، والتعلم التعاوني،و وخرائط المفاهيم في رفع وتنمية متغيرات أخرى مثل (التفكير ألابتكاري، الدافعية، الثقة بالنفس).

ث- تحويل هذا البحث أو احد محاوره من دراسة نظرية إلى دراسة تجريبية ميدانية.

وأخيرا لا يمكن الحصول على النتائج الايجابية لمثل تلك الاستراتيجيات التدريسية مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة وتمكينهم من المنهج العادي داخل الصف إلا بتنفيذها على ارض الواقع، وتكرارها مع مختلف المواد ومع جميع التلاميذ. حتى تتضح آلية التطبيق المحلية، ويلمس أثرها المعلمون أولا، ويمكن بعد ذلك تقنينها لتتناسب مع مختلف المواد الدراسية وخصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم المختلفة تباعا.لذا فإن التجربة القائمة على أساس علمي رغم صعوبات التطبيق بالميدان هي مفتاح البحوث المستقبلية.

المراجع

ابن منظور. (١٩٦٨). *لسان العرب*. بيروت، لبنان: دار صادر.

أبو زينة، خطاب. (١٩٩٣). *اثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها*. مجلة الأبحاث التربوية، العين، الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٧.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٠١). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. المملكة العربية السعودية، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الأحمد، نضال. (١٤٢٨). *مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لاستراتيجيات تنمية مهارات وتفكير المتعلمات من وجهة نظر المشرفات التربويات*. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

بلجون، كوثر. (٢٠٠٨). *فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة*. تم الحصول على العمل في تاريخ١٤٣١/١٢/٢٧ه على الرابط http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281116/tadrab.pdf

بن قاسم، وجيه، عبدا لله، محمد .(١٤٢٤). *خرائط المفاهيم إستراتيجية للتعلم والتعليم*، السعودية، الرياض.

جمال، سليمان. (١٩٩٩). *فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (٢٠٠٥). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. الأردن: دار الفكر.

خالد، عبد المنعم. (٢٠١١). *اثر برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التعليم التبادلي واستقصاء أثره في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من الديسلكسيا*.عمان، الأردن http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=7938

الخطيب، جمال و الحديدي، منى. (٢٠٠٩). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن: دار الفكر.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية*. (الطبعة الأولى)، القاهرة، مصر: دار الجامعات.

السايح، مصطفى. (٢٠٠١). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة*. الإسكندرية، مصر : مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر.

السرطاوي، زيدان و السر طاوي، عبد العزيز و خشان، أيمن و ابوجودة، وائل. (٢٠٠١). *مدخل إلى صعوبات التعلم. الطبعة الأولى*. الرياض، المملكة العربية السعودية: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي، زيدان ، والسرطاوي، عبدالعزيز. (١٩٩٠). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. الرياض: الصفحات الذهبية.

سعد، فاطمة عطية. (٢٠٠٢). *تأثير التعلم باستخدام إستراتيجية الخرائط المعرفية على الانجاز المعرفي المهاري لبعض المهارات في كرة اليد*. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، مصر: كلية التربية الرياضية للبنات بالجيزة.

السليمان، مها. (٢٠٠٦). *اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير، البحرين: جامعة الخليج العربي.

السيد، أحمد البهي. (2009). *اثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. تم استرجاعه في تاريخ1432/12/15ه على الرابط http://ksu.opac.mandumah.com. ص: 8.

شرف الدين، سحر يس. (٢٠٠٥). *تأثير التعلم التعاوني في درس التربية الرياضية على المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لتلميذات صعوبات التعلم*. كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان.

الشعيبي، محمد. (٢٠٠١). *أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوى*. عمان، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.

الصاوي، إسماعيل. (2009). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية " مفاهيم نظرية، وتشخيص، وبرنامج مقترح"* . القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. ص: 56.

صلاح، حسان. (٢٠٠٩). *من أساليب التعلم النشط (التعلم التعاوني)*. تم الحصول على العمل في تاريخ١٤٣١/٥/١ه على الرابط http://kayanegypt.com.

طالب، عبدا لله عبده أحمد. (٢٠٠٤). *أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية للعلوم وتنمية اتجاهاتهم نحوها*. مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ،العدد الخامس والثلاثون ، يونيه.

طعيمة، رشدي و الناقة، محمود. (٢٠٠٦). *التدريس التبادلي*. تم الحصول على العمل في تاريخ١٤٣٢/١/٥ه على الرابط http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=168

العارف، محمد. (١٩٩٦). *بعنوان اثر تدريس وحدة علاجية مقترحة باستخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم واتجاهاتهم لمادة العلوم*. المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص: ١٠٥-١٢٤.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية*. (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن: دار المسيرة.

عبد الحليم، محمد رياض. (٢٠٠٩). *استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي*، كلية التربية بأسيوط، مصر : المجلة العلمية المجلد ٢٥، عدد ٢

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (٢٠٠١). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي

عبيدات، عبد الله. (٢٠٠٤). *اثر إستراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية لواء بني كنانة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العريمي، باسمة. (٢٠٠٥). *استخدام خرائط المفاهيم في التدريس*. سلطة عمان، مسقط: دائرة تنمية الموارد البشرية.

عيسى، ماجد. (٢٠٠٧). *اثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي*. كلية البنات الإسلامية بأسيوط، جامعة الأزهر: المجلة العلمية مجلد ٢٣ عدد١.

الغنام، محرز. (٢٠٠٠). *فعالية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم*. مجلة كلية التربية، العدد (٤٤) سبتمبر: جامعة المنصورة

قرني، زبيدة. (١٩٩٨). *فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على كل من التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ للصف الخامس المتأخرين دراسيا في مادة العلوم*. المؤتمر العلمي الثاني، "إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، المجلد الثاني، العدد الأول، ص: ٥٤٥-٥٩٢

القيسي، بخيت. (٢٠٠١) *اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم النقاد بالرياضيات*، رسالة دكتوراه غير منشورة، بغداد، العراق: جامعة بغداد

الكثيري، راشد، والنصار، صالح.(٢٠٠٥). *المدخل إلى التدريس*. الرياض: مطابع الحميضي.

المحمد، نورا. (٢٠٠٩). *التدريس التبادلي*. تم الحصول على العمل في تاريخ١٤٣2/12/22 ه على الرابط http://homeeconomics.mountada.biz/montada-f19/topic-t397.htm

المقبل، عبد الله. (٢٠٠٦). *التعلم التعاوني*. تم الحصول على العمل في تاريخ ١٤٣٢/١١/١٢ه على الرابط http://www.wpvschool.com

ميرسر، سيسيل و ميرسر، أن ر. (٢٠٠٨). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*.الطبعة الأولى. (ترجمة د.إبراهيم زريقات و د. رضا الجمال). عمان، الأردن: دار الفكر.

نوفك، جوزيف ودين، بوب. (١٤٢٥). *تعلم كيف تتعلم* "مترجمة" . السعودية، الرياض : جامعة الملك سعود.

واينبرنر ، سوزان. (٢٠٠٢). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية*. (ترجمة د.عبد العزيز السر طاوي و د.عبد العزيز أيوب و د. محمد كلخ). دبي، الإمارات العربية المتحدة : دار القلم.

الوسيمى، عماد الدين عبدا لمجيد. (٢٠٠١). *أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل والاحتفاظ بالتعليم وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* . دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد الخامس والسبعون.

الوهر، محمود وأبو عجيمه، عصمت. (2004). *فاعلية كل من المقابلة العيادية وخرائط المفاهيم في الكشف عن المفاهيم البديلة في العلوم لدى طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة عمان الأولى*. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد ٢١.

يحيى، حسن؛ والمنوفي، سعيد.(١٩٩٨) . *المدخل إلى التدريس الفعال*. الرياض: دار الصولتية للتربية.

Armstrong, B, Johnson, D, and Balow B. (1986). *Effects of Cooperative Vs Individualistic Learning Experiences on Interpersonal attractive between Learning Disabled and Normal*. Progress elementary school students Contemporary Education Psychology, 6,102-109

Ashley ,K. (2008). *The Effect of Focused Fluency Practice on Reading Rate Motivation and Interest in reading for struggling primary students* . proceeding of the 4th Annual GRASP symposium Wichita State University .

Bergerud, D , David, G and Ronald, A. (1988). *The Effectiveness of Textbook adaptations in life science for High School Students with learning disabilities* , Journal of learning disabilities . vol21, NO 2, PP 78-76

Clibmrn, j .and joseph, w. (1990). *Concept maps to promote meaningful learning*, journal of college science teaching vol no 4

Dembo, M. (1991). *Applying educational psychology in the classroom*, New York: Longman.

Edwards, J, and Fraser, K. (1987). *Concept Maps as reflectors of conceptual understanding*. Research in Science Education 13,19,26

Eric, Lindstorm. (1997). *Empower The Child with Learning Difficulties to Think Meat Cognitively*, Australia, Journal of Remedial Education Vol.27 (5) PP415-426

Foil, Carolyn Rain water. (2001). *Effects of two methods of vocabulary acquisition on students with mild learning disabilities* , Dissertation Abstracts (DAI – A 62_05, P 1792,)

Gillies ,R0byn. Ashman ,Adrian. (2000). *The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School*, Journal of Special Education, v34 n p19-27, ERIC Record Details - EJ606529

Jenkins, Antil, Wayne, and Vadasy. (2003). *How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Student, Exceptional children,* Vol 69,No 3m2003, PP279,292

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology, A Biography of Ideas. Cambridge*, MA: Harvard University Press

Klingner, Janette & Vaughn. Sharon . (1996). *Reciprocal teaching of Reading Compre hension strategies for students with learning Disabilities who Use English as a Second Language*, The elementary School Journal, Vol96, University of Chicago.

Palincsar, Annemarie &Brown ,Ann. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension- Monitoring Activities, Cognition and Instructions*, Lawrence Erlbaum

Pratt, s ,Moesner, c, A Comparative. (1990). *Study of Traditional and Cooperative Learning on Students Achievement*, Research Report 143, Indiana

Putnam and others. (2005). *Cooperative learning and peer acceptance of students with learning difficulties*, Journal of learning disabilities. Vol 43

Putnam, J. (1994). *Cooperative I earning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes

Ross, Terri Steidley. (2001). *Learning with hearts and hands and voices: Bringing Navajo wisdoun to the college classroom for students with learning disabilities* Dissertation Abstracts (DAI – A 62_04, P 1346)

Roundy, A. and Roundy, P. (2009).*The Effect of Repeated Reading on students Fluency, Dose practice always make perfect* ? International Journal of Social Science 4(1), 54,59

Sizmur, and Osborne. (1997). *Learning Processes and Collaborative Concept Mapping* , International Journal of Science Education. Vol.19 No.10 P 1117-1135

Slavin, R. (1990). *Synthesis of Research on Cooperative Learning Educational Leadership*, American Educational Research Journal, Vol 71

Westberg, Suzanne L. (2001). *Implementing Co-teaching as a model of inclusion of students with mild learning disabilities in general education class rooms*, Dissertation Abstracts (DAI – A 62_03, P 977)