

التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة
الإبتدائية: مشكلات وحلول

الأستاذة الدكتورة منى الحديدي
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية/الجامعة الأردنية

ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم
الرياض- المملكة العربية السعودية
28/10 - 2/11/1427
الموافق 19-22/11/2006م

التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول

ملخص

من أكبر التحديات التي لا زالت تواجه المعلمين تدريس جميع الطلبة، بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم، بشكل فعال . وقد بقيت البدائل المتاحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لعدة عقود مقتصرة على التعليم الكلي أو الجزئي في صفوف تربية خاصة . وفي الوقت الراهن، تبذل دول عديدة جهودا متزايدة وتتخذ إجراءات متنوعة لتعليم هؤلاء الطلبة في صفوف التعليم العام إلى أقصى درجة ممكنة . لكن التوجه نحو الدمج الشامل يفرض صعوبات حقيقية وكبيرة على المعلمين فيما يتعلق بتنظيم البيئة الصفية وتنظيم الطلبة لأغراض التدريس . فلم يعد تجميع الطلبة في مجموعات متجانسة من حيث القدرة البديل الوحيد أو الأفضل حيث أن ثمة بدائل أخرى مثل التعلم التعاوني والتدريس بمساعدة الاقران قد تكون أكثر فائدة وأكبر أثرا . فمثل هذه البدائل توفر تعليما جيدا يراعي الفروق الفردية ويحد من التأثيرات السلبية على مفهوم الذات والدافعية للتعلم التي غالبا ما ينطوي عليها الفصل والتصنيف التقليدي .

وقد أجريت عدة دراسات في السنوات الماضية بهدف التحقق من الفاعلية النسبية للبدائل التنظيمية المختلفة عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم . وقد قدمت هذه الدراسات معلومات بالغة الأهمية بالنسبة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم . وتحاول هذه الورقة عرض النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات وتبين مدلولاتها التطبيقية . وتركز هذه الورقة على وجه التحديد على :تجميع الطلبة لأغراض التدريس، وأنماط التدريس، وطرائق توظيف نتائج البحث العلمي في الممارسة الميدانية.

مقدمة

توجه الأدبيات التربوية المتخصصة وكذلك التشريعات الراهنة في بعض الدول معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من معلمي التربية الخاصة إلى استخدام أساليب التدريس المدعّمة بنتائج البحوث العلمية. ويعود الإهتمام بالتدريس المستند إلى البحث -Research-Based Instruction (Based) إلى الاعتقاد بأن هذا التدريس يزيد من فرص تلقي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تعليما ذا نوعية راقية. فطرائق التدريس الني قدمت البحوث أدلة على فاعليتها تستطيع مساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل.

ورغم أن هذا الإعتقاد منطقي إلا أن وضعه موضع التنفيذ في المدارس وفي الصفوف ليس أمرا سهلا. فميدان التربية الخاصة لم يطور بعد معايير أو مواصفات هذا التدريس. ليس ذلك فقط بل ثمة من يشكك في أن هذا الميدان قد نجح في تطوير قاعدة متينة من الممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي. والتحدي الأكبر الذي كان يواجه ميدان التربية الخاصة ولا يزال يتمثل في كيفية تعريف المعلمين بالممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي. وبعد ذلك فالتحدي هو كيفية توفير الوقت والأدوات للمعلمين لتطبيق هذه الممارسات. إضافة إلى ذلك، فقد كان البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة ولا يزال من وجهة نظر كثيرين محدودا ولا يحظى بالدعم والتمويل الذي يستحقه. وبالنسبة لهؤلاء، فبحوث التربية الخاصة لا تحظى بنفس القدر من الإهتمام الذي تحظى به بحوث التربية العامة. لكن آخرين يعتقدون أن ميدان التربية الخاصة قد شهد في العقود الثلاثة السابقة إنجازات كبيرة على مستوى البحث العلمي.

ومع أن البحوث العلمية في التربية العامة تقدم معلومات ذات فائدة لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فإن ميدان التربية الخاصة كما هو معروف له خصوصياته سواء من حيث البحث أو الممارسة. ولعل السؤال الرئيس الذي يطرح نفسه فيما يتصل بالتدريس المستند إلى البحث هو: ما المعلومات التي تشكل دليلا على الممارسة التدريسية الجيدة والفعالة في ميدان التربية الخاصة؟ وبكلمات أخرى، ما مقدار الأدلة العلمية التي ينبغي توفرها للوثوق بفاعلية طريقة بحث معينة يمكننا عندها القول بأن هذه الطريقة مستندة إلى البحث العلمي؟ وبايجاز أقول أن الإجابة عن هذا السؤال ليست بسيطة كما قد يتصور البعض. فليس هناك طريقة أو منهجية بحثية واحدة يمكننا من خلالها جمع معلومات مفيدة عن فاعلية طريقة ما من طرق التدريس. وحتى لو تم الإتفاق على توفر أدلة علمية كافية حول فاعلية طريقة تدريس ما مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فثمة تحديات كبيرة وأسئلة كثيرة فيما يتعلق باستخدام هذه الطريقة في غرفة الصف. كيف سيعرف المعلمون عن هذه الطريقة؟ وهل سيستطيعون توظيفها بشكل صحيح؟

دور البحث العلمي في تطوير أساليب التدريس

ينبغي أن تستند ممارساتنا إلى النتائج التي تتمخض عنها تطبيقات الطريقة العلمية. وفي ميدان التربية الخاصة، يحتاج الطلبة والمعلمون وغيرهم إلى اكتساب المهارات الأساسية المتصلة بتصميم البحوث العلمية وتنفيذها لأن البحث العلمي يساعد على: (1) فهم الطرق التي يتم توظيفها لتطوير قاعدة المعرفة العلمية المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، (2) قراءة نتائج البحث وفهمها وتطبيقها عمليا، (3) التمييز بين البحوث الجيدة والبحوث غير الجيدة،

(4) تحسين عمليات التفكير في مجال التخصص وبوجه عام أيضا، (5) التأمل في الممارسات الشائعة، (6) التخلي عن الأحكام الذاتية المستندة إلى الخبرات الشخصية والتي لا تدعمها الأدلة ونبذ الممارسات غير الفعالة منها حتى لو كانت تحظى بدعم المسؤولين.

وبما أن المجتمعات المعاصرة تطالب بالممارسات المستندة الى البحث، فمن الطبيعي أن تحظى البحوث التجريبية التي تسمح بدراسة فاعلية الأساليب التدريسية في التربية الخاصة باهتمام متزايد. ورغم أن تصميم البحوث وتنفيذها في المدارس ينطويان على صعوبات جمة، إلا أن ذلك لا يبرر تركيز معظم البحوث في ميدان التربية الخاصة على وصف الخصائص النفسية ومستويات التحصيل الاكاديمي وتجنب دراسة تأثيرات البرامج التعليمية والتدريبية.

وتبقى تصميمات مقارنة المجموعات (Group - Comparison Designs) في البحوث التجريبية الطريقة الأساسية والأقوى لتقييم فاعلية البرامج التربوية في تحسين أداء الطلبة (Gall, Borg, & Gall, 1996). وفي هذه البحوث، يقوم الباحث باختيار الأفراد الذين سيشاركون في التجربة عشوائيا ويقوم بتعيين أولئك الأفراد عشوائيا في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. إضافة إلى ما سبق، يمكن استخدام تصميمات الحالة الواحدة (Single Subject Designs) التي يتم فيها دراسة طالب واحد (ولذلك فهي تعرف بتصميمات ن=1) أو عدد قليل من الطلبة لاستكشاف علاقات سببية. ومن منظور تاريخي، كانت هذه التصميمات قد طورت في ميدان تعديل السلوك إلا أنها أصبحت في الوقت الحالي تستخدم على نطاق واسع نسبيا في التربية وعلم النفس والإرشاد والعمل الاجتماعي ومجالات أخرى. وفي تصميمات الحالة الواحدة، تتم مقارنة سلوك الطالب في ظروف مختلفة وبذلك فإن مقارنة أدائه في هذه الظروف المختلفة يقوم بوظيفة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تصميمات مقارنة المجموعات.

التدريس الفعال للأطفال ذوي صعوبات التعلم: ما الذي يقوله البحث العلمي؟

يشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة، إذ ليس هناك طريقة واحدة يمكن استخدامها لتعليم جميع هؤلاء الطلبة (Lerner, 2000). ومع ذلك، فالبحوث العلمية التي أجريت في العقود الماضية بينت مواصفات التعليم الفعال لهؤلاء الطلبة للمهارات الأكاديمية، والمعرفية، والاجتماعية/الانفعالية. ومن أهم هذه المواصفات: (1) توضيح أهداف الحصة وتقديم مراجعة مختصرة للمادة التعليمية السابقة منذ بداية الحصة الدراسية، (2) تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة ومتسلسلة، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة، (3) إعطاء تعليمات تفصيلية وتفسيرات واضحة والتحقق من فهم الطلبة للمعلومات

والتحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية، (4) تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في التعلم، (5) توجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية، (6) تقديم تغذية راجعة تصحيحية بشكل منتظم، (7) استخدام التكنولوجيا (الحاسوب والوسائط المتعددة)، (8) تقديم تعليمات واضحة للطلبة عن التمارين والأنشطة التي ينفذونها ومتابعة أدائهم قدر المستطاع.

ورغم أن التعليم الفردي هو أحد المبادئ الأساسية في التربية الخاصة، فإن التعامل معه على أنه يعني قيام معلم واحد بتعليم طالب واحد نادراً ما يكون قابلاً للتطبيق على أرض الواقع. ولذلك، يقوم المعلمون عادة بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة أو حتى ضمن مجموعة كبيرة. وبوجه عام، فالمجموعات الصغيرة التفاعلية والتعاونية تشكل أفضل نمط لتجميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأغراض تدريسهم مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، ومهارات التفاعل الاجتماعي على حد سواء.

وبوجه عام، فإن الأساليب التعليمية التي استخدمت على نطاق واسع وحقت نجاحاً في مجال صعوبات التعلم في العقدين الماضيين هي تلك التي تستند إلى مفاهيم علم النفس السلوكي أو علم النفس المعرفي. وقد استنتج الباحثون (Vaughn, Gersten, & Chad, 2000) أن أهم ثلاثة عناصر ترتبط بتحسين مستوى تحصيل الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية هي:

1- التحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية وذلك يعني تقديم الأمثلة والمسائل بطريقة متسلسلة للحفاظ على مستوى عال من النجاح للطلبة.

2- تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة تفاعلية لا يزيد عدد أعضائها عن ستة.

3- استثارة الطلبة لتوليد أسئلة استجابة لما يقرأه أو للمسائل التي يقومون بحلها.

ويطلق أدب صعوبات التعلم على هذه الأساليب عدة أسماء من أهمها: التدريب ما فوق المعرفي واستراتيجيات الأسئلة الذاتية. وتقدم البحوث العلمية التي نفذت في العقود الثلاثة الماضية الموجهات العامة التالية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Gersten, 1998):

وفي الوقت الحالي، تتلقى أعداد متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعليمها في الصفوف العادية. لكن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلبة عند دمجهم محدود نسبياً بسبب ضعف الأساليب التدريسية المستخدمة معهم. فقد أشارت عدة دراسات إلى أن المعلمين يعتقدون أن تعديل أساليب التدريس والمناهج والوسائل التعليمية على النحو الذي تدعو إليه البحوث العلمية ليس أمراً سهلاً أو قابلاً للتطبيق في ضوء مسؤولياتهم الأخرى في الصف. إضافة إلى ذلك، فإن البحوث العلمية قدمت نتائج مختلفة فيما يتعلق بفاعلية تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

الأوضاع التعليمية المختلفة . (Lerner, 2000) وبإيجاز، ما تزال الأوضاع التربوية الأكثر فائدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثارا للجدل في الأوساط التربوية الخاصة والعامية.

التعليم العلاجي/التصحيحي

التربية التصحيحية (Remedial Education) أو ما يعرف أيضاً بالتعليم العلاجي/العيادي (Clinical Teaching) هي جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريباً من الأداء الطبيعي قدر المستطاع. وللتعليم العلاجي خصائص التعليم الجيد بوجه عام، لكن الفرق هو أن التعليم العلاجي مكثف أكثر وينفذ على مستوى فردي. كذلك فإن التعليم العلاجي يمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة. وتشمل دورة التعليم العلاجي الخطوات التالية (Lerner, 2000): (1) تقييم الحاجات التعليمية للطالب، (2) تصميم الخطة التدريسية، (3) تنفيذ الخطة التدريسية، (4) تقييم أداء الطالب، (5) إعادة تقييم حاجات الطالب وتصميم خطة تدريسية جديدة وتنفيذها وتقييم فاعليتها، والاستمرار بدورة التعليم العلاجي.

وكما يتضح من الخطوات المذكورة أعلاه، فإن الخطوة الأولى في نموذج التربية العلاجية تشتمل على تقييم خصائص الطالب وتحديد مواطن الضعف ومواطن القوة الرئيسية في أدائه. وتتضمن الخطوة الثانية تحديد الأهداف التدريسية أو ما يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على عمله بعد تعليمه. ومن الواضح أن الأهداف يجب أن ترتبط بشكل وثيق بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطالب. ويمكن أيضاً أن ترتبط الأهداف بمجالات الأداء المختلفة (الأكاديمية، الحركية، الانفعالية والاجتماعية، التواصلية، المعرفية، إلخ).

ومن المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند اختيار الأهداف: أن يتمثل الهدف في سلوك قابل للقياس، وأن يرتبط الهدف بحاجات الطفل، وأن يصاغ الهدف على هيئة خطوات بسيطة وصغيرة وأن يقود في النهاية إلى هدف أكبر. أما الخطوة الثالثة فهي اختيار أسلوب التدريس الذي سيتم توظيفه لتمكين الطالب من تحقيق الهدف التعليمي. وينبغي مراعاة العوامل التالية عند اختيار أسلوب التدريس:

- أن يكون أسلوب التدريس ملائماً لمستوى الأداء الحالي للطالب.
- أن يضمن الأسلوب تحقيق الهدف.
- أن يستثير الأسلوب دافعية الطالب للتعلم.
- أن يسمح الأسلوب للطالب بالانتقال تدريجياً من مستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء النهائي المطلوب.
- أن يطابق أسلوب التدريس بين خصائص الطالب والهدف التعليمي المنشود.

وتتمثل الخطوة الرابعة في اختيار الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي. وقد تكون هذه الوسائل والمواد جاهزة وقد يقوم المعلم نفسه بتصميمها. وأخيراً، تتمثل الخطوة الخامسة في تقييم فاعلية الأسلوب التدريسي المستخدم. ولأن الهدف التعليمي يتم تحديده على هيئة نتائج قابلة للقياس المباشر، يستطيع المعلم تقييم فاعلية التدريس وذلك باستخدام القياس محكي المرجع. فإذا اتضح ان الهدف تم تحقيقه، ينتقل المعلم إلى الهدف التالي. وإذا لم يتحقق الهدف، ينبغي على المعلم تحليل عناصر أو خطوات عملية التدريس التشخيصي العلاجي لمعرفة التعديلات اللازمة.

استراتيجيات التعلم:

يحظى تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر فاعلية وأكثر كفاءة باهتمام كبير حالياً. واستراتيجيات التعلم (Learning Strategies) تعنى بتعليم الطلبة كيف يتعلموا. فالطلبة ذوو صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التنظيمية ويشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليمية لأسباب مختلفة من أهمها: مشكلات التذكر، وضعف الانتباه، وصعوبات اتباع التعليمات، وصعوبات الإدراك البصري والسمعي، وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة في الماضي. وفي ضوء ذلك، ثمة حاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء الطلبة مهارات فعالة ومنظمة لاكتساب المعلومات، وتخزينها، واستدعائها، وتطبيقها في المواقف المختلفة.

وقد تكون استراتيجيات التعلم بسيطة وقد تكون بالغة التعقيد. ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلم البسيطة: أخذ الملاحظات، إعداد رسم بياني، طرح الأسئلة على المعلم، إعادة قراءة النص في حالة عدم التأكد من فهم ما يحتويه، الاطلاع على الأسئلة قبل البدء بالقراءة، التحقق من الأداء ذاتياً، التمرن على تقديم عرض شفوي، استخدام المراجع ومصادر المعرفة، إعداد مخطط عام قبل البدء بالكتابة، وأساليب عديدة أخرى. أما استراتيجيات التعلم المعقدة فهي الأخرى تأخذ أشكالاً عديدة في المجالات الأكاديمية المختلفة وتشمل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta-cognitive Strategies) والتي تعرف باستراتيجيات تنظيم الذات أو التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning).

التدريس المباشر والتدريس غير المباشر:

انبثقت استراتيجية التدريس المباشر (Direct Instruction) عن مفاهيم تعديل السلوك، فهي تركز على المهارات القابلة للملاحظة والقياس وليس على العمليات والقدرات التي يفترض أنها تكمن وراء صعوبات التعلم. ولذلك يعرف هذا النموذج أيضاً بتدريب المهارات (Skill)

(Training). إضافة إلى ما سبق، يركز نموذج التدريس المباشر على القياس المباشر والمتكرر الذي يتم اتخاذ القرارات التدريسية في ضوءه، ويركز أيضاً على تحديد الأهداف السلوكية بدقة واستخدام أسلوب تحليل المهمة وتوظيف أساليب تعديل السلوك المعروفة (التعزيز الإيجابي، التسلسل، التشكيل، النمذجة، التغذية الراجعة، إلخ).

أما التدريس غير المباشر وهو ما يعرف بأسماء عديدة منها نموذج تدريب العمليات (Process Training) أو نموذج تدريب القدرات (Ability Training) فهو يستند إلى أن اضطرابات الإدراك (السمعي، والبصري، والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم وبالتالي فإن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة. وتعود تلك التسمية إلى حقيقة أن هذه البرامج تقترض أن معالجة الصعوبات التعليمية يتطلب أولاً معالجة الاضطرابات في العمليات أو القدرات النفسية والإدراكية الأساسية الموجودة لدى الطفل، إلا أن البحوث العلمية أخفقت في تقديم أدلة قوية على فاعلية هذه الأساليب.

التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني (Cooperative Learning) أحد المتطلبات الرئيسية لتنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. فهو طريقة لتشجيع الطلبة في الصف على العمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضاً (Putnam, 1994). ويختلف هذا النموذج التعليمي عن أنماط التعلم السائدة في المدارس والتي غالباً ما تكون تنافسية أو فردية. ففي النمط التنافسي يعمل الطلبة ضد بعضهم البعض حيث أن المعيار هو معيار الفوز أو الخسارة. وفي المنحى الفردي ينصب اهتمام الطالب على أدائه هو دون أن يتفاعل مع زملائه أو ينافسهم. أما منحى التعليم التعاوني فهو يعني قيام الطلبة بالتعلم معاً ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. وقد أشارت البحوث العلمية في السنوات الماضية أن التعلم التعاوني أكثر إيجابية من التعلم التنافسي أو الفردي سواء فيما يرتبط بالعلاقات بين الطلبة أو تحصيلهم الأكاديمي أو دافعيتهم.

التدريب بوساطة الأقران:

أشارت البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية إلى أن أحد الأساليب الفعالة لزيادة فرص التعلم المتاحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم أسلوب التدريب بوساطة الأقران. ويتضمن التدريب بوساطة الأقران (Peer-Mediated Tutoring) قيام طالب بتدريس طالب آخر تحت إشراف المعلم. وقد يكون الطالب المدرب أكبر سناً من الطالب المتدرب وقد يكون من نفس المستوى الصفّي ولكنه أكثر قدرة ومهارة. وقبل البدء بتنفيذ البرامج التدريسية من هذا النوع،

يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطالب المدرب ويستمر بذلك حتى يطمئن إلى أنه أصبح يمتلك المهارات المطلوبة. وقد تتمثل الأهداف المنشودة من التدريب بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأكاديمية أو المهارات الاجتماعية للطالب المدرب. كذلك يمكن استخدام هذا الأسلوب للمساعدة في تعديل سلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

توظيف التكنولوجيا في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم

توفر التكنولوجيا المعاصرة فرصاً مفيدة للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية للتعلم، والترويح، والاستقلالية، والاندماج في الحياة العامة للمجتمع. كذلك تسهم التكنولوجيا في مساعدة أعداد كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعويض عن مواطن الضعف الموجودة لديهم في الكتابة، والقراءة، والرياضيات. فهي تساعد في تطوير المهارات المعرفية، واللغوية، والسمعية والبصرية والحركية. وتحظى التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology) باهتمام كبير لما لها من دور في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو التعويض عن القيود التي تفرضها إعاقتهم عليهم. ومن الأمثلة على الأدوات التكنولوجية المساندة: برامج الكمبيوتر الناطقة، والكتب المسجلة على أشرطة كاسيت خاصة، والبرامج المحوسبة المصممة لتعليم الكتابة وتصويب أخطاء التهجئة. بالإضافة إلى ذلك، إن برامج معالجة النصوص ومعينات القواعد اللغوية الفردية بما تشتمل عليه من أنشطة متكررة وتغذية راجعة فورية تمثل أدوات تكنولوجية مساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتخطي الحواجز التي تفرضها إعاقتهم على مستوى القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والتعلم.

انفصال البحث عن الممارسة

في الجزء السابق، تم تلخيص أهم ما تمخضت عنه الدراسات العلمية فيما يخص تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. لكن ثمة اتفاقاً في ميدان التربية الخاصة على وجود هوة واسعة بين نتائج البحث العلمي والممارسة الميدانية. فقليلاً ما تتم ترجمة المعرفة المنبثقة عن البحث التربوي إلى برامج في الممارسة التربوية الميدانية، حتى إذا كانت البحوث توفر معرفة بالغة الحيوية فيما يتعلق بالمشكلات المهمة في الميدان (Leinhardt, 1990). ويمكن القول بأن النموذج السائد في ميدان التربية الخاصة فيما يخص التحقق من فاعلية الأساليب التدريسية بالبحث العلمي هو نموذج يفترض أن المعلومات تصدر عن الباحثين وتنتقل من قبل الممارسين، وأن المعرفة المنبثقة عن البحث العلمي يجب أن تطبق مباشرة في الممارسة الميدانية. لكن هذا النموذج لن يحقق الأهداف المرجوة إذا لم يأخذ بالاعتبار الحقائق في الميدان، إذ أنه سيجعل الباحثين

يشعرون بعدم استفادة الميدان من نتائجهم ويشعر الممارسين بعدم الرضا عن البحث التربوي (Malouf & Schiller, 1995).

وتركز الحلول المقترحة وفقا لهذا النموذج على الحاجة الى المزيد من البحث، وتوصي بتطوير نظم أكثر فاعلية لايصال المعلومات الى المعلمين. والافتراض الذي ينطوي عليه هذا النموذج ضمنا هو توجيه اللوم الى المعلمين عندما تفشل محاولات تطبيق النتائج التي يتمخض عنها البحث التربوي، بدعوى ان المعلمين يقاومون التغيير ويتبنون اتجاهات سلبية نحو البحث ويفتقرون الى المهارات اللازمة لتفسير وفهم نتائج البحث العلمي وترجمتها الى إجراءات عملية (Cuban, 1998).

وتتحدث أدبيات التربية الخاصة عن نوعين من المعرفة التربوية: نوع يشمل المعرفة المنبثقة عن البحث العلمي ونوع ثان يشمل معرفة المعلمين التي تنبثق عن الممارسة وتكتسب الوظيفية والمصدقية دون الاعتماد على البحوث والنظريات الرسمية. ويرى معلوف وشيلر (Malouf & Schiller, 1995) أن المعرفة المنبثقة عن البحث والمعرفة المنبثقة عن الممارسة نظاما معرفة يتطوران ضمن مجتمعين منفصلين. ففي مجتمع الباحثين، تصاغ المشكلات بطرق تتوافق ومنهجية البحث العلمي ويتم تطبيق الأساليب التي تراعي متطلبات ومنطقات النشر في مجلات علمية. وفي مجتمع الممارسين، تعمل مجموعة مختلفة من القوى. وكما يشير جولدنبيرغ وجاليمور (Goldenberg & Gallimore, 1991) فان المعرفة المتصلة بالبحث تتجاهل الخصائص الفريدة للأشخاص والأوضاع بغية أن تتصف بالعمومية، وذلك يجعلها عرضة لخطر عدم القابلية لأي شيء على وجه التحديد. أما المعرفة المتصلة بالممارسة فهي فورية وملموسة ولكنها ناقصة وعرضة لخطر التطبيق بطريقة حرفية.

لماذا لا تدوم الممارسات المستندة إلى البحث؟

ثمة سببان غالبا ما يتم الإشارة إليها عند محاولة تفسير عدم ديمومة الممارسات المستندة إلى البحث العلمي. الأول هو اتهام المعلم حيث يقال أن المعلمين ببساطة يختارون الاستمرار في استخدام الطرق التي يعرفونها والتي يسهل عليهم تطبيقها. ومن ناحية أخرى، فالتفسير الثاني هو اتهام الباحث حيث يقال ان الباحثين يطورون البرامج ومن ثم يقومون بتنفيذها في عدد قليل من الصفوف من خلال تدريب المعلمين. وإذا تبين أن تلك البرامج فعالة، فهي توضع في رزم تدريبية وتوزع على افتراض أن المعلمين سيستخدمونها. ولكن أيا من هذين التفسيرين لا يصف بما فيه الكفاية الوضع الحالي لمعظم المعلمين والباحثين. وفيما يلي مناقشة موسعة لهذين الاعتقادين.

توجيه اللوم إلى المعلمين

يبدو أن هناك تفسيراً مفاده أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التدريس التي يألّفونها على استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية، حتى عندما يعرفون كيف ينفذون الطرائق الأكثر فاعلية وعندما تتوفر لهم الخبرة والأدلة الداعمة لفاعلية هذه الطرائق. والأسئلة الرئيسية التي ينبغي أن تطرح في هذا الخصوص هي: لماذا يختار بعض المعلمين استخدام الأساليب الأقل فاعلية ويفضلونها على الأساليب الأكثر فاعلية؟ وما هي المعوقات؟ وما أشكال الدعم والمصادر اللازمة لتعديل هذه الممارسة؟ وما الأسئلة التي يجب طرحها وفهم إجاباتها للتأثير بشكل أفضل على ممارسات المعلمين؟

توجيه اللوم إلى الباحثين

التفسير الآخر لعدم الاستمرارية في تطبيق الممارسات المستندة إلى البحث هو أن الباحثين ينفذون بحوثاً لا تعكس بما فيه الكفاية حقائق التعليم الصفي ومحددات استخدامها من قبل المعلمين (Gersten et al., 1997; Malouf & Schiller, 1995). والافتراض هو أن عدداً كبيراً من الباحثين يبحثون في الأشياء التي تثير اهتمامهم وليس ما يحتاج المعلمون إليه. وثمة افتراض مفاده أن الباحثين لا يستجيبون للمعلمين بمعنى أنهم لا يشركونهم في عملية التطوير، فهم يتعاملون معهم " كأفراد" في دراساتهم، ويتبنون مواقف غير واقعية من المعلمين. علاوة على ذلك، فإن الممارسات التدريسية التي يتم تطويرها لتحسين نواتج التعلم لبعض الفئات المحددة من الطلبة (مثل الطلبة المعوقين) قد لا تفيد الصف ككل أو قد يتعذر تطبيقها مع مجموعات كبيرة (Vaughn & Schumm, 1996).

وتنفيذ الممارسات المستندة إلى البحث العلمي أمر صعب ومن المتوقع أن تكون درجة الالتزام باستخدام الأساليب المنبثقة عن البحث في التربية منخفضة جداً. وهذا صحيح على وجه التحديد على ضوء النقاط الأربع التالية: (1) إن نتائج تنفيذ إحدى الممارسات المستندة إلى البحث ليست واضحة بشكل فوري لمعظم المعلمين، (2) يدرك معظم المعلمين الممارسات التي ينفذونها قبل أن يتم تدريبهم على ممارسات مستندة إلى البحث بوصفها ممارسات ذات فاعلية متوسطة على أقل تقدير، (3) يدرك معظم المعلمين أن هناك طرقاً عديدة لتعليم الطلبة وأنه لا يوجد إجماع كاف في البحوث العلمية يستوجب تغيير الممارسات التعليمية، (4) إن التغيير يزداد صعوبة، وهو يصبح أكثر صعوبة عندما يكون الشخص الذي يتوقع أن يستفيد من التغيير ليس الشخص الذي يطلب منه أن ينفذه.

إعادة النظر في العلاقة بين البحث والممارسة

هل يمكن للبحث تقديم نتائج منظمة وقاطعة تقود الى حلول فعالة للمشكلات الهائلة والمتغيرة على الدوام في ميدان التربية؟ عندما يطرح السؤال على هذا النحو فالاجابة يجب ان تكون لا. واذا كان البحث التربوي لا يستطيع أن يوجه بشكل مباشر الممارسات التربوية، فما الذي يجب علينا عمله؟ أولاً، يجب تغيير أدوار كل من الباحث والممارس. فبدلاً من اقتصار دور الممارسين على استخدام المعلومات التي يقدمها الباحثون، يجب تغيير أدوار كل من الباحثين والممارسين من خلال تشجيع التعاون بين الباحثين والممارسين في كل مرحلة من مراحل تنفيذ البحث. ثانياً، يجب الحدّ من انفصال البحث عن الممارسة وتطوير آليات لدمج البحث بالممارسة. فعلى سبيل المثال، يجب بذل جهود لضمان تمثيل المتغيرات الحقيقية في غرفة الصف جيداً في إجراءات البحث ونتائجه وتفسيره.

خاتمة

لقد كان للبحث العلمي اسهامات كبيرة في زيادة فهمنا للعديد من القضايا المهمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. لكن محاولات تطبيق البحث في ميدان التربية الخاصة يجب ان تتم في ضوء فهم أفضل لظروف الممارسة في الميدان. ويتطلب ذلك التفكير باستراتيجيات تهيئة الفرص لتطبيق نتائج البحث في التربية الخاصة. كذلك ينبغي على الباحثين في ميدان التربية الخاصة إعادة التفكير في افتراضاتهم حول دور البحث في تشكيل الممارسة. وتتمثل وجهة النظر التربوية في تأكيد فائدة البحث كمصدر للأساليب التربوية الجديدة وكنوع للتجديد التربوي. لكن جملة من التحديات تطرح نفسها بقوة اذا أردنا الإعتماد على البحث العلمي كأساس لتطوير الممارسات التربوية الخاصة، وترتبط معظم هذه التحديات بقضية دقة التنفيذ. فالأسلوب المشتق من البحث يجب أن يدخل الميدان ويجد له مكاناً في جدول أعمال الممارس ومن ثم ينفذ بطريقة فعالة في غرفة الصف. وقد تتضمن هذه العملية تغييرات تنظيمية، وهي قد تشمل تغييرات عدة في الممارس ولا تقتصر على مجرد استخدام أسلوب جديد في غرفة الصف. وثمة تحديات أخرى مرتبطة بافتراض مفادة ان الأسلوب سيكون له في الميدان نفس الأثر الذي تحقق في البحث. وأخيراً، فهناك تحديات على صعيد تحديد الاولويات وتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للمعرفة البحثية بالتنافس مع العوامل الأخرى التي تشكل الممارسة في ميدان التربية الخاصة.

المراجع

- Del Rosario, M., Garcia, A., & Guzman, R. (2002). Remedial interventions for children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 334-342.
- Fleming, D. (1988). *The literature on teacher utilization of research: Implications for the school reform movement*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.) White Plains, NY: Longman.
- Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 162-170.
- Gersten, R., Baker, S., Loyd, J. (2000). Designing high-quality research in special education. *Journal of Special Education, 34*, 93-119.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59*, 359-372.**
- Goldenberg, C., & Gallimore, R. (1991). Local knowledge, research knowledge, and educational change: A case study of early Spanish reading improvement. *Educational Researcher, 20* (8), 2-14.
- Gray, D., & Denicolo, P. (1998). Research in special needs education: Objectivity or ideology? *British Journal of Special Education, 25* (3), 140-145.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization, 4* (4), 478-510.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American Educational Research Journal, 27* (2), 363-391.
- Kaestle, C. (1993). *The awful reputation of education research. Educational Researcher, 22* (1), 23-31.
- Kauffman, J. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children, 60*, 6-16.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher, 19* (2), 18-25.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lindblom, C. & Cohen, D. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem solving*. New Haven: Yale University Press.

Loucks-Horsley, S., & Roody, D. (1990). Using what is known about change to inform the regular education initiative. *Remedial and Special Education*, 11(3), 51-56.

Louis, K. (1992). Comparative perspectives on dissemination and knowledge use policies supporting school improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 13 (3), 287-304.

Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61 (5), 414-424.

Osher, D., & Kane, M. (1993). *Describing and studying innovations in the education of children with attention deficit disorder*. Washington, DC: Chesapeake Institute.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

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

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-589.

Sashkin, M., & Egemeier, J. (1993). *School change models and processes: A review and synthesis of research and practice*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 960).

Shavelson, R. (1988). Contributions of educational research to policy and practice: Constructing challenging, changing cognition. *Educational Researcher*, 17 (7), 4-11.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth into teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. .

Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and students problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 66-81.

Swanson, H. & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277-321.

Switzky, H., & Heal, L. (1990). Research methods in special education, in R. Gaylord-Ross (ed.) *Issues and research in special education*.

Columbia University: Teachers College Press.

Tyler, R. (1988). Utilization of research by practitioners in education. In P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*. Berkeley, CA: McCutchan.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chad, D. (2000). The underlying message in LD intervention research. *Exceptional Children, 67*, 99-114.

Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.

Wilson, A. & Silverman, H. (1991). Teachers assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional children. *Teacher Education and Special Education, 14* (3), 198-206.