مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الثالث – المجلد الثالث
فبراير 2019 م
ISSN: 2522-3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

# دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية

**إيمان حسين أبو سليم**
قسم المناهج وطرق التدريس || كلية التربية بالخرج || جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز || المملكة العربية السعودية

**الملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية، وذلك من خلال إجراءات البحث النوعي الذي يقوم على معايشة الظاهرة ووصفها وتحليلها. ببناء وتنفيذ خطة للتمركز حول الطالبة في مقرر "استراتيجيات تدريس اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة " وبناء نموذج ملاحظة القرين لوصف التغير في مهارات الطالبات من خلال مشاهدة زميلاتهن أثناء تدريس حصة في إحدى مهارات اللغة العربية الأربع في مهمة تعليم مصغر داخل قاعة المحاضرات، ونموذج التأمل الذاتي من الطالبة الممارسة لمهاراتها. وتم اختيار مجتمع الدراسة بشكل قصدي تبعا لاحتياجات الدراسة ولأهدافها وذلك من طالبات التربية الخاصة بالمستوى السادس وبلغ عددهن (74) طالبة من كلية التربية بالخرج في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنفيذ التدريس المتمركز حول الطالب من خلال تصميم وتنفيذ خطة ادماج الطلاب في العملية التعليمية وإبعادهم عن السلبية وزيادة دافعيتهم من خلال المشاركة في توجيه ما يحدث داخل القاعة، ثم زيادة المهام التي يقومون بها وتشجيع العمل التعاوني، وتعليم مهارات تعلم محددة، وتشجيع تفكير الطلاب في التعلم وتعبيرهم عن كيفية حدوث التعلم وما تعلموه. وإلى تأثير واضح لممارسة المدرس الجامعي للتدريس المتمركز حول الطالب في تحمل مسؤولية التعلم: كيف تخطط، وكيف تجمع المعلومات اللازمة لتنفيذ خطتها؟ وكيف تختار استراتيجية تدرس بها؟ وكيف تعمل مع مجموعة وكيف تفكر في ممارستها القادمة.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس المتمركز نحو المتعلم، نموذج ويمر، التأمل الذاتي، ملاحظة القرين.

## المقدمة

تتبنى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية توجهات تطويرية في مجال رفع كفاءة التعليم في الجامعات، استنادا إلى تقييم نوعية المخرجات التي يحملها خريجوها للمجتمع. لكونها تدرك أهمية مؤسسة التعليم للمجتمعات عبر التاريخ كمصدر ونتيجة معا في صناعة التغيير الحضاري، وكمنطلق للإصلاح في جوانب الحياة كافة.ولإدراكها وجود الطالب الجامعي في ما بعد القرن الحادي والعشرين حيث الثورة العلمية والتكنولوجية، وعصر الفضاء والإلكترونيات، والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة، والاقتصاد المعرفي، والذي يتسارع كل يوم، ليحيط الطالب بدوائر من التجدد اللامتناهي والمربك وغير المألوف والذي يستلزم بالضرورة أجيالاً لديها استعداد معرفي ومهاري قابل لاستيعاب التغيير بل وقيادته، وإدراك ما ينقصه، وامتلاك أدوات وإجراءات البناء والتعديل المستمر في معارفه ومهاراته لملاقاة احتياجاته، واستثمار التغيير المحيط المفروض كخبرة وفرص للتعلم الذاتي المستمر، حتى نجده وقد تحول دوره من مجار للتطوير ومتكيف معه؛ إلى أحد المنتفعين منه، أو الفاعلين المبدعين فيه. ذلك المستوى من الخبرات المنشود وصول المتعلم لها ليعتبر طالب لائق بعصره ذي المواصفات سابقة الذكر يتطلب اهتمام المعلم بتبني استراتيجيات تدريس تركز على تمكين المتعلمين ومساعدتهم على مواجهة المشكلات الحالية والمستقبلية.

ومن نافلة القول أن إعداد المتعلم وفقاً لتلك الرؤية يسبقه التفكير في إعداد المعلم لتحمل مسؤولية التحول في دور الطالب ومهاراته. إعداداً مهنيا بقناعات ومهارات تلائم وضع المتعلم في بؤرة اهتمامه وفعله التدريسي.

لذا احتلت قضية إعداد الطالب الجامعي قبل الخدمة إعداداًمهنيا أهمية كبرى لدى الجهات والمسئولين والمهتمين لمواكبة هذا التقدم، ومسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة. حيث المؤسسات والأفراد والنظم واللوائح ومتطلبات الإنتاج عرضة للتغيير المستمر؛ مما يتطلب ضرورة استمرار التطوير وتحسين مستوى الأداء المهني، والاستفادة من جميع الطاقات والإمكانات المتاحة.

وقد نادى العديد من الباحثين (e.g., Barr & Tagg, 1995; Cross, 2002; Fink, 2003; Flynn,. 2003; O'Banion, 1997) بارتباط كفاءة التعليم الجامعي بقيام الجامعات بمهمة وثقافة التحول من نموذج التعليم إلى نموذج التعّلم، والذي يترجم بنموذج التمركز على المتعّلم، وبتحول الجامعة من مؤسسة تقدم التعليم للطلاب إلى مؤسسة تنتج التعّلم عند الطلاب. حيث يصبح أعضاء الهيئة التدريسية مصممين لبيئات تعّلم مترابطة وفعالة. كما وسيستند تصميم المناهج بالتالي إلى عملية تحليل دقيقة لما يحتاج الطلاب لأن يعرفوه بما يتوافق مع مطالب الحياة الواقعية لكي يتمكنوا من الأداء المهني العملي الجيد في عالم متسارع التغير إلى درجة عدم الألفة للمتعلم أن لم يعِ كونه متعلما مدى الحياة [1]

وما يهمنا في ذلك النموذج ما تذكره الأدبيات من وصف لجهود المدرسين في التعليم الجامعي المتمركز على المتعّلم بأنها(1 ): تسهم في توطيد العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين (2 ) تهتم بآراء واحتياجات ومعتقدات المتعلمين ) (3تنشئ متعلم ناقد متأمل. (4 ) تركز على آليات تمكين المتعلمين من تحمل مسؤولية التعّلم المنظم ذاتيًا & Pierce ). (18) Kalkman, 2003)

وفي هذا السياق جاء مشروع تطوير استراتيجيات وطرق التعلم المتمركز حول الطالب الذي تبنته وزارة التعليم في المملكة منذ عام 2008-2009 م كأحد المشاريع المنبثقة عن مبادرة تنمية الإبداع والتميز لدى أعضاء هيئة التدريس، والرفع من كفاءة التعليم. وتبنتها جامعات متعددة في المملكة، باعتبار طالب هذا العصر يعد ركنا أساسيا في العملية التعليمية فهو يملك إمكانات متنوعة تفرض على كل عضو هيئة تدريس إفساح المجال له للتعبير عنها في إطار ممارسات مخططة.[4]

تعد المبادرة فرصة سانحة لجامعات المملكة من جهة لتطوير مواردها البشرية والبيئية ولأعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى لتصميم تغيير يلائم الأدوار الجديدة في إطار مدعوم بتفهم السلطة وتحفيزها للتغيير والتحول إلى التعلم.

وقد وضعت البرامج الأكاديمية في كليات التربية في مقدمة أهدافها: تأهيل الطالب بمهارات نظرية وعملية لمواجهة متطلبات المهنة وسوق العمل، ومنها برنامج التربية الخاصة[3]، الذي يواجه مواقف وحالات قد لا تكون مرت بطالب برنامج التربية الخاصة، مما يجعله في حاجة لبناء تعلم يلائم المواقف التدريسية المتجددة.

لكن الملحوظ رغم كل تلك التوجهات والجهود المذكورة، إضافة لنتائج الأدبيات وانسجامها مع تعبير أعضاء هيئة التدريس عن قناعاتهم بضرورة التحول للاهتمام بالمتعلم؛ إلا أن المدرس الجامعي والمعلمون بشكل عام ما زالوا يؤكدون على ممارسة سيطرة وتوسيع نفوذ المعلم على عملية التعليم في مخالفة غير مبررة للمعتقدات السابقة الذكر.

لذا يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في توضيح النمذجة الإجرائية لدور المدرس الجامعي في تطبيق استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والكشف عن انعكاس ذلك الدور في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية.

**مشكلة الدراسة:**

لما سبق وصفه في احتياج طالب العصر الحالي، وخاصة طالب برامج إعداد المعلم من الجامعة والمدرس الجامعي إلى تنمية مهارات واستراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة؛ لمساعدة الطلاب على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية، ولما تثبته المشاهدات الكثيرة والدراسات سابقة الذكر وغيرها في التدريس الجامعي حول قصور استراتيجيات التدريس التقليدية في تأهيل الطالب المعلم بالمهارة اللازمة للتعامل مع الموقف التدريسي. ومن جهة أخرى لما يتطلبه برنامج التربية الخاصة من الطالبة المعلمة لمستوى أداء خاص ومهارات شاملة للتعامل مع فئات لديها احتياجات خاصة من التعلم وطرائق التدريس وبناء وتمكين الخبرات التعلمية بأثر نوع صعوبة التعلم، ولاحتواء برامج التربية الخاصة على مقررات لتعليم طرائق تدريس اللغة العربية بمهاراتها الأربع– الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة – تلك المهارات التي تستدعي مهارات خاصة للمدرس في الكشف والبناء والتعريف والتعزيز – لكل ما سبق تبرز الحاجة لتبني نموذج في التدريس يشرك الطالب في تعلمه، حيث إنه كلما ازداد اشتراك الطالب، ازداد التعليم والتمهير، ومما وثقته نتائج الأدبيات السابقة من آثار إيجابية لنموذج التعليم المتمركز حول الطالب كأحد أهم المبادئ النفسية في التعليم والتعلم؛ تحاول الدراسة الكشف العملي عن دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية، من خلال الإجابة عن:

السؤال الرئيس: **ما دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية؟**

والذي يتفرع عنه السؤالين الآتيين:

- **س1**: كيف يمكن للمدرس الجامعي استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تدريس الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة؟
- **س**2: كيف يؤثر استخدامه لتلك الاستراتيجيات في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

1) الكشف عن الدور الفعلي لتغيير استراتيجيات التدريس الجامعي إلى استراتيجيات متمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية. والوصول لصورة تطبيقية لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في التدريس الجامعي. وتنمية مهارات الطالبة المعلمة في قسم التربية الخاصة في تدريس مهارات اللغة العربية الأربع.
2) تقديم إضافة للأدب النظري والواقع التطبيقي في ميدان التدريس الجامعي وفق التوجهات الحديثة.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

تحاول الدراسة الإسهام في رفد المكتبة العربية بدراسات في مجال الانتقال لنموذج التعلم من خلال نموذج التدريس المتمركز على المتعلم حيث تقل فيه المراجع العربية؛ بالاستناد إلى مصادر ودراسات أجنبية مهمة. كما تركز الدراسة على تمحيص الأدب النظري وتبسيطه بشكل قابل للتنفيذ من خلال أدوات موثقة محكمة. كما تقدم الدراسة توصيات نظرية لدراسات مستقبلية منبثقة عن هذه الدراسة.

**الأهمية التطبيقية:**

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة أولا في اختيارها لنموذج البحث النوعي الملائم للجانب التطبيقي وعمق الوصف لتوجه تدريسي حديث، في محاولتها لبناء تصور لتصميم تنفيذي مؤصل لتطوير العملية التعليمية والتمهيد لتحويلها إلى عملية متمركزة حول الطالب.. وتقديم نموذجا لتصميم بيئة تعليمية تتمركز حول المتعلم، وتربط بين تطوير استراتيجيات المدرس الجامعي ومهارات الطلاب المعلمين وتقديم (سيناريو) خطاب صفي ميسر للمتمركز حول المتعلم.

**التعريفات الإجرائية:**

**استراتيجية التعليم المتمركز حول الطالب**: نموذج بنائي للتعليم يرتكز على مساعدة الطالب في أن يتعلم كيف يتعلم يتضمن مجموعة من المبادئ والسلوكيات التعليم التي ينهجها المدرس الجامعي في التدريس وتستلزم إعادة تصميم أدوار المعلم والمتعلم والمقرر في إطار إشراك الطالب تعلمه.

**التأمل الذاتي**: نموذج مصمم من مجموعة من البنود لتمكين الطالب من الوصف الصادر عن التفكير والمراجعة والنقد الطالب لممارساته في التعليم المصغر الذي يقوم به في المقرر لبناء مهارته القادمة في ضوء ما تعلمه من تأمله.

**مشاهدة القرين**: نموذج مصمم كأداة تقييم للممارسة المصغرة للطالب في المقرر، يقوم بها الزميل المشاهد للممارسة، يضم مجموعة من البنود تهدف لبناء تعلم الممارس والقرين لممارسة قادمة.

**مقرر طرق واستراتيجيات تدريس اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة 3500 خاص**

مقرر يقدم للمستوى الخامس في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وعدد ساعاته (3)، يناقش مفهوم اللغة وخصائصها وعلاقتها بالتفكير ،والكفايات التي ينبغي أن تتوافر في معلم اللغة لكي يدرسها بشكل جيد، إضافة إلى طرائق التدريس الحديثة وكيفية تطبيقها في مجال اللغة العربية بشكل إجرائي بما يلائم فئة التربية الخاصة، كما يتناول المقرر عملية التقويم للتدريس، وأخيراً كيفية كتابة خطة الدرس بشكل إجرائي.

**مهارات الطالبات المعلمات:** وقصدت بها الباحثة في هذه الدراسة بالقدرة على أداء المهام ذات العلاقة ببناء التعلم اللازم لتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس وفق التوجهات الحديثة للتدريس، بشكل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، وملاحظته وتقييمه ذاتيا ومن قبل الزملاء والاستاذ وفق معايير محددة ذات علاقة بالإنجاز والقدرة على التعامل مع احتياجات المواقف التدريسي، وتحسينه من خلال مناقشة الملاحظة.

## 2- الأدب النظري والدراسات السابقة:

**خلفية التعليم المتمركز على المتعلم**

في وقت مبكر من تسعينات القرن الماضي بدأت المؤسسات التربوية والجامعية والكثير من العلماء والباحثين يبحثون عن طبيعة وأسباب الخلل الذي أصاب التعليم الجامعي، وفي تفسير ذلك ظهرت العديد من المؤلفات والمقالات والأبحاث التي طرحت المبادئ والفلسفة التي تدور حول التركيز على التعّلم وليس على التعليم فقط (Darden & Richardson-Jones, 2003; Fink, ; 2003 ,Huba & Freed, 2002; Schmidt, 1996; Seymour & Hewitt, 1997; Schulman, 2002; Van. Sickle & Kubinec, 2003; Weimer, 2013)

وصف (بروكفيلد، 1995) في كتابة المعنون ب "كيف تصبح معلم ذو فكر تأملي ناقد"؛ تفسيره للافتراضات التي تقف خلف الممارسات التدريسية التقليدية الشائعة للمعلمين عن الطالب والمعلم والتعلم والممارسات المعيقة للتطور، وكأن الأمر نظرة للممارسة في المرآة، حيث تبدو صورة المرآة التدريسية مختلفة وليست جيدة تماما: معلم تسلطي متحكم يوجه العمل بالكامل وغالبا غير مدرك لأثر هذه الممارسات على تعلم الطالب ودافعيته. وتظهر في الصورة مظاهر قوة وسيطرة المعلم في كل مكان، وتبدو بيئة الفصل التي صنعها صاحب الصورة وقد اصبحت مجرد مكان ينجح فيه ال "أنا"، وتعلم الطلاب يحدث عرضيا، والمخرجات المفترضة للتعلم تحمل صورة ال "أنا" للمعلم.[8]

وفي ذات الفكرة عبر (فلاتشمان، 1994: 2) بقوله: "يحرجني أن اقول انني طالما تفاخرت بما اقوم به داخل الفصل وأردت طلابي أن ينظروا إلي نظرة تبجيل. الان اعتقد أن العكس هو ما ينبغي حدوثه، أن مركز تملك المعرفة يجب أن يكمن داخل كل طالب وهدفنا الرئيسي كمعلمين يجب أن يكون مساعدة الطلاب على اكتشاف اهم الاجابات داخلهم لمشاكل الحياة عندئذ فقط نكون ادينا عملنا الذي نؤجر عليه". [28]

تلك التحليلات سلطت الضوء على مدخل النظرية البنائية الذي يركز على نشاط المتعلم في بناء معرفته أكثر من تلقيه السلبي للمعلومات من خلال المعلم والكتاب. والتي ترى أن لا تعطى المعرفة للمتعلم لكن المتعلم يبني معانيه الخاصة (ستاج، مولر، كنزي وسيمونز، 1998: 35). [27] ومن هذا المنطلق وجهت البنائية بعض الممارسات التدريسية، مثل: إطلاق حراك فكري تربوي من رواده (Bruffee، 1993 ) الذي يتبنى التعلم التعاوني بخلفية أحد مبادئ البنائية في افتراض حدوث التعلم في إطار اجتماعي. وأبعد من ذلك تقدم البنائية مستوى جديد من تفاعل الطلاب مع المحتوى، لقد جعلت من المحتوى وسيلة للمعرفة وليس غاية لها. وتصف فوسنت (1996) التفاعل بين الطلاب والمحتوى من منظور بنائي، حيث تشير الى أن التعلم " يتطلب ابتكار وتنظيم ذاتي من جانب الطالب، لذا يحتاج المعلمون الى أن يسمحوا للطلاب بالتساؤل ووضع نماذجهم وفروضهم الخاصة كاحتمالات ويختبرون صدقها".[14].

وفي إطار الجهود المؤسسية لخصت مجموعة وينغ سبريد للتعليم العالي Wingspread Group on ,1993) (Higher Education, Wisconsinالمشكلات التي تواجه التعليم العالي في أمريكا، مركزة بصفة رئيسية على عدم التوافق بين احتياجات المجتمع وإعداد الخريجين، ويوثق هذا التقرير فشل الطلاب على عدد من الجبهات ويقدم حلا وهو: "صنع التعلم في قلب العملية التعليمية ".[1]

وخلاصة لما سبق؛ تشير إلى تأمل تقييمي لمخرجات التعليم المتمثلة في الطالب ومهاراته وصلاحيته لبناء مجتمع؛ منصة لإطلاق أفكار الإصلاح في التحول من التعليم إلى التعلم والتمركز نحو الطالب ودعم تعلمه الذاتي المستمر في ترجمة للنموذج البنائي.

**مبادئ نموذج التعليم المتمركز حول الطالب:**

ولصعوبة التحول إلى ممارسات جديدة في التعليم وفق التوجه الجديد لمجرد تكون قناعة جديد، ولاحتياج الأفكار والتوجهات الجديدة إلى التحول للتمركز نحو الطالب في التعليم؛ احتاج الأمر لمبادئ مرشدة تمهد لممارسات جديدة تنتمي للتوجه وتشكله وتدل عليه وتضمن إلى حد بعيد الوصول للمخرجات الجديدة. يرصد مقال بار وتاج (1995) Barr and Tagg التغيرات الشاملة التي حدثت عندما انتقلت المؤسسات من منظور التدريس الى منظور التعلم، ويذكران ابنية التدريس والتعلم التي تخلق مناخا مواتيا للتعلم، ويصفان ما يشير لأدوار المعلم، والمتعلم في بناء التعلم، ويعد ما يصفانه نظرية للتعلم وتشكل المعرفة ذاتيا.[7] فالمقالة تعرض فكرة انتقال المعرفة من خلال الخبرة الشخصية التي تجعل من التعلم متمركزا حول الطالب وتعلم الطالب: كيف يتعلم بقدر ما تعلمه؟ ماذا

يتعلم؟ وتتحدث المقالة عن الاساتذة كمصممين للتدريس يجمعون معا خبرات تعلم معقدة ومتحدية ثم يخلقون البيئات التي تعطي المتعلم القدرة على تحقيق الاهداف.

أما اوبانيون (O'Banion, 1997)رئيس هيئة الابداع في كلية مجتمع التعلم – وهي منظمة مهنية للمؤسسات نظام العامين- فقد اجرى دراسة عن خلق كليات مجتمع أكثر تمركزا حول المتعلم. ويقترح أن تتبنى "كليات التعلم" ستة مباديء: 1) تجري كلية التعلم تغيرا جذريا في الفرد المتعلم، 2) تدمج الكلية الطلاب في عملية التعلم كشركاء كاملين يتحملون مسئولية اولية عن اختياراتهم 3) تقدم الكلية اكبر عدد ممكن من خيارات التعلم 4) تساعد الكلية الطلاب على تشكيل والمشاركة في انشطة التعلم التعاوني، 5) تعرف كلية التعلم أدوار ميسري التعلم من خلال احتياجات المتعلمين، 6) تنجح كليات التعلم وميسري التعلم بها فقط عندما يرصد تحسن وتوسع للتعلم.[16]

ولقد قدم برانسفورد في كتابه علم التعلم أوائل الأفكار المباشرة للتعليم المتمركز حول المتعلم كنهج، من خلال رسم أربعة محددات للبيئة المناسبة للتعلم الفعال، وهي: تعلم متمركز حول: المجتمع، والمعرفة، والطالب، والتقييم، وأن فهم هذه المحاور يساهم في تسهيل تطبيق مبادئ الممارسات الجيدة في التعليم الجامعي.[5] ويورد الكاتب أن التعليم المتمركز حول الطالب يتضمن إدراكا للخلفية المعرفية التي يأتي بها الطلاب إلى بيئة التعلم. لذلك فإن المعلم يبذل جهوده كي يفهم ما يملكه الطلاب من معرفة سابقة بما في ذلك المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن يبدؤوا بها في بناء المعرفة الجديدة. ويوضح الكتاب تنبيه مهم لمتبني فكر التدريس المتمركز حول الطالب، ذلك أن بيئة التعلم المتمركزة حول الطالب لا تعني تلبية جميع النزوات والرغبات الخاصة بكل متعلم. وفي حقيقة الأمر يجب أن يتم الحرص على أن هذه البيئة ينبغي أن تلبي حاجات المعلم والمؤسسة والمجتمع الذي يوفر الدعم والمساندة للطالب(آندرسون، 2005 ) وأن التدريس المتمركز على المتعلم يشجع التعاون بين المتعلمين بعضهم بعضا ومن خلال التعلم التشاركي في الفصول وخارجها. ويتمتع الطالب في التدريس المتمركز حول الطالب، كما يورد (الصافي، 2010) بالفرص لإعداده للعيش في مجتمع سريع التغير، ويساعده على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا جعلنا التعليم يتمركز حول المتعلم حيث تساعد هذه الطريقة الطالب كي يصبح حلالا للمشاكل، ومتكيفا مع بيئته التي يعيش فيها. ولكي تنجح عملية التعليم المتمركزة حول المتعلم فلا بد من تحقيق جملة من المبادئ التي ترتقي بالطالب من دور المستمع والمستقبل للمعلومات إلى دور المخطط والمنفذ لتلك المعلومات، بحيث يكون الطلبة هم محور العملية التعليمية، ومن أهمها ما يلي: مشاركة الطلاب ونشاطهم الذهني في الوصول إلى المعرفة، هي عملية تكيف قائمة على خبرة المتعلم، وهذه الخبرة تستمر مع تغير المعرفة. التعلم المتمركز حول المتعلم يعتمد على التنويع في أساليب التدريس لتلبي حاجات الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.تنوع النشاطات التي يكون الطلبة هم المحور فيها بحيث يملكون الخيارات، ويتمكنون من تحديد مدى تحقق أهدافهم. إيراد تطبيقات من الحياة اليومية بحيث تربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم العملية، وبما يمكن البناء عليه مستقبلا. كما يفترض (الصافي وقارة ودبور، 2010 ) أن التعليم المتمركز حول المتعلم يتطلب أعضاء هيئة تدريس تتصف بمزايا رئيسة، أبرزها: مستوى عال من التعليم والتدريب وكيفية تطبيقه، ويشير ذلك إلى قدرة المدرس على نمذجة التعلم في ذاته، وتطوير المعرفة القديمة، واكتساب المهارات والمعارف الجديدة وتطبيقها في مواقف عملية. التدريب وفق المستجدات التكنولوجية الحديثة، والقدرة على التكيف، واستثمار قدرة الفرد على استخدام التكنولوجيا بأنواعها من أجل الحصول على المعلومات العالمية المتوفرة بأسرع الطرق، وأسهلها، والتكيف معها بما يتناسب ومعارف الفرد وقيمه.الحرص على النمو المهني والتعلم الذاتي المستمر، وتحسن قدرة المدرس لكي يصبح جاهزا للتعلم الذاتي المستمر واستقبال المعرفة وتطويرها، وابتكار معارف جديدة يمكن تسويقها عالميا. القدرة على التواصل والإبداع وحل المشكلات

واتخاذ القرارات، وتشمل قدرة المدرس على التعامل مع مشكلات العصر، وتحليلها وحلها بطرق إبداعية تساعد الفرد على اتخاذ القرارات الصائبة.[2]

مما سبق تلخص الباحثة المبادئ المرشدة في التحول المؤثر والحقيقي في التمركز حول الطالب في التعليم وافتراقها عن غيرها من الممارسات والمبادئ التدريسية، كما يبينها الشكل الآتي:

**شكل( 1) مقارنة مبادئ التعليم التقليدي والتعليم المتمركز حول المتعلم (ويمر، 2002)**

❖ **تطبيقات التعليم المتمركز حول المتعلم:**

**1) تجربة جامعة شمالي إيلينوي الأمريكية (Northern Illinois University)**

تعرض الباحثتان بيرس وكالكمان (Pierce and Kalkman , 2003)تجربة ممارسة التعليم المتمركز على المتعّلم في جامعة شمالي إيلينوي الأمريكية، والتي تؤكد على ضرورة الالتفات إلى معتقدات الطلبة المتمركزة على المتعّلم، وغير المتمركزة على المتعّلم؛ لكونها تلعب دورًا مهمًا في التطور والتقدم المهني لدى طلاب كليات العلوم التربوية، والذين يعدون ليكونوا مدرسين في المستقبل. حيث أن غالبية طلاب الجامعة يأتون للدراسة ولديهم معتقدات محددة حول أسلوب التعليم والتعّلم. وتخلص الباحثتان إلى ضرورة تطبيق أسلوب التأمل كأكثر الممارسات المتمركزة على المتعّلم فعالية، خاصة مع طلاب كليات إعداد المعلمين، وذلك كونه يمثل سياقًا مفيدًا للطلاب لكي يدركوا ويميزوا ويواجهوا معرفتهم السابقة، تمهيدا لبناء المعرفة الجديدة.[17]

**2) تجربة جامعة سيتاديل: جامعة ساوث كارولينا العسكرية:** [11]

تبنت كلية العلوم التربوية في جامعة سيتاديل تجربة استخدام نموذج التعليم المتمركز على الطالب، خاصة في برنامج إعداد المعلمين. وقد قامت الباحثتان (ريتشاردسون وداردين، 2003) الأولى مدرسة جامعية مختصة في علم النفس تدرس في برنامج إعداد معلمي العلوم، والثانية مدرسة مختصة في الأحياء قامتا بالتعاون في تجربة بناء مساق علم الوراثة وفق نموذج التمركز حول الطالب، وذلك انطلاقا من المبادئ الآتية:

- تحديد المعلومات الأساسية للمساق التي يحتاج الطلاب في مساقات أخرى وفي امتحانات أخرى شاملة.
- التركيز في تدريس المساق بجزيئه المحاضرة والمختبر على مهارات تعلم الطلاب وإخبارهم بذلك
- الابتعاد عن التدريس التقليدي في المحاضرات والتحول إلى التعلم النشط، مثل: فكر-زاوج -شارك، والامتحانات القصيرة الاسترجاعية، والقبلية، واختبارات الكتاب المفتوح، وأنشطة النمذجة، والواجبات البيتية الأسبوعية الجماعية لحل مشكلة من المساق، والبحث عن الدراسات السابقة للأبحاث الأصيلة في موضوعات المساق.
- يحدد لعمل المختبر: تعميم مسبق بالقراءة في التجارب ومتطلباتها
- تدوين الخطوات اللازم على الطالب القيام بها والنتائج المتوقعة للتجارب
- القيام بالتجارب بطرق تشاركية
- تدوين النتائج فرديا بطريقة معيارية
- مواءمة النتائج مع مقالات كتبت في نفس الموضوع
- تدوين كل ذلك في تقرير المختبر

**3) تجربة جامعة نيوجرسي(NJCU):**

تحتل جامعة نيو جيرسي سيتي (NJCU) المرتبة الأولى في أكبر مائة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في الدولة. وتضطلع NJCU بمهمة "توفير تعليم جامعي متميز لمجموعات السكان المتنوعة في اللغة والثقافة. يبلغ عدد طلاب المرحلة الجامعية 25% من البيض و21% من السود و35% من ذوي الأصول الإسبانية و9% من الآسيويين. العديد من طلاب NJCU لا يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى. وذلك من خلال الممارسات التربوية المتمحورة حول المتعلم في ثلاثة تخصصات متميزة وعلى ثلاثة مستويات في التعليم العالي: التعليم الثانوي في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)؛ تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ثنائي اللغة، وتعليم المعلمين اللغة العالمية؛ وقيادة التكنولوجيا التعليمية في برنامج الدكتوراه الجديد. وترتكز ممارسة نموذج التمركز حول المتعلم لديهم على: السماح للطلاب متعددي اللغات، ومتعددي الثقافات، وغير التقليديين بالانخراط بشكل كامل في بناء وتوسيع معرفتهم للمحتوى، فضلاً عن مهارة التفكير بشكل نقدي، وذلك لضمان نجاحهم في العمل الأكاديمي والمهن المستقبلية. ولتطبيق تلك المبادئ استند نموذج(NJCU) بالاستعانة بتصميم وتنفيذ أدوات التأمل الذاتي وملاحظة القرين.[9]

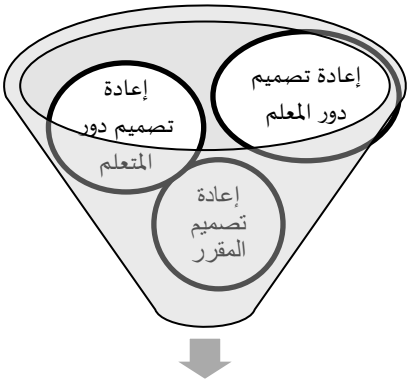
كما قامت مجموعة من الباحثات (Pierce, Kalkman, & Dean,2002) بدراسة هدفت إلى الوقوف على أثر تطبيق نموذج التعّلم المتمركز على الطالب في المرحلة الجامعية في تخصص التعليم الابتدائي، وطبقت الدراسة على عينة من (ن= 62 )طالبًا من طلاب السنة الرابعة في جامعتين أمريكيتين: تستند الأولى على المنهج التقليدي والمتمركز على المعّلم في التدريس، في حين تعتمد الثانية –لأغراض الدراسة - بناء برامجها استنادًا إلى التعلم المستند إلى المشكلة وهو أحد صور التعليم المتمركز على الطالب. حيث بنيت المساقات في فصول بحيث يبرز كل فصل مشكلة متعلقة بالموضوع يوجه الطلاب إلى البحث في حلول لها قد تستدعي البحث والمناقشة وغيرها من أساليب. وفي نهاية التدريس يقوم المشاركون بالإجابة عن: مسوح النموذج ومقياس الفاعلية الذاتية. وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي تم تدريسها وفقا للتعّلم المستند إلى المشكلة كانوا أكثر فهما وربطا لممارسات مدرسيهم وممارساتهم بنموذج التمركز حول المتعلم بدرجة دالّة مقارنة بالطلاب في مجموعة المنهج التقليدي، وهذا ينطبق أيضا على الفاعلية الذاتية.[19]

وفي دراسة أجراها مجموعة من الباحثين الأردنيين (Alaedein, Abu Al-Ruz &Abu Alia,2007) للكشف عن علاقة ممارسات المدرسين المتمركزة على المتعلمين بالدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، تكونت

العينة العشوائية من (ن=971) من طلاب الجامعة الهاشمية في مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. 387إناث، وذكور584 ، قاموا بتعبئة قائمة إدراكات الطالب لممارسات المدرسين المتمركزة على المتعلمين، وقائمة الدافعية الداخلية، ومعلومات درجات الامتحان الفصلي. أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين إدراكات الطالب لممارسات المدرسين المتمركزة على المتعّلمين، والدافعية الداخلية لديهم والتحصيل الأكاديمي .[6]

**ومما سبق استعراضه في الأدب النظري والدراسات السابقة** فإن تطبيقات نموذج التعليم المتمركز نحو المتعلم حظيت بنتائج إيجابية في التطبيق في دافعية الطلاب وفهمهم ومهارات التفكير لديهم وتحصيلهم قياسا بالتعليم التقليدي (Alaedein, Abu Al-Ruz &Abu Alia,2007;Darden & Richardson-Jones, 2003; Pierce & Kalkman, 2003)

كما يتضح استناد جميع استراتيجيات وتطبيقات التعليم المتمركز نحو المتعلم إلى مجموعة مبادئ ترتكز إلى مقترحات ويمر من: إعادة تصميم أدوار المعلم والمتعلم، وإعادة تصميم المقرر بطريقة تفتح مجالات لمشاركة الطلاب في التخطيط لبناء تعلمهم، وتتضمن مجموعة من المهام المهارية العملية التي تتيح التعلم المستمر الذاتي والمشاركة المعرفية مع الزملاء، إضافة للاختبارات المعرفية، والمشاركة في تقييم التعلم بطرق متعددة أهمها وأكثرها ملاءمة للتعليم المتمركز حول المتعلم؛ التأمل الذاتي(Andrson ;Barr&Tagg,1995;O'Banion, 1997; Weimer,2013) 2005.,كما في الشكل الآتي:




**الشكل (2)استراتيجية التمركز حول الطالب (Paquette,2017)**[17]

ويتضح من الشكل (2) أن معظم الدراسات التطبيقية والأدب النظري المؤسس لنموذج التعليم المتمركز حول الطالب هي دراسات أجنبية وفي مؤسسات تعليم أجنبية، مما يجعل من الدراسة الحالية مهمة في دعم الدراسات التطبيقية العربية في النموذج.

ويتضح من الأدب النظري والدراسات التطبيقية للنموذج ملاءمة النموذج وضرورته للتطبيق في التعليم الجامعي وخاصة برامج إعداد المعلمين؛ كونها برامج تحتوي جزء كبير مهاري في خطتها حيث تهيء ممارسين مستقبليين للميدان التعليمي، يحتاجون للتعلم الذاتي والمستمر لتلبية مستجدات احتياج ممارساتهم المهنية المستقبلية وحل المشكلات التي قد تواجههم في تعليم جيل تسارع المعرفة (Darden & Richardson-Jones, 2003; Pierce & Kalkman, 2003)

الدراسة الحالية اعتمدت محاور الخلاصات السابقة الثلاث للأدب النظري والدراسات السابقة في تطبيقها لنموذج التعليم المتمركز حول الطالب، لطالبات برنامج إعداد المعلمات في التربية الخاصة، وذلك في مبادئ التمهيد والتصميم والتقييم للكشف عن الأثر.

## 3- منهجية وإجراءات الدراسة:

**منهج الدراسة:**

تعتمد الدراسة منهجية البحث النوعي (الكيفي) الذي يركز على معايشة الظاهرة وملاحظتها ووصفها وتحليلها، من خلال الوثائق والدراسات والميدان، وتستخدم لذلك أدوات عدة: تحليل الأدب النظري في الموضوع وإعادة تصميم أهداف ومهام المقرر وفق مبادئ (ويمر، 2002&2013) في التمهيد لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب وفق مراحل وخطوات إجرائية، بناء نموذج تأمل ذاتي ونموذج ملاحظة القرين لأثر الاستراتيجية في مهارات الطالبات المعلمات في تدريس اللغة العربية. وستتخذ الباحثة من طالبات التربية الخاصة في المستوى السادس مجتمعا للدراسة لاقترابهن من مرحلة الممارسة الفعلية الكاملة للتدريس في الميدان، ولتوفر مقرر يفترض تدريس معلمات هذا المستوى لاستراتيجيات تدريس حديثة في تدريس اللغة العربية.

**مجتمع الدراسة:**

يشكل مجتمع الدراسة طالبات كلية التربية بالخرج، وتم اختيار طالبات برنامج التربية الخاصة المستوى السادس والمسجلات مقرر استراتيجيات تدريس اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة للعام2016، وعددهن 72طالبة، لحاجة نوع الدراسة لمعايشة الظاهرة عن قرب ولكون الباحثة تدرس المقرر وهذا يسهل تطبيق الدراسة، ولطبيعة المقرر والمهارات التي يستهدف بنائها عند الطالبات.

**أدوات الدراسة:**

**أولا: نموذج تصميم المقرر لتنفيذ التعليم المتمركز حول** الطالب وبحسب (ويمر، 2013) يحتوي خمس فقرات تركز كل فقرة على تطوير ممارسة من ممارسات المدرس الجامعي لتكون ممارسته متمركز حول الطالب(مرفق ملحق 1و2 )، وهي: [27]

- **تحديد توازن القوى داخل الفصل**: كيف يمكن أن أشرك الطلاب؟ وهو ما كتب (ارونويتز، 1993)
- **إعادة تصميم المحتوى: التفكير، الأهداف والمعرفة الأساسية، المهام الفعلية المترجمة للأهداف الأساسية؟** فقد قامت الدراسات التجريبية التربوية والنفسية والمعرفية بتناول دور المحتوى في العملية التعليمية من اهمها دراسة( مارتون وسالجو، 1976 ) وطورت في 1997، وقد جعلوا الطلاب يقرأون كتابا اكاديميا ثم طلبوا منهم وصف ما قرأوه، وهو ذاته الذي أوصت به(Coleman, (2017 من خلال تجربتها في جامعة نيوجرسي.
- **وظيفة المعلم**: كيف يمكن أن يؤثر دور المعلم في دافعية الطالب للتعلم؟ ويتفق هذا المحور مع(Biggs,1999)
- **مسؤولية التعلم**: كيف أجعل الطلاب أكثر تحملا لمسؤولية التعلم
- **أهداف وإجراءات التقويم**: ويتم التركيز هنا على سؤال: كيف يمكن أن تقود تعلم الطلاب؟

**ثانيا: نموذج التأمل الذاتي لوصف** كيف ترى الممارسة تأثرها وممارستها وفيها مجال للتعبير شبه الحر وهي موجهة لكل طالبة توثقها بعد ممارستها. ويتكون من خمس فقرات ركزت على: صفات تصف التجربة التدريسية التي قامت بها، تأثير الاستراتيجيات المطبقة على تحسين مخرجات التعلم وتنمية خبراتك، القناعات أو التوقعات التدريسية التي تأكدت أو تغيرت لديك بعد تنفيذ التجربة التدريسية، مقترحات التحسين التي تريد إحداثها في طريقة تدريسك مستقبلاً، لو أعدت تطبيق هذه الاستراتيجية مرة أخرى في موضوع آخر ما الذي ستعدله وتطوره؟.

**ثالثا: نموذج تقييم القرين**

وهو موجه لزملاء الممارس في التعليم المصغر ليصفوا ممارسة زميلهم بشكل تقييمي يحتوي على 12 فقرة تصف الأهداف التي تحققت، الاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وأهم التعديلات للثغرات التي يجدونها في الدرس، وأهم أثر تحقق لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب.

**الصدق:**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأدوات لتحقيق أعلى دقة ممكنة في النتائج وفق ما يلائم البحث النوعي (الكيفي ) وفق ما وصفه (Zyzanski 1992) وعدد من منظري البحث الكيفي ماكسويل وميلر وذلك من خلال[29]:

1- **الصدق الوصفي**: للتحقق من دقة وصف الظاهرة وسلوك مجتمع الدراسة؛ باعتماد أداة تسمى (التعدد) فقد استخدمت الباحثة تعدد أدوات التحقق: بمراجعة الأدب النظري المؤصل لمبادئ التعليم المتمركز حول الطالب كأداة، إضافة لآراء المختصين في صحة الترجمة لأداة أداة تصميم المقرر للتمركز حول الطالب من خلال نموذج (ويمر Five Key Changes to Practice – Maryellen Weimer، 2013)، وفي الأدوات والنتائج عبر ورشة عمل أقامتها الباحثة لهذا الغرض(الملحق 7و8)، وبالاستعانة بملاحظ آخر مساعد لعرض نتائج تطبيق الأداة عليه وهي مختصة في المناهج والتدريس ليكون البحث أكثر جدارة بالثقة.

2- **الصدق الخارجي**: الذي يوصل لمستوى من الموضوعية وقد تم تطبيق الإجراءات الموصوفة فيه، وذلك باختيار أدوات حكمت مسبقا من لجنة مختصين في المناهج والتربية، وطبقت في واقع ومجتمع مشابه وأثبتت فعاليتها، وبحث إمكانية تعميمها، وهما أداتي: وصف التأمل الذاتي في الممارسة وقائمة ملاحظة القرين المستخدمتين في جائزة الأداء التدريسي1 في جامعة الأمير سطام بن العزيز للعام 2014م، وقد تم إعادة عرضها على ذات المختصين للتأكد من ملاءمتها لأهداف الدراسة ومجتمعها، وتم حذف الفقرة الأولى المختصة بفلسفة التعليم من نموذجي مشاهدة القرين والتأمل الذاتي بأثر آراء المحكمين. وفي ذات محور الصدق عمدت الباحثة إلى وصف مجتمع الدراسة وكيفية اختياره بما يضمن نسبة صدق وموضوعية للدراسات اللاحقة لهذه الدراسة.

3- **صدق التأويل**: للتحقق من الفهم العميق للباحثة حول الظاهرة، وقد قامت به الباحثة من خلال التأمل المستمر في النتائج، و(المشاركة الاسترجاعية )للمبحوثات، بعرض النتائج على مجتمع الدراسة والتحقق من موافقتهن على التفسير الذي كونته الباحثة للنتائج، وقد قامت الباحثة بهذا الإجراء طوال تحليل نتائج تطبيق التأمل الذاتي لتطبيق الطالبة في التعليم المصغر، وتفسير ملاحظة القرين، وفي اختيار المهام والأهداف ضمن تصميم المقرر، كما قدمت الباحثة وصفا على لسان المبحوثات يؤكد تفسير نتيجة توسيع نفوذ الطالب.

4- الصدق النظري: وذلك باستمرار الملاحظة لسلوك المبحوثات لفصل دراسي كامل، بما يعادل 13 جلسة، حيث طول فترة الملاحظة وتعددها يمكن من التحقق من مطابقة التفسير النظري للواقع الميداني للظاهرة.

أما الثبات فلا ينسجم بحسب (Zyzanski 1992) ومجموعة من الباحثين مع التصميم الكيفي، إلا أن الدراسة الحالية بوصفها لتفاصيل عددية ونوعية لمجتمع الدراسة توصل لإمكانية تعميم الدراسة على مجتمع مشابه للموصوف.

**تطبيق الأدوات:**

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات من خلال الخطوات الآتية:

- اختيار باحثة مساعدة ملاحظة لتطبيق الأدوات ومناقشتها مع المبحوثات، والاتفاق معها على جدول زمني للتطبيق وبنود أدوات التطبيق والملاحظة.
- تخطيط وتنفيذ محاضرة تمهيدية لمناقشة أهداف ومفردات المقرر والمهام المرتبطة بها، وتوضيح طرق التنفيذ وخطواته للمهام.
- في توزيع القوى: ولضمان مشاركة الطالبات في اختيار الأهداف والمفردات للمقرر وفق احتياجاتهن عرض أهداف ومفردات المقرر على الطالبات ومناقشة أهمية كل هدف لتشكيل مخرج يمس ممارستهن التدريسية بعد التخرج.
- اعتماد التغييرات في الأهداف والمفردات في خطة معدلة موزعة زمنيا.
- توزيع الطالبات في مجموعات عمل لمهام المقرر وقد تم تحديد المجموعة بستة أفراد، وفتح مساحة الاختيار للتشكيل لهن
- تحديد خطة مهام فردية ومجموعات ووضع شروط ومعايير لكل مهمة ودرجات تحصيل لكل مهمة، مع فتح مجال الاختيار في محتوى أجزاء من المهام، مع التركيز على تنويع المهام ما بين استكمال المعرفة بمهارة القراءة والبحث المبسط في خطط واستراتيجيات التدريس الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة والتعمق في إحداها، ومهارة الكتابة والتلخيص للاستراتيجية وتعريفها إجرائيا، ومهارة التحدث والعرض للزميلات للاستراتيجية موضوع المهمة، والتطبيق في تعليم مصغر لدرس في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بافتراض وجود صعوبة في تعلم المهارة ضمن الفئة المستهدفة، ثم مهارة الاستماع لنقد الزميلات. في اطار من تقسيم المهام وتوثيقها وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية نحو التعلم.
- تحديد جدول زمني لتسليم وأداء المهام
- توزيع نماذج التنفيذ: التأمل الفردي ومشاهدة القرين.
- الإشراف على سير خطة التدريس المتمركز نحو الطالب في المقرر، والمشاركة في الملاحظة.
- جمع وثائق التأمل والمشاهدة وتسجيل الملاحظات حولها، وتأملها وفق بنود مبادئ ويمر.
- مناقشة المبحوثات في النتائج والمعاني المتجمعة من أدوات التأمل وملاحظة القرين.
- القيام بتصميم وتنفيذ حقيبة تدريبية في التدريس المتمركز نحو لطالب تعتمد على النتائج المتحققة للدراسة خلال وبعد فترة التطبيق للدراسة، بهدف مزيد من التعمق في تحليل نتائج الدراسة من خلال المناقشات التي يثيرها التدريب باستخدام الحقيبة مع عضوات هيئة التدريس في جميع كليات الجامعة.(ملحق 6- نموذج محتويات الحقيبة )

## 4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الرئيس، ونصه: ما دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية؟

والذي يتفرع عنه السؤالين الآتيين:

س1 : كيف يمكن للمدرس الجامعي استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تدريس الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة؟

س2 : كيف يؤثر استخدامه لتلك الاستراتيجيات في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس لا بد من البدء من الأسئلة الفرعية:

**1- النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الأول**

كيف يمكن للمدرس الجامعي استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تدريس الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة؟

تلخصت نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الأول في

**أولا: خلاصة خطوات مشتقة مما وضعته ويمار** منذ 2002 ومرة أخرى في 2013، ومنظمة في نموذج يعد خطة عمل مرشدة- مرفق نهاية الدراسة في (ملحق 2) -من تطوير الباحثة لنقاط التغيير في الممارسة، وآلية التغيير، والهدف الرئيس منه، وتحديد لأدوار المعلم وأدوار المتعلم في التغيير باتجاه التمركز نحو المتعلم. ويمكن تلخيصها في سبع مبادئ توجه استخدام التدريس المتمركز حول المتعلم تتلخص فيما يلي مع التوضيح:

1- يتيح المعلمون للطلاب فرصاً للقيام بمهام تعلم أكثر مثل التلخيص والاستنتاج وتحديد نقاط الصعوبة...الخ
2- يقلل المعلمون من تقديمهم للمعلومات أي يحسنون من أساليب القائهم للأسئلة.
3- ينظم المعلمون عملهم التدريسي بدقة اكثر، أي يتيحون مهام اكثر يقوم بها الطلاب في الفصل، تساعدهم على استخدام المهارات العقلية المعرفية
4- يقدم المعلمون انفسهم كنموذجٍ واضحٍ لكيفية حدوث التعلم، أي يكونوا مستعدين لمشاركة عمليات التعلم والتفكير الخاصة بهم عند الاجابة عن أسئلة غير متوقعة
5- يشجع المعلمون الطلاب على التعلم معا ومن بعضهم
6- يعمل المعلمون والطلاب معا لخلق مناخ محفز للتعلم، أي اعطاء الطلاب خيارات فيما يتعلق بتحمل مسئولية تعلمهم
7- يستخدم المعلمون التقويم لتحفيز التعلم، أي استخدام تقويم الزملاء والتغذية الراجعة كنقاط انطلاق للمناقشة.

**ثانيا:** كما ضمت نتائج الإجابة عن السؤال الأول **تعديل تصميم خطة المقرر** بإشراك الطالبات –في حدود النسبة المسموح بها من لجنة الخطط بالجامعة – وذلك بإلغاء موضوعات تدريس فروع اللغة العربية (القواعد والأدب والبلاغة ) وذلك بمبرر قدمته الطالبات لعدم ملاءمة مستوى هذه المفردات لاحتياج الممارسة الفعلي لطالبات برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بالكلية لفرعي التخصص الدقيق: صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية، والإبقاء على تدريس المهارات الأربع وهي الحاجة الفعلية، وإضافة مفردات في الخطة تحتاجها الممارسة وهي: صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، الخطة الفردية في التدريس. **هذه النتيجة تنسجم مع ما** قدمه Coleman,Natalia& Farina, M. ) (Donna,2017 ;Darden & Richardson-Jones, 2003; Pierce & Kalkman, 2003 من حاجة برامج إعداد المعلمين لإشراك الطالب في إعادة تصميمها بما يؤهلهم لمواجهة التحديات المهنية.

**ثالثا: استخدام الأسئلة الاستدراجية لتقليل النفوذ للمدرس (ويمر، 2013)**، ولتفعيل الدور الجديد – التعلم- للطالبات ولتقليل دور وسيطرة المدرس بترك المساحة للطالبة لتعبر عن قلقها فتناقش، وتبني من الإجابات الخيارات التعلمية، والحوار التالي نموذجا لما تم:

في محاولة الباحثة لنمذجة التفكير والتعبير عن المخاوف والقلق، بمناقشة الباحثة -كمدرسة للمقرر- للطالبات في مهمة اختيار المجموعة لاستراتيجيات للتدريس المصغر بها:

- سألت الباحثة: هل قرأت عن الاستراتيجية؟
- الطالبة: نعم
- المدرسة: هل تصلح لتدريس حالة من حالات صعوبة القراءة أو الكتابة؟
- الطالبة: سنتناقش في المجموعة ونتوصل لإجابة ونقرر بناء على ذلك.

ثم في شروط المهام المتعلقة بالمقرر الاجبارية والاختيارية، شجعت المدرسة الطالبات للمناقشة الموصلة لاختيار المهام، ودار الحوار التالي لتحديد المهام بين المدرسة –الباحثة –والطالبات:

- الطالبة: لو زميلتي لم تعمل معي في المجموعة؛ هل تحصل على درجة المجموعة؟
- المدرسة: من لا يعمل لن يحصل على الدرجة؟
- الطالبة: ولكن هل احصل انا وهي لا؟
- المدرسة: الفريق مسؤول عن المهمة، هناك نسبة من الدرجة للفريق بشكل متساوي.
- الطالبة: إن لم تعمل هي أخسر أنا معها من الدرجات، ما ذنبي؟
- المدرسة: كيف يمكن أن تجعلها تساعد الفريق؟
- الطالبة: كذلك؛ ما دام الأمر أظن أنني يجب أن أشارك في اختيار فريقي.
- المدرسة: حسنا اختاري فريقك؛ ولكن هذا الاختيار يرتبط بتحملكن للمسؤولية عن انجاز المهمة وفق التعليمات، والدرجات مرتبطة بأداء الفريق.
- المدرسة: انتبهي، قبل أن تختاري اذا، على أي أساس تختارين فريقك؟
- الطالبة: ممكن نحدد الأعمال التي سنحتاج إليها ونبحث عن من لديها المهارة والاستعداد.
- الطالبة: كيف تعرفين أننا عملنا جميعا؟
- المدرسة: لذلك احتاج منكن إلى خطة توزيع المهام على الأفراد. وسيتم نقد عمل كل واحدة وهي تدافع عن نفسها وتوضح كيف قامت بالعمل وتقيم ذاتها والمجموعة تقيمها.

هذا الخطاب الصفي الاستدراجي وفق توجهات (ويمر، 2013) يهدف لتقديم محاكاة في التفكير والتحليل والاهتمام وصنع القرار عن طريق المعلم قدوة، لتمهيد نقل الأثر لأداء الطالب.

**رابعا: تصميم مجموعة من المهام العملية الإجبارية والاختيارية المرتبطة بأهداف المقرر**، وفتح المجال لاختيار الطالبة بزيادة المهات التي ستتحمل مسؤولية التعلم فيها من خلال ربطها بالتقييم والدرجات. وتتلاقى هذه النتيجة مع ما قامت به (كولمان وأخريات، 2017)إضافة إلى ما ذكرته (ويمر، 2013). (مرفق ملحق(3) بالمهام والدرجات المرتبطة بها).

### 2- النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني

كيف يؤثر استخدامه لتلك الاستراتيجيات في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية؟

- **القدرة على التقويم الذاتي**

أظهرت ممارسة التأمل الذاتي صعوبة في البداية في قدرة الطالبات على التقويم الذاتي وقدرتهن على تحديد مدى الفهم، ومراجعة الاداء ومعرفة ما يحتاج الى تحسين في مهاراتهن. ومع تعدد الممارسات ومشاركة الطالبة في القوى في القاعة بدت أكثر قدرة، ووثقت في النماذج الخاصة بالتأمل الذاتي ونقد القرين؛ ما يشير إلى انها بدأت تعرف وتقيم متى تفتقد الموضوعية ويتطلب حينها البحث عن تغذية راجعة خارجية. كما عبرت بما يشير إلى امتلاكها لبعض آليات جمع التغذية الراجعة، وأساليب تقويمها والعمل بها. وإمكانية امتلاكها لهذه المهارة، ووضوح أثر انعكاس ممارسة المعلم لاستراتيجيات التمركز نحو الطالب في تعليم الطالبة هذه المهارات. وهنا أيضا برز اهتمام الطالبة بملاحظات الزميلات حول أدائها خاصة للجوانب التي لم تنتبه إليها.

- **القدرة على التعلم الذاتي بطرق متعددة**

أولا: تعلمت الطالبات فرديا ذاتيا من خلال:

أ- جمع المعلومات حول المهام واستراتيجيات التدريس التي اخترن تنفيذها من خلال:

- ✓ المعلومات والمعايير المحددة من استاذة المقرر حول الاستراتيجيات التدريسية المطلوب انتقائها، وهي: مناسبتها لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومناسبتها لتدريس مهارات اللغة العربية بشكل خاص، مع توقع احتماليات وجود صعوبة ما في تعلم المهارات، والاستعداد بخطة فردية وإجراءات خاصة لمعالجة الصعوبة.
- ✓ مناقشة مدرسة المقرر في المهام وطرق التنفيذ وصلاحية الخيارات.
- ✓ القراءة والبحث إلكترونيا وورقيا حول الاستراتيجية
- ✓ مشاهدة مقاطع فيديو لحصص صفية طبقت فيها الاستراتيجيات المختارة
- ✓ طلب استشارات من معلمات في الميدان المدرسي، ومختصات في البرنامج الأكاديمي.

هذه النتيجة تتفق مع ما جاء به (ستاج، مولر، كنزي وسيمونز، 1998، بار وتاغ، 1995) في إثبات قدرة الطالب على التعلم ذاتيا.

ب- التأمل الذاتي: حيث نتج عن قبول مهمة التأمل فرصا للتعلم من التعمق في مراجعة الممارسة وتوصلت معظم الطالبات إلى ملاحظات مهمة انتقدت فيها ممارستها وخرجت بفكرة أفضل لممارسة لاحقة في جوانب عدة: اختيار الاستراتيجية، اختيار الوسيلة، طريقة طرح السؤال.....وهذا يتفق مع آراء ونتائج دراسات الباحثين (Andrson ,2005 ;Barr&Tagg,1995;O'Banion, 1997; Weimer,2013 ; Pierce & Kalkman, 2003)

**ثانيا:** اندمجت الطالبات في تعلم تعاوني من الزميلات في مجموعة العمل بالمناقشة والملاحظة والتعديل في المهام الجماعية، وملاحظة القرين، وكان لهذا النوع من التعلم أثر كبير بحسب ملاحظة الباحثة في المناقشات للمجموعات في أكثر من موقف.

**وفي النهاية قدمت الطالبات صورة من الأداء بمهارات لم يتلقين معلوماتها من المدرسة، ولا من مصدر واحد –كما يظهر في نموذج التأمل الذاتي-وإنما بالجهد الذاتي التجميعي.**

- **القدرة على التخطيط والتنفيذ لتطبيق استراتيجية تدريس**: هدفت الباحثة هنا إلى التركيز على التعلم والممارسة الذاتية للطالبة وتقييم نجاح الانتقاء والتخطيط والتنفيذ بشكل ذاتي في حصة للتعليم المصغر تنفذها الطالبات وتتأملها كل ممارسة، وتقدم الزميلات تقييم القرين للممارسة. فاختارت المجموعات إحدى موضوعات مادة مهارات اللغة العربية لتدريس صف من صفوف المرحلة الابتدائية أو المتوسطة بافتراض وجود حالات صعوبة في تعلم المهارة بين الطلاب، وقامت كل مجموعة بعمل خطة تنفيذية لتدريس إحدى

مهارات اللغة العربية، حيث وضعن الأهداف والإجراءات المحدد فيها دور الطالب ودور المعلم، وطرق التقويم للاستراتيجية المختارة، وخطة فردية للحالات المفترضة في صعوبة تعلم المهارة، وصممت بعض المجموعات ألعابا وأنشطة خاصة بصعوبات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع-بحسب موضوع الدرس ونوع مهاراته- ومن أبرز الاستراتيجيات التي خططت لها ونفذتها الطالبات: التعلم النشط وتقنياته، والإلقاء، حل المشكلات، التدريس الناقد،..... وكان لتقنيات استراتيجية التعلم النشط النسبة الأكبر، حيث اختارت الطالبات: التعلم باللعب، لعب الأدوار، أعواد الثقاب، البطاقات المروحية، المحاكاة. كما قدمت مجموعات منهن مطويات ونشرات لزميلاتهن تضم ملخصا حول التعريف بالاستراتيجية التدريسية المستخدمة وآليات التطبيق في أشكال متعددة تشير لمستوى من التفاعل والمتعة.

بررت الطالبات اختياراتهن باتباع المعايير المحددة مسبقا والمتفق عليها في خطة مهام المقرر، وكذلك إدراكهن لملائمة التقنيات المختارة للفئة المستهدفة وموضوع التعلم.

- **القابلية للتطوير**: ظهر في تعبير الطالبات في الخانات الخاصة في نماذج التأمل وملاحظة القرين ما يشير بشكل مباشر إلى مقدمات القناعة بضرورة التطور والتغيير المبني على الممارسة والمناقشة والملاحظة والتأمل، ومما ذكرته الطالبات من قناعات جديدة تطورت لديهن: القناعة بالعمل الجماعي وجدواه في التعلم والفهم والتطبيق، الثقة بالقدرات، ضعف أثر طرق التدريس التقليدية (وتحديدا التلقين ) في التدريس عامة، وفي تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، وفي تعليم مهارات كمهارات اللغة، وأهمية منح الطالب دورا في الحصة، والقناعة ببعض أسس التدريس التي أثبتت التجربة نفعها لذوي الاحتياجات الخاصة كالتكرار المتنوع الأساليب. وهذا تطور إدراكي ينسجم مع ما ذكره الباحثون (Alaedein, Abu Al-Ruz &Abu Alia,2007;Darden & Richardson-Jones, 2003; Pierce & Kalkman, 2003)
- **تحمل المسؤولية تجاه التعلم ومجموعة التعلم:**

اختارت الطالبات مجموعات العمل التي يرغبن بالعمل معها، واختارت المجموعات المشكلة نوع الاستراتيجية ومهارة الاتصال التي يرغبن في العمل عليها في المجموعة، وتحملن مسؤولية الاختيار، حيث: بحثت الطالبات في أنسب الاستراتيجيات للموضوع والفئة، وقمن بالمهام الموزعة بشكل تام، والتزمن بالموعد المحدد وقدمن أنشطة أكثر من المطلوبة في شروط تنفيذ المهام، وتركز اهتمام الطالبة لنجاح المجموعة، فكانت الطالبة الممارسة في المجموعة تجد الدعم والمساندة في تنفيذ الدرس من باقي أفراد المجموعة. كما تحملت المجموعات مسؤولية تقديم الملاحظات الدقيقة في مشاهدة الزميلات في المجموعات الأخرى، ووصف ما حققن من أهداف وتقديم التوصيات للتعديل-في نموذج ملاحظة القرين-، وهي هنا تتعلم وتدعم تعلم زميلاتها. وهذا يتفق إلى حد كبير مع المبادئ التي ساقها (1997 O'Banion,

## توصيات الدراسة:

- تبني نهج التمركز نحو الطالب بشكل مؤسسي يسمح بتصميم بيئة تعلم كاملة داعمة للتمركز نحو الطالب ويسمح بنشر منافع وآثار هذا النهج على الطالب والمجتمع.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى القراءة المعمقة لأدبيات التحول إلى التعلم.
- تشكيل مجموعات دراسة من أعضاء هيئة التدريس لتصميم خطط وأنشطة وإجراءات لكل خطوة من الخطوات الخمس المهيئة للتمركز نحو الطالب لتكون الدراسة أكثر عمقا ودلالة.

- تنظيم جلسات مهنية لأعضاء هيئة التدريس لتبادل تجارب تطبيق مبادئ واستراتيجيات التعليم المتمركز حول الطالب.
- التطبيق المتنوع لاستراتيجيات التدريس المنتمية لنهج التمركز نحو الطالب من قبل أعضاء هيئة التدريس

**دراسات مستقبلية ذات علاقة:**

- القيام بدراسات مقارنة لأثر كل استراتيجية على حدة تطبق في التمركز نحو الطالب.
- دراسة المعيقات الثقافية أمام تبني نهج التمركز نحو الطالب لتحييدها ومعالجتها.

**وفي الختام** كما اتضح تؤكد الدراسة الحالية ما جاءت به الكثير من الدراسات السابقة في الأثر الإيجابي لممارسة الاستاذ الجامعي لاستراتيجيات تنسجم ومبادئ التمركز نحو المتعلم في مجال المعتقدات والممارسات التدريسية وتترك حراكا داخليا ذاتيا للممارس بالتحسين وانتاج ممارسات جديدة في الإطار ذاته. تلك القناعة لا تتأتى بالجلوس تلقي التدريب؛ بل بالتطبيق الفعلي المنبثق بالتصميم الكامل لثلاثية أركان استراتيجية التمركز حول الطالب، والتي من أهمها نموذج المعلم المتبني لها معرفة وفكرا وتطبيقا. ولقطف المخرجات المأمولة والموصوفة في نتائج الدراسة والأدبيات لمتعلمي العصر اللاهث نحو التغيير؛ تشير النتائج والأدبيات إلى فعالية التبني المؤسسي للنموذج، خاصة مؤسسات التعليم الجامعي، حيث الجيل الأقرب للإعداد المهني المؤهل لمواجهة ذاتية لتسارع التغيير، وخاصة برامج إعداد المعلمين.

## مراجع الدراسة

(1)علاء الدين، جهاد محمود. (2010). مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية. المجلة التربوية. مج.24، ع.95، يونيو 2010 .ص ص. 575-639

( 2 )معهد التدريب الإداري، الصافي، عبد الحكيم، 2010، وثيقة مشروع تطوير استراتيجيات التدريس المتمركز حول الطالب في الجامعات السعودية.

(3) الموقع الإلكتروني لكلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، برنامج التربية الخاصة، توصيف المقررات https: //edu.psau.edu.sa/ar/dept-page

(4)وزارة التعليم -الأخبار، وزير التعليم العالي يوقع عقود لتطوير برامج الإرشاد الطلابي في الجامعات السعودية، 1432هـ، https: //www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/4june2011.aspx

(5)APA. American Psychological Association.(1997).Learner-centered psychological principles, Retrieved February, 22, 2005 from http:: //www.apa.org/ed/lcp2/homepage.html

(6)Alaedein, J. Z., Abu Al-Ruz, J., & Abu Alia, M. M. (2007). Learner- Centered Practices (LCP) and Students'

( 7 )Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A New paradigm for undergraduate education. Change Magazine, 27(6), 12-25.

( 8 )Brookfield, Stephen, D, 1995, "Becoming a critically reflective teacher", San Francisco: Jossey-Bass

( 9 ) Coleman, Natalia & Farina, M. Donna & Rabinovich, Leonid (2017). Common Denominators to Learner-Centered Success: Undergraduate STEM, Graduate Teacher Education, and an Educational

Technology Doctoral Program. New Jersey City University. https: //www.igi-global.com/chapter/common-denominators-to-learner-centered-success/163485

(10) Cross, P. K. (2002). Learning-intensive universities for the 21st century. Paper Prepared for the Conference on Mission, Values and Identity, Illinois State University, Normal, IL. Retrieved February, 22, 2005 from

http: // www.ilstu.edu/carnegie/conference02/proceedings/pcross_speech.pdf

( 11)Darden, A.J. & Richardson-Richardson-Jones, K. (2003). Student learning outcomes in a learner-centered geneticsclassroom, Education (Chula Vista, Calif), 124 (1), 31-39.

(12)Fink, D. L. (2003). Creating Significant Learning Experiences. Jossey-Bass.

(13)Flynn, W. J. (2003).The Learning decade. World Wide Web Edition, 6 (1), 5p.

(14)LaBoskey, V. K. (1994). Development of reflective practice: A study of pre-service teachers. New York: Teachers College Press.

(15)O'Banion, T. (1997a). Creating More Learning-Centered Community Colleges. Mission Viejo, CA: League for Innovation.

(16)O'Banion, T. (1997b). A Learning College for the 21st Century. Phoenix: AACC, AZ: American Association of Community Colleges and Oryx Press.

( 17 )Paquette ,Kyle & Trudel , Pierre( 2017). Learner-Centered Coach Education: Practical Recommendations for Coach Development Administrators.P 169-175 doi: 10.1123/iscj. https: //doi.org/10.1123/iscj.2017-0084

(18)Pierce, J.W. & Kalkman, D. L. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education, Theory into Practice, 42 (2), 127-132.

(19)Pierce, J.W., Kalkman, D.L., & Dean, C. (2002). Validating the learner-centered model with undergraduates in teacher education. Paper Presented at the American Educational Research Association Convention, New Orleans, LA. Retrieved March, 2, 2005 from http: // www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera 2004paper.htm.

(20)Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.

(21)Shulman, L.S. (2002). Making differences: A table of learning. Change, 34(6), p. 36-44.

(22)Schmidt, N. (1996). Improving learning and teaching from a learner-centered approach. World Wide Web at University of Guelph, Retrieved March, 12, 2005 from http: // www.uoguelph.ca/atguelph/96-02/14/comment.html.

(23)Seymour, E., & Hewitt. N. M. (1997). Talking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences. Boulder, Colo: Westview Press.

(24)Slavin, R. (2006). Educational Psychology (8th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

(25)Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J., & Anderson, D.K. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Educational Technology, 31(5), 24-34..

(26)Van Sickle, M., & Kubinec, W. (2003). Transformation teaching: A physics professor's thoughts. Journal of College Science Teaching, 32(1), 258-263

(27 )Weimer, M. G. (2002). Learner-Centered Teaching: Five key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass..

(28)Weimer, M. G. (2013). Learner-Centered Teaching: Five key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass

(29)Zyzanski, S. J. et. al. (1992). "Qualitative Research: Perspectives in the Future". In: Craptree, B. F. and Millar, W.L. (eds): Doing Qualitative Research. New York: Sage Publication, Inc. pp 231-248.

## الملاحق

### ملحق (1) نموذج ويمر للتمركز نحو المتعلم

***Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice – Maryellen* Weimer**

In this activity consider each of the changes proposed by Weimer to help create a learner-centered environment then answer the question associated with each change. Make sure you understand the change being proposed then write some ideas about the best way to enact the recommendation.

| Key Change | I accomplish this change by… |
|---|---|
| 1. The balance of power: how can you share power with students? | |
| 2. The function of content: think time-on-task | |
| 3. The role of the teacher: how does your role as teacher benefit the learner? | |
| 4. The responsibility for learning: how can you make students more responsible? | |
| 5. The purpose and processes of evaluation: how can grades promote learning? | |

## الملحق(2)

## النموذج المطور من الباحثة والمطبق في الدراسة لممارسات عضو هيئة التدريس للتمركز حول المتعلم والمشتق من النموذج في الملحق (1) Weimer 2002

| م | مفتاح التغيير | سأنجز هذا التغيير عن طريق...(الأفكار العريضة) | الهدف | الإجراءات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | دور المعلم | دور المتعلم |
| 1 | توازن القوى: كيف يمكنك مشاركة السلطة مع الطلاب في الصف؟ | بإشعار الطالب بانه متحكم في عملية التعلم، هل يساعد امدادهم ببعض الخيارات وتركهم يتخذون قرارات تتعلق بتعلمهم | تشكيل الدافعية للتعلم | -تصميم أسئلة وعدم تلقين أي شيء<br>-عرض خطة المقرر وطلب ربطها باحتياجاتهم ومعارفهم السابقة<br>-تعديل الخطة بناء على مقترحاتهم<br>-تصميم أدوار الطالبات<br>-تصميم مواقف عملية | -المناقشة<br>-الاختيار في المحتوى والمهام و.....<br>-الاقتراح والتعديل للخطة<br>-طرح الأسئلة<br>-التلخيص<br>-الربط |
| 2 | وظيفة المحتوى(اتجاهات المعلمون نحو المحتوى): وقت التفكير-المحتوى -المهمة | التركيز على الأهداف أكثر من المحتوى والمخرجات. الانطلاق إلى التعلم العميق للمحتوى(ما المعنى خلف المحتوى – هل أعرفه، ما الارتباط.....) وليس السطحي ما أقرأ فقط كيف: أكشف عن فهم الطلاب للمحتوى؟ من خلال الأسئلة والتلخيص والاستكمال والنقد | بناء المعاني الخاصة بالمتعلم | -تحديد المعارف الأساسية والمهارات اللازمة لاكتسابها: طرح الأسئلة، بحث، تلخيص، مناقشة، استخدام، نشر، نقد.....<br>-دعم كيفية التعلم: توضيح المصادر، تحديد الأساسيات،<br>اتاحة فرص التعلم الاجتماعي التعاوني، تحفيز التعلم بالمهام، تعديل كم المحتوى بما يلائم الرغبات والحاجات والمهارات | -طرح الأسئلة للتعلم<br>-تلخيص المعارف الأساسية<br>-ربطها بالمعارف السابقة<br>-استكمال المعرفة وأثرائها<br>-تصنيفها وتنظيمها<br>-الوصول لمعناها ومجالات الانتفاع بها<br>-بناء نموذج التعلم الخاص |

| م | مفتاح التغيير | سأنجز هذا التغيير عن طريق...(الأفكار العريضة) | الهدف | الإجراءات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | دور المعلم | دور المتعلم |
| 3 | دور المعلم: كيف يعود دورك كمعلم بالفائدة على المتعلم؟ | عدم انتظار الطلاب ليكونوا المعرفة والخبرة وإنما دمجهم مهما تدنت خبرتهم في التعلم و تحفيز دافعيتهم للتعلم والربط تيسير التعلم بدلا من نقل المعرفة الاستعداد المعرفي والعقلي كنموذج لحدوث التعلم عن طريق مشاركة الطلاب بطريقة تفكيره في كيفية حدوث التعلم والتفكير لديه في الإجابة عن أسئلة غير متوقعة | إعادة تصميم دور وممارسات واستراتيجيات تركز على الطالب وتعلمه وليس على نقل المعرفة | -تصميم أسئلة أساسية ومثيرة للتفكير والربط والتعلم حول الأهداف والمحتوى والمهام<br>تجهيز إجابات تركز وتوجه لأهداف التعلم<br>-اختيار طرائق واستراتيجيات تدريس توجه التعلم<br>-الاطلاع والفهم الجيد على أهداف التعلم والمحتوى والمصادر والطرق الملائمة للتعلم<br>-توجيه عملية التعلم<br>وتقديم نموذج ذاتي لحدوث التفكير في التعلم | -الاستفسار والمناقشة وطرح الأسئلة<br>-مشاركة المعلم في جميع قرارات التعلم: (الأهداف، المحتوى، المهام، التقويم) |

| م | مفتاح التغيير | سأنجز هذا التغيير عن طريق...(الأفكار العريضة) | الهدف | الإجراءات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | دور المعلم | دور المتعلم |
| 4 | مسؤولية التعلم: كيف يمكنك جعل الطلاب أكثر مسؤولية؟(التوجيه الذاتي من أجل تعلم مدى الحياة –لكاندي) | الاختيار يحفز تعلم المسؤولية<br>تنظيم خيارات من المهام المرتبطة بالتقييم ا في خطة والمتعلم يختار ويتحمل نتيجة اختياراته من المهام ويتعلم ويشارك ما تعلمه | تنمية وعي التعلم والمهارة مدى الحياة<br>إتاحة الفرص لتحمل المسؤولية ب: وجود مهام، خيارات، تقويم، دعم، درجات | -تصميم مهام متعددة فردية وجماعية تتوافق وأهداف المقرر<br>-فتح مجال الخيار في المهمات<br>-تحديد تعليمات المهام<br>-تحديد الدرجات المرتبطة بالمهام<br>-الدعم والمناقشة والاستجابة لاستفسارات الطلاب<br>-توجيه الطلاب<br>توضيح خيارات مصادر وآليات التعلم للمهمات | -اختيار المهام الملائمة لرغبة<br>-اختيار الفريق المنسجم معا وبحسب المهمة<br>-فهم المهمة ومتطلباتها<br>-القيام بالمهام |
| 5 | غرض وعمليات التقييم: كيف يمكن للدرجات أن تعزز التعلم؟ | ربط المهام بالدرجات والتقويم | تشكيل قوة دافعة للتعلم وعكس اشارات لما يجب أن يتعلمه المتعلم | -تصميم خطة تقويم مرتبطة بالأهداف ومترجمة بمهمات تعلم –ذاتي –قرين –درجات<br>تصميم نماذج للتقويم | -التأمل الذاتي في أداء المهمات<br>-الاستماع للتغذية الراجعة<br>-المناقشة<br>-صنع قرارات التطوير بأثر التقويم |

## ملحق رقم (3) تصميم مهام التعلم العملية للتمركز نحو المتعلم لمقرر طرق واستراتيجيات تدريس اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة3500خاص

| م | المهمه | الموضوع | شكل التنفيذ: فردي/جماعي | شروط خاصه | الدرجه المرصودة لها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١. | تعلم ذاتي ب:قراءة خارجية+تلخيص | طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة | جماعي | ـالانضمام لمجموعه من (٤ـ٦)<br>ـاختيار إحدى استراتيجيات التدريس التي تصلح لتدريس اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم أو الإعاقة الفكرية<br>ـتوزيع الأدوار على المجموعة (البحث في مرجع ، التلخيص ، التصميم ،المراجعة ،.)<br>ـتلخيص الإستراتيجية : مفهومها ، إجراءات تنفيذها ، إجراءات التقويم باستخدامها.<br>ـتقديمها على شكل مطوية أو مخطط في ١٠ د من المحاضرة | 5درجات |
| ٢. | التعلم الذاتي وسائط /مقاطع فيديو | ـ استراتيجيه أو طريقة حديثه من طرائق تدريس اللغة العربية ومهاراتها | فردي | ـالبحث عن فيديو لتطبيق إحدى استراتيجيات التدريس الحديثه: التساؤل الذاتي، التدريس القصصي ،لعب الأدوار ،التعلم النشط ، في أحد دروس اللغة العربية<br>ـتلخيص الإستراتيجية :مفهومها ، خطواتها ؛أدوار المعلم وأدوار الطلاب ،طريقة التقويم فيها على شكل نموذج فراير<br>إحضارها للقاعة في الموعد | 5درجات |
| ٣. | التعلم بالعمل :إعداد خطة يومية للتدريس | إعداد الدرس : تدريس القراءة ، تدريس الإملاء ،تدريس التعبير، تدريس الخط | فردي | ـتحديد درس في مهارة من مهارات اللغه العربيه<br>ـصياغة جميع عناصر الخطة للدرس وفق الموعد | 5درجات |
| ٤. | تعلم إثرائي تعاوني: إعداد خطة فردية | الصعوبات اللغويه | جماعي | ـاختيار مشكله من مشكلات تعلم القراءة أو الكتابه أو التحدث<br>ـوضع أهداف وإجراءات وأنشطة تعلم وفق نموذج الخطة الفردية<br>ـ العمل بشكل جماعي وفق توزيع الأدوار | 5 درجات |
| ٥. | تعلم بالعمل :تنفيذ درس مصغر | درس تطبيقي مصغر | جماعي /فردي | ـاختيار أحد الدروس المحضرة في النقطه ٣<br>ـاختيار إستراتيجية من الاستراتيجيات المختارة في ١أو ٢<br>ـوإعداد خطة عرض تتضمن الإستراتيجية وخطوات تدريس تناسب الدرس<br>ـتوزيع الأدوار بحسب أجزاء الدرس بحيث تعرض كل طالبة في المجموعة ١د<br>ـتقديم الدرس في الموعد | 5 |
| ٦. | تعلم من الآخرين مشاهدة القرين | تقييم ونقد تنفيذ الدرس | جماعي | ـتقييم درس معروض لمجموعه من المجموعات وفق نموذج ملاحظه القرين<br>ـالمشاركة في المناقشة الجماعية للدروس المصغرة | 5 |
| ٧. | التأمل الذاتي | تقييم ونقد ذاتي لتنفيذ درس | فردي | ـملاحظه للممارسه المصغرة وتقييمها وفق نموذج التأمل الذاتي | 5 |
| ٨. | اختبار أعمال السنة | تقييم فردي لبعض المعارف المكتسبة | فردي | - | ٢٠ |
| ٩. | الاختبار النهائي | تقييم فردي لجميع المعارف المكتسبة في المقرر | فردي | - | ٥٠ |

**تعليمات:**

- الاختبارات إجبارية
- يمكن للطالبة اختيار3 مهام من 4 من المهام الفردية ويمكن أن تقدم 4 مهام
- المهام الجماعية إجبارية
- عمل ملف إنجاز للمجموعة تحفظ فيه الأعمال الفردية والجماعية تسلم الأسبوع الثالث عشر
- تحضر المهام في موعدها لاطلاع المدرسة وتوقيعها

**ملحق رقم (4 ) نموذج تقييم القرين**

| م | العنصر | البيان |
|---|---|---|
| 1 | استراتيجية التدريس التي تم استخدامها في الدرس المشاهد | |
| 2 | اهداف تحققت بالفعل من الدرس المنفذ | |
| 3 | اهداف لم تتحقق من الدرس وأسباب عدم تحققها | |
| 4 | محور التركيز في تنفيذ الاستراتيجية في الدرس المشاهد (المدرس – الطالب –المحتوى ) وشواهد ذلك | |
| 5 | اهم الأدوار التي قام بها الزميل المنفذ | |
| 6 | اهم الأدوار أو المهام التي قام بها الطلاب في الدرس | |
| 7 | التقنيات ومواد التعلم التي استخدمها الزميل المنفذ | |
| 8 | أثر واحد لاحظته في الطلاب اثناء تنفيذ زميلك لاستراتيجية التدريس المحددة في الدرس المشاهد في كل من | |
| 9 | اهم المبادئ التربوية التي لاحظت أن الاستراتيجية المطبقة تدعمها | |
| 10 | ثلاث ممارسات لزميلك المنفذ في الدرس تدل على نجاحه في تنفيذ الاستراتيجية | |
| 11 | اذا تم استبدال الأدوار بينكم وبين الزميل المشاهد ما الذي يمكن القيام به لزيادة فاعلية الاستراتيجية المطبقة | |

**ملحق (5) نموذج التأمل الذاتي**

| العنصر | البيان |
|---|---|
| ثلاث صفات تصف التجربة التدريسية التي قمت بها مع الاستشهاد لها. | |
| تأثير الاستراتيجيات المطبقة على تحقيق نواتج التعلم وتنمية خبرات الطلاب. | |
| القناعات أو التوقعات التدريسية التي تأكدت أو تغيرت لديك بعد تنفيذ التجربة التدريسية. | |
| مقترحات التحسين التي تريد إحداثها في طريقة تدريسك مستقبلاً. | |
| لو أعدت تطبيق هذه الاستراتيجية مرة أخرى في موضوع آخر ما الذي ستعدله وتطوره؟ | |

**ملحق(6)**

نموذج خطة فردية لمعالجة صعوبة القراءة معدة للتنفيذ من قبل إحدى المجموعات وفق استراتيجية التعلم باللعب

نموذج خطة تربوية فردية في مادة القراءة لذوي صعوبات التعلم

أولاً: نقاط القوة:

قراءة الحروف الهجائية مفردة.

قراءة الحروف الهجائية بالحركات مرتبة

ثانياً: نقاط الاحتياج:

قراءة الحروف الهجائية كاملةً بالحركات ( فتحة، ضمة، كسرة، السكون ).

قراءة الكلمات المكونة من ثلاثة حروف وحتى خمسة حروف.

التمييز بين حروف المد والحركات قراءةً.

التمييز بين أشكال التنوين وحرف النون قراءةً.

التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية قراءةً.

ثالثاً: الهدف بعيد المدى:

أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية كاملةً بالحركات، ويقرأ الكلمات المكونة من ثلاثة حروف وحتى خمسة حروف، ويميز بين حروف المد والحركات قراءةً، ويميز بين أشكال التنوين وحرف النون قراءةً، ويفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية أثناء القراءة .وذلك بنسبة 85% .

رابعاً الأهداف قصيرة المدى:

الهدف الأول: أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية كاملةً مضبوطة بالشكل ( الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون ) من خلال إعطائه أي ( 10 ) حروف ة على ورقة، وذلك بشكل صحيح وبنسبة 100 .%

الأهداف التدريسية:

1- أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية مضبوطة بحركة الفتح من خلال إعطائه أي ( 10 )حروف ة على ورقة، وذلك بشكل صحيح وبنسبة 100 .%

2- أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية مضبوطة بحركة الضم من خلال إعطائه أي ( 10 )حروف على ورقة، وذلك بشكل صحيح وبنسبة 100 .%

3- أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية مضبوطة بحركة الكسر من خلال إعطائه أي ( 10 )حروف ة على ورقة، وذلك بشكل صحيح وبنسبة 100.% .

استراتيجية التدريس: التعلم النشط / التعلم باللعب

الإجراءات:

-تجهيز نماذج صوتية للفظ الحروف الهجائية محركة للمحاكاة

-تجهيز نماذج تجهيز نماذج من الفلين لحروف وحركات منفصلين وطلب وضع الحروف مع الحركات الثلاث وطلب تهجئتها محركة بارتباط التحريك الصحيح بصفقة وصفقتين للتحريك الخطأ ليعاود التحريك للتطبيق.

-تجهيز نماذج ورقية لحروف محركة وطلب قراءتها محركة بارتباط التحريك الصحيح بصفقة وصفقتين للتحريك

| |
|---|
| الخطأ ليعاود التحريك.<br>-مكافأة الطالب للأداء السليم للتطبيق والتقييم |

**ملحق (7)**

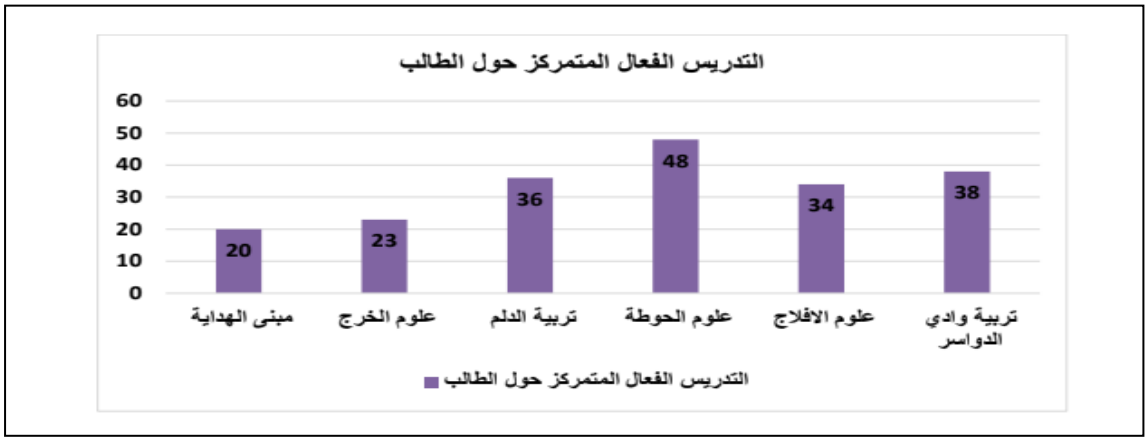
**محتويات حقيبة برنامج (استراتيجية التدريس المتمركز نحو الطالب )**

**برنامج تنمية مهارات عضوات الهيئة التدريسية بكليات البنات -1436-1437**

| م | الأهداف والمحتويات:<br>بنهاية البرنامج ستتمكن المشاركات من: |
|---|---|
| 1 | تحديد مفهوم التعلم المتمركز حول الطالب. |
| 2 | مقارنة خصائص التعلم المتمركز حول المعلم وحول الطالب. |
| 3 | التعرف على استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب. |
| 4 | فهم العوامل المؤثرة في نجاح التعلم المتمركز حول الطالب. |
| 5 | التمييز بين أدوار كل من: المعلم والطالب. |
| 6 | اكتساب المهارات التي يتضمنها هذا النوع من التعلم. |
| 7 | التخطيط لدروس متنوعة باستخدام استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب. |
| | مصادر ومراجع ومواقع يمكن الرجوع اليها:<br>Learner-centered teaching: Five key changes to practice<br>الديب، ابراهيم، أسس ومهارات بناء القيم التربوية، 2011م . مؤسسة أم القري . مصر<br>مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلّم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية<br>The Extent of Learner-Centered Teaching Practice (LCTP) Among Faculty in Jordanian Universities<br>http: //study.com/academy/lesson/learner-centered-teaching-strategies-methods.html |

**الملحق(8)**

**أعداد عضوات هيئة التدريس بكليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز المشاركات في البرنامج التدريبي**



# The role of the teacher use for Learner- Teaching in developing the students special education skills in teaching Arabic language

**Abstract:** The present study aims at investigating university teachers use of student-centered teaching strategies and its effect on developing Special education female student teachers' use of Arabic language teaching skills. A student-centered "Arabic Teaching Strategies" course was planned and executed with female special education students, level six. A sample of 74 female student teachers at El-Kharj College of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University was non-randomly purposefully chosen due to the needs and objectives of the study. Theoretical background of the study is based on Wilmar's five steps of student-centered learning. Aims, objectives and tasks of the course were re-designed based on students' assuming individual responsibilities in planning for learning based on their needs and abilities. A peer observation checklist was built to identify the changes in students' skills of teaching Arabic in micro-teaching tasks. A self-reflection model to be filled by the student was also prepared.

Results of the study indicates the effectiveness of using student-centered teaching based on student involvement in directing learning and increasing motivation through more cooperative tasks and encouragement of thinking about learning expressing how it happens and what is being learnt. The university teacher can play an important role in helping students assume learning responsibilities including planning for learning, gathering information, working within a group, choosing learning strategies and thinking of future practices.

**Keywords:** Learner-Centered Teaching, Five Key Changes to Practice by Weime , self reflection , peer observation.