الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة تصورات المعلمين وممارساتهم

إعداد

أريج سلطان العتيبي
طالبة دكتوراه في التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. إبراهيم عبد الله الحنو
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود

المستخلص

هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف تصورات معلمي ذوي صعوبات التعلم لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة، وماهية ممارساتهم التي يستخدمونها لتدريس مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة النوعية المتعددة، وشارك في الدراسة أحد عشر معلمًا ومعلمة. تم جمع البيانات باستخدام الملاحظات الميدانية والمقابلات المتعمقة الفردية شبه المنظمة، وحُللت البيانات وفق أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي. وكشفت النتائج أن تصورات المشاركين لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة وممارساتهم التي يستخدمونها يمكن فهمها من خلال ثلاث موضوعات رئيسة وهي: (أ) إشكالات الوصول، ويصف إشكالات وصول مفهوم مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة للمشاركين، والمعضلات التي تعترض تطبيق تلك الممارسات في فصول المشاركين أثناء التدريس اليومي لمهارات القراءة؛ (ب) سيادة أسلوب التدريس الصريح كأحد الممارسات المبنية على الأدلة التي يتبعها المشاركون مقارنة بطرق التعلم الضمنية أو التعلم بالاكتشاف؛ (ج) والتركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي، إذ كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي مقارنةً ببقية مهارات القراءة مثل تدريس المفردات والطلاقة وفهم المقروء. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات تتعلق بدعم اختيار وتنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، تعليم القراءة، مهارات القراءة، صعوبات القراءة، البحث النوعي.

Abstract

The purpose of the current qualitative study was to explore the perceptions of teachers of students with learning disabilities regarding the concept of evidence-based practices in reading instruction, along with the practices they use to teach reading skills to elementary students with reading difficulties. The study used multiple qualitative case study methodology and involved eleven teachers. Data were collected through field observations and individual semi-structured in-depth interviews and analyzed using the reflexive thematic analysis approach. Findings revealed that participants' perceptions of evidence-based practices in reading instruction and the practices they employed could be understood through three main themes: (a) Accessibility issues, which describe the challenges participants had in understanding the term "evidence-based practices" and the dilemmas they faced in applying these practices in their daily reading instruction; (b) Prevalence of explicit instruction, which highlights that explicit instruction was the predominant evidence-based practice used by participants compared to implicit or discovery learning methods; and (c) Emphasis on phonics, which indicates a focus on teaching phonics over other reading skills such as phonemic awareness, vocabulary, fluency, and reading comprehension. Based on these findings, several recommendations were made to support teachers' selection and implementation of evidence-based practices in reading instruction.

Keywords: Evidence-Based Practices, Reading Instruction, Reading Skills, Reading Difficulties, Qualitative Research.

مقدمة

تُعد القراءة واحدة من أهم المهارات في المجتمعات المعاصرة. إذ يفتح اكتسابها عوالماً من المعرفة أمام الأفراد ويمكّنهم من التعلم المستقل طوال حياتهم، فضلًا عن كونها مفتاحًا للنجاح الأكاديمي. ربما كان في ذلك ما يبرر الانتباه العلمي الكثيف الذي حصلت عليه القراءة وصعوباتها وطرق تدريسها. وفي الغالب يتمكن الأطفال من القراءة مع بداية التعليم الرسمي إلا أن هناك ٥ – ١٠٪ من الأطفال في أي مجتمع يواجهون صعوبات في القراءة(Miciak & Fletcher, 2023).

يضع الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية(DSM-5) عددًا من المعايير لتشخيص اضطراب تعلم القراءة كأحد اضطرابات التعلم المحددة. وهي أن يستمر واحد أو أكثر من الأعراض التالية لمدة (٦) أشهر على الأقل على الرغم من تقديم التدخلات الجيدة: (أ) قراءة غير صحيحة أو بطيئة ومجهدة كتخمين الكلمات بكثرة أو قراءتها بشكل خاطئ أو ببطء وتردد. (ب) مشكلات في فهم النصوص المقروءة بحيث لا تؤدي القراءة إلى فهم التسلسل أو العلاقات والمعاني الأعمق لما يقصده النص. قد لا تظهر هذه الأعراض حتى تتجاوز المهارات الأكاديمية للصف قدرات الطلبة المحدودة، إلا أنها تظهر في سنوات الدراسة المبكرة. كما يُشترط ألّا تكون الأعراض قابلة للتفسير من خلال إعاقات أو اضطرابات أخرى أو عدم كفاية التدريس(American Psychiatric Association, 2013).

تتسبب صعوبات القراءة في انخفاض التحصيل الأكاديمي في جميع المقررات وما قد يترتب على ذلك من مشكلات سلوكية و انخفاض في تقدير الذات(Hempenstall & Buckingham, 2016). ذلك أنّ فجوة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة تستمر أو تزداد في الغالب(Dogan et al., 2015; Donegan & Wanzek, 2021) بسبب نقص فاعلية التدخلات عند تقديمها في الصف الثالث بضعفين مقارنة بالصفين الأولى والثاني(Lovett et al., 2017). من هُنا تبرز أهمية تركيز التدخلات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة على الممارسات المبنية على الأدلة لمحاولة منع الفجوة أو تقليصها ما أمكن. ويعني مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة تلك الممارسات التي حققت فاعلية بحجم تأثير جيد في مجموعة من الدراسات التجريبية ذات معايير الجودة العالية(Cook & Cook, 2011). إذ ينطوي تفضيل المعلمين لاستخدام الممارسات المستمدة من تجاربهم ومعتقداتهم

الشخصية مع التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة –فضلًا عن جميع التلاميذ– احتمالية عالية لإهدار للوقت في ممارسات قد لا تكون فاعلة بما فيه الكفاية، مما يحرم التلاميذ من التدخل الأمثل في التوقيت المناسب(Leko et, al., 2019).

هذا وقد شاع مؤخرًا استخدام مصطلح علم القراءة Science of Reading للتعبير عن الاستنتاجات التي توصلت إليها العلوم المعرفية والعصبية حول كيفية تعلم الدماغ البشري للقراءة بكفاءة. ولماذا يواجه البعض صعوبات في القراءة عبر لغات متعددة. يتمثل الاستخدام الصحيح لهذا المصطلح في دعمه لما ثبتت فاعليته من ممارسات في الدراسات التجريبية، وكذلك لاشتقاق الفرضيات منه ثم التحقق منها تجريبيًا قبل اعتمادها في السياسة، ودعوة المعلمين إلى تطبيقها(Shanahan, 2020). ومما تجدر الإشارة إليه؛ أن أحد الانتقادات الموجهة للمعرفة الراهنة حول علم القراءة وطرق تدريسها هو نقص تمثيل اللغات المتنوعة في بنية العلوم المعرفية العصبية الحالية (Blasi et al., 2022; Share, 2021a). إذ مازالت في مجموعها تصف حالة من (أ) التمثيل المفرط لعينات المشاركين من متحدثي وقراء الإنجليزية و (ب) التركيز على دراسة السمات الخاصة بالإنجليزية(Share, 2021a). تضع هذه الحالة قيودًا على كفاية النظريات الناشئة من هذه الدراسات دون التأكد من مصداقيتها في اللغات الأخرى، كما تحرّض على دراسة العوامل اللغوية والثقافية المؤثرة في القراءة والتي لم تُبحث بما فيه الكفاية بعد(Lachmann & Bergström, 2023; Share, 2021a).

الممارسات المبنية على الأدلة لتدريس ذوي صعوبات القراءة

تاريخيًا، بدأ التعليم الخاص مرتبطًا بمحاولة تحديد العجز في معالجة المعلومات وتوجيه ممارسات التدخل إليه– أي تدريب القدرات المعرفيةCognitive Training – وذلك حتى بداية التسعينات من القرن العشرين عندما أكدت الأدلة العلمية فوائد التركيز على الفجوة الأكاديمية(Snowling et al., 2020; Vaughn & Linan-Thonpson, 2003). منذ ذلك الحين؛ انتقل التعليم الخاص إلى التدريس الصريح والمباشر للمهارات الخمسة الأساسية للقراءة وهي: الوعي بالوحدات الصوتية، ترميز الأصوات، الطلاقة، المفردات وفهم المقروء. مع التأكيد على أهمية اتخاذ قرارات التدخل كزيادة الوقت المخصص لتدريس مهارات القراءة وتقليل عدد المجموعات وفقًا لبيانات مراقبة التقدم لكل تلميذ (Grigorenko et al., 2020; Petscher et al., 2020). مع ملاحظة أن مهارات القراءة هذه قد تتشكل بطرق مختلفة جزئيًا وفقًا للمراحل

ولماهية اللغة الأبجدية أو الألفبائية المقروءة. مثلًا يُعد الضعف في طلاقة القراءة سمة أساسية أكثر وضوحًا في صعوبات القراءة باللغات ذات الاتساق بين الصوت ورسمه الإملائي كما في العربية(Share, 2021b; Shany et al., 2022).

يعني الوعي بالوحدات الصوتية القدرة على تمييز أصغر جزء من أصوات الكلمة ومزج الأصوات وتقسيمها والتلاعب بها. و هي ليست مهارة تلقائية إذ أن الطفل لا يقسم بشكل طبيعي أصوات الكلمات عندما ينطقها بينما يحتاج إلى ذلك أثناء القراءة. ويُدرب الوعي بالوحدات الصوتية من خلال أنشطة تتضمن تحديد الأصوات ومزجها وتقسيمها والتلاعب بها حذفًا وإضافة. فيما يُشير ترميز الأصوات إلى مهارة ربط الرسم الإملائي بصوته. ويُستهدف من خلال التدريس الصريح المنظم لعلاقة بين الحرف أو مجموعة الحروف وأصواتها، ودمج أصوات الكلمات المكتوبة وتقسيمها(Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000).

وتعني المفردات خزينة الطالب من المفردات المألوفة مبنى ومعنى. ويمكن استهداف تنمية المفردات من خلال أتمتة مهارة ترميز الأصوات، و التدريس الصريح المباشر لدلالات المفردات وخصائصها كجذر الكلمة والبادئات واللاحقات، والتعرض المتكرر للمفردات. فيما تشير الطلاقة إلى القراءة التلقائية المعبرة و السلسة للنصوص ويمكن استهدافها من خلال نمذجة القراءة الجهرية و وتحديد وقت محدد للقراءة، والقراءة المتكررة بأشكالها المختلفة كقراءة الكورال أو مسرح القراءة (Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000).

وأخيرا يعني فهم المقروء الوصول إلى الفكرة الرئيسية والأفكار المساندة والمعاني العميقة وراء النص المكتوب. و يمكن استهداف تنمية قدرة التلاميذ على فهم ما يقرأونه من خلال التأكد من قدرتهم على القراءة بسرعة مناسبة(أي تحقيق الطلاقة) ومساعدتهم في أن يصبحوا قراء مستقلين واعين مراقبين لفهمهم. ولتحسين فهم المقروء يتم إثراء معارف التلاميذ في الموضوعات المختلفة وتدريبهم على استخدام الهياكل المختلفة للنصوص، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المعينة على تحقيق الفهم. على سبيل المثال استراتيجيات تلخيص النصوص واستخلاص الأفكار الأساسي. والاستراتيجيات فوق المعرفية المعينة على ضبط سلوكهم لتحقيق الفهم مثل استراتيجيات تنظيم الذات متضمنة التخطيط لفهم النصوص ومراقبة وتقييم الخطوات والتحقق من فهمهم(Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000)

وعلى الرغم من أهمية الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، تكشف الدراسات عن فجوة بين البحث والممارسة في سياقات متعددة حول العالم. حيث في مراجعة أجراها مكانا (McKenna, et. al., 2015) للتدخلات من العام ٢٠٠٠م وحتى ٢٠١٥م بهدف رصد تأثير التشريعات الملزمة باستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة. كشفت النتائج عن حد أدنى من الفرص لتطبيق مهارات القراءة على النصوص. كما أشارت ثلاث من خمس دراسات إلى ممارسات مبنية على الأدلة لتدريس المفردات تتضمن الممارسة المتكررة، والتعرض المتعدد للمفردات. وكذلك ممارسات مبينة على الأدلة لتنمية الطلاقة كالقراءة المتكررة. بينما كان هناك ندرة في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية فهم المقروء. كالتلخيص وتحديد الفكرة الرئيسية وتوليد الأسئلة ومراقبة الذات.

أما على المستوى المحلي؛ فقد توصلت الدراسات حول معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة إلى نتائج مختلطة. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن درجة معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة من مرتفعة إلى متوسطة، كما أن مهاراتهم في تطبيقها إما مرتفعة أو منخفضة. على سبيل المثال؛ أشارت دراسة الطريفي والحسين(٢٠٢٢) إلى درجة معرفة وتطبيق عالية من قبل معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم بالممارسات المبنية على الأدلة وقد كان أكثر الممارسات المبنية على الأدلة استخداما القراءة الطبيعية والقراءة المتكررة والتدريس الصريح والتمكن من الإملاء كما كانت ممارساتهم متسقة مع معتقداتهم حول أهمية هذه الممارسات.

وفي السياق ذاته؛ توصلت دراسة أبا حسين والميزاني(٢٠٢٢) إلى أن معرفة معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض بالممارسات المبنية على الأدلة كالقراءة المتكررة، تعليم الأقران، التنظيم الذاتي، التدريس المباشر معرفة جيدة على الرغم من عدم معرفتهن بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، ومع ذلك فهناك ضعف في مهارات تطبيقها. كما توصلت دراسة المطيري وآخرون(٢٠٢٤) إلى نتائج مقاربة إذ ظهر لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ومن بينهم معلمي صعوبات التعلم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة وضعف في مهارات تطبيقها، مع غموض المصطلح بالنسبة إليهم.

وفي المقابل؛ وجد القحطاني(Alqahtani, 2020) أن المعرفة باللغة العربية بين معلمي التعليم الابتدائي السعودي الذين يقومون بتدريس التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة –سواء كانوا معلمي

تعليم عام أو معلمي صعوبات تعلم – هي معرفة محدودة وغير دقيقة بعلم الأصوات والصرف العربي مع ميل إلى المبالغة في تقديرهم لمستويات معرفتهم. كما ركز معلمو التربية الخاصة على علم الأصوات فقط في تعريفهم للقراءة وصعوباتها، مع هيمنة الترميز الصوتي في ممارساتهم على بقية مهارات القراءة الأخرى.

هذا وتُعد معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومهاراتهم في تطبيقها إحدى التفسيرات المحتملة للفجوة بين البحث والممارسة. إذ تلعب معتقدات المعلمين أيضًا دورًا حاسمًا في اتباع الممارسات المبنية على الأدلة. على سبيل المثال؛ الاعتقاد بأن نتائج البحث العلمي غير عملية أو غير قابلة للتطبيق داخل الفصول الدراسية(Drill et al., 2013). أو أن في اتباع الممارسات المبنية على الأدلة تهميش لصوت المعلمين عند اتخاذ القرارات بشأن تلاميذهم (Joram et al., 2020).كما أن الوصول إلى الموارد التعليمية كالمواد والمناهج والتقييمات المتوافقة مع الممارسات المبنية على الأدلة يلعب أيضًا دورًا محوريًا في القدرة على تطبيقها(Gersten, 2009).

بناءً على ما سبق؛ مازالت هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في السياق المحلي. حيث قدمت الدراسات السابقة نتائج مختلطة مستخدمةً في الأغلب نهجًا كميًا لا يتقصى ممارسات تدريس القراءة التي يستخدمها المعلمون بعمق. مع استثناء عدد قليل من الدراسات التي استخدمت نهجًا مختلطا بحيث تمت مقابلة مجموعة من المعلمين لتفسير بيانات الجزء الكمي من الدراسات. على سبيل المثال دراستي القحطاني(Alqahtani, 2020) والمطيري وآخرون(٢٠٢٤)، وقد اكتفت كلتا الدراستين بالمقابلة التفسيرية لنتائج الجزء الكمي من الدراسة. بينما لا تتوفر دراسات– بحسب علم الباحثين– تستخدم نهجًا نوعيًا يعتمد الوصف الكثيف لممارسات تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، معززًا المقابلة بالملاحظة أو العكس.

وعليه، تستهدف الدراسة الحالية استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم بشأن الممارسات المبنية على الأدلة، وما إذا كانت ممارساتهم تعكس المواقف العلمية الحالية. و من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في سد الفجوة النظرية المنهجية في الأدبيات. بالإضافة إلى تزويد صُناع القرار التربوي بفهم عميق لممارسات تدريس القراءة ببرامج صعوبات التعلم، وبالتالي القدرة على تقييم السياسات والأدلة المهنية الحالية. كما يؤمل أن تساهم الدراسة في تقديم بيانات مفيدة

للجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلمين لدعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ولتحقيق أهدافها تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

– كيف يدرك معلمو صعوبات التعلم مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

– ماهي الممارسات التي يستخدمها المعلمون لتدريس مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة؟

منهج الدراسة

سعت الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم عن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة و ممارساتهم. وبالتالي كان المنهج النوعي هو المنهج الملائم لهذا النوع من الاستكشاف العميق والمنفتح على ما قد تظهره البيانات دون افتراضات مسبقة. ويعد مصطلح البحوث النوعية مصطلحًا واسعًا كما هي بالضبط مصطلحات البحوث التربوية أو الاجتماعية؛ فلا يلزم إعطاء المنهج النوعي تعريفا ضيّقا بل يُكتفى بتوضيح أو تحديد سماته العامة مثل أنه يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي، ويهتم برصد آراء ووجهات نظر المشاركين، ويستخدم الأدلة من مصادر متعددة(Yin, 2011).

قاد تصميم دراسة الحالة النوعية المتعددة qualitative multiple case study (Merriam, 1998) قرارات جمع البيانات وإجراءات الدراسة، وذلك لملاءمته للغرض من الدراسة، واتساقه مع فلسفة الباحثين ووضوح إجراءاته بالإضافة إلى قدرته على تقديم الوصف الكثيف، وتوفير مجموعة من الأدلة لدعم استنتاجات الدراسة. تُعرف ميريام دراسة الحالة النوعية بأنها: وصف وتحليل متعمق لحالة ما. والحالة هي " كل ما يمكن تسييجه" إذ يمكن أن تكون الحالة شخص أو برنامج أو مجموعة(Merriam, 1998. P. 27).

موقف الباحثَين

تشرح الفلسفة التفسيرية البنائيةInterpretivist / Constructivist Paradigm وجهة نظر الباحثين في كيفية تحصيل المعرفة. وبالتالي فالمعرفة الناتجة عن هذه الدراسة هي معرفة مستمدة من المشاركين في سياقهم الخاص، لكنها متفاعلة مع قدراتنا الفكرية على التحليل ومعارفنا وتجاربنا كباحثين. ولذا فمن المهم توثيق افتراضاتنا وتجاربنا ذات العلاقة لضمان الشفافية بشأن مواطن احتمالات التحيز. أُجريت الدراسة داخل سياقها، أو ما يعرف بالبحث من الداخل(emic)حيث عملتُ(الباحث الأول)سابقًا في تدريس القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات

التعلم بالمرحلة الابتدائية. ربما ساعدتني خبرتي هذه في طرح الأسئلة والتفاعل مع الإجابات بطريقة مألوفة للمشاركين، فحصلتُ في الغالب على إجابات مطولة. كما طورت من خلال التحاقي ببرنامج الدكتوراه اهتمامًا بالبحوث عبر اللغوية في صعوبات القراءة. مع ميول للمدرسة النقدية فيما يتعلق بمركزية المعرفة، ونقص تمثيل اللغات المتنوعة في المجال. ولتجنب احتمالات التحيز وُثقت الافتراضات النظرية قبل البدء في إجراءات الدراسة وتمت مشاركتها بين الباحثين مع مواصلة توثيق التأملات المتعلقة بهذه الجوانب أثناء جمع البيانات وتحليلها. وأخيرًا فقد كان التقصي العميق لما يحدث داخل غرف المصادر من ممارسات لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السياق المحلي– مع ندرة هذا النوع من الدراسات– أحد اهتمامات الباحث الثاني و التي وجهت الباحثَين لإجراء هذه الدراسة.

المشاركون

كان اختيار المشاركين بغرض تضمين الأفراد الذين يتميزون بثراء معرفتهم بالظاهرة (Creswell & Poth, 2018; Merriam, 1998). و يُعد معلمو ومعلمات التربية الخاصة ببرامج صعوبات التعلم المنفذون الرئيسيون لممارسات التدخل المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ولذلك؛ تم التواصل– بحسب الإتاحة– مع عدد من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، والتابعة لمكاتب تعليمية مختلفة. وذلك للتحقق من تلبيتهم للمعايير التالية: (أ) أن يحمل المعلم درجة البكالوريوس على الأقل في التربية الخاصة؛ صعوبات التعلم، مع التنوع في المؤهلات العليا و(ب) أن لا تقل الخبرة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة عن سنة دراسية واحدة. كان الهدف من وضع هذه المعايير تمثيل المشاركين لمدى متنوع من الخبرات والمؤهلات، لتلتقط النتائج أكبر قدر ممكن من التأثيرات المختلفة على هذه المجموعة المهنية المتجانسة داخل سياقها.

وافق على المشاركة في الدراسة (١١) معلمًا ومعلمة تنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم. وقد عُينت لهم بمشاركتهم أسماء مُستعارة كما هو موضح في الجدول رقم (١). ويُعد حجم المشاركين في الدراسة مُبررًا إذ لا تستهدف دراسة الحالة (بشكل أساسي) تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة بل جمع تفاصيل عميقة وثرية حول حالةٍ ما لفهمها بعمق ضمن سياقها المحدد(Merriam, 1998). كما أن الحصول على معلومات كثيفة من المشاركين، بما تضمنته من تكرار وتطابق في أجزاء متعددة من البيانات، أدى إلى الوصول لبنية نظرية متماسكة منطقيًا أو ما يُطلق عليه

قوة المعلومات information power والذي يُعد مبررًا وجيهًا للتوقف عن جمع المزيد من البيانات لتحليل الموضوعات الانعكاسي(Braun & Clarke, 2022).

جدول رقم (١): بيانات المشاركين

المشارك	المؤهل	الخبرة
لمى	ماجستير في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٣
غادة	ماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	١٠
نهى	طالبة دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٠
عبد العزيز	طالب دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
عدي	طالب دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٨
إيمان	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٥
منى	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٢
خولة	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
ندى	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٠
مالك	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
عامر	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠

جمع البيانات

البيانات النوعية في هذه الدراسة هي اقتباسات مباشرة لتجارب المشاركين ووجهات نظرهم التي عبروا عنها في المقابلات الفردية شبه المنظمة، وأوصاف لسلوكياتهم أثناء مشاهدة الدروس(Merriam & Tisdell, 2016). أُستخدمت بطاقة الملاحظة للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بماهية الممارسات، بينما صُممت المقابلة للإجابة عن سؤالي الدراسة حول تصورات المشاركين عن الممارسات المبنية على الأدلة و التوسع في استكشاف ممارساتهم. على سبيل المثال سؤال المشاركين عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في حالة استطاع التلميذ أن يقرأ الكلمة لكنه مازال مترددًا وبطيئًا و/أو يواجه مشكلات في فهم ما يقرأ؟. وقد كان المجال مفتوحًا لإضافة أسئلة أخرى بناءً على ما تثيره إجابات المشاركين في المقابلة، أو ما لوحظ في مشاهدات الدروس. وقد أُستخدم هذا النوع من المقابلات لأنه أقل صرامة من المقابلات المنظمة وفي المقابل يزيد من فرص تركيز البيانات على المعلومات ذات الصلة فقط مقارنة بالمقابلات المفتوحة(Denscombe, 2014) هذا وقد تم تنقيح بطاقة الملاحظة

وبروتوكول المقابلة استنادًا إلى تعليقات مجموعة من الخبراء في المنهج النوعي، وفي التربية الخاصة.

حصلت الدراسة على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي للكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود(Ref: No: KSU-HE-23-540) قبل البدء بإجراءات جمع البيانات. تلا ذلك الحصول على موافقة المشاركين من خلال نموذج يصف إجراءات الدراسة بدقة. كتسجيل المقابلات، واعتبارات حماية سرية البيانات والتأكيد على حريتهم في الانسحاب في أي وقت. لوحظت الدروس في غرف المصادر من قبل الباحث الأول لمجموعة المعلمات المشاركات في الدراسة، ومن قبل مساعد باحث لمجموعة المعلمين. بينما أُجريت المقابلات مع كل مشارك وفقا للخيار المفضل له، إما وجها لوجه أو من خلال تطبيق زوم Zoom لمدة تراوحت من (٤٠) دقيقة إلى ساعة وقد تم تسجيل جميع المقابلات وتفريغها مباشرة بعد المقابلة.

تحليل البيانات

جُمعت البيانات وحُللت في وقت واحد. وقد نُسخت جميع المقابلات و الملاحظات على مايكروسوفت وورد(Microsoft Word) وتم استيرادها إلى برنامج MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021)) والذي ساعد في مرونة الترميز والتصنيف إلى الموضوعات وتنظيمها وتعديلها. تم استخدام أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي Reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) لتحليل البيانات والوصول للموضوعات التي تكرر ظهورها في البيانات، وتفسيرها. وفي هذا النوع من التحليل تُرمّز البيانات بنهج استقرائي، يبدأ من البيانات كوحدات مفاهيمية صغيرة، تجتمع معًا بحسب تكرارها في موضوعات. وقد تم استخدام فنيات أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي على مرحلتين؛ داخل كل حالة، ثم عبر الحالات (Merriam, 1998).

ويتألف تحليل الموضوعات من ست خطوات وهي: (١) الألفة بالبيانات وذلك من خلال قراءتها مرارًا وتكرارًا وتدوين المذكرات حولها. (٢) تقسيم البيانات إلى رموز أي تسمية المقاطع والجمل بعد التأمل في دلالاتها. وقد أدت عملية الترميز الأولية إلى توليد عدد كبير من الرموز التي خُفضت لاحقًا بعد مراجعتها مع أحد الزملاء من المتخصصين في صعوبات التعلم. (٣) انتقاء البيانات ذات العلاقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، بحيث تجتمع الرموز في موضوعات محتملة. (٤) التحقق من علاقة البيانات بالموضوعات الناشئة منطقيًا؛ وفي هذه المرحلة قد نُقلت بعض

الرموز إلى موضوعات أخرى أو استعبدت. (٥) تسمية الموضوعات وتقديم شرح للبيانات التي تنتمي لكل موضوع شرحاً وصفيًا ومفاهيميًا. (٦) كتابة تقرير بالنتائج يقدم سردية متماسكة وواضحة عن البيانات(Braun & Clarke, 2022).

الثقة في النتائج

تتوافق معايير موثوقية نتائج البحوث النوعية مع افتراضاتها الفلسفية حول الحقيقة والمعرفة إذ تُستخدم المعايير التالية على نطاق واسع. وهي: المصداقية Credibility الاعتماديةDependability و المطابقة أو التأكيد Confirmability و القابلية للنقل Transferability (Guba & Lincoln, 1994). تعني المصداقية أن نتائج الدراسة جديرة بالثقة، أي أن الباحث استطاع معرفة ما يسعى إلى اكتشافه. ويظهر ذلك من خلال الاتساق بين أسئلة البحث وطرق اختيار المشاركين وجمع البيانات وتحليلها وتقديم النتائج. وقد زادت فرص مقاربة النتائج لواقع الظاهرة المدروسة من خلال الالتزام بالتصميم المتبع في الدراسة وهو دراسة الحالة المتعددة(Merriam, 1998) في جميع القرارات المنهجية. واستخدام تثليث الباحثين عند تحليل البيانات و عند اتخاذ القرارات المنهجية، و كذلك تثليث مصادر جمع البيانات بين الملاحظات والمقابلات. كما عُرضت اقتباسات المشاركين من المقابلات، والأوصاف المفصلة من المشاهدات عند تقديم النتائج لزيادة المصداقية.

ولتحقيق الاعتمادية وُصفت إجراءات الدراسة بدقة بحيث يمكن الحكم على منطقية نتائجها بالنسبة لإجراءاتها وبياناتها في سياقها. أما لتحقيق المطابقة أي الصلة المباشرة بين البيانات والنتائج فقد قدم الباحث الثاني نقدًا وتوجيهًا لخطوات إجراء الدراسة عند كل مرحلة، كما اطلع كل مشارك في الدراسة على الاستنتاجات الأولية المستمدة من بياناته لمطابقة ما هو مدوّن مع ما قصد التعبير عنه. وأخيرًا لزيادة إمكانية قابلية النقل أي تعميم نتائج الدراسة في سياقات مشابهة أخرى، وُصفت نتائج الدراسة بتفصيل يمكن للقارئ من خلاله أن يختبر مدى انطباق نتائج الدراسة على وضعه الخاص. كما أن الحالات المتعددة زادت من احتمالية تعبير النتائج عن مجموعة من الأفراد في السياق ذاته، أو في سياقات مشابهة

(Creswell & Poth, 2018; Merriam, 1998)

القيود

تمثلت قيود الدراسة في إيجاد الوقت اللازم لإجراء أكثر من ملاحظة لكل مشارك حيث تكرر اعتذار عدد من المعلمات بسبب تعارض المواعيد المعقودة لإجراء الملاحظات مع انشغالاتهن الطارئة و متطلبات أعمالهن. كما اقتصرت مشاهدة دروس المعلمين على مساعدي الباحث من زملاء المعلم وذلك لصعوبة التنسيق للزيارات الميدانية في مدارس البنين، فضلًا عن أن هذه الطريقة بدت مريحة أكثر للمشاركين. وقد قُدم لمساعدي الباحث شرحًا لآلية إجراء الملاحظة وكيفية توثيق الممارسات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

استهدفت الدراسة استكشاف الكيفية التي يدرك بها المشاركون مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة، و ممارساتهم. أظهر تحليل الموضوعات الانعكاسي للبيانات ثلاث موضوعات رئيسية وهي (أ) إشكالات الوصول والذي يصف إشكالات مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة بالنسبة للمشاركين، وطرق تضمينها في ممارسات المشاركين اليومية. حيث عبر نصف المشاركين عن فهم ملتبس وغير دقيق للممارسات المبنية على الأدلة، وتنوع نصفهم الآخر في طرق تضمينها، والحواجز التي وصفوها؛ (ب) سيادة أسلوب التدريس الصريح، كأكثر الممارسات المبنية على الأدلة التي ظهرت في الدراسة، والطريقة المتباينة التي قدم بها المشاركون مكوناته. فيما يقدم الموضوع الأخير (ج) التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي إذ كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي مقارنةً بمهارات القراءة الأخرى مثل تدريس المفردات والطلاقة وفهم المقروء.

الموضوع الأول: إشكالات الوصول

ظهرت مجموعة من الإشكالات المفاهيمية حول مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة لدى المشاركين، وقد كان من أهمها عدم معرفة ما يعنيه المصطلح. على سبيل المثال؛ يجيب المعلم مالك عن السؤال المتعلق بمعرفته وعلاقته بالممارسات المبنية على الأدلة: "الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما مرت علي، تقصدين مراجع معينة؟" وتجيب المعلمة ندى " الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما سمعت عنها قبل". كما عبر البعض منهم عن فهمًا ملتبسًا كاعتبار أهمية الممارسات المبنية على الأدلة نابعة من حداثتها فقط، وبالتالي ففيها استبدال حتمي لممارساتهم القائمة. أو أنها إملاء ثابت لا يمكنهم التفاعل معه. تصف المعلمة منى ذلك بدقة عند سؤالها عن طبيعة علاقتها بالممارسات المبنية على الأدلة:" "تقصدين الدورات؟ فيه دورة الآن طلبت

منا المديرة الالتحاق فيها، يقدمون استراتيجيات جديدة وكأن الاستراتيجيات التي كنا نستخدمها قبل مالها قيمة!". فيما وجدته المعلمة خولة أيضًا مفهومًا مربكًا شبيهًا بإملاء(مقدس) لا يمكن للمعلم التفاعل معه إذ تقول: "الممارسات المبنية على الأدلة قرأتها في سؤال الرخصة المهنية! ما أدري هي اختبارات مقننة؟ هي منهج معين؟ هي دليل؟ هو كتاب؟ كتيب؟ لكن عندما بحثت عنها بعدين يبدو أنها شيء مقنن ومنتهي، لا يحتاج لأي تدخل من المعلم، مثل كتاب يُطبق بحذافيره ١+١=٢. هذا ما فهمته".

وقد وصف المشاركون(ممن لديهم معرفة سابقة بالمفهوم من خلال الدراسات العليا) طرقهم الخاصة في تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارساتهم. كانت الخاصية المشتركة في الطريقة التي يدرك بها أغلبية المشاركين مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة هي التعامل معها كقائمة جاهزة من الممارسات التي تملك رصيد من الأدلة العلمية. يصف المعلم عبد العزيز طريقته في تضمينها مشترطًا الأساس العلمي بداهةً لجميع الاستراتيجيات التي يستخدمها:" أتعرف على الاستراتيجيات مع الوقت مع كثرة التجارب، لكن نحن في الأساس نتعامل بالتعليم المبني على الأدلة. الآن صار لدينا التحضير المعد مسبقًا، فيه عدد من الاستراتيجيات، كما يمكنك الاطلاع لكن في الأساس أنت تدرّس بناء على دليل" كما تتكئ المعلمة لمى في الغالب على ممارساتها المعتادة بينما تلجأ إلى البحث مجددًا عندما تواجهها مشكلات لا تعرف لها حلًا، تقول: "أنا أقرأ في الممارسات المبنية على الأدلة وأبحث في الدراسات، خاصة إذا واجهتني مشكلة ما أعرف لها حل".

فيما لا يميل بعض المعلمين إلى الرجوع إلى الممارسات المبنية على الأدلة على الرغم من معرفتها. تصف المعلمة نهى معرفتها للمفهوم وعلاقة ممارساتها به بقولها: " تعرفت على الممارسات المبنية على الأدلة في أحد مقررات الدكتوراه. لا يحضرني الآن أسماء المنظمات الأجنبية. لكن أنا ما أقصد هذه المواقع في البحث عن الاستراتيجيات. مصدري الأساسي الخبرة ومشاهدة الزميلات أو الاستراتيجيات المصورة بالفيديو على الانترنت. وعندما تعرفت على الممارسات المبنية على الأدلة أثناء دراستي؟ عرفت أن فيه ممارسات أستخدمها هي ممارسات مبنية على الأدلة" ويشاركها المعلم عدي قائلًا: " تعرفت عليها أثناء دراستي العليا. وأنا أعتقد كلما استخدمنا طريقة أو أسلوب ظننا أننا نحن الذين اكتشفناه أو بدأنا به، لكن في الحقيقة هو موجود ومجرب وعليه ملاحظات سواء إيجابيات أو سلبيات". فيما كان لدى المعلمة

غادة تجربة مشابهة إذ تقول: "تعرفت عليها أثناء دراستي لمقررات الماجستير. لكن للأمانة ما أطلع عليها كثير، أنا أعتمد على خبرتي فيما يثمر وأستمر عليه وأطوره، وأيضًا على تناقل الخبرات بين الزميلات".

كما قدم بعض المشاركين بعض الحواجز المتعلقة لموارد الممارسات المبنية على الأدلة باللغة العربية. وذلك من جانبين؛ جودة تقديم ما يُترجم من ممارسات لتدريس القراءة، وافتقاد الممارسات المبنية على الأدلة المستجيبة لخصائص اللغة العربية. تقول المعلمة لمى: " أنا أبحث باللغة الإنجليزية، المصادر العربية منسوخة، وأفضل المصور أو الفيديو.. المشاهدة تختلف عن القراءة بشكل كبير". كما يتفق المعلم عدي بقوله: " نحن نعاني في مجال صعوبات التعلم من المحتوى المترجم ترجمة لا تصل إلى مرحلة يستطيع المعلم من خلالها أن يطبق ما تُرجم، نحن نتحدث هنا عن أمانة كبيرة، تعليم الأطفال ليس مسألة بسيطة. الممارسات المبنية على الأدلة محل احترام لكنها وصلت إلينا بترجمة هزيلة". وتؤكد المعلمة نهى على ذلك: " لا تتوفر مصادر تقدم الاستراتيجيات بشكل بسيط يصل للمعلمين والمعلمات، يوظف الأبحاث أو يستخلص نتائج الأبحاث ويعرض الاستراتيجيات بشكل فيديوهات، هذه الفيديوهات متوفرة بالإنجليزية. بعض الاستراتيجيات ترجمتها كافية مثل تدريس الأقران لكن هناك حاجة إلى استراتيجيات مناسبة للعربية و هذه مشكلة أخرى، ربما حاول الموقع التابع لمؤسسة الملكة رانيا حلها من خلال تقديم استراتيجيات لتدريس القراءة يستند فيها على بعض الأبحاث حول اللغة العربية".

قدمت النتيجة الرئيسية الأولى للدراسة مسألة الوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة؛ معرفة المشاركين بالمفهوم وكيفية إدراكهم له وحواجز وطرق تضمينه في ممارساتهم. لم يتعرف المعلمون المشاركون في هذه الدراسة من غير الملتحقين بالدراسات العليا على ما يعنيه مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة فضلًا عن الإشكالات المفاهيمية التي ظهرت لدى البعض منهم. وقد يدل ذلك على اقتصار تداول المصطلح في الأوساط الأكاديمية. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات المحلية عن التأثير الإيجابي للدراسات العليا في معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة (أباحسين والميزاني، ٢٠٢٢؛ الربيعان، ٢٠٢٢)، وكذلك الدراسات التي رصدت غموضًا في المصطلح على الرغم من معرفة المعلمين بأسماء الممارسات المحددة كالتدريس المباشر والقراءة المتكررة

(أباحسين والميزاني، ٢٠٢٢؛ المطيري وآخرون، ٢٠٢٤).

كما تتطابق الإشكالات في مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة- والتي كشف عنها بعض المشاركين في هذه الدراسة- مع معتقدات بعض المعلمين في سياقات أخرى مثل أن في الإلزام باتباع الممارسات المبنية على الأدلة تغييب لأصوات المعلمين عند اتخاذ قرارات التدخل بشأن تلاميذهم(e. g. Joram et al., 2020). يصف بعض الباحثين هذه الإشكالية المتمثلة في تقديم الممارسات المبنية على الأدلة للمعلمين بمنظور" من أعلى إلى أسفل"، مشيرين إلى أن نجاح تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارسات المعلمين يتطلب نهجًا مختلفًا في التطوير المهني، خاص بالسياق ويبدأ من "أسفل إلى أعلى". بحيث يستجيب النهج لرغبة المعلمين في تحسين طرق تدريسهم وأسئلتهم المتعلقة بما يواجهون من مواقف ومشكلات يومية، لا أن تُملى عليهم الممارسات كقوالب جاهزة (Bergmark, 2023; Timperley, 2011).

وأخيرا فقد ناقشت الدراسات المحلية الحواجز التي عبر عنها بعض المشاركين في هذه الدراسة، والتي تعيق تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارساتهم. تتعلق هذه الحواجز بالموارد العربية. كالافتقاد إلى القدر الكافي من الدراسات التجريبية الجيدة حول تدخلات القراءة في اللغة العربية(Altamimi et al., 2015)، وعدم ارتباط الأبحاث العلمية بمشكلات الميدان التربوي(القحطاني، ٢٠١٩)، والضعف في المصادر العربية المترجمة(الحسيني، ١٤٤١)، والحاجة إلى تقديم الممارسات المبنية على الأدلة من خلال مقاطع الفيديو وخاصة في المناطق أو الدول المختلفة عن تلك التي تشيع بها مثل هذه الممارسات، وذلك ليتمكن المعلمون من رؤيتها مباشرة(الحسين، ٢٠١٧).

الموضوع الثاني: سيادة التدريس الصريح

يتضمن التدريس الصريح Explicit instruction للقراءة تحديدًا ممنهجًا للأهداف بناء على مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة، ثم تجزئة هذه الأهداف إلى خطوات صغيرة متدرجة في الصعوبة بحيث يقود المعلم التدريس وخبرة اكتساب المهارة خطوة بخطوة. يوضح المعلم الأهداف مع مراجعة المهارات السابقة. ثم يقوم بتوضيح المعلومات ونمذجة المهارات، ليقوم المتعلم بعد ذلك بتأدية المهارة بمساندة المعلم وتوجيهه، مع تقديم التعليقات التي تعزز الصواب وتصحح الخطأ. حتى يصل المتعلم إلى مرحلة إتقان المهارة دون مساندة في مواضع مختلفة .(Archer& Hughes, 2011; Rupley, et al., 2009; Grigorenko et al., 2020)

كشف تحليل بيانات المشاهدات الميدانية والمقابلات عن اتباع أغلبية المشاركين للتدريس الصريح بما ينسجم مع الإجماع العلمي الحالي على أهمية التدريس الصريح خاصة مع ذوي صعوبات التعلم إذ لا يمكنهم في الغالب الاستفادة من طرق التعلم الضمنية أو التعلم بالاكتشاف(Grigorenko et al., 2020). سمّى نصف المشاركين التدريس المباشر– وهو أحد مكونات التدريس الصريح(Ashman, 2020) – عند سؤالهم عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتدريس القراءة، مؤكدين على أهميته. على سبيل المثال؛ قدم المعلم مالك رأيه حول أهمية التدريس المباشر لتهيئة التلاميذ وإيضاح المهارة قائلًا: " لازم قبل أبدأ بالدرس يتهيأ الطالب، أخبره بالحروف التي سيدرسها هذا اليوم، و أنمذج المهارة أمامه وأتحدث بها بصوتي". كما أشار المعلم عبد العزيز إلى فوائد التدريس المباشر في استثمار الوقت والجهد، إذ يقول" أستخدم خطوات التدريس المباشر، وجدتها ممتازة ومريحة، تخبرك في أي مرحلة أنت بدون أن تكون عشوائي، التدريس المباشر ممتاز، بعض الاستراتيجيات الثانية يضيع منك الوقت بدون أن تعرف وينك، التدريس المباشر مريح ومفيد، مريح من ناحية تقسيم الدرس، والإنجاز في فترات قصيرة دون تشتت"

كما ظهرت سمات من التدريس الصريح المباشر في جميع الدروس المشاهدة في هذه الدراسة، مع تباين واسع في كيفية تطبيقه بين معلم وآخر. حيث يبدو الأمر مثل درجات مختلفة للّون واحد، يقترب بعضها من الخطوات الموصوفة للتدريس الصريح والمباشر في تخطيط الدروس الموحد وأدلة الممارسة المحلية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠) بينما يبتعد البعض الآخر حتى لا يكاد يبقى للتدريس المباشر أثرًا عدا سمات قليلة ومتفرقة. يقدم الجزء اللاحق مقتطفين يمثلان أكثر نسخ التدريس المباشر وضوحًا وقربًا من هيئته النموذجية لدى المشاركين في هذه الدراسة.

كان الإيقاع الحسي الكثيف مع تقديم الدعائم الحسية المتنوعة هو السمة المميزة لنسخة المعلمة لمى من التدريس الصريح " إذ بعد التذكير بقوانين الجلسة التدريسية، قالت المعلمة للتلميذة "مستعدة؟ سنراجع المهارات السابقة" ثم عرضت عليها مجموعة من المقاطع الساكنة وهي: (أَب أَخ عَم سِر مِن عُد) كي تقرأها مع تذكيرها "بأن الحرف الساكن يلتصق بما قبله مثل المغناطيس". بدا على التلميذة رغبتها في القراءة مع بعض التردد فحاولت المعلمة تشجيعها بالثناء عليها. وبعد قراءتها، ذكرتها المعلمة بكيفية تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية قائلة: " والآن سنراجع طريقتنا في "تحليل الكلمات" كيف نُقطّعها؟" وعرضت عليها كلمات من ثلاثة

أحرف. بعد ذلك قدمت المعلمة عنوان الدرس الجديد ثم طلبت من التلميذة في البداية مشاهدتها فقط أثناء قراءة الكلمات الملونة على البطاقات بحيث لكل مقطع صوتي لونه الخاص(يَأْ-خُ-ذُ) . كانت المعلمة تتحدث بصوت واضح عن كيفية تحليل الكلمة إلى مقاطعها الصوتية ثم دمج المقاطع لنطقها دفعة واحدة. كما كانت تستخدم بعض الأعواد الخشبية لفصل المقاطع الصوتية عن بعضها البعض. ثم طلبت من التلميذة أن تقرأ كلمة (تَسْجُدُ) مع تقديم التوجيهات اللفظية وتصحيح الأخطاء. ثم طلبت منها أن تقرأ كلمة (يسمع) لوحدها إلا أن التلميذة بدت مرهقة وخلطت بين الياء والتاء في بداية الكلمة. فانتقلت المعلمة إلى فاصل من اللعب. بعد ذلك عادت لتستمر في تقديم مفردات متنوعة مختلفة في بنيتها الصرفية مثلا صيغ التفضيل "أبطأ، أسرع"، وأسماء الأماكن" مسجد، منزل" بنفس الطريقة السابقة. وبعد نهاية الوقت المخصص للدرس شكرت المعلمة التلميذة وأشادت بمستوى تحسنها، مؤجلة التقييم للحصة القادمة مع تعزيرها لجهدها".

وفي المقابل؛ كانت السمة الأبرز في نسخة المعلم عبد العزيز من التدريس الصريح والمباشر كما وصفها بدقة في المقابلة هي برمجة الخطوات كروتين ثابت مع الممارسة المكثفة. عبّر المعلم عبد العزيز عن ذلك بقوله: " في البداية أعرف المعلومات المتوفرة عند الطالب عن المهارة وأبني عليها، أستخدم التدريس المباشر، أقدم تهيئة بسيطة، وإذا كان هناك درس سابق، أستذكر المهارة السابقة. بعد ذلك أنمذج له المهارة كأني أنا من يتعلمها، هو مجرد مستمع لي، بعد ذلك أبدأ أدخله معي.. طريقتي في التدريس تشاركية نعمل مع بعض، أبني طريقة تواصل لأن طريقة التواصل بمثابة الحبل بينك وبين الطالب.. أنمذج المهارة ست كلمات، سبع كلمات، ثمان كلمات. ثم أطلب من الطالب أن يقرأ نفس مجموعة الكلمات حتى يتعود عليها. الإشكالية في الغالب تكون في المقطع الساكن. أقول للطالب إذا رأيت السكون قف عليه مثلا في كلمة مسجد نقف على السين مَسْ وما بعدها جِ / دُ " ثم يكمل شرحه لطريقة التدريس المباشر في موضع آخر من المقابلة " وإذا تحققت تأكدت من فهمه وإتقانه للمهارة، قمت بتقييم المهارة وعززته"

أما عن الممارسات التي تعكس فجوة في تطبيق التدريس الصريح فقد كان أكثرها شيوعًا لدى المشاركين نقص النمذجة الكافية للمهارات، وتقديم الفرص المتنوعة للممارسة. على سبيل المثال؛ استغرق شرح القاعدة في بعض الدروس الكثير من الوقت مقارنةً بنمذجة القراءة

وممارستها. كتقديم قاعدة المد مع إيقاف الفيديو للتأكيد على بعض الأجزاء من القاعدة، ثم إعادة قراءة قاعدة المد "وهي إطالة الصوت...." بعد نهاية عرض الفيديو، وتكرار سؤال التلميذ عن القاعدة عندما يقرأ الكلمات في كل مرة "أين هو الحرف الممدود؟ وأين حرف المد؟". أو أن يُطلب من التلاميذ الممارسة قبل تقديم النمذجة الكافية، كما حدث في بداية أحد الدروس المشاهدة لمهارة تنوين الفتح عندما كتبت المعلمة كلمة بتنوين الفتح وطلبت من التلميذة قراءتها. وعندما واجهت التلميذة صعوبة أرشدتها المعلمة دون نمذجة للمهارة بقولها: "أضيفي ألف ونون" ثم استنتجت القاعدة بعد ذلك.

تقع نتيجة الدراسة الرئيسية الثانية و المتعلقة بالتدريس الصريح بين مجموعة من الدراسات التي استكشفت معرفة معلمي صعوبات التعلم بالتدريس الصريح والمباشر وتطبيقهم له. إذ وجد بعضها معرفة عالية بالتدريس المباشر واعتقادًا بأهميته (الطريفي والحسين، ٢٠٢٣). كما وجد بعضها الآخر نقصًا في مهارات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على الرغم من معرفة المعلمين بها وكان من بينها التدريس المباشر(على سبيل المثال؛ أبا حسين والميزاني، ٢٠٢٢ و المطيري وآخرون، ٢٠٢٤). أما عن التركيز على القواعد بدلًا من تقديم النمذجة أو الفرص الكافية للممارسة فتلتقي مع ما أشار إليه بعض الباحثين التربويين من استمرار تأثير فلسفة التدريس القائمة على الحفظ والاستظهار في المدارس السعودية(Mirghani, 2020) كما في العالم العربي ككل. إذ مازالت فلسفة التدريس تركز على التلقين وتدريس القواعد والقوانين أكثر من تركيزها على ممارسة مهارات القراءة بمرونة (Abadzi, 2017;Taha-Thomure, 2008).

الموضوع الثالث: التركيز على تدريس مهارات ترميز الأصوات

أظهر تحليل البيانات مجموعة من الممارسات التي يستخدمها المشاركون لتدريس القراءة، نُظمت بحسب ظهور مهارات القراءة المستهدفة بالتدريس لدى المشاركين.

ترميز الأصوات ويعني معرفة العلاقة بين الرمز (الرسم الإملائي) والصوت الذي يمثله بغرض استخدام هذه المعرفة لفك شيفرة الكلمات المكتوبة (تهجئتها) Decoding وإعادة توليفها Blending أي استخدام أصوات الحروف والمقاطع ومزج الصوتيات وتحليلها(National Reading Panel, 2000). وتعد طريقة التدريس الصوتية من الجزء إلى الكل Synthetic Phonics –أي تدريس ترميز الأصوات الذي يبدأ من صوت الحرف منتقلًا إلى مزج أصوات

الحروف في مقاطع ثم مزج المقاطع في كلمات– أكثر طرق تدريس القراءة المدعومة تجريبيًا في اللغة الإنجليزية(Buckingham, 2020).

كانت جميع الأهداف في الدروس المشاهدة هي أهداف ترميز صوتي وذلك مع تفاوت صفوف التلاميذ الذين تُقدم لهم هذه الدروس من الصف الثاني إلى الخامس الابتدائي. وهي: (قراءة كلمات رباعية الأحرف للمعلمة لمى، كتابة مد الواو للمعلمة غادة، قراءة مد الياء للمعلمة نهى، قراءة المدود للمعلم عدي، قراءة كلمات رباعية الأحرف للمعلم عبد العزيز، قراءة وكتابة حرفي الزاي والواو للمعلمة إيمان، تنوين الفتح للمعلمة منى، مراجعة التاء المربوطة والمفتوحة للمعلمة خولة، قراءة وكتابة حرف الخاء للمعلمة ندى، قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح للمعلم مالك، قراءة كلمات تحتوي على التاء المربوطة للمعلم عامر). وقد دعمت المقابلات هذه النتيجة إذ وصف المشاركون في الغالب ممارساتهم المتعلقة بمهارة ترميز الأصوات.

يستخدم أغلبية المشاركين في الدراسة الطريقة الصوتية التركيبية (من الجزء إلى الكل) لتدريس القراءة. إذ يقومون بتدريس أصوات الحروف أولًا ثم دمج هذه الأصوات لنطق الكلمات. كما يبدأ جميع المشاركين بتدريس الأحرف بأصواتها القصيرة، أي كمقطع صوتي قصير لا كوحدات صوتية، وذلك في اتساق مع الرأي الذي يعتقد بأفضلية البدء بتدريس الحروف العربية من خلال أصواتها القصيرة الثلاثة (على سبيل المثال: رَ/رُ/رِ) وذلك لصعوبة نطق السواكن معزولة عن العلل في العربية(Al-Hmouz, 2013; Gharaibeh & Alhassan, 2023).

وبعدما يتم تدريس الحروف بأصواتها القصيرة، يتفاوت المشاركون في ترتيب تدريس الحروف بأصواتها الطويلة والمقطع الساكن. يصف المعلم مالك طريقته في التدريس بتفصيل قائلًا: "أبدأ بتدريس الباء مرة بحركة الفتحة، مرة بالكسر، و مرة بالضم...ثم الأصوات الطويلة مد الألف والواو والياء باء فتحة مد ينطقها التلميذ يقول "با" ... ثم المقطع الساكن ". بينما يؤجل المعلم عبد العزيز الأصوات الطويلة بعد المقطع الساكن مبررًا ذلك بشيوع المقطع الساكن وصعوبته، وبالتالي أهميته قائلا: "عندما ننتهي من الحروف نبدأ بالحركات والحروف بالحركات ثم قراءة حرف متحرك مع حرف ساكن كمقطع ... هذا هو الأساس في أن الطالب يبدأ يقرأ. جميع الكلمات مكونة من مقطع حرف متحرك وساكن إلا ما ندر.... و الإشكالية في الغالب تكون في المقطع الساكن، بعد ذلك أبدأ في المدود" وكذلك تتبع المعلمة لمى تسلسلًا مماثلًا مع اختلاف بسيط إذ تقدم قراءة كلمات من (٣) أحرف على المقطع الساكن. تقول: "بدأنا بقراءة وكتابة

الحروف بالحركات الثلاث ثم قراءة وكتابة كلمات من (٣) أحرف متحركة ثم قراءة وكتابة حرفين آخرهما ساكن وستنتقل بعد ذلك إلى المدود".

هذا ويستخدم عدد قليل من المشاركين استراتيجية تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية ومزج المقاطع بطريقة منظمة. على سبيل المثال؛ تضع المعلمة لمى جدولًا مقسما بحسب عدد المقاطع الصوتية للكلمة بحيث تقوم التلميذة بقراءة وكتابة كل مقطع صوتي في خانة منفصلة عن المقطع الآخر. كما تحدث المعلم عبد العزيز عن أهمية استراتيجية تحليل ومزج المقاطع الصوتية: "إذا أتقن الطالب المقطع أدخلنا المقطع الثاني، ها هي الكلمة تكونت! مثلا عندما أدرس الطالب كلمة "طِفْلُ" أبدأ بالطاء مع الكسرة "طِ" مع الفاء تكون ساكنة فنقف عليها "طِفْ"، ثم نكمل "لُ" هذه هي القراءة إذا استطاع الطفل الجمع بين مقطعين". فيما تعزو المعلمة لمى أهمية الاستراتيجية إلى مشكلات الوعي الصوتي عند ذوي صعوبات القراءة إذ تقول: " أنا أذهب وأعود للتحليل الصوتي، أكبر صعوبة تواجه ذوي صعوبات القراءة هي جمع الأصوات لتكوين كلمة، هذه المرحلة انتقالية، نحتاج إلى وقت طويل ليكتسبوا فكرة أن هذه الحروف إذا اجتمعت كونت كلمة لها معنى". كما تشاركها المعلمة نهى الرأي قائلة: "أدرب التلاميذ على إدراك مقاطع الكلمة؛ مقطع المد، المقطع الساكن، يمزجها الطالب لتكوين كلمة ثم يقرأها ...يفتقد ذوي صعوبات القراءة إلى هذه القدرة، إدراك المقاطع وقراءتها خاصة طلبة الصف الثاني والثالث".

المفردات وهي المفردات المألوفة. تُعد المفردات المألوفة بمثابة الجسر لتحقيق الطلاقة وفهم المقروء. ولها في القراءة وجهان مترابطان؛ المبنى أي التمثيلات الإملائية للأصوات في المفردة، والمعنى أي ربط المفردة بدلالتها. وتسمى هذه العملية في الأدبيات العصبية المعرفية رسم الخرائط الإملائية (Orthographic Mapping (Kilpatrick, 2020). وتقاس من خلال خزينة المفردات التي يستطيع التلميذ التعرف عليها تلقائيًا دون تهجئتها مع ربطها بدلالاتها. يتم اكتساب المفردات المألوفة كمبنى ومعنى من خلال مجموعة من الممارسات التي أثبت البحث التجريبي فاعليتها ومنها: أتمتة مهارات الترميز الصوتي السابقة،

و التعرض المتكرر للمفردات واختيار عائلة من المفردات المرتبطة ببعضها للتدريب عليها و التفكير في خصائص المفردات

(Ehri, 2022; Ross et al., 2019; Vaughn et al., 2022).

كشفت المشاهدات والمقابلات عن ممارسات قليلة لتحويل المفردات كمبنى إلى مفردات مألوفة. على سبيل المثال؛ تستخدم المعلمة لمى الصناديق الصوتية للمفردات word boxes(Ross et al., 2019) في تدريس مهارات الترميز الصوتي، وهي بطاقات يتم من خلالها تقسيم المقاطع الصوتية للمفردات المكتوبة. كما تستخدم أيضًا مفردات ذات أنماط صرفية مشتركة، مثلا صيغ التفضيل "أكبر، أسرع ... ". بينما تستخدم المعلمة غادة قوائم المفردات الشائعة بهدف التعرض لمفردات محددة بسبب شيوعها وذلك في توقيت محدد، تقول: "في القراءة، خصوصا مستوى أول وبداية مستوى ثاني أحاول التركيز على كلمات محددة دون مشتتات، أن تصبح الكلمات صورية". وعند سؤالها عمّا تعنيه بكلمات صورية أجابت: " المفردات التي تتكرر، التي يعتاد التلميذ عليها فلا يعود بحاجة إلى تهجئتها، تساعده في الطلاقة". بينما يستهدف المعلم عبد العزيز تعريض التلاميذ المتكرر لمجموعة محددة من المفردات. يقول: لا تحضر له كلمات جديدة كل مرة يقعد يخترع فيها، أنت الآن تعوده، استخدم نفس مجموعة الكلمات مرة ثانية وثالثة ورابعة".

أما عن معاني أو دلالات المفردات المقروءة فقد أظهرت المشاهدات والمقابلات عدد قليل من الممارسات المنظمة التي يستخدمها المشاركون لتنمية معاني المفردات. على سبيل المثال السؤال عن معاني المفردات الصعبة عند قراءتها و عن الترادف والتضاد. يشرح المعلم مالك طريقته في تنمية المفردات كمعاني قائلًا: " "بعد إتقان المهارات الأساسية أبدأ أستخدم بعض المفردات في الدرس مثلا أشوف قد يكون الطالب قرأ الكلمة لكن لا يعرف معناها أو مرادفها". وتضيف المعلمة إيمان" أشوف لها قصص تحبها، أشياء تحبها نقرأها مع بعض. أول شيء مثلا تكون جملة بسيطة، كلمات ثم أزيد حتى يكون عندها موسوعة من الكلمات". كما يستهدف المعلم عامر تنمية خزينة المفردات لتلاميذه كونها تشكل عائقًا أمامهم، يقول: "أنا اهتم بالمفردات لأن طلاب الصعوبات يفتقدونها فأخليهم يعطوني كذا مفردة للحرف"

الطلاقة وتعني الطلاقة القراءة الصحيحة للنصوص بتلقائية وسرعة وتعبير مناسبين(Stevens et al., 2017). وتصبح القراءة تلقائية عندما يقرأ التلاميذ بمعدل ٤٥-٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة مما يحرر الذاكرة العاملة للتفكير في المعنى (Abadzi, 2017). و يتم اكتساب الطلاقة من خلال مجموعة من الممارسات التي أثبت البحث التجريبي فاعليتها. على سبيل

المثال نمذجة القراءة الجهرية، استخدام المسرح، والقراءة المتكررة لفترات زمنية محددة (Hammerschmidt-Snidarich et al., 2019; Vaughn et al., 2022).

وفقًا للبيانات المستمدة من المشاهدات والمقابلات، يستخدم عدد قليل من المشاركين استراتيجيات منظمة لتنمية الطلاقة كنمذجة القراءة، والقراءة المتكررة، و القراءة خلال وقت محدد. على سبيل المثال؛ يستخدم المعلم عدي تدخلات الطلاقة معتقدًا أن الاستمتاع وتفاعل الطلبة عامل حاسم لاكتساب المهارات. إذ يقول: " أنا أهدف إلى استمتاع التلميذ، مثلا أمامه النص، آيات قرآنية على الآيباد، وهو يستمع لنغمة القارئ، يتلذذ بالنغمة والصوت والإعادة، وأحب أن يقرأ التلميذ النصوص بتعبيرات مناسبة، نقرأ النص المكتوب كما لو أنه مسرحية". أما المعلمتين نهى ولمى فتستخدمان نمذجة القراءة الجهرية جملة بجملة لتنمية الطلاقة وتخفيف القلق والتوتر. تصف المعلمة نهى ذلك بقولها: "أنا أطلب من الطالبة تقرأ من بعدي جملة بجملة لتتحسن سرعة قراءتها، ويخف القلق والتوتر عندما تتعرف على نص جديد لأول مرة. هذه الطريقة تزيد من الثقة بالنفس وتساعد في طلاقة القراءة".

فهم المقروء وهو "جوهر القراءة ويعني التفكير الذي يتم خلاله بناء المعنى من خلال التفاعل بين النص والقارئ" (Durkin, 1993. P. 4 -5). يُبني فهم المقروء في الأصل على قاعدة من ثراء اللغة الشفوية والمعرفة العامة السابقة .كما يعتمد على إتقان المهارات الأساسية للقراءة. بالإضافة إلى أنه يتطلب وعيًا بسلوك القراءة، ومراقبته، والقدرة على تنظيمه. ومن ذلك القدرة على تغيير القراءة لتناسب نوع النص، والقدرة على حل المشكلات كمصادفة كلمات غير مألوفة أو جمل غير واضحة أو أفكار مربكة(Duke et al., 2021). ويوصي مركز تبادل المعلومات (WWC) استنادًا إلى مستوى قوي من الأدلة العلمية بالتدريب الصريح للتلاميذ على هذه الاستراتيجيات(Vaughn et al., 2022).

تحدث عدد قليل من المشاركين في المقابلات عن بعض ممارساتهم لتنمية فهم المقروء وهي: إثراء المعرفة العامة واستراتيجية التلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية، ومراقبة الذات. على سبيل المثال؛ يتحدث المعلم عدي عن طرق متنوعة لإثراء معرفة تلاميذه: " أحاول قد ما أقدر أعمل توليف بين المحتوى الجديد ومعارف التلميذ السابقة.. أيضا أستخدم الآيباد، يعتقد هو أننا نلعب، نذهب إلى غوغل صور ونحاول نفتح أي موضوع. يحب الكورة؟ نتكلم عن الكورة؟ يحب الخيول؟ أبدأ أسأل عن أسماء الخيول، نأخذهم أيضا رحلات للخيول. الطفل لم يُخلق ليجلس

على الكرسي (٤٠) دقيقة". وفي المقابل تحدث المعلم عبد العزيز عن طريقته في تطوير فهم المقروء لتلاميذه: " أستخدم استراتيجيات فوق معرفية، بحيث لما يقرأ يعرف ما يقرأ، و يلخص ما يقرأ، ويقدر يضع رؤوس أقلام يفهمها. لأن هذا الهدف، الفكرة الأساسية أن يفهم التلميذ ما يقرأ" ويشاركه المعلم مالك قائلًا:" أستخدم أسلوب التلخيص للقراءة للمراحل المتقدمة يبدأ هو يلخص ويعطيني الأفكار في الدرس"

وكما يتضح من العرض السابق لتدريس مهارات القراءة في ممارسات المشاركين، فإن هناك تركيز على الترميز الصوتي مقارنة بمهارات القراءة الأخرى. ذلك يخالف ما جاء به تقرير اللجنة الوطنية (الأمريكية) للقراءة (National Reading Panel, 2000) و توصيات مركز تبادل المعلومات (WWC) المستندة إلى مستوى قوي من الأدلة العلمية بشمولية استهداف مهارات القراءة بما يتلاءم مع مستويات التلاميذ في الصفوف الابتدائية(Vaughn et al., 2022). كما لا يتسق على نحو خاص مع الافتراض بأن اللغة العربية –كإحدى اللغات ذات العلاقة المتسقة بين الصوت ورسمه الإملائي– تتطلب فترة قصيرة نسبيًا لتدريس مهارات الترميز الصوتي. إذ أن الصعوبة في معدل القراءة أي الطلاقة قد تكون هي السمة الأبرز في صعوبات القراءة بالعربية(Shany et al., 2022).

وقد قدم عدد من المشاركين أثناء المقابلات مسألتين قد تشكلان تفسيرًا محتملًا لهذا التركيز على مهارات الترميز الصوتي. وهما: نقص كثافة التدخل والذي يعيق تحقيق التقدم على مستوى قراءة الكلمة، إذ بحسب أنصبة المعلمين من الحالات والحصص(وزارة التعليم، ١٤٣٦) يحصل كل طالب في الغالب على جلستي تدخل بمعدل (٩٠) دقيقة أسبوعيًا. تقول المعلمة غادة:" حصة أو حصتين لا تكفي، هل يتعرض الطالب لتجربة كافية من القراءة في الصف العادي؟ لا أتوقع، القراءة ممارسة". كما تقول المعلمة لمى: "خلال حصتين في الأسبوع لازم أنجز المهارات الخاصة بالخطة التربوية الفردية، أكبر عائق هو ضيق الوقت". كما تشرح المعلمة ندى ذلك بقولها: "نحن مطالبين بحصتين لكل تلميذ، ما يكفي لتحسن مستواه" وتضيف المعلمة إيمان "بصراحة أنا للآن لم أجرب أن أحد التلاميذ قرأ، لو جربت زاح أبحث عن طريقة للطلاقة مثلا أحدد له وقت دقيقة واحدة أو كذا.. أحفزها أيضًا"

تتمثل المسألة الأخرى في نقص المقاييس الملائمة لتحديد مستوى التلاميذ ومراقبة تقدمهم في جميع مهارات القراءة. إذ لا يمكن استهداف مهارة ما دون القدرة على قياسها. عبرت المعلمة

نهى عن ذلك بقولها: "تحدي غياب المقاييس، مثلا تقييم الوعي الصوتي... نستخدم الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم، وهي تبدأ من الحروف والكلمات ومهارات المدود، والظواهر اللغوية.. فقط وهذه مشكلة. مثلًا عندما كنت أعمل مع حالات صعوبات القراءة باللغة الإنجليزية، كان عندي تصور كامل عن حصيلة التلميذ من المفردات مقارنةً بالحصيلة المفترضة، ومستوى مهاراته في الوعي الصوتي... هُناك أساس لا ينقص ذلك من وقت المعلم ولا يتوه في اختيار الاستراتيجية المناسبة". وربما المعلم كان في قول المعلم مالك: " التشخيص ثم التشخيص ثم التشخيص.. إذا لم يُشخص التلميذ بشكل صحيح لن تستطيع أن تعد له خطة تربوية فردية ملائمة، ستخفى عنك المشكلة، وقس على ذلك الاستراتيجيات التي تستخدمها " إشارة إلى هذه المسألة.

قدمت النتيجة الرئيسية الثالثة في هذه الدراسة مجموعة من الممارسات التي يستخدمها المشاركون لتدريس مهارات القراءة. والتي عكس البعض منها سمات خاصة باللغة العربية على سبيل المثال؛ البدء بتدريس المقاطع الصوتية "الحروف بأصواتها القصيرة" بدلًا من البدء بتدريس الوحدات الصوتية كما في اللغة الإنجليزية . كما كان هناك اختلافات ملحوظة بين المشاركين في تسلسل تدريس مهارات الترميز الصوتي، هذه الاختلافات وأيّ تسلسلٍ منها هو الأفضل هي مسائل لم تُبحث بما فيه الكفاية بعد للتوصل إلى استنتاجات علمية واضحة بشأنها. كما كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارات الترميز الصوتي، تتفق هذه النتيجة مع ما وثقته بعض الدراسات المحلية حول التركيز على الترميز الصوتي مقارنةً بمهارات القراءة الأخرى(الباز وأبا حسين،٢٠٢٤؛ الغامدي،٢٠٢٠؛Alqahtani, 2020). هذا وقد أشارت بعض الدراسات المحلية أيضًا إلى مشكلة عدم توفر أدوات قياس ملاءمة لمهارات القراءة الأخرى: الوعي الصوتي، المفردات، الطلاقة، وفهم المقروء(على سبيل المثال؛ الزعبي والنفيعي،٢٠١٩؛ الغامدي، ٢٠٢٠) والتي قدمها بعض المشاركين كأحد تفسيرات التركيز على مهارات الترميز الصوتي مقارنة بمهارات القراءة الأخرى.

التَّوصيات

توصي الدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج بمجموعة من التطبيقات والأبحاث المستقبلية:

– تهيئة الموارد لدعم اختيار وتنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة، وللتقييم المتكامل لمهارات القراءة، يتضمن ذلك تقديم هذه الموارد في قوالب سهلة الوصول والتداول.

– تقديم برامج الإعداد و التطوير المهني بمنظور من الأسفل إلى الأعلى لتعزيز استخدام الممارسات المبنية على الأدلة كاستجابة للسياق الخاص.

– ضرورة تقديم التدخل المبكر قبل الصف الثاني الابتدائي، وتكثيف التدخلات بحسب احتياج التلاميذ في جميع مهارات القراءة.

– إجراء المزيد من الدراسات التجريبية للوصول إلى توصيات مستندة إلى أدلة علمية قوية حول ممارسات تدريس القراءة الحساسة لطبيعة اللغة العربية. على سبيل المثال؛ الطرق المختلفة لتسلسل تدريس مهارات الترميز الصوتي، والتدخلات القائمة على دراسة خصائص المفردات لقياس فاعليتها في تنمية المفردات التلقائية المألوفة.

المراجع

أباحسين، وداد والميزاني، تهاني (٢٠٢٢). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. مجلة العلوم التربوية، ٢(٣٠)، ٣١٣-٣٦٠.

الحسين، عبد الكريم (٢٠١٧).الممارسات المبنية على الأدلّة في التربية الخاصة الطريقة المُثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.٦(٢١)،٥٢-٩١.

الحسيني، عبد الناصر. (١٤٤١). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المبنية على البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحسني، عبد الناصر؛ و العصيمي، فهد (٢٠٢٢). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(١)، ١٣-٤٦.

الربيعان، عبد الله. (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية.(٢٧)، ١٠٧-١٣٥.

الزعبي، سهيل؛ و النفعيعي، رشا (٢٠١٩) التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي، ٤٦(١)، ٦١٩-٦٣٣.

الطريفي، سارة؛ و الحسين، عبد الكريم (٢٠٢٢) القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(١)، ٤٨-٧٨.

القحطاني، نورة (٢٠١٩). مدى استفادة معلمات التربية الخاصة بالمراكز الأهلية في مدينة الرياض من نتائج الأبحاث العلمية ومعوقات استفادتهن منها. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٣(١٤)، ٢٨-٤٦.

المطيري، فاطمة؛ و العتيبي؛ سلطانة؛ و الباز، نورة؛ و الفواز؛ سارة(٢٠٢٤). معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٨(١)، ٢٢٩-٢٥٧.

وزارة التعليم (١٤٣٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم(٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية

References

Abadzi, H. (2017). Improving Arab students' academic achievement: The crucial role of rapid reading and grammar mastery in the early grades. Policy Paper, 20.

Al-Hmouz, H. (2013). The Relationship between Letter Fluency Measures and Arabic GPA. International Journal of Special Education, 28(3), 140-149 .

Alqahtani, R. F. (2020). Arabic language knowledge among early elementary Saudi teachers of students with reading disabilities: A mixed method Study. The University of North Carolina at Greensboro .

Altamimi, A. A., Lee, L. W., Sayed-Ahmed, A. S. A., & Kassem, M. M. (2015). Special Education in Saudi Arabia: A Synthesis of Literature Written in English. International Journal of Special Education, 30(3), 98-117 .

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. Guilford Publications .

Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. Professional Development in Education, 49(2), 210-224.

Blasi, D. E., Henrich, J., Adamou, E., Kemmerer, D., & Majid, A. (2022). Over-reliance on English hinders cognitive science. Trends in cognitive sciences, 26(12), 1153-1170

Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. The Educational and Developmental Psychologist, 37(2), 105-113

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. Qualitative Psychology, 9(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Cook, B. G., & Cook, S. C (2011).Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education,47(2),71-

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications .

Denscombe, M. (2010). The good research guide: For small-scale social research projects (Open UP Study Skills). McGraw-Hill.

Dogan, E., Ogut, B., & Kim, Y. Y. (2015). Early childhood reading skills and proficiency in NAEP eighth-grade reading assessment. Applied Measurement In Education, 28(3), 187-201. https://doi.org/10.1080/08957347.2015.1042157

Donegan, E.,& Wanzek, J. (2021) Correction to: Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: a look at recent research. Reading and Writing, 34, 1979-1983. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10170-5

Durkin, D. (1993). Teaching them to read (6th Ed.). Allyn & Bacon.

Duke, N., Ward, A., & Pearson, P. (2021). The science of reading comprehension instruction. The Reading Teacher, 74(6), 663-672.

Drill, K., Miller, S., & Behrstock-Sheratt, E. (2013). Teachers' Perspectives on educational research. Brock Education, 23(1), 3-17. https://doi.org/10.26522/brocked.v23i1.350.

Ehri, L. (2022). What teachers need to know and do to teach letter–sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. The Reading Teacher, 76(1), 53-61 .

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. Journal of Research on Educational Effectiveness, 13(2), 401-427 . https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591

Gharaibeh, M., & Alhassan, A. (2023). Role of teachers in teaching Arabic letters to young children of UAE: Exploring criteria of Arabic letters teaching. Cogent Education, 10(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191392

Goram, E., Gabriele, A., & Walton, K. (2020). What influences teachers' 'buy-in' of research? teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. Teaching and Teacher Education, 88, p. 102980. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980

Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., & Fletcher, J. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of Science and practice. American Psychologist, 75(1), 37–51.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Hammerschmidt -Snidarich, S., Maki, K. & Adams, S. (2019). Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized dosage of words read. Psychology in the Schools, 56(5), 635–651 .

Hempenstall, K., & Buckingham, J. (2016). Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading. St Leonards, NSW: Centre for Independent Studies Limited.

Kilpatrick, D. A. (2020). How the phonology of speech is foundational for instant word recognition? Perspectives on Language and Literacy, 46(3), 11-15 .

Lachmann, T., & Bergström, K. (2023). The multiple-level framework of developmental dyslexia: the long trace from a neurodevelopmental deficit to an impaired cultural technique. Journal of Cultural Cognitive Science, 7(2), 71-93.

Leko, M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting evidence-based practices: What works for me. Intervention in School and Clinic, 54(5), 286 -294 .

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. Journal of Educational Psychology, 109(7), 889 . https://doi.org/10.1037/edu0000181

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating Reading and Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities: A Synthesis of Observation Research. Learning Disability Quarterly, 38(4), 195–207.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education.". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Ed). Jossey-Bas

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2023). Specific reading disabilities. In G. G. Brown, T. Z. King, K. Y. Haaland, & B. Crosson (Eds.), APA handbook of neuropsychology, Vol. 1. Neurobehavioral disorders

and conditions: Accepted science and open questions (pp. 79–102). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000307-005

Mirghani, T. (2020). The growing demand for education in Saudi Arabia: how effective is borrowing educational models from the west? Journal of Education and Learning, 9(6). 59-70 .

National Reading Panel. (2000) Report of the National Reading Panel--Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development .

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. Reading Research Quarterly, 55(S1). https://doi.org/10.1002/rrq.352

Ross, K. M., & Joseph, L. M. (2019). Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(1), 43-51 .

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. Reading &Writing Quarterly, 25(2–3), 125–138. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? Reading Research Quarterly, 55, S235-S247.

Shany, M., Asadi, I., & Share, D. (2022). Accuracy-disability versus rate-disability subtypes of dyslexia: A validation study in Arabic. Scientific Studies of Reading, 1-24. https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2106866

Share, D.(2021). Is the science of reading just the science of reading English? Reading Research Quarterly, 56(1), 391-402. https://doi.org/10.1002/rrq.401

Share, D.(2021). Common Misconceptions about the Phonological Deficit Theory of Dyslexia. Brain Sciences, 11(11),1510. https://doi.org/10.3390/brainsci11111510

Snowling, M., Hulme, C., Nation, K.(2020) Defining and understanding dyslexia: past, present and future. Oxford Review of

Education,46(4), 501–513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. Journal of Learning Disabilities, 50(5), 576–590.

Svenaeus, F. (2014). Diagnosing mental disorders and saving the normal: American Psychiatric Association, 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, American Psychiatric Publishing: Washington, DC. 991 pp., ISBN: 978-0890425558. Price: $122.70. Medicine, Health Care and Philosophy, 17, 241-

Taha-Thomure, H. (2008). The status of Arabic language teaching today. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues.1(3).,186-192 .

Timperley, H. (2011). Realizing the power of professional learning. McGraw-Hill Education (UK.(

Vaughn, S., Kieffer, M., McKeown, M., Reed, D., Sanchez, M., St Martin, K., & Yañez, A. (2022). Providing Reading Interventions for Students in Grades 4-9. Educator's Practice Guide. WWC 2022007. What Works Clearinghouse.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? The Journal of Special Education, 37(30), 140-147.

VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com

Yin, R. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. The Guilford Press