جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية اللغات

A Translation from the book " Teaching Children and Adolescents with Special Needs' by : JUDY , JENNIEFER and LISA page from (3-55)

ترجمة من كتاب: تعليم الاطفال والبالغين من ذوى الاحتياجات الخاصة " لمؤلفية" جودى و جينفر و ليزا الصفحات من (٣-٥٥)

بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير الآداب في الترجمة

إعداد الدارسة:

ريم الهادي محمد أحمد

إشراف:

د . عباس مختار محمد بدوي

٢٠٢٠

الإهداء

إلي والديَّ الأعِزاء وبقية أفراد الأسرة و إلي اساتذتي الأجِلاء وإلي جميع الأصدقاء...

شكر و عرفان

الشكر كله لله تعالي الذي وفقني للقيام بهذا الجهد الأــكاديمي والتقدير والعرفان لمشرفي الدكتور عباس مختار علي توجيهاته السَّديدة لطيلة فترة القيام بهذا البحث العلميوإلي كل من ساعدني في إكمال هذا البحث وقدم لي يد العون...

مقدمة المترجمة

هدفت ترجمة هذا الكتاب إلي عكس النسخة الخامسة المعتمدة لفلسفة شخصية تطورت من الادبيات في التعليم الخاص والعام ومن تجارب مهنية كثيرة في تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة وقد أُعد هذا الكتاب بواسطة ثلاثه من المهتمين والباحثين والمهتمين في مجال التعليم وهم عالمة الاجتماع جينفر سي بلات وليزا وجودي ل.اونسون التي تعمل في مجال التفاعل بين الانسان والحاسوب.

قد تناول هذا الجزء من الكتاب إستراتيجيات التدريس الفعاله لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والنماذج المتبعة في تعليمهم كما يتحدث عن تصميم برامج وخطط التعليم الفردي و **إنشاء القرارات** التعليمية والتقييمية والإدارية و الجدولة في المدارس الابتدائية و الثانوية والكثير من المواضيع التي تهتم بتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة.

هذا وقد إعترضتني بعض الصعوبات تمثلت في المصطلحات العلمية والمخططات البيانية التي أمكن التغلب عليها بالرجوع لبعض القواميس والمعاجم الخاصة بالمصطلحات العلمية .

جدول المحتويات :

	رقم الصفحة
الإهداء	III
شكر وعرفان	IV
مقدمة المترجمة	V
قائنة المحتويات	VI
الفصل الأول	١-٢٧
الفصل الثاني	٢٨-٧٧

الفصل الأول

الأطفال والبالغين من ذوي الإحتياجات الخاصة

المواضيع الرئيسية

خصائص الطالب

التنوع الثقافي

متعلمو اللغة الإنجليزية

استراتيجيات التدريس الفعالة

نموذج اختزالي

النموذج الفكري البنائي

نموذج الدروس القائمة على النماذج الفكرية

دمج النماذج الفكرية للممارسة التدريسية الفعالة

التضمين

التعليم الوطني والإصلاح القائم على المعايير

الالتزام المهني

ما نؤمن به

جمع كل شيء معًا

‘‘مرحبًا تود! كيف الحال؟؛ سألت ليز أومالي حين وقفت في صف الكافيتريا خلف تود ديفيز تود في سنته الأولى من تعليم القراءة المكثفة إلى طلبة الصف التاسع والعاشر في لنكولن. بينما ليز في عامها الحادي والعشرين كمدرسة لتعليم الطلبة الاستثنائيين في هذا المكان الريفي، وقد عملت كمرشدة لتود منذ وصوله في وقت سابق من هذا العام. رائع! أتطلّع فعلاً إلى الاستراحة في الأسبوع القادم، قال تود بينما كان بالكاد يمسك صينية الكافيتريا أثناء محاولته جمع ما تبقى من الحساب. آمل في بعض الوقت للاسترخاء وأعتقد أيضا انه سيكون من الرائع إيجاد بعض الوقت لتغيير المجموعات وإحداث بعض التغييرات في فصلي الدراسي..؛ أعرف بالضبط ماذا تعني،.؛ قالت ليز عندما جلس كلاهما في صالة المعلمين. إنني مسافرة إلى المدينة لقضاء بعض الوقت مع أحفادي، ولكن قبل عودتي، سأحضر مؤتمرا يناقش آخر قوانين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. سيكون لدي الكثير من التقارير عند عودتي. هز تود رأسه وقال لا أعرف كيف تقومين بكل هذا. أنا مشغول جداً بخطط الدروس، خطط السلوك، برنامج التعليم الفردي الذي على كتابته والكثير من الأشياء الأخرى! إني قلق ان تفوت علىَ التغييرات في السياسة واللوائح القانونية التي ينبغي عليّ معرفتها.

لا تقلق تود. يشعر معظم معلمي السنة الأولى بهذا. إلى أن تتخطى السنوات القليلة الأولى، من الأفضل الاعتماد على التحديثات التي نتلقاها عن طريق البريد الإلكترونيّ وبرامج التطوير المهنيّة كالتدريب الذي اكملناه معًا الشهر الماضي عبر الإنترنت. أعلم أنك عضو في عدة منظمات مهنية. تأكد من أنك في قائمة بريدهم الإلكتروني ليرسلوا لك تحديثات إلكترونية. وبالطّبع كمرشدتك، لن ادع ان يفوتك أي شيء!؛شكرًا ليز. وسأتطلع إلى السماع عن ذلك المؤتمر.؛. قد يكون من الصعب مواكبة أحدث المعلومات في مجال التعليم الخاص. ارجع للحظة إلى النصيحة التي قدمتها ليز إلى تود. هل يمكنك التفكير في اقتراحات أخرى كان من الممكن أن تقدمها له؟ ما الإجراءات التي تتخذها في الوقت الحالي، كمعلم أو معلم مستقبلي للبقاء على اطلاع على أحدث التغييرات الفيدرالية، الدولية أو في ولاية المدرسة؟

مقدمة

سوف يستمر مجال التعليم الخاص في النمو والتغيير في القرن الحادي والعشرين، بدعم من التشريعات الاتحادية، مثل قانون الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الذي أعيد تصريحه في عام ٢٠٠٤. وقد أثرت التشريعات الحالية على الطلاب ذوي الإعاقات وأعادة صياغة أدوار معلمي التعليم العام والخاص، المدراء، غيرهم من المهنيين، والأسر. وعلاوة على ذلك، مع إعادة هيكلة المدارس للوفاء بقانون عدم ترك اي طفل دون تعليم (٢٠٠١)، الذي يهدف إلى إصلاح سياسة التعليم الاتحادية، معلمين خاصين يقومون بدراسة تأثير هذا التشريع على الطلاب ذوي الإعاقة.

في هذا الفصل، نبدأ بالتركيز على الاحتياجات المتنوعة وخصائص الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشاكل في التعلم والسلوك. أن تكون على دراية بخصائص الطلاب يعني أنك تعرف مستوياتهم الأكاديمية، ويمكنك تحديد المهارات التي يجلبوها معهم في الموقف التعليمي، وفهم خلفياتهم الثقافية. كثيرا ما تعترض الأطفال والمراهقون ذوي الاحتياجات الخاصة مشاكل تتعلق بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي تجعل من الصعب عليهم تلبية احتياجات المدرسة، المنزل، و/أو المجتمع.

لكي يتم التعلم الأمثل، يجب علىك استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة القائمة على البحث السليم. لذلك، نوفر إطار عمل تدريسي يستند إلى ممارسة تعليمية مثبتة يمكنك استخدامها في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها. كما يجب أن تكون على دراية بالقضايا المتعلقة بالحركة المستندة إلى المعايير، والتشريعات التي تحدد ما يعتبر معلمًا تعليمًا خاصًا عالي التأهيل، التركيز على إنشاء تعليمات مصممة عالميًا لجميع المتعلمين، زيادة توافر التكنولوجيا لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة والتركيز على إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام. المزيد من المعلومات عن هذه المواضيع الهامة ستطرح في مختلف الفصول القادمة.

نختتم هذا الفصل مع معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين للممارسة المهنية ونطلب منك ان تقدم التزاما للطلاب ذوي الاستثناءات،عائلاتهم ومهنة التدريس.

خصائص الطالب

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة غالباً ما تكون لديهم مشاكل في المجالات الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية والتحفيز والانتقال إلى أدوار البالغين. في كثير من المناطق المدرسية يشار إلى هؤلاء الطلاب بأنهم يعانون من إعاقات في التعلم (إعاقات تعلم محددة)، أو إعاقات ذهنية (إعاقات ذهنية، تخلف عقلي، إعاقات ذهنية قابلة للتعليم)، أو إعاقات عاطفية (اضطرابات عاطفية، اضطرابات في السلوك)، أو حالات إعاقات عالية. غالباً يجمعون الطلاب ذوي الاعاقات المعتدلة في مجموعات او الطلاب ذوي الاعاقات المتفاوتة، لدى هؤلاء الطلاب العديد من أوجه الشبه، وغالباً ما يقضون الكثير من يومهم المدرسي في بيئة شاملة. وقد أفادت برامج

وزارة التعليم الأمريكية (٢٠٠٢) أن ما يقرب من نصف الطلاب ذوي الإعاقة في المباني المدرسية العادية يتلقوا تعليمهم خلال معظم يومهم في الفصول الدراسية العادية.

بعض الخصائص التي قد تكون لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الإعاقات المعتدلة تتضمن :

الإنجاز الأكاديمي غير الكافي. غالباً ما يكون الطلاب متأخرين بعامين أو أكثر في القراءة والرياضيات والهجاء والتعبير المكتوب و / أو مهارات اللغة الشفهية خلاف أقرانهم في نفس المستوى ·

السلوكيات المدرسية غير المناسبة. قد يكون الطلاب عدوانيين بدنياً أو شفهياً. وقد يكون من السهل إحباطهم أو عدم قدرتهم على تلبية مطالب البيئة المدرسة. ومن بين العلامات الأخرى التي تشير إلى السلوك المدرسي الغير مناسب عدم الامتثال إلي توجيهات المعلم وتعليماته وقلة السُلوكيات المُرضية للمعلم، مثل الاستعداد للصف والحفاظ على التواصل بالعين ورفع الأيدي.

سلوك ضعيف في الحضور. قد يواجه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مشاكل في متابعة إرشادات المعلم وتعليماته. يبدو أنهم يواجهون صعوبة في الاهتمام المعلومات ذات الصلة في رسالة ما ولا يمكنهم في كثير من الأحيان التركيز على الواجبات أو المهام.

ذاكرة ضعيفة. عدم القدرة على تذكر المعلومات من أسبوع إلى آخر أو من يوم إلى آخر هي خاصية أخرى شائعة لدى العديد من الطلاب ذوي الا حتياجات الخاصة. غالباً ما يواجه هؤلاء الطلاب مشاكل في تذكر الإملاء والحقائق الرياضية الأساسية واتجاهان أو أكثر.

المهارات المعرفية الرديئة. في كثير من الأحيان، لا تتوفر لدى الطلاب الاستراتيجيات التنظيمية والتعليمية اللازمة ليصبحوا متعلمين خاضعين للتنظيم الذاتي. فهم لا يراقبون فهمهم للمعلومات الجديدة أو يطورون الاستراتيجيات الفعالة لإكمال المهام.

مفهوم ذاتي رديء. وبالنسبة للعديد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن المدرسة ليست مكاناً مريحاً. بل إنها في واقع الأمر مكان يفشلون فيه غالباً في تلبية معايير النجاح.

المهارات الاجتماعية غير الكافية. غالباً ما لا يستطيع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المحافظة على المستوى المُرضي في العلاقات بين الأشخاص، ويكونون أقل قبولاً اجتماعياً من قِبل أقرانهم، ويظهر ضعف مهارات الاتصال (اللغة العملية). وعدم توفر المهارات الاجتماعية الذي يحول دون التكيف الكافي ليس مع متطلبات البيئة المدرسية فحسب، ولكن أيضاً بيئة ما بعد المدرسة. غالباً ما يكون الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أقل قبولاً وأقل نجاحاً في عالم العمل بسبب نقص المهارات الاجتماعية.

هذه المناطق هي ما يُتوقع منك كإختصاصي التوعية الخاص ان تصححها خلال العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم. مهمتك هي التعرف على نقاط القوة لدى جميع الطلاب الذين تلتقي بهم واستخدام نقاط قوتهم لمساعدتهم في التغلب على جوانب العجز.

في هذا الكتاب المدرسي، نركز على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تتم مساعدتهم إلى أقصى حد مناسب في بيئة التعليم العام.

التنوع الثقافي

من بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هناك طلاب ليسوا أعضاء في الثقافة الأنجلو أمريكية. هؤلاء الطلاب من الأمريكيين الأصليين وآسيويين واسبان (لاتينيين) والأميركيين الأفارقة وثقافات أخرى.

إن الثقافة المدرسية تعكس في كثير من الأحيان القيم الأنجلو أمريكية وبسبب ذلك العديد من الأطفال في مرحلة متأخرة (هودجكيلسون، ٢٠٠٢) كما أشار نييتو ان (٢٠٠٠)، معظم المعلمين المحتملين من الإناث، البيض وناطقي الانجليزية. نييتو (٢٠٠٤) يتحدى المعلمين إلى أن يروا دورهم كمقاطعة لدورة التفاوت والقمع القائمة على ثقافة بغيضة. وهذه الحاجة إلى الدعم ضرورية بشكل خاص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المتنوعين ثقافياً ولغوياً. وتتعرض المجموعة هذه لبعض من أكبرالصعوبات اللغوية في بيئة التعليم العام (رودريغز، بارمار، وسيجنر، ٢٠٠١).

كمعلم ترى أن عالمنا يتغير (فريدمان، ٢٠٠٥)، خاصة في الفصول الدراسية، ودورك هو الدعوة وتوفير التعليم المناسب القائم على الادله لجميع الطلاب. تذكر أن بعض طلابك قد يجدون أن ثقافتهم تتعارض مع الثقافة المدرسية. لكن في كثير من الاحيان الطلاب الذين لا تتطابق ثقافتهم مع الثقافه التقليديّة يتم عرض سلوك المدرسة المناسب من خلال نموذج العجز (ألن و هرمن ولرنارث،٢٠٠٤ ؛ دلبيت،٢٠٠٢). بصفتك معلم تعليم خاص و تكمن مهمتك في رؤية الطلاب من ناحية نموذج قائم على القوة. الأطفال والمراهقون من من خلفيات ثقافية مختلفة قد اظهروا بالفعل مهارات مميزة عن طريق قدرتهم على التأقلم مع ثقافة جديدة (دارلينج-هاموند ، تشونج، وفريلو:، ٢٠٠٢). نحثك على استخدام نقاط القوة هذه لمساعدة الطلاب على أن يكونوا متعلمين ناجحين في الصف الدراسي.

تتضمن بعض الاستراتيجيات التي يجب استخدامها في الصف الدراسي التي تشمل القيم الثقافية المختلفة ما يلي:

١. السماح للطلاب بمساعدة بعضهم البعض في بعض الأحيان، بدلاً من طلب الطلاب إكمال العمل بشكل مستقل طوال الوقت، وإعطاء بعض المهام التي تتطلب التعاون (على سبيل المثال، مشاريع جماعية).

٢. استخدام مجموعات التعلم التعاوني إرشاد الأقران.

٣. إعطاء الطلاب بدائل لإكمال المهام (على سبيل المثال، التدريب العملي ؛ عرض توضيحي باستخدام التكنولوجيا).

٤. تشجيع الطلاب على الالتزام بالمواعيد النهائية المهمة من خلال تذكيرهم.

٥. تذكر أن تشمل الأهداف الأكاديمية والبحثية في برنامج التعليم الفردي (IEP).

٦. تدريس الطلاب للوصول إلى الأهداف اليومية قبل مطالبتهم بمراقبة الأهداف الشهرية.

نشجعك على التعرف على القيم الثقافية للمجتمع ودعوة اعضاء المجتمع لتبادل خبراتهم ومعارفهم الثقافية. ينبغي أن تحترم جميع الثقافات وحاول جلب مواد ومنظورات من مختلف الثقافات. فعلى سبيل المثال، عندما قامت السيدة رايت وهي تدرس وحدة معنية بالتوسع الغربي في الولايات المتحدة، بإحضار مواد اخذت بعين الاعتبار وجهة نظر الأمريكيين الأصليين إضافة إلى وجهة نظر المستوطنين البيض.

متعلمو اللغة الإنجليزية

بالإضافة إلى الاختلافات الثقافية في فصلك الدراسي، قد يكون لديك طلاب ليسوا متحدثين باللغة الإنجليزية كلغتهم الام. يشير مصطلح متعلمي اللغة الإنجليزية (ELL) إلى الطلاب الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية والطلاب الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية الحوارية المناسبة ولكنهم يواجهون صعوبة في لغة المنهج الدراسي (غيرستن , و بيكر ٢٠٠٠) وتحاول المدارس تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب من خلال تقديم برامج اللانغماس، أو برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL)، أو برامج ثنائية اللغة (جولنيك و شين ٢٠٠٢). في نموذج الانغماس المنظم، يدرس المعلم معلومات المحتوى من خلال عمليات التكييف في اللغة الإنجليزية بهدف اكتساب الطلاب للبراعة في اللغة الإنجليزية بينما يتم تحقيقها في الوقت نفسه في مجالات المحتوى. يعتمد برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على منهج دراسي خاص يركز عادة على تعلم اللغة الإنجليزية بدلاً من المحتوى ويتم تدريسه عادةً في أوقات محددة.

كل برنامج تعليمي ثنائي اللغة، له عنصر ESL (اللغة الإنجليزية كلغة ثانية). وتستخدم البرامج الثنائية اللغة لغتين (اللغة الاصلية واللغة الإنكليزية) للتعليم والتعلم. عادة، تستخدم اللغة الأصلية لتدريس المفاهيم والمعرفة، وتستخدم اللغة الإنجليزية لتعزيز المعلومات (باكا و سيرفانتس ١٩٩٨). لتلبية احتياجات الطلاب الذين تم تحديدهم باسم متعلم اللغة الإنجليزية ، وجيرستين، وخباز (٢٠٠٠)، مع باحثين آخرين، نوصي بتغيير التركيز عن المجادلة حول البرامج (أي الانغكاس، ESL، أو ثنائي اللغة) لتحديد أفضل طرق تدريس هؤلاء الطلاب. وفي استعراض أجري على ٢٤ دراسة (تستند إلى البحث والوصفية) ومقابلات مع اختصاصيي التوعية والباحثين المحترفين، حددوا المكونات الحرجة.؛ التالية للتعليم:

١. تعزيز المعلومات السمعية باستخدام الوسائل المساعدة البصرية، مثل الرسومات و بنوك الكلمات.
٢. بناء الخلفية المعرفية للطلاب. الانتقال إلى المفردات الجديدة في قراءة الواجب ومناقشة ما يعرفه المشاركون جميعاً حول موضوع ما قبل أن يكون تقديم طرق القوس لبناء معرفة جماعية.
٣. تنفيذ تعليم الأقران والتعلم التعاوني.

في بقية الكتاب المدرسي، نصف استراتيجيات فعاله إضافية لتدريس الطلاب من مختلف الثقافات ومتعلمي اللغة الإنجليزية ذوي الإعاقة.

نقاط هامة

١. قد يعرض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة أو أكثر من الخصائص التالية: الإنجاز الأكاديمي غير الكافي، والسلوكيات المدرسية غير اللائقة وسلوكيات الحضور و ذاكرة ضعيفة مهارات التفكير ما وراء المعرفة ضعيفة، مفهوم ذاتي ضعيف، وعدم كفاية المهارات الاجتماعية.
٢. قد تكون القيم الأنجلو أمريكية متعارضة مع قيم الثقافات الأخرى العديدة في الطلاب في غرفة الصف.
٣. يشير مصطلح .؛متعلمي اللغة الإنجليزية.(ELL) ;إلى كل من الطلاب الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية والطلاب الذين يستخدمون الإنجليزية الحوارية المناسبة ولكن يبقي الصراع مع لغة المنهج الدراسي (جيرستين وبكر، ٢٠٠٠).

النشاط ١.١

ابحث عن شخص لديه خلفية ثقافية مختلفة عن خلفيتك الخاصة ثم قارن بين قيم ثقافاتك وقيم ثقافة المدرسة.
ناقش كيفية القيام بذلك حسناً، تلبي الثقافة المدرسية احتياجات ثقافاتك المختلفة.
(توجد إجابات عن هذا النشاط وغيره من الأنشطة في دليل المعلم).

استراتيجيات التدريس الفعالة

في تحليل تعريفي لأكثر من ١٠٠٠ دراسة بحثية، فورنس، كافال، بلوم، لويد (١٩٩٧) تحديد التدخلات الفعالة وغير الفعالة في مجال التعليم الخاص. وشملت الاستراتيجيات غير الفعالة تنسيب الصفوف الخاصة والتدريب الحسي ونظام فينغولد الغذائي والتعليم القائم على النمط والتدريب على البرامج الاجتماعية. وقد حددوا أن التدريب النفسي اللغوي وتعليم الأقران والتعليم بمساعدة الحاسوب والعقارات الطبيه ذات التأثير النفسي، وانخفاض حجم الصف، والمؤثرات العقلية يمكن أن تكون فعالة.

تتضمن الاستراتيجيات الفاعلة التدخل المبكر والتقويم التكويني وتعديل السلوك المعرفي والتدريس المباشر وتعديل السلوك وتعليم استيعاب القراءة والتدريب الاستذكاري. التدريس الفعال والاستراتيجيات المتبعة في هذا المجال تستند إلي التعليم الخاص حالياً و إلى اثنين من نماذج عملية التعليم. ومن بين وجهات النظر هذه النموذج الاختزالي (والذي يشار إليه أيضاً بالنموذج العلمي أو المذهب التجريبي الحديث أو الميكنة الحديثة)، أما الآخر فهو النموذج البنائي (أيضاً يشار إليها بالبنّاءة الكلية أو الاجتماعية). في النموذج الفكري الاختزالي، يميل التعلم إلى التركيز على المعلم ويستند إلى المهارة وهو موجه نحو المنتجات و يوصف بدرجة عالية (جونسون،٢٠٠٤). في النموذج الفكري البنائي، يميل التعلم إلى التركيز على الطالب، القائم على المعنى، عملية التوجه ، ومنظمة على نحو غير محكم (جونسون ، ٢٠٠٤).

يؤثر كلا النماذج الفكرية على التفاعلات التدريسية ويولد نقاشاً ساخناً في مجال التعليم الخاص. وبالنسبة لمناقشتنا، فإننا نركز على مقارنة بين هناك نموذجاً نظريّان فيما يتعلق بوجهات نظرهم حول دور المعلم ودور الطالب وتأثيرهم على الممارسات التدريسية وممارسات التقويم.

النموذج الإختزالي

وينظر النموذج الفكري الاختزالي إلى دور المعلم باعتباره دور تقديم التدريس المباشر من خلال خطط الدروس التفصيلية والتدريس المنهجي والتغذية الراجعة. يقوم المعلمون بتنظيم اليوم الدراسي من خلال توفير وقت تعليمي واسع وإدارة المهام العليا.قدموا النموذج و اظهروا التحقق من الفهم والحفاظ علي وتيرة سريعه ومعدل نجاح عالٍ ومراقبة عمل المقاعد والتقدم (إنجلرت و تارانت و ماريج ١٩٩٢) المعلم مسؤول عن التدريس، ويتم نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب. لا يشارك الطلاب في اتخاذ القرارات في كثير من الأحيان وغالباً ما يشاركون في التعلم عن ظهر قلب. ومن خلال استخدام تحليل المهام و يتم تقسيم المنهج الدراسي إلى مكونات ذات قوائم تدقيق للنطاق والتسلسل. فالاختزالية تؤكد عليها المحاضرات والقول والاظهار والتفسير (جونسون، ٢٠٠٤) والتدريس الصريح المباشر (شوج، وتارفر، والغربي، ٢٠٠١).

النموذج الفكري البنائي

في النموذج الفكري البنائي، يشبه دور المعلم دور المُيسِّر بشكل أكبر حيث يتحمل الطلاب المسؤولية عن تعلمهم. يقوم المعلم بتضمين تدريس ضمني في سياقات ذات معنى، ويعزز الحوارات الصفية، ويشرح التدريس المتجاوب، ويربط المعرفة السابقة لدى الطلاب بالمعرفة الجديدة، وينشئ التواصل التعليمي في غرفة الصف (إنجلرت و تارانت و ماريج ١٩٩٢). غالباً ما يقود الطلاب المناقشات، ويضعون أهدافهم الخاصة، ويتعلمون من الطلاب الآخرين. وهي تبني معرفتهم من خلال المشاركة النشطة والاندماج في مخططهم. ويتضمن التقويم العمليات الحقيقية الخفيفة والأخطاء التي تقدم رؤىً ليست حول نقاط الضعف لدى الطلاب بل حول كيفية تفكير الطلاب ويتم تدريس مجالات المواضيع في سياقات حقيقية (إنجلرت و تارانت و ماريج ١٩٩٢)

نموذج الدروس القائمة على النماذج الفكرية

قد يساعد فحص نماذج الدروس في فهم تأثيرات النماذج الفكرية على التدريس. نبدأ بنموذج الدرس من وجهة نظر اختزالية. ثم نقدم نفس الدرس بناءً على المبادئ البنائية، التي تم تكييفها من درس قدمه المهندس إنجيرت وتارك وماريج (١٩٩٢). يتمحور كلا الدرسين حول افتتاح الأنشطة الصباحية، وهو روتين بداية في العديد من الفصول الدراسية الشاملة الابتدائية.

الدرس القائم على الاختزالية

المعلم: حان وقت رسالتنا الصباحية. اليوم هو الثلاثاء. ما هو اليوم، الجميع (إشارة يدوية للإشارة إلى استجابة منسجمة)؟

الطلاب: الثلاثاء.

المعلم: صحيح. اليوم هو الثلاثاء. (يكتب المعلم الجملة على السبورة).

لنقرأ الجملة الأولى معًا. الجميع (إشارة).

الطلاب: اليوم هو الثلاثاء.

المعلم: قراءة جيدة، الجميع. جيم، ماذا يحدث اليوم؟

جيم: سنذهب في رحلة ميدانية.

المعلم: نعم، نحن. إلى أين نحن ذاهب؟

سامنثا: إلى محطة الإطفاء.

المعلم: لنفترض أنه في جملة كاملة، سامنثا.

سامنثا: سنذهب إلى محطة الإطفاء.

المعلم: الآن هذه جملة كاملة. (يكتب المعلم: سنذهب في رحلة ميدانية إلى محطة الإطفاء.) الجميع، لنقرأ هذه الجملة معاً (إشارة يدوية).

الطلاب: سنذهب في رحلة ميدانية إلى محطة الإطفاء.

المعلم: قراءة جيدة، الجميع. فأين نذهب شيري

شيري: سنذهب إلى محطة الإطفاء.

المعلم: صحيح. متى نذهب إلى محطة الإطفاء كينيشا؟

الدرس القائم على البنائية

المعلم: هل من شيء خاص يكتب عنه اليوم في رسالتنا الصباحية؟

جوش: سنذهب إلى محطة الإطفاء اليوم.

ميغان: رحلة ميدانية.

المعلم: لنرَ. (يكتب المعلم: سنذهب إلى محطة الإطفاء اليوم، رحلة ميدانية.) أوه! هذا لا يبدو كما ينبغي. ما رأيك؟

كينيشا: شيء ما خطأ في الرحلة الميدانية.

سيبي: قد يحتاج إلى فترة.

المعلم: لنرَ. (يضيف المعلم فترة قبل الرحلة الميدانية أ) لقد أضفت فترة لذا أحتاج الآن إلى أن أقرأها، وهي رحلة ميدانية. ما رأيك؟

الطلاب: لا

المعلم: ربما أستطيع أن أقول. (يكتب المعلم: سنذهب إلى محطة الإطفاء

اليوم لرحلة ميدانية. يقرأ المعلم الجملة) ما رأيكم؟

الطلاب: نعم.

المعلم: ما الذي تريد قوله عن الرحلة الميدانية؟

ميجان: نغادر الساعة ١١:٠٠

روي: أريد أن أقول الساعة ١١:٠٠

الطلاب: (البعض يقول نعم، والبعض يقول لا).

المعلم: دعونا نصوت على إضافة علامات الساعة الإبهامية إلى نعم. لا

النشاط ١.٢

اعمل مع زميل لمقارنة نموذجين للدرس ومقارنتهما بناءً على نماذج اختزالية وبنائية. قبل قراءة القسم التالي من توقع متى يمكنك استخدام كل من النماذج الفكرية في التدريس الخاص بممارسة. نوفمبر اقرأ القسم التالي.

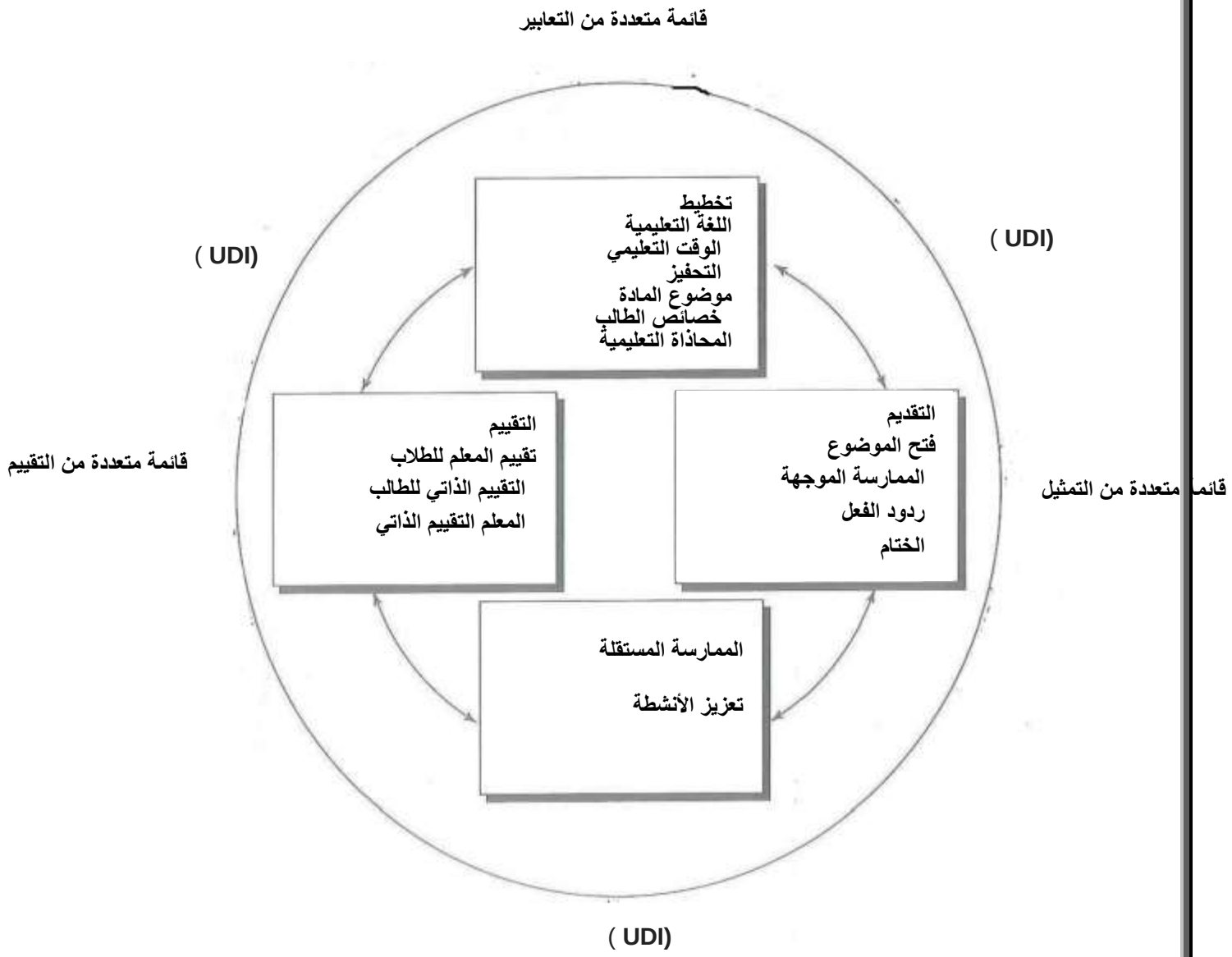
دمج النماذج الفكرية للممارسة التدريسية الفاعلة

ويرى العديد من الخبراء أن اختيار ممارسة تعليمية فعالة في مجال التعليم الخاص يتوقف على المهمة وعلى الفرد. تشير الأبحاث إلى أن التدريس الصريح القائم على النموذج الاختزالي أكثر فاعلية في تدريس مهارات فك التشفير الأساسية، كما أن التدريس الضمني القائم على النموذج البنائي يكون فعالاً عندما يكون التركيز على عملية الفهم أو مهارات المستوى الأعلى (ستانوفيتش،١٩٩٤). يقترح هويل و فوكس ومورهيد (١٩٩٣) أن الطلاب الذين لديهم معرفة سابقة ضعيفة ويواجهون فشلاً أولياً في المهمة قد يحتاجون إلى تدريس صريح، بينما قد يحتاج الطلاب الذين لديهم معرفة مسبقة جيدة والنجاح المبكر إلى تدريس ضمني. هاريس وجراهام (١٩٩٤)، مؤيدو النموذج البنائي، يجادلون بذلك لا يحتاج التدريس المكثف المنظم والصريح إلى .؛المساواة مع التعلم غير السيء للمهارات عديمة المعنى أو التعلم السلبي أو تدريس المهارات الأساسية المتراكمة تدريجياً كشرط أساسي للتفكير والتعلم في نظام أعلى.؛ (ص٢٣٨). وبدلاً من ذلك، يحثون المعلمين على الاستجابة للاحتياجات والأنماط والاختلافات الفردية.

ونحن نتفق مع هاريس وجراهام؛ ولذلك، في هذا النص، ندمج ممارسات تستند إلى كلا النيتين. على سبيل المثال، نناقش التقويمات مثل التدريس الدقيق (القائم على الاختزالية)، واستخدام ملفات الإنجاز (القائمة على البنائية)، واستراتيجيات مثل التدريس المباشر (القائم على الاختزالية)، والتدريس المتبادل (القائم على البنائية).

ينبغي أن يأخذ تخطيط الدروس التي تلبي احتياجات جميع المتعلمين كلا النماذج الفكرية في الاعتبار. يركز مفهوم التصميم العام للتدريس (UDI) على تعليمات بأنه ليس من الضروري إعادة تجهيز المستندات لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفين (هيتشكوك، ماير، روز، جاكسون، ٢٠٠٢) ولكن يتم إعداده مع وضع احتياجات جميع المتعلمين في الاعتبار أثناء مرحلة التخطيط الأولية وخلال جميع مراحل التدريس. لذلك، وضعنا هذا الكتاب المدرسي في إطار مفهوم التصميم العام للتدريس (واجهة المستخدم) الذي يلتف حول الإطار التعليمي. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن إطارنا التعليمي يشمل كلاً من النماذج الفكرية القائمة على الاختزالية والنماذج القائمة على البنائية بينما نتحدث عن التخطيط والعرض والممارسة المستقلة والتقييم.

(انظر الشكل ١-١). في هذا الإطار التعليمي،



المعلم أو الطلاب أو الجهود المشتركة للمعلم و قد يؤدي الطلاب إلى تخطيط درس تم إعداده لمجموعة من المتعلمين ذوي الإعاقات المختلفة في بيئة التعليم العام. أثناء تخطيط وحدة أو درس) يتم استخدام الأنواع المختلفة من الإعاقات لوضع إطار لدرس يُعلّم مواطن القوة المختلفة لدى الطلاب ويوفر أدوات (مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة أو التقنية المساعدة) للتنقل في مناطق الضعف. باستخدام الحوار، يمكن للمعلم في البداية تقديم الدرس ثم تسليم عرض الدرس إلى الطلاب؛ أو في مجموعات في غرفة الصف، قد يتعلم الطلاب من بعضهم البعض. في عملية التغذية الراجعة والتقويم و يعد إشراك كل من المعلم والطلاب أمرًا ضروريًا. يمكن للطلاب التقويم الذاتي أو المراقبة الذاتية و / أو يمكن للمعلمين التقويم والمراقبة. نناقش الإطار التعليمي بالتفصيل في الفصل الخامس.

نقاط هامة

١. في تحليل تعريفي لأكثر من ١،٠٠٠ دراسة بحثية ، فورنس ، كافال ، بلوم ، و حدد لويد (١٩٩٧) التدخل المبكر والتقويم التكويني والسلوك الإدراكي التعديل، التدريس المباشر، تعديل السلوك، فهم القراءة التدريس والتدريب التذكيري كاستراتيجيات فاعلة.

٢. وتستند استراتيجيات التدريس الفعالة في التعليم الخاص حاليا إلى أي من هذين النظامين نماذج اختزالية أو بنّاءة لعملية التعلم.

٣. وينظر النموذج الفكري الاختزالي إلى المعلم باعتباره الناقل الرئيسي للمعلومات وصانع القرار؛ والطلاب كمشاركين نشطين

في التعلم عن ظهر قلب بأقل القليل والمدخلات؛ والتقييم باعتباره يؤدي إلى اهداف تدريسية متسلسلة هرمية؛ والتدريس بالسرعة التي يسير بها المعلم والموجه إليه.

٤. ينظر النموذج الفكري البنائي إلى المعلم كمنسق وأحد القرارات صانعو القرارات؛ الطلاب كصناع قرار رئيسيين كما يتعلمونه من بعضهم البعض؛ التقويم كما يحدث في الإجراءات الحقيقية؛ والتدريس كما هو هادف ومتوافق مع اهتمامات الطلاب وخبراتهم.

٥. يشعر العديد من اختصاصيي التوعية بأن كلا النماذج يتضمن ممارسات فاعل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حسب المحتوى والطالب الخصائص.

٦. فهم مبادئ التصميم العالمي للتدريس التي يمكن للمعلمين استخدامها الإطار التعليمي للتخطيط والعرض والممارسة المستقلة، و التقويم لوضع دروس لجميع المتعلمين الذين يدمجون الممارسات بناءً على كلا النماذج الفكرية.

النشاط ١.٣

الآن وقد قرأت هذا القسم، تأمل في الممارسات المختلفة التي اقترحها النماذج الفكرية. ناقش مع أحد الزملاء ما تشعر به من الممارسات المختلفة التي قد تكون فعاله.

التضمين

إدراج الطلاب ذوي الإعاقات في بيئة التعليم العامة هو اتجاه متزايد بسبب التغيرات العديدة في القوانين التي تتطلب من الطلاب أن يستوفوا نفس معايير الولاية الخاصة بأقرانهم غير المعاقين. كما يدعم الآباء والمربين الذين يعتقدون أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يجب ان يحصلوا علي في الجلوس في نفس الفصول الدراسيه مع أقرانهم غير المعاقين (هيتشكوك ٢٠٠٢). كمعلم خاص يجب أن تفترض أن كل أو على الأقل جزء من يومك سوف تنفق في الإعداد التعليم العام إما التدريس المشترك أو تقديم الدعم للطلاب الذين من المتوقع أن لا يتم توفير مناهج التعليم العام فقط ولكن لاجتياز الاختبارات الموحدة الصارمة. لذلك، فإن فهمك للاستراتيجيات البحثية الفعالة بالإضافة إلى الأساس القوي في كيفية مساعدة الطلاب المدرجين في مجالات المحتوى عبر مستويات الصف هو أمر بالغ الأهمية.

وعلى الرغم من أن بعض الناس ينت في اعتبارهم إدماج الطلاب ذوي الإعاقة كتوجه حديث، فقد أصبح المجتمع على مر التاريخ أكثر شمولاً. ويسمح اليوم للطلاب الذين اعتادوا على اِستهلالهم في المدارس ويستمر هذا الاتجاه مع زيادة قبول مجموعة واسعة من الاختلافات الموجودة في بيئة التعليم العام.على سبيل المثال، تتشارك كافال (كافالي و وفورنيس) (٢٠٠٠) في أنه منذ ٥٠ عاماً فقط لم يسمح للطلاب الذين لديهم تحديات في التعلم والسلوك حتى بحضور المدارس العامة. أما اليوم، فإن منع الطفل من الوصول إلى مناهج التعليم العامة هو الاستثناء، في حين أنه كان في السابق القاعدة (فاينر، ٢٠٠٣؛ بلومفيلد وكوبر، ٢٠٠٣).

والواقع أن مصطلح أو مفهوم الإدماج كان سبباً في الفرار من المدارس الأميركية في عام ١٩٨٦ وعندما اقترح مادلين، مساعد أمين التعليم، أن نربي المزيد من الطلاب المعوقين في بيئة التعليم العام. ودعت إلى تقاسم المسؤولية والالتزام بين التعليم العام والتعليم الخاص واستخدام تقنيات تعليمية خاصة فعالة خارج إطار الفصل الدراسي الخاص، وتسمى المبادرة التعليمية العادية (REI). وقد أدت هذه المبادرة إلى إحدى قضايا الإصلاح الرئيسية التي تواجه حاليا ميدان التعليم، وهي مسألة الإدماج.

ووفقاً للتقرير السنوي الرابع والعشرين المقدم إلى الكونغرس، فإن إدراج الطلاب المعوقين في الفصول الدراسية للتعليم العام قد استمر في اكتساب الزخم. على مدى السنوات العديدة الماضية (الولايات المتحدة وزارة التعليم، ٢٠٠٢). ولا يزال قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) طوال جميع التنقيحات والإصلاحات يدعم استخدام سلسلة متصلة من الخدمات) الذي يؤكد أن أول مكان ينبغي النظر فيه هو وضع التعليم العام لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة. ولكن ما يحدث غالباً هو أن الطلاب الذين لديهم تسميات معينة (على سبيل المثال، السلوك غير مرتب) قد يُحرم من التقدم في هذه السلسلة لأنه في بعض الحالات المدارس يحدد الملصق مكان التوظيف. وفي المدارس ذات التعليم الشامل القوي، يعتقد المعلمون أن جميع الطلاب قادرون على النجاح في بيئة التعليم العام. وعلى الرغم من هذا الاعتقاد وسلسلة الخدمات التي تشمل وضع التعليم العام كأول خيار ينظر فيه، فإن موضوع الإدماج يظل مثيرا للجدل وأحيانا غير محدد تحديداً جيداً. أثناء عملك كمعلم تعليم خاص، تأكد من الاستماع بالإضافة إلى النظر بعناية في التدريس أو الفريق أو المدرسة أو المقاطعة لتحديد ما إذا كانت الإجراءات مطابقة لتعريف التضمين (سالند ٢٠٠٥). ويدعم بعض المهنيين الإدماج الكامل (وضع جميع الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية للتعليم العام)، في حين يفضل آخرون المدارس الشاملة التي ترحب بالطلاب ذوي الإعاقة، ولكن في الوقت نفسه، يدركون أن التعليم العام قد لا يكون أفضل خيار تعليمي. ويصف آخرون تضمين المسؤول وهو نموذج تعليمي يستند إلى المدرسة يرتكز على الطالب ويستند إلى وضع التعليم وتوفير الخدمات على احتياجات كل طالب (ديكر، ٢٠٠٧). تتضمن معظم النماذج التي تدعو إلى الإدماج الكامل ما يلي:

١. جميع الطلاب يلتحقون بمدرسة المنزل أو الحي - حيث سيحضرون إذا لم يكن لديهم إعاقة.

٢. يمكن العثور على نسبة طبيعية (أي ممثلة للمقاطعة المدرسية بوجه عام) من الطلاب ذوي الإعاقة في أي موقع مدرسة وفي كل غرفة صف.

٣. توجد سياسة رفض الصفرية، بحيث لا يتم استبعاد أي طالب على أساس نوع أو مدى الإعاقة.

٤. إن مواضع الإعلانات مناسبة للعمر والرتبة، من دون أي محتوى ذاتي أو محدود فصول تعليمية خاصة تعمل في موقع المدرسة.

٥. التعلم التعاوني وطرائق تدريس الأقران - الاستفادة بشكل كبير في التدريس العام في موقع المدرسة لتوفير الدعم الطبيعي للأقران.

٦. ويتم توفير الدعم التعليمي الخاص (مثل التعليم المشترك) في إطار التعليم العام.

٧. يتم خلق مناخ يشمل الاحتفال بالاختلافات بين الطلاب والإقرار بالحاجة إلى التغيير من النماذج التقليدية للتدريس والتشارك والتقويم.

بشأن CECفي عام ١٩٩٣، سياسة CEC اعتمد أصلا في المؤتمر السنوي للمجلس لفترة استثنائية الأطفال الشامل تتطلب الإعدادات سلسلة متصلة من الخدمات ولكنها تدعم التضمين كمفيد الهدف المدارس والمجتمع (انظر الشكل ١.٢). كما قامت منظمات قيادية في الولايات المتحدة مثل الاتحاد الأمريكي للمعلمين، فضلا عن العديد من المنظمات في بلدان أخرى، بإنشاء سياسات أو بيانات مماثلة لتلك التي صدرت في الشكل في بيئات شاملة وتسهيل المتعلق بالإدماج. كمدرس يجب أن تكون مستعداً لدعم مجموعة متنوعة من الطلاب التعاون بين الأسر والمعلمين والشركات والوكالات لإعداد الطلاب للعضوية في المجتمعات الشاملة (بالت و اوسلن ١٩٩٧).

الشكل ١-٢ سياسة CEC بشأن المدارس الشاملة والأوضاع المجتمعية

ويعتقد مجلس الطفل الاستثنائي (CEC) أن جميع الأطفال والشباب ويحق للبالغين المعوقين الحصول على تعليم و/أو خدمات مجانية ومناسبة تؤدي إلى حياة البالغين(د). ومن خلال إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، وإقامة مستقلة، ومشاركة منتجة في المجتمع المحلي، والمشاركة في المجتمع ككل.

ولتحقيق هذه النتائج فلابد وأن يكون لكل الأطفال والشباب والشباب من البالغين مجموعة متنوعة من التدخلات المبكرة، والتعليم وخيارات وخبرات البرامج المهنية.

وينبغي أن يستند الوصول إلى هذه البرامج والخبرات إلى الاحتياجات التعليمية الفردية والنتائج المرجوة.

وعلاوة على ذلك، يجوز للطلاب وأسرهم أو الأوصياء عليهم، بوصفهم أعضاء في فريق التخطيط، أن يوصوا بالاختيار بين التنسيب والمناهج الدراسية ووثيقة الخروج التي يتعين متابعتها. ويعتقد مؤتمر الكنائس الأوروبية أن هناك سلسلة متصلة من الخدمات يجب أن تكون متاحة لجميع الأطفال والشباب.

ويرى مؤتمر الكنائس الأوروبية أيضاً أن مفهوم الإدماج هو هدف ذو معنى ينبغي السعي إليه في مدارسنا ومجتمعاتنا.

وبالإضافة إلى ذلك، يعتقد مؤتمر الكنائس الأوروبية أن الأطفال والشباب، كما ينبغي تقديم الخدمات إلى الشباب المعوقين كلما أمكن ذلك في الفصول الدراسية للتعليم العام في مدارس الأحياء والأماكن المجتمعية الشاملة.

وينبغي تعزيز هذه الأوضاع ودعمها عن طريق ضخ موظفين مدربين تدريبا خاصا وغير ذلك من الممارسات الداعمة المناسبة وفقاً للاحتياجات الفردية للطفل.

المصدر: من دليل سياسات لجنة الانتخابات المركزية ، ١٩٩٧ ، الفصل ٣ ، "التعليم الخاص في المدارس" ، القسم الثالث ، السياسات المهنية ، الجزء ١ ، ص. ٤. ريستون ، فرجينيا: مجلس الأطفال الاستثنائي. أعيد طبعها بإذن.

تأملات في الممارسة الجزئية

بصفتك معلماً تعليماً خاصاً، قد يتم توظيفك لخدمة الأطفال المعوقين في بيئة شاملة في مدرستك (وهو اعتقاد في تأطير عملنا فيهذا الكتاب المدرسي). يتمثل أحد أجزاء مسؤولياتك الوظيفية في المساعدة على تشكيل معتقدات الأشخاص حول تعليم الطلاب ذوي الإعاقات، وهو دور لم تتوقعه. تذكر أن العديد من آباء وأجداد طلابنا لم يذهبوا إلى المدرسة مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدرجة في بيئة التعليم العام. ونتيجة لهذا فقد تكون لديهم أسئلة أو مخاوف بشأن مدى شمولية التعليم. كمعلم تعليم خاص، ينبغي أن تتوقع ما قد تكون عليه هذه الأسئلة واستعدّ لتثقيف الآخرين حول قبول الاختلافات داخل غرفة الصف. قد يحتاج هذا التعليم إلى إشراك الطلاب من دون إعاقات، أو الطلاب من دون إعاقات الآباء وأعضاء هيئة التدريس الآخرين، والمديرين، وأعضاء المجتمع، و/أو أعضاء مجلس إدارة المدرسة. وسيساعد النهج الاستباقي لشرح التعليم الشامل الجميع على فهم سبب حق الطلاب ذوي الإعاقة في أن يكونوا في البيئة التعليمية العامة. قد ترغب في الاطلاع على موقع www.inclusiveschools.org والتعرف على الخدمات الشاملة أسبوع المدارس. هذا الموقع؛ يوفر أفكاراً مثيرة للاهتمام لاستخدامها في غرفة الصف أيضاً كأنشطة لمدة أسبوع لزيادة الوعي لدى المسؤولين والمعلمين والطلاب والمجتمع حول التعليم الشامل. بالإضافة إلى ذلك، ندعوك زيارة مواقع المعلومات على الويب في ١.١الجدول التي تركز على الممارسات الشاملة.

وهناك بعد جديد ناشئ للاندماج في مجالنا وهو إشراك الطلاب ذوي الإعاقة في التقييمات المحلية وتقييمات الولايات. ومع تمرير قانون عدم اي ترك اي طفل و قانون الافراد ذوي الاعاقة (٢٠٠٤)، يتم إدراج المزيد من الطلاب في التقييمات القياسية المحلية والحكومية. على سبيل المثال، تحدد الآن وزارة التعليم الأمريكية (NAEP) معايير الطلاب ذوي الإعاقات التي سيتم تضمينها في التقييمات. وفقاً للمحكات الحالية، يجب تضمين الطالب الذي يعاني من إعاقة في تقييم برنامج العمل الوطني للتكيف باستثناء الحالات التالية:

١. يقرر فريق المعهد أن الطالب لا يستطيع المشاركة؛ أو

٢. يعاني الطالب من ضعف شديد في الأداء المعرفي لدرجة أنه لا يستطيع المشاركة.

٣. تتطلب برامج التعليم العام الخاصة بالطالب أن يتم اختبار الطالب مع مكان إقامة أو تكييف لا تسمح به NAEP.

المعني بالمدارس الشاملة (١٩٩٤)، وهو اتحاد مكون من ١٠ مدارس وطنية وقد حددت رابطات التعليم ١٢ المنتدى العامل للمدارس الشاملة:

١. شعور بالمجتمع (على سبيل المثال، ينتمي جميع الطلاب ويمكن أن يتعلموا في التيار الرئيسي من المدرسة والمجتمع)

٢. القيادة (على سبيل المثال، يجب أن يشارك المديرون في التخطيط واتخاذ القرار).

٣. المستويات العالية (على سبيل المثال، يتم منح جميع الطلاب الفرصة لتحقيق مستويات ونواتج تعليمية عالية).

٤. التعاون والتعاون (على سبيل المثال، هناك تأكيد على التعاون الترتيبات وشبكات الدعم بين الطلاب والموظفين).

٥. تغيير الأدوار والمسؤوليات (على سبيل المثال، تتغير أدوار المهنيين في المدرسة ويصبح الجميع مشاركاً نشطاً في عملية التعلم).

٦. وهناك مجموعة من الخدمات (مثل الخدمات المدرسية/المجتمعية المتنوعة، التي يتم تنسيقها جميعاً مع موظفي التعليم).

٧. الشراكات مع الآباء (على سبيل المثال، الآباء شركاء كاملون في تعليم الآباء الأطفال).

٨. بيئات التعلم المرنة (على سبيل المثال، المجموعات المرنة والبيئة التنموية يتم تقديم الخبرات المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب).

٩. الاستراتيجيات القائمة على البحث (على سبيل المثال، تتضمن الممارسات التعلم التعاوني وتكييف المنهج الدراسي وتوعية الأقران والتدريس المباشر والتدريس المتبادل وتعليم المهارات الاجتماعية والتدريس بمساعدة الكمبيوتر والتدريب على مهارات الدراسة والتعلم باستخدام الإتقان).

١٠. أشكال جديدة للمساءلة (على سبيل المثال، هناك تركيز أقل على الاختبارات المعيارية والمزيد على التقييم لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف).

١١. الوصول (على سبيل المثال، عمليات التكييف والتعديلات والتقنية المساعدة تضمن الوصول).

١٢. التطوير المهني المستمر (على سبيل المثال ، الموظفون يستمرون في تحسين معرفتهم ومهاراتهم).

يتفق العديد من المهنيين على قيمة دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة الفصل الدراسي للتعليم العام. ولكن هناك خلاف حول كيفية تنفيذ الإدماج. يمكن أن تكون النماذج التشاركية التي تتجاهل احتياجات التعلم الفردية للطلاب إشكالية (زغموند و مارغي٢٠٠١).

ويعتقد العديد من المعلمين أن الإدماج يكون أكثر فعالية عندما يقترن دمج الطلاب ذوي الإعاقات بإعادة هيكلة أوسع.

تشمل الفصول الدراسية المتعددة الأعمار (إرمستشر١٩٩٦). ويوصي آخرون بمبادئ توجيهية للإدماج المسؤول.(١) يعتبر الطالب والأسرة أولًا؛ (٢) يختار المعلمون المشاركة في الفصول الدراسية؛ (٣) يتم توفير موارد كافية؛ (٤) وضع النماذج وتنفيذها على المستوى المدرسي؛ (٥) الابقاء على سلسلة متصلة من الخدمات؛ (٦) يتم تقييم نموذج تقديم الخدمات باستمرار؛ (٧) يتم توفير التطوير المهني المستمر.؛ (فون هوكي و سكم ١٩٩٥، ص ٢٦٤).

إن العديد من الممارسات التدريسية التي تعتبر أساسية في هذا المجال والاندماج الناجح للطلاب ذوي الإعاقة. وتشمل هذه الممارسات التعليم المشترك والتعلم التعاوني واستراتيجيات دعم الأقران والدعم السلوكي الإيجابي واستراتيجيات التعلم المضمنة وتحسينات المحتوى (إهرين ولينز و ديشلر ٢٠٠٥ كنغ سيرز ١٩٩٧). مع استمرار المناقشة حول أفضل طريقة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، نحثك على تقويم تأثيرات البرمجة المنفصلة والإعدادات المتكاملة على إنجاز الطلاب.

يوفر الجدول ١.١ مواقع ويب للمعلومات التي نقوم بها

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) www.unisco.org
يوفر موقع lnclusion.com المواد والموارد على موقع inclusion-www.inclusion.com
إريك كليرينجهاوس المهتم بالمعاقين والأطفال الموهوبين - www.ericec.org
الرابطة الوطنية لمديري الدولة Education-www.nasdse.org
المركز الوطني لنواتج التعليم - http://education.umn.edu/nceo
المركز الوطني لتحسين الممارسة في التعليم الخاص NCIP-www2.edc.org/NCIP
المركز الوطني للمعلومات من أجل الأطفال والشباب ذوي الإعاقات (NICAM)-www.nichcy.org
المركز الوطني للتعليم Statistics-nces.ed.gov
مركز موارد التعليم الخاص- (SERC) www.ctserc.org
وزارة التعليم الأمريكية مكتب التعليم الخاص والخدمات العسكرية OSERS- www.ed.gov
الاتحاد من أجل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - www.fcsn.org
جمعية الأب للدفاع عن الحقوق التعليمية www.pacer.org
قرية فارنيلي: مجموعة عالمية من الموارد المتصلة بالإعاقة www.familyvillage.wisc.edu
مركز الأهل للتعليم والمساعدة للأطفال (الذروة)، lnc.-www.peakparent.org

أعتقد أن ذلك مفيداً للمعلمين وقد يساعدك أيضاً في تشكيل تفكيرك بشأن الممارسات الشاملة.

النشاط ١-٤

الجزء I : زيارة مدرسة والتحدث إلى أكبر عدد ممكن من الناس عن أفكارهم عند التضمين. بعد إجراء مقابلة مع أشخاص، أعد

قراءة هذا الفصل واكتب ملخص عن أفكارك حول التضمين.

الجزء الثاني: رتب المشاركين جميعاً للجلوس في دائرتين (واحدة في الخارج والأخرى في في الداخل).

تناقش الدائرة الداخلية ما

تعلموه عن الإدماج وخاص بهم أفكار حول الموضوع بينما تستمع الدائرة الخارجية. بعد ذلك، الطلاب في الدائرة الخارجية تحدث

أثناء استماع الدائرة الداخلية. ثم تكتب كل مجموعة ملخصًا لما سمعته أثناء الاستماع إلى أقرانهم.

نقاط هامة

١. لا يزال التعليم الشامل مثيراً للجدال بعض الشيء ولكنه يشكل اتجاهاً ناشئاً إلى حد ما العديد من الطلاب ذوي الإعاقات.

٢. غالباً ما يجادل الطلاب الذين يتم ضمنهم في بيئة التعليم العامة كبشر مسألة الحقوق وعدم تحديد موضع الطالب.

٣. والفرضية التي ينبغي ادراجها هي أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون أكاديميا واجتماعيا من خلال خدمتهم إلى

جانب الطلاب الذين يحققون عادة مقابل فصلهم عنهم.

٤. وقد أنشأت العديد من المنظمات في جميع أنحاء العالم بيانات تتعلق بالممارسات الشاملة.

التعليم الوطني والإصلاح القائم على المعايير

إن مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الإصلاح القائم على المعايير قد كُلفت بالتعديلات التي أُدخلت على قانون الأفراد ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٧ (IDEA). تتطلب IDEA(١٩٩٧) من الدول إدراج جميع الطلاب ذوي الإعاقة في برامج المساءلة الخاصة بهم وتزويد الطلاب ذوي الإعاقة بأماكن الإقامة التي يحتاجون إلى تضمينها (فوكس و فوكس ٢٠٠١ ص ١٧٤). قانون الأفراد ذوي الإعاقة لعام (١٩٩٧):

ضمان أن جميع الأطفال المعوقين قد توفرت لهم تعليم عام ملائم ومجاني يؤكد على التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة المصممة لتلبية احتياجاتهم الفريدة والتأكد من حماية حقوق الأطفال المعوقين وأولياء أمرهم أو أولياء أمورهم ومساعدة الولايات والمحليات على توفير التعليم لجميع الأطفال المعوقين، وتقييم وضمان فعالية الجهود الرامية إلى تعليم الأطفال المعوقين. (IDEA، ٢٠ U.S.C.: l400.c) .

وقد أكدت إعادة الاذن بالفكرة في الاونة الاخيرة تشريعات عام ١٩٩٧ وتوازيها البيانات الواردة في قانون عدم ترك اي طفل (NCLB) والتي تمثل مبادرة وطنية · لإصلاح التعليم لتحسين أنظمتنا وسياساتنا ومعاييرنا والأهم من ذلك، نواتج التعلم لجميع الطلاب. وفيما يلي العناصر الأساسية الأربعة لهذا القانون الجديد من بيان الحقائق (٢٠٠٢):

أ. المساءلة عن النتائج و وضع معايير قوية في كل ولاية مقابل كل شيء ينبغي أن يعرف الطفل القراءة والرياضيات في المرحلة الابتدائية للصفوف من الثالث إلى الثامن الابتدائي ويتعلم فيها الطالب ويقاس التقدم المحرز والإنجاز لكل طفل في كل سنة.

ب. مرونة غير مسبوقة في الحالة والمرونة المحلية مع شريط أحمر منخفض: يوفر هذا الشريط الجديد مرونة لجميع الولايات الخمسين وكل منطقة مدرسة محلية في أمريكا في استخدام صناديق التعليم الاتحادية.

ج. تركيز الموارد على الطرق التعليمية المثبتة: يركز على الدورات التعليمية بناءً على الأساليب المثبتة المستندة إلى البحث والتي تساعد الأطفال بشكل أكبر على التعلم.

د. خيارات موسعة للآباء: تعزز الخيارات المتاحة للآباء الذين لديهم أطفال المدارس التي تعاني من الفشل المزمن - وتتيح هذه الخيارات على الفور فيالسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣ للطلاب في آلاف المدارس التي تم تحديدها بالفعل على أنها فاشلة بموجب القانون الحالي. (HTTP:/ /www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01 2002108 htm/)

هذا القانون، NCLB، وضع توقعات عالية للتعليم العام على المستوى الوطني ننصحك بمراجعة قسم التعليم في الدولة ودراسة مبادرات إصلاح التعليم التي أنشأتها دولتك والتي يتم تنفيذها في منطقتك، ومراقبة تأثير هذه المبادرات على الطلاب ذوي الإعاقة وعلى إعداد المعلمين. نأمل أن تقوم بذلك البقاء على تحديث مع السياسات التشريعية والدعوة إلى احتياجات الطلاب التي تعمل كواحد من العديد من الأهداف التي تلتزم بها كمتعلم ومربي على مدى الحياة.

الالتزام المهني

وهذا المستوى من الالتزام القوي بمجال التعليم الخاص من جانب الآباء والمعلمين والزعماء هو السبب الذي يجعل ميداناً يتطور ويمضي قدماً نحو تحقيق المساواة بين التعليم العام والتعليم الخاص. والمنظمة الدولية الابتدائية التي تمثل مجال التعليم الخاص هي مجلس الأطفال غير الأساسيين. تتمثل مهمة لجنة الحالات الاستثنائيه في تحسين النتائج التعليمية للأفراد الذين يعانون من حالات استثنائية:

إن بعثة مجلس الطفل الاستثنائي هي تعزيز الاحتراف والتميز لتلبية الاحتياجات التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الاستثنائية في جميع أنحاء العالم. ويدعم مؤتمر الكنائس الأوروبية المهنيين والأسر والآخرين الذين يعملون بالنيابة عن الأفراد الذين يعانون من اعاقه؛ ويدافع عن احتياجات الأفراد المتنوعين ثقافياً ولغوياً ويدفع بالبحوث والممارسات القائمة على الأدلة ويدافع عن السياسات الحكومية المناسبة ويضع المعايير المهنية ويوفر تطويراً مهنياً مستمراً ويساعد المحترفين على تحقيق الإرادات والوصول إلى إعادة البيع الضرورية الخاصة الفعالة في الممارسة المهنية التعليمية.

وأعضاء مهنة التعليم الخاصة مسؤولون عن إعلاء المسؤولية في ذلك تطوير معايير معينة في الممارسة المهنية (CEC، ٢٠٠٣).

هذه المعايير تتضمن:

١. تحديد الطرق والمناهج التعليمية المناسبة لهم واستخدامها في مجال الممارسة المهنية والفعالية في تلبية الاحتياجات الفردية للأشخاص ذوي الاحتياجات الاستثنائية.

٢. المشاركة في اختيار واستخدام المواد والمعدات واللوازم التعليمية المناسبة وغيرها من الموارد اللازمة لممارسة مهنتهم على نحو فعال.

٣. إنشاء بيئات تعلم آمنة وفعالة تساهم في تحقيق الاحتياجات وتحفيز التعلم والمفهوم الذاتي.

٤. حافظ على حجم الصف والحقيبة التي تساعد على تلبية كل فرد والاحتياجات التعليمية للأفراد ذوي الاستثناء.

٥. استخدام أدوات وإجراءات التقييم التي لا تميز ضد الأشخاص ذوي العقائد الاستثنائية على أساس العرق أو اللون أو العقيدة أو الجنس أو الأصل القومي أو السن أو الممارسات السياسية أو الخلفية العائلية أو الاجتماعية أو التوجه الجنسي أو الاستثناء.

٦. وضع العلامات الأساسية والترقية والتخرج و/أو الخروج من البرنامج على الأهداف الفردية للأفراد ذوي الاستثناء.

٧. توفير بيانات وبرامج دقيقة للمسؤولين والزملاء والآباء استنادًا إلى ممارسات حفظ السجلات الفعّالة والموضوعية بغرض اتخاذ القرار.

٨. الحفاظ على سرية المعلومات إلا عند إصدار المعلومات في ظل شروط محددة من الموافقة المكتوبة والسرية والقانونيةو المتطلبات (ص ٢).

مع قبولك لهذه المسؤوليات، فإنك تلتزم بالطلاب ذوي الاستثناء وعائلاتهم ومهنة التدريس. ونأمل أن تفكروا بعناية في هذه المسؤوليات.

ما نؤمن به

يتمحور النص حول خمسة معتقدات:

١. تتوفر أساليب تدريسية قائمة على البحث لجميع المعلمين مع احتياجات خاصة لمعرفة كيفية تطبيقها وتقييمها.

٢. يمكن استخدام هذه التقنيات القائمة على البحث في تدريس مجالات المحتوى المختلفة/ مادة الموضوع ومختلف الأعمار ومستويات الطلاب ذوي الإعاقات المعتدلة في مجموعة متنوعة من الإعدادات.

٣. في القرن الحادي والعشرين يجب على اختصاصيي التوعية تعديل المناهج الدراسية وتكييف التدريس أثناء عملهم. وفي الشراكات التعاونية مع المعلمين العامين، والمسؤولين، والأسر، وغيرهم من المهنيين في المدارس لتلبية احتياجات الطلاب في صفوف متزايدة التنوع والشمول.

٤. مع تزايد أهمية الشراكات الخارجية لنجاح الطلاب قبل ذلك للدخول إلى المدرسة، وأثناء المدرسة، وفي حالات ما بعد المدرسة، يجب على المعلمين الخاصين الذين يحتاجون إلى مجموعة متنوعة من المهارات التعاونية لبدء هذه المهارات والحفاظ عليها .

٥. يجب أن يكون كل التدريس متمركزاً حول المتعلم ومتمركزاً حول الأسرة وأن يشمل الخلفيات الثقافية المتنوعة لمتعلمي اليوم.

في الوقت الحالي، تركز العديد من النصوص على الرياضيات والقراءة ومجالات المحتوى الأخرى. بدلاً من ذلك، نناقش بشكل شامل التقنيات التعليمية القائمة على البحث ونطبقها وهي تتضمن أمثلة لمناطق المحتوى ومستوياته وإعداداته المختلفة. ونشعرأنه في أكثر البيئات شمولية و سيكون اختصاصيو التوعية المسؤولون عن تعديل المنهج الدراسي وتكييف التدريس مع الاعتماد في الوقت نفسه على اختصاصيي التوعية في مجال خبرتهم في مجالات المناهج الدراسية. نعتقد أن النص يلبي الحاجة إلى المعلمين العاملين في مرحلة ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة للحصول على أساس متين في المنهجيات الفعالة القائمة على البحث المبنية على الممارسة التأملية. من هذا الأساس المتين، سيضيف المعلمون، من خلال الممارسة والنجاحات، عمليات التكييف الخاصة بهم لتلبية احتياجات المتعلمين الفرديين على أفضل وجه، حيث لا تعمل طريقة واحدة لجميع الطلاب.

جمع كل شيء معاً

أثناء التفكير في دورك كمعلم تعليم خاص، تذكر أن جوهر مهنتنا هو حماية وضمان حقوق الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم. يمكن أن يأتي الطلاب المعوقون من جميع مناحي الحياة وجميع الثقافات من جميع أنحاء العالم. كمعلم تعليم خاص يُتوقع منك استخدام تقنيات التدريس التي تشمل مجموعة كبيرة من المتعلمين الذين تخدمهم مع ضمان نجاح هؤلاء الطلاب ليس فقط في المدرسة ولكن أيضا في الحياة. يحق للطلاب المعوقين أن يكونوا اعضاء متساوين في جميع جوانب المجتمع، بما في ذلك أن يكونوا جزءاً من بيئة التعليم العام. بصفتك محترفاً يمكنك ان تسترشد بالمنظمات الوطنيّة غير أنّ النتيجة النهائية تكون تفانيك والتزامك أن يضمن لك افضل نتيجة ممكنة ويكون لك شرف القول في حياتك المهنية انك كنت مدرس حالات خاصة.

نقاط هامة

١. وقد صدر تكليف بمشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الإصلاح القائم على المعايير بموجب التعديلات التي أُدخلت على قانون الأفراد ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٧ (IDEA)، الذي أعيد التصريح به في عام ٢٠٠٤.

٢. إعادة ترخيص قانون التعليم الابتدائي والثانوي (ESEA) أيضاً وقد تم التوقيع على قانون عدم ترك اي طفل في عام ٢٠٠٢ مع التركيز على المساءلة و السيطرة المحلية وتوسيع خيارات الآباء والقيام بما هو ناجح.

٣. إن الحياة المهنية في مجال التعليم الخاص تحمل معها العديد من المسؤوليات المهنية مذكورة في معايير مجلس الاطفال الاستثنائين (CEC) للممارسة المهنية.

٤. في هذا النص نركز على التقنيات التعليمية القائمة على البحث والتي يمكن استخدامها للتدريس في مختلف مجالات المحتوى لمختلف مستويات الطلاب. يمكن أن يستخدم اختصاصيو التوعية هذه التقنيات لتعديل المنهج الدراسي وتكييف التدريس أثناء عملهم في شراكة مع اختصاصيي التوعية العامة لتلبية احتياجات الطلاب.

أسئلة المناقشة

١. مناقشة الآثار المترتبة على التعليم الوطني والإصلاح القائم على المعايير بالنسبة للأطفال والمراهقين المعوقين مع أحد الشركاء.

٢. فحص معايير مجلس الاطفال الاستثنائين (CEC) للممارسة المهنية. تأمل في معنى المعايير بالنسبة لك كعضو في مهنة التعليم الخاصة.

٣. ناقش بعض الخصائص المشتركة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. الربط الخصائص للطلاب ذوي الإعاقات · الذين قمت بتعليمهم أو عملهم في السابق.

المواقع الإلكترونية: يمكن العثور على مواقع الويب المفيدة المتعلقة بمحتوى الفصل في الملحق أ.

الفصل الثانـي

التخطيط ونظام التنظيم في بداية العام

الموضوعات الرئيسية

تصميم برامج وخطط التعليم الفردي

مكونات برنامج التعليم الفردي

الخطط الأسبوعية واليومية

إنشاء القرارات التعليمية والتقييمية والإدارية.

ترتيبات تكوين المجموعات التدريسية

متغيرات الطالب

إجراءات الدرجات وحفظ السجلات

إدارة الفصول الدراسية

جدولة التعليمات

الجدولة في المدارس الابتدائية

الجدولة في المدارس الثانوية

الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الوقت

الاستخدام الفعال للوقت

وضع كل شيء معاً

كان اليوم الأول من التخطيط المسبق مع أسبوع واحد قبل بداية المدرسة. وكانت ليفي ليونارد تقف في منتصف الفصل الدراسي وهي تتفحص القائمة الفارغه قبلها. الصناديق حول قدميها تحتوي علي الاغراض التي كانت قد تراكمت طوال سنوات حياتها في الكلية والآن كانت علي استعداد أخير لخلق مجتمع الفصول الدراسية التي كانت تحلم بها. و في مهمتها الاولي كمعلمة تعليم خاص في مدرسه ابتدائيه حضريه عرفت انها ستواجه العديد من التحديات في الأيام القادمة ، ولكن الآن التحدي الأكبر هو من أين تبدأ.

تذكرت من خبرتها في التدريب الداخلي ان الجدول اليومي يبدو انه صعب الإنشاء إلى حد ما لذلك قررت ان تبدا هناك. سحبت من المجلد الذي كانت قد تلقته في اجتماع هيئه التدريس في ذلك الصباح مع جميع الادوات التي تحتاجها للتخطيط. في المجلد كانت هناك قوائم علي مستوي الصف من الطلاب مرتبه حسب اسم معلم والفصول الدراسية والجداول الزمنيه والتخطيط وجداول الغداء للمدرسة بأكملها. وفي الساعات القليلة القادمة جلست علي جهاز الكمبيوتر الخاص بها ودققت (برنامج التعليم الفردي) طلابها للخدمات التي يحتاجونها ان يتلقوها في نهاية المطاف انها وضعت كل شئ معاً في الجدول الزمني الذي يبدو لتلبيه احتياجات الجميع وسمح الوقت الذي يقضيه في التخطيط مع غيرها من المعلمين. ستنفق أكبر كتله من الوقت مع شيريل غليسون ، المعلمة من الدرجة الثالثة التي عينت معها للتعليم المشترك للفنون اللغوية والرياضيات. ليفي تحتاج أيضاً إلى العمل مع طلاب الصف الرابع والخامس في الفصول الدراسية التي سحبت منها. بعد تأثير البريد الكتروني علي الجدول الزمني لجميع المعلمين ، ذهبت لرؤية شيريل غليسون في صفها الثالث.

وكانت ليفي متوترةً قليلاً بشأن جزء التدريس المشترك من بحثها. ماذا لو ان شيريل لم تعجبها أو لم ترغب في التعرف عليها ؟ ماذا لو كانت شيريل لديها فلسفه مختلفه منها تماماً للتدريس ؟ قد سمعت ليفي قصصاً عن المهام التعليمية المشتركة حيث كان المعلم الخاص أكثر قليلاً من كونه مساعد تدريس مبجل و لكن كانت لايفي مشاعر قويه حول قوة تعاون المعلم لتلبية إحتياجات الطلاب ، وانها وضعت هذا في الاعتبار عندما دخلت الصف الثالث من الفصول الدراسية.

لا داعي للقلق شيريل غليسون كانت مسرورة جداً لرؤيتها ، في المتبقي من فتره ما بعد الظهر. وضعوا ايديهم معاً وعملوا علي خطه من شأنها ان تنطوي علي تقاسم المسؤوليات علي حدٍ سواء مجموعه كامله ومجموعه صغيره من التعليمات. وقد راجعوا أهداف البرنامج التدريبي الإلكتروني (برنامج التعليم الفردي) وأهداف طلاب الصف الثالث الذين يعانون من إعاقات في التعلم، وناقشوا وضع العلامات وحفظ السجلات وقواعد الفصل الدراسي، وخطط لتوجيه وإدارة السلوك. وبما أن شيريل كانت جزءاً من فريق التدريس

المشترك من قبل، فقد تمكنت من مشاركة بعض وجهات نظرها حول ما نجح بشكل أفضل في تلقين احتياجات جميع الطلاب في غرفة الصف. في الواقع، بحلول الوقت الذي غادرت فيه شركة شيريل، كانت قد شجعتها على التفكير في الأمر وليس على أن" شيريل من الدرجة الثالثة "في مجتمعهم كمعلمين.

في نهاية اليوم عادت ايفي إلى الفصول الدراسية مره أخرى ومسحت المربعات التي كانت قد تركت تفكيكها. ابتسمت لنفسها كما انها عقلياً إستعرضت كل ماقد أنجزته في ذلك اليوم الأول. "أتساءل ماذا علي أن أفعل أولاً غدًا؟" فكرت في نفسها.

إن التخطيط والتنظيم في بداية العام يدوران حول تحديد الأولويات. هل تعتقد أن إيفيانارد اتخذت خيارات حكيمة في كيفية قضاء وقتها في يومها الأول؟ بعد ليلة نوم جيدة ، ما الذي يجب على ليفي القيام به غدًا؟ توجد إجابات على هذه الأسئلة في دليل المعلم.

المقدمة

حدد مجلس الأطفال الاستثنائيين (٢٠٠٣) قاعدة المعارف والمهارات لمعلمي التعليم الخاص على مستوى المبتدئين من الطلاب ذوي الاحتياجات ، ومن بين المعارف والمهارات الأساسية هي التركيز على تخطيط وإدارة بيئة التعلم. ويمكن لقرارات التخطيط والإدارة والتنظيم التي تتخذها قبل وأثناء الأسبوع الأول من المدرسة أن تهيئ المناخ وتضبط نغمة بقية العام الدراسي(عامر ، بلات، كورنيت ٢٠٠٤) بداية العام الدراسي هو الوقت المثالي لتأسيس مجتمع تعليمي آمن وخالي من المخاطر ، حيث يتم الترحيب بجميع الطلاب وتقييمهم واحترامهم ودعمهم ؛ حيث يتم منحهم الفرص ليكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم ؛ حيث يعرفون ويفهمون القواعد والتوقعات ؛ و سيختبرون النجاح. إن اتباع نهج استباقي في بداية العام الدراسي ، وسرعة إنشاء الأنظمة والروتين ، والتوافق الواضح بين التوقعات للطلاب سيقلل من احتمال حدوث مشاكل في وقت لاحق من العام. لذلك ، في هذا الفصل ، نقدم معلومات لإرشادك في الجهود التي تبذلها لتخطيط وإدارة بيئات التعليم والتعلم الخاصة بك خاصة في بداية العام. نحن نركز على ما يجب عليك فعله قبل وأثناء الأسبوع الأول من المدرسة وأنت تقوم بمراجعة فرديةلبرامج التعليم (برنامج التعليم الفردي) ووضع الأهداف والغايات للطلاب ، والاستعداد لمجموعة متنوعة من ترتيبات التجميع التعليمية لتعزيز مشاركة الطلاب ، وإنشاء التواصل وممارسات الدرجات وإجراءات حفظ السجلات وقواعد الفصول الدراسية ووضع الجداول الزمنية.

تصميم برامج وخطط التعليم الفردية

مع مرور بيه ال ١٤٢-٩٤ في عام ١٩٧٥ ، وتطوير الفرد اصبح (برنامج التعليم الفردي) للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذي اعيد تعديله عام ١٩٩٠ وتمت تسمية القانون إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)وأضيف شرط أن تكون خطط الخدمات الانتقالية جزءاً من برنامج التعليم الفردي في موعد لا يتجاوز ١٦ عامًا.

عُدِل وأُعيد اعتماد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة عام ١٩٩٧ ، بيه ال ١٠٥-١٧ و ركزت تعديلات قانون بشكل أكبر على إتاحة وصول الطلاب ذوي الإعاقة للمشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام بما في ذلك توفير الدعم اللازم لتعزيز تلك المشاركة والتقدم (كاتسيانيس، الينبورغ، &اكتون، ٢٠٠٠؛ بوغاش و وارغر ٢٠٠١). دعا ترخيص عام ١٩٩٧ لإعادة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة إلى المشاركة الفعلية من قبل معلمي التعليم العام كأعضاء فاعلين في فرق برنامج التعليم الفردي الذين يعدون ضروريين لتطوير وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية والتدخلات والإقامة والخدمات. التركيز على توفير الوصول وقد زاد الطلاب ذوو الإعاقات في مناهج التعليم العام من الاهتمام الذي ادي لاختيار أماكن الإقامة المناسبة التي يمكن استخدامها في بيئات التعليم العامة (اتشيدت و بارتليت ١٩٩٩) علاوة على ذلك، "تناولت تعديلات الفكرة لعام ١٩٩٧ على وجه التحديد ضرورة إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في ممارسات التقييم على نطاق الولاية والمقاطعة مع أماكن الإقامة أو بدونها أو من خلال تقييمات بديلة (كاتسيانيس، الينبورغ، و اكتون ٢٠٠٠ ص ١١٩ وبالاضافة إلى ذلك غيرت تعديلات عام ١٩٩٧ السن من ١٦ إلى ١٤ عام لوضع بيان بالاحتياجات من الخدمات الانتقالية. وقد أكد هذا التغيير على أهمية التخطيط والإعداد المبكر من جانب الطلاب والآباء والأسر والمعلمين. يجب أن يعكس نظام التميز التشغيلي والأداء الخاص بالطلاب الدورات التدريبية التي ترتبط بنواتج المرحلة التالية للمدرسة، مثل دورات الأعمال والتكنولوجيا للطلاب المهتمين بالتوظيف المرتبط بالحاسوب، ويجب أن تحتوي على محتوى يتناول رغبات واحتياجات ما بعد المدرسة.

في عام ٢٠٠٤ تم تغيير الاسم إلى قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، لكنه لا يزال يشار إليه بالفكرة (سميث، ٢٠٠٥) . وشملت التغييرات التي أثرت على نظام التميز التشغيلي والأداء و إضافة مرونة إلى متطلبات الحضور في اجتماعات برنامج التميز التشغيلي والأداء؛ وإنشاء مشروع رائد لنظام التميز التشغيلي والأداء متعدد السنوات ساري المفعول في بعض الولايات؛ والسماح بإدخال تعديلات على نظام التميز التشغيلي والأداء خلال العام دون وجود الفريق بأكمله وحذف شرط كتابة أهداف قصيرة المدى ما لم يتم

تقويم الطلاب باستخدام تقويمات بديلة؛ وطلب بيان أهداف الانتقال بدءا من أول برنامج التعليم الفردي يتم وضعه بحيث يبلغ الطالب ١٦ عاما من العمر (سميث، ٢٠٠٥) نلاحظ أن التعديلات التي أدخلت على الفكرة في عام ٢٠٠٤ غيرت سن تطوير الخدمات الانتقالية من جديد إلى سن ١٦ عاما. بالإضافة إلى هذه التنقيحات على الخطة الأوروبية للتعليم المهني المتمازج(BPDP) ، هناك إجراءات أخرى. إجراءات تم تعديلها فيما يتعلق ب عندما يتم نتقل الطلاب إلى مدرسة أو ولاية مختلفة فيما يتعلق بمن يمكنهم المطالبة بتقييم الإعاقة المحتملة. وقد بدأ سريان هذه الأحكام الجديدة للفكرة المتعلقة بنظام التميز التشغيلي والأداء في ١ يوليو ٢٠٠٥.

مكونات برنامج التعليم الفردي

إن البرنامج الأوروبي للتعليم والتدريب المهني هو حجر الزاوية في فكرة عام ٢٠٠٤، وهو يحدد أماكن الإقامة والأهداف والخدمات التي يحتاج إليها الطفل للحصول على تعليم مناسب"(بيرنز ٢٠٠٦ ص ٣) إنه مثل خريطة طريق لتعليم التعليم الخاص، لأنه يخبر أين يذهب الطلاب وكيف سيحصلون عليه هناك .وهو يصف ما يحتاج إليه الطالب وما سيتم القيام به لتلبية تلك الاحتياجات .من مهامك الأساسية في بداية العام للتعرف بشكل كامل على كل برنامج تعليمي فردي للطلاب. تختلف أشكال برنامج التعليم الفردي حسب حالة ومنطقة المدرسة، وأحيانا حسب الفئة داخل نفس المنطقة. على الرغم من أن بعض الدول بدأت في تبني نظام التميز التشغيلي والأداء على مستوى الولايات المتحدة، إلا أن هذه الوثائق عبر دول الرابطة يجب أن تحتوي على المكونات التالية:

١- المستويات الحالية للإنجاز الأكاديمي والأداء الوظيفي للطالب، بما في ذلك بيان عن كيفية تأثير الإعاقة على مشاركة الطالب ومدى تقدمه في مناهج التعليم العام.

٢- بيان الأهداف السنوية (الأكاديمية والوظيفية) التي يتوقع من الطالب تحقيقها وكيف ومتى سيتم قياس الأهداف.

٣- بالنسبة إلى الطلاب ذوي الإعاقة الذين يأخذون تقويمات بديلة، أو عبارة عن معايير أو أهداف قصيرة المدى.

٤- سوف يقدم بيان عن التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة، والمساعدات التكميلية، والتعديلات البرنامجية، أو الدعم.

٥- المدى، إن وجد، المدي الذي لن يشارك فيه الطالب مع الطلاب غير المعاقين في فصل دراسي تعليمي عام.

٦- التواريخ المتوقعة لبدء الخدمات الخاصة ومدتها.
٧- التعديلات اللازمة للمشاركة في التقويمات على مستوى الولاية أو على مستوى المقاطعة أو إذا تم تحديد عدم قدرة الطالب على المشاركة، فلماذا لم يكن التقويم مناسباً وكيف سيتم تقويم الطالب.
٨- الخدمات الإنتقالية المطلوبة (من المدرسة إلى العمل أو التعليم ما بعد الثانوي) بدءا من أول برنامج إنتقالي يتم تنفيذه عندما يبلغ الطالب ١٦ عاما.
٩- الحقوق التي تنتقل في سن الرشد وتركز على الطلاب .الذين هم في سنتهم الأخيرة من تلقي الخدمات، وإعلامهم بأي خدمات تنتقل عند بلوغ سن النضج.

١٠- توقيعات المشاركين في اجتماع برنامج البيئة العالمي نحن نشجعك على زيارة موقع وزارة التعليم الأمريكية على الويب، http://www.ed.govjpolicy/specedjguid/idea/idea2004.html، والانتقال إلى صفحة موارد IDEA٢٠٠٤ .تحت أدوات المساعدة الفنية سترى معلومات حول النماذج بما في ذلك إرشادات حول المحتوى المطلوب ومعلومات حول الضمانات الإجرائية.

المستويات الحالية للإنجاز الأكاديمي والأداء الوظيفي

تعتمد مستويات أداء الطالب الحالية عادة على النتائج من المقاييس الرسمية وغير الرسمية على حد سواء . وتتضمن تدابير التقييم الرسمية قواعد محددة الإدارة والحجز والتفسير. وهي تعتمد عادة على المقارنة مع أداء الطلاب من نفس العمر ومستوى الصف (أي أنهم مرجعيون). ولا تتضمن التدابير غير الرسمية قواعد صارمة للإدارة، ووضع النقاط، والتفسير. وقد تتكون من قوائم جرد أو ملاحظات أو اختبارات محكية المرجع أو فحص. ويقدم الفصل الرابع وصفا مفصلا للتقويم غير الرسمي. في فحص عينة برنامج التعليم الفردي في شكل ٢.١ ، لاحظت أن كلا إختبارات رسمية ، مثل إختبار التقيم الشامل في فلوريدا (FCAT)، ، ووضع تدابير غير رسمية مثل نشاط القراءة الموجه لتحديد المستويات الحالية لاداء التعليم.

الأهداف الأكاديمية والوظيفية السنوية

يتم تطوير الأهداف السنوية للطالب من قبل أعضاء فريق برنامج التعليم الفردي بعد دراسة مستويات أداء الطالب الحالية. ومن أمثلة الأهداف السنوية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي:

١- إتقان حقائق الحساب الأساسية في المستوى الصفي الأول

٢- قراءة كلمات البصر ال ٢٢٠.

٣- تطبيق أساليب تدوين الملحوظات في الفصول الدراسية في مجال المحتوى.

٤- الامتثال لطلبات المعلم.

يمكن تقويم التقدم نحو الأهداف باستخدام برنامج التعليم الفردي كأداة لمراقبة تقدم الطلاب .في الشكل ٢-١ تكتب ثلاثة أهداف سنوية لجيمي. اثنان منهم أكاديميان وواحد وظيفي. لاحظ أن اختبار التقويم على مستوى الولاية وقوة ملاحظة المعلم هم من بين طرق التقويم التي سيتم استخدامها.

برنامج التعليم الفردي							
بيانات الطالب					**صندوق إخطار الوالدين (إذا لم يحضر الاجتماع)**		
الإسم	جيمي سميث	**التاريخ**	٠٦/٠٨/١٢	**اليوم**	**نوع المحاولة**	**بواسطة من**	**النتائج**
هوية الطالب		**تاريخ الميلاد**	٩١/٠٥/١٠				
العنوان	٦٥٤ شارع الغروب بلدة صغيرة الولايات المتحدة الأمريكية						
الهاتف	(٤٠٧) ٥٤٣-١٢٣٤						
المدرسة		**المستوي الدراسي**	٥				

المستوى الحالي للإنجاز الأكاديمي والأداء الوظيفي

جيمي طالب في الصف الخامس يقرأ حاليًا في الصف الثالث ، كما هو مبين في النتيجة ٣٨ على ORA (تتم إدارته في ٠٦/٢١/١٠). إنه يوضح الوعي الصوتي الكلي لكنه يصارع الصوتيات والطلاقة والمفردات والفهم. معدل الطلاقة الفموية الحالي هو ٩٣ كلمة صحيحة في الدقيقة ، مما يضعه في الربع الثاني للصف الخامس. لم يتقن جيمي حقائق الحقائق الأساسية (١ صحيح / ٥ خطأ في دقيقة واحدة. يكون المؤيد في ٠٦/٤/١) أو حقائق الطرح (٨ صحيح / ٥ خطأ في دقيقة واحدة في ٠٦/٥/١١). كانت نتائج جيمي لـ ٢٠٠٥ اختبار التقييم الشامل في فلوريدا كما يلي: قراءة ٢٦٢ (المستوى ١) الرياضيات ٢٨١ (المستوى ٢) ، العلوم ٢٦٠ (المستوى ٢).

تاريخ برنامج التعليم الفردي	٠٦/٠٨/١٢
تاريخ مراجعة برنامج التعليم الفردي	٠٧/٠٨/١٢

في حضور اجتماع برنامج التعليم الفردي

الوالد / ولي الأمر	لورن سميث	**الطالب**	جيمي سميث
معلم التربية الخاصة	ايفي ليونرد	**مدرس التعليم العادي**	ايفي بيبودي
مدرس علم النفس	ماري هي	**الوكالة التعليمية المحلية**	ستيف بالدنو
اخري		**اخري**	

الأهداف الأكاديمية والوظيفية السنوية

حدد الأهداف قصيرة المدى لهؤلاء الطلاب الذين يشاركون في تقييمات بديلة

الهدف الاول	سوف يحسن جيمي من مستواه الدراسي في القراءة وفنون ومهارات اللغة	**طريقة التقييم**	**تاريخ البدء** / **تاريخ الانتهاء**
		سي بي إم	٠٦/١١/١٢
الهدف الثاني	سوف يحسن جيمي من مهاراته في الرياضيات	سي بي إم	٠٦/١١/١٢
		قائمة تدقيق	٠٦/١١/١٢
الهدف الثالث	سوف يحسن جيمي مهارات الانتهاء من الواجبات المنزلية.		

سيتم الإبلاغ عن تقدم جيمي نحو تحقيق الأهداف السنوية من خلال التقارير المرحلية (٣ مرات سنويًا) وبطاقات التقارير (٣ مرات سنويًا) والمؤتمرات الدورية للآباء / المعلمين

التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة

البرنامج او الخدمة	**مقدار الوقت في الأسبوع**	**تاريخ بدأ المشروع**	**المدة المتوقعة**	**الشخص المسؤول**	**تكملة خدمات المساعدات**	**الإقامة**
صعوبات التعلم الخاصة	٥ ساعات في الاسبوع	٠٥/١١/١٢	١٢ شهر	مدرس الصف		الفا سمارت

بيان بالمعايير أو الأهداف قصيرة المدى

كوسيلة للحد من الأعمال الورقية ، يتطلب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ٢٠٠٤ تضمين(برنامج التعليم الفردي) أهدافًا قصيرة الأجل فقط إذا تم تقييم الطالب بتقييمات بديلة (سميث، ٢٠٠٥) يرجى وضع ذلك في الاعتبار عندما تحاول أن تقرر ما إذا كنت بحاجة إلى كتابة أهداف قصيرة الأجل كجزء من برنامج التعليم الفردي للطالب. ندرج هذا القسم لأنه قد يكون لديك طلاب تم تقييمهم بتقييمات بديلة. بالإضافة إلى ذلك ، قد لا تزال المقاطعة التعليمية أو الولاية التعليمية تتطلب أهدافاً قصيرة المدى كجزء من برنامج التعليم الفردي وتأكد من تحديد ما تطلبه الولاية والمنطقة التعليمية.

التدابير غير الرسمية ، مثل التدابير القائمة على المناهج أو القراءة الموجهةالأنشطة ، يمكن استخدامها لتحديد وتقييم تحقيق الأهداف قصيرة الأجل. يجب توضيح الأهداف قصيرة المدى من الناحية التعليمية أو السلوكية. على سبيل المثال ، لوسي مفرطة النشاط "غير مكتوبة من الناحية السلوكية ، في حين أن" لوسي خرجت من مقعدها ٣٢ مرة خلال درس الموسيقي الذي مدته ٢٥ دقيقة "مكتوبة من الناحية السلوكية. ويشمل الهدف السلوكي أربعة مكونات: المتعلم و السلوك المستهدف و الشرط والمعيار.

يحدد السلوك المستهدف المطلوب من المتعلم القيام به. يجب أن يكون ملاحظًا ومحددًا حتى يمكن قياسه. تتبع القوس بعض السلوكيات المستهدفة في كثير من الأحيان في(برنامج التعليم الفردي)للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. لاحظ أن السلوكيات المستهدفة قابلة للملاحظة والقياس.

١- كتابة الإجابات على حقائق الاشتراك.

٢- إعادة صياغة الفكرة الرئيسية للفقرة.

٣- اعلن شفهياً عن توقعات صاحب العمل.

٤- اتبع طلبات المعلم.

حالة الهدف السلوكي عادة ما ترتبط بالظروف التي تحدث للسلوك و كثيرا ما يحكي متى أو كيف، فيما يلي أمثلة للشروط:

١- إعطاء ورقة عمل...

٢- بدون استخدام القاموس...

٣- باستخدام آلة حاسبة...

يصف معيار الهدف السلوكي المستوى الأدنى من الأداء لإتقان السلوك المستهدف. يمكن التعبير عن المعيار من خلال ما يلي:

.

١- دقة - ٩٠ ٪ ، أو ١٥ صحيح.
٢- معدل ١٥ صحيح في دقيقة واحدة.
٣- الوقت - ١٠ دقائق.

عادة ما تقاس السلوكيات الأكاديمية من حيث الدقة أو المعدل لضمان التمكن من تحقيق هدف ما ، يُقترح كثيرًا إجراء تدبير تعليمي زائد (ألبرتو وتروتمان ، ٢٠٠٦). يتطلب مقياس التعلم الزائد أن يقوم الطالب بإجراء هذا السلوك أكثر من مرة. من أمثلة التعلم الزائد ما يلي:

١- ثلاثة أيام
٢- أربع جلسات
٣- خمس محاولات

الآن ، قم بتجميع المكونات الأربعة للهدف السلوكي جنبًا إلى جنب مع مقياس التعلم الزائد ، تمثل الأمثلة التالية الأهداف السلوكية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- .بناءً على الطلب ، سيقوم جيروم بتطبيق خطوات استراتيجية الاختبار على اختبار تدريبي في غضون ٤٠ دقيقة لمدة ثلاث جلسات.

٢- عندما يُطلب منك ، سيقرأ بيني بصوت مرتفع ١٥٠ كلمة صحيحة في الدقيقة مع أخطاء الإنسحاب أو أقل لمدة ثلاثة أيام.

٣- عندما يطلب منك البدء ، ستقول زيتا أسماء ٢٠ ولاية مستهدفة وعواصمها خلال ٣ دقائق لثلاث محاولات.

٤- دون المطالبة ، سيبدأ جو مهمة المعلم خلال دقيقتين من ثلاث جلسات.

بيان التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة و المساعدات التكميلية وبرنامج التعديلات أو الدعم

يجب تضمين التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة المناسبة لكل طالب في برنامج التعليم الفردي . تشمل خدمات التعليم الخاص الخدمات المباشرة وغير المباشرة. الخدمات المباشرة هي تلك التي يقدمها مدرس التربية الخاصة للطالب ، في حين أن الخدمات غير المباشرة هي تلك التي يقدمها مدرس التربية الخاصة لمعلم التعليم العام. يمكن لمعلمي التعليم الخاص تقديم هذه الخدمات غير المباشرة من خلال مساعدة معلمي الصفوف على تحديد الأساليب التعليمية الفعالة وتكييف المواد. تشمل الخدمات ذات الصلة ، التي يقدمها المتخصصون و الاستشارة والعمل الاجتماعي والتربية البدنية المكيفة والاختبار النفسي والنقل. يجب تحديد الأدوار والمسؤوليات ومقدار الوقت

المخصص للتعليم الخاص والخدمات ذات الصلة بوضوح في برنامج التعليم الفردي .يوضح الشكل ٢.١ أن جيمي يتلقى خدمات محددة من صعوبات التعلم(صعوبات التعلم النوعية) لمدة ٥ ساعات في الأسبوع ويشارك في التعليم النظامي العام لمدة ٢٥ ساعة في الأسبوع. كما يوضح أيضًا أن المساعدات الإضافية أو أماكن الإقامة أو الدعم تشتمل على تقنية مساعدة في شكل لوحة الفا الذكية (الفا سمارت).

المشاركة مع الطلاب غير المعوقين في التعليم العام

يجب الإشارة إلى مقدار الوقت الذي سيشارك فيه الطالب مع نظرائه غير المعاقين على برنامج التعليم الفردي

(راجع الشكل ٢. ١).

التواريخ المتوقعة لبدء الخدمات ومدتها

ويجب بيان التواريخ المتوقعة لبدء الخدمات ومدتها في الخطة الأوروبية برنامج التعليم الفردي على سبيل المثال، يوضح الشكل ٢-١ أن جيمي سيمضي ساعة في اليوم في تلقي خدمات تعليمية خاصة تبدأ في ٠٦/١٠/٢٠١٢ (بدء الخدمات) لمدة ١٢ شهرا (مدة الخدمات).

أماكن الإقامة في التقييمات علي مستوي الولايه وعلي مستوي المنطقة

يصف أحد الأقسام على (برنامج التعليم الفردي) وصف المشاركة في تقيم علي مستوي الولايه وعلي مستوي المنطقة و في بعض الحالات، سيشارك الطلاب في هذه التقييمات، ولكننا سنحتاج إلى تسهيلات في إدارة الاختبارات (مثل استخدام ألفا سمارت). تتوفر مساحة على برنامج التعليم الفردي لوصف أماكن الإقامة في الحالات التي لا يشارك فيها الطالب في تقييمات الولاية والمقاطعة، يحتاج فريق برنامج التعليم الفردي إلى ذكر سبب بالإضافة إلى وصف التقييم البديل. يوضح الشكل ٢.١ أن جيمي شارك في التقييم على مستوى الولايات المتحدة وأنه احتاج إلى محل إقامة.

الخدمات الانتقالية

ويضم قسم التخطيط الانتقالي في الخطة الأوروبية من برنامج التعليم الفردي مكانا لفريق البرنامج الدولي لبرنامج التعليم الفردي ليتضمن الأهداف الانتقالية والأنشطة الأكاديمية/التعليمية والخدمات ذات الصلة والتجارب المجتمعية والعمالة وأهداف حياة البالغين ومعلومات التقييم الوظيفي. لأن عمر جيمي فقط ١٢ عاما ما من يظهر إشارة من إنتقال خدمات على (برنامج التعليم الفردي) يقدم الفصل ١٢ وصفاً مفصلاً لنظام التميز التشغيلي والأداء الانتقالي.

الحقوق في سن الرشد

الغرض من هذا القسم من برنامج التعليم الفردي كما هو منصوص عليه من قبل وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية هو بدءاً من سنة واحدة قبل أن يبلغ الطفل سن الرشد بموجب قانون الدولة، يجب أن يتضمن البرلمان الأوروبي بياناً يفيد بأن الطفل قد أبلغ بحقوق الطفل بموجب الجزء ب من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ، إن وجدت، بما يتفق مع 34CFR 300.520 ، ينتقل إلى الطفل عند بلوغه سن الرشد"، وهذا البيان مضمن أساساً لمساعدة الطلاب على فهم حقوقهم في الخدمات بمجرد أن يبلغوا سن الرشد القانونية لاتخاذ قراراتهم التعليمية الخاصة بهم. فإخطار الآباء والطلبة بهذا النقل للحقوق قبل سنة واحدة يسمح للآباء والطلاب بمناقشة كيفية القيام بهذا النقل أو البحث عن الوثائق القانونية اللازمة إذا كان الطلاب بحاجة إلى دعم مستمر لوضع خططهم التعليمية بمجرد بلوغهم سن الرشد.

التوقيعات من المشاركين في اجتماع برنامج البيئة الأوروبية

يظهر على برنامج التعليم الفردي قسم يتضمن أسماء الذين حضروا الاجتماع وأدوارهم (على سبيل المثال، الآباء ومعلم التعليم الخاص والطلاب) وتاريخ الاجتماع. قم بزيارة موقع وزارة التعليم الأمريكية (http:// Www.ed.gov /Policy/ Speced/ GUID/Idca/Idea2004.h ml) t وانتقل إلى موارد الصفحة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة٢٠٠٤ ستجد هذه الصفحة تحت أدوات المساعدة الفنية المعلومات حول النماذج النموذجية، بما في ذلك الإرشادات حول المحتوى المطلوب، بالإضافة إلى معلومات حول الضمانات الإجرائية.

الخطط الأسبوعية واليومية

"المدرسون الفاعلون خبراء في التخطيط والتحضير للتدريس(نوغاريت، سكرجس، ماستروبيري ٢٠٠٥ ص ٢١٩. يوجه التخطيط المعلمين لمدة عام أو لمدة ٩ أسابيع أو يوم أو درس. وهو يتطلب تحديد احتياجات المتعلم وأهدافه ومواده واستراتيجياته التدريسية وإجراءات التقويم. وبالإضافة إلى الخطة الأوروبية للتعليم المهني، التي ينص عليها القانون، فإن التخطيط الأسبوعي مطلوب من قبل العديد من مديري المدارس. غالبا ًما ينتقل المعلمون إلى كتب الخطة يوم الجمعة للموافقة الرئيسية على دروس الأسبوع القادم. عندما يكتب المعلمون خططهم للأسبوع في كتاب الخطة، فإنهم عادة ما يشملون الأوقات وأسماء الكتب المدرسية أو المواد والأدوات وأرقام الصفحات. وفي بعض الأحيان، يسجل معلمو التعليم الخاص والعام معلومات مثل مستويات الطلاب في كل مادة من مواد وأدوات المنهج الدراسي المستخدمة في الصف، والمجموعات التي يتم تعيينهم لها، وأسماء الطلاب الذين يتلقون خدمات ذات صلة و يدون المعلمون أسماء الطلاب والموضوعات التي تم تعيينها لهم في إعدادات غرفة الصف العامة.

لا توفر كتب الخطط الأسبوعية للمعلمين تفاصيل حول تقديم الدروس أو المساحة الكافية لإضافة المزيد من التفاصيل؛ والتي قد تكون مشكلة إذا كان هناك ١٠ طلاب يعملون على أهداف مختلفة. لذلك، بالإضافة إلى

استخدام كتاب خطة أسبوعي، راجع المعلمين والمعلمين الذين يتعاونون مع معلمي الفصول الدراسية بشكل عام يجب أن تستخدم الفصول الدراسية للتعليم شكلاً إضافياً للتخطيط لتمكينهما من إدراك أهدافهما وإجراءاتهما وموادهم وطرق تقييمهم لكل درس. يتضمن الشكل 2-2، الذي يحتوي على مثال للدرس من وحدة علوم في الغابة المطيرة، الأجزاء الأساسية للدرس. يرجى مراجعة الفصل الخامس للاطلاع على مناقشة تفصيلية حول درجة خطة الدرس وطريقة تقديمها.

النشاط ٢-١

اتصل بمنطقة مدرستك المحلية للحصول على نسخة من برنامج التعليم الفردي المستخدمة في تلك المنطقة .ابحث عن أقسام برنامج التعليم الفردي التي تم وصفها في هذا الفصل. قد توجد في مواقع مختلفة على النموذج الذي تملكه لأن نماذج برنامج التعليم الفردي تختلف من منطقة إلى أخرى.

١- اكتب هدفين سنويين لكارل (الوصف التالي).

٢- لكل هدف سنوي، اكتب هدفان قصيرة الأجل. تذكر تضمين المتعلم (أي كارل) والسلوك المستهدف والحالة والمعيار.

كارل في الصف السابع ويحضر مدرسة سبراغ المتوسطة في الرياضيات، وهو يعمل على مستوى الصف الخامس. لكن صعوبات القراءة تجعل من الصعب عليه حل مشاكل الكلمات ما لم يقرأ له أحد المشاكل. هو يستطيع ان يجمع ويطرح جيدا لكن يواجه صعوبة في الضرب والقسمة وجميع العمليات التي تتضمن الكسور.

كارل لديه صعوبة في فك شفرة الكلمات وبالتالي لا يفهم الذي يقرأه ما إذا كان مستوى المادة أعلى من الصف الخامس. اكتشف معلمه أنه يتمتع بقراءة المواد والأدوات التي تتضمن موضوعات علمية. من خلال هذه المواد، يحقق نجاحاً أفضل في فك الترميز والطلاقة والفهم.

(توجد الإجابات عن هذا النشاط والأنشطة الأخرى في دليل المعلم)

نقاط مهمة

١- يمكن لقرارات التخطيط والتنظيم التي تتخذها قبل وأثناء الأسبوع الأول من المدرسة أن تهيئ

المناخ وتضبط نغمة بقية العام الدراسي.

٢- برنامج التعليم الفردي(برنامج التعليم الفردي) ، بموجب القانون ، يتضمن أماكن الإقامة والأهداف والخدمات التي يحتاج إليها الطالب من أجل الحصول على التعليم المناسب.

٣- وصف مكونات برنامج التعليم الفردي (أ) المستويات الحالية للطالب في التحصيل الدراسي والأداء الوظيفي ؛ (ب) الأهداف الأكاديمية والوظيفية السنوية ؛ (ج) بيان بالمعايير أو الأهداف قصيرة المدى فقط إذا تم تقييم الطالب بتقييمات بديلة ؛ (د) بيان التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة أو المساعدات التكميلية أو تعديلات البرنامج أو الدعم ؛ (هـ) المشاركة مع أقرانهم غير المعوقين في التعليم العام ؛ (و) المواعيد المتوقعة لبدء ومدة الخدمات ؛ (ز) التعديلات في التقييمات على مستوى الولاية وعلى مستوى المقاطعة ؛ (ح) خدمات الانتقال ؛ و (ط) توقيع المشاركين في اجتماع.IEP

٤- بالإضافة إلى برنامج التعليم الفردي ، يشمل التخطيط استخدام كتاب خطة أسبوعي وتصميم خطط الدروس المحددة التي تشمل الأهداف والإجراءات والمواد وإجراءات التقييم.

التأملات في الممارسات

تعد برامج التعليم الفردي إحدى مسؤوليات معلم التعليم الخاص. ومع ذلك، هناك اهتمام متزايد بإشراك الطلاب في تطوير برنامج التعليم الفردي وفي اجتماعات برنامج التعليم الفردي التي يقودها الطالب، خاصة في المستوى الثانوي. بعد كل شئ، عندما يأخذ الطلاب الملكية لما سيتعلمونه، هناك فرصة أكبر سيتعلمونها. لذلك ، تزيد مسؤولية الطالب [برنامج التعليم الفردي] يستطيع ان يؤثر الطالب إيجابياً في الشراء والمشاركة داخل [برنامج التعليم الفردي] عملية (ميسن ، ماكجي كوفاتش ، وجونسون ، ٢٠٠٤). يمكن ان يتم مساعدة الطلاب لقيادة اجتماعات برنامج التعليم الفردي الخاصة بهم (أيزنمان ، تشامبرلين ، ماكجي كوفاتش ٢٠٠٥) ميسن ، ماكجي كوفاتش ، وجونسون ,ستيلرمان(٢٠٠٢) تبين أنه عندما يتحمل الطلاب مسؤولية قيادة مؤتمرات برنامج التعليم الفردي الخاصة بهم ، فإنهم يميلون إلى معرفة المزيد عن إعاقاتهم وحقوقهم القانونية وأماكن الإقامة المطلوبة أكثر من الطلاب الآخرين. بموجب القانون ، يجب دعوة الطلاب من أي عمر ليكونوا جزءًا من اجتماع برنامج التعليم الفردي الخاص بهم إذا كان الغرض من ذلك هو تخطيط خدمات النقل ، ويجب أن يبدأ تخطيط الانتقال في سن ١٦ عاماً (كوبر، ماكجي كوفاتش ٢٠٠٢)

يتطلب تحضير الطلاب لإدارة اجتماعات برامج التعليم الفردي الخاصة بهم التحضير والتدريب. ماسون وآخرون (٢٠٠٤) حددو ان هناك مستويات عامة لمشاركة الطلاب تتراوح بين تقديم معلومات محدودة إلى تولي مسؤولية جميع جوانب اجتماع برامج التعليم الفردي:

المستوى الأول: يقدم الطالب معلومات عن خطته الانتقالية للمستقبل أو يقرأ عنها.

المستوى الثاني: يشرح الطالب عجزه، ويشارك المعلومات حول نقاط القوة الفردية والفوضى (مستويات الأداء الحالية)، و يشرح أماكن الإقامة المطلوبة. يقدم الطلاب معلومات المستوى الأول وقد يقترحون أهداف برامج تعليم فردي جديدة.

المستوى الثالث: يقود الطالب مؤتمر برنامج التعليم الفردي ، بما في ذلك مسؤوليات المستوى الأول والمستوى الثاني، المقدمات، والاختتام. (ص. ١٩) إذا كان الطلاب سيصبحون محامين للأنشطة والنتائج التي يقومون بها في المدرسة وما بعد المدرسة، فسيستفيدون من المشاركة في عملية التعلم الإلكتروني. من خلال المشاركة سوف يتعلمون التحدث عن أنفسهم ، وشرح العجز للآخرين ، والمساهمة في اتخاذ القرار ، وزيادة المشاركة في التعليم الخاص بهم (ماكجي كوفاتش ٢٠٠٢) لمزيد من المعلومات حول عملية برنامج التعليم الفردي التي تتم بتوجيه الطالب، راجع:

أيزنمان، ل.، شامبرلين، م.، وماك أديبين-كوفاتش، م. (٢٠٠٥). مجموعة استعلامات للمعلمين حول مهارات التفكير الإبداعي التي تتم بتوجيه الطالب لإحداث فرق صغير في تعليم المعلمين والتعليم الخاص) ٢٨(٣-٤)، ١٩٥-٢٠٦.

كوبر [ل. ، و ماكجي كوفاتش (٢٠٠٢). مساعدة الطلاب على تطوير نظام التميز التشغيلي والأداء الخاص بهم. دليل المساعدة الفنية (قرص مضغوط ثان) (و) دليل الطالب إلى برنامج التعليم الفردي (الطبعة الثانية). واشنطن، العاصمة، نيشكي،

ماسون ، و ماكجي كوفاتش ، وجونسون ، [ل (٢٠٠٤). كيفية مساعدة الطلاب في إدارة اجتماعات برنامج التعليم الفردي الخاصة بهم. تعليم الأطفال بشكل استثنائي) ٣٦(٣)، ١٨-٢٥.

مكغاهي، م.، ماسون، سي.، والاس، تي.، وجونز، بي٢٠٠١). نظام التميز التشغيلي والأداء الذي يتم بتوجيه الطالب: دليل لمشاركة الطلاب . أرلينجتون، فيرجينيا: مجلس للأطفال الاستثنائيين.

الشكل ٢.٢ الدرس من وحدة العلوم

١- **الموضوع:**

العلوم (١ :٤٥-٢:٣٠)-"الغابة المطيرة"

الهدف:

بعد التدريس، سيكتب الطلاب في كراساتهم اليومية ثلاث حقائق عن الغابة المطيرة، بدقة ٩٥%، لمدة يومين.

الإجراءات:

١- قدم الدرس عن طريق سؤال الطلاب عما إذا كان بإمكانهم وصف غابة مطيرة.

٢- اقرأ يوماً في الغابة المطيرة.

٣ ناقش القصة مع الطلاب.

٤- اطلب من الطلاب تكوين كلمات من القصة تصف كيف تشعر أنها في الغابة المطيرة.

٥- اكتب اقتراحاتهم على شفافية عامة.

٦- قدم عرضا تقديميا لمدة ١٠ دقائق عن الحياة في نظام التقييد.

٧- اطلب من الطلاب تسمية الأشياء التي تعيش في الغابة المطيرة.

٨- اكتب ذلك على شفافية عامة.

٩- اطلب من الطلاب كتابة ثلاث حقائق عن الغابة المطيرة التي تعلموها في الدرس في كراساتهم اليومية عن الغابة المطيرة.

١٠- لإنهاء الدرس، اطلب من الطلاب مشاركة حقيقة واحدة كتبوها عن الغابة المطيرة.

المواد والأدوات:

١- كتاب يوماً في الغابة المطيرة.

٢- جهاز عرض الصور الشفافه.

٣- الدفاتر اليومية.

التقويم:

سيتم تقويم الطلاب من خلال مراجعة كراساتهم للتأكد من أنهم كتبوا ثلاث حقائق دقيقة عن الغابات المطيرة.

إنشاء القرارات التعليمية والتقييمية والإدارية

نظرًا للطلبات المتنوعة والمعقدة المفروضة على معلمي التعليم الخاص (على سبيل المثال ، تنفيذ أهداف

وغايات(برنامج التعليم الفردي)، والتخطيط لأنشطة التعلم المناسبة ،تكييف التعليمات ، وتعديل المواد) ، يجب إنجاز العديد من المهام قبل بداية العام الدراسي .الاهتمام الدقيق بهذه المهام يخفف التحولاتتجربة الطلاب عند عودتهم إلى المدرسة .يتضمن جزء من التخطيط والتنظيم في بداية العام اتخاذ القرارات حول كيفية تنسيق التعليم والتقييم ،والإدارة .يتضمن هذا التخطيط الانتباه إلى "ترتيبات التجميع التعليمي ، ومتغيرات الطلاب ، وإجراءات الدرجات وحفظ السجلات ، وإعداد بيئة التعلم للتكنولوجيا ، ووضع إجراءات الإدارةمثل قواعد الفصول الدراسية.

ترتيبات التجميع التعليمية

أحد التحديات التي يواجهها المعلمون عند بداية العام هو تنظيم وإدارة تعليم بيئة الصف الدراسي. يؤكد بولوي و باتون و سيرنا (٢٠٠٥) على الأهمية الحاسمة لتنظيم الفصول الدراسية ، والتي اكتسبت أهمية أكبر مع حركة التعليم الشامل. يجب على المعلمين التفكير في الترتيبات التعليمية التي تساعد على التعلم وتقلل من الانحرافات ، والتي تعزز مشاركة الطلاب والإنجاز الأكاديمي.

يمكن تقديم التعليمات بعدة طرق: مجموعات كبيرة ، مجموعات صغيرة ، من شخص لآخر ، مع أقرانه أو بشكل مستقل. يمكن تحقيق التفرد التعليم باستخدام أي من هذه الترتيبات التعليمية. كما كريستنسون و ثورلو و يسيلديك (١٩٨٧) إلى أن التفرد لا يقصر ترتيب التجميع على المواقف التي يعمل فيها الطالب بمفرده أو في ترتيب فردي مع مدرس. يشير التفرد إلى ("مساعدة الطلاب على النجاح ، وتحقيق نسبة عالية من الإجابات الصحيحة ولكي يثق في كفاءته (ص٦)

تشمل العوامل المؤثرة في القرارات المتعلقة بكيفية توفير التعليم (أ) خصائص واحتياجات الطلاب ، (ب) نوع التعلم المخطط له - ما إذا كان المعلم يقوم بتدريس مهارة الدرس الأول (أي تعلم اكتساب) أو ممارسة الطلاب والحفاظ على مهارة تم تدريسها بالفعل (مثل تعلم الطلاقة والصيانة) ، (ج) المهمة أو النشاط (على سبيل المثال ، الدخول في حوار حول اختيار الأدب ، مناقشة العمل ، بناء نموذج للنظام الهضمي ، أو الكتابة والتأمل في المجلات) ، و (د) أنواع المنهجية التعليمية المتاحة. يوصي كالاهان وكليد وكلوغ (١٩٩٨) بأن تفكر في أنواع المنهجية التعليمية المتاحة ، بما في ذلك:

- التعلم التعاوني
- المناقشات
- الألعاب

•التجارب المختبرية

•الوسائط المتعددة وغيرها من أنواع التكنولوجيا

حل المشاكل

•تعليم الأقران

•المحاكاة

•الكتب المدرسية

•مراكز التعلم

•التعليم بمساعدة الحاسوب

•إثباتات

•المتحدثون الضيوف

•محاضرة / عروض

•حلقات النقاش

•استجواب

•لعب الأدوار

•المشاركه في التفكير

•التدريس المشترك

يجب على المعلمين اختيار الترتيبات التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب كما هو موثق في(برنامج التعليم الفردي)الخاصة بهم والتي تتناول التنوع الثقافي واللغوي. بالإضافة إلى ذلك ، أثناء تخطيطهم لهذه الترتيبات ينبغي عليهم التفكير في كيفية إعداد بيئة تعليمية للتكنولوجيا لكل من الطلاب والمعلمين. طريقة لدمج التكنولوجيا هي التحقق من الطلاب(برنامج التعليم الفردي)عن أي ذكر للتكنولوجيا. على سبيل المثال ، يدعو جيمي برنامج التعليم الفردي إلى استخدام الفا سمارت .يحتاج معلمو التعليم الخاص في سحب البرامج إلى إعداد فصولهم الدراسية بالتكنولوجيا المناسبة ، ويحتاج أولئك الذين يعملون في بيئات شاملة للتخطيط مع مدرس مشارك لاستخدام التكنولوجيا في إعدادات التعليم العام (على سبيل المثال ، محطات عمل الكمبيوتر خارج الطريق إلى جانب ؛ مجموعة جلوس كبيرة لعرض قرص دي في دي ؛ توفر أدوات تقنية مساعدة لتمكين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الوصول إلى مناهج التعليم العام). أثناء قراءة القسم التالي ، فكر في الطريقة التي ستستخدم بها التكنولوجيا في كل من الترتيبات التعليمية. يرجى مراجعة الفصل ١١ للحصول على وصف كامل لتعليم الإصلاح التكنولوجي والتعلم.

مجموعة كبيرة من التعليمات

هناك العديد من الفرص لاستخدام تعليمات المجموعة الكبيرة. على سبيل المثال ، يمكنك استخدام إرشادات

المجموعة الكبيرة لإدخال إستراتيجية لتدوين الملاحظات. اقترح لويس ودرلاغ (٢٠٠٦) توفير ممارسة موجهة للفصل بأكمله مرة واحدة. اجعل الطلاب يتدربون على تدوين الملاحظات من خلال مشاهدة شريط فيديو لدرس المحتوى (على سبيل المثال الاحتباس الحراري) ، التنقل في جميع أنحاء الغرفة لمراقبة استخدام استراتيجية تدوين الملاحظات. تشمل الاستخدامات الأخرى المناسبة لتعليم الصف بأكمله مشاهدة العروض التقديمية متعددة الوسائط ومناقشات المجموعة الكبيرة لموضوعات منطقة المحتوى والعروض التوضيحية. يوصي فيستر و كمب (١٩٩٥) باستخدام تقنية اسأل و توقف ثم اتصل أثناء العروض التقديمية للمجموعات الكبيرة. يسأل المعلم سؤالًا ، ويتوقف مؤقتًا للسماح للطلاب بمعالجة السؤال وصياغة رد ، ثم يقوم بالاتصال بشخص ما.

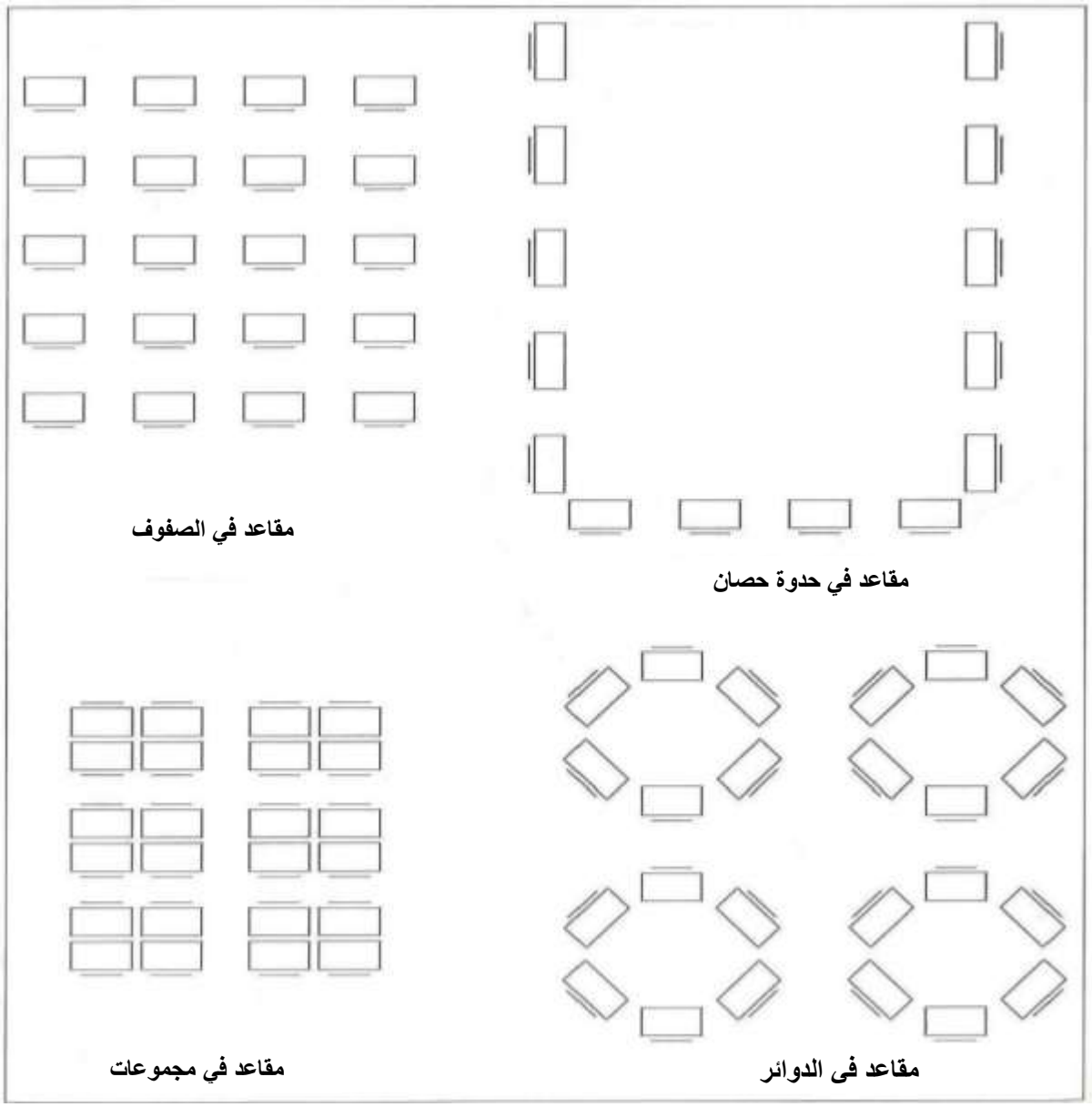
يتم استخدام مجموعة كبيرة من التعليم على نطاق واسع في إعدادات الفصول التعليم العام. الآن وقد تم التركيز بشكل أكبر على التعليم المشترك للفصول بشكل عام والمعلمين الخاصين (ديتمر، ثورستونو دايك ٢٠٠٥) يمكن لمعلمي التعليم الخاص الذين يشاركون في التدريس في الفصول الدراسية الشاملة المشاركة مع معلمي التعليم العام في مسؤولية توفير التعليم لصف كامل .كن على دراية بأنه عند استخدام تعليم المجموعة الكبيرة ، لن يتعلم جميع الطلاب المحتوى الذي تقدمه. لا تزال بحاجة إلى التفكير في احتياجات الطلاب الفردية. يستخدم(دايك، صندبي، بيمبرتون)(١٩٩٧) نموذجًا لتخطيط الدروس التفاعلية لتحديد موضوع الدرس ومحتوى الدرس وأجزاء المحتوى التي يمكن أن يتعلمها جميع الطلاب أو معظمهم أو بعضهم بسبب مستويات ومهارات مختلفة. يُعد نموذج التخطيط هذا ، الذي يعد مفيدًا بشكل خاص للمعلمين المشاركين ، بمثابة أساس لتمييز الأنشطة والأهداف والتقييمات للطلاب.

عند تقديم التعليمات للمجموعة بأكملها ، يقوم العديد من المعلمين بترتيب المقاعد في الصفوف. قد تكون هذه البنية مناسبة عندما تكون على إلقاء المحاضرات وتقدم العروض التقديمية من خلال التدريس التوجيهي أو تقديم عرض تقديمي برنامج عرض الشرائح .عند استخدام هذا النوع من الترتيبات ، يمكنك التنقل في جميع أنحاء الغرفة ، وتوجيه التعليقات والأسئلة إلى الطلاب الذين يجلسون في أجزاء مختلفة من الفصل للحفاظ على مشاركة جميع الطلاب. تشدد سيغيلكا على أهمية ترتيب المقاعد حتى يتمكن جميع الطلاب من رؤية المنطقة التعليمية للمجموعة بأكملها ولكنهم لا يواجهون مناطق يمكن أن تصرفهم ، مثل مناطق نشاط مركز التعلم أو النوافذ أو الأبواب.

التدريس في مجموعات صغيرة

يكون التدريس في مجموعات صغيرة مناسباً عندما يقدم المعلمون مواد وأدوات مختلفة لطلاب مختلفين

(لويس ودوارق٢٠٠٦) تُستخدم المجموعات الصغيرة بشكل متكرر في تعلم اكتساب المهارات لتدريس مهارة معينة (بولواي، باتون، وسيرنا، ٢٠٠٥). يجب أن تكون المجموعات مرنة: يمكن تجميع كل من سوندرا وتيم وراهجي وبيرثا معًا للتدريس في الصورة ٢.٣ الترتيبات التعليمية للمجموعات الكبيرة والصغيرة.



متغيرات الطالب

متغيرات الطلاب التي تؤثر على القرارات التدريسية وتنظيم غرفة الصف قم بتضمين عدد الطلاب في الفصل الدراسي وعمرهم ومستويات الصف ومهاراتهم المستويات والفروق الثقافية واللغوية والتحديات ذات الصلة التي يواجهها الطلاب (التنقل واللغة والسلوك، إلخ). لذلك يمكنك ترتيب غرفة لاستيعاب الطلاب الذين يعملون على مستويات مختلفة والذين يركزون على المحتوى والمهارات المختلفة من خلال تضمين مراكز التعلم وأجهزة الكمبيوتر ومجموعة متنوعة من ترتيبات تكوين

المجموعات التعليمية، بالإضافة إلى مواد وأدوات المنهج الدراسي المعدلة المكتوبة لعدة مستويات مختلفة من الصفوف. يقترح هيرون وهاريس (١٩٨٧)أن التواصل اللفظي ينتقل عبر الطاولات وليس حولها. لذلك، يوصي الطلاب الذين يتمتعون بمهارات لفظية منخفضة بالجلوس أمام طالب يتمتع بمهارات لفظية عالية، وذلك بهدف إضفاء الطابع اللفظي على تلقي الرسائل اللفظية والإشارات غير اللفظية أي تعابير الوجه والإيماءات يُعد وضع الطلاب أمرًا يجب الاحتفاظ به في موقع الطالب. أثناء العمل مع المعلمين المشاركين في بيئة شاملة.

ولنتأمل هنا الفوارق الثقافية في إعداد غرفة الصف. وفي بعض الثقافات، يشارك الطلاب بحرية في مناقشات جماعية بينما لا يشاركون في ثقافات أخرى. من المهم تذكر هذه الحقيقة أثناء تخطيطك للأنشطة التعليمية بحيث لا تخطأ في المشاركة المحدودة بسبب الاختلافات الثقافية.

وضع العلامات وإجراءات حفظ السجلات

كجزء من قرارات التقويم التي تتخذها في بداية السنة الدراسية، حدد كيف ستقوم بتقويم عمل الطلاب ومراقبة مدى تقدمهم والاحتفاظ بسجلات لأداء الطلاب وكيف ستقوم بنقل هذه الإجراءات إلى طلابك. ونقترح عليك القيام بذلك شفهياً أو كتابياً أو كجزء من قواعد غرفة الصف أو بالطرق الثلاث.

وضع العلامات

يُعد وضع العلامات جزءًا أساسيًا من الممارسة التعليمية، حيث يوفر التغذية الراجعة للطلاب، عائلاتهم وآخرون (ميلر، ٢٠٠٢). ويتلقى عدد متزايد من الطلاب المعوقين تدريباً في الفصول الدراسية للتعليم العام، ومن ثم يجري وضع درجات لهم هناك. إن وضع علامات على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أمر محير بشكل خاص في الإعدادات الشاملة. وفي دراسة استقصائية لتحديد الدرجات، قام ٣٦٨ من معلمي التعليم العام بتصنيف درجات النجاح في الفشل وقوائم الفحص على أنها مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة (بورسك ، بولواي ، بلانت ، ايسبتين، جاينثا ، مكغاهي ١٩٩٦) ورأى كل من المعلمين العامين (بورسك ١٩٩٦) والطلاب الثانويين (منك و بورسك ١٩٩٧) أن عمليات تكييف الصفوف للطلاب المعوقين فقط غير عادلة. بصفتك معلم تعليم خاص، قد تكون مسؤولاً عن تعيين الدرجات، أو لا يجوز لك تعيين الدرجات على الإطلاق، أو يمكنك تعيين الدرجات بالتعاون مع معلم تعليم عام (بورسك ١٩٩٦) وجد أن ٥٠% من المعلمين في درايتهم الاستقصائية تحملوا المسؤولية الكاملة عن وضع الدرجات، في حين تقاسم ٤٠% مسؤوليات الدرجات مع اختصاصيي التوعية. تذكر أنه في التدريس المشترك الصحيح، يجب أن يشارك المعلم الخاص والمربي العام في التخطيط، والتشييد، والتقويم المشترك، لذا يجب أن يكون التقييم جزءًا من دورك في غرفة

الصف الشاملة.

تقنيات عامة مثل تعيين درجات متعددة، مع إسناد الدرجات إلى مجموعة متنوعة وقد تبين أن التعيينات بمعدل نمو ١ جنيه إسترليني(غسك و بيلي ٢٠٠١ من ٢٠٠٣) والتعاقد على الدرجات، ووضع معايير الدرجات، فعالة في تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (برسك و منك ١٩٩٧) كما يمكن استخدام السرود المكتوبة لتكملة استخدام الدرجات بالحرف (برسك و منك ٢٠٠٤) .يمكن استخدام نظام معدل الدرجات للطلاب ذوي الإعاقة، لكن يجب أن يكون متاحاً لجميع الطلاب ما لم يكن الطالب ذو الإعاقات يحصل على درجة التعليم العام دون الحصول على أي ائتمان أو لا يكون مطلوباً لإتقان محتوى المساق (ساليند و دوني ٢٠٠٢) راجع المنطقة المدرسية لمعرفة إرشادات الدرجات وما إذا كانت يون تتمتع بالمرونة في استخدام نظام الدرجات البديل مع طلابك. كما تأكد من الرجوع إلى برنامج التعليم الفردي الخاص بالطالب حيث أن التعديلات المدرجة في برنامج التعليم الفردي (IEP) (فرند وبرشويك، ٢٠٠٦).

تعيين درجات متعددة يمكن تقييم تعيينات مع درجات متعددة على سبيل المثال، يمكنك تعيين درجتين لتقرير واحد للمحتوى وواحدة الميكانيكا .يأخذ إعطاء درجتين في الاعتبار الأفكار (المحتوى) كأفكار منفصلة عن الجوانب الميكانيكية (علامات الترقيم والإهجاء والقواعد النحوية)، والتي تمثل عقبات أمام العديد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يقترح مونك (٢٠٠٣) وجوسكي وبايلي (٢٠٠١) استخدام درجات متعددة أو متوازنة كطريقة لتعيين درجات الطلاب على بطاقات التقرير الخاصة بهم. وجد مونك وبورسك (١٩٩٧) أن معلمي التعليم العام والطلاب الثانويين يعتقدون أن تخصيص درجات منفصلة للجهد والمنتج هو تكييف مفيد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. على سبيل المثال، خصصت السيدة باربور درجة من الدرجة سي لجودة كتابة إحدى مقالات طلابها ودرجة من آي للجهد والوقت الذي خصصته الطالبه والبحث الذي أكملته حول الموضوع.

بناء الدرجات على مجموعة متنوعة من الواجبات ميلر (٢٠٠٢) يوصي بوضع الدرجات على أبعاد متعددة مثل الاختبارات والواجبات المنزلية والمشاريع والعمل الائتماني الإضافي. بالإضافة إلى ذلك، يتوفر لديك خيار تحديد الصف النهائي من خلال إعطاء وزن أكبر للتقارير ونتائج الواجبات المنزلية مقارنة مع درجات الاختبار.

إن تصنيف معدل النمو بناءً على التحسين هو تكييف آخر فعال للطلاب ذوي الإعاقات (منك ٢٠٠٣) .قام أحد الكتّاب على أساس درجات هجاء الطلاب جزئيًا بزيادة عدد الكلمات التي تمت كتابتها بشكل صحيح من الاختبار المسبق يوم الإثنين إلى اختبار الهجاء النّهائيّ يوم الجمعة. على سبيل المثال، حصل كل من ماركوس وبريدجيت على درجة. تم تحسين ماركوس ب ١٠ كلمات من الإملائي التمهيدي الي الاختبار البعدي ، أيّ عزّز درجته إلى آي تم تحسين بريدجت فقط بكلمة واحدة ، لذلك حصلت علي الدرجة آي حصلت علي ١٠٠%.

التعاقد علي الدرجات مع طلاب على أساس مستوى معين من الكفاءة في أهداف المعهد هو اقتراح آخر من (بولواي، إبشتاين، بورفليك، رودكرك ، مككونغهي ، ايأنثي ، ١٩٩٤). في إجراء حفظ السجلات هذا، نناقش أهداف قصيرة المدى مع الطلاب والاتفاق على مستوى البراعة المطلوب تم الوصول إليه بنهاية كل فترة تدرج. ويؤدي الوصول إلى مستوى الكفاءة المحدد مسبقاً إلى درجة أعلى من عدم الوصول إليه.
وضع محكات الدرجات بالإضافة إلى النسب المئوية من الدرجة، تأكد من تزويد طلابك بمعايير الدرجات. على سبيل المثال، هل من الممكن أن يكون هناك أخطاء إملائية في ورقة من الدرجةA ؟ ناقش مع الطلاب خصائص العمل الممتاز ومتوسط العمل وسوء العمل واعرض لهم أمثلة. يعلم السيد لوكاس الطلاب. كيفية تدوين الملاحظات بحيث يمكنهم تحسين أدائهم في صف التاريخ. وكجزء من إجراءات التدريس الخاصة به، يعرض عليهم أمثلة للملاحظات الجيدة والفقيرة. يحدد محكاته ويوضع علامات على ملحوظات الطلاب الخاصة بالمحتوى (على سبيل المثال، النقاط الأساسية للمحاضرة) و التقنية (على سبيل المثال، الاستخدام الدقيق لاستراتيجية تدوين الملاحظات

استخدام الروايات المكتوبة بالإضافة إلى تعيين الدرجات بالحرف والعدد، يمكنك أيضًا إضافة سرد من عشرة أحرف عن أداء الطلاب (منك و برسك ٢٠٠٤) بشكل متكرر، توفر هذه الأوصاف المكتوبة لأداء الطلاب معلومات أكثر فائدة وتحديداً للطلاب وعائلاتهم من تصنيف الرسائل - يمكن أيضًا استخدام هذه الروايات لتحديد أو تعديل أهداف الطلاب(ميلر٢٠٠٢) و/أو تحديد ما يجب على الطلاب فعله لتحسين (فرند و برسك ٢٠٠٦)
بعض الممارسات التدريسية الفعالة التي تدعم إجراءات حفظ السجلات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في قوس الإعدادات الشاملة (ساليند و دوني ٢٠٠٢) :

١. نقل التوقعات والإرشادات الواضحة إلى الطلاب والعائلات. يمكن مشاركة المعلومات أثناء التواجد في المنزل أو عبر الإنترنت من خلال نشر معايير التصنيف والإرشادات الخاصة بك.
٢. عرض نماذج العمل النموذجي قبل تعيين المشاريع.
٣. تقديم مهام غير خاضعة للعلامات للطلاب أولاً مع التغذية الراجعة والتدريس الإضافي إذا لزم الأمر قبل وضع علامة على المنتج النهائي.
٤. امنح رصيدًا إضافيًا.
٥. حساب الدرجات بناءً على الدرجات المتوسطة، وليس الوسط.
٦. إشراك الطلاب في تصميم نماذج التقييم التقدير.
واحدة من أكثر الأسئلة إثارةً للمشاكل بالنسبة لك كمعلم هو ٠٠ هل يجب على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أن يفشلوا في الفصول الدراسية التي تتحمل مسؤولية تعيين الدرجات لها. و هل المفترض أن يقدم

معلمو التعليم الخاص للطلاب خطة تعليمية مناسبة. إذا فشل الطالب ينبغي على المعلم طرح أسئلة مثل، هل قمت بتصميم خطة تعليمية مناسبة؟ هل نفذته بشكل صحيح؟ هل هناك شيء آخر قد أقوم به؟ هل ينبغي لي أن أضيف حوافز أخرى؟ ونحن نرى أن الطلاب لا ينبغي لهم أن يفشلوا في بيئة تعليمية خاصة إذا ما زودت بالفعل ببرنامج تعليمي فردي. مهما كان نظام الدرجات الذي تستخدمه، تأكد من شرحه بشكل كامل للطلاب والآباء والأمهات وتنفيذه بطريقة متسقة، مما يعطي كل طالب ما يحتاج إليه للنجاح.

حفظ السجلات

"يتكون حفظ السجلات من جمع معلومات وبيانات الطلاب والاحتفاظ بها واستخدامها لأغراض تعليمية و/أو إدارية" (بولوي ، بوتن ، سيرنا ٢٠٠٥) . ينبغي على المعلمين الاحتفاظ بسجلات مكتوبة بشكل يومي في ما يتعلق بأداء الطلاب. "أهم العوامل هي جمع البيانات بانتظام، وتسجيلها بطريقة منهجية، ثم استخدامها لتحديد ما إذا كان ينبغي إجراء تعديلات تعليمية" (لويس ودوراغ، ٢٠٠٦، ص ١٧٠). ويمكن تصميم نظم حفظ السجلات قبل بداية السنة الدراسية. قد يتم تطوير المخططات والرسومات البيانية وقوائم التدقيق والنماذج الأخرى لمرافقة الأنشطة والمواد والأدوات التي سيستخدمها الطلاب في غرفة الصف. وفي بعض الفصول الدراسية، يكون نظام حفظ السجلات مرئياً للجميع، كما هو الحال في الصف الرابع للسيدة مورفي، حيث يتم نشر أسماء الكتب التي قرأها كل طالب. في حالات اخري، يتم الاحتفاظ بنظام حفظ السجلات في شكل رقمي، كما هو الحال في الفصل الدراسي الثانوي للسيد روسو حيث يقوم طلاب الرياضيات بدراسة الاحتمالات. بالإضافة إلى ذلك، تستخدم مدرسة السيد روسو أداة تسمح للآباء بمراجعة تقدم أطفالهم عبر الإنترنت. تتوفر قائمة تدقيق تتضمن مفردات الرياضيات والقواعد على الكمبيوتر وبتنسيق يمكن للسيد روسو وكل طالب الوصول إليه وتحديثه بشكل يومي.

يمكن للمعلمين تطوير أنظمة أخرى لحفظ السجلات من خلال تسجيل التاريخ والنتيجة للكمبيوتر و

يمكن أن تكون نماذج التقييم أداة قيّمة لوضع العلامات وحفظ السجلات. وقد وجد المعلمون الذين يستخدمون نماذج التقييم التقدير أنهم مفيدون في مراقبة تقدم الطلاب في مجالات المهارات الأكاديمية والاجتماعية، كما أن الآباء يكتسبون فهماً أفضل للمهارات التي يتقنها أطفالهم والمهارات التي يحتاجون إلى العمل عليها. عند استخدام نظام نماذج التقييم ، يمكن استخدام التصنيفات لوضع أهداف برنامج التعليم الفردي وتحديد التصنيف في الصف ومراقبة مكاسب تعلم الطلاب. يوضح نموذج التقييم الموضح كيفية أداء الطلاب في ما يتعلق بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة، ويتم استخدامه لوضع أهداف برنامج التعليم في المدارس(برنامج التعليم الفردي).

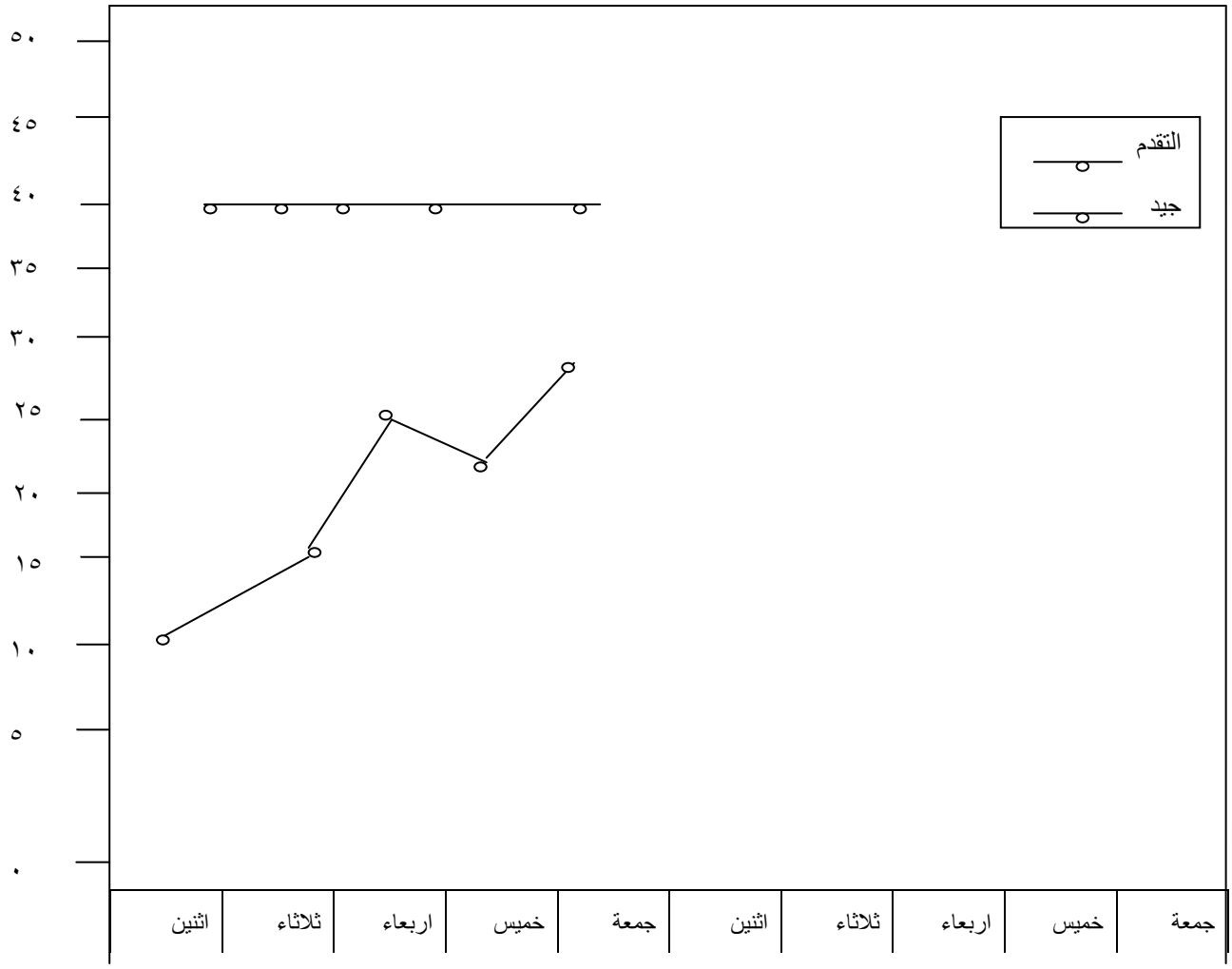
	توم	جيم	بيل	سوي	مات	كوانسي	ديون	تيلر
يحترم الآخرين والممتلكات	•					•		
إظهار السلوك/السلوك الإيجابي	•	•				•		
إكمال المهام	•					•	•	
البقاء في المهمة	•		•	•	•	•		
اكمال الواجب المنزلي	•		•	•			•	•
استخدام دفتر الواجبات	•		•	•				
بدأ المهام	•		•					
تقسيم المهام وإكمالها في الوقت المحدد					•		•	
طلب الدعم عند الحاجة **-أكاديميه** **-طبيه**					•			
تنظيم المواد								•
فحص العمل								•
اتباع التعليمات								•

فقط تخيل الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها استخدام المعلومات من نموذج التقييم هذا لأحد الطلاب أو جميعهم المدرجين في القائمة. يمكن أن تمثل المربعات المميزة اختباراً مسبقاً أو مستوى متقدُّم في مراقبة مهارات معينة في بيئة تم تدريسها بشكل مشترك. في هذه الحالة، ستصبح المربعات المميزة أهدافًا لمتعادلات القدرة الشرائية لدى الطلاب. عند استخدام نماذج التقييم التقدير، تذكر تحديد كل مصطلح بوضوح حتى يعرف طلابك بالضبط ما هو متوقع. على سبيل المثال، استخدام كتاب المهام" يعني أن الطلاب يكتبون كل واجب منزلي في دفتر واجبات، والذي يقوم المعلم بالتحقق منه في نهاية المدرسة / الفصل كل يوم. نشجعك على استخدام نظام نماذج التقييم مع طلابك كجزء من أنظمة وضع العلامات والاحتفاظ بالسجلات.

ثم تسجيل النتائج أو رسلها بيانيًا. على سبيل المثال، تقوم السيدة بروكستون بمطالبة طلابها بممارسة حقائق الضرب باستخدام بطاقات الذاكرة المدمجة ثم تمثيل أدائهم بيانيًا. الشكل ٢.٤ يحتوي على رسم بياني لأداء شاميكا تور لمدة أسبوع واحد (انظر الشكل ٢.٤). يوفر الاحتفاظ بهذه بالسجلات من جانب الطلاب وعيًا فوريًا بأدائهم وقد يؤدي إلى تطبيق استراتيجيات لتحسين ذلك الأداء. أياً كانت إجراءات حفظ السجلات التي تطورها، تأكد من أنها تعكس الأهداف التعليمية ومستويات الأداء المخصصة للطالب في كل مجال من

مجالات المنهج الدراسي للمهارات الأكاديمية والاجتماعية. يمكن استخدام سجلات أداء الطلاب في جلسة الانسحاب والجلوس الشامل لتخطيط التدريس وتعديله وتقويمه وتحفيز الطلاب على تحقيق إنجاز أكبر.

شكل ٢.٤ سجل شوماخي في الرياضيات



النشاط ٢.٣ الجزء ١: العمل مع شريك لهذا النشاط. أنت مدرس لغة في الصف السادس. قم بتصميم نظام لحفظ السجلات لتتبع أداء طلابك اليومي في الرياضيات (اخترت مهارة الرياضيات الخاصة).

الجزء ٢: العمل مع شريكك مرة أخرى. صمم نظام حفظ السجلات للتقييم الذاتي لصف المدرسة الثانوية (اخترت الصف والموضوع والمهارة).

نقاط مهمة

١. يعد تعليم المجموعات الكبيرة مناسبًا لأنشطة التدريب الموجهة ، ومشاهدة العروض التقديمية أو أشرطة الفيديو متعددة الوسائط ، ومناقشة المجموعة الكبيرة لموضوعات منطقة المحتوى ، والعروض التوضيحية ، وكثيرا ما يستخدم في فصول التعليم العام.

٢. يتم استخدام تعليم المجموعات الصغيرة لتقديم مواد مختلفة للطلاب وهو فعال في اكتساب التعلم ، وتعليم المهارات الأكاديمية ، والأنشطة التي يقودها الطلاب حيث يتناوب الطلاب مع تولي دور القائد كما هو الحال في التدريس المتبادل ، وأنشطة التعلم التعاوني ، ولعب الأدوار.

٣. يعد التدريس النظير فعالًا في تعلم الطلاقة والصيانة ، ومراقبة التقدم ، وتوفير التغذية المرتدة ، وتعليم مهارات معينة وإعادة تعلمها للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية.

٤. قد يشمل التعلم المستقل ممارسة الطالب المستقلة لشيء تم تدريسه بالفعل أو إتمام الطالب لمشروع مستقل دون مساعدة تذكر أو لا يحتاجها المعلم.

٥. تشمل متغيرات الطلاب التي تؤثر على تنظيم الفصل عدد الطلاب في الفصل ومستويات العمر والصف ومستويات مهاراتهم والاختلافات الثقافية واللغوية والتحديات ذات الصلة التي يواجهها الطلاب (التنقل واللغة والسلوك ، إلخ).

٦. تتضمن تقنيات التقدير تعيين درجات متعددة ، واستناد الدرجات على مجموعة متنوعة من المهام ، والعوملة في معدل النمو ، والتعاقد على الدرجات ، ووضع معايير للدرجات ، واستخدام الروايات المكتوبة.

٧. يمكن استخدام إجراءات حفظ السجلات لتسجيل أداء الطالب في إعدادات الانسحاب والجلوس الشامل ويمكن استخدامها لتخطيط وتعديل وتقييم التعليمات وتحفيز الطلاب على تحقيق المزيد من الإنجازات.

إدارة غرفة الصف

يتضمن جزء من التخطيط والتنظيم في بداية العام اتخاذ قرارات حول إدارة غرفة الصف. يتمحور بعض هذه القرارات حول إنشاء نظام إدارة في غرفة الصف.

إن التدخلات السلوكية الايجابية والدعم (بيه بي أي اس) هي أنظمة على مستوى المدرسة و دعم جميع الطلاب في المدرسة داخل الفصول الدراسية وخارجها (على سبيل المثال، الردهات). ويشمل هذا النوع من الدعم وضع وتنفيذ القواعد. وفقاً للمعلومات المتاحة على الموقع الالكتروني التابع لمركز المساعدة التقنية الوطنية **:(www.pbis.org)**

يتم التركيز على أنظمة الدعم على مستوى المدرسة والتي تتضمن استراتيجيات استباقية لتحديد سلوكيات

الطلاب المناسبة وتدريسها ودعمها لخلق بيئات مدرسية إيجابية. تمثل التدخلات الإيجابية في مجال السلوك السلوكي (بيه بي أي اس) تطبيقاً لنهج النظم السلوكي لتعزيز قدرة المدارس والأسر والمجتمعات المحلية على تصميم بيئات فعالة تحسن العلاقة بين الممارسات المصادق عليها من قبل البحث والبيئات التي يتم فيها التدريس والتعلم.

تكون القواعد متسقة من فصل دراسي إلى آخر في جميع أنحاء المدرسة؛ يعرف الطلاب التوقعات؛ يتم مكافأة السلوكيات الإيجابية بدلاً من المعاقبة على السلوكيات السلبية؛ ويتم تقديم دعم متواصل لتلبية الاحتياجات السلوكية للطلاب (مفيدة بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة السلوكية) بدلاً من استخدام حجم واحد يناسب كل المنحى .في مدرسة نظام التعلم القائم على المشكلة (بيه بي أي اس) يتم إيلاء اهتمام أكبر للسلوك الإيجابي للطالب (أي الذهاب إلى المدرسة في الوقت المحدد) من السلوك السلبي (أي التأخر في المدرسة). في المدرسة المتوسطة أو الثانوية حيث يقوم الطلاب بتغيير الفصول طوال اليوم، قد يكون نموذج (بيه بي أي اس) مفيداً بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من مشاكل اجتماعية أو سلوكية لأن القواعد متسقة في جميع أنحاء المدرسة ولا يتعين على الطلاب أن يكتشفوا التوقعات لكل فصل. كما أن نموذج التعلم القائم على المشكلة (بيه بي أي اس) الذي يساعد في المدارس الشاملة، يمكن أن يساعد المعلمين المشاركين في العمل معاً بشكل أكثر اتساقاً وفعالية. ومع ذلك، بما أنه من المحتمل أن تجد نفسك في مدرسة يكون أعضاء هيئة التدريس فيها مسؤولين عن وضع التوقعات ووضع القواعد. في الإعدادات الفردية الخاصة بهم، نقدم أفكارًا حول إنشاء نظام قاعدة غرفة الصف ١ كجزء من التخطيط والتنظيم في بداية العام.

للاطلاع على وصف كيفية استخدام نموذج (بيه بي أي اس) لتعليم الطلاب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، يرجى مراجعة الفصل التاسع.

ستلاحظ أثناء قراءتك لهذا القسم أن العديد من الاقتراحات موجودة لتوجيه المعلم، على الرغم من أننا نشجع بشدة على استخدام مدخلات الطلاب في صياغة القواعد واختيار استراتيجيات الاختيار. في النهاية، نشعر أنه يجب أن تحل الإدارة الذاتية محل توجيه المعلم، لكن هذه عملية تدريجية. تتم مناقشة استراتيجيات الإدارة الذاتية في الفصلين الرابع والسابع.

وضع القواعد

تتيح القواعد للطلاب معرفة ما تتوقعه. يتفاعل الطلاب بشكل مختلف أثناء إكمال المهام المستقلة عندما يتوقع المعلم التحدث بصوت منخفض وعندما يتوقع المعلم الصمت التام. إحدى الطرق الفعالة لتحديد قواعد الفصل هي إعداد قائمة بتوقعاتك السلوكية في وقت مبكر (سبرك ٢٠٠٦)، سؤال آخر هو عما إذا كان هناك أي قواعد

على مستوى المدرسة (سبرك ١٩٨٥)، .سوف يتيح لك فحص قائمة القواعد على مستوى المدرسة معرفة السلوكيات التي يشعر المسؤولون والمدرسون بأنها ضرورية للحفاظ على النظام.

بمجرد تحديد توقعاتك ، يجب عليك وضع القواعد. فيما يلي بعض الإرشادات:

١- **توفير الفرص للطلاب لتقديم مدخلات بشأن القواعد.** إن إشراك الطلاب في تطوير القواعد يمنحهم شعورًا بأنهم جزء من عملية صنع القرار والشعور بالملكية ، لكنه يترك المعلم بدون قواعد لليوم الأول من المدرسة (سبرك ٢٠٠٦)، يقترح (سبرك ١٩٨٥) أنه إذا كنت تريد أن يقوم الطلاب بتصميم قواعدهم الخاصة ، فيجب عليك نشر قواعد مؤقتة للأيام الثلاثة أو الأربعة الأولى ، حتى يصبح الطالب معتاداً على الإجراءات الروتينية. أبلغ أن المعلمين ايمر و ايفرسون و ورسام (٢٠٠٦) الطلاب في المدارس الثانوية لا يشاركون عادة في تطوير القواعد بسبب طبيعة المدرسة الثانوية مع المعلمين الذين يقومون بتدريس أقسام متعددة وأن استخدام القواعد على مستوى المدرسة لا يصلح للتنازل . في هذا الإعداد على وجه التحديد ، يمكن أن يكون نموذج (بيه بي أي اس) فعالًا للغاية وخاصة لمساعدة الطلاب في الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المدرسة الثانوية.

٢- **.قواعد قائمة على السلوكيات المقبولة.** عند اتخاذ قرار بشأن القواعد ، ضع في اعتبارك السلوكيات المتوقعة في إعداد الفصل الدراسي العام. قد يكون من المقبول بالنسبة للطالب إكمال العمل واقفًا على طاولة في إعداد قابل للانسحاب ، لكن هذا السلوك قد يكون غير مقبول تمامًا في بيئة شاملة. في العديد من المناطق التعليمية ، هناك قواعد معينة يُتوقع من جميع الطلاب اتباعها. إذا كان هذا هو الحال ، فقم بدمج هذه القواعد في نظامك. الاعتبارات الأخرى لتحديد السلوكيات التي يجب تضمينها في القواعد هي اختيار تلك التي تعزز سهولة العمل كمجتمع للفصول الدراسية.

٣-اذكر ال**قواعد بشكل إيجابي.** القواعد الإيجابية تؤدي إلى جو إيجابي في الفصل الدراسي وتدلل الطلاب على السلوك المناسب. "التحدث بأدب مع الآخرين بالقول شكرا لك والرجاء" هو قاعدة أفضل بكثير من ، "لا تصرخ على الآخرين." تقترح القاعدة الأولى سلوكًا مناسبًا ، في حين أن الأخيرة تحذر الطلاب من الصراخ.

٤- **حدد فقط حوالي ثلاثة أو ستة قواعد**. لا يمكن اختراع قاعدة لكل مخالفة طفيفة قد تحدث في الفصل. يقترح (سبرك ٢٠٠٦) ثلاث إلى ست قواعد وليس أكثر من ستة. تستخدم بعض المدارس ثلاث قواعد بسيطة تركز جميعها على الاحترام. القواعد هي احترام نفسك واحترام الآخرين واحترام الملكية. تقريبا أي قضية تنشأ يمكن أن تندرج تحت هذه القواعد الثلاثة.

٥- حَدِد القواعد على حد سواء السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية. قواعد عادة ما تتعامل مع السلوكيات الأكاديمية ، مثل "إكمال جميع الواجبات" ، أو السلوكيات الاجتماعية ، مثل "ابق يديك وقدميك على نفسك".السلوكيات الاجتماعية والفعالة.

٦- **اربط القواعد بسلوكيات معينة** ، لكن كن عامًا بما يكفي لتغطية فئات من هذا السلوك. قاعدة مثل "كن لطيفًا مع الآخرين" عامة ؛ يمكن أن تغطي فئات الكثير من السلوكيات ، بما في ذلك "قل أشياء لطيفة للطالب الآخر واحتفظ بالخير لنفسك. "وهكذا ، فإن استخدام قاعدة عامة يقلل من عدد القواعدبحاجة. ومع ذلك ، قد لا يفهم الطلاب ما هو المقصود بالقاعدة إذا كان الجواب بالنفييتم تحديد سلوك معين. قد يتم حل هذه المشكلة عن طريق سرد أمثلة لسلوكيات معينة بجوار القاعدة أو عن طريق مناقشة سلوكيات معينة ولعب الأدوار فيها.

٧- **قم بتغيير القواعد عند الضرورة**. إذا كانت عملية الإعداد للمشاركين جميعاً تمثل مشكلة لفئة الفترة الثالثة، فيجب أن يصبح هذا السلوك محور قاعدة جديدة. إذا كان الطلاب في إكمال كل العمل، قد يكون الوقت قد حان لإزالة القاعدة التي تتناول إكمال كافة التعيينات. وهذا التغيير لا يعني أن الطلاب لم يعد عليهم إكمال العمل؛ بل لأن الجميع يتذكرونه، فإن القاعدة المكتوبة لم تعد ضرورية.

٨- **ربط القواعد بأهداف الخطة البيئية الدولية**. بالنسبة للعديد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم كتابة الأهداف الوظيفية بالإضافة إلى الأهداف الأكاديمية في برنامج حدودية إجادة اللغة الإنجليزية .يمكن إضافة هذه الأهداف إلى القواعد الخاصة بكل طالب كأهداف فردية، أو إذا كان لدى العديد من الطلاب أهداف متشابهة، فقد تصبح جزءًا من قائمة القواعد الخاصة بالمجموعة (على سبيل المثال، إكمال الواجب المنزلي).

٩- **نتأمل هنا الفوارق الثقافية**. في بعض الثقافات، تكون مشاركة الطلاب في الصف هي

غالباً ما يكون صوت الطلاب مسموع ومتحمس ومادياً، لذا فقد يكون الطلاب في مهمة حتى ولو كانوا لا يجلسون بهدوء في مقاعدهم. قد ترغب في تضمين هذه العوامل تحديد القاعدة. على سبيل المثال، قد يكون "إنهاء كافة التعيينات" قاعدة أفضل من اعمل بهدوء في مقعدك.

النشاط ٢-٤

كمعلم تعليم خاص، قد تكون تعمل في فصول التعليم في مرحلة الانسحاب وفي مرحلة التعليم العام. من المهم وضع قواعد في كلا الامرين من اجل السماح للطلاب لمعرفة ما تتوقعه.

الجزء ١ : قم بعمل قائمة بخمسة أو ستة قواعد قد تستخدمها في عملية الانسحاب من المستوى الابتدائي الفصل الدراسي. صف كيف يمكنك إشراك الطلاب في تطوير القواعد.

الجزء الثاني: وضع قائمة بخمسة أو ستة قواعد يمكن أن يستخدمها يون في المدرسة المتوسطة أو الثانوية في الفصل الدراسي الشامل. تأكد من وصف كيفية التعامل مع معلم التعليم العام لوضع هذه القواعد.

قواعد التدريس

بمجرد تحديد القواعد، تتمثل الخطوة التالية في تدريسها ومناقشتها بشكل متكرر .وفي بداية السنة الدراسية على وجه الخصوص ينبغي مناقشة قواعد الفصل الدراسي وممارسات الاطفال الصغار .(جود و بروفي ٢٠٠٣) يوصي بأن تذكر القواعد بشدة وأن تتضمن الأساس المنطقي .تُقترح التقنيات التالية، التي تم تكييفها من إجراءات التدريس المباشر(اينجلمان و جارنك ١٩٩١) لقواعد التدريس. وهي تشمل تعريف أو وصف السمات ذات الصلة للسلوك، ونمذجة الأمثلة وغير الأمثلة، ومطالبة الطلاب بالتمييز بينهم (مورغان وجنسون، ١٩٨٨). على سبيل المثال، باستخدام قاعدة "البقاء في مهمة"، حدد للطلاب معنى "البقاء في مهمة" على سبيل المثال، "البقاء في مهمة يعني أنك تكتب أو تستمع أو تقرأ عند عملك بعد ذلك، أعطِ أمثلة إيجابية (على سبيل المثال، "عندما تقوم بعمل ورقة الرياضيات، فأنت في مهمة إذا كنت تقوم بكتابة المسائل، أو اكتشاف الإجابات، أو التفكير في كيفية حل المسألة وأمثلة سلبية أو غير مهمة (على سبيل المثال، "أنت لست في مهمة إذا كنت تبحث عن النافذة، التفكير في الغداء أو التحدث مع صديق"). ثم قم بنمذجة أمثلة وغير أمثلة للسلوكيات أثناء المهمة واطلب من الطلاب تحديد سبب كون السلوك مثالاً أو غير مثال لسلوك أثناء المهمة وشرحه. رداً على هذا السؤال، قد يقول الطالب "أنت في مهمة لأنك تنظر إلى كتاب الرياضيات" أو "أنت في المهمة. ليس في المهمة لأنك تبحث في الغرفة." بعد ذلك، اطلب من الطلاب أن ينمذجوا السلوك المناسب أو غير المناسب واطلب من الآخرين تحديد مكان عرض الطلاب السلوكيات أثناء المهمة. أثناء نشاط تمثيل الأدوار هذا، لا يمارس الطلاب القاعدة فحسب، بل يتعلمون أيضاً لتقويم السُلوكيات.

انشر القواعد في الغرفة أو في دفاتر ملاحظات فردية لمساعدة الطلاب على تذكرها هم .يكتب العديد من المراهقين القواعد على ورقة للاحتفاظ بها في دفاتر الملاحظات الخاصة بهم. وأدرج أحد معلمي الطلاب المبدعين القواعد في دستور طبقي للمحاكاة الهزلية لدستور الولايات المتحدة.

المطالبة باستخدام القواعد

لا يعني وجود قواعد أن الطلاب سيتبعونها تلقائيًا على الفور .غالباً ما يحتاج الطلاب إلى مطالبات لاستيعاب السلوكيات أو تنفيذها بشكل مستقل (روزنشاين ١٩٩٠) المطالبات هي طرق لتذكير الطلاب باتباع القواعد. علي سبيل المثال، المطالبات اللفظية مثل "تذكر" أو "ارفع يدك" أو المطالبات المرئية،مثل إصبع فوق الشفاه، قد يمنع الحديث. غالباً ما تتوقف المهمة المرئية المتمثلة في الوقوف بالقرب من الطلاب الهامسين عن

السلوك خارج المهمة .تتضمن المهام الأخرى مشاركة التوقعات ونمذجة الأقران والتكرار الإيجابي وإصدار عبارات التحذير أو الاختيار. في بعض الأحيان، يمكن للطلاب تذكير أقرانهم باتباع قواعد غرفة الصف.
مشاركة التوقعات هي طريقة لشرح القواعد السارية أو السلوكيات التي تتوقعها لهذا النشاط المحدد للطلاب.

(سبرك ٢٠٠٦) تختلف القواعد غالبًا حسب ما إذا كان سيتم إكمال النشاط من قبل أفراد أو مجموعات صغيرة. يكون تحديد قواعد السلوك في بداية الدرس فعالاً بشكل خاص للطلاب الذين لديهم مشكلة سلوكيات (إفرتسون، وورشام، ٢٠٠٦).
مشاركة التوقعات حول السلوكيات في نماذج التعليمات هذه المقدمة للطلاب الثانويين: "اليوم، نبدأ دراستنا للإمبراطورية الرومانية. أ ب نناقش بداية الحضارة الرومانية، يرجى تذكر الاستماع إلى أفكار الآخرين دون انقطاع، ونسخ الملاحظات من المجلس، والمشاركة في المناقشة." مع العديد من طلاب المرحلة الابتدائية، يجب أن تشارك توقعاتك قبل الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية. على سبيل المثال، " تذكر راشيدا، ، عندما نقف على طابور الغداء ، نبقي أيدينا على أنفسنا ونواجه الباب."
نمذجة الأقران قد تكون نمذجة الأقران هي أيضاً بمثابة مطالبة للقواعد التالية (البيرتو و تروتمان ٢٠٠٦) .
لاستخدام نمذجة الأقران، أثني على الطلاب الذين يتابعون القاعدة عن طريق تحديد سُلوكات معينة (على سبيل المثال، "جيد، جيسون، أنت تقف بهدوء في صف واحد") وتجاهل الطالب الذي لا يتبع القاعدة (على سبيل المثال، تجاهل التاجر). ثم عندما يعرض الطالب السلوك المناسب، أثني عليه أو عليها (على سبيل المثال، "جيد، تراي، هذه هي طريقة الوقوف بهدوء في الصف).
التكرار الإيجابي يشبه التكرار الإيجابي نمذجة الأقران في أنك تقوم أولاً بالتوليف مع السلوكيات الإيجابية للطلاب الذين يتبنون القواعد. ثم تكرر التوجيهات أو التعليمات التي قدمتها. على سبيل المثال، إذا رفضت جاكلين، وهي طالبة في المدرسة المتوسطة، اتباع التوجيهات الخاصة بك لإخراج كتاب العلوم الخاص بها، ثم انتقل إلى الصفحة ٤٥، فتجاهل جاين وقل إلى راموون، "شكرًا لك، راموون. يمكنني أن أرى أن لديك كتاب العلوم الخاص بك. إنني أقدر انتقالك إلى الصفحة ٤٥، فايولا. هذا الجانب من الغرفة جاهز للبدء."
مدح الطلاب الآخرين بدلاً من ضبط السلوك غير الملائم لـالطالب صعب حتى بالنسبة للمعلمين المتمرسين. التفاعل الطبيعي لهذا النوع من المواقف هو التركيز على السلوك المنحرف أو غير المتوافق على الفور، بدلاً من الثناء على الطلاب الذين يتبنون القواعد. يمكن أن تجعل السلوكيات المنحرفة أو غير المتوافقة المعلمين يخشون أن تكون سلطتهم محل تشكيك وأنهم يفقدون السيطرة. ومع ذلك فإن كون هذه الخطوة إيجابية كخطوة أولى يكون في كثير من الأحيان كافياً لوقف السلوك غير اللائق. بالإضافة إلى ذلك، يُعلّم الثناء الطلاب أن

انتباه المعلمين، الذي غالباً ما يكون حافزاً قوياً (ألبرتو وتروتمان، ٢٠٠٦)، قد يتم تأمينه من خلال السلوكيات المناسبة بدلاً من السلوكيات غير الملائمة.

إصدار عبارات التحذير وبيانات الاختيار نوصي باستخدام عبارات التحذير "أ" و"د "فقط بعد محاولة تغيير السلوك من خلال الاهتمام بالسلوكيات المناسبة للطلاب الآخرين. إذا وجدت، بعد الثناء على الآخرين، أن الطالب لا يزال لا يتبع القاعدة، فقد ترغب في استخدام تحذير أو عبارة اختيار. تنبه عبارة تحذيرية الطالب إلى خرق القواعد. على سبيل المثال، "أنت تنسى قاعدتنا للاستماع إلى الآخرين، سان١. هذا تحذير؛ "" يخبرَ سام أنه يحتاج إلى عرض السلوك المناسب على الفور. غالبًا ما تُستخدم عبارات التحذير مع الأطفال الأصغر سنًا.

في حالة الاختيار، تقدم السلوك المناسب المرتبط بالقاعدة وبعض الخيارات غير السارة للطالب، على سبيل المثال، "سالي، أنتي كسرتِ القاعدة ٤. تذكر إما أن ترفع يدك (القاعدة) أو تترك المجموعة (الخيار). إنه خيارك."

بمجرد إصدار عبارة اختيار، امنح الطالب فرصة للتفكير في الخيار .اخرج من محيط الطالب لتجنب المواجهة المباشرة ومتابعة الأنشطة الأخرى .وبهذه الطريقة، يستطيع الطالب أن ينقذ الوجه، بل وأن يغمعن الأشياء البغيضة خارج نطاق سمعك (أو على الأقل، يمكنك أن تتظاهر بعدم سماعها). تأكد دائمًا من الإقرار بخيار مناسب بطريقة ما، مثل "أرى أنك قد اتخذتِ خيارًا جيدًا، سالي. شكرًا لك".

في إصدار أوامر الاختيار أو التحذير في جميع الولايات المتحدة، يجب أن تظل هادئًا وتتحدث في صوت هادئ وحازم. اخفض صوتك في نهاية بيان تحذير. كن أدوات لسلوكات غير لفظية، مثل التواصل بالعين.

عند إصدار عبارة تحذيرية، تجنب توجيه إصبع إلى الطالب، وهو ما يرجع إلى الطالب الذي قام بإصداره، أو أنها تقلبك. بدلاً من ذلك، إذا كانت يداك مستريتين على جانبيك، فأنقل لك جوًا من الثقة.

يقترح [إمر] ، [إفرتسون] ، و [ورشم] (٢٠٠٦) أنّ تعطي المعلمات قائمة بالخيارات إلى جانب الخيارات عند كسر القواعد. باستخدام هذه الاستراتيجية، يركز المعلمون انتباه الطلاب على طرق حل المسألة، بدلاً من التركيز على عدم الامتثال. على سبيل المثال، قد تتضمن الخيارات تور سالي، التي لا ترفع يدها، ما يلي: "سالي، عدم ملاءمة عملية الفرز. يمكنك رفع يدك عند الحاجة إلى المساعدة، والانتقال إلى المشكلة التالية حتى أتمكن من مساعدتك، أو أعد القراءة. الاتجاهات".

يعتمد نوع المطالبة المقدمة على نوع السلوك ووقت السنة. لن تقوم بإدارة عبارة اختيار للسُلوكات التي تضر بدنيًا بطالب معين أو طلاب آخرين أو المعلم أو الممتلكات المدرسية. لا يمكن إعطاء سامنثا خياراً إذا كانت

تضرب جيم. يجب أن توقفها على الفور. يتم تقديم المزيد من المهام في بداية العام إلى أن يصبح الطلاب على دراية بالقواعد.

النشاط الثاني٥.٢
قم بعمل هذا النشاط مع احد الزملاء . شارك مع زميلك مثالاً لكيفية تدريسك للقواعد وتحثهم في إعداد أولي وثانوي.
اطلب من زميلك الآن أن يقدم لك مثالاً لبيان تحذير وبيان اختيار في المستويين الابتدائي والثانوي. تأكد من أن جميع الأمثلة مناسبة للعمر والصف.

فرض القواعد

الخطوة التالية هي تحديد ما ستقوم به عندما يتبع الطلاب القواعد ومتى لا يفعلون .قد ترغب في استخدام مدح معين أو اهتمام إيجابي بشكل متقطع لجذب الانتباه إلى الطلاب الذين يتابعون مع القواعد ، ثم منح شهادات أو وقت حر في نهاية الأسبوع استناداً إلى معايير معينة.تحدد عبارات الثناء المحددة الجوانب الجديرة بالثناء علي سلوكيات الطلاب.عند استخدام عبارة مدح معينة، أدرج وصفًا محدد لسلوك الطالب يقوم بالتظاهر واسم الطالب، على سبيل المثال، "أحب طريقتك في العمل بهدوء، تيري" للطالب الشاب و"كان ذلك قراراً جيداً عندما تجاهلت ملاحظة هوجو و جوش." بالنسبة للعديد من المراهقين، الثناء العام الإيجابي من قبل المعلم غير سار أو محرج، لأنهم لا يريدون أن يتم خصهم من أقرانهم (سريك، ٢٠٠٦) وبالتالي، قد ترغب في الثناء على المراهقين بشكل خاص أو الثناء على جهود المجموعة بدلاً من الأفراد. ويصدق هذا أيضاً على مختلف المجموعات الثقافية التي تفضل الثناء الهادئ الخاص.

قد يتم الربط بين الثناء المحدد والاهتمام الإيجابي في روتينك اليومي، كما أن الأمر لا يستغرق وقتًا طويلاً. لا يتطلب الحضور إلى الطالب بيدك مرفوعة وتجاهل الشخص الذي يصرخ خارج الدراسة وقتًا إضافيًا.

التوقف عند مكاتب الطلاب الثانوية لإطراء الطلاب على البقاء في المهمة أثناء أنشطة الممارسة المستقلة مناسب للطلاب الذين يتمتعون بالإشادة أو التركيز على اهتمام المعلمين بشكل خاص (سبرك ٢٠٠٦) .ما هي خياراتك عندما يستمر الطالب في الانفصال حتى بعد كسر القواعد؟ وعادة ما تكون الخيارات هي (أ) اقتطاع شيء ما من الطالب ، أو(ب) تقديم شيء لا يحبه الطالب. يحجب العديد من المعلمين النقاط أو الامتيازات أو الوقت الحر عن الطلاب الذين لا يتبعون القواعد؛ بينما يكتب آخرون الإحالات أو يطلبون من الطلاب تناول الغداء بمفردهم. وفي إحدى مدارس شبكة التعلم القائم على المشكلة (التدخلات السلوكية الإيجابية والدعم) ينبغي توضيح الخيارات مقدماً ومتسقة عبر جميع الفصول الدراسية.

مهما كانت النتيجة التي ستستخدمها، تذكّر أن تبقى هادئًا وأن تتابع حتى النهاية.يحاول بعض الطلاب التحدث مع المعلمين عن النتيجة، مثل "آه، السيد جونز،يرجى عدم إرسالي إلى مكتب المدير. سأقوم بأعمالي الآن." تتابع حتى الآن تعليم الطلاب أنه يمكنهم الانتظار للقيام بعملهم حتى يهدد المعلم بأخذهم إلى المكتب، ثم يمكنهم التحدث عن خروج المعلم من هناك. عليك أن تتابع حتى النهاية، أو أن يصبح مجهودك مجرد تهديد فارغ.

نقاط مهمة

١- دعم السلوك الإيجابي والتدخل (التدخلات السلوكية الإيجابية والدعم) عبارة عن أنظمة دعم على مستوى المدرسة لجميع الطلاب تتسق فيها القواعد من فصل إلى فصل في المدرسة؛ يعرف الطلاب التوقعات ؛ تتم مكافأة السلوكيات الإيجابية بدلاً من السلوكيات السلبية التي تتم معاقبتها ؛ ويستخدم سلسلة متصلة من الدعم لتلبية الاحتياجات السلوكية للطلاب (مفيدة بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة السلوكية) بدلا من استخدام حجم واحد يناسب جميع النهج.

٢- في مدرسة متوسطة أو ثانوية حيث يغير الطلاب الفصول طوال اليوم ، نموذج التدخلات السلوكية الإيجابية وتدعمها قد تكون مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من مشاكل اجتماعية أو سلوكية بسبب القواعد المتسقة في جميع أنحاء المدرسة والطلاب ليس لديهم الشكل خارج التوقعات لكل فئة.

٣- المبادئ التوجيهية لوضع القواعد هي دمج إدخال الطالب ، والقواعد الأساسية في السلوكيات المقبولة ، قواعد الدولة بشكل إيجابي ، حدد فقط حوالي خمس أو ستة قواعد ، حدد قواعد لكل من السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية وجعل قواعد محددة ببرنامج التعليم الفردي ، وربط القواعد بأهداف برنامج اللغة الإنجليزية ، والنظر في الاختلافات الثقافية.

٤- تتطلب قواعد التدريس تحديد أو وصف السمات الهامة للسلوك ، وأمثلة النمذجة وغيرها من الأمثلة ، ومطالبة الطلاب بالتمييز بينهم.

٥- المطالبة باستخدام القواعد يشمل تقاسم التوقعات ، ونمذجة الأقران ، التكرار الإيجابي ، وإصدار تحذير أو بيانات الاختيار.

٦- يجب أن يكون المعلمون متسقين في تطبيق القواعد ومتابعة الطلاب عندما لا يتبعون القواعد

فبالإضافة إلى متابعة النتائج، يشكل الاتساق اعتباراً رئيسياً في إنفاذ القواعد. إذا كان "رفع يدك للتحدث هو قاعدة، فيجب على جميع الطلاب اتباعها أو في مدرسة نظام معلومات القائم على المشكلة (التدخلات

السلوكية الإيجابية والدعم) أن تكون هذه القواعد متسقة كما هي العواقب. احرص على عدم الوقوع في غفوة الاهتمام بالطالب الذي يصرخ لأنه تصادف أن هذا الطالب يملئ الإجابة الصحيحة. يتيح التناسق للطلاب معرفة أن هناك توقعات في الفصل الدراسي مصحوبة بإعادة عنابر لمبايعتهم وعواقب عدم الامتثال.

في النهاية، تذكر تقديم التغذية الراجعة المناسبة. على سبيل المثال، السيد أندرسون أعطوا طلابه الثانويين التغذية الراجعة التالية في نهاية الفترة الخامسة: "معظم الفصول الدراسية اليوم سارت بشكل جيد. لقد اتبعت كل منكم التوجيهات، فنسخت الملاحظات من اللوحة، ولكن كان عليّ أن أطالبك بعدم المقاطعة عندما كان أحد الأشخاص يتحدث. لنعمل على ذلك خلال جلسة الغد. وسأكتب غدا الهدف على السبورة، وأحاول عدم المقاطعة عندما يتحدث الآخرون."

جدولة التعليمات

في السيناريو الافتتاحي للفصل اختارت لي ليونارد ان تجعل جدولة طلابها في الصف الذي يتم سحبه وفي صفوف التعليم العام أعلى أولوية لها: ونتفق مع آيفي في أن الجدولة جزء أساسي من التدريس الفعال وينبغي أن تعطى الأولوية في بداية السنة الدراسية. توفر الجداول الهيكلية والتنظيم وتتبع المعلمين لتحقيق الأهداف والغايات التي خططوا لطلابهم. يمكن للطلاب الذين يعانون من مشاكل في التعلم الاستفادة من الروتين الذي توفره الجدولة المنتظمة (ميرسر و ميرسر ٢٠٠٥) ينبغي على المعلمين السماح للطلاب بمعرفة الأنشطة التي يتعين عليهم إنجازها ومتى ينبغي عليهم إكمالها. وبالتالي، فإن استخدام الجدولة المنتظمة قد يزيد من الصلة المباشرة الذاتية والاستقلال فيما بين الطلاب من خلال التخلص من الحاجة إلى مراجعة المعلم حول كل مهمة.

وتؤكد بولواي، وباتون، وسرنا (٢٠٠٥) على أهمية أن يكون ذلك بحرص الجدول المخطط: الطلاب متحمسون بشكل جوهري) يزيد استخدام الجداول الزمنية من الاستخدام المناسب للوقت إلى أقصى حد، ويمكن للمعلمين تقديم برنامج ذي صلة تعليمية - مع انتقالات مناسبة بين الأنشطة التدريسية. من المهم تزويد الطلاب بجدول من شأنه زيادة فرص التعلم إلى أقصى حد ومعالجة أهداف ومقاصد البرامج التعليمية عبر الإنترنت) (برنامج التعليم الفردي) (لدى الطلاب.

الجدولة في المدارس الابتدائية

أثناء قيام المعلمين بتطوير جداول زمنية في المدارس الابتدائية، ينبغي عليهم استخدام المعلومات التالية في اتخاذ القرارات التعليمية: (أ) احتياجات كل طالب، التي يمكن أن تكون ذات أولوية وأن تؤخذ من الخطة

البيئية الدولية؛ (ب) مقدار الوقت الذي يفترض فيه أن يعمل الطالب في إطار التعليم الخاص؛)ج)مقدار الوقت الذي يحدد فيه الطالب في إطار آخر؛ (د) جداول معلمي الفصول العامه.

الخدمات الاستشارية والتدريس التعاوني

يمكن للعديد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة العمل في بيئة شاملة مع التعديلات والتعديلات التي يجريها معلميهم. ويتم إجراء هذه التعديلات والتعديلات من خلال التشاور التعاوني بين المعلمين الخاصين والعام. ويقدم معلمو التعليم الخاص خدمات غير مباشرة عن طريق المشاركة في أفرقة المساعدة المدرسية وعن طريق مساعدة معلمي التعليم العام على تعديل المنهج الدراسي، وتطوير المواد ومواءمتها، وتقويم السلوك الأكاديمي والاجتماعي للطلاب. ويقدم الفصل الثالث وصفاً مفصلاً للاستشارة التعاونية.

في اوقات اخري في التربية الخاصة يُطلب من المعلمين تقديم خدمات مباشرة في خدمات الفصول الدراسية للتعليم العام وقد تتضمن تعليماً مشتركاً مع معلمي الفصول الدراسية لتدريب الطلاب في الفصول الدراسية الشاملة عندما يتقاسم معلمو التعليم العام والخاص مسؤولية توفير التعليمات التي يجب عليهم القيام بها معاً في جداول التخطيط.

برامج الإنسحاب للخارج

يمكن أن تستغرق الجدولة في برنامج الإنسحاب الأولي وقتاً طويلاً وأن تشكل تحدياً لأن الطلاب يشاركون عادة في عدة إعدادات ٠ مع العديد من المعلمين المختلفين. يتم تنفيذ الجدولة عادة بالتعاون مع مدرسي التعليم العام وغيرهم (مثل اختصاصي أمراض الكلام/ ومستشار اللغة وما إلى ذلك). الطلاب
حضور برنامج الإنسحاب لجزء من اليوم للعمل على سلوكيات أكاديمية واجتماعية محددة في برنامج التعليم الفردي الخاص بهم، وإنفاق بقية الوقت في تلقي التعليم في الفصل الدراسي و/أو في التعليم العام. الخدمات المختلفة ذات الصلة. نظرًا لأن الطلاب يحضرون برامج الإنسحاب لفترة زمنية مختلفة، يواجه المعلمون العديد من التحديات في جدولة الطلاب للتدريس. على سبيل المثال:

١. قد يتراوح عمر الطلاب بين ٦ و١٤ سنة.
٢. قد يكون لدى الطلاب احتياجات متنوعة ومحددة.
٣. قد يعمل الطلاب على العديد من المستويات المختلفة.
٤. التعليم العام قد يكون المعلمون قد فضلوا أوقات لإرسال الطلاب إلى برنامج الإنسحاب.
٥. قد يكون التواصل مع العديد من معلمي التعليم العام أمراً صعباً، وقد يكون الوقت صعبًا في الاستهلاك.

٦. قد يكون تحديد موقع المواد المناسبة للعديد من المستويات والأعمار والاهتمامات تحديًا، ولكن يجب ربطه بالمنهج التعليمي العام.

وعلى الرغم من الصعوبات التي تعترض تحديد مواعيد الطلاب في برنامج الإنسحاب، يمكن لمدرسي التعليم الخاص وضع جداول زمنية فعالة باتباع بعض المبادئ التوجيهية:

١. اجمع كل الجداول الزمنية للمعلمين الذين لديهم طلاب ذوي إعاقات خفيفة معينين في الفصول الدراسية.

٢. دوّن مجالات المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يحتاج الطلاب إلى المساعدة بها.

٣. قم بتجميع الطلاب حسب مجال الحاجة ، مع بذل جهد للحفاظ على فصل طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة.

٤. تخطيط أوقات فردية وجمولية للحفاظ على حجم الصف معقولاً والتدريس قابل للتطبيق.

٥. راجع الجدول الأصلي حتى يتم العمل به.

بالإضافة إلى توفير الخدمات المباشرة للطلاب في برنامج الإنسحاب، ستحتاج أيضًا إلى استشارة معلمي التعليم العام. وهذا التشارك مهم بسبب مسؤولية الطالب الأول الذي يشاركه معلمو التعليم الخاص والعام ولأنك تريد إعادة دمج الطلاب في الفصل الدراسي للتعليم العام بالقدر المناسب. وتتطلب إعادة الدمج الاتصال بالجرعات والتعاون. ويقدم الجدول ٢-١ مثالاً عن جدول برنامج الإنسحاب الأولي.

الجدولة في المدارس الثانوية

وعلى المستوى الثانوي (المدارس المتوسطة والثانوية)، يمكن أن يعمل معلمو التعليم الخاص كمعلمين استشارات ومدرسين مشاركين في الفصول الدراسية للتعليم العام أو يمكنهم توفير التعليم في برنامج سحب.

الجدول ٢.١ جدول برنامج الانسحاب الابتدائي (أسبوع واحد)

	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	الخميس	الجمعة
٨:٠٠	اجتماع لجنة حل المشكلات	إستشاره مع معلم الفصل	إستشاره مع معلم الفصل	إستشاره مع معلم الفصل	إستشاره مع معلم الفصل
٨:٣٠					
٨:٤٠	العمل مع طلاب الصف الأول والثاني و الثالث (التدريس الموجه من المعلم في الصف)				
٩:٠٠		(مراكز التعلم)	(تعليمات المعلم الموجه في الفهم)	(عملية الكتابة)	(تعليمات المعلم الموجه في الفهم)
٩:٣٠	العمل مع طلاب الصف الرابع والخامس	(رصد الفهم)	(تلخيص)	(رصد الفهم)	(إعادة صياغة)
١٠:٠٠					
١٠:٣٠	(تدريس مشترك في الصف الثالث)	(تدريس مشترك في الصف الرابع)	(تدريس مشترك في الصف الخامس)	(تدريس مشترك في الصف الاول)	(تدريس مشترك في الصف الثاني)
١١:٥٠					
١٢:٠٠	تقييم	تكييف المواد	تقييم	تكييف المواد	تقييم
١٢:٣٠	الغداء	الغداء	الغداء	الغداء	الغداء
١٢:٤٠					
١٢:٤٠	العمل مع طلاب الصف الرابع والخامس في الرياضيات (مجموعات صغيرة)	(مجموعات صغيرة)	(حاسوب)	(مراكز تعليم)	(مجموعات صغيرة)
١:٠٠					
١:٠٠	العمل مع طلاب الصف الثاني والثالث في اللغات (مجموعات صغيرة)	العاب	(حاسوب)	(مراكز تعليم)	(مجموعات صغيرة)

١٠:٠٠					
١٠:١٠ ١٠:٢٠	المساعدة في الفصول العامة على أساس "حسب الحاجة" في مواضيع مجال المحتوى (العلوم ، الدراسات الاجتماعية)				
١٠:٢٠ ١٠:٣٠	استشارات التخطيط				
١٠:٣٠	إقالة	فصل	فصل	فصل	فصل

الخدمات الاستشارية والتدريس التعاوني

وينفذ معلمو التعليم الخاص في المستوى الثانوي أدوار التشاور مع المعلمين بنفس الطريقة التي يقوم بها معلمو التعليم الخاص في المستوى الابتدائي. وقد تكون الخدمات المقدمة إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مباشرة وغير مباشرة على حد سواء. ومع ذلك، فإن المدارس الثانوية تكون عادة أكبر، مما يعني أن هناك المزيد من المعلمين للعمل معهم، والمزيد من الجداول للعمل حولها، والمزيد من فصول المناطق التعليمية. التعليم الخاص يمكن للمدرسين أن يتعايشون مع مدرسي الفصول الدراسية في الفصول الدراسية للتعليم العام. على سبيل المثال، يعلم السيد جيساب استراتيجية تلخيص لصف علوم لمساعدة الطلاب على تنظيم المحتوى الذي تقدمه السيدة لانج في العلوم. كما يعمل معها في تكييف بعض المواد والأدوات في الكتاب المدرسي. يقدم الجدول ٢-٢ مثالاً لجدول المعلم في المرحلة الإعدادية. في برنامج فنون اللغة في الفترة الأولى، يستخدم السيد فليتشر أول ١٠ دقائق من الصف للحضور،التوجيهات العامة والتوجيه إلى أنشطة اليوم، و - استعراض موجز. ويمضي ٣٠ دقيقة التالية في الفصل الدراسي لتوفير التدريس المباشر والممارسة الموجّهة للطلاب.

الجدول ٢. ٢ حظر معلمو المدارس الإعدادية – الخدمات الإستشارية في فصول التعليم العام

	الاثنين	**الثلاثاء**	**الأربعاء**	**الخميس**	**الجمعة**
الفترة الاولي **١٠:٣٢-٩:٠٠**	فن لغة (الصف السابع)	فن لغة (الصف السابع)	فن لغة (الصف السابع)	فن لغة (الصف السابع)	فن لغة (الصف السابع)
الفترة الثانية **١١:٤٦-١٠:٣٦**	مشاركة في تدريس الدراسات الاجتماعية (الصف الثامن)	مشاركة في تدريس الدراسات الاجتماعية (الصف الثامن)	مشاركة في تدريس الدراسات الاجتماعية (الصف الثامن)	مشاركة في تدريس الدراسات الاجتماعية (الصف الثامن)	مشاركة في تدريس الدراسات الاجتماعية (الصف الثامن)

الفترة الثالثة ١٢:٢٧-١:٥٥	الغداء	الغداء	الغداء	الغداء	الغداء
	تكييف المواد لمعلمي المحتوى	تكييف المواد لمعلمي المحتوى	تكييف المواد لمعلمي المحتوى	تكييف المواد لمعلمي المحتوى	تقييم واختيار البرنامج
الفترة الرابعة ١:٥٩-٣:٢٠	استراتيجيات التعليم (الصف السابع)	استراتيجيات التعليم (الصف السابع)	استراتيجيات التعليم (الصف السابع)	استراتيجيات التعليم (الصف السابع)	استراتيجيات التعليم (الصف السابع)
٣:٢٠	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل

يتم تخصيص الدقائق الثلاثين التالية للمجموعات الصغيرة، حيث يعمل الطلاب بشكل تعاوني لإكمال المهام. يتم استخدام الدقائق الخمس عشرة الأخيرة من المشاركين جميعاً في مناقشة على مستوى المشاركين جميعاً، حيث يقوم الطلاب بالإبلاغ عن نتائج مجموعتهم · العمل. تُستخدم الدقائق الخمس الأخيرة في أنشطة الختام. وبالإضافة إلى تعليم فنون اللغات، شارك السيد فليتشر في تدريس وتقديم المشورة إلى الأرامل من معلمي الفصول الدراسية والتأقلم مع المواد والأدوات.

برامج الإنسحاب للخارج

قد يحضر الطلاب في المستوى الثانوي برامج الإنسحاب للحصول على المساعدة في المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية والمهارات التي تسعى إلى الحصول على عمل واستراتيجيات التعلم والمهارات الترفيهية (ديشلر و شوماخر ٢٠٠٦) .ويكون المعلمون في برامج الإنسحاب في المستوى الثانوي مسؤولين عن توفير الخدمات المباشرة للطلاب وقد يكونون مسؤولين أيضاً عن تقويم الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لديهم مسؤوليات استشارية، مثل العمل مع المعلمين لتكييف المواد والأدوات والتدريس. وهم يعملون غالباً مع مستشارين للتوجيه لتحديد مواعيد الطلاب في فصولهم الدراسية وفي صفوف تعليمية عامة مختارة. وتعمل المدارس الثانوية بفترات تعليم ثابتة تبلغ حوالي ٥٠ دقيقة (قوود و وبورفي ٢٠٠٣) اقترح استخدام الدقائق الثماني الأولى من المشاركين جميعاً للمراجعة، والدقائق العشرين التالية لعرض المعلم وممارسته الإرشادية، والدقائق الخمس عشرة التالية للممارسة المستقلة.

تستخدم السيده هيفتر الدقائق الخمس الأولى من المشاركين جميعاً للحضور، والتوجيهات العامة، والتوجيه إلى أنشطة اليوم، ومراجعة موجزة، وهي تقضي الدقائق العشرين التالية لتدريس طلابها كيفية مراقبة الأخطاء في عملهم المكتوب وتقديم ممارسة موجهة. ثم يقضي الطلاب ١٥ دقيقة في ممارسة مستقلة مع التغذية الراجعة. يتم تخصيص الدقائق العشر التالية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية الملحة، مثل توضيح مهمة من صف تعليمي عام، أو تنظيم ملحوظات ومواد وأدوات من غرفة الصف ومساحة المحتوى، أو مراجعة سريعة لاختبار أو تقرير من فصل دراسي تعليمي عام. كما يتم قضاء هذه الدقائق القليلة الأخيرة من المشاركين جميعهم في إعطاء منظم لمادة النشر، مثل إلقاء نظرة عامة على الجدول الزمني للمشاركين جميعاً في اليوم التالي، وتعزيز تقدم إعداد التقارير المكتملة عن العمل نحو أهداف الطلاب الصفية أو الفردية،

الجدول ٢.٣ فئة استراتيجيات التعلم في الجدول الثانوي (فترة فصل واحد)

٨:٠٠-٨:٠٥	• خذ الحضور. • أعلن جدول الامتحانات الأسبوع المقبل. • شرح الأنشطة لفترة الفصل.
٨:٠٥-٨:٢٥	• مراجعة الدرس السابق في مراقبة الخطأ. • تعليم الطلاب كيفية اكتشاف وتصحيح أخطاء علامات الترقيم في الفقرات. • استخدم جهاز عرض ضوئي ونشرات (نموذج البطاقات). • اطلب من الطلاب أن يتناوبوا على ممارسة جهاز الإسقاط الضوئي شفهيا ومجموعة.
٨:٢٥-٨:٤٠	• وزع أوراق عمل الفقرة. • اطلب من الطلاب العمل بشكل مستقل لاكتشاف وتصحيح أخطاء علامات الترقيم. • تعميم لمراقبة وفحص العمل.
٨:٤٠-٨:٥٠	• تحقق مع الطلاب في مهام الفصل العادية ، والواجبات المنزلية ، إلخ. • لخص أنشطة اليوم واستعرض درس الغد حول اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها.
٨:٥٠	• فصل

والإعلان عن تغييرات الجدول الزمني. ومن خلال جدولة هذه الطريقة، استخدمت السيدة هيفتر بفعالية كل وقت في الصف التدريبي وأوفت بأهدافها ومسؤولياتها في المناهج الدراسية مع توفير الوقت لاحتياجات الطلاب الفردية (انظر الجدول ٢-٣).

يستخدم معلمو التعليم الخاص في المرحلة الثانوية نظام مجلدات. يدخل الطلاب إلى غرف الصف الخاصة بهم، احصل على مجلداتها، وافحص الجدول في المجلد. يوفر هذا النظام لهم نظرة عامة على الأنشطة لفترة الفصل الدراسي. بينما يتلقى بعض الطلاب تدريساً موجهاً من المعلم، يكمل آخرون التدريس بالعمل في مجلداتها أو اعمل مع زميل أو مجموعة صغيرة. يتناوب بعض المعلمين الطلاب داخل وخارج مراكز التعلم أو أنشطة التعلم التعاوني يشارك المعلم في التدريس الآخر، ويتجول حول الغرفة، ويقدم تعليمات للأفراد

والمجموعات، مراقبة التقدم، وتقديم التغذية الراجعة و التعزيز.
مثل مدرسي برنامج الإنسحاب في المستوى الابتدائي، يرتدي هؤلاء المعلمون في المستوى الثانوي العديد من القبعات. ويجب عليهم أن يطلعوا بمسؤوليات استشارية مع معلمي التعليم العام، وأن يكونوا أخصائيين في المناهج والمواد، وأن يكونوا على علم بخيارات الدبلوم الثانوي، وأن يكون على طلاب الصفوف أن يخترعوا وأن يكونوا على دراية جيدة بمهارات العلاقات العامة، وأن يكونوا على استعداد لمساعدة الطلاب في الانتقال من المدرسة إلى العمل ومن حياة البالغين.

قد يتلقى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمات في الرياضيات، الإنجليزية، والعلوم، ومواضيع أخرى من مدرس تعليم خاصّ في مكان الانسحاب . وتتوفر المواد اللازمة لتقديم نفس الموضوع الذي يغطيه الفصل الدراسي العام، ولكن مع التركيز بدرجة أقل على القراءة. على سبيل المثال، قد يأخذ الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فصلاً يسمى علم المحيطات وهو ما يماثل الفصل الدراسي الذي يأخذ به الطلاب الآخرون، ولكنهم يكملونه باستخدام النصوص المعدلة والمواد والأدوات الخاصة بالمنهج الدراسي التي تم تكييفها.

الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الوقت

على الرغم من كل جهودك في الجدولة، ستجد أنه من المستحيل التخطيط لجدول زمني واحد وتوقع أن يعمل لجميع الطلاب. يحتاج بعض الطلاب إلى وقت أكثر من الآخرين لإكمال الواجبات. تصبح الجدولة مشكلة بشكل خاص في الفصول الدراسية الشاملة، نظراً ان نفس الطالب يبدو دائماً انه اخر من ينتهي او ينهي علي الاطلاق .بالنسبة إلى الطلاب الذين يظهرون استعدادهم للعمل بجد ولكن يحتاجون إلى مزيد من الوقت بسبب أو مشكلة تعلم أو كفاءة إنجليزية محدودة أو عوامل أخرى، فإننا نوصي بـ

هناك مجموعة متنوعة من الطرق للتعرف على طلابك في بداية السنة الدراسية من أجل إنشاء مجتمع في غرفة الصف وبناء علاقة وطيدة
التدريس الفاعل في غرفة الصفحةرقم ١. في ما يلي العديد من الأفكار التي قد تساعد في ذلك معلمو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلتين الابتدائية والثانوية. والأنشطة مناسبة لكل من التعليم الخاص والعام.

المقابلات. ويتمتع الطلاب الثانويون، على وجه الخصوص، بمقابلة طلاب آخرين طالب في الصف لجمع معلومات السيرة الذاتية. أعط الطلاب
١٠ إلى ١٥ دقيقة للتحدث مع أحد الزملاء. اطلب من الطلاب تطوير عنوانين يمكن وضعها على لوحة الإعلانات. ولابد أن يكون أحد العناوين الرئيسية إنجازاً مرتبطاً بالمدرسة، والثاني إنجازاً شخصياً. ثم اطلب من الطلاب تقديم معلوماتهم. على سبيل المثال، قدمت ماني أوينز أحد كبار الموظفين الآخرين، جيرار كولينز، بعنوان المدرسة المرتبط، "كولينز يصنع لفة الشرف في نهاية العام الصغير" والعنوان الشخصي، "المدرسة الثانوية العليا الأراضي الصيف الوظيفة في ويلمينغتون سنتينيل."

خطوط الحياة. يستمتع العديد من الطلاب ببناء خط حياة (أي خط زمني). من الأنشطة الشخصية والأنشطة المرتبطة بالمدرسة. اطلب من الطلاب رسم أفقيصف واكتب في الأحداث الرئيسة على طول الخط. (وهذا أيضاً نشاط ممتاز للتسلسل (اطلب من الطلاب البدء بوقت ولادتهم والاستمرار في الحضور. دع الطلاب يقدمون خطوط حياتهم شفهياً في الصف أو ينقلون إلى لوحة إعلانات. الألعاب. بعد أن يقدم الطلاب أنفسهم إلى بقية المشاركين جميعاً، اجمع البطاقات التي كتب عليها الطلاب مقدمات. بينما تقرأ ما تقول على كل بطاقة، مثل الهوايات والطعام المفضل، دع بقية المشاركين جميعاً تخمين الطالب الذي يتم وصفه. يمكنك أيضًا تضمين بطاقة للذات.

منضدة الزينة (المقابر وبرادلي، ١٩٩٧). أعطِ الطلاب ورقة من خشب البلوط حجم لوحة الترخيص واطلب منهم إنشاء لوحة تزيين تعطي معلومات مهمة عن أنفسهم باستخدام الأحرف والأرقام والصور والرموز الأخرى. بعد إعداد ألواح الزينة الخاصة بهم، اطلب من الطلاب مشاركتها مع المشاركين جميعاً.

مهما كان اختيار استخدامه، تأكد من قضاء بعض الوقت في التعرف على الطلاب في بداية العام. الوقت المنقضي في بناء غرفة الصف
فالمجتمع من خلال أنشطة الحصول على المعرفة أمر يستحق العناء.

اتباع الاستراتيجيات التي تم تكييفها من كيلوغ و كارجوزا (٢٠٠٦) بالإشتراك مع افكارنا الخاصة.

١- تعلم المزيد عن الطالب قدر الإمكان.

٢- قم بتعديل تدريسك وفقاً لنمط التعلم المفضل لدى الطالب.

٣- استخدم جميع الطرائق عند تدريسك.

٤- مساعدة الطالب على تعلم المحتوى بخطوات صغيرة متسلسلة بواسطة عمليات التحقق الحر الفهم.

٥- استخدام التعزيز الإيجابي المتكرر (شفهي وكتابي)

٦- تحقق من مستوى قابلية قراءة المواد.

٧- تكييف التعليمات وتعديل المواد إذا لزم الأمر

٨. زيادة ، استخدام تعليم الأقران للتعلم التعاوني، لعب الأدوار بقيادة الطالب

الأنشطة الجماعية والأنشطة العملية.

٩. كن أقل قلقًا بشأن كمية تغطية المحتوى وأكثر قلقًا

مع فهم الطالب للمحتوى الذي تم تناوله.

١٠. تدريس مهارات الدراسة والاستراتيجيات ومهارات البقاء على قيد الحياة (مثل استراتيجيات الاستماع واستراتيجيات أخذ الاختبار ومهارات إرضاء المعلم ومشاركة الصف ومهارات إدارة الوقت).

١١. استخدم اقتران الأقران للدعم ولتحسين التعلم.

إستخدام فعال للوقت

وفي ملاحظة ٢٣٠ طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقات المعتدلة، وجد ريتش وروس (١٩٨٩) أن الوقت غير التعليمي مثل الانتقالات، ووقت الانتظار، ووقت الانتظار، والوجبات الخفيفة، وخدمة التدبير المنزلي كانت تمثل حوالي ٣ ساعات من اليوم المدرسي. وقد أشار فحص ٥٢ برنامجاً من برامج المدارس الثانوية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية إلى أن الطلاب قضوا في المتوسط ٢٤% من وقتهم في أنشطة غير أكاديمية (ريث، بولسغروف، أوكولو، بحر، وإيكرت، ١٩٨٧). بما أن البحث يوضح أن الوقت المنقضي في مهام التعلم الأكاديمية يزيد من الإنجاز، فينبغي عليك جدولة اليوم لزيادة مشاركة الطلاب إلى أقصى حد في أنشطة التعلم المباشر. بصفتك معلماً، يمكنك التحكم في الأبعاد الزمنية لخدمة التدبير المنزلي وأوقات الانتقال بالطريقة التي تقوم بها بجدولة الجدول.

وقت التدبير المنزلي

إن وقت التدبير المنزلي هو الوقت الذي يقضيه في أداء الأعمال الروتينية مثل القيام بها الحضور وجمع الواجبات المنزلية والكتابة على السبورة. إذا كانت كذلك تُدار هذه الأنشطة بشكل جيد بسلاسة مع المشاركين جميعاً. وإذا لم تتم إدارتها بشكل صحيح، فقد تتسبب هذه الأنشطة في حدوث مشاكل في السلوك وفقدان وقت تدريس قيم. تتضمن أسئلة التدبير المنزلي التي يجب حلها كيفية شحذ اقلام الرصاص وطلب المساعدة والحصول على إذن بمغادرة غرفة الصف. إذا كنت تقضي وقتًا في تخطيط الإجراءات الروتينية، فسوف تقضي وقتًا أقل في أنشطة التدبير المنزلي خلال الفصل الدراسي، وبالتالي. زيادة وقت التدريس إلى أقصى حد.

توليف الانتقال

إن وقت التحول والإنتقال من نشاط إلي اخر قد يتضمن إعداداً من حالٍ إلي اخر لربما تضيع فيه أوقات التدريس القيمة من دون انتقالات سلسة. بالنسبة إلى الطلاب الصغار، تكون أوقات الانتقال التي تلعب فيها الأدوار، مثل الانتقال من المكتب إلى مجموعة القراءة، مفيدة. الجداول المنشورة تجعل الطلاب الثانويين والابتدائيين على دراية بتغييرات المواضيع. يعزز المعلمون الذين يتجولون في أرجاء الغرفة. للإجابة عن الأسئلة ومراقبة سلوك الطلاب المزيد من السلوك أثناء المهام أثناء فترات الانتقال (انجلرت و توماس١٩٨٢

). غالباً، كثير من الوقت ضائع في الإنتقال من برنامج الإنسحاب إلي برنامج فصل التعليم العام. غالباً ما تكون الحوافز ضرورية لتحفيز الطلاب على الوصول في الوقت المحدد. نقاط إضافية، نشر عام لأسماء الطلاب في الوقت المحدد، والنادي في الوقت المحدد مع ميزة خاصة هي حلول فعالة للقادمين في وقت متأخر.

النشاط ٢-٦

اعمل مع أحد الزملاء لتطوير قائمة أفكار لتكوين مجتمع من المتعلمين ومعرفة طلابك في بداية السنة الدراسية. قم بذلك في مستويات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية،

نقاط هامة

١- تتضمن نصائح الجدولة في المدرسة الابتدائية (أ) تحديد احتياجات الطلاب، (ب) الاهتمام بالوقت الذي ينبغي أن يقضيه الطلاب في التعليم العام والخاص، (ج) دراسة جداول المعلمين الصفية.
٢- جدولة البرامج في المرحلة الابتدائية تتطلب الاهتمام بجداول الفصول الدراسية للتعليم العام، واحتياجات الطلاب، وترتيبات تكوين المجموعات، والمرونة.
٣- المدارس الثانوية تعمل بفترات محددة تشمل المراجعة، عرض المعلم، الممارسة الخاضعة للرقابة، والممارسة المستقلة.
٤- بالنسبة للطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الوقت لإكمال المهام، التدريس باستخدام جميع الطرائق؛ التحقق من الفهم بشكل متكرر؛ استخدام التعزيز الإيجابي؛ تكييف التدريس وتعديل المواد والأدوات؛ استخدام التعلم التعاوني، تعليم الأقران، لعب الأدوار، أنشطة المجموعة التي تتم بتوجيه الطالب، والأنشطة العملية؛ التركيز على فهم المحتوى؛ تدريس مهارات الدراسة والاستراتيجيات ومهارات البقاء على قيد الحياة؛ واستخدام الربط بين الأقران.

جمع كل شيء معًا

إن القرارات التي تتخذها والخطط التي وضعتها في بداية العام ستضع اثر في بقية السنة الدراسية. في هذا الفصل ناقشنا كيف يعمل برنامج التعليم الفردي كخريطة لتوجيه كل طالب، وكيف أن الخطط اليومية والأسبوعية هي المركبات التي يتم من خلالها تلبية احتياجات الطلاب. قدمنا أفكاراً لتنظيم بيئة التعلم وإدارتها، بما في ذلك وضع ترتيبات تدريسية مناسبة لتدريس التقديم، ووضع إجراءات للتقويم وحفظ السجلات، ووضع قواعد غرفة الصف لنقل التوقعات وتوجيه السلوك. لقد قمنا بمشاركة استراتيجيات للجدولة في بيئات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. في النهاية، قدمنا لك بعض الأفكار للتعرف على طلابك خلال الأيام الأولى من المدرسة. نأمل أن تساعدك الأفكار المقدمة في هذا الفصل على بناء مجتمع في غرفة الصف يكون مرحبًا ودعمًا لجميع المتعلمين.

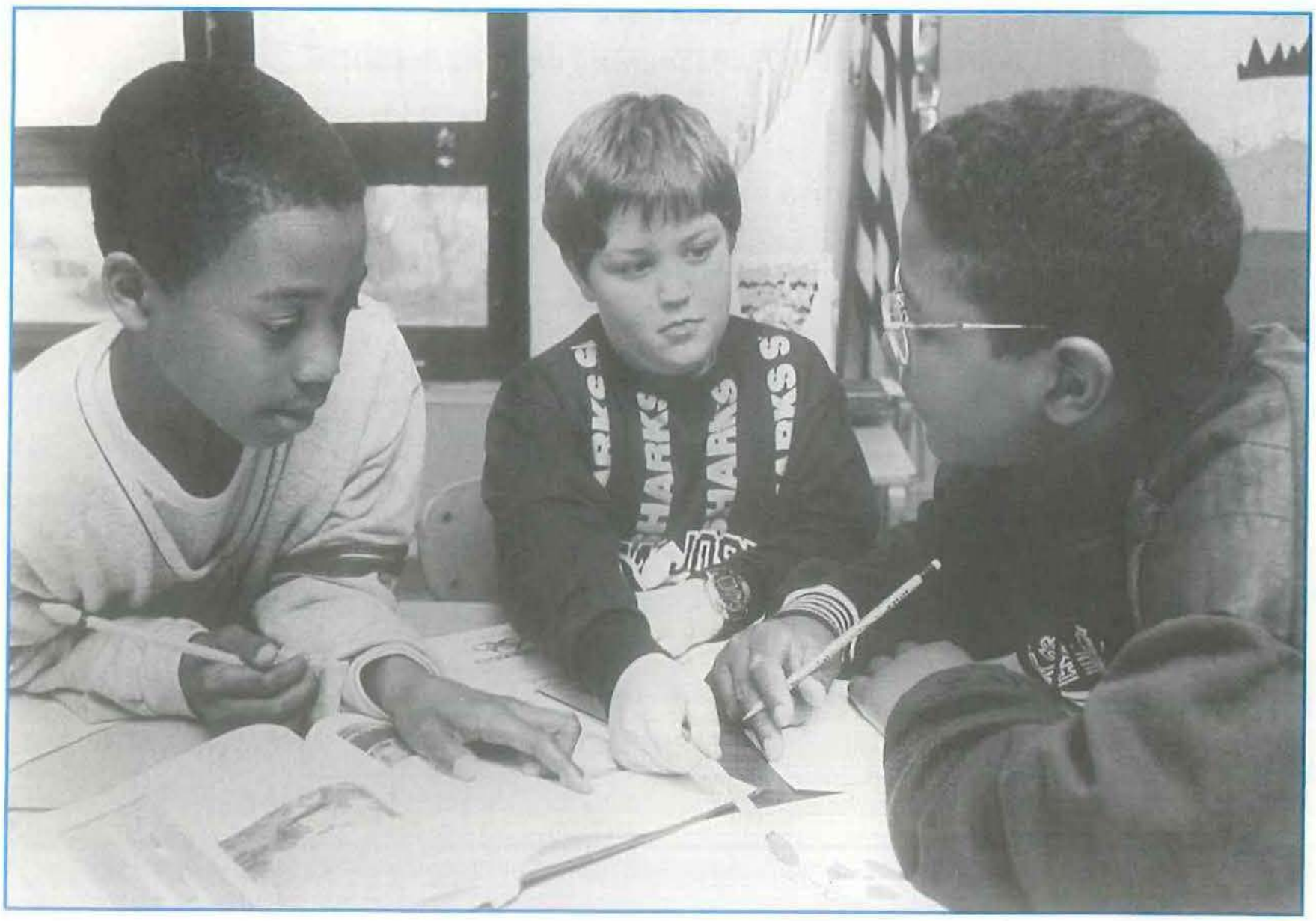
أسئلة المناقشة

١- أحد الوالدين في فصل دراسي تعليمي عام يسائل كيف أن الطلاب ذوي الإعاقات الذين يتم إدراج الطلاب في الفصل
التعليمي التالي في غرفة الصف: مجموعة كبيرة و مجموعة صغيرة و فرد واحد و تعليم الأقران والتعلم الدراسي يمكن أن يحصل في هذا الصف على درجة أ. كيف تفسر الأساس المنطقي لوضع العلامات للأب؟
٢- ناقش متى ستستخدم الترتيب المستقل. ارسم مخططاً لغرفة الصف لتعكس المجموعات التدريسية التي ستستخدمها.
٣.الدفاع عن هذا البيان: ؛إن التفكير المتأنى والتخطيط أمر ضروري لتحقيق التدريس والتعلم الفعالين
مواقع ويب: يمكن العثور على مواقع ويب مفيدة ذات صلة بمحتوى الفصل في الملحق أ.

CHAPTER

1

Students with Special Needs



KEY TOPICS

- Student Characteristics
- Cultural Diversity
- English Language Learners
- Effective Teaching Strategies
  - Reductionist Paradigm
  - Constructivist Paradigm
  - Sample Lessons Based on Paradigms
  - Combining Paradigms for Effective Instructional Practice
- Inclusion
- National Education and Standards-Based Reform
- Professional Commitment
- What We Believe
- Putting It All Together

"Hey Todd! How's it going?" asked Liz O'Malley as she stepped into the cafeteria line behind Todd Davis. Todd is in his first year of teaching Intensive Reading to ninth- and tenth-grade students at Lincoln High. Liz however is in her 21st year as an ESE teacher at this rural location, and has served as Todd's mentor since his arrival earlier this year.

"Whew! I am really looking forward to our break next week," said Todd as he juggled his cafeteria tray while trying to count out the correct change. "I'm hoping to find some time to relax, but I'm also thinking it will be great to have some time to regroup and make a few changes in my classroom."

"I know exactly what you mean," Liz replied as both took a seat in the teachers' lounge. "I'm traveling to the city to spend time with my grandkids, but before I come home, I'm attending a conference that will review the latest IDEA regulations. I should have a lot to report when I get back."

Todd shook his head as he replied, "I don't know how you do it. I am so busy with lesson plans, behavior plans, IEPs to write, and a million other things! I'm worried I'll miss out on policy changes and legal regulations that I should know about."

"Don't worry Todd. Most first-year teachers feel like that. Until you get your first few years behind you, it is best to rely on the county updates we receive by e-mail and the professional development programs like the online module we completed together last month. I know you are a member of several professional organizations. Make sure you are on their e-mail list and they will send you electronic updates. And of course as your mentor, I'm not going to let you miss anything!"

"Thanks Liz. I'll look forward to hearing about that conference."

It can be challenging to keep up with the latest information in the field of special education. Look back for a moment at the advice that Liz gave to Todd. Can you think of any other suggestions she could have given him? What actions do you currently take as an educator or a future educator to stay abreast of the latest federal, state, or local school district changes?

INTRODUCTION

The field of special education will continue to grow and change in the 21st century, supported by federal legislation, such as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) reauthorized in 2004. Current legislation has impacted students with disabilities and reframed the roles of general and special education teachers, administrators, other professionals, and families. Furthermore, as schools are restructured to meet the mandate of the No Child Left Behind Act (2001), designed to reform federal education policy, special educators are studying the impact of this legislation on students with disabilities.

In this chapter, we begin by focusing on the diverse needs and characteristics of children and adolescents with learning and behavior problems. Being knowledgeable about student characteristics means that you know your students' academic levels, can identify the skills they bring with them to the learning situation, and understand their cultural backgrounds. Children and adolescents with special needs often exhibit problems with academic and social skills that make it difficult for them to meet the demands of school, home, and/or community.

For optimum learning to occur, you must use effective teaching strategies based on sound research. Therefore, we provide an instructional framework based on proven educational practice, which you can use in planning, implementing, and evaluating instruction. You must also be aware of the issues related to the standards-based movement, the legislation that regulates what is considered a highly qualified special education teacher, the focus on creating Universally Designed Instruction (UDI) for all learners, the increased availability of technology to assist students with disabilities and the emphasis on inclusion of students with disabilities in general education settings. More information on these important topics will be provided throughout the various chapters. We conclude this chapter with the Council for Exceptional Children Standards for Professional Practice and ask you to make a commitment to students with exceptionalities, their families, and the teaching profession.

STUDENT CHARACTERISTICS

Students with special needs often have problems in academic areas, social interactions, motivation, and transition to adult roles. In many school districts, these students are referred to as having learning disabilities (specific learning disabilities), mental disabilities (mental handicaps, mental retardation, educable mental handicaps), emotional disabilities (emotional disturbance, behavior disorders), or high incidence disabilities. Often, placed into the group of students with mild disabilities or varying exceptionalities, these students have many similarities and often spend much of their school day in inclusive settings. The U.S. Department of Education Programs (2002) reported that close to half of the students with disabilities in regular school buildings were educated for most of their day in regular classrooms.

Some of the characteristics that students with special needs or mild disabilities may display include:

Inadequate academic achievement. Often, students are two or more years behind their grade-level peers in reading, mathematics, spelling, written expression, and/or oral language skills.

Inappropriate school behaviors. Students may be physically or verbally aggressive. They may be easily frustrated or unable to cope with the demands of the school environment. Other signs of inappropriate school behavior include noncompliance

with teacher directions and instructions and lack of teacher-pleasing behaviors, such as being prepared for class, maintaining eye contact, and raising hands.

Poor attending behaviors. Students with special needs may have trouble following teacher directions and instructions. They seem to have difficulty attending to the relevant information in a message and are frequently unable to concentrate on an assignment or task.

Poor memory. Being unable to remember information from one week to the next or from one day to the next is another characteristic common to many students with special needs. These students frequently have problems remembering spelling words, basic math facts, and two or more directions.

Poor metacognitive skills. Often, students do not have the necessary organizational and learning strategies to become self-regulated learners. They do not monitor their understanding of new information or develop effective strategies to complete a task.

Poor self-concept. For many students with special needs, school is not a comfortable, rewarding place. Instead, it is a place where they often fail to meet the standards for success.

Inadequate social skills. Students with disabilities often cannot maintain satisfactory interpersonal relationships, are less socially accepted by peers, and demonstrate impaired communication (pragmatic language) skills. The lack of social skills precludes adequate adjustment not only to the demands of the school environment, but also to the postschool environment. Students with special needs are frequently less accepted and less successful in the world of work due to lack of social skills.

These areas are what you are expected as the special educator to remediate in your work with students with disabilities and their families. Your job is to get to know the strengths of all the students you meet and to use their assets to assist them in overcoming areas of deficit. Throughout this textbook we focus on students with special needs being served to the maximum extent appropriate in the general education setting.

CULTURAL DIVERSITY

Within the population of students with special needs are students who are not members of the Anglo-American culture. These students are from Native American, Asian, Hispanic (Latino), African American, and other cultures.

The school culture frequently reflects Anglo-American values and because of this many children are being left behind (Hodgkinson, 2002) As indicated by Nieto (2000), most prospective educators are female, white, and English speaking. Nieto (2004) challenges educators to see their role as interrupting the cycle of inequality and oppression based on one dominant culture. This need for support is especially critical for students who are culturally and linguistically diverse students with disabilities. This particular population experiences some of the greatest language difficulties in the general education setting (Rodriquez, Parmar, & Signer, 2001).

As a teacher you see that our world is changing (Friedman, 2005), especially in our classrooms, and your role is to advocate and provide appropriate evidence-based education to all students. Remember some of your students may find that their culture is at odds with the school culture. Yet too often students whose cultures do not match a traditional definition of "appropriate school behavior" are viewed from a deficit model (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004; Delpit, 2002). As a special education teacher, your job is to view students from a strength-based model. Children and adolescents from

different cultural backgrounds have already demonstrated incredible skills by being able to acclimate to a new culture (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002). We urge you to use these strengths to help students be successful learners in your classroom.

Some strategies to use in your classroom that embrace different cultural values include:

1. Allowing students to help and assist each other at times, instead of requiring students to complete work independently all the time, and giving some assignments that require collaboration (e.g., group projects).
2. Using cooperative learning groups and peer tutoring.
3. Giving students alternatives for the completion of assignments (e.g., a hands-on exhibition; a demonstration using technology).
4. Encouraging students to meet important deadlines by reminders of due dates.
5. Remembering to include both affective and academic objectives on the Individualized Education Program (IEP).
6. Teaching students to reach daily goals before asking them to monitor monthly goals.

We encourage you to become familiar with the cultural values of the community and invite community members to share their expertise and cultural knowledge. You should always be respectful of all cultures and try to bring in materials and perspectives from various cultures. For example, when coteaching a unit on Western expansion in the United States, Ms. Wright brought in materials that considered the Native Americans' viewpoint in addition to that of the white settlers' viewpoint.

ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

In addition to the cultural differences in your classroom, you may have students who are not native English speakers. The term *English language learners* (ELLs) refers both to students who are not proficient in English and to students who use adequate conversational English but struggle with the language of the academic curriculum (Gersten & Baker, 2000). Schools attempt to meet the needs of these students by offering immersion programs, English as a second language (ESL) programs, or bilingual programs (Gollnick & Chinn, 2002). In the structured immersion model, the teacher teaches content information through adaptations in the English language with the goal that students acquire proficiency in English while at the same time achieve in content areas. An ESL program is based on a special curriculum that typically focuses on learning the English language as opposed to content and is usually taught during specific times. Every bilingual education program has an ESL component (National Clearinghouse for English Language Acquisition). Bilingual programs use two languages (the native language and English) for teaching and learning. Usually, the native language is used to teach concepts and knowledge, and English is used to reinforce the information (Baca & Cervantes, 1998).

To meet the needs of students identified as ELLs, Gersten and Baker (2000), along with other researchers, recommend a shift of focus from arguing over which programs (i.e., immersion, ESL, or bilingual) should be selected to identifying the best methods for teaching these students. In a review of 24 intervention studies (research-based and descriptive) and interviews with professional educators and researchers, they identified the following "critical components" for instruction:

1. Reinforce auditory information with visual aids, such as graphic organizers and word banks.

2. Build the background knowledge of students. Going over the new vocabulary in a reading assignment and discussing what the class knows about a topic before it is presented are ways to build group knowledge.
3. Implement peer tutoring and cooperative learning.

Throughout the rest of this textbook, we describe additional effective strategies for teaching students from a variety of cultures and English language learners with disabilities.

IMPORTANT POINTS

1. Students with special needs may display one or more of the following characteristics: inadequate academic achievement, inappropriate school behaviors, poor attendance behaviors, poor memory, poor metacognitive skills, poor self-concept, and inadequate social skills.
2. Anglo-American values may be at odds with those of the many other cultures of the students in your classroom.
3. The term *English-language learners* (ELLs) refers both to students who are not proficient in English and to students who use adequate conversational English but struggle with the language of the academic curriculum (Gersten & Baker, 2000).

Activity 1.1

Find someone who has a different cultural background than your own and then compare the values of your cultures to those of the school culture. Discuss how well the school culture meets the needs of your different cultures.

(Answers for this and other activities are found in the Instructor's Manual.)

EFFECTIVE TEACHING STRATEGIES

In a meta-analysis of over 1,000 research studies, Forness, Kavale, Blum, and Lloyd (1997) identified effective, possibly effective, and ineffective special education interventions. The ineffective strategies included special class placement, perceptual training, the Feingold diet, modality-based instruction, and social skills training. They identified psycholinguistic training, peer tutoring, computer-assisted instruction, stimulant drugs, reduced class size, and psychotropic drugs as possibly effective. Effective strategies included early intervention, formative evaluation, cognitive behavior modification, direct instruction, behavior modification, reading comprehension instruction, and mnemonic training. Effective teaching strategies in special education are currently based on two paradigms of the learning process. One view is the *reductionist paradigm* (also referred to as scientific, modern empiricism, or Newtonian mechanistic), and the other is the *constructivist paradigm* (also referred to as holistic or social constructivism). In the reductionist paradigm, learning tends to be teacher-focused, skill-based, product-oriented, and highly prescribed (Johnson, 2004). In the constructivist paradigm, learning tends to be student-focused, meaning-based, process-oriented, and loosely structured (Johnson, 2004).

Both paradigms influence instructional interactions and generate heated debate in the special education field. For our discussion, we concentrate on a comparison of the

two paradigms in regard to their views of the role of the teacher, the role of the student, and their influence on instructional and assessment practices.

REDUCTIONIST PARADIGM

The reductionist paradigm views the teacher's role as one of providing direct instruction through detailed lesson plans, systematic instruction, and feedback. Teachers structure the school day by providing ample instructional time and high task management. They introduce and orient, model and demonstrate, check for understanding, maintain a brisk pace and a high success rate, and monitor seatwork and progress (Englert, Tarrant, & Mariage, 1992). The teacher is in charge of instruction, and knowledge is transmitted from teacher to student. The students frequently are not involved in decision making and often engage in rote learning. Through the use of task analysis, the curriculum is separated into components with scope and sequence checklists. Reductionism emphasizes lecturing, telling, showing, and explaining (Johnson, 2004), and direct, explicit teaching (Schug, Tarver, & Western, 2001).

CONSTRUCTIVIST PARADIGM

In the constructivist paradigm, the teacher's role is more like that of a facilitator as students assume responsibility for their own learning. The teacher embeds implicit instruction in meaningful contexts, promotes classroom dialogues, demonstrates responsive instruction, links students' prior knowledge with new knowledge, and establishes classroom learning communities (Englert, Tarrant, & Mariage, 1992). Students often lead discussions, select their own objectives, and learn from other students. They construct their own knowledge through active involvement and integration into their schema. Assessment includes authentic, real-life processes, and errors provide insights not into students' weaknesses but into how students think. Subject areas are taught in authentic contexts (Englert, Tarrant, & Mariage, 1992).

SAMPLE LESSONS BASED ON PARADIGMS

An examination of sample lessons may assist in understanding the effects of the two paradigms on instruction. We begin with a sample lesson from a reductionist viewpoint. Then we present the same lesson based on the constructivist principles, adapted from a lesson presented by Englert, Tarrant, and Mariage (1992). Both lessons are centered around opening morning activities, a beginning routine in many primary inclusive classrooms.

Reductionist-Based Lesson

TEACHER: It's time for our morning message. Today is Tuesday. What is today, everyone (hand signal to cue unison response)?

STUDENTS: Tuesday.

TEACHER: Correct. Today is Tuesday. (Teacher writes the sentence on the board.) Let's read our first sentence together. Everyone (signal).

STUDENTS: Today is Tuesday.

TEACHER: Good reading, everyone. Jim, what is happening today?

JIM: We are going on a field trip.

TEACHER: Yes, we are. Where are we going?

SAMANTHA: To the fire station.

TEACHER: Let's say that in a complete sentence, Samantha.

SAMANTHA: We are going to the fire station.

TEACHER: Now that's a complete sentence. (Teacher writes: We are going on a field trip to the fire station.) Everyone, let's read that sentence together (hand signal).

STUDENTS: We are going on a field trip to the fire station.

TEACHER: Good reading, everyone. So where are we going, Sherry?

SHERRY: We are going to the fire station.

TEACHER: Correct. When are we going to the fire station, Kenisha?

Constructivist-Based Lesson

TEACHER: Anything special to write about today in our morning message?

JOSH: We are going to the fire station today.

MEGAN: A field trip.

TEACHER: Let's see. (Teacher writes: We are going to the fire station today, a field trip.) Oh! That doesn't sound right. What do you think?

KENISHA: Something's wrong with field trip.

SEBBIE: Maybe it needs a period.

TEACHER: Let's see. (Teacher adds a period before field trip and a capital A.) I added a period so now I need a capital. Let me read it, A field trip. What do you think?

STUDENTS: No.

TEACHER: Maybe, I can say for. (Teacher writes: We are going to the fire station today for a field trip. Teacher reads sentence.) What do you think?

STUDENTS: Yes.

TEACHER: What do you want to say about the field trip?

MEGAN: We leave at 11:00.

ROY: I want to say 11:00 o'clock.

STUDENTS: (Some say Yes, and some say No.)

TEACHER: Let's vote on adding o'clock. Thumbs up for Yes. Thumbs down for No.

Activity 1.2

Work with a partner to compare and contrast the two lesson samples based on the reductionist and constructivist paradigms. Before reading the next section of the chapter, predict when you might use each of the paradigms in your instructional practice. Now read the next section.

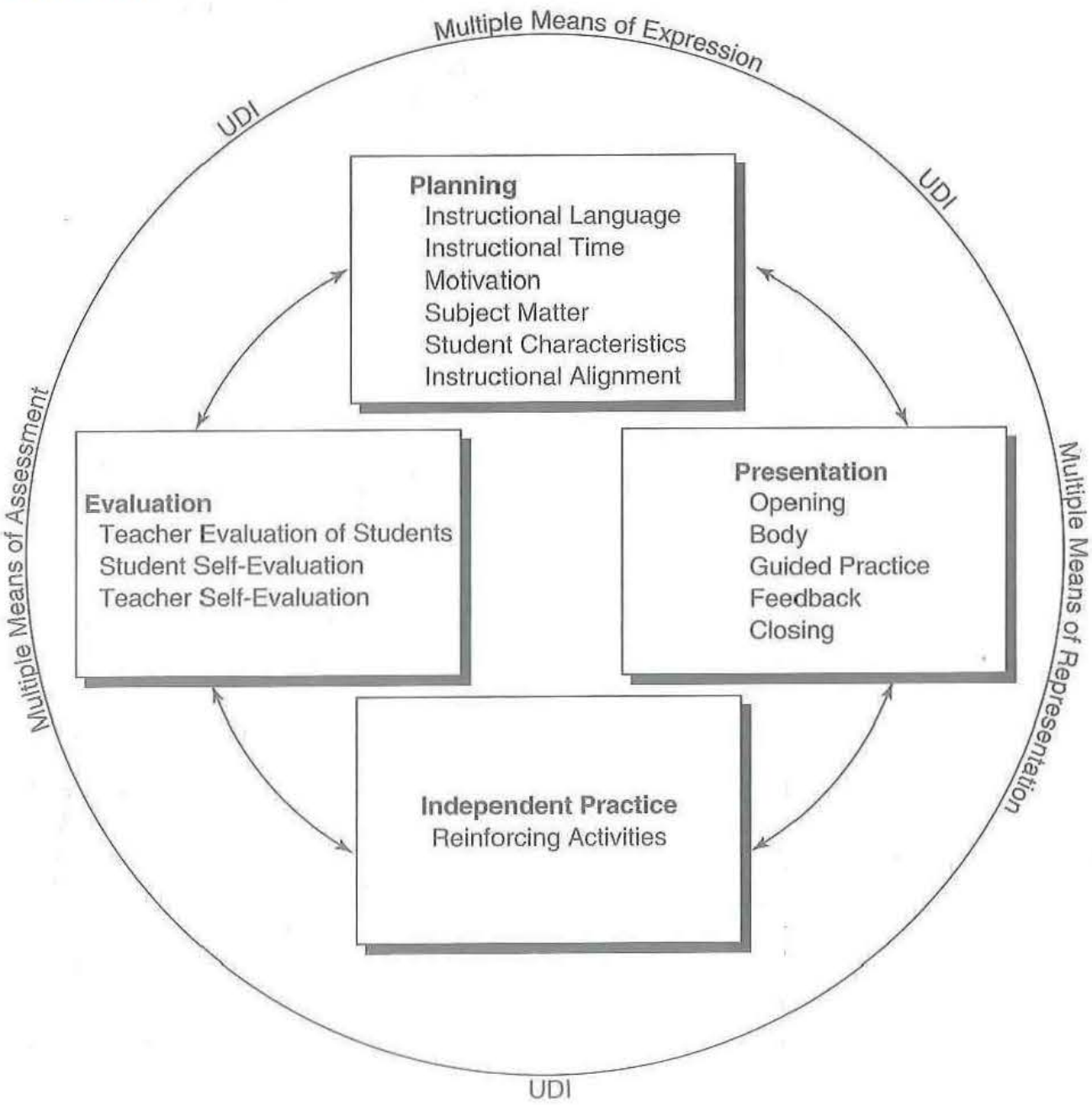
COMBINING PARADIGMS FOR EFFECTIVE INSTRUCTIONAL PRACTICE

Many experts feel that the selection of an effective instructional practice in special education depends on the task and the individual. Research indicates explicit instruction grounded in the reductionist paradigm is more effective in teaching basic decoding skills, and implicit instruction grounded in the constructivist paradigm is effective when the focus is on comprehension process or higher-level skills (Stanovich, 1994). Howell, Fox, and Morehead (1993) suggest that students who have poor prior knowledge and encounter initial failure on the task may need explicit instruction, whereas students who have good prior knowledge and early success may need implicit instruction.

Harris and Graham (1994), proponents of the constructivist paradigm, argue that extensive, structured, and explicit instruction does not need to "equate with decontextualized learning of meaningless skills, passive learning, or the teaching of gradually accruing basic skills as a prerequisite to higher-order thinking and learning" (p. 238). Instead, they urge teachers to be responsive to individual needs, styles, and differences. We agree with Harris and Graham; therefore, in this text, we incorporate practices based on both paradigms. For example, we discuss assessments such as precision teaching (reductionist-based), the use of portfolios (constructivist-based), strategies such as direct instruction (reductionist-based), and reciprocal teaching (constructivist-based).

Planning lessons that address the needs of all learners should take both paradigms into consideration. The concept of Universal Design for Instruction (UDI) focuses on instruction that does not have to be retrofitted to meet the needs of various learners (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002) but is created with the needs of all learners in mind during the initial planning phase and through all phases of instruction. Therefore, we have framed this textbook in the concept of UDI wrapping around the instructional framework. However, it is important to note that our instructional framework embraces both reductionist-based and constructivist-based paradigms as we talk about planning, presentation, independent practice, and evaluation (see Figure 1.1). In this instructional framework, the teacher, the students, or the combined efforts of the teacher and

Figure 1.1 INSTRUCTIONAL FRAMEWORK



students may lead to the planning of a lesson that is created for a range of learners with various disabilities in the general education setting.

During the planning of a unit or a lesson, the various types of disabilities are used to frame a lesson that teaches to students' various strengths and provides tools (e.g., metacognitive strategies or assistive technology) to navigate areas of weakness. Using a dialogue, the teacher may at first present the lesson and then turn over the lesson presentation to the students; or in classroom communities, the students may learn from one another. In the feedback and evaluation process, the involvement of both the teacher and students is essential. Students may self-evaluate or self-monitor and/or teachers may evaluate and monitor. We discuss the instructional framework in detail in Chapter 5.

IMPORTANT POINTS

1. In a meta-analysis of over 1,000 research studies, Forness, Kavale, Blum, and Lloyd (1997) identified early intervention, formative evaluation, cognitive-behavior modification, direct instruction, behavior modification, reading comprehension instruction, and mnemonic training as effective strategies.
2. Effective teaching strategies in special education currently are based on either the reductionist or the constructivist paradigms of the learning process.
3. The reductionist paradigm views the teacher as the primary transmitter of information and decision maker; students as active participants in rote learning with little input; assessment as leading to sequential and hierarchical instructional objectives; and instruction as fast paced and teacher directed.
4. The constructivist paradigm views the teacher as a facilitator and one of the decision makers; the students as major decision makers as they learn from each other; assessment as occurring in authentic, real-life procedures; and instruction as purposeful and matched to students' interests and experiences.
5. Many special educators feel that both paradigms include practices that are effective for students with special needs, depending on content and student characteristics.
6. Understanding the principles of Universal Design for Instruction teachers can use the instructional framework of planning, presentation, independent practice, and evaluation to create lessons for all learners that incorporate practices based on both paradigms.

Activity 1.3

Now that you have read this section, reflect on the different practices suggested by the two paradigms. Discuss with a partner when you feel the different practices may be effective.

INCLUSION

The inclusion of students with disabilities into the general education setting is an increasing trend due to numerous changes in laws that require students to meet the same state standards as their nondisabled peers. The push for more inclusive placements is also supported by parents and educators who believe that students with disabilities

have the right to be in the same classes as their nondisabled peers (Hitchcock et al., 2002). As a special educator you should assume that all or at least part of your day will be spent in the general education setting either coteaching or providing support to students who are expected to not only be provided the general education curriculum but to pass rigorous standardized tests. Therefore, your understanding of effective research-based strategies as well as a strong grounding in how to help students included in content areas across grade levels is critical.

Although some people see the inclusion of students with disabilities as a recent trend, throughout history society has become more inclusive. Students who used to be institutionalized are today allowed into schools and this trend continues with a greater acceptance of the wide range of differences found in the general education setting. For example, Kavale and Forness (2000) share that just 50 years ago students with learning and behavioral challenges were not even allowed to attend public school. Today, however, denying a child access to the general education curriculum is the exception, whereas it was formerly the norm (Weiner, 2003; Bloomfield & Cooper, 2003).

The term or concept of inclusion actually took flight in American schools in 1986 when Madeline Will, Assistant Secretary of Education, proposed that we educate more students with disabilities in general education settings. She advocated a shared responsibility and commitment between general and special education and the use of effective special education techniques beyond the special class setting, called the Regular Education Initiative (REI). This initiative led to one of the major reform issues currently facing the field of education, that of inclusion.

According to the *Twenty-Fourth Annual Report to Congress* the inclusion of students with disabilities in general education classrooms has continued to gain momentum over the last several years (U.S. Department of Education, 2002). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) throughout all revisions and reforms continues to support the use of a continuum of services, which emphasizes that the first placement to consider is the general education setting to serve students with disabilities. Yet what often occurs is that students with certain labels (e.g., behavior disordered) may be denied progression through this continuum because in some schools a label determines placement. In strong inclusive schools teachers believe that all students are capable of being successful in the general education setting. Despite this belief and the continuum of services that includes the general education setting as the first option to consider, the topic of inclusion remains a controversial one and at times ill-defined. As you work as a special education teacher, make certain you listen as well as look carefully within your teaching, team, school, or district to determine if the actions match the definition of inclusion (Salend, 2005). Some professionals support full inclusion (placing all students with disabilities in general education classrooms), whereas others favor inclusive schools that welcome students with disabilities, but at the same time, realize that the general education placement may not be the best educational option. Still others describe "responsible" inclusion, a school-based education model that is student centered and bases educational placement and service provisions on the needs of each student (Dieker, 2007). Most models advocating full inclusion include the following:

1. All students attend their home or neighborhood school—where they would attend if they did not have a disability.
2. A natural proportion (i.e., representative of the school district at large) of students with disabilities can be found at any school site and within each classroom.

3. A zero-rejection policy exists, so that no student is excluded on the basis of type or extent of disability.
4. Placements are age and grade appropriate, without any or limited self-contained special education classes operating at the school site.
5. Cooperative learning and peer instruction methods receive significant use in general instruction at the school site to provide natural peer supports.
6. Special education supports (e.g., coteaching) are provided within the general education setting.
7. A climate is created that embraces celebrating student differences and acknowledging a need for change from the traditional models of instruction, collaboration, and assessment.

Originally adopted at the annual conference of the Council for Exceptional Children (CEC) in 1993, the CEC Policy on Inclusive Schools and Community Settings calls for a continuum of services but supports inclusion as a meaningful goal (see Figure 1.2). Leadership organizations in the United States such as the American Federation of Teachers as well as many organizations in other countries also have created policies or statements similar to the one in Figure 1.2 related to inclusion. As a teacher you should be prepared to support a diverse student population in inclusive settings and facilitate collaboration among families, educators, businesses, and agencies to prepare students for membership in inclusive communities (Platt & Olson, 1997).

Figure 1.2 CEC POLICY ON INCLUSIVE SCHOOLS AND COMMUNITY SETTINGS

The Council for Exceptional Children (CEC) believes all children, youth, and young adults with disabilities are entitled to a free and appropriate education and/or services that lead to an adult life characterized by satisfying relations with others, independent living, productive engagement in the community, and participation in society at large.

To achieve such outcomes, there must exist for all children, youth, and young adults a rich variety of early intervention, educational, and vocational program options and experiences.

Access to these programs and experiences should be based on individual educational need and desired outcomes.

Furthermore, students and their families or guardians, as members of the planning team, may recommend the placement, curriculum option, and the exit document to be pursued.

CEC believes that a continuum of services must be available for all children, youth, and young adults.

CEC also believes that the concept of inclusion is a meaningful goal to be pursued in our schools and communities.

In addition, CEC believes children, youth, and young adults with disabilities should be served whenever possible in general education classrooms in inclusive neighborhood schools and community settings.

Such settings should be strengthened and supported by an infusion of specially trained personnel and other appropriate supportive practices according to the individual needs of the child.

Source: From *CEC Policy Manual,* 1997, Chapter 3, "Special Education in the Schools," Section Three, Professional Policies, Part 1, p. 4. Reston, VA: The Council for Exceptional Children. Reprinted by permission.

BOX 1.1

Reflections on Practice

As a special education teacher, you may be hired to serve children with disabilities in an inclusive setting in your school (which is a belief framing our work in this textbook). One part of your job responsibilities is helping shape people's beliefs about the education of students with disabilities, a role you may not have anticipated. Remember, many of our students' parents and grandparents did not go to school with students with disabilities included in the general education setting. As a result, they may have questions or concerns about how inclusive education works. As a special educator you should anticipate what these questions may be and prepare yourself to educate others about accepting differences within a classroom. This education may need to include students without disabilities, their parents, other faculty members, administrators, community members, and/or school board members. A proactive approach to explaining inclusive education will help everyone understand why students with disabilities have the right to be in the general education setting.

You may want to look at www.inclusiveschools.org and learn about inclusive schools week. This site provides interesting ideas to use in your classroom as well as week-long activities to raise awareness of administrators, teachers, students, and your community about inclusive education. In addition to this, we invite you to visit the informational websites in Table 1.1 that focus on inclusive practices.

A new emerging dimension of inclusion in our field has been students with disabilities being included in local and state assessments. With the legislation of No Child Left Behind and IDEA (2004) being passed, more and more students are being included in local and state standardized assessments. For example, the U.S. Department of Education National Assessment of Education Progress (NAEP) now defines criteria for students with disabilities to be included in assessments.

According to the current criteria, a student with a disability is to be included in the NAEP assessment except in the following cases:

1. The student's IEP team determines that the student cannot participate; *or*,
2. The student's cognitive functioning is so severely impaired that she or he cannot participate; *or*,
3. The student's IEP requires that the student has to be tested with an accommodation or adaptation that NAEP does not allow.

The Working Forum on Inclusive Schools (1994), a consortium of 10 national education associations, identified 12 characteristics of inclusive schools:

1. A sense of community (e.g., all students belong and can learn in the mainstream of the school and community).
2. Leadership (e.g., principals should involve faculty in planning and decision making).
3. High standards (e.g., all students are given the opportunity to achieve high educational standards and outcomes).
4. Collaboration and cooperation (e.g., there is an emphasis on collaborative arrangements and support networks among students and staff).
5. Changing roles and responsibilities (e.g., roles of school professionals change, and everyone becomes an active participant in the learning process).
6. An array of services (e.g., varied school/community services are available, all coordinated with the educational staff).

7. Partnerships with parents (e.g., parents are full partners in the education of their children).
8. Flexible learning environments (e.g., flexible groupings and developmentally appropriate experiences are provided to meet students' needs).
9. Strategies based on research (e.g., practices include cooperative learning, curriculum adaptation, peer tutoring, direct instruction, reciprocal teaching, social skills instruction, computer-assisted instruction, study skills training, and mastery learning).
10. New forms of accountability (e.g., there is less emphasis on standardized tests and more on assessment to monitor progress toward goals).
11. Access (e.g., adaptations, modifications, and assistive technology ensure access).
12. Continuing professional development (e.g., staff members continue to improve their knowledge and skills).

Many professionals agree on the value of integrating students with disabilities into general education classroom settings. There is disagreement, however, as to how inclusion is implemented. Collaborative models that ignore the individual learning needs of students can be problematic (Zigmond & Magiera, 2001). Many educators believe that inclusion is most effective when the integration of students with disabilities is combined with a broader restructuring that includes multiage classrooms (Irmsher, 1996). Others recommend guidelines for "responsible" inclusion: "(1) the student and family are considered first; (2) teachers choose to participate in inclusion classrooms; (3) adequate resources are provided; (4) models are developed and implemented at the school-based level; (5) a continuum of services is maintained; (6) the service delivery model is continuously evaluated; and (7) ongoing professional development is provided" (Vaughn & Schumm, 1995, p. 264).

Emerging from our field is a number of instructional practices that are essential for successful inclusion of students with disabilities. These practices include coteaching, cooperative learning, peer support strategies, positive behavioral support, embedded learning strategies, and content-enhancements (Ehren, Lenz, & Deshler, 2005; King-Sears, 1997). As the debate over how best to meet the needs of students with disabilities continues, we urge you to evaluate the effects of separate programming and integrated settings on student achievement. Table 1.1 provides informational websites that we

Table 1.1 Informational Websites

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)—www.unesco.org
Inclusion.com provides materials and resources on inclusion—www.inclusion.com
ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Children—www.ericec.org
National Association of State Directors of Special Education—www.nasdse.org
National Center on Educational Outcomes—http://education.umn.edu/nceo
National Center to Improve Practice in Special Education (NCIP)—www2.edc.org/NCIP
National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)—www.nichcy.org
National Center for Education Statistics—nces.ed.gov
Special Education Resource Center (SERC)—www.ctserc.org
U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS)—www.ed.gov/offices/OSERS
Federation for Children with Special Needs—www.fcsn.org
Parent Advocacy Coalition for Educational Rights (PACER)—www.pacer.org
Family Village: A global Community of Disability-Related Resources—www.familyvillage.wisc.edu
Parent Education and Assistance for Kids (PEAK) Parent Center, Inc.—www.peakparent.org

believe are helpful to teachers and may also help you shape your thinking about inclusive practices.

Activity 1.4

Part 1: Visit a school and talk to as many people as possible about their thoughts on inclusion. After you have interviewed people, re-read this chapter and write a summary of your thoughts on inclusion.

Part 2: Arrange your class to sit in two circles (one on the outside and one on the inside). The inner circle discusses what they learned about inclusion and their own thoughts on the topic while the outer circle listens. Next, students in the outer circle talk while the inner circle listens. Then each group writes a summary of what they heard as they listened to their peers.

IMPORTANT POINTS

1. Inclusive education is still somewhat controversial but is an emerging trend for many students with disabilities.
2. Students included in the general education setting is often argued as a human rights issue and that a student's label should not determine placement.
3. The premise for inclusion is that students with special needs benefit academically and socially by being served alongside normally achieving students as opposed to being separated from them.
4. Many organizations around the globe have created statements related to inclusive practices.

NATIONAL EDUCATION AND STANDARDS-BASED REFORM

"The participation of students with disabilities in standards-based reform was mandated with the 1997 amendments to the Individuals with Disabilities Act (IDEA). IDEA (1997) requires states to include all students with disabilities in their accountability programs and to provide students with disabilities the accommodations they need to be so included" (Fuchs & Fuchs, 2001, p. 174). The Individuals with Disabilities Education Act (1997):

> assures that all children with disabilities have available to them . . . a free appropriate public education which emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs, to assure that the rights of children with disabilities and their parents or guardians are protected, to assist states and localities to provide for the education of all children with disabilities, and to assess and assure the effectiveness of efforts to educate children with disabilities. (IDEA, 20 U.S.C.: 1400[c])

The recent reauthorization of IDEA affirmed the 1997 legislations and paralleled the statements in the No Child Left Behind Act (NCLB) representing a national initiative for education reform to improve our systems, policies, standards, and most importantly,

outcomes for all students. The four basic components of this new act from the Fact Sheet (2002) were:

a. ***Accountability for Results:*** Creates strong standards in each state for what every child should know and learn in reading and mathematics in grades 3–8. Student progress and achievement will be measured for every child, every year.
b. ***Unprecedented State & Local Flexibility & Reduced Red Tape:*** Provides new flexibility for all 50 states and every local school district in America in the use of federal education funds.
c. ***Focusing Resources on Proven Educational Methods:*** Focuses educational dollars on proven, research-based approaches that will most help children to learn.
d. ***Expanded Choices for Parents:*** Enhances options for parents with children in chronically failing schools—and makes these options available immediately in the 2002–03 school year for students in thousands of schools already identified as failing under current law. (http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01/20020108.html)

This law, NCLB, set high expectations for public education on the national level. We recommend that you check with your state department of education and examine the education reform initiatives that your state has established and are being implemented in your area, and monitor the impact these initiatives are having on students with disabilities and on teacher preparation. We hope you will make staying current with legislative policies and advocating for the needs of the students you serve as one of many of the goals you commit to as a life-long learner and educator.

PROFESSIONAL COMMITMENT

This level of strong commitment to the field of special education by parents, educators, and leaders is the reason our field continues to evolve and move forward towards parity between general education and special education. The primary international organization that represents the special education field is the Council for Exceptional Children (CEC). The mission of CEC is to improve educational outcomes for individuals with exceptionalities:

> The Mission of the Council for Exceptional Children (CEC) is to promote professional excellence to meet the educational needs of individuals with exceptionalities worldwide. CEC supports professionals, families, and all others working on behalf of individuals with exceptionalities; advocates for the needs of culturally and linguistically diverse individuals; advances research and evidence-based practice; advocates for appropriate governmental policies; sets professional standards; provides continuing professional development; and helps professionals achieve conditions and access resources necessary for effective special education professional practice.

Members of the special education profession are responsible for upholding and advancing certain standards for professional practice (CEC, 2003). These standards include:

1. Identify and use instructional methods and curricula that are appropriate to their area of professional practice and effective in meeting the individual needs of persons with exceptionalities.
2. Participate in the selection and use of appropriate instructional materials, equipment, supplies, and other resources needed in the effective practice of their profession.

3. Create safe and effective learning environments that contribute to fulfillment of needs, stimulation of learning, and self-concept.
4. Maintain class size and case loads that are conducive to meeting the individual instructional needs of individuals with exceptionalities.
5. Use assessment instruments and procedures that do not discriminate against persons with exceptionalities on the basis of race, color, creed, sex, national origin, age, political practices, family or social background, sexual orientation, or exceptionality.
6. Base grading, promotion, graduation, and/or movement out of the program on the individual goals and objectives for individuals with exceptionalities.
7. Provide accurate program data to administrators, colleagues, and parents, based on efficient and objective record-keeping practices, for the purpose of decision making.
8. Maintain confidentiality of information except when information is released under specific conditions of written consent and statutory confidentiality requirements (p. 2).

With your acceptance of these responsibilities, you make a commitment to students with exceptionalities, their families, and the teaching profession. We hope you will give careful thought to these responsibilities.

WHAT WE BELIEVE

Our text is centered around five beliefs:

1. Research-based instructional techniques are available for all teachers of students with special needs to know how to apply and assess.
2. These research-based techniques may be used in teaching various content areas/subject matter and for various ages and levels of students with mild disabilities in a variety of settings.
3. In the 21st century, special educators must modify curriculum and adapt instruction as they work in collaborative partnerships with general educators, administrators, families, and other school professionals to meet the needs of students in increasingly diverse and inclusive classes.
4. As external partnerships become more critical to the success of students prior to entering school, during school, and in postschool situations, special educators will need a varied repertoire of collaborative skills to initiate and maintain these relationships.
5. All instruction should be student-centered, family-centered, and embrace the cultural and diverse backgrounds of today's learners.

Currently, many texts focus on mathematics, reading, and other content areas. Instead, we thoroughly discuss research-based instructional techniques and apply them, with examples, to various content areas, levels, and settings. We feel that in most inclusive settings, special educators will be responsible for modifying curriculum and adapting instruction, while relying on general educators for their expertise in curriculum areas. We believe our text fulfills the need for pre-service and in-service teachers to have a solid foundation in effective research-based methodologies built around reflective practice. From this solid foundation, teachers, through practice and successes, will add their own adaptations to best meet the needs of individual learners, as no one method works for all students.

PUTTING IT ALL TOGETHER

As you think about your role as a special educator, remember that at the core of our profession is protecting and ensuring the rights of students with disabilities and their families. Students with disabilities can come from all walks of lives and all cultures from around the globe. As a special educator you are expected to use teaching techniques that embrace the wide range of learners that you serve while ensuring these students are successful not only in school but also in life. Students with disabilities have the right to be an equal member in all aspects of society including being part of the general education setting. As a professional you can be guided by national organizations but the bottom-line is your dedication and commitment to ensuring the best possible outcome and future for the students you will be privileged to serve in your career as a special education teacher.

IMPORTANT POINTS

1. Participation of students with disabilities in standards-based reform was mandated with the 1997 amendments to the Individuals with Disabilities Act (IDEA), reauthorized in 2004.
2. The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA), also known as the No Child Left Behind Act, was signed into law in 2002 with an emphasis on accountability, local control, expanded parent options, and doing what works.
3. A career in special education carries with it many professional responsibilities that are stated in the CEC Standards for Professional Practice.
4. In this text, we focus on research-based instructional techniques that may be used for teaching in various content areas for various levels of students. These techniques can be used by special educators to modify curriculum and adapt instruction as they work in partnership with general educators to meet students' needs.

DISCUSSION QUESTIONS

1. Discuss with a partner the implications of national education and standards-based reform on children and adolescents with disabilities.
2. Examine the CEC Standards for Professional Practice. Reflect on what the standards mean to you as a member of the special education teaching profession.
3. Discuss some of the common characteristics of students with special needs. Relate the characteristics to students with disabilities whom you have taught or worked with previously.

Websites: Useful websites related to chapter content can be found in Appendix A.

CHAPTER

2

Beginning-of-the-Year Planning and Organization

KEY TOPICS

Designing Individualized Education Programs and Plans
- Components of the Individualized Education Program
- Weekly and Daily Plans

Creating Instructional, Assessment, and Management Decisions
- Instructional Grouping Arrangements
- Student Variables
- Grading and Record-Keeping Procedures
- Management of the Classroom

Scheduling for Instruction
- Scheduling in Elementary Schools
- Scheduling in Secondary Schools
- Students Who Need More Time
- Efficient Use of Time

Putting It all Together

It was the first day of pre-planning with one week to go before the start of school. Ivey Leonard was standing in the middle of her classroom surveying the blank slate before her. The boxes around her feet contained the materials she had accumulated throughout her years in college and now she was finally ready to create the classroom community she had dreamed was possible. In her first assignment as a special education teacher at an urban elementary school she knew she would face many challenges in the days to come, but for now the biggest challenge was where to begin.

She remembered from her internship experience that the daily schedule seemed to be somewhat difficult to establish so she decided to start there. She pulled out the folder she had received at the faculty meeting that morning with all the tools she would need for planning. In the folder there were grade-level lists of students sorted by their classroom teacher's name, planning period schedules, and lunch schedules for the entire school. For the next few hours she sat at her computer and checked her students' IEPs for the services they would need to receive. Eventually she pulled it all together into a schedule that appeared to meet everyone's needs and allowed for time spent in planning with other teachers. Her biggest block of time would be spent with Cheryl Gleason, the third-grade teacher with whom she was assigned to coteach for language arts and mathematics. Ivey would also need to work with fourth and fifth graders in her pull-out classroom. After e-mailing the schedule to all the teachers who would be impacted, she went to see Cheryl Gleason in her third-grade classroom.

Ivey was a little nervous about the coteaching portion of her teaching assignment. What if Cheryl didn't like her or didn't want to coteach? What if Cheryl had a totally different philosophy of teaching than she did? Ivey had heard stories about coteaching assignments where the special educator was little more than a glorified teaching assistant. However, Ivey had strong feelings about the power of teacher collaboration for meeting the needs of students, and she kept this in mind as she entered the third-grade classroom.

She needn't have worried. Cheryl Gleason was very pleased to see her, and for the rest of the afternoon, they put their heads together and worked out a plan that would involve sharing responsibilities for both whole-group and small-group instruction. They reviewed IEP goals and objectives for the third graders with learning disabilities, discussed grading, record keeping, classroom rules, and plans for guiding and managing behavior. Since Cheryl had been a part of a coteaching team before, she was able to share some of her perspectives on what had worked best to meet the needs of all the students in the classroom. In fact, by the time Ivey had left, Cheryl had encouraged her to think of it not as "Cheryl's third-grade class" but as "their third-grade class," their community of learners.

At the end of the day Ivey returned to her pull-out classroom and again surveyed the boxes she had left unpacked. She smiled to herself as she mentally reviewed all she

had accomplished on that first day. "I wonder what I should do first tomorrow?" she thought to herself.

Beginning-of-the-year planning and organization is really all about prioritizing. Do you think Ivey Leonard made wise choices in how to spend her time on her first day? After a good night's sleep, what do you think Ivey should do tomorrow?

Responses to these questions are found in the Instructor's Manual.

INTRODUCTION

The Council for Exceptional Children (2003) has identified the knowledge and skill base for all entry-level special education teachers of students with exceptionalities, and among the essential knowledge and skills are an emphasis on planning and managing the learning environment. The planning, management, and organization decisions you make prior to and during the first week of school can establish the climate and set the tone for the rest of the school year (Ammer, Platt, & Cornett, 2004). The beginning of the school year is the ideal time to establish a safe, risk-free classroom learning community where all students are welcomed, valued, respected, and supported; where they are given opportunities to be active participants in the learning process; where they know and understand the rules and expectations; and where they will experience success. Taking a proactive approach at the start of the school year, quickly establishing systems and routines, and clearly communicating expectations to students will minimize the likelihood of problems later in the year. Therefore, in this chapter we present information to guide you in your efforts to plan and manage your teaching and learning environments particularly at the beginning of the year. We focus on what you should do prior to and during the first week of school as you review individualized education programs (IEPs), develop goals and objectives for students, prepare for a variety of instructional grouping arrangements to promote student participation, establish and communicate grading practices, record-keeping procedures, and classroom rules, and develop schedules.

DESIGNING INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMS AND PLANS

With the passage of PL 94–142 in 1975, the development of an Individualized Education Program (IEP) for students with disabilities became a requirement. The 1990 amendments renamed the law the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and added the requirement that plans for transition services be made part of the IEP no later than age 16.

The IDEA Amendments of 1997, PL 105–17, amended and reauthorized the Individuals with Disabilities Education Act. The 1997 IDEA amendments placed a greater emphasis on providing access for students with disabilities to participate and progress in the general education curriculum including provision of the supports needed to enhance that participation and progress (Katsiyannis, Ellenburg, & Acton, 2000; Pugach & Warger, 2001). The 1997 reauthorization of IDEA called for substantive participation by general education teachers as active members of IEP teams who are essential to the development and implementation of instructional strategies, interventions, accommodations, and services. The emphasis on providing access for

students with disabilities to the general education curriculum has increased the attention given to the selection of appropriate accommodations that can be used in general education settings (Etscheidt & Bartlett, 1999). Furthermore, "The 1997 IDEA amendments specifically addressed the need for students with disabilities to be included in state and district-wide assessment practices (with or without accommodations or through alternate assessments)" (Katsiyannis, Ellenburg, & Acton, 2000, p. 119). In addition, the 1997 amendments changed the age from 16 to 14 for developing a statement of transition service needs. This change emphasized the importance of early planning and preparation by students, parents/families, and teachers. Students' IEPs should reflect the courses that relate to their desired postschool outcomes, such as business and technology courses for a student interested in computer-related employment, and should contain content that addresses postschool desires and needs.

The reauthorization of IDEA in 2004 changed the name to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act, but it is still referred to as IDEA (Smith, 2005). The changes that affected IEPs included adding flexibility to attendance requirements at IEP meetings; establishing a pilot project for multiyear IEPs in effect in some states; allowing modifications to IEPs during the year without the presence of the entire team; deleting the requirement of writing short-term objectives unless students are assessed with alternate assessments; and requiring a statement of transition goals beginning with the first IEP to be in place when the student reaches 16 years of age (Smith, 2005). Notice the 2004 IDEA amendments changed the age for the development of transition services back to age 16. Along with these revisions to the IEP are other procedural safeguards that were amended regarding procedures when students move to a different school or state in terms of who can call for assessment of a potential disability. These new provisions of IDEA regarding IEPs took effect on July 1, 2005.

COMPONENTS OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM

"The IEP is the cornerstone of IDEA-2004 and outlines the accommodations, goals and services a child needs to receive an appropriate education" (Burns, 2006, p. 3). It is like a road map for special education instruction, because it tells where students are going and how they are going to get there. It describes what the student needs and what will be done to address those needs. One of your essential tasks at the beginning of the year is to become thoroughly familiar with each student's Individualized Education Program. IEP forms vary by state, school district, and sometimes by category within the same district. Although some states are beginning to adopt statewide IEPs, these documents across all states must contain the following components:

1. The student's present levels of academic achievement and functional performance, including a statement of how the disability affects the student's involvement and progress in the general education curriculum.
2. A statement of the annual goals (academic and functional) that the student is expected to attain and how and when the goals will be measured.
3. For students with disabilities who take alternate assessments, a statement of benchmarks or short-term objectives.

4. A statement of the special education and related services, supplementary aids, program modifications, or supports that will be provided
5. The extent, if any, to which the student will not participate with nondisabled students in a general education classroom
6. Projected dates for initiation and duration of special services
7. Modifications needed for participation in statewide or districtwide assessments or if it is determined the student cannot participate, why the assessment is inappropriate and how the student will be assessed
8. Needed transition services (from school to work or postsecondary education) beginning with the first IEP to be in place when the student reaches 16 years of age
9. Rights that transfer at age of majority and focus on students who are in their last year of receiving services, informing them of any services that will transfer upon reaching the age of maturity
10. Signatures of participants at IEP meeting

We encourage you to visit the U.S. Department of Education Website, http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html, and go to the page for IDEA 2004 resources. Under technical assistance tools you will see information on model forms including guidance on required content and information on procedural safeguards.

Present Levels of Academic Achievement and Functional Performance

The student's present levels of performance are usually based on results from both formal and informal measures. Formal assessment measures contain specific rules for administration, scoring, and interpretation. They are typically based on a comparison with the performance of students of the same age and grade level (that is, they are norm referenced). Informal measures do not contain rigid rules for administration, scoring, and interpretation. They may consist of inventories, observations, criterion-referenced tests, or probes. Chapter 4 presents a detailed description of informal assessment.

In examining the sample IEP in Figure 2.1, notice that both formal tests, such as the Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT), and informal measures, such as a Directed Reading Activity (DRA), were administered to determine the current levels of educational performance.

Annual Academic and Functional Goals

A student's annual goals are developed by IEP team members after they examine the student's present levels of performance. Examples of annual goals appropriate for students with special needs are:

1. Master basic computation facts at the first-grade level.
2. Read the 220 Dolch words.
3. Apply note-taking techniques in content area classrooms.
4. Comply with teacher's requests.

Progress toward goals may be assessed by using the IEP as a tool to monitor students' progress. In Figure 2.1 three annual goals are written for Jimmy. Two of them are academic and one is functional. Notice that the statewide assessment test and teacher observation are among the evaluation methods that will be used.

Individualized Education Program

Student Information

Name: Jimmy Smith Date: 12/8/06

Student ID: _____ Date of Birth: 10/5/91

Address: 654 Sunset Avenue, Smalltown USA

Phone: (407) 543-1234

School: Enterprise Elem Grade Level: 5

Parent Notification Box
(If not attending meeting)

Date	Type of Attempt	By Whom	Results

Present Level of Academic Achievement and Functional Performance

Jimmy is a 5th grade student who is currently reading at a 3rd grade level, as indicated by a score of 38 on a DRA (administered 10/21/06). He demonstrates adequate phonemic awareness but he struggles with phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. His current oral fluency rate is 93 words correct per minute which places him in the second quartile for 5th grade. Jimmy has not yet mastered basic addition facts (10 correct/5 wrong in 1 minute probe on 11/4/06) or subtraction facts (8 correct/5 wrong in 1 minute probe on 11/5/06). Jimmy's scores for the 2005 FCAT were as follows: Reading 262 (level 1) Math 281 (level 2), Science 260 (level 2).

IEP date: 12/8/06

IEP review date: 12/8/07

In Attendance at IEP Meeting

Parent/Guardian Lorna Smith Student Jimmy Smith

ESE teacher Ivey Leonard Regular Education Teacher Eve Peabody

School Psychologist Maria Hayes LEA representative Steve Palladino

Other _____ Other _____

Annual Academic and Functional Goals

Indicate short term objectives for those students who participate in alternate assessments

		Evaluation Method	Date Initiated	Date Completed
Goal 1	Jimmy will improve grade level reading and language arts skills.	CBM	12/11/06	
Goal 2	Jimmy will improve grade level math skills.	CBM	12/11/06	
Goal 3	Jimmy will improve homework completion skills.	Checklist	12/11/06	

Jimmy's progress towards meeting annual goals will be reported through progress reports (3 times yearly) report cards (3 times yearly), and periodic parent/teacher conferences.

Special Education and Related Services

Program or Service	Amount of Time per Week	Projected Initiation Date	Anticipated Duration	Person Responsible	Supplemental Aids and Services	Accommo-dations
SLD	5 hours/ week	12/11/06	12 months	Classroom Teacher		AlphaSmart

Figure 2.1 SAMPLE IEP

A Statement of Benchmarks or Short-Term Objectives

As a means of reducing paperwork, IDEA 2004 requires IEPs to include short-term objectives *only if* a student is being assessed with alternate assessments (Smith, 2005). Please keep this in mind when you are trying to decide whether you need to write short-term objectives as part of a student's IEP. We include this section because you may have students who are assessed with alternate assessments. In addition, your state or school district may still require short-term objectives as part of the IEP. Be sure to determine what your state and school district require.

Informal measures, such as curriculum-based measures or Directed Reading Activities, may be used to identify and evaluate the attainment of short-term objectives. Short-term objectives should be stated in instructional or behavioral terms. For example, "Lucy is hyperactive" is not written in behavioral terms, whereas "Lucy got out of her seat 32 times during her 25-minute music class" is written in behavioral terms. A behavioral objective includes four components: the learner, the target behavior, the condition, and the criterion.

The target behavior identifies what the learner is asked to do. It should be observable and specific so it can be measured. Following are some sample target behaviors frequently found in the IEPs of students with special needs. Notice that the target behaviors are observable and measurable.

1. Write the answers to subtraction facts.
2. Rephrase the main idea of a paragraph.
3. State verbally two expectations of an employer.
4. Follow teacher's requests.

The condition of a behavioral objective usually relates the circumstances under which the behavior will occur. It frequently tells when or how. Following are examples of conditions:

1. Given a worksheet . . .
2. Without use of a dictionary . . .
3. Using a calculator . . .

The criterion of a behavioral objective describes the minimum level of performance for mastery of the target behavior. The criterion may be expressed in terms of the following:

1. Accuracy—90%, or 15 correct.
2. Rate—15 correct in 1 minute.
3. Time—10 minutes.

Academic behaviors are usually measured in terms of accuracy or rate. To ensure mastery of an objective, an overlearning measure is frequently suggested (Alberto & Troutman, 2006). The overlearning measure requires that the student perform this behavior more than one time. Examples of overlearning include the following:

1. three days
2. four sessions
3. five attempts

Now, putting all four components of a behavioral objective together along with the overlearning measure, the following examples represent behavioral objectives appropriate for students with special needs:

1. Upon request, Jerome will apply the steps of a test-taking strategy to a practice test within 40 minutes for three sessions.
2. When asked, Penny will read aloud a passage at 150 correct words per minute with two or fewer errors for three days.
3. When asked to begin, Zita will say the names of 20 targeted states and their capitals within 3 minutes for three trials.
4. Without prompting, Joe will begin the teacher's assignment within 2 minutes for three sessions.

A Statement of Special Education and Related Services, Supplementary Aids, Program Modifications, or Supports

Special education and related services appropriate for each student must be included in the IEP. Special education services include direct and indirect services. Direct services are those provided by a special education teacher to the student, whereas indirect services are those provided by a special education teacher to the general education teacher. Special education teachers may provide these indirect services by helping classroom teachers identify effective instructional techniques and adapt materials. Related services, provided by specialists, include counseling, social work, adapted physical education, psychological testing, and transportation. The roles, responsibilities, and amount of time allocated for special education and related services must be clearly stated in the IEP. Figure 2.1 shows that Jimmy receives specific learning disabilities (SLD) services for 5 hours a week and participates in regular/general education for 25 hours a week. It also shows that the supplementary aids, accommodations, or supports include assistive technology in the form of an AlphaSmart.

Participation with Nondisabled Students in General Education

The amount of time a student will participate with nondisabled peers, must be noted on the IEP (see Figure 2.1).

Projected Dates for Initiation and Duration of Services

The projected dates for the initiation and duration of services must be indicated on the IEP. For example, Figure 2.1 shows that Jimmy will spend one hour a day receiving special education services beginning 12/10/06 (initiation of services), for 12 months (duration of services).

Accommodations in Statewide and Districtwide Assessments

One section on the IEP describes participation in statewide and districtwide assessments. In some cases, the student will participate in these assessments, but will need an accommodation in the administration of the tests (e.g. use of AlphaSmart). A space is provided on the IEP to describe the accommodations. In cases in which the student will not participate in state and district assessments, the IEP team needs to state a reason along with a description of an alternate assessment. Figure 2.1 shows that Jimmy did participate in statewide assessment and needed an accommodation.

Transition Services

The transition planning section of the IEP includes a place for the IEP team to include transition goals, academic/instructional activities, related services, community experiences, employment and adult living objectives, and functional evaluation information. Because Jimmy is only 12, no mention of transition services appears on the IEP. Chapter 12 provides a detailed description of transition IEPs.

Rights at Age of Majority

The purpose of this section of the IEP as provided by the U.S. Department of Education is, "Beginning not later than one year before the child reaches the age of majority under State law, the IEP must include a statement that the child has been informed of the child's rights under Part B of the IDEA, if any, that will, consistent with 34 CFR 300.520, transfer to the child on reaching the age of majority," Basically, this statement is included to help students understand their rights for services once they are of legal age to make their own educational decisions. Notifying parents and students of this transfer of rights one year in advance allows the parents and students to discuss how they will make this transfer or seek legal documentation necessary if students need continued support to create their educational plans once they reach the age of majority.

Signatures of Participants at IEP Meeting

Appearing on the IEP is a section that includes the names of those who attended, their roles (e.g., parents, special education teacher, student), and the date of the meeting. Visit the U.S. Department of Education Website (http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html) and go to the page for IDEA 2004 resources. On this page under the Technical Assistance Tools you will find the information on Model Forms, including guidance on the required content, as well as information on the Procedural Safeguards.

WEEKLY AND DAILY PLANS

"Effective teachers are expert at planning and preparation for instruction" (Nougaret, Scruggs, & Mastropieri, 2005, p. 219). Planning guides teachers for a year, a 9-week term, a day, or a lesson. It requires identification of learner needs, goals and objectives, materials, instructional strategies, and evaluation procedures. In addition to the IEP, which is mandated by law, weekly planning is required by many school principals. Often, teachers turn in plan books on Friday for the principal's approval of the next week's lessons. When teachers write their plans for the week in a plan book, they typically include times, names of texts or materials, and page numbers. Sometimes, special and general education teachers record information such as the levels of the students in each of the curriculum materials used in the class, the groups to which they are assigned, and the names of students receiving related services. In pull-out programs, teachers list the names of students and the subjects they are assigned to in general classroom settings.

Weekly plan books do not provide teachers with specifics about presenting lessons or adequate space to add much detail, which may be a problem if there are 10 students working on different objectives. Therefore, in addition to using a weekly plan book, resource teachers and teachers who coteach with classroom teachers in general

education classrooms need to use an additional planning format to enable them to be aware of their objectives, procedures, materials, and evaluation methods for each lesson. Figure 2.2, which contains an example of a lesson from a science unit on the rainforest, includes the essential parts of a lesson. Please see Chapter 5 for a detailed discussion of lesson planning and presentation.

Activity 2.1

Contact your local school district for a copy of the IEP that is used in that district. Look for the IEP sections that were described in this chapter. They may be found in different locations on the form you have because IEP forms vary from district to district.

1. Write two annual goals for Carl (description follows).
2. For each annual goal, write two short-term objectives. Remember to include the learner (i.e., Carl), the target behavior, the condition, and the criterion.

Carl is in seventh grade and attends Sprague Middle School In mathematics, he is functioning on a fifth-grade level. However, his reading difficulties make it hard for him to solve word problems unless someone reads the problems to him. He can add and subtract well, but has difficulty with multiplication, division, and all operations involving fractions.

Carl has difficulty decoding words and therefore does not comprehend what he reads if the level of the material is higher than fifth grade. His teacher has discovered that he enjoys reading materials that involve science topics. With these materials, he has better success with decoding, fluency, and comprehension.

(Answers for this and other activities are found in the Instructor's Manual.)

IMPORTANT POINTS

1. The planning and organization decisions you make prior to and during the first week of school can establish the climate and set the tone for the rest of the school year.
2. An Individualized Education Program (IEP), mandated by law, includes the accommodations, goals, and services a student with disabilities needs in order to receive an appropriate education.
3. The components of an IEP describe (a) the student's present levels of academic achievement and functional performance; (b) annual academic and functional goals; (c) a statement of benchmarks or short-term objectives only if a student is being assessed with alternate assessments; (d) a statement of special education and related services, supplementary aids, program modifications, or supports; (e) participation with nondisabled peers in general education; (f) projected dates for initiation and duration of services; (g) modifications in statewide and districtwide assessments; (h) transition services; and (i) signatures of participants at the IEP meeting.
4. In addition to the IEP, planning includes using a weekly plan book and designing specific lesson plans that include objectives, procedures, materials, and evaluation procedures.

BOX 2.1

Reflections on Practice

Individualized Education Programs (IEPs) are one of the special education teacher's responsibilities. However, there is increasing interest in engaging students in IEP development and in student-led IEP meetings particularly at the secondary level. After all, when students take ownership for what they are going to learn, there is a greater chance they will learn it. Therefore, increasing a student's responsibility for IEPs can positively impact student buy-in and participation in the IEP process (Mason, McGahee-Kovac, & Johnson, 2004). Students can and have been assisted to lead their own IEP meetings (Eisenman, Chamberlin, & McGahee-Kovac, 2005). Mason, McGahee-Kovac, Johnson, and Stillerman (2002) found that when students took responsibility for leading their IEP conferences, they tended to know more about their disabilities, legal rights, and needed accommodations than other students. By law, students of any age must be invited to be part of their IEP meeting if the purpose is to plan transition services, and transition planning must begin at age 16 (Kupper & McGahee-Kovac, 2002).

Preparing students to lead their IEP meetings requires preparation and training. Mason et al. (2004) identified three general levels of student participation ranging from presenting limited information to assuming responsibility for all aspects of the IEP meeting:

> **Level 1:** Student presents information about or reads from his or her transition plan for the future.
>
> **Level 2:** Student explains his or her disability, shares information on individual strengths and weaknesses (present levels of performance), and explains the accommodations needed. Students present Level 1 information and may suggest new IEP goals.
>
> **Level 3:** Student leads the IEP conference, including Level 1 and Level 2 responsibilities, introductions, and closing. (p. 19)

If students are to become advocates for their in-school and postschool activities and outcomes, they will benefit from participating in the IEP process. By participating they will learn to speak for themselves, explain their disability to others, contribute to the decision making, and become more involved in their own education (Kupper & McGahee-Kovac, 2002). For more information about the student-led IEP process, consult:

Eisenman, L., Chamberlin, M., & McGahee-Kovac, M. (2005). A teacher inquiry group on student-led IEPs: Starting small to make a difference. *Teacher Education and Special Education, 28*(3–4), 195–206.

Kupper, L., & McGahee-Kovac, M. (2002). *Helping students develop their IEPs. Technical assistance guide* (2nd ed.) (and) *A student's guide to the IEP* (2nd ed.). Washington, DC: NICHCY.

Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., & Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *TEACHING Exceptional Children, 36*(3), 18–25.

McGahee, M., Mason, C., Wallace, T., & Jones, B. (2001). *Student-led IEPs: A guide for student involvement.* Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Figure 2.2 A LESSON FROM A SCIENCE UNIT

Subject:
Science (1:45–2:30)—"The Rainforest"

Objective:
After instruction, the students will write in their journals three facts about the rainforest, with 95% accuracy, for 2 days.

Procedures:

1. Introduce the lesson by asking students if they can describe a rainforest.
2. Read *A Day in the Rainforest.*
3. Discuss the story with the students.
4. Have the students generate words from the story that describe how it feels to be in the rainforest.
5. Write their suggestions on an overhead transparency.
6. Give a 10-minute presentation on life in the rainforest.
7. Have students name things that live in the rainforest.
8. Write these on an overhead transparency.
9. Have students write in their rainforest journals three facts about the rainforest that they learned in the lesson.
10. To close the lesson, have the students share one fact that they have written about the rainforest.

Materials:

1. The book, *A Day in the Rainforest*
2. Overhead projector, transparencies, and pen
3. Journals

Evaluation:
Students will be evaluated by checking their journals to be sure they wrote three accurate facts about rainforests.

CREATING INSTRUCTIONAL, ASSESSMENT, AND MANAGEMENT DECISIONS

Due to the varied and complex demands placed on special education teachers (e.g., implementing the goals and objectives of IEPs, planning appropriate learning activities, adapting instruction, and modifying materials), many tasks must be accomplished before the start of the academic year. Careful attention to these tasks eases the transitions students experience as they return to school. Part of beginning-year planning and organization involves making decisions about how to coordinate instruction, assessment, and management. This planning includes attention to instructional grouping arrangements, student variables, grading and record-keeping procedures, setting up the learning environment for technology and establishing management procedures such as classroom rules.

INSTRUCTIONAL GROUPING ARRANGEMENTS

One of the challenges teachers face as they begin the year is organizing and managing the classroom environment for instruction. Polloway, Patton, and Serna (2005) underscore the critical importance of classroom organization, which has taken on even more significance with the inclusive education movement. Teachers must consider instructional arrangements that are conducive to learning and yet minimize distractions, and that promote student engagement and academic achievement.

Instruction may be provided in a variety of ways: large groups, small groups, one-to-one, with peers, or independently. Individualization of instruction may be achieved by using any of these instructional arrangements. As Christenson, Thurlow, and Ysseldyke (1987) point out, individualization does not limit the grouping arrangement to situations in which a student works alone or in a one-to-one arrangement with a teacher. Individualization refers to "helping students succeed, to achieve a high percentage of correct responses and to become confident in his/her competence" (p. 6).

Factors influencing decisions about how to provide instruction include (a) the characteristics and needs of the students, (b) the type of learning planned—whether the teacher is teaching a skill for the first time (i.e., acquisition learning) or students are practicing and maintaining a skill that has already been taught (i.e., fluency and maintenance learning), (c) the task or activity (e.g., engaging in a dialogue about a literature selection, discussing job interviewing, building a model of the digestive system, or writing and reflecting in journals), and (d) the types of instructional methodology that are available. Callahan, Clark, and Kellough (1998) recommend that you consider the types of instructional methodology that are available, including:

- Cooperative learning
- Debates
- Games
- Laboratory experiments
- Multimedia and other types of technology
- Problem solving
- Peer tutoring
- Simulations
- Textbooks
- Learning centers
- Computer-assisted instruction
- Demonstrations
- Guest speakers
- Lecture/presentations
- Panel discussions
- Questioning
- Role-playing
- Think-pair-share
- Coteaching

Teachers should choose instructional arrangements that meet students' needs as documented in their IEPs and that address cultural and linguistic diversity. In addition, as

they plan these arrangements, they should consider how to set up the learning environment for technology for both students and teachers. A method to incorporate technology is to check students' IEPs for any mention of technology. For example, Jimmy's IEP calls for him to use the AlphaSmart. Special education teachers in pull-out programs need to set up their classrooms with appropriate technology, and those working in inclusive settings need to plan with coteachers for the use of technology in general education settings (e.g., computer work stations off to the side; large-group seating to view a DVD; availability of assistive technology tools to enable students with special needs to access the general education curriculum). As you read the next section, think about how you would use technology within each of the instructional arrangements. Please see Chapter 11 for a complete description of technology for teaching and learning.

Large-Group Instruction

There are many opportunities for using large-group instruction. For example, you could use large-group instruction to introduce a strategy for taking notes. Lewis and Doorlag (2006) suggest providing guided practice for the whole class at once. Have the students practice taking notes by watching a videotape of a content lesson (e.g., global warming), while you circulate around the room to monitor use of the note-taking strategy. Other appropriate uses of whole-class instruction include the viewing of multimedia presentations, large-group discussions of content area subjects, and demonstrations. Fister and Kemp (1995) recommend the use of the Ask, Pause, Call technique during presentations to large groups. The teacher asks a question, pauses to allow students to process the question and formulate a response, and then calls on someone.

Large-group instruction is used extensively in general education classroom settings. Now that greater emphasis is being placed on coteaching of classes by general and special educators (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005), special education teachers who coteach in inclusive classrooms can share with general education teachers the responsibility for providing instruction to the whole class. Be aware that when using large-group instruction, not all of the students will learn all of the content you present. You still need to think about individual student needs. Dyck, Sundbye, and Pemberton (1997) use an Interactive Lesson Planning Model to determine the topic of a lesson, the content of the lesson, and what parts of the content can be learned by all, most, or some of the students given their varied levels and skills. This planning model, particularly useful for coteachers, serves as a basis for differentiating activities, objectives, and assessments for students.

When providing instruction to the entire group, many teachers arrange the desks in rows. This structure may be appropriate when you are lecturing and making presentations through directive teaching or giving a PowerPoint presentation. When utilizing this type of arrangement, move around the room, and direct comments and questions to students seated in various parts of the classroom to keep all students engaged. Cegelka (1995) emphasizes the importance of arranging the desks so that all students can see the whole-group instructional area and yet not face areas that could distract them, such as learning center activity areas, windows, or doors.

Small-Group Instruction

Small-group instruction is appropriate when teachers present different material to different students (Lewis & Doorlag, 2006). Small groups are frequently used in acquisition learning to teach a specific skill (Polloway, Patton, & Serna, 2005). Groups should be flexible: Sondra, Tim, Rahji, and Bertha may be grouped together for instruction in

Figure 2.3 LARGE- AND SMALL-GROUP INSTRUCTIONAL ARRANGEMENTS

STUDENT VARIABLES

Student variables that affect instructional decisions and classroom organization include the number of students in the class, their age and grade levels, their skill levels, cultural and language differences, and related challenges students have (mobility, language, behavior, etc.). You may, therefore, arrange the room to accommodate students who are working at various levels and who are focusing on different content and skills by including learning centers, computers, a variety of instructional

grouping arrangements, and modified curriculum materials written for several different grade levels. Heron and Harris (1987) suggest that verbal communication moves across, not around, tables. Therefore, they recommend that a student with low verbal skills be seated across from a student with high verbal skills to maximize the reception of verbal messages and nonverbal cues (that is, facial expressions and gestures). Student placement is something to keep in mind as you work with coteachers in inclusive settings.

Consider cultural differences in setting up the classroom. In some cultures students participate freely in group discussions while in other cultures they do not. This fact is important to remember as you plan your instructional activities so you do not mistake limited participation due to cultural differences as lack of ability. Students from cultures that are people oriented or that endorse working together for the good of the group may benefit from cooperative learning activities, group projects, and other collaborative activities. Teachers may want to consider using physical arrangements and activities to complement various cultural preferences by including tables, peer-tutoring areas, activity areas, and independent work areas.

GRADING AND RECORD-KEEPING PROCEDURES

As part of the assessment decisions you make at the beginning of the school year, decide how you are going to grade student work, monitor progress, and keep records of student performance, and how you will communicate these procedures to your students. We suggest that you do this verbally, in writing, as part of the classroom rules, or in all three ways.

Grading

Grading is an essential part of educational practice, providing feedback to students, their families, and others (Miller, 2002). More and more students with disabilities are receiving instruction in general education classrooms and, therefore, are being graded there. Grading students with disabilities is particularly perplexing in inclusive settings. In a grading survey, 368 general education teachers rated pass-fail grades and checklists as appropriate for students with disabilities (Bursuck, Polloway, Plante, Epstein, Jayanthi, & McConeghy, 1996). Both general educators (Bursuck et al., 1996) and secondary students (Munk & Bursuck, 1997) felt that grade adaptations only for students with disabilities were unfair. As a special education teacher, you may be responsible for assigning grades, you may not assign grades at all, or you may assign grades in collaboration with a general education teacher. Bursuck et al. (1996) found that 50% of the general educators in their survey assumed complete responsibility for grading, whereas 40% shared grading responsibilities with special educators. Remember that in true coteaching the special educator and the general educator should co-plan, co-instruct, and co-assess, so grading should be part of your role in an inclusive classroom.

General techniques such as assigning multiple grades, basing grades on a variety of assignments, factoring in growth rate (Guskey & Bailey, 2001; Munk, 2003), contracting for grades, and establishing criteria for grades have been found to be effective in grading students with special needs (Bursuck & Munk, 1997). Written narratives may also be used to supplement the use of letter grades (Munk & Bursuck, 2004). A modified grading system can be used for students with disabilities, but it must be available to all students unless the student with disabilities is taking the general education class for no credit or is not required to master the course content (Salend & Duhaney, 2002). Check with your school district to see what the grading guidelines are and whether you have the flexibility of utilizing alternative grading systems with your

students. Also make sure to consult the student's IEP as grading modifications listed in the IEP are binding (Friend & Bursuck, 2006).

Assigning Multiple Grades Assignments may be evaluated with multiple grades. For example, you may assign two grades for a report—one for content and one for mechanics. Giving two grades takes into consideration the ideas (content) as separate from the mechanical aspects (punctuation, spelling, grammar), which present stumbling blocks for many students with special needs. Munk (2003) and Guskey and Bailey (2001) suggest the use of multiple or balanced grades as a way to assign students grades on their report cards. Munk and Bursuck (1997) found that general education teachers and secondary students believed assigning separate grades for effort and product to be a helpful adaptation for students with special needs. For example, Ms. Barbour assigned a grade of C for the quality of the writing of one of her student's essays and a grade of A for effort for the time and effort the student devoted and the research the student completed on the topic.

Basing Grades on a Variety of Assignments Miller (2002) recommends basing grades on multiple dimensions such as tests, homework assignments, projects, and extra credit work. Additionally, you have the option of determining the final grade by giving more weight to reports and homework scores than exam scores.

Factoring in Growth Rate Grading based on improvement is another adaptation that is effective for students with disabilities (Munk, 2003). One of the authors based students' spelling grades, in part, on the increase in the number of words spelled correctly from the Monday pretest to the final spelling test on Friday. For example, both Marcus and Bridget earned an A grade. Marcus improved by 10 words from the spelling pretest to the posttest, which boosted his grade to an A. Bridget improved by only one word, yet earned an A grade as she scored 100% on the posttest.

Contracting for Grades Contracting with students for grades based on a certain level of proficiency on IEP objectives is another suggestion (Polloway, Epstein, Bursuck, Roderique, McConeghy, & Jayanthi, 1994). In this grading procedure, you discuss short-term objectives with the students and agree on the level of proficiency to be reached by the end of each grading period. Reaching the predetermined level of proficiency results in a higher grade than not reaching it.

Establishing Criteria for Grades In addition to percentages, make sure that you provide your students with grading criteria. For example, is it possible for a paper with a grade of A to have spelling errors? Discuss with the students the characteristics of outstanding work, average work, and poor work, and show them examples. Mr. Lucas teaches students how to take notes so that they can improve their performance in history class. As part of his teaching procedure, he shows them examples of good and poor notes. He specifies his criteria for grading students' notes for the content (e.g., key points of the lecture) and the technique (e.g., accurate use of a note-taking sstrategy).

Using Written Narratives In addition to assigning letter and number grades you can also add written narratives about student performance (Munk & Bursuck, 2004). Frequently, these written descriptions of student performance provide more meaningful and specific information to students and their families than a letter grade does. These narratives can also be used to set or adjust the student's goals (Miller, 2002) and/or identify what students must do to improve (Friend & Bursuck, 2006).

Some effective instructional practices that support grading procedures for students with disabilities in inclusive settings are (Salend & Duhaney, 2002):

1. Communicate expectations and clear guidelines to students and families. Sharing information may be accomplished during an open house or on the Internet by posting your grading criteria and guidelines.
2. Show models of exemplary work before assigning projects.
3. Provide nongraded assignments to students first with feedback and additional instruction if necessary before grading the final product.
4. Give extra credit.
5. Calculate grades based on median, not mean, scores.
6. Involve students in the design of grading rubrics.

One of the most troublesome questions for you as a teacher is whether students with special needs should fail in classes for which you have the responsibility of assigning grades. Special education teachers are supposed to provide students with an appropriate education plan. If a student is failing, the teacher should ask such questions as, Did I design an appropriate education plan? Did I implement it correctly? Is there something else I might do? Should I add other incentives? We feel that students should not fail in a special education setting if they truly have been provided with an individualized education program. Whatever grading system you use, be sure you explain it thoroughly to your students and their parents and implement it in a consistent manner, giving each student what he or she needs for success.

Record Keeping

"Record keeping consists of collecting, maintaining, and utilizing student information and data for instructional and/or administrative purposes" (Polloway, Patton, & Serna, 2005). Teachers should keep careful, written records on a daily basis regarding student performance. "The most important factors are that data are collected regularly, recorded in a systematic fashion, and then utilized to determine whether instructional modifications should be made" (Lewis & Doorlag, 2006, p. 170). Record-keeping systems may be designed prior to the start of the school year. Charts, graphs, checklists, and other forms may be developed to accompany the activities and materials that students will use in the classroom. In some classes, the record-keeping system is visible to everyone, as in Mrs. Murphy's fourth grade, where the names of the books each student has read are posted. In other cases, the record-keeping system is kept in a digital format, as in Mr. Russo's high school class, where mathematics students are studying probability. In addition, Mr. Russo's school uses a tool that allows parents to review their child's progress via the web. A checklist containing mathematics vocabulary and rules is available on the computer and in a format that Mr. Russo and each student can access and update on a daily basis.

Teachers may develop other record-keeping systems by recording the date and score for computer and learning center activities; progress toward mastering specific skills; attendance records; precision teaching; scores on tests, homework, and other assignments; and progress in portfolios, journals, and group projects. Having these records available in digital format may be particularly helpful for teachers. For example, using grading software allows teachers to manipulate the data, a significant advantage over looking at information on paper (e.g., sorting students to see if they are experiencing difficulty in multiple subjects; looking for a correlation between poor academic performance and absences or tardiness)(Cohen & Spenciner, 2005).

Students may be responsible for some of their own record keeping. Lewis and Doorlag (2006) recommend involving students in checking their answers with an answer key and

BOX 2.2

Reflections on Practice

Rubrics can be a valuable tool for grading and record keeping. Teachers who use rubrics have found them helpful in monitoring student progress in academic and social skill areas, and parents gain a better understanding of which skills their children have mastered and which ones they need to work on. When a rubric system is used, the ratings can be used to create IEP goals, determine class rank, and monitor student learning gains. The rubric shown illustrates how students are performing in relation to skills needed for success in school and is being used to generate IEP goals.

IEP Data Collection Tool

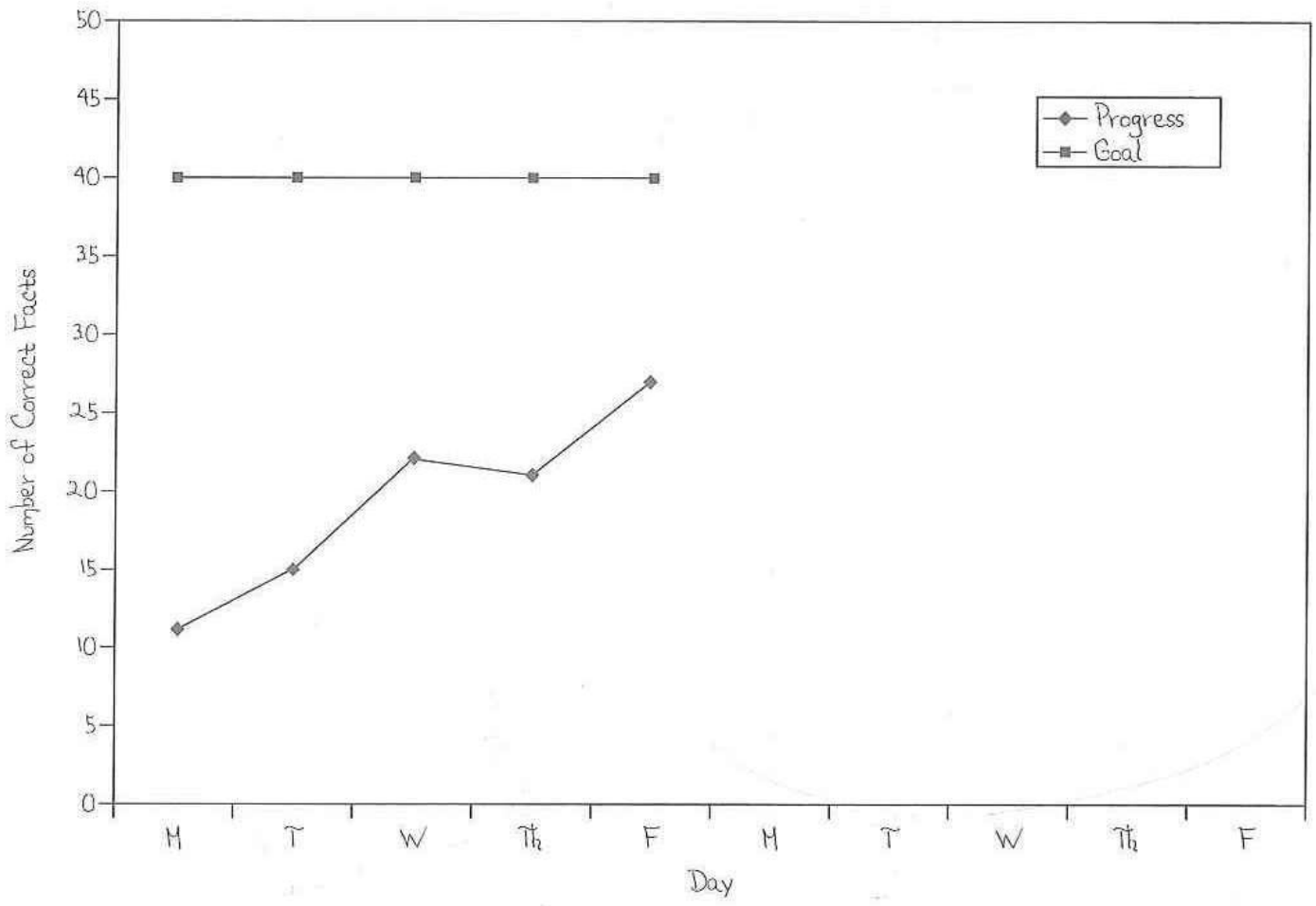
	Tom	Jim	Bill	Sue	Matt	Quincy	Deon	Tyler
Respects others and property	•					•		
Shows positive attitude/behavior	•	•				•		
Completes tasks	•					•	•	
Stays on task	•		•	•	•	•		
Completes homework	•		•	•			•	•
Uses assignment book	•		•	•				
Initiates tasks	•		•					
Breaks down and completes tasks on time					•		•	
Seeks support when needed – academic – medical					•			
Organizes materials								•
Checks work								•
Follows directions								•

Just imagine the different ways the information from this rubric could be used for one or all of the students listed. The squares that are marked could represent a pretest, posttest, or progress monitoring of specific skills in a cotaught environment. In this case, the squares that are marked are going to become goals for the students' IEPs. When using rubrics, remember to clearly define each of the terms so that your students know exactly what is expected. For example, "uses assignment book" means that students write down each day's homework assignment in an assignment book, which is checked by the teacher at the end of school/class each day. We encourage you to use a rubric system with your students as part of your grading and record-keeping systems.

then recording or graphing the results. For example, Ms. Broxton has her students practice their multiplication facts with flash cards and then graph their own performance. Figure 2.4 contains a graph of Shamika's performance for one week (see Figure 2.4). This record keeping on the part of students provides them with immediate awareness of their performance and may lead to application of strategies to improve that performance.

Whatever record-keeping procedures you develop, be sure they reflect the instructional objectives and levels of performance designated for each student in each area of the academic and social skills curriculum. Records of student performance in pull-out and inclusive settings may be used to plan, modify, and evaluate instruction and to motivate students to greater achievement.

Figure 2.4 SHAMIKA'S MATHEMATICS RECORD



Activity 2.3

Part 1: Work with a partner for this activity. You are coteachers in a sixth-grade classroom. Design a record-keeping system to keep track of your students' daily performance in mathematics (you choose the particular mathematics skill).

Part 2: Work with your partner again. Design a self-assessment record-keeping system for a high school class (you choose the grade, subject, and skill).

IMPORTANT POINTS

1. Large-group instruction is appropriate for guided practice activities, the viewing of multimedia presentations or videotapes, large-group discussion of content area subjects, and demonstrations and is frequently used in general education classrooms.
2. Small-group instruction is used to present different material to students and is effective for acquisition learning, teaching of academic skills, and student-led activities in which students take turns assuming the role of the leader as in reciprocal teaching, cooperative learning activities, and role-playing.
3. Peer tutoring is effective for fluency and maintenance learning, monitoring progress, providing feedback, and teaching and reteaching specific skills to students who need extra help.
4. Independent learning may include a student's independent practice of something that has already been taught or a student's completion of an independent project with little or no assistance needed from the teacher.

5. Student variables that affect classroom organization include the number of students in the class, their age and grade levels, their skill levels, cultural and language differences, and related challenges students have (mobility, language, behavior, etc.).
6. Grading techniques include assigning multiple grades, basing grades on a variety of assignments, factoring in growth rate, contracting for grades, establishing criteria for grades, and using written narratives.
7. Record-keeping procedures can be used to record student performance in pull-out and inclusive settings and may be used to plan, modify, evaluate instruction, and motivate students to greater achievement.

MANAGEMENT OF THE CLASSROOM

Part of beginning-year planning and organization includes making decisions about the management of the classroom. Some of these decisions center around establishing a classroom rule system.

Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) are ***school-wide*** systems of support for all students in the school both inside and outside classrooms (e.g., hallways). This type of support includes the development and implementation of rules. According to information available at the National Technical Assistance Center's PBIS website (www.pbis.org):

> Emphasis is on school-wide systems of support that include proactive strategies for defining, teaching, and supporting appropriate student behaviors to create positive school environments. Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) represent an application of a behaviorally-based systems approach to enhance the capacity of schools, families, and communities to design effective environments that improve the link between research-validated practices and the environments in which teaching and learning occurs.

Rules are consistent from class to class throughout the school; students know the expectations; positive behaviors are rewarded instead of negative behaviors punished; and a continuum of support is used to address students' behavioral needs (particularly useful for students with behavioral disabilities) instead of using a one size fits all approach. In a PBIS school, more attention is given to a student's positive behavior (i.e., getting to school on time) than a negative behavior (i.e. being tardy for school). In a middle or high school where students change classes all day, the PBIS model may be particularly helpful for students with social or behavioral problems because the rules are consistent throughout the school and students do not have to figure out the expectations for each class. Also helpful in inclusive schools, the PBIS model can assist co-teachers to work together more consistently and effectively. However, since it is likely you will find yourself in a school in which faculty members are responsible for setting expectations and establishing rules in their individual settings, we present ideas for establishing a classroom rule system as part of your beginning-year planning and organization. For a thorough description of how to use the PBIS model to teach students positive social behaviors, please see Chapter 9.

You will notice as you are reading this section that many of the suggestions are very teacher directed, even though we strongly encourage the use of student input in formulating the rules and selecting choice strategies. Eventually, we feel that self-management should replace teacher direction, but this is a gradual process. Self-management strategies are discussed in Chapters 4 and 7.

Establishing Rules

Rules let students know what you expect. Students react differently during the completion of independent assignments when the teacher expects talking in a low voice and when the teacher expects total silence. One effective way to identify class rules is to make a list of your behavioral expectations ahead of time (Sprick, 2006). Another is to ask if there are any schoolwide rules (Sprick, 1985). An examination of the list of schoolwide rules will let you know what behaviors administrators and teachers feel are necessary for maintaining order.

Once you define your expectations, you should establish rules. Following are some guidelines:

1. ***Provide opportunities for students to give input concerning the rules.*** Involving students in the development of rules gives them a sense of being part of the decision-making process and a sense of ownership, but leaves the teacher without rules for the first day of school (Sprick, 2006). Sprick (1981) suggests that if you want students to design their own rules, you should post temporary rules for the first three or four days, until students become familiar with the routines. Emmer, Evertson, and Worsham (2006) report that students in secondary settings do not typically share in the development of rules because of the nature of the secondary school with teachers teaching multiple sections and the use of schoolwide rules are not up to compromise. In this setting specifically a PBIS model can be very effective especially to help students with the transition from middle school to high school.
2. ***Base rules on acceptable behaviors.*** In deciding on the rules, keep in mind the behaviors that are expected in the general classroom setting. It may be acceptable for a student to complete work standing at a table in a pull-out setting, but this behavior may be totally unacceptable in an inclusive setting. In many school districts, there are certain rules that all students are expected to follow. If this is the case, incorporate these rules into your system. Other considerations for deciding which behaviors to include in rules are to select those that promote the ease of functioning as a classroom community.
3. ***State rules positively.*** Positive rules lead to a positive atmosphere in the classroom and clue the students into appropriate behavior. "Speak politely to others by saying thank you and please" is a much better rule than, "Don't shout at others." The first rule suggests an appropriate behavior, whereas the latter just warns the students not to shout.
4. ***Select only about three or six rules.*** A rule cannot be invented for every slight infraction that may happen in class. Sprick (2006) suggests three to six rules, and no more than six. Some schools use three simple rules all focused on respect. The rules are respect yourself, respect others, and respect property. Almost any issue that arises can fall under these three rules.
5. ***Select rules for both academic and social behaviors.*** Rules usually deal with academic behaviors, such as "Complete all assignments," or social behaviors, such as "Keep hands and feet to yourself." Often academic rules will prevent inappropriate social and affective behaviors.
6. ***Relate rules to specific behaviors, but be general enough to cover many classes of that behavior.*** A rule such as "Be kind to others" is general; it can cover many classes of behaviors, including "Say nice things to other students" and "Keep your hands to yourself." Thus, the use of a general rule reduces the number of rules needed. However, students may not understand what is meant by the rule if no specific behavior is identified. This problem may be solved by listing examples of specific behaviors next to the rule or by discussing and role-playing specific behaviors.

7. *Change rules when necessary.* If being unprepared for class is a problem for your third-period class, this behavior should become the focus of a new rule. If students are completing all work, it may be time to remove the rule that deals with completing all assignments. This change does not mean that students no longer have to complete the work; rather, since everyone is remembering it, a written rule is no longer necessary.
8. *Relate rules to IEP objectives.* For many students with special needs, functional goals as well as academic goals are written in the IEP. These goals may be added to the rules for each individual student as individual goals or, if many students have similar objectives, may become part of the group list of rules (e.g., completion of homework).
9. *Consider cultural differences.* In some cultures, student involvement in class is often vocal, exuberant, and physical, so students may be on task even though they are not sitting quietly in their seats. You may want to incorporate such factors into rule selection. For example, "Finish all assignments" may be a better rule than "Work quietly at your seat."

Activity 2.4

As a special education teacher, you may be working in both pull-out and general education classrooms. It is important to establish rules in both of these settings in order to let students know what you expect.

Part 1: Make a list of five or six rules you might use in an elementary level pull-out classroom. Describe how you could involve students in developing the rules.

Part 2: Make a list of five or six rules you might use in a middle or high school inclusive classroom. Be sure to describe how you would work with the general education teacher to establish these rules.

Teaching Rules

Once rules are selected, the next step is to teach and discuss them frequently. Particularly at the beginning of the school year, the class rules should be discussed, demonstrated, and for younger children, practiced. Good and Brophy (2003) recommend that you state rules clearly and include a rationale.

The following techniques, adapted from Direct Instruction procedures (Engelmann & Carnine, 1991), are suggested for teaching rules. They include defining or describing the relevant attributes of the behavior, modeling examples and nonexamples, and asking students to discriminate between them (Morgan & Jenson, 1988). For example, with the stay-on-task rule, define for the students what "stay on task" means (e.g., "Stay on task means you write or listen or read when you work"). Next, give positive examples (e.g., "When you are doing a mathematics paper, you are on task if you are writing down the problems, figuring out the answers, or thinking about how to solve the problem") and negative or nonexamples (e.g., "You are not on task if you are looking out the window, thinking about lunch, or talking to a friend"). Then model examples and nonexamples of on-task behaviors and ask the students to identify and explain why the behavior is an example or a nonexample of on-task behavior. In response to this question, a student may say, "You are on task because you are looking at the mathematics book," or "You are not on task because you are looking around the room." Next, have students model the appropriate or inappropriate behavior and have others identify whether the students are displaying

on-task behaviors. During this role-play activity, the students are not only practicing the rule, but also learning to evaluate behaviors.

Post the rules in the room or in individual notebooks to help students remember them. Many adolescents write the rules on a sheet of paper to keep in their notebooks. One creative student teacher incorporated the rules into a class constitution to parody the United States Constitution.

Prompting the Use of Rules

Having rules does not mean students will automatically follow them immediately. Students often need prompts to internalize or perform behaviors independently (Rosenshine, 1990). Prompts are ways to remind students to follow the rules. For example, verbal prompts such as "Remember, raise your hand," or visual prompts, such as a finger over the lips, may prevent talk-outs. The visual prompt of standing near the whispering students often stops off-task behavior. Other prompts include sharing expectations, peer modeling, positive repetition, and issuing either warning or choice statements. Sometimes students can remind their peers to follow classroom rules.

Sharing Expectations Sharing expectations is a way to explain to students what rules are in effect or what behaviors you expect for that particular activity (Sprick, 2006). Rules often vary, depending on whether the activity is to be completed by individuals or by small groups. Stating behavior rules at the beginning of a lesson is especially effective for students with problem behaviors (Emmer, Evertson, & Worsham, 2006).

An example of sharing expectations about behaviors appears in these sample instructions given to secondary students: "Today, we begin our study of the Roman Empire. As we discuss the beginning of Roman civilization, please remember to listen to others' ideas without interruptions, to copy the notes from the board, and to participate in the discussion." With many elementary students, you must share your expectations before academic and nonacademic activities. For example, "Rashida, remember, when we stand in line for lunch, we keep our hands to ourselves and face the door."

Peer Modeling Peer modeling may also serve as a prompt for following rules (Alberto & Troutman, 2006). To use peer modeling, praise students who are following the rule by identifying specific behaviors (e.g., "Good, Jason, you are standing quietly in line") and ignore the student who is not (e.g., ignore Trae). Then, when the student displays the appropriate behavior, praise him or her (e.g., "Good, Trae, that's the way to stand quietly in line").

Positive Repetition Positive repetition is similar to peer modeling in that you first tune in to positive behaviors of the students who are following the rules. Then you repeat the directions or instructions you gave. For example, if Jane, a middle school student, is refusing to follow your directions to take out her science book and turn to page 45, ignore Jane and say to Ramone, "Thank you, Ramone. I can see you have your science book out. I appreciate your turning to page 45, Vayola. This side of the room is ready to begin."

Praising other students instead of tuning in to the inappropriate behavior of a student is difficult even for seasoned teachers. The natural reaction to this type of situation is to focus on the deviant or noncompliant behavior immediately, instead of praising the students who are following the rules. Deviant or noncompliant behaviors can make teachers fearful that their authority is being questioned and that they are losing control. Yet being positive as a first step is frequently sufficient to stop inappropriate behavior. In addition, praising teaches students that teacher attention, often a powerful motivator (Alberto & Troutman, 2006), may be secured through appropriate behaviors instead of inappropriate behaviors.

Issuing Warning Statements and Choice Statements We recommend the use of warning statements and choice statements only after you have tried to change the behavior by positively attending to the appropriate behaviors of other students. If, after praising others, you find that a student is still not following the rule, you may want to use a warning or a choice statement. A warning statement alerts the student to the rule infraction. For example, "You are forgetting our rule to listen to others, Sam. This is a warning," lets Sam know that he needs to display appropriate behavior immediately. Warning statements are often used with younger children.

With a choice statement, you present the appropriate behavior that relates to the rule and some sort of unpleasant option to the student, for example, "Sally, you are breaking Rule 4. Either remember to raise your hand (rule) or leave the group (option). It is your choice."

Once you issue a choice statement, give the student an opportunity to think about the choice. Move out of the student's vicinity to avoid a direct confrontation and continue with other activities. That way, a student can save face and even mumble nasty things out of your hearing range (or, at least, you can pretend not to hear them). Be certain always to acknowledge an appropriate choice in some way, such as "I see you've made a good choice, Sally. Thank you."

In issuing choice or warning statements, you should remain calm and speak in a quiet, firm voice. Lower your voice at the end of a warning statement. Be aware of nonverbal behaviors, such as eye contact. When issuing a warning statement, avoid pointing a finger at the student, which is a clue to the student that he or she is upsetting you. Instead, if your hands are resting at your sides, you convey an air of confidence.

Emmer, Evertson, and Worsham (2006) suggest that teachers give students a list of options when they break a rule. With this strategy, teachers focus students' attention on ways to solve the problem, instead of focusing on noncompliance. For example, options for Sally, who is not raising her hand, may include: "Sally, talking out is not appropriate. You may raise your hand when you need help, go on to the next problem until I can help you, or reread the directions."

The type of prompt given depends on the type of behavior and the time of the year. You would not administer a choice statement for behaviors that are physically detrimental to a particular student, other students, the teacher, or school property. Samantha cannot be given a choice if she is hitting Jim. You must stop her immediately. Typically, more prompts are given at the beginning of the year until students become familiar with the rules.

Activity 2.5

Work with a partner for this activity. Share with your partner an example of how you would teach and prompt rules in an elementary and a secondary setting. Now ask your partner to give you an example of a warning statement and a choice statement at both elementary and secondary levels. Make sure all of the examples are age and grade appropriate.

Enforcing Rules

The next step is to decide what you are going to do when students follow rules and when they do not. You may want to use specific praise or positive attention intermittently to call attention to students who are following the rules, and then award certificates or free time at the end of the week based on particular criteria.

Specific praise statements identify the praiseworthy aspects of students' behaviors. When using a specific praise statement, include a description of the specific behavior the student is demonstrating and the student's name, for example, "I like the way you

are working quietly, Terri" for the young student and "That was a good decision when you ignored Hugo's remark, Josh." For many adolescents, positive public praise from a teacher is unpleasant or embarrassing, as they don't want to be singled out from their peers (Sprick, 2006). Thus, you may want to praise adolescents in private or praise the group effort instead of individuals. This is also true for various cultural groups who prefer quiet, private, specific praise.

Specific praise and positive attention may be interwoven into your daily routine; neither is time consuming. Attending to the student with a raised hand and ignoring the one shouting out requires no extra time. Stopping at secondary students' desks to compliment them for staying on task during independent practice activities is appropriate for students who enjoy being praised or singled out for teacher attention in private (Sprick, 2006).

What are your options when, even after prompting, a student continues to break the rules? Usually, the options are (a) withholding something the student likes, or (b) presenting the student with something he or she doesn't like. Many teachers withhold points, privileges, or free time from students who do not follow the rules; others write referrals or require students to eat lunch alone. In a PBIS school, the options should be articulated in advance and consistent across all classrooms.

Whatever consequence you use, remember to remain calm and follow through. Some students try to talk teachers out of the consequence, such as "Oh, Mr. Jones, please don't send me to the principal's office. I'll do my work now." A teacher who does not follow through at this time is teaching students that they can wait to do their work until the teacher threatens to take them to the office, and then they can talk the

IMPORTANT POINTS

1. Positive Behavioral and Intervention Supports (PBIS) are ***school-wide*** systems of support for all students in which rules are consistent from class to class throughout the school; students know the expectations; positive behaviors are rewarded instead of negative behaviors punished; and a continuum of support is used to address students' behavioral needs (particularly useful for students with behavioral disabilities) instead of using a one size fits all approach.
2. In a middle or high school where students change classes all day, the PBIS model may be particularly helpful for students with social or behavioral problems because the rules are consistent throughout the school and students do not have to figure out the expectations for each class.
3. Guidelines for establishing rules are to incorporate student input, base rules on acceptable behaviors, state rules positively, select only about five or six rules, select rules for both academic and social behaviors, make rules specific, change rules when necessary, relate rules to IEP objectives, and consider cultural differences.
4. Teaching rules require defining or describing the important attributes of the behavior, modeling examples and nonexamples, and asking students to discriminate between them.
5. Prompting the use of rules includes the sharing of expectations, peer modeling, positive repetition, and the issuing of warning or choice statements.
6. Teachers must be consistent in enforcing rules and following through when students do not follow rules.

teacher out of taking them there. You need to follow through with the consequence, or your effort becomes just an empty threat.

In addition to following through with consequences, consistency is a prime consideration in enforcing rules. If "Raise your hand to speak" is a rule, then all students should have to follow it or in a PBIS school these rules are consistent as are consequences. Be careful not to fall into the trap of giving attention to a student who is shouting out because that student happens to be blurting out the correct answer. Consistency allows students to learn that there are expectations in your class accompanied by rewards for following them and consequences for not complying.

Finally, remember to provide appropriate feedback. For example, Mr. Anderson gave his secondary students the following feedback at the end of fifth period: "Most of today's class went well. All of you followed directions, copying the notes from the board, but I had to prompt you not to interrupt when someone was talking. Let's work on this during tomorrow's class. Tomorrow I will write the goal on the board, Try not to interrupt when others are speaking."

SCHEDULING FOR INSTRUCTION

In the chapter opening scenario Ivey Leonard chose to make the scheduling of her students in her own pull-out class and in general education classes her highest priority. We agree with Ivey that scheduling is an essential part of effective teaching and should be given priority at the beginning of the school year. Schedules provide structure and organization and allow teachers to accomplish the goals and objectives that they have planned for their students. Students with learning problems can benefit from the routine that systematic scheduling provides (Mercer & Mercer, 2005). Teachers should let students know what activities they are to accomplish and when they should complete them. Thus, the use of systematic scheduling may increase self-directedness and independence among students by eliminating the need to check with the teacher about each assignment.

Polloway, Patton, and Serna (2005) underscore the importance of a carefully planned schedule: Students are intrinsically motivated, the use of schedules maximizes the appropriate use of time, and teachers can provide an educationally relevant program with appropriate transitions between instructional activities. It is important to provide students with a schedule that will maximize learning opportunities and address the goals and objectives of students' IEPs.

SCHEDULING IN ELEMENTARY SCHOOLS

As teachers develop schedules in elementary schools, they should use the following information in making instructional decisions: (a) each student's needs, which can be prioritized and taken from the IEP; (b) the amount of time the student is supposed to work in the special education setting; (c) the amount of time the student is scheduled in other settings; and (d) the schedules of general classroom teachers.

Consultative Services and Cooperative Teaching

Many students who have special needs are capable of functioning in inclusive settings with modifications and adjustments made by their teachers. These modifications and adjustments are accomplished through collaborative consultation between special and general educators. Special education teachers provide indirect services by participating on school-based assistance teams and by helping general education teachers modify the curriculum, develop and adapt materials, and assess students' academic and social behavior. Chapter 3 provides a detailed description of collaborative consultation.

At other times, special education teachers are called on to provide direct services in the general education classroom. These services may involve coteaching, that is, working with classroom teachers to coteach students in inclusive classrooms. When both special and general education teachers share the responsibility for providing instruction, they should plan schedules together.

Pull-Out Programs

Scheduling in the elementary pull-out program can be time consuming and challenging because students usually participate in multiple settings with several different teachers. Scheduling is typically accomplished in cooperation with general education teachers and others (such as speech/language pathologist, counselor, etc.). Students attend the pull-out program for part of the day to work on specific academic and social behaviors identified in their IEPs and spend the rest of the time receiving instruction in the general education classroom and/or in various related services. Because students attend pull-out programs for varying amounts of time, teachers are faced with many challenges in scheduling students for instruction. For example:

1. Students may range in age from 6 to 14.
2. Students may have varied and specific needs.
3. Students may be functioning on many different levels.
4. General education teachers may have preferred times for sending students to the pull-out program.
5. Communication with many general education teachers may be difficult and time consuming.
6. Locating materials appropriate for many levels, ages, and interests may be challenging, but should be tied to the general education curriculum.

Despite the difficulties in scheduling students in a pull-out program, special education teachers may develop effective schedules by following a few guidelines:

1. Collect the schedules of all teachers who have students with mild disabilities assigned to their classrooms.
2. List the academic and social skill areas with which students need help.
3. Group students by area of need, making an effort to keep primary and intermediate students separated.
4. Plan individual and group times to keep class size reasonable and instruction workable.
5. Revise the original schedule until it works.

In addition to providing direct services to students in a pull-out program, you will also need to consult with general education teachers. This collaboration is important because of the responsibility for students that is shared by special and general education teachers and because you will want to reintegrate your students into the general education classroom to the extent that is appropriate. Reintegration requires close communication and collaboration. Table 2.1 provides an example of an elementary pull-out program schedule.

SCHEDULING IN SECONDARY SCHOOLS

At the secondary level (middle school and high school), special education teachers may serve as consulting teachers and coteachers in general education classrooms or they may provide instruction in a pull-out program.

Table 2.1 Elementary Pull-Out Program Schedule (One Week)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:00–8:30	Problem-solving committee meeting	Consult with classroom teachers	Consult with classroom teachers	Consult with classroom teachers	Consult with classroom teachers
8:30–9:30	Work with 1st-, 2nd-, and 3rd-grade students (Teacher-directed instruction in reading)	(Learning Centers)	(Teacher-directed instruction in comprehension)	(Process writing)	(Teacher-directed instruction in comprehension)
9:30–10:30	Work with 4th- and 5th-grade students (Listening)	(Comprehension monitoring)	(Summarization)	(Comprehension monitoring)	(Paraphrasing)
10:30–11:15	Coteach in 3rd grade	Coteach in 4th grade	Coteach in 5th grade	Coteach in 1st grade	Coteach in 2nd grade
11:15–12:00	Assessment	Adapt materials	Assessment	Adapt materials	Assessment
12:00–12:30	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
12:30–1:00	Work with 4th- and 5th-grade students in mathematics (Small group)	(Small group)	(Computer)	(Learning center)	(Small group)
1:00–1:30	Work with 2nd- and 3rd-grade students in language arts (Small group)	Games	(Small group and self-correcting materials)	(Computers)	(Small group)
1:30–2:30	Assist in general classrooms on "as needed" basis in content area subjects (science, social studies, health)				
2:30–3:00	Planning/ Consulting				
3:00	Dismissal	Dismissal	Dismissal	Dismissal	Dismissal

Consultative Services and Cooperative Teaching

Special education teachers at the secondary level fulfill the roles of consulting teachers the same way that special education teachers at the elementary level do. Services to students with special needs may be both direct and indirect. However, secondary schools are typically larger, which means there are more teachers to work with, more schedules to work around, and more subject area classes. Special education teachers may coteach with classroom teachers in general education classrooms. For example, Mr. Jessup teaches an outlining strategy to a science class to help the students organize the content Mrs. Lange presents in science. He also works with her in adapting some of the material in the textbook. Table 2.2 provides an example of a middle school teacher's block schedule. In the first period language arts program, Mr. Fletcher uses the first 10 minutes of class for attendance, general directions, orientation to the day's activities, and a brief review. He spends the next 30 minutes of class providing direct instruction and guided practice to students.

Table 2.2 Middle School Teacher's Block Schedule—Consultative Services in General Education Classrooms

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
First Period 9:00–10:32	Language Arts (7th Grade)	Language Arts (7th Grade)	Language Arts (7th Grade)	Language Arts (7th Grade)	Language Arts (7th Grade)
Second Period 10:36–11:46	Coteach Social Studies (8th Grade)	Coteach Social Studies (8th Grade)	Coteach Social Studies (8th Grade)	Coteach Social Studies (8th Grade)	Coteach Social Studies (8th Grade)
Second Period (Continued) 11:46–12:23	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
Third Period 12:27–1:55	Adapt Materials for Content Teachers	Adapt Materials for Content Teachers	Adapt Materials for Content Teachers	Adapt Materials for Content Teachers	Evaluate and Select Software Programs
Fourth Period 1:59–3:20	Learning Strategies (7th Grade)	Learning Strategies (7th Grade)	Learning Strategies (7th Grade)	Learning Strategies (7th Grade)	Learning Strategies (7th Grade)
3:20	Dismissal	Dismissal	Dismissal	Dismissal	Dismissal

The next 30 minutes are devoted to small groups, where students work cooperatively to complete assignments. The final 15 minutes of class are used for whole-class discussion, in which students report the results of their group work. The final 5 minutes is used for wrap-up activities. In addition to teaching language arts, Mr. Fletcher coteaches and consults with classroom teachers and adapts materials.

Pull-Out Programs

Students at the secondary level may attend pull-out programs for assistance in academic skills, social skills, job-seeking skills, learning strategies, and leisure skills (Deshler & Schumaker, 2006). Teachers in pull-out programs at the secondary level are responsible for providing direct services to students and may also be responsible for assessment of students. In addition, they may have consulting responsibilities, such as working with teachers to adapt materials and instruction. They often work with guidance counselors to schedule students into their classes and into select general education classes. Secondary schools operate with fixed class periods that are approximately 50 minutes long. Good and Brophy (2003) suggest that the first 8 minutes of class be used for review, the next 20 minutes for teacher presentation and guided practice, and the next 15 minutes for independent practice.

Mrs. Hefter uses the first 5 minutes of class for attendance, general directions, orientation to the day's activities, and a brief review. She spends the next 20 minutes teaching her students how to monitor errors in their written work and providing guided practice. Then the students spend 15 minutes in independent practice with feedback. The next 10 minutes are allocated to addressing pressing individual student needs, such as clarification of an assignment from a general education class, organization of notes and materials from a content area classroom, or a quick review for a test or report from a general education classroom. These final few minutes of class are also spent giving a post organizer, such as previewing the next day's class schedule, reinforcing work completed, reporting progress toward class or individual student goals,

Table 2.3 Secondary Schedule—Learning Strategies Class (One Class Period)

8:00–8:05	• Take attendance. • Announce next week's exam schedule. • Explain activities for class period.
8:05–8:25	• Review previous lesson in error monitoring. • Teach students how to detect and correct punctuation errors in paragraphs. • Use overhead projector and handouts (cue cards). • Have students take turns practicing on overhead projector and orally as a group.
8:25–8:40	• Hand out paragraph worksheets. • Have students work independently to detect and correct punctuation errors. • Circulate to monitor and check work.
8:40–8:50	• Check with students on regular class assignments, homework, etc. • Recap day's activities and preview tomorrow's lesson on detecting and correcting spelling errors.
8:50	• Dismissal

and announcing schedule changes. By scheduling this way, Mrs. Hefter has effectively used all of the class time and met her objectives and curricular responsibilities while providing time for individual student needs (see Table 2.3).

Some special education teachers at the secondary level use a folder system. Students come into their classrooms, get their folders, and examine the schedule in the folder. This system gives them a preview of the activities for the class period. While some students are receiving teacher-directed instruction, others complete work in their folders or work with a partner or a small group. Some teachers rotate students in and out of learning centers or cooperative learning activities. When not involved with other instruction, the teacher circulates around the room, providing instruction to individuals and groups, monitoring progress, and giving feedback and reinforcement.

Like pull-out program teachers at the elementary level, these teachers at the secondary level wear many hats. They must fulfill consulting responsibilities with general education teachers, be curriculum and materials specialists, have knowledge of secondary diploma options and the classes students must have to graduate, possess good public relations skills, and be prepared to help students make the transition from school to work and adult living.

Students with special needs may receive instruction in mathematics, English, science, and other subjects from a special education teacher in a pull-out setting. Materials are available to present the same subject matter that is covered in a general education class, but with less emphasis on reading. For example, students with special needs may take a class called Oceanography, which parallels the class that other students take, but they complete it using modified texts and adapted curriculum materials.

STUDENTS WHO NEED MORE TIME

Despite all your efforts at scheduling, you will find that it is next to impossible to plan one schedule and expect it to work for all students. Some students need more time than others to complete assignments. Scheduling becomes especially problematic in inclusive classrooms, as the same students always seem to be the last to finish or finish at all. For students who show a willingness to work hard but who need more time because of a learning problem, limited English proficiency, or other factors, we recommend the

BOX 2.3

Reflections on Practice

There are a variety of ways to get to know your students at the beginning of the school year in order to create a classroom community, build rapport, and establish effective classroom management. Following are several ideas that may help teachers of students with special needs at the elementary and secondary levels. The activities are appropriate for both special and general education settings.

Interviews. Secondary students, in particular, enjoy interviewing another student in the class to collect biographical information. Give the students 10 to 15 minutes to talk with a partner. Have the students develop two headlines that can be put up on a bulletin board. One headline should be a school-related achievement and the other a personal accomplishment. Then, have the students present their information. For example, Manny Owens introduced another senior, Jerard Collins, with the school-related headline, "Collins Makes Honor Roll at End of Junior Year" and the personal headline, "High School Senior Lands Summer Job at the Wilmington *Sentinel.*"

Life Lines. Many students enjoy constructing a life line (i.e., time line) of their personal and school-related activities. Have the students draw a horizontal line and write in major events along the line. (This is also an excellent sequencing activity.) Have the students begin with the time of their birth and continue to the present. Let the students present their life lines orally in class or transfer them to a bulletin board.

Games. After students introduce themselves to the rest of the class, collect cards on which the students have written introductions. As you read what it says on each card, such as hobbies and favorite food, let the rest of the class guess which student is being described. You may also include a card for yourself.

Vanity Plates (Graves & Bradley, 1997). Give students a sheet of oak tag the size of a license plate and ask them to create a vanity plate that gives important information about themselves using letters, numbers, pictures, and other symbols. After creating their vanity plates, have the students share them with the class.

Whatever you choose to use, make sure you spend time getting to know your students at the beginning of the year. The time spent in building a classroom community through getting-to-know-you activities is well worth it.

following strategies adapted from Kellough and Carjuzaa (2006) in combination with our own ideas.

1. Learn as much about the student as you can.
2. Adjust your instruction to the student's preferred learning style.
3. Use all modalities when you teach.
4. Help the student learn content in small, sequential steps with frequent checks for understanding.
5. Use frequent positive reinforcement (verbal and written).
6. Check readability level of materials.
7. Adapt instruction and modify materials if needed.

8. Maximize the use of cooperative learning, peer tutoring, role-play, student-led group activities, and hands-on activities.
9. Be less concerned about the quantity of content coverage and more concerned with the student's understanding of the content that is covered.
10. Teach study skills, strategies, and survival skills (such as listening strategies, test-taking strategies, teacher-pleasing and class participation skills, and time-management skills).
11. Use peer pairing for support and to enhance learning.

EFFICIENT USE OF TIME

In observation of 230 elementary students with mild disabilities, Rich and Ross (1989) found that noninstructional time such as transitions, wait time, free time, snacks, and housekeeping accounted for almost 3 hours of the school day. An examination of 52 high school programs for students with learning or mental disabilities indicated that the students spent an average of 24% of their time in nonacademic activities (Rieth, Polsgrove, Okolo, Bahr, & Eckert, 1987). Since research shows that time spent on academic learning tasks increases achievement, you should schedule the day to maximize student involvement in direct learning activities. As a teacher, you can control the time dimensions of housekeeping and transition times by the way you schedule.

Housekeeping Time

Housekeeping time is the time spent in performing such routine chores as taking attendance, collecting homework assignments, and writing on the board. If they are well organized, these activities make a class run smoothly. If they are not managed correctly, these activities can cause behavior problems and loss of valuable teaching time. Housekeeping questions that need to be resolved include how to sharpen pencils, ask for assistance, and get permission to leave the classroom. If you spend time planning routines, you will spend less time on housekeeping activities during class, thus maximizing instructional time.

Transition Time

Transition time involves changing from one activity to another or from one setting to another. Again, valuable teaching time may be lost without smooth transitions. For young students, role-playing transition times, such as moving from the desk to the reading group, is helpful. Posted schedules make both secondary and elementary students aware of subject changes. Teachers who circulate throughout the room to answer questions and monitor students' behavior promote more on-task behavior during transition times (Englert & Thomas, 1982). Frequently, much time is lost in transition from pull-out programs to the general education classroom. Incentives are often necessary to motivate students to arrive on time. Extra points, public posting of the names of on-time students, and on-time clubs with special privileges are effective solutions for late arrivals.

Activity 2.6

Work with a partner to develop a list of ideas for creating a community of learners and getting to know your students at the beginning of the school year. Do this for elementary, middle, and high school levels.