مقدمة

يصعب على المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم التعامل مع الأطفال والشباب ذوي الإعاقات العقلية بشكل مناسب دون معرفة خصائصهم وحاجاتهم. لذا يسعى هذا الفصل إلى تقديم معلومات أساسية عن التأثيرات المحتملة للإعاقات العقلية على النمو من جوانبه المختلفة. ويؤكد الفصل أن هؤلاء الأفراد لا يشكلون فئة متجانسة وبالتالي فمن الخطأ التعميم عن خصائصهم لأن هناك فروقا فردية كبيرة بينهم. وبوجه عام، يوضح الفصل أن الفروق بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والأفراد غير المعوقين هي فروق في الدرجة أساسا. فكما تمت الإشارة سابقا، فهم لديهم إما ضعف في الأداء أو إفراط فيه. وهم قادرون على التعلم ونموهم يوازي نمو الأشخاص غير المعوقين عقليا ولكنه بطيء. وبالإضافة إلى ذلك فالإعاقة العقلية تنطوي على خصائص وصعوبات خاصة وهذا ما سيوضحه الفصل في الصفحات القادمة.

الخصائص التعلمية

غني عن القول أن مجال النمو الذي يختلف فيه الأفراد ذوو الإعاقات العقلية جوهريا عن غيرهم من الأفراد هو مجال النمو العقلي أو المعرفي (Cognitive Development). فسرعة ومدى نموهم العقلي أقل من الطبيعي ومن الخصائص التعلمية المميزة لهم عدم التعلم بشكل فعال بمعنى عدم تحقيق إنجاز تعلمي كذلك الذي يحققه الأطفال غير المعوقين وبطء التعلم الذي يقصد به انخفاض سرعة اكتساب المعلومات. ويفيد هالان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2002) أن نتائج البحوث العلمية المتعلقة بالتعلم والتذكر لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تشير إلى ما يلي: (1) أن شدة العجز عن التعلم أو التذكر تعتمد على شدة الإعاقة العقلية، (2) أن الإستراتيجيات التي يستخدمها الطفل ذو الإعاقة العقلية

1. انخفاض واضح في الوظائف العقلية العامة كما ذكرنا بإنحرافيين معياريين عن المتوسط بمعنى الشخص العادي منا يحمل نسبة ذكاء مابين 90 إلى 110
أما أفراد الإعاقة الفكرية تكون نسبة ذكائهم مابين 80 إلى 70 درجة إذا كان مقياس وكسلر هو اختبار الذكاء المستخدم .

2. قصور في السلوك التكيفي ويعني هذا عدم قدرة الفرد على الإستجابة للتوقعات الإجتماعية لمن هم في مثل سنه وفئته الإجتماعية سواء فيما يتعلق بالأمور الشخصية أو النواحي الإجتماعية
فأطفال التربية الفكرية ولنفترض أن أعمار مجموعة منهم 8 سنوات قد لايكونون على أتم إستعداد للقيام بأمور أنفسهم كتغيير الملابس أو الأكل والشرب دون مساعدة الأخرين وبهذا يكون
لديهم قصور واضح في سلوكهم التكيفي مقارنة بأقرانهم الأسوياء .

3. وهي أهم نقطة ظهور كل من انخفاض الوظائف الفكرية والقصور في السلوك التكيفي منذ الميلاد وحتى سن 18 وعليه فإن من يصاب في مراحل العمر اللاحقة بقصور في وظائفه الفكرية أو سلوكه التكيفي لايصنف على أنها حالة إعاقة فكرية بل يشار إليها بالإضطرابات أو الأمراض العقلية .

وراء الصعوبات الجمة في التعلم التي يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة العقلية. وعلى وجه التحديد، يواجه الأفراد ذوو الإعاقة العقلية مشكلات في الانتباه للمثيرات ذات العلاقة أو ما يعرف بالانتباه الانتقائي (Selective Attention). وانتباه هؤلاء الأفراد يتشتت بسهولة وهم لا يستطيعون الانتباه لمدة طويلة (الخطيب والحديدي، 2005). وبناء على ذلك تقترح المراجع العلمية تقليديا تنفيذ الإجراءات التي من شأنها تحسين مهارات الانتباه عند هؤلاء الأفراد ومنها: استخدام المثيرات ذات الأبعاد الواضحة والمميزة، وإزالة المثيرات المشتتة، وتنويع المثيرات المستخدمة في البداية تبعا لأقل عدد ممكن من الأبعاد، واستخدام أساليب مختلفة لانتباه المتعلم من مثل الإيماءات اللفظية والإيماءات الجسدية، وتعزيز الانتباه بطريقة فعالة، وتنظيم البيئة على نحو يسمح بالتركيز على المثيرات ذات العلاقة، واستخدام الوسائل السمعية/ البصرية المناسبة. هذا ويشكك البعض في الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون ويعزو هذا البعض عدم الانتباه إلى فقدان الاهتمام بسبب تاريخ الإخفاق الطويل في حل المشكلات (الخطيب والحديدي، 2005).

العملية المعرفية الثانية التي تتأثر سلبا بالإعاقة العقلية هي الذاكرة (Memory) حيث بينت الدراسات منذ سنوات طويلة أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات في الذاكرة فهم ينسون ما يتعلمونه بشكل أسرع من الإنسان العادي، وبخاصة إذا لم تتح لهم فرص كافية لممارسة المعلومات واستخدامها بشكل متكرر. وحتى عندما يتذكر هؤلاء الأفراد المعلومات فهم قد لا يتذكرونها بشكل صحيح أو فعال أو مفصل (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001). وتعزى مشكلات ضعف الذاكرة عند هؤلاء الأفراد إلى عدم كفاية الاستراتيجيات التعلمية التي يستخدمونها حيث أن لديهم صعوبات كبيرة في الانتباه الانتقائي وفي توظيف الاستراتيجيات الوسيطة (Mediation) والتنظيمية (Ainsworth & Baker, 2004).

ويحدث الضعف لدى هؤلاء الأفراد في الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) أو ما يعرف أيضا بالذاكرة العاملة (Working Memory) وتزداد شدة هذا الضعف في الذاكرة بازدياد شدة الإعاقة العقلية. وإذا كان ضعف الذاكرة قصيرة المدى من الخصائص الفارقة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، فان الذاكرة طويلة المدى (Long Term Memory) غالباً ما تكون طبيعية لديهم في حال دخول المعلومات إليها.

والذاكرة العاملة هي تلك العمليات التي يتم استخدامها لتخزين المعلومات بشكل مؤقت. والذاكرة العاملة ذات طاقة استيعابية محدودة. وترتبط هذه الذاكرة بالدماغ وخاصة القشرة الحركية (الأمامية) والقشرة الجانبية. ومن الدراسات الكلاسيكية في مجال الذاكرة عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية دراسات إليس (Ellis, 1970). وقد توصل إليس إلى أن لدى الأفراد ذوي الإعاقات العقلية ضعفا في عملية اقتفاء المثير حيث يعتقد أن الذاكرة قصيرة المدى تتضمن حدوث أثر في الجهاز العصبي المركزي يستمر عدة ثوان وهذا الأثر هو الذي يسمح بالاستجابة السلوكية. وقد أطلق إليس على ذلك اسم نظرية اقتفاء المثير (Stimulus Trace Theory) وهو يعتقد أن الشخص الذي لديه إعاقة عقلية يواجه صعوبة في اقتفاء أثر المثير (الخطيب والحديدي، 2005).

واستنادا إلى سلسلة من الدراسات حول الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي الإعاقة العقلية تبنى إليس (Ellis, 1970) نموذجا لتفسير الذاكرة أطلق عليه اسم نموذج العلميات المتعددة (Multiprocessor Model). وقد استخدم إليس هذا الاسم لاعتقاده بأن المعلومات التي تتوفر عن المثير الذي ينتبه إليه الشخص تتحول إلى واحدة من ثلاثة أشكال من تخزين الذاكرة. وعملية التحويل هذه التي تعرف باسم إستراتيجيات الإعادة (Rehearsal Strategies) تغير المعلومات من نوع من أنواع الذاكرة إلى نوع آخر. فقد تبين لإليس أن هؤلاء الأفراد لا يقومون

لتأدية المهمة التعلمية هي التي تجعله مختلفاً عن الطفل العادي، (3) لا يرتبط كل نوع من أنواع الإعاقة العقلية بمشكلات تعلمية محددة، (4) لا توجد فروق في الخصائص التعلمية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين من نفس العمر العقلي. فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية يمرون بنفس المراحل التعلمية ولكن بمعدل أبطأ. ومن المعروف أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لا يستطيعون التقدم في التعلم الأكاديمي كغيرهم من الطلبة ولا ينجحون في المجالات الأكاديمية كغيرهم. وأسباب ذلك واضحة فثمة علاقة قوية بين التحصيل الأكاديمي والذكاء. وكما يشير كارترايت ورفاقه (Cartwright et al., 1989) فإن نسبة تطور أداء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتراوح بين 30–70% من نسبة تطور أداء الأطفال العاديين. ويعزو هؤلاء المؤلفون ذلك إلى ضعف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الانتباه، والذاكرة، والتعميم، والتعلم التجريدي، والتعلم العرضي (Matson & Mulick, 1991). ولا يتوقع أن تتطور لدى الأطفال ذوي الاعاقات العقلية مهارات حل المشكلات إلا بعد تعليمهم المستويات الأساسية من المهارات الاجتماعية مثل: أخذ الأدوار، وتبادل الأشياء مع الآخرين، والتفاعل. وبوجه عام، يقترح على المعلمين تبني توقعات عالية نسبيا عند العمل مع هؤلاء الأطفال وأن يتجنبوا التعامل معهم بشفقة. فمن يتوقع أكثر يجني أكثر، والشفقة ليست عاطفة بناءة في غرفة الصف أبدا (McCay & Keyes, 2002).

وفي هذا الجزء نتناول التأثيرات المحتملة للإعاقة العقلية على الأبعاد المهمة للنمو العقلي. ومن هذه الأبعاد الانتباه (Attention) أو القدرة على التركيز والذي يمثل أحد المتطلبات المهمة للتعلم. فاكتساب المعلومات يتطلب الانتباه إليها أولا. وقد توصلت الدراسات في العقود الماضية إلى أن قدرة الفرد ذي الإعاقة العقلية على الانتباه إلى المثيرات ذات الأهمية أضعف بشكل ملحوظ من قدرة الأفراد غير المعوقين وأن هذا الضعف في الانتباه هو المتغير الأهم الذي يكمن

أليس من حق طفلتي أن تتعلم مثل الأطفال الآخرين؟

قالت الأم وهي تجهش بالبكاء: أريد أن تذهب ابنتي إلى الروضة لتتعلم كأخيها وأختها. ماذا أفعل ؟ إن مديرات رياض الأطفال في المنطقة التي أقطن فيها لم يقبلنها مبررات ذلك بعدم قدرتهن على التعامل مع طفلة مختلفة

الخصائص الجسمية والصحية

مع أن النمو الحركي (Motor Development) لدى الأفراد ذوي الإعاقات العقلية أكثر تطورا من مظاهر النمو الأخرى إلا أن هؤلاء الأفراد عموما أقل كفاية من الأفراد غير المعوقين من حيث الحركات وردود الفعل الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي ويواجهون صعوبات في تعلم المهارات اليدوية. وقد لخص الخطيب والحديدي (2005) مظاهر النمو الحركي للأفراد ذوي الإعاقة العقلية على النحو التالي:

1- ثمة علاقة قوية بين العمر الزمني والأداء الحركي، فمع تقدم العمر تتطور المهارات الحركية للشخص ذي الإعاقة العقلية بشكل أفضل.

2- هناك علاقة موجبة قوية بين شدة الإعاقة العقلية وشدة الضعف الحركي، فكلما ازدادت شدة الإعاقة العقلية أصبحت المشكلات الحركية أكبر.

3- لا توجد فروق جوهرية في تسلسل النمو الحركي بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة عقلية. فالفرق في سرعة النمو حيث أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يتأخرون في المشي مقارنة بغير المعوقين ويكونون أقصر قليلا من الآخرين وأكثر عرضة للمشكلات والأمراض الجسمية.

من ناحية ثانية، تتعرض أعداد كبيرة نسبيا من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة العقلية لمشكلات طبية مختلفة (Hall et al., 2007) وتزداد نسبة انتشار المشكلات الطبية بازدياد شدة الإعاقة (van der et al., 2009). كذلك بينت الدراسات أن المشكلات الصحية والجسمية أكثر شيوعا لدى الأطفال الأصغر سنا منها لدى الأطفال الأكبر سنا ولدى الذكور أكثر منها لدى الإناث (Drew & Hardman, 2003).

وقد أجريت في الدول الغربية في العقود الماضية عشرات الدراسات بهدف التعرف إلى المشكلات الطبية التي يعاني منها الأفراد ذوو الإعاقات العقلية وتوضيح الخدمات الطبية التي ينبغي على المؤسسات التربوية الخاصة توفيرها لهم. وفي الدول العربية، وجد الخطيب في دراسة له أجريت على عينة ضمت 262 طفلا ملتحقين بمراكز للإعاقة العقلية في عمان أن نسبة كبيرة منهم كانت تعاني من مشكلات صحية متنوعة (Yousef, 1993). وكان أكثر تلك المشكلات شيوعا المشكلات العصبية يليها مشكلات الأسنان، فالمشكلات العظمية، فالمشكلات البصرية، فالمشكلات السمعية، فمشكلات الجهاز البولي، فمشكلات القلب. ووجد الخطيب في دراسة أخرى له أجريت على 378 من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمراكز خاصة أن 20% منهم كان لديه صرع. وقد وجد أيضا أن الصرع كان أكثر انتشارا بين ذوي الإعاقات العقلية الشديدة منه لدى ذوي الإعاقات البسيطة، وأكثر شيوعا لدى الذكور منه لدى الإناث (Yousef, 1995).

لانفرانشي وزملاؤه (Lanfranchi et al., 2004) إلى أن الاطفال ذوي متلازمة داون أظهروا ضعفا في الذاكرة اللفظية وليس في الذاكرة البصرية. وقد توصلت دراسات كل من روسنكويست وزميلاتها (Rosenquist et al., 2003) وهنري وماكلين (Henry & McLean, 2002) إلى نتائج مشابهة.

كذلك فإن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبة في نقل أثر التعلم. ويقصد بانتقال التعلم أو التدريب (Transfer of Learning) الأثر الذي يتركه تعلم الفرد لمهارة ما على تعلمه مهارة أخرى أو قدرته على توظيف ما تعلمه في موقف سابق في المواقف الجديدة ذات العناصر المشابهة. وقد بينت الدراسات أن هؤلاء الأفراد يخفقون في تطبيق المهارات والمعارف التي يكتسبونها لأداء مهارة ما أو لحل مشكلة ما في تأدية المهارات الأخرى أو حل المشكلات الأخرى المماثلة. بعبارة أخرى، إن قدرة هؤلاء الأفراد على التعميم محدودة. وتشير الدراسات أيضا إلى أن قدرتهم على تعلم المفاهيم المجردة أدنى من قدرتهم على تعلم المهارات الملموسة وأن قدرتهم على الإفادة من الخبرة محدودة نسبيا (Hallahan & Kauffman, 2002, Heward, 2002). لذلك ينبغي على المعلمين والآخرين القائمين على تدريب هؤلاء الأفراد أن يخططوا مسبقاً للتعميم أو انتقال أثر التدريب. فبدون برمجة فاعلة تصبح احتمالات حدوث التعميم ضئيلة حيث يعرف أن قدرة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على اكتساب المهارات من خلال التعلم العارض (Incidental Learning) أو التعلم غير المقصود والناتج عن الخبرات والملاحظات اليومية الروتينية ليست بمستوى قدرة الطلاب العاديين (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

والدفء نحو الطفل ولم تستخدم العقاب البدني. وفي كلتا الفئتين كان يتم تقييم قدرات الأطفال بواقعية وكان الأطفال مقبولين من قبل الجيران. أما الأطفال من الأسر المفتقرة إلى الانسجام والمهتمة بالضبط ، فقد أظهروا سلوكاً تكيفياً منخفضاً وسلوكاً غير تكيفي ملحوظا في كل من البيت والمدرسة. أما الأسر ذات المعنويات المنخفضة والمحرومة فقد كان الآباء فيها معدمين مالياً ويشعرون بالأسى وكان أطفالهم منعزلين ومفهوم الذات لديهم منخفضاً. أما الأسر المنغلقة على ذاتها وغير المنسجمة فكانت تتجنب الإفصاح عن مشكلاتها ولا تقدم المعلومات.

الخصائص الاجتماعية

الإعاقة العقلية، تعريفاً، هي حالة تجعل الطفل يواجه مشكلات في المهارات الاجتماعية والتواصلية (American Association on Mental Retardation, 1992). فأحد مجالات النمو التي قد يعاني الأفراد ذوو الإعاقات العقلية مشكلات كبيرة فيها هو مجال النمو الاجتماعي (Social Development) حيث يتوقع أن يجعل الضعف العقلي الشخص عرضة لمشكلات اجتماعية مختلفة. ومن الأمور المعروفة أن العجز في المهارات الاجتماعية المناسبة وفرط الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة من الخصائص المميزة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية (Matson, Dempsey, & LoVullo, 2009). فهم يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا قد تقود إلى نفور الآخرين منهم ورفضهم لهم أو تجنبهم (Reiter & Lapidot-

النشاطات الوسيلية والتعبيرية مع الأخت أو الأخ المعوق عقلياً وأظهروا عواطف إيجابية نحو إخوانهم وأخواتهم. وقابل مككوناشي ودمب (McConachie & Domb, 1981) عشرة من أخوة الأطفال المعوقين عقلياً وعشرة ليس لهم أخوان معوقون ولم يجدا فروقاً في مستوى الصراع أو حجم العمل المنزلي أو اللعب مع الطفل الأصغر سناً أو تعليمه ومساعدته.

وقد تمت الإشارة غير مرة في هذا الكتاب إلى أن العجز في السلوك التكيفي من المعايير المهمة لتشخيص الإعاقة العقلية. ولكن المشكلات الاجتماعية لا تعود لتدني القدرات العقلية فقط ولكنها تنتج جزئيا أيضا عن اتجاهات الآخرين نحو الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وطرق معاملتهم لهم وتوقعاتهم منهم. فهذه الاتجاهات والتوقعات تؤدي إلى تدني مفهوم الذات الذي يرتبط بخبرات الفشل والإخفاق التي يواجهونها. كذلك فإن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين وتفاعلاتهم الاجتماعية غالباً ما تكون محدودة مقارنة بالتفاعلات الاجتماعية للأفراد غير المعوقين (Crane, 2001). فقليلة هي الفرص التي تتاح للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية للانخراط في حياة الأسرة والمجتمع وقليلة هي العلاقات بين الشخصية والاجتماعية التي ينجحون في إقامتها (Kampert & Goreczny, 2007).

وتعد إساءة المعاملة وخاصة إساءة المعاملة الجنسية من العوامل ذات التأثير السلبي البالغ على تكيف الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية. وقد أصبحت هذه القضية من القضايا الرئيسة في الغرب في العقود الأخيرة. وفي تايوان، وجد بان (Pan, 2007) أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية الذين يتعرضون لإساءة المعاملة الجنسية تقل عن 6%. ويفسر هذا الباحث هذه النتيجة بالقول أن هؤلاء

الأشخاص يعيشون حياتهم في أماكن مدعومة وأنهم معزولون في تايوان على عكس الغرب.

وتشير الدراسات في دول العالم المختلفة إلى أن الأداء الاستقلالي (أو ما أصبح يعرف بتقرير المصير) للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية يتحدد في ضوء جملة من المتغيرات المرتبطة بكل من البيئة (ظروف العيش أو العمل) والشخص ذاته (الذكاء، العمر، الجنس، السلوك التكيفي). وفي دراسة حديثة أجريت في إيطاليا (Nota, Ferrari, Soresi. & Wehmeyer, 2007) تبين – كما هو متوقع – أن درجة الاستقلالية وكذلك نوعية الحياة والقدرات الاجتماعية تصبح أكثر انخفاضا كلما ازدادت شدة الإعاقة. وبينت الدراسة أيضا أن الأشخاص الذين يتلقون تدريبهم في مراكز نهارية أكثر استقلالية من الأشخاص في المؤسسات الداخلية.

وبالمقارنة مع الأطفال غير المعوقين، يواجه الأطفال ذوو الإعاقة العقلية صعوبات ملحوظة في المراحل الانتقالية (مثل الانتقال من البيت إلى المدرسة). فعلى سبيل المثال، وجد ماكانتير وزملاؤه (McIntyre, Blacher, & Baker, 2006) أن هؤلاء الأطفال يواجهون هذه الصعوبة لأنهم يظهرون مستويات أعلى من المشكلات السلوكية ومستويات أدنى من التنظيم الذاتي مقارنة بالأطفال غير المعوقين.

والدفء نحو الطفل ولم تستخدم العقاب البدني. وفي كلتا الفئتين كان يتم تقييم قدرات الأطفال بواقعية وكان الأطفال مقبولين من قبل الجيران. أما الأطفال من الأسر المفتقرة إلى الانسجام والمهتمة بالضبط ، فقد أظهروا سلوكاً تكيفياً منخفضاً وسلوكاً غير تكيفي ملحوظا في كل من البيت والمدرسة. أما الأسر ذات المعنويات المنخفضة والمحرومة فقد كان الآباء فيها معدمين مالياً ويشعرون بالأسى وكان أطفالهم منعزلين ومفهوم الذات لديهم منخفضاً. أما الأسر المنغلقة على ذاتها وغير المنسجمة فكانت تتجنب الإفصاح عن مشكلاتها ولا تقدم المعلومات.

الخصائص الاجتماعية

الإعاقة العقلية، تعريفاً، هي حالة تجعل الطفل يواجه مشكلات في المهارات الاجتماعية والتواصلية (American Association on Mental Retardation, 1992). فأحد مجالات النمو التي قد يعاني الأفراد ذوو الإعاقات العقلية مشكلات كبيرة فيها هو مجال النمو الاجتماعي (Social Development) حيث يتوقع أن يجعل الضعف العقلي الشخص عرضة لمشكلات اجتماعية مختلفة. ومن الأمور المعروفة أن العجز في المهارات الاجتماعية المناسبة وفرط الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة من الخصائص المميزة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية (Matson, Dempsey, & LoVullo, 2009). فهم يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا قد تقود إلى نفور الآخرين منهم ورفضهم لهم أو تجنبهم (Reiter & Lapidot-

الذاتي، (5) العجز المتعلم ومركز الضبط الخارجي، (6) الافتقار إلى المهارات الاجتماعية الأساسية (Cohen et al., 1999). فالأفراد ذوو الإعاقة العقلية لا يتطور لديهم الشعور بالثقة بالذات ولذلك فهم يوصفون بأنهم يعتمدون على الآخرين لحل المشكلات (Outer-Directed) وأنهم يعزون سلوكهم لعوامل خارج نطاق سيطرتهم (External Locus of Control). وينقل الخطيب والحديدي، 2005) عن ويماير وزملائه (Wehmeyer et al., 2001) قولهم بأن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يتطور لديهم خوف من الفشل بسبب إخفاقاتهم المتكررة مما يدفع بهم غالبا إلى تجنب محاولة تأدية المهمات. وهذه المظاهر الانفعالية والاجتماعية غير التكيفية أكثر انتشارا لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة إذ أنها تعمل على عزلهم وعدم توفير فرص الدمج لهم في المجتمع. وفيما يتعلق بالتوقعات، فقد توصلت الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال: (1) ذوو مركز ضبط خارجي بمعنى أنهم يشعرون أن الأحداث يتعرضون لها لا تتوقف على سلوكهم وإنما خارج سيطرتهم، (2) يتوقعون الفشل في المواقف التعلمية بسبب خبرات الإخفاق السابقة المتكررة (3) يفتقرون للدافعية ويبحثون عن إستراتيجية لحل المشكلات تعتمد على توجيه الآخرين لهم فهم لا يثقون بحلولهم الشخصية.

كذلك فان كثيرا منهم يواجهون صعوبات سلوكية جمة ومن المشكلات السلوكية الشائعة، على سبيل المثال لا الحصر، السلوك النمطي (Stereotypy) وإيذاء الذات (Self-Injury). وبالرغم من أن تفسيرات عديدة قدمت لهذه الأنماط السلوكية إلا أن العوامل المسؤولة عن تطورها تبقى غير معروفة بالكامل إلى يومنا هذا (Symons et al., 2005). كذلك ما تزال هناك وجهات نظر متباينة حول العوامل البيئية المرتبطة بالسلوك العدواني والذي يشكل هو الآخر نمطا سلوكيا شائعا بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وبخاصة منهم من يعيش في مؤسسات داخلية (Embegts et al., 2009; Tenneji & Koot, 2008).

أن المواقف الحياتية الصعبة تسبب كلا من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. ومن جهة أخرى، أشارت عدة دراسات إلى أن نسبة حدوث الاكتئاب والوحدة النفسية والقلق بين الأفراد ذوي الإعاقات العقلية تزيد بشكل ملحوظ عن نسبة انتشارها بين الأشخاص غير المعوقين (MacMahon & Jahonda, 2008; Hartley, Lickel, & Maclean, 2008; Hurley, 2008; Dagnan et al., 2008; Heiman et al., 1998)

الخصائص اللغوية

بما أن النمو اللغوي وثيق الصلة بالقدرات المعرفية فليس مفاجئا أن تتوصل الدراسات إلى نتيجة مفادها أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات في تعلم اللغة وفي تأدية المهمات المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي. وقد بينت الدراسات أن مشكلات كلامية ولغوية متنوعة قد تحدث وأن هذه المشكلات أكثر شيوعا لدى هؤلاء الأفراد منها لدى الأفراد غير المعوقين وخاصة مشكلات النطق (مثل الحذف أو التشويه) والإملاء ومشكلات لغوية مختلفة مثل التأخر اللغوي التعبيري والذخيرة اللغوية المحدودة واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة. وينقل الخطيب والحديدي (2005) عن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2002) إشارتهما إلى الخصائص التالية للنمو اللغوي للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

1- يرتبط مدى انتشار المشكلات الكلامية واللغوية وشدة هذه المشكلات بشدة الإعاقة العقلية. فكلما ازدادت شدة الإعاقة العقلية ازدادت شدة المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشارا.

أن المواقف الحياتية الصعبة تسبب كلا من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. ومن جهة أخرى، أشارت عدة دراسات إلى أن نسبة حدوث الاكتئاب والوحدة النفسية والقلق بين الأفراد ذوي الإعاقات العقلية تزيد بشكل ملحوظ عن نسبة انتشارها بين الأشخاص غير المعوقين (MacMahon & Jahonda, 2008; Hartley, Lickel, & Maclean, 2008; Hurley, 2008; Dagnan et al., 2008; Heiman et al., 1998)

الخصائص اللغوية

بما أن النمو اللغوي وثيق الصلة بالقدرات المعرفية فليس مفاجئا أن تتوصل الدراسات إلى نتيجة مفادها أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات في تعلم اللغة وفي تأدية المهمات المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي. وقد بينت الدراسات أن مشكلات كلامية ولغوية متنوعة قد تحدث وأن هذه المشكلات أكثر شيوعا لدى هؤلاء الأفراد منها لدى الأفراد غير المعوقين وخاصة مشكلات النطق (مثل الحذف أو التشويه) والإملاء ومشكلات لغوية مختلفة مثل التأخر اللغوي التعبيري والذخيرة اللغوية المحدودة واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة. وينقل الخطيب والحديدي (2005) عن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2002) إشارتهما إلى الخصائص التالية للنمو اللغوي للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

1- يرتبط مدى انتشار المشكلات الكلامية واللغوية وشدة هذه المشكلات بشدة الإعاقة العقلية. فكلما ازدادت شدة الإعاقة العقلية ازدادت شدة المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشارا.

2- لا تختلف المشكلات الكلامية واللغوية باختلاف الفئات التصنيفية للإعاقة العقلية.

3- تشبه البنية اللغوية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية البناء اللغوي لغير المعوقين، فهي ليست شاذة، بل هي لغة سوية ولكن بدائية.

من يحمي هؤلاء الأطفال؟

اتصل رجل ذات يوم عبر الهاتف بجهة غير رسمية طالبا منها أن ترسل شخصا ليرى بأم عينيه المعاملة التي يتلقاها أطفال معوقون في بيت مجاور. وبالفعل، ذهب اثنان من هذه المؤسسة إلى المنزل، وسمح لهما الأب بالدخول والاطلاع على وضع أطفاله. لقد كانوا ثلاثة أطفال لديهم إعاقات عقلية يعتقد أنها شديدة. المفاجئ هو أن الأب قاد الشخصين الزائرين إلى سطح بيته وإذا بأطفاله الثلاثة قد حجزوا في غرفة يعتقد أنها كانت مخصصة للطيور. سألوه عما يفعله بحق أطفاله الذين كانوا في وضع مأساوي من حيث النظافة والبرد وغير ذلك، فرد ببساطة أن وراءه أسرة يريد حمايتها. وبعد الأخذ والعطاء قال الأب: إن كنتم تستطيعون أن تفعلوا أفضل مما أفعله، خذوهم فأنا لا أريدهم!

الخصائص النفسية والانفعالية

أشارت الدراسات التي حاولت تحديد نسبة انتشار اضطرابات الصحة النفسية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية إلى أن 10 - 40% منهم تنطبق عليه معايير تشخيص كل من الإعاقة العقلية والاضطرابات النفسية. وتزداد هذه النسبة عندما تشمل العينات التي تتم دراستها الأشخاص الملتحقين بمؤسسات الإقامة الداخلية (Reiss, 1990). فثمة أعداد كبيرة من هؤلاء الأشخاص تواجه صعوبات نفسية وانفعالية مختلفة منها على سبيل المثال لا الحصر: (1) تدني مفهوم الذات، (2) توقع الإخفاق، (3) الانسحاب الاجتماعي، (4) الافتقار إلى مهارات التنظيم

مقدمة

الإعاقة العقلية واحدة من الإعاقات الرئيسية التي كانت من أولى الإعاقات التي عرفتها المجتمعات البشرية وقدمت لها الرعاية الخاصة. والإعاقة عموما هي النتاج التراكمي للحواجز والقيود التي يفرضها العجز على الفرد والتي تمنعه من القيام بأقصى ما تسمح به قابلياته. فمصطلح الإعاقة يرتبط بالمواقف والاتجاهات وهو يشير إلى الصعوبات في التفاعل مع البيئة التي تفرض على الشخص الذي يعاني من عجز في موقف معين. والإعاقة العقلية كما يوحي الاسم تعني ضعفا في القدرات العقلية. لكن هذه الإعاقة ليست أي ضعف في الأداء العقلي ولا هي تقتصر على هذا الضعف فهي تشمل ما هو أكثر منه وهذا ما سنوضحه في الفصل الثاني. فالإعاقة العقلية تعني أن لدى الفرد انخفاضا ملحوظا في القدرات العقلية وعجزا في السلوك التكيفي أو النضج الاجتماعي. وبالتالي فالإعاقة العقلية هي النتاج التراكمي للحواجز والقيود التي يفرضها الضعف في القدرات العقلية والعجز في السلوك التكيفي مما يمنع الفرد من القيام بأقصى ما تسمح به قابلياته (Ainsworth & Baker, 2004).

وكغيرها من الإعاقات، قد تحدث الإعاقة العقلية منفردة وقد تكون مصاحبة لإعاقات أخرى. وبكلمات أخرى، قد تكون الإعاقة العقلية لدى بعض الأشخاص إعاقة متعدّدة (مثل الإعاقة العقلية والإعاقة الجسمية، أو الإعاقة البصرية والإعاقة العقلية) مما يسبب مشكلات فريدة لا يعود ملائماً معها إلحاق الشخص ببرنامج خاص يعنى بإحدى تلك الإعاقات فقط. وتقرن معظم المراجع الإعاقات المتعددة بالإعاقات الشديدة للتأكيد على الصعوبات الخاصة الجمة التي تفرضها على الشخص.

وفي كثير من الأحيان لا تكون الإعاقة العقلية ناتجة عن أسباب عضوية معروفة وعندما لا يكون للإعاقة سبب عضوي أو جسمي معروف أو واضح فهي تسمى إعاقة وظيفية. وبعبارة أخرى، فالإعاقة العقلية في هذه الحالات تكون ناتجة عن أسباب نفسية واجتماعية وبيئية. وغالباً ما يقترن هذا المصطلح بالإعاقة العقلية البسيطة على وجه التحديد الذي لا يعرف لها سبب عضوي في معظم الحالات ويسمى هذا المستوى من الإعاقة العقلية بالإعاقة العقلية الوظيفية. هذا وتستخدم الأدبيات المتخصصة أسماء أخرى كردائف للإعاقة الوظيفية منها الإعاقة نفسية المنشأ أو الإعاقة الناتجة عن الحرمان النفسي/ الاجتماعي أو الحرمان الأسري/ الثقافي.

ولعل من المفيد هنا تذكير القارئ بأن أوجه التشابه بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والأشخاص غير المعوقين أكثر من أوجه الاختلاف فيما بينهم. كذلك فكل شخص ذو إعاقة عقلية له خصائصه وحاجاته الخاصة والمختلفة فليس صحيحا أن نتعامل مع هذه الفئة من الأشخاص كمجموعة متجانسة. فالحقيقة هي أن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية يشكلون مجموعة غير متجانسة إذ يوجد فروق هائلة بينهم تعتمد على عوامل عدة مثل سبب الإعاقة، وشدتها، والإعاقات الإضافية، وغير ذلك من العوامل الهامة.

وفي كل الأحوال، تشكل الإعاقة العقلية تحديا كبيرا ومصدرا للضغوط النفسية والتوتر للأسرة. فمنذ لحظة تشخيص الإعاقة وفي كل المراحل التالية تواجه الأسرة صعوبات كبيرة وتشعر بالخسران وربما بالذنب وتستمر في البحث عن أجوبة لقائمة طويلة من الأسئلة عن الأسباب والعلاج والتدريب والمستقبل (Biasini, Grupe, Huffman, & Bray, 1998) . وتشير الدراسات بوجه عام إلى أن الأمر لا يقتصر على الوالدين فمن الممكن أن يكون للإعاقة العقلية تأثيرات سلبية على الأخوة أيضا (Mulroy et al., 2008).

وفي كثير من الأحيان لا تكون الإعاقة العقلية ناتجة عن أسباب عضوية معروفة وعندما لا يكون للإعاقة سبب عضوي أو جسمي معروف أو واضح فهي تسمى إعاقة وظيفية. وبعبارة أخرى، فالإعاقة العقلية في هذه الحالات تكون ناتجة عن أسباب نفسية واجتماعية وبيئية. وغالباً ما يقترن هذا المصطلح بالإعاقة العقلية البسيطة على وجه التحديد الذي لا يعرف لها سبب عضوي في معظم الحالات ويسمى هذا المستوى من الإعاقة العقلية بالإعاقة العقلية الوظيفية. هذا وتستخدم الأدبيات المتخصصة أسماء أخرى كردائف للإعاقة الوظيفية منها الإعاقة نفسية المنشأ أو الإعاقة الناتجة عن الحرمان النفسي/ الاجتماعي أو الحرمان الأسري/ الثقافي.

ولعل من المفيد هنا تذكير القارئ بأن أوجه التشابه بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والأشخاص غير المعوقين أكثر من أوجه الاختلاف فيما بينهم. كذلك فكل شخص ذو إعاقة عقلية له خصائصه وحاجاته الخاصة والمختلفة فليس صحيحا أن نتعامل مع هذه الفئة من الأشخاص كمجموعة متجانسة. فالحقيقة هي أن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية يشكلون مجموعة غير متجانسة إذ يوجد فروق هائلة بينهم تعتمد على عوامل عدة مثل سبب الإعاقة، وشدتها، والإعاقات الإضافية، وغير ذلك من العوامل الهامة.

وفي كل الأحوال، تشكل الإعاقة العقلية تحديا كبيرا ومصدرا للضغوط النفسية والتوتر للأسرة. فمنذ لحظة تشخيص الإعاقة وفي كل المراحل التالية تواجه الأسرة صعوبات كبيرة وتشعر بالخسران وربما بالذنب وتستمر في البحث عن أجوبة لقائمة طويلة من الأسئلة عن الأسباب والعلاج والتدريب والمستقبل (Biasini, Grupe, Huffman, & Bray, 1998) . وتشير الدراسات بوجه عام إلى أن الأمر لا يقتصر على الوالدين فمن الممكن أن يكون للإعاقة العقلية تأثيرات سلبية على الأخوة أيضا (Mulroy et al., 2008).

	• تعديل الوقت المحدد للامتحان، وتقسيم الامتحان لأكثر من جزء واتاحة الفرصة للطالب لأن يجيب عن أسئلة الامتحان في أكثر من جلسة واحدة
المشاريع والتقارير	• إعطاء الطالب نموذجا مكتملا لمشروع أو تقرير ليقتدي به • إعطاء تعليمات مكتوبة أو موضحة بالصور للخطوات اللازمة لانجاز المشروع أو التقرير • تجهيز قائمة بالبنود أو المفردات الأساسية في المشروع أو التقرير • تشجع الطالب على استخدام الحاسوب لإعداد المشروع أو التقرير

تكييف/تعديل المناهج الدراسية وأساليب التدريس

تختلف حاجات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة، لكن معظمهم يتطلبون تربية خاصة لتعلم المهارات الأكاديمية، ومهارات التواصل، والمهارات الحركية. كذلك فهم يحتاجون إلى مساعدة خاصة لاكتساب المهارات الاجتماعية بما فيها الاستقلالية الشخصية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، ومهارات الحياة من جهة ومهارات التعليل والتذكر والانتباه وحل المشكلات والإدراك من جهة أخرى. وبوجه عام، يستفيد الأطفال ذوو الإعاقات العقلية من التعلم مع الأطفال الآخرين في المدارس العادية، ولكن يصعب عليهم ذلك دون تقديم برامج إضافية داعمة لهم. فهم بحاجة إلى برامج تربوية فردية في الصفوف الستة الأولى. ويتوقع أن تتضمن تلك البرامج تعديل أو تكييف البرنامج المدرسي العادي واستخدام أدوات ومواد تعليمية خاصة. وفي المراحل الدراسية اللاحقة (بعد الصف السادس)، يجب أن تشمل برامجهم التربوية الفردية إضافة إلى البرنامج المدرسي العادي المعدّل خبرات وأهدافا تربوية وظيفية في البيئة المدرسية والبيئة المجتمعية أيضا.

- فصول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة، مثل فصول الأطفال القابلين للتعلُّم من المتخلفين عقلياً وفصول الأطفال الصم.

- فصول تطبق المناهج العادية، مثل فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع.

٢ - طريقة الدمج الكلي التي تتم عن طريق استخدام الأساليب الحديثة، مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة (**الموسى، ١٩٩٩م**):

- **برنامج غرفة المصادر**: وهو أحد الأساليب التي بواسطتها تتم عملية دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، ويتضمن على الركائز الآتية (**الحمدان، السرطاوي، ١٩٨٧م**):

أ - تخصيص غرفة في المدرسة العادية تكون ذات مستلزمات مكانية وتجهيزية وبشرية تحددها طبيعة خصائص واحتياجات الفئات المستهدفة.

ب - إبقاء الأطفال غير العاديين في الصفوف الدراسية بالمدرسة العادية مع أقرانهم العاديين إن كانوا من الفئات الموجودة أصلاً بالمدارس العادية، أو إلحاقهم بالصفوف الدراسية بالمدرسة العادية مع أقرانهم العاديين إن كانوا من الفئات التي كانت تدرس تقليدياً بمعاهد التربية الخاصة، أو الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

ج - يتحتم على الأطفال غير العاديين أن يقضوا على الأقل ٥٠٪ من يومهم المدرسي في الصفوف الدراسية مع أقرانهم العاديين.

د - يتردد الأطفال غير العاديين على غرفة المصادر للاستفادة من خدماتها حسب جدول تحدده متغيرات أهمها حاجة الطفل إلى خدمات التربية الخاصة، طبيعة عوق الطفل، شدة عوق الطفل، الصف الدراسي الذي يدرس فيه الطفل.

- برنامج المعلم المتجول: هو أحد الأساليب التي بواسطتها تتم عملية دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، وهو مفهوم تربوي يتضمن الركائز الرئيسة الآتية:

أ - تسجيل الأطفال غير العاديين في أقرب المدارس العادية إلى منازلهم، أو إبقائهم فيها إن كانوا مسجلين بها فعلاً.

ب - يتحتم على الأطفال غير العاديين أن يقضوا معظم يومهم المدرسي في الصفوف الدراسية مع أقرانهم العاديين.

ج - يقوم معلّم متخصص في التربية الخاصة بالتجول في المدارس العادية التي يوجد بها الأطفال غير العاديين بغرض تقديم خدمات التربية الخاصة، وذلك وفقاً لجدول تحدده متغيرات أهمها: عدد الأطفال الذين يتكون منهم عبؤه التدريسي، طبيعة احتياجات أولئك الأطفال، عدد المدارس التي يزورها، طول المسافة التي يقطعها.

٦:١٥ STC
41c4-a9f1-2658057f8b29
portal.bu.edu.sa

- برنامج المعلم المستشار: وهو مفهوم تربوي تقوم فكرته على الاستفادة من خدمات معلم متخصص في التربية الخاصة، يقوم بزيارة ميدانية للمدارس العادية التي يوجد بها أطفال غير عاديين، شأنه في ذلك شأن المعلم المتجول، بغرض تقديم خدمات التربية الخاصة التي تتمثل في النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية حول كيفية التعامل مع الأطفال غير العاديين.

- برنامج المتابعة في التربية الخاصة: وهي برامج موجودة لدى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم "لمتابعة بعض الأطفال المعاقين كضعاف البصر والمعاقين جسمياً وحركياً في مدارس التعليم العام" (**المغلوث، ١٤١٩هـ: ٤٧**).

إن نظرة سريعة في تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، تظهر بكل وضوح أن المملكة العربية السعودية قد حققت مكاسب تربوية عظيمة للأطفال المعاقين، حيث اهتمت المملكة العربية السعودية بأسلوب الدمج في المدارس العادية نتيجة لإدراكها بأن كثيراً من حاجات الأطفال المعاقين يمكن تحقيقها في المدارس العادية، كما أحدث أسلوب الدمج لما له من أهمية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية، فمن حيث التطور الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة، كما ارتفع عدد طلاب

ويـــتم الـــدمج التربـــوي في المملكـــة العربيـــة السعودية على طريقتين (**الموسى، ١٩٩٩م**):

١ - طريقـة الـدمج الجزئـي المتمثلـة في إلحـاق الأطفال المعاقين بفصل خاص بهم في المدرسة العاديـة، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم بعضاً في ذلك الفصـل، مـع العمـل علـى إتاحـة الفرصـة لهـم للانـدماج مـع أقـرانهم العـاديين في بعـض الأنشـطة الصـفية، والأنشـطة غـير الصـفية، وفي مرافـق المدرسة، وبرامج الفصول الخاصة تنقسم إلى:

أولاً: إدارة التأهيل الاجتماعي.

وتختص بكافة الإجراءات الإدارية والفنية المتعلقة بالمستفيدين من الخدمات الإيوائية في المراكز والمؤسسات التأهيلية وطلبات المعوقين الراغبين في الحصول على خدمات الرعاية الاجتماعية وبرامجها أو المساعدات المالية.

ثانياً: إدارة التأهيل المهني:

وتختص بمتابعة الإجراءات المتعلقة بتعليم المشلولين والتأهيل المهني للمعوقين (جسمياً أو حسياً أو عقلياً) على أنسب المهن لقدراتهم المتبقية بعد العوق والعجز وتوظيفهم، وذلك لتحقيق الأهداف الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية وتحويلهم إلى أفراد منتجين قادرين على التفاعل والتكيف في المجتمع تكيفاً اجتماعياً ونفياً سليماً يتيح لهم الاندماج والمشاركة وتأكيد الذات في محيطهم الأسري والاجتماعي بتدريب المعوقين الصالحين لذلك ومتابعة تدريبهم سواء داخل المراكز أو خارجها.

ثالثاً:إدارة التأهيل الأهلي:

ثالثاً:إدارة التأهيل الأهلي:
وتختص بدراسة كافة ما يتعلق بمراكز الرعاية النهارية والمنزلية أو مراكز الـتأهيل التي يتم إنشاؤها أو الإشراف عليها من قبل القطاع الخاص سواء كان هذا القطاع منشأة فردية أو جمعية خيرية أو لجنة أهلية . .
كما تعنى إدارة التأهيل الأهلي بإصدار التراخيص اللازمة لإنشاء مراكز التأهيل الأهلية سواء كانت مراكز رعاية نهارية أو مراكز إيوائية وتتولى الإشراف عليها متا بعتها والاطلاع على برامجها وأنشطتها ومستوى ما تقدمه من خدمات . .

مراكز التأهيل الاجتماعي (لشديدي الإعاقة :

التأهيل الاجتماعي في المملكة ثلاثة مراكز:تختص هذه المراكز بإيواء حالات المعوقين من فئات شديدي الإعاقة غير القابلين للتأهيل المهني نتيجة شدة الإعاقة أو ازدواجية الإعاقات.

الفئات التي تقبل في مراكز التأهيل الاجتماعي على سبيل المثال لا الحصر :
الإعاقات الجسمية الشديدة كالبتر المزدوج الشديد و الشلل الرباعي او الاطراف

أهداف الإدارة العامة للتأهيل في المملكة العربية السعودية 🔴🔴

تهدف الإدارة العامة للتأهيل إلى توفير الخدمات التأهيلية والاجتماعية المتكاملة لجميع فئات المعوقين سواء كانت إعاقاتهم ذهنية أو حسية أو حركية على اختلاف درجاتها بسيطة أو متوسطة أو شديدة، وتتفاوت هذه الخدمات بتفاوت أنواع الإعاقات ودرجة شدتها ما بين إيوائية وتأهيلية علاجية أو مهنية وذلك وفقاً لأحدث الأساليب المعاصرة، مع إقرار إعانة مادية سنوية تتناسب مع درجة الإعاقة لمن لا تنطبق عليهم شروط الإيواء أو من يتعذر إيواؤهم أو أولئك الذين ترغب الأسر في رعايتهم .

الإدارات التابعة للإدارة العامة للتأهيل :

يتبع الإدارة العامة للتأهيل ثلاث إدارات هي

أولاً: إدارة التأهيل الاجتماعي.

وتختص بكافة الإجراءات الإدارية والفنية المتعلقة بالمستفيدين من الخدمات الإيوائية في المراكز

تشكل خطراً على نفسها أو على الآخرين.

الخدمات التي تقدم في مراكز التأهيل الاجتماعي:

الإيواء الكامل الذي يتضمن المسكن والمأكل والملبس

الرعاية الصحية الكاملة العلاجية والوقائية، وتوفير العلاج الطبيعي

المستشفيات المتخصصة في اجراء الفحوص الدقيقة الشاملة . المتكامل والتعاون مع

الرعاية النفسية

الترويح وشغل أوقات الفراغ

العلاج بالعمل

العلاج الوظيفي

جميع ما يحتاجه المعوق من خدمات وعناية خاصة

مراكز التأهيل المهني:
وتختص بتأهيل المعوقين جسمياً أو حسياً أو عقلياً على المهن المناسبة لقدراتهم وتحويلهم من طاقات بشرية معطلة إلى أفراد منتجين قادرين على التفاعل مع إخوانهم من بقية أفراد المجتمع وذلك بتدريبهم على أي مهنة مناسبة. ويمكن التدريب بالمجتمع الخارجي وفقاً لبرامج وخطة تدريب مشتركة بين المراكز وجهات التدريب وذلك على المهن التي لا تتوفر بالمراكز. وكذلك دراسة طلب صرف المكافآت المستحقة للمتدربين والجهات التي تتولى الإشراف على تدريبهم وتأمين مستلزمات التدريب.

ويوجد ثلاثة مراكز للتأهيل المهني في المملكة.
وتشتمل مراكز التأهيل المهني الخاصة بالذكور والخاصة بالإناث على عدد من الأقسام والوحدات التي يتم فيها التدريب على المهن المناسبة للمعوقين منها : الكهرباء، والتجليد، والنجارة، والأعمال المكتبية، والآلة الكاتبة، والحاسب الآلي، والسكرتارية، والدهان، والنقش، والزخرفة، وتنسيق الحدائق، والخياطة، والتفصيل، والأشغال النسوية، وأعمال السنترال.. وغيرها. ويتم التدريب على هذه المهن في القسمين الرجالي والنسائي كل بحسب ما يناسبه وما يختاره

سبيل المثال لا الحصر :
الإعاقات الجسمية الشديدة كالبتر المزدوج الشديد و الشلل الرباعي او الاطراف

ازدواجية الإعاقة مثل التخلف العقلي مع كف البصر أو التخلف العقلي

المزدوجة. الصمم والبكم أو الشلل مع كف البصر وغيرها من الإعاقات

التخلف العقلي المتوسط أو الشديد.

شروط القبول في مراكز التأهيل الاجتماعي:

أن يكون المعوق سعودي الجنسية ويجوز قبول 10% من غير السعوديين

بشرط ألا يكون هناك حالات مسجلة على الانتظار من السعوديين.

أن يثبت من الفحوص المختلفة عدم الصلاحية للتأهيل المهني.

أن تكون الحالة خالية من الأمراض السارية أو المعدية وألا يكون لديها اضطرابات نفسية أو عقلية

شروط القبول بمراكز التأهيل المهني
أن يكون من المعوقين جسمياً أو حسياً أو عقلياً
أن لا تقل نسبة الذكاء في جميع الفئات عن 50 درجة .
أن يكون المعوق سعودي الجنسية ويجوز قبول نسبة لا تزيد على 10% من
أبناء الدول العربية في حدود الإمكانات المتاحة
أن يكون المعوق قد أكمل الخامسة عشرة من عمره وأن لا يتجاوز
الخامسة والأربعين عند التقديم
أن تثبت الحالة صلاحيتها للتأهيل المهني بالفحوص والدراسات المختلفة .

الخدمات التي تقدم في مراكز التأهيل المهني

التدريب المهني على مختلف المهن داخل المركز
التدريب المهني خارج المركز على المهن غير المتوفرة داخلياً
صرف مكافأة شهرية للمتدربين للمركز.
توفير الإقامة الداخلية لمن لا يتوفر له السكن في المدينة المقر للمركز، مع توفير الإعاشة والملابس
والخدمات الصحية والاجتماعية وغيرها
توفير البرامج الرياضية والترويحية في المراكز
الذي، تتم تأهيلهم وذلك بالتنسيق، تقوم المراكز بالتعاون

التدريب المهني على مختلف المهن داخل المركز
التدريب المهني خارج المركز على المهن غير المتوفرة داخلياً
صرف مكافأة شهرية للمتدربين للمركز.
توفير الإقامة الداخلية لمن لا يتوفر له السكن في المدينة المقر للمركز، مع توفير الإعاشة والملابس
والخدمات الصحية والاجتماعية وغيرها
توفير البرامج الرياضية والترويحية في المراكز
الذي تتم تأهيلهم وذلك بالتنسيق تقوم المراكز بالتعاون مع الإدارة العامة للتأهيل بتشغيل المتدربينمع الجهات المختصة والمعنية
تشغيل المؤهلين عن طريق افتتاح مشروعات فردية بدعم مالي إعانة

المهن التي يمكن ممارستها. لقيام المشروع، وذلك لبعض مراكز التاهيل الشامل
وهي نمط من مراكز رعاية المعوقين وتأهيلهم يضم أقساماً للتأهيل المهني، وأقساماً للتأهيل الاجتماعي لشديدي الإعاقة. وقد استحدثت هذه المراكز لتجميع الخدمات التأهيلية في وحدة واحدة تقدم خدماتها من مصدر واحد وتحت إشراف إدارة واحدة لجميع فئات المعوقين من الجنسين كل على حدة، وتقدم فيها جميع الخدمات والمزايا الواردة ضمن مراكز التأهيل
الاجتماعي ومراكز التأهيل المهني وبنفس شروط القبول

الاجتماعي ومراكز التأهيل المهني وبنفس شروط القبول السابقة الخاصة بمراكز التأهيل الاجتماعي ومراكز التأهيل المهني مجتمعة. ويبلغ عدد مراكز التأهيل الشامل عشرين مركزاً موزعة على مختلف مناطق المملكة ويجري التوسع في إنشاء هذه المراكز لتغطي كافة الاحتياجات الإيوائية والتأهيلية للمعوقين .

تشغيل المعوقين🔴🔴

انطلاقاً من سياسة المملكة العربية السعودية الهادفة إلى تيسير سبل رعاية المعوقين وتشغيلهم والاستفادة منهم طاقات وظيفية منتجة، وتوجيه المعوق المتخرج في مراكز التأهيل المهني نحو العمل الذي يتفق مع ما حصل عليه من تدريب، وما يتوفر لديه من قدرات، إضافة إلى احتياجات سوق العمل في البيئة التي سيعمل فيها المعوق، والسعي إلى إيجاد فرص العمل المناسبة للمعوق المؤهل قدر الإمكان بما يتواءم مع تخصصه المهني وطبيعة إعاقته عن طريق إحدى القنوات التالية:

*العمل في المصالح الحكومية:

ويتم ذلك بالتنسيق مع وزارة الخدمة المدنية وفروعها القائمة بمختلف مناطق المملكة، وتعمل المنارة لهتماماً

الفئات التي تقبل في مراكز التأهيل المهني على سبيل المثال لا الحصر
فئة المعوقين جسمياً مثل المصابين ببتر في الأطراف العليا أو
السفلى والمشلولين ومرضى القلب
فئة الصم والبكم وفئة الصم وفئة البكم وفئة ضعاف السمع .
فئة المكفوفين وضعاف البصر
فئة ناقهي الدرن.
فئة المعوقين عقلياً: التخلف العقلي البسيط والحالات المتحسنة من المصابين بالأمراض العقلية

شروط القبول بمراكز التأهيل المهني
أن يكون من المعوقين جسمياً أو حسياً أو عقلياً
أن لا تقل نسبة الذكاء في جميع الفئات عن 50 درجة .
أن يكون المعوق سعودي الجنسية ويجوز قبول نسبة لا تزيد على 10% من
أبناء الدول العربية في حدود الإمكانات المتاحة
أن يكون المعوق قد أكمل الخامسة عشرة من عمره وأن لا يتجاوز
الخامسة والأربعين عند التقديم
أن تثبت الحالة صلاحيتها للتأهيل المهني بالفحوص

*التشغيل عن طريق تنفيذ مشروع فردي:

وهذا الأسلوب قائم حالياً وتتجه الوزارة إلى التوسع في تنفيذه، حيث يتيح نظام التأهيل بالمملكة إمكانية تنفيذ مشروع فردي تأهيلي بمعونة تقدم لمن يتم تأهيله من المعوقين وتنطبق عليه الشروط.

المميزات التي يتمتع بها المعوقون في المملكة:
منح المعوقين بطاقات تخفيض أجور السفر تتيح لهم الحصول على تخفيض في الأجور بنسبة 50% للمعوق ومرافقه على وسائل النقل الحكومية المختلفة البرية والبحرية والجوية

توفير الأجهزة التعويضية والمعينات السمعية والبصرية
توفير كافة أنواع الرعاية بما في ذلك العلاج والأدوية مجاناً.
إتاحة فرص العمل للمعوقين كغيرهم
تخصيص مواقف لسيارات المعوقين
تجهيز الطرق العامة والحدائق والمتنزهات ومباني المؤسسات الحكومية
ويسهل حركة تنقلاتهم. والأهلية بما يلائم المعوقين
توفير المؤسسات والمراكز التي تقدم كافة برامج الرعاية والتأهيل والتعليم للمعوقين .

والبحرية والجوية

توفير الأجهزة التعويضية والمعينات السمعية والبصرية
توفير كافة أنواع الرعاية بما في ذلك العلاج والأدوية مجاناً.
إتاحة فرص العمل للمعوقين كغيرهم
تخصيص مواقف لسيارات المعوقين
تجهيز الطرق العامة والحدائق والمتنزهات ومباني المؤسسات الحكومية
ويسهل حركة تنقلاتهم. والأهلية بما يلائم المعوقين
توفير المؤسسات والمراكز التي تقدم كافة برامج الرعاية والتأهيل والتعليم للمعوقين .
صرف إعانات مالية للأسر التي تتولى رعاية المعوق لتساعدهم على تقديم الرعاية اللازمة له

*العمل في المصالح الحكومية:

ويتم ذلك بالتنسيق مع وزارة الخدمة المدنية وفروعها القائمة بمختلف مناطق المملكة، وتولي الوزارة اهتماماً خاصاً بترشيح المعوق للعمل المناسب له بعد تخرجه في حدود الوظائف المتاحة.

*العمل في القطاع الخاص:

ويكون ذلك ـ إذا رغب المعوق ـ بالتعاون بين مراكز التأهيل وفروع مكاتب العمل التي تبدي اهتماماً خاصاً بهذا الجانب. ويلزم نظام العمل والعمال كل صاحب عمل لديه (50) عاملاً فأكثر تمكنه طبيعة العمل لديه من تشغيل المعوقين الذين تم تأهيلهم أن تكون نسبة 2% من مجموع عدد عماله منهم. (والمقصود هنا بعبارة "تمكنه طبيعة العمل لديه" هو أن لا تكون الأعمال الخاصة لدى صاحب العمل في مجملها شاقة ولا تتفق مع ظروف الإعاقة التي يعانيها المعوق). وبطبيعة الحال فإن عملية تشغيل المعوقين في المجتمع بصفة عامة ولدى القطاع الخاص تحديداً تعتمد على درجة الوعي الاجتماعي بظروف المعوقين وآمالهم وتطلعاتهم.

المؤشرات
١. يعرف المعلم طرق عرض الدرس وفقا لاحتياجات التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يربط بين خبرات التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، و يساعدهم على تجنب مواقف الفشل في عملية التعلم. ٣. يقدم خبرات التعلم لطلابه بطريقة مشوقة ومبسطة وبالسرعة التي تناسب كل واحد منهم. ٤. يساعد الطلاب على تعميم خبرات التعلم في مواقف أخرى. ٥. يقدم نماذج عملية إيجابية لطلابه لمساعدتهم على اكتساب خبرات التعلم. ٦. يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب العاديين في البيئة المدرسية. يتجنب إصدار توقعات سلبية تجاه قدرات طلابه.
١. يعرف المعلم المبادئ العامة في تعليم ذوي الإعاقة العقلية. ٢. يعدد الاعتبارات التربوية المناسبة لتعليم ذوي الإعاقة العقلية. ٣. يخطط لبناء الأهداف التدريسية بناءً على قدرات الطالب ذي الإعاقة الفكرية وحسب طبيعة المادة التعليمية. ٤. يتقن مهارة كتابة الأهداف التربوية. ٥. يصمم المعلم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٦. يصمم أنشطة تتيح استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة. ٧. يوظف طريقة (تحليل المهارة) لتحليل المادة التعليمية إلى خطوات متسلسلة ومتتابعة؛ لتناسب قدرات كل طالب على حدة. ٨. يتقن إستراتيجيات بناء وتعديل السلوك مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

تاسعا: أنشطة الدفاع عن النفس

- الدفاع عن النفس وعن الآخرين.
- إدارة الأموال والمصاريف الشخصية.
- حماية الذات من الاستغلال.
- الحصول على الخدمات القانونية عند الحاجة.
- استخدام البنك وصرف الشيكات.

المناهج الوظيفية

عندما تركز المناهج على المهارات الحياتية الهادفة إلى زيادة مستوى اعتماد الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية على أنفسهم فهي تصبح مناهج وظيفيةً بمعنى أنها تركز على المهارات اللازمة للأداء الفعال والمستقل في الحياة اليومية في الأسرة والمجتمع (الحديدي والخطيب، 2004). وتسمى المناهج عندئذ بالمناهج الوظيفية (Functional Curricula) وهي المناهج التي تستخدم على نطاق واسع في تدريب الأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة (Beck, et al., 1994). ويعرف التوجه نحو تعليم هؤلاء الأشخاص المهارات الوظيفية وتعليم هذه المهارات في الأوضاع الحياتية الفعلية التي تحدث فيها بمنحى التعلم المجتمعي (Community Learning Approach).

وتتسلسل الأهداف في المنهج الوظيفي من الأعلى إلى الأسفل (Top-Down Curricula) حيث يتم تحديد الأهداف بناء على متطلبات الأداء المستقل في مرحلة الرشد وليس التسلسل المنطقي للمهارات تبعاً للمراحل المتعاقبة في النمو الإنساني الطبيعي كما في المنهج التطوري الذي تتسلسل فيه المهارات من الأسفل إلى الأعلى. وتشمل عملية تطوير هذه المناهج الخطوات الست التالية: (1) تحديد

	٦. يصف الخصائص اللغوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٧. يميز بين أوجه الشبه والاختلاف لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين.
علم	١. يعدد الخيارات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة. ٢. يحدد الخيارات التأهيلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة. ٣. يصف الخدمات المساندة اللازمة لذوي الإعاقة الفكرية. ٤. يعرف الخدمات المساندة المتوفرة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.
علم ية	١. يعرض المعلم المعارف والمهارات الأكاديمية الوظيفية التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يصف مهارات الحياة اليومية التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٣. يحدد القيم والاتجاهات التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجتمعهم. ٤. يحدد المعارف والمهارات التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التكيف والاندماج في مجتمعهم. ٥. يذكر أهداف المراحل الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في وزارة التربية والتعليم.

(2) اختيار أدوات اللعب الملائمة للعمر العقلي والزمني للطفل، (3) تدريب الطفل على استخدام مهارات اللعب المناسبة من خلال التعامل معها كغيرها من المهارات بمعنى أنه يمكن تحليلها وتطويرها باستخدام أسلوب التدريب المباشر وأساليب أخرى (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

المهارات الحياتية اليومية

المهارات أو الأنشطة الحياتية اليومية (Activities of Daily Living) هي المهارات ذات العلاقة باستخدام الهاتف والمواصلات والبنك والبقالة والمطعم، وعبور الشارع، واستخدام النقود، ومعرفة الوقت. وهي تشمل أيضاً المهارات ذات العلاقة بالحياة الأسرية كتدبير شؤون المنزل، وإعداد وجبات الطعام، وإعداد مائدة الطعام وتنظيفها، والتصرف الملائم في الحالات الطارئة. ولتعليم المهارات الحياتية اليومية أهمية كبيرة في البرامج التدريبية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية لأن كثيرا

منهم يفتقر إليها ولأنها ضرورية لاندماجهم في المجتمع (Anatonak & Mulic, 1998). وتبين البحوث العلمية أن أهم المتغيرات التي يجب مراعاتها عند تدريب الأشخاص المعوقين على تأدية هذه الأنشطة هي: (1) استخدام الأدوات الطبيعية وتنفيذ البرامج التدريبية في مواقف طبيعية قدر المستطاع، (2) التركيز على تدريب المهارات التي يحتاجها الشخص فعلياً وبشكل متكرر في الظروف التي يعيش فيها، (3) استخدام أسلوب تحليل المهمة لتحديد الأهداف التدريبية، (4) استخدام التدريب الجمعي عند الحاجة والتأكيد على المشاركة الفاعلة للطلاب في الأنشطة التدريبية (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

المجالات الرئيسة التي يغطيها المنهاج، (2) مسح البيئات الطبيعية الحالية والمستقبلية المهمة للشخص، (3) تجزئة هذه البيئات إلى بيئات فرعية، (4) مسح البيئات الفرعية للتعرف إلى الأنشطة الهامة فيها، (5) تحليل تلك الأنشطة لتحديد المهارات اللازمة، (6) تطوير البرامج التدريبية الملائمة لتعليم المهارات التي تم تحديدها (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

- المحافظة على اللياقة البدنية.
- المحافظة على الصحة النفسية والعاطفية.

سابعا: الأنشطة السلوكية

- تعلم مهارات وسلوكات محددة.
- تعلم واتخاذ قرارات مناسبة.
- التحكم بالعدوان والغضب.
- المحافظة على السلوكات الاجتماعية المناسبة في المواقف والأوضاع العامة.
- دمج الأشياء المفضلة شخصيا في الأنشطة اليومية.
- معرفة كيفية الحصول على خدمات الصحة النفسية.

ثامنا: الأنشطة الاجتماعية

- التفاعلات الاجتماعية المناسبة مع أفراد الأسرة.
- المشاركة في الأنشطة الأسرية الترفيهية والاجتماعية.
- التفاعلات الاجتماعية المناسبة مع الأفراد خارج نطاق الأسرة.
- بناء علاقات صداقة والمحافظة عليها.
- التعبير للآخرين عن الحاجات الشخصية.
- تقديم المساعدة للآخرين.

برنامج المرحلة المتوسطة للتربية الفكرية

التعريف:

المرحلة المتوسطة: تلك الفترة الدراسية الممتدة لثلاث سنوات، تبدأ من إنهاء التلميذ المرحلة الابتدائية للتربية الفكرية أو مايعادلها، غايتها تربية التلميذ القابل للتعلم تربية إسلامية شاملة، يراعى فيها تحقيق الكفايات - الوظيفية- الأكاديمية والشخصية والاجتماعية الملائمة لخصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة، وتزويدهم بالثقافة المهنية المناسبة لهم، وهي تشارك غيرها من المراحل الدراسية في تحقيق أهداف التربية الخاصة.

الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة:

١- تزويد التلميذ بمبادئ العقيدة الإسلامية وتوجيه سلوكه في ضوء تلك المبادئ.
٢- تعويد التلميذ الالتزام بالواجبات المتوقعة منه تجاه نفسه وأسرته ووطنه.
٣- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات الأكاديمية الوظيفية المناسبة.
٤- تنمية جوانب الكفاية الشخصية لدى التلميذ.
٥- تنمية جوانب الكفاية الاجتماعية لدى التلميذ.
٦- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات اللغوية.
٧- تعريف التلميذ بالأساليب المعينة على التكيف في إطار البيئة الجغرافية المحلية.
٨- إكساب التلميذ مهارات السلامة والعادات الصحية السليمة.
٩- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات المتعلقة بالتربية المهنية.
١٠- تنمية المهارات البدنية والحركية المناسبة للتلميذ.
١١- تنمية المهارات الفنية المناسبة للتلميذ.
١٢- توجيه التلميذ وتعويده على الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ.
١٣- إعداد التلميذ لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

- المشاركة في الأنشطة الترفيهية في المنزل.

رابعا: أنشطة الحياة المجتمعية

- استخدام المواصلات.
- المشاركة في الأنشطة الترفيهية.
- زيارة الأصدقاء والأقارب.
- التسوق والشراء.
- التفاعل مع الناس في المجتمع المحلي.
- استخدام المباني العامة.

خامسا: الأنشطة المهنية

- تعلم واستخدام مهارات لازمة لأعمال معينة.

أولاً: مقدمة

التعريف :

برنامج تأهيلي للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة ، يمتد البرنامج لثلاث سنوات بعد إنهاء الطالب المرحلة المتوسطة للتربية الفكرية أو ما يعادلها، غايته تحقيق الاستقلالية والكفاءة الاجتماعية للالتحاق ببرامج تأهيلية وتدريبية والانتقال إلى الحياة العملية.

الأهـداف العامـة:

١- تعويد الطالب على الالتزام بالقيم والمبادئ الإسلامية في الحياة العامة.

٢- إكساب الطالب المعارف التي تمكنه من أداء العبادات الشرعية .

٣- تزويد الطالب بالمهارات الأكاديمية والوظيفية.

٤- تنمية المهارات الاجتماعية الوظيفية للطالب .

٥- تزويد الطالب بالمهارات المهنية الملائمة لقدراته وإمكاناته.

٦- إكساب الطالب المهارات الأولية للتعامل مع التقنيات الحديثة وتوظيفها في الجوانب المهنية.

٧- تنمية المهارات البدنية والحركية المناسبة للطالب.

٨- تنمية المهارات الفنية المناسبة للطالب.

٩- تهيئة الطالب للانتقال من المدرسة إلى الحياة العملية .

مكان تقديم الخدمة :

يقدم البرنامج التأهيلي للتربية الفكرية بعد المرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية المدمجة دمجا مكانيا في مدراس التعليم العام أو في معاهد التربية الفكرية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة ، أما الطلاب ذوو الإعاقات المتعددة (إعاقة فكرية مع إعاقة حركية) و(إعاقة فكرية مع اضطراب توحد) فتقدم لهم الخدمات التربوية للبرنامج التأهيلي للتربية الفكرية بعد المرحلة المتوسطة من خلال معاهد التربية الفكرية وإذا لم يتوفر معهد للتربية الفكرية في المنطقة أو المحافظة فيتم قبولهم في

:reated with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة ، أما الطلاب ذوو الإعاقات المتعددة (إعاقة فكرية مع إعاقة حركية) و(إعاقة فكرية مع اضطراب توحد) فتقدم لهم الخدمات للبرنامج التأهيلي للتربية الفكرية بعد المرحلة المتوسطة من خلال معاهد التربية الفكرية وإذا لم يتوفر معهد للتربية الفكرية في المنطقة أو المحافظة فيتم قبولهم في

reated with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

برامج للتربية الفكرية في مدارس التعليم العام ، وفي حال تعذر قبول الطالب في البرامج الملحقة في مدارس التعليم العام فيمكن إلحاقه بأحد معاهد التربية الفكرية التي يوجد بها سكن داخلي.

شروط القبول:

١- أن يكون الطالب قد أكمل المرحلة المتوسطة لمعاهد وبرامج التربية الفكرية أو ما يعادلها.

٢- أن لا يزيد العمر الزمني للطالب عن ٢١ سنة.

٣- موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف الطلاب حسب ما ورد في المادة السادسة من الباب الرابع في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة .

الملاحظات 4G ٧:١١ م ٣٦ ٪
qiyas.sa

المعيار	المؤشرات
المعيار، ٣. ١٤. ٢. ١٥، توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	١. يعرف المعلم طرق عرض الدرس وفقا لاحتياجات التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يربط بين خبرات التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، و يساعدهم على تجنب مواقف الفشل في عملية التعلم. ٣. يقدم خبرات التعلم لطلابه بطريقة مشوقة ومبسطة وبالسرعة التي تناسب كل واحد منهم. ٤. يساعد الطلاب على تعميم خبرات التعلم في مواقف أخرى. ٥. يقدم نماذج عملية إيجابية لطلابه لمساعدتهم على اكتساب خبرات التعلم. ٦. يشجع على التفاعل الايجابي بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب العاديين في البيئة المدرسية. ٧. يتجنب إصدار توقعات سلبية تجاه قدرات طلابه.
المعيار، ٣. ١٤. ٢. ١٦، استخدام إستراتيجيات تعليمية مناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم.	١. يعرف المعلم المبادئ العامة في تعليم ذوي الإعاقة العقلية. ٢. يعدد الاعتبارات التربوية المناسبة لتعليم ذوي الإعاقة العقلية. ٣. يخطط لبناء الأهداف التدريسية بناءً على قدرات الطالب ذي الإعاقة الفكرية وحسب طبيعة المادة التعليمية. ٤. يتقن مهارة كتابة الأهداف التربوية. ٥. يصمم المعلم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٦. يصمم أنشطة تتيح استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة. ٧. يوظف طريقة (تحليل المهارة) لتحليل المادة التعليمية إلى خطوات متسلسلة ومتتابعة؛ لتناسب قدرات كل طالب على حدة. ٨. يتقن إستراتيجيات بناء وتعديل السلوك مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المعيار، ٣. ١٤. ٢. ١٧، المعرفة بمناهج ذوي الإعاقة الفكرية.	١. يعرف المعلم المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يحدد المعلم المتطلبات الأساسية لبناء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية. ٣. يحلل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية. ٤. يوظف مناهج ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية. ٥. يربط بين الخبرات في المواد الدراسية المختلفة. ٦. يطور مواد تعلم تربط المتعلم بالحياة اليومية. ٧. يعد خططاً تربوية فردية متكاملة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
المعيار، ٣. ١٤. ٢. ١٨، تيسير خبرات التعلم الفعال	١. يوفر المعلم فرص التعلم الفردي والجماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يقسم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مجموعات تعلم متجانسة قدر الإمكان. ٣. يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلاب داخل البيئة المدرسية. ٤. يشرك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في أنشطة التعلم الصفية وغير الصفية. ٥. يستخدم طريقة اللعب الجماعي في تحقيق أهداف المنهج والخطط الفردية.

مكان تقديم الخدمة:

يقدم برنامج التربية الفكرية للمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام المتوسطة، أو في معاهد التربية الفكرية.

شروط القبول في المرحلة المتوسطة:

١- أن يكون التلميذ قد أكمل المرحلة الابتدائية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية أو ما يعادلها من برامج مماثلة.

٢- أن لا يزيد العمر الزمني للتلميذ عن ١٥ سنة.

٣- موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف الطلبة حسب ماورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

٤- (في حالات خاصة) يجوز التجاوز عن سن القبول بما لايزيد عن ثلاث سنوات، كما يجوز تمديد بقاء التلميذ في البرنامج بما لايزيد عن أربع سنوات من الحد الأعلى لسن القبول.

الخطة الدراسية للمرحلة المتوسطة:

يقصد بالخطة الدراسية للمرحلة المتوسطة: تلك الكفايات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والمهنية والوظيفية المقدمة على شكل مقررات دراسية وفقاً لما يلي:

١- أن يكون مجموع الحصص الأسبوعية (٣٠) حصة.

٢- أن تراعى الخطة الدراسية حاجات التلاميذ الفردية في مجالات اضطرابات التواصل، وبناء وتعديل السلوك، على أن يتم وضع الترتيبات الزمنية المطلوبة حسب حاجة التلميذ وبرنامجه التربوي الفردي.

٣٠٪ ٢:٤٢ ص KSA Embraces The W...
الملاحظات

الأكثر تعقيداً .

٦/ تطوير قدرة الطفل على التذكر ونقل أثر التعلم من موقع الى آخر ، وذلك يتطلب التكرار والإعادة (التعلم الزائد) لكي تصبح الاستجابة تلقائية .

٧/ توزيع التدريب وذلك يعني تدريب الطفل في جلسات قصيرة نسبياً ، تتخللها فترات اختبار ، والامتناع عن التدريب المكثف إذا كانت الاستجابات متشابهة .

وفيما يلي وصفا موجزا لأهم الاعتبارات الخاصة بتصميم وتنفيذ البرامج والمناهج للطلبة ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة:

1. استخدام المناهج التدريبية الوظيفية والملائمة للعمر الزمني للطالب

يجب أن تكون مناهج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة وظيفية، وتركز على المهارات الملائمة للعمر الزمني للطفل، وتنفذ في سياقات بيئية طبيعية. وعلى وجه التحديد، يتوقع من المعلمين: تعليم مهارات الحياة الاستقلالية والوظيفية للأطفال، وتنفيذ برامج تساعد على تشجيع وتنمية مشاركتهم في البيئات الطبيعية في المجتمع، واستخدام استراتيجيات مناسبة لمساعدتهم على تعميم المفاهيم والمهارات، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتطوير مهاراتهم في الاعتماد على الذات، وتطوير وتنفيذ برامج تربوية فردية، واستخدام أسلوب تحليل المهارات في التعليم، وإعداد الخطط المناسبة وتجهيز الأدوات والمواد اللازمة للحصص الدراسية، وتقييم التقدم الذي يحرزه الأطفال وتعديل أساليب التدريس على ضوء المعلومات التي يتم جمعها.

2. دمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة مع الطلبة غير المعوقين

يجب دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة مع أقرانهم غير المعوقين ليتسنى لهم تعلم المهارات الاجتماعية المناسبة اللازمة للقبول في المجتمع. ويقترح البدء بالدمج منذ الطفولة المبكرة، واشتراك وتعاون معلمي الصفوف العادية، ومعلمي التربية الخاصة، والمديرين، وأولياء الأمور في تخطيط وتنفيذ برامج الأطفال، والاعداد الجيد لجميع أعضاء الكادر المدرسي للقيام بادوارهم وذلك من خلال التدريب وإعادة التدريب، والاعداد الجيد لجميع الطلبة

المبادئ العامة في تعليم الاطفال المعاقين عقلياً🔴🔴✅✅

١/ تعزيز الاستجابة الصحيحة للطفل ، فالتعزيز يقوي السلوك ، والتعزيز يجب أن يكون فورياً وملائماً للطفل .

٢/تأكيد المحاولات الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل ، وذلك يتطلب استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها مساعدة الطفل على تأدية المهمة المطلوبة بنجاح .

٣/استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكناً .

٤/ جذب انتباه الطفل وذلك بتنظيم المواد والمثيرات ، والتقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة وتعزيزه عند الانتباه واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة ، واستخدام التلقين بكل أنواعه .

٥/ الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً .

٦/ تطوير قدرة الطفل على التذكر ونقل أثر التعلم من موقع الى آخر ، وذلك يتطلب التكرار والاعادة (التعلم

التفاضلي لغياب الاستجابات غبر المناسبة، والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي لانخفاض السلوك.

5. التخطيط لخدمات الانتقال

يجب أن تركز برامج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة ومنذ المراحل العمرية المبكرة على مساعدتهم على الانتقال بنجاح من مرحلة عمرية إلى أخرى بما في ذلك الانتقال من مرحلة المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة. وعلى وجه التحديد، يجب: تطوير الكفاءة الاجتماعية للطفل، ومساعدة الطفل على فهم ذاته و تقبلها، وتطوير الوعي الصحي للطفل، وتطوير معرفة الطفل بالطعام والتغذية، وتدريب الطفل على استثمار وقت الفراغ والترويح عن النفس، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، وتشجيعه على تطوير ميول غير مهنية، وتطوير اتجاهاته ومهارات ذات العلاقة بالعمل.

6. تشجيع المشاركة الأسرية

يجب أن يتمتع المعلمون والمتخصصون الآخرون بالكفايات اللازمة للعمل التعاوني مع أولياء الأمور ومنها: تقييم حاجات الأسرة، ومعرفة أدوار الوالدين في تطوير البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة، واستخدام مهارات التواصل الفعالة مع أولياء الأمور، والتعاون مع الأسر في تقييم الأطفال والبرامج المقدمة لهم، وإرشاد الوالدين وتدريبهما.

7. العمل التعاوني والتكاملي في تنفيذ البرامج التدريبية

يجب تبني نموذج العمل التعاوني والتكاملي عند تنفيذ البرامج وتقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال. وعلى وجه التحديد، يحتاج المعلم إلى: معرفة المبادئ والمفاهيم

الأساسية ذات الصلة بالخدمات المساندة للتربية الخاصة ومعرفة أدوار مقدمي هذه الخدمات المساندة في تطوير البرامج التربوية الفردية للأطفال ، والقدرة على التواصل مع أعضاء الفريق الآخرين بشكل فعال والتعاون معهم في تقييم الأطفال، واستخدام مهارات حل المشكلات المناسبة لتطوير وتنفيذ الأنشطة التعاونية والاستشارية، وعقد ندوات ولقاءات مع المعلمين وغيرهم في المدرسة.

8. معرفة مبادئ وأساليب تقييم الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة

يتوقع من المعلمين في هذا الجانب: معرفة المفاهيم والمصطلحات الأساسية المرتبطة بالقياس والتقييم، ومعرفة أنواع وأدوات القياس المستخدمة مع الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة وفهم وظائفها ومحدداتها، واستخدام أدوات القياس غير الرسمية لجمع المعلومات عن أداء هؤلاء الأطفال، والقدرة على توظيف نتائجه لأغراض تدريسهم المهارات التطورية والأكاديمية، وكتابة وقراءة وفهم التقارير التربوية والنفسية والتطورية والصحية والاجتماعية.

9. المعرفة والمهارات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة

تتطلب أفضل الممارسات التدريسية من المعلمين: استخدام جمل قصيرة، وبسيطة، وغير معقدة لضمان فهم الطفل لها، وتكرار التوجيهات والتعليمات الموجهة للطفل، وجعل المشتتات في حدودها الدنيا، وتعليم الطفل مهارات محددة كلما اقتضت الحاجة ذلك، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تركز على النجاح الذي يحققه الطفل وتطور ثقته بذاته، واستخدام أساليب تعليم وتقييم بديلة، وتعليم الطفل مهارات

وتعديل اتجاهاتهم نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتوفير الخدمات الداعمة، وتطوير نظام موثوق لتقييم فاعلية البرنامج، وتوفير الدعم المالي الكافي لبرنامج الدمج.

3. اعتماد نموذج التدريب المستند إلى المجتمع

يجب العمل على مساعدة الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة على اكتساب المهارات وممارستها في المواقف المجتمعية الطبيعية التي تمارس فيها تلك المهارات وليس في مواقف اصطناعية غير طبيعية كتلك التي تتوفر في المؤسسات الخاصة المعزولة. وفي هذا الخصوص، يقترح: التركيز على المهارات التي يحتاج الطفل إلى تأديتها بشكل روتيني في حياته اليومية، وإتاحة الفرص له لتأدية المهارات التي يتعلمها في الأوضاع الطبيعية، وتطوير قدراته على المشاركة في الأنشطة المجتمعية، وتعليمه المهارات بشكل تدريجي وتراكمي، وتطوير مهاراته في التواصل اللازمة للأداء في الحياة اليومية، والتركيز على المهارات الأكاديمية الضرورية للاستقلالية والعمل، وتطوير مهارات إدارة الذات اللازمة لأقصى درجة ممكنة من الاستقلالية في الحياة اليومية.

4. توظيف أساليب تعديل السلوك الايجابية غير المنفرة

يجب استخدام أساليب ايجابية غير منفرة لتعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة ويتوقع من المعلمين امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام الأساليب التالية بشكل فعال: التعزيز الايجابي لتدعيم الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة، والمحو (التجاهل) لخفض الاستجابات غير المرغوبة، والتشكيل (التقريب التتابعي) لتعليم مهارات جديدة، والتسلسل (تحليل المهارات) الأمامي والخلفي، والعقود السلوكية، والتعزيز الرمزي، والتعزيز

التنظيم، ومساعدة الطفل على إقامة علاقات مقبولة مع الزملاء، وتعزيز السلوك المناسب للطفل، والثبات في القواعد والأنشطة الصفية، والتحلي بالصبر.

10. الالتزام بالممارسات المهنية الراقية في مجال العمل مع الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة والشديدة

يجب على المعلمين الاطلاع على المراجع والمجلات العلمية ذات العلاقة بالإعاقة العقلية بشكل دوري، والحرص على التطور المهني المستمر من خلال حضور الدورات والندوات العلمية ذات العلاقة، والاطلاع على البحوث العلمية ذات العلاقة بالإعاقة العقلية ومحاولة الإفادة منها في الممارسة الميدانية، والالتزام بمعايير العمل المهني الراقي واتخاذ القرارات بطريقة مهنية ناضجة وبأخلاق مهنية رفيعة، وتقديم برامج وخدمات ذات نوعية جيدة للأطفال، والمشاركة في الأنشطة المهنية المفيدة للأطفال وأسرهم.

الطالب .
6- يجبأن يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر (فعل سلوكي + ظرف يتم في ضوءه الأداء + معيار مستوى الأداء المقبول) .
7- يجب عدم تكرار الأهداف السلوكية . (فاديهبغدادي ب.ت)

الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف السلوكيةأو التعليمية :
1- وجود أكثر من ناتج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك فيهدف واحد .
2- وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلم مثال (أن يتمكن المعلم منتعريف الطالب بمهارة غسل الوجه) .
3- استخدام أفعال سلوكية يصعب وضع معايير فيضوئها لقياس نتائج التعلم مثل (أن يعي - يقدر..... الخ)
4- صياغة أهدافسلوكية لا يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع .
5- صياغة أهداف سلوكية لا تتناسب معقدرات الطالب .
6- خلو الهدف السلوكي من بعض عناصره الأساسية .
7- تكراروتداخل بعض الأهداف السلوكية . (فاديه بغدادي ب.ت)

العناصرالرئيسية في الهدف السلوكي أو التعليمي :
العنصر: الفعل السلوكي

٢٨ أغسطس، ٢٠١٨، ٢:٣٥ ص

يتقن مهارة كتابة الاهداف التربوية ✅✅✅🔴🔴

الأهداف التربوية العامة :
هي وصف لما يتوقعأن يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف خلال سنة أو فصل دراسي من تقديم الخدمة التربويةله ، وتسمى الأهداف بعيدة المدى ويمكن للمعلم تحديد الأهداف العامة من خلال محتوىالمنهاج واختيار ما يناسب قدرات الطالب في المجالات المختلفة ، وكذلك من خلال تبنيالفلسفة التربوية للمؤسسة التعليمية . (فاديه بغدادي ب.ت)

الأهداف السلوكية أو التعليمية :
هي أهداف سلوكية تعبر في دقةووضوح عن تغيير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليمية فيموقف تدريسي معين بعد فترة زمنية محددة . (فاديه بغدادي ب.ت)
شروط صياغة الأهدافالسلوكية أو التعليمية :
1- أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتيجة تعليمية واحدة .
2- أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك الطالب وليس نشاط المعلم .
3- يمكنملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه .
4- أن تصاغ الأهداف بحيث يمكن تحقيقها فيالزمن المتوقع .
5- يحدد الهدف السلوكي على أساس مستوى قدرات

السلوك .
2 - تحديد مستوى الدقة في الأداء .
3 - تحديد تكرار السلوك .
4 - تحديد نوعية الأداء .
أمثلة توضيحية: * خلال خمسدقائق
* يجيب بشكل صحيح عن 9 من 10 محاولات.
* يفعل ذلك 3 مرات متتالية دونمساعدة .
* أن تكون كتابته مقروءة.
(فاديه بغدادي ب.ت)

معادلة الهدف السلوكي أو التعليمي :
أن + الفعل السلوكي + الطالب + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء + مستوى الأداء المقبول (المعيار) .
مثال :
أن + ينطق + الطالب + لفظ الجلالة (الله) + عندما يسأله المعلم من ربك + وأن ينجح في 9 من 10 محاولات خلال ثلاثأيام متتالية.

الصعوبات المتعلقة بالخطة التربويةالفردية :
أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت لتقييم مدى فاعلية البرنامجالتربوي الفردي في مراكز ومدارس التربية الخاصة للبنات بمدينة الرياض عن عدد منالمشكلات منها :
1- عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخططالتربوية الفردية .

1- عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخططالتربوية الفردية .
2- عدم وجود فريق متعدد التخصصات .
3- معظم الأهداف قصيرةالمدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب .
4- عدم إشراك الأسرة فيالبرنامج التربوي الفردي .
5- عدم رضا العاملين عن خبرتهم في إعداد البرامجالتربوية الفردية وحاجتهم إلى دورات تدريبية .
6- عدم التزام الكثير من المدارسوالمؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية والبعض الأخر يطبقها بشكل خاطئ وبأشكالمتباينة في مضمونها يتخللها الكثير من العيوب والأخطاء .
7- عدم وجود الخدماتالضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدمالطالب أو يعطل فرصة تقدمه .
(سحر الخشرمي 2001)

رابعاً : الخطة التعليمية الفردية :
تشكل الخطة التعليميةالفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتبالخطة التعليمية الفردية ، والتي تتضمن هدفا واحداً فقط من الأهداف التربويةالواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة .
فكل هدف تعليمي في الخطة التربوية الفردية ينبغي أن نطور له خطة تعليمية فرديةمستقلة . (فاروق الروسان 1999)

رابعاً : الخطة التعليمية الفردية :
تشكل الخطة التعليميةالفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتبالخطة التعليمية الفردية ، والتي تتضمن هدفا واحداً فقط من الأهداف التربويةالواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة .
فكل هدف تعليمي في الخطة التربوية الفردية ينبغي أن نطور له خطة تعليمية فرديةمستقلة . (فاروق الروسان 1999)
تحليل المهارة أو تحليلالمهمة :
الخطوة الأولى في تحليل المهارة أو تحليل الهدف هو تحديد المهمةالتعليمية بدقة .
الخطوة الثانية في تحليل المهمة هو عمل قائمة بالخطوات التييتشكل منها الهدف التعليمي . (يوسف صالح 2002)
وفيما يلي مثال على ذلك :
الهدف التعليمي :
أن يعد الطالب من الرقم (1) إلىالرقم (10) عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100% .
تحليل الهدف :
- أن يعدالطالب من 1 - 3 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح100% .
- أن يعد الطالب من 1 - 5عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح100% .
- أن يعد الطالب من 1 - 7 عندما يطلب منهذلك بنسبة

العناصرالرئيسية في الهدف السلوكي أو التعليمي :
العنصر: الفعل السلوكي
تعريفة : هو وصف الأداء المطلوب من الطالب إجرائيا بطريقةيمكن قياسها وملاحظتها .
أنواعه: قد يكون معرفي أو وجداني أو نفس حركي
أمثلةتوضيحية: أن يذكر - يسمي - يصف - يحدد - يستخرج - يكتب - يربط ....الخ
العنصر: الظرف
تعريفة: هو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء (السلوك)
أنواعه: أ- قد تكون أدوات مساعدة أو مواد سيستخدمها الطالب (كتاب،سبورة)
ب - المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك .
ج _ طرقة تقديمالمعلومة للطالب (توجيه لفظي أو جسدي)
أمثلة توضيحية: * في غرفة الصف (مكان)
* عندما يطلب منه ذلك (لفظي)
* عند إعطائه ورقة وقلم

العنصر: المعيار
تعريفة: هو المحكالذي يلجأ أليه المعلم لتحديد مستوى الأداء المقبول.
أنواعه: - تحديد الفترةالزمنية التي سيحدث فيها السلوك .
2 - تحديد مستوى الدقة في الأداء .
3 - تحديد تكرار السلوك .
4 - تحديد نوعية الأداء .

معرفة مستوى الطالب على الأهداف الفرعية للمهارةأو الهدف التعليمي يسمى الخط القاعدي ، وعن طريق عمل هذا الخط أو معرفته يتجنبالمعلم إضاعة الوقت في تعليم الطالب مهارات يعرفها ، أو البدء معه من مستوى أعلىمما هو عليه . (يوسف صالح 2002)

من عوامل تحقيق الأهداف التعليمية اختيار أساليبتدريس مناسبة :

وهي الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربويةالتي تقدم للطالب وتعرض علية ليتحقق لدية أهداف الدرس . (عبدالله الوابلي 2001)

ومن أهم أساليب التدريس :

التوجيه اللفظي، الحوار والنقاش ، المحاكاة ، النمذجة ، اللعب ، التوجيه البدني ، التمثيل ، القصص، الخبر المباشرة .

عوامل تحديد واختيار الأساليب التدريسية المناسبة :

1- طبيعة أهداف ومحتوى الدرس .

2- عمر الطالب وخبراته السابقة ومستواهالعقلي والبدني .

3- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة .

4- قدرات المعلمواستعداداته في تنفيذ الدرس .

(فاروق الروسان وزميلة 2001)

تحدثنا فيماسبق عن تحليل المهارة واختيار أساليب التدريس المناسبة ، وسنتحدث الآن عن التعزيز .

تحدثنا فيماسبق عن تحليل المهارة واختيار أساليب التدريس المناسبة ، وسنتحدث الآن عن التعزيز .

التعزيز :

هو أي شيء يتلو السلوك ويؤدي إلى زيادة تكرار هذا السلوك فيالمستقبل.

أنواع التعزيز

1. التعزيز الإيجابي :

وهو حصول الطالب على مايحبه بعد حدوث السلوك المرغوب مباشرة.

2 - التعزيز السلبي :

هو إزالة أو تجنبمثير (شيء) غير محبب لنفس الطالب بعد حدوث السلوك مباشرة

أساليب التعزيز

1- التعزيز الاجتماعي :

(المرح - الثناء ... الخ)

2- المادي :

(اللعب - هدايا... الخ)

3- التعزيز الغذائي :

(عصائر - حلوى ... الخ)

4- النشاطي :

(اللعب - البرامج التلفزيونية - رحلات... الخ)

5- التعزيزالرمزي :

(النقاط - نجوم... الخ)

شروط استخدامه

1- أن يكون فوريا .

نجاح100% .
- أن يعد الطالب من 1 - 7 عندما يطلب منهذلك بنسبة نجاح100% .
- أن يعد الطالب من 1 - 9 عندما يطلب منه ذلك بنسبةنجاح100% .
- أن يعد الطالب من 1 - 10 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح100% .
(أن هذه الخطوات يمكن تبسيطها أو زيادة صعوبتها حسب قدرة الطالب واستيعابه) .
استعمال المعلومات المستخلصة من تحليل المهارة :
بعد تحديد قائمة المهارات الفرعية التي يتألف منها الهدف التعليمي ، علىالمعلم أن يتخذ القرار المتعلق بمستوى الطالب الحالي ، أي تحديد المهارات الفرعيةالتي يتقنها هذا الطالب أو لا يتقنها من سلسلة الأهداف الفرعية التي يتكون منهاالهدف التعليمي ، وعلى سبيل المثال ، قد نجد عند تحليلنا للهدف الخاص بالعد الآليحتى الرقم 10 ، والمكون من خمس أهداف فرعية أن الطالب يتقن العد حتى الرقم 5 مثلا ،وبالتالي لا يكون هناك مبرراً أمام المعلم لإضاعة الوقت والجهد في تعليم الطالبالهدفين الأول والثاني وإنما يستطيع أن يبدأ مباشرة بالهدف الثالث أي ، تعليمالطالب العد الآلي من 1 - 7 .
معرفة مستوى الطالب على الأهداف الفرعية للمهارةأو الهدف التعليمي يسمى الخط القاعدي ، وعن طريق عمل هذا الخط أو معرفته يتجنبالمعلم إضاعة الوقت في تعليم الطالب مهارات يعرفها ، أو البدء معه من مستوى

1- التقويم التكويني أو المرحلي - والذي يقوم به المعلمأثناء التدريس في بداية كل درس ونهايته ، وفي نهاية الهدف التعليمي بهدف التعرف علىنواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب .
2- التقويم النهائي وهو الذي يقوم بهالمعلم في نهاية كل فصل دراسي أو عند انتهاء البرنامج بهدف التعرف على مدى تحققأهداف البرنامج الفردي .
بعض طرق التقويم
1- طريقه تصميم الاختبار القبلي - الاختبار البعدي .
2- طريقه تقدير أداء الطالب وفق المعايير الواردة ضمن كل هدفسلوكي .
3- طريقه التقديرات القبلية -والتقديرات البعدية في قوائمالتقدير.
(لندا هارجروف وزميله 1988)

نموذج تقويمالأهداف السلوكية :
الأهداف السلوكية
أن ينطق الطالب لفظ الجلالة (الله) عندما يسأله المعلم من ربك وأن ينجح في 9 من 10 محاولات .
عدد المحاولات
9/10
نسبة الصواب
الأهداف السلوكية
أن يعد الطالب آليامن 1 - 10 ترتيبا تصاعديا عندما يطلب منة ذلك بحيث ينجح في 6 من 10 محاولات .
عدد المحاولات

٣٢٪ ٢:٤٥ ص KSA Embraces The W...
الملاحظات

نماذج إعداد البرنامج التربويالفردي

1- نموذج التقييم النفسي .

2- نموذج تقييم الحالةالاجتماعية .

3- نموذج تقييم عيوب النطق والكلام .

4- نموذج القوائمالتقديرية والتقويمية القبلية والبعدية للوحدات الدراسية .

5- نموذج التقييمالأكاديمي (جوانب القوة ونقاط الاحتياج) .

6- نموذج خدمات التربية الخاصةوالخدمات المساندة التي ستقدم للطالب .

7- نموذج الأهداف العامة (في جميعالمجالات) .

8- نموذج الخطة التعليمية الفردية .

9- نموذج الأهداف التدريسيةاليومية .

10- نموذج المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي .

نموذج لتصميم انشطة تناسب احتياجات الطفل المعاق عقليا✅✅🔴🔴🔴

ا- انشطة تربوية تساعد على تكوين العادات السليمة مثل

* الاهتمام بالنظافة الشخصية للاطفال و تدريبهم تدريبا عمليا بان ياخذ المعلم التلاميذ المعاقين الى دورات المياه لتعليمهم بطريقة مقصودة كيفية استخدامها استخداما سليما و خاصة استخدام حنفيات المياه و المرحاض و استخدام الفوطة وغسل اليدين قبل الاكل وبعده بالماء و الصابون
* تدريبهم على كيفية غسل الوجه و اليدين و الاذنين و الاسنان بالفرشاة مع استخدام معجون الاسنان و تسريح الشعر و تنظيف الحذاء
* تعليم الطفل المعاق من هذه الفئة طريقة تناول الطعام من حيث استخدام الماعقة و الشوكة ان امكن و مضغ الطعام جيدا و غسل اليدين بعد تناول الطعام و ارجاع الاطباق الى المطبخ مرة اخرى لغسلها و يتطلب الامر ان يكون المعلم قدوة فى تناوله لهذه الوجبة التى يمكن ان نطلق عليها اسم الوجبة السلوكية التى من خلالها يقوم الاطفال المعاقين بتقليد المعلم عند تناوله الطعام
* تكوين عادات صحية اثناء الجلوس فى الفصل و كذلك اثناء اللعب و كيفية النزول و الصعود الدرج (السلم)

1- أن يكون فوريا .
2- أن يكون منظم وعلى نحو ثابت .
3- أن يكون متنوع .
4- أن يكون حسبرغبة الطالب من خلال سؤال الطالب والتشاور مع الأسرة .
5- يتناسب مع درجة صعوبةالهدف .
6- أن تكون كمية التعزيز مناسبة لاحتياج الطالب .
(جمال الخطيب 1990)

خامسا : تقويم الأداء النهائي للأهداف التعليمية :
يعد التقويم عنصراً أساسياً في البرنامج التربوي الفردي .
هدفالتقويم
يهدف التقويم إلى معرفة مقدار ما تحقق من أهداف بغية التعرف على أوجهالنجاح وتعزيزها والتعرف على أوجه القصور ومعالجتها .
أهمية التقويم
1- يساعدعلى اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بالبرنامج .
2- معرفة مدى صلاحيةالأساليب التعليمية المستخدمة .
3- التعرف على مدى النجاح الذي حققه البرنامجللطالب .
4- العمل على تكييف الأساليب التعليمية أو تعديلها لتصبح ملائمة للطالب .
أساليب التقويم
1- التقويم التكويني ، أو المرحلي ، - والذي يقوم به

الاب ووظيفته الام و دورها داخل الاسرة الخال و الخالة العم و العمة و الاصدقاء و الجيران ------- الخ

* التدرب على تحمل بعض الانشطة المختلفة و البسيطة فى رعاية حديقة المدرسة ورى الزهور و الورود و النباتات المختلفة فيها و كذلك رعاية الدواجن فى حظيرة المدرسة ان وجدت و قد شاهدت تجربة ناجحة باحدى مدارس التربية الفكرية فقد قام بعض الطلاب المعاقين بغرس بعض الاشجار حول فناء المدرسة و حتى يحافظ عليها الطلاب قامت المدرسة بوضع لافتة على كل شجرة عليها اسم الطالب الذى قام بغرسها و تدرب الطلاب على سقايتها و رعايتها و قد حافظ الطلاب فى سعادة تامة على ما غرسوه من اشجار ثم قامت المدرسة باعادة التجربة فقام الطلاب بزراعة الازهار و الورود فى حديقة المدرسة وكانت الايجابيات كبيرة بينما السلبيات كانت لا تذكر او محدودة

* التدريب على المحافظة على ممتلكات الغير و كذلك ممتلكاته هو شخصيا من كتب و كراسات و اقلام و مساطر و بذلك يدرب الاطفال المعاقين عقليا على العناية بهذه الادوات و المحافظة عليها وو ضعها فى مكانها حتى يتعود الطفل المعاق على النظام و الترتيب

عشرة سنة. وتلك ممارسة غير مقبولة إذ ينبغي على معلمي التربية الخاصة مراعاة العمر الزمني للطفل قدر المستطاع عند تحديد المهارات التي سيتم تعليمها له والمجموعة التي سيدرس معها (الحديدي والخطيب، 2004). فان هم فعلوا ذلك تصبح مناهجهم مناهج ملائمة للعمر الزمني. وتستند المناهج الملائمة للعمر الزمني (Chronological Age-Appropriate Curricula) إلى افتراض مفاده أن المهارات متسلسلة وتراكمية. ووفق هذه المناهج، يتم التركيز على تعليم الأفراد ذوي الإعاقات العقلية المهارات التي يستطيع نظراؤهم غير المعوقين من نفس العمر تأديتها أي أن المناهج تستند إلى التسلسل الطبيعي للنمو في مجالاته المختلفة (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

مهارات التقليد

خلافا للأطفال العاديين الذين تتطور قدرتهم على التقليد دون تخطيط، قد يخفق الأطفال ذوو الإعاقة العقلية في التعلم من خلال التقليد أو هم قد يستخدمون مهارات غير فعالة لتقليد الآخرين. وبما أن مهارات التقليد ضرورية لتعلم تأدية أنواع شتى من المهارات (الحركية، أو اللفظية، أو الاجتماعية) فان معدل سرعة نمو هؤلاء الأطفال يصبح أبطأ منه لدى الأطفال غير المعوقين. ومضامين ذلك جلية وهي ضرورة تنفيذ برامج تدريبية خاصة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة مهارات التقليد. ويقترح تنفيذ برامج تعليم التقليد على النحو التالي: (1) البدء بتقليد الطفل قبل تدريبه على التقليد، (2) استخدام نماذج تدريبية تتلاءم ومستوى تطور الطفل، (3) البدء بتدريب الطفل على الانتباه، فتعليمه تقليد الاستجابات غير اللفظية البسيطة ومن ثم الأكثر تعقيداً إلى تقليد السلوك اللفظي (حركات الفم فالأصوات فالكلمات فالجمل) ، (4) استخدام التوجيه اليدوي أو اللفظي والأدوات المساعدة عند الحاجة، (5) تنفيذ برامج تعليم التقليد في أوقات ملائمة وجعل خبرة التقليد خبرة

ممتعة وغنية بالتعزيز الإيجابي (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

مهارات اللعب

معروف أن اللعب له تأثيرات إيجابية متنوعة على كل من النمو المعرفي والاجتماعي/الانفعالي والحركي واللغوي. ومعروف أيضا أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تفتقر إلى مهارات اللعب بشكل مفيد ومناسب وأن لعبهم قد يختلف نوعا وكما عن لعب الأطفال غير المعوقين الأمر الذي قد ينجم عنه مظاهر سلوكية نمطية شاذة. وعليه، ينبغي على البرامج المنفذة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تطوير مهارات اللعب لديهم. ويقترح في هذا الصدد: (1) تقييم مستوى تطور اللعب لدى الطفل وتحديد الأهداف التي يجب تحقيقها معه، (2) اختيار أدوات اللعب الملائمة للعمر العقلي والزمني للطفل، (3) تدريب الطفل على استخدام مهارات اللعب المناسبة من خلال التعامل معها كغيرها من المهارات بمعنى أنه يمكن تحليلها وتطويرها باستخدام أسلوب التدريب المباشر وأساليب أخرى (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

المهارات الحياتية اليومية

المهارات أو الأنشطة الحياتية اليومية (Activities of Daily Living) هي المهارات ذات العلاقة باستخدام الهاتف والمواصلات والبنك والبقالة والمطعم، وعبور الشارع، واستخدام النقود، ومعرفة الوقت. وهي تشمل أيضاً المهارات ذات العلاقة بالحياة الأسرية كتدبير شؤون المنزل، وإعداد وجبات الطعام، وإعداد مائدة الطعام وتنظيفها، والتصرف الملائم في الحالات الطارئة. ولتعليم المهارات الحياتية اليومية أهمية كبيرة في البرامج التدريبية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية لأن كثيرا

ب – انشطة تربوية تساعد على تكوين خبرات اجتماعية :

* التحدث عن المسكن الذى يعيش فيه الطفل المعاق عقليا و اين يقع منزله و التحدث ايضا عن افراد اسرته الاب ووظيفته الام و دورها داخل الاسرة الخال و الخالة العم و العمة و الاصدقاء و الجيران ------- الخ
* التدرب على تحمل بعض الانشطة المختلفة و البسيطة فى رعاية حديقة المدرسة ورى الزهور و الورود و النباتات المختلفة فيها و كذلك رعاية الدواجن فى حظيرة المدرسة ان وجدت و قد شاهدت تجربة ناجحة باحدى مدارس التربية الفكرية فقد قام بعض الطلاب المعاقين بغرس بعض الاشجار حول فناء المدرسة و حتى يحافظ عليها الطلاب قامت المدرسة بوضع لافتة على كل شجرة عليها اسم الطالب الذى قام بغرسها و تدرب الطلاب على سقايتها و رعايتها و قد حافظ الطلاب فى سعادة تامة على ما غرسوه من اشجار ثم قامت المدرسة باعادة التجربة فقام الطلاب بزراعة الازهار و الورود فى حديقة المدرسة وكانت الايجابيات كبيرة بينما السلبيات كانت لا تذكر او محدودة
* التدريب على المحافظة على ممتلكات الغير و كذلك ممتلكاته هو شخصيا من كتب و كراسات و اقلام و مساطر و بذلك يدرب الاطفال المعاقين عقليا على العناية بهذه الادوات و المحافظة عليها وو
ضعها فى مكانها حتى يتعود الطفل المعاق على النظام و

1-أسلوب تحليل المهمة او المهارة عند تعليم المعاقين عقليا ✅✅🔴🔴

ويقصد بها تجزيئ أي مهمة إلى عناصرها البسيطة ليسهل فهمها و تطبيقها من قبل المعاق , وكذلك تسهل عملية ملاحظتها وقياسها وتقويمها من قبل المعلم ، ومن ثم إعادة تدريب المعوق على أي جزئ لم يتقنه

٨. يتقن إستراتيجيات بناء وتعديل السلوك مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

١. يعرف المعلم المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. يحدد المعلم المتطلبات الأساسية لبناء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. يحلل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية.
٤. يوظف مناهج ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية.
٥. يربط بين الخبرات في المواد الدراسية المختلفة.
٦. يطور مواد تعلم تربط المتعلم بالحياة اليومية.
٧. يعد خططاً تربوية فردية متكاملة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
١. يوفر المعلم فرصَ التعلم الفردي والجماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. يقسم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مجموعات تعلم متجانسة قدر الإمكان.
٣. يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلاب داخل البيئة المدرسية.
٤. يشرك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في أنشطة التعلم الصفية وغير الصفية.
٥. يستخدم طريقة اللعب الجماعي في تحقيق أهداف المنهج والخطط الفردية.

- الإرشادات الأساسية للبرامج التعليمية.
- إجراءات التدريس الكفيلة بتعزيز اكتساب مهام التجميع المعقدة.
- عينة لأوراق بيانات تستخدم في تسجيل تعلم الطلاب وتمثيله بيانيًا.
- إجراءات لتعزيز اللغة الوظيفية.

تضمن العدد- أيضًا- مقالات حول مهارات الحياة والمهارات المهنية والدعم الأسري وموضوعات أخرى. وعلى مدار السنوات الـ30 التالية تطورت الجمعية الأمريكية لتعليم ذوي الإعاقة العقلية الحادة/العميقة وتغيرت (تُسمَى الآن TASH)، لكن ظل التزام الأعضاء بقيم المجتمع والتكنولوجيا التعليمية والدعم مدى الحياة قويًا. إن حجم المعرفة والممارسات حول الإعاقة العقلية أصبحت أكثر ثراءً نتيجة لميلاد الجمعية الأمريكية لتعليم ذوي الإعاقة العقلية الحادة/العميقة قبل ثلاثة عقود من الآن.

لكن المهارات الحرجة التي يحتاجها الطلاب ذوو الإعاقة العقلية قد لا تتطلب منهجًا منفصلاً بالكامل. وبالمثل فإن المنهج الوظيفي لا يقلل بالضرورة وصول الطالب إلى منهج التعليم العام. ومع ذلك فسوف يحتاج كثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى تعليم صريح على الأعمال الروتينية التي يكتسبها الطلاب غير ذوي الإعاقات بأنفسهم. ومع أن هذه المهارات تتضمن الآلاف من الأفعال المحددة، فإنها يمكن أن تُصنَف في خمسة مجموعات سلوكية:

1. مهارات المعيشة المستقلة.
2. التواصل.
3. التفاعلات والعلاقات الاجتماعية.
4. المهارات الأكاديمية.
5. مهارات الانتقال والمعيشة في المجتمع.

سنناقش تقييم وتوصيل التعليم في هذه المجالات في فصول أخرى.

مهارات المعيشة المستقلة:

كشأن كل الطلاب الآخرين يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة العقلية إلى أن يتعلموا أو يصقلوا مهارات المعيشة المستقلة التي تُسمَى أيضًا مهارات الحياة life skills أو مهارات رعاية الذات self-care skills. والأطفال الصغار ذوو وغير ذوي الإعاقة العقلية عادة تُكرس نسبة كبيرة من

منهم يفتقر إليها ولأنها ضرورية لاندماجهم في المجتمع (Anatonak & Mulic, 1998). وتبين البحوث العلمية أن أهم المتغيرات التي يجب مراعاتها عند تدريب الأشخاص المعوقين على تأدية هذه الأنشطة هي: (1) استخدام الأدوات الطبيعية وتنفيذ البرامج التدريبية في مواقف طبيعية قدر المستطاع، (2) التركيز على تدريب المهارات التي يحتاجها الشخص فعلياً وبشكل متكرر في الظروف التي يعيش فيها، (3) استخدام أسلوب تحليل المهمة لتحديد الأهداف التدريبية، (4) استخدام التدريب الجمعي عند الحاجة والتأكيد على المشاركة الفاعلة للطلاب في الأنشطة التدريبية (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

مهارات العناية بالذات

لأسباب ترتبط بالإعاقة ذاتها أو بتوقعات الآخرين، قد يفتقر الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية إلى المهارات اللازمة للاعتماد على الذات في تناول الطعام والشراب وارتداء الملابس وخلعها واستخدام التواليت وتنظيف الوجه واليدين والأسنان والأنف، وتمشيط الشعر، والاستحمام، والعناية بالأظافر، والعناية بنظافة الجسم ورائحته وما إلى ذلك. ومن الواضح أن تعلم مهارات العناية بالذات (Self-Care Skills) ضروري لاستقلالية الشخص وتقليل اعتماده على الآخرين. لذلك تشمل البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقات العقلية أهدافا متنوعة ذات علاقة بمهارات العناية بالذات على نحو يراعي متغيرات فئة الإعاقة وشدتها وعمر الشخص وجنسه (Thomas, 1996).

بحوث تركت أثرًا (1-10):

Lent, J. R.. & McLean, B. M. (1976). The trainable retarded: The technology of teaching. In N. G. Haring & R. L. Schicfelbush (Eds.). Teaching special children (197-223). New York: McGraw-Hill.

في مؤسسة حكومية في كنساس جمع جيم لينت حشدًا كبيرًا من الناس في أوائل السبعينات وطلب إجابات للسؤالين:

1. هل يستطيع الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية أن يتعلموا المهارات المستقلة المطلوبة للانتقال من المؤسسات إلى المجتمع؟

2. وإذا كانوا يستطيعون فكيف يجب أن تكون إجراءات التدريس؟

وقد تمثلت نتيجة ذلك في "مشروع أكثر" **Project MORE** وهو مشروع لمنهج للتدريس للأشخاص الذين كانوا يعيشون في المؤسسات كيف يغتسلون ويحلقون ويغسلون أسنانهم ويشاركون في مجموعة كبيرة من المهارات الحياتية الأخرى. وقد طور لينت وزملاؤه إجراءات تدريس وخطط دروس أوضحت للجيل الجديد من المربين الخاصين والتقنيين السلوكيين ومقدمي الخدمات الإنسانية أن الرعاية الوصائية غير ضرورية لكثير من الأشخاص الذين كان يُعتقَد في السابق أنهم عاجزون عن العناية بأنفسهم. وفي أوائل الثمانينات كانت المواد التعليمية التي أنتجها المشروع منتشرة في كل مدارس الأمة وأصبحت منهجًا قياسيًا للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

إن مهارات الحركة والتنقل mobility التي كانت في السابق مجالاً خاصًا بمعلمي الطلاب ذوي الإعاقات البصرية والمكفوفين غدت مهمة جدًا للطلاب ذوي الإعاقة العقلية. فعلى مدار العقدين الماضيين توسعت بؤرة منهج الحركية والتنقل إلى مجموعة كبيرة من مهارات التنقل في البيت والمجتمع التي يحتاجها المتعلمون المبصرون ذوو الأنواع المختلفة من الإعاقات (Westling & Fox, 1995). فكثير من الطلاب ذوي الإعاقات البصرية أو البدنية يُفترَض أنهم يحتاجون إلى مساعدة في القدرة على الحركة. فمثلاً الطلاب محدودو البصر يُفترَض أنهم يحتاجون إلى تدريس إذا أريد لهم أن يتعلموا كيف يستخدمون الموجِهات البصرية sighted guides أو كيف ينمون الاستخدام المستقل للعصا. وثمة طلاب آخرين ذوي إعاقات بدنية جدية يحتاجون إلى تدريس على استخدام الكراسي المتحركة للحركة أو المرور خلال الأبواب بينما هم يستخدمون أنواعاً مختلفة من هياكل المشي walkers.

إن تعليم القدرة الشخصية على الحركية personal mobility غالبًا ما يتم تجاهله مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لأن معظمهم لا يحتاجون عادة إلى تعليم لمساعدتهم على المشي والجري وصعود السلم وما إلى ذلك. ومع ذلك فإذا أردنا للطلاب أن يشاركوا في شؤون المجتمع الطبيعية والترفيه والروتين المحلي كبالغين فلا بد أن يتعلموا أن يصبحوا قادرين على الحركة والتنقل داخل وبين هذه البيئات وهم أطفال. وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة تتضمن أهداف الحركية في الغالب معرفة الأماكن داخل المجتمع ثم استخدام أي وسيلة انتقال متاحة في ذلك المجتمع للسفر من وإلى هذه الأماكن. وهذا الهدف قد يكون هو نفسه بالنسبة لذوي الإعاقة العقلية الأكثر حدة، رغم أن أهداف الأخيرين قد تتضمن أيضًا الترتيب للانتقال داخل المجتمع عن طريق الاتصال بالمنظمات العاملة في مجال النقل لحجز سيارة لنقل الشخص. وبالنسبة للأطفال الصغار تتضمن أهداف الحركية في الغالب تعلم التعرف على فصولهم من المكان الذي تقف عنده الحافلة أو تحديد مكان المقاعد المفتوحة في الفصول المختلفة أو التنقل بين مراكز التعلم داخل الفصل. وفي الغالب تتضمن أهداف الحركية لطلاب المدرسة المتوسطة إيجاد (والعودة من) المطعم والمكتبة وصالة الألعاب والفصول الأخرى. أما الطلاب في عمر المدرسة الثانوية فيمكن أن يتعلموا الوصول إلى أماكن العمل في المجتمع أو صالة كرة السلة أو محل الأجهزة أو المتنزه العام باستخدام وسائل النقل العامة. وبعض الطلاب لا يجدون صعوبة في تعلم طريق محدد، لكنهم قد يجدوا صعوبة كبيرة إذا كان في الطريق عطفة صغيرة أو كان الطريق صاخبًا أو مزدحمًا. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب يكون الطريق ثانوي بالنسبة لهدف الحركية الأهم وهو الإكمال الآمن والمنضبط للطريق.

ومن المهم أن يتذكر المعلمون أن الطلاب غير ذوو الإعاقات يكتسبون مهارات الحركية بأنفسهم وأنه قد تكون ثمة حاجة إلى تعليم هذه المهارات لبعض الطلاب ذوي الإعاقة العقلية. ومهارات مثل تحديد مقصد الشخص المكاني ومهارات الطريق ومهارات الحركية قابلة للتعليم، والتمكن منها مهم لتحسين نوعية الحياة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

التواصل:

إن صعوبات التواصل التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة العقلية تستحوذ في الغالب على انتباه تعليمي كبير. فالغالبية العظمى من الطلاب يمتلكون المتطلبات الأساسية للتواصل، لكن تكون عندهم صعوبات بسبب الإعاقات الاجتماعية أو المعرفية أو الإعاقات في الدافعية. والطلاب الذين لا تتحدث أسرهم اللغة الانجليزية كلغة أولى تكون عندهم صعوبات تواصل

تعليمهم لمهارات المعيشة المستقلة، في حين أن طلاب المدرسة الثانوية قد لا يحتاجون إلى تأكيد كبير على هذه المهارات. والطلاب ذوو الإعاقات الحادة يكون من أهدافهم في العادة ما يستهدف المساعدة أو المشاركة في كثير من أشكال روتين رعاية الذات، بينما يكون من المتوقع من ذوي الإعاقات المعتدلة في الغالب أن يؤدوا بطريقة مستقلة. ومهارات المعيشة المستقلة تُصنَف في الغالب إلى أربع فئات واسعة:

1. النظافة واستخدام المرحاض.
2. ارتداء الملابس.
3. المعيشة في البيت (التعامل مع الملابس والأطباق وبيئة المعيشة وإعداد الطعام).
4. الحركية الشخصية personal mobility.

وثمة تمييز تعليمي مهم يجب أن يُبرَز بين مهارات المعيشة المستقلة التي يجب أن تُدَرَس والمهارات التي يجب أن تُقوَى فحسب. فالطلاب الأصغر أو ذوي الإعاقة العقلية الحادة يحتاجون في الغالب إلى تعليم مباشر لتعلم الأعمال الروتينية المتضمنة في غسيل الجسم وغسيل الأسنان وارتداء وخلع الملابس، وما إلى ذلك. في حين أن الطلاب الأكبر سنًا أو ذوي الإعاقات المعتدلة قد يكون في مخزونهم هذه المهارات، لكنهم قد لا يستخدمونها عفويًا. وهؤلاء قد يحتاجون إلى دعم أو تكييفات (مثل المحثات التصويرية) بدلاً من التعليم على استخدام المهارات بشكل موثوق. وهذا التمييز مهم للمعلمين عندما يقررون ماذا وكيف يدرسون لطالب معين. وقد حظي كل من التدريس والدعم بانتباه كبير من جانب المربين. قدم كاست وويلونز وكولينز Gast, Wellons, and Collins (1994) وصفًا ممتازًا لبرامج التدريس المباشر لتعليم الطلاب مهارات الأمان في البيت والمجتمع. وصمم ريمر وبرادي وهواكنز (1998) إجراءات التدريس المباشر باستخدام تكنولوجيا الفيديو لمساعدة الآباء والأمهات في تعليم ارتداء الملابس وغسيل الأسنان وإطعام الذات. ومن أمثلة نظم الدعم (بدلاً من مدخل التدريس المباشر) إجراءات الفيديو والتقييم الذاتي التي استخدمها لاساتر وبرادي Lasater and Brady (1995) لتعزيز الطلاقة في حلاقة الذقن وإعداد الغداء وأعمال المكوى والعناية بالملابس مع طلاب في عمر المدرسة الثانوية لديهم هذه المهارات في مخزونهم بالفعل لكنهم لم يكونوا يؤدونها باستقلالية. يصف إطار البحوث (1-10) الجهود المبكرة التي مهدت الطريق لمنهج

الجانب تلت مقالا مؤثرا [illegible] (1985)، وهو موضح في إطار البحوث (2-10).

بحوث تركت أثراً (10-2):

Carr, E., & Durand, M. (1985). Reducing behavioral problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126.

قبل الاشتراطات الفدرالية بتوفير التربية الخاصة، كان معظم الطلاب في عمر المدرسة ذوي الإعاقات من المتوسطة إلى الحادة لا يتلقون أي تعليم، وكان كثيرون منهم يعيشون في مؤسسات. ودون التعليم وفرص الترفيه والتفاعلات الأسرية المنتظمة كان الشائع أن ينمي هؤلاء الأشخاص أشكالاً من السلوك الشاذ والمزعج في الغالب (مثل: التأرجح المستمر وإيذاء الذات والعدوان البدني). وكانت الاستجابة المعتادة من جانب المهنيين هي أن يجدوا طرقًا لتقليل السلوك المشكل بدلاً من تحسين حياة ومهارات الأشخاص ذوي السلوك المشكل.

كانت دراسة كار ودوراند من الأمثلة المبكرة لمدخل تعليمي إلى هذه الظاهرة. فمن خلال "تفسير" السلوك المشكل باعتباره شكلاً من التواصل، استطاع كار ودوراند أن يطورا تدخلات زادت مهارات التواصل لدى الأفراد. ومن خلال تعليم أساليب التواصل المقبولة اجتماعيًا أكثر والأكثر كفاءة قلت الحاجة إلى لسلوك المزعج السابق. كما اتضح أيضًا حدوث أثر جانبي إيجابي: فالشخص الذي كان لا يستطيع في السابق أن ينقل أفكاره وحاجاته أصبح الآن قادرًا على ذلك، وهو ما انعكس على نوعية حياة الشخص. واليوم ينظر معظم المهنيين إلى القصد التواصلي من السلوك المشكل باعتباره خيار التدخل الأول.

التفاعلات والعلاقات الاجتماعية:

إن أهمية النمو الاجتماعي في الإعاقة العقلية تتجلى في التغييرات التي حدثت في تعريف الإعاقة العقلية وفي نظم التصنيف التي ناقشناها في الفصل الثاني. فالتعريفات الأولى

الجانب تلت مقالا مؤثرا [illegible] (1985)، وهو موضح في إطار البحوث (2-10).

بحوث تركت أثراً (10-2):

Carr, E., & Durand, M. (1985). Reducing behavioral problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126.

قبل الاشتراطات الفدرالية بتوفير التربية الخاصة، كان معظم الطلاب في عمر المدرسة ذوي الإعاقات من المتوسطة إلى الحادة لا يتلقون أي تعليم، وكان كثيرون منهم يعيشون في مؤسسات. ودون التعليم وفرص الترفيه والتفاعلات الأسرية المنتظمة كان الشائع أن ينمي هؤلاء الأشخاص أشكالاً من السلوك الشاذ والمزعج في الغالب (مثل: التأرجح المستمر وإيذاء الذات والعدوان البدني). وكانت الاستجابة المعتادة من جانب المهنيين هي أن يجدوا طرقًا لتقليل السلوك المشكل بدلاً من تحسين حياة ومهارات الأشخاص ذوي السلوك المشكل.

كانت دراسة كار ودوراند من الأمثلة المبكرة لمدخل تعليمي إلى هذه الظاهرة. فمن خلال "تفسير" السلوك المشكل باعتباره شكلاً من التواصل، استطاع كار ودوراند أن يطورا تدخلات زادت مهارات التواصل لدى الأفراد. ومن خلال تعليم أساليب التواصل المقبولة اجتماعيًا أكثر والأكثر كفاءة قلت الحاجة إلى لسلوك المزعج السابق. كما اتضح أيضًا حدوث أثر جانبي إيجابي: فالشخص الذي كان لا يستطيع في السابق أن ينقل أفكاره وحاجاته أصبح الآن قادرًا على ذلك، وهو ما انعكس على نوعية حياة الشخص. واليوم ينظر معظم المهنيين إلى القصد التواصلي من السلوك المشكل باعتباره خيار التدخل الأول.

التفاعلات والعلاقات الاجتماعية:

إن أهمية النمو الاجتماعي في الإعاقة العقلية تتجلى في التغييرات التي حدثت في تعريف الإعاقة العقلية وفي نظم التصنيف التي ناقشناها في الفصل الثاني. فالتعريفات الأولى

الجانب تلت مقالا مؤثرا [illegible] (1985)، وهو موضح في إطار البحوث (2-10).

بحوث تركت أثراً (10-2):

Carr, E., & Durand, M. (1985). Reducing behavioral problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126.

قبل الاشتراطات الفدرالية بتوفير التربية الخاصة، كان معظم الطلاب في عمر المدرسة ذوي الإعاقات من المتوسطة إلى الحادة لا يتلقون أي تعليم، وكان كثيرون منهم يعيشون في مؤسسات. ودون التعليم وفرص الترفيه والتفاعلات الأسرية المنتظمة كان الشائع أن ينمي هؤلاء الأشخاص أشكالاً من السلوك الشاذ والمزعج في الغالب (مثل: التأرجح المستمر وإيذاء الذات والعدوان البدني). وكانت الاستجابة المعتادة من جانب المهنيين هي أن يجدوا طرقًا لتقليل السلوك المشكل بدلاً من تحسين حياة ومهارات الأشخاص ذوي السلوك المشكل.

كانت دراسة كار ودوراند من الأمثلة المبكرة لمدخل تعليمي إلى هذه الظاهرة. فمن خلال "تفسير" السلوك المشكل باعتباره شكلاً من التواصل، استطاع كار ودوراند أن يطورا تدخلات زادت مهارات التواصل لدى الأفراد. ومن خلال تعليم أساليب التواصل المقبولة اجتماعيًا أكثر والأكثر كفاءة قلت الحاجة إلى لسلوك المزعج السابق. كما اتضح أيضًا حدوث أثر جانبي إيجابي: فالشخص الذي كان لا يستطيع في السابق أن ينقل أفكاره وحاجاته أصبح الآن قادرًا على ذلك، وهو ما انعكس على نوعية حياة الشخص. واليوم ينظر معظم المهنيين إلى القصد التواصلي من السلوك المشكل باعتباره خيار التدخل الأول.

التفاعلات والعلاقات الاجتماعية:

إن أهمية النمو الاجتماعي في الإعاقة العقلية تتجلى في التغييرات التي حدثت في تعريف الإعاقة العقلية وفي نظم التصنيف التي ناقشناها في الفصل الثاني. فالتعريفات الأولى

للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (Grossman, 1983) عرفت السلوك التكيفي جزئيًا بتحديد أوجه القصور في المسؤولية الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وقد أكدت مخططات التصنيف الأحدث للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (2002) على أهمية المهارات الاجتماعية أبعد من ذلك.

إن التفاعل الاجتماعي والإدراك الاجتماعي يعتبران في الغالب مجالات أساسية للتعليم بالنسبة لكثير من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. والمهارات الاجتماعية هي الوسائل التي من خلالها يتمكن الناس من صنع ارتباطات مع الآخرين وتبادل المعلومات والأفكار والتعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم والدخول في علاقات (والحفاظ عليها). وبالنسبة لمعظم الناس توفر المدركات الاجتماعية للذات والآخرين محفزات قوية للتواصل. كما تمثل الفوائد الاجتماعية أيضًا دافعًا قويًا لبلوغ مهارات رعاية الذات الشخصية أو استخدام مهارات الحركية. وفي غياب الدافعية الاجتماعية تقل الرغبة في تعلم استخدام هذه المهارات وغيرها. وعند كثير من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية تتداخل الصعوبات في التفاعلات الاجتماعية والإدراك الاجتماعي مع استخدام هذه المهارات وغيرها.

إن الحاجة الاجتماعية المحددة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية تتأثر بعوامل كثيرة منها عمر الطالب، وطبيعة ودرجة الإعاقة، وخبرات الطالب الاجتماعية السابقة في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع، وطبيعة ونوع تعليم المهارات الاجتماعية (إن وجِد)، وكذلك مجموعة كبيرة من الخصائص الشخصية والمتغيرات الثقافية الاجتماعية. وهذه الرؤية تتعارض بحدة مع المعتقدات التاريخية بأن المخرجات الاجتماعية تتحدد في الأساس عن طريق مستوى أو درجة الإعاقة العقلية. فالطلاب الذين لهم تاريخ مع تعليم المهارات الاجتماعية النشط وفرص العلاقة الاجتماعية يحققون نجاحًا أكبر في روتين المدرسة والمجتمع والعمل عن ذوي الفرص الاجتماعية المحدودة (Ittenbach, Bruininks, Thurlow, & McGrew, 1993; Kennedy, Horner & Newton, 1989). وذلك ينطبق على الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة وكذلك ذوي الإعاقة العقلية الأكثر حدة.

إن التدخلات التعليمية التي تستهدف احتياجات الطلاب الاجتماعية تُصمَم عادة من أجل: (1) تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي (2) تأسيس علاقات اجتماعية (3) تعزيز الدفاع عن الذات وتقرير الذات. وتدريس المهارات الاجتماعية بالنسبة لكثير من الطلاب يكون عمليًا، مع تصميم أهداف المهارات الاجتماعية لتحسين المبادأة initiations والاستجابات responses الاجتماعية تجاه الآخرين وتنمية تفاعلات ممتعة متواصلة وإنهاء التبادلات الاجتماعية بطريقة جيدة.

إضافية. وطبيعة صعوبات التواصل عند الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة تكون في الغالب مختلفة عن تلك التي تميز الطلاب ذوي الإعاقات الأكثر حدة (Beirne-Smith, Ittenbach, & Patton, 2002). فبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة تؤدي صعوبات التواصل في الغالب إلى تدخلات تعليمية تستهدف مشكلات الكلام مثل الصعوبة في النطق (الإبدال والحذف والتشويه) ومشكلات الصوت مثل نغمة أو حدة الصوت الشاذة. وهؤلاء الطلاب قد يحتاجون أيضًا إلى تدخلات للاضطرابات اللغوية مثل اللغة المتأخرة والمفردات غير النامية. أما تدخلات التواصل للطلاب ذوي الإعاقة العقلية الحادة فتتضمن دائمًا وظائف تواصل أساسية أكثر. وهذه الوظائف قد تكون غير رمزية (مثل: التغييرات في الصوت أو النغمة أو التوتر العضلي أو وضع الجسم للإشارة إلى استجابة انفعالية) أو رمزية ولكن غير لفظية (مثل: كتب الصور أو ألواح الحروف) أو لفظية بالكامل. والطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذين لا يتحدثون اللغة الانجليزية كلغة أساسية قد يصارعون مع تحديات في وظائف الكلام واللغة والتواصل.

وعند تخطيط التدخلات التعليمية يوجه الانتباه غالبًا إلى قضايا الشكل في مقابل الوظيفة. فمن يخططون التدريس يجب أن يقرروا ما إذا كانوا يريدون أن يحسنوا أسلوب أو صيغة (الشكل) كلام الطالب ولغته أم يريدون تقوية قدرة الطالب على استخدام لغته للتأثير على محيطه وبيته (الوظيفة). والتدريس الذي يستهدف إنتاج صوت "s"واضح قد يعتبر تدخلاً من أجل الشكل، والتعليم الذي يُدَرِس للطالب كيف يطلب راحة من العمل يعتبر تدخلاً من أجل الوظيفة. وأيهما أو كلاهما يمكن أن يكون ملائمًا بناءً على احتياجات الطلاب الفرديين.

والأساليب التعليمية والسلوك التعليمي التي تحسن التواصل يمكن أن تكون متخصصة أو نموذجية. فكثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يستفيدون كثيرًا من التدريس الصفي النموذجي ومجموعة كبيرة من مداخل التدريس الطبيعية أو العرضية المعدة لتدريس مهارات التواصل في الأماكن النموذجية (Jones & Warren, 1991). بينما يحتاج طلاب آخرون إلى تدريس مخطط ومنفذ لهم خصيصًا (Gersten & Baker, 2000).

تاريخيًا كان يُنظَر إلى تدخلات التواصل بوصفها مسؤولية متخصصي التواصل (أخصائيي أمراض الكلام ومتخصصي اضطرابات التواصل). أما الآن فإن أفضل الممارسات التعليمية تتطلب أن يعمل متخصصو التواصل والمعلمين معًا لتحديد الأهداف وتوصيل التدريس. وهذه الأهداف والمداخل يمكن أن تتضمن استخدام نظم التواصل المصورة والأنشطة المسجلة على أشرطة فيديو والتكرار ولعب الأدوار والمخطوطات اللغوية وتمرينات الطلاقة (Nietupski, Hamre-Nietupski, Curtin, & Shrikanth, 1997).

مهارات الانتقال والمعيشة في المجتمع:

يحتاج كثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تخطيطًا تعليميًا خاصًا لمساعدتهم في الانتقالات وفي المعيشة في المجتمع (Hughes & Carter, 2000)، خاصة عندما يكون الأطفال الصغار ينتقلون من البيت إلى المدرسة (أو أماكن التدخل المبكر) وعندما ينتقل الطلاب من فصول بعض الوقت إل فصول كل الوقت (مثل الانتقال من رياض الأطفال إلى الصف الأول) أو من المدارس المعزولة إلى أماكن أكثر دمجًا. وكذلك تكون مهارات الانتقال والمعيشة في المجتمع مطلوبة أيضًا عندما يستعد طلاب المدرسة الثانوية لخيارات ما بعد المدرسة. وتتضمن إستراتيجيات الانتقال عادة تخطيط أنشطة من جانب المعلمين وأهداف تعلم من جانب الطلاب. وعند تخطيط أنشطة الانتقال يركز المعلمون على متغيرات مثل: العلاقات والشبكات الاجتماعية في البيئة التالية وأنماط التواصل وعلامات الصحة النفسية في تلك البيئة وفرص الترفيه التي تحدث طبيعيًا فيها (Hughes & Carter, 2000). ومن أجل إعداد الطلاب للانتقالات يجب على التدخلات التعليمية أن تعزز مهارات محددة تساعد الطلاب على (1) صنع ارتباطات مع الجماعات والشبكات الاجتماعية المستقبلية، (2) التمتع بفوائد الترفيه ووقت الفراغ، (3) المشاركة في الروتين الطبيعي للمدرسة أو الوظيفة الذي يميز البيئة التالية (Miner & Bates, 1997; Wehman, 1995).

مهارات الانتقال والمعيشة في المجتمع:

يحتاج كثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تخطيطًا تعليميًا خاصًا لمساعدتهم في الانتقالات وفي المعيشة في المجتمع (Hughes & Carter, 2000)، خاصة عندما يكون الأطفال الصغار ينتقلون من البيت إلى المدرسة (أو أماكن التدخل المبكر) وعندما ينتقل الطلاب من فصول بعض الوقت إل فصول كل الوقت (مثل الانتقال من رياض الأطفال إلى الصف الأول) أو من المدارس المعزولة إلى أماكن أكثر دمجًا. وكذلك تكون مهارات الانتقال والمعيشة في المجتمع مطلوبة أيضًا عندما يستعد طلاب المدرسة الثانوية لخيارات ما بعد المدرسة. وتتضمن إستراتيجيات الانتقال عادة تخطيط أنشطة من جانب المعلمين وأهداف تعلم من جانب الطلاب. وعند تخطيط أنشطة الانتقال يركز المعلمون على متغيرات مثل: العلاقات والشبكات الاجتماعية في البيئة التالية وأنماط التواصل وعلامات الصحة النفسية في تلك البيئة وفرص الترفيه التي تحدث طبيعيًا فيها (Hughes & Carter, 2000). ومن أجل إعداد الطلاب للانتقالات يجب على التدخلات التعليمية أن تعزز مهارات محددة تساعد الطلاب على (1) صنع ارتباطات مع الجماعات والشبكات الاجتماعية المستقبلية، (2) التمتع بفوائد الترفيه ووقت الفراغ، (3) المشاركة في الروتين الطبيعي للمدرسة أو الوظيفة الذي يميز البيئة التالية (Miner & Bates, 1997; Wehman, 1995).

عادة فرصة المشاركة في تخطيط برامجهم التعليمية أو المشاركة في اجتماعات التخطيط (Agran, Snow, & Swaner, 1999; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000). وبدلاً من ذلك يصنع المعلمون أو مقدمو الخدمة أو أفراد الأسرة قرارات تتعلق بالاختيارات اليومية والخطط التعليمية في الغالب دون إشراك الطلاب المعنيين. وكما ورد في الفصل الثامن، توجد فوائد كبيرة في إشراك الأفراد الذين يتأثرون أكثر بالقرارات في عملية صنع القرار. والمشاركة في عملية التخطيط التي تؤثر على مستقبلهم تمكن الطلاب من تحقيق السيطرة على كثير من الاختيارات التي تؤثر على حياتهم، وتمثل جانبًا مهمًا من تقرير الذات (Hagner, Helm, & Butterworth, 1996). والطلاب الذين يستعدون للانتقال إلى حياة ما بعد المدرسة الثانوية يجب أن تتاح لهم الفرصة للمشاركة في إعداد برنامج التعليم الفردي الانتقالي الخاص بهم الذي يبدأ مبكرًا -من عمر الرابعة عشر تقريبًا- كما يجب إعطاءهم فرص تعليمية لتعلم كيف يصنعون الاختيارات.

ورغم وجود نماذج عدة لإعداد الطلاب للانتقالات (Martin & Huber Marshall, 1996; Mithaug, Wehmeyer, Agran, Martin, & Palmer, 1998)، تتضمن معظم نماذج تقرير الذات المكونات التالية:

1. معرفة الذات والوعي بالذات.
2. الدفاع عن الذات.
3. الفعالية الذاتية والتقدير.
4. التخطيط وصنع القرار.
5. إدارة الذات والأداء والتوافق.
6. متابعة وتقييم الذات.

والدراسات على هذه المتغيرات، سواء فرادى أم في مجموعات، أوضحت أن التعليم في هذه المجالات يؤدي إلى مخرجات إيجابية في التوظيف والمعيشة في المجتمع فيما بعد المدرسة الثانوية (Abrams, DonArorna, & Karan, 1997; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

فكّر

وللأسف لا يؤدي التحسن في المهارات الاجتماعية الأساسية دائمًا إلى علاقات اجتماعية ذات معنى. فكثير من الطلاب يستفيدون فقط عندما يتعلمون مهارات بناء العلاقات (Newton, Ol-son, & Horner, 1995). وهذه المهارات تتضمن تعلم مهارات أكثر غموضًا مثل: حل المشكلات وفهم منظورات الآخرين وتفادي الحواجز اللوجستية في المواقف الاجتماعية (Chadsev & Sheldon, 2002).

إن معظم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يستفيدون من التدخلات التعليمية التي تعزز الدفاع عن الذات وتقرير الذات. وهذا يتضمن تعلم مهارات صنع القرار وتوصيل احتياجات المرء واهتماماته وتحمل المسؤولية عن قراراته الشخصية (Merchant & Gajar, 1997; Wehmeyer & Schwartz, 1997). وكما هو الحال مع مخرجات اجتماعية أخرى، تم بنجاح تدريس مهارات الدفاع عن الذات عندما عمل الطلاب من أجل مهارة محددة وشاركوا في التدريب المستحث والتلقائي ودخلوا في لعب الأدوار وتلقوا تغذية مرتدة حول الأداء من المعلمين وقاموا في النهاية بممارسة المهارة في مواقف الحياة الواقعية.

المهارات الأكاديمية:

في الغالب يتجادل المهنيون وأفراد الأسر حول مقدار الجزء من برنامج الطالب التعليمي الذي يجب أن يركز على التعليم الأكاديمي. ورغم أن بعض الأشخاص يعتقدون أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يجب أن يُدمَجوا بالكامل في منهج التعليم العام، يدافع آخرون عن تقليل الجوانب الأكاديمية والتأكيد بدرجة أكبر على مهارات الحياة والنمو المهني ومهارات الانتقال والمكونات الأخرى للمنهج الوظيفي. وتوجد نماذج مختلفة تستخدم لتحديد المقدار من المنهج الذي سوف يتضمن تعليمًا أكاديميًا (Polloway, Patton, & Serna, 2001). وهذه النماذج تتضمن استخدام متغيرات اختيار الأهداف التي وصفناها في موضع سابق، والتمسك بمنهج التعليم العام، وتطوير منهج مواز. وأي قرار حول المهارات الأكاديمية سوف يتضمن المتغيرات التالية:

1. مقدار التعليم المكرس للمهارات الأكاديمية يتغير عبر المستويات الصفية.
2. مقدار التعليم الأكاديمي يعكس رؤى العالم لدى الأسرة والطالب حول مستقبل الطالب.
3. التضمين المستمر للتعليم الأكاديمي يعتمد جزئيًا على نجاح التعليم الأكاديمي السابق.

إن بؤرة تعليم كل الطلاب تتغير عبر المستويات الصفية. فمثلاً يكون منهج الأطفال الصغار غير ذوي الإعاقات عادة غني بأنشطة النمو اللغوي والتطبيع ورعاية الذات. بينما تأخذ الجوانب الأكاديمية دورًا أكثر بروزًا في سنوات المدرسة الأولية، ومع مجيء المدرسة الثانوية يقضي معظم الطلاب غالبية يومهم الدراسي في التعليم الأكاديمي (Fisher, Sax, & Pumpian, 1999). وهذا التغيير يكون متماثلاً في الغالب بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، لكن مع اختلاف واحد

المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills

المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills

المهارات الاجتماعية الانفعالية Social/Emotional Skills

مهارات القراءة Reading Skills

مهارات الكتابة Writing Skills

الحساب Arithmetic Skills

مهارات تناول الطعام والشراب Eating Skills

مهارات ارتداء الملابس وخلعها Dressing & Undressing Skills

مهارات النظافة الشخصية Grooming Skills

المهارات الحياتية اليومية Daily Living Skills

الدراسات الاجتماعية Social Skills

عملية التكيف والوعي المهني Vocational Adjustment & Awareness

الكفاءة الاجتماعية Social Competence

(أولا): النضج الاجتماعي

(ثانيا): فهم الذات وتقبلها

الوعي الصحي Health Awareness

(أولا): النظافة الشخصية

(ثانيا): الطعام و التغذية

(ثالثا): الوقاية من الأمراض وعلاجها

(رابعا): الوظائف الرئيسية لأعضاء الجسم

وقت الفراغ والترويح عن النفس Leisure Time

(أولا): المشاركة في الألعاب المنظمة

(ثانيا): الاستمتاع بالطبيعة

المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills

المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills

المهارات الاجتماعية الانفعالية Social/Emotional Skills

مهارات القراءة Reading Skills

مهارات الكتابة Writing Skills

الحساب Arithmetic Skills

مهارات تناول الطعام والشراب Eating Skills

مهارات ارتداء الملابس وخلعها Dressing & Undressing Skills

مهارات النظافة الشخصية Grooming Skills

المهارات الحياتية اليومية Daily Living Skills

الدراسات الاجتماعية Social Skills

عملية التكيف والوعي المهني Vocational Adjustment & Awareness

الكفاءة الاجتماعية Social Competence

(أولا): النضج الاجتماعي

(ثانيا): فهم الذات وتقبلها

الوعي الصحي Health Awareness

(أولا): النظافة الشخصية

(ثانيا): الطعام و التغذية

(ثالثا): الوقاية من الأمراض وعلاجها

(رابعا): الوظائف الرئيسية لأعضاء الجسم

وقت الفراغ والترويح عن النفس Leisure Time

(أولا): المشاركة في الألعاب المنظمة

(ثانيا): الاستمتاع بالطبيعة

(ثالثا): تطوير ميول غير مهنية

عالم العمل World of Work

(أولا): الاتجاهات ذات العلاقة بالعمل

(ثانيا): المهارات ذات العلاقة بالعمل

(ثالثا): تحليل المهن

(رابعا): الحصول على عمل

(خامسا): فهم مسؤوليات الموظف وحقوقه وامتيازاته

الخطط التربوية الفردية

إن تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة في المدارس العادية لا يعني بحال من الأحوال التخلي عن تطوير البرامج التربوية الفردية لهم. ولكن تطوير هذه البرامج للطلبة المدمجين في المدارس العادية يجب أن يستند إلى: (1) معرفة جيدة بالمنهج الدراسي العام للطلبة من نفس المستوى العمري والصفي للطالب الذي سيتم تطوير البرنامج التربوي الفردي له، (2) الحاجات الخاصة لهذا الطالب كما بينتها عملية التقييم الشاملة لمواطن الضعف والقوة لديه. وعندئذ تتضح طبيعة التعديلات على المنهج التي ينبغي إجراؤها ليتمكن الطالب من تعلم المواد الدراسية بحث أن الغالبية العظمى من هؤلاء الطلبة يصعب عليهم التقدم في المنهج العادي دون تعديله. وفي الوقت الراهن، يتوقع من اللجنة التي تعدّ البرنامج التربوي الفردي أن تأخذ بعين الاهتمام كيفية توظيف التكنولوجيا المساندة للتخفيف من التعديلات في المنهج وأحيانا لتجنب تلك التعديلات. وتأخذ التعديلات في المنهج للطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة ثلاثة أشكال أساسية. يشمل الشكل الأوّل تكييف طريقة عرض المواد الدراسية و تكييف طريقة مشاركة الطالب في هذه المواد. أما الشكل الثاني فيتمثل في إضافة عناصر ومحتويات مساعدة وداعمة لتمكين الطالب من إحراز تقدم في المواد الدراسية. ومن الأمثلة على ذلك تعليم الطلبة مهارات تنظيم الذات أو مهارات التعلم أو مهارات حل المشكلات، الخ. وأما الشكل الثالث فيتضمن تغيير بعض محتويات المنهج ليشمل عناصر غير متضمنة في المنهج العادي (مثل: المهارات الوظيفية، ومهارات الحياة، ومهارات الانتقال، الخ) وحذف بعض العناصر منه لتلبية الحاجات الفردية للطالب (أي تطوير منهج بديل).

بمعايير العمل المهني الراقي واتخاذ القرارات بطريقة مهنية ناضجة وبأخلاق مهنية رفيعة، وتقديم برامج وخدمات ذات نوعية جيدة للأطفال، والمشاركة في الأنـــشطة المهنية المفيدة للأطفال وأسرهم.

مناهج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية: الإطار العام

في الجزء الأخير من هذا الفصل نقدم إطارا عاما لمناهج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية كما بينته الحديدي (2008) في تقرير قدمته لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان والخطيب والحديدي (2004) في كتابهما "برنامج تدريبي للأطفال المعوقين".

مهارات الاستقبال اللغوي Receptive Language Skills

مهارات التعبير اللغوي Expressive Language Skills

المهارات الإدراكية Cognitive Skills

الملاحظات 4G ٩:٤٢ م ٥٣ ٪
qiyas.sa

المعيار	المؤشرات
المعيار ٣. ٢١. ١. ٩، يطبق معل التربية الخاصة إستراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدي الطلاب ذوي الاحتياجات التربي الخاصة.	١. يستخدم طرق مختلفة لتشجيع الطلاب واستثارة دافعيهم للتعلم والتفاعل البناء. ٢. يطور ويوظف مهارات الحياة اليومية الاستقلالية والوظيفية المختلفة للطلاب بهدف إعدادهم للحياة الخاصة والعامة. ٣. يصمم ويطبق خططًا من أجل تطوير القدرات والمهارات البدنية للطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية بدنية خاصة، وتزويدهم بطرق العناية الطبية الذاتية. ٤. يدمج المهارات المهنية وحل المشكلات في المناهج الدراسية، من أجل اكتسابها و المحافظة عليها وتعميمها في مواقف الحياة العملية والتنمية البشرية. ٥. يشجع مشاركة أولياء الأمور في دعم الطلاب ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة وإتاحة الفرص الكافية لهم لاكتساب المهارات اللازمة للاعتماد على الذات في المواقف والأوضاع المختلفة.

المعيار	المؤشرات
المعيار، ٣. ١٤. ٢. ١٠، يعرف معلم	١. يذكر التطور الفكري والتاريخي لتخصص الإعاقة الفكرية. ٢. يشرح مفهوم الإعاقة الفكرية، ودلالاته، وذلك حسب ما نص عليه في القواعد التنظيمية (أو تعريف الجمعية الأمريكية).

خدمات في مجتمعاتهم المحلية.

كيف نغيّر مفاهيمهم؟

تصور مواقف كثير من أولياء الأمور عندما يعرفون أن المولود الجديد أنثى. ولك أن تتخيل مواقفهم عندما يعلمون أنها معوقة أيضا! يقولون في مجتمعاتنا العربية أن "همّ البنات للممات"! فماذا نتوقع منهم أن يقولوا عن البنت المعوقة؟

أساليب التدريس

في كتابهما "مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة"، أشار الخطيب والحديدي (2005) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهونها بسبب انخفاض قدراتهم العقلية قد يفتقرون للدافعية للتعلم لأنهم لا يتوقعون النجاح بسبب خبرات الفشل والإحباط السابقة. واقترح هذان المؤلفان استخدام جملة من الأساليب لزيادة دافعية هؤلاء الأطفال للتعلم. من هذه الأساليب استخدام التعزيز بشكل فعال حيث أن التعزيز الإيجابي مفتاح الدافعية الإنسانية. ومنها أيضا زيادة خبرات الطالب الناجحة (لأن النجاح يولد الحماسة والمواظبة

١٧.٢. : ج ذوي الإعاقة	١. يعرف المعلم المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي ينبغي إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يحدد المعلم المتطلبات الأساسية لبناء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية. ٣. يحلل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية. ٤. يوظف مناهج ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية. ٥. يربط بين الخبرات في المواد الدراسية المختلفة. ٦. يطور مواد تعلم تربط المتعلم بالحياة اليومية. ٧. يعد خططاً تربوية فردية متكاملة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
١٨.٢. : التعلم الفعال	يوفر المعلم فرصَ التعلم الفردي والجماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يقسم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مجموعات تعلم متجانسة قدر الإمكان. ٣. يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلاب داخل البيئة المدرسية. ٤. يشرك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في أنشطة التعلم الصفية وغير الصفية. ٥. يستخدم طريقة اللعب الجماعي في تحقيق أهداف المنهج والخطط الفردية.
١٩.٢. : القدرة افعية الطلاب الفكرية	١. يجذب المعلم انتباه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى موضوع الدرس. ٢. يربط مواضيع الدروس التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بواقع حياتهم وبيئتهم. ٣. يقدم التعزيز الإيجابي المنتظم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند كل استجابة للموقف التدريسي. ٤. يستخدم التقنية الحديثة في تقديم المادة العلمية بطريقة مشوقة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
٢٠.٢. : إدارة	١. ينظم المعلم بيئة الصف بطريقة آمنة تخدم احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ٢. يعطي طلابَهُ ذوي الإعاقة الفكرية الوقت الكافي لتحقيق أهداف التعلم. ٣. يضع قواعد للسلوك والنظام داخل الصف الدراسي، ويدرب طلابه عليها. ٤. يلتزم بتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية ضمن الإطار الزمني المحدد.

توزيع تدريب بدلا من تجميعه

يميل المعلمون في الأوضاع التربوية العادية إلى التركيز على تعليم مهمة تعليمية محددة وعدم تنويع المهمات التعلمية ويستمرون في تعليم الطلبة المهارة المحددة في جلسة تدريبية مطولة ومكثفة. ويعرف هذا الأسلوب بالتدريب المجمع (Massed Training). وهذا النمط التعليمي لا يناسب الطلبة ذوي الإعاقات العقلية فهو غالبا ما يؤدي إلى فقدان الطالب الاهتمام وإلى تعبه. والنمط الذي يناسبهم هو نمط التدريب الموزع (Distributed Training) الذي يقوم فيه المعلم بتنويع المهمات التعلمية بدلاً من التركيز على مهمة واحدة فقط ويعمل على توزيع التدريب على عدة جلسات قصيرة تتخللها فترات استراحة.

التركيز على التدريس المبني على المجتمع

لا يكفي تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية مهارات في أوضاع تدريبية خاصة معزولة لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة للحياة اليومية في المجتمع. فالمهارات التي يتم تعليمها في الأوضاع التدريبية الخاصة تختلف عن المهارات الفعلية في البيئة الطبيعية ولعل ذلك يفسر جزئيا عدم قدرة الطلبة على تعميم المهارات التي تم تعليمها لهم إلى الأوضاع الطبيعية التي لم ينفذ التعليم فيها. ومن هنا جاء الاهتمام بالتدريس المبني على المجتمع (Community- Based Instruction) والذي يعني تدريس الطلبة ذوي الإعاقات العقلية وبخاصة ذوي الإعاقات الشديدة منهم المهارات الوظيفية في البيئات الطبيعية التي تحدث فيها. والتدريس المبني على المجتمع لا يوفر لهؤلاء الطلبة فرص تعلم المهارات اللازمة في حياتهم اليومية فقط ولكنه يسهم في دمجهم في المجتمع أيضا (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

تأمل

معلمة لا يمكن أن تعطي شيئا للأطفال ذوي الإعاقة!

دخلت مع طلبة التدريب الميداني ذات يوم غرفة صف يوجد فيها عشرة أطفال ذوو إعاقة عقلية. وفي تلك الغرفة كانت تجلس "معلمة" تغزل الصوف! وأمام الأطفال كانت مكعبات وأشياء صغيرة متناثرة. ولم تكلف المعلمة نفسها عناء الوقوف حتى. وقالت ردا على استفسار إحدى الطالبات: إن أطفالها رائعون! ظلم لهؤلاء الأطفال أن تكون مثل هذه السيدة معلمة لهم. الأولى بها أن تعمل عملا آخر وأن تعين المدرسة معلمة أخرى تؤمن أن هؤلاء الأطفال قادرون على التعلم.

استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتشجيع الطلبة على تعميم المفاهيم والمهارات

لقد تمت الإشارة في أكثر من موقع في هذا الكتاب إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية يواجه صعوبات كبيرة في تعميم المفاهيم والمهارات من وضع إلى آخر وفي الاستمرار بتأديتها بعد تعلمها. وكما تقترح الحديدي والخطيب (2004)، فمن أهم الاستراتيجيات التي يستطيع المعلمون توظيفها لتحقيق التعميم ما يلي:

- مساعدة الطلبة على معرفة المواقف والأوقات المناسبة لاستخدام المفهوم أو المهارة.
- طلب دعم المعلمين الآخرين لتشجيع تعميم المهارة.
- الاستمرار في تعليم المهارة إلى أن يتقنها الطالب.

- استخدام أنشطة وأدوات ووسائل تعليمية متنوعة في تعليم المهارة.
- الحصول على مساعدة أولياء الأمور لتشجيع استخدام المهارات في المنزل.
- تدريب الطلبة على مهارات تنظيم الذات (متابعة الذات، وتقييم السلوك ذاتياً، وتنظيم نتائج السلوك ذاتيا) ومهارة حل المشكلات.
- الانتقال تدريجيا من التعزيز المتواصل إلى التعزيز المتقطع، ومن التعزيز الفوري إلى التعزيز المؤجل، ومن التعزيز الاصطناعي إلى التعزيز الطبيعي.
- تعليم الطالب المفاهيم والمهارات اللازمة والمقبولة في بيئته الطبيعية.
- التدريب بمرونة (قيام أكثر من شخص واحد بالتدريب، وتنفيذ التدريب في عدة أوضاع ومواقف، وتغيير وتنويع خصائص الموقف التدريبي، وتنويع محتوى التدريب وأساليب تنفيذه).
- التركيز على العناصر المشتركة في كل من الوضع التدريبي (المدرسة مثلا) والأوضاع الأخرى التي يؤمل أن تعمم المهارات إليها (البيت مثلا).

تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية

لقد انبثق مفهوم وممارسة التدريس الفردي (Individualized Instruction) في ميدان التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى وكان من أهم الفئات المستهدفة منه فئة الأطفال ذوي الإعاقات العقلية وبخاصة ذوي الإعاقات الشديدة منهم. والمعنى الحرفي للتدريس الفردي هو أن يقوم المعلم بتدريس طالب واحد في الوقت الواحد. لكن التدريس الفردي قد لا يعني ذلك بالضرورة من الناحية التطبيقية، ولكنه يعني تنفيذ المعلم للجلسات التدريسية على نحو يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأن يحدد الأهداف ووسائل تحقيقها على مستوى كل طالب

على حده. ففي التربية الخاصة عموما وفي مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية خصوصا يتم تصميم وتنفيذ برنامج تربوي فردي لكل طالب. أما عملية التدريس الفعلية فقد يتم تنفيذها فردياً أو ضمن مجموعات صغيرة. وفي الواقع، فإن بعض المهارات (وبخاصة في المجال اللغوي والاجتماعي) تتطلب تعليماً جمعياً بقدر ما تتطلب تعليماً فردياً (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

ومن نافلة القول أن البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program) الذي يشار إليه بالرمز (IEP) يشكل أداة أساسية لضمان تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة لمساعدة الطالب ذي الإعاقة على بلوغ أقصى ما تسمح به قابلياته. ويتوقع من البرنامج التربوي الفردي أن: (1) يسمح لأولياء الأمور والكادر المدرسي بالتواصل بشكل منظم، (2) يعمل على فض النزاعات بين أولياء الأمور والكادر المدرسي في حال حدوثها، (3) يشكل وثيقة مكتوبة لما يحتاج إليه الطالب للإفادة من خدمات التربية الخاصة، (4) يعمل بمثابة أداة إدارية تنظم خدمات التربية الخاصة، (5) ضمان ومتابعة مدى الالتزام بتقديم الخدمات المقررة، (6) يبرز الحاجة لتقييم مدى التقدم الذي يحرزه الطالب (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

ويتكون البرنامج التربوي الفردي من العناصر السبعة التالية على أقل تقدير: (1) مستوى الأداء الراهن للطالب، (2) الأهداف السنوية، (3) الأهداف قصيرة المدى، (4) الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة، (5) امكانية دمج الطالب في البرنامج التربوي العادي، (6) موعد تقديم الخدمات ومدتها المتوقعة، (7) معايير تقييم لتقدم الطالب سنوياً على اقل تقدير. بالنسبة لمستوى الأداء الحالي (Present Level of Performance) فهو يبين مواطن القوة والضعف في أداء الطالب في مجالات النمو والتعلم المختلفة. وهو يشكل حجر الأساس في البرنامج

واحترام الذات) وتقليل خبراته الفاشلة (لأن الفشل يولد الإحباط وربما التشكيك في الذات). كذلك يجب تحديد الأهداف التعلمية الواقعية التي يمكن للطفل تحقيقها. فالأهداف السهلة جدا التي تعكس توقعات متدنية تقود للاحباط والأهداف الصعبة جدا التي تعكس توقعات تفوق قدرات الطالب الحقيقية بشكل كبير ستقود للفشل. أسلوب آخر يقترحه هذان المؤلفان هو تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة نسبياً ليتمكن الطالب ذو الإعاقة العقلية من تأديتها. إضافة لما سبق يقترح: (أ) التعبير عن الثقة بالطالب، وإشراكه في اتخاذ القرارات، والسماح له بالتعبير عن ميوله وحاجاته واهتماماته، (ب) توفير مناخ تعليمي مناسب تتوفر فيها المواد والمهمات الممتعة وتتنوع فيها النشاطات وتتميز فيها العلاقات بين المعلمين والطلبة وما بين الأقران بالإيجابية والتعاون والقبول، (ج) العمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاة احتياجاتهم الفردية، (د) تزويد الطالب بتغذية راجعة عن أدائه لأن معرفة الطالب وتفهمه للتحسن في سلوكه يحفزه على بذل جهد أكبر وبالتالي تحسن استجاباته، (هـ) دعم الطالب لتطوير مفهوم ذات إيجابي (و) مساعدة الأسرة على تطوير اتجاهات واقعية نحو طفلهم المعوق فمواقف الأسرة لها تأثير بالغ الأهمية على نمو الأبناء، (ز) مساعدة الطالب على تحمل المسؤولية ضمن ما تسمح له به قدراته.

استخدام الحاسوب
لتطوير البرامج التربوية الفردية*

يرى عدد كبير من معلمي التربية الخاصة ان البرنامج التربوي الفردي نشاط مقيت ومرهق ليس له أثر كبير على نوعية التعليم. وعلى وجه التحديد، يرى هؤلاء ان عملية البرنامج التربوي الفردي ترتبط بالالتزام بالتشريعات والأنظمة أكثر مما ترتبط بالتدريس الفعلي. لذا أصبحت بعض الدول تستخدم الحاسوب في عملية تطوير البرامج التربوية الفردية. فالتكنولوجيا تستطيع تحسين العملية التعاونية في تصميم هذه البرامج عن طريق تمكين أولياء الأمور والطلبة، والتخفيف من المتطلبات البيروقراطية المتمثلة بالعمل الورقي المكثف، وتحسين نوعية الوثائق بوجه عام، وإتاحة الفرص لتعليم أكثر فاعلية. لكن صعوبات متنوعة تحدث في هذا الخصوص إذ أن التكنولوجيا قد تعزز المشكلات القائمة وربما تخلق مشكلات جديدة. وأحد المخاوف هو أن يكون استخدام التكنولوجيا للحدّ من العمل الورقي على حساب نوعية محتوى البرامج التربوية الفردية. فتكنولوجيا الحاسوب أصبحت مقبولة وأصبح الوصول إليها أمراً يسيراً نسبياً.

*الخطيب، 2008

استخدام الحاسوب

لتطوير البرامج التربوية الفردية*

يرى عدد كبير من معلمي التربية الخاصة ان البرنامج التربوي الفردي نشاط مقيت ومرهق ليس له أثر كبير على نوعية التعليم. وعلى وجه التحديد، يرى هؤلاء ان عملية البرنامج التربوي الفردي ترتبط بالالتزام بالتشريعات والأنظمة أكثر مما ترتبط بالتدريس الفعلي. لذا أصبحت بعض الدول تستخدم الحاسوب في عملية تطوير البرامج التربوية الفردية. فالتكنولوجيا تستطيع تحسين العملية التعاونية في تصميم هذه البرامج عن طريق تمكين أولياء الأمور والطلبة، والتخفيف من المتطلبات البيروقراطية المتمثلة بالعمل الورقي المكثف، وتحسين نوعية الوثائق بوجه عام، وإتاحة الفرص لتعليم أكثر فاعلية. لكن صعوبات متنوعة تحدث في هذا الخصوص إذ أن التكنولوجيا قد تعزز المشكلات القائمة وربما تخلق مشكلات جديدة. وأحد المخاوف هو أن يكون استخدام التكنولوجيا للحدّ من العمل الورقي على حساب نوعية محتوى البرامج التربوية الفردية. فتكنولوجيا الحاسوب أصبحت مقبولة وأصبح الوصول إليها أمراً يسيراً نسبياً.

*الخطيب، 2008

وينبثق عن البرنامج التربوي الفردي ما يعرف بالخطة التدريسية الفردية (Individualized Implementation Plan) المعروفة اختصارا ب (IIP) بغية ترجمة البرنامج التربوي الفردي إلى خطط تدريسية يومية أو أسبوعية وبالتالي تحديد سلسلات من المهارات التي ستركز عليها الحصص التدريسية المتتالية. هذا وتشمل الخطة التعليمية الفردية (1) الأهداف قصيرة المدى مجزأة بأسلوب تحليل

المهمة (أهداف أدائية سلوكية) ، (2) أساليب التدريس والوسائل التعليمية (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

أساليب التحليل السلوكي التطبيقي (تعديل السلوك)

تمت الإشارة في الفصل السابع إلى أن تطبيقات التحليل السلوكي التطبيقي (Applied Behavior Analysis) المعروف تقليديا بتعديل السلوك حققت نجاحات كبيرة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. فهذه التطبيقات لا تقتصر بحال من الأحوال على معالجة المشكلات السلوكية ولكنها فعالة أيضا في تعليم طائفة واسعة من المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية. وتستند هذه الأساليب إلى مبادئ الإشراط الإجرائي (Operant Conditioning) التي تشمل تغيير السلوك عن طريق تغيير نتائجه (المثيرات البعدية). وفي الإشراط الإجرائي، يلعب التعزيز (Reinforcement) دورا بالغ الأهمية. والتعزيز يعني تدعيم السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه. وينصب الاهتمام على استخدام التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement) تحديدا والذي يتم وفقا لجداول مختلفة (متواصلة أو متقطعة) حسبما تقتضي الحاجة.

ومن تطبيقات التحليل السلوكي التطبيقي في مجال الإعاقة العقلية منحى التدريس المباشر (Direct Instruction Approach) الذي يركز على مساعدة الطالب على إتقان المهارة بشكل مباشر وليس على تطوير عمليات وسيطة أو تحتية (معرفية أو إدراكية) مفترضة ليكتسب الطالب المهارة المطلوبة. ويشمل منحى التدريس المباشر تنفيذ الخطوات التالية: (1) تعريف الأهداف إجرائيا، (2) قياس الأداء بشكل دقيق قبل البدء بتدريسه، (3) تحليل المهمة التعليمية وترتيب عناصرها بشكل متسلسل، (4) تخصيص وقت كاف لتعليم المهمة، (5) تقديم تغذية راجعة

التربوي الفردي والقاعدة التي تنبثق منها الأهداف التي يؤمل أن يحققها الطالب. أما الأهداف السنوية (Annual Goals) والتي تعرف أيضا بالأهداف طويلة المدى (Long-Term Objectives) فهي عبارات عامة غير قابلة للقياس المباشر تصف ما ينبغي على الطالب أن يكون قد تعلمه مع نهاية العام الدراسي. وتساعد هذه الأهداف على اختيار الأنشطة التعليمية وتوجيهها لكي لا تصبح العملية التربوية عشوائية وغير موجهة. ويتفرع عن الأهداف السنوية في البرنامج التربوي الفردي أهداف قصيرة المدى (Short-Term Objectives) هدفها مساعدة الطالب على الانتقال تدريجياً من مستوى الأداء الحالي إلى الأهداف السنوية. ويتم تحويل الأهداف قصيرة المدى إلى ما يعرف بالأهداف السلوكية (Behavioral Objectives) وتشبه هذه الأهداف الأهداف قصيرة المدى من حيث الصياغة ولكنها أكثر دقة وتفصيلاً فهي توضح ما سيتعلمه الطالب في يوم أو أسبوع أو عدة أسابيع. ويحدد الهدف السلوكي الجيد ثلاثة عناصر هي: (1) السلوك (الأداء قابل للقياس والملاحظة)، (2) الظروف التي سيحدث فيها السلوك، (3) معايير الحكم على تحقيق السلوك.

10. إغلاق صنبور الماء .
11. إعادة فرشاة الأسنان إلى مكانها .
12. تنشيف الوجه واليدين .

ويطلق على أسلوب تحليل المهمة في أدبيات تعديل السلوك التسلسل (Chaining) حيث ينظر إلى السلوك أو المهمة كسلسلة (Chain) تتكون من حلقات (Links) فرعية متعددة. وتبعا لفنيات تعديل السلوك، إما أن يكون التسلسل أماميا (Forward Chaining) إذا تم تعليم المهارة الأولى في السلسلة السلوكية في البداية وتم تعليم المهارة الأخيرة في هذه السلسلة في النهايةً، وإما أن يكون التسلسل خلفيا (Backward Chaining) إذا تم تعليم المهارة الأخيرة في البداية والمهارة الأولى في النهايةً.

مثال آخر على استخدام أسلوب تحليل المهارة

إنه اليوم الأول لعبد الله في المدرسة. فقد كان في مركز للتربية الخاصة وهو الآن في صف خاص في مدرسة عادية. وأدرك المعلم أن تقديم الطعام في كفتيريا المدرسة يختلف عما تعود عبدالله في المركز، ولذلك قرر مساعدته وتدريبه على تعلم الاصطفاف بالدور في الكفتيريا. وطلب المعلم من عبدالله أن يقف خلف مروان ووقف بجانبه وشرح له خطوة فخطوة ما ينبغي أن يفعله مثل: انظر يا عبدالله، لقد أخذ مروان ملعقة، أنت أيضاً خذ ملعقة. والآن أخذ مروان صحناً، خذ أنت أيضاً صحناً، وهكذا إلى أن ذهب عبدالله إلى الطاولة وجلس عليها ومعه كل ما يحتاج إليه. وكرر المعلم هذا الإجراء يومياً مع عبدالله وكان ينتظر قبل أن يقدم له أي تلقين أو توجيه لفظي أو جسمي أو بصري. ومع نهاية الأسبوع، كان عبد الله قد تعلم الاعتماد على نفسه بشكل جيد.

وأما التشكيل (Shaping) فهو يعني مساعدة الطالب على الانتقال خطوة فخطوة من مستوى الأداء الراهن إلى المستوى النهائي المنشود. ولذلك يسمى التشكيل بالتقريب التتابعي (Successive Approximation). ومن أساسيات هذا الأسلوب تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي وعدم تعزيز الاستجابات التي تبتعد عن السلوك النهائي. ويعرف ذلك بالتعزيز الفارقي أو التفاضلي (Differential Reinforcement) الذي يتمثل في تعزيز الاستجابات المناسبة إيجابيا وتجاهل الاستجابات غير المناسبة (محوها). وقد يشمل التعزيز التفاضلي أيضا تعزيز السلوك في موقف محدد وتجاهله في مواقف أخرى وبهذا يبدأ السلوك بالحدوث في مواقف معينة دون غيرها (أي أنه يخضع لمبدأ ضبط المثير). والمقصود بضبط المثير لفرد يتعلم التمييز فيصبح سلوكه في موقف ما مختلفا عن سلوكه في موقف آخر.

أسلوب آخر يمكن استخدامه بفعالية لتعليم مهارات متنوعة للطلاب ذوي الإعاقات العقلية هو أسلوب النمذجة (Modeling) أو التعلم بالملاحظة. وغالبا ما يحتاج المعلمون إلى استخدام هذا الأسلوب عندما يفشل الطالب في الاستجابة للتعليمات والتوجيهات اللفظية. وعند استخدام النمذجة يراعي المعلمون والمدربون ما يلي: (1) الفوز بانتباه الملاحظ (الطالب)، (2) تقديم تعليمات لفظية للملاحظ، (3) تأدية السلوك المراد من الملاحظ تقليده، (د) البدء بسلوك بسيط نسبيا واستخدام التلقين الجسدي عند الحاجة، (4) تعزيز الملاحظ عند تقليد السلوك المنمذج بنجاح (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

وقد يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة العقلية في كثير من الأحيان إلى التوجيه (Guidance) لتأدية المهمات الأكاديمية والحياتية اليومية. ويشار إلى التوجيه عادة بالتلقين أي تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للطالب ليقوم بتادية مهارة محددة بنجاح. وقد يكون التلقين لفظيا (Verbal) أو إيمائيا (Gestural) أو جسديا

للطالب، (6) توجيه الطالب نحو ممارسة المهمة إلى أن يتقنها، (7) عرض البيانات حول أداء الطالب في رسوم بيانية مناسبة (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

ويشمل هذا الأسلوب تحليل المهمة (Task Analysis) الذي يشمل وصف المهمة الذي سيتم تعليمها للطفل بدقة ومن ثم تجزئتها إلى المهمات التي تتكون منها على شكل خطوات أصغر وترتيبها بشكل متسلسل لتسهيل عملية تدريسها. وبدون هذا الأسلوب قد يتعذر تحقيق الهدف أو حتى الحكم على مدى قابليته للتحقيق. ويساعد تحليل المهمة أيضا في إجراء أي تعديلات تلزم على الهدف قبل البدء بعملية التدريس. كذلك يساعد هذا الأسلوب على توجيه الأنشطة التعليمية نحو الأهداف الهامة، وتجنب إضاعة الوقت في الأنشطة غير الهامة، ويمكّن المعلم من تدريس المهارات بشكل متسلسل ومنطقي وتحديد المهارات السابقة التي يجب اكتسابها من أجل تخقيق هدف آخر بنجاح (الخطيب والحديدي، 2005).

تحليل مهارة تنظيف الأسنان

1. حمل معجون الأسنان .
2. رفع غطاء المعجون .
3. حمل فرشاة الأسنان .
4. وضع كمية قليلة من المعجون على الفرشاة .
5. إعادة أنبوبة معجون الأسنان إلى مكانها .
6. البدء بتحريك فرشاة الأسنان إلى الأعلى وإلى الأسفل على الأسنان .
7. فتح صنبور المياه.
8. المضمضة ولفظ المعجون إلى الحوض.
9. تنظيف الفرشاة بالماء .

تدريب الاستراتيجيات (Strategy Training)

بيّنت نتائج البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية مهارات أكاديمية محددة لا يكفي بحد ذاته. والسبب الرئيس هو أن هؤلاء الطلبة يفشلون في توظيف المهارات التي اكتسبوها سابقاً في المواقف التعلمية الجديدة. وقد توصلت الدراسات في مجال صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية إلى نتائج مماثلة. ولذلك أصبحت برامج التربية الخاصة تركز على تعليم هؤلاء الطلبة الاستراتيجيات اللازمة للنجاح في تأدية المهمات الأكاديمية. والإستراتيجية هي الأداة أو الخطة أو الطريقة المستخدمة لانجاز مهمة ما. ومن المصطلحات المرتبطة بتدريس الإستراتيجية: الاستراتيجيات المعرفية، والتلميحات البصرية واللفظية، والتعلم المستقل، واستراتيجيات التعلم، والتنظيم الذاتي المعرفي وما بعد المعرفي، وأساليب تحفيز التذكر.

ومن الاستراتيجيات التي ينصب الاهتمام عليها في برامج التربية الخاصة تعليم هؤلاء الطلبة كيف يتعلمون (تدريب استراتيجيات التعلم). وأصبحت هذه الطرق تعامل بوصفها مهارات بحد ذاتها ولذلك طورت برامج لتعليمها بشكل مباشر. ومن المهارات الأساسية التي تركز عليها برامج تدريب استراتيجيات التعلم حل المشكلات، وإتمام الواجبات بشكل مستقل، وإنجاز المهمات الأكاديمية الهامة. وبإيجاز، تتضمن برامج تدريب استراتيجيات التعلم الخطوات العملية التالية: (1) يقوم المعلم باختبار العادات الدراسية للطالب ويشجعه على الالتزام بتعلم استراتيجية التعلم، (2) يصف المعلم إستراتيجية التعلم للطالب، (4) يطلب المعلم من الطالب أن يمارس الإستراتيجية حتى يقرر أنه أصبح يؤديها بإتقان، (5) يمارس الطالب إستراتيجية التعلم مستخدماً المواد اللازمة في الموقف التدريبي ويزوده المعلم بتغذية راجعة تصحيحية، (6) يمارس الطالب إستراتيجية التعلم مستخدماً المواد الدراسية المتوفرة في الأوضاع الصفية الحقيقية، (7) يقوم المعلم

تدريب الاستراتيجيات (Strategy Training)

بيّنت نتائج البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية مهارات أكاديمية محددة لا يكفي بحد ذاته. والسبب الرئيس هو أن هؤلاء الطلبة يفشلون في توظيف المهارات التي اكتسبوها سابقاً في المواقف التعلمية الجديدة. وقد توصلت الدراسات في مجال صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية إلى نتائج مماثلة. ولذلك أصبحت برامج التربية الخاصة تركز على تعليم هؤلاء الطلبة الاستراتيجيات اللازمة للنجاح في تأدية المهمات الأكاديمية. والإستراتيجية هي الأداة أو الخطة أو الطريقة المستخدمة لانجاز مهمة ما. ومن المصطلحات المرتبطة بتدريس الإستراتيجية: الاستراتيجيات المعرفية، والتلميحات البصرية واللفظية، والتعلم المستقل، واستراتيجيات التعلم، والتنظيم الذاتي المعرفي وما بعد المعرفي، وأساليب تحفيز التذكر.

ومن الاستراتيجيات التي ينصب الاهتمام عليها في برامج التربية الخاصة تعليم هؤلاء الطلبة كيف يتعلمون (تدريب استراتيجيات التعلم). وأصبحت هذه الطرق تعامل بوصفها مهارات بحد ذاتها ولذلك طورت برامج لتعليمها بشكل مباشر. ومن المهارات الأساسية التي تركز عليها برامج تدريب استراتيجيات التعلم حل المشكلات، وإتمام الواجبات بشكل مستقل، وإنجاز المهمات الأكاديمية الهامة. وبإيجاز، تتضمن برامج تدريب استراتيجيات التعلم الخطوات العملية التالية: (1) يقوم المعلم باختبار العادات الدراسية للطالب ويشجعه على الالتزام بتعلم استراتيجية التعلم، (2) يصف المعلم إستراتيجية التعلم للطالب، (4) يطلب المعلم من الطالب أن يمارس الإستراتيجية حتى يقرر أنه أصبح يؤديها بإتقان، (5) يمارس الطالب إستراتيجية التعلم مستخدماً المواد اللازمة في الموقف التدريبي ويزوده المعلم بتغذية راجعة تصحيحية، (6) يمارس الطالب إستراتيجية التعلم مستخدماً المواد الدراسية المتوفرة في الأوضاع الصفية الحقيقية، (7) يقوم المعلم

باختبار عادات الطالب الدراسية مجدداً للتأكد من أنه أصبح يستخدم إستراتيجية التعلم بشكل مناسب في المواقف الصفية، (8) يقوم الطالب بتعميم استراتيجية التعلم واستخدامها في أوضاع ومواقف جديدة (Algozzine, & Ysseldyke, 2006) .

وفي مراجعة للأدبيات المنشورة في المجلات ذات العلاقة بالإعاقة العقلية، وجد جوزيف وكونراد (Joseph & Conrad, 2009) أن أكثر أسلوب مستخدم لتعليم الكتابة والمهارات الأكاديمية الأخرى للطلبة ذوي الإعاقة العقلية هو الأسلوب المعروف بتدريس الإستراتيجية (Strategy Instruction) وأن هذا الأسلوب فعال جدا في هذا الخصوص. فبما أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وكثيراً من الأفراد ذوي الحاجات الخاصة الأخرى يظهرون أشكالاً مختلفة من العجز المعرفي (Cognitive Deficits) فقد حرص الباحثون في ميدان التربية الخاصة في العقود الثلاثة الماضية على تصميم برامج تهدف إلى تدريب هؤلاء الأفراد على استخدام الاستراتيجيات المعرفية الفعالة (انظر الفصل الثالث). وذلك ما أصبح يعرف بتدريب الإستراتيجية المعرفية (Cognitive Strategy Training). وتشمل هذه الاستراتيجيات استخدام أساليب تعديل السلوك المعروفة لتغيير العمليات المعرفية (الأفكار والمشاعر) على افتراض أن تغييرها سيؤدي إلى تغيير السلوك الظاهر. ولما كان الأمر كذلك، فغالباً ما يُشار إليها باسم استراتيجيات تعديل السلوك المعرفي. وتتضمن البرامج الموجهة نحو تدريب الاستراتيجيات المعرفية التدريب الذاتي والمتابعة الذاتية واستراتيجيات تطوير الذاكرة واستراتيجيات حل المشكلات (Algozzine, & Ysseldyke, 2006) .

العقلية كما هو معروف تشمل كلا من انخفاض القدرة العقلية العامة والعجز في السلوك التكيفي.

كيف يستطيع المعلمون العاديون مساعدة الطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة على التعلم؟

التدخل قبل الإحالة

قبل إحالة الطالب إلى غرفة المصادر، يجب تنفيذ كل الإجراءات الممكنة لمساعدة الطالب في الصف العادي وتطوير أدائه. وذلك ما يعرف بالتدخل قبل الإحالة (Pre-referral Intervention). ويتطلب التدخل قبل الإحالة تشكيل لجنة في كل مدرسة غالبا ما يطلق عليها اسم فريق دراسة الطالب (Student Study Team). وقد تضم هذه اللجنة في عضويتها معلم تربية خاصة، ومرشد، ومعلم أو أكثر من معلمي الصفوف العادية، وغيرهم. وهذه اللجنة توكل إليها مهمة جمع المعلومات عن الطالب أثناء تنفيذ البرامج التعليمية والسلوكية الداعمة له. وإذا اتضح أن الطالب أداء الطالب لم يتغير رغم التدخل المناسب ولفترة كافية، تتحمل هذه اللجنة مسؤولية اتخاذ قرار بشأن إحالة الطالب إلى غرفة المصادر. ويقترح الاهتمام بالأمور التالية على وجه التحديد عند دمج هؤلاء الطلبة:

- تزويد الطلبة بتلميحات ومثيرات تلقينية (لفظية أو بصرية أو جسدية) مساندة لتوجيههم نحو المهمة والتركيز عليها. وقد يشمل ذلك استخدام الألوان أو التذكير الشفهي، الخ.
- استخدام أسلوب تحليل المهارات (تجزئة المهمة إلى خطوات فرعية صغيرة).

(Physical). وقد يستخدم التلقين مؤقتا في بداية التدريب أو بشكل متكرر وبخاصة عندما يكون السلوك المستهدف صعبا أو عندما تكون قدرات الطالب محدودة. ولكي لا يصبح الطالب معتمدا على التوجيه والمساعدة ينغي التوقف عن تقديمها ولكن بشكل تدريجي. ويطلق على الإزالة التدريجية للمثيرات التلقينية (التوجيهات والتعليمات) التلاشي أو الإخفاء (Fading) والهدف من ذلك أن يصبح الطالب قادرا على تأدية المهمة بشكل مستقل.

مثال توضيحي لاستخدام التلقين (التوجيه) والإخفاء

حنان طفلة لديها تخلف عقلي شديد. إنها تتناول الطعام بأصابعها فلم تتعلم بعد استخدام الملعقة. وقررت المعلمة أن الوقت حان لتتعلم استخدام الملعقة. وقررت المعلمة أن تحضر علبة لبن بالفواكه فمن المعروف أن حنان تحبه حباً جماً. وبالفعل أحضرت المعلمة علبة اللبن وملعقة. وجلست بجانب حنان ووضعت يدها على يد حنان اليمنى ووجهتها إلى الملعقة، وساعدتها على تناول بعض اللبن ووجهت الملعقة نحو فمها. وعند دخول الملعقة في فم حنان، أكلت اللبن بشهية كبيرة. وكررت المعلمة هذا الإجراء عدة مرات على مدار عدة أيام وكانت تثني على حنان وتربت على كتفها في كل مرة كانت الملعقة تصل إلى هدفها. وعندما أدركت المعلمة أن حنان بدأت تقوم بالحركات اللازمة بمفردها، أصبحت تقلل تدريجياً الضغط على يدها إلى أن أصبحت يدها تلامس يد حنان فقط. وبعد ذلك أصبحت المعلمة تبعد يدها عن يد حنان وأصبحت تكتفي بملامسة رسغها، فكوعها، فكتفها. وفي نهاية الأمر، أبعدت المعلمة يدها عن جسم حنان تماماً. وصارت حنان تستخدم الملعقة بمفردها.

- تكييف كافة مجالات المنهج الدراسي حسب الحاجة لزيادة احتمالات نجاح الطالب.
- استخدام أساليب تعليمية بديلة.
- استخدام أساليب تقييم بديلة.
- تعليم الطالب المهارات التنظيمية.
- مساعدة الطالب على تعلم المهارات الاجتماعية المناسبة اللازمة.
- تعزيز السلوك المناسب للطالب.
- الثبات في القواعد والأنشطة الصفية.
- التحلي بالصبر.

الجدول (9-1): طرائق تعديل المهمات الصفية التقليدية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة في المدارس العادية

المهمة	التعديلات
المناقشات الصفية/ طرح الأسئلة	• الفوز بانتباه الطالب قبل دعوته للمشاركة أو الإجابة • عدم الاعتماد على حاسة السمع فقط لإعطاء التعليمات • توضيح التعليمات • تجزئة الحصة إلى وحدات صغيرة واستخدام التعلم المحسوس لدعم المناقشة
أوراق العمل	• إعادة كتابة التعليمات بلغة أبسط • تقليل عدد المشكلات أو الأسئلة في الصفحة الواحدة (من خلال تغطية الأجزاء الأخرى)
التقييم	• إعادة كتابة الامتحان بحيث تكون الجمل فيه أقصر، والمفردات أبسط، والقراءة أسهل (يفضل عدم كتابة أسئلة الامتحان يدويا وإنما طباعتها بخط واضح) • اتاحة الفرص للطلبة اختيار الطريقة التي يرغبونها للإجابة عن الأسئلة

	• تعديل الوقت المحدد للامتحان، وتقسيم الامتحان لأكثر من جزء واتاحة الفرصة للطالب لأن يجيب عن أسئلة الامتحان في أكثر من جلسة واحدة
المشاريع والتقارير	• إعطاء الطالب نموذجا مكتملا لمشروع أو تقرير ليقتدي به • إعطاء تعليمات مكتوبة أو موضحة بالصور للخطوات اللازمة لانجاز المشروع أو التقرير • تجهيز قائمة بالبنود أو المفردات الأساسية في المشروع أو التقرير • تشجع الطالب على استخدام الحاسوب لإعداد المشروع أو التقرير

الجدول (9-2): أساليب التدريس الرئيسية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة

أسلوب التدريس	الوصف
التدريس المباشر Direct Instruction	تهيئة الطالب للمهمة التعلمية وتركيز انتباهه، وتوضيح المهارة أو المفهوم، وإتاحة الفرص للطالب للممارسة والتطبيق مع الإجابة عن أسئلة المعلم والتزود بتغذية راجعة، وإتاحة الفرص للممارسة الموجهة من المعلم والممارسة غير الموجهة. ويستخدم هذا الأسلوب عند قيام المعلم بتعليم كل الطلاب في الصف ضمن مجموعات كبيرة.
تنويع المهمة Task Variation	بعد تمكن الطالب من تأدية مهمة جديدة بنجاح، يطلب منه المعلم تأدية مهمة مماثلة كان قد أتقنها سابقا. ويستخدم هذا الأسلوب عند تنفيذ الأنشطة التطبيقية.
التدريس بمساعدة الحاسوب Computer-Assisted Instruction	ويستخدم أيضا للممارسة والتطبيق المتصلين بالأهداف المحددة بالبرنامج التربوي للطالب، ويفضل أن يستخدم جنبا إلى جنب مع التدريس الموجه من قبل المعلم وليس بمفرده.
التعلم التعاوني Cooperative Learning	ويستخدم عند تنفيذ التدريس ضمن مجموعات صغيرة، وتقوم فيه مجموعة غير متجانسة (طلبة لديهم إعاقة عقلية بسيطة وطلبة ليس لديهم إعاقات) بالسعي نحو تحقيق هدف مشترك.
تدريب الأقران Peer tutoring	قيام طلبة تم تدريبهم جيدا بتعليم زملائهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته.
الحصة المتقطعة Lecture-Pause	تقسيم الوقت الكلي للحصة إلى أجزاء صغيرة (6-8 دقائق لكل فترة جزئية) يلي كل منها 2-4 دقائق يلتقي أثناؤها الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة محددة مسبقا من قبل المعلم وذلك لمناقشة المادة الدراسية وتبادل المعلومات والملاحظات حولها. وفي هذه الأثناء، يتفاعل المعلم مع المجموعات ويقدّم لها تغذية راجعة ويعزز الاستجابات المناسبة.

- التعلم الفائض (التكرار والإعادة). ومن الأمثلة على ذلك، تعليم الطالب قراءة الكلمات من خلال البطاقات، والألعاب، والقراءة والكتابة المتكررة للكلمات.
- التأكد من أن الطالب يستوعب ما هو مطلوب منه واستخدام تلميحات بصرية إضافية عند الحاجة.
- الحرص على توفير خبرات تعلمية تأسيسية ناجحة للطالب من خلال أنشطة مثيرة لاهتمامه وذات معنى بالنسبة له قبل الانتقال به إلى مفاهيم جديدة أكثر تعقيدا.
- إعادة التذكير بالمفاهيم والمهارات التي تم تعلمها سابقا.
- التركيز على التعلم بالعمل والخبرة العملية.
- التخطيط للتدريس وعدم الاعتماد على التدريس العرضي.
- استخدام التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة بشكل فعال.
- ربط ما يتعلمه الطالب بخبرات الحياة الفعلية.
- تنفيذ أنشطة لتطوير المهارات اللغوية للطالب في كافة المواد الدراسية.
- استخدام التكنولوجيا المساندة (الحاسوب، المسجلات، الخ) قدر المستطاع.
- التخطيط لمساعدة الطالب على تعميم المهارات والمفاهيم بشكل منظم.
- استخدام جمل قصيرة، وبسيطة، وغير معقدة لضمان فهم الطالب لها.
- تكرار التوجيهات والاستفسار من الطالب إذا كان يحتاج إلى مزيد من التوضيح.
- جعل المشتتات في حدودها الدنيا.
- تعليم الطالب مهارات محددة كلما اقتضت الحاجة ذلك.
- توفير بيئة تعليمية داعمة تركز على النجاح الذي يحققه الطالب وتطور ثقته بذاته.

- راجع الأشكال التنظيمية كنشاط إحمائي كل يوم.
- اطلب من أحد الطلاب في الصف أن يسجل الفصل الدراسي على شـــريط كاسيت.
- قلل المدة المخصصة للقراءة.
- ابرز النقاط المهمة على نسخة الكتاب نفسها بدلا من تدوين الملاحظات.

(ج) العمل الكتابي

- اسمح للطالب باستخدام جهاز حاسوب أو أي أدوات تكنولوجية مساندة.
- قلل الوقت المخصص للكتابة.
- لا تطلب من الطلبة أن يعيدوا نسخ الواجب.
- اسمح للطلبة بالطباعة بدلا من الكتابة اليدوية.
- قلل كمية النسخ عن اللوح.
- قسّم أوراق العمل إلى أجزاء أصغر.
- إعط الطالب نسخة من الملاحظات التي كتبها أحد زملائه في الصف.
- اسمح لبعض الطلبة بتسجيل إجاباتهم على شريط كاسيت.

(د) الواجبات المنزلية

- قدّم للطالب تعليمات واضحة ومختصرة.
- وفّر للطالب فرصة لممارسة الواجب المنزلي قبل مغادرة الصف.
- اكتب الواجبات المنزلية في نفس المكان من اللوح.
- نوّع الواجبات المنزلية (مشروع، مقابلة، كتابة تقرير، رسم، الخ).
- ساعد الطالب على استخدام دفتر الواجبات المنزلية.
- دع الطلبة يعرفون أسباب قيامهم بتأدية الواجبات المنزلية.

(هـ) الرياضيات

- استخدم ورقة رسم بياني لكتابة الأعداد بشكل مرتب.
- لوّن إشارات العمليات الحسابية.
- استخدم أدوات ثلاثية الأبعاد قبل استخدام القلم والورقة.
- استخدم الأسهم لتعريف الطالب بنقطة البداية.
- استخدم أدوات مساعدة للتذكر عند تأدية العمليات الحسابية الطويلة.

ثالثا: غرفة الصف

(أ) وقت الحصة

- إطالة أو تقصير وقت الحصة.
- استخدم جدولا يوميا متشابها.
- استخدم أنواعا مختلفة من المهمات لفترات قصيرة (عمل فردي/عمل جماعي، كتابة/رسم، نشاط يتطلب الجلوس/نشاط يتطلب الحركة، الخ).

(ب) تنظيم المجموعات في الصف

- عمل فردي
- مجموعات تعاونية
- مراكز (محطات) تعلم
- تدريب الرفاق

(ج) مراعاة أنماط التعلم

- سمعي
- بصري

كان بكتابة الملاحظات أو بتحديد الدرجات) وأن يعكس أيضا مدى تحقيق الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي للطفل. ويجب أن تبين التقارير التي ترسل للأسرة التعديل أو التكييف الذي تم تنفيذه على البرنامج العادي ويجب أن يكتب كل عضو من أعضاء لجنة (أو فريق) البرنامج التربوي الفردي تقريرا مفصلا عن تقدّم الطفل.

التعديلات الأساسية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العادية

أوّلا: الواجبات والتعيينات الدراسية

(أ) المحاضرات

- زوّد الطالب بمعلومات تعريفية بالمحتوى مرفقة بشكل تنظيمي.
- زوّد الطالب بمعلومات بصرية، وإيضاحات، وأمثلة.
- وضّح المفاهيم بلغة بسيطة مستخدما خطوات صغيرة أو معلومات أقل من المعلومات.
- أكتب الكلمات الأساسية على اللوح، واستخدم ألوانا مختلفة أو ضع خطا تحت الكلمات المهمة.
- تحدّث بصوت مسموع وهادئ.
- أعد تلخيص النقاط المهمة أكثر من مرة.
- قلل من وقت المحاضرة واستعض عن بعض وقت المحاضرة بنشاطات جماعية تعاونية.

(ب) الكتب والمراجع

- استخدم شكلا تنظيميا عند تقديم الفصل في الكتاب.
- استخدم أدلة دراسية لتعزيز المهارات اللفظية.

ممتعة وغنية بالتعزيز الإيجابي (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

مهارات اللعب

معروف أن اللعب له تأثيرات إيجابية متنوعة على كل من النمو المعرفي والاجتماعي/الانفعالي والحركي واللغوي. ومعروف أيضا أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تفتقر إلى مهارات اللعب بشكل مفيد ومناسب وأن لعبهم قد يختلف نوعا وكما عن لعب الأطفال غير المعوقين الأمر الذي قد ينجم عنه مظاهر سلوكية نمطية شاذة. وعليه، ينبغي على البرامج المنفذة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تطوير مهارات اللعب لديهم. ويقترح في هذا الصدد: (1) تقييم مستوى تطور اللعب لدى الطفل وتحديد الأهداف التي يجب تحقيقها معه، (2) اختيار أدوات اللعب الملائمة للعمر العقلي والزمني للطفل، (3) تدريب الطفل على استخدام مهارات اللعب المناسبة من خلال التعامل معها كغيرها من المهارات بمعنى أنه يمكن تحليلها وتطويرها باستخدام أسلوب التدريب المباشر وأساليب أخرى (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

ممتعة وغنية بالتعزيز الإيجابي (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

مهارات اللعب

معروف أن اللعب له تأثيرات إيجابية متنوعة على كل من النمو المعرفي والاجتماعي/الانفعالي والحركي واللغوي. ومعروف أيضا أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تفتقر إلى مهارات اللعب بشكل مفيد ومناسب وأن لعبهم قد يختلف نوعا وكما عن لعب الأطفال غير المعوقين الأمر الذي قد ينجم عنه مظاهر سلوكية نمطية شاذة. وعليه، ينبغي على البرامج المنفذة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تطوير مهارات اللعب لديهم. ويقترح في هذا الصدد: (1) تقييم مستوى تطور اللعب لدى الطفل وتحديد الأهداف التي يجب تحقيقها معه، (2) اختيار أدوات اللعب الملائمة للعمر العقلي والزمني للطفل، (3) تدريب الطفل على استخدام مهارات اللعب المناسبة من خلال التعامل معها كغيرها من المهارات بمعنى أنه يمكن تحليلها وتطويرها باستخدام أسلوب التدريب المباشر وأساليب أخرى (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

التصنيف السيكومتري للإعاقة العقلية (حسب معامل الذكاء)

الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Mental Retardation)

يحتاج الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة إلى دعم محدود من المجتمع من وقت إلى آخر. وعلى وجه التحديد، الإعاقة العقلية البسيطة هي انخفاض مستوى الأداء العقلي العام عن المتوسط بمقدار (2-3) انحرافات معيارية (أي درجة ذكاء تتراوح ما بين 55-69 على اختبار وكسلر و 52-68 على اختبار ستانفورد - بينيه). ويمثل الأشخاص الذين لديهم هذه الدرجة من الإعاقة العقلية ما نسبته 85-90% من مجموع الأشخاص المعوقين عقلياً. وترتبط أسباب الإعاقة العقلية البسيطة بالعوامل البيئية (الفقر، الحرمان، سوء التغذية، وعدم توفر الرعاية الصحية) أكثر مما ترتبط بالعوامل العضوية.

وكان يطلق على الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الماضي إسم "القابلين للتعليم" وكانوا يتلقون معظم تعليمهم في الفصول الدراسية الخاصة في المدارس العادية. أما الآن، فإن أعداداً متزايدة منهم تتلقى الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات الداعمة في غرف المصادر. وبوجه عام، فغالباً ما يتم تشخيص الإعاقة العقلية البسيطة متأخراً (عادة في الصف الثاني أو الثالث الأساسي وليس قبل ذلك).

وتركز البرامج التربوية المقدمة للطلاب أصحاب هذه الدرجة من الإعاقة العقلية على المواضيع الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، والحساب) في المرحلة الابتدائية حيث يستطيع معظمهم اكتساب المهارات الأكاديمية المكافئة لمستوى الصف السادس. وفي مرحلة ما بعد التعليم الابتدائي تبدأ البرامج عادة بالتركيز على التهيئة المهنية والتدريب المهني. ويكتسب معظمهم المهارات الاجتماعية

- لمسي حركي

(د) تنظيم الحصة

- أدلة للدراسة
- أدوات لابراز النقاط المهمة في الدرس
- مجموعات تعاونية
- عمل مشاريع

(هـ) طريقة استجابة الطالب

- لفظيا/كتابيا
- اختبارات بمساعدة/اختبارات دون مساعدة
- اختبارات بوقت محدد/اختبارات دون وقت محدد
- مشاريع فردية/مشاريع جماعية
- تقديم أوراق أو عروض فردية/ تقديم أوراق أو عروض جماعية

(و) محتوى الدرس

- تعديل حجم العمل
- تقليل عدد الفقرات في الصفحة الواحدة
- إجراء مراجعات متكررة
- العمل على مهمات قصيرة
- السماح للطلبة باختيار المشاريع

(أي أن درجة الذكاء تتراوح ما بين 25-39 على اختبار وكسلر، و 20-35 على اختبار ستانفورد - بينيه).

ومن الواضح أن هذا المستوى من الانخفاض في الذكاء ينطوي على صعوبات جمة يحتاج الشخص بسببها إلى رعاية وإشراف متواصلين. ويعاني كثير من هؤلاء الأشخاص من مشكلات صحية. وغالباً ما تقدم الخدمات لهم في الأوضاع الأكثر تقييداً (مدارس نهارية خاصة، مؤسسات إقامة داخلية ...الخ).

وخلافاً للإعاقة العقلية البسيطة أو المتوسطة والذي يصعب فيهما تحديد أسباب عضوية للإعاقة، فإن حالات الإعاقة العقلية الشديدة (وكذلك الإعاقة العقلية الشديدة جداً) ترتبط غالبا باضطرابات في الجهاز العصبي وبحالات إعاقة أخرى (Beirne-Smith, Patton, & Shannon, 2005).

وبوجه عام، يستطيع بعض هؤلاء الأشخاص تعلم مهارات العناية بالذات وبعض مهارات التواصل الوظيفي الأساسية. ويستطيع بعضهم العمل في مشاغل محمية ولكن تحت إشراف مباشر ومتواصل. وينبغي التنويه إلى أن معظم المراجع العلمية المتخصصة لا تتحدث عن الإعاقة العقلية الشديدة بمعزل عن الإعاقة العقلية الشديدة جداً بل تدمجهم في فئة واحدة مما يعكس المشكلات والخصائص المشتركة بين هاتين الفئتين.

بعض الحقائق عن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة/الشديدة

- يحتاجون لدعم يتراوح بين البسيط إلى المكثف
- تزيد احتمالات ان تكون لديهم متلازمة واضحة للناظر.
- يبدون مختلفين عن الأشخاص الآخرين
- يكون لديهم تأخر ملحوظ في نموهم
- غالبا ما يتم تشخيصهم في الطفولة المبكرة
- غالبا ما تقدم لهم خدمات التربية الخاصة منذ الطفولة المبكرة
- قد يدمج بعضهم جزئيا في صفوف خاصة في المدارس العادية خاصة في الدول المتقدمة
- تركز البرامج على تعليمهم مهارات الحياة اليومية والتكيفية
- لا يستطيع معظمهم الاستقلال كاملا في سنوات الرشد
- يعمل كثير منهم في مشاغل عمل محمية أو في أوضاع غير تنافسية

الإعاقة العقلية الشديدة جدا (Profound Mental Retardation)

وأما الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية الشديدة جدا (أو ما يسمى أيضاً باللغة العربية بالتخلف العقلي الحاد أو العميق او الجسيم) فيكون معامل الذكاء لديهم أدنى من المتوسط بمقدار (5-6) انحرافات معيارية (أي أنّ درجة الذكاء تقل عن 25 على اختبار وكسلر وعن 20 على اختبار ستانفورد – بينيه). وفي الواقع فإن درجة ذكاء هؤلاء الأشخاص غالباً ما تخمّن تخميناً إذ يتعذر تطبيق اختبارات الذكاء عليهم ولذلك فهم يسمون عادة بالأشخاص غير القابلين للإختبار (Untestable). وهم يشكلون 1-2% من مجتمع الأشخاص المعوقين عقليا. ويتعلم هؤلاء الأشخاص بعض المهارات الأساسية للتواصل والعناية بالذات.

وغالبا ما يكون لدى هؤلاء الأشخاص إضطرابات دماغية أو إعاقات جسمية واضحة لا يقدرون معها على التكلم والتنقل أبداً وتكون مهاراتهم الكلامية / اللغوية والحركية محدودة جداً. ويظهر لدى كثيرين منهم سلوكيات غير تكيفية ومنها سلوك الإيذاء الذاتي والسلوك النمطي. ولذا فان هؤلاء الأشخاص يحتاجون إلى رعاية متواصلة (Beirne-Smith, Patton, & Shannon, 2005).

بعض الحقائق عن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية الشديدة جدا (الجسيمة)

- يحتاجون لدعم شامل طوال حياتهم
- غالبا ما يكون لديهم إعاقات متعددة
- يستخدم معظمهم أنماطا بديلة للتواصل والحركة
- يصعب تقييم قدراتهم العقلية بسبب عجزهم عن التواصل
- يتم تدريبهم في مؤسسات أو مدارس خاصة معزولة

التصنيف التربوي للإعاقة العقلية (حسب القابلية للتعليم)

ويصنف الطلبة ذوو الإعاقة العقلية حسب القابلية للتعليم (المعيار التربوي) إلى ثلاث فئات كما يلي: الطلبة المتخلفون عقلياً القابلون للتعليم، المتخلفون عقلياً القابلون للتدريب، والطلبة المتخلفون عقلياً الاعتماديون.

الطلبة القابلون للتعليم

يستخدم مصطلح الطلبة القابلون للتعلـيم (Educable Mentally Retarded) المعروف بالإنجليزية اختصارا بالرمز (EMR) للإشارة إلى الطلبة الذين تتراوح معاملات ذكائهم بين (50-75) تقريباً وذلك للتذكير بأن التعليم الأكاديمي التقليدي أمر ممكن بالنسبة لهم ولو جزئياً. ولذا حلّ هذا المصطلح محل مصطلح "الأبله" الذي كان شائعاً سابقاً. ومن ثم استبدل المصطلح لاحقا بمصطلح الطلبة ذوي

والتواصلية المكافئة نسبياً لمهارات أقرانهم العاديين ويحققون مستويات مقبولة من الاعتماد على الذات.

ومن الملفت للانتباه أن معظم الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين حصلوا على تدريب فاعل ومكثف في مرحلة المدرسة لا تظهر عليهم ملامح الإعاقة وخصائصها بجلاء أو قد تختـــفي هذه الملامح تقريباً في مرحلة ما بعد المدرسة، فيتزوجون وينشئون أطفالهم ويدعمون أنفسهم اقتصادياً بشكل مقبول (Beirne-Smith, Patton, & Shannon, 2005).

بعض الحقائق عن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

- يحتاجون لدعم محدود من حين لآخر
- لا يبدون مختلفين عن أقرانهم غير المعوقين
- وجه الضعف الرئيس لديهم في التعلم الأكاديمي، وأما نموهم بشكل عام فيبدو بطيئا بنسبة بسيطة إلى متوسطة
- أصبحوا يدمجون في المدارس العادية في كثير من دول العالم
- نادرا ما يتم تشخيص حالة الإعاقة لديهم قبل دخولهم المدرسة
- عندما ينهون الدراسة الثانوية، يكون انجازهم الأكاديمي قريبا من إنجاز طلبة الصف السادس الابتدائي
- يستطيع كثير منهم العمل بشكل مستقل في سنوات الرشد
- بعضهم يتزوج وينجب أطفالا ويندمج في المجتمع
- في الدول المتقدمة وبعد التدريب المكثف لسنوات طويلة لا يعود مصطلح الإعاقة العقلية البسيطة ينطبق على كثير منهم حيث أن معامل ذكائهم يصبح أعلى من 70

إليه التربويون هو التأكيد على أن الأشخاص الاعتماديين عاجزون عن الاعتناء بأنفسهم ويحتاجون إلى رعاية وإشراف دائمين. ومن الواضح أن هذه التسمية أيضا تنطوي على رسالة لم تعد مقبولة حالياً مفادها أن هؤلاء الأشخاص غير قابلين للتعليم أو للتدريب (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

تصنيف الإعاقة العقلية حسب الأسباب

يبين الفصل الرابع أن الإعاقة العقلية قد تنجم عن أسباب متنوعة تشمل: الأسباب الوراثية (اضطراب الكروموسومات والجينات مثل متلازمة داون، ومتلازمة الكروموسوم الجنسي الهش)، الاضطرابات المرتبطة بعملية الحمل مثل تناول الأم الحامل للكحول أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية مثل الحصبة الالمانية، الأسباب المرتبطة بعملية الولادة مثل نقص الأكسجين بسبب عسر الولادة، والمشكلات الصحية مثل التسمم أو التهاب السحايا أو سوء التغذية. وعندما تكون الإعاقة العقلية ناتجة عن أسباب جسمية قابلة للتحديد فهي تسمى إعاقة عقلية عضوية (Organic Mental Retardation). أما عندما يتعذر تحديد أي سبب عضوي لها (وذلك هو الحال بالنسبة لمعظم الحالات البسيطة) يعزو الأخصائيون الإعاقة للحرمان الأسري والثقافي وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن هنا جاءت تسمية الإعاقة العقلية التي لا يعرف لها سبب بيولوجي بالإعاقة الثقافية الأسرية (Cultural-Familial Mental Retardation) على الرغم من عدم توفر أدلة علمية كافية تثبت أن عوامل الحرمان الاجتماعي والبيئي عوامل مسببة للإعاقة العقلية. ويعنى بهذه العوامل المستوى التعليمي للأم وصحتها النفسية، وعمرها عند الإنجاب، ومعدل دخل الأسرة، والعلاقات بين الزوجين، والخبرات التي يتم توفيرها للطفل. وتشمل هذه العوامل أيضا نوعية التغذية، ومستوى الرعاية الصحية،

والحرمان الثقافي، والعوامل الأخرى المرتبطة تقليدياً بالفقر الشديد (Beirne-Smith, Patton, & Shannon, 2005).

التصنيف حسب الحاجة للدعم

أشرنا في الجزء الأول من هذا الفصل إلى أن أحدث تعريف للإعاقة العقلية يؤكد على أهمية التعامل معها بوصفها حالة ضعف في الأداء تنتج في سياق بيئي معين وترتبط بمدى حاجة الشخص للدعم. واستنادا إلى ذلك تصنف الأدبيات الحديثة الإعاقة العقلية بناء على الحاجة إلى الدعم كما هو مبين في الجدول (3- 1).

الجدول (3-1): تصنيف الإعاقة العقلية بناء على الحاجة إلى الدعم*

- دعم متقطع (Intermittent) بمعنى أن الشخص لا يحتاج للدعم بشكل مستمر ولكن الدعم يقدم حسب الحاجة فقط وخاصة في المراحل الانتقالية المهمة في الحياة.
- دعم محدود (Limited Support) عندما يحتاج الشخص إلى دعم متكرر (غير يومي) ولكن غير مكثف.
- دعم مكثف (Extensive Support) بمعنى أن الشخص يحتاج إلى دعم منتظم ويومي في مجال أساسي واحد على الأقل (كمجال المهارات الحياتية اليومية).
- دعم شامل (Pervasive Support) بمعنى أن الشخص يحتاج لدعم يومي مكثف وربما طوال حياته في عدة مجالات أساسية.

*نقلا عن: (Sass, 2001)

التخلف العقلي البسيط. فلم يعد هذا المصطلح يحظى بالقبول منذ ما يزيد عن ربع قرن، لأنه يوحي بأن الطلاب الذين لديهم هذه الدرجة من التخلف العقلي قابلون للتعليم وأن غيرهم (القابلين للتدريب والاعتماديين) غير قابلين للتعليم وهذا ليس صحيحاً (Beirne-Smith, Patton, & Shannon, 2005).

الطلبة القابلون للتعليم

ويستخدم التربويون مصطلح الطلبة القابلون للتدريب (Trainable Mentally Retarded) وهو ما يشار إليه بالإنجليزية بالرمز (TMR) عند الحديث عن ذوي التخلف العقلي المتوسط وبعض ذوي التخلف العقلي الشديد (الأشخاص الذن تتراوح معاملات ذكائهم بين 30-50 تقريباً). وتقوم هذه التسمية على افتراض مفاده أن الأشخاص الذين لديهم هذه الدرجة من درجات التخلف العقلي يمكن تزويدهم ببرامج تدريبية خاصة في مجالات العناية بالذات والتواصل والنمو الاجتماعي ولكن لا يمكن تعليمهم المهارات الأكاديمية التي تتضمنها المناهج المدرسية التقليدية. وكان هذا المصطلح قد حلّ محل مصطلح "الأحمق" الذي كان شائعاً من قبل. وهنا أيضا، تنطوي هذه التسمية على رسالة ضمنية مفادها أن هؤلاء الأشخاص غير قابلين للتعليم وذلك أمر دحضته نتائج البحوث العلمية مما دفع بكثيرين للتحفظ بشدة على استخدامه في الوقت الراهن.

الطلبة الاعتماديون

ويطلق التربويون مصطلح الطلبة الاعتماديون (Custodial Mentally Retarded) على ذوي التخلف العقلي الشديد جداً ومعظم ذوي التخلف العقلي الشديد (الأشخاص الذين تقل معاملات ذكائهم عن 30 درجة). وهذا المصطلح حل محل مصطلح "المعتوه". والأصل في هذه التسمية هو "الاعتماد على الغير". وما رمى

المختلفة من مواقع [illegible] هناك إجراء آخر لتعزيز التعميم وهو تعزيز طلاقة المهارة. فالطلاب عندما يحققون معدلات عالية من السرعة والدقة فإنهم يحتفظون بما تعلموه ويصبحون قادرين على تطبيق تعلمهم لتلبية متطلبات العالم الواقعي (Binder, 1996). والمهارة إذا لم يتم التمكن منها فإنها لن تُعمَم. وعلى اعتبار مشكلات التعميم المعترف بها التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، يكون تنمية الأداء الطليق أساسيًا.

استخدام كل هذه الماكينات بدون تدريس مباشر [illegible]

فكّر

كيف ستنظم فصولك ومهامك ودروسك لكي يزيد احتمال أن تتاح للطلاب فرص تعلم ناجحة؟

كيف يتم توصيل التدريس؟

إن التدريس الجيد يعني التوصيل الماهر للتعليم. وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية يتطلب التوصيل التعليمي الفعال الانتباه إلى تسع قضايا:

1. من الذي يوصل التعليم؟
2. أين يجب أن يُوصَل التعليم؟
3. التدريس الجماعي في مقابل التدريس الفردي؟
4. التدريس القائم على تحليل المهام.
5. استخدام صيغتي التدريس الخالي من الأخطاء والمطابقة بالعينة.
6. استخدام صيغ المحاولة المنفصلة.
7. استخدام الحث والمساعدة.
8. استخدام الإجراءات التدريسية الطبيعية.
9. الربط بين التدريس والسلوك المشكل.

من الذي يوصل التعليم؟

توجد نماذج كثيرة للتفاعل المهني. يتضمن أحد النماذج أن يقوم معلمو التعليم العام بتوصيل التعليم، بينما يقوم نموذج آخر على يقدم التعليم معلمو التربية الخاصة. وفي حالة الطلاب ذوي الإعاقات البدنية والتواصلية يقوم المعالجون therapists في بعض الأحيان

بتوصيل التعليم، وفي نماذج أخرى يقوم المعالجون بتقييم الطلاب ووضع توصيات تعليمية لينفذها المعلمون في التوصيل. كما يلعب المعلمون المساعدون أيضًا دورًا في توصيل التعليم، وفي بعض الإدارات التعليمية يقوم أفراد الأسرة بالعمل مع المعلمين في تدريس الدروس. وبالنسبة لمن يلعبون دورًا تعليميًا يمكن للمعالجين والمساعدين والآباء والأمهات وأفراد الأسرة الآخرين أن يكونوا مفيدين جدًا. ومع ذلك ففي حال غياب التدريب والطرق التعليمية قد يتخبط هؤلاء الأشخاص في استخدام أساليب مختلطة، قد يكون بعضها بلا قيمة تعليمية.

ولكي يشارك المهنيون وأفراد الأسرة في التعليم، يمكن لنظام في التعاون التعليمي ونظام بسيط في متابعة التقدم أن يساعدا في الحفاظ على التدريس على الطريق الصحيح بالنسبة للمتعلم. فلا بد من نظام تعاون يشجع التشاور الأصيل وتبادل المعلومات والمدركات المشتركة لكي يُكَوِن البالغون المتعددون في المدارس فريقًا ناجحًا يدعم نمو الطلاب (Idol, Nevin, Paolucci-Whitcomb, 1999). وثمة أربعة موجهات يجب أن يتبعها البالغون الذين يتعاونون في توصيل التعليم (Scott et al., 2000). أولاً: يجب أن تتاح للمعالجين والآباء والأمهات والمعلمين الآخرين الفرصة لاختيار الأهداف التعليمية التي يعتقدون أنهم يمكن أن ينفذونها واقعيًا. ثانيًا: في حالة أي مهارة يتشارك المعلم الأساسي في المسؤولية عنها مع البالغين الآخرين، يجب أن يكون الطالب يحقق بالفعل تقدمًا في هذه المهارة لكي يكون البالغون الآخرون منخرطون في بناء الطلاقة أو دعم التعميم، بدل أن يُدَرِسوا فقط من أجل الاكتساب الأولي للمهارة. ثالثًا: يجب على التدريس القائم في المجتمع أو البيت أن يُقدَم في أجزاء صغيرة لكي لا تأخذ هذه البيئات الطبيعية خصائص الفصول المدرسية. وهذا يسمح بوجود تمييز أوضح بين التفاعلات التعليمية والتفاعلات الاجتماعية بين الطلاب والأقران والبالغين. كما أنه يسمح أيضًا بالاحتفاظ بمستويات التعليم الأكثر صعوبة لبيئات الفصول الخاضعة للسيطرة، بينما يعزز الاستخدام الطبيعي للمهارات الجديدة (أي التعميم) في بيئات المجتمع والبيت. وأخيرًا يجب تقويم التقدم في مهارات الطلاب عن طريق جمع بيانات مباشرة وبسيطة وطرق تقويم من النوع نفسه.

أين يجب أن يتم توصيل التعليم؟

ليس ثمة مكان أفضل من غيره للتدريس. فعندما يعمل الطلاب ذوو الإعاقة العقلية في منهج التعليم العام، يكون الفصل النموذجي بطلابه ذوي النمو العادي هو المكان أو البيئة المختارة. وعندما يشارك الطلاب في منهج قائم على المجتمع، فإن البيئة التعليمية تتضمن الشركات التجارية والمتنزهات ومراكز التسوق المحلية (Bates, Cuvo, Miner, & Korabek, 2001). ومن أجل

الإعداد المهني يتم كثيرًا توصيل التدريس في أماكن العمل (Storey, 2002). واختيارات المعلمين لمكان التدريس لا بد أنها تتأثر بهدف الدرس والأمور البراجماتية المتعلقة بإمكانية الوصول إلى المكان وقدرة المعلمين على توصيل تدريس فعال في ذلك المكان.

عندما يوصل المعلمين التدريس في فصول التعليم العام يمكن تنظيم المهام والأعمال الروتينية. فالمواد التعليمية تكون في المتناول ويمكن إعادة ترتيب المكان حسب الحاجة. أما التدريس في المجتمع أو التدريس المهني أو في البيت أو غيرها من الأماكن فيفتقر في الغالب إلى هذا البناء وتلك المرونة. ونتيجة لذلك يصبح التعلم أكثر بطئًا وصعوبة بالنسبة لبعض الطلاب. والتدريس في البيئة الطبيعية يمكن أن يعزز التعلم لكثير من الطلاب بتوفير سياق العالم الواقعي للمهارات الجديدة (Storey, 2002). ورغم أن المهارات الحياتية المهمة والأساسية يمكن أن تُدمَج في مناهج الطلاب القائمة على المدرسة، ففي النهاية يجب التمكن من المهارات المطلوبة للانتقال إلى المجتمع في بيئات المجتمع (Bates et al., 2001; Patton, Cronin, & Wood, 1999). والقرارات حول من الذي يوصل التدريس وأين يتم تدريس المهارات يجب أن يصنعها المعلمون ذوو الخبرة في تدريس المهارات المعقدة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

التدريس الجماعي في مقابل الفردي:

يفترض كثير من المعلمين أن التدريس واحد لواحد one-to-one instruction هو الطريقة الأساسية لتقديم التعليم للطلاب ذوي الإعاقات (Gaylord-Ross & Holvoet, 1985). ورغم أهمية تفريد التعليم للطلاب ذوي الإعاقات، فإن ذلك لا يعني أن التدريس يجب أن يُوصَل عبر صيغة واحد لواحد. فالطلاب ذوو الإعاقة العقلية يمكن أن ينجحوا في كثير من الصيغ التعليمية الفردية والجماعية، ولكل من النظامين مزاياه وعيوبه.

إن التدريس واحد لواحد يكون مطلوبًا لأي متعلم في بعض الأحيان. وهذه الصيغة تعطي المعلم أكبر قدر من السيطرة على توصيل الدرس، وتوفر الفرصة للتعزيز أو التصحيح الفوري والدقيق لمشاركة الطالب، وتساعد المعلم في رؤية خيارات إعادة تصميم التدريس لإحداث تعلم أكبر (Alberto, Jobs, Size-more, & Duran, 1980). لكن هذه الصيغة ليست ضرورية لكثير من البرامج التعليمية للطلاب، ويترتب عليها في الغالب آثار جانبية غير مقصودة إذا استخدمت أكثر من اللازم. وبالنسبة لكثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تتضمن هذه التأثيرات السلبية: العجز المتعلم والاعتماد الزائد على حث المعلم وغياب فرص التفاعل مع الأقران وزيادة صعوبة تعميم

على أخطائهم و
تتضمن النمذجة والتوجيه وإجراءات
التدريسية بحيث تنسجم مع الاكتساب ومراحل التعلم

جدول (2-11) تنظيم التدريس من أجل الاكتساب والطلاقة والتعميم

التعميم	الطلاقة	الاكتساب
استخدم أمثلة تعليمية متعددة.	زد الممارسة الموقوتة.	قدم تدريسًا متكررًا.
اربط الدروس باستخدامات العالم الواقعي.	قدم التغذية المرتدة فقط بعد أن يكون الطالب قد أكمل المهمة.	زد فرص مشاركة الطالب.
عزز طلاقة المهارة.	شجع تمرينات السرعة.	استخدم إجراءات تعلم خالية من الأخطاء.
استخدم مواد ولغة مشتركة في بيئات التدريس والتعميم.	قلل تدخل المعلم أثناء أنشطة الممارسة.	استخدم إجراءات لفت الانتباه.
دَرس من أجل الحالة العامة.	قدم تغذية مرتدة معززة للسرعة والدقة.	قدم إشرافًا دقيقًا. قدم تغذية مرتدة حول الأخطاء قدم تغذية مرتدة معززة للدقة.
ضَمن إجراءات تعميم محددة في الدروس.	زد تدريب ما قبل المهمة.	

المهارات المتعلمة في التدريس واحد لواحد (Kamps, Walker, Maher, & Rotholtz, 1992; Reid & Favell, 1984). والطلاب الذين لهم تاريخ مع التدريس واحد لواحد يحتاجون في الغالب إلى تدريس حول كيف يتفاعلون في جماعة قبل أن يتم استخدام صيغ التدريس الجماعي معهم بطريقة فعالة (Munk, Van Laarhoven, Goodman, & Repp 1998; Reid & Favell, 1984).

وتختلف صيغ التدريس الجماعي إلى درجة كبيرة. وعادة يكون عدد الطلاب في المجموعة دالة لمتغيرات كثيرة منها درجة عدم التجانس بين المتعلمين وحجم الفصل الإجمالي وقدرة المعلم على تقديم التوجيه داخل المجموعة (Lewis & Doorlag, 1999). وهناك ثلاث صيغ على الأقل للتدريس الجماعي الفعال (Gaylord-Ross & Holvoet, 1985). ومعظم معلمي التعليم العام على ألفة بصيغ المجموعات الكبيرة التي تتضمن الإجابات الكورالية choral responding. وفي هذه الصيغة يوصل المعلم الدرس، ثم يجيب الطلاب عن سؤال المعلم أو طلبه جماعيًا. وتلك صيغة شائعة، لكن كثير من الطلاب (ذوي أو غير ذوي الإعاقات) لا يتجاوبون أو يردون على تلميحات المعلم. ومع ذلك ونظرًا لأنها تستخدم كثيرًا في فصول التعليم العام، فإن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذين يستعدون للانتقال إلى هذه الفصول سوف يحتاجون إلى التدريس المباشر حول طرق الإجابة بهذه الصيغة.

ثمة صيغة أخرى للتدريس الجماعي تتضمن الانخراط التعاوني مع الأقران وهي التدريس الجماعي التفاعلي interactive group instruction (Gaylord-Ross & Holvoet, 1985). وصيغة المجموعة التفاعلية تتضمن أن يوصل المعلم إشارة (سؤال أو طلب) إلى المجموعة، يليها تفاعل طالب لطالب. فعلى سبيل المثال: يمكن للمعلم أن يوجه المجموعة قائلاً: "استخدموا مساطركم ليرسم كل واحد منكم خطًا على خريطة شريكه بين مدينتي دينفير وبوكا راتون". ومشاركة الطلاب في هذه الصيغة الجماعية تتضمن (1) الطلبات من المعلم إلى المجموعة، (2) وتفاعلات الأقران مع بعضهم، (3) والتغذية المرتدة من المعلم إلى المجموعة وإلى الطلاب الفرديين.

وثمة صيغة جماعية ثالثة قدمها جايلورد-روس وهولفويت Gaylord-Ross & Holvoet (1985) وهي صيغة واحد لواحد داخل مجموعة one-to-one in a group (أو الصيغة الفردية المتزامنة). وهذه الصيغة توفر خصائص كل من التدريس الفردي وفي مجموعات صغيرة. ففي أثناء درس يتضمن الحياة البحرية - على سبيل المثال- يمكن للمعلم أن يشكل مجموعة من 10 طلاب، ويكون لكل طالب أهدافًا محددة قد تختلف من طالب لآخر. فقد يكون هدف الطالب ذي الإعاقة العقلية هو أن يحول أسماء المفرد (دولفين) إلى صيغة الجمع (دلافين). وبالنسبة للطلاب

الحث وتوجيه متدرج أو أي نوع آخر من الدعم للأداء عند مستوى مهارة معين. وإجراءات التقييم التعليمي التي تستهدف كل من أداء المهارة ومستوى الدعم سوف تساعد المعلمين في إجراء تغييرات في برامجهم التعليمية بإضافة أو استبعاد أو تعديل درجة أو نوع الدعم (Brady & Rosenberg, 2002). وعلى اعتبار التوجه نحو تعريف الإعاقة العقلية والإعاقات الأخرى جزئيًا من خلال مقدار ونوع الدعم المطلوب، سيصبح ذلك جزءًا مهمًا جدًا من صنع القرار التعليمي.

فكّر

ما مقدار التقييم الذي يجب أن يُدمَج في البرنامج التعليمي للطالب؟ وماذا يجب أن تفعل بنتائج التقييم؟

الفصل في نقاط:

الافتراضات التي توجه التوصيل التعليمي:

- الطلاب ذوو الإعاقة العقلية يستفيدون من أنماط التمدرس نفسها التي يستفيد منها الطلاب غير ذوي الإعاقات.
- من أجل التمكن من المعرفة والمهارات المطلوبة للمستقبل يحتاج معظم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى تدريس صريح.
- الطلاب ذوو الإعاقة العقلية سوف يحققون مكتسبات تعلم ملحوظة عندما يُقدَم لهم تدريس قوي.

كيف ينظم المعلمون البرامج التعليمية؟

التدريس المنفصل والمُدمَج وحسب الموضوعات أو الوحدات:

- التدريس المنفصل للمهارات Isolated skill teaching: يتطلب تدريسًا مباشرًا على مهارات محددة منفصلة.
- التدريس المُدمَج للمهارات Integrated skill teaching: ينشر أو يوزع التدريس على أعمال روتينية وسلاسل مهارات.
- التدريس وفقًا للموضوعات Thematic instruction: يتضمن التدريس حول مهارات محددة في سياق موضوعات واسعة.

- مدخل الوحدات إلى التدريس Unit approach to instruction: يقدم المهارات والمعرفة بشكل عابر للمواد الدراسية.
- المهارات الجزيئية Splinter skills: مهارات تُنمَى منفصلة.
- التدريس المُدمَج ممارسة مهمة بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

إضافة بناء طبيعي وشخصي:

- البناء الطبيعي والشخصي Physical and personal structure: تعديلات تقدم للطلاب مساعدة بصرية وبيئية.
- إضافة علامات بصرية وبناء بصري يعني وضع وتنظيم المواد بحيث يمكن إكمال المهام بأدنى معلومات لفظية.
- الجداول الشخصية Personal schedules تساعد الطلاب في سَلسَلة أنشطتهم اليومية.
- أشكال الحث الدائمة Permanent prompts: معينات بصرية أو سمعية أو غيرها لا تُرفَع من بيئة التعلم
- نظم العمل Work systems: مواد منظمة تضيف وضوحًا بصريًا إلى المهام.
- الفصول الدراسية يجب أن تنظم إلى مناطق عمل ومناطق راحة.
- المنطقة الانتقالية Transition area: مكان يذهب إليه الطلاب بعد إكمال المهمة وقبل المضي إلى المهمة التالية.

التخطيط للاكتساب والطلاقة والتعميم:

- الاكتساب Acquisition: تعلم مفاهيم ومهارات وأفعال جديدة.
- الطلاقة Fluency: مجموع الدقة والسرعة الذي يجعل المهارة مفيدة في البيئة الطبيعية.
- التعميم Generalization: استخدام المهارة بطرق جديدة أو في ظروف جديدة (غير متعلمة).
- يستخدم المعلمون إجراءات تدريسية مختلفة للدروس التي تستهدف الاكتساب أو الطلاقة أو التعميم.

كيف يتم توصيل التدريس؟

من الذي يوصل التدريس؟

- التعاون التعليمي Instructional collaboration: يتطلب من المعلمين والأسر والمهنيين الآخرين أن يتبادلوا المعلومات حول تعلم ونمو الطالب.

المهارات المتعلمة في التدريس واحد لواحد (Kamps, Walker, Maher, & Rotholtz, 1992; Reid & Favell, 1984). والطلاب الذين لهم تاريخ مع التدريس واحد لواحد يحتاجون في الغالب إلى تدريس حول كيف يتفاعلون في جماعة قبل أن يتم استخدام صيغ التدريس الجماعي معهم بطريقة فعالة (Munk, Van Laarhoven, Goodman, & Repp 1998; Reid & Favell, 1984).

وتختلف صيغ التدريس الجماعي إلى درجة كبيرة. وعادة يكون عدد الطلاب في المجموعة دالة لمتغيرات كثيرة منها درجة عدم التجانس بين المتعلمين وحجم الفصل الإجمالي وقدرة المعلم على تقديم التوجيه داخل المجموعة (Lewis & Doorlag, 1999). وهناك ثلاث صيغ على الأقل للتدريس الجماعي الفعال (Gaylord-Ross & Holvoet, 1985). ومعظم معلمي التعليم العام على ألفة بصيغ المجموعات الكبيرة التي تتضمن الإجابات الكورالية choral responding. وفي هذه الصيغة يوصل المعلم الدرس، ثم يجيب الطلاب عن سؤال المعلم أو طلبه جماعيًا. وتلك صيغة شائعة، لكن كثير من الطلاب (ذوي أو غير ذوي الإعاقات) لا يتجاوبون أو يردون على تلميحات المعلم. ومع ذلك ونظرًا لأنها تستخدم كثيرًا في فصول التعليم العام، فإن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذين يستعدون للانتقال إلى هذه الفصول سوف يحتاجون إلى التدريس المباشر حول طرق الإجابة بهذه الصيغة.

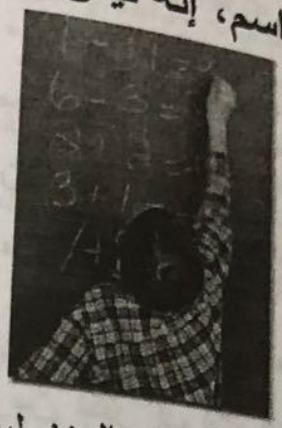
ثمة صيغة أخرى للتدريس الجماعي تتضمن الانخراط التعاوني مع الأقران وهي التدريس الجماعي التفاعلي interactive group instruction (Gaylord-Ross & Holvoet, 1985). وصيغة المجموعة التفاعلية تتضمن أن يوصل المعلم إشارة (سؤال أو طلب) إلى المجموعة، يليها تفاعل طالب لطالب. فعلى سبيل المثال: يمكن للمعلم أن يوجه المجموعة قائلاً: "استخدموا مساطركم ليرسم كل واحد منكم خطًا على خريطة شريكه بين مدينتي دينفير وبوكا راتون". ومشاركة الطلاب في هذه الصيغة الجماعية تتضمن (1) الطلبات من المعلم إلى المجموعة، (2) وتفاعلات الأقران مع بعضهم، (3) والتغذية المرتدة من المعلم إلى المجموعة وإلى الطلاب الفرديين.

وثمة صيغة جماعية ثالثة قدمها جايلورد-روس وهولفويت Gaylord-Ross & Holvoet (1985) وهي صيغة واحد لواحد داخل مجموعة one-to-one in a group (أو الصيغة الفردية المتزامنة). وهذه الصيغة توفر خصائص كل من التدريس الفردي وفي مجموعات صغيرة. ففي أثناء درس يتضمن الحياة البحرية - على سبيل المثال- يمكن للمعلم أن يشكل مجموعة من 10 طلاب، ويكون لكل طالب أهدافًا محددة قد تختلف من طالب لآخر. فقد يكون هدف الطالب ذي الإعاقة العقلية هو أن يحول أسماء المفرد (دولفين) إلى صيغة الجمع (دلافين). وبالنسبة للطلاب

(Sime

يقدم الحلول المنشودة لعدم تجانس أفراد أي
(Bailey, 1992).

ابني له اسم، إنه ليس "المتخلف"



ابني له اسم فهو ليس مجرد "أحد الأطفال المنغوليين". ولا يهمني كيف يصفه الآخرون أو ما يقولونه عنه، فلن أسمح أن تغير إعاقته هويته أو هويتي. وأنا مصمم على أن لا يكون ابني مجرد معوق أو أن أكون أنا مجرد أب لمعوق

الذكاء وقياسه

اختبارات الذكاء

اختبارات الذكاء (Intelligence Tests) هي اختبارات تهدف إلى تقييم القدرة العقلية (القدرة على فهم البيئة والتعامل معها). وعلى وجه التحديد، تركز هذه الاختبارات على تقييم قدرة الشخص على التمييز، والتعميم، والاستيعاب، والتعليل، والتذكر. فهذه الاختبارات تتألف من جملة من الأنشطة التي تهدف إلى قياس قدرة الشخص على التعليل المعتمد على اللغة، والتعليل المعتمد على البصر، وحل المشكلات، والمنطق، ووعي القيم والتقاليد المجتمعية الشائعة. وقد صممت هذه الاختبارات تاريخيا للتنبؤ بالانجاز المستقبلي المتوقع للطالب في المدرسة. ومع

استخدام صيغ المحاولات المنفصلة:

- صيغة التدريس وفقًا للمحاولات المنفصلة Discrete trial teaching format: فرصة تعلم منظمة تتطلب إجابة أو ردًا واضحًا من الطالب.
- محاولات التدريس يمكن أن تُوصَل إما في شكل مُجمَع أو موزع.

استخدام أشكال الحث والمساعدة:

- صيغة الحث من الأكثر إلى الأقل Most-to-least prompt format: تبدأ بأقصى درجة من المساعدة من جانب المعلم ثم تقل المساعدة عندما يتعلم الطالب أن ينتج المهارة.
- مساعدة المعلم يمكن أن تتضمن أشكال الحث البدنية والإيمائية والصوتية والتصويرية.
- صيغة الحث من الأقل إلى الأكثر Least-to-most prompt format: تبدأ بأدنى حد من المساعدة من جانب المعلم وتزيد المساعدة إذا لم يُظهِر الطالب أدلة على التعلم.

استخدام إجراءات التدريس الطبيعي:

- إجراءات التدريس الطبيعي Naturalistic teaching تدمج فرص التدريس والممارسة في أنشطة الفصل التي تحدث بانتظام.
- الارتباط بين التدريس والسلوك المشكل:
- السلوك المشكل يتطلب تدخلاً عندما يحدث بتكرار عالٍ جدًا أو منخفض جدًا أو عندما يحدث خارج السياق أو عندما يصبح استحواذيًا ويتداخل مع التعلم.
- إجراءات الإدارة والضبط تكون في الغالب غير فعالة لأنها لا تُعلِم الطلاب ماذا يفعلون بدلاً من السلوك المشكل.
- المدخل التعليمي يتعامل مع السلوك المتحدي باعتباره خطأً سلوكيًا.
- التقييم السلوكي الوظيفي يوفر معلومات حول الغرض أو الوظيفة التي يؤديها السلوك المتحدي للطالب.
- غالبية السلوك الإنساني، بما في ذلك السلوك المتحدي، يخدم إحدى وظيفتين: الحصول على شيء أو تفاد شيء.
- التدخلات السلوكية يحتمل أن تكون فعالة عندما تتوافق مع وظيفة السلوك المتحدي وتعلم الطالب مهارة بديلة.

2. درجة أعلى من المتوسط (Above Average Score) وحوالي 16% من الدرجات تكون فوق المتوسط.
3. درجة دون المتوسط (Below Average Score) وحوالي 16% من الدرجات تكون دون المتوسط.
4. درجة حدية (Borderline Score) وهي درجات قريبة من المئين 5 الأدنى وهي تعني وجود مشكلات تعلمية.

وتستخدم الدرجات المعيارية لمقارنة أداء الفرد على الاختبار بأداء الأفراد الآخرين من نفس عمره الزمني على نفس الاختبار. وتحدد هذه الدرجات ما إذا كان أداء الفرد فوق المتوسط، أو متوسطا، أو دون المتوسط، بالمقارنة مع أقرانه. كذلك تسمح هذه الدرجات بمقارنة أداء الفرد على اختبارات أخرى. ويشتق واضعو الاختبارات أحيانا درجات معيارية خاصة باختباراتهم. ولكن الدرجات المعيارية الأكثر استخداما هي:

1. الدرجة الزائية (Z-Score): وهي درجات تتراوح قيمها بين (-4) إلى (+4) والصفر (الذي يشكل المتوسط) في منتصف المقياس. والدرجات الموجبة هي الأعلى من المتوسط والدرجات السالبة هي الأدنى من الصفر.
2. الدرجة التائية (T-Score): وهي درجات تتراوح قيمها بين (10- 90) بفترات تتكون كل منها من (10) نقاط. وتشكل الدرجة (50) المتوسط على هذا المقياس.
3. الدرجة التسعية (Stanines): هي درجات تتراوح قيمها بين (1- 9) ومتوسط مقداره (5). والدرجات التي تقل عن (5) هي درجات أقل من المتوسط والتي تزيد عن (5) هي درجات أعلى من المتوسط.

وتتوفر اختبارات الذكاء في ثلاثة أشكال أساسية هي:

1. اختبارات الذكاء الجمعية (Group Intelligence Tests) التي تستخدم في عمليات الكشف ولكنها لا تكفي لتشخيص الإعاقة العقلية أو غيرها من الإعاقات. ومن الأمثلة على هذا النوع من الاختبارات: اختبار أوتس/ لينون للقدرة العقلية (Otis-Lennon Mental Ability Test) واختبار القدرات المعرفية (Cognitive Abilities Test) واختبار كولمان/ أندرسون للذكاء (Kuhlmann-Anderson Intelligence Test).
2. اختبارات الذكاء الفردية (Individual Intelligence Tests) وهي الاختبارات التي تستخدم لتشخيص الإعاقة العقلية أو غيرها من الإعاقات. ومن الأمثلة على هذه الاحتبارات: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (Wechsler Intelligence Scale for Children) المعروف اختصاراً بالرمز (WISC) واختبار ستانفورد – بينيه للذكاء (Stanford-Binet Intelligence Scale) وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال (Kaufman Assessment Battery for Children) المعروفة اختصارا بالرمز (K-ABC).
3. اختبارات الذكاء المحوسبة (Computerized Intelligence Tests) وهي اختبارات أصبحت تستخدم على نطاق واسع في الوقت الحاضر.

العمر العقلي

لقد استخدم مصطلح العمر العقلي (Mental Age) الذي يشار إليه بالرمز (MA) منذ بداية القرن العشرين لوصف النمو العقلي. ويقصد بالعمر العقلي الدرجة التي تمثل متوسط أداء الأفراد من العمر الزمني المساوي لتلك الدرجة. فالطفل الذي يبلغ عمره العقلي خمس سنوات وستة شهور هو طفل يكافئ أداؤه

ذلك فاختبار الذكاء يجب أن يستخدم جنبا إلى جنب مع اختبارات أخرى لتكوين صورة أفضل وأشمل عن نمط الطالب في التعلم (Sattler, 1992).

واختبارات الذكاء هي اختبارات معيارية المرجع (Norm-Referenced) بمعنى أنها تقارن أداء الفرد بأداء مجموعة كبيرة من الأفراد ممن هم من نفس فئته العمرية. ويتم تطوير الاختبارات معيارية المرجع على عدة مراحل أولها كتابة الفقرات ومن ثم تطبيق الاختبار على مجموعة كبيرة من الأفراد ليتم استخدام تلك المجموعة في عمليات المقارنة. بعد ذلك تستخدم الأساليب الإحصائية من أجل تحديد كيفية تفسير الدرجات ومستوى الأداء الذي سيتم تعيينه لكل درجة من تلك الدرجات. وتقدم معظم الاختبارات معيارية المرجع ما يعرف بالدرجات المعيارية (Standard Scores). وغالباً ما تحتاج هذه الاختبارات الى تعديلات عند تطبيقها على الأشخاص المعوقين لأن خبراتهم وخصائصهم تختلف عن خبرات وخصائص المجموعة المعيارية. وتعديل الاختبار معياري المرجع ينطوي بالضرورة على اعتبارات خاصة في التصحيح والتفسير ينبغي على الفاحصين أن يكونوا على معرفة جيدة بها (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، 2001).

وبعد عملية تطوير المعايير للاختبار (Norming)، فهو يستخدم لتقييم الطلبة وفقا لإجراءات تطبيق معيارية أو منظمة تماما. وتستخدم الاختبارات معيارية المرجع لتشخيص الإعاقات، أو لتقييم فاعلية البرامج التربوية، أو لتحديد الوضع التعليمي الملائم للطالب. وغالبا ما تفسر الدرجات على الاختبارات معيارية المرجع كما يلي:

1. درجة متوسطة (Average Score) وهي درجة قريبة من المئين 50 وحوالي 68% من الدرجات تكون متوسطة.

الأداء في مجالات مهارية متنوعة ولذا فهي لا تقدم معلومات مفيدة لتصميم البرامج التربوية وتنفيذها (Sattler, 1992).

بعض الانتقادات الموجهة لاختبارات الذكاء

لقد وجّه لدرجات الذكاء انتقادات شديدة في العقود الماضية، وأثارت استخداماتها جدلاً واسعاً. وثمة إجماع حالياً على ضرورة استخدام هذه الدرجات لوصف القدرات الأكاديمية الحالية للتنبؤ بالأداء المدرسي المستقبلي، وليس لقياس القابليات العقلية الفطرية أو للتمييز بين الجنسين أو بين المجموعات الثقافية أو العرقية. علاوة على ذلك، فإن معاملات الذكاء ليست ثابتة فذكاء الإنسان قابل للتغيير، وهذا ما يعرف بقابلية الذكاء للتعليم (Educability of Intelligence) . وقد أشارت دراسات عديدة إلى إمكانية رفع درجة الذكاء بالتدريب الفاعل والمكثف بمقدار (10 – 15) درجة.

وثمة انتقادات لاذعة كانت وما تزال توجه لهذه الاختبارات بدعوى أنها متحيزة ضد الأفراد الذين ينتمون إلى الأقليات في المجتمع والأفراد الأقل حظا من الناحية الاقتصادية. ولا يواجه المتتبع للتطور التاريخي لمجال الإعاقة العقلية والتربية الخاصة عموما أن اختبارات الذكاء قد اتهمت بكونها السبب الأساس وراء المبالغة في تشخيص الإعاقة العقلية وإعاقات أخرى لدى الأقليات. وعلى أي جال، يمكننا القول بأن اختبارات الذكاء قد أصبحت أفضل مما كانت عليه في الماضي وأن التحيز، وإن كان يستحق التعامل معه بجدية بوصفه قابلا للحدوث، يمكن الحد منه عن طريق القياس الجيد.

ولكن الحديث عن محددات لاختبارات الذكاء لا يقلل من الحاجة للاستمرار في استخدامها. فاختبارات الذكاء ضرورية لتشخيص حالات الإعاقة العقلية أو استثناء وجودها لتشخيص بعض الإعاقات كصعوبات التعلم حسبما تنص عليه

القوانين في كل دول العالم، ولفهم طريقة الشخص في حل المشكلات، وللمعلمين عند تصميم التدريس للأطفال (Sattler, 1992).

في ضوء ما سبق، ينبغي ملاحظة ما يلي عند تطبيق اختبارات الذكاء:

1- إن درجة الذكاء قد تتغير بشكل ملحوظ، فقد أشارت دراسات عدة إلى أن هذا التغير لا يحدث لدى الأطفال العاديين فقط ولكنه قد يحدث لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وبخاصة منهم ذوي الإعاقة العقلية التي كان يطلق عليها سابقًا التخلف الحدي (Borderline). ومع أن تشخيص الإعاقة العقلية يعتمد على درجة الذكاء وهي درجة تتغير بفعل التربية والتدريب إلا أنه يعامل بوصفه ثابتا لا يتغير (Macmillan, 1977).

2- أن اختبارات الذكاء بما فيها الاختبارات الأكثر استخداما واعتمادا لتشخيص الإعاقة العقلية اختبارات متحيزة ثقافيا. بعبارة أخرى، أنها غير منصفة بحق الأفراد الذين ينتمون إلى المجتمعات الفقيرة وإلى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية وذلك بفعل الفروق في عوامل اللغة والخبرة.

3- إن درجة الذكاء، رغم أهميتها وقدرتها على التنبؤ بالأداء المستقبلي للطفل، ليست العامل الوحيد المهم الذي يقرر قدرة الفرد على العيش في مجتمعه لذا جاء الاهتمام بالسلوك التكيفي.

4- مع أن اختبارات الذكاء تعد من الاختبارات النفسية الأكثر تطورا، إلا أن تحديد درجة ذكاء الطفل ما زال عرضة للأخطاء المختلفة. فعلى سبيل المثال، إن معامل الارتباط بين درجات الذكاء التي قد يحصل عليها الفرد ذاته عند تطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المنقح واختبار ستانفورد بينيه، وهما الاختباران الأكثر تطورا، لا يزيد على 70% بمعنى أن الاختبارين يتفقان على تصنيف الطفل ذاته على أنه معوق عقليا في حوالي 70% من الحالات فقط. ويضيف هيوارد (Heward, 2000) إلى ذلك ما يلي:

القوانين في كل دول العالم، ولفهم طريقة الشخص في حل المشكلات، وللمعلمين عند تصميم التدريس للأطفال (Sattler, 1992).

في ضوء ما سبق، ينبغي ملاحظة ما يلي عند تطبيق اختبارات الذكاء:

1- إن درجة الذكاء قد تتغير بشكل ملحوظ، فقد أشارت دراسات عدة إلى أن هذا التغير لا يحدث لدى الأطفال العاديين فقط ولكنه قد يحدث لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وبخاصة منهم ذوي الإعاقة العقلية التي كان يطلق عليها سابقًا التخلف الحدي (Borderline). ومع أن تشخيص الإعاقة العقلية يعتمد على درجة الذكاء وهي درجة تتغير بفعل التربية والتدريب إلا أنه يعامل بوصفه ثابتا لا يتغير (Macmillan, 1977).

2- أن اختبارات الذكاء بما فيها الاختبارات الأكثر استخداما واعتمادا لتشخيص الإعاقة العقلية اختبارات متحيزة ثقافيا. بعبارة أخرى، أنها غير منصفة بحق الأفراد الذين ينتمون إلى المجتمعات الفقيرة وإلى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية وذلك بفعل الفروق في عوامل اللغة والخبرة.

3- إن درجة الذكاء، رغم أهميتها وقدرتها على التنبؤ بالأداء المستقبلي للطفل، ليست العامل الوحيد المهم الذي يقرر قدرة الفرد على العيش في مجتمعه لذا جاء الاهتمام بالسلوك التكيفي.

4- مع أن اختبارات الذكاء تعد من الاختبارات النفسية الأكثر تطورا، إلا أن تحديد درجة ذكاء الطفل ما زال عرضة للأخطاء المختلفة. فعلى سبيل المثال، إن معامل الارتباط بين درجات الذكاء التي قد يحصل عليها الفرد ذاته عند تطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المنقح واختبار ستانفورد بينيه، وهما الاختباران الأكثر تطورا، لا يزيد على 70% بمعنى أن الاختبارين يتفقان على تصنيف الطفل ذاته على أنه معوق عقليا في حوالي 70% من الحالات فقط. ويضيف هيوارد (Heward, 2000) إلى ذلك ما يلي:

أ) إن مفهوم الذكاء مفهوم افتراضي فهو غير قابل للملاحظة المباشرة ولكنه شيء نستدل عليه من الأداء الظاهر.

ب) ثمة اختلاف كبير بين العلماء حول ماهية الذكاء وتعريفه.

ج) إن اختبار الذكاء ليس سوى سلسلة من الأسئلة والمهمات التي تتطلب من الفرد حل المشكلات. بعبارة أخرى، ليس هناك شيء عجيب أو غير عادي في اختبارات الذكاء.

د) إن اختبارات الذكاء تحدد أداء الفرد على الفقرات المتضمنة فيها في وقت معين فما نفعله هو إننا نتنبأ من هذا الأداء بما قد يفعله الفرد في مواقف أخرى.

ه) إن اختبارات الذكاء هي أفضل وسيلة للتنبؤ بالتحصيل المدرسي.

و) إن درجة الذكاء غير مفيدة في تخطيط البرامج التربوية الفردية أو تحديد الطرائق التعليمية المناسبة.

تعريف ببعض اختبارات الذكاء

مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الطبعة الرابعة)

Stanford-Binet Intelligence Scale (Fourth Edition)

هذا الاختبار من تصميم روبرت ثورندايك (*Robert Thorndike*)، وإليزابيث هاجن (*Elizabeth Hagen*)، وجيروم ساتلر (*Jerome Sattler*)، وقد تم نشره عام 1986. وهو اختبار ذكاء فردي صمم لقياس ذكاء الأفراد الطبيعيين الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وحتى الرشد. ولا يحدد دليل الاختبار وقتا محددا لتطبيقه الذي غالبا ما يتراوح بين 30- 90 دقيقة.

العقلي متوسط أداء الأطفال الذين يبلغ عمرهم الزمني خمس سنوات وستة شهور. ويسهل هذا المفهوم عملية التواصل مع أولياء الأمور وغيرهم من ذوي العلاقة برعاية الطفل. ولأن العمر العقلي درجة مركبة تشتق من الأداء في مجالات مختلفة، فقد يظهر طفلان من العمر العقلي نفسه مواطن ضعف وقوة مختلفة تماماً. فقد يكون العمر العقلي لطفل في الثامنة من عمره وآخر في الثالثة من عمره خمس سنوات. وقد يطلق على الطفل الأول تسمية "متخلف عقلياً" وعلى الثاني "متفوق عقليا". ووفق ذلك فإن تكافؤ العمر العقلي لا يعني تشابه الحاجات. ولذا، فالعمر العقلي ليس بذي فائدة كبيرة في تصميم البرامج التربوية المناسبة (Sattler, 1992).

معامل الذكاء

تسمى درجة القابليات التعلمية للشخص كما تقيسها أحد اختبارات الذكاء معامل الذكاء (Intelligence Quotient) المعروف اختصارا بالرمز (IQ). ومنذ أن انبثقت اختبارات الذكاء في بداية القرن العشرين، عومل معامل الذكاء بوصفه حاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج بمائة. وهكذا فإن معامل ذكاء طفل في الخامسة من عمره وعمره العقلي خمس سنوات هو (5/5 x 100 = 100) . ولكن هذه الطريقة في حساب معامل الذكاء بوصفه نسبة (Ratio IQ) لم تعد الطريقة الشائعة منذ عدة عقود. وأصبح بديلا لها معامل الذكاء الذي يعامل بوصفه درجة إنحرافية (Deviation IQ) لأن الذكاء غير مستقر من عمر زمني إلى آخر، ولذا يصعب مقارنته بين الأفراد من أعمار مختلفة. وأصبحت درجة الذكاء الإنحرافية هي المستخدمة لأنها درجة معيارية (درجة محوّلة تجعل الدرجات على اختبارات مختلفة متساوية) ومستقرة من عمر زمني إلى آخر. ودرجة الذكاء مثلها في ذلك مثل العمر العقلي درجة كلية تلخص

ويستغرق تطبيق الاختبار ما بين 50-75 دقيقة. ويقدم الاختبار ثلاثة أنواع من الدرجات هي: درجة لفظية وتضم (المعلومات، المتشابهات، الحساب، المفردات، الاستيعاب، إعادة الأرقام) ، ودرجة أدائية (تكميل الصور، ترتيب الصور، تصميم المكعبات، تجميع الأشياء، الترميز، المتاهات)، ودرجة ذكاء كلية. وعند تصحيح الاختبار، تحول جميع الدرجات الخام لكل اختبار فرعي إلى درجات معيارية (Scaled Score) ضمن مجموعة العمر الزمني للمفحوص والدرجات التي يحصل عليها المفحوص هي درجات معيارية.

ويحدد في الاختبار الفقرات المناسبة للبدء بها حسب عمر وإمكانيات المفحوص المتقدم للاختبار ويحدد أيضاً في كراسة الاختبار عدد المحاولات الفاشلة التي يسمح للمفحوص بها في كل اختبار فرعي حتى يتم بعد ذلك التوقف عن إعطائه. وتعطى فقرات الاختبار بطرق متعددة، فبعض الفقرات تتطلب استجابات محددة، وبعضها الآخر يتطلب استجابات غير محددة، وهناك فقرات تتطلب تصميم أشكال معينة من المكعبات.

وقد تم استخراج معايير للاختبار بطريقة جيدة، حيث روعي في تطويره التوزيع السكاني والجغرافي، واستخرجت المعايير بتطبيق المقياس على (2200 ذكر وانثى). ويتمتع الاختبار بدلالات ثبات ودلالات صدق جيدة من حيث المقياس اللفظي والأدائي وللمقياس الكلي.

مقياس ريفين للمصفوفات التتابعية المتقدمة

(Raven Advanced Progressive Matrices)

يعد مقياس ريفن أحد مقاييس الذكاء الجمعية حيث يستخدم كأداة مسح عام وكشف أولى سريع للأطفال الذين يحتاجون إلى مزيد من التقييم باستخدام اختبارات الذكاء الفردية. ويقيس هذا الاختبار القدرة العقلية العامة للأشخاص الذين تزيد

أعمارهم عن أحد عشر عاما. وقد نقلت هذه المصفوفات إلى دول عربية عديدة واستخرجت لها دلالات صدق وثبات ومعايير محلية تسهل استخدامها بفعالية في عمليات تقييم الأشخاص ذوى القدرات العقلية العادية والمرتفعة . وتتألف مصفوفات "ريفين" المتتابعة من جزأين هما: جزء تدريبي يضم 12 فقرة، وجزء ثاني يتمثل في الاختبارات الفعلية ويضم ستا وثلاثين فقرة متدرجة الصعوبة، تتألف كل منها من مجموعة تصميمات هندسية حذف منها جزء ويليها ثمانية بدائل، وعلى المفحوص أن يختار من بينها البديل الذي يكمل التصميم. وتستخدم جداول المعايير المرافقة للمصفوفات في تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء انحرافية لفئات الأعمار المختلفة بمتوسط قدره (100) وانحراف معياري قدره (15).

اختباربيتا (Beta Test)

اختبار بيتا هو أيضا أحد اختبارات الذكاء الجمعية أعده كيلوغ (Kellogg) ومورتون (Morton). وهو اختبار مصور غير لفظي، يتكون من ستة اختبارات فرعية يقيس كل منها قدرة المفحوص على القيام بمهمة مختلفة. وهذه الاختبارات الفرعية هي:

- الاختبار الأول (اختبار المتاهات) يتكون من فقرة محلولة وفقرتين للتدريب، وستة أسئلة متدرجة الصعوبة للاختبار الفعلي.
- الاختبار الثاني (الترميز) ويتكون من ثلاث فقرات تدريبية وستة أسئلة للاختبار الفعلي.
- الاختبار الثالث (اختبار لوحات الأشكال الورقية) ويتكون من ثلاث فقرات محلولة وثلاث فقرات للتدريب، وثمانية عشر سؤالا للاختبار الفعلي.
- الاختبار الرابع (اختبار إكمال الصور) ويتكون من فقرتين محلولتين لأغراض التدريب، وعشرين سؤالاً للاختبار الفعلي.

والاختبار ذو طبيعة لفظية كمية ويتألف من 15 اختباراً فرعياً ويقدم 20 علامة فرعية وكلية. ويقيس الاختبار الاستدلال اللفظي (المفردات، الاستيعاب، السخافات، العلاقات اللفظية، الكلي)، والاستدلال البصري / المجرد (تحليل النمط، النسخ، المصفوفات، ثني وقص الورق، الكلي)، والاستدلال الكمي (الكمي، سلاسل الإعداد، بناء المعادلات، الكلي)، و الذاكرة قصيرة المدى (ذاكرة الخرز، تذكر الجمل، تذكر الخانات، تذكر الأشياء، الكلي).

وتشمل عملية تطبيق الاختبار قيام الفاحص باتباع قواعد وتعليمات محددة لتحديد المستوى القاعدي والمستوى السقفي لكل اختبار بالاعتماد على أداء المفحوص. وكانت عينة تقنين الاختبار والتي بلغ حجمها 5013 فردا ممثلة للمجتمع الأمريكي حسب إحصاءات عام 1980.

وقدم المؤلفون بيانات تؤكد على تمتع الاختبار بدلالات ثبات (*Reliability*) عالية خاصة للعلامات الكلية. وقد تم تقدير الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون لجميع الأعمار والاختبارات الفرعية والعلامات الكلية، وبايجاد معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار (*Test-Retest Reliability*) لمجموعة من الأفراد. كذلك قدم المؤلفون بيانات تؤكد تمتع الاختبار بدلالات صدق (*Validity*) ملائمة شملت صدق البناء والصدق التلازمي.

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المنقح

Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised (WISC- R)

هو اختبار ذكاء فردي يهدف إلى قياس الذكاء كقدرة عامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات وحتى 17 سنة. وعدد الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر 12 اختبارا سبع منها محددة الزمن. ورتبت الفقرات ضمن كل اختبار فرعي بحيث يزداد مستوى صعوبتها تدريجيا.

القدرة على التعليل وإصدار الأحكام في التفاعلات مع البيئة. وفي مرحلة المراهقة المتأخرة والرشد تتضمن عناصر السلوك التكيفي المهارات المتعلقة بالأداء المهني وتحمل المسؤولية (Schaffner, & Buswell, 1991) .

ومع أن التركيز على السلوك التكيفي يوجه الأنظار إلى أهمية مراعاة أداء الفرد في بيئته الاجتماعية وقدرته على تلبية متطلباتها، إلا أن قياسه أمر صعب فهو إما أن يتطلب ملاحظة الفرد وهو يؤدي المظاهر السلوكية المستهدفة بشكل مباشر (وذلك يستغرق وقتاً ويحتاج مصادر متعددة) وقد يتطلب مقابلة أولياء الأمور أو المعلمين، وقد ينطوي هذا القياس على التحيز في التقييم (Sattler, 1992).

أما مقاييس السلوك التكيفي (Measures of Adaptive Behavior) فهي أدوات تقيس القدرات التعلمية والتكيفية في الأوضاع غير الأكاديمية. وتركز على المهارات الحياتية العامة مثل التواصل، العناية بالذات ، والكفاية الاجتماعية. ولذا تختلف هذه المقاييس عن اختبارت الذكاء التي تركز على قياس القابليات للتعلم المدرسي. وعند قياس السلوك التكيفي فالاختبار لا يطبق على الشخص مباشرة ولكن أشخاصا يعرفونه جيداً (الوالدين أو المعلمين) يصفون أداءه الحالي . ولا تقتصر استخدامات مقاييس السلوك التكيفي على تشخيص حالات الإعاقة العقلية، فهي تساعد أيضاً بالمعلومات التي توفرها عن أنماط السلوك غير التكيفي في اختيار الوضع التربوي الملائم وفي تحديد عناصر برامج تعديل السلوك.

وتحدد مقاييس السلوك التكيفي أداء الفرد في مجالات (أبعاد) مختلفة قد يحدث فيها عجز في المراحل العمرية المختلفة على النحو التالي:

أ) في مرحلة الرضاعة – والطفولة المبكرة.

1- المهارات الحسية – الحركية.

2- مهارات التواصل.

3- مهارات العناية بالذات.
4- المهارات الاجتماعية.

ب) في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة:
1- تطبيق المهارات الأكاديمية في النشاطات الحياتية اليومية.
2- استخدام التعليل المنطقي واتخاذ القرارات المناسبة في التفاعل مع البيئة.
3- التفاعل الاجتماعي المناسب مع الآخرين.

ج) في مرحلة المراهقة المتأخرة والرشد:
1- المسؤولية الاجتماعية.
2- النمو المهني.

ويتوفر حالياً عشرات الأدوات لقياس السلوك التكيفي، الا أن أكثرها استخداماً هما مقياس السلوك التكيفي الذي طورته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMD Adaptive Behavior Scale) ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale). وتتكون الصورة المدرسية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي من جزئين أحدهما يتألف من تسعة مجالات ويقيس الأداء الاستقلالي والمهارات الحياتية اليومية وآخر يقيس أنماط السلوك غير التكيفي (Lambert, Nahira, & Leland, 1993).

مقياس الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي للسلوك التكيفي
(AAMD Adaptive Behavior)

يتألف هذا المقياس من جزئين، جزء أول يقيس المهارات السلوكية التكيفية وجزء ثان يقيس الأنماط السلوكية غير التكيفية. ويتكون الجزء الأول من 56 فقرة موزعة على تسعة أبعاد أساسية، حيث يشتمل كل بعد على عدد من الفقرات.

- الاختبار الخامس (الاختبار الكتابي) ويتألف من أربع فقرات محلولة وثماني فقرات للتدريب، وستة وخمسين سؤالاً للاختبار الفعلي.
- الاختبار السادس (اختبار سخافات الصور) ويتألف من ثلاث فقرات محلولة وثلاث فقرات للتدريب، وواحد وعشرين سؤالاً للاختبار الفعلي.

السلوك التكيفي وقياسه

وفقاً للتعريف المعتمد حالياً للإعاقة العقلية، فإن العجز في السلوك التكيفي شرط اساسي للتشخيص. والمقصود بمصطلح "السلوك التكيفي" هو فاعلية الفرد من حيث معايير الاستقلالية الشخصية وتحمل المسؤولية الشخصية المتوقعتين ممن هم في عمره الزمني ومجموعته الثقافية. وبعبارة أخرى، فإن السلوك التكيفي لا يتعلق بالتعلم المدرسي أساساً بل بالتعلم غير الأكاديمي والأداء في الأسرة والمجتمع. وقياس السلوك التكيفي ليس بالأمر السهل أيضا فليس هناك اتفاق على تعريفه. ومهما يكن الأمر، فلابد من قياسه وتطوير أدوات مناسبة لذلك (Sattler, 1992).

ومع أن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي قد اعتمدت في عام 1973 السلوك التكيفي محكا أساسيا لتشخيص التخلف العقلي إلا أن ذلك لا يعني ان الباحثين والممارسين لم يكونوا من قبل على معرفة بأهمية السلوك التكيفي. فقبل ظهور مصطلح السلوك التكيفي كان الباحثون والممارسون يطلقون عليه مصطلحات أخرى مثل النضج الاجتماعي، والتكيف مع البيئة، والكفاءة الاجتماعية، وغير ذلك. أما في الوقت الراهن فيتوفر ما يزيد عن مائة مقياس للسلوك التكيفي. وتختلف عناصر السلوك التكيفي من مرحلة عمرية إلى أخرى. فهي تتضمن في مرحلة الطفولة المبكرة المهارات الحسية / الحركية والتواصلية والعناية الذاتية والاجتماعية. وفي الطفولة المتوسطة والمراهقة المبكرة تشمل توظيف المهارات الأكاديمية الأساسية في الأنشطة الحياتية اليومية والمهارات الاجتماعية وإظهار

7. مهارات التوجيه الذاتي :ويشتمل هذا البعد على خمس فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية :
   - المبادرة
   - السلبية
   - المثابرة
   - نشاطات أوقات الفراغ
8. مهارات التنشئة الاجتماعية :ويشتمل هذا البعد على فقرتين تمثلان المهارات الفرعية التالية:
   - الممتلكات الشخصية
   - المسؤولية العامة
9. مهارات التنشئة الاجتماعية : ويشمل هذا البعد على سبع فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية:
   - التعاون
   - تقدير الآخرين
   - معرفة الآخرين
   - التفاعل مع الآخرين
   - المشاركة في النشاطات الاجتماعية
   - الأنانية
   - النضج الاجتماعي

أما الأبعاد التي يقيسها الجزء الثاني من هذا المقياس فهي مبينة في الجدول أدناه.

- البصر- السمع
- توازن الجسم- المشي-الركض
- التحكم في حركة اليدين-استعمال الأطراف

3. مهارات التعامل بالنقود (النشاط الاقتصادي): ويشمل البعد على أربع فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية:
   - التعامل بالنقود- تنظيم الميزانية
   - المهارات الشرائية المكلف بها
   - المهمات الشرائية الشخصية
4. المهارات اللغوية: ويشمل هذا البعد تسع فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية:
   - الكتابة-التعبير اللفظي-النطق-الجمل
   - استعمال الكلمات-القراءة-التعليمات المعقدة-المحادثة
   - مظاهر لغوية أخرى متفرقة
5. مهارات الأرقام والوقت: ويشمل هذا البعد على ثلاث فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية :
   - الأرقام
   - الوقت
   - مفهوم الزمن
6. مهارات النشاط المهني: ويشتمل هذا البعد على ثلاث فقرات تمثل المهارات الفرعية التالية:
   - درجة التعقيد في العمل
   - انجاز العمل
   - عادات العمل

من العاديين ضمن مدارس التعليم العام ومن المرحلة العمرية (3 – 15) سنة، و(244) من ذوي التخلف عقلي البسيط والمتوسط ومن معاهد التربية الخاصة، و(148) من ذوي التخلف عقلي الشديد والشديد جداً بمراكز التأهيل الشامل ومن المرحلة العمرية (3 – 18) سنة، واختيرت العينة من مختلف مناطق المملكة. و كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للصورة السعودية من المقياس، وظهور قدرة للصورة السعودية في التمييز بين مجموعات التخلف العقلي المختلفة. إضافة إلى تمتع الصورة السعودية بدلالات صدق وثبات مقبولة.

وقام محمد يوسف (2006) بتطوير صورة أردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي – نسخة المسح – (Vineland Adaptive Behavior Scales Survey Form, VABS, 1984). وحاول الباحث التوصل إلى دلالات عن فاعلية معايير في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، في عينة أردنية، وذلك بالتوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته، والتوصل إلى معايير محلية للمقياس في صورته الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (1596) مفحوصاً يمثلون المناطق الجغرافية المختلفة في المملكة الأردنية الهاشمية. وتوزع أفراد العينة بالتساوي حسب الجنس، وتضمنت (1020) من الطلبة العاديين، و(384) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، و(192) من ذوي الإعاقة الشديدة. وتم اشتقاق دلالات صدق محتوى المقياس حيث بلغت نسبة اتفاق المقيمين على فقرات المقياس (90٪)، وكذلك من خلال معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على المقياس. كما اشتق الباحث دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأداء على الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند والصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR-ABS) وبلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية (0.85). كما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي

من العاديين ضمن مدارس التعليم العام ومن المرحلة العمرية (3 – 15) سنة، و(244) من ذوي التخلف عقلي البسيط والمتوسط ومن معاهد التربية الخاصة، و(148) من ذوي التخلف عقلي الشديد والشديد جداً بمراكز التأهيل الشامل ومن المرحلة العمرية (3 – 18) سنة، واختيرت العينة من مختلف مناطق المملكة. و كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للصورة السعودية من المقياس، وظهور قدرة للصورة السعودية في التمييز بين مجموعات التخلف العقلي المختلفة. إضافة إلى تمتع الصورة السعودية بدلالات صدق وثبات مقبولة.

وقام محمد يوسف (2006) بتطوير صورة أردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي – نسخة المسح – (Vineland Adaptive Behavior Scales Survey Form, VABS, 1984). وحاول الباحث التوصل إلى دلالات عن فاعلية معايير في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، في عينة أردنية، وذلك بالتوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته، والتوصل إلى معايير محلية للمقياس في صورته الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (1596) مفحوصاً يمثلون المناطق الجغرافية المختلفة في المملكة الأردنية الهاشمية. وتوزع أفراد العينة بالتساوي حسب الجنس، وتضمنت (1020) من الطلبة العاديين، و(384) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، و(192) من ذوي الإعاقة الشديدة. وتم اشتقاق دلالات صدق محتوى المقياس حيث بلغت نسبة اتفاق المقيمين على فقرات المقياس (90٪)، وكذلك من خلال معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على المقياس. كما اشتق الباحث دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأداء على الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند والصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR-ABS) وبلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية (0.85). كما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي

للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأداء على الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي والصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه حيث بلغ معامل الارتباط (0.66). كذلك تم اشتقاق دلالات صدق البناء للمقياس في صورته الأردنية، وذلك حسب متغيري العمر والحالة العقلية، إذ ميّز بين أداء عينة الدراسة حسب متغيري العمر والحالة العقلية. وتم التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والرئيسية للمقياس ومعاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.12-0.88)، وكانت معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسية حسب متغير الفئة العمرية بين (0.44-0.86)، وحسب الحالة العقلية بين (0.47-0.95). وتم تحليل البيانات الناتجة أيضاً باستخدام تحليل التباين الأحادي. حيث أشارت النتائج إلى وجود دلالات إحصائية لمتغير العمر والحالة العقلية، وكانت الفروق لصالح الأعمار الأكبر ولصالح الأفراد العاديين.

أما دلالات ثبات المقياس في صورته الأردنية فاستخرجت بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية (0.97)، وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد بين (0.93-0.99). وحسبت معاملات الثبات أيضاً بطريقة اتفاق المقيمين وبلغت معاملات الارتباط على الدرجة الكلية (0.99). كما تم حساب معاملات الثبات للمقياس بصورته الأردنية بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات للدرجة الكلية (0.95)، وللأبعاد بين (0.75-0.82)، وطريقة كرونباخ ألفا إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.92) على الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد بين (0.92-0.99). وللتوصل إلى معايير الأداء تم حساب الدرجة المعيارية التائية (T-Score) بمتوسط (100) وانحراف معياري (15)، وما يقابلها من رتب مئينية (Percentile Ranks) لكل فئة عمرية

الجدول رقم (6-2)

الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي

Destructive behavior	العنف والتخريب
Antisocial behavior	السلوك غير الاجتماعي
Nonconforming behavior	السلوك غير الجدير بالثقة
Untrustworthy behavior	الانسحاب
Withdrawn behavior	السلوك النمطي
Odd interpersonal manners	العادات الشخصية
Vocal habits	العادات الكلامية غير المقبولة
Excentric habits	العادات الشاذة
Use of medications	تناول العقاقير
Hyperactivity	النشاط الزائد
Psychological disturbances	الاضطرابات النفسية

وفي الدول العربية، قام عبد الله الحسين (2005) بتقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة المدرسية - الجزء الأول (1993) على البيئة السعودية. وكان الهدف من ذلك تزويد الأخصائيين النفسيين، والمعلمين، والمهنيين بمعايير سعودية مناسبة لقياس السلوك التكيفي عند تشخيص المتخلفين عقلياً. وتكونت الصورة السعودية من تسعة مجالات أساسية هي: الوظائف الاستقلالية، النمو الجسمي، النشاط الاقتصادي، النمو اللغوي، الأعداد والوقت، النشاط ما قبل المهني - المهني، التوجيه الذاتي، المسئولية، والمهارات الاجتماعية. وجاءت هذه المجالات تحت ثلاثة عوامل رئيسة هي :الكفاية الشخصية، الكفاية الاجتماعية ، والمسئولية الشخصية الاجتماعية. وقد طبقت الصورة السعودية المقننة على عينة بلغت (546) تلميذاً وتلميذةً، منها (154)

وخضع المقياس لعمليات تطوير متلاحقة في العقود الماضية كان من أحدثها الطبعة الثانية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي المعروفة اختصارا ب (Vineland-II) والتي طورها ساره سبارو ودومينيك سيشيتي وديفد بالا (Sparrow et al., 1984). وتقيس هذه الطبعة من المقياس الأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية المبينة أدناه.

الجدول رقم (6-4)

الأبعاد الرئيسية والفرعية التي يقيسها مقياس فاينلاند

البعد Domain	الأبعاد الفرعية Sub-domains
التواصل Communication	الاستقبالي Receptive التعبيري Expressive التواصل الكتابي Written
مهارات الحياة اليومية Daily Living Skills	المهارات الشخصية Personal المهارات المنزلية Domestic المهارات المجتمعية Community
التنشئة الاجتماعية Socialization	العلاقات مع الأشخاص الآخرين Interpersonal اللعب ووقت الفراغ Play & leisure time مهارات التكيف والتعايش Coping
المهارات الحركية Motor Skills	المهارت الدقيقة Fine المهارات الكبيرة Gross
السلوك غير التكيفي Maladaptive Behavior	المشكلات السلوكية الموجهة للخارج Internalizing المشكلات السلوكية الموجهة للخارج Externalizing مشكلات سلوكية أخرى Other

جدول (6- 6): مقاييس أخرى يمكن استخدامها لتقييم السلوك التكيفي

Developmental Profile Ii (DPII)
Early Coping Inventory (ECI)
Inventory for Client and Agency Planning (ICAP)
Adaptive and Maladaptive Behavior Scales
Balthazar Scales of Adaptive Behavior
Adaptive Behavior Assessment System
Adaptive Behavior Evaluation Scale
Adaptive Behavior Inventory
Adaptive Behavior Inventory for Children
Adaptive Behavior: Street Survival Skills Questionnaire
Adaptive Functioning Index
Adaptive Style Inventory
Checklist of Adaptive Living Skills
Scales of Independent Behavior—revised (Sib-R)

التشخيص الفارقي للإعاقة العقلية البسيطة

يدرك العاملون في الميدان التربوي في الدول العربية أن الطلبة الذين يلتحقون بغرف المصادر يشكلون فئات غير متجانسة إلى أبعد الحدود. ويتوقع أن يكون لدى الطلبة الذين يلتحقون بهذه الغرف صعوبات تعلم، أو إعاقة عقلية بسيطة، أو تدني تحصيل لأسباب أسرية أو مدرسية مختلفة، أو بطء تعلم، أو اضطرابات انفعالية سلوكية، وغير ذلك من الحاجات الخاصة غير المحددة. وجدير بالذكر أن أية جهة رسمية أو غير رسمية لم تنفذ أي دراسة بعد لإجراء تشخيص فارقي للطلبة الذين يلتحقون بغرف المصادر. وقد تناولت عشرات الدراسات والرسائل الجامعية العربية غرف المصادر ولكنها جميعا أشارت وبلغة واحدة أصبحت مألوفة مفادها أن الطلبة في هذه الغرف لديهم صعوبات تعلم بناء على تشخيص مدارسهم لهم.

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي – الطبعة الثانية
Vineland Adaptive Behavior Scale - Second Edition

ظهرت الصورة الأولى من هذا المقياس منذ أكثر من سبعين عاما حيث ان عالم النفس الأمريكي إدجار دول (Edgar Doll) وضع تلك الصورة عام 1936. وعرف المقياس في ذلك الوقت بمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale). وكان المقياس في صورته الأولى قد تم تصميمه لقياس الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين الولادة وحتى 30 عاما (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). ويتم تطبيق المقياس من خلال مقابلة مع ولي أمر المفحوص أو أحد أشقائه أو شخص يعرفه معرفة جيدة. وتعطى الدرجات وفقا للأنماط السلوكية التي يفيد الشخص الذي تتم مقابلته بانها تميز الشخص المفحوص بمعنى أنها يظهرها بشكل متكرر. وتفسر الدرجات على شكل عمر عقلي (Social Age) أو معامل اجتماعي (Social Quotient). ويغطي هذا المقياس ثماني فئات من السلوك هي:

سلوك المساعدة الذاتية/عام (Self-help general)

سلوك المساعدة الذاتية/تناول الطعام (Self-help eating)

سلوك المساعدة الذاتية/ارتداء الملابس (Self-help dressing)

التنقل (Locomotion)

المهنة (Occupation)

التواصل (Communication)

التوجيه الذاتي (Self-direction)

التنشئة الاجتماعية (Socialization)

عنوان الدرس _____ التاريخ / / ١٤

- ركزت هذه الطريقة على تعليم الحواس وفق احتياجاتهم في التعليم المناسب وبرامج خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي ؟

طريقة ديكرولي

- ركزت هذه الطريقة على تدريب الطفل من خلال نشاطه وتعليمه موضوعات مرتبطة وممتدة من خبرته اليومية ؟

طريقة ديكرولي

- نادت رائد هذه الطريقة بالتعلم من خلال الخبرة ؟ او ما يسمى بطريقة المشروع في تعليم الحواس عقلياً ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- ركزت هذه الطريقة بتعليم الطفل في وحدات تناسبه ومدارك وميوله من برامج (كرستين) ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- وهذا الذي وضع برنامج لتعليم الحواس من طريق التفكير الملموس اي عن طريق الحاسة والشم والسمع ؟

طريقة المواد الوراثية (دركان)

- ركزت هذه النظرية على ضرورة تنشيط نشاط الطفل الحركي واعطاء اهتمام لأشكال الورق والعجن والبرامج التربوية ؟

طريقة بريما

المواد الوراثية (دنكان)

عنوان الدرس _____ التاريخ / / ١٤

- ركزت هذه الطريقة على تعليم الحواس وفق احتياجاتهم في التعليم المناسب وبرامج خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي ؟

طريقة ديكرولي

- ركزت هذه الطريقة على تدريب الطفل من خلال نشاطه وتعليمه موضوعات مرتبطة وممتدة من خبرته اليومية ؟

طريقة ديكرولي

- نادت رائد هذه الطريقة بالتعلم من خلال الخبرة ؟ او ما يسمى بطريقة المشروع في تعليم الحواس عقلياً ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- ركزت هذه الطريقة بتعليم الطفل في وحدات تناسبه ومدارك وميوله من برامج (كرستين) ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- وهذا الذي وضع برنامج لتعليم الحواس من طريق التفكير الملموس اي عن طريق الحاسة والشم والسمع ؟

طريقة المواد الوراثية (دركان)

- ركزت هذه النظرية على ضرورة تنشيط نشاط الطفل الحركي واعطاء اهتمام لأشكال الورق والعجن والبرامج التربوية ؟

طريقة بريما

المواد الوراثية (دنكان)

عنوان الدرس _____ التاريخ / / ١٤

- ركزت هذه النظرية على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسي وإعطاءهم حرية التعبير عن رغباتهم وتعليم انفسهم بأنفسهم ؟

طريقة مونتوري

- ركزت هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل اللمس والتذوق والإبصار ؟

برنامج مونتوري

- ركزت طريقة هذا الرائد على تعليم الطفل ما يريد وما يرغب فيه وتدريبه سلوكه وتنقيصه من العادات السيئة ؟

طريقة ديكرولي

- ركزت هذه الطريقة على تركيز الإنتباه ودقة الملاحظة وانشاء حديثة الحياة من الحياة ؟

طريقة ديكرولي

- ركزت هذا الطريقة على اهمية تدريب الحواس وكانتباه بانه للعاميين عقلياً وينبغي توجيه الانتباه للامور الحسية ؟

طريقة دسيكرس

بريما

يتم استخراج درجة الذكاء عن طريق المعادلة التالية:

العمر العقلي/تقسيم/العمر الزمني *ضرب ١٠٠

مهمة جدآ🔴🔴🔴

عنوان الدرس _____ التاريخ / / ١١

- ركزت هذه الطريقة على تعليم الحواسين وفقا احتياجاتهم في التعليم المناسب وبرامج خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي ؟

طريقة ديكرولي

- ركزت هذه الطريقة على تدريب الطفل من خلال نشاطه وتعليمه موضوعات مرتبطة ومستمدة من خبرته اليومية ؟

طريقة ديكرولي

- نادت بأن هذه الطريقة بالتعلم من خلال الخبرة ؟ او ما يسمى بطريقة المشروع في تعليم الحواسين عقلياً ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- ركزت هذه الطريقة تعليم الطفل في وحدات تناسبه ومدارته وميوله من برامج (كرستين) ؟

طريقة الخبرة التربوية (جون ديوي)

- وهذا الذي وضع برنامج لتعليم الحواسين من طريق التفكير الملموس اي عن طريق الحاسة واللمس والسمع ؟

طريقة المواد الحسية (دركان)

- ركزت هذه الطريقة على ضرورة تنمية نشاط الطفل وتحريكه واعطاء اهتمام لاستغلال الحرية واللعب والبرامج التربوية ؟

طريقة بريما

المواد الحسية (دركان)

١ ★ تعريف الخطة التربوية الفردية ؟

تعرف بالرمز IEP هي خطة تصمم بشكل خاص للتلميذ معين يحدد فيها الخدمات التربوية والمساندة او الداعمة التي سيتم تقديمها للتلميذ .. بحيث تشمل كل الاهداف المتوقع تحقيقها وفق فترة زمنية معينة ..

٢ ★ ما اهداف الخطة التربوية الفردية ؟

① ضمان حق التلميذ في تقديم الخدمات له ② ضمان حق الاسرة في تلقي الرعاية المناسبة
③ تحديد نوع وكمية الخدمات المقدمة ④ تحقيق التواصل مع الجهات المعنية لخدمة الطفل .
⑤ قياس مدى تقدم التلميذ في تحقيق الأهداف .

٣ ★ ماهو المستوى الحالي لأداء الطفل ؟

جميع المهارات و المعلومات التي يستطيع التلميذ القيام بها دون مساعدة .

٤ ★ ماهي جوانب الاحتياج في الخطة التربوية الفردية ؟

تلك المهارات والمعلومات التي لم يكتمل نموها بعد .. وتحتاج الى تدريب وتدريس

٥ ★ ماهي القاعدة التي تبنى عليها الخطة الفردية ؟

قياس المستوى الحالي للتلميذ ..

٦ ★ أول خطوة تقوم بها عملية قياس مستوى الاداء الحالي ؟

مرحلة التعرف السريع على الطفل .

١ ★ تعريف الخطة التربوية الفردية ؟

تعرف بالرمز IEP هي خطة تصمم بشكل خاص للتلميذ معين يحدد فيها الخدمات التربوية والمساندة او الداعمة التي سيتم تقديمها للتلميذ .. بحيث تشمل كل الاهداف المتوقع تحقيقها وفق فترة زمنية معينة ..

٢ ★ ما اهداف الخطة التربوية الفردية ؟

① ضمان حق التلميذ في تقديم الخدمات له ② ضمان حق الاسرة في تلقي الرعاية المناسبة
③ تحديد نوع وكمية الخدمات المقدمة ④ تحقيق التواصل مع الجهات المعنية لخدمة الطفل .
⑤ قياس مدى تقدم التلميذ في تحقيق الأهداف .

٣ ★ ماهو المستوى الحالي لأداء الطفل ؟

جميع المهارات و المعلومات التي يستطيع التلميذ القيام بها دون مساعدة .

٤ ★ ماهي جوانب الاحتياج في الخطة التربوية الفردية ؟

تلك المهارات والمعلومات التي لم يكتمل نموها بعد .. وتحتاج الى تدريب وتدريس

٥ ★ ماهي القاعدة التي تبنى عليها الخطة الفردية ؟

قياس المستوى الحالي للتلميذ ..

٦ ★ أول خطوة تقوم بها عملية قياس مستوى الاداء الحالي ؟

مرحلة التعرف السريع على الطفل .

كلمات محرك

- الطريقة التحليلية لتعليم القراءة للعاقدين = منذ كلمات محرك =

- برنامج جديد في وطني لعرب الامكانية

	مستا نفواد بينيه	وكلر
البسيطة	٥٢ — ٧٢	٥٥ — ٧٥
المتوسطة	٢٦ — ٥١	٤٥ — ٤
الصعبة	١ ٢٦	١ ٤٠

- ترى كورنديك أن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى:

فسحة لوصلان العجيبة

- حلازون = بريء = تتسم بضعف القدرة الفورية وضعف التواصل.

١٣ * التعريف التربوي للبرنامج الفردي ؟
وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فيما عدا نتائج التشخيص والتهيأ .

١٤ * ماهي المراحل التي تتسبق البرنامج التربوي الفردي ؟
الكشف والإحالة .

١٥ * الكشف هو : اجراء يهدف إلى تحديد الأطفال الذين يحتاجون خدمات مدرسية دائمة إضافية بسبب وجود مؤثرات غير مطمئنة .

١٦ * الإحالة هي : إحالة الطفل إلى جهات رسمية مهنية .

٦٥٪ ٥:٣٦ م Zain KSA
هرم بلوم

هذا التصنيف راح يجيكم بإختبار كفايات المعلمين العام والتخصص تعودوا عليه 🐶🐶

Zain KSA

٧* من مراحل الخطة التربوية التي يتم من خلالها.
اختيار المعلومات المتعلقة بنقاط القوة والضعف ؟ مرحلة التقييم الدقيق

٨* تمر مرحلة التقييم الدقيق بعدة مراحل ؟
١- الاختبارات أ- محكية المرجع ب- معيارية المرجع.
2- الملاحظة 3- المقابلة 4- قوائم المراجعة 5- قوائم التقدير.

٩* البرنامج التربوي هو ؟
خطة عامة للتدريب الذي سوف يتلقاه الطالب.

١٠* الخطة التربوية الفردية هي ؟
اداة تنفيذ البرنامج التربوي.

١٠* من متطلبات إعداد الخطة التربوية الفردية ؟
مشاركة فريق متعدد التخصصات في إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة.

١١* يتم تقويم الخطة التربوية الفردية ؟ بشكل مستمر.

١٢* من الاهداف الاساسية الخطة التربوية الفردية ؟
ضمان حق التلميذ في تلقي خدمات تربوية تلبي احتياجات التلميذ.

- حدد حاجة الطفل إلى العلاج اللغوي في ضوء نتائج التقييم.
- عرف الطفل بمختلف المعاني لأي كلمة تقوم بتدريسه إياها وشجع الطفل على التوسع في توظيف الكلمات التي نجح في تعلمها.
- علم الطفل المهارات اللغوية في أجواء سارة وممتعة.

٢- أساليب تدريس المهارات الاجتماعية ، وتتناول ما يلي:

- قدم النموذج المناسب للطفل ولا تستخدم العقاب معه.
- عرف الأطفال بما هو متوقع منهم في المواقف الجديدة.
- استخدم النشاطات الملائمة لأعمار الأطفال وقدراتهم.
- وفر للأطفال نشاطات مختلفة متنوعة.
- انتبه إلى الطفل الذي يحسن التصرف وزوده بالتعزيز الفوري المناسب.
- استخدم الإجراءات الوقائية ولا تنتظر أن تحدث المشكلة.

٣- أساليب تدريس المهارات الحركية ، وتتناول ما يلي:

- وفر البيئة التعليمية السارة والتي تستثير اهتمام الطلاب.
- علم الطالب المهارات الحركية تدريجيا على شكل انجازات صغيرة في الأداء وأتح الفرص للاستمرار بتأديتها.
- قم بتوجيه التعلم نحو أهداف محددة.
- استخدم التلقين اللفظي والبصري والجسدي في تعلم المهارات الحركية.
- استخدم التعزيز الايجابي في تعليم المهارات الحركية لأهميته.
- أجعل الطفل يشارك بفعالية في تعلم المهارات الحركية.
- زود الأطفال بتغذية راجعة تصحيحية فورية.
- كن على معرفة بفترات الاستعداد النمائي لدى الطفل وانتقل تدريجيا من مهارة إلى أخرى.

٤- أساليب تدريس المهارات الحسية، وتتناول ما يلي:

- ابدأ بالمهارات البسيطة أولا ثم انتقل تدريجيا إلى المهارات الأكثر تعقيدا.
- شجع الأطفال على تأدية المهارة نفسها في مواقف مختلفة باستخدام أدوات متنوعة.
- عدل أو كيّف النشاطات التدريبية لتصبح مناسبة لذوي الحاجات الخاصة.
- استخدام التعليم المباشر عند الحاجة.
- وفر للطالب فرصة كافية لممارسة المهارة.
- استخدم التعزيز المتصل عند بدء تعليم الطفل المهارة المطلوبة وبعد بلوغه مستوى قبول من الإتقان استخدم معه التعزيز المتقطع.
- قيم أداء الطالب لمعرفة التحسن الذي طرأ على أدائه عند تدريبه للمهارات الحسية.

٥- أساليب تدريس المهارات الاستقلالية ، وتتناول ما يلي:

- استخدم التوجيه الجسدي والتعليمات اللفظية في بداية تدريب الطفل على المهارة وبعد ذلك توقف عن مساعدته تدريجيا لكي يصبح قادر على القيام بالمهارة لوحده.
- علم الطفل المهارات الاستقلالية البسيطة قبل تعليمه المهارات المعقدة والأكثر تطورا مثلا درب الطفل على المضغ والشرب من الفنجان واستخدام الملعقة في تناول الطعام قبل تعليمه استخدام الشوكة والسكين.
- انتقل بالطفل تدريجيا من مهارة إلى أخرى من السهل إلى الصعب فمثلا علم الطفل خلع جميع الملابس قبل أن تقوم بتعليمه ارتدائها.
- استخدم مع الطفل أسلوب تحليل المهارة أثناء تعليمه لأي مهارة استقلالية.
- استعمل مع الطفل ملابس واسعة نسبيا لكي يستطيع الطفل خلعها ولبسها بسهولة.
- اهتم بتدريب الطفل على ضبط المثانة قبل أن تركز على تدريبه على ضبط الأمعاء.

- أساليب تدريس المعوقين عقلياً، وتتناول ما يلي:

١- **أسلوب تحليل المهمات:** ويعرف هذا الأسلوب بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على:

- تحليل المهمة التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة.
- يحدد البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدد المهمات الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك الثابت.
- يسهل أسلوب المهمة التعليمية أمام المتعلم من قبل المعلم حيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة بنجاح، ويعتمد هذا الأسلوب على :

- تحديد الهدف التعليمي.
- تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

- تحديد الخطوات (المهمات) التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي وتحقيق الهدف التعليمي (الهدف السلوكي).

٢- **أسلوب تشكيل السلوك :** ويعتبر هذا الأسلوب مهم وفعال في تعليم الأطفال مهمات تعليمية جديدة وفي بناء أشكال جديدة من السلوك، ويعرف بأنه ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك الى عدد من المهارات الفرعية وتعزيزها حتي يتحقق السلوك النهائي ويتضمن تعزيز الخطوات الفرعية والتي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي ، ويعتمد على:

- تحديد السلوك النهائي.
- تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
- تحديد المعزز المناسب.
- تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرر.
- تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيا من السلوك النهائي.
- تعزيز السلوك النهائي كما حدث.
- تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيرة.

٣- **أسلوب الحث:** يعتبر واحدا من الأساليب التدريسية المناسبة مع الأطفال المعوقين عقليا ويتضمن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة وخاصة اذا ارتبط أسلوب الحث بالمعزز المناسب وهناك ثلاثة أنواع من الحث وهي: الحث اللفظي/ الحث الإيحائي/ الحث الجسمي.

٤- **أسلوب تقليل المساعدة التدريجي :** هو ذلك الأسلوب الذي يتضمن تقليل المساعدات اللفظية أو الإيحائية أو الجسمية للطفل كي يعتمد المتعلم على نفسه في أداء المهارة التعليمية ومن المناسب استخدام أسلوب تقليل المساعدة التدريجي بعد تعلم المهارة أو بعد تحقيق السلوك النهائي حتى لا يعتمد المتعلم على المعلم ومن المناسب أيضا للمعلم أن يبدأ بأسلوب تقليل المساعدة اللفظي ثم الإيحائي ثم الجسمي.

٥- **أسلوب تسلسل السلوك :** يعد هذا الأسلوب مكملا لأسلوب تشكيل السلوك ولكن هناك فرق بينه وبين تشكيل السلوك حيث أن تشكيل السلوك يتعامل مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمات الفرعية في حين أسلوب تسلسل السلوك يتعامل مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكل معا سلوكا عاما. ويعرف على أنه ذلك الأسلوب الذي يعمل على ربط عدد من أشكال السلوك المتتابعة معا ثم تعزيز السلوك النهائي، ويتناول عدد من الإجراءات هي:

- تحديد الهدف النهائي.
- تحليل الهدف النهائي إلى عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمترابطة معا في سلسلة تسمى سلسلة السلوك المترابطة معا في حلقات.
- تعزيز السلوك النهائي أو الاستجابة النهائية.
- الانتقال من استجابة إلى أخرى بعد النجاح فيها.

٦- **أسلوب النمذجة :** ويعرف على انه إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية بل قد تحدث لاحقا. والنمذجة أنواع:

-النمذجة الحية.
-النمذجة المصورة.
-النمذجة غير المقصودة.
-النمذجة المقصودة.
-النمذجة الفردية.
-النمذجة الجماعية.

✓ **ويتناول أسلوب النمذجة عدد من الإجراءات هي:**

(السلوك الأنموذج/ مكان الأنموذج/ تحديد جنس الأنموذج/ مكافأة الأنموذج/ الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قبل المعلم).

٧- **أسلوب التعزيز:** يعتبر من الأساليب الفعالة في تعديل سلوك الأطفال المعوقين وفي عملية التعلم لإشكال جديدة من السلوك الإنساني وسيتم التركيز على التعزيز الايجابي لفعاليته في التدريس.

أ- فئة الإعاقة.

ب- شدة الإعاقة.

ج-العمر الزمني.

• **أساليب تدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة:**

على الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصة متنوعة ألا أنها عموما تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي : ويتضمن تشخيص المشكلة ووضع خطة لمعالجتها ويتناول: (تقييم التلميذ، التخطيط للتدريس، تنفيذ الخطة التدريسية، تقييم فاعلية التدريس)

ويمكن تصنيف الطرائق التعليمية المستندة إلى المنحى التشخيصي العلاجي إلى نموذجين رئيسيين هما:

١- **نموذج تدريب العمليات:** : ويعتمد هذا الأسلوب على افتراض مفاده أن المشكلات الأكاديمية والسلوكية تنجم عن اضطرابات داخلية لدى الطفل ومن هنا على المعلم أن يصمم البرامج التربوية التصحيحية أو التعويضية القادرة على معالجة تلك الاضطرابات وهي:لاضطرابات الإدراكية الحركية/ الاضطرابات البصرية الإدراكية/ الاضطرابات النفسية اللغوية/ الاضطرابات السمعية الإدراكية .

٢- **نموذج تدريب المهارات:** ويقصد بهذا الأسلوب التدريس المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة وتتمثل في:

- تحديد الأهداف -) الهدف السلوكي) ويجب أن تتوفر فيه ثلاثة عناصر أساسية هي: السلوك – المعيار – الظروف.
- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات أو عناصر صغيرة.
- تحديد المهارات التي يتمكن الطفل من أدائها وتلك التي يعجز عن القيام بها.
- بدء التدريس بالمهارات الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن المهارات المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وهذا الأسلوب يسمح للطفل إتقان عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب عناصرها مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منتظم.

مثال / التدريس الفردي:

التعليم الفردي يتضمن أساسا تحديد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى على مستوى الطالب ومن ثم اختيار الوسائل وتنفيذ الجلسات التعليمية بحيث يتم تلبية الحاجات التعليمية الفردية الخاصة، والتعليم الفردي يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين كما لا يعني التعليم الفردي بالضرورة تعليم طالب واحد في الوقت الواحد فهو قد ينفذ ضمن مجموعات صغيرة او بمساعدة الحاسوب او بواسطة الرفاق.

• **أساليب تدريس المهارات المختلفة :**

١- **أساليب تدريس المهارات اللغوية ، وتتناول ما يلي:**

- وفر للطفل الفرصة الكافية للتفاعل مع الأشخاص الآخرين.
- وفر للطفل التدريب اللغوي الطبيعي الواقعي واستخدام اللغة بطريقة وظيفية وهادفة.

كفايات كم com

وقد ركزت منتسوري في برنامجها على تدريب حواس الطفل على الآتي :

- تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المصنفر المختلفة في سمكه وخشونته .
- تدريب حاسة السمع عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل أصوات الطيور والحيوانات.
- تدريب حاسة التذوق عن طريق تمييز الطعم ، الحلو والمر والمالح والحامض .
- تدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام تدريب الطفل الاعتماد على نفسه عن طريق المواقف الحرة في النشاط واستخدام الأدوات التعليمية .

طريقة ديكرولي: وضع برنامج تعليمي يهدف إلى تعليم الطفل ما يريده ويرغب فيه ، ثم تعديل سلوكه وتخليصه من العادات السيئة وتعليمه الأخلاق الحميدة وتدريبه على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة وتنمية مهاراته الحركية وتدريب قدراته على التمييز الحسي من خلال أنشطته اليومية وألعابه الجماعية والفردية وقد أنشأ ديكرولي مدرسة لتعليم المعاقين عقلياً أطلق عليها (مدرسة الحياة من الحياة).

طريقة دسيكدرس Descocudres: تؤكد دسيكدرس على أهمية عمليات تدريب الحواس والانتباه بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً فإنه لكي يتم تعليمهم ينبغي توجيه الانتباه للأمور الحسية .
ويقوم برنامجها على تعليم الأطفال المعاقين عقلياً وفقاً لاحتياجاتهم في التعليم المناسب لقدراته و إمكاناتهم ويراعى خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي .
وتتلخص خطوات برنامجها في : تربية الطفل من خلال نشاطه اليوم يتدريب حواسه وانتباهه وإدراكه تعليمه موضوعات مترابطة ومستمدة من خبرته اليومية الاهتمام بالطرق الفردية بين الأطفال المعاقين عقلياً.

طريقة الخبرة التربوية جون ديوي J،Dawey: نادى جون ديوي بالتعليم من خلال الخبرة وأدت دعوته إلى إدخال طريقة المشروع أو الوحدة أو الخبرة في تعليم المعاقين عقلياً ،والتي تقوم على أساس ربط ما يتعلمه الطفل في وحدات عمل تناسب سنه وقدراته وميوله .ومن برامج الخبرة التربوية برنامج كرستين إنجرام C،Ingram في كتاب (تعليم الطفل بطىء التعلم).

يتلخص في الآتي :

- تنظيم الفصل حتى يكون وحدة العمل أو الخبرة مركز اهتمام الطفل .
- أخذ موضوع وحدة العمل أو الخبرة من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية .
- جعل هدف وحدة العمل أو الخبرة كالآتي :

أ- تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه ونحو الآخرين .

ب- اكتساب الطفل السلوك الاجتماعي المقبول .

ج- تنمية مهاراته الحركية وتأزره البصري العضلي .

د- تنمية اهتمامه بالأنشطة خارج الفصل .

هـ- إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية.

و - زيادة معلوماته العامة وإكسابه الخبرات التي تفيده في حياته اليومية .

ز - تعليمه القراءة والكتابة والحساب .

طريقة المواد الدراسية: دنكان Duncan ، J : وضع دنكان برنامجاً لتعليم المعاقين عقلياً عن طريق التفكير الملموس أي عن طريق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع .

وأشار دنكان إلى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركي بما يساعده في تنمية مهاراته الحركية وتأزره العضلي، وتوسيع مداركه ، وزيادة معلوماته، وتشجيعه على حل المشكلات والتعامل باللغة .وأعطى اهتماماً لإشغال الإبرة والرسم والنحت والنجارة والنسيج والمسابقات الترويحية ،بالإضافة إلى تعليم القراءة .

أساليب تدريس ذوي الاضطرابات الانفعالية:

تستخدم أساليب متنوعة لتدريس الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية منها:

١- **الأساليب السلوكية:** وتتناول طرق تعديل السلوك، وتعتمد على مبادئ الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي.

٢- **الأساليب النفسية الدينامية:** وتستند إلى التحليل النفسي لفرويد وتركز على التغلب على الصراعات النفسية الداخلية وليس على تغيير الاستجابات الظاهرة أو على تعليم المهارات الأكاديمية.

٣-**الأساليب الإنسانية:** وتستخدم مبادئ علم النفس الإنساني وتوظيف نظام التعليم المفتوح المتمركز حول الشخص وهذا الأسلوب يسمح للطلبة بممارسة التوجيه الذاتي.

٤-**الأساليب النفسية التربوية:** وتعتمد على دمج الأسلوبين معاً الأساليب النفسية والتربوية، وهذا الأسلوب يركز على المناقشات العلاجية بهدف مساعدة الأفراد على فهم استجاباتهم بشكل منطقي ومن ثم التخطيط لتعديلها.

٥- **الأساليب البيئية:** ويركز هذا الأسلوب على تعليم الفرد طرق التفاعل مع هذه العناصر.

٦- **الأساليب البيولوجية:** وتتناول العقاقير الطبية والمعالجات الغذائية.

أساليب تدريس المعوقين سمعيا، وتتناول ما يلي:

- الطرق السمعية الشفوية.
- طريقة التدريب السمعي الشامل.
- طريقة وحدات المقاطع متعددة الحواس.
- طريقة الوحدة للفونيمية المصاحبة.
- طريقة التدريب السمعي –الشفوي.
- طريقة قراءة الشفاة.
- طريقة قراءة الكلام.
- الطرق البصرية- الشفوية.

والتعزيز الايجابي: يمثل كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها والتي تعمل على تكرار ظهورها وتقويتها وتشمل تلك الأحداث المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية والرمزية ويهدف التعزيز الايجابي إلى تقوية ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها كما يهدف إلى تقليل ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها وبناء أشكال جديدة من السلوك وتعزيزها.

أنواع المعززات الايجابية :

- المعززات الأولية: المرتبطة بالحاجات الأولية للإنسان مثل الطعام والشراب...الخ.
- المعززات الاجتماعية: وهي المتعلمة من خلال المواقف الاجتماعية وتشمل:

أ - معززات لفظية: مثل أحسنت / أشكرك.

ب - معززات غير لفظية: مثل الابتسامة للطفل/ الاتصال البصري/ حركة الرأس لتعبر عن الموافقة.

ج - معززات رمزية: مثل النقود والعلامات او الدرجات او الفيش او النجوم.... الخ.

- **أهم الطرق التربوية الرائدة والحديثة في تعليم المعاقين عقلياً :**

طريقة إيتارد Itard: يعتبر إيتارد أول من وضع برنامج تربوي تعليمي ويتضمن هذا البرنامج تعليم الطفل العادات الأساسية التي يعرفها أولاً ، ثم تعليمه الأشياء التي لا يعرفها ، وقد ركز على تدريب الحواس المختلفة للطفل ومساعدته على التمييز الحسي ثم مساعدته على تكوين عادات اجتماعية سليمة ، وكذلك مساعدته على تعديل رغباته ونزعاته الحسية .

الأسس التربوية والنفسية التي قام عليها برنامج إيتارد:

تنمية الناحية الاجتماعية ، التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية.

طريقة سيجان Segain: وضع سيجان برنامج التربية الخاصة ، ركز فيه على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها .

الأسس التربوية والنفسية التي قام عليها برنامج سيجان :

- أن تكون الدراسة للطفل ككل.
- أن تكون الدراسة للطفل كفرد.
- أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات.
- أن تكون علاقة الطفل بمدرسته طيبة.
- أن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعاً لميوله ورغباته وحاجاته.
- أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءاته فكتابتها.

طريقة منتسوري: ركزت منتسوري جهودها على تربية وتعليم المعاقين عقلياً وقد اعتبرت مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية وقد وضعت برنامجها في تعليمهم على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية وإعطائهم فرصة التعبير عن رغباتهم ، وتعليم أنفسهم بأنفسهم .

كفايات كم com

- لغة الإشارة.
- طريقة روشستر.
- التواصل الكلي.

أساليب تدريس المعاقين بصريا، وتتناول ما يلي:

- تنمية القدرات البصرية التتبعية من خلال تنمية مهارات الإدراك والتمييز البصري للأشياء واستخدام البرامج متعددة العناصر.
- استخدام البرامج الفردية والتدريب في البيئة الطبيعية لتطوي مهارات التحرك والتنقل.
- تدريب الطفل على المشي بطريقة منتظمة.
- تدريب الطفل على التنقل باستخدام العصا البيضاء.
- تدريب الطفل على المهارات الحياتية اليومية.
- تدريب الطفل على مهارات التواصل باستخدام نظام بريل/ آلات كاتبة/ الكتب الناطقة/ مسجلات وأشرطة... الخ.

أساليب تدريس المعاقين حركيا وتتناول ما يلي:

البرنامج التربوي الفردي للخدمات التربوية الخاصة والخدمات الداعمة للفرد (العلاج النطقي/ العلاج الوظيفي والطبيعي/ الخدمات الصحية/ الخدمات النفسية والإرشادية) ويتضمن البرنامج ما يلي:

- تكييف المنحى التعليمي ويتناول تجزئة الهدف إلى خطوات بسيطة كتعديل التعليمات أو المعززات وتعديل وقت تعليم المهارة وتعديل المعيار.
- تكييف الأسلوب الذي يستخدمه الطالب لتأدية المهارة.
- تكييف المواد والوسائل التي يستخدمها الطالب لتأدية المهارة.
- تكييف المعدات وذلك باستخدام المعدات الخاصة او المعدلة.
- تعديل السلوك لتحقيق الأهداف التربوية والعلاجية.
- تحليل المهمة وهي ضرورية عند استخدام أسلوب التعليم المباشر.

●●○○○ mobily 11:58 PM @ 56%

February 4, 2015, 11:58 PM

برامج التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة

⬅️ المراكز: للأطفال ما بين(٣-٦سنوات)

مميزاته ١/ خدمات شاملة على أيدي مختصين٢/اتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي مع الاطفال الآخرين

سلبياته ١/المشاركة الاسرية محدودة٢/الكلفة المادية مرتفعة٣/ صعوبة المواصلات

⬅️ المستشفيات: للاطفال الذين يحتاجون رعاية طبية خاصة و بشكل مستمر او لفترات طويلة.. اكثر الفئات المستفيدة منها هم الشلل الدماغي و الإصابات الدماغية و العمود الفقري المشقوقة التهاب السحايا

⬅️ المنازل: تقدم في منازلهم للاطفال اقل من ٣ سنوات او الذي يسكنون في اماكن ريفية او نائية و يعتمد على تدريب الاسرة لطفلها من خلال المدربة الاسرية حيث تقوم بزيارة المنزل مرة في الاسبوع

مميزاته:١/ تتيح للاسرة المشاركة بفعالية٢/تقديم الخدمات في البيئة الطبيعة٣/غير مكلف

سلبياته:١/عدم قدرة بعض الاسر من تدريب طفلها بشكل فعال٢/الحرمان من التفاعل الاجتماعي و الخدمات الخاصة٣/صعوبة تنقل المدربات الاسريات@hudaa7

و - زيادة معلوماته العامة واكسابه الخبرات التي تفيده في حياته اليومية .

ز - تعليمه القراءة والكتابة والحساب .

طريقة المواد الدراسية: دنكان Duncan ، J : وضع دنكان برنامجاً لتعليم المعاقين عقلياً عن طريق التفكير الملموس أي عن طريق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع .

وأشار دنكان إلى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركي بما يساعده في تنمية مهاراته الحركية وتأزره العضلي، وتوسيع مداركه ، وزيادة معلوماته، وتشجيعه على حل المشكلات والتعامل باللغة .وأعطى اهتماماً لإشغال الإبرة والرسم والنحت والنجارة والنسيج والمسابقات الترويحية ،بالإضافة إلى تعليم القراءة .

أساليب تدريس ذوي الاضطرابات الانفعالية:

تستخدم أساليب متنوعة لتدريس الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية منها:

١- **الأساليب السلوكية:** وتتناول طرق تعديل السلوك، وتعتمد على مبادئ الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي.

٢- **الأساليب النفسية الدينامية:** وتستند إلى التحليل النفسي لفرويد وتركز على التغلب على الصراعات النفسية الداخلية وليس على تغيير الاستجابات الظاهرة أو على تعليم المهارات الأكاديمية.

٣-**الأساليب الإنسانية:** وتستخدم مبادئ علم النفس الإنساني وتوظيف نظام التعليم المفتوح المتمركز حول الشخص وهذا الأسلوب يسمح للطلبة بممارسة التوجيه الذاتي.

٤-**الأساليب النفسية التربوية:** وتعتمد على دمج الأسلوبين معاً الأساليب النفسية والتربوية، وهذا الأسلوب يركز على المناقشات العلاجية بهدف مساعدة الأفراد على فهم استجاباتهم بشكل منطقي ومن ثم التخطيط لتعديلها.

٥- **الأساليب البيئية:** ويركز هذا الأسلوب على تعليم الفرد طرق التفاعل مع هذه العناصر.

٦- **الأساليب البيولوجية:** وتتناول العقاقير الطبية والمعالجات الغذائية.

أساليب تدريس المعوقين سمعيا، وتتناول ما يلي:

- الطرق السمعية الشفوية.
- طريقة التدريب السمعي الشامل.
- طريقة وحدات المقاطع متعددة الحواس.
- طريقة الوحدة للفونيمية المصاحبة.
- طريقة التدريب السمعي –الشفوي.
- طريقة قراءة الشفاة.
- طريقة قراءة الكلام.
- الطرق البصرية- الشفوية.

من أساليب التقويم :

1️⃣**مقاييس التقدير :**

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يرى المعلم إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأدائه مهارة معينة فتوضع المهارة في قائمة و يجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه.

2️⃣**التقويم الذاتي :**

ويقصد به تقويم المتعلم لنفسه ، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم @hudaa7

مميزاته

◀️وسيلة لاكتشاف الطالب لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلي تعديل في سلوكه و إلى سيره في الاتجاه الصحيح .

◀️يجعل الطالب أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم .

3️⃣**تقويم الأقران:**يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي ، حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن لطالبين مثلاً أن يتبادلا المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر. غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً،

من أساليب التقويم :

1️⃣**مقاييس التقدير :**

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يرى المعلم إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأدائه مهارة معينة فتوضع المهارة في قائمة و يجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه.

2️⃣**التقويم الذاتي :**

ويقصد به تقويم المتعلم لنفسه ، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم @hudaa7

مميزاته

◀️وسيلة لاكتشاف الطالب لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلي تعديل في سلوكه و إلى سيره في الاتجاه الصحيح .

◀️يجعل الطالب أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم .

3️⃣**تقويم الأقران:**يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي ، حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن لطالبين مثلاً أن يتبادلا المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر. غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً،

●○○○○ mobily 2:29 AM 99%

Back

February 3, 2015, 2:29 AM

المنحنى الاعتدالي

جميع الأفراد يتوزعون في معظم صفاتهم و قدراتهن توزيع طبيعي اعتدالي.

افهموها بالعامي 😃

الوسط : معظم الناس اللي هم احنا (٨٥- ١١٥) كل ما اتجهنا يمين يبدا عدد الأفراد ينخفض

اليمين : ينخفض عدد الأفراد ذكائهم يصل (١١٥- ١٣٠) هذولا الأذكياء ثم ينخفض ايضا عدد الأفراد التي تصل نسبة ذكائهم ١٣٠ - ١٤٥ هذولا المتفوقين و الموهوبين ، ثم ينخفض عدد الأفراد الذين ذكائهم ١٦٠ و هذولا العباقرة

الحين اليسار

المتأخرين دراسيا اوبطيئين التعلم(٨٥-٧٠)

التخلف العقلي البسيط (٧٠- ٥٥)

تخلف عقلي متوسط (٥٥-٤٠)

غير قابلين للتعلم او التدريب (٤٠- صفر)

@hudaa7

أساليب تقويم **المجال المهاري**:

1️⃣ اختبارات التعرف :

ويتميز هذا النوع بالبساطة ، ولا يتطلب من التلميذ سوى ذكر أسماء بعض الأشياء التي يتعرف عليها .

2️⃣ اختبارات الأداء :

هي تلك الاختبارات التي يطلب فيها من التلميذ أداء عمل معين وعادة ما يعطى التلاميذ مجموعة من الأجهزة أو الأدوات لاستخدامها لهذا الغرض .

3️⃣ اختبارات الإبداع :

في هذه الاختبارات لا يحدد للتلاميذ الأدوات والأجهزة المطلوبة بل يطلب منهم عمل أجهزة معينة أو القيام بتجارب بالاستعانة بما يرونه مناسبا للإمكانات المتاحة.

@hudaa7

٣١ أغسطس، ٢٠١٦، ٣:٢٣ ص

أساليب تقويم **المجال الوجداني**

1️⃣الملاحظة :هي المشاهدة العيانية للأداء أو للسلوك أو للظاهرة . وهى من أهم أدوات تقويم المتعلم ، فعن طريق أسلوب الملاحظة يتم وصف ما يقوم به المتعلم فعلا في المواقف الطبيعية ، والتعرف على ما يتوافر لديه من نواتج تعلم.ويستخدم أسلوب الملاحظة في قياس الجوانب النفس حركية والوجدانية. @hudaa7

و تنقسم الملاحظة إلى نوعين :

◀️الملاحظة المنظمة:وهي تعتبر من أفضل أساليب الملاحظة فهي طريقة يخطط لهابعناية بحيث يحدد الملاحظ مسبقاً ما يريد تسجيله. وتستخدم فيها أدوات معدة مسبقاً ومضبوطة وهي تعتبر أكثر موضوعية .

◀️الملاحظة العشوائية : هي تتم بدون تخطيط مسبق لها حيث تتم بطريقة لم يعد لها مسبقاً .ولم يُخطط لها ولا يتم فيها الالتزام بخطوات ، أو أدوات محددة وتكون نتائجها غير محددة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة .

2️⃣أسلوب الإسقاط :أسلوب من أساليب التقويم التربوي لكنه شائع جدا في مجال القياس النفسي ، والإرشاد والعلاج النفسي للتلاميذ وغيرهم من الأفراد ، وتبرز أهميته

جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر. غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً، والأحكام الناتجة عنه صائبة .@hudaa7

4 **قائمة الرصد**:وتسمى أيضاً قائمة الشطب: وهي عبارة عن قائمة بأفعال أو سلوكيّات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليميّة معينة، حيث يستجاب على فقراتها باختيار إحدى كلمتين (صح أو خطأ) أو (نعم أو لا). ويكون على شكل جدول مكوّن من ثلاثة أعمدة يحتوي العامود الأول السلوك أو الفعل المُراد تقويمه، وإلى جانبه عامودان بكلمتي نعم ولا، ويختار المعلم إحدى الكلمتين بناءً على ما يراه من الطالب، ويتم عمل نسخ من قوائم الرصد بعدد طلاب الفصل. وهي أداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى الطالب.@hudaa7

5 **ملف إنجاز الطالب**

وهو أحد الأدوات التي باتت تحتل موقعاً مهماً بين أدوات التقويم الأصيل ، ويعبر هذا الملف عن حاجتنا إلى توفير أداة أو وسيلة تعيننا على التقويم التكويني المستمر لأداء الطالب ، وتقديم أدلة أو شواهد موثقة على مدى تقدم تعلمه .

◀ محتويات ملف إنجاز الطالب:

يشتمل على عينة من انجازات المتعلم وأنشطته التي

أدوات وأساليب التقويم:

تتعدد أدوات وأساليب التقويم بتعدد الأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها ،ولأن التقويم عملية شاملة تتناول جميع جوانب شخصية المتعلم من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية ينبغي استخدام أساليب متنوعة لإشباع هذه الجوانب و تعد الامتحانات من أهم أساليب تقويم المجال المعرفي وأكثرها شهرة وشيوعاً.

أساليب تقويم المجال المعرفي

سيتم الإسهاب عنها لاحقاً نظراً لكثرة معلوماتها و أهميتها

@hudaa7

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ٠
- / : ؛ ( ) £ & @ "
#+= . ، ؟ ! ' ⌫
ابج مسافة ↵

6️⃣المقابلة :محادثة تفاعلية بين القائم بالمقابلة ومستجيب بغرض الحصول على معلومات معينة منه.

أنواع المقابلات :

◀️المقابلة المقيدة: تتضمن أسئلة لكل منها إجابات محددة، وعلى المستجيب أن يتخير أقرب شيء التي تعبر عن رأيه أو سلوكه. ويتميز هذا النوع من المقابلة بسهولة تصنيف البيانات، وتحليلها.@hudaa7

◀️المقابلة المفتوحة: ويطرح فيها القائم بالمقابلة أسئلة مفتوحة غير محددة الإجابة ، وعلى المستجيب أن يخبره بما يراه مناسب من إجابات، وآراء.

ويتميز هذا النوع من المقابلة بالحصول على كم كبير من البيانات، ولكن يقابل المعلم أو القائم بالمقابلة صعوبة تصنيف إجابات التلاميذ وتحليلها.@hudaa7

7️⃣الاستبيان :أداة لتجميع البيانات ذات الصلة بجوانب معينة في نواتج التعلم ، وذلك عن طريق ما يقرره المتعلم لفظيا في إجابته عن الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان.

ويختلف الاستبيان عن الملاحظة في أن **الاستبيان** يقيس ما يقرره الفرد، في حين تقيس **الملاحظة** الأداء الفعلي له.

بطاقة الملاحظة تكون في يد الفاحص وهو يلاحظ المتعلم أما الاستبانة يكون في يد المتعلم نفسه .

2️⃣أسلوب الإسقاط :أسلوب من أساليب التقويم التربوي لكنه شائع جدا في مجال القياس النفسي ، والإرشاد والعلاج النفسي للتلاميذ وغيرهم من الأفراد ، وتبرز أهميته عندما يتعلق الأمر بقياس جوانب شخصية المتعلم .

3️⃣قوائم التدقيق أو المراجعة :تعتبر من الوسائل الهامة التي يجب أن يكون معلم الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى على علم بها ، وفي هذا المجال يتم تحديد المهارات والمعارف في مقابل المهارة "x" قائمة، ويجري تخصيص الطاقة لكل طفل من هذه القائمة وتوضع إشارة للتي أتقنها التلميذ .@hudaa7

4️⃣مقاييس الاتجاهات :مقاييس تضم قائمة من العبارات التي تدور حول جانب معين ويستجيب التلميذ بوضع علامة تعبر عن قبول أو رفضه لهذا الجانب.

5️⃣دراسة الحالة :يعتبر هذا الأسلوب أحد الأساليب الهامة في التقويم إذ أنه يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم حيث يجرى جمع البيانات اللازمة عن هذه الحالات ويلزم في هذه الحالة صرف المزيد من الوقت مع هذا التلميذ من حصص النشاط أو بعد الدوام بالاتفاق مع الوالدين أو غير ذلك من الأساليب.

6️⃣المقابلة :محادثة تفاعلية بين القائم بالمقابلة ومستجيب بغرض الحصول على معلومات معينة منه

٦٧٪ ٣:٢٨ ص 3G mobily
الملاحظات

محتويات ملف إنجاز الطالب:

يشتمل على عينة من انجازات المتعلم وأنشطته التي يختارها بنفسه مثل:

- سيرة ذاتية عن الطالب .@hudaa7
- نتائج الامتحانات وأدوات التقويم .
- عينات من كتابات الطالب ومقالاته.
- بعض التقارير التي تتضمن ملخصات للبحوث، والتجارب والأنشطة .
- ملخص المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها.

كيفية **إعداد جدول المواصفات** :

1. تقسيم المادة موضوعات وعناوين رئيسية (توزيع المنهج) .@hudaa7
2. تحديد نسبة الأهمية لكل موضوع :
3. تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية (معرفي،وجداني،مهاري) ثم نقسمها إلى مستويات أقل أي تصنيف بلوم .
4. تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى .
5. تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد وضعها
6. تحديد عدد الأسئلة لكل خلية .

@Hudaa7

صفات الاختبار الجيد :

1️⃣ الصدق: أن يقيس الاختبار فعلاً ما وضع لقياسه .

2️⃣ الثبات: هو حصول التلميذ على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار أكثر من مرة

3️⃣ الموضوعية:هو الاختبار الذي يعطي نفس النتائج إذا اختلف المصححون .

(ليس هناك تأثير لشخصية المصحح على وضع وتقدير علامات التلاميذ)

4️⃣ الشمول : أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها . @hudaa7

صفات الاختبار الجيد :

1️⃣ الصدق: أن يقيس الاختبار فعلاً ما وضع لقياسه .

2️⃣ الثبات: هو حصول التلميذ على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار أكثر من مرة

3️⃣ الموضوعية:هو الاختبار الذي يعطي نفس النتائج إذا اختلف المصححون .

(ليس هناك تأثير لشخصية المصحح على وضع وتقدير علامات التلاميذ)

4️⃣ الشمول : أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها . @hudaa7