عنوان الدرس _____ التاريخ / / ١٤

خاص بصعوبات التعلم

تعلم التعبير

(المفهوم- الأسس- الإجراءات)

- مفهوم التعبير

يقصد بالتعبير هو البيان أو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر باستخدام الطرائق اللغوية وخاصة المحادثة والكتابة .

وقد عرف التربويون التعبير إجرائياً تعريفات كثيرة منها مايلي :

١- أنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والإفصاح عن الشعور .

٢- أنه القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعض .

٣- القدرة على تمييز ماهو مناسب وما ليس مناسبا لموضوع معين .

- أهميته .

يعد التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي البشري، بل هو الهدف الذي يكمن وراء وجود اللغة فالإنسان حين يلجأ إلى استخدام اللغة إنما يريد أن يعبر عن حاجاته ومشاعره وانفعالاته وتحقيقا لذلك يستخدم الإنسان كل المهارات والقدرات والخبرات التي اكتسبها في مجال اللغة لذا ؛ فالتعبير يعد مصبا تصب فيه جميع روافد اللغة، كما أنه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه وهذا التواصل لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، ووضوح الاستقبال اللغوى والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش .

- التعبير وفروع اللغة العربية .

التعبير ليس فرعا لغوياً معزولاً عن باقى فروع اللغة بل بينه وبين فروعها تشابك وتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير فهو مترابط مع القواعد النحوية والصرفية فهى مجالا خصبا لتطبيق القواعد التي تعلمها التلميذ في حصص النحو، كما يتمثل العلاقة بين هذا الفن والإملاء في الإجابة عن أسئلة قطعة الإملاء والإفادة من جمال أسلوبها وبلاغته فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة، والمناقشة، والتلخيص، والنقد، وحتى في درس الخط على المعلم أن يتخذ مادته أساسا لمناقشات معنوية تطلق ألسنة التلاميذ بالتعبير، كما أن للتعبير مجال في النصوص والأدب يتمثل في زيادة حصيلة التلاميذ اللغوية من المفردات الجديدة وشرحها واستعمالها وفي شرح المعنى ونقد النص وتذوقه، كما أن القراءة تعتبر مرجعا خصبا للتلاميذ يعودون إليها للإفادة مما ورد فيها من أفكار عند كتابة موضوعات التعبير التي تتحد أو تشابهة في أفكارها مع أفكار موضوعات القراءة، أى أن تقدم التلميذ ونموه في أحد فروع اللغة هو بالتالي تقدم للتلميذ ونموه له في بعض مهارات التعبير الكتابي، وهذا يعنى أن التخطيط للمحتوى اللغوى في أية مرحلة تعليمية أو صف دراسي لابد وأن يخطط كوحدة متماسكة تراعي المستوى اللغوى للمهارات المخصصة لكل فرع لغوى على المستويين الرأسي والأفقى معا باعتبار التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية .

أهداف التعبير .

١- أن يتمكن التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة مؤثرة فيها التخيل والإبداع .

٢- أن يوسع أفكاره ويعمقها، ويتعود التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل والربط بينها، بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ.

٣- أن يزود التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.

٤- أن يتعود السرعة في التفكير والتعبير؛ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال للعيش في المجتمع بفعالية.

٥- أن يتقن الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها في حياته العملية والفكرية داخل المدرسة وخارجها.

٦- أن يتربى عند التلاميذ الاستقلال في الفكر حيث يتركون لإعمال عقولهم دون تقيد بأسئلة ملقاة عليهم أو ألفاظ ومعان يلتزمون بها حين الكتابة.

٧- أن يتدرب التلاميذ على تحسين هجائهم ونطقهم للجمل والتراكيب.

- الأسس العامة لتدريس التعبير.

١- الاهتمام بالمعنى واللفظ: فالمعلم لابد أن أن يهتم بالأفكار والألفاظ لبتى تخدم الفكرة وتعبر عنها، ولابد أن يشعر التلميذ بذلك.

٢- لابد أن يتم تعليم التعبير في مواقف طبيعية حتى؛ تؤدى اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلم لتلاميذه.

٣- أن يهيئ المعلم للتلاميذ فرص للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي، وذلك من خلال المواد الدراسية المختلفة بعتبارها مصادر معلومات يجب أن يستقى منها التلميذ عند التعبير.

٤- لابد أن يوفر المعلم عند تعليم التعبير جو من الحرية، وعدم التكلف، وعلى المعلم أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكراً ولغة.

٥- تزويد التلاميذ بمعاير ومستويات تُستخدم عند الكتابة، وهذا أمر ضرورى لتقدم التلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محددة.

٦- استثارة الدافع من قبل التلاميذ نحو الكتابة، كأن يختار موضوعا مستمداً من خبراتهم أو ينشر الموضوع في مجلة المدرسة، أو صحيفة الفصل، أو يُذاع في الإذاعة المدرسية، أو تُخصص جائزة لصاحبه.

٧- لابد من الحديث الشفوى والمناقشة مع التلاميذ لبعض جوانب الموضوع بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع.

٨- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى (مقدمة، ولب، وخاتمة) بحيث يتزود التلاميذ بمهارة كتابة المقدمة الجذابة المشوقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يُمكن التلاميذ من سلامة العرض، وتنظيم الأفكار، وسلامة النقلات الفكرية، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرف التلميذ على كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة الموجزة التي تتضمن المقترحات.

٩- اختيار الجمل والفقرات والتعبيرات اللازمة لكل فكرة بحيث ؛ تتصف بسلامة التركيب والموضوع، والاكتمال، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.

١٠- استخدام أدوات الترقيم حيث أن ؛ هذه الأدوات عوض عن الموقف اللغوى المنطوق الحي بحيث، يراعى المعلم مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات، وبيان تأثير هذه العلامات على المعنى .

- أنواع التعبير ومجالاته .

وللتعبير نوعان وهما (شفوى وكتابي) والكتابي نوعان (وظيفي وإبداعي) وفيما يلي توضيح ذلك :

١- **التعبير الشفوي :** وهو التعبير باستخدام اللغة المنطوقة أو التحدث، ويحتاج إلى المتحدث، والمستمع، والرسالة، في آن واحد ومكان واحد، وحتى يتحقق الهدف من الرسالة لابد من مراعاة شروط وظروف معينة في البيئة، والمتحدث، والمستمع والرسالة، المراد التعبير عنها .

ويعتبر هذا النوع مرآة النفس وذلك ؛ لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر، يعبر الفرد عنها شفويا وينتقي فيها أبلغ المعانى الرفيعة، وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور .

ومن أهم مجالاته :

أ- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، زياراتهم، رحلاتهم، أعمالهم .

ب- التعبير عن الصور المختلفة التي يحضرها المعلم أو التلاميذ الموجودة في بداية كل موضوع قرائي .

ت- التعبير الشفوى المتمثل في دروس القراءة، والتي تتمثل في المناقشات التي يثيرها المعلم في درس القراءة .

ج- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .

٢- **التعبير الكتابي :** وسيله للتواصل بين الإنسان وأخيه الإنسان ممن تفصله عنه المسافات الزمانية، والمكانية، ومن صور هذا النوع :

أ- كتابة الأخبار السياسية، والرياضية، والاجتماعية وغيرها .

ب- إجابة الإسئلة التحريرية .

ج- تأليف قصة في مجال ما .

د- كتابة التقارير عن زيارة، أو رحلة، أو مؤسسة حكومية .

هـ- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة .

و- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة .

٣- **التعبير الوظيفي .**

وهو التعبير الذي يؤدى وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة ويحقق تواصل الناس بعضهم ببعض ؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حاجاتهم، مثل (كتابة الرسائل – محاضر الاجتماعات – ملء الاستمارات – كتابة المذكرات – والنشرات والتقارير – إجابة الأسئلة – التلخيص- الإيضاح – الفكاهة- البرقيات وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما . ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة .

٤- **التعبير الإبداعي** . والغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية، ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي عال بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين بحيث،

تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، وإذا كان التعبير الوظيفي يفى بمتطلبات الحياة وشئونها المادية، والإجتماعية، فإن التعبير يعين التلميذ على التعبيرعن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته، ويبرز شخصيته. من هنا وجب على المعلم تدريب تلاميذه على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب كل نوع منهما، ومن أمثلته (كتابة القصص القصيرة والرويات بأنواعها، والمقالات الأدبية).

وهناك فروق واضحة بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي يمكن عرضها فيما يلي :

١- التعبير الوظيفي أكثر تحديداً واختصاراً.

٢- التعبير الوظيفي لايهتم بتجميل الأسلوب بالمحسنات البديعية، والخيال، والموسيقى والعواطف، والرمز بقدر كبير.

٣- يعمد التعبير الوظيفى إلى إبراز الأفكار، ووضوح المعانى، ودقتها دون الاهتمام بجمال الأسلوب

٤- التعبير الإبداعي تكثر فيه عبارات النداء، والتعجب، والاستفهام، والمزاوجة ما بين الخبر والإنشاء، ويتسم باختيار الألفاظ الرشيقة. أما التعبير الوظيفى فهو التعبير الذي يقوم على الأسلوب التقريري الجاد الخالى من تدفق العاطفة، وتوهج الخيال. أما أسلوبه فهو أسلوب وصفى تقريرى علمى موضوعى، غايته الإقناع والإفهام وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب.

طرائق تدريس التعبير .

طريقة السير في درس التعبير الشفوى .

١- يمهد المعلم للدرس تمهيداً مناسبا يهيئ أذهان التلاميذ إليه .

٢- يناقش التلاميذ ويثير فيهم رغبة التعبير بأسئلته واجوبته، ويوضح لهم عناصر الموضوع، ويرشدهم إليها مع ترتيب تدوينها على السبورة، وعليه في أثناء ذلك ترك الحرية للتلاميذ في التفكير، والمناقشة والحديث .

٣- يشجع التلاميذ على تنويع العبارات، ويسجل الجديد منها على السبورة.

٤- يطالب بعض التلاميذ بالحديث في الموضوع ككل ؛ ليتدربوا على ربط الجمل وتكوين كلام متصل مترتبط مرتب الافكار .

٥- ويجب أن يكون المعلم نموذجاً لتلاميذه في لغته ونطقه، ولايفرض عليهم عناصر خاصة، ولا يقيدهم بأفكار معينة .

٦- في أثناء حديث التلاميذ لابد على المعلم مساعدتهم على مواصلة حديثهم وإمدادهم بما يحتاجون إليه من الألفاظ، والأساليب، والأفكار من غير فرض لشخصيته .

٧- أما في الصفوف العليا يعقب حديث كل تلميذ وقفة للمناقشة، والنقد الموجه، والتعليق الشامل، يُعنى فيها بالأفكار وتسلسلها، وتصويب الأخطاء الواضحة وعليه أيضا تصويب الخطأ أذا تكرر سواء كان هذا الخطأ لفظا، أو أسلوبا حتى يثبت الصواب في ذهن التلميذ .

٨- وعلى المعلم أن يضع من ضمن أهدافه أن الهدف من درس التعبير تدريب التلاميذ على الحديث، ولهذا فعليه أن لا يستأثر بالحديث هو، وأن يلزم العربية الفصحى في حديثة مع التلاميذ حتى يطبعهم عليها، وأن يتحاشى الألفاظ الصعبة، أو القوالب الجامدة في اللغة ويجب أن يجرى مناقشات في الدرس مع التلاميذ حول ترتيب الأفكار، والعناصر تبعا لأهميتها، أو ترتيبها الطبيعى في الدرس .

٩- على المعلم أن يُدرب تلاميذه على مراعاة الجانب الملمحى واستخدام مهاراته في أثناء حديثهم، بمعنى مراعاة تعبيرات الوجه وإشارات الأيدى ولغة الصمت والإيماءات .

١٠- عند تقويم التعبير الشفوى يركز المعلم على ملاحظة الجانب الفكرى، وما يرتبط به من وضوح الأفكار، وجودتها، وترابطها، وتسلسلها . والجانب اللغوى، ويرتبط به حسن اختيار الكلمات، والجمل وصحتها، ودقة تعبيرها عن المعنى، وحسن الأسلوب . والجانب الصوتي، ويرتبط به وضوح الصوت، والسرعة المناسبة، والوقف والوصل، والنبر والتنغيم، . والجانب الملمحى، ويتعلق باستخدام ملامح الوجه، وإشارات اليد، والصمت والإيحاء المعبر.

طريقة السير في درس التعبير الكتابي .

يمر درس التعبير الكتابي بعدّة مراحل وهي :

١- **مرحلة ما قبل الكتابة** . وهنا يقوم المعلم بتحديد الأهداف من درس التعبير، وفي هذه المرحلة أيضا يتم اختيار الموضوع المناسب، ويفضل أن يشترك التلاميذ في اختيار الموضوع، وأن يقدم للتلميذ أكثر من اختيار ؛ حتى يكتب التلميذ في موضوع يهمه ويميل إليه، ويمكن أن يجرى المعلم عملية قدح ذهنى تساعد في التواصل إلى اختيار الموضوع المناسب، وينبغى ألا تأخذ عملية اختيارالموضوع أهمية أكثر من كيفية

كتابة الموضوع، ثم بعد ذلك يقوم المعلم بالتمهيد للموضوع، وتوجيه المتعلمين إلى تحليله إلى أفكار أساسية، وأفكار فرعية .

٢- **مرحلة الكتابة المبدئية أو (المسودة)** . يوجه المعلم المتعلمين إلى كيفية تناول بعض الأفكار للتلاميذ ويطلب منهم الكتابه عنها، وقراءتها على زملائهم .

٣- **مرحلة المراجعة :** في هذه المرحلة يساعد المعلم التلاميذ على إجراء التعديلات والتغيرات على الموضوع، والإضافات التي تنمى الموضوع .

٤- **مرحلة الكتابة للموضوع ككل** : في هذه المرحلة يكتب التلاميذ الموضوع في شكل متكامل مع مراعاة توجيه التلاميذ إلى تنظيم الأفكار، وربطها، والعناية بقواعد الهجاء وصحة الأسلوب، وعلامات الترقيم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات بإخلاص وطبيعية دون تكلف .

ومن المهارات التي يجب على المعلم أن يوجه اهتمامه إلى تنميتها في مجال التعبير الكتابي ما يلي :

١- كتابة عنوان واضح، وجذاب، ومحدد للموضوع، ثم مقدمة ممهدة، ولب واضح وخاتمة ملخصة .

٢- استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع والأفكار الفرعية التي تندرج تحتها، وربط الأفكار الاساسية بالفرعية .

٣- مساعدة التلاميذ على التنوع في الأفكار والابتكار في تحديد هذه الأفكار .

٤- اختيار اللغة المناسبة (الكلمات والجمل الصحيحة) والأسلوب المناسب للموضوع وطبيعته .

٥- التعبير عن الرأى الآخر والتمييز بين الرأى الشخصى والحقيقة وإقامة الحجة التي تدعم وجهة النظر أو الرأى .

٦- مراعاة وضوح الأفكار ، واتباع المنطقية في تسلسل الأفكار وأن يراعى التلميذ عند كتابته للموضوع جمهوره المستقبل للموضوع، ومعرفة طريقة تنظيم الموضوع إلى مقدمة ، وعرض الخاتمة .

٧- استخدام الأدلة والشواهد التي تدعم الأراء، وتوضح الأفكار .

تصويب التعبير .

تتعدد الطرق في تصويب التعبير ونظراً لإزدياد عدد التلاميذ بالفصل، وكثرة أعباء المعلم فإن الطريقة الشائعة هى أن ينظر المعلم للموضوع نظرة عابرة ثم يعلق بكتابة كلمة نظر في نهاية الموضوع، أو أن يستخدم المعلم طريقة تبديل الكراسات بين التلاميذ وبهاتين الطريقتين لايستطيع المعلم التعرف على أخطاء التلاميذ ، ومن المقترح أن يقوم المعلم بتصويب جميع الدفاتر مع التركيز على مدى وضوح الأفكار، ثم يتخير بعض الأخطاء الشائعة لعلاجها ، والوقاية منها .

ومن الطرائق التي تستخدم في تصويب التعبير أن يضع المعلم خطا أسفل الخطأ مع وضع رمز يعبر عن نوع الخطأ كأن يضع (هـ) حين يكون الخطأ في الأسلوب وهكذا ثم يفكر التلميذ في الخطأ ، ويحاول تصويبه بنفسه، ويراعى المعلم عند التصويب ما يلي :

١- تنظيم المادة المكتوبة من حيث، مدى سيطرة التلميذ على أفكار الموضوع، وطريقة الكتابة أي كيفية كتابة الأفكار والفقرات .

٢- الأسلوب بمعنى الجمل المؤثرة والفعالة .

٣- أصالة الأفكار .

٤- الهجاء والخط .

٥- بداية الموضوع ونهايته .

ويقوم المعلم بتشجيع التلاميذ أصحاب الموضوعات الجيدة ، ويطلب منهم قراءتها على زملائهم، أو يضع منها نسخة في المكتبة ، أو يملي بعض عباراتها على التلاميذ.

وهناك أيضا عدّة أسس لتقويم التعبير الكتابي :

١- عدم التدخل المستمر لتصويب كل خطأ يقع فيه التلميذ لأن ذلك ؛ ينشأ عنه إحباط للتلميذ وإيثار الصمت .

٢- الاهتمام بتصحيح الأخطاء النحوية الشائعة التي يتعثر التلميذ بها ، والمتعلقة بالقواعد الأساسية أثناء الكتابة للموضوع، أو تأجيلها لحين إنتهاء التلميذ من عرض موضوعه .

٣- أن يستدرك الأخطاء بلطف ويدرب التلاميذ على أدب النقد البناء، ويعلمهم أن الخطأ طبيعي، ولكن المهم أن يعرف التلميذ سبب الخطأ ويتجنبه ثم لايعود إليه .

٤- أن يكون مشجعًا ، وألا يكون همه النقد فحسب لأنه ؛ مرب ومعلم في وقت واحد .

٥- أن يراعى مستوى تلاميذه وقدراتهم، فلا يطالبهم بمهارات تفوق مستواهم، ولا يكتفي باليسير منها مما هو دون مستواهم .

٦- تسجيل المعلم الملاحظات الشخصية الخاصة بالتلميذ، وكتاباته لمناقشته فيها، ثم يناقشها أمام سائر التلاميذ للإفادة منها دون إشارة لأسماء أصحابها.

٧- التصحيح في ضوء مقياس معين يُعرض على التلاميذ.

٨- مساعدة المعلم للتلاميذ الذين توجد لديهم بعض المشكلات الكتابية في كيفية مواجهة هذه المشكلات.

٩- اختيار بعض كتابات التلاميذ الجيدة، وعرضها على التلاميذ لقراءتها والاستفادة منها.

أهم مهارات التعبير وطرائق التدريب عليها.

١- مهارة ترتيب الجمل.

يتدرب التلميذ على هذه المهارة باتباع الخطوات التالية :

أ- التدريب على استخدام أداوت العطف بنجاح، وذلك بوضعها في أماكن خالية في قطعة نثرية.

ب- تكليف التلاميذ بعطف عدد من الجمل بحيث تكون تسلسلاً مقبولاً.

ج- تكليف التلاميذ بإعادة كتابة النص، وتكملته في إطار معنى سبق ذكره

٢- مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات.

ويتم تدريب التلاميذ على هذه المهارة كما يلي :

أ- تقديم فقرة أو أقصوصة حذفت بعض كلماتها، ويطلب من التلاميذ تكملتها بكلمات مناسبة.

ب- وضع جمل متنوعة بها أسماء تحتاج إلى صفات في اللون، والحجم، والشكل والأصوات، والموازين، والمكاييل، والأطوال، ويطلب من التلاميذ وضع الصفات المناسبة لهذه الأسماء.

ج- تقديم بعض الكلمات التي لها استخدام خاص، ويطلب من التلاميذ وضعها في جمل مفيدة.

٣- مهارة تحديد الأفكار الرئيسة.

ويمكن تدريب التلاميذ على هذه المهارة كما يلي:

أ- تزويد التلاميذ في أول الأمر بأفكار أساسية بموضوع ما عن طريق النقاش مع التلاميذ قبل الكتابة.

ب- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحيث تناقش كل مجموعة الموضوع المراد الكتابة عنه وتحديد أفكاره الرئيسة.

ج- تحديد مراجع أو موضوعات من الكتب المدرسية المقررة يقرؤها التلاميذ قبل الكتابة.

د- عرض نماذج جيدة من كتابات بعض التلاميذ على جميع التلاميذ، ومناقشة هذه النماذج، بيان الأفكار التي تتضمنها.

٤- **مهارة اكتمال أركان الجملة .**

ويمكن أن تستخدم هذه التدريبات لتنمية هذه المهارة كما يلي :

أ- تعويد التلاميذ على القراءة جملة جملة .

ب- إجابات التلاميذ عن الأسئلة تكون في جمل مفيدة وتامة .

ج- استعمال التدريب اللغوى الخاص بالمزاوجة لتكوين الجمل .

د- تكملة بعض الجمل الناقصة من كلمات كتبت في سطر فوقها .

٥- **مهارة أدوات الربط .**

ويتم التدريب على هذه المهارة من خلال :

أ- إعداد قائمة ببعض الروابط، واستخدامها في الربط بين الجمل .

ب- استخدام اختبار الأختيار من متعدد للربط بين جملتين أوأكثر .

ت- إعطاء نماذج سليمة لاستخدام أداوت الربط ومعرفة معانيها .

كما أن هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي إكسابها للمتعلمين حتى يتمكن من مهارات التعبير الشفوى وهي :

١- النطق الصحيح للأصوات العربية .

٢- انتاج الأصوات المتجاورة في المخرج .

٣- التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة .

٤- التفريق في الاستخدام بين المذكر والمؤنث .

٥- الإجابة عن الأسئلة .

٦- التعبير عن الحاجات في جمل مفيدة .

٧- التعبير عن النفس تعبيراً مفهوما في جمل تامة في المواقف الوظيفية .

٨- التفريق في الاستخدام بين أزمنة الفعل .

٩- طرح الاسئلة بسهولة وطلاقة .

١٠- تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام والقدرة على التنغيم .

١١- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى، وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه .

١٢- القدرة على استخدام الأدلة والاستشهادات .

- أهم مشكلات التعبير وسبل علاجها .

من أهم المشكلات التي يعانى منها التلاميذ ضعف التلاميذ في التعبير بنوعيه الشفوى والكتابى، فإذا تحدث أحدهم وجدت مظاهر الإعياء على لغته، وقد يتوقف فجأة قبل أن ينتهى من الحديث، وقد تفاجئ بكلمات عامية وإذا ما كتب موضوعا لايخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية، ولكن لابد من أسباب أدت إلى هذه الضعف وفيما يلى توضيح ذلك .

- **أسباب الضعف .**

١- سيادة العامية وقلة المحصول اللغوى لدى التلميذ : فالمتعلم يتعامل باللهجة العامية ويشعر أن العربية ليست هى لغة الحياة، كما أن الوسط الذي يتعامل معة التلميذ من حيث المعلم والزملاء لايستعمل اللغة العربية بل يلجأ للعامية، فالعامية هى المسيطرة أما الفصحى فهي محصورة في حيز ضيق من المدرسة لاتتعداه إلى غيره مما يعيق توظيف اللغة السليمة في حياته، ومن المتعارف عليه أن اللغة لايمكن أن يتعلمها التلميذ إلا إذا مارسها وتفاعل معها وتعامل بها .

٢- ضعف اهتمام بعض المعلمين بتنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ، وذلك بعزل التعبير عن فروع اللغة فلا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية ؛ لتدريب التلاميذ على استعمالها في مواقف حياتية جديدة ومختلفة .

٣- قلة تدريب المعلمين تلاميذهم على المحادثة باللغة العربية السليمة، ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم، ومشاهداتهم باللغة العربية .

٤- ضعف متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية، وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التلاميذ الكتابية والاكتفاء بالنظر إليها، أو وضع إشارة معينة على الموضوعات كأن يلجأ المعلم إلى كثرة التشطيب والتصويب لأن ذلك ؛ يؤدى إلى ضعف ثقة التلميذ بنفسه وكره المادة مع ضعف الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة وفي ذلك ضرر للتلاميذ من جانبين الأول : أن من يخطئ منهم لايعرف خطأه فيصوبه . والثاني : أن تلاميذ الصف الأقوياء والضعفاء تفتر حماستهم للتعبير، ويزهدون فيه فيشعر التلاميذ أنهم يؤدون عملا لا رونق له ولا جمال فيه .

٥- عدد التلاميذ الكبير في الفصل وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها .

٦- طرائق التدريس المتبعة في مدارسنا العربية والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولايعطى التلميذ حظا من المشاركة الامر الذي ينعكس على التلميذ وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة .

٧- قلة القراءة فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وأن التعبير لايجود إلا بكثره القراءة .

٨- ضعف ربط التعبير بألوان الانشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة والمسرح، ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات، وندرة الاهتمام بالتعبير الشفوى، والتدريب الكافي عليه، فالاهتمام بالإلقاء داخل الفصل يكاد يكون معدوما، وهو أيضا لازال يمارس بأسلوب تقليدى لاإبداع فيه .

٩- إهمال تدريب التلميذ وإعانته على فهم أدب الإصغاء، والاستماع، وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد .

١٠- عدم تخصيص حصص معنية لتنبيه التلاميذ، وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم.

- علاج ضعف التلاميذ في التعبير .

١- إعطاء التلاميذ الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وتنمية الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث .

٢- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة العربية، وبالمواد الدراسية الاخرى، وتوظيف موضوعات الادب والقراءة في ذلك .

٣- إفساح المجال أمام التلاميذ، ومنذ الصف الأول للتدريب على مواقف التعبير الشفوى المختلفة مثل الحديث عن خبرات الأطفال، ومشاهداتهم، والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيؤها المعلم لهم .

٤- تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالى يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث .

٥- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوى حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة .

٦- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي الأ يقتصر ذلك على معلمي اللغة العربية فحسب.

٧- كثرة التدريب على التحدث، والكتابة، وإزالة الخوف، والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرائق الممكنه .

٨- تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإغناؤها .

٩- لابد على المعلم من مساعدة التلاميذ في تفهم أبعاد الموضوع التعبيرى، ولابد أن يراعى كل هذه الأمور ارتفاع لغة التحاور مع تلاميذه، كل هذه الأمور تسهم في ارتفاع المستوى التعبيرى لديهم .

١٠- إعداد معيار لتقويم التعبير في ضوئه، والابتعاد عن العشوائية والذاتية والتركيز على جانب دون الجوانب الأخرى .

١١- التنوع في الأنشطة ومراعاة التوازن بين أنواع التعبير .

١٢- تنمية وعى التلاميذ بعمليات الكتابة (تحديد الغرض والمصادر – كتابة المسودة – التعديل –النشر) ومعايير جودتها .

تعليم مهارة الخط البدوي

- أهمية الخط العربي وأهداف تدريسه

يعد الخط العربي وسيلة فعاله ومهمة في التعبير الكتابي فمن خلاله يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره ومشاعره ، ومن خلاله يتم الإفهام وتوصيل المعانى للغير في دقة ويسر فبوضوح الخط يقف القارئ على المعنى الصحيح لماهو مكتوب ، أما إذا كان الخط رديئا وغير واضح فإنه يبعد القارئ عن المعنى الصحيح عن فهم ما هو مكتوب ويتعذر التواصل ، ولهذا فلا بد من العناية بتعليمه للتلاميذ منذ الصغر.

ومما سبق نجد أن الخط العربي له أهميته العظمى ويمكن إيجازها فيما يلي :

١- تعليم الخط يُعود التلاميذ على صفات خلقيه وتربوية مهمة .

٢- يُكسبهم القدرة على الملاحظة عن طريق المضاهاه بين ما يكتبونه والأصل .

٣- يُربي لديهم الصبر وذلك يتضح في كثرة التدريب وتكرار الكتابة .

٤- يُعودهم على سرعة النقد والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة

٥- يُنمى الذوق و الموهبة ويساعد في تعلم مهارة التنسيق في الكتابة .

٦- يُدربهم على سلامة الحكم والعدل في التقدير

٧- الخط متمم لعملية مهارات القراءة وضروري لها ولا سيما في أول مرحلة التعليمية .

ومما سبق يتضح لنا أهمية الخط في حياتنا العملية فهو من الأمور التي لايستغنى عنها أى إنسان ، ولذلك فهو يحقق مجموعة من الأهداف وهي كما سياتى ذكره .

أهداف تعليم الخط .

١- تعويد التلاميذ الكتابة بحروف وكلمات يتميز بعضها عن بعض من حيث الشكل والنقط .

٢- تكوين كثير من العادات الحسنة كالنظام والدقة والنظافة والتنسيق وحسن الترتيب والصبر والمثابرة .

٣- تدريب التلاميذ على عدم البعد عن المعتاد في رسم الخط كالزوايا والمنحنيات والدوائر فتميل الخطوط الافقية إلى أسفل في الخط الرقعة مثلا وكذلك تقصر الخطوط الرأسية .

٤- تعويد التلاميذ على استخدام النسق المتحد حرفا وكلمة في المكتوب الواحد والإلتزام به بمعنى ألا يتغير شكل الحروف بين الصغر والكبر أو الضخامة والضآلة في الكلمة المكتوبة .

٥- إبراز مواهب التلاميذ الفنية في كتابة الخط الجميل المميز .

ولكن بالرغم من أن هناك هذه الأهداف إلا أن هناك مجموعة من الأسباب التي ادت إلى ضعف مستوى التلميذ العربي في الخط وهي كما يلى :

- أسباب ضعف الخط العربي لدى التلاميذ

تعددت الأسباب التي أدت إلى ذلك فمنها أسباب ترجع للتلاميذ ومنها ما يتعلق بالمعلم وطريقة التدريس والمقرر الدراسي وما إلى ذلك وفيما يلي تفصيل ذلك :

٢- اهمال حاجات وميول التلاميذ الكتابية والخطية فالطريقة عادة ما تخضع لفلسفة اختبارية لاتعليمية .

٣- معظم الوسائل التعليمية المستخدمة لاتتيح الفرصة لدى المتعلم لممارسة مهارة الخط ولاتحقق التفاعلية وجذب الانتباه إذا إنها لا تعتمد على تكوين الأساس النظرى قبل التدريب العملي بل تعتمد بدرجة كبيرة على الآلية في الكتابة .

د- أسباب تتعلق بالمقرر الدراسي .

١- الأنماط الخطية المستخدمة في كتاب الخط لاتناسب ميول وحاجات التلاميذ.

٢- الوقت المخصص لتدريس مهارة الخط لاتكفي للتدريب المناسب لهم .

٣- المقرر الدراسي يخضع لذاتية المعلم في التصحيح دون مقاييس موضوعية .

٤- النماذج الخطية لاتتدرج مع مراحل نمو التلاميذ من حيث مهاراتهم الخطية .

هـ- أسباب تتعلق بالنشاط المدرسي .

١- النشاط المدرسي لا يتيح الفرص أمام التلاميذ لاستغلال مواهبهم ومهاراتهم الخطية .

٢- قلة المعلمين المتخصصين في توجيه الخط العربي داخل مجالات النشاط المدرسي .

٣- عدم اهتمام المعلمين بمعارض الخطوط في المدارس .

و- أسباب تتعلق بأساليب التقويم .

١- الاختبارات الخاصة بالخط لا تخضع للمقاييس الموضوعية .

٢- التقويم في برامج الخط لاتتسم بالشمول لجميع المهارات الخطية والعادات السليمة للكتابة .

٣- أساليب التقويم لا تراعي الفروق الفردية بين مستوى التلاميذ ، ودرجة اتقانهم لمهارة الخط .

٤- عدم ارتباط تقويم الخط العربي بالأنشطة الكتابية سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها .

أسس تدريس الخط ووسائله .

هناك بعض الأسس التي ينبغي على المعلم الأخذ بها ومراعاتها عند تعليمه للخط العربي وهي :

١- اختيار نماذج وعبارات جميلة لتدريب التلاميذ على كتابتها . ولابد أن يراعى في هذه النماذج اتصالها بحياتهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والقيم المراد تنميتها .

٢- التهيئة النفسية أثناء الكتابة .

٣- ان يراعى في اختيار النماذج الخطية أن تكون مشتقة من آيات القران أو أحاديث نبوية أو حكمة أو بيت شعر وذلك لإمدادهم بألوان مختلفة من الثقافة والمعرفة والخبرة .

٤- مراعاة الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة .

٥- تعويد التلاميذ على بعض العادات الحسنة كا لنظام والنظافة وإمساك القلم بطريقة صحيحة والعمل على البعد عن العادات السيئة أثناء الكتابة

٦- كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الإنتهاء من كتابة أصولها ومن ثم وضع النقط والحركات .

٧- لابد من الإلتزام بحصة الخط والتدريب على مهاراته وعدم تحويل الحصة إلى حصة قواعد أو قراءة أو نصوص كما يفعل بعض المعلمين .

٨- الاهتمام بتصحيح الكراسات مع توضيح نواحي الصعوبة في رسم بعض الحروف أو الكلمات مع الاهتمام بعلاج الاخطاء التي قد يقع فيها بعض التلاميذ .

٩- الاهتمام بتدريب التلاميذ التدريب العملي المنظم والمستمر مع مراعاة التكرار كي تكتسب المهارة ، وينبغي على المعلم عدم الاقتصار على حصة الخط في التدريب على المهارة بل لابد من استغلال جميع حصص اللغة العربية في اكتساب مهارة الخط .

- الوسائل المعينة على تعلم الخط .

تعد النماذج من أهم الوسائل المعينة على تعلم الخط وهي أنواع :

١- نماذج البطاقات الخطية وهي توزع على التلاميذ وتكون متنوعة يختلف بعضها عن بعض فيما يكتب بها وذلك تبعا لاختلاف قدرة التلاميذ على الكتابة ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تمكن التلاميذ من دقة المحاكاة لأن النموذج يكون بين أيديهم وتحت بصرهم عند نقله في كراسته . كماأنها تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ فكل تلميذ يوزع عليه النموذج المناسب لمستواه وقدراته .

٢- نماذج يكتبها المعلم بخطه في كراسات التلاميذ لمحاكاتها مع مراعاة قدرة كل تلميذ فيما يكتب له ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تمكن التلميذ من الدقة كما تمكنه من مراعاة القدرات المختلفة للتلاميذ ، ولكن قد تكون مرهقة وصعبة نوعا ما على المعلم وذلك عند ما يكثر عدد التلاميذ في الفصل الواحد .

٣- النماذج المطبوعة على لوح أو مكتوب على السبورة وهي مناسبة للفصول التي تحتوى على عدد كبير من التلاميذ ، ويؤخذ عليها أنها قد تعلق في مكان لا يكون قريب من أنظار التلاميذ ، ومن هنا قد يعجز بعض التلاميذ في محاكاة هذا النموذج لعدم مراعاته للنسب بين ما هو على النموذج وبين ما يكتب هو في كراسته بالخط الصغير العادي .

٤- النماذج المطبوعة في كراسات الخط الخاصة ، وهذه النماذج تكون مطبوعة في أعلى الصفحة ثم تليه أسطر فارغة كي يتم محاكاتها من قبل التلميذ وهذا ماهو موجود في مدراسنا . وهذا النوع يتميز بسهولة استعماله ، كما أنها طريقة سهلة تناسب الفصول الكثيرة العدد ويؤخذ عليها أن المعلمين قد يعتمدون على النماذج ويتركون التلاميذ دون اصلاح أو ارشاد ، وقد لايستخدم المعلم السبورة الأساسية في توضيح النموذج أو شرحه . كما أنه قد لايحاكي التلاميذ النموذج إلا في السطر الأول فقط وينسون النموذج الأصلي ويهملونه .

٥- نماذج الاقتفاء أى أن الحروف ترسم والكلمات بنقط صغيرة في كراسات التلاميذ ويتم تكليفهم بأن يمروا على النقط بأقلامهم ، وهذه الطريقة لا تصلح للفصول التي بها أعداد كبيرة من التلاميذ لأن هذا مرهق جدا على المعلم ، كما أنه لاتناسب إلا صغار التلاميذ فقط أوالذين يحتاجون علاجاً بهذه الطريقة .

- معايير الحكم على جودة الخط

١- **الوضوح :** ويتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا ، ومراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا واتباع قواعد رسم الحروف

٢- **السرعة :** ويتوقف على طول المران للجهاز العضلي لها وهي تتأثر بالتدريب الموجه والمنظم وتختلف بالاختلاف الاعمار ومراعاة الجلسة الصحيحة عند الكتابة فالغاية هنا جعل التلاميذ يكتبون بسرعة وسهولة خطا واضحا فيه جمال وتنسيق .

٣- **الجمال:** وللجمال خصائص ينبغي مراعاتها وهي النظافة والنظام واتساق الحروف والتناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها .

- **مراحل تدريس الخط في المدرسة .**

يمر تدريس الخط في المدرسة بعدّة مراحل وهي كما يلي :

١- **مراحل الخط الهجائي :** وهي أول مرحلة يبدأ الطفل فيها بتعلم القراءة والكتابة في درس التهجي وهذه المرحلة نجد الطفل قدراته محدودة للغاية ، وهنا يكتفى منه برسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً فقط بعيدا عن الدقة والجمال والإتقان في تلك المرحلة لأن هذه الأمور صعبة وعسيره على التلميذ في هذه المرحلة .

٢- **مرحلة البدء في التحسين :** وهنا زادت خبرة التلميذ وقدراته وذلك لنضجه الجسمى والعقلي ويكون التلميذ في هذه المرحلة قد قضى مدة مناسبة في المرحلة الأولى قد تمرن فيها على رسم الحروف والكلمات فيصبح أقدر على الملاحظة والموازنة والمحاكاة ، وهنا يستطيع المعلم أن يتدرج معه في دروس الخط شيئاً فشيئاً ويطالبه بتحسين الكتابة وبذل العناية في محاكاة أشكال الحروف والكلمات .

٣- **مرحلة الإجادة والاتقان :** في هذه المرحلة تقوى يد التلميذ ويصبح قادراً على التحكم في يده وفي هذه المرحلة يزداد تدريب التلميذ ويكون أقدر على الإتقان والمحاكاة والملاحظة .

- **طرق تدريس الخط وأساليب تقويمه .**

١- طريقة تجزئة الحرف .

محور الإهتمام في هذه الطريقة بالحرف الواحد بحيث يدرس التلميذ كل جزء من الحرف على إنفراد حتى يدرك أجزاء الحرف الأساسية ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التدريب على أجزاء الحرف .

ولهذه الطريقة عيوب وهي :

١- لاتثير حماس واهتمام التلاميذ للكتابة .

٢- لاتشجع التلميذ على استخدام الحرف أو أجزائه في كتابة الكلمات أو الجمل .

٢- طريقة الحرف.

الحرف هنا هو الأساس الذي يقوم عليه التدريس والتدريب وتقدم هذه الطريقة للتلاميذ على عدّة أنماط مختلفة هي :

١- تقدم الحروف إلى التلاميذ بترتيب عرضها في كتب القراءة المقررة .

٢- تقدم الحروف إلى التلاميذ بترتيب الهجاء (أ- ب- ت- ث- .....ألخ

٢- تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الحروف المتشابهة في شكلها وهيئتها مثل تقديم حرف (ص) مع (ض) و(ع) مع (غ) وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التي اتقنوا رسمها تكتب هذه الحروف كأجزاء من الكلمات .

ولهذه الطريقة عيوب وهي :

١- لا تؤدي الى استثارة اهتمام التلاميذ وانتباههم وذلك لأن ؛ التعلم فيها يتم عن طريق كتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة مما يقلل بل ويقتل دوافع وحاجات التلاميذ للكتابة .

٢- الحرف إذا كتب منفرداً يتأثر بدرجة كبيرة بما سبقه وما يليه من حروف .

٣- **طريقة الكلمة** : و بداية التعلم في هذه الطريقة هي وحدة الكلمة أو الجملة القصيرة التي يحتاج التلميذ إلى كتابته مثل (اسمه ، عنوانه) وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب المستمر سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها . ومن مميزات هذه الطريقة أنها تفتح المجال للتلميذ لممارسة الخط إذ أنه يحتاج إلى كتابة عدد من الكلمات أو الجمل التي يصادفها في يومه الدراسي أو العادي خارج أسوار المدرسة كما أنها تقدم حروف جديدة في كلمات جديدة يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل .

- **تقويم الخط .**

عند تقويم التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الأولى فأنه ينبغي مراعاة مجموعة من المعايير وهي :

١ – أن يتم التقويم في ضوء محكات محددة مسبقاً ، ولابد لهذه المحكات أن تكون في ضوء المعايير العالمية والقومية المرتبطة بتعلم مهارات الكتابة لابد أن يكون المتعلمون على دراية بها .

٢- التركيز على الأفكار والمعاني المتضمنة في ما كتبه التلاميذ هذا بالإضافة إلى الشكل أيضا .

٣- تبصير التلاميذ بجوانب القوة في كتاباتهم وجوانب الضعف لديهم .

٤- إعطاء العلاج الفردي أهميه واضحة في برامج التقويم التي تناقش الأخطاء الفردية بصورة فردية لبعض التلاميذ ومناقشة الأخطاء الجماعية الشائعة بين المتعلمين .

٥- التركيز على مبدأ التغذية الراجعة الفورية بأن يدرك التلميذ خطأه بصورة فردية .

وهناك أنواع مختلفة لتقويم الخط منها :

محاكاة نموذج مكتوب أو تكمله الناقص من المفردة أو اختيار الشكل الصحيح من الكلمات المتعددة أو كتابه ما يحفظة التلميذ بنفسه من جمل أو آيات قرآنية أو حديث نبوى شريف أو كلمات مختلفة من قاموسه وما إلى ذلك ويمكن استخدام الصور في كتابة أسم الشئ التي ترمز إليه الصورة .

- **خطوات السير في درس الخط .**

١- التمهيد ويكون بإشعار التلاميذ بأهمية الدرس وإثارتهم له ثم تهيئة الظروف الملائمة لتعلم الخط وتنظيم الكراسات وتحضير الأدوات .

٢- قراءة النموذج وهنا يقرأ المعلم النموذج ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءته ويناقش التلاميذ في المعنى .

٣- الشرح الفني وهي من أهم الخطوات التي لابد على المعلم العنايه بها وهنا يقوم المعلم بتقسيم السبورة قسمين القسم الأيمن للنموذج والأيسر للشرح الفنى .

٤- المحاكاة : أى نقل التلاميذ للنموذج مع المتابعة الجادة والمقصودة من المعلم للتلاميذ في أثناء ذلك .

٥- التعليم الفردي .

٦- الارشاد والتقويم لعلاج الشائع من الأخطاء .

الافتقار إلى المهارات الاجتماعية مما يعني حاجة الشخص إلى تدريب لاكتساب تلك المهارات. والنوع الثاني هو عدم تأدية تلك المهارات مما يعني الحاجة إلى استثارة دافعية الشخص وتدريبه لتعميم المهارات التي اكتسبها إلى مواقف وأوضاع جديدة.

تسلسل المهارات الاجتماعية / الانفعالية: (الطيبي)

السنة الأولى من العمر:

(1) يهدأ عندما يتم حمله.

(2) يهدأ عندما يرى وجه شخص أو عندما يسمع صوت شخص.

(3) يتواصل عينياً لفترة وجيزة عند إطعامه.

(4) يبتسم أو يصدر صوتاً عندما يلمسه الآخرون ويتكلمون معه.

(5) ينظر إلى الشخص الذي يمشي في الغرفة.

(6) يتبسم استجابة لابتسامة الشخص.

(7) يبتسم ويحاول الوصول إلى الناس المألوفين.

(8) يبتسم أو يضحك أثناء اللعب الجسمي.

(9) يبتسم بشكل تلقائي.

(10) يبتسم عندما يرى نفسه في المرآة.

(11) يفضل ان يكون مع الناس.

(12) يضحك ويبتسم للألعاب التي يبادر الراشدون إلى تأديتها معه.

(13) يصل إلى صورة نفسه في المرآة.

(14) يستكشف ملامح وخصائص الشخص المألوف.

(15) يشارك في الألعاب التي يبادر إلى تأديتها الراشدون معه.

(16) يصدر أفعالاً للحصول ع[illegible] انتباه من حوله.

(17) يعطي اللعبة التي معه لغيره.

السنة الثانية من العمر:

(1) يستجيب للأطفال الصغار استجابات متباينة.

(2) يعطي اللعبة لشخص راشد.

(3) قلد اللعب بالكرة أو الألعاب الاجتماعية.

(4)يتوقف عن ملامسة الشخص المألوف بشكل متكرر.

(5) يلعب بعيداً عن الشخص المألوف لمدة خمس دقائق.

(6)ينوّع طريقته في اللعب بنفس اللعبة.

(7) يقترب من الأطفال الصغار.

(8) يلعب بقرب الأطفال الآخرين في بعض الأحيان.

(9) يظهر الاستقلالية في بعض الفترات.

(10) يلتقط الألعاب ويعيدها إلى مكانها عندما يطلب منه ذلك.

(11) يقلّد الأفعال والواجبات المنزلية.

السنة الثالثة من العمر:

(1) يختار اللعبة بمفرده ويبدأ يلعب فيها ويتظاهر أنه يؤدي نشاطاً مألوفاً (النوم، المكالمة الهاتفية).

(2) يفضل اللعب إلى جانب الأطفال الآخرين ولكن ليس معهم.

(3) يميز بين الأولاد والبنات.

(4) يعرف نفسه في المرآة.

(5) يلعب مع الأطفال الآخرين.

(6) ينفصل عن الشخص المألوف في مكان غريب لمدة خمس دقائق.

(7) يعرف جنسه.

(8) يشارك الآخرين بألعابه عندما يطلب منه ذلك.

السنة الرابعة من العمر:

(1) يسعى لنيل موافقة الراشدين ورضاهم.

(2) يلعب ألعاباً بسيطة مع الأطفال الآخرين.

(3) يساعد في الأعمال المنزلية عندما يطلب منه.

(4) يلعب ألعاباً " رمزية " بسيطة.

(5) يتخذ قرارات بسيطة فيما يتعلق بالطعام، والملابس، والأنشطة.

بعد السنة السادسة:

(1) يشارك في الأنشطة الترويحية.

(2) يميل إلى متابعة الأحداث الرياضية المحلية.

(3) يمارس هوايات معينة .

(4) يطلب مساعدة الآخرين عند الحاجة فقط.

(5) يذهب للمدرسة دون إشراف مباشر.

(6) يتصرف وفقاً لأفكار الكبار وتوقعاتهم.

سؤال

[illegible] الأهداف لتطوير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة

وعلى مستوى التفاعلات الاجتماعية مع الزملاء والمعلمين، يواجه عدد كبير من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية صعوبات ومشكلات متنوعة لعدة أسباب ومن أهم الأسباب التي أشار إليها ليويس ودورلاج (Lewis & Doorlag,1986):

1- افتقار المعلمين والطلبة إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة والأشخاص المعوقين.

2- سلوك الطلبة المعوقين أنفسهم حيث أن كثيراً منهم يخفقون في التصرف تبعاً لتوقعات المدرسة والمجتمع.

3- تردد الطلبة المعوقين وتخوفهم من المشاركة والتفاعل بسبب خبرات الفشل السابقة.

4- افتقار الطلبة المعوقين إلى المهارات والكفاءة الاجتماعيـــة .

5- وجود خصائص جسمية مميزة لدى بعض الطلبة المعوقين مما يؤدي إلى ردود فعل واستجابات غير إيجابية لدى الآخرين.

6- ميل بعض أولياء الأمور إلى الحماية الزائدة لأبنائهم ذوي [illegible]جات الخاصة وفرض قيود على مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية الطبيعية.

سؤال

[illegible] أهم المخاوف التي قد تنتاب أولياء الأمور إزاء دمج أبنائهم ذوي [illegible] في المدرسة العادية. كيف يمكنك التقليل من هذه المخاوف عملياً؟

وقد دأبت أدبيات التربية الخاصة منذ ثلاثة عقود على التأكيد بأن إحدى النتائج الإيجابية الهامة لدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية هي تطوير مهاراتهم الاجتماعية عبر توفير نماذج يقلدونها ويحتذون بها من جهة وزيادة قبول الطلبة العاديين لهم عبر التفاعل معهم وتطوير إدراكات واقعية لخصائصهم.

ولكن نتائج البحوث العلمية بينت أن ذلك لا يتحقق لمجرد تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المكان نفسه، فالقبول الاجتماعي ليس محصلة حتمية بالضرورة للتفاعل. وفي الواقع، فقد خلص معظم الباحثين إلى افتراض مفاده أن الدمج لن يحقق الأهداف المرجوة منه على مستوى القبول الاجتماعي إلا إذا تحققت بعض الشروط ومن أهمها تحضير وتدريب كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة , Guralnick) 1999).

فالطلبة العاديون بحاجة إلى تهيئة مناسبة لتشجيعهم على التفاعل مع أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق حثهم وتدريبهم على محاكاة حالات الإعاقة والتأمل في خبراتهم المتصلة بذلك، واستخدام أشرطة الفيديو التدريبية والتوعية وإلقاء المحاضرات بهدف تثقيفهم وتشجيعهم على تطوير اتجاهات واقعية وإيجابية.

وفيما يتعلق بالطلبة ذوي الحاجات، فثمة دراسات تشير إلى أن سلوكهم الاجتماعي والانفعالي يتحسن عند دمجهم مع الطلبة العاديين. ولكن ذلك لا يعني عدم الحاجة إلى تدريبهم من أجل اكتساب المهارات التكيفية أو أن المشكلات التي يعانون منها تختفي بمجرد دمجهم (Wallace & Kauffmann,1986) وقد وصف الخطيب (1992) أهم المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة والجدول رقم (10-1) يبين ذلك.

محاضرة (9)

التشخيص التكاملي

لصعوبات التعلم

ما مؤشرات

كيف تستطيع التعرف المبكر على الإعاقات التعليمية ؟

هناك عدة مفاتيح للتعرف المبكر على وجود إعاقات تعليمية عند الأطفال

- ففي مرحلة ما قبل المدرسة فان المفتاح الأساسي هو:

- o عدم قدرة الطفل على استخدام اللغة في الحديث عند سن 3 سنوات
- oعدم وجود مهارات حركية مناسبة- مثل فك الأزرار وربطها وتسلق الأشياء- عند سن 5 سنوات
- oعند سن المدرسة نلاحظ مقدرة الطالب على اكتساب المهارات المناسبة مع سنه

هل هناك أسباب أخرى للفشل الدراسي؟

يجب على المدرسة أن تضع في اعتبارها إمكانية وجود إعاقات أو صعوبات التعلم قبل أن تظن أن الطفل الذي يؤدي أعماله الدراسية بطريقة سيئة هو طفل كسول أو مختل عاطفيا - ويمكن تقييم وجود حالات صعوبات التعلم بواسطة الأخصائيين النفسيين ، ومن المهم التفرقة دائما بين المشاكل العاطفية والاجتماعية والأسرية التي هي أسباب قد تؤدي إلى ضعف القدرة على التعلم وبين تلك المشاكل التي تحدث كنتيجة لوجود إعاقات وصعوبات بالتعلم

التشخيص الطبي والنفسي

يستخدم الفحص الطبي والنفسي لأستبعاد الحالات المرضية الأخرى، ويشمل:

- oالفحص الطبى - فحص للجهاز العصبي
- oقياس مستوى الذكاء للطفل للحكم على قدرته الذهنية
- oالاختبارات النفسية الأخرى لتقييم مستوى الإدراك والمعرفة والذاكرة والقدرات اللغوية للطفل

أساليب الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات التعلم

أساليب الكشف والتشخيص المبكرة لصعوبات التعلم متباينة، ومع تباينها يمكن تصنيفها في ثلاث فئات تصنيفية هي :

- oبطاريات الاختبارات Battery of tests
- oالأدوات أو الاختبارات الفردية Single instruments
- oتقويم وأحكام المدرسين Teachers perception evaluation

أولاً: بطاريات الاختبارات

- يقصد ببطاريات الاختبارات مجموعة تكاملية أو توافقية أو مؤلفة من الاختبارات التي تقيس خاصية أو سمة أو متغيراً أحادياً أو متعدد الأبعاد .
- تؤخذ الدرجة الكلية أو الموزونة أو نمط الدرجات كأساس للقياس والتقويم والتشخيص والتنبؤ .
- يتم تطبيق هذه البطاريات فردياً أو جماعياً خلال جلسة واحدة أو عدة جلسات .
- يتطلب تطبيق هذه البطاريات وقتاً وجهداً أكبر، كما أنها تحتاج إلى مهارات متميزة في التطبيق والتفسير .
- على الرغم من أن نتائج الدراسات والبحوث الناشئة عن استخدام هذه البطاريات لا تبرر تكاليف إعدادها، من حيث الوقت والجهد المستنفذ في تطبيقها، إلا أن الباحثين مستمرون في إعداد وتقنين هذه البطاريات وتحسينها ورفع القيمة التنبئية لها .

عيوب بطاريات الاختبارات: انخفاض قيمتها التنبئية في الكشف عن ذوى الصعوبات، والاختبارات الفرعية لها تتباين في هذه القيمة، فبينما كانت القيمة التنبئية للاختبارات اللغوية عالية، كانت هذه القيمة لاختبارات المهارات الحركية البصرية منخفضة، كماارتفاع تكلفتها، والوقت والجهد المستنفذ في إعدادها وتطبيقها وتفسير نتائجها .

ثانياً: الأدوات والاختبارات الفرعية

اعتمدت معظم الدراسات والبحوث التنبئية على استخدام الأدوات والاختبارات الفردية كمنبئات وهذه الأدوات أو الاختبارات مصنفة إلى :

- اختبارات استعدادات
- اختبارات ذكاء
- اختبارات لغوية
- اختبارات إدراكية حركية

ثالثاً: القيمة التنبئية لاحكام وتقديرات المدرسين للخصائص السلوكية المميزة

يمثل حكم وتقدير المدرس للخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم أساسا تشخيصيا له قيمة تنبئية عالية

إن عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم عملية دقيقة وحساسة، وتعتبر من أهم المراحل التي ينبني عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية، والتي عادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات كمعلم التربية الخاصة، المدير، الأخصائي الاجتماعي ،الأخصائي النفسي، أخصائي النطق، ولي الأمر، وغيرهم .....

وحيث أن هذه العملية تحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدة، والطريقة

العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات --- ويعتبر تقييم وتشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية ، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه، ويتطلب تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تقيماً شاملاً لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية لديهم--- ولذا توجد مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يجب على الفريق القائم على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها وأن يلتزم بها وهي: عدد (

- oاجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
- oتقرير شامل عن حالة الطفل الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقات مصاحبة .
- oتقرير ما إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً، جراحياً أو تربوياً .
- oاختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء لمقياس التحصيل الأكاديمي .
- oمقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصف.
- oاختبارات القراءة غير الرسمية والتي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها .
- oاختبارات محلية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين.
- oالقياس اليومي المباشر وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المحددة.
- oتخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المناسب.
- oتقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا.
- oتقرير الأداء الدراسي في السنوات السابقة وهل تؤثر عكسياً بهذا القصور، وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والمقدرة العقلية المقاسة في واحد أو أكثر من مجالات الدراسة .

(١٠)

المحاضرة الخامسة

المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم

بقلم : 1430/ 8/ 3 2009-07-25 ◆

لاشك أن المملكة العربية السعودية تخطو خطوات كبيرة في طريق تطوير نظامها التعليمي, وهذه الخطوات شملت كافة فئات الطلاب، ومن هذه الفئات فئة عزيزة على قلوبنا وهم ذوو صعوبات التعلم. وبالحديث عن صعوبات التعلم كمجال حديث في النظام التعليمي في المملكة نجد أنه قد تطور كثيرًا خلال مسيرته التي بدأت منذ عام 1416هـ حتى عامنا هذا، ويعتبر هذا المجال في نظر الكثير من المتابعين أبرز نقلة نوعية في التعليم منذ العقد الماضي نظير ما قدمه للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، والذين كانوا سابقًا مهمشين ولا يحظون بأي اهتمام مما أدى بهم إلى التسرب إلى خارج النظام التعليمي. ومن المنطقي أن نجد بعض المعوقات التي قد تؤخر مسيرة برامج صعوبات التعلم والتي يجب القضاء عليها أو على الأقل تحجيمها، ولاشك أن للحديث عن هذه المعوقات وإيضاح ماهية هذه المعوقات للمجتمع دورًا في ذلك، وإذا ما كان المجتمع على اطلاع وفهم لهذه المعوقات فإنها ستزول من خلال تعاون أفراده بما فيهم القائمين على إدارات التعليم ومديري المدارس ومعلمي التعليم العام وأولياء الأمور ومعلمي ذوي صعوبات التعلم أنفسهم.

وسأحاول هنا تسليط الضوء على أهم المعوقات التي تعترض مسيرة برامج صعوبات التعلم في مدارسنا من واقع ما مررت به من خبرات خلال عملي في تعليم ذوي صعوبات التعلم. وسأتطرق لهذه المعوقات بشكل مفصل حسب الأفراد الذين يعمل معهم معلم ذوي صعوبات التعلم وحسب البيئة التعليمية التي يعمل فيها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المناسبة لهذه الفئة الغالية.

ومن أهم وأكبر التحديات والمعوقات التي يواجهها معلم ذوي صعوبات التعلم عدم تطوير الاختبارات التشخيصية وتقنينها. حيث إنها غير كافية وغير مقننة وتؤدي إلى تشخيص خاطئ ويكون الضحية في النهاية هو الطالب.

١/ المعوقات المتعلقة بإدارات المدارس:

عدم حرص الإدارات في المدارس على تحسين المناخ المدرسي الملائم لذوي صعوبات التعلم والذي قد يكون سببه عدم إدراك إدارات المدارس لمفهوم وطبيعة صعوبات التعلم. وعدم إلمامهم بأهداف تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن المعوقات التي تخص إدارات المدارس كذلك انشغالهم بالجوانب الإدارية مما يؤدي إلى إهمال الجوانب الفنية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم. ونضيف إلى ذلك عدم تحفيز الإدارة المدرسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم وتجاهلها لاحتياجات معلمي ذوي صعوبات التعلم وأحيانا عدم تحقيق مطالبهم. ولاشك أن التقصير في تعاون الإدارة المدرسية مع معلمي ذوي صعوبات التعلم ينعكس سلبيًا على التلاميذ. وقد يكون سبب المعوقات التي تتعلق بإدارات المدارس عدم وجود المتابعة الكافية من إدارات التعليم لإدارات المدارس الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بهدف تحسينها.

[redacted]

٣/ المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية:

ومن أبرز المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في هذا الصدد هي عدم توفير أجهزة إلكترونية لذوي صعوبات التعلم أو قلتها بحيث لا تلبي احتياجات التلاميذ. وكذلك عدم تدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمة المناسبة واستخدام أجهزة الحواس السمعية والبصرية في التدريس. وعدم تدريب المعلم في مرحلة الدراسة الجامعية على كيفية توظيف استخدام الأجهزة أثناء التدريس. ومحدودية خبرة معلمي ذوي صعوبات التعلم بالصيانة الأولية للأجهزة التعليمية. ونجد أن عدم ملاءمة غرف المصادر الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم لاستخدام الوسائل التعليمية وكذلك سوء تنظيم غرفة المصادر بالشكل الملائم تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من برامج صعوبات التعلم.

٢/ المعوقات المتعلقة بمعلمي التعليم العام:

عدم إدراك معلم التعليم العام لمفهوم صعوبات التعلم وطبيعتها، والإحجام عن التعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم في مرحلة جمع البيانات المتعلقة بالطالب وفي مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية وفي توفير وقت مناسب للطالب ومعلم ذوي صعوبات التعلم لخروج الطالب إلى غرفة المصادر لتلقي الخدمات الخاصة به. من المعوقات كذلك قلة خبرة معلم التعليم العام في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وعدم قدرته على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهم. وجهله بمطاليهم المتعددة. وعدم التعامل المرن مع ذوي صعوبات التعلم بحسب حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على مستوياتهم وتحصيلهم العلمي وبالتالي فشل التدخل التربوي المتمثل في تدريس ذوي صعوبات التعلم في البرنامج. ويرجع ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية التي تلقاها معلم التعليم العام في طريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون لدى معلم التعليم العام عدم قناعة بعمل معلم ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي بالتالي إلى عدم الجدية في الإجراءات والقيام بالعمل بشيء من الإهمال. وبالتالي عدم نجاح البرنامج التربوي الفردي. والجدير بالذكر أنه إلى جانب ضرورة الاهتمام بنفسية الطالب من قبل معلم التعليم العام ومعرفة ما يواجهه من مشاكل قد تؤدي به إلى الإجابات الخاطئة نتيجة لحالته النفسية فإنه من المهم الإشارة إلى أن للمعاملة الحسنة للطلاب من قبل المعلمين دورًا كبيرًا في تحسين مستواهم الدراسي. ومن المهم الإشارة إلى أنه ينبغي عدم استخدام غرفة المصادر كوسيلة تهديد للطلبة. فهنا يجب معالجة فكر المعلم قبل الطالب حيث أصبحت غرفة المصادر وسيلة يستخدمها بعض المعلمين لتخويف الطلبة وتحويل الطلبة إليها للراحة منهم. فهي تعتبر ملجأ وعونًا لبعض المدرسين لتعويض قصورهم على حساب الطالب بالدرجة الأولى ومعلم ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الثانية.

٤/ المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي:

ضعف إلمام بعض المشرفين التربويين بكيفية تحقيق أهداف الإشراف التربوي بالتعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم. ويتضح ذلك من غياب المرونة المطلوبة في التعامل الانسيابي بين المشرف التربوي ومعلمي ذوي صعوبات التعلم. وطغيان التعامل الرسمي في العلاقة بين الطرفين. بالإضافة إلى تركيز بعض المشرفين التربويين على الجوانب الإدارية والتعليمية وإهمال الجوانب النفسية والسلوكية والعلاقات الإنسانية. ومن مشكلات معلم ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالإشراف التربوي عدم قيام المشرف التربوي بأنشطة تدريبية تزيد من وعي معلم ذوي صعوبات التعلم بمطالب عمله. بالإضافة إلى إهمال المشرف التربوي لدوره في توجيه معلم ذوي صعوبات التعلم نحو تطوير ذاته. ولابد أن نشير في النهاية إلى وجود بعض المعوقات التي تفرض من قبل إدارات التعليم على المشرف التربوي والتي تؤدي إلى تعاونه مع معلمي ذوي صعوبات التعلم. مثل زيادة الأعباء الإشرافية على المشرف التربوي وكثرة المدارس التي يشرف عليها وعدم كفاية الوقت مما يقلل التواصل بينه وبين معلم ذوي صعوبات التعلم.

٥/ المعوقات المتعلقة بأولياء الامور:

قصور إدراك أولياء الأمور لمفهوم ومعنى صعوبات التعلم وخوفهم الكبير من مسمى التخصص ومرجعيته باعتباره من فروع التربية الخاصة والتي تعامل للأسف بتحفظ كبير من قبل المجتمع بشكل عام والمنازل والأسر بشكل خاص خصوصًا في ظل غموض صعوبات التعلم كإعاقة وعدم وضوحها للشخص العادي. وعدم تقبل أولياء الأمور لواقع أبنائهم مما يحرم أبناءهم من خدمات التربية الخاصة وبرنامج صعوبات التعلم الذي وضع للتعامل مع حالاتهم، بالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك أحيانًا تقاعسًا وإهمالًا من قبل أولياء الأمور في متابعة أبنائهم في المنزل من خلال الواجبات التي تعطى لهم حسب خططهم الفردية في البرنامج. وكذلك انقطاع أولياء الأمور عن البرنامج وعدم زيارته لغرض الاطلاع وتدارس المستجدات والاقتراحات

خطوات المنهج العلمي في أثناء دراسته للحالة :

1/ صياغة المشكلة صياغة واضحة ولنأخذ على سبيل المثال هذه الصيغة ---- ما هو سبب تدني تحصيل الطالب (س) في مادة اللغة العربية ؟

2/وضع الحلول والفرضيات للمشكلة والحلول سبب تدني التحصيل عائد لظروف البيئة (الظروف الاقتصادية \الاجتماعية \ الثقافية) التي يعيش بها الطفل (س)

3/ سبب تدني التحصيل في اللغة العربية عائد إلى الطريقة والمكان الذي تلقى فيهما الطالب (س)

4/ جمع المعلومات من خلال المقابلة الأسرية وقوائم الملاحظة والنظر إلى التاريخ الطبي للحالة

5/الوصول إلى نتائج وفي الحالة السابقة إذا توصل الأخصائي لنتيجة مفادها أن سبب تدني التحصيل عند الطالب هو نتيجة لظروفه البيئية أو لأنه لم يتلقى تعليمه بصورة مناسبة أو في بيئة تعليمية غير صالحه فعليه أن يقوم بتحويل الطالب إلى الأخصائي النفسي أو الاجتماعي ، أما إذا خرج الأخصائي بنتيجة مفادها أن سبب تدني التحصيل عند الطالب هو مشكلة عند الطلبة نفسه (داخلية) فعليه الاستمرار في عملية التقييم باستخدام الأساليب والاختبارات غير المقننة بالإضافة إلى الاختبارات المقننة ، ولا تعني هذه النتيجة بالضرورة أن الطالب (س) يعاني من صعوبة تعلمية حيث أنه من الممكن أن يكون هذا الطالب يعاني من إعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية.

مصطلحات ذات صلة بتقييم صعوبات التعلم

التقييم : يعرف التقييم بأنه عبارة عن تقييم عمل ما في فترة قصيرة ومحددة .

كما يعرف التقييم بأنه إصدار الحكم على قيمة الأشياء فهو يحدد مدى العلاقة بين التحصيل والأهداف فهو يحدد قيمة الشيء وفقا لمعيار معين .

التشخيص : هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعاني منها الفرد ويشمل القياس . والتقدير والتقييم

وكذلك يعرف التشخيص بأنه وصف الحالة وصفا دقيقا بعد إجراء القياس على الحالة ويدون كتابيا .

الهدف منه : تحديد نوع المشكلة والاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها .

التقييم الرسمي و غير الرسمي

الأساليب الرسمية :

إن أساليب التقييم الرسمية هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا في البلدان المتقدمة في هذا المجال, وبشكل عام.

هي كل الاختبارات المزودة بتعليمات موحدة وتعطى بظروف مقننة وتكون هذه الاختبارات مزودة بأدلة ثابتة توضح طريقة التطبيق والتصحيح والتفسير وغالباً ما يكون لتطبيقها حدود زمنية ، والهدف من هذه الاختبارات التعرف على مهارات طالب بالمقارنة مع مجموعة طلاب مشابهة له . وهناك نوعان من الاختبارات المقننة (الاختبارات معيارية المرجع ، الاختبارات محكية المرجع)

الاختبار معياري المرجع:

هو اختبار يقيس الاختلافات بين الأفراد ، ويقارن أداء الطالب مع مجموعة معيارية ، وتزود هذه الاختبارات الفاحص بعلامات معيارية المكافئ العمري أو المكافئ الصفي ومعلومات عن الرتب المئينية

الاختبار محكي المرجع:

يقارن هذا الاختبار مستوى أداء الطالب بمستوى محدد قبلياً وليس بمجموعة معيارية وتشير هذه الاختبارات إلى ما يستطيع الطالب أن يعمله وما لا يستطع عمله وإلى أي درجة تم إتقان المهارة أو المادة الدراسية

الأساليب غير الرسمية :

تتوفر أعداد هائلة من إجراءات التقييم غير الرسمية , ويعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها , هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في

غالبا ما تختلف وتتنوع الإجراءات والأساليب غير الرسمية المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لآخر , فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقا

اختبارات يعدها المعلم تمثل عينات من المهارات والسلوكات المتصلة بالمنهاج وتستخدم نتائج الاختبارات غير المقننة في قياس الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى ويمكن أن يوجد إلى جانب الاختبارات أنواع أخرى من المقاييس مثل سلالم التقدير وقوائم الرصد والاستبيانات والملاحظة والسجلات .

الملاحظة

تقد أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص , وفي العادة , فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية , وفي أوقات أخرى تستخدم الملاحظة لدراسة مهارات وسلوكيات معينة لم تتم تغطيتها بالاختبارات الرسمية.

الرتب المئينية:

تدل الرتب المئينية على نسبة الأفراد الواقعين ضمن أو اقل منها ، وتتراوح الرتب المئينية مابين صفر .99 وهي غير قابلة للطرح أو الإضافة لأنها لا تحتل نسب متساوية حيث أنها لا تتصل بالنسبة الأسئلة التي اجابها الطالب إجابة صحيحة ، فالرتبة المئينية 65 تعني أن أداء يماثل أداء 65% من أفراد المجموعة المعيارية أو انه أفضل من أداء 65% منهم ويعتبر المئين 50 هو المتوسط والنسبة العظمى بين الطلبة تتجمع بين المئين 40و 60.

التقدير الوصفي:

يعطي التقدير الوصفي مؤشراً عاماً على المستوى الاجمالي لقدرة الطفل على أداء المهارة ، ويعبر عن التقدير الوصفي من خلال سلم تقدير مؤلف من خمس نقاط تتراوح قيمها بين -2 ،2 وتأخذ كل علامة معنى يصف أداء الطفل . مثل

: 2+مستوى النضج جيد

: 1+مستوى القدرة فوق المتوسط

صفر : مستوى القدرة متوسط

:1-مستوى القدرة دون المتوسط

2-عدم تلاؤم مستوى القدرة دون مستوى الكفاية

تمت

محاضرة ٣

تقييم صعوبات تعلم

د. مروى

قضايا ومشكلات تقييم صعوبات التعلم

قضايا ومشكلات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

ينطوي التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم على عدد من القضايا والمشكلات المعقدة والمتداخلة، والتي تلقي بظلالها على مجال صعوبات التعلم ، ومنها:

- التباين في خطوط النمو ومعدلاته، والنضج وخصائصه، ينتظم جميع الطلاب العاديين وغير العاديين. (الزغلول والهنداوي ٢٠٠٢).
- أن تحديد التباعدات أو التباينات بين الأداءات الفعلية والأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد.
- تقف هذه الصعوبات وغيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته؛ والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعلياته.
- والقضايا والمشكلات الأساسية التي تواجهها عمليات التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم هي : عدم الدقة في التشخيص – الفروق أو الاختلافات النمائية – دلالات التسميات أوالمسميات (إبراهيم وطلعت ١٩٧٩) .

أولاً: عدم الدقة في التشخيص :

- تفتقر إجراءات تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم غالباً إلى الدقة أو الحنكة وخاصة مع صغار الطلاب من المستويين الخفيف والمتوسط Mod erate disabilities- Mild disabilities

- يصعب القطع بانتماء هؤلاء إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، اعتماداً على ظهور بعض الخصائص أو الأعراض أو المحددات التي تقترب بهم منهم.

- الطلاب ذوو القصور أوالصعوبات الشديدة فإن الأعراض والخصائص السلوكية التي تصدر عنهم تمكن القائمين بالتشخيص من التحديد الدقيق لتلك الصعوبات. (كوافحة ٢٠٠٣).

- كشفت الدراسات التي استهدفت تحديد ذوي الصعوبات الحادة Severe مقابل ذوي الصعوبات الخفيفة والمتوسطة mild - moderate عما يلي:

١- بينما كان ظهور أعراض التأخر العقلي الشديد مبكراً عند عمر (٨,٧) شهر، كان ظهور أعراض التأخر العقلي المتوسط في عمر زمني أكبر (٣٤,٥) شهراً.

٢ - بينما كانت الفترة الزمنية المنقضية بين مظاهر الشك في تشخيص التأخر العقلي الشديد، والتأكد من صحة تشخيصه (٦,٢) شهراً، كانت الفترة المنقضية بين مظاهر تشخيص التأخر العقلي المتوسط والتأكد من صحة تشخيصه (١٢)شهراً.

٣- أن تشخيص الصعوبات المعرفية المتوسطة أكثر مشقة في الكشف عنها وتشخيصها من الصعوبات الحادة أو الشديدة. (Mittler 2000)

ثانياً: الفروق أو الاختلافات النمائية

تشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات من حيث:

- يمكن أن تظهر أنماطاً نمائية أُحادية خلال فترات النمو السريع في الطفولة من حيث النمو الجسمي أو الحركي، في حين يبدو نمو الجهاز العصبي المركزي بطيئاً نسبياً.
- أن النمو العقلي قد لا يواكب النمو الجسمي أو الحركي أو الانفعالي ، ومثل هؤلاء الطلاب يكتسبون مشكلات إدراكية حركية، كما يكتسبون مشكلات في الانتباه.
- قد يتباين نمو الجهاز العصبي المركزي فيؤدي إلى تميز في إحدى القدرات اللغة مثلاً ، في حين يكون نمو باقي القدرات أو المهارات محدوداً ,مثل التآزر الحركي.
- أشارت اللجنة القومية الاستشارية لصعوبات التعلم في تقرير لها عام(١٩٨٦) إلى أن الطالب يكون في موضع الخطر إذا كان من الصعب تحديد الاضطرابات أو الصعوبات النمائية المستقبلية بالنسبة له ,أو عندما يتم اعتباره من ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على بعض المظاهر السلوكية الزائفة. ويرجع هذا بالطبع لتأثير الفروق أو الاختلافات النمائية على التشخيص.
- حيث إنه من الصعب غالباً تقويم نمو الجهاز العصبي المركزي فإن أفضل مساعدة يمكن أن تقدم للطفل يشك القائم بالتشخيص (diagnostional)أنه محل أو موضع خطر، هو أن تقدم له الخدمات والاحتياجات التي تقدم لذوي صعوبات التعلم، فإذا كان التشخيص صحيحاً فإن الطالب يكون قد استفاد من الخدمات التربوية التي تقدم لذوي صعوبات التعلم. وإذا كان التشخيص خاطئاً فإنه يكون قد استفاد من هذه الخدمات الإضافية. -Lern) er1997)

على أننا نرى أن هذا الرأي يتجاهل الآثار النفسية المترتبة على اعتبار الطالب من ذوي صعوبات التعلم والإيحاءات المصاحبة لذلك (جاي ، مايلر ، باربار ١٩٨٤).

ثالثاً: التسميات أو المسميات

أصبحت قضية أو مشكلة التسميات من المشكلات الكبرى ، بسبب صعوبة التأكد من دقة التشخيص والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم. وقد أدى هذا إلى أن العديد من الطلاب أُطلقت عليهم تسميات غير حقيقية أو غير مطابقة لوضعهم الحقيقي mislabeled فضلاً عن الآثار الجانبية المصاحبة التي تتركها هذه التسميات ومنها:

- أن هذه التسميات تؤثر على توقعات المدرسين بالنسبة لهؤلاء الطلاب ,وعلى نظرتهم لهم وتعاملهم معهم. مما يؤثر بدوره تأثيراً سالباً على تقدير الطلاب ذوي صعوبات التعلم لذواتهم ، وتفاعلاتهم مع مدرسيهم وتعلمهم منهم.
- تؤدي هذه التسميات الي إعاقة التقدم التعليمي أو التربوي للطفل ذي الصعوبة . فيصبح أقل ميلاً للإنجاز الأكاديمي وأكثر توجهاً للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي، والتفاعل مع الأقران. وينمو لديه شعور بالدونية أو بالعجز مما يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي (الزيات ١٩٩٨).
- ينتقل تأثير هذه التسميات إلى الأسرة فتبدو ردود الأفعال من أعضاء أسرة الطالب ذي الصعوبة في الاتجاه غير المرغوب ، مما يعكس اتجاهاً سالباً نحوه ، ويتبادل الطالب أيضاً نفس الاتجاه السالب مع أعضاء الأسرة، وكذا المدرسين وجماعة الأقران وتتزايد الضغوط النفسية المحيطة بالطالب داخل وخارج البيت مما يدعم لديه الشعور بالعجز.
- إلى جانب تأثير هذه التسميات على تقدير الطالب ذي الصعوبة لذاته ومفهومه عن نفسه ، فإنها تؤثرعلى طموحاته الأكاديمية وتوقعاته من

النجاح ، فتقل توقعات النجاح وتزداد توقعات الفشل، وينحسر جهده ويتضاءل لديه الدافع للإنجاز، ويبدو محبطاً قلقاً أقل ثقة بذاته وبقدراته ومعلوماته. (سيد عثمان ١٩٧٩).

نصائح للمعلمين ذوي صعوبات التعلم:

- يجب أن يقوم بالتدريس لهؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم مدرسون مدربون ذوو اتجاهات موجبة نحوهم ، ومتفهمون لطبيعة هؤلاء الطلاب وخصائصهم العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية والحركية المهارية.
- يجب على هؤلاء المدرسين تجنب التأثر بهذه التسميات في تعاملهم مع هؤلاء الطلاب ، وتحديد توقعاتهم منهم ، وتفاعلهم معهم ، وأن يوازنوا بين خصائصهم تلك ، والحرص علي تحقيق التقدم الأكاديمي الملائم للنمو السوي لهؤلاء الطلاب.
- ترسيخ الاعتقاد لدى هؤلاء الطلاب بقابلية الصعوبات التي لديهم للعلاج، وبإمكانية أن يصبحوا عاديين، حتى تستمر رغبة الطالب ومحاولاته لتجاوز الصعوبة التي تعوق بلوغه حالة السواء (سيد عثمان ١٩٧٩).

* تشخيص الصعوبات الخاصة بالقراءة :

يقصد بالتشخيص تلك الاجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل، فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعده على البدء في البرنامج العلاجي. وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة.

1- التشخيص الرسمي : وهو يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ومن أمثلة هذه الاختبارات :

- الاختبار المقنن لتشخيص القراءة Standard Diagnostic Reading Test

وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظياً وهذه المهارات هي :

المفردات السمعية : معاني الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعي وتحليل النطق، التحليل التركيبي .

الفهم القرائي : قراءة الكلمة، الفهم القرائي، معدل القراءة، القراءة السريعة، المسح، التلخيص .

- اختبار دورين Doren التشخيصي للقراءة من خلال التعرف على الكلمات .

وهذا الاختبار يقيس مهارات التعرف على الكلمات من خلال قياس المهارات التالية :

التعرف على الحروف - التعرف على الكلمات- التعرف على أصوات النهايات- الإيقاع الجمعي للأصوات - التهجي .

- اختبار الفهم القرائي (لوايدرهولت) Wiederholt(1986) ويقسم هذا الاختبار الفهم القرائي بشكل عام ويشمل :

معاني المفردات العامة - المتماثلات - فقرة قرائية ، بالإضافة إلى خمسة اختبارات فرعية هي : المفردات الرياضية -ومعاني المفردات الاجتماعية - مفردات علمية ، قراءة في توجهات العمل المدرسي .

2- التشخيص غير الرسمي :

وهي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة ولكن لا بد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل

وأخطائه من الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة ، ويحدد بناءً عليه مستوياتهم القرائية ودرجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي ، وكذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة وسرعته عند الطفل .

*** مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .**

عند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يُلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات كما يلي :-

1-التعرف الخاطئ على الكلمة .

2-القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم .

3- الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة .

1- التعرف الخاطئ على الكلمة :

ويظهر ذلك واضحا من خلال الجوانب التالية .

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى .
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات .
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة .
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها .
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء .

2- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم :

ويظهر ذلك واضحا من خلال ما يلي :-

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات .
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .

- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها .

- القصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص .

1- **الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة :**

أ- **الحذف** : يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة وأحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب " وجدت قلم رصاص " يقرأها الطفل " وجد قلم " فإن الطفل يكون بذلك قد حذف حرف التاء وكلمة رصاص .

ب- **الإدخال** : أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به فقد يقرأ التلميذ جملة " النجوم تظهر في السماء " " النجوم تظهر في السماء الزرقاء " ولا يشتمل النص الأصلي على كلمة زرقاء .

ج- **الإبدال** :أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل " علي طفل شاطر " بدلا من " علي طفل مجتهد " .

د- **التكرار** : بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل " الأسد حيوان مفترس " فقد يقرأ الطفل " الأسد حيوان " ومن ثم يتوقف عند كلمة مفترس ويعيد " الأسد حيوان " ..... الأسد حيوان.

هـ- **الأخطاء العكسية** : يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية .

و- **القراءة السريعة وغير الصحيحة** : يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح وتكثر أخطاؤهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

ز- **القراءة البطيئة** (كلمة -كلمة) يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.

ح- **نقص الفهم** : إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباهاً قليلاً للمعنى .

والتراكيب واستخدام علامات الترقيم «النقط والفواصل» وتشابك الحروف وكافة أنماط الكتابة اليدوية.

2- كتاباتهم غير عادية وغير منضبطة ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم والضبط، وغالباً ما يحذفون بعض حروف الكلمات مثل حروف البداية أو النهاية أو الوسط، وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

3- لا يعطون اهتماماً للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان ذلك مرتبط بموضوع الكتابة أم لا ، وغالباً ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتقتصر إلى المعنى أو المضمون.

4- عدم مراجعتهم وتصحيحهم لأخطائهم التي يحددها لهم المدرسون وهم أقل فهماً وتقديراً لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة على النحو الذي يوجههم به مدرسوهم.

5- يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والأباء لها.

تقييم وتشخيص صعوبات تعلم الكتابة :

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة مالم تقود إلى العلاج، وهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، ولعمل تقييم كيفي لجودة الناتج الكتابي لابد من اتباع الأتي :-

1-الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التاكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطراباً واضحا في عملية

الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل ومدى متابعة الأسرة للمدرسة.

2-تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة :

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية ومن ثم تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة وعلى مظاهر التعلم المدرسي وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي :-

أ- **المستوى الأول** : وفيه يظهر تباينا كبيراً بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب- **المستوى الثاني** : وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء.

جـ- **المستوى الثالث** : وفيه تكون المهمة أشد تعقيداً إذ ان الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة.

يضاف إلى ما سبق مهارة هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في انتاج الكلمات المكتوبة.

3-تقيم اليد المفضلة في الكتابة :

عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل وذلك بأتباع الخطوات التالية:

أ-كتابة الأسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

ب-أطلب من الطفل عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم أطلب منه أن يقوم بالاجراء السابق نفسه باليد الأخرى.

جـ-معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن ، الأيسر ، فوق - تحت - أمام - خلف).

د-معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.

هـ-دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

4-التقييم النمائي النفسي عصبي :

يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل اختيارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع) وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الإنسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن (أي كم مرة قام بهذه العملية في الزمن المحدد) كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العصبية من خلال وضع الطفل راحتي اليد على المنضدة ويتم تسجيل دقة رفع الأصبع الملموس، مع ملاحظة حضور وغياب الحركات الإنسيابية على اليد العكسية.

5-قياس التآزر الحركي والعصبي :

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني وهو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقاً لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

6-تقييم الأخطاء في الكتابة :

النوع الأول :

يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وانتاج الطفل في الكتابة فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة اعطاه المدرس جملة

أخرى تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها كما يمكن استخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد والأشكال.

النوع الثاني :

يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها لويس ولويس (Lewis and Lewis 1965) على أطفال الصف الأول الابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي :

أ-طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.

ب-الأخطاء الأكثر شيوعاً كانت في كتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب.

جـ-عدم استقامة مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.

د-عدم إكمال الحروف وميلها يميناً ويساراً.

هـ-وجود فراغات بين الحروف والهوامش أما تكون متسعة أو تكون ضيقة أكثر من اللازم.

علاج صعوبات الكتابة :

تتداخل صعوبات تعلم الكتابة فيما بينها، يؤثر كل منها في الأخر ولذلك فإن تناول أي منها بالعلاج المناسب والتدريب المستمر يمكن أن يساعد على تصحيح المسار على نحو إيجابي في باقي المهارات الأخرى وفي هذا الإطار فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة يجب ان تكون لديهم المقدرة والكفاءة فيما يلي :

1- استراتيجيات الحركية البصرية الفرعية :

هناك العديد من الاستراتيجيات والطرق الهامة التي تساعد في علاج صعوبات تعلم الكتابة والتي يمكن تلخصيها :

أ- استراتيجية ما قبل الكتابة :

- تدريب التلاميذ على تحريك وتدريب عضلات الكتفين والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي - الحركي.

محاضرة (8)

٤ صفحات

تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

تعريف صعوبات تعلم الرياضيات

اضطراب مركب في القدرة الرياضية له أصل وراثي, أو اضطراب في بعض أجزاء الدماغ ذات علاقة مباشرة بنضج القدرات الرياضية, نضجاً يتواكب مع العمر الزمني من دون أن يصاحب ذلك اضطراب في الوظيفة العقلية العامة، ويعبر عن صعوبات الرياضيات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية. والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي. وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية.

نسبة انتشار صعوبات الرياضيات:

ويشير (الزيات ,2002) إلى أن صعوبات الحساب أو الرياضيات تشيع لدى 6% على الأقل من أطفال المجتمع المدرسي أي التعليم قبل الجامعي. كما تشير مجلة صعوبات التعلم إلى أن حوالي ثلث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات تعلم رياضيات، مما يؤكده على انتشار صعوبات تعلم الرياضيات تحتاج لمزيد من الانتباه والاهتمام الذي يعادل الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة (Audiblox, 2006)).

مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات:

أجمعت العديد من الدراسات أمثال: دراسة عواد, (1999), والقريوتي وزميلاه, (2001), والزراد, (2002) على أن مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات تتحدد في:

- الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفوياً.
- الإخفاق في قراءة الرموز الرياضية إخفاقا صحيحاً (الأعداد, والعلاقات الحسابية والجبرية) وفهم مدلولاتها, وصعوبة نطقها.
- صعوبة كتابة الأرقام الحسابية والرموز الرياضية كتابةً صحيحة صحيح, والخلط بينها.
- صعوبة فهم الأفكار والعلاقات الرياضية (أكثر من, أقل من, يساوي, فوق, تحت) والمفاهيم الرياضية الأساسية في الحساب (العدد, المسافة, الجذر, التربيع).
- صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة (7و8, 2و6, 18و81).
- صعوبة فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية والخلط بينها, كأن يجمع الطفل بدلاً من أن يطرح, والقيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة بدلاً من أن يجمع فقط.
- الصعوبة في التمييز البصري-المكاني للأرقام.
- الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.
- صعوبة إتباع خطوات متسلسلة في إجراء العمليات الحسابية.
- صعوبة التمييز بين العلامات الأساسية المختلفة (+, -, ×, =) والرموز الجبرية والأشكال الهندسية.
- الخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات والمئات.
- صعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة عند الكتابة (يمين ويسار, أعلى وأسفل).
- استغراق وقت طويل في تنظيم الأفكار.

- ضعف المقدرة على التجريد..

ب. صعوبة التعامل مع الكسور الاعتيادية والعشرية والرموز الجبرية والأشكال الهندسية.

العوامل المؤدية إلى صعوبة تعلم الحساب

العوامل الفردية وتشمل

أ. الإصابة المخية: يقصد بها تلف المراكز العصبية مع المخ الذي يسبب قصوراً في كفاءة القدرات العقلية وما يرتبط بها من عمليات انتباه – إدراك – تكوين المفاهيم – التذكر – حل المشكلات – ... الخ.

ب. نسبة الذكاء: أشار العديد من العلماء إلى أن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة الذكاء التي لا تقل عن المتوسط، وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرات العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسية والقدرة الميكانيكية والقدرة على الاستدلال

ج. صعوبة الانتباه: حيث يعاني التلاميذ من مشكلات تشتت الانتباه والنشاط الزائد وقلة المواظبة على الدوام، فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفهم المسائل الرياضية.

د. قصور الإدراك: ومن مظاهره

•قصور الإدراك البصري. ويتمثل في عدم القدرة على التمييز بين العلاقات الأساسية ومعرفة القيمة المكانية للعدد والبناء الفئوي للأعداد.

•قصور الإدراك السمعي: حيث لا يفهمون التعليمات اللفظية، والشرح الذي يلقى عليهم في الصف أثناء الدروس في الحساب.

ه. مشكلات الشكل والأرضية: يبدو واضحاً في عدم القدرة على التمييز في المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية، وعدم القدرة على حل المشكلات أو مسائل رياضية موجودة في صفحة مزدحمة.

و. صعوبة التكامل الحسي: حيث يجد التلميذ صعوبة في الاستخدام المتعدد للحواس حين يقوم بحل مسألة رياضية أو رسم شكل هندسي.

ز. صعوبة تكوين المفهوم: حيث نجد تجاوز المعطيات الحسية إلى الرموز الدالة عليها فيما يعرف بالتفكير التجريدي. وهي مهمة لتعلم الرياضيات. وفئة صعوبات التعلم قد يعاني أفرادها من صعوبة في القيام بعملية الاستدلال بشقيها الاستقراء والاستنباط وعمليتي التعميم والتجريد اللتين تؤديان إلى استنتاج الحل. وقد يرجع هذا إلى بطء النمو العقلي المعرفي، حيث ينغمس الطفل في عالم الأشياء المحسوسة الملموسة.

ح. صعوبة التذكر ما المقصود

- صعوبة التذكر البصري: المتعلقة باستدعاء الأرقام والأشكال.
- صعوبة التذكر السمعي: المتعلقة بالشروح واسترجاع مضمونها عند حل المسألة الحسابية.
- صعوبة التذكر اللغوي: وهو خاص بحل المسائل الحسابية وصياغة الحل بصورة دقيقة

ط. صعوبة حل المشكلة: وهو خاص بحل المسائل الحسابية حلاً يعتمد على المحاولة والخطأ، أو يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج. أيتمّ في إطار التروي والتأمل أم يتم في إطار الاندفاعية والتسرع؟ أيسير وفق خطوات متسلسلة تفضي إلى الحل منطقياً أم يتم وفق خطوات عشوائية متخطية؟

ي. الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات: هو أمر يتصل بالميول الدراسية التي تتكون في ثنايا الخبرات الشخصية وعمليات التنشئة الاجتماعية.

ك. قلق الرياضيات: هو استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات لدى التلاميذ، وبالتالي يعوق الاتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية من حل المسائل خصوصاً أثناء أداء الاختبارات.

العوامل البيئية: يقصد بها المرتبطة بالمنزل والمدرسة. ما العوامل البيئية

أ. البيئة المنزلية: غالباً ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب من أسر مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية متدنية لا تتابع بالقدر الكافي تحصيل أبنائها.

ب. البيئة المدرسية: ازدحام الصفوف بالتلاميذ، وطول المقررات الدراسية في الرياضيات، وعدم استطاعة المعلم استخدام التعلم الفردي في التدريس، وقصر المدة للحصة الدراسية كلها أدت إلى صعوبات تعلم خاصة في الرياضيات. وكذلك.

ت. •استخدام أساليب تعليمية لا تناسب مستوى الطلبة المعرفي.
ث. •انخفاض مستوى تحصيلهم لعدم تناسب المحتوى.

تشخيص صعوبات التعلم في الحساب

أولاً: التشخيص الرسمي:ويشمل
1.قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي عانى من صعوبة تعلم
2.قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ
3. قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات
4. قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار لدى التلميذ
5.قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى التلميذ ويقوم بالاختبارات الأخصائي النفسي
6. الفحص العصبي للطفل ويقوم به الطبيب
7قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بمعرفة الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دراسته لأحوال التلميذ في بيئته الأسرية
8.تطبيق استبيانه تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال ويتم بمعرفة المعلم-

:علاج صعوبات الحساب
: الأسلوب العلاجي القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية
أن الأسلوب العلاجي القائم على تحليل المهمة العمليات الخاصة النفسية والذي يهدف لعلاج الصعوبات الخاصة في الحساب في الحساب يهتم بمادة الحساب في منهاج المدرسة الابتدائية . وكذالك بجوانب العجز النمائية التي قد تسهم في الفشل
:اختيار الأهداف التعليمية
تتمثل الخطوة الأولى في تطوير خطة علاجية مبنية على نتائج التشخيص بحيث تتضمن أهدافا تعليمية مناسبة لمستوى مهارات الطفل . ويتطلب ذالك معرفة دقيقة بالمهارات التي لم يتقنها .الطفل في التسلسل الهرمي للمهارات الحسابية
. ويتألف الهدف التعليمي من ثلاثة عناصر ومكونات أساسية
السلوك الذي يودية الطفل لتحقيق الهدف مثل (أن يجمع الطفل عمدوا من خمسة أعداد -1 .(فردية
.(الظرف الذي يتوجب على الطفل أداء السلوك فيه (مكتوب على ورقة أفقياً و عمودياً-2
(%معيار تحقيق الأهداف مثل (درجة إتقان 100-3
:فالهدف بعناصره الثلاثة يمكن أن يكتب بالصيغة التالية
أن يجمع الطفل عموداً يشتمل على خمسة أعداد فردية مكتوبة على ورقة بشكل أفقي وعمودي .%بدرجة إتقان 100

نموذج غرفـــة الـمـصـادر لذوى صعوبات التعلم

أ.د. أحمد أحمد عواد
أستاذ التربية الخاصة
جامعة قناة السويس/مصر
جامعة عمان العربية /الأردن
١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م

المقدمة:

يلاحظ المعلم أن هناك الكثير من الطلبة في الصفوف العادية يختلفون عن اقرانهم في نواحي عدة، وبسبب هذا الاختلاف فإنهم يظهرون أنماطاً من الصعوبات في الجوانب التي يختلفون فيها عن غيرهم، فقد يظهرون صعوبات إدراكية معرفية أو حسية أو جسمية وصحية أو مشكلات سلوكية، وهذه الصعوبات تجعلهم غير قادرين على القيام بالمهمات المطلوبة منهم في المدرسة مما يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي وبالتالي على تكيفهم المدرسي والاجتماعي.

هناك صعوبات تعلمية بسيطة يمكن للطالب أن يتخطاها بقليل من العون والفهم من المعلم أو بعمل ترتيبات أو إجراءات داخل الصف العادي، ولكن البعض الأخر اكثر شدة في الصعوبة ويحتاج من المعلم إلى اهتمام أكبر أو استشارة أو تحويل إلى مختص خارج المدرسة، وفي كل الأحوال يبقى للمعلم دور أساسي وهام سواء في كشف حالات هؤلاء الطلبة، أو محاولته حل مشكلاتهم أو تحويلهم أو متابعتهم.

إن المساعدة المبكرة والفعالة لهؤلاء الطلبة تؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس اثارها علىَ الطالب وعلى صفه ومدرسته واسرته، وتزيد من ثقة المعلم بنفسه وتجعله معلماً ناجحاً.

إن أغلب الطلبة الذين يتسربون من المدرسة أو الذين يتكرر فشلهم هم الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية معينة، ويحتاجون فقط إلى نوع من العناية والاهتمام من قبل المعلم كتعديل وتكيف للمنهاج وتقديمه بأسلوب تدريسي يناسب هؤلاء الطلبة.

إن تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة من قبل معلم الصف العادي في المدرسة هو مطلب تنادّي به التربية الحديثة، وينسجم مع مبادئ التربية الخاصة بضرورة دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين وعدم فصلهم في مؤسسات أو مراكز معزولة، وتحقيق مبدأ الطالب في أقل البيئات عزلة.

غرفة المصادر:

نشأة وتطور مفهوم غرفة المصادر:

بدأ استخدام غرفة المصادر تاريخياً منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية (هاميل وبروان، ١٩٨٣) واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاجات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة.

وفي أوائل الستينات من القرن العشري، ظهر نماذج لمراكز المصادر التعليمية لتخدم أقسام المناهج والطرق في الكليات التربية، وخاصة خدمات التربية الميدانيةاللذين كانوا اشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في التدريب الميداني وأظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية وكانت " خمسة" مراكز في الولايات المتحدة حتى عام ١٩٦٥، وسرعان ما فضلت الجامعات إنشاء غرف للمصادر التعليمية لتخدم المدارس بدلاً من تركيزها في أقسام التربية المناهج وطرق التدريس بالجامعات، حيث كانت الاستعارة والاستخدام والاسترجاع... كلها نظم تعمل ضد مدى الاستفادة من هذه المراكز، فكان ميلاد " Resource rooms" وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أو في مدارس التربية الخاصة.

تعريف غرفة المصادر:

هي فصل دراسي ملحقة بالمدرسة العادية، يتلقى فيها أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من احقيتهم التعليمية في المكان المناسب.

وهي نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين انها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي لا المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذان يعتبران من مقومات الحياة الاجتماعية السليمة فالطالب الذي لديه صعوبات تعلم عليه أن يقضي جزءاً من وقته في غرفة المصادر بشرط أن لا يزيد عن الوقت الذي يقضيه الطالب في هذه الغرفة أكثر من نصف يومه الدراسي. حيث يقوم معلم غرفة المصادر بإمداد الطالب بالطرق والأساليب والوسائل التي تكفل له مسايرة أقرانه العاديين.

كيفية تأسيس وترتيب غرفة المصادر في المدرسة العادية (مواصفات الغرفة الجيدة)

المدرسة:

لا بد أن تكون المدرسة ذات أدارة ناضجة، إبداعية تبحث عن الجديد وتدعمه ولديها امكانيات المساحة، والمعلمين المؤهلين والمتدربين، والكوادر الأخرى المساندة. كما يجب أن تتميز المدرسة بالإنسانية في العلاقات بين العاملين فيها.

مكان الغرفة:

لمكان غرفة المصادر دور مهم ولهذا لا بد أن يكون الموقع بين الفصول التي تخدمها الغرفة أو قريب من الصفوف التي تخدمها الغرفة ومن الضروري أن تكون معزولة وبعيدة عن قلب المدرسة.

مساحة غرفة المصادر:

هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، تتراوح مساحتها بين (٣٠م٢ و ٤٨م٢) مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم يتراوح عددهم ما بين (٢٠ و ٢٥) طالباً من الصفوف الثاني، والثالث، والرابع، والخامس والسادس الأساسي.

ويشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات، يحملون مؤهلات في التربية الخاصة أو دبلوم عالي في صعوبات التعلم، تعقد لهم دورات تدريبية متخصصة في مجال صعوبات التعلم.

ويتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات دراسية حسب مستوى أدائهم التحصيلي في القراءة والكتابة، والأنماط اللغوية، والحساب بحيث تخدم الغرفة (٣، ٤) مجموعات، ويتلقون من (١٥-٢٠) حصة في مادتي اللغة العربية، والرياضيات أسبوعياً.

مظهر الغرفة من الداخل:

يجب أن يكون منظرها ومظهرها جميل ومنظم ومرتب بشكل جذاب وفي حالة نظيفة دائماً.

مميزات غرفة المصادر:

من الضروري أن تتميز غرفة المصادر بتجهيزات خاصة تختلف عن تجهيزات الغرف العادية من حيث الأجهزة والاثاث والألعاب التربوية والوسائل التعليمية.

البيئة الطبيعية (التجهيزات والأثاث):

على معلم غرفة المصادر أن يهتم بالبيئة الصفية، والعمل باستمرار على جعل البيئة الطبيعية مناسبة وجذابة للطلبة، وتعزز دافعية الطلبة للتعلم، وأن يكون الاثاث وما يلحق به من أجهزة جذاباً ومريحاً ويؤدي الغرض منه في أركان الغرفة المختلفة.

الاكشاك التعليمية:

هي عبارة عن مكان للاستذكار، في أداء الأعمال والواجبات الفردية، بها منظر صغير مرسم أو مثبت على الحائط، وإنارة ملائمة فوق هذا المنظر وكرسي مناسب لجلوس الطالب، وكرسي أخر للمعلم عند الضرورة.

١) ركن اللغة العربية:

هو ركن مهم، تدرس فيه القراءة والكتابة والتهجئة والإملاء والتخاطب، وبه أجهزة خاصة بالتخاطب ووسائل تعليمية مناسبة تعفي بالفرض، والتدريبات العلاجية الخاصة بها.

٢) ركن الرياضيات:

هو ركن أخر مهم من أركان غرفة المصادر، يضم الوسائل التعليمية المناسبة والملائمة لهذا الركن، ويضم أيضاً التقنيات والمواد التعليمية الخاصة بمادة الرياضيات اليدوية والمحوسبة

٣) ركن الأنشطة:

وهو ركن هام أيضاً يتم فيه التدريب على المهارات النفسحركية، من تدريبات تأزر بين العين واليد، والأذن واليد، الوقوف والجلوس، تدريبات المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة والهدف منها التكامل على أداء مواقف التعلم.

٤) ركن الحاسوب:

وهو ركن يشتمل على جهاز الحاسوب وما يحتويه هذا الجهاز من مواد تدريبية وتعليمية تفيد وتساعد في تعلم الطالب وقد يشمل أيضاً التلفاز الأجهزة السمعية والفيديو والانترنت.

٥) المكتبة:

تحتوي المكتبة على الكتب المدرسية، مراجع، قصص، كتب ثقافية، اشرطة كاسيت، تعليمية مناسبة للطلبة الملتحقين بالغرفة.

٦) ملفات التلاميذ:

نعلم أن ملفات التلاميذ ذات أهمية كبيرة من حيث أنها ترصد الطالب منذ دخوله الغرفة إلى تخرجه منها من خلال ما يلاحظه المعلم أولاً بأول عن مدى تحسن الطالب أو عدمه أو التعديلات التي تلزم من حيث الوسائل والاستراتيجيات والتقويم، وما تحويه هذه الملفات من تقارير عن تقدم الطالب أو عدمه لذا يجب أن تكون هذه الملفات مكتملة من حيث توفر جميع النماذج الخاصة بغرفة المصادر وأن تكون المعلومات مدونة في الملفات ، والمتابعة لها أولاً بأول حسب واجبات الغرفة.

٧) مكان للمعلم:

من الضروري أن يتوفر للمعلم مكتب خاص، بحيث يسهل له متابعة كل ما يجري داخل الغرفة.

العمل الجماعي:
للعمل الجماعي أهمية كبيرة في أبعاد الملل والضجر وتشتت الانتباه عن التلاميذ ويفضل أن تكون هناك طاولات دائرية أو بيضاوية الشكل أو نصف دائرية.

أنواع غرف المصادر:

تتعدد أنواع غرف المصادر، وذلك حسب الحالات التي تخدمها، ولذلك يجب تصنيف الحالات بدقة ليكون التخطيط لهم سليماً وناجحاً، وتقسم غرفة المصادر إلى:

أ. غرفة مصادر تصنيفية: وهو نوع سائد في كثير من البلدان العربية، فمثلاً فئات صعوبات التعلم، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة، أو عدة غرف كل فئة معينة في غرفة دون أي تداخل بينهما.

ب. غرف مصادر شبه التصنيفية: وفيها يتم وضع التلاميذ حسب احتياجاتهم دون تصنيفهم إلى فئات بحسب صعوبات التعلم، وربما ذلك لا يساعد المعلم على بناء برامج تربوية ملائمة، لكنه يوجه اهتمامه مثلاً إلى الاحتياجات المشابهة، كالاحتياجات الأكاديمية والبدنية أو السلوكية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة

ت. غرف المصادر غير التصنيفية: تحتاج هذه الغرف إلى معلمين مدربين على مستوى عال لأن نسبة كبيرة من التلاميذ في هذه الحالة لا يكونوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجتهم لمثل هذه الخدمات أو غيرها من خدمات التربية الخاصة (هالهان، وكوفمان، ١٩٧٦، جلاس، ١٩٨٣).

فالشبه بين خصائص الإعاقات المختلفة في المستوى البسيط أو المتوسط يكشف عن خصائص متشابهة في التعليم بغض النظر عن فئة الإعاقة؛ في الذكاء مثلاً، وأنماط القدرة، والنمو الاجتماعي...الخ، لذلك نجد تشابهات أكثر من الاختلافات في مستويات الخصائص، فتقديم الخدمات على اساس غير تصنيفي هو السائد بين برامج المدارس في معظم الدول المتقدمة، لأن احتياجات التلاميذ هي التي تملئ البرامج وليس النموذج المطبق.

مميزات غرفة المصادر:

تتمثل مميزات غرفة المصادر في الأمور التالية:

١. أن طالب الصعوبات التعليمية يستفيد من تدريب معين في غرفة المصادر بينما يبقون مدموجين مع أصدقائهم وأقرانهم في المدرسة.

٢. يحظى طلاب غرفة المصادر بميزات برنامج علاجي كامل معد من قبل معلم المصادر ولكنه يطبق مع معلم الفصل العادي.

٣. غرفة المصادر أقل تكلفة تشغيل من برنامج المعلم الخصوصي والفصل الخاص ومراكز التربية الخاصة.

٤. بما ان معلم غرفة المصادر يعين لمدرسة بعينها، فإنه أقل احتمالاً من أن يُعدُّ برنامجه العلاجي من خارج المدرسة كالمعلم الجوال أو الأخصائي النفسي في المدرسة، أو اخصائي القراءة العلاجية، أو أخصائي النطق والكلام أو أي موظف متنقل.

٥. التدخل المبكر لاحتواء المشكلات البسيطة لدى طلبة المدرسة بدلاً من تفاقمها لاحقاً.

٦. بما أن تشخيص الإعاقة ضرورياً لغرض الوضع المناسب (التصنيف) فإن الأطفال لن يلقبوا بأي شكل من اشكال الإعاقة وهذا يقلل إلى حد كبير من الوهم المقرون دائماً بتلقي اهتمام خاص.

٧. أن معظم المدارس الأساسية تستوعب غرفة مصادر واحده أو أكثر، وبالتالي يتلقى الطلبة خدمات التربية الخاصة في مدرستهم بدلاً من انتقالهم إلى مدارس أخرى قريبة تحوي غرفة مصادر.

٨. إن برامج التربية الخاصة المقدمة للطالب مرنة يمكن من خلالها تطبيق البرنامج العلاجي في فصولهم بواسطة المعلم العادي مع بعض المساندة من معلم غرفة المصادر أو في غرفة المصادر على مبدأ قدر الاحتياج، ويمكن تغيير برامجهم بشكل سريع لمواجهة أوضاع الأطفال المتغيرة واحتياجاتهم الفردية.

٩. بما أن الاحلال في غرفة المصادر أمر يخص كل مدرسة بمفردها ويشمل المدير والمعلمين والأخصائيين المتواجدين في المدرسة ومعلم غرفة المصادر فليس هناك داع لتداخل الأوقات بين إحالة المعلم وبداية الخدمات الخاصة للطفل.

المشكلات المحتملة التي قد تعرقل نجاح برنامج غرفة المصادر:

١. غموض البرنامج العلاجي لدرجة تجعل أصحاب العلاقة لا يعرفون المتوقع منهم أو ما يفترض أن يحققه البرنامج لعدم وضوح الأهداف التي سيتم تحقيقها.

٢. أن يتوقع من البرنامج العلاجي أكثر من المعقول ثم الإصابة بخيبة أمل، فبرنامج عزف المصادر لن يجعل جميع الأطفال " عاديين" أكثر من برامج الفصل الخاص كما أنه لن يغطي على جميع المشكلات التي يعاني منها الطلاب الملتحقين بالغرفة.

٣. الاعتقاد بأن برنامج غرفة المصادر بديل تام لبرامج الفصل الخاص، وبالتالي سوف يوضع الأطفال الذين لا يجوز وضعهم في غرفة المصادر في ذلك البرنامج.

٤. عدم التواصل بين أعضاء اللجنة المشرفة على برنامج غرفة المصادر وعدم فهم البرنامج الموضوع من قبل معلم غرفة المصادر لدى أعضاء اللجنة.

٥. عدم متابعة اللجنة المشرفة في المدرسة على برنامج غرفة المصادر بشكل دوري وبشكل فعال وعلى مدى تحقق الأهداف الموضوع في البرنامج.

٦. وضع غرفة المصادر في مرافق غير ملائمة وغير مناسبة لتدريس الطلبة.

٧. عدم وجود معلمين أكفاء مدربين على التعامل مع طلبة ذوي صعوبات التعلم على المستويين الأساسي والثانوي.
٨. تصور معلمي الفصل العادي عن وظيفة معلم غرفة المصادر بأنها سهلة نوعاً ما.
٩. عدم توفر اخصائيين في المدارس مثل: الأخصائي النفسي، وأخصائي اضطرابات اللغة والنطق وأخصائي العلاج بالعمل، والأخصائي الاجتماعي....الخ. والذين يكون لهم دور فاعل في وضع البرنامج العلاجي مع معلم غرفة المصادر.
١٠. قلة الإمكانات المادية المتوافرة لغرفة المصادر والتي من خلالها تحسن البيئة الصفية وتوفر المعززات الملائمة لطلبة صعوبات التعلم وهم بأمس الحاجة إليها.
١١. عدم تعاون الاسرة مع معلم غرفة المصادر في تنفيذ الخطة الفردية أو حتى توفير الأدوات والمستلزمات الأساسية للطالب مما يعيق تقدم وتحسن الطالب بنسبة كبيرة.
١٢. عدم تعاون المعلمين بشكل كاف ومتكامل مع معلم غرفة المصادر بتصور منهم أن تأهيل طالب الصعوبة التعلمية هو من مسؤوليات معلم غرفة المصادر وكذلك عدم وعي المعلمين بضرورة تشجيع الطالب على التحسن مهما كان بسيطاً ومقارنة أداء الطالب الحالي بما كان عليه وليس مقارنته بأقرانه لتشجيع الطلبة على التحسن.
١٣. نقص الأثاث والمستلزمات الأساسية في غرفة المصادر مثل آلة التصوير التي توفر الوقت والجهد المبذول في إعداد الأنشطة يدوياً واستغلال ذلك الوقت في العمل المجدي مع الطلبة وكذلك عدم توفر أجهزة الحاسوب

متطلبات غرفة المصادر:

١. أن تتراوح مساحة غرفة المصادر بين (٢٠م٢ و ٤٨م٢)
٢. أن تكون ذات تهوية جيدة وإضاءة مناسبة.
٣. بعيدة عن جميع عوامل الأثارة وتشتت الانتباه.
٤. يتم تزويدها بأنواع مختلفة من طاولات التلاميذ والأرفف والخزائن والحوجز والسبورات المتحركة.
٥. توفير جميع الوسائل التعليمية والأجهزة من مثل جهاز حاسوب وجهاز عرض وألعاب تربوية تناسب جميع التلاميذ، بالإضافة إلى آلة تصوير.
٦. توفير المواد الخام للمعلم حتى يتمكن من تصميم بعض الوسائل والنماذج التعليمية المساعدة.
٧. أن تكون الغرفة قريبة من صفوف الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر.
٨. أما من حيث المظهر فيجب أن يكون لغرفة المصادر مظهر جميل ومبهج ومنظم بشكل جيد، والاهتمام المستمر بغرفة المصادر لجعلها بيئة جذابة تساعد على التعلم.
٩. توفر الأجهزة السمعية والبصرية.

تخطيط غرفة المصادر:

- أن غرفة المصادر يجب أن تستوعب عدداً كافياً من المقاعد، والطاولات الضرورية لتدريس الأفراد والمجموعات الصغيرة، بالإضافة إلى الأجهزة السمعية والبصرية، على أن يتوفر فيها جزء كركن هادئ.
- أن وجود مساحة مكانية وفيرة تسمح للطلاب التنقل داخل الغرفة دون اصطدام بعضهم ببعض، ودون التدخل في عمل الاخرين، فحين دخول التلاميذ الغرفة يتوجهون مباشرة على ملفاتهم، ويبدأون العمل على واجباتهم اليومية. وتحمل ملفاتهم مؤشرات على الأماكن التي يجب أن يتواجهوا إليها
أما التلميذ الذي يحتاج أو يفضل بيئة اقل تشتتاً فيمكن أن يجلس في الركن الهادئ فهناك تعديلات كثيرة يمكن إجراؤها على الغرفة الصفية، وهذه التعديلات أو الترتيب الفيزيائي للغرفة يجب أن يعكس دائماً حاجات التلاميذ وليس ما يفضله المعلم من نمط معين للترتيب.
فمثلاً يمكن تقسيم الغرفة الصفية إلى أركان مثلاً ركن القراءة وركن الحاسوب وركن القصة...الخ.

آلية العمل في غرفة المصادر:

يستند العمل في غرفة المصادر إلى بعض المعايير الهامة التي لا بد من الإشارة إليها وهي:
١. يقوم التعلم في غرفة المصادر على مبدأ التعلم الفردي إذ تقدم الخبرات لكل طالب على حدة حسب مشكلته ونوعها وحسب ميزات الطالب أي نموذجه التعلمي أو من خلال المجموعات الزمرية فيتم تقديم الخبرة لمجموعة من الطلبة لا يتجاوز الاربعة طلاب حسب تقاربهم في المشكلة.
٢. يتم تدريس طلبة المصادر حصه دراسية واحدة ويعود إلى صفة العادي بقية اليوم الدراسي وفقاً لمفهوم الدمج في الصفوف العادية.
٣. يتلقى الطالب الخبرات التعلمية في غرفة المصادر وفق مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسب الطلبة لضمان اكتساب الطلبة المهارات بشتى الطرق والأساليب.
٤. يتلقى الطالب في غرفة المصادر المعارف والخبرات التعليمية بتكييف يناسب حاجات الطالب ومدى صعوبته التي يعاني منها.
٥. بناء أقنية من المحبة والالفة والتقارب بين معلم غرفة المصادر وطالب الصعوبات لضمان تقبل الطلبة له وتحسن وضعهم النفسي والتعليمي وبالتالي رفع تقدير الذات لديهم.
٦. العمل على تحسين جميع جوانب الشخصية لطالب الصعوبات من الناحية الاجتماعية والسلوكية والمعرفية اثناء تواجده في غرفة المصادر.
٧. العمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى لطالب الصعوبات في غرفة المصادر ورفع معنوياتهم أمام ذواتهم وأمام أقرانهم ويتم ذلك من خلال متابعتهم في الصفوف وتقديم التقرير المناسب باستمرار.

والاجتماعية.

مراحل العمل

نظراً لاختلاف خصائص ومس
الاسباب والنتائج من جهة ومن حيث اختلاف اعمارهم وصفوفهم وظروفهم الاجتماعية من جهة اخرى، يواجه معلم غرفة المصادر مشكلات وصعوبات عديدة، مما يترتب على ذلك قيام المعلم ببذل اقصى طاقاته وامكاناته وجهوده الحثيثة للقيام بدوره على أكمل وجه، بالإضافة إلى الخدمات التربوية والعلاجية المنتظرة منه تجاه هذه الفئة من الطلبة.

ولا بد من أن نشير إلى الفئة المستهدفة وهي فئة الصعوبات التعلمية المحولة إلى غرفة المصادر، حيث نجد أن أفراد هذه الفئة من جميع الصفوف في المرحلة الاساسية الدنيا، ويتم التعرف إلى هذه الفئة بشكل واضح في المرحلة الأساسية عندما يصار عادة إلى توقع مستوى التحصيل في الحقول الدراسية الأساسية للأطفال، فيتم التعرف إلى هذه الفئة التي تعاني من صعوبات تعلمية بسرعة عند هذه المستويات العمرية، ويتم تشخيصهم وتقييمهم بعد ذلك، ومن ثم توضع لهم برامج علاجية خاصة بهم، وتتباين الخصائص المحددة للطلاب ذوي الصعوبات التعلمية في سن المرحلة الأساسية بصورة واسعة، فبعض هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات في مادة دراسية واحدة بينما يظهر أخرون صعوبة في عدد من المهارات، بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية والانفعالية المتعددة، وبالتالي تطال مهمات دراسية متعددة.

وعليه فإن الشريحة المستهدفة، بخدمات غرفة مصادر التعلم، هي من طلاب الصف الثاني والثالث والرابع الخامس والسادس الأساسي، ويتم استبعاد طالب الصف الأول الأساسي الذي تظهر لديه صعوبات تعليمية على اعتبار أن هذه الصعوبات قد تعود إلى تدني مستوى النضج لديه، وأن بقية الطلاب من الصف الثاني إلى السادس الأساسي يكون في مرحلة تكوين المهارات الأساسية ولا بد من تقديم الخدمات التربوية والعلاجية لهذه الفئة ومساعدتهم على تخطي صعوباتهم.

وتمر مراحل العمل في غرفة المصادر بمرحلتين تعتمد الثانية على الأولى وهما:

أولاً: مرحلة الإعداد والتحضير:
ثانياً: مرحلة التطبيق والمتابعة.

أولاً:مرحلة الإعداد والتحضير:

١. إحصاء الطلبة:
في بداية العام الدراسي من كل عام وبعد انتظام الطلبة في صفوفهم يبدأ معلم غرفة المصادر بجميع معلومات أولية عن الطلبة الضعاف في الصفوف وبالتعاون مع معلم الصف العادي، ومراجعة سجلات الطلبة ونتائجهم المدرسية للوقوف على أعداد الطلبة ضعاف التحصيل بشكل عام مع التركيز، على التحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات على اعتبار هاتين المادتين اساسيتين في تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، واعتماد نتائج هاتين لمادتين في استدعاء أولياء أمور الطلبة.

٢. اجتماع أولياء الأمور:
بعد تحديد الطلبة ضعاف التحصيل بشكل عام سواء كانوا من ذوي الصعوبات التعلمية أو المشكلات التعلمية بمساعدة معلم الصف العادي، يقوم معلم غرفة المصادر بالتحضير لاجتماع أولياء الأمور، من خلال توجيه دعوة خاصة لكل ولي أمر وتحديد الوقت والزمان لهذا الاجتماع، وبحضور مدير المدرسة والمرشد الاجتماعي للمناقشة والاستقصاء، عن الاسباب الكامنة وراء ضعف تحصيل هؤلاء الطلبة وأعطاء فكرة متكاملة لأولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرفة المصادر وآلية العمل فيها، بالإضافة إلى أهمية دور الوالدين للتعاون مع المدرسة في معالجة الصعوبات لدى أبنائهم والتعاون في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطالب، وضرورة المتابعة البيتيه لابنائهم، وعمل زيارات صفية متكررة للاطمئنان على مدى تحسن وتقدم أبنائهم، ورفع مستوى تقدير الذات لديه، وفي ذلك الاجتماع يقوم أولياء الأمور بتوقيع استمارة موافقة ولي أمر الطالب والتي تنص على موافقة التحاق أبنه بغرفة المصادر في حال تبين أن لدى ابنه صعوبات تعلم بعد عملية التشخيص والتقييم.

٣. تشكيل اللجنة المشرفة على غرفة المصادر:
حيث يتم اختيار الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر، من خلال لجنة يتم تشكيلها لهذا الغرض، مكونه من:

أ. مدير المدرسة.
ب. معلم التربية الخاصة.
ت. معلم الصف المعنى.
ث. المرشد التربوي في المدرسة.
ج. ولي أمر الطالب.

٤. إجراءات المسح الأولي للطلبة.
وتتم إجراءات المسح الأولي التي يستخدمها معلم الصعوبات عن طريق:
١. الاطلاع على قائمة باسماء الطلاب المكملين والراسبين وضعيفي المستوى في مواد الرياضيات

والقراءة والإملاء والخط والتعبير.
٢. القيام بدراسة ملفات الطلاب المدونين بالقائمة وتتبع مستوياتهم التحصيلية منذ دخولهم المدرسة وحتى صفوفهم الحالية عن طريق سجلاتهم وشهاداتهم.
٣. عمل مقابلة شخصية مع الطالب، الغرض من المقابلة بناء جسر من الثقة والألفة والمحبة مع الطالب، وتوجيه بعض الأسئلة البسيطة حول المهارات الأكاديمية التي يمتلكها الطالب، للوقوف على المشكلة الأكاديمية لديه.
٤. عرض الطلاب المشتبه بوجود صعوبات التعلم لديهم على لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة لاستكمال إجراءات التشخيص.
٥. أخذ ملاحظات معلم الصف العادي بعين الاعتبار عند تحويلهم إلى غرفة المصادر من خلال وصفة التام للمشكلة التي يعاني منها الطالب وتحديد مجالها من وجهة نظره ويتم ذلك بشكل فردي لكل طالب.
ومن هنا لا بد من توخي الدقة في عملية التحويل لتلاشي أزدحام الطلبة في غرفة المصادر بشكل لا يتجاوز ٢٠-٢٥ طالباً.
إلا أن واقع الحال بأن معلمي الصف يحاولون زج كل طالب لديه مشكلة تعليمية أو اهمال أسري أو إعاقة معينة كضعف النظر أو السمع أو الإعاقة العقلية البسيطة أو مشكلات سلوكية إلى غرفة المصادر للتخلص منه.

٥. التقييم والتشخيص وينقسم إلى قسمين:
أ. التقييم لغرض التشخيص (جمع المعلومات الأولية واتخاذ القرارات) يهدف هذا التقييم إلى التأكد بشكل نهائي من وجود صعوبة تعلم لدى الطلاب الذين سوف تقدم لهم الخدمة في غرفة المصادر، عن طريق جمع المعلومات عبر عدة قنوات وهي:
أ- ولي أمر الطالب.
ب- معلم الصف العادي.
ج- المرشد الاجتماعي.
د- مع معلم غرفة المصادر أو معلم التربية الخاصة.
ه- مدير المدرسة.
و- الملاحظة.
ز- أعمال الطلاب الفصلية والمنزلية.
ح- اختبارات الطالب في فصله للسنة الحالية.

وتهدف عملية القياس والتقييم إلى جمع البيانات والمعلومات الشاملة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال أدوات ووسائل محددة – حيث يقوم معلم غرفة المصادر بتطبيق الاختبارات التشخيصية لمهارات اللغة العربية والرياضيات، وبتكييف مناسب يتناسب مع حالة الطلاب المفحوص وبشكل فردي لضمان عملية تشخيص دقيقة لحال الطالب، وذلك لحصر الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطلاب ومدى تقاربها من أجل تصنيفهم إلى مجموعات متقاربة.
ب - التشخيص لغرض التدريس (تشخيص النتائج واعتمادها لأعداد التقارير النفسية التربوية للطلبة):
لا يجري هذا النوع من التشخيص إلا للطلاب الذين ثبت لديهم وجود صعوبة تعلم بناء على نتائج التقييم السابق والذي سوف تقدم لهم خدمة التدريس في البرنامج ، ويهدف إلى معرفة نقاط القوة والاحتياج والخاصة بالمجال الأكاديمي.
وتتم العملية بعد قيام معلم غرفة المصادر بتصحيح الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية والرياضيات، وحصر أهم الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها كل طالب بالإضافة إلى المعلومات التي تم جمعها من ولي أمر الطالب ومعلم الصف العادي والمرشد الاجتماعي، والتي تكون من الاسباب الكامنة وراء تلك الصعوبة أو المشكلة، مثل العوامل الفزيولوجية (كالعامل الجيني، وعوامل ما قبل الولادة أو في أثنائها، وما بعدها، أو الخلل الوظيفي في الدماغ، أو سوء التغذية، والاختلالات الاستقلابية والالتهابات والأمراض والحساسيات، ومشاكل النظر) والعوامل النفسية (الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم) والعوامل التربوية مثل: (المادة التعليمية وطرق التدريس) والعوامل البيئية مثل: (التغذية، والصحة والأمان، والتنبيه الحسي واللغوي والمحيط العاطفي والاجتماعي) لأعداد ما يسمى بالتقرير النفس تربوي للطالب، حيث يترجم هذا التقرير أهم الأسباب الكامنة وراء الصعوبة أو المشكلة التعلمية لدى الطالب وبناء على ذلك يتم إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية لكل طالب.

ويجب مراعاة التالي:
- الحصول على موافقة ولي أمر الطالب بانضمام ابنه في برنامج غرفة المصادر.
- جمع المعلومات عن كل تلميذ قبل عملية التشخيص.
- تقديم اختبارات غير رسمية في المجال الأكاديمي.
- تعبئة نموذج تحليل الأخطاء.
- كتابة تقرير التشخيص الكامل.
- رفع تقرير لجميع الطلاب الذين تم استبعادهم أثناء مرحلة المسح وبيان اسباب الاستبعاد.
- متابعة هؤلاء الطلبة من خلال نموذج التقويم اليومي.
- تعبئة بطاقة التقويم التحصيلي، لكل من هؤلاء الطلبة، من خلال الاستفادة من نتائج التشخيص الأكاديمي.

- الفترة الزمنية لأعداد متطلبات اختيار الطلبة، وتشخيصهم، إعداد الخطط التربوية الفردية والتعليمية لهم، منذ بداية العام الدراسي، وحتى شهر من بداية العام الدراسي على أن يبدأ التدريس الفعلي للطلبة من العام الدراسي نفسه.

٦. إعداد المنهج (خطة تربوية فردية) لذوي صعوبات التعلم:
بناءً على المعلومات السابقة حول الطالب يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل طالب وتكون بمثابة البرنامج العلاجي المبني على فرضيات التشخيص وتتكون من الجوانب التالية:
١. المعلومات الأولية عن الطالب.
٢. وصفاً لمستوى الأداء الحالي للتلميذ (نقاط القوة والاحتياج) وتكون حصراً على النقاط الأكاديمية فقط
٣. وصفاً للأهداف العامة (بعيدة المدى) مرتبة حب الأولوية.
٤. أن تحتوي الأهداف بعيدة المدى على:
أ. تحديد المهارات المطلوبة اتقانها.
ب. تحديد معايير للأداء المقبول.
ج. تحديد الوقت المتوقع لاتقان المهارات.
٥. تنمية جوانب القوة لدى كل طالب وتوظيفها في تحسين تحصيله والقضاء على جوانب الضعف ما أمكن
٦. تنمية الطالب معنوياً وتحسين تقدير الذات لديه وتعزيز ثقته بنفسه.
٧. العمل على إعادة تأهيل الطلبة وتحسين تحصيلهم في مادتي اللغة العربية والرياضيات.
٨. التأكيد على دمج الطلبة في صفوفهم والعمل على مشاركتهم في الأنشطة المنهجية واللامنهجية وتكون هذه الخطة عامة لطلبة غرفة المصادر كافة ويجب العمل على تحقيق خطوطها العريضة على اتم وجه.

٧. إعداد الخطة التعليمية لطلبة غرفة المصادر:
تأتي عملية وضع الخطة التعليمية الفردية بعد عملية التقييم وتبنى على نتائجها حيث يتم تطوير الإجراءات العلاجية في ضوء فهمنا للصعوبات التي يواجهها الطالب وعلى أساس جميع ما يحتاجه الطالب لتحسين عملية تعلمه وتشتمل الخطة التعليمية الفردية.على كل ما سيقدم للمتعلم وتكون بمثابة دليل لما يتبع معه من معالجات.

تعريفها: هي خطة شاملة من النشاطات التعليمية يضعها فريق متخصص لمواجهة حاجات الطالب في العمر المدرسي ويبين فيها الأهداف المتمركزة على الطالب والاستراتيجيات المستخدمة والمواعيد الزمنية لتحقيقها.

وتشتمل الخطة التعليمية الفردية على مايلي:
١. وصفاً للأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى مرتبة حسب الأولوية وكذلك الأهداف التدريسية.
٢. أن تحتوي الأهداف بعيدة المدى على:
أ. تحديد المهارات المطلوب اتقانها.
ب. تحديد معيار للأداء المقبول.
ت. تحديد الوقت المتوقع لاتقان المهارات.
٣. أن تحتوي الأهداف قصيرة المدى والتدريسية على:
أ. تحديد المهارات كماً ونوعاً ولا يمكن الجمع بين مهارتين مختلفتين في هدف واحد.
ب. أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي (يحل، يقرأ، يكتب، يقارن).
ت. تحديد معيار للأداء المقبول.
ث. تحديد التاريخ المتوقع لتحقيق الهدف.
ج. كيفية قياس الهدف التعليمي.
٤. أن تكون أهداف الخطة التعليمية مطابقة لاحتياجات الطالب المستقبلية مع مراعاة الفروق الفردية.
٥. يجب مراعاة تسلسل المهارات عند الصياغة.
٦. يجب استخدام الاستراتيجيات المتنوعة عند تنفيذ الخطة.
٧. يجب اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تتناسب مع الاسلوب التدريسي وتحقق الهدف التعليمي.
٨. يجب تحديد نوع التعزيز المستخدم في تحقيق الهدف.
٩. اعتماد الخطة التعليمية والفردية لكل طالب من قبل اللجنة المشرفة على برنامج الصعوبات التعلم بالمدرسة.

أسس وضع الخطة التعليمية الفردية:
ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار الافتراضات التالية المتعلقة بالطالب ذوي الصعوبة التعلمية وبالعملية التعليمية.
- يعتبر الطلبة ذوي الصعوبة التعلمية أناساً طبيعيين لهم حاجاتهم الخاصة.
- يحتاج كثير من الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية مزيداً من ضبط مشتات الانتباه.
- يتعاظم التعلم بالخبرة المباشرة.
- يُعتبر التعلم خبرة تعددية الحواس.

- تحديد الحد الأدنى للبدء في البرامج العلاجية.
- القضية الأهم للطالب ذوي الصعوبة هو كيفية شعوره حول نفسه.
وخلاصة القول بأن أهم مرتكز في إعداد الخطة الفردية هي ابرز نقاط القوة لدى الطالب واستغلالها في عملية العلاج، وإهمال نقاط الضعف لتتلاشى ويتحسن مفهوم تقدير الذات لذلك الطالب، بالإضافة إلى أهمية التركيز على التكييفات التي تساعد الطالب في اكتساب الخبرات والخطة التربوية الفردية في واقع الأمة لا تكون لطالب بعينه بل لمجموعة بسيطة تتقارب في الخصائص والمشكلات ومراعاة الفروق الفردية عند تنفيذها بين افراد المجموعة الواحدة، ولا بد من الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات الخاصة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي تعد من الأمور الهامة في إعداد الخطة التربوية الفردية ومنها أهمها:

١. الاساليب التدريسية المبنية على استعمال الحواس المتعددة في عملية التعلم (استراتيجية اتعددية الحواس).
٢. التدريب على العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالقدرات الحسية والبصرية والسمعية واللغوية.
٣. التركيز على اسلوب المثيرات لذوي النشاط الزائد ونقص الانتباه.
٤. استخدام اساليب تعديل السلوك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٨. إعداد سجلات المتابعة اليومية للطلبة:
تكون سجلات المتابعة اليومية بمثابة التحضير اليومي لكل طالب بحيث يشتق هدف عام من الخطة التربوية وتشتق منه الاهداف الفرعية، لتكون مفردات سجل المتابعة اليومي بناء على تحليل المهمات، بحيث تبدأ بالأهداف البسيطة الأساسية وتنتهي برأس الهرم إلى هدف عام عريض.
وتكون هذه السجلات لمادتي اللغة العربية والرياضيات، ويدون المعلم عليها كل يوم مجال الهدف الذي درس فيه الطالب، وتاريخ تدريس الهدف، وتسجل فيه ايام غياب الطلبة، لتعويض المهارة له فيما بعد.

٩.إعداد قوائم أسماء الطلبة المنتظمين في غرفة المصادر.
حيث يتم تصنيف الطلبة بغرفة المصادر حسب صفوفهم ويرصد ذلك في قائمة خاصة بغرفة المصادر، بحيث تضم أسم الطالب، ومستوى صفه الحالي، وتاريخ الولادة واية صفوف قد أعادها الطلاب أو أية ملاحظات أخرى تفيد في عملية التشخيص وكذلك أهم المشكلات التي يعاني منها.

١٠.توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة:
يقوم التعليم في غرفة المصادر وفق استراتيجية التعلم الفردي أو الزمري البسيط، لذلك لا بد من تنظيم لأعداد الطلبة التي قد تصل ما بين ٢٠-٢٥ طالباً تقريباً، حيث يقوم معلم غرفة المصادر، بتوزيع الطلبة، إلى مجموعات يتراوح أعدادها ما بين ٢-٥ طلاب. إلا أنه في واقع الحال قد يصل العدد إلى أكثر من خمسة طلاب، إلا أن ذلك يؤثر على نوعية الخدمة المقدمة للطلبة، فكلما كان عدد الطلبة أقل في المجموعة كان الاهتمام بالطالب أكثر والنتيجة افضل.
ويتم توزيع الطلبة حسب الصفوف تمشياً مع برنامج الدروس اليومي، ويراعي معلم غرفة المصادر، الفروق الفردية بين المجموعة الواحدة في كيفية تقديم المهارة وكيفية المتابعة، ونوعية التعزيز المناسب لكل طالب وفق حاجاته ونموذجه التعليمي.

١١.إعداد برنامج الحصص الأسبوعي لغرفة المصادر:
إن إعداد برنامج الدروس الاسبوعي يقع على عاتق معلم غرفة المصادر، وعند إعداد هذا البرنامج يجب مراعاة الأمور التالية:
- أن نصاب معلم غرفة المصادر من الحصص الأسبوعية هو (٢٠) حصة اسبوعياً موزعة بين الحصص الصفية والأعداد والتحضير والمتابعة، وتوزع بما يراه المعلم مناسباً بين اللغة العربية والرياضيات وحسب احتياجات الطلبة.
- مراعاة معلم غرفة المصادر، مواعيد حصص اللغة العربية والرياضيات، في برنامج الحصص الأسبوعي للصف العادي، بحيث لا يجوز أخذ الطالب ذي الصعوبة التعليمية إلى غرفة المصادر في غير هذه الحصص، مثلاً حصص التربية الرياضية أو التربية الفنية أو المهنية، وهو يعاني من صعوبة في اللغة العربية أو الرياضيات، لأن ذلك ينعكس سلباً على مدى تقبل الطالب لغرفة المصادر، فقد يجد الطالب نفسه في حصة التربية الرياضية أو التربية الفنية بحيث يستطع ان يقوم بسلوك مقبول لدى المعلم مما ينعكس بالأثر الطيب على تقديره لذاته وثقته بنفسه. - فالطالب الذي يعاني من صعوبة تعليمية في اللغة العربية أو الرياضيات يكون محبطاً في تلك الحصة، لأنه لا يستطيع أن يتماشى مع صفة بقدراته وخبراته الضعيفة، فالأولى أن يكون في غرفة المصادر في تلك الحصة لا في غيرها من الحصص الأخرى.
- تخصيص ٣-٤ حصص في مادة اللغة العربية والرياضيات اسبوعياً تتوزع على المادتين حسب صعوبة أو المشكلة التي يعاني منها الطالب وبعد حضور الحصة الصفية يعود الطالب إلى صفه في بقية الحصص الأخرى وفقاً لمبدأ الدمج.

ثانياً: مرحلة التطبيق والمتابعة:
حيث تتوزع مهام هذه المرحلة بين أطراف فريق العمل الذين يتعاونون على مساعدة طلبة غرفة المصادر في الوصول به إلى أقصى امكاناته وطاقاته.

العمل الفريقي المتعدد التخصصات والتربية الخاصة:
إن خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم رعايتهم ومن بينها الرعاية التربوية تقوم على برامج تكاملية

شاملة ومتواصلة، وأنها عمل فريق متعدد التخصصات يعتمد في أدائه على الروح الجماعية والتعاونية والتنسيق وتبادل المعلومات والخبرات، وأن هذه البرامج تعد استثماراً وترجمة لما تسفر عنه عمليات القياس والتقييم الشامل التي يقوم بها أعضاء الفريق كل حسب تخصصه، لحالة الطالب وأبعاد نموه المختلفة من النواحي الجسمية والحركية والحسية والمعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية، باستخدام الوسائل والأدوات الفنية الملائمة وتحديد احتياجاته العامة التي يشترك فيها مع غيره من الطلاب – والخاصة – التي ترتبط بحالته كفرد – ويمكن تلبيتها عن طريق هذه البرامج.

يلفت برينان (١٩٩٠). الانتباه إلى العلاقة المتبادلة والوثيقة بين التخصصات المختلفة وتأثيرها على التربية الخاصة عندما يشير إلى أن توفير معلمين أكثر تأهيلاً وتدريباً وتخصصاً وبعدد يتناسب وأعداد الطلاب، مع مشاركة الأسر في تربية أطفالهم. وتطوير الخدمات الطبية والاجتماعية والنفسية، من شانه أن يعمل على تحسين المنهج والتدريس، بينما يؤثر الضعف وعدم الكفاية في هذه النواحي بشكل عكسي على مقدرة المدرسة وعطائها.

كما أن الاتجاهات السائدة في المجتمع نحو الأفراد غير العاديين تؤثر بدورها جزئياً على التسهيلات المتاحة لكل من المنهج الدراسي والخدمات الأخرى الطبية والاجتماعية والتأهيلية، مثلما تسهم في تشكيل الفلسفة التربوية للمسؤولين عن تطوير المناهج للاحتياجات الخاصة.

ويؤكد الفريد هيلي وزميلاه (١٩٩٣). على أنه بسبب الطبيعة المعقدة لمشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمعرضين للخطر، وترابط مظاهر النمو المختلفة وتداخلها، فإن القرارات بشأن ما يلزم عمله مع هؤلاء الأطفال، ومن الذي يوكل إليه ذلك العمل، يتحتم اتخاذها من قبل الفريق المتعدد التخصصات ككل، كما يؤكدون على أن مثل هذه القرارات سوف تكون أكبر من مجرد مجموع أفكار الاخصائيين منفردين أو منفصلين عن بعضهم البعض فالآراء المشتركة تقود إلى ملاحظات أكثر دقة وملاءمة وأن منحنى الفريق المتعدد التخصصات يستند في جوهره على فكرة مؤداها أن نتائج التفاعلات النشطة بين ذوي التخصصات المتنوعة تختلف نوعياً من النتيجة الإجمالية لإسهامات تلك التخصصات في حالة تقديم كل منها منفردة أو على نحو منفصل.

كما أن تعدد التخصصات المهنية لأعضاء فريق العمل، والطرق والفنيات التي يستخدمونها، والجوانب التي يتناولنها من شخصية الطفل، وتكامل المعلومات المتجمعة نتيجة لذلك كله سوف يضمن مزيداً من العمق والدقة في وصف مشكلة الطفل ونوعية ودرجة اعاقته والصعوبات التي يعانيها، وتحديد احتياجاته (عملية التقييم) من ناحية، ومزيد من الملاءمة في اتخاذ القرار بشأن البرنامج التربوي والعلاجي اللازم لاحتياجات الطفل وإعداده وتطبيقه وتقويم فاعليته (عملية التدخل التربوي) من ناحية أخرى وذلك على اساس أن جميع أعضاء الفريق يشاركون فيه ويتحملون معاً مسؤولية تنفيذه.

من زاوية أخرى فإن نجاح برامج الرعاية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وعمليات تأهيله النفسي والمهني والاجتماعي لا يرتهن باستعداداته ومقدراته وبإمكانات المدرسة أو المؤسسة فحسب، وإنما يرتبط ايضاً بمستوى التمكن المهني والمهارات الفردية التي يتمتع بها أعضاء الفريق القائم على أمر رعايته وتعليمه والإسهام الفعال من قبل والديه واسرته في البرنامج المحدد لرعايته، إضافة إلى المقدرة على توظيف هذه المهارات والأهداف النهائية المتوخاة من عمليات التدخل ككل بالنسبة للطفل أو الطالب.

وكثير ما تنشأ الصعوبات بالنسبة للعمل الفريقي نتيجة نقصان التدريب على التكامل والعمل الجماعي، وغلبة التجهيزات المهنية لكل عضو على حساب بقية التخصصات المهمة الأخرى، والإخلال بالالتزامات المشتركة إزاء الطفل، وافتقاد المرونة الكافية والتفاعلات بين أعضاء الفريق، وسيادة الطابع الفردي التنافسي على حساب الطابع الجماعي التكاملي، وعدم الموازنة بين أغراض التدخل المهني التخصصي الضيق من ناحية، وأغراض التنمية والتطوير الشامل والكلي لحالة الطفل من ناحية أخرى.

لذا... فإن من أهم اسس نجاح العمل الفريقي أن يتفهم كل عضو فيه طبيعة دوره والمهام الموكولة إليه، وأن يُعنى بأدوار الآخرين واختصاصاتهم ويقدرها، وأن يدرك العلاقة المشتركة بين دوره واختصاصاته وأدوار اختصاصات الآخرين، وأن تكون هناك آلية تنظيمية وإدارية داخل المدارس والمؤسسات تضمن لأعضاء الفريق المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات في مراحل التقييم والتشخيص، وتهيئة الخدمات اللازمة ، ومتابعتها وتقييم مدى فاعليتها، كما تكفل التنسيق والانسجام بين الأدوار الموكولة إلى كل منهم، بحيث تجعل من العمل المهني منظومة متكاملة تعمل لمصلحة الطالب أو الطفل، وتحقق لهذا العمل أقصى درجة ممكنة من الإيجابية والفاعلية.

وقد دعا " كابلر" وآخرون إلى ضرورة اتباع إجراءات معينة منظمة لضمان مساهمة جميع اعضاء الفريق في عملية اتخاذ القرار بشكل غير متحيز، وعدم إهمال المجالات الاساسية والحيوية في عملية التقييم ومن بين هذه الإجراءات.

١. إدراك المشكلة:

أ. إعطاء كل عضو الفرصة لتحديد ما يفترض أن يكون مشكلة أولية

ب. يتم رصد وتسجيل كامل لاستراتيجيات المعالجة السابقة.

ت. يتم تقويم استراتيجيات المعالجة السابقة، وملاحظة مدى فاعليتها.

٢.استكشاف البدائل:

أ. يتم تحديد وتسجيل احتياجات التلميذ كما يدركها أعضاء الفريق.

ب. يتم تحديد وتسجيل الاستراتيجيات العلاجية أو التي تساعد في معالجة احتياجات الطالب.

ج. يتم تقويم كل بديل مقترح للمساعدة في تحديد تطبيقاته الملائمة.

٣.اختيار الحل:
أ. اختيار الأنشطة التي يتم إدراكها على أنها الأكثر ملاءمة للتطبيق الحقيقي.
ب. يتم تحديد مسؤوليات معنية لكل عضو من أعضاء الفريق.
ج. تحديد الخطوات المطلوبة لتطبيق البدائل المختارة وفقاً لجدول معين (لندا هارجروف) (وجيمس بوينت)

أعضاء الفريق:
يتكون فريق العمل والتقييم مع الفئات الخاصة من عدة أعضاء هم:
- معلم التربية الخاصة.
- الوالدين.
- معلم الصف العادي.
- الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ذاته.
- مدير المؤسسة أو المدرسة.
- الاخصائي النفسي.
- الطبيب.
- الأخصائي الاجتماعي.

كما يتضمن الفريق أعضاء آخرين يختلفون بحسب الحاجة وحالة الإعاقة، من بينهم (أخصائي العلاج الطبيعي أخصائي الكلام والتخاطب، أخصائي التدريب والتأهيل المهني، أخصائي قياس السمع، والإبصار، ومعالجون بالعمل والفن والموسيقى وغيرهم) وفيما يلي توصيف لأهم الواجبات والأدوار والمهام الموكولة لبعض أعضاء الفريق.

أدوار العاملين ببرنامج غرفة المصادر:

أولاً: دور مدير المدرسة نحو برنامج صعوبات التعلم:
١. أن يكون على دراية بأهداف البرنامج وعن مهام معلم غرفة المصادر.
٢. الإشراف على البرنامج من خلال تلبية احتياجات ومستلزمات البرنامج وتهيئتها للاستخدام من وسائل تعليمية والعاب تربوية واثاث وقرطاسية.
٣. المشاركة الفاعلة من خلال لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.
٤. بناء نظام اتصال فعال بين مدير المدرسة ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي واولياء أمور التلاميذ الملحقين بالبرنامج.
٥. توعية أفراد المدرسة وأولياء أمور الطلبة والزوار والمجتمع المحلي، وتعديل المفاهيم الخاطئة عن برنامج صعوبات التعلم.
٦. السعي المتواصل في تطوير البرنامج من خلال خبرات المدير في الميدان وإبراز الملاحظات الإيجابية ورفع الاحتياجت المهنية للمعلم ورفعها إلى قسم التربية الخاصة في المديرية.
٧. العمل على تسهيل خروج التلاميذ من الفصل إلى غرفة المصادر حسب البرنامج الموضوع من قبل معلم غرفة المصادر.
٨. العمل على توفير الأجواء التربوية المناسبة والبرامج والأنشطة المتنوعة لطلاب غرفة المصادر.

ثانياً: دور ومهام معلم صعوبات التعلم:
١. المشاركة مع الفريق المتخصص بالمدرسة مع بداية كل عام دراسي في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديهم صعوبة تعلم (ويفضل الاستفادة من عودة المعلمين قبل بداية العام الدراسي في إجراء المسح الأولي قدر الإمكان).
٢. الاشتراك في عمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم لدى كل تلميذ.
٣. الاشتراك في إعداد البرامج التربوية الفردية التي تتواءم مع خصائص واحتياجات كل تلميذ وذلك بالتنسيق مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.
٤. تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم من خلال البرنامج.
٥. تبادل المشورة مع معلم الصف العادي في الأمور التي تخص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل:
أ. طرق التدريس التي سيتم استخدامها.
ب. اساليب التعامل مع الطالب.
ت. كيفية تأدية الامتحانات.
ث. متابعة سير التلميذ في البرنامج.
٦. تبني قضايا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.
٧. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الدراسية الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.
٨. التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناءهم.
٩. نشر الوعي بين معلمي الفصول وكذلك إدارة المدرسة عن خصائص ذوي صعوبات التعلم، وكيفية اكتشافهم ونوعية الخدمة التي يمكن تقديمها لهم ضمن فريق العمل المدرسي.

١٠. المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والمؤتمرات في مجال اختصاصه.
١١. القيام بأي أعمال تستند عليه في مجال عمله.
١٢. عقد لقاء يضم جميع الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر ليتعرف الطلبة على بعضهم البعض وليكسروا حاجز الخوف من أن كل طالب يعتقد أنه الوحيد الضعيف في صفه ومدرسته ويتعلم في غرفة المصادر وينظر إليه الجميع بالنقد وليتكون بينهم الفة ومحبة.
١٣. يُعرف معلم الصعوبات الطلبة بالخطوط العريضة التي سيعملون ضمنها مثل الجد والاجتهاد والمثابرة والعمل على تحسين اوضاعهم.
١٤. تعزيز الطلبة بشكل مستمر وإعطاء الطلبة التعزيز المناسب كتوزيع الحلوى أو الهدايا الرمزية البسيطة.
١٥. اتفاق معلم غرفة المصادر مع طلبته الملتحقين على الحصص التي يأتون فيها إلى الغرفة ومواعيد حضورهم طوال الأسبوع وتعريفهم بسبب ذلك الحضور وأن الغاية من ذلك هو تحسين أوضاعهم وضرورة احضار أدواتهم باستمرار وخاصة كتبهم المدرسية (اللغة العربية والرياضيات) لان الأنشطة التي ستعطى ستكون من كتابهم المدرسي وضرورة المحافظة على أداء واجباتهم البيتية والمحافظة على دفاترهم نظيفة ومرتبة.

ثالثاً: دور معلم الصف العادي في برنامج صعوبات التعلم:
١. تزويد معلم صعوبات التعلم بالمعلومات اللازمة عن الطالب الملتحق بالبرنامج.
٢. المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ
٣. ملاحظة الطالب ومتابعة تطور مستوى أدائه في الفصل العادي.
٤. المشاركة في تنفيذ البرنامج فيما يخصه وإجراء التعديلات في التدريس داخل الصف العادي وفي بيئة الصف حسب ما هو منصوص عليه في الخطة.
٥. استشارة معلم صعوبات التعلم في وضع الاختبارات وتقييم الطلاب.
٦. يعمل على تهيئة الطالب للذهاب إلى غرفة المصادر وتشجيع الطالب على الجد والاجتهاد وتوعية زملاء الطالب في الصف على احترامه وتقديره ومساعدة الطالب على التخلص من مشكلته.
٧. مساعدة المعلم لطالب غرفة المصادر على تنفيذ واجبه وإعطاء الطالب فكرة عن الدرس الذي فاته وهو في غرفة المصادر بشكل مبسط لضمان عدم انقطاعه عن واجباته الصفية بالإضافة إلى الملاحظة العامة والمستمرة لأداء الطالب التحصيلي والانماط السلوكية الانفعالية.
٨. خلق أجواء مناسبة لطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على بذل أقصى جهودهم لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم.

رابعاً: دور المرشد التربوي في برنامج صعوبات المتعلم:
إن انجاح عملية التعلم لطالب غرفة المصادر تحتاج إلى تكاتف الجهود بين فريق عمل متكامل.
والمرشد التربوي له دور هام في التنسيق مع الإدارة لعقد اجتماعات تهدف إلى توعية أولياء الأمور والمعلمين وطلبة المدرسة نحو ذوي صعوبات التعلم، والعمل مع معلمي الصفوف لتحديد الطلبة ذوي الصعوبات من أدائهم وسلوكهم داخل الصف والتعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة.

ومن أهم أدوار المرشد التربوي نوجزها بمايلي :
١. وضع الخطط السنوية لبرامج التوجيه لطلاب ذوي صعوبات التعلم في اطار الخدمة العامة للتوجيه والإرشاد.
٢. متابعة حالات الطلاب السلوكية والتحصيلية وتقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية لهم.
٣. اتخاذ الوسائل والإجراءات الكفيلة بتلبية احتياجات تلاميذ صعوبات التعلم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم.
٤. معرفة الأحوال الاسرية للتلاميذ الملتحقين بالبرنامج ومساعدة المحتاجين منهم
٥. دراسة الحالات الفردية للتلاميذ ممن تظهر عليهم بوادر سلبية.
٦. توثيق الروابط بين البيت والمدرسة واطلاع أولياء الأمور على مسيرة ابنهم.
٧. التعاون مع معلم صعوبات التعلم وجمع المعلومات عن الطلاب لتعبئة السجل الشامل أو دراسة حالته.
٨. تثقيف المجتمع المدرسي بأهداف البرنامج وخططه والتوافق بينهما في الميدان
٩. المشاركة في البحوث والدراسات والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال عمله وفي مجال صعوبات التعلم.
١٠. ملاحظة سلوك الطفل وعلاقاته وتفاعلاته داخل البيئة الاسرية والمدرسية أو المؤسسية للوقوف على أهم المشكلات التي تواجهه ومساعدته على تقبل الحياة الاجتماعية وتحسين علاقاته ومقدرته على الأداء والاندماج الاجتماعي.
١١. استخدام فنيات وطرق التدخل المهني المتعددة للخدمة الاجتماعية لمواجهة مشكلات الطفل ومساعدته على التوافق.
١٢. بناء علاقات مهنية فعالة مع الطفل وأسرته قائمة على الثقة والاحترام المتبادل وإظهار مشاعر الاهتمام والتقبل والمساندة والتشجيع، واستخدام أسلوب الشرح والتفسير والإقناع.

خامساً: دور الاسرة في برنامج صعوبات التعلم:
من أكثر الناس تعايشاً مع الطالب ذوي الصعوبة التعلمية هم الوالدين فهم أول من زامن خبرات الطالب

وهم أعرف الناس بالأسباب الكامنة وراء حالة الطالب فلا بد من تعاونهم مع الفريق المعني في تحديد الصعوبة التعلمية ووضع الخطة التربوية الفردية وتنفيذ الجوانب الخاصة بالاسرة وتقبل وضع الطالب من خلال توفير أجواء الدعم والمساندة في تلبية احتياجاته وتوفير مستلزمات تطبيق برنامج تعديل السلوك الخاص بالمشكلات السلوكية والانفعالية المصاحبة لصعوبة التعلم، والمشاركة في الأنشطة والبرامج التربوية المطبقة في المدرسة بهدف تلبية الحاجات الخاصة لدى الطالب والزيارات المستمرة بهدف متابعة تقديم أداء الطالب الاكاديمي والسلوكي وفيما يلي أهم أدوار الاسرة في برنامج صعوبات التعلم:

١. تقديم البيانات الشاملة عن ابنهم الملتحق بالبرنامج.
٢. زيارة غرفة المصادر للإطلاع على مستوى ابنهم.
٣. المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية للطالب.
٤. متابعة الطالب في المنزل ومحاولة ترتيب جدول لأداء الواجبات المنزلية ومتابعة سلوكه وإعطاء معلم صعوبات التعلم بكل ما يستجد من معلومات عن ابنهم
٥. اخبار معلم صعوبات التعلم بمدى اهتمام الطالب لكي يستخدمها كأسلوب للتعزيز
٦. التنسيق مع معلم صعوبات التعلم بحضور ابنهم للفترات المسائية لبرنامج صعوبات التعلم أن توفرت البرامج المسائية
٧. اتباع أساليب والديه إيجابية في تنشئة الطفل ورعايته، قوامها الرضا والتقبل والواقعية والتشجيع والمساندة.

سادساً: مهام وواجبات اخصائي النطق:

١. المشاركة في التشخيص والتقييم الشامل للحالات خاصة من حيث النمو اللغوي واضطراب النطق – كالحذف-وعيوب الكلام الجلجلة والتلعثم...الخ.
٢. دراسة العوامل العضوية والنفسية المسببة للاضطرابات مع الإفادة في ذلك من تقارير الأطباء والاخصائيين النفسيين والمعلومات المتجمعة عن طبيعة البيئة والعلاقات الأسرية.
٣. وضع البرنامج العلاجي المناسب لنوع الاضطراب وحدته، وتنفيذه ومتابعته وتقويمه، أو إحالة الطفل إلى المراكز العلاجية المتخصصة.
٤. تنسيق الجهود وتبادل المعلومات بشأن حالة الطفل مع بقية أعضاء الفريق والإفادة من جهودهم في مساندة وتعزيز البرنامج العلاجي بما يحقق فاعليته ونجاحه.
٥. تبصير الوالدين بدورهما في متابعة حالة الطفل، وامدادهما بالمعلومات والتدرب الملائم للمشاركة في البرنامج العلاجي أثناء تواجد الطفل بالمنزل.
٦. متابعة حالة الطفل بعد انتهاء البرنامج العلاجي، واتخاذ ما يلزم اتخاذه من إجراءات بشأن مواصلة مراحل أخرى من العلاج، أو تعزيز المكاسب والمهارات التي اكتسبها الطفل نتيجة البرنامج العلاجي.
٧. المشاركة في توعية الأسرة بالتاثيرات السلبية للمناخ الأسري المشبع بعدم الاستقرار والخوف، وطرق التنشئة الخاطئة كاستخدام العقاب البدني والتهديد والقسوة في معاملة الطفل على نموه اللغوي وبأهمية التفاعل اللفظي مع الطفل كوسيلة لزيادة مفرداته اللفظية ومحصوله اللغوي.

سابعاً: مهام وواجبات الأخصائي النفسي في مجال التربية الخاصة:

حدد فاروق صادق (١٩٩١) واجبات الأخصائي النفسي في مجال ذوي الاحتياجات على النحو التالي:
١. المشاركة في فرز الحالات وذلك من خلال المسوح التي تجريها السلطات أو الدوائر التعليمية أو الصحية أو الاجتماعية بغية الكشف عن مدى انتشار نوعية أو شكل معين من أشكال الانحراف.
٢. المشاركة في عملية التقييم والتشخيص الشامل للحالة وذلك للتعرف على امكاناتها وأوجه القصور فيها الجانب النفسي عن طريق المقابلة وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية المقننة، مع الاستعانة بمصادر البيانات الأخرى المتاحة من الوالدين والتقارير الطبية والاجتماعية بحي يتم تحديد الخصائص السلوكية المؤثرة في أداء الحالة إيجاباً وسلباً، ومن ثم احتياجاتها الخاصة.

جدير بالذكر ضرورة التزام الاخصائي النفسي بمعايير وضوابط أخلاقية ومهنية معينة في استخدام الاختبارات والمقاييس لعل من أهمها أن تكون تلك الاختبارات مستوفية للشروط السيكومترية اللازمة؛ كالموضوعية والثبات والصدق ووجود معايير يمكن مقارنة أداء الافراد بها، وأن يحتفظ الأخصائي بسرية البيانات المستخلصة من هذه الاختبارات، ولا يتم تداولها بين غير المهني، أو اطلاع أحد عليها إلا بغرض الاستفادة بها لمصلحة المفحوص بنتيجتها إذا كان راشداً مستبصراً وفي حالة رغبة في ذلك.

ومن المهم أيضاً أن ينظر إلى نتائج الاختبارات والمقاييس كمؤشرات مبدئية على وجود الصفات المقيسة ويتم تفسيرها في ضوء البيانات الأخرى المجتمعة عنه، وليس على أنها أحكاماً تصنيفية قاطعة أو نهائية أو دائمة.

٣. المشاركة في قرار توجيه الحالات وقبولها في المدرسة أو المؤسسة وذلك على أساس خصائص كل حالة، ومدى استفادتها من البرنامج أو البرامج الموجودة داخل المدرسة أو المؤسسة، ومدى استيفاء الحالة لشروط القبول بها.
٤. تصنيف الحالة وتسكينها في مستوى مناسب، أو في مجموعة مناسبة بناء على مؤشرات واقعية عن مستوى أداء الحالة، ومدى تجانسها مع غيرها وذلك بما يضمن النمو والتوافق وأفضل أداء ممكن.
٥. المشاركة لفي رسم البرنامج الفردي والجماعي وتنفيذه، يشارك الاخصائي النفسي الاخصائيين الأخرين في المدرسة أو المؤسسة تحديد الإجراءات التنفيذية للبرنامج وتخطيطه، كما يقوم بترجمة هذه الأهداف إلى أنماط سلوكية ومفاهيم ومهارات يشرحها للمعلم أو المعالج، وكذلك تحديد نوع المواقف والإمكانات والأنشطة الممكن استخدامها في الحالة، ومتابعتها ومناقشتها وتحديد الخطوات التالية

للبرنامج.
٦. التوجيه أو الإرشاد الفردي أو الجمعي: تعد مهمة التوجيه والإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة من أهم واجبات الأخصائي النفسي حيث يعاني أفراد هذه الفئات عديداً من المشكلات اليومية الحياتية أو الاسرية أو التوافقية والدراسية والاجتماعية، كالانسحاب والاضطراب الانفعالي والقلق والصراع والعدوان وغيرها.
٧. المشاركة في تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها: حيث يتوقع أن تصاحب الإعاقة بعيوب وصعوبات التعلم في القراءة والكتابة أو تعلم العمليات الحسابية، وكذلك عيوب النطق والكلام والتعبير اللغوي، ويشارك الاخصائي النفسي مع كل من المعلمين والأخصائيين الأخرين في تخطيط البرنامج التعليمي الفردي لمثل هذه الحالات وتنفيذه وتقييمه.
٨. متابعة الحالات بعد تخرجها ومساعدتهم على الاتصال وعلى تحقيق التوافق الاجتماعي مع البيئة المحيطة بهم.
٩. المشاركة في تعليم أولياء الأمور وتدريبهم وذلك لزيادة كفاءة الوالدين والاسرة في تحمل مسؤولياتهم ازاء الحالة، عن طريق الإرشاد الاسري وتعريف الأسرة بماهية المشكلة وأسبابها ومظاهرها وتأثيرها على كل من الفرد والاسرة والمجتمع، وتبصير الأسرة بأهداف البرنامج التعليمي أو العلاجي ودورهما في تنفيذه ومتابعته.
ثامناً: مهام وواجبات اخصائي العلاج بالعمل:
تعريف العلاج بالعمل
وهي مهنة في الحقل الطبي، تُعنى بالاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، والمصابين بإعاقات جسدية، حسية، فكرية أو اجتماعية. وهي تعمل على تأهيل أو إعادة القدرات التي تساعد على التكيف الوظيفي والسلوكي للاشخاص وذلك من خلال عمل هادف.
إن الهدف الرئيسي للعلاج بالعمل هو تطوير استقلالية الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية والعمل على دمج الطالب في مجتمعه، وهي مهنة تعمل في مجال الوقاية، والتأهيل، وإعادة التأهيل، والتدريب والدمج المدرسي والمهني.

وفيما يلي أبرز الأدوار التي يقوم بها أخصائي العلاج بالعمل.
١. محاولة القضاء على العقبات أو المشاكل التي تؤثر على قدرات الطالب على الصعيد الحركي أو الحسي أو الذهني أو السلوكي أو الاجتماعي.
٢. التعاون مع الأسرة والمعنيين (المربيات، والمعلمات، والمعلمين) وذلك للوصول إلى أفضل مستوى من الاستقلالية للطفل في انشطة الحياة اليومية.
٣. تنمية قدرة الطالب على التفاعل أو الاندماج مع المحيط الاجتماعي والبيئي.
٤. توفير الشروط اللازمة لكي يقوم الطالب بتنمية وتطوير المحافظة على مهاراته في اللعب والعناية الذاتية في المدرسة.
٥. تنمية وتقوية العضلات الكبيرة والدقيقة وعضلات الجسم بشكل عام مما يسهم ذلك في زيادة القدرة على التوازن اثناء التنقل وتحسين وظائف الأطراف العليا.
٦. زيادة القدرة على الانتباه والتركيز والعمل على أتباع التعليمات وانها العمل المطلوب منه.

تاسعاً: مهام وواجبات معلم الفئات الخاصة:
١. المشاركة في تقييم وتشخيص الحالات، وتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لها.
٢. المشاركة في تحديد الاحتياجات الخاصة عموماً لكل حالة مع التأكيد على الاحتياجات التربوية والاكاديمية لها.
٣. تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طالب.
٤. تحديد البرنامج التربوي والتعليمي، والبرنامج الفردي والأنشطة الجماعية لكل طالب.
٥. تحديد الخطة التعليمية ومستوياتها.
٦. تحديد المواد والمصادر والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة لكل طالب.
٧. تحديد اساليب التدريس وطرقه المناسبة لكل طالب.
٨. تنفيذ عملية التدريس.
٩. التقييم المستمرة لأداء الطالب قبل التدريس واثنائه وبعده، ومتابعة التقدم والنمو التعليمي والمعرفي والمهاري والوجداني للطالب.
١٠. استخدام طرق وأساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طالب.
١١. المشاركة في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التي يتعلم فيها الطالب.
١٢. المشاركة في التوجيه والإرشاد الاسري، لا سيما بالنسبة للوالدين وأولياء الأمور فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والتحصيلية للطالب ومشكلاته.
١٣. تهيئة المواقف والبرامج الترويحية، والأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية، والرحلات والزيارات التي من شأنها أن تعزز شعور الطالب بالسعادة، وتوثيق الصلات ببيئاتهم، وتحقيق إندماجهم الاجتماعي.
١٤. التعاون مع بقية الاخصائيين في فريق التربية الخاصة، وتبادل المعلومات اللازمة معهم بشأن نمو الطفل ومشكلاته وإحالته إلى غيره من المتخصصين عند اللزوم وبما يحقق مصالح الطالب.

عاشرا : مهام وواجبات اخصائي العلاج الطبيعي :
يعمل اخصائي العلاج الطبيعي على تنمية عضلات الجسم بشكل عام وخاصة العضلات الرئيسية وتنمية المهارات الدقيقة والكبيرة من خلال جلسات فردية علاجية يخضع لها الطالب ، وتستخدم احدث الاجهزة والالات المعينة اثناء العلاج
حادي عشر : مهام وواجبات الطبيب :
١- المشاركة في التقييم الشامل للحالات مع التاكيد على التاريخ المرضي وتقييم النمو الطبيعي للطفل من النواحي الصحية والحركية والوظيفية العامة ، والسمعية والبصرية ، للكشف عن جوانب العجز والقصور فيها ، والبدء في الاجراءات العلاجية والتعويضية الطبية .في ضوء البيانات الاخرى المجتمعة عنه .
٢- المشاركة في قرار توجيه الحالات وقبولها في المدرسة او المؤسسة وذلكعلى اساس خصائص كل حالة ،ومدى استفادتها من البرنامج او البرامج الموجودة داخل المؤسسة التعليمية ومدى استيفاء الحالة لشروط القبول.
٣- تصنيف الحالة وتسكينها في مستوى مناسب بناء على مؤشرات واقعية عن مستوى الحالة ،ومدى تجانسها مع غيرها من الحالات واحتياجاتهاالخاصة بما يضمن النمو والتوافق وصولا الى افضل اداء ممكن.
٤- المشاركة في رسم البرنامج الفردي والجماعي وتنفيذه ، مع بقية اعضاء الفريق المختص وترجمته الى اهداف سلوكية ومفاهيم ومهارات ، وكذلك تحديد نوع المواقف والامكانات والانشطة الممكن استخدامها مع الحالة.
٥- تحديد الخدمات الطبية والتمريضية اللازمة للطفل ، ومنها المعيّنات السمعية والبصرية والاجهزة التعويضية والمشاركة في متابعتها وتقييمها .
٦- تعريف الاسرة بالحالة الصحية للطفل ، وما تستلزمه من متابعة وطرق رعاية في بيئته الاسرية من حيث المطاعيم واوقاتها والفحوص الدورية للطفل .

المراجع:

١. عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ – سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة: القاهرة: دار النهضة العربية ١٩٨٥.
٢. عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٦.
٣. حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي: المناهج أسسها، بنائها، تنظيماتها عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.
٤. باري ماكنمارا. (١٩٩٨). غرفة المصادر، دليل معلم التربية الخاصة، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، إبراهيم أبو نيان – الرياض – النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود.
٥. الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١)، اصدار المكتب التنفيذي- مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
٦. أمطانيوس مخائيل، علي سعود حسن. (٢٠٠٢). تكييف مناهج الطفولة المبكرة في بيئات شاملة، المركز العربي، للتعريف والترجمة. والتأليف والنشر- دمشق.
٧. المؤلف ومن في حكمة، جامعة القدس المفتوحة. (١٩٩٤). رعاية ذوي الحاجات الخاصة.
٨. مارتن هنلي، روبرتا رامزي، روبرت الجوزين (٢٠٠٤). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم تعريب، جابر عبد الحميد – الطبعة الأولى – دار الفكر العربي- القاهرة.
٩. عبدالله زيد الكيلاني، فاروق الروسان (٢٠٠٦). التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن
١٠. جمال الخطيب، منى الحديدي. (١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مطبعة المعارف – الشارقة – الإمارات.
١١. يوسف قطامي، نايفة قطامي. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي – دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
١٢. زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة – دار الكتاب الجامعي – العين.
١٣. راضي الوقفي. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، كلية الأميرة ثروت- عمان.
١٤. إبراهيم سعد أبو نيان. (٢٠٠١). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، سلسلة الإصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
١٥. سليمان العبد اللطيف (١٤٢٥) المرشد لمعلم صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة- الرياض.
١٦. المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم. (١٤٢٢) صعوبات التعلم دليل أولياء الأمور، الأمانة العامة للتربية الخاصة – وزارة التربية والتعليم، الرياض.
١٧. المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم (١٤٢٤) صعوبات التعلم دليل المدرسة، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
١٨. سليمان العبد اللطيف. (١٤٢٥) المرشد لمعلم صعوبات التعلم الطبعة الثالثة، الرياض.
١٩. خولة عيسى. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان.
٢٠. راضي الوقفي (١٩٩٦). مقدمة في صعوبات التعلم، كلية الأميرة ثروت – عمان.
٢١. راضي الوقفي (١٩٩٦). الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية، كلية الأميرة ثروت – عمان.