وزارة التربية والتعليم العالي

الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات
دائرة القياس والتقويم

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة
دائرة التربية الخاصة

الإدارة العامة للتعليم العام
دائرة التعليم العام

مواءمات في التعليم والتقويم للطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة

تم تمويل هذا التقرير من قبل مشروع التعاون التربوي الفلسطيني الفنلندي (PALFEP III)

جميع حقوق الطبع محفوظة

وزارة التربية والتعليم العالي/دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة ودائرة التعليم العام، ٢٠٠٩

مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة

كانون ثاني- ٢٠٠٩

وزارة التربية والتعليم العالي

الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات

دائرة القياس والتقويم

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة

دائرة التربية الخاصة

الإدارة العامة للتعليم العام

دائرة التعليم العام

إعداد

أ. أكرم أبو عليا

أ. آمال أبو شاويش

أ.جواد دويك

أ. خالد بشارات(إحصائي)

أ. مراد دريدي

أ. ناريمان الشراونة

أ. سحر عودة (منسقة)

أ.وحيد قطنة (محرر لغوي)

تصميم : أ. أماني حبوب

تم تمويل هذا التقرير من قبل مشروع التعاون التربوي الفلسطيني الفنلندي (PALFEP III)

جميع حقوق الطبع محفوظة

وزارة التربية والتعليم العالي/دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة ودائرة التعليم العام٢٠٠٩ _

مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة

كانون ثاني– ٢٠٠٩

المحتويات

المحتويات	أ
قائمة الجداول	جـ
شكر وتقدير	د
الخلاصة	هـ
ABSTRACT	و
المصطلحات الإجرائية	ز
المقدمة	ن
الفصل الأول: التقويم الواقع والمأمول	
الأسس والتعليمات المكتوبة والمتعلقة بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والصادرة عن الإدارة العامة للتعليم العام	١
التقويم في مجال التربية الخاصة	١
منحى التجاوب مع التدخل (RTI– Response To Intervention)	٢
الفصل الثاني: مؤشرات الشك	
أولاً: مؤشرات الشك للإعاقة البصرية	٥
ثانياً: مؤشرات الشك للإعاقة السمعية	٦
ثالثاً: مؤشرات الشك للإعاقة الحركية	٧
رابعاً: مؤشرات الشك لاضطرابات التواصل	٨
خامساً: مؤشرات الشك حول الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	١٠
سادساً: مؤشرات الشك لوجود عسر تعلّمي	١٢
مؤشرات الشك لوجود عسر قرائي (Dyslexia)	١٥
مؤشرات الشك لوجود عسر كتابي (Dysgraphia)	١٦
مؤشرات الشك لوجود عسر رياضي (Dyscalculia)	١٧
المؤشرات السلوكية لاضطراب الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة والاندفاعية عند الأطفال حسب DSM–4	١٨
مؤشرات الشك لوجود مشكلة عسر تعلّمي غير لفظي (نواحي سلوكية، اجتماعية، ووجدانية)	١٩
الفصل الثالث: مواءمات في التعليم والتقويم	
أولا : الإعاقة البصرية	٢١
توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئة للطالب الكفيف جزئياً	٢١

توجيهات للمعلم حول التعامل مع الطالب الكفيف كلياً أو جزئياً	٢٢
توجيهات للمعلم أثناء عملية تعليم الطالب الكفيف كلياً أو جزئياً	٢٢
الوسائل التعليمية استخدامها وتوظيفها للكفيفين	٢٤
الوسائل التقنية التي تساعد الكفيفين في عملية التعلم	٢٤
أسس التقويم للطالب الكفيف	٢٥
ثانياً: الإعاقة السمعية	٢٥
توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم	٢٥
توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم جزئياً	٢٦
توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم كلياً	٢٦
أسس التقويم للطالب الأصم	٢٧
ثالثاً: الإعاقة الحركية	٢٧
توجيهات للمعلم أثناء عملية تعليم الطالب المعوق حركياً	٢٨
أسس التقويم للطالب المعوق حركياً	٢٩
رابعاً: مشاكل النطق واللغة والصوت	٣٠
توجيهات عامة للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل النطق واللغة والصوت	٣٠
المواءمات الخاصة لتدريس الطلبة المضطربين نطقياً ولغوياً	٣٠
أسس التقويم للطالب الذي يعاني من مشاكل النطق واللغة والصوت	٣١
توجيهات عامة للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من الطلاقة الكلامية	٣١
أسس التقويم للطالب الذي يعاني من مشكلة الطلاقة الكلامية	٣٢
خامساً: الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٣٣
توجيهات عامة للمعلم للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٣٣
توجيهات للتعامل مع طلبة الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٣٣
أسس التقويم لطلبة الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٣٤
سادساً: عسر التعلم	٣٥
قائمة المواءمات المعطاة في أوراق العمل بالاختبارات والتدخل داخل الصف العادي	٣٥
المواءمات في الاختبارات	٤٠
مواءمة الشهادات	٤١
الفصل الرابع: تغذية راجعة من عملية تجريب موءامات التعليم والتقويم	
الإعاقة البصرية	٤٥

الإعاقة السمعية	٤٧
الإعاقة الحركية	٤٩
مشكلات النطق واللغة والصوت	٥١
الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٥٣
عسر التعلم	٥٦
التوصيات	٦٠
المراجع	٦١
الملاحق	
فريق مراجعة وتطوير أسس تقويم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	٦٦
ورقة تطوير تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٦٧
متابعة المواءمات والأسس	٦٨
تطوير أسس تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٦٩

قائمة الجداول

تحليل مواءمات الإعاقة البصرية	٤٥
تحليل مواءمات الإعاقة السمعية	٤٧
تحليل مواءمات الإعاقة الحركية	٤٩
تحليل مواءمات مشكلات النطق واللغة والصوت	٥١
تحليل مواءمات الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم	٥٣
تحليل مواءمات عسر التعلم	٥٦

شكر وتقدير

يسر الفريق الذي أعد هذا التقرير أن يتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع الزملاء الذين لم يتوانوا في المساعدة لإتمامه، ونخص بالذكر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، ومعلمي غرف المصادر، ورؤساء أقسام التعليم العام في بعض مديريات التربية والتعليم، ومديري المدارس الخاصة الّذين زودونا بالمعلومات عن واقع التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما نشكر مديري التربية والتعليم في كل من (رام الله، جنين، وبيت لحم) ومديري المدارس المستهدفة، وكذلك المعلمون الذين قاموا بتجريب المواءمات لدى طلبتهم، والتزموا بإعادة أدوات جمع البيانات بعد تعبئتها.ونشكر كلاً من الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة والإدارة العامة للتعليم العام ، والإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات على تعاونهم في إنجاز هذا التقرير، كما نشكر الأصدقاء في مشروع التعاون الفلسطيني الفنلندي (PALFEP III)على دعمهم الفني والمالي، وإلى كل من ساهم في إخراج هذا التقرير لحيز الوجود.

إلى كل هؤلاء جميعاً خالص شكرنا وتقديرنا، وكلنا أمل أن يدعم هذا التقرير تعلّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق توفير المواءمات في التعليم والتقويم لهم.

الخلاصة

مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

تبنت الأمم المتحدة قوانين موحدة لمبدأ التساوي وتكافؤ الفرص للمعوقين عام ١٩٩٣م، حيث تم التأكيد على تساوي فرص التعليم للجميع ودمجهم في نظام التعليم، وفي المؤتمر الدولي حول ذوي الاحتياجات الخاصة في عام ١٩٩٤م بعنوان «الحق لكل طفل في التعليم»، تم تبني هذا الشعار من قبل منظمة اليونسكو، ويتضمن هذا الإعلان أهمية التحاق هؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام ومنذ ذلك الوقت تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية هذا الشعار «التعليم للجميع» متضمناً الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بالبدء في برنامج التعليم الجامع في العام ١٩٩٧م. ولتحقيق سياسة هذا البرنامج تم العمل على مجموعة من الأنشطة منها تغيير الاتجاهات نحو هؤلاء الطلبة وتعديل الأبنية المدرسية، والبدء بغرف المصادر ومراكز المصادر (رام الله، وغزة) ولتحقيق الهدف الأمثل لهؤلاء الطلبة في تحسين عملية التعليم لهم، وتقليل التمييز السلبي بينهم وبين الطلبة العاديين، كان هناك ضرورة لإعداد تقرير يخص أسس التقويم والمواءمات المناسبة لهم، وقد تم إنجاز هذا التقرير بالتعاون المتكامل بين كل من الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، والإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات، والإدارة العامة للتعليم العام، بحيث يتم تطوير نظام تقويم شامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ليتم تبنيه من قبل صانعي القرار في الوزارة.

وقد عمل الفريق المكلف من هذه الإدارات الثلاثة بالتعاون مع أحد الخبراء التربويين باقتراح الآتي:

- تطوير مؤشرات للشك لتحديد فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المعتمدة في هذا التقرير.
- اقتراح وتطوير مواءمات في التعليم والتقويم للتعامل مع هؤلاء الطلبة.

Abstract

Accommodations for Teaching & Evaluating Special Education Students

The United Nations general assembly adopted the standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities in 1993 in which educational opportunities should be ensured that all persons with disabilities is an integral part of the education system. Besides, UNESCO adopted at the World Conference on Special Needs Education in 1994 in which "Every Child has a Fundamental Right to Education «. That includes those with special education needs must have access to regular schools. From this time, the Ministry of Education and Higher education has adopted the slogan" Education For All" including students with special needs starting with inclusive educational program in 1997. Many things were done to integrate those students as changing attitudes towards them, building accessibility, starting with resource rooms and two resource centers, In order to achieve the ultimate goal for those students to improve their education, and to reduce the negative discrimination between them and other normal students, a necessity is raised for having a better evaluation system to students with special needs. So, The Directorate General for Counseling and special education aims to cooperate with the Directorate General for Assessment and Evaluation and Examination and the Directorate General for General Education in developing a comprehensive evaluation system for student with special needs and to adopt it by the decision makers at the MOEHE. A team from the three directorates and an expert suggest at this report:

- Developing indicators for early identification for students with special needs according to their disabilities.
- Having suitable accommodations for those students.

المصطلحات الإجرائية

- **التقويم:** عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، والتقويم في جوهره عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، والتشخيص يتمثل في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، ومحاولة التعرف على أسباب ذلك، والعلاج يتمثل في محاولة وضع حلول مناسبة للقضاء على نواحي الضعف والقصور، والاستفادة من نواحي القوة أما الوقاية فتتمثل في محاولة تدارك الأخطاء خلال المراحل المختلفة لتخطيط وتنفيذ الخبرات التعليمية التي يشتمل عليها المنهج، والطلبة المعوقون بحاجة إلى تقويم مستمر ودوريّ، ويجب على المعلم أن يكون على دراية بخصائص هؤلاء الطلبة، ونمط التعلم الذاتي عندهم، وهذا يساعده في انتقاء طرق التعليم الملائمة، والوسائل التعليمية والأنشطة وطرق الاتصال، وكذلك في بناء الاختبارات وأدوات التقويم الخاصة بالطلبة المعوقين. والتقويم كما تعرّفه الوكالة الأوروبية لتطوير التربية الخاصة هو: الطرق المنظمة التي يستخدمها المعلم وغيره في جمع بيانات عن تعلم الطلبة، واستخدام هذه المعلومات لبيان مستوى تحصيل الطلبة وتطوير خبراتهم التعليمية(الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية) في عدة مجالات(European Agency for Development in Special Needs Education 2007).
- **التقويم التكويني:** عملية تشخيصية تصحيحية مستمرة تهدف إلى ضمان إحداث التعلم المطلوب مع توفير تغذية استرجاعية لمعاودة التعليم والتقويم من دون إصدار أحكام على المتعلم أثناء تعلمه وذلك بقصد تحسين مردود عملية التعلم والتعليم وبناء الشخصية.
- **التقويم الختامي:** يجري تطبيقه في ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل، أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي على النتاج المكتمل.
- **مؤشرات الشك:** وهي تلك المظاهر الجسمية والسلوكية التي تظهر على الطالب، وتميزه عن باقي الطلبة، وقد تكون مؤشراً لإعاقة معينة يعاني منها هذا الطالب، و تساعد معلمي الصفوف في الكشف المبكر عنهم.
- **مواءمات التعليم:** هي ميسرات يستحقها الطالب تعطى من قبل المعلم، وتشمل تسهيلات في البيئة التعليمية وطرق التعليم والمنهاج والتفاعل بين هذه العناصر. وهي تغير في طريقة تمرير المادة التعليمية – وتشمل تغير في تنظيم سير الدرس (كتغير اسلوب عرض المادة، تنظيم الدرس بشكل مختلف) او تغير في طريقة عرضه للطالب (كأن يتم تقديمه من خلال رسمة، او فلم، أو سي دي) او في مضمون الدرس (اختصار بعض الأمور غير الهامة، او تغير في التدريبات والمهام المرافقة أو تغير في بيئة الدرس (كأن يتم إعطاء الدرس في ساحة المدرسة، او في المختبر او في غرفة المصادر) الهدف من تلك المواءمات–الميسرات منع حدوث أخطاء في التعليم والتي تنبع من الإعاقة.
- **مواءمات التقويم:** هي ميسرات يستحقها الطالب تعطى من قبل المعلم في عملية تقويم الطالب الذي يعاني من إعاقة معينة. وهي تغير في طريقة التقويم الاعتيادية – وتشمل تغير في تنظيم الاختبار (كتغير

حجم الخط، تنظيم الاختبار بشكل مختلف) او تغير في طريقة عرضه للطالب (كزيادة الوقت، او ان يكون شفهياً) او في مضمونه(تغير في الأسئلة والمهام) أو تغير في بيئته(كأن يقدم الطالب الاختبار في غرفة منعزلة). الهدف من تلك المواءمات–الميسرات منع حدوث أخطاء في التقويم والتي تنبع من الإعاقة.

- **الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة:** هم الطلبة الذّين يعانون من الإعاقات التالية:
  - الإعاقة البصرية، الكلية والجزئية.
  - الإعاقة السمعية، الكلية والجزئية.
  - اضطرابات النطق واللغة والصوت.
  - الإعاقة الحركية.
  - الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم.
  - عسر التعلم.
- **الكفيف الكلي:** هو الشخص الذي لا تزيد عنده حدة الإبصار عن ٢٠/٢٠٠ (٦/٦٠) قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة ٢٠٠ قدم، يجب أن يقرب إلى مسافة ٢٠ قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر معوقاً، بصرياً، وهو الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة(بريل) ويعتمد في عملية التعلم على حاسة السمع بشكل رئيسي أثناء الحصة واللمس لتمييز الأشياء المتعلّمة أي أنّه يعتمد على الأصوات والوسائل التعليمية الملموسة.
- **الكفيف الجزئي:** هو الشخص الذي يمتلك حدة إبصار تتراوح من ٧٠/٢٠ إلى ٢٠٠/٢٠ في العين الأفضل بعد التصحيح الممكن، ويمكن للكفيف الجزئي التعلم بمفرده وذلك عن طريق بالاستعانة لبعض الأدوات المعينة والإجراءات التي تسمح له بتلقي التعلم بطريقة أكثر يسر وسهولة ومن هذه المعينات " استخدام النظارات الطبية، والمنظار الذي يكبِّر الأشياء خاصة الحروف، وكذلك تكبير خط الكتابة في المنهاج المكتوب.ومثال ذلك **الألبينو:** وهم الأشخاص الذّين لديهم القليل أو تنعدم عندهم صبغة الميلانين في العيون والجلد والشعر ويعانون من مشاكل في الرؤية (عبد الرحيم، ١٩٨٣).
- **الإعاقة السمعية:** لقد تباينت تعريفات الإعاقة السمعية بين العاملين في حقل التربية الخاصة، فكل منهم يعرّفها حسب اختصاصه، أو بناء على شدة السمع أو حسب وقت الإصابة حيث أشار (نتيل) دراسته إلى التعريفات التالية: فيعرفها(الخطيب، ١٩٩٨:٢٥) بأنها " مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جداً"، وتشير (عبيد، ٢٠٠٠:٣٣) بأنها: "حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع"، ويشير (العزة، ٢٠٠١:٢١) بأنها: "تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعف البسيط فالشديد جداً وتصيب الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة

وهي إعاقة تحرم الفرد من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، وتشمل الأفراد ضعيفي السمع والأطفال الصم، ويذكر أن الطفل الأصم هو الذي لا يسمع لأنه فقد القدرة على السمع، ونتيجة لذلك لا يستطيع اكتساب اللغة وفهمها ولا يقدر على الكلام ويحتاج إلى وسائل سمعية معينة"، وتعرف(بوحميد، ١٩٨٥:٩٠) ضعاف السمع: "الذين تكونت عندهم مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة، ثم ظهرت عندهم بعد ذلك إعاقة السمع، وهؤلاء يكونون على وعي بالأصوات ولديهم القدرة على الاتصال العادي أو القريب من العادي في عالم الأصوات الذي يعيشون فيه"، ويعرف (القريطي، ١٩٩٦:١٣٧) الإعاقة السمعية بناءً على نسبة الفقدان السمعي فيقول: " إنّ الأفراد الصم هم الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية سواء من ولدوا فاقدين للسمع تماماً أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على اذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة"، كما يعرف (القريطي، ١٩٩٦:١٣٨) ثقيلي السمع بأنهم " أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعيّ أو بقايا سمع، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما ويمكنهم تعلم اللغة والكلام سواء باستخدام المعينات أو بدونها"، ويعرف الباحث **نتيل** الإعاقة السمعية "على أنها عدم مقدرة الفرد على تمييز الأصوات المسموعة بطريقة واضحة أو مفهومة أو عدم سماعها كلية، وذلك نتيجة حدوث خلل عضوي أو عصبي في حاسة السمع (الأذن) أو خلل نفسي يؤدي إلى فقدان الأذن وظيفتها فيصعب الاتصال والتكيف مع الآخرين. (نتيل، ٢٠٠٤).

- **المعوق حركياً:** هو الشخص الذي لديه عائق جسدي يمنعه من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات، أو فقدان في القدرة الحركية أو الحسية أو كلتيهما معاً في الأطراف السفلى والعليا أحياناً أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف، وقد تنتج الإعاقة الحركية عن الحوادث والحروب والكوارث الطبيعية وإصابات العمل.
- **اضطرابات التواصل (Disorders Communication):** هي الحالة التي يكون فيها الكلام شاذاً مقارنة بكلام الآخرين بحيث يلفت انتباه كل من المتكلم والمستمع إليه ويعرقل القدرة على التواصل مع الآخرين(الخطيب و آخرون، ٢٠٠٧)، وهو اضطراب ملحوظ في النطق أو الصوت أو الطلاقة الكلامية أو التأخر اللغوي أو عدم تطور اللغة التعبيرية أو اللغة الاستيعابية الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة.وتصنف على:
  - **اضطرابات اللغة(Disorders Language):**

    هي إعاقة وانحراف في تطور الاستيعاب و/أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو أية رموز أخرى، ويشمل الاضطراب شكل اللغة (النظام الفونولوجي والصرفي والنحوي) ومحتواها (النظام الدلالي) واستخدامها في عملية التواصل (النظام الوظيفي)، وقد يتمثل الاضطراب في جانب أو أكثر من هذه الجوانب الثلاثة للغة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧).

- **اضطرابات النطق(Disorders Articulation):**

هي خلل في إنتاج الأصوات أو استخدامها تظهر في واحد أو أكثر من اضطرابات النطق أو النظام الصوتي(الخطيب و آخرون، ٢٠٠٧)، وفي تعريف آخر لاضطرا بات النطق فهي أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشفاه واللسان أو عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث استبدال أو تشوه أو إضافة أو حذف (الخطيب و الحديدي، ٢٠٠٥).

- **اضطرابات الصوت (Disorders Voice):**

هي اضطرابات درجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه، أو انخفاضه، أو نوعيته. (الخطيب و الحديدي، ٢٠٠٥).

- **اضطرابات الطلاقة الكلامية (Disorders Fluency):**

هي اضطراب تصيب تدفق الكلام مع علم الفرد تماما بما سيقوله. (الخطيب و الحديدي، ٢٠٠٥).

- **الإعاقة العقلية:** تمثل الإعاقة العقلية جانبًا من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر قبل سن (١٨) سنة، وما يظهر بعد هذا السن يكون عبارة عن أمراض عقلية خاصة إذا لم يكن هناك أعراض أو مؤشرات تدل على وجود الإعاقة العقلية قبل هذا السن، وسيتم التركيز في هذه المرحلة على الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبطيئي التعلم، ويمكن توضيح الإعاقة العقلية في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل: مهارات الاتصال اللغوي، والعناية بالذات، والحياة اليومية، والاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والخدمات الاجتماعية، والصحة والسلامة، والحياة الأكاديمية وأوقات الفراغ و العمل، وتختلف شدة الإعاقة من حالة إلى حالة وتصنف إلى بسيطة – متوسطة – شديدة.
- **الإعاقة العقلية البسيطة (Retardation Mental Mild):** هي تدني في المهارات العقلية عن المعدل الطبيعي (٨٥-١١٥) ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة ما بين (٥٥-٦٩)، ويمتاز صاحب الإعاقة بأن لديه صعوبات تعلم، ولديه قدرة على العمل والمحافظة على العلاقات الاجتماعية، ويساهم في المجتمع- معدّل تعلمهم بطيء- لذلك نموهم يشبه من هم أصغر سناً، كذلك يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في التذكر، والانتباه، وتعميم المهارات التي يتعلمونها، ويتم التركيز في هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية حيث أنهم لا يستطيعوا الاستفادة من البرامج التربوية التي تقدّم في المدارس العادية بشكل يماثل الطلبة الأسوياء، ويتضمن محتوى مناهج الأطفال القابلين للتعلم المهارات الاستقلالية، و الحركية، واللغوية، والأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهنية، والاجتماعية.
- **بطء التعلم:** الطفل بطيء التعلم هو الطفل الذي يتصف بانخفاض في قدراته العقلية، مما يترتب على ذلك صعوبات في التحصيل الدراسي، وتتراوح نسبة ذكائه بين (٧٠-٨٤) على اختبار ذكاء فردي (اختبار وكسلر مثلا)، وفي جميع الأحوال لا ينبغي الاعتماد على نسبة الذكاء كأساس وحيد للتشخيص، ومن

الضروري دعم التشخيص من خلال جانب التحصيل الدراسي الذي يشير إلى وجود تدنٍ واضح في جميع المواد الدراسية مقارنةً مع أقرانه في نفس العمر والجوانب النفسية والاجتماعية والطبية.

- **العسر التعلّمي، أو الإعاقات التعلمية أو الصعوبات التعلمية:** مرادفات مختلفة لنفس الاصطلاح العلمي المترجم عن اللغة الإنجليزية Learning Disability، من أجل توحيد الاصطلاحات التي سترد في هذه المادة ولمنع حدوث لبس لدى القارئ فسيتم استخدام مصطلح العسر التعلّمي Learning Disability، لما له من دلالات لغوية تعني ديمومة الشيء واستمراره، والتي تعتبر من إحدى خصائص العسر التعلّمي.

تعرّف الجمعية الأمريكية الوطنية العسر التعلّمي على أنه: « تعبير عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر بصعوبات جديه في مجال اكتساب الإصغاء، والكلام، والقراءة، والكتابة، وقدرة استعمال المصطلحات والتعابير و/أو القدرات الحسابية واستعمالها، تلك الاضطرابات تكون عادة داخليه ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (CNS)، ويمكن أن تظهر مدى الحياة. بالرغم من أن العسر التعلّمي قد يتزامن مع أوضاع مقيّدة أخرى (إصابة حسية،أو تخلف عقلي،أو اضطراب شعوري أو اجتماعي أو ظروف خارجية مثل: تباين اجتماعي، وتعلم غير كافٍ أو غير ملائم) فالعسر التعلّمي ليس نتيجة مباشرة لتلك الظروف. (NJCLD, 1994: 65-66)

يتضح مما سبق أن جميع التعريفات سابقة الذكر لا تختلف عن بعضها كثيراً، بل توجد بينها قواسم مشتركة وهي كالتالي:

١. إنّ عسر التعلّم يكون واضحاً في أداء الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية (الإصغاء، أو الكلام، أو القراءة،أو الكتابة، أو الحساب).
٢. عسر التعلّم ليس ناتجاً ع
٣. ن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات السلوكية، كما أنها ليس نتيجة للحرمان الثقافي أو القصور في الخدمات التعليمية (Lerner, 1993; Levine and Reed, 1999).
٤. إن سبب عسر التعلّم يكون في معظم الأحيان مرتبطاً بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي CNS، نتيجة لتلف في أجزاء من الدماغ و/أو سوء اتصال و/أو خلل في تناقل السيالات العصبية بين خلايا الدماغ المختلفة.
٥. إن العسر التعلّمي من الممكن أن يرافق الإنسان مدى الحياة(زياد، ٢٠٠١، ص٥٦).

إن أحد الفروق الجوهرية بين الطلاب بطيئي التعلّم والطلاب عسيري التعلّم، هو أن الطلاب بطيئي التعلّم تكون نسبة ذكائهم أقل من المتوسط، بينما الطلاب ذوو العسر التعلّمي -كما أجمعت عليه معظم الأدبيات- فنسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة، وهو أحد الفروق المميزة بين الطلاب من الوجهة العملية، حيث أن الطلاب ذوي العسر التعلّمي يتسم أدائهم الأكاديمي بالتذبذب لأنهم قد يبدعون في مواد معينة و يفشلون في مواد أخرى، وقد يكون التباين في أداءهم بينهم وبين أنفسهم، بينهم أو بين الآخرين، أو بين المواد التعليمية

المختلفة و/أو حتى في داخل المادة التعليمية نفسها نجدهم يتفوقون في مجالات معينة ويفشلون في مجالات أخرى. في المقابل يكون الطلاب بطيئو التعلّم يتسم أدائهم بالضعف في جميع المواد التعليمية (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠، ص٣٦).

تصنيف العسر التعلّمي

ينقسم العسر التعلّمي إلى قسمين أساسيين هما: عسر التعلّم النمائي أو التطوري ويشمل (الإصغاء والتركيز، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفهية، والمهارات الإدراكية الحركية)، وعسر التعلّم الأكاديمي ويشمل (التهجئة/التعبير الكتابي، المهارات الحسابية، المهارات القرائية، والمهارات الكتابية).

- **العسر القرائي (Dyslexia):**

يظهر العسر التعلّمي في القراءة من خلال صعوبة، تتجلى في عجز المتعلم عن تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام، وتخزين المعلومات في الذاكرة واستخراجها في الوقت المطلوب. وتكون عملية اكتساب القراءة بصورة غير ملائمة للعمر،حيث تتمثل في بطء القراءة، وتشويهات في النطق وفي صعوبة استخلاص المعنى من النص المقروء، وفي المستقبل قد يظهر صعوبة في التعامل مع نصوص طويلة وفهمها. تنتج بعض أنواع العسر التعلمي في القراءة عن صعوبات لغوية مثل: صعوبات في إدراك المركبّات الصوتية (الفونولوجيا)–إدراك الوحدات الصوتية الأساسية المركبة للغة–، وصعوبات في إدراك وتطبيق مبنى الجملة بالإضافة إلى تأخر واضطراب في تطور اللغة، وصعوبات أخرى في القراءة تكون نتاجاً لصعوبات في التمييز البصري مثل: التمييز بين الاتجاهات، والتمييز بين أشكال الحروف المتشابه شكلاً، ومواضع النقاط على الحروف ،ومواضع الحركات، وتأثيرها على نطق الكلمة وتغيير معناها (National Institute of Health, 1997).

- **عسر الكتابة صعوبات في الكتابة (Dysgraphia):**

أ. ديسجرافيه ديسلكسية – وهي صعوبة في قراءة خط اليد بسبب الصعوبة في التهجئة. مثال مصطفى = مستفا.

ب. ديسجرافيا حركية – وهي صعوبة في قراءة خط اليد ناتجة عن الصعوبة في تشكيل الحروف، وتترافق أحياناً مع بطء شديد في تنفيذ عملية الكتابة. مثال مصطفى =

- **عسر حسابي (Dyscalculia):**

يظهر هذا العسر من خلال صعوبات في اكتساب المهارات الحسابية الملائمة لسن الطالب، ويظهر ذلك عادة في سن مبكرة. وتتمثل هذه الصعوبات في عدم القدرة على فهم المصطلحات الأساسية في الرياضيات وعدم القدرة على تنفيذ العمليات الحسابية، وهناك صعوبة لدى بعض الطلاب في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات (كالمقارنة بين كميات أو قدرة القياس)، وفهم التوالي (مثل توالي الأرقام وتوالي العمليات الحسابية) وكذلك لديهم صعوبات لغوية (عدم القدرة على تعلم

مصطلحات ومفاهيم حسابية أو ترجمة مسائل حرفية إلى تمارين حسابية).

- **صعوبة الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)(ADHD):**

من أشهر أنواع العسر التعلّمي شيوعاً هو ما يعرف بالنشاط الزائد وقلة التركيز ويعاني الطالب صاحب النشاط الزائد وقلة التركيز من صعوبات مركبة في ضعف الإصغاء والتركيز ووفرة النشاط والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة اضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة DHD (Barkley, 1997). وقد عرّفت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين النشاط الزائد وقلة التركيز (DSM-4:Amaricna Psychiatric Association,1994) على أنه درجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء والاندفاعية والحركة الزائدة، وعادة تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيرا ما تترافق مع الصعوبات التعليمية.

- **عسر التعلّم غير الكلامي (Non-Verbal Learning Disabilities/on Learning Disabilities):**

إن أول من استخدم مصطلح عسر التعلّم غير الكلامي هما الباحثان جونسون ومايكلبست في العام 1967، وقد جاء ذلك في أعقاب حالات واجهتهم أثناء العمل في عيادتهم الخاصة ، حيث كانت تلك الحالات تعاني من صعوبات التعلّم، ولكن بالنظر إلى خصائصهم ومميزاتهم السلوكية والأدائية لم يجدوا لديهم مشكلة في الجانب اللفظي LD، بل على العكس كانت قدراتهم اللفظية جيدة في حين كان الضرر واضحاً في جوانب سلوكية، اجتماعية ووجدانية.

إنَ الوصف الذي قدّمه جونسون ومايكلبست تمركز في حقيقة أن عمل الهيموسفيره اليمنى يؤثر على فهم المظاهر/الظروف الاجتماعية، والفشل في تعلّم وفهم تعبيرات الوجه، لغة الجسد، وسلوكيات أخرى. هو نتيجة فشل في الهيمسفيره اليمنى، كما تؤدي أيضاً إلى عدم وجود نضج كافٍ لتنفيذ(أخذ أحكام)قرارات روتينية والمطلوبة في الحياة اليومية، بالإضافة إلى ذلك ادعّى مايكلبست وجود مشاكل في جوانب أخرى مثل: بناء علاقات اجتماعية، وإدراك الذات أوالجسد، وإدراك الاتجاهات(يمين-يسار)، إدراك الوقت، ومشاكل في الرياضيات، وكذلك فهم سلوكيات الآخر (Clikeman ,1990 & Hynd).

- **منحى التجاوب مع التدخل (RTI- Response To Intervention):**

هو منحى حديث يطرح آلية للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل إطار المدرسة، ويهدف إلى الكشف المبكر عن الطلبة المتأخرين دراسياً بهدف توفير فرص للتدخل والعلاج لهم ، فالمنحى يركز على العلاج أولاً وليس على التشخيص، ويرى المنحى بالتشخيص حاجة ملحة بعدما يتم تنفيذ تدخل مدروس ينتج عنه تجاوب ضئيل من قبل الطالب (Crombie, Knight & Reid ,2004).

المقدمة

نصت المادة ٢٤ من اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أن "للجميع حقاً في المشاركة في العملية التربوية، بما يحقق التعليم والتعلم "، هذه هي الرؤية التي تحكم عمل وزارة التربية والتعليم العالي، وثمة مقتضيات لها تهدف في مجملها إلى جسر الهوة بين الطلبة المتفاوتين في القدرات، بما يحقق استجابة عملية للاحتياجات الفردية، ويعطي المعوقين فرصاً متساوية مع أقرانهم، فالتعليم حق للمعوق مّما يمكنه من الشعور بتحقيق الذات، ومن ثم الانطلاق.

وفي إطار سعيها الدؤوب لترجمة توجهات خطة التعليم للجميع إلى حقائق عملية على أرض الواقع، فإن الوزارة لم تأل جهداً لتوظيف مؤشرات التشخيص والتقويم لصالح تبني سياسات واقعية تجعل الاهتمام بالفئات كلها أساساً للعمل الهادف المراعي لخصوصية كل فئة في حد ذاتها من جهة، والمهيىء لأرضية مناسبة للتكامل بين جميع الأنشطة والفعاليات من جهة أخرى، ودون إغفال أهمية تبني أية مؤشرات ناشئة عن تحليل الواقع بما يخدم تحقيق انطلاقة لتحسين مستوى التحصيل، وبلورة رؤى بعيدة المدى في سياق تحقيق منظومة الأهداف التربوية الوطنية التي عبرت عنها الخطط الخمسية المتتابعة للوزارة، وانتصاراً لمنهجية العمل التخصصي، وتحقيق التكاملية بين المجتمع المدرسي ومحيطه، تبنت الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة مشاريع وبرامج ريادية تستهدف تحسين واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بما يقتضيه ذلك من شمولية المعالجة، والعمل الأفقي في محاور عدة، حيث تصدرت الأولويات الآتية برنامج العمل الذي نفّذته الإدارة:

- دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية.
- البدء في برنامج التعليم الجامع عام ١٩٩٧ (وهو التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية، والصعوبات التي تواجه الفرد شريطة مراعاة الفروق الفردية وتلبية الاحتياجات).
- البدء في برنامج إنشاء غرف المصادر ومراكز المصادر عام ٢٠٠٤.
- تعديل الأبنية المدرسية التي يتم صيانتها وترميمها ومراعاتها في الأبنية الجديدة.
- دعم مؤسسات ومراكز التربية الخاصة بكوادر تعليمية لتخفيف العبء عنها.
- توفير الكتب المدرسية للطلبة المكفوفين بلغة بريل.
- المساعدة في توفير الأجهزة والوسائل المعينة، والتشخيص والعلاج بالتنسيق مع المؤسسات العاملة في التأهيل.

وإيماناً منها بأهمية التكامل في العمل، فقد عمدت الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، والإدارة العامة للقياس والامتحانات والتقويم، والإدارة العامة للتعليم العام في البحث عن السبل المثلى لتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فظهرت الاحتياجات الأولية خلال هذا التقرير في سياق البحث عن مؤشرات الشك التي

تشير إلى احتمالية وجود الإعاقة، وبالتركيز على خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم اقتراح مواءمات تركز على نقاط القوة لديهم وتقلل من التمييز بينهم وبين أقرانهم من الطلبة العاديين، وتسهل التعامل مع أسس تقويم مناسبة لهم.

ومن هنا، فإن التعويل على المخرجات مرتبط بمراجعة وتطوير نظام تقويم شامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واعتماده من صناع القرار في وزارة التربية والتعليم العالي، وهو يشكل أحد المرتكزات الأساسية التي سيتم الاستناد إليها لتلبية احتياجات هذه الفئة، ومنحها اهتماماً خاصا يعزز فرص التحصيل المتاحة لهم بحيث يتم منحهم الثقة بموازاة أقرانهم من جميع الطلبة الملتحقين بالتعليم عبر جميع الفئات التعليمية.إضافة إلى ذلك، فإن عملية دمج هذه الفئة في مدارس التعليم العام تشهد تقدما ملحوظً تلبية لسياسة قوامها دمج الفئات جميعها في المؤسسة التربوية، حيث بلغت أعداد الطلبة المدموجين وفقاً لإحصائية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ حوالي (٣٩٩٣) طالباً وطالبة في المحافظات الشمالية، و (١٥٠٩) في المحافظات الجنوبية ، موزعين على الإعاقات الظاهرة (البصرية، السمعية، الحركية ومشاكل النطق واللغة)، ولا يتم رصد أعداد الطلبة للإعاقات الخفية المدموجة(الإعاقات العقلية البسيطة وعسر التعلم) حيث لا يوجد آليات محددة لتشخيصهم.

وقد استعرضنا في هذا التقرير مؤشرات الشك، وقائمة بمواءمات في التعليم وأخرى في التقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأتي أهمية هذا التقرير بشكل محدد في النواحي الآتية:

- عدم وجود أية مؤشرات في الأسس والتعليمات المكتوبة والمتعلقة بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والصادرة عن الإدارة العامة للتعليم العام بشأن وجود مواءمات في التعليم والتقويم.
- عدم وجود أية مؤشرات في الأسس والتعليمات المكتوبة والمتعلقة بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والصادرة عن الإدارة العامة للتعليم العام بشأن وجود مؤشرات شك بوجود هذه الإعاقات.
- المحاولة الأولى لوزارة التربية والتعليم من أجل الوصول إلى مواءمات تعليمية وتقويمية والتي هي حق من حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المحاولة الأولى لوزارة التربية والتعليم في استخدام منحى التجاوب مع التدخل في آلية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة.
- توفير مواءمات تعليمية وتقويمية ليست إعاقات.
- توفير مؤشرات شك ليست إعاقات.

الفصل الأول

التقويم الواقع ولمأمول

الأسس والتعليمات المكتوبة والمتعلقة بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجاتالخاصة والصادرة عن الإدارة العامة للتعليم العام

نستعرض فيما يلي ما جاء في أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الأكاديمي بفرعيه(العلوم الإنسانية والعلمية) الصادرة في العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م من قبل الإدارة العامة للتعليم العام:

- في البند السادس نصت الفقرة ٢ على أن يرفّع الطالب في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى (الأول، والثاني، والثالث) إلى الصف الأعلى، ولا رسوب في هذه الصفوف.
- نص البند العاشر على أنه إذا كان رسوب الطالب ناتجاً عن إعاقة مؤكدة من جهة رسمية، بحيث يتوقع ألاّ يستفيد من الرسوب، يرفع تلقائياً حتى ينهي مرحلة التعليم الأساسي.
- نصت الفقرة السابعة من البند الثاني عشر بأن تُعالج المدرسة حالة الطالب الكفيف من حيث تقدير علامته في بعض المباحث مثل الرياضيات، والتربية الرياضية والحاسب الالكتروني ورسم الخرائط في مبحث الجغرافيا، في ضوء طبيعة المنهاج وقدرات الطالب، ويشترط حضور ذلك الطالب جميع الحصص المقررة للمبحث الذي يستدعي مثل هذه المعالجة، كما تعالج المدرسة حالة الطالب الأصم بالنسبة لمبحث اللغة الإنجليزية عن طريق تقدير علامته في ذلك المبحث.
- أما التعامل مع ما تبقى من الإعاقات فقد نص البند الثالث عشر بأن تتولى لجنة التربية والتعليم في المديرية معالجة أية حالة لم تعالجها هذه الأسس أو تنشأ عن تطبيقها بعد الرجوع إلى الإدارة العامة للتعليم العام في الوزارة.

ومن هنا نرى أهمية هذا التقرير لتطوير مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، في المرحلة الأولى، حتى يتسنى للمعنيين في الوزارة تحويلها إلى تعليمات وأسس مكتوبة.

التقويم في مجال التربية الخاصة:

وصف العالمان مكلوفلين ولويس (Mcloughlin & Lewis) حسب (الخطيب،٢٠٠٥) التوجهات الحديثة على صعيد التقييم التربوي– النفسي في ميدان التربية الخاصة عموماً على النحو التالي:

١. اختيار الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى المناسبة والتي تخلو من التحيز ضد المفحوص بسبب إعاقته، كذلك يجب على الفاحص أن يتجنب التحيز ضد المفحوص على أساس الخلفية أو الثقافة.
٢. تطبيق الاختبارات بلغة المفحوص أو بطريقة التواصل التي يستخدمها ما لم يكن القيام بذلك أمرا مستحيلاً.
٣. أن يتمتع الاختبار المستخدم بالصدق فيما يتعلق بالأهداف المحددة التي يتم استخدامه من أجلها.

٤. أن يقوم مختصون مدربون بتطبيق الاختبارات، وذلك وفقاً للتعليمات التي ينص عليها الاختبار.
٥. اختيار الاختبارات بحيث يتم تقديم صورة حقيقية عن مواطن الضعف ومواطن القوة لدى المفحوص في الجوانب المعرفية أو التحصيلية وليس الضعف الحسي الذي يعاني منه.
٦. عدم الاكتفاء بتطبيق اختبار واحد لوضع البرنامج التربوي للطالب.
٧. أن تتمثل الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى بالاختبارات المصممة لتقييم الحاجات التربوية المحددة.
٨. استخدام أسلوب التقييم الشمولي الذي يقوم به فريق متعدد التخصصات.
٩. تقييم الشخص المعوق فردياً.
١٠. تطوير وتصميم اختبارات متنوعة لا تقتصر على الاختبارات المقننة، وتوظيف طرق جديدة لتقييم المهارات الأكاديمية واللغوية وغيرها.
١١. التركيز على جمع المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالعملية التربوية مثل الأهداف التعليمية قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى.
١٢. دراسة، وتحليل البيئة، ودراسة وتحليل استجابات الطالب، وكيفية أدائه للمهارات المختلفة.

منحى التجاوب مع التدخل (RTI– Response To Intervention)

لقد اعتمد الفريق في هذا التقرير منحى التجاوب مع التدخل RTI، وذلك خلال طرحه لمؤشرات الشك التي سوف تساعد المعلم في تحديد الطلبة الذين يستحقون مواءمات التعليم والتقويم ، ويضم منحى التجاوب مع التدخل خمس نقاط، يمكن اختصارها بكلمة (اختلاق: اكشف، خطّط،تدخل،لاحظ،قيم) موضحة كالآتي:

١. الكشف عن مواطن الضعف لدى الطلاب وتصنيفها وفق معايير (المتعلّم، المنهجية، وخطط التعليم)، وبالتالي التدخل يجب أن يكون فورياً ولا يتطلب الانتظار حتى يتم إرسال الطالب إلى مشخص والحصول على تشخيص رسمي منه/ها.
٢. التخطيط لعملية التدخل آخذاً بعين الاعتبار العوامل المتعلقة بالمتعلّم/الطالب (قيم اجتماعية وبيئية، قدرات ذهنية، قدرات اجتماعية، ودافعية للتعليم)، والعوامل المتعلقة بالمهام المطلوبة (الأسلوب والمنهجية)، والعوامل المتعلقة بخطة التعليم.
٣. التدخل والتطبيق للخطة المراد تحقيقها وفق الخطوات التي تقدمت بها، من نواحي الاستراتجيات المستخدمة، تسلسل العمل وكمية أو حجم العمل على كل هدف من الأهداف، وعند نقاط التحوّل سجل السبب التي دعت إلى تغيير مسار التدخل أو تعديله.
٤. الملاحظة والمشاهدة والمراجعة لعملية التطبيق بهدف استخلاص العبر وتوجيه عملية التدخل بما يتلاءم مع الطلبة، وتحديد كمية التدخل المستقبلية بما يحقق الأهداف المرجوة منه.
٥. القياس والتقويم لعملية التدخل من خلال تقدم الطلاب هل يحدث تقدم لدى الطلبة أم لا؟ هل تتقلص الفجوة بين الطلاب وأقرانهم؟ هل هناك نقاط تعيق مسار تقدم الطلاب وإلى ماذا ترجع هل هي عائدة إلى (المتعلّم، المنهجية، أم لخطط التعليم)؟

العودة إلى الخطوة رقم (١)، إن إتمام الخطوات الخمسة السابقة لابد أن يقودنا إلى أن نستشكف نقاط جديدة تتطلب تخطيط عملية تدخل جديدة والعودة على مسار التدخل مرة أخرى، فإما أن نصل إلى نتيجة مفادها أن صعوبات أكاديمية جدية وحقيقية مرتبطة بقدرات المتعلّم الذهنية تعيق عملية تقدمه وتقلل من تحصيليه الأكاديمي، وإما أن نصل إلى نتائج أخرى متعلقة بالدافعية، بالظروف البيئية والاجتماعية، و/أو قضايا مرتبطة بالمنهجية وبطريقة التعليم وتخطيط عملية التعليم، وبالتالي يكون تدخلنا مختلفاً، وقد لا يتطلب ولا يلزمنا اتباع سياسة المواءمات مع الطلبة من فئات أخرى غير ذوي العسر التعلّمي.

الظروف التي ينفذ فيها منحى RTI

- تقوية الطلاب ومساعدتهم في التعليم داخل الصف.
- تنفيذ عملية التدخل يومياً وبمقدار ما بين ساعة إلى ساعتين(Torgesen, 2002, 2003)
- مسار التدخل يتطلب علاقة يومية مع الطالب، ويجب أن ينفذ داخل الصف، وعلى يد المعلم. فقط عندما يقوم المعلم بقيادة عملية التغيير، يشعر بالتمكن empowered والأهل يشعرون بالثقة والطلاب يشعرون بالتفوق والنجاح« (Peer, L. 2004 p.158).
- توثيق مسار التدخل ومستوى التقدم الذي يحرزه الطلاب جراء خطة التدخل المتبعة (Denton&Vaughn, 2003).
- التحقق دائماً من أسباب فشل الطلاب، لماذا يفشلون؟ وعدم الاكتفاء فقط بكيف يتعلمون؟.
- على المعلم ألا يتوقع من طلابه أن يستخلصوا العبر وحدهم، وإنما يجب مساعدتهم للوصول إلى تلك الاستنتاجات، لأن هذا الأسلوب لا يلائم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- على المعلم ألاّ يعتمد على أسلوب جرّب بنفسك، لأنه غير ملائم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وإنما هيا نجرب معاً.
- التذكر دائماً عند تعاملنا مع الطلبة ذوي العسر التعلّمي أن ما لم يكن موجوداً في الرأس، فيجب وضعه على الورق.
- تمثيل تقدم الطلاب بيانياً، بحيث نوضح تقدم المجموعة والفرد (Abbot, Reed & Berninger, 1997) ، ومعايير التقدم للمتعلّم بالمقارنة مع نفسه وبالمقارنة مع الطلاب الآخرين.
- تحديد فترات زمنية للتقييم (Fuches, 2003).

مما سبق يمكن تلخيص منحى التجاوب مع التدخل في النقاط التالية:

- تحديد فترات زمنية لإجراء التقييم وفحص التغييرات في الأداء.
- الاتفاق على معايير لتحديد عسر تعلّمي، مقابل التجاوب للتدخل.
- في حال أن المتابعة أثبتت لنا أن الطلاب يتقدمون فيجب الاستمرار في عملية التدخل.
- في حال عدم وجود تقدم بالرغم من جميع الجهود التي تم بذلها، يجب تحويل الطالب لتشخيص مهني.

الفصل الثاني

مؤشرات الشك

سيتم في هذا الفصل استعراض قوائم تحوي مؤشرات مظهرية وسلوكية تساعد المعلمين في اختيار الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفق إعاقاتهم بهدف توفير ما يستحقونه من مواءمات في التعليم والتقويم.

أولاً: مؤشرات الشك للإعاقة البصرية

يسهل التعرف على الكفيف الكلي لكونه عاجزاَ عن الرؤية، كما يسهل التعرف على الطلبة (الألبينو)، وذلك ببياض اللون بما في ذلك الشعر والعيون، وكذلك حساسيتهم الشديدة للضوء، وصعوبة في التكيف عند اختلاف الإضاءة، ولكن نستعرض فيما يلي الأعراض المظهرية والتربوية والسلوكية لمؤشرات الشك للكفيف الجزئي.

١. **المؤشرات المظهرية:**

- الالتهابات المتكررة للعين.
- وجود إحمرار في العين أو الجفنين.
- الحَوَل، تتحرك إحدى عينيه إلى الداخل والخارج.
- يبدو البؤبؤ في إحدى عينيه أكبر من الآخر.
- يعانون من تدميع عيونهم.
- ظهورالتهابات على الجفن بشكل متكرر.

٢. **المؤشرات التربوية:**

- تقريب المواد المطبوعة بحيث تصبح قريبة جداَ من العينين لمحاولة القراءة.
- عدم مشاركة الزملاء بالألعاب الرياضية التي تحتاج إلى رؤية الأشياء البعيدة.
- عدم القدرة على رؤية الأشياء البعيدة، والارتباك عند القيام بعمل يتطلب النظر من مسافة كالقراءة عن اللوح.
- عدم القدرة لمسك الأشياء التي تقدم له بشكل مباشرة، فقد يقترب أو يبتعد عند محاولة الإمساك بالأشياء.
- الخلط بين الحروف المتشابهة.
- عدم الانتباه للحصة.
- دفتر الملاحظات والواجبات رديء الترتيب.
- تكرار أو حذف سطور باستمرار عند القراءة.
- صعوبة قراءة الخط الصغير.
- صعوبة التقاط التفاصيل الدقيقة في صورة معينة.

٣. **المؤشرات السلوكية:**

- حركة العيون بطريقة عشوائية.
- صعوبة الحركة داخل الصف.
- إجهاد في القراءة لدرجة إغلاق العينين.
- وضع اليد على العين أو يحركها أمام العين.
- فرك العين بصورة مستمرة.
- إظهار ميل لاستخدام عين دون أخرى، إغلاق إحدى عينيه عند النظر إلى اللوح، وقد يغمض عينيه نصف إغماضة، وتقطيب الحاجبين.
- ميلان الرأس وتحريكه إلى الأمام أو الخلف أو الجوانب بطريقة ملفتة للنظر، كلما أراد النظر إلى الأشياء القريبة والبعيدة.
- شكوى من تشوش في الرؤية.
- الشعور بصداع أو غثيان بعد أداء مهمات قريبة من العين.
- التذمر من الدوخة عند الانتهاء من قراءة فقرة صغيرة.
- الصعوبة في التمييز بين الأشخاص، و التمييز بين الأصوات.
- صعوبة التنسيق بين حركة العين واليد.
- الشعور بألم وحرقة في العين.
- الشعور بوجود غبار أو رمل على العين.

ثانياً: مؤشرات الشك للإعاقة السمعية

- تشوهات خلقية في الأذن الخارجية (عدم وجود صيوان).
- إفرازات صديد من الأذن.
- آلام وطنين في الأذن.
- عدم الاستجابه للصوت العادي أو الضوضاء، فلا يصدر عنه رد فعل للأصوات المفاجئة.
- عدم القدرة على تقليد الأصوات.
- عدم القدرة على تحديد الجهة التي يصدر منها الصوت.
- الخمول في الحصة.
- شارد الذهن في الحصة.
- عدم فهم التعليمات، وعدم الاستجابه لها.
- إصدار أصوات شبيهة بالمناغاة.

- تأخر في القدرة الكلامية بالمقارنة مع أقرانه.
- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات.
- بطء في نمو الكلام واللغة ولا يتجاوب مع الأصوات الخارجية.
- معاناة من عيوب النطق وبخاصة حذف بعض الأصوات الساكنة، واضطرابات الكلام، وعدم وضوح الكلام.
- تأخر دراسي بالرغم من قدرته العقلية العادية.
- الحديث بصوت أعلى بكثير مما يتطلبه الموقف.
- الاقتراب كثيراً من الأجهزة الصوتية، كالراديو والتلفزيون أو يرفعه لدرجة يشكو منها الآخرون.
- الإصغاء إلى الأصوات بطريقة مميزة وغير عادية، كأن يميل برأسه باستمرار تجاه مصدر الصوت مع وضع يده على أذنيه ملتمساً السمع، مع تقديم جسمه نحو فم المتكلم، أو أن يتطلع بطريقة ملفتة إلى وجه المتحدث.
- الانشغال عن المعلم بأمور ثانوية.
- التهرب من المحادثة مع المعلم في دروسه، لأن قدرته اللغوية وحديثه غير متزن مع إظهار بطء في إخراج الكلمات.
- عدم الربط بين الإجابة والسؤال المطروح عليه، وذلك لضعف سمعه، يعطي إجابات غير صحيحة عن أسئلة بسيطة.
- محباً للعزلة ومنسحباً وغير راغب في الاختلاط بزملائه.

ثالثاً: مؤشرات الشك للإعاقة الحركية

تختلف خصائص الشخص المعوق حركياً تبعاً لاختلاف مظاهر الإعاقة الحركية، ودرجتها وردود فعل الآخرين نحو مظاهر هذه الإعاقة وتتراوح هذه الخصائص ضمن النقاط الآتية:

- يكون لديه خلل في نمو عضلات الجسم التي تشمل اليدين والأصابع والقدمين والعمود الفقري.
- يتحرك بشكل محدود.
- يكون لديه صعوبة في استخدام القلم عند الكتابة.
- يحتاج إلى وقت لتنفيذ الواجبات الكتابية.
- يكتب بخط غير واضح.
- يستخدم الأطراف الصناعية والعكاكيز وغيرها.
- يكون لديه صعوبة في استخدام الأماكن المرتفعة.
- يكون لديه صعوبة في استخدام الدرج.
- لا يستطيع المشاركة ببعض الأنشطة الرياضية.

- يحتاج الى وقت لتنفيذ التعليمات الحركية
- يكون لديه أخطاء في الكتابة الإملائية بسبب ضعف العضلات الدقيقة.
- لا يضبط المثانة مما يجعله يتبول بشكل لا إرادي.

رابعاً: مؤشرات الشك لاضطرابات التواصل

١. من حيث اللغة:

- يحدث أصواتاً عديمة الدلالة ويعتمد على الحركات والإشارات.
- يكتفي بالإجابة (بنعم) أو (لا) أو بكلمة واحدة، أو بجملة من فعل وفاعل فقط دون مفعول به.
- يعبر بكلمات غير واضحة بالرغم من تقدم عمر الطالب.
- يصعب عليه الكلام بلغة مألوفة ومفهومة.
- يستخدم عدد محدد من المفردات.
- يستخدم كلمات وأفعالاً وضمائر في أماكن غير مناسبة لها.
- يظهر ضعفًا فيما يسمع.
- يخلط في الكلمات المتشابهة في اللفظ أو المعنى.
- لا يميز الكلمات المكتوبة.
- لا يفهم الكلمات المكتوبة.
- يظهر بطئاً في القراءة.
- يخطئ كثيراً في القراءة.
- لا يستدل على الكلمة المناسبة في الكلام.
- يستبدل كلمة بأخرى، ولكن من نفس المجموعة المعنية، فقد يستبدل كلمة ملعقة بسكين أو كتاب بدفتر.
- لا يميز بين المذكر والمؤنث.
- لا يميز بين الجمع والمفرد.
- لا يميز بين الفعل والاسم.
- ينسى شكل الحروف عند الكتابة.
- قد يكتب من اليسار إلى اليمين في اللغة العربية والعكس صحيح في اللغة الإنجليزية.
- يحذف بعض الحروف عند الكتابة.
- يستبدل بعض الحروف عند الكتابة.
- لديه أخطاء في الكتابة الإملائية المنظورة.
- لديه أخطاء في الكتابة الإملائية غير المنظورة.

- يحتاج لوقت طويل عند كتابة الكلمة الواحدة.

٢. **من حيث النطق(الكلام):**

- يستبدل صوت /ر/ بصوت /ل/ مثل "شجلة" بدلاً من "شجرة", و "ملكب" بدلاً من "مركب".
- يستبدل صوت /ك/ بصوت /ت/ مثل "تراسة" بدلاً من "كراسة", و "ستينة" بدلاً من "سكينة".
- يستبدل صوت /ج/ بصوت /د/ مثل "دردل" بدلاً من "جردل ", و"دابر" بدلاً من "جابر".
- يحذف الصوت الأخير من الكلمة مثل حذف حرف /ر/ من كلمة "سام" فتفهم سامر أو سامح.
- يحذف مقطعاً من الكلمة مثل "مام" بدلاً من "حمام" و "مك" بدلاً من "سمك".
- يضيف الصوت في بداية الكلمة مثل سسمكة, ممروحة.
- يكرر كلمة من مقطع أو أكثر، مثل واوا، دادا.
- لديه فتحة في السقف العلوي في التجويف الفمي.
- لديه شق في الشفة العلوية(شفة أرنبية).
- لديه صعوبة في نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان مثل (و/م/ف).
- لديه فتحات سنية مشوهة.
- لديه ارتخاء بالفك مما يؤثر على درجة الصوت وطريقة لفظه.
- يبرز أحد فكيه عن الآخر مما يُحدث خللاً في إطباق الأسنان.
- يبذل جهداً كثيراً أثناء الكلام

٣. **من حيث الصوت:**

- لديه صوت رفيع وحاد كالأطفال.
- يتكلم بإيقاع واحد، دون القدرة على التغيير في الارتفاع، والشدة ، أو النغمة واللحن.
- يصدر أصوات أنفية (الخنف).
- يصدر الطالب أصواتاً بشكل غير متناسق من حيث الارتفاع أو الانخفاض أو الطبقة الصوتية، ويكون سريعاً، ومتوتراً.
- يصدر صوتاً خليطاً ما بين صوت الهمس وصوت الخشونة معاً(البحّة).
- يستخدم أصواتاً خافتة(الهمس).
- يكون صوته غير مفهوم بسبب صعوبة في التنفس.

٤. **من حيث الطلاقة الكلامية:**

- يكرر الكلمة الواحدة أكثر من مرة مثل لكن لكن لكن.
- يكرر الأصوات والمقاطع مثل هـ – هـ هل يمكن أن .....
- يطول النطق ببعض الأصوات مثل نااااا حن (نحن).
- يظهر عليه التوتر في عضلات الوجه والجسد عند النطق: في العينين والفم، والنَفَس

المتقطع، واللهاث، والقبض على اليد والضغط على القدم.

- يستخدم بعض الحشوات في الكلام مثل "ايه"، "أو"، "يعني".
- يجد صعوبة عالية بالتنفس مما يصاحبه توقف في أعضاء النطق استعداداً لإخراج الصوت.
- يتجنب الكلمات الصعبة بمواقف عديدة.
- يشعر بالخجل إذا طلبت منه الإجابة وقد يصاب بالإحباط والقلق.

خامساً: مؤشرات الشك حول الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم

علينا العلم بأن تحديد مفهوم الإعاقة العقلية، ومستوياتها هو أمر غير ثابت وذلك لطبيعة هذه العلاقة التي تتسم باختلاف الأنماط السلوكية المختلفة، ولذلك يتوقع أن تظهر سلوكيات جديدة وغير منصوص فيها، ولكنها تبقى ضمن السلوكيات غير المألوفة أو غير طبيعية بالمقارنة بالسلوكيات الطبيعية للمرحلة العمرية. ولذلك عند ملاحظة سلوك غير مألوف يؤخذ بعين الاعتبار، ويدوّن ويسجل مدى تكراره لاعتمادها كسلوك مراد علاجه، إن كان طبياً أو نفسياً أو اجتماعياً أو تربوياً.

١. **من حيث القدرة العقلية:**

- لا ينتبه أثناء الحصة بشكل عام.
- تركيزه أثناء الحصة يتشتت لأبسط المؤثرات الخارجية.
- ليس لديه القدرة على الاستفادة من التعليم العارض.
- لا يستطيع تذكُّر ما تعلمه في الحصة.
- لا يستطيع التمييز بين الأمور المتشابهة والبسيطة منها.
- لا يستفيد من التعلم في تعميم المفردة المتعلَمة.
- ضعف القدرة على التفكير المجرد، ويحتاج إلى وسائل مادية معينة لتثبيت التعلم.
- لا يستطيع أن يفهم شرح المدرس كباقي طلبة الصف
- لا يستطيع فهم الكثير من الأوامر مثل اكتب: ما تراه على اللوح في دفتر الكتابة أو حتى التعليمات البسيطة.
- لا يستطيع أن يتعامل مع الأشكال الهندسية مثل أن يرسم دائرة، مربعاً، شكلاً معيناً.
- لا يستطيع إعادة أيِ مجموعة من الأرقام بعد سماعها لمرة واحدة مثلا : ٧-٩-٦-٣، ٨-٥-٧-٢.
- يكون متأخراً في جميع دروسه.
- يتعذّر عليه في معظم الأحيان التمييز بين الأشكال.
- يتعذّر عليه في معظم الأحيان التمييز بين الألوان.
- يتعذّر عليه في معظم الأحيان التمييز بين الأحجام والأوزان.

- يتعذّر عليه في معظم الأحيان التمييز بين الروائح والمذاقات المختلفة.

٢. **من حيث القدرة الجسمية/الحركية:**

- لديه ضعفٌ عامٌ أو تأخرٌ من حيث سرعة النمو ومعدله.
- لديه تشوهات مختلفة في الرأس (كبر – صغر – أو الوجه).
- اصغر في حجمه و طوله من أقرانه العاديين.
- لديه تشوهات مختلفة في أطراف الجسم (نقصان أو زيادة أصابع أو فقد يد أو رجل).
- لديه أعراض مختلفة للإصابة بالأمراض.
- انحراف الجمجمة شكلاً وحجماً.
- تعبير الوجه يتميز بالجمود أو أن الوجه غير معبر عن المواقف المختلفة والمناسبة.
- يبدو مبتسماً ولطيفاً في جميع الأوقات والمواقف المناسبة وغير المناسبة.
- الصوت خشن وعميق.
- لديه سمنة زائدة وقصر في القامة وبروز في البطن.
- كثير الحركة ولا يستطيع أن يستقر في مقعده كبقية الطلاب.
- يحرك يديه دائماً، ويحرك رأسه ناظراً حوله.
- طريقة سيره غير متزنة، ويلفت الانتباه.

٣. **من حيث القدرة الانفعالية الاجتماعية**

- تدني مستوى الدافعية بشكل عام، وللتعلم بشكل خاص.
- تدني مفهوم الذات..
- توقع الفشل والإخفاق ولا يكترث لنتائجه أو علاماته.
- ينسحب عند التجمعات أو عند تكوين الشللية، ويبتعد لإخفاء نفسه داخل الصف وخارجه.
- يحاول الاختباء أو إزاحة النظر عنه عند محاولة الطلب منه القيام بمهمة، إن كان وحده أو أمام زملائه.
- تسهل إثارته، وقد يحطم ما تتناوله يده.
- قد يعتدي على غيره من الطلبة بالضرب، أو العض بدون سبب أو لسبب بسيط..
- يندفع إلى خارج الصف دون سبب ودون استئذان.
- سريع الملل.
- لا يرد عدوان المعتدي، وقد يبكي.
- يبدو دائما كما لو كان شارد الذهن أو منشغلاً بشيء غير مهم.
- يكون منعزلاً دائماً، ولا يشترك مع غيره من الطلبة في اللعب.

٤. **من حيث القدرة اللغوية:**

- لديه ضعف أو تأخر لغوي وكلامي.
- لغته تتطور ببطء.
- تتسم لغته بعدم النضج، وكأنه أقل عمراً مع تمتعه بسمع جيد.
- كلامه غالباً ما يكون مضطرباً من حيث الطلاقة أو النطق أو الصوت.
- يفتقر للكثير من الحروف عند التكلم وتفهم كلامه بصعوبة.
- يبدل أو ينقصّ من الحروف عند النطق.
- يكون جوابه بكلمة أو كلمتين وعادة ما تكون غير مرتبطة بالجواب المتوقع منه.
- يكرر مفرداته اللغوية حتى عند الإجابة عن أسئلة مختلفة.

سادساً: مؤشرات الشك لوجود عسر تعلّمي

١. **التحصيل الأكاديمي يكون متدنياً.**

٢. **يوجد فجوات في المستوى التنفيذي**

- بين موضوعات دراسية مختلفة.
- من ساعة لأخرى ومن يوم لآخر.
- بين أجزاء وتفرعات اختبارات تفحص قدرات الطالب.

٣. **صعوبات في الإصغاء.**

- صعوبة في التركيز.
- يتشتت بسهولة.
- الالتفات إلى نقاط غير مهمة.

٤. **صعوبات في التنظيم**

- تنظيم معلوماتي ضعيف وصعوبة في فهم المقروء.
- تنظيم زمني ضعيف ،وصعوبة في التخطيط، وفي إتمام مهام، وصعوبة في تقدير الوقت (ماذا يسبق ماذا من ناحية زمنية).
- تنظيم مكاني وفراغي ضعيف وصعوبة في تنظيم أغراض،وكلمات، وكتب، وصعوبة في تقدير المسافات.

٥. **صعوبة في فهم اللغة المكتوبة أو الشفوية في أوضاع مثل:**

- تنفيذ تعليمات.
- فهم أسئلة.

- إصغاء لمحادثات.
- متابعة قصص وأحداثها.
- ردة فعل لتوجه – إعادة سؤال.
- ردة فعل للغة الجسد وليس للغة نفسها.

٦. **صعوبة استخدام اللغة في المجالات التالية:**

- تذكر كلمات وأسماء.
- تسلسل أصوات وكلمات.
- تسلسل كلمات في جمل.
- تسلسل جمل في قصة.
- توسيع الجمل والإسهاب.
- تشتت في الأزمنة والأوقات.

٧. **مهارات التذكر متدنية – وصعوبات في فعاليات مثل:**

- تذكر أحداث.
- تذكر أسماء أشخاص وأغراض.
- تذكر وتعلم قوانين حسابية بشكل أوتوماتيكي.
- تذكر وتعلم أصوات بشكل أوتوماتيكي.
- استخدام استراتجيات تذكر.
- تذكر اتجاهات.

٨. **تناسق متدن، صعوبة في فعاليات مثل:**

- تناسق عين–يد
- كتابة
- رسم
- لعبة
- رياضة.

٩. **سلوكيات غير متجانسة مثل:**

- اندفاعية كبيرة
- حكم أخلاقي مشوه وغير صحيح.
- صعوبة في خلق اتصال مع أبناء الجيل.
- تجاوز الحدود
- مستوى متدنٍ من تحمل الإحباط.

- قلق من المدرسة school phobia أو من الامتحانات.
- هروب وتسرب من المدرسة
- تقلب في المزاج، عصبية بكاء، ضحك .... الخ.

١٠. **تدني الثقة بالنفس.**

أمثلة على ظواهر شائعة يمكن أن تشير إلى وجود عسر تعلمي الصفوف الأساسية من الأول حتى الرابع:

لغة وتفكير:

استعمال جمل قصيرة، ثروة لغويه ركيكة، أخطاء في التشكيل وتركيب الجمل، صعوبة في التعبير الشفهي، بطء في اكتساب مهارات جديدة، صعوبة في إدراك مفهوم الزمن، بتنظيم وحل المشاكل، صعوبة استغلال المعلومات وعدم الاستعانة بالوسائط، فارق بين التفكير الشفوي والتفكير غير الشفوي.

حساب:

صعوبة في اكتساب الحقائق الأساسية وتذكرها (جمع و/ أو طرح حتى العدد عشرة، كسور العشرة الأولى وحقائق الضرب والتقسيم)، صعوبة في كيفية إجراء العمليات الحسابية: جمع وتقسيم بالصورة الأفقية، ضرب أفقي، عدم فهم ماهية العمليات، صعوبة في حل مسائل حرفية, صعوبة في صياغة توالي الأرقام وملاءمتها مع السن، وصعوبة في فهم المبنى العشري للعدد.

ذاكرة إصغاء وتركيز:

أخطاء جراء صعوبة في تذكر المادة التعليمية، عدم اكتراث، شرود ذهن، ميل سريع إلى التحول من شيء إلى آخر أو صعوبة بالتحول من موضوع إلى آخر، عفوية وصعوبة في التخطيط والتنظيم، عدم هدوء، نشاط زائد.

المجال البصري الحركي:

الإمساك بالقلم بطريقة غير ثابتة، صعوبة في إعطاء الخط شكله الجمالي، الضغط بشدة على أدوات الكتابة، بطء في تنفيذ الواجبات الحركية الدقيقة والغليظة، خط يد غير مقروء.

مجال سلوكي اجتماعي:

صعوبات اجتماعية انزواء اجتماعي، رفض اجتماعي, تدخل مفرط بالخلافات, صعوبة في فهم الرموز، الأحوال والقوانين الاجتماعية، ردود فعل غير مناسبة للأوضاع والحالات.

قراءة وكتابة:

صعوبة في فهم العلاقة بين الأحرف والأصوات، تأخر في اكتساب مهارة القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء في القراءة كتشويه وتبديل الأحرف أو حذفها، تبديل كلمات، تخمين حسب القالب العام للكلمة أو حسب المضمون, صعوبة في فهم المقروء، وصعوبات في اتباع الإرشادات، صعوبة في التعبير الكتابي، أخطاء إملائية شاذة بنوعيتها وكميتها.

مؤشرات الشك لوجود عسر قرائي(Dyslexia):

- يجد صعوبة في الحروف (تعلمها، تميز بعضها عن بعض أو ترديدها).
- يقلب الحروف أو الأرقام أو كليهما.
- قدرته على التهجئة أقل من مستوى طلبة صفه.
- قراءته تتميز بالبطء وعدم السلاسة مقارنة مع أبناء جيله.
- قراءته تتميز في العديد من الأخطاء ونسبة صواب متدنية.
- صعوبة في الوعي الفونيمي(تقطيع الكلمات إلى مقاطع، اضطرابات في تجميع أومزج الأصوات لتصبح كلمات، صعوبة في تمييز المسموع بين الكلمات المبدوءة بالحرف نفسه أو منتهية بالحرف نفسه ويكون التمييز بين الكلمات أصعب منه في الحروف).
- يخطىء في قراءة كلمات بلا معنى.
- غير دقيق أثناء القراءة الشفوية يرتكب العديد من الأخطاء.
- تتميز قراءته بالتجاهل لكلمات، حروف في بداية الكلمة و/أو حروف في نهاية الكلمة.
- الخلط بين الحروف المتشابهة شكلاً (ب/ت، ح/ج/خ، ع/غ، ظ/ط، ص/ض، س/ش، د/ذ).
- هناك فرق كبير بين مقدرتهم على التعبير شفهياً وبين مقدرتهم على التعبير كتابياً.
- تتميز إجاباته على أسئلة فهم المقروء بالتالي:

أ- فقر في الثروة اللغوية، مقارنة مع ذكائه، وذلك لأنهم لا يقرأون في العادة، مما يصعب عليه فهم النص وعبارات النص بشكل جيد جداً.

ب- صعوبة في التعرف على الفكرة الرئيسة من النص.

ت- فهم علاقات كالسبب والنتيجة.

ث- فهم التسلسل المنطقي للنص، تنظيم النص حسب : المواضيع و/أو الزمن.

ج- استخراج معلومات من النص-إيجاد تفاصيل.

ح- التفريق بين الأمور الأساسية والهامشية.

خ- التفريق بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، أو التفريق بين الآراء والحقائق.

د- تلخيص العبر من النص والتعبير عنها شفهياً و/أو كتابياً.

ذ- صعوبة في تحليل مواقف الشخصيات ومشاعرهم.

ر- صعوبة في التنبؤ بأحداث بناء على ما سبق من أحداث.

- يقرأ كلمة مكان كلمة مشابهاً لها بصرياً – قراءة تخمينية مثل جمل – جميل.
- يقرأ كلمة بدل كلمة أخرى – تبديل الحروف في الكلمة ملح – لمح.
- يقرأ كلمة بدل كلمة أخرى مشابه لها في المعنى، وذلك عندما يقرأون قصة متوقعة أو مألوفة لهم مثل باص أو حافلة.

- يفقد مكان قراءته، عندما يوقفه المعلم أثناء القراءة، فغالباً يستصعب الرجوع لمكان القراءة حيث انتهى، فيعود ويقرأ أسطر كان قرأها من قبل أو يتجاهل أسطراً ويبدأ من مكان متقدم.
- يشعر الطالب بالإرهاق والتعب عند نهاية القراءة، وفهمهم للنص متدنٍ بسبب الطاقة التي يبذلونها في عملية القراءة نفسها، والتعرف على الكلمات مما لا يتيح لهم المجال لفهم الفحوى، وعلى النقيض من ذلك ففي حال تمت قراءة النص لهم تكون قدرتهم على الفهم جيدة جداً (الفهم ليس المشكلة وإنما عملية القراءة هي صعبة).
- عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة.
- عدم الاهتمام بالحركات أثناء القراءة و/أو عدم لفظ التنوين.
- يصعب على المستمع فهم النص من خلال قراءته الجهرية فهي غير منسجمة، ومشبعة بالأخطاء وتتأرجح ما بين التقطيع وما بين تشبيك الجمل دون مراعاة لعلامات الوقف والترقيم.

مؤشرات الشك لوجود عسر كتابي (Dysgraphia)

مشاهدة داخل الحصة– بهدف الكشف المبكر عن مشاكل كتابية عند الطلبة

مشاهدة عامة	مشاهدة نتاج الكتابة للطالب
وضعية جلوس الطالب على المقعد. هل مستلق على الطاولة؟، هل يغير من وضعية جلوسه كلّ الوقت؟ طالب منشغل كل الوقت بتصحيح جلسته على المقعد. الجلسة الخاطئة أثناء الكتابة.	أخطاء إملائية كثيرة، وغير منتظمة من الصف الثالث فصاعداً.
وضعية اليد غير عادية وغريبة.	مجهود كبير أثناء الكتابة–ضغط كبير على القلم مما يسبب في كسره، يضغط على الورقة (في بعض الأحيان) يمزقها.
تفعيل جميع الجسد أثناء الكتابة، تيبس في الرقبة وتحريك الجزء العلوي كاملاً أثناء الكتابة.	ضغط ضعيف أثناء الكتابة – حروف باهتة، يد مرخية، وقوع القلم بشكل متكرر.
مسكه للقلم غير عادية لما هو متعارف عليه.	خط كتابة كبير وموزع على الصفحة، لا يحافظ على السطر، أو بالعكس خط صغير جداً ومضغوط في حيز صغير.
يمسك بورقة الكتابة بشكل مشوّه، يحرّك الورقة باتجاه ما يريد كتابته أو رسمه (لرسم دائرة يلف الورقة)	لا يوجد تنظيم ولا ترتيب ولا اتجاه صحيح أثناء الكتابة.
يبدل بين الأيدي بين الفترة والأخرى	كتابة دون فراغات، وجود مشاكل في المسافات بين الكلمات.

بطء شديد – يقوم بعمل الكثير من الاستراحات أثناء النسخ/الكتابة. لا يتمكن من نقل جميع ما هو مكتوب على اللوح.	حذف حروف أو عدم تنقيط الحروف.
تعب وإرهاق عند محاولة الكتابة، يحاول التهرب، يتذمر من الكتابة، يدّعى أوجاع ... الخ.	كتابة حروف باتجاهات مختلفة.
يسقط أقلام الرصاص من يده.	قلب الكلمات بشكل دائم مثل ملح – حلم ، سكر – ركس وهكذا.
يمتنع الطلاب عن التوجه لزاوية الفنون، الرسم، القص، التلصيق، الأعمال الدقيقة وطباعة على برامج الحاسوب.	قلب اتجاه كتابة الحرف/الرقم مثل ٦ – ٢ ، يمين – يسار، أعلى – أسفل، بشكل غير ثابت وغير متسلسل.
عدم الاستقلالية في الكتابة وطلب مساعدة الزملاء	بعض الخطوط غير واضحة و غير مقروءة.
تعب أثناء الكتابة وهز اليد أكثر من مرّه	خط غير ثابت (أخطاء إملائية غير ثابتة) أحياناً يكتب بأحرف كبيرة وأحياناً بأحرف صغيرة وهكذا. عدم وضوح الخط، خط كبير، خط صغير، كتابة مائلة عن السطر، و عدم الانتباه إلى الحواشي في بداية كل فقرة.
مرافقة الكتابة لردود لفظية (لا أعرف الكتابة، ليس لدي أفكار، أو ترديد ما يريد أن يكتب بصوت عالٍ...)	حركات دائرية يقوم بعملها على شكل زوايا. وجود فرق في جودة الكتابة ما بين بداية الكتابة ونهايتها. عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة.

مؤشرات الشك لوجود عسر رياضي (Dyscalculia):

- يجد الطالب صعوبة في تقدير الوقت، التعامل مع الزمن و قراءة ساعة اليد.
- يجد الطالب صعوبة في حفظ وتذكر حقائق رياضية مثال: ١×٠ =٠
- يجد الطالب صعوبة في حفظ وتذكر قوانين رياضية مثال: قانون مساحة المثلث؟
- يجد الطالب صعوبة في التعامل مع الجداول، من أين يبدأون وإلى أين يذهبون، ترتيب المسائل الحسابية، تحليل المسائل الكلامية ومعرفة التسلسل.
- يجد الطالب صعوبة في التعامل مع أمور تحتاج إلى تسلسل خطوات مثل القسمة والضرب، وتكون هذه المسائل بمثابة تحد للطلاب لأن عليهم تذكر التسلسل، عليهم حفظ معلومات في الذاكرة الفعالة لأنهم سيستخدمونها في الخطوات اللاحقة، وهذه تعتبر أمور في غاية الصعوبة لدى الطلاب الذين يعانون الديسكالكوليا.
- يجد الطالب صعوبة في تمييز الاتجاهات يمين–يسار، تمييز الأيام والأوقات (الأمس، اليوم، غداً، قبل، بعد، تحت، فوق) حيث معظم متطلبات المادة الرياضية تحتاج لأي تعامل يومي مع هذه المفاهيم.

- يجد الطالب صعوبة في التفريق بين الأعداد مثل (٨/٧، ٢/٦)، التفريق بين الترتيب التصاعدي والتنازلي، بين السابق والتالي، بين أكبر وأصغر ... الخ حتى من ناحية المفهوم اللغوي للكلمات.
- يجد الطالب صعوبة في العد التسلسلي وحده ١،٢،٣....٥٧،٥٨،...،٩٩،١٠٠،... وهكذا.
- يجد الطالب صعوبة في حفظ جدول الضرب.
- يجد الطالب صعوبة في حل أبسط المسائل الحسابية جمع وطرح وضرب وقسمة.
- يستغرق الطالب وقتاً طويلاً من أجل حل مسائل رياضية بالرغم من بساطتها.
- يستخدم الطالب العد على الأصابع في مراحل تعليمية متقدمة وحتى عند حل أبسط المسائل الحسابية.
- يجد الطالب صعوبة في التعامل مع المساحات، أو وحدات القياس، أو الأحجام والكسور.
- يجد الطالب صعوبة في تحويل مسألة كمية إلى تمرين رياضي.
- يجد الطالب صعوبة في فهم اللغة الرياضية.

المؤشرات السلوكية لاضطراب الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة والاندفاعية عند الأطفال حسب DSM-4

- يفشل عادة الطالب في إيلاء الانتباه للتفاصيل الصغيرة والقريبة أو الدقيقة أو يميل للقيام بأخطاء في المهمات المدرسية، أو الفعاليات الأخرى.
- يجد عادة صعوبة في التركيز في الفعاليات أو الألعاب التي تتطلب تركيز متواصل.
- عادة يعطي انطباع بأنه غير مصغٍ عندما يتم الحديث إليه مباشرة.
- عادة لا يتبع التعليمات، ويصعب عليه إنهاء الوظائف البيتية (وليس على خلفية عدم فهم التعليمات أو ممانعة ورفض).
- يجد عادة صعوبة في تنظيم مهمات أو فعاليات.
- يبدي عادة ممانعة، أو يحاول التهرب من مهام التي تتطلب مجهوداً فكرياً متواصلاً (مثال: وظائف داخل المدرسة، وظائف بيتية).
- ينسى عادة متطلبات مهام أو فعالية يجب تنفيذها (مثال: ألعاب، تعليمات لوظائف بيتية، أدوات الكتابة وكتب).
- يتشتت عادة بسهولة بسبب مثيرات خارجية.
- ينسى عادة الفعاليات/النشاطات اليومية التي يقوم بها.
- يحرك عادة يديه أو رجليه بعصبية، أو يتحرك بشكل مبالغ فيه بكرسيه.
- يقوم عادة من مكانه في الصف أو في أوضاع أخرى متوقع منه التركيز والجلوس.
- عادة يركض أو يتسلق بشكل مبالغ فيه في أوضاع تكون فيها هذه السلوكيات غير ملائمة.
- يجد صعوبة في اللعب أو المشاركة بفعالية هادئة.

- يتحرك عادة بشكل مبالغ فيه أو يتصرف وكأنه « متصل بمحرك «.
- يتحدث بشكل مبالغ فيه.
- يجاوب عادة بدون تفكير ، قبل أن ينهي الشخص طرح سؤال.
- يجد صعوبة عادة في الانتظار في الدور.
- عادة يتدخل في شؤون الآخرين (أحاديثهم ، ألعابهم) بدون أذن.

مؤشرات الشك لوجود مشكلة عسر تعلّمي غير لفظي (نواحٍ سلوكية، اجتماعية، ووجدانية)

- منعزلون اجتماعياً.
- يحطون من قدر نفسهم.
- منبوذون من قبل الآخرين.
- يحبطون بسرعة ولأتفه الأسباب.
- غير قادرين على توقع نتائج سلوكهم.
- تقريباً لا يشعرون بوجودهم داخل المجموعة.
- لديهم عدد قليل من الأصدقاء أو لا وجود لهم.
- تقديرهم لذاتهم ضعيف (ثقتهم بأنفسهم متدنية).
- صعوبة في فهم الدعابة.
- صعوبة في فهم القوانين الاجتماعية غير الكلامية.
- عدم وجود دور اجتماعي واضح، أو أدوارهم ليست فعالة.
- يجدون صعوبة في التأقلم مع المواقف الجدية وغير المألوفة.
- صعوبة في تفسير المواقف الاجتماعية .
- صعوبة في تمييز عبارات اجتماعية .
- صعوبة في تمييز تعابير الوجه .
- صعوبة في تمييز تفاعلات اجتماعية .
- يميزهم التردد و الخجل (الانطواء) مما يقلل أو يقطع تفاعلهم الاجتماعي.
- صعوبة في تمييز نبرة الصوت ومعناها.
- لا يتكيفون بسهولة مع التغيرات الاجتماعية أو المواقف الاجتماعية غير المألوفة لديهم.
- يعانون من ضعف في التفاعل الاجتماعي وفي إصدار الأحكام على المواقف الاجتماعية.
- يبدو عليهم حالات من الاكتئاب، والتوتر، والقلق أحياناً غير مبرر، مخاوف، شكوك، شعور بالوحدة.
- ضعف القدرة على استيعاب وفهم التواصل غير اللفظي (كتعبيرات الوجه والإيماءات و نبرة الصوت).

الفصل الثالث

مواءمات في التعليم والتقويم

سنستعرض في هذا الفصل قوائم مواءمات في التعليم والتقويم نقترح استخدامها في تعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة،وقد تم جمعها، وتطويرها من قبل فريق إعداد هذا التقرير من المصادر الآتية:

أ- ورشة عمل ضمت عينة من معلمي غرف المصادر ومرشدي التعليم الجامع ومشرفي التربية الخاصة ورؤساء أقسام التعليم العام في خمس مديريات في الضفة ومديريتين في غزة حيث تمت الإجابة عن سؤالين هما: ما هي معايير تقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي التوصيات والمقترحات حول تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس؟

ب-تجميع البيانات من المدارس الخاصة والمتعلقة بتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم إرسال نموذج (ملحق رقم ٢)إلى (21) مدرسة خاصة,ومؤسسة تربوية تعنى بهذه الفئة في الضفة الغربية وثمانية في غزة والمتعلقة بالمعايير المستخدمة في تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ت-دراسة البيانات من الخبير الفنلندي (Tuomo Vilppola)والمتعلقة بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ث-عمل لقاءات مع معلمين ومختصين بتعليم طلبة ذوي احتياجات خاصة، وجمع معلومات عن عملية تعليمهم وتقويمهم.

ج-مراجعة الأدب التربوي والمتعلق بتعليم وتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولاً: الإعاقة البصرية

توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئة للطالب الكفيف جزئياً:

١. تهيئة البيئة البصرية المناسبة حسب حالة الطالب، لتساعده على استخدام بصره والاستفادة منه إلى أقصى حد ممكن وهذا يتضمن:

- الإضاءة المناسبة: توزيع الإضاءة بحيث لا تكون ضعيفة جداً أو ساطعة جداً.
- ألا يكون مكان الطالب مواجهاً لأشعة الشمس المباشرة، وإنما يجلس بجانب النافذة حيث تكون الإضاءة جانبية بالنسبة له.
- مراعاة عدم جلوس الطالب في المكان الذي يظهر فيه ظله أمامه.
- استشارة الطالب في عملية جلوسه، لأنه هو أفضل من يقرر مدى قربه أو بعده المناسب عن السبورة.
- أفضل ألوان السبورة لهم هو الأخضر الرمادي أو الأزرق الرمادي.
- الطالب(الألبينو)عادة يفضل الجلوس في المكان المعتم في الصف.
- عدم حجب الضوء عن الطالب عند الوقوف قربه.

٢. جلوس الطالب في مكان لا يعيقه عن الحركة داخل غرفة الصف.
٣. جلوس الطالب في مكان قريب من السبورة.

توجيهات للمعلم حول التعامل مع الطالب الكفيف كلياً أو جزئياً:

١. التعامل معه كما تتعامل مع الطلبة الآخرين وعدم إشعاره بالشفقة أو العطف.
٢. عدم استخدام الكلمات التي تؤثر على شعور الكفيف الكلي(انظر, شايف).
٣. إشعاره بوجودك داخل الصف وعند مغادرتك.
٤. التكلم معه بصوت عادي ولهجة عادية لأن حاسة السمع تكون جيدة.
٥. التحدث إليه مباشرة ودون وساطة عندما يكون جالساً بين مجموعة من الطلبة.
٦. عدم إشعاره بالحرج عند تنبيهه لسلوك غير مرغوب فيه.
٧. تفسير ما يحدث من ظواهر وأصوات موجودة عند السير معه.
٨. تنمية الشعور بالنفس و الذات.
٩. عدم السخرية منه عند رؤيته.
١٠. الضغط على اليد بهدوء عند مصافحته.
١١. تنمية اتجاهات سليمة نحو نفسه ونحو الصعوبات التي يعاني منها.
١٢. اشراكه في النشاطات الصفية واللاصفية.
١٣. تشجيعه على أخذ موقف قيادي بين الحين والآخر كما هو الحال لدى بقية الطلبة.
١٤. قبوله للواقع وتدريبه على مواجهة الموقف والتعبير عن حاجاته بطريقة مناسبة.

توجيهات للمعلم أثناء عملية تعليم الطالب الكفيف كلياً أو جزئياً:

١. التأكيد من استعماله النظارة الطبية إذا استدعى الأمر.
٢. تشجيعه على استخدام الأدوات التعليمية المساعدة(المسجل، والعدسات المكبرة).
٣. التحدث بصوت مسموع عند كتابة أي ملاحظة على السبورة.
٤. إعطاء الكفيف فرصة للمشاركة في التطبيق العملي .
٥. السماح للكفيف الجزئي رؤية الصورة المعروضة عن قرب.
٦. إعطاء الكفيف الجزئي نسخة على ورقة من الرسوم التوضيحية المعروضة على اللوح .
٧. توفير المواد المطبوعة والكتب الدراسية بحروف كبيرة مناسبة للطالب.
٨. إعطاء الطالب وقتاً أطول للقيام بواجبه، وإذا كانت الكتابة غير واضحة، يتم توضيحها بسؤاله أو إجابته الشفوية.
٩. تقليل المسافة بين الطالب والمعلم.

١٠. تخفيف من المشتتات المرئية والصوتية داخل غرفة الصف.
١١. استعمل الكلام والتفصيل اللغوي أثناء الشرح في الصف.
١٢. استخدام أقلام ذات الخط الأسود الغامق الكبير أثناء الكتابة له.
١٣. استخدام الورق ذات اللون الأصفر الكريمي المطفي.
١٤. تزويد طاولته بمصباح الطاولة لضمان وضوح الرؤية للقراءة والكتابة.
١٥. استخدام المسطرة القرائية الخاصة بالطالب الكفيف الجزئي والكلي.
١٦. استخدام جهاز تكبير المطبوعات.
١٧. في تعليم مادة الرياضيات راع الأمور التالية:

أ- استخدام الوسائل المساعدة في تعليم كتب الرياضيات التي حذفت منها الرسوم أو تحوي رسومًا غير دقيقة حتى تساعد في تفسير المفاهيم الرياضية.

ب- التعبير الشفوي عن كل ما هو مكتوب على جهاز الإسقاط الرأسي overhead أو السبورة بلغة بسيطة وواضحة، أو يمكن تقديم نسخة من الشفافيات للطالب بلغة بريل قبل بدء الحصة بوقت كاف أو بعد الحصة.

١٨. في تعليم التربية الرياضية يجب مراعاة الأمور التالية:

أ- السماح للكفيف الجزئي باختيار مكان وقوفه حيث الرؤية الأفضل له.
ب- السماح للكفيف باكتشاف مكان اللعب، بحيث يصبح مألوفاً، وتنبيهه إن حدث تغيير على المكان.
ت- جعل الكفيف يقف قرب المعلم عند شرح المهارة.
ث- تكييف الأنشطة والمعدات، كالحبال المرشدة في عملية الجري.
ج- استخدام حاسة اللمس لتوضيح حركة الجسم.
ح- استخدام أفعال الوصف لوصف المهارة.
خ- استخدام كلمات توجيه(اتجه نحو الباب، استدر ربع دائرة واتجه نحو النافذة)
د- تقسيم المهارة لخطوات صغيرة.
ذ- البدء بالسهل ثم الصعب(مسك الكرة من مسافة قصيرة وبقوة قليلة، ثم تزيد المسافة والقوة).
ر- تقليل حيز اللعب.
ز- إعطاء المهارة ببطء، واستخدم كرة كبيرة لتوضيح المهارة.
س- استخدام كلمات التنبيه للاستعداد لمسك الكرة.
ش- وضع جرس داخل الكرة ليسهل على الكفيف معرفة مكانها.
ص- استخدام الجري الزوجي من قبل طالبين يمسكان أيديهما معاً.

الوسائل التعليمية استخدامها وتوظيفها للكفيفين

يمكن القول أن الطلاب الكفيفين ينقصهم العرض البصري وهذا أدى إلى ضرورة الاهتمام بتوفير أدوات تقلل تلك الفجوة وتساعد على حلها، لذا على المعلم مراعاة الأمور التالية:

١. الإكثار من الوسائل المحسوسة (التعليم عن طريق المحسوس).
٢. توظيف موجودات البيئة المدرسية داخل المدرسة ومحيطها لهذا الغرض.
٣. تكبير المنهاج للطلبة ذوي الإعاقة البصرية الجزئية.
٤. استخدام العدسات المكبرة.
٥. التركيز على استخدام النظارات الطبية.
٦. استخدام آلة بركنز للطباعة.
٧. إبقاء المواد في الصف في أماكنها حتى يسهل على الطالب تناولها واستعمالها.
٨. استخدام الحاسوب الناطق لتسهيل التواصل.
٩. توفير ركن في المكتبات العامة يحوي كتباً مختلفة بلغة بريل.

الوسائل التقنية التي تساعد الكفيفين في عملية التعلم

- أخذ ملاحظات بريل Braille Notetakers:وسيلة تتيح إدخال وحفظ رموز بريل على شكل كلمات وجمل، وهي تستخدم مفاتيح بريل الست، وهي تتيح لهم مراجعة ما كتبوه بالاستماع للنص المكتوب.
- استخدام اللوحات البلاستيكية النافرة Tactile Graphics: وهي لوحات يتم تصنيعها حرارياً من مواد بلاستيكية بسماكات مختلفة تجسم المحتوى التربوي مما يساهم في تيسير المفهوم لدى الطالب الكفيف.
- استخدام اللوحات الورقية النافرة Swell Paper: وهي عبارة عن أوراق حرارية تنفر عند تعرضها للحرارة وتستخدم لتحقيق أهداف مشابهة للوحات البلاستيكية النافرة إلا أن تصنيعها أسهل.
- الكتاب الناطق Talking Book : وهو كتاب منهجي صوتي يسمعه الطالب الكفيف ليكون بديلاً عن المساعدة في القراءة من قبل شخص مساعد.
- جهاز بريل المحوسب: وهو جهاز يساعد الطالب في تصفح الانترنت من خلال تحويل الصفحات الى لغة بريل قراءة وكتابة.
- العدسة المتحركة Adjustable Lens : وهي عدسة قابلة للضبط والتحريك عبر صفحة الكتاب يستخدمها الطالب ضعيف البصر بحيث يحدد بنفسه قوة التكبير الملائمة .

أسس التقويم للطالب الكفيف

أ . التقويم التكويني

١. توجيه الأسئلة الشفهية بصوت واضح بعد تسمية اسم الكفيف ليجيب عليها.
٢. استخدام التقنيات الحديثة لمراقبة الواجبات البيتية للكفيف(كالحاسوب الناطق).
٣. توفير الاختبارات اليومية مطبوعة بلغة بريل، واستخدام التقنيات الحديثة لتحويل لغة بريل للغة يفهمها المعلم.
٤. ترجمة الفقرات الاختبارية للغة يفهمها الكفيف إذا احتوى الاختبار على رسومات أو تعيينات فمثلاً إبراز الرسومات لتمكين الكفيف من لمسها.
٥. تكبير الخط للطلبة الكفيفين جزئياً على ورق A٣ بالحجم المناسب لديه في الاختبارات اليومية أو الواجبات البيتية.

ب . التقويم الختامي:

١. توفير الاختبارات الوطنية، والعامة التي يعدها المعلم مطبوعة بلغة بريل، وكذلك يجيب عليها بطريقة بريل، ليتسنى للكفيف مراجعة ما كتبه.
٢. تكبير الخط للطلبة الكفيفين جزئياً على ورق A٣ بالحجم المناسب لديه في الاختبارات الوطنية، والعامة التي يعدها المعلم.
٣. توفير الشهادة المدرسية للطالب بلغة بريل أو بحجم مكبر للكفيف الجزئي، إن أمكن إضافة للشهادة المدرسية المعمول بها.

ثانياً: الإعاقة السمعية

توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم

١. التأكد من الاتجاه الايجابي نحو هؤلاء الطلبة.
٢. التأكد من المعرفة بمشاكل الطلبة السمعية.
٣. جلوس الطالب بحيث يكون في المقدمة مع مراعاة أن تكون قريباً منه أثناء الحديث والمناقشة.
٤. ترتيب المقاعد بشكل دائري أو نصف دائري بحيث يعطى هؤلاء الطلبة الفرصة للإلمام بما يقال في غرفة الصف.
٥. جعل الطالب يستطيع رؤية حركات شفاه المعلم، خلال الكتابة على اللوح.
٦. لفظ المفردات بوضوح.
٧. وقوف المعلم عند التحدث مع تجنب رفع الصوت بالصراخ.

٨. استخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد وتوظيف حركات الشفاه بحيث يسهل على الطالب ملاحظتها وفهمها.
٩. عدم حجب حركات الشفاه عند استخدام الوسائل أو رفع الأيدي للشرح.
١٠. عدم السرعة خلال الشرح والتفسير.
١١. تشجيع الطالب الأصم على النطق باستمرار إن كان قادراً على ذلك.
١٢. توجيه الطالب ليستطيع رؤية زملائه خلال حديثه معهم في غرفة الصف.
١٣. تجنّب أسئلة المقال، لأنها تشكّل صعوبة بالنسبة للتلاميذ الصم نظراً لقصور اللغة المكتوبة والمقروءة لديهم.
١٤. التركيز على استخدام الأسئلة الموضوعية.
١٥. صياغة أسئلة التقويم بصورة تتلاءم مع مستوى النمو اللغوي للتلاميذ الصم، ومراعاة استخدام العبارات القصيرة والمعبرة في الوقت نفسه عن مضمون الفكرة، بأقل عدد من الكلمات، والبعد عن الكلمات المجردة والغامضة، وأيضاً الكلمات التي قد تحمل أكثر من معنى.
١٦. استخدام أساليب تدريس متنوعة.
١٧. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الملائمة أولاً بأول.
١٨. الثناء على الطالب كلما احتاج الأمر.
١٩. استخدام الوسائل التعليمية إن أمكن.
٢٠. الاستعانة بزملاء الطالب لمساعدته في تدوين الملاحظات ومواصلة المهمات الصفية.
٢١. عدم مقارنة الطلبة الصم بالطلبة السامعين عند وضع الاختبارات الشفهية.
٢٢. استخدام أسلوب الملاحظة لإظهار مدى تحسن الطالب في تطبيق المهارات اليومية.

توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم جزئياً

١. التأكد من أنّ السماعة تعمل بطريقة جيدة والطلب من ذويه إصلاحها أولاً بأول.
٢. إغلاق الباب والنوافذ والاستعانة بالستائر، وما يتاح لتطوير نظام الصوت في الصف.
٣. تسجيل المحاضرات والنقاشات الصفية على جهاز خاص به من قبل الطالب.
٤. عدم الابتعاد أكثر من ١٠ أقدام عن الطالب الذي يستخدم سماعة.

توجيهات للمعلم حول المواءمات البيئية والتعليمية للطالب الأصم كلياً

١. جلوس الطالب في مقدمة الصف، ليتمكن من رؤية المعلم وهو يتكلم.
٢. جعل المتحدث في مكان مناسب بحيث يتمكن الطالب الأصم من رؤية حركات الشفاه للمتحدث. (خلال المناقشات الصفية).

٣. الطلب من الطالب أن يكتب المعلومات الجديدة؛ مما يفسح المجال لفحص الفرق بين ما يفهم الطالب بلغة الشفاه وما يكتسبه باللغة المكتوبة.
٤. تشجيع الطالب على القراءة بحيث يعرف مضمون العناوين كما يعرف المفردات.
٥. تشجيع الطالب على استخدام الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة، بحيث يتمكن الطالب من اكتساب المعرفة بدون الاستماع.
٦. مساعدة الأصم على الاندماج الاجتماعي مع غيره من الطلبة، والتأكد من أن هذا الطالب يعرف أسماءهم.
٧. التواصل مع أولياء أمور الطلبة للتأكد من متابعة تعليمهم لأبنائهم .

أسس التقويم للطالب الأصم

أ . أسس التقويم للطالب الأصم جزئياً

١. استخدام الاختبارات الكتابية والتقليل من الاختبارات الشفوية.
٢. استخدام لغة الشفاه في توضيح تعليمات الأسئلة للطالب الأصم.
٣. إعطاء الوقت الكافي للاختبار حسب الحاجة.
٤. استخدام الأسئلة الموضوعية، وتجنب الأسئلة المقالية قدر الإمكان.
٥. ترجمة الاختبار خاصة الاختبارات الموحدة والعامة والوطنية بلغة الإشارة أو الشفاه.
٦. تدعيم أوراق العمل لهؤلاء الطلبة بالصور والرسوم من مثل: صور تميز بين الحروف والمقاطع والكلمات في اللغة العربية (للصفوف المتدنية).
٧. الابتعاد عن المفاهيم والمفردات المجردة وغير المحسوسة، واختيار ما يلائم قدرة الطالب ومخزونه اللغوي من المفردات خلال الاختبارات.
٨. إعطاءه الشهادة ذاتها التي تعطى للطالب العادي مع مراعاة إدراج ملاحظة أن الطالب يعاني من إعاقة سمعية جزئية في بند الملاحظات، وتدوين ملحوظات حول مدى التحسن لدى هذا الطالب.

ب . أسس التقويم للطالب الأصم كلياً

١. استخدام الاختبارات الكتابية.
٢. الاستعانة بمترجم لغة الإشارة لترجمة الاختبارات الموحدة والعامة والوطنية.
٣. إعطاء الوقت الكافي للاختبار حسب الحاجة.
٤. الابتعاد عن الاختبارات الشفهية.
٥. استخدام الأسئلة الموضوعية، وتجنب الأسئلة المقالية.
٦. تدعيم أوراق العمل لهؤلاء الطلبة بالصور والرسوم.

٧. إدراج ملاحظة "الطالب يعاني من إعاقة سمعية كلية" في بند الملاحظات في الشهادة المدرسية مع تدوين ملحوظات حول مدى التحسن.

ثالثاً: الإعاقة الحركية

توجيهات للمعلم أثناء عملية تعليم الطالب المعوق حركياً:

١. توعية الطلبة المعوقين في المدرسة وتشكيل لجان أصدقاء المعوق لتجنب السخرية من الطلبة المعوقين حركياً حتى نزيل من أنفسهم عوامل الخوف والارتباك والحرج والعزلة.
٢. إشراك الطلبة المعوقين حركياً في اللجان الطلابية و الأنشطة الاجتماعية والترفيهية المختلفة.
٣. التعاون مع المرشد التربوي في المدرسة لتقديم النصائح والتوعية لمعلميهم وزملائهم وأسرهم.
٤. وضعهم في مقدمة الغرفة الصفية لتسهيل حركتهم من حيث وصولهم إلى السبورة وخروجهم من الغرفة بدون عائق وبسرعة وعدم إجلاسهم في الجهة المحاذية للمدخل.
٥. اختيار بعض المهارات الرياضية التي يمكنهم القيام بها لإشعارهم بالقدرة على الأداء والإنجاز وتخليصهم من عقدة العجز أو النقص.
٦. عدم تقديم المساعدة لهم إلا إذا طلبوا ذلك بأنفسهم.
٧. أثمن ما لدى المعوق حركيا كرسيه أو الأجهزة المعينة، لذا يجب الحرص على هذه الأجهزة من (الزجاج – الدبابيس – الماء – المسامير) وتوعية زملائه ومعلميه حول ذلك.
٨. تعديل البيئة المحيطة بهم ، وتسهيل الأماكن للتنقل بحرية من حيث توفير الشواحط (الأسطح المائلة) وضرورة وجود صف الطالب المعوق حركياً في الطابق الأول.
٩. التحدث معهم وجهاً لوجه وعلى مسافة مريحة لمستوى النظر.
١٠. تقديم النصائح والإرشادات للأهل بالتعاون مع المرشد التربوي في الوضع الملائم للطالب عند ركوبه السيارة.
١١. عدم إظهار الحركات الانفعالية السلبية تجاه الطلبة المعوقين حركياً عند عدم مقدرتهم على القيام بالمهام الموكلة لهم.
١٢. عدم إجبارهم على القيام بالمهام التي لا يستطيعون القيام بها، مما يسبب لهم فشلاً أكاديميا واضطراباً نفسياً.
١٣. تدريبهم على حركات حاسة اللمس وتقوية العضلات الدقيقة من خلال استخدام الألعاب الحركية والإسفنجية والملتينة.
١٤. تدريبهم على آلية مسك القلم بالطريقة الصحيحة، والكتابة في حالة وجود ضمور في عضلات اليد بحيث لا ترهقه، وليست لفترات طويلة.

أسس التقويم للطالب المعوق حركياً

أ . التقويم التكويني

١. عدم الإكثار من الواجبات الكتابية الصفية والبيتية والمرهقة له.
٢. إشراك الطلبة في جميع الاختبارات اليومية والواجبات البيتية مع ضرورة الكتابة للطلبة في حالة الإعاقة الكلية في الأطراف العلوية والتركيز بنسبة ٦٥ ٪على المادة النظرية في مادتي التربية الرياضية والتربية الفنية و٣٥ ٪ على المادة العملية.
٣. أن يتغاضى المعلم عن بعض الأخطاء الصغيرة التي بحاجة إلى استخدام تنسيق وتناغم عضلات الأيدي عند الكتابة والرسم، وأي أمور أخرى دقيقة
٤. الاعتماد على الإجابات الشفهية في الاختبارات اليومية في حال وجود ضمور كامل أو عدم القدرة على الكتابة.
٥. إعطاؤهم وقتاً أكثر في الاختبارات اليومية لمدة لا تزيد عن عشر دقائق.

ب . التقويم الختامي

للطلبة المعوقين في الأطراف العلوية:

١. إشراك الطلبة في جميع الاختبارات العامة والوطنية، ولكن مع الكتابة لهم في حالة عدم تمكنهم من الكتابة
٢. زيادة وقت الامتحان لمدة لا تزيد عن عشرين دقيقة، إذا كتب الطالب الامتحان بنفسه في حال وجود ضمور خفيف في عضلات اليد،وعدم إعطائه هذه الفترة في حال تم تعيين كاتب له عند عدم تمكنه من الكتابة.
٣. التركيز على المادة النظرية في التربية الفنية، وتعيين المواقع في مادة الجغرافيا والرسم في التكنولوجيا والرياضيات ومهارة الجري والمهارات التي يستطيعون القيام بها في مادة التربية الرياضية.
٤. إعطاؤهم شهادة الطالب العادي ذاتها ،مع ضرورة إظهار مدى تحسن الطلبة في بعض المواد، عند بند ملحوظات مربي الصف ومدير المدرسة مع الإشارة لوجود ضعف في عضلاته وحركته العلوية.

للطلبة المعوقين في الأطراف السفلية:

١. إشراك الطلبة في جميع الاختبارات العامة والوطنية، ولكن يتم التركيز على المادة النظرية بنسبة ٦٥٪ والمهارات التي يستطيعون القيام بها في مادة التربية الرياضية بنسبة ٣٥٪.
٢. إظهار مدى تحسن الطلبة في بعض المواد عند بند ملحوظات مربي الصف، ومدير المدرسة مع الإشارة لوجود ضعف في عضلاته وحركته السفلية في الشهادة المدرسية.

رابعاً: اضطرابات التواصل

توجيهات عامة للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل النطق واللغة والصوت:

١. تعرّض الطالب للفحص الطبي من خلال لجنة التحويل إلى المراكز والمؤسسات ذات العلاقة، للتأكد من أن المشكلة ليست سببها إعاقة عقلية أو سمعية أو عسر تعلم أو انفصالية.
٢. عدم السخرية من الطلبة الذين يعانون من عيوب الكلام واللغة حتى نزيل من أنفسهم عوامل الخوف والارتباك والحرج والعزلة.
٣. ألاّ يقلد الطلبة العاديين أصوات الطلبة الذين يعانون مشكلات في النطق حتى يعتبر الطالب أن هذا التقليد هو تعزيز لكلامه.
٤. إشراك الطالب في لجان النشاطات الاجتماعية لتعزيز ثقته بنفسه.
٥. التركيز على دور المرشد التربوي في المدرسة لتقديم التوجيه والتوعية لمعلميه وزملائه وأسرته.

المواءمات الخاصة في تعليم الطلبة المضطربين نطقياً ولغوياً وصوتيا:

١. تعليم الطالب القواعد اللغوية بالتدريج
٢. استخدام أسلوب النمذجة والتقليد من حيث:
   أ- إضافة المقاطع الخاصة للكلمات الناقصة.
   ب- حذف المقاطع الخاصة للكلمات التي تحتوي على مقاطع زائدة.
   ت- حذف الأصوات الزائدة أو تعويض الناقص منها.
   ث- التمييز في قواعد النحو والصرف(مفرد أو جمع) (مؤنث أو مذكر).
٣. استخدام أسلوب سرد القصص والروايات والتركيز على الكلمات التي تكوّن مشكلة لدى الطالب.
٤. اختيار الموضوعات المحببة لدى هؤلاء الطلبة حتى يسهل الحديث عنها، مما يشجع الطالب على الحديث بشكل متسلسل.
٥. عدم إظهار الحركات الانفعالية السلبية تجاه هؤلاء الطلبة عند نطقهم أو لفظهم للأصوات والمقاطع بشكل خاطئ.
٦. استخدام مهارة تقليد نطق المقاطع والكلمات بطريقة صحيحة من خلال جعل الطلبة العاديين ينطقونها أولاً، ثم الطلبة الذين يعانون من مشكلات النطق واللغة والصوت.
٧. تعليم الطالب استخدام صوته بالشكل المريح والصحيح، لتجنب مضاعفات الصوت السلبية الناتجة عن سوء استخدام الصوت.
٨. استخدام بعض الألعاب التربوية والمعرفية التي توظف الحواس
٩. استخدام مخارج الحروف الصحيحة مع التركيز على مكان مخارج كل حرف وتدريب الطالب عليها.
١٠. استخدم أسلوب التدريب المتكرر DRILL في تدريب الطالب على التخلص من مشكلات النطق واللغة والصوت.

أسس التقويم للطالب الذي يعاني من مشاكل النطق واللغة والصوت:

أ . **التقويم التكويني**

١. مراعاة الخطة العامة للطالب بعد تحديد المشكلة: هل هي لغوية أو صوتية أو نطقية.
٢. التدرج من الصعب إلى السهل عند إعداد الخطة.
٣. استخدام أسلوب الملاحظة لمراقبة كلام الطالب، وتدوين الملحوظات الخاصة التي تعبر عن إتقانه لهذه المهارة.
٤. استخدام الأسئلة الشفهية والقصيرة والهادفة لتحديد الإجابة عنها.
٥. التركيز على الأنشطة الموجودة في المنهاج التي تغطي المهارات الأساسية لهذه المرحلة.
٦. إشراك الطالب بجميع الاختبارات اليومية والواجبات البيتية، ولكن التركيز على المهارة التي لا يتقنها مع تدعيم الاختبار بصورة خاصة التركيز على الصوت فالمقطع فالكلمة.
٧. استخدام الوسائل التربوية الحديثة والتقنيات التكنولوجية، من حيث استخدام اللوحات الملونة والصور والأقراص المدمجة وذلك عند إعداد أوراق العمل والامتحانات اليومية والواجبات البيتية.
٨. مساعدة الطالب في التفكير بالإجابة في خطوات الحل، لتكملة الواجب البيتي وأوراق العمل والاختبارات اليومية.
٩. أن يتغاضى المعلم عن بعض الأخطاء الصغيرة كالحركات في اللغة العربية والخط إن كانت لا تؤثر في المعنى العام للسياق.

ب . **التقويم الختامي:**

١. إشراك الطالب في جميع الاختبارات العامة والوطنية، ولكن مع زيادة مدة الامتحان له حسب الحاجة.
٢. إشراك الطالب في جميع الاختبارات الشفهية التي لا تبرز المشكلة لديه من خلال تشجيعه على التعبير بطلاقة، وسماع القصص والحكايات منه، والتعبير الصحيح مركزاً على الصور.
٣. إعطاؤه شهادة الطالب العادي ذاتها ،ويفضل إضافة مهارات القراءة والكتابة/اللغة العربية مثلاً التي أتقنها أو التي بحاجة لمتابعة وتركيز خلال هذا العام، وذلك في ملف خاص بهذا الطالب، ليتم تقويمه بالشكل الصحيح ومتابعته من قبل معلمي المرحلة التي سينتقل لها الطالب فيما بعد

توجيهات عامة للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشكلة الطلاقة الكلامية

١. عدم إبداء اهتمام مباشر بحالة التأتأة كي لا يشعر الطالب بمزيد من الخوف والقلق.
٢. عدم تقليد الطلبة لتأتأة الطالب حتى لا يصبح التقليد عاملاً معززاً للتأتأة.
٣. عدم تعريض الطالب لمزيد من النطق الخاطئ أو الأسباب التي تزيد منه.

٤. تحويل الطالب إلى المرشد التربوي داخل المدرسة، لتقديم الإرشاد النفسي و التخلص من المشاكل النفسية المصاحبة كالرعشة والخوف والتردد وتوفير جو الطمأنينة له.
٥. مناقشة مشكلة الطالب مع والديه ومعلميه والطلبة في الصف من خلال المرشد التربوي لإبداء التعاون مع هذا الطالب ومساعدته في التخلص من مشكلته.

أسس التقويم للطالب الذي يعاني من مشكلة الطلاقة الكلامية:

أ . التقويم التكويني

١. استخدام أسلوب الاسترخاء الكلامي، وتعليم الكلام من جديد في سرد الأسئلة للطالب والإجابة عنها في حصص القراءة.
٢. البدء بسلسلة تمرينات خاصة على الحروف المتحركة ،ثم الساكنة، ومن ثم كلمات متفرقة تبنى منها تدريجياً عبارات وجمل وتجري عملية الاسترخاء الكلامي في هدوء وأناة. وكل كلمة، وجملة يقرؤها المعلم بصوت منغوم يعيدها الطالب الذي لديه مشكلة ويقلدها تماماً بالنغمة ذاتها.
٣. طرح أسئلة بسيطة تؤدى بنفس الأسلوب ولكن بسرعة أكثر نوعاً ما لأن المتأتىء لا يواجه مشكلة عند التكلم والقراءة المنغومة.
٤. تعليمه الكلام من جديد من خلال تمرينات يشجع فيها هذا الطالب مثل استخدام أسلوب الأحاجي والألغاز واللعب والتسلية مما يشكل حافزاً قوياً لدى الطالب المصاب للانسياق في أحاديث طليقة ينسى من خلالها مشكلته الكلامية فيصبح طليقاً، ويتدفق الكلام دون انحباس أو شعور بضيق نفس.
٥. استخدام تمرينات الكلام الإيقاعي: وذلك من خلال التركيز على مهارة القراءة الجماعية، أو عن طريق الكورال مستخدماً حركات الذراع أو المشي بين كل نبرة صوتية، وأخرى من خلال الإيقاعات أو نقرات على الطاولة ذلك يساعد الطالب على تناسي مشكلته من حيث الربط بين إيقاع معين وصوت معين.
٦. التركيز على الاختبارات الكتابية(اليومية، الشهرية) والواجبات البيتية الكتابية أكثر من الشفهية.
٧. وضع علامات إضافية للطالب إذا تم إشراكه في الأنشطة الطلابية الاجتماعية مما يعزز ثقته بنفسه.

ب . التقويم الختامي:

١. وضع علامات أكثر على الأسئلة الكتابية من الشفهية
٢. زيادة مدة الامتحان الشفهي للطالب بنسبة ٢٥٪، مما يعطي له فرصة أكبر عند التعبير عن نفسه,
٣. أن تعطى له نفس الشهادة العادية ذاتها، ولكن بإضافة عبارات تشجيعية تبين مدى تحسن الطالب عند إبراز ملحوظات المعلم إذا لزم الأمر.
٤. إشراكه في جميع الاختبارات الوطنية والعامة والكتابية، لأنه لا يواجه مشكله إلا في الاختبارات الشفهية.

خامساً: الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم:

توجيهات عامة للمعلم للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم:

١. جلوس الطالب على مقربة من المعلم بحيث يتمكن من الاستماع و الرؤية بسهولة .
٢. التركيز على القوانين الصفية في التعامل مع السلوكيات الظاهرة لهؤلاء الطلبة داخل الصف.
٣. إتاحة الفرصة للطالب بالمشاركة في اللجان الصفية والأنشطة المتعددة.
٤. إزالة المشتتات داخل الصف من لوحات ووسائل تربوية ليس لها علاقة بموضوع الحصة.
٥. توعية الطلبة العاديين حول الفروق الفردية والقدرات العقلية المتفاوتة بين الطلاب عامة وهؤلاء الطلبة.
٦. جعل صوت المعلم مسموعاً وواضحاً.
٧. التحدث مباشرة ووجهاً لوجه عند توجيه الكلام للطالب.

توجيهات للتعامل مع طلبة الإعاقة العقلية البسيطة وبطيئي التعلم:

١. مراعاة السلوكيات السلبية البسيطة لهؤلاء الطلبة عن طريق:
أ- تجاهل السلوك إذا لم يكن ذا تأثير، ولم يكن مشوشاً في الصف.
ب- تعديل السلوك المراد تغييره برفضه بشكل واضح والإشارة إلى ما هو السلوك المرغوب والمقبول من قبل الطالب.
ت- الإشارة إلى القوانين الصفية، وأهمية الالتزام بها وذلك في بداية كل حصة.
ث- التعزيز عند تعديل السلوك الايجابي فوراً.
ج- حرمان الطالب من المشاركة في بعض الأنشطة التي يرغب بها إذا لم يتم تعديل السلوك غير المرغوب فيه.
ح- إشعار الطالب دوماً بانتباه المعلم له.
خ- إشغال الطالب بأنشطة في حالة الحركة الزائدة كإعطائه مهمة كتابية أو تلوين رسم حرف أو ألعاب تركيبية للحد من هذه الحركة.
٢. التعامل مع السلوكيات السلبية المتوسطة والشديدة عن طريق:
أ- رصد الملاحظات حول السلوك غير المرغوب فيه ومدى تكراره وخطورته.
ب- تزويد هذه الملاحظات للجنة التعليم الجامع في المدرسة ومناقشتها للاتفاق على الإجراءات الضرورية من تحويل لاختصاصين أو مراكز تأهيل.
ت- استدعاء الأهل وإبلاغهم بسلوكيات ابنهم والإجراءات اللازمة التي اتفقت عليها اللجنة مع الحرص على أخذ موافقة الأهل على هذه الإجراءات.

٣. التعامل مع المشاكل الصحية عن طريق:

أ- رصد الملاحظات حول حالة الطالب الصحية.

ب- تزويد هذه الملاحظات للجنة التعليم الجامع في المدرسة، ومناقشتها للاتفاق على الإجراءات الضرورية من تحويل لاختصاصين أو مراكز صحية.

ت- استدعاء الأهل وإبلاغهم عن حالة الطالب الصحية والإجراءات اللازمة التي اتفقت عليها اللجنة مع الحرص على اخذ موافقة الأهل على هذه الإجراءات.

٤. مراعاة الأمور التالية في حالة الضعف والتركيز والذاكرة وتشتت الانتباه:

أ- زيادة التركيز على المؤثرات المهمة في لب الحصة الصفية.

ب- إزالة المؤثرات الداخلية والخارجية، والمشتتات التي تعيق من عملية التعليم داخل الصف.

ت- تكرار المعلومة أثناء التعليم إذا لزم الأمر عن طريق زيادة الأمثلة، وربطها بالواقع وذلك لتثبيت المعلومة أو المهارة.

ث- استخدام وسائل تعليمية سهلة وبسيطة وملفتة للنظر تؤدي الغرض التعليمي.

ج- زيادة الوسائل التعليمية المحسوسة والملموسة التي يمكن للطالب التعامل معها.

٥. التعامل مع بطء إتقان مهارة القراءة من خلال:

أ- تحديد المستوى أو المشكلة في عدم القدرة على معرفة الحروف, أو الكلمات، أو تشكيل جمل ثنائية أو ثلاثية الكلمات.

ب- مراعاة التدرج في تعليم الحروف والكلمات والجمل حسب المشكلة.

ت- استخدام الوسائل التربوية وأوراق العمل المناسبة التي تلائم الصف والمستوى.

٦. التعامل مع بطء إتقان مهارة الكتابة من خلال:

أ- تحديد المستوى أو المشكلة في عدم قدرته على كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل.

ب- مراعاة التدرج في تعليم كتابة الحروف والكلمات والجمل.

ت- استخدام أسلوب رسم الحرف أو الكلمة المفرغة والتكرار في الكتابة أو التلوين حتى يتم إتقان الكتابة إن أمكن.

ث- التعاون مع معلم الرياضة في إعطاء الطالب تمارين رياضية لعضلات اليد والأصابع لتقويتها.

ج- التقليل من الواجبات البيتية، وزيادة الوقت للطالب لإتمام الكتابة داخل الصف.

أسس التقويم لطلبة الإعاقة العقلية البسيطة وبطيئي التعلم:

١. التقويم التكويني:

أ- إعطاء تعليمات واضحة، ومحددة للطالب عند طرح الأسئلة.

ب- استخدام لغة بسيطة وسهلة ليستطيع الطالب فهمها في الاختبارات.

ت- أن يكون المعلم قريباً من الطالب عند طرح الأسئلة، وأن يكون صوته معتدلاً.

ث- التركيز على المهارات والكفايات التعليمية في أوراق العمل، بحيث تحقق الأهداف التعليمية.

ج- إعطاء الطالب الوقت الكافي، لحل ورقة العمل والاختبار حسب الحالة.

ح- مراعاة ما يلي عند إعداد أوراق العمل:

- أن تكون قليلة الفقرات.
- استخدام الرسوم فيها قدر المستطاع.
- السعي لجعل ورقة العمل تحقق هدفاً واضحاً ومحدداً.

خ- استخدام سجل الملاحظة والتدوين لمتابعة التطور الحاصل مع وضع إشارة (+) إلى التطور الأكاديمي وإشارة (-) لعدم التطور الأكاديمي كما هو موضح في المثال التالي:

اسم الطالب	حرف ج	حرف د	حرف و	حرف خ	كلمة من حرفين	يتنبه لأكثر من 10 د	يعد آليا من 1-10	يستطيع الجمع 1 -5	يميز بين الألوان	يقوم بالواجبات البيتية	الدرجة
سمسم	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	8
سوس	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	5
لولو	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10

٢. التقويم النهائي:

أ- إعداد اختبار خاص يناسب مستوى، وقدرات هؤلاء الطلبة.

ب- إعطاء الوقت الكافي للاختبارات حسب الحالة إذا لزم الأمر.

ت- توزيع العلامات حسب وزن السؤال والمهارة التي يقيسها.

ث- التقليل من الأسئلة المقالية، وزيادة الأسئلة الموضوعية مع تدعيمها بالصور المناسبة.

ج- استخدام الشهادة المدرسية العادية مع توضيح مدى التقدم الأكاديمي لهذا الطالب حسب حالته.

سادساً: عسر التعلم

قائمة المواءمات المعطاة في أوراق العمل بالاختبارات والتدخل داخل الصف العادي

قبل البدء في استعراض المواءمات التي من الممكن تمريرها للطلاب خلال عملية التعليم والتقويم، لا بد من الإشارة إلى نقاط أساسية يجب مراعاتها من أجل تحقيق تطبيق ناجع لتلك المواءمات بما ويتلاءم مع نوعية العسر التعلّمي الذي يعاني منه الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة.

من أجل تحقيق هذا الهدف فلا بد من:-

١. تأهيل وإرشاد المعلم العادي بماهية الوظائف الذهنية التي يتطلبها حل أوراق العمل، وتنفيذ الاختبارات المقدمة للطالب.

٢. زيادة الوعي لدى المعلم بنوعية الأسئلة وما هي الوظائف الذهنية التي يحتاجها حل هذه الأسئلة؟ مثال عندما يعي المعلم بن حل أسئلة اختيار من متعدد يتطلب تفعيل الذاكرة الفعالة على سبيل المثال، ويعي المعلم أيضاً أن الطالب يواجه صعوبة في الذاكرة الفعّالة. فهنا يجب علينا كمعلمين مراعاة هذه الصعوبة، وتجنب إعطاء ذلك الطالب أسئلة من نوعية اختيار من متعدد واستبدال السؤال بسؤال مفتوح مثلاً.

عندما يتمكن المعلم من هذه المهارة سيكون بوسعه تعديل، وملاءمة أسئلته لطبيعة وقدرات الطلاب ونوعية العسر التعلّمي الذي يواجهونه، وبالتالي يضع أسئلة تيسر على الطالب التعبير عن نفسه، وعن المعلومة التي يمتلكها بمعزل عن طبيعة السؤال التي قد تكون هي السبب الرئيس وراء عدم إجابته.

سيتم استعراض بعض المواءمات في طريقة تعليم وتقويم الطلبة ذوي العسر التعلّمي التي يوصى باتباعها عند إعداد أوراق العمل أو تحضير الفعاليات التعليمية وأثناء بناء وتمرير الاختبارات.

١. مواءمات للطلبة الذين يعانون من صعوبة في قراءة نصوص:

أ- إعادة كتابة النص (Rephrasing) أمثلة: تقصير طول الجمل، تغيير الكلمات لكلمات أخرى أكثر استخداماً وشيوعاً.

ب- إدخال تغيير على مبنى النص (Restructure) أمثلة: ترقيم الصفحات من جديد، ترقيم الفقرات و/أو الأسطر، تقسيم النص الى فقرات وإعطاء كل فقرة عنوان، إضافة صور توضيحية، رسومات، رسومات بيانية ... الخ، إضافة ملاحظات في الهامش لتساعد على التنظيم.

ت- قبل وأثناء قراءة النصوص، من الضروري تهيئة الطالب للنص المراد قراءته، وعدم البدء بالقراءة الفعلية دون تمهيد، فعملية التمهيد تهدف إلى تحسين الفهم وتجعل النص مألوفاً للطالب، ولتنفيذ ذلك يمكن الاستعانة بالرسومات الموجودة داخل النص، واستنباط معلومات من العنوان، ربط النص بنصوص سابقة ذات علاقة، وأثناء القراءة البحث عن معلومات مركزية (اصطلاحات أساسية-كلمات ربط-تعابير-وجمل مفتاحية)

ث- تقليص وتلخيص المادة المتعلمة (Summarizing) أمثلة: إبراز المعلومات المركزية بشكل واضح، تحديد كلمات، تعابير وجمل تعتبر مفتاحية(key words)، تقليص المادة المتعلمة لمعلومات مركزية حسب نوعية النص المقروء، فإن كان نصاً قصصياً على سبيل المثال يمكن تلخيصه بنقاط محددة (الشخصيات، الأحداث،

ج- مرافقة سمعية للنصوص مثال: تسجيل النصوص على جهاز تسجيل صوتي(Audio)، وعندما

يريد الطالب القراءة يقوم بتفعيل جهاز التسجيل مما ييسر عليه القراءة، يزيد من فهم المقروء، يكسبه ثروة لغوية أكبر، ويساعده على التركيز وعدم التشتت في أمور أخرى عند القراءة، وندرب الطالب على الإصغاء " إذا لم تفهم عُد مرة ثانية وأصغ للشريط "، كما يمكنا إدخال مؤثرات صوتية، التغير في نبرة الصوت من أجل إبراز الأفكار الرئيسية أو معلومات هامة.

ح- صياغة المهام الواجبات الصفية والبيتية يجب ألاّ تعتمد على تذكر تفاصيل، وإنما على فهم الأفكار الرئيسة، بحيث تكون مصاغة بشكل واضح، وبكلمات شائعة ومن لغة القارئ.

٢. مواءمات صعوبات في الكتابة:

أ- تجنب الكتابة النثرية، تمكين الطالب من كتابة ما يريد بأقل كم من المعلومات النثرية، فيمكن مساعدته على كتابة المعلومات التي يريدها بمساعدة جداول، رسومات توضيحية، رسومات بيانية، كريكتورات، وعروض بوربوينت.

ب- الكتابة برؤوس أقلام، عندما يواجه الطلبة صعوبة في الكتابة، فمن المفضل حثه على كتابة القليل المفيد للفهم والدراسة، وليس الكثير المشتت وغير المفهوم وغير المقروء.

ت- استخدام الحاسوب، تشجيع الطلبة على الكتابة باستخدام الحاسوب حيث يساعد الحاسوب الطالب على تنظيم كتابته، مراعاة الفراغات بين الكلمات، ويساعد على تصحيح الأخطاء الإملائية بيسر وسهولة.

ث- تعبير شفهي، تدريب الطالب على التعبير عما يريد شفهياً، وتنمية هذه المهارة لديه من نواحي تنظيم الأفكار، تسلسلها، المنهجية في التخطيط وعرض الأفكار والتمتع بفن الخطابة (Speech).

٣. مواءمات صعوبات في الذاكرة اللفظية-السمعية:

أ- كتابة ملحوظات-مذكرات – رموز توضيحية، عندما يواجه الطالب صعوبة في التذكر، فمن المفضل تقليل كم المعلومات التي يجب أن يحفظها، فلذلك يوصى بتوجيه الطالب لكتابة ملحوظات(notes) و/أو مذكرات (memos) و/أو رموز مساعدة(hints)غاية في الأهمية، مثال عنونة فصول أو فقرات مما تيسر الحفظ من جهة وتعزز القدرة على استدعاء المعلومات من جهة أخرى.

ب- تنظيم المعلومات، تنظيم المعلومات في رسم بياني يتبع نهج معين إما منطقي أو هرمي أو قصصي... الخ.

ت- تعزيز التذكر، من أجل تعزيز التذكر لدى الطالب يوصى بمراجعة وتكرار عرض المادة بطرق متنوعة. مثل ترجمة المعلومة المكتوبة إلى نقاش لفظي أو بناء قصة أو عمل تمثيل مسرحي لنص ما يعزز القدرة على تذكر المعلومات.

ث- تجنب عرض المعلومات بطريقة نثرية، من المفضل عرض المعلومات الأساسية بنقاط مرقمة، على سبيل المثال ٣ أسباب رئيسة وراء بدء الانتفاضة.

ج- مرافقة كلامية ذاتية self speech، من أجل تعزيز التعلم والتذكر يوصى بتوجيه الطلاب للحديث مع أنفسهم حول المادة والتوسع بالمادة من خلال التعابير المحكية، مثل: وماذا أيضاً؟ ماذا حدث؟ لماذا حصل هذا؟ بماذا يذكرني هذا؟ ماذا سيحصل لو؟.... الخ.

ح- صياغة المهام والوظائف المطلوبة من الطالب: عند صياغة مهام ووظائف للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التذكر يوصى بإدخال كلمات مفتاحية تكون بمثابة محفز (trigger) حتى يستطيع الطالب استرجاع معلومات مهمة واستدعاء تفاصيل مركزية.

خ- بطاقة توجيه ذاتية – إرشاد الطلاب ممن يعانون من صعوبات في الذاكرة، إلى بناء بطاقات توجيه ذاتية يبنونها بأنفسهم ،ويضعون فيها قوانين هامة يجدون صعوبة في تذكرها مثل قوانين في اللغة والقواعد والرياضيات... الخ.

٤. مواءمات اضطرابات وفجوات بالقدرة على الإصغاء

أ- بيئة تعليمية مناسبة : من المهم توفير الجو المناسب للطالب أثناء الدراسة، من ناحية مكان الجلوس بحيث يكون قريباً للمدرس، بعيداً عن النوافذ، بعيد عن المشتتات. والاتفاق مع الطالب على حركة معينة (Body Code) لمسة مثلاً أو إشارة باليد تساعده على التركيز مرة ثانية أو لفظ معين (Verbal Code)مثل(هيا نتذكر جميعاً عن ماذا نتحدث الآن) .

ب- تقليل المعلومات اللفظية –:أحد العوامل التي تشكل ضائقة للطلاب قليلي التركيز هو كم المعلومات اللفظية التي تعرض داخل الصف مما تشكل عبئاً كبيراً وتخلق لديهم بلبلة وقلة تركيز، لذا يوصى بحصر المعلومات اللفظية بأمور مركزية، وتدعيمها بإيماءات جسدية، رسومات على اللوح، بطاقات، وتغيير نبرة الصوت أثناء سير الدرس من أجل جذب انتباه الطالب.

ت- تكملة المعلومات الناقصة، نتيجة فقدان التركيز والتشتت يميل الطلاب من ذوي صعوبات الإصغاء والتركيز الى فقدان بعض المعلومات، وعدم إتمام نقل المواد المطلوبة عن السبورة، لذا يوصى بتعيين «مرافق» – يساعد الطالب في تسجيل مذكراته، ووظائفه البيتية وإتمام ما ينقصه من معلومات ... الخ.

ث- سير الدرس : الامتناع أثناء سير الدرس من سلسلة تكرارات حول نفس النقطة ، فالإفاضة بالكلام ليست في صالح الطالب وإنما تقود الى تشتت أكبر وعدم تركيز وعدم فهم الفكرة الرئيسة من الدرس، لذا يوصى بعرض الدرس بنقاط محددة تكتب على اللوح،حيث تكتب النقاط التي يريد المعلم شرحها، ويوضح عملية الانتقال من نقطة إلى أخرى ، ولا يقوم بذلك بشكل مفاجئ

ودون تمهيد، كذلك مساعدة الطالب على التركيز .

ج- صياغة المهام والوظائف المطلوبة من الطالب وفق الآتي:

- من المهم توضيح ما هو مطلوب من الطالب بشكل دقيق وخطوة بخطوة، وبشكل غير قابل للتأويل، وتجنب تداخل أكثر من سؤال بنفس السؤال، حيث أنه يميل إلى فقدان المعلومات، والتشتت بسهولة مما يؤدي به إلى حل جزء من السؤال وتجاهل أجزاء أخرى.

مثال١:-

س١- عدد ٣ أسباب وراء بدء الانتفاضة الأولى؟

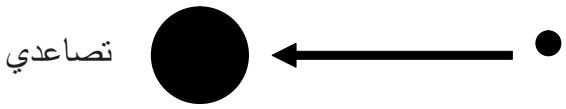
س٢- عدد ٣ أسباب وراء بدء الانتفاضة الثانية؟

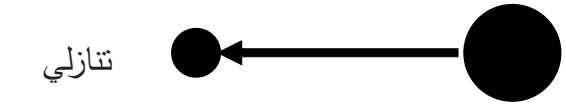
هذه الصياغة أفضل من دمج سؤالين بنفس السؤال مثل – عدد ٣ أسباب وراء بدء الانتفاضة الأولى والثانية؟

مثال٢:-

$3X+2 < 13$ جد X؟ هناك أكثر من احتمال.

- التركيز على تنظيم الصفحات، بحيث تكون الصفحة واسعة وغير مضغوطة بالكثير من المعلومات أوالتمارين والتفاصيل أو رسومات ليست ذات علاقة.
- تدعيم اللغة الكلامية برموز توضيحية تيسر الفهم، مثال بعض الطلاب يواجهون مشكلة في الرياضيات بفهم الاصطلاحات المتناقضة في الرياضيات مثل تصاعدي – تنازلي حيث أنهم يخطئون الفهم فيعكسون العملية، فسؤال تصاعدي يقوموا بحلع على أساس تنازلي والعكس صحيح، وبالتالي في هذه الحالات يجب تدعيم اللغة الكلامية بالرموز التوضيحية مثل :





المواءمات في الاختبارات:

المستوى الأول:

المواءمات في هذا المستوى لا تغير من الجوهر المراد قياسه في الامتحان. هذه المواءمات لا تؤثر على المُمتَحَنين الذين لا يشكون من عسر تعلمي؛ بمعنى: إعطاء المواءمات لمن لا يشكو من عسر تعلّمي لا يحسن تحصيله. وبالمقابل هذه المواءمات من شأنها أن تساعد الطالب عسير التعلم وأن تُحَسِن تحصيله.

نوع المواءمة	مظاهر العسر التي تؤكد على ضرورة إعطاء المواءمة	الإجراءات اللازمة
زيادة مدة الامتحان في الامتحان الكتابي إضافة بنسبة ٢٥٪ من وقت الامتحان	– بطء في القراءة والكتابة – صعوبة في التنظيم – أحيانا مشاكل في الإصغاء والتركيز	
تجاهل الأخطاء الإملائية	أخطاء إملائية عديدة	
إعادة نسخ الامتحان	صعوبة في قراءة خط اليد	يقوم الطالب بكتابة الامتحان وقراءته؛ يكتب الكاتب أقوال الطالب المُمتَحَن في دفتر منفرد، دون تغيير أو تصحيح، يتم فحص الدفترين معا.
تكبير استمارة الامتحان	مشاكل في القراءة على خلفية معالجة بصرية غير سليمة واضطرابات في الإصغاء البصري	تقع مسؤولية تكبير الاستمارة على المدرسة.
ورقة قوانين موسعة و/أو تنظيم مختلف لورقة القوانين العادية والموسعة	صعوبة في الاستخراج من الذاكرة والحفظ في الذاكرة	

المستوى الثاني:

قد تتغير المواءمات في هذا المستوى وبشكل جزئي من الجوهر المراد قياسه في الامتحان وهي تتعلق بتغييرات في ظروف الامتحان وليس في جوهرها.

نوع المواءمة	مظاهر العسر التي تؤكد على ضرورة إعطاء الملاءمة	الإجراءات اللازمة
املاء الإجابة: يُملي الطالب الإجابة على مُمتَحِن مُحايد (مُمتَحِن مُتحدث باللغة العربية أو من يستطيع القراءة والكتابة بشكل مقبول)	تفاوت عظيم بين قدرة التعبير الشفهي وقدرة التعبير الكتابي؛ وخط يد غير مقروء بتاتا	يجيب الطالب المُمتَحَن على استمارة الامتحان بأكملها، ويكتب المُمتَحِن أقواله بالضبط، دون تغيير أو تصحيح.

قراءة استمارة الامتحان من قبل قارئ مُحايد. في اللغة الإنجليزية– الاستماع إلى استمارة الامتحان من شريط تسجيل.	قراءه بطيئة بشكل خاص أو قراءة غير سليمة ومشوشة	يتعين على المُمتَحِن القارئ أن يكون حاضرا في حالة حَاجة الطالب لقراءة إضافية. في كل المواضيع، بما فيها الرياضيات، اللغات ، الحاسوب وغيرها، يجب التشديد على القراءة فقط، دون شرح أسئلة، كلمات أو مصطلحات.
استعمال قاموس الكتروني في اللغة الإنجليزية	صعوبة في فهم النصوص على خلفية صعوبات في الثروة اللغوية نتيجة مشاكل في الاسترجاع، الحفظ في الذاكرة والتنظيم	يُسمح باستعمال قاموس الكتروني غير ناطق فقط.
في اللغة الإنجليزية– تسجيل إجابة المُمتَحَن على شريط تسجيل	صعوبات كبيرة في عملية الكتابة	يُسجِل الطالب إجاباته على شريط التسجيل مباشرة، يتم فحص الشريط.

المستوى الثالث:

المواءمات في هذا المستوى تغير من الجوهر المراد قياسه في الامتحان، وتتعلق بتغييرات ظروف الامتحان وجوهره.

نوع المواءمة	مظاهر العسر التي تؤكد على ضرورة إعطاء المواءمة
نموذج/امتحان مُعَدّل– مُشتق من نموذج الامتحان العادي أو امتحان مقلص.	صعوبات محددة و شديدة تمنع الطالب الإجابة عن أقسام في الامتحان.
امتحان شفهي	فرق واضح وكبير بين التعبير الكتابي والتعبير الشفهي لصالح التعبير الشفهي؛ صعوبات شديدة في القراءة والكتابة، وتنظيم المعلومات و/أو اضطرابات شديدة في الإصغاء والتركيز تمنع الطالب من العمل بشكل مستقل و/أو الإملاء للمُمتَحِن المُحايِد.

مواءمة الشهادات:

يفضل أن تكون الشهادة المستخدمة مع هذه الفئة من الطلبة هي الشهادة ذاتها المتعارف عليها مع باقي الطلبة في المدرسة مع الأخذ بعين الاعتبار أن تحتوي خلفية الشهادة على نوع الصعوبة التعليمية التي يواجها الطالب (بناءً على فحوصات مهنية في هذا المجال) من حيث:

١. النقاط التي يستصعب منها الطالب.
٢. نقاط القوة التي يتمتع بها الطالب.
٣. المواءمات في التعليم التي يستحقها.
٤. المواءمات في التقويم التي يستحقها.

علماً بأن استخدام نفس الشهادة المستخدمة مع باقي الطلبة يكون نابعاً من الاعتبارات التالية:

١. إزالة الوصمة (أنه طالب شاذ) وعدم إشعار الطالب بالنقص أمام باقي زملائه.
٢. في حال أراد الطالب أن ينتقل من صف إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، فالشهادة هي وثيقة مهمة في قبوله في إطار آخر فلا بد من أن تكون علاماته ضمن المجموعة العامة مع بعض الخصوصية كما جاء شرحه في الأعلى.
٣. تقدم الطالب في مراحل التعليم المختلفة، وتقدمه للقبول في الجامعات الفلسطينية يكون مستنداً إلى شهادة الثانوية العامة التي تعتبر مفتاحه على الحياة وبدونها لا يمكن أن يلتحق في أية جامعة ،وهنا أيضاً لا بد أن تكون الشهادة وفق الأسس المتعارف عليها والإضافات تكون كملحق و/أو على خلفية الشهادة من أجل دوام استمرارية المواءمات مع هذا الطالب حتى في المستقبل.

الفصل الرابع

تغذية راجعة من عملية تجريب مواءمات التعليم والتقويم

لقد تم في الفصل الثالث عرض قوائم لمواءمات تستخدم في عملية التعليم، حيث اشتملت على تحسينات في البيئة التعليمية، وكيفية التعامل مع الطلبة، وأساليب التعليم والمنهاج بالإضافة إلى مواءمات تستخدم في عملية التقويم بما يتوافق مع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث قام فريق إعداد هذا التقرير بمحاولة تجريب هذه المواءمات التي هدفت إلى أخذ التغذية الراجعة من بعض المعلمين حول الأسس والمواءمات من حيث مدى واقعيتها والصعوبات التي واجهوها وقابليتها للتطبيق.

تم اختيار عينة قصدية تتألف من ٦٣ طالب وطالبة موزعين على ١٣ مدرسة من مدارس التعليم العام الحكومية في ثلاث مديريات وهي(جنين، وبيت لحم، ورام الله والبيرة) التي تحتوي على طلبة مدموجين من ذوي الإعاقات المشخصة(البصرية، والحركية، والسمعية، والنطقية)، ولتسمية الطلبة ذوي إعاقات(العسر التعلّمي، وبطء التعلم) كان من الضروري تحديد مؤشرات للشك لهذه الإعاقات، حيث قام الفريق بإعداد قوائم لمؤشرات الشك وبعد تسمية مدارس التجريب، تم اختيار معلم اللغة العربية والرياضيات، في الصف الرابع الأساسي، ومسئول التعليم الجامع ليقوموا بعملية التجريب، وذلك بالتعاون مع مدير المدرسة وباقي معلمي المدرسة، بالإضافة إلى مرشد التعليم الجامع ومشرف التربية الخاصة في المديرية. وتم تدريب المعلمين على استخدام مؤشرات الشك عن طريق ورشة عمل، تبعها ورشة عمل عقدت بعد أسبوعين لفريق التجريب الميداني تم فيها مناقشة المواءمات المقترحة في التعليم والتقويم. كما قام الفريق بزيارات فعلية لتسع مدارس أي ما نسبته ٦٩٪ من مدارس العينة، وتم متابعة باقي المدارس عن طريق مرشدي التعليم الجامع في المديريات ومشرفي التربية الخاصة، وقد طلب من ثلاثة معلمين يعلمون الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بتعبئة نموذج(ملحق رقم ٣) عن مدى استخدامهم للمواءمات المناسبة للطالب.

وقد تمت عملية التجريب في الفترة الزمنية الواقعة بين تشرين الأول حتى كانون الأول من العام ٢٠٠٨ وفق المحددات الآتية:

- صغر حجم عينة التجريب وحصرها في ثلاث مديرات فقط، والتي تم اختيارها لسهولة المتابعة، ولضبط عملية تدريب معلمي هذه المدارس.
- تم الاكتفاء بثلاثة طلبة على الأقل من كل إعاقة، و قد تزيد عن ذلك في بعض الإعاقات.
- استخدام المعلمين نسبة قليلة فقط من المواءمات.
- ضيق الوقت نسبياً الذي أعطي للتجريب لأخذ التغذية الراجعة.
- لم يكن التدريب الذي أجري للمعلمين كافياً.
- عدم توفر البيئة الملائمة، فبعض هذه المواءمات بحاجة لتوفير إمكانات لتطبيقها.
- اعتماد قاعدة بيانات الإرشاد والتربية الخاصة للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ والمتوفرة لدى وزارة التربية والتعليم العالي/الإدارة العامة للتخطيط.

نستعرض فيما يلي التغذية الراجعة نحو المواءمات المقترحة في الفصل الثالث والتي تم تصنيفها إلى نوعين هما مواءمات تعليم تضم البيئة التعليمية والمنهاج وطرق التعليم، و مواءمات تقويم، كما سيتم عرض اقتراحات المعلمين لتطوير هذه المواءمات وتعديلها، وكذلك الصعوبات التي واجهوها في عملية التنفيذ حسب (ملحق رقم ٤).

لدراسة البيانات التي تم جمعها من الميدان، تم إدخال المواءمات المستخدمة حسب نوع الإعاقة بشكل منفصل (ملحق رقم ٣)، حيث تم إدخال استجابة المعلمين للمواءمات المستخدمة وآرائهم لمدى إمكانية تطبيق المواءمة في كل مرة تم تطبيقها، وللتعبير عن مدى ملائمة تطبيق كل مواءمة، تم استعمالها في جميع المرات التي تم تجريبها فيها تم حساب مؤشر عام وهو متوسط الاستجابات وتم تقريبه بالشكل التالي:

١- مواءمة قابلة للتطبيق في جميع المرات وأعطيت رقم ٢ (إذا كانت قيمة المتوسط من ١,٥ إلى ٢).
٢- مواءمة متوسطة أو أنها قابلة للتطبيق نوعاً ما في جميع المرات وأعطيت رقم ١ (إذا كانت قيمة المتوسط من ٠,٥ إلى ١,٤).
٣- مواءمة غير قابلة للتطبيق في جميع المرات وأعطيت رقم صفر(إذا كانت قيمة المتوسط من ٠ إلى ٠,٤).

الإعاقة البصرية:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين وعدد مرات تجريبها ومتوسط استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول١: تحليل مواءمات الإعاقة البصرية

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	تقريب الطالب من اللوح، أو المعلم	80	1	تعليم
٢	تكبير الخط بالحجم المناسبِ في الاختبارات وأوراق العمل والواجبات البيتية	67	1	تقويم
٣	طرح الأسئلة الشفوية بصوت واضح	65	1	تقويم
٤	استخدام مناهج بريل	36	1	تعليم
٥	إشراك الطالب معنوياً و مادياً في الصف	36	1	تعليم
٦	ترجمة بعض الفقرات للغة و طريقة يفهمها الطالب	36	1	تقويم وتعليم
٧	الاستعانة بمعلم مساعد	36	1	تقويم وتعليم
٨	إعطاء الطالب وقتاً اكبر للكتابة	32	1	تقويم وتعليم
٩	الحرص على استعمال النظارة الطبية	30	2	تعليم
١٠	استعمال الكلمات والتفصيل اللغوي أثناء الشرح	18	2	تعليم
١١	التخفيف من المشتتات المرئية والصوتية	18	2	تعليم
١٢	قراءة الأسئلة له	2	2	تقويم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١٣	أن يرفع المعلم صوته أثناء الكتابة	1	2	تعليم
١٤	استعمال الألوان المعتمة في الكتابة	1	2	تقويم وتعليم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدداً من المواءمات في التعليم والتقويم بلغت (١٤) مواءمة . وأن أكثر هذه المواءمات استخداماً هي» تقريب الطالب على اللوح ، وقرب المعلم» حيث تم استخدامها (٨٠) مرة، وكان متوسط استجابات المعلمين عليها هو (١) . ومن المنطقي أن مواءمة»الحرص على استعمال النظارة الطبية»قد أخذت أعلى متوسط (٢) أي أنها قابلة للتطبيق في ثلاثين مرة استخدمت فيها .كما يظهر الجدول أن المواءمتين» أن يرفع المعلم صوته أثناء الكتابة» و « استعمال الألوان المعتمة في الكتابة» لم تستخدما إلا مرة واحدة.

ومن خلال التغذية الراجعة من المعلمين بعد استخدامهم للمواءمات، فقد تبين أن الصعوبات التي واجهوها هي عدم توفر الوقت الكافي للتطبيق، كذلك كان هناك صعوبة في ممارسة الكفيفين للرياضة، وكذلك عدم مقدرتهم في تصميم برامج في لغات البرمجة،والرسم باستخدام الحاسوب، وذلك في موضوع التكنولوجيا.

أما أبرز اقتراحات المعلمين ، وتوصياتهم فكانت:

أولا: في مجال تدريب المعلمين

١. تدريب المعلمين وتعريفهم بمشاكل الطلبة البصرية وتغيير اتجاهاتهم نحو هؤلاء الطلاب.
٢. تدريب المعلمين على أساليب تدريس متنوعة تتلاءم وقدرات الكفيفين.
٣. تدريب المعلمين على استخدام مؤشرات الشك، و المواءمات الخاصة بتعليم وتقويم الكفيفين.
٤. تدريب المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية بما يتناسب مع الكفيف وغيرة من الطلاب.

ثانياً: اتخاذ قرارات على مستوى وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بتعليم وتقويم الطلبة الكفيفين

مثل: تقليص المادة التعليمية، إعطاء وقت إضافي للاختبارات، المساهمة في توفير معينات للطلبة الكفيفين مثل حاسوب ناطق العدسة المتحركة للكفيف الجزئي، الاستعانة بمعلم مساعد، ترجمة الاختبار وخاصة الاختبارات الموحدة والعامة بلغة بريل، شهادة مدرسية بلغة بريل. عدم إعفاء الطالب الكفيف من تعلم المفاهيم الرياضية بحجة أنه كفيف مثل: الإنشاءات الهندسية والرسوم البيانية، بل يجب توفير الأدوات المناسبة. مراجعة مركزية لموضوع التكنولوجيا والرسوم في الجغرافيا وأية موضوعات أخرى، وتكيفها من قبل لجنة وزارية بما يتناسب مع الإعاقة، وتوحيد طريقة التعامل معها.

ثالثاً: اتخاذ قرارات على مستوى المدرسة:

مثل: توفير أوراق العمل وتكبير الخط بالحجم المناسب، التخفيف من المشتتات المرئية والصوتية، استعمال الألوان المعتمة في الكتابة إلخ

الإعاقة السمعية:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين، وعدد مرات تجريبها ومتوسط استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول ٢: تحليل مواءمات الإعاقة السمعية

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	إعطاء وقت إضافي في التعليم والتقويم	60	1	تعليم وتقويم
٢	استخدام وسائل تعليمية كالمسجل والشفافيات و الجداريات والصور والمجسمات والسبورة واللوحات وغيرها	59	1	تعليم
٣	جلوس الطالب في المكان المريح له (المقعد الأول)	41	2	تعليم
٤	استخدام لغة الشفاه في التعليم و التقويم	32	1	تعليم وتقويم
٥	عدم تقديم المساعدة له إلا إذا طلب	30	1	تعليم
٦	استخدام أوراق العمل	25	2	تقويم
٧	استخدام الاختبارات الكتابية	21	1	تقويم
٨	استخدام لغة الجسد و الإيماءات عند التخاطب	18	1	تعليم
٩	تدريب الطالب على نطق الأصوات والمقاطع والكلمات وتركيب وتحليل الكلمات	18	1	تعليم
١٠	مراقبة مدى التركيز في التعليم والتقويم	17	1	تعليم وتقويم
١١	استخدام اسلوب الدراما في إيصال بعض المفاهيم	10	1	تعليم
١٢	جلوس الطالب بجانب طالب متفوق	10	1	تعليم
١٣	تقليص المادة التعليمية	10	1	تعليم وتقويم
١٤	اختيار الأسئلة التي لا تتطلب ازدواجية في المعني	8	1	تقويم
١٥	الحل بطريقة العمل الجماعي	7	1	تقويم
١٦	توضيح المطلوب من الأسئلة	6	1	تقويم
١٧	تركيب الحروف و تكوين كلمات وجمل	5	1	تعليم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١٨	إشراك الطالب في إجابة الأسئلة	5	0	تقويم
١٩	استخدام التعزيز عند محاولة الطالب النطق	4	1	تعليم
٢٠	استخدام التسجيل الصوتي عدة مرات ليرى التحسن	3	2	تعليم
٢١	نسخ فقرات قصيرة	3	1	تعليم
٢٢	استخدام الألعاب التربوية	3	1	تعليم
٢٣	إعادة كتابة النص	3	0	تعليم
٢٤	التدريب على الإصغاء	3	0	تعليم
٢٥	التدرج في حفظ الحروف	3	0	تعليم
٢٦	التركيز على استخدام الأسئلة الموضوعية	2	1	تقويم
٢٧	إشراك متطوع أو قريب يعرف لغة الإشارة	1	1	تعليم
٢٨	صياغة أسئلة تقويمية تتلاءم مع النمو اللغوي	1	1	تقويم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدداً من المواءمات في التعليم والتقويم بلغت (٢٨) مواءمة. وأن أكثر هذه المواءمات استخداماً هي» إعطاء وقت إضافي في التعليم والتقويم» حيث تم استخدامها (٦٠) مرة، وكان متوسط استجابات المعلمين عليها هو (١). ومن المنطقي أن مواءمة» جلوس الطالب في المكان المريح له (المقعد الأول)»قد أخذت أعلى متوسط (٢) أي أنها قابلة للتطبيق في واحد وأربعين مرة استخدمت فيها.كما يظهر الجدول أن المواءمتين صياغة أسئلة تقويمية تتلاءم مع النمو اللغوي « و « إشراك متطوعٍ أو قريب يعرف لغة الإشارة « لم تستخدما إلا مرة واحدة.

ومن خلال التغذية الراجعة من المعلمين بعد استخدامهم للمواءمات، فقد تبين أن الصعوبات التي واجهوها هي ضيق الوقت لتنفيذ المواءمات، وعدم القدرة على الشرح بصوت عال طيلة الوقت، وعدم القدرة على تمثيل بعض المصطلحات.

أما أبرز اقتراحات المعلمين، وتوصياتهم فكانت:

أولا: في مجال تدريب المعلمين

١. تدريب المعلمين وتعريفهم بمشاكل الطلبة السمعية، وتغيير اتجاهاتهم نحو هؤلاء الأطفال.
٢. تدريب المعلمين على أساليب تدريس متنوعة تتلاءم وقدرات الطلبة الصم.

٣. تدريب المعلمين على استخدام المواءمات الخاصة بتقويم الطلبة الصم.

ثانياً: اتخاذ قرارات على مستوى وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بتعليم وتقويم الطلبة الصم

مثل: تقليص المادة التعليمية، إعطاء وقت إضافي للاختبارات، توفير معلم إشاري، توفير معينات للطلبة الصم، ترجمة الاختبار وخاصة الاختبارات الموحدة والعامة بلغة الإشارة ... إلخ.

ثالثاً: اتخاذ قرارات على مستوى المدرسة

مثل:توفير أوراق العمل المدعمة بالصور والرسوم، توفير التسجيل والستائر، توفير الحاسوب التعليمي والبرامج المحوسبة للمعوقين سمعياً .. إلخ

تقليص المادة التعليمية، إعطاء وقت إضافي للاختبارات، توفير معلم إشاري، توفير معينات للطلبة الصم، ترجمة الاختبار وخاصة الاختبارات الموحدة والعامة بلغة الإشارة ... إلخ.

الإعاقة الحركية:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين وعدد مرات تجريبها، ومتوسط استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول ٣: تحليل مواءمات الإعاقة الحركية

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	إعطاء وقت كاف للتعليم و التقويم مع إبداء مدى تحسن الطالب في بعض المواد	110	2	تقويم وتعليم
٢	تعزيز ثقة الطالب بنفسه بالمشاركة في اللجان و الأنشطة الصفية وغيرها بما يصب في نفس الهدف	76	2	تعليم
٣	زيادة وزن العلامة في المادة النظرية عنها في المادة العملية وفي المواضيع التي تحتاج إلى مجهود حركي	70	2	تقويم
٤	التغاضي عن بعض الأخطاء العملية في تنفيذ الأنشطة الرياضية و الرسم مع التنبيه	66	1	تعليم
٥	التقليل من عدد التمارين و النشاطات العملية في التعليم و التقويم	54	2	تقويم وتعليم
٦	وضع الطالب في مكان مريح للحركة كوضعه في مقدمة الغرفة الصفية	41	1	تعليم
٧	تقليل الواجبات البيتية و الصفية	38	1	تقويم
٨	مساعدة الطالب في الكتابة و الحركات الرياضية و الرسم اثناء الامتحان إذا لزم الأمر	37	2	تقويم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٩	عدم إجبار الطالب على القيام بالمهام التي لا يستطيع القيام بها	30	2	تعليم
١٠	عدم تقديم المساعدة له إلا إذا طلب	30	1	تعليم
١١	عدم إظهار الحركات الانفعالية السلبية تجاهه	30	1	تعليم
١٢	تقديم النصائح والتوعية لمعلميه وزملائه و أسرته	30	1	تعليم
١٣	إعطاءه أنشطة رياضية تناسبه في التعليم و التقويم	24	2	تقويم وتعليم
١٤	التحدث بصوت واضح وجهاً لوجه على مساحة مريحة لمستوى النظر	21	1	تعليم
١٥	مراعاة الطالب عند الكتابة	7	2	تعليم
١٦	زيادة العلامة على الأسئلة الموضوعية	7	2	تقويم
١٧	تقليل الواجبات الكتابية	7	2	تقويم وتعليم
١٨	الاعتماد عليه في مساعدة غيره من الطلبة خاصة بطيئي التعلم	4	2	تعليم
١٩	الاعتماد على الإجابات الشفهية	3	2	تقويم
٢٠	تدريب الطالب على آلية مسك القلم	3	1	تعليم
٢١	إعطاء الطالب ألعاب تربوية خاصة لتقوية العضلات	3	1	تعليم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدداً من المواءمات في التعليم والتقويم بلغت (٢١) مواءمة. وأن أكثر هذه المواءمات استخداماً هي» إعطاء وقت كاف للتعليم و التقويم مع إبداء مدى تحسن الطالب في بعض المواد « حيث تم استخدامها (١١٠) مرات، وكان متوسط استجابات المعلمين عليها هو (٢) .كما يظهر الجدول أن المواءمات» الاعتماد على الإجابات الشفهية « و « إعطاء الطالب ألعاب تربوية خاصة لتقوية العضلات « و» تدريب الطالب على آلية مسك القلم» لم تستخدما إلا ثلاث مرات حيث حصلت الأولى على متوسط(٢) أما الأخريان فقد حصلت على معدل(١).

ومن خلال التغذية الراجعة من المعلمين بعد استخدامهم للمواءمات، فقد تبين أن الصعوبات التي واجهوها هي ضيق الوقت لتنفيذ المواءمات، وعدم استجابة الطلبة سريعاً لهذه المواءمات.

أما أبرز اقتراحات المعلمين، وتوصياتهم فكانت:

أولا: في مجال تدريب المعلمين

١. تدريب المعلمين، وتعريفهم بمشاكل الطلبة الحركية، وتغيير اتجاهاتهم نحو هؤلاء الطلاب.

٢. تدريب المعلمين على أساليب تدريس متنوعة تتلاءم وقدراتهم. وخصوصاً المهارات التي تتطلب استخدام الأطراف السفلية والعلوية.

٣. تدريب المعلمين على استخدام مؤشرات الشك والمواءمات الخاصة بتعليم المعوقين حركياً.

ثانياً: اتخاذ قرارات على مستوى وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بتعليم وتقويم الطلبة المعوقين حركياً

مثل: تقليص الواجبات الكتابية.وإعطاء وقت إضافي في الاختبارات للإعاقة الحركية العليا.

ثالثاً: اتخاذ قرارات على مستوى المدرسة

مثل: التدريب على استخدام الملتينة لتقوية العضلات، واستخدام القلم، وإشراك الطالب في الأنشطة المدرسية.

مشكلات النطق واللغة والصوت:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين، وعدد مرات تجريبها ومعدل استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول ٤: تحليل مواءمات مشكلات النطق واللغة والصوت

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	عدم إظهار الحركات الانفعالية السلبية تجاه هؤلاء الأطفال عند نطقهم أو لفظهم للأصوات والمقاطع	48	1	تعليم
٢	أن يتغاضى المعلم عن بعض الأخطاء الصغيرة اللغوية في اللغة العربية والرياضيات	40	1	تقويم
٣	إشراك الطالب في جميع الاختبارات العامة والوطنية، ولكن مع زيادة مدة الامتحان.	34	1	تقويم
٤	مساعدة الطالب في التفكير في الحل من خلال الواجبات البيتية وأوراق و الاختبارات البيتية	31	1	تقويم
٥	التركيز على الأنشطة الموجودة في المنهاج التي تغطي المهارات الأساسية لهذه المرحلة.	30	1	تعليم
٦	استعمال أسلوب التدريب المتكرر.	27	2	تعليم
٧	إجلاس الطالب على مقربة من المعلم أو في المكان المناسب	26	2	تعليم
٨	استخدام الأسئلة الشفهية والقصيرة والهادفة لتحديد الإجابة عليها.	23	2	تقويم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٩	استخدام بعض الألعاب التربوية والمعرفية التي توظف الحواس	22	2	تعليم
١٠	قراءة السؤال على مسمع الطالب و توضيحه له	19	2	تقويم
١١	عدم السماح للطلبة الاستهزاء بالطالب	17	2	تعليم
١٢	العمل ضمن مجموعات و مشاركة الطالب في اللجان الصيفية	16	2	تعليم
١٣	إعطاء فرصة للطالب للتعبير عن نفسه	15	2	تعليم
١٤	استخدام أسلوب النمذجة والتقليد و التكرار	15	1	تعليم
١٥	استخدام مهارة تقليد نطق المقاطع والكلمات بطريقة صحيحة من خلال جعل الأطفال العاديين ينطقونها أولاً ثم الأطفال المصابين	15	1	تعليم
١٦	اختيار الموضوعات المحببة لدى هؤلاء الطلبة حتى يسهل الحديث معهم	14	1	تعليم
١٧	تعليم الطالب القواعد اللغوية بالتدريج	14	1	تعليم
١٨	الاستخدام الأمثل للصوت و بالشكل المريح لتجنب المضاعفات	12	1	تعليم
١٩	تصحيح الدفتر بهدف تعزيز الثقة	10	2	تعليم
٢٠	قراءة الطالب الفقرات البسيطة في الحصة	10	2	تقويم
٢١	التركيز في العلامات على الأسئلة الموضوعية في الاختبارات الكتابية	10	2	تقويم
٢٢	إعطاء الطالب وقتاً كافياً لنقل الأسئلة من السبورة	9	1	تقويم
٢٣	استخدام الأسلوب الدرامي في التعليم	7	2	تعليم
٢٤	إعطاء الطالب فرصة للقراءة داخل الحصة	7	2	تعليم
٢٥	التقليل من القراءة الجهرية للطالب.	7	2	تقويم وتعليم
٢٦	تعليم الطالب القواعد و الرموز في الرياضيات بالتدريج	2	1	تعليم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدد من المواءمات في التعليم والتقويم حيث بلغت (٢٦) مواءمة . وأن أكثر هذه المواءمات استخداماً هي عدم إظهار الحركات الانفعالية السلبية تجاه هؤلاء الأطفال عند نطقهم أو لفظهم للأصوات والمقاطع حيث تم تجريبها (٤٨) مرة من قبل المعلمين وحصلت على متوسط (١) من استجابات المعلمين، بينما حصلت مواءمة استعمال أسلوب التدريب المتكرر على أعلى متوسط استجابة

(٢) مما يعني أنها قابلة للتطبيق، وقد تكرر استخدامها (٢٦) مرة، أما بالنسبة لمواءمة تعليم الطالب القواعد و الرموز في الرياضيات بالتدريج، فقد استخدمها المعلمون بشكل قليل وبتكرار مرتين فقط.

وأثناء متابعة المعلمين خلال استخدامهم المواءمات ومن خلال تعبيراتهم الكتابية ظهرت مجموعة من الصعوبات التي واجهتهم وأبرزها:

- عدم إعطاء الامتحانات الكتابية بنفس الوقت المحدد
- الاستجابة لاستخدام بعض الأصوات بشكل مريح
- تفسير بعض المصطلحات لدى هؤلاء الطلبة
- تدريب الطلبة على استخدام مخارج الحروف.

أما ابرز اقتراحات المعلمين وتوصياتهم فكانت:

- تحويل هؤلاء الطلبة إلى مراكز متخصصة مما يساعدهم في معالجة مشاكل النطق واللغة والصوت.
- تدريب المعلمين على التواصل مع هذه المراكز لدعم هؤلاء الطلبة.
- الحاجة لقوانين تتخذ من قبل المدرسة مثل: استخدام أساليب حديثة في تعليم الطلبة كالدراما والتكرار والتقليد وتوضيح المفاهيم وقراءتها على مسمع الطالب، والتركيز على الوسائل التربوية في توضيح المفاهيم الأساسية في اللغة.
- الحاجة إلى قوانين تتخذ من قبل وزارة التربية والتعليم وهي:

١. تعيين معلمين متخصصين لمتابعة هؤلاء الطلبة أو تعيين معلمين مساندين لهم
٢. التركيز في العلامات على الأسئلة الموضوعية في الاختبارات الكتابية
٣. زيادة مدة الامتحان للطالب في جميع الاختبارات المدرسية والوطنية
٤. التركيز على الأنشطة الموجودة في المنهاج التي تغطي المهارات الأساسية خاصة للمرحلة الأساسية الدنيا.

الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين، وعدد مرات تجريبها، ومعدل استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول ٥: تحليل مواءمات بطء التعلم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	إعطاء الطالب أوراق عمل بيتية مناسبة.	97	1	تقويم
٢	تكرار ذكر المعلومة بطرق مختلفة مثل تعلم حرف ما بالطريقة التقليدية ومن ثم استخدام أسلوب الرسم والتلوين أو الملتينة في رسم أو عمل شكل الحرف.	54	0	تعليم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٣	زيادة التركيز على المؤثرات المهمة في الدرس الصفي وإزالة المؤثرات الخارجية والمشتتات التي ليس لها علاقة بالحصة.	43	0	تعليم
٤	استخدام وسائل تعليمية ملفتة للنظر سهلة وبسيطة و مناسبة	41	1	تعليم
٥	تنويع الوسائل التعليمية المحسوسة والملموسة التي يمكن للطالب التعامل معها.	39	0	تعليم
٦	إعطاء الطالب واجبات قصيرة، يمكنه القيام بها.	34	0	تقويم
٧	إعطاءه اختبارات شفهية.	33	2	تقويم
٨	تخصيص دفتر خاص للطالب.	25	1	تعليم
٩	استخدام أسئلة موضوعية سهلة و قليلة العدد.	23	0	تقويم
١٠	أن يقترب المعلم من الطالب، ويطرح الأسئلة بصوت مقبول و التحدث معه وجهاً لوجه.	22	0	تعليم
١١	إعطاء حصص تقوية للطالب.	20	1	تعليم
١٢	إعطاء الوقت الكافي لإتاحة الفرصة له لإتمام الكتابة أثناء الامتحان.	19	0	تعليم وتقويم
١٣	تقصير طول الجمل المطلوب من الطالب قراءتها من خلال إعطاء البطاقات وتخصيص فقرة لحفظ الكلمات و الحروف.	17	1	تعليم
١٤	اختبار معدل.	14	0	تقويم
١٥	التركيز على التعلم الفردي.	10	1	تعليم
١٦	تلوين كلمات ورسومات وكتابتها.	9	1	تعليم
١٧	أوراق العمل المثقبة و الحروف المفرغة بهدف التعليم تمييز بين الحروف تدريبه على الكتابة	9	1	تعليم
١٨	مراجعة الطالب في القراءة و معرفة الحروف وقراءة بعض النصوص السهلة	9	1	تعليم
١٩	التحويل إلى الإرشاد و التربية الخاصة	9	1	تقويم
٢٠	إشراك الطالب في الحصة ضمن مجموعات تكون لهذه المجموعة مهام مختلفة يتم اختيار دوره في هذه المجموعة لتلائم قدراته بحيث يمكن أن يكتب إذا كان خطه جيداً أو أن يرسم أو أن يضبط الوقت ..الخ	8	1	تعليم
٢١	الاتصال مع الأهل	8	1	تعليم
٢٢	كتابة أو حل أسئلة كلمات على السبورة.	7	1	تقويم
٢٣	التدرج من المحسوس للمجرد	7	0	تعليم
٢٤	استخدام الملاحظة	6	2	تقويم
٢٥	احتساب العلامات بشكل عكسي	6	0	تقويم
٢٦	إعطاء الطالب مفاهيم بسيطة	5	1	تعليم
٢٧	كتابة كلمات و أعداد بسيطة	5	1	تعليم
٢٨	تبسيط المهارة وتحليلها	5	1	تعليم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٢٩	التشجيع والتعزيز	5	1	تقويم
٣٠	جمع الأعداد بدون حمل و بالحمل و بالاستلاف و غيره	4	1	تعليم
٣١	إشراكه في الحصة	3	1	تعليم
٣٢	تكليفه بعمل وسيلة تعليمية بنفسه	3	1	تعليم
٣٣	الكتابة برؤوس أقلام (إجابات الأسئلة)	3	1	تقويم
٣٤	قراءة العداد	2	1	تعليم
٣٥	إعطاء امتحانات كتابية بشكل اكبر	2	1	تقويم
٣٦	الإشارة إلى القوانين الصفية و أهمية الالتزام بها	1	2	تعليم
٣٧	امتحانات بالصور و الرسومات	1	2	تقويم
٣٨	جلوسه عند طالب متفوق يساعده	1	1	تعليم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدداً من المواءمات في التعليم والتقويم حيث بلغت (٣٨) مواءمة. وأن أكثر هذه المواءمات استخداماً هي» إعطاء الطالب أوراق عمل بيتيه مناسبة « حيث تم استخدامها (٩٧) مرة، وكان متوسط استجابات المعلمين عليها هو (١). ومن المنطقي أن مواءمة « إعطاء الطالب اختبارات شفهية « قد أخذت أعلى متوسط (٢) أي أنها قابلة للتطبيق في ثلاثٍ وثلاثين مرة استخدمت فيها.كما يظهر الجدول أن المواءمات « الإشارة إلى القوانين الصفية وأهمية الالتزام بها « و « جلوسه عند طالب متفوق يساعده « و « امتحانات بالصور و الرسومات « لم تستخدم إلا مرة واحدة.

وأثناء متابعة المعلمين خلال استخدامهم المواءمات ومن خلال تعبيراتهم الكتابية ظهرت مجموعة من الصعوبات التي واجهتهم وأبرزها:

- عدم كفاية الوقت وقلة تنظيمه أثناء الحصة.
- تنفيذ الأنشطة مع التركيز على الطالب ذي الاحتياج الخاص لا يكون مريحاً ويحتاج إلى وقت أكبر.
- عدد الحصص الموكلة للمعلم المتابع كبيرة والمهام أيضا تمنعه من أداء عمله بشكل يتناسب مع ما هو مطلوب تنفيذه.
- الالتزام بالمنهاج المدرسي ضمن وقت محدد مما يؤثر على وصول المعلومة أصلا بشكل مناسب للطلبة بشكل عام، وللطالب ذي الاحتياج الخاص بشكل خاص.
- عدم وجود خبرات في مجال التصميم لأوراق العمل أو تصميم ألعاب تربوية ملائمة.
- المنهاج غير مناسب.
- عدد الطلبة كبير داخل الغرفة الصفية.
- عدم اهتمام أولياء الأمور وعدم التقيد بتعليمات المعلم بمتابعة الطالب في البيت.

- إمكانية المدارس ضعيفة في توفير احتياجات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما ابرز اقتراحات المعلمين وتوصياتهم فكانت:

- استخدام ألعاب مناسبة تكون متوفرة داخل الغرفة الصفية أو المكان المعد للتعليم.
- زيادة الفترة الزمنية لتجريب المواءمات والبدء فيها مع بداية العام الدراسي.
- متابعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة مستمرة ومن كل الأطراف المعنية.
- مواءمة البيئة المحيطة بهؤلاء الطلبة وللمجتمع المحلي.
- تعاون الأهل مع المعلم لدعم هؤلاء الطلبة.
- الحاجة إلى قوانين تتخذ من قبل وزارة التربية والتعليم وهي:

١. النظر إلى المعلم بصورة تسمح له بتنفيذ العمل المطلوب مع هؤلاء الطلبة كتقليل الحصص والإعفاء من بعض المهام.
٢. إعطاء حوافز للمعلم ليتقدم بشكل جيد وبخطوات كبيرة مع هؤلاء الطلبة.
٣. إعداد أوراق عمل معدة مسبقا من قبل مختصين.
٤. عمل كتيب يوضح القدرات المتوقعة من هؤلاء الطلبة لتسهل عملية الكشف عن هؤلاء الطلبة داخل الصف.
٥. تخصيص حصص ووقت خاص لهؤلاء الطلبة مع مراعاة أعداد الطلبة في الصف.
٦. أن يكون هناك قوانين تحكم هذه العلمية، وتكون واضحة لجميع الأطراف المتابعين لتطور وتحسن الطلبة بشكل عام.

عسر التعلم:

يبين الجدول التالي المواءمات المستخدمة من قبل المعلمين، وعدد مرات تجريبها، ومعدل استجابات المعلمين وكذلك نوع المواءمة:

جدول ٦ : تحليل مواءمات عسر التعلم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
١	تقليص المادة التعليمية لمعلومات مركزية	90	1	تعليم
٢	إعطاؤه الوقت الكافي في التعليم و في التقويم أو زيادة الوقت,	60	1	تقويم
٣	التكرار بوسائط وأساليب مختلفة.	50	1	تعليم
٤	تهيئة المكان المناسب بحيث يكون قريبا من المعلم أو بشكل أعم توفير البيئة التعليمية المناسبة.	46	1	تعليم
٥	توزيع العلامات بطريقة تناسبه نزيد علامات الأسئلة السهلة	41	1	تقويم
٦	استخدام وسائل تعليمية، كالبطاقات واللوحات والجداول وغيرها	30	1	تعليم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٧	تجاهل الأخطاء الإملائية	28	1	تقويم
٨	تحفيز الطالب بطرق مختلفة وتعزيزه	23	2	تعليم
٩	قراءة الأسئلة	23	2	تقويم
١٠	استخدام أوراق عمل مناسبة	22	1	تعليم
١١	إجراء امتحانٍ مشتقٍ من الامتحان الأساسي	21	1	تقويم
١٢	إضافة معلومة على الهامش	18	1	تعليم
١٣	الاختبارات الشفوية	18	1	تقويم
١٤	إعطاؤه أسئلة بمستوى بسيط تتناسب مع مستواه	17	1	تعليم
١٥	إملاء الإجابة على زميل له.	16	1	تقويم
١٦	إعادة نسخ الامتحان	16	1	تقويم
١٧	إضافة صور	15	1	تعليم
١٨	الحرص على أن يكون الطالب الذي يجلس بجانبه مستواه جيداً.	14	2	تعليم
١٩	التدريب على الإصغاء	11	1	تعليم
٢٠	إعطاؤه ورقة قوانين موسعة	10	2	تقويم
٢١	إعطاؤه الواجبات القصيرة	10	1	تعليم
٢٢	استخدام أسلوب قصصي	9	1	تعليم
٢٣	تسجيل النص عل جهاز صوتي	9	0	تعليم
٢٤	استخدام دفتر جانبي للطالب	8	1	تعليم
٢٥	قراءة بعض الكلمات البسيطة	8	1	تعليم
٢٦	استخدام خط واضح	7	1	تعليم
٢٧	تقليل كمية الكتابة	7	1	تعليم
٢٨	توضيح وتبسيط بعض المفاهيم الرياضية له	7	1	تعليم
٢٩	مساعدته في فهم مضمون الدرس	7	1	تعليم
٣٠	التعبير عن بعض الصور أو المواقف	7	1	تعليم
٣١	إعطاؤه أوراق عمل مع التركيز على الأسئلة الموضوعية	7	1	تعليم
٣٢	ترقيم النقاط	6	1	تعليم
٣٣	التسلسل معه في مسائل بسيطة	4	2	تعليم
٣٤	الاستعانة بمنهاج الصفوف السابقة	3	2	تعليم
٣٥	التواصل الدائم مع الأهل	3	2	تعليم
٣٦	استخدام الألعاب التربوية	3	1	تعليم

الرقم	اسم المواءمة	عدد مرات تجريبها	المتوسط	نوع المواءمة
٣٧	قراءة و كتابة الأعداد	1	1	تعليم
٣٨	مساعدته في كيفية الحل	1	1	تعليم
٣٩	تكبير استمارة الامتحان	1	1	تقويم

يتبين من الجدول السابق أن المعلمين استخدموا عدداً من المواءمات في التعليم والتقويم حيث بلغت (٣٩) مواءمة. وأن أكثر المواءمات في التعليم استخداماً هي «تقليص المادة التعليمية لمعلومات مركزية» حيث تم استخدامها (٩٠) مرة، وكان متوسط استجابات المعلمين عليها هو (١). بينما المواءمات « تحفيز الطالب بطرق مختلفة وتعزيزه، الحرص على أن يكون الطلب الذي يجلس بجانبه مستواه جيداً» قد أخذت أعلى متوسط (٢) أي أنها قابلة للتطبيق في (٢٣) و(١٤) مرة تجريب على التوالي، كما يظهر الجدول أن المواءمة «قراءة وكتابة الأعداد» لم تستخدم إلا مرة واحدة. كما يتبين من الجدول أن أكثر المواءمات في التقويم استخداماً هي «إعطاء الطالب الوقت الكافي في التقويم/زيادة الوقت» حيث تم استخدامها (٦٠) مرة وكان متوسط استجابات المعلمون عليها هو (١) بينما المواءمة «تجاهل الأخطاء الإملائية وإعطاؤه ورقة قوانين موسعة، وقراءة الأسئلة» قد أخذت أعلى متوسط (٢) أي أنها قابلة للتطبيق، كما يظهر الجدول أن المواءمة «تكبير استمارة الامتحان» و»مساعدة الطالب في كيفية الحل» لم تستخدم غير مرة واحدة.

ومن خلال التغذية الراجعة من المعلمين بعد استخدامهم للمواءمات، فقد تبين أن الصعوبات التي واجهها المعلمون خلال تطبيقهم لها هي عدم وجود وقتٍ كافٍ لتنفيذ المواءمات، و صعوبة المنهاج على الطلبة، مشاركة المعلم في مشاريع أخرى داخل المدرسة، عدم متابعة الطالب من قبل الأهل، عدم اهتمام الطالب، التقيد بفترة زمنية محددة، كثرة عدد الطلاب داخل غرفة الصف، التقيد ضمن خطة دراسية تتماشى مع المنهاج، كثرة عدد الحصص، والانشغال لدى المعلم مما أدى إلى عدم توفر وقتٍ كافٍ، عدم الاستجابة السريعة من قبل الطلبة.

أما ابرز اقتراحات المعلمين وتوصياتهم فكانت:

أولا: في مجال تدريب المعلمين

١. حاجتهم للتدريب على كيفية الكشف المبكر عن تلك الفئات من الطلبة.
٢. حاجتهم للتدريب حول عملية المواءمة ما بين الطالب والمواءمات المقترحة.
٣. حاجتهم للتدريب على تطبيق مواءمات في التعليم لفئة الطلبة ذوي العسر التعلّمي.
٤. حاجتهم إلى التدريب على تطبيق مواءمات في التقويم لفئة الطلبة ذوي العسر التعلّمي.

ثانياً: اتخاذ قرارات على مستوى المدرسة :

١. توفير الإرشاد في الحقل للمدرسين من أجل التأكد من فعالية عملية تطبيق المواءمات، وتصحيح مسار التطبيق وتوجيه المعلمين أولاً بأول.
٢. العمل على إقناع المديرين بأهمية الموضوع، وأن هذه المواءمات هي حق من حقوق الطلبة

ذوي العسر التعلّمي كي يبدو تفهماً وتعاوناً عندما يريد المعلمون تطبيق تلك المواءمات التي يكون جزء منها هو خروج عن القواعد والقوانين المتبعة في المدارس.

٣. تأهيل المدارس بالإمكانيات والوسائل والأجهزة اللازمة من اجل تطبيق مواءمات التعليم ومواءمات التقويم بأحسن صورة.

ثالثاً: اتخاذ قرارات على مستوى وزارة التربية والتعليم:

١. الحاجة لسن قوانين من قبل وزارة التربية والتعليم إزاء بعض المواءمات مثل: تقليص المادة التعليمية، وإعطاء وقت إضافي أثناء الاختبارات، عمل امتحان خاص، التركيز على الأسئلة الشفهية، تعديل المنهاج. فجميع هذه المواءمات لا يستطيع المعلم تطبيقها دون أن يكون هناك توجيه من صانعي القرار بالموافقة على تطبيقها.

٢. لا بد من أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير الدعم المادي من ناحية تجهيز البيئة التعليمة، وتوفير الأدوات والوسائل والأجهزة بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي العسر التعلّمي.

٣. لا بد من العمل على ملاءمة المنهاج للطلبة ذوي العسر التعلّمي، وبالأخص من فئة الطلبة ذوي عسر القراءة وصعوبات في الإصغاء والتركيز، فلا بد من بناء منهاج يتلاءم وصعوباتهم التعليمة من ناحية الشكل والمضمون.

٤. تسعى الوزارة إلى تطبيق وتعميم المواءمات على جميع مراحل التعليم في الوزارة وصولاً إلى المرحلة الثانوية والتوجيهي من أجل أن يحصل الطلبة على مواءمات في امتحانات التوجيهي والامتحانات العامة والدولية كي لا تبقى تلك المواءمات محصورة في المرحلة الابتدائية، وبالتالي يواجه الطلبة صعوبة عندما يريدون الانتقال إلى المراحلة الأساسية العليا.

التوصيات

وفي نهاية هذا التقرير يود معدو هذا التقرير التأكيد على الآتي:

١. إن موضوع المواءمات في التعليم والتقويم هو حقٍ من حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ويجب أن نعي جيداً أنهم يمنحون هذه المواءمات استنادا لنوعية الإعاقة التي يعانون منها، فهي ليست بهبة أو تسهيلات كما يفكر البعض، وإنما هي ميسرات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقليلي التحصيل الأكاديمي، والذي ينبع ضعفهم من «عدم القدرة وليس من عدم المثابرة »، لذا تم تسميتها مواءمات وليس تسهيلات، لأننا يجب أن نحرص على أن نعطي المواءمة للطالب الذي يستحقها بما يتلاءم مع الإعاقة التي لديه، فليس جميع الطلبة ممن لديهم إعاقة يستحقون جميع المواءمات المطروحة في هذا التقرير وإنما لكل حالة مجموعة معينة من المواءمات يجب أن تدرس حالة الطالب من قبل إدارة المدرسة والطاقم المهني المشرف على الحالة من أجل ملاءمة المواءمات له/لها.

٢. اعتماد نوعين أساسيين من المواءمات هما:- مواءمات هي ضمن صلاحيات إدارة المدرسة، ويمكن للمدرسة اتخاذ القرار بتطبيقها وفق دراسة حالات الطلبة الموجودين في المدرسة من قبل لجنة مسئول التعليم الجامع، والنوع الآخر من المواءمات هي مواءمات تتطلب سن قوانين واتخاذ قرارات على مستوى الوزارة.

٣. مواصلة العمل من أجل إقرار سياسات وقوانين واضحة والمتعلقة بمواءمات التعليم والتقويم المقترحة إزاء الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل التعليمية.

٤. تدريب المعلمين على عملية الكشف المبكر عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام مؤشرات الشك.

٥. تدريب المعلمين على استخدام مواءمات التعليم والتقويم المقترحة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. تبني منحى التجاوب مع التدخل في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧. توثيق البيانات عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن تتضمن مواءمات التعليم والتقويم المتفق عليها.

٨. تقديم مؤشرات الشك والمواءمات للإعاقات الستة لفريق مختص لدراستها، وإعطاء التغذية الراجعة لها.

٩. توسيع عملية التجريب لتلافي المحددات التي ذكرت في التقرير.

١٠. تعيين معلمين مساندين متخصصين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لدعم المعلمين داخل الغرف الصفية.

١١. إعداد نشرات تتضمن مؤشرات الشك، ومواءمات التعليم والتقويم، لكل إعاقة.

١٢. مواءمة المنهاج ليتلاءم مع قدرات، واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

١٣. منح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الميسرات المواءمة لقدراتهم عند تقدمهم للاختبارات الوطنية والعامة والدولية.

١٤. دراسة التوصيات المتعلقة في كل إعاقة ، الواردة سابقاً.

المراجع

المراجع العربية

١. أبو شعيشع ، السيد (١٩٩٦) . **دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة (الدسلكسيا) والأطفال العاديين على بعض المتغيرات** ، المؤتمر الثالث لمركز الإرشاد النفسي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، القاهرة.

٢. الحديدي ، منى وآخرون ،(٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى : الأردن.

٣. الحلو ، محمد وفائي ،(٢٠٠٤). **السمات المميزة لشخصيات المعوقين سمعيا، وبصرياً وحركياً في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤. الخطيب ، جمال، (٢٠٠٥)، **مقدمة في الإعاقة السمعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

٥. الخطيب، جمال وآخرون(٢٠٠٥) **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار حنين، عمان.

٦. الخطيب وآخرون،(٢٠٠٦) **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر، عمان.

٧. الخلايلة، عبد الكريم وآخرون(١٩٩٥) **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، دار الفكر، عمان.

٨. الخوجا ، عبد الرحمن محمد ، (٢٠٠١)، **سيكولوجية الإعاقة العقلية**، دليل تربوي وعملي للمعلمين والأهل ، المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية S.O.I.R ، الطبعة الأولى ، القدس.

٩. الدعدع، عزة مختار وسمير أبو فعلي، (١٩٩٢)، **تعليم الطفل بطئي التعلم**، ط٢، دار الفكر، عمان.

٨. الزيات، فتحي مصطفى، (١٩٨٨) : **دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية**، مجلة جامعة أم القرى ، العدد (٢)، مكة المكرمة.

٩. السيد، عبد الحميد السيد، (٢٠٠٠) **صعوبات التعلّم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٠. العيسوي ، عبد الرحمن ،(١٩٩٧)، **سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية**، دار الرتب الجامعية ، بيروت: لبنان.

١١. العزة ، سعيد حسني، (٢٠٠١)، " **الإعاقة العقلية** " ، سلسلة التربية الخاصة ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى.

١٢. القاسم،جمال.(٢٠٠٠)، **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع.ط١، عمان.

١٣. القريوتي، يوسف، والصمادي، جميل، و السرطاوي،عبد العزيز.(١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار القلم للنشر والتوزيع.ط١، العين.

١٤. الموسى، ناصر على (١٤١١هـ). **المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الأطفال المعوقين بصريا**. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الكتاب السنوي الثالث التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ. الرياض.

١٥. الاتحاد العام للمعوقين(١٩٩٩) **قانون حقوق المعوقين رقم (٤)**.

١٦. جابر، جابر عبد الحميد ،(٢٠٠٤) **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، دار الفكر العربي، القاهرة،

١٧. جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، (٢٠٠٣)، **دليل الإعاقة**، الطبعة الأولى، فلسطين.

١٨. جمعية بيت لحم العربية للتأهيل، **نموذج تقييم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة**، قسم التربية الخاصة.

١٩. جلجل ، نصرة (١٩٩٤)، العسر القرائى (**الدسلكسيا**) دراسة تشخيصية علاجية ، القاهرة ، مكتبة النهضة
٢٠. خيري، عجاج،(١٩٩٨)، **صعوبات القراءة والفهم القرائي**.المنصورة:دار الوفاء للطباعة والنشر.ط١.
٢١. **دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد التربوي**،(١٩٩٣)، إعداد لجنة من المختصين الطبعة الثانية، عمان الأردن.
٢٢. زياد، محمد (٢٠٠١) **ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب**، مجلة الكرمة، العدد ٢، ص٥٥-٧٠، القدس.
٢٣. سعادة، جبريل." "(٢٠٠١). **احتياجات الكفيف الفلسطيني**، دراسة ميدانية بتمويل من برنامج الأمم المتحدة للإنماء، بانوراما.
٢٤. عبد الحي، محمد فتحي، (٢٠٠١) **الإعاقة السمعية وبرامج التأهيل**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
٢٥. عبد الغفار، أحلام.(٢٠٠٣) **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الفجر، القاهرة.
٢٦. عبد الهادي، نبيل وآخرون.(٢٠٠٣) **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة، عمان.
٢٧. عبد الرحيم ، فتحي السيد (١٩٩٢)، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، الجزء الثاني ،ط(٣) ، الكويت ، دار القلم .
٢٨. عبد الهادي، نبيل ، ونصر اللةعمر ، وشقير، سمير (٢٠٠٠) **بطء التعلم وصعوباته**، عمان: دار وائل.
٢٩. عبيد، ماجد السيد.( ) ٢٠٠٠، **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، دار صفاء، عمان.
٣٠. غانم،محمود و الزيادي، أحمد ،الخطيب،إبراهيم (٢٠٠١)، **تعليم الطفل بطئي التعلم**، عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.
٣١. فتحي السيد عبدالرحيم (١٩٨٣) . **قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين – النظرية والتطبيق**، دار القلم . الكويت .
٣٢. كاشف ، إيمان فؤاد محمد ، (٢٠٠١) ،**الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
٣٣. كيرك ، صمويل و كالفنت ،جيمز (١٩٨٤)، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، (ترجمة : السرطاوى،زيدان أحمد و السرطاوى،عبد العزيز مصطفى، الرياض،مكتبة الصفحات الذهبية.
٣٤. محمد ، عادل عبد الله ،(٢٠٠٤) ،**الإعاقة العقلية**، دار الرشاد ، الطبعة الأولى ، القاهرة.
٣٥. مرشدو التعليم الجامع في فلسطين ، ٢٠٠٤/٢٠٠٥، **مادة تدريبية لمعلمي ومعلمات المدارس ورياض الأطفال**، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
٣٦. مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٥)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**. مكتبة الخانجي. مصر.
٣٧. محمد، مديحة حسن (١٩٩٨)، **استراتيجية مقترحة لتدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية، تدريس الرياضيات للمكفوفين دراسات وبحوث**، القاهرة، عالم الكتب.
٣٨. نتيل، رامي، (٢٠٠٤)، **السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياًفي ضوء بعض التغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
٣٩. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ،(٢٠٠٨)، **التعامل مع مشكلات الطلبة الجسمية والنفسية والاجتماعية والتربوية**، دليل للطواقم المدرسية ، إنتاج الأمم المتحدة للطفولة « اليونيسيف« وصندوق الأمم المتحدة ، فلسطين.
٤٠. وليامز، ليندا (١٩٨٧)، **التعليم من أجل العقل ذي الجانبين**، ترجمة خبراء معهد التربية التابع للأنروا/ اليونسكو.

المراجع الأجنبية:

1. Abbot, Reed & Berninger, 1997(Year-Long **Balanced Reading/Writing Tutorial: A Design Experiment Used for Dynamic Assessment**. Learning Disability Quarterly, v20 n3 p249-63 Sum.
2. Aron, P. G.(1984) :**The neurophsychoiogy of developmental dyslexia –Reading disorders- varieties and treatments** , New york, Academic press.
3. Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice European Agency for Development in Special Needs Education 2007.
4. APA (1994). DSM IV – **A Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4th edition. Washington, D.C.: American Psychiatric Association
5. Behavioral Inhibition, Sustained Attention and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD Russell A. Barkley (1997)
6. Border, E. A.(1980) : **Developmental dyslexia – a new diagnostic approach based on the identification of three sub types** , Journal of school health ,Vol. 42 ,No.25.
7. Denton, C. A., Vaughn, S., & Fletcher, J. M., (2003). **Bringing research-based practice in reading intervention to scale**. Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), 201-211.
8. Dwairy M. (2004) , **dynamic approach to learning disability assessment: DLD test, Dyslexia** ;10(1):1-23, Wiley InterScience
9. Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). **Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities: Research and Practice,** 18(3), 157-171.
10. Frierson, E.& Barbe, W.: (1976) **Educating children with learning disabilities** , New York, Meredith .
11. Fletcher, J.M., Francis, D.J.,, Morris, R.D. & Lyon, G.R. (2005).**Evidence based assessment of learning disabilities in children and adolescents**. Journal of Clinical Child & Adolescents Psychology, 34(3), 506
12. Gaddes, W.& Edgell,D. (1994) :**Learning disabilities and brain function – a neuropsychological approach** , 3 rd. ed., New york, Springer – Verlag.
13. Grestman , D. L.(1990) : **Dyslexia and hyperleia – diagnosis and management of developmental reading disabilities** , New york ,Pitman
14. Hasselbring;Ted & Glaser;Candyce, Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs , **The Future of Children** , No. 2,Vol. 10 , , 2000.
15. Jodi; Sticken & Gaylen; Kapperman. Collaborative and Inclusive Strategies for Teaching Mathematics to Blind Children., **ED421821**.
16. Joseph K. Torgesen, (2002), **The Prevention of Reading Difficulties, Society for the Study of School Psychology. Published by Elsevier Science Ltd.**
17. Harris , T.& Hodges, R.(1981) : **A dictionary of reading and related terms** , New york , International reading association .
18. Lerner, J. (1993). **Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies** (Sixth Ed.). USA.: Houghton Mifflin Co.
19. Levine, D., M. & Reed, M. (1999). **Developmental Variations and Learning Disorders.**

(Sec. Ed.) Cambridge, MA. Educators Publishing Services, Inc.
20. National Joint Committee on Learning Disabilities (199٤). **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities**. Austin, TX: PRO-ED.
21. National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994). **Learning disabilities issues on definition**. **In Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities** (pp. 61-66). Austin, TX: PRO-ED.
22. National Institute of Health, (December, 1997). **Types of Learning Disabilities**. [Available: http://www.ldonline.org./abcs-info/ld-types.html].
23. M Crombie ,D Knight ,G Reid (2004), **Dyslexia–early identification and early intervention, -Dyslexia in context**.
24. Orton , T. Exposito,F. Miguel,F & rubia,F.(1992) : **Brain mapping in dysphonemic dyslexia** , New york , Oxford U. press
25. Oyer , Herbert J. 1994("**speech , language, and hearing disorders** " Florida state University United states of America ,
26. Peer, L. (2004) **United Kingdom Policy for Inclusion**. **In Dyslexia in Context: Research**, Policy and Practice. (Eds. Reid, G. and Fawcett, A.)
27. Quirous, J. &Schrager, O.(1978) : **Neuropsychological fundamentals in learning elementary's** , California , Academic therapy pub.
28. Reid, Robert (1999) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder** : Effective Methods For The Classroom, Focus on Exceptional Children,(4), 32 ,p p1-20.
29. Stanovitch, K.A.(1994) : "Does dyslexia exist" , **Journal of Child psychiatric** , (4),(35).
30. S.Ungar,M.Blades,C.Spencer(1997), Teaching Visualy Impaired Children to Make Distance Judgment from a Tactile Map,**Journal of Visual Impairment Blindness**.(2),(91),.
31. Torgesen J K. (2003), **Preventing early reading failure**, National Center for Learning Disabilities.
32. Torgesen J K. (2002), **The Prevention of Reading Difficulties, Society for the Study of School Psychology**. Published by Elsevier Science Ltd.
33. Vaughn, S. (2003, December). **How many tiers are needed for response to intervention to achieve acceptable prevention outcomes? Paper presented at the NRCLD symposium, Responsiveness to Intervention**, Kansas City, MO. Retrieved from http://www.nrcld.org.
34. Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. Learning Disabilities: **Research and Practice**, l8(3), 137-146.
35. UNESCO"(2001) **understanding and responding to children's Needs**" in inclusive classrooms.

مصادر الانترنت:

الرقم	الموضوع	الكاتب	الشبكة أو المنتدى	الصفحة الإليكترونية
١	الإعاقة الذهنية	خالد الحارثي	منتديات الحصن النفسي	http://bafree.net/forums//archive/index.php
٢	تعريف الإعاقة العقلية	-------	منتدى مصر	http://forum.egypt.com/arforum
٣	تشخيص الإعاقة العقلية	د. علا عبد الباقي إبراهيم	منتديات التربية والتعليم	http://www.moudir.com/vb/showthread.php
٤	إعاقة عقلية – إعاقة ذهنية – تخلف عقلي	EBM.Co	منتدى فيدو	http://www.feedo.net/disability/mentaldisabilities/mentalretardation.htm
٥	التشخيص التربوي	مركز دراسات وأبحاث رعاية المعوقين	مركز دراسات وأبحاث رعاية المعوقين	http://www.caihand.com/tt.htm
٦	مقدمة في الإعاقة العقلية والتخلف العقلي	-------	منتدى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم	http://www.qassimedu.gov.sa/edu/archive/index.php
٧	تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	-------	الإدارة العامة للتربية الخاصة في السعودية	http://www.gsse.org/gssehistorycont.htm
٨	طرق تدريس المعوقين عقليا	-------	منتديات النخبة	http://www.al-nukhba.com//archive/idex.php
٩	القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة	-------	وزارة التربية والتعليم السعودية	http://www.se.gov.sa/rules/htm.se_/ch٤
١٠	التخلف العقلي وتعريفه القديمه والسلوكية والحديثه	-------	منتديات شبكة أهل الجنوب	٠٧ksa.org/vb/.http://www html.t٩٧٦٤
١١	أسباب الإعاقة العقلية	-------	لأفضل صحة	http://www.allbesthealth.com/Disability/MentalDisabilities/MentalRetardation.htm
١٢	القياس والتقويم والملاحظة	-------	منتديات الحصن النفسي	http://bafree.net/forums/٨٨٢٦=showthread.php?t
١٣				www.education.gov.bh wwww.gulfkids.com

الملاحق

ملحق رقم (١)

فريق مراجعة وتطوير أسس تقويم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة

الرقم	الاسم	المسمى الوظيفي
١	أكرم أبو عليا	مشرف تربية خاصة في محافظات الوسط والجنوب/مديرية بيت لحم
٢	آمال أبو شاويش	رئيس قسم تطوير الاختبارات/القياس والتقويم/ غزة
٣	جواد دويك	أخصائي عسر تعلّمي، ومرشد قطري
٤	خالد بشارات	إحصائي/القياس والتقويم
٥	مراد دريدي	رئيس قسم التعليم الثانوي/التعليم العام
٦	نريمان الشراونة	رئيس قسم برامج التربية الخاصة
٧	سحر عودة(منسقة الفريق)	رئيس قسم تقويم المناهج والبرامج

ملحق رقم (٢)

ورقة تطوير تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

المديرية:..... اسم المؤسسة:.....
اسم مدير المؤسسة:.....

البند	من المسئول	الية التنفيذ	وقت التنفيذ	صعوبات	حلول مقترحة	توصيات
معايير القبول للصف الأول						
آلية دمج الطلبة						
معايير تقويم الطلبة - تشخيص - علامات - اختبارات تربوية - خطط - تحضير - أوراق عمل - جدول علامات - شهادات - أمور أخرى						
آلية متابعة الطلبة بعد تخرجهم من المؤسسة						

التاريخ :.....

توقيع وخاتم المؤسسة:.....

ملحق رقم (٣)

متابعة المواءمات والأسس

يرجى وضع تاريخ استخدامك للمواءمة ووضع الأرقام (٠ ، ١، ٢) في الأماكن المحددة حيث يدل الرقم (٢) على أن المواءمة مناسبة والرقم (١) متوسطة والرقم (٠) غير مناسبة

البنود	تاريخ استخدام المواءمة										ملاحظات
مواءمات في التعليم ١. ٢. ٣. ٤. ٥. ٦. ٧.											
مواءمات في التقويم ١. ٢. ٣. ٤. ٥. ٦. ٧.											

اسم المقيم.....

اسم الطالب:.....

الإعاقة:.....

ملحق رقم (٤)

تطوير أسس تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

المديرية :.....	المدرسة :.....
المعلم/ون :١- ..... ٢- ٣-	اسم الطالب :..... الصف :..... نوع الإعاقة :.....

عزيزي/تي المعلم/ة:يرجى تعبئة ملحوظاتكم حول أسس التقويم والمواءمات التي استخدمت مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال تنفيذك لها،علماً بأنها ستستخدم لتطوير أسس التقويم والمواءمات لهم.

أولاً: ما أسس التقويم والمواءمات التي وجدتها قابلة للتطبيق ومن الممكن تنفيذها داخل الصف العادي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانياً: ما أسس التقويم والمواءمات التي وجدتها غير قابلة للتطبيق ومن غير الممكن تنفيذها داخل الصف العادي ، وضح ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثاً: ما هي اقتراحاتك في تطوير أو تعديل أسس التقويم؟

.....

.....

.....

.....

.....

رابعاً: ما هي اقتراحاتك في تطوير أو تعديل المواءمات

.....

.....

.....

.....

.....

.....

خامساً: ما هي الصعوبات التي واجهتها خلال فترة التنفيذ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

سادساً: أمور وملاحظات أخرى

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....