

الباب الثالث

أولاً : كيفية عمل برامج للمعاقين عقلياً :

تختلف أهداف العملية التعليمية للأفراد المعاقين عقلياً عن أهداف العملية التعليمية للأفراد الأسوياء و ذلك لاختلاف " طبيعة " الأفراد المعاقين عقلياً عن " طبيعة " الأفراد الأسوياء . مما يترتب عليه تغير محتويات المناهج التعليمية و مكوناتها . و لقد عبر الكاتب " Ellis " (١٩٧٥) عن طبيعة الأفراد المعاقين وواقع العملية التعليمية بالنسبة لهم بمنتهى الواقعية و كأفضل ما يكون حين قال : " لم أري في كل حياتي حالة واحدة أصبح فيها الفرد المعاق عقلياً فرداً عادياً عن طريق التدريب و الوسائل التربوية و لكن شاهدت أفراداً كثيرين قد تحسنت قدراتهم . فالطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة و الذي يتعلم كيف يأكل مستقلاً ، و يلبس ، و ينظف نفسه و يتحكم في تنظيم عملية الإخراج ، يعتبر قد حصل علي ما يحصل عليه الآخرون من شهادات جامعية .

يجب أن نكون واقعيين عي هذا المجال ، و نتجنب الشعارات العاطفية و نحدد أهداف يمكن تحقيقها . لذا يجب أن نحكم علي ما قد تم إنجازه ليس بمعيار ما ينجزه الناس (العاديين) ولكن بمعيار أهمية تلك الإنجازات في حياة هذا الفرد المعاق ، في كيانه كإنسان و في سعادته . ومن هنا فقد أوضح "Ellis" في مقولته أن الهدف من تعليم و تدريب الأفراد المعاقين عقلياً ليس أن يصبح الفرد المعاق عقلياً علي درجة ذكاء عالية مثل الأفراد العاديين، فلم نري هذا يحدث ، كما أنه مستبعد الحدوث ، كما أن هذا ليس أمراً مهماً إذا نظرنا للأمور من جانب آخر، فقد حبا الله كل منا بكم معين من القدرات يختلف تماماً عن الآخرين ، و علينا أن نتعايش مع هذا الواقع و أن نتعامل معه بمنتهى الحكمة ، لذلك فإن إعداد الفرد المعاق عقلياً ليكون علي درجة عالية من

الذكاء لا يعد الهدف الأساسي من عملية تدريب و تعليم الأفراد المعاقين عقلياً، وإنما ما يعد أمراً مهماً و ما هو متعارف عليه في مفردات أي عملية تعليمية أن الهدف الأساسي لأي عملية تعليمية هو خلق فرد صالح في المجتمع في المقام الأول و هذا هو المهم ، فأن يكون الفرد المعاق عقلياً قادر على خدمة نفسه ، معتمداً على ذاته قادراً على الوفاء بمتطلباته الشخصية باستقلال كاملاً أو جزئياً طبقاً لقدراته و مهارات العقلية و البدنية و الجسمانية ، مندمج اجتماعياً لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو يؤدي إلى نفور المحيطين به منه ، تنمية القدرات العقلية و الجسمانية قدر الإمكان ، مزوداً بمبادئ القراءة و الكتابة و مبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج إليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع ، يعمل في مهنة مناسبة تناسب قدراته إن أمكن تعد الأهداف الرئيسية لعملية تعليم المعاقين عقلياً. و من هنا يجب على أن تكون المحتويات التعليمية التي تحتوي عليها مناهج الأفراد المعاقين عقلياً تعبر عن الأهداف السابقة التي تحدثنا عنها ، و أعتقد أنها أهداف مناسبة ترضي أي فرد عادل في حكمه ينظر للأمور نظرة سليمة و يراعي تفاوت القدرات التي منحها لنا الله .

كما يتفاوت الكم و المضمون في المحتويات التعليمية لمنهج كل طفل من الأطفال المعاقين عقلياً بما يتلاءم مع قدرات و إمكانيات الطفل العقلية ، الجسمانية ، السلوكية . و بما يتلاءم مع بيئته بحيث يكون متوافقاً معها و ليس على اعتبار أنه قوالب تدريسية جامدة تصلح لكل البيئات بصرف النظر عن السمات و الخصائص المميزة لكل بيئة و بما يتوافق مع عادات و تقاليد كلا من هذه البيئات .

- محتوى المنهج التعليمي للمعاقين عقلياً:

بناء على ما سبق أن تحدثنا عنه يمكننا أن نستنتج أن مجالات التدريس للأفراد المعاقين عقلياً التي يجب أن يتضمنها المحتوى

التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية للطفل المعاق عقلياً أن تخرج عن مهارات الحياة الأساسية التي يمكن أن تمكنه من أن يحيا بشكل مناسب و التي يتحقق بها أهداف العملية التعليمية التي سبق و تحدثنا عنها من اكتساب مهارات الحياة البسيطة بحيث يكون كما ذكرنا قادر على خدمة نفسه ، معتمدا على ذاته قادرا على الوفاء بمتطلباته الشخصية باستقلال كاملا أو جزئيا طبقا لقدراته و مهارات العقلية و البدنية و الجسمانية ، مندمج اجتماعيا لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو نفور المحيطين به منه، تنمية القدرات العقلية و الجسمانية قدر الإمكان ، مزود بمبادئ القراءة و الكتابة و مبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج إليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع التمهيد للاحاقه بمهنة مناسبة لقدراته إن أمكن . و من هنا يمكننا أن نستنتج أن محتويات المناهج التعليمية للأطفال المعاقين عقلياً يمكن أن تقع في مجالات :

أنشطة الحياة اليومية :

أنشطة حياة يومية أساسية (داخل المنزل) :

● أنشطة الرعاية الذاتية :

تمثل أنشطة الرعاية الذاتية أحد أهم أنشطة التدريس للأفراد المعاقين عقليا حيث تعتبر أول و ابسط المكتسبات التي يكتسبها الطفل من أسرته . كما تعتبر من أهم مكتسبات الطفل من الأسرة في الفترة الأولى من حياته حيث تمثل الخطوة الأولى للاعتماد على الذات و الاستقلال عن الأسرة و رفع بعض عبئ التربية الأبوين .

ومن هنا فلا يبدأ الطفل في اكتساب مكانته الاجتماعية بين أفراد الأسرة أو المجتمع إلا بتمكنه من هذه المهارات . إلا انه بينما يكتسب الطفل العادي مثل هذه المهارات بسهولة من خلال التقليد أو المحاكاة أو من خلال تعليم بسيط من الأسرة و خاصة الأم أو الاخوة حيث تمكن قدرات الطفل السوي العقلية و الجسمية من رصد البيئة

المحيطة و اكتساب هذه المهارات من خلال التقليد أو المحاكاة كما ذكرنا تختلف الأمور بالنسبة للطفل المعاق . حيث يحتاج الطفل المعاق عقلياً أن نبذل معه جهداً كبيراً لكي يتمكن من هذه المهارات و لكي يتمكن من أدائها بشكل سليم .

وتتضمن هذه الأنشطة أنشطته رئيسيه منها تناول الطعام ، ارتداء الملابس ، استخدام المرحاض ، العناية بالنظافة الشخصية الاستحمام ، تصفيف الشعر ، غسيل اليدين ، غسيل الوجه و الأسنان، و غيرها من المهارات التي يجب أن يؤديها الفرد لكي يكون معتمدا علي نفسه بشكل كامل .

● الأنشطة المنزلية :

تعد الأنشطة المنزلية أول الأنشطة التي يتفاعل فيها الفرد مع بيئته المحيطة بـمكان إقامته ويعتبر تأثير الفرد و تأثيره بهذه الأنشطة عامل مهم من عوامل نضوج الفرد و البعد عن العزلة و إكساب المهارات الأولية للتعامل مع هذه البيئة كما أن تمكنه من هذه الأنشطة يضيفي بعداً اجتماعياً مهماً علي حياة الفرد حيث أن أداء الفرد لمتطلباته اليومية داخل بيئته و الوفاء باحتياجاته والتزاماته الشخصية الضرورية للحياة تعطي الفرد مصداقية اجتماعية داخل المجتمع و تتعدد هذه الأنشطة بحيث تشمل تنظيف المنزل ، غسيل و كي الملابس ، أعمال المطبخ ، استخدام الأجهزة المنزلية ، الوقاية من الحوادث المنزلية ، و غيرها من الأنشطة المنزلية التي يحتاج الفرد لأدائها داخل المنزل .

● أنشطة خارج المنزل :

وتتضمن مهارات التعامل مع محيط البيئة خارج المنزل والتي يتعامل فيها الطفل مع البيئة المحيطة بها الأكثر اتساعاً . وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات لكي يصل إلى درجة الاستقلالية الكاملة بحيث يتمكن من الخروج خارج المنزل و الوفاء بمتطلباته الشخصية

وتتضمن مثل هذه المهارات مهارات التعامل مع البيئة و الوفاء بمتطلباته الشخصية خارج المنزل .

وتتضمن مثل هذه المهارات ، مهارات التجول خارج المنزل في البيئة المحيطة بالطفل ، و التعرف علي الطبيعة الجغرافية لهذه البيئة ، و التعرف على كيفية التعامل مع القوانين و القواعد التي تنظم هذه البيئة فمثلا التعرف علي شوارع المنطقة المحيطة بمسكن الطفل و أسماء هذه الشوارع ، إشارات المرور ، وسائل المواصلات، طرق عبور الشارع و بالمثل التعرف علي مكونات البيئة خارج المنزل من مؤسسات، أصحاب مهن ، طبيعة كل مهنة ، و مدي احتياجنا لكل مهنة، أوقات احتياجنا لكل مهنة ، المهارات التي يجب أن نتحلي بها عند التعامل مع هؤلاء من مهارات شراء و التعامل بالنقود ، مهارات لفرز الصالح و التالف ، هذا بالإضافة إلى الترويج وشغل أوقات الفراغ خارج المنزل .

● المواد الإدراكية :

تعتبر المواد الإدراكية من أهم المواد التعليمية التي يجب ان يتضمنها المحتوى التعليمي لمناهج الأفراد المعاقين عقلياً مما تتطلبه طبيعة الأفراد المعاقين عقلياً التركيز على هذا الجانب نظرا للانخفاض القدرات العقلية للأطفال المعاقين عقلياً مما يترتب عليه انخفاض القدرة على الرصد و الاستنتاج و تحليل البيئة المحيطة بهم . ومن ثم و جب توضيح حقائق هذه البيئة للطفل و إكسابه مفاهيمها بشكل مباشر، مبسط ، وبصورة أكثر وضوحا حيث انه لن يستطيع التوصل إليها بمفرده أو عن طريق الرصد المباشر للبيئة المحيطة و مفرداتها و ظواهرها ، و من أمثلة المفاهيم الإدراكية التي يمكن أن ندرسها للطفل مفاهيم مثل الساخن و البارد ، الخشن و الناعم، داخل و خارج اسفل و اعلي ، الألوان ، الأحجام وغيرها من المفاهيم التي ترتبط بالبيئة المحيطة بالطفل و لا يستغني عنها خلال تعامله معها .

وتأتى أهمية هذه المفاهيم نظرا للارتباطها المباشر بالطفل و بيئته وعدم قدرته على أن يتحاشاها أو ألا يتعامل معها فتعامله و تفاعله مع هذه المفاهيم أساسيه كما أنها ضرورية لضمان سلامة و أمان الطفل فمفاهيم مثل خشن و ناعم ، ساخن و بارد ضرورية جدا لضمان سلامة و أمن الطفل و الحفاظ عليه دون إصابات جسدية ناتجة عن عدم تقدير المخاطر المحيطة به في البيئة المحيطة ، هذا و يشمل تدريس المواد الإدراكية أيضا علي تدريس برامج لتنمية القدرات والمهارات العقلية مثل مهارات الانتباه ، التركيز ، التصنيف ، الترتيب، التسلسل ، ... و غيرها من المهارات العقلية التي قد نجد بها قصور لدي الطفل.

● أنشطة تنمية الحواس :

تعتبر حواس الإنسان هي نافذة الإنسان علي العالم و التي يتعرف من خلالها علي البيئة المحيطة به . و في حين تعد عملية " التعدد في استخدام الحواس في التعليم " مهمة بالنسبة للأسوياء . تكتسب هذه العملية أهمية خاصة بالنسبة للأفراد المعاقين عقلياً. ففي حين تنمو الحاسة و المهارات المرتبطة بها بشكل مناسب لدي الطفل السوي من خلال إحتكاك الطفل بالبيئة المحيطة و تعامله معها و محاولة الطفل التأثير علي هذه البيئة و التعرف عليها و إكتساب مفرداتها لا تنمو المهارات الحسية بالنسبة للطفل المعاق عقلياً. يمثل هذا النسق نظرا لوجود قصور في القدرات التشرحية للأجهزة البيولوجية للحاسة أو نتيجة لضعف القدرات العقلية لدي الطفل مما يؤدي إلي عدم تمكن مخ الطفل من التعامل مع الإشارات العصبية و بالتالي المعلومات الحسية التي نقلتها أجهزة الحاسة لمناطق المخ التي تتحكم في هذه الحاسة.

وتعد أنشطة تنمية الحواس من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن ينمي من خلالها المدرس مهارات الطفل المعاق عقلياً. فيما يتعلق بمهارات الإدراك و التمييز و الذاكرة الحسية لكل حاسة من الحواس

الخمس بالإضافة للمهارات الفرعية للحواس المرتبطة بهذه الحواس (مثلا الإدراك البصري للأشكال او الخطوط ، التمييز السمعي لطبقة الصوت أو شدة الصوت ، ذاكرة التذوق للمذاقات المختلفة) .

فغالبا ما تقترن الإعاقة العقلية بقصور في وظائف الحواس ، و غالبا ما يساعد استخدام أكثر من قناة حسية في التدريس الطفل المعاق عقلياً علي تعويض الضعف في المعلومات المكتسبة بسبب الضعف في حاسة معينة وذلك عن طريق ما يكتسبه الطفل من معلومات إضافية من خلال القنوات الحسية الأخرى .

وكثيرا ما يقع مدرسو الأطفال الأسوياء في خطأ شائع وهو الاعتماد على حاستي البصر والسمع وحدهما في التدريس ، في حين يجب استغلال الخمس حواس بدلا من حاسة أو اثنان من الحواس الخمس لدي الطفل ، و إذا كان هذا الخطأ خطأ شائعا عند التدريس بالنسبة للأطفال الأسوياء فإنه يعد خطأ قاتلا عند التعامل مع المعاقين عقلياً، حيث يجب كما قلنا ان يتم تعويض القصور في المعلومات الحسية المنقولة من خلال حاسة معينة و تدعيم الخبرات و المعلومات من خلال تكامل الصورة الحسية التي تأتي من خلال باقي الحواس .

● أنشطة التواصل :

تقترن الإعاقة العقلية في أحوال كثيرة بمشكلات في التواصل و يمكننا تعريف التواصل علي أنه قدرة الفرد علي نقل أفكاره و ما يجول بخاطره لمن أمامه و بالمثل التعرف علي أفكار الطرف الثاني في عملية التواصل و يعتبر التخاطب جزء من أجزاء عملية التواصل حيث يمكننا ان نطلق علي التخاطب اسم " التواصل اللفظي " و يعد التركيز على مصطلح التخاطب عند التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياً شيئا سلبيا حيث يعتبر معظم الأفراد في المجتمع أن الفرد الذي لا يتحدث فردا لا يفهم وهي فكره غير صحيحة ففي الكثير من الأحيان يكون الأفراد المعاقين غير قادرين علي استخدام التواصل اللفظي

لإتمام عملية التواصل نظراً لمظاهر القصور لديهم فيما يتعلق بهذا الجانب في حين قد تكون لديهم القدرة علي توصيل معلوماتهم و أفكارهم عن طريق وسيلة تواصل أخرى بخلاف الكلام " تواصل بديل " و بذلك يجب أن يكون الهدف من عملية التواصل مع الطفل المعاق عقلياً هو أن يفهم المدرس المعاق عقلياً أنها كانت وسيلة توصيل لديه مع التقدير الكامل لقدراته العقلية و عدم تأثير انخفاض القدرة اللغوية لديه علي حكم الفرد علي قدراته العقلية كما يجب التعايش مع وسيلة تواصل الطفل المعاق عقلياً البديلة في حالة عدم استخدام التواصل اللفظي و قبولها علي اعتبار أنها وسيلة فعالة للتواصل معه و تقبله في المجتمع بالرغم من قصور قدراته اللغوية .

ومن وسائل التواصل الأخرى البديلة للأطفال المعاقين عقلياً غير التواصل اللفظي " الكلام " الرموز المجسمة والصور و الصور التعبيرية و الرموز و الإشارات و غيرها من وسائل التواصل التي يمكن ان تعمل علي توصيل الرسالة من الطفل المعاق عقلياً لمن يخاطبه و عدم قصر وسيلة التواصل على التواصل اللفظي أو الكلام فقط .

كما أن التخاطب أو التواصل اللفظي مهم للأطفال ذوي القدرات العالية و غالباً ما تكون الإعاقة العقلية بعيوب في النطق و الكلام و من مهام مدرس الفصل انه لم يختار وسيلة تواصل بديل مما سبق ذكرها للفرد المعاق عقلياً لا يستطيعون الكلام ان يعالج مشكلات النطق و الكلام وجدت لدي الطفل المعاق عقلياً .

● مواد أكاديمية :

وتتضمن بدايات المواد الأكاديمية من مهارات أولية للقراءة و الكتابة و الحساب و العلوم بما يتيح للفرد المعاق التعامل مع المشكلات الأكاديمية البسيطة وحلها . فمثلاً قد يستخدم أوليات الحساب في نفود من فك و تصحيح و شراء و حساب الباقي مثلاً ، و مبادئ القراءة و

الكتابة في كتابة الاسم و العنوان . و بالمثل و ما قد يتعرض إليه من مواقف تشابه هذه المواقف و تحتاج إلى معرفة بسيطة بأوليات القراءة والكتابة أو الحساب . كما يجب أن يتعرف الطفل على الفرق بين الحيوانات و الطيور و الأسماك . كما يجب ان يتعرف على الفرق بين الحيوانات الأليفة و الحيوانات المفترسة من خلال دراسة مبادئ مادة العلوم .

وليس لهدف من تدريس المواد الأكاديمية الوصول بالطفل إلى المستويات الجامعية وان كان يجب ألا تظلم الطفل بإعطائه قدر ثابت من المواد الأكاديمية (قليل أو كثير) . بمعنى انه يجب أن ندرج في تدريس المواد الأكاديمية للطفل بحيث نتوقف به حيث نشعر انه لا يستطيع التحصيل اكثر من ذلك . أي أن نصل بتدريس المواد الأكاديمية لآخر مرحلة دراسية أو صف دراسي يتناسب على قدراته و إمكانياته العقلية ومستوي تحصيله الأكاديمي الدراسي . كل هذا مع مراعاة أن تدريس المواد الأكاديمية لا يختلف في كثير أو قليل من تدريس باقي الأنشطة السابق ذكرها حيث انه ما زالت طريقة و أسلوب تدريس المواد الأكاديمية للأطفال المعاقين عقلياً تختلف اختلافا كبيرا عن طريق تدريسها للأطفال الأسوياء.

• الأنشطة الحركية :

تفتقر الإعاقة العقلية غالبا بإعاقات حركيه مما يمثل حائلا بين الطفل و المحيطين به . كما تمثل الإعاقة الحركية عائقا قويا للطفل عن استكشاف البيئة المحيطة. لذلك كان واجب على واضع البرامج أو مدرس التربية الخاصة أو الأخصائي الرياضي أن يهتم بتنمية أوجه القصور في القدرات الحركية لدي الطفل المعاق من خلال تصميم الأنشطة الحركية و التدريبات الملائمة للوصول بمستوي الأداء الحركي و القدرات الحركية إلي المستوي الذي يمكنه من القيام بأنشطة الحياة اليومية التي يحتاج إليها الفرد الطبيعي خلال يومه العادي . و

منها علي سبيل المثال الجلوس مستقلا ، الوقوف، المشي، التجول بحرية في محيطه واستكشاف البيئة المحيطة به والتنقل المريح بما يؤمن قضاء احتياجاته ومجاراته رفاقه في أنشطتهم للحياة اليومية . وتصميم الأنشطة الحركية ليس بالعملية السهلة فهي تحتاج إلى خبره واسعة بأساليب تقييم القدرات الحركية هذا بالاضافه إلى الإلمام بالجوانب التشريحية و العلاجية ، وهي مهارات يجب ان يكتسبها مدرس التربية الخاصة بمضي الزمن لكي يتمكن من تصميم نشاط حركي او حركي توقيعي ينمي المهارات الحركية للطفل .

● الجوانب النفسية :

وهي جوانب هامة يجب أن يحسن مدرس التربية الخاصة التعامل معها حيث لا تخلو حالة إنسان سوي من اضطرابات نفسيه أو حالات عدم اتزان في بعض الأحيان فما بالننا بحالة الطفل المعاق عقلياًوالتي لابد ان تقترن بالعديد من المشكلات السلوكية . ومنها مثلاً إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين ، العزلة وانخفاض تقدير الذات ، السرقة أو المشكلات الجنسية مثلاً . و كلها مشكلات سلوكية تعوق الفرد المعاق عقلياًمن النمو بشكل سوي يضمن له أن يندمج في البيئة المحيطة به بشكل كامل حيث أنه قد تؤدي إلي نفور المحيطين بالطفل منه . كما أنها قد تؤثر بشكل كبير في عمليه اكتساب المهارات أثناء عملية التعلم . لذلك يجب على مدرس التربية الخاصة أن يكون قادراً على التعامل مع مثل هذه المشكلات أثناء عملية التدريس حتى يتمكن من توصيل المحتوي التعليمي للطفل بالرغم من المعوقات النفسية التي قد تصادفه .

- برامج التنشئة الاجتماعية :

وتعد أيضاً من الجوانب الهامة التي يجب ان يتضمنها المحتوي التعليمي لمناهج المعاقين عقلياً. حيث يجب أن تزوده المناهج التعليمية التي توضع له بالمهارات الاجتماعية اللازمة التي تمكنه من

تكوين علاقته بنفسه . كما يجب أن تدربه علي تقبل و التعامل مع أشكال العلاقات التي يمكن أن تتواجد بينه و بين المحيطين به ، وتدربه بشكل جيد مع آليات التعامل مع الآخرين.

لذلك يجب ان يكون مدرس التربية الخاصة قادرا على إكساب الطفل مثل هذه المهارات الاجتماعية عن طريق تدعيمية للأشكال الإيجابية للمعاملات مع الأصدقاء داخل الفصل ، أو وضع الطفل في مواقف اجتماعيه ملائمة تسمح له إخراج أشكال السلوك الاجتماعي المرغوب من خلال أنشطة الرحلات أو الألعاب الجماعية أو المعسكرات . وبذلك يجب ان يكون مدرس التربية الخاصة قادرا على رصد المشكلات الاجتماعية لدي الطفل ، التعامل معها من خلال الانشطة و البرامج التي يراها مناسبة ، تقييم مدي فاعلية هذه البرامج و الانشطة و قدرتها على التغلب على مشكلة الطفل المعاق و إكسابه السلوك الاجتماعي المرغوب .

- برامج التهيئة المهنية :

يعتبر التوظيف أو التأهيل المهني هو القمة الرئيسية لأي سلم أو نظام تعليمي ، فالفرد منا يتعلم و يكتسب المهارات اللازمة لكي يكون له في النهاية وظيفة مناسبة تكسبه صفة الأهمية و تمكنه من ان يكون فردا نافعا في المجتمع ، وهو الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي (خلق الفرد الصالح الذي ينفع نفسه و مجتمعه) . إلا أن التمهيد للأمور المهنية لدي الأفراد المعاقين عقلياً يجب أن يبدأ من فتره مبكرة من حياة الطفل . حيث يتطلب إعداد الطفل لها فترات طويلة ، كما أنه يجب أن لا نترك فرصة للخطأ حيث يصعب علاج الآثار السلبية لأي خبرات سيئة قد يتعرض لها الطفل خلال المراحل الأولى من العمل . وبذلك يجب علينا توخي الحذر عند اختيار المسار المهني للطفل .

وكما قلنا يتخرج الطفل و يبدأ في الالتحاق بالعمل في فتره مبكرة من حياته ، لذلك يجب علينا إكسابه مهارات العمل من سن مبكر

من خلال برامج للتهيئة المهنية يتعلم الطفل من خلالها مهارات مهنية عامة تصلح لأن تؤهله للعديد من المهن دون تحديد . و منها الربط ، التعبئة، الخياطة، الدق، العقد، الربط وغيرها من المهارات اليدوية بما يفتح المجال أمامه في المستقبل للاختيار من بين العديد من المهن المهنة التي تناسب قدراته و ميوله وتحقق له الثقة بالذات و القدرة على قضاء الوقت فيما يفيد . لذلك يجب على مدرس الأفراد المعاقين عقلياً على أن يكون قادر على أن يحدد قدرات الطفل المهنية ان يساعد الطفل في اختيار المهنة التي تناسب قدراته و ميوله و أن يساعد الطفل في تعلم هذه المهنة والتمكن منها . و بالتالي تحقق له نجاحاً فعلياً يؤمن له الاستمرار في هذه المهنة .

وبالرغم من اختلاف طبيعة الفرد المعاق عقلياً عن طبيعة الأفراد الأسوياء مما يتطلب أسلوباً مختلفاً في التعامل أو بعني آخر شكل مختلف من أشكال التدخل عن تلك التي تتبع داخل فصول الأسوياء إلا أننا يمكن أن نجزم أن خطوات التدخل قد تتبع نفس الأسلوب المنطقي من حيث نوعيه خطوات التدخل و ترتيبها و تسلسلها و تتابعها . فمبدئياً يجب أن نشعر بوجود قصور من نوع معين يجب أن نعالجه ، ثم نبدأ في تقييم الطفل و معرفة الأسباب و جمع البيانات، ثم اقتراح الحلول أو برامج التدخل ، ثم تحديد الأدوار و تنفيذ البرامج المقترضة للتدخل، مع ضمان استمرار عملية التقييم من خلال تقييم بيني وتقييم نهائي .

ولقد ابتكر "جوتكن و كيرتس"(١٩٨٢) نموذجاً لحل المشكلات يفضل ان يستخدمه الكثيرون من علماء التربية و علم النفس استخدامه لتلخص خطواته فيما يلي :

١. تحديد و تعريف مشكلة أو أوجه القصور لدي الطفل .
٢. تحديد العوامل التي قد تكون قد تسببت في المشكلة و أيضاً العوامل المؤثرة على الطفل أثناء تنفيذ الحلول.

٣. اقتراح الحلول المناسبة لحل المشكلة .
٤. الاختيار من بين الحلول للحلول الأنسب التي قد تساهم في حل المشكلة بشكل فعال والتي تناسب الإمكانيات و الموارد المتاحة.
٥. تحديد المستويات و الاختصاصات لكل فرد ممن يشاركون في حل هذه المشكلة.
٦. تنفيذ هذه الحلول و الاستراتيجيات.
٧. تقييم فاعلية هذه الحلول و مدي كفاءتها في حل المشكلة و إجراء التعديلات المطلوبة إذا دعت الحاجة لذلك.

ثانياً : مراحل تخطيط البرامج المعاقين عقلياً :

تخضع عملية تخطيط البرامج بشكل كبير للخطوات المنطقية السابق الحديث عنها التي نص عليها نموذج " جوتكن و كيرتس " لحل المشكلات سواء من حيث الترتيب المنطقي أو من حيث تسلسل الخطوات و تتابعها ففراها تمر تقريباً بنفس المراحل التي نص عليها النموذج وفيما يلي شرحاً عملياً تطبيقياً من وجهة النظر الشخصية لهذا النموذج و أسلوب تطبيقه في مجال التربية بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً وهو التسلسل الذي تمر به عملة تخطيط البرامج في الكثير من المؤسسات حديثاً إلا أن ما يلي يعتبر تحديداً ورسماً للأبعاد التطبيقية للنموذج بشكل كبير لعملية تخطيط البرامج و مراحلها .

وتبدأ عملية تخطيط البرامج ببداية أول خطوة منطقية قد تتبادر لأذهان القائمين علي تعليم الأطفال المعاقين عقلياً وهي الإحساس بوجود مشكلة لدي الطفل أو الرغبة في إحداث تطوير لقدرات الطفل . فالشعور بوجود مشكلة أو قصور في قدرات الطفل هو الدافع الأول و المحرك الأساسي للمدرس أو المهتمين بالطفل و تعليمه للتحرّك والتدخل لإيجاد حل للمشكلات المرصودة في هذا المجال .

فمثلاً أشعر أن الطفل غير قادر علي خدمة نفسه بالشكل الملائم أن الطفل غير مزود بالمهارات الأكاديمية اللازمة أن الطفل لا يستطيع أن يقضي وقت فراغه بالشكل المناسب أن الطفل علي أعتاب دخول بطولة رياضية بالرغم من عدم قدرته علي تحقيق مستوى مناسب لهذه البطولة أن الطفل لا يوم بمهنة مناسبة له قد تعتبر مشكلات تواجه القائمين علي تعليم و تربية الطفل المعاق عقلياً وهي أمور تتطلب تدخل المدرس لتحديد أبعاد المشكلة و تحديد الهدف من عملية التدريس و البحث لحل مناسب لمشكلة الطفل .

- التقييم و تحديد قدرات الطفل:

يختلف التقييم في المجال النفسي و التربوي عن التقييم في الكثير المجالات العلمية الأخرى ، حيث يتم إجراء عملية التقييم علي كائن بشري تتفاوت خصائصه و سماته بشكل كبير من كائن لآخر بما يشمل ذلك من تأثير هذه الخصائص و السمات كل منها علي الآخر بخلاف ما يتم في المجالات العلمية الأخرى من إجراء عملية التقييم علي كم فيزيائي جامد ثابت الخصائص و السمات ، و بالتالي تصعب عملية التقييم في مجال التربية بشكل كبير يتعرض المقيم في المجال التربوي للطبيعة البشرية بما لا يمكن معه الحكم علي الطفل بسهولة و بشكل مباشر في معظم الأحيان و مما يضطره في الكثير من الأحيان إلي توخي الحذر و محاولة تثبيت الكثير من الظروف و العوامل لكي يتمكن من الحكم علي مستوى الطفل بشكل يتوافر فيه الكثير من الدقة والحيادية .

ويتسع مجال القياس في التربية الخاصة ليشمل مساحات واسعة و مهارات متعددة يجب علي المدرس لكي يقوم المدرس بإجراء عملية تقييم ناجحة فيها أن يكون علي مستوى كبير من الدراسة و الخبرة و التدريب لكي يتمكن من القيام بمهمة مثل هذه و سيتم في إطار تدريبنا هذا شرح مهارات لا بأس بها في مجال القياس النفسي و

أساليبه و كيفية تطبيقه و الإطار العام الذي يسير فيه و تعتبر عملية القياس و التقييم أول الخطوات الحقيقية علي طريق التدخل للتعامل مع المشكلة و حلها و يتم التقييم في مجال التربية بالنسبة للمعاقين عن طريق العديد من الأشكال و الطرق (رسمية و غير رسمية) .
ويتم التقييم في مجال التربية الخاصة طبقاً لنوعين من طرق التقييم :

- طرق رسمية :

ومن أمثلتها المقاييس و الاختبارات و القوائم الارتقائية المقننة و تختلف هذه المقاييس والاختبارات في نوعها و أهدافها و الغرض منها و كيفية تطبيقها و الأسلوب و المنهجية التي تستعملها و منها :

- مقاييس ذات إطار عام ، مقاييس محددة الإطار :

والمقاييس ذات الإطار العام هي المقاييس التي تقيس قدرات الطفل في عدة مجالات وليست محددة بمجال واحد ومن أمثلتها مثلاً مقياس السلوك التوافقي و هو مقياس ذو إطار عام . حيث يحاول قياس السلوك التوافقي وهو أمر عام ذو أبعاد متعددة و لا يتحدد من خلال الحكم علي مهارة واحدة و إنما يتحدد من خلال تقييم العديد من المهارات في العديد من المجالات . فيقيس مثلاً مهارات في التواصل، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، التوجيه الذاتي، الصحة و الأمن و النمو الجسمي ، الأداء الأكاديمي ، التأهيل المهني وغيرها العديد من المهارات التي لا يمكن الحكم علي مدي توافق الطفل مع مجتمعه بدون الحكم عليها.

في حين توجد مقاييس أخرى يتم من خلالها الحكم علي مجال واحد فقط ، مثل مقاييس الميول المهنية المصور ، و هو مقياس يستخدم في قياس الجانب المهني فقط مما سبق ، وبذلك يعد مثل هذا المقياس مقياس محدد الإطار حيث يستخدم لتقييم مجال واحد فقط .

- مقاييس تستخدم مع الأسوياء والمعاقين عقلياً، مقاييس خاصة بالأفراد المعاقين عقلياً:

وتنقسم المقاييس في هذا الشأن إلي نوعين . مقاييس أعدت خصيصاً للتعامل مع المعاقين عقلياً مثل المقياسين اللذين أتى ذكرهما في الفقرة السابقة مثل مقياس السلوك التوافقي أو مقياس الميول المهنية المصورة و مقاييس تم إعدادها لكي تكون معيارية إي يمكن أن تستخدم مع أي عينة من الناس حيث أنها تتدرج في المستوي من أقل المستويات حتى تصل إلي أعلى النسب تستخدم مثل هذه المقاييس مع المعاقين عقلياً للتمكن من مقارنة النمو أو النضج لدي الفرد المعاق عقلياً بالنمو أو النضج لدي الفرد السليم في نفس السن و من أمثلة هذه المقاييس مقاييس الذكاء " وكسلر أو بنيه " مثلاً .

وهناك أيضاً القوائم الارتقائية ومنها ما هو مقنن و منها ما هو غير مقنن أو شخصي وتوضع بمراعاة تتابع مظاهر النمو المختلفة و تبدأ بأدناها و تتدرج معها حتى الوصول إلي أعلى درجات سلم النمو في المجال الذي وضعت فيه القائمة .

- طرق غير رسمية :

وتتم عملية التقييم غير الرسمية عن طريق العديد من الوسائل منها الملاحظة الشخصية التي تتم بالعين المجردة أو التي يتم تسجيلها في استمارات شخصية غير رسمية يصممها المدرس لملاحظة نشاط معين و هناك القوائم الارتقائية غير الرسمية التي سبق وتحدثنا عنها و التي يعدها المدرس طبقاً لمظاهر النمو التي يوقعها بالرغم من عدم تقنينها بصورة علمية .

- اختيار البرامج :

بمجرد وقوفنا علي قدرات الطفل الفعلية و توصلنا لما يعرفه و ما لا يعرفه من مهارات نكون قد وضعنا أنفسنا علي بداية الطريق الصحيح لوضع البرامج . و يتم وضع البرامج باتباع تسلسل البرامج الموجودة بنود المقياس أو القائمة الارتقائية التي تم تطبيقها لتقييم الطفل حيث يتدرج المدرس في التعليم علي بنود المقياس التي يعرفها

أو يؤديها الطفل حتى يصل إلي أول بند يلي هذه البنود مباشرة لا يؤديه الطفل ليعتبره المدرس برنامج التدريس التالي المقترح و علي اعتبار أنها المهارات التالية المستهدفة في التدريس في الخطة التعليمية المقبلة

مثال : يمكننا أن نأخذ مثالا من خلال استعراض جزء من أجزاء مقياس أو قائمة ارتقائية تخيلية لبنود مجال من مجالات التدريس و ليكن مجال الأداء الاستقلالي أو مجال رعاية الذات ، لجزء من أجزاء رعاية الذات و ليكن الجزء الخاص بالنظافة . فنجد أن شكل بنود المقياس يمكن أن يكون كما أن يضع يده تحت الماء . أن يغسل يديه .

- أن يمسح وجهه بالماء مقلدا الآخرين .
- أن يستعمل الصابونة .
- أن يغسل ووجهه بمفرده .
- أن ينشف يده ووجهه بشكل كامل .
- أن يغسل أسنانه .
- أن يرش الماء علي جسمه عندما يساعده أحد علي الاستحمام .
- أن يدعك جسمه بالليفة أثناء الاستحمام .
- أن يستحم بمفرده .

ففي هذه الحالة يتدرج المدرس مع الطفل طالبا منه أداء المهارات الموجودة بالقائمة . فيبدأ بأول بند و هو " أن يضع يده تحت الماء " فإذا وجد الطفل تؤديه ينتقل للبند الذي يليه و هو " أن يغسل يديه " فإذا وجد الطفل يؤدي هذا البند ينتقل المدرس إلي البند الذي يليه و هو " أن يمسح وجهه بالماء مقلدا الآخرين " فإذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يكون هذا البند هو البرنامج المقترح للتدريس في المرحلة المقبلة و بعد الانتهاء من تدريس البند يعيد المدرس عملية التقييم مرة أخرى للبند

التالي فإذا وجد الطفل يؤديه ينتقل للبند الذي يليه أما إذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يعتبره برنامجاً جديداً للتدريس ، و هكذا حتى انتهاء بنود القائمة أو المقياس .

- محددات اختيار البرامج :

وبالرغم من تفضيل إتباع المدرس لتسلسل المقياس أو القائمة التي استخدمها المدرس للتقييم إلا أن هذه البنود غير ملزمة للمدرس في اختيار برامج خطته و ذلك بسبب .

- عدم ملائمة البند لقدرات الطفل :

فقد يجد المدرس نفسه في بعض الأحيان مضطراً لتخطي بند أو اثنين و اختيار البند الثالث في المقياس أو القائمة كبرنامج للتدريس نظراً لعدم مناسبتها لقدرات الطفل حيث يتوقع المدرس عدم قدرة الطفل على أداء هذين البندين لقصور واضح في قدرات الطفل (وجود إعاقات مصاحبة تحول دون التمكن من الأداء الحركي ، وجود مشكلات نفسية تؤدي إلى الانعزال ، قصور في القدرات العقلية . مثل عدم القدرة على التركيز أو التشتت وعدم الانتباه) أو لتأكده بشكل كبير من عدم قدرة الطفل على أداء هذه المهام .

- تدرج المقياس أكثر من اللازم :

وفي حالات أخرى قد يري المدرس ان المقياس تدرج بصورة أكثر تفصيلاً من اللازم بحيث وضع تفصيلات زائدة قد تنطبق على بعض الحالات في حين لا تحتاج الحالة التي يعمل عليها المدرس حالياً لكل هذه التفصيلات فيري المدرس تخطي بند أو اثنين و عدم اتخاذهما كبرامج للتدريس و اتخاذ البند الثالث كبرنامج للتدريس حيث يمكن للطفل بالممارسة تدارك هذا البند أو هاذين البندين اللذين تخطاهما المدرس أثناء وضع البرامج دون الحاجة منا لتدريس هذه البنود كبرامج خاصة و إضاعة الوقت في محاولة إكساب الطفل إياهما حيث

سيتمكن الطفل في المستقبل القريب من اكتساب هذه المهارات بالممارسة دون الحاجة لإضاعة الوقت في تدريسهما بشكل خاص .

- عدم ملائمة البند لبيئة الطفل :

وقد يجد المدرس نفسه مجبراً على إهمال بعض البنود في المقياس أو القائمة الارتقائية التي يستخدمها حين يجد أن البند غير مناسب لبيئة الطفل المحلية . فواضع المقياس أو القائمة يضع المقياس أو القائمة بناء على البيئة المحلية له (التي يعيش فيها أثناء وضع المقياس) فيضع بنود يري أنه يجب على الطفل إجادتها في حين قد تخالف هذه البنود واقع بيئات أخرى لا توجد ضرورة لإجادة الطفل لها حيث أنه قد لا يتعرض لها في بيئته على الإطلاق .

فمثلاً : في بعض المقاييس أو القوائم الارتقائية قد نجد بنوداً في مجال " الرعاية الذاتية " تتدرج بمستوي الطفل من :

- ١ . أكل الطعام بإصبع واحد .
- ٢ . تناول الطعام بكل الأصابع أو بكامل اليد حتى ولو وجد انسكاب واضح في الطعام .
- ٣ . التمكن من تناول الطعام بكامل اليد مع عدم وجود أي انسكاب في الطعام .
- ٤ . الأكل بالملعقة حتى ولو وجد انسكاب واضح في الطعام .
- ٥ . التمكن من الأكل بالملعقة بدون وجود أي انسكاب في الطعام .
- ٦ . الأكل بالشوكة حتى ولو وجد انسكاب واضح في الطعام .
- ٧ . الأكل بالشوكة بدون وجود أي انسكاب في الطعام .
- ٨ . أن يقطع بعض الأطعمة بالسكين .

في مثل هذه القائمة يجد المدرس نفسه يتدرج في وضع البرامج طبقاً لبنود القائمة بدءاً من البند الأول و مروراً بالبند الثاني و حتى الخامس ، ثم يجد نفسه قد توقف عند البند الخامس حيث لا يستطيع الاستمرار في وضع البرامج طبقاً لتسلسل بنود هذه القائمة ، فأفراد

هذا المجتمع أو هذه البيئة لا يستخدمون الشوكة في تناول الطعام ، في هذه الحالة يمكن للمدرس أن يخالف تتابع بنود القائمة أو المقياس و أن يتغاضى عن إدراج بند أو اثنين من بنود المقياس أو القائمة التي يراها غير مناسبة لبيئة الطفل (التي تنص علي استخدام الشوكة) ، ليضع بند من البنود التي تليها و التي يتم فيها استخدام السكين .

مثال آخر : لا يستطيع المدرس فيه وضع البنود طبقا للتسلسل الحرفي للقائمة الارتقائية أو المقياس الذي يستخدمه عندما يجد بند مثل " أن يستخدم الطفل التليفون بالعملة " تحت بنود أنشطة الحياة اليومية ، في حين لا يتواجد تليفونات بعملة في بيئة الطفل .

أو أن يغسل الطفل ملابسه بيديه في حين أن الطفل يستخدم الغسالة الكهربائية . أو العكس أن يستخدم الطفل الغسالة الكهربائية في حين أنه قد لا يتوافر غسالة في بيئة الطفل .

- التنوع و الحصول علي برامج أكثر ملائمة :

وينصح في كثير من الأحيان بوضع البرامج من خلال أكثر من مقياس أو قائمة و أخذ ما يناسب الطفل من كل مقياس من هذه المقاييس دون الاعتماد بنود مقياس واحد لوضع البرامج . حيث أن هذا التعدد قد يفيد الطفل في الوصول لما يناسبه بشكل أكبر . ففي بعض الأحيان يكون المقياس المستخدم للتقييم ذو غرض عام فيكون محتويا علي مجالات متعددة وتكون بنود كل مجال من هذه المجالات التي يقيسها المقياس عامة حيث أنها ليست متخصصة عامة بشكل كبير و يرغب المدرس في وضع برامج هذا المجال طبقا لمقياس أكثر تخصصا في هذا المجال.

وعلي سبيل المثال مقياس السلوك التوافقي و كما تحدثنا عنه في الخطوة الثانية فهو مقياس " ذو إطار عام " يقيس مدي التوافق النفسي و الاجتماعي للفرد المعاق عقلياً مع المجتمع ، لذلك فهو يعتمد علي تقييم مجالات متعددة كما ذكرنا لتمكن من قياس الهدف الذي وضع من

أجله (وهو قياس السلوك التوافقي للفرد مع المجتمع) و من ضمن هذه المجالات مجال التخاطب إلا أن مقياس السلوك التوافقي ليس مقياساً متخصصاً في مجال التخاطب حيث يقيم الطفل في مجال التخاطب ضمن مجالات متعددة ، لذلك فهو يقيمه بشكل عام للحكم في حين أننا قد نجد مقاييس أخرى متخصصة في مجال التخاطب بحيث تقيس هذا الجانب بشكل أكثر دقة و حرفية في مجال التخاطب مثل " مقياس اللغة " و قد نجد أن المدرس في هذه الحالة بالرغم من أنه يستخدم مقياس السلوك التوافقي للحكم علي مدي توافق الطفل مع البيئة الاجتماعية له إلا أنه من المفضل في هذه الحالة أن يستخدم مقاييس أو اختبارات أخرى إلي جانب مقياس السلوك التوافقي مثل اختبار اللغة العربية أكثر تخصصاً في مجال التخاطب عند وضع البرامج في مجال التخاطب .

- تقنين الجرات التعليمية :

أعتقد أن عملية وضع البرامج يجب أن تتم من خلال إستراتيجية محددة تتحدد أبعادها من خلال مراعاة مبدئين أساسيين و هما :

١. أن الطفل كيان متكامل .
٢. أن عملية وضع البرامج عملية متكاملة و ديناميكية .
٣. فارتفاع أو تدني قدرات و مهارات الطفل في مجال تعليمي معين قد يؤثر بالإيجاب أو السلب في المجالات التعليمية الأخرى ، كما أن البرامج التعليمية لمجال تعليمي معين تؤثر في البرامج التعليمية للمجالات التعليمية الأخرى .

وبما أنه يجب علي المدرس أو واضع البرامج أن ينظر للطفل هذه النظرة " أنه كيان متكامل " أثناء عملية وضع البرامج . يجب أن لا يضع المدرس البرامج بنفس الكم (عدد البرامج) و الكيف (نسبة التركيز و صعوبة البرامج) في مختلف مجالات التدريس فعملية

اختيار البرامج و المهارات التعليمية التي يمكن أن نضمها الخطة التعليمية للطفل لكي تصبح منهجاً تعليمياً فيما بعد يجب أن لا تتم كعملية رصد مباشر ، متسلسل لبند المقاييس أو القوائم التي نستخدمها لتقييم قدرات و مهارات الطفل بنفس الكم و نسبة التركيز في كل مجال وإنما يجب النظر إليها كعملية ديناميكية متكاملة بحيث قد يؤدي القصور في قدرات الطفل في مجال تعليمي معين علي قدرته علي الإنجاز و علي طريقة أدائه في باقي المجالات التعليمية ، فلا يتمكن من إنجاز كم البرامج الكبير الذي تم رصده عشوائياً في باقي المجالات بسبب قصور قدرة معينة لديه في مجال معين .

مثال : عند وضع برامج لطفل توحدي " أوتيزم " و هم عينة من الأطفال المعاقين عقلياً و الذين يتسمون بطبيعة و سمات خاصة من أبرز هذه السمات ضعف نسبة التركيز و عدم القدرة علي التواصل مع الآخرين أو البيئة المحيطة يجب علي المدرس (خاصة في المراحل الأولى للتدخل) أن لا يضع برامجه بنفس الكم في كل مجال من مجالات التدريس وإنما يجب عليه النظر لحالة الطفل ككل و أن يعرف أن القصور في مجال معين لا بد و أن يؤثر علي مستوي الإنجاز في باقي المجالات بحيث أن عدم التركيز علي تكثيف التدريس و البرامج في هذه المجالات (التركيز ، التواصل) و إحراز تقدم نسبي مع الطفل فيها أولاً بصفة مبدئية لأبد و أن يعوق تقدم أداء الطفل في باقي المجالات (رعاية الذات ، مهارات الحياة اليومية ، الأنشطة الرياضية) مؤدياً لعدم تحقيق إنجازات كبير كما يتوقع المدرس في هذه المجالات المتبقية .

فلا يجب علي المدرس بالنسبة لمثل هذا الطفل مثلاً أن تكون برامجه في مجال مثل أنشطة الحياة اليومية كالآتي :

أن يعد لنفسه وجبة خفيفة .

١٧ . أن يغسل ملابسه لشخصية .

١٨. أن يشترى بعض مستلزماته البسيطة من خارج المنزل .
١٩. أن يقضي وقت فراغه بممارسة ألعاب بسيطة (دومينو ، كوتشينة) فكيف لطفل لا يتمكن من الأداء المتواصل و المتسلسل للمهارات لمدة بسيطة من الوقت (دقيقة مثلاً) أن يعد لنفسه وجبة خفيفة مثلاً (ساندويتش ، مشروب) أو كيف له أن يتمكن من غسل ملابسه الشخصية ، أو أن يخرج خارج المنزل لشراء المستلزمات أو أن يقضي وقتاً كبيراً في التركيز أثناء لعب لعبة مثل الدومينو . و هي برامج أو مهام تحتوي علي العديد من المهارات التي يجب أن تتم بشكل متسلسل ، و التي تتطلب نسبة عالية من التركيز .
- إلا أن برامجه في مجال أنشطة الحياة اليومية يمكن أن تكون كالآتي :
- أن يبدي استعداد و تعاوناً عند مساعدة أحد له في غسل وجهه .
- أن يساهم في غسل وجهه بوضع يديه تحت الماء .
- أن يضع يده وهم مبللة بالماء علي وجهه .
- أن يقوم بتنظيف المائدة بعد الأكل عندما يطلب منه ذلك .
- أن يقضي وقت فراغه في مشاهدة التلفزيون أو سماع الكاسيت .
- من هنا نجد أن قدرة عقلية واحدة (التركيز) قد تؤثر بالسلب علي أداء الطفل في باقي مجالات التدريس المختلفة بحيث لا يتمكن من الأداء بشكل مرض في هذه المجالات (رعاية الذات ، الأنشطة الاجتماعية ، الأنشطة الرياضية) عند وضع المدرس برامج التدريس للطفل فيها بدون وضعه في الاعتبار مهارات الطفل في باقي مجالات التدريس (المجال العقلي أو المعرفي هنا) و تأثير هذه المهارات و القدرات علي أداء الطفل في المجال الذي يضع فيه البرامج . لذلك لا يجب علي المدرس أو واضع الخطة أن يكدر خطة الطفل في مجال معين (رعاية الذات ، الحياة اليومية ، الأكاديمي مثلاً) ببرامج لن

يستطيع الطفل إنجازها كلها نظراً لضعف قدراته في مجال آخر بشكل كبير (المجال العقلي أو المعرفي مثلاً) .

مثال آخر : لطفل لديه إعاقة حركية بسيطة في يديه ، فهل يجب علي المدرس أن يضع له برنامج لرعاية الذات مثل (أن يشرب بكوب بمفرده) قبل تنمية المهارات الحركية لدي الطفل أولاً بشكل يمكنه من أداء برنامج رعاية الذات بشكل مناسب . و لا يعني عدم وضع برامج أخرى بجانب برامج التركيز و التواصل بالنسبة لهذه الحالة، و إنما يجب علي المدرس أن يضع برامج في باقي مجالات التعليم و لكن بكثافة أقل من المجالين المطلوب التركيز عليهما بصورة أساسية كما يجب أن تتم عملية وضع البرامج بمراعاة العمر الزمني للطفل حيث يجب أن يتدرج تدريس المهارات في المجالات المختلفة للطفل فلا يجب أن يتم تدريس البرامج في مجالات التدريس المختلفة بنفس الكم و بنفس الجرعات من التركيز إلا أنه يجب أن نتدرج في تدريس المهارات (بالزيادة أو النقصان) في مجالات التدريس المختلفة بحيث تقل في بعض المجالات التي يجب أن تقل فيها البرامج بزيادة عمر الطفل (مثل المجالات الأكاديمية ، و مجالات المهارات الشخصية و الاجتماعية) و تزداد في مجالات التدريس التي يجب أن تزداد فيها البرامج بزيادة عمر الطفل (مثل مجال مهارات الحياة اليومية المتقدمة، مجال المهارات المهنية) .

- العملية الديناميكية لوضع البرامج :

كما اتفقنا أن الطفل عبارة عن كائن متكامل و أن مهاراته و قدراته الشخصية يؤثر كل منها في الآخر يجب أن نتفق علي المبدأ الثاني و هو أن عملية التدريس للطفل عملية متكاملة فبرامج الطفل أو مجالات التدريس هي الأخرى متكاملة و يكمل كل منها الآخر و يؤثر كل منها في الآخر فالطفل أثناء أدائه لبرامج الرعاية الذاتية يستخدم مهارات حركية ، كما أن أدائه للأنشطة الحركية يرتبط كثيراً

بالمجالين النفسي و الاجتماعي لدي الطفل و لقد أثبتت العديد من الدراسات أن التقدم في الأداء الحركي و التوقيعي يزيد من مستوى الأداء الاجتماعي للأطفال مع زملائهم داخل الفصل لذلك ففي المثال السابق يجب علي المدرس أن يضع برامج في مجالات التعليم الأخرى (مهارات الحياة اليومية ، التخاطب ، الأنشطة الرياضية ، ... مثلا) تراعي و تخدم برامجه مجالين القصور الأساسيين المطلوب التركيز عليهما (التركيز، التواصل) و أن تعمل علي تنميتها أثناء تطبيق هذه الأنشطة . وفي المثال الآخر يجب علي المدرس وضع برامج لتنمية القدرة الحركية في برامج المجال الحركي للطفل الذي يعاني من قصور في القدرة الحركية ليده أو مثلا يجب أن يراعي المدرس إكسابه المهارات الاجتماعية المطلوبة لطفل منطو عند ممارسته النشاط للعبة الرياضية التي يحبها للتغلب علي الانعزال اجتماعيا أو الانطواء .

يبقى السؤال أي المجالات قد يؤثر بالسلب أو الإيجاب بشكل أكبر علي باقي المجالات الأخرى ؟ و من ثم أي المجالات يجب أن أراعيه بشكل أكبر عند وضع البرامج في المجالات الأخرى ؟ يكون الرد أن احتياجات و مهارات الطفل الفعلية هي التي تحدد أي المجالات يحتاج إلي التركيز أكثر من المجالات الأخرى .

● تحديد و صياغة الأهداف بعيدة المدى :

ويمكن صياغة بنود المقياس أو القائمة الارتقائية التي تم اختيارها للتدريس في صورة صياغات أكثر عمومية ، مثل :

- زيادة الحصيلة اللغوية .

- زيادة مدة التركيز .

- التمييز بين الألوان الأساسية .

- المشاركة مع الآخرين .

- إتباع التعليمات .
 - التفريق بين الطيور و الحيوانات .
 - تحسين التوافق العضلي العصبي .
 - تقليد حركات الآخرين .
 - كتابة ١٠ كلمات .
- واعتبارها " أهداف بعيدة المدى " تتحقق علي مدي معين سنوي أو نصف سنوي بحيث تصف هذه الأهداف ما هو متوقع من الطفل أن ينجزه خلال زمن محدد مع الوضع في الاعتبار أن هذه الأهداف في حد ذاتها ليست شيئا تفصيليا كافيا يمكن استخدامه كخطة تعليمية متكاملة، كما أنها لا تعطينا هذا التفصيل حيث أنه يخضع لعوامل أخرى سيأتي ذكرها فيما بعد ، و لكن هذه الأهداف التعليمية تحدد لنا الاحتياجات التعليمية الأساسية التي سيبني عليها الأهداف التفصيلية للخطة .

● تحديد الأهداف الجزئية (قريبة المدى) :

بعد أن يضع المدرس الأهداف بعيدة المدى يجد في الغالب أن هذه الأهداف عامة و مجملة في صياغتها ، كما أن هذه الأهداف تكون كبيرة الحجم و بعيدة المدى. لذلك يجد المدرس أنه من غير الواقعي أو المنطقي تنفيذ هذا الهدف مع الطفل دفعة واحدة (نظرا لما تعرفنا عليه فيما سبق من سمات و خصائص للأفراد المعاقين عقليا) إلا أنه يمكن للطفل أن يحقق هذه الأهداف (بعيد المدى) في حالة تجزئتها إلي أهداف جزئية صغيرة مرحلية (علي فترات قصيرة من الوقت) تعمل في نهاية المدي الزمني الإجمالي للهدف بعيد المدى علي تحقيق هذا الهدف " بعيد المدى " من خلال إنجاز الطفل للأهداف الجزئية المرحلية "قريبة المدى" .

مثال : عند تدريس المدرس لهدف مثل أن يتعرف الطفل علي مفهوم الخشن و الناعم يكتشف المدرس أن تدريس مثل هذه المفاهيم يعتبر هدف مجمل و مركب كما أنه هدف كبير الحجم بالنسبة للطفل لا يمكن تدريسه أو إكتسابه بصورته المجملة كبيرة الحجم الحالية (خاصة بالنسبة لفرد معاق) و يجد أنه من الواجب عليه أن يعمل علي تجزئة مثل هذا الهدف المركب إلي أهداف جزئية مرحلي قريبة المدي يسهل علي المدرس تدريسها و يسهل علي الطفل إكتسابها . فيجزء الهدف إلي أهداف أصغر مثل :

١. أن يسمي ٣ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٣ أشياء خشنة .
٢. أن يسمي ٦ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٦ أشياء خشنة .
٣. أن يصف ملمس الأشياء الناعمة ، أن يصف ملمس الأشياء الخشنة .

٤. أن يفرق بين شيئين (أحدهما ساخن و الآخر بارد) لم يراهما من قبل بصفتهما (ساخن، بارد) .

● تصميم النشاط المصاحب للعملية التعليمية :

بعد تحديد الأهداف الإجمالية بعيدة المدى و تجزئتها إلي أهداف جزئية قريبة المدي . يجد المدرس أنه حتي الآن مازالت الأهداف التي تم إختيارها للتدريس سواء في حالتها الإجمالية أو حتي الجزئية للتدريس بشكل مباشر وإنما يجب صياغتها في صورة أدائية فعلية يمكن أن يؤديها الطفل و تؤدي به في النهاية إلي التعلم و إكتساب المهارة المراد إكسابه إياها .

فهدف مثل أن يتعرف الطفل علي ثلاثة أنواع من أنواع الحيوانات مثلا ، هدف لا يمكن تدريسه بشكل مباشر . فالهدف لم يوضح ما سيفعله الطفل بشكل كامل لكي يتعرف علي هذا الأنواع الثلاثة من الحيوانات ، كما أنه لم يعبر عن الظروف التعليمية التي سيوضع فيها الطفل والتي بدونها لا يعتبر إنجاز الطفل للهدف إنجازا كاملا ، كما أن

هذه الأهداف لم تعبر عن الأدوات التي سيتم إستخدامها في تطبيق هذه الأهداف لذلك يجد المدرس أنه يجب عليه صياغة الأهداف الجزئية يف صورة أدائية (في صورة أنشطة تعليمية) يقوم بها الطفل لإتمام عملية التعلم .

مثال آخر عند تعليم المدرس للطفل لمفهوم الخشن و الناعم الذي تحدثنا عنه في صياغة الأهداف الجزئية " قريبة المدي " . نجد أن المدرس لا يستطيع أن يعلم الطفل المعاق عقلياً مثل هذه المفاهيم بطريقة مباشرة عن طريق عرض شيئين من الأشياء أحدهما خشنا و الآخر ناعماً قائلاً للطفل " دي هي الحاجات الخشنة ، و دي هي الحاجات الناعمة ، المس ، شايف الفرق " مثلما يحدث عند التدريس للأطفال الأسوياء . فهذه الطريقة و إن كانت مباشرة و تصلح لتعليم الأسوياء إلا أنها لا تصلح لتعليم الأفراد المعاقين عقلياً.

ففي حين يتمكن الفرد السوي عن طريق استخدام أمر لفظي واحد و تعرض مباشر للخبرة أن يتعلم المفاهيم التي يريد المدرس إكسابها له حيث تمكنه قدراته العقلية من الرصد المباشر للخبرة ، كما تتضافر هذه القدرات و تتفاعل مع بعضها البعض لتجزئة الواقع الفعلي للخبرة . فتعمل كل مهارة عقلية علي تحليل واقع الخبرة من جانبها و تمييزه بميزة معينة و إعطاءه الأكواد العقلية التي ستميزه فيما بعد مدي الحياة بحيث تتعرفه أينما وجد و بأي شكل وجد . فتعمل المناطق الحسية في المخ مثلاً علي تكوين إشارات تميز الخبرة الجديدة ، و تعمل القدرة علي التحليل علي التعرف علي مكونات الخبرة ، و تعمل القدرة علي المقارنة علي التعرف علي الخبرة و مقارنتها بما يقاربها من خبرات سابقة ، و تعمل القدرة علي التصنيف علي تصنيف الخبرة الجديدة تحت بند ملائم من الخبرات و تعمل القدرة علي الإستنتاج في النهاية علي تعميم الخبرة علي كل المواقف المشابهة . لا يمكن للقدرات العقلية للفرد المعاق ذهناً العمل بهذا التناغم وهذه الكفاءة و

التكامل لاكتساب الخبرة . لذلك يجد المدرس نفسه مضطراً إلي مخاطبة كل قدرة معرفية علي حدا، موفراً لها الخبرات و الأنشطة التي تجعلها تكون خبراتها بما يتلاءم مع ما بها من ضعف.

ف نجد مثلاً أنه إذا أراد المدرس أن يدرس مفاهيم مثل المفهومين اللّاذين تحدثنا عنهما لفرد معاق عقلياً قد يجد المدرس أن عليه أن يحاول أن يغطي كل جوانب الخبرة عن طريق أنشطة مختلفة. فنجد أنه يجب عليه أن يجعل الطفل يتعرف علي الأشياء الخشنة فقط أولاً . فيجعله :

- يلمس الأشياء الخشنة بحيث يتعرف عليها و أن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الخشنة عن غيرها من الأشياء .

- يصنف الأشياء الخشنة مع بعضها البعض بحيث يتعرف علي المظاهر والسمات التي تميز هذه الأشياء الخشنة عن غيرها من الأشياء . فيجعله :

يختار الأشياء الخشنة من بين مجموعة من الأشياء .
يعمم الخبرة . فيجعله :

يذكر أسماء الأشياء الخشنة في البيئة المحيطة .

يتعرف علي الأشياء الناعمة فقط . فيجعله :

يلمس الأشياء الناعمة بحيث يتعرف عليها و أن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الناعمة عن غيرها من الأشياء .

يصنف الأشياء الناعمة مع بعضها البعض بحيث يتعرف علي المظاهر و السمات التي تميز هذه الأشياء الناعمة عن غيرها من الأشياء . فيجعله :

يختار الأشياء الناعمة من بين مجموعة من الأشياء .

يعمم الخبرة . فيجعله :

يذكر أسماء الأشياء الناعمة التي قد تتواجد في البيئة المحيطة.

يفرق بين المفهومين ، و يميز صفة التضاد بينهما . فيجعله :

يفرز الأشياء الناعمة من الأشياء الخشنة كل نوع منها في جانب .

مثال آخر : فإذا كان الهدف بعيد المدى الذي يريد المدرس تدريسه للطفل " أن يميز الألوان الأساسية من بين مجموعة الألوان " . و الأهداف الجزئية هي أن يتعرف علي اللون الأحمر ، يتعرف علي اللون الأزرق ، يتعرف علي اللون الأخضر . يمكن لأنشطة المدرس أن تكون كالآتي :

- ١ . أن يتعرف علي اللون الأحمر .
- ٢ . أن يسمي اللون الأحمر .
- ٣ . أن يختار اللون الأحمر من بين مجموعة من الألوان .
- ٤ . أن يتعرف علي اللون الأزرق .
- ٥ . أن يسمي اللون الأزرق .
- ٦ . أن يختار اللون الأزرق من بين مجموعة من الألوان .
- ٧ . أن يتعرف علي اللون الأخضر .
- ٨ . أن يسمي اللون الأخضر .
- ٩ . أن يختار اللون الأخضر من بين مجموعة من الألوان .
- ١٠ . أن يفرز مجموعة من المكعبات بالألوان الثلاثة ، كل لون بمفرده من بين مجموعة من المكعبات .

وتأتي أهمية الأنشطة التعليمية في أنها حلقة الوصل الرئيسية بين الواقع النظري لوضع البرامج و التدريس الفعلي لها و للخبرات و المهارات التي تمكن الطفل من إنجاز هذه البرامج . ويجب علي المدرس أن يعمل علي وضع الأنشطة أو الأهداف التعليمية في تسلسل و تناسق بسيط يراعي قدرات الطفل . كما يجب عليه أن يبتكر له الأنشطة بحيث تصبح أكثر مناسبة لقدرات كل طفل علي حدا ، و بحيث توصل له المعلومة كأفضل ما يكون . و تتوقف قدرة المدرس علي تصميم الأنشطة علي العديد من العوامل .

• صياغة الأهداف قريبة المدى (الجزئية) و الأنشطة التعليمية :

بعد تحديد الأهداف الجزئية و الأنشطة التعليمية التي ستستخدم في تعليم هذه الأهداف بعيدة المدى يجب صياغة هذه الأهداف الجزئية و الأنشطة التعليمية في صورة أهداف تعليمية مكتوبة. و يجب أن تكون هذه الأهداف التعليمية مكتوبة حتى يتمكن المدرس فيما بعد من الحكم علي النشاط هل تم تنفيذه بالشكل الذي كان يريده منذ البداية أم لا ؟ فتسجيل هذه الاهداف التعليمية وسيلة هامة لحفظ هذه الأهداف و تأمين لها من الضياع أو النسيان . فلن يتمكن المدرس من تذكر كل شئ بنفس الدقة . كما أن كتابة الهدف تعد ذات أهمية خاصة إذا كان المقيم ليس هو مدرس الفصل أو واضع النشاط (مشرف من الخارج) . ولقد تم الاصطلاح علي عدة مكونات للهدف التعليمي لا يعد الهدف دقيقا بشكل كبير إذا لم يشتمل عليها وهي أن يأتي بعدها مصدر الفعل غير مصرفا في أي زمن.

ويجب أن يكون الفعل أدائي و ليس عقليا . أي يمكن قياس مدي تحققه ظاهريا في حالة استخدام صيغة الأمر منه . فمثلا أفعال مثل : يدرك ، يعرف ، يفهم، يعي ، يكتسب. أفعال لا يصلح استخدامها لكتابة الأهداف التعليمية فعند التدريس لا يمكن للمدرس أن يستخدم أوامر مثل إدرك ، افهم ، اكتسب للتدريس للطفل . وبالمثل عند إجراء عملية التقييم لا يستطيع المدرس استخدام ألفاظ مثل هل فهمت ؟ هل أدركت ؟ هل اكتسبت ؟ لقياس مدي تحقيق الطفل للأهداف الموضوعة مسبقا . فأداء الطفل في هذه الحالة لن يعبر عما إذا كان الطفل قد فهم فعلا أو أدرك أو اكتسب الأهداف التعليمية .

فأفعال من نوعية الأفعال السابقة (الفهم ، الإدراك ، الاكتساب) أفعال عقلية يؤديها العقل و من ثم فهي غير ظاهرة الأداء كما أن نتائجها لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر عند أدائها و لكن يتم ملاحظتها بشكل غير مباشر عن طريق أفعال ظاهرة أخرى غير

مباشرة تحدث نتيجة لتحقيق هذه الأهداف العقلية . أي كنتيجة للفهم أو الإدراك أو الاكتساب . و لهذا فأهداف مثل هذه الأهداف العقلية بالرغم من أنها تعد الأهداف الفعلية لعملية التدريس حيث أن العقل هو المستهدف الأول من عملية التدريس إلا أنها لا يمكن أن تستخدم في صياغة الأهداف التعليمية نظرا لعدم قدرتنا علي استخدامها استخدام مباشر في عملية التدريس .

في حين أن أفعال مثل يصنف ، يرتب ، يختار ، يرسم ، يكون أفعال ظاهرة الأداء يمكن للمدرس استخدام فعل الأمر منها كأمر للتدريس أثناء التدريس للطفل مثل اختار ، رتب ، يرسم . كما أن نتيجة أداء هذه الأفعال ظاهرة أثناء إجراء عملية التقييم عند استخدام صيغة الأمر منها عند توجيه الأوامر للطفل أثناء إجراء عملية التقييم . عندما نقول للطفل إختار ، رتب ، يرسم فإذا فعل الطفل هذه الأفعال يكون قد أنجز بالفعل الأهداف الموضوعه و أدرك و فهم و إكتسب ما هو مطلوب منه . و العكس صحيح فإذا لم يؤد الأوامر الموجهة إليه يكون قد فشل في إنجاز ما هو مطلوب منه من أهداف . و من هنا نستنتج أن استخدام أفعال المجموعة الثانية (الأدائية الظاهرة الأثر) عند صياغة الأهداف التعليمية أوقع من استخدام نوعية الأفعال الأولى (العقلية) لما تتمتع به الفئة الثانية من الأهداف من أداء ظاهر و إمكانية للرصد المباشر عند الأداء .

• ظروف و أدوات النشاط المستخدم لتحقيق الهدف :

وتشتمل الظروف و الأدوات علي كل ما يمكن أن يستخدم أو يؤثر في أو يحدد شكل أداء الطفل للنشاط الموضوع من المدرس لتحقيق الهدف . فمثلا هدف مثل " أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية". تكون الأدوات هنا هي المكعبات الخمسة. في حين تكون الطريقة الرأسية للترتيب ظرف من ظروف نجاح الاختبار .

وبذلك تشتمل الأدوات علي كل ما يمكن أن يستخدمه الطفل أثناء أداء الهدف من أوراق. أقلام . مكعبات . أطواق . أزرار . ألوان. خامات من البيئة . في حين تشتمل الظروف علي كل ما يتحكم أو يؤثر في طريقة أداء الطفل للنشاط . فطريقة جلوس الطفل أثناء أداء النشاط فقد تؤثر بشكل كبير علي أداء الطفل للهدف فقد يكون أداء الطفل للمهمة من وضع الوقوف أسهل من أداء المهمة إذا أداها الطفل جالسا كما أن بعض المهام أو الأنشطة لا يتحقق فيها الهدف إلا و الطفل راقدًا أو مستلقيا علي أحد الجانبين .

كما أن وضع الطفل بالنسبة للأدوات أمامها أو خلفها ، وضع الأدوات بالنسبة للطفل أمامه أو خلفه أو علي جانبه و إلي أي مدي تبعد عنه تأثر أيضا في مدي تحقق الهدف و مدي تحقق التأثير و النتيجة المرغوبة منه . كما أن طريقة إمساك أو استخدام الطفل لهذه الأدوات قابضا أو دافعا أو ممسكا بالسبابة و الإبهام مثلا تأثر أيضا بشكل كبير في تحقيق الهدف و النتيجة المرغوبة منه . كما أن طريقة و إيقاع أداء الطفل للمهام المطلوبة بسرعة أو بإيقاع بطيء قد يكون له دور كبير في تحقيق الهدف . كما أن كل ما تشتمل عليه البيئة المحيطة من ظروف أخرى يمكن أن تؤثر في أداء الطفل للنشاط من إضاءة أو ملمس للأشياء أو ترتيب للأدوات أثناء أداء النشاط أو أرضية المكان رملية أو صلبة مغطاة أم مكشوفة تأثر بالمثل في مدي تحقق الهدف و إلي أي مدي . ليس هذا فقط فطريقة و صيغة إلقاء المدرس للأوامر علي الطفل للحصول علي نتيجة معينة تعد من الظروف المؤثرة في الهدف و التي قد تأثر بشكل كبير علي طريقة أداء الطفل له . فمثلا قد يكون من الصعب علي الطفل أن يوجه إليه المدرس الأمر في الصيغة التالية " ركب المكعبات دي رأسيا " في حين أن ما قد يستخدمه المدرس فعليا في التدريس صيغة مثل " حط المكعبات دي فوق بعض " و أعتقد أن الفرق في التدريس باستخدام الصيغتين وما قد يحدثه من

أثر لدي الطفل واضح لا يحتاج منا إلي توضيح خاصة إذا ما استخدم المدرس الصيغة الثانية في التدريس ، و استخدم شخص آخر الصيغة الأولى في التقييم وما قد يحدثه ذلك من ارتباك للطفل . و ما قد يأتي به من نتائج عكسية علي أداء المهمة المطلوبة من الطفل .

و من المهم هنا أن نذكر أن تضمين الأدوات و الظروف كما تحدث فعلياً أو كما يرغب المدرس في أن تحدث فعلياً كتابة أثناء صياغة الهدف حتى يتحقق الهدف بشكل دقيق لما رسمه المدرس فعلياً عند صياغة الهدف منذ البداية و حتى لا نربك الطفل أثناء التقييم النهائي للهدف بظروف مخالفة لما اعتاد عليه أثناء التدريب خاصة إذا ما كان المقيم شخص آخر غير المدرس أو واضع الهدف . لذلك فقد يكون من الأوقع أن يكتب المدرس في صياغة الهدف أن (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية عندما يقول له المدرس " حط المكعبات دي فوق بعض ") عن أن يكتب المدرس (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية عندما يقول له المدرس " ركب المكعبات رأسياً ") أو أن يترك الهدف تماماً دون تحديد صيغة إلقاء الأمر (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية) تاركاً صيغة توجيه السؤال للمقيم فيما بعد بما قد يخالف ما يستخدمه يومياً أثناء تدريب الطفل .

- الاستقلالية :

وتعبر الاستقلالية عن مدي أداء الطفل للمهمة المنوط بها بدون الاعتماد علي مساعدات خارجية . فعندما يؤدي الطفل المهمة كاملة بدون تقديم المحيطين به له أي نوع من أنواع المساعدة مساعدة يعد الطفل قد أدى المهمة باستقلالية كاملة . في حين يعتبر تقديم المحيطين بالطفل أي نوع من أنواع المساعدة للطفل بأي مستوي من المستويات (كما سنذكر تفصيلاً فيما بعد . بدنية كلية ، بدنية جزئية، بدنية باللمس ، لفظية) كسراً لاستقلالية الطفل الكاملة في أداء المهمة.

ويجب ذكر مستوي المساعدة المقدم للطفل كتابة أثناء صياغة الهدف . و يصح إستخدام أي مستوي من مستويات المساعدة السابق الحديث عنها لفظية ، بدنية باللمس ، بدنية جزئية في حين لا يصح إستخدام مستوي المساعدة البدنية الكلية حيث يؤدي يعتبر المدرس هو المؤدي الفعلي للنشاط في هذه الحالة (حيث يكون المدرس متحكما تحكما كاملا في أعضاء جسم الطفل ، ممسكا بكل أجزاء الجسم المشتركة في النشاط أو بمعنى آخر حاضنا لها) . و من هنا فلا يصح إستخدام هذا المستوي من المساعدة (المساعدة البدنية الكلية) لان المدرس يعتبر هو المؤدي الحقيقي للمهمة و أن الطفل لم يتعلم شئ حقيقيا . في حين جاز إستخدام مستويات المساعدة الأخرى (لفظية، بدنية باللمس ، بدنية جزئية) بالرغم من أنه ينصح بشكل كبير باختيار الأداء بإستقلالية كاملة عند إختيار المهام للطفل لرغبة المدرس في بعض الأحيان وخاصة مع درجات الإعاقة الشديدة في تجربة الطفل لخبرة معينة و عدم حرمانه من الإحساس بهذه الخبرة بالرغم من عدم قدرته علي أداءها مستقلا و حاجته لتقديم مستوي معين من مستويات المساعدة للطفل أثناء أداء هذه المهمة . هذا و يجب عدم الجنوح إلي تقديم مستويات المساعدة عند صياغة الأهداف التعليمية بكثرة إلا عند التأكد بشكل كبير من صعوبة أداء الطفل للمهمة مستقلا بشكل كبير و إختيار مستوي الأداء المستقل بالرغم مما قد يستغرقه من وقت طويل عند تعليم الطفل أثناء تطبيق البرنامج .

• وضع معيار للنجاح :

ومن المهم أيضا أن نضع محكا أو معيارا للنجاح . بمعنى آخر نسبة للنجاح إذا وصل إليها الطفل خلال أدائه للهدف يكون قد حقق الهدف فليس ضروريا كما أنه ليس واقيا خاصة بعد أن تعرفنا علي سمات وخصائص الطفل المعاق أن أطلبه بأداء المهمة بنسبة نجاح ١٠٠ % و هو ما قد يعجز عنه الفرد العادي و أيضا إذا أخذنا في

الاعتبار مراعاة الفروق الفردية بين الأسوياء فما بالننا بها بين المعاقين لذلك يجب علي المدرس وضع فرصة للخطأ إدراكا منه لظاهرة الفروق الفردية و تحسبا لأي طارئ قد يؤثر علي أداء الطفل أثناء إجراء عملية التقييم لكي لا نظلم الطفل . لذلك يجب للمدرس أن يصوغ الهدف واضعا في إعتباره أداء الطفل للهدف بنسبة نجاح قد تقل عن ال ١٠٠ % . و يمكنه تحديد ذلك توقعاً بناء علي تقديره لمستوي الطفل و تقديره لمستوي صعوبة الهدف .

و يتكون معيار النجاح من نسبة المحاولات الصحيحة المتوقعة بالنسبة لعدد المحاولات الإجمالية . فمثلا عندما نقول " أن يركب الطفل ثلاثة مكعبات بطريقة رأسية بنسبة نجاح ٧٥ % من رابع محاولة " فالمطلوب من الطفل هنا أن يركب الثلاثة مكعبات ثلاثة مرات صحيحة من إجمالي عدد المحاولات و هو ٤ محاولات و بوجود محاول خاطئة . حيث تمثل هنا المحاولة الواحدة بالنسبة للأربعة محاولات ٢٥ % من إجمالي عدد المحاولات . و بذلك تمثل الثلاثة محاولات الصحيحة ٧٥ % من إجمالي عدد المحاولات كل محاولة تمثل ٢٥ % $\times$ ٣ محاولات ليكون إجمالي عدد المحاولات الصحيحة ٧٥ % في حين تمثل المحاولة الخاطئة الباقية ال ٢٥ % الباقية .

هذا و من المهم أن نذكر أنه في كل الحالات و بالرغم من وضع نسب نجاح قد تكون أقل من نسبة الإجابة الكاملة أثناء تدريس الهدف إلا أنه يجب أن نصل بأداء الطفل للنشاط إلي نسبة الإجابة الكاملة بعد إنتهاء تقييم الهدف و ذلك عن طريق تعميم المهارات كما سنتعلم فيما بعد .

• مدي زمني لتحقيق الهدف :

حيث أنه من المهم حكم مدة التدريس بفترة زمنية محددة للتدريس و عدم ترك الوقت يتسرب دون ضابط بما يهدر وقت الطفل و

المدرس في التدريس لمهارات يجب أن تستغرق وقت أقل في التدريس و تدريسها في وقت أطول . أو في تدريس مهارات مهمة تحتاج منا إلي وقت و تدريسها في فترات زمنية قصيرة بما يؤدي لعدم أداء الطفل لها بالمستوي المطلوب .

• التنفيذ الفعلي للبرامج مع الطفل :

وفي هذه المرحلة يبدأ المدرس في التنفيذ الفعلي لما اتخذه من سياسات . و بالطبع تختلف طرق التدريس للأفراد المعاقين اختلافا كبيرا و جزئيا عن طرق التدريس المستخدمة مع الأفراد الأسوياء . مما دعانا لإفراد فصل كامل مخصص لبعض الطرق و أساليب التعامل التي يمكن أن يتبعها المدرس مع الأطفال المعاقين داخل الفصل ، و التي يمكن أن تأتي بالنتائج التي يريها المدرس من عملية التدريس .

• التقييم البيئي :

ولكن ماذا يحدث إذا قطع الطفل وقتا طويلا من الوقت المقرر للانتهاء من تدريس الهدف دون تحقيق الطفل لإنجاز ملحوظ ؟ أو فهل يستمر المدرس في عملية التدريس مصمما علي إنجازه مهما كلفه ذلك من وقت ؟. ومن ناحية أخرى ماذا يحدث إذا شعر المدرس بإنهاء الطفل لأداء الهدف بالشكل المطلوب قبل انتهاء المدة المقررة لأداء الهدف؟ فهل يستمر في التدريس مهذرا وقت الطفل بالرغم من تأكده من إجادة الطفل للهدف بالشكل المطلوب؟

هنا نتوقف عند عملية مهمة و هي عملية التقييم البيئي . وهي عملية تختلف عن عملية التقييم المبدئي أو النهائي . فعند إجراء عملية التقييم المبدئي أو التقييم النهائي يجري المدرس عملية التقييم بنسبة معينة من التوقع لإمكانية أداء الطفل للمهارات محل التقييم أو عدم الأداء . في حين أن عملية التقييم البيئي لا تكون بهذا الوضوح حيث يهملها أكثر المدرسين (خاصة المدرسين الجدد ، أو ذوي الخبرة المحدودة في هذا المجال) فعملية التقييم البيئي و إن كان مدرس التربية

الخاصة ذو الخبرة يؤديها بشكل لا واعي بشكل كبير من خلال الحس أو الخبرة إلا أن المدرس المستجد في مجال التربية الخاصة قد يصيبه الارتباك و لا يستطيع تقدير سبب عدم أداء الطفل و في بعض الأحيان لا يدرك أنه عليه التوقف لتقدير الموقف و إعادة النظر مرة أخرى لتحديد مدى إمكانية الاستمرار في التدريس بنفس الأسلوب أو تغيير الطريقة المتبعة و استخدام المتاح من البدائل لتصبح طريقة التدريس أكثر ملائمة للطفل حتى يتمكن من إحراز المستوي المرجو من التقدم مع الطفل .

وتتم عملية التقييم البيئي بشكل رسمي من خلال استمارات تقيس مدى تقدم الطفل في أداء البرنامج بمرور الوقت أو بصورة غير رسمية من خلال تقييم المدرس لأداء الطفل للأهداف غير رسمياً أثناء تطبيق البرنامج من خلال الملاحظة المباشرة .

ولكن نعود للسؤال السابق . ماذا يحدث إذا شعر المدرس بعدم تحقيق الطفل للتقدم المتوقع علي مدار الفترة الزمنية المقررة للبرنامج؟ هنا يجب علي المدرس أن يتوقف لتقدير الموقف و اتخاذ الإجراءات اللازمة من إجراء تعديلات علي الهدف أو تغييره إذا لزم الأمر حيث سيكون قد وقف علي قدرات الطفل الفعلية ، كما سيكون قد تكونت لديه حين إذ رؤية أكثر واقعية لقدرات الطفل . كما يجب عليه إجراء عملية التقييم النهائي في حالة شعوره بإنهاء الهدف بشكل مناسب .

● التقييم النهائي :

بعد إتمام المدرس لعملية التدريس و تأكده من إتمام عملية التدريس. يبدأ المدرس في إجراء عملية تقييم نهائية للتأكد بشكل نهائي من إتمام الطفل لاكتساب المهارات التي خطط لإكسابه إياها منذ البداية. و تتم عملية التقييم النهائية بأداء المهمة بشكل كامل عدة مرات و بالعديد من الطرق و في مختلف الظروف .

- تصميم الأنشطة التعليمية :

مما لا شك فيه أن تصميم الأنشطة يعتبر من أهم الخطوات التعليمية . وبالرغم من أهمية خطوات فنية أخرى ظاهرة مثل التقييم ، وضع البرامج ، تنفيذ البرامج . إلا أن عملية تصميم الأنشطة تكتسب أهمية خاصة حيث تعتبر حلقة الوصل الأساسية أو نقطة الانتقال الحقيقية ما بين تخطيط البرامج و تنفيذها . وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بترجمة برامجه و أهدافه التعليمية التي اختارها كأهداف للتدريس يرغب في تعليم الطفل إياها إلى إجراءات واقعية وأهداف جزئية أصغر يمكن للطفل ان يؤديها و تؤدي به في النهاية إلى اكتساب المهارات التي كان يهدف إلي إكسابه إياها من البداية بما يعمل علي إتمام عملية التعلم .

كما تكتسب عملية تصميم الأنشطة أهمية خاصة حيث يتضح من خلالها أسلوب المدرس، و مدي كفاءته في التدريس ومدي قدرته على الابتكار و التجديد و مدي براعته في ترجمة برامجه و أفكاره إلى إجراءات واقعية مترابطة متسلسلة و متكاملة تبدأ بناء على فكر و وجهة نظر وتسير بناء على رؤية معينة وتنتهي بالنجاح في إنجاز ما وضعت من اجله من أهداف . و تزداد مهارة المدرس علي اختيار و ابتكار الأنشطة الأكثر ملائمة لكل حالة بمرور الوقت و بتوافر عنصر الخبرة و تتوقف بشكل كبير على درجة تدريب المدرس أو مصمم النشاط، بالإضافة إلى القدرات العقلية الخاصة التي قد تتوافر لديه من قدره على التحليل و التسلسل و الابتكار .

وللأمانة فليس هناك خطوات محددة يمكن سردها يتمكن المدرس في حال اتباعها حرفيا للتمكن من ابتكار نشاط قوي و فعال يضمن إكساب الطفل للمهارة موضوع التدريس . و إنما هناك خطوات منطقية يمكن اتباعها تساهم بشكل كبير في ابتكار لنشاط فعال منها :

- تكوين فكره عامه عن قدرات الطفل :

وتتم هذه الخطوة بشكل عام من خلال معايشة الطفل و التعرف على إمكانياته و طبيعة أعاقته ودرجتها. و تشكل هذه الخطوة بالرغم من أنها غير رسمية أهمية خاصة حيث أنه يمكن أن تتحكم بشكل كبير في شكل و طريقة صياغة عناصر النشاط من البداية و حتى النهاية ، من حيث درجة البساطة أو الصعوبة ،محددات أداء الطفل للنشاط من حيث شكل و أسلوب أداء الطفل للنشاط ، طريقة إحكام المدرس للظروف حول المهارة التي يرغب المدرس في تنميتها لدي الطفل .

فمعرفة المدرس لنوع الإعاقة العقلية و درجتها ومصاحبة إعاقات جسميه أو حركيه أو حسية (السمعية أو البصرية) ومدي درجتها (بسيطة أو متوسطة أو شديدة) و أيضا السمات الشخصية والنفسية و الاجتماعية للطفل (هل هو منعزل بحيث يؤدي هذا النشاط أم انه منطو) وجود مشكلات سلوكية أو تدميرية (إيذاء للذات أو للآخرين) تحدد بشكل كبير مكونات النشاط المقترح من المدرس للتدخل و التعامل مع مشكلة الطفل . حيث تكون معلومات من هذا النوع لدي المدرس درجه كافييه من التوقع لمدي إمكانية أداء الطفل لبعض المهام أو الأفعال التي يمكن ان يتم إسنادها للطفل فيما بعد ، وتوقع لشكل أداء الطفل لهذه المهام .

فما هي درجة إعاقة الطفل و ما هو مستوي إعاقته بسيطة أو متوسطة أم شديدة. و بذلك هل يجب و ضع ظروف اكثر صعوبة و إحكاما حول المهارة أم أنه من الأفضل وضع ظروف اكثر بساطه و مرونة . فمثلا هل سيتمكن من التركيز لمدة معينه (دقيقتين ، ٣ ، ٥ ، ١٠) دقائق أثناء هذه المهام . هل ستؤهله قدراته الحركية من استخدام أداه معينه مطلوب استخدامها للإنجاز النشاط ، فهل سيتمكن مثلا من القبض على عصي أم أن لديه أعاقه حركيه في يده هل لديه القدرة على الإمساك بالأشياء المستديرة مثلا (بلي ، حصى) أو أي مواد يمكن أن تستخدم في النشاط فلا يمكن مثلا أن أضع نشاطا لتعليم الألوان مثل أن

يفرز الطفل حبات مكرونة ملونه باللونين الأحمر و الأزرق لتعليم الألوان لتعليم الألوان الأحمر و الأزرق لطفل لديه أعاقه في يده ولا يتمكن من القبض بالسبابة و الإبهام .

ولا تفيدنا هذه الفكرة العامة في الحكم على مستوي أداء الطفل الحركي و الحسي و إنما تفيدنا أيضا في التحكم في ظروف النشاط و كيفية أدائه حيث يمكن أن تؤثر في مدي ملاءمة النشاط لقدرات الطفل النفسية و الاجتماعية و مدي قدرته على القيام بالنشاط في ضوء مثل هذه المحددات الاجتماعية و النفسية . فليس من المنطقي أن أضع نشاط يتم التدريس فيه لطفلين أحدهما منعزل . أو أن أحدهما يعاني من مشكلات سلوكية قد تؤذي الطفل الآخر . و بذلك هل يجب اتخاذ احتياطات خاصة أثناء أداء النشاط خوفا من أن يؤدي الطفل نفسه أم أن الإشراف عليه أثناء الأداء يمكن أن يكون طبيعيا فيمكن تركه ليؤدي النشاط بدون رقابه صارمة . هل يجب استخدام أدوات غير مدببة أثناء أداء النشاط طبقا لهذه المعلومات . وغير ذلك من المحددات التي تحكم في شكل و تصميم النشاط كما سنعرف فيما بعد .

و يتم التعرف على قدرات الطفل كما ذكرنا من خلال معايشة الطفل والقيام بعملية ملاحظة شخصيه غير رسميه لقدراته و إمكاناته و سماته الشخصية ، او من خلال تطبيق المقاييس الرسمية أو القوائم المقننة على الطفل في المجالات المختلفة و الوقوف على القدرات و الإمكانيات الفعلية للطفل بالطرق التي تحدثنا عنها .

● تحديد المهارة المراد تعليمها أو تنميتها :

وتتشابه هذه الخطوة مع الخطوة السابقة إلا انه في حين تتم الخطوة السابقة بشكل عام و بصورة غير رسمية ليتم التعرف علي قدرات الطفل . تتم هذه الخطوة في شكل أكثر تحديدا ، و في مجال واحد ، وبصورة أكثر رسمية بالطرق التي تحدثنا عنها لاختيار البرامج للوقوف علي المهارة المحددة التي سوف يتعامل معها المدرس . و قد

تكون المهارة التي اختارها المدرس من المهارات التي لا يؤديها الطفل إطلاقاً و يرغب المدرس في إكساب الطفل إيها . أو من المهارات التي يؤديها الطفل و لكن بشكل قاصر و يرغب المدرس في تنمية أوجه القصور في أداء هذه المهارة للوصول بها إلى درجة الإتقان الكامل. و يجب أن يراعي المدرس اختيار المهارة بمراعاة الخلفية العامة التي كونها عن قدرات الطفل و السابق الحديث عنها في الفقرة السابقة لكي يتمكن من اختيار المهارة أو درجة المهارة الأكثر ملائمة لقدرات الطفل .

• تحديد إجراءات مرتبطة بالمهارة (تستخدم فيها المهارة) :

يتم في هذه المرحلة تحديد شكل الصيغة الفعلية (الأفعال) أو طريقة الأداء لما سيقوم الطفل بفعله أثناء النشاط . فمثلاً أن يُركب ، أن يمشي ، أن يفرز ، أن يرسم ، أن يملا ، أن يعبى ، أن يضيف ، ... و غيرها من الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل أثناء توقيت النشاط . و يتم اختيار الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل بحيث يختار المدرس أفعالاً ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارة (عقلية ، إدراكية ، حسية ، حركية) التي يريد إكسابها للطفل . أي أن يختار المدرس أفعالاً يستخدم الطفل عند أدائها المهارة (المطلوب أن يعلمها له المدرس) بشكل مكثف . و غالباً ما يقترن الفعل بالظروف الأداء التي تلائم المهارة .
فنجد مثلاً أن :

- أن تنمية المهارات العقلية (التذكر ، التصنيف ، التسلسل) لا يمكن أن يتم تنميتها بشكل مباشر و لكن يمكن أن يتم من خلال أفعال يمكن أن يؤديها الطفل مثل التسمية، الرسم ، الفرز ، الترتيب ، و هكذا .

- إن مهارة مثل مهارة السمع : لا يمكن تنميتها إلا باستخدام مكثف لهذه الحاسة و علي درجات و أداء الطفل لفعل آخر عند سماع الصوت ليتأكد المدرس من سماع الطفل للصوت فعلاً .

- أن مهارة مثل مهارة الاتزان : لا يمكن أن يتم تنميتها بدون الأداء باعتدال و وضع الرأس ، النظر ، الأرجل ، ضبط أوضاع الجسم المشي باعتدال (علي شئ عريض مبدئياً ، ثم شئ أقل سمكا ، و هكذا)
- أن مهارة مثل مهارة التركيز : لا يمكن تنميتها إلا باستمرار الأداء العمل (أي عمل تركيب، رسم ، تلوين ، لضم) بمرور الوقت .
- نشاط لتنمية الذاكرة : لا يتم إنجازه بشكل مناسب إلا بإعادة أداء الأفعال (إعادة رسم ، إكمال ، اكتشاف ، تسمية ، و غيرها من الأفعال) و علي فترات زمنية متباعدة .
- ويتحدد صيغة الفعل (شكل الأداء الفعلي) بشكل كبير على نوع المهارة . فهناك مهارات يمكن تحقيقها بصوره مباشرة عن طريق أداء الطفل المباشر لها . في حين توجد أهداف قد لا تتمكن من تدريسها بالشكل المباشر أو بنفس الصيغة الفعلية التي وردت في الهدف العام او البرنامج .
- ففي بعض الحالات يمكننا أن نستخدم الفعل الوارد في صياغة الهدف مباشرة مثل الهدف التالي . ان يعد الطفل من ١:٣ . يصعب استخدام أي صيغه فعلية غير(العد) بشكله المعروف لتحقيق الهدف النهائي وهو ان يعد من ١:٣ . هدف مثل . ان يمشي الطفل ٤ خطوات بمساعدة بدنيه جزئية . لا يمكن تدريس المشي من خلال أفعال أخرى غير المشي. في حين يجب علي المدرس في حالات أخرى أن يستخدم أفعال تخالف الفعل المستخدم في صياغة الهدف خاصة عند ارتباط الهدف بمهارة عقلية حيث تتجه الأمور إلي عدم قدرة المدرس علي ملاحظة الأداء العقلي لهذه المهارات و إنما يتمكن المدرس فقط من ملاحظة نتائج تطور هذه المهارات العقلية .

الهدف العام : زيادة مدة التركيز الطفل الى ٥ دقائق .

النشاط : ولإنجاز برامج من هذا النوع يتم صياغة أنشطه بأفعال مخالفه للفعل المستخدم . فلا يمكن ان استخدم الصيغة الفعلية (ركز) كصيغه للأمر أثناء التدريس للطفل في حين يمكن الوصول لهذه الصيغة الفعلية من خلال أداء أفعال أخرى . فمثلا ان يملأ زجاجة ذات فتحه ضيقه بالحبوب ، وبزيادة فترة استغراق الطفل في الأداء المتواصل لعملية المليء حتى تصل إلى الزمن المطلوب يكون المدرس قد توصل إلي النتيجة المطلوبة . أو مثلا لضم مجموعه من الخرز في خيط بدون توقف لمدته محددة . وبذلك يأتي علي المدرس وقت يستخدم فيه صيغ فعليه أو مجموعه من الصيغ الفعلية المتسلسلة التي قد تخالف الفعل المستخدم في الهدف العام حيث لا يمكن تدريسه بشكله المباشر ولكن تستخدم أفعال أخرى تؤدي بتحقيقها في النهاية إلى أدائه نتيجة لعدم التمكن من تدريسه بشكل مباشر .

مثال آخر :

الهدف العام : زيادة نسبة تنمية الذاكرة البصرية .

النشاط : عرض أشكال و رسومات مرسومة على كروت ثم عرض نفس الأشكال ناقصة بعض الأجزاء و تطلب من الطفل إكمال رسم الأجزاء الناقصة في الرسومات المعروضة عليه . وهنا نستخدم الرسم لتنمية الذاكرة البصرية فلا يمكن تنمية الذاكرة البصرية بشكل مباشر . أو عرض أثاث الحجرة على الطفل بشكل معين ثم إخراج الطفل من الحجرة و إجراء بعض التغيرات على الأثاث و إدخال الطفل مره أخرى لاكتشاف هذه التغيرات .

• تحديد الأدوات المستخدمة في النشاط والظروف التي تحكم الأداء:

ويتم في هذه المرحلة تحديد الأدوات التي قد تستخدم أثناء أداء النشاط . ففي برنامج لزيادة فترة التركيز لدي طفل اختار المدرس

(فعلاً) مثل ان (يملاً) الطفل زجاجة بالحبوب . يمكننا أن نعتبر هنا الزجاجة و الحبوب أدوات للنشاط . في حين إنني اذا قلت " ان يستمر الطفل في مليء زجاجة بالحبوب لمدة ثلاثة دقائق دون توقف " يعتبر استمرار الفترة الزمنية لأداء النشاط لمدة ثلاث دقائق و بدون توقف ظرفاً من ظروف الأداء التي لا يكتمل الهدف إلا باكتمالها .

وهناك معايير كثيرة تتحكم في اختيار المدرس للأدوات و منها :

١- الإمكانيات :

وليس ضروريا أن يستخدم المدرس أدوات مكلفة لإنجاز الهدف. إذ انه يمكن أن يستخدم أشياء بسيطة متاحة قد تؤدي نفس النتائج . هذا بالرغم من اعترافنا بإمكانيات بعض الأدوات ذات الجودة و التقنية العالية وقدرتها على تحقيق نتائج افضل .

٢- الأمان :

وهو عامل حيوي يحدد بشكل كبير إمكانية استخدام الأداة من عدمه . ويرتبط عنصر الأمان بشكل و مكونات الأداة و طريقة استخدامها . فلا يجب أن تكون الأداة مدببة أو صغيرة أكثر من اللازم مثلاً ، أو أن تكون خشنة أكثر من اللازم ، أو ذات أضواء شديدة ، أو ذات ألوان ضارة . ففي النشاط السابق ذكره قد يستخدم مدرس من المدرسين (بلي) مثلاً بدلاً من استخدام الحبوب . مما قد يمثل خطراً كبيراً في حالة بلع الطفل للأداة المستخدمة أثناء أداء النشاط .

٣- الفاعلية :

وترتبط الفاعلية بمدى كفاءة الأدوات في تحقيق الهدف عند استخدام الطفل لها أثناء أداء النشاط و قدرتها على إظهار رد الفعل المطلوب الذي كان المدرس يتوقعه من الطفل عند تصميم النشاط .

٤- أن تكون الأداة مناسبة :

حيث يجب أن تخدم الأداة الهدف الموضوع لتحقيقه في المقام الأول ولا تبتعد عنه كثيراً . فالعديد من الأدوات يمكن استخدامها بأكثر

من طريق لتحقيق أكثر من هدف في نفس الوقت . إلا أنه في حالة عدم تحكم المدرس في الظروف المصاحبة لاستخدام الأداة من الممكن أن تصبح الأداة غير مناسبة للهدف الموضوعة لتحقيقه أثناء صياغة النشاط . ففي المثال السابق الخاص بتعبئة الحبوب نجد أنه في حين قد يستخدم مدرس نوع واحد من الحبوب (لون واحد ، حجم واحد) للتعبئة قد يستخدم مدرس آخر خليطاً من الحبوب مما قد يتواجد لديه في الفصل (ألوان متعددة ، أحجام متعددة) مما قد يسبب تشتيتاً للطفل أثناء أداء النشاط . في حين يمكن للمدرس استخدام هذه الحبوب مختلفة الأحجام أو الألوان في وقت آخر لتدريس مهارة أخرى مثل الألوان أو الأحجام . و بذلك يكون اختيار المدرس غير المناسب للأداة قد تسبب في أن تصبح الوسيلة عنصر تشتيت للطفل و ليس وسيلة إيضاح .

هذا بالرغم من أن إمكانية استخدام الوسيلة بأكثر من شكل لتحقيق أكثر من هدف ليس عيباً في حد ذاته و إنما يصبح عيباً في حالة عدم تحكم المدرس في سير هذه الظروف وتأثيرها على الهدف الأساسي الذي اختاره . حيث يمكن للمدرس استخدام الاختلاف في أحجام الحبوب لتنمية مهارة مثل مهارة القبض باستخدام إصبعي السبابة و الإبهام . أو لتعريف الطفل علي نوع معين من الحبوب عند فرز الطفل لنوعين من الحبوب ووضع الحبوب متشابهة الألوان في زجاجه مختلفة أثناء الفرز مع تسمية اسم نوع الحبوب أثناء وضعها داخل الزجاج . إلا انه يجب علي المدرس أن يعمل علي التأكد من حياد الأداة بالنسبة لكافة العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر علي جودة الأداة و كفاءتها في تحقيق الهدف الحالي .

٥- أن تراعي قدرات الطفل وسنه ودرجة إعاقته :

فمثلاً لا يجب ان استخدم أداة يتطلب استخدامها أداء حركيا من اليد في حين توجد أعاقه حركيه في اليد لدي الطفل . فمن المهم أن تراعي الأداة قدرات الطفل ودرجة إعاقته فلا يجب ان أعطي الطفل

أداة يتطلب استخدامها قدرات عقلية عليا مما يؤدي إلي عدم استطاعة الطفل استخدامها مما قد يسبب له إحباطا . كما يجب أن تكون الأداة مناسبة لعمر الطفل فلا تكون جادة أكثر من اللازم بالنسبة للأطفال أو طفولية أكثر من اللازم بالنسبة للبالغين . فأعطي مثلا طفلا صغيرا كروتا صماء باللون الأبيض و الأسود في حين أعطى معاقا بالغا على درجه من الوعي أشياء زاهية الألوان مبهرجة بدون داعي.

٦- أن تكون جذابة :

كلما كانت الأداة في حد ذاتها دافعا للطفل لاستخدامها كلما كانت أداة أكثر نجاحا. حيث يسهم ذلك بشكل كبير علي تحفيز الطفل علي العمل والإنجاز وتحقيق المطلوب مع توفير كبير في جهد المدرس . و كلما تمكن المدرس من اختيار الأداة الأكثر جاذبية ومناسبة للطفل عند بداية التدريس كلما وفر على نفسه مجهودا زائدا قد يهدره بعد ذلك أثناء عملية التدريس في دفع الطفل لأداء النشاط . فكلما كانت الأداة جذابة كلما رغب الطفل من تلقاء نفسه في أداء النشاط .

● ظروف أداء النشاط :

وقد ذكرنا في المثال السابق ان الاستمرار في مليء زجاجة بالحبوب لمدة ثلاث دقائق يعتبر ظرفا من ظروف أداء النشاط لا يتحقق الهدف إلا باكتماله . و يعتبر تحديد ظروف أداء النشاط أحد العوامل المؤثرة بشكل كبير في تحقيق النشاط لهدفه . إلا أنه هناك العديد من المحاذير التي يجب مراعاتها عند وضع ، صياغة و تطبيق النشاط منها.

عند تحديد الظروف :

يتم من خلال ضبط ظروف النشاط تحديد الإطار العام الذي يؤدي فيه النشاط. حيث من خلال ضبط ظروف النشاط تحديد شكل و طبيعة و أهداف هذا النشاط . فيمكننا مثلا التحكم في الجانب المهارى

وتقنين كم الجرات بما يحدد درجة إجادة الطفل للمهارة التي نستهدفها من النشاط .

ويختلف التحكم في هذه الظروف باختلاف إجادة الطفل المهارة من عدمه . حيث يجب أن يتدرج المدرس في التحكم بمستوي دقة الظروف و صعوبتها فيتدرج بوضع ظروف أقل شدة في حالة إجادة الطفل للمهارة إجادة بسيطة أو عدم أجادته لها من الأساس و حتى وضع الطفل تحت ظروف أكثر دقة و أكثر تركيزا " بحيث يصل الطفل لمستوي إجادة عال من المهارة " بارتفاع مستوي الطفل . فمثلا في النشاط السابق إذا كان الطفل لا يركز تماما أو انه يؤدي النشاط لمرة واحدة ثم يبدا في عدم التركيز فقد تكون الظروف الأولى المقترحة لحاله مثل حالة هذا الطفل (ان يؤدي النشاط لمرات و ليس لفترات زمنية) مثلا ان يضع الحبوب داخل الزجاجاة لمرة ثم لمرتين متتاليتين ثم ثلاث مرات و هكذا ١٠ مرات او ٢٠ مره . ثم أبدا في الانتقال من الأداء عن طريق عدة مرات إلى الأداء مع الاستغراق في الأداء مع مرور الزمن بدون وجود فواصل في الأداء الزمني، فتكون ظروف النشاط مثلا ان يستمر في وضع الحبوب داخل زجاجه لمدة دقيقه ، اثنان ، ثلاثة ، خمسة دقائق متتالية .

ومن هنا نري كيف ان ظروف النشاط ترتبط بشكل كبير بدرجة إجادة الطفل للمهارة وكيف أنها يجب ان تراعي قدرات الطفل ومستواه الحالي ودرجة عدم أجادته للمهارة وكيف أنها يمكن ان تتدرج معه من درجة عدم الاجاده أساسا الي ان تصل به الي نسبه عاليه من الأداء . وهو ما يتضح من خلال المثال السابق وما يمكن لنا ان نتخيله من كم الأطفال الذين يمكن أن تتراوح أعدادهم تحت كل درجة من درجات إجادة المهارة بدأ من عدم إجادة المهارة تماما ثم التدرج بزيادة أداء المهمة لعدد من المرات و حتي الاستغراق بمرور المعدل الزمني ثم الزيادة في هذا المعدل حتى نصل به الي الدرجة التي نريدها . و

نريد هنا ان نركز مرة أخرى على نجاح المدرس او مصمم النشاط في ضبط لظروف أداء النشاط تمثل بشكل كبير نجاحه في تحديد جرعات التدريب المطلوبة لحالة الطفل التي تحدثنا عنها مما يجعل نجاحه في ضبط هذه الظروف طبقا لمتطلبات وقدرات الطفل إنجازا للنشاط ككل وعاملا رئيسيا في تحقيق النشاط للهدف الموضوع من اجله .

- صياغة الظروف :

ويجب ان يكون المدرس حريصا في ضبط ظروف الاختبار وعند تسجيل و صياغة الظروف حيث ان الاختلال في أحكام هذه الظروف للتركيز على المهارة المطلوبة قد يؤدي الي نتائج أخرى لا يقصدها المدرس او واضع النشاط . فمثلا في النشاط السابق قد يؤدي عدم ذكر كلمه مع الاستمرار في العمل بدون توقف في الأداء الي التباس الموقف وتوقع ان يكون هذا النشاط ينمي عملية التأزر بين حركة العين و اليد .

- تطبيق الظروف :

كما يجب علي المدرس ان يحافظ علي ظروف النشاط التي صاغها بحيث لا يسمح للطفل بأن يخل بها عند التطبيق . حيث يمكن أن سيؤدي ذلك إلي عدم تحقيق الهدف . فمثلا قد يستدرج الطفل المدرس بالابتسام و ليتوقف لسماع صوت اصطدام الحبة بقاع الزجاجه و هو يملأ الزجاجه بالحبوب مما قد يغير من شكل و هدف النشاط بشكل كبير في هذه الحالة . فقد يمكن لنا في هذه الحالة أن نعتبر أن النشاط قد تحول من نشاط يهدف إلي زيادة فترة التركيز إلي نشاط يهدف إلي تنمية حاسة السمع . ومن هنا يجب علي المدرس أو مصمم النشاط أن يحكم ضبط الظروف سواء خلال تصميم النشاط أو صياغة النشاط أو خلال تطبيقه .

- تقييم شكل النشاط وتحديد مدي الفاعلية :

ويتم ذلك كخطوه أخيره من مصمم النشاط حيث يجب أن يلقي نظرة أخيره على خطوات النشاط و مكوناته ككل وتقدير مدي ملائمة لحالة الطفل ومدي فائدته ومدي تكامل مكوناته وهل هذا ما كان يريده منذ البداية أم انه يجب عليه إجراء بعض التعديلات ليكون النشاط اكثر ملائمة وتحقيقا للهدف و اكثر فاعليه .

ملاحظة :

يجب ان ينوع المدرس في أشكال أنشطته ولا يعتمد على قوالب جامدة بأفعال ثابتة مع تغيير الظروف لتحقيق أغراض جديده و إنما يجب أن ينوع في أشكال النشاط و ابتكار أشكال جديده حتى لا يمل الطفل وحتى يحقق نتائج افضل .

ثالثاً : كيفية إعداد الخطة الفردية للمعاقين عقلياً :

ركزنا فيما تقدم كثيرا علي اختلاف طبيعة و خصائص الأفراد المعاقين عقلياً عن الأفراد الأسوياء . و عرفنا أيضا أنه بالتالي تختلف طريقة تدخلنا لحل مشكلاتهم و التعامل مع سماتهم الشخصية هذه . و عرفنا أيضا أن محتويات المناهج التعليمية لهم تختلف عن محتويات المناهج التعليمية للأسوياء . و توصلنا إلي إدراك أنه يمكن لنا اعتبار كل فرد حالة منفردة قائمة بذاتها نظرا لتباين درجة و طبيعة الإعاقة لدي كل فرد و اقترانها في كثير من الأحيان بمظاهر سلبية قصور في الانتباه ، تشتت ، ضعف في القدرة علي التركيز ، إعاقات حركية أو حسية ، مشكلات نفسية و سلوكية.

لذلك نجد أنه في حين يصلح تعليم الأفراد الأسوياء طبقا لمنهج واحد حيث تدرس وزارة التعليم احتياجات أطفال المجتمع و تعمل علي وضع منهج موحد لهم حيث يشتركون في كثير من السمات و الخصائص و المتطلبات . نجد أنه لا يمكن لنا أن نطبق مثل هذا

الاسلوب يمثل هذه البساطة عند رغبتنا في التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياً ووضع برامج للتدخل أو مناهج لهم حيث أن التباين في السمات و الخصائص و الاحتياجات يجعل من كل فرد من المعاقين عقلياً حالة منفردة بذاتها كما ذكرنا لها سماتها الشخصية و خصائصها و متطلباتها و إمكانياتها (العقلية ، الحركية ، الحسية) و احتياجاتها (النفسية ، الاجتماعية) مما يفرض علينا التعامل معها علي اعتبار أنها حالة منفردة بذاتها و مما يفرض علينا أيضا وضع برنامج أو منهج خاص بكل حالة نتعامل معها ليراعي النقاط السابق الحديث عنها لدي كل حالة علي حدا .

وقد ننجح في بعض الأحيان في التمكن من تدريس منهج واحد لمجموعة من المعاقين . إلا أن هذا قد يلقي بالمزيد من الأعباء علي المدرس كما أنه قد يؤثر علي مستوي التحصيل بالنسبة لمجموع التلاميذ داخل الفصل بسبب ما قد تضعه المتطلبات الفردية لكل طفل من أعباء علي المدرس أثناء التدريس حيث يجد نفسه مطالبا ببذل المزيد من الجهد لكل حالة علي حدا في بعض الأحيان أثناء التدريس لمجموع التلاميذ . وقد ننجح في التمكن من التدريس بهذا الاسلوب لمجموعة من التلاميذ في حالات الإعاقة العقلية البسيطة التي يرتفع فيها مستوي الذكاء العام ليقتررب من المتوسط و لا تصاحبها إعاقات حركية أو حسية شديدة أو مشكلات سلوكية مزمنة . أما بالنسبة لحالات الإعاقة العقلية المتوسطة أو الشديدة أو حالات الإعاقة العقلية التي يصاحبها إعاقات حركية أو حسية أو مشكلات سلوكية فيفضل التعامل معها كما ذكرنا بشكل آخر . ووضع برامج تدخل خاصة لكل حالة تهدف في المقام الأول إلي التعامل مع هذه الحالة ككيان منفرد أو كحالة منفرد بذاتها لها نوعية البرامج الخاصة بها التي تناسبها و تتوافق معها وقت التدريس أكثر من غيرها من الحالات . ويتكون منهج التدريس بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً من خلال اختيار برامج

التدريس في مجالات التدريس السابق ذكرها في بداية الفصل من مهارات حياة يومية أساسية (رعاية الذات ، الأنشطة المنزلية) ، مهارات حياة يومية متقدمة ، مواد إدراكية ، أكاديمية ، برامج حركية، حسية ، تخاطب ، تهيئة مهنية ، و غيرها من مجالات التدريس المقترحة . ووضعتها في صورة خطة للتدريس تسمى " خطة التعليم الفردية " وتشمل كل المجالات السابق ذكرها و تعتبر المنهج التعليمي الذي يجب أن نسير طبقا له في الفترة الزمنية الموضوع لها .

- كيفية كتابة الخطة الفردية :

لكي نضع خطة تعليم فردية يجب أن نجري أولاً مجموعة من التقييمات الشاملة في كل مجال من المجالات التدريس السابق ذكرها و الوقوف علي مستوي الطفل الحالي في كل مجال من هذه المجالات و اختيار البرامج أو موضوعات التدريس أو المهارات التي لا يجيدها الطفل . طبقا لمراحل التدخل السابق ذكرها . ثم يتم تفريغ البرامج أو موضوعات التدريس في استمارة خاصة بالطفل عن الفترة الزمنية المحددة التي اخترت البرامج لتناسبها و تسجل في صورة مجمعة في هذه الاستمارة لتصبح خطة تعليم فردية للطفل الذي تم اختيار البرامج من أجله عن الفترة التي تم وضعها لها.

• من الذي يضع خطة التعليم الفردية ؟

يشارك في وضع خطة التعليم الفردية كل المتخصصين ممن لهم علاقة مباشرة بالطفل . فيشارك في وضع الخطة التعليمية للطفل مدرس الطفل ، الأخصائي النفسي ، الأخصائي الاجتماعي ، أخصائي التخاطب ، أخصائي العلاج الطبيعي ، الطبيب هذا بالإضافة إلي الأب و الأم و إي عدد من الاستشاريين في التخصصات السابقة ممن يتصلون اتصال مباشر بعملية تعليم الطفل المعاق عقلياً.

• مم تتكون خطة التعليم الفردية ؟

تتكون استمارة خطة التعليم الفردية من :

بيانات أولية عن الطفل :

اسم الطفل ، فصله ، تاريخ ميلاده أو السن ، المدة الزمنية للخطة ، تاريخ وضع الخطة ، اسم واضع الخطة . و غيرها من البيانات التي قد يجد واضع الخطة أنها مهمة .

سبب كتابة الخطة أو الهدف الرئيسي منها :

فمثلاً إعداد خطة دراسية تعليمية عامة سنوية أو نصف سنوية أو ربع سنوية ، إكساب الطفل بعض المهارات الرعاية الذاتية ، التجول و الخروج من المنزل ، الإعداد لبطولة رياضية ، الإعداد للحياة المهنية ، و غيرها من الأهداف التي قد تتطلب مني إعداد خطة خاصة في الفترة الزمنية المحددة و للهدف المحدد . ففي حالة وضع خطة لإعداد الطفل لفترة التأهيل المهني يتم إعداد خطة زمنية إنتقالية قصيرة المدى لأعداد الطفل لهذا الغرض إدراكيا فيما يتعلق بالمفاهيم الخاصة بالمهنة ، حركيا و حسيا فيما يتعلق بالمهارات الحركية و الحسية المطلوبة لهذه المهنة ، نفسيا و اجتماعيا لتقبل الحياة الجديدة . و بالمثل عند وضع خطة لإعداد الطفل لبطولة رياضية يكون التركيز في بنود الخطة علي البرامج الحركية و الحسية و الإدراكية الخاصة بنوع البطولة التي يتم إعداد الطفل لها .

مدي زمني :

كما يمكن إرفاق تقرير بالخطة بعد كتابة الخطة أثناء أي فترة من فتراتنا يوضح أي تطورات قد تطرأ علي بنود الخطة أو علي قدرات أو ظروف الطفل (مثلا مرض معين أو حادثة معينة) قد تؤثر في طريقة تنفيذ الخطة أو طريقة أداء الطفل بحيث تجعل من الضروري إدخال بعض التعديلات عليها أو مراعاة الظروف الجديدة التي طرأت علي الطفل أثناء تنفيذ الأنشطة .

- البرامج المقترحة للخطة :

وهي المهارات التي لا يجيدها الطفل في المقاييس و القوائم التي استخدمها المدرس في كل مجال من مجالات التدريس السابقة و التي تلي مباشرة البنود التي يجيدها الطفل في هذه المقاييس أو القوائم. وفي هذه المرحلة يختار المدرس بند أو بندين أو أكثر لكل مجال من مجالات التدريس التي تم التقويم فيها ليضمنها خطته بالنسبة للطفل و يتوقف عدد البرامج التي يختارها المدرس في كل مجال علي مستوي الطفل و مدي ما يتوقع المدرس من الطفل أن ينجزه في الفترة الزمنية الموضوعه للخطة ، المدى الزمني الموضوع للخطة . فلا يجب أن أضع لطفل أعرف أن مستواه في الأداء الحسي ضعيف ٥ أو ٦ برامج عالية المستوي بشكل كبير فنجد في نهاية الفترة المحددة للخطة أن الطفل لم يستطع إنجاز حتى برنامج واحد من البرامج الموضوعه له بشكل تام ، و العكس صحيح فلا يجب أن أضع لطفل أعرف أن مستوي أدائه عال برنامج أو برنامجين في فترة زمنية طويلة فقط في حين أكون علي علم تام بأن مستواه عال و أنه قادر علي إنجاز ضعف أو أضعاف كم هذه البرامج في نفس الفترة . بالمثل لا يجب أن أكدس خطة مدتها الزمنية محدودة ببرامج زائدة لا يستطيع الطفل إنجازها في هذا المدى الزمني المحدود و العكس أيضا فلا يجب أن أضع كم محدود من البرامج في خطة مدتها الزمنية قصيرة بحيث أبدأ بعد انتهاء هذه البرامج المحدودة في زمن قصير من عمر الخطه في البحث عن برامج إضافية أبدأ في تدريسها أثناء الوقت المتبقي من زمن الخطه .

- الأنشطة المستخدمة للخطه الفردية:

في بعض الأحيان عندما يكون المدى الزمني للخطه طويل بحيث تكون الأهداف الموضوعه في الخطه إجمالية بشكل كبير أو بعيدة المدى بشكل كبير . يرغب المدرس في كتابة الأهداف الجزئية و

الأنشطة المؤدية لهذه الأهداف بعيدة المدى . و في بعض الأحيان محكات النجاح و درجته لهذه الأهداف .
ملاحظات :

حيث يتم إدراج خانة للملاحظات يدون بها ملاحظات علي الهدف أو سبب وضع المدرس له بهذا الشكل ، طريقة يرغب المدرس في أداء الطفل للهدف طبقا لها ، نقاط يحب المدرس أن يلتفت لها المدرس أثناء التنفيذ .

الأنشطة و الخدمات الإضافية التي تقدم للطفل خارج الفصل و مدتها :من أنشطة خاصة بالتخاطب أو العلاج الطبيعي أو غرف المصادر أو الرعاية الطبية أو الإجتماعية أو النفسية في حالة تقديم كل خدمة من هذه الخدمات بشكل منفرد للطفل بمعزل عن باقي أطفال الفصل . كما تكتب أيضا مدة تقديم هذه الخدمات للطفل (مثلا : تخاطب ٣٠ دقيقة ٣ مرات أسبوعيا أو علاج طبيعي ساعة ٣ مرات أسبوعيا).

- المسئول عن تنفيذ الخطة و كل نشاط من هذه الأنشطة .
اسم مسئول التخاطب ، العلاج الطبيعي ، مسئول الرعاية الطبية ، و غير هم . ممن يشتركون في تقديم الخدمات الإضافية للطفل .

تقارير مرفقة :

يمكن في بعض الحالات إرفاق تقرير بالخطة يوضح بيانات أو معلومات معينة عن الطفل يري المدرس أو واضع الخطة أن إغفالها قد يؤثر في عدم وضوح الصورة العامة لقدرات الطفل أو سماته بالشكل الكافي لمن يقرأ الخطة فيما بعد (إعاقات أخرى مصاحبة حركية أو حسية قد تؤثر في أداء الطفل بوجه عام ، مخاوف مرضية من شئ معين . نوع أو درجة إضاءة معينة أو نوع أو درجة صوت معينة ، عادات سلوكية أو اجتماعية ، و غيرها ...) . فمن المفترض في الخطة أن تجعل من يقرأها علي علم بدرجة كبيرة بقدرات الطفل و ما يجيده و ما لا يجيده و سماته و قدراته و خصائصه

و بالتالي ما هو مفترض أن نعلمه له و كيف يمكن أن نعلمه له بأمثل طريقة . إلا أن البنود المكتوبة في بعض الأحيان قد لا توضح هذه الأمور بالشكل الأمثل ومن ثم يرغب المدرس أو واضع الخطة في توضيح و إبراز هذه السمات بشكل أكبر و أكثر إيضاحاً حتى تظهر فلسفته في وضع و اختيار البرامج و يتضح بالتالي سبب اختيار هذه البرامج و أهدافها الحقيقية التي قد لا تظهر لمن يقرأ الخطة للوهلة الأولى.

رابعاً : كيفية وضع جداول لفصول المعاقين عقلياً :

ليس هناك خطوات ثابتة يتم من خلالها وضع جداول الفصول في حين يمكننا إتباع بعض الخطوات المتسلسلة المنطقية التي قد تساعدنا في النهاية من وضع جدول ملائم يراعي قدرات الطفل و يتناسب مع كم البرامج الدراسية التي تشتمل عليها خطة الطفل .
فيمكننا :

- حساب الوقت الإجمالي الصافي المستخدم في التدريس .
- علي مدار اليوم بعد حذف الوقت الغير مخصص للتدريس (الطابور الصباحي مثلاً أو الفسحة) .
- تقدير نسبة البرامج التدريسية لمجالات التعليم المختلفة .
- سواء مواد دراسية ، مهارات مهنية ، مهارات شخصية و اجتماعية ، مهارات حياة يومية . بحيث تمثل المواد الدراسية و المهارات المهنية نسبة ٥٠ % من إجمالي الوقت المستغرق للتدريس في حين تمثل المهارات الشخصية و الاجتماعية و مهارات الحياة اليومية نسبة ال ٥٠ % الباقية من إجمالي الوقت المخصص لعملية التدريس . وذلك طبقاً لمراعاة هذه البرامج من حيث الكم لسن الطفل و قدراته في مختلف المجالات التعليمية و

درجة إعاقته ، و بمراعاة التدرج من حيث زيادة مجال و نقص آخر كلما تقدم السن بالطفل فمثلا زيادة نسبة البرامج الأكاديمية في المراحل الأولى من عمر الطفل .

- فنجد أن المدرس قد قدر الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس برامج المواد الدراسية الأكاديمية ليمثل مثلا ٣٥ % من إجمالي عدد البرامج المقترح تدريسها للطفل في حين قد تمثل نسبة برامج التهيئة المهنية نسبة ال ١٥ % الباقية الممثلة لل ٥٠ % المخصصة لنوعي البرامج معا . في حين قد يمثل الوقت الذي يقدره المدرس لتدريس المهارات الشخصية و الاجتماعية ٣٥ % و الوقت المخصص لتدريس المهارات الاجتماعية ال ١٥ % الباقية . أو ٤٠ % مثلا للمهارات الشخصية و الاجتماعية و ١٠ % لمهارات الحياة اليومية .

- حساب ما يقابل كل نسبة من نسب البرامج من الوقت الصافي المخصص للتدريس في اليوم.

- فمثلا إذا كان المدرس مقدرا لتدريس البرامج الأكاديمية نسبة ٣٥ % من إجمالي عدد ساعات التدريس الصافية و لتكن مثلا ٥ ساعات نجد أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس هذه المواد يجب أن يكون ساعة و ٤٥ دقيقة . في حين أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس مواد التهيئة المهنية يجب أن يكون ٤٥ دقيقة . و بالمثل نجد أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس المهارات الشخصية و الاجتماعية إذا قدر لها المدرس نسبة ٤٠ % من إجمالي الوقت المخصص للتدريس في اليوم و هو الخمس ساعات سيكون ساعتين . في حين أن الوقت المخصص لمهارات الحياة اليومية سيكون ٣٠ دقيقة .

- ترتيب المواد الدراسية للطفل علي مدار اليوم .

- وهناك العديد من الملاحظات التي يجب علي المدرس مراعاتها عند تنظيم المواد الدراسية في جدول الطفل علي مدار اليوم . فيجب عليه .
 - مراعاة ترتيب نوعيات البرامج عند ترتيب توقيتات هذه البرامج في جدول الطفل . فلا يضع مثلاً نوعيات برامج تحتاج إلي نسب عالية من التركيز (البرامج الأكاديمية ، برامج التواصل) في نهاية اليوم عندما يكون الطفل قد أنهك . كما يجب علي المدرس مراعاة طبيعة إعاقة الطفل عند وضع هذه البرامج في أحيان أخرى حيث يصبح واجباً علي المدرس مثلاً أن يضع برامج مثل برامج التربية البدنية في بداية اليوم لطفل يعاني من حالة نشاط زائد .
 - اغتنام المواقف الطبيعية في التدريس قدر الإمكان . فيعمل مثلاً علي وضع برامج الرعاية الذاتية مثلاً قبل حصة التربية الرياضية حيث يمكن للطفل مثلاً أن يستخدم مهارات مثل الخلع أو اللبس أو بعدها ليتعلم الطفل كيفية غسل الوجه أو اليدين . و بالمثل مثلاً وضع برامج الأنشطة المنزلية بعد تناول الأطفال لوجبة الإفطار ليعلم الطفل مثلاً كيفية تنظيف البيئة المنزلية أو قبل وجبة الإفطار لتعليم الطفل كيفية إعداد وجبة ، و غيرها .
- وبالرغم من اختلاف طبيعة الفرد المعاق عقلياً عن طبيعة الأفراد الأسوياء مما يتطلب أسلوباً مختلفاً في التعامل أو بعني آخر شكل مختلف من أشكال التدخل عن تلك التي تتبع داخل فصول الأسوياء إلا أننا يمكن أن نجزم أن خطوات التدخل قد تتبع نفس الأسلوب المنطقي من حيث نوعيه خطوات التدخل و ترتيبها و تسلسلها و تتابعها .. فمبدئياً يجب أن نشعر بوجود قصور من نوع معين يجب أن نعالجه ، ثم نبدأ في تقييم الطفل و معرفة الأسباب و جمع البيانات ، ثم اقتراح الحلول أو برامج التدخل ، ثم تحديد الأدوار

و تنفيذ البرامج المفترضة للتدخل ، مع ضمان استمرار عملية التقييم من خلال تقييم بيني وتقييم نهائي .

و لقد ابتكر " جوتكن و كيرتس " (١٩٨٢) نموذجاً لحل المشكلات يفضل ان يستخدمه الكثيرون من علماء التربية و علم النفس استخدامه تلخص خطواته فيما يلي :

- ١ . تحديد و تعريف مشكلة أو أوجه القصور لدي الطفل .
- ٢ . تحديد العوامل التي قد تكون قد تسببت في المشكلة و أيضاً العوامل المؤثرة على الطفل أثناء تنفيذ الحلول.
- ٣ . اقتراح الحلول المناسبة لحل المشكلة .
- ٤ . الاختيار من بين الحلول للحلول الأنسب التي قد تساهم في حل المشكلة بشكل فعال و التي تناسب الإمكانيات و الموارد المتاحة.
- ٥ . تحديد المستويات و الاختصاصات لكل فرد ممن يشاركون في حل هذه المشكلة.
- ٦ . تنفيذ هذه الحلول و الاستراتيجيات.
- ٧ . تقييم فاعلية هذه الحلول و مدي كفاءتها في حل المشكلة و إجراء التعديلات المطلوبة إذا دعت الحاجة لذلك.