الفصل الثاني

مراحل تخطيط البرامج

- لماذا تختلف مناهج المعاقين ذهنيا عن مناهج الأسوياء؟
- محتوي المنهج التعليمي للأفراد المعاقين ذهنيا .
- مراحل التدخل لوضع البرامج والتعامل مع المشكلات التعليمية والسلوكية للأطفال المعاقين ذهنيا .
- مراحل تخطيط البرامج .
- تصميم الأنشطة التعليمية .
- خطة التعليم الفردية .

obeikandl.com

obeikandl.com

لماذا تختلف مناهج المعاقين ذهنيا عن مناهج الأسوياء؟

تختلف أهداف العملية التعليمية للأفراد المعاقين ذهنيا عن أهداف العملية التعليمية للأفراد الأسوياء وذلك لاختلاف " طبيعة " الأفراد المعاقين ذهنيا عن " طبيعة " الأفراد الأسوياء . . مما يترتب عليه تغير محتويات المناهج التعليمية ومكوناتها . . ولقد عبر الكاتب " **Ellis** " (١٩٧٥) عن طبيعة الأفراد المعاقين وواقع العملية التعليمية بالنسبة لهم بمنتهى الواقعية وكأفضل ما يكون حين قال :

> " لم أري في كل حياتي حالة واحدة أصبح فيها الفرد المعاق ذهنيا فردا عاديا عن طريق التدريب والوسائل التربوية ولكن شاهدت أفرادا كثيرين قد تحسنت قدراتهم . فالطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة والذي يتعلم كيف يأكل مستقلا، ويلبس، وينظف نفسه ويتحكم في تنظيم عملية الإخراج، يعتبر قد حصل على ما يحصل عليه الآخرين من شهادات جامعية . يجب أن نكون واقعيين عي هذا المجال، ونتجنب الشعارات العاطفية ونحدد أهداف يمكن تحقيقها . لذا يجب أن نحكم على ما قد تم إنجازه ليس بمعيار ما ينجزه الناس (العاديين) ولكن بمعيار أهمية تلك الإنجازات في حياة هذا الفرد المعاق، في كيانه كإنسان وفي سعادته "

ومن هنا فقد أوضح " **Ellis** " في مقولته أن الهدف من تعليم وتدريب الأفراد المعاقين ذهنيا ليس أن يصبح الفرد المعاق ذهنيا على درجة ذكاء عالية مثل الأفراد العاديين، فلم نري هذا يحدث، كما أنه مستبعد الحدوث، كما أن هذا ليس أمرا مهما إذا نظرنا للأمور من جانب آخر . . فقد حبا الله كل منا بكم معين من القدرات يختلف تماما عن الآخرين، وعلينا أن نتعايش مع هذا الواقع وأن نتعامل معه بمنتهى الحكمة . . لذلك فان إعداد الفرد المعاق ذهنيا ليكون على درجة عالية من الذكاء لا يعد الهدف الأساسي من عمليه تدريب وتعليم الأفراد المعاقين ذهنيا، وإنما ما يعد أمرا مهما وما هو متعارف عليه في مفردات أي عملية تعليمية أن الهدف الأساسي لأي عمليه تعليمية هو خلق فرد صالح في المجتمع في المقام الأول وهذا هو

المهم . . فأن يكون الفرد المعاق ذهنيا قادر على خدمة نفسه، معتمدا على ذاته قادرا على الوفاء بمتطلباته الشخصية باستقلال كاملا أو جزئيا طبقا لقدراته ومهارات العقلية والبدنية والجسمانية، مندمج اجتماعيا لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو يؤدي إلي نفور المحيطين به منه، تنمية القدرات العقلية والجسمانية قدر الإمكان، مزودا بمبادئ القراءة والكتابة ومبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج أليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع، يعمل في مهنة مناسبة تناسب قدراته إن أمكن تعد الأهداف الرئيسية لعملية تعليم المعاقين ذهنيا . . ومن هنا يجب على أن تكون المحتويات التعليمية التي تحتوي عليها مناهج الأفراد المعاقين ذهنيا تعبر عن الأهداف السابقة التي تحدثنا عنها، وأعتقد أنها أهداف مناسبة ترضي أي فرد عادل في حكمه ينظر للأمور نظرة سليمة ويراعي تفاوت القدرات التي منحها لنا الله .

كما يتفاوت الكم والمضمون في المحتويات التعليمية لمنهج كل طفل من الأطفال المعاقين ذهنيا بما يتلاءم مع قدرات وإمكانيات الطفل العقلية، الجسمانية، السلوكية . . وبما يتلاءم مع بيئته بحيث يكون متوافقا معها وليس على اعتبار انه قوالب تدريسية جامدة تصلح لكل البيئات بصرف النظر عن السمات والخصائص المميزة لكل بيئة وبما يتوافق مع عادات وتقاليد كلا من هذه البيئات .

محتوي المنهج التعليمي للأفراد المعاقين ذهنيا

بناء على ما سبق أن تحدثنا عنه يمكننا أن نستنتج أن مجالات التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا والتي يجب أن يتضمنها المحتوي التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية للطفل المعاق ذهنيا لن تخرج عن مهارات الحياة الأساسية التي يمكن أن تمكنه من أن يحيا بشكل مناسب والتي يتحقق بها أهداف العملية التعليمية التي سبق وتحدثنا 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 ومهارات العقلية والبدنية والجسمانية، مندمج اجتماعيا لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو نفور المحيطين به منه، تنمية القدرات العقلية والجسمانية قدر الإمكان، مزود بمبادئ القراءة والكتابة ومبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج أليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع التمهيد

لالحاقه بمهنه مناسبة لقدراته إن أمكن . . ومن هنا يمكننا أن نستنتج أن محتويات المناهج التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا يمكن أن تقع في مجالات :

١. أنشطة الحياة اليومية:

أ. أنشطة حياة يومية أساسية (داخل المنزل) :

أنشطة الرعاية الذاتية : تمثل أنشطة الرعاية الذاتية أحد أهم أنشطة التدريس للأفراد المعاقين عقليا حيث تعتبر أول وابسط المكتسبات التي يكتسبها الطفل من أسرته . . كما تعتبر من أهم مكتسبات الطفل من الأسرة في الفترة الأولي من حياته حيث تمثل الخطوة الأولي للاعتماد على الذات والاستقلال عن الأسرة ورفع 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 بسهوله من خلال التقليد أو المحاكاة أو من خلال تعليم بسيط من الأسرة وخاصة الأم أو الاخوة حيث تمكن قدرات الطفل السوي العقلية والجسمية من رصد البيئة المحيطة واكتساب هذه المهارات من خلال التقليد أو المحاكاة كما ذكرنا تختلف الأمور بالنسبة للطفل المعاق . . حيث يحتاج الطفل المعاق عقليا أن نبذل معه جهدا كبيرا لكي يتمكن من هذه المهارات ولكي يتمكن من أداءها بشكل سليم . .

و تتضمن هذه الأنشطة أنشطه رئيسيه منها تناول الطعام، ارتداء الملابس، استخدام المرحاض، العناية بالنظافة الشخصية الاستحمام، تصفيف الشعر، غسيل اليدين، غسيل الوجه والأسنان . . . وغيرها من المهارات التي يجب أن يؤديها الفرد لكي يكون معتمدا على نفسه بشكل كامل .

الأنشطة المنزلية : تعد الأنشطة المنزلية أول الأنشطة التي يتفاعل فيها الفرد مع بيئته المحيطة بمكان إقامته . . ويعتبر تأثير الفرد وتأثره بهذه الأنشطة عامل مهم من عوامل نضوج الفرد والبعد عن العزلة وإكساب المهارات الأولية للتعامل مع هذه البيئة . . كما أن تمكنه من هذه الأنشطة يضفي بعدا اجتماعيا مهما على حياة الفرد حيث أن أداء الفرد لمتطلباته اليومية داخل بيئته والوفاء باحتياجاته والتزاماته الشخصية الضرورية للحياة تعطي الفرد مصداقية اجتماعية داخل المجتمع . . وتتعدد هذه الأنشطة بحيث تشمل تنظيف المنزل، غسيل وكي

الملابس، أعمال المطبخ، استخدام الأجهزة المنزلية، الوقاية من الحوادث المنزلية، وغيرها من الأنشطة المنزلية التي يحتاج الفرد لأدائها داخل المنزل. .

ب. **أنشطة حياة يومية متقدمة (خارج المنزل):** وتتضمن مهارات التعامل مع محيط البيئة خارج المنزل والتي يتعامل فيها الطفل مع البيئة المحيطة بها الأكثر اتساعا. . وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات لكي يصل إلى درجة الاستقلالية الكاملة بحيث يتمكن من الخروج خارج المنزل والوفاء بمتطلباته الشخصية وتتضمن مثل هذه المهارات مهارات التعامل مع البيئة والوفاء بمتطلباته الشخصية خارج المنزل. .

و تتضمن مثل هذه المهارات. . مهارات التجول خارج المنزل في البيئة المحيطة بالطفل، والتعرف على الطبيعة الجغرافية لهذه البيئة، والتعرف على كيفيه التعامل مع القوانين والقواعد التي تنظم هذه البيئة. . فمثلا التعرف على شوارع المنطقة المحيطة بمسكن الطفل وأسماء هذه الشوارع، إشارات المرور، وسائل المواصلات، طرق عبور الشارع. . وبالمثل التعرف على مكونات البيئة خارج المنزل من مؤسسات، أصحاب مهن، طبيعة كل مهنة، ومدي احتياجنا لكل مهنة، أوقات احتياجنا لكل مهنة، المهارات التي يجب أن نتحلي بها عند التعامل مع هؤلاء من مهارات شراء والتعامل بالنقود، مهارات لفرز الصالح والتالف. . هذا بالإضافة إلى الترويح وشغل أوقات الفراغ خارج المنزل.

٢. المواد الإدراكية:

تعتبر المواد الإدراكية من أهم المواد التعليمية التي يجب ان يتضمنها المحتوي التعليمي لمناهج الأفراد المعاقين ذهنيا لما تتطلبه طبيعة الأفراد المعاقين ذهنيا التركيز على هذا الجانب نظرا للانخفاض القدرات العقلية للأطفال المعاقين ذهنيا مما يترتب عليه انخفاض القدرة على الرصد والاستنتاج وتحليل البيئة المحيطة بهم. . ومن ثم وجب توضيح حقائق هذه البيئة للطفل وإكسابه مفاهيمها بشكل مباشر، مبسط، وبصورة أكثر وضوحا حيث انه لن يستطيع التوصل إليها بمفرده أو عن طريق الرصد المباشر للبيئة المحيطة ومفرداتها وظواهرها. . ومن أمثلة المفاهيم الإدراكية التي يمكن أن ندرسها للطفل مفاهيم مثل الساخن والبارد، الخشن والناعم، داخل وخارج اسفل واعلي، الألوان، الأحجام وغيرها من المفاهيم التي ترتبط بالبيئة المحيطة بالطفل ولا يستغني عنها خلال تعامله معها. .

و تأتى أهميه هذه المفاهيم نظرا للارتباطها المباشر بالطفل وبيئته وعدم قدرته على أن يتحاشها أو ألا يتعامل معها فتعامله وتفاعله مع هذه المفاهيم أساسيه كما أنها ضرورية لضمان سلامة وأمان الطفل فمفاهيم مثل خشن وناعم، ساخن وبارد ضرورية جدا لضمان سلامة وأمن الطفل والحفاظ عليه دون إصابات جسدية ناتجة عن عدم تقدير المخاطر المحيطة به في البيئة المحيطة. . هذا ويشمل تدريس المواد الإدراكية أيضا على تدريس برامج لتنمية القدرات والمهارات العقلية مثل مهارات الانتباه، التركيز، التصنيف، الترتيب، التسلسل، ... وغيرها من المهارات العقلية التي قد نجد بها قصور لدي الطفل. .

٣. أنشطة تنمية الحواس:

تعتبر حواس الإنسان هي نافذة الإنسان على العالم والتي يتعرف من خلالها على البيئة المحيطة به. . وفي حين تعد عملية " التعدد في استخدام الحواس في التعليم " مهمة بالنسبة للأسوياء. . تكتسب هذه العملية أهمية خاصة بالنسبة للأفراد المعاقين ذهنيا. . ففي حين تنمو الحاسة والمهارات المرتبطة بها بشكل مناسب لدي الطفل السوي من خلال إحتكاك الطفل بالبيئة المحيطة وتعامله معها ومحاولة الطفل التأثير على هذه البيئة والتعرف عليها وإكتساب مفرداتها لا تنمو المهارات الحسية بالنسبة للطفل المعاق ذهنيا بمثل هذا النسق نظرا لوجود قصور في القدرات التشريحية للأجهزة البيولوجية للحاسة أو نتيجة لضعف القدرات العقلية لدي الطفل مما يؤدي إلي عدم تمكن مخ الطفل من التعامل مع الإشارات العصبية وبالتالي المعلومات الحسية التي نقلتها أجهزة الحاسة لمناطق المخ التي تتحكم في هذه الحاسة. .

و تعد أنشطة تنمية الحواس من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن ينمي من خلالها المدرس مهارات الطفل المعاق ذهنيا فيما يتعلق بمهارات الإدراك والتمييز والذاكرة 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. . وغالبا ما يساعد استخدام أكثر من قناة حسية في التدريس الطفل المعاق ذهنيا على 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 . . وإذا كان هذا الخطأ خطأ شائعا عند التدريس بالنسبة للأطفال الأسوياء فإنه يعد خطا قاتلا عند التعامل مع المعاقين ذهنيا . . حيث يجب كما قلنا ان يتم تعويض القصور في المعلومات الحسية المنقولة من خلال حاسة معينه وتدعيم الخبرات والمعلومات من خلال تكامل الصورة الحسية التي تأتي من خلال باقي الحواس . .

٤. أنشطة التواصل:

تقترن الإعاقة العقلية في أحوال كثيرة بمشكلات في التواصل . . ويمكننا تعريف التواصل على أنه قدرة الفرد على نقل أفكاره وما يجول بخاطره لمن أمامه وبالمثل التعرف على أفكار الطرف الثاني في عملية التواصل . . ويعتبر التخاطب جزء من أجزاء عملية التواصل . . حيث يمكننا ان نطلق على التخاطب اسم " التواصل اللفظي " . . ويعد التركيز على مصطلح التخاطب عند التعامل مع الأفراد المعاقين ذهنيا شيئا سلبيا . . حيث يعتبر معظم الأفراد في المجتمع أن الفرد الذي لا يتحدث فردا لا يفهم وهي فكره غير صحيحه . . ففي الكثير من الأحيان يكون الأفراد المعاقين غير قادرين على استخدام التواصل اللفظي لإتمام عملية التواصل نظرا لمظاهر القصور لديهم فيما يتعلق بهذا الجانب . . في حين قد تكون لديهم القدرة على توصيل معلوماتهم وأفكارهم عن طريق وسيلة تواصل أخري بخلاف الكلام " تواصل بديل " . . وبذلك يجب أن يكون الهدف من عملية التواصل مع الطفل المعاق ذهنيا هو أن يفهم المدرس المعاق ذهنيا أيا كانت وسيلة توصيل لديه . . مع التقدير الكامل لقدراته العقلية وعدم تأثير انخفاض القدرة اللغوية لديه على حكم الفرد على قدراته العقلية . . كما يجب التعايش مع وسيلة تواصل الطفل المعاق ذهنيا البديلة في حالة عدم استخدام التواصل اللفظي وقبولها على اعتبار أنها وسيلة فعالة للتواصل معه وتقبله في المجتمع بالرغم من قصور قدراته اللغوية . . ومن وسائل التواصل الأخرى البديلة للأطفال المعاقين ذهنيا غير التواصل اللفظي " الكلام " الرموز المجسمة والصور والصور التعبيرية والرموز والإشارات وغيرها من وسائل التواصل التي يمكن ان تعمل على توصل الرسالة من الطفل المعاق ذهنيا لمن يخاطبه وعدم قصر وسيلة التواصل على التواصل اللفظي أو الكلام فقط . .

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

٥. مواد أكاديمية:

وتتضمن بدايات المواد الأكاديمية من مهارات أولية للقراءة والكتابة والحساب والعلوم بما يتيح للفرد المعاق التعامل مع المشكلات الأكاديمية البسيطة وحلها . . فمثلا قد يستخدم أوليات الحساب في نقود من فك وتصحيح وشراء وحساب الباقي مثلا، ومبادئ القراءة والكتابة في كتابة الاسم والعنوان . . وبالمثل وما قد يتعرض إليه من مواقف تشابه هذه المواقف وتحتاج إلى معرفة بسيطة بأوليات القراءة والكتابة أو الحساب . . كما يجب أن يتعرف الطفل على الفرق بين الحيوانات والطيور والأسماك . . كما يجب ان يتعرف على الفرق بين الحيوانات الأليفة والحيوانات 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) . . بمعني انه يجب أن نتدرج في تدريس المواد الأكاديمية للطفل بحيث نتوقف به حيث نشعر انه لا يستطيع التحصيل اكثر من ذلك . . أي أن نصل بتدريس المواد الأكاديمية لآخر مرحله دراسية أو صف دراسي يتناسب على قدراته وإمكانياته 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 وإسلوب تدريس المواد الأكاديمية للأطفال المعاقين ذهنيا تختلف اختلافا كبيرا عن طريق تدريسها للأطفال الأسوياء

٦. الأنشطة الحركية:

تقترن الإعاقة العقلية غالبا بإعاقات حركيه مما يمثل حائلا بين الطفل والمحيطين 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 والتدريبات الملائمة

للوصول بمستوي الأداء الحركي والقدرات الحركية إلي المستوي الذي يمكنه من القيام بأنشطة الحياة اليومية التي يحتاج إليها الفرد الطبيعي خلال يومه العادي . . ومنها على سبيل المثال الجلوس مستقلا، الوقوف، المشي، التجول ب حرية في محيطه واستكشاف البيئة المحيطة به والتنقل المريح بما يؤمن قضاء احتياجاته ومجاراة 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 والعلاجية، وهي مهارات يجب ان يكتسبها مدرس التربية الخاصة بمضي الزمن لكي يتمكن من تصميم نشاط حركي او حركي توقيعي ينمي المهارات الحركية للطفل.

٧. 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 بالنا بحالة الطفل المعاق ذهنيا والتي لابد ان تقترن بالعديد من المشكلات السلوكية . . ومنها مثلا إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين، العزلة وانخفاض تقدير الذات، السرقة أو المشكلات الجنسية مثلا . . وكلها مشكلات سلوكية تعوق الفرد المعاق ذهنيا من 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 قادرا على التعامل مع مثل هذه المشكلات أثناء عملية التدريس حتى يتمكن من توصيل المحتوي التعليمي للطفل بالرغم من المعوقات النفسية التي قد تصادفه . .

٨. برامج التنشئة الاجتماعية:

وهي أيضا من الجوانب الهامة التي يجب ان يتضمنها المحتوي التعليمي لمناهج المعاقين ذهنيا . . حيث يجب أن تزوده المناهج التعليمية التي توضع له بالمهارات الاجتماعية اللازمة التي تمكنه من تكوين علاقته بنفسه . . كما يجب أن تدربه على تقبل والتعامل مع أشكال العلاقات التي يمكن أن تتواجد بينه وبين 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 الانشطه والبرامج التي يراها مناسبة، تقييم مدي فاعلية هذه البرامج والانشطه وقدرتها على التغلب على مشكلة الطفل المعاق وإكسابه السلوك الاجتماعي المرغوب. .

٩. برامج التهيئة المهنية:

يعتبر التوظيف أو التأهيل المهني هو القمة الرئيسية لأي سلم أو نظام تعليمي. . فالفرد منا يتعلم ويكتسب المهارات اللازمة لكي يكون له في النهاية وظيفة مناسبة تكسبه صفة الأهمية وتمكنه من ان يكون فردا نافعا في المجتمع. . وهو الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي (خلق الفرد الصالح الذي ينفع نفسه ومجتمعه). . إلا أن التمهيد للأمور المهنية لدي الأفراد المعاقين ذهنيا 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 الأولي من العمل. . وبذلك يجب علينا توخي الحذر عند اختيار المسار المهني للطفل. .

و كما قلنا يتخرج الطفل ويبدأ 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. . ومنها 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 وميوله وتحقق له الثقة بالذات والقدرة على قضاء الوقت فيما يفيد. . لذلك يجب على مدرس الأفراد المعاقين ذهنيا على أن يكون قادر على أن يحدد قدرات الطفل المهنية ان يساعد الطفل في اختيار المهنة التي تناسب قدراته وميوله وأن يساعد الطفل في تعلم هذه المهنة والتمكن منها. . وبالتالي تحقق له نجاحا فعليا يؤمن له الاستمرار في هذه المهنية.

مراحل التدخل لوضع البرامج والتعامل مع المشكلات التعليمية والسلوكية للأطفال المعاقين ذهنيا

بالرغم من اختلاف طبيعة الفرد المعاق ذهنيا عن طبيعة الأفراد الأسوياء مما يتطلب أسلوبا مختلفا في التعامل أو بعني أخر شكل مختلف من أشكال التدخل عن تلك التي تتبع داخل فصول الأسوياء إلا إننا يمكن أن نجزم أن خطوات التدخل قد تتبع نفس الأسلوب المنطقي من حيث نوعيه خطوات التدخل وترتيبها وتسلسلها وتتابعها . . فمبدئيا يجب أن نشعر بوجود قصور من نوع معين يجب أن نعالجه، ثم نبدأ في تقييم الطفل ومعرفة الأسباب وجمع البيانات، ثم اقتراح الحلول أو برامج التدخل، ثم تحديد الأدوار وتنفيذ البرامج المفترضة للتدخل، مع ضمان استمرار عملية التقييم من خلال تقييم بيني وتقييم نهائي .

و لقد ابتكر " جوتكن وكيرتس " (١٩٨٢) نموذجا لحل المشكلات يفضل ان يستخدمه الكثيرون من علماء التربية وعلم النفس استخدامه تتلخص خطواته فيما يلي :

١ . تحديد وتعريف مشكلة أو أوجه القصور لدي الطفل .

٢ . تحديد العوامل التي قد تكون قد تسببت في المشكلة وأيضا 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 الإمكانات والموارد المتاحة .

٥ . تحديد المستويات والاختصاصات لكل فرد ممن يشاركون في حل هذه المشكلة .

٦ . تنفيذ هذه الحلول والاستراتيجيات .

٧ . تقييم فاعلية هذه الحلول ومدي كفاءتها في حل المشكلة وإجراء التعديلات المطلوبة إذا دعت الحاجة لذلك .

مراحل تخطيط البرامج

تخضع عملية تخطيط البرامج بشكل كبير للخطوات المنطقية السابق الحديث عنها التي نص عليها نموذج " جوتكن وكيرتس " لحل المشكلات . . سواء من حيث الترتيب المنطقي أو من حيث تسلسل الخطوات وتتابعها . . فنراها تمر تقريبا بنفس المراحل التي نص عليها النموذج . . وفيما يلي شرحا عمليا تطبيقيا من وجهة النظر الشخصية لهذا النموذج وإسلوب تطبيقه في مجال التربية بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنيا . . وهو التسلسل الذي تمر به عملة تخطيط البرامج في الكثير من المؤسسات حديثا إلا أن ما يلي يعتبر تحديدا ورسما للأبعاد التطبيقية للنموذج بشكل كبير لعملية تخطيط البرامج ومراحله . . والتي أعتقد أنها تمر بما يلي :

١ . تحديد الهدف من عملية التدريس .
٢ . التقييم وتحديد قدرات الطفل في إطار الهدف المحدد .
٣ . اختيار البرامج .
٤ . تقنين الجرعات التعليمية .
٥ . تحديد الأهداف بعيدة المدى .
٦ . تحديد الأهداف قريبة المدي .
٧ . تصميم الأنشطة التعليمية .
٨ . تحديد وصياغة الأهداف الجزئية (قريبة المدى) .
٩ . التنفيذ الفعلي .
١٠ . التقييم البيني .
١١ . التقييم النهائي .

١. تحديد الهدف من عملية التدريس :

(الإحساس بوجود مشكلة لدي الطفل أو الرغبة في إحداث تطوير لقدرات الطفل)

تبدأ عملية تخطيط البرامج ببداية أول خطوة منطقية قد تتبادر لأذهان القائمين على تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا وهي الإحساس بوجود مشكلة لدي الطفل أو الرغبة في إحداث تطوير لقدرات الطفل . . فالشعور بوجود مشكلة أو قصور في قدرات الطفل هو الدافع الأول والمحرك الأساسي للمدرس أو المهتمين بالطفل وتعليمه للتحرك والتدخل لإيجاد حل للمشكلات المرصودة في هذا المجال . .

فمثلا أشعر أن الطفل غير قادر على خدمة نفسه بالشكل الملائم. . أن الطفل غير مزود بالمهارات الأكاديمية اللازمة. . أن الطفل لا يستطيع أن يقضي وقت فراغه بالشكل المناسب. . أن الطفل على أعتاب دخول بطولة رياضية بالرغم من عدم قدرته على تحقيق مستوي مناسب لهذه البطولة. . أن الطفل لا يوم بمهنة مناسبة له. . قد تعتبر مشكلات تواجه القائمين على تعليم وتربية الطفل المعاق ذهنيا. . وهي أمور تتطلب تدخل المدرس لتحديد أبعاد المشكلة وتحديد الهدف من عملية التدريس والبحث لحل مناسب لمشكلة الطفل. .

٢. التقييم وتحديد قدرات الطفل مجال التدريس المحدد:

يختلف التقييم في المجال النفسي والتربوي عن التقييم في الكثير المجالات العلمية الأخرى. . حيث يتم إجراء عملية التقييم على كائن بشري تتفاوت خصائصه وسماته بشكل كبير من كائن لآخر بما يشمله ذلك من تأثير هذه الخصائص والسمات كل منها على الآخر. . بخلاف ما يتم في المجالات العلمية الأخرى من إجراء عملية التقييم على كم فيزيائي جامد ثابت الخصائص والسمات. . وبالتالي تصعب عملية التقييم في مجال التربية بشكل كبير يتعرض المقيم في المجال التربوي للطبيعة البشرية بما لا يمكن معه الحكم على الطفل بسهولة وبشكل مباشر في معظم الأحيان. . ومما يضطره في الكثير من الأحيان إلي توخي الحذر ومحاولة تثبيت الكثير من الظروف والعوامل لكي يتمكن من الحكم على مستوي الطفل بشكل يتوافر فيه الكثير من الدقة والحيادية. .

و يتسع مجال القياس في التربية الخاصة ليشمل مساحات واسعة ومهارات متعددة يجب على المدرس لكي يقوم المدرس بإجراء عملية تقييم ناجحة فيها أن يكون على مستوي كبير من الدراسة والخبرة والتدريب لكي يتمكن من القيام بمهمة مثل هذه. . وسيتم في إطار تدريبنا هذا شرح مهارات لا بأس بها في مجال القياس النفسي وأساليبه وكيفية تطبيقه والإطار العام الذي يسير فيه. . وتعتبر عملية القياس والتقييم أول الخطوات الحقيقية على طريق التدخل للتعامل مع المشكلة وحلها. . ويتم التقييم في مجال التربية بالنسبة للمعاقين عن طريق العديد من الأشكال والطرق (رسمية وغير رسمية). .

ويتم التقييم في مجال التربية الخاصة طبقا لنوعين من طرق التقييم:

أ. طرق رسمية: و من أمثلتها المقاييس والاختبارات والقوائم الارتقائية المقننة. . وتختلف

هذه المقاييس والاختبارات في نوعها وأهدافها والغرض منها وكيفية تطبيقها والأسلوب والمنهجية التي تستعملها . . ومنها :

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

  في حين توجد مقاييس أخري يتم من خلالها الحكم على مجال واحد فقط . . مثل مقاييس الميول المهنية المصور . . وهو 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 ذهنيا، مقاييس خاصة بالأفراد المعاقين ذهنيا** : و تنقسم المقاييس في هذا الشأن إلي نوعين . . مقاييس أعدت خصيصا للتعامل مع المعاقين ذهنيا مثل المقياسين اللآذين أتي ذكرهما في الفقرة السابقة مثل مقياس السلوك التوافقي أو مقياس الميول المهنية المصورة . . ومقاييس 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 ذهنيا للتمكن من مقارنة النمو أو النضج لدي الفرد المعاق ذهنيا بالنمو او النضج لدي الفرد السليم في نفس السن . . ومن أمثلة هذه المقاييس مقاييس الذكاء " وكسلر أو بنيه " مثلا . .

  و هناك أيضا القوائم الارتقائية ومنها ما هو مقنن ومنها ما هو غير مقنن أو شخصي . . وتوضع بمراعاة تتابع مظاهر النمو المختلفة وتبدأ بأدناها وتتدرج معها حتى الوصول إلي أعلي درجات سلم النمو في المجال الذي وضعت فيه القائمة . .

ب. طرق غير رسمية: و تتم 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 . . وهناك القوائم الارتقائية غير الرسمية التي سبق وتحدثنا عنها والتي يعدها المدرس طبقا لمظاهر النمو التي يوقعها بالرغم من عدم تقنينها بصورة علمية . .

٣. اختيار البرامج:

- **كيف يتم اختيار البرامج؟**: بمجرد وقوفنا على قدرات الطفل الفعلية وتوصلنا لما يعرفه وما لا يعرفه من مهارات نكون قد وضعنا أنفسنا على بداية الطريق الصحيح لوضع البرامج . . ويتم وضع البرامج باتباع تسلسل البرامج الموجودة ببنود المقياس أو القائمة الارتقائية التي تم تطبيقها لتقييم الطفل . . حيث يتدرج المدرس في التعليم على 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 وعلي 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 وليكن مجال الأداء الاستقلالي أو مجال رعاية الذات، لجزء من أجزاء رعاية الذات وليكن 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 على جسمه عندما يساعده أحد على الاستحمام.
- أن يدعك جسمه بالليفة أثناء الاستحمام .

- أن يستحم بمفرده .

ففي هذه الحالة يتدرج المدرس مع الطفل طالبا منه أداء المهارات الموجودة بالقائمة . . فيبدا بأول بند وهو " أن يضع يده تحت الماء " . . فإذا وجد الطفل تؤديه ينتقل للبند الذي يليه وهو " أن يغسل يديه " . . فإذا وجد الطفل يؤدي هذا البند ينتقل المدرس إلي البند الذي يليه وهو " أن يمسح وجهه بالماء مقلدا الآخرين " . . فإذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يكون هذا البند هو البرنامج المقترح للتدريس في المرحلة المقبلة . . وبعد الانتهاء من تدريس البند يعيد المدرس عملية التقييم مرة أخري للبند التالي . . فإذا وجد الطفل يؤديه ينتقل للبند الذي يليه . . أما إذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يعتبره برنامجا جديد للتدريس، وهكذا . . حتى انتهاء بنود القائمة أو المقياس . .

- **محددات اختيار البرامج** : و بالرغم من تفضيل إتباع المدرس لتسلسل المقياس أو القائمة التي استخدمها المدرس للتقييم إلا أن هذه البنود غير ملزمة للمدرس في اختيار برامج خطته وذلك بسبب . .

٣. عدم ملائمة البند لقدرات الطفل :

فقد يجد المدرس نفسه في بعض الأحيان مضطرا لتخطي بند أو أثنين واختيار البند الثالث في المقياس أو القائمة كبرنامج للتدريس نظرا لعدم مناسبتهما 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 إلي 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 . .

٤. تدرج المقياس أكثر من اللازم :

وفي حالات أخري قد يري المدرس ان المقياس تدرج بصورة أكثر تفصيلا من اللازم بحيث وضع تفصيلات زائدة قد تنطبق على بعض الحالات في حين لا تحتاج الحالة التي يعمل عليها المدرس حاليا لكل هذه التفصيلات . . فيري المدرس تخطي بند أو اثنين وعدم اتخاذهما كبرامج للتدريس واتخاذ 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 وإضاعة 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 . .

٥. عدم ملائمة البند لبيئة الطفل:

وقد يجد المدرس نفسه مجبرا 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 أخري لا توجد ضرورة لإجادة الطفل لها حيث أنه قد لا يتعرض لها في بيئته على الإطلاق . .

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

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

في مثل هذه القائمة يجد المدرس نفسه يتدرج في وضع البرامج طبقا لبنود القائمة بدأ من البند الأول ومرورا بالبند الثاني وحتى الخامس، ثم يجد نفسه قد توقف عند البند الخامس حيث لا يستطيع الاستمرار في وضع البرامج طبقا 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 وأن يتغاضى عن إدراج بند أو اثنين من بنود المقياس أو القائمة التي يراها غير مناسبة لبيئة الطفل (التي تنص على استخدام الشوكة)، ليضع بند من البنود التي تليها والتي يتم فيها استخدام السكين . .

obeikandl.com

مثال أخر : 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 . .

٦. التنوع والحصول على برامج أكثر ملائمة :

و ينصح في كثير من الأحيان بوضع البرامج من خلال أكثر من مقياس أو قائمة وأخذ 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 على مجالات متعددة وتكون بنود كل مجال من هذه المجالات التي يقيسها المقياس عامة حيث أنها ليست متخصصة عامة بشكل كبير ويرغب المدرس في وضع برامج هذا المجال طبقا لمقياس أكثر تخصصا في هذا المجال . .

وعلى سبيل المثال مقياس السلوك التوافقي وكما تحدثنا عنه في الخطوة الثانية فهو مقياس "ذو إطار عام " يقيس مدي التوافق النفسي والاجتماعي للفرد المعاق ذهنيا مع المجتمع . . لذلك فهو يعتمد على تقييم مجالات متعددة كما ذكرنا لتمكن من قياس الهدف الذي وضع من أجله (وهو قياس السلوك التوافقي للفرد مع المجتمع) . . ومن ضمن هذه المجالات مجال التخاطب . . إلا أن مقياس السلوك التوافقي ليس مقياسا متخصصا في مجال التخاطب حيث يقيم الطفل في مجال التخاطب ضمن مجالات متعددة، لذلك فهو يقيمه بشكل عام للحكم . . في حين أننا قد نجد مقاييس أخري متخصصة في مجال التخاطب بحيث تقيس هذا الجانب بشكل أكثر دقة وحرفية في مجال التخاطب مثل " مقياس اللغة " . . وقد نجد أن المدرس في هذه الحالة بالرغم من أنه يستخدم مقياس السلوك التوافقي للحكم على مدي توافق الطفل مع البيئة الاجتماعية له إلا أنه من المفضل في هذه الحالة أن يستخدم مقاييس أو اختبارات أخري إلي جانب مقياس السلوك التوافقي مثل اختبار اللغة العربية أكثر تخصصا في مجال التخاطب عند وضع البرامج في مجال التخاطب . .

٧. تقنين الجرعات التعليمية :

(إستراتيجيات وضع البرامج)

أعتقد أن عملية وضع البرامج يجب أن تتم من خلال إستراتيجية محددة تتحدد أبعادها من خلال مراعاة مبدأين أساسيين وهما :

- أن الطفل كيان متكامل .
- أن عملية وضع البرامج عملية متكاملة وديناميكية .

فارتفاع أو تدني قدرات ومهارات 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 . .

الطفل كيان متكامل :

و بما أنه يجب على 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) والكيف (نسبة التركيز وصعوبة البرامج) في مختلف مجالات التدريس . . فعملية اختيار البرامج والمهارات التعليمية التي يمكن أن نضمنها الخطة التعليمية للطفل لكي تصبح منهجا تعليميا فيما بعد يجب أن لا تتم كعملية رصد مباشر ، متسلسل لبنود المقاييس أو القوائم التي نستخدمها لتقييم قدرات ومهارات الطفل بنفس الكم ونسبة التركيز في كل مجال . . وإنما يجب النظر إليها كعملية ديناميكية متكاملة بحيث قد يؤدي القصور في قدرات الطفل في مجال تعليمي معين على قدرته على الإنجاز وعلي طريقة أداءه في باقي المجالات التعليمية ، فلا يتمكن من إنجاز كم البرامج الكبير الذي تم رصده عشوائيا في باقي المجالات بسبب قصور قدرة معينة لديه في مجال معين . .

مثال : عند وضع برامج لطفل توحدي " أوتيزم " وهم عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا والذين يتسمون بطبيعة وسمات خاصة من أبرز هذه السمات ضعف نسبة التركيز وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين أو البيئة المحيطة . . يجب على المدرس (خاصة في المراحل الأولي للتدخل) أن لا يضع براجه بنفس الكم في كل مجال من

مجالات التدريس . . وإنما يجب عليه النظر لحالة الطفل ككل وأن يعرف أن القصور في مجال معين لا بد وأن يؤثر على مستوي الإنجاز في باقي المجالات بحيث أن عدم التركيز على تكثيف التدريس والبرامج في هذه المجالات (التركيز، التواصل) وإحراز تقدم نسبي مع الطفل فيها أولا بصفة مبدئية لابد وأن يعوق تقدم أداء الطفل في باقي المجالات (رعاية الذات، مهارات الحياة اليومية، الأنشطة الرياضية) مؤديا لعدم تحقيق إنجازات كبير كما يتوقع المدرس في هذه المجالات المتبقية . .

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

- أن يعد لنفسه وجبة خفيفة .
- أن يغسل ملابسه لشخصية .
- أن يشتري بعض مستلزماته البسيطة من خارج المنزل .
- أن يقضي وقت فراغه بممارسة ألعاب بسيطة (دومينو، كوتشينة)

فكيف لطفل لا يتمكن من الأداء المتواصل والمتسلسل للمهارات لمدة بسيطة من الوقت (دقيقة مثلا) أن يعد لنفسه وجبة خفيفة مثلا (ساندويتش، مشروب) أو كيف له أن يتمكن من غسيل ملابسه الشخصية، أو أن يخرج خارج المنزل لشراء المستلزمات أو أن يقضي وقتا كبيرا في التركيز أثناء لعب لعبة مثل الدومينو . . وهي برامج أو مهام تحتوي على العديد من المهارات التي يجب أن تتم بشكل متسلسل، والتي تتطلب نسبة عالية من التركيز . .

إلا أن برامجه في مجال أنشطة الحياة اليومية يمكن أن تكون كالآتي :

- أن يبدي استعداد وتعاونا عند مساعدة أحد له في غسيل وجهه .
- أن يساهم في غسيل وجهه بوضع يديه تحت الماء .
- أن يضع يده وهم مبللة بالماء على وجهه .
- أن يقوم بتنظيف المائدة بعد الأكل عندما يطلب منه ذلك .
- أن يقضي وقت فراغه في مشاهدة التليفزيون أو سماع الكاسيت .

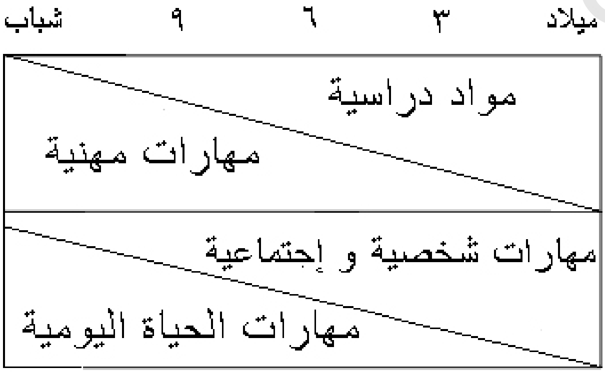
من هنا نجد أن قدرة عقلية واحدة (التركيز) قد تؤثر بالسلب على أداء الطفل في باقي مجالات التدريس المختلفة بحيث لا يتمكن من الأداء بشكل مرض في هذه المجالات (رعاية

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) وتأثير هذه المهارات والقدرات على أداء الطفل في المجال الذي يضع فيه البرامج . . لذلك لا يجب على المدرس أو واضع الخطة أن يكدس خطة الطفل في مجال معين (رعاية الذات، الحياة اليومية، الأكاديمي مثلا) ببرامج لن يستطيع الطفل إنجازها كلها نظرا لضعف قدراته في مجال آخر بشكل كبير (المجال العقلي أو المعرفي مثلا) . .

مثال آخر: لطفل لديه إعاقة حركية بسيطة في يديه، فهل يجب على المدرس أن يضع له برنامج لرعاية الذات مثل (أن يشرب بكوب بمفرده) قبل تنمية المهارات الحركية لدي الطفل أولا بشكل يمكنه من أداء برنامج رعاية الذات بشكل مناسب . . ولا يعني عدم وضع برامج أخري بجانب برامج التركيز والتواصل بالنسبة لهذه الحالة، وإنما يجب على المدرس أن يضع برامج في باقي مجالات التعليم ولكن 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 وبنفس 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، ومجالات المهارات الشخصية والاجتماعية) وتزداد في مجالات التدريس التي يجب أن تزداد فيها البرامج بزيادة عمر الطفل (مثل مجال مهارات الحياة اليومية المتقدمة، مجال المهارات المهنية) . .

و يمكن أن يتم ذلك طبقا للرسم البياني التالي :



obeikandl.com

عملية وضع البرامج عملية متكاملة وديناميكية:

كما اتفقنا أن الطفل عبارة عن كائن متكامل وأن مهاراته وقدراته الشخصية يؤثر كل منها في الآخر يجب أن نتفق على المبدأ الثاني وهو أن عملية التدريس للطفل عملية متكاملة فبرامج الطفل أو مجالات التدريس هي الأخرى متكاملة ويكمل كل منها الآخر ويؤثر كل منها في الآخر . . فالطفل أثناء أداءه لبرامج الرعاية الذاتية يستخدم مهارات حركية، كما أن أداءه للأنشطة الحركية يرتبط كثيرا بالمجالين النفسي والاجتماعي لدي الطفل . . ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن التقدم في الأداء الحركي والتوقيعي يزيد من مستوي الأداء الاجتماعي للأطفال مع زملائهم داخل الفصل . . لذلك ففي المثال السابق يجب على المدرس أن يضع برامج في مجالات التعليم الأخرى (مهارات الحياة اليومية، التخاطب، الأنشطة الرياضية، ... مثلا) تراعي وتخدم برامجه مجالين القصور الأساسيين المطلوب التركيز عليهما (التركيز، التواصل) وأن تعمل على تنميتهما أثناء تطبيق هذه الأنشطة . . وفي المثال الآخر يجب على 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 على الانعزال اجتماعيا أو الانطواء . .

يبقي السؤال . . أي المجالات قد يؤثر بالسلب أو الإيجاب بشكل أكبر على باقي المجالات الأخرى؟ ومن ثم أي المجالات يجب أ ن أراعيه بشكل أكبر عند وضع البرامج في المجالات الأخرى؟ يكون الرد أن احتياجات ومهارات الطفل الفعلية هي التي تحدد أي المجالات يحتاج إلي التركيز أكثر من المجالات الأخرى . .

١. تحديد وصياغة الأهداف بعيدة المدي:

و يمكن 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 والحيوانات.
- § تحسين التوافق العضلي العصبي.
- § تقليد حركات الآخرين.
- § كتابة ١٠ كلمات.

و اعتبارها " أهداف بعيدة المدى " تتحقق على 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 أخري سيأتي ذكرها فيما بعد، ولكن هذه الأهداف التعليمية تحدد لنا الاحتياجات التعليمية الأساسية التي سيبني عليها الأهداف التفصيلية للخطة. .

٢. تحديد الأهداف الجزئية (قريبة المدى):

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

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

على المدرس تدريسها ويسهل على الطفل إكتسابها . . فيجزء الهدف إلي أهداف أصغر مثل :

- § أن يسمي ٣ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٣ أشياء خشنة .
- § أن يسمي ٦ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٦ أشياء خشنة .
- § أن يصف ملمس الأشياء الناعمة ، أن يصف ملمس الأشياء الخشنة .
- § أن يفرق بين شيئين (أحدهما ساخن والآخر بارد) لم يراهما من قبل بصفتهما (ساخن ، بارد) .

٣. تصميم الأنشطة التعليمية :

بعد تحديد الأهداف الإجمالية بعيدة المدى وتجزئتها 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 وتؤدي به في النهاية إلي التعلم وإكتساب المهارة المراد إكسابه إياها . .

فهدف مثل أن يتعرف الطفل على ثلاثة أنواع من أنواع الحيوانات مثلا . . هدف لا يمكن تدرسيه بشكل مباشر . . فالهدف لم يوضح ما سيفعله الطفل بشكل كامل لكي يتعرف على 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 والناعم الذي تحدثنا عنه في صياغة الأهداف الجزئية " قريبة المدي " . . نجد أن المدرس لا يستطيع أن يعلم الطفل المعاق ذهنيا مثل هذه المفاهيم بطريقة مباشرة عن طريق عرض شيئين من الأشياء أحدهما خشنا والآخر ناعما قائلا للطفل " دي هي الحاجات الخشنة . . ، ودي هي الحاجات الناعمة . . ، المس ، شايف الفرق " . . مثلما يحدث عند التدريس للأطفال الأسوياء . . فهذه الطريقة وإن كانت مباشرة وتصلح لتعليم الأسوياء إلا أنها لا تصلح لتعليم الأفراد المعاقين ذهنيا . .

ففي حين يتمكن الفرد السوي عن طريق استخدام أمر لفظي واحد وتعرض مباشر للخبرة أن يتعلم المفاهيم التي يريد المدرس إكسابها له حيث تمكنه قدراته العقلية من الرصد المباشر للخبرة، كما تتضافر هذه القدرات وتتفاعل مع بعضها البعض لتجزئة الواقع الفعلي للخبرة. . فتعمل كل مهارة عقلية على تحليل واقع الخبرة من جانبها وتمييزه بميزة معينة وإعطاءه الأكواد العقلية التي ستميزه فيما بعد مدي الحياة بحيث تتعرفه أينما وجد وبأي شكل وجد. . فتعمل المناطق الحسية في المخ مثلا على تكوين إشارات تميز الخبرة الجديدة، وتعمل القدرة على التحليل على التعرف على مكونات الخبرة، وتعمل القدرة على المقارنة على التعرف على الخبرة ومقارنتها بما يقاربها من خبرات سابقة، وتعمل القدرة على التصنيف على تصنيف الخبرة الجديدة تحت بند ملائم من الخبرات وتعمل القدرة على الإستنتاج في النهاية على تعميم الخبرة على كل المواقف المشابهة. . لا يمكن للقدرات العقلية للفرد المعاق ذهنا العمل بهذا التناغم وهذه الكفاءة والتكامل لاكتساب الخبرة. . لذلك يجد المدرس نفسه مضطرا إلي مخاطبة كل قدرة معرفية على حدا، موفرا لها الخبرات والأنشطة التي تجعلها تكون خبراتها بما يتلاءم مع ما بها من ضعف. .

فنجد مثلا أنه إذا أراد المدرس أن يدرس مفاهيم مثل المفهومين اللآذين تحدثنا عنهما لفرد معاق ذهنيا قد يجد المدرس أن عليه أن يحاول أن يغطي كل جوانب الخبرة عن طريق أنشطة مختلفة. .

فنجد أنه يجب عليه أن يجعل الطفل :

يتعرف على الأشياء الخشنة فقط أولا. . فيجعله :

§ يلمس الأشياء الخشنة بحيث يتعرف عليها وأن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الخشنة عن غيرها من الأشياء.

يصنف الأشياء الخشنة مع بعضها البعض بحيث يتعرف على 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 على الأشياء الناعمة فقط. . فيجعله :

obeikandl.com

§ يلمس الأشياء الناعمة بحيث يتعرف عليها وأن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الناعمة عن غيرها من الأشياء .

يصنف الأشياء الناعمة مع بعضها البعض بحيث يتعرف على المظاهر والسمات 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، ويميز 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 " . . والأهداف الجزئية هي أن يتعرف على اللون الأحمر، يتعرف على اللون الأزرق، يتعرف على اللون الأخضر . . يمكن لأنشطة المدرس أن تكون كالآتي :

§ أن يتعرف على اللون الأحمر .
§ أن يسمي اللون الأحمر .
§ أن يختار اللون الأحمر من بين مجموعة من الألوان .
§ أن يتعرف على اللون الأزرق .
§ أن يسمي اللون الأزرق .
§ أن يختار اللون الأزرق من بين مجموعة من الألوان .
§ أن يتعرف على اللون الأخضر .
§ أن يسمي اللون الأخضر .
§ أن يختار اللون الأخضر من بين مجموعة من الألوان .
§ أن يفرز مجموعة من المكعبات بالألوان الثلاثة، كل لون بمفرده من بين مجموعة من المكعبات .

و تأتي أهمية الأنشطة التعليمية في أنها حلقة الوصل الرئيسية بين الواقع النظري لوضع البرامج والتدريس الفعلي لها وللخبرات والمهارات التي تمكن الطفل من إنجاز هذه البرامج . . ويجب على المدرس أن يعمل على وضع الأنشطة أو الأهداف التعليمية في تسلسل وتناسق بسيط يراعي قدرات الطفل . . كما يجب عليه أن يبتكر له الأنشطة بحيث تصبح أكثر مناسبة

لقدرات كل طفل على حدا، وبحيث توصل له المعلومة كأفضل ما يكون. . وتتوقف قدرة المدرس على تصميم الأنشطة على العديد من العوامل ولأهمية هذه العملية سنتحدث عنها بالتفصيل في جزء لاحق من هذا الفصل بإذن الله.

٤. صياغة الأهداف قريبة المدى (الجزئية) والأنشطة التعليمية:

بعد تحديد الأهداف الجزئية والأنشطة التعليمية التي ستستخدم في تعليم هذه الأهداف بعيدة المدى يجب صياغة هذه الأهداف الجزئية والأنشطة التعليمية في صورة أهداف تعليمية مكتوبة. . ويجب أن تكون هذه الأهداف التعليمية مكتوبة حتى يتمكن المدرس فيما بعد من الحكم على النشاط هل تم تنفيذه بالشكل الذي كان يريده منذ البداية أم لا؟ فتسجيل هذه الاهداف التعليمية وسيلة هامة لحفظ هذه الأهداف وتأمين 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). .

و لقد تم الاصطلاح على عدة مكونات للهدف التعليمي لا يعد الهدف دقيقا بشكل كبير إذا لم يشتمل عليها. . وهي:

- **أن مصدرية**: أي يأتي بعدها مصدر الفعل غير مصرفا في أي زمن.
- **فعل أدائيا في المصدر**: و يجب أن يكون الفعل أدائي وليس 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 عمما إذا كان الطفل قد فهم فعلا أو أدرك أو اكتسب الأهداف التعليمية. . فأفعال من نوعية الأفعال السابقة (الفهم، الإدراك، الاكتساب) أفعال عقلية يؤديها العقل ومن ثم فهي غير ظاهرة الأداء كما أن نتائجها لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر عند أدائها ولكن يتم ملاحظتها بشكل غير مباشر عن طريق أفعال ظاهرة أخري غير مباشرة تحدث نتيجة لتحقق هذه الأهداف العقلية. . أي كنتيجة

للفهم أو الإدراك أو الاكتساب . . ولهذا 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 على 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، إرسم . . كما أن نتيجة أداء هذه الأفعال ظاهرة أثناء إجراء عملية التقييم عند إستخدام صيغة الأمر منها عند توجيه الأوامر للطفل أثناء إجراء عملية التقييم . . عندما نقول للطفل إختار، رتب، إرسم فإذا فعل الطفل هذه الأفعال يكون قد أنجز بالفعل الأهداف الموضوعة وأدرك وفهم وإكتسب ما هو مطلوب منه . . والعكس صحيح فإذا لم يؤد الأوامر الموجهة إليه يكون قد فشل في إنجاز ما هو مطلوب منه من أهداف . . ومن هنا نستنتج أن إستخدام أفعال المجموعة الثانية (الأدائية الظاهرة الأثر) عند صياغة الأهداف التعلمية أوقع من إستخدام نوعية الأفعال الأولي (العقلية) لما تتمتع به الفئة الثانية من الأهداف من أداء ظاهر وإمكانية للرصد المباشر عند الأداء . .

- **ظروف وأدوات النشاط المستخدم لتحقيق الهدف**: و تشتمل الظروف والأدوات على 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 . .

و بذلك تشتمل الأدوات على كل ما يمكن أن يستخدمه الطفل أثناء أداء الهدف من أوراق . . أقلام . . مكعبات . . أطواق . . أزرار . . ألوان . . خامات من البيئة . . في حين تشتمل الظروف على كل ما يتحكم أو يؤثر في طريقة أداء الطفل للنشاط . . فطريقة جلوس الطفل أثناء أداء النشاط فقد تؤثر بشكل كبير على 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 والطفل راقدا أو مستلقيا على أحد الجانبين . .

كما أن وضع الطفل بالنسبة للأدوات أمامها أو خلفها، وضع الأدوات بالنسبة للطفل أمامه أو خلفه أو على جانبه وإلي أي مدي تبعد عنه تأثر أيضا في مدي تحقق الهدف ومدي تحقق التأثير والنتيجة المرغوبة منه . . كما أن طريقة إمساك أو استخدام الطفل لهذه الأدوات قابضا أو دافعا أو ممسكا بالسبابة والإبهام مثلا تأثر أيضا بشكل كبير في تحقيق الهدف والنتيجة المرغوبة منه . . كما أن طريقة وإيقاع أداء الطفل للمهام المطلوبة بسرعة أو بايقاع بطيء قد يكون له دور كبير في تحقيق الهدف . . كما أن كل ما تشتمل عليه البيئة المحيطة من ظروف أخري 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 وإلي أي مدي . . ليس هذا فقط فطريقة وصيغة إلقاء المدرس للأوامر على الطفل للحصول على نتيجة معينة تعد من الظروف المؤثرة في الهدف والتي قد تأثر بشكل كبير على طريقة أداء الطفل له . . فمثلا قد يكون من الصعب على 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 " وأعتقد 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، واستخدم شخص آخر الصيغة الأولي في التقييم وما قد يحدثه ذلك من ارتباك للطفل . . وما قد يأتي به من نتائج عكسية على أداء المهمة المطلوبة من الطفل . . .

و من المهم هنا أن نذكر أن تضمين الأدوات والظروف كما تحدث فعليا أو كما يرغب المدرس في أن تحدث فعليا كتابة أثناء صياغة الهدف حتى يتحقق الهدف بشكل دقيق لما رسمه المدرس فعليا عند صياغة الهدف منذ البداية وحتى 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 رأسيا ") أو أن يترك الهدف تماما دون تحديد صيغة إلقاء الأمر (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية) تاركا صيغة توجيه السؤال للمقيم فيما بعد بما قد يخالف ما يستخدمه يوميا أثناء تدريب الطفل . . .

- **الاستقلالية**: و تعبر الاستقلالية عن مدي أداء الطفل للمهمة المنوط بها بدون الاعتماد على مساعدات خارجية . . فعندما يؤدي الطفل المهمة كاملة بدون تقديم المحيطين به له أي نوع من أنواع المساعدة مساعدة يعد الطفل قد أدي المهمة باستقلالية كاملة . . في حين يعتبر تقديم المحيطين بالطفل أي نوع من أنواع المساعدة للطفل بأي مستوي من المستويات (كما سنذكر تفصيلا فيما بعد . . بدنية كلية، بدنية جزئية، بدنية باللمس، لفظية) كسرا لاستقلالية الطفل الكاملة في أداء المهمة . .

ويجب ذكر مستوي المساعدة المقدم للطفل كتابة أثناء صياغة الهدف . . ويصح 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 بأجزاء الجسم المشتركة في النشاط أو بمعني آخر حاضنا لها) . . ومن هنا فلا يصح إستخدام هذا المستوي من المساعدة (المساعدة البدنية الكلية) لان المدرس يعتبر هو المؤدي الحقيقي للمهمة وأن الطفل لم يتعلم شئ حقيقيا . . في حين جاز إستخدام مستويات المساعدة الأخري (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 وعدم حرمانه من الإحساس بهذه الخبرة بالرغم من عدم قدرته على أداءها مستقلا وحاجته لتقديم مستوي معين من مستويات المساعدة للطفل أثناء أداء هذه المهمة . . هذا ويجب عدم الجنوح إلي تقديم مستويات المساعدة عند صياغة الأهداف التعليمية بكثرة إلا عند التأكد بشكل كبير من صعوبة أداء الطفل للمهمة مستقلا بشكل كبير وإختيار مستوي الأداء المستقل بالرغم مما قد يستغرقه من وقت طويل عند تعليم الطفل أثناء تطبيق البرنامج . .
- **وضع معيار للنجاح**: و من المهم أيضا أن نضع محكا أو معيارا للنجاح . . بمعني آخر نسبة للنجاح إذا وصل إليها الطفل خلال أداءه للهدف يكون قد حقق الهدف فليس ضروريا كما أنه ليس واقيا خاصة بعد أن تعرفنا على سمات وخصائص الطفل المعاق أن أطالبه بأداء المهمة بنسبة نجاح ١٠٠ ٪ وهو ما قد يعجز عنه الفرد العادي وأيضا إذا أخذنا في الاعتبار مراعاة الفروق الفردية بين الأسوياء فما بالنا بها بين المعاقين . . لذلك يجب على

المدرس وضع فرصة للخطأ إدراكا منه لظاهرة الفروق الفردية وتحسبا لأي طارئ قد يؤثر على 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 ٪ . . ويمكنه تحديد ذلك توقعا بناء على تقديره لمستوي الطفل وتقديره 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 وهو ٤ محاولات وبوجود محاول خاطئة . . حيث تمثل هنا المحاولة الواحدة بالنسبة للأربعة محاولات ٢٥ ٪ من إجمالي عدد المحاولات . . وبذلك تمثل الثلاثة محاولات الصحيحة ٧٥ ٪ من إجمالي عدد المحاولات كل محاولة تمثل ٢٥ ٪ ´ ٣ محاولات ليكون إجمالي عدد المحاولات الصحيحة ٧٥ ٪ في حين تمثل المحاولة الخاطئة الباقية ال ٢٥ ٪ الباقية . .

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

٧ **مدي زمني لتحقيق الهدف**: حيث أنه من المهم حكم مدة التدريس بفترة زمنية محددة للتدريس وعدم ترك الوقت يتسرب دون ضابط بما يهدر وقت الطفل والمدرس في التدريس لمهارات يجب أن تستغرق وقت أقل في التدريس وتدريسها في وقت أطول . . أو في تدريس مهارات مهمة تحتاج منا إلي وقت وتدريسها في فترات زمنية قصيرة بما يؤدي لعدم أداء الطفل لها بالمستوي المطلوب . .

٥. التنفيذ الفعلي للبرامج مع الطفل:

و في هذه المرحلة يبدأ المدرس في التنفيذ الفعلي لما اتخذه من سياسات . . وبالطبع تختلف طرق التدريس للأفراد المعاقين اختلافا كليا وجزئيا عن طرق التدريس المستخدمة مع الأفراد الأسوياء . . مما دعانا لإفراد فصل كامل مخصص لبعض الطرق وأساليب التعامل التي يمكن أن يتبعها المدرس مع الأطفال المعاقين داخل الفصل ، والتي يمكن أن تاتي بالنتائج التي يرجوها المدرس من عملية التدريس . .

٦. التقييم البيني:

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 على إنجازه مهما كلفه ذلك من وقت؟ . ومن ناحية أخري ماذا يحدث إذا شعر المدرس بإنهاء الطفل لأداء الهدف بالشكل المطلوب قبل انتهاء المدة المقررة لأداء الهدف؟ فهل يستمر في التدريس مهدرا وقت الطفل بالرغم من تأكده من إجادة الطفل للهدف بالشكل المطلوب؟

هنا نتوقف عند عملية مهمة وهي عملية التقييم البيني . . 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 البيني لا تكون بهذا الوضوح حيث يهملها أكثر المدرسين (خاصة المدرسين الجدد، أو ذوي الخبرة المحدودة في هذا المجال) فعملية التقييم البيني وإن 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 ولا يستطيع تقدير سبب عدم أداء الطفل وفي بعض الأحيان لا يدرك أنه عليه التوقف لتقدير الموقف وإعادة النظر مرة أخري لتحديد مدي إمكانية الاستمرار في التدريس بنفس الإسلوب أو تغيير الطريقة المتبعة واستخدام المتاح من البدائل لتصبح طريقة التدريس أكثر ملائمة للطفل حتى يتمكن من إحراز المستوي المرجو من التقدم مع الطفل . . وتتم عملية التقييم البيني بشكل رسمي من خلال استمارات تقيس مدي تقدم الطفل في أداء البرنامج بمرور الوقت أو بصورة غير رسمية من خلال تقييم المدرس لأداء الطفل للأهداف غير رسميا أثناء تطبيق البرنامج من خلال الملاحظة المباشرة . .

و لكن نعود للسؤال السابق . . ماذا يحدث إذا شعر المدرس بعدم تحقيق الطفل للتقدم المتوقع على مدار الفترة الزمنية المقررة للبرنامج؟ هنا يجب على المدرس أن يتوقف لتقدير الموقف واتخاذ الإجراءات اللازمة من إجراء تعديلات على الهدف أو تغييره إذا لزم الأمر حيث سيكون قد وقف على 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 . .

٧. التقييم النهائي:

بعد إتمام المدرس لعملية التدريس وتأكده 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. . وتتم عملية التقييم النهائية بأداء المهمة بشكل كامل عدة مرات وبالعديد من الطرق وفي مختلف الظروف. .

تصميم الأنشطة التعليمية

مما لا شك فيه أن تصميم الأنشطة يعتبر من أهم الخطوات التعليمية. . وبالرغم من أهمية خطوات فنية أخري 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 وتنفيذها. . وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بترجمة برامجه وأهدافه التعليمية التي اختارها كأهداف للتدريس يرغب في تعليم الطفل إياها إلى إجراءات واقعية وأهداف جزئية أصغر يمكن للطفل ان يؤديها وتؤدي به في النهاية إلى اكتساب المهارات التي كان يهدف إلي إكسابه إياها من البداية بما يعمل على إتمام عملية التعلم. . كما تكتسب عملية تصميم الأنشطة أهمية خاصة حيث يتضح من خلالها إسلوب المدرس، ومدي كفاءته في التدريس ومدي قدرته على الابتكار والتجديد ومدي براعته في ترجمة برامجه وأفكاره إلى إجراءات واقعية مترابطة متسلسلة ومتكاملة تبدأ بناء على فكر ووجهة نظر وتسير بناء على رؤية معينه وتنتهي بالنجاح في إنجاز ما وضعت من اجله من أهداف. . وتزداد مهارة المدرس على اختيار وابتكار الأنشطة الأكثر ملائمة لكل حالة بمرور الوقت وبتوافر عنصر الخبرة وتتوقف بشكل كبير على درجة تدريب المدرس أو مصمم النشاط، بالاضافه إلى القدرات العقلية الخاصة التي قد تتوافر لديه من قدره على التحليل والتسلسل والابتكار. .

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

١. تكوين فكره عامه عن قدرات الطفل:

وتتم هذه الخطوة بشكل عام من خلال معايشة الطفل والتعرف على إمكانياته وطبيعة أعاقته ودرجتها . . وتشكل هذه الخطوة بالرغم من أنها غير رسمية أهمية خاصة حيث أنه يمكن أن تتحكم بشكل كبير في شكل وطريقة صياغة عناصر النشاط من البداية وحتى النهاية، من حيث درجة البساطة أو الصعوبة، محددات أداء الطفل للنشاط من حيث شكل وإسلوب أداء الطفل للنشاط، طريقة إحكام المدرس للظروف حول المهارة التي يرغب المدرس في تنميتها لدي الطفل . . فمعرفة المدرس لنوع الإعاقة العقلية ودرجتها ومصاحبة إعاقات جسميه أو حركيه أو حسية (السمعية أو البصرية) ومدي درجتها (بسيطة أو متوسطة أو شديدة) وأيضا السمات الشخصية والنفسية والاجتماعية 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 والتعامل مع مشكلة الطفل . . حيث تكون معلومات من هذا النوع لدي المدرس درجه كافيه 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 وما هو مستوي إعاقته بسيطة أو متوسطة أم شديدة . . وبذلك هل يجب وضع ظروف اكثر صعوبة وإحكاما حول المهارة أم أنه من الأفضل وضع ظروف اكثر بساطه ومرونة . . 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 والأزرق لتعليم الألوان لتعليم الألوان الأحمر والأزرق لطفل لديه أعاقه في يده ولا يتمكن من القبض بالسبابة والإبهام . .

ولا تفيدنا هذه الفكرة العامة في الحكم على مستوي أداء الطفل الحركي والحسي وإنما تفيدنا أيضا في التحكم في ظروف النشاط وكيفية أداءه حيث يمكن أن تؤثر في مدي ملاءمة النشاط لقدرات الطفل النفسية والاجتماعية ومدي قدرته على القيام بالنشاط في ضوء مثل هذه المحددات الاجتماعية والنفسية . . فليس من المنطقي أن أضع نشاط يتم التدريس فيه لطفلين

أحدهما منعزل. . أو أن أحدهما يعاني من مشكلات سلوكية قد تؤذي الطفل الأخر. . وبذلك هل يجب اتخاذ احتياطات خاصة أثناء أداء النشاط خوفا من أن يؤذي 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 وتصميم النشاط كما سنعرف فيما بعد.

ويتم التعرف على قدرات الطفل كما ذكرنا من خلال معايشة الطفل والقيام بعملية ملاحظة شخصيه غير رسميه لقدراته وإمكاناته وسماته الشخصية، او من خلال تطبيق المقاييس الرسمية أو القوائم المقننة على الطفل في المجالات المختلفة والوقوف على القدرات والإمكانات الفعلية للطفل بالطرق التي تحدثنا عنها. .

٢. تحديد المهارة المراد تعليمها أو تنميتها:

وتتشابه هذه الخطوة مع الخطوة السابقة إلا انه في حين تتم الخطوة السابقة بشكل عام وبصورة غير رسمية ليتم التعرف على قدرات الطفل. . تتم هذه الخطوة في شكل اكثر تحديدا، وفي مجال واحد، وبصورة أكثر رسمية بالطرق التي تحدثنا عنها لاختيار البرامج للوقوف على المهارة المحددة التي سوف يتعامل معها المدرس. . وقد تكون المهارة التي اختارها المدرس من المهارات التي لا يؤديها الطفل إطلاقا ويرغب المدرس في إكساب الطفل إياها. . أو من المهارات التي يؤديها الطفل ولكن بشكل قاصر ويرغب المدرس في تنمية اوجه القصور في أداء هذه المهارة للوصول بها إلى درجة الإتقان الكامل. . ويجب أن يراعي المدرس اختيار المهارة بمراعاة الخلفية العامة التي كونها عن قدرات الطفل والسابق الحديث عنها في الفقرة السابقة لكي يتمكن من اختيار المهارة أو درجة المهارة الأكثر ملائمة لقدرات الطفل. .

٣. 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. . فمثلا أن يُركب، أن يمشي، أن يفرز، أن يرسم، أن يملا، أن يعبئ، أن يضيف، ... وغيرها من الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل أثناء توقيت النشاط. . ويتم اختيار الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل بحيث يختار المدرس أفعالا ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارة (عقلية، إدراكية، حسية، حركية) التي يريد إكسابها للطفل. . أي أن يختار المدرس

أفعالا يستخدم الطفل عند أداءها المهارة (المطلوب أن يعلمها لـه المـدرس) بـشكل مكثـف . . وغالبا ما يقترن الفعل بالظروف الأداء التي تلائم المهارة . .

فنجد مثلا أن :

- أن تنمية المهارات العقلية (التـذكر ، التـصنيف ، التسلـسل ، . .) لا يمكـن أن يـتم تنميتهـا بشكل مباشر ولكن يمكن أن يتم من خلال أفعـال يمكـن أن يؤديهـا الطفـل مثـل التـسمية ، الرسم ، الفرز ، الترتيب ، وهكذا . .
- إن مهارة مثل مهارة السمع : لا يمكـن تنميتهـا إلا باسـتخدام مكثـف لهـذه الحاسـة وعلـي درجات وأداء الطفل لفعل آخر عند سمـاع الـصوت ليتأكـد المـدرس مـن سمـاع الطفـل للصوت فعلا .
- أن مهارة مثل مهارة الاتزان : لا يمكن أن يتم تنميتها بـدون الأداء باعتـدال وضـع الـرأس ، النظر ، الأرجل ، ضبط أوضاع الجسم . . المشي باعتدال (علي شئ عريض مبدئيا ، ثم شئ أقل سمكا ، وهكذا)
- 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 بإعـادة أداء الأفعـال (إعـادة رسـم ، إكمال ، اكتشاف ، تسمية ، وغيرها من الأفعال) وعلي فترات زمنية متباعدة .

ويتحدد صيغة الفعل (شكل الأداء الفعلي) بشكل كبير على نوع المهارة . . فهناك مهـارات يمكن تحقيقها بصوره مباشرة عن طريق أداء الطفل المباشر لها . . في حين توجـد أهـداف قـد لا نتمكن من تدريسها بالشكل المباشر أو بنفس الـصيغة الفعليـة الـتي وردت في الهـدف العـام او البرنامج . .

ففي بعض الحالات يمكننا أن نستخدم الفعل الوارد في صياغة الهدف مباشـرة مثـل الهـدف التالي . . ان يعد الطفل من ١ : ٣ . . يـصعب اسـتخدام أي صـيغه فعليـه غـير (العـد) بـشكله المعروف لتحقيق الهدف النهائي وهو ان يعد مـن ١ : ٣ . . هـدف مثـل . . ان يمـشي الطفـل ٤ خطوات بمساعده بدنيه جزئية . . لا يمكن تدريس المشي من خلال أفعال أخري غـير المـشي . . في حين يجب على المدرس في حـالات أخـري أن يـستخدم أفعـال تخـالف الفعـل المـستخدم في صياغة الهدف خاصة عند ارتباط الهدف بمهارة عقلية حيث تتجه الأمور إلي عدم قدرة المدرس

على ملاحظة الأداء العقلي لهذه المهارات وإنما 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 زجاجه 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 لمده محددة . . وبذلك يأتي على 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 أداءه نتيجة لعدم التمكن من تدريسه بشكل مباشر . .

مثال آخر:

الهدف العام: زيادة نسبة تنمية الذاكرة البصرية .

النشاط: عرض أشكال ورسومات مرسومة على كروت ثم عرض نفس الأشكال ناقصة بعض الأجزاء وتطلب 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 وإجراء بعض التغيرات على الأثاث وإدخال الطفل مره أخرى لاكتشاف هذه التغيرات . .

٤. 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 (فعلا) مثل ان (يملأ) الطفل زجاجه بالحبوب . .

يمكننا أن نعتبر هنا الزجاجة والحبوب أدوات للنشاط . . في حين إنني اذا قلت " ان يستمر الطفل في مليء زجاجه بالحبوب لمدة ثلاثة دقائق دون توقف " يعتبر استمرار الفترة الزمنية لأداء النشاط لمدة ثلاث دقائق وبدون توقف ظرفا من ظروف الأداء التي لا يكتمل الهدف إلا باكتمالها . .

وهناك معايير كثيرة تتحكم في اختيار المدرس للأدوات ومنها :

١. الإمكانيات :

و ليس 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 والتقنية العالية وقدرتها على تحقيق نتائج افضل . .

٢. الأمان :

وهو عامل حيوي يحدد بشكل كبير إمكانية استخدام الأداة من عدمه . . ويرتبط عنصر الأمان بشكل ومكونات الأداة وطريقة استخدامها . . فلا يجب أن تكون الأداة مدببة أو صغيره اكثر من اللازم مثلا، أو أن تكون خشنه أكثر من اللازم، أو ذات أضاءه شديدة، أو ذات ألوان ضارة . . ففي النشاط السابق ذكره قد يستخدم مدرس من المدرسين (بلي) مثلا بدلا من استخدام الحبوب . . مما قد يمثل خطرا كبيرا في حالة بلع الطفل للأداة المستخدمة أثناء أداء النشاط . .

٣. الفاعلية :

وترتبط الفاعلية بمدي كفاءة الأدوات في تحقيق الهدف عند استخدام الطفل لها أثناء أداء النشاط وقدرتها 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 الموضوعة لتحقيقه في المقام الأول ولا تبتعد عنه كثيرا . . فالعديد من الأدوات يمكن استخدامها بأكثر من طريق لتحقق اكثر 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 أخر خليطا 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. . وبذلك يكون اختيار المدرس عير المناسب للأداة قد تسبب في أن تصبح الوسيلة عنصر تشتيت للطفل وليس وسيلة إيضاح. .

هذا بالرغم من أن إمكانية استخدام الوسيلة بأكثر من شكل لتحقيق أكثر من هدف ليس عيبا في حد ذاته وإنما يصبح عيبا 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 والإبهام. . أو لتعريف الطفل على 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 الزجاجة. . إلا انه يجب على المدرس أن يعمل على التأكد من حياد الأداة بالنسبة لكافة العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على جودة الأداة وكفاءتها في تحقيق الهدف الحالي. .

٥. أن تراعي قدرات الطفل وسنه ودرجة إعاقته:

فمثلا 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 اكثر من اللازم بالنسبة للأطفال أو طفولية أكثر من اللازم بالنسبة للبالغين. . فأعطي مثلا طفلا صغيرا كروتا صماء باللون الأبيض والأسود 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 اكثر نجاحا. . حيث يسهم ذلك بشكل كبير على تحفيز الطفل على العمل والإنجاز وتحقيق المطلوب مع توفير

كبير في جهد المدرس . . وكلما 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 . .

ب. ظروف أداء النشاط :

وقد ذكرنا في المثال السابق ان الاستمرار في مليء زجاجه بالحبوب لمدة ثلاث دقائق يعتبر ظرفا من ظروف أداء النشاط لا يتحقق الهدف إلا باكتماله . . ويعتبر 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 وتطبيق النشاط منها :

- **عند تحديد الظروف** : يتم من خلال ضبط ظروف النشاط تحيد الإطار العام الذي يؤدي فيه النشاط . . حيث من خلال ضبط ظروف النشاط تحديد شكل وطبيعة وأهداف هذا النشاط . . فيمكننا مثلا التحكم في الجانب المهارى وتقنين كم الجرعات 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 وصعوبتها فيتدرج بوضع ظروف أقل شدة في حالة إجادة الطفل للمهارة إجادة بسيطة أو عدم أجادته لها من الأساس وحتى وضع الطفل تحت ظروف أكثر دقة وأكثر 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 الأولي المقترحة لحاله مثل حالة هذا الطفل (ان يؤدي النشاط لمرات وليس لفترات زمنية) مثلا ان يضع الحبوب داخل الزجاجة لمرة ثم لمرتين متتاليتين ثم ثلاث مرات وهكذا 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 وحتي الاستغراق بمرور المعدل الزمني ثم الزيادة في هذا المعدل حتى نصل به الي الدرجة التي نريدها . . ونريد 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 إنجاحا للنشاط ككل وعاملا رئيسيا في تحقيق النشاط للهدف الموضوع من اجله . .

- **عند صياغة الظروف**: ويجب ان يكون المدرس حريصا في ضبط ظروف الاختبار وعند تسجيل وصياغة الظروف حيث ان الاختلال في أحكام هذه الظروف للتركيز على المهارة المطلوبة قد يؤدي إلي 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 التآزر بين حركة العين واليد . .
- **عند تطبيق هذه الظروف**: كما يجب على المدرس ان يحافظ على 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 وليتوقف لسماع صوت اصطدام الحبة بقاع الزجاجة وهو يملأ الزجاجة بالحبوب مما قد يغير من شكل وهدف 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 إلى نشاط يهدف إلي تنمية حاسة السمع . . ومن هنا يجب على المدرس أو مصمم النشاط أن يحكم ضبط الظروف سواء خلال تصميم النشاط أو صياغة النشاط أو خلال تطبيقه .

١. تقييم شكل النشاط ككل وتحيد مدي الفاعلية:

ويتم ذلك كخطوه أخيره من مصمم النشاط حيث يجب أن يلقي نظرة أخيره على خطوات

النشاط ومكوناته ككل وتقدير مدي ملائمتة 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 واكثر فاعليه .

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

خطة التعليم الفردية

لماذا خطة التعليم الفردية؟

ركزنا فيما تقدم كثيرا على اختلاف طبيعة وخصائص الأفراد المعاقين ذهنيا عن الإفراد الأسوياء . . وعرفنا أيضا أنه بالتالي تختلف طريقة تدخلنا لحل مشكلاتهم والتعامل مع سماتهم الشخصية هذه . . وعرفنا أيضا أن محتويات المناهج التعليمية لهم تختلف عن محتويات المناهج التعليمية للأسوياء . . وتوصلنا إلي إدراك أنه يمكن لنا اعتبار كل فرد حالة منفردة قائمة بذاتها نظرا لتباين درجة وطبيعة الإعاقة لدي كل فرد واقترانها في كثير من الأحيان بمظاهر سلبية قصور في الانتباه، تشتت، ضعف في القدرة على التركيز، إعاقات حركية أو حسية، مشكلات نفسية وسلوكية . .

لذلك نجد أنه في حين يصلح تعليم الأفراد الأسوياء طبقا لمنهج واحد حيث تدرس وزارة التعليم احتياجات أطفال المجتمع وتعمل على وضع منهج موحد لهم حيث يشتركون في كثير من السمات والخصائص والمتطلبات . . نجد أنه لا يمكن لنا أن نطبق مثل هذا الاسلوب بمثل هذه البساطة عند رغبتنا في التعامل مع الأفراد المعاقين ذهنيا وضع برامج للتدخل أو مناهج لهم حيث أن التباين في السمات والخصائص والاحتياجات يجعل من كل فرد من المعاقين ذهنيا حالة منفردة بذاتها كما ذكرنا لها سماتها الشخصية وخصائصها ومتطلباتها وإمكانياتها (العقلية، الحركية، الحسية) واحتياجاتها (النفسية، الاجتماعية) مما يفرض علينا التعامل معها على اعتبار أنها حالة منفردة بذاتها ومما يفرض علينا أيضا وضع برنامج أو منهج خاص بكل حالة نتعامل معها ليراعي النقاط السابق الحديث عنها لدي كل حالة على حدا . .

وقد ننجح في بعض الأحيان في التمكن من تدريس منهج واحد لمجموعة من المعاقين. . إلا أن هذا قد يلقي بالمزيد من الأعباء على المدرس كما أنه قد يؤثر على مستوي التحصيل بالنسبة لمجموع التلاميذ داخل الفصل بسبب ما قد تضعه المتطلبات الفردية لكل طفل من أعباء على المدرس أثناء التدريس حيث يجد نفسه مطالبا ببذل المزيد من الجهد لكل حالة على حدا في بعض الأحيان أثناء التدريس لمجموع التلاميذ. . وقد ننجح في التمكن من التدريس بهذا الاسلوب لمجموعة من التلاميذ في حالات الإعاقة الذهنية البسيطة التي يرتفع فيها مستوي الذكاء العام ليقترب من المتوسط ولا تصاحبها إعاقات حركية أو حسية شديدة أو مشكلات سلوكية مزمنة. . أما بالنسبة لحالات الإعاقة الذهنية المتوسطة أو الشديدة أو حالات الإعاقة الذهنية 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 وتتوافق معها وقت التدريس أكثر من غيرها من الحالات. . ويتكون منهج التدريس بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنيا 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، وغيرها من مجالات التدريس المقترحة. . ووضعها في صورة خطة للتدريس تسمي " خطة التعليم الفردية " وتشمل كل المجالات السابق ذكرها وتعتبر المنهج التعليمي الذي يجب أن نسير طبقا له في الفترة الزمنية الموضوع لها. .

كيف يتم كتابة خطة التعليم الفردية؟

لكي نضع خطة تعليم فردية يجب أن نجري أولا مجموعة من التقييمات الشاملة في كل مجال من المجالات التدريس السابق ذكرها والوقوف على مستوي الطفل الحالي في كل مجال من هذه المجالات واختيار 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 وتسجل 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 والأم وإي عدد من الاستشاريين في التخصصات السابقة ممن يتصلون اتصال مباشر بعملية تعليم الطفل المعاق ذهنيا .

مم تتكون خطة التعليم الفردية؟

تتكون استمارة خطة التعليم الفردية من :

١ . **بيانات أولية عن الطفل** : اسم الطفل، فصله، تاريخ ميلاده أو السن، المدة الزمنية للخطة، تاريخ وضع الخطة، اسم واضع الخطة . . وغيرها من البيانات التي قد يجد واضع الخطة أنها مهمة . .

٢ . **سبب كتابة الخطة أو الهدف الرئيسي منها** : فمثلا إعداد خطة دراسية تعليمية عامة سنوية أو نصف سنوية أو ربع سنوية، إكساب الطفل بعض المهارات الرعاية الذاتية، التجول والخروج من المنزل، الإعداد لبطولة رياضية، الإعداد للحياة المهنية، وغيرها من الأهداف التي قد تتطلب مني إعداد خطة خاصة في الفترة الزمنية المحددة وللهدف 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 وحسيا فيما يتعلق بالمهارات الحركية والحسية المطلوبة لهذه المهنة، نفسيا واجتماعيا لتقبل الحياة الجديدة . . وبالمثل عند وضع خطة لإعداد الطفل لبطولة رياضية يكون التركيز في بنود الخطة على البرامج الحركية والحسية والإدراكية الخاصة بنوع البطولة التي يتم إعداد الطفل لها . .

٣ . **مدي زمني** : كما يمكن إرفاق تقرير بالخطة بعد كتابة الخطة أثناء أي فترة من فتراتها يوضح أي تطورات قد تطرأ على بنود الخطة أو على قدرات أو ظروف الطفل (مثلا مرض معين أو حادثة معينة) قد تؤثر في طريقة تنفيذ الخطة أو طريقة أداء الطفل بحيث تجعل من

obeikandl.com

الضروري إدخال بعض التعديلات عليها أو مراعاة الظروف الجديدة التي طرأت على الطفل أثناء تنفيذ الأنشطة . .

٤ . **البرامج المقترحة للتدريس (الأهداف بعيدة المدى)** : و هي المهارات التي لا يجيدها الطفل في المقاييس والقوائم التي استخدمها المدرس في كل مجال من مجالات التدريس السابقة والتي 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 التقييم فيها ليضمنها خطته بالنسبة للطفل ويتوقف عدد البرامج التي يختارها المدرس في كل مجال على مستوي الطفل ومدي ما يتوقع المدرس من الطفل أن ينجزه في الفترة الزمنية الموضوعة 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 الموضوعة له بشكل تام ، والعكس صحيح فلا يجب أن أضع لطفل أعرف أن مستوي أداءه عال برنامج أو برنامجين في فترة زمنية طويلة فقط في حين أكون على علم تام بأن مستواه عال وأنه قادر على 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 والعكس 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 الخطة في البحث عن برامج إضافية أبدأ في تدريسها أثناء الوقت المتبقي من زمن الخطة . .

٥ . **الأنشطة المستخدمة والأهداف الجزئية : (الأهداف قريبة المدى)** : في تعض الأحيان عندما يكون المدى الزمني للخطة طويل بحيث تكون الأهداف الموضوعة في الخطة إجمالية بشكل كبير أو بعيدة المدى بشكل كبير . . يرغب المدرس في كتابة الأهداف الجزئية والأنشطة المؤدية لهذه الأهداف بعيدة المدى . . وفي بعض الأحيان محكات النجاح ودرجته لهذه الأهداف . .

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

٧. **الأنشطة والخدمات الإضافية التي تقدم للطفل خارج الفصل ومدتها**: 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). .

٨. **المسئول عن تنفيذ الخطة وكل نشاط من هذه الأنشطة**: اسم مسئول التخاطب، العلاج الطبيعي، مسئول الرعاية الطبية، وغيرهم. . ممن يشتركون في تقديم الخدمات الإضافية للطفل. .

٩. **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 يقرا الخطة فيما بعد (إعاقات أخري 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، وغيرها ...). . فمن المفترض في الخطة أن تجعل من يقرأها على علم بدرجة كبيرة بقدرات الطفل وما يجيده وما لا يجيده وسماته وقدراته وخصائصه وبالتالي ما هو مفترض أن نعلمه له وكيف 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 وإبراز هذه السمات بشكل أكبر وأكثر إيضاحا حتى تظهر فلسفته في وضع واختيار البرامج ويتضح بالتالي سبب اختيار هذه البرامج وأهدافها الحقيقية التي قد لا تظهر لمن يقرأ الخطة للوهلة الأولي

خطة تعليم فردية

obeikandi.com

(١) بيانات أولية عن الطالب :

١ . إسم الطالب : ٢ . تاريخ الميلاد :

٣ . الفصل : ٤ . السن :

(٢) بيانات أولية عن الخطة :

١ . تاريخ وضع الخطة : ٢ . مدة الخطة :

(٣) واضعي خطة التعليم الفردية :

☺ المسمي الوظيفي : الإسم ☺ المسمي الوظيفي : الإسم .

☺ المسمي الوظيفي : الإسم ☺ المسمي الوظيفي : الإسم .

(٤) أعضاء العمل في خطة التعليم الفردية :

☺ المسمي الوظيفي : الإسم ☺ المسمي الوظيفي : الإسم .

☺ المسمي الوظيفي : الإسم ☺ المسمي الوظيفي : الإسم .

(٥) الهدف من الخطة (سبب وضع الخطة)

....

....

....

أنشطة الرعاية الذاتية

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

obeikandl.com

الأنشطة المنزلية

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......

obeikandi.com

المهارات الإدراكية والمعرفية

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

obeikandl.com

المواد الإكاديمية

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……
……	……	……	……	……	……

obeikandi.com

المهمات الحركية والنمو الحركي

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

obeikandl.com

المجال النفسي وتعديل السلوك

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......

obeikandl.com

الأنشطة الاجتماعية

المجال	المستوى الحالي	الأهداف بعيدة المدى	الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف	محك النجاح	ملاحظات
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

obeikandl.com

خدمات إضافية تقدم للطفل

الخدمة	مدتها الزمنية	عدد المرات	مقدم الخدمة

تنظيم هيكل العمل وأولويات البرامج

....
....
....
....
....
....

obeikandi.com

تقرير مرفق (١)

موضوع التقرير :

.....

الهدف من التقرير :

.....

بنود التقرير :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

تقرير مرفق (٢)

موضوع التقرير :

.....

الهدف من التقرير :

.....

بنود التقرير :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

obeikandl.com

كيفية وضع جداول للفصول

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 :

١ . حساب الوقت الإجمالي الصافي المستخدم في التدريس . . علي مدار اليوم بعد حذف الوقت الغير مخصص للتدريس (الطابور الصباحي مثلا أو الفسحة) .

٢ . 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 . . و ذلك طبقا 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 المثلة 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 ال١٥ ٪ الباقية . . أو ٤٠ ٪ مثلا للمهارات الشخصية و الاجتماعية و ١٠ ٪ لمهارات الحياة اليومية . .

١ . **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

obeikandl.com

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 . .

٢ . **ترتيب المواد الدراسية للطفل علي مدار اليوم**: و هناك العديد من الملاحظات التي يجب علي المدرس مراعاتها عند تنظيم المواد الدراسية في جدول الطفل علي مدار اليوم . . فيجب عليه . .

أ. مراعاة ترتيب نوعيات البرامج عند ترتيب توقيتات هذه البرامج في جدول الطفل . . فلا يضع مثلا 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 أخري حيث يصبح واجبا علي المدرس مثلا أن يضع برامج مثل برامج التربية البدنية في بداية اليوم لطفل يعاني من حالة نشاط زائد .

ب. اغتنام المواقف الطبيعية في التدريس قدر الإمكان . . فيعمل مثلا علي وضع برامج الرعاية الذاتية مثلا قبل حصة التربية الرياضية حيث يمكن للطفل مثلا أن يستخدم مهارات مثل الخلع أو اللبس أو بعدها ليتعلم الطفل كيفية غسيل الوجه أو اليدين . . و بالمثل مثلا وضع برامج الأنشطة المنزلية بعد تناول الأطفال لوجبة الإفطار ليعلم الطفل مثلا كيفية تنظيف البيئة المنزلية أو قبل وجبة الإفطار لتعليم الطفل كيفية إعداد وجبة ، و غيرها . .