مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة
King Salman Center For Disability Research
Science Benefiting People علـــم يـنـفـــع الـنـــاس
www.kscdr.org.sa

صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات

إعداد
إبراهيم سعد أبونيان

ⓒ **ابراهيم سعد فواز ابونيان ، ١٤٤١هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

ابونيان ، ابراهيم سعد فواز
صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام. / ابراهيم سعد فواز ابونيان - ط١. .- الرياض ، ١٤٤١هـ
١٠٦ ص ؛ ..سم

ردمك: ١-٢٩٧٣-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

١- الاطفال بطيئو التعلم ٢- علم النفس التربوي أ.العنوان
ديوي ٣٧١,٩ ١٤٤١/٤٤٣١

رقم الإيداع: ١٤٤١/٤٤٣١
ردمك: ١-٢٩٧٣-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

صعوبات التعلم
ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات

إبراهيم سعد أبونيان

عن خدمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

تعتبر الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في بلادنا أول تجربة رسمية لتربية وتعليم هؤلاء التلاميذ في التعليم، وقد استفادت المملكة في ذلك من النموذج الأمريكي بحكم أن أمريكا تعتبر الدولة الرائدة في هذا المجال على الصعيدين النظري والتطبيقي.

ويحسن القول بأن البداية الفعلية لمجال صعوبات التعلم في المملكة ترجع إلى عام ١٤١٣هـ، عندما أضيف مسار صعوبات التعلم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، تمهيدًا لإعداد معلمين ومعلمات في هذا المجال. فقد كان لخريجي ذلك المسار دور فاعل في إيجاد خدمات التربية الخاصة لتلاميذ المدارس الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث قاموا بدور مهم في التوعية على الصعيدين العام والرسمي بصعوبات التعلم، وما يجب أن يقدم للتلاميذ من خدمات متخصصة، كما قاموا بتأسيس البرامج لخدمتهم والعمل في تلك البرامج كمعلمي صعوبات تعلم.

وقد بدأ تقديم الخدمات في مدارس التعليم العام للبنين عن طريق غرف المصادر مع مطلع العام الدراسي ١٤١٦هـ /١٤١٧هـ. ومن هنا وضعت المملكة قدمها لتخوض تجربة جديدة في خدمة تلاميذ يواجهون نوعًا آخر من أنواع الإعاقة لم تكن حقيقته معروفة من قبل، فقد تم افتتاح ١٢برنامجًا وتعيين ٢٣معلمًا متخصصًا، وشملت الخدمات في سنتها الأولى ١٨٧ تلميذًا من الذين لديهم صعوبات تعلم. كما بدأت خدمة التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في السنة الدراسية التالية بافتتاح ١٢ برنامجًا تحت تنفيذ ١٨ معلمة قمن بخدمة ١٦٥ تلميذة.

واستمرت وزارة المعارف (سابقاً) ووزارة التعليم حاليًا في افتتاح البرامج سنة تلو الأخرى حتى وقتنا الحاضر حيث تبلغ البرامج الآلاف، وراعت في ذلك ضرورة التوزيع الجغرافي للخدمات من جانب لتشمل جميع مناطق المملكة ومحافظاتها، والامتداد العمودي خلال مراحل التعليم من جانب آخر، حيث افتتحت البرامج في جميع مراحل التعليم العام.

وقد حرص القائمون على التربية الخاصة على أن تكون مدارس التعليم العام هي مقر تقديم خدمات صعوبات التعلم، بحكمها البيئة الطبيعية لهؤلاء التلاميذ، وإيمانا منهم بأن خدمات التربية الخاصة تعتبر إضافة نوعية لتطوير التعلم.

إبراهيم بن سعد أبونيان

عن الكتاب

يعتبر معلم التعليم العام عضوًا أساسيًا وهامًا في تقديم الخدمات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فبحكم أن هؤلاء التلاميذ يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، فمعلم التعليم العام هو أول من يعلمهم ويطلع على قدراتهم على التعلم، ويستجيب أولًا بأول لاحتياجاتهم، ويستمر في التفاعل معهم في جميع مستويات تعليمهم. كما أنه أول من يلاحظ التلميذ الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يمكّنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ ومنهج التعليم العام تفيد باقي أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعرف على صعوبات التعلم بين التلاميذ وتقديم الخدمات لهم. كما أنه مصدر أساسي للمعلومات التي تبين مدى تقدم التلميذ في الدراسة مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد ساهمت في ظهور المشكلة لدى التلميذ. هذا بالإضافة إلى دوره الهام في تعزيز المعلومات والمهارات واستراتيجيات التعلم التي يتلقاها التلميذ في نطاق التربية الخاصة.

وبتلك المعلومات والأدوار تعتبر مشاركة معلم التعليم العام في إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه أساسية، فهو مشارك حيوي في جميع مراحل الخدمات من التشخيص حتى تقييم فاعلية البرامج، فبدون مشاركته الفاعلة تبقى خدمات التربية الخاصة قاصرة. ولكي تتحقق تلك المشاركة بفاعلية ويقوم معلم التعليم العام بدوره الهام بجداره لا بد من أن يكون عارفًا بصعوبات التعلم وتأثيرها على التلاميذ أكاديميا ونفسيًا واجتماعيًا، وبالدور الذي يمكن أن يقوم به في خدمة أولئك التلاميذ.

وعليه فقد جاء هذا لكتاب لمد معلم التعليم العام بالمعلومات الأساسية عن صعوبات التعلم، وخصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وكيفية التعرف عليهم، والأدوار التي يمكن أن يقوم بها معلم التعليم العام ضمن فريق الخدمات وفي فصول التعليم العام. فالكتاب ينقسم إلى جزأين أساسيين يهتم الأول منهما بالتعريف بصعوبات التعلم والآخر بالدور الذي يقوم به معلم التعليم العام في كل مرحلة من مراحل تقديم الخدمات ابتداء من التعرف على صعوبات التعلم.

وقد روعي في إعداد الكتاب الحالي عدم ذكر المراجع ضمن النصوص المكتوبة، فهي موجودة في الكتب المرجعية الثلاثة التالية، وذلك لتسهيل القراءة واختصار حجم الكتاب.

١. أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٩/١٤٤٠). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الناشر الدولي، الطبعة الرابعة
٢. أبونيان، إبراهيم سعد (في الإخراج). صعوبات التعلم: من التاريخ إلى الخدمات
٣. أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٩/١٤٤٠). البرامج التربوية الفردية، الناشر الدولي، الطبعة الأولى
٤. مراجع أخرى مذكورة في قائمة المراجع

وفق الله الجميع
إبراهيم بن سعد أبونيان

شكر وامتنان

منذ تأسيس مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة عام ١٤١٢هـ «ليكون مركزًا متميزًا في مجال أبحاث الإعاقة وذا تأثير عالمي » والمركز يسعى من خلال هذه الرؤية لتحقيق رسالته التي من أهم ركائزها « تحسين حياة الأشخاص» الذين لديهم إعاقات. وبالفعل فقد حقق المركز الكثير من الإنجازات التي تصبوا إلى تحقيق أهدافه في مجال الإعاقة، ولعل من أبرز جهود المركز في مجال إعاقة التعلم (صعوبات التعلم) مبادرة « المشروع الوطني لصعوبات التعلم»، والذي يهدف إلى التطوير النوعي للخدمات التي تقدم لتلاميذ وطلاب المدارس الذين لديهم صعوبات تعلم من خلال تطوير إجراءات التعرف عليهم ومعارف ومهارات القائمين على خدمتهم من المتخصصين وكذلك معلمي التعليم العام.

فشكرًا لمركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة على هذه المبادرة الرائدة، وشكرًا للقائمين على دعم وإعداد وتنفيذ هذه المبادرة، فالفائدة تتعدى كونها الوفاء بحق من حقوق التلاميذ والطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم إلى كونها مبادرة وطنية تساهم في الرقي بنوعية المخرج الوطني والثروة الوطنية الحقيقية وهو المواطن. فهذه المبادرة تسهم في تأهيل مواطنين صالحين فاعلين لهم دور إيجابي في نهضة ونمو وطنهم بدلاً من أن يكونوا ضحية للفشل الأكاديمي وما يترتب عليه من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية، وربما أمنية.

فأكرر شكري وامتناني للمركز وأصحاب الرأي والرؤية والعمل في هذا المجال، كما يسعدني أن أشكر الأستاذة ندى بنت عبد الرحمن السجان مديرة التدريب بالمركز على تشجيعها ودعمها المعنوي لي في إعداد هذا الكتاب، فشكرًا يا ندى

وفق الله الجميع لما فيه الخير

إبراهيم بن سعد أبونيان

قائمة المحتويات

الجزء الأول: صعوبات التعلم

الفصل الأول: المفاهيم العامة

- مقدمة تاريخية
- تعريف صعوبات التعلم
- مفهوم صعوبات التعلم
- المجالات التي تظهر فيها صعوبات التعلم
- انتشار صعوبات التعلم

الفصل الثاني: خصائص صعوبات التعلم

- مقدمة:

أولًا: الخصائص الأكاديمية

- خصائص صعوبات التعلم في الرياضيات
- خصائص صعوبات التعلم في القراءة
- خصائص صعوبات التعلم في الإملاء
- خصائص صعوبات التعلم في التعبير التحريري
- خصائص صعوبات التعلم في الخط
- خصائص صعوبات التعلم في المواد الأخرى

ثانيًا: خصائص صعوبات التعلم في اللغة الشفوية

ثالثًا: الخصائص الفكرية لصعوبات التعلم

- مشكلات الانتباه
- مشكلات الذاكرة
- مشكلات الإدراك
- مشكلات التفكير

رابعًا الخصائص المعرفية

خامسًا الخصائص النفسية

سادسًا الخصائص السلوكية

الجزء الثاني: دور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات

الفصل الثالث: التعرف على صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام

- مقدمة:
- التعرف على صعوبات التعلم

أولًا: التعرف والتقييم من خلال الطرق التقليدية

- مفهوم الطرق التقليدية وأنواعها
- فريق التعرف والتقييم
- أساليب جمع المعلومات
- التقييم الرسمي
- التقييم غير الرسمي

- مصادر جمع المعلومات
- مراحل التقييم
- دور معلم التعليم العام من خلال الطرق التقليدية

ثانيًا: التعرف والتقييم من خلال الاستجابة للتدخل

- الخلفية وراء الاستجابة للتدخل.
- تعريف الاستجابة للتدخل
- مستويات الاستجابة للتدخل.
- معيار الاستجابة للتدخل.
- نماذج الاستجابة للتدخل
- دور معلم التعليم العام من خلال الاستجابة للتدخل
- مؤشرات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

الفصل الرابع: دور معلم التعليم العام في تحديد احتياجات التلاميذ وإعداد البرامج التربوية الفردية

- مقدمة:
- دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات الأكاديمية
- دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات النفسية
- دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات الاجتماعية
- دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات السلوكية
- دور معلم التعليم العام في إعداد البرامج التربوية الفردية

الفصل الخامس: دور معلم التعليم العام في التدريس

- مقدمة:
- دور معلم التعليم العام في مواءمة المنهج
- دور معلم التعليم العام في توظيف استراتيجيات التعلم
- أمثلة على استراتيجيات التعلم
- استراتيجيات التعلم وتدريس القراءة
- استراتيجيات التعلم وتدريس الكتابة
- استراتيجيات التعلم وتدريس الرياضيات
- دور معلم التعليم العام في مواءمة عرض المادة العلمية
- دور معلم التعليم العام في تقييم التلاميذ

الفصل السادس: صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية

- مقدمة
- خصائص المرحلة المتوسطة والثانوية
- خصائص الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية
- الخصائص الأكاديمية
- الخصائص الاجتماعية
- الخصائص النفسية
- الخصائص السلوكية

الفصل السابع: الخدمات في المرحلة المتوسطة والثانوية ودور معلم التعليم العام.

- مقدمة:
- الخدمات ذات العلاقة ودور المعلم
- الجوانب النفسية
- الجوانب الاجتماعية والتواصل
- الارشاد المهني
- التقنية
- الخدمات الانتقالية
- استراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي ودور المعلم
- استراتيجيات أداء الواجبات
- استراتيجيات تدوين الملاحظات
- استراتيجيات التنظيم
- استراتيجيات إدارة الوقت
- استراتيجيات الاستذكار
- استراتيجيات أخذ الاختبارات
- استراتيجيات الإدارة الذاتية
- دور معلم التعليم العام في التدريس
- استراتيجيات القراءة لغرض الفهم
- استراتيجيات تعلم الكتابة
- استراتيجيات تعلم الرياضيات

الفصل الثامن: دور معلم التعليم العام ضمن فريق خدمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم

- مقدمة:
- أعضاء الفريق وأدوارهم
- آلية عمل الفريق
- مقومات نجاح عمل الفريق
- معوقات عمل الفريق

الجزء الأول
صعوبات التعلم

الفصل الأول: المفاهيم العامة

مقدمة تاريخية:

كثيرًا ما يرد في الدراسات والكتب أن صعوبات التعلم لم تعرف إلا في الستينيات من القرن العشرين للميلاد، ولكن الحقيقة هي أن مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) لم يظهر بصفة رسمية إلا في الستينيات من القرن العشرين للميلاد في الولايات المتحدة الأمريكية، أما صعوبات التعلم كإعاقة فتمتد جذروها إلى القرن الخامس قبل الميلاد، حيث ذكر الطبيب اليوناني هيبوكراتس Hippocrates أوصافًا لبعض الجنود الذين لم يتمكنوا من معرفة الرموز الكتابية في ذلك الوقت رغم سلامة قدراتهم الحسية والفكرية. أما الدراسات الحديثة فقد بدأت مع مطلع القرن التاسع عشر عندما قام طبيب أعصاب ألماني اسمه قال Gall بنشر دراسة (١٨٠٢) وصف فيها العلاقة بين الإصابات الدماغية والسلوك، وأن هناك ثلاث وظائف للمخ، وربط كل وظيفة بسلوك معين. وقد تلا ذلك العديد من الدراسات التي تناولت القدرة على الكلام وتعلم القراءة، فقد بين الطبيب الفرنسي بروكا Broca (١٨٦٠) أن وظائف الكلام تقع في الشق الأيسر من المخ، وذكر أن إصابة منطقة معينة في الجزء السفلي من الفص الأمامي الأيسر قد نتج عنها اضطراب في الكلام لدى بعض المرضى، أما برادبنت Broadbent وهو طبيب أعصاب بريطاني (١٨٧٢)، فقد وصف مريضًا بالغًا وذكيًا، فقد القدرة على القراءة رغم قدرته على الكتابة إملاءً وتلقائيًا، ويجيد التحدث وثري المفردات، ولكنه لا يتذكر الأسماء أحيانًا ولا يستطيع تسمية الأشياء البسيطة إذا عرضت عليه.

كما كتب ورنك (فرنكي) Wernicke (١٨٧٤) وهو طبيب ألماني عن ١٠ حالات من المصابين دماغيًا الذين ظهر لديهم مشاكل لغوية بسبب الإصابة، وتختلف عن الحالات التي وصفها بروكا(Broca) فيما يتعلق بالمنطقة المصابة، حيث إنها تقع في الصدغ الأيسر، وكانوا يتمتعون بمرونة وطلاقة في الكلام ولكن بدون معنى، ويجدون صعوبة في التعرف على الكلمات وصعوبة في الفهم. وفي عام ١٨٧٧كتب كوزمول Kussmaul وهو طبيب ألماني عن حالة رجل لايظهر عليه أي إعاقة إلا عجز شديد في القراءة، ووصف حالته بأنها عمى تام للنصوص المكتوبة رغم أن القدرة على الرؤية والذكاء والقدرة على الكلام كلها سليمة. ويعتبر المؤرخون هذا الوصف الدقيق مولدًا لصعوبات التعلم الخاصة بالقراءة، وأطلق على هذه الحالة اسم «عمى الكلمة» فالمصاب قادر على التعبير عن أفكاره بالكلام والكتابة، وأضاف أن هذا الرجل رغم سلامة سمعه لا يستطيع فهم الكلام.

وما برحت الدراسات أن امتدت من دراسة البالغين إلى دراسة الأطفال والشباب، ومن دراسة المشكلات الناتجة عن إصابات دماغية إلى المشكلات الفطرية، أي التي تظهر لدى الأطفال دون إصابات لاحقة. فقد قام طبيب العيون الألماني برلين(١٨٨٧) بدراسة مشكلات القراءة لدى تلاميذ المدارس وأطلق على هذه المشكلة اسم الدسلكسيا (Dyslexia)، والذي يعني في أبسط معانيه صعوبة القراءة، أو اضطراب القراءة. كما كتب الطبيب البريطاني Morgan (١٨٩٦) عن حالة شاب عمره ١٤ سنة، يعتقد المؤرخون أنها أول حالة تنشر عن شاب لديه «عمى كلمة فطري» حيث يدل تاريخ الحالة على أن لديه صعوبة شديدة في القراءة. قال مورقن: إن الشاب نبيه ويمتلك ذكاءً طبيعيًا في الحوار، وعيناه سليمتان وبصره جيد. وأضاف قائلا: إن مدير المدرسة الذي قد درّسه عدة سنوات يقول: «سيكون أذكى تلميذ في المدرسة لوكان التدريس شفويًا»، ويعتقد مورقن أن حالات «عمى الكلمة» لا تنبع من إصابة دماغية أو مرض، ولكنها ناتجة عن خلل في نمو التلفيف الزاوي الأيسر من المخ. وقد أيد هذا الافتراض ما نشره هنشلوود Hinshelwood، وهو طبيب عيون أسكتلندي، عام ١٩٠١بعد دراسة عدد من الأطفال الذين أحيلوا إليه لعدم قدرتهم على القراءة، وأوضح أنه رغم سلامة المخ فإن هؤلاء يجدون صعوبة في التعرف على الكلمات والحروف.

فبهذا تعتبر هذه الأحداث التي ظهرت في أوروبا خلال القرن التاسع عشر البنية الأساسية للعلم في هذا المجال. فما يعرف الآن في أمريكا بصعوبات التعلم (Learning Disabilities) ما هو إلا انطلاقه لتلك الجهود. ويمتاز القرن العشرين للميلاد بتوسيع نطاق دراسة المخ ووظائفه وعلاقة ذلك بجميع أنواع التعلم، وبتعليم القراءة والكتابة لمن لديهم صعوبات تعلم. وقد أسفرت هذه الجهود عن معرفة أكثر شمولية وعمقًا لطبيعة صعوبات التعلم، فقد تبين للعلماء أن صعوبات التعلم ليست مقصورة على القراءة والكتابة، بل تشمل الرياضيات، ويطول تأثيرها الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمهنية للفرد، وأنها تأخذ صفة الدوام فتلازمه الفرد في شبابه وكبره.

كما تبين أن هناك اختلافات بين التلاميذ الذين يتعلمون بشكل معتاد ومن لديهم صعوبات تعلم في طبيعة معالجة المعلومات وفي استراتيجيات التعلم، ناتجة في الأساس عن اضطرابات في كيفية معالجة المخ للمعلومات، وعن فروق جوهرية في بنية المخ. إن من أبرز معالم هذه الفترة (القرن العشرين) أن بيّن أورتون Orton (١٩٢٥)، وهو طبيب أعصاب بأن صعوبات القراءة تتدرج في الشدة، وأنها نشاط معقد يشترك فيه مناطق عديدة من المخ، ونادى بالتدريس الصوتي (phonics)، وهو الربط بين الحرف والصوت وكذلك جمع الأصوات لتكوين الكلمات، واستخدم التدريس عن طريق الحواس المتعددة الذي كانت تستخدمه فرنالد Fernald (١٩٢١) المتخصصة في علم النفس التربوي، ولكنها كانت تدرِّس بطريقة الكلمة الكلية، وتراقب تقدم التلاميذ. وفي عام ١٩٢٨ برزت جهود مونرو Monroe المتخصصة في علم نفس الأطفال حيث جربت طريقة أورتن وطريقة فرنالد، وأعدت اختبارًا تشخيصيًا لصعوبات القراءة، واستخدمت النتائج في توجيه التدريس، وقامت بمراقبة تقدم التلاميذ أثناء التدخل، وأدخلت مفهوم التباين كطريقة للتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، وطريقة تحليل الأخطاء لتوجيه التدريس. ولعل من أشهر العلماء الذين تأثر بهم مجال صعوبات التعلم Kirk والذي عمل مع مونرو منذ ١٩٢٩، وتأثر في التدريس بأورتن وفرنالد ومونرو وبأسس التعلم التي درسها في علم النفس، فمن بين أشهر إسهاماته أن أعد اختبار ألينوي للقدرات اللغوية النفسية للوقوف على قدرات الفرد الواحد، واقترح مصطلح صعوبات التعلم عام ١٩٦٣في أمريكا، ثم ترأس اللجنة الفدرالية التي اقترحت تعريفًا تربويًا لصعوبات التعلم.

تعريف صعوبات التعلم

مقدمة:

إن معرفة تاريخ نشأة وتطور مجال ومفهوم صعوبات التعلم تجعل من السهل توقع ظهور أكثر من تعريف. فقد تنوعت المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي، رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة البصر والسمع، وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية. وبالفعل أخذ العلماء في اقتراح تعاريف متعددة تعكس اهتماماتهم العلمية وأغراضهم البحثية والتربوية. ففي حين أن بعض العلماء يبحث في طبيعة صعوبات التعلم، فقد توجه البعض الآخر إلى البحث عن طرق وأساليب واستراتيجيات لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. ولكن العلماء، رغم اختلافهم في صيغ التعريفات التي توصلوا إليها، يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وهذا أمر جوهري في رأيهم، فرغم عدم الاتفاق على تعريف واحد فإن الجميع يعرف صعوبات التعلم عندما يراها.

إن محاولة إيجاد تعريف لصعوبات التعلم لم تقتصر على العلماء بل كان للجمعيات الأهلية والمهنية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم. وبناء على هذا التنوع في مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة نال أحد عشر تعريفًا منها صبغة رسمية أو قبولًا بين المهتمين.

ونظرًا للاختلاف في التعريفات، وبإلحاح من الأهالي بإيجاد مظلة يخدم أطفالهم تحتها، فقد عمدت الحكومة الأمريكية إلى تكوين فرق عمل لإيجاد تعريف لظاهرة صعوبات التعلم، وتعتبر أول محاولة لتعريف صعوبات التعلم على نطاق الولايات المتحدة الأمريكية، ولذا فهي تحمل أهمية كبيرة. ومن أبرز فرق العمل تلك فريق العمل برئاسة كلمنتز (Clements) والذي يتكون في جله من المتخصصين في المجال الطبي. وقد ركز هذا الفريق على إيجاد تعريف «الاضطراب البسيط لوظيفة المخ» (Minimal Brain Dysfunction)، فخرج بتعريف يصف الاضطراب البسيط لوظيفة المخ لدى الأطفال، وعرف بتعريف المعهد الوطني للأمراض العصبية والعمى/كفاف البصر. أما الفريق الثاني فكان برئاسة كيرك (Kirk)، ويتكون في الأساس من مهنيين في المجال التربوي فرأى وضع تعريف تربوي لصعوبات التعلم يساعد في تقديم الخدمات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتوصل الفريق إلى تعريف يصف اضطراب المعالجات الفكرية (النفسية) الأساسية لدى الأطفال، وعرف بتعريف اللجنة الوطنية الإرشادية عن الأطفال المعاقين.

ورغم الجهود الكبيرة والاختلافات في التوجهات الشخصية والاتجاهات العلمية لم ينس أحد الهدف الأساسي من هذه الجهود وهو إيجاد وسيلة قانونية تخدم هؤلاء التلاميذ تربويًا. فإدراكًا من الحكومة الأمريكية لهذا الهدف اعتمدت التعريف التربوي تعريفًا لظاهرة صعوبات التعلم، وهو لا يختلف كثيرًا عن التعريف الذي نادى Kirk بالأخذ به عام ١٩٦٣م. وتوالت الجمعيات والمؤسسات المهتمة بعد ذلك بإصدار تعريفاتها الخاصة بصعوبات التعلم، مؤكدة على ما ترى ضرورة تضمينه في التعريف الرسمي. وفي ضوء هذه الخلفية أتت التعريفات المختلفة والتي تهدف جميعها إلى إيضاح مفهوم صعوبات التعلم. فالتعريفات النظرية التي توضح مفهوم صعوبات التعلم مهمة، حيث يجب معرفة ماهية صعوبات التعلم قبل التعرف عليها لدى التلاميذ مثلاً. أي يجب أن يعرف ما يُقصد بصعوبة التعلم قبل القول بأن لدى تلميذ ما «صعوبة تعلم».

معنى التعريف وأهميته:

التعريف على وجه العموم هو جملة أو مجموعة من الجمل أو العبارات تصاغ لإيضاح معنى كلمة ما أو مصطلح وإبراز خصائصه الأساسية، بقصد تمييزه عن غيره من المصطلحات. ويعتبر التعريف من المتغيرات التي تتأثر أو يجب أن تتأثر بالبحث العلمي فيتجدد كلما تجددت المعلومات عن الظاهرة التي وضع ليصفها في الأساس بناء على المعلومات التي كانت متوفرة في ذلك الوقت. فتعريف صعوبات التعلم على سبيل المثال، يكون أساسًا لبناء النظريات العلمية التي تثري معرفة المهتمين من الباحثين والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ، كما أن التعريف يساعد على وضع الفرضيات المتعلقة بصعوبات التعلم، بالإضافة إلى كون التعريف محورًا للتواصل بين العلماء والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ أيضا.

وفيما يلي أهم التعريفات التي كان لها الدور الأكبر في بلورة مفهوم صعوبات التعلم مرتبة وفق تسلسلها التاريخي، مع استخلاص النقاط المهمة التي وردت فيها، ومناقشتها.

١. تعريف اللجنة الوطنية الإرشادية عن الأطفال المعاقين(NACHC) برآسة كيرك ١٩٦٨ /١٩٦٩

لقد قامت الحكومة الأمريكية بتشكيل لجنة برآسة كيرك (Kirk) وعضوية عدد من المهنيين معظمهم في المجال التربوي، وكان الهدف الأساسي الخروج بتوصيات تربوية لا بتعريف، ولكن الفريق رأى أنه لا بد من وضع تعريف تربوي لصعوبات التعلم يساعد المعلمين في وضع استراتيجيات التدخل بناء على نتائج التشخيص، وتوصل الفريق إلى تعريف يصف اضطراب المعالجات الفكرية (النفسية) الأساسية لدى الأطفال، فاختارت الحكومة الأمريكية هذا التعريف، ربما لكونه يميل إلى وصف هذه الإعاقة وصفًا له علاقة بالتعلم، وجاء التعريف كما يلي.

« يظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم معينة (محددة) اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة. وقد تظهر في اضطراب الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب. وتشمل الحالات التي قد أشير إليها تحت اسم إعاقات إدراكية و إصابة دماغية و خلل بسيط في وظيفة المخ و دسليكسيا و الحبسة النمائية .. الخ. ولكنها لا تشمل مشكلات التعلم الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي »

٢. التعريف الفدرالي عام ١٩٧٧ بعد حذف المعادلة

لغرض تقديم الخدمات أصدرت الحكومة الأمريكية ضوابط للتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات منها وضع معادلة لحساب التباين الشديد للتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات حددته بمقدار ٥٠% عن مستوى الأداء المتوقع في جانب أو أكثر من الجوانب التي تتأثر بصعوبات التعلم، ولكن هذه المعادلة لاقت ردود فعل سلبية من الأهالي والمهتمين، مما أدى إلى حذفها من التعريف، ليكون على النحو التالي:

مصطلح «صعوبات التعلم المعينة (المحددة) « يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة و/أو المكتوبة. والذي قد يظهر على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية. ويشمل هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ والدسلكسيا والحبسة النمائية. ولكن هذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين لديهم إعاقات تعلم (learning disabilities) ناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

٣. تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (حاليًا-الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم -LDA) (١٩٨٦):

هذه الجمعية هي في الأصل الجمعية التي تأسست بعد المؤتمر الذي عقد في ٦ أبريل ١٩٦٣ وتحدث فيه كيرك واقترح مصطلح «صعوبات التعلم»، وهي الأخرى أرادت أن تضيف شيئًا إلى تعريف صعوبات التعلم، وأصدرت التعريف التالي:

صعوبات التعلم المحددة (المعينة) هي حالة مستمرة، يفترض أن تكون ذات أساس عصبي يعرقل نمو و/ أو تكامل و/أو إبراز القدرات اللفظية و/ أو غير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مستقلة، وتتنوع في هيئة ظهورها وفي درجة شدتها... وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات (self esteem) والتعليم والمهنة والحياة الاجتماعية، وفي أنشطة الحياة اليومية.

٤. تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨٨):

في عام ١٩٨١ تشكلت لجنة ممثلة من جميع المنظمات المهنية والمنظمات الأساسية التي تكونت في الستينيات ذات الاهتمام بصعوبات التعلم وأصدرت تعريفًا لها أعادت إصداره عام ١٩٨٨ كتفاعل مع تعريف جمعية الأطفال والكبار الذين لديهم صعوبات تعلم (حاليا -الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم -LDA) (١٩٨٦)، ومع لجنة الممثليات الفدرالية فيما يخص امتداد صعوبات التعلم طوال الحياة، والجانب الاجتماعي لصعوبات التعلم، وجاء في التعريف:

مصطلح «صعوبات التعلم» مصطلح عام يشير إلى مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وتكون هذه الاضطرابات متأصلة في الفرد، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي. وربما تظهر طوال حياة الفرد. وقد توجد مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي وفي التفاعل الاجتماعي مصاحبة لصعوبات التعلم، إلا أن هذه المشكلات لا تعتبر بحد ذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم قد تظهر متزامنة مع الإعاقات الأخرى (مثل الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الشديد) أو التأثيرات الخارجية (مثل الفروق الثقافية، أو التدريس غير الملائم أو غير الكافي) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات.

٥. التعريف الفدرالي عام ٢٠٠٤ - United States Code (20 U.S.C. §1401 [30]),

تضمن صدور القانون الفدرالي الخاص بتعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات عام ٢٠٠٤ تعريفًا لصعوبات التعلم لا يختلف في جوهره عن التعريف الفدرالي السابق ولكنه استبدل كلمة « إعاقات » الأطفال الذين لديهم إعاقات تعلم (learning disabilities)، بكلمة مشكلة (a learning problem) في عبارة النفي أو الاستبعاد، لأنه قبل التشخيص لا يمكن التأكد من أن ضعف التلميذ هو بسبب إعاقة، وجاء التعريف على النحو التالي.

مصطلح «صعوبات التعلم المعينة» (المحددة) يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية. ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ والدسليكسيا والحبسة النمائية. ولكن هذا المصطلح لا يشمل مشكلة التعلم (a learning problem) الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

مناقشة التعريفات:

أولًا- تتفق اللجنة الوطنية المشتركة مع التعريف الفدرالي الصادر عام ٧٧٩١م، ولكن تعتقد أنه يمكن تحسينه في الجوانب التالية:

١. التأكيد على أن صعوبات التعلم تظهر طوال حياة الفرد
٢. إلغاء عبارة « المعالجات النفسية الأساسية»
٣. التمييز بين إعاقات التعلم (learning disabilitiesصعوبات التعلم) ومشكلات التعلم (learning problem).

٤-التأكيد على أن عبارة الاستبعاد لا تنفي وجود إعاقة أخرى بجانب صعوبات التعلم لدى الفرد الواحد

ثانيًا: لم تُضمّن «المهارات الاجتماعية» نصًا في تعريف اللجنة الوطنية المشتركة ولا في التعريف الفدرالي للأسباب التالية:

١. أن إدراجها ضمن التعريف يتطلب إجراء تعديلات على القانون العام ٩٤-١٤٢
٢. أن إدراجها ضمن التعريف يزيد من اللبس فيما يتعلق بالتأهيل للخدمات
٣. أن إدراجها ضمن التعريف يزيد من أعداد الأطفال المصنفين تحت صعوبات التعلم
٤. تخوف اللجنة الوطنية المشتركة من أن إضافة المهارات الاجتماعية كواحدة من مظاهر صعوبات التعلم سيدخل من لديهم أمراض نفسية تحت مظلة صعوبات التعلم، فيزيد من تعقيد التعرف على من لديهم صعوبات تعلم على مختلف أعمارهم وكذلك تعقيد عمليتي التشخيص والتدخل.

ثالثًا: ورد في تعريف اللجنة الوطنية المشتركة بأن « صعوبات التعلم «مصطلح عام يشير إلى «اضطرابات غير متجانسة». فرغم أن هذا قد ورد باللغة الانجليزية إلا أن مدلوله قد لا يكون مفهومًا لدى غير المتخصصين العارفين بتاريخ صعوبات التعلم وأسباب ظهور مثل هذه العبارات. فقد أشار بعض العلماء إلى أن مثل هذه العبارات قد يوحي بأن صعوبات التعلم ليست إعاقة واحدة أو اضطراب واحد بل صنف مكون من عدة إعاقات، والصحيح أنها إعاقة واحدة تظهر على أشكال أو أعراض متنوعة كالقراءة والإملاء والرياضيات وبعض تعلم الجوانب الاجتماعية أيضًا.

رابعًا: إن جوهر صعوبات التعلم يلاحظ في جميع التعريفات مهما كانت الاختلافات بينها، وهو أن هناك بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في اكتساب الكفاية الأكاديمية مع عدم وجود إعاقات أخرى لديهم كالإعاقات الحسية والتخلف العقلي والاضطرابات العاطفية/ السلوكية.

مفهوم صعوبات التعلم:

بعد مراجعة تعريفات صعوبات التعلم التي صدرت من جهات مختلفة قد يتبين مفهوم صعوبات التعلم، فالمفهوم أوسع نطاقًا من التعريف. إن مفهوم صعوبات التعلم مبني على أربعة أسس وهي: التباين والتنوع والاستبعاد والتمركز حول التلميذ، أي أن صعوبات التعلم تتضح عند وجود فارق بين الأداء المتوقع من التلميذ وأدائه الفعلي في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، وأن صعوبات التعلم متنوعة في طبيعتها، فبينما يجد تلميذ ما صعوبة في تعلم القراءة، قد يجد تلميذ آخر صعوبة في تعلم الرياضيات. أما الاستبعاد فهو التأكد من أن المشكلة الأكاديمية التي تواجه التلميذ ليست بسبب إحدى الإعاقات المعروفة غير صعوبات التعلم، أو بسبب عوامل أخرى مثل المشكلات الأسرية أو قلة أو ضعف فرص التعليم.

وتوضح العناصر التالية المفهوم التقريبي لصعوبات التعلم:

١. إن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.

٢. يقع مستوى الذكاء (القدرات العقلية) لمن لديهم صعوبات تعلم في المستوى العادي وقد يكون أعلى.

٣. تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.

٤. قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير وكذلك اللغة الشفوية.

٥. تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية كمهارات القراءة وفهم المقروء والكتابة، والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي، والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والتحريري، والفهم المبني على الاستماع.

٦. تظهر صعوبات التعلم لدى الفرد طوال حياته، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.

٧. قد تؤثر على الجوانب الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية.

٨. قد تظهر متزامنة مع أي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.

٩. قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيًا واقتصاديًا واجتماعيًا.

١٠. ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي، أو عدم وجود فرص للتعليم.

المجالات التي تظهر فيها صعوبات التعلم:

لقد انتهى القانون ٢٠٠٤ في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنه لا يمكن أن يصنّف التلميذ تحت صعوبات التعلم ما لم يثبت أنه لا يستطيع التحصيل بشكل كاف في واحد أو أكثر من المجالات الثمانية التالية، قياسًا بعمره الزمني، أو لا يستطيع الوصول إلى المعايير التي تقرها الولاية التي يدرس فيها، بعد تلقيه لخبرات تعلم وتدريس مناسبة لعمره وللمعايير التي أقرتها الولاية، وهذه المجالات هي:

١. التعبير الشفوي

٢. الفهم المبني على الاستماع (الفهم الذي يعتمد على الاستماع)

٣. التعبير التحريري

٤. مهارات القراءة الأساسية

٥. المرونة/ الطلاقة في القراءة

٦. الفهم المبني على القراءة

٧. العمليات الحسابية في الرياضيات

٨. حل المسائل اللفظية في الرياضيات

انتشار صعوبات التعلم:

تعتبر الإحصاءات عمودًا فقريًا للتخطيط، وعليه فإن معرفة انتشار أي إعاقة بين أفراد المجتمع ضروري لتقديم الخدمات. وإن من الضروري عند الحديث عن نسبة انتشار صعوبات التعلم التمييز بين نسب الانتشار المبنية على الخدمات والنسب الشائعة في الدراسات والبحوث العلمية، والتي تمثل واقع انتشار صعوبات التعلم بين أفراد المجتمع. فالإحصائيات التي تعكس نسب التلاميذ المخدومين تعتمد على التقارير المرفوعة إلى الجهات الرسمية، والتي تأخذ معدل النسب الواردة من القطاعات المختلفة. بينما تعكس النسب الواردة في البحوث العلمية انتشار صعوبات التعلم بين من تمثلهم عينات الدراسات، وليس نسب المخدومين، ففي الغالب أنها تمثل النسبة الحقيقية، فمن تصلهم الخدمات قد يكونون أقل من ذلك. كما تخضع النسب سواء كانت للمخدومين من التلاميذ أو عينات الدراسات العلمية، إلى درجة كبيرة، لمتغيرات تؤثر على تلك النسب، من أهمها معايير التأهيل للخدمة أو الترشيح لعينة الدراسة، مما يكون أحد أسباب التفاوت في النسب.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال تتراوح نسبة المخدومين تحت مظلة صعوبات التعلم بين ٥-٦% من تلاميذ المدارس مع أنها قد تختلف باختلاف الفترات الزمنية، فقد ورد في بعض الإحصاءات أن نسب التلاميذ الذين يؤهلون للخدمة للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ في أمريكا تراوحت بين (٢,٨٥-٩,٤٣). بينما يظهر في كثير من البحوث العلمية أن نسبة صعوبات التعلم تصل إلى ١٠% بين تلاميذ المدارس.

انتشار صعوبات التعلم عالميًا:

لقد تبين للباحثين من الدول المختلفة أن صعوبات التعلم ليست خاصة بلغة معينة أو ثقافة، أو موقع جغرافي، ولكن من المقبول أن يكون هناك تفاوت في النسب بين الدول يعود للاختلاف بينها في مفهوم صعوبات التعلم، وكيف تقاس، والاختلافات الجوهرية في طبيعة اللغات.

ففي كندا يوجد فروق بين المقاطعات في نسب صعوبات التعلم متراوحة بين ١-١٠% من تلاميذ المدارس. هذا، وقد ورد في إحصاءات الحكومة النيوزيلندية أن صعوبات التعلم تنتشر بين ٦% من الأطفال، ولكنها تركز على صعوبات التعلم في القراءة (الدسلكسيا).

ومن أمثلة انتشار صعوبات التعلم في الدول غير الناطقة باللغة الإنجليزية ما ورد من أنه في غواتيمالا وجد أن ٨% من عينة التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم القراءة و٩% في الإملاء، وأنها تظهر بين التلاميذ الأندلسيين في القراءة بنسبة ٢% وفي الإملاء ٣%، مما قد يشير إلى تأثير اختلاف الثقافة أيضا لأن اللغة الإسبانية هي الرسمية في كلا البلدين.

وفي ألمانيا ذكرت الإحصاءات أن حوالي ١٤ % من تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات شديدة في تعلم القراءة والإملاء، رغم تلقيهم للتعليم المناسب وتمتعهم بقدرات عقلية عادية.

وجدير بالتنويه أن اللغات في الدول السابق ذكرها رغم اختلافها، تعتمد على الهجاء في التعرف على الكلمات، أي في درجة العلاقة بين الصوت والحرف، ولكن صعوبات التعلم في الصين تتراوح بين ٣,٩% و ٩,٧ % في القراءة وفق ما ورد في الدراسات رغم أن اللغة الصينية تختلف جوهريًا عن اللغات الأبجدية.

أما في الدول العربية فيظهر أنه لا يوجد دراسات على مستوى وطني تعطي إحصاءات عن نسبة انتشار صعوبات التعلم في كل دولة، ولكن يبدو من نتائج بعض الدراسات الصغيرة أن صعوبات التعلم في القراءة في البلاد العربية لا تقل عنها في الدول الأخرى.

الفصل الثاني: خصائص صعوبات التعلم

مقدمة:

تعتبر الخصائص من بين أهم العوامل التي تميز بين التلاميذ الذين لديهم إعاقات من جانب، وبينهم وبين التلاميذ الذين ليس لديهم إعاقات من جانب آخر، ولذا فإن معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ضرورية للتعرف عليهم ولخدمتهم، ويجدر التنبيه إلى أن لكل تلميذ خصائصه التي يتفرد بها، فلا يمكن القول بأنه بمجرد أن يكون لدى تلميذ ما صعوبات تعلم فإن جميع الخصائص المذكورة أدناه تظهر لديه. وفيما يلي أبرز الخصائص التي تظهر بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عمومًا:

أولًا:- الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم:

ينص تعريف صعوبات التعلم على أنها تظهر في المجالات الأكاديمية الرئيسية كالرياضيات والقراءة والإملاء والتعبير التحريري والخط. وعليه يمكن ذكر الخصائص التالية تبعًا لتلك المجالات مع التعريف بالخصائص الأخرى ذات العلاقة.

أ . خصائص صعوبات التعلم في الرياضيات:

يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الأرقام وما تدل عليه، وبالتالي يجد التلاميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية. كما يجدون صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وقيم المنازل، والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد، وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من منازل متعددة.

ومن ناحية أخرى يواجه بعض التلاميذ صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلول المحدد مثل علامات العمليات الأربع (+، −، ×، ÷). بينما قد يواجه البعض الآخر مشكلة في التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابة مع اختلافها في الاتجاه مثل (٢، ٦)، وفي وضع الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي عند حل مسائل الجمع والطرح. هذا وقد يصعب على عدد من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المتشابهة والعلاقة بين الأطوال والأوزان.

ولعل لمعالجة المعلومات والخصائص المعرفية مثل إدراك المفاهيم الرياضية وفك الرموز اللغوية والذاكرة العاملة وسرعة المعالجة دورًا كبيرًا في بعض مشاكل الرياضيات، فيظهر لدى عدد من التلاميذ سرعة نسيان الأرقام والأعداد وكيفية إجراء العمليات الحسابية، وتذكر الحقائق الرياضية كجداول الضرب، وغيرها من الحقائق، والتعليمات المرفقة بالحل ونحو ذلك.

أما فيما يتعلق بحل المسائل اللفظية، فيظهر أن كثيرًا من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجد صعوبة كبيرة في حل المسائل اللفظية، حيث قد تشكّل لغة المسألة صعوبة لمثل هؤلاء التلاميذ في فهم المسألة، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل القدرة على تحديد المطلوب، ومتابعة أفكار المسألة، وتذكر المعلومات السابقة لربطها بما يلحق بها، وإجراء العمليات الحسابية اللازمة للحل. كما أنهم لا يجيدون توظيف الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في حل المسائل.

ب. خصائص صعوبات التعلم في القراءة:

تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الوعي بالأصوات اللغوية، وفي الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضع، والضاد والصاد (ض، ص) وما جاء على هذا النحو.

هذا، ويوجد من بين التلاميذ من لديه صعوبة في التعرف السريع على الكلمات، وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها. كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تُمثَّل بالحروف الهجائية.

ومن الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ حذف بعض الحروف من الكلمات عند نطقها، وإضافة البعض الآخر ولو لم يكن له وجود، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها. ويلاحظ على سلوك بعض التلاميذ عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت في وسط الكلمة، حيث إن بعض التلاميذ ينطقها –في الغالب – على أنها لام.

ومن مظاهر صعوبات التعلم في القراءة التكلف فيها حتى ولو تعلم التلاميذ المهارات الأولية كفك الرموز الكتابية، فإن المرونة في القراءة تبقى مشكلة كبيرة لعدد منهم، وقد تستمر المشكلة إلى المراحل المتوسطة والثانوية من التعليم الأساسي.

إن صعوبات التعلم في المهارات الأساسية في القراءة ليست المشكلة الوحيدة، فقد يواجه التلاميذ صعوبة في فهم ما يقرأونه ولو كانت قراءتهم الظاهرية سليمة، لأسباب من أهمها ضعف الثروة اللغوية المتمثلة في معاني المفردات، وضعف استخدام استراتيجيات الفهم. والمعروف أن هذه الصعوبات تعيق تقدم التلاميذ في جميع مراحل التعليم على كافة مستويات القراءة.

ج. خصائص صعوبات التعلم في الإملاء:

إن شيوع مشاكل الإملاء بين التلاميذ بشكل عام، أمر مألوف لدى التربويين وأولياء الأمور، وهذا لا يستغرب لأسباب عديدة من أهمها صعوبة مهمة الإملاء وقلة العناية بتدريسها. ومع هذا فإن هناك خصائصًا تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، منها ما قد يكون مرتبطاً بمشكلة القراءة، ومنها ما يتعلق بمشاكل في الخط، ومنها ما يكون مستقلًا.

فمن أهم مظاهر صعوبات التعلم في الإملاء الخطأ في كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، وصعوبة تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قيل، هذا بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة.

ويشترك التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة مثل عدم التمييز كتابة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة. والخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في مواضع الهمزات، وعدم التمييز أثناء الكتابة بين النون والتنوين وبين الحركة والحرف، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، إلاّ أن أخطاء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تتميز بالاستمرارية، أي أن زوالها صعب، وقد تستعصي إذا لم يكن هناك تدخل متخصص وممارسة على مدى طويل يمتد إلى المرحلة الجامعية والحياة الوظيفية بعد ذلك. كما قد يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها عند كتابتها، مع أن هذا يبدو نادرًا جدًا وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي.

د. خصائص صعوبات التعلم في التعبير التحريري:

يشكل التعبير التحريري، وهو من وسائل التواصل الهامة، مهمة صعبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وربما يعود السبب في ذلك إلى عوامل كثيرة منها كونه نشاطًا فوق معرفي يتطلب وجود ثروة علمية لدى التلميذ، وحصيلة من المهارات والاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة، والقدرة على التنسيق بين مجموعة من المعالجات الفكرية.

إن من أبرز الخصائص التي تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم قصر المقالات، وقلة الأفكار، وعدم ترابطها، وضعف أو قلة المفردات المستخدمة. فيجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في التخطيط للكتابة، وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًا، وتحديد الأفكار الرئيسية والمساندة. كما يجدون صعوبة في المراجعة والتصحيح، وفي آلية الكتابة كالإملاء والخط.

هذا وتشكل سرعة الكتابة عقبة أمام التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث إن منهم من يواجه صعوبة في الكتابة باليد مما يؤثر سلبًا على جودة وطول المقال. ومن هؤلاء التلاميذ من يتوقف عن الكتابة قبل اكتمال الموضوع، كما يجدون صعوبة في انتاج عبارات متعددة حول الفكرة الواحدة، بل قد يكررون المعلومات ويكتبون أفكارًا لا علاقة لها بالموضوع.

هـ. خصائص صعوبات التعلم في الخط:

يعتمد الخط اعتمادًا كبيرًا على عنصرين أساسيين هما السرعة والوضوح، وهذه من الجوانب التي يجد التلاميذ المعنيين صعوبة في تحقيقها. فالكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتب بخط غير واضح، أي أن الحرف لا يعطى حقه في الرسم، فلكل حرف خصائص تميِّزه عن غيره في الشكل، كما قد تظهر صعوبة التعلم في عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف حيث قد يكون صغيرًا لا يمكن قراءته أو كبيرًا لا يتناسب مع بقية الحروف، أو مع ما هو مقبول. وكذلك يجد بعض التلاميذ صعوبة في التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة، أو بين الكلمات. هذا ومن المظاهر الأخرى لصعوبات التعلم في الخط الانحراف عن السطر إما إلى أعلى أو إلى أسفل، وكذلك الميلان المخل عن الخط العمودي للحروف الرأسية.

كما يجد بعض التلاميذ صعوبة في تحريك القلم حركة مرنة، ومنهم من يجد صعوبة في الإمساك بالقلم، وفي التآزر (التنسيق) بين العين واليد، والذي يتطلب القدرة على التحكم في حركة العين تبعًا لحركة اليد، والعكس.

و. خصائص صعوبات التعلم في المواد الأخرى:

قد لا تقتصر مظاهر صعوبات التعلم على المواد المذكورة أعلاه بل تمتد إلى كل ما يحتاج إلى تعلم، فالعديد من التلاميذ يجد صعوبة في تعلم المواد الدراسية المختلفة. ففي الحقيقة أن صعوبات التعلم مشكلة في التعلم وليس في القراءة والرياضيات فحسب، فصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات ما هي إلا مظاهر للمشكلة، فالذي كان سببًا في مشكلة الفهم في القراءة مثلًا قد يكون سببًا للصعوبة في فهم غيرها من المواد الأخرى. ولا شك أن صعوبة التعلم في القراءة تضاعف حجم مشكلة تعلم المواد الأخرى، حيث إن القراءة من أهم الوسائل الأساسية في التعلم.

إن من أهم مظاهر صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية الأخرى ضعف كثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر المعلومات. فكثير من هؤلاء التلاميذ يفتقد استراتيجيات تنظيم المعلومات، وربط الأفكار، وتحديد المعلومات الهامة، ومقارنة المادة الحالية بما قد يعرفه مسبقًا، مما دفع كثير من العلماء المهتمين إلى إيجاد استراتيجيات تخدم دراسة وفهم محتوى المواد الأكاديمية وخاصة في المراحل المتقدمة من الدراسة. كما أن تنظيم أوقات الاستذكار والمراجعة وحل الواجبات

تعتبر من المهام الصعبة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وبالإضافة إلى هذا يجد هؤلاء التلاميذ مشكلة في كيفية الاستعداد للاختبارات وكذلك في كيفية أخذها.

ثانيا: خصائص صعوبات التعلم في اللغة الشفوية:

لقد أدرك العلماء منذ قرنين على الأقل أن من الخصائص المميزة لمن لديهم صعوبات تعلم اضطراب أو ضعف اللغة الشفوية، ورغم أن بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم قد لا يجد مشكلة في هذه ذلك إلا أنها قد تمثل مشكلة للبعض الآخر. وأن ثمة علاقة بين النمو اللغوي والقراءة لاحقاً. فمشكلات اللغة الشفوية تؤثر على القراءة والتعبير التحريري والإملاء. ويظهر لدى بعض التلاميذ مشكلة في بعض أو كل وظيفية من وظائف اللغة كالاستقبال أو المعالجة أو التعبير، أو فيها مجتمعة. ومن خصائص مشكلات اللغة الشفوية الصعوبة في فهم الكلام، وفي ربط المفردات بالسلوك، وفي التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق. وكذلك الصعوبة في اتباع التعليمات الشفوية، واختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها، وبناء الجمل، والمرونة في التعبير عن الأفكار.

ثالثا: الخصائص الفكرية لصعوبات التعلم:

لقد ذكر عدد من الباحثين أن اضطرابات معالجة المعلومات يؤثر على الانتباه والذاكرة والإدراك، وعلى التفكير واللغة الشفوية وهذه مهمة للتعلم، وتتميز كل منها بخصائص معينة فيما يتعلق بصعوبات التعلم يمكن إيرادها على النحو التالي:

أ- مشكلات الانتباه:

من مشاكل الانتباه عدم قدرة بعض التلاميذ على اختيار المعلومات التي يلزمه أن يتعلمها من بين بقية المعلومات المحيطة بها، كأن يختار كلمة معينة من بين كلمات عديدة، أو يختار كلام المعلم رغم تحدث زملائه في الفصل، أي في الاستماع للمعلم واستبعاد المشتتات السمعية الأخرى أو البصرية في آن واحد. ومن ناحية أخرى يجد بعض التلاميذ صعوبة في الاستمرار منتبهاً إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية لمعالجتها، أو يجد مشكلة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها. هذا بالإضافة إلى أن بعض التلاميذ يجد مشكلة في متابعة تسلسل المعلومات أو الأفكار. ومن المهم العلم بأن من بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من قد تجتمع لديه «اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد» وصعوبات التعلم، مما يجعل من الصعب تمييز مصدر المشكلة. فقد تبين من بعض البحوث أن نسبة ذلك التزامن بينهما تتراوح بين ١٦-٣١%، وأن هذا التزامن يؤثر بشكل أكبر على الانتباه والذاكرة مما لو كانت الإعاقة مفردة.

ب - مشكلات الذاكرة:

تعتبر مشكلات الذاكرة من بين الخصائص المعروفة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم منذ وقت طويل، فمن بين العلماء من يعتقد أن المشكلة مرتبطة باستراتيجيات التذكر ومنهم من يرى أنها متعلقة بالطاقة الاستيعابية للذاكرة وخاصة العاملة، وهي الذاكرة التي تحتفظ بالمعلومات جاهزة أثناء معالجتها وأثناء استخدامها. فالذاكرة على وجه العموم تتصف لدى هؤلاء التلاميذ بسرعة فقد المعلومات. ويمكن تصنيف الذاكرة من حيث المعالجة إلى سمعية وبصرية وحسية - حركية. ومن سمات الذاكرة السمعية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم صعوبة تذكر ما قد سمعه التلميذ من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحوه. أما مشكلة الذاكرة البصرية فتظهر على شكل صعوبة في تذكر ما شاهده التلميذ كطريقة الحل أو كتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة، بينما تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية - الحركية في عدم قدرة

التلميذ على تذكر ما لمسه أو ما قامت به يده من حركة كتأثيرها على الخط. وقد ركزت البحوث في السنوات الأخير على الذاكرة العاملة لما تبين لها من أهمية كبيرة في التعلم وتأثير اضطرابها على أداء التلاميذ وخاصة في مهارات القراءة والرياضيات.

جـ- مشكلات الإدراك:

الإدراك هو معرفة حقيقة الشيء، ويتطلب ذلك معرفة خصائص ذلك الشيء التي تميزه عن غيره من المتشابهات. وكما هي الحال في الذاكرة، تتفرع صعوبات التعلم في الإدراك حسب نوعية المعالجات المطلوبة كالمعالجات السمعية والبصرية والحسية - الحركية؛ ومن أهم الخصائص المرتبطة بصعوبات التعلم في الإدراك عدم القدرة على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين ما يصل إلى الحواس من مثيرات، ففي الناحية البصرية قد يجد التلميذ مشكلة في معرفة الأرقام والحروف والكلمات والأشكال الهندسية ونحوها.

أما من الناحية السمعية فقد تظهر المشكلة في عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات المتشابهة وعدم فهم اللغة الشفوية بشكل عام، بينما تسبب مشاكل الإدراك الحس - حركي صعوبة في الكتابة اليدوية المعروفة بالخط.

هذا وقد تكون الصعوبة في عدم إدراك ما يقوله المعلم إذا كان هناك كلام آخر يسمعه التلميذ ولو كان خارج الفصل، وعدم القدرة على تكوين الكلمات من الحروف المتفرقة. كما قد يجد بعض التلاميذ صعوبة في معرفة الأشياء المسموعة أو المشاهدة إذا حدثت في مدة وجيزة، أو صعوبة في إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفته بها.

د- مشكلات التفكير:

التفكير يشمل تكوين المفاهيم وحل المشكلات، فقد تظهر صعوبات التعلم في كل منهما. فمن مظاهر صعوبات التعلم في التفكير الاندفاعية وهي الاستجابة قبل التفكير، ومقاومة التفكير في الأشياء أو محاولة تفاديه، وضعف أو عدم تنظيم وتصنيف الأفكار والمعلومات، وعدم أو ضعف الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة، والميل إلى الاعتماد على الغير فيما يحتاج إلى تفكير. أما خصائص صعوبات التعلم في حل المشكلات فتتمثل في عدم الوعي بالمشكلة، وعدم القدرة على تحليلها ووضع بدائل لحلها واختيار البديل الأفضل. والمشكلات هي أي شيء يواجه التلميذ ويحتاج إلى تأمل ووضع خطة للتعامل معه، فإذا واجه التلميذ كلمة لا يعرف كيف ينطقها، أو مسألة رياضيات لا يعرف حلها مباشرة فقد يقف ولا يحاول نطق الكلمة أو حل المسألة.

رابعًا: الخصائص المعرفية:

يقصد «بالمعرفية» ما يتعلق بالتعلم، فيجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في اقتناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يتعاملون بها مع المواقف الأكاديمية. ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية الإجراء الذي يقوم به المتعلم أثناء اكتسابه للمهارة أو المعلومة، بينما يراد بالاستراتيجيات فوق المعرفية الوعي بالإجراءات اللازمة للتعلم والتحكم فيها فكريًا، فإذا أدرك التلميذ أهمية وضع خط تحت الأفكار المهمة لكي يركز عليها ويتذكرها ثم قام بذلك فقد جمع بين النوعين من الاستراتيجيات المعرفي وفوق المعرفي (الوعي المعرفي).

ويبدو على بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عدم وعيهم بمتطلبات التعلم، وعدم أو ضعف القيام بالإجراءات اللازمة لاكتساب المعلومات، فالصفة السائدة بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عدم الاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التعلم، إما لعدم توفرها لديهم أو لضعفها، أو لعدم التوفيق بين نوع الاستراتيجية ومتطلبات المادة.

خامسا: الخصائص الاجتماعية:

لقد ذكر العلماء منذ بدايات الاهتمام بصعوبات التعلم أن التواصل الاجتماعي قد يتأثر بسبب صعوبة التعلم، أي أن صعوبات التعلم قد تؤثر على الجوانب الاجتماعية، ولكن معرفة حقيقة ذلك ومحاولة الاهتمام بهذه الناحية من صعوبات التعلم لم تظهر إلا في الآونة الأخيرة حيث حظيت هذه الناحية باهتمام الباحثين منذ منتصف الثمانينيات الميلادية من القرن العشرين، ومع هذا الاهتمام مازال هناك اختلاف بين العلماء حول طبيعة تلك المشكلات.

ومن المظاهر العامة التي تبدو على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ضعف المهارات الاجتماعية كمهارات السلام على الآخرين (التحية)، وضعف القدرة على مقاومة التوجهات السلبية من قبل الآخرين أو التعامل معها بنجاح، وتقبل النقد، وإدراك المزح والمداعبة والتمييز بينها وبين مواقف الجد. والرد على الثناء، وأخذ الدور في الحديث، ومعرفة مؤشرات القبول أو عدم القبول من قبل الآخرين، والدفاع بأدب عن الرأي، ومعرفة الأعراف الاجتماعية لتحري الصواب في التعامل مع الآخرين وتجنب الخطأ. كما أن الأثر السلبي لتدني المهارات الاجتماعية يظهر في عدم قدرة كثير من التلاميذ على تكوين صداقات مع زملائهم أو المحافظة عليها إن وجدت. وربما تكون هذه الخصائص مرتبطة بالخصائص الفكرية والمعرفية، وكذلك بالخصائص النفسية.

سادسًا: الخصائص النفسية لصعوبات التعلم:

يشير بعض المتخصصين إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يواجهون تدنيًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، فكثير منهم يرى نفسه غير قادر، أو أنه يعزو فشله ونجاحه لأسباب خارجة عن إرادته وليس له القدرة على التحكم فيها. ويظهر أن تدني مفهوم الذات يبرز في مواقف دون أخرى، فربما يمتلك التلميذ مفهومًا إيجابيًا نحو ذاته على وجه العموم، ولكن يتدنى ذلك المفهوم في المواقف التي تكرر فشله فيها كالأكاديمية. كما تبين من البحوث في الجانب النفسي لمن عندهم صعوبات تعلم أنهم يواجهون مشكلات أخرى كالكآبة والقلق أكثر من زملائهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم خلال مراحل التعليم العام.

سابعًا: الخصائص السلوكية:

تختلف الدراسات في تقديرها لنسبة انتشار المشكلات السلوكية التي قد تظهر بين بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وفي مصدر أو منشأ تلك المشكلات، كما تشير الدراسات إلى أن المشكلات السلوكية لا تظهر بين جميع هؤلاء التلاميذ، ولكن تأثيرها السلبي على الحياة الاجتماعية والأكاديمية لمن تظهر بينهم يستدعي الاهتمام والتدخل، وإلى أن معظمها تظهر في سن المراهقة. ومن بين الخصائص التي تظهر أحيانًا في أوساط التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الخوف والقلق والحزن، والمخاطرة أو المغامرة، والجنوح والتدخين، وتعاطي المخدرات، والتعدي على الآخرين، والانسحاب والخجل وضعف تحمل المسؤولية.

الجزء الثاني

دور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات

الفصل الثالث : التعرف على صعوبات التعلم والتقييم ودور معلم التعليم العام

مقدمة:

يوجد طريقتان للتعرف على صعوبات التعلم، ظهرت إحداهما مع ظهور برامج صعوبات التعلم في أمريكا، وتعرف بالطريقة التقليدية أو طريقة التباين بين القدرة والتحصيل، في أواخر الستينيات من القرن العشرين، بينما ظهرت الطريقة الأخرى رسميًا عام ٢٠٠٤ ميلادي وتعرف بالاستجابة للتدخل. لذا يلزم التعريف بهما ودور معلم التعليم العام في كل واحدة.

ويعتبر التعرف على صعوبات التعلم عملية شائكة، تهدف إلى معرفة نوع الإعاقة أو طبيعة المشكلة التي تواجه التلميذ فتحول دون تعلمه بشكل طبيعي، وعادة ما تنتهي بتصنيف نوع الإعاقة، أما التقييم فهو جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل تلميذ تساعد الفريق المختص على صنع القرارات المتعلقة بالتلميذ كالتأهيل للخدمة ونوع وكثافة الخدمات التي يحتاجها وكذلك كثافة وطبيعة التدريس.

ويمثل التعرف على التلاميذ الذين لديهم إعاقات، على وجه العموم، تحديًا كبيرًا للعاملين في مجال التعليم. ويزداد ذلك التحدي إذا كانت الإعاقة أقل ظهورًا في أعراضها البدنية والعقلية على التلاميذ مثل الاضطرابات السلوكية واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد، وبعض حالات التوحد، وصعوبات التعلم، والتي تعتبر واحدة من أكثر الإعاقات تناولًا من حيث البحث العلمي المرتبط بموضوع التعرف وذلك لعدة أسباب من أبرزها:

أ. خفاء الإعاقة:

فلا يمكن تفسير انخفاض تحصيل التلميذ من خلال العوامل الظاهرة التي يمكن أن تؤثر على أدائه مثل اضطرابات السمع والبصر، والقدرات العقلية، والاضطرابات السلوكية، والحرمان البيئي، واختلاف الثقافات، واللغات وضعف التدريس، وقلة فرص التعليم. فرغم غياب هذه العوامل التي من المنطق أن تكون سببًا في تدني التحصيل الأكاديمي يبقى التلميذ غير قادر على تعلم المهارات الأكاديمية، أو المادة العلمية بشكل طبيعي.

ب. تعريف صعوبات التعلم:

يمثل التعريف المحور الأساسي في التقييم وتقديم الخدمات، فجميع عمليات التعرف والتقييم والتشخيص تنطلق من مفهوم صعوبات التعلم. فكلما كان التعريف دقيقًا ومحددًا كلما كان التعرف على صعوبات التعلم أسهل.

ج. تنوع صعوبات التعلم:

فهناك أنواع متعددة من صعوبات التعلّم، ودرجات متفاوتة من الشدة حتى في الجانب الواحد كالقراءة مثلاً. وقد أدت هذه التحديات إلى ظهور عدد من الطرق والأساليب محاولة رفع كفاءة التعرف ودقته، فالتعرف الدقيق يؤدي إلى الدقة فيما يتلوه من التخطيط والتدريس وتقييم فاعلية التدخل.

د-الضوابط القانونية للتأهيل:

إن الضوابط القانونية في أي بلد تؤثر على تأهيل التلاميذ الذين لديهم إعاقات كصعوبات التعلم للخدمات التربوية، والمساندة. لذا يلزم فريق التعرف والتقييم أن يكون ملمًا بالقوانين المحلية التي تنظم عملية التعرف على التلاميذ وتأهيلهم للخدمات.

التعرف على صعوبات التعلم:

أولًا: التعرف والتقييم من خلال الطرق التقليدية:

مفهوم الطرق التقليدية:

يقصد بالطرق التقليدية تلك الطرق التي كانت تستخدم رسميًا في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بداية برامج صعوبات التعلم الرسمية إلى حوالي ٢٠٠٦م للتعرف على صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس. وتعتمد الطرق التقليدية في التعرف على صعوبات التعلم على مبدأ التباين بين استعداد التلميذ للتعلم، والذي يقاس بأحد مقاييس القدرات العقلية (الذكاء)، وأدائه الفعلي الذي يقاس بأحد مقاييس التحصيل الأكاديمي، حيث يوجد على وجه العموم أربعة أساليب لحساب التباين وهي: الانحراف عن مستوى الصف الدراسي، ومعادلة التوقع المساوي للصف، ومقارنة الدرجات المعيارية، وتحليل الميول نحو المعدل العام. (للتفاصيل أنظر البتال ، ٢٠٠١)، ويمكن شرح هذه الإجراءات على النحو التالي:

١. الانحراف عن مستوى الصف:

يقوم هذا الأسلوب على مقارنة درجة الصف المتوقع بدرجة مستوى الصف الفعلية وحساب التباين بطرح درجة الصف المتوقع من درجة الصف الفعلي، فالفرق بين الدرجتين هو التباين، فينظر هذا الأسلوب في الفرق بين صف التلميذ ودرجات التحصيل المبنية على المستوى الصفي، فلو تم اعتبار صفين دراسيين تحت مستوى الصف الذي يفترض أن يكون فيه التلميذ كحد للتباين الكبير، فإن التلميذ الذي يدرس في الصف السادس ويحصل على درجة في التحصيل تعادل الصف الرابع سيصبح ضمن من يشملهم هذا المعيار، ويدخل ضمن صعوبات التعلم. ويمكن في هذا الأسلوب أن يبنى مستوى الصف المتوقع على عمر التلميذ الزمني ويحسب التباين من حساب السنوات التي تأخر فيها التلميذ.

٢. معادلات التوقع:

ظهر كثير من الطرق التي تمكن العاملين في مجال صعوبات التعلم من حساب نسبة التباين، وذلك من خلال تحويل كل من درجات القدرة العقلية والتحصيل الدراسي إلى مكافئات عمرية أو مكافئات صفية.

٣. مقارنة الدرجات المعيارية:

تقارن هذه الطريقة درجات الذكاء ودرجات التحصيل لحساب التباين الكبير، فيوضع حد معين لفارق انخفاض درجة تحصيل التلميذ عن درجة ذكائه، فإذا وقعت درجات تحصيله دون ذلك الحد فيعتبر لدى التلميذ تباينًا شديدًا، ويصنف على أن لديه صعوبات تعلم.

٤. تحليل الميول نحو المعدل (المتوسط):

ظهرت هذه الطريقة بغرض تحديد معنى التباين الكبير بين القدرة والتحصيل عام ١٩٨٣م في أمريكا للتقليل من أخطاء القياس (measurement error) المعروفة عن قياس الذكاء وقياس التحصيل، وتأخذ العلاقة الفعلية بين مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل عند تطبيقهما على التلاميذ، وتفترض أنه يمكن التنبؤ بدرجات أحد الاختبارين من خلال درجات الاختبار الآخر.

وفي جميع هذه الطرق لا بد من وضع معيار لتأهيل التلميذ لخدمات صعوبات التعلم.

فريق التعرف والتقييم:

يجب أن يتصف التعرف على صعوبات التعلم وتقييم احتياجات التلاميذ بالدقة والشمولية، وهذا لايتم إلّا إذا جمعت المعلومات عن التلميذ والعوامل التي قد يكون لها دور في مشكلته من قبل فريق متعدد التخصصات، وفيما يلي الحد الأدنى الذي يجب أن يتكون منه ذلك الفريق، مع توضيح مختصر لدور كل منهم:

١. معلم التعليم العام:

تعتبر مشاركة معلم التعليم العام في عملية التعرف على صعوبات التعلم بين التلاميذ مهمة وأساسية، فهو أول من يلاحظ التلميذ الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يمكّنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ ومنهج التعليم العام تفيد بقية أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات. كما أنه مصدر أساسي للمعلومات التي تبين مدى تقدم التلميذ في الدراسة مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد ساهمت في المشكلة، وذلك لكون التلاميذ المعنيين يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، ومن خلال المناهج العامة. (انظر قائمة مؤشرات صعوبات التعلم في نهاية هذا الفصل التي تعين المعلم في الملاحظة).

٢. معلم التربية الخاصة:

إن معظم التشخيص التربوي يقع على عاتق معلم التربية الخاصة مع شرح وتفسير النتائج لأعضاء الفريق. لذا يعتبر وجوده ضمن فريق التعرف على صعوبات التعلم أساسيًا. كما أنه هو الذي يقوم بالتنسيق من أجل التعرف والتقييم بعد إحالة التلميذ لوجود مشكلة لديه. هذا، بالإضافة إلى حصوله على نتائج التشخيص أولًا بأول، وقدرته على شرح وإيضاح احتياجات التلميذ التربوية والخدمات اللازمة لتلبيتها لبقية أعضاء الفريق.

٣. الوالدين:

يعتبر الوالدين مصدرًا أساسيًا لكثير من المعلومات الهامة عن التلميذ، وسلوكه خارج المؤسسة التربوية، فهم المصدر الأول للمعلومات التي تساعد فريق العمل في وضع أهداف واستراتيجيات التعرف والتقييم، بحكم أن الأسرة هي الحاضن الأول للتلميذ فهي أكثر معرفة بمسيرته النمائية في جميع جوانب حياته.

٤. الاختصاصي النفسي المدرسي:

إن من ضمن الأدوار الأساسية التي يقوم بها الاختصاصي النفسي المدرسي تطبيق الاختبارات النفسية والتربوية ضمن فعاليات التشخيص، وتفسير نتائجها، وشرح تلك النتائج لباقي أعضاء الفريق. والحصول على المعلومات المتعلقة بسلوك التلميذ وتفسيرها. وقد يقوم في بعض الحالات بملاحظة التلميذ في الفصل ومقابلة الوالدين، في حين أنه يقدم الاستشارة للمهنيين الآخرين فيما يتعلق بسلوك التلميذ المحال إلى التربية الخاصة وأدائه عند الاجتماع لتحديد أهلية التلميذ للبرنامج.

٥. الاختصاصي الاجتماعي:

يلعب الاختصاصي الاجتماعي دورًا هامًا في الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، فبجانب التعرف على الاحتياجات الاجتماعية للتلميذ والأسرة يقوم الاختصاصي الاجتماعي بمساعدة الفريق في جمع المعلومات من الأسرة وخاصة التاريخ الاجتماعي عن الطفل، والتنسيق بين فريق العمل والمؤسسات المجتمعية، وملاحظة تفاعل التلميذ خارج الفصل والمدرسة.

٦. اختصاصيون آخرون:

أي متخصص آخر يمكن أن يفيد بمعلومات تساعد الفريق في التعرف على صعوبات التعلم مثل الطبيب، أو اختصاصي المكتبة.

جمع المعلومات عن التلاميذ:

لفهم أساليب ومصادر جمع المعلومات يجدر التعريف بأنواع التقييم وهما نوعان أساسيان: التقييم الرسمي وغير الرسمي. ولكل نوع فائدة ومجال، إلا أن التقييم غير الرسمي أكثر فائدة لغرض التدريس وخاصة المبنى منه على منهاج التلميذ المدرسي. ويكمن الفرق بينهما في طريقة إعطائهما للتلاميذ وكذلك في رصد الدرجة التي يحصل عليها التلميذ وفي تفسير النتائج. فتتبع الاختبارات الرسمية نظامًا محددًا في طريقة إعطائها للتلاميذ، وكذلك في رصد الدرجة التي يحصل عليها التلميذ وفي تفسير النتائج، فلابد للمستخدم لها من الخبرة والمعرفة بجميع متطلبات تلك العمليات الثلاث، وهذا هو المقصود بوصفها رسمية، ومن أمثلة الاختبارات الرسمية اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل.

فالاختبارات المقننة على مجموعة من التلاميذ تعطي المعلم فرصة لمعرفة أداء التلميذ مقارنة بأداء المجتمع الذي قنن عليه المقياس، وتُعْرف هذه الاختبارات بالاختبارات عادية المرجعية (norm-referenced). فيمكن من الاختبارات هذه التعرف على المستوى الصفي للقراءة مثلًا والمستوى العمري، وكذلك النسبة المئوية التي تبين موقع التلميذ بالنسبة للآخرين فيما يتعلق بالأداء، فالغرض الرئيسي من الاختبارات عادية المرجع هو تصنيف التلاميذ في مجموعات القدرات.

وبخلاف المقياس المقنن على مجتمع معين من التلاميذ يأتي المقياس ذو المعيار المرجعي الذي يحدد المهارات التي يفترض أن يكون قد أتقنها التلميذ، ويقارن أداءه على الاختبار بذلك المعيار، وتُعْرف هذه الاختبارات بالاختبارات معيارية المرجعية(criterion-referenced) . فالغرض الأساسي من الاختبارات معيارية المرجع هو صنع القرار فيما يتعلق بالتدريس.

أما الاختبارات غير الرسمية فإنها أكثر التصاقًا بالمنهج، فالمعلم يستطيع أن يستمد عينات الاختبار من المنهاج المدرسي، كما أنه يحصل على معلومات مفيدة بفحص أعمال التلميذ الفصلية والمنزلية، وتحليل إجاباته على الاختبارات، وكذلك الملاحظات داخل وخارج الفصل، ومناقشة التلميذ خلال مقابلة شخصية موجهة، حتى يتمكن المعلم من تحديد أنواع الأخطاء التي ترتبط بمشكلة التلميذ، كما أن بالإمكان التعمق أكثر من ذلك بتحليل أعماله الكتابية والتحدث معه لمعرفة تفكيره الذي كان يستخدمه للتعامل مع المهمة. إن الاختبارات غير الرسمية تمكن المعلم من معرفة مدى إدراك التلميذ للمفاهيم على مستوياتها الحسية وشبة الحسية والمجردة.

أساليب جمع المعلومات عن التلاميذ:

بما أن التقييم ينقسم إلى قسمين أساسيين فإن أساليب وأدوات جمع المعلومات ستختلف تبعًا لنوع التقييم:

أولًا: التقييم الرسمي:

يهدف التقييم الرسمي إلى التعرف على وضع التلميذ مقارنة بما هو معتاد بين عامة التلاميذ، أو إلى وضعه مقارنة بمعيار قد حدد مسبقًا. ومن أشهر أدوات هذا النوع من التقييم اختبارات القدرات العقلية (الذكاء)، واختبارات التحصيل. وقد استخدمت في مجال صعوبات التعلم كثيرًا في الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على صعوبات التعلم منذ السبعينيات من القرن العشرين حتى صدور إلزام الولايات باستخدام «الاستجابة

للتدخل» للتعرف على صعوبات التعلم عام ٢٠٠٦ وإعطاء الولايات الحرية في استخدام التباين المبني على هذين الاختبارين في التعرف على صعوبات التعلم.

ثانيًا التقييم غير الرسمي:

إن من أبرز أدوات وأساليب التقييم غير الرسمي الذي يستخدم في مجال صعوبات التعلم ما يلي:

أ. الاختبارات المبنية على المنهج:

تُستمد عناصر هذا الاختبار مباشرة من المنهج المقرر الذي يستخدم في تدريس التلاميذ، فهو يعطي المعلم مجموعة من الإجراءات المحددة التي تساعده على القيام بتشخيص صادق وثابت لتحصيل التلاميذ في إطار المنهج الذي يدرسونه. ومع أنه يمكن أن يستخدم في تقييم التلميذ الواحد، إلا أن التقييم المبني على المنهاج يبدأ عادة بتقييم جميع تلاميذ الصف الدراسي باستخدام أداة مسحية تحوي نطاقًا من المهارات الملائمة لذلك الصف.

ب. الاختبارات المرتبطة بمهارة محددة:

يتم التعرف على المهارات المحددة التي تحتاج إلى تشخيص أعمق من دراسة نتائج الاختبارات المسحية أو الاختبارات المقننة، أو دراسة أداء التلميذ اليومي في الفصل. فربما يرى المعلم أن التلميذ يحل معظم مسائل الجمع مثلًا في منهاج صفه ولكنه يجد مشكلة كبيرة في إجراء عمليات الطرح، وحينها يقوم المعلم بإعداد ما يعرف بالاختبارات ذات الخاصية المهارية، والتي عادة ما تكون معدة من قبل المعلم. ويعتبر هذا النوع من الاختبارات أساسيًا في التدريس، حيث إنها تساعد المعلم على تحديد المشكلة التي تواجه التلميذ بشكل دقيق، وفي معرفة مستوى الفهم الذي هو فيه من محسوس وشبه محسوس ومجرد كما في مفاهيم الرياضيات وعملياتها الحسابية، وذلك على النقيض من الاختبارات المسحية التي تحتوي عناصرها في العادة على مهارات في المستوى المجرد.

ج. المقابلة التشخيصية:

المقابلة التشخيصية هي إجراء يهدف المعلم من خلاله إلى التعرف على العمليات الفكرية التي يستخدمها التلاميذ عند محاولة حل المسائل الرياضية، أو الفهم في القراءة أو كتابة الإملاء. فهذا يتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات وإجراءات قد لا تظهر إلا بالتحدث معهم للوصول إلى تفكيرهم. وهي أفضل الأساليب لتحليل الإجراء والاستراتيجيات التي لدى التلميذ، وكذلك ردود الفعل الاجتماعية والعاطفية وتوجهاته نحو المادة والتعلم.

د. تحليل الأخطاء:

يقصد بتحليل الأخطاء التعرف على أخطاء التلميذ وتفسيرها، سواء كان العمل مكتوبًا، أو شفويًا كما في المناقشة المشار إليها. فالهدف منه الوقوف على أنماط الأخطاء وتصنيفها إلى أنواع ذات معنى للمعلم، كما أنه يعطي الأسس التي يبني عليها المعلم البرنامج التدريسي الملائم للتلميذ، فتحليل الأخطاء قد يعقب اختبارًا تشخيصيًا أو مقابلة تشخيصية، كما يمكن استخدامه لدراسة الواجبات الصفية والمنزلية والاختبارات المعتادة.

هـ. الملاحظة:

الملاحظة عملية تتم فيها مشاهدة السلوك وتسجيله بأسلوب منظم. ويرى بعض المتخصصين في التقييم أن الملاحظة تتخلل جميع أنواع التشخيص غير الرسمي، فالمعلم يلاحظ التلميذ بشكل مستمر عند إعطائه اختبارًا في القراءة مثلاً، أو عند مقابلته وطرح الأسئلة عليه. إن كثيرًا من الأنشطة التي يقوم بها التلميذ كالمشاركة في الفصل، وحل التمارين الفصلية، والقراءة الجهرية، وأخذ الاختبارات، تعطي الفرصة المناسبة للملاحظة. فيمكن للمعلم الحصول على معلومات تشخيصية عن طريق الملاحظة المصممة لأغراض معينة كتقييم توجهات التلميذ نحو الدراسة، أو مادة معينة، ومدى رغبة التلميذ في التعلم وقدرته على تحمل الضغوط. وتشمل الملاحظة بيئة التعلم بجانب التلميذ نفسه للتعرف على العوامل التي تؤثر في سلوكه.

مصادر جمع المعلومات:

لا يكفي للتعرف على صعوبات التعلم أخذ المعلومات من مصدر واحد بل يجب أن تتنوع المصادر حتى تعطي معلومات شاملة عن التلميذ والعوامل التي قد يكون لها أثر على المشكلة. ومن أهم مصادر جمع المعلومات ما يلي:

- تاريخ الحالة: إن تاريخ الطفل الصحي، وتاريخ نمو الطفل مفيدان في التعرف على بعض المؤشرات التي قد ترتبط بمشكلته التي أحيل من أجلها إلى فريق التشخيص.
- أعمال التلميذ: وتعطي معلومات هامة عن أنواع وكثافة الأخطاء وأنماطها
- الملف الأكاديمي: ويتبين منه أداء التلميذ قبل الإحالة للتقييم، وبداية ظهور المشكلة، والإجراءات التي اتخذت قبل الإحالة إن وجدت، وأي ملاحظات أخرى قد يكون لها علاقة بالمشكلة.
- التلميذ نفسه: في الغالب أن التلميذ هو المصدر الأساسي عن توجهاته وميوله، وثقته في نفسه خاصة في مجال التعلم، وكذلك أسلوبه في التعلم.
- الوالدين: الوالدين هم المصدر الأول للمعلومات التي يحتاجها فريق التشخيص عن سلوك التلميذ في المنزل، وتعامله مع الواجبات المنزلية، ومهاراته الحياتية والاجتماعية، وحالته النفسية والعاطفية. ويمكن جمع المعلومات من الوالدين بطرق متنوعة مثل المقابلة الشخصية، وتعبئة نماذج أسئلة معدة مسبقًا.
- معلمي التعليم العام: معلم التعليم العام هو المصدر الأول في المدرسة لجمع المعلومات عن سلوك التلميذ الأكاديمي وغير الأكاديمي، وزمن وظروف ظهور المشكلة، والإجراءات التي سبق اتخاذها لحل المشكلة.
- زملاء التلميذ: يعتبر الزملاء مصدرًا مهمًا لمعرفة توجهاتهم نحو التلميذ، ورأيهم في قدراته ومهاراته الاجتماعية
- أي مصدر آخر: أي مصدر آخر يمكن أن يعطي معلومات تفيد في التعرف على مشكلة التلميذ كالتقارير الطبية

مراحل التقييم:

تمر المدرسة غالبًا بمراحل متتالية ومتسلسلة تهدف إلى خدمة التلاميذ الذين لديهم مشكلات وتكون في العادة على النحو التالي:

١. البحث والتحري / المسح:

تبدأ المدرسة في البحث عن التلاميذ الذين يمكن أن يكون لديهم مشكلات تعيق النمو أو تعرقل سيرهم في التعليم، ويتم ذلك من خلال لجنة معنية بهذا الأمر أو فريق عمل، وتتم إحالتهم إلى فريق متخصص في التشخيص بناء على نتائج المسح. إن ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الدرس من أفضل مصادر المعلومات حول احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ، بالإضافة إلى أهمية مصادر المعلومات الأخرى مثل أدوات المسح والمعلومات التي تؤخذ من الوالدين.

٢. الإحالة إلى فريق التقييم:

قد ينتهي الأمر بأن يحال التلاميذ المشتبه في وجود صعوبات تعلم لديهم من قبل لجنة البحث، أو أي مصدر آخر له علاقة بالطفل مثل الوالدين أو المعلمين إلى فريق التقييم والتشخيص لاتخاذ إجراءات أبعد. وقد يرى فريق التقييم إجراء بعض التحسينات على التدريس قبل تقييم الحالة على أنها صعوبات تعلم.

٣. التقييم والتشخيص / التصنيف:

إذا لم يتحسن التلميذ، واستمرت المشكلة التي دعت إلى المسح والإحالة أو التدخل قبل الإحالة، فيحال التلميذ إلى التشخيص لغرض التأهيل لخدمات التربية الخاصة. ويتم تقييم وتشخيص التلاميذ الذين تم تحويلهم خلال فترة زمنية محددة بعد موافقة والديهم على ذلك، للتعرف على طبيعة المشكلة لدى أولئك التلاميذ. وحينها تطبق المقاييس الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى المعلومات التي جمعت أثناء إجراءات «الاستجابة للتدخل» وهي طريقة حديثة للتعرف على صعوبات التعلم (تأتي أدناه).

وفي العادة أن المتخصص في المقاييس النفسية والتحصيلية يقوم بتطبيق المقاييس الرسمية كمقاييس الذكاء والتحصيل والسلوك، بينما يقوم معلم التربية الخاصة بتطبيق مقاييس التحصيل والسلوك أيضًا إذا كان مؤهلًا لذلك، بالإضافة إلى الملاحظة. كما يساهم معلم التعليم العام في هذه المرحلة بإعطاء الوثائق التي تدل على أن التلميذ يجد مشكلة في تعلم بعض المواد الأكاديمية. أما الوالدين فيقدمون للفريق معلومات عن سلوك التلميذ في البيئات الأخرى غير المدرسة كالبيت والمجتمع. وفي بعض الأحيان يكون هناك وثائق طبية تؤكد وجود المشكلة فتستخدم في تقرير التأهيل للخدمات.

٤. الأهلية للخدمات:

يتم في هذه المرحلة تحديد مدى حاجة التلميذ للخدمات ذات العلاقة بطبيعة مشكلته، والخدمات ذات العلاقة الأخرى والتي تعرف أيضا بالخدمات المساندة، إذا قرر الفريق ذلك. ويتم تأهيل التلميذ للخدمات إذا تبين من الإجراءات السابقة أن لديه صعوبات تعلم تؤثر سلبيًا على أدائه الأكاديمي، وأنه يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة لكي يستفيد من التعليم.

٥. إعداد البرنامج:

يقوم الفريق المتخصص، ومن ضمنه الوالدين، بإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ، وتحدد فيه الأهداف التي يجب أن يسعى البرنامج إلى تحقيقها، والأساليب والاستراتيجيات والأدوات والمواد اللازمة لخدمة التلميذ، وكذلك القائمين على الخدمة، وتحدد أدوارهم. ويتضمن البرنامج الخدمات التربوية والمساندة. والخدمات الانتقالية لمن هم في المرحلة الثانوية.

دور معلم التعليم العام من خلال الطرق التقليدية:

يكمن دور معلم التعليم العام في مراحل التقييم السابقة فيما يلي:

- ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الدرس، فهي من أفضل مصادر المعلومات حول احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ، وهذا يبدأ من مرحلة المسح حيث يعتبر معلم التعليم العام مصدرًا هامًا للمعلومات التي تجمع أثناء تلك المرحلة.
- إحالة التلميذ إلى فريق التشخيص إذا رأى أن هناك حاجة إلى تشخيص لمشكلة التلميذ، نظرًا لاستمرارها بعد عملية المسح.
- إعطاء الوثائق التي تدل على أن التلميذ يجد مشكلة في تعلم بعض المواد الأكاديمية كأعمال التلميذ في الفصل والواجبات والاختبارات.
- المشاركة في إعداد البرامج التربوية الفردية للتلاميذ الذين يدرسون لديه في فصول التعليم العام.

ثانيًا: التعرف والتقييم من خلال الاستجابة للتدخل:

الخلفية وراء «الاستجابة للتدخل»:

لقد حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على تعليم كافة أبناء مجتمعها دون استثناء، بما فيهم الفقراء الذين رأت أمريكا أنهم، ولظروف الفقر، لا يستفيدون كغيرهم من التعليم، فأصدرت قانونًا يعرف بقانون التعليم الابتدائي والثانوي عام ١٩٦٥. وينص القانون على وجوب الاهتمام بجميع التلاميذ بغض النظر عن سبب اخفاق بعضهم في التحصيل الأكاديمي، مؤكدًا على الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والعاطفية والسلوكية بجانب الأكاديمية. ومنذ ذلك الحين توالت القوانين المبنية على نفس المبدأ والتي تهدف إلى تحقيق العدل والمساوات بين جميع التلاميذ في التعليم، مما نتج عنه ما يعرف «بمنظومة المساندة ذات المستويات المتعددة»، وهي منظومة مترابطة وشاملة تعنى بتلبية احتياجات جميع التلاميذ من خلال مستويات متعددة من المساندة في جميع جوانب الاحتياج، ويرمز لها بالرمز MTSS. وانبثق منها فيما بعد ما يعرف بمساندة السلوك الإيجابي (PBS) ويهتم بالسلوك، والاستجابة للتدخل (RTI) ويهتم بالجانب الأكاديمي، وكلاهما مبني على مبدأ المستويات.

وبعد أن أصبحت صعوبات التعلم ضمن أصناف الإعاقة التي يشملها قانون تعليم من لديهم إعاقات عام ١٩٧٧ أصدر مكتب التعليم في أمريكا تعليماته باستخدام ما عرف «بالتباين بين قدرات التلميذ (الذكاء) وتحصيله» ليكون معيارًا رئيسيًا للتعرف على صعوبات التعلم، ولكن المكتب ترك لكل ولاية الحق في وضع التنظيمات والتعليمات النهائية الخاصة بها، فأدت هذه المرونة إلى اختلافات كبيرة بين الولايات في تعريف التباين ودرجته وكيفية التوصل إليه، فشكّل هذا الاختلاف تفاوتًا كبيرًا بين الولايات في نسب التلاميذ المخدومين تحت اسم «صعوبات التعلم» مسهلًا الحجة أمام الناقدين للأساليب التقليدية.

ونظرًا لاستخدام مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل للوصول إلى درجة التباين المطلوبة للتأهيل، فلا بد من الانتظار حتى يصل التلاميذ إلى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، حتى ولو أنهم يواجهون مشكلات في التعلّم، وهذا يعرّض التلاميذ للفشل الأكاديمي. هذا بالإضافة إلى أن درجات الذكاء ودرجات التحصيل لا تعطي التربويين معلومات ذات فائدة في خدمة التلاميذ، فهي تبين فقط أن التلميذ متأخر أكاديميًا وهذا شيء يعرفونه مسبقًا. ومن جانب آخر لاحظ المهتمون بصعوبات التعلم أن هناك تزايدًا في أعداد التلاميذ المخدومين تحت اسم «صعوبات التعلم» مما أثار تساؤلهم حول دقة التعرف على صعوبات التعلم باستخدام الإجراءات المعتادة.

لقد أدت هذه الظواهر المترتبة على استخدام التباين بين القدرات والتحصيل في التعرف على صعوبات التعلم

إلى عدم الرضا عن استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل، والبحث عن بدائل تكون أكثر فاعلية ومبنية على نتائج البحوث العلمية، للحد من جوانب القصور في النماذج التقليدية، والرفع من المستوى النوعي للخدمات. وهنا جاء الإصدار الجديد لقانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات عام ٢٠٠٤ بمنع الولايات من إلزام إدارات التعليم باستخدام التباين المبني على اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل لتحديد التباين، بل وأعطت الولايات الصلاحية بمنع استخدامها، والسماح لها باستخدام طريقة مبنية على مدى استجابة التلميذ للتدخل المبني على نتائج البحوث العلمية، وأي إجراء آخر مبني على البحث العلمي للتعرف على صعوبات التعلم.

وقد استجابت الولايات للتعليمات التي صدرت بهذا لخصوص عام ٢٠٠٦ فأذنت للمدارس بعدم استخدام معادلات التباين كطريقة للتعرف على صعوبات التعلم، واستخدام ما يعرف «بالاستجابة للتدخل» ضمن إجراءات التقييم، وخاصة للتعرف على صعوبات التعلم، والذي تمتد جذوره إلى منظومة المساندة ذات المستويات المتعددة. ويعتبر نموذج «الاستجابة للتدخل» طريقة أخرى مغايرة للتعرف على التباين بين قدرات التلميذ المتوقعة وأدائه الفعلي.

وفيما يلي تعريف نموذج «الاستجابة للتدخل» والمبادئ التي بني عليها وأهدافه، وكذلك مستوياته والمعوقات التي قد تحد من فاعليته.

تعريف الاستجابة للتدخل:

يشير عدد من الباحثين إلى أنه لا يوجد تعريف موحد للاستجابة للتدخل، ولكن هناك اتفاقًا على أنه عملية تمر بمستويات تبدأ من التعليم العام وتنتهي بالتربية الخاصة، لمن يؤهل لخدماتها بعد تقييم شامل للتلاميذ الذين لا يستجيبون للتدخل خلال مستوياته السابقة، رغم التغيير في طبيعة وكثافة التدريس ومراقبة كل من أداء التلاميذ وسرعة تقدمهم. وأنه يهتم بأداء جميع التلاميذ بغية الرقي بمستوى تعلمهم، بجانب أنه يهدف إلى التعرف على صعوبات التعلم. وتعتبر جودة التدريس والتقييم المستمر لتقدم التلاميذ هما جوهر نموذج الاستجابة للتدخل.

ومن بين أهداف الاستجابة للتدخل التعرف المبكر على التلاميذ المعرضين للفشل الأكاديمي أو المشكلات السلوكية، والتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (الذين لم يستجيبوا لأساليب التدخل)، ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

مستويات الاستجابة التدخل:

تختلف مستويات التدخل من حيث العدد، ولكن المألوف في الولايات المتحدة الأمريكية هو التدخل المبني على ثلاثة مستويات. وقد اقترحت اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في أمريكا المستويات الثلاثة التالية كأحد نماذج الاستجابة للتدخل

١. المستوى الأول:

ويتلقى فيه جميع تلاميذ التعليم العام مساندة أكاديمية وسلوكية ذات مستوى عالٍ من الجودة في التعليم العام على النحو التالي:

- يقوم فريق متخصص بالمدرسة يضم من بين أعضائه معلمي التعليم العام بإجراء مسح عام لمهارات التلاميذ في القراءة والمواد الأكاديمية والسلوك، وذلك بإجراء اختبارات مسحية سريعة للتعرف على من قد يكون لديهم صعوبات تعلم نظرًا لانخفاض درجاتهم على الاختبارات القصيرة.
- تدريس التلاميذ من قبل معلمي التعليم العام باستخدام أنواع من استراتيجيات التدريس المستندة في فاعليتها إلى البحث العلمي.

- تقييم أداء التلاميذ بشكل مستمر باستخدام التشخيص المبني عل المنهج، مع مراقبة تقدمهم باستمرار لمدة تتراوح بين ٥-٨ أسابيع بإعطائهم اختبارًا قصيرًا كل أسبوع للتعرف على الذين تكون استجابتهم للتدريس في التعليم العام منخفضة، ولتوجيه التدريس ذي النوعية العالية.
- يتلقى التلاميذ تدريسًا متمايزًا بناء على احتياجات التلاميذ التي ظهرت في نتائج التقييم المستمر.

٢. المستوى الثاني:

يتلقى التلاميذ الذين مازال أداؤهم أو مستوى تقدمهم أقل من أداء أو سرعة تقدم أقرانهم، سواء في فصولهم أو مدارسهم أو على نطاق إدارة التعليم (١٥-٢٠% من التلاميذ) تدخلًا وقائيًا أو تدريسيًا أكثر تخصصًا مما كان عليه في المستوى الأول، ولكنه ما زال في نطاق التعليم العام، بالإضافة إلى ما يتلقونه في التعليم العام وليس بديلًا عنه، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ. استخدام القياس المبني على المنهج للتعرف على التلاميذ الذين مازالوا بحاجة إلى مساعدة، وتحديد نوع المهارات التي تحتاج إلى تدخل (مرتين في الشهر على الأقل).

ب. إعداد وتنفيذ برنامج مسانَدة تدريسية للتلاميذ من خلال حل المشكلة الجماعي، وقد يكون هذا البرنامج معروفًا بفاعليته مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات مشابهة، أو أن يكون مبنيًا على استراتيجيات أو تدخل أكثر فردية.

ج. يتلقى التلاميذ الذين تم التعرف عليهم تدريسًا أكثر كثافة، ومبني على البحث العلمي، وموجه نحو احتياجاتهم الفردية، في مجموعات صغيرة لمدة تتراوح بين ٩-٢٠ أسبوعًا، ويتكون هذا التدريس في العادة من ٣-٤ حصصًا في الاسبوع مدة كل منها ٣٠-٤٠ دقيقة (مع وجود فروق بين المدارس). هذا بالإضافة لما يتلقونه في التعليم العام. وقد يكون في فصول التعليم العام أو في بديل مكاني آخر (هذا تحدده المدرسة).

د. مراقبة تقدم التلاميذ بشكل متكرر (كل أسبوع أو على الأقل مرتين في الشهر) من خلال اختبارات قصيرة لتحديد فاعلية التدخل والتعديلات اللازمة، كما يعطى التلاميذ اختبارًا في نهاية فترة التدخل. فالتلميذ الذي يستجيب لهذا التدخل بشكل جيد (يتحسن كل أسبوع ويحصل على درجة مرضية في نهاية التدخل) يعود إلى التعليم العام-المستوى الأول وتستمر مراقبة أدائه.

هـ. تقييم مدى الأمانة في تنفيذ التدخل أو عملية التدريس بشكل منظم.

و. إشعار أولياء أمور التلاميذ وإشراكهم في التخطيط ومراقبة تقدم أطفالهم في هذا المستوى من التدخل (مستوى ٢ -متخصص).

ز. تقديم المساندة (تدريب، استشارة، خدمة مباشرة للتلاميذ.....) لمعلمي التعليم العام للقيام بالتدخل ومراقبة تقدم التلاميذ عن طريق التربويين الآخرين الأكثر تأهيلاً.

٣. المستوى الثالث:

يقوم فريق متعدد التخصصات بإجراء تقييم شامل للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخل في المستوى الثاني (الذين كان تحسنهم الأسبوعي ضعيفًا، وكذلك درجاتهم على الاختبار في نهاية فترة التدخل في المجموعات الصغيرة) لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، ويهدف التقييم الشامل إلى معرفة ما إذا كان سبب ضعف الاستجابة يعود إلى صعوبات تعلم، أو إلى إعاقات أخرى كالتخلف العقلي (الإعاقة الفكرية)، أو تأخر في نمو اللغة، أو الاضطرابات السلوكية. وتتم في هذا المستوى الإجراءات التالية:

أ. إشعار أولياء الأمور بحقوقهم في الاعتراض، والحصول على موافقتهم على إجراء التقييم الشامل بغرض تحديد أهلية التلميذ للتربية الخاصة والخدمات المساندة.

ب . جمع المعلومات من مصادر متعددة كالمقاييس المقننة وغير المقننة، والملاحظة من قبل أولياء أمور التلاميذ، والتلاميذ الآخرين، ومعلميهم، وكذلك المعلومات التي جمعت في المستوى الأول والثاني.

ج. التدريس المتخصص المكثف الفردي اليومي المنظم للتلاميذ في هذا المستوى (حوالي ٥% من التلاميذ) (التربية الخاصة)، كما يتم جمع معلومات إضافية عن الاستجابة للتدخل عند الحاجة، تماشيًا مع قوانين التربية الخاصة. ويراقب تقدم كل تلميذ أسبوعيًا على الأقل، فإذا لم يتقدم التلميذ فتجرى على البرنامج التعديلات اللازمة ويستمر التدخل. وعندما يصل التلميذ إلى مستوى جيد من التقدم ويكون أداؤه مرضيًا يخرج من مظلة التربية الخاصة ويعود إلى التعليم العام-المستوى الأول-مع استمرار مراقبة أدائه. أما مكان الخدمات المكثفة فتحدده المدرسة.

تحديد معيار الاستجابة للتدخل:

لكل مستوى من مستويات الاستجابة للتدخل أهدافٌ معينة تحتوي على معيار لسرعة الاستجابة، والتي تعكس سرعة التعلم، ومعيار للإتقان الذي يعكس جودة التعلم. فيدرّس التلاميذ تدريسًا ذا جودة عالية، ومبني على الشواهد العلمية المؤيدة لفاعليته، ويقاس تقدم كل تلميذ بناء على الأهداف المحددة للتدريس، فإذا حقق التلميذ تقدمًا من حيث سرعة التعلم ومستوى الاتقان المحددين في الأهداف فيعتبر التلميذ مستجيبًا للتدريس أو التدخل، أما إذا واجه التلميذ مشكلة في تحقيق التقدم المطلوب سواء في السرعة أو في مستوى الاتقان فيعتبر غير مستجيب للتدخل، وعندها يتلقى التلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخل تدريسًا أكثر كثافة من السابق، وتكون الكثافة على هيئة زيادة في الوقت المعطى للتدريس، أو تقليل عدد التلاميذ في المجموعات التدريسية، أو إضافة طرق تدريس أخرى. ويستمر المعلمون في استخدام المعلومات التي يتم جمعها لصنع القرارات المرتبطة بالتدريس. فالتلاميذ الذين لا يستجيبون لهذا التدريس المكثف ربما يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

نماذج الاستجابة للتدخل:

يطبق الاستجابة للتدخل بطريقتين مختلفتين هما: نموذج حل المشكلة والنموذج ذو الإجراء الموحد. وهما على النحو التالي:

١. نموذج حل المشكلة:

يقوم هذا النموذج على الافتراض بأن الحل لمشكلة التدريس أو السلوك يكمن في تقييم استجابة التلميذ، كما أنه يقوم على الأطراف الثلاثة وهم: التلميذ والمعلم والمستشار. وقد وجد هذا النموذج تأييدًا من قبل المتخصصين في القراءة وعلم النفس السلوكي الذين وصفوه منذ السبعينيات من القرن العشرين في مجال الاستشارة. ويتكون هذا النموذج من أربعة مستويات هي:

أ . التعرف على المشكلة: ويتم في هذا المستوى تعريف السلوك الذي يمثل مشكلة ما إجرائيًا مبنيًا على الملاحظة أو المشاهدة وتدوين المعلومات الضرورية عنه مثل تكراره وكثافته ومدته.

ب. تحليل المشكلة: ويجري في هذا المستوى التأكد من وجود المشكلة والتعرف على المتغيرات المتعلقة بالتدريس والتلميذ التي يمكن أن تساهم في حل المشكلة ووضع خطة مناسبة للتدخل.

ج. التنفيذ: ويقوم المعلمون في هذا المستوى بتطبيق الخطة، ويقوم المستشار بمراقبة التطبيق، ويقدم تغذية تصحيحية راجعة متأكدًا من أن التنفيذ يتم وفقًا للخطة.

د . تقييم التدخل: يقوم المستشار والمعلم معًا بتقييم فاعلية التدخل، ويقرران طبيعة التعديلات اللازمة إن تبين أن التدخل غير فاعل.

٢. النموذج الموحد:

يمثل هذا النموذج « الاستجابة للتدخل» المعتاد، والذي سبق وصف مستوياته، بديلًا لنموذج حل المشكلات، ويتبع إجراء موحدًا حيث يستخدم استراتيجيات التدريس المبنية على نتائج البحث العلمي مع جميع التلاميذ الذين يشتركون في نوع المشكلة. فبينما كان نموذج حل المشكلات يختلف من تلميذ لآخر فإن النموذج الموحد لا يختلف في إجراءاته من تلميذ لآخر. ويتم التعرف على مدى استجابة التلاميذ من خلال تدريسهم بشكل واحد في مجموعات صغيرة أو بانفراد، وقياس تقدمهم عن طريق اعطائهم اختبارات مبنية على المنهج، ومقارنة أدائهم (نتائج الاختبار) بالمعايير (ما يعتبر عاديًا) في نفس المستوى للتعرف على التلاميذ المعرضين للفشل الأكاديمي.

دور معلم التعليم العام من خلال الاستجابة للتدخل:

يضطلع معلم التعليم العام بدور أساسي وهام في التعرف على صعوبات التعلم من خلال «الاستجابة للتدخل»، فهو أول من يدرس التلاميذ جميعًا، ويطلع على قدراتهم على التعلم، ويستجيب أولًا بأول لاحتياجاتهم، ويستمر في التفاعل معهم في جميع مستويات الاستجابة للتدخل، ومن أبرز أدواره ما يلي:

- تدريس جميع التلاميذ في فصول التعليم العام باستخدام أنواع من استراتيجيات التدريس المستندة في فاعليتها إلى البحث العلمي.
- مساعدة الفريق في إجراءات المسح لمهارات جميع التلاميذ في القراءة والمواد الأكاديمية والسلوك، وذلك بإجراء اختبارات مسحية سريعة، وشرح مشكلة التلميذ بوضوح، وإبداء رأيه في سبب وجود المشكلة.
- اختيار التدخل المبني على البحث العلمي، والقيام بالتدخل المستهدف لمجموعات صغيرة من التلاميذ عند الحاجة.
- توثيق تقدم التلاميذ، مما يساعد فريق الاستجابة للتدخل في التعرف على فاعلية التدخل.
- التشاور مع معلم صعوبات التعلم حول الطرق التي يمكن من خلالها تدريس التلاميذ المتعثرين.
- حضور اجتماعات الاستجابة للتدخل.
- البقاء على تواصل مع الوالدين.

مؤشرات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

يمضي التلاميذ ست سنوات من أعمارهم في المرحلة الابتدائية يحدث خلالها تغير كبير في نموهم الفكري والمعرفي، لذا يجب أن يكون المعلم ملمًا بخصائص التلاميذ في تلك المرحلة حتى يعرف ما يمكن أن يتوقع من التلميذ في كل صف دراسي، وقادرًا أن يميز بين ما قد يشير إلى احتمالية وجود صعوبات تعلم وما هو طبيعي، فمعرفة المعلمين بمؤشرات صعوبات التعلم ضرورية، حيث تكون عونًا للمعلمين على المساهمة الفاعلة والمبكرة في التعرف على صعوبات التعلم، ويمكن تقسيمها إلى نوعين، مؤشرات عامة ومؤشرات أكاديمية، وهي:

أ. المؤشرات العامة:

- صعوبة في متابعة الدرس أو الشرح
- صعوبة في فهم تعليمات المعلم أو الكتاب
- صعوبة في البدء في أداء التمارين في الفصل
- تأخر عن زملائه في التعلم بشكل ملحوظ، وربما في الشهر الأول من بداية الدراسة
- تدني التحصيل في مادة أو أكثر أو عدم النجاح فيها
- صعوبة في الحفظ وسرعة نسيان ما قد حفظه
- كثرة نسيان الواجبات المنزلية سواء من حيث أدائها أو إحضارها للمدرسة
- صعوبة في التواصل مع الزملاء والمعلمين

فإذا لاحظ المعلم مجموعة من هذه المؤشرات فعليه إشعار الجهة المتخصصة بالمدرسة، وعدم الانتظار أملا في زوال تلك المشكلة.

ب- المؤشرات الأكاديمية:

١. القراءة والكتابة:

- ضعف الوعي بأصوات الكلام في الكلمات الشفوية، فلا يستطيع التلميذ ذكر الأصوات التي تتكون منها الكلمة إذا سمعها
- صعوبة في ربط أصوات الكلام بالحروف المقابلة لها
- صعوبة في تعلم حروف الهجاء
- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة عند قراءتها
- صعوبة في تكوين كلمات من حروف متفرقة
- صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في شكلها
- القراءة ببطء أو تكلف أو كلاهما.
- كثيرًا ما يفقد بعض هؤلاء الطلاب مكانه بين الأسطر التي يقرأها.
- ضعف معاني المفردات مقارنة بزملائه
- صعوبة في فهم المادة التي يقرأها.
- كثرة الأخطاء الإملائية غير المتوقعة مقارنة بالعمر الزمني والصف الدراسي
- ضعف في جودة الخط
- ضعف النقل من شاشة العرض أو السبورة.
- صعوبة في فهم ما يقال شفويًا أثناء الشرح، أو المحادثة أو النقاش.
- صعوبة في التعبير شفويًا عن المعلومات أو الرأي.
- صعوبة في اتباع التعليمات الشفوية أو المكتوبة.

٢. الرياضيات:

- صعوبة في العد الشفوي
- صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة المفردة والمركبة (٢،٦ - ١٢،٢١)
- صعوبة في تسلسل الأعداد (قد لايستطيع العد بتسلسل أو معرفة الرقم المحذوف بين رقمين)
- صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية (٢+٣=٥)، (٤-١=٣)، (٣×٢=٦)، (٩÷٣=٣).
- صعوبة في التمييز بين الرموز الحسابية وخاصة + و ×
- صعوبة في تمييز مفاهيم المقارنات مثل أكبر من وأصغر من، وفي مدلول الرمز (< , >).
- صعوبة في التمييز بين الأرقام من حيث القيمة أو القراءة بناء على المنزلة (٢١٥، ٥١٢).
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية، كمسائل الجمع والطرح والضرب والقسمة متعددة المنازل
- صعوبة في إدراك المفاهيم الرياضية، واستخدامها في حل المسائل.
- صعوبة في فهم المسائل اللفظية رياضيًا ولغويًا.
- صعوبة في تتبع التسلسل في خطوات الحل
- صعوبة في إدراك المفاهيم والأشكال الهندسة.

الفصل الرابع : دور معلم التعليم العام في تحديد احتياجات التلاميذ وإعداد البرامج التربوية الفردية

مقدمة:

تمثل احتياجات التلميذ الأكاديمية المحور الأساسي لبرنامجه التربوي الفردي، ولمعلم التعليم العام دور كبير في التعرف على تلك الاحتياجات من حيث كميتها ونوعها، فما أحيل التلميذ للبرنامج إلى بعد ما ظهرت حاجته إلى تدريس أكثر كثافة وفردية وتخصصية. فبحكم أن معلم التعليم العام هو الذي بدأ تعليم التلميذ حتى بانت حاجته للبرنامج الخاص فهو على علم بجوانب القوة والاحتياج لدى ذلك التلميذ. ولذا فعلى معلم التلميذ في فصول التعليم العام تقديم المعلومات عن التلميذ التي تفيد في التعرف على المشكلات الأكاديمية، والتي يرى أنها هي السبب في عدم تقدم التلميذ، ويجب أن تكون تلك المعلومات مفصلة وألا يكتفى بذكر المادة التي تعثر فيها التلميذ فقط. ويشمل ذلك الاحتياجات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية، بالإضافة إلى دوره في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.

✦ أولًا: دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات الأكاديمية:

ومن أمثلة ما يمكن أن يقدمه معلم التعليم العام عن التلميذ ما يلي:

- زمن ظهور المشكلة، أي متى بدأ يلاحظ تعثر التلميذ أكاديميًا، فبعد مضي كم من الزمن منذ بداية العام الدراسي؟
- الظروف التي ظهرت أو تظهر فيها المشكلة، فهل تظهر أثناء الدرس أو أثناء التمارين التي تعطى في الفصل، أو الواجبات المنزلية، أو الاختبارات، وهل تظهر في الأعمال والأنشطة الشفوية أو التحريرية؟ فلكل ظرف من هذه الظروف مدلول معين.
- المادة أو المواد التي تظهر فيها المشكلة.
- نوع وكمية الأخطاء التي يقع فيها التلميذ: في الغالب أن فريق التقييم أو معلم صعوبات التعلم يزود معلم التعليم العام بنموذج خاص بكل مادة تظهر فيها المشكلة، وفي هذا النموذج مجموعة مفصلة من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فما على معلم التعليم العام إلا تحديد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ محط التقييم، وله أن يذكر الأخطاء الأخرى التي لم يحتويها النموذج لأهمية معرفتها لفريق البرنامج.

ومن أمثلة ما قد تحتويه تلك النماذج ما يلي:

أ. أخطاء في القراءة:

- عدم معرفة أسماء حروف الهجاء أو بعضها (تُذكَر).
- الخطأ في نطق حروف معينة (تذكر).
- حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء نطقها (تُذكَر).
- صعوبة في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها (تُذكَر).

- عدم القدرة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع للتعرف على نطقها.
- القراءة ببطء مع أخطاء في النطق.
- القراءة ببطء مع صحة النطق.
- عدم تغيير الصوت تبعا للمعنى
- عدم معرفة الكلمة بمعناها في الجملة

ب. أخطاء في الإملاء:

- أخطاء في كتابة الحروف الصامتة (جميع الحروف غير حروف العلة).
- عدم التمييز كتابة بين حروف العلة والحركات التي تشبهها (ضمة أو واو، ألف أو فتحة).
- خطأ في كتابة اللام الشمسية أو القمرية.
- استبدال الكلمة التي أمليت بكلمة أخرى تحمل نفس المعنى (مدرس ، معلم).

ج. أخطاء في الرياضيات:

- صعوبة في العد الشفوي
- صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة المفردة والمركبة (٢،٦ - ١٢،٢١)
- صعوبة في العد بتسلسل الأعداد
- صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية (٢+٣=٥)، (٤-١=٣)، (٣×٢=٦)، (٩÷٣=٣).
- صعوبة في التمييز بين الرموز الحسابية وخاصة + و ×
- صعوبة في تمييز مفاهيم المقارنات مثل أكبر من وأصغر من، وفي مدلول الرمز (< , >).
- صعوبة في التمييز بين الأرقام من حيث القيمة، أو القراءة بناء على المنزلة (٢١٥، ٥١٢).
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية، كمسائل الجمع والطرح والضرب والقسمة متعددة المنازل.
- صعوبة في إدراك المفاهيم الرياضية، واستخدامها في حل المسائل.
- صعوبة في فهم المسائل اللفظية رياضيًا ولغويًا.
- صعوبة في تتبع التسلسل في خطوات الحل.
- صعوبة في إدراك المفاهيم والأشكال الهندسة.

وبالإضافة إلى قائمة الأخطاء قد يلزم الإجابة على أسئلة مفتوحة مثل:

- رأي المعلم في مشكلة التلميذ
- الإجراءات التي اتخذها المعلم في الفصل تجاه المشكلة

فعلى معلم التعليم العام التعاون مع معلم صعوبات التعلم، أو الفريق في جمع المعلومات للتعرف على مشكلة التلميذ بشكل كامل ودقيق.

✦ ثانيًا: دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات النفسية:

لا تقتصر احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الجوانب الأكاديمية، فيظهر من الدراسات أنهم يواجهون تدنيًا في مفهوم الذات، وأن تدني مفهوم الذات قد يبرز في مواقف دون أخرى، فكثيرًا ما يبرز في المواقف التي يتكرر فشل التلميذ فيها كالأكاديمية. كما أن هؤلاء التلاميذ قد يرون أنهم غير قادرين على التعلم، أو أن نجاحهم أو فشلهم يأتي لأسباب خارجة عن إرادتهم. أضافة إلى أنهم قد يواجهون مشكلات أخرى كالكآبة والقلق أكثر من زملائهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم خلال مراحل التعليم العام. ولذا يجب أن ينتبه معلم التعليم العام لمؤشرات المشكلات النفسية بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ويقدم ملاحظاته لمعلم صعوبات التعلم أو الفريق أثناء تقييم احتياجات التلاميذ. وكما هي الحال في المجال الأكاديمي، فربما يطلب فريق العمل من معلم التعليم العام الإدلاء بمرئياته من خلال أسئلة قصيرة أو نموذج خصائص، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- يظهر على التلميذ عدم الثقة بنفسه.
- يخجل التلميذ عندما يُطلب منه التحدث في الفصل كالإجابة على السؤال.
- يرى التلميذ أنه أقل قدرة من زملائه
- يقلق التلميذ كثيرًا في الاختبارات، أو أداء الواجبات
- يبدو التلميذ كئيبًا أو حزينًا
- يبدو التلميذ حساسًا للنقد
- يشتكي التلميذ من التعب المستمر والصداع
- يلوم الآخرين أو الظروف على إخفاقاته
- يتخوف من المواقف حتى البسيطة منها

✦ ثالثًا: دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات الاجتماعية:

قد يمثل الجانب الاجتماعي احتياجًا آخر للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فمع أن بعضهم يمتلك ويمارس المهارات الاجتماعية بفاعلية، إلا أن منهم من يحتاج إلى تدريب على ذلك. فلمعلم التعليم العام دور هام وكبير في التعرف على الاحتياجات الاجتماعية بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ومن أمثلة ذلك ملاحظته لما يلي:

- قدرة التلميذ على البدء بالسلام أو رده
- قدرة التلميذ على البدء في الحديث مع الآخرين
- قدرة التلميذ على تكوين صداقات مع زملائه
- قدرة التلميذ على الاستمرار في الصداقة مع الآخرين
- قدرة التلميذ على العمل مع الآخرين في مجموعات
- قدرة التلميذ على التمييز بين المزح والجد فيما قد يوجه له من نقد
- قدرة التلميذ على الرد على النقد بأدب
- القدرة على التحكم في المشاعر

✦ رابعًا: دور معلم التعليم العام في تحديد الاحتياجات السلوكية:

مع أن الاضطرابات السلوكية إعاقة قائمة بذتها، إلا أنه قد يظهر عند بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلات تتعلق بالسلوك، وتحتاج إلى تدخل، إما لكون التلميذ تجتمع لديه صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية، أو لأسباب أخرى. فالمعلومات التي يدلي بها معلم التعليم العام عن المشكلات السلوكية التي قد يراها عند بعض التلاميذ تكون في غاية الأهمية عند إعداد برامج التدخل، ومن أمثلة تلك المشكلات ما يلي:

- سرعة الانفعال
- استخدام العنف مع الآخرين
- المشاجرة والتعدي اللفظي مع الزملاء
- السخرية من الزميل عند الخطأ في الإجابة
- أخذ ممتلكات الاخرين دون إذن
- العض على القلم أو أصابع اليد عند التوتر
- اللجوء إلى الصمت في المواقف التي تتطلب الحديث أو النقاش

وبجانب هذه الخصائص قد يكون هناك خصائص أخرى تتعلق باضطرابات الانتباه والنشاط الزائد، والتي هي الأخرى قد تتزامن في بعض الأحيان مع صعوبات التعلم، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- عدم الانتباه للمعلم أثناء الشرح
- كثرة فقدان ممتلكاته
- عدم إنهاء الواجبات الصفية أو المنزلية
- كثرة نسيان الواجبات أو الأدوات المدرسية
- كثرة التأخر عن الدرس
- إعطاء الإجابة دون تفكير
- كثرة مقاطعة الآخرين
- الخروج من الفصل دون استئذان
- عدم القدرة على الانتظار لأخذ الدور في الأنشطة، أو في الإجابة على سؤال المعلم.
- تشتت الانتباه بسهولة
- كثرة التململ، والخروج من المقعد

✦ خامسًا: دور معلم التعليم العام في إعداد البرامج التربوية الفردية:

مفهوم البرامج التربوية الفردية:

نظرًا للخصائص والاحتياجات التي يتفرد بها كل تلميذ لديه إعاقة مثل صعوبات التعلم، وعدم التجانس حتى بين التلاميذ الذين لديهم نفس الإعاقة، لزم تفريد الخدمات في تعليم كل تلميذ لدية إعاقة، واستخدام الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تلائم احتياجاته وخصائصه، وهذا من أهم ما تتميز به التربية الخاصة. فالبرنامج التربوي الفردي وثيقة قانونية وتربوية وإدارية مكتوبة، مخصصة لكل

تلميذ تُبيِّن جميع احتياجاته وأهداف التدخل والبرنامج الذي تسير وفقًا له جميع الخدمات التي يجب أن تقدم لتلبية احتياجاته الخاصة.

دور معلم التعليم العام في إعداد البرنامج:

يتلقى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تعليمهم في فصول التعليم العام، ويتلقون التدريس المتخصص في غرف المصادر، أو أي بديل تربوي آخر بسبب الاحتياج الناتج عن الإعاقة، ولذا تعتبر مشاركة معلم التعليم العام في إعداد البرنامج التربوي الفردي أساسية. فهو أول من يلاحظ التلميذ الذي لديه احتياجات تربوية خاصة، وعلى وجه الخصوص في مجال صعوبات التعلم في النطاق المدرسي، مما يمكِّنه من:

- المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ،
- المساهمة بمعلومات هامة عن منهج التعليم العام تفيد الوالدين وبقية أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات المناسبة لخدمة التلميذ،
- التشاور مع معلم صعوبات التعلم في إعداد استراتيجيات معينة تسهل تقديم خدمات التربية الخاصة في فصول التعليم العام،
- إعطاء فريق العمل معلومات عن تقدم التلميذ في البرنامج.

وللعلم، فلا يلزم مشاركة جميع معلمي التعليم العام في إعداد البرامج التربوية الفردية، فلا ينضم للفريق إلّا من عنده تلاميذ لديهم صعوبات تعلم في فصله.

الفصل الخامس : دور معلم التعليم العام في التدريس

مقدمة:

نظرًا لتنوع أساليب التعلم لدى التلاميذ، وضعف استخدام استراتيجيات التعلم الفاعلة من قبل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فلابد من اتخاذ إجراءات تثري منهج التعليم العام استراتيجيًا ليكون في متناول فهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فقد تبين من الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يتعلمون بشكل أفضل عندما تتحقق لهم المتطلبات التالية:

١. يشتركون في الدرس، بدلًا من أخذ دور المتفرج

٢. تعرض لهم المفاهيم المجردة من خلال تطبيقات عملية أو محسوسة أو بصرية

٣. تكون المعلومات منظمة وواضحة المعالم

٤. توضّح لهم العلاقات بين المعلومات

٥. تميّز لهم المعلومات المهمة من غير المهمة

٦. تكون هناك فرص كثيرة للتمارين والممارسة.

وفيما يلي ما يمكن أن يقوم به معلم التعليم العام من أدوار تثري تعلم التلاميذ وتيسر لهم التعلم، ويشمل ذلك مواءمة المنهج، وتوظيف الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس من لديهم صعوبات تعلم، إضافة إلى طرق عرض المادة العلمية وتقييم التلاميذ.

✦ أولًا: دور معلم التعليم العام في مواءمة المنهج العام:

لإثراء المنهج وتسهيل التعلم على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يمكن للمعلم اتخاذ الإجراءات التالية:

١. التنظيم السابق للدرس:

تنظيم الدرس قبل البدء في الشرح يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات فكريًا وتصور ما سيحدث، وتحريك الخلفية المعرفية حول الموضوع لدى التلاميذ. ويمكن ذلك من خلال:

أ. إعطاء خلفية عن الموضوع أو المهارة قبل البدء.

ب. تحديد المواضيع والمهام التي سيتم تعلمها وبيان ذلك للتلميذ.

جـ. توضيح الأنشطة المطلوبة للتعلم.

د. إعطاء إطار عمل واضح لمادة الدرس.

هـ. تعريف التلميذ بالمفردات التي تستخدم في الشرح واللازمة للفهم.

و. توضيح المفاهيم التي سيتم تعلمها من قبل التلميذ.

ز. توضيح المخرجات المتوقع من التلميذ أن يعرفها عند نهاية الدرس.

٢. استخدام خرائط المفاهيم أو الخرائط الفكرية:

إن تنظيم المعلومات بمخطط، أو خرائط فكرية يسهل على التلاميذ تحويل المجرد إلى صورة فكرية، تتضح فيها عناصر المادة العلمية، فيتمكنون من متابعة الشرح أو القراءة.

٣. تجزئة المادة العلمية:

قد لايستطيع بعض التلاميذ الانتباه ومتابعة الدرس مدة طويلة (أكثر من بضع دقائق) مع التفاوت بينهم، فيمكن للمعلم تجزئة المادة العلمية والشرح إلى فترات، مع طرح سؤال عند نهاية كل فترة للتأكد من متابعة التلاميذ ولرفع مستوى اهتمامهم بالدرس.

٤. تجزئة النصوص الطويلة:

في حالة النصوص التي تحتاج إلى قراءة يحسن تجزئة النصوص الطويلة (صفحة أو أكثر) إلى فقرات، مع وضع سؤال قصير بعد كل فقرة ليساعد التلميذ على أخذ راحة، وليراقب مدى فهمه للموضوع. ومع أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم على التركيز إلّا أن ثلاث فقرات في الصفحة الواحدة تكون مناسبة لمعظم التلاميذ وخاصة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وما بعدها.

٥. إبراز الأفكار:

يصعب على العديد من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم استخراج الأفكار الرئيسية والمساندة من النصوص أو من الشرح، ويمكن للمعلم مساعدتهم في ذلك بإبراز الأفكار الرئيسية والمساندة في الشرح أو في المادة العلمية المقروءة، إما بالإشارة إليها عند عرضها أو بتلوينها، أو بأي طريقة أخرى يرى المعلم فائدتها لذلك الغرض.

٦. شرح الرسم البياني والأشكال والجداول:

يجد كثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في تحليل وفهم الجداول والرسومات البيانية، فعلى المعلم التأكد من قدرتهم على ذلك.

٧. إدخال معينات التذكر على المادة:

من أكبر المشكلات التي تواجه التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم معالجة المعلومات أثناء الشرح أو القراءة لغرض تذكرها عند الحاجة، لذا يجب أن يحرص المعلم على استخدام ما يساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر المعلومات ومن ذلك:

- ربط المعلومات بما يساعد على التذكر كمعلومات معروفة مسبقًا لدى التلميذ أو صور أو أحداث
- تدريس المعلومات التي يجب أن يتعلمها التلميذ مباشرة (لا تترك للاستنتاج)، وإعطاء فرص متكررة للتمرين عليها
- إعطاء أنشطة صفية مباشرة تعزز تذكر تلك المعلومات

✦ ثانيًا: دور المعلم في توظيف استراتيجيات التعلم:

تعريف استراتيجيات التعلم:

استراتيجيات التعلم هي الأنشطة الفكرية والعملية التي يستخدمها التلميذ ليتعلم، فالتلميذ الذي يوظف استراتيجيات التعلم يأخذ دورًا حيويًا في التعلم، بخلاف التلميذ المتلقي للمعلومات فقط. وتعرف الأنشطة الفكرية لاستراتيجيات التعلم بالاستراتيجيات فوق المعرفية أو الوعي معرفية. وهي مفهوم يشير إلى وعي

المتعلم بالسلوك الفكري والعملي اللازم للتعلم، وقدرته على التحكم في ذاته وإدارة عملياته الفكرية، ويشمل ذلك التخطيط للعمل والمراقبة النشطة وما يترتب عليها من تعديل وتنظيم لعملية التعلم، ومعرفة العمليات الفكرية التي تسبق أو تلحق القيام بالمهمة فتمكن التلميذ من التنبؤ بالأداء قبل وأثناء العمل، وتقييمه أثناء القيام به، وبعد الانتهاء منه. وتعرف الاستراتيجيات العملية بالاستراتيجيات المعرفية، وهي الإجراء الذي يقوم به التلميذ ليتعلم المفاهيم أو يتذكر المعلومات.

ويتطلب توظيف استراتيجيات التعلم الوعي بالمتغيرات التي تؤثر على التعلم مثل: متغيرات المهمة، ومتغيرات الاستراتيجيات اللازمة للتعلم، والمتغيرات الشخصية. فالتلميذ الواعي بمتطلبات التعلم يعرف أن المتطلبات تختلف باختلاف المهارة المطلوب تعلمها، فنوع المهارة يحدد نوع ودرجة المتطلبات الفكرية اللازمة للقيام بها، كأن يعي التلميذ أن متطلبات حفظ النص تختلف عن متطلبات فهمه، وبالتالي تختلف المعالجات المطلوبة وعليه تختلف طريقة الاستذكار، فالوعي بهذه الحقيقة يجعل التلميذ يوظف الاستراتيجية الملائمة للمهمة. أما متغيرات الاستراتيجية فتشير إلى معرفة المتعلم بنوع الاستراتيجية اللازمة للتعلم. فعلى التلميذ أن يعي بأن الاستراتيجية المعرفية إجراء يوصله إلى الهدف، فالتلخيص مثلًا يساعده على فهم ما يقرأ. وكذلك عليه أن يعي أن مراقبته لذاته واختبار مدى فهمه يساعده على تطبيق الاستراتيجية بفاعلية، كأن يسأل ذاته عما إذا كان قد قام بالتلخيص بالشكل المطلوب.

استراتيجيات التعلم وصعوبات التعلم:

لقد توالت البحوث التي تدرس مدى استخدام التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية، فقد أصبح واضحًا لدى العلماء أن هؤلاء التلاميذ لا يستفيدون الاستفادة الفاعلة من تلك الاستراتيجيات، فأكدت الدراسات أن تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستخدام الفاعل لاستراتيجيات التعلم يجب أن يكون هدفًا تربويًا، وأن هذه الأهمية تنبع من أن معالجاتهم للمعلومات لا تصل إلى مستوى قدراتهم الكامنة على التعلم. لذا يجب أن يوازن المنهج بين تدريس المهارات والمعلومات من جانب واستراتيجيات التعلم المعرفية (خطوات الحل) وفوق المعرفية (التفكير فيما يجب عمله وكيف يمكن أن يجري) من جانب آخر، وألّا يقتصر على المادة العلمية فقط، فبهذا يكون التلميذ متعلمًا ذاتيًا لا ينتظر المساعدة من الآخرين.

دور معلم التعليم العام في تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم:

نظرًا لأن التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم يوظفون استراتيجيات التعلم تلقائيًا، فقد لا يعي معلم التعليم العام أن من بين هؤلاء من لا يستخدم استراتيجيات تعلم فاعلة تساعدهم على الفهم والأداء. ومع أن مهمة تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم هي في الأساس من مهام معلم صعوبات التعلم، إلّا أنه لا بد من تعزيز توظيف تلك الاستراتيجيات وتعميم استخدامها في فصول التعليم العام، فبدون ممارسة مستمرة في كل من برامج صعوبات التعلم وفصول التعليم العام سرعان ما يفقدها التلميذ، وهنا يأتي دور معلم التعليم العام. فعلى معلم التعليم العام الوعي بما يتعلمه التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في برامجهم الخاصة، والتأكد من توظيفهم لتلك الاستراتيجيات في فصول التعليم العام.

أمثلة على استراتيجيات التعلم:

تدخل استراتيجيات التعلم في تعلم جميع مستويات المهارات والمعلومات، من تعلم أصوات الكلام، والحروف والربط بينها في القراءة إلى القراءة للفهم أو الإدراك، ومن تعلم مهارات الرياضيات الأولية إلى حل المسائل اللفظية.

استراتيجيات التعلم وتدريس القراءة:

يجب أن يدرب التلميذ على كيفية التمييز بين أصوات الكلام شفويًا، فيدرب على أن يقف ويتأمل ويبحث في خصائص كل صوت ليعي أوجه التشابه والفروق بينها، (ز/س) مثلًا. بل يجب التأكد من أن التلميذ يعي أن الكلام يتكون في الأصل من أجزاء صغيرة تعرف بالأصوات، فالجملة تتكون من كلمات والكلمات تتكون من أصوات.

وعندما يأتي الربط بين الأصوات والحروف لتعلم القراءة، فيدرب التلميذ على أن يقف ويتحدث مع نفسه قائلًا: ما هذا الصوت، وما الحرف المقابل له، وكيف أكتبه؟ ثم يأتي في القراءة ويقول: ما هذا الحرف، وما الصوت المقابل له، وكيف أنطقه؟ ومع أن هذه الاستراتيجيات تأتي تلقائيًا وبدون جهد أو وعي ظاهري بالنسبة للتلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، إلّا أنها لا تكون كذلك عند معظم من لديهم صعوبات تعلم، فيلزم تدريبهم عليها ومراقبة استخدامهم لها.

فعند تدريب المعلم للتلاميذ على استراتيجيات التعلم فإنه يدربهم على كيفية قراءة الكلمات الجديدة أو الغريبة. فيتساءل التلميذ عن كيفية قراءة الكلمة التي تصعب عليه متبعًا الخطوات التي دربه عليها المعلم. فيتساءل: هل يعرف كلمة مشابهة لها، أم يحللها إلى مقاطع، أو إلى أصوات وحروف. وهل يستطيع نطق مجموعة من الحروف ولكنه يجد مشكلة في حرف معين، وما ذا يفعل.

وفيما يلي عدد من الأنشطة التي تساعد معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم على تدريس القراءة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على وجه الخصوص:

✦ أولًا: أساسيات القراءة:

أ. التدريب على الوعي الصوتي (الأصوات والحروف):

يجب التدريب على الوعي الصوتي لدى التلاميذ، وخاصة مع بداية المرحلة الابتدائية، وربط الحروف بالأصوات، فيمثل الوعي الصوتي مشكلة كبيرة عند من لديهم صعوبات تعلم، ويؤخر تعلمهم لماهرات القراءة اللاحقة، ويمكن تدريبهم من خلال الإجراءات التالية، مع مزج ذلك باستراتيجيات التعلم:

١. علِّم التلميذ الأصوات والحروف السهلة أولاً، مع تدريب التلميذ على أن يقف ويتأمل ويبحث في خصائص كل صوت وكل حرف ليعي أوجه التشابه والفروق بينها. وإذا استمرت مشكلة التلميذ فيفضل الفصل في التدريس بين الأصوات والحروف المتشابهة وألّا تُدرس تِلو بعضها البعض.

٢. عَلِّم التلميذ العلاقة بين الحرف والصوت الجديدين بسرعة معقولة، وربما يكون إدخال حرف - صوت جديد - كل يومين أو ثلاثة مع التمارين اليومية معقولاً. ويفضل عدم إدخال مهارة جديدة (حرف - صوت) إلا بعدما يتم إتقان العلاقة بين خمسة أحرف وأصواتها، فإن تعذر إتقان التلميذ للعلاقة بين حرف وصوت معين فمن المهم ألاّ تكون المهارة الجديدة (علاقة صوت جديد بحرف جديد) مماثلة لتلك التي تبدو صعبة على التلميذ.

٣. عرِّف التلميذ بالعلل (الصوائت) ولكن درِّسه السواكن (الصوامت) أولاً: إن حروف العلة مهمة في تحليل الكلمات لغرض التعرف عليها ونطقها، ولذا يجب ألّا يؤجَّل تعليمها للتلميذ، ولكن يجب تعليمه الأساسيات الأبجدية أولاً، (لمعرفة أكثر بالصوائت والصوامت في اللغة العربية يمكنك البحث تحت هذين الاسمين).

٤. عَلِّم التلميذ الأصوات الأكثر شيوعًا لكل حرف أولًا: تتغير أصوات الحروف بتغير حركاتها، ولكن هناك أصواتًا أكثر استخدامًا من غيرها فيفضل التركيز على تلك الأصوات أثناء التدريس قبل الأقل شيوعًا. يمكنك البحث في الموقع (http://www.intellaren.com/articles/ar/a-study-of-arabic-letter-frequency-analysis).

٥. عَلِّم التلميذ الأصوات المستمرة (فوق القطعية) قبل الأصوات المبتورة (المتوقفة، القطعية)، فبعض الأصوات تستغرق وقتًا أطول أثناء النطق فيفضل تدريس هذه الأصوات قبل الأقل منها مدة في النطق، وذلك لأنها أسهل في النطق ويمكن سماعها بشكل أجود من الأخرى (الصوائت وبعض الصوامت مستمرة).

٦. درِّس التلميذ دمج الأصوات مبكرًا: فعندما يتقن التلميذ أربعة أو خمسة أصوات يستحسن تعليمه كيفية جمع الأصوات. وهنا يمكن استخدام العلاقة بين الحرف الأول وصوته لنطق الكلمة ثلاثية الحروف ذات العلة مثل (بات)، فعندما يستطيع التلميذ جمع الحروف البسيطة (حرف، علة، حرف) واستخدام علة مع ساكن لتكوين كلمات يمكن إدخال أنواع الكلمات الأخرى.

٧. عَلِّم التلميذ دمج الصوامت (السواكن)؛ بعد معرفة التلميذ دمج الساكن والعلة والساكن، ويمكن إدخال أنواع أخرى على الدرس مثل الكلمات التي تبدأ بصوت مستمر والتي تبدأ بصوت منقطع.

٨. عَلِّم التلميذ الكلمات عادية الكتابة قبل غير عادية الكتابة، فيفضل أن يركز التدريس في مراحله الأولى على الكلمات التي تكتب كما تنطق. إن التلاميذ يحتاجون إلى وقت طويل وتمارين كثيرة لمعرفة قوانين الأصوات، وبعد معرفتهم لها وكيفية تعميمها يسهل عليهم تعلم مفردات إضافية.

٩. اقرأ النصوص التي تعزز أنماط الأصوات. فيبدو أن قراءة النصوص التي تؤكد على العلاقة بين الحرف والصوت مباشرة تجعل التعلم بطريقة الأصوات أكثر فاعلية.

١٠. درِّس الحروف بالهيئة التي سيتعرض لها التلميذ في كثير من المواقف، أي أن شكل الحرف المستخدم في التدريس يشابه شكل الحرف المستخدم في الكتاب مثلًا.

ب. التدريب على الكلمات:

عندما يختار المعلم التدريس بالكلمة يمكنه اتباع التوجيهات التالية:

١. ركِّز أولًا على السمات السمعية للكلمات؛ (الحرف الأول، الحروف المدمجة، حروف العلة....). فيجب البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية، عندما يطلب المعلم من التلميذ تحديد الأصوات المكونة للكلمة، أو عندما يطلب منه جمع الأصوات لتكوين كلمة.

٢. انتقل بالتدريج من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة إلى الأقل وضوحًا وأكثر تعقيدًا؛ فيفضل البدء من تجزئة الجملة إلى كلمات، ثم الكلمات إلى مقاطع، ثم المقاطع إلى أصوات.

٣. استخدم خصائص الكلمات لترفع من الأداء؛ فيمكن التحكم في مدى تعقيد المهمة باختيار الكلمات الأقل أصواتًا أولًا، وكذلك الكلمات التي يمكن تمييز أصواتها بسهولة.

٤. قم بعملية الجمع والتجزئة من خلال النمذجة الواضحة؛ وهنا يجب أن يقوم المعلم بنمذجة الطريقة أمام التلميذ، وقد ينبه عليها لمدة من الوقت حتى تتضح عملية التجزئة للتلميذ.

٥. قم بإدخال التوافق بين الحرف والصوت بعدما يصبح التلميذ بارعًا في المهارات السمعية، وفي هذه المرحلة يجب أن يتم الجمع والتجزئة في أوضاع طبيعية كالقراءة والكتابة والإملاء.

✦ ثانياً: بناء المفـــردات:

من خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ضعف المفردات (في العدد والمعاني) مقارنة بزملائهم، وهذا يؤثر على الأداء الأكاديمي. ويمكن بناء المفردات من خلال الأنشطة التالية، مع توظيف استراتيجيات التعلم:

١. معـــاني الكلمـــات:

ولهذا الأسلوب طرق مختلفة منها:

أ. استخدام القاموس أو المعجم: ومن أمثلة هذه الطريقة إعطاء التلاميذ مفردات ليبحثوا عن معانيها في القاموس، أو إعطاؤهم قوائم من المفردات كواجب، وإعطاؤهم تمارين تعبئة فراغات تُستَخدم فيها تلك المفردات.

ب. التدريس باستخدام الحاسب: حيث يقوم الحاسب بعرض المفردات ومعانيها وإعطاء تمارين عليها. وقد تبين أن التلاميذ يستفيدون من هذه الطريقة في حفظ المفردات بعد التكرار والتمارين الكثيرة.

ج. طريقة الكلمة المفتاح: وهنا يتم ربط المفردة الجديدة بكلمة يعرفها التلميذ مسبقًا، ويكون المؤشر الدال عليها ذا مكونات بصرية وصوتية؛ فتكون الكلمة المألوفة مماثلة صوتيًا للجزء الأول من الكلمة الجديدة، والجزء البصري هو الحدث الذي ذكرت فيه الكلمة المألوفة.

٢. القراءة المكثفة وذات النطاق الواسع:

ومن الطرق المستخدمة لتحقيق ذلك ما يلي:

أ. القراءة الجهرية: وتتم هذه الطريقة بقراءة القصص للأطفال أو التلاميذ، أو باستماعهم لشريط قد سجلت عليه المادة المطلوبة.

ب. التدريس باستخدام الحاسب: يمكن أن يستخدم الحاسب في عرض مقاطع من النصوص المكتوبة والتي يمكن فيها استدعاء معاني المفردات عند الحاجة بحيث تظهر تلك المعاني على الشاشة. وتتميز هذه الطريقة بإمكانية الحصول على المعنى فور الحاجة إليه وأنه يعطي المعنى كما يستخدم في ذلك النص المعين.

جـ. الإعداد أو التهيئة للقراءة: يقوم المعلم في هذه الطريقة بتهيئة التلميذ للقراءة وذلك بمناقشة الأفكار والمفردات حتى يتمكن التلاميذ من فهم وتذكر المقاطع الواردة في النص، فيهدف النقاش السابق للقراءة إلى تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلميذ، وجعْله يتوقع الأحداث التي سترد في النص مما يبعث الرغبة عنده في القراءة بوعي وفهم مبدئي.

٣. الاستنتاج:

ويقصد بهذا الأسلوب استنتاج المعنى من المحتوى حيث يتعلم التلميذ كيفية اكتساب المفردات من المحتوى الذي يدرسه أو يقرأه، فهذا الأسلوب طريقة لربط الكلمة بفهم النص. ومن الطرق المستخدمة في هذا الأسلوب ما يلي:

أ. طريقة استخدام الاستراتيجية: حيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على استراتيجية معينة يستخدمونها لتساعدهم على استنتاج المعنى من السياق. وعادة تكون خطوات الاستراتيجية مجموعة في كلمة، كل حرف منها يمثل خطوة من خطواتها بالترتيب. فقد يعطي المعلم التلميذ جملة محذوف منها كلمة، وعليه استخدام السياق لمعرفة الكلمة المحذوفة.

ب. طريقة تركيب أو بناء الكلمة: تعتمد هذه الطريقة على معرفة الصرف، وربما تفيد بشكل أكبر تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية لأنها تعتمد على معرفة التلميذ بكيفية تركيب الكلمة، فيتم في هذه الطريقة تدريب التلاميذ على تحليل بناء الكلمات، وإرجاع الكلمة إلى أصلها، وهذا يساعد التلاميذ، خاصة الذين يفتقدون الوعي بمكونات الكلمة. وقد تصل فائدته إلى مهارات فك الرموز وفهم المعاني.

٤. أسلوب تدريس مفاهيم الكلمات:

يركز هذا الأسلوب على مفاهيم الكلمات وعلاقاتها المعنوية، حيث ينمي لدى التلاميذ الوعي بالعلاقة بين الكلمات من حيث المعنى، ويعد هذا الأسلوب مهمًا للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وبالأخص أولئك الذين لديهم عجز أو قصور في نمو اللغة، وفي قدرات الاستدلال اللفظي (هل هذا معقول؟!). ويمكن وضع شبكة من المفردات وبيان العلاقة بينها مثل مجموعة الغذاء.

✦ ثالثًا: الطلاقة في القراءة:

الطلاقة أو المرونة في القراءة هي قدرة التلميذ على القراءة بسرعة مع صحة النطق وبتعبيرات صوتية مناسبة للمعنى، وهي ذات علاقة بالفهم. فالتلميذ الذي يتعثر كثيرًا في القراءة يفقد كثيرًا من المعاني المترابطة الضرورية لفهم النصوص. ومن الإجراءات التي تساعد على ذلك ما يلي:

١. القراءة الحرة:

إن القراءة الحرة في المنزل والمدرسة مفيدة جدًا في تحسين المرونة في القراءة، فهناك علاقة طردية بين المرونة في القراءة وكمية القراءة التي يقوم بها التلاميذ خارج المدرسة. وحيث إن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة قد يجدون القراءة الحرة مهمة صعبة فيمكن التقليل من تلك المشكلة باختيار القصص الشيقة الجذابة التي يميلون إليها، وأن تكون لغة تلك القصص سهلة من حيث المفردات المستخدمة وطول العبارات وتركيب الجمل.

٢. القراءة الجهرية للتلاميذ:

تشير البحوث إلى فائدة القراءة الجهرية للتلاميذ، فهم يستفيدون من الاستماع للقراءة ومشاهدة الآخرين يقرأون، فتعتبر القراءة الجهرية للتلاميذ من الطرق التي تساعدهم على تعلم القراءة وتحسين المرونة. ويمكن أن يقوم بها المعلم أو أحد الطلاب المهرة أو أن تكون مادة مسجلة.

٣. تكرار القراءة:

الفكرة التي تبنى عليها هذه الطريقة هي أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة يحتاجون إلى فرصة لتكرار القراءة عدة مرات ليصلوا إلى المعيار الذي يُمكّنهم بعده الانتقال إلى قطعة جديدة. فقراءة القطعة مرة واحدة لا تكفي. فمع تكرار قراءة القصة أو القطعة يصبح التلميذ ذا خبرة بالنص فتساعده الذاكرة على القراءة بمرونة وثقة بالنفس. ويجب أن يكون التلميذ قادرًا على معرفة معظم الكلمات الواردة في القطعة قبل البدء في القراءة.

٤. قراءة الكتيبات قابلة التنبؤ:

بعض القصص يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداثها بسهولة، فهو يعرف نوعًا ما الحدث أو الفكرة التالية، وغالبًا ما يكون لها نمط أو عبارات تتكرر بكثرة. فعندما يقرأ المعلم أو غيره القصة على التلميذ عدة مرات يصبح التلميذ قادرًا على توقع الكلمات والعبارات.

٥. القـراءة الصـامتة المستمـرة:

القراءة الصامتة المستمرة هي قراءة صامتة لمدة عشر دقائق دون توقف يوميًا، كجزء من برنامج القراءة للتلميذ الذي مدته، في العادة، ثلاثون دقيقة.

٦. القـراءة بمحاكـاة المعلم، أو القـراءة بعد المعـلم:

يقرأ المعلم جملة من النص ثم يقف ويقوم التلميذ بقراءتها بعده. فالهدف الأساسي من هذه الطريقة إعطاء التلميذ نموذجًا للقراءة الجهرية المرنة، وإعطاؤه الفرصة لممارسة التغييرات في الصوت لتي تعكس ما يجري في القصة. ويمكن أن تتم هذه الطريقة بقراءة النص جملة جملة، وهذا مناسب للتلاميذ الصغار، أو بقراءة مجموعة من الجمل أو مقطع قصير مرة واحدة، فعلى المعلم مراعاة قدرات كل تلميذ.

✦ رابعًا: القراءة لغرض الفهم:

يهتم المنهج بالفهم في المراحل المتقدمة من المرحلة الابتدائية أكثر منه بأساسيات القراءة، فيدرب التلميذ على أن يسأل نفسه قبل وأثناء وبعد قراءة المادة، فالأولى تهيؤه فكريًا للموضوع وتبين له مدى ما يعرفه عنه مسبقًا، وعلاقة العنوان بالنص وغيرها من المعلومات الضرورية للفهم، والثانية تبين له مدى فهمه أثناء القراءة، والثالثة تقيّم خلاصة العمل. ويمكن ذلك عندما يقوم المعلم بوضع أسئلة تأملية في كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث تقود تفكير التلميذ أثناء قراءة المادة العلمية وتساعده على البقاء منتبها لما يقرأ مثل:

قبل القـراءة:

- ما الغرض من قراءتي لهذا الموضوع؟
- عمّ سيتحدث هذا الموضوع؟

وأثناء القراءة:

- ما الفكرة الرئيسية في الموضوع؟ - حددها وضع تحتها خطًا.
- ماذا تعلمت حتى الآن؟

وبعد القراءة:

يقول التلميذ لنفسه راجع كل سؤال وجواب في كل مقطع لترى كيف أن كل سؤال وجواب أعطاك معلومات أكثر عن القطعة. واسأل نفسك؟ هل تعلمتُ ما أردت أن أتعلم؟ وكيف يمكن أن أستفيد مما تعلمته أو استخدمته؟

ويأتي مثال على عدد من الاستراتيجيات التي تساعد على الفم عند الحديث عن إثراء المنهج في المرحلة المتوسطة والثانوية حيث إن الحاجة لها تكون أكثر.

تدريس الكتابة:

تشمل الكتابة الإملاء والتعبير التحريري والخط، وفيما يلي بعض الإجراءات التي تساعد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مجال الإملاء لكونه من أكثرها مشكلة بين التلاميذ، ويمكن الرجوع إلى المراجع التي استمدت منها مادة هذا الكتاب فيما يخص التعبير التحريري والخط:

ويمكن تديس الإملاء من خلال أسلوبين أساسيين هما: الأسلوب اللغوي وأسلوب اللغة الكلية، وذلك على النحو التالي:

أ. التدريس بالأسلوب اللغوي/ الصوتي:

١. اختر قاعدة معينة ودرس قاعدة واحدة في الدرس الواحد.

٢. ضع قائمة بالكلمات التي تعكس تلك القاعدة، وكوِّن القاعدة بناءً على دراسة تلك الكلمات.

٣. قم بقيادة التلاميذ نحو اكتشاف العموميات التي تنطوي عليها تلك القاعدة، وذلك عن طريق مناقشة خصائص الكلمات التي في القائمة، واطلب من التلاميذ تكوين القاعدة ما أمكن، وساعدهم في تحسين تلك القاعدة.

٤. اطلب من التلاميذ استخدام القاعدة فوراً، وإذا دعت الحاجة فبيِّن للتلاميذ أن القاعدة قد لا تنطبق في بعض الأحوال مع التركيز على أهميتها.

٥. راجع القاعدة بشكل منتظم على مدى الأيام التالية، ووضح أهمية استخدامها ولا تطلب من التلاميذ حفظ عبارات تنص على القاعدة.

٦. بيِّن للتلاميذ الحالات التي لا تنطبق عليها القاعدة متى ما لزم الأمر، ولكن أكِّد على قيمة القاعدة.

ب. أسلوب اللغة الكلية:

١. ابدأ تعليم الإملاء باللغة ذات المعنى. فالتلاميذ يتعلمون ويكتشفون خصائص الكلمات أثناء تعلم الإملاء من خلال محتوى ذي معنى.

٢. اجعل الكتابة عملية تواصل يتم تبادل الخبرات والتجارب من خلالها. فيمكن أن ينظر التلميذ إلى الإملاء على أنه وسيلة لتبادل الأفكار مع المستمع أو القارئ وليس مجرد مهمة يجب إتقانها فحسب.

٣. ابدأ التدريس في مستوى معرفة التلميذ، ثم تدرج مع تدرج اكتساب التلميذ لخبرات جديدة ومعرفة أكثر باللغة المكتوبة.

٤. ابن التدريس على الاكتشاف الذي يقوم المعلم بتسهيله أمام التلميذ، حيث يقوم المعلم بقيادة التلميذ نحو تحسين المهارات الإملائية بدلًا من التركيز على الصحة والدقة في الإملاء أولًا.

٥. اجعل هدف التدريس التمهيد للتغير مع النمو في الاستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ لتمثيل المفردات بدلًا من أن يهدف التدريس إلى إتقان الكلمات الصحيحة فقط.

تدريس استراتيجيات التعلَم ضمن برنامج الإملاء:

من المهم تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي، وعدم الاعتماد على المعلم فقط، فلابد أن يقوم التلميذ بدور فاعل في التعلم، ومن أسهل الطرق تدريب التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء الكتابة وتصحيح ذواتهم.

التصحيح الذاتي:

إن الهدف من تدريب التلاميذ على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها ذاتيًا هو تعويدهم على التفكير أثناء التعلم، وتوظيف استراتيجيات التعلم المعرفية وفوق (وعي) المعرفية، ليصبح التلميذ متعلمًا مستقلًا لا ينتظر المعلم ليساعده على تحري الكتابة الصحيحة.

فعلى المعلم أن يدرب التلاميذ على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بدلًا من أن تبين لهم أين الخطأ، ويتم

ذلك من خلال:

- دراسة وتصحيح أخطاء تلاميذ آخرين عن طريق مقارنة الكلمات الصحيحة بالتي فيها أخطاء.
- دراسة وتصحيح أخطاء التلميذ نفسه عن طريق مقارنة الكلمات الصحيحة بالتي فيها أخطاء
- يقلد المعلم أخطاء التلميذ والتلميذ يشاهده ثم يعطيه نموذجًا للكتابة الصحيحة حتى يرى الفرق.

استراتيجيات التعلم وتدريس الرياضيات:

تظهر صعوبات التعلم في الرياضيات بين التلاميذ من الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ولكن قد لا يُلتَفت إليها إلا في الصفوف المتأخرة، فهي تستمر مع التلاميذ والطلاب طوال مسيرتهم العلمية، ولذا يؤكد الباحثون على ضرورة الانتباه لأعراضها مبكرًا حتى يأتي التدخل في أسرع وقت ممكن. ويمكن لمعلم التعليم العام المساهمة الفاعلة في التقليل من المشكلة باتباع إرشادات التدريس التالية:

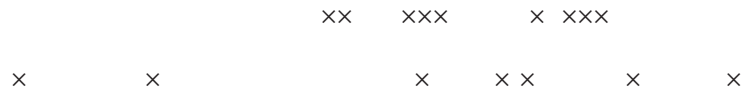
✦ أولًا: تدريس أساسيات الرياضيات:

١. المهـارات الأولـية:

♦ **الأعـداد والأرقـام:**

إن قدرة التلميذ على العدّ لفظيًا قد لا تدل على فهمه لمدلول الرقم، ولذا يلزم الربط بين الرقم ومدلوله باستخدام المجسمات والأشياء المحسوسة، فالنشاط الحركي يساعد التلميذ على تعلم أسس العدّ مثل:

- لمس المجسمات مع العدّ، أو أن يضرب التلميذ على الطاولة بيده ثلاث مرات للعدد ثلاثة، أو أن يحرك ثلاثة أقلام من جهة الطاولة إلى الجهة الأخرى.
- وربما يجد بعض التلاميذ صعوبة في التمييز بين بعض الأرقام، ففي هذه الحالة يمكن استخدام اللون كعلامة للتمييز، كأن يكون الرقم ثلاثة (٣) أحمر فيتميز به عن الرقم ٢.
- تحديد المجموعات التي تحتوي على نفس كمية الأشياء، بوضع دائرة حول المجموعات ذات الكميات المتساوية.



تحديد وكتابة وتسمية الرقم الدال على مجموعة معينة: وهنا يقوم التلميذ بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل المجموعة.

كم قلمًا في الصورة التالية؟

(١ ، ٥ ، ٣)

٢. العمليات الحسابية:

تمثل العمليات الحسابية الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة) صعوبة كبيرة لدى من عندهم صعوبات تعلم، فقد لا يكتشف التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم الاستراتيجيات المعرفية دون تدريب، ولذا على معلم التعليم العام تدريب التلاميذ على تلك الاستراتيجيات. وإذا لم تكن متوفرة لدى المعلم في المنهج فيمكنه إعداد تلك الاستراتيجيات باتباع الخطوات التالية:

١. قم بما يلي:

أ. تحليل المهارة للتعرف على الخطوات الأساسية لحلها.

ب. كتابة تلك الخطوات في مستوى يفهمه التلميذ.

ج. ترتيب العبارات تبعا لترتيب الخطوات (: أبدأ ، أجمع ، أقرر ، أنتقل).

(يتحدث إلى نفسه).

د. وضع قائمة الخطوات بجانب كل مسألة.

٢. اشرح للتلميذ قائمة خطوات الحل، وأعط التلميذ مثالاً ملموسا (تنمذج له أنت) على كيفية استخدام عنصر مراقبة الذات، وعندما يصبح التلميذ قادرًا على استخدام هذا الإجراء بدون مساعدة أشرح له كيفية استخدام الرمز (الكلمات في فقرة ج) التي تساعده على تذكر خطوات الحل الموجودة في القائمة.

٣. عندما يصبح التلميذ قادرًا على استخدام القائمة، يُشجع على استخدام الرموز التي تذكره بخطرات الحل، مع استبعاد القائمة تدريجيا وذلك بمسح الخطوات المكتوبة في أعلى الورقة، ثم مسح أو استبعاد القائمة الموجودة بجانب كل مسألة.

٤. عندما يكون الانتقال صعبًا يمكن تعليق القائمة على الحائط أو على بطاقة يمكن الاستعانة بها عند الحاجة.

أمثلة على تطبيق الاستراتيجيات:

يمكن كتابة خطوات الحل ليتبعها التلميذ عند تعلم المهارات وحل المسائل، ومن أمثلتها:

تدريب التلميذ على اتباع خطوات لفظية (استراتيجيات فوق معرفية) وأخرى عملية عند تعلم المهارات وحل المسائل اللفظية، ففي علمية الجمع يدرب التلميذ على الخطوات التالية: (لاحظ أن التلميذ يتحدث إلى نفسه).

خطوات مسائل الجمع: أبدأ ، أجمع ، أقرر ، أنتقل

١. أبدأ من العمود الأول - منزلة الآحاد

٢. أجمع الأرقام في هذا العمود

٣. أقرر ما إذا كان هناك حمل - هل المجموع دون ال١٠، إذا كان الجواب نعم فضع الناتج تحت هذا العمود

٤. أنتقل للعمود الثاني - العشرات وأجمع أرقام هذا العمود وأكرر فقرة ٣

وقياسا على هذه الاستراتيجية يمكن وضع استراتيجية لكل نوع من العمليات الأربع، باتباع الارشادات المذكورة أعلاه.

✦ ثـــانيًا: المســـائل اللفظـــية:

تعتبر مهارات الاستعداد والحقائق الحسابية والعمليات الأربع والكسور وسيلة لحل المسائل الرياضية اللفظية، والتي تعتبر الأساس والجوهر في تعليم وتعلم الرياضيات، فمن المفيد أن يَعْلَمَ معلم الرياضيات أن المسائل اللفظية تمثل واحدة من أكبر مشكلات الرياضيات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ولكن تدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم يساعدهم على التغلب ولو جزئيًا على المشكلات التي تواجههم في حل المسائل اللفظية. وفي حل المسائل اللفظية يجب أن يجمع التلميذ بين الاستراتيجية فوق المعرفية

والتطبيق، مثال:

تعتبر الخطوات الأربع التالية العمود الفقري لاستراتيجيات حل المسائل اللفظية، وأساسًا لحل المسائل اللفظية في جميع مراحل التعليم. - - STAR

Search – Translate – Answer – Review

إبحث – ترجم – أجب – راجع

- ابحث في المسألة: أبحث في المسالة عن المعلومات التي أعرفها والتي أريد أن أعرفها، ثم أكتب الحقائق
- ترجم المسألة: ترجم المسألة إلى معادلات حسابية أو صور أو مجسمات
- أجب: أجر العمليات الحسابية للتوصل إلى الجواب
- راجع الحل: أعد قراءة المسألة، وأسأل نفسك: هل الجواب معقول؟ تأكد

الخطوات فوق المعرفية: لكل خطوة معرفية ثلاث خطوات فوق معرفية - أمر وسؤال وتقييم.

★ **ابحث في المسألة:**

- اقرأ المسألة
- هل قرأت وفهمت المسألة
- تأكد، نعم قرأت وفهمت المسألة

★ **ترجم المسألة:**

- حول المعلومات اللفظية إلى معادلات / عمليات حسابية
- هل حولت المسألة إلى عمليات حسابية
- تأكد، نعم حولت المسألة إلى عمليات حسابية

★ **أجب:**

- قم بالعمليات الحسابية
- هل قمت بالعمليات الحسابية
- تأكد، نعم قمت بالعمليات الحسابية

★ راجع:

- راجع الحل
- هل راجعت الحل
- تأكد، نعم راجعت الحل

ملاحظة:

عند تدريب التلاميذ على الاستراتيجيات فإنهم يدربون على الخطوات المعرفية أولاً ثم الخطرات فوق المعرفية، أي أن المعلم يحل المسألة أمامهم مبينًا خطواتها ثم يدربهم على التحدث الذاتي لقيادة العمل.

✦ ثـالـــثًا - دور معلـم التعليم العـام في مــواءمة عـرض الـمادة العلمـية:

مع أن الإلقاء أو المحاضرة من الطرق السائدة في المدارس، إلا أنها ليست الأكثر فاعلية في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعليم العام، فهم يختلفون عن كثير من زملائهم في سرعة معالجة المعلومات، وطول مدة الانتباه، وفهم المعلومات المجردة، واستخدام استراتيجيات التعلم، ومعالجة المعلومات لغرض التذكر. وهنا جاء التنويع في طرق التدريس ليتماشى مع التنوع في أساليب التعلم عامة، وتنوع قدرات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على فهم المواد العلمية. فمن بين الطرق أو الإجراءات التي تساعد معلم التعليم العام على تلبية احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ما يلي:

١. إجراءات في التدريس:

- استخدام المعينات (وسائل الإيضاح) البصرية أثناء الشرح.
- الإكثار من الأنشطة في مجموعات صغيرة كثلاثة طلاب، مع التأكد من مشاركة الذي لديه صعوبات تعلم.
- استخدام المجسمات في شرح المفاهيم المجردة بقدر الإمكان، حتى ولو كانت في رأي المعلم بسيطة.
- التدرج في التدريس من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد.
- عدم تدريس مفاهيم أو معلومات جديدة إلا بعد التأكد من فهم التلاميذ لما قبلها إذا كانت تعتمد عليها.
- عدم الإكثار من تدريس المفاهيم أو الإجراءات أو المعلومات في وقت واحد، فقد تلتبس على التلاميذ.
- إعطاء التلاميذ أمثلة وتمارين ترتبط بحياتهم اليومية كلما أمكن، بالإضافة إلى ما في الكتاب المدرسي.
- استخدام التقنية التفاعلية في الأنشطة، مع التأكد من معرفة التلاميذ لاستخدامها، وإلّا فيدربون على ذلك.
- تجنّب إدخال التلاميذ في تحديات ومسابقات، مع تشجيعهم على التعاون والتكاتف أثناء الأنشطة.
- عدم سؤال التلميذ أمام زملائه إلا إذا كان المعلم متأكدًا من أنه يعرف الإجابة الصحيحة.
- تعزيز التلاميذ لفظيًا على أقل إنجاز، وإبراز قدراتهم لهم.
- استخدام الألفاظ الطيبة، ولو أخطأ التلاميذ، والتعامل مع السلوك غير المرغوب فيه باحترام.

٢. توظيف استراتيجيات تدريس الأقران:

تدريس الأقران هو أحد أساليب التدريس الفاعلة في مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث يعمل التلاميذ معًا لغرض تعلم مهارات أو معلومات معينة. ويعتبر مصطلح «تدريس الأقران» مظلة لأنواع من النماذج التي يتم من خلالها التفاعل بين التلاميذ. وقد جاءت البحوث العلمية مؤيدة لاستخدام هذا النوع من التدريس، لما ثبت له من فوائد علمية ونفسية واجتماعية على كل من التلميذ الذي يتلقى المساعدة وكذلك الذي يقدمها. كما أنه يعطي المعلمين الفرص للتركيز على جوانب أخرى من عملهم، أو تدريس تلاميذ آخرين بدلًا من انتظار التلاميذ أثناء قيامهم بالتمارين وحل الواجبات الصفية. ولتدريس الأقران نماذج متنوعة يختار معلم التعليم العام ما يراه مناسبًا منها:

نمـــاذج تدريس الأقـــران:

أ. تدريس الأقران من نفس العمر الزمني:

يتم التدريس في هذا النموذج بين التلاميذ من نفس العمر، أو مستوى الصف الدراسي. ويمكن أن يكون التلاميذ من نفس الفصل أو من فصول مختلفة. ومع أن النموذج يوحي بأن التلميذين يتساويان في السن إلا أنه قد يكون بينهما فارق ولكنه ليس كبيرًا، وفي العادة أن يكون الفارق بينهما هو في الإلمام بالمهارة أو المادة العلمية، حيث يقوم الأكثر معرفة بالمادة العلمية بدور المعلم والآخر بدور المتعلم. ويمكن إعطاء الأقل معرفة الفرصة ليقوم بدور المعلم كأن يختبر «المعلم» بطرح سؤال سريع على التلميذ الذي يعلمه، ويكون معه الجواب مكتوبًا لتجنب أي قصور قد يكون لديه في المهارة أو المعلومة.

ب. تدريس الأقران عبر الأعمار المختلفة:

يجري هذا النوع من تدريس الأقران/ الزملاء بين التلاميذ من أعمار مختلفة، يقوم فيه الأكبر سنًا بتدريس الأقل سنًا، وفي الغالب أن يكون الفارق سنتين أو أكثر، ويكون التركيز على المهارات الأساسية كالقراءة والرياضيات. ويمكن أن يكون بهدف فهم المادة العلمية أو تدريس مادة جديدة. وفي هذا النموذج لا تتغير الأدوار، ويأخذ التفاعل بينهما صيغة التعاون أو الخبير. فيقوم الأكبر بنمذجة السلوك المناسب أو المطلوب، وطرح الأسئلة، وتشجيع المتعلم على عادات الدراسة/المذاكرة الفاعلة. ويمكن أن يتم هذا التفاعل بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أنفسهم نظرًا للفارق في المهارات.

ج. تدريس الأقران التبادلي/ الحواري:

يقوم التلميذان في هذا النموذج بتبادل الأدوار، وقد يكون ذلك في نفس الدرس حيث يقوم كل منهما بالتدريس تارة والتعلم تارة، خلال مدة زمنية متساوية قد حددت مسبقًا. أو يُثبّت دور كل منهما في درس معين، ويتبادلان الأدوار في درس آخر، أو مع زميل آخر في درس مختلف. وفي الغالب أن يجتمع تلميذ عالي الأداء مع تلميذ متدني الأداء. وفي هذا النوع من تدريس الأقران يقوم التلميذ-المعلم بتدريس المادة العلمية، ومراقبة أجوبة التلميذ الذي يتلقى التدريس ويشجعه على التعلم. كما يتم متابعة وتقييم هذه العملية من قبل المعلم الأساسي (معلم التعليم العام أو معلم التربية الخاصة).

د. تدريس الأقران على نطاق الفصل:

يقوم هذا النموذج على فكرة تدريس الأقران الحواري أو التبادلي، ولكنه يطبق على جميع طلاب الفصل. ويأخذ شكل اللعب حيث يتم ربط كل تلميذ بزميل، ويقسم الفصل إلى فريقين متساويين في القدرات، على أن يتكون كل فريق من تلاميذ مختلفين في مستوى القدرات المهارية موزعة بين عالي ومتوسط ومنخفض. ويقوم كل زوجين من التلاميذ بالتدرب على المهارات الأكاديمية من خلال فترة تدريسية بينهما، مع تكافؤ الفرص بينهما في تبادل الأدوار. ويقوم هذا النموذج على تكرار المادة العلمية بشكل مكثف، ويتم هذا مرتين أو أكثر خلال الأسبوع، ولمدة حوالي ٣٠ دقيقة لكل مرة. ويمكن تغيير أعضاء كل فريق، وكذلك تغيير عضوية الزميلين كل أسبوع أو أسبوعين، كما يمكن تكوين مجموعات كفرق عمل. فالترتيبات في هذا النموذج مرنة، ويمكن أن تبنى على قدرات التلميذين أو مدى التوافق بينهما.

هـ. استراتيجية التعلم المسانَدة من قبل زميل:

ينبثق هذا النموذج من تدريس الأقران على نطاق الفصل، وصمم أساسًا ليساند المنهج الأساسي في القراءة والرياضيات، ولكن يمكن استخدامه في المواد الأخرى التي يجد بعض التلاميذ صعوبة في تعلمها. فيقوم معلم الفصل بتكوين زوج من التلاميذ بناء على الاحتياجات الفردية لكل تلميذ، حيث يربط التلميذ الذي

يحتاج إلى مساعدة في جانب ما بالتلميذ الذي يمكن أن يقدم له تلك المساعدة بشكل جيد يمكِّنه من تعلم المادة العلمية أو المهارة.

تتمتع النماذج السابقة بالمرونة الكبيرة، فيمكن تطبيق هذا الأسوب في أي من البدائل التربوية المكانية كفصول التعليم العام أو غرف المصادر أو غيرها.

✦ رابعًا: دور معلم التعليم العام في تقييم أداء التلاميذ:

يعتبر تقييم أداء التلاميذ عنصرًا هامًا في تعليمهم، ولكن كما تتنوع قدرات واحتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في تلقي المواد العلمية، فهم يختلفون أيضًا في كيفية التعبير عن المعلومات والمهارات التي تعلموها، وتبعًا لذلك يجب أن يعطوا الفرص المناسبة لكل منهم في إبراز ما لديه من معلومات ومهارات، ففي حين أن بعضهم يستطيع إظهار ما لديه من علم كتابة، فإن زميلًا آخر لا يستطيع. ولذا يرى المتخصصون أن الفرص التالية أو المواءمات تمكّن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من التعبير عمّا تعلموه:

- السماح بالإجابات الشفوية، لمن يناسبه ذلك أكثر من الخيارات المعتادة.
- السماح بكاتب يملل عليه التلميذ الإجابة.
- السماح بتسجيل الإجابات صوتيًا.
- السماح باستخدام الحاسب للإجابات على الأسئلة، لمن تصعب عليه الكتابة باليد.
- السماح بإعداد مشروع يعكس مدى فهم التلميذ لمحتوى المادة.
- السماح بإعطاء تقديم (عرض) عن المادة العلمية لمن يرغب في ذلك.
- السماح بتقييم التلاميذ على فترات متعددة خلال الفصل بدلًا من فترتين كالمعتاد.
- السماح بتقييم التلاميذ على كل وحدة من المنهج.

ومع أن هذه الخيارات ذكرت عند الحديث عن صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية إلا أنها تستخدم في جميع مراحل التعليم، فلن يتكرر ذكرها.

الفصل السادس : صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية

مقدمة:

تأتي المراحل الدراسية بعد المرحلة الابتدائية مليئة بالتحديات لكل من طلبة العلم ومعلميه وأولياء أمور التلاميذ، لتوافقها مع التطورات البدنية والفكرية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ، وكذلك التطورات في المتطلبات الأكاديمية. فها هي المرحلة المتوسطة تتزامن مع سن المراهقة المفعم بالتغيرات السريعة والواضحة في نفسيات التلاميذ وقدراتهم وعواطفهم، فهي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب، وتمتد عادة من السن الثالثة عشرة إلى الخامسة عشرة. وتعتبر هذه المرحلة أكثر تحديًا للجميع من سابقتها ولاحقتها، ففي هذه المرحلة يبدأ لدى التلاميذ الوعي بالذات بما في ذلك القدرات والثقة بالنفس أو عدمها، كما تتميز هذه المرحلة بالتغيرات المزاجية، ومحاولة صنع العلاقات مع الآخرين وخاصة الزملاء. ولذا تعتبر هذه المرحلة هامة جدا وحاسمة في تكوين شخصية التلميذ مما يزيد من مسؤولية المربين في البيت والمدرسة.

أما المرحلة الثانوية فتعتبر هي الأخرى مرحلة انتقالية تتضمن، في الغالب، السنة السادسة عشرة والسابعة عشرة والثامنة عشرة من عمر التلميذ، ولكن التلاميذ أكثر نضجًا من ذي قبل. ففي هذه المرحلة تتطور مهارات التلاميذ بشكل سريع استعدادًا لما بعدها كالتعليم العالي أو العمل. وتتحسن في هذه المرحلة القدرات المعرفية، والمهارات الاجتماعية، كما تتطور العلاقات مع الآخرين أكثر مما كانت عليه في المرحلة المتوسطة، وتزداد الضغوط من قبل الأقران لتصل إلى ذروتها في هذه المرحلة. ولعل من المهم معرفة أن التلاميذ في هذه المرحلة يبدأون في التفكير الجاد في مستقبلهم الأكاديمي والوظيفي، الأمر الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار من قبل العاملين بالمدرسة بشكل خاص، ويدوَّن ضمن برامج الخدمات الانتقالية لمن لديهم صعوبات تعلم.

وما دامت هذه هي حال جميع الطلاب في هذه المرحلة فكيف سيكون حال الذين لديهم صعوبات تعلم. وفيما يلي وصف لخصائص التلاميذ في هذه المراحل ومتطلبات التعلم والخدمات التي يجب أن تقدم في كل مرحلة.

ليس من السهل فصل المرحلة المتوسطة عن الثانوية، وخاصة فيما يتعلق بنمو التلاميذ، والذي رغم أنه يسير وفق مراحل متتابعة إلا أنه يتصف بالمرونة من حيث بداية ونهاية كل مرحلة. أي أن التلاميذ يختلفون في مدى وصولهم إلى نقطة معينة على خط النمو الذي يمتد من الثالثة عشرة إلى الثامنة عشرة من العمر. فتبدأ هذه المرحلة مع بداية المراهقة والتي قد وصفها Hall (١٩٠٤) بمرحلة العواصف والضغوط، وربما أن ذلك لما يصاحب هذه الفترة من تغيرات بدنية ونمو فكري، وتلهف للاستقلالية، وزيادة أهمية التفاعل الاجتماعي مع الأقران وغيرهم. وفي هذه المرحلة يظهر الصراع بين الطموحات وقدرات التلميذ على التعامل الفاعل مع التغيرات. ففي الوقت الذي تثير فيه الاستقلالية النشوة لدى المراهق فقد تكون في الوقت نفسه مبعثًا للشعور بالغرق في بحر التغيرات.

صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية:

عند دراسة تعريفات صعوبات التعلم من بعد تاريخي يتبين التحول في مفهوم صعوبات التعلم من مشكلة تتمركز في مرحلة الطفولة إلى مشكلة تمتد طوال حياة الفرد، ومن مشكلة أكاديمية إلى مشكلة حياة. وقد أدى هذا التطور في المفهوم إلى تقديم خدمات التربية الخاصة، في الدول السابقة في هذا المجال، لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وما بعدها. كما قاد إلى التعرف على متطلبات الخدمة في هذه المرحلة الناجمة

عن خصائص التلاميذ، وطبيعة المنهاج الذي لم يعد يهتم بتدريب التلاميذ على المهارات الأساسية، بل يهتم بالمحتوى العلمي للمواد الدراسية.

خصائص المرحلة المتوسطة والثانوية:

لقد ناقش الباحثون القضايا التي تتميز بها المراحل الدراسية ما بعد الابتدائية، والتي توجب أن يولي التربويون هذه المراحل عناية خاصة تختلف كمًا ونوعًا عن المرحلة الابتدائية فأوجزوها فيما يلي:

١. اختلاف أدوار المعلمين:

تختلف أدوار المعلمين سواء في التعليم العام أو التربية الخاصة عن تلك الادوار التي يقوم بها نفس المعلمون في المرحلة الابتدائية. فقد أصبح على معلم التربية الخاصة تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على مهارات واستراتيجيات تعلم أكثر تعقيدًا وعمقًا من ذي قبل، بالإضافة إلى الحاجة إلى إجراء التعديلات اللازمة على المناهج لتصبح المادة العلمية في متناول فهم التلميذ. وهذا يتطلب من المعلمين فهم طبيعة تلك المناهج وأهدافها وكيفية إجراء التعديلا عليها، دون الإخلال بالمادة العلمية من حيث الكم والنوع. كما أصبح لزامًا على معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام التشاور، سواء فيما يتعلق بخصائص التلاميذ واحتياجاتهم أو الاستراتيجيات التي تفيد معلم التعليم العام في تسهيل التعلم على هؤلاء التلاميذ في فصول التعليم العام. ورغم أن هذا وارد في المرحلة الابتدائية إلا أنه يشكل تحديًا خاصًا في هذه المرحلة، لتخصص معلمي التعليم العام في مواد دراسية معينة وكثرة تنوّع تلك المواد، وتغيّر وتنوّع خصائص التلاميذ. هذا، وعلى المعلمين إعداد خطط الخدمات الانتقالية في هذه المرحلة، وهو شيء غير مألوف في المرحلة الابتدائية، على الأقل في المحتوى وطرق التنفيذ.

٢. التوقعات الاكاديمية:

تختلف التوقعات الاكاديمية في هذه المرحلة عمّا كان عليه الحال في المرحلة الابتدائية، فيتوقع من التلاميذ العاديين والذين لديهم إعاقات على حد سواء تحقيق معايير أكاديمية واجتماعية - سلوكية عالية، ولكن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، بحكم أن لديهم مشكلات في معالجة المعلومات وفي مهارات التنظيم، ربما يعتمدون على الكبار لمساعدتهم، كما أن لديهم مشكلة في معرفة الاسباب الفعلية وراء النجاح أو الفشل، فهم يعزون ذلك إلى عوامل خارجة عن إرادتهم بدلًا من تحمل المسؤولية بأنفسهم، فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم يميلون إلى ربط الفشل أو النجاح بأسباب خارجة عن إرادتهم وقدراتهم أكثر مما يفعله زملاؤهم الذين ليس لديهم إعاقات.

٣. اختلاف التلاميذ أنفسهم:

يختلف تلاميذ هذه المرحلة عن تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهم يمرون بتغيرات بدنية وعاطفية وفكرية ومعرفية كبيرة وسريعة، حيث يستطيع بعض التلاميذ في هذه المرحلة أن يفكر تفكيرًا مجردًا، ويناقش القضايا الاخلاقية والأدبية ويضع افتراضات لما يتعلمه أو ما يريده. ومن ناحية تكوين الشخصية والهوية الذاتية، يمر المراهقون بنمو نفسي متغير (دينامي) ينتهي بمفاهيم معينة حول الذات، متأثرة بالعلاقات المتبادلة بين الفرد والمؤثرات الاجتماعية في بيئته، والتي قد تشكل تحديات كبيرة للمراهق، وهنا تأتي أهمية فهم ذلك التغيّر من قبل كل من له دور في تشكيل شخصية المراهق.

٤. التنظيم داخل المدارس:

تعتمد المرحلة المتوسطة والثانوية على نظام التخصص أكثر مما هو معمول به في المرحلة الابتدائية، فلكل معلم مواده المعينة التي يقوم على تدريسها كالعلوم الشرعية، والعلوم الطبيعية، واللغة، والرياضيات.

فيكون لكل معلم أسلوبه الخاص في التعامل مع التلاميذ وفي تقييم أعمالهم ووضع الدرجات وتوزيعها على المهام. وبما أن التلاميذ ينتقلون من معلم إلى آخر فيواجهون حاجة التأقلم والتكيف مع أسلوب كل معلم في التدريس ومع توقعاته من تلاميذه.

كما أن هذا التنوع في أساليب المعلمين وتوقعاتهم يجعل العمل الجماعي والتعاون بين معلم التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام صعبًا. فالتنسيق والتشاور وتبادل الخبرات والتدريس التعاوني (التشاركي) تشكل تحديًا للطرفين، وخاصة لمعلم التربية الخاصة الذي عليه أن يتأقلم ويتكيف هو الآخر مع أساليب وتوقعات معلمي التعليم العام.

٥. الاختلاف في إعداد المعلمين.

إن إعداد معلمي التعليم العام يختلف عن إعداد معلمي التربية الخاصة، وبالذات معلمي المراحل بعد الابتدائية، فمع إعدادهم في مادة علمية معينة -بخلاف الاعداد العام الذي يتلقاه معلم المرحلة الابتدائية- يتلقى معلم المرحلة المتوسطة موادًا أقل في طرق التدريس من تلك التى يأخذها معلم المرحلة الابتدائية، مما يجعلهم -في العادة -أقل وعيًا بالتعديلات اللازمة على التدريس، وأقل معرفة بلاستراتيجيات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

أما فيما يتعلق بإعداد معلمي التربية الخاصة ففي الغالب أنهم لا يتلقون تعليمًا نظريًا ومما راسة عملية في التدريس في هذه المرحلة، ولا في أساليب واستراتيجيات العمل الجماعي والبرامج والخدمات الانتقالية الخاصة بهذه المرحلة، مما يجعلهم يواجهون مقاومة من معلمي التعليم العام في تطبيق التدخل الفردي اللازم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

خصائص الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية:

✦ أولًا: الخصائص المرتبطة بالجوانب الأكاديمية:

تتأثر الخصائص الأكاديمية بكثير من السمات الأخرى التي قد يبدو إيرادها تحت هذا العنوان غريبا نوعا ما، ولكن نظرًا للتفاعل بين الخصائص الأكاديمية وبعض الخصائص التي تبدو نفسية تم ذكر تلك الخاصائص ضمن محتوى الخصائص الأكاديمية. ومن أبرز تلك الخصائص ما يلي:

١. ضعف التحصيل:

يعتبر ضعف التحصيل الأكاديمي من الخصائص الأساسية لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم، ويتميز ذلك بالتباين الكبير بين الصف الدراسي والأداء، والذي قد أطلق عليه «تراكم العجز». فلا يستغرب أن يكون التلميذ في الصف الثاني المتوسط ولكن أداءه في المادة التي لديه فيها صعوبات تعلم لا يتعدى الصف الخامس الإبتدائي، ويمكن تفسير ذلك بعدم تركيز المرحلة المتوسطة والثانوية على تدريس وممارسة المهارات الأساسية من جانب، وزيادة متطلبات المنهاج مع ضعف مهارات الدراسة والاستذكار من جانب آخر.

فمع ضعف المهارات الأساسية وخاصة القراءة مع الفهم من ناحية، وكثافة المادة العلمية من ناحية أخرى يجد تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية صعوبة كبيرة في فهم المادة العلمية، مما يزيد من التباين بين المتوقع أن يتعلمه التلميذ وما يتعلمه فعليًا. وقد أشار بعض الباحثين في هذا الجانب إلى أن عددًا من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم قد يصل إلى ما سموه المسطح الأكاديمي (academic plateau) والذي يعني أن التلميذ يقف عند مستوى معين من القراءة قد لا يتحسن بعده.

٢. ضعف الدافعية (Motivation) نحو التعلم:

توصف الدافعية بانها عملية، أي أنها تمر بمراحل، فهي تبدأ السلوك الموجه نحو هدف معين وتقوده نحو تحقيقه وتحافظ عليه، وهي السبب وراء تصرفات البشر. والدافعية قد تكون ذاتية نابعة من رغبة التلميذ نفسه في التعلم واستمتاعه بالنجاح، وقد تكون غير ذاتية كأن ينتظر التلميذ مكافأة على النجاح مثلًا، أو يتجنب العقاب على الفشل. ويرى التربويون أن هناك ارتباطًا بين الدافعية والتحصيل، وقد أكدت الدراسات التي تبحث في الدافعية عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أن خبرات الفشل الأكاديمي المتكررة تقلل من شعور التلميذ بكفاءته الأكاديمية، والتي تمثل شعوره بالاستعداد للتعلم، ويكون توقعه النجاح منخفضًا مما يقود إلى شعوره باليأس، والذي بدوره يؤدي إلى الشعور بعدم الانتماء للمدرسة وتجنب المهام التي تشكل تحديًا له.

وبما أن الدافعية نحو التعلم الرسمي تقل في مرحلة المراهقة المبكرة لدى التلاميذ عمومًا، فالمتوقع أنها ستكون أقل لدى من عندهم صعوبات تعلم نظرًا للتحدي الذي تفرضه عليهم صعوبات التعلم.

٣. التسويف Procrasination:

يتلخص التسويف في تأخير إنجاز المهمة ذات الوقت المحدد عن إطار الوقت المتوقع أو المرغوب إنجازها فيه، والذي غالبًا ما ينتج عنه أداء غير مُرْضٍ. وبيّن الباحثون أن التسويف يعتبر مشكلة دافعية لأغلب الناس، وأنه يمثل في بعض الحالات مشكلة أكاديمية ونفسية خطيرة. وقد تبين أن مستوى التسويف عند الطلاب المراهقين الذين لديهم صعوبات تعلم أعلى بشكل كبير منه عند زملائهم العاديين. كما ظهر من نتائج الدراسة نفسها أن الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم قد يسوفون في واجباتهم خوفًا من الفشل الأكاديمي، وأن هناك علاقة بين الدافية والتسويف والشعور بفاعلية الذات (القدرة على العمل)، والتنظيم الذاتي(سيأتي الحديث عنه في الخصائص المعرفية). ولذا، يعتبر التسويف عائقًا للنجاح الأكاديمي لتاجيل إكمال الأعمال ولعلاقته بانخفاظ مستوى التعلم المنظم ذاتيًا، وتدني ثقة الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية.

٤. ترك الدراسة Dropout:

ويعرف أيضا بالتسرب الدراسي أو الانسحاب من المدرسة.فقد تبين من الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يمثلون ثاني مجموعة من بين الذين لديهم إعاقات في التسرب من المدرسة في المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، يسبقهم في ذلك التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية ، كما أنهم أكثر عرضة من عامة التلاميذ لمشكلة ترك الدراسة. وفي البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى التسرب من المدارس ظهر أنه وبجانب الأسباب المعروفة مثل المستوى الاقتصادي- الاجتماعي والعرق والثقافات، يمكن تصنيف العوامل إلى ثلاثة أصناف وهي: عوامل تتعلق بالتلميذ ، وعوامل أسرية، وأخرى مدرسية. فما يتعلق بالتلميذ فهو ضعف التحصيل الأكاديمي وكثرة الغياب عن المدرسة، وضعف المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية وسلوك المخاطرة مثل استعمال المخدرات وارتكاب الجرائم، وهذه من المخاطر التي تظهر بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في هذه المرحلة أكثر منها بين زملائهم العاديين. أما العوامل الأسرية فأهما مدى مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها الذين لديهم صعوبات تعلم، فقلة حضور الوالدين لاجتماعات المعلمين مع أولياء الأمور يزيد من احتمالية تسرب التلاميذ من المدرسة. كما أن تدني قوقعات الوالدين من أبنائهم أكاديميًا يرفع هو الآخر من احتمالية التسرب، هذا بالإضافة إلى الدعم الأسري الذي يحتاجه التلميذ لأداء الواجبات المدرسية في البيت. وفيما يخص العوامل المدرسية ذكر الباحثون أن جودة العلاقة الاجتماعية بين المعلمين والتلاميذ، وتلقي الخدمات والمواءمات المطلوبة، ذات علاقة بالتسرب من المدرسة.

٥. إعادة السنة الدراسية:

لقد كان من المألوف أن يعمد القائمون على التعليم، وفي كثير من الأحيان بتأييد من أولياء أمور التلاميذ، إلى إبقاء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في نفس الصف عامًا آخرًا، أملا في أن تتحسن مهاراتهم في التعلم. ولكن البحوث العلمية التي تقصت نتائج هذه الممارسات في الثمانينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية لم تؤيد مثل هذا الإفتراض، بل تبين من تلك الدراسات أنه رغم استفادة بعض التلاميذ من إعادة السنة الدراسية إلا أن غالبية التلاميذ يتضررون من تلك الممارسات، وأنه مقارنة بالدول الصناعية الأخرى كاليابان وبعض الدول الأوروبية تعتبر أمريكا أكثر تلك الدول تطبيقًا لسياسة الإعادة. وقد وجد الباحثون أن هناك أضرارًا كثيرة تلحق بالتلاميذ منها: تدني مفهوم الذات، والتوجهات السلبية نحو المدرسة، وتدني التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تدني الثقة بالنفس. وأكدوا أن إعادة الصف الدراسي هي السبب الأول وراء التسرب من المدرسة.

كما تبين من الدراسات الحديثة أن إعادة السنة الدراسية لم يفد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة أو الرياضيات، وربما أن السبب في ذلك أن إعادة السنة لم تُقدِم لهم أي مهارات بل ربما أنها أخرت هؤلاء التلاميذ عن التعرف المبكر والتدخل. فاستجابة لتوصيات الباحثين وتجنبًا للأضرار التي تلحق بالتلاميذ والطلاب على أثر إعادة السنة الدراسية قدمت إدارات التعليم في أمريكا حلولًا متنوعة من أبرزها ما عرف «بمنظومة المستاندة متعددة المستويات» والتي انبثق منها ما يعرف «بمساندة السلوك الإيجابي» و «الإستجابة للتدخل» لما تحمله هاتان المنظومتان من عنصر وقائي للتلاميذ المتعثرين دراسيًا، ومن بينهم من لديهم صعوبات تعلم.

٦- التخرج من الثانوية العامة:

يعتبر تخرج الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم من الثانوية العامة هدفًا هامًا لكل من العاملين على التعليم وأولياء أمور الطلاب، وربما الطلاب أنفسهم، ولكن ذلك الهدف قد لا يتحقق بالدرجة التي يتمناها المعنيون، ويصبوا إليها الطلاب أنفسهم. فقد ورد في الإحصاءات المرفوعة للحكومة الأمريكية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ أن ٦٨,٨ من طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم قد تخرجوا بشهادة ثانوية عامة كغيرهم من الطلاب. وقد جاء في التقرير ذاته أن نسبة التخرج أخذت في الإزدياد منذ عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ .

✦ ثانيًا: الخصائص المعرفية:

ترتبط الخصائص المعرفية بالتعلم ويدخل في ذلك كيفية التعلم و تنظيم بيئة التعلم ومهارات الاستذكار. وعند دراسة العلماء خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تبين أنهم يتصفون بالخصائص المعرفية التالية:

١. ضعف الوعي بمتطلبات التعلم:

يواجه الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في الوعي بمتطلبات التعلم، وما يجب أن يفعله التلميذ فكريًا وعمليًا عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة، أي أن التلميذ يفتقد ما يعرف بالاستراتيجيات المعرفية والوعي معرفية، مع أن الحاجة إلى هذه القدرات تزداد في المرحلتين المتوسطة والثانوية نظرًا لكثافة المواد الدراسية، وتعقيد محتواها، مما يجعل هذه المرحلة وما بعدها أكبر تحديًا أمام هؤلاء التلاميذ من ذي قبل.

٢. ضعف وعي التلميذ بقدراته:

إن عدم وعي التلميذ بطبيعة قدراته وتوظيف تلك القدرات أثناء التعلم يولد قصورًا لديه في مهارات حل المشكلات، والذي يعتبر من مقومات النجاح الأكاديمي والاجتماعي في هذه المرحلة وما فوقها. كما قد يؤثر سلبيًا على اخيار المسار العلمي الذي سيسلكه في المستقبل، فلا يكون هناك توافق بين جوانب القوة لدى التلميذ وما سيتطلبه التخصص العلمي الذي قد يرغب في دراسته ولكنه لا يمتلك القدرات التي تساعده على النجاح فيه.

٣. ضعف التنظيم الذاتي self-regulation :

وهو عميلة بناءة نشطة يضع التلاميذ من خلالها أهدافًا، ثم يحاولون مراقبة عملياتهم المعرفية ودوافعهم وسلوكهم وتنظيم ذلك والتحكم فيه، مستخدمين الأهداف التي وضعوها وخصائص بيئة التعلم كموجه لتلك العميات ومحدد لها. وذكر الباحثون أن التلميذ المنظم لذاته يمتلك الدافعية ويتفاعل إيجابيًا مع المواقف والمهام، حيث إن اختلاف المهام في خصائصها تستدعي أنواعًا مختلفة من استراتيجيات التنظيم الذاتي كأن تكون المهمة بسيطة لا تحتاج إلّا لوضع هدف واحد واستخدام استراتيجيات قليلة، أو تكون المهمة معقدة وتتطلب مراحل متعددة ووضع عدة أهداف، واستخدام عدد من الاستراتيجيات.

٤. ضعف التنظيم وإدارة الوقت:

وهما أمران هامان أثناء التعلم في المدرسة والاستذكار في المنزل، وبينمهما علاقة كبيرة. فالتنظيم أوسع في مفهومه من إدرارة الوقت، ويشمل التنظيم المكاني والزماني والفكري. فالتنظيم المكاني يتضمن جعل المكان جذابًا ومريحًا ومرتبًا، يسهل من خلاله الوصول إلى ما يحتاجه الطالب لأداء عمله دون البحث الطويل عن الكتب أو الأدوات ونحوها. أما الفكري فيتمثل في تحديد الأولويات وترتيبها والبقاء على المهام الدراسية حتى إنهائها، أو العودة إليها عند الانقطاع عنها وإكمالها. في حين أن الزماني مرتبط بإدارة الوقت، والتي تتضمن وضع جداول العمل في إطار الوقت المحدد للمهام.

وتعتبر إدرارة الوقت عنصرًا هامًا من من عناصر التنظيم، ولكنها تشكل عائقًا كبيرًا لكثير من الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وخاصة في المرحلة الثانوية. وفي واقع الأمر أنه ليس باستطاعة أحد أن يدير الوقت، فهو يسمضي قدمًا، وموزع بين الناس بالتساوي. فالمفهوم الفعلي لإدارة الوقت هو: الاستخدام الأفضل للوقت المتاح أمام الفرد، وعليه يمكن القول بأن إدارة الوقت هي: التحكم الواعي لكمية الوقت المتوفر لدى الطالب، لأداء مهامه باستخدام نطاق واسع من المهارات والاستراتيجيات، وذلك بوضع جداول زمنية واضحة تقوم على تقدير معقول للوقت اللازم للقيام بتلك المهام. ويرى العلماء أن مشكلة إدارة الوقت لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم نابعة من اضطراب القدرات التي تتحكم في السلوك، مما يجعلهم غير قادرين على تقدير الوقت بشكل صحيح، والتخطيط والتنظيم، والبدء في العمل والبقاء عليه وإكماله، وترتيب الأولويات.

وقد تبين أن الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم يواجهون مشكلة كبيرة في ترتيب الأولويات (الأعمال الأكاديمية، الإلتزامات الاجتماعية، الصلاة، النوم ، ألخ..)، وفي التوفيق بين المهمة والوقت اللازم لأدائها، فربما يحمّل بعضهم نفسه أكثر من المعقول في الوقت المعطى أو يسوِّف في أداء المهام بسبب سوء تقدير الوقت اللازم للقيام بها. فالنوع الأول يعيش في احباط وخيبة أمل، والنوع الثاني يشعر بالغرق قبل بداية العمل.

✦ ثالثًا: الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية:

يرد في كثير من الدراسات والكتب الجمع بين الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية، وهذا أمر وارد حيث يوجد تفاعل بينها، ولكن نظرًا لأهمية توجيه الانتباه، وكذلك التدخل إلى كل نوع من تلك الخصائص تم ذكر كل صنف بمفرده وتحت عنوان خاص به. ويجدر بالذكر أن ثمة اختلاف في الرأي بين العلماء حول مدى ارتباط هذه الخصائص بطبيعة صعوبات التعلم، ولكنهم يتفقون على أن التدخل ضروري إذا وجدت عند من لديهم صعوبات تعلم بغض النظر عن منشأها.

أ / الخصائص الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية هامة في حياة كل فرد وفي جميع المستويات. ولعل أهمتها تظهر بوضوح أكثر عند تلاميذ المراحل التي توافق سن المراحقة، فهي مرحلة إقامة العلاقات مع الآخرين وخاصة الزملاء بشكل أكثر تعقيدًا من ذي قبل. ويشير التربويون إلى أن صعوبات التعلم تشمل جوانب التعلم الاجتماعي لدى ما لا يقل عن ٣٠% من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وهذا يزيد من صعوبة إقامة تلك العلاقات والمحافظة عليها مع ضرورة ذلك في سن المراهقة والذي يتوافق مع المرحلة المتوسطة والثانوية. وفيما يلي أهم الخصائص الاجتماعية التي يتكرر ذكرها في الدراسات والبحوث العلمية:

١. ضعف تكوين العلاقات والصداقات مع الآخرين:

حيث يجد بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في قراءة و تفسير تعبيرات الوجه وحركات البدن، التي تدل على مشاعر الطرف الآخر كالقبول أو عدمه، والموافقة أو الإنكار، والرضى أو عدمه، وهذه مهارات هامة جدًا في صنع العلاقات والصداقات مع الاخرين. فكثيرًا ما يخفق بعض هؤلاء التلاميذ في إيجاد صداقات ذات معنى ومستمرة، وهذا يعرضهم لفقدان الثقة في النفس في الجانب الاجتماعي، والشعور بالإحباط، مما قد يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي.

٢. صعوبة تفسير الالفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي :

إن السخرية والإستهزاء من بين ما قد يتعرض له التلاميذ في سن المراهقة، فصعوبة تفسير الألفاض ذات الدلائل الاجتماعية من بين الخصائص الاجتماعية لدى من عندهم صعوبات تعلم، مما يوقعهم في محاولات فاشلة في الإنتماء إلى مجموعات التلاميذ العاديين. وينعكس ذلك على تطلعهم للحياة المدرسية، فقد يفقد بعضهم الرغبة في مواصلة الدراسة.

٣. القلق الاجتماعي:

غالبا ما يتعرض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لما يعرف بالقلق الاجتماعي أكثر من زملائهم وخاصة في سن المراهقة، وهو خوف واضح ومستمر من المواقف الاجتماعية، أو المواقف التي تتطلب الأداء أمام الآخرين، وخاصة غير المعروفين لدى الفرد، والذي يحتمل أن يكون فيها نقد لشخصيته. إن القلق الاجتماعي يزداد خطورة على التلميذ كلما تقدم في السن، ويؤثر أيضا على الأداء الأكاديمي.

٤. مشكلة في العلاقات الأسرية:

إن صعوبات التعلم لدى أحد أفراد الأسرة تشكل تحديات نفسية واجتماعية كبيرة، ولكون الإعاقة غير واضحة للعيان فإن الضغوط الاجتماعية على الأسرة تكون أعلى نظرًا لمستوى التوقعات، فكثيرًا مايجد من لديه صعوبات تعلم صعوبة في حل مشكلاتهم مع بعض أفراد الأسرة كالوالدين والإخوة. بل إن محاولات حل تلك المشاكل قد تزيد من تفاقم الوضع بدلًا من حله، وخاصة في سن المراهقة، إذا لم

تكن الأسرة واعية بصعوبات التعلم لدى ابنها و تأثيرها على سلوكه الاجتماعي.

٥. ضعف تقبل زملائهم ومعلميهم لهم:

فقد تبين من الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أقل تقبلًا من زملائهم العاديين، مما قد يؤدي إلى الشعور بالعزلة. ويجدر بالذكر أن قصور المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلميذ في سن الطفولة يعتبر أكثر ما يؤثر على ظهور المشكلات في سن المراهقة والشباب، وأن ضعف المهارات الإجتماعية يؤثر سلبيًا على حياتهم الإجتماعية عند البلوغ، سواء الزوجية أو المهنية. ولذا يوصي العلماء بدقة الملاحظة والتعرف على المهارات الاجتماعية عند من لديهم صعوبات تعلم مبكرًا، شأنها شأن المهارات الاكاديمية.

٦. ضعف المهارات الاجتماعية:

عندما يفشل التلاميذ أو الطلاب في استخدام المهارات الاجتماعية الفاعلة أثناء التفاعل مع الآخرين فإنهم يكونون عرضة لعدم القبول، وعرضة للعزلة الاجتماعية. وقد اتضح من الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم كثيرًا ما يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية التي تتوافق مع أعمارهم، مما يؤثر سلبيًا على الوظائف الاجتماعية التي يلزمهم القيام بها.

٧. ضعف الوعي بالذات والمحيط الخارجي:

إن النمو المعرفي والبدني والاجتماعي في هذا السن يدفع المراهقين إلى تجريب بعض أنواع السلوك الجديدة أثناء انتقالهم من الطفولة إلى الرشد. فالتلاميذ في هذه المرحلة يحاولون جادين أن يفهموا ذواتهم ومستقبلهم والمجتمع الذي يعيشون فيه، بما في ذلك عاداته وتقاليده. كما أنهم في هذه المرحلة يجربون أنواعًا جديدة من السلوك ويبحثون عن موافقة زملائهم عليها، ولكن الضغوط من الزملاء في هذا السن قد تؤدي إلى أن يجرب التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم أنواع السلوك غير السليم، وربما الخيارات غير الناضجة، مما يؤثر سلبيًا على حياتهم الاجتماعية، ونظرة الآخرين إليهم، وردود فعلهم نحوهم.

ب/ الخصائص النفسية والعاطفية:

تمثل المراهقة مرحلة ضغوط نفسية انتقالية يلزم خلالها تعديل عدد من العادات وأنواع السلوك لتتماشى مع المعتاد، مما ينتج عنه مشاكل نفسية تعيق التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من التعامل الفاعل مع التحديات الجديدة والفرص التي تأتي مع دخولهم هذه المرحلة. وأشار بعض الباحثين إلى أن القلق والاكتئاب يظهران بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بنسبة تتراوح من ٣٠-٥٠ % ، وهذا يؤكد على ضرورة التعرف على الخصائص النفسية والعاطفية لدى التلاميذ في هذه السن. ولقد تحدث العلماء عن الجوانب النفسية وعلاقتها بالناحية الأكاديمية. ومن أبرز الخصائص النفسية والعاطفية التي تظهر عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مايلي:

١. تدني مفهوم الذات Low self-concept:

مفهوم الذات -في أبسط صوره- هو نظرة الفرد نحو نفسه، وقد يكون إيجابيًا أو سلبيًا، ويتكون من عنصرين أساسيين هما: قيمة الذات self-worth، ومصدر التحكم في أسباب النجاح أو الفشل Locus of control. و يتجلى تدني مفهوم الذات عند الارتباط بمواقف الفشل، سواء الأكاديمية أو الاجتماعية. وقد تبين أن مفهوم الذات عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أقل منه عند أقرانهم

الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، ويشمل ذلك مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الاكاديمي. وتعتبر المراحل الدراسية ما بعد الابتدائية فترة حاسمة فيما يتعلق بمفهوم الذات لموافقتها سن المراهقة، نظرًا للتغيرات الكبيرة التي يمر بها التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا.

٢. الشعور بالاكتئاب Depression:

رغم أن الشعور بالحزن من خصائص الاكتئاب، إلا أن الاكتئاب يتصف أيضًا بالشعور بالوحدة أو العزلة وفقدان الأمل وفقدان الحيلة، والشعور بعدم الأهمية. فهو أحد الأمراض النفسية التي تؤثر على حياة الفرد عامة، وعلى التفكير والتركير والدافعية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم خاصة. ويظهر الاكتئاب بين من لديهم صعوبات تعلم خاصة في المرحلة المتوسطة والثانوية. ومع أن ظهوره ليس كثيرًا، إلا أن الشعور بفقد الأمل يأتي كعائق كبير للنجاح في المستقبل، مما يُحدث دائرة من الإنهزامية واليأس بين هؤلاء التلاميذ فؤثر على حياتهم كبارًا، وربما أن ذلك يعود إلى ضعف قدرتهم على مقاومة المصائب (الإفاقة بعد المصيبة) التي تحل بهم وعودتهم إلى الحياة الطبيعية مرة أخرى، والاستفادة من الإخفاقات كتغذية راجعة تكون سببًا في النجاح من جديد. وأكدت البحوث أن الإكتئاب يظهر بين من لديهم صعوبات تعلم أكثر من ظهوره بين العاديين وخاصة لدى المراهقين والشباب، منبهة إلى ضرورة الوعي بالعلاقة بين الاكتئاب والقلق، فهذا المزيج قد يؤدي إلى مضاعفات سلبية على العواطف والسلوك والتي تطول التلميذ وأسرته، بجانب تأثيرها على التحصيل الأكاديمي.

٣. انخفاض قيمة الذات Low self-worth :

تعتبر قيمة الذات إحدى المكونات الأساسية لمفهوم الذات، وتعرف أيضا بتقدير الذات self-esteem، وتتلخص في تقدير الفرد لقيمته كشخص بناء على مدى شعوره بتحقيق توقعاته من نفسه، وتوقعات الآخرين منه، وشعوره بمدى نجاحه في الحياة، وأنه قادر على التحكم في المواقف. وغالبًا ما يرافق انخفاض قيمة الذات تدنٍ في الدافعية نحو التعلم، ومشاكل في الصحة النفسية وخاصة الاكتئاب. فقد يرى التلميذ نفسه أقل قيمة من غيره مما يؤثر سلبيًا على سلوكه، وخاصة تفاعله مع المواقف الإجتماعية والاكاديمية. وقد أوضحت الدراسات أن تلاميذ المرحلة المتوسطة أكثر عرضة للضغوط النفسية والاكتئاب، وخاصة في مرحلة الانتقال من المتوسطة إلى الثانوية. وعند النظر في العوامل المؤدية إلى انخفاض قيمة الذات يتضح أنها تتوافر في التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وخاصة في سن المراهقة، وربما يعود ذلك للتحديات الأكاديمية التي تواجههم في هذه المرحلة.

٤. الشعور بالقلق Anxiety:

كثيرًا ما ينتاب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الشعور بالقلق في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة كتسميع الحفظ، والإختبارات، وطلب الإجابة أمام التلاميذ. ويظهر القلق بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكثر من غيرهم من التلاميذ العاديين، ويظهر بين الذكور والإناث. وتوصل الباحثون من مراجعة الدراسات إلى أن صعوبات التعلم بحد ذاتها تمثل عاملًا سببًيا في القلق بين هؤلاء التلاميذ من الصف الأول الابتدائي إلى الجامعة، مشيرين إلى أن القلق من الاختبارات والتعامل مع المعلمين يشكل ضغوطًا على هؤلاء التلاميذ. ويجدر بالذكر أن هناك علاقة بين القلق والتسويف والضغوط النفسية، مما يؤثر بشكل بالغ على الأداء الأكاديمي.

٥. الميل إلى الانتحار:

قد يفكر بعض من لديهم صعوبات تعلم ممن هم في سن المراهقة والشباب في التخلص من الحياة، ففي أمريكا ترتفع نسبة الانتحار بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من الشباب مقارنة بالعاديين.

ويعتبر الانتحار من المشاكل النفسية التي يتأثر بها كل من له علاقة بالمنتحر كالأسرة والأصدقاء والرفاق والمجتمع المحلي، وتبقى آثاره عليهم وخاصة أفراد الأسرة مدى الحياه. وهذا يوضح أهمية العناية بهذا الجانب في حياة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. ويتضح من الدراسات أن ظاهرة الانتحار تزداد بين الشباب في أمريكا خلال العقود الثلاثة الماضية حيث إنه يمثل ثالث أسباب الوفاة بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين من العمر.

ويظهر من الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكثر عرضة للإنتحار، معللة ذلك بأن صعوبات التعلم لوحدها تشكل عامل خطر، وأن من بين العوامل التي تضاعف فرص الانتحار تدني مفهوم الذات لديهم، والمشكلات التي يواجهونها في كسب صداقة الآخرين والمحافظة عليها، وضعف هؤلاء التلاميذ في حل المشكلات، والاكتئاب وتعاطي المخدرات. كما اتضح بأن عوامل الخطر لا تقل مع تقدم العمر بل تمتد إلى ما بعد مرحلة الشباب.

ج / الخصائص السلوكية:

لقد لاحظ المعلمون والوالدين في السبعينيات من القرن العشيرن في أمريكا ظهور بعض الخصائص السلوكية غير المرغوب فيها عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فأدت تلك الملاحظات إلى التفات الباحثين إلى دراسة ظواهر المشكلات السلوكية عند هؤلاء التلاميذ. وتمثل تحولاً من التركيز على اضطرابات المعالجات الفكرية والمعرفية السائدة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين الميلادي، إلى البحث في المشكلات السلوكية والعاطفية لدى من عندهم صعوبات تعلم، وعليه تبين أن مشكلة التحصيل الأكاديمي ليست التحدي الوحيد الذي يواجه هؤلاء التلاميذ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن السلوك قد يُرى ظاهرًا مثل التعدي على الآخرين والتحرش والشتم، وقد يكون باطنًا لا يظهر للعيان مثل الانسحاب الاجتماعي والشعور بالدونية والخجل. وقد تبين أن السلوك الظاهر يصل إلى ذروته في منتصف سن المراهقة ثم يتدرج في الانحدار، بينما يمتد السلوك الباطن إلى ما بعد المراهقة. وفيما يلي أبرز المشكلات السلوكية التي تظهر بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وخاصة في سن المراهقة:

١. الانحراف deviance:

وهو سلوك متعمد غير مقبول عرفًا ولاقانونًا (شرعًا)، فهو يخرج عن المتعارف عليه اجتماعيًا وثقافيًا في مجتمع ما، ولكنه لا يصل إلى مستوى الجريمة، ويشمل الفكر والقول والفعل. وقد يختلط بمفهوم الجنوح إلا أنه أوسع في مفهومه من الجنوح، ومن أمثلته الكذب والسرقة وإلحاق الضرر بالممتلكات. ومع أن هذه التصرفات قد تصدر في أوساط المراهقين إلّا أنه يشترط للإنحراف أن تكون هذه التصرفات متكررة، وذات درجة كبيرة وتعرقل حياة المراهق اليومية.

وقد تبين من الدراسات والبحوث أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وخاصة في سن المراهقة أكثر تعرضًا للإنحراف من أقرانهم العاديين، فهم أكثر عرضة من أقرانهم العاديين للتوقيف أو السجن، وأكثر احتمالاً للتعليق عن الدراسة، أو الطرد من المدرسة، أو ترك الدراسة، وكلها عوامل قد تقود إلى الانحراف أو الجنوح. كما ظهر بأنهم يتعرضون لمخاطر المخالفات والعودة إلى الجريمة مرة ثانية بنسبة تفوق تعرض إقرانهم لها بضعفين أو ثلاثة أضعاف.

٢. الجنوح deliquency:

وهو السلوك المتعمد المخالف للأعراف والقيم الاجتماعية، ويلحق ضررًا بالذات، أو الآخرين، أو الممتلكات، ويعتبر جريمة شرعًا وقانونًا، وعادة ما يرتبط بسن المراهقة. ويشير عدد من الدراسات إلى أن الجنوح يظهر بين المراهقين الذين لديهم صعوبات تعلم أكثرمنه بين غيرهم من الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، وبدرجة تستوجب التدخل. كما تبين أن الجنوح في سن المراهقة ذو علاقة واضحة بالجريمة التي يرتكبها الكبار، فيمكن التنبؤ بالجنوح في المرحلة المتوسطة والثانوية على ارتكاب الجريمة لاحقًا، ومن أنواع الجنوح ما يصل إلى مستوى الجريمة كالقتل.

الفصل السابع : الخدمات في المرحلة المتوسطة والثانوية ودور معلم التعليم العام

مقـدمة:

من المنطق أن يأتي الحديث عن التعرف على صعوبات التعلم والتقييم في المرحلة المتوسطة والثانوية قبل الحديث عن الخدمات، ولكن يكتفى بما ورد عن ذلك في المرحلة الابتدائية حيث إن الأساليب والإجراءات لا تختلف باختلاف المراحل الدراسية، وكذلك دور معلم التعليم العام في التعرف والتقييم وإعداد البرامج التربوية الفردية.

وقد خُصّت مراحل التعليم بعد الابتدائي بفصول تتحدث عن الخصائص والخدمات لأن المرحلة المتوسطة والثانوية فترة صعبة على وجه العموم، وتزداد تلك الصعوبة مع وجود صعوبات تعلم تفرض على الفرد الخصائص آنفة الذكر، فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية يعيش طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية صراعًا في مواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية والعاطفية، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب بالإضافة إلى الاحتياجات الأكاديمية. وهذا يتطلب توسيع نطاق الخدمات، فلم تعد المهارات الأكاديمية الأساسية هي محور التدخل، بل لا بد من تدريب الطلاب على الكثير من الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل وما بعدها أكاديميًا وفي حياتهم اليومية والمهنية، فمن أهم ما يجب أن تتضمنه الخدمات ما يلي:

✦ أولًا: الخدمات ذات العلاقة:

يلزم في هذه المرحلة تقديم الخدمات الأخرى ذات العلاقة مثل: الإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية، والتقنية المساعدة. فالطلاب في سن المراهقة أكثر حاجة من ذي قبل إلى الخدمات النفسية نظرًا لتعرضهم للضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، وربما الخوف من الفشل. كما أنهم في حاجة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي. وأكد الباحثون على أهمية برامج التعرف والتدخل المبكرين للاهتمام بصحة التلاميذ النفسية المتعلقة بالقلق والاكتئاب تفاديًا للأضرار التي قد تنجم عن عدم الاهتمام بهذه الجوانب من حياة التلاميذ.

دور معلم التعليم العام:

يساهم معلم التعليم العام من خلال العمل مع المتخصصين في الخدمات غير الأكاديمية، والتشاور معهم حول ما يجب عمله في فصول التعليم العام لتعزيز الخدمات التي يقدمها المتخصصون الآخرون لتلبية احتياجات كل تلميذ لديه صعوبات تعلم، وفي العادة أن الاختصاصي النفسي والاجتماعي وغيرهم يقدمون توصيات مكتوبة تعين المعلم على ما يجب عمله في الفصل.

ومن أهم تلك الخدمات ما يلي:

١. تنمية الذات:

إن من بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات من يحتاج إلى التدريب على الإيمان بقدراتهم الذاتية وربط النجاح أو عدمه بتلك القدرات والسلوك الذاتي، كأداء الواجبات والاستعداد للتقييم وغيرها من عوامل

النجاح، أو مسببات الفشل. فيوصي العلماء بتدريب التلاميذ على النظر إلى أنفسهم كمرجع للفشل أو النجاح، بدلاً من نظرتهم إلى العوامل الخارجية كالمعلم أو المنهج أو الاختبارات كسبب أساسي لذلك، وهنا يتحمل التلميذ مسؤولية ما يترتب على جهوده فيكون أكثر فاعلية في توظيف قدراته في التعلم.

دور معلم التعليم العام:

يتأثر إيمان التلاميذ بقدراتهم بناء على ردود فعل المعلمين تجاه أدائهم وسلوكهم، فعلى المعلم أن:

- يجعل هدفه رفع معنويات الطلاب وغرس الثقة لديهم بأنفسهم.
- يتجنب ردود الفعل التي تؤثر سلبًا على نفسيات الطلاب.
- يبين للطلاب العلاقة بين النجاح والفشل وبين وسلوك الطلاب كدور الجهد الذي يبذله التلميذ في جودة الأداء، ودور استخدام استراتيجيات التعلم الفاعلة في الوصول إلى الهدف.
- يبين للطلاب جوانب القوة لدى كل منهم، وأنه استطاع عمل كذا وكذا (أمثلة واقعية من حياة الطالب).

٢. الوعي بالذات:

يتضمن الوعي بالذات الوعي بالمشاعر والرأي والقيمة، والوعي بطبيعة بصعوبات التعلم لدى الفرد وكيف تؤثر على الحياة كالتعليم، والحياة الاجتماعية والنفسية، ومعرفة جوانب القوة والضعف الذاتية. وتؤكد الدراسات على أن الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى تدريب على مهارات إبراز الاحتياجات والمطالبة بالحقوق، ولكن الوعي بالذات يعتبر الخطوة الأولى في ذلك.

دور معلم التعليم العام:

عندما يكون معلم التعليم العام واعيًا بصعوبات التعلم لدى الطلاب فإنه سيكون عونًا لهم على معرفة سبب الإخفاقات التي قد تواجههم ولكن لا يعرفون أسبابها، فالمعلم الواعي يكون مصدرًا للطلاب في الوعي بالذات والمشاعر والقدرات. فيمكنه عمل التالي:

- يهيئ البيئة التي تسمح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم دون الخوف من النقد غير البناء سواء من المعلم أو من زملائهم.
- يعمل أنشطة في الفصل يتحدث فيها الطلاب عن جوانب القوة والضعف لديهم، ويكتبونها في قائمة.
- يتحدث مع كل طالب عن بجوانب القوة لديه، وأن لديه جوانب أخرى تؤثر على تعلمه وبإمكان المعلم مساعدته بتدريبه على كيفية التعلم الفاعل.
- يسمح للطلاب بالتعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية بحرية تامة.
- مشاركة نتائج النشاط مع معلم صعوبات التعلم إن وجد في المدرسة للتشاور فيما يفيد الطالب.

٣. إدارة العواطف والمشاعر:

توصي البحوث بأن يتضمن برنامج التدخل استراتيجيات لتنمية إدارة العواطف عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، نظرًا لتعرضهم لاضطرابات الصحة النفسية، وخاصة عندما تكون صعوبات التعلم شديدة، حيث تشير الإحصاءات إلى أن حوالي ٣٦ % من بين هؤلاء التلاميذ من الأطفال والمراهقين تظهر لديهم هذه المشكلات مقارنة ب ٨% من زملائهم العاديين.

دور معلم التعليم العام:

يساهم معلم التعليم العام في التقليل من الاضطرابات النفسية بين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بعمل التالي:

- تهيئة بيئة تعليمية يسودها الاحترام بين الجميع، والقدرة على التعبير عن المشاعر دون خوف.
- اعطاء الطلاب أنشطة يعبرون من خلالها عن الأشياء التي تسبب لهم القلق أو الضغوط النفسية.
- تشجيع كل طالب على وضع قائمة بالأشياء التي تسبب له القلق أو الغضب.
- تشجيع كل طالب على وضع قائمة بالمشاعر التي يستطيع التحكم فيها، وما يحتاج فيه إلى مساعدة.
- تدريب الطلاب على ملاحظة مؤشرات الضغوط النفسية والقلق مثل: جفاف الفم وآلام المعدة.
- تشجيع الطلاب على وضع قائمة بالأشياء التي يفعلونها لتساعدهم عادة في التغلب على الضغوط.
- تدريب الطلاب على تقييم المشكلة لمعرفة حجمها الفعلي، وكيف أن الطالب يمكن أن يكبّر مشكلة هي في الأصل صغيرة.
- إشعار الاختصاصي النفسي بالاضطرابات التي قد يلاحظها على الطلاب، والتشاور معه حول المزيد من الحلول الممكنة، وتنفيذ التوصيات التي اتفقا عليها، وملاحظة تأثير التدخل على الطلاب.

٤. تنمية مفهوم الذات:

تؤكد الدراسات على أهمية العناية بمفهوم الذات عند تقديم الخدمات التربوية، فمفهوم الذات الأكاديمي أكثر مجالات مفهوم الذات تأثرًا بالتدخل مقارنة بمفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات العام، فعلى المعلمين والعاملين مع الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم أن يتعلموا استراتيجيات تساعدهم على وقايتهم من تدني مفهوم الذات، كالاستراتيجيات التي تساعد الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على الإحساس بالنجاح في حياتهم، فللمعلمين أثر كبير في مساعدة هؤلاء الطلاب على تكوين مفهوم ذات إيجابي بتقديم التغذية الراجعة الإيجابية.

دور معلم التعليم العام:

للمعلم دور كبير في التأثير على مفهوم الذات لدى الطلاب وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي، فعلى المعلم عمل التالي:

- تجنب العبارات الشفوية والمكتوبة التي تؤثر سلبًا على مفهوم الذات لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.
- إبراز جوانب القوة لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم حتى يرونها فقد لا يكون لديهم الوعي بها.
- تشجيع الطلاب على قبول ذواتهم، وعدم المقارنة بالآخرين.
- توفير مواقف نجاح، يستطيع من لديه صعوبات تعلم القيام بها بجدارة.
- تشجيع من لديهم صعوبات تعلم على مساعدة من هو أقل منهم قدرة في شيء معين.

التشاور مع معلم صعوبات التعلم أو الاختصاصي النفسي حول المزيد من الاستراتيجيات التي تعزز لدى الطلاب المفهوم الإيجابي عن ذواتهم رغم الإخفاقات التي تواجههم أثناء التعلم.

٥. تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل:

تبين من خصائص الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ضعف المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل عند عدد منهم، ونظرًا لأهمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل للتفاعل الإيجابي والبناء مع الآخرين وما يعود به عليهم من الرضا الذاتي، والقدرة على تكوين صداقات مع زملائهم والمحافظة عليها أصبح من الضروري تنمية تلك المهارات لديهم، فمهارات التواصل والمهارات الاجتماعية نسيج يقوم بعضه على بعض.

دور معلم التعليم العام:

يمكن لمعلم التعليم العام عمل ما يلي:

- نمذجة المهارات الاجتماعية في سلوكه، فهو النموذج الأول للطلاب في المدرسة.
- إعطاء الطلاب أنشطة يناقشون فيها المهارات الاجتماعية الفاعلة ويضعونها في قائمة.
- تشجيع الطلاب على ممارسة المهارات الاجتماعية الفاعلة داخل الفصول وخارجها.
- تدريب الطلاب على تقديم النقد بأدب واحترام وبهدف بناء.
- تدريب الطلاب على تقبل النقد واعتباره تغذية راجعة تفيد في تحسين السلوك.
- تدريب الطلاب على مهارات التواصل كالاستماع وأخذ الدور في الحديث، وعدم مقاطعة كلام الآخرين، واختيار العبارات التي تقرب إلى الآخرين، واحترام الآراء المخالفة، والنظر إلى المتحدث.
- إعداد وتقديم أي أنشطة أخرى تفيد في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل.

٦. الإرشاد المهني والأهداف المستقبلية:

يعتبر الإرشاد المهني في المرحلة الثانوية أمرًا ضروريًا، حيث على المرشدين التعرف على قدرات كل تلميذ لتوجيهه لما يناسبه بعد التخرج من الثانوية العامة. فرغم أن طلاب المرحلة الثانوية قد يتوجهون إلى الدراسة الجامعية، فقد يرغب عدد منهم التوجه إلى العمل. وهنا تأتي أهمية التعرف على ميول ورغبات الطلاب ومناقشة ذلك معهم بواقعية ووضوح، وبيان الخيارات التي أمامهم ومتطلبات كل خيار سواء كان التعليم العالي أو العمل.

دور معلم التعليم العام:

بحكم النقاش الذي يجري عادة بين طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم للتعرف على ميولهم ورغباتهم يمكن لمعلم التعليم العام عمل التالي:

- المساهمة في جمع المعلومات حول التطلعات المهنية للطلاب.
- المشاركة في التعرف على قدرات الطلاب ورغباتهم وميولهم.
- القيام بدوره ضمن فريق الخدمات الانتقالية (في الفصل ٨)، في تنفيذ ما يخص التوعية المهنية والتأهيل المهني.

٧. التقنية:

لقد كثرت البرامج المتخصصة في السنوات القليلة الماضية مثل برامج قراءة النصوص، وتصحيح الأخطاء

الكتابية، وإيجاد مرادفات الكلمات، والعرض (بوربونت)، وغيرها من البرامج وأدوات التعليم التي تسهل على الطلاب التعلم وتحسن مستوى الرضا لديهم. ولكن الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى خدمات تدريب على كيفية الاستفادة من هذا التقدم في التقنية.

دور معلم التعليم العام:

يساهم معلم التعليم العام بعمل ما يلي:

- الإلمام بتطبيقات التقنية في التعليم، وأن يكون عارفًا بأنواع أدوات التعليم.
- توظيف التقنية في تعليم جميع طلاب الفصل.
- تعزيز الاستفادة من البرامج التقنية التي تساعد من لديهم صعوبات تعلم على تخطي الكثير من المشكلات التي تواجههم في القراءة والكتابة والرياضيات، ودراسة المواد العلمية والأدبية.

٨. الخدمات الانتقالية:

وهي مجموعة من الخدمات المنسقة التي تسهل انتقال التلاميذ من المدرسة إلى ما بعدها من نشاطات كالتعليم فوق الثانوي، أو التدريب المهني، أو العمل، أو العيش باستقلالية، والمشاركة في المجتمع. وهي جزء أساسي من برنامج الطالب التربوي الفردي عندما يبلغ السادسة عشرة من العمر، أو قبل ذلك إذا لزم الأمر، وليست خطة منفصلة.

ويتضمن التخطيط أخذ رغبات الطلاب وميولهم، وجوانب القوة لديهم بعين الاعتبار. إن التخطيط للخدمات الانتقالية يتطلب التفاعل بين المعلمين والطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وأولياء أمورهم، ويتضمن ذلك تدريبهم على التعرف على حقوقهم واحتياجاتهم والمطالبة بتلبيتها، وكيفية تحديد الأهداف المستقبلية والسعي بتصميم لتحقيقها.

وفي العادة أن برامج الخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية تشمل التدريس لمن يحتاج إلى تدريس معين يسهل عليه الانتقال، وخبرات مجتمعية من خلال الزيارات الميدانية، والتطوع في الخدمات المجتمعية، وملازمة موظف ما للتعلم منه، وأهداف تتعلق بالعمل أو العيش بعد الثانوية. ويؤكد العلماء على أهمية التخطيط الدقيق المبني على تقييم شامل لخصائص واحتياجات ورغبات طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم، الراغبين في مواصلة تعليمهم بالجامعات، لأن الانتقال إلى الكليات يمثل مرحلة حماس وتلهف، وفي نفس الوقت قد تسبب ضغوطًا كبيرة، وخاصة لمن يواجه مشكلات اجتماعية وأكاديمية.

دور معلم التعليم العام:

يساهم معلم التعليم العام في الخدمات الانتقالية من خلال التالي:

- تزويد فريق البرامج التربوية الفردية بالمعلومات عن رغبات الطلاب وميولهم التي يعرفها عنهم.
- تزويد فريق البرامج بجوانب القوة لدى الطلاب التي يلاحظها عليهم.
- المشاركة في تنفيذ برامج الخدمات الانتقالية من تدريس وتدريب وتوعية.

✦ ثانيًا: استراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي:

إن تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على المهارات الأكاديمية لا يكفي لتحقيق الأهداف المطلوبة بفاعلية وكفاءة، بل يلزم تدريب التلاميذ على استراتيجيات تمكنهم من تفادي الفشل الأكاديمي والاستفادة من الوقت بكفاءة عالية. ولأهمية تلك الاستراتيجيات فإن هناك مواقع متخصصة فيها، فقد أخذت الاستراتيجيات

التالية من أحد تلك المواقع (http://www.interventioncentral.org/sites/default/files/pdfs/pdfs__tools/Wright__2012__Academic__Survival__Skills__Checklist__Maker__Manual.pdf). ويمكن اجمال تلك الاستراتيجيات فيما يلي:

١: استراتيجيات أداء الواجبات:

- تدوين الواجبات: تأكد من أنك قد دونت الواجبات المطلوبة بدقة وشمولية، وربما تتأكد من المعلم بأنك قد دونت جميع الواجبات قبل أن تغادر المدرسة.
- حصر جميع ما تحتاجه لأداء الواجب: ضع قائمة بكل ما تحتاجه لأداء الواجبات، وتأكد من أن جميع تلك الأدوات والمواد في حوزتك قبل مغادرة المدرسة، وكذلك متوفرة لديك في البيت قبل البدء في أداء الواجبات.
- استغلال وقت الفراغ في المدرسة: قد يتوفر لديك وقت في المدرسة فاستفد من ذلك الوقت في البدء في أداء الواجبات. وإن اكتشفت أن هناك شيئًا لم تفهمه أو ناقص فراجع المعلم للاستيضاح.
- تهيئة مكان لأداء الواجبات: جهز مكان أداء الواجبات ورتبه سواء كان مؤقتًا أو دائمًا. وتأكد من أنه هادئ وإضاءته مناسبة لك.
- وضع جدول لأداء الواجبات: ضع وقتًا معروفًا لأداء الواجبات، وحاول أن يكون في الوقت التي تكون فيه طاقتك في ذروتها، وفي وقت تكون فيه المشتتات قليلة، وتتوفر فيه الأدوات والأجهزة التي يستخدمها أكثر من واحد في البيت كالحاسب.
- وضع خطة لأداء الواجبات: ضع قائمة بجميع واجباتك اليومية ووزع الوقت عليها. ويفضل البدء بالواجبات الصعبة أولًا، وتابع الإنجاز بشطب كل ما أنجزته من القائمة.
- تجنُّب التسويف: لا تسوف في أداء الواجبات الطويلة خاصة، فلا تتأخر في البدء في الواجبات التي تستغرق وقتًا طويلًا كالبحوث. وقسِّم المهام الطويلة إلى مهام فرعية قصيرة، وضع تاريخًا لإنهاء الواجبات.
- الاستفادة من تعليمات المعلم: تأكد من أنك تقرأ وتفهم التعليمات التي يوزعها المعلم مع بداية الفصل الدراسي، أو أي معلومات أعطاها لك بعد ذلك فيما يخص متطلبات المادة والواجبات، ووصف المطلوب عمله وتواريخ التسليم. وراجع المعلم فيما يغمض عليك أو يلتبس قبل البدء في العمل.
- تدوين أسباب عدم أدائك الواجب: أكتب أسباب عدم قدرتك على أداء الواجب كعدم فهم المادة العلمية أو عدم فهم المطلوب، وناقش ذلك مع المعلم ليساعدك بتوضيح ما قد يلتبس عليك.
- التأكد من جودة العمل: تأكد من جودة عملك قبل تسليمه، فبجانب صحة الكتابة، تأكد من أنه مطابق للمواصفات المطلوبة، أو معايير الأداء التي ذكرها المعلم في تعليمات المادة أو في وصف متطلبات المقرر.

٢: استراتيجيات تدوين الملاحظات:

- اختيار مكان الجلوس: اختر أفضل مكان في الفصل يمكِّنك من تدوين الملاحظات، فاجلس في مكان تستطيع منه سماع المعلم بوضوح ورؤية المكتوب سواء كان عرْضًا أو كتابة على لوحة الكتابة، مع مراعاة قلة المشتتات.
- تنظيم كتابة الملاحظات: ضع نظامًا يناسبك في تدوين الملاحظات، فقد تستخدم معينات بصرية، أو ترقم الملاحظات أو تستخدم اللون لإبراز المعلومات المهمة.

- ملاحظة المعينات التي يستخدمها المعلم: قد يستخدم المعلم نظامًا يعين على إبراز المعلومات المهمة ويميزها عن غيرها فلاحظ ذلك.
- الدقة في الملاحظات: قد تستخدم علامات التنصيص « .....» إذا أردت أن تتذكر ما قاله المعلم، وإذا استخدمت الاختصارات لتوفير الوقت مثل (ص ت) عن «صعوبات التعلم»، فاثبت على نمط واحد.
- اختصار الملاحظات: يجب أن تكون الملاحظات مختصرة ومحددة، فهي تستخدم بدلًا من الجمل الطويلة.
- عنونة الملاحظات: دون المعلومات التي تساعد على تذكر المعلومات مثل: التاريخ، واسم المعلم، والحصة، وموضوع الدرس، وأرقام الصفحات.
- التأكد من المحتوى: راجع ملاحظاتك للتأكد من المحتوى، واترك فراغات بين الملاحظات، وراجع ما دونته بعد الدرس مباشرة أو بوقت قصير وأضف ما قد تتذكره من معلومات أخرى إلى ملاحظاتك.
- إضافة المعلومات المفقودة: قد لا تتمكن من كتابة كل ما يقال في الصف فضع لك استراتيجية تساعدك على استدراك ما فات كأن تتفق مع زميل على مراجعة ملاحظاتكم بعد كل درس وتدوين ما فات.
- عدم الاكتفاء بما يوزع في الفصل: قد يوزع المعلم مختصرًا للدرس فلا تكتفي بذلك، بل احرص على تدون الملاحظات أثناء الشرح إضافة إلى ما قد يقدمه المعلم.

٣: استراتيجيات التنظيم:

- تخصيص مكان منظم: خصص مكان للعمل يكون منظمًا بحيث يكون فيه مكان لكل ما تحتاجه، ويمكنك الوصول إلى كل ما فيه بسهولة وسرعة، وتأكد من أنك تعيد ترتيب أشيائك بعد كل عمل.
- ترتيب الأعمال الورقية: ضع ملفًا لكل مرحلة عمل بحيث يكون هناك ملف للأعمال المنجزة، وآخر لما هو تحت العمل، وثالث للمؤجل، مع وضع ملف لكل مادة. وتخلص من الأوراق التي لم تعد في حاجة إلى حفظها.
- وضع قائمة بالواجبات: ضع قائمة بجميع واجباتك وأعمالك، وحدد أوقاتًا معينة لإنجازها، وتأكد من أنها ضمن جدولك العام (انظر استراتيجيات إدارة الوقت المذكورة أدناه).
- جدولة التنظيف وإعادة الترتيب: ضع جدولًا أسبوعيًا لتنظيف الحقائب وغيرها لأن الأوراق تتراكم بسرعة، وتخلص من الأشياء التي لم يعد لحفظها أهمية، وضع الأشياء الأخرى في أماكنها المناسبة.
- وضع حاويات للأدوات: ضع الأدوات كالأقلام وغيرها في حاويات، فلا تتركها متناثرة في مكان العمل، وأعد ترتيبها باستمرار.
- وضع روتين (عادة ثابتة) للمهام التي تتكرر: سر وفق روتين واضح، فاجعل لمهامك اليومية مثل الاستعداد للمدرسة قبل النوم، وأداء الواجبات جدولًا يوميًا، وتابع مدى التزامك بالروتين.
- تدوين نتائج الاجتماعات: اكتب نتائج اجتماعك مع المعلمين أو مجموعات العمل، فهذه الاجتماعات تنتهي عادة بالتزامك بإنجاز عمل معين فدونه حتى لا تنساه.
- استخدام ما يذكّر بالمهام: استخدم برامج الهاتف الذكي مثلًا لتذكيرك بالمواعيد المهمة كأداء الواجبات وتسليم المهام والبحوث.

٤: استراتيجيات إدارة الوقت:

- وضع جدول عام: ضع جدولًا للأسبوع ثم جدولًا للحصص الدراسية وفترات المذاكرة، وضع ضمن الجدول العام جدولًا للأنشطة غير المدرسية كالمواصلات والنوم والأكل والصلوات، والتواصل الاجتماعي....الخ، ولا تنس أن تضع جدولًا للترويح. وبعد ذلك ضع جدولًا لمهامك المدرسية كالواجبات والاستذكار، ووقتًا مفتوحًا في الجدول العام لما قد يطرأ سواء كان دراسيًا أو غير دراسي.
- وضع تقويم يومي: تابع جدولك اليومي ومتغيراته، مبتدئًا من الجدول العام ثم كل جدول يومي بعد ذلك.
- وضع جدول للاطلاع والمذاكرة: ضع في جدولك وقتًا لقراءة المواد الصعبة قبل الدرس ثم لمراجعتها بعد الدرس، ووضح هذه الأوقات في جدولك العام.
- البدء بأهداف المخرجات: عند إعداد الجدول الأسبوعي أو اليومي ضع قائمة بالأهداف التي يجب أن تتحقق بنهاية تلك الفترة. وتأكد من أنك قد تركت وقتًا كافيًا للأنشطة اللازمة لتحقيق ذلك الهدف أو تلك الأهداف.
- الكفاءة في استغلال أي فراغ يطرأ: أحسن الاستفادة من أي وقت فراغ يمكن أن يطرأ على الجدول، وابدأ في مهامك الأساسية كالمراجعة والمذاكرة وأداء الواجبات.
- مضاعفة الوقت للمهم: ضاعف الوقت في جدولك للمهام الأكاديمية المهمة، وذلك بتحديد الوقت الذي تعتقد أنه كاف لإنجازها ثم مضاعفته.
- الاهتمام بإدارة الوقت: تأمل في جدولك بنهاية الأسبوع، وراجع جهودك التي تبذلها في إدارة الوقت، ودون ملاحظاتك عن كل ما قد يحتاج إلى تحسين. وتمعن في مدى التزامك بجداولك وما إذا كان هناك أنشطة مهمة تحتاج إلى إضافتها إلى جدولك الأسبوعي والجداول اليومية.

إن إدارة الوقت تشمل الاستراتيجيات التي تضمن استخدام الوقت بفاعلية وكفاءة لإنجاز الأعمال الأكاديمية، وفي نفس الوقت إبقاء وقت كافٍ للأنشطة المهمة الأخرى.

٥: استراتيجيات الاستذكار:

- وضّع جدول للمذاكرة: ضع جدولًا يوميًا للمذاكرة مع إعطاء وقت كافٍ واحتياطي لمراجعة محتوى المادة العلمية والمعلومات ذات العلاقة.
- الابتعاد عن المشتتات: ابتعد عن المشتتات أثناء المذاكرة كالهاتف والتلفاز والانترنت، أو أي شيء يمكن أن يصرفك عن مهمتك الأساسية وهي الاستذكار.
- تنظيم وترتيب مكان المذاكرة: جهز جميع ما تحتاجه للمذاكرة قبل البدء فيها، ورتب تلك الأشياء بحيث تصل إليها بسهولة.
- وضّع أهداف المذاكرة: حدد هدفًا أو أهدافًا للمذاكرة قبل البدء فيها، فكن على وعي بغرضك من المذاكرة، فهل أنت تذاكر للاختبار أو تبحث عن معلومات معينة....الخ.
- وضع قائمة بما ستذاكر: أكتب ما ستذاكره في فترة معينة على شكل قائمة، فما المعلومات التي ستبحث عنها؟ أو الواجب الذي ستؤديه؟، وكم الوقت الذي يخصص لذلك؟، وخاصة عندما تذاكر أكثر من موضوع في فترة استذكار واحدة.
- البدء بالأصعب أولًا: ابدأ بتحقيق أصعب الأهداف، فذ اكر المادة العلمية التي وضعت هدفها ضمن أصعب الأهداف.

- التنويع في أنشطة المذاكرة: تنقَّل في المذاكرة بين الأنشطة كالقراءة تارة والكتابة أخرى في الفترة الواحدة حتى لا تمل وتفقد الرغبة في العمل.
- تقسيم المهام الكبيرة إلى وحدات: قسم المهام الكبيرة إلى وحدات صغيرة، وخذ فترة راحة بين الوحدات.
- تدريس المهام الصعبة: عندما تكون المهمة صعبة حاول أن تشرحها لشخص آخر أو لنفسك إذا لم تشرح لأحد.
- إبراز المعلومات المهمة: استخدم الألوان أو اللاصقات لإبراز المعلومات المهمة، أو التي قد تكون موضع أسئلة، أو الأسئلة التي قد تخطر عليك، أو المصطلحات والمفردات والمعلومات التي قد تلتبس عليك لتراجعها مع زميل أو معلم.
- طلب المساعدة: لا تتردد في طلب المساعدة من المعلم أو زميل، أو أي شخص آخر عندما تحتاج ذلك لإيضاح ما لم تفهمه.
- تجنُّب تزاحم أوقات المذاكرة: تجنب المذاكرة الطويلة عند الاختبارات وابتعد عن السهر، ويمكنك ذلك بتوزيع أوقات المذاكرة على عدة أيام وعلى فترات في كل يوم، وضع حدًا أعلى لكل فترة مذاكرة كساعة مثلًا.

٦: استراتيجيات أخذ الاختبارات:

مع أهمية المذاكرة وأداء الواجبات فإن ذلك لا يكفي لتحقيق نتائج قيّمة في اختباراتك ما لم تجيد كيفية أخذ الاختبارات، فالاستراتيجيات التالية تساعدك على ذلك، وتنقسم إلى عامة وخاصة:

١- الاستراتيجيات العامة:

- احضر معك قلمين على الأقل، وإن كان الاختبار بقلم الرصاص فأحضر مساحة جيدة المسح، وتأكد من أن الآلة الحاسبة مشحونة إذا كان الاختبار يتطلب آله حاسبة.
- استخدم مؤقت، أو أحضر ساعة فيها مؤقت حتى تنظم وقت الاختبار.
- الق نظرة عامة على الاختبار فور استلامه حتى تستطيع توزيع الوقت عليه.
- كن متفائلًا طوال فترة الاختبار، وحاول ألّا تتوتر، وإن شعرت بالقلق فخذ نفسًا عميقًا عدة مرات ليزول عنك التوتر.
- لا تنظر إلى إجابات أو أوراق الآخرين، فقد يوقعك ذلك في مشكلتين، حيث قد تتهم بمحاولة الغش، كما قد تشك في إجاباتك.
- أجب على الأسئلة السهلة أولًا، ولا تبق مدة طويلة على سؤال واحد تحاول أن تتذكر إجابته خاصة إذا كان الوقت عاملًا أساسيًا لتغطية بقية الأسئلة.
- أجب على الأسئلة ذات الدرجات الأكثر أولًا.
- لا تستعجل في الانتهاء من الاختبار، بل اعط الاختبار حقه من الوقت واقرأ السؤال كاملًا وانتبه لتفاصيله، وسر وفق قدراتك.
- استفسر من المعلم عن المقصود من السؤال إذا غمض عليك ذلك.
- تحر الوضوح في الكتابة، فإن لم يستطع المصحح قراءة إجابتك ففي الغالب أن يعتبرها خاطئة.
- اقرأ السؤال كاملًا، فلا تخمن المقصود من السؤال.
- تخط السؤال الذي لا تعرف إجابته لتعود إليه فيما بعد، فربما يكون هناك معلومات في الأسئلة الأخرى تساعدك على الإجابة على ذلك السؤال.
- لا تعبأ بمن ينتهي من الاختبار قبلك، بل ركز على الاختبار الذي بين لديك.

- راجع الاختبار بعدما تنتهي إذا تبقى من الوقت ما يسمح بذلك، وتأكد من أنك قد أجبت على جميع الأسئلة، واعلم أن الإجابة الأولى على السؤال تكون في الغالب هي الصحيحة فلا تغير الإجابة إلا إذا كنت قد فهمت السؤال خطأ، واحذر من الأخطاء التي تنم عن عدم المبالاة، فدقق كتابتك وصحح أخطاء الكتابة.
- تأكد من أنك قد كتبك اسمك كاملًا على ورقة الإجابة.

٢- الاستراتيجيات الخاصة:

أ. الإجابة على أسئلة الاختيارات المتعددة:

- اقرأ السؤال قبل النظر إلى الإجابات.
- حضر الجواب في فكرك قبل النظر إلى الخيارات.
- اقرأ جميع الخيارات قبل أن تختار إجابتك.
- استبعد الإجابات التي تعرف أنها غير صحيحة.
- إذا اضطررت إلى التخمين فخمن بتوخ علمي واختر الإجابة الأرجح.
- لا تكثر من تغيير الإجابات، ففي العادة أن اختيارك الأول هو الصحيح، ولكن غيّر إجابتك فقط عندما تخطيء في فهم السؤال.
- في حالة الخيارات التي من ضمنها « جميع ما سبق صحيح»، أو «جميع الإجابات السابقة غير صحيحة» لا تختر أيًا من هتين الفقرتين إذا كنت متأكدًا من أن أحد الخيارات الأخرى غير ما تضمنته الفقرة هذه صحيح.
- إذا رأيت أن إجابتين على الأقل صحيحتان في حالة الخيارات التي من ضمنها « جميع ما سبق صحيح» فاختر فقرة «جميع ما سبق صحيح»، فالمحتمل أن ذلك صحيح.
- الخيارات ذات العبارات الإيجابية أقرب إلى الصواب من ذات العبارات السلبية.
- في العادة أن الإجابة الصحيحة هي الفقرة التي تحمل معلومات أكثر.

ب. الإجابة على أسئلة الصح والخطأ:

- في العادة أن الإجابات الصحيحة أكثر من الخاطئة في معظم الاختبارات.
- إذا لم تعرف الإجابة وليس هناك عقوبة على الاختيار الخاطئ فخمن الإجابة فأمامك فرصة ٥٠% أن اختيارك سيكون صائبًا.
- اقرأ كل عبارة بعناية، وانتبه للكلمات أو الأوصاف مثل «دائما» و«جميع أو كل» أو «البتة»
- إن الأوصاف مثل «دائما» و «جميع أو كل» أو «البتة» تنم عادة عن عبارات غير صحيحة. فالخيار الصحيح هو أن العبارة «خطأ».
- إن الأوصاف مثل «في العادة» و «بعض الأحيان» و «عمومًا» تنم عن صحة العبارة. فالخيار الأمثل أن العبارة صحيحيه.
- إذا كان جزء من العبارة غير صحيح فإن العبارة برمتها غير صحيحة ولو كان جزء منها صحيحًا.

ج. الإجابة على الأسئلة قصيرة الإجابة:

- ذاكر مستخدمًا بطاقات تكتب عليها المصطلحات المهمة والتواريخ والمفاهيم والتعريفات، والشرح اللازم، وربما تكتب المصطلحات على وجه والشرح على الوجه الآخر للبطاقة.
- حاول أن تتوقع الأسئلة التي يمكن أن تأتي في الاختبار، وفي العادة أنها تكون مما يركز عليه المعلم أثناء الدرس.

- لا تترك أي سؤال بدون إجابة، فحاول أن تكتب حتى ولو لم تعرف الإجابة بدقة، ففي العادة أن المصحح يعطي جزءًا من الدرجة.
- تخط السؤال الذي لا تعرف إجابته وعُد إليه بعد الانتهاء من الأسئلة الأخرى، فربما تتذكر الإجابة أو يرد في الإجابات الأخرى ما يعطيك بعض المؤشرات على إجابة السؤال الذي تخطيته.
- إذا رأيت أن هناك إجابتين محتملتين للسؤال فاسأل المعلم للإيضاح أو ما يمكن عمله.
- اقرأ السؤال بعناية، حتى تجيب على كل ما هو مطلوب، فقد يحتوي بعض الأسئلة على أكثر من جزء.

د. الإجابة على الأسئلة طويلة الإجابة:

- اقرأ التعليمات وتأكد من عدد الأسئلة التي يجب أن تجيب عليها، فقد يكون المطلوب الإجابة على عدد من الأسئلة وليس جميعها.
- تأكد من أنك تعرف المطلوب في كل سؤال، وإلا فسأل المعلم للإيضاح.
- وزع الوقت على جميع الأسئلة، فلا تقض وقتًا طويلًا على سؤال واحد على حساب بقية الأسئلة، فإذا كان لديك ساعة للإجابة على ٣ أسئلة فلا تقض أكثر من ٢٠ دقيقة على كل سؤال، ثم عد وأكمل الإجابة الناقصة إذا توفر معك وقت لذلك.
- ضع خطوطًا عريضة (خطة للكتابة) قبل البدء في الإجابة، فهذا يسهل عليك الكتابة، وفي حالة خروج الوقت قبل الانتهاء من الإجابة فقد يعطيك بعض المعلمين جزءًا من الدرجة على الفكرة التي وردت في الخطوط العريضة حتى ولو لم تتمكن من كتابتها.
- تأكد من أن تجيب إجابة ضافية، فكلما كثرت التفاصيل كان أفضل للدرجة التي تعطى على الإجابة.
- إذا كان السؤال يطلب حقائق علمية فلا تعطي رأيك في الموضوع.
- كن منظمًا بقدر المستطاع، فالورقة المنظمة تحصل على درجات أفضل عادة.
- اختصر المقدمات والخواتيم عند الإجابة على كل سؤال.
- ركز على فكرة واحدة في كل فقرة.
- إذا لم تكن متأكدًا من تاريخ أو رقم معين فقرب ذلك.
- إذا أخطأت في إجابة ما فضع خطًا عليها ولا تمسحها.
- إذا بقي لديك وقت بعد الانتهاء من الإجابة فراجع وصحح الأخطاء.

٧: استراتيجيات الإدارة الذاتية:

لايمكن لاستراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي أن تتم بنجاح ما لم تتوفر الإدارة الذاتية لدى الطالب الإدارة الذاتية مفهوم عام يشمل عددًا من العناصر المهمة والتي تأتي متكاملة، فالإدارة الذاتية تعني القدرة على التحكم في الذات، وإدارة الضغوط، وتهذيب الذات وتطويعها، وغرس الدافعية الذاتية، ورسم الأهداف، والتنظيم. أي أن الطالب يتحمل مسؤوليته بنفسه بدلًا من أن يلقيها على الآخرين. ومن أهم مهارات إدارة الذات ما يلي:

- الوعي بالذات: قيِّم ذاتك، وتعرف على جوانب القوة والضعف لديك، وتأمل في نفسك من الداخل وتعرف على حقيقتك ومشاعرك ورغباتك وطموحاتك، فالوعي بالذات وتقييمها من أهم عوامل النجاح.
- التحكم في الذات: تحكم في مشاعرك، وسلوكك، فتعود على كبح الاستجابات السلبية لما

يثيرك، وتعود على عدم انتظار النتائج الفورية لعملك؟ فاصبر وانتظر ولا تقلق وتتذمر.

- إدارة الضغوط: كن واعيًا بالضغوط التي تعيشها كالغضب والإحباط والقلق، وتعرف على مصدرها، وأبحث في الحل بدلًا من أن تعيش حالة الضغوط نفسها. وربما تحتاج إلى أن تبتعد عن مواطن الضغوط ولو لوقت وجيز، كأن تمارس رياضة المشي، أو أي وسيلة أخرى تعطيك فرصة للتأمل والاسترخاء. ولا تحاول أن تتجنب مواقف الضغوط التي لا بد منها، بل واجهها واسع في حلها، واطلب المساعدة إن احتجت لذلك.
- تهذيب الذات: طوع نفسك وعودها على التحكم في الرغبات والمشاعر الاندفاعية، وركز على ما يجب عمله لتحقيق الأهداف التي ترسمها لنفسك، فالالتزام بمتطلبات تحقيق الأهداف أساس في النجاح، فلا تكن ضحية للسعي وراء الرضى الفوري أو العاجل.
- تنمية الدافعية الذاتية: الدافعية هي الوقود الذي يمكنك من الاستمرار في العمل، فكن إيجابيا ومتفائلا، فلن تستطيع تغيير الظروف لصالحك ولكنك تستطيع تغيير نفسك، فصاحب المشجعين وابتعد عن المثبطين، ولا تأجل العمل بل ابدأ فورًا، وتتبع إنجازاتك، وأطلع الآخرين عليها، وساعد من يحتاج إلى مساعدتك ليبدأ عمله.
- رسم الأهداف: ضع أهدافًا لنفسك قصيرة وطويلة المدى، فالأهداف أساسية في وضع خطة العمل وبدونها ليس لديك ما تعمل من أجله.

دور معلم التعليم العام:

في العادة أن معلم صعوبات التعلم والاختصاصي النفسي والاختصاصي الاجتماعي هم من يقيِّم احتياجات الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم فيما يخص استراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي ويدربهم عليها، ولكن معلم التعليم العام يقوم بالدور التالي:

- التعرف على سلوك التلاميذ الذي يؤشر إلى حاجتهم لتلك الاستراتيجيات.
- تعزيز ما يتم تدريبهم عليه أثناء تواجدهم في فصول التعليم العام.
- تدريب جميع الطلاب على هذه الاستراتيجيات فهي مفيدة للجميع.

✦ ثالثًا: دور معلم التعليم العام في التدريس:

لم تعد المهارات الأساسية هي محور التدريس في المرحلة المتوسطة والثانوية، فلم يعد الهدف من تدريس القراءة تدريب التلاميذ على القراءة السليمة أو بناء المفردات، بل أصبحت القراءة وسيلة أساسية لتعلّم جميع المواد الأكاديمية، لذا أصبح الفهم عند القراءة عنصرًا هامًا، وأصبح تدريب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على استراتيجيات الفهم والإدراك أمرًا ضروريًا.

فبجانب دور معلم التعليم العام في تحسين المنهج ليستطيع تلاميذ المرحلة الابتدائية السير فيه أصبح دمج استراتيجيات التعلم الفاعلة في المنهج من أهم ما يطور به معلم مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية لتمكين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم من فهم المواد العلمية والأدبية، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

أ. استراتيجيات القراءة لغرض الفهم:

فيما يلي عينة من الاستراتيجيات التي تثري المنهج ليسهل على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، فالاستراتيجيات في هذا المجال كثيرة جدًا ومتوفرة في الكتب المتخصصة، ولكن هذه العينة من الاستراتيجيات تعطي فكرة عن المقصود باستراتيجيات التعلم، وبإمكان معلم التعليم العام استخدام أي استراتيجية تتصف بخصائص الأمثلة التي سترد.

وبما أن الفهم المبني على القراءة يتأثر بما يأتي به القارئ إلى المادة المقروءة من خبرات وتجارب ومعلومات،

ويتأثر كذلك بسلوك القارئ أثناء القراءة، كوعيه بمدى فهمه ومراقبته للعمليات الفكرية التي يوظفها في الفهم، وبما يفعله بعد القراءة كتقييم مدى ما خرج به من القراءة، أصبح من المهم الاهتمام بهذه النواحي الثلاث للقراءة. وعليه يمكن تقسيم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات تسبق القراءة وتهيئ لها، واستراتيجيات تستخدم أثناء القراءة فتوجه انتباه القارئ وتحافظ عليه، وتساعده على تقييم مدى فهمه وهو يقرأ، واستراتيجيات توظف بعد القراءة، لتمكن التلاميذ من تقييم مدى فهمهم، وتساعدهم على تذكر المعلومات.

وقبل الشروع في وصف تلك الاستراتيجيات يجدر ذكر الاعتبارات والإرشادات التالية التي لها أثر إيجابي في تشجيع التلاميذ على القراءة بقصد وفاعلية

١. قبل القراءة:

يعمل المعلم على تنشيط الخلفية السابقة لدى التلاميذ فيما يتعلق بالموضوع الذي سيقرأون عنه، ويمكن ذلك عن طريق تشجيعهم على التفكير في العلاقة الممكنة بين الموضوع الجديد وما لديهم من معلومات قد قرأوها في موضوعات أخرى، أو ما لهم من خبرات حول موضوع الدرس. وإنْ لم يكن لدى التلاميذ خلفية حول الموضوع فيمكن بناء خلفية لديهم بعرض بعض الصور والأفلام والحديث عنها، أو بقراءة بعض القصص أو المقالات حول نفس الموضوع ومناقشتها معهم، كما يمكن تهيئة التلاميذ للموضوع بتشجيعهم على أن يتنبأوا بما يمكن أن يدور حوله الموضوع ثم يستعدون للتأكد من صحة تلك التنبؤات أثناء وبعد القراءة.

٢. أثناء القراءة:

يعمل المعلم على تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء القراءة، ومراقبة مدى الفهم أثناء القراءة، والتصرف بما يلائم في حالة ملاحظة أن الفهم لا يسير على الشكل المتوقع.

٣. بعد القراءة:

بعد الانتهاء من القراءة يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على مناقشة الموضوع، ومعرفة مدى الفهم، وصحة المعلومات الواردة وما إذا كانت واقعية أو خيالًا من تفكير الكاتب، كما يشجعهم على طرح الأسئلة التي يمكن الرجوع إلى قراءات أخرى للإجابة عليها. هذا ومن المفيد تعويد التلاميذ على تلخيص ما قرأوه في أفكار منظمة وشاملة. وفيما يلي بعض للاستراتيجيات التي تبين من البحوث والدراسات أنها ذات فائدة كبيرة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

✦ أولاً: قبل القراءة: استراتيجيات تنشيط الخلفية المعرفية لدى الطلاب:

تكمن أهمية الاستراتيجيات التالية في تنشيط خلفية التلميذ حول موضوع معين ليتمكن من ربط المعلومات السابقة بالجديدة من خلال المقارنة والتحليل مما يزيد من دقة وصحة فهمه للموضوع المطروح عليه، وهذه الاستراتيجيات هي:

١. مسح أو استطلاع النص:

وصف الاستراتيجية:

تتلخص هذه الطريقة في إطلاع الطلاب على الموضوع قبل قراءتهم له. ورغم أنها تستخدم لتحسين المرونة في القراءة، إلا أنها مفيدة أيضا في تحسين فهم المادة المقروءة. وتعتبر ملائمة للتلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ولذلك طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

الإجراء:

للرفع من فاعلية هذه الاستراتيجية في تشويق التلميذ للموضوع وتحريك خلفيته يمكن اتباع الإجراء التالي:

أ. الإعداد لاطلاع الطلاب على الموضوع: يقوم المعلم بأخذ عينات من القصة أو المقالة فينظمها بشكل يسترعي اهتمام التلميذ ويسهل النقاش ويوجه القراءة عندما يبدأ الطلاب. وهنا يبحث في الموضوع عما يرتبط بخبرات وتجارب التلاميذ، ويتعرف على الأدوار في القصة وأصحابها، ويُعدّ بعض الأسئلة التي تطرح قبل القراءة.

ب. تقديم الاستطلاع: عند تقديم الاستطلاع للتلميذ يمكن اتباع بعض الإرشادات التي تهيئ فكر الطلاب للقراءة، ومن تلك التعليمات:

- إعطاء الطلاب لمحة عن القصة.
- إعطاء الطلاب فرصة للاستماع أثناء قراءة المعلم لها.
- محاولة ربط موضوع القصة بخبرات الطلاب ومعرفتهم السابقة.
- طرح أسئلة على الطلاب تساعدهم على توقع الإجابة أثناء القراءة.

٢. تحريك الأفكار:

وصف الاستراتيجية:

استراتيجية نشطة تقوم على إثارة أفكار التلاميذ حول الموضوع، تجري بين المعلم كمحرك لأفكار للتلاميذ، والتلاميذ كمفكرين ومشاركين.

الإجراء:

❖ قبل البدء في النشاط يقوم المعلم بما يلي:

- تحديد الموضوع الذي ستتم قراءته.
- تحديد نوع المثير الذي سيستخدمه المعلم للنقاش، وقد يكون المثير إما كلمة أو جملة أو صورة ونحو ذلك.

❖ **البدء في النشاط:**

يقوم المعلم والطلاب بالعصف الفكري بقيادة المعلم قبل القراءة الفعلية، ويمكن أن يتم التحريك الفكري على النحو التالي:

أ. عرض المثير أمام الطلاب، والذي قد يكون كلمة تكتب على السبورة أو صورة تعرض أمامهم وغير ذلك مما يمكن النقاش حوله.

ب. يطلب المعلم من الطلاب وضع قائمة بالكلمات أو العبارات التي لها علاقة بالمثير مع تشجيعهم على قول كل ما يعرفونه عن الموضوع. ويعطي كل طالب بضع دقائق للتفكير استعدادًا للمشاركة بما لديه، ويمكن كتابة ذلك على ورقة إذا كان ذلك سهلاً على التلميذ.

جـ. يقوم المعلم بتسجيل ما قاله الطلاب على السبورة أو على ورقة أو الكترونيًا، ويشترط عدم الحكم عليه من حيث ملاءمته للموضوع.

د. يقوم المعلم والطلاب معًا بتصنيف المعلومات التي أدلى بها الطلاب، وتوضيح الأفكار التي تحتاج إلى إيضاح. كما يناقشون جميعًا العناوين التي يمكن أن تستخدم للتصنيف. مع تشجيع الطلاب على الإضافة

إلى تلك القوائم التي أعدوها أثناء القراءة وبعد الانتهاء منها. ورغم أن العصف الفكري طريقة سهلة وسريعة لتحريك الخلفية المعرفية حول أي موضوع إلاّ أن بعض الموضوعات يحتاج إلى نقاش حتى تتكون الخلفية الكافية استعدادًا لقراءة الموضوع. ويمكن ذلك من خلال:

أ. التأمل فيما ورد، وهنا يقوم المعلم بسؤال التلاميذ عما دعاهم إلى التفكير فيما قالوه، فهذا يتطلب من التلاميذ التعمق في خلفياتهم السابقة وعلاقتها بالموضوع الجديد وخاصة المفاهيم الرئيسية فيه. وتفيد هذه الطريقة في جعل التلاميذ يقيّمون مدى استخدام الأفكار التي أدلوا بها لفهم ما يقرأه التلاميذ لاحقًا، خاصة بعد استماعهم لبعضهم البعض حين عرض الأفكار.

ب. صقل المعلومات: يقوم المعلم في هذه المرحلة بسؤال التلاميذ عما إذا كان لديهم مزيد من المعلومات عن الموضوع، سيما وأن النقاش قد يثير معلومات جديدة، ففي هذه المرحلة يتمكن التلاميذ من ملاحظة التغيّر الذي طرأ على أفكارهم من جراء النقاش.

٣. استراتيجية أوقل (Ogle)، ما أعرفه وما أريد معرفته وما تعلمته:

وصف الاستراتيجية:

تتكون هذه الاستراتيجية، كما هو واضح من العنوان، من ثلاث فقرات يحدد فيها القارئ ما يعرفه عن الموضوع قبل قراءته، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه بالفعل مما قرأ.

الإجراء:

يمكن توضيح خطواتها على النحو التالي:

أ. الخطوة الأولى - تحديد ما يعرفه كل طالب: يقوم الطالب بكتابة كل ما يعرفه عن الموضوع، ويكن أن يتم ذلك بالنقاش بين المعلم والطالب أو بين مجموعة من الطلاب، ويوضع قائمة بتلك المعلومات. وهذا شبيه بالعصف الفكري.

ب. الخطوة الثانية - تحديد ما يريد الطالب معرفته: يقوم كل طالب بالتفكير بكل ما يريد معرفته عن الموضوع، أو ما يتوقع أن يتعلمه عن الموضوع، ويدوِّن ذلك على ورقة إذا كان قادرًا على الكتابة، وفي حالة عمل مجموعة من الطلاب يمكنهم مقارنة كتاباتهم.

جـ. الخطوة الثالثة - تحديد ما تعلمه الطالب: تأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من القراءة، حيث يقرأ الطالب قراءة صامتة ثم يدوِّن ما تعلمه من قراءته للموضوع. ومرة أخرى إذا كان الطالب ضمن مجموعة فيمكنهم إطلاع بعضهم البعض على ما تعلموه.

وقد أضافت Ogle (1989) خطوة رابعة لهذه الاستراتيجية وهي ما تبقى مما يُريد أن يعرفه التلميذ، أي الفرق بين ما تعلمه التلميذ وما كان يريد أو يتوقع أن يعرفه. وقد صَمَّمت جدولاً يسهِّل على التلميذ إجراءات هذه الاستراتيجية كما هو مبين في الشكل التالي:

ما أعرفه عن الموضوع	ما أريد أن أعرفه	ما تعلمته من الموضوع	ما تبقى وأريد أن أعرفه

✦ ثانياً: أثناء القراءة: استراتيجيات التساؤل:

تقوم هذه الاستراتيجيات على طرح الأسئلة، وتستخدم أثناء القراءة لتركيز انتباه الطلاب على المادة المقروءة ولقيادة وتوجيه التفكير أثناء القراءة، وتقييم مدى الفهم، فالطالب مراقب ذاتي وهذا سلوك ضروري للفهم. وحتى تكون الأسئلة فاعلة يجب أن تكون منوَّعة، فلا تقتصر على المعلومات فقط بل تشمل مراقبة الطالب لتفكيره حيث قد يطرح أسئلة حول مدى فهمه مثل: هل هذا معقول؟ هل أفهم ما أقرأ؟ ما العلاقة بين ما أعرفه وهذه المعلومة؟ ماذا سيحدث بعد. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحقيق التساؤل أثناء القراءة وبالتالي فهم المقروء.

١. استراتيجية سؤال الذات:

وصف الاستراتيجية:

يطرح الطالب أسئلة على نفسه فيكون واعيًا بتفكيره ومراقبًا لذاته، ولقد أظهرت هذه الاستراتيجية فاعليتها في تنمية مهارة مراقبة الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة. وتتكون الاستراتيجية من ثلاث مراحل زمنية فيما يتعلق بالقراءة، فالمرحلة الأولى تسبق القراءة، والمرحلة الثانية أثناء القراءة، والمرحلة الثالثة بعد القراءة، ويطرح التلميذ على نفسه أسئلة في كل مرحلة.

الإجراء: يدرب المعلم الطلاب على الخطوات التالية حتى يصبح الطالب قادرًا على توظيف الاستراتيجية دون مساعدة:

أ. التفكير السابق للقراءة: وهنا يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

- ما الغرض من قراءتي لهذا الموضوع؟ - حتى أجيب على بعض الأسئلة مثلًا.
- عم سيتحدث هذا الموضوع؟
- ماذا أعرف عن هذا الموضوع مسبقًا؟
- ماذا أريد أن أعرف؟

ب. التفكير أثناء القراءة:

- ما الفكرة الرئيسية في الموضوع؟ - حددها وضع تحتها خطًا.
- ماذا تعلمت حتى الآن؟
- هل أفهم ما أقرأ؟
- إذا لم أكن أفهم فماذا أفعل؟

جـ. التفكير بعد القراءة: يقول الطالب لنفسه: راجع كل سؤال وجواب في كل مقطع لترى كيف أن كل سؤال وجواب أعطاك معلومات أكثر عن القطعة. واسأل نفسك؟ هل تعلمتُ ما أردت أن أتعلم؟ وكيف يمكن أن أستفيد مما تعلمته أو استخدمته؟

ولتعليم التلميذ هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بالنمذجة أمام التلميذ ثم يعطيه الفرصة لدراسة مراحلها التي قد تكون مكتوبة أمامه على بطاقة. وأهم مرحلتين في تدريس هذه الاستراتيجية ما يلي:

- ❖ تدريس التلميذ معنى الفكرة الرئيسية، وكيف يمكن أن يحددها في النص، وغالبًا ما تكون الفكرة الرئيسية في الجملة الأولى أو الأخيرة من كل مقطع.
- ❖ تدريس التلميذ المراحل الثلاث المتعلقة بسؤال الذات.

٢-استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب:

وصف الاستراتيجية:

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ أن لكل سؤال جواب، وهي مبنية على الأنواع الثلاثة للأسئلة وهي: الحرفية والضمنية والتقييمية. ولها ثلاث مراحل تبعًا لمتطلبات الجواب على كل سؤال. فقد تكون المعلومات موجودة في الكتاب، وأخرى في فكر القارئ، كما قد تكون واضحة أو تحتاج إلى تفكير وربط.

الإجراء:

يدرب المعلم الطلاب على كيفية التمييز بين النوعين الأساسين من المعلومات: المعلومات الموجودة في الكتاب (بنص مباشر أو تحتاج إلى تفكير)، والأخرى التي في فكر القارئ (لدى القارئ، أو من معرفة القارئ بالكاتب)، ثم يدربهم على كيفية التمييز بين فروع كل صنف أساسي. وكالعادة، يمكن كتابة هذه الاستراتيجية على بطاقة ليرجع إليها الطالب متى ما احتاج لذلك. ويقوم المعلم بالإجراء التالي لتدريس هذه الاستراتيجية:

يبدأ المعلم بتعريف الطلاب بهذه الاستراتيجية شارحًا مفهومها ومقتصرًا على فرعيها الأساسيين، ويقوم بنمذجة هذا الجزء مستخدمًا مقاطع قصيرة. ثم يعطي الطلاب تمارين تساعدهم على تحديد نوع العلاقة بين السؤال والجواب، وتحديد الجواب، والاستراتيجية التي استخدمها للوصول إلى الجواب. ويجب التدرج في التدريس على النحو التالي:

أ. يقوم المعلم بإعطاء النص والأسئلة والإجابات ويحدد العلاقة بين السؤال والجواب، ولكن يطلب من الطلاب التعليل لصحة تلك العلاقة.

ب. يقوم المعلم بإعطاء النص والأسئلة والإجابات، ولكن يطلب من التلميذ تحديد العلاقة بين السؤال والجواب والتعليل لذلك.

ج. يقوم المعلم بإعطاء النص والأسئلة، ولكن يطلب من الطلاب إعطاء الإجابات وتحديد نوع العلاقة بين السؤال والجواب والتعليل لصحة تلك العلاقة.

وعندما يتضح الفرق بين ما في الكتاب وما في فكر القارئ، ينتقل التدريس إلى تدريس التلميذ على كل فرع من فرعي كل تصنيف أساسي على حدة. ويمكن التمييز بين أنواع المعلومات على النحو التالي:

- ❖ الكاتب والقارئ (أنت والكاتب): يكون هذا النوع عندما تأتي المعلومات من القارئ ولكن يربطها بالمعلومات التي أوردها المؤلف.
- ❖ لدى القارئ نفسه: يكون هذا النوع من المعلومات عندما يتطلب الجواب خبرة القارئ كأن يكون السؤال: ماذا ستفعل لو حصل لك ما حصل لـ .... أحد أبطال القصة مثلًا.

٣. استراتيجية طرح الأسئلة المتبادل:

وصف الاستراتيجية:

تقوم هذه الاستراتيجية على طرح أسئلة متبادلة بين الطالب والمعلم. بهدف أن يصبح الطالب قادرًا على طرح الأسئلة الذاتية، ليساعده ذلك على الفهم ومراقبة الذات.

الإجراء:

يعتمد تدريس هذه الاستراتيجية على النمذجة، متبعًا الخطوات التالية:

أ. يختار المعلم المادة التي سيقرأها الطالب أو الطلاب بحيث تكون في مستوى القراءة الاستقلالية.

ب. يقرأ المعلم والطالب عبارة أو مقطعًا قصيرًا ثم يأخذ كل واحد منهما دورًا في طرح أسئلة على الطرف الآخر حول الموضوع. ويتمثل دور المعلم في نمذجة الأسئلة الجيدة وإعطاء الطالب تغذية راجعة حول الأسئلة التي يطرحها. ويجب أن تشتمل أسئلة المعلم على أنواع الأسئلة الثلاثة - حرفية، ضمنية، تقييمية - كما يوصي العلماء بتضمين سؤال لمراقبة الفهم مثل: هل هذا معقول؟

وبعدما يتدرّب الطالب على المقطع الأول يعاد الإجراء نفسه مع باقي المقاطع الأخرى حتى يكتمل النص. ويدرب الطالب على طرح الأسئلة مثل مَنْ، ماذا، أين، لماذا، والأسئلة التي تساعد على مراقبة الذات وتقييم العمل، والأسئلة التي تفتح النقاش وليس لها جواب محدد يحتمل الصواب أو الخطأ، بالإضافة إلى الأسئلة التي تساعد على ربط الخلفية المعرفية بالمعلومات الجديدة. ولهذه الاستراتيجية ضوابط تتم بالاتفاق بين المعلم والطلاب وهي:

١. لا بد من المحاولة فلا يسمح للطالب بالاعتذار بأنه لا يعرف.
٢. إذا لم يكن السؤال واضحًا فتعاد صياغته.
٣. عند التردد في الإجابة يمكن التأكد بالعودة إلى النص أو إلى أي مصدر آخر يمكن الحصول منه على جواب.

وكما هي الحال في باقي الاستراتيجيات الأخرى يمكن استخدام هذه الاستراتيجية مع مجموعة من الطلاب، ولكن يمكن تدريب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على هذه الاستراتيجية فرديًا ثم استخدامها مع مجموعة صغيرة.

✦ ثالثاً: بعد القراءة: استراتيجيات التلخيص:

من الخصائص الشائعة بين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وخاصة ذات الأساس اللغوي، ضعف أو فقدان مهارات التلخيص أو إعادة صياغة الموضوع أو إعادة الرواية بعد القراءة، وهذه المهارات مهمة جدًا لفهم المادة المقروءة. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات التي تعينهم على تحديد المفهوم العام للموضوع والأفكار الرئيسية الواردة فيه.

١. استراتيجية التلخيص:

وصف الاستراتيجية:

خطوات محددة وعملية فكرية يتبعها الطالب بعد قراءة النص لتساعده على تلخيص ما ورد فيه من معلومات. ولهذه الاستراتيجية ضوابط تساعد الطلاب على تذكر المعلومات المهمة الواردة في الموضوع هي:

أ. حذف المعلومات غير الضرورية.
ب. حذف المعلومات المتكررة.
جـ. وضع مصطلح رئيسي بدلًا من قائمة عناصر.
د. اختيار عبارة رئيسية إذا لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب.

الإجراء:

يتم تدريس هذه الاستراتيجية وفقًا للضوابط بحيث:

- يدرب المعلم الطالب على كل ضابط على حدة.
- يقوم المعلم بنمذجة كل فقرة أمامه ثم يعطيه تمارين عليها.
- يعطى الطالب مسئولية التطبيق باستقلالية، ومراقبة مدى تطبيق كل ضابط، بعد ما تظهر براعة التلميذ في تطبيق الضوابط تحت توجيه المعلم.

٢. استراتيجية خارطة القصة:

وصف الاستراتيجية:

تمثل هذه الاستراتيجية مخططًا للقصص بوصف عناصرها، وتهدف إلى تمكين الطالب من إعادة النقاط الأساسية في القصة، كما يمكن أن تستخدم مع وضع خارطة للرواية فتساعد التلميذ على تصور القصة وبالتالي فهمها وإعادتها.

خطوات الاستراتيجية:

تتكون الاستراتيجية من خمس خطوات يتبعها القارئ حتى يتمكن من فهم القصة وإعادتها. وهذه الخطوات هي:

أ. الوضع: ويقصد به وضع القصة أو الرواية ويمكن الاستعانة على تحديده بالإجابة على الأسئلة، من، ماذا، متى، وأين.

ب. المشكلة: ما المشكلة التي تحتاج إلى حل.

جـ. ترتيب الأحداث أو المشاهد: ماذا حصل لأجل حل المشكلة، وهنا ترتب الأحداث منطقيًا.

د. النتائج: ما نتائج كل حدث من الأحداث.

هـ. الخاتمة: ماذا حصل في نهاية القصة.

الإجراء:

يمكن استخدام الإجراء التالي المكوّن من ثلاث مراحل لتدريس هذه الاستراتيجية:

- مرحلة النمذجة: وهنا يبيّن المعلم للطالب، عن طريق النمذجة، كيفية وضع خارطة للقصة، وذلك بقراءة القصة قراءة جهرية، والتوقف عند الوصول إلى معلومات تتعلق بإحدى مكونات القصة. ويطلب من الطالب تحديد نوعية هذه المكوّنة - بطل، مشهد، مشكلة .... إلخ. ثم يبيِّن له كيفية كتابة المعلومات على خريطة القصة. ويجب أن يكون هناك نسخة للخريطة مع الطالب حيث سيُطلب منه كتابة تلك المعلومات عليها.
- مرحلة القيادة: يتولى الطالب في هذه المرحلة القيادة حيث يقرأ القصة بمفرده ويدوِّن المعلومات على خريطة، وللمعلم أن يلقنه إذا دعت الحاجة، ثم يراجع الخريطة ويضيف إليها إذا لزم الأمر.
- مرحلة الاختبار: يقرأ الطالب قصة ويعمل خارطة لها، وبعد ذلك يجيب على الأسئلة الأساسية، مثل أبطال القصة؟ أين حدثت؟ ما الغرض من أحداث القصة؟

٣. استراتيجية القراءة المتكررة، أو المرور المتكرر:

وصف الاستراتيجية:

يقرأ الطالب المادة المكتوبة ثلاثة مرات، ويختلف الغرض في كل مرة، ففي المرة الأولى يتعرف على الفكرة الرئيسية وتنظيم المادة المكتوبة، وفي المرة الثانية يتعرف على الأسئلة التي تأتي بعد النص حتى يتهيأ فكريًا للإجابة عليها أثناء القراءة، بينما يختبر نفسه في المرور الثالث ويتعرف على مدى فهمه لما قرأ.

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل هي: المرور المسحي أو الاستطلاعي، والمرور المتعمق، والمرور الفرزي. وهذا سبب تسمية الاستراتيجية بالمرور المتكرر.

الإجراء:

يتم تدريس كل مرحلة على حدة. وفيما يلي ذكر هذه المراحل الثلاث والغرض من كل واحدة منها:

أ. المرور المسحي: يهدف المرور المسحي إلى تعريف الطالب بالفكرة الرئيسية وتنظيم المادة المكتوبة. فعند قراءة فصل من كتاب مثلا يتبع القارئ الخطوات التالية:

- قراءة عنوان الفصل.
- قراءة المقطع التعريفي - الأول.
- التعرف على علاقة الفصل بالفصول الأخرى وذلك بالنظر إلى قائمة المحتويات.
- النظر إلى الرسومات التوضيحية وقراءة التعليقات.
- قراءة الخاتمة أو الخلاصة.
- صياغة المعلومات التي تم الاطلاع عليها حتى الآن.

ب. المرور المتعمق: تهدف هذه المرحلة إلى إيصال الطالب إلى معلومات معينة وحقائق وردت في النص. وهنا يلزم الطالب قراءة الأسئلة الواردة في آخر الفصل حتى يوجه انتباهه إلى تلك المعلومات قبل البدء في المرحلة الثانية. ويضع علامة على الأسئلة التي يعرف جوابها من جراء المسح الأول.

خطوات الاستراتيجية:

يمضي الطالب في القراءة متخذًا الخطوات التالية قائلًا لنفسه:

- اقرأ العناوين الرئيسية والفرعية والكلمات ذات الدلالة التي تجلب الانتباه، كأن تكون ملونة أو مكتوبة بخط مختلف.
- حوِّل المعلومات التي في العناوين الرئيسية أو الكلمات ذات الدلالة إلى أسئلة.
- اقرأ النص المجاور لتلك المعلومات بشكل سريع بحثًا عن الإجابة.
- أعد صياغة الجواب.

وبعدما يصل الطالب إلى نهاية الفصل أو الباب يقوم بإعادة صياغة ما يمكن تذكره من حقائق وأفكار.

جـ. المرور الفرزي: تتطلب المرحلة التالية اختبار الطالب نفسه فيما يتعلق بالمعلومات الواردة في الباب أو الفصل. فيقوم مرة أخرى بقراءة الأسئلة الواردة في آخر الباب ويحاول الإجابة عليها من ذاكرته. فإن استطاع الإجابة على السؤال فيضع علامة أمامه، وإلاّ فيحاول أن يتذكر مكانه في النص ويقرأ ذلك بسرعة.

ب. استراتيجيات تعلم الكتابة:

من المتوقع من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية القدرة على الكتابة باستقلالية، ولكن من بين من لديهم صعوبات تعلم من قد لا يتمكن من ذلك لأن الخدمات لم تصلهم في تلك المرحلة أو لعدم ممارسة ما تعلموه بما يكفي لبقاء المهارة، وفي هذه الحالة تقدم لهم الخدمات بنفس الأساليب المستخدمة في المرحلة الابتدائية (الفصل الخامس)، وذلك من خلال التدريب من قبل معلم التربية الخاصة وتعميم الممارسات من قبل معلم التعليم العام.

ج. استراتيجيات تعلم الرياضيات:

يقوم معلم التعليم العام في المرحلة المتوسطة والثانوية بتوظيف استراتيجيات حل المسائل اللفظية وتعزيز

استخدام الطلاب لها، فمن خلال التشاور بينه وبين معلم صعوبات التعلم يتبين الطلاب الذين ما زالوا في حاجة إلى التدريب على تلك الاستراتيجيات إما لأنهم قد نسوا ما تعلموه في المرحلة الابتدائية أو لأنهم لم يتلقوا خدمات متخصصة في تلك المرحلة. ولا تختلف الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة المتوسطة عن تلك التي تستخدم في المرحلة الابتدائية، ولكن يكون التركيز أكثر على الاستراتيجيات فوق المعرفية، والتي سبق ذكرها في الجزء الخاص بالمرحلة الابتدائية عند الحديث عن استراتيجيات حل المسائل اللفظية (الفصل الخامس)، ولذا لن يتكرر ذكرها.

دور معلم التعليم العام:

- تدريب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على استراتيجيات الفهم والإدراك.
- دمج استراتيجيات التعلم الفاعلة في المنهج في جميع المواد التي يدرسونها

الخاتمة:

إن تدريب الطلاب على استراتيجية التعلم لا يفيدهم في وقت الدرس فحسب، بل على مدى حياتهم، فهم يتعلمون كيف يتعاملون مع المادة العلمية لغرض فهمها، ولذا فإن الوقت الطويل والجهد الكبير اللذان يبذلان في تدريس استراتيجيات التعلم لا يقارنان بالنتائج بعيدة المدى. ولهذا يجب أن يكون تدريس الاستراتيجيات منظمًا وأساسًا في المنهج. وبحكم أن معلم التعليم العام هو الذي يقدم المواد العلمية لجميع الطلاب فإن توظيفه لاستراتيجيات التعلم الفاعلة وتدريب الطلاب عليها سيكون له الأكثر الكبير في حياتهم الأكاديمية والعملية.

الفصل الثامن : دور معلم التعليم العام ضمن فريق خدمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم

مقدمة:

نظرًا لتعدد وتنوع احتياجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أصبح لزامًا أن تقدم الخدمات من قبل فريق من تخصصات متنوعة، وجدير بالتنبيه بأن دور معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم، ودور الوالدين تمثل الركيزة الأساسية في تقديم الخدمات، وحتى يتمكن معلم التعليم العام من القيام بدوره بفاعلية لابد أن يكون على وعي بأدوار الأعضاء الآخرين في فريق العمل. وفيما يلي أعضاء ذلك الفريق ودور كل منهم في الخدمة، مع تفاوتهم في درجة ذلك الدور تبعًا لحاجة كل تلميذ وكذلك آلية عمل الفريق، ومقومات نجاحه والمعوقات التي تحد من فاعليته:

★ أولًا: فـــريق الخـــدمات

أعضاء الفريق وأدوارهم:

يضم فريق العمل كل من تحتاج خدمة التلميذ إلى مساهمته في البرنامج من التعليم العام والتربية الخاصة والخدمات ذات العلاقة، والوالدين، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أنفسهم كلما كان ذلك ممكنًا. فلكل من هؤلاء دوره الفاعل في خدمة التلميذ:

١. مدير المدرسة:

يلعب مدير المدرسة أو وكيلها دورًا أساسيًا في فريق العمل، فهو المسؤول عن تعليم جميع التلاميذ في المدرسة، وعليه أن يكون ملمًا بما يتعلق بالتربية الخاصة، وخاصة المسائل القانونية، طالما أن البرنامج في نطاق المدرسة. وفي المدارس ذات الكثافة الطلابية الكبيرة يقوم وكيل المدرسة بتمثيل مدير المدرسة في فريق العمل.

إن من أهم أعمال المدير وضع جداول الاجتماعات ورئاستها، فرغم أنه لا يشترك في تقديم الخدمات مباشرة إلا أنه يؤثر على جهود العاملين في الفريق، وعلى فاعلية العمل من خلال توجهاته نحو البرنامج والتلاميذ والعاملين على خدمتهم، ومن خلال توفير الجو الملائم لإعداد البرامج التي تخدم التلاميذ خدمة فاعلة، وتوفير جميع مستلزمات ومتطلبات الخدمات، كما أنه يشارك في استقطاب معلمي التربية الخاصة الذين لديهم الكفاءة والفاعلية.

٢ - مدير التربية الخاصة:

يقوم مدير التربية الخاصة بالإشراف على برامج التربية الخاصة في جميع الأوضاع التربوية المكانية وأساليب تقديم الخدمات. فهو المسؤول عن جودة الخدمات التي تقدم للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة، ويشارك بفاعلية في استقطاب معلمي التربية الخاصة المؤهلين تأهيلًا عاليًا أيضًا. وغالبًا ما يكون مسؤولًا عن إعداد برامج التدريب أثناء العمل التي تساعد معلمي التعليم العام للعمل بفاعلية أكثر مع التلاميذ الذين لديهم إعاقات كصعوبات التعلم.

كما أن من بين مهام مدير التربية الخاصة، بصفته عضوًا في فريق العمل، مساعدة الفريق أثناء التشخيص وإعداد البرامج التربوية الفردية من خلال مراجعة المعلومات التي تم جمعها واختيار المكان التربوي المناسب لتقديم الخدمة.

٣ - معلم التعليم العام:

طالما أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يتلقون تعليمهم الأساسي في فصول التعليم العام، فتعتبر مشاركة معلم التعليم العام في إعداد برنامجهم التربوية الفردية وتنفيذها مهمة وأساسية. ويتميز معلم التعليم العام بأنه أول من يلاحظ التلميذ الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يمكّنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ ومنهج التعليم العام تفيد الوالدين وباقي أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات، كما أنه يساعد في إعداد استراتيجيات معينة تسهل تقديم خدمات التربية الخاصة في فصول التعليم العام، ويمد فريق العمل بمعلومات عن تقدم التلميذ في البرنامج.

ويبدو هذا الدور مهمًا بشكل خاص في المرحلة المتوسطة والثانوية في مجال صعوبات التعلم بالذات لكون التلاميذ المعنيين يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، ومن خلال المناهج العامة.

٤ - معلم التربية الخاصة:

يعتبر وجود معلم التربية الخاصة ضمن فريق الخدمات أساسيًا، حيث إنه هو الذي يقوم بالتنسيق من أجل تقديم الخدمات، ولأنه ممن يشارك في تقديم تلك الخدمات. هذا، بالإضافة إلى قدرته على شرح وإيضاح الخدمات التي تلبي احتياجات التلميذ لبقية أعضاء الفريق. ويبقى معلم التربية الخاصة عنصرًا مهمًا وحيويًا في فريق العمل حيث إنه يعمل مع أولياء أمور التلاميذ والمؤسسات المجتمعية الأخرى ويمهد الطريق للخدمات الانتقالية في المرحلة المتوسطة والثانوية. فمعلم التربية الخاصة إما أن يقوم بتقديم الخدمة مباشرة كما في برامج غرف المصادر، أو يقدم المشورة لمعلم التعليم العام إذا كانت فصول التعليم العام هي الخيار الأمثل لخدمة التلميذ. وعليه فقد أصبح دور معلم التربية الخاصة أكثر تعقيدًا من ذي قبل نظرًا للتغيُّرات التي حدثت على مر العقود الأربعة الماضية في كل من سياسات التعليم ونتائج البحوث العلمية.

وبالإضافة إلى دور معلم التربية الخاصة الذي يرتبط بالتدريس، فقد يكون معلم التربية الخاصة مسؤولًا عن التنظيم المرتبط بفريق العمل بما في ذلك التنسيق والاجتماعات، كما يتابع الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، إضافة إلى أن معظم التشخيص التربوي يقع على عاتق معلم التربية الخاصة مع شرح وتفسير النتائج لأعضاء الفريق ومساعدتهم في إعداد البرامج التربوية الفردية.

٥ - اختصاصي اضطرابات التواصل:

يشترك اختصاصي اضطراب التواصل (اللغة ولكلام) مع فريق العمل في أي من، أو جميع مراحل العملية التربوية حسب حاجة التلميذ، فقد يشترك في تشخيص احتياجات التلميذ في مجال التواصل، وإعداد البرامج وتنفيذها وتقييمها، وقد يعمل مع معلم التعليم العام أو معلم التربية الخاصة، كما قد يقدم الخدمة للتلميذ مباشرة. فهو يؤدي دورًا أساسيًا في إعداد التوصيات الخاصة بخدمات اللغة والكلام، وفي تحديد أهلية التلميذ لتلك الخدمات في المرة الأولى، وفي تقييم مدى أهليته لمواصلة تلك الخدمات عند إعادة تقييم البرنامج، وفي إعطاء التوصيات لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة في الإجراءات التي يمكن أن يتخذوها أثناء تقديم الخدمات الأكاديمية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ذات أساس لغوي، أو تجتمع لديهم صعوبات التعلم مع اضطرابات في اللغة أو الكلام عامة.

٦ - الوالدين:

يعتبر مشاركة الوالدين متطلبًا أساسيًا للتخطيط لخدمات التلميذ. فتشير الدراسات إلى أن برامج التربية الخاصة تكون أكثر فاعلية عندما يشارك الوالدان مشاركة نشطة في تربية وتعليم أبنائهم. فالوالدان مصدر أساسي لكثير من المعلومات الهامة عن التلميذ وسلوكه خارج المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى مساعدتهم لفريق العمل في وضع الأهداف الملائمة للتلميذ، وتحديد المساندة المنزلية المطلوبة. كما تبين من الدراسات أنه كلما ارتفعت نسبة مشاركة الوالدين في إعداد برامج أبنائهم التربوية الفردية كلما ارتفعت نسبة حضور أبنائهم وتخرجهم.

٧ - التلميذ:

إذا كان التلميذ قادرًا على فهم عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي، ويستطيع أن يضيف معلومات أو أفكار تفيد البرنامج فإن مساهمته تكون ملائمة. ويكون لهذه الفقرة أهمية خاصة عندما يكون التلميذ في المراحل المتقدمة ويحتاج إلى خطة انتقالية، وهي أنشطة منسقة تسهل انتقال التلاميذ من المدرسة إلى ما بعدها من نشاطات كالتعليم فوق الثانوي، أو التدريب المهني، أو العمل، أو العيش باستقلالية، والمشاركة في المجتمع. وتعتبر مساهمة التلميذ في فريق العمل مصدر إثراء لبرنامج التلميذ، كما أنها ترفع من احتمالية تحقيق أهداف البرنامج وفرصة تخرج التلميذ الذي يشارك.

وعلى وجه العموم، فإن التلاميذ في مرحلة المراهقة والشباب قادرون على المساهمة بفاعلية في الخدمات المقدمة لهم، فعلى فريق العمل تشجيع المشاركين من التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وما يتوقعونه حول الأهداف التربوية والخيارات المكانية في تقديم الخدمة.

٨ - الاختصاصي النفسي المدرسي:

إن من ضمن الخدمات التي يقدمها الاختصاصي النفسي تطبيق الاختبارات النفسية والتربوية ضمن فعاليات التشخيص، وتفسير نتائجها، والحصول على المعلومات المتعلقة بسلوك التلميذ وتفسيرها، كما أنه يُعد ويدير البرنامج المرتبط بالخدمات النفسية، بما في ذلك الأهداف واستراتيجيات التدخل. وكثيرًا ما يعمل مع معلمي التعليم العام من خلال ملاحظة التلميذ في الفصل وتقديم الاستشارة لهم فيما يتعلق بسلوك التلاميذ والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها معلم التعليم العام داخل الفصل للتفاعل الإيجابي مع السلوك الذي يحتاج إلى تدخل.

٩ - المرشد النفسي:

يبرز دور المرشد النفسي بشكل أكبر في المرحلة المتوسطة والثانوية حيث الازدياد في حاجة التلاميذ للإرشاد النفسي، ولكنه يلعب أدوارًا متعددة، من أبرزها العضوية في فريق العمل والخدمة المباشرة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وهو الآخر يساعد في جمع المعلومات من الوالدين، والمعلمين وملفات التلاميذ وخاصة عند غياب الاختصاصي الاجتماعي، أو عدم توفره في المدرسة. ويرتكز عمل المرشد النفسي حول التعرف على احتياجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم خلال مراحل النمو المختلفة، ويساعد التلاميذ في الوعي بالذات، وصنع القرارات، والتخطيط للمستقبل، وتحمل المسؤولية. فعمله ضروري لنجاح التلاميذ في التعليم العام نظرًا للتأثير السلبي للمشكلات النفسية على التعلم، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين. كما أن المرشد النفسي يعمل مع الأسرة أيضًا، ويقدم لها الإرشادات التي تحتاج إليها للتعامل الإيجابي الفاعل مع أبنها أو بنتها في المنزل فيما يتعلق بالجوانب النفسية، بل ربما يقدم إرشادًا نفسيًا للأسرة ذاتها.

١٠ - الاختصاصي الاجتماعي:

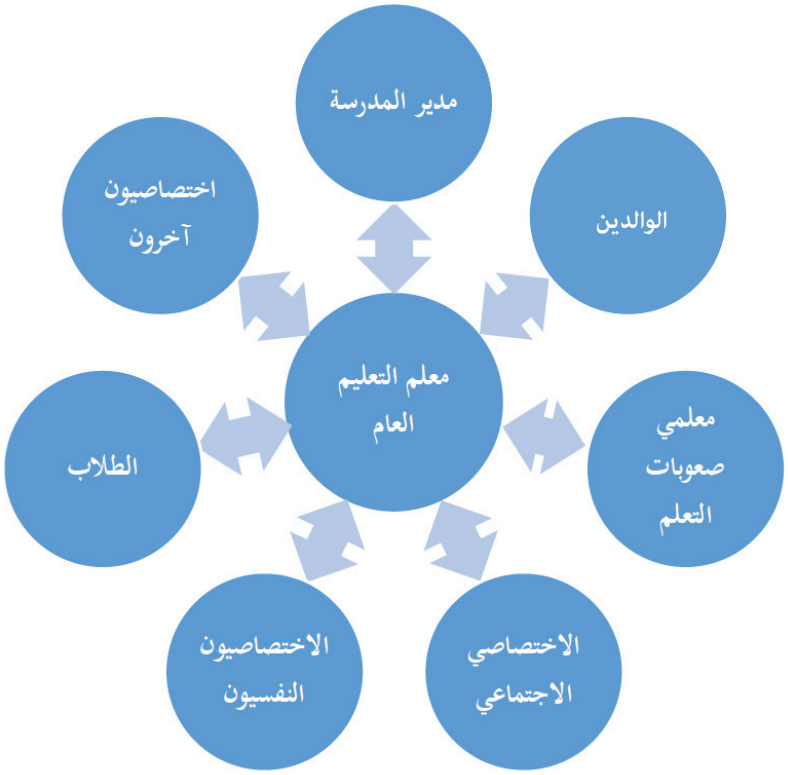
لقد تبين منذ بدايات التربية الخاصة أن للاختصاصي الاجتماعي دورًا هامًا في الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات كصعوبات التعلم، فبجانب التعرف على الاحتياجات الاجتماعية للتلميذ والأسرة يقوم الاختصاصي الاجتماعي بمساعدة الفريق في جمع المعلومات من الأسرة وخاصة التاريخ الاجتماعي عن الطفل، والتنسيق بين فريق العمل والمؤسسات المجتمعية، وملاحظة تفاعل التلميذ خارج الفصل. كما يقوم بتقديم المشورة للوالدين والمعلمين والتلاميذ أنفسهم فيما يخص الجوانب الاجتماعية، ويعمل على توفير جميع المصادر التي في المدرسة والمجتمع المحلي التي يحتاجها التلميذ لكي يتمكن من التعلّم بفاعلية، ويساهم بفاعلية في إعداد وتنفيذ ومراجعة الخدمات الاجتماعية ضمن برنامج التلميذ.

١١ - الممرض المدرسي:

قد يحتاج بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلا خدمات صحية كأي طالب آخر أو قد يكون بعضهم يتناول عقارًا خاصًا باضطرابات الانتباه إذا تزامنت مع صعوبات التعلم، وحينها تأتي الحاجة للممرض المدرسي ضمن فريق تقديم الخدمات، ويشمل نطاق عمله تقييم احتياج التلميذ للخدمات الصحية، وتحديد المخرجات المتوقعة وتنفيذ الخطة الصحية كإعطاء الأدوية وتعريف المعلمين بأثرها المتوقع، وتقييم فاعليتها، فهو يعمل في الجانب الاجتماعي والصحي مع بقية أعضاء الفريق.

١٢ - أعضاء آخرون ينضمون عند الحاجة:

قد يحتاج التلميذ إلى خدمات أخرى لا يمكن تقديمها من قبل المذكورين أعلاه، وهنا ينضم المتخصص إلى فريق العمل حسب الحاجة. ومن بين هؤلاء المتخصصين، اختصاصي العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي.



العلاقة التبادلية بين معلم التعليم العام وكل عضو من أعضاء فريق الخدمات

ثانيًا: آلية عمل الفريق، ومقومات نجاحه والمعوقات:

أولا: آلية عمل الفريق:

تعتبر آلية عمل الفريق أساسية لنجاح عمله، ومع أن مهام الفريق قد تختلف باختلاف مراحل تقديم الخدمات وأهدافها، إلا أن الآلية التالية تكون في العادة مناسبة لكثير من مراحل العمل وأهدافه:

الإعداد للعمل:

ويتضمن:

ترشيح منسق أو رئيس للفريق: فحسب البيئة التي يجري فيها العمل، قد يكون هناك رئيس للفريق وآخر منسق أو قد يكون المنسق هو الرئيس. ففي كثير من الأحيان يكون معلم التربية الخاصة هو رئيس الفريق ومنسق الأعمال في آن واحد، بينما قد يرأس الفريق أحد أعضاء إدارة المدرسة أو المؤسسة التربوية، وفي أحيان أخرى يكون الاختصاصي الاجتماعي هو المنسق ويكون هناك رئيس آخر. وعلى أي حال لا بد من حسم هذا الأمر كخطوة أولى في العمل، ويتمثل الإعداد للعمل فيما يلي:

أ. عمل الترتيبات اللازمة للقاء التحضيري مثل المكان والوقت
ج. اشعار كافة أعضاء الفريق بمكان وزمان الاجتماع التحضيري
د. إعداد المعلومات والمادة العلمية التي ستناقش أثناء الاجتماع ووضعها بشكل منظم
هـ. توزيع تلك المعلومات قبل اللقاء حتى يتسنى للجميع قراءتها

٢. عقد الاجتماع التحضيري:

ويجري فيه ما يلي:

أ. التعارف بين أعضاء الفريق
ب. استعراض قائمة الأعمال، مع التركيز على الموضوع محط الاهتمام والذي يخص الطلاب
ج. تعبير رئيس الفريق عن رغبة المؤسسة التربوية في تلبية احتياجات الجميع
د. تدوين الملاحظات عن كل المعلومات التي يمكن الحصول عليها من الآخرين وفق الغرض من الاجتماع
ه. الربط بين المعلومات ووضع ملخص لها
و. تقييم المعلومات لمعرفة الجوانب التي مازالت تحتاج إلى مزيد من المعلومات والتركيز عليها
ز. وضع ملخص لهذه المرحلة
ح. تحديد المهام ومن يقوم بها والمكان الذي ستنفذ فيه
ط. توضيح المسؤوليات بدقة وكيفية القيام بها
ي. وضع جدول لإنجاز تلك المهام
ك. وضع آلية ومعايير للتقييم
ل. الاتفاق على تاريخ لمتابعة تقدم العمل

٣. تنفيذ نتائج الاجتماع:

أ. تنفيذ ما اتفق عليه في الاجتماع التحضيري
ب. تشجيع أعضاء الفريق على التواصل مع رئيس الفريق باستمرار لمعرفة احتياجاتهم، وتلبيتها
ج. تشجيع أعضاء الفريق على التواصل بينهم باستمرار لتبادل الاستشارة حول المواضيع التي تتطلب ذلك

٤. مناقشة نتائج العمل:

أ. تحديد القضايا المطروحة (احتياج التلميذ) مع تجنب استخدام المصطلحات والمفاهيم الغامضة لكون الوالدين ضمن الفريق وقد لا يلمون بكل المصطلحات التخصصية.
ب. يقوم رئيس الاجتماع بتشجيع أعضاء الفريق على التعبير عن كل ما يقلقهم أو يهمهم
ج. الاستمرار في التركيز على القضايا ذات العلاقة باحتياجات التلميذ
د. البحث عن مواطن الاتفاق
ه. وضع حلول تلبي احتياجات التلميذ بشكل جماعي
و. وضع قائمة بالخيارات الممكنة
ز. إجراء التعديلات المناسبة التي تلبي احتياج التلميذ بعد سماع ما لدى أعضاء الفريق
ح. مراجعة هذه الخيارات مع مناقشة ما يترتب على كل منها
ط. اختيار البديل الذي يبدو أكثرها ملاءمة لتلبية احتياج التلميذ

٥. تقييم كل من تقدُم التلميذ وعمل الفريق:

أ. تحديد وقت لمراجعة العمل والتقدم
ب. مراجعة العمل وتحليل النتائج
ج. احضار ما يدل على تقدم التلميذ
د. يشجع رئيس الفريق الآخرين بعبارات إيجابية وداعمة لجهودهم
هـ. تقييم نتائج العمل الجماعي

ثانيا: مقومات نجاح العمل الجماعي:

يعتمد العمل الجماعي على التفاعل بين المهنيين من تخصصات مختلفة، لذا فمن الضروري وضع إجراءات واضحة ودقيقة تضمن سير العمل بفاعلية، وتعتبر العناصر التالية مقومات لنجاح العمل الجماعي:

١. تحديد الأدوار:

إن تحديد الدور في العمل الجماعي من أهم مقومات العمل. ولتحقيق تحديد الأدوار لابد من توفر العناصر التالية:

- إيضاح الدور: قد يعيش المهنيون حالة من الغموض وعدم معرفة المتوقع من كل منهم ولو عرف تخصصه. وبما أن التواصل بين المهنيين والتعاون والتنسيق في العمل هو الخطوة الأولى في خدمة التلاميذ. أصبح من الضروري إيضاح دور كل من تتطلب خدمة التلميذ وجودة ضمن العمل الجماعي.
- الانتماء للدور: إن تكليف المتخصص بأعمال ليست في نطاق علمه وعمله تجعله يشعر بعدم الانتماء لدوره الأساسي، كما أنه يؤثر سلبًا على توقعات الآخرين منه مما يؤثر على أدائه، فيجب أن تحرص المؤسسات على عدم تكليف المختص بما قد يؤثر سلبًا على عمله.
- التوقعات المبنية على الدور: قد يكون هناك توقعات غير واقعية ولا معقوله، ولذا يجب الاهتمام بهذا الموضوع في أول مراحل التخطيط للعمل الجماعي، ووضع أهداف لكل دور يمكن تحقيقها، ولا يعني هذا أن المؤسسات هي المعنية بذلك فقط، بل يجب على كل عضو أن يعرف نطاق عمله وقدراته فيحدد لنفسه أهدافًا معقولة، وألا يحاول عمل ما ليس في وسعه. فإن التوقعات الخاطئة قد تهضم حق عمل الفريق وتكون سببا في قلة فاعليته. فنجاح الخدمات يكون سببًا في تقدير الفريق الذي قد يعود بالفائدة على المدرسة كلها.

٢-وضع إطار عمل واضح:

لابد للعمل الجماعي من وجود إطار عمل يحتوي على أسس محددة مثل هيكل العمل، وتحديد زمان ومكان العمل وكيفية إدارته ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

- هيكل العمل الجماعي: يحتاج الفريق إلى هيكل عمل يساعده على القيام بمسئولياته من خلال الدور الذي حدد له. وليس هناك هيكل واحد صالح لجميع الظروف، بل يختلف الهيكل باختلاف الأوضاع التي تستدعي العمل الجماعي. ورغم أن اختيار الهيكل المناسب أمر صعب، إلا أن وضوح الأدوار والتأكيد على الشعور بالانتماء والتوقعات الصحيحة من صاحب الدور تسهل اختيار الهيكل الملائم لطبيعة الاحتياج والجهة صاحبة الاحتياج كالأسرة أو المدرسة.
- الزمان والمكان: يجب ألّا يحول عدم توفر الوقت دون التخطيط للعمل، بل يجب أن يكون هذا العمل ضمن جدول المدرسة وأن يكون هناك مرونة في الجدولة لتستوعب أعمال الفريق. ولا يقل المكان أهمية عن الزمان حيث يجب توفير المكان المريح الذي يتوفر فيه الهدوء والخصوصية بعيدًا عن المقاطعات وضوضاء المدرسة.
- الإدارة: قد تطغى الجوانب المالية على حاجة التلاميذ وهنا يتعطل العمل، فيجب أن تحتل احتياجات التلاميذ الصدارة عند صنع القرار المتعلق بأعباء ومسؤوليات المعلمين والمهنيين الآخرين. كما يجب أن يكون العمل في غاية التنظيم والفاعلية. ويلزم متابعة استخدام واستهلاك المواد المستخدمة للتدخل كالأوراق والكتب والأشرطة والأجهزة ونحوها.

٣. التقييم:

لن يكسب العمل الجماعي ثقة الآخرين ما لم تثبت فاعليته، وهذا يستوجب توثيق فاعلية هذه الأنشطة وفوائدها من خلال اشتراك جميع أعضاء الفريق الذين يلعبون أدوارًا مختلفة ولكنها متكاملة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- تقييم العمل: حيث يجب التركيز على طبيعة الدور لا على مدى إتقان صاحب الدور لمعلومات كان من المتوقع أن يتقنها. كما يشمل التقييم الوضع الذي يجري فيه العمل، ومدى تسهيل ذلك الوضع مهام أصحاب الأدوار من المهنيين.
- مشاركة الجميع: حتى يؤتي العمل الجماعي ثماره لابد لجميع أعضاء الفريق من الرغبة في العمل الجماعي، فيجب على المؤسسة/ المدرسة العمل على تهيئة جو العمل بشكل يدعو الجميع إلى الرغبة في المشاركة. فالإشادة بالنجاح والمساهمات الإيجابية الفاعلة للعمل الجماعي تساعد على الرغبة في المشاركة. ولعل إشراك الجميع في العمل منذ بدايته يكون داعيًا للمشاركة برغبة.
- القبول والدعم المعنوي: تلعب إدارة المؤسسة/ المدرسة دورًا هامًا في مساندة العمل الجماعي وتشجيع العاملين في المؤسسة على هذا العمل.

٤. إعداد المهنيين:

يحتاج العمل الجماعي إلى مهارات ومعلومات لا تتوفر عرضًا. ولذا لابد من برامج موجهة نحو إعداد المهنيين للعمل بشكل جماعي، ومن أمثلة البرامج:

- الإعداد قبل الخدمة: يجب أن تحتوي برامج إعداد المهنيين على مهارات التواصل وحل الخلاف اللازمة للعمل الجماعي، وألّا يقتصر ذلك على برامج التربية الخاصة بل يشمل معلمي التعليم العام وغيرهم ممن تتطلب خدمة التلاميذ وجودهم ضمن فريق العمل.

- الدبلومات العليا: يمكن إلحاق المعلمين بدبلومات عليا تعدهم للعمل الجماعي إذا لم تكن تلك المهارات متوفرة أثناء إعدادهم الجامعي.
- التدريب أثناء العمل: إذا لم تتوفر البرامج المتخصصة في التعليم الجامعي أو الدبلومات العليا فيمكن تأهيل العاملين بالمؤسسات التربوية من خلال برامج التدريب أثناء العمل.

ثالثا: معوقات العمل الجماعي:

لا يخلو عمل الفريق من معوقات تحد من فاعليته، أو تجعل القيام به مستحيلاً في بعض الأحيان، فرغم رغبة العاملين في ميدان التربية والتعليم في توظيف أفضل الأساليب لخدمة التلاميذ عامة والتلاميذ الذين لديهم إعاقات بوجه الخصوص، إلا أن معوقات العمل واردة. فمن هذه المعوقات ما يرتبط بطبيعة العمل ومنها ما يرتبط بالأسس التي بني عليها العمل الجماعي. كما أن هناك معوقات ترتبط بأمور مالية ويمكن إجمال المعوقات فيما يلي:

١. عدم وضوح الأدوار، فالمعروف أن العمل الجماعي يتطلب أن تكون الأدوار محددة، وأن يعرف كل طرف المتوقع منه إنجازه أو القيام به.
٢. قلة أو عدم التدريب: الإلمام بالمادة العلمية لا يكفي، بل يتطلب العمل مهارات في التفاعل مع المواقف والعمل مع الآخرين بفاعلية.
٣. عدم وجود إطار عمل: فغياب إطار العمل الذي يحتوي على أسس محددة مثل هيكل العمل، وتحديد زمان ومكان العمل وكيفية إدارته يسبب إرباكا في القيام بالمهام وتحمل المسؤوليات مما يعطل الإنجاز.
٤. عدم تقييم العمل الجماعي: تقييم العمل يوجهه نحو الهدف ويبين مدى فاعليته فإذا لم يقيم بشكل مستمر فسيخل ذلك بتحقيق الأهداف.
٥. ضعف تكاتف التخصصات المختلفة أثناء العمل الجماعي بين التربويين.
٦. قلة الموارد المادية والبشرية الضرورية لتفعيل العمل الجماعي بنجاح.
٧. مقاومة بعض المؤسسات التربوية وغيرها للعمل الجماعي.
٨. الضغوط والاحتراق النفسي التي قد تنتج من تكليف المتخصصين بأعباء أكثر مما في وسعهم أو خارجة عن نطاق خبراتهم.

التغلب على المعوقات / التحديات.

دون شك أن زوال معوقات العمل الجماعي مهمة لنجاحه، ولكن العوامل التالية مهمة هي الأخرى لتوفير مناخ ملائم لتحقق العمل الجماعي:

١. توحيد الهدف: أن يتفق الجميع على أن الغاية من العمل هو تقديم أفضل خدمة ممكنة للتلميذ، وأن هذا هدفهم جميعا مع اختلاف تخصصاتهم.
٢. الاحترام: الاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق يزيد من توطيد العلاقة بين العاملين، ويؤكد قيمة كل عضو في الفريق.
٣. التواصل: فتح باب التواصل المستمر بين أعضاء الفريق في جميع مراحل العمل، وأن يستمع كل منهم للآخر.
٤. التعاون cooperation: أن يكون التعاون بين أعضاء الفريق هو الطابع السائد في العمل.
٥. الثقة: الثقة المتبادلة بين أعضاء الفريق أساس في حرية التصرف لحل المشكلات، والتعلم من الأخطاء، دون الخوف من التأنيب

٦. بالانتماء: أن يشعر كل فرد بانتمائه للفريق، وأن يؤمن كل عضو بأهميته وأهمية كل عضو آخر لإنجاح العمل.

الختام:

إن أهمية معلم التعليم العام في اكتشاف صعوبات التعلم بين التلاميذ والطلاب وتقديم الخدمات لهم، تجعل وعيه ومعرفته بطبيعة صعوبات التعلم وخصائصها، وتأثيرها على التعلم، والحالة النفسية والاجتماعية على التلاميذ في غاية الأهمية. كما أن معرفته بدوره الكبير في إنجاح التدخل، وفتح أبواب الأمل أمام هؤلاء الطلاب في حياة أكاديمية واجتماعية ومهنية ذات جودة عالية، قد يدفعه إلى المشاركة البناءة في تطوير مهاراتهم ومعلوماتهم والاستراتيجيات التي يوظفونها في اكتساب تلك المهارات والمعلومات.

ولتحقيق هذه الأهداف النبيلة التي لا ينحصر تحقيقها في كون الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم يجتازون المواد الدراسية أو ينهون مراحل التعليم بنجاح، بل يتعدى إلى تمكينهم من أن يصبحوا مواطنين فاعلين ومشاركين في بناء مجتمعاتهم، فضلًا عن الرضا الذاتي الذي يعود عليهم جراء الإنجازات التي يحققونها، لتحقيق هذه الأهداف جاء هذا الكتاب لتعريف معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم، وبالدور الكبير الفاعل الذي يسهمون به في خدمة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بناء على ما يتضح لهم من أدوار.

فبعد هذا الوعي وهذه المعرفة تأتي الأمانة والمسؤولية، فإن خير من يستأجر القوي الأمين، فالقوه في هذا المجال تأتي بالعلم، والأمانة تأتي بالإيمان بثقل المسؤولية، فهي خاصية شخصية تنبع من الذات، وتنمو مع ممارستها وتهذيبها في النفس المؤمنة بعظمها وقيمتها. فما أجمل أن يرى المعلم أثره الإيجابي على حياة الآخرين، وخاصة من أوشكوا على الغرق في لجة ظلماء أضاء لهم المعلمُ النورَ فيها بإذن الله، فمشوا في هدى ذلك النور إلى النجاة من الغرق. فما أعظم حظ المعلم الذي يجعل الله له نورًا يضئ به حياة الآخرين إذا أخلص النية واحتسب الأجر.

«من نشد الكمال فسيتعب ويحترق ويقف دون إحرازه، ومن نشد التطوير فسيستمتع بالتعب ويدرك مقصده» بإذن الله

«العمل مدعاة للوقوع في الأخطاء، والأخطاء من أقوى الدروس للتعلم والوصول إلى الصواب»

« التجارب الفاشلة من أهم مصادر النجاح»

المـــراجـــع:

هذا الكتاب مستخلص من المراجع التالية:

١. أبونيان، إبراهيم سعد (في الإخراج). صعوبات التعلم: من التاريخ إلى الخدمات.
(يغطي الجزء الأول من الكتاب والذي يشمل الفصول من ١ إلى ٤ وكذلك الفص السادس)

٢. أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٨/١٤٣٩). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الناشر الدولي، الطبعة الرابعة (يغطي الجزء الثاني من الكتاب والذي يشمل الفصول من ٥ إلى ٨)

٣. أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٨). البرامج التربوية الفردية، الناشر الدولي، الطبعة الأولى

بالإضافة إلى أنه قد تمت الإشارة في الفصل الثالث إلى إمكانية الرجوع إلى:

١. البتال، زيد محمد (٢٠٠١). استخدام أساليب التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال. (شتاء ٢٠٠١م) ـ المجلة التربوية ـ جامعة الكويت. العدد (٥٨)، المجلد (٥).

٢. لمن يرغب في أمثلة على كيفية استخدم معادلات التباين في التعرف على صعوبات التعلم

٣. الموقع التالي لمن يرغب في الاطلاع على مصدر استراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي الواردة في الفصل السابع

https://www.interventioncentral.org/tools/student-academic-success-strategies-checklist-maker

استدراك:

لقد روعي في إعداد هذا الكتاب عدم ذكر المراجع ضمن النصوص المكتوبة، فهي موجودة في الكتب المرجعية الثلاثة، وذلك لتسهيل القراءة واختصار حجم الكتاب. فقد أُعد ليكون مرجعًا ميسرًا لمعلمي التعليم العام وللبرامج التي تهدف إلى تعريفهم بصعوبات التعلم وأدوارهم في خدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

رقم الإيداع : ٤٤٣١ / ١٤٤١
ردمك: ١-٢٩٧٣-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

King Salman Center for Disability Research
P.O. Box 94682, Riyadh 11614, Saudi Arabia
Phone: +966 114884401 - Fax: +966 114884628