

دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية)

دليل المتدرب

الرتبة

المعلم، المعلم الأول، المعلم الخبير

إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير

إعداد

شارك للاستشارات التربوية للتدريب والتطوير

حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم

عمان/2026م

هذا الدليل التدريبي مقرر ضمن برنامج:

- دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية.

الفئة المستهدفة:

- المعلمون/ الاختصاصات جميعها.
- المعلمون المساندون/ التربية الخاصة.
- المشرفون التعليميون.
- مديرو المدارس.
- الفريق المحوري: مشرفو التربية الخاصة.

نوع البرنامج: اختياري

- متطلب لرتبة: المعلم، المعلم أول، المعلم خبير، إداري مساند تربوي، إداري أول، إداري خبير.

المجال:

- الاختياري ☒
- الإلزامي ☐

عدد الساعات التدريبية:

- (35) ساعة.

عدد الأيام التدريبية:

- (5) أيام تدريب وجاهي.
- يومان تعلم ذاتي (إلكتروني غير متزامن).

أنواع التدريب:

- وجاهي: في المكان نفسه ☒
- عن بعد:
  - إلكتروني متزامن (وجاهي إلكتروني) ☐
  - إلكتروني غير متزامن ☒
  - إلكتروني ذاتي ☒
- متمازج ☐

جدول المحتويات

جدول المحتويات **3**

رقم الإيداع والردمك **8**

التدقيق اللغوي **9**

أشرف على إعداد هذه الحقيبة التدريبية **10**

الإطار العام للبرنامج التدريبي **11**

مقدمة البرنامج التدريبي 11

بطاقة البرنامج 12

شروط اجتياز البرنامج 14

منهجية بناء البرنامج التدريبي وآليات عرضه 14

الجدول الزمني لتنفيذ المادة التدريبية 16

التعارف/التوقعات وقواعد العمل 16

مفهوم الإعاقة 16

مفهوم الإعاقة بين النماذج الطبية والخيرية والاجتماعية 16

كيف ننظر إلى الإعاقة في الأردن؟ 16

تصنيف الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذهنية 16

لعب الأدوار 16

نشاط الغلق 16

النشاط الافتتاحي 16

العوامل التي تُسبب صعوبات في التعلم لدى الأطفال 16

تقديم الدعم والمساعدة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم 16

المعيقات والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة 16

نصائح وارشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة 16

معيقات التواصل في السياق التعليمي الدامج 16

التواصل في السياق التعليمي وآدابه مع ذوي الإعاقة 16

نشاط غلق 16

النشاط الافتتاحي 16

ترتيبات بيئات التعلم الدّامجة 16

آليات تحليل المهام 16

التصميم الشامل للتعلم (UDL) 17

توظيف استراتيجيات التعلم في تعليم ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذّهنية 17

النشاط الافتتاحي 17

أدوات التقويم للطلبة ذوي الإعاقة 17

إرشادات عامة للمتدربين **18**

مسرد المصطلحات **19**

اليوم التدريبي الأول: مقدمة في فهم الطلبة ذوي الإعاقة 25
المقدمة 26
النتاجات التفصيلية لليوم الأول 26
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى 27
النشاط رقم (1–1): التعارف/التوقعات وقواعد العمل 28
النشرة رقم (1–2–ب): فكّر وناقش 33
النشرة رقم (1–2–ج): حالات ونقاش 34
النشاط رقم (1–3): مفهوم الإعاقة بين النماذج الطبية والخيرية والاجتماعية 35
النشرة رقم (1–3–أ): دراسة حالة عزيز 36
النشاط رقم (1–4): كيف ننظر إلى الإعاقة في الأردن؟ 39
النشرة (1–4): قصة ياسين 40
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية 41
النشاط رقم (1–5): تصنيف الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية والذّهنية 42
النشرة رقم (1–5–أ): الإعاقة السمعية 43
..... 43
قراءة الشفاه (فن رؤية الأصوات): تُعد قراءة الشفاه عملية 'رؤية لصوت الكلام' من خلال مراقبة حركات الشفاه واللسان، مدعومةً بتعابير الوجه ولغة الجسد التي توفر سياقًا للفهم. وبالرغم من صعوبة اتقانها للأطفال الذين لم يسبق لهم سماع الأصوات، إلا أنها تصبح أداة تكميلية قوية لمن يمتلك بقايا سمعية أو يستخدم لغة الإشارة؛ حيث يساعد الدمج بين 'الإشارة' و'قراءة الشفاه' في سد الفجوات الناتجة عن الكلمات التي لا تُسمع بوضوح. (Bulat et al., 2017) 44
النشرة رقم (1–5–ب): الإعاقة البصرية 45
النشرة رقم (1–5–ج): الإعاقة الحركية 46
النشرة رقم (1–5–د): الإعاقة الذهنية 47
النشاط رقم (1–6): لعب الأدوار 49
النشاط رقم (1–7): نشاط الغلق 51
اليوم التدريبي الثاني: أساليب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة والتحديات التي يواجهونها 53
المقدمة 54
النتاجات التفصيلية لليوم الثاني 54
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى 55
النشاط رقم (2–1): النشاط الافتتاحي 56
النشاط رقم (2–2): العوامل التي تُسبب صعوبات التعلم لدى الأطفال 57
النشرة رقم (2–2–أ): حالات للنقاش 59
النشرة رقم (2–2–ب): العوامل التي تُسبب صعوبات التعلم لدى الأطفال 60
النشاط رقم (2–3): تقديم الدعم والمساعدة للطلبة الذين يواجهون صعوبات التعلم 62
النشرة رقم(2–4–أ): نموذج (ASAP) 65
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية 68

النشاط رقم (2–5): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة..... 69
ورقة عمل رقم (2–5): دراسة حالة..... 70
النشرة رقم (2–5–أ): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية 73
النشرة رقم (2–5–ب): نصائح وارشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية 74
النشرة رقم (2–5–ج): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية..... 75
النشرة رقم (2–5–د): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية 76
النشاط رقم (2–6): معيقات التواصل في السياق التعليمي الدامج..... 77
النشرة رقم (2–6): نصائح وإرشادات 78
النشاط رقم (2–7): التواصل في السياق التعليمي وآدابه مع ذوي الإعاقة 80
النشرة رقم (2–7–أ): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية 81
النشرة رقم (2–7–ب): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية..... 82
النشرة رقم (2–7–ج): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية 83
النشرة رقم (2–7–د): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية..... 84
ورقة العمل رقم (2–7) 85
النشاط رقم (2–8): نشاط الغلق..... 87
اليوم التدريبي الثالث: تصميم بيئات التعلم الدّامجة 88
المقدمة..... 89
النتاجات التفصيلية لليوم الثالث..... 89
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى..... 90
النشاط رقم (3–1): النشاط الافتتاحي 91
النشاط رقم (3–2): ترتيبات بيئات التعلم الدّامجة 92
النشرة رقم (3–2): ترتيبات بيئات التعلم الدامج 94
النشاط رقم (3–3): صمم وتفاعل..... 96
النشاط رقم (3–4): آليات تحليل المهام 98
النشرة رقم (3–4): آليات تحليل المهام 99
النشاط رقم (3–5): التصميم الشامل للتعلم (UDL)..... 101
النشرة رقم (3–5): التصميم الشامل للتعليم (UDL)..... 103
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية 107
النشاط رقم (3–6): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية 108
النشرة رقم (3–6): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية 110
نماذج المواقف الصفية رقم (3–6)..... 113
النشاط رقم (3–7): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية..... 116
النشرة رقم (3–7): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية..... 118
المواقف الصفية رقم (3–7) 121
النشاط رقم (3–8): طبق وتفاعل 123
النشاط رقم (3–9): نشاط الغلق..... 124

اليوم التدريبي الرّابع: استراتيجيات تعليم دامجة لدعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذّهنية 125
المقدمة.....126
النتاجات التفصيلية لليوم الرّابع 126
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى.....127
النشاط رقم (4–1): النشاط الافتتاحي 128
النشاط رقم (4–2): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية 129
النشرة رقم (4–2): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية 131
النشاط رقم (4–3): وظّف وتفاعل.....133
نماذج المواقف الصفية رقم (4–3).....134
النشاط رقم (4–4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية.....136
النشرة رقم (4–4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية.....138
نماذج دراسات الحالة رقم (4–4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية 140
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية 146
النشاط رقم (4–5): توظيف استراتيجيات التعلم في تعليم ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية، والذّهنية.....147
النشرة رقم (4–5–أ): استراتيجية التّعلم باللعب.....149
النشرة رقم (4–5–ب): استراتيجية التّعلم النّشط.....151
النشرة رقم (4–5–ج): استراتيجية المحاكاة.....154
النشرة رقم (4–5–د): استراتيجية التعلم التعاوني.....156
النشرة رقم (4–5–هـ): استراتيجية النمذجة 158
النشرة رقم (4–5–و): التعلم بالأقران.....160
النشاط رقم (4–6): صمم وتفاعل.....162
النشاط رقم (4–7): نشاط الغلق.....163
اليوم التدريبي الخامس: من النظرية إلى التطبيق.....164
المقدمة.....165
النتاجات التفصيلية لليوم الخامس.....165
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى.....166
النشاط رقم (5–1): النشاط الافتتاحي 167
النشاط رقم (5–2): أدوات التقويم للطلبة ذوي الإعاقة.....168
(النشرة رقم 5–2–أ: التقويم التشخيصي) 170
(النشرة رقم 5–2–ب: التقويم التكويني).....172
(النشرة رقم 5–2–ج: ملف الانجاز) 174
النشرة رقم 5–2–د: الملاحظة 177
النشرة رقم 5–2–و: التقويم الواقعي.....179
النشاط رقم (5–3): صمم أدواتك.....181
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية 183

النشاط رقم (5–4): اعرض أدواتك 184
النشاط رقم (5–5): طبّق وتفاعل 185
النشاط رقم (5–6): نشاط الغلق..... 186
المهمة الختامية 187
المطلوب:..... 187
أداة تقييم المهمة الختامية:..... 189
أداة التقييم للبرنامج التدريبي: 191
القراءات الإضافية 192
(الإعاقة الذّهنية) 192
(صعوبات التعلم)..... 196
(الاضطرابات الكلامية واللغوية والسلوكية) 199
قائمة المراجع..... 202
قائمة المراجع باللغة العربية:..... 202
قائمة المراجع باللغة الأجنبية 206

رقم الإيداع والردمك

؟؟

التدقيق اللغوي

تشهد شركة شارك للاستشارات التربوية أن الدليل التدريبي دُقِقَ تدقيقًا لغويًا ونحويًا، وهو يخلو من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية والمطبعية، وتتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك كافة.

الاسم: ؟؟

الختم: ؟؟

أشرف على إعداد هذه الحقيبة التدريبية

شركة شارك للاستشارات التربوية التعاون الدولي الألماني

برنامج تعزيز الجودة في التعليم الدامج في الأردن (PROMISE)

وقام بمراجعته

إدارة الإشراف والتدريب التربوي

قسم تطوير مناهج وبرامج التنمية المهنية

تحرير وتدقيق لغوي

شركة شارك للاستشارات التربوية

حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم

ص.ب (1930) عمان – الأردن

الإطار العام للبرنامج التدريبي

مقدمة البرنامج التدريبي

يمثّل النظام التعليمي ركيزةً أساسية في مسار التنمية المستدامة ونهوض المجتمعات؛ إذ يُعدّ تعلّم الفرد ونموّه المعرفي والاجتماعي والانفعالي أحد أهم مؤشرات جودة هذا النظام، ونتاجًا مباشرًا لتكامل أدواره مع الأنظمة المجتمعية الأخرى. وفي هذا الإطار، تبرز عملية دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة بوصفها ضرورة تربوية وإنسانية معاصرة، تفرضها مبادئ العدالة التعليمية، وتكافؤ الفرص، والالتزام بحق كل متعلم في الوصول إلى تعليم نوعي فاعل يستجيب لمتطلباته وقدراته، ويراعي تنوع خصائص المتعلمين ويضمن توفير فرص تعلم منصفة دون تمييز؛ بما يسهم في بناء بيئة تعليمية دامجة تقوم على احترام التنوع الإنساني وتقدير الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويُعدّ الطلبة ذوو الإعاقة جزءًا أصيلًا من النسيج المجتمعي، ويمثل تمكينهم تربويًا، واستثمار قدراتهم، مسؤولية وطنية مشتركة، تضطلع فيها وزارة التربية والتعليم بدور محوري؛ من خلال تبنّي سياسات التعليم الدامج، وتوفير البيئة المدرسية الداعمة، وتطوير البرامج والخدمات التربوية التي تضمن مشاركتهم الفاعلة في الغرفة الصفية، وتعزز جاهزيتهم للتعلم والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم.

وانطلاقًا من إدراك التحديات التعليمية والسلوكية والانفعالية التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة داخل الغرف الصفية المدرسية، وما يتطلبه ذلك من كفايات مهنية متخصصة لدى المعلمين، جاء هذا البرنامج التدريبي ليواكب احتياجات الميدان التربوي، ويسهم في بناء فهم علمي وتطبيقي لطبيعة الإعاقات المختلفة، وأثرها في التعلم، وسبل التعامل معها من خلال ممارسات صفية فاعلة، وخطط تربوية فردية مبنية على أسس علمية واضحة.

ويهدف برنامج دعم تعلم ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية إلى تمكين المعلمين من الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم الدامج، وتعزيز أدوارهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ بما يشمل توظيف البرنامج التربوي الفردي(IEP) ، وتفعيل أدوار معلم المبحث، والمعلم المساند، والمرشد التربوي ضمن إطار تكاملي ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة وسلوكهم وتفاعلهم الصفي. وقد صُمّم هذا البرنامج بما ينسجم مع فلسفة وزارة التربية والتعليم وتوجهاتها، ويلبّي متطلبات الواقع التعليمي، ويسهم في بناء ممارسات تربوية دامجة قائمة على الوعي، والكفاءة، والمسؤولية المهنية؛ حيث يتكون البرنامج التدريبي من مسارين تكاملين يشملان التدريب الوجاهي والتعلم الذاتي، حيث صُمّم البرنامج ليأخذ شكل التدريب الوجاهي بواقع (25) ساعة تدريبية، إضافة إلى مكون التعلم الذاتي بواقع (10) ساعات تدريبية، والتي تأخذ شكل التعلم القبلي، بما يضمن تهيئة المتدربين، وبناء قاعدة معرفية داعمة قبل الدخول في الممارسات التطبيقية؛ حيث يشمل التدريب الوجاهي سلسلة من الأيام التدريبية التي تتناول موضوعات البرنامج بشكل تدريجي ومنظم؛ من حيث المفاهيم الأساسية، وصولًا إلى التطبيقات العملية داخل الغرفة الصفية، من خلال أنشطة تفاعلية، ومواقف تطبيقية، ونقاشات موجهة تعزز الفهم وتدعم نقل أثر التعلم إلى الممارس. أما مكون التعلم الذاتي؛ فيعتمد على القراءة التحليلية للمحتوى العلمي المرتبط بموضوعات التدريب، ويهدف إلى تعميق الفهم النظري للمتدربين، حيث يُقدّم هذا المكون قبيل التدريب الوجاهي (تعلم قبلي)؛ بما يسهم في رفع مستوى التفاعل والاستفادة في أثناء الجلسات التدريبية.

بطاقة البرنامج

التعريف بالمساق:	اسم المساق: دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية) Support Students with Disabilities in the Classroom	رقم المساق: ( )	مجموع الساعات: (35)
	رابط تحميل المساق:		
نوع البرنامج:	☐إجباري ☒ اختياري		
المتطلبات المسبقة	اسم المساق: لا يوجد		
الرتبة:	المعلم، المعلم الأول، المعلم الخبير إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير		
الفئة المستهدفة:	1. المعلمون/ الاختصاصات جميعها 2. المعلمون المساندون/ التربية الخاصة 3. المشرفون التربويون 4. مديرو المدارس 5. فريق التدريب المحوري: مشرفو التربية الخاصة		
المعايير:	المجال الرئيس: التعليم والتعلم / المعايير العامة		
النتاج/ الهدف العام:	تمكين المتدربين والمتدربات من دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية) لتحقيق الدمج والتنوع في التعليم.		
النتاجات/ الأهداف الخاصة:	يتوقع من المتدربين والمتدربات بعد الانتهاء من التدريب تحقيق النتاجات الآتية: • إظهار الفهم بمفاهيم الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية). • التعرف إلى تصنيفات الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية). • تطبيق طرائق التواصل مع الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية). • توظيف طرائق دعم تعلم الطلبة مع الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية) في الغرفة الصفية. • توفير البيئة المادية والمعنوية المناسبة للإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية). • تقدير أهمية دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، الذهنية).		

منهجية التقديم:	تدريب وجاهي:		
	☒ حضوري (قاعة تدريبية)	عدد الساعات:	(25)
	☐ عن بُعد (إلكتروني متزامن)	عدد الساعات:	( )
	☐ أخرى:	عدد الساعات:	( )
	تدريب غير وجاهي:		
	☒ تعلم ذاتي (إلكتروني غير متزامن، ...)	عدد الساعات:	(10)
	☒ مهام وتكليفات	عدد الساعات:	( )
	☐ مجتمعات تعلّم مهنية	عدد الساعات:	( )
	☐ أخرى:	عدد الساعات:	( )
منهجية التقييم والمهام المرافقة	☒ اختبار معرفي ☒تقييم المهام والتكليفات ☒ التقويم المعتمِد على الأداء ☐ ملف إنجاز ☐ الملاحظة المباشرة (الزيارة الصفية، ...) ☐ مشروع ☒أخرى: تقديم فيديو مصور لموقف صفي، وإرفاق الخطة الخاصة به وأداة التقييم التي تم توظيفها لتقييم أداء الطلبة.		

شروط اجتياز البرنامج

يشترط لاجتياز البرنامج التدريبي لغايات الترقية إلى أي رتبة من الرتب ما يأتي:

أ- ألا يقل عدد الساعات التدريبية عن:

1- (160) ساعة تدريبية لرتبتي معلم مساعد، وإداري تربوي مساعد.

2- (140) ساعة تدريبية لرتبتي معلم، ومساند تربوي.

3- (120) ساعة تدريبية لرتبتي معلم أول، وإداري تربوي أول.

4- (100) ساعة تدريبية لرتبتي معلم خبير، وإداري تربوي خبير.

5- (80) ساعة تدريبية لرتبتي معلم قائد، وإداري تربوي قائد.

ب- 1- ألّا تقل العلامة في كل مكون من مكونات تقييم البرنامج التدريبية عن (70%).

2- توزع علامات تقييم البرنامج التدريبية على النحو الآتي:

- (20%) للمشاركة.
- (40%) للمهام العملية والمشروعات.
- (40%) للاختبار النظري.

ج- إذا لم يجتز المتدرب الاختبار النظري، يُسمح له بالتقدم لثلاث مرات، وعلى نفقته الخاصة، شريطة استمرارية اعتماد البرنامج التدريبية، وبخلاف ذلك عليه إعادة البرنامج التدريبية.

منهجية بناء البرنامج التدريبي وآليات عرضه

- تعتمد منهجية بناء البرنامج التدريبي على نموذج (ICARE)K وهو نموذج تصميم الأنشطة والمحتوى التدريبي الذي قدّمه ريتشي وهوفمان (Ritchie & Hoffman) P حيث يتكون من الخطوات الآتية: التمهيد للنشاط وأهدافه(I = Introduction) ، وتوصيل المحتوى التدريبي من حقائق ومفاهيم ومبادئ (C = Connect or Content)، والتطبيق(A = Apply) ، والتأمل(R = Reflect) ، والتقويم .(Evaluate) واستند أيضًا بناء البرنامج وفقًا لمنهاج التنمية المهنية والبطاقة المعتمدة.

وصُمّم البرنامج التدريبي أيضًا وفق قواعد منهجية وعلمية محددة تساعد على تلبية الهدف من التدريب بعناية فائقة، حيث راعى بناء البرنامج التدريبي ما يأتي:

- التحديث والتطوير: من خلال مواكبة محتوى التدريب جميع التغيرات التي تحدث في بعض خصائص موضوع التدريب مع مرور الوقت.
- الشمولية: حيث إن البرنامج التدريبي يحتوي على الموارد والأدوات اللازمة كافة لتغطية جوانب الموضوع التدريبي جميعها.
- المصداقية: حيث إن المعلومات الواردة جميعها مؤكدة وموثوقة.
- الملائمة: حيث يرتبط التدريب باحتياجات المتدربين والسياق العام للتدريب.

- التفاعلية: حيث يحتوي التدريب على مجموعة من الأنشطة التفاعلية، تحفّز المتدربين على المشاركة مع المدرب في تلك الأنشطة.

واتّخذت أيضًا منهجية بناء البرنامج التدريبي الشكل الآتي:

دليل المدرب: يتضمن التوجيهات والإرشادات للمدرب في كيفية التعامل مع دليل المتدرب، وإجابات مقترحة للأسئلة الواردة من المتدرب وتوجيهات إضافيّة للمدرب؛ للتعامل مع الأنشطة التدريبية، وآلية تلقّي استجابات المتدربين وتوزيعهم، ومن ثمّ التوجيه لاستخدام المعينات التدريبية.

دليل المتدرب: ويتضمن المواد اللازمة لتعزيز عملية التعلم للمتدربين؛ مثل المواد القرائية والتمارين التفاعلية، مما يساعد المتدرب في الحصول على أقصى استفادة ممكنة من تلك الموارد المتاحة من المعرفة، والتي تتوافر في التطبيق العملي للأنشطة، ومن ثمّ تحقيق أهداف التدريب كاملة.

العرض التقديمي: والذي يحتوي على الشرائح التي ستعرض للمتدربين، وتتضمن المادة العلمية والتوجيهات للأنشطة، والمعينات التدريبية مثل الصور أو الفيديوهات أيضًا.

مادة تدريبية مخصصة للتعلّم عن بعد: تتضمن المواد اللازمة لتعزيز عملية التعلم المخصصة للمتدربين، وتهيئتهم لعمليات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة؛ من خلال العديد من المواد والقراءات المتاحة، مثل التشريعات والسياسات المرتبطة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والتعليق العام رقم (4) لسنة 2016م الصادر عن الأمم المتحدة بشأن الحق في التعليم الشامل، والمؤشرات المبكرة والعلامات الدالة على الصعوبات الوظيفية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة في المدرسة أيضًا.

آليات عرض البرنامج التدريبي: التعلم الذاتي (القبلي)، التدريب المباشر.

الجدول الزمني لتنفيذ المادة التدريبية

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
الأول	الأولى	1-1	التعارف/التوقعات وقواعد العمل	30
		2-1	مفهوم الإعاقة	45
		3-1	مفهوم الإعاقة بين النماذج الطبية والخيرية والاجتماعية	40
		4-1	كيف ننظر إلى الإعاقة في الأردن؟	45
	استراحة			
	الثانية	5-1	تصنيف الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذهنية	60
		6-1	لعب الأدوار	60
		7-1	نشاط الغلق	20
المجموع				**300**
الثاني	الأولى	1-2	النشاط الافتتاحي	20
		2-2	العوامل التي تُسبب صعوبات في التعلم لدى الأطفال	35
		3-2	تقديم الدعم والمساعدة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم	35
		4-2	المعيقات والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة	60
	استراحة			
	الثانية	5-2	نصائح وارشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة	45
		6-2	معيقات التواصل في السياق التعليمي الدامج	30
		7-2	التواصل في السياق التعليمي وآدابه مع ذوي الإعاقة	60
		8-2	نشاط غلق	15
المجموع				**300**

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
الثالث	الأولى	1-3	النشاط الافتتاحي	10
		2-3	ترتيبات بيئات التعلم الدّامجة	30
		3-3	صمّم وتفاعل	45
		4-3	آليات تحليل المهام	15

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
		5-3	التصميم الشامل للتعلم (UDL)	50
	استراحة			
	الثانية	6-3	استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية	50
		7-3	استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية	50
		8-3	طبّق وتفاعل	30
		9-3	نشاط الغلق	20
المجموع				**300**
الرّابع	الأولى	1-4	النشاط الافتتاحي	10
		2-4	استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية	30
		3-4	وظّف وتفاعل	50
		4-4	استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية	60
	استراحة			
	الثانية	5-4	توظيف استراتيجيات التعلم في تعليم ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذّهنية	60
		6-4	صمم وتفاعل	60
		7-4	غلق النشاط	30
المجموع				**300**

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
الخامس	الأولى	1-5	النشاط الافتتاحي	30
		2-5	أدوات التقويم للطلبة ذوي الإعاقة	60
		3-5	صمّم أدواتك	60
	استراحة			
	الثانية	4-5	اعرض أدواتك	60
		5-5	طبّق وتفاعل	60
		6-5	نشاط الغلق	30
المجموع				**300**

إرشادات عامة للمتدربين

عزيزي المتدرب....

يتوقف نجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه على مشاركتك الفاعلة خلال تنفيذ مراحل البرنامج من البداية وحتى نهاية تقويم البرنامج التدريبي، ولكي يحقق البرنامج أهدافه المرسومة جميعها، ننصح بالآتي:

- الالتزام بوجود الحقيبة التدريبية معك طوال البرنامج التدريبي.
- الالتزام بمواعيد بدء الجلسات التدريبية مع مجموعتك؛ لأنك عضو أساسي فيها، وتأخرك أو غيابك قد يؤثر في مستوى الأداء للأعضاء المشاركين في الجلسة جميعهم.
- المشاركة الإيجابية في إجراءات التدريب جميعها؛ (الفردية، والتعاونية، والجماعية)، تحت إشراف المدرب.
- تنفيذ الأعمال التي يقترحها المدرب أو يتم الاتفاق عليها.
- طرح مجموعة من الأفكار، أو الآراء الذاتية، أو من خلال مجموعتك، على المدرب؛ لمناقشتها أمام الزملاء من المتدربين، والاستفادة منها في إثراء المواقف التدريبية.
- المشاركة الفاعلة وتبادل الخبرات هدف أساسي للبرنامج التدريبي.
- تعبئة نموذج تقييم البرنامج بدقة؛ لأن ذلك يساعد على تطويره ونجاحه.
- الممارسة العملية المستمرة للمهارات المكتسبة في البرنامج التدريبي يضمن عدم فقدانها.
- الإغلاق التام لأجهزة الخلوي داخل القاعة التدريبية.
- لا تتردد في طلب المساعدة داخل قاعة التدريب.

شاكرين لك تعاونك

مسرد المصطلحات

الرقم	المصطلح	التعريف
1	القصور	خلل أو فقدان في بنية الجسم أو إحدى وظائفه الحيوية (سواء أكانت فيزيولوجية، أم تشريحية، أو نفسية) (اليونيسكو، 2014م)
2	العجز	المعيق أو الحاجز الاجتماعي أو البيئي الذي يمنع الشخص من ممارسة دوره الطبيعي في الحياة، (مثل العمل أو التعليم)، مقارنة بأقرانه (اليونيسكو، 2014م)
3	الإعاقة	قصور أو خلل جسدي أو عقلي أو حسي أو نفسي؛ يحد من قدرة الفرد على القيام ببعض الأنشطة، أو المشاركة في الحياة اليومية بشكل طبيعي مقارنة بالآخرين. (المبيضين ،2014م)
4	الإعاقة السمعية	مظلة مفاهيمية تغطي درجات فقدان السمع كافة؛ بما يشمل الحالات الجزئية والحالات الكلية على حد سواء.
5	الإعاقة البصرية	مصطلح عام يستخدم لوصف فقدان البصر الكلي أو الجزئي.
6	الإعاقة الحركية	إعاقة وظيفية تؤثر في القدرة على التحكم في العضلات وتنسيق الحركة؛ مما يحد من استقلالية الفرد في التنقل. وتتعدد صوره لتشمل حالات مثل: الشلل الدماغي، والتهاب المفاصل، والشلل الكلي أو النصفي، وفقدان أو ضعف وظائف الأطراف.
7	الإعاقة الذهنية	هو اضطراب في الوظائف المعرفية يظهر منذ الولادة (خلقي) أو يُكتسب في مراحل النمو المبكرة. يُستخدم هذا المصطلح كمظلة جامعة لتشخيصات وحالات متنوعة تشترك في سمة جوهرية؛ وهي تأثُّر القدرة في التعلم الأكاديمي، وصعوبة التكيف مع المتطلبات الاجتماعية والحياتية داخل المجتمع.
8	الاستعداد للتعلم	مجموعة العوامل المعرفية والانفعالية والسلوكية والبيئية التي تمكّن الطالب من الانخراط الفاعل في عملية التعلّم، والاستفادة من الخبرات التعليمية المقدّمة له. ولا يُنظر إلى الاستعداد للتعلّم بوصفه سمة ثابتة لدى الطالب، بل حالة ديناميكية قابلة للتنمية من خلال التدخلات التربوية المناسبة(NEON, 2018) .
9	الاستعداد المعرفي	قدرة الطالب على الانتباه، ومعالجة المعلومات، وفهم التعليمات، واستخدام استراتيجيات التفكير المناسبة لمتطلبات التعلم (NEON, 2018)).

الرقم	المصطلح	التعريف
10	**البرنامج التربوي الفردي**	وثيقة تربوية رسمية مكتوبة تُعدّ خصيصًا لكل طالب من ذوي الإعاقة أو المتطلبات التربوية الخاصة، وتهدف إلى تنظيم العملية التعليمية له وفق متطلباته الفردية الفعلية، استنادًا إلى نتاجات التشخيص والتقويم الشامل. ويُنظر إلى البرنامج التربوي الفردي بوصفه الإطار المرجعي الأساسي الذي يوجّه تعليم الطالب، ويحدّد نوعية الخدمات التربوية والمساندة التي يجب تقديمها، وكيفية تنفيذها، وآليات متابعتها، وتقويمها.
11	**الخطة التربوية الفردية**	الخطة التربوية الفردية هي خطة تعليمية مكتوبة، تُصمَّم لطالب من ذوي الإعاقة، وتُحدَّد فيها أهداف تعليمية واضحة، وخدمات تربوية مساندة، واستراتيجيات تعليم وتكييفات تعليمية، تُنفَّذ خلال فترة زمنية محددة، وتُراجع بشكل دوري، وتركّز الخطة على ما يحتاجه الطالب فعليًا للتعلّم والاندماج، وليس على تصنيفه أو نوع إعاقته فقط.
12	**الترتيبات التيسيرية**	التعديلات والترتيبات اللازمة والمناسبة التي لا تفرض عبئًا غير متناسب أو غير ضروري، والتي تكون هناك حاجة إليها في حالة محدّدة؛ لكفالة تمتُّع الأشخاص ذوي الإعاقة على أساس المساواة مع الآخرين بحقوق الإنسان والحريات الأساسية وممارستها جميعها (ohchr,2021).
13	**إمكانية الوصول**	تهيئة البيئة التعليمية بمكوناتها كافة؛ بحيث تكون قابلة للاستخدام من قبل الطلبة جميعهم، بما فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، وتشمل الوصول إلى المباني والمرافق الصفية، والمواد التعليمية، والأنشطة، والأنظمة الرقمية، ووسائل التواصل داخل الغرفة الصفية، وتُعدّ إمكانية الوصول الإطار العام، في حين تمثّل الترتيبات التيسيرية المعقولة أدوات تطبيقية لتحقيق هذا الإطار داخل الواقع التعليمي (ohchr,2021).
14	**بيئة التعلم**	مجموعة من العوامل المادية والبشرية التي تعمل زيادة تفاعل الطلبة في الأنشطة الصفية (زيدية،2022م).
15	**تحليل المهام**	عملية تجزئة الهدف التعليمي إلى عناصر أساسية. وبعبارة أخرى؛ عملية تفتيت الهدف التعليمي إلى خطوات صغيرة متدرجة (متسلسلة)؛ بحيث تبني الخطوة المعقدة على الخطوة البسيطة، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهائي (الطناحي،2022م).

الرقم	المصطلح	التعريف
16	**التصميم الشامل للتعلم UDL**	إطار تربوي قائم على البحث العلمي في علم الأعصـــاب المعرفي، ويهدف إلى تصـــميم المناهج والخطط التعليمية والأنشـــطة وأســـاليب التقويم، بطريقة تزيل المعيقات أمام التعلّم، وتوفّر فرصًـــا متكافئة للوصـــول والمشـــاركة والإنجاز للمتعلمين جميعهم (CAST, 2018).
17	**تكييف الشرح اللفظي**	إعادة تنظيم الطريقة التي يُقدَّم بها المحتوى الشفهي؛ بحيث يصبح أكثر وضوحًا وقابلية للفهم، حيث يُســـهم هذا التكييف في تقليل العبء المعرفي على الطالب، ويمنحه فرصة أفضل لمتابعة المعنى (رشدي،2018م).
18	**التواصل اللفظي**	أحد أكثر أساليب التواصل شيوعًا وفاعلية مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ يعتمد على استخدام لغة واضحة، ومباشرة، ومناسبة لمستوى الفهم والمعالجة لدى الطالب، ويقوم هذا النمط على تقديم الأفكار بصـــورة منظمة ومتدرجة، دون اللجوء إلى تراكيب لغوية معقّدة أو تعليمات طويلة ومتشعبة (عبد السلام وآخرون،2016م).
19	**التواصل غير اللفظي**	كل الإشـــارات والحركات التي ترافق الكلام أو تحلّ محله، مثل تعابير الوجه، وحركات الجسـد، والتواصـل البصـري، ونبرة الصـوت. ويؤدي هذا الشـكل من التواصـل دورًا بالغ الأثر في نقل المشـاعر، وتعزيز الرسـائل اللفظية، وبناء مناخ نفسي آمن داخل الغرفة الصفية (كزبر،2018م).
20	**تبسيط الجمل**	اسـتخدام تراكيب لغوية واضـحة ومباشـرة دون تعقيد لغوي؛ حيث يسـاعد هذا الأسـلوب الطلبة على التقاط المعنى الأسـاسـي دون فقدان التفاصـيل المهمة (عقل،2016م).
21	**التعلم باللعب**	اسـتثمار أنشـطة لعب مُكيَّفة لإكسـاب المعرفة، وتقريب المفاهيم العلمية، بطريقة تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات السـمعية، والبصـرية، والذهنية، والحركية (Zosh et al., 2022).
22	**التعلم النشط**	التعلم الـذي يكون فيـه المتعلم محورًا للعمليـة التعليميـة من خلال فهمـه لـذاتـه واســـتقلاله في التعلم، وتكوينه للمعنى، ومشـــاركته في خبرات وأنشـــطة التعلم، وتوظيفه للمعارف والمهارات، وتبادل أفكاره مع الآخرين، ونشـــاطه متفتح الذهن (عبد الكريم،2021م).
23	**المحاكاة**	إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تنقل التعلّم من مستوى الوصف النظري إلى مستوى خبرة المعيشة؛ حيث يُتاح للمتعلّم أن يختبر الموقف التعليمي كما لو كان واقعًا حقيقيًا؛ من خلال تمثيل الأدوار، أو محاكاة الإجراءات، أو إعادة بناء سياق الحياة اليومية داخل الغرفة الصفية (الجلامدة،2017م).

الرقم	المصطلح	التعريف
24	**التعلم التعاوني**	أحد الاستراتيجيات التعليمية التي تقوم على تنظيم التعلّم في مجموعات صغيرة غير متجانسة، يعمل فيها الطلبة معًا لتحقيق هدف تعليمي مشترك، في إطار من المسؤولية الفردية والتفاعل الإيجابي المنظَّم (فراج،2020م).
25	**النمذجة**	عرض مقصود ومنظَّم لأداءٍ أو سلوكٍ أو مهارةٍ أمام المتعلّم؛ بحيث يُتاح له ملاحظته، وتحليله، ثم محاكاته تدريجيًا، مع توفير الدعم والتغذية الراجعة اللازمة (رضوان،2020م).
26	**التعلم بالأقران**	تنظيم مقصود للتفاعل التعليمي بين الطلبة؛ بحيث يقوم أحدهم بدور داعم أو ميسّر للتعلّم لدى زميله، تحت إشراف المعلم، وبهدف تحقيق نتاج تعليمي محدّد. وفي التعليم الدامج، لا يُفهم هذا الدور بوصفه تعليمًا بديلًا عن المعلم، بل كوسيلة لتقريب المفهوم بلغة أبسط، وتوفير نموذج قريب ومطمئن للتعلّم، ولدعم الطلبة دون وصم أو عزل (إبراهيم وآخرون،2020م).
27	**التقويم التشخيصي**	عملية منظمة لجمع معلومات دقيقة حول استعدادات المتعلمين وخبراتهم المسبقة، وصعوباتهم المحتملة؛ بهدف تخطيط التعليم وتكييفه، بما يتلاءم مع احتياجاتهم الفردية، ويضمن تعلّمًا أكثر فاعلية وعدالة.
28	**التقويم التكويني**	عملية تربوية مستمرة تُدمج في صميم الممارسة التعليمية، وتهدف إلى تحسين التعلم في أثناء حدوثه؛ من خلال جمع أدلة متنوعة عن تعلم الطلبة، وتحليلها، واستخدامها لاتخاذ قرارات تعليمية فورية.
29	**ملف الإنجاز**	من أدوات التقويم البديل (Alternative Assessment) التي تركز على توثيق تطور تعلم الطالب عبر الزمن بدل الاكتفاء بقياس نتاج واحد في لحظة محددة، ويعتمد هذا الأسلوب على جمع منظم ومقصود لأعمال الطالب، بما يعكس جهده، وتقدّمه، واستراتيجيات تفكيره، وقدرته على تطبيق ما تعلّمه في سياقات متعددة.
30	**الملاحظة**	عملية منظمة، يقوم فيها المعلم أو المختص بمتابعة سلوك المتعلم وأدائه التعليمي بشكل مباشر، وفق أهداف ومعايير محددة؛ بهدف جمع بيانات نوعية تساعد في تفسير التعلم، واتخاذ قرارات تربوية مناسبة (السرطاوي والسرطاوي،2013م).
31	**التقويم الواقعي**	عملية تقويمية تركز على المهام الأصيلة (Authentic Tasks) التي تتطلب من الطالب تطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية، أو محاكاة للحياة الواقعية، ويهدف إلى معرفة مدى قدرة الطالب على نقل المعرفة واستخدامها بفاعلية في المواقف المركبة والمعقدة، سواء أكانت أكاديمية أم حياتية.

الرقم	المصطلح	التعريف
32	ذو الإعاقة	كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول – نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية – دون قيام الشخص بأحد أنشطة الحياة الرئيسة، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحريات الأساسية باستقلال (قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20/لعام 2017م).

تنويه

تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسةً تُساوي بين الجنسين، وفق أصول النحو والصرف، وبيان اللغة العربية، لذا؛ يرجى الأخذ بعين الاعتبار بأن أيّ استخدام لألفاظ مذكّرة تذكيرًا لغويًا مثل (موظف، مسؤول، مدير..) سواء أكانت بصيغة المفرد أم المثنى أو الجمع، وما يرتبط بها من حروف وضمائر متصلة، أو منفصلة، فهي جميعها أسماء (نوع)، وليست أسماء (علم) أو (ذات)، وهي تدلّ على من ينطبق/ تنطبق عليه/ عليها الصفة المقصودة من كلا الجنسين، دون تفضيل جنس أو تقديمه على الآخر.

اليوم التدريبي الأول:
مقدمة في فهم الطلبة ذوي الإعاقة

المقدمة

يهدف هذا اليوم التدريبي إلى استعراض التطور التاريخي لمفهوم الإعاقة، والتحولات الفلسفية التي شكلت وعي المجتمعات تجاهها؛ حيث ننتقل من النموذج الطبي الذي حصر الإعاقة في نطاق 'المرض والخلل'، والنموذج الخيري الذي اختزلها في 'الشفقة والإحسان'، إلى النموذج الاجتماعي والحقوقي الذي يراها نتاجًا للحواجز البيئية لا القصور الذاتي. ويسلط الضوء أيضًا على تنوع هذه الإعاقات —بأشكالها البصرية، والسمعية، والحركية، والذهنية— بهدف ترسيخ منهجية الاستيعاب الشامل، وتحويل المدارس والمؤسسات التعليمية إلى بيئات دامجة، تحترم التنوع، وتضمن حقوق الأفراد بوصفهم شركاء فاعلين في بناء المجتمع.

النتاجات التفصيلية لليوم الأول

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على أن:

- توضيح مفهوم الإعاقة.
- تمييز مفهوم القصور والعجز والإعاقة.
- تمييز مفهوم الإعاقة وفقًا للنماذج الطبية والخيرية والاجتماعية.
- توضيح التعريفات المعتمدة للإعاقات السمعية والبصرية والذّهنية والحركية.
- تحديد تصنيفات الإعاقات السمعية والبصرية والذّهنية والحركية.
- تحديد المعيقات البيئية المدرسية التي تمنع مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (1-1): التعارف/التوقعات وقواعد العمل

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تعارف المتدربين إلى بعضهم البعض.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اجلسوا على شكل أزواج ثنائية، بحيث يكون كل شريكين لا يعرفان بعضهما مسبقًا.
- اجروا مقابلات متبادلة مع بعضكم، وسجلوا المعلومات التي تجمعونها على ورقة كبيرة.
- قسموا الورقة الى أرباع.
- سجل بوصفك متدربًا المعلومات كما يأتي: اليمين الأعلى (الاسم والمهنة)، الشمال الأعلى (المؤهلات العلمية والخبرات)، اليمين السفلي (الهوايات والميول)، الشمال السفلي (توقعاتك من التدريب بوصفك متدربًا).
- بعد الانتهاء من إجراء المقابلات، علقوا الأوراق (ورقة عن كل متدرب) في مكان بارز.
- يقدم كل شريك شريكه، بينما يقف الشريك بجانب ورقة التعريف به.
- حددوا القواعد السلوكية للجلسات التدريبية والتي سنلتزم بها.

الاسم والمهنة	المؤهلات العلمية

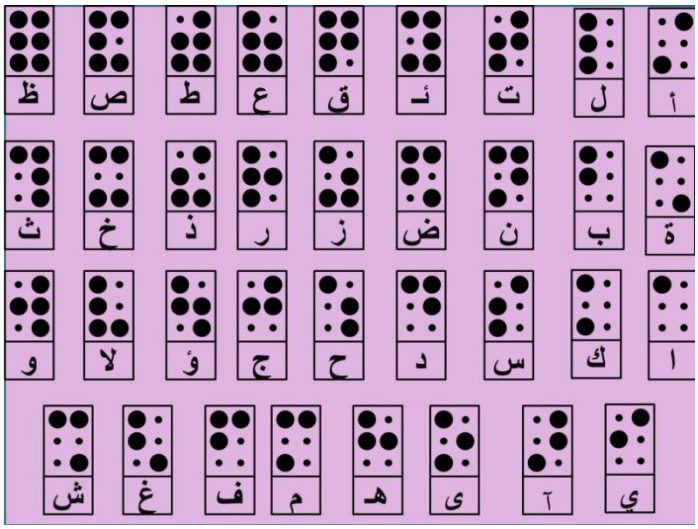
الهوايات والميول	توقعاتك حول التدريب

النشاط رقم (1-2): مفهوم الإعاقة

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (45) دقيقة
	النتاج: يميز المتدربون بين التعريفات المعتمدة لمفهوم: القصور والعجز ومفهوم الإعاقة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- استمع الى توضيحات المدرب.
- اقرأ الجملة المكتوبة بشيفرة لغة بريل من الشريحة من اليسار الى اليمين (دون الاطلاع على مفتاح الشيفرة).
- قم بفك شيفرة النص؛ باستخدام مفتاح الشيفرة، والموجود في دليل المتدرب (مع مراعاة القراءة من اليسار الى اليمين).



- أجب عن السؤال الآتي: صف انطباعك الأول عند مواجهة نص الشيفرة للمرة الأولى. وكيف اختلف شعورك تجاه النص بعد توظيف مفتاح الشيفرة في قراءته؟

.....

.....

.....

- بالتعاون وأفراد مجموعتك، اطّلع على النشرة (1-2-ب)، واعمل على إحدى الحالات الموجودة في النشرة (1-2-ب) لتحديد مكان الإعاقة.

.....

.....

.....

- بشكل فردي، اطّلع على النشرة (1–2–أ)، واستمع الى توضيحات المدرب.
- اطّلع على النشرة (1–2–ج)، وبالتعاون وأفراد مجموعتك، أجب عن السؤال الاتي: أين القصور، وأين الإعاقة، في كل حالة من الحالات الموجودة في النشرة (1–2–ج)؟
- استمع لآراء زملائك، وشارك بأفكارك.

.....

.....

.....

النشرة رقم (1-2-أ): مفهوم الإعاقة

لا يزال تعريف مفهوم الإعاقة يمثل تحديًا؛ نظرًا لوجود مجموعات عديدة ومتنوعة من المصطلحات الشائعة التي تجعل الكثيرين يخلطون بينها، وكذلك لوجود أشكال متنوعة ومختلفة من الإعاقات والاختلافات الفردية الكبيرة داخل هذه المجموعات. ولذلك، فإن محاولة تعريف الإعاقات عملية معقدة ومتعددة الجوانب. وغالبًا ما يكون هذا الأمر مثيرًا للجدل؛ فالعديد من الأشخاص ذوي الإعاقة لا يعتبرون أنفسهم من ذوي الإعاقة، ومن ثمّ فإنّ بعض الأشخاص الذين يعانون من ضعف السمع، ويستخدمون لغة الإشارة للتواصل، لا يرون أنفسهم من ذوي الإعاقة، بل كأفراد ينتمون إلى أقلية لغوية (لغات الإشارة)، وهو شكل التمييز نفسه الذي تواجهه العديد من الأقليات اللغوية الأخرى.

لذا؛ يغدو من الضروري تسليط الضوء على مفاهيم القصور، والإعاقة، والعجز؛ نظرًا للتداخل الوثيق بينها والذي قد يؤدي إلى خلط مفاهيمي لدى الكثيرين. فتعرّف منظمة الصحة العالمية القصور بأنه أي فقدان أو خلل في البنية أو الوظيفة النفسية أو الفسيولوجية أو التشريحية، وتُعرَّف العجز أيضًا؛ بالعائق الاجتماعي أو البيئي الذي يمنع الشخص من ممارسة دوره الطبيعي في الحياة (مثل العمل أو التعليم) مقارنة بأقرانه (Bulat et al., 2017).

أما مفهوم الإعاقة يعني "الأفراد الذين يعانون من قصور جسدي أو عقلي أو ذهني أو حسي طويل الأمد، والذي قد يتفاعل مع مختلف الحواجز التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفاعلة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين". لذا؛ فإن الإعاقة ..." تنتج عن التفاعل بين الأشخاص ذوي القصور والحواجز السلوكية والبيئية التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفاعلة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين"، (الامم المتحدة، 2006م). على سبيل المثال؛ لا يمكن لطفل يعاني من قصور جسدي دخول الغرفة الصفية الدراسية؛ لأنه يحتوي على درجات عالية، أو لا يمكن لسيدة من ذوي الإعاقة السمعية أن تسمع الإعلان الإذاعي الذي يوجه رسائل صحية للمرأة. في كلا المثالين، المجتمع هو الذي يعيق الشخص عن المشاركة؛ حيث إن توافر ترتيبات الوصول إلى الغرفة الصفية الدراسية، يمكّن الطفل من دخول الغرفة الصفية والتعلّم. وإذا تم تقديم الإعلان الإذاعي أيضًا كمنشور لسيدة من ذوي الإعاقة السمعية، ستطّلع على المعلومة، شأنها شأن الآخرين. ولتحقيق مجتمع يتسم بالدمج، نهدف إلى تحديد الحواجز التي تحول دون ذلك، وإيجاد حلول لكسر تلك الحواجز.

الإعاقة = القصور + الحواجز

يُشجع النهج الحقوقي والاجتماعي على تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بحقوق متساوية في المشاركة بالأنشطة جميعها، وقد تحتاج الأنشطة إلى تكييف لإمكانية الوصول والدمج، وهذا يعني أن مختلف الجهات الاجتماعية

الفاعلة يتحملون مسؤولية فهم الحواجز التي قد تكون موجودة، وكيفية التخفيف منها؛ حيث يتم تضمين الأشخاص ذوي الإعاقة؛ بوصفهم أصحاب مصلحة متساوين في جميع مجالات الحياة (مثل؛ العمل والصحة والتعليم والحياة الاجتماعية)، ويتبع النهج الحقوقي اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (شوتلر، 2018م).

النشرة رقم (1-2-ب): فكّر وناقش

عزيزي المتدرب بالتعاون وأفراد مجموعتك، قم بقراءة الحالات الآتية؛ لتحديد نوع الإعاقة:

دراسة حالة (1)

وُلد الطالب سعيد بإصبع زائد. لكن هذا لا يمنعه من فعل أي شيء. فهو يستطيع الكتابة بسهولة مثل باقي الأطفال. أحيانًا يحاول الآخرون السخرية منه بسبب إصبعه الزائد، لكنه يتجاهلهم.

دراسة حالة (2)

لم يحظَ خليل بنمو عقلي مماثل لزملائه، مما أدى لتركه المدرسة مبكرًا؛ لعدم قدرته على التحصيل الدراسي. ومع ذلك، استثمر قوته البدنية العالية في مساعدة عائلته في المزرعة، ليصبح مزارعًا متفوقًا يتجاوز بإنتاجيته الكثيرين. وبالإضافة إلى عمله في الأرض، أظهر موهبة يدوية في صناعة شبكات صيد الأسماك، التي ذاع صيتها بجودتها وجمالها، حتى أصبحت تُطلب بالاسم من المناطق المحيطة.

دراسة حالة (3)

تقطن سميرة في قرية قريبة من المدينة، حاملةً على وجهها ندوبًا عميقة إثر حادث احتراق أليم في طفولتها. ورغم تلك الندوب، كانت تتوقد ذكاءً؛ إذ تصدرت قائمة المتفوقين في مدرستها، وأتمت المرحلة الثانوية بامتياز قبل ثلاث سنوات. ومع ذلك، اصطدم طموحها بجدار التمييز؛ فكلما تقدمت لوظيفة، رُفضت بسبب ملامحها، حتى أن أحدهم أخبرها بصراحة جارحة أن مظهرها قد يزعج الزبائن. تعيش سميرة اليوم خيبة أمل مريرة، وفقدت إيمانها بالحصول على فرصة عمل أو تكوين أسرة، لشعورها بأن المجتمع لا يرى وراء ندوبها شيئًا.

دراسة حالة (4)

علي يبلغ من العمر عشر سنوات. يعاني من مشكلة في عينيه، لذا؛ فهو يرتدي نظارة. عندما يرتدي نظارته، يستطيع الرؤية بوضوح كأي شخص آخر، لكنه يعاني في حصة التربية الرياضية، ويُستثنى من بعض الألعاب.

النشرة رقم (1-2-ج): حالات ونقاش

عزيزي المتدرب، بالتعاون وأفراد مجموعتك قم بقراءة الحالات الآتية؛ للتفريق بين مفهوم القصور والإعاقة

الحالة الأولى

موظف أصم في اجتماع عمل لا يستخدم لغة الإشارة

القصور

.....

الإعاقة

.....

كيف يمكن التغلب على المعيق؟

.....

الحالة الثانية

سميرة تستخدم كرسيًا للتحرك والسير ؛ فهي لديها بتر في أطرافها السفلية؛ وتريد الذهاب لعمل معاملات رسمية في الطابق الثالث من المبنى الذي لا يحوي مصعد.

القصور

.....

الإعاقة

.....

كيف يمكن التغلب على المعيق؟

.....

الحالة الثالثة

مجد يعاني من ضعف بصري شديد، وفي حصة العلوم طلب المعلم التأمل، ووصف رسمة عملية التمثيل الضوئي في النباتات.

القصور

.....

الإعاقة

.....

كيف يمكن التغلب على المعيق؟

.....

النشاط رقم (1-3): مفهوم الإعاقة بين النماذج الطبية والخيرية والاجتماعية

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (40) دقيقة
	النتاج: تمييز المتدرب بين كل من النموذج الخيري، والنموذج الطبي، والنموذج الطبي، والنموذج الاجتماعي لمفهوم الإعاقة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- توجّه الى المجموعة التي اختارها لك المدرب.
- اقرأ مع مجموعتك النشـرة رقم (1-3-أ) قراءة متأنية، وحلّل دراسـة الحالة داخل مجموعتك، ووضّـح الفرق بين تعامل الشركة الأولى والثانية، من حيث النواحي الآتية:
  - أين المشكلة؟
  - النظرة الى الفرد.
  - طريقة المساعدة.
- شارك زملائك بعرض اجابات المجموعة، واستمع الى توضيحات الزملاء والمدرب.
- بالتعاون وأفراد مجموعتك، اعمل على إحدى المهام الآتية التي سيختارها لك المدرب، مستعينًا بالنشرة (1-3-ب):
  - المجموعة الأولى: توضيح النموذج الطبي لمفهوم الاعاقة.
  - المجموعة الثانية: توضيح النموذج الخيري لمفهوم الاعاقة.
  - المجموعة الثالثة: توضيح النموذج الاجتماعي لمفهوم الاعاقة.
  - المجموعة الرابعة: استخراج الفروق الجوهرية بين النماذج، وتقديم "لوحة مقارنة" ختامية.
- اعرضوا عمل مجموعتكم بالطريقة التي ترونها مناسبة.
- استمع لآراء زملائك، وشارك بأفكارك.
- شارك زملائك في تلخيص أهم النقاط التي وردت في هذا النشاط.

النشرة رقم (1-3-أ): دراسة حالة عزيز

كان "عزيز"، وهو شاب متميز في البرمجة، ويستخدم كرسيًا متحركًا، يراجع مركزًا مجتمعيًا للبحث عن وظيفة. تعامل معه الموظفون هناك من منطلق "الإحسان" و"المرض"؛ فركّز الموظف على "عجز" عزيز الحركي، وسأله عن تقاريره الطبية ونسبة العجز لديه. واقترحوا عليه التسجيل في "منحة مالية بسيطة" كونه "غير قادر" على مواجهة ضغوط العمل، أو الانضمام لورشة أشغال يدوية بسيطة (خياطة) متخصصة بذوي الإعاقة، رغم أنها لا تناسب مهاراته. كان يُنظر إليه كـ "حالة" تحتاج إلى علاج أو رعاية وعطف، وليس ككفاءة مهنية.

قرر عزيز التقديم لشركة أخرى، واختلف المشهد تمامًا مع عزيز؛ فالتركيز أصبح على المعيقات، حيث لم يسأله المدير عن سبب إعاقته، بل سأله: "ما هي التسهيلات البيئية التي تحتاجها لنطلق إمكاناتك؟". بدلًا من اعتباره "عاجزًا"، رأت الشركة أن "البيئة هي العاجزة". قاموا بتركيب منحدر (Ramp) وتعديل ارتفاع المكتب، وتوفير برمجيات متوافقة. وتم تعيين عزيز بناءً على مهاراته في البرمجة، معتبرًا أن الإعاقة هي جزء من التنوع البشري، وأن حقّه في العمل مكفول بالدولة والقانون، وليس "مكرمة" من صاحب العمل.

النشرة (1-3-ب): مفهوم الإعاقة بين النماذج الطبية والخيرية والاجتماعية

النموذج الطبي (المقاربة الفردية): ينظر هذا النموذج إلى الإعاقة بوصفها "خللًا وظيفياً" دفينًا في الفرد، حيث تتركز الجهود كافة على "معالجة" الأشخاص ذوي الإعاقة، أو "تأهيلهم" طبيًا ليتوافقوا مع معايير المجتمع "الطبيعي".

أبرز ملامحه كما ذكرته (Stubbs, 2022):

- محورية القصور: يعتبر العجز العضوي هو المعيق الأساسي أمام الفرد.
- نزعة التكييف: يسعى لتغيير الفرد ليلائم المجتمع، بدلًا من تهيئة المجتمع لاستيعاب التنوع.
- التهميش المؤسسي: يبرر عزل الأفراد في مراكز خاصة بحجة تقديم رعاية تخصصية؛ مما يكرس استبعادهم عن الحياة العامة.
- سلطة المتخصصين: تظل القرارات المصيرية بيد الأطباء والخبيرين، مع تهميش كامل لإرادة وحقوق الفرد.
- الاستنزاف المادي: يتطلب تكاليف باهظة مقابل خدمة فئات محدودة جدًا.
- غياب الدور الفاعل: يُقصي ذوي الإعاقة من المشاركة في رسم السياسات التي تمس حياتهم.

النموذج الخيري (مقاربة الإحسان): ينطلق هذا النموذج من رؤية قاصرة تعتبر الإعاقة "مأساة فردية" تستوجب العطف لا التمكين؛ حيث يُصنف الشخص ذو الإعاقة ككائن "ضعيف" يعيش على هامش المجتمع "الطبيعي".

أبرز ملامحه ومرتكزاته:

- الوصم الاجتماعي: يُنظر للفرد كشخص "سيء الحظ" أو "عاجز"، وقد ترتبط هذه الرؤية بجذور موروثة تربط القصور بـ "اللعنة" أو "سوء الطالع".
- ثقافة الشفقة: يُختزل وجود الشخص في كونه محلًا للإحسان والصدقة، مما يكرس شعور الدونية.
- تغييب الإنتاجية: يفترض هذا النهج مسبقًا عدم قدرة الأفراد على الإنتاج أو الاعتماد على الذات.
- الاعتمادية المزمنة: يركز على المساعدات العينية المؤقتة (طعام، ملابس) مما يحول الفرد إلى متلقٍ سلبي للرعاية طويلة الأمد، بدلًا من تمكينه اقتصاديًا.
- العزل المؤسسي: تُحصر المساعدة في جمعيات "خيرية" متخصصة، مما يبعدهم عن برامج التنمية الشاملة والخدمات العامة.

النموذج الاجتماعي والحقوقي (المقاربة القائمة على الحق): يُعرّف هذا النموذج الإعاقة؛ بأنها ليست خللًا في الفرد، بل هي نتيجة للتفاعل بين شخص لديه قصور وبين حواجز مجتمعية تمنعه من المشاركة الكاملة. في هذا المنظور، يعدّ الأشخاص ذوو الإعاقة جزءًا أصيلًا وطبيعيًا من نسيج المجتمع.

أبرز ملامحه ومرتكزاته:

- المجتمع بوصفه معيقًا: يرى أن الإعاقة هي أثر اجتماعي ناتج عن الحواجز، وليست مجرد حالة طبية.
- المساواة في الحقوق: يؤكد أن حقوق ذوي الإعاقة (تعليم، توظيف، حياة اجتماعية) هي حقوق الجميع نفسها، دون أدنى تمييز.
- استعادة الحقوق: يرى أن "تعطيل" الأشخاص ينتج عن حرمان المجتمع لهم من الفرص المتكافئة، وليس بسبب قصورهم الذاتي.
- النهج الدامج: يدفع باتجاه دمج ذوي الإعاقة في التعليم والعمل والخدمات العامة عبر إشراكهم الفعلي في تصميم هذه البرامج.
- إزالة المعيقات: تركز الأنشطة على تفتيت الحواجز الثلاثة: السلوكية (الأفكار المسبقة)، البيئية (العمران والتجهيزات)، والمؤسسية (القوانين والأنظمة).
- الغطاء القانوني: يستمد قوته من التشريعات الوطنية والدولية، وعلى رأسها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

النشاط رقم (1-4): كيف ننظر إلى الإعاقة في الأردن؟

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (45) دقيقة
	النتاج: تحليل النظرة السائدة في المجتمع الأردني تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اقرأ مع مجموعتك النشـــرة رقم (1-4) قراءة متأنية، وحلّل دراســـة الحالة داخل مجموعتك، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما الفرق بين حصول ياسين على "معونة مالية" وحصوله على "ترتيبات تيسيرية في العمل"؟
- برأيك ما هي النظرة المجتمعية لمفهوم الإعاقة؟ وضح اجابتك؟
- لو كنت صـــاحب قرار في تلك الشـــركة، ما هي الخطوات الثلاث الأولى التي ســـتتخذها لتحويل بيئة العمل من "طاردة" إلى "دامجة"؟
- لماذا يميل المجتمع لاستخدام مصطلحات مثل "ذوي الاحتياجات الخاصـة"، بينما احتياجاتهم (التعليم، والتنقل، والعمل) هي احتياجات بشرية عامة، والاختلاف فقط في "طريقة" تلبية هذه الاحتياجات؟
- كيف تؤثر كلمات مثل "مســكين، بطل، تحدي" في نظرة الشـــخص ذي الإعاقة إلى نفســه، وفي نظرة المجتمع له بوصفه عضوًا مساويًا لهم؟
- كيف يمكننا، كأفراد، تغيير لغتنا اليومية (مثل: مسكين، عاجز، ذوي احتياجات) لتتماشى مع النموذج الحقوقي الذي يركز على الكرامة والاستقلالية؟
- بالتعاون وزملائك، اقترح ثلاث ممارسات تربوية اجتماعية عملية يمكن تنفيذها من المدرسة، وتسهم في رفع الوعي المجتمعي حول مفهوم الإعاقة.

.....

.....

.....

- استمع الى تعليقات وتوضيحات المدرب
- لاحقًا، ارجع الى مادة التعلم الذاتي حول موضوع التعليم الدامج والخطة العشرية وقانون الأشخاص ذوي الإعاقة.

النشرة (1-4): قصة ياسين

كان "ياســـين" يجلس خلف نافذة منزله، يراقب أقرانه وهم يتوجهون إلى أعمالهم، بينما تلاحقه نظرات الجيران المليئة بالأسى. في تلك المرحلة، كان الجميع يراه من خلال "نموذج الشفقة"؛ فهو الشاب الذي تعرض لحادث أفقده القدرة على المشـــي، وأصـــبح في نظر المجتمع "عاجزًا"، ينتظر الصـــدقة أو المعونة الحكومية ليعيش، وكأن قيمته بوصفه إنسانًا قد توقفت عند حدود كرسيه المتحرك.

تغير مســـار القصـــة حين قرر ياســـين التقدم لوظيفة في أحد المصـــارف، لكنه قوبل برفضٍ "ناعم" مغلف بالتعاطف، حيث أخبره المدير: "نحن نقدر وضعك، لكن بيئة العمل ستكون متعبة لك، والأفضل أن ترتاح في منزلك". في هذا النموذج، كانت المشـكلة تُختزل في جسـد ياسـين، وكان الحل المقترح هو "الرعاية" بدلًا من "التمكين"، مما عزز لديه الشعور بالتبعية والتهميش.

نقطة التحول الحقيقية بدأت عندما انخرط ياسين في مبادرة حقوقية تنادي بـــ "النموذج الحقوقي". هناك، تعلم أن إعاقته ليســـت في قدميه، بل في الحواجز البيئية التي تمنعه من الحركة، وفي العقليات التي تحرمه من الفرص. لم يعد يطلب "مساعدة"، بل صار يطالب بـــ "ترتيبات تيسيرية معقولة" كحق كفله القانون، مؤمنًا بأن المجتمع هو المطالَب بالتكيف مع التنوع البشري، وليس العكس.

اليوم، يعمل ياسـين كمحلل بيانات في مؤسـسـة تتبنى التنوع. لم تتغير حالته الصـحية، لكن ما تغير هو البيئة المحيطة؛ حيث وفرت المؤسـسـة منحدرات وتقنيات مسـاعدة، وصـار يُقيم بناءً على إنتاجيته، لا على طريقة حركته. تحول ياسـين من "موضـوع للشـفقة" إلى "صـاحب حق" فاعل، وأثبت أن الإعاقة تذوب عندما تتحمل الدولة والمجتمع مسؤولية إزالة المعيقات القانونية والمادية.

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (1-5): تصنيف الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية والذّهنية

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	النتاج: توضيح أنواع الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذهنية		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- توجّه الى المجموعة التي اختارها لك المدرب.
- بالتعاون وأفراد مجموعتك، اعمل على إحدى المهام الآتية التي سيختارها لك المدرب، مستعينين بالنشرات الآتية: (1-5-أ)، (1-5-ب)، (1-5-ج)، (1-5-د).
  - المجموعة الاولى: عمل بوستر لعرض وتوضيح الإعاقة السمعية.
  - المجموعة الثانية: عمل بوستر لعرض وتوضيح الإعاقة البصرية.
  - المجموعة الثالثة: عمل بوستر لعرض وتوضيح الإعاقة الحركية.
  - المجموعة الرابعة: عمل بوستر لعرض وتوضيح الإعاقة الذهنية.
- شارك زملاءك في المجموعة في تعليق البوستر الخاص بكم في قاعة التدريب.
- شارك زملاءك في اختيار ممثل أو متحدث عن المجموعة لعرض عمل المجموعة للمجموعات الاخرى.
- في أثناء جلسة البوستر، استمع الى توجيهات المدرب في التحرك مع أفراد مجموعتك، وانتبه الى ما يقدَّمُ لك من معلومات وتوضيحات من متحدث كل مجموعة من المجموعات الأخرى.

.....

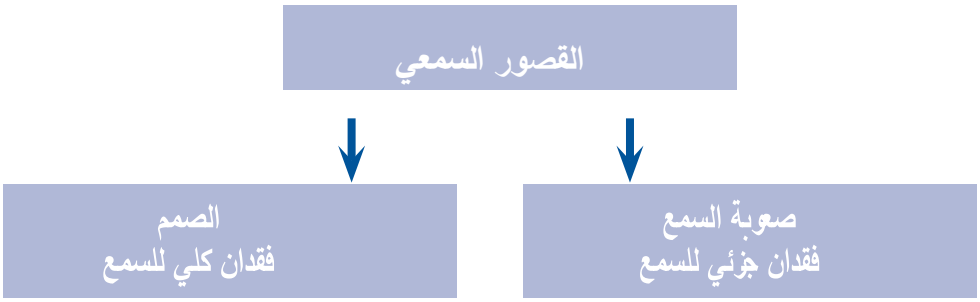
.....

.....

- استمع لآراء زملاءك، وشارك بأفكارك.
- شارك زملاءك في تلخيص أهم النقاط التي وردت في هذا النشاط.

النشرة رقم (1-5-أ): الإعاقة السمعية

يُستخدم مصطلح القصور السمعي كمظلة مفاهيمية تغطي درجات فقدان السمع كافة، بما يشمل الحالات الجزئية، والحالات الكلية على حد سواء.



لفهم فقدان السمع، يجب أن نفهم كيف نقيس الصوت؛ فنحن نستخدم الديسيبل لقياس مدى علو الصوت، والهرتز لقياس درجة حدته. يتحدد مستوى القصور السمعي (خفيف، أو متوسط، أو حاد) بناءً على ما يستطيع الشخص سماعه من أصوات بشرية. فإذا كان الفرد لا يستطيع سماع الأصوات إلا إذا تجاوزت 90 ديسيبل، فإنه يُصنف ضمن فئة الصمم (اليونيسكو، 2014م).

مستويات فقدان السمع وتأثيراتها المتوقعة:

تتأثر حدة التبعات المترتبة عن ضعف السمع بمجموعة من المتغيرات المحورية؛ فإلى جانب درجة الفقدان، يلعب التدخل المبكر وتوفير المعينات السمعية دورًا حاسمًا. ويرتبط نجاح التأهيل أيضًا بمدى مشاركة الأسرة والمدرسة، وتوقيت الإصابة (سواء أحدثت قبل اكتساب اللغة أم بعدها).

تختلف القدرة السمعية لدى الأطفال تبعًا لاستجابتهم للترددات المختلفة؛ فالقصور السمعي لا يعني بالضرورة ضعفًا عامًا في كل الأصوات، بل قد يظهر كصعوبة في تمييز الأصوات ذات الدرجات العالية، مع بقاء القدرة على سماع الأصوات المنخفضة بشكل طبيعي. وتبرز الأهمية القصوى للترددات الواقعة بين 500-3000 هرتز لكونها الحامل الأساسي لمكونات الكلام، وهو ما يجعل أثر فقدان السمع يتفاوت من لغة لأخرى، بناءً على الخصائص الصوتية لفونيماتها. (اليونيسكو، 2014م).

تتنوع أسباب ضعف السمع أو الفقدان الجزئي له بناءً على الجزء المتضرر من الأذن، وتُقسّم علميًا إلى ثلاثة أنواع رئيسة حسب المسبب ومكان الإصابة:

(1). ضعف السمع التوصيلي (مشاكل الأذن الخارجية أو الوسطى):

يحدث عندما يتعذر انتقال الصوت بفاعلية إلى الأذن الداخلية، وغالبًا ما يكون قابلًا للعلاج: تراكم شمع الأذن: انسداد القناة السمعية بكتلة شمعية زائدة. السوائل والالتهابات: تجمّع السوائل خلف الطبلة بسبب نزلات

البرد، أو الحساسية، أو التهابات الأذن الوسطى. ثقب طبلة الأذن: ناتج عن إصابة مباشرة أو أصوات انفجارية صاخبة. الأجسام الغريبة: دخول جسم غريب في القناة السمعية، وهو شائع عند الأطفال.

(2). ضعف السمع الحسي العصبي (مشاكل الأذن الداخلية) ينتج عن تلف في الشعيرات الدقيقة داخل القوقعة، أو تلف في العصب السمعي، وغالبًا ما يكون دائمًا: التقدم في السن (الشيخوخة): تدهور طبيعي وتدريجي في وظائف الأذن الداخلية. التعرض للضوضاء: التعرض المستمر لأصوات عالية جدًا في العمل، أو استخدام سماعات الرأس بصوت مرتفع. الأدوية السامة للأذن: بعض المضادات الحيوية القوية أو أدوية العلاج الكيميائي قد تؤثر في العصب السمعي. الأمراض والعدوى: مثل التهاب السحايا، أو النكاف، أو الإصابات الفيروسية المفاجئة التي تستهدف القوقعة.

(3). أسباب أخرى وعوامل خطر:

الوراثة: وجود تاريخ عائلي لفقدان السمع المبكر.

إصابات الرأس: التعرض لضربة قوية قد يؤدي إلى تلف في عظام الأذن أو الأعصاب.

أمراض المناعة والدم: مثل التصلب اللويحي الذي يؤثر في مسارات العصب في الدماغ، أو ضعف تدفق الدم للشرايين المغذية للأذن. (Philippa ،2023م).

طرائق التواصل لدى ذوي الإعاقة السمعية:

يتواصل الأفراد ذوو القصور السمعي عبر ثلاث مسارات رئيسة:

- التواصل الشفهي: ويعتمد على النطق (المنطوق)، وقراءة لغة الشفاه، واستثمار البقايا السمعية المتاحة.
- التواصل اليدوي: ويتمثل في لغة الإشارة والتهجئة الأصبعية.
- التواصل الكلي: وهو منهج يدمج بين الوسائل الشفهية واليدوية معًا؛ لضمان أفضل تبادل للمعلومات."

التواصل الشفهي

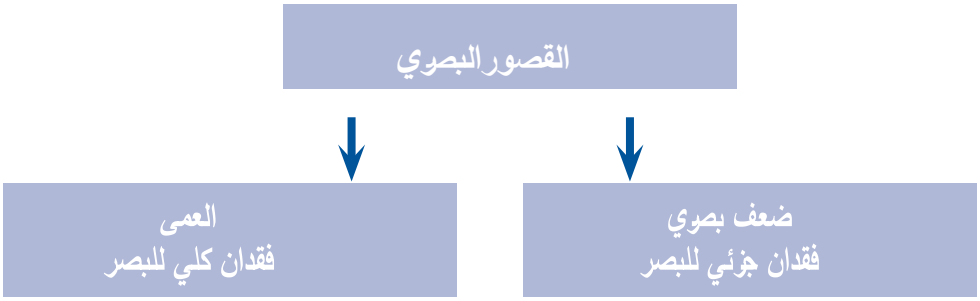
تعتمد فاعلية التواصل الشفهي على درجة القصور السمعي؛ فهو وسيلة طبيعية لذوي الفقدان الخفيف، لكنه يمثل تحديًا كبيرًا لذوي الفقدان العميق. إن تكريس الوقت المدرسي لتعليم النطق للصم بشكل مكثف يعيق نموهم المعرفي، ويحرمهم من المشاركة الفاعلة في المناهج الأخرى. لذا؛ تؤكد التوجهات المعاصرة على ضرورة احترام قدرة الطفل السمعية؛ فالقدرة على الكلام مرتبطة مباشرةً بالقدرة على سماع وتقليد النماذج الصوتية، وأي تجاوز لهذه الحقيقة العلمية يُعد معيقًا أمام تطور الطفل.

قراءة الشفاه (فن رؤية الأصوات):

تُعد قراءة الشفاه عملية 'رؤية لصوت الكلام' من خلال مراقبة حركات الشفاه واللسان، مدعومةً بتعابير الوجه ولغة الجسد التي توفر سياقًا للفهم. وبالرغم من صعوبة اتقانها للأطفال الذين لم يسبق لهم سماع الأصوات، إلا أنها تصبح أداة تكميلية قوية لمن يمتلك بقايا سمعية أو يستخدم لغة الإشارة؛ حيث يساعد الدمج بين 'الإشارة' و'قراءة الشفاه' في سد الفجوات الناتجة عن الكلمات التي لا تُسمع بوضوح. **(Bulat et al., 2017)** .

النشرة رقم (1-5-ب): الإعاقة البصرية

القصور البصري البصر هو مصطلح عام يستخدم لوصف فقدان البصر الكلي أو الجزئي.



يواجه الأطفال ذوو القصور البصري ثلاث عقبات رئيسة: الاستقلالية في التنقل، وفهم التواصل غير اللفظي (كإيماءات الوجه)، وصعوبة الوصول إلى المحتوى المكتوب بالخط العادي. وتتفاوت حدة هذه التحديات بناءً على درجة الفقدان وتوقيت حدوثه؛ فالأطفال الذين ولدوا مكفوفين يمتلكون احتياجات تختلف جذريًا عمن فقدوا بصرهم في سن متأخرة بعد اكتساب اللغة والإدراك البصري. ويلعب التشخيص المبكر، وجاهزية خدمات التدخل، ومدى تفاعل الأسرة والمدرسة أيضًا دورًا حاسما في تجاوز هذه الحواجز التنموية.

إن التحدي الحقيقي في كف البصر لا يكمن في فقدان الحاسة ذاتها، بل في حواجز سوء الفهم ونقص المعرفة المجتمعية. فمتى ما حظي الشخص الكفيف بالتدريب المتخصص والفرص العادلة، يتحول العمى من معيق مصيري إلى مجرد تحدٍ جسدي عارض يمكن التعايش معه (اليونيسكو، 2014م).

أسباب وأنواع الضعف البصري

- المهق (الألبينو): هو حالة وراثية يولد بها الأفراد مع انعدام أو نقص حاد في مادة "الميلانين" (الصبغة) المسؤولة عن تلوين العينين والجلد والشعر. يظهر المصابون بشرة شاحبة وشعرًا فاتح اللون بشكل لافت، حتى وإن لم يتوافق ذلك مع سماتهم العرقية. والأهم من ذلك، أن المهق لا يقتصر على المظهر الخارجي، بل يمتد أثره ليشمل اضطرابات وقصورًا في القدرات البصرية.
- داء كلابية الذنب (العمى النهري): هو عدوى طفيلية تنتقل عبر لدغات الذباب الأسود الذي يتكاثر في مجاري الأنهار السريعة. تتسبب اليرقات في حدوث التهابات وتقرحات ونزيف في الأنسجة الداخلية للعين؛ مما يؤدي في الحالات المتقدمة إلى فقدان البصر الدائم. يتركز (99 %) من عبء هذا المرض في قارة أفريقيا، بينما تتوزع النسبة المتبقية في بؤر محددة، تشمل اليمن وبعض دول أمريكا اللاتينية (رغم نجاح دول مثل كولومبيا والمكسيك في القضاء عليه مؤخرًا).
- تتمثل الأخطاء الانكسارية في ثلاثة أنماط رئيسة: قصر النظر، وطول النظر، واللانقطية (الاستجماتيزم) التي تسبب تشوشًا في الرؤية نتيجة تركيز الضوء في محاور غير منتظمة بدلًا من نقطة واحدة على الشبكية.
- التهاب الشبكية الصباغي هو مرض وراثي يصيب العينين منذ الصغر، ويؤدي إلى تآكل تدريجي في حاسة البصر. يبدأ المصاب بفقدان القدرة على الرؤية ليلًا، ثم يضيق مجال رؤيته شيئًا فشيئًا حتى يشعر وكأنه

ينظر من خلال 'أنبوب ضيق'. وتلعب العوامل الوراثية وزواج الأقارب دورًا رئيسًا في انتشار هذا النوع من القصور البصري.

- مرض التراخوما (الرمد الحبيبي): هو عدوى بكتيرية تسببها كائنات دقيقة، وتنتقل بسهولة عبر الملامسة المباشرة لإفرازات عين المصاب (بواسطة الأيدي، المناشف، أو المناديل الملوثة)، كما يلعب الذباب دورًا رئيسًا في نقل العدوى. وتؤدي الإصابات المتكررة عبر السنين إلى تشكل ندوب حادة في الجفن الداخلي؛ مما يتسبب في انقلابه نحو الداخل، واحتكاك الرموش بالقرنية؛ وهو ما يؤدي في نهاية المطاف إلى تضرر الرؤية، أو العمى الكامل إذا لم يتم التدخل العلاجي. (Stubbs, 2022).

نظام برايل (لغة اللمس العالمية):

يُعد نظام برايل الوسيلة الأساسية للقراءة والكتابة للمكفوفين وضعاف البصر الذين لا تكفيهم الوسائل البصرية المساعدة أو الطباعة المكبرة. يعتمد هذا النظام على خلايا لمسية تتكون من مزيج يتراوح بين نقطة إلى ست نقاط بارزة ضمن إطار محدد. وتتميز "برايل" بمرونتها الفائقة، حيث تم تطويع رموزها لتشمل معظم لغات العالم؛ فلا تقتصر على الأحرف اللاتينية فحسب، بل تمتد لتشمل الأنظمة الكتابية المعقدة كالصينية واليابانية، والأبجديات المتنوعة كالعربية، والهندية، والروسية (السوريالية)، مما يجعلها جسرًا معرفيًا عالميًا (اليونيسكو، 2014م).

النشرة رقم (1-5-ج): الإعاقة الحركية

تواجه فئة كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية خطر الإقصاء التعليمي نتيجة افتقار البيئات المدرسية للتجهيزات اللازمة لمستخدمي الكراسي المتحركة والمعينات الحركية. ولا يقتصر التهميش على الجانب الفيزيائي، بل يمتد ليشمل الأطفال الذين يعانون من تحديات تواصلية ناتجة عن قصورهم الجسدي. لذا؛ وانطلاقًا من الاتفاقيات

الدولية التي تقر بحق الجميع في تعليم دمجي عالي الجودة، بات من الضروري تذليل العقبات المكانية والتربوية؛ لضمان مشاركة هؤلاء الأطفال الفاعلة في مجتمعاتهم المحلية. (اليونيسكو، 2014م).

مفهوم القصور الحركي

يُعرف القصور الحركي بأنه إعاقة وظيفية تؤثر في القدرة على التحكم في العضلات وتنسيق الحركة؛ مما يحد من استقلالية الفرد في التنقل. وتتعدد صوره لتشمل حالات مثل: الشلل الدماغي، والتهاب المفاصل، والشلل الكلي أو النصفي، وفقدان أو ضعف وظائف الأطراف. ولا تقتصر تداعيات هذه الحالات على الجانب الجسدي فحسب، بل قد تمتد لتؤثر في مهارات التفاعل الاجتماعي، والعمليات الذهنية، والنمو اللغوي. لذا؛ يتطلب دعم هؤلاء الأطفال نهجًا تشاركيًا متكاملًا يجمع بين قطاعات التعليم، والصحة، والرعاية الاجتماعية لضمان شمولية الدعم المقدم. (Bulat et al., 2017).

مسببات القصور الحركي وطبيعتها:

تتعدد العوامل المؤدية إلى قصور الحركة والتنقل، وتتنوع بين حالات دائمة أو مؤقتة بطبيعتها. وتبرز في هذا الإطار حالات صحية محورية مثل: الشلل الدماغي، والتهاب المفاصل، والحثل العضلي، والتصلب اللويحي، ومن ثمَّ مرض باركنسون الذي قد يصيب صغار السن. كما تلعب الإصابات الناتجة عن الحوادث دورًا رئيسًا في التأثير في القدرة الحركية، وتتفاوت نتاجاتها بين عجز عابر أو قصور مستديم.

يجب ضمان وصول جميع الأطفال، دون استثناء، إلى المرافق المدرسية كافة (الصفوف، والمكتبات، والملاعب، والمرافق الصحية) وفق مبادئ التصميم العالمي. ويتطلب ذلك إعادة تنظيم المساحات الصفية التقليدية لتجاوز معيقات المقاعد والطاولات؛ مما يمنح مستخدمي الكراسي المتحركة والمعينات الحركية حرية التنقل والمشاركة في الأنشطة الجماعية، أو الوصول للموارد الصفية (كالخزائن واللوحات الحائطية) باستقلالية. وينبغي أيضًا مراعاة الفروق الفردية للأطفال الذين يعانون من الإجهاد السريع، وذلك بمرونة الجدول الزمني، وتكرار عرض المعلومات الجوهرية لضمان استيعاب الجميع للمادة العلمية.

تقتضي مصلحة الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في الأطراف العلوية توفير بدائل تقنية لتدوين الملاحظات، مثل أجهزة التسجيل الصوتي أو المفكرات الإلكترونية. وينبغي أيضًا منحهم المرونة في تسليم التكاليف الدراسية عبر وسائط متعددة؛ كالتسجيلات الصوتية، أو المخرجات المطبوعة، باستخدام برمجيات التعرف إلى الصوت. وبالتوازي مع ذلك، يجب على الإدارات المدرسية والمشرفين إقرار سياسة 'الوقت الإضافي' في القراءة والكتابة والاختبارات؛ لضمان منح كل طفل الفرصة العادلة للتعبير عن مكتسباته المعرفية، دون أن يكون المعيق الجسدي سببًا في تراجع تقييمه الدراسي.(Stubbs, 2022)

النشرة رقم (1-5-د): الإعاقة الذهنية

مفهوم القصور النمائي: هو اضطراب في الوظائف المعرفية يظهر منذ الولادة (خلقي)، أو يُكتسب في مراحل النمو المبكرة. يُستخدم هذا المصطلح كمظلة جامعة لتشخيصات وحالات متنوعة تشترك في سمة جوهرية، وهي تأثر القدرة على التعلم الأكاديمي، وصعوبة التكيف مع المتطلبات الاجتماعية والحياتية داخل المجتمع.

يُعتبر مصطلح 'القصور النمائي' مرادفًا لما يُعرف في كثير من السياقات الدولية بـ 'القصور الذهني'، وهو المصطلح المعتمد في هذا الدليل لشموليته. وتُشير التقديرات العالمية إلى أن القصور النمائي يُعد من أكثر أشكال الإعاقة انتشارًا، حيث يُصيب حوالي (1 %) من إجمالي عدد الأطفال. ومن الجدير بالذكر أن الأغلبية العظمى من هذه الحالات تندرج ضمن الفئات الخفيفة إلى المتوسطة، مما يفتح آفاقًا واسعة للتحسن عبر التعليم والدعم المناسب. (اليونيسكو، 2014م).

تصنيف مستويات القصور النمائي (الذهني):

- المستوى الخفيف: يمتلك الطفل مهارات جيدة في الاستماع والنطق، لكنه يواجه تحديات في فهم المفاهيم المجردة أو التعبير المعمق. في بيئة تعليمية دامجة، يحقق هذا الطفل تكيفًا اجتماعيًا عاليًا، ويصل لمرحلة الاستقلال الكامل بعد الدراسة.
- المستوى المتوسط: يشارك الطفل بفاعلية في الأنشطة الصفية، ويتواصل لفظيًا، ويركّز برنامجه التربوي على اكتساب مهارات الحياة اليومية، والاعتماد على الذات، وتنمية الذكاء الاجتماعي.
- المستوى الشديد: يفهم الطفل الرسائل البسيطة عبر الإيماءات والإشارات، لكن تعبيره اللفظي محدود. وبالرغم من التحديات الكبيرة، يمكنه الوصول لمستوى معين من العناية الذاتية بفضل التدريب المكثف.
- المستوى العميق: يعتمد التواصل غالبًا على الأصوات غير اللفظية والإشارات البدنية البسيطة. تتطلب هذه الفئة رعاية طبية وتربوية (Bulat et al., 2017).

الركائز الثلاث لتمكين ذوي القصور النمائي:

- تحليل المهارات: تبنّي استراتيجية الخطوات المتسلسلة الصغيرة، مع احترام التدرج الزمني والنمو الهادئ لكل متعلم.
- التثبيت بالتكرار: الاعتماد على مبدأ الممارسة المستمرة لضمان رسوخ المفاهيم وتحويلها إلى مهارات مكتسبة.
- التعزيز الإيجابي: توظيف الثناء والتحفيز المكثف كمحرك أساسي لبناء الثقة ورفع دافعية الإنجاز. (اليونيسكو، 2014م).

تتعدد الأسباب المؤدية للإعاقة الذّهنية، لتشمل مجموعة من العوامل الوراثية، والبيئية، والمشكلات التي تظهر في أثناء الحمل والولادة، ومن أبرز هذه الأسباب ما يأتي:

1. العوامل الوراثية والجينية.

تعد الاضطرابات الجينية من أكثر الأسباب شيوعًا، وتحدث نتيجة طفرات أو خلل في الكروموسومات: متلازمة داون: ناتجة عن وجود نسخة إضافية من الكروموسوم 21. ومتلازمة إكس الهشة: أحد أشهر الأسباب الموروثة للإعاقة الذهنية.

2. مشكلات في أثناء الحمل (عوامل ما قبل الولادة).

يتأثر نمو دماغ الجنين بعوامل تصيب الأم أو الجنين نفسه:

- العدوى: مثل إصابة الأم بالحصبة الألمانية أو الفيروس المضخم للخلايا (CMV).

- المواد السامة: التعرض للكحول (متلازمة الكحول الجنينية)، أو التدخين أو الرصاص والزئبق.
- سوء التغذية: مثل نقص اليود الحاد الذي يؤدي لضعف الذكاء.

3. مشكلات في أثناء الولادة (عوامل محيطة بالولادة).

نقص الأكسجين: انقطاع الأكسجين عن دماغ الطفل في أثناء عملية الولادة (نقص الأكسجين).

الولادة المبكرة: الأطفال المبتسرون (قبل الأوان)، أو الذين يعانون من نقص شديد في الوزن عند الولادة هم أكثر عرضة للخطر.

4. أسباب بعد الولادة وفي مرحلة الطفولة.

قد يحدث القصور نتيجة إصابات مباشرة أو أمراض تصيب الطفل لاحقًا:

الأمراض المعدية: مثل التهاب السحايا، أو التهاب الدماغ، أو السعال الديكي.

إصابات الرأس: نتيجة الحوادث أو السقوط القوي الذي يسبب تلفًا دماغيًا.

عوامل بيئية: مثل التعرض المستمر للرصاص، أو نقص التحفيز البيئي والاجتماعي الشديد في الطفولة المبكرة (Stubbs, 2022)

النشاط رقم (1-6): لعب الأدوار

المعلومات	**اليوم: الأول**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة**
	النتاجات: • يُجسد المتدرب من خلال لعب الأدوار خصائص إحدى الإعاقات المختلفة. • يُبرز المتدرب أهم التحديات التي تواجه ذوي الاعاقات المختلفة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- استمع إلى توجيهات المدرب للبدء بتنفيذ نشاط لعب الأدوار لمحاكاة صعوبات الرؤية على النحو الآتي:
  - خذ ورقة واثقبها ثقبًا صغيرًا باستخدام قلم حبر أو رصاص.

- ضع الورقة على عينيك بيد واحدة. بحيث لا يمكنك الرؤية إلا من خلال الثقب الصغير.
- انسخ ما يكتبه المدرب على السبورة لمدة دقيقتين.

- بعد الانتهاء من لعب دور محاكاة صعوبات الرؤية، أجب عن الاسئلة الآتية:
  - كيف كان شعورك؟
  - ما الذي وجدت صعوبة في فعله؟
  - ما الأشياء التي قد تساعدك؟
- استمع إلى توجيهات المدرب للبدء بتنفيذ نشاط لعب الأدوار لمحاكاة صعوبات الحركة، حيث يختار المدرب خمسة أو ستة متطوعين للتقدم إلى الأمام (يمكنك المشاركة كمتطوع). سيربط المدرب أذرع بعض المتطوعين، والقسم الآخر سيربط أرجلهم لمحاكاة الأفراد ذوي الإعاقة الحركية، ويقوم بتقديم التعليمات الآتية:
  - التقط الحقيبة.
  - اخرج من الغرفة الصفية، ثم ادخل مرة أخرى، واحدًا تلو الآخر، وأغلق الباب خلفك.
  - اجلس على مقعدك.
  - أخرج كتبك.
  - (للمتطوعين الذين يمثلون ذوي الإعاقة في الساق فقط): قف ووزع الكتب على طلبة مختلفين في الغرفة الصفية.
  - (للمتطوعين الذين يمثلون ذوي الإعاقة في الذراع فقط): تقدم إلى الأمام، واكتب اسمك ومكان ميلادك وجنسيتك على السبورة.
- بعد الانتهاء من لعب دور محاكاة صعوبات الحركة، أجب عن الاسئلة الآتية:
  - كيف كان شعورك؟
  - ما الذي وجدت صعوبة في فعله؟
  - ما الأشياء التي قد تساعدك؟
- بالتعاون وزملائك في المجموعة، اعمل على إحدى المهام الآتية التي سيختارها المدرب لكم:
  - المجموعة الأولى تكتب معيقات لطالب/ة يستخدم كرسيًا.
  - المجموعة الثانية تكتب معيقات لطالب/ة لديه ضعف بصري.
  - المجموعة الثالثة تكتب معيقات لطالب/ة لديه ضعف سمعي.
  - المجموعة الرابعة تكتب معيقات لطالب/ة من ذوي الإعاقة الذهنية.
- شارك وزملائك في المجموعة بعرض نتاجات عمل مجموعتكم لبقية المجموعة بالطريقة التي ترونها مناسبة.

النشاط رقم (1-7): نشاط الغلق

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تأكيد فهم المتدربين لموضوعات اليوم التدريبي.		

- اعمل على تعبئة بطاقة التأمل الذاتي بشكل فردي، بحيث تجيب على ما يأتي:

- ثلاثة أمور تعلمتها.
- سؤالان ما زالا لدي.
- تحدٍ واجهني.
- هدفٌ سأعمل على تحقيقه.

ثلاثة أمور تعلمتها	سؤالان ما زالا لدي

تحدٍ واجهني	**هدفٌ سأعمل على تحقيقه**

اليوم التدريبي الثاني:
أساليب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة والتحديات التي يواجهونها

المقدمة

يأتي هذا اليوم التدريبي استكمالًا لليوم الأول؛ لاستكشاف وتطوير طرائق التواصل الفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقة، مع التركيز على تبني لغة تواصل تتسم بالاحترام والشمولية، وتراعي الخصوصية الفردية لكل طالب. وتسعى الجلسات إلى تقديم فهم عميق للتحديات والمعيقات التي تواجه هؤلاء الطلبة، سواء أكانت معيقات بيئية، أم تقنية، أو حتى اجتماعية تؤثر في جودة تفاعلهم داخل الحرم التعليمي. ومن خلال تبادل الخبرات، تهدف الورشة إلى وضع استراتيجيات عملية قادرة على تذليل هذه الصعوبات؛ بما يضمن بناء بيئة تعليمية دامجة، تتيح للطلبة التعبير عن قدراتهم، وتجاوز حواجز التواصل التقليدية؛ للوصول إلى أقصى درجات التفاعل الأكاديمي والإنساني.

النتاجات التفصيلية لليوم الثاني

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على أن:

- توضيح أنواع صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلبة في الغرفة الصفية والمدرسة.
- اقتراح حلولٍ لأنواع صعوبات التعلم المختلفة التي تواجه الطلبة في الغرفة الصفية والمدرسة.
- توضيح آليات التغلب على الحواجز والمعيقات التعليمية لدمج للأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة المختلفة.
- اقتراح أفكار وارشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية والذهنية في الغرفة الصفية والمدرسة.
- تحليل أبرز معيقات التواصل (اللفظية وغير اللفظية) التي تحول دون مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في حصته.
- تطبيق آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة/ البصرية والسمعية والحركية والذهنية.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (2-1): النشاط الافتتاحي

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (20) دقيقة
	النتاج: زيادة دافعية المتدربين لأنشطة اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اطّلع على شريحة النشاط الافتتاحي رقم (20). وقم بالانتقال لإحدى المجموعات التي يختارها لك المدرب.
- شارك الزملاء في المهمة الآتية: خلال (5) دقائق، رسم "خريطة ذهنية" تلخص موضوعات ومحاور الورشة المسبقة باستخدام ورقة كبيرة A3 وأقلام ملونة.
- شارك أفراد مجموعتك بتعليق لوحة المجموعة، واستعراضها أمام بقية المجموعات.
- وشارك بتوقعاتك حول محاور اليوم وما سيتم تناوله.
- استمع الى توضيحات المدرب حول نتاجات اليوم التدريبي والجدول الزمني للأنشطة.

النشاط رقم (2-2): العوامل التي تُسبب صعوبات التعلم لدى الأطفال

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (35) دقيقة
	النتاج: • يوضح المتدرب الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التعلم داخل الغرفة الصفية والمدرسة		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- ما معنى الجملة الآتية باللغة العربية:

欢迎来到第二天的培训。

- بعد محاولاتك معرفة معنى الجملة، وضّح انطباعاتك عن هذه التجربة؟ وما المغزى منها؟
- استمع لإجابات وانطباعات الزملاء وتوضيحات المدرب.
- اطّلع على النشرة رقم (2-2-ب) بشكل فردي واستمع الى توضيحات المدرب.
- انتقل الى المجموعة التي اختارها لك المدرب.
- بالتعاون وزملائك في المجموعة، اطّلع على الحالة التي اختارها لكم المدرب في النشرة رقم (2-2-أ) وتعبأة الجدول أدناه.

الحالة:	
الصعوبة (حدد الصعوبة التي واجهها الطالب)	
سبب الصعوبة (حدد العامل/ العوامل المسببة للصعوبة (إما ذاتية أو	

وجدانية أو البيئة المحيطة والظروف المنزلية)	

- شارك زملائك عرض عمل مجموعتك.
- شارك النقاش الذي يديره المدرب حول أعمال المجموعات، واستمع الى توضيحات المدرب.

النشرة رقم (2-2-أ): حالات للنقاش

حالة (1)

يعيش الطفل "خليل" البالغ من العمر عشر سنوات في الأردن، حيث استقرت عائلته كلاجئة جراء الأزمة السورية. فبعد أن كان طالبًا متفوقًا يحمل لقب "الأول على صفّه" في العام الماضي، تحولت حياته الدراسية إلى جحيم من التنمر. بدأت المعاناة مع انضمام طالبين جديدين، قاما ببث أفكار سلبية وتحريض زملائهم ضده وضد أصوله؛ مما جعل خليل هدفًا للسخرية بسبب لكنته. هذا الجو المشحون بالعدائية دفع الطفل الذكي، الذي كان يعشق التعلم، إلى الرغبة في التخلي عن مستقبله الدراسي والهروب من نظرات الاستهزاء.

حالة (2)

يبلغ سمير من العمر عشر سنوات، وهو طفل من أصول باكستانية انتقلت عائلته مؤخرًا من منطقة الأغوار إلى المدينة. وعلى الرغم من رغبة أسرته القوية في أن يتقن اللغة العربية، إلا أنه بدأ مسيرته التعليمية بشعور من عدم الارتياح؛ حيث يواجه عقبة كبيرة في تعلم اللغة العربية نظرًا لاعتماد عائلته الكلي على اللغة الباكستانية في المنزل؛ وهذا السبب جعل (سمير) لا يخالط إلا أقرانه من الأطفال الباكستانيين فقط في المدرسة، مما حدّ من اندماجه. وبسبب شعوره بصعوبة المادة الدراسية وعدم حبّه للمدرسة، بات سمير يفضل التغيب عنها كثيرًا، هربًا إلى اللعب، أو العودة لممارسة أعمال الزراعة التي اعتاد عليها.

حالة (3)

تبلغ منى من العمر عشر سنوات، لكنها لا تزال في الصف الأول الابتدائي بمدرسة قريتها. حالت الظروف المادية الصعبة لعائلتها دون التحاقها بالمدرسة قبل سن التاسعة، رغم أن شقيقيها حصلا على فرصتهما في سن السادسة، وهما الآن في صفوف متقدمة. تتميز منى بذكاء وشغف كبيرين بالتعلم، إلا أن طموحها يواجه عقبات قاسية؛ فبعد ولادة شقيقها الأصغر، أصبحت مضطرة للبقاء في المنزل لرعاية شؤون الأسرة. هذا الغياب المتكرر كلفها فشلًا في عامها الأول، وجعل ملاحقة الدروس أمرًا شاقًا عليها. تعيش منى اليوم صراعًا مريرًا؛ فهي تذهب إلى المدرسة منهكة من التعب بسبب أعباء المنزل، وتخشى أن يؤدي فشلها الدراسي المحتمل مرة أخرى إلى قرار والديها بحرمانها من التعليم نهائيًا، خاصة وأن والدتها تعتمد عليها كليًا لتتمكن من العمل في السوق. هي تريد أن تكون ابنة بارة تساعد أسرتها، لكنها في الوقت ذاته تتشبث بحلمها في الدراسة.

حالة (4)

يعيش (خالد) في دار للأيتام، ويحمل معه إلى المدرسة ثقلًا يتجاوز وزن حقيبته؛ فهو لا يواجه فقدان السند فحسب، بل يواجه أيضًا نظرات القسوة وتجنب زملائه الذين لم يتقبلوا اختلاف ظروفه الاجتماعية له. هذا الشعور بالإقصاء، مع غياب المتابعة الأسرية في المنزل، أدى إلى تراجع تحصيله الدراسي بشكل ملحوظ، مما أدخله في دوامة من الإحباط وفقدان الثقة بالنفس؛ حيث بات يرى المدرسة مكانًا يعمق جراحه، بدلًا من أن يكون ملاذًا لاحتواء أحلامه.

النشرة رقم (2-2-ب): العوامل التي تُسبب صعوبات التعلم لدى الأطفال

تظهر الصعوبات في التعلم بشكل جلي لدى فئات محددة من الأطفال، من بينهم: المنتمون للأقليات العرقية، ذوو الإعاقة، والأطفال الذين يعانون من الفقر المدقع، بالإضافة إلى الأيتام وأطفال الشوارع، وقد تشمل بشكل مفاجئ أيضًا الأطفال الموهوبين وذوي الذكاء المرتفع. ولتقديم الدعم الفاعل لهؤلاء الأطفال، نعتمد استراتيجية من ثلاث خطوات (Philippa ،2023م).

1. تشخيص وتحديد الصعوبة: وتعتمد هذه الخطوة على الملاحظة الدقيقة وتفكيك المشكلة؛ فبدلًا من القول إن الطفل "ضعيف في الرياضيات"، نحدد ما إذا كان يتقن الجمع، لكنه يتعثر في الضرب. وبدلًا من وصف سلوكه بـ "السيئ"، نراقب ما إذا كان اضطرابه يظهر في أوقات محددة أو مع مواد دراسية بعينها. وإذا كان كثير الغياب، نبحث عن "نمط" زمني لهذا الغياب لفهم طبيعته.
2. تحليل المسببات: الانتقال من الأوصاف السطحية إلى الأسباب الجذرية؛ فليس من المجدي نعت الطفل بـ "الكسل" أو "الشغب" أو "الغباء"، بل يجب البحث عن العوامل النفسية، والصحية، أو البيئية التي أدت لهذا السلوك.
3. تصميم الحلول: ابتكار طرائق دعم متخصصة تتماشى مع طبيعة الصعوبة وسببها؛ لضمان تجاوز الطفل لهذه العقبات بنجاح.

لذا؛ لابد لنا من العمل على تحديد الأسباب الكامنة وراء تحديات التعلم؛ فهي نتاج مزيج من العوامل العضوية والمحيطة والداخلية التي تؤثر في العمليات الذهنية الأساسية، فحسب (اليونسكو، 2014م)فإن هذا التأثير ينعكس سلبًا على كيفية تعامل دماغ الطفل مع المعلومات، سواء أكان في استيعابها أم الاحتفاظ بها أو تذكرها، وفي ما يأتي أبرز هذه العوامل:

- العوامل الوراثية والجينية:
  - تعد الوراثة من الأسباب الرئيسة، حيث تزداد احتمالية إصابة الطفل بصعوبات التعلم إذا كان أحد الوالدين أو الأقارب يعاني منها.
  - اضطرابات الدماغ: تؤثر العوامل الوراثية في نمو الدماغ ووظيفته؛ مما يخلق تحديات في مجالات اللغة، والذاكرة، والانتباه.
  - التغيرات الجينية: قد تزيد بعض التغيرات الجينية من فرص الإصابة باضطرابات محددة مثل عسر القراءة أو عسر الحساب.
- العوامل العضوية والطبية: ترتبط بصحة الطفل وتطوره قبل الولادة وبعدها:
  - مشكلات الحمل والولادة: قد تؤدي مضاعفات الحمل، أو نقص الأكسجين في أثناء الولادة، أو الولادة المبكرة إلى تلف طفيف في خلايا الدماغ.
  - الإصابات والأمراض: الإصابات الجسدية المباشرة للدماغ في الطفولة المبكرة، أو الإصابة بأمراض مثل التهاب السحايا، يمكن أن تؤدي إلى صعوبات تعلم.

- السـموم البيئية: التعرض لمواد سـامة مثل الرصـاص أو الكحول (في أثناء الحمل) يؤثر سـلبًا في النمو العصبي للطفل.

- العوامل البيئية والاجتماعية: تلعب البيئة المحيطة دورًا حاسمًا في تعزيز أو إعاقة قدرات التعلم:

- الحرمان البيئي: نقص التحفيز الذهني أو قلة التفاعل اللغوي والمعرفي في سنوات الطفل الأولى قد يعيق تطوره الدراسي.
- طرائق التعليم: اسـتخدام طرائق تعليم لا تتناسـب مع احتياجات الطفل الفردية، أو افتقار البيئة المدرسـية للموارد الكافية.

- العوامل النفسية والسلوكية: تؤثر الحالة النفسية بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي:

- تقدير الذات: انخفاض الثقة بالنفس يعدّ من أخطر العوامل التي تزيد من حدة الصعوبات.
- القلق والتوتر: يعاني العديد من هؤلاء الأطفال من "قلق الأداء"؛ مما يشتت تركيزهم في أثناء الدراسة.
- فقدان الدافعية: قد يفقد الطفل حماسـه للتعلم إذا شـعر أن جهده لا يؤدي إلى نتاجات ملموسـة مقارنة بزملائه (اليونيسكو،2014م)

النشاط رقم (2-3): تقديم الدعم والمساعدة للطلبة الذين يواجهون صعوبات التعلم

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (35) دقيقة
	النتاج: اقتراح حلول لأنواع الصعوبات التعلم المختلفة التي تواجه الطلبة في الغرفة الصفية والمدرسة		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- شارك الزملاء والمدرب في الإجابة عن الاسئلة الآتية مبررا إجابتك: هل المشكلة في الهدف، أم في الطريق للوصول إليه؟
- شارك/ شاهد تنفيذ لعبة بعنوان "المتاهة العمياء" على النحو الآتي:

- يختار المدرب متطوعًا ليقوم بدور "الطالب"، ويقوم بتغطية عينيه. المطلوب منه هو الوصول إلى الكرة في نهاية القاعة.
- لاحظ ان المعيق (الصعوبة) سيكون استخدام لغة مشفرة بدلًا من توجيهه بكلمات واضحة (يمين، يسار).
- شارك بقية الزملاء في إعطاء الزميل المتطوع تعليمات بلغة مشفرة أو بأصوات فقط (مثل: التصفيق يعني يمين، والصفير يعني يسار).

- استمع الى الزميل المتطوع في التعبير عن شعوره وانطباعاته. في هذه التجربة يمكنك مشاركة أفكارك وآرائك.
- استمع الى توضيحات المدرب.
- بالتعاون وزملائك في المجموعة، عودوا الى النشرة (2-2-أ) من أجل اقتراح ووضع حلول ودعم ومساعدة للحالة التي قمتم بمناقشتها في النشاط المسبق من منظوركم بوصفكم معلمين، وذلك بإكمال الجدول أدناه.

الحالة:	
حدد الصعوبة التي واجهها الطالب	

تحديد العامل/ العوامل المسببة للصعوبة (إما ذاتية أو وجدانية أو البيئة المحيطة والظروف المنزلية)	
طرائق يمكنك اتباعها بوصفك معلمًا، لمساعدة الطالب	

- شارك في عرض نتاجات المجموعة على صحيفة أعمال.
- استمع إلى عروض بقية المجموعات.

النشاط رقم (2-4): المعيقات والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الاعاقة

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	النتاج: توضيح آليات التغلب على الحواجز والمعيقات التعليمية لدمج للأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة المختلفة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- أغمض عينيك وتأمل واقع مدرستك، وفكر في إجابة عن السؤال الآتي: لو دخل اليوم طالب من ذوي الإعاقة إلى مدرستك، هل سيصل ويتعلّم ويشارك دون معيقات؟
- شارك في الإجابة عن السؤال المسبق، واستمع إلى مداخلات زملائك.
- بالتعاون مع زملائك في المجموعة، اطّلع على النشرة رقم (2-4-أ)، للقيام بإحدى المهام الآتية لتوضيح المعيقات والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الاعاقة:
  - المجموعة الاولى توضح المحور السلوكي من نموذج (ASAP) مع توضيح الحلول.
  - المجموعة الثانية توضح المحور الهيكلي من نموذج (ASAP) مع توضيح الحلول.
  - المجموعة الثالثة توضح محور الوصول السلوكي من نموذج (ASAP) مع توضيح الحلول.
  - المجموعة الرابعة توضح محور الشخصية من نموذج (ASAP) مع توضيح الحلول.
- شارك مع افراد مجموعتك بعرض أعمال ونتاجات مجموعتك بالطريقة التي تراها مناسبة.
- بالتعاون وزملائك في المجموعة، اطّلع على قصة سارة ومناقشة حلول التمرين الموجود في النشرة رقم (2-4-ب).
- شارك في عرض نتاجات المجموعة، واستمع الى آراء الزملاء، وعرض نتاجات أعمالهم، ويسّر جلسة نقاش حول ذلك.
- شارك بقية الزملاء بتلخيص أهم الأفكار التي وردت في هذا النشاط.

النشرة رقم(2-4-أ): نموذج (ASAP)

يعد ابتكار الحلول وتطوير آليات عملية لتخطي العقبات ضرورة ملحة، وحسب وجهة نظر كل من (Booth & Ainscow, 2022)، لا يمكن قبول الحواجز بوصفها مسوغات لعرقلة سير العمل أو تجميد المبادرات. ولتعزيز القدرة على رصد هذه التحديات ومعالجتها بفاعلية، يُقترح تبني نموذج (ASAP) كإطار عمل متكامل؛ حيث لا تقتصر دلالته على عنصر السرعة فحسب، بل يرمز إلى أربعة ركائز استراتيجية تتطلب تدخلًا فوريًا وهي:

A – السلوكية (Attitudinal)

S – الهيكلية (Structural)

A – الوصول (Accessibility)

P – الشخصية (Personal)

إن الهدف الأساسي هو تذليل هذه العقبات في أقرب وقت ممكن لضمان بيئة دامجة. وفي هذا السياق، يستعرض الشكل التوضيحي أدناه أبرز الحواجز الشائعة التي تقيد مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة الرياضية، تمهيدًا لمناقشة مخرجات التعلم، وكيفية تحقيق الأهداف المرجوة. بالتأكيد، إليك أمثلة تطبيقية متخصصة لكل حرف من اختصار (ASAP). (Booth & Ainscow, 2022).

A – السلوكية (Attitudinal)

تتعلق بكيفية تفكير الناس ومشاعرهم تجاه مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة.

المشكلة: اعتقاد المدرب أن وجود طفل ذو إعاقة "سيعطل" تدريب الفريق، أو سيؤدي لإصابة الطفل بسبب ضعف قدراته (نظرة شفقة أو خوف).

الحل التطبيقي: تنظيم ورشات عمل توعوية للمدربين وأولياء الأمور حول "النموذج الاجتماعي للإعاقة"، والتركيز على القدرات بدلًا من العجز.

S – الهيكلية (Structural)

تتعلق بالقوانين، والأنظمة، والتنظيم الإداري داخل المؤسسة الرياضية.

المشكلة: وجود لائحة داخلية للنادي تشترط اجتياز اختبار بدني "معياري" موحد للقبول في الفريق، مما يقصي الأطفال ذوي الإعاقة الحركية تلقائيًا.

الحل التطبيقي: تعديل سياسات القبول؛ لتشمل "تقييمات مكيّفة" تناسب مهارات كل طفل، وتخصيص ميزانية سنوية ثابتة لتطوير الرياضات الشاملة.

A – الوصول (Accessibility)

تتعلق بالبيئة المادية والقدرة على استخدام المرافق والمعلومات.

المشكلة: وجود النادي الرياضي في طابق علوي بدون مصعد، أو أن أرضية الملعب (مثل الرمل أو الحصى) تعيق حركة الكراسي المتحركة.

الحل التطبيقي: تركيب منحدرات (Ramps) مطابقة للمواصفات، وتهيئة دورات المياه لتكون واسعة، وتوفير جداول التدريب بلغة إشارة أو نصوص مكبرة.

P – الشخصية (Personal)

تتعلق بالعوامل الخاصة بالطفل وأسرته (المستوى الفردي).

المشكلة: شعور الطفل بالخجل، أو انخفاض الثقة بالنفس، أو خوف الأهل الزائد الذي يمنعهم من إرسال طفلهم للمشاركة، أو حتى التحديات المالية (تكلفة المعدات الرياضية الخاصة).

الحل التطبيقي: توفير برامج "دعم الأقران" (Peer Support) لدمج الأطفال تدريجيًا، وتقديم منح دراسية، أو توفير المعدات الرياضية المكيّفة مجانًا، لتخفيف العبء المادي.

يوضح الشكل أدناه نماذج تطبيقية لآليات التغلب على الحواجز القائمة، بهدف تعزيز فرص الوصول والدمج للأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة المختلفة. (Booth & Ainscow, 2022).

حلول لحواجز الوصول	حلول للحواجز الهيكلية
● تهيئة الفرص وإمكانية الوصول. ● إمكانية الوصول إلى المرافق. ● إمكانية الوصول إلى نظم النقل. ● توفير المعدات الكافية والتكنولوجيات المساعدة. ● استخدام إشارات مناسبة.	● توفير الموارد البشرية والمالية. ● تطبيق السياسات في أرض الواقع. ● التعاون وبناء شراكات مثمرة. ● تدريب المعلمين والمدربين والمتطوعين في المجتمع. ● تهيئة فرص المشاركة النشطة للجميع. ● ضمان تكافؤ فرص التعليم والعمل للأشخاص ذوي الاعاقة.
الحلول للحواجز السلوكية	**الحلول للحواجز الشخصية**
● موقف إيجابي ومنفتح تجاه الأطفال ذوي الاعاقة. ● التوعية والتثقيف. ● تهيئة الفرص لتجربة ممارسة التعليمية التعلمية مع الأطفال ذوي الاعاقة. ● الحد من الخوف؛ من خلال مشاركة الأطفال ذوي الاعاقة مع اقرانهم الاخرين.	● تعزيز الثقة بالنفس واحترام الذات لدى الأطفال ذوي الاعاقة. ● استخدم نماذج إيجابية يقتدى بها.

النشرة رقم (2-4-ب): قصة "سارة والعودة إلى الغرفة الصفية الدراسية"

سارة طالبة في الصف السادس، تعرضت لحادث أدى إلى ضعف دائم في البصر (تستطيع رؤية الضوء والظلال الكبيرة فقط). بعد فترة انقطاع، قررت العودة لمدرستها الحكومية. واجهت سارة عند عودتها المواقف الآتية:

- في الفناء والممرات: وجدت سارة صعوبة في التنقل بمفردها، لأن الممرات مليئة بالمعيقات (صناديق، أو أحواض زرع) ولا توجد مسارات بارزة (علامات لمسية) على الأرض لترشدها إلى صفها.
- في الغرفة الصفية: كانت المعلمة تعتمد كليًا على الكتابة على السبورة، وتطلب من الطلبة "نقل ما يرونه". عندما طلبت سارة نسخة إلكترونية أو مكبرة، أخبرتها الإدارة أن "نظام المدرسة" لا يسمح بإدخال الأجهزة اللوحية (Tablets) للغرفة الصفية، وأن الميزانية لا تغطي طباعة الكتب بطريقة "برايل".
- موقف المعلمة: قالت المعلمة لوالدة سارة: "سارة ذكية، لكن مكانها الأنسب هو مدرسة خاصة للمكفوفين، وقد يعطل وجودها هنا سير الدروس، لأنني سأضطر للشرح لها بشكل منفصل، وهذا مجهود إضافي لا أستطيعه".
- الحياة الاجتماعية: بدأت سارة تشعر بالعزلة، لأنها لم تعد قادرة على المشاركة في ألعاب الاستراحة مع صديقاتها، وبدأت عائلتها أيضًا تتردد في إرسالها للمدرسة خوفًا من تعرضها للتنمر أو الإصابة بسبب ضعف بصرها.

التحليل وفق نموذج (ASAP):

A – السلوكية (Attitudinal)

المعيق: نظرة المعلمة التي اعتبرت سارة "عبئًا" تعليميًا وليس طالبة ذات حق، وافتراضها أن مكانها خارج المدرسة النظامية.

S – الهيكلية (Structural)

المعيق: سياسة المدرسة التي تمنع الأجهزة التقنية، وغياب ميزانية للوسائل التعليمية المكيّفة (مثل كتب برايل أو برامج نطق النصوص).

A – الوصول (Accessibility)

المعيق: البيئة المادية للمدرسة (الممرات المزدحمة وغياب العلامات الإرشادية اللمسية) التي تمنع سارة من الحركة باستقلالية.

P – الشخصية (Personal)

المعيق: فقدان سارة للثقة بالنفس بسبب العزلة الاجتماعية، وخوف الأهل الزائد الذي قد يؤدي لحرمانها من التعليم

تمرين للمتدربين: "لو كنت مدير هذه المدرسة، أي من هذه المعيقات ستبدأ بمعالجتها أولًا لضمان بقاء سارة في مدرستها؟ ولماذا؟

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (2-5): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (45) دقيقة
	• **النتاج:** يقترح المتدرب الأفكار والإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية والذهنية في الغرفة الصفية والمدرسة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن إحدى المجموعات الأربع التي سيشكّلها المدرب.
- بالتعاون وزملائك في المجموعة، اطّلع على دراسة الحالة التي اختارها لكم المدرب من ورقة العمل رقم (2-5).
- شارك وزملائك في المجموعة في الإجابة عن الأسئلة الآتية، ويمكنكم الاستعانة أيضًا بالنشرة التي يحددها لكم المدرب:
  - ما الصعوبات التي واجهها الطفل؟
  - ما الإجراءات التي اتُخذت لمساعدة الطفل على التغلب على هذه الصعوبات؟
  - هل يمكنك التفكير في أي إجراءات أخرى يمكن اتخاذها لمساعدة طفل يواجه صعوبات مماثلة؟
- شارك أفراد مجموعتك وبقية الزملاء في جلسة النقاش حول إجابات الأسئلة المسبقة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- شارك بقية الزملاء في تلخيص المعلومات التي مررتم بها خلال هذا النشاط بجملة واحدة.

ورقة عمل رقم (2-5): دراسة حالة

دراسة حالة (1): سلمى – تحديات حركية وإرادة تعليمية

سلمى طفلة في التاسعة من عمرها، تواجه تحديات صحية ناتجة عن مرض أضعف بنيتها العظمية، وأعاق نموها الطبيعي، حيث يماثل حجمها البدني طفلًا في الرابعة. تفتقر سلمى للقدرة على المشي أو الوقوف أو قضاء حاجتها بشكل مستقل، لكنها في المقابل تتمتع بذكاء حاد، ومهارات حركية دقيقة في اليدين، وشخصية مرحة. رغم معيقات التنقل، بدأت مسيرتها التعليمية مؤخرًا في مدرسة قريبة من منزلها، حيث تعتمد في وصولها اليومي للغرفة الصفية على مساعدة جدتها أو أختها اللتان تقومان بحملها. داخل الغرفة الصفية، تحرص سلمى على الجلوس في الصف الأمامي لضمان رؤية واضحة للوح. ونظرًا لبنيتها الجسدية وحاجتها لدعم الظهر، تم تخصيص مقعد وطاولة يتناسبان مع حجمها (المماثل للأطفال في سن الرابعة). تبرز سلمى كطالبة شغوفة بالتعلم ومتفوقة تحديدًا في مادة الرياضيات، وتظهر أيضًا دقة وتنظيمًا لافتًا في أداء واجباتها. وعند حاجتها لاستخدام دورة المياه، تتواصل بذكاء مع معلمتها لطلب الدعم اللازم.

تجاوزت سلمى معيقات العزلة بفضل دعم زملائها الذين يبادرون بحملها إلى ساحة المدرسة خلال الاستراحات لإشراكها في أنشطتهم، رغم عدم قدرتها على الجري. وقد سبقت هذه البيئة الإيجابية خطة استباقية من إدارة المدرسة لتبديد مخاوف المعلمين حول تقبل الطلبة لها؛ حيث عقدت المديرة لقاءً تعريفيًا شاملًا، تلاه أنشطة محاكاة تفاعلية نظمتها المعلمات —مثل تقييد حركة الأرجل بالحبال— لتمكين الطلبة من استشعار تحديات سلمى وتنمية التعاطف لديهم. أثمرت هذه الجهود عن استقبال حافل ومحترم سلمى، حيث انخرطت في مجتمعها المدرسي دون التعرض لأي شكل من أشكال التنمر أو السخرية.

دراسة حالة (2): عماد – تحديات سمعية وتحول تعليمي

عماد طالب يبلغ من العمر (12) عامًا، قضى سنوات في التعليم النظامي دون تحقيق تقدم ملموس، مما اضطره لتكرار الصفوف الدراسية مرات عدة. لم يكن تعثره ناتجًا عن قصور في قدراته، بل بسبب غياب التقييم الدقيق لاحتياجاته الخاصة من قبل المدرسة. نقطة التحول بدأت العام الماضي مع وصول المعلم "خالد"، الذي وظّف مهاراته التدريبية في مجال الإعاقة لاكتشاف مشكلة عماد. ومن خلال التنسيق مع منظمة غير حكومية، خضع عماد لفحص طبي كشف عن وجود ضعف سمعي متفاوت (في الترددات العالية والمنخفضة)، وتحديدًا عند غياب التواصل البصري مع مصدر الصوت.

رغم أن السماعة الطبية التي وصفها الطبيب أسهمت في تحسين قدرة عماد السمعية، إلا أن موقع المدرسة الملاصق لطريق مزدحم حال دون استفادته الكاملة منها؛ فالضجيج الخارجي تسبب في تضخيم الأصوات بشكل لا يُطاق. ولتجاوز هذه العقبة، بادر المعلم "خالد" باتخاذ إجراءات داعمة، حيث وضع عماد في الصف الأمامي لتقليل المسافة الصوتية، واعتمد استراتيجيات تعليمية بصرية تعتمد على الإيماءات المكثفة وتدوين التعليمات كافة على السبورة؛ لضمان وصول المعلومة وتيسير الفهم.

أدرك السيد خالد أن السنوات الدراسية الماضية لم تضف لعماد الكثير، فبدأ بتقييم شامل لمستواه المعرفي لتحديد الفجوات التعليمية لديه، مع التركيز على استثمار نقاط قوته لتجاوز نقاط ضعفه. ولتعزيز الدمج الاجتماعي، اختار أحد الطلبة المتميزين ليكون زميلًا مقربًا له داخل الغرفة الصفية؛ مما أثمر عن صداقة قوية ومساندة تعليمية مستمرة. وخصص السيد خالد أيضًا وقتًا خلال استراحة الغداء بعيدًا عن ضجيج الطريق، حيث يجلسان في هدوء ليتمكن عماد من ارتداء سماعته بفاعلية، ويقوم المعلم بمراجعة دروس اليوم والتأكد من استيعابه الكامل لها.

دراسة حالة (3): زيد – التميز الأكاديمي رغم فقدان البصر

زيد، فتى يبلغ من العمر 14 عامًا، يتابع تعليمه الأساسي في مدينة إربد. فقد بصره في التاسعة إثر حادث منزلي، مما أدى لانقطاعه عن الدراسة لفترة نتيجة جهل أسرته بكيفية التعامل مع وضعه الجديد. ومع اكتشاف مدرسة متخصصة للمكفوفين، بدأت رحلة عودته للتعليم؛ حيث أتقن "طريقة برايل" بسرعة لافتة، مستفيدًا من ذكائه الحاد وقدرته على استرجاع المعارف التي اكتسبها قبل الحادث. بعد ثلاث سنوات من التأهيل، انتقل زيد إلى مدرسة مجاورة في الحي الذي يقطنه ليكون الطالب المتفوق في صفه. وقد تطلبت عملية دمجه تعاونًا مؤسسيًا؛ حيث تعلم أحد المعلمين لغة برايل خصيصًا لمتابعة وتصحيح واجباته الدراسية واختباراته، بينما يواصل بقية المعلمين تعليمه ضمن النظام العادي. يعتمد زيد في تحصيله العلمي على ذاكرة استثنائية تعوضه عن حاسة البصر، ويحرص على الجلوس في المقاعد الأمامية لضمان التركيز السمعي.

ونظرًا لعدم توافر المناهج المدرسية بلغة برايل، يلعب صديقه دورًا محوريًا عبر القراءة له بصوت عالٍ، مما يجسد نموذجًا ناجحًا لدعم الأقران والدمج التعليمي الكامل. اعتمد المعلمون استراتيجيات تعليمية عملية لدعم زيد؛ ففي الرياضيات، تم تعديل المنقلة الخشبية بخيوط بارزة لتمكينه من قياس الزوايا باللمس، وفي الجغرافيا، استُخدمت الخيوط والأزرار لتحديد تضاريس ومدن الخريطة، مما مكنه من رسم تصور ذهني دقيق لجغرافيا بلاده.

أما خارج الإطار الأكاديمي، فقد تطور وعي الطلبة بكيفية مساندة زميلهم؛ حيث يساعدونه في التنقل بأمان، وتعلموا آداب التواصل الخاصة به، مثل لمسه برفق عند بدء الحديث، والتعريف بأنفسهم ليتمكن من التفاعل معهم وتوجيه نظره نحوهم. هذا الدعم المتكامل عزز طموح زيد، الذي يتطلع مستقبلًا لأن يصبح معلمًا لينقل خبرته ويساعد الأطفال المكفوفين الآخرين.

دراسة حالة (4): هنادي – خطوة بخطوة نحو الثقة

هنادي طفلة في العاشرة من عمرها، لديها إعاقة ذهنية بسيطة. في سنتها الأولى بالمدرسة، كانت هنادي تجد صعوبة في استيعاب التعليمات المركبة، وتحتاج وقتًا أطول من أقرانها لفهم المفاهيم المجردة، أو حل المسائل الحسابية، مما جعلها تشعر بالخجل والانسحاب الاجتماعي وتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية.

لاحظت معلمة الغرفة الصفية، الأستاذة مريم، إمكانات هنادي الكامنة خلف صمتها. بدأت الخطة بالتعاون مع المرشدة التربوية عبر خطوات عملية:

تبسيط المعلومة: اعتمدت المعلمات استراتيجية "المهام المجزأة"، حيث يتم تقسيم الدرس الواحد إلى خطوات صغيرة وسهلة التنفيذ، مع استخدام الكثير من الوسائل البصرية والمحسوسة (مثل المكعبات الملونة والصور التوضيحية).

التعزيز الإيجابي: خُصص لهنادي نظام مكافآت فوري عند إنجاز أي مهمة بسيطة؛ مما رفع من تقديرها لذاتها، وبدأ يكسر حاجز الخوف لديها.

لم يقتصر الدعم على الجانب الأكاديمي؛ بل قامت المدرسة بتنظيم أنشطة "التعلم بالأقران". تم اختيار زميلة ذات شخصية قيادية ومحبة لتكون "صديقة هنادي"، تساعدها في تنظيم دفاترها، وتشاركها اللعب في الاستراحة. وتم إشراك هنادي أيضًا في حصص التربية الفنية والرياضة، حيث اكتشفت المعلمات تميزها في الرسم، فخُصصت زاوية في المعرض المدرسي للوحاتها. بمرور عام دراسي واحد، أصبحت هنادي أكثر استقلالية؛ فباتت قادرة على اتباع الجدول المدرسي بمفردها، وتلاشت نوبات القلق التي كانت تصيبها. المدرسة لم تمنح هنادي العلم فحسب، بل منحتها "صوتًا" وشعورًا بالانتماء، لتثبت أن الإعاقة الذهنية البسيطة ليست حاجزًا أمام الإبداع إذا ما توافرت البيئة الحاضنة.

النشرة رقم (2-5-أ): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

لدمج **الطلبة ضعاف البصر** (Low Vision)، يجب التركيز على مبدأ "الوصول البصري"، وتكييف البيئة لتقليل الإجهاد، وإعطاء الأولوية للوضوح والتباين.

إليك نصائح وإرشادات عملية للمعلم والمدرسة:

أولاً: نصائح للمعلم (داخل الصف)

- الموقع الاستراتيجي: اجعل الطالب يجلس في الصفوف الأولى، وبالقرب من مصدر إضاءة جيد (أو بجوار نافذة إذا كان الضوء الطبيعي يساعده، مع تجنب الوهج).
- استخدام التباين العالي (Contrast): استخدم أقلام تخطيط عريضة سوداء على سبورة بيضاء نظيفة. تجنب الألوان الباهتة (مثل الأصفر أو الأخضر الفاتح).
- القراءة الجهرية: اقرأ بصوت واضح كل ما تكتبه على السبورة بالتزامن مع الكتابة، لوصل المعلومة السمعية بالبصرية.
- تكييف المادة التعليمية: قدم أوراق العمل والكتب بخط عريض (Font size 18 فأكثر) مع مسافات واسعة بين الأسطر.
- تجنب "المشتتات البصرية": حافظ على سبورة منظمة وغير مزدحمة بالرسومات الجانبية التي قد تربك تركيز الطالب.
- وقت إضافي: امنح الطالب وقتًا أطول في القراءة والكتابة والامتحانات، لأن القراءة بضعف البصر تتطلب جهدًا ذهنيًا مضاعفًا.
- ثانيًا: إرشادات للمدرسة (البيئة المدرسية):
- التنظيم المكاني الثابت: حافظ على ترتيب الأثاث في الغرف الصفية والممرات. إذا تم تغيير موقع مقعد أو طاولة، يجب إبلاغ الطالب وتدريبه على المسار الجديد.
- تأمين الممرات: تأكد من خلو الممرات من المعيقات المباغتة، ووضع علامات فسفورية أو ملونة بارزة على حواف السلالم والأبواب الزجاجية.
- التكنولوجيا المساعدة: توفير أجهزة تكبير (Magnifiers) يدوية أو إلكترونية، وتشجيع استخدام الحواسيب التي تحتوي على خاصية تكبير الشاشة (Screen Magnification).
- التوعية الاجتماعية: تثقيف الزملاء في المدرسة حول كيفية تقديم المساعدة (مثل تقديم الذراع عند المشي وليس سحب الطالب) دون المساس باستقلاليته. (اليونيسكو، 2014م)

النشرة رقم (2-5-ب): نصائح وارشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

لدمج **الطلبة ضعاف السمع** (Hard of Hearing)، يتمحور التركيز حول "الوضوح السمعي" و"التواصل البصري المعزز"؛ لضمان عدم ضياع المعلومة بسبب الضجيج أو المسافة.

وقد أوردت الوكالة الألمانية للتعاون الدولي في وثيقتها المنشورة عام 2007م مجموعة من النصائح والإرشادات العملية للمعلم والمدرسة، من أبرزها ما يأتي:

أولًا: نصائح للمعلم (داخل الغرفة الصفية):

- مبدأ "المواجهة": احرص دائمًا على مواجهة الطالب عند الحديث، وألا تتحدث بينما تكتب على السبورة؛ لأن العديد من ضعاف السمع يعتمدون جزئيًا على قراءة الشفاه وتعبيرات الوجه لفهم السياق.
- الموقع المفضل: أجلس الطالب في مكان تصله الرؤية الواضحة للمعلم ولأغلب الزملاء، بعيدًا عن مصادر الضجيج (مثل مكيفات الهواء أو النافذة المطلة على الشارع).
- إعادة الصياغة بدلًا من التكرار: إذا لم يفهم الطالب جملة معينة، حاول إعادة صياغتها بكلمات أبسط بدلًا من مجرد تكرار الكلمات نفسها بصوت أعلى.
- توفير "منظمات بصرية": استخدم العروض التقديمية، والرسوم التوضيحية، والملخصات المكتوبة بكثرة؛ فالصورة تعوض النقص في استقبال المعلومة السمعية.
- تأكيد الاستيعاب: لا تكتفِ بسؤال "هل فهمت؟"، بل اطلب من الطالب شرح ما فهمه بأسلوبه الخاص للتأكد من وصول المعلومة بدقة.
- جودة النطق والأداء: تحدث بوضوح وبإيقاعك الطبيعي (دون إبطاء مصطنع)، واستخدم تعابير الوجه والإيماءات لتعزيز المعنى المقصود.
- سياق الحديث: حدد موضوع النقاش بوضوح، ونبّه الطفل عند الانتقال من فكرة إلى أخرى؛ لضمان متابعته المستمرة.
- ضبط البيئة الصفية: قلل من مصادر الضجيج المحيطة قدر الإمكان، واعتمد على الوسائل والإشارات البصرية لدعم الشرح.
- تنظيم الحوار الجماعي: احرص أن يتحدث شخص واحد فقط في كل مرة خلال النقاشات الصفية؛ لتجنب تشتت وارتباك الطالب. (الوكالة الالمانية للتعاون الدولي، 2007م)

ثانيًا: إرشادات للمدرسة (البيئة المدرسية):

- تقليل الصدى والضجيج: يفضل وضع سجاد أو ستائر في الغرف الصفية التي فيها طلبة ضعاف سمع؛ لامتصاص الصدى، ووضع قطع مطاطية (تنس) تحت أرجل الكراسي لتقليل ضجيج الحركة.
- التنبيهات المرئية: تركيب أنظمة إنذار ضوئية (فلاشات) بجانب أجراس المدرسة؛ للتنبيه بموعد الحصص أو حالات الطوارئ.
- التوعية الصفية: علم الطلبة الآخرين قواعد التواصل، مثل: "تحدثوا واحدًا تلو الآخر" و "لا تغطوا أفواهكم في أثناء الكلام مع زميلكم".

النشرة رقم (2-5-ج): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية

لدمج **الطلبة ذوي الإعاقة الحركية**، يتمحور التركيز حول "الإتاحة الفيزيائية" وتعزيز "الاستقلالية"؛ لضمان وصول الطالب لمرافق ومناشط المدرسة جميعها بيسر وكرامة. إليك الإرشادات العملية للمعلم والمدرسة (اليونيسكو، 2014م)

أولًا: نصائح للمعلم (داخل الغرفة الصفية):

- مرونة الترتيب المكاني: تأكد من وجود مسارات واسعة (لا تقل عن 90 سم) تسمح بمرور الكرسي المتحرك أو المشاية بين المقاعد بسهولة.
- تكييف المقعد والطاولة: استخدام طاولات قابلة لتعديل الارتفاع لتناسب الكرسي المتحرك، وضمان وجود مساحة كافية للأرجل أسفل الطاولة.
- الوصول للمحتوى: ضع الأدوات التعليمية والكتب في رفوف منخفضة يسهل على الطالب الوصول إليها بنفسه دون الحاجة لطلب المساعدة الدائم.
- تكييف أدوات الكتابة: توفير مقابض أقلام سميكة أو لوحات مفاتيح بديلة إذا كان الطالب يعاني من صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة.
- تعديل المهام الحركية: في حال وجود نشاط يتطلب وقوفًا أو حركة سريعة، صمم دورًا موازيًا للطالب يسمح له بالمشاركة بفاعلية من وضعيته الحالية.
- إدارة المهام: توفير وقت إضافي للمهام الكتابية، أو تقليل حجم المهمة، أو استخدام البدائل التقنية مثل التسجيل الصوتي لتوثيق العمل.
- المشاركة الجماعية: تكييف الأنشطة الصفية والجدول الزمني بما يضمن مشاركة الطفل بفاعلية، مع تشجيع الزملاء على تقديم المساعدة عند الحاجة. (الوكالة الالمانية للتعاون الدولي، 2007م).

ثانيًا: إرشادات للمدرسة (البيئة المدرسية والخدمات):

- الإتاحة الهندسية (Universal Access): توفير منحدرات (Ramps) ذات ميول مدروسة، وتوسيع أبواب الغرف الصفية ودورات المياه، وتركيب مقابض مساعدة (Grab bars).
- خطة الإخلاء في الطوارئ: وضع خطة طوارئ مخصصة للطالب، تضمن وجود مرافق لمساعدته في حال توقف المصاعد أو تعذر الحركة السريعة.
- تسهيل الانتقال: جدولة الدروس؛ بحيث لا يضطر الطالب للتنقل بين طوابق مختلفة في وقت قصير، ويفضل أن تكون "دروس الدمج" في الطوابق الأرضية.
- الملاعب والأنشطة: تهيئة جزء من الملاعب بأسطح مستوية، غير قابلة للانزلاق؛ لتمكين الطالب من اللعب مع أقرانه في دروس الرياضة والاستراحة.
- الأجهزة المساعدة: التأكد من توافر الأجهزة اللازمة؛ مثل الكراسي المتحركة أو أجهزة المشي، وضمان سهولة استخدامها داخل المدرسة. (Stubbs, 2022)

النشرة رقم (2-5-د): نصائح وإرشادات لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

لدمج **الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية** (البسيطة والمتوسطة)، ينصبّ التركيز على "تبسيط المفردات" و"التكرار المعزز" و"الربط بالواقع الحياتي"؛ لضمان استيعاب الطالب للمفاهيم، واكتسابه مهارات استقلالية. (اليونيسكو، 2014م)

إليك الإرشادات العملية للمعلم والمدرسة:

أولًا: نصائح للمعلم (داخل الغرفة الصفية):

- تبسيط التعليمات (Step-by-Step): تجنب إعطاء سلسلة من الأوامر المركبة. قدم تعليمات قصيرة ومباشرة، وانتظر حتى ينتهي الطالب من الخطوة الأولى قبل إعطائه الثانية.
- استخدام الوسائل البصرية (Visual Supports): الاعتماد الكلي على الشرح اللفظي لا يكفي؛ استخدم الصور، والبطاقات الملونة، والمجسمات الملموسة لتقريب المفاهيم المجردة (مثل استخدام قطع العدّ لتعليم الحساب).
- التكرار والمراجعة المستمرة: يحتاج الطالب ذوي الإعاقة الذهنية إلى تكرار المعلومة في سياقات مختلفة لتثبيتها في الذاكرة طويلة المدى.
- التعلم الوظيفي: اربط الدروس بالمهارات الحياتية؛ (مثل: تعلم الحساب من خلال "عملية الشراء" في مقصف المدرسة).

التعزيز الفوري: قدم مكافأة (لفظية أو رمزية كملصق) فور إنجاز الطالب للمهمة، لربط الجهد بالنجاح وزيادة الدافعية. (Bulat et al., 2017)

ثانيًا: إرشادات للمدرسة (البيئة المدرسية والاجتماعية):

- الجدول البصري اليومي: وضع لوحة في الغرفة الصفية والممرات تحتوي على صور تعبر عن ترتيب الدروس (صورة كتاب للدرس، أو صورة طعام للاستراحة)؛ مما يقلل من قلق الطالب الناتج عن عدم معرفة "ماذا سيحدث بعد قليل".
- التدريب على المهارات الاجتماعية: تنظيم أنشطة جماعية بسيطة (ألعاب دورية) لتعليم الطالب مفاهيم "الانتظار"، و"المشاركة"، و"الاستئذان".
- توعية الأقران: شرح الاختلافات الفردية لزملائه في غرفة الصف بلغة مبسطة، وتشجيعهم على أن يكونوا "نماذج إيجابية" يقلدها الطالب في سلوكه.

بيئة آمنة ومنظمة: تقليل المشتتات في الغرف الصفية، والتأكد من وضوح اللوحات الإرشادية في المدرسة باستخدام الرموز والصور بدلًا من الكلمات المعقدة. (الوكالة الالمانية للتعاون الدولي، 2007م).

النشاط رقم (2-6): معيقات التواصل في السياق التعليمي الدامج

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: • تحليل أبرز معيقات التواصل (اللفظية وغير اللفظية) التي تحول دون مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في دروسه.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- تأملا الصورة التي يعرضها المدرب والتي تتضمن الصورة لمعلم يشرح شفهيًا في غرفة صفية مزدحمة.
- فكّر وأجب عن السؤال الآتي: هل يصل المعنى نفسه لكل طالب؟ وكيف تؤثر طرائق تواصلنا في فهم الطلبة لرسائل التعلم؟
- اعمل مع زملائك ضمن إحدى المجموعات الأربع التي سيشكّلها المدرب.
- بالتعاون وأفراد مجموعتك قم بتقسيم ورقة من صحائف الورق القلاب إلى قسمين عمودين.
- شارك وأفراد مجموعتك في رصد الحواجز (في العمود الأيمن) من خلال مناقشة وتدوين "كيف يمكن لأساليبنا التقليدية أن تعيق تعلم ذوي الإعاقة؟".
- بالتعاون وأفراد مجموعتك، قم ببناء الجسور (العمود الأيسر) من خلال ابتكار حلول لكل معيق مرصود.
- شارك مع زملائك في عرض أعمال المجموعة وفي حلقة النقاش التي يديرها المدرب.

النشرة رقم (2-6): نصائح وإرشادات

يُعرَّف التواصل التربوي بأنه عملية ديناميكية يتم من خلالها تبادل الرسائل التربوية، سواء أكانت لفظية أم غير لفظية، بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلمين أنفسهم، بهدف تحقيق الفهم المشترك، وبناء المعرفة، وتوجيه السلوك، وتنمية التفاعل الاجتماعي داخل الموقف التعليمي. وينطلق هذا المفهوم من "إن التعلم لا يحدث في فراغ"، بل يتأثر بطبيعة الرسائل المتبادلة، وطريقة تقديمها، ومدى وضوحها، وسياقها النفسي، والاجتماعي، والثقافي. ولا يقتصر التواصل التعليمي على الكلام المباشر أو الشرح الشفهي، بل يمتد ليشمل كل وسيلة أو أداة أو إشارة تُستخدم لنقل معنى، أو توضيح فكرة، أو استثارة استجابة تعليمية مقصودة. وعليه؛ فإن التواصل في التعليم يُعد عملية شمولية تتداخل فيها اللغة، والحركة، والصورة، والتقنية، والعلاقات الإنسانية، لتشكّل في مجموعها تجربة تعلم متكاملة.(Winnick & Porretta, 2016)

يعتبر التواصل الفاعل حجر الزاوية في التعليم الدامج، لذا؛ صُممت هذه الإرشادات لمساعدة المعلم على تحويل الغرفة الصفية من بيئة مليئة بالحواجز إلى فضاء تفاعلي متاح للجميع.

أولًا: تطوير بيئة التواصل (وضوح الرسالة):

- الوضوح البصري والسمعي: احرص على أن تكون مرئيًا للجميع (الوقوف بدلًا من الجلوس)، وتحدث بنبرة صوت واضحة وموجهة للطلبة، مع تكرار الرسائل الجوهرية لضمان وصولها.
- تبسيط البنية اللغوية: استخدم جملًا قصيرة وكلمات بسيطة، واجعل تعليماتك مباشرة (مثل: "اكتب اسمك") بدلًا من التعليمات المركبة.
- التنبيه الذكي: استخدم كلمات مفتاحية لجذب الانتباه قبل البدء بالمعلومات المهمة، مثل قولك: "استمعوا بانتباه" (Bulat et al., 2017).

ثانيًا: تنويع قنوات التواصل (الوسائل البديلة):

- تجاوز الكلام: لا تعتمد على الشرح الشفهي فقط؛ عزز حديثك بالصور، والرسومات، والكتابة على السبورة، والتمثيل الصامت (الإيماءات)؛ لتناسب من يتعلمون بالمشاهدة أو اللمس.
- المرونة اللغوية: إذا كانت لغة التعليم الرسمية تشكل عائقًا، استخدم "تغيير اللغة" عبر الاستعانة باللغات المحلية أو الأم لتوضيح المفاهيم المعقدة.
- لغة الإشارة: في حال وجود طلبة صم، يُعد تعلم المبادئ الأساسية للغة الإشارة خطوة جوهرية لتذليل معيقات التواصل (اليونيسكو، 2014م).

ثالثًا: تعزيز التفاعل والتمكين (تواصل ذو اتجاهين):

- ثقافة "طلب التوضيح": شجع الطلبة بوضوح على رفع أيديهم عند الشعور بالارتباك، واجعل من "طلب الإعادة" ممارسة إيجابية ومقبولة داخل الغرفة الصفية.
- التأكد من الفهم: لا تكتفي بالإرسال؛ قم بتقييم الفهم باستمرار، من خلال أسئلة متنوعة، أو طلب تنفيذ مهام حركية بسيطة تؤكد استيعابهم للرسالة.

- مراعاة الفروق الفردية والنوع الاجتماعي: وفر فرصًا للتواصل تناسب شخصية الطالب؛ فالبعض قد يخشى الحديث الفردي أمام الطلبة، ولكنه يبدع في النقاش داخل مجموعات صغيرة دافئة وداعمة. (Winnick & Porretta, 2016).

رابعًا: لغة الجسد والتواصل الوجداني:

- التواصل البصري: حافظ على اتصال بصري مناسب ثقافيًا مع الطلبة، واستخدم تعابير وجه مشجعة تدعم المعنى اللفظي وتزيل القلق الاجتماعي.
- خلق جو آمن: إن شعور الطالب بالأمان داخل الغرفة الصفية هو المحرك الأول لكسر صمته ومحاولته التواصل رغم إعاقته.

خامسًا: نهج "الخطوات الأربع" لتعليم المهارات:

لضمان تواصل فاعل عند تعليم مهارة جديدة، اتبع هذا التسلسل:

- أنا أفعل (النمذجة): المعلم يشرح ويطبق عمليًا أمام الطلبة، مع استخدام لغة بسيطة.
- نحن نفعل (الممارسة الموجهة): المعلم والطلبة يطبقون معًا، وهنا يراقب المعلم "إشارات الارتباك" غير اللفظية.
- أنتم تفعلون (الممارسة الجماعية): الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة (تواصل الأقران)؛ مما يقلل الرهبة.
- أنت تفعل (الاستقلالية): الطالب يطبق وحده، مع توفير وسيلة تواصل (ورقة أو جهاز) ليطلب المساعدة إذا تعثر.

سادسًا: أدوات تكنولوجية بسيطة (Low-Tech) مثل استخدام "المؤشر البصري": استخدم ليزر أو عصا للإشارة للكلمات في أثناء نطقها على السبورة لربط الصوت بالرمز المكتوب.

- السبورات الصغيرة الشخصية: امنح الطالب وسيلة ليرسم أو يكتب استجابته إذا كان يجد صعوبة في التعبير الشفهي. (Bulat et al., 2017)

النشاط رقم (2-7): التواصل في السياق التعليمي وآدابه مع ذوي الإعاقة

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	• **النتاج:** تطبيق آداب التواصل مع الطلبة ذوي الاعاقة البصرية والسمعية والحركية والذهنية		

إجراء تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن إحدى المجموعات الأربع التي سيشكّلها المدرب.
- بالتعاون وأفراد مجموعتك، قم نفّذ إحدى المهام الآتية:

- المجموعة الأولى: الاطلاع على النشرة رقم (2-7-أ)، والعمل على تجهيز موقف تمثيلي وبوستر يوضح آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- المجموعة الثانية: الاطلاع على النشرة رقم (2-7-ب)، والعمل على تجهيز موقف تمثيلي وبوستر يوضح آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- المجموعة الثالثة: الاطلاع على النشرة رقم (2-7-ج)، والعمل على تجهيز موقف تمثيلي وبوستر يوضح آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية.
- المجموعة الرابعة: الاطلاع على النشرة رقم (2-7-د)، والعمل على تجهيز موقف تمثيلي وبوستر يوضح آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

- شارك أفراد مجموعتك في عرض أعمالها وفي جلسة النقاش التي يديرها المدرب حول ذلك.
- بالتعاون وأفراد مجموعتك المسبقة، نفّذ إحدى المهام الآتية:

- المجموعة الأولى: الاطلاع على ورقة العمل (2-7)، ومن ثم تحديد أوجه القصور في التواصل داخل هذا الموقف رقم (1)، وبيّن كيف يمكن تحسين أسلوب التواصل بما يراعي آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- المجموعة الثانية: الاطلاع على ورقة العمل (2-7)، ومن ثم تحديد أوجه القصور في التواصل داخل هذا الموقف رقم (2)، وبيّن كيف يمكن تحسين أسلوب التواصل بما يراعي آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- المجموعة الثالثة: الاطلاع على ورقة العمل (2-7)، ومن ثم تحديد أوجه القصور في التواصل داخل هذا الموقف رقم (3)، وبيّن كيف يمكن تحسين أسلوب التواصل بما يراعي آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية.
- المجموعة الرابعة: الاطلاع على ورقة العمل (2-7)، ومن ثم تحديد أوجه القصور في التواصل داخل هذا الموقف رقم (4)، وبيّن كيف يمكن تحسين أسلوب التواصل بما يراعي آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

- شارك أفراد مجموعتك في عرض أعمالها وفي جلسة النقاش التي يديرها المدرب حول ذلك.

النشرة رقم (2-7-أ): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

تقوم الممارسات السليمة على التعريف بالنفس وبالأشخاص الموجودين في المكان عند بدء التواصل مع الشخص ذي الإعاقة البصرية، كما يُشدد على عدم لمس الأدوات الشخصية أو تغيير أماكنها دون علمه وموافقته، وعند الرغبة في إنهاء الحديث أو مغادرة المكان، يُستحسن إعلامه بذلك وسؤاله إن كان بحاجة إلى مساعدة.

(إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م)

وفي حال تقديم الدعم في التنقل، يُترك للشخص المجال للإمساك بذراع المرافق من فوق الكوع، مع التقدم بخطوة أمامه لتسهيل استشعار الاتجاهات، كما تُراعى إجراءات خاصة عند صعود الدرج أو نزوله؛ بحيث يكون الشخص في الجانب الآمن وفي ما يأتي نصائح وإرشادات لدعم آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

- التعريف والوضوح: ابدأ تواصلك دائمًا بالتعريف بنفسك وبالأشخاص الموجودين حولك. استخدم اسم الطفل مباشرة لجذب انتباهه، وتأكد من مواجهته وجهًا لوجه في أثناء الحديث.
- بيئة التواصل: احرص على التحدث بهدوء ووضوح في مكان قليل الضوضاء لضمان وصول رسالتك. أخبر الطفل فورًا عند مغادرتك للمكان حتى لا يشعر بأنه يتحدث إلى فراغ.
- إدارة الحوار الجماعي: في المجموعات، حدد بالاسم الشخص الذي توجه إليه الكلام. تأكد باستمرار من أن الطفل يسمع الجميع بوضوح، ويفهم سياق الحديث الدائر.
- الدعم التعليمي: داخل الغرفة الصفية، وفّر المادة العلمية بلغة "برايل" أو بخط كبير. عند استخدام السبورة، اقرأ كل ما تكتبه بصوت عالٍ، وكرره بعد الانتهاء لضمان الاستيعاب.
- التعبير العاطفي: بما أن الطفل قد لا يرى تعابير وجهك، استخدم نبرة صوتك للتعبير عن مشاعرك، وتجنب وضع يدك على فمك في أثناء الكلام لضمان وضوح الصوت.
- التفاعل والتمكين: امنح الطفل مساحة كافية للتعبير عن رأيه، واجعل الحوار متبادلًا (تحدث معه لا إليه). استمع له بتركيز وردّ على تساؤلاته باهتمام.
- التعلم بالخبرة الحسيّة: عزز فهمه للعالم من خلال تجارب واقعية ملموسة؛ دع الطفل يلمس ويشم النبتة مثلًا؛ ليفهم معناها الحقيقي بعيدًا عن الوصف النظري.
- التوازن في المعلومات: امنح الطفل وقتًا كافيًا لمعالجة المعلومات دون إثقاله بالتفاصيل الزائدة، وفي الوقت نفسه، ثق دائمًا بقدرته العالية على التعلم واستيعاب كل جديد. (إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م).

النشرة رقم (2-7-ب): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

يقوم التواصل السليم على التحدث مباشرة مع الشخص الأصم، وعدم توجيه الحديث إلى مرافقه، حتى في حال وجود مترجم لغة إشارة، كما يُؤكد على عدم الصراخ أو المبالغة في رفع الصوت، خاصة مع مستخدمي المعينات السمعية، والتنبيه إلى ضرورة عدم وضع اليد على الفم في أثناء الحديث. (إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م)

وفي حال عدم توافر مترجم لغة إشارة، يُستخدم التواصل الكتابي كبديل داعم، مع مراعاة أن الحصيلة اللغوية لبعض الأشخاص الصم قد تكون محدودة نتيجة تجارب تعليمية مسبقة، كما يُقترح جذب الانتباه بطريقة بصرية مناسبة، مثل التربيت الخفيف على الكتف، أو تحريك اليد ضمن مجال الرؤية (اتكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة،2025م)، وفي ما يأتي نصائح وإرشادات لدعم آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

- التهيئة للتواصل: اجذب انتباه الطفل بإشارات واضحة (كالتواصل البصري أو إيماءة محددة) قبل بدء الحديث. واجهه مباشرة طوال الوقت؛ لضمان وصول صوتك بوضوح، مع الحرص على تقليل الضوضاء المحيطة لتركيز أفضل.
- الإضاءة والوضوح البصري: وفّر إضاءة كافية تسمح للطفل برؤيتك بوضوح دون وهج مزعج. تذكر أن الطفل قد يعتمد على قراءة الشفاه، لذا؛ حافظ على كشف حركات فمك، وتجنب تغطيته أو التمتمة.
- التنظيم المكاني في الفصل: اختر للطفل مقعدًا بمسافة تتيح له المتابعة بفاعلية. تجنب إجلاسه أمامك مباشرة؛ لئلا يضطر لرفع رأسه بشكل مجهد، مما يعيق قدرته على قراءة الشفاه براحة.
- أساليب التعبير الفاعل: استخدم لغة بسيطة ونبرة صوت طبيعية (دون صراخ أو همس). استعن بلغة الجسد، وتعبيرات الوجه، والوسائل الإيضاحية كالصور والرسوم لتعميق المعنى.
- المرونة في الشرح: إذا لم يفهمك، لا تكرر الجملة نفسها؛ بل أعِد صياغتها بكلمات مختلفة، أو باستخدام الكتابة كبديل. كما يجب مراعاة قدرة الطفل على الاستيعاب عبر منح فترات راحة منتظمة من الاستماع المكثف.
- دمج لغة الإشارة: إذا كان الطفل يستخدم لغة الإشارة، فتواصل معه بها مباشرة. يُفضل تعليم الطلبة جميعهم المبادئ الأساسية للإشارة؛ لتعزيز الاندماج الاجتماعي، وينبغي للمعلم تعلمها أو الاستعانة بمترجم عند الحاجة.
- الدعم التقني والصيانة: تأكد من توافر أجهزة تكبير الصوت أو السماعات المناسبة للطفل، مع الالتزام بصيانتها الدورية وتقديم الدعم الفني اللازم لضمان عملها بكفاءة. (إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م)

النشرة رقم (2-7-ج): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية

يُنظر إلى الكرسي المتحرك بوصفه جزءًا من المساحة الشخصية للفرد؛ ولذلك لا يجوز الاتكاء عليه، أو تعليق الأغراض عليه، أو تحريكه دون إذن، وينبغي أيضًا تجنّب تحريك الكرسي بشكل مفاجئ أو سريع وعند اللقاء، ويُعد من اللائق مصافحة الشخص، حتى وإن كان يستخدم طرفًا صناعيًا، أو استخدام بدائل مناسبة للتحية عند الحاجة. (شوتلر، 2018م)

ووفقًا لما ورد في (دليل إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، 2025م) فإنه يُفضّل الجلوس في أثناء الحديث على مستوى النظر نفسه، سواء أكان بالجلوس على كرسي أم القرفصاء، بما يحقق تواصلًا وجاهيًا متكافئًا، وتبرز أيضًا أهمية احترام تعليمات الشخص عند تقديم المساعدة في التنقل، وعدم المبادرة بالحركة دون موافقته وفي ما يأتي نصائح وإرشادات لدعم آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية:

- احترام المساحة الشخصية: تعامل مع الكرسي المتحرك أو العكازات كجزء من المساحة الشخصية للطالب. لا تلمسها، أو تحركها، أو تستند إليها دون استئذان صريح منه.
- مستوى النظر: عند الحديث مع طالب يستخدم كرسيًا متحركًا لفترة طويلة، حاول الجلوس أو الانحناء لتكون في نفس مستوى نظره؛ فهذا يجعل التواصل أكثر راحة ويمنع إجهاد رقبته.
- المساعدة عند الطلب: لا تسارع بتقديم المساعدة الجسدية (مثل دفع الكرسي) دون سؤال. انتظر حتى يطلب الطالب ذلك، أو اعرض مساعدتك بلطف واترك له خيار القبول أو الرفض.
- التواصل المباشر: وجه حديثك للطالب نفسه دائمًا، وليس لمرافقه أو المترجم الموجود معه. خاطبه بوصفه شخصًا ناضجًا، وبنبرة صوت عادية.
- تجنب الافتراضات: لا تفترض أن الإعاقة الحركية مرتبطة بضعف السمع أو القدرات الذهنية. تحدث معه بذكاء واحترام طبيعيين.
- الوضوح في المواعيد والمكان: عند التخطيط للقاء أو نشاط، تأكد من إخبار الطالب مسبقًا إذا كان المكان مجهزًا (مصاعد، دورات مياه مهيأة)؛ لضمان قدرته على المشاركة بكرامة.
- تيسير المشاركة الصفية: في الغرفة الصفية، تأكد من وجود مسارات واسعة كافية لحركة الكرسي، واحرص على أن يكون ترتيب المقاعد يسمح له برؤية اللوح والزملاء دون معيقات.
- الصبر والوقت: قد يحتاج بعض الطلبة وقتًا أطول للتنقل بين القاعات، أو لأداء المهام الحركية؛ كن صبورًا ولا تُشعره بالاستعجال أو بأنه يعيق الآخرين. (دليل إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، 2025م).

النشرة رقم (2-7-د): آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

يرتكز التواصل الفاعل على استخدام لغة سهلة وبسيطة، وبوتيرة بطيئة، مع منح الشخص وقتًا كافيًا للفهم والتعبير. كما تُراعى أهمية أخذ الموافقة الحرة المستنيرة من الشخص أو من ينوب عنه قانونيًا عند الحاجة، وعدم إظهار الامتعاض من الأصوات أو الحركات النمطية. (إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م)

ويُوصى باستخدام الإشارات أو الأمثلة العملية والصور عند الحاجة لتوضيح الفكرة، مع تعزيز التواصل البصري. ويُعد توجيه الحديث مباشرة للشخص، وتجنّب النبرة الطفولية أو التقليل من الشأن من الأسس الجوهرية في التواصل، ويُشجَّع أيضًا على إعادة صياغة الفكرة عند الحاجة، واحترام الرأي، وعدم المقاطعة. وفي ما يأتي نصائح وإرشادات لدعم آداب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية:

- الوضوح والتبسيط: تحدّث بإيجاز ولغة مفهومة، وكن مستعدًا للتكرار بأسلوب مرن.
- اللغة والهوية: استخدم اللغة الأم للطفل لتعزيز التواصل والألفة.
- التحضير الذهني: رتّب أفكارك قبل النطق بها لتجنب تشتيت الطفل.
- إعطاء المساحة: امنح الطفل وقتًا كافيًا للرد دون استعجال أو تلقين.
- الدعم المعنوي: حفّز الطفل بالثناء والتعزيز الإيجابي المستمر.
- الوسائل البصرية: استعن بالصور والرسوم والإشارات لتوضيح المعاني وتسهيل التواصل البديل.
- مراعاة التركيز: لا تطل في الشرح؛ فالأطفال لديهم قدرة محدودة على الاستماع المتواصل.
- الذكاء العاطفي: راقب لغة جسد الطفل وتعبيرات وجهه لفهم مشاعره ومدى استيعابه.
- التحقق من الفهم: اختبر وصول المعلومة من خلال أنشطة عملية وتطبيقية.
- التدرج المعرفي: ابدأ بالمعلومات المألوفة للطفل، واربطها بالحقائق الجديدة.
- الاحترام والقدوة: تعامل مع الطفل بتقدير أمام الآخرين، وكن نموذجًا يُحتذى به في سلوكك.
- التقدير الفكري: لا تستهن بذكاء الطفل، فقد يستوعب أكثر مما يبدو عليه.
- المرونة في الأسئلة: اطرح أسئلة بسيطة تكتفي بإجابات قصيرة أو إيماءات عند الحاجة.
- التعلم بالمحاكاة: قلل الكلام النظري، واترك مساحة للطفل ليتعلم عبر الملاحظة والتقليد.
- بناء الثقة: استثمر في بناء علاقة طيبة مع الطفل؛ فالثقة هي مفتاح التواصل الفاعل.

(إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة 2025م)

للرجوع بصورة تفصيلية أكثر حول إتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، يرجى الرجوع إلى الرابط الآتي، والخاص بإتيكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

من هنا

ورقة العمل رقم (2-7)

الموقف رقم (1)

تم تعيين إحدى معلمات الرياضيات حديثًا في إحدى المدارس الدامجة، وخلال دخولها إلى الصف الخامس بدأت الحصة مباشرة دون التعريف بنفسها أو التعرف إلى الطلبة. كانت من بين الطالبات طالبة ذات إعاقة بصرية تستخدم العصا البيضاء للتنقّل داخل الغرفة الصفية، وفي أثناء سير الحصة، قامت المعلمة بتحريك بعض الأدوات التعليمية الموضوعة على طاولة الطالبة دون إبلاغها أو استئذانها، ولم توضّح لها التغييرات التي أجرتها في ترتيب الأدوات أو البيئة الصفية.

وعند انتهاء الحصة، غادرت المعلمة الغرفة الصفية بشكل مفاجئ دون إعلام الطالبة أو الطلبة بذلك. وبعد خروجها، حاولت الطالبة التحرك داخل الغرفة الصفية اعتمادًا على تصورها المسبق لمكان الأدوات وترتيب المقاعد، إلا أنها تعثّرت نتيجة تغيّر الترتيب المكاني داخل الغرفة الصفية.

الموقف رقم (2)

خلال إحدى الدروس، قدّم المعلم شرحًا شفهيًا سريعًا لمهمة صفية جديدة، حيث كان يتنقّل في أثناء شرح المهمة في أرجاء الغرفة الصفية، حيث يجلس في الصف طالب من ذوي الإعاقة السمعية يستخدم معينًا سمعيًا، ويحاول متابعة الشرح من خلال قراءة الشفاه، يلاحظ الطالب أن المعلم يضع يده أحيانًا على فمه في أثناء الحديث، ولا يواجه الطلبة مباشرة عند إعطاء التعليمات، وعند عدم استجابة الطالب للتعليمات، يتوجّه المعلم بالحديث إلى زميله الجالس بجانبه طالبًا منه إبلاغه بما طُلب إليه.

الموقف رقم (3)

في أثناء تنفيذ أحد الأنشطة الجماعية للصف السّادس، قدّم المعلّم مساعدة لأحد الطلبة من ذوي الإعاقة الحركية والذي يستخدم كرسيًا متحركًا، حيث قام بدفع الكرسي باتجاه مجموعة أخرى دون أن يستأذنه أو يستفسر عن حاجته إلى المساعدة، وفي أثناء النقاش، بقي المعلّم واقفًا، وتحدّث مع الطالب من الأعلى، في حين ظلّ الطالب جالسًا على كرسيه، مما أوجد تباينًا واضحًا في مستوى التواصل الوجاهي، وفي أثناء العمل الجماعي، قام بعض الطلبة بتعليق حقائبهم على ظهر الكرسي المتحرك للطالب مما تسبب في إزعاج الطالب.

الموقف رقم (4)

خلال إحدى الدروس الصفية، قدّم المعلّم تعليمات سريعة ومعقّدة للطلبة دون التأكد من وضوحها للجميع، حيث كان من بين الطلبة طالب من الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية، حاول متابعة المطلوب وتنفيذه، إلا أن تردده كان واضحًا نتيجة صعوبة التعليمات، وبدلًا من تبسيط التوجيهات، أو إتاحة وقت كافٍ للفهم، لجأ المعلّم إلى تكرار التعليمات بنبرة صوت مرتفعة، وبأسلوب طفولي، مما أثّر سلبًا في كرامة الطالب وشعوره بالاحترام.

لاحقًا، قام المعلّم بتوجيه الحديث إلى مرافق الطالب بدلًا من التحدث إلى الطالب نفسه، متجاهلًا حقه في التواصل المباشر والمشاركة، وعندما صدرت من الطالب بعض الحركات النمطية، أظهر المعلّم انزعاجه وطلب إليه التوقف أمام زملائه، مما أدى إلى إحراجه داخل الغرفة الصفية.

النشاط رقم (2-8): نشاط الغلق

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (15) دقيقة
	النتاج: تأمّل الأنشطة التي تم تنفيذها خلال اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- تأمّل ما تمّ تناوله خلال اليوم التدريبي الثاني من أنشطة ومفاهيم وتجارب تعلم.
- اكتب في المساحة المخصّصة عبارتين وفق الآتي:
- **نجمة** :نقطة إيجابية أو تعلّم مهم استفدتَ منه خلال اليوم التدريبي الثاني.
- **أمنية** :اقتراح أو توقّع ترغب أن يتم أخذه بعين الاعتبار في التقييم الختامي أو في الأيام التدريبية اللاحقة.

- نجمتي:

.....

- أمنيتي:

.....

- شارك بإحدى نجومك أو أمنياتك مع بقية المتدرّبين.
- اختِم هذا النشاط بتقدير ذاتي لمشاركتك وتفاعلك خلال اليوم التدريبي.

اليوم التدريبي الثالث:

تصميم بيئات التعلم الدّامجة

المقدمة

ينطلق هذا اليوم التدريبي من قناعة تربوية أساسية مفادها؛ إن التعليم الدامج لا يتحقق بإضافة استراتيجيات معزولة، بل ببناء منظومة تعليمية واعية تبدأ من تهيئة البيئة، وتمرّ بتحليل المهام، وتنتهي بتصميم التعليم نفسه ليكون متاحًا للجميع.

وخلال هذا اليوم، سينتقل المتدرّبون من فهم المفاهيم النظرية إلى تحليل الممارسات الواقعية داخل الغرفة الصفية والمرافق المدرسية، وتصميم بيئات تعليمية وخطط تعليمية تستند إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم(UDL) ، مع تطبيق استراتيجيات داعمة لتعلّم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية، وفق طبيعة الموقف التعليمي.

ويُختتم اليوم بمحاكاة مواقف صفية واقعية تُمكّن المتدرّبين من اختبار قراراتهم التربوية عمليًا، بما يعزّز قدرتهم على بناء تعليم عادل، ومرن، وقابل للوصول للطلبة جميعهم.

النتاجات التفصيلية لليوم الثالث

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على:

- تحليل ترتيبات بيئات التعلم داخل الغرفة الصفية والمرافق المدرسية الدامجة.
- تصميم غرفة صفية تضمن إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة.
- توضيح آليات تحليل المهام.
- إعداد خطة تعليمية شاملة بالاعتماد على مبادئ التصميم الشامل للتعلّم (UDL).
- تحديد الاستراتيجيات المناسبة لدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية حسب الموقف التعليمي.
- تصنيف استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية حسب الموقف التعليمي.
- تطبيق استراتيجيات دعم التعلّم من خلال محاكاة مواقف صفية واقعية.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (3-1): النشاط الافتتاحي

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (10) دقائق
	النتاج: زيادة دافعية المتدربين لأنشطة اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اطّلع على عنوان اليوم التدريبي المعروض في الشريحة (33)، ثم شارك بتوقعاتك حول محاور هذا اليوم ومضامينه.
- اطّلع على نتاجات اليوم التدريبي والجدول الزمني لأنشطة اليوم المعروضة في الشرائح رقم (34-35).
- شارك في جلسة لجنة الخبيرين من خلال توجيه أسئلة تتعلّق بالأيام التدريبية المسبقة.
- يمكنك توجيه سؤالك إلى اللجنة كاملة أو إلى أحد أعضائها بشكل مباشر.
- استمع إلى إجابات الزملاء، وناقشها عند الحاجة بما يثري الفهم المشترك.
- دوّن تأملاتك أو أبرز ما خرجت به من هذا النشاط.

.....

.....

النشاط رقم (3-2): ترتيبات بيئات التعلم الدّامجة

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تحليل المتدربين ترتيبات بيئات التعلم داخل الغرفة الصفية والمرافق المدرسية الدامجة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل ضمن إحدى المجموعات الأربع التي سيُوزّعك عليها المدرب.
- تعرّف إلى المحور المخصّص لمجموعتك من محاور ترتيبات بيئات التعلّم، على النحو الآتي:
  - المجموعة الأولى: الترتيبات المكانية والتنظيمية داخل الغرفة الصفية.
  - المجموعة الثانية: الترتيبات الحسية والبيئية داخل الغرفة الصفية.
  - المجموعة الثالثة: ترتيبات المواد والأدوات التعليمية.
  - المجموعة الرابعة: ترتيبات بيئات التعلّم في المرافق المدرسية.
- اقرأ مع مجموعتك الجزء المرتبط بمحوركم من النشرة رقم (3-2) قراءة متأنية.
- ناقش مع مجموعتك المحور، ومن ثم حلّله بالاعتماد على الإجابة عن الأسئلة الآتية:
  - ما المعيقات المحتملة التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في هذا الجانب من البيئة التعليمية؟

.....

  - ما الترتيبات التي تُعدّ أساسية لضمان سهولة الوصول والمشاركة؟

.....

  - أيّ الترتيبات الواردة في النشرة غالبًا ما تُهمَل في الممارسة المدرسية؟ ولماذا؟

.....

  - كيف يمكن تحسين هذا الجانب واقعيًا دون إحداث عبء تنظيمي أو إداري على المدرسة؟

.....

- احرص ومجموعتك على أن يكون التحليل واقعيًا وينطلق من خبراتكم الفعلية في المدارس، وليس من تصوّرات مثالية.
- كلف ومجوعتك أحد أفراد المجموعة ليكون قائدًا يتولى عرض نتاجات عملكم.
- اعرض بوصفك قائدًا للمجموعة عرضًا موجزًا يركّز على:
  - أبرز المعيقات التي تم رصدها.
  - الترتيبات ذات الأولوية في هذا المحور.
  - ملاحظة تحليلية واحدة تعبّر عن فهم عميق للمحور.
- تابع عروض المجموعات الأخرى وشارك بالتعليق أو المقارنة عند توجيه السؤال:
  - هل توافقون على هذا التحليل؟ وهل يختلف الواقع في مدارسكم؟

.....

- تابع تدوين المدرب لأكثر المعيقات تكرارًا، ولأكثر الترتيبات التي تم الاتفاق عليها بوصفها أساسية.

النشرة رقم (3-2): ترتيبات بيئات التعلم الدامج

تُعدّ بيئة التعلّم أحد المرتكزات الجوهرية لنجاح التعليم الدامج؛ إذ لا يتحقق الدمج التربوي الفاعل بمجرد وجود الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة، بل يستلزم تهيئة بيئات تعليمية ومادية وتنظيمية تُمكّن الطلبة جميعهم من الوصول إلى التعلّم، والمشاركة فيه، والتفاعل معه بكرامة واستقلالية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن جودة البيئة التعليمية قد تكون عامل تمكين أو معيقًا للتعلّم، بغضّ النظر عن كفاءة المنهاج أو مهارة المعلم، ما يجعل ترتيبات بيئات التعلّم جزءًا أصيلًا من العدالة التعليمية، وليست إجراءً إضافيًا أو استجابة طارئة لوجود طالب ذي إعاقة (زيدية،2022م).

مفهوم ترتيبات بيئات التعلّم الدامجة

يُقصد ببيئة التعلم: مجموعة من العوامل المادية والبشرية التي تعمل على زيادة تفاعل الطلبة في الأنشطة الصفية (زيدية،2022م). وتعرف بصورة إجرائية على أنها؛ تكامل المكونات البشرية والمادية التي تتجمع في المنظومة المدرسية لرعاية طلبتها ذوي الإعاقة، والمجهزة بجميع المستلزمات المادية والمتطلبات الفيزيقية مثل الطرائق والأرضيات والوسائل المراعية للفروق الفردية والتقنيات الحديثة.

ويقصد بترتيبات بيئات التعلّم الدامجة: مجموعة التعديلات والتنظيمات المكانية، والحسية، والتنظيمية، والإجرائية التي تُنفّذ داخل الغرفة الصفية والمرافق المدرسية، بهدف إزالة المعيقات التي قد تحدّ من وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعلّم أو مشاركتهم فيه، دون الإخلال بجودة التعليم أو عزلهم عن أقرانهم.

وتنطلق هذه الترتيبات من مبدأ سهولة الوصول (Accessibility) بوصفه حقًا تربويًا، لا من منطلق الشفقة أو التمييز، كما تُصمَّم لخدمة الطلبة جميعهم، مع مراعاة الفروق الفردية وتنوّع الاحتياجات التعليمية (بن قيده،2021م).

ترتيبات بيئة التعلّم داخل الغرفة الصفية

- **الترتيبات المكانية والتنظيمية:**

تهدف هذه الترتيبات إلى تنظيم المساحة الصفية، بما يدعم الحركة الآمنة والمشاركة الفاعلة، وتشمل:

- توزيع المقاعد بما يتيح حرية الحركة للطلبة ذوي الإعاقة الحركية.
- توفير مسارات واضحة داخل الغرفة الصفية خالية من المعيقات.
- تنظيم الجلوس بطريقة تدعم التواصل البصري والسمعي، لا سيما للطلبة ذوي الإعاقات السمعية.
- إتاحة ترتيبات جلوس مرنة تتكيف مع احتياجات الطلبة المختلفة وطبيعة الأنشطة.

- **الترتيبات الحسية والبيئية**

تركّز هذه الترتيبات على ضبط المؤثرات الحسية داخل الغرفة الصفية بما يدعم التركيز والفهم، وتشمل:

- توفير إضاءة مناسبة ومتوازنة دون وهج أو ظلال حادة.
- تقليل مصادر الضوضاء غير الضرورية داخل الغرفة الصفية.
- استخدام ألوان هادئة ومتباينة عند الحاجة، بما يدعم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية أو الذهنية.

- تنظيم اللوحات الصفية والمعلقات بطريقة غير مشتتة أو مزدحمة بصريًا (غفور،2016م).

- **ترتيبات المواد والأدوات التعليمية**

تهدف إلى إتاحة المحتوى التعليمي بطرائق متعددة، وتشمل:

- استخدام وسائل تعليمية متعددة الحواس (بصرية، سمعية، ملموسة).
- تكييف المواد المطبوعة من حيث حجم الخط، وتباين الألوان، وتنظيم العرض.
- توفير أدوات مساندة عند الحاجة، مثل مساند الكتابة، وأدوات التثبيت، ووسائل التكبير (غفور،2016م).

ترتيبات بيئات التعلّم في المرافق المدرسية

- **الممرات والساحات:**

- توفير ممرات واسعة وآمنة خالية من المعيقات.
- استخدام إشارات إرشادية واضحة وسهلة الفهم.
- ضمان أرضيات غير زلقة تدعم الحركة الآمنة.

- **دورات المياه:**

- تهيئة مرافق صحية مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الحركية.
- توفير مقابض دعم ومساحات كافية للحركة.
- مراعاة الخصوصية والكرامة في أثناء الاستخدام(زيدية،2022م).

- **المختبرات، المكتبة، والمرافق التعليمية**

- إتاحة الوصول الفيزيائي إلى المرافق المدرسية جميعها.
- تكييف الطاولات والأدوات بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.
- توفير بدائل تعليمية مناسبة عند تعذّر استخدام بعض الأدوات بشكل مباشر (غفور،2016م).

النشاط رقم (3-3): صمم وتفاعل

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (45) دقيقة
	النتاج: تصميم المتدربين غرفة صفية تضمن إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل ضمن إحدى المجموعات الأربعة التي حددها المدرب.
- اعمل مع مجموعتك على فئة الإعاقة التي حددها المدرب على النحو الآتي:
  - المجموعة الأولى: الإعاقة السمعية.
  - المجموعة الثانية: الإعاقة البصرية.
  - المجموعة الثالثة: الإعاقة الحركية.
  - المجموعة الرابعة: الإعاقة الذهنية.
- استخدم مع مجموعتك المواد المتوافرة (أوراق عرض، أقلام، بطاقات ملونة، لاصق، أعواد خشبية أو بلاستيكية، قطع إسفنجية) لتصميم نموذج لغرفة صفية.
- في أثناء التصميم، احرص على أن يضمن الصف سهولة الوصول والمشاركة لفئة الإعاقة المكلّف بها، مع مراعاة العناصر الآتية:
  - ترتيب المقاعد.
  - مكان المعلم.
  - موقع اللوح.
  - الممرات داخل الغرفة الصفية.
  - الإضاءة، والضوضاء، والوسائل التعليمية.
- التزم في تصميمك بواقع المدارس، وتجنّب استخدام تجهيزات معقّدة أو تقنيات غير متوافرة.
- بعد الانتهاء من التصميم الأولي، انتقل مع مجموعتك إلى تصاميم المجموعات الأخرى، واعمل على:
  - إضافة تعديلات بسيطة تجعل الغرفة الصفية مناسبةً لنوع إعاقة آخر أيضًا، مع الحفاظ على التصميم الأصلي وعدم إلغائه.
- اعرض كقائد لمجموعتك التصميم النهائي، مع الحرص على توضيح ما يأتي:
  - ما الترتيبات التيسيرية التي تم اعتمادها؟
  - كيف خدم التصميم أكثر من نوع من الإعاقة؟
  - أي ترتيب كان له أكبر أثر بأقل جهد؟

- شارك في النقاش الجماعي، وركّز في مداخلاتك على واقعية التصميم وأولوية الترتيبات المقترحة.
- في ختام النشاط، تأمّل ما يأتي: تصميم الغرفة الصفية ليس قرارًا شكليًا، بل قرار تربوي عميق، وكل ترتيب واعٍ في البيئة هو رسالة للطالب تقول: أنت مرحّب بك هنا.

النشاط رقم (3-4): آليات تحليل المهام

المعلومات	اليوم: **الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (15) دقيقة**
	النتاج: توضيح المتدربين آليات تحليل المهام.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع مجموعتك على مناقشة السؤال الآتي: ما المقصود بمفهوم تحليل المهمة من وجهة نظرك؟ دوّن فكرة مختصرة تعبّر عن فهمك الأولي للمفهوم.

.....

- اطّلع على الشريحة رقم (39) والمتضمنة مفهوم تحليل المهام.
- في ضوء المفهوم الوارد في الشريحة، شارك في النقاش حول السؤال الآتي:
  كيف يمكن لتحليل المهام أن يغيّر طريقة تعليم المهمة، دون أن يغيّر الهدف التعليمي نفسه؟
  دوّن فكرة واحدة تعبّر عن رأيك.

.....

- اقرأ مع مجموعتك النشرة رقم(3-4) مع التركيز على الفكرة الرئيسة للنشرة.
- ناقش مع أفراد مجموعتك الأسئلة الآتية:

- ما الفكرة الأساسية التي يقوم عليها مدخل تحليل المهام؟

.....

- ما الآلية الأولى التي ينبغي أن يبدأ بها المعلم عند استخدام مدخل تحليل المهام؟ ولماذا؟

.....

- لماذا لا يُعدّ "تجزئة المهمة إلى خطوات" إجراءً شكليًا؟ وما أثر ذلك في تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة؟

.....

- اعرض بوصفك قائدًا لمجموعتك في عرض أبرز ما توصّلت إليه مع مجموعتك من أفكار واستنتاجات أمام بقية المجموعات.
- استمع إلى تعقيبات المدرب وزملائك، ودوّن أي فكرة جديدة ساعدتك على تعميق فهمك لمدخل تحليل المهام.

.....

- في ختام النشاط، تأمّل العبارة الآتية، وناقش معناها في ضوء ما تعلّمته: "تحليل المهام لا يعني تبسيط الهدف ولا تقليصه، بل يعني احترام مسار تعلّم الطالب، وبناء الطريق الذي يوصله إلى الهدف بعدالة ووعي تربوي".

النشرة رقم (3-4): آليات تحليل المهام

تواجه العملية التعليمية، خاصة عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، تحديات تتعلّق بتعقيد بعض المهام التعليمية وصعوبة أدائها دفعة واحدة، ومن هنا برزت الحاجة إلى مداخل تربوية تساعد المعلم على تقديم التعلّم بصورة منظمة وميسّرة، تراعي قدرات الطلبة وتدرّجهم في التعلّم، ويُعدّ مدخل تحليل المهام أحد هذه المداخل، إذ يقوم على تفكيك المهام التعليمية إلى خطوات صغيرة ومتسلسلة؛ بما يسهّل على الطالب فهمها وتنفيذها، ويعزّز فرص النجاح والاستقلالية في التعلّم.

مفهوم مدخل تحليل المهام

عملية تجزئة الهدف التعليمي إلى عناصر أساسية، بعبارة أخرى؛ عملية تفتيت الهدف التعليمي إلى خطوات صغيرة متدرجة (متسلسلة) بحيث تبني الخطوة المعقدة على الخطوة البسيطة، ما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهائي (الطناحي،2022م).

خطوات مدخل تحليل المهام:

- اختر وحدد الهدف التعليمي المراد تحقيقه.
- جزّئ الهدف التعليمي إلى خطوات صغيرة.
- قم بإعداد قائمة بجميع الخطوات الضرورية لتكملة الهدف.
- ضع الخطوات في ترتيب تتابعي؛ بحيث تُبنى الخطوة المعقدة على الخطوة البسيطة.
- احذف جميع الخطوات غير الضرورية أو المتكررة.
- حدّد مهارات مستوى التدخل، وبمعنى آخر المهارات التي لابد أن يمتلكها الطالب قبل بدء عملية التعلم (السلوك المدخلي).
- ابدأ التعليم بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطالب ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية (القرشي،2012م).

أهمية مدخل تحليل المهام

تتجلّى أهمية مدخل تحليل المهام، في النقاط الآتية:

- يُسهم في تبسيط المهمات التعليمية المعقّدة وتحويلها إلى خطوات صغيرة متسلسلة، ويسهل على الطالب فهمها وتنفيذها.
- يساعد الطالب على التعلّم التدريجي من خلال التركيز على خطوة واحدة في كل مرة، بما يتناسب مع قدراته ووتيرة تعلّمه.
- يحدّ من مشاعر الإحباط والفشل لدى الطالب، ويعزّز الشعور بالنجاح والقدرة على الإنجاز.
- يمكّن المعلم من تحديد مواضع الصعوبة بدقّة داخل المهمة التعليمية، بدل الاكتفاء بالحكم العام على أداء الطالب.
- يدعم تنمية الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى الطالب؛ من خلال الانتقال التدريجي من الدعم إلى الأداء المستقل.
- يُسهم في تنمية السلوكات التكيفية والوقائية عبر تعليمها في صورة خطوات واضحة وقابلة للتطبيق.
- يعزّز العدالة التعليمية؛ من خلال إتاحة الوصول إلى التعلم دون المساس بالهدف التعليمي النهائي(الطناحي،2022م).

النشاط رقم (3–5): التصميم الشامل للتعلم (UDL)

المعلومات	اليوم: **الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (50) دقيقة**
	النتاج: إعداد المتدربين خطة تعليمية شاملة بالاعتماد على مبادئ التصميم الشامل للتعلّم (UDL).		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع المجموعة التي حددها لك المدرب.
- اقرأ النشرة رقم (3–5) قراءة فردية.
- ناقش ما قرأته مع أفراد مجموعتك، وركّز على الأفكار الرئيسة الواردة في النشرة.
- ناقش مع مجموعتك الأسئلة الآتية:
- وفق ما ورد في النشرة، كيف يغيّر التصميم الشامل للتعلّم (UDL) طريقة تخطيط الدرس دون تغيير الهدف التعليمي نفسه؟

.....

- توضّح النشرة أن المعيقات تُفسَّر بوصفها خصائص في التصميم التعليمي لا في الطالب؛ كيف ينعكس هذا الفهم على قراراتك كمعلم عند تصميم الأنشطة أو التقويم؟

.....

- لماذا لا تُعدّ إتاحة بدائل للتعبير أو الأداء تنازلًا عن مستوى التعلّم، بل ممارسة تربوية عادلة في ضوء مبادئ UDL الثلاثة؟

.....

- شارك بأفكارك في أثناء النقاش الجماعي، واستمع إلى آراء بقية المتدرّبين.

- اعمل مع مجموعتك على تصميم خطة تعليمية بالاعتماد على مبادئ التصميم الشامل للتعلّم(UDL) ، مع الالتزام بالخطوات الآتية:

- أولًا: تثبيت الهدف التعليمي
- حدّد هدفًا تعليميًا واحدًا (معرفيًا أو مهاريًا).
- أكّد أن الهدف ثابت ولا يتم تعديله.
- ثانيًا: توقّع المعيقات المحتملة.
- حدّد (2–3) معيقات محتملة قد تواجه الطلبة (مثل: الفهم، والتعبير، والدافعية، والعوائق الحسية أو الحركية).
- تذكّر أن المعيق مرتبط بتصميم التعلّم لا بالطالب نفسه.
- ثالثًا: تصميم الخطة وفق مبادئ UDL الثلاثة.
- تعدّد وسائل عرض المحتوى: كيف سيُقدَّم المحتوى بأكثر من وسيلة؟
- تعدّد وسائل التعبير والأداء: ما البدائل المتاحة للطلبة لإظهار تعلّمهم؟
- تعدّد وسائل المشاركة والتحفيز: كيف ستعزّز دافعية الطلبة وانخراطهم في التعلّم؟
- رابعًا: التقويم
- حدّد أساليب تقويم مرنة تقيس الوصول إلى الهدف التعليمي، لا مقارنة الطلبة ببعضهم.
- اعرض بوصفك قائدًا لمجموعتك الخطة التي تم تصميمها.
- شارك في النقاش الذي يديره المدرب بعد عرض كل خطة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:
- كيف عالجت هذه الخطة المعيقات المحتملة دون المساس بالهدف التعليمي؟

.....

- تذكر بأن التصميم الشامل للتعلّم لا يطلب إلى الطالب أن يتكيّف مع الخطة، بل يطلب إلى الخطة أن تكون ذكية بما يكفي لتحتوي الطلبة جميعهم.

النشرة رقم (3-5): التصميم الشامل للتعليم (UDL)

شهدت النظم التعليمية المعاصرة تحوّلًا جوهريًا في نظرتها إلى مفهوم التعليم؛ حيث لم يعد التركيز منصبًّا على نقل المعرفة فحسب، بل على ضمان وصول المتعلمين جميعهم إلى التعلّم بإنصاف وفاعلية، وفي هذا السياق، برز إطار التصميم الشامل للتعلّم (UDL) بوصفه مدخلًا تربويًا استباقيًا، يهدف إلى معالجة التنوع داخل الغرف الصفية التعليمية من خلال تصميم التعليم نفسه، بدل الاكتفاء بتعديل المتعلم أو الاستجابة اللاحقة لصعوبات التعلم، ويؤكد UDL أن التنوّع بين المتعلمين هو القاعدة لا الاستثناء، وأن التعليم الفاعل هو ذلك الذي يُخطَّط له منذ البداية ليكون مرنًا، وقابلًا للتكييف، وقادرًا على استيعاب الفروق الفردية، بما في ذلك وجود الطلبة ذوي الإعاقة.

مفهوم التصميم الشامل للتعلّم(UDL)

يُعرَّف التصميم الشامل للتعلّم بأنه إطار تربوي قائم على البحث العلمي في علم الأعصاب المعرفي، يهدف إلى تصميم المناهج والخطط التعليمية والأنشطة وطرائق التقويم بطريقة تزيل المعيقات أمام التعلّم، وتوفّر فرصًا متكافئة للوصول والمشاركة والإنجاز للمتعلمين جميعهم (CAST, 2018)، ولا يُعدّ UDL مجموعة من الاستراتيجيات الجاهزة، بل منظومة تخطيطية تُوجّه المعلم إلى التفكير في كيفية تقديم المحتوى، وإتاحة فرص التعبير عن التعلّم، وتعزيز الدافعية والانخراط، قبل دخول المتعلم إلى الموقف التعليمي، ويُعرف أيضًا بأنه إطار تربوي مرن يُستخدم لتخطيط وتصميم التعليم منذ البداية بحيث يتوافق مع احتياجات كل المتعلّمين، بغضّ النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم أو أنماط تعلمهم؛ حيث يقوم UDL على توفير بيئات تعليمية مرنة في طرائق تقديم المحتوى، وطرائق استجابة الطلبة، وطرائق مشاركتهم، بهدف تقليل المعيقات أمام التعلم دون المساس بالهدف التعليمي نفسه (https://www.qu.edu.qa/).

المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلّم

1. **تعدّد وسائل عرض المحتوى (Multiple Means of Representation)**

يركّز هذا المبدأ على تنويع طرائق تقديم المحتوى التعليمي بما يضمن الفهم، ويأخذ في الاعتبار الفروق في القدرات الحسية، واللغوية، والمعرفية، وتشمل تطبيقاته التربوية:

- استخدام أكثر من وسيط لعرض المعلومة (نص، صورة، مخطط، شرح شفهي).
- تبسيط اللغة دون الإخلال بالمفهوم.
- دعم المفردات والمفاهيم المجردة بأمثلة حسية أو بصرية.

2. تعدّد وسائل التعبير والأداء (Multiple Means of Action and Expression)

يؤكد هذا المبدأ إن إظهار التعلّم لا يجب أن يُقاس بطريقة واحدة فقط، بل ينبغي إتاحة بدائل عادلة تُمكّن المتعلم من التعبير عن فهمه دون المساس بالهدف التعليمي؛ حيث يشمل مجموعة من التطبيقات التربوية الآتية:

- إتاحة بدائل للأداء (شفهي، عملي، بصري، رقمي).
- دعم مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط.
- استخدام أدوات مساندة عند الحاجة (الخديدي،2023م).

3. تعدّد وسائل المشاركة والتحفيز (Multiple Means of Engagement)

يركّز هذا المبدأ على بناء الدافعية والانخراط النفسي والانفعالي للمتعلّم، باعتبارهما عنصرين حاسمين في نجاح التعلّم ويتضمن التطبيقات الآتية:

- إتاحة الاختيار داخل الأنشطة.
- ربط التعلّم بخبرات المتعلمين واهتماماتهم.
- توفير بيئة صفية آمنة نفسيًا تعزّز الانتماء (الخديدي،2023م).

أهمية التصميم الشامل (UDL)

- يدعم العدالة التعليمية عبر تقليل العقبات التي تحول دون وصول المتعلمين إلى التعلم بدلًا من تعديل المتعلم نفسه.
- يُسهّل المشاركة للطلبة جميعهم بما في ذلك ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم، أو اللغات المتعددة.
- يعزز تصميم الخطط التعليمية منذ البداية بدل تكييفها لاحقًا، مما يقلّل الحاجة إلى تدخلات إضافية.
- يوفّر مرونة في التدريب والتقويم؛ بحيث لا يكون هناك طريقة واحدة صحيحة للتعلّم أو الأداء (الزدجالية ،2023م).

توجيهات عند تصميم خطة تعليمية بالاعتماد على التصميم الشّامل للتعلم (UDL)

- عند تحديد الهدف التعليمي، فإن هذا الهدف ثابت ولا يتغير، بينما تختلف طرائق الوصول إليه حيث إنه في نهاية الحصة يُتوقَّع أن يتمكّن الطلبة جميعهم من فهم المفهوم/المهارة الأساسية للدرس وتطبيقها، كلٌّ وفق قدراته، من خلال مسارات تعلّم متنوعة تضمن الوصول والمشاركة دون استثناء.

- قبل التنفيذ، يتوقّع المعلم المعيقات التي قد تواجه الطلبة، ويجب أن يُنظر إلى هذه المعيقات بوصفها خصائص في التصميم التعليمي، لا في الطالب، ومن هذه المعيقات المتوقعة: صعوبة فهم التعليمات المجردة أو الطويلة، وتحديات في التعبير الكتابي أو الشفهي، وتشتّت الانتباه أو ضعف الدافعية، وصعوبات حسية (سمعية / بصرية)، وبطء في وتيرة الإنجاز.
- لا بد وأن يراعي المعلم عند تصميم المحتوى مبدأ تعدد وسائل التمثيل؛ لتمكين الطلبة جميعهم من فهم المعنى بطرائق مختلفة، حيث يُقدَّم المحتوى التعليمي من خلال أكثر من وسيلة، مثل: شرح شفهي مبسّط مدعوم بأمثلة واقعية، ونص مكتوب مختصر بلغة واضحة، وصور، ومخططات، أو خرائط مفاهيمية، وعرض مرئي أو نشاط عملي قصير.
- لا بد وأن يراعي المعلم عند تصميم الأنشطة التعليمية مبدأ تعدد وسائل التعبير، حيث يُتاح للطلبة التعبير عن تعلّمهم من خلال بدائل متعددة، حيث لا يُلزَم الطلبة بأسلوب واحد للأداء ما دام الهدف متحققًا، ومن هذه البدائل الإجابة الشفهية أو النقاش، والرسم أو إعداد مخطط، والعمل الفردي أو التعاوني، واستخدام أدوات مساعدة أو نماذج.
- مراعاة مبدأ تعدد وسائل المشاركة لضمان انخراط الطلبة، حيث لا بُدّ مراعاة العناصر الآتية: ربط النشاط بسياق واقعي قريب من حياة الطلبة، ومنح الطلبة خيارًا في طريقة العمل أو العرض، وتوفير بيئة صفية آمنة وخالية من الإحراج أو المقارنة، وتعزيز الجهد والتقدم، وليس السرعة أو الكمال.
- مراعاة التكييفات التيسيرية عند الحاجة، مثل تقليل المتطلبات الحركية غير الضرورية، وإتاحة وقت إضافي، واستخدام وسائل داعمة (صور، إشارات، أدوات)، وتبسيط التعليمات دون تبسيط الهدف.
- تنفيذ المعلم للتقويم لقياس الوصول إلى الهدف، لا لمقارنة الطلبة؛ حيث يُنفَّذ التقويم بوصفه جزءًا من التعلّم من خلال: الملاحظة في أثناء النشاط، والأسئلة الشفوية الموجّهة، والتحليل لإنتاج الطلبة (رسم، شرح، مشاركة)، والتغذية الراجعة الفورية والبنّاءة (مُعد الحقيبة التدريبية،2026م).

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (3-6): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (50) دقيقة
	النتاج: تحديد المتدربين للاستراتيجيات المناسبة لدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية حسب الموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- انضمّ إلى إحدى المجموعات الخمس حسب توجيه المدرب.
- اقرأ النشرة رقم (3-6) قراءة فردية متأنية.
- ناقش أفراد مجموعتك في أبرز الأفكار الواردة في النشرة، مع التركيز على استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية.
- شارك في النقاش الجماعي من خلال التفكير في الأسئلة الآتية:

- في ضوء التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقات السمعية داخل الغرفة الصفية، كيف يغيّر تكييف الشرح اللفظي (من حيث التقسيم، والتوقف، وإعادة الصياغة) قدرة الطالب على متابعة المعنى دون الحاجة إلى تغيير أهداف التعلّم نفسها؟

.....

.....

- تشير النشرة إلى أهمية الدعم البصري (الصور، والرسوم البيانية، والكلمات المفتاحية)، فمتى يصبح هذا الدعم ضرورة تربوية، وليس مجرد وسيلة مساعدة؟ وما المؤشرات الصفية التي تدل على حاجة الطالب إليه؟

.....

.....

- في مواقف النقاش الجماعي أو الشرح المتسلسل، كيف يمكن للمعلم الدمج بين تبسيط الجمل، والتحدث بوضوح، واستخدام الكلمات المفتاحية لضمان مشاركة الطالب ذي الإعاقة السمعية دون عزله عن إيقاع الصف؟

.....

.....

.....

- استمع إلى آراء زملائك، وشارك برأيك مستندًا إلى ما ورد في النشرة والمعلومات الإثرائية التي يعرضها المدرب.
- حلّل الموقف المخصص لمجموعتك من ضمن المواقف الصفية (3-6)، واعملوا على تحديد:
  - طبيعة التحدي التعليمي في الموقف.
  - الاستراتيجية أو الاستراتيجيات الأنسب لدعم تعلم الطالب ذي الإعاقة السمعية.
  - كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات عمليًا داخل الغرفة الصفية.
- شارك بوصفك قائدًا لمجموعتك في عرض نتاجات مجموعتك عند الطلب.

- فكّر وناقش مع زملائك الأسئلة الآتية:

- هل اختلفت الاستراتيجيات باختلاف المواقف؟ ولماذا؟

.....

- ماذا يحدث لو استخدمنا استراتيجية واحدة في جميع الدروس؟

.....

- أيّ الاستراتيجيات شعرتَ أنها الأقل حضورًا في الممارسة الصفية اليومية؟

.....

- دوّن أبرز الأفكار أو التأملات التي خرجت بها من هذا النشاط.

.....

.....

النشرة رقم (3-6): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية

يمثّل السمع أحد القنوات الرئيسة لاكتساب اللغة والمعرفة داخل الغرفة الصفية؛ ولذلك فإن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية قد يواجهون تحديات في الوصول إلى المحتوى التعليمي، ليس بسبب ضعف قدراتهم العقلية أو المعرفية، بل نتيجة محدودية وصولهم إلى الرسائل الصوتية داخل البيئة الصفية.

ومن هنا؛ فإن دعم تعلم هؤلاء الطلبة لا يقتصر على توفير أجهزة مساعدة أو خدمات خاصة، بل يتطلب إعادة التفكير في طرائق الشرح والتواصل؛ بحيث تُصمَّم العملية التعليمية بطريقة تتيح الوصول إلى المعرفة عبر قنوات متعددة، وتضمن المشاركة الفاعلة، والاستقلالية، والشعور بالانتماء إلى المجتمع التعليمي، وتؤكد فلسفة التعليم الدامج أن المعلم لا يغيّر أهداف التعلم، بل يغيّر طرائق الوصول إليها، بما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية للطلبة جميعهم (رشدي،2018م).

يواجه الطلبة ذوو الإعاقات السمعية مجموعة من التحديات التي تؤثر في تعلمهم، حيث إنّ فهم هذه التحديات يُعد خطوة أساسية لتصميم استراتيجيات دعم فاعلة، ومن أبرز هذه التحديات:

- صعوبة متابعة الشرح الشفهي المتواصل داخل الغرفة الصفية.
- محدودية فهم المفردات الجديدة أو المصطلحات المجردة.
- فقدان جزء من الرسائل الصوتية بسبب الضوضاء أو سرعة الكلام.
- صعوبة متابعة الحوار الجماعي أو المناقشات الصفية.
- الحاجة إلى وقت إضافي لمعالجة المعلومات اللغوية (رشدي،2018م).

استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية

- **تكييف الشرح اللفظي**

يقصد بتكييف الشرح اللفظي إعادة تنظيم الطريقة التي يُقدَّم بها المحتوى الشفهي، بحيث يصبح أكثر وضوحًا وقابلية للفهم، حيث يُسهم هذا التكييف في تقليل العبء المعرفي على الطالب، ويمنحه فرصة أفضل لمتابعة المعنى، ويتحقق ذلك من خلال ما يأتي:

- تقسيم الشرح إلى وحدات قصيرة ومترابطة بدلًا من شرح طويل متواصل.
- التوقف المتكرر؛ للتأكد من الفهم قبل الانتقال إلى فكرة جديدة.
- إعادة صياغة الأفكار الأساسية بأساليب لغوية مختلفة.
- ربط الشرح اللفظي بالسياق البصري أو العملي.

- **التحدث بوضوح**

لا يعني التحدث بوضوح رفع الصوت، بل استخدام أسلوب نطق يساعد الطالب على قراءة الشفاه وفهم الرسالة، حيث يمكّن هذا الأسلوب الطلبة من الاستفادة من القراءة البصرية لحركة الفم، والإشارات غير اللفظية، ويشمل ذلك ما يأتي:

- التحدث بوتيرة معتدلة دون سرعة مفرطة أو بطء مبالغ فيه.
- توجيه الوجه نحو الطلبة في أثناء الحديث، وعدم إدارة الظهر لهم.

- تجنّب تغطية الفم، وتجنّب الحديث في أثناء الكتابة على اللوح أيضًا.
- استخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد لدعم المعنى(رشدي،2018م).

- **تبسيط الجمل**

يقصد بتبسيط الجمل: استخدام تراكيب لغوية واضحة ومباشرة دون تعقيد لغوي؛ حيث يساعد هذا الأسلوب الطلبة على التقاط المعنى الأساسي دون فقدان التفاصيل المهمة، ويتحقق ذلك عبر:

- استخدام جمل قصيرة تحمل فكرة واحدة في كل مرة.
- تجنب الجمل المركبة أو المتداخلة.
- استخدام مفردات مألوفة قدر الإمكان، مع شرح المفردات الجديدة بصريًا.
- إعادة صياغة الجملة إذا ظهرت مؤشرات عدم الفهم (عقل،2016م).

- **دعم التعلم من خلال الصور**

تُعد الصور وسيلة أساسية لدعم الفهم لدى الطلبة ذوي الإعاقات السمعية، إذ تعمل بوصفها جسرًا بين المفهوم المجرد والمعنى الملموس، ويساعد الدعم البصري الطلبة على تثبيت المفاهيم واستدعائها بسهولة، ويشمل ذلك:

- استخدام الصور التوضيحية عند تقديم مفاهيم جديدة.
- عرض مخططات ورسوم تبين العلاقات بين الأفكار.
- استخدام بطاقات مصورة للكلمات والمفاهيم الأساسية.
- الربط بين الصورة والشرح اللفظي في الوقت نفسه (عقل،2016م).

- **توظيف الرسوم البيانية**

تسهم الرسوم البيانية في تنظيم المعلومات وإظهار العلاقات بينها بطريقة بصرية واضحة، حيث تمكّن الرسوم البيانية الطلبة من رؤية البنية العامة للمحتوى بدل الاعتماد على الشرح الشفهي فقط، ويتحقق ذلك من خلال:

- استخدام خرائط المفاهيم لعرض العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.
- تمثيل المعلومات في جداول أو مخططات.
- تلخيص الدرس في مخطط بصري في نهاية الحصة.
- استخدام خطوط وألوان متباينة لتوضيح العلاقات.

- **استخدام الكلمات المفتاحية**

تُعد الكلمات المفتاحية أداة فاعلة لتوجيه انتباه الطلبة إلى المفاهيم الأساسية؛ حيث يساعد هذا الأسلوب الطلبة على متابعة الدرس، واستخلاص الأفكار الرئيسة، ويشمل ذلك:

- كتابة الكلمات المفتاحية على اللوح في أثناء الشرح.
- إبراز المصطلحات الرئيسة بصريًا.
- استخدام بطاقات أو ملصقات للكلمات الأساسية.

- مراجعة الكلمات المفتاحية في بداية ونهاية الحصة (عقل،2016م).

التكامل بين الاستراتيجيات

لا تُستخدم هذه الاستراتيجيات بوصفها أساليب منفصلة، بل بوصفها منظومة متكاملة؛ إذ يُعد هذا التكامل مؤشرًا على ممارسة تربوية واعية تستجيب لتنوع أنماط التعلم.

- يدعم الشرح اللفظي بالصور والرسوم البيانية.
- تُبسط الجمل وتُبرز الكلمات المفتاحية.
- يُوظف التحدث الواضح مع لغة الجسد والإشارات البصرية (رشدي،2018م).

نماذج المواقف الصفية رقم (3-6)

الموقف الصفي رقم (1)

في حصة اللغة العربية، يقدّم المعلم نصًا بعنوان قيمة التسامح، ويبدأ بشرح المعاني الجديدة شفهيًا بسرعة، لأن الوقت ضيق، ويجلس الطالب سامي في الصف الثاني من المقاعد، لديه ضعف سمع متوسط، ويستخدم سماعة واحدة، لكنه في هذا اليوم يلمس أذنه أكثر من مرة، وكأنه يحاول ضبطها. في أثناء الشرح، يكثر المعلم من استخدام عبارات مثل "المقصود هنا" و "هذه الفكرة تعني"، دون كتابة كلمات مفتاحية على اللوح.

بعد دقيقتين، يظهر على سامي تشتت واضح: ينظر إلى زملائه ليقلّد ما يفعلونه، ثم يعود لدفتره، ثم يرفع رأسه فجأة عند ضحك بعض الطلبة، عندما يسأل المعلم: ما معنى كلمة التسامح؟ يجيب سامي بكلمة قريبة لكنها غير دقيقة: يعني... التنازل؟، ثم يسكت.

عند الانتقال إلى سؤال فهم النص، يقرأ المعلم السؤال شفهيًا، ويطلب إجابة سريعة، حيث يتردد سامي في الإجابة؛ يبدو إنه فاته جزء من السؤال، وعندما يطلب المعلم إليه تبريرًا، يزداد ارتباكه، وينخفض تواصله البصري، ويبدأ بالعبث بالقلم.

الموقف الصفي رقم (2)

في حصة علوم، يناقش المعلم مفهوم التكيّف عند الكائنات الحية، ويعتمد أسلوب السؤال والجواب السريع لتحفيز التفاعل الصفي. يسود الصف جو من الحيوية، حيث تتوزع الإجابات من أماكن مختلفة، ويتنقّل الحوار بسرعة بين المعلم وعدد من الطلبة.

يجلس الطالب ليث، الذي لديه ضعف سمع متوسط إلى شديد ويعتمد بدرجة كبيرة على قراءة الشفاه، في أحد المقاعد الجانبية بسبب ضيق المساحة الصفية، ومع بدء النقاش، يطرح المعلم سؤالًا شفهيًا، ثم يلتفت مباشرة إلى اللوح ليكتب كلمة مفتاحية، ويواصل الشرح في أثناء الكتابة دون أن يواجه الطلبة، في هذه الأثناء، تأتي إجابات من الصفوف الخلفية، فيعلّق المعلم بسرعة: ممتاز... بالضبط !ثم ينتقل مباشرة إلى سؤال جديد.

خلال هذا التسلسل السريع، يحاول ليث متابعة الدرس من خلال ملاحظة تعابير وجوه زملائه ونبرة الحماس أو الضحك العام في الصف، يبتسم أحيانًا حين يبتسم الآخرون، لكنه لا يرفع يده للمشاركة، ويبدو أنه يستنتج المعنى من السياق العام أكثر مما يفهمه من الرسالة التعليمية نفسها.

عند الانتقال إلى نشاط مناقشة سريعة، يطلب المعلم إلى الطلبة تبادل الأفكار داخل مجموعاتهم. تبدأ المجموعات بالكلام في الوقت نفسه، ويرتفع مستوى الضوضاء في الغرفة الصفية. ينظر ليث إلى وجوه زملائه محاولًا التقاط الفكرة، ثم ينخفض صوته تدريجيًا ويكتفي بدور المتفرّج. يدوّن في دفتره كلمات متفرقة وغير مترابطة، تعكس محاولته الفردية لتجميع المعنى دون وصول واضح إلى تسلسل الأفكار التي دارت شفهيًا بين زملائه.

وعند العودة إلى النقاش الصفي، يوجّه المعلم سؤالًا مباشرًا لليث، ما رأيك؟ يتردد ليث قليلًا، ثم يجيب بإجابة عامة: (لكي يعيش)، ويتوقف، وكأنه لا يمتلك ما يكفي من التفاصيل أو الأمثلة، نتيجة عدم سماعه لسلسلة الأفكار التي بُني عليها النقاش داخل المجموعة.

الموقف الصفي رقم (3)

يقدّم المعلم مسألة حسابية تتطلّب المرور بعدة مراحل متتابعة، تبدأ بفهم المعطيات، ثم اختيار العملية المناسبة، وتنتهي بالتحقق من صحة النتاج، يعتمد المعلم في شرحه على تسلسل لفظي متواصل، ويتنقّل في أثناء الشرح بين أرجاء الصف، مشيرًا أحيانًا إلى أرقام أو رموز على اللوح دون تسميتها صراحة، مستخدمًا تعبيرات عامة مثل :(هنا نعمل كذا... وبعدها ننتقل لهنا).

الطالبة هبة لديها ضعف سمع، وتستخدم سماعتين، لكنها تواجه صعوبة واضحة عندما يكون الشرح سريعًا ومتصلًا دون توقف أو توضيح لفظي دقيق للخطوات، وبعد الانتقال إلى المرحلة الثانية من الحل، ترفع يدها وتطلب إعادة الشرح، يعيد المعلم الشرح مستخدمًا العبارات نفسها، وبالوتيرة ذاتها تقريبًا، تهزّ هبة رأسها وكأنها استوعبت الفكرة، إلا أن هذا الفهم يبقى سطحيًا وغير مستقر.

عند بدء التطبيق، تختار هبة عملية غير مناسبة للمسألة، إذ تخلط بين الجمع والطرح، وعند مناقشة الحل، يسألها المعلم عن سبب اختيارها لهذه العملية، فتجيب بثقة مترددة: لأنك وضّحت أن الطريقة هي الطرح، لكنها لا تستطيع تحديد النقطة التي بُني عليها هذا الفهم، ولا المرحلة التي اختلطت عليها، ما يشير إلى غياب وضوح الخطوات اللفظية في أثناء الشرح.

خلال العمل الفردي، تميل هبة إلى مراقبة دفتر زميلتها الجالسة بجانبها، محاولة التأكد من أنها تسير في الاتجاه الصحيح. يظهر عليها التوتر، وتشعر بأنها متأخرة عن إيقاع الصف، ومع كل محاولة يزداد اعتمادها على الإشارات البصرية غير المقصودة، أو على متابعة عمل الآخرين بدل الفهم الذاتي. ورغم حاجتها الواضحة إلى كلمات مفتاحية أو توضيح بصري منظم، تمتنع عن طلب المساعدة مرة أخرى خشية أن تبدو مزعجة أو مختلفة عن بقية الطلبة

الموقف الصفي (4)

يقدّم المعلم في مادة الدراسات الاجتماعية شرحًا مطوّلًا لمفهوم المواطنة والمسؤولية، معتمدًا على السرد الشفهي المتواصل، ومُدرجًا أمثلة من الحياة اليومية لتعزيز الفهم، يجلس الطالب آدم، الذي لديه ضعف سمع، بهدوء وانضباط واضحين؛ يجلس باستقامة، يوجّه نظره نحو المعلم، ويُدوّن بين الحين والآخر ملاحظات متفرقة، ما يعطي انطباعًا أوليًا بأنه متابع لما يُطرح داخل الغرفة الصفية.

عند طرح سؤال مفتوح للنقاش: "كيف نطبّق المواطنة في المدرسة"؟ لا يرفع آدم يده، رغم استمرار انتباهه الظاهري. يلتفت المعلم إليه، ويسأله مباشرة طالبًا مثالًا، يتوقف آدم لثوانٍ قصيرة قبل أن يجيب بجملة مقتضبة: "نحافظ على المدرسة"، وعندما يطلب المعلم توضيحًا أوسع، يتردد آدم، ويحوّل نظره سريعًا نحو زملائه، وكأنه يبحث عن خيط يكمل به المعنى، ثم يضيف: "يعني... ما نوسّخ".

يلاحظ المعلم أن إجابة آدم، رغم ارتباطها بالمفهوم العام، تبقى محدودة ولا تُظهر مستوى التفصيل أو الربط الذي يقدّمه بقية الطلبة، وعند مراجعة دفتره لاحقًا، يجد أن آدم دوّن مجموعة من الكلمات المفتاحية التي وردت في الشرح، مثل :مسؤولية، واحترام، ونظام، دون أن يربط بينها بجمل أو أفكار متكاملة، ما يشير إلى أنه يلتقط المفردات الأساسية من العرض الشفهي، لكنه يواجه صعوبة في بناء المعنى المتكامل، أو تحويل المفهوم المجرد إلى تعبير لغوي منظم.

الموقف الصفي (5)

يقدّم المعلم في حصة اللغة الإنجليزية مفردات جديدة مرتبطة بدرس Daily Routines، معتمدًا بشكل أساسي على الشرح الشفهي السريع، وبنطق قريب من النطق الطبيعي للغة، دون إبطاء ملحوظ أو تركيز واضح على مخارج الحروف المتقاربة، لا يدوّن المعلم الكلمات على اللوح في أثناء الشرح، ولا يقدّم دعمًا بصريًا يثبّت شكل الكلمة أو يربط بين النطق والمعنى.

الطالبة نور، التي لديها ضعف سمع متوسط، تعتمد بدرجة كبيرة على قراءة الشفاه لفهم اللغة المنطوقة، وتواجه صعوبة خاصة في التمييز بين الأصوات المتقاربة في الإنجليزية مثل *(p / b)*أو *(f / v)*. عندما يقول المعلم عبارة*"pack your bag"* :، ينطقها بسرعة ويعيدها مرة واحدة فقط، ثم ينتقل مباشرة إلى الكلمة التالية. تحاول نور التقاط الكلمة من حركة الفم والسياق العام، لكنها تكتب في دفترها كلمة *"back"*بدل *"pack"*، دون أن تنتبه للفرق الصوتي الدقيق بين الحرفين.

خلال النشاط الشفهي، يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة الجمل بصوت عالٍ. وعندما يأتي دور نور، تقرأ الجملة كما دوّنتها *"back your bag"* :يضحك طالبان في الصف الخلفي، فتتوقف نور فجأة عن القراءة، ويتغير تعبير وجهها، ويعلو وجهها احمرار واضح، ثم تخفض صوتها وتقول بترد: "*مش عارفة*"، يتدخل المعلم سريعًا لتصحيح الكلمة شفهيًا، ثم يواصل النشاط مع بقية الطلبة دون أن يكتب الكلمة الصحيحة على اللوح أو يوضح الفرق بين الصوتين.

بعد هذا الموقف، تتجنب نور المشاركة الشفوية، وتتحول استجاباتها إلى إجابات مقتضبة من نوع *نعم / لا*، حتى عندما يُتاح لها الحديث. ومع نهاية الحصة، يظهر إنها استوعبت الفكرة العامة للدرس، والمرتبطة بالروتين اليومي، إلا إن دفاترها تحتوي على أخطاء متكررة في المفردات، ما يشير إلى إن غياب الدعم البصري (كتابة الكلمات، وإبراز الحروف المختلفة، أو استخدام كلمات مفتاحية) حال دون تثبيت النطق الصحيح وربط الصوت بالشكل والمعنى، وأثّر في ثقتها بنفسها ومشاركتها الصفية.

النشاط رقم (3-7): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية

المعلومات	**اليوم: الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (50) دقيقة**
	النتاج: تصنيف استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية حسب الموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- انضمّ إلى إحدى المجموعات الخمس حسب توجيه المدرب.
- اقرأ النشرة رقم (3-7) قراءة فردية متأنية، ثم ناقش محتواها داخل مجموعتك.
- شاركوا في النقاش الجماعي حول الأفكار الرئيسة الواردة في النشرة رقم (3-7).
- اقرأ ومجموعتك الموقف المخصص لمجموعتكم قراءة تحليلية، مع التركيز على الجوانب الآتية:
  - طبيعة التحدي البصري الذي يواجهه الطالب.
  - شكل المحتوى التعليمي (نصي، بصري، مكاني، عملي).
- بالاعتماد على ما ورد في النشرة، ناقش داخل مجموعتك الاستراتيجيات المناسبة للموقف، مع الالتزام بما يأتي:
  - تحديد استراتيجية واحدة أساسية بوصفها الأنسب للموقف.

.....

  - تحديد استراتيجية داعمة واحدة كحدّ أقصى يمكن دمجها عند الحاجة.

.....

  - استبعاد استراتيجية واحدة على الأقل مع تبرير سبب الاستبعاد تربويًا.

.....

- ركزوا بأن هدف النشاط هو تصنيف الاستراتيجيات لا جمعها، وأن اختيار أي استراتيجية يجب أن يستند إلى مبرر تربوي واضح.
- في أثناء العمل، استخدموا الأسئلة الآتية لدعم تحليلكم:
  - ما الذي يمنع الطالب من الوصول إلى المحتوى في هذا الموقف؟

.....

- هل تكمن المشكلة في النص؟ أم في طريقة العرض؟ أم في الوسيط المستخدم؟

.....

- بوصفك قائدًا للمجموعة، اعرض ما يأتي خلال دقيقة واحدة فقط:
  - اسم الموقف الصفي.
  - الاستراتيجية الأساسية التي تم اختيارها.

- سبب اختيار هذه الاستراتيجية تحديدًا.

- شاركوا في النقاش الجماعي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
  - هل اختلفت الاستراتيجيات باختلاف المواقف؟ ولماذا؟

.....

  - ما الخطأ الشائع عند التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات البصرية؟

.....

  - متى يصبح استخدام أكثر من استراتيجية عبئًا على الطالب بدلًا من دعمه؟

.....

- في ختام النشاط، تأمّلوا الرسالة التربوية الآتية: "إن دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية لا يقوم على كثرة التكييفات، بل على دقّة اختيار الاستراتيجية التي تفتح للطالب طريق الوصول إلى المعنى".

النشرة رقم (3-7): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية

يُعدّ البصر أحد القنوات الرئيسة لاكتساب المعرفة داخل الغرفة الصفية، إلا أن الطلبة ذوي الإعاقات البصرية لا يفتقرون إلى القدرة على التعلّم بقدر ما يواجهون تحديات في الوصول إلى المحتوى التعليمي بصيغته التقليدية، ومن هنا؛ فإن دعم تعلمهم لا يتمثل في تغيير أهداف التعلّم، بل في تكييف طرائق عرض المحتوى ووسائطه بما يضمن الفهم، والاستقلالية، والمشاركة الفاعلة، انسجامًا مع مبادئ التعليم الدامج والتصميم الشامل للتعلّم(UDL) .

وتتنوّع الإعاقات البصرية بين ضعف البصر والكفّ الجزئي أو الكلي، ما يستدعي من المعلم وعيًا مهنيًا بالاستراتيجيات التي تتيح للطالب الوصول إلى المعرفة عبر قنوات بديلة، أبرزها السمع واللمس، ولا تكمن التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقات البصرية في قدرتهم على التعلّم أو فهم المفاهيم، بل في الطريقة التي يُقدَّم بها المحتوى التعليمي داخل الغرفة الصفية، فحين يُصمَّم التعليم اعتمادًا على القناة البصرية وحدها، يصبح الوصول إلى المعرفة محدودًا، حتى وإن كان الطالب يمتلك الدافعية والقدرة على التعلّم.

ومن هذا المنطلق، فإن دور المعلم في التعليم الدامج لا يتمثل في تبسيط المحتوى أو خفض مستوى التعلّم، بل في إعادة التفكير في طرائق العرض ووسائط التعلم؛ بما يضمن وضوح المعلومات، وتنظيمها، وإتاحتها عبر قنوات متعددة تتناسب مع الخصائص البصرية والحسية للطالب. ويُعدّ هذا التحوّل من ماذا نعلّم؟ إلى كيف نُتيح التعلّم؟ حجر الأساس في دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية (المشرفي،2021م).

كما تشير الممارسات التربوية الحديثة إلى أن تكييف البيئة الصفية والمواد التعليمية لا يخدم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية فقط، بل يُحسّن جودة التعلم للطلبة جميعهم، ويعزّز التركيز، ويقلّل العبء المعرفي، ويُسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر شمولًا وعدالة.

وانطلاقًا من هذه الرؤية، تستعرض الاستراتيجيات الآتية مجموعة من الممارسات العملية التي تمكّن المعلم من دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية؛ من خلال تكييف المواد المطبوعة، وتحسين الخصائص البصرية للنصوص، وتوظيف الوسائل الملموسة، بما يضمن وصول الطالب إلى المعنى، ومشاركته الفاعلة، واستقلاليته داخل الغرفة الصفية.

أولًا: تكييف المواد المطبوعة

يُقصد بتكييف المواد المطبوعة: إعادة تصميم النصوص التعليمية؛ بحيث تصبح قابلة للقراءة والاستخدام من قبل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، دون المساس بمحتواها أو قيمتها الأكاديمية، ويُعد هذا التكييف خطوة أساسية لضمان حق الطالب في الوصول المتكافئ إلى المعلومة، ويُسهم هذا التكييف في تقليل الجهد البصري، وزيادة قدرة الطالب على التركيز، ومتابعة الدرس دون إرهاق ويتحقق ذلك من خلال:

- إعادة طباعة المواد بحجم مناسب للخط ومسافات مريحة بين السطور.
- تقليل كثافة النص في الصفحة الواحدة، وتجنّب الفقرات الطويلة المتصلة.
- استخدام عناوين واضحة، وتوزيع المحتوى بطريقة منظمة بصريًا.
- توفير نسخ بديلة عند الحاجة (نسخة رقمية، نسخة مكبّرة، أو نسخة برايل) (الشمري،2016م).

ثانيًا: توسيع الخطوط

يُعد توسيع الخط من أكثر الاستراتيجيات شيوعًا وفاعلية مع الطلبة ضعاف البصر؛ إذ يساعدهم على قراءة النصوص بوضوح أكبر، ويقلّل من الأخطاء الناتجة عن صعوبة التمييز البصري، ولا يُعد توسيع الخط ترفًا بصريًا، بل تكييفًا ضروريًا يتيح للطالب متابعة المحتوى باستقلالية، دون الاعتماد المستمر على المعلم أو الزملاء، ويراعى عند توسيع الخط:

- استخدام حجم خط مناسب (غالبًا 16–24 حسب حاجة الطالب).
- اختيار خطوط واضحة وبسيطة مثل (Arial) أو (Tahoma).
- الحفاظ على مسافات كافية بين الحروف والكلمات.
- تجنّب الخطوط المزخرفة أو المتصلة.

ثالثًا: تباين الألوان

يمثّل التباين اللوني عنصرًا حاسمًا في دعم التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقات البصرية، خاصة أولئك الذين يعانون من ضعف التمييز بين الألوان، أو انخفاض حدّة الإبصار، ويساعد التباين الجيد على توجيه انتباه الطالب، وتنظيم المحتوى بصريًا، وتقليل العبء المعرفي الناتج عن محاولة تمييز النصوص، وتتحقق فاعلية التباين اللوني عندما:

- يُستخدم لون داكن للنص مع خلفية فاتحة (أو العكس).
- يُتجنّب استخدام ألوان متقاربة في النص والخلفية.
- تُبرز العناوين أو المفاهيم الأساسية بلون مختلف وواضح.
- تُستخدم ألوان ثابتة للدلالة على مفاهيم متكررة (مثل: العناوين، الأمثلة، الكلمات المفتاحية) (الشمري،2016م).

رابعًا: دعم التعلّم من خلال وسائل ملموسة

تُعد الوسائل الملموسة من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية؛ إذ تتيح لهم بناء المفاهيم من خلال اللمس والخبرة الحسية المباشرة، لا سيما عند التعامل مع مفاهيم مجردة أو مكانية، ويُراعى في هذا السياق الاستئذان قبل التلامس، واحترام المساحة الشخصية للطالب، وتقديم اللمس بوصفه أداة تعليمية داعمة، لا بديلًا عن الشرح اللفظي ويشمل ذلك:

- استخدام مجسّمات ونماذج ثلاثية الأبعاد.
- توظيف مواد ذات نسيج مختلف لتمييز المفاهيم.
- استخدام خرائط بارزة أو رسوم ملموسة.
- ربط الشرح اللفظي باللمس الموجَّه والمنظَّم.
- إن دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية لا يقوم على حل واحد أو استراتيجية منفردة، بل على منظومة متكاملة من التكييفات التي تراعي خصائص الطالب الفردية، وطبيعة المحتوى، وسياق التعلم، وعندما يُحسن المعلم توظيف تكييف المواد المطبوعة، وتوسيع الخطوط، وتباين الألوان، والوسائل الملموسة، فإنه

لا يسهّل التعلم فحسب، بل يكرّس مبدأ العدالة التعليمية، ويحوّل الغرفة الصفية إلى بيئة دامجة، تُمكّن الطلبة جميعهم من التعلّم بكرامة واستقلالية(الشمري،2016م).

المواقف الصفية رقم (3-7)

الموقف رقم: (1)

يعمل المعلم على قراءة نص سردي من الكتاب المدرسي، ويطلب إلى الطلبة تتبّع القراءة الصامتة ثم الإجابة عن أسئلة الفهم، تجلس الطالبة سلمى، التي تعاني من ضعف بصر، في الصف الثاني، وتميل بجسمها إلى الأمام محاوِلةً الاقتراب من الكتاب في أثناء القراءة، حيث يظهر أن النص مطبوع بخط صغير نسبيًا، والأسطر متقاربة، ما يجعل عملية القراءة مرهِقة بالنسبة لها؛ إذ تحتاج إلى وقت أطول من زملائها لإنهاء كل فقرة، وتتوقف أحيانًا لتعيد تتبّع السطر نفسه، وخلال المناقشة الصفية، تبدو إجابات سلمى عامة ومختصرة، ولا تعكس فهمًا تفصيليًا للنص، وعند مراجعة دفترها، يلاحظ المعلم وجود فراغات غير مكتملة، وتجاوز بعض الأسطر دون قراءتها أو تلخيصها، وهو ما يشير إلى إجهاد بصري وفقدان أجزاء من المحتوى نتيجة صعوبة الوصول إلى النص المطبوع من حيث حجم الخط وتنظيم الصفحة.

الموقف رقم: (2)

يشرح المعلم مسألة رياضية تتضمن خطوات متعددة، ويعرض الحل على اللوح في أثناء الشرح مستخدمًا ألوانًا متقاربة مثل الأزرق والأسود، مع كتابة سريعة وخط صغير نسبيًا، يجلس الطالب محمود، الذي يعاني من ضعف بصر، وهو يحدّق طويلًا في اللوح محاولًا تتبّع الخطوات، ثم يبدأ بنسخ الحل في دفتره، إلا أنه يخلط بين بعض الأرقام والإشارات الحسابية نتيجة صعوبة تمييزها بصريًا، وخلال التطبيق الفردي، يستخدم محمود عملية رياضية غير صحيحة، وعندما يسأله المعلم عن سبب اختياره، يجيب: "الأرقام على اللوح كانت قريبة من بعض، وما لحقت أشوف الفرق".

الموقف رقم: (3)

يعرض المعلم صورة كبيرة للنبات على شاشة العرض، ويشير إلى أجزائه باستخدام مؤشر الليزر في أثناء الشرح الشفهي للعلاقات بينها، تجلس الطالبة رُبى، التي تعاني من ضعف بصر، وهي قادرة على إدراك الشكل العام للصورة، لكنها تجد صعوبة في تمييز التفاصيل الدقيقة للأجزاء، تحاول متابعة الشرح اعتمادًا على الصوت فقط، إلّا إنها لا تتمكن من الربط بين أسماء الأجزاء ومواقعها على الصورة، وخلال النشاط التطبيقي، تخلط رُبى بين الجذر والساق، رغم أنها استمعت إلى الشرح كاملًا.

الموقف رقم: (4)

يستخدم المعلم خريطة مفاهيم لشرح العلاقات بين مفاهيم الدولة، والمواطن، والحقوق، والواجبات، حيث تكون الخريطة مليئة بالأسهم المتقاطعة والكلمات الصغيرة، ومعلّقة على الجدار طوال الشرح، ينظر الطالب أنس، الذي يعاني من ضعف بصر، إلى الخريطة محاولًا تتبّع المسارات البصرية، لكنه لا يتمكن من تمييز اتجاه الأسهم أو قراءة الكلمات بوضوح، وخلال الشرح، يبدأ أنس بتدوين كلمات منفصلة في دفتره دون أن يربط بينها، ما يشير إلى أنه يلتقط المفاهيم بشكل مجزئٍ دون إدراك العلاقات التي تجمعها، وعند توجيه سؤال شفهي له، يذكر مفاهيم صحيحة، لكنه يعجز عن تنظيمها في تسلسل منطقي يوضح العلاقة بين الدولة والمواطن والحقوق والواجبات.

الموقف رقم: (5)

في حصة الرياضيات، يعرض المعلم أشكالًا هندسية مطبوعة في الكتاب المدرسي، ويشرح خصائصها شفهيًا، معتمدًا على الرسوم الثنائية الأبعاد بوصفها الوسيلة الرئيسة لعرض المفهوم، تحاول الطالبة هبة، التي تعاني من ضعف بصر، متابعة الشرح من خلال النظر إلى الشكل المطبوع وتخيّل أبعاده، إلا إن التفاصيل البصرية الدقيقة لا تكون واضحة لها بما يكفي لتكوين صورة ذهنية متكاملة، وعند توجيه سؤال لها حول الفرق بين المكعب ومتوازي المستطيلات، تقدّم إجابة عامة وغير دقيقة، ما يوحي بوجود فجوة في فهم الخصائص المكانية للأشكال، لاحقًا، وفي درس آخر، عندما يُقدَّم لهبة مجسّم ملموس يمكن لمسه واستكشافه بيديها، تتمكّن مباشرة من وصف عدد الأوجه، وطبيعة الحواف، وأوجه التشابه والاختلاف بين الشكلين بدقة واضحة.

النشاط رقم (3-8): طبق وتفاعل

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تطبيق المتدرّبين استراتيجيات دعم التعلّم من خلال محاكاة مواقف صفية واقعية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- انضمّ إلى إحدى المجموعات الخمس الجديدة.
- داخل مجموعتك، وزّعوا الأدوار الآتية:
  - متدرّب يقوم بدور المعلّم.
  - متدرّب يقوم بدور الطالب ذي الإعاقة كما ورد في الموقف.
  - متدرّب أو اثنان يقومان بدور الملاحظين.
- نفّذ محاكاة قصيرة للموقف مدتها ثلاث دقائق، مع الالتزام بما يأتي:
  - أدر بوصفك معلمًا الموقف الذي حدده لك المدرب بالطريقة غير المكيّفة، كما وردت في النص.
- تفاعل كطالب وفق الوصف الوارد في الحالة (تشتّت، صعوبة، إجابات عامة، ارتباك...).
- سجّلوا بوصفكم ملاحظين النقاط الآتية:
  - أين تعثّر وصول الطالب إلى المحتوى؟
  - ما نوع المعيق الظاهر؟
- أوقفوا المحاكاة فور الوصول إلى نقطة التعثّر الرئيسة.
- ناقشوا داخل مجموعتكم الأسئلة الآتية:
  - ما السبب المباشر لفقدان المعنى لدى الطالب؟

.....

  - هل المشكلة مرتبطة بالنص؟ بطريقة العرض؟ الوسيط المستخدم؟ إيقاع الشرح؟

.....

  - ما الاستراتيجية التي لو استُخدمت وحدها لكان من الممكن أن تغيّر مجرى الموقف؟

.....

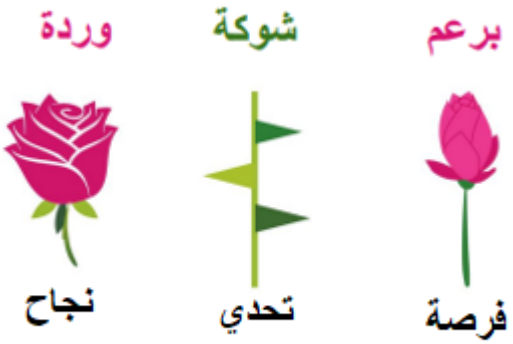
- أعيدوا تنفيذ الموقف نفسه بعد إدخال الاستراتيجية الجديدة التي تم الاتفاق عليها داخل المجموعة.
- لاحظوا الفرق في تفاعل الطالب، وفهمه، ومشاركته.
- شارك في النقاش الجماعي حول:
  - الفرق بين الموقف قبل التكييف وبعده.
  - أثر اختيار الاستراتيجية المناسبة في إزالة المعيق الحقيقي.

النشاط رقم (3-9): نشاط الغلق

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (20) دقيقة
	النتاج: التعرف إلى أبرز نقاط التعلم لليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اطّلع على الشريحة رقم (45).
- اختر رمزًا واحدًا يعبّر عن تجربتك في ختام اليوم الأول من التدريب:
- الوردة: حدث مؤثّر، فكرة ملهمة، أو نجاح أثّر فيك خلال اليوم.
- الشوكة: تحدٍّ واجهته، صعوبة شعرت بها، أو موضوع تحتاج فيه إلى دعم إضافي.
- البرعم: فكرة جديدة ترغب في تطويرها، أو موضوع تودّ التعمّق فيه لاحقًا.
- دوّن اختيارك وتفسيره بشكل مختصر على ورقةA4 ، مع الحرص على التعبير الصادق عن تجربتك الشخصية.
- شارك زملاءك من خلال عرض ما كتبته (اختياريًا أو عند الطلب)، مع الاستماع لتجارب الآخرين وتبادل الأفكار.



اليوم التدريبي الرّابع:

استراتيجيات تعليم دامجة لدعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذّهنية

المقدمة

نحن نعمل داخل غرف صفية دامجة تتنوّع فيها قدرات الطلبة وطرائق تعبيرهم عن التعلّم، ويكمن التحدي الحقيقي ليس في محتوى ما نُعلّمه، بل في الكيفية التي نطلب بها من الطلبة أن يُظهروا ما تعلّموه.

يركّز هذا اليوم التدريبي على تحليل المعيقات غير الضرورية التي قد تفرضها الممارسات الصفية، والانتقال من معرفة الاستراتيجيات إلى توظيفها بوعي مهني يضمن العدالة التعليمية، ويمكّن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية، والذهنية من الوصول إلى التعلّم دون خفض سقف التوقعات.

النتاجات التفصيلية لليوم الرّابع

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على:

- تحديد استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية.
- توظيف استراتيجيات دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية حسب الموقف التعليمي.
- تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- تصميم دراسات الحالة التعليمية في ضوء استراتيجيات التعليم.
- تصميم دروس صفية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والذهنية وفق استراتيجيات التعلم.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (4-1): النشاط الافتتاحي

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (10) دقائق
	النتاج: زيادة دافعية المتدربين لأنشطة اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اختر بطاقة واحدة من البطاقات المعروضة أمامك، تعبّر عن شعورك الحالي (مثل: متحمس، سعيد، قلق، هادئ، متوتر، متفائل، متحفّز...).
- علّق البطاقة التي اخترتها على اللوحة في المكان المخصص داخل القاعة التدريبية.
- تأمّل الأسئلة الآتية، وشارك في النقاش عند الطلب:
  - كيف يعبّر هذا الشعور عن حالتك اليوم؟
  - كيف يمكن أن يؤثّر شعورك الحالي في تجربتك في التدريب؟
  - ماذا يمكنك أن تفعل إذا كنت تشعر بمشاعر سلبية في أثناء التدريب؟
- عبّر عن شعورك من خلال رسم بسيط أو رمز تعبيري، ثم لخّص ما رسمته في جملة واحدة تعبّر عن حالتك، واربطها بمعلومة واحدة من اليوم التدريبي السابق.
- اجلس بوضعية مريحة، وأغمض عينيك بهدوء.
- شارك في تمرين التنفّس العميق باتّباع الخطوات الآتية:
  - استنشق الهواء ببطء من الأنف لمدة (4) ثوانٍ.
  - احبس النفس لمدة (4) ثوانٍ.
  - أخرج الهواء ببطء من الفم لمدة (6-8) ثوانٍ.
  - كرّر التمرين من (3) إلى (5) مرات.
- بعد الانتهاء، تأمّل شعورك الآن وقارنه بشعورك في بداية النشاط، وشارك ملاحظتك إذا طُلب إليك ذلك.
- اطّلع على نتاجات اليوم التدريبي المعروضة في الشريحة رقم(47) .

النشاط رقم (4-2): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تحديد المتدرّبين استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- شارك مع زملائك في العمل ضمن خمس مجموعات.
- اطّلع على المواقف الصفية المعروضة من خلال الشريحة رقم(48) ، وناقش الأسئلة التي تلي كل موقف:
- في اختبار علوم، يُطلب من جميع الطلبة كتابة تعريفات مطوّلة بخط اليد، دون السماح بأي بدائل، رغم أن الهدف هو قياس فهم المفهوم.
  - هل هذه ممارسة داعمة للتعلّم أم تشكّل معيقًا؟

.....

  - ما نوع المعيق إن وُجد؟

.....

- يُسمح لطالب ذي إعاقة حركية بالإجابة شفهيًا عن الأسئلة نفسها التي يجيب عنها زملاؤه كتابيًا، ويُقيَّم بناءً على جودة الفهم لا شكل الأداء.
  - هل تغيّر الهدف التعليمي في هذا الموقف؟

.....

  - ما نوع الاستراتيجية المستخدمة؟

.....

- يُطلب إلى الطلبة تنفيذ نشاط يتطلب قصًّا ولصقًا مكثفًا، دون إتاحة أدوات مهيّأة أو وقت إضافي.
  - ما الذي قد يتحوّل هنا إلى معيق غير ضروري؟

.....

  - هل المتطلب الحركي أساسي لتحقيق الهدف التعليمي؟

.....

- يُقدَّم النشاط نفسه، لكن يُسمح باستخدام بطاقات جاهزة، أو العمل التعاوني، أو الإشارة بدل الكتابة المطوّلة.
  - ما نوع هذه الممارسة؟

.....

  - لماذا تُعد ممارسة داعمة للتعلّم؟

.....

- اقرأ النشرة رقم (4–2) قراءة فردية مركّزة، مع الانتباه إلى:
  - الفرق بين الهدف التعليمي ومتطلبات الأداء.
  - مفهوم المعيق الحركي غير الضروري.
- ناقش مع مجموعتك، في ضوء ما ورد في النشرة، الأسئلة المرتبطة بكل موقف كما هي واردة في دليل المتدرّب، مع الالتزام بما يأتي:
  - عدم اقتراح حلول جديدة.
  - التركيز على تحليل الممارسة كما هي.
  - التمييز بين ما يدعم التعلّم وما يعيقه.
- شارك في النقاش الجماعي من خلال عرض رأي مجموعتك والاستماع لآراء المجموعات الأخرى.
- انتبه إلى توجيه المدرب بأن النشاط الآتي سيكون أكثر عمقًا، وسيبنى على هذا التحليل.
- اختتم النشاط باستيعاب الرسالة التربوية الآتية: "في دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية، ليست المشكلة غالبًا في ماذا نعلّم، بل في كيف نطلب إلى الطالب أن يُظهر ما تعلّمه، وحين نُميّز بين الهدف والمعيق، نقترب أكثر من العدالة التعليمية".

النشرة رقم (4-2): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية

يواجه الطلبة ذوو الإعاقات الحركية في السياق المدرسي تحديات لا تنبع بالضرورة من صعوبة المحتوى أو ضعف القدرة على الفهم، بل غالبًا ما ترتبط بطبيعة المتطلبات الحركية المصاحبة للأنشطة الصفية وطرائق الأداء المفروضة.

وعليه، فإن جوهر دعم تعلّم هذه الفئة لا يكمن في تخفيف الأهداف التعليمية أو تبسيطها، بل في إعادة النظر في كيفية تقديم التعلم وكيف يُطلب من الطالب إظهار فهمه، بما يضمن وصولًا عادلًا للتعلّم ومشاركة فاعلة دون إنهاك جسدي، أو إقصاء غير مقصود.

أولًا: تكييف الأنشطة الصفية لتقليل المتطلبات الحركية غير الضرورية

يرتكز هذا النوع من الدعم على فصل الهدف التعليمي عن المتطلبات الحركية الثانوية التي قد تعيق الطالب دون أن تكون جوهرية لتحقيق التعلم؛ فإذا كان الهدف هو فهم المفهوم، فلا ينبغي أن تتحوّل القدرة الحركية إلى معيق يمنع الوصول إليه، ويتحقق تكييف الأنشطة من خلال عدد من الممارسات التربوية الدّاعمة من أبرزها:

- إعادة تصميم النشاط؛ بحيث لا يعتمد على الجهد الحركي بوصفه شرطًا أساسيًا للنجاح.
- تقليل عدد الحركات المتكرّرة المطلوبة في النشاط (مثل النسخ الطويل أو التلوين المطوّل).
- تقسيم النشاط إلى مهام قصيرة تسمح للطالب بالإنجاز دون إرهاق جسدي.
- إتاحة وقت مرن لإنجاز المهمة دون الضغط الزمني.
- السماح للطالب بالعمل في وضعية مريحة (جلوس، وقوف، استخدام مسند) (الخطيب والحديدي،2021م).

ثانيًا: توفير بدائل عادلة للأداء (التعبير عن التعلّم)

يُعدّ توفير بدائل للأداء من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في دعم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية؛ إذ يضمن للطالب التعبير عن فهمه دون إلزامه بشكل واحد للأداء؛ حيث أن بدائل الأداء لا تعني خفض مستوى التعلّم، بل تعني تنويع طرائق الوصول إلى الهدف نفسه، ومن الأمثلة على بدائل الأداء:

- التعبير الشفهي بدلًا من الكتابة اليدوية.
- استخدام التسجيل الصوتي للإجابات.
- عرض الفهم من خلال مناقشة، أو شرح، أو تمثيل شفهي.
- اختيار الطالب بين أداء فردي أو تعاوني.
- استخدام الحاسوب أو الأجهزة اللوحية بدل الكتابة التقليدية (عند توافرها).
- استخدام بطاقات، وصور، أو مخططات جاهزة للإشارة بدل الكتابة المطوّلة.

ثالثًا: استخدام المساعدات التعليمية والتكييفات التيسيرية

تُسهم المساعدات التعليمية في تمكين الطالب من أداء المهام باستقلالية أكبر، وتخفيف الجهد الحركي غير الضروري، ومن الأمثلة على المساعدات:

- مساند الكتابة أو تثبيت الورق.
- أدوات كتابة سميكة أو مهيّأة.

- لوحات مائلة أو أسطح عمل مريحة.
- مساعدة زميل أو معلم عند الحاجة، دون تحويلها إلى اعتماد دائم.
- تكييف حجم المهمة لا مضمونها (تقليل الكم دون المساس بالمفهوم) (الخطيب والحديدي،2021م).

رابعًا: تكييف الأدوات والمواد التعليمية لتسهيل الوصول والاستخدام

يركّز هذا المحور على جعل الأدوات التعليمية قابلة للاستخدام الفعلي من قبل الطالب ذي الإعاقة الحركية، ومن أبرز الممارسات الأساسية ومن الممارسات الأساسية:

- اختيار أدوات خفيفة وسهلة الإمساك.
- تثبيت الوسائل التعليمية بدل حملها.
- توفير مواد تعليمية جاهزة أو نصف جاهزة عند الحاجة.
- تنظيم مساحة العمل لتقليل الحركة غير الضرورية.
- إتاحة الوصول السهل إلى الأدوات دون الحاجة إلى تنقّل متكرر.

مبادئ موجِّهة عند دعم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية

- الإعاقة الحركية لا تعني ضعف القدرة العقلية.
- الهدف التعليمي ثابت، والمرونة تكون في الوسيلة.
- الاستقلالية أولوية، والمساعدة تكون بقدر الحاجة.
- التكييفات التيسيرية حق تربوي، وليست امتيازًا.
- العدالة التعليمية تتحقق عندما يُقاس التعلّم لا الجهد الجسدي (الخطيب والحديدي،2021م).

النشاط رقم (4-3): وظّف وتفاعل

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (50) دقيقة
	النتاج: توظيف المتدرّبين استراتيجيات دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية حسب الموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- شارك في العمل ضمن إحدى أربع مجموعات بحسب توزيع المدرب.
- اعمل مع مجموعتك على قراءة الموقف الصفي المخصّص لمجموعتك قراءة تحليلية والمتضمن في نماذج المواقف الصفية (4-3)، مع التركيز على:
  - الهدف التعليمي.
  - طبيعة المعيق الحركي.
  - طريقة إظهار التعلّم المطلوبة من الطالب.
- ناقش مع أفراد مجموعتك الأسئلة المرتبطة بالموقف الصفي، مع الالتزام بما يأتي:
  - ربط كل إجابة بإحدى استراتيجيات دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية الواردة في النشرة رقم (4-2) في النشاط السابق.
  - توضيح كيف تُسهم الاستراتيجية المختارة في إزالة المعيق دون تغيير الهدف التعليمي.
- بعد الانتهاء من مناقشة الأسئلة، اتفق مع مجموعتك على صياغة قرار تربوي واحد يتضمّن العناصر الآتية:
  - الاستراتيجية الأساسية المختارة.
  - سبب اختيارها وفق طبيعة المعيق الحركي.
  - شكل التعلّم المتوقع ظهوره لدى الطالب بعد تطبيق التكييف.
- اعرض بوصفك قائدًا للمجموعة ما توصلت إليه مجموعتك أمام بقية المتدرّبين.
- شارك في النقاش العام من خلال التفكير في الأسئلة الآتية:
  - كيف تغيّر دور الطالب بعد تطبيق التكييف؟

.....

  - متى تتحوّل المساعدة من دعم إلى معيق؟

.....

  - ما الخطأ الأكثر شيوعًا في التعامل مع الإعاقة الحركية داخل الغرفة الصفية؟

.....

نماذج المواقف الصفية رقم (4-3)

الموقف الصفي (1)

في درس اللغة عربية، يطلب المعلم إلى الطلبة كتابة فقرة من خمسة أسطر حول رحلة مدرسية.

أحد طلبة الصف هناك، الطالب رامي الذي لديه إعاقة حركية تؤثر في تحكمه الدقيق بيده، ويحتاج إلى جهد كبير للكتابة اليدوية، يبدأ رامي متحمسًا، لكنه بعد سطرين يتباطأ أداؤه، ويتوقف أكثر من مرة ليريح يده، ومع اقتراب نهاية الوقت، يكون قد كتب جملتين غير مكتملتين، ويبدو عليه الإحباط، بينما يسلّم زملاؤه فقرات كاملة.

أسئلة التوظيف:

1. ما الهدف التعليمي الحقيقي في هذا النشاط، وما المتطلب الحركي غير الضروري المرتبط به؟
2. ما بديل الأداء الذي يمكن للمعلم اعتماده ليُظهر رامي فهمه دون إنهاك جسدي؟
3. كيف يحافظ المعلم على مستوى التعلّم نفسه مع تغيير طريقة التعبير فقط؟

الموقف الصفي (2)

في درس العلوم، يعمل الطلبة ضمن مجموعات لإجراء تجربة بسيطة حول حالات المادة، وتتطلب المهمة حمل أدوات، والقياس، وتدوين النتاجات، إلا إنّ الطالبة ليان تستخدم كرسيًا متحركًا، وتواجه صعوبة في الوصول إلى بعض الأدوات الموضوعة على طاولة مرتفعة، وتدوين النتاجات يدويًا يستغرق منها وقتًا أطول أيضًا، حيث إن زملاءها ينجزون خطوات النشاط بسرعة، بينما تكتفي ليان بالمشاهدة معظم الوقت.

الأسئلة:

1. أي جزء من النشاط يمثّل معيقًا حركيًا لا علاقة له بفهم المفهوم العلمي؟
2. كيف يمكن إعادة توزيع الأدوار داخل المجموعة بما يضمن مشاركة ليان الفاعلة؟
3. ما التكييف البسيط في تنظيم المكان أو الأدوات الذي يغيّر تجربة ليان بالكامل؟

الموقف الصفي (3)

يقدّم المعلم مسائل حسابية تتطلب حلًّا كتابيًا متدرجًا، ويطلب إلى الطلبة كتابة الخطوات جميعها في دفاترهم.

الطالب سليم لديه إعاقة حركية تؤثر في سرعة الكتابة، ويحتاج وقتًا أطول لإنجاز كل خطوة، يفهم سليم طريقة الحل شفهيًا، لكنه لا ينهي كتابة الحل كاملًا ضمن الزمن المحدد، ما يجعله يحصل على علامة منخفضة رغم صحة فهمه.

الأسئلة:

1. كيف يمكن للمعلم فصل تقييم الفهم عن تقييم القدرة على الكتابة؟
2. ما بديل الأداء العادل الذي يسمح لسليم بإظهار خطوات الحل دون إلزامه بالكتابة المطوّلة؟
3. متى يصبح الوقت الموحّد عامل إقصاء لا معيار عدالة؟

الموقف الصفي (4)

يطلب المعلم إلى الطلبة إعداد ملصق ورقي (بوستر) حول حقوق الطفل وعرضه أمام الطلبة.

الطالبة **مها** لديها إعاقة حركية في الذراعين، وتواجه صعوبة في القص، والتلوين، واللصق، تحاول العمل مع مجموعتها، لكن زميلاتها يقمن بالجزء العملي عنها، بينما يقتصر دورها على المراقبة. وعند العرض، لا تشارك مها في الشرح.

الأسئلة:

1. ما الفرق بين مساعدة الطالب وإقصائه غير المقصود في هذا الموقف؟
2. كيف يمكن تكييف شكل المشروع دون تغيير هدفه التعليمي؟
3. ما الطريقة التي تضمن دورًا نشطًا لمها في العرض يعكس تعلّمها الفعلي؟

النشاط رقم (4-4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	• **النتاج:** تطبيق المتدربين الاستراتيجيات المناسبة لدعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن مجموعتك نفسها، والتي تم تشكيلها مسبقًا.
- اقرأ النشرة رقم (4-4) قراءة فردية متأنية.
- شارك مع مجموعتك في مناقشة الأسئلة المعروضة في الشريحة رقم(50) .

- لماذا لا تُعدّ الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية دليلًا على ضعف قدرتهم على التعلّم؟

.....

.....

- ما الفرق بين التكرار المنظَّم والتكرار الآلي؟ ولماذا يُعدّ التكرار المنظَّم أكثر فاعلية؟

.....

.....

- كيف يُسهم ربط التعلّم بمواقف الحياة اليومية في تعزيز الفهم والاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية؟ اذكر سببًا واحدًا على الأقل.

.....

.....

- اقرأ دراسة الحالة التي حددها المدرب لمجموعتك قراءة تحليلية مشتركة.
- ناقش مع مجموعتك أسئلة دراسة الحالة المرافقة.
- احرص ومجموعتك على أن تربط تحليلك:

- بالاستراتيجيات الواردة في النشرة رقم (4-4).
- كيفية ظهور التعلّم لدى الطالب بعد تطبيق الاستراتيجية.

- اعرض بوصفك قائدًا للمجموعة خلاصة التحليل أمام بقية المجموعات.
- استمع إلى عروض المجموعات الأخرى.
- قدّم تغذية راجعة بنّاءة مدعومة بأدلة من النشرة الرقم. (4-4)، مع تبرير رأيك.
- شارك في مناقشة الأسئلة الآتية:

- كيف يمكن نقل هذه الاستراتيجية إلى موقف صفي مشابه دون تغيير الهدف التعليمي؟
- .....
.....
- ما التعديل البسيط الذي لو أُغفل يجعل الاستراتيجية غير فاعلة مع الطالب؟
- .....
.....
- في أي نوع من المواقف الصفية قد لا تكون هذه الاستراتيجية مناسبة؟ ولماذا؟
- .....
.....

- تأمّل الفكرة الآتية: "دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية لا يقوم على الإكثار من الأنشطة أو التكرار، بل على دقّة اختيار الاستراتيجية التي تنظّم التعلّم، وتمنح المعنى، وتحول الخبرة الصفية إلى تعلّم وظيفي قابل للتطبيق في الحياة اليومية".

النشرة رقم (4-4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية

يواجه الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية تحديات تعليمية لا ترتبط بغياب القدرة على التعلّم، بل بطبيعة الطريقة التي يُقدَّم بها المحتوى، ومستوى التجريد المطلوب، وسرعة الإيقاع التعليمي، وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة إن تعلّم هذه الفئة يتحقّق بفاعلية أكبر عندما يُبنى التعليم على التدرّج، والوضوح، والتجربة المباشرة، وربط المعرفة بالحياة اليومية، وعليه، فإن دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية يستلزم اعتماد استراتيجيات تعليمية، تراعي خصائصهم المعرفية، وتُيسّر الوصول إلى المعنى، دون إرباك أو تحميل زائد.

أولًا: استخدام التكرار المنظَّم والنمذجة الواضحة

يُعدّ التكرار من الركائز الأساسية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية، شريطة أن يكون تكرارًا هادفًا ومنظّمًا، لا مجرد إعادة آلية للمعلومة؛ فالتكرار يساعد على ترسيخ المفاهيم والمهارات، ويُسهم في تثبيت التعلم في الذاكرة طويلة المدى، خاصة عندما يُقدَّم بصيغ متنوعة وفي سياقات مختلفة.

وتتكامل النمذجة مع التكرار بوصفها أداة تعليمية فاعلة؛ حيث يقوم المعلم بعرض السلوك أو المهارة أو الإجراء أمام الطالب خطوة بخطوة، مع التفكير بصوت مسموع أحيانًا، ليتيح للطالب فرصة المشاهدة والفهم قبل المحاكاة. وتُعد النمذجة ضرورية خصوصًا عند تعليم المهارات الإجرائية أو السلوكية؛ إذ تقلّل من الغموض، وتوفّر إطارًا واضحًا لما هو متوقّع من الطالب (الجلامدة،2017م).

ثانيًا: دعم التعلّم من خلال الصور والوسائل الحسية

يعتمد العديد من الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية على التعلم البصري والحسي أكثر من التعلم اللفظي المجرّد؛ لذلك يُشكّل توظيف الصور والوسائل الحسية عنصرًا أساسيًا في دعم فهمهم واستيعابهم للمحتوى التعليمي؛ فالصور، والرموز، والمجسمات، والمواد الملموسة، تُسهم في تحويل المفاهيم المجردة إلى خبرات محسوسة يسهل إدراكها.

وتتيح الوسائل الحسية للطالب فرصة التفاعل المباشر مع المحتوى أيضًا، مما يعزّز الانتباه، ويُقلّل من التشتت، ويدعم تكوين روابط معرفية أكثر ثباتًا، ويُراعى عند استخدام هذه الوسائل أن تكون بسيطة، وواضحة، ومباشرة، وأن تُستخدم لدعم الهدف التعليمي، لا لصرف الانتباه عنه.

ثالثًا: ربط التعلّم بمواقف الحياة اليومية

يُعدّ ربط التعلم بالحياة الواقعية من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية، إذ يساعدهم على فهم معنى ما يتعلّمونه وأهميته، ويُسهم في نقل التعلم من الغرفة الصفية إلى مواقف الحياة اليومية؛ فعندما يُقدَّم المفهوم في سياق مألوف للطالب، يصبح أكثر قابلية للفهم والتطبيق.

ويتحقق هذا الربط من خلال استخدام أمثلة من بيئة الطالب، وتمثيل مواقف حياتية واقعية، وتوظيف الأنشطة الوظيفية التي تعكس استخدام المعرفة في الحياة اليومية، ويُسهم هذا الأسلوب في تعزيز الدافعية للتعلّم، وبناء الاستقلالية، ودعم التعميم، وهو أحد التحديات الشائعة لدى الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية (الخطيب والحديدي،2021م).

مبادئ موجِّهة عند دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية

- الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية قادرون على التعلّم إذا قُدّم المحتوى بطريقة مناسبة.
- الوضوح والتدرّج أهم من السرعة وكثافة المحتوى.
- التعلّم الفاعل يقوم على الخبرة المباشرة لا الحفظ المجرد.
- التكرار وسيلة للتثبيت، وليس مؤشرًا على ضعف التعلّم.
- ربط التعلّم بالحياة يعزّز الفهم والاستقلالية معًا (الخطيب والحديدي،2021م)

نماذج دراسات الحالة رقم (4-4): استراتيجيات دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذّهنية

دراسة الحالة رقم (1)

في إحدى غرف التعليم المساند، يعمل المعلّم على تعليم الطلبة مفهوم التمييز بين العملات النقدية مثل: (الدينار، والنصف دينار، والربع دينار)؛ حيث يعتمد المعلّم في تعليمه على نمط ثابت ومتكرر يوميًا، يتمثل في الخطوات الآتية:

- عرض صورة العملة على اللوح أو البطاقة.
- ذكر اسم العملة بصوت واضح.
- مطالبة الطلبة بترديد اسم العملة جماعيًا أكثر من مرة.

ويُعاد هذا النشاط بالطريقة نفسها في كل درسٍ تقريبًا، مع تغيير صورة العملة فقط، دون إدخال أنشطة جديدة أو سياقات مختلفة، حيث يُظهر الطالب خالد، وهو أحد طلبة الإعاقة الذّهنية البسيطة، تفاعلًا إيجابيًا داخل الدرس؛ إذ يشارك في الترديد الجماعي، ويستطيع تسمية العملة بشكل صحيح عند عرض الصورة أمامه مباشرة، ويبدو للمعلم في أثناء الدرس أن الطالب قد أتقن المفهوم، خاصة مع قدرته على ترديد الاسم بثقة.

إلا أنّ هذا الأداء لا ينعكس في المواقف التطبيقية اللاحقة؛ فعند الانتقال إلى نشاط عملي يتطلب من الطالب التمييز بين العملات الحقيقية، أو اختيار العملة المناسبة من بين عدة فئات، يفشل الطالب خالد في الأداء المطلوب، حيث يخلط بين العملات المختلفة، ولا يستطيع ربط الاسم الذي ردّده مسبقًا بالقيمة أو الشكل الفعلي للعملة، رغم كثرة التكرار عبر الأيام، ويُظهر ارتباكًا واضحًا عند تغيّر طريقة العرض، أو عند انتقال التعلم من الصورة إلى الواقع. هذا التناقض بين نجاح الطالب في الترديد داخل الحصة وفشله في التطبيق العملي يطرح تساؤلات تربوية حول طبيعة التعلم المتحقق، وحدود فاعلية الأسلوب المستخدم.

الأسئلة التحليلية

- ما نوع التكرار المستخدم في هذا الموقف التعليمي؟ وهل يمكن اعتباره تكرارًا منظّمًا أم تكرارًا آليًا شكليًا؟

.....

.....

- لماذا لم يؤدي هذا التكرار إلى تعلّم وظيفي لدى الطالب خالد رغم كثرة الإعادة ونجاحه داخل الدرس؟

.....

.....

- أي عنصر أساسي غائب عن هذا الموقف التعليمي:
  - التدرّج في التعلم؟
  - التنويع في الأنشطة؟
  - ربط المفهوم بالمعنى والاستخدام اليومي؟

المطلوب

- اختيار استراتيجية داعمة واحدة من النشرة (4–4).
- تبرير الاختيار تربويًا.
- توضيح "كيف سيُظهر التعلّم بعد التعديل ما سيفعله الطالب بشكل مختلف"؟

دراسة الحالة رقم (2)

في إحدى غرف الدّمج الصفية، يقدّم المعلّم المساند عبدالله درسًا حول الأشكال الهندسية الأساسية (الدائرة، والمربع، والمثلث)، ويحرص على تنويع الوسائل التعليمية بهدف دعم الفهم وزيادة التفاعل، ويستخدم أيضًا خلال الدرس عددًا من الوسائل في الوقت نفسه، تشمل: صورًا ملوّنة للأشكال، ومجسّمات بلاستيكية يمكن لمسها، وفيديو قصيرًا يوضّح الأشكال في البيئة المحيطة، وبطاقات مطابقة بين الشكل واسمه، ويعرض الدرس أيضًا بوتيرة متسارعة نسبيًا؛ حيث ينتقل بين الوسائل واحدة تلو الأخرى، دون فواصل واضحة، أو تثبيت لمفهوم محدد قبل الانتقال إلى الوسيلة التالية.

يُظهر الطالب زيد، وهو أحد الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية تفاعلًا حسيًا واضحًا خلال الحصة؛ إذ يلمس المجسّمات باستمرار، وينتقل بنظره ويديه بين الصور والبطاقات والفيديو، ويكون نشيطًا ومشاركًا أيضًا، إلا إن هذا التفاعل لا يتخذ طابعًا تعليميًا منظّمًا؛ بل يتحول إلى تنقّل مستمر بين الوسائل دون تركيز على مفهوم واحد، وعند الانتقال إلى النشاط الختامي، حيث يُطلب من الطالب تسمية الشكل أو اختياره من بين عدة أشكال، يعجز زيد عن تسمية الشكل بشكل صحيح، ويخلط بين الدائرة والمربع، أو ينظر إلى الوسيلة دون أن يبادر بالإجابة، ورغم كثرة الوسائل المستخدمة، لا يظهر أن الطالب قد كوّن فهمًا واضحًا أو مستقرًا لمفهوم الشكل الهندسي، حيث يشير هذا الموقف إلى وجود فجوة بين كثرة الوسائل الحسية المستخدمة وبين جودة التعلم المتحقق، ويطرح تساؤلات حول كيفية اختيار الوسيلة الحسية وتوظيفها تربويًا.

الأسئلة التحليلية

- هل تكمن المشكلة في نقص الوسائل الحسية أم في كثرتها؟ وكيف أثّرت كثافة الوسائل في قدرة الطالب على التركيز وبناء المفهوم؟

.....

.....

- كيف تحوّلت الوسيلة التعليمية من أداة داعمة للفهم إلى عنصر مشتّت للانتباه؟
  وما المؤشرات الصفية التي دلّت على ذلك؟

.....

.....

- ما المعيار التربوي الذي يجب أن يحكم اختيار الوسيلة الحسية الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية؟ هل هو الجاذبية؟ التنوّع؟ أم الارتباط المباشر بالهدف التعليمي؟

.....

.....

المطلوب

- اختيار استراتيجية واحدة فقط من الاستراتيجيات الواردة في النشرة (4–4).
- تبرير قرار تقليل أو ضبط عدد الوسائل المستخدمة في هذا الدرس، وربطه بخصائص الطالب.

.....

- توضيح كيفية استخدام الوسيلة المختارة لدعم الفهم وبناء المفهوم، لا لمجرد جذب الانتباه أو إثارة التفاعل الحسي.

.....

دراسة الحالة رقم (3)

يدرّس المعلّم سامي مفهوم الشراء والدفع ضمن مهارات الحياة اليومية، ويهدف من خلال الدرس إلى تمكين الطلبة من فهم العلاقة بين اختيار السلعة، ودفع الثمن، واستلام المشتريات؛ حيث يعتمد المعلّم في شرحه على مثال واحد متكرر فيقول: "عندما تذهب إلى المول وتشتري من متجر كبير، تختار ما تريد، ثم تدفع عند الكاشير"، حيث يشرح الفكرة شفهيًا، ويطرح أسئلة من نوع:

- ماذا نفعل أولًا؟
- أين ندفع؟
- ماذا نأخذ بعد الدفع؟

الطالب بهاء، وهو طالب لديه إعاقة ذهنية بسيطة، يجلس متابعًا ظاهريًا للشرح، إلا أنّ استجاباته في أثناء النقاش تتّسم بالعشوائية؛ إذ يجيب أحيانًا بإجابات غير مرتبطة بالسؤال، وأحيانًا يلتزم الصمت أو يكرر كلمات قالها المعلم، دون أن يظهر فهمًا حقيقيًا للمفهوم، وعند الانتقال إلى نشاط تطبيقي بسيط يتطلب اختيار سلعة افتراضية وتحديد خطوة الدفع، يعجز بهاء عن ترتيب الخطوات، ويخلط بين الشراء والاستلام والدفع، وبمراجعة خلفية الطالب، يتّضح أنّه لم يسبق له الذهاب إلى المول، ولا يمتلك خبرة مباشرة مع المتاجر الكبيرة أو أنظمة الدفع فيها، ما يجعل السياق المستخدم في الشرح غير مألوف وغير مُجرَّب بالنسبة له.

أسئلة التحليل

- لماذا لم ينجح الربط بالحياة اليومية رغم أن المثال يبدو واقعيًا؟

.....

.....

- ما الفرق التربوي بين موقف واقعي وموقف مألوف للطالب؟

.....

.....

- كيف يؤثر استخدام سياق غير مُجرَّب في بناء المعنى لدى الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية؟

.....

.....

المطلوب

- اختيار استراتيجية واحدة من النشرة لدعم ربط التعلّم بالحياة اليومية.

.....

.....

- إعادة صياغة مثال الشراء والدفع باستخدام سياق مألوف من بيئة الطالب.

.....

.....

- توضيح كيف يسهم هذا التعديل في تعزيز الفهم والتعميم بدل الحفظ اللفظي.

.....

.....

دراسة الحالة رقم (4)

تدرّس المعلّمة ميسون مهارة غسل اليدين بوصفها مهارة حياتية أساسية تهدف إلى تعزيز الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى الطلبة، حيث تقوم بعرض المهارة أمام الطلبة مرة واحدة بشكل متواصل، دون توقفات أو تقسيم واضح للخطوات، حيث تنفّذ التسلسل كاملًا على النحو الآتي:

- فتح الصنبور.
- استخدام الصابون.
- فرك اليدين.
- شطف اليدين.
- تجفيف اليدين.

وفي أثناء العرض، يراقب الطالب عايش، وهو طالب لديه إعاقة ذهنية بسيطة، أداء المعلّمة باهتمام واضح؛ ويوجّه نظره نحوها، ويتابع الحركة من البداية حتى النهاية دون تشتت ظاهر، حيث يبدو في هذه المرحلة وكأنه استوعب ما يجري، ولا يطرح أسئلة خلال العرض، وعند الانتقال إلى التطبيق العملي، يبدأ عايش بتنفيذ المهارة؛ حيث يفتح الصنبور ويستخدم الصابون، ثم يتوقف فجأة، وينظر حوله، ويتجه بنظره نحو المعلّمة ويسأل:

ماذا بعد ذلك؟، حيث يحاول الاستمرار، لكنه لا يُكمل تسلسل المهارة بشكل مستقل، ويظهر عليه التردد في الانتقال

من خطوة إلى أخرى دون توجيه مباشر، ورغم متابعته الجيدة في أثناء العرض الأولي، إلا أن أداءه العملي يكشف عن صعوبة في استدعاء الخطوات وترتيبها، لا في فهم المهارة ذاتها.

أسئلة التحليل

- أين فشلت النمذجة في هذا الموقف: في المحتوى أم في طريقة التنظيم؟

.....

.....

- هل تعكس صعوبة الطالب ضعفًا في الفهم، أم خللًا في ترتيب الخطوات واستدعائها؟

.....

.....

- ما أثر عرض المهارة كاملة دفعة واحدة في الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية؟
- .....

.....

المطلوب

- اختيار استراتيجية واحدة مناسبة من النشرة لدعم تعليم المهارات الإجرائية.

.....

.....

- تحديد كيف يمكن تجزئة النمذجة إلى خطوات واضحة وقابلة للتذكّر.

.....

.....

- وصف الأثر المتوقع لهذا التعديل في استقلالية الطالب وقدرته على أداء المهارة دون اعتماد دائم على المعلم.

.....

.....

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (4-5): توظيف استراتيجيات التعلم في تعليم ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية، والذّهنية.

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	• **النتاج:** تصميم المتدربين دراسات الحالة التعليمية في ضوء استراتيجيات التعليم.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن المجموعة الأم التي تم توزيعك فيها.
- احمل الرقم الذي خصّصه لك المدرب (من 1-6).
- انتقل إلى مجموعة التركيز الخاصة برقمك (جميع من يحملون الرقم نفسه يجلسون في مجموعة واحدة).
- اعرف الاستراتيجية التي كُلّفت بها مجموعتك:
- المجموعة الأولى: استراتيجية التعلّم النشط.
- المجموعة الثانية: استراتيجية المحاكاة.
- المجموعة الثالثة: استراتيجية التعلّم التعاوني.
- المجموعة الرابعة: استراتيجية النمذجة.
- المجموعة الخامسة: استراتيجية التعلّم بالأقران.
- المجموعة السادسة: استراتيجية التعلّم باللعب.
- اطّلع على آلية العمل وفق استراتيجية الخبيرين (جيكسو)، كما أوضحها المدرب.
- اقرأ مع مجموعتك النشرة الخاصة بالاستراتيجية قراءة تحليلية مشتركة، ثم ناقشوا ما يأتي:

- ما الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية؟

.....

- كيف يمكن لهذه الاستراتيجية أن تدعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقات الآتية:
(سمعية – بصرية – حركية – ذهنية)؟

.....

– ما دور المعلّم في أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية داخل الغرفة الصفية؟

.....

- صُغ مع مجموعتك دراسة حالة صفية قصيرة تُظهر معيقًا تعليميًا ناتجًا عن سوء تطبيق الاستراتيجية دون اقتراح حلول.

.....

- شارك بفاعلية في النقاش داخل مجموعتك، واطرح أفكارك وأسئلتك.

- عد إلى المجموعة الأم بعد انتهاء العمل في مجموعة التركيز.
- بصفتك خبير الاستراتيجية:

- اشرح لزملائك في المجموعة الأم الاستراتيجية التي عملت عليها.
- اعرض دراسة الحالة التي أعدّتها مجموعتك.

- بصفتك عضوًا في المجموعة الأم:

- استمع بفاعلية لشرح زملائك الخبيرين.
- اطرح أسئلة توضيحية لفهم الاستراتيجيات المختلفة.
- قارن بين الاستراتيجيات من حيث نوع المعيق التعليمي الذي ظهر في كل حالة.

- شارك مع مجموعتك في مناقشة الأسئلة الآتية:

- أين كان المعيق الحقيقي في هذه الحالات؟

.....

- هل المشكلة في الهدف التعليمي أم في طريقة التنفيذ؟

.....

- أجب مع مجموعتك عن أسئلة دراسات الحالة المطروحة.
- اتفق مع مجموعتك على أبرز النقاط الرئيسة التي توصّلتم إليها، وشاركوها مع بقية المجموعات من خلال النقاش.

النشرة رقم (4-5-أ): استراتيجية التّعلم باللعب

يُعدّ التعلّم باللعب من الطرائق التربوية الحديثة التي تقوم على توظيف أنشطة هادفة ومخطّطة، تُمكّن الطلبة من التعلّم من خلال الخبرة المباشرة والتفاعل، وتُسهم في تسهيل الوصول إلى المفاهيم التعليمية عبر قنوات متعددة تشمل القنوات الحسية، والبصرية، والسمعية، والحركية(Zosh et al., 2022) .

وفي سياق التعليم الدامج، لا يُنظر إلى اللعب بوصفه نشاطًا حركيًا صرفًا، بل كوسيلة تعليمية مرنة تُتيح للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة الوصول إلى المحتوى التعليمي، دون أن تتحوّل متطلبات الأداء إلى معيق، وبما يراعي الفروق الفردية في القدرات الحسية، والمعرفية، والحركية ويؤكد هذا التوجّه إن فاعلية اللعب لا تكمن في كثرة الحركة أو الأدوات، بل في كيفية تصميم النشاط وتنظيمه تربويًا.

ويُعرَّف التعلّم باللعب في هذا السياق بأنه؛ استثمار أنشطة لعب مُكيَّفة لإكساب المعرفة، وتقريب المفاهيم العلمية، بطريقة تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والذهنية، والحركية، بما ينسجم مع مبادئ التصميم الشامل للتعلّم (UDL) التي تدعو إلى توفير مسارات متعددة للوصول إلى المحتوى، والتعبير عن الفهم، والمشاركة، ومن ثمّ يُنظر إلى التعلّم باللعب على أنه استراتيجية تعليمية تعتمد على نشاط موجَّه وهادف، يُخطَّط له بعناية، ويُنفَّذ بمرونة في الوسائل والأدوار، ويهدف إلى تنمية قدرات الطلبة العقلية، والجسمية، والوجدانية، مع تحقيق المتعة والتعلّم في آنٍ واحد، دون إقصاء أو تحميل زائد(Zosh et al., 2022) .

أهمية التعلّم باللعب للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة

يسهم التعلّم باللعب، عند تصميمه وفق مبادئ التعليم الدامج، في:

- إثارة دافعية الطلبة نحو التعلّم من خلال أنشطة يشعرون فيها بالنجاح والقدرة، لا بالإجهاد أو الإقصاء.
- إتاحة فرص مشاركة عادلة للطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية من خلال توظيف قنوات بديلة، مثل الوسائط البصرية، والمواد الملموسة، واللغة الواضحة.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية عبر التدرّج، والتكرار المنظَّم، وربط التعلّم بالخبرة الحياتية المباشرة.
- تمكين الطلبة ذوي الإعاقات الحركية من المشاركة الفاعلة دون تحميلهم متطلبات حركية غير ضرورية، بما يضمن تحقيق الهدف التعليمي ذاته.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي من خلال توزيع الأدوار بما يراعي قدرات كل طالب.
- تسهيل فهم المحتوى التعليمي عبر الخبرة الحسية المباشرة بدل الاعتماد على الشرح المجرد.
- بناء تفاعل صفي إيجابي يعزّز التواصل والانتماء، ويحدّ من العزلة أو التهميش (عبد الكريم،2021م).

دور المعلّم/ة في التعلّم باللعب ضمن صف دامج

في الصف الدامج، يتجاوز دور المعلّم/ة اختيار اللعبة إلى تكييفها تربويًا، ويشمل ذلك:

- تحليل خصائص الطلبة (سمعية، بصرية، معرفية، حركية) قبل اختيار اللعبة.
- ابتكار أو تعديل الألعاب بما يخدم النتاجات التعليمية دون ربطها بقدرة حركية أو حسية واحدة.
- التخطيط المسبق لكيفية مشاركة الطلبة ذوي الإعاقات في اللعبة من حيث الدور، والوسيلة، وزمن الأداء.
- تجريب اللعبة مسبقًا؛ لضمان وضوح التعليمات وإمكانية تنفيذها بطرائق متعددة.

- شرح قواعد اللعبة بلغة واضحة، مدعومة بصريًا أو عمليًا عند الحاجة.
- توزيع الأدوار داخل المجموعات بما يضمن مشاركة كل طالب بفاعلية.
- مراقبة سير اللعبة والتدخل التربوي عند تحوّل اللعب إلى تشتيت أو إقصاء غير مقصود.
- تقويم فاعلية اللعبة بناءً على تحقيق الهدف التعليمي لا على مقدار الحركة أو السرعة (حسن،2021م).

أنواع الألعاب التعليمية (بمنظور دامج)

- **ألعاب المجسّمات:** مناسبة للطلبة ذوي الإعاقات البصرية والذهنية عند توظيف اللمس المنظَّم والدعم اللفظي.
- **الألعاب الحركية:** تُكيَّف لتقليل الجهد غير الضروري، مع إتاحة أدوار بديلة.
- **ألعاب الذكاء :** تُقدَّم بتدرّج ووضوح، مع تقليل العبء المعرفي.
- **الألعاب التمثيلية:** فاعلة عند دعمها بالإشارات، والصور، والنمذجة.
- **القصص والألعاب الثقافية:** تُستخدم لتعزيز الفهم واللغة وربط التعلّم بالحياة اليومية.

معايير اختيار الألعاب التعليمية في الغرفة الصفية الدامجة

- أن تكون اللعبة ذات هدف تعليمي واضح وقابل للتحقيق بطرائق متعددة.
- أن تسمح بتنوّع الأدوار بما يراعي قدرات الطلبة المختلفة.
- أن تتناسب مع المستوى المعرفي والعمري والحركي للطلبة.
- أن تكون نتاجاتها قابلة للملاحظة والتقويم بطرائق مختلفة.
- أن تكون آمنة، وبسيطة، وقابلة للتكييف دون تعقيد.

دور الألعاب في تنمية المهارات الحياتية

تسهم الألعاب التعليمية المصمَّمة وفق مبادئ التعليم الدامج في:

- تنمية المهارات الإدراكية والحسية عبر التآزر الحسي–الحركي المنظَّم.
- تعزيز المهارات الاجتماعية مثل التعاون وحل المشكلات.
- دعم اللغة اللفظية والتواصل البديل.
- بناء الثقة بالنفس من خلال خبرات نجاح حقيقية.
- تنمية التركيز والانتباه.
- تعزيز الاستقلالية والشعور بالاعتزاز بالذات (عبد الكريم،2021م).

النشرة رقم (4-5-ب): استراتيجية التّعلم النّشط

يُنظر إلى التعلم النشط على إنه؛ ذلك التعلم الذي يكون فيه المتعلم محورًا للعملية التعليمية من خلال فهمه لذاته واستقلاله في التعلم، وتكوينه للمعنى، ومشاركًا في خبرات وأنشطة التعلم، وموظفا للمعارف والمهارات، ومتبادلًا لأفكاره مع الآخرين، ونشطا متفتح الذهن، وفيه يكون دور المعلم هو الإرشاد والتيسير والتشخيص والعلاج؛ مما يجعل بيئة التعلم أكثر ثراء بالأنشطة المحببة لدى المتعلمين، من خلال استخدامه للاستراتيجيات المتنوعة.

ويُعرف أيضًا؛ بأنه مجموعة من الإجراءات، يتخذها المعلم لإدماج الطلبة في عملية التعلم، شرط أن تكون الأفكار المقدمة إليهم مرتبطة بالخبرات المسبقة، ويستطيع أن يدركها المتعلم بنفسه، ويحل التباينات المعرفية التي قد تواجهه عن طريق الحوار والنقاش، والتفاعل الصفي والمشاركة في الأنشطة التعليمية المقدمة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ويرى وليام هنجنستون، جيري فلولنج "إن استراتيجية التعلم النشط هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تساعد المتعلمين على الاندفاع والاندماج والمشاركة في عملهم وتعلمهم أكثر من الاستماع، ويشعرون بالمسئولية تجاه تعلمهم، كما يشعرون بالراحة، ويعملون باستقلالية وبفاعلية مع الآخرين، ويكونون منتجين، ويحققون أهدافهم، ويتذوقون النجاح، ويراقبون تقدمهم، ويفكرون في خبراتهم وتعلمهم" (الصايغ،2023م)

أسس ومبادئ التعلم النشط

- يقوم التعلم النشط على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشجع المتعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، ومن هذه الأسس:
  - كل متعلم يتعلم حسب سرعته الذاتية.
  - يجب إشراك المتعلم في قواعد نظام العمل وتحديد أهداف التعليم.
  - مساعدة المتعلم على اكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.
  - نشر جو الطمأنينة والمرح في أثناء التعلم.
  - التواصل بين المتعلمين والمعلم في جميع الاتجاهات.
  - اعتماد المتعلمين على تقييم أنفسهم وأقرانهم.
  - تمركز التعليم ومصادر التعلم حول المتعلم وقدراته.

عناصر التعلم النشط:

- يمارس الطلبة ضمن استراتيجيات التعلم النشط عناصر التعلم من تأمل وتفكير، والتحدث والإصغاء والكتابة والقراءة؛ حيث إن استخدام الطلبة لهذه العناصر يساعدهم على تعلم المادة وإتقانها وفهمها، وينمّي أيضًا العديد من المهارات، كالتعبير والإصغاء والقراءة الناقدة (غنايم،2021م).
- **أهمية توظيف التعلم النشط**

- إن التعلم النشط يساعد في مواجهة مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين في القسم الواحد من حيث القدرات والاهتمامات والآراء والمعتقدات، وأساليب التعلم بحد ذاتها.
- إن التعلم النشط يتيح مجالًا واسعًا لمشاركة وانخراط المتعلم في عملية التعلم والتعليم، وهذا ما يتيح حدوث تعلم أعمق، حيث تشير الكثير من الدراسات في هذا الإطار بأن المتعلم لا يتعلم فقط عن طريق الإصغاء

والتلقي، والحفظ والتكرار؛ حيث يجعله ذلك لا يتعدى مرحلة التذكر، بينما تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة، وهذا يؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة، ومن ثمّ يجعلهم يحتفظون بشكل أفضل بالمعلومات، بل وتساعدهم كذلك على تنمية قدرات التفكير لديهم؛ فالهدف من التعلم النشط يتمثل أساسا في إثارة عادات التفكير لدى الطلبة؛ كي يفكروا كيف يتعلمون وماذا يتعلمون، مع زيادة مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقهم لتعليم أنفسهم بأنفسهم.

- التعلم النشط يشجع على التعلم العميق، والذي يتيح للطالب التعامل مع الكم اللامحدود من المعارف الذي يميز هذا العصر، حيث يصف (بيجز) أسلوب التعلم العميق بالتعلم الجيد؛ وذلك لأن هدف ذوي الأسلوب العميق في التعلم هو الدراسة لأجل الدراسة، وليس لأجل الامتحان أو تجنب الفشل، وهي غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة؛ فيتوجهون نحوها دون الحاجة إلى وجود تعزيز خارجي؛ فيندمجون فيها تلقائيا، وباستمتاع، دون انتظار المكافأة أو التأييد من الآخرين، معتمدين على جهدهم الشخصي في الحصول على المعلومات بصورة مستقلة، والتعامل معها بنظرة شمولية، وهذا ما يتيحه التعلم النشط، ومن ثمّ تكون لديهم القدرة على التحليل والتركيب والملاحظة والتجريب وصولًا إلى الاستنتاج، وهذا ما يتيح لهم القدرة على حل المشكلات المتنوعة؛ من خلال تحديدها، وتشخيصها، والبحث عن حلول لها، والمقارنة بين هذه الحلول، واختيار الحل الأنسب، ووضعه موضع التطبيق (غنايم،2021م).

كيف نوظّف التعلّم النشط في الصف الدامج مع مراعاة الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية والذهنية

يُوظَّف التعلّم النشط في الصفوف الدامجة بوصفه مدخلًا تربويًا مرنًا يهدف إلى إشراك الطلبة جميعهم، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية، والذهنية، في عملية التعلّم بوصفهم فاعلين في بناء المعرفة، لا متلقّين سلبيين لها، ويتحقق هذا التوظيف عندما تُصمَّم الأنشطة التعليمية بطريقة تراعي تنوّع القدرات، وتفصل بين الهدف التعليمي ومتطلبات الأداء التي قد تشكّل معيقًا لبعض الطلبة، من خلال الممارسات الآتية:

أولًا: توظيف التعلّم النشط لتنمية حلّ المشكلات بطرائق قابلة للوصول

يُوظَّف التعلّم النشط لدعم الطلبة في التفكير بالمشكلات وتحليلها والبحث عن حلول لها، من خلال أنشطة تُبنى بحيث:

- يُحدَّد الهدف المعرفي بوضوح، ويُفصل عن المتطلبات الحركية أو اللغوية غير الضرورية، بما يدعم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية والسمعية.
- تُتاح بدائل متعددة لمعالجة المشكلة (تفكير شفهي، وتمثيل بصري، وتفاعل عملي، أو استخدام نماذج ملموسة)، بما يوسّع فرص الوصول.
- يُراعى التدرّج في عرض المشكلة وتقسيمها إلى خطوات واضحة ومتتابعة، بما يخفّف العبء المعرفي، ويدعم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية (عبد الكريم،2021م).

ثانيًا: توظيف التعلّم النشط لتمكين الطلبة من طرح الأسئلة بوسائل متنوعة

يُوظَّف التعلّم النشط لبناء بيئة صفية آمنة تُشجّع الطلبة على التعبير عن الفضول وطرح الأسئلة، من خلال:

- تنويع قنوات طرح السؤال والتفاعل (شفهي، ومكتوب، وبالإشارة، وباستخدام الصور أو الاختيار)، بما يدعم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية.
- تنظيم الحوار الصفي وتوزيع الأدوار داخل النقاش، بما يضمن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقات السمعية دون إقصاء أو تهميش.
- منح الطلبة وقتًا كافيًا للتفكير قبل الاستجابة، بما يراعي بطء المعالجة لدى بعض الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية.

ثالثًا: توظيف التعلّم النشط لربط التعلّم بالحياة اليومية وبناء المعنى

يُوظَّف التعلّم النشط لمساعدة الطلبة على فهم المفاهيم وربطها بسياقات حياتية ذات معنى، من خلال:

- تقديم المحتوى التعليمي ضمن مواقف مألوفة وقابلة للتجربة، بدل الاقتصار على الشرح المجرد.
- استخدام أمثلة محسوسة، وأنشطة وظيفية، وتمثيل مواقف حياتية تدعم التعميم ونقل التعلّم خارج الغرفة الصفية.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية على الانتقال من التعلّم الصفي إلى الاستخدام العملي، وتعزيز الاستقلالية في مواقف الحياة اليومية.

رابعًا: توظيف التعلّم النشط عبر أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية

يُوظَّف التعلّم النشط من خلال تصميم أنشطة تعليمية مرنة تسمح بمشاركة الطلبة جميعهم، وذلك عبر:

- مواءمة الأنشطة مع القدرات الحسية، والمعرفية، والحركية المختلفة دون خفض مستوى الهدف التعليمي.
- إتاحة تعدّد الأدوار داخل النشاط الواحد (مناقشة، وتنظيم، وشرح، واختيار، وتمثيل)، بما يضمن دورًا فاعلًا لكل طالب.
- ضمان مشاركة الطلبة ذوي الإعاقات الحركية دون إجهاد جسدي أو اعتماد غير ضروري على الآخرين.

خامسًا: توظيف التعلّم النشط لدعم التفكير الناقد بطرائق قابلة للتكييف

يُوظَّف التعلّم النشط لبناء الفهم العميق والتفكير الناقد، من خلال:

- تصميم أنشطة تُشجّع على المقارنة، والتصنيف، والتفسير، وبناء العلاقات، بدل الاكتفاء بالحفظ الآلي.
- استخدام وسائط تعليمية واضحة ومنظمة بصريًا، مع بدائل حسية ولفظية، لدعم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية.
- تنظيم المحتوى وتجزئته بما يسهم في تسهيل المعالجة المعرفية لدى الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية (عبد الكريم، 2021م).

النشرة رقم (4-5-ج): استراتيجية المحاكاة

تُعدّ **استراتيجية المحاكاة** من الاستراتيجيات التعليمية التي تنقل التعلّم من مستوى الوصف النظري إلى مستوى الخبرة المعيشة؛ حيث يُتاح للمتعلّم أن يختبر الموقف التعليمي كما لو كان واقعًا حقيقيًا، من خلال تمثيل الأدوار، أو محاكاة الإجراءات، أو إعادة بناء سياق الحياة اليومية داخل غرفة الصف، وتُوظَّف المحاكاة بوصفها وسيطًا تعليميًا منظّمًا يهدف إلى تمكين المتعلّم من الفهم، واتخاذ القرار، وبناء المعنى من خلال التجربة، لا بوصفها لعبًا أو تمثيلًا شكليًا (جويس وآخرون، 2015م).

وفي سياق التعليم الدامج، تكتسب المحاكاة أهمية خاصة عندما تُصمَّم بعناية وتُنفَّذ بمرونة؛ إذ لا تفترض نمطًا واحدًا للتعلّم أو الأداء، وتتيح تعدّد الأدوار وتنوّع طرائق المشاركة، وتسمح أيضًا بفصل الهدف التعليمي عن المعيقات الحسية أو الحركية أو اللغوية التي قد يفرضها شكل النشاط لا جوهره (UNESCO,2017).

وتعتمد استراتيجية المحاكاة على بناء موقف تعليمي قريب من الواقع، يتضمّن سياقًا واضحًا، وأدوارًا محددة، ومهمة تعليمية مرتبطة مباشرة بالهدف، مع إدراج نقطة تعثّر مقصودة تُظهر المعيق الحقيقي أمام التعلّم، ثم إتاحة الفرصة لإعادة المحاكاة بعد إدخال التكييف أو الاستراتيجية الداعمة؛ بما يسهم في تعميق الفهم، وتنمية مهارات التحليل واتخاذ القرار والتأمل في الممارسة (جويس وآخرون، 2015م).

كيف تعمل استراتيجية المحاكاة

تعتمد المحاكاة على بناء موقف تعليمي قريب من الواقع، يتضمّن:

- سياقًا واضحًا في موقف صفي، وحياتي، واجتماعي، أو مهني.
- أدوارًا محددة بوصفك معلّمًا، أو طالبًا، أو زميلًا، أو ملاحظًا.
- مهمة تعليمية واضحة ترتبط مباشرة بالهدف التعليمي.
- نقطة تعثّر مقصودة تُظهر المعيق الحقيقي أمام التعلّم.
- فرصة لإعادة المحاكاة بعد إدخال التكييف أو الاستراتيجية الداعمة (جويس وآخرون، 2015م).

أهداف توظيف المحاكاة في التعليم

تُوظَّف استراتيجية المحاكاة لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، من أبرزها:

- تعميق الفهم من خلال التجربة المباشرة بدل الاكتفاء بالشرح.
- تمكين المتعلّم من إدراك أثر الاستراتيجيات التعليمية في التعلّم.
- تنمية مهارات التحليل، واتخاذ القرار، والتأمل في الممارسة.
- تدريب المتعلّمين (أو المتدرّبين) على قراءة الموقف التعليمي وتشخيص المعيق الحقيقي.
- تعزيز التعاطف التربوي وفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات (جويس وآخرون، 2015م).

المحاكاة ودعم الطلبة ذوي الإعاقات

عند توظيف المحاكاة في الصف الدامج، يمكن أن تسهم في:

- دعم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية من خلال محاكاة مواقف يغيب فيها الوضوح اللفظي أو التنظيم الحواري، ثم إعادة بنائها باستخدام إشارات بصرية، أو كتابة كلمات مفتاحية، أو تنظيم الحوار.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية عبر محاكاة مواقف تعتمد على نصوص أو وسائط بصرية غير مكيّفة، ثم إعادة تصميم الموقف باستخدام بدائل حسية أو تنظيم بصري أو شرح لفظي داعم.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية من خلال إبراز كيفية تحوّل المتطلبات الحركية غير الضرورية إلى معيق، ثم إعادة المحاكاة مع بدائل عادلة للأداء.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية عبر محاكاة مواقف تعليمية سريعة أو عالية التجريد، ثم إعادة بنائها بالتدرّج، والتكرار المنظّم، وربط التعلّم بالحياة اليومية (الجلامدة،2017م).

النشرة رقم (4-5-د): استراتيجية التعلم التعاوني

يُعدّ التعلّم التعاوني أحد الاستراتيجيات التعليمية التي تقوم على تنظيم التعلّم في مجموعات صغيرة غير متجانسة، يعمل فيها الطلبة معًا لتحقيق هدف تعليمي مشترك، في إطار من المسؤولية الفردية والتفاعل الإيجابي المنظَّم، ولا يُقصد بالتعلّم التعاوني مجرد جلوس الطلبة معًا، أو تقسيمهم إلى مجموعات، بل هو نظام تعلّم مخطّط يُعاد فيه توزيع الأدوار، والمهام، وطرائق المشاركة؛ بحيث يصبح التعلّم عملية جماعية واعية تُبنى من خلال الحوار، والتبادل، والتفكير المشترك، وفي الغرفة الصفية الدامجة، يُشكل التعلّم التعاوني أداة تربوية بالغة الأهمية؛ حيث يصبح مدخلًا فاعلًا لدعم الطلبة ذوي الإعاقات، متى ما صُمّم بعناية، وأُدير بوعي؛ لأنه:

- يقلّل من العزلة الأكاديمية والاجتماعية.
- يتيح المشاركة بطرائق متنوعة لا تقتصر على الأداء الفردي.
- يفصل بين القدرة على التعلّم وطريقة التعبير عنه.
- يدعم العدالة التعليمية من خلال توزيع الأدوار وفق القدرات، لا وفق القوة الأكاديمية فقط (فراج،2020م).

أهداف توظيف التعلّم التعاوني

يُوظَّف التعلّم التعاوني لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، من أبرزها:

- تنمية مهارات التفكير والحوار واتخاذ القرار.
- تعزيز التعلّم العميق من خلال تفسير الأفكار وتبادلها.
- دعم الطلبة على بناء المعنى بصورة مشتركة.
- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية.
- تعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية داخل الغرفة الصفية (على والبستنجي،2015م).

عند توظيف التعلّم التعاوني في الغرفة الصفية الدامجة، يمكن أن يسهم في:

- دعم الطلبة ذوي الإعاقات السمعية من خلال تنظيم الحوار داخل المجموعة، وتحديد متحدث واحد في كل مرة، وتوظيف الدعم البصري (بطاقات، وكلمات مفتاحية)، مما يضمن وصول الرسالة وعدم فقدان المعنى.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات البصرية عبر توزيع أدوار لا تعتمد على القراءة البصرية فقط، مثل: الشرح الشفهي، أو التنظيم، أو الربط بين الأفكار، مع توفير وسائط ملموسة أو وصف لفظي داعم.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الحركية؛ من خلال إسناد أدوار فكرية وتنظيمية لا تتطلب جهدًا حركيًا غير ضروري، وتكييف بيئة العمل الجماعي بما يضمن المشاركة دون إنهاك.
- دعم الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية عبر العمل ضمن مجموعات صغيرة، واستخدام لغة بسيطة، وتدرّج المهام، والتعلّم من النمذجة الاجتماعية التي يوفّرها الزملاء(فراج،2020م).

دور المعلم في استراتيجية التعلّم التعاوني

لا يقتصر دور المعلم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات، بل يشمل:

- التخطيط المسبق لتشكيل مجموعات غير متجانسة.
- تحديد الأدوار بوضوح وتوضيح مسؤوليات كل دور.
- اختيار مهمة تعليمية قابلة للتجزئة والتعاون.
- متابعة التفاعل داخل المجموعات والتدخل عند الحاجة.
- منع تحوّل التعاون إلى اعتماد غير عادل أو إقصاء غير مقصود.
- إدارة النقاش الختامي وربط ما تعلّمه الطلبة بالهدف التعليمي(فراج،2020م).

النشرة رقم (4-5-هـ): استراتيجية النمذجة

تقوم استراتيجية النمذجة على مبدأ أساسي مفاده؛ إن التعلّم لا يحدث فقط عبر الشرح أو التلقين، بل من خلال الملاحظة الواعية لما يفعله الآخرون، وكيف يفكرون، وكيف يتصرّفون في مواقف تعليمية حقيقية؛ فالطالب يتعلّم السلوك، والخطوة، وطريقة الحل، من خلال رؤية النموذج وفهم منطق أدائه، لا من خلال سماع التعليمات المجردة فقط، وفي سياق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، تكتسب النمذجة قيمة تربوية مضاعفة، لأنها تختصر المسافة بين الفهم النظري والتطبيق العملي، وتقلّل من الاعتماد على اللغة المجردة التي قد تشكّل معيقًا لبعض الفئات.

وتُعرَّف النمذجة تربويًا بأنها: عرض مقصود ومنظَّم لأداء أو سلوك أو مهارة أمام المتعلّم؛ بحيث يُتاح له ملاحظته، وتحليله، ثم محاكاته تدريجيًا، مع توفير الدعم والتغذية الراجعة اللازمة. وفي التعليم الدامج، لا يُنظر إلى النمذجة بوصفها تقليدًا آليًا، بل بوصفها وسيلة لتوضيح الخطوات غير المرئية للتفكير، ولكشف منطق الأداء خلف السلوك، إضافة لتمكين الطلبة من التعلم دون إثقالهم بالتفسير اللفظي، وتُعدّ النمذجة أيضًا من أكثر الاستراتيجيات ملاءمة للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة، لأنها:

- تقلّل العبء اللغوي والمعرفي.
- تدعم الفهم من خلال القنوات البصرية والحسية.
- تتيح التعلم من خلال المشاهدة قبل المحاولة.
- تساعد على تنظيم السلوك والخطوات بشكل واضح ومتسلسل (رضوان،2020م).

النمذجة ودعم فئات الإعاقة المختلفة

عند توظيف النمذجة بوعي تربوي، يمكن أن تدعم التعلم لدى:

- الطلبة ذوي الإعاقات السمعية من خلال تقديم النموذج بصريًا، مع التركيز على الإشارات، وتعابير الوجه، وتسلسل الأداء، وتقليل الاعتماد على الشرح الشفهي المطوّل.
- الطلبة ذوي الإعاقات البصرية عبر النمذجة اللفظية الوصفية، والنمذجة اللمسية، واستخدام مواد محسوسة تُتيح للطالب إدراك الخطوات من خلال اللمس والحركة (رضوان،2020م).
- الطلبة ذوي الإعاقات الحركية من خلال عرض نماذج بديلة للأداء، تُظهر أن الهدف التعليمي يمكن تحقيقه بأكثر من طريقة، دون ربط النجاح بنمط حركي واحد.
- الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية عبر النمذجة المتكررة، والبطيئة، والمجزّأة، التي تُظهر خطوة واحدة في كل مرة، وتُعزّز التعلم بالمشاهدة قبل التنفيذ (بدر،2024م).

أشكال النمذجة في التعليم الدامج

يمكن توظيف النمذجة في الغرفة الصفية الدامجة بأشكال متعددة، منها:

- نمذجة المعلم :حيث يعرض المعلم الأداء أو المهارة أمام الطلبة مع التفكير بصوت عالٍ.

- نمذجة الأقران :حيث يُظهر أحد الطلبة طريقة الأداء أمام زملائه.
- النمذجة المصوّرة أو المرئية :باستخدام مقاطع قصيرة أو صور متسلسلة.
- النمذجة المشتركة :حيث ينفّذ المعلم والطالب الأداء معًا في البداية (عبد القادر،2023م).

دور المعلم في استراتيجية النمذجة

يتطلّب توظيف النمذجة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة دورًا واعيًا من المعلم، يشمل:

- تحليل المهارة إلى خطوات واضحة وقابلة للملاحظة.
- اختيار نوع النمذجة المناسب لخصائص الطلبة.
- إبطاء الأداء وإبرازه بصريًا أو حسيًا عند الحاجة.
- توضيح التفكير المصاحب للأداء دون إغراق لغوي.
- إتاحة فرص متدرجة للطلبة للمحاكاة والتجريب.
- تقديم تغذية راجعة داعمة تُركّز على التقدّم لا على الخطأ (عبد القادر،2023م).

معايير النمذجة الفاعلة

تُعدّ النمذجة فاعلة تربويًا عندما:

- تكون الخطوات واضحة ومتسلسلة.
- يُعرض النموذج أكثر من مرة عند الحاجة.
- يُفصل بين عرض النموذج وتكليف الطالب بالأداء.
- تُتاح بدائل للأداء وفق قدرات الطلبة.
- تُربط النمذجة بهدف تعليمي واضح (عبد القادر،2023م).

النشرة رقم (4-5-و): التعلم بالأقران

ينطلق التعلّم بالأقران من فكرة تربوية جوهرية مفادها؛ أن التعلّم لا يحدث فقط عبر العلاقة العمودية بين المعلّم والطالب، بل يتعزّز بشكل عميق من خلال التفاعل الأفقي بين الطلبة أنفسهم، ففي كثير من المواقف التعليمية، يكون الطالب أكثر قدرة على الفهم عندما يتلقّى المعرفة من قرين قريب منه في اللغة، والخبرة، والإيقاع. وفي الغرفة الصفية الدامجة، لا يُعدّ التعلّم بالأقران مجرد أسلوب تعاوني، بل أداة تنظيم تربوي تُسهم في إزالة الحواجز، وتوسيع فرص المشاركة، وتحويل الصف إلى بيئة داعمة للتعلّم المشترك (إبراهيم وآخرون،2020م).

ويُعرَّف التعلّم بالأقران بأنه: تنظيم مقصود للتفاعل التعليمي بين الطلبة، حيث يقوم أحدهم بدور داعم أو ميسّر للتعلّم لدى زميله، تحت إشراف المعلم، وبهدف تحقيق ناتج تعليمي محدّد. وفي التعليم الدامج، لا يُفهم هذا الدور بوصفه تعليمًا بديلًا عن المعلم، بل كوسيلة لتقريب المفهوم بلغة أبسط، وتوفير نموذج قريب ومطمئن للتعلّم ولدعم الطلبة دون وصم أو عزل، وتبرز أهمية التعلّم بالأقران أيضًا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة لأنه:

- يخفّف رهبة التعلّم ويعزّز الشعور بالأمان.
- يتيح التعلّم بوتيرة أبطأ وأكثر مرونة.
- يدعم الفهم من خلال الحوار والممارسة المشتركة.
- يعزّز الانتماء والقبول الاجتماعي داخل الغرفة الصفية.

أشكال التعلّم بالأقران في الغرفة الصفية الدامجة

يمكن تطبيق التعلّم بالأقران بعدة صور، منها:

- القرين الداعم: طالب يساند زميله في أثناء النشاط.
- التعلّم الزوجي: يعمل طالبان معًا على مهمة واحدة.
- التبادل الدورّي: يتناوب الطلبة على دور الشرح والمشاركة.
- مجموعات صغيرة غير متجانسة: تُراعى فيها الفروق الفردية.

دور المعلم في استراتيجية التعلّم بالأقران

يتجاوز دور المعلم في هذه الاستراتيجية مجرد تنظيم المجموعات، ليشمل:

- اختيار الأقران بعناية وفق الخصائص التعليمية والاجتماعية.
- توضيح أدوار كل طالب وحدودها.
- تدريب الطلبة على أساليب الدعم والتواصل الإيجابي.
- متابعة التفاعل والتدخل عند الحاجة.
- ضمان أن يبقى التركيز على الهدف التعليمي لا على العلاقة الاجتماعية فقط (إبراهيم وآخرون،2020م).

التعلّم بالأقران ودعم فئات الإعاقة المختلفة

لا يتحقق التعلّم بالأقران في الغرفة الصفية الدامجة بصيغة واحدة ثابتة، ولا يمكن التعامل معه بوصفه استراتيجية عامة تُطبَّق بالطريقة نفسها مع الطلبة جميعهم، ففاعلية هذه الاستراتيجية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمدى وعي المعلم بخصائص الإعاقة، وأنماط التعلّم المرتبطة بها، وطبيعة المعيقات التي قد تواجه الطالب في أثناء التفاعل التعليمي. وفي هذا السياق، لا يكون دور الزميل القرين تعويضًا للطالب ذي الإعاقة، أو القيام بالمهمة بدلًا منه، بل يتمثّل في تقديم دعم تربوي موجَّه يسهّل الوصول إلى المفهوم، ويُنظّم التفاعل، ويُعيد صياغة الخبرة التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن هنا، يختلف شكل التعلّم بالأقران باختلاف نوع الإعاقة، ودرجة الدعم المطلوبة، وطبيعة النشاط التعليمي، وانطلاقًا من ذلك، يمكن توظيف التعلّم بالأقران بفاعلية مع فئات الإعاقة المختلفة على النحو الآتي:

- الطلبة ذوي الإعاقات السمعية؛ من خلال اختيار قرين داعم يُتقن التواصل البصري أو الإشارة، ويعيد شرح المفهوم بلغة واضحة وبوتيرة مناسبة، مما يعزّز الفهم دون ضغط لغوي (العيادي،2021م).
- الطلبة ذوي الإعاقات البصرية عبر الشرح اللفظي الدقيق، والمشاركة اللمسية في الأنشطة، ووصف الخطوات أو المواد، بما يُمكّن الطالب من بناء صورة ذهنية واضحة (العيادي،2021م).
- الطلبة ذوي الإعاقات الحركية من خلال توزيع الأدوار داخل النشاط، بحيث يشارك الطالب ذو الإعاقة في التحليل، أو اتخاذ القرار، أو الشرح، دون ربط المشاركة بالأداء الحركي (همام،2019م).
- الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية عبر التعلّم في مجموعات صغيرة أو أزواج، حيث يُعاد المفهوم بطريقة مبسّطة، ويُتاح التكرار المنظَّم، ويُقدَّم الدعم الفوري في أثناء الأداء (إبراهيم وآخرون،2020م).

النشاط رقم (4-6): صمم وتفاعل.

المعلومات	اليوم: الرّابع	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	• **النتاج:** تصميم المتدربين دروسًا صفية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والذهنية وفق استراتيجيات التعلم.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن مجموعة جديدة كما حدّدها المدرب.
- تعاون مع المعلّم/المعلّمين المساندين المتواجدين ضمن مجموعتك في أثناء تنفيذ النشاط.
  استخدم أوراق العرض وأقلام التخطيط الموزّعة على مجموعتك.
- اطّلع على الاستراتيجية التعليمية التي خُصّصت لمجموعتك:
  - المجموعة الأولى: استراتيجية التعلّم النشط.
  - المجموعة الثانية: استراتيجية المحاكاة.
  - المجموعة الثالثة: استراتيجية التعلّم التعاوني.
  - المجموعة الرابعة: استراتيجية النمذجة.
  - المجموعة الخامسة: استراتيجية التعلّم بالأقران.
  - المجموعة السادسة: استراتيجية التعلّم باللعب.
- صمّم مع مجموعتك أربعة دروس صفية، بالاعتماد على الاستراتيجية المخصّصة لكم، على أن تكون موزّعة كما يأتي:
  - درس صفي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
  - درس صفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
  - درس صفي للطلبة ذوي الإعاقة الحركية.
  - درس صفي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- وزّعوا الأدوار داخل مجموعتكم، بحيث يعمل كل متدرّب أو مجموعة فرعية على تصميم درس صفي لإحدى فئات الطلبة ذوي الإعاقة.
- ناقشوا داخل مجموعتكم:
  - كيفية توظيف الاستراتيجية التعليمية بما يتناسب مع خصائص كل فئة.
  - دور المعلّم والمعلّم المساند في أثناء تنفيذ الدرس.

- التكييفات اللازمة لضمان مشاركة الطلبة وتعلّمهم.
- احتفظ مع مجموعتك بجميع مخرجات العمل (تصاميم الدروس الصفية).
- استعد لعرض هذه الدروس الصفية خلال تدريب اليوم الخامس.
- تأكّد من تنظيم أعمال مجموعتك والاحتفاظ بها كاملة لعرضها في اليوم التالي.

النشاط رقم (4-7): نشاط الغلق

المعلومات	**اليوم: الرّابع**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة**
	• **النتاج:** التأكد من فهم المتدربين لليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اجلس مع زملائك ضمن إحدى المجموعتين المتقابلتين كما حدّدها المدرب.
- عبّئ بطاقة الخروج الخاصة بك، من خلال الإجابة عن البنود الآتية:

• **ثلاثة أمور تعلمتها.** **1-** **2-** **3-**	**سؤالان ما زالا لديك.** **1-** **2-**
• **تحدٍ واجهك.**	• **هدف ستضعه لنفسك وتعمل عليه.**

- شارك زملاءك بأفكارك وإجاباتك، واستمع إلى مشاركاتهم باحترام.

اليوم التدريبي الخامس:
من النظرية إلى التطبيق

المقدمة

يمثّل اليوم التدريبي الخامس محطة تطبيقية متقدمة، ينتقل فيها المتدربون من فهم مفاهيم التقويم إلى توظيفها عمليًا في مواقف تعليمية واقعية، تراعي تنوّع إعاقات الطلبة واحتياجاتهم. يركّز هذا اليوم على اختيار استراتيجيات التقويم الملائمة، ومواءمتها مع الموقف التعليمي، وصولًا إلى تصميم أدوات تقويم فاعلة وتطبيقها داخل سياق صفّي محاكٍ للواقع. ويهدف التدريب إلى تعزيز قدرة المتدربين على اتخاذ قرارات تقويمية تربوية واعية تضمن عدالة التعلّم وجودته داخل الغرف الصفية الدامجة.

النتاجات التفصيلية لليوم الخامس

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على:

- تمييز استراتيجية التقويم المناسبة لتقييم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة حسب الموقف التعليمي.
- مواءمة استراتيجيات التقويم التي تناسب الموقف التعليمي.
- تصميم أداة التقويم المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة حسب الموقف التعليمي.
- تطبيق أداة التقويم المناسبة للموقف التعليمي.
- تطبيق درس صفي يحاكي التعامل مع ذوي الإعاقات في مواقف تعليمية مختلفة.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (5-1): النشاط الافتتاحي

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تحفيز المتدربين للانخراط بأنشطة اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

تسلم البطاقات الملوّنة وأقلام التلوين المخصّصة لك.

- تخيّل رحلتك خلال الأيام التدريبية المسبقة وكأنها طريق سفر مررت فيه بمحطات مختلفة.
- ارسم خريطة طريق تعبّر عن رحلتك التدريبية، على أن تتضمن العناصر الآتية:

- **محطة البداية:** كيف كنت في اليوم التدريبي الأول؟

.....

- **العقبات:** ما التحديات أو الصعوبات التي واجهتك خلال التدريب؟

.....

- **المحطات المميّزة:** ما أكثر ما استفدت منه أو أثّر في تعلّمك؟

.....

- **محطة اليوم:** ما الذي تتوقع تحقيقه في نهاية اليوم التدريبي الخامس؟

.....

- شارك زملاءك بخريطة الرحلة التي رسمتها، وقدّم تلخيصًا لها في جملة واحدة تعبّر عن تجربتك.
- استمع إلى مشاركات زملائك باهتمام، وتفاعل مع أفكارهم.
- اربط ما عبّرت عنه في خريطة رحلتك بنتاجات اليوم التدريبي الخامس كما تم عرضها، وفكّر في كيفية الاستفادة القصوى مما تبقّى من البرنامج التدريبي.

النشاط رقم (5-2): أدوات التقويم للطلبة ذوي الإعاقة

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	• **النتاج:** تمييز المتدربين استراتيجية التقويم المناسبة لتقييم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة حسب الموقف التعليمي. مواءمة المتدربين استراتيجيات التقويم التي تناسب الموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن مجموعات العمل نفسها التي قمت بتصميم الدروس فيها مسبقًا.
- اختر مع مجموعتك أحد الدروس الصفية التي صمّمتها مسبقًا، والموجّهة لإحدى فئات الطلبة ذوي الإعاقة سمعية – بصرية – حركية – ذهنية.
- حلّل مع مجموعتك أحد المواقف الصفية التي تم تصميمها في النشاط (4-6) من اليوم التدريبي الرابع من زاوية التقويم.
- ناقش مع مجموعتك الأسئلة الآتية كما وردت في الشريحة رقم(57) ، ثم دوّنوا إجاباتكم:

1. ما نوع التقويم الأكثر ملاءمة لهذا الدرس في هذه المرحلة؟ وما المبررات التربوية لاختياره؟

.....

2. كيف تسهم أداة التقويم المختارة في تمكين الطالب من إظهار تعلّمه الحقيقي بدل التركيز على أوجه القصور؟

.....

3. ما التعديلات أو التكييفات اللازمة على أداة التقويم لضمان عدالتها وملاءمتها لاحتياجات الطالب؟

.....

4. كيف يمكن توظيف نتاجات التقويم في تعديل التعليم والتخطيط اللاحق بدل الاكتفاء بالحكم على الأداء؟

.....

5. متى يمكن أن يتحول التقويم إلى معيق أمام التعلم؟ وكيف يمكن تجنّب ذلك في هذا الدرس؟

.....

6. ما الأداة التشخيصية أو التكوينية الأكثر عدالة لهذا الطالب؟

.....

7. ما التعديلات اللازمة على أداة التقويم وفق نوع الإعاقة؟

.....

- احرص مع مجموعتك على أن يكون تركيزكم في أثناء التحليل على ما يأتي:
  - الموقف التعليمي، وليس نوع الإعاقة فقط.
  - اختيار أداة تقويم تخدم التعلّم ولا تتحول إلى معيق أمامه.

- بوصفك قائدًا لمجموعتك، اعرض أبرز ما توصّلتم إليه أمام بقية المجموعات.
- استمع إلى عروض المجموعات الأخرى، وشارك في النقاش الجماعي من خلال طرح أسئلة أو تعقيبات بنّاءة.
- اختتم النشاط من خلال التأمل في الفكرة الآتية: "إن اختيار أداة التقويم المناسبة، وتكييفها بعدالة، يُعد خطوة أساسية في التخطيط لتقويم منصف وفاعل في بيئات التعليم الدامج".

(النشرة رقم 5-2-أ: التقويم التشخيصي)

يُعد التقويم التشخيصي أحد الركائز الأساسية للتقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning) ؛ إذ يُستخدم في المراحل الأولى من العملية التعليمية بهدف الكشف عن مستوى المتعلم الحالي، وتحديد ما يمتلكه من معارف ومهارات مسبقة، ورصد جوانب القوة والاحتياج قبل البدء بالتعليم أو التدخل التربوي.

وفي سياق التعليم الدامج، لا يُنظر إلى التقويم التشخيصي بوصفه أداة تصنيف أو إقصاء، بل كوسيلة لتحقيق العدالة التربوية وضمان أن يُبنى التعليم على فهم حقيقي لقدرات المتعلم واحتياجاته الفردية، ويُعرف التقويم التشخيصي بأنه؛ عملية منظمة لجمع معلومات دقيقة حول استعدادات المتعلمين وخبراتهم المسبقة وصعوباتهم المحتملة، بهدف **تخطيط التعليم وتكييفه** بما يتلاءم مع احتياجاتهم الفردية ويضمن تعلّمًا أكثر فاعلية وعدالة، وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن التقويم التشخيصي يصبح أكثر فاعلية عندما يُصمم بوصفه عملية مرنة وقابلة للتعديل، تراعي الفروق الفردية، وأنماط التعلم، ونوع الإعاقة، والخصائص النمائية والمعرفية لكل متعلم، وهو ما يتقاطع مع فلسفة التعليم الدامج وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Black & Wiliam, 2009).

أهداف التقويم التشخيصي في التعليم الدامج

يهدف التقويم التشخيصي في صفوف التعليم الدامج إلى مجموعة من الغايات التربوية المتكاملة، من أبرزها:

- تحديد مستوى الأداء الفعلي للطالب، مقارنة بمستوى التوقعات العمرية والتعليمية.
- الكشف عن الحواجز التعليمية المرتبطة بنوع الإعاقة، وليس الاكتفاء بوصف العجز.
- توفير قاعدة بيانات تربوية دقيقة تُبنى عليها الخطة التربوية الفردية(IEP) .
- دعم اتخاذ قرارات تعليمية مبكرة تتعلق بطرائق التعليم، والوسائل، والتكييفات اللازمة.

وتؤكد اليونسكو أن التقويم التشخيصي في التعليم الدامج يجب أن يُستخدم كأداة دعم للتعلم، لا بوصفه وسيلة فرز أو إقصاء، وأن يكون جزءًا من منظومة شاملة تضمن تكافؤ الفرص التعليمية(UNESCO, 2020) .

أدوات التقويم التشخيصي في إطار التقويم من أجل التعلم

تتنوع أدوات التقويم التشخيصي المستخدمة في التعليم الدامج، ويُشترط أن تكون أدوات مرنة وقابلة للتكييف، ومن أبرزها:

- الملاحظة المنظمة داخل الغرفة الصفية، أو في مواقف التعلم الطبيعية.
- المقابلات الفردية أو الحوار التربوي الموجه.
- مهام الأداء (Performance Tasks) البسيطة.
- الاختبارات القبلية غير الرسمية.
- تحليل أعمال الطالب المسبقة.

ويُشدد الاتجاه الحديث في التقويم التربوي على أن الأداة بحد ذاتها ليست محايدة؛ بل تتطلب تعديلًا في طريقة التطبيق، وزمن الأداء، وشكل الاستجابة بما يتناسب مع نوع الإعاقة، حتى لا يتحول التقويم إلى معيق إضافي أمام التعلم.

تكييف التقويم التشخيصي بحسب نوع الإعاقة

- **الإعاقة البصرية**

يُعد الاعتماد على الأدوات البصرية التقليدية أحد أبرز مصادر التحيز في التقويم التشخيصي، لذلك؛ يتطلب تقويم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

- استخدام وسائل سمعية ولمسية بدلًا من النصوص المصورة.
- إتاحة الإجابة الشفوية أو باستخدام وسائل مساعدة (قارئ شاشة، برايل).
- التركيز على فهم المفهوم بدل القدرة على قراءة الشكل أو الرسم.

- **الإعاقة السمعية**

في هذا السياق، يُراعى أن الصعوبة الأساسية لا تكمن في الفهم العقلي، بل في وسيلة التواصل ومن ثمّ يجب:

- تقديم التعليمات بلغة الإشارة أو بصيغة مكتوبة واضحة.
- تقليل الاعتماد على الشرح الشفهي المجرد.
- استخدام تقويم قائم على الأداء والملاحظة بدل الاختبارات اللفظية.

- **الإعاقة الحركية**

يتطلب التقويم التشخيصي هنا تعديلًا في شكل الاستجابة لا في مستوى التحدي المعرفي، مثل:

- السماح بالإجابة الشفوية أو باستخدام التكنولوجيا المساعدة.
- تمديد زمن التقويم.
- تجنب ربط التقويم بالسرعة أو الدقة الحركية (الكيلاني والروسان، 2016م).

الإعاقة الذّهنية

يُفضل اعتماد تقويم تشخيصي قائم على:

- الملاحظة المباشرة في مواقف حقيقية.
- المهام الوظيفية المرتبطة بالحياة اليومية.
- التكرار والتدرج، وتجنب الأدوات المجردة أو اللفظية المعقدة (الكيلاني والروسان، 2016م).

التقويم التشخيصي بوصفه أداة للتخطيط لا للحكم

تؤكد الأدبيات التربوية أن القيمة الحقيقية للتقويم التشخيصي لا تكمن في نتاجاته الرقمية، بل في كيفية توظيف هذه النتاجات في التخطيط للتعليم؛ فالتقويم التشخيصي في إطار التقويم من أجل التعلم يُستخدم لـ:

- تعديل طرائق التعليم.
- اختيار الاستراتيجيات الداعمة.
- تصميم الأهداف قصيرة المدى الواقعية.
- مراجعة الافتراضات المسبقة حول قدرات المتعلم.

ويصبح التقويم أكثر تأثيرًا عندما يُدمج في عملية التعليم اليومية، ويُستخدم لتوجيه التعليم، وليس للحكم على المتعلم فقط.(Black & Wiliam, 2009)

(النشرة رقم 5-2-ب: التقويم التكويني)

الإطار المفاهيمي للتقويم التكويني البنائي في التعليم الدامج

يُعرَّف التقويم التكويني البنائي بوصفه عملية تربوية مستمرة تُدمج في صميم الممارسة التعليمية، وتهدف إلى تحسين التعلم في أثناء حدوثه من خلال جمع أدلة متنوعة عن تعلم الطلبة، وتحليلها، واستخدامها لاتخاذ قرارات تعليمية فورية. ولا يقتصر هذا النوع من التقويم على قياس مستوى الإنجاز، بل يمتد ليشمل فهم كيفية تعلّم الطالب، والعوامل التي تعيق أو تدعم تقدمه، وفي سياق التعليم الدامج، يكتسب التقويم التكويني البنائي بُعدًا إضافيًا، إذ يُستخدم كأداة لضمان الإنصاف التعليمي، من خلال تكييف أدوات التقويم، وبدائل الاستجابة، وأساليب التغذية الراجعة بما يتلاءم مع نوع الإعاقة والخصائص الفردية للمتعلم، دون الإخلال بالأهداف التعليمية العامة.

الأسس التربوية التي يقوم عليها التقويم التكويني البنائي

ينطلق التقويم التكويني البنائي من مجموعة من المرتكزات النظرية التي تجعله ملائمًا للتعليم الدامج، من أبرزها:

- اعتبار التعلم عملية بنائية تراكمية تتطلب متابعة مستمرة.
- الإيمان بأن الخطأ جزء طبيعي من التعلم ومؤشرًا تشخيصيًا للتقدم.
- التركيز على الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف.
- استخدام التقويم كوسيلة للتوجيه وليس للمساءلة أو المقارنة.

وتشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن التقويم التكويني البنائي الفاعل يُعد أحد أقوى العوامل المؤثرة في تحسين تعلم الطلبة، خاصة في البيئات التي تضم فئات متباينة من المتعلمين (عريفج وآخرون،2015م).

أدوات التقويم التكويني البنائي ضمن التقويم من أجل التعلم

تتسم أدوات التقويم التكويني البنائي بالتنوع والمرونة، ويُفترض أن تُستخدم بصورة متكررة وغير رسمية، ومن أبرزها:

- الملاحظة الصفية المبنية على معايير أداء واضحة.
- الأسئلة التشخيصية المتدرجة في أثناء الدرس.
- مهام التعلم القصيرة المرتبطة بالهدف التعليمي.
- أنشطة التفكير بصوت عالٍ.
- ملفات الإنجاز التكوينية.
- بطاقات الخروج وأدوات التحقق السريع من الفهم.

ويؤكد الاتجاه الحديث إن فاعلية هذه الأدوات لا تتحقق إلا عندما تُكيّف من حيث طريقة التطبيق، وشكل المهمة، ونمط الاستجابة، بما يتناسب مع نوع الإعاقة، حتى لا يتحول التقويم إلى عامل إقصاء غير مقصود (عريفج وآخرون،2015م).

تكييف التقويم التكويني البنائي وفق نوع الإعاقة

الإعاقة البصرية

يرتكز التقويم التكويني البنائي على:

- الملاحظة السلوكية والتفاعل الشفهي.
- استخدام وسائل سمعية ولمسية بدل الأدوات البصرية.
- تقديم التغذية الراجعة الشفوية الفورية.
- مراعاة تقييم الفهم المفاهيمي، لا القدرة على قراءة أو تفسير الرموز البصرية.

الإعاقة السمعية

يتطلب التقويم التكويني البنائي:

- وضوح التعليمات باستخدام لغة الإشارة أو النصوص المكتوبة.
- الاعتماد على مهام الأداء والتقويم العملي.
- استخدام التغذية الراجعة المرئية أو المكتوبة بدل الشفوية المجردة.

الإعاقة الحركية

يُكيّف التقويم من خلال:

- إتاحة بدائل متنوعة للاستجابة (شفهية، رقمية، تكنولوجية).
- إلغاء اشتراط السرعة أو الدقة الحركية.
- التركيز على التقدم المعرفي والسلوكي عبر الزمن.

الإعاقة الذّهنية

يعتمد التقويم التكويني البنائي على:

- الملاحظة المنتظمة في مواقف تعليمية واقعية.
- التكرار والتدرج الوظيفي في المهام.
- استخدام مؤشرات تقدم فردية قائمة على الأداء الفعلي.
- ربط التقويم بالتعزيز الإيجابي المباشر (الكيلاني والروسان، 2016م).

التغذية الراجعة ودورها البنائي في التقويم التكويني

تشكل التغذية الراجعة جوهر التقويم التكويني البنائي، إذ تعمل كحلقة وصل بين التقويم والتعليم، وتزداد فاعليتها عندما:

- تركز على المهمة لا على الشخص.
- توضّح ما تم إنجازه وما يحتاج إلى تحسين.
- ترشد المتعلم إلى الخطوة التالية في التعلم.

(النشرة رقم 5-2-ج: ملف الانجاز)

يُعد ملف الإنجاز (Portfolio) من أدوات التقويم البديل (Alternative Assessment) التي تركز على توثيق تطور تعلم الطالب عبر الزمن بدل الاكتفاء بقياس ناتج واحد في لحظة محددة، ويعتمد هذا الأسلوب على جمع منظم ومقصود لأعمال الطالب، بما يعكس جهده، وتقدّمه، واستراتيجيات تفكيره، وقدرته على تطبيق ما تعلّمه في سياقات متعددة. وفي سياق التعليم الدامج، تزداد أهمية ملف الإنجاز بوصفه أداة مرنة وعادلة تراعي الفروق الفردية، وتتيح لكل طالب التعبير عن تعلمه بالطريقة الأنسب لقدراته واحتياجاته، ويمثل ملف الإنجاز في التعليم الدامج تحولًا نوعيًا في فلسفة التقويم؛ إذ ينتقل من منطق القياس الموحد إلى منطق الفهم العميق للتعلم الفردي وعند تكييفه بما يتلاءم مع أنواع الإعاقات المختلفة، يصبح أداة عادلة، وإنسانية، وذات قيمة تربوية عالية، وتسهم في دعم تعلم الطلبة وتمكينهم من التعبير عن قدراتهم الحقيقية.

الأهمية التربوية لملف الإنجاز في التعليم الدامج

- تكمن القيمة التربوية لملف الإنجاز في كونه:
- يدعم مبدأ العدالة في التقويم من خلال تنويع طرائق إظهار التعلم.
- يتيح تقويمًا تكوينيًا مستمرًا يساعد المعلم على تعديل استراتيجيات التعليم.
- يعزّز استقلالية المتعلم ومشاركته في متابعة تقدمه.
- يقلل من القلق المرتبط بالاختبارات التقليدية، خاصة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.
- يوفر بيانات نوعية ثرية تسهم في بناء الخطة التربوية الفردية (IEP).

مكونات ملف الإنجاز في السياق الدامج

- يتكون ملف الإنجاز – بصيغته المرنة – من مجموعة مختارة من الأدلة، مثل:
- نماذج أعمال مكتوبة أو مصورة.
- تسجيلات صوتية أو مرئية.
- مهام أدائية أو تطبيقية.
- تأملات الطالب الذاتية (شفوية أو مكتوبة).
- ملاحظات المعلم والتغذية الراجعة.
- خطط فردية قصيرة المدى وأدلة تحقيقها (Salvia et al., 2017).

تعديل ملف الإنجاز وفق نوع الإعاقة

ملف الإنجاز للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

- يركّز التعديل هنا على قنوات التواصل البصرية بدل السمعية، ويشمل:
- استخدام الفيديو بلغة الإشارة لتوثيق الفهم والتعبير.
- إدراج مهام تعتمد على الصور، والرسوم، والخرائط المفاهيمية.
- تقليل الاعتماد على الشرح الشفهي غير المدعوم بصريًا.

- إتاحة التأمل الذاتي عبر تسجيلات مرئية، أو كتابات مختصرة مدعومة بالصور.
- استخدام rubrics واضحة بلغة بسيطة أو مدعومة برموز.
- يساعد هذا النمط على تقويم الفهم الحقيقي دون أن يكون السمع معيقًا أمام إظهار التعلم (Salvia et al., 2017).

ملف الإنجاز للطلبة ذوي الإعاقة البصرية

- يُبنى التعديل على تنويع الحواس غير البصرية وتيسير الوصول، ويشمل:
- اعتماد التسجيلات الصوتية كبديل للأعمال المكتوبة.
- استخدام ملفات رقمية متوافقة مع قارئات الشاشة.
- السماح بالاستجابات الشفهية أو اللمسية بدل الرسوم.
- تقليل الاعتماد على الرسوم غير الموصوفة.
- توفير وصف لفظي واضح لأي مادة بصرية مرفقة.
- يضمن هذا التعديل أن يكون التقويم قائمًا على المعرفة والمهارة لا على القدرة البصرية.

ملف الإنجاز للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

- يركّز ملف الإنجاز هنا على الوظيفية والتدرج والبساطة، ويشمل:
- تقسيم الإنجاز إلى مهام صغيرة واضحة ومحددة.
- التركيز على التقدم الفردي بدل المقارنة بمعايير الغرفة الصفية العامة.
- استخدام الصور المتسلسلة، والنماذج، والأنشطة العملية.
- توثيق الإنجاز عبر الملاحظة المنظمة والفيديو القصير.
- إشراك الطالب – قدر الإمكان – في اختيار أعماله لتعزيز الدافعية.
- يُستخدم ملف الإنجاز في هذا السياق كأداة تشخيصية وتطورية أكثر من كونه حكمًا نهائيًا (Black & Wiliam, 2009).

ملف الإنجاز للطلبة ذوي الإعاقة الحركية

- ينطلق التعديل من مبدأ إزالة المعيقات الجسدية دون المساس بالمحتوى المعرفي، ويشمل:
- استخدام الوسائط الرقمية بدل الكتابة اليدوية.
- السماح بالإجابات الشفهية أو المسجلة.
- تقليل المتطلبات الحركية غير المرتبطة بأهداف التعلم.
- توثيق الإنجاز عبر الصور أو الفيديو بدل الإنتاج اليدوي.
- منح وقت إضافي عند الحاجة دون التأثير في معايير التقييم.
- يساعد هذا التكييف على فصل القدرة الحركية عن نتاجات التعلم الأكاديمي.

اعتبارات مهنية عند استخدام ملف الإنجاز

- عند توظيف ملف الإنجاز في التعليم الدامج، يُراعى ما يأتي:

- وضوح أهداف التقويم ومعاييره منذ البداية.
- إشراك الطالب وولي الأمر في فهم طبيعة الأداة.
- توحيد المعايير مع مرونة التطبيق.
- استخدام الملف كأداة تعلم وتقويم معًا، لا بوصفه وسيلة توثيق فقط.
- مراجعة الملف دوريًا وربطه بالخطة التربوية الفردية (Black & Wiliam, 2009).

النشرة رقم 5-2-د: الملاحظة

لا تنطلق الملاحظة التربوية بوصفها مجرد تسجيل لما يفعله الطالب داخل الغرفة الصفية، بل تُعد ممارسة مهنية واعية تهدف إلى فهم السلوك التعلمي في سياقه الطبيعي، وتحليل الكيفية التي يتفاعل بها المتعلم مع المحتوى والمعلم، والبيئة التعليمية. وفي التعليم الدامج، تكتسب الملاحظة قيمة مضاعفة؛ لأنها الأداة الأقرب إلى الأداء الواقعي للطلبة ذوي الإعاقة، بعيدًا عن ضغوط الاختبارات الرسمية أو القيود اللغوية والحركية.

المفهوم التربوي للملاحظة

تُعرَّف الملاحظة في السياق التربوي بأنها؛ عملية منظمة يقوم فيها المعلم أو المختص بمتابعة سلوك المتعلم وأدائه التعليمي بشكل مباشر، وفق أهداف ومعايير محددة، بهدف جمع بيانات نوعية تساعد في تفسير التعلم، واتخاذ قرارات تربوية مناسبة (السرطاوي والسرطاوي،2013م).

وتختلف الملاحظة التقويمية عن الملاحظة العفوية في كونها:

- مقصودة ومخططًا لها.
- مرتبطة بأهداف تعليمية واضحة.
- موثقة بأدوات محددة (قوائم، وسجلات، ومقاييس تقدير).
- تُستخدم لتحسين التعلم، لا للحكم على الطالب (الكيلاني والروسان، 2016م).

ثانيًا: القيمة التقويمية للملاحظة في التعليم الدامج

تبرز أهمية الملاحظة كأداة تقويم دامجة في عدة جوانب رئيسة، من أبرزها:

- تمكين المعلم من رصد التقدم التدريجي للطالب بدل الاكتفاء بنتاج نهائي.
- الكشف المبكر عن الصعوبات التعليمية والسلوكية.
- دعم بناء الخطة التربوية الفردية على أساس بيانات واقعية.
- تقليل التحيز الناتج عن الأدوات الورقية الموحدة.
- إتاحة تقويم الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعبير اللفظي أو الكتابي (السرطاوي والسرطاوي،2013م).

ثالثًا: أشكال الملاحظة المستخدمة تقويميًا

تتعدد أشكال الملاحظة في الممارسة التربوية، ويُختار الشكل الأنسب وفق طبيعة الهدف ونوع الإعاقة، ومن أبرزها:

- الملاحظة المباشرة داخل الغرفة الصفية.
- الملاحظة في أثناء أداء المهام العملية.
- الملاحظة في المواقف التفاعلية (اللعب، والعمل الجماعي).
- الملاحظة المستمرة المرتبطة بالروتين اليومي (الكيلاني والروسان، 2016م).

تكييف الملاحظة وفق نوع الإعاقة

الملاحظة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

ويُراعى تقليل الاعتماد على المؤشرات السمعية غير المدعومة بصريًا؛ حيث تركز الملاحظة هنا على:

- السلوكات البصرية والتفاعلية.
- استخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه.
- الاستجابة للتعليمات المصورة.
- التفاعل مع الأقران داخل الأنشطة (عبد المولى، 2018م).

الملاحظة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

تُسجَّل الملاحظات بصيغة وصفية دقيقة بعيدًا عن المؤشرات البصرية البحتة، كما وتُوجه الملاحظة نحو:

- طريقة استخدام الحواس البديلة.
- الاستجابة اللفظية والفهم السمعي.
- مهارات التنظيم الذاتي.
- التفاعل مع الأدوات اللمسية.

الملاحظة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

تُعد الملاحظة أساسًا في تقويم فاعلية التدخلات التربوية، وتركّز الملاحظة على:

- مدى الاستقلالية في أداء المهام.
- القدرة على التقليد والتكرار.
- الاستجابة للتعزيز.
- التقدم الفردي مقارنة بخط الأساس (عبد المولى، 2018م).

الملاحظة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحركية

تنصب الملاحظة على:

- نتاج التعلم، وليس طريقة الأداء الحركي.
- استراتيجيات التعويض التي يستخدمها الطالب.
- مستوى المشاركة الصفية.
- القدرة على إنجاز المهمة باستخدام وسائل مساعدة.

ضوابط مهنية لاستخدام الملاحظة

لضمان فاعلية الملاحظة كأداة تقويم دامجة، يُوصى بما يأتي:

- تحديد هدف الملاحظة مسبقًا.
- استخدام أداة توثيق مناسبة.
- تسجيل السلوك كما هو دون تفسير متسرع.
- تكرار الملاحظة في أكثر من موقف.
- ربط نتاجاتها بخطط التدخل والتعليم (السرطاوي والسرطاوي،2013م).

النشرة رقم 5-2-و: التقويم الواقعي

يُعد التقييم الواقعي أحد أكثر الاتجاهات التربوية انسجامًا مع فلسفة التعليم الدامج، لأنه يتجاوز الأطر التقليدية للتقييم التي تركز على استدعاء المعرفة أو حل مسائل نمطية، ويتجه نحو تقييم تعلّم الطالب من خلال مواقف حياتية حقيقية أو شبيهة بالحياة؛ حيث يُتيح هذا النوع من التقييم للطالب التعبير عن مهاراته ومعارفه في سياقات واقعية تُشبه ما قد يواجهه خارج جدران المدرسة، ويظهر التقييم الواقعي بوصفه خيارًا تربويًا ومرنًا في مدارس الدمج، حيث الفروق الفردية بارزة، وتتنوع أساليب التعلم والاستجابات ، حيث أنه يُقدّر الطالب بما يستطيع أن يفعله في العالم الحقيقي، لا بما يحفظه على الورق فقط.

وينظر إلى التقويم الواقعي على أنه عملية تقويمية تركز على المهام الأصيلة (Authentic Tasks) التي تتطلب من الطالب تطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو محاكاة للحياة الواقعية، ويهدف إلى معرفة مدى قدرة الطالب على نقل المعرفة واستخدامها بفاعلية في المواقف المركبة والمعقدة، سواء أكانت أكاديمية أم حياتية. وتستند الفكرة المحورية في هذا النوع من التقييم على السؤال الآتي: "هل يستطيع الطالب استخدام ما تعلّمه في موقف حقيقي"؟، وهو ما يتماشى تمامًا مع مبدأ تمكين المتعلم، وليس قياس معلوماته النظرية فقط (Gedera,2023).

مميزات التقييم الواقعي في التعليم الدامج

من المهم إدراك أن التقييم الواقعي لا يُقصي التقييم التقليدي، بل يكمّله ويمنحه بعدًا تطبيقيًا، وهو بذلك أكثر شمولًا، خاصة في بيئات يتباين فيها مستوى الطلبة واحتياجاتهم، ومن أبرز مميزاته:

- يُركّز على التعلم العميق ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة.
- يعكس قدرات الطالب الواقعية، وليس مهاراته في أداء الاختبارات فقط.
- يوفّر مساحة لاستخدام وسائل متعددة للتعبير (كتابة، تمثيل، تصوير، إنتاج)
- يُراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.
- يُسهم في تعزيز دافعية الطلبة وشعورهم بالجدوى من التعليم.
- يسمح للمعلم بتقديم تغذية راجعة نوعية تتجاوز العلامات الرقمية.

تطبيقات عملية للتقييم الواقعي في الغرف الصفية الدامجة

تتعدد أشكال التقييم الواقعي في الميدان التربوي، ويمكن تكييفها بسهولة لتتناسب مع الاحتياجات الخاصة في التعليم الدامج، ومن أبرز الأمثلة:

- مشروعات واقعية؛ مثل تصميم خطة سفر، وإعداد نشرة توعوية، أو تنفيذ تجربة علمية ميدانية.
- محاكاة مواقف حياتية؛ مثل تمثيل زيارة لطبيب، أو إجراء مقابلة عمل.
- ملفات الإنجاز (Portfolios): يجمع الطالب فيها عينات من أعمال توثّق تطوره.
- مهام مجتمعية؛ مثل إعداد حملة توعية أو مبادرة صفية تحاكي العمل التطوعي.

- أداء وظيفي تطبيقي، كالقيام بترتيب الأدوات، والتعامل مع النقود، واستخدام الحاسوب (Gedera,2023).

عناصر جودة التقييم الواقعي

حتى يكون التقييم الواقعي فاعلًا ومنصفًا، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المعايير التربوية، منها:

- أن تكون المهمة ذات صلة بالحياة اليومية أو المهنية.
- أن يفهم الطالب المطلوب منه بشكل دقيق.
- إمكانية تعديل المهمة بما يتناسب مع قدرات الطالب واحتياجاته.
- التقويم بمعايير Rubric ووجود معايير تقييم واضحة ومعلنة.
- إتاحة الوقت والموارد من خلال منح الطالب مساحة حقيقية للإنجاز (Gedera,2023).

النشاط رقم (5-3): صمم أدواتك

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	النتاج: تصميم المتدربين أداة التقويم المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة حسب الموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعمل مع زملائك ضمن مجموعات العمل نفسها، والتي قمت بتصميم الدروس فيها مسبقًا.
- اختر مع مجموعتك أحد الدروس الصفية التي صمّمتها مسبقًا، والموجّهة لإحدى فئات الطلبة ذوي الإعاقة سمعية – بصرية – حركية – ذهنية.
- نفّذ مع مجموعتك المهمة الآتية:

– صمّم أداة تقويم واحدة مناسبة لهذا الدرس (تشخيصية أو تكوينية أو ملف إنجاز)، على أن تتضمن العناصر الآتية:

- هدف التقويم :ماذا نريد أن نعرف عن تعلّم الطالب؟

.....

- نوع أداة التقويم المختارة:

.....

- وصف مختصر لكيفية تطبيق الأداة داخل الغرفة الصفية:

.....

- شكل استجابة الطالب:

شفهي – عملي – مرئي – رقمي – غير ذلك

.....

- التكييفات اللازمة لضمان عدالة الأداة وملاءمتها لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة:

.....

- راعِ في أثناء التصميم ما يأتي:

- الانطلاق من الموقف التعليمي وهدف الدرس، وليس من نوع الإعاقة فقط.
- أن تتيح الأداة للطالب إظهار تعلّمه الحقيقي دون أن تتحول إلى معيق إضافي.
- أن تكون الأداة قابلة للتطبيق داخل الغرفة الصفية، وليست نظرية فقط.

- ناقش مع مجموعتك الأسئلة الآتية في أثناء العمل:

- ما الدليل الذي ستجمعه هذه الأداة عن تعلّم الطالب؟

- هل تقيس الأداة الفهم المستهدف أم مهارة جانبية غير مقصودة؟
- كيف ستُستخدم نتاجات هذه الأداة في التخطيط التعليمي اللاحق؟

- استعدّ مع مجموعتك لعرض أداة التقويم التي صمّمتها خلال النشاط القادم.
- اختتم النشاط بالتأمل في الفكرة الآتية: "أداة التقويم العادلة هي التي تُبنى على هدف التعلّم، وتُكيّف بما يحترم قدرات الطالب واحتياجاته".

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (5-4): اعرض أدواتك

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	النتاج: تطبيق المتدربين أداة التقويم المناسبة للموقف التعليمي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اعرض (بصفتك قائد المجموعة) أداة التقويم التي صمّمتها مجموعتك، موضّحًا هدفها وكيفية استخدامها داخل الغرفة الصفية.
- شارك زملائك في نقاش جماعي حول الأداة المعروضة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. إلى أي مدى كانت أداة التقويم المعروضة ملائمة لهدف التعلّم والموقف التعليمي؟ ولماذا؟

.....

2. كيف أتاحت الأداة للطالب إظهار تعلّمه الحقيقي دون أن تشكّل معيقًا مرتبطًا بالإعاقة؟

.....

3. ما التعديل البسيط الذي يمكن إدخاله على الأداة لجعلها أكثر عدالة أو فاعلية؟

.....

- استمع إلى التغذية الراجعة المقدّمة حول الأداة، وناقش مع مجموعتك سُبل تحسينها عند الحاجة.
- اختتم النشاط بالتأمل في الفكرة الآتية: أداة التقويم العادلة هي التي تُبنى على هدف التعلّم، وتُكيّف بما يحترم قدرات الطالب واحتياجاته.

النشاط رقم (5-5): طبّق وتفاعل

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (60) دقيقة
	النتاج: تطبيق المتدربين درسًا صفيًا يحاكي التعامل مع ذوي الإعاقات في مواقف تعليمية مختلفة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اختر مع مجموعتك موقفًا صفيًا واحدًا من المواقف التي قمتم بتصميمها مسبقًا، على أن يراعي إحدى استراتيجيات التعليم التي تم تناولها.
- كلِّف قائد مجموعتك بعرض الموقف الصفي أمام بقية المجموعات.
- شارك في النقاش الجماعي حول الموقف المعروض، وناقش مدى ملاءمته لاستراتيجية التعليم التي صُمّم وفقها.
- استمع إلى التغذية الراجعة المقدّمة حول الموقف الصفي، وناقش مع مجموعتك سُبل تحسينه عند الحاجة.
- شارك زملاءك التفاعل والتقدير خلال تنفيذ النشاط.
- اختتم النشاط بالتأمل في الفكرة الآتية: إن المحاكاة الصفية ليست تمثيلًا شكليًا، بل أداة تدريبية تساعد المعلم على ممارسة التكييفات التعليمية، واتخاذ قرارات فورية تحترم قدرات الطلبة ذوي الإعاقة، وتدعم تعلّمهم داخل الغرفة الصفية الدامجة.

النشاط رقم (5-6): نشاط الغلق

المعلومات	اليوم: الخامس	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (30) دقيقة
	النتاج: تأكيد فهم المتدربين لليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

- اطّلع على الشريحة رقم (66) التي تتضمن شكل إشارة المرور.
- تسلم مع مجموعتك ورقة عرض وأقلامًا ملوّنة.
- ارسموا معًا إشارة مرور واضحة على ورقة العرض.
- نفّذ ما يأتي بشكل فردي داخل مجموعتك، ثم ناقشوا أفكاركم للوصول إلى صيغة مشتركة:
- اللون الأحمر:

اكتب المعلومات أو المفاهيم التي أدركتها خلال هذا البرنامج التدريبي، والتي صحّحت لديك بعض الممارسات الخاطئة، وتخطّط لاستبدالها بممارسات أفضل، مع توجيه زملائك لتعديلها أيضًا.

.....

- اللون البرتقالي:

اكتب المعلومات والمهارات التي فهمتها واكتسبتها من هذا البرنامج التدريبي، ولم تكن تعرفها مسبقًا، وقدّرت أنها من أساسيات دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية، وستعمل على تطبيقها في الميدان وتعليمها لزملائك.

.....

- اللون الأخضر:

اكتب المعلومات والمهارات التي كنت تعرفها مسبقًا، ولكنك لم تكن تُدرك أهميتها في نجاح دعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية، وبعد إتمام هذا البرنامج التدريبي أيقنت أنها من الأساسيات، وستطبّقها في الميدان بكل ثقة وتعلّمها لزملائك.

.....

- اعرضوا، كمجموعة، ما توصّلتم إليه أمام بقية المجموعات.
- استمع إلى عروض زملائك، وتبادل معهم الأفكار والخبرات، واستفد مما يطرحونه.
- اختتم النشاط بالتأمل في أهمية الاستمرار في التطوير المهني، والحرص على الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تسهم في تطوير خبراتك، ومواكبة كل ما هو جديد في مجال التعليم الدامج ودعم الطلبة ذوي الإعاقة.

المهمة الختامية

المطلوب:

المطلوب	توثيق موقف صفي مصوّر يوضّح توظيف أداة تقويم مناسبة لتقييم تعلم الطلبة، مع إرفاق الخطة التعليمية وأداة التقويم المستخدمة.
الإطار الزمني	• خمسة أيام عمل لإعداد الخطة التعليمية وأداة التقويم المناسبة للموقف الصفي. • خمسة أيام عمل لتنفيذ الموقف الصفي وتصويره وفق السياق التعليمي الفعلي.

التنفيذ	تنفيذ موقف صفي حقيقي داخل الغرفة الصفية، يتم خلاله:
	• تطبيق الخطة التعليمية المعدّة مسبقًا.
	• توظيف أداة تقويم مناسبة (تشخيصية، تكوينية، أو بديلة) لتقييم أداء الطلبة في أثناء التعلّم.
	• توثيق الموقف الصفي عبر تسجيل فيديو يُظهر بوضوح:
	  ○ سير النشاط التعليمي.
	  ○ دور المعلم.
	  ○ آلية تطبيق أداة التقويم مع الطلبة.

التقييم	تقييم المهمة بناءً على: • مدى مواءمة أداة التقويم للموقف التعليمي وأهدافه. • وضوح العلاقة بين الخطة التعليمية وأداة التقويم المستخدمة. • فاعلية التقويم في رصد تعلم الطلبة وأدائهم. يعتمد التقييم على: • تحليل الفيديو المرفق. • مراجعة الخطة التعليمية وأداة التقويم. • ملاحظات المشرف التربوي.
التعديلات لجوانب المهمة	• إجراء التعديلات اللازمة وذلك في ضوء التغذية الراجعة، ونتاجات التقييم، وتحليل الأداء في أثناء التنفيذ لكل من: • الخطة التعليمية. • أداة التقويم.

	• أسلوب التطبيق الصفي.
الأدلة والشواهد	- تسجيل فيديو موثّق للموقف الصفي المنفذ. - الخطة التعليمية المعتمدة للموقف الصفي. - أداة التقويم المستخدمة (نموذج/قائمة شطب/مؤشرات أداء). - تحليل مختصر لنتاجات التقويم وتفسيرها. - تقرير تأمّل ذاتي حول: • اختيار أداة التقويم. • فاعليتها في تقييم تعلم الطلبة. • التحديات والدروس المستفادة من التطبيق.
معيقات محتملة	• صعوبة توثيق الموقف الصفي لأسباب تنظيمية أو زمنية داخل المدرسة. • محدودية تعاون الطلبة أو البيئة الصفية في أثناء التصوير. • نقص الدعم الفني أو التقني في أثناء التسجيل. ويتم التعامل مع هذه المعيقات من خلال التنسيق المسبق مع إدارة المدرسة والمشرف التربوي؛ لضمان توفير البيئة المناسبة لتنفيذ المهمة وتوثيقها.

أداة تقييم المهمة الختامية:

التقدير / المعيار	4	3	2	1
جودة اختيار أداة التقويم	الأداة مختارة بدقة وتعكس الهدف التعليمي ونوع التعلم بوضوح	الأداة مناسبة مع ملاحظات بسيطة	الأداة مناسبة جزئيًا	الأداة غير مناسبة
كفاية وجودة المادة العلمية المقدمة.	المادة العلمية مكتملة ومترابطة وتشمل (الخطة، التوثيق، أداة التقويم) وتعكس بوضوح الهدف التعليمي ونوع التعلم.	المادة العلمية مكتملة إلى حد كبير مع ملاحظات بسيطة لا تؤثر في الهدف.	المادة العلمية جزئية أو ينقصها الترابط بين مكوناتها.	المادة العلمية غير كافية، أو ينقصها أحد المكونات الأساسية.
الترابط بين الخطة التعليمية وأداة التقويم.	ترابط واضح ومباشر بين الأهداف والنشاط والتقويم.	ترابط جيد مع بعض عدم الاتساق.	ترابط محدود.	لا يوجد ترابط.
وضوح تطبيق أداة التقويم داخل الغرفة الصفية.	تطبيق واضح ومنظم ومفهوم للطلبة.	التطبيق واضح مع بعض القصور.	التطبيق غير واضح أو غير مكتمل.	لم يتم التطبيق بشكل واضح.
فاعلية التقويم في رصد تعلم الطلبة.	رصد دقيق وواضح لأداء الطلبة.	رصد جيد للتعلم.	مؤشرات محدودة.	لا يعكس التعلم.
توظيف نتاجات التقويم.	تم توظيف النتاجات لتحسين التعلم بوضوح.	توظيف جزئي للنتاجات.	ذكر النتاجات دون توظيف.	لم يتم التوظيف.
جودة تنفيذ الموقف الصفي (الفيديو).	تنفيذ منظم وتفاعل مرتفع وإدارة صفية فاعلة.	تنفيذ جيد مع ملاحظات.	تنفيذ متوسط.	تنفيذ ضعيف.
جودة الأدلة والشواهد المقدمة.	الأدلة جميعها مكتملة وواضحة ومترابطة.	الأدلة مكتملة مع نقص بسيط.	الأدلة غير مكتملة.	الأدلة غير كافية.
مراعاة التكييفات والتسهيلات.	تم تطبيق تكييفات واضحة ومناسبة (تعليمات، وقت،	تم تطبيق تكييفات مناسبة مع بعض القصور.	تكييفات محدودة أو غير كافية.	لم يتم تقديم أي تكييفات.

التقدير / المعـــــــيار	4	3	2	1
	وسائل) مكّنت الطلبة جميعهم من المشاركة.			
عدالة التقويم وشموليته.	الأداة تتيح فرصًا متكافئة للطلبة جميعهم وتعكس قدراتهم الحقيقية.	الأداة عادلة بشكل عام مع بعض الملاحظات.	عدالة محدودة في التقويم.	الأداة غير عادلة أو تمييزية.
استخدام الوسائل الداعمة.	تم استخدام وسائل مساندة (بصرية، حسية، تكنولوجية) بشكل فاعل لدعم التقويم.	استخدام مناسب مع بعض النقص.	استخدام محدود للوسائل.	لا يوجد استخدام لوسائل داعمة.
وضوح التعليمات.	تقديم تعليمات واضحة ومبسطة ومناسبة لقدرات الطلبة.	التعليمات واضحة مع بعض الغموض.	التعليمات غير واضحة جزئيًا.	التعليمات غير واضحة أو معقدة.
الاستجابة لاحتياجات الطلبة.	المعلم استجاب بمرونة وفاعلية لاحتياجات الطلبة في أثناء التقويم.	استجابة جيدة مع بعض التأخير أو القصور.	استجابة محدودة.	لم تتم الاستجابة لاحتياجات الطلبة.
تعزيز استقلالية الطلبة	الأداة دعمت استقلالية الطلبة ومكنتهم من الأداء بأنفسهم.	دعم جيد مع تدخل محدود.	اعتماد كبير على المعلم.	لم يتم تعزيز الاستقلالية.
الدعم الانفعالي والتحفيزي	بيئة داعمة ومحفزة خالية من القلق عززت ثقة الطلبة.	بيئة إيجابية بشكل عام.	دعم محدود.	بيئة غير داعمة أو مثبطة.
التأمل الذاتي.	تحليل عميق وناقد للتجربة.	تأمل جيد.	تأمل محدود.	تأمل ضعيف أو غير موجود.

- الدرجة النهائية ...../64.
- ملاحظات المدرب .....
- نقاط القوة .....
- جوانب التحسين .....

أداة التقييم للبرنامج التدريبي:

المطلوب: عزيزي المتدرب تأمل البرنامج التدريبي، وقيّمه بموضوعية من خلال الأداة الآتية:

التقدير / المعـــــــيار	5	4	3	2	1
المادة العلمية كافية (مناسبة لمدة الورشة)					
المادة العلمية موثوقة (مبنية على أسس علمية موثّقة)					
المادة التدريبية عملية (قابلة للتطبيق)					
المادة التدريبية مترابطة (متسلسلة)					
راعى المدرب اختلاف الخبرات والمعارف بين المتدربين					
وضح المدرب المفاهيم والعمليات المطروحة في المادة التدريبية					
حفّز المدرب المتدربين على المشاركة والعمل.					
أدار المدرب الجلسات ويسّرها بسلاسة ومرونة					
الورشة تتضمن وثائق وملاحق حول الورشة التدريبية					
استخدم المدرب التكنولوجيا بطريقة فاعلة (الداتا شو، شرائح العرض، الفيديو، إلخ)					
ترتيب المقاعد يتناسب مع مادة وأسلوب الورشة					
مساحة القاعة مناسبة لعدد الحضور					

القراءات الإضافية

(الإعاقة الذّهنية)

تُعد الإعاقة الذّهنية من أكثر أنواع الإعاقات تأثيرًا في جوانب النمو المختلفة لدى الفرد، حيث تتداخل مع الأداء المعرفي، والسلوكي، والاجتماعي، واللغوي للطفل منذ مراحل مبكرة من عمره، ويشكّل فهم الإعاقة الذّهنية، من منظور علمي دقيق، مدخلًا أساسيًا لبناء استراتيجيات تعليمية وتربوية، تراعي احتياجات هذه الفئة وتدعم دمجها في البيئات المدرسية والمجتمعية؛ حيث يعتبر الدمج لهذه الفئة نابعًا من حقوق الإنسان التي تنادي بعدم التمييز أو العزل نتيجة إصابة الفرد بإعاقة، وتقديم كل الخدمات التي يحتاجها ذوو الإعاقة في البيئة العادية التي يحصل فيها أقرانهم من غير ذوي الإعاقة على الخدمات نفسها، مع العمل على عدم عزلهم في أماكن منفصلة خاصة بهم (أبو النصر،2021م).

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR

التخلف العقلي يشير إلى مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي ينخفض عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، ويصاحبه عجز في السلوك التكيفي تظهر آثاره منذ الولادة حتى سن النضج (المبيضين،2014م).

التعريف الحديث للإعاقة الذّهنية

وضع الاتحاد الأمريكي تعريفًا حديثًا للإعاقة الذّهنية يركز على وصف نسق المساعدات التي يحتاجها الفرد، وتم تحديد السلوكات التكيفية بعشرة مجالات لمهارات التكيف، والذي نص على إن «الإعاقة الذّهنية جانب من جوانب القصور في أداء الفرد، وتظهر دون سن الـ(18) سنة، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل مهارات: الاتصال اللغوي، والعناية بالذات، والحياة اليومية، والاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والخدمات الاجتماعية، والصحة والسلامة، والحياة الأكاديمية، وأوقات الفراغ والعمل». (الداهري،2024م)

تصنيف الإعاقة الذّهنية تربويًا:

- **القابلون للتعلم:** وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (75–55) درجة تقريبًا على اختبار وكسلر، أو (73–52) درجة تقريبًا على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيًا منها من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.
- **القابلون للتدريب:** وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (54–40) درجة تقريبًا على اختبار وكسلر، أو (51–36) درجة تقريبًا على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيًا منها من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.
- **فئة الاعتمادية:** وتكون درجة ذكائهم أقل من (40) درجة على اختبار وكسلر أو (36) درجة على اختبار ستانفورد بينيه أو ما يعادل أيًا منها من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

مع ملاحظة أن الخدمات التربوية والتعليمية في المدارس تقتصر على فئة القابلين للتعلم، ويمكن للقابلين للتدريب الإفادة من هذه الخدمات (الخطيب، والحديدي، 2017م).

وتصنف الإعاقة الذّهنية حسب متغير نسبة الذكاء:

يوضح الإعاقات العقلية حسب متغير نسبة الذكاء

مستوى الذكاء (IQ)	
بسيط (55–70) وتشكل نسبة (85%)	(70–55)Mild
متوسط (40–55) وتشكل نسبة (10%)	Moderate (40–55)
شديد (40–55) وتشكل نسبة (3–4%)	(40–25)Severe
عميق (25) وتشكل (1–2%)	Profound (25)

الخصائص الجسمية للأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية:

تشير العديد من الدّراسات بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية ينتشر بينهم الصرع وصعوبات البصر والسمع والحركة والشلل الدماغي.

الصرع: ينتشر الصرع بين الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية وخاصة في حالات الإعاقة المتوسطة والشديدة؛ حيث إن نسبة حالات الصرع تصل إلى (17%)، وهذا يعني أن أسباب التخلف العقلي قد تكون في الصرع. ويعرف الصرع بأنه اضطراب في خروج الطاقة الكهربائية الكيميائية من المخ.

صعوبات السمع: بينت دراسات إن انتشار ضعف السمع عند المتخلف عقليًا تصل إلى حوالي (10%) إلى (15%) وبعضهم يعاني من صمم وضعف السمع؛ مما يدل على علاقة قوية جدًا بين الصعوبتين، ويحتاج الأطفال ذوي الإعاقة الذّهنية إلى علاج وتدخل مبكر حتى لا تؤثر هذه الصعوبة في النطق.

صعوبة الإبصار: تنتشر هذه الصفة عند الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية أكثر من انتشار ضعف السمع؛ وهذا يعني أنه يوجد ارتباط بين الأسباب المؤدية إلى صعوبة البصر وذوي الإعاقة الذّهنية.

الشلل الدماغي: إن نسبة انتشار الشلل الدماغي بين ذوي الإعاقة الذّهنية أكثر من الأطفال من غير ذوي الإعاقة؛ حيث تشير الدراسات إلى أن (40–50%) من حالات الشلل الدماغي تعاني من التخلف العقلي.

الخصائص العقلية للأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية:

البطؤ في النمو العقلي

إن النمو العقلي عند الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية يكون بطيئًا جدًا، وقدراته العقلية ضعيفة وهي تعتبر أهم خاصية تميز ذوي الإعاقة الذّهنية، حيث أن الفرد من غير ذي الإعاقة ينمو سنة عقلية واحدة كل سنة ميلادية، بينما المتخلف عقليًا ينمو (8) شهور كل سنة ميلادية.

ضعف الانتباه

وقد وُجد أن انتباه الطفل ذو الإعاقة الذّهنية يتركز على مثير واحد، ولمدة زمنية قصيرة، ومن ثم يتشتت بسبب ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، ومن ثمّ فإن الشخص ذو الإعاقة الذّهنية لا يستطيع التعلم عن طريق الخبرة التي يمر بها أو يدرك ما يدور حوله (الداهري، 2024م).

القصور في الإدراك

ويعاني ذوي الإعاقة الذّهنية صعوبة في الإدراك والتعرف على المثيرات التي تقع على الحواس الخمس؛ فلا يستطيع أن يجد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء، ولا ينتبه لخصائص الأشياء، أو يوظف الخبرات المسبقة.

قصور في عملية التذكر

ويبدي الأشخاص ذوو الإعاقة الذّهنية عقليًا السرعة في نسيان ما قد تعلموه في السابق، وبطأً شديدًا في ما يتعلمونه نتيجة القصور في الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى، ويحتفظون بمعلومات بسيطة جدًا في الذاكرة طويلة المدى بعد عملية إعادة التعلم لمرات عدة، وذاكرة الشخص ذو الإعاقة الذّهنية تشبه إلى حد كبير ذاكرة الطفل الصغير. كما يبدي الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية صعوبة في الإعادة اللفظية، بسبب الضعف اللغوي الناتج عن التخلف العقلي. (الخطيب، الحديدي، 2017م)

كما إن «عملية التذكر عند الشخص ذو الإعاقة الذّهنية ترتبط بطريقة وعملية التعلم؛ فكلما اقتربت عملية التعلم لدى الطفل من الأشياء المحسوسة استطاع التذكر بطريقة أفضل، والعكس صحيح (الداهري، 2024م).

الخصائص اللغوية

تشير الدراسات إلى إن الاختلاف في اللغة بين الأشخاص من غير ذوي الإعاقة والأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية هو؛ اختلاف في درجة ومعدل نمو اللغة، حيث يلاحظ أن الأطفال ذوو الإعاقة الذّهنية أبطأ في نموهم اللغوي مقارنة مع نظرائهم، وتعتبر مشكلة النطق والتأتأة، وقلة عدد المفردات اللغوية، وضعف بناء القواعد اللغوية، من أكثر المشكلات اللغوية عند الأشخاص ذوي الإعاقة الذّهنية.

وتشير الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة الإعاقة الذّهنية ومظاهر الاضطرابات اللغوية، فالأطفال ذوو الإعاقة البسيطة يتأخرون في الكلام، لكنهم نادرًا ما تخلو لغتهم من اضطرابات، ويشيع البكم بين الأطفال شديدي الإعاقة الذّهنية، وتكون لغتهم غير مفهومة، وتتصف بأنها بدائية.

الخصائص الانفعالية والاجتماعية

يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الذّهنية من ظاهرة عدم الاتزان وعدم الاستقرار نتيجة الضعف العقلي لديهم، وهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية والانفعالية، فيتصف بعضهم بالعدوانية، وبعضهم يكونون مسالمين ودودين، ويمكن أن تعزى العدوانية عند ذوي الإعاقة الذّهنية إلى عدم قدرتهم على التكيف المجتمعي مع الآخرين، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية، ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الذّهنية من نقص واضح في الميول والاهتمامات، وعدم تحمل المسؤولية، والانسحابية نتيجة الضعف العقلي وعدم النضج الاجتماعي، ويعاني ذوو الإعاقة الذّهنية أيضًا من تدنٍ واضح في مفهوم الذات نتيجة اتجاهات الآخرين إليهم وطرائق معاملتهم، إما بالحماية الزائدة أو

التدني الواضح في الاهتمام بهم، ويواجه ذوو الإعاقة الذّهنية صعوبات في إجراء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين نتيجة الاضطرابات اللغوية وصعوبة التعبير (الداهري، 2024م).

(صعوبات التعلم)

يُعد موضوع صعوبات التعلم من أكثر موضوعات التربية الخاصة التي شغلت التربويين مؤخرًا، مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى؛ حيث ظهر هذا المصطلح في أواسط القرن العشرين، واستخدم لوصف مجموعات من الأفراد غير متجانسة أكاديميا، كما تنوعت النظريات والمفاهيم التي فسرت هذا المصطلح نتيجة لاهتمام العلماء – في مختلف الميادين والتخصصات – بهذا المجال، مثل علم النفس والتربية، وعلم الأعصاب، والطب النفسي، وغيرها من العلوم ، حيث عُرفت صعوبات التعلم (Learning Disabilities) على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية بما فيها فهم أو استخدام اللغة سواء الشفوية او المكتوبة ، والتي تظهر في نقص القدرة على الاستماع ، والتفكير ، والقراءة ، والكتابة ، والتهجئة ، أو إجراء العمليات الحسابية ، ويتضمن ذلك الإعاقات الإدراكية ، والاختلال الدماغي البسيط ، وحالات الديسلكسيا، ولا يتضمن المصطلح مشكلات التعليم التي هي في الأساس نتيجة الإعاقات البصرية ، والسمعية أو الحركية ، والذهنية ، والاضطرابات الانفعالية ، أو نتيجة المعيقات البيئية ، والثقافية أو الاقتصادية ، وتكون القدرات العقلية لهذه الفئة التي تقيسها اختبارات الذكاء ضمن المستوى الطبيعي أو أعلى منه (الحربي والشريف،2022م).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال الوعي المعرفي

يعرّف الوعي المعرفي بأنه؛ التفكير بالمنبهات أو المثيرات التي ينبغي على الطلبة توجيه انتباههم إليها، وما الذي تم تعلمه مسبقًا، وما الذي يمكن تطبيقه في أوضاع أو مواقف جديدة، ويمكن الإشارة على وجود مشكلات في الوعي المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم إذا واجهوا صعوبة في ما يأتي:

- استخدام الاستراتيجيات بفاعلية.
- تنظيم الأفكار والآراء.
- تطبيق معلومات تم تعلمها مسبقًا على أوضاع جديدة.
- تطوير مهارات فاعلة في القراءة والإصغاء.
- أخذ الملاحظات وتعرف الأفكار الرئيسة في النص.
- الرقابة الذاتية وتقييم الأداء (ساطع،2021م).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال التواصل:

تتضمن عملية التواصل المدخلات من أفكار ومعلومات ومعالجتها، والمخرجات أو تبادل الأفكار عبر الكلام أو الكتابة أو رموز صورية أو لغة الإشارات.

- يتكلمون عادة بصوت عالٍ جدًا أو خافت جدًا.

- يديرون أحد جانبي الرأس عندما يصغون الى محدثهم.
- يطلبون إعادة الكلام باستمرار.
- يجدون صعوبة في التمييز بين الأصوات مثل م/ن، ف/د، د/ت.
- يواجهون صعوبة في مزج الأصوات.
- يواجهون صعوبة في فهم المصطلحات واللغة المجازية.
- يحتاجون الى إعادة صياغة الأسئلة أو التعليمات بشكل متكرر.
- يجيبون إجابات غير مناسبة عن أسئلة توجه إليهم أو أن تكون إجاباتهم لا صلة لها بالموضوع.
- لديهم مفردات تعبيرية محددة.
- يحذفون أصواتًا من الكلمة، أو يستبدلون أصواتًا بأخرى، أو يضيفون أصواتًا.
- لديهم صعوبة في العثور على الكلمات.
- يظهرون توترًا أو حركة في الوجه أو الجسم عندما يتكلمون.
- يواجهون صعوبة في اختيار عنوان موضوع في التعبير الكتابي.
- يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم كتابة.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي:

- يتضمن هذا المجال القراءة، والتعبير الكتابي، والإملاء، والرياضيات.
- قابلية للتشتت في أثناء القراءة.
- إشارات تدل على توتر نفسي عندما يقرؤون: فرك العيون، والتثاؤب، وتقريب رؤوسهم من النص القرائي.
- استخدام أصابعهم في متابعة ما يقرؤون.
- قراءة بطيئة مقارنة مع أقرانهم.
- لا مبالاة واضحة عند قراءتهم للتعليمات.
- نقص الفهم للمادة المكتوبة.
- أداء ضعيف في الاختبارات الكتابية.
- مسكة قلم غير فاعلة.
- كتابة بطيئة غير مقروءة.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجال الاجتماعي / التكيفي:

- لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات والثقة بالنفس.
- يجدون صعوبة في قراءة التلميحات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه.

- يتطلعون الى مرافقة الكبار بدلًا من أقرانهم.
- لا يتقبلون أقرانهم.
- يكونون غير قادرين على تكوين صداقات مع أقرانهم.
- يتحملون القليل من المسؤولية عن أعمالهم أو تصرفاتهم.
- يجدون صعوبة في السيطرة على انفعالاتهم.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال معالجة المعلومات

- يتضمن هذا المجال الانتباه والإدراك، والذاكرة القصيرة والعاملة والطويلة، والتغذية الراجعة.
- لا يتذكرون مفاهيم أو معلومات من يوم الى آخر.
- لا يستطيعون تذكر ما سمعوه بعد فترة وجيزة.
- يواجهون صعوبة في اتباع التعليمات.
- يرتكبون الأخطاء نفسها على نحو متكرر.
- يبدو أنهم غير مصغيين وغارقون في أحلام اليقظة.
- فترة انتباه قصيرة.
- يتشتت انتباههم بسهولة.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات: يمين – يسار.
- صعوبة في تفسير تعبيرات الوجه (ساطع،2021م).

(الاضطرابات الكلامية واللغوية والسلوكية)

يُعد التواصل السليم والسلوك الاجتماعي المتكيف من أهم أركان النمو الإنساني المتوازن، إذ تشكل مهارات اللغة والكلام والسلوك الاجتماعي أسسًا جوهرية لتعلم الطفل واندماجه في المجتمع، غير أن بعض الأفراد قد يواجهون تحديات في هذه الجوانب، نتيجة اضطرابات كلامية ولغوية تؤثر في قدرتهم على التعبير والفهم، أو اضطرابات سلوكية تؤثر في قدرتهم في ضبط الذات والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

ويمثل التعرف المبكر لهذه الاضطرابات، وفهم خصائصها، وخيارات التدخل التربوي المتاحة، خطوة أساسية نحو بناء بيئات تعليمية أكثر شمولية وإنصافًا. إن الوعي بطبيعة هذه الاضطرابات، وأثرها المتداخل في النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، يمكّن المعلمين والأسر والمجتمع المدرسي من تقديم الدعم الملائم الذي يسهم في تعزيز قدرات هؤلاء الأفراد، وتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم الكاملة داخل المدرسة وخارجها.

الاضطرابات الكلامية واللغوية

يشير مصطلح الاضطرابات الكلامية واللغوية إلى مجموعة من المشكلات التي تؤثر في قدرة الفرد على إنتاج الأصوات الكلامية، أو فهم اللغة واستخدامها بالشكل المناسب، وتُعد اللغة والكلام من أهم وسائل التواصل الاجتماعي والمعرفي، وأي خلل في هذه المجالات يؤثر مباشرة في التفاعل الاجتماعي والتعلم الأكاديمي للفرد.

الاضطرابات الكلامية

تتعلق بالمشكلات المرتبطة بالنطق، والإخراج الصوتي، والطلاقة، مثل التأتأة، أو العيوب الصوتية، أو صعوبات النطق.

الاضطرابات اللغوية

تشمل الصعوبات المتعلقة بفهم اللغة (اللغة الاستقبالية)، أو استخدامها للتواصل (اللغة التعبيرية)، وقد تشمل مفردات ضعيفة، أو مشكلات في تركيب الجمل، أو صعوبة في فهم المعاني المجردة(Owens, 2014) .

أنواع الاضطرابات الكلامية واللغوية

اضطرابات النطق

صعوبة في نطق الأصوات بشكل صحيح، مثل استبدال صوت بآخر، أو حذف بعض الأصوات (مثل قول: "تاب" بدلًا من "كتاب").

اضطرابات الطلاقة

مثل التأتأة، حيث يواجه الشخص صعوبة في تدفق الكلام بسلاسة.

اضطرابات الصوت

تغيرات غير طبيعية في جودة الصوت، مثل البحة أو الصوت الأجش، أو الصوت المرتفع جدًا، أو المنخفض جدًا.

اضطرابات اللغة الاستقبالية

صعوبة في فهم التعليمات أو معاني الكلمات أو الجمل المسموعة.

اضطرابات اللغة التعبيرية

- صعوبة في التعبير عن الأفكار بوضوح، أو استخدام قواعد نحوية ولغوية صحيحة.

الخصائص العامة لذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية

- تأخر في اكتساب مهارات التواصل اللفظي مقارنة بأقرانهم.
- استخدام جمل قصيرة أو غير مكتملة.
- صعوبة في استرجاع الكلمات المناسبة في أثناء الحديث.
- صعوبات أكاديمية، خاصة في القراءة والكتابة.
- مشكلات اجتماعية نتيجة صعوبة التفاعل مع الآخرين بطريقة لفظية مناسبة.(Owens, 2014)

الاضطرابات السلوكية

تشير الاضطرابات السلوكية إلى أنماط من السلوك غير المتكيف أو المضطرب التي تظهر بصورة متكررة وشديدة، وتؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي والاجتماعي للفرد، وتتعدى حدود السلوك المقبول اجتماعيًا.

وتتضمن صعوبات في الانضباط الذاتي، وإدارة الانفعالات، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين (Kauffman & Landrum,2013)

تصنيفات الاضطرابات السلوكية

الاضطرابات السلوكية الخارجية:(Externalizing Disorders)

تشمل سلوكات مثل العدوانية، والتحدي، والعناد، واضطراب نقص الانتباه مع فرط الحركة(ADHD) ، واضطراب السلوك.(Conduct Disorder)

الاضطرابات السلوكية الداخلية:(Internalizing Disorders)

تشمل الانسحاب الاجتماعي، والقلق، والاكتئاب، واضطرابات المزاج.

الاضطرابات الاجتماعية:

تتجلى في صعوبات التواصل مع الآخرين، وضعف المهارات الاجتماعية، والعجز عن تكوين علاقات إيجابية مستدامة.

الخصائص العامة لذوي الاضطرابات السلوكية

- سلوك عدواني أو معارض للسلطة.
- فرط نشاط مفرط أو اندفاعية.
- انسحاب اجتماعي مفرط وخجل شديد.
- مشاعر القلق أو الحزن المستمر.
- ضعف القدرة على ضبط الانفعالات أو تأخير الإشباع.

تدنٍ ملحوظ في التحصيل الدراسي بسبب تشتت الانتباه أو المشكلات الانفعالية (Walker & Gresham, 2014)

أهمية التدخل المبكر والدعم التربوي

التدخل المبكر من خلال جلسات علاج النطق واللغة يعزز مهارات التواصل، ويخفف من تأثيرات الاضطرابات اللغوية في التعلم والعلاقات الاجتماعية، إضافة إلى تقديم برامج تعديل السلوك، والإرشاد السلوكي الفردي والجماعي، وتطوير استراتيجيات إدارة الغرفة الصفية، ويسهم في تحسين سلوكات الطلبة، ودعم اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي، وتُعد البيئة المدرسية الشاملة والداعمة، التي توفر بدائل تواصلية مناسبة وتطبق استراتيجيات تعزيز إيجابي، عاملًا محوريًا في تمكين هؤلاء الطلبة من تحقيق إمكاناتهم الكاملة (Kauffman & Landrum,2013) .

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، رانيا العربي عبد الله، عبد العظيم، هالة سمير، زهران، سماح خالد عبد القوي، ويوسف، صديقة علي أحمد. (2020م). *التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بروضات الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، 21*(3).
- أبو النصر، مدحت محمد محمود. (2021م). *الاتجاهات الحديثة في مجال رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (18).*
- أبو النصر، مدحت .(2005) .*الإعاقة الذّهنية: المفهوم والبرامج وبرامج الرعاية*. مجموعة النيل العربية.
- أبو غوله، سامي. (2017م). *استخدامات ذوي الإعاقة البصرية من طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة لتطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية والإشباعات المتحققة: دراسة ميدانية .مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث والدراسات، 27*(4).
- بدر، هدير عبد المقصود. (2024م). *تأثير تعلم جملة حركية باستخدام النمذجة في تحسين مستوى الأداء للصم وضعاف السمع في شمال سيناء. مجلة سيناء لعلوم الرياضة، 9*(2).
- بن شارف، شفيقة. (2021م). *التواصل التعليمي: مفهومه، عناصره ومشكلاته. مجلة قراءات، 13*(1).
- بن قيدة، مسعودة .(2021م). *المقومات الأساسية لاستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية*. المجلة العلمية للتربية الخاصة. 3 (4).
- الجلامدة، فوزية عبد الل .(2017) .*استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذّهنية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجوالدة، فؤاد. (2012م). *الإعاقة السمعية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جويس، بروس، وويل، مارشا، وكالهون، إيميلي .(2015) .*نماذج التدريس* (ترجمة: محمد عبد الحميد). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحديدي، منى. (2017م). *مقدمة في الإعاقة البصرية*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحربي، سمية حمود، والشريف، ليلى مبارك. (2022م). *التعايش مع صعوبات التعلم: دراسة نوعية تحليلية لخبرات الأفراد ذوي صعوبات التعلم في ضوء علم النفس الإيجابي* .العلوم التربوية، *30*(3).

- حسن، أميرة السيد مسعود السيد. (2021م). *فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم*. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3(6).
- حمادنة، برهان محمود. (2018م). *واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم .مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*.(25).
- الحميدي، محمد. (2020م). *أثر البيئة الصفية الداعمة والتكييفات التعليمية في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحركية*. مجلة الآداب. ع (147).
- الحديدي، منى معيوض. (2024م). *دليل المعلم لتطبيق التصميم الشامل للتعلم*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الخطيب، جمال. (2016م). *تعديل السلوك الانساني*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2021م). *تعليم الطلبة ذوي الاعاقة دليل المعلم*. دار الشروق للتوزيع والنشر.
- الخفش، سهام. (2026م). *الخدمات المساندة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الدّاهري، صالح. .(2024) سيكولوجية *رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة: الأساليب والنظريات* .دار وائل للنشر والتوزيع.
- *دليل اتكيت التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة*، المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة. https://hcd.gov.jo/EBV4.0/Root_Storage/AR/%D8%A5%D8%AA%D9%8A%D9%83%D9%8A%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84_%D9%85%D8%B9_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B4%D8%AE%D8%A7%D8%B5_%D8%B0%D9%88%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9_(9).pdf.
- الذنيبات، عامر . (2022م). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤته.
- رشدي، سواكر . (2018م). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة السمعية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (26)*.
- رضوان، منى جابر محمد. (2020م). *فعالية النمذجة الحسية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم. مجلة كلية رياض الأطفال، (16)*.

- الروسان، فاروق. (2022م). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزدجالية، أسماء بنت أحمد. (2023م). *مستوى تطبيق معلمات برامج صعوبات التعلم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2026م). *المدخل إلى الإعاقة السمعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزعبي، محمد عبد الكريم. (2017م). *العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشعور بالأمن النفسي لدي المعاقين بصرياً في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- زيدية، فرح وليد. (2022م). *درجة ملاءمة البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة*. *مجلة جامعة الأزهر، 49*(1).
- ساطع، محمد علي. (2021). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. الأولى للنشر والتوزيع.
- السبيعي، فهيد. (2016م). *المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين* (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الشرق الأوسط.
- السعيد، هلا. (2011م). *الدمج بين جدية التطبيق والواقع*. مكتبة الانجلو المصرية.
- السنافي، عنود أحمد. (2021م). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى اسر المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية* (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الخليج العربي.
- سيسالم، كمال سالم. (2006م). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. دار الكتاب الجامعي.
- الشمري، مبارك. (2016م). *تقييم البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية*. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- شوتلر، ك. (2018). *الدمج من خلال الرياضة: دليل تدريبي*. منظمة بلان إنترناشونال.
- الصايغ، عبد المحسن. (2023م). *دور بعض استراتيجيات التعليم والتعلم النشط في رعاية وتنمية الموهوبين الصغار في مجال التربية الفنية*. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (75).
- الطناحي، شيماء أمين مصطفى. (2022م). *فاعلية مدخل تحليل المهام في تنمية السلوكيات الوقائية لدى الأطفال المعاقين عقليًا*. *المجلة* العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، 9(2).
- عبد القادر، مختار محمود. (2023م). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة (مفاهيم، إجراءات، تطبيقات)*. وكالة الصحافة العربية للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم، محمد عبد الكريم. (2021م). *أثر توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تحسين ممارسات التعليم الدامج للطلبة من ذوي الإعاقة*. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15*(2).

- عبد المولى، شيماء. (2018م). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- عبيني، إبراهيم. (2015م). *مستويات الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين سمعيا والطلبة المعاقين بصريا في محافظة اربد* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية.
- عريفج، سامي، عبد السلام، حمادة، ومصلح، خالد. (2015م). *القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عقل، سمير. (2016م). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي، محمد والبستنجي، مراد. (2015م). *استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الاعاقات في صفوف الدمج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العيادي، هيفاء عبد الرحمن إبراهيم. (2021م). *أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ التربية الخاصة .مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 17*(2).
- غفور، رزكار. (2016م). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية في مدارس مدينة السليمانية .مجلة الآداب، (115).*
- غنايم، هبة محمد حسن. (2021م). *استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية .مجلة التربية لجامعة سوهاج، 7*(91).
- فاضل، ريما. (2025م). *أساليب التواصل البديل*. مكتبة جامعة سوريا.
- فراج، شيرين حلمي محمد. (2020م). *فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية بعض المهارات المهنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذّهنية الخفيفة .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (126).*
- القرشي، محمد بن عبد الله .(2012) .*تحليل المهمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- القريني، تركي. (2015م). *طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه .مجلة العلوم التربوية النفسية بجامعة البحرين، 16*.(4)
- قليوات، هبة. (2016م). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالتماسك الأسري لدى أُسر المعاقين حركيًا* (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية).
- القمش، مصطفى. (2024م). *الإعاقات المتعددة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- القمش، مصطفى، المعايطة، خليل. (2017م). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة/ مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2012م). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، زيد، والروسان، فاروق. (2016م). *التقويم في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المبيضين، لانا .(2014) .*فاعلية برنامج إعلامي في تغيير اتجاهات طلبة الجامعات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن* (أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية).
- المجرشي، جميلة عبد الله .(2022) .*الدليل المختصر لتكييف مناهج التعليم العام للتلاميذ ذوي الإعاقة*. مركز خدمات الاحتياجات الخاصة، جامعة الملك سعود.
- مجلس أبو ظبي للتعليم. (2015م). *تعديل المنهج وتكييفه للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة*.
- مرسي، صفاء. (2020م). *الإعاقة الذهنية: الماهية والخصائص .المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية: دراسات وبحوث تطبيقية، 11*.(1)
- المشرفي، انشراح. (2021م). *البرامج التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. حورس للنشر والتوزيع.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .(2014) .*مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم: تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة* .اليونسكو.
- هارجروف، ل. ج.، وبوتيت، ج. أ .(2013) .*التقييم في التربية الخاصة: التقويم التربوي* (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- همام، نجوان عباس محمد. (2019م). *تعليم الأقران كاستراتيجية تدريسية لزيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة: دراسة تحليلية*. المؤتمر الدولي السابع – التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة، (المجلد 1). جامعة القاهرة.
- الوكالة الألمانية للتعاون الدولي .(2007) .(GIZ) *الرياضة الشاملة والدامجة لبناء الأجيال: دليل المدربين والتربويين* .وزارة التربية والتعليم.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive Education .*
- Bulat, J., Hayes, A. M., Macon, W., Tichá, R., & Abery, B. H. (2017). *School and classroom disability inclusion guide for low- and middle-income countries* (RTI Press Publication No. OP-0031-1701). RTI Press. https://www.rti.org/rti-press-publication/school-classroom-disabilities-inclusion-guide-low-middle-income-countries
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield,* MA: Author. https://udlguidelines.cast.org Retrieved Dec 10, 2025, at 3:00 PM
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Pearson.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2021). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities / Retrieved Dec 19, 2025, at 8:00 PM
- Owens, R. E. (2014). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (6th ed.). Pearson.
- Philippa, T. (2023). Inclusive Education Training in Cambodia. Disability Action Council (DAC).
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.
- Stubbs, S. (2022). *Inclusive education where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254 / Retrieved Jan 2, 2026, at 10:00 AM

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-inclusion.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (2014). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. Guilford Press.
- Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (Eds.). (2016). *Adapted physical education and sport* (6th ed.). Human Kinetics.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2022). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.