المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية

دليل التدريب العَملي

أفضل الممارسات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية

العام 2014

بسم الله الرحمن الرحيم

المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية

"دليل التدريب العَملي"

أفضل الممارسات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية

العام 2014

المؤلف : أ. ديانا حمدان

التدقيق الفني : أ. شفاء شيخة

التدقيق اللغوي : أ. صادق الخضور

التصميم : أ. أمينة سالم

حقوق الطبع محفوظة للمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية

الإهداء

أُهدي هذا العمل المُتواضع

إلى الإنسانة الأعَز في حياتي ... إلى مداوية أحزاني وصديقه مَسرّاتي

إلى أَنبل اِمرأه ... إلى مَثلي الأعلى ...إلى جَوهرة وُضعت الجنة تَحت قدميها

إلى من يعجز اللسان والقلب عن الإحاطة بفضلها

إلى والدَتي الحَبيبة أدامها الله لي سندا

مهدية هذا العَمل للياسَمين ، وِلكل عاشقٍ لعبير الإنجاز

مقدمة الدليل (لا اختلف عنكم) .	٥
تاريخ المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية	٦
الوحدة الأولى– الاشخاص ذوو الإعاقة الذهنية	١٣–١٨
من هم الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية؟	١٤
تعريف الإعاقة الذهنية.	١٤
الأفكار الخاطئة حول الإعاقة الذهنية .	١٥
أسباب الإعاقة الذهنية .	١٦
الصعوبات التي يتعرض لها الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية .	١٧
الوحدة الثانية – الإرشاد الأسري (التدخل المبكر، وردود أفعال الأسرة)	١٩–٣٢
ما هو الإرشاد الإسري ؟	٢٠
كيف يتم الإرشاد الأسري؟	٢٠
من الذي يعمل في الإرشاد الأسري؟	٢٢
ردود أفعال الأسرة تجاه وجود ذوي إعاقة	٢٢
التدخل المبكر.	٢٦
دور المجتمع والأسرة في رعاية أبنائهم من ذوي الإعاقة / المناصرة الذاتية.	٢٩
الوحدة الثالثة – طرق تعلم وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية	٣٣–٧٣
أساليب تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية.	٣٤
طرق تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية.	٣٨
محتوي منهاج الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية .	٦٢
إستراتجيات بناء البرنامج التربوي –	٦٣
البرامج التدريبية المعتمدة في الإعاقة الذهنية في المؤسسة السويدية	٦٦
الخطة التربوية الفردية	٧٠
الوحده الرابعة – المهارات التدريبية التعليمية	١٠٧
المهارات الاستقلالية	٧٥
المهارات الاجتماعية	٨٢
المهارات الحسية	٨٥
مهارات العضلات الغليظة والدقيقة	٨٧
المهارات الإدراكية	٩٢
المهارات الأكاديمية	٩٥
مهارات التأهيل المهني	١٠٢
النطق واللغة	١٠٥
التعريفات	١٠٨
ملفات مرفقة	١١٠
المراجع العربية و الاجنبية	١١٧

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

«لا أختلف عنكم»

شهدت الألفية الثالثة تحولات جوهرية في النظرة، والفلسفة، والإجراءات التي تتخذها دول العالم حيال الفئات المهمشة، ومنهم الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية؛ فهناك اهتمام برفع قدراتهم النفسية والاجتماعية ليصبحوا منتجين لا عالة على المجتمع.

وتولي الشعوب المتقدمة اهتمامًا كبيرًا بالأشخاص ذوي الاعاقة، لا من منطلق إنساني فقط بل انطلاقا من أن الإنسان قيمة عُليا في الحياة، ومن منطلق تربوي ثقافي واقتصادي، فالنظرة لذوي الإعاقة تجاوزت التعاطي معه باعتباره مسكينا، جديرا بالرحمة وبالإحسان وبالعطف، لتغدو النظرة أكثر انفتاحاً ووعياً بأن ذي الإعاقة إنسان حُرم من إمكانيات معيّنة، إلا أنه – مقابل ذلك – يحوز إمكانيات أخرى كثيرة، ولربما لو أتيحت له الفرصة لأصبح من أعظم العلماء أو المكتشفين أو الفنانين، فلكل فرد يعيش على سطح الكرة الأرضية وجودٌ وكيان، ويسهم بدوره في مختلف الوظائف الاجتماعية والعملية. ومن البديهي القول إنه توجد في كل مجتمع فئة تتطلب تكيفا خاصا مع البيئة التى يعيش أفرادها فيها نتيجة صعوبات في القدرات التي تعتبر محدودة، وتحقيق التكيف منوط –وقبل أن يرتبط بهم– بالمحيطين بهم من خلال توجيه اهتمام لهم يوازي الاهتمام بأي شخص يمارس حياته، ويبدأ هذا الاهتمام بجانب لا نلتفت إليه ونهمله عادة وهو «المسمّى الذى نطلقه عليهم». وهو مسمّى تطوّر مرّات عديدة، ومرّ في مراحل كثيرة ترضي الفئة القوية بإصرارها وتصميمها على إثبات الذات وعلى أن لها دوراً فاعلاً في حياة المجتمعات بأسرها علي مستوى العالم.

وحرصا منّي على بذل جهد ينتصر للقلّة المهمشّة؛ يسرني ويسعدني–بعد طول بحث وجُهد– تقديم دليل» أفضل الممارسات للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية» وهو تتويج لخبرات المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية– فلسطين؛ إذ عملت على مدار سنوات مع خبرات مختلفة: مدربين وأخصائين، ومع ذوي إعاقة ذهنية تباينت أعمارهم وحالاتهم التي بدت صعبة أحيانا دون أن يلغي ذلك طموح الإبداع والتفكير بحياة أفضل لهم، فبهم نلامس أقصى حدود الانسانية، وبصبرهم وإرادتهم يصبحون مؤهلين لنيل ما يريدون.

وما يميّز هذا الدليل أنه نتاج لصورة واضحة عن آلية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وتعليمهم نظرا لما تمثّله المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية من رياديّة مؤسساتية في مجال التعامل مع الإعاقة الذهنية، وبذا نضع في متناولكم حصاد عمل متواصل للمؤسسة، وجهد نوعي لرفع قدرات ومهارات ذوي الإعاقة الذهنية ليكونوا فاعلين ومشاركين في المجتمع بفاعلية.

والدليل الذي ستطّلعون عليه موجّه للمعلمين المتعاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية بهدف تنمية الحياة التدريبية التدريسية وإثرائها عبر تقديم خبرات عملية علمية طورتها المؤسسة السويدية، منوهيّن إلى ما يواجهه المجتمع الفلسطيني من محدودية الخبرات في مجال التعامل مع الأشخاص الإعاقة الذهنية نتيجة عدم وجود تخصصات في التربية الخاصة في الجامعات والكليات ما يؤثر على آلية التعامل وتدريب ذوي الإعاقه الذهنية في مراكز التدريب، وقد أتاح لي عملي كمديرة للبرامج التربوية و تنمية القدرات في المؤسسة فرصة لتحسّس المشاكل، ومعاينة النقص الذي يعاني منه معلمّو التربية الخاصة من ندرة المعلومات والتدريبات العملية المساعدة لهم في تحقيق الأهداف خاصّة في مجال تدريب الأشخاص على المهارات المختلفة، وعليه يمكن اعتبار الدليل مرجعاً غنياً للمعلمين كونهم يعطيهم فرصة التعرف إلى أنشطة وأفكار تعزّز تطبيق المهارات وتنمية قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية.

ولا يمكن تجاوز التحديات التي واجهت الكاتبة نظرا لطبيعة الموضوع؛ فعدم توافر مراجع عربية حديثة ودراسات تتطرق لآلية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية صعوبة تم تجاوزها جزئيّا بالاعتماد على مراجع أجنبية في تنظيم المعلومات والخبرات بطريقة علمية عملية ضمن فصول ليسهل على المعلمين المتعاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية تطوير قدراتهم من خلال تقديم أهم أساليب التدريب والتدريس.

والدليل مؤلّف من أربع وحدات؛ في الأولى: استعراض لمن هم الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية، وفي الثانية عرض للإرشاد الأسري (التدخل المبكر وردود افعال الاسرة)، وتعالج الوحدة الثالثة طرق تعلم وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، في حين خصصّت الرابعة للمهارات التدريبية التعليمية.

ولا يفوتني أخيراً، شكر كلّ من ساهم في إخراج الدليل إلى النور خاصّة بالذكر المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية ممثلّة بمديرتها أ. لليلوت صراص الداعم و الناشر للدليل، وأوجّه جزيل شكري لمدير دائرة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي أ. شفاء شيخة للمراجعة الأدبية والملاحظات القيمة، وأشكر أ. صادق الخضور للتدقيق اللغوي والمطبعي.

آملة أن أكون قد وفقت في تقديم خبرة المؤسسة السويدية وخبرتي، وأن يكون الدليل رافدا من روافد تطوير التربية الخاصة في المجتمع الفلسطيني، ومرجعاً في الجامعات والكليات والمدارس ومراكز التأهيل، وعونا للمؤسسات والجمعيات التي تعنى بالأشخاص بذوي الإعاقة الذهنية.

الإرادة القوية والعزيمة تجعل المسافة بين الحلم والحقيقة قصيرة

و الله وليّ التوفيق

ديانا حمدان

مدير البرامج التربوية وتنمية القدرات

المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية \ فلسطين

dayana.hamdan@gmail.com

من أين كانت البداية والتأسيس؟

معاً يمكننا خلق عالم رحيم تتمكن فيه الإنسانية من النمو

السيدة بريتا هولم ستروم (١٩١١– ١٩٩٢)

من أين انطلقت الفكرة؟

يعود تاريخ تأسيس المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية للعام ١٩٣٨ ، عبر سيدة سويدية شابة كان اسمها بريتا هولمستروم، إذ راودتها آنذاك رؤية تخبرها بان مهمة جديدة قد بدأت .

بدأت السيدة «بريتا هولم ستورم» وزوجها نشاطهما من خلال الانتظام بحضور اجتماعات عقدت في خضم الحرب العالمية الثانية نظمّها بعض الأكاديميين لمناقشة الأحداث العالمية من منظور عقائدي . وفي صيف ١٩٣٧ سافرت وزوجها إلى ألمانيا لإلقاء محاضرات دينية، وعلى إثر تلك الزيارة تأثرت السيدة بريتا بعمق لما لمسته من مشاهد الكراهية والعنف لدى الحركة الألمانية الاشتراكية القومية .

وفي الأول من أكتوبر ١٩٣٨ اجتاحت قوات هتلر تشيكوسلوفاكيا . ففي ذلك اليوم، وأثناء صلاة الصباح ، سمعت السيدة بريتا صوتا يقول لها «مهمة جديدة سوف تبدأ» . فأخبرت زوجها السيد «فولكيه» وبعض الأصدقاء المقربين بما سمعت فأعلنوا لها عن تأييدهم الشديد لها، وبذا بدأت الرحلة .

وبدافع حبها للبشرية بادرت هي وعدد من الأصدقاء إلى إنشاء مؤسسة لتقديم المعونات للمتضررين من الحرب، أطلق عليها في حينها «براغ للإعانة/ Prague Aid»، لمواجهة الفقر والإقصاء الجماعي وكان ذلك في أكتوبر/ ١٩٣٨ .

اهتمت المؤسسة بالاحتياجات الفردية للأشخاص من منطلق أن لكل شخص احتياجاته المادية والجسدية والاجتماعية والروحية الخاصة، وكانت قناعة المؤسسة بأنّ الأغذية والملابس والأدوية والبطانيات ليست كافية لتعزيز وتمكين أي شخص، ومن الضروري أيضا النظر إلى الفرد باعتباره مشاركا، ومنذ ذلك الوقت أصبح الدعم الذي تقدمه المؤسسة هادفا إلى تمكين الأفراد ومنحهم القدرة على مساعدة أنفسهم ليصبحوا مكتفين ذاتيا .

في عام ١٩٤٠ ، وسعّت المؤسسة مجال عملها خارج حدود تشيكوسلوفاكيا، وتغير اسمها في حينه إلى «البعثة الأوروبية/ Inter European Mission» وكان عملها يستهدف تمكين الناس وزيادة التعاطف الأصيل مع الشعوب الأخرى من البشر، ولم يكن هدفها يوما قضية دعوة الآخرين لاعتناق الدين المسيحي، بل كان موقف السيدة بريتا موقفا منفتحا قائما على احترام الناس بغض النظر عن معتقداتهم الدينية .

أسست المؤسسة في تلك الفترة بيوتا للمرغمين على ترك منازلهم، آو لمن كانوا يعيشون في بيوت دمرها القصف أو في مبان رطبة، وشكلّت فكرة العون الفردي واحترام الإنسان للآخرين نبراسا اهتدت به المؤسسة طيلة فترة عملها.

في ذاك الحين؛ كانت المؤسسة بحاجة إلى دعم مالي للاستمرار في تقديم الخدمات الفردية لمتضرري الحرب، فبادرت السيدة «بريتا» لتنظيم محاضرات للحديث عن هول ما خلفته الحرب واحتياجات الناس وعن دور المؤسسة، كما تم استصدار مجلة خاصة لهذا الشأن لاستقطاب التبرعات والمساعدات للمؤسسة.

وفي أواخر عام ١٩٥٠ تفاقم وضع اللاجئين فى جميع أنحاء العالم إلى مستوى ينذر بالخطر، وكانت المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية مستعدة لتوسيع آفاق عملها مرة اخرى. ومع دخول الستينيات توسع عمل المؤسسة لأول مرة خارج أوروبا واستقبلت مجموعة نساء شابات من التبت، وقدمت لهن تدريبات مهنية. وفى عام ١٩٦٦ تم تغيير اسم المؤسسة إلى «مؤسسة الإغاثة الفردية» "The Swedish Organization for Individual Relief".

إن ما ابتدأته امرأة شابة برحلة إلى ألمانيا تطور إلى تنمية شاملة يستفيد منها في كل سنة أكثر من ٢٠٠،٠٠٠ شخص حول العالم. وها هي المؤسسة تمضي قدما بخطى ثابتة وبإصرار لمساعدة المزيد من البشر رجالا ونساء وأطفالا، بالروح ذاتها التي كانت تتميز بها السيدة بريتا هولمستروم، والتي قالت: «معا يمكننا أن نغير العالم... يجب أن يكون الكلام و الفعل واحداً».

الـيــوم.....عدد أعضاء المؤسسة ٨٠٠٠ عضو، وعدد متطوعيها في السويد٢٠٠٠ متطوع، وعدد موظفيها ٢٠٠ موظف في جميع أنحاء العالم، منهم ٥٠ في السويد. ويقع مكتبها الرئيس في لوند، السويد، وتنفذ المؤسسة مشاريع متعددة، وتقدم مساعداتها ل ١٢ دولة مقسمة على خمس مناطق.

ويوحي اسم «الإغاثة الفردية» بأن الفرد في صميم عملها رغم أن جهود المؤسسة تستهدف مجموعات من الناس، وهو تذكير بالتزامنا تجاه كل شخص بشكل شمولي، فكل شخص له احتياجاته المادية والجسدية إضافة إلى احتياجاته الاجتماعية والروحية.

أهداف المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، ورؤيتها، وإستراتجياتها

- المؤسسة تنظر إلى العالم بوصفه مكانا للالتقاء. وتؤكد في عملها على المشاركة والاحترام والانفتاح.
- المؤسسة تستلهم القيم المسيحية الإنسانية السامية وتحديدا الرحمة والمساواة لجميع البشر.

«مرارا وتكرارا و في بلد تلو ألآخر قال لنا الناس عن أعمال المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية: «لقد فتحتم لنا نافذة للأمل».

رؤية المؤسسة:

في كل صباح، يستيقظ ملايين الناس على حياة الفقر والتهميش، وهذا أمر محزن لن تقبل به المؤسسة أبدا، فرؤيتنا إيجاد عالم يمكن أن تنمو فيه الإنسانية، ويسوده العدل والرحمة، وعليه تبنت المؤسسة الالتزامين الآتيين:

١- محاربة الفقر والتهميش: تهدف المؤسسة إلى محاربة الفقر والتهميش عبر تطوير نماذج للتنمية المستدامة، وتتعاون مع شركاء محليين آخذة بالاعتبار الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في عملها، كما تقدم المساعدة الإنسانية لأفراد حلت بهم كوارث أو غيرها من الظروف الصعبة.

٢- إبراز ظاهرة الفقر والتهميش: تستهدف المؤسسة إبراز ظاهرة الفقر والتهميش بإنشاء اهتمام عام ورأي عام والتزام عام، وتهدف إلى تشجيع النقاش حول التنمية المستدامة: إن القوة لمجابهة عظائم الأمور تنمو من خلال التفاني في مجابهة صغائر الأمور «السيدة بريتا هولستروم».

القيم الأساسية للمؤسسة: وهي قيم يجب أن تنعكس في كل ما نفعله يوميا:

- الرحمة : عملنا يقوم على الرحمة وهذا يعني الالتزام بالأفعال كما بالأقوال .
- الإعراب عن الاهتمام والمعرفة والمحبة والاحترام والانفتاح لدى الاجتماع بالناس «يجب أن تكون أعيننا مفتوحة على كل فرد» .
- الحيوية : فالمؤسسة تريد تعزيز حيوية الأفراد؛ وللقيام بذلك يجب أن نتحلى بالشجاعة .
- ونتحدى أنفسنا ونتحدى العالم من حولنا، ونحن مقتنعون بأن التنمية الطويلة الأمد الرامية إلى التمكين السبيل الأكثر فعالية لتتحرر الشعوب من الفقر والتهميش .
- الأمل : فالمؤسسة تتوخّى تعزيز آمال الناس في المستقبل من خلال تنمية مستدامة طويلة الأمد ستتغلب على الفقر والتهميش، وما ينجم عنهما من خوف وسلبية وانعدام للأمن .

مبادئ المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية: المبادئ الموجهّة لعمل المؤسسة تتمثّل في:

- **الالتزام:** عمل المؤسسة أصبح ممكنا بفضل التزام الناس حول العالم، وذلك من خلال العمل أو التبرعات أو الهبات أو أي مجهود آخر .
- **الاتصال:** تتطلع المؤسسة إلى العالم بوصفه مكانا للالتقاء، وتسعى إلى جعل الاتصال المباشر سمة التفاعل بين الاعضاء والزملاء العاملين والشركاء والمستفيدين .
- **التعاون:** تقوم المؤسسة بتخطيط الأنشطة وتنفيذها مع شركائها، وهذا التعاون يتطلب الاحترام المتبادل والشفافية .
- **التمكين:** تريد المؤسسة تمكين الناس ليتمكنوا من تغيير أوضاعهم، وتتطلع لتعزيز قدرات المنظمات الشريكة لها، وهدف ذلك في النهاية تحملهم المسؤولية الكاملة عن الانشطة .
- **النهج الشمولي:** تنظر المؤسسة إلى الإنسان بشمولية، فله احتياجات مادية وجسدية واجتماعية وروحية . وبحسب تجربتها، فإن احتياجات الناس إلى الدعم مختلفة اعتمادا على أوضاعهم وظروفهم الحياتية .
- **المثابرة:** فالتعاون من أجل التنمية يستغرق وقتا ويقوم على الثقة، ولذا تقوم المؤسسة بالتزامات طويلة الامد، ووتواصل أعمالها حتى يتم الوصول إلى إنجاز الأهداف أو حتى تحقّق المؤسسة الشريكة الاكتفاء الذاتي .

عمل المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية:

تكرس المؤسسة أعمالها لتحقيق حقوق الإنسان والمساواة والحفاظ على تثبيت وضع بيئة جيدة ومناسبة للأفراد وإشراك الأفراد المهمشين . وتؤخذ هذه الجوانب في الاعتبار في كل ميدان من ميادين العمل من مرحلة التخطيط حتى مرحلة التنفيذ والتقييم، وفي بعض المشاريع تكون هذه النقاط في حد ذاتها الأهداف المرجوة .

- **التعليـــم:** جعل التعليم متاحا للجميع بغض النظر عن الجنس أو الأصل أو الحالة الجسدية أو الذهنية؛ مسألة تتسم بأهمية بالنسبة للمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية . فمن خلال بناء المدارس ودفع رواتب المدرسين، وتوفير المواد التعليمية؛ توفر المؤسسة التعليم الأساسي لعشرات الآلاف من الأطفال، وينصب تركيزها بوجه خاص على الاطفال المعرضين لأن يفوتهم التعليم بسبب التهميش، ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية في الأردن وفلسطين، واليتيمات في زمبابوي وأطفال المايا في غواتيمالا، كما تقدّم المؤسسة تثقيفا في مجال الوعي البيئي في المدارس مثل صربيا والهند .

- **الصحـــة:** تنشر المؤسسة الوعي الصحي، وتقدم الرعاية الصحية الوقائية، فهي تدعم المجموعات النسائية فى زيمبابوي وملاوي في جهودها الرامية إلى تخفيف آثار فيروس HIV ومرض نقص المناعة(الأيدز) في مجتمعاتهم. وفي السلفادور تتعاون مع منظمة نسائية تقدم التثقيف في مجال الصحة الإنجابية للشباب، وتشارك المؤسسة في مكافحة الملاريا في الهند، وتعكف على تقليل الآثار المدمرة لمرضي الجذام والسل في الهند ونيبال. أما في جبال الهيمالايا فقد تمكن آلاف التبتيين من استعادة البصر بفضل عمليات إزالة أعتام العين نفذت في المناطق الريفية.
- **الدعـــم:** قدرة الفرد على كسب العيش مفتاح لبناء الثقة في النفس والأمل، ولذلك؛ تقوم المؤسسة بتشجيع ودعم مبادرات تمكن الناس من فعل ذلك. وفي بعض الأحيان تعطي المؤسسة قروضا أو مساهمات أخرى لإقامة مشاريع مدرة للدخل.

قامت المؤسسة بزراعة آلاف الأشجار مع اللاجئين التبتيين في جبال الهمالايا، والأشجار تحسن البيئة المحلية. وفي المناطق الريفية للمايا في منطقة سان ميغل في غواتيمالا ساعدت المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية في إنشاء مرافق لتجفيف الفاكهة والأعشاب ما وفر فرص عمل لعدد من الأفراد في المجتمع المحلي. وفي إحدى المشاريع للاجئين والفئات المهمشة في المناطق الريفية في صربيا، شجعت الزراعة العضوية التي تساهم في التنمية البيئية المستدامة، ومن نماذج الدعم ذلك المقدم للمرأة الفلسطينية إذ أطلقت المؤسسة مشروعا هادفا إلى إنتاج العسل للسوق المحلية.

- **العمل الاجتماعي:** ظلّ الهدف العام والشامل للمؤسسة منذ البداية تعزيز الأفراد وتأهيلهم، فخلق سياقات اجتماعية وأماكن للاجتماعات والأنشطة المجدية؛ جزء هام من هذا العمل. وتأخذ المؤسسة على عاتقها جزءا كبيرا من العمل الاجتماعي في السويد وهذا يشمل أخصائيين اجتماعيين ومتطوعين.

فالمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية تساعد اللاجئين الصغار في تأدية الواجبات المدرسية، وتقوم بزيارات منتظمة إلى مواقع اللاجئين لتسهيل اندماج من وصل حديثا منهم وطالبي اللجوء والأشخاص الذين استلموا حديثا تصاريح إقامتهم. وتتعاون المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية مع الجمعيات النسائية التطوعية التي ترعى أطفالا فى زيمبابوى وملاوي ممن توفي أهلهم بسبب الإيدز.

كما تدعم المؤسسة المسنين، كالمتقاعدين من أبناء التبت والمقيمين في نيبال والهند. كما يحظى الأشخاص ممن لديهم إعاقات باهتمام خاص من المؤسسة، فهي توفر التأهيل لأشخاص لديهم إعاقات في رومانيا والأردن وفلسطين وتقدم أنشطة يومية، وتقوم بزيارات منزلية بتعاون مع السلطات الاجتماعية في رومانيا ومولدوفا والأردن وفلسطين.

- **التجارة العادلة:** التجارة جزء هام من عمل المؤسسة منذ سنوات، ففرصة التجارة تجعل الناس في حالة اكتفاء ذاتي واستقلالية. وبالنسبة للمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية فإن التجارة العادلة هي إحدى السبل لحماية المهارات المحلية ودعم الحرف اليدوية والتقليدية، وتمثّل محاور إعطاء أجور كافية، وتوفير ظروف عمل جيدة، واحترام حقوق الإنسان والبيئة حجر الزاوية في التجارة العادلة.

وتوفّر متاجر المؤسسة في السويد إمكانيات جديدة للمستقبل تفتح أمام آلاف الناس الذين تباع سلعهم فيها، ويمكن شراء منتجاتها عن طريق الانترنت وعن طريق البريد. وتقوم المؤسسة بشراء مواد من صغار المنتجين، وغالبا من الفئات المهمشة مثل تجمعات المصابين بالجذام في الهند، والتعاونيات النسائية في زمبابوي وذوي الإعاقات في الأردن.

وغالبا ما تكون النشاطات التجارية للمؤسسة مرتبطة بنشاطاتها الهادفة لتقديم الإعانة، وقد يشمل ذلك الرعاية الصحية للحرفيين والتعليم المدرسي لأبنائهم، كما أن المؤسسة تدعم تطوير المنتجات الجديدة.

- **المساعدات الإنسانية:** طبيعة عمل المؤسسة في المقام الأول هي العمل على المدى الطويل، ومع ذلك تنشأ أحيانا حالات طارئة. وتخصص المؤسسة تمويلا إضافيا في حال وقوع الكوارث في المناطق العاملة. فبعيد كارثة تسونامي عام ٢٠٠٤، دعمت المؤسسة الأسر المتضررة في الهند، وقدمت مساعدة مماثلة في غواتيمالا والسلفادور بعد إعصار ستان في عام ٢٠٠٥.

المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية في فلسطين

في عام ١٩٦٥ قرر مجلس أمناء المؤسسة الاستجابة لطلب قدم من مجلس كنائس الشرق الأدنى/ لجنة عمل اللاجئين (NECC) في القدس، لتوفير أخصائية اجتماعية للعمل مع اللاجئين الفلسطينيين؛ وعليه تم إرسال السيدة "روت اهلبرغ" إلى فلسطين في كانون الثاني عام ١٩٦٦، وهي أخصائية اجتماعية لتحليل الوضع و تحديد التحديات الإدارية لعمل المؤسسة السويدية في القدس، وكانت تلك التجربة الأولى للمؤسسة في المنطقة العربية.

وفي تلك المرحلة لم يكن واضحا لدى المؤسسة طبيعة العمل الممكن أن تنفذه في فلسطين، وكانت البداية بالوقوف على التحديات والتعلم من تجربة المؤسسات الدولية الأخرى العاملة هناك، وفي العام ذاته؛ دعيت المؤسسة كغيرها من المؤسسات الدولية العاملة في فلسطين لحضور مؤتمر نظمته الحكومة الأردنية- باعتبارها الجهة التي كانت تدير الضفة الشرقية في ذلك الوقت- لمناقشة احتياجات البلد في تلك الفترة ولتوزيع الجهود، وخلال المؤتمر طلب من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية بشكل مباشر تقديم الرعاية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية باعتبارها من أبرز الاحتياجات في حينه، وفي الوقت الذي لم تكن فيه أيّة مؤسسة أخرى تعمل على رعاية تلك الفئة أو تقديم الخدمات لهم.

وفعلا؛ وافق مجلس الأمناء على تبني العمل مع الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية ليتم تأسيس بيت لرعاية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والمتعارف عليه في حينه المعاقين عقليا. واستقبل البيت في البداية ثلاثة أطفال care home الشيخ جراح – القدس، وعمل فيه ثلاث موظفات من السويد وثلاث موظفات فلسطينيات، ووجهّت المؤسسة طاقاتها للعمل مع أطفال ذوي إعاقة ذهنية وكان من أهدافها أيضا إشراك المرأة في العمل لأن الرجل كان يعمل في القطاع العام، أما المرأة فكانت أدوارها هامشية، وكان العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أمراً حديثا إذ لم تقدم أيّة مؤسسة أخرى تلك الخدمة هناك كما أشرنا سابقا، وفي عام ١٩٦٨ ازداد عدد الأطفال في بيت الرعاية وبلغ عشرة أطفال، وفي عام ١٩٦٩ ارتفع العدد إلى ١٤ طفلا، مع وجود سبعة آخرين على قائمة الانتظار.

وعليه؛ فكر الفريق العامل في فلسطين في تأسيس مدرسة لاستقبال الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وتطوير مهاراتهم و قدراتهم، وبدأت المدرسة التي أسست في القدس أيضا عملها فعليا في ١٣ كانون الثاني ١٩٦٩، بثلاثة طلاب تضاعف عددهم في الشهر اللاحق لستة طلاب، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين وفق قدراتهم حيث يتم تدريس المجموعة الأولى وهي تتمتع بقدرات أعلى من الثانية في حين تتلقى الثانية التدريبات اللازمة.

وفي الفترة ذاتها؛ طالبت الحكومة الأردنية المؤسسة السويدية بتأسيس بيت آخر في عمان ووقعت معها اتفاقية حول ذلك، إلا أنه وبسبب حرب حزيران عام ١٩٦٧ تفرغت المؤسسة للعمل في فلسطين سواء من خلال بيت رعاية الأطفال أو من خلال المساعدات الطارئة التي كانت تقدمها للفلسطينيين في مناطق مختلفة من الأراضي التي احتلتها إسرائيل آنذاك، حيث قدمت معونات غذائية، ومساعدات مالية لبعض الأسر لسد احتياجاتها الأساسية أو لتأسيس مشاريع عمل صغيرة، ووزعت آلاف الأغطية وغيرها من المساعدات العينية الأخرى.

في عام ١٩٦٩ بدأ العمل في عمان – صويلح- في بيت رعاية مشابه للذي تأسس في القدس، انضم مزيد من الأطفال إلى المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية وازداد عددهم ليصل «عشرة أطفال» وهو العدد الكامل الممكن استيعابه.

تحديات واجهتها المؤسسة السويدية حينها:

- نقص الخبرة عند الموظفين المحليين، ولتجاوز ذلك كانت المؤسسة تستقدم معلمات من السويد لتوظيفهن في بيت الرعاية، إلا أن مشكلة اختلاف اللغة ما بين المعلمات و الأطفال كانت عائقا آخر.
- رفض الموظفات الإناث بعض المهام الموكلة إليهنّ ومنها رمي النفايات أو أخذ الأولاد في نزهة خوفا من نظرة المجتمع لهن وخوفا من عدم الزواج.

و لتتغلب المؤسسة على الصعوبات الظاهرة، بادرت المؤسسة لـ

١- دعم بعض الموظفين المحليين لإكمال دراستهم في مجال مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة شريطة التزامهم بالعمل سنوات معينة بعد تخرجهم مع المؤسسة.

٢- إعطاء دورات لغة عربيه للموظفين الأجانب، وتدريب الموظفين المحليين.

٣- إشراك الموظفين في القرارات المتعلقة بالعمل، مما أوجد جوّا من الراحة وعزّز تطوير العمل والأداء.

٤- عقد دورات للموظفين المحليين لرفع مستوى مهاراتهم في التعامل مع الأطفال.

العمل من خلال المراكز(الضفة الغربية و قطاع غزة)

رأت المؤسسة السويدية بعد عملها الطويل في مجال رعاية وتأهيل وتدريب ذوي الاعاقة الذهنية، وتزايد أعداد المراجعين وعدد المسجلين على قوائم الانتظار، وبناء على توجيهات خبراء وزوّار وعاملين سويديين إعادة النظر في طريقة تقديم الخدمة لمشتركيها تماشيا مع الاتجاه العالمي لدمج ذوي الاعاقة، وتقديم الخدمة لهم في المجتمع الذي يعيشون فيه تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وما يترتب عليه من نفع لهم وإبقائهم مرتبطين بأسرهم. ولذا، أجرت المؤسسة عام ١٩٩٤ اتصالات مع المؤسسات والجمعيات والمراكز العاملة في مناطق عمان المختلفة ممن لديها رغبة في تقديم الخدمة للمعاقين ذهنياً صغارا وكبارا، ونتج عن هذه الاتصالات إقامة عدد من الصفوف والمراكز للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة والشديدة ومراكز ووحدات النشاط النهاري للكبار من ذوي الإعاقة الذهنية بكافة فئاتها، ومشاريع الأسر البديلة. وأصبح تأسيس مدرسة من المؤسسة السويدية حقيقة بحيث انتقلت من الرعاية الدائمة إلى مراكز نهارية في منطقتي القدس وغزة، وكما أسلفنا؛ بدأت المدرسه بثلاثة اطفال ثم ستة أطفال. وقدّمت المدرسة وجبة للأطفال، ووفرّت المواصلات لهم ما بين مدرستهم وبيوتهم. وتم تدريبهم على كيفية العناية بنظافتهم الشخصية وتناول وجباتهم وتم العمل على تطوير عضلاتهم على حمل الاشياء. ولاحقا تم تصنيف الأطفال حسب قدراتهم ضمن مجموعات تبعا للقدرات التعليمية والتدريبية، بموازاة توفير خدمات العلاج الطبيعي وعلاج النطق.

ومن أهم المراكز النهارية التي أسستها المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية:

١- المدرسة النموذجية – القدس.

٢- مركز الرابية – القدس.

٣- مركز ياسمين – كفر عقب.

٤- المركز اليومي – رام الله .

٥- مركز لا تنسوني ابداً – غزة .

٦- مركز بيت حانون – غزة .

مشاريع المؤسسة السويدية مع المجتمع المحلي : تطور العمل سنة ٢٠٠٤ وأصبح العمل في فلسطين موجهّا لتحقيق حقوق ذوي الإعاقة الذهنية في المجتمع من خلال الحق في التعليم و الدمج، وكانت أهم مشاريع المؤسسة مع وزارة التربية والتعليم العالي وأثمر ذلك عن افتتاح :

- مشروع غرف المصادر عام ٢٠٠٤ : فئته المستهدفة الطلبة المعانون من صعوبات التعلم ، وبطيئو التعلم وأصحاب الإعاقة الذهنية البسيطة من طلاب المدرسة وطالباتها من صف أول حتى الصف الرابع ، و لدعم غرف المصادر أنشئ مركز مصادر يتوافر فيه علاج النطق و اللغة ، وعلاج طبيعي ، وأخصائية تربية خاصة .
- مشروع دمج ذوي الاعاقة الذهنية (الصفوف المدمجة): ويستهدف الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ، لكن بسبب عدم توافر اختبارات القدرات الذهنية المقننة لتحديد نسبة الذكاء ودرجته لجأت وزارة التربية و التعليم العالي إلى تسمية الفئة المستهدفة طلبة لديهم مشاكل في التعليم . ومن أهم أهدافه الوصول لحق التعليم للجميع . وهنا يتلقى الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية تدريبات وخدمات ضمن نطاق المدرسة وليس ضمن المراكز المتخصصة .

الوحدة الأولى

الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية

من هم الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية؟

أهم ما في الأمر معرفة أن الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية– ذكورا أم إناثا– هم أناس تجمعنا بهم أمور مشتركة و كثيرة للغاية، وبعض الأشخاص أكثر ذكاءَ من الآخرين. لكن قلة هم من يفوزون بجوائز عالمية: علمية، أو أدبية، أو طبية، ومنّا المتفوق في النجارة ومنا المتفوق في الكتابة، و منا من يتفوق في الحساب، ورغم أن الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية أقل ذكاء من بقية الاشخاص إلا أن منهم مبدعين في الرسم، وكتابة القصص، ورسم لوحات معبرة وجميلة. فالأطفال من غير ذوي الإعاقة تتطور قدراتهم ومهاراتهم المهنية والأكاديمية بسرعة كبيرة خلال السنوات الأولى من حياتهم وهي تعتبر فترة حرجة إذ يكون الفرد قادرا على اكتساب مختلف المهارات في سنوات عمره الأولى ضمن حوافز ملائمة، مثل: وجود إثراء لغوي يمكن الفرد من التواصل اللغوي مع الآخرين، في حين يختلف الحال للطفل ذي الإعاقة الذهنية فتعلمه يتأخر، أو يتباطأ لسبب من الأسباب.

ورغم التباين في الفروق والقدرات، يبقى ذوو الإعاقة الذهنية بشرا من الدرجة الأولى كبقية أفراد المجتمع، فهم أبناؤنا وأخوتنا، لكنهم يعانون من مشاكل متنوعة تتطلّب تدريبات خاصة لتطوير قدراتهم وإكسابهم مهام تساعدهم في الاعتماد على أنفسهم قدر الامكان من خلال التدريب على مهارات الحياة المختلفة ليكونوا فاعلين في المجتمع. ولدى ذوي الإعاقة الذهنية إرادة وقدرات، مما يلقي على عاتق المجتمع مسئولية تنمية قدراتهم ورفعها إلى أقصى درجة ممكنة، فلدى هذه الفئة من ذوي الإعاقة قدرات كامنة تتيح لهم التأثير في مجتمعاتهم التي يعيشون فيها.

تعريف الاعاقة العقلية :

قبل تعريف الإعاقة الذهنية يجب الاشارة إلى وجود فارق كبير بين الإعاقة الذهنية والمرض العقلي، فالمرض العقلي ببساطة يتلخص في وجود فرد من أفراد المجتمع يتمتع بذكاء عادي و قد يكون متفوقاً أو عالماً، لكن سلوكه غريب، فلا يستطيع التواصل مع الآخرين نتاج تجربة عاطفية، نفسية، أو اجتماعية قاسية مرّ بها، أو نتيجة مرض جسدي ما أثرّ على الدماغ ، او نتيجة السببين معاً. وعندما يتصرف الشخص ذوي الاعاقة الذهنية بغرابة فسبب ذلك عدم تلقيه تدريبا منتظما على التأقلم والتكييف الاجتماعي السليم. وهنا يحتاج ذوو الإعاقة الذهنية إلى تعليمهم الطريقة السليمة للتصرف. أما المريض العقلي فيحتاج مساعدة الطبيب النفسي «طبيب الأمراض العقلية» للتغلب على مرضه والعودة لحياته الطبيعية التي كان عليها، ولا تفوتني الإشارة إلى شيوع مصطلح التخلف العقلي فترات طويله إلى أن أُستخدم مصطلح الإعاقة الذهنية.

وبسبب هذا الخلط بين المفهومين حاول عدد من الأخصائيين في لدول كثيرة إيجاد اسم بديل للتخلف العقلي، فصنفه البعض على أنه «ضعف فكري» أو «عاقة فكرية» في محاولة للتفريق بين التخلف العقلي والمرض العقلي، وأيّا كان الالتباس فيجب ألا تسبب هذه الكلمات تشويشاً أو خلطاً، ويجب ألا تمس كرامة الانسان المعاق عقلياً أو ذهنياً.

وباختلاف الأزمنة تغير مدلول الكلمات، فنحن حاليا لا نستخدم تعبيرات: «المعتوه» أو «الابلة» أو الغبي . . . . المغفل. . . . دون المستوى و غير طبيعي، وكذا يجب عدم نعت المريض عقلياَ بـ «المجنون» أو «المجدوب». ويستخدم مصطلح الإعاقة الذهنية حاليا لوصف هذه الحالات وهذا ما سيتم اعتماده في هذا الدليل، فالأهل يفضلون مصطلح «ذوو الإعاقة الذهنية» على استخدام تعبيرات: التخلف العقلي أو الإعاقة العقلية، ويفضل بعضهم استخدام تعبير «عدم القدرة على التعلم» ما يستوجب من المعلمين/ ات الحذر في استخدام الكلمات الواصفة لذوي الإعاقة الذهنية، وعودة للمفهوم لنجد أن العديد من المتخصصين حاولوا على مدار سنوات تعريف الإعاقة الذهنية ووضع كل متخصص تعريفاً من وجهة

نظره المهنية وتبعاً لطبيعة عمله وخبرته، واهتم بتعريف ظاهرة الإعاقة الذهنية: أطباء، وعلماء نفس، وعاملون في مجال التربية الخاصة، وحقوقيون.

وأجمع كثر على أن تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية AAMR من أهم التعريفات وأشملها وهو:

ورد تعريف الإعاقة الذهنية في كتاب د. «فاروق الروسان» عام ٢٠٠٣، و هو أحدث ما نشر عربياً ومأخوذ من تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي The American Assosiation on Mentel Retardation: «الإعاقة الذهنية مستوى أداء عقلي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة، يؤدي إلى تدنّ في عدد من مظاهر السلوك التكيفي ويظهر ذلك في مراحل العمر النمائية». وحدد التعريف أن الإعاقة تندرج ضمن ٣ محاور أساسية، هي:

١. انخفاض الوظائف الذهنية وهذا ناتج عن توقف النمو الذهني ويظهر من خلال اختبارات الذكاء.
٢. قصور في السلوكيات التوافقية بحيث يستدل من خلال عدم النضج و ضعف الإفادة من الخبرات السابقة.
٣. انخفاض الوظائف الذهنية وقصور تكيفي خلال مراحل النمو.

ويعتبر تعريف الجمعية الأمريكية من أحدث ما نشر، وتضمن أبعاداً محددة للسلوك التكيفي ويعتبر الأعم والأشمل في محتواه. وينص أيضا على أن «الإعاقة الذهنية – التخلف العقلي عبارة عن قصور جوهري في القدرات الوظيفية الحالية للشخص، والتي تتميز بقصور واضح في الوظيفة العقلية، ويصاحبه نقص نسبي في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي وهي: التواصل، ورعاية الذات، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والإفادة من موارد المجتمع، والصحة والأمن، والأداء الأكاديمي، والعمل. على أن يظهر ذلك قبل سن ١٨ سنة» (الروسان، ٢٠٠٣). وهذا التعريف هو الذي تم اعتماده والأخذ به من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية.

كما بينت اتفاقية الاشخاص ذوي الاعاقة الدولية أن: كلمة «معاق» تعنى شخصاً عاجزاً كلياً أو جزئياً عن ضمان حياة شخصية واجتماعية أو طبيعية نتيجة نقص خلقي وغير خلقي في قدراته الجسمية أو الفكرية، ولم تتطرق للإعاقة الذهنية بنص صريح. (اتفاقية حقوق ذوي الاعاقة الدولية، ٢٠٠٦).

أفكار خاطئة حول الإعاقة الذهنية

أثناء عملنا مع الأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية، واجهنا في المؤسسة السويدية للأغاثة الفردية معتقدات خاطئة يحملها الناس عن هذه الفئة من ذوي الإعاقة، ومن أبرز ما تعاملت معه المؤسسة والمدربون اعتقاد الكثيرين أن ذوي الإعاقة الذهنية:

١. أناس انطوائيون لا يخالطون الناس.
٢. أصحاب مرض معد، ومرض عضوي له علاج.
٣. جهلة، لأنهم لم يستطيعوا التعلم (ولم يعلموا أن أنظمة الدراسة لا تتوافق مع حالته).
٤. أناس مساكين يثيرون الشفقة ما يستوجب معاملتهم كالمرضى، وهو في الحقيقة انسان مثلهم لا يختلف عنهم.
٥. قدراتهم ضئيلة جدا وغير قادرين على إثبات أنفسهم، (وما علموا أن أكثر علماء الغرب من ذوي الإعاقة لأن الصعوبات التي واجهتهم ذلّلت)
٦. أشخاص غير قادرين على تكوين صداقات ويصعب التعامل معهم، مع أن هذا الأمر مرهون بالبيئة التي عاشوا فيها وكيفية تعامل ذويهم معهم.

٧ أشخاص متشائمون دائمًا ينظرون للحياة نظرة سوداوية، مع أن الحقيقة هي العكس تماما.

٨ أناس يصعب معهم تحقيق هدف معين أو إنجاز عمل، وتناسوا أن فريق المؤسسة السويدية حقق انتصارات للأولمبياد الفلسطيني في الألعاب الأولمبية في دبي وقبرص.

٩ أشخاص لا يجيدون التحدث ولا يعرفون أساليب المخاطبه وكأنهم أطفال، مع أن الكثيرين منهم يتحدثون بطلاقة وبرؤية ثاقبة وتحليل صائب.

وتشكّل الأحكام السابقة أحكاما متسرعّة، تفندّها حقائق كثيرة على أرض الواقع، وتجارب الأخصائيين والمؤسسة.

أسباب الإعاقة الذهنية:

يبدو أن هنالك اختلافات كثيرة بين علماء النفس حول الأسباب الواضحة للإعاقة الذهنية، حتى أن **يانيت** Yanet يذكر أن هناك ما يفوق مئة عامل لأسباب وعوامل الإعاقة الذهنية، إلا أن هذه الأسباب ليست مسؤولة بالدرجة نفسها عن الإعاقة، فبعضها نادر جداً، وبعضها كثير الحدوث، وتتمثّل الاختلافات في أسباب أثر الوراثة المباشرة أو غير المباشرة، وأثر البيئة على الإعاقة الذهنية.

ويمكن اعتماد المنهج الزمني في الحديث عن الأسباب على أساس المراحل التي تؤثر فيها هذه العوامل أو الزمن الذي تحدث فيه، وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى ثلاث مجموعات من العوامل والأسباب، هي:

عوامل ما قبل الولادة Prenatal Causes : و هي العوامل المؤثرّة على الجنين قبل ولادته خلال أشهر الحمل.

عوامل أثناء الولادة Perinatal Causes : وهي المؤثرّة على الطفل أثناء الولادة ما يؤدي إلى إعاقة ذهنية.

عوامل ما بعد الولادة Postnatal Causes : وهي العوامل المؤثرّة على الطفل بعد ولادته في سنوات عمرة المبكرة و تؤدي إلى إعاقة.

عوامل غير محددة تؤدي للإعاقة : وتشير الدراسات إلى أنها قد تكون مسؤولة عن حالات إعاقة ذهنية بسيطة غير معروفة الأسباب، وهي تشكل النسبة الكبرى من حالات الإعاقة الذهنية وتصل لحوالي ٧٠ – ٧٥٪. **(ابراهيم، ٢٠٠٠)**

كما توجد أسباب غير محددة Undifferent Iated Factors تؤدي إلى إعاقة ذهنية، يشكّل المعروف منها ما نسبته ٢٥٪، في حين لا تزال نسبة ٧٥٪ من الأسباب غير معروفة وتخضع للبحوث والدراسات. وهذا دليل على وجود حالات إعاقة ذهنية لا يبدو فيها الفرد معاقاً مقارنة بغيره من غير ذوي الاعاقة من حيث المظهر الجسمي العام، لكن وظائفه العقلية تكون محدودة نوعا ما، وتمثل هذه الفئة ٧٥٪ من حالات الإعاقة الذهنية وتصنّف «إعاقة ذهنية بسيطة» بحيث يستطيع الفرد تدبر أموره الحياتية بطرق متعددة، رغم أن معظم هؤلاء الأشخاص بحاجة إلى رعاية وتدريب خلال السنوات الأولى من النمو (Smith, 2007).

ويشير علماء النفس إلى أن الكثير من هذه الحالات هي نتيجة مباشرة لظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الفقيرة، مستدليّن على ذلك بالعديد من الدراسات التي اتخذت أنماطاً مختلفة تراوحت بين دراسة حالات فردية لأطفال محرومين من البيئة الثقافية والاجتماعية. ومن أهم نتائج الدراسات أنها قدمت دليلاً قوياً على أن المساعده المبكرة في الخبرات الثقافية والتربوية والعلاجية للأطفال المحرومين تزيد من نموذهم العقلي والاجتماعي والتربوي، في

حين يقلّل نقص هذه الخبرات من فرص النمو، وهذا يتقطاع ما أكد عليه بلوم Bloom من ضرورة إقامة مراكز تربوية وأندية ثقافية، ودور حضانة مناسبة تساهم في رفع قدرات الأطفال، وضرورة التركيز على الطبقات الفقيرة حتى لا يصاب أبناؤها بالإعاقة الذهنية (مرسي، ١٩٩٨).

و هنا ربما يطرح البعض السؤال ألآتي: ما أثر كل من الوراثة و البيئة على الإعاقة الذهنية أو على النمو الذهني بشكل عام؟

والإجابة ببساطة أن كل طفل يولد يحمل معه مدى من القدرة الممكنة و الإمكانيات الجينية، وأن النقطة التي يصل إليها الطفل في نموه تقع في مكان ما بين طرفي المدى ، وهذا تقرره البيئه ما يعني أن طفلا ما قد يرث مدى أوسع من القدرة من طفل آخر، وأن طفلا قد يرث قدرة أعلى من آخر مع وجود منطقة تداخل overlap بين مدى الاثنين (Dobzhansky , 2005) ، ومثال ذلك أنه يمكن أن يرث طفل من القدرة الذهنية ما يتراوح بين ٥٠- ٨٠، إلا أن النقطة التي يمكن أن يصلها الطفل بين هذين الحدين تعتمد على البيئة التي يعيش فيها، فإذا عاش في بيئة محرومة ثقافياُ واجتماعياً واقتصادياً، فإنه قد يبقى في الحدود الدنيا من المدى، أما إذا عاش في بيئة غنية ثقافياُ واجتماعياً واقتصادياً فإنه قد ينمو إلى أن يصل الحدود العليا من المدى. وهنا حريّ بنا القول إن إغناء البيئة الخاصة بالطفل يعزّز نموّه ضمن مدى إمكانياته الوراثية، بحيث نفتح له باب الوصول إلى أقصى درجات النمو وتحقيق الإمكانية التي تحددها الوراثة في إطار البيئة .

الصعوبات التي يتعرض لها ذوو الإعاقة الذهنية:

يتعرض الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية إلى عدد من أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية غير السوية في البيئتين الأسرية والمدرسية، وتتراوح هذه الأساليب بين العنف والإساءة البدنية والنفسية، وإهمال المعاق ذهنياً، ونبذه انفعالياً ونفسياً، وإهمال الابن ذي الإعاقة من الأسرة وعزله عن المجتمع. وللأسرة دور كبير في التأثير سلباً على استعدادها لرعاية الابن ذي الإعاقة والقيام بوظائفها تجاهه، وهذا نابع من خصائص أسريّة ومنها: انخفاض المستوى التعليمي للأسرة، وقلة الدخل الاقتصادي، واضطرابات نفسية وصحية يعاني منها الوالدان.

وتعد الإساءة للأطفال أحد أخطر الظواهر التي تجتاح المجتمعات، كما تعدّ الإساءة الموجهة للطفل ذي الإعاقة أخطر أنواع الإساءات الموجهة للأطفال؛ نظراً لآثارها السلبيّة عليه؛ ما ينعكس سلباً على صحته النفسية ويدفعه نحو الجنوح والعدوانية، وإذا تعرض الطفل إلى أنماط إساءة داخل نطاق الأسرة فهذا يندرج في إطار المعرّف بأنه: استعمال القوة المفرطة ضد أحد أفراد الأسرة بقدر يسبب الأذى الجسيم أو الموت. والعنف الأسرى الذي يسير على هذه الشاكلة لا تقره شرائع سماوية ولا قوانين وضعية، وخارج نطاق تقاليد المجتمعات العربية القائمة على أساس الأسر الممتدة التي تتسم علاقات أفرادها بالمحبة وبالاحترام المتبادل. (إبراهيم، ٢٠٠٠).

وفي ظل متغيرات العولمة أصبحنا جزءا من المنظومة الكلية للمجتمع الدولي؛ فالأسرة العربية أخذت طريقها إلى الانفتاح على العالم الخارجي من خلال الدراسات التي تنتشر عن العنف الأسرى في المجتمعات العربية، وتشير دراسات كثيرة إلى ارتفاع معدلات العنف الأسري في المجتمع العربي، ورغم ذلك نجد أن الإحصائيات المنشورة عن العنف الأسري لا تعكس نسبا حقيقية، وهذا عائد لأسباب كثيرة منها: أن المجتمع العربي مجتمع محافظ ومترابط،

يهتم بسمعة العائلة، ورد الفعل الاجتماعي على أي تصرف سلبي يحدث في الأسرة حتى لو وصل حدّ العنف، وبالتالي تستطيع الأسرة – خاصة رب الأسرة – احتواء أيّة بوادر للعنف الأسري ، ويتم حل المشكلة دوماً دون أن تعلم بها السلطات ، وبذا لا تسجل في السجلات الرسمية . (**يحيى ، ٢٠٠٣**).

و يتعرض ذوو الإعاقة إلى انتهاكات جسدية وجنسية تشكل عائقا يحول دون تواصلهم مع المجتمع، فلإساءة معاملة الأطفال ظاهرة سلبية آثار مستقبلية على الصحة النفسية والعقلية للطفل بوجه عام، وللطفل ذوي الإعاقة بوجه خاص، كما أن العنف الموجه ضد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية قد يطور حالاتهم العقلية إلى الأسوأ، بحيث تصل إلى مراحل متقدمة ومستعصية على العلاج في حالة تعرضهم المتكرر للإساءة من الأسرة أو المدربين في مراكز التأهيل، ومن مدرسّي المدارس الخاصة؛ نتيجة إخفاق الفئات السابقة في التعامل مع حاجات ومتطلبات أبنائهم من ذوي الإعاقات المختلفة عموماً والذهنية منها تحديداً . وقد اكدت الأبحاث والدراسات أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية هم أكثر الفئات تعرضاً للعنف وللإساءة؛ لأن هذا النوع من الإعاقة قد يكون مصدرا للضغط والتوتر للأسرة وللمدرسين على حدّ سواء .

الوحدة الثانية

الإرشاد الأسري

(التدخل المبكر، و ردود أفعال الأسرة)

ما هو الإرشاد الأسري؟

الإرشاد التربوي الأسري عملية مساعدة بين ذوي الخبرة مع الآباء للوصول لحل أفضل لهمومهم ومشكلاتهم وحتى مشاعرهم، بحيث يتم إكساب الأهل مهارات ضرورية لآلية التعامل مع ذوي الإعاقة الذهنية وبما يمكّن الآباء من التعامل مع أبنائهم من ذوي الإعاقة على أكمل وجه ضمن نطاق الأسرة الذي يعيشون فيه.

كيف يتم الإرشاد الأسري؟

بما أن المعلم الاول للشخص ذي الإعاقة الذهنية والداه، فهما يعلمانه المهارات الاستقلالية – الحياتية ويحبانه ويحاولان رعايته على أكمل وجه، فإن الإرشاد يلعب هنا دورا كبيرا في مساندة الوالدين بحيث يوفر الدعم النفسي والمعنوي، وفي هذه الحالة تكون مهمة المرشد أو معلم الشخص ذي الإعاقة العمل على تدريبهم على الطريقة التي يتم بموجبها التعامل بها مع ابنهم أو ابنتهم، وكيفيه تقبله ورعايته كفرد من أفراد الأسرة الواحدة، كما تبين لهم الطرق الفضلى لإكسابهم المهارات الضرورية والأساسية للتعامل معه ما يستوجب تزويدهم بكافة المعلومات حول أسباب الإعاقة والخصائص، ومتطلبات النمو.

وهنا يجدر مراعاة الآتي أثناء عمليتي الإرشاد والتوعية:

- بداية العمل مع الوالدين مرهونة بتقبّل وجود شخص ذي إعاقة ذهنية في الأسرة، وإدراك أن له احتياجات تختلف عن أقرانه في الأسرة.
- إعطاء الوالدين وأفراد الأسرة معلومات عن الأسباب الحقيقة للإعاقة الذهنية بصورة عامة ثم التطرق للأسباب التي تسببت في الإعاقة.
- مساعده الوالدين للتخلص من الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، وهنا يمكن اللجوء لجلسات إرشادية نفسية تقدمها العديد من المؤسسات بصورة مجانية.
- وجوب التخلص من الأفعال السلبية الصادرة عن الوالدين من خلال النقاش والمواجهة لحل المشاكل بصورة تعاونية.
- تقديم المساعدة الواضحة فيما يخص العلاج الطبي إن وجد، وفي المقابل تقبل حقيقة أن الشفاء التام غير متوافر في حالات الإعاقة الذهنية.
- مساعده الأهل لمواصلة التدريب في البيت بالتوازي مع التدريب في مراكز التدريب، ومتابعة الأخصائيين لتطوير قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

وبإمكان الكادر التدريبي في مراكز التأهيل و التدريب اتباع أساليب إرشاد وتوعية مختلفة حيث يتم التنسيق مع الأهل، وتزويدهم بكافة تفاصيل الإرشاد وفائدة هذه الجلسات، وأهمها :

أولاً الإرشاد الجماعي (Group Counseling)

تستطيع مراكز التأهيل والتدريب عقد اجتماعات خاصة بالوالدين وتكون جلسات جماعية هدفها مناقشة همومهم وانفعالاتهم، وتعتبر هذه الطريقة مثلى لتعديل اتجاهات أولياء الامور وتغييرها، وتساهم في تطوير قدراتهم للعمل على حل المشاكل التي يواجهونها، وتسهم في تكييف الأهل مع الواقع وتقبل الحقيقة، وهي فرصة لتزويد الأهل بأساليب تربوية جماعية لخفض التوتر وفهم السلوك الخاص بأبنائهم ذوي الإعاقة الذهنية.

ويساهم الإرشاد الجماعي في زيادة الثقة لدى الوالدين، ومما لا شك فيه أن مواصلة التدريب وتنمية القدرات من خلال

التعاون مع الكادر التدريبي والأخصائيين يقلل المشاكل السلوكية، ويساعد ذوي الإعاقة في الاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان من خلال الإفادة من تجارب الأهل، وفيه يعرض الأهل ما كانوا يواجهونه من مشكلات، وآلية حلها، وأثر حل المشكلة على الشخص ذوي الإعاقة الذهنية والأسرة .

ومن هذا المنطلق؛ عقدت المؤسسة السويدية اجتماعات متتابعة تمحورت حول الإرشاد الجماعي مما أتاح للأهل فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم، وناقشوا المشكلات التي يعانون منها، ووجدوا أن مشكلاتهم تتقاطع مع بعضها وأصبح العديد من الأمهات صديقات يتزاورن ويتشاركن همومهمن ومشاكلهن، وكان لهذا أكبر الأثر في التخلص من التوتر والاكتئاب والشعور بالوحدة، ويعتبر هذا الإرشاد أكبر مساندة للأهل لتخطّي العقبات عبر التشارك والحوار والإرادة لحل الإشكاليات والعقبات .

وبذا يمكن القول إن الإرشاد يداوي صدمة الأهل عند علمهما بوجود طفل من ذوي الإعاقة الذهنية، وفرصة مثالية لتعبير الأهل عن مشاعرهم بطريقة إيجابية تقرب الوالدين من بعضهما وتشعرهما بالطمأنينة، وتساعدهم في مشاركة مشاعرهم مع الآخرين، كما أن الإرشاد يتيح للوالدين سلوك الطريق الصحيح في تنمية قدرات ابنهم، وتمكّنهم من توثيق العلاقات بين أفراد الأسرة .

ثانياً الإرشاد الفردي (Group Counseling)

يلجأ مربي الشخص ذي الإعاقة الذهنية أو المرشد للإرشاد الفردي بسبب تنوع الاحتياجات لدى الأسر، ووجود فروق فردية واضحة بين الحالات متمثّلة في خصائص نفسية وسلوكية تستدعي الانتباه والمعالجة . ويتباين الأهل في طبيعتهم، فمنهم عاطفيون جداً ومنهم انفاعليون، ووجود هذين النمطين المتباينين في إطار الإرشاد الجماعي قد يسبب مشاكل حادة بين الأهل، وفي هذه الحالة يفضل اللجوء للإرشاد الفردي لحل المشكلات وتذليلها قدر الإمكان علاوة على ما تتطلبه بعض المواقف من سرية وعلاج فوري للمشاكل الظاهرة، ومثال ذلك أن نقاش مشكلة ضرب

طفلة من ذوي الإعاقة يفضل أن يكون فرديا لتحديد الأسباب، ومنح الوالدين فرصة التحدث بحرية وسرية، وبما يضمن خصوصية الحالة تمهيدا لحل المشكلات التي تواجه الأسرة .

ما الذي يقوم بعمل الإرشاد الأسري؟

غالباً ما تواجه أسر ذوي الإعاقة الذهنية أنواعا من المشكلات والهموم تفوق مسؤوليات تربية الأطفال التي تواجهها أسر لا يتواجد فيها ذوي أعاقة ذهنية، و كلما تطورت الحاجات والمشكلات اتجهت الأسرة للبحث عن طرق لتحديد المشكلات ونقاشها وحلها، وهنا يأتي دور المرشد التربوي في مساعده الأسرة للتغلب على مشاكلهم وقلقهم وعلى اعتقاداتهم الخاطئة نحو ابنهم ذي الإعاقة الذهنية، وبذا يساعد المرشد في تقبل الأسرة لابنهم من خلال مساعدته لهم في وضع حلول يتم اختيارها من الأسرة، كما يتولّى المرشد رفع قدرات الأهل ومهاراتهم وخبراتهم ليكونوا قادرين على استخدامها، والإفادة من ذلك في حل مشكلاتهم المستقبلية، وفي هذا الإطار نفذّت المؤسسة السويدية عدّة دورات تدريبية لكوادرها لإرشاد الأسر على نحو صحيح، وإكسابهم خبرات فيما يختص بحل المشكلات .

ومن أبرز المهارات التي يعمل المرشد أو الكادر التدريبي على إكسابها للأهل :

١. الإرشاد هى عملية مساعدة للأهل لامتلاك مهارات وكفايات معينة(للتعامل مع أبنائهم ذوي الإعاقة) .
٢. رفع الثقة بالنفس للأهل ليستطيعوا فهم سلوكيات أبنائهم ذوي الإعاقة .
٣. طرق هادفة لمساعدة الآباء بحيث تشمل الأسرة كلّها .
٤. مساعدة الأهل للتعرّف على المشكلات وفهمها .

ومن خلال الاجتماعات مع الاهل تحدّد أولويات تختارها الأسرة ، ويكون دور المرشد أو الكادر التدريبي التسهيل و تذليل الصعوبات ويقوم الفريق والأهل بتحديد الواقع الذي يعيشون فيه وتحديد الأولويات، وصياغة الأهداف ليسهل الوصول إلى نتائج وحلول للمشكلات .

ردود فعل الأسر تجاه وجود ذو إعاقة ذهنية:

تشير الأدبيات التربوية الخاصة إلى أن الأهل يواجهون صعوبات عدّة للتكيف والتعايش مع إعاقة أولادهم وتتضمن عديد المراحل، ما يستوجب الأخذ بالفروق بين الأسر لأنهم ليسوا مجموعة متجانسة، صحيح أنه تظهر لدى الأهل مشاعر وردود مشتركة؛ لكنهم يمرون بمدى مختلف من ردود الأفعال .

والأهل –عموما– يتوقعون طفلا سليما معافى، فقبل الولادة لا يفكر الأهل تفكيراً جديا بأن مولودهم قد يكون من ذوي الإعاقة، وعندما يتم إخبارهم أن طفلهم من ذوي الإعاقة الذهنية قد تتولد لديهم مشاعر بأنهم لن يحبوه أو يرعوه رعاية كاملة. وهذا الشعور رد فعل طبيعي للصدمة ما يلبث أن يزول بعد بضعة أسابيع، وقد تقرر الأسرة عدم تصديق من قام بتشخيص طفلهم، وتبدأ في التنقّل من طبيب لآخر أملا في العثور على أحد يمكنه علاج الطفل، وكثيرا ما يفشل الأطباء والأخصائيون في تفسير الإعاقة الذهنية بوضوح، وبطريقه يتقبلها الأهل، وعندما يتأكد الأهل من كون ابنهم من ذوي الإعاقة الذهنية يشعرون بالأسى و الضياع كما لو أن الطفل مات، فالطفل الذي لطالما خططوا لمستقبله وحلموا بلحظة ولادته، جاء مع إعاقة ذهنية لم تكن متوقعة، وهم عاجزون عن فهمه وتلبيه احتياجاته، وقد يصل الأمر إلى مواصلة بعض الأسر رفض تصديق أن طفلهم معاق ذهنياً بالفعل، ويتعاطون مع

الإعاقة باعتبارها مشكلات وصعوبات سيتم تجاوزها، وكثيراً ما يرفض هذا النوع من الأهل إرسال أبنائهم لمراكز التأهيل والتدريب .

وسيتم فيما يأتي التطرق إلى أهم الردود التقليدية التي تحدث لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة الذهنية، وبعض العبارات التي يرددونها، والأسئلة التي يطرحونها والتي تساعد معلم/ ة الصف والأخصائيين على فهم ردود الفعل لديهم والعمل على حلها :

١ **الصدمة** : عندما يكون تشخيص طفل أنه من ذوي الإعاقة الذهنية يتسبب الأمر في أزمة حقيقية للوالدين، ويصابان بصدمة ويشعران بالذعر، فمواجهة الإعاقة والحقائق المتصل بها أمر بالغ الصعوبة وقد يشعر الأهل أنهم غير قادرين على التحمل أو التعاطي مع الأمر .

ومن خلال الخبرات المتصلة مع الأهل وصفت إحدى الأمهات في جلسات إرشاد منعقدة في المؤسسة سنة ٢٠٠٨ / مركز ياسمين بما يأتي(عندما علمت أن ابنتها من ذوي الإعاقة الذهنية) : الصدمة قاتله لي عندما علمت أنها من ذوي الإعاقة وبالتحديد ذهنية، وهو نبأ أسوأ من الموت لأن ابنتي لن تعيش حياة طبيعية بشكل كامل في مجتمع ليس لديه أدني وعي ليراعي احتياجات ابنتي، ومن العبارات التي يعبر بها الأهل عن صدمتهم ما يأتي :

- لا أستطيع أن أصدّق .
- كنت أعرف أن لديه مشكلة ولكنني لم أعتقد أنها بهذه الجديّة .
- ماذا سأفعل ؟ (قد يترافق مع بكاء) .

٢ **النكران** : وهنا يتسّم رد الفعل بالدفاعي، فهو يحدث لدى الأهل ويأتي بعد الصدمة، فهم قد لا يعترفون بأن ابنهم/ ابنتهم من ذوي الإعاقة الذهنية، وقد يرفضان التشخيص عاطفياً مع قبولهم له عقلياً . وهي ردّة فعل طبيعية للموقف الصعب الذي يتعرضون له، فالبشر بشكل عام لديهم نزعة لتجنب الحقيقة المؤلمة . وينتقل الوالدان في مرحلة النكران من أخصائي لآخر بحثا عن تشخيص أكثر قبولا، وقد يلجأون إلى طرق علاجية غير اعتيادية لا تتوافر معلومات علمية عن فاعليتها مثل الشعوذة والسحر . و يعتمد مدى النكران وشدته ومدته على درجة إعاقة الطفل فكلما كانت شديدة و أكثر وضوحاً أصبح النكران صعبا، وثمّة عبارات يعبّر بها الأهل عن حالة النكران ومنها :

- كيف يستطيع الطبيب الزعم بأن لدى ابني/ ابنتي مشكلات؟
- كان ابن خالته يعاني من المشكلة نفسها عندما كان في عمر ابني، وهو الآن بخير ولا يعاني شيئا .
- لا يمكن أن تكون مريم معاقة ذهنياً فهى تتهجى اسمها و تعرف عنوان المنزل .
- نخطط أنا ووالده لأن يصبح مدير شركة ليستطيع في المستقبل إدارة شركة والده .

٣ **الشعور بالذنب** : فالشعور بالذنب يشكل عبئاً كبيرا على الأهل وهو رد فعل طبيعي، يصنّف على أنه رد فعل عاطفي وقد يرافقه إحساس بتحمل المسؤولية بسبب حدوث الإعاقة الذهنية، وقد يشعر الوالدان أنهما لم يقوما باللازم سواء قبل الولادة أو بعدها، وهنا قد يلقى الوالدان باللوم على بعضهما ما يسبب أزمة أسرية حادة، ولا يفقدان الأمل في تحسن طفلهما وتعافيه، ومن أبرز العبارات المقترنة بتعبير الأهل عن الذنب :

- الفحوصات التي أجريت ليست كافية .
- ما الخطأ الذي ارتكبته أثناء فترة الحمل؟
- ما كان على قبول الزواج من ابن عمي .

٤ **الحداد والشعور بالحزن الشديد**: عندما يعلم الأهل بوجود ذوي إعاقة ذهنية يشعرون بأن مجرى حياتهم تغير، وأن ليس من حقهم الابتسام أو الفرح ومشاركة أفراد العائلة أفراحهم، ويترافق هذا الشعور مع بكاء مستمر وانطواء، وقد يتسبب في فقدان الشهية والأرق. وفيه يكون الوالدان بحاجة إلى فترة وفرصة لتقبل الأمر ولا بد أن يتلقيا المناصرة من العائلة حتى يستطيعا قبول ابنهم/ ابنتهم من ذوي الاعاقة الذهنية، ووما يرتبط بهذا الشعور من عبارات:

- ألا يحق لي كأم أن أفرح كباقي الأمهات؟
- كيف لي أن اتناول الطعام و كيف لي أن اشتري ملابس جديدة؟

٥ **الاكتئاب**: قد يستجيب بعض الأهل لإعاقة طفلهم بالانسحاب الذي قد يقود للاكتئاب، فبعد علاجات متعددة لطفلهم ومحاولة التغلب على المشاكل التي يعاني منها لكن دون نتيجة تذكر؛ يشعر الوالدان باليأس ويفقدان الأمل لدرجة أنهم يفقدون الثقة في البرامج التربوية المقدمة لطفلهم وحتى في الكادر التربوي المتعامل معه، وهذا يسبب الشعور بالاكتئاب، فقد يفرض الوالدان سياجا حولهما ليحجما عن المشاركة في فعاليات اجتماعية وعامة و لا يشاركان في أيّة مناسبة، ومن أهم العبارات الدالّة على الاكتئاب لدى الأهل:

- كلما فكرت في مستقبل ابنتي أبكي طوال اليوم.
- مللت من ابني اسحاق ولن أذهب لأي مكان حتى الاجتماعات الخاصة بابني .

٦ **الغضب والعدوانية**: هنا قد يشعر الوالدان أحيانا بغضب شديد، فيتصرفّان مع محيطهما بطريقة عدائية. وقد يوجه الأهل هذا الغضب تجاه الأطباء أو الممرضات أو المعلمين أو الأخصائيين أو حتى بين الأم والأب. والغضب هنا قد لا يكون مبرّرا فقد يكون ناجما عن عدم توافر برامج تدريبيه فاعلة وقد يكون بسبب تصرفات خاطئة من الآخرين، ومن عبارات الغضب والعدوانية التي يستخدمها الأهل :

- معلم الصف التعيس أخفق في تعليم ابنتي القراءة والكتابة .
- أنت المعلم و لست أنا، يفترض بك أن تكون قادراً على تعليمه .

٧ **الآمال غير الواقعية**: وهذا ما قد تلمسه مربيات التربية الخاصة مع أهالي الأطفال من عمر ٢,٥ سنة -١٤ تقريباً، وهذا ما لمسناه مع العديد من الأمهات من خلال التدريبات التي يتلقينها في المؤسسة السويدية ومن خلال الاجتماعات الشهرية، فهنا لا يستسلم الوالدان خاصة الأم لليأس والاكتئاب، ويبنيا آمالا وأحلاما غير قابلة للتحقق على أمل تخلص ابنهما من الإعاقة الذهنية بأيّة طريقة وهنا علينا ألا ننسى حقّهم في الحلم والاحتفاظ بآمال إكمال المشوار مع ابنهم/ ابنتهم. لكن القضية المهمة للمدربين والقائمين على البرامج التدريبية التربوية هي توفير خدمات وتدريبات ملائمة ضمن قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن تتم ملاءمتها مع الأحلام والآمال بإطلاع الأهل على نقاط الضعف والقوة لدى الشخص ذوي الإعاقة من خلال زيارات منزلية واجتماعات، ومن أهم العبارات التي يعبر بها الأهل في هذه الحالة:

- بدأنا بتقليل البروتينات الحيوانية في طعام عمرو حتى يستعيد صحته، نرجو التأكد من أنه لا يتناول البروتينات حتى يعود طبيعياً.
- تواصلنا مع طبيب من الخارج وأبلغني أن مشكلة أسيل ستنتهي عندما يصبح عمرها خمس عشرة سنة .

٨ **التجنب وألرفض**: عندما يتم إخبار الأهل أن لدى ابنهم/ ابنتهم إعاقة ذهنية، فقد تحدث هنا ردّة فعل شديدة

لدرجة أنهم يرفضون التعامل مع ابنهم / ابنتهم . وتترجم ردّة الفعل إلى ممارسات تتجسّد في رفض اللعب معه أو الاقتراب منه أو حتى إطعامه . وفي حالات معينّة؛ قد يتعاملون بعدوانية معه وهذه استجابات تنجم عن عجز الطفل وعدم قدرته على تعزيز ما يبذلونه من جهود في رعايته، ومن العبارات المتداولة في هذا المستوى من الأهل :

- أشعر بضيق وحرج عندما يزورني الأصدقاء، فهم سيعتقدون أن لدى العائلة مشكلة وقد لا تتزوج بناتي بسبب يوسف .
- لا تزعجوني بالبرامج التربوية التي تتدرب عليها دنيا أو حتى المشكلات التي تعاني منها .

٩ **الحماية المفرطة** : قد يلجأ الاهل هنا إلى الحماية الزائدة من شدة خوفهم على ابنهم/ ابنتهم، فيحاولون توفير ما أمكن حتى لو كانت قدراتهم محدودة . وهنا يرى (مرسي، ٢٠٠٣) أن الحماية المفرطة ليست من ضمن مصالح الطفل لأنها تحد قدراته و تطوره ونموه بحيث يعتمد على الآخرين بدلا من الاستقلالية، ومن أبرز عبارات الأهل في هذا السياق :

- لا أريد إرسال ابني للمسبح فأنا اخاف عليه .
- ابني مريض مصاب بالأنفلونزا، ولن أرسله للمركز أو المدرسة لمدة شهر .

١٠ **القبول والرضا** : رغم الصعوبات التي يمر بها الوالدان من فهم احتياجات ابنهم/ ابنتهم، إلا أنهم في الغالب يقبلون بالأمر الواقع ويتقبلون الطفل كما هو، ويحاولون البحث عن المكان المناسب ليتلقى التدريب والتعليم الكفيلين برفع قدرات طفلهما من خلال التعاون مع مربي التربية الخاصة والأخصائيين لتحقيق الأهداف الموضوعة، وهذا لا يعني مرور الأهل بفترات من الشعور باليأس والحزن(الخطيب ، ٢٠٠٣)، لكن دعم الكادر التربوي التدريبي يساعدهم على استرداد الرضا و القبول من جديد، ومن أبرز العبارات التي يتداولها الأهل كتعبير عن القبول والرضا :

- أرغب في التطوع للمساعدة داخل مجموعة ابنتي حنان، فهذا سيمدني بالقوة وحل المشاكل بصورة أفضل .
- أعلم أن ابني يشكو من مشاكل سلوكية ولست متأكدة من سببها، وأهم شيء بالنسبة لي أن نعمل معا على تخطي هذه المشاكل .
- سأقوم بتطبيق الخطة الفردية في البيت، وأرجو مساعدتي في بناء البرنامج البيتي ليحقق أهدافه .

وهناك ٣ مستويات تساعد المرشد والمدربين – المدرسين– في تحديد وعي أولياء الأمور وتوفير معايير مستوى قياس وعيهم، وهي:

١ الوعي متدنّ **Low Awareness**:

- يعتقد الأب أن العلاج والتدريب الذي يتلقاه ابنه سينتج عنه طفل بلا إعاقة .
- قد تلقى الأم اللوم على أسباب أخرى غير أسباب الإعاقة .

٢ الوعى الجزئي **Partial Awareness**

- توجه الأم بعض الأسئلة عن حاله ابنها من أجل تطوير قدراتها للتعامل مع ابنها .
- تأمل الأم أن يتقدم ابنها في التدريب والتعليم، لكن يتملكها خوف من عدم تحقيق الأهداف .
- يطرح الأب أسئلة متعددة عن أسباب الإعاقة .

٣ الوعى الكامل **Considerable Awareness**

- إقرار الوالدين الأب والأم بوجود إعاقة ذهنية .
- يبدأ الوالدان بتقصي معلومات عن مراكز التأهيل والتدريب من أجل تدريبه و تنمية قدراته .
- تكون الأم والأب على دراية بأي قصور في العلاج الذي يتلقاه ابنهم \ ابنتهم .

التدخل المبكر:

مقدمة:

بما أنه تقع على عاتق المجتمع (الأسرة، المدرسة، الوزارات) مسؤوليات كبيرة من أهمها الكشف المبكر من خلال التدخل المبكر والتقييم، فالتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يبدأ من وقت اكتشاف المشكلة، وهو مهم جداً لإعدادهم لاكتساب مهارات وتطور نموهم كون هذه الفترة أسرع فترات التعلم، وبذا يمكن اعتبار هذه الفترة انعكاس لفترة حرجة هى الفترة التي يستفيد منها الطفل من فرص التدريب و التعليم في الزمن العمري المناسب الذي يكون فيه مستعداً للتعلم . (الخطيب و الحديدي ، ٢٠٠٤)، وعلى الأغلب أنها من عمر سنة حتى ست سنوات .

وهنا أؤكد على أهمية عدم اعتبار ذوي الإعاقة الذهنية غير قابلين للتعليم أو التدريب، فلدى غالبيتهم قابلية للتعلم والنمو والتطور، فعندما يتم تدريب الأطفال في عمر مبكر على مهارات الاستعداد العامة للسلوك الاجتماعي والشخصي– المهارات الاجتماعية – والبرامج التربوية بطرق متعددة تختلف عن الأطفال من غير ذوي الإعاقة تتناسب وقدراتهم وقابليتهم للتدريب والتعليم، فإنهم يتطورون ويتفاعلون مع مجتمعاتهم من خلال حل المشاكل، وهذا ما لاحظناه في المؤسسة السويدية وهو : أن تدريب وتعليم الطفل من عمر ٢,٥ سنة يتقدم ويتطور بطريقة تضمن له الاعتماد على نفسه قدر الإمكان وتعطيه الوقت ليتطور، ويكتسب مختلف المهارات علاوة على الخدمات المساندة : كعلاج النطق، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والإرشاد الاجتماعي النفسي والمتابعة الحثيثة مع الأهل، إذ كنا نلاحظ أن طفلة في عمر سبع سنوات لديها تأخر في مختلف المجالات تكون بحاجة إلى الجهد والوقت لتصل إلى ما وصله طفل تدرب بعمر سنتين ونصف . وهذا يؤكد أهمية التدريب في مراحل عمرية مبكرة لضمان التطور والاستقلالية وحتى يكون فاعلا في مجتمعه .

ولا بد من الإشارة إلى أن التدخل المبكر يلعب دوراً وقائياً حيوياً يتمثل أساساً في مساعدة الطفل ذي الإعاقة على :

١ اكتساب المهارات السلوكية المقبولة اجتماعياً .

٢ اكتساب مهارات متنوعة للتعايش مع صعوبات الحياة اليومية .

٣ تطوير المفهوم الذاتي وتنمية الشعور بالقدرة على الإنجاز .

٤ تطوير اتجاهات إيجابية نحو : الأسرة، والمجتمع، ومراكز التدريب وحتى المدرسة .

ويشمل التدخل المبكر منذ الولادة و حتى سن السادسة، وهو هنا يقع على عاتق المجتمع بمؤسساته التي تساعد الأهل على اكتشاف الإعاقة منذ الولادة إذ يتم تزويد الأهل بكل الاحتياجات الخاصة بطفلهم ذي الإعاقة بما يضمن التطور والتقدم في التدريب . وعند اكتشاف الإعاقة في وقت مبكر يبدأ برنامج تدريب ذوي الاعاقة الذهنية وتأهيلهم

وتعليمهم من خلال فريق متعدد التخصصات Multidisciplinary Team يتناقش أفراده ويتحاورون ويقيّمون ويشخصّون لوضع برامج علاجية والعمل على ما من شأنه تطوير قدرات الطفل، ويتولوّن إيضاح الاحتياجات والعلاج للأهل- في حال صعب عليهم فهمها- وهذا لا يكون إلا من خلال التشخيص و المتابعة، أما تقديم خدمات التدخل المبكر فيكون من خلال التربية الخاصة وهي عبارة عن تعليم خاص أو علاج خاص لمساعدة الطفل ذي الإعاقة الذهنية على تحقيق أفضل مستوى ممكن من النمو، من خلال تنمية القدرات وبناء أساس قوي للتعليم والتدريب؛ وعند استهداف هؤلاء الأطفال مبكراً نجد أن وعى لدى الأسر المنضوية في إطار برامج التدخّل المبكر يفوق كثيرا الأسر التي لم تتبع برامج التدخل المبكر، وتجدر الإشارة هنا إلى مفهوم التدخل المبكر: فهو نظام متكامل من الخدمات التربوية العلاجية الوقائية التي تقدم للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية منذ الولادة و حتى عمر ٦ سنوات. (يحيى و عبيد، ٢٠٠٥).

أهمية التدخل المبكر: يعتبر التدخل المبكر لبنة أولى في تشكيل بناء قدرات الأطفال ذوي الاعاقة وهي مهمة جداً في السنوات الأولى من عمر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وأكدت عديد الدراسات والأبحاث أن لبرامج التدخل المبكر فاعلية كبرى في إصلاح الانحرافات النمائية الممكنة للأطفال، كونهم لا يزالون في المراحل العمرية الأولى، كما أكدت أن تطبيق البرامج العلاجية المختلفة وربطها ببرامج تربوية فور حصول الإصابة بالإعاقة يعطي نتائج باهرة، وهذا دليل قاطع على ضرورة توفير البرامج التربوية المتخصصة قبل سن السادسة.

الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:

- الأطفال المتأخرون نمائياً Development delay children
- الأطفال المعانون من حالات إعاقة حسية أو عقلية Children with sensory disability or mentally
- الأطفال الذين هم في حالات الخطر At risk Children

مبررات التدخل

١. تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة تكوين قدرات الطفل وسمات شخصيته، فما تَعلمه واكتسبه في مراحل حياته يقوم على أساس ما تعلمه في مراحل الطفولة المبكرة؛ وإذا ما اختل هذا الأساس اختل كل ما سيتلوه بعد ذلك.

٢. يعمل التدخل المبكر على تخفيف الصعوبات التي سيعاني منها ذوو الإعاقة الذهنية التي قد تحدث مستقبلا.

٣. تشكّل السنوات الخمس الأولى حجر الزاوية في النمو العقلي للأطفال سواء أكانوا من ذوي الإعاقة الذهنية أو الأصحّاء، وثبت أن ما نسبته ٥٠٪ من ذكاء الأطفال يتطور خلال هذه الفترة (القريطي ، ٢٠٠١).

٤. يحقق التدخل المبكر نتائج مثمرة في تخفيف النفقات الاقتصادية المخصصة للبرامج التربوية التدريبية اللاحقة، ويساعد والدي الطفل ذي الإعاقة الذهنية على فهم متطلبات النمو وتوفير العون والإرشاد النفسي والتربوي. (القريطي ، ٢٠٠١).

ويتكون فريق التدخل المبكر من:

١. أخصائي علم نفس . Psychology

٢ مختص قياس سمعي . Audiologist

٣ أختصاصي طب أطفال . Pediatrician

٤ ممرضات . Nurses

٥ طبيب عيون . Ophthalmologist

٦ مرشد اجتماعي . Special worker

٧ أخصائي علاج نطق ولغة . Speech therapist

٨ أخصائي علاج طبيعي Physical therapist

٩ أخصائي علاج وظيفي Occupational therapy

١٠ معلمي التربية الخاصة Special education teachers

١١ الأهل Parents

نماذج التدخل المبكر:

يرتكز التدخل المبكر هنا على أساس الفروق الفردية بين الأطفال في مراحل النمو، فكل طفل مختلف عن الآخر، وليس شرطا أن يتوافق البرنامج المناسب لطفل معين بالدرجة ذاتها مع طفل آخر، فلكل طفل برنامج خاص به يتناسب وقدراته وظروفه الأسرية لذا يكون البرنامج مكتوبا ومنظما لضمان تحقيق الأهداف الموضوعة، وللتدخل المبكر مستويات ترتبط بمضمونه وبمكانه وبالقائمين عليه، وتتمثّل نماذج التدخل المبكر في :

١ يوجد برنامج التدخل المبكر في المنزل CBR : بحيث تقدّم الخدمات داخل المنزل من متخصصين مؤهلين ومدربين على تقديم الخدمات الخاصة بالطفولة المبكرة أو التربية الخاصة عبر زيارات منزلية . وهذا النوع من التدخّل موجّه أكثر للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة والشديدة جداً ، وتشمل المساعدة إيجاد مكان مناسب لذوي الإعاقة الذهنية في مراكز التأهيل . وهنا يدرّب الأخصائيون الأمهات ويقدمّون المقترحات اللازمة للتعامل مع الطفل في البيئة المنزلية، ولهذا النموذج إيجابيات منها : قلّة التكلفة، وتوفيره الخدمات للأطفال في بيئتهم الطبيعية، وتوفيره مشاركة فاعلة للأهل الطفل، أما سلبياته : قلة الفرص التي يتيحها للشخص ذي الإعاقة للتواصل مع الغير، وقد تظهر إشكالات في أوقات الزيارة ما يتطلب جهداً للتنسيق والمتابعة مع الأهل .

٢ التدخل المبكر في مراكز التدريب التأهيلية : والحديث هنا عن مركز تدريبي متخصص أو مدرسة تربوية بحيث يقدّم التدريبات مختصون يتعاملون مع مجموعة أطفال، ويقدّم التدريب بشكل فردي ضمن قدرات كل طفل، ويتم تدريبه على مختلف المهارات الأساسية بالإضافة لعلاج النطق واللغة والعلاج الطبيعي وتوفير الكشوفات الطبية، وكان دور المؤسسة السويدية التدريب وتوفير مختلف التخصصات قدر الإمكان من أجل تطوير الأطفال من عمر سنتين ونصف من خلال تدريب طوال أيام الاسبوع بمقدار ٥ أيام ضمن إطار الخطة التربوية الفردية، ومن إيجابيات مراكز التدريب : وجود فريق متخصص يقوم بتخطيط البرنامج

التدريبي وتنفيذه للتعامل مع ذوي الإعاقة ضمن الإطار الاجتماعي، وإتاحة فرصة للطفل للتفاعل مع الآخرين وتبادل الخبرات، وتوعية أولياء الأمور من خلال جلسات الارشاد وحل المشكلات، وفي المقابل ثمّة إشكاليات في هذا النمط منها ارتفاع تكلفة المواصلات وعدم فاعلية الأهل بصورة كبيرة.

٣ برنامج التدخل المبكر في مراكز الأمومة والطفولة، وهو يتيح متابعة الطفل ذي الإعاقة من ناحية طبية وعلاجية بتوفير ما يحتاجه من أدوية وجراحة إن لزم الأمر، وهنا تتم توعية الأهل بآلية التعامل مع طفلهم من ناحية طبية من خلال الأطباء المختصين والممرضات.

دور الأسرة والمجتمع في رعاية أبنائهم من ذوي الإعاقة - المناصرة الذاتية -

الأسرة الصالحة هي البيئة والتربية التي يعيش فيها الفرد ويتربى ويترعرع في كنفها، وتسانده لمواجهة التحديات، وتقويه ليبقي قادراً علي مسايرة الحياة، فهي وعاء يجب العمل على تمتين بنائه ليكون قادرا علي مسايرة الحياة وتحمل مسؤلياته، وعلى الأسرة تقع مسئولية التعاون لتوفير الإمكانيات والخدمات الفنية والعلمية والعلاجية، ومتابعة التطورات والتغيرات المهنية والتكنولوجية في الخدمات التأهيلية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية.

ويتمثّل دور الأسرة مع الشخص ذي الإعاقة الذهنية في السعي لإدماجه في المجتمع، وعليها مسؤولية كبيرة تجاه الشخص ذي الإعاقة الذهنية، فالإنسان يولد في أسرة وينشأ في كنفها، وتتحمل أسرته تربيته وإعداده للحياة العادية في المجتمع التي يعيش فيها كل أفراد المجتمع، كما تعمل الأسرة علي توفير كافة الامكانيات لهذا الإعداد، من التحاق بالمدارس واستكمال التعليم بمراحله المختلفة، والعمل علي تدبير فرص العمل التي تتاح، إما علي الوجه العام الذي تقوم به الدولة والقطاع العام، أو الوجه الخاص الذي يحصل فيه على تدريب أو عمل في قطاع خاص غير حكومي أو على حسابه الخاص، ويتم كل ذلك بمعاونة الأسرة نفسها كجزء من مسؤوليتها في الإعداد للحياة. وإذا ما تعرض الشخص ذو الإعاقة الذهنية لأيّة مشكلة، فعلى الأسرة مساندته لتخطي المشكلة، ومساعدته للحصول علي حقه في الأسرة والعائلة والمجتمع.

ومما هو مطلوب من الأسرة في حال تعرضت لوجود شخص ذي إعاقة ذهنية عدم الاستسلام والشعور بالضيق والألم، والنحيب والبكاء، وبالقنوط والاستسلام، ويجب أن تنزع لخيار الواقعية وقبول إرادة الله فيما تعرض له ابنها، والصبر والانطلاق نحو المستقبل للعلاج، وإبداء روح التعاون في مواجهة إيجابية للمشكلة والآثار المترتبة عليها.

وشهدت السنوات القليلة الماضية تزايد دور الأسرة في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتربيتهم نتيجة عوامل متعددة خاصة أن التشريعات الخاصة بذوي الإعاقة بدأت تأخذ منحى مناصرة ذوي الإعاقة، كما أصبح الأهل على دراية تامة بأهمية العمل مع المربين ومديري مراكز التأهيل والمدارس الحكومية التي تهتم بتقديم برامج نوعية وتدريبية ترفع من قدراتهم ليكون لهم أثر على المجتمع دون اعتماد على الآخرين، ويرافق ذلك تكوين مجموعات ضاغطة على الحكومات لتحصيل حقوق ابنائهم من منظور القانون والحق الشرعي، ومن هنا ظهرت المناصرة الذاتية التي يقوم بها أهل ذوي الإعاقة الذهنية وذوو الإعاقة الذهنية أنفسهم وبما يضمن إيصال الصوت إلى كافة أفراد المجتمع بأن لهم الحق في الحياة كأفراد المجتمع، وبأن لهم حقوقا، وفي هذا الإطار تبلورت معالم «المناصرة الذاتية لتحقيق حقوق ذوي الإعاقة الذهنية»، ويمكن تعريف المناصرة الذاتية حسب د. موسى شرف الدين / رئيس منظمة الاحتواء الشامل لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في مؤتمر المنتدى الإقليمي لمنظمة الاحتواء الشامل نحو حقوق النوع الاجتماعي، (عمان ٢٠١١): كلمة عربية مركبة من مناصرة وذاتية، وتعني قدرة الفرد في التعبير

عن ذاته (الشخص ذي الإعاقة الذهنية) فيكون مناصراً لقضيته وآرائه ورغباته و مزاجه، معبّراً عن حقه في تبني آرائه الشخصية وليس التحدث نيابة عنه أو بالوصاية عليه بمساعدة الأسرة".

وبذا؛ فمن حق ذوي الإعاقة الذهنية التعبير عن أنفسهم وتحصيل احتياجاتهم، و دمجهم في مجتمعاتهم على أسس المساواة مع الآخرين، وهذا يعزّز بشكل فاعل المناصرة الذاتية، وعليه، فالمناصرة الذاتية عملية اختيار تجري بفضل ما يسمى حق الشخص ذي الإعاقة الذهنية في تقرير مصيره، وعلينا أخذ موافقته على الإقامة في المركز أو الذهاب للمدرسة العادية أو التدريب في مراكز التربية الخاصة. . . . فمن حقه الاختيار لأن هذا حقّه لا لأن مصلحته العليا تقتضي ذلك أو لأن الخبراء قالوا ذلك ، ولم يعد مقبولا أن ينوب أحد عن ذوي الإعاقة في أي قرار حتى لو كان والداه.

وهنا تكمن أهمية التواصل بحيث يعتبر أهم ما يمكن توصيفه كعلاج أساسي للأشخاص ذوي الإعاقة واستحداث الأمان الداخلي مع أولياء الأمور والحرص على العلاقة بين الطرفين؛ فذوو الإعاقة ليسوا أقل من أي شخص آخر من غير ذوي الاعاقة، فالأسرة تواجه تحديات وصعوبات مع ابنهم / ابنتهم من ذوي الإعاقة وتجب عليهم معاملته كبقية أفراد الاسرة وهنا ستكتشف العائلة أن لابنها قدرة التعبير عما يريده بالتواصل والمثابرة والصبر. وهنا لا بد من إعطاء الوقت لمساعدتهم والإصغاء إليهم ليستطيعوا كسر الحواجز والتعبير عما يريدونه وتحقيق ما يحلمون به، فعندما يعبر ذوو الإعاقة عن أنفسهم يقولون وقتها نريد أن نكون هنا ونتخذ القرار، ومن أهم الأمور الواجب أن يلم بها ذوو الإعاقة وأولياء الأمور: الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الإعاقة والقوانين المحلية الخاصة بالإعاقة حتى تكون لديهم القدرة والوعى الكامل للمطالبة بحقوقهم، والمناصرة الذاتية دعم لذوي الإعاقة الذهنية، تعمل على تدريبهم و تحفيزهم على التعبير عن مطالبهم وعن حقوقهم دون وسيط/ ما يتطلب من مراكز التأهيل والتدريب والمدارس التدريب على المناصرة الذاتية فهى عنصر تحفيز.

ولا ينشأ الفرد في إطار محدود داخل المنزل أو من خلال المؤسسات التربوية فحسب بل لا بد من احتكاكه اليومي مع من يحيط به من أصدقاء وأصحاب أعمال وزملاء عمل وآخرين كالباعة، والعاملين في المصالح المختلفة كموظفي البريد، والسائقين، ورجال الشرطة، ووسائل الإعلام، ويمكن القول إنه توجد اختلافات متباينة لدى أفراد المجتمع نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، وقديتصرف المجتمع تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال:

١ **التجنب والابتعاد**: يمكن أن يكون الأفراد من غير ذوي الإعاقة من عامة المجتمع مؤثرين تماما ما يستوجب محاربة استبعاد المعانين من قصور في الوظائف العقلية والبدنية من التوظيف والتعليم والعلاقات الاجتماعية. وتدل دراسات كثيرة أجريت حول التصرفات السلبية في المجتمع على انتشار مجموعة واسعة من الاتجاهات السلبية والتجنبية والاستبعادية من جانب العامة نحو المجموعات المختلفة من الأشخاص ذوي الإعاقة، ولهذه الأنظمة من الاتجاهات جذورها الضاربة بقوة في التقاليد والتاريخ والعادات وتعاليم الآباء وهي على اختلاف صورها تمثل مصدراً مستمراً وغير منطقي من الحرمان الواقع على مجموعة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وربما يكون في النموذج الذي اقترحه **روسلر بولتون (١٩٨٧)** إيضاح لتتابع تكوين التجنب على النحو الآتي:

أ خوف الأشخاص من غير ذوي الإعاقة من العجز والتشوه وفقدان القدرة الحسية وفقدان ضبط النفس.

ب التعامل والاحتكاك بالأشخاص ذوي الإعاقة يسبب شعوراً عميقاً بعدم الارتياح ويولد القلق.

جـ نتيجة ذلك، يحدث تجنب للأشخاص ذوي الإعاقة وتبذل جهود لعزلهم عن المجتمع.

ولكي يخفي الأشخاص من غير ذوي الإعاقة عدم منطقية هذه المشاعر يغدو من الضروري لكثير منهم النظر للأشخاص من ذوي الإعاقة على أنهم غير مقتدرين من الناحية الأدائية، وإنهم مكبلون انفعاليا، وتبرير كهذا يضفي شرعية على التجنب والتحيز الذي يقوم به كثير من أفراد المجتمع نحو ذوي الإعاقة .

٢ **السخرية وإطلاق المسميات السلبية** : يعامل كثير من الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية بالسخرية والاستهزاء، وقد نجد البعض يجعلهم مادة للنكات والضحك والتهكم بالإضافة إلى ما يطلق عليهم من مسميات سلبية متداولة بين الناس من قبيل: الشواذ والمعوقين وذوو العاهات، والعجزة، ومنها ما يطلق على فئة بعينها كالبلهاء والمعتوهين، والبكم، والخرس، والعُرج . . وغيرها .

ومن السهل على المتفحّص المدقق للتسميات التقليدية بحق ذوي الإعاقة اكتشاف حقيقة مهمة، وهي أن جلّ هذه التسميات توجّه تركيزها الأكبر على جوانب الضعف والقصور لدى هؤلاء الأطفال . لذا يميل كثيرون إلي افتراض الدونية أو الانحراف السلبي في مجالات أخرى للأداء الوظيفي نظراً لقصور يعاني منه أحد الاشخاص ذوي الإعاقة في جانب معين حتى في غياب ملاحظات ودلالات تؤيد ما يذهبون إليه، وترتّب على إطلاق هذه التسميات وشيوعها آثار سلبية وخيمة، لعل من أبرزها تلك الوصمة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد بالقصور والعجز، بحيث لا تتم الإشارة إلى مظاهر الكفاءة و أوجه القوة والإيجابية في شخصياتهم، بل وإغفال مقدرتهم على أداء الكثير من الأعمال والمهام كغيرهم من غير ذوي الإعاقة سواء بسواء ما يترتب عليه غالباً إدراك أنفسهم على أنهم أقل قيمة من غيرهم، ما يؤدي إلي انحطاط تقديرهم لذواتهم، ويفسح الطريق لنمو إحساسهم بألم نفسي، ويجعلهم نهباً لمشاعر النقص والدونية والانسحاب، كما يعزّز استخدام هذه المسميات السلبية نمو مشاعر الرفض والمقاومة والإنكار، وربما الشعور بالخجل والخزي والعار من أسرهم، ويؤدي إلي تعميم المدركات والاتجاهات السلبية على المستوى الاجتماعي نحو هؤلاء الأفراد، نظرا لما تحمله هذه المسميات من دلالات على العجز، وعدم الكفاءة في القيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة من كل منهم .

٣ **الرفض**: يصطدم كثير من ذوي الإعاقة عند التعامل مع الأشخاص من أفراد المجتمع بالنفور والرفض، ويتأكد هذا الشعور لديهم في مواقف يقفها بعض الأفراد منهم، وذلك حينما يعتدون على حقوقهم خاصّة الأطفال الذين لا يدركون إدراكاً كاملاً عمق المأساة والحرمان، ولعل أقسى المواقف وأشدها على الأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية تلك المرتبطة بمواقف الإبعاد التي يقفها المجتمع نحوهم، وتتجلى في عدم مشاركتهم في أنشطتهم المختلفة سواء أكانت اجتماعية أو ثقافية أو رياضية أو غيرها، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل يصطدم ذوو الإعاقة أيضاً برفض أصحاب الأعمال في تشغيلهم بحجة عدم قدرتهم وعجزهم عن أداء الأعمال التي يكلفون بها، أو أدائها بطريقة تتسم بالقصور، ولذلك يواجه ذوو الإعاقة بالرفض من جانب أصحاب العمل عند استخدامهم ويعزى هذا الرفض إلى واحد أو أكثر من العوامل الآتية :

- تفضيل صاحب العمل استخدام أشخاص من غير ذوي الإعاقة القادرين على العمل .
- النزوع إلى استخدام تعبيرات قاسية وغير واقعية عند استخدام كلمة معاق ذهنياً .
- عدم المعرفة الكافية بإمكانيات الأشخاص من ذوي الاعاقة الذهنية ، وقدراتهم .
- تخوف أصحاب العمل من خوض تجربة استخدام ذوي الاعاقة خاصّة فيما يتعلق بالإنتاجية وتعرض المعاق لإصابات العمل، والمسئولية القانونية تجاه الحوادث والمطالبات وكذلك ظاهرة التغيب .

ويضاف إلى موقف رفض أصحاب العمل موقف العمال الآخرين الذين يعارضون قبول عامل من ذوي الإعاقة بينهم لاعتقادهم أن إنتاج هذا العامل سيكون قليلاً ما يؤثر على عملية الإنتاج الكلية لهم، أو ربما يكون مصاباً بأمراض عصبية كالصرع أو معدية خشية تعرضهم لمرض ما.

٤ **الفضول والمراقبة** : تصدر عن ذوي الإعاقة عدّة سلوكيات وتصرفات تجعلهم موضع ملاحظة وفضول كثير من الناس ما يؤثر في سلوكياتهم وصحتهم النفسية، فعلى سبيل المثال قد تجد مشاعر الشخص ذي الإعاقة الذهنية متوسطة إزاء نظرة الآخرين تجاهه ويعززها عدم قدرته على التحكم في بيئته العمل بنسبة ١٠٠ ٪ ، ولا يستطيع أن يحدد إذا ما كان تحت الملاحظة أو متى تبدأ الملاحظة أو متى تنتهي ما لم يفصح المراقب أو مدير العمل المسؤول عنه عن أساسيات العمل بطريقة يومية، ويحدث هذا الفضول والمراقبة شيئاً من القلق والارتباك والإزعاج لذوي الإعاقة.

٥ **الشعور بالدونية** : يفرض المجتمع على الشخص ذي الإعاقة الذهنية مواقف تشعره بالنقص وبالدونية، ما يدفع الشخص المعاق لاتخاذ إحدى استجابتين تجاه ذلك، فإما أن يحتفظ باتجاهات اعتبار الذات الإيجابية عن طريق ما تفرضه البيئة من الشعور بالنقص، وإما أن يقبل التقييمات الشخصية الاجتماعية من غير ذوي الإعاقة مضحياً باحترامه لذاته، وهكذا يتضح أن الاستجابة الأولى من الاستجابتين السابقتين تجعل الشخص ذي الاعاقة محافظا على احترام الذات مقابل التقبل الاجتماعي، بينما نجد أن الاستجابة الثانية تكسب الشخص ذي الإعاقة قبولا اجتماعيا مقابل التضحية باتجاهات اعتبار الذات في سبيل مسايرة اتجاهات المجتمع.

وهنا يأتي دور المجتمع من خلال ما يقدّمه من الاهتمام والعناية بالتعاون مع الهيئات والمنظمات المهتمة بشؤون ذوي الإعاقة والهادفة إلى أن يكون للأشخاص ذوي الإعاقة إمكانية ممارسة حقوقهم وواجباتهم كغيرهم من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، ما يتطلب أن تتم رعايتهم والبحث عن حالات الإعاقة المحجوبة عن النور سهواً أو عن عمد خاصة في الأرياف، ومحاولة دمجهم في مجتمعاتهم وفي مؤسساتها التعليمية، وبحيث تساهم هذه الهيئات في عمل الإجراءات اللازمة لتوعية المجتمع بوجود الأشخاص ذوي الاعاقة وحقوقهم وحاجاتهم وتعريفهم بقدراتهم وبمساهماتهم، وبضرورة احترامهم بشكل كامل من سائر أفراد المجتمع، وتحفظ كذلك حق ذوي الإعاقة الذهنية في التعليم من خلال دمجهم في المدارس التعليمية العادية وتسهيل التنقل والحركة داخل هذه المدارس، وتعمل على تدريب المعلمين على طريقة تدريس الأطفال ذوي الإعاقة كالأطفال من غير المعاقين وبالطريقة ذاتها ودون تمييز عفوي أو عمدي، وتوفير حق المعاق في العطاء بأن تكفل له فرص استغلال القدرات الفكرية والإبداعية ما يغني المجتمع ككل إضافة إلى أنها تعمل على تثقيف المجتمع والجمهور العام بأن المعاق ليس عاجزاً وليس عالة على أحد بل هو عنصر فاعل قادر على العطاء والإبداع إذا توافرت له فرصة حقيقية.

خلاصة القول

ترتبط بأن العدل يقتضي ألا نعاقب الشخص ذي الإعاقة على ذنب لم يرتكبه، فهذا الإنسان الذي لربما كان أبا لنا أو أخا أو صديقا، يستحق أن نضم صوتنا إلى صوته نأخذ بيديه لننهض بمجتمعنا، وصولا إلى مجتمع العدل و المساواه، الذي يقدّم الواجب ويعطي الحق من منطلق حقوقي و ليس من منطلق شفقة أو صدقة.

الوحدة الثالثة

طرق تعلم وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية

أساليب تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية:

يعتبر التعليم والتدريب الجانب التطبيقي للتربية بشكل عام وللمناهج التعليمية بشكل خاص، ويشتمل على عوامل تحقيق الأهداف التعليمية من خلال اختيار أساليب تدريس مناسبة تعبّر عن الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية المقدّمة للطلبة والمعروضة عليه لتتحقق أهداف التدريب لديه.

ويتضمن المفهوم الحديث لطرق تعليم ذوي الإعاقة الذهنية جميع الوسائل والاجراءات والنشاطات والوسائل التقويمية التي يجهزّها المعلم لتحقيق أهداف تربوية موضوعة في غرفة الصف وخارجها. فالتعليم هنا خطة متكاملة لتنفيذ مهارة أو مهارات من المحتوى التعليمي مع فئه محددة من الطلبة في موقف تعليمي معين، ترصد فيه الأهداف التربوية الخاصة ويحدد لكل هدف المهارات والإجراءات، أو النشاطات التي يقوم بها الطالب والمعلم. كما تحدد الوسائل المعينة في تفعيل الإجراءات والأنشطة في تحقيق الأهداف التربوية الواردة في المحتوى التعليمي، وهي تقيس مدى فعالية الإجراءات والأنشطة في الوصول إلى الأهداف المنشودة ،واكتساب الطلبة المواد المعروضة ومدى تكييف الوسائل والأدوات لتحقيق الأهداف، ومن أهم الأساليب المستخدمة في تعليم وتدريس ذوي الإعاقة الذهنية- أي أكثرها استخداما- ما يأتي:

١ أسلوب الحوار والنقاش.

٢ التمثيل(الدراما).

٣ المحاكاة والنمذجة (التقليد) .

٤ التوجيه اللفظي(مساعدة لفظية).

٥ التوجيه البدني (مساعدة جسمية) .

٦ التعلم باللعب.

٧ أسلوب القصة .

٨ التحضير اليومي.

وسيتم التطرق لكل أسلوب من هذه الأساليب بشيء من التفصيل، وعلى النحو الآتي:

١ **أسلوب الحوار والنقاش : ويعتبر** من أشهر الأساليب المستخدمة لأنها تهتم بجوانب التواصل اللغوي بين المعلم والطالب، وتنمي المهارات اللغوية؛ فمن خلال الحوار والنقاش يستطيع المعلم التعرّف إلى خبرات الطلبة، ومدى استيعابهم للخبرات والتدريبات، وهى أداة للتفاعل الاجتماعي، فإذا تم استخدام هذا الأسلوب بطريقة منظمة فهذا مما يوطّد العلاقة بين الطلبة والمعلم، ويساعد في حل مشاكل لغوية مختلفة مثل: التأتأة واللجلجة، والتلعثم ما يعطي المجال للتدريب للتخلص من هذه المشاكل، وبما يشعر الطالب بحرية الحوار والمناقشة بين الطلبة وبين الطلبة والمعلم ، ولهذا الأسلوب مميزات منها :

- مساعدة الطالب على حرية التعبير عن مشاعره وعما يجول في خاطره من أفكار وآراء، يمكن البدء بها في فعاليات اليوم التدريبي ضمن الحديث الصباحي بحيث تتاح لكل طالب فرصة التعبير عن مشاعره وأفكاره

بمساعدة المعلم اللغوية اللفظية، علاوة على تنمية مهارة احترام الآخرين من خلال حسن الإصغاء و الانتباه.

- تنمية مهاراتي الاتصال والتواصل، وحب المشاركة الفاعلة.
- المساعدة في حل مشاكل سلوكية كالخجل والانطواء.

وعلى المعلم أثناء تأديته أسلوب الحوار والنقاش التروّي والتأني ليتخلص الطلبة من التوتر والخجل، ومراعاة أن يتناسب الأسلوب مع قدرات الطلبة ومهاراتهم وخبراتهم، و يجب تشجيع الطلبة جميعهم على المشاركة في الحوار والنقاش، وضرورة احترام الآخرين بالاستماع لبعضهم بعضاً .

٢ **طريقة التمثيل (الدراما)**: وهو اسلوب يتضمن قيام الطلبة بتقمص الأدوار والتمثيل نشاط تلقائي ينخرط فيه الطلبة في الموقف ويتفاعلون مع الآخرين، ويكون التمثيل بالمشاركة ما بين طالبين أو اكثر بتوجيه المعلم، ويستطيع الطلبة تأدية أدوار الطبيب، المعلم، الأب، الأم/ وغيرها من الأدوار، ويمكن التركيز على سلوكيات إيجابية كالنظام والنظافة ومساعدة الآخرين، ويمكن للطلبة الآخرين في الصف القيام بدور الملاحظين إلى أن يحين دورهم، ولهذا الأسلوب مزايا منها أنه :

- يضفي على غرفة الصف جوّا من الحركة والنشاط والمتعة وحب التعلم .
- ينمي المواهب الفنية للطالب، ويكسبهم مهارات وسلوكيات إيجابية، ويساعدهم في التعامل مع مواقف الحياة.
- يساعد على زيادة الدافعية لدى الطلبة، ويشد انتباههم، وينمّي مهارة المشاركة والعمل بنشاط .
- يقوى مهارات الملاحظة والانتباه والإصغاء، وينمي المهارات اللغوية لدى الطلبة.
- يتيح الفرصة للتكرار وعدم الملل، وهو أسلوب ممتاز للتغذية الراجعة .
- يساعد الطلبة على اكتساب الثقة بالنفس وتحمل المسؤوليات .

٣ **أسلوب المحاكاة و النمذجة (التقليد)**: يعتبر من أقدم أساليب تعديل سلوك ذوي الإعاقة الذهنية خاصة للفئات العمرية المبكرة. ويكون من خلال الملاحظة والتقليد بحيث يلاحظ الطفل المعلم أو الوالدين أو التلفاز أو أيّة مهارة تعرض عليه، ويعمل هذا الأسلوب على تقريب الأفكار المجردة إلى أذهان الطلبة إذ يقوم المعلم بنمذجة المهارة ويقدم إيضاحا عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال وسائل ونماذج تعرض عليه للكيفية التي تتم بها تأدية المهارة المطلوبة منه، ثم يطلب من الطالب تقليد النموذج وتأديته كما شاهده، وبذا فالتقليد أسلوب يساعد المعلم على تسهيل المهارات المعقدة خاصة في اكتساب مهارات العلاقات الإنسانية، ولأسلوب المحاكاة والنمذجة (التقليد) مميزات، منها :

- إتاحته تنظيم المهارات بصورة متدرجة في مستوياتها، متناغمة في فقراتها بحيث تمهد للمهارة التالية بسهولة ويسر .
- مساعدته الطلبة على الانتقال من الإنجاز إلى الاتقان بحيث يعطي الفرصة الكافية لاتقان المهارات واكتساب المعلومات، وهو أسلوب مناسب لذوي الإعاقة الذهنية لما يتميز به من نمط التكرار والإعادة بطرق مختلفة.

٤ **أسلوب التوجيه اللفظي**: ويعتبر من طرق التدريب والتدريس المساعدة للطلبة على القيام بالاستجابات المناسبة وتحفيزهم على أداء مختلف المهارات المطلوبة منهم، ويعتبر بمثابة مساعده مؤقتة يتم استخدامها لمساعدة الطالب في إكمال المهمة المطلوبة منه، ومثالها أنه يمكن تقديم المساعدة اللفظية من خلال لفظ حرف أو كلمة أو كلمات بشكل يساعد الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة واستخدام معززات مناسبة لأداء المهمات، ومن مميزات هذا الأسلوب:

- مساعدته في زيادة الانتباه لدى الطالب وفي تحقيق الأهداف والسلوكيات المطلوبة منه .
- مساعدته في تقديم مثيرات تمييزية تساعد الطالب على القيام بالمهمة التعليمية المطلوبة. (**النمر، ٢٠٠٦**) .
- إتاحته المجال أمام الطالب للاعتماد على نفسه في تأدية المهارة التعليمية. وهو أسلوب تدريبي مناسب لذوي الإعاقة الذهنية كونه يزيد الثقة بالنفس.

٥ **التوجيه البدني (المساعدة الجسمية)**: **وهي** طريقة يقوم بها المعلم لمساعدة الطالب من خلال الإمساك بيده لمساعدته في تأدية المهمة المطلوبة منه، و مثال ذلك أن يوجه المعلم الطالب لمسك ابرة بطريقة صحيحة من خلال المساعدة الجسمية، والمساعدة هنا تكون توجيه السلوك المستهدف دون قيام المعلم بأداء هذا السلوك، ولذا فإن من مميزات هذا الأسلوب أنه:

- يساعد على تعلم مهارات الكتابة ومهارات التدبير المنزلي.
- يوفر للطالب فرصة تنمية استجابات العضلات الدقيقة، ويساعد في التآزر الحركي البصري.
- يتيح بناء التوجيه البدني من خلال أهداف سلوكية قصيرة المدى وبعيده المدى .

٦ **أسلوب التعلم باللعب** : فطريقة التعلم باللعب تعتبر من أبرز الطرق والأساليب التي لاقت نجاحا مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، فمن خلالها يصبح الطالب إيجابياً ليضفي على أجواء التدريب فعالية ونشاطا، وفيها يكون الطالب إيجابياً متسما بالتفاعل بينه وبين المعلم من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة. فالتعلم عن طريق اللعب عملية إغراء للمتعلم ليتفاعل مع المواقف التعليمية بما يشمله من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة، واللعب يساعد ذوي الإعاقة الذهنية على إدراك العالم الذي يعيشون فيه، بحيث يتعرف الطالب إلى مفاهيم كثيرة/ مثل: الأحجام، والأشكال، والحروف، والأعداد، كما تساعده على التمييز بين المفاهيم الإدراكية مثل: أعلى، وأسفل، جاف ولين، كبير وصغير .

وتنمي الخبرات المكتسبة خلال اللعب معارف الطالب من خلال بناء الأشياء وترتيبها في مجموعات، فيتعلم الطالب كيف يصنف الاشياء، والربط بين الشيء ووظيفته، وتكمن أهمية إدخال عنصر المرح والتشويق لتكون لدى الطالب رغبة في التعلم واكتساب المهارات، ومن مزاياه أنه:

- يدرب الطالب على الالتزام بالدور وبالنظام .
- يعلم الطالب التركيز والانتباه، ويكسبه سلوكيات مرغوبة أو إيجابية .
- يعزز الدافعية والشعور بالفرح وبالسعادة .
- يقوّي العضلات الدقيقة والغليظة.
- يقرب المفاهيم ويمكّن الطالب من إدراك معاني الأشياء.

٧ **أسلوب القصة** : ويعتمد على عرض حسي معبر يتبعه المعلم مع طلابه لتعليمهم مواقف أو مظاهر أو حادثة معينة أو معلومات أو قيم أو اتجاهات بطريقة لفظية أو أسلوب تمثيلي، ولأسلوب القصة خصوصية مردّها أن القصة تجذب انتباه الطلبة، وتكسبهم خبرات ومعلومات وحقائق بطريقة جذابة، وتساهم في تثبيت مواد التعلم في ذهن الطالب بعيداً عن الملل الذي يسببه السير على وتيرة واحدة، كما أنها تجلب المتعة والفائدة للطالب، فالطالب ذو الإعاقة الذهنية يكتسب كثيرا من المرادفات اللغوية، والقصة تساعد في تجاوز المشاكل كالخجل والخوف، وتغرس السلوكيات المرغوبة، وتنمي القدرة على الإصغاء، وعلى التمييز بين الأصوات، وله مميزات عدّة، منها :

- تنمية خيال الطالب وإتاحة المجال له لتصور الأشياء والأحداث من خلال اقترانها بالموسيقى .
- اسلوب القصة وسيلة علاجية لتعديل السلوك .
- منح الطالب فرصة للتسلية و المتعة .
- أتاحته مجالا للطالب للتنفيس عن بعض عواطفه و مشاعره وتنمية الثروة اللغوية لديه .
- تربية الطالب على احترام الآخرين، وحبّ الناس وتقديم المساعدة .
- تعزيزه فهم العادات والتقاليد وقيم المجتمع .

٨ **التحضير اليومي** : يمثل التخطيط ركيزة رئيسة لبلوغ الأهداف، وعلى المعلم التخطيط لوضع برنامج أسبوعي ويومي مع تحديد المهمات الواجب القيام بها مع طلابه على مدار اليوم من خلال تسجيل المهمات والوسائل وطرق التدريب بصورة يومية لضمان تحقيق المهمات بنجاح، وفي حال عدم نجاح طالب أو طالبين يسجّل الملاحظات لمتابعة الطلبة في اليوم التالي، والتحضير اليومي يعطي المجال للمعلم لتحضير الوسائل المعينة في العملية التدريبية، وتسجيل مدى نجاح الطلبة في المهمات المطلوبة، **ومن أهم مزايا التحضير اليومي أنه:**

- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة مترابطة الأجزاء خالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية – المهمات .
- يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة .
- يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهاراتية .
- يساعد في تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها .
- يعين على الاستفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل .
- يعين المعلم في التعرف إلى الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها .
- يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها .

ويعاني ذوو الإعاقة العقلية من تحديات كبيرة في اكتساب المهارات والسلوكيات اللازمة للتكييف والعيش المستقل، وهذا يؤثر سلباً على تطورهم النمائي والأكاديمي، ولذا فهم بحاجة إلى تدريبات شاملة لتحقيق الاستقلالية، واستغلال قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، فقد يتساوى طفلان في العمر الزمني وفي درجة الذكاء إلا أنهما قد يختلفان اختلافاً واضحاً في درجة الاعتماد على النفس والاستقلالية بسبب اختلاف درجة وطبيعة الخدمات التعليمية التدريبية والتأهيلية والطبية المقدّمة لكليهما (الفروق الفردية)، كما أن التطرق لقضية منهاج لذوي الإعاقة الذهنية من التحديات التي لّما تزل قيد الدراسة والبحث حتى الآن، فحتى اللحظة لا يوجد منهاج موحد لذوي الإعاقة الذهنية، ولذا يجب

أن تكون العملية التدريبية التربوية فعالة وملائمة بإسنادها إلى إطار واضح، وخطة محكمة، ويعتمد **تعليم و تدريب** ذوي الإعاقة الذهنية على التعليم الفردي Individual teaching وهي طريقة هامة في تطوير المهارات الاجتماعية والأكاديمية ومهارات التواصل لذوي الإعاقة الذهنية، وهنا يتم بناء وتطوير برنامج خاص بذوي الإعاقة الذهنية يعرف "بالتشخيص التربوي أو البرنامج التربوي" بحيث يمثل البرنامج الخطوط العريضة للمحتوي التعليمي، فمن خلاله يتم تحديد الأهداف التعليمية للطالب ذي الإعاقة بناء على تقييم موضوعي لمواطن القوة والضعف لديه، ويتم تكييف سرعة التدريب والتعليم على مستوى تقدم ذوي الإعاقة.

طرق تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية:

بإمكاننا كمربين تحديد كيف يمكن أن يتعلم الطلبة بحيث نقرر ما ينبغي للطالب أن يتعلمه، والأمر الأهم مساعدة الطالب على تحديد إن كانت قدراته تسمح بتحقيق ما يريد، وهنا يصبح التعليم متصفاً بطابع حقوقي، والمعلم الجيد هو العارف تماما ما الذي سيعلمه لتلميذه في الصف أو المجموعة، ومعرفة ما على الطالب أن يتعلمه، وكما أن لذوي الإعاقة الذهنية خصوصية في التكوين والسلوك والقدرات، فلهم أيضا خصوصية في أساليب التدريس، ومن أهم أساليب تدريس ذوي الإعاقة الذهنية:

١ **الموقف العاطفي (الود و الحنان)** : الشخص ذو الإعاقة يتعلم من شخص يحبه ويحترمه بشكل سريع. وتحتاج علاقة الصداقة إلى وقت لبنائها، فالطلبة المرحون غير المتوترين يحتاجون أياما قليلة لإقامه علاقة الصداقة والود مع المعلم، بينما يحتاج الأطفال الانطوائيون والخجولون وقتا أكبر قد يمتد لسنة تقريباً. وفي المعدل العام يقيم الطلبة ذوو الإعاقة العلاقة الودية مع المعلم في فترة ممتدة من أسبوعين إلى ثلاثة.

ومن أجل أن يحقق المعلم هذا الجانب؛ فعليه أن يبتدئ بعلاقة جسدية مع الطلبة، ومثال ذلك أن الأطفال الصغار شديدو الإعاقة يؤدون ما يطلب منهم بطريقة أفضل إذا ما جلسوا قرب المعلم. وهنا على المعلم الاهتمام بإظهار الصداقة والود مثل مسك أيادي الأطفال للذهاب للحمام، أو إجلاسهم على الكرسي أو الذهاب إلى حديقة الألعاب كالأصدقاء، وعلى المعلم اكتشاف اهتمامات الطلبة الخاصة وتوظيفها لجعل التعليم أكثر إثارة، فإذا كانت طالبة تحب الدمى وتهتم كثيراً بها ولديها هدف العد تستطيع المعلمة تعليمها العد من خلال الدمى وهكذا، وعلى المعلم الانتباه لتصرفاته مع الطلبة لأن سلوكه الخاص قدوة للطلبة، فإذا تصرف المعلم بهدوء وإيجابية فهذا ينعكس على سلوكيات الطلبة فيكتسبون سلوكيات جيدة، أما إذا تصرف بقسوة أو تلفظ بألفاظ غير جيدة فهذا يؤثر على الطلبة، وعلى المعلم أيضا إيضاح المهمات الواجب عملها خلال اليوم بطريقة هادئة مشوقة ليتسنى للطلاب المتسمين بالعناد مثلاً تلقي الاهتمام والوقت، وتحقيق الأهداف الموضوعة، وتكون كل الفعاليات تحت إشراف المعلم.

٢ **التعزيز والحافز** : المتعارف عليه أنه عندما يتولد الحافز لدى أي فرد منا، بحصوله على تعزيز أو مكافأة، تتولد لديه رغبة لتكرار هذا العمل، وهذا ما ينطبق على أفعال نريد من طلابنا تعلمها، وعلى أمور لا نريدهم أن يتعلموها. مثال: داخل الصف طفل يصرخ و يبكي؛ إذا أعطته المعلمة قطعة حلوى يهدئ، وهنا سيتعلم الطفل أن الصراخ سبيل للحصول على الحلوى، لذا يجب على المعلمة معرفة أهم الاشياء التي يحبها طلابها في المجموعة لتبدأ بتدريب الطلبة أو الأطفال على أن الحصول على شيء يمتعهم ممكن بعد إنجازهم الأعمال بطريقة صحيحة.

وقد يُسر بعض الطلبة من حصولهم على الحلوى وآخرون يسرون بالإطراء، وآخرون باللعب على الدراجة أو الرقص.

وعلى المعلم الحذر في تعزيزاته خاصة الحلوى أو الطعام بحيث يفضل الاكتفاء بقطعة صغيرة ثم يتابع الطالب العمل أو يكرر المهمة المطلوبة منه.

وهنا يظل الطالب ممتلكا الحافز للحصول على المكافأة، ويجب على المعلم أن يبتسم ويمتدح من أعطي المكافأة، فالطالب يتعلم من خلال الربط بين المكافأة والمدح. وبعد فترة من الزمن يصبح المديح وحده المكافأة. وهنا يكون المديح أو المكافأة مباشرة بعد قيامه بالمهام المطلوبة ما يسهل على الطالب الربط بين عمله الجيد ورد فعل المعلم، فإذا ما حصل تأخير بين الاثنين قد يتعلم هنا الطالب الدرس بشكل خاطئ كأن يكون المدح على شيء لم يفعله بدلا من أن يكون على الإنجاز، وعادة ما يتعود الطلبة المجيء للمعلم على عمل غير منجز، ويمكن استخدام المكافأة لمساعده الطلبة على التعلم متى يكون الظرف مناسباً لذلك، ويجب عدم المكافأة اذا لم يكن الظرف مناسباً. مثال: أثناء تعليم الأطفال استخدام المرحاض وأن عليهم قضاء حاجتهم في المرحاض تكون المكافأة أو التعزيز عندما يقضيها في الحمام، ويجب التنبه إلى عدم اللجوء للتوبيخ بل على المعلمة تنظيف الطفل بصمت مع إشعار الطفل بأنه أدى فعلا غير مقبول، ومما يجب ذكره ضرورة اهتمام المعلمة بنظافة الاطفال أو الطلبة من خلال المكافأة.

عزيزي المعلم، ، عليك أن تكون متأكدا من أن طلبة المجموعة كلهم يحظون بفرص المكافأة، ويجب أن نشعر الطلبة بالإنجاز للتخلص من السلوكيات السيئة كالعناد، والمشاغبة، فالاهتمام يولد إتمام المهمات وبالتالي الحصول على المكافأة. ويمكن عمل لوحة المكافآت والاتفاق مع الطلبة على أن عددا معينا من النجاحات والتصرفات الجيدة يستحق مكافأة وهذا يسهل على الطلبة الفهم وتأدية الأعمال والمهمات المطلوبة.

٣ **الاستدعاء Prompting**: عندما تبدأ المعلمة بتعليم مهارة جديدة يمكن لها استخدام الاستدعاء، فهو وسيلة تشكل نوعا من الإشارة أو مفتاح اللغز لحث الطالب على القيام بالمهام المطلوبة. ويمكن استخدام الاستدعاء إذا كان الطالب على قدر من فهم اللغة اللفظية بشكل جيد، فيمكنك إخباره ما يفعل بالاستدعاء اللفظي، ويمكن للمعلم مساعدة الطالب في استخدام بعض الإشارات الحركية مثل: عندما يريد المعلم أن يأخذ شيئا من الطالب يقوم بمد يده ويقول: اعطني إياه" أو يقوم المعلم بتركيب المكعبات فوق بعضها ويطلب من الطالب إعاده البناء "التقليد". كما يمكن للمعلم استخدام التوجيهات الحركية "المساعده الجسدية" مثال: يساعد الطالب الجلوس على مكانه المخصص بمساعدة جسدية لطيفة، أو خلال التدريب على المهارات الاستقلالية يمسك المعلم يد الطالب لتنظيف الأسنان أو غسل الأيدي، وهنا يجب التأكيد على وجوب التقليل من الاستدعاء.

٤ **التشكيل shaping**: وهو حفز السلوك المشابه، .ويقوم على تحليل السلوك إلى عدد من المهارات الفرعية وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي. و هو تكوين عادات سلوكية جديدة (تدرج في الاستجابة)، مثال عندما يريد المعلم تعليم الطالب الكتابة يعلمهم الطريقة الصحيحة في مسك القلم ثم البدء من أول السطر، والتخطيط على الخطوط المتواصلة ثم الخطوط المتقطعة وفي كل مرحلة يقوم بتعزيزه ومكافأته.

٥ **التسلسل** : وهو التعلم بالتدريج أي خطوة بخطوة، ويتعلق بأعمال عديدة يجب القيام بها بالترتيب الصحيح، مثل تناول الطعام بالشوكة أو ربط رباط الحذاء أو ارتداء المعطف أو صنع الشاي . وهنا يجب وضع لائحة بكل الخطوات اللازمة لإكمال المهارة المراد تعليمها، وتكون المكافأة أو التعزيز عند إكمال المهمة وليس في فترات التدريب عليها، ففي مهارات كثيرة يقوم المعلم نفسه بعمل الخطوات عدا الخطوة الأخيرة، ويؤدي الطالب الخطوة الأخيرة فيشعر بالرضا لإنجاز المهمة ويحصل على مكافأة، وعندما يتعلم الخطوة الأخيرة بسهولة يصبح عليه تنفيذ الخطوتين السابقتين وبذا وبالتسلسل يرجع الطالب للوراء لتنفيذ كل الخطوات المختلفة حتى يصبح على معرفة كاملة بالمهمة .

مثال: مهارة لبس الجورب

١	مسك الجورب
٢	لف الجورب على القدم اليمنى
٣	وضع الجورب على أصابع القدم
٤	شد الجورب نحو الكعب
٥	تمرير الجورب نحو الكعب
٦	شد الجورب فوق الكاحل
٧	شد الجورب

يتبع المعلم في عملية التدريب ما يأتي:

أولاً: يلقّن الطالب خطوات من ١ إلى ٦ ، وفي معظم الحالات يقوم بها المعلم بنفسه ويطلب من الطالب تنفيذ المهارة رقم ٧ و هنا يحصل الطالب على المكافأة .

ثانياً: عندما يتقن الطالب المهمة رقم ٧ يطلب منه تنفيذ المهمة رقم ٦ و ٧ ويجب أن يتقن المهمة ليحصل على مكافأة .

ثالثاً: بعد تدريبه على تنفيذ المهمام ٧ و ٦ و ٥ يتم تدريبية على المهمات من رقم ١ الى ٤ وهكذا حتى يتقن مهمة لبس الجورب، فعند أداء كل مهمة يمكن للمعلم استخدام الاستدعاء"المساعده الجسدية " ما يساهم في إعطاء الفرصة للتعلم بطريقة أفضل وأسرع .

٦ **تحليل المهمة** : وهي طريقة مكملة لعملية التسلسل وبها يتعلم ذوو الإعاقة الذهنية مهارات تكاد تكون مستحيل أن يتعلمها لأن تحليل المهمة يجزئ المهمة إلى خطوات ومكونات سهلة يمكن للطالب تعلّم إنجازها، وذلك عند قيام المعلم في المرحلة الأولى بالاستدعاء أو بعمل الأشياء بنفسه .

مثال: مهمة تحضير ساندويش

	أن يحضر الطالب رغيف الخبز
	أن يحضر الطالب اللبنة
	أن يفتح الطالب الرغيف
	أن يقسم الرغيف نصفين
	أن يمسح الرغيف بقليل من اللبنة
	أن يدهن الرغيف باللبنة
	أن يمسك الرغيف بيده
	أن يأكل الرغيف

فهنا؛ يقوم المعلم بتجزئه المهمة لأجزاء وخطوات سهلة يمكن للطالب تعلمها بسهولة، ويتم تعليم الخطوات بطريقة تسلسل عكسي بحيث ينفّذ المعلم المراحل الأولى بالاستدعاء، وينفّذ الطالب الخطوات الجديدة وينتهى الأمر بالخطوات الأخيرة التي تعلمها مسبقاً بنفسه، فعند تعليم الطالب ارتداء الجورب يجب أن تكون لديه القوة لإمساك الأشياء لإمساك الجورب، وأن تكون لديه القدره على الانحناء للوصول إلى قدمية .

٧ **التعميم**: بصفة عامة؛ يجد ذوو الإعاقة الذهنية صعوبة كبيرة في التعميم ويعني هذا أنه إذا ما تعلم الطالب القيام بمهمة ما في ظرف معين، فلن يعرف بالضرورة نقل هذه المهارة التي تعلمها إلى ظرف آخر .

مثال (١): بعد التدريب يستطيع الطالب ربط عقده حول القلم، لكنه لا يستطيع ربط حذائه ما يتطلب تدريبه على ربط شريط الحذاء على الحذاء نفسه .

مثال (٢): قد يستطيع طالب أن يقول: نافذة/ شباك إذا ما تم سؤاله، مع الإشارة إلى النافذة في غرفة التدريب لكنه قد لا يستطيع تسميه النافذة في البيت .

وهنا عزيزي المعلم، ، يجب علينا أن نَدرس البيئة التي يعيش الطالب فيها، ومراعاة :

- تسمية المسميات بأسمائها . مثال : أن نلفظ أمامه كلمة كرسي وليس كما يلفظها كرثي .
- تعليم المهارات التي تطبق في ظروف مشابهة للظروف المتوقع تواجد طلابنا فيها، مثال: عند تعليم الطفل القيمة الحقيقية للنقود عليه خوض التجربة بنفسه ، فيتم التحضير للذهاب للمتجر ليستخدم النقود الحقيقة ويتفاعل مع البيئه التي يعيش فيها .
- على المعلم مساعدة الطالب في التعرف إلى العديد من الخبرات باستخدام مواد وأدوات مختلفة ليتعلم المهمات المجردة مثل الأوزان والأحجام والألوان بتوفير مختلف الوسائل لتحقيق المفاهيم الضرورية .

٨ **التخطيط**: على المعلم أن يختار لكل تلميذ مهمة أو اثنتين يعمل عليها حتى ينهي تعلمها ثم يعطيه مهمة جديدة، ومثال ذلك: نعطي للطفل مطابقة ٣٠ زوجا من الصور دون مساعدته وعندما ينجزها ننتقل إلى

مهمة أخرى أصعب، مثلا مطابقة الأشكال ومطابقة الكلمات أو مطابقة مجموعة أخرى من الصور لرؤية إذا ما كان التلميذ عمم أم لا، ولذا على المعلم تحديد الوقت لتعليم المهمة، ويمكن أن نقرر مسبقاً طول المده التي يحتاجها الطالب لتعلم مهمة معينة، بحيث يحدد المعلم مهمات سيتم التدرب عليها خلال الشهر وعندما يتقن الطالب المهمة يتم الانتقال للمهمة الأصعب وهكذا، وإذا لم تستكمل المهمة خلال المدة الموضوعة، فعلى المعلم التفكير في إعاده المهمة نفسها بطريقة تختلف عن الطريقة السابقة بحيث يحلل المهمة إلى أجزاء سهلة التنفيذ باستخدام الاستدعاء حتى يحقق الأهداف الموضوعة، ومثال ذلك :

بدلا من أن يتم تعليم الطالب مطابقة ٢٠ صورة يستطيع أن يقتصر التعليم على ٥ صور فقط وبطرق مختلفة ومتنوعة، وعندما ينجح الطالب في مطابقة الصور الخمسة يضيف عددا آخر من الصور وهكذا إلى أن يحقق الهدف أو المهمة .

وعلى المعلم **الانتباه** إلى أمر قد يقع فيه معظم المعلمين وهو عدم الشعور بالملل في أداء المهمات من الطلبة، فعندما ينهي الطالب أداء المهمات المطلوبة يجب الانتقال فوراً إلى مهمات أخرى بحيث تكون المهمة التي يتم الانتقال إليها مختلفة عما كان يقوم به، أمّا إذا كان الطالب مندمجاً مع المهمة التي يقوم بها وسعيداً، فعلى المعلم ألا يبعده عن العمل الذي يقوم به لمجرد إجراء تغيير .

٩ **النمذجة** : يتعلم الطالب بالنظر إلى طريقة المعلم في إنجاز مهمة أو كتابة كلمة معينة، وهى إتاحة نموذج سلوكي مباشر للمتدرب، حيث يكون الهدف إيصال معلومات حول لنموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً . ويستخدم أسلوب النمذجة في التدريب على المهارات الاستقلالية مثل : ارتداء الملابس، وتنظيف الأسنان، والضبط الذاتي . ويلعب النموذج الحي دوراً مع جميع الأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية، حيث يحب الطفل عادة التقليد ويجد متعة فيه ، فعن طريق التقليد يتعلم الطفل . فذوو الإعاقة الذهنية يحتاجون للتقليد أكثر من غيره من الأطفال، وعلى المعلم أو المعلمة القيام بالسلوك المرغوب تعليمه بشكل واضح وببطء وعدد من المرات حتى يستطيع الطفل تقليده وإعادته .

١٠ **التكرار** : إعادة المهمة ومراجعتها حتى يتعلمها الطالب، ويكون التكرار حتى بعد تعلم مهمة أخرى .

ومن أهم طرق التدريب:

الموسيقى :

تهيئ الموسيقى الطفل ذي الإعاقة لعملية التفاعل الاجتماعي، إذ يفتقر كثير من ذوي الإعاقة الذهنية مهارات الاتصال الاجتماعي وذلك عبر تشجيع الاتصال البصري بألعاب التقليد والتصفيق قرب العين، أو بأنشطة تركز الانتباه على آلة تعزف قرب الوجه الأمر الذي يفيد الأطفال الذين لا يتمتعون بتواصل بصري جيد مع الآخرين، كما أن استخدام الموسيقى المفضلة لذوي الإعاقة يمكن أن يوظّف لتعليمهم مهارات اجتماعية وسلوكية مثل الجلوس على مقعد أو الانتظام مع مجموعة من الأطفال في دائرة، فالموسيقى تحبب إليهم طريقة التعلم وبدلاً من أن تكون طريقة جامدة، تكون طريقة تعليمية مرتبطة بالجانب الترفيهي وهو ما يجذبهم أكثر .

وتساعد الموسيقى في تحسين صورة الذات والوعي بالجسد، بما ينعكس إيجابا على زيادة مهارات الاتصال، وزيادة القدرة على استخدام الطاقة بشكل هادف، والإقلال من السلوكيات غير المرغوبه خاصة لمن يعانون من مشكلات سلوكية كالطلبة الذين لديهم ضعف انتباه وحركة زائدة، إذ تعمل الموسيقى على تهدئة مشاعرهم وانفعالاتهم، وزيادة القدرة على الاستقلالية، وتحسين القدرة على الإبداع والتخيل، وعلى زيادة القدرات الذهنية، علماً أن الكثير من أطفال متلازمة داون يحبون الموسيقى، الأمر الذي يمكن استخدامها من أجل معالجة الكثير من الجوانب التعليمية والتفريغ النفسي والوجداني، ولا بد من أن تكون الموسيقى المقدمة لذوي الإعاقة منسجمة وطبيعة مشكلتهم ومع الغرض العلاجي الذي نريد التوصل له، فإذا كان الطفل ممن يعانون من الحركة الزائدة فالموسيقى الهادئة مناسبة لهم وكذلك بالنسبة للأطفال الذي لديهم مشكلات عدوانية واندفاعية، لتهدئتهم وإمكانية تقديم الهدف التعليمي أو التدريبي لهم مباشرة بعد الجلسة العلاجية بالموسيقى (تعديل السلوك).

أما إذا كان الطفل يعاني من الخجل والانطواء مثلاً، فمن المفضل تقديم موسيقى حاثّة على الإثارة والمشاركة والمرح، إضافة إلى أنه يمكن أن تكون الموسيقى مرافقة لنشاط معين أو لعبة معينة، أو قد تكون موجودة وقت الطعام، وهناك من يستخدم الموسيقى الهادئة من قِبل المعالجين الطبيعيين من أجل استرخاء عضلات الطفل وقت الجلسة العلاجية، وبالتالي استجابة عضلات الجسم للعلاج بشكل أكبر، وقدرة الأخصائي على تحقيق الهدف العلاجي الذي يريد، كما أن إدخال عنصر التنويع يساعد ذوي الاعاقة على الاستماع وتأديه الحركات المناسبة حسب نغمات الموسيقى بحيث يمكن مقارنتها بالتصفيق أو استخدام أدوات موسيقية بسيطة مثل الطبلة والدف أو المثلث، كما يمكن عمل أدوات موسيقية من الحبوب والخرز .

وكثيرة هي الأهداف الممكن تحقيقها من خلال الموسيقى، فهي تهدف إلى :

١ تنمية مهارة الإصغاء والاستماع، وأداء حركات تتناسب مع الايقاع، بحيث يستطيع المعلم تدريب الطلبة على أداء حركات حسب نغمة موسيقية لعيد الأم .

٢ تنمية الحس الفني من خلال التمييز بين مصادر الصوت وتمييز النغمات الحادة والبطيئة .

٣ تنمية قدرة الطالب على الانضباط وتعديل السلوكيات .

٤ تنمية مهارة التعبير عن الذات خاصة المشاعر من خلال تأديه تعبيرات الوجة الحزين أو السعيد.

٥ تنمية المهارات الإدراكية للطالب من خلال التمييز بين أصوات الحيوانات والطيور وإدراك معاني الأصوات .

٦ اكتساب مهارة العزف من خلال تعليم الطالب استخدام الطبل أو الدف بنغمات معينة.

٧ تنميه المهارات اللغويه عند أداء الأناشيد والأغاني .

٨ اكتشاف الميول الموسيقية والغنائية، ورعايتها مهنياً.

٩ تنميه التذوق الموسيقى السليم.

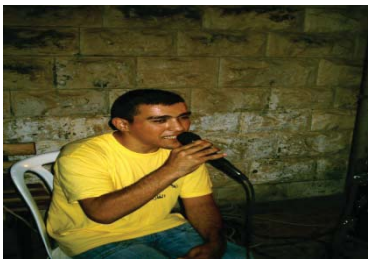
وعادة ما يرافق أنغام الموسيقى الأناشيد والغناء، وهي تعتبر من أهم الفنون التي يستجيب لها الأطفال وتنمي ملكة الحفظ ، وتشجع الطلبة على التخلص من التلعثم وتحفزهم على اللفظ الصحيح للكلمات، وهناك شروط يجب توافرها في الأغاني و الأناشيد، وأهمها :

- مرتبطة بالحدث التعليمي و بالمرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة و الأطفال .

- ملحنة وسهلة التلحين .
- اختيار الاغاني التي تتصل بالمهارات التي يتدرب عليها الطالب .
- التركيز على المرح و البهجة لاستثارة دافعية الطلبة .
- سهلة الحفظ و الترداد .
- تركز على العادات والتقاليد والمحبة وتقديم المساعده .
- أن تكون الأغنية قريبه من بيئة الطلبة .

أهداف الأناشيد والأغاني:

١ تنمية حب التنغيم والإنشاد .
٢ تنمية قدرة كل طفل على استخدام صوته .
٣ تهيئة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم .
٤ ترغيبهم في اكتساب المهارات التعليمية عن طريق إنشاد الأنشودة .
٥ المساهمة في تخليص الطفل من التمركز حول ذاته .
٦ مساعدة الطلبة على التكيف مع الظروف التي يمرون بها .
٧ تنمية الذوق والحس الأدبي لدى الأطفال وجعلهم يشعرون بالمعاني الجميلة .
٨ صقل مواهب الأطفال وإبداعاتهم .
٩ غرس الفضائل والقيم والاتجاهات السلوكية والدينية السليمة .
١٠ تدريبهم على النطق اللغوي السليم .
١٠ جلب البهجة والسرور والمرح إلى أنفسهم .



أنواع الأناشيد والأغاني:

- النشيد الوطني : وهو النشيد الذي يحث الطفل على التعلق بأرضه ووطنه والانتماء إليه والدفاع عنه .
- النشيد الاجتماعي : ويركز على تنمية الروح الاجتماعية عند الأطفال ، وتعريفهم بآداب التعامل والحديث .
- النشيد الترفيهي : ويسعى إلى إدخال البهجة والسرور إلى قلوب الأطفال .
- النشيد الوصفي : ويركز على وصف الطبيعة ويربط الأطفال بما يحيط بهم من مظاهر طبيعية .
- النشيد الحركي : يساهم في تنمية الثقة لدى الطفل وفي تقبله للآخرين وخروجه من التمركز حول نفسه ليحب الآخرين .

ويمكن للمعلم تعليم الطلبة الغناء بأداء الحركات كاستخدام الأيدي والأرجل وتعبيرات الوجه ، واستخدام أدوات موسيقية بسيطة ، وتكرار الأغنية المراد تعليمها أكثر من مرة . وبالإمكان تنفيذ الفعالية من خلال الوقوف بشكل دائري وتوزيع المهام على الطلبة بحيث نعطي المجال للجميع لرؤية بعضهم البعض ليكون المجال متاحا أمام الجميع للتعلّم والتدرب ، ويمكن استخدام وسائل معينة كالتلفاز ، والراديو ، والدمى ، والأدوات الموسيقية .

الدراما :

يلعب الطفل بلا إعاقة عندما يبلغ سنة ونصف من العمر ألعاباً يقلدون فيها ما يفعل الكبار، فهم يقلدون دور الأم في لبس ملابسها، وفي تقديم الشاي أو القهوة مستخدمين الأدوات المنزلية، وبهذا يستمتع كثيراً ذوو الإعاقة الذهنية بلعب ألعاب كهذه ويستفيدون منها. ويساعد التمثيل المسرحي أو التخيلي الطلبة على فهم ما يجري حولهم، فالأنشطة التخيلية تطّور فهم اللغة وعلاقتهم بالآخرين والتحكم بالمشاعر.

ويرتبط أصل كلمة " دراما" بأصول إغريقية وتعني أنا أفعل أو الشيء المفعول. والدراما ليست محصورة في نص مكتوب فقد يكون مرتجلاً، وذلك لأن الدراما شكل فني قائم على عنصر التمثيل، ويستخدم فيه الإنسان وسائط الفكر والإحساس، والصوت، والصمت، والحركة، والسكون للتعبير عن حدث ذي دلالة في الزمن الحاضر. وتطور مفهوم ودور الدراما في العصر الحديث لتتجاوز نطاقها التقليدي أي المسرح إلى مجالات مختلفة من أهمها التربية والتعليم، فقد أدرك علماء النفس وأخصائيو التربية أن الأطفال يؤدون بشكل تلقائي عملاً درامياً سموه" اللعب التمثيلي Dramatic Play "الأمر الذي دفعهم إلى استخدام هذه الظاهرة في تعليم الأطفال و تربيتهم، وأصبحت الدراما في وقتنا هذا وسيلة فعالة من وسائل التربية والتعليم تستخدم في نشاطات مختلفة محورها النشاط التمثيلي ليتوحد الطالب مع دور معين في موقف ما بالاعتماد على تجربة الطالب وقدراته الشخصية من أجل هدف تعليمي محدد.

ومع أن الدراما تشترك مع فن المسرح بخصائص معينة إلا أنها تختلف عنه في نواح متعددة، و منها الدراما التعليمية التي لا تعرض في معظم الأحيان على الجمهور أي لا تأخذ الشكل المسرحي إلا في حالة المسرحية المدرسية، كما أن الطالب في الدراما التعليمية يتوحد مع الدور الذي يمثله أو المشهد في المسرح مع شخصية الممثل حيث تعتمد الدراما أساساً على القدرات الحركية والانفعالية والصوتية للطالب.

مصادر الدراما : للدراما دور تربوي كبير من خلال المهارات المختلفة التي يتم التدريب عليها بحيث تضاف المهارات ضمن إطار الدراما وهي تعبير جسماني كحركات اليدين، والإيماءات، والتعبير بملامح الوجه. . . . إلخ، ومن الممكن مثلاً أن يرسم الطلبة دور شرطي المرور والإشارات الضوئية في تنظيم مرور السيارات وعبور المشاة على الورق و من ثم يتحول هذا الرسم إلى تعبير حي ، وقد يقوم الطالب ببعض الحركات في حصة النشيد على سبيل المثال ومن الممكن أن ينفذها تلقائياً دون تدريب، وبتنظيم هذه الأدوار أو الحركات يمكن إجراء التمثيل داخل الصف، ومن أهم مصادر الدراما :

١ **المهارات الإدراكية**، مثل : العواصف، والمطر، وحركة المد والجزر، والأحجام : كبير وصغير. كما تنمي مهارة التركيز كالاستماع إلى دقات القلب أو الاستماع إلى صوت معين في البيئة.

٢ **مهارات العناية بالذات** : كالامتثال لإشارات المرور، واحترام كبار السن، والاصطفاف في الدور، والنظافة الشخصية.

٣ **مهارات اجتماعية** : كالتحية والسلام، واحترام الآخرين، وانتظار الأدوار، والتعاون، والمساعدة .

٤ **المهارات الحسية** : كاستخدام الأدوات والأجهزة التي يلعب بها .

وكل هذه المصادر المذكور ومصادر أخرى يمكن توظيفها من خلال الدراما كوسيلة تساهم في سهولة الفهم والاستيعاب عند الطفل بالإضافة إلى توفير أجواء من المتعة والترفيه داخل الفصل الدراسي، ويعتبر هذا الأسلوب من الدراما للطالب أنفع وأمتع من القيام بأدوار في مسرحيات مؤلفة، وبذا يتمكن الأطفال "الطلبة" جميعهم أن يشاركوا ويكونوا فاعلين . فعلى سبيل المثال لو أراد المعلم الحديث عن ظاهرة المطر كظاهرة طبيعية، وقام الطلبة بطرق أقلامهم فوق المقاعد تعبيراً أو تجسيداً لسقوط المطر أو عن حركة الأغصان أو الصفير للتعبير عن صوت الريح، فهذا يدخل في إطار الدراما التعليمية داخل الفصل دون التأثير على الدرس أو الوقت المحدد له أثناء المسيرة التعليمية اليومية في المدرسة، ومن الأمثلة على الأنشطة التطبيقية التي تستخدم في الدراما التعليمية :

١ نشاط الألعاب .

٢ تمارين الحركة .

٣ التمثيل الإيمائي .

٤ تمارين الصوت والإيقاع .

٥ تمارين الخيال .

٦ تمارين التركيز .

ومن أهم خصائص هذه النماذج أن:

- زمن التطبيق يكون قصيرا ومحدوداً .
- تعليمات التطبيق تكون واضحة ومباشرة من المعلم/ ة .
- تحديد الأهداف بشكل واضح مع التركيز على مدى أهميتها داخل الفصل التعليمي للطلاب و المعلم .

نماذج ألعاب وتمارين دراما:

١ الصوت و الإيقاع :

- الوقوف في دائرة، والاتفاق على صوت معين يتم تكراره بإيقاع معين ثم تضاف حركة معينة يتم تكرارها مع الصوت، و بعد فترة يتم تقسيم المجموعة لمجموعتين على أن تختار كل مجموعة حركة وصوتا جديدا ويكررونه بإيقاع، ثم تقسم المجموعتان بحيث تصبح هناك أربع مجموعات مع أربع حركات وأصوات إيقاعية مختلفة، من الممكن عمل نوع من السباق بحيث تكون المجموعات متفرقة، ويطلب المعلم من المشاركين الاقتراب من بعضهم وهم يكررون حركاتهم وأصواتهم مشجعاً إياهم على تسريع الإيقاع مع رفع درجة الصوت .
- العمل في دائرة حيث يقوم الطفل بتقليد صوت شيء ما مثل : سيارة، حيوان، . . . إلخ، ويحاول الآخرون معرفة اسم صاحب الصوت، ومن يعرفه يقلد صوتاً جديداً .
- آلة صوت وإيقاع : بتنفيذ حركة و إصدار صوت ثم يدخل طفل آخر و يضيف صوتاً وإيقاعاً جديداً وهكذا حتى يصبح الجميع جزءا من التكوين .

- دُم تَك : تتحرك بخطوات قوية مع مجموعة الأطفال مع المحافظة على إيقاع حركي و صوتي " دم تك" .
- ماكينة الإيقاع والصوت: نطلب من طفل البدء بحركة وصوت، ويكررهما بإيقاع معين ثم طفل آخر ثم التالي، وكل واحد بحركة وصوت جديدين يحافظ عليهما حتى يصبح جميع الأطفال كتلة واحدة .
- اختيار أصوات من الطبيعة، وتكرارها ثم إضافة حركة لها، ويمكن تقسيم المجموعة لفريقين لإيجاد نوع من التنافس بينهم .

٢ استرخاء و تركيز:

- يطلب من الأطفال الاستلقاء أرضاً، ووضع يد على البطن والتنفس مع الإحساس باليد وهي ترتفع وتنخفض بشهيق وزفير، ويتم بعد ذلك إضافة تقطيع لعملية التنفس، أي أخذ جزء من التنفس ثم كتمه ثم إكماله ثم كتمه ثم إخراج جزء منه ثم كتمه ثم إخراجه وهكذا حيث تتكرر العملية مرات .
- الجلوس على الكراسي أو الأرض وإغماض الأعين، ومحاولة الاستماع للأصوات الموجودة من حولهم أو خارج القاعة بما فيها صوت التنفس ثم بعد فترة يتم سؤالهم عما سمعوه .
- الدمية : يقف الأطفال في دائرة واسعة، كل طفل عبارة عن دمية تبدأ بفقدان الحياة بالتدرج من الرأس ثم الكتفين ثم الظهر والصدر حتى تفقد الحياة تماماً .
- موسيقى هادئة في المكان : يطلب المعلم من الجميع السير ببطء وباسترخاء، ثم يقول لهم أن من يريد الجلوس أو الاستلقاء يمكنه ذلك " قد يستمر التمرين لعشر دقائق "
- الاستلقاء على الأرض، وإغماض العينين مع محاولة الاستماع لصوت التنفس
- تقف المجموعة في سطرين متقابلين يطلب المعلم من كل طفل يلاحظ زميله المقابل له محاولاً حفظ أكبر كم من التفاصيل مثل ماذا يلبس وما لون ملابسه، وبعد قليل يطلب من كل طالب إغماض عينية و ذكر أكبر كم من التفاصيل في زميله .
- الحلم : نرسم على الأرض خطا، وعلى الطفل تخيّل أنه حبل معلق في الهواء وعليه السير من الطرف لآخره دون أن يقع " يتم إعادة التمرين مع و ضع كتاب أو دفتر على رأس الطفل" .
- الحلم : استلق واغمض عينيك . . . الطقس حار جداً . . أجهدت من فترة طويلة . . وأصابك التعب . . أنت متعب جدا بعد جهد جهيد . . وجدت شجرة كبيرة تجلس تحتها وتستغرق في النوم . . تحلم بان الطقس بارد جدا . فجأة . . تسمع صوتاًمخيفاً . . . أنت خائف وترتعش خوفا . . تحاول الهرب . . تقف فجأة لتهرب فيصطدم رأسك بشيء صلب، وعندها تستيقظ و تفتح عينيك

٣ خيال: شكل البيت : يحدد المعلم مساحة معينة على أنها بيت فارغ وعلى الأطفال أن تعبئتها بالأثاث، ويمكن استخدام الأشياء الموجودة في القاعة والتعامل معها على أنها أشياء أخرى .

٤ القصص: هي صيغة تربوية من خلال لعب الأدوار يمكن للأطفال اكتشاف ذواتهم وعلاقاتهم بالآخرين وتطويرها في حياتهم اليومية الواقعية المستمدة من البيت أو المدرسة حيث أن للمعلم دوراً رئيساً، فهذه العملية التي تأتي في سياق إرشاد وتوجيه من خلال دراما يريد المعلم من خلالها تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية التي يتطلع لها . و"اللعب" أي لعب الأدوار ليس غريباً أو حديثاً عند الطفل بل هو تعبير أو لغة إن جاز لنا التعبير رائج مع اختلاف أشكاله وأهدافه المختلفة سواء أكان للمتعة أو الترفيه أو الجدية المطلقة التي تخدم منحى ما، فلعب الأدوار أو

اللعب يمارس من الأطفال في سن مبكر عندما يبدأ كل منهم بصناعة ألعابه أو لعبته الأولى التي ينتمي لها مثل : «السيارة ، العروسة ، البيت، طبيب الخ»، فيبدأ الأطفال لعبهم الحر المبني على أساس التخيل، فمن خلال الدراما ننظم اللعب الحر على أسس وقواعد تخدم السياق التربوي أو التعليمي الموجّه للطاقة الكاملة أو الجزئية الكامنة عند الطفل من خلال عملية المشاركة الفعالة بمساعدة آخرين، ومن أهم الوسائل شيوعا في الدراما : سرد الحكايات – القصص و استخدام الدمى .

❖ سرد الحكايات – القصص: تهفو نفوس الأطفال في العادة للاستمتاع بالقصص والحكايات، وتشد ذواتهم للإصغاء إليها فيسعدون بها ،فهي تبعث في ذواتهم ونفوسهم حب الخير وقيم الحق والجمال والعدل ، وتوجد عندهم روح المرح والاستمتاع والمشاركة، لأن قصص الأطفال وحكاياتهم هي نمط اتصال وتواصل إنساني، وأسلوب تثقيف ووسيلة تعلم وتعليم في المجتمعات الإنسانية المختلفة ، يستخدمان بمدى من الكفاءة وحسن الأداء والاستعمال ، يختلف من مجتمع إنساني ، إلى مجتمع إنساني آخر لنقل الأفكار والثقافة والقيم الأخلاقية والروحية المختلفة ، وأنماط السلوك والأعراف والتقاليد والعادات، وتكمن أهمية القصص في :

- تنمية المهارات اللغوية، والإثراء اللغوي و القدرة على التعبير عن الذات .
- تنمية المهارات التخيلية للطالب .
- تحقيق الاسترخاء و الاستمتاع بالاستماع للقصة .
- تنمية المهارات الإدراكية في تتبع الأحداث بطريقة متسلسلة وتعرف الحقائق .
- إكساب الطالب المفاهيم والقيم المجتمعية .

وعندما يقوم المعلم باختيار القصة، فعليه مراعاة معايير منها:

- أن تكون القصة مناسبة لقدرات الطلبة، ضمن أحداث بسيطة التعقيد قليلة الأشخاص، وأن تكون مرتبطة بمهارة تعليمية واضحة «هدف تعليمي» .
- قابلة لأن يرافقها حركات وتغيير في الصوت، وأن تكون ضمن إطار البيئة التي يعيش فيها الطالب، وأن يتوافر فيها عنصر الإثارة والتشويق .
- أن تكون القصة المعروضة "الوسيلة ألتعليمية» ذات ألوان جذابة، وضمن حجم كبير ليستطيع الجميع رؤيتها، وأن تكون الكلمات المكتوبة واضحة .

كيف ينفذ المعلم حصة / فعالية سرد الحكايات أو القصص؟

أولاً: على المعلم أن يحضر للقصة بحيث يقوم بتحضير لها بطريقة تتناسب والأهداف المختلفة المتعلقة بالمهارات والقدرات . ويمكن أن يقوم بصنع الرسومات الخاصة بالقصة بتكبير القصة و تلوينها، ووضع الكلمات التي تتناسب مع قدرات الطلبة على ألا يتجاوز سرد القصة ١٠ دقائق . (يمكن صنع الشخوص الخاصة بالقصة ولصقها على اللوح عند سرد القصة) .

ثانياً: اختيار المعلم جلسة يستطيع الطلبة جميعهم مشاهدة الصور بوضوح وبحيث يتمكن معلم آخر" المساعد" من مساعدة المعلم على حث الطلبة لالتزام الهدوء، وتشجيعهم على الجلوس واستثارتهم بطريقة مرحة حتى يلتزموا الجلوس .

ثالثاً: عند سرد القصة يعرض المعلم الصور بالتتابع وبطريقة بطيئة مع استخدام تغيير الأصوات عند عرض الشخوص أو الحيوانات بالقصة، و يمكن استخدام مؤثرات صوتية كصوت الريح أو المطر أو الدمى، و يمكن خلال عرض القصة الطلب من الطلبة تقليد أصوات أشخاص أو حيوانات ظهرت في الصورة المعروضة للقصة أو يمكن الطلب منهم ذكر أسماء ، الألوان الخ .

❖ استخدام الدمى : لكل طفل دمية محببة ومن خلالها نستطيع إكساب الطلبة والأطفال مفاهيم تعليمية تتيح لهم التخلص من سلوكيات غير مرغوبة بطريقة غير مباشرة، وتساعدهم على تنمية المهارات اللغوية لديهم .

كيف ينفذ المعلم حصة / فعالية الدمى؟

أولاً: على المعلم أن يحضر للفعالية بحيث يقوم بتحضير القصة بطريقة تتناسب مع الأهداف المختلفة المتعلقة بالمهارات و القدرات ويتدرب على آلية عرض الدمية بطريقة صحيحة، ويدرب صوته على تغير النغمات حسب الشخوص حتى يعيش الطالب جو العرض . (يمكن أن يقوم المعلم بصنع الدمى مع الأطفال أو الطلبة ثم تنفيذ الفعالية) .

ثانياً: اخيار المعلم جلسة يستطيع الطلبة جميعهم مشاهدة العرض، وأن يقرب الدمية من الطلبة لتكون موازية لنظرهم، وتعطى الفرصة للطلبة للمس الدمية، ويجب أن يعطي المعلم شعورا بأن الدمية حقيقة حتى ينتقل هذا الإحساس إلى الطلبة .

ثالثاً: عند عرض الدمية يمكن إضافة لقب مفرح و محبب للأطفال مثل زعرور أو فرفوش، ويجب أن تكون مجريات الحديث مع الطلبة بعيداً عن الملل، ويمكن طلب المساعده من معلم أخر ليقوم بأداء حركات لدمية أخرى حتى لا يفقد المعلم توازنه .

أنماط تعديل السلوك:

للعمل على تعديل المشاكل السلوكية للأطفال سواء أكانوا بإعاقة أو دونها، هناك أنماط هدفها إيجاد فرص للتكييف مع المجتمع الذي يعيش فيه بحيث لا تكون هنالك غرابة في تصرفاتهم أمام أفراد المجتمع . و بذا نلجأ إلى تعديل السلوك وهو من أهم ما يحتاجه المعلمون في تدريب الطلبة .

وتعديل السلوك عملية إجرائية منظمة تشتمل على تطبيق إجراءات علاجية معينة، هادفة إلى ضبط الأهداف المتوخاه جراء التعديل، ومن حيث كيفيه التعامل مع سلوك ذوي الإعاقة الذهنية وتعليمهم مهارات مختلفة و جديدة (**الهجرسي ، ٢٠٠٢**) . وهو علم يشمل التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن قوانين السلوك، لإحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي(**الخطيب ، ٢٠٠٣**)، ويتضمن تعديل السلوك استخدام التطبيق المنظم للإجراءات المستمدة من مبادئ التعلم مثل :

- الإشراط الكلاسيكي classical conditioning
- التعلم المعرفي cognitive learning
- التعلم الاجتماعي social learning
- الإشراط الإجرائي operant conditioning

و تهدف الإجراءات إلى تغيير السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية من خلال تنظيم أو إعاده تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك behavior خاصة تلك التي تحدث بعد السلوك ، ومن مزايا تعديل السلوك أنه :

- يركز على السلوك الظاهر ، ويعتمد القياس الموضوعي المباشر والمتكرر ، ويركز على الحاضر لا على الماضي .
- يستخدم التحليل الوظيفي في تفسير السلوك و تعديله .
- يتبع المنهج العلمي الذي يستخدم أساليب قابلة للتنفيذ .
- يمكن التحقق من فاعليته بشكل مباشر ، فهو منهج تربوي يركز على استخدام الأساليب الإيجابية .

إستراتيجيات تعديل السلوك Behavior modification strategies

وهي الأسس التي تبني عليها برامج تعديل السلوك ، فنجاح أو فشل البرنامج يعتمد إلى حد كبير على مدى تحديد تلك الإستراتيجيات ، فالإستراتجية توضح الخطوات العلمية المنظمة الواجب اتباعها لضمان نجاح برنامج تعديل السلوك ، ومن خلالها نحقق نتائج فعالة في التدخل العلاجي التربوي يمكن توظيفها بنجاح في تعليم ذوي الإعاقة الذهنية سلوكيات جديدة مرغوب بها ، أو المحافظة على السلوك المتعلم ، أو إزالة سلوكيات غير مرغوبة ، ويعتمد برنامج تعديل السلوك على تحديد الأهداف السلوكية ، والإجراءات ، وأساليب التعزيز المناسبة .

يهتم تعديل السلوك بدراسة الاستجابات الظاهرة التي تكون قابلة للملاحظة المباشرة ، وتشمل عملية تعديل السلوك التخطيط وتنفيذ الإجراءات الهادفة إلى ضبط الظروف البيئية ذات العلاقة بالسلوك ضمن الأطر العلمية الآتية :

١ تحديد المشكلة السلوكية : وهنا يجب التأكد من وجود مشكلة سلوكية بحاجة إلى تعديل ، بإجراء عمليه تقويم أولية غالبا ما تشمل المقابلة السلوكية وتطبيق قوائم التقدير السلوكية و الملاحظة .

٢ تعريف السلوك المستهدف : وهذا يتم بعد تحديد المشكلة وتحديد الأهداف على شكل نتائج سلوكية واضحة ، فتحديد الأهداف المراد تعديلها يوجه برنامج تعديل السلوك ، ويحدد المعايير التي سيتم من خلالها الحكم على فاعليتها .

٣ قياس السلوك المستهدف : يشكل هنا القياس أهمية في تعديل السلوك ، فالقياس الدقيق يظهر مدى فعالية الأساليب (دون القياس قد نستمر باستخدام أساليب غير فاعلة أو قد نتوقف عن استخدام إجراءات فاعلة لتعديل السلوك) .

٤ تصميم برنامج تعديل السلوك : بعد جمع المعلومات من خلال الملاحظة والتأكد من أن لدى الطالب مشكلة سلوكية بحاجة إلى علاج ، يتم اختيار أساليب التعديل السلوك اللازمة لتحقيق هدف العلاج السلوكي ، ثم يجب العمل على كتابه العناصر التي تشمل عليها البرنامج .

٥ تنفيذ برنامج تعديل السلوك : يجب التأكد من تنفيذ الخطة السلوك على النحو المطلوب بحيث يجب تدارك الأخطاء أثناء تطبيق العلاج .

٦ تقييم فاعلية برنامج تعديل السلوك : يشكل التقييم صمام الأمان في الحكم على فاعلية برنامج تعديل السلوك ، و هنا لا بد من استخدام أساليب قياس موضوعية ويمكن الاعتماد عليها (**الخطيب ، ٢٠٠٢**) .

ومن أهم المشاكل أو المظاهر السلوكية الشائعة لدى ذوي الإعاقة الذهنية مظاهر السلوك اللاتكيفي الاجتماعي، بحيث تظهر عدد من أشكال السلوك غير التكييفي وتكون بحاجة إلى تقليل أو تعديل أو تغيير في عدد المرات التي تظهر فيها، ومن أهم هذه المظاهر أو السلوكيات :

عدم قدرة الطالب على الاستجابة الاجتماعية في مركز التدريب أو المدرسة مثل السلوك العدواني واللفظي، أو سلوكيات تعبر عن الأنانية أو الوحدة أو العزلة، عدم احترام الآخرين .

- عدم قدرة الطالب على الاستجابة للتدريب على مهارات التسوق والشراء، والمهارات الاستقلالية كالشرب والطعام والنظافة الشخصية الخ .
- عدم قدرة الطالب على الاستجابة للمهارات الأكاديمية البسيطة كالقراءة و الكتابة، وعدم قدرته على الاستجابة للتدريب على المهارات الحركية كمهارة التآزر البصري الحركي، والمهارات الحسية، ومهارات العضلات الدقيقة (استخدام اليدين أو القدمين) .
- عدم قدرة الطالب على الاستجابة لمهارات التدريب الخاصة لتحمل المسؤولية وتقبل الآخرين .

كيف نتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية من منطلق تعديل السلوك؟

وتعديل سلوكيات الطالب يتم من خلال :

أولاً: تعزيز السلوك التكييفي (التعزيز) .

ثانياً: خفض السلوك غير التكييفي (العقاب) .

ثالثاً: تعزيز السلوك التكييفي (التعزيز)

من أهم أساليب تعديل السلوك تعزيز السلوك التكييفي، وتظهر هنا استراتيجيات خاصة لتعزيز هذا السلوك من أهمها؟

١ **التعزيز : Reinforcement** : يعتبر من أهم أساليب تعديل السلوك لأن التعزيز يولد تغيرات ايجابية في مفهوم الذات ويعزز الدافعية، ويعمل على تدعيم السلوك المناسب وتكراره في المستقبل من خلال إضافة مثيرات إيجابية أو إزاله مثيرات سلبية بعد حدوثه، والتعزيز يقسم إلى قسمين :

القسم الأول	**التعزيز الايجابي :**	يعتبر التعزيز الايجابي من أهم معززات تعديل السلوك وأكثرها استخداما من المعلمين، وهو يعمل على تقديم مثير مرغوب stimulus بعد الاستجابة ما يؤدي إلى زياده تكرار هذه الاستجابة في مواقف مشابهة لاحقاً، مثال : تقديم حلوى للطالب بعد إنجازه مهمة الرسم داخل إطار .
القسم الثاني	**التعزيز السلبي :**	هو زيادة احتمال تكرار السلوك عندما يتبعه إزلة أو تخلص من مثير منفر بعد حدوث السلوك المرغوب مباشرة. ويقصد به حذف سلوك مؤلم بعد حدوث سلوك مرغوب فيه مثل تخفيف عقوبة نتيجة سلوك مرغوب فيه لأنه يمنع السلوك غير المرغوب فيه، ومثال ذلك : قام طالب بإسقاط مقعده على الأرض فيطلب منه المعلم إرجاع المقعد مكانه وإعاده ترتيب جميع مقاعد الصف وعلى المعلم قبل البدء في عملية تعديل السلوك أن يتعرف على نوع المعززات المستثيرة للطلبة من خلال الخطوات الآتية :

١ ملاحظة الطلبة أثناء أدائهم للنشاطات اليومية وتعرّف الأمور التي يحبها .

٢ عرض مجموعة معززات أمام الطالب ومشاهدة ماذا يختار منها .

٣ سؤال الطالب عن الأمور المحببة إليه، ويمكن معرفتها من خلال الوالدين .

أنواع المعززات: تقسم المعززات إلى قسمين أساسين، هما:

١ **معززات أولية** : وهى التي تؤدي إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة او تعلم، ولها مسمى آخر وهو « معززات غير شرطية»، ويرتبط هذا التعزيز بقوة الدافعية لارتباطه ببقاء الفرد مثل المأكل والمشرب، وهى معززات أوليه إيجابية . اما المعززات الأولية السلبية فهى مثل البرد، والحر الشديد .

٢ **معززات ثانوية** : هى مثيرات حيادية تكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بمعززات أولية، وتسمى أيضا «المعززات الشرطية» وتقسم إلى مستويات، منها :

- معززات معنوية : هى معززات قابلة للاستبدال مثل (النجوم ، العلامات ، شهادة تقدير . .إلخ) .
- معززات مادية : وهى الألعاب المحببة للطالب مثل : القصص، ولعبه القطار، والالوان . .إلخ .
- معززات اجتماعية : وهى المتعلمة من خلال المواقف الاجتماعية، وتكون لفظية مثل : أحسنت، ممتاز، رائع . . .إلخ ، وتكون غير لفظية مثل : التصفيق للطالب، والتشجيع، ووضع اسم الطالب ضمن الطلبة النشيطين أو المميزين .
- معززات نشاطية : وهى السماح للطالب بالقيام بنشاطات يحبها عند تأديته للسلوك المرغوب، مثل : نشاط رياضي، وعريف للصف .
- معززات غذائية : كالحلوى والشوكولاتة .

ومن أهم الأمور التي تزيد من فعالية المعززات اختيار المعزز المناسب، و ضمان فاعلية المعزز وهو ما يسمى «التحليل الوظيفي لبيئة الطالب التي يعيش فيها»، ودراسة احتمالات التعزيز المتوافرة في بيئته ما يساعد في تحديد المعززات الطبيعية، ويزيد احتمال تعميم السلوك المكتسب، والمحافظة على استمراريته، ولذا يجب مراعاة :

- تنوع التعزيزات : فاستخدام تعزيزات متنوعة ومختلفة له فاعلية أكبر على إحداث تغيير في السلوك .
- درجة صعوبة السلوك : كلما زادت درجة تعقيد السلوك المستهدف كلما كانت الحاجة إلى كمية تعزيزات تتناسب ودرجة تعقيد السلوك .
- مستوى الحرمان : كلما كان حرمان الطالب من المعزز كلما كان المعزز أكثر فعالية، فاستخدام المعزز يتطلب التأكد من حرمان الطالب منه لفترات زمنية محدودة قبل تقديمه له .
- كمية التعزيز : المبدأ العام للتعزيز تقليل التعزيز وعدم تقديمه بكثرة، إذ يجب أن تتناسب كميته وطبيعة الجهد الذي يبذله الطالب في تأديته للسلوك، ولذا نعزز الطالب بكميات كبيرة في مرحلة اكتساب السلوك الجديد ونقلل الكمية في المراحل المتأخرة .
- جدّة التعزيز : فكلما كان المعزز جديدا على الطالب كلما كان أفضل، لذا يفضل استخدام معززات غير مألوفة لدعم سلوك الطالب .

- توقيت التعزيز : ضرورة التعزيز الفوري للسلوك المرغوب وعدم تأجيله، ولهذا يجب أن يكون المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وهو ضروري في مرحلة اكتساب ألسلوك، ويمكن تأجيله في حالة المحاولة للحفاظ على استمرارية السلوك لنقل أثر التدريب "التعميم".
- ثبات التعزيز : استخدام التعزيز وفق جدول منظم وليس بطريقة عشوائية ، فالتعزيز المتواصل يعطى بعد كل مرة يحدث فيها السلوك المراد زيادته، أما التعزيز المتقطع فلا يعطى بعد أداء السلوك، وقد لا يعطى أحيانا .

وللتعزيز المتقطع أشكال عدّة، منها:

- الفترة الثابتة : يتم تعزيز السلوك بعد فترة زمنية محددة وثابتة (كل ٤ دقائق أو كل ساعة)، ويقدم التعزيز بعد حدوث السلوك مباشرة وبعد مرور الفترة الزمنية المحددة .
- الفترة المتغيرة : يتم تقديم التعزيز بفترات متغيرة فبدلا من أن تكون المعززات الواجب تقديمها بعد ٥ دقائق ، يقدم مرة بعد ٥ دقائق و مرة بعد ٧ دقائق وهذا يجعل الاستجابة قويه جدا ويجعل تجاوزها صعباً .
- النسبة الثابتة : يتم تقديم المعززات بعد حدوث عدد ثابت من الاستجابات .
- النسبة المتغيرة : هنا يكون عدد الاستجابات المطلوبة لحصول التعزيز غير ثابت بل يتغير، وما يميز هذا النوع أن الطالب لا يستطيع التنبؤ بموعد التعزيز ما يؤدي إلى عدم خمود السلوك بحيث يصعب انطفاؤه .

وتهيئ القواعد الواضحة والمعلنة للسلوك الصفي الفرصة للطلاب للامتثال للتعليمات وعدم مخالفتها، وعلى المعلم تعزيز الطلبة الذين يحترمون القواعد، وينظمون سلوكياتهم لضبط السلوك الصفي، ويستطيع المعلم في بداية العام الدراسي إيضاح بعض القواعد والتعليمات بحيث تكون واضحة وسهلة التطبيق عبر قيامه بنشاط جماعي لبيان التعليمات والقوانين الصفية مثال : يمكن عمل القوانين الصفية على بطاقات مقترنة بصور إيضاحية للسلوكيات والقواعد المرغوبة، ويتم الاتفاق على أن الطالب غير الملتزم يخضع للعقاب، وفي المقابل ؛ تصنع لوحة خاصة بتعزيزات الطلبة في الصف ما يزيد الدافعية لتطبيق القوانين والحصول على تعزيزات مختلفة .

أهم أنواع تعديل السلوك:

١ **تشكيل السلوك:** يعد التشكيل أسلوباً هاماً في إكساب الطالب سلوكيات جديدة، ويعرف التشكيل بأنه الإجراء المشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك غير موجود حالياً، فتعزيز الطالب عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً (Milles, ١٩٩٦). والتشكيل لا يعني خلق سلوكيات جديدة من لا شيء، رغم أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما لا توجد له سلوكيات قريبة منه، ولذا يقوم المرشد أو المعالج بتعزيز السلوكيات بهدف ترسيخها لدى الطالب وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي المشتمل على تعزيز الاستجابة فقط، كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف .

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المعلم في البداية بتحديد السلوك النهائي المراد تعلمه، وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حدما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم، ويستمر في ذلك إلى أن تصبح الاستجابة

قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي، وتسمّى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو «بالتقارب ألتدريجي».
ومفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغيير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيزه) عندما ينحرف عن السلوك النهائي، ويمكن استخدام هذا الإجراء مع مختلف الفئات العمرية في تعلم سلوكيات مختلفة كتأدية المهارات الحياتية والعناية بالذات، وتنمية المهارات الاجتماعية والمهنية والحركية، ومهارات الاتصال، وسلوك التعاون الاجتماعي، والحضور إلى غرفة الصف، وإكمال الواجبات المدرسية، ومن الأمثلة على تشكيل السلوك:

- تعليم الطفل كيف يرسم دائرة، فبإمكاننا تعزيزه عندما يحمل قلماً وورقة في البداية، وبعد ذلك نعززه عندما يرسم أي خط، وبعدها نعززه فقط عندما يقترب الخط الذي يرسمه أكثر فأكثر من شكل الدائرة.
- تدريب الطالب على إخراج الحروف (علاج النطق)، ففي البداية يقوم المعالج بتعزيز استجابة تقليد الصوت الصادر عن الطالب، وفي الخطوة الثانية يتم تدريبه على التمييز، ويعزز المعالج الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث فقط في خلال خمس ثوان من نطق المعالج له، وفي الخطوة الثالثة يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المعالج وفي الخطوة الرابعة يكرر المعالج ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة.
فتشكيل السلوك إذاً إجراء يشمل زيادة معايير التعزيز تدريجياً ابتداءً بالسلوك المدخلي (ما يستطيع الطالب أن يفعله حالياً)، وانتهاءً بالسلوك النهائي (السلوك الذي يراد الوصول إليه).

خطوات تشكيل السلوك:

- تحديد السلوك النهائي المراد الوصول إليه بدقة متناهية بهدف تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم، وتجنب سلوكيات لا علاقة لها بالسلوك المطلوب.
- تحديد السلوك ألمدخلي وتعريفه: يهدف تحديد السلوك المدخلي وتعريفه إلى بيان أين نريد الوصول، وأن نعرف من أين نبدأ، وأشرنا إلى أن التشكيل يستخدم لمساعدة الطالب على اكتساب سلوك ليس لديه حالياً، لذا لا بد من اختيار استجابة قريبه منه لتعزيزها وتقويتها بهدف صياغة السلوك النهائي، وتسمى تلك الاستجابة (بنقطة البداية أو السلوك المدخلي)، ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال الملاحظة المباشرة للطالب لأيام قبل البدء في عملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله. ويجب أن يتصف السلوك المدخلي بصفتين هما: -
  - حدوثه بشكل متكرر حتى تتوافر لنا الفرصة الكافية لتعزيزه وتقويته.
  - قربه من السلوك النهائي.
- اختيار معززات فعالة: تتطلب عملية التشكيل من الطالب تغيير سلوكه بشكل مستمر ليصبح قريباً أكثر من السلوك النهائي، ولهذا وجبت المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه، وهذا يتطلب اختيار المعززات المناسبة التي تزيد من دافعيته.
- وصف خطوات عملية لتشكيل السلوك للطالب قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية أو لفظية.
- الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً.

- الانتقال التدريجي من مستوى أداء إلى مستوى آخر : ويعتمد ذلك على درجة اتقان الطالب للسلوك المطلوب منه ومهاراته في أدائه بشكل جيد ، والقاعدة التي يجب اتباعها في تحديد المدة اللازمة للانتقال من خطوة إلى أخرى هي العمل على تعزيز الأداء من ٣ -٥ مرات قبل الانتقال إلى المستوى الآخر، فتعزيز مستوى الأداء لمدة طويلة يرسّخ ذلك النمط من السلوك ما يجعل الانتقال إلى المستوى التالي أمراً صعباً، ومن ناحية أخرى فتعزيز السلوك لفترة قصيرة يؤدي إلى اختفاء السلوك .

٢ **تسلسل السلوك**: هو إجراء نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتال. ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز، وفي تعديل السلوك؛ تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمي «السلسلة السلوكية»، ومعظم السلوكيات المدرسية تتكون من سلسلة سلوكيات فرعية متدرجة يشكل كل منها حلقة واحدة من السلوك . وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكيات موجودة لدى الطالب ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة، فالسلسلة مجموعة حلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها، ومن الأمثلة على أسلوب التسلسل ارتداء الملابس صباحاً، فعملية ارتداء الملابس تتألف من خمسة مكونات سلوكية مفردة مثل : ارتداء الملابس الداخلية، وارتداء البنطلون، وارتداء القميص، وارتداء الجوارب، ثم لبس الحذاء .

والمثال الذي قدمه (فوكس) لإيضاح الاستجابات والمثيرات التي تشتمل عليها سلسلة سلوكية مألوفة هو الدخول إلى مطعم لتناول الطعام على النحو الآتي :

- يرى إشارة المطعم (مثير تمييزي)
- يتجه إلى المطعم (استجابة)
- باب المطعم (مثير تمييزي)
- يدخل المطعم (استجابة)
- العامل : تفضل من هنا لو سمحت (مثير تمييزي)
- يطلب الأكل (استجابة)
- العامل يحضر الطعام (مثير تمييزي)
- يأكل (استجابة)
- طعام لذيذ (تعزيز)

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة، وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة . . . الخ إلى أن يؤدي الطالب السلسلة كاملة، وإذا تبين أنه غير قادر على

تأدية إحدى حلقات السلسلة نقوم بتشكيلها ، وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيقوم بها الطالب لا على قدراته الداخلية، فتحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، وهي أحد أهم المباديء الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة .

خطوات تشكيل السلوك:

- **في التشكيل:** نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم الطالب بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا ألي أن ننتقل إلى اتجاه متقدم إلى الأمام .
- **في التسلسل:** آخر خطوة هي التي تعزز دائماً، كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على التعزيز في آخر خطوة فقط .

٣ **مبدأ بريماك** : وينص على أن السلوك الذي يظهره الشخص كثيرا (أو السلوك المحبب) يمكن استخدامه لتعزيز السلوك الذي يظهره قليلا (أو السلوك غير المحبب) . ويسمى هذا المبدأ الذي حمل اسم **ديفيد بريماك** (David Premack) بقانون الجدة (Grandma›s Law) لأن الجدات استخدمنه منذ القدم. فإذا قالت الجدة للطفل "كل الخضار أولا وبعد ذلك اسمح لك بتناول الحلوى"، أو "ادرس أولا وبعد ذلك اخرج للعب " فإن محاولة التأثير على السلوك تتم وفقا لمبدأ بريماك . وهكذا يمكن تشجيع الأطفال على تأدية الاستجابات المطلوبة منهم (التي لا يقومون بها تلقائيا) من خلال السماح لهم بتأدية الأنشطة المحببة فقط بعد أن يقوموا بتأدية الاستجابات غير المحببة .

٤ **النمذجة – التقليد:** الأطفال والطلبة ذوو الإعاقة الذهنية يتعلمون الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة من خلال ملاحظتهم للآخرين وتقليدهم، ويسمى التغيير الحادث على سلوك ينتج عن الملاحظة لسلوك الآخرين بالنمذجة، ويمكن تسميته «التقليد»، والتعلم المتبادل، والتعليم بالملاحظة ، ومن هنا على المعلم أن يكون حريصاً على تقديم نماذج من السلوك المرغوب لأن الطلبة يتأثرون بما يلاحظونه، فيجب انتقاء الالفاظ بدقة، والتصرف بطريقة مرغوبة وواضحة أمام الطالب والتكرار حتى يستطيع الطالب إعادة ما لاحظه، مع منح التعزيز المناسب للأداء الصحيح الذي نجح فيه، والنمذجة أنواع :

- **النمذجة المصورة** : يقوم الطالب بمشاهدة سلوك معين من خلال التلفاز أو أية وسيلة أخرى .
- **النمذجة من خلال ألمشاركة** : يقوم الطالب بمشاهدة نموذج حى ثم يؤدي الاستجابة بمساعدة وتشجيع ثم يؤدي النموذج وحده .
- **النمذجة الحية** : تأديه السلوك أو النموذج أمام الطالب، ولا يطلب منه تأدية السلوك بل المراقبة فقط .

ومن أهم الأمور التي تزيد فعالية النمذجة : دافعية الطالب، والمقدرة الجسمية على تقليد سلوك النموذج، ومدى انتباه الطالب للنموذج . ومن أهم فوائدها إكسابها الطالب سلوكيات لم تكن موجودة لديه من قبل، وتقليلها أو زيادة السلوكيات الموجودة اصلاً .

٥ **التعليم المبرمج :** ويرتكز التعليم المبرمج على التعزيز والاستجابة، بحيث يتم على النحو الآتي :

- تقسيم الموضوعات "الماده التعليمية" إلى خطوات صغيرة بحيث يمكن للطالب استيعاب الماده المعروضة حسب قدراته الذهنية ضمن خطوات متتابعة ومتدرجة من السهل إلى الصعب .
- التعلم المبرمج يقوم على تقسيم المهمة المراد تعلمها إلى مجموعة خطوات مرتبه ترتيبا منطقيا تسلسليا تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة تعرض المادة على الطالب بطرق متعددة (مكتوبه أو مسموعة أو مرئية) .
- ينتقل الطالب من خلال التعليم المبرمج خطوة خطوة انتقالا تدريجيا اعتمادا على سرعة تعلمه، ويعطى الطالب في نهاية كل خطوة تغذية راجعة حول صحة استجاباته .

٦ **الإخفاء:** وهو الإزالة التدريجية للتلقين بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية، وتؤدي الى حلول مثيرات جديدة مكانها، حتى يكون بالإمكان المحافظة على استمرارية حدوث الاستجابات في الأوضاع والأحوال الجديدة، فالإخفاء يتضمن القيام بنقل السلوك من خلال تغيير الموقف الأول خطوة خطوة حتى يصبح مشابها للموقف الآخر، والانتقال التدريجي مهم جداً لنجاح عملية الإخفاء حتى لا يختفي السلوك المستهدف .

٧ **التغذية الراجعة:** تتضمن التغذية الراجعة تقديم معلومات للطالب توضح له الأثر الناجم عن سلوكه، وهذه المعلومات توجه السلوك الحالي والمستقبلي للطالب، وتكمن أهمية التغذية الراجعة في أنها :

- تبين للطالب صحة العمل الذي قام به أو خطأه .
- تعتبر تعزيز للطالب على الاستمرار في العمل الذي يقوم به ما يزيد دافعيته للعملية التعليمة .
- توضح أين وصل الطالب في تحقيق الأهداف، وما الزمن الذي يحتاجه لتحقيق الهدف .
- تضمن تكرار الاستجابات الصحيحة فيما بعد، وتزوده بخبرات تعليمية جديدة .

٨ **التعزيز الرمزي:** وهي عملية تشمل تقديم معززات ليست لها قيمة تذكر في حد ذاتها حال حدوث السلوك المرغوب فيه، لكنها تكتسب ميزة التعزيز كونها تستبدل في وقت لاحق بمعززات أولية أو ثانوية مختلفة تسمى المعززات الداعمة، وتشمل المعززات: نجوم، ونقاط ملونة، وطوابع، ونجوم أو ورود توضح اسم الطالب على لوحة التعزيزات .

٩ **التعاقد السلوكي:** تعتبر إحدى أفضل أنواع تعديل السلوك، وفيها يتم استخدام التعزيز بشكل منظم لتسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية، والتعاقد عبارة عن اتفاقية مكتوبة بين طرفين، أحدهما الطالب الذي سيقوم بأداء المهمة المطلوبة منه، والطرف الثاني المعلم، بحيث يتم إيضاح المهمة والمكافأة التي سيحصل عليها نتيجة لأدائه للمهمة . (ملف مرفق رقم ١) .

ثانياً خفض السلوك غير تكييفي (العقاب):

من أهم اساليب تعديل السلوك خفض السلوك غير التكييفي (العقاب)، وتظهر هنا إستراتيجيات خاصة لخفض السلوكيات غير المرغوبة، فالعقاب يعرف على أنه إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك غير المرغوب فيه في المستقبل، ويكون رادعاً للآخرين بهدف عدم تكرارهم للسلوك، وتتمثل أشكال العقاب في: العقاب الجسدي كالضرب، والعقاب اللفظي كالتوبيخ والانتقاد، والعقاب الاجتماعي: كالحرمان والعزل الاجتماعي. (قطب، ٢٠٠٣).

ويمكن استخدام العقاب عند تعريض الطالب لمثيرات بغيضة أو منفرة بعد قيامة بالسلوك غير المقبول مثل التوبيخ، كما يشمل على حرمان الطالب من إمكانية حصوله على التعزيز الإيجابي بعد قيامه بسلوك غير مقبول، مثل: العزل، أو عدم منحه الحلويات أو المخالفة، ولاستخدام العقاب حسنات وسيئات، ومن أهم محاسنه:

- يسهل العقاب على المعلم عملية التعليم وحث الطلبة على تعلم المهارات التي تحتاج إلى الانتباه والتركيز، فانتباه ذوي الإعاقة غالبا ما يتشتت، لذا يلجأ المعلم إلى عقاب السلوك المعيق للانتباه.
- استخدام العقاب مهم جدا لإنهاء وضع سلوكي معين لدى الطالب بدل خضوعه لأدوية مهدئة ضررها كبير على الطالب، وعلاج السلوك العدواني بالعقاب أفضل من تناول الأدوية المهدئة(**النجار، ٢٠٠٠**).
- استعمال العقاب يمنع وقوع أخطار أثناء تواجد الطالب في المركز أو المدرسة بحيث يتم تقليل السلوكيات المؤذية للآخرين فيما لو ترك السلوك دون عقاب.
- العقاب يعطي فرصة للطالب للتمييز بين السلوكيات المقبولة وغير المقبولة، ويوضح للطالب ضرورة القيام بالسلوك المناسب المقبول في المكان المناسب وفي الوقت المناسب.
- عقاب السلوكيات غير المقبولة يمنع الآخرين من تقليد السلوك.
- نتائج العقاب تظهر بسرعة في إيقاف السلوك غير المرغوب فيه.

أما سلبيات العقاب، فتتمثل في أنه:

- يولد ردودا انفعالية عنيفة لدى الطالب، مثل: الصراخ، والبكاء، والخوف.
- يسيء لطبيعة التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والطالب المعاقب، و قد يسبب فقدان الثقة بينهما.
- قد يعلم أنماط السلوك الهروبي السلبي لتفادي العقاب كالهرب أو الانطواء أو الانسحاب.
- ذو نتائج مؤقتة لكنها غير فاعلة على المدى البعيد، وقد يعطل الطالب في إبداء رأيه والتعبير عما يحول في خاطره خوفا من المعلم.
- يؤثر على الصورة التي يكونها الطالب عن نفسه، ويحد من توجهاته الذاتية خاصة إذا تكرر.

إجراءات سلوكية يمكن استخدامها لخفض السلوك غير التكييفي:

١ الإقصاء عن التعزيز الإيجابي Time out from positive reinforcement : يتضمن إبعاد الطالب عند إظهاره سلوكا ما إلى مكان معين لفترة زمنية قصيرة لا يعود عليه بمعززات اجتماعية أو نفسية، ويساعد هذا الأسلوب في إنهاء الموقف المرتبط بالمشكلة ما يقلل من التطورات السيئة، فإبعاد طالبين متشاجرين ينهى المشكلة ويعطى الطالب فرصة ليفكر في سلوكه بهدوء. ويستخدم هذا بفاعلية في المواقف المتسمة بالصراع بين الطلبة، وينصح بعدم استخدامه بشكل متكرر لأنه يؤدي الى تشجيع السلوك التسلطي لدى الطالب .

٢ تكلفة الاستجابة Response cost : يقوم المعلم هنا بحرمان الطالب بجزء من المعززات الإيجابية الممنوحة له بسبب قيامه بسلوك غير مرغوب ما يؤدي إلى تقليله أو حذفه، ويستطيع المعلم علاج العديد من المشاكل السلوكية غير المرغوبة سواء أكانت تعليمية أم نظامية بسبب سهولة التطبيق وسرعة التأثير، والمهم هنا شعور الطالب أنه فقد شيئاً من حقه، ومثال ذلك : لطالب على لوحة التعزيز ٧ نجوم، قام بضرب زميله وبناء عليه، يزيل المعلم نجمتين من على اللوح .

٣ التصحيح الزائد Overcorrection : ويتضمن إجبار الطالب على إزالة الضرر الناتج عن سلوكه، ويأخذ التصحيح الزائد شكلين هما :

أ تصحيح الوضع : ويشمل الإيحاء للطالب الذي صدر عنه السلوك غير المرغوب وسبب ضررا بأن يعيد الوضع إلى حاله، فالطالب الذي أحدث فوضى في الصف يطلب منه عادة الأشياء مكانها وترتيب المقاعد والألعاب وتنظيف الصف .

ب الممارسة الإيجابية : تشمل إجبار الطالب على أداء سلوك معين فور قيامه بسلوك غير مرغوب .

٤ تغيير المثير : هو قيام المعلم بتغيير المثير لضبط السلوك غير المقبول بحيث يجري تعديلات على البيئة المحيطة، مثال طالب يتحدث بشكل مستمر مع زميله يقوم المعلم بنقله إلى مكان آخر وهذا إجراء لا يساعد على اكتساب سلوكيات مقبولة .

٥ التوبيخ : هو عبارة عن تعبير عن عدم موافقة المعلم على سلوك الطالب، وقد يكون لفظياً مثل : الزم الصمت، لا تتكلم، وقد يكون غير لفظي مثل تعبيرات الوجه بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه مباشرة .

٦ الإطفاء : وهذا تناقص معدل حدوث الاستجابة المعززة نتيجة لموقف أو انقطاع التعزيز، فهو يرتكز على تجاهل سلوكيات غير مرغوبة دون استخدام مثيرات منفرة، ومما يلاحظه المعلم في بداية تطبيق الإطفاء أن السلوك يتكرر، فالطالب الذي اعتاد الحصول على تعزيز عند قيامه بسلوك معين يعتقد أن خللا ما قد حدث، فيكرر ذلك السلوك مرات إلى أن يتأكد أن سلوكه لم يعد يحظى بالتعزيز، فيكف عن القيام بالسلوك، ومن أجل تسهيل تطبيق الإطفاء يمكن :

أ تحديد السلوك المراد تجاهل .

ب التأكد من عدم تعزيز السلوك .

ج ضرورة التنسيق مع الجميع «تطبيق الإجراء ذاته» .

د ضرورة تعزيز السلوكيات المقبولة مع تسجيل جميع الإجراءات المتبعة بحيث يظهر مدى تحقق الإجراء للهدف .

٦ الإشباع : أي معالجة السلوك بتكراره المستمر ، وإعطاء الطالب كمية كبيرة من المعززات في فترة زمنية قصيرة نسبياً ما يفقد المعزز قيمته .

٧ المحو والإطفاء : ويرتكز على تجاهل الاستجابات غير المرغوبة دون اللجوء لاستخدام مثيرات منفرة ، مع ضرورة تعزيز السلوك الإيجابي ، ويتطلب هذا الأسلوب وقتا كافياً لإطفاء السلوك غير المرغوب ، فهو لا يحدث بشكل فوري وقد يزيد أحيانا السلوك غير المرغوب في البداية .

٨ التقليل المتعمد للتعزيز : ويعتبر من أهم الإجراءات بحيث يمكن استخدام التعزيز لتقليل السلوك غير المرغوب فيه ضمن المعايير الآتية :

أ التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر : يتم هنا محو السلوك غير المرغوب فيه ، وتعزيز السلوكيات المرغوب فيها .

ب التعزيز التفاضلي للسلوك البديل : ويتضمن تعزيز الطالب على القيام بسلوك لا يتوافق والسلوك غير المرغوب فيه ، فالطالب الذي يجيب عن الأسئلة من غير دوره بدل استخدام العقاب أو التوبيخ يمكن أن يثني عليه المعلم عندما يرفع يده .

ج التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك : وهنا يتم تعزيز الطالب عندما يصبح معدل حدوث السلوك غير المرغوب فيه أقل من قيمة معينة يتم تحديدها مسبقاً بحيث يضعف السلوك ولا يتوقف نهائياً .

٩ المعاملة و الأسلوب : يقع على عاتق المعلم مسئولية ضبط الصف وتنظيم الفعاليات بطريقة منظمة ، ويجري تعديل السلوك ضمن اعتبارات :

- ضرورة استخدام أساليب إيجابية قبل السلبية ، والأساليب الأقل تنفيراً قبل الأساليب المنفرة .
- وجوب مراعاة ألا يترتب على إلغاء سلوك غير مرغوب لأن ينطفئ معه سلوك آخر مرغوب .
- التأكد من انتقال أثر التعليم في البيئة الصفية منها إلى بيئة الطالب .
- وجوب ألا يتم تعليم سلوك مرغوب مقابل سلوك آخر غير مقبول .
- وجوب العمل على تقييم برنامج تعديل السلوك بعد فترة زمنية معينة ومقارنة النتائج .

خطة مقترحة لبرنامج تعديل السلوك

تتضمن الخطة المكتوبة معلومات أساسية عامة عن الطالب (الاسم، التاريخ، مستوى الإعاقة، السنة الدراسية).

- في برامج تعديل السلوك وتنفيذه هناك مجموعة خطوات عامة يجب أن تحتويها تلك الخطة، وهي:

- تحديد السلوك المستهدف.
- تعريف السلوك المستهدف.
- قياس السلوك المستهدف.
- التحليل الوظيفي للسلوك.
- تصميم خطة العلاج.
- تنفيذ خطة العلاج.
- تقييم فعالية برنامج العلاج.
- تلخيص النتائج وكتابة التقرير.

وفيما يأتي تصميم لتلك النقاط:

١ تحديد السلوك المستهدف: برصد معدل السلوك بانطباعات أولية عامة غير محددة بدقة للتحقق من وجود مشكلة من عدم وجودها، ويجمع بالملاحظة.

٢ تعرف السلوك ألمستهدف: والهدف منه تعريف السلوك على نحو واضح محدد إجرائيا قابل للقياس لا يختلف عليه اثنان.

٣ قياس السلوك المستهدف: والهدف منه تسجيل تكرار السلوك أو مدة حدوثه، للحكم فيما بعد على نجاح خطة تعديل السلوك، مع التنويه إلى أن تعديل السلوك عملية مستمرة تشمل القياس في مرحلة الخط القاعدي ما قبل العلاج، وأثناء العلاج، وفي مرحلة ما بعد العلاج – المتابعة، وتسجيل تكرار السلوك بتسجيل عدد المرات التي يحدث بها السلوك في فترة زمنية معينة وبناء على المعدل تحدد تلك الفترة الزمنية، كما أن هناك طريقة تسجيل مدة حدوث السلوك وهي تسجيل طول الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك بالحدوث خلال فترة الملاحظة.

٤ التحليل الوظيفي للسلوك: أي المثيرات القبلية والبعدية التي تسبق السلوك والتي تتبعه لتعرّف مدى تأثيرها على قوة السلوك، ومدى تكرار السلوك للتحكم بها لصالح خطة تعديل السلوك، مع ذكر المثيرات القبلية المثيرات البعدية.

٥ تصميم خطة العلاج: و يراعي معدل السلوك تحديد النقاط الآتية: معدل السلوك والمشاركون ووظائفهم، وتحديد الزمان والمكان لتطبيق خطة تعديل السلوك، كما يتم تحديد المعززات وتحديد إجراءات خفض السلوك – العقاب، و تحديد جداول التعزيز- متصل متقطع- والمعززات والعقاب البديل في حال فشل الإجراءات السابقة ومبررات تعديل السلوك لهذه الحالة.

٦ تنفيذ خطة العلاج: وهي مرحلة بدء التطبيق الفعلي للإجراءات السابقة بمراعاة أن عملية القياس عملية مستمرة، وفي هذه المرحلة يشرح المنفذ خطوات التطبيق بعبارات واضحة وسلوكية.

٧ تقييم فاعلية برنامج العلاج: ويأخذ التقييم هنا عدة أوجه منها:

- رأي ولي أمر الطالب وملاحظاته.
- رأي معلم الطالب وملاحظاته.
- رأي زملاء الطالب والمحيطين به.
- ملاحظة المعدل نفسه لسلوك الطالب.

ويلخص معدل السلوك ملاحظاته عن التقييم بعبارات واضحة وسلوكية.

تلخيص النتائج وكتابة التقرير: وهنا يكتب معدل السلوك التقرير النهائي له بعد تطبيق خطة تعديل السلوك، وتراعي النقاط الآتية:

معلومات عن الحالة، ومبررات تطبيق خطة تعديل السلوك وما السلوك المشكلة والسلوك المرغوب والتوصيات – للمعدل والأطراف المشاركة.

محتوى منهاج الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية:

يشمل هنا البرنامج التربوي أو المنهاج أو التشخيص التربوي طائفة واسعة من المهارات هدفها إعداد الأشخاص ذوي الإعاقة للتكيف في المجتمع، والاستقلالية إلى أقصى درجة ممكنة بحيث تتضمن مجموعة مهارات تزيد الاستقلالية، وتنمّي المهارات الأكاديمية واللغوية والاجتماعية. فالبرنامج خريطة تهتدي بها العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المتمثلة في الخطة التربوية الفردية Individual Educational Plan المعروفة ب IEP.

ويشمل البرنامج التربوي مختلف المهارات والأبعاد المساعدة للمعلم/ ة في تحديد الخطة التربوية الفردية، ومن أهمها:

١. المهارات الاستقلالية Independence skills
٢. العضلات الدقيقة Small motor skills
٣. العضلات الغليظة Fine motors skills
٤. المهارات الحسية Sensory Skills
٥. المهارات الإدركية Cognitive Skills
٦. المهارات اللغوية (الأكاديمية) – مهارة القراءة و الكتابة Language skills
٧. المهارات الحسابية Counting skills
٨. المهارات الاجتماعية social skills
٩. المهارات المهنية vocational Skills

وقد تم تطوير البرنامج التربوي– التشخيص في المؤسسة السويدية تبعا للعمر ولشدة الإعاقة بحيث يسهل على المدربين والمعلمين تحديد أولويات التدريب والأهداف الموضوعة حسب نقاط القوة والضعف لكل شخص ذي إعاقة، ووضع البرنامج التربوي أو التشخيص التربوي كما يأتي:

البرنامج التربوي للإعاقات الشديدة، ويتضمن المهارات الآتية:

١. مجال العضلات الغليظة.
٢. مجال العضلات الدقيقة.
٣. مجال المهارات الاستقلالية.
٤. المجال الحسي.
٥. المجال اللغوي.
٦. المجال الإدراكي.
٧. المجال الاجتماعي.

البرنامج التربوي للإعاقات المتوسطة، ويشمل:

١ مجال المهارات الاستقلالية .

٢ مجال المهارات اللغوية .

٣ مجال المهارات الحسابية .

٤ مجال المهارات الإدراكية .

٥ مجال العضلات الغليظة .

٦ مجال العضلات الدقيقة .

٧ مجال المهارات الاجتماعية .

٨ مجال المهارات المهنية البسيطة (ما قبل المهني) .

البرنامج التربوي للتدريبات المهنية، ويتضمن:

١ مجال المهارات الاستقلالية .

٢ مجال المهارات اللغوية .

٣ مجال المهارات الحسابية .

٤ مجال المهارات الإدراكية .

٥ مجال العضلات الغليظة .

٦ مجال العضلات الدقيقة .

٧ مجال المهارات الاجتماعية .

٨ مهارات الإدراك الحسي

٩ مجال المهارات المهنية

إستراتيجيات بناء البرنامج التربوي – التشخيص التربوي:

يمثل مفهوم المنهج (التشخيص أو البرامج التربوية) من وجهة نظر التربويين "مجموعة خبرات ونشاطات تتضمن حقائق ومفاهيم، ومهارات، واتجاهات داخل المدرسة وخارجها(المركز التدريبي)، من أجل أن يكتسب الطلبة أنماطاً سلوكية جديدة تساعدهم في النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعاليا " . (**الزريقات ، ٢٠١٠**) .

ويتطلب بناء البرنامج التربوي وتدريسه مجموعة إستراتيجيات واجبة المراعاة، وهى مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تعليمية تتلاءم وقدرات المتلقي– المتعلم – لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة . (**الروسان ، ٢٠٠٦**) .

وقد استخدمت المؤسسة السويدية نموذج ويهمان : (waehman , 1981) في بناء البرنامج التربوي – التشخيص ، وهو من أكثر النماذج استخداما وقبولا في مجال التربية الخاصة ، ومن أهم مبادئ هذا البرنامج :

١ **السلوك المدخلي للطفل ذي الإعاقة الذهنية** (Entering behavior of mentally intellectual disability): وهو التَعرف إلى الخصائص الذهنية والانفعالية ومظاهر النمو لذوي الإعاقة (التعرف على قدراتهم) من أجل التخطيط لإعداد الخطة التربوية الفردية ويمكن أن نحددها بفترة الملاحظة ضمن شهر تقريباً .

٢ **قياس مستوى الأداء الحالي لذوي الإعاقة العقلية** (Assessing the present performance level of intellectual disabilities): وقياس المستوى الحالي لأداء الطالب ذي الإعاقة الذهنية قاعدة أساسية يرتكز عليها البرنامج التربوي الفردي، وتكون من خلال المعلومات التي يجمعها الفريق في المدرسة أو المركز التدريبي، والهدف الأساسي من هذا القياس هو تعرّف نقاط الضعف والقوة، والقدرات الخاصة والسلوكيات السلبية، كما يتم قياس المهارات الأكاديمية و مهارات الحياة – المهارات الاستقلالية – والمهارات الحركية، والاجتماعية، ومختلف المهارات بحيث يستخدم المعلم مقياسا أو أكثر لقياس مختلف المهارات التي يتضمنها البرنامج التربوي – التشخيص – الخاص بذوي الإعاقة الذهنية . وتكمن أسباب تحديد مستوى الطالب في :

- الحصول على أكبر قدر من المعلومات حول الطالب (أسلوبه، أداؤه، سلوكياته) .
- تحديد مستويات الأداء المتوقعة بناءَ على قدرات الطالب .
- تحديد الإعاقات المصاحبة لدى الطالب (قد تترافق مع بعض الإعاقات الذهنية إعاقات مركبة كأن تترافق مع إعاقات حسية أو حركية) بحيث يتم ملاءمة القدرات مع التدريبات اللاحقة .
- تحديد طرق وأولويات التدريس التي ستتبع مع الطالب ذي الإعاقة .
- تحديد واختيار المعززات المناسبة التي تثير اهتماماً لدى الطالب خلال عملية التدريب .
- تغيير السلوكيات غير المرغوبة، وتطوير مفهوم الذات لدى الطالب .

وللتسهيل على المعلم والفريق المتواجد في مراكز التدريب أو المدرسة من أجل تقييم جميع المهارات الخاصة بالبرنامج التربوي – التشخيص – فإن عملية التعرف على الطالب تمر ضمن المراحل الآتية :

أولاً: **التعرف على الطالب بشكل عام**: من خلال عملية تسجيل الطالب في المركز التدريبي أو المدرسة، والتعرف على ذويه وعلى أهم البرامج التي تلقاها سابقاً مثل : العلاج الطبيعي، وعلاج النطق، وتدريبات تعليمية خاصة، وعلاج طبي أو نفسي، من أجل الحصول على معلومات تتعلق بالطالب . و يتميز هذا التعرف بأنه يبني آراء ويوفر بيانات كأساس للمعلومات، وتتميز المعلومات بأنها عامة وليست تفصيلية، وتتم عملية جمع المعلومات من خلال المقابلة الخاصة بالأهل وبالطالب نفسه للتعرف على قدراته بصورة سريعة، وتتيح هذه المعلومات الفرصة للتعرف على البيئة التي يتواجد فيها الطالب، وتوقعات الأهل من تدريبيه مستقبلا في المركز . (ملف مرفق رقم ٢)

ثانياً: **التقييم الدقيق**: عندما يتم قبول الطالب في المدرسة أو المركز التدريبي يتم جمع المعلومات بصورة دقيقة ومقارنتها بمعلومات تم الحصول عليها سابقاً ، وهذه المرحلة تعتمد على القياس المباشر لقدرات الطالب ولا تعتمد على الآراء والأحكام العامة أو حتى على بيانات سابقة، ويتم جمع المعلومات ضمن البرنامج التربوي – التشخيص بحيث يشخص نقاط القوة والضعف بشكل دقيق، وتبنى على هذه النقاط أهداف تعليمية تتلاءم مع قدرات الطالب . ويتميز هذا البرنامج التربوي – التشخيص – بمعيارية المرجع بحيث يقارن أداء الطالب بأداء مجموعة مرجعية أو بأداء المجموعة العمرية المنتمي إليها (الروسان ، ٢٠٠٦) .

ويميز هذا البرنامج التربوي – التشخيص ما يأتي:

- توفر نوعين من المعلومات، معلومات وصفية ومعلومات نوعية .
- استطاعة المعلم من خلالها التحقق من فاعلية أساليب التدريس المستخدمة عندما يقارن أداء الطالب ضمن الفقرات التي فشل فيها قبل عملية التعليم ببعدها .
- تمكن المعلم من أعداد أهداف تربوية مشتقة من فقرات البرنامج التربوي – التشخيص التي فشل الطالب في أدائها .
- تزويده المعلم بأهم نقاط القوة والضعف لدى الطالب .
- ما يميز البرنامج التربوي – التشخيص قوائم التقدير التي تبين الفشل والنجاح لدى الطالب، فمن خلاله يقيم المعلم المهارة المطلوبة، و يقارن النتائج التي حصل عليها من خلال تطبيقه لقوائم التقدير القبلية مع النتائج الواردة من الأهل، ويستخلص طبيعة المهارة ومدى صحتها، فالبرنامج التربوي – التشخيص يوفر للمعلم مرونة يستطيع من خلالها إدخال تعديلات ضرورية، و زيادة مهارات جديدة عندما تظهر الحاجة لذلك .

ويعتمد البرنامج التربوي – التشخيص على الملاحظة والمقابلة. فالملاحظة من أهم ما يعتمد عليه في جمع المعلومات عن الطالب، وهي أسلوب علمي يعتمد على جمع المعلومات المتعلقة بالسلوك أو ظاهرة محددة كما أنها تصف سلوك الأفراد في مواقف طبيعية كما هو الحال في غرفة الصف، والساحة، فالملاحظة أسلوب علمي منظم لجمع المعلومات عن السلوك (**الحديدي، ٢٠٠٣**)، وعلاوة على الملاحظة، فإن المقابلة تساعد في تحديد السلوك ألحالي وتشخيص المشكلة أوالسلوك المستهدف (**الكيلاني، ٢٠٠٦**). وعند الانتهاء من هذه المرحلة يكون المعلم حصل على مختلف البيانات والمعلومات عن مستوى أداء الطالب في كل جانب من جوانب البرنامج التربوي – التشخيص، وتكون نقاط القوة والضعف واضحة بحيث تأتي الخطوة التالية أي بناء خطة تربوية فردية ترتكز على نقاط القوة والضعف في أداء الطالب، وتصاغ الأهداف التربوية والتعليمية .

عزيزي المعلم،، عند البدء بعملية تشخيص الطالب يجب مراعاة:

- ألا يقيم الطالب المعلم فقط بل فريق كامل، مثال: المعلم، وأخصائيو: علاج النطق واللغة، والعلاج الطبيعي، والأخصائية الاجتماعية، و الأهل الخ .
- عملية التقييم يجب أن تكون متنوعة وشيقة، ويجب أن تشمل على أساليب ووسائل وأدوات للحصول على نتائج دقيقة بحيث لا تسبب الملل للطالب .
- ترجمة المهارات الخاصة بالتشخيص بلغة الطالب وبطريقة مفهومة .
- بعد مكان التقييم عن أيّة مشتتات للحصول على نتائج دقيقة . نموذج عن بعض المهارات التقديرية في البرنامج التربوي – التشخيص استخدمته المؤسسة السويديه (**ملف مرفق ٣**) .

البرامج التدريبية المعتمدة لذوي الإعاقة الذهنية في المؤسسة السويدية:

يهتم البرنامج التعليمي – التشخيص بتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة على مختلف المهارات أملا في مساعدة الطلبة للوصول إلى الاستقلالية قدر الإمكان، وحسب شدّة الإعاقة التي تمكنه من الاعتماد على نفسه واكتساب مهارات متنوعة للاتصال والتواصل مع الآخرين وإكسابهم سلوكيات ايجابية. ولا بد من الانتباه إلى ضرورة تلبية احتياجات ذوي الإعاقة لنجاح العملية التعليمية التدريبية للطالب، وغالباً ما تكون هذه الاحتياجات مشتركة، ومن أهمها : الحاجات الفسيولوجية كالطعام والنوم والراحة، كما إن حاجة الطلبة للرعاية والحنان دون المبالغة في التدليل. ومن أهم الحاجات الشعور بالنجاح والتقدم مهما كانت شدة الإعاقة الذهنية، وتقسم البرامج التعليمية التدريبية إلى :

١ **البرنامج التربوي – التشخيص للإعاقة الذهنية البسيطة**: تركز محتوياته على المهارات الأكاديميه الأساسية، مثل : القراءة والكتابة والحساب، فمعظم الطلبة تكون لديهم قدرة على تعلم المهارات الأكاديمية حتى مستوى الصف السادس الابتدائي بمرافقة برامج التربية الخاصة لينصب فيما بعد التعليم على التدريبات المهنية(ما قبل المهني والمهارات المهنية البسيطة) بحيث تكون لديهم القدرة على لاكتساب مهارات معينة تمكنهم من العمل. وينبغي التذكير بأن الأفراد هنا ينتمون إلى فئة تتراوح نسبه ذكائها بين ٥٥ – ٦٩ على مقياس وكسلر من ناحية السلوك التكييفي (**الخطيب و الحديدي ، ٢٠٠٦**). ومن أهم الخصائص التي تميزهم :

- لديهم قدرة على التكييف مع المجتمع وللتطور الاجتماعي والمهني.
- بإمكانهم التعلم في أوضاع تعليمية عادية لكن توجد لهم برامج خاصة لعدم أهلية المدارس العامة لاستقبالهم. (**الخطيب، ٢٠٠٤**).

كيف تكون البداية معهم؟ يحتاج الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة إلى الإرشاد والتوجيه المهني بهدف مساعدتهم على تنفيذ البرامج التدريبية للإعداد للعمل، فالبعض منهم يحتاج تدريبا في ورش عمل تدريبية، في حين يمكن للبعض العمل في الورش بعد التدريب مع مراعاة وسائل الأمان وإشراف المدربين، وكلما كان التدريب في المراحل العمرية الأولى كانت النتائج أفضل و مؤثرة، وفيما يأتي التدريبات حسب المراحل العمرية :

- سن ما قبل المدرسة : من عمر ٣ سنوات إلى ٦ سنوات ، تكون التدريبات بصورة أساسية على مهارات التواصل والعمليات الإدراكية، والاعتماد على النفس ومهارات اجتماعية بالإضافة إلى المهارات الحسية والحركية و التمارين الداعمة للعضلات الدقيقة والغليظة .
- مستوى المرحلة الأساسية الدنيا : من عمر ٦ إلى ١٠ سنة : تكون للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة رغبة في مشاركة زملائهم الأطفال العاديين تحت إشراف معلمين مؤهلين للعمل مع ذوي الإعاقة بحيث تتم متابعة الطلبة بشرط عدم توقع ما يقوم به أقرانهم من درجة الحفظ والتقدم .
- المستوى المتوسط : يتركز ما بين ١٠ إلى ١٢ سنة، ويهتم بتدريب الطلبة على مهارات الكتابة والقراءة والحساب وفق توقعات منطقيه.
- المستوى المهني من عمر ١٣ إلى ١٦ سنة : لتدريب على المهارات الأكاديمية والتهيئة المهنية كالتدبير المنزلي، والأنشطة الموسيقية .

وعلى المعلم لدى قيامه بتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة البسيطة مراعاة أمور من أهمها أن يكون:

- الهدف بسيطاً .
- واضحاً قابل للقياس وللتنفيذ .
- التدرج من السهل إلى الصعب، فالأصعب أثناء عرض التدريبات المطلوبة منه .
- أكد **مايلز ، ٢٠٠٤** ضرورة العمل على تكرار المادة التعليمية التدريبية واسترجاعها بطرق تربوية مختلفة .
- أن تكون المواد التعليمية متضمنة مشكلات ومواقف لها علاقة مباشرة بمظاهر البيئة المحيطة بالطالب، وتقديم التعزيز المناسب .
- على المعلم الاهتمام بتسجيل ردود فعل الطلبة للأنشطة التعليمية والبرامج سواء كانت تدريبات فردية أم جماعية .

٢ **البرنامج التربوي – التشخيص للإعاقة الذهنية المتوسطة:** ويتطلب وضع إستراتيجيات خاصة لذوي الإعاقة المتوسطة بحيث تقييم مظاهر السلوك التكيفي والتعرف على مظاهر النمو الجسمي والحركي، ومهارات النمو اللغوي والتوقعات التعليمية والمهنية، ومظاهر التفاعل الاجتماعي وسمات الشخصية، ومن أهم مظاهره – خصائصه– :

- مظاهر الكلام واللغة: يظهر لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة تأخر في النطق واللغة فيواجهون صعوبات في فهم اللغة التي يسمعونها، ويجدون صعوبة في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم .
- مظاهر النمو الجسمي الحركي: عادة يكون ذوو الإعاقة الذهنية مصابون بإعاقات متعددة كضعف السمع أو البصر، و قد يكون بعض الطلبة معرضين للإصابة بإمراض جسمية من بينها أمراض الجهاز التنفسي وأمراض القلب، وقد تكون مهارات العضلات الغليظة بطيئة كالوقوف والمشي والقفز .
- مظاهر تعليمية مهنية: تشير التوقعات العلمية إلى أن هؤلاء الطلبة بوجه عام في مدى يتراوح بين نصف إلى ثلث المعدلات المتوقعة من الطلبة من غير ذوي الإعاقة بحيث يصل الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية المتوسطة إلى مستوى معين من مجالات الدراسة والتدريبات المهنية (مايلز ، ٢٠٠٤) .

كيف تكون البداية معهم؟ يعاني أفراد هذه الفئة من تأخر في النمو، ومعظم الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية من القابلين للتدريب إذ يمكن تدريبهم على العناية بأنفسهم، إلا أنهم مع ذلك يبقون بحاجة إلى الإشراف الذي يمكن أن يستفيدوا منه في تعلم بعض المهارات الحياتية العامة كالأعمال المنزلية، ويمكن إعداد بعضهم للقيام ببعض الأعمال البسيطة . وفيما يأتي التدريبات حسب المراحل العمرية :

- سن ما قبل المدرسة: من عمر ٣ سنوات إلى ٦ سنوات، تكون التدريبات بصورة أساسية على تطوير مهارات الاعتماد على الذات، ومساعدة الأطفال على تعلم بعض المهارات المرتبطة بعلاج النطق واللغة والعلاج الطبيعي، وتدريبهم على مهارات حركية والتفاعل الاجتماعي .
- مستوى المرحلة الابتدائية: من عمر ٦ إلى ٩ سنة: يتم إكمال التدريبات الخاصة بالاعتماد على الذات، ومهارات خاصة بعلاج النطق، واللغة والتفاعل الاجتماعي وتدريبات تتعلق بالمهارات الحسية والسمعية اللازمة للتعلم .

- المستوى المتوسط : يتركز بين ٩ إلى ١٢ ، يبدأ بالتدريب على مختلف المهارات الأكاديمية خاصة القراءة والكتابة وعمليات حسابية بسيطة علاوة على مختلف المهارات الفنية والاجتماعية ، ويجب ملاحظة أنه ليس شرطاً التقيد بالعمر في عملية التدريب لأن قدرة الطالب ومدى استيعابه قد يكونان سببا في تجاوز فارق العمر ، فقد يستطيع طالب في عمر ٨ سنوات قراءة الكلمات والجمل ، في حين يعجز طالب بعمر ١٣ سنة عن ذلك .
- المستوى المهني من عمر ١٣ فما فوق : وتركز برامجهم على تدريبات ما قبل المهني مع استمرارية التدريب على مختلف المهارات .

وعندما يقوم المعلم بتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة عليه مراعاة أمور أن يكون الهدف بسيطاً واضحاً قابلا للقياس والتنفيذ وغيرها مما أشرنا إليه سابقا .

٣ **البرنامج التربوي – التشخيص للإعاقة الذهنية الشديدة :** تعتبر هذه الفئة أكثر الفئات المهشمة في المجتمعات خاصة فيما يتعلق بالخدمات التربوية والإنسانية ، وتركز برامج هذه الفئة على تدريبات خاصة بمهارة الاعتماد على الذات – المهارات الاستقلالية و برامج تعديل السلوك .

كيف تكون البداية معهم؟

يعاني أفراد هذه الفئة من تأخر كبير في النمو ، ومعظم أفراد تلك الفئة يعتمدون على الآخرين في تلبية مختلف احتياجاتهم ويمكن تدريبهم على العناية بأنفسهم ، ومع ذلك يبقون بحاجة ماسة إلى الإشراف المتواصل ، وتلقى الرعاية والاهتمام . وفيما يأتي أهم التدريبات حسب المراحل العمرية :

- سن ما قبل المدرسة : تكون التدريبات بصورة أساسية على الإثارة الحسية ، والإثارة اللغوية ، والعناية بالذات ، والاستجابة للبيئة الاجتماعية و الخدمات المساندة .
- مستوى المدرسة : يتم إكمال التدريبات الخاصة بالاعتماد على الذات بالإضافة إلى مهارات : النمو الحسي حركي ، النمو اللغوي النمو الاجتماعي ، النمو الجسمي .
- مرحلة الرشد : وتشهد تركيزا على تدريبات التكامل الحسي الحركي ، والتوجيه الذاتي والعناية بالذات .

عندما يقوم المعلم بتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة؛ عليه مراعاة تدريب حاسة اللمس والتذوق والشم من خلال طرق متعددة ووسائل معينة كأن يميز بين الخشن والناعم والحلو والحامض ، وأيضا التدريبات على حاسة البصر عن طريق التمييز بين الألوان والأحجام والأشكال ، وتقديم العلاج الطبيعي بصورة متواصلة ، وعند الحديث عن البرامج التربوية – التشخيص الخاصة بذوي الإعاقة الذهنية يجب تعرّف النظرية التطورية لعالم النفس السويسري «جان بياجه» التي تفسر التعلم من خلال عوامل داخلية ووسائط معرفية عقلية إدراكية . فقد أشار بياجيه إلى أن الطفل منذ الولادة تبدأ عمليات التفاعل مع البيئة ، ويستمر هذا التفاعل ويتطور إلى أن يتحقق التوازن من خلال التكييف مع البيئة ، فالوظيفة الأساسية لدى بياجيه لتحقيق التوازن هو التعلم . فالتلاؤم والتكييف أساسيان لتحقيق التوازن ، وأي خلل يؤدي ذلك إلى خلل في التوازن وتكون أسبابه ناتجة عن خلل في التعلم أو اضطرابات في العمليات المعرفية (**ملحم ، ٢٠٠٦**) .

وهذا ما يفسر أن الإعاقة الذهنية تؤكد أن التأخر في النمو الذهني – العقلي يترتب عليه خلل في أداء مهمات التذكر والاستيعاب، والفهم، والتحليل، والتمييز، وبناء على ما سبق استنتج بياجيه أن النمو المعرفي يتطور ضمن الجدول الآتي :

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
١ – الحس – حركية	الولادة – سنتين	يميز الطفل نقسه عن باقي الموضوعات ، ويصبح تدريجياً على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة ، وبالتالي يصبح قادراً على التعرف ، وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول (هزّ الخرخيشة يصدر صوتاً) ، ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم ترَ .
٢– ما قبل العمليات	٢ – ٧ سنوات	يستخدم اللغة ، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات . لا يزال متمركزاً حول الذات ، فالعالم يدور حوله ، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين . يصنف الموضوعات بناء على بُعد واحد ، وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ .
٣– العمليات المادية	٧ – ١٢ سنة	يصبح قادراً على التفكير المنطقي ، ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي : العدد (٦ سنوات)، الكتلة (٧ سنوات) ، الوزن (٩ سنوات) ، يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد ، ويفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب) .
٤ – العمليات المجردة	١٢ فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية ، ويعلل بناء على فرضيات . يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمشكلات الأيديولوجية .

المصدر : **القضاه والترتوري، ٢٠٠٧**

ولذا نجد أن العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق التصنيفات المختلفة من الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة و الشديدة محكوم بتفاوت من مرحلة لأخرى، مثال : الانتقال من المرحلة الحسية الحركية إلى مرحلة ما قبل العمليات يتطلب جهداً وتدريبا وقدرات عقلية مميزة حسب الإعاقة الذهنية وشدتها، بعكس الأمر لو كان الطفل بلا إعاقة بحيث يكون الانتقال من مرحلة إلى أخرى حسب العمر التقريبي أو نوع الإعاقة، فقد تكون لدى طفل إعاقة ذهنية متوسطة عمره الزمني ١٠ سنوات ولا يزال حسب مراحل بياجيه يمر في مرحلة ما قبل العمليات أي عمر ٢ – ٦ سنوات . فأعمارهم الزمنية تسير بشكل طبيعي ولكن أعمارهم الذهنية وأداءهم العقلي قد يتوقف في مرحلة معينة خاصة مراحل التفكير المجرد بسبب خلل أو اضطراب . ومعظم ذوي الإعاقة الذهنية يتوزعون على المراحل الحسية وما قبل العمليات، فأداء ذوي الإعاقة الشديدة في مستوى العمليات الحسية الحركية، ولذا يجد بعض المعلمين صعوبة في تعليمهم مهارات دراسية متطورة ، أما ذوو الإعاقة الذهنية فيتقدمون نحو مراحل ما قبل العمليات ويعتمد تطورهم على تعليمهم للمهارات ضمن إطار التكرار والتدريب المتواصل .

أما ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة، فيصلون إلى مراحل العمليات المحسوسة وبذا يستطيعون تعلم مهارات حسابية وكتابية لمستوى المراحل الإبتدائية مع مراعاة عدم قدرتهم على تعلم جميع المواد الدراسية مثل الطالب الملتزم بالدوام، فلا يستطيع ذوو الإعاقة الذهنية تحليل المسائل الرياضية المعقدة أو كتابة موضوع إنشاء مثل طالب الصف الخامس . وما يهم في هذه المرحلة هو القياس والمقارنة النافعة للإفادة من خصائص كل مرحلة لنعلم وندرب وفق معايير محددة

ومنظمة وثابتة، وليس بشكل عشوائي أو حسب رغبة المعلم/ ة. ومن أجل التنظيم والتخطيط وجب الإلمام بالنظرية التطورية لتعرف آلية القياس والتطبيق مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية .

الخطة التربوية الفردية IEP:

ويمكن تعريفها بأنها خطة تَصمم بشكل خاص للشخص ذي الإعاقة تحدد فيها الخدمات التربوية والمساندة والداعمة supplementary services التي يتم تدريب الشخص عليها، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقعة وفق معايير معينة في فترة زمنية محددة وهي معروفة اختصاراً بـ IEP . (الخطيب، ٢٠١٠) .

وتكمن أهمية الخطة التربوية الفردية في أشتراك الأشخاص جميعاً في أوجه النشاط النفسي كالإدراك والتفكير والتذكر والتعلم، ورغم وجود فوارق في الذكاء والاستعدادات وسمات الشخصية، إلا أن الاشتراك والتشابه لا يعني التطابق، أي لا يعني أنهم متساوون تماما، فحينما تستقبل مجموعة أشخاص ذوو إعاقة ذهنية مشهدا معينا، فنحن نفترض أنهم على حد سواء في إدراكهم للمشهد أو فهمهم إلى ما استمعوه، وهو افتراض صحيح لكن بوجه عام فقط . (الروسان، ٢٠٠٦) .

لكن الحقيقة هي أنه قد يكون لأحد أفراد المجموعة قدرة أكثر من غيره، فتكون رؤيته للمشهد أكثر وضوحاً، أو يكون لدى أحد أفراد المجموعة خبرات سابقة تتصل بالمشهد فتجعل إدراكه أكثر ثراء، وقد يكون أحد أفراد المجموعة لا يتمتع بأية خبرات سابقة تتصل بالمشهد فتؤثر على استقباله للمشهد، وهنا علينا الاعتراف أن الأشخاص مختلفون اختلافاً قد يكون كبيراً من حيث ما يتسمون به من صفات جسمية وقدرات عقلية وسمات خلقية واجتماعية . هذا فضلاً عن التفاوت الكبير في سمات الشخصية ؛ أي من حيث ميولهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحساسيتهم للمشكلات الاجتماعية ودرجة تحملهم للإحباط والحرمان . ولذا، فإن الخطة التربوية الفردية توضع لكل شخص من ذوي الإعاقة الذهنية بصورة فردية تشمل كل ما يقدم للشخص ذي الإعاقة، وتكون بمثابة دليل لما يتبع معه من إجراءات ويتم تطويرها انطلاقاً من دراسة حالة الشخص ذي الإعاقة، فبعد الانتهاء من قياس المستوى الحالي لذوي الإعاقة الذهنية وتعرّف نقاط قوتهم وضعفهم والنقاط الإيجابية والسلبية في قدرات الشخص ذي الإعاقة من فريق التدريب والتأهيل تبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية التي تعتبر بمثابة المنهاج الفردي الخاص للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، وللخطة التربوية الفردية أهمية كبيرة تتمثل في كونها :

- ترجمة لنقاط القوة والضعف لدى الطالب أو الشخص ذي الإعاقة .
- تشرك والدي الطالب أو الشخص ذي الإعاقة في العملية التربوية التدريبية بحيث يكونون فاعلين في آليات التدريب البيتي للحصول على أفضل النتائج لا مصدرا للمعلومات فقط .
- تحدد مهمات كل مختص و معلم من اجل تنفيذ الخطة .
- تتضمن إجراء عملية التقييم المستمر خلال عملية التدريب .
- تخاطب احتياجات الطالب أو الشخص ذي الإعاقة .
- تساعد الكادر التدريبي في الوصول للنتائج المرجوة .

ومن أهم أهداف الخطة التربوية:

- قياس مدى تقدم الطالب أو الشخص ذي الإعاقة في تحقيق الأهداف الموضوعة في الخطة .
- الخطة التربوية الفردية تحقق التواصل المباشر مع الأهل لوضع القرارات المناسبة والمتعلقة بالشخص ذي الإعاقة . (**الروسان ، ٢٠٠٦**) .
- ضمان حق الطالب أو الشخص ذي الإعاقة الذهنية في تلقى خدمات تربوية تدريبية، وخدمات مساندة تتماشى واحتياجات الطالب من خلال اتباع التعليمات والأهداف الموضوعة في الخطة .
- الخطة التربوية الفردية هى حق ذوي الإعاقة في تلقى التدريب والتعليم المناسب ضمن قدراته وميوله .

محتويات الخطة التربوية الفردية:

١ تشمل معلومات عامة عن الطالب أو المتدرب ومنها : اسم الطالب، وتاريخ الميلاد، ودرجة الإعاقة، والسنة التدريبية، وتاريخ الالتحاق بالمركز أو المدرسة، وتاريخ بداية الخطة وانتهاء الخطة، ويجب أن تتضمن أسماء الفريق وتخصصاتهم (لجنة البرنامج)، كما تظهر مستوى الأداء الحالي للطالب أو الشخص ذي الإعاقة الذهنية من حيث المهارات المختلفة مثل : المهارات الإدراكية والمهارات الحركية، ومهارات الحياة اليومية والمهارات الخاصة بالعضلات الدقيقة والغليظة، والمهارات الأكاديمية والمهنية، وهي تظهر من خلال نتائج البرنامج التربوي – التشخيص . ويقصد بمستوى الأداء الحالي جميع المهارات والمعلومات التي استطاع الطالب أو الشخص ذو الإعاقة الذهنية القيام بها دون مساعدة، كما يبين الأداء الحالي معلومات لا يستطيع الطالب القيام بها دون مساعدة الآخرين .

٢ تتضمن أهم التوصيات وماذا يتوقع من الشخص ذي الإعاقة تحقيقه في نهاية السنة الدراسية أو التدريبية، ويتم إيضاح نقاط القوة والضعف لدى الطالب أو الشخص ذي الإعاقة، ونقاط القوة هى جوانب قوة في مختلف المهارات التي يتمكن الطالب أو الشخص ذو الإعاقة من أدائها باستقلالية وبنسبة تحقيق ٩٠٪ على الأقل من المهمات المطلوبة منه .

٣ تتضمن الأهداف التربوية أو التدريسية وهي خطوات تحقيق الأهداف قصيرة المدى، وما يتوقع أن يكتسبه الطالب أو الشخص ذو الإعاقة الذهنية من مهارات ومعلومات خلال الحصص التدريبية وتكون قابله للقياس .

٤ الأهداف السلوكية : وهي أهداف تحدث تغييرا مرغوبا فيه، ومتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة وهي نابعة من الهدف التدريبي العام للمهارة (**عبد الحميد ، ١٩٩٩**) .

شروط صياغة الأهداف السلوكية في الخطة التربوية الفردية:

من أهم الشروط الواجب اتباعها لصياغة الأهداف السلوكية المنبثقة من المهارة أو المجال المطلوب التدريب عليه، أن يكون الهدف السلوكي :

- موجهاً نحو سلوك الطالب وليس المعلم كالأنشطة الموضوعة .
- نتيجة تعليمية واحدة لا مجموعة أهداف .
- بناء على الصعوبات التي يواجهها المتعلم ونستدل عليها من خلال نقاط الضعف .

- مناسباً لقدرات الطالب بحيث يمكن تحقيقه في الزمن المتوقع، وقابلة للقياس وللملاحظة .
- يجب أن يشمل الهدف السلوكي على ثلاثة معايير أساسية، هي :

- الأداء Performance : هو وصف سلوك الطالب إجرائيا بصورة قابلة للقياس و الملاحظة مثل : أن يكتب، أن يرسم ـ أن يخيط، أن يلون، أن يعد . وقد يخطئ بعض المدربين والمعلمين في تحديد سلوك الطالب بحيث يصعب قياسه وملاحظته، مثال : أن يستطيع ، أن يميز، أن يعتبر . .إلخ .
- الظروف : Conditions وتحدد بالأدوات والمواد التي يستعين بها الطالب لتأدية السلوك أو طريقة المساعدة اللازمة لحث الطالب على أداء السلوك، مثل : مساعدة لفظية، مساعدة جسمية، دون مساعدة أو عندما يطلب منه ذلك، وعندما تعرض عليه ورقة العمل، ويقصد به أيضا الزمان والمكان لحدوث السلوك مثالا : ضمن فترة ٥ شهور في غرفة التدبير المنزلي .
- المعيار : Criteria ويتضمن تحديد مستوى دقة الأداء أو نوعية الأداء وتحديد تكرار السلوك مثال : نسبة نجاح ٧٠٪، أو يمكن استخدام ثلاث محاولات صحيحة من أربع محاولات ٣/ ٤ أو يجيب ٦ من ٧ محاولات .

١ **تحليل المهارة:** analysis skill هى تجزئة الهدف أو المهارة أو المهمة إلى خطوات سهلة يمكن للطالب أن يتعلم إنجازها، وتحليل المهمة يعزّز تحديد المهمة التعليمية بدقة تنبع من الهدف التعليمي/ السلوكي .

مثال: المجال : المهارات الاستقلالية . الهدف : لبس الجورب .

الهدف السلوكي:

أن ترتدي روان الجورب دون مساعدة ضمن ثلاث محاولات صحيحة من أربع محاولات خلال فترة تدريبية ٣ شهور في غرفة التدريب الخاصة بالمهارات الاستقلالية عندما يطلب منها ذلك .

تحليل المهارة :

- أن تلف الجورب حول يديها بمساعدة بسيطة .
- أن تضع الجورب على أصابع القدم بمساعدة بسيطة .
- أن تشد الجورب نحو الكعب بمساعدة بسيطة .
- أن تمرر الجورب على الكعب بمساعدة بسيطة .
- أن تشد الجورب فوق الكاحل بمساعدة بسيطة .
- أن ترتدي الجورب دون مساعدة .

ونلاحظ من خلال تحليل المهارة أن تدريب الطالب ذي الاعاقة الذهنية مرهون بقدراته وبسرعته، ويسهّل متابعة الطالب وتقويم أدائه في المراحل كلّها بحيث تعتمد كل مهارة على التي تسبقها، وعملية التعليم تتم من خلال موقف تعليمي يشمل عددا من الأنشطة التعليمية التي تضم مهارات وأهداف عديدة لتحقيق الهدف التعليمي. فتعليم مادة الحساب يتطلب مهارات مثل: الكتابة، والرسم، والمهارات الإدراكية والاجتماعية ليحقق الهدف بصورة بعيدة عن الملل، ولنكسب المواقف التعليمية الثراء، ويسهل على المعلم المتابعة، ويتم تحديد المعززات التي سيتم تقديمها أثناء أداء المهارات المطلوبة، وتتضمن الخطة التربوية الفردية أيضاً أهم المهارات التدريبية والعلاجية التي سيقدمها معالج النطق واللغة والمعالج الطبيعي حتى تكون الخطة متكاملة بحيث تشمل أهم الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وتقوم الخطة على مبدأ الشراكة بين أعضاء الفريق التدريبي، وهم :

١ المرشد الاجتماعي. Special worker

٢ أخصائي علاج نطق ولغة. Speech therapist

٣ أخصائي علاج طبيعي Physical therapist

٤ أخصائي علاج وظيفي Occupational therapy

٥ معلمو التربية الخاصة Special education teachers

٦ الأهل Parents

وعلى المعلم أو المدرب مراعاة الاعتبارات الآتية لدى تصميم الخطة:

١ إعداد الخطة بناء على نتائج البرنامج التربوي- التشخيص من قدرات وميول الشخص ذي الإعاقة .

٢ الاعتماد على الفريق متعدد التخصصات مثل : مدير المركز أو المدرسة، ومعلم الصف أو المجموعة، ومعالج النطق واللغة والمعالج الطبيعي.

٣ أن تكون فردية خاصة بكل طالب أو طفل أو شاب وليس جماعية.

٤ توفير جميع الوسائل التعليمية والأدوات التدريبية اللازمة لإنجاح الخطة التربويه الفردية .

٥ أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر والمتابعة.

٦ يجب أن تتبع الخطة التربوية الفردية فترة زمنية محددة لبداية التدريب ونهايته.

٧ إفراد حيز للعمل التعاوني مع الأهل لإنجاح الخطة التربوية الفردية من خلال الإعداد والتنفيذ والمتابعة . (ملف مرفق رقم ٤).

أما بالنسبة للخطة التعليمية الفردية، فتشمل عددا من الجوانب تتمثل في : معلومات عامة عن الطالب ذي الإعاقة الذهنية والهدف التعليمي المصاغ بعبارات سلوكية محددة وأسلوب التعزيز، وأسلوب إعلام الطالب بنتائج عمله، ويتضمن الأهداف التعليمية الفرعية ويشتمل هذا الجانب على تحليل الهدف التعليمي وعلى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وفق أسلوب تحليل المهام والأدوات اللازمة، يقصد بها أن يعد المعلم الأدوات اللازمة لتحقيق الهدف التعليمي وقد تكون تلك المواد محددة سلفا وقد يترك تحديدها للمعلم ويكون الأسلوب التعليمي وفق أساليب تعديل السلوك.

خلاصة القول

يعتمد تحليل المهارة على قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، مثال: لتحليل هدف ارتداء الجورب لطالب يعاني الإعاقة الذهنية الشديدة قد تكون ضمن ٨ مهمات، ولطالب لديه إعاقة ذهنية متوسطة قد تكون ٥ مهمات.

الوحدة الرابعة

المهارات التدريبية التعليمية

أولاً- المهارات الاستقلالية - مهارات الحياة اليومية:

مهاذا نعني بالمهاراة اليومية؟

مهارات الحياة اليومية او المهارات الاستقلالية هى مهارات عملية تمكن الطفل من أن يعيش حياة أكثر استقلالا. والهدف الرئيس للتربية الخاصة هو تعليم ذوي الإعاقة الذهنية على المهارات الأساسية اللازمة للاستقلالية، والاعتماد على النفس إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم. فنوعية الهدف أو المهارة تتأثر بشكل كبير بقدرة الفرد على أداء أنشطة الحياة اليومية مثل: استخدام النقود، واستخدام الطعام العناية الشخصية، والصحة والسلامة، واستخدام الحمام، والتنقل بوسائل النقل العام، والقيام بأعمال مفيدة في البيت ومراكز التدريب إلخ. لذا تعتبر المهارات الاستقلالية جزءاً هاماً من برامج التدريب لذوي الإعاقة الذهنية. ومما يجدر ذكره أن هنالك مسميات عدّة تطلق على مفهوم المهارات الاستقلالية، وهى :

- المهارات الاستقلالية : Independence Skills.
- مهارات الحياة اليومية : Daily Living Skills.
- المهارات المعيشية : Life Skills.

وهنا تؤكد البرامج الجديدة في الإعاقة الذهنية ضرورة زياده الاهتمام بمساعدة ذوي الإعاقة الذهنية على تعلم المهارات الاستقلالية ليتمكن من العيش باستقلالية في المجتمع. وتعتبر هذه المهارات من صلب السلوك التكييفي Adaptive Behavior، وتشمل المهارات الاستقلالية ما يأتي :

١ مهارات تناول الطعام، وتتضمن :
- مهارات استخدام أدوات المائده.
- مهارات تناول الطعام في الأماكن العامة.
- مهارات تناول السوائل.
- مهارات آداب المائدة.

٢ مهاره استخدام المرحاض – ضبط التبول.

٣ مهارات المظهر العام :
- مهارة وضعية الجسم أثناء الوقوف.
- مهارة ارتداء الملابس وخلعها.
- مهارة العناية بالملابس – النظافة.
- مهارة لبس الحذاء.

٤ مهارات النظافة، وتتضمن :
- مهارة غسل اليدين والوجه.
- مهارة الاستحمام.
- مهارات الصحة الشخصية.

٥ مهارات التنقل، وتشمل :

- مهارات الإحساس بالاتجاهات .
- مهارات استعمال المواصلات العامة .

دور الأهل في تعليم المهارات الاستقلالية : على الأهل التعاون مع المعلم في برامج تعليم المهارات الاستقلالية، مستخدمين في البيت نفس الطرق المستخدمة في المركز أو المدرسة ما يساعد كلا من :

١ المعلم : إذ يستطيع تحقيق الأهداف التي وضعها مع الطالب بحيث يكون على علم بأن الأهداف ملائمة للحياة التي يعيشها الطالب، وأن أفراد الأسرة لا يعملون في اتجاه معاكس فيشوشون على عمله .

٢ الأهل : تكون دورهم استشاري، والحصول على إرشادات حيال آلية تدريب الطالب في البيت، وهي فرصة ذهبية للأهل لتعلم طرق تعليم جديدة من المعلم بحيث يستفيدون منها للتعامل مع باقي أفراد الأسرة كما أن المعلم قد يتعلم من الأهل طرقاً جديدة .

٣ الطالب/ الطفل : يستطيع الطالب فهم التدريبات بسهولة ويسر عندما يسعى الأهل والمعلم للوصول للهدف نفسه، ويحصل على مكافأة لتحقيقه ذاك الهدف .

لكن الأهل قد لا يجدون وقتا كافيا خصوصاً إذا كانت الأسرة كثيرة الأطفال، وقد لا يجد المعلم دافعية لدى الوالدين لتعليم طفلهم المهارات الاستقلالية . مثال : قد يهتم الوالدان بتعليم ابنهم الكلام أكثر من اهتمامهم بالأكل وحده، أو قد لا يصدق آخرون أن بإمكان طفلهم أن يتعلم أية مهارة بعد أن حاولوا طويلاً دون جدوى، وهنا يكون دور المعلم تدريب الطالب دون مساعدة الوالدين، بعد أن يتدرب الطالب على المهارات المطلوبة ويبدأ تطبيقها في البيت، ويغدو الأهل أكثر استعدادا للمشاركة في التدريبات المستقبلية، ويجب على المعلم تعليم الأهل المهارات التي يتعلمها الطالب وطرق التدريب المستخدمة .

كيفية تعلّم المهارات الاستقلالية:

أولاً: **تناول الطعام:** يتعلّم معظم ذوي الإعاقة الذهنية بمن فيهم ذوو الإعاقات الشديدة تناول الطعام مدفوعين إلى ذلك بقوة الرغبة للأكل والشرب، فالطعام في حدّ ذاته مكافأة على تحقيق إنجاز ما، ويستطيع المعلم عند البدء بتدريب الأطفال على تناول الطعام من الأبسط إلى الأصعب . مثال : يستطيع المعلم البدء بتدريب ذوي الإعاقات الشديدة على تناول البسكويت فهو غذاء سهل التعامل معه حتى يستطيع الأطفال تعلم تناول الطعام بأنفسهم بحيث يتم استخدام المساعدة الجسمية كأن يمد المعلم يد الطفل إلى فمه مرافقاً بالتعبير اللفظي .

وإذا كان الطفل لا يستطيع المضغ أو البلع بسهولة يمكن استخدام البسكويت سهل التفتت وإذا ما أحب الطفل البسكويت سيتعلم المضغ والبلع، وهنا يتوقف المعلم عن تقديم المساعدة الجسمية عندما تصبح يد الطفل أقوى، ويتوقف المعلم كلياً عن تقديم المساعدة وهناك أطفال يستطيعون تعلم هذه المهارة بسرعة وبعدها يتم الانتقال إلى تناول قطع الخبز الصغيرة، فالفواكه ثم الكعك . . . إلخ .

وأما استخدام الملعقة فيتم تحليل المهارة إلى مهمات كما يأتي:

١ التدريب على مهمة استخدام الملعقة بالطريقة الصحيحة .

٢ تحريك الملعقة نحو الطبق .

٣ غرف الطعام بالملعقة .

٤ رفع الطعام بالملعقة .

٥ تقريب الملعقة المليئة بالطعام للفم .

٦ وضع الطعام في الفم مستخدما الملعقة .

و على المعلم استخدام المكافأة في الخطوة السادسة بحيث يبدأ المعلم من الخطوة رقم ٦ ثم تعلم الخطوات الأخرى بالعودة للوراء، وعلى الطفل أن يمسك الملعقة منذ بداية التعليم، بحيث يمسك المعلم يد الطفل التي تمسك بالملعقة، ويمكن تقسيم الخطوة رقم ٥ إلى مهمات، وعند تدريب الطفل على تناول الطعام قد يتناثر الاكل عليه، مع التدريب المستمر يتحسن الطفل وهي مرحلة طبيعية يمر بها الأطفال غير المعاقين. ويمكن للمعلم استخدام وسائل بسيطة للمحافظة على نظافة المكان كوضع «مريلة من البلاستيك».

ويجب التنبه إلى أن الأطفال بشكل عام يتعلمون من خلال التقليد والمراقبة وهذا يسمى النموذج أو الاقتداء، ولذا يحتاج الأطفال رؤية ما يفعله الآخرون عندما يأكلون، ومن أجل أن يتعلم الطفل كيفية التصرف أثناء تناول الطعام كما يتصرف الكبار ولذا يجب أن يتناول الأطفال الوجبات مع ذويهم ليتعلموا حسن السلوك في تناول الطعام. أما في المدرسة أو المركز فعلى المعلمين أن ياكلوا مع طلابهم، وإن لم يفعلوا فعليهم الجلوس مع طلابهم أثناء تناول وجبة الطعام ليتعلموا الأكل و آدابة من خلال توجيهات المعلم للطلبة، ويجب على المعلم التنبه إلى أن لا يقف على رأس الطلبة أثناء تناول الوجبة ليصدر أوامره لهم وعلى المعلمين ألا ينشغلوا بالتحادث تاركين الطلبة يأكلون بلا مراقبه أو إشراف، فوقت تناول الطعام وقت للتعلم المفيد والممتع، وأثناء عملية التدريب على الأكل قد تظهر مشاكل، أهمها :

١ العناد في الأكل : يرفض جميع الأطفال أطعمة لا يحبونها ولا يريدون تناولها، وهذا طبيعي ويجب عدم اعتبارة مشكلة. لكن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة يتناولون طعاماً قليل التنوع إلى درجة تهدد صحتهم، ويتطلب ضمان صحة الأطفال تنوعاً جيداً في الأطعمة المقدمة. وعندما يكون الهدف زيادة التنوع في الطعام المقدم الذي يتناوله الطفل فالأفضل البدء بطعام له مذاق شبيه بالطعام الذي يحبه، فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل لا يحب إلا الحليب، فنستطيع البدء باللبن الرايب أو الحبوب المطحونة مع الحليب أو الأرز باللبن أو البوظة، ونعطي الطفل كميات بسيطة من الطعام الجديد ثم نكافأه بالطعام الذي يحبه، وقد يساعد في ذلك منح الطفل مكافأة غير الطعام لحظه تذوقه طعاما جديدا كأن يغني المعلم أغنيه له أو يعطيه لعبة، ويتخلى الطفل عن هذا العناد عندما يشاهد أقرانه في الصف يستمتعون بتناول الطعام .

٢ عدم الرغبة في تناول الطعام : قد لا يظهر الطفل الرضيع ذو الإعاقة الذهنية أي اهتمام بالطعام، وهنا يجب إثاره اهتمامه بوضع زجاجة الرضاعة أمامة ثم إخفائها ثم إظهارها بحيث نعطيه فرصة مسك القنينة والتحدث

معه أثناء شربه للحليب، والهدف هنا جعله يفتح فمه وتنميه الاهتمام بخلق دافع لديه للأكل كما يمكن استخدام الموسيقى من خلال اللعب بحيث يتم الرقص على أنغام معينة ثم نطفئ المسجل لتناول جرعات من الحليب ثم العوده للرقص وهكذا .

٣ **الإعاقة الجسدية (إعاقات مرافقة)** : الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية المترافقة بالإعاقة الجسدية خاصة ذوو الشلل الدماغي يجب أن يجلسوا في المكان المخصص لتناول الطعام أو الشراب ، حتى يستطيع الطفل البلع بطريقة أسهل وتجنباً للشردقة والاختناق، وتكمن الصعوبة هنا في البلع إذا كان مستلقياً أو كان رأسه منحنياً للوراء ما يتسبب في دخول الطعام للرئتين وحدوث التهاب، ويجد بعض الأطفال صعوبة في السيطرة على حركة الفم (المضغ والبلع)، ولمساعدة الطفل على المضغ يمكن وضع قطعة من الطعام "قطعة صغيرة" من الخبز مثلاً بين أسنانه على أحد الجانبين، ونقوم بسند الفك السفلى بأصبع المعلم بلطف نحو الأعلى ووضع أصبع آخر على مفصل الفك .

ثانياً: **استخدام الحمام – قضاء الحاجة** : تظهر في بعض مراكز التدريب والمدارس مشكلة عدم قبول الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم في ضبط التبول والبراز، ويعتبر المعلمون أن التدريب على استخدام الحمام ليس من واجباتهم، وما هو جدير بالإشارة هنا أن كل معلمي/ ات التربية الخاصة يجب : أن يكونوا قادرين على التدريب على استخدام الحمام، وعلى إرشاد الأسر لتحقيق هدف الاعتماد على النفس في الحمام، ولا يكون هذا الإرشاد مفيداً إلا إذا اعتمد على تجربة المعلم وخبرته العملية، أما الهدف الأساسي لتعليم الأطفال استخدام الحمام فهو :

١ أن يعرف الطفل متى يحتاج إلى استخدام المرحاض .

٢ أن يذهب بنفسه إلى الحمام عندما يحتاج ذلك .

٣ أن يستخدم المرحاض بمستوى جيد من النظافة .

ويتعلم معظم ذوي الإعاقة الذهنية استخدام المرحاض دون صعوبة خلال فترة التدريب، ويتعلمون من أقرانهم عبر التقليد ثم يتعلمون التعبير عن حاجتهم للذهاب للحمام ، وإذا لم تكن للطفل قدرة على التعبير يتم استخدام أسلوب الإشارة، وعند البدء في تعليم الأطفال استخدام الحمام يمكن أن يخبرنا الطفل أنه بلل نفسه أو لوثها، وعلى المعلم الصبر والابتعاد عن الغضب، ليقوم بتغيير ملابس الطفل بهدوء ثم بعد ذلك يتعلم الطفل إشعار المعلم أنه يريد الذهاب للحمام وهو على وشك التبول أو التبرز، وهكذا إلى أن يدرك عملية الذهاب للحمام .

آلية التدريب على الحمام : **يتعلم ذوو الإعاقات العقلية المتوسطة والبسيطة** إستخدام الحمام بطريقة سهلة قد لا تأخذ وقتاً طويلا، لكن الإعاقات الشديدة تحتاج إلى برنامج مدروس، وليس من المستطاع أن يتعلم ذوو الإعاقات الشديدة الذهاب للحمام، لكن يمكن تدريبهم على استخدام المرحاض البديل (النونية)، ويقوم المعلم في البداية بمراقبة الطفل مدة تتراوح لأسبوع يسجّل فيها أوقات التبول والتبرز، فإذا كان هناك أوقات منتظمة للعملة التبول والتبرز نقوم بالتسجيل، ويمكن اكتشاف ذلك من خلال تعابير الطفل عندما يريد التبرز حيث يمكن هنا أخذه للجلوس على المرحاض البديل .

وعندما يتبول الطفل يكافأ بكثير من الإطراء ويجب عدم تأخير التعزيز وأن يكون فوريا ولحظيا، كما يجب

التنبه إلى عدم جلوس الطفل على النونية أكثر من ١٠ دقائق، لكن إذا لم تكن هناك مواعيد محددة للتبول أو التبرز للطفل، فنضعه على المرحاض البديل مدة ٥ دقائق كل نصف ساعة أو ساعة ، ويتم مكافأته فوراً إذا كانت هناك نتيجة، ويجب التنبه إلى متعة نشاط التبول بألا يترك الطفل وحده دون اهتمام، أو حتى الشعور بأنه جالس لعقوبة، و يمكن للمعلم استخدام معززات مختلفة كالكلمات التشجيعية والاستماع للموسيقى، ويجب عدم إشغال الطفل باللعب بأية لعبة حتى لا يتشتت، ولاستخدام النشاط الموسيقى للتدريب على استخدام المرحاض البديل آثار كبيرة على تحقيق الهدف بحيث يستطيع المعلم معرفة الأغنية المفضلة ومكافأته بالرقص معه أو الاستماع للأغنية . وهنا علينا تدريب الطفل للحصول على المكافأة مقابل التبرز أو التبول في المكان المخصص، أما إذا بلل نفسه يجب ألا ينال الاهتمام، مع الإشارة إلى أن العقاب غير مسموح مهما كانت الطريقة، ويمكن الاكتفاء بتغيير ملابس الطفل، فلا نؤنبه أو نتحدث إليه ولا نغني له أثناء تغيير الثياب، لكن إذا رفض الطفل الجلوس على المرحاض البديل، فبإمكان المعلم أن يعطي الطفل مكافأة إذا جلس لدقائق، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم ألجلوس معه في غرفة الحمام ليسرد له قصة صغيرة أو يغني أغنيه، وعندما يتبول أو يتبرز الطفل نعطيه مكافأة مثل حبه شوكولاتة أو قطعة فاكهة، كما يستطيع المعلم عمل مختلف الأنشطة لتحفيز التعلم على المرحاض باللعب بالدمى ووضعها على لعبة المرحاض مع استخدام تعبيرات افظية، وتغيير الصوت أثناء أداء النشاط .

وهذا يتطلب من المعلم تعليم الطلبة ما عليهم فعله إذا أرادوا استخدام المرحاض الخاص بالمدرسة أو المركز، ويجب تعليمهم كيفية استخدام المراحيض العامة أو الموجودة في المطاعم، بحيث يقوم المعلم بترتيب نزهات لتعليم الطلبة استخدام هذه المراحيض، وقد يشتكي الأهل من أن ابنهم يتبول على نفسه أثناء النوم ، وهنا نستطيع نصح الأهل بعدم إعطاء السوائل ليلاً خاصة الحليب لأنه مدر للبول، ونطلب منهم إيقاظ الطفل وأخذه للحمام بعد أن ينام ساعتين، وهي طريقة ناجحة مع معظم الأطفال .

ثالثاً: **مهارات اللباس: تتطلب** عملية تدريب الطلبة على ارتداء الثياب وقتا وجهدا، ومنح عدة فرص لإتمام المهمة، وعلى مراكز التدريب أو المدرسة توفير وقت لتعليم ارتداء الثياب وخلعها وإعلام الأهل بأن ابنهم يتدرب على ارتداء الملابس ليشجعوه على فعل الشيء نفسه في البيت . وتتضمن مهارة ارتداء الثياب وخلعها «إنزال البنطال»، وإنزال الملابس الداخلية ورفعها، وهي مهمات مفيدة يجب تعلمها، وعند بدء التدريب يمكن الطلب من الأهل إلباس طفلهم بنطالا بحزام مطاطي بدلاً من الأزرار أو الحزام الجلدي، ما يسهل على الطفل أو الطالب استخدام الحمام والاعتماد على نفسه عند دخول الحمام ، فمهارة استعمال الحزام والأزرار مهارات صعبة لن يتعلمها الطالب/ الطفل إلا بعد اتقان ارتداء كل ملابسه، ومن المفيد وجود مكان مخصص لمجموعة ثياب بمقاسات مختلفة ما يجعل لبسها وخلعها سهلا على الأطفال .

والفرص الجيدة لممارسة مهام ارتداء الثياب تتأتى من خلال خلع ولبس المعاطف شتاءً، وارتداء قمصان تم الرسم عليها من الأطفال أنفسهم، وتغيير الملابس في حصص الرياضة، وتغيير لممارسة السباحة، كما يمكن تدريبهم على إلباس الدمى وهي من أمتع الألعاب التي يحبها ذوو الإعاقة الذهنية، ويجب أن يسبق تعلم المهمات السهلة تعلم المهمات الأكثر صعوبة . وسيجد الطلبة عادة أن من السهل تعلم ارتداء بلوزة فضفاضة دون أكمام قبل تعلم ارتداء المعطف أو القميص، فعندما يتعلم الطالب ارتداء ثيابه العليا التي تفتح من جهة الصدر يصبح عليه تعلم ارتداء الثياب التي تتطلب إدخال الرأس فيها بحيث تكون فتحة الرأس كبيرة وواسعة، وعندما يتقن الطالب المهمة ننتقل إلى مهمات

الثياب بالأكمام، أما الجوارب فهي سهلة الخلع صعبه الارتداء، و يمكن صنع جوارب واسعة أو شراء جوارب كبيرة الحجم، وفيما يأتي تحليل لمهمة ارتداء المعطف :

١ يمسك الطالب المعطف من الأعلى .

٢ يضع المعطف على الأكتاف .

٣ يمسك طرفه الأمامي باليد . (يستخدم اليد التي يسيطر عليها أكثر) .

٤ يبحث عن فتحة الكم الأيسر .

٥ يضع اليد اليسرى في فتحة الكم اليسرى .

٦ يدفع الذراع اليسرى حتى تخرج من الكم .

٧ يشد المعطف إلى ما فوق الكتف الأيسر .

٨ يثني الذراع اليمنى بحثاً عن فتحة الكم .

٩ يدفع الذراع اليمنى في فتحة الكم .

١٠ يدفع اليد اليمنى عبر الكم .

١١ يشد المعطف إلى الأمام على الكتفين .

وهنا سيجد الطالب أن من السهل عليه البدء بثوب فضفاض له أكمام عريضة شريطة ألا ينزلق من على الكتفين عند إدخال الذراع الأولى في الكم، بحيث يبدأ التعليم بارتداء الثوب بلا أكمام وأيضا إدخال مفهوم اليمين واليسار. ويحتاج الطالب إلى التمرين ليس بعدد التكرار في التمرين الواحد بل يجب على المعلم إدراك أن التشجيع والاهتمام الشخصي يلعب دورا في استمرار الطالب في التعليم، . كما يستطيع المعلم القيام بالنشاط بدل الطلبة أمامهم متظاهرا أنه لا يستطيع ارتداء المعطف بحيث يساعد الطالب المعلم في لبس المعطف، ويسأل المعلم الطالب ما الخطوة التالية .

أما بالنسبة للأزرار؛ فقبل البدء في هذه المهمة التي تعتبر معقدة، يجب تنمية مهارات دقيقة لدى الطالب قبل التعامل مع أنواع الأزرار وربط الحذاء، فعندما تكون عضلاته الدقيقة جيدة يبدأ المعلم بالأزرار كبيرة الحجم وهذا يتطلب من المعلم تحليل المهمة «تسلسل عكسي»، وعندما يصبح الطالب قادرا على التعامل مع الأزرار الكبيرة يمكن الانتقال إلى الأزرار متوسطة الحجم وهكذا. ويمكن للمعلم الاستعانة بنموذج الأزرار بحيث تكون الفرصة أمام الطالب ليرى بسهولة ما يقوم به، ويجب التنبه إلى أن تزرير أزار القماش يختلف عن تزرير الثياب الخاصة بالطالب، وهذا يعني اختلاف وضعية اليد في الحالتين، ويمكن تطبيق الأمر ذاته على ربط الحذاء من خلال النموذج ثم التدرج . وهنا قد يجد ذوو الإعاقة الذهنية صعوبة في تعميم المهارات، ولذا فهم بحاجة إلى تدريبهم على مختلف القطع والأحجام .

أما الحبال وأربطه الحذاء، فتخضع أيضا لتحليل المهمة " التسلسل العكسي والتلقين، وقد يحتاج الأمر الى التلقين الجسدي «مساعدة جسدية» مترافقا بالتلقين الشفهي، وتكون بداية التدريب على لوح التدريب . وبما أن التعميم صعب يجب تدريبه على ربط حذائه كل على حدة . وحتى يستطيع المعلم إضفاء الدافعية للتعلم والتدريب يمكن التحدث مع الطلبة بشأن اختيار ملابس من خلال نشاط خارج المدرسة أو المركز بحيث يصطحبهم للسوق، ويناقش معهم الثياب المعروضة للبيع، ويمكن التخطيط لنشاطات غسل الثياب وتنظيف الأحذية، دون تناسي لذوي الإعاقات الشديدة قدرة على الاعتماد على أنفسهم في ارتداء الملابس لكن ضمن المساعدة الجسمية .

رابعاً: **الاستحمام والعناية بالذات:** والطفل أو الطالب ذوو الإعاقة الذهنية يتعلم بعدة طرق، من أهمها :

- التدريب من خلال اللعب بالدمى لرؤية الأجزاء الواجب تنظيفها والاعتناء بها .
- وجوب رؤية الأطفال أو الطلبة أشخاصا يستحمون، وينظفون، وينشفون ويغسلون أنفسهم(التقليد) .
- تحليل المعلم المهمة بحيث يجزئ المهارة إلى أجزاء وخطوات صغيرة ليتم تعلمها خطوة خطوة بدءاً بالخطوة الأخيرة ورجوعاً للوراء .

أما بالنسبة للطلاب الشباب، فيمكن تعليمهم كيفية غسل شعرهم وتنشيفه، واستعمال المقص لتشذيب شواربهم، فإذا كانت العادة في البيت حلق الرجل شاربه بنفسه يمكن تدريب الشاب على ذلك مستخدماً آلة آمنة، أما إذا كانت المهمة توكل للحلاق فيجب تعليم الشاب كيفيه التصرف بشكل لائق في صالون الحلاقة . أما الفتيات الشابات فيمكن تعليمهن كيفية وضع مساحيق التجميل والأوقات المناسبة لاستخدامها، ويجب تدريبهم على استخدام الفوط الصحية والتعامل مع الدورة الشهرية، وهنا يجب قيام المعلمة بمناقشة الأمر مع الأمهات في كيفيه تحضير أنفسهن للتعامل مع فتياتهن تفاديا لصدمات قد تصيبهن، التمهيد مهم جداً للأم وللفتاة .

خامساً: **الخروج للمجتمع والتجوال :** بما أن ذوي الإعاقة الذهنية من أفراد المجتمع، يجب العمل على تدريبهم على كيفية التسوق والتنقل في وسائل النقل العام، وعلى كيفيه تناول الطعام في الهواء الطلق وحضور المناسبات المجتمعية . وهنا يقوم المعلم بالتخطيط للخروج ضمن إشرافه على مجموعتين، بحيث يمكن أن يساعد المعلم مشرفون من المدرسة، ويقوم المعلم بتحميل بعض الطلبة المسؤولية عند خروجهم، بحيث يذهبون للمكان المراد الذهاب إليه بأنفسهم، واختيار ما يريدون من حلويات أو ألعاب بإشراف المعلم نفسه بحيث يراقب المعلم الطلبة من مسافة قريبة بحيث يبقى المعلم قريباً لتقديم أية مساعدة إن دعت الحاجة أو الضرورة للتدخل، ولا بد أن يتعلم الطلبة طريقا روتينية لعبور الطريق بأمان، وتكون البداية من خلال اللعب بالدمى والسيارات، واستخدام العبارات الصحيحة للتصرف مثل : شكراً، صباح الخير، صباح النور، كيف الحال، ثم يتم تطبيق ما تم اللعب عليه في الشارع بحيث يجب أن يكون الشارع في البداية هادئا بلا ازدحام، ويمكن تنبيه الطلبة إلى عدم تقليد الأفراد في الشارع لأن الأفراد قد يتصرفون بطريقة غير آمنة، كما يتم تدريب الطلبة في حالة ضلوا الطريق على آلية التصرف بحيث يتم تدريبهم على حفظ رقم هاتف البيت واسم العائلة وعلى استخدام الهاتف .

ويمكن اختيار أنشطة مفيدة ومفرحة للطلبة كزيارة مخفر الشرطة أو الدفاع المدني، فهذه الفعاليات تعزز تواصل ذوي الإعاقة الذهنية مع المجتمع بطريقة سهلة، وبعيداً عن الخجل والخوف من الطريق أو الشارع أو أي فرد من أفراد المجتمع .

خاتمة

المهارات الاستقلالية مهارات ضرورية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، فهى تسهل عليهم متطلبات الحياة، ما يستوجب تعليمهم مهارات تساعدهم في أن يكونوا مفيدين في البيت، كالمحافظة على ترتيب الأشياء وغسل الاطباق والخياطة، والمساعدة في إعداد المائدة، وغسل الثياب وتنظيف غرفه النوم، ويمكن تعليمهم البستنة أو الاعتناء بالحيوانات .

قصة نجاح :

الطفل إسحاق بعيونه الساحرة، وبابتسامة سريعة، طفل ممتلئ بالنشاط، عمره ٦ سنوات، حضر إلى أحد مراكز المؤسسة التدريبية لتلقى التدريب والخدمات الأساسية. بعد الملاحظة، سرعان ما تبيّن أنه يعاني من سوء تغذية، فهو لا يحب تناول الطعام، ويعتمد على الآخرين في تناول الوجبات الغذائية، وكلها أسباب كانت كافية لتواجه والدته معاناة شديدة عندما يحين موعد تناول الطعام.

حددت المعلمة رئيفة المهام لإسحاق، وتواصلت مع أمه واتفقت معها على ضرورة تدريبه في البيت كما المركز، وفعلا بدأت المعلمة بإعطاء إسحاق وجبات متقطعة وخفيفة، وكانت البداية بالبسكويت المالح، وحسنا فعلت، إذ لم يكن يحب الحلويات، ثم بعد ذلك بدأت تجلسه مع أقرانه أثناء تناول وجبتي الفطور والغداء حتى يقلد الآخرين.

في البداية؛ لم يتناول إسحاق الطعام كما يجب، وهنا بدأت المعلمة بتناول الطعام معه، وبعد فترة وجيزة -ومن خلال أقرانه- يدأ بتناول الطعام دون مشاكل، لذا شرعت المعلمة في تعليمه تناول الطعام مستخدماً الملعقة واختيار ملعقة مناسبة لحجم اليد، كما بدأت توجه له مساعدة جسمية حاثّة إياه بتعزيز لفظي ومعنوي، وتواصل التدريب اليومي على مدار وجبتين.

الأم من ناحيتها لم تكن مقتنعة بأن بإمكان إسحاق التعلم والاعتماد على نفسه، ولذا اقتصر التدريب على المركز، رويدا . . رويدا . . تحقق الهدف، وصار بمقدور إسحاق تناول الطعام كبقية الرفاق . . . وعندها طلبت المعلمة من الأم الحضور لمشاهدة إسحاق يتناول وجبة غداء وحده. وبمجرّد رؤية الأم ابنها يأكل . . . لم تتمالك نفسها، فبكت، ثم استجمعت قواها وتعهدت بالقيام بجميع التدريبات في البيت قائلة إنها الآن تستطيع تخيل إسحاق على مائدة الطعام الخاصة بالأسرة.

ثانياً- المهارات الضرورية:

١ **المهارات الاجتماعية**: وتعتبر من المهارات الضرورية الواجب إكسابها للطلبة، فمن خلالها يستطيع الطالب تكوين علاقات مع الآخرين، ويمكن تعريفها بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية نحوهم، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب وطبيعة الموقف.

والطالب ذو الإعاقة الذهنية لا يكتسب المهارات الاجتماعية بنفسه، وهو بحاجة إلى من يدربه عليها ويعلمه الحياة الاجتماعية وفنونها، ويحتاج إلى إعادة التعليم والتدريب مرات كثيرة لاستثمار ذكائه المحدود وإمكاناته بأفضل طريقة، والى أقصى حد ممكن لتحقيق القدر الأكبر الممكن من التكيف الاجتماعي بما يساعده على الاندماج في المجتمع، وفي هذا الصدد يذكر نادر الزيود - ١٩٩٥ - أن ممارسة الأنشطة الترويحية من الأمور الهامة في حياة ذوي الإعاقة ذهنياً حيث يمكن استغلال رغبة الأطفال في ممارسة هذه الأنشطة في تعليمهم وتدريبهم على جوانب معرفية وحياتية عديدة. ويضيف عبد المطلب أمين - ١٩٩٦ - أن ممارسة تلك الأنشطة تساعد ذوي الإعاقة الذهنية على

اكتساب مهارات لشغل أوقات الفراغ والاندماج والتكيف مع الآخرين، وهذا ما يوضحه محمد سيد فهمي – ١٩٩٨– حيث يرى أن الاستمتاع بالممارسة الفعلية للأنشطة الترويحية يمكن المعاق ذهنياً من اكتساب العديد من مظاهر السلوك الاجتماعي.

والجانب الترويحي حق إنساني لذوي الإعاقة، ويعد وسيلة ناجحة للترويح النفسي لذوي الاعاقة، فهو يكسبه خبرات تساعده على التمتع بالحياة والاستمتاع بوقت الفراغ، وتنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وعمل صداقات تخرجه من عزلته وتدمجه في المجتمع، فالطفل ذوي الاعاقة لا ينبغي أن تحرمه إعاقته من الاستمتاع بالترفيه، فإذا كان الترويح لازما لغير ذوي الإعاقة فإنه أكثر لزوما للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ فمن خلال ممارسة الأنشطة الترويحية يمكن لذوي الاعاقة أن يكتسب ويدعم العديد من مظاهر السلوك الاجتماعي، ويعتبر اشتراك ذوي الإعاقة الذهنية في البرامج المختلفة لممارسة الأنشطة الترويحية وسيلة يستطيع الشخص ذوي الاعاقة من خلالها اكتساب خبرات تساعده على التمتع بالحياة، والقدرة على التعبير عن الذات، والمشاركة والتعامل مع الآخرين، والشعور بالاطمئنان ورفع الروح المعنوية والثقة بالنفس، وقد نجحت محاولات تنمية وإثراء استخدام هذا القدر المحدود من الذكاء لدى الطفل ذي الإعاقة الذهنية وخاصة فئة «القابلين للتعلم» إلى درجة مكنت هؤلاء الأطفال من عيش حياة أقرب ما تكون إلى الطبيعية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات تناولت برامج مخططة ومنظمة للرعاية النفسية والتربوية، والاجتماعية الموجهة للأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية في مراحل نموهم المبكرة، والمناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم، وأثبتت فعاليتها وتأثيرها الايجابي في تنشيط استعداداتهم، وتحسين معدلات نموهم العقلي، وتطوير مهاراتهم التوافقية الشخصية والاجتماعية، إذ يعتبر الجانب الاجتماعي من أكثر الجوانب أهمية في حياة الطفل، وهو من أكثر الجوانب أهمية لأولياء الأمور عند مناقشتهم في عملية تأهيل الأطفال، وترجع أهميته إلى أسباب، منها " نظرة المجتمع لأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ولذويهم حيث تعتمد بشكل كبير على سلوك الطفل داخل المجتمع وفي المواقف ألمختلفة، فإذا كان سلوك الطفل متسما بالفوضى وعدم الإتيان بالسلوك المقبول اجتماعيا؛ كان هذا سبباً لنظرة المجتمع إلى الطفل على أنه شخص مختلف أو غير طبيعي، وبالعكس إذا كان الطفل ذا سلوك مقبول اجتماعيا، فيكون هذا سبباً لنظرة المجتمع للطفل على أنه شخص بلا إعاقة، والسلوك إلإجتماعي يختلف في كونه مقبولا أو غير مقبول من مجتمع لآخر، ويكون هذا الاختلاف تبعاً لاختلاف ثقافة المجتمع، ثمّة أسباب تؤدي إلى افتقار الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية إلى المهارات الاجتماعية، أهمها:

- خوف ذوي الإعاقة الذهنية من التفاعل مع الآخرين بسبب الخبرات السابقة.
- استجابة أفراد المجتمع لذوي الإعاقة الذهنية بطريقة سلبية ما يسبب العزلة والوحدة.
- الحماية المفرطة من أولياء الأمور لأطفالهم ذوي الإعاقة، وعدم إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية خوفاً عليهم من الأذى أو الرفض.
- إمكانية مصاحبة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية صفات جسمية مميزة ما يسبب ردود فعل سلبية من أفراد المجتمع.
- وجود مشكلة لدى العديد من ذوي الإعاقة الذهنية فيما يخص الاستعداد لاكتساب مهارات اجتماعية وعدم استطاعتهم ممارستها بالمستوى المطلوب بسبب نقص الدافع لدى الفرد ذي الإعاقة، وعدم إكسابه المهارات المطلوبة وتعزيزها.

والمهارات الاجتماعية كثيرة، ومتشعبة، وأبرز ما تشتمل عليه:

- بناء علاقات صداقة مع الأقران، والتعبير عن المشاعر .
- التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة .
- الجلوس مع الأهل والأصدقاء عند تبادل الزيارات .
- المشاركة في المناسبات الاجتماعية قدر الإمكان .

كيفية نُعلم المهارات الاجتماعية:

١. يحدد المعلم المهارة المراد التدريب عليها .
٢. يناقش المهارة الاجتماعية مع الطالب بإجراء حوار للتعرف على أهمية المهارة المطروحة، مع التطرق للأساليب الصحيحة والأساليب غير الصحيحة للمهارة الاجتماعية المطروحة .
٣. يبدأ باستخدام أسلوب التلقين لقول وأداء الفعاليات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، : مثل عند الصباح نقول : صباح الخير، عندما نودع بعضنا نقول : سلام .
٤. يمكن عرض المهارة الاجتماعية من خلال التمثيل الدرامي، والفيديو، واللعب بالدمى .
٥. العمل على استخدام أسلوب التكرار حول المهارة الاجتماعية .
٦. تعليم الطلبة تعميم المهارة الاجتماعية في مختلف المواقف .
٧. المشاركة في الأنشطة الخارجية والمناسبات العامة .
٨. ضرورة تنبيه الطلبة إلى تصرفاتهم أمام بعضهم البعض، بذكر التصرف الجيد للطالب، وتجاهل السلوك غير المناسب، وعلي الطلبة احترام بعضهم البعض فالمعلم هو القدوة .

مثال: تدريب الطلبة على استخدام كلمة صباح الخير ، شكراً :

يقوم المعلم بفعاليات لتحقيق الهدف من خلال:

- قيامه بنشاط تبادل الأدوار في إلقاء التحية لفظاً وبصوت مسموع مع السلام باليد، وذكر اسم الطالب بحيث تتم مكافأة الطلبة إذا أدوها بشكل جيد .
- تشجيع الطلبة على الاستمرار في قول الكلمات بشكل يومي .
- على المعلم أيضا استخدام الكلمات مع الطلبة والمعلمين .
- تشجيع الطلبة على التواصل البصري عند التحية والسلام . (يمكن مساعدة بعض الطلبة على التواصل البصري من خلال الحث الجسمي " المساعدة الجسمية " بمسك الوجه بلطف و توجيهيه نحو الشخص الذي يتحدث إليه) .
- يمكن الاتفاق مع طاقم المدرسة على استخدام الكلمات في جميع مرافق المدرسة أو المركز .
- ضرورة مراقبه الطلبة الانطوائيين وتعديل سلوكياتهم، ودمجهم في مجموعات .

٢ **المهارات الحسية:** نحصل على معلوماتنا غالبا من البيئة التي حولنا من خلال حواسنا، ويعد نمو المهارات الحسية ضرورياً لتطور لغة الأفراد. وهذه المهارات يجب أن يستفيد منها ذوو الإعاقة الذهنية، فاكتساب المهارات الحسية يستثير القوى الكامنة للأفراد ويتيح لهم استقبال المعلومات من البيئة المحيطة بهم، فالتدريب على اكتساب المهارات الحسية أساسي للتعليم وضروري لاكتساب مختلف المهارات، فالطفل ذو الإعاقة قد لا يبدي اهتماماً بالبيئة في مرحلة الرضاعة. وقد يواجه صعوبة في التركيز على الأشياء والأشخاص، وقد لا يستجيب للأصوات ولا يبذل أية جهود للاستجابة، وعندما يقدم الوالدان لعبة أو يحاولان التفاعل معه فهو قد لا يبدي أية استجابة، ولأن الطفل يبدو غير مستثار، فقد يتوقف الوالدان عن محاولات تحفيزه، بعد ذلك، يحصل الطفل ذو الإعاقة على إثارة بيئية قليلة مقارنة بالطفل العادي. والحقيقة هي أن الطفل ذو الإعاقة بحاجة إلى إثارة أكبر من الإثارة التي يحتاج إليها الطفل بلا إعاقة، ففي حين يحاول الطفل بلا إعاقة الوصول لنشاط استكشاف البيئة والحصول على الإثارة، لا يحاول الطفل ذو الإعاقة الاستكشاف. وتتمثل مسؤولية المعلمين والآباء في الاستمرار في محاولة إثارة الأطفال، ومن أهم الأسباب المؤكدة أهمية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية على المهارات الحسية :

- إثراء المخزون اللغوي لدى الطالب .
- مساعدة الطالب على التفاعل، وفهم البيئة التي يعيش فيها .
- ما تمثّله المهارات الحسية من أهمية، فهي مهارات أساسية لتعلم مختلف المهارات .
- مساعدة الطفل على تعلم مهارات القراءة والكتابة بحيث تساعد الطالب على الانتقال من المحسوس إلى المجرد (الزيود ، ٢٠٠٤).

وتشمل المهارات الحسية:

١ **التدريب على حاسة السمع :** من أهم ما تركز عليه التدريبات السمعية تنمية مقدرة الطلبة على حسن الإصغاء والاستماع للآخرين والتنبه للأصوات المحيطة – البيئة – و الوعي بها، كما أنها تساعد الطلبة على تنمية تحديد المسافات قريب و بعيد و من أين مصدر الصوت و تحديد موقعة .

آلية التدريب السمعي:

- تدريب الطلبة على الاستماع لمختلف الأصوات المحيطة من سيارات وحيوانات وعصافير والأدوات الكهربائية، وأدوات موسيقية .
- تدريب الطالب على التمييز بين الأصوات .

ويمكن الترتيب لنشاطات مختلفة شيقة وممتعة تساعد الطلبة على تنمية هذه المهارة ، منها :

- تقليد نغمات الأغاني الموسيقية من خلال النشاطات المختلفة، ويمكن ترتيب فعاليات صباحية جماعية مع باقي الطلبة، وتأدية الحركات حسب النغمات الموسيقية .
- لعبة الهمس بين الطلبة ويجلسون على الأرض بشكل دائري، وتهمس المعلمة كلمة في أذن طالب وتطلب منهم تداولها حتى تصل الكلمة للمعلمة .
- لعبه الجماد حيث يتحرك الطلبة مع أنغام الموسيقى و يتوقفون – يتجمدون في أماكنهم عند توقف الموسيقى .

- لعبه تقليد أصوات الحيوانات بعد سماعها من جهاز الكمبيوتر أو المسجل .
- عمل أعمال فنية تصدر أصوات مختلفة مثل العلب المليئة بالحبوب و سماع صوتها .

٢ **التدريب على حاسة التذوق** : من أهم ما تركز عليه التدريبات الخاصة بالتذوق تنمية مقدرة الطلبة التمييز بين طعم مختلف الأطعمة، بحيث تشمل : الحلو والمر، والحامض، البارد والساخن، طعم الفواكه و الخضار و المشروبات، ومن آليات التدريب على حاسة التذوق :

- نشاط التعرف على الأطعمة التي أمامه بحيث توضع أمامة أطعمة مثل : صحن مربى وصحن قهوة، و يطلب من الطالب تذوق الأطعمة بحيث يتعرف على طعم الحلو والمر ، وفي كل مرة تتم زيادة طعم مختلف مثل الليمون، الجبن ، الخ .
- تعصيب عيني الطالب والطلب منه ذكر طعم الشيء الذي يتذوقه .
- تحضير ساندويتشات مختلفة والطلب منه تذوق الساندويتشات، وتسمية نوع الساندويتش (ساندويتش جبنة، زيت وزعتر) .

٣ **التدريب على حاسة الشم** : من أهم ما تركز عليه التدريبات الخاصة بالشم تنمية مقدرة الطلبة تمييز الروائح المختلفة من البيئة التي يعيش بها مثل الورود، العطور، الأصباغ، رائحة الطعام و المشروبات و الروائح غير الجيدة/ الكريهة، وتنمية القدرة على تحديد مكان الرائحة، ومن آليات التدريب على حاسة التذوق :

- تدريب الطالب على التمييز بين رائحة العطور الطيبة والروائح غير الطيبة .
- تدريبه على التمييز بين رائحة المشروبات المختلفة مثل عصير البرتقال والجوافا والشمام .
- تدريب على رائحة القهوة والقرفة .
- التمييز بين الطعام الجيد والطعام الفاسد .

٤ **التدريب على حاسة اللمس** : تعتبر حاسة اللمس من أهم الحواس التي يتمتع بها الإنسان، فمن خلالها يتعرف على البيئة التي يعيش فيها، فعملية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة على حاسة اللمس ضرورية جداً، فهي تساعد على إيجاد جهاز عصبي متوازن عند الطالب (يحيى ، ٢٠٠٦)، فمن خلالها يدرك الأشياء ويتعرف على الأحجام والملمس، كما يكتسب الطالب مهارة يدوية نافعة لمستقبله، وتشمل التدريبات على التعرف على صلابة الأشياء، واختلاف درجات الحرارة (البارد و الحار)، ونعومة الأشياء(الخشن و الناعم)، وتتمثل آلية التدريب على درجات الحرارة في أنه :

- يمكن التعرف على أنواع الحرارة من خلال وضع ماء البارد في قنينة، وماء ساخن في أخرى، ونطلب منه لمس الماء بحيث يذكر الطالب ماذا لمس .
- يمكن وضع الماء في عدة أوعية مثال ماء مثلج وماء حار جدا، ونطلب منه لمس الوعاء و ذكر ما يلمسون .
- أما آلية التدريب على صلابة الأشياء، فتتمثل في :
  - يمكن هنا التعرف إلى المواد من خلال البيئة التي يعيش فيها الطالب، مثل : الكرسي، الصابون، الأقلام، المحايات، كرات مطاطية، معجون. وهنا يتم التحدث عن كل مادة ينم عرضها، ويطلب من الطلبة التعرف على صفتها ويتم تمريرها للطلاب .
  - يمكن جمع مختلف المواد، ويطلب من الطلبة تقسيم المجموعة إلى مجموعتين الصلب واللين .

وتتمثل آلية التدريب على حاسة اللمس في :

- تبدأ التدريبات عادة بلمس المعلم للطلاب من خلال الأنشطة الرياضية وفعاليات غنائية كمسك الأيدي وعمل دائرة.
- اللعب مع الطفل من خلال فعاليات الملتينة والطين واللعب بالرمل .
- نشاط التعرف على صديقي من خلال تعصيب العينين ومعرفة الشخص .
- لمس الأشياء المبتلة، والجافة، الخشن، الناعم.
- لمس أنواع الخيوط : الصوف، الجلد، الساتان .

٣ العضلات الغليظة، والعضلات الدقيقة

أ **العضلات الغليظة – الحركية**: يتصف الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية بقصور في السلوك التكيفي، ونظراً لارتباط التطور الحركي بجميع القدرات بنسب متفاوتة؛ يلاحظ أن هناك انخفاضا في مستوى هؤلاء الطلبة في النواحي البدنية والحركية، وتعتبر التدريبات البدنية هنا هامة لتطوير العضلات الغليظة " ألرياضة" فهي تساعد الأطفال على تحقيق أهدافهم التأهيلية ليس من الجانب الحركي بل من الجوانب النفسية والذهنية. ويفضل تنفيذ التدريبات الرياضية في مكان بعيد عن التشتت حتى يتركز انتباههم على المهارة المطلوبة خاصة عندما يتم تدريب الطالب على مهارة جديدة بحيث يمكن تنفيذ التدريبات في مكان صغير نسبياً ثم التدرج والتوجه للملاعب والصلات، ومن العناصر الواجب استحضارها هنا التشجيع، فهو عامل أساسي لتحقيق المهارات الرياضية لأنه يعطي الطالب دافعية في كل مرة أدى فيها المهارة بصورة أفضل مع ضرورة مراقبة الطلبة إذا ظهر عليهم تعب أو إرهاق تفادياً لحصول الحوادث، ويجب التنبه إلى الطلبة المعانين من مشاكل صحية بحيث يتم تدريبهم على مهارات لا تسبب لهم مشاكل. مثال : بعض الطلبة "متلازمة داون Down Syndrome" يعانون من مشاكل تنفسية ومشاكل في القلب، لذا يجدر الابتعاد عن تمارين الركض السريع والمتواصل، ويمكن تدريبهم على مهارات بسيطة كالمشي والقفز.

ولتنمية العضلات الغليظة أهداف متنوعة؛ من أهمها إكساب الطالب مهارة اللياقة البدنية، وتنمية التوافق العضلي العصبي، وتنمية الروح الرياضية بين الطلبة، واحترام القواعد و القوانين، و حسن استغلال أوقات الفراغ، كما يمكن الاستعانة بأخصائي علاج طبيعي للتركيز على تمارين ولتدريبات تلين عضلات الجسم وتقويها، ومساعدة الطلبة الذين يواجهون قصورا في المشي والوقوف بتمارين خاصة بالتناسق العضلي، وتقوية الأطراف السفلية، والتدريب الحركي، ويتم تحويل الطلبة حسب الحاجة إلى جلسات علاج طبيعي لتحسين قدراتهم، أما أبرز ما تشمله المهارات الرياضية، فهو:

١. مهارات القفز المتنوع .
٢. مهارة رمي الكرة (الرمي العشوائي، التقاط الكرة من مسافات معينة، التقاط الكرة من شخص معين) .
٣. مهارة المشي (البطيء والسريع، ومهارة المشي على الخط المستقيم، خط متعرج، المشي على الأرض الوعرة) .
٤. دحرجة الكرات مختلفة الأحجام .
٥. دحرجة الطالب نفسه على الأرض .
٦. نقل الكرات من سلة إلى أخرى .
٧. مهارة شد الحبل .
٨. الحبو داخل الأنفاق الخاصة باللعب .
٩. القفز عن الحبل بمستوى معين .
١٠. مهارة الركض والنط .
١١. مهارة صعود الدرج والسلم، ونزولهما .
١٢. مهارة التوازن والمرجحة .
١٣. مهارة ركوب الدراجة .

على المعلم أثناء تنفيذه لمختلف التدريبات مراعاة ما يأتي:

- عند التخطيط للهدف يجب البدء بالمهارات المألوفة .
- أداء المهارات الرياضية أمام الطلبة ثم التوجيه اللفظي .
- تكرار التدريبات بطرق مختلفة .
- استخدام الموسيقى الرياضية للتشجيع على أداء الحركات واتقانها .
- أخذ الوقت الكافي للتدريب .
- معرفة التاريخ الطبي للطلاب .
- معرفة كيفية التعامل مع نوبات الصرع في حالة حدوثها (يجب التنبه هنا إلى أن الطلبة الذين يعانون نوبات صرع غير مطلوب منهم إتمام المهارات الرياضة تحت أشعة الشمس فهى تزيد من حدوث النوبات) .
- تعزيز المهارات الأخرى، مثل المهارات الإدراكية والأكاديمية كالألوان، والأحجام، والأعداد .

ولمزيد من الإيضاح سنعرض مهمة تضفي عنصري المرح والمتعة على النشاطات الرياضة، وهي مهمة الركض مسافة ٤٠م، وعلى النحو الآتي:

الهدف السلوكي: أن يركض الطالب من نقطة البداية إلى نقطة النهاية ضمن مسافة ٤٠م عندما يطلب منه ذلك في ساحة المدرسة دون مساعدة ضمن ٣-٤ محاولات.

تحليل المهارة:

- أن يقف الطالب على خط البداية .
- أن يقلد المعلمة في الاستعداد للركض بوضع القدم أمام، وقدم خلف .
- أن يقلد المعلمة في الاستعداد للركض بوضع القدم أمام وقدم خلف مع ثني جذعه للأمام .
- أن يقف مستعداً للركض بوضع القدم أمام وقدم، خلف مع ثني جذعه للأمام.
- أن يركض الطالب إلى نقطة النهاية.
- أن يعود لنقطة البادية.
- ان يكرر مرات عدّة.

ويمكن للمعلمة في البداية تعليم الطلبة الركض لمسافة تقل عن ٤٠ م، وعندما يتقنون الخطوات نزيد المسافة .

ب **العضلات الدقيقة**: العضلات الدقيقة هى الأصابع واليد، فالأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية لديهم صعوبة في مسك الأشياء، واللعب بالألعاب الصغيرة، وهنا يجب تنمية هذه المهارة بمختلف الطرق والأساليب التي ترتبط أكثر بفعاليات الفن والأشغال الفنية. ويشكل نمو المهارات العضلات الدقيقة مرحلة حرجة وأساسية فى قدرة الطلبة على الاكتشاف، والتعرف على العالم الخارجي من حوله وبالتالى تنمة العضلات الدقيقة تلعب دورا رئيسا فى نمو ذكاء الطلبة، وتتمثل أهداف التدريبات الخاصة بالعضلات الدقيقة في:

- الهدف من تنمية العضلات الدقيقة زيادة القدرة على تحريك الأشياء بالأيدي أو القدمين، والتقاط الأشياء الكبيرة والصغيرة ومسك القلم بطريقة صحيحة واللعب بالملتينة ووضع الخرز بالخيط، ومهارة القص واللصق.
- تدريبات العضلات الدقيقة تساهم في تنمية التطور الجسدي من خلال الحركات المختلفة المستخدمة في التلوين والرسم والخربشة، واستخدام الدهان إذ أن هذه الحركات تنمي وتقوي العضلات الدقيقة للأصابع واليد.
- تنمية التطور الاجتماعي والانفعالي وبناء شخصية الطالب بحيث تتيح له فرصة استخدام مختلف الأشكال والألوان .

- توفيرها الفرصة للطالب ليعبر عن نفسه من خلال رسوماته، وإبراز شخصيته، و زيادة وعيه بالأدوات والأشكال .

كيف نستفيد من العضلات الدقيقة في تدريب وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية؟ مجالات الإفادة تتلخص في :

١ تدريب الطلبة على أداء أعمال دقيقة، تشعر الطالب بقيمته وهويته بين الآخرين، فيسعى للقيام بأعمال ليحصل على تقدير المحيطين به .

٢ تنميتها مفهوم الذات وشعوره بالرضا .

٣ تنميتها مهارات اللصق والقص والخياطة، وتعبئة الخرز والطباعة والدهان والرسم وعمل أشكال من الصلصال والملتينة .

و يلعب المعلم دورا كبيرا في هذه المهارات والأنشطة بتوفير المواد والأدوات المناسبة لتكون الأنشطة جذابة ومسلية وواضحة للطلاب، و على المعلم توفير حرية الحركة والعمل، وإظهار الاهتمام بكل طالب كل حسب قدرته . وعندما ينهى المعلم النشاط يعرض إنجاز كل طالب بطريقة إيجابية، وعليه تعليم الطلبة إعاده الأدوات إلى مكانها، ويستطيع المعلم الاحتفاظ بإنجازات طلابه في ملفات خاصة، وتعليق بعضها على اللوحة في الصف، ومن الأمثلة على المهام المندرجة في هذا الإطار مهمة : عجن العجين .

الهدف السلوكي : أن يقطع الطالب العجين إلى أشكال دائرية في غرفة التدريب ضمن ٤-٥ محاولات بمساعدة جسمية بسيطة عندما يطلب ذلك خلال ٣ شهور .

تحليل المهارة:

- أن يضع الطالب الطحين والملح والماء في الصحن .
- أن يعجن المكونات مستخدما كلتا يديه بمساعدة جسمية من المعلم .
- أن يعجن المكونات مستخدما كلتا يديه بمساعدة جسمية بسيطة من المعلم
- أن يقطع العجين إلى قطع صغيرة بمساعدة جسمية .
- أن يقطع العجين إلى قطع صغيرة بمساعدة جسمية بسيطة .
- أن يشكل أشكالاطولية بمساعدة جسمية .
- أن يشكل أشكالا دائرية بمساعدة جسمية بسيطة .

براءة . . طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات؛ تعاني من ارتخاء في العضلات، فهي ولدت بعيب خلقي(ثقب بين المريء والقصبة الهوائية)، حاول أهلها تدارك الحالة وأجروا لها عمليات جراحية عديدة، لكن المشكلات الصحية رافقتها؛ فقد واجهت صعوبة في الكلام، وكانت تتناول الغذاء بواسطة أنبوب في البطن تم إغلاقه بعد عام ونصف لتبدأ في تناول الطعام المهروس .

وإبّان تسجيلها في مركز تابع للمؤسسة السويدية في غزة، كانت تعتمد على والدتها في الأكل والشرب، وكانت تستخدم الحفاظات، وقبل تسجيلها في المركز التحقت بالبرنامج المنزلي التابع للمؤسسة، وكانت تخضع لجلسات علاج طبيعي أسبوعياً .

لحظات التحاقها بالمركز اقترنت بالبكاء طوال الوقت، وبعد فعاليات وأنشطة تكيفت مع بيئة المركز، واندمجت مع أطفال المجموعة و المعلمات وصارت تحب المركز والمعلمات واصدقاءها في المجموعة .

بعد فترة وجيزة من مكوثها في المركز، نجح الأخصائيون في نقاط القوة والضعف لديها عبر التشخيص، وتلا ذلك بناء خطة تربوية فردية لها شملت المجالات كلها، وبعد مرور خمسة شهور من تدريبها في المؤسسة تحوّلت إلى طفلة ذات ثقة عالية، تعبّر عن نفسها، وتحب المؤسسة . . و لها صديق في المؤسسة ترتاح له اسمه تميم .

براءة حريصة دوما على أخذ جلسة العلاج الطبيعي، فهي تذكّر المعلمة بموعدها، وهي كثيرا ما تردد كلمات تؤكد أنها تريد جلسة علاج طبيعي . كيف لا وهي أصبحت قادرة بعد جلسات العلاج الطبيعي اليومية على الوقوف مدة ٢-٤ ثوان وحدها، ويتم حاليا تدريبها على المشي باستخدام الووكر لتعتمد على نفسها في التنقل .

مع بداية هذا العام، شهد مجال العناية الذاتية لديها تطورا ملحوظا، وبدأ فعلا في الاعتماد على ذاتها في تناول الساندويتش في الفطور، وأكل أنواع الطعام المختلفة، سواء أكان مهروسا أم خشنا مع المضغ الجيد للأكل، وصارت تتقن الشرب من الكوب وحدها . . بل وصارت تلبس القفازات وحدها، وتخلع الحذاء دون مساعدة . . وما كان لهذا أن يكون لولا تجزئة المهارات إلى مهمات بسيطة جدا . . فكان من الطبيعي أن يتم تدريبها حاليا على تناول الغذاء بالملعقة بمساعدة المعلمة، وتدريبها على التمييز بين أدوات النظافة .

هي في المجال العقلي تطورت . . تماما كما الحركي . . فقد بدأت تشير لأشياء، وتسمّي صورا مألوفة للحيوانات وبعض الفواكه، وهي باتت تعرف أسماء أطفال المجموعة، وقادرة على الإشارة إلى أجزاء جسمها، وإلى الأشكال الهندسية : الدائرة، والمربع والمثلث وتميّز الألوان . . . .

والدها مسروران بالتطورات الملحوظة على ابنتهم، ورغبتها في الحضور للمؤسسة، فهي تردد اسمها واسم اخيها واسم المركز مع إشارة معينة بإصبعها، وكأنها تقول : لا تنسوني أبدا، نعم، والدها مسروران ويتمنيان لها أن تعتمد على نفسها في التنقل، وعلى نفسها في استخدام الحمام، والذهاب للروضة كأخيها . . علها تأخذ حقها في التعليم . . وفي بقية الحقوق أسوة بالأطفالمن غير ذوي الإعاقة .

٤ **المهارات الإدراكية**: هنالك مهارات عدّة يحتاجها الطلبة إذا أردنا تعليمهم مهارات القراءة والكتابة، وتعتبر المهارات الإدراكية مهمة حتى لو لم يتعلم الطالب مهارات القراءة والكتابة. ومن أهم التدريبات على المهارات الإدراكية:

١ التعرف إلى الأشكال ومطابقتها ونسخها، وتمييز التفاصيل في الصور والرسوم.

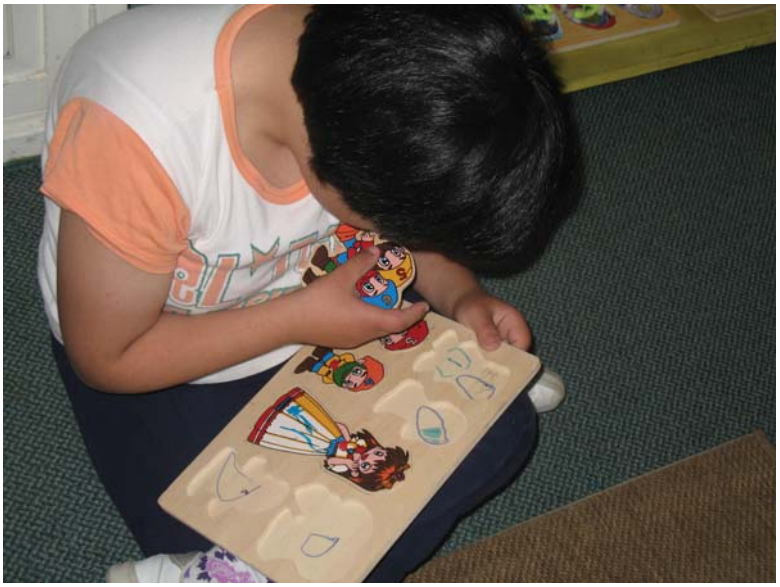
٢ التآزر الحركي البصري " التنسيق بين اليد و العين " أي القدرة على التحكم في حركات اليد.

٣ القدرة على إكمال رسم الصورة أو الشكل غير الكامل، كما يدرب الطلبة على استذكار ونسخ الترتيب الموجودة فيه سلسلة معينة من الصور والأشكال.

٤ التدرب على تمييز الأصوات، وتذكر ترتيب الكلمات أو التعليمات، ونسخ كلمات بعد سماعها.

٥ تنمية مهارات التذكر للأشياء المسموعة والمرئية.

ونستنتج مما سبق أن المهارة رقم ١ الى ٤ هى مهارات إدراكية تعتمد على الإدراك البصري والإدراك السمعي. وهذا يقودنا إلى تعريف الإدراك، فهو: القدرة على ملاحظة التفاصيل التي تراها العين أو ما تسمعه الأذن، ومقارنة الأشياء المرئية أو المسموعة أحدها بالآخر أوبالنموذج المرسوم في الذاكرة (الروسان، ٢٠٠٤)، وهنا فالطالب يعاني من صعوبة في الإدرك البصري رؤية عينيه عادية لكن دماغه لا يعي، أو لا يدرك ما تراه عيناه، وهنا تكمن ضرورة تدريب الطالب للتغلب على هذه المشكلة، وبالطريقة نفسها في مجال الإدراك السمعي، ما يستوجب إجراء فحوص طبية.



آلية التدريب على المهارات الإدراكية : يقوم المعلم بتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية على:

أ **تمييز الأشكال ومطابقتها ونسخها** : **يساعد** لعب الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية بالمكعبات، وتركيب الصور ومشاهده القصص المصورة، والرسم الحر والمنظم، واللعب بألوان مائية، يساعدهم في إدراك الأشكال، كما يدربهم على تركيب صور الأشخاص والوجوه والحيوانات، كالأشكال الخشبية والبزل وغيرها من الألعاب التربوية، ويبدأ العمل مع الطلبة برسم الشكل على البطاقة بخط عريض و ملون، وإذا طابق الطالب الشكل بسهوله نستعمل بطاقات ذات رسوم بخط عريض دون التلوين داخله. فإذا استطاع الطالب حل الأشكال بسهوله يمكن استخدام قلم الرصاص، وهنا يستطيع الطالب نفسه الرسم حول الأشكال والتلوين داخل الإطار وقص الأشكال، ويتم تدريب الطالب في هذه المرحلة على:

- مطابقة الصور : يمكن استخدام مجموعة من أزواج الصور أو الاشكال أو البطاقات لمطابقتها . ويمكن قص الأشكال من أوراق ملونة وعمل بطاقات مختلفة .
- التفريق" الفوارق": يمكن عمل بطاقات لتعليم الطلبة الفوارق بين الصور المتشابهة، وعلى الطالب البحث عن البطاقات المتماثلة . كما يمكن تدريب الطلبة على إيجاد فوارق بين صورتين لمساعدة الطلبة على ملاحظة التفاصيل، ويمكن للطالب صنع مجموعة بطاقات مصنوعة من عيدان الكبريت، أو نسخ الأشكال برسمها على الورق أو اللوح، أو على الهواء، ويمكن للمعلم تكليف الطلبة بنسخ شكل مرسوم على الورق لنسخه على اللوح، كما يمكنه الرسم على اللوح والطلب من الطالب رسم الشكل على الساحة الخارجية .

- تعلم تشكيل الأشكال : يستطيع المعلم تدريب الطلبة على استخدام ورسم الأشكال بطرق مختلفة، وهذه أنشطة تنمي مهارة التدريب النفسي الحركي لإيضاح التحديد المكاني للطلبة، ومنها :
  - نسخ النماذج المطلوبة على لوح خشب مستخدما مسامير ملونة لتوضع مكان الثقوب على اللوح .
  - يمكن تعصيب عيني الطالب، والطلب منه العثور على شكل نسميه له من بين أشكال توضع أمامه .
  - نستطيع استخدام حاسة اللمس ليعثر الطالب على الشكل المطلوب من داخل الكيس .
  - يستطيع المعلم رسم الشكل المراد على ظهر الطالب، ويطلب منه رسمه على الورق أو في الهواء .
  - يمكن الطلب من الطالب تعصيب العينين ورسم الشكل المطلوب من المعلم .
  - يمكن استخدام نشاط الشف للأشكال، لينقل الطالب الشكل المراد رسمه على ورق شفاف بما يساعد الطالب على التركيز وإتمام الأشكال .

ب **التدريب على التآزر بين اليد و العين**: التنسيق بين العين واليد هو قدرة على السيطرة على حركة اليد بدقة، بالاعتماد على ما يراه الانسان وعلى ما يحتاجه، وهذه المهارة ضرورية للمهارات الحركية الدقيقة(الزيود، ٢٠٠٦)، وعملية الوصول للتنسيق بين العين و اليد لالتقاط الكرة مثلا، وضرب الكرة بمضرب، والتحكم في القلم، والتدريب على كيفية ركل الكرة ورميها للهدف، ويمكن التدرب على رمي أكياس الحمص على الهدف، والتدرب على دفع لعب السيارات على خطوط مرسومة على الأرض، وتحريك القطارات على سكك الحديد .

ويجب التنبه إلى ضرورة تدريب الطالب على تعلم الكتابة باتجاه اللغة، فاللغة العربية من اليمين لليسار، ويفضل تدريب الطالب على الرسوم وهو واقف أمام اللوح بطريقة تجعله يحرك ذراعه لأقصى حد ممكن. ويجب السماح للطالب باستخدام اليد التي يفضلها أو اليد القوية، ولا يجوز إرغامه على استخدام يد معينة. ويفضل تمرين اليد الضعيفة للطالب بأنشطة كالرسم في الهواء.

ج **التدريب على التتابع** : هناك طلبة يجدون صعوبة في تعلم القراءة كون أعينهم غير مدربة على متابعة سطر من الكتابة بثبات في اتجاه واحد، وتساعد تمرينات الإكمال على التخلص من هذه المشكلة بإكمال الشكل المنقوص في النموذج مثل كرسي بثلاثة أرجل، وعليه إكمال الناقص وهكذا. ويمكن إعطاء الطالب رسمين؛ أحدهما كامل والأخر ناقص، كما يمكن عمل أنشطة متعددة من خلال تعبئه الخيط بالخرز الملون: أصفر-أخضر/ أصفر-أخضر وهكذا. كما يمكن للمعلم تدريب الطالب على التعاقب، فالتعاقب يتيح للطالب تذكر الترتيب الصحيح للأشياء من خلال البطاقات، بحيث نضع بطاقتين عليهما صورتان مختلفتان جنبا لجنب، ليستطيع الطالب رؤية الصورتين بوضوح، وبعد النظر اليهما نقوم بتغطيتهما، ثم نعطي الطفل صورتين مماثلتين للصور المغطاة، ونطلب منه وضعهما بالترتيب أو التعاقب للصورتين المغطاتين، ثم يتأكد الطالب بنفسه من صحة ما فعل، ونزيد عدد البطاقات وهكذا مع بقيه الأشكال والصور، وهذا التدريب يساعد الطالب على سرد القصص ضمن الاحداث و الصور .

د **تمييز الأصوات** : يتعلم الطالب عند تعلم القراءة تمثيل الأصوات بأحرف، بحيث يستطيع إدراك الفوارق بين الأصوات، ليفهم أن الأصوات المختلفة تتمثل بأحرف مختلفة. ولتعزيز التمييز نبدأ بنشاط الكلمات المبدوءة بأحرف معينة مثل الكلمات التي تبدأ بحرف ك ، ونستطيع التسلسل مع التدريب من خلال سؤال الطالب اختيار مجموعة أشياء أمامه تبدأ بحرف الكاف، ويمكن تقديم التدريب على شكل أحجية: ما الشيء الذي نركله بالقدم ويبدأ بحرف الكاف. . ويمكن الطلب منه ذكر أشياء موجودة في الصف. ويمكن استخدام أنشطة محفزة تولد الدافعية لتمييز الأصوات، كأن يوزّع المعلم ألعابا موسيقية بينه وبين الطالب بحيث يخفي المعلم اللعبة الموسيقية، ليقوم بإصدار الصوت من أدوات تكون معه، وعلى الطالب تحديد الأداة التي استخدمها المعلم، كما أن نشاط الإصغاء للايقاعات المختلفة وتقليدها تمرين مفيد ممتع ويمكن تكليف الطالب بتقليد المعلم عندما ينقر على الطاولة ٣ مرات أو يرسم على الورق ضمن فترة زمنية محددة.

ذ **تدريبات الذاكرة، وتقسم الذاكرة إلى نوعين** :

- ذاكرة قصيرة الأمد : تغطي فترة ممتدة من بضع ثوان إلى بضع دقائق.
- ذاكرة طويلة الأمد: تختص بكل ما هو أطول من ذلك زمنيا.

وهناك الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية، وتذكر الأشياء المألوفة أسهل من تذكّر أشياء غريبة، لذا يجب على الطلبة اكتساب ما أمكن من الخبرة بالأشياء التي سيحتاجون تذكرها مثل نشاط قص الورق الزجاجي على شكل حروف حتى يتلمسها الطالب و يستخدمها. وللطلبة المعانون من مشاكل في الذاكرة قصيرة الأمد يمكن استخدام تمارين نسخ الأشكال، وعندما ينسخ الطالب الشكل المرسوم، نخفي الشكل ونطلب من الطالب نسخه، و يمكن للمعلم تنفيذ تمارين للذاكرة، منها:

نشاط رقم (١):

نضع بطاقتين لصورتين: سيارة وكرة، ونطلب من الطالب النظر للبطاقات، والتركيز مع الحث اللفظي، ثم نقلبهما ونسأل، أي بطاقة منهن تعود للسيارة؟ ويمكن للمعلم أن يعرض على الطالب تعاقب البطاقات ثم يغطيها ويطلب منه عرض التعاقب للصور – التسلسل.

نشاط رقم (٢):

يمكن مشاركة طالبين أو أكثر في نشاط البطاقات بحيث توضع مجموعة بطاقات متطابقة، وبعد أن يراها الطلبة يبدأون في اختيار أزواج متطابقة، وإذا عثر أحد الطلبة على البطاقات يتم تعزيزه، والرابح هو من يجمع أكبر عدد من البطاقات.

نشاط رقم (٣):

يمكن للمعلم عرض مجموعة أشياء على الطاولة، ثم تغطى أعين الطلبة، ويؤخذ شيء واحد من على الطاولة، وعلى الطالب تسمية الشيء المفقود. ويمكن إعاده النشاط بتحديده بوقت بحيث تعرض الأشياء لعشر ثوان فقط، ويطلب منه معرفة الشيء المفقود.

أما في الذاكرة السمعية، فيطلب المعلم من الطالب تكرار سلسلة قصيرة من الكلمات أو الأعداد بالترتيب الصحيح، ثم نزيد طول السلسلة في حال اتقن الطالب التكرار، ويمكن استخدام أدوات موسيقية بسيطة وأغان حركية، وغالبا ما تتطور الذاكرة طويلة الأمد مع تحسن الذاكرة قصيرة الأمد، وإذا لم يتحسن الطالب، فعلى المعلم الصبر.

٥ المهارات الأكاديمية: القراءة، والكتابة، والحساب

أولاً: **القراءة و الكتابة**: يبدأ الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية في تعلم القراءة تدريجياً من خلال النظر إلى الصور، ثم تعلم الإشارة وتسمية الأشياء المألوفة في الصور، ثم يبدأ بالاستماع لمن يقرأ له، ثم يبدأ بترديد الأناشيد، وتقع على عاتق المعلم مسئولية كبيرة في تعلم الطالب للقراءة، والمعلم القدير يستطيع تكييف طريقة تدريسه للقراءة لتلائم الحاجات المختلفة للطلبة، وهنا يبدأ المعلم بالتدرج في تعلم القراءة بدءا بمرحلة التهيئه من خلال مساعدة الطالب على تسمية الأشياء المعروفة، ونطق الكلمات التي تكون الجمل، والتركيز على القراءة الوظيفيه التي تفيد الأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية في حياتهم اليومية، مثل معرفة اسمه كاملاً ومعرفة الشهور، والأيام وفصول السنة، وكيفية قراءة الإعلانات الضرورية. . . ولعلاقة المعلم بالطلبة تأثير كبير على عمليه التعلم والطريقة التي يستخدمها في إثارة دافعية الطلبة لتعلم القراءة، وعليه إتاحة الفرصة للطفل لتطبيق المعلومات التي تلقاها في مواقف عمليه حتى يعتمد على نفسه في حياته، لكن قبل أن نقرر تعليم الطالب مهارات الكتابة علينا أخذ ثلاثة أمور بعين الاعتبار، وهى :

١. هل علينا أن نعلم القراءة ؟
٢. لماذا نعلم القراءة؟
٣. أيّة لغة؟ وأي كتابة نعلم ؟

وعلى المعلم أن يقرر بالنسبة لكل طالب: هل نعلمه القراءة؟ وكم من الوقت يستغرق تعليم القراءة؟ فتعليم القراءة يستغرق وقتاً كبيراً، وهل يمكن تعليم الطالب مهارات اخرى؟ ومعظم الأهل يريدون من أبنائهم تعلّم القراءة إن أمكن وعلى المعلم دراسة قدرات كل طالب على حدة قبل أن يقرر هل يعلمه القراءة، وقد يجد أنه من الأنسب تعليم بعضهم اللغة المحكية، أما بالنسبه لباقي الطلبة فقد يكون تعليمهم القراءة المكتوبة يستحق العناء، وقد يستمرون في تعلم القراءة و الكتابة لكن قلة منهم من يتعلم القراءة الجيدة (**الزريقات، ٢٠١٠**)، وتكمن أهمية تعليم مهارة القراءة في أنها وسيلة للتفاهم والاتصال، تثري خبرات الطفل وتشبع حاجاته، وتساعده على اكتساب اللغة.

وللبدء في القراءة؛ يمكن البدء في اسم الطالب بحيث يتعلم قراءة وكتابة اسمه، ولا حاجة هنا لأن يتعلم الأبجدية كاملة من أجل ذلك، وحتى الأشخاص من ذوي الإعاقة الشديدة يمكنهم معرفة أسمائهم من خلال الإشارة إلى شكل الاسم، ويستطيع المعلم تنمية مهارة الإعداد للقراءة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية من خلال:

- تعويدهم على نطق ما يريدونه بلغة صحيحة، مثال: أريد أن اشرب، أريد الذهاب للحمام، أريد أن آكل طعامي. . . . . .
- تطوير المهارات اللغوية للطفل من خلال التدرب على استخدام مختلف الألوان، و تعليمهم على الأشكال، وعلى الصور.
- تطوير المهارات اللغوية لدى الطلبة من خلال قراءة القصص المصورة.
- تنمية مهارات التركيز البصري، وتنمية المهارات الحركية من خلال مطابقة الصور.

تعلم اللغة: قد يستطيع الطلبة الممتلك قدرة لغوية محدودة قراءة وكتابة كلمات محددة بعدد معين، وحتى يتعلم الطالب القراءة بسهولة يجب أن يمتلك القدرة على:

- الإصغاء، وتنفيذ التعليمات.
- التمييز بين الأصوات، وأداء تمارين إيقاعية كالرقص المنظم.
- القدرة على التواصل مع الآخرين من خلال جمل كاملة أثناء المحادثه.

- التعبير عن نفسه وعما رآه أو سمعه بكلمات وجمل مفهومة .
- التعبير عما يشاهده في الصورة المعروضة أمامه .
- سرد القصة بعد سماعها متطرقا لأحداثها بشكل صحيح .

وعلى المعلم مساعدة الطلبة المتمتعين بقدرات لغوية جيدة على تنمية مهاراتهم في القراءة بحيث ينتقل بالتعليم من تعلم الجمل البسيطة إلى جمل معقدة إلى حد يستطيع الطالب فهمها . ويمكن إدخال جمل مؤلفة من كلمتين ثم ٣ كلمات ثم إدخال احرف الجر، وهنا يتوجب على المعلم تحضير أوراق العمل لمادة القراءة، وتحضير البطاقات والقصص الملائمة لقدرات الطلبة واهتماماتهم .

طرق تعلم القراءة: من أهم القواعد الواجب على المعلم اتباعها في تعليم مهارة القراءة:

١. توفير المعلم للطالب جوّا من الأمان والتقبل، وتجنب المواقف المؤدية بالطالب للإحباط .
٢. توفير جميع الوسائل المعينة والمثيرات المطلوبة ليسهل على الطالب أداء مختلف الأنشطة .
٣. وجوب تحلي المعلم بالصبر، وإعطاء الوقت الكافي للطلاب للحصول على الاستجابات المرجوة، وتعزيزها .
٤. وجوب تخطيطه للدرس جيدا، وبمراعاة التقدم في المادة المعروضة خطوة خطوة، ومن السهل إلى الصعب، و من الكليات إلى الجزئيات، ويجب ألا تكون الخطوات فوق قدراته واستيعابه .
٥. ضرورة استخدام مختلف الطرق التعليمية، كالتكرار والإعادة، وتقديم التغذية الراجعة بصورة يومية .

كيف يمكن للمعلم أن يبدأ بتعليم القراءة؟

الطريقة الأولى– طريقة انظر والفظ : يمكن في البداية البدء بتعلم معرفة تمييز اسم الطالب من مجموعة أسماء، ومطابقة الكلمات المتماثلة مع اسمه، وعند قراءة اسم الطالب ينظر الطالب إلى شكل اسمه وليس إلى الحروف التي تكوّن الاسم، وبهذه الطريقة يستطيع الطلبة تعلم مختلف الكلمات بالطريقة ذاتها، والطلبة متلازمه داون يعتبرون من الناجحين في مجال التعرف على الكلمات خاصة إذا بدأ المعلم تدريبهم في فترة مبكرة، أي من عمر ٣ سنوات لتكون النتائج ناجحة، فهم يحظون بفرصة المرور بتدريبات مختلفة قبل الوصول لهذه المرحلة .

ويمكن للمعلم عمل مختلف البطاقات المشيرة إلى معنى الكلمة مثل كلمة : تفاح بصورة تفاح، وسيارة بصورة سيارة، وتكون البطاقات منفصلة، وعندما يصبح الطالب قادرا على التعرف على ٤٠ كلمة يمكن استخدام الكلمات المتشابهة . وتكون البداية بكلمتين وكلما تعرف عليهما بسهولة نزيد الكلمات وبحيث يكون الخط نفسه دائماً، مثال :

يمكن تعلم أيام الأسبوع من خلال بطاقات مكتوب عليها أيام الأسبوع؛ كل يوم بلون معين أو بصورة معينة أو بعدد من النقاط، وتعتبر طريقة (انظر والفظ) من أسهل طرق تعلم القراءة .

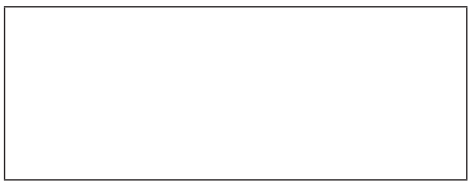
الطريقة الثانية. طريقة التهجئة الصوتية(صوت مسموع) : وتكون من خلال تهجئة الكلمة إلى حروف، ويتعلم التلميذ الصوت الذي يمثله كل حرف وكيفية اجتماع الأصوات لتكوين كلمة، ويفضل تعليم الطلبة لفظ الحروف بالصوت لا بالاسم، مثل نقول :بَه ـ تَه – سَه بدلا من باء ، تاء ، سين، ويقوم المعلم بتعليم الطلبة عددا معينا من الحروف في بداية التدريب لا تتجاوز ٤ حروف (**الوقفي ، ٢٠٠٤**)، وبعد اتقانه الحروف يتم استعمالها في كلمات

ثم نضيف من حرف إلى حرفين مع مراجعة الحروف التي سبق وتعلمها، ويمكن للمعلم البدء بتعليم الحروف بطريقة عشوائية مستخدماً الحروف الأكثر شيوعا في الاستعمال، ويجب التنبه إلى عدم البدء في تعليم الحروف المتشابهة معاً مثل حرف ب و ت، وعلى المعلم عند تدريب الطلبة على قراءة الكلمات مراعاة ألا يعتمد على أوراق العمل فقط بل يمكن استخدام طرق متعددة بحيث لا يحفظ الكلمات عن ظهر قلب. ويمكن استخدام بطاقات الكلمات والحروف بترتيبات مختلفة ما يفرض على الطالب النظر إلى البطاقة وقراءتها، وعند التدرب على الحروف يجب عدم الاكتفاء بالقراءة بل يمكن تعلم كتابة شكل الحروف والكلمات، لكن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية يعجزون عن التعلم بهذه الطريقة رغم أنهم يستطيعون التعلم والقراءة باستخدام التهجئة الصوتية (**الروسان، ١٩٨٧**).

طرق تعلم الكتابة: الطالب الذي يتعلم القراءة يتعلم بطريقة النظر للكلمة ثم لفظها، ويتم اختيار الكلمات الأولى التي يتعلمها الطالب لتبدو مختلفة إحداها عن الأخرى، فيستطيع الطالب التفريق بين الكلمات بسهولة، ولا يقصد هنا تعليم الطالب كتابة كل كلمة يتعلم قراءتها، وسيكون من الصعب عليه فعل ذلك لأنه لم يتعلم تفكيك الكلمة إلى الأجزاء التي تتكون منها الكلمتان، وهنا يتم تعلم كل كلمة على حدة بطريقة منفصلة وليست مترابطة مع باقي الكلمات، أما الطالب غير القادر على التكلم مثل طلاب الشلل الدماغي، فتعليم القراءة والكتابة هام جدا لإيجاد وسيلة للتواصل معه وتعرف احتياجاته المختلفة. وهنا يقوم الطالب بمطابقة الكلمات المتشابهة ثم الكلمات والصور، ويمكن تدريبه على كلمات تتيح له الاتصال مع الآخرين. ومن أهم التدريبات المساعدة للطلبة على استخدام القلم وزيادة التركيز، وتحقيق التأزر الحركي البصري:

- التدريب على التلوين داخل إطار الدائرة أو المثلث، والتأكيد على عدم التلوين خارج الإطار :

- الرسم على الخط الأفقي المنقط ....
- الرسم على خط أفقي غير منقط _____
- ثم يتم الانتقال إلى الرسم داخل إطار بشكل أفقي مثل المستطيل الأفقي :

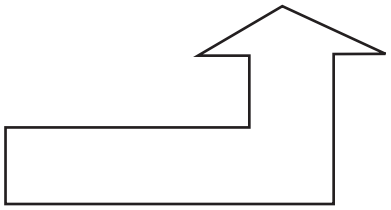


- والرسم على الخط المتقطع المنقط بشكل أفقي :

.
.
.
.
.
.

- ثم يتم تدريب الطلبة على رسم خطوط عمودية دون تنقيط

- تمرين التلوين داخل شكل زاوية تأخذ اتجاهات متعددة :



- تمرين رسم الزاوية بالنقط المسبقة :

وبعدها يتم الانتقال إلى شكل الدائرة بالتدرج من النقاط المسبقة إلى أنصاف الدائرة إلى الدائرة المنقطة مسبقاً ثم رسم الدائرة وحدها .

ثانياً: المهارات الحسابية

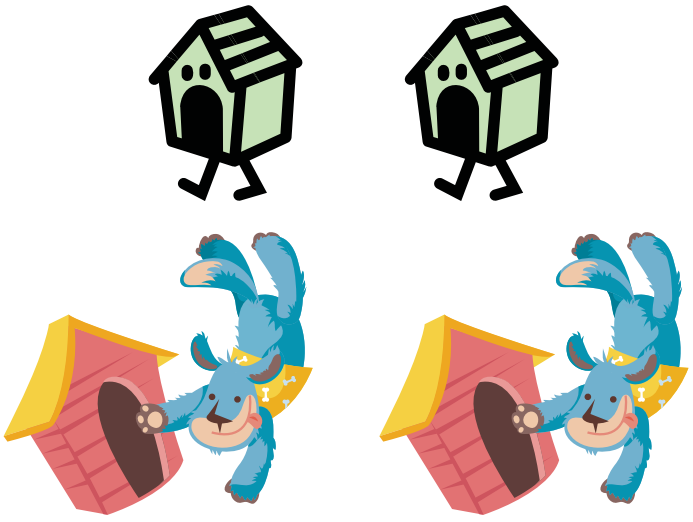
العد: تعني عملية العد الفهم الحقيقي للعد، فعملية ترديد أسماء الأعداد هى مهارة نطق وذاكرة كإلقاء الشعر تماما، وتعلم العد هو تعرّف القيمة العددية للأرقام، وعند البدء بالتدريب على العد يجب اتباع تعاقب تطوري في طريقة العد، وهنا تعتمد كل مهارة على المهارة التي تسبقها، وعملية ترديد الأعداد تحصل بشكل عام لدى الأطفال في عمر ٣ سنوات ولا يدركها إلا في عمر ٦ سنوات، وكما ذكر سابقاً، فالأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية يجدون صعوبة في التعميم، ولذا يجب منح الطالب أساليب متنوعة، وأدوات مختلفة في كل مرحلة من مراحل التعليم، بحيث يتم تعليم المهارات نفسها أو المهارات المتشابهة عبر حالات وظروف عديدة، وتتم عملية التدريب والتعليم على العد من خلال :

١ نشاط أدوات العد والأعداد : على المعلم توفير تشكيلة واسعة من أدوات العد البسيطة الخاصة بالعد والأعداد، كما يستطيع صنع الكثير من أدوات العد البسيطة بكلفة زهيدة للغاية .

٢ ديمومة بقاء الاشياء : وبه يتعرف الطالب أن الشيء يستمر في الوجود حتى لو لم يكن قادراً على رؤيته، فقبل أن يتعلم الطفل ذلك نراه لا يفتش عن لعبة وقعت منه أو خرجت عن نطاق رؤيته لأنه عندما لا يرى الشيء لا يعود عارفا بوجوده .

٣ واحد لكل واحد: هنا تكمن التدريبات على أن لكل شيء واحد واحد أي مطابقة الواحد للواحد وعندما يتدرب الطالب على المفهوم يستطيع وضع صحن لكل طالب وملعقة لكل طالب بحيث تكون بداية التدريب بأن يعطي المعلم العدد الصحيح من الأشياء ليضع واحدا لكل واحد، وتتم زيادة الأعداد حسب اتقانه للمهارة . مثل صورة طالب بصحنه ثم نزيد طالبين لصحنين وهكذا، كما المثال :

٤ التطابق – المطابقة : بتدريب الطلبة على مطابقة الصور المتطابقة بحيث يتم وضع مجموعة محددة من الصور بحيث تتطابق الصور مع بعضها . كما يمكن للمعلم التحضير الخاص بالبطاقات مع الطالب بحيث يحضر لنشاط القص واللصق والمطابقة .



٥ آلية الفرز : وتكون مهارة الفرز بعد تعلم الطلبة مهارة الواحد لواحد، ومهارة التطابق . فالفرز عملية فصل مجموعة من الأشياء ضمن مجموعات متجانسة مختلفة . مثال نطلب من الطلبة فرز الأطباق والفناجين في صندوق، والأقلام والدفاتر في صندوق، والملاعق والمغارف في صندوق، ففي البداية يتم استخدام شيئين ثم التدرج بالعدد . ويجب استخدام أجسام وأشياء واضحة الاختلاف فيما بينها، فعندما يتمكن الطالب من فرز الأشياء نستطيع تدريبه على فرز الأشياء حسب الحجم أو اللون أو الشكل .

١ الأشكال والأحجام: يتم التدريب عليها من خلال البطاقات المقصوصة، وبما أن الطالب قد مر في مرحلة ديمومة الأشياء، فهو الآن يتعلم أن عدد الأشياء لا يتغير حتى إن رتبت بشكل مختلف، كما أنه يتعلم عن الأشكال باستخدام لوح الأشكال (شكل مجسم للمربع أو المثلث)، ويبدأ الطالب بتعلم الأحجام بواسطة لعبة المكعبات واللعب بالرمل بواسطة علب الرمل مختلفة الأحجام أو أن يلعب بالصلصال أو الملتينة، بحيث يكتشف الطالب أثناء لعبه بالرمل والصلصال أن كمية مادة ما أو سائل ما لا تتغير عند وضع أي منهما في وعاء له شكل مختلف.

٢ التصنيف: التصنيف هنا قريب من الفرز لكنه أكثر تطوراً، بحيث يصنف الطالب الأشياء حسب النوع كأن يرتب الحيوانات في صندوق، وأنواع السيارات في صندوق.

٣ الترتيب التسلسلي: بعد اتقان الطالب عملية التصنيف والفرز؛ يصبح جاهزاً لمرحلة الترتيب التسلسلي أي وضع الأشياء حسب الحجم أو العدد. ويمكن إعداد بطاقات للشكل نفسه بأحجام مختلفة، أو ترتيب المكعبات من الأصغر للأكبر، وهذا يسمّي ترتيب الأشياء حسب الحجم. ويجب تشجيع الطالب على اللعب بالمكعبات بحرية والتعلم من خلال التجربة، وهنا يكون دور المعلم المساعدة اللفظية لترتيب القطع بالطريقة الصحيحة، ومن الممكن إعطاء الطالب مجموعة مختارة من القطع بحيث يسهل عليه تمييز الفارق بينها، وبعد اتقان هذا التسلسل يتم الانتقال للتسلسل العددي بحيث يتم تدريبه على ترتيب المجموعات ترتيباً تسلسلياً حسب عدد الأشياء، مثال: يمكن استخدام مجموعتين من حجمين مختلفين، وباستطاعتنا تعويد الطالب على وضع المجموعات على الطاولة أو الارض حسب الترتيب التسلسلي للحجم: المجموعة الأصغر في جهة، والأكبر عددا في جهة، وعندما يتمكن الطالب من تنفيذ المهمة نعطيه مجموعة أشياء ليفرزها بالترتيب بحيث نزيد العدد عندما ينجز المهمة بسهولة.

الحساب: بعد اتقان الطالب آليات الترتيب والفرز والتصنيف، فإنه يستطيع العد، وهنا ينتقل الطالب لتعلم إعطاء قيمة عددية للمجموعات، وكيفية كتابة الرقم أو الإشارة إلي العدد، وعند تدريب الطالب على الحساب يجب مراعاة:

١. توفير تشكيلة واسعة من الأدوات الخاصة بالعد مثل تدريبات لعد الأصابع أو الأقلام أو الألعاب.
٢. تعليم الطلبة من العدد ١-٩ قبل البدء بمفهوم الصفر لسهولة إدراك الأشياء الموجودة.
٣. عرض المدلول بشكل منظم ثم عرضه بشكل عشوائي حسب قدرات الطلبة.
٤. تعليم العدد (اثنين، اثنين) أو (خمسة، خمسة) تمهيداً لجدول الضرب.
٥. عند تعليم العدد (اثنين، اثنين) نستعين بالأشياء الموجودة على شكل زوجين في الحياة (عينين، أذنين).

وعندما يلجأ المعلم لتدريب الطلبة على العمليات الحسابية عليه التحقّق من:

- اتقان الطلبة عملية الجمع لتعليم جداول الضرب، وعملية الطرح ثم عملية القسمة.
- شرحه ما تعنيه الإشارات الحسابية بطرق مختلفة لأنها لا تعني له شيئاً في بداية التدريب.
- اتقان الطالب مكونات العد عند تدريبهم على عملية الطرح والجمع.

- إشراكه الطالب في عملية تصحيح الخطأ، واستخدام التدريب الذهني الشفهي .
- استخدامه الكسور بصورة بسيطة تتناسب وقدرات الطالب .
- تعزيز الاستجابة الصحيحة بحيث يكون التعزيز مباشرا .

٦ **التهيئة والتأهيل المهني- التدريب المهني-** : يجب تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية مبكراً على مهن تناسبهم ما يوفر الوقت والجهد عليهم لتعلمها عند الكبر، ويزيد درجة اتقانهم للمهنة . ويعتبر التأهيل من برامج التربية الخاصة التي تقدم لذوي الإعاقة الذهنية، وهى عملية يتم من خلالها تعليم وتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية على مهارات أساسية لازمة للاستقلالية، والاعتماد على النفس . وهو شكل من أشكال الضمان الاجتماعي، وحماية لاستقلاليته ما يساعده على التكيف رغم إعاقته . ودور التأهيل المهني القائم على أساس فردي تلبية الحاجات التاهيلية لذوي الإعاقة . وقد أثبتت الدراسات أن إعداد ذوي الإعاقة الذهنية إعدادا سليما سيعزز قدرتهم الإنتاجية كغيرهم، وتنص اتفاقية العمل الدولية في التأهيل المهني رقم ٩٩ على أن هدف التدريب المهني لذوي الاعاقة هو تمكينهم من القيام بأشطة اقتصادية يستطيعون من خلالها استغلال مؤهلاتهم المهنية وقدراتهم في ضوء فرص التشغيل المتوافرة . كما أن الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الاعاقة رقم ٢٧ "العمل و العمالة " تنص على الحق في التشغيل وكسب الرزق ضمن عمل يختارونه وتضمن لهم حق المساواة وعدم التمييز في بيئه العمل . وهناك مبادئ تجب مراعاتها للبدء في عملية التأهيل المهني، تتمثل في :

١ احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية شرعاً ضمن مختلف الجوانب السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإنسانية، والمدنية .

٢ تقبل الأشخاص ذوي الإعاقة اجتماعياً، وتوفير-قدر الإمكان - فرص عمل لهم كحق من حقوقهم الإنسانية .

٣ تقبل الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية كبشر لهم كيانهم و كرامتهم الشخصية، وحقوق وواجبات إنسانية .

٤ تنمية ثقة الطالب ذي الإعاقة بنفسه، والاعتراف بقدرته على التوافق والمرونة لظروف العمل، وتدريبه قدر الإمكان على الاعتماد على الذات .

٥ دمجه مع أقرانه في المجتمع، لأنه فرد من أفراده .

٦ توفير المعدات اللازمة للتدريب المهني في أماكن مخصصة .

٧ عدم عزل الطالب عن المجتمع الذي يعيش فيه .

٨ أن يكون التدريب المهني على أساس فردي وليس جماعيا .

٩ الاعتماد على الأناشيد، والتدريبات البدنية، وأنشطة ترويحية خلال التدريب .

١٠ التدريب على أعمال تتطلب مهارات يدوية متوسطة، وتتميز بالتكرار، وعدم الاعتماد الكامل على المهارات العقلية أو التي تحتاج درجة عالية من المسئولية (**خولة، ٢٠٠٦**). ومواصلة التدريب على جوانب محسوسة يمكن إدخالها في بيئة التعلم المباشر .

١١ ضرورة إشراك أسرة الطالب في جوانب تعليم وتأهيل ابنهم .

١٢ ضرورة مراعاة الأمن والسلامة في أماكن التدريب. وقبل اختيار الطالب للتدريب المهني يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

أ ألا يتم الفصل بين التأهيل المهني والمهارات المختلفة مثل المهارات الأكاديمية والاجتماعية بحيث يكون التأهيل موازياً لمختلف المهارات.

ب أن يتم تدريبه على الخدمات التأهيلية التي تشمل:

- الإعداد البدني من خلال العلاج الطبيعي وعلاج النطق.
- تدريبه على السلوك التكييفي الذي يشمل العناية بالذات والتخاطب، والتعامل بالنقود، للتدريب على المهارات قبل المهنية.
- توفير الخدمات النفسية و الارشاد الاسري و الخدمات الطبية.
- توفير الخدمات الترفيهية والرياضية.

مجالات التدريب المهني، ومعاييره: لضمان عمل مناسب مريح، وتسهيل إيجاد فرص عمل لذوي الإعاقة يجب تأهيلهم مهنياً، فالشخص ذو الإعاقة يستطيع التدرب على مهنة ما حسب نوع وطبيعة ودرجة إعاقته، وقدراته. ويكون التدريب عبر مراكز التدريب المهني أو مراكز التأهيل والمشاغل المحمية، والاختيار الجيد للمتدربين ضروري جداً لنجاح البرنامج التدريبي بحيث يجب أن تتوافر لديهم قدرات تعليمية ضرورية ليكونوا قادرين على الاستفادة من البرنامج التدريبي وفقاً لمتطلبات المهنة أو الوظيفة.

ويجب أن يتوافر لدى المرشحين للتدريب المهني التصميم والإرادة، وقدرة على التعلم، واستعداد للعمل، وبذا تكون مسئولية المدرب اكتشاف ميول الطلبة ذوي الإعاقة ورغباتهم لتنميتها، والعمل عليها من مختلف الجوانب، ومن الأعمال والوظائف المناسبة لذوي الإعاقة الذهنية:

أولاً: الحرف اليدوية البسيطة، وتشمل:

- أعمال التنظيف.
- المساعده في المطبخ.
- تربية الحيوانات.
- الأشغال اليدوية مثل: صناعة السجاد والخزف.

ثانياً: أعمال الخدمات، وتشمل:

- أعمال الطلاء.
- صناعة جانب من أجزاء المنتجات الصناعية في المصانع.
- أعمال الإصلاح والسباكة.
- الأعمال المكتبية.
- مساعد في الروضة ودور الحضانة.
- صالونات الحلاقة.

ويتم تقسيم التدريب إلى مهارات ما قبل المهني ومهارات ما بعد المهني. وتشمل المهارات ما قبل المهني –وتسمى أحيانا– مرحلة التهيئة المهنية أو الإعداد للعمل ويتم خلالها تزويد ذي الإعاقة بمهارات تمكنه من البدء في التدريب المهني

المنتظم على مهنة تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله أو مزاولة مهنة لا تحتاج كفاءة مهنية معينة على أن تتناسب هذه المهنة أيضاً مع احتياجات سوق العمل، وتهدف هذه المرحلة إلى :

١ معرفة ميول ذوي الإعاقة للمهن المختلفة واتجاهات الأسرة .

٢ تكوين الحس العملي لدى ذوي الإعاقة وتنمية قدراتهم المهنية وتطويرها لتتوافق وسوق العمل في المجتمع المحلى .

٣ تهيئة ذوي الإعاقة للتدريب على مهن مختلفة لتأمين معيشتهم، والاعتماد على أنفسهم .

أما المهارات المهنية، فهى مهارات أساسية مرتبطة بالعمل ومشتركة بين أعمال كثيرة مثل التدريب على القياس والتمييز بين الألوان والأحجام والأشكال، ومعرفة الساعة والوقت إلخ ، والتعرف على أدوات مهنية يدوية واستخدامها مع أنواع الخامات الأساسية . كما يتم تحديد مهارة معينة يميل إليها الطالب وتدريبه عليها . وفي المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية تم تدريب عدد من الفتيات وإيجاد فرص لعمل لهن، وحققن نجاحا شخصيا بحيث حصلن على راتب شهري وميداليات متعددة .

قصة نجاح

تعمل حالياً الموظفة جنات «متلازمة داون» مساعدة معلمة في الروضة، انضمت للمؤسسة وهي في عمر ٥ حيث تلقت التدريب المتواصل على مختلف المهارات . وما أن بلغت سن ١٨ سنة حتى تم التعرف على أهم ميولها ورغباتها، حاولت مدربتها البحث عن أهم ما تحبه، فوجدت أن «جنات» تحب قضاء وقت مع أطفال المركز، وتهوى الاعتناء بهم وإطعامهم، فسارعت المعلمة لإجراء حوار مع جنات لمعرفة إذا ما كانت تحب العمل مع الأطفال في المركز، وفعلا جاء الرد كما توقعت المعلمة، فجنات بالأطفال شغوغة، وبالعمل معهم رحبّت .

كانت ردة فعلها أنها تريد العمل في الروضة، لذا تم عقد اجتماع مع والدي جنات ووضع خطة تدريبية مهنية لتدريبها على أن تصبح مساعدة معلمة في الروضة . والخطة كانت على مرحلتين، في الأولى تم تدريبها في المركز التابع للمؤسسة السويدية مع الأطفال بالتعاون مع معلمات الأطفال وتم تحديد أهداف لتحقيقها في المركز، وعندما أتمت الأهداف كان من الطبيعي الانتقال للمرحلة الثانية وهي تدريبها في الروضة بعد عقد اجتماعات تحضيرية للمعلمات ولأهالي أطفال الروضة للتخفيف من أية مشاكل تخص تقبل فتاة ذات إعاقة في الروضة . وهنا بدأت مدربة جنات متابعة الأهداف في الروضة والمركز الخاص بالمؤسسة .

الحكاية باختصار أن الانتقال التدريجي مهم جداً، فهو يهيئ الطالب للانتقال إلى بيئة العمل بطريقة سهلة ميسرة وليس بشكل مفاجئ، فقد نقلت جنات من التدريب في المركز إلى الروضة ضمن برنامج أسبوعي ؛ عبر يومين في الروضة وثلاثة أيام في المركز، صحيح أنه ظهرت بعض المشاكل مع أهالي الأطفال في الروضة لكنه تم إجراء العديد من الفعاليات لإثبات حق أية فتاة بالعمل ما دامت قادرة على ذلك .

٥ **النطق، واللغة:** أجريت دراسات عدّة حول مظاهر النمو اللغوي لدي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، ومقارنتها بمظاهر النمو عند غيرهم، وأشارت الدراسات إلى أن الاختلاف يظهر في درجة النمو اللغوي ومعدّله. ومن أكثر المشاكل المعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة مشكلات النطق والتأتأة، وقلّة عدد المفردات اللغوية، وضعف في بناء القواعد اللغوية. وعادة ما يكون مستوى اللغة لدى ذوي الإعاقة الذهنية بدائيا، فهم يصدرون أصواتا وألفاظا غير مفهومة وغير واضحة، بلا معنى وغير مترابطة، ومن أهم ما يحتاجه الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية تعلم الكلام على أفضل وجه ممكن، فالطلبة ذوو الإعاقة الذهنية يواجهون مشاكل متعددة بحيث لا يستطيعون التعبير عن احتياجاتهم. وهم يحتاجون النطق واللغة والتواصل ليستطيعوا الكلام.

النطق، والفروق الفردية : يجب مراعاة بالفروق الفردية بين الطلبة، فقد يتمتع بعضهم بادرة على النطق بطريقة صحيحة لكنهم يفتقرون إلى مهارات اللغة كأن يعيد الطالب ما يقال أمامه حتى لو كانت الكلمات صعبة لكنه لا يستطيع فهم المعنى من الكلمات المعادة وبالتالي هذا ليس اتصالاً. بينما يمتلك آخرون قدرة اللغة دون النطق مثل طلاب الشلل الدماغي فلديهم قدرة على فهم اللغة وعلى متابعة الحديث وفهم ما يقال لهم لكنهم لا يستطيعون التكلم، ويمكن لهؤلاء الطلبة الاتصال من خلال البطاقات أو استخدام إشارات بسيطة مثل إيماء الرأس بنعم أو لا. كما يستطيع بعض الطلبة من ذوي الإعاقات شديدة إيصال ما يريدونه عبر تعبير الوجه وحركات الجسم. ولذا يختلف كل طالب عن آخر في الاحتياجات، وتظهر هنا أهمية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة على النطق لتزيد قدرتهم على الاتصال، وما أن يتم تطوير الاتصال حتى يسهل على الطلبة حل مشكلة النطق واللغة، ولذا يجب تشجيعهم على الاتصال قدر الإمكان بكل الوسائل الممكنة. ويتعلم كثير من الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية الكلام بالطريقة التي تعلمها الأطفال بلا إعاقة، فمن خلال التشجيع والتعزيز الملائم يتطورون كل حسب قدرته، ويعاني بعض الطلبة ذوي الإعاقة من صعوبات في بعض مهارات ما قبل اللغة ويجب التأكد إذا ما كان الطالب يعاني من مشاكل في السمع مما يؤثر على تطور النطق واللغة ما يتطلب إتمام العلاج إذا كانت هنالك مشكلة كالتهابات أو ضرورة استخدام السماعات. وبهذا يطرأ تطور نسبي على لغة ذوي الإعاقة من خلال التدريبات المختلفة ضمن المجموعة وضمن جلسات علاج النطق، بحيث يتم تطوير التفكير المنطقي للطلاب لأنه لا يتطور بسهولة.

كيف يتعلم الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية النطق؟(علاج النطق واللغة) : يتميز الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية بقصور في النواحي اللفظية، ما يسبب عدم قدرتهم على التكييف مع محيطهم، لذا يجب زيادة التكييف النفسي والاجتماعي، وبذا يخضع الطالب لجلسات علاج النطق لتعزيز التكييف الاجتماعي بتصحيح الكلام وتدريبه على فهم الآخرين والتعبير عن أفكاره ومشاعره، وتنميه مفرداته وتوضيح المفاهيم والكلمات بحيث يصل الطفل إلى تحسين علاقاته الاجتماعية، ويدمج النشاط اللغوي بمختلف النشاطات التدريبية. ومن أهم الشروط الواجب توافرها عند تعليم النطق واللغة :

- وجوب اقتران اللغة بالصور (وسائل معينه) دالة على مدلولها ومعناها بصورة واضحة.
- مراعاة التكرار في استعمال الكلمات المقترنة بوسائل تبين عملية الربط بين الكلمة ومدلولها.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتعلم كلمات مختلفة حول موضوع معين، مثل: الحيوانات، الملابس ليدرك الطالب معنى الكلمات.
- عملية علاج النطق هي عملية إعداد لتعلم القراءة بحيث تقرن الكلمات بوسائل إيضاح.
- العمل على زيادة خبرة الطالب من خلال مساعدته للتعبير عن نفسه وعن احتياجاته.

ما المهارات التي يتعلمها؟ من أهم المهارات التي يركز عليها معالج النطق:

١. تدريب الطالب على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات، وبين لفظ الآخرين للأصوات نفسها ليدرك الفرق ثم يحاول تصحيح نطقه.

٢. إشراك أكبر عدد من حواسه : يمكن أن يطلب المعالج من الطالب لمس شعر اللعبة الناعم، ويساعده على ذلك ويقول: المس شعر الدمية؛ إنه ناعم ويلمسها ، فهذه الطريقة تساعد الطالب على تشكيل صورة ذهنية عن الدمية .

٣. تشكل صورة عقلية : يتطلب تشكيل صورة عقلية عن شيء مستوى معيناً من النمو العقلي، يجب أن يصل إليه الطالب، ليستطيع تذكر وجود أشياء غابت عن نظره.

٤. تعليم الطفل في مواقف واقعية : يتعلم في مرحلة الكلمة الواحدة مفردات كثيرة، منها أسماء أعضاء الجسم، الملابس، الفواكه، الخضراوات، المواد الغذائية المختلفة، الألعاب وغيرها.

٥. تنمية مقدرة التعميم : يصعب على الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية اكتساب المقدرة على التعميم، أي تطبيق تعبير اكتسبه الطالب في موقف محدد على مواقف مشابهة، فقد يفهم الطالب أن القطة التي في البيت هي حيوان ، إنما قد يصعب عليه فهم أن كلمة حيوان يمكن أن تطلق على كائنات مختلفة من حيث الشكل واللون والحجم، كالكلب والفيل والدب.

٦. إيصال الرسائل : تمكين الطالب من إيصال مختلف أنواع الرسائل اللفظية و تعليمه كيفية الرد على الآخرين والمبادرة بالحديث. وتكمن الضرورة هنا في تعليميه خطوات متقدمة في إيصال أفكار أكثر تعقيداً .

وبالإضافة للعديد من المفاهيم، فللمعلم دور مكمل للمعالج، وعليه:

١. أن يكون واعياً بألفاظ نطق الطلبة الصحيحة والخاطئة، وتصحيح الخطأ بطريقة مشجعة .
٢. مراعاة الفروق الفردية اللغوية .
٣. الإفادة من وسائل النطق بالوسائل التعليمية مثل الكمبيوتر .
٤. مراعاة تعليم الطلبة باستخدام الإشارات والإيماءات . (**شقير ، ١٩٩٩**) .
٥. تشجيع الطالب على الكلام والتعبير والاهتمام بالصور التوضيحية .

ملاحظة مهمة : تعلم التقليد : التقليد من أهم الطرق وأسرعها لمساعدة ذوي الإعاقة الذهنية على تعلم اللغة والنطق، وتعتبر من أساسيات النطق واللغة . وهنا يتعلم الطالب تقليد الأفعال بسهولة أكبر . ويستطيع الطالب تقليد التصفيق والقفز والركض بربطها بفعاليات مسلية ومرحة، وبعد أن يكون الطالب استوعب فكرة تقليد الأشياء نقوم بإصدار أصوات معينة ويطلب منه تقليدها، وهنا على المعلم أن يكرر ما يصدر عن الطالب بالطريقة نفسها، وبعدها يقلد الطالب المعلم ولا بد من التعزيز أو المكافأة مما يولد لدى الطالب أن تقليد الأصوات عمل طيب . وكثير من الطلبة يستطيعون تقليد صوت حيوان أو صوت سيارة قبل أن يتمكنوا من نطق الحروف والكلمات، ويمكن تنفيذ هذا النشاط بشكل جماعي بإشراك طلاب لديهم القدرة على إصدار الأصوات بسهولة .

التعريفات، والمصطلحات	
الأشخاص ذوو الإعاقة :	الأشخاص المعانون من إصابة بدنية أو عقلية أو نفسية تسبب ضرراً للنمو البدني أو العقلي أو لكليهما، وقد تؤثر في حالته النفسية وفي تطور تعليمه وتدريبه وبذا يصبح الفرد أو الطفل من ذوي الإعاقة ، وهو أقل من رفقائه في نفس العمر في الوظائف البدنية أو الإدراك أو في كليهما .
الإعاقة :	بينت معاهدة الأشخاص ذوي الإعاقة الدولية أن : كلمة "معاق" تعنى شخصاً عاجزاً كلياً أو جزئياً عن ضمان حياة شخصية واجتماعية أو طبيعية نتيجة نقص خلقي وغير خلقي في قدراته الجسمية أو الفكرية . (**اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الدولية، ٢٠٠٦**) .
الإعاقة الذهنية :	قصور جوهري في القدرات الوظيفية الحالية للشخص، وتتميز بقصور واضح في الوظيفة العقلية، يصاحبها نقص نسبي في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي وهي : «التواصل، ورعاية الذات، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من موارد المجتمع، والصحة والأمن، والأداء الأكاديمي، والعمل على أن يظهر ذلك قبل سن ١٨ سنة» (الروسان، ٢٠٠٣) .
التأهيل المهني :	عملية منظمة مستمرة تهدف إلى إيصال الطالب إلى اعلي درجة ممكنة من النواحي الاجتماعية والنفسية والتربوية والمهنية والاقتصادية التي يستطيع الوصل إليها . (الزعمط، ٢٠٠٠) .
التعلّم :	هو إحداث تغيّر مقصود في السلوك في الاتّجاه التربويّ المرغوب أو في اتّجاه الأهداف المرغوبة . (الترتوري ، ٢٠٠٧) .
الهدف :	هو وصف دقيق للأداء المستقبليّ الّذي سيقوم المتعلّم بأدائه بعد الانتهاء من عمليّة التعلّم، ويكون الهدف مصاغًا في عبارة تصف ما سيكون عليه سلوك المتعلّم بعد اكتسابه الخبرة المطلوبة .
الهدف التعليميّ :	هو السلوك المتوقّع حدوثه من المتعلّم نتيجة لحدوث عمليّة التعلّم (خبرة التعلّم) .
	هو عبارة أو جملة تحدّد سلوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلّم نتيجة مروره بخبرات التعلّم .
الأهداف ألسلوكية :	تسمى قصيرة المدى لأنها تقاس في نهاية الحصة .
الأهداف طويلة المدى :	وصف لما يتوقع أن يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف خلال سنة .
الأهداف قصيرة المدى :	خطوات إجرائية قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر يتم تحديدها من خلال تجزئة الأهداف طويلة المدى .
اضطرابات النطق واللغة :	كلام مختلف عن الكلام العادي من حيث الصوت والإيقاع والمخارج والتردد بصورة تجعل الفرد غير قادر على توصيل الرسائل الشفهية إلى الآخرين ما يؤثر سلباَ على عملية التخاطب أو التواصل . ويشمل الخلل في الصوت ، أو لفظ الأصوات الكلامية، أو في الطلاقة النطقية .

التدخل المبكر :	هو نظام متكامل من الخدمات التربوية العلاجية الوقائية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية منذ الولادة وحتى عمر ٦ سنوات .
تعديل السلوك :	عملية إجرائية منظمة تشمل تطبيق إجراءات علاجية معينة، تهدف إلى ضبط الأهداف المتوخاة من جراء التعديل ومن حيث كيفية التعامل مع سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وتعليمهم مهارات مختلفة وجديدة .
غرفة المصادر :	عبارة عن غرفة مخصصة في المدرسة لصعوبات التعلم التي تتميز بمواصفات خاصة، ويتم تجهيزها بجميع الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة، ويقضي فيها الطالب المحتاج للمساعدة الأكاديمية جزءاً من وقته من اليوم الدراسي .
الإرشاد الأسري :	عملية مساعدة أفراد الأسرة(الوالدين، الأبناء، وحتى الأقارب) فرادى وجماعات، على فهم الحياة الأسرية لتحقيق سعادة واستقرار أسرة وبالتالي سعادة المجتمع واستقراره .
البرنامج التربوي (المنهاج أو التشخيص التربوي) :	يشمل طائفة واسعة من المهارات هدفها أن تعد الأشخاص ذوي الإعاقة للتكييف بالمجتمع، والاستقلالية إلى أقصى درجة ممكنة بحيث تتضمن طائفة واسعة من المهارات التي تزيد من الاستقلالية، وتعمل على تنمية المهارات الأكاديمية واللغوية و الاجتماعية . فالبرنامج هو الخريطة التي تسلكها العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المتمثلة في الخطة التربوية الفردية .
الخطة التربوية الفردية IEP :	خطة تَصمم بشكل خاص للشخص ذي الإعاقة تحدد فيها الخدمات التربوية والمساندة والداعمة التي يتم تدريب الشخص عليها، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقعة وفق معايير معينة في فترة زمنية محددة وهي معروفة اختصاراً بـ IEP .
الخطة التعليمية الفرديةIIP :	تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية، فبعد إعداد الخطة التربوية الفردية تكتب الخطة التعليمية الفردية التي تتضمن هدفا واحدا فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية لتعليمها للطالب ذي الإعاقة الذهنية .
الأسرة البديلة :	أسرة لا ينتمي إليها الطفل بيولوجياً، ولكنه يعيش في كنفها بحيث توفر له الرعاية الكاملة لجميع نواحي الحياة، ويصبح فردا من أفرادها، وعضوا نافعا في مجتمعه .
المركز التأهيلي التدريبي :	مكان يتم فيه توفير جميع الخدمات المساندة لرفع قدرات ذوي الإعاقة بمختلف التدريبات .
الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة :	معاهدة شاملة لحقوق الإنسان، تغطي الحقوق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والمدنية . الحقوق المدنية والسياسية- كالمساواة في الحماية من القانون، والحرية والأمن، والحق في الحياة، وحماية وسلامة الشخص وحق المشاركة في الحياة العامة، - وهذه الحقوق يجب أن تطبق فوراً في البلد، في حين أن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك حرية التعبير، والحق في التعليم، والعمل، والحق بالمعيشة العادلة، والصحة والحق في المشاركة في الحياة الثقافية .

ملفات مرفقة :

ملف مرفق رقم (١)

نموذج مقترح للتعاقد السلوكي

هذا عقد بين الطالب : . . . . . المعلم : . . . . . .

هذا العقد يبدأ في . . . . . وينتهي في . . . . . .

وبنود العقد هي :

المهمة : . . . . . .

المكافأة : . . . . . .

ملاحظات :

أ .

ب .

ج .

اسم الطالب : . . . . . توقيع الطالب : . . . . . .

أسم المعلم : . . . . . توقيع المعلم . . . . . .

التاريخ : . . . . . .

(ملف مرفق رقم ٢)

المؤسسة السويدية للإغاثة الفرديه

معلومات خاصة لملف الطالب / ة التسجيل

- الإسم الرباعي . . . . . تاريخ الميلاد :
- العنوان : . . . . . .
- أرقام الإتصال : . . . . . .
- تاريخ القبول : / / ٢٠
- هل واجهت الأم مشاكل أثناء «فترة الحمل» و ما هي : . . . . . .
- هل واجهت الأم مشاكل أثناء «الولادة» و ماهي : . . . . . .
- وصف عام للطالب «المسجل» القدرات :

. . . . . .

. . . . . .

- التشخيص «Diagnosis»: . . . . . .
- تقارير مرفقة : ( ) تقارير طبية سابقة ( ) تقارير نفسية ( ) تدريبات سابقة
- هل يأخذ الطالب أدوية ؟( ) إسم الدواء ( )

أسماء أفراد العائلة	العمر	التعليم	المهنة	ملاحظات
. . . . .				
. . . . .				
. . . . .				
. . . . .				

- توقعات الأهل من المركز : . . . . . .
. . . . . .
- ملاحظات خاصة بالمركز : . . . . . .
. . . . . .

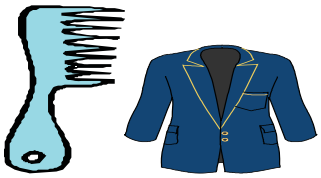
مسؤول المركز

(ملف مرفق ٣)

نموذج عن بعض المهارات التقديرية في البرنامج التربوي

المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية

تشخيص خاص ب ١ - المهارات الاستقلالية



	المـــــهارة / الســـــلوك	لوحده	مساعدة بسيطة	مساعدة تامة	لا يستطيع	ملاحـــــظات
أ	التغســـــيل					
١	أن يستطيع الطالب أن يفتح حنفية الماء .					
٢	أن يستطيع الطالب أن يغلق حنيفة الماء .					
٣	أن يستطيع الطالب أن يستخدم الصابون .					
٤	أن يستطيع الطالب أن ينظف اليدين .					
٥	أن يستطيع الطالب أن ينظف الوجه .					
٦	أن يستطيع الطالب أن ينشف الوجه .					
٧	أن يستطيع الطالب أن ينشف اليدين					
٨	أن يستطيع الطالب أن يمسك فرشاة الأسنان .					
٩	أن يستطيع الطالب أن ينظف الأسنان .					
١٠	أن يستطيع الطالب أن يضع الكمية المناسبة من معجون الأسنان على الفرشاة .					
١١	أن يستطيع الطالب أن يشطف الفم بعد تنظيف الأسنان .					
12	أن يستطيع الطالب أن ينف (التمخيط) .					
ب	الـــلـــبـاس					
١	أن يستطيع الطالب أن يرتدي ملابسه الداخلية .					
٢	أن يستطيع الطالب أن يرتدي البلوزة .					
٣	أن يستطيع الطالب أن يرتدي الجاكيت .					
٤	أن يستطيع الطالب أن يخلع البلوزة .					
٥	أن يستطيع الطالب أن يخلع البنطال .					
٦	أن يستطيع الطالب أن يخلع الحذاء .					
٧	أن يستطيع الطالب أن يخلع الجوارب .					
٨	أن يستطيع الطالب أن يرفع السحاب					
٩	أن يستطيع الطالب أن ينزل السحاب .					
١٠	أن يستطيع الطالب أن يزرر أزرار ملابسه .					
١١	أن يستطيع الطالب أن يفك أزرار ملابسه .					
١٢	أن يستطيع الطالب أن يربط رباط الحذاء .					
١٣	أن يستطيع الطالب أن يقلب البلوزة على الوجه السليم إذا لزم الأمر .					

	المـــــهارة / الســـــلوك	لوحده	مساعدة بسيطة	مساعدة تامة	لا يستطيع	ملاحـــــظات
١٤	أن يستطيع الطالب أن يميز ملابسه (الصيفية و الشتوية) .					
١٥	أن يستطيع الطالب أن يحافظ على ملابسه نظيفة .					
ج	اســـــتخدام الـــــمرحاض (بالتعاون مع الأهل المباشر)					
١	أن يستطيع الطالب أن يستخدم المرحاض .					
٢	أن يستطيع الطالب أن يستخدم المرحاض العمومي .					
٣	أن تستطيع الطالبة أن تتدبر أمرها خلال فترة الحيض .					
٤	أن يستطيع الطالب أن لا يتغوط على ملابسه في الليل .					
٥	أن يستطيع الطالب أن يستخدم المحارم بعد استخدام المرحاض .					
٦	أن يستطيع الطالب أن يحسن التخلص من المحارم .					
٧	أن يستطيع الطالب أن ينظف المرحاض بعد استخدامه (دفع الماء في الكرسي)					
٨	أن يستطيع الطالب أن يرتدي ملابسة بعد قضاء الحاجة .					
٩	أن يستطيع الطالب أن ينزل ملابسة عند قضائه للحاجة .					
١٠	أن يستطيع الطالب أن يغسل يديه بعد قضاء الحاجة .					
١١	أن يستطيع الطالب أن يستخدم بشكيره المخصص له .					
خ	الـــطـــــــعام					
١	أن يستطيع الطالب أن يمسك الطعام بين يديه (تفاحة ، شطيرة) .					
٢	أن يستطيع الطالب أن يمسك الملعقة بشكل سليم .					
٣	أن يستطيع الطالب أن يضع كمية مناسبة من الطعام في الملعقة .					
٤	أن يستطيع الطالب أن يأكل الطعام (الناشف) دون دلقه . " بتوازن"					
٥	أن يستطيع الطالب أن يأكل الطعام (اليخنه) دون دلقه .					
٦	أن يستطيع الطالب أن يمضغ الطعام بشكل سليم .					
٧	أن يستطيع الطالب أن يغلق فمه أثناء المضغ .					
٨	أن يستطيع الطالب أن يدرك أنه وصل لحالة الشبع .					
٩	أن يستطيع الطالب أن يضع كمية مناسبة من الطعام في صحنه .					
١٠	أن يستطيع الطالب أن يحمل و يتحكم بالكأس .					
١١	أن يستطيع الطالب أن يشرب السائل دون دلقه .					
١٢	أن يستطيع الطالب أن يستخدم مصاصه للشرب .					
١٣	أن يستطيع الطالب أن يجلس على المائدة .					
١٤	أن يستطيع الطالب أن يبدأ تناول الطعام في الوقت المخصص لذلك .					

ملاحظات : _____

ملف مرفق رقم ٤

المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية

البرنامج التربوي الفردي «IEP»

اسم الموظف / ة :	تاريخ الميلاد :	تاريخ البدء بالخطة :
الجنس :	العمر :	
العنوان :	: تاريخ انتهاء الخطة	

الاختبار	تاريخ تطبيقه	مكان تطبيقه	الفاحص

لجنة البرنامج :

الاسم :	الوظيفة :	التوقيع :

القدرات الحسية والحركية والوضع الصحي العام :

السمع :	البصر :	النطق :
القدرة الحركية :	الوضع الصحي :	العقاقير الطبية

نتائج التشخيص :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

التوصيات :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

مستوى الأداء الحالي :

مواطن القوة :

. . . . . .

مواطن الضعف :

. . . . . .

الأهداف التربوية العامة :

المجال : _____ .

الهدف : _____ .

الهدف التعليمي العام -الهدف السلوكي : . . . . . .

. . . . . .

تحليل المهارة :

١- . . . . . .

. . . . . .

٢- . . . . . .

. . . . . .

٣- . . . . . .

. . . . . .

٤- . . . . . .

. . . . . .

٥- . . . . . .

. . . . . .

الخدمات المساندة التي سيتم تقديمها للطالب/ ة :

النطق واللغة :

مستوى الأداء الحالي :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

الأهداف التدريبية :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

الأهداف قصيرة المدى :

توقيع معالج النطق :

العلاج الطبيعي :

مستوى الأداء الحالي :

. . . . . .

. . . . . .

الأهداف التدريبية :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

الأهداف قصيرة المدى :

توقيع المعالج الطبيعي :

توقيع مدير المركز :

توقيع مربية الصف :

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١- أبو جادو ، صالح (٢٠٠٤). علم النفس التطوري : الكفولة و المراهقة، عمان – الاردن : دار الميسرة .

٢- أبو النصر ، مدحت (٢٠٠٥). الاعاقة العقلية المفهوم و الانواع و برامج الرعاية ، القاهرة: مجموعة النيل العربية .

٣- إيمان فؤاد محمد الكاشف (٢٠٠١). الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه، القاهرة : دار الايباء.

٤- الترتوري ، ألقضاة (٢٠٠٧). التطور المعرفي لدى بياجيه الاردن : دار الميسرة .

٥- جمعية الهلال الاحمر ، (٢٠٠٢) ، برنامج إثراء الانشطة المنزلية و المدرسية (للطفال المعاقين أعاقة عقلية شديدة و شديدة جدا) ، فلسطين .

٦- جمعية الهلال الاحمر ، (٢٠٠٣) ، دليل الاعاقة ، فلسطين .

٧- الاغبري ، أل مشرف ، فريدة (١٩٩٦). ارشاد الأباء ذوي الاطفال غير العاديين ، القاهرة: دار المعارف.

٨- الحديدي ، منى ، الخطيب ، جمال (٢٠٠٣). مناهج و اساليب التدريس في التربية الخاصة ،القاهرة :دار الفجر.

٩- الحاج ، امل (٢٠١٠). تعليم و تدريب الاطفال ذوي الاعاقة العقلية ، الاردن : المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية .

١٠- الخوجا ، عبد الرحمن (٢٠٠١). سيكولوجية الاعاقة العقلية : دليل تربوي و عملي للمعلمين و الاهل ، رام الله : اصدار المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية.

١١- الخطيب ، جمال (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل الى مدرسة الجميع ، الاردن : دار الاوائل.

١٢- الخطيب ، جمال (١٩٩٢). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. دليل الآباء والمعلمين. عمَّان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

١٣- الخطيب ، جمال (٢٠٠١). تعديل سلوك الأطفال المعاقين –دليل الآباء والمعلمين، عمان: مكتبة الفلاح، دار حزين.

١٤- الخطيب ، جمال (٢٠٠٧). مقدمة فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة الخاصة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٥- الخطيب ، جمال ، (٢٠٠٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان : دار الفلاح.

١٦- الخطيب ، جمال (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

١٧- الروسان ، فاروق (٢٠٠٦). أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة . الاردن : دار الفكر العربي.

١٨- الروسان ، فاروق ، هارون ، صالح (٢٠٠١). مناهج و اساليب مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة ، الاردن دار الفكر العربي.

١٩- الروسان ، فاروق (٢٠٠٦). مقدمة الاعاقة العقلية ، الاردن: دار الفكر العربي.

٢٠- الروسان ، فاروق (٢٠٠٧) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين– مقدمه فى التربية الخاصة ، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون . ط٧.

٢١- الروسان ، فاروق ، جرار جلال (١٩٨٧). دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً ، عمان: منشورات الجامعة الأردنية .

٢٢- الزريقات ، ابراهيم(٢٠٠٥). اضطرابات الكلام و اللغة : التشخيص و العلاج ، الاردن : دار الفكر العربي .

٢٣- الزيود ، نادر (٢٠٠٠). تعليم الاطفال المتخلفين عقلياً. الاردن : دار الفكر العربي.

٢٤- الزريقات ، ابراهيم، الناطور ، ميادة (٢٠١٠) دليل المعلمين العاديين في التعامل مع الطلبة . الاردن .

٢٥- العريض، شيخة (٢٠٠٣).الوراثة ما لها و ما عليها ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- عبد الحميد ، محمد (١٩٩٩). تعليم الانشطة و المهارات لدى الاطفال المعاقين عقلياً ، الاردن : دار الفكر العربي .

٢٧- القريطي ، عبد المطلب (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم ، الاردن : دار الفكر العربي .

٢٨- قطب ، أحمد ، جلال ، بهاء الدين (٢٠٠٣). دليل الاخصائي النفسي و تعديل السلوك للأفراد المعاقين ذهنياً. القاهرة: مكتبة زهراء .

٢٩- مرسي ، كمال (١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي . مصر ، مكتبه الانجلو.

٣٠- ملحم ، سامي (٢٠٠٦). سيكولوجية التعلم و التعليم : الاسس النظرية و التطبيقية. الأردن : دار الميسرة .

٣١- ماجدة عبيد (٢٠٠١). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

٣٢- ماجدة عبيد (٢٠٠٠) : مقدمة في تأهيل المعاقين. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

٣٣- محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٥). مقدمة فى الرشاد النفسى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣٤- محمد السعيد عبد الجواد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادى مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير ، كلية التربية فرع دمنهور، جامعة الإسكندرية.

٣٥- محمد حامد النجار (٢٠٠٠). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ومدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك اللاتوافقى لديهم . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٦- محمد عباس يوسف (٢٠٠٣). دراسات في الإعاقة وذوى الاحتياجات الخاصة . كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٣٧- محمد عبد السلام أحمد ، لويس كامل مليكه (١٩٩١). كراسة التعليمات ومعايير ونماذج التصحيح مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (ب) القاهرة: النهضة المصرية .

٣٨- محمد محروس الشناوى ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٧). العلاج السلوكى الحديث . أسسه وتطبيقاته ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٩- مراد عيسى، وليد خليفة (٢٠٠٧). التخلف العقلي- الأساليب- التشخيص- البرامج، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار غريب للطباعة.

٤٠- النمر ، عصام (٢٠٠٦). محاضرات في اساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة . الاردن : دار اليازوري .

٤١- نادر فهمى الزيود (٢٠٠٠). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا ، عمان: دار الفكر.

٤٢- نبيه إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٣- الوقفي ، راضي (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة ، الاردن .

٤٤- يحيى ، خولة أحمد (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة . الاردن: دار الميسرة.

٤٥- يحيى ، خولة أحمد (٢٠٠٣). أرشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، الاردن : دار الميسرة .

٤٦- يحيى، خولة أحمد ، عبيد ، ماجد (٢٠٠٥). الاعاقة العقلية. الاردن :دار الفكر العربي.

٤٧- الزعموط ، يوسف (٢٠٠٠). التأهيل المهني للمعوقين. الاردن :دار الفكر العربي.

٤٨- مؤتمر المنتدى الإقليمي لمنظمة الاحتواء الشامل نحو حقوق النوع الاجتماعي عمان : ٢٠١١ .

ثانياً– مواقع إلكترونية:

1- www.dredf.org

2- www.iowaidea.org

3- www.sncdsb.on.ca/article/special-education-manual-431.asp

4- www.henderson.kyschools.us/specialed/.../SpecialEdManual.aspx

5- www.tn.gov/education/speced/doc/80608SEMManualfinal.pdf

6- www.tn.gov/education/speced/doc/9110specedmanual.pdf

7- www.un.org/disabilities/default.asp?id=150.

8- http://www.aaiddjournals.org/doi/abs/10.13525%2945%282007%9556-1934/B1163%ATROMRU%5D2.0.CO%3B2?journalCode=mere.

9- http://www.who.int/topics/rehabilitation/ar/index.html.

10- http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CD4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.imsoir-jordan.com%2F&ei=nbVBUdaOCsS1PaCFgbAD&usg=AFQjCNHF3JjcRiXKyWuaE4RGEs-4Vk18FQ

ثالثاً– المرجع الأجنبية:

1. AAIDD (2007) American association on intellect and developmental disabilities. Definition of mental retardation. (on- line) available.
2. American Psychiatric Association (1999). Diagnostic criteria from. DSM- IV. Tm. Washington DC author.
3. Brandag , Mork, Scott, J. (2002). Mental retardation in children with disobitit (EDS) Mork. L. Batshow and Scott 4th Ed, Baltimore. Paul. H, Brookss.
4. Cooper. SehringC.(1997). Education to retarded children . Journal OF Learning disabilities.
5. Dudley-Marling C.C.(2001).The pragmatic Skills of Learning Disabled Children. Journal OF Learning disabilities.
6. Jerome Lojeen & other, (1959). Mental Retardation, Great Britain, open book.
7. Kirk, S , (1972). mental retordation. Great Brilain, open book.
8. Levge, D. (1988). Children early understanding, Hove: LEA .
9. Landenson, Joseph. S. & other, (2002). Special education . New Jersey: prentice Hall.
10. Lund, l. & Kundsen. J. (1998) Introduction in special education. New Jersey: prentice Hall.
11. Lillrut Sarras . Management Challenges in Gross Cultural Setting Based on the Individual Mannishohjalp \ Swedish Organization for Individual Relief Experience in Jerusalem - the period 1966- 1069. 2001 . Greenwich University .

12. Moc. Millon, D. L. (1987). Mental retardation in school and society Boston. Little Brown Co.

13. Nunes, D., Murphy, R.,&. Ruprecht, M. (1977). Behavior Modification.Hall.

14. Penson , whitney & moore, J. (1989). Mentally children theory and practical . Behavioral residential treatment. ADHD.

15. Smith, D.D (2007). J (2007). Introduction to special education making different. Bosten.

16. Vernon, Timthy. R. & other (1997). reduction of multiple aberrant behavior and concurrent development of self-care skills with defferntial reinforcement research in development disabilities. Harvard University.

17. Wimton, A. singh. N. & Danson. M. (1984). effect of fact of screaming and blind fold an self-injurious behavior. Applied research in mental retardation.

في لَيلهٍ مَليئةَ ببِلورات رَطبه... و على شُرفة منزلي الضَيقة... لمْ يَكن مِن السهولة بِمكانْ أَنْ أَستعيدَ ذِكرى هذهِ الليلة في هذا السياق... فقد تَرصعتْ و ارتَسمتْ كَالوشمْ في أعماقِ قَلبي و التي بَثتْ ذكرياتٍ أَليمة.....

ما حَدث:

بَعد ما أَصبحَ الجَوُ مشبعاً بِروح القَدر.. نامتْ جَميلةُ المَدرسة مئة عامٍ بلا تَوقف.. إِذْ بِها تُخاطِبني مِن خِلال الفَضاء.. لَوحت إِلي بملئ يديها و قالت:

«أَنـا سِـــرين» أَتيتُ بِعينين مَليئتين بالتحدي و بِجفنان يرقصان رَقصةً واحدة... أَتكلمُ إِليكم مِن بِلاد الأساطير التي لا يَحكمها «قَوانين سائدة».. تَقولُ الأسطورة: «تَعالو لِنَعيشَ أَحلامنا.. يَكفينا يَأساً و حُزناً و إعاقة.. في بَحر هذه الثانية الوَحيدة التي بَقيتْ لي أَنْ فِكرة العُبور لا تَكون إلا مِن خِلال الأسطورة»...

أَصبحتُ مَصدرا للزمن.. بَعد أَن ما فَشِلتُ دَوماً في تَحديدِ الأَمكنة و الأَزمنة و التواريخ... و كوني اِرتَويتُ مَن لَبن المَجرات.. أَردتُ أَن أُسجل إِضاءة زَرقاء حادة تَشعُ مِن وَهجِ الشمس الأَصفر....

هُنا انبعثت جُرعةٌ سِريه مِن المَشاعرِ اللذيذة ليَجمعنا اللِقاء الذي لَمْ يَدمْ سوى دَقائق قَليلة... قُلت: مَاذا تُريدين؟ قالت: سَجِلي. قُلت: الأَمرُ لَكِ، إنني أُسجل.....

لَمْ أكن يوماً كما الأطفال .. لكنْ قَبل مَوتي عِشتُ حَياة لَم يَعشها أَحد... راقتني الدنيا من خلالهم «من خلال مؤسستي و مدرستي الخاصة» فقد غَمرتُموني أَنا و أصدقائي شُعورٌ مُنبثقٌ مِن كُل ما يُحيط مِن الساحات و الذكريات و الأحلام و الألوان... نَلعب طَوال النهار في مَملكَتنا الصَغيرة العَجيبة.. نَقطف، نُلون، نَتعلم، نَرقص.. نَقض لحظاتٍ لَم يَعشها هؤلاء.. في مَملكتي «نَحْنُ جَماعة».. عالمٌ منصهرٌ في وحدةٍ كاملة لا تُعادلها وِحدة.. فالضمير الغالبُ في مدرستي «نَحْن»....

عَلمتني مَعلمتي «النَجمة» أن الكون قادر على التَحرر و على الوفاء بِالعهد.. و هُنا أصبحت «النجمة» في حياتي مَنفعة للكون.. بِفضلها اجتَزتُ القُضبان.. فَفي مرات عَديدة شَعرتُ بِشعورٍ مُؤلمٍ حاد لأنني قُمت بِعمل غير مُجدٍ.. وجدتها في طَريقي.. تَقولُ لي «النجمة»: كلما كانت حِكاياتنا مَليئةً بالتفاصيلِ الفاشلة.. كُلما كانت الحياةُ مُثيرة...

أنتم أجل أنتم .. أراهن أنا سيرين أن هُنالك الآفاً عَديدة مِن التفاصيل لا يُمكن أن تُغير كُل شَيء إلى الحَد الذي لا يَجعلكَ لا تَفهم أَي شَيء.....

علمتني «النجمة» أن الحُلم بِشَيء وَهمي يَحمل اسما و هو – الأَملَ بِكم –.. فَقد وَجدت مُشرفَتي الكَلمة التي طالما بَحثتُ عَنها: الأمل الأمل الأمل.....

أقولُ لَكم كَم أسرتني مُعلمتي مُشرفتي و مُؤسستي.. فَمن خِلالهم عِشت بِجنة الأرض.. أقولُ لكِ مؤسستي: «أن العَين القادرة على رُؤية الكَون بكاملهِ جَدير بَأن تُدعي عَينَ الكون حقا.....»

لكن يبدو أنني لم أعيش في جَنة الأرض طَويلا.. فَفي ذاك اليوم الأخير لي.. اكتسيتُ فُستاناً أَحمرَ اللونِ خارقا.. وهاجاً كَوهج شَجرة الياسمين التي تَتَسلقُ جُدران مُؤسستي.. فَرحت، رقصتُ مع أصدقائي.. غادرت المؤسسة..

لأَذهبَ لعَتباتِ الأسطورة.. فَقد وَدَعتُ الدنيا بِيد أُمي الحارة النابضة التي مِن خِلالها تَشَبعتُ دِفئاً جَماً وصل قَلبي المريض.. هُنا هَبَطت مَلائكةُ السماءِ خلسة.. و في طَرفة عَين غَزوتُ الفَضاء.. و تَركتُ الأَسرة البَيضاء.. و صِرت على عَتباتُ الأُسطورة.. فلا تَنسوني.. لا تَنسوني.....

وإذ بِهزةٍ تَملئُ كياني... فامتلأتْ شَفتاي ابتسامة عَريضة... و قد سكن الدَمعُ طرفي عَينيي....

وقُلت ما أَكثر الأَشياء التي تَكرةُ الابتعاد عنها كُرها.. و ما أكثر الأُمور التي نتركها و رائنا و لا نَعود إليها مطلقا..

آه يا سرين لن ننساك أبداً.... أبداً فَنحن على العَهد و الوَفاء.....

ديانا ياسمين