المجلد (١)، العدد (٣)، إبريل ٢٠١٤، ص ص ١ - ٢٦

أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوى صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ عادل عبد الله محمد
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/ أحمد أحمد عواد
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة قناة السويس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوى صعوبات التعلم

إعداد
أ.د/ عادل عبد الله محمد(*) أ.د/ أحمد أحمد عواد(**)

ملخص

في معظم طرق التدخل العلاجي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن نظرائهم العاديين الذين لا يعانون صعوبات تعلم، في المدرسة، هم يأكلون معاً، ويشتركون في الأنشطة الرياضية داخل المدرسة وخارجها. ولكن بسبب حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى احتياجات تعليمية خاصة، فإن معظم المدارس العامة تزودهم ببرامج التربية الخاصة، إما في فصول خاصة طوال النهار، أو في فصول للتربية الخاصة مثل غرف المصادر يقضي فيها الطفل عددا من الساعات كل أسبوع، إضافة إلى تدريب الآباء على كيفية مساعدة أبنائهم ذوي صعوبات التعلم أثناء أدائهم الواجبات المنزلية، هذا ويتوقف اختيار أسلوب التدخل أو استراتيجية التدريس لذوى صعوبات التعلم على نتائج التشخيص الشمولي والدقيق لفريق التقييم متعدد التخصصات، هذا وتحاول الورقة البحثية الحالية التعرض بشيء من التفصيل للعديد من أساليب التدخل واستراتيجيات التدريس التي يمكن للمعلم استخدامها مع حالات صعوبات التعلم، ومن بينها: تفريد التعليم داخل الفصل العادي Individualization ونموذج التدريب المعرفي Cognitive Training Model...الخ، كما تتضمن الورقة البحثية عرضاً مفصلاً لأسلوب تحليل المهمة والذي يتطلب أن يكون المعلم واعياً بمطالب المدخلات، وأن يكون ملاحظاً للطريقة التي يتناول بها الطفل مطالب الواجب، بالإضافة إلى الوعي بالمطالب.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التدريس، تحليل المهمة، صعوبات التعلم.

(*) أستاذ التربية الخاصة كلية التربية جامعة الزقازيق، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة والاساتذة المساعدين بجمهورية مصر العربية ، البريد الالكتروني: dr_adelabdulla@yahoo.com

(**) أستاذ التربية الخاصة كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس / جامعة السلطان قابوس البريد الالكتروني: drahmednada@yahoo.com

مقـــدمـــة

يحتاج العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم (Children with Learning Disabilities) إلى تدريس جيد وفعال فى غرفة الدراسة، فالكثير من الصعوبات التي تواجه مثل هؤلاء الأطفال تبقى وتستمر معهم ربما لفترات طويلة وفى مراحل دراسية مختلفة، وقد تزداد حدتها نتيجة للتدريس الذي يعتبر ملائماً للغالبية العظمى من زملائهم العاديين في الفصل ولا يعتبر ملائماً بالنسبة لهم، ذلك على الرغم من أن طبيعة التدريس ليست سبباً فى معاناة هؤلاء الأطفال من صعوبات التعلم. ويشير الأدب النظرى ونتائج البحوث فى المجال الى أن العديد من الطلبة ذوى صعوبات التعلم لا يستفيدون من الأنشطة والخبرات التي تقدم لهم في الفصل الدراسي بالدرجة التي يستفيد منها الآخرون من أقرانهم العاديين.

ويحتاج طلبة صعوبات التعلم الى برامج تربوية خاصة و الى نوع مختلف من التدريس نظراً لأنهم يتعلمون بطريقة مختلفة، يحتاجون الى أساليب تدخل واستراتيجيات تدريسية تأخذ في الحسبان الخصائص المتفردة التي يحملها كل منهم الى موقف التعلم، وبمعنى آخر فإن الطالب الذي يعاني صعوبة تعلم يحتاج نوعاً من التدريس الفردي، وبما يعني تعديل التدريس العادي في الفصل لتجنب أو تعويض صعوبة التعلم التي يواجهها.

إن التربية الناجحة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تتطلب تحليل التفاعلات القائمة بين المتعلم والمهمة التعليمية والوضع التعليمي

وبالنسبة للمتغيرات المرتبطة بالمتعلم ذاته، فهي تشمل:

- مستوى القدرات العقلية العامة.
- مستوى التحصيل الدراسي.
- استراتيجيات التعلم المستخدمة.
- مستوى الدافعية.
- النضج الشخصي.
- عمليات معالجة المعلومات.
- مستوى التطور المفاهيمي.
- مفهوم الذات / مركز الضبط.

أما بالنسبة للمتغيرات المرتبطة بالمهمة التعليمية فهي تشمل:

- تطابق مستوى صعوبة المهمة مع مستوى النضج للطفل.
- تطابق المهمة التعليمية مع الاستراتيجيات المعرفية للطفل.

وأخيراً، فإن العوامل المرتبطة بالوضع التعليمي تتضمن ما يلي:

- الخصائص التنظيمية للبيئة المدرسية.
- الخصائص الإنسانية للبيئة المدرسية.
- خصائص طرق التدريس المستخدمة.
- خصائص البيئة الأسرية.

إن تقييم الوضع الفردي لكل طفل فيما يتعلق بالمتغيرات المذكورة أعلاه من شأنه أن يساعد في تصميم البرامج القادرة على تطوير القدرات النفسية الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. ومن الجدير بالذكر أن أكثر الطرق فاعلية لتحقيق هذا الهدف هي طرق تعديل السلوك، وذلك وفقاً لما أشار اليه الخطيب والحديدي (١٩٩٤).

الاستراتيجيات التدريسية لصعوبات التعلم

يتوقف اختيار أسلوب التدخل أو استراتيجية التدريس لذوى صعوبات التعلم على نتائج التشخيص الشمولى والدقيق لفريق التقييم متعدد التخصصات والذى يضم (معلم الفصل العادى، معلم التربية الخاصة أو صعوبات التعلم، الأخصائي النفسى، الأخصائي الاجتماعى، أخصائي اضطرابات اللغة، الطبيب، وولى الأمر)، حيث أن نتائج التقييم والتشخيص الصحيح لصعوبات التعلم على قدر كبير من الأهمية، فهي الطريق لتقديم المساعدة الصحيحة، وعلى أساس تلك النتائج يتم إعداد البرنامج التربوي الفردي (IEP) وفقاً لدرجة ونوع الصعوبة في التعلم، والمتضمن لأنشطة تعليمية تبنى على أساس جوانب القوة عند الطفل، وتنمية المهارات التي يعاني فيها من قصور، على سبيل المثال: طفل لديه صعوبة في التهجئة والتعرف على الكلمات، أو مشاكل في الكتابة، أو مشاكل في الذاكرة، كل هذه الجوانب تتطلب أنشطة تعليمية خاصة تتلائم مع امكانات وقدرات الطفل.

وفي معظم طرق التدخل العلاجي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لايختلفون عن نظرائهم العاديين الذين لا يعانون صعوبات تعلم. في المدرسة، هم يأكلون معاً، ويشتركون في الأنشطة الرياضية داخل المدرسة وخارجها. ولكن بسبب حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الى احتياجات تعليمية خاصة، فإن معظم المدارس العامة تزودهم ببرامج التربية الخاصة، إما في فصول خاصة طوال النهار، أو في فصول للتربية الخاصة مثل غرف المصادر يقضي فيها الطفل عددا من الساعات كل أسبوع، إضافة الى تدريب الآباء على كيفية مساعدة أبنائهم ذوي صعوبات التعلم أثناء أدائهم الواجبات المنزلية.

ويوجد العديد من أساليب التدخل واستراتيجيات التدريس التي يمكن للمعلم استخدامها مع حالات صعوبات التعلم، ومن بينها:

أولاً : تفريد التعليم داخل الفصل العادي **Individualization**

إن تفريد التعليم في الفصل الدراسي العادي لطفل أو طفلين يعانون صعوبة تعلم يمكن أن يتحقق بنجاح كبير إذا ما كان المعلم مستعداً لتوفير الوقت وبذل الجهد لتطوير مدخل متفرد للتدريس. في البداية يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بنوع صعوبة التعلم عند الطفل وكيف وأين تظهر الصعوبة؟، وماهي جوانب الضعف والقوة عند الطالب؟ وماهي مناطق المهارات التي تحتاج الى تطوير؟.

عند تطوير الوحدة التدريسية يجب في البداية أن يكون المعلم متأكداً من أن جميع المهارات المتطلبة مسبقاً قد تم تدريسها واتقانها من قبل الطالب، وأن الأنشطة والوسائل التعليمية والمواد المتطلبة للتدريس ملائمة ومتوفرة، وأن نشاطات متابعة إنجاز الطالب وما تم تحقيقه تقع في نطاق قدرات وإمكانات الطفل واهتماماته، وأن لديه الوقت لتقييم خبرة التدريس والتعليم.

والمسئول عن تقديم برنامج التدريس العلاجي لصعوبات التعلم يكون معلم الفصل العادي وذلك بعد التشاور مع معلم التربية الخاصة أو صعوبات التعلم الموجود في المدرسة، في تخطيط برنامج التدخل الملائم لصعوبة التعلم.

ولعل أبسط أشكال تفريد التعليم يتمثل في توفير بضع دقائق في نهاية التدريس الجماعي للتأكد من أن طفلاً معيناً قد فهم ما تم تدريسه، وأنه يتقن المهارات التي تعلمها أثناء التدريس.

إن دقائق معدودة تستخدم لتوضيح مفهوم ما لطفل يعاني صعوبة تعلم، أو تعليمه مهارة معينة، أو في مراجعة بعض التعليمات، قد تمنع تفاقم صعوبات التعلم لديه، ذلك في الوقت الذي يواصل فيه بقية أفراد المجموعة الأنشطة التطبيقية للدرس.

وعندما يتأكد معلم الفصل أن الطفل يعاني من صعوبة تعلم في الانتباه واتباع التعليمات، يجب عليه أن يتأكد من أن الوسائل التعليمية كالأفلام، الصور، الشرائح، الرسومات، أو المواد المحسوسة، قد تم توفيرها بحيث تساند العرض الشفوي للدرس، كما يجب توجيه العناية اللازمة من أجل ضمان أن لا تتجاوز فترة الدرس مدى انتباه الطفل صاحب الصعوبة. إن الدروس التي تستغرق في تعليمها للأطفال ما بين ٢٠-٢٥ دقيقة أفضل من تلك الدروس التي يتطلب تعليمها نصف ساعة أو وقت الحصة كاملاً. إن تفريد التدريس يمكن أن يتحقق بنجاح في اطار جدول الفصل العادي، ومن ثم يستجيب لحاجات الطفل الذي يعاني من مشكلات في الانتباه.

إن تفريد التدريس من قبل معلم الفصل العادي بهذه الطريقة يتفق مع فلسفة الدمج الشامل والتي تنادي باتاحة فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم حالات صعوبات التعلم، كما أن هذا النوع من التدريس يمكن استخدامه في حال وجود عدد بسيط من طلبة صعوبات التعلم داخل الفصل بحيث لايتجاوز خمسة، وأن تكون صعوباتهم بسيطة ويمكن التغلب عليها داخل الفصل الدراسي العادي، ويجب أن تتوافر لدى معلم الفصل الخبرة الكافية لفهم صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

ثانياً : نموذج التدريب المعرفي **Cognitive Training Model**

انبثق نموذج التدريب المعرفي عن النظرية المعرفية، حيث تتمثل أهمية النظرية المعرفية في أن المتعلم عادة ما يقوم بفاعلية بتناول العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحث التكامل

المطلوب بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية. ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة طرق أو أساليب معينة يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم. كذلك فإن ربط ا لمعلومات السابقة المطلوبة مع تلك الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدى في الواقع الى فهم المعلومات الجديدة. وأثناء تجهيز المعلومات قد يقوم الطلبة باستخدام الوظيفة التنفيذية أو عمليات الميتا معرفية (ماوراء المعرفة)، وهو ما يعكس اهتماماً بأساليبهم واتجاهاتهم لحل المشكلات.

ويتضمن التدريب المعرفي ثلاثة مكونات أساسية، وهى:

١) تعديل عمليات التفكير لدى المتعلم.
٢) تزويد الطالب باستراتيجيات للتعلم.
٣) تعليم الطالب المبادرة الذاتية.
٤) تنمية مهارات التذكر لدى المتعلم.

و يهتم نموذج التدريب المعرفي بتعديل عمليات التفكير غير الظاهرة وكيفية تنمية مهارات التذكر لدى المتعلم. والافتراض الأساسي هو أننا يجب أن نفهم كيف يقوم الفراد بتجهيز المعلومات، وعلى وجه الخصوص كيف يفكرون عندما يتعلمون ويتذكرون، إن تعديل عمليات التفكير لدى الفرد سيعمل على تحسين وتعديل السلوك الظاهر لديه، وتركز النماذج المعرفية الراهنة على وظائف معينة وخاصة تلك الوظائف التي تتعلق بالذاكرة (كالتسميع)، والتفكير (الميتا معرفية metacognitive)، وبعض مهارات معينة (دور الوعى الفونولوجي او الصوتي في كفاءة الفرد في القراءة على سبيل المثال).

و خلال السنوات الماضية، أظهر أسلوب التدريب المعرفي نجاحاً ملموساً في معالجة العديد من المشكلات التعليمية. ويعتقد العديد من الباحثين بأن هناك سببان رئيسيان لنجاح أسلوب التدريب المعرفي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن هذا الأسلوب يهدف الى مساعدة الطلبة على:

أ) تجاوز المشكلات المعرفية cognitive وما وراء المعرفية (ميتا معرفية) metacognitive، من خلال تزويدهم باستراتيجيات محددة لحل المشكلات.

ب) تجاوز مشكلات الدافعية والسلبية والعجز المتعلم من خلال تعليمهم المبادرة الذاتية واشراكهم ما أمكن في عملية المعالجة.

ويعد فهم تلك الكيفية التي يقوم الطلبة بموجبها بإدراك الأشياء المختلفة والتفكير فيها على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للتدريس، ويركز نموذج التدريب المعرفى على أساليب تعليم الوعى بالذات، والحديث الذاتي، وضبط الذات، ومراقبة الذات، والتعليم التبادلي، وذلك في الواقع يمثل جانباً من التعليم الجيد الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعد طلبة صعوبات التعلم على حل المشكلات اليومية أو مشكلات الحياة الواقعية. ونعرض فيما يلي بعض الأمثلة من أساليب التدريب المعرفي:

١) التعليم الذاتي Self-Instruction

الهدف الرئيسي من أسلوب التعليم الذاتي هو زيادة وعى الطالب بمراحل حل المشكلات أثناء قيامهم بالمهمات التي تتطلب حل المشكلات، وحثهم على التعبير عن هذه المراحل لفظياً. وفي هذا الاجراء يقوم المعلم أولا بنمذجة أسلوب حل المشكلات بصوت مسموع (لفظي)، ومن ثم يشرف على الطالب أثناء قيامه بهذه المهمة، حيث يقلد المعلم في أسلوب حل المشكلات وبصوت مسموع، ثم يهمس الطالب لنفسه أثناء قيامه بالحل، ولاحقاً يقوم الطالب باستخدام أسلوب حل المشكلات لوحده ودون إصدار أي صوت.

٢) مراقبة الذات Self-Manitoring

يتضمن أسلوب مراقبة الذات متابعة الفرد الذاتية لسلوكه، ويتضمن مفهوم مراقبة الذات عاملين رئيسيان هما: تقييم الذات وتسجيل السلوك، فالطالب يقوم بتقييم سلوكه ومن ثم يسجل فيما إذا كان السلوك المستهدف قد ظهر أم لا. وقد استخدم هذا الأسلوب في عدة دراسات استهدفت مهارات أكاديمية محددة مثل مراقبة الطلبة أثناء حلهم لمسائل رياضية أو في زيادة التهجئة الصحيحة للطلبة، أو لزيادة أداء الطلبة للواجبات الصفية والمنزلية. وإضافة الى مراقبة الفرد للأداء الأكاديمي، يمكن استخدام هذا الأسلوب في مهمات غير أكاديمية مثل مراقبة الفرد لانتباهه أثناء تأدية المهمات أو خفض السلوك اللفظي غير الملائم.

٣) التدريس التبادلي Reciprocal Teaching

يركز التدريس التبادلي على الدمج بين الخصائص المميزة للاستراتيجيات التدريسية والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم، وخاصة النماذج المعرفية والبنائية المفسرة لصعوبات التعلم، ويركز هذا الأسلوب على ما يسمى بالتعلم الوقائي scaffolded instruction والذي يعد بمثابة إحدى الخصائص المميزة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويتضمن أسلوب التدريس التبادلي إقامة حوار فعال بين المعلم والطالب، حيث يقوم المعلم بالتخلي عن دوره بوصفه المعلم الرئيسي والوحيد ويسمح للطالب بتولي دور النعلم المساعد لفترات زمنية قصيرة، كما يشير الى اجراء تعليمي يحدث خلال موقف التعلم التعاوني، ويتسم بالممارسة الموجهة في التطبيق المرن من خلال تشجيع المعلم للطالب على استخدام أربع استراتيجيات أساسية، هي: التنبؤ، والتساؤل، والتلخيص، والتوضيح.

حيث يتبادل المعلم ومجموعة الطلبة الأدوار في البدء بالمناقشة وذلك فيما يتعلق بمحتوى النص الذى يحاولون مشتركين معاً أن يفهموه. فعلى سبيل المثال، عند تدريس الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم يقوم المعلم بتدريبهم على كيفية اشتقاق الأهداف من النص القرائي، وذلك من خلال قيام المعلم بتوجيه الأسئلة لهم، وقيامهم بتقديم التفسيرات اللازمة للمعلمين والأقران حول ما تعلموه من قطعة القراءة، وتشجيع الطلاب على التنبؤ بموضوع النص من خلال قراء تهم لعنوان القطعة أو العناوين الرئيسة في النص، وبهذه الطريقة يعمل على استثارة المعرفة السابقة للطلبة ويضع هدفاً للقراءة. كما يشجعهم على طرح أسئلة تشبه الأسئلة التي يطرحها المعلم عليهم حول الموضوع. ويستخدم الطلبة أيضاً استراتيجيات التلخيص من خلال إعادة المعلومات الواردة في النص (الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية) بلغتهم الخاصة، ثم يقوم الطلبة بتحديد المعلومات غير الواضحة في النص من خلال توضيح المفردات بالتعاون مع المعلم.

ثالثاً: التدريس الدقيق **Precision Teaching**

يعتبر التدريس الدقيق استراتيجية مفيدة ونافعة في تفريد التدريس، فهي ليست أسلوباً منهجياً بقدر ماهي مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع أية طريقة للتدريس. وتركز الاستراتيجية بصورة أساسية على تنمية الاتقان لدى الطلبة من خلال معايير اتقان تعتمد على الوقت لكل خطوة من خطوات المنهج، وتوفير التعلم الزائد، وتوفير فرص يومية للممارسة وتقييم الأداء، والحكم على أداء الطلبة وفق مخطط سلوكي محدد وواضح مع تعديل الاجراءات في حالة عدم حدوث تقدم في مستوى الأداء للطالب.

وفي معظم قاعات التدريس الدقيق الناجحة، يفترض أن يتحمل الطلاب مسئولية تعلمهم في ضوء نتائج تقييم ممارستهم اليومية، وأن يشاركوا في اتخاذ القرارات التربوية بالاعتماد على نصائح معلميهم بشأن تغيير الاجراءات وأهداف المنهج. وخلال اجراءات القياس اليومي لأداء الطلبة، يكون لدى المعلمين القدرة على تقديم التعليم الملائم للطلبة مع استخدام محك الاتقان بالاعتماد على الوقت لتحقيق هدف الدرس، ومن خلال مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات التربوية يمكن للمعلمين تحسين مستوى تحصيل الطلبة وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز الأكاديمي.

وينطوي أسلوب التدريس التدريس الدقيق على أربع خطوات رئيسية، هى:

الخطوة الأولى : تحديد السلوك

من خلال تحليل أخطاء الطفل الأكاديمية جنباً الى جنب مع ملاحظات المعلم لسلوكيات الطفل داخل الفصل يستطيع المعلم أن يحدد السلوك الذي يحول بين الطفل وبين الأداء الناجح في مهمة معينة أو واجب أكاديمي محدد. على سبيل المثال أن طفلاً ما يعاني صعوبة تعلم في نطق كلمة بسيطة، فإن مراجعة سريعة لارتباطات الرموز والأصوات قد تشير الى أن الطفل لا يعرف جميع العلاقات بين الرموز والأصوات. أو أن طفلاً ما يعاني صعوبة تعلم في نطق وكتابة الأعداد المكونة من رقمين، فإن مراجعة للمهارات المتطلبة لأداء هذه العملية قد تشير الى أن الطفل لا يعرف مفهوم الأعداد ومنزلتها.

الخطوة الثانية : وضع أهداف ملائمة

الهدف الملائم هو أن يكون الطفل الأول قادراً على أن يعطي جميع العلاقات بين الأصوات والرموز بطريقة مباشرة في ترتيب عشوائي، وأن يكون الطفل الثاني يدرك مفهوم كل عدد من الأعداد ويحدد قيمته بين الأعداد الأخرى، ويتعرف منزلة الآحاد ومنزلة العشرات. ولما كان التدريس الدقيق يعتمد بصورة أساسية على الوقت كوحدة للقياس، فإن عدد الاستجابات الصحيحة في وحدة زمنية محددة يكون هو المحك في الحالة الأولى، وكتابة ونطق مجموعة من الأعداد المكونة من رقمين بصورة صحيحة هو المحك.

الخطوة الثالثة : وضع وحدات للقياس

إن تطوير وحدة قياس مناسبة يتطلب من المعلم تجميع بيانات من الأطفال من نفس العمر أو الصف الذين يمكنهم أداء المهام على نحو جيد. ففي الحالة الأولى، إذا كانت المجموعة تستطيع اعطاء علاقات الأصوات والرموز بمعدل متوسط قدره (٥٠) علاقة في الدقيقة، فإن ذلك يكون محكاً مناسباً للطفل. وفي الحالة الثانية، إذا كان متوسط أداء أفراد المجموعة قراءة أو كتابة (٥٠) عدداً كل منهم مكون من رقمين في ا دقيقة الواحدة، فإن ذلك يكون محكاً ملائماً للطفل.

ولكي نعرف مقدار التحسن اللازم للطفل، فيجب جمع بيانات قاعدية عن الأداء الراهن له، ولتحديد الأداء القاعدي للطفل يحسب متوسط أداء ثلاث عينات مدة كل منها دقيقة واحدة وتؤخذ في أوقات مختلفة، فإذا كان الطفل في الحالة الأولى يستطيع على سبيل المثال أن ينطق (٢٥) صوتاً في الدقيقة، وفي الحالة الثانية يستطيع أن يكتب أو يقرأ (٢٥) عدداً مكوناً من رقمين، فإن هذا الأداء يشير للمعلم الى مدى التحسن اللازم للوصول الى المستوى المرغوب فيه.

الخطوة الرابعة : توضيح مستوى التقدم

قد يقوم الطفل بالرسم البياني التوضيحي بنفسه بترقيمه من ٢٠ الى ٥٥ وفي كل يوم يسجل عدد الاستجابات الصحيحة خلال الدقيقة الواحدة، إن العرض البصري يوفر تغذية راجعة

feedback مباشرة للطفل وتدعيماً عندما يحدث التقدم، ويجب أن يستمر النشاط الى أن يصل الطفل للمحك المحدد للاتقان.

رابعاً : النموذج البنائي **Constructivist Model**

يقوم النموذج البنائي في واقع الأمر على فكرة أن الطلبة يجب أن يقوموا ببناء معارفهم وتنظيمها. وقد أصبح هذا النموذج بمثابة طريقة مشهورة جداً في رؤية ذلك التعلم الذي يتم تقديمه لكل الطلبة، وغالباً ما يتم استخدامه كأساس للتدريس وما يقدمه المعلم من تعليم.

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها النموذج البنائي أن الطالب ليس مجرد مخزن أو مستودع للمعلومات. وعلى هذا الأساس ينظر أنصار هذا الاتجاه الى الطالب على أنه مفكر، مبدع، ومبتكر، ويوصون بما يلي:

١- تقديم مهام حقيقية وتعليم من واقع البيئة يتسم بالتعقيد ويمثل تحدياً لقدرات الطالب.
٢- الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئولية المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم.
٣- تقديم تمثيلات متعددة للمحتوى.
٤- فهم أن المعرفة هى عملية بنائية.
٥- تقديم تعليم متمركز حول الطالب student-contered instruction

ووفقاً لرؤية هذا النموذج فمن الواجب على المعلمين أن يساعدوا الطلبة على حل مشكلات الحياة الواقعية، وأن يقودوا الطلبة في الوقت ذاته على فهم المبادىء الجوهرية، أى المفاهيم الأولية. ويجب أن تقوم مواقف التعلم على التفاعلات الاجتماعية، وأن يتم تعليم الطلبة عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية، وخاصة تلك المواقف التي يتم فيها التواصل بين الطلبة وأقرانهم الآخرين. حيث يرتبط التعلم المعرفي ارتباطاً وثيقاً بالمواقف التي يحدث فيها، بمعنى أن التركيز على الجوانب الاجتماعية في النموذج البنائي يجعل منه وسيلة جيدة لدعم سياسة دمج ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين وزيادة دافعية الطلبة نتيجة تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم في الفصل الدراسي.

خامساً : تحليل المهام **Task Analysis**

على الرغم من أن تحليل المهام يعتبر أحد مكونات التدريس التشخيصي، إلا أن التأكيد فيه يختلف في أن الاهتمام لا يكون بالعمليات بقدر ما هو اهتمام بالواجب نفسه.

في حين أن المدخل التشخيصي يهتم بكل من القصور الملاحظ في المهارات وضعف العمليات، فإن تحليل المهمة يركز مباشرة على المهارات المطلوبة لإكمال الواجب.

إن تحليل المهمة يتطلب معرفة بما يتضمنه الواجب الذي يواجه الطالب، وللقيام بذلك، يجب أن يكون المعلم واعياً بمطالب المدخلات (كيف يسجل الطفل استجابته للواجب)، وأن يكون ملاحظاً للطريقة التي يتناول بها الطفل مطالب الواجب، بالإضافة الى الوعي بالمطالب، يجب على المعلم أن يعوف تهيؤ الطفل للواجب، بمعنى آخر، هل لدى الطفل كل المهارات المطلوبة مسبقاً لاستكمال الواجب؟ وأ كثر من ذلك أهمية أن المعلم يجب أن يكون قادراً على تقسيم الواجب الى وحدات أصغر وأن يرتب هذه الوحدات في شكل متتابع بدءاً مما يعرفه الطفل بالفعل ثم تحقيق تراكم أجزاء صغيرة من المعلومات الى أن يتعلم الطفل الواجب ويتقنه.

وتوجد مجموعة من الخطوط الموجهة لمعلم الصف المدرسي تفيده في تقديم هذه الاستراتيجية، تشتمل على:

١- الأنشطة يجب أن تكون ذات صلة مباشرة بالأهداف السلوكية.

٢- تقرير ماهي المتطلبات السابقة باستخدام ما يعرفه الطفل فعلاً لمساعدته على تعلم الجديد.

٣- المواد التعليمية يجب أن تكون لها خصائص الدافعية.

٤- تمييز المكونات المتتابعة.

٥- معرفة جميع مظاهر متطلبات الواجب المعين.

٦- يجب أن يطلب من الطفل القيام بشيء ما حتى يظهر أن المعلم قد قام بالتدريس.

٧- يجب أن لا يقتصر عمل المعلم على عرض المادة بل يجب عليه تدريسها.

عناصر تحليل المهام

الخطوة الأولى : الأهداف السلوكية

حدد هدف الدرس (او الدروس)، وحدد بدقة ما سوف يكون الطفل قادراً على عمله نتيجة للتدريس. على سبيل المثال، قد يكون الهدف السلوكي على النحو التالي: أن يكون الطفل قادراً من خلال الإملاء على كتابة عشرين كلمة ثلاثية الحروف بدرجة ٩٠٪ من الدقة.

الخطوة الثانية : السلوك المُدخل

السلوك المدخل هو تهيئة الطفل لواجب معين، ومن أجل تحديد تهيؤ الطفل، يجب على المعلم تحليل ما يعرفه الطفل وما لا يعرفه فيما يتعلق بالأهداف السلوكية التي تم وضعها، من الضروري وضع قائمة متتابعة للمهارات المطلوبة للوصول الى الهدف وتحديد موضع الطفل في هذا التتابع، ومن الأمور الأساسية للهدف المحدد كمثال في الخطوة الأولى ما يلى:

- معرفة تسميات الحروف.
- تمييز رموز الحروف.
- معرفة علاقات الحروف بالأصوات.
- القدرة على كتابة الحرف عند اعطاء التسمية.
- القدرة على كتابة الحرف عند اعطاء الصوت.
- القدرة على سماع تتابع الأصوات في كلمة مكونة من ثلاثة حروف.
- القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بترتيب الأصوات.
- القدرة على كتابة الحروف من أصواتها في الترتيب الصحيح.

الخطوة الثالثة : السلوك التدريسي – الخطوات المتتابعة

بعد تحديد السلوك المدخل يجب على المعلم بعدئذ فحص المهارات التالية بطريقة منتظمة والتي يجب على الطفل اتقانها من أجل تحقيق الهدف السلوكي، باستخدام السلوك المدخل كنقطة بداية، ويجب أن يقدم التدريس بعدئذ في الواجبات المرتبة في الخطوات المتتابعة بما يسمح باتقان مهارت ذات صعوبة متزايدة. إن الطفل الذي يعاني صعوبة تعلم قد يتطلب

ثلاثة دروس أو أكثر لاتقان خطوة واحدة، في حين أن الطفل المتفوق الذي لا يعاني صعوبة تعلم قد يتقن أربع خطوات أو أكثر في درس واحد. ولما كان من الواجب اتقان كل خطوة قبل التقدم الى الخطوة التالية في التتابع، فإن على المعلم أن يظهر ابداعه من أجل أن يحافظ على الدرس مشوقاً وعلى الدافعية عند الطفل. إن التدريس يجب أن يكون محدداً تماماً وفعالاً بحيث يكون اتقان الخطوة التالية في التتابع التدريسي ضمن قدرة الطفل على الوصول اليها.

الخطوة الرابعة : التقييـــــم

لما كان الغرض من التقييم هو تحديد ما إذا كان الطفل قد أتقن ما قام المعلم بتدريسه وأن على الطفل أن يصل الى الهدف بنفسه. فالتقييم يتم في كل خطوة في التتابع التدريسي من أجل توفير الاتقان لكل مكون ضروري لتحقيق الهدف السلوكي النهائي.

وفي أسلوب التقييم يجب الأخذ بعين الاعتبار قنوات التعلم عند الطفل والتأكد من أن القناة التي تعاني من قصور لا تؤثر على أداء الطفل، على سبيل المثال، في حالة الطفل المصاب بالشلل الدماغي يمكن اجراء التقييم شفوياً بما يسمح للطفل بهجاء الكلمات بصوت مرتفع، أو من خلال جعل الطفل يشير الى حروف الكلمة من واقع مجموعة بطاقات تحمل الحروف. وفي نموذج تحليل الواجب يجب التأكيد على المستوى الراهن للطفل في تطور المهارات، والمهارة التالية يجب اتقانها، والمكونات السلوكية لتلك المهارة التالية، أكثر من التركيز على البناءات الافتراضية كأسباب للصعوبات الأكاديمية.

سادساً : التعليم المباشر **Direct Instruction**

انبثق أسلوب التعليم المباشر (DI) عن المدرسة السلوكية، وتعتمد الفلسفة التربوية لهذا النموذج على تطوير اجراءات ومبادىء التدريس على مدار أكثر من (٤٠) عاماً، وفي السنوات الأخيرة فإن العديد من المعلمين وخبراء تطوير التعليم يدمجون بين طرق ومواد التعليم المباشر والتدريس التدريس الدقيق Precision Teaching، وعلى أية حال، فإن التعليم المباشر يركز على الدعم الأكاديمي، تقدير الذات، ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال أكثر من أى طرق تدريس أخرى، في أقل وقت ممكن من خلال تطوير إجراءات وبرامج التدريس داخل غرفة الدراسة.

ويركز التعليم المباشر على العمليات التعليمية، والارتقاء بمستوى أداء الطلبة الأكاديمي. فأنصار التدريس المباشر يؤكدون على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على تحليل خصائص المتعلم ويعتبر تحليل المهمة أحد المكونات الرئيسة في هذا النوع من التدريس، حيث يتم تحليل المهمة الأكاديمية الى عناصرها الفرعية أو الجزئية، ويتم تعليم تلك المهارات الفرعية وذلك لتشكيل المهارة الكلية. ويضم هذا الاتجاه تلك الحركات التي تصدر عن المعلم والتي ترتبط بالتدريس الفعال بصورة منتظمة، ويستخدم أسلوب التدريس المباشر في معظم المجالات الأكاديمية كالقراءة والحساب واللغة.

وتتضمن برامج التدريس المباشر دروس منظمة ومتسلسلة وتدريس لمجموعات صغيرة من الطلبة تتراوح ما بين أربعة طلاب الى عشرة طلاب. وتستخدم في هذا الأسلوب تمارين الممارسة والتدريب، كما يعمل المعلم خلال هذه الدروس على تقديم التغذية الراجعة feedback المباشرة للأخطاء والتعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة.ويقدم الأمثلة وفق ماهو مدون في النص الأصلي، ويسأل الأسئلة ذات الإجابات المحددة (وغالباً ما تتراوح تلك الأسئلة ما بين ١٠-١٢ سؤلاً في الدقيقة). ويقوم الطلبة على الجانب الآخر بالإجابة بطريقة متماثلة.

وهناك مجموعة من الأهداف الأساسية التي يهتم بتحقيقها أسلوب التدريس المباشر عند استخدامه في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهى:

١- السيطرة على تفاصيل التعليم، من خلال تنظيم التفاعلات التي تتم بين المعلمين والطلبة، عن طريق تقديم دروس مما تتضمنه النصوص الأصلية، التي يقوم مصممو البرامج بتطويرها.

٢- تعليم الطلبة مكونات المهارات، عن طريق الاستراتيجيات المستخدمة، والتي تركز على تحليل المهمة التعليمية، الى مهمات فرعية يتم تعليمها للطلبة.

٣- تعليم الطلبة حل المشكلات المختلفة من تلقاء أنفسهم، من خلال تنمية مهاراتهم التي تمكنهم من حل المشكلات التي تتضمنها المهام التعليمية.

٤- تعليم الطلبة المهارات المعقدة، من خلال تحليل المهمة التعليمية الى مهمات فرعية التي تكونها، وتعليم كل طالب على حدة تلك المكونات، وكيفية استخدامها لأداء المهارة الأكبر أو المعقدة.

سابعاً : النموذج التشخيصي- العلاجي **Diagnostic- Remedial Model**

الهدف من النموذج التشخيصي- العلاجي هو تصحيح مشكلة التعلم عند الطفل من خلال تصميم طرق ومواد من شأنها تجنب القصور أو التعويض عنه، النظرية التي تقف وراء التدريس التشخيصي، كما جاء وصفها في الكتابات المبكرة لكل من كيرك Kirk ومكارثي وروزينبرج Rosenberg وغيرهم، هى أنه على الرغم من أن نتاج صعوبات التعلم الذي يقبل الملاحظة بطريقة مباشرة، فإن السبب فيها هو قصور في إحدى العمليات. في هذا الاطار فإن النتاج يشير بوجه عام الى المهارات الأكاديمية مثل القراءة، والهجاء... الخ، في حين تشير العمليات الى الأداء الوظيفي لقدرات النظم الحركية والسمعية والبصرية واللفظية، المؤيدون لمدخل التدريس التشخيصي، كما يشرح ذلك يسلدايك Ysseldyke، يتفقون فيما بينهم على أربعة افتراضات تتلخص فيما يلي:

١- أن الأطفال لديهم مظاهر قوة وجوانب ضعف.
٢- أن هذه المظاهر مسببة لتعلم هؤلاء الأطفال أو عدم تعلمهم.
٣- أن مظاهر القوة والضعف قابلة للقياس.
٤- أن التدريس قد يوجه نحو قصور العمليات، أو تجاه مظاهر القوة والضعف نالتي تظهر في القدرة.

إن النموذج التشخيصى العلاجي يتطلب معرفة بأفضل نظام للتعلم عند الطفل (سمعي، بصري، حركي)، ونمط التعلم لديه (لفظي، تتبعي، ....الخ)، على أية حال فإن الأبحاث لم تحدد بشكل قاطع بأن تدريب العمليات في حد ذاته له تأثير إيجابي فعال على اكتساب المهارات الأكاديمية. ونظراً للاقتناع بأن كلاً من العملية والنتاج متداخلان، فتقترح مكارثي أن يقوم المعلم بتدريب العمليات من خلال الواجب نفسه، على سبيل المثال، إذا كان الطفل يعاني

من صعوبة في العمليات التذكرية السمعية ولا يعرف حقائق الجمع، يمكن محاولة تدريب وظيفة التذكر السمعي باستخدام الحقائق التي يتم تدريسها.

ولتوفير معالجة فعالة من خلال التدريس التشخيصي (نموذج التشخيص العلاجي)، من الضروري معرفة ثلاثة عوامل رئيسية، وهى:

١- ما هو الواجب الذي لايستطيع الطفل أداؤه ؟.

٢- ما هى العملية التي تمنع الطفل من القدرة على أداء الواجب التعليمي ؟.

٣- ما هى أفضل طريقة تعلم للطفل ؟.

الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة السابقة تتطلب تقييماً رسمياً بواسطة أحد الأخصائيين النفسيين مدرب على استخدام أدوات التقييم والتشخيص، أو تقييم غير رسمي يقوم به المعلم. وربما كان التقييم الذي يحمل فائدة وقيمة عالية هو ذلك الذي يجريه المعلم بما يوفر استبصاراً قيماً لمشكلة الطفل. ومن خلال ملاحظة أخطاء الطفل في اداء النشاطات تتوفر للمعلم دلالات عن نمط التعلم هذا التشخيص غير الرسمي يكون المعلم افتراضات معينة تصبح هى اطار التدريس التشخيصي.

هذا ويتضمن النموذج التشخيصي العلاجي أمرين هامين بالنسبة لمستقبل صعوبات التعلم، وهما:

١- إنه يعطى الأمل في أن الاختبار الدقيق المناسب سوف يكشف عن صعوبات التعلم النوعية التي يعاني منها الطالب.

٢- أنه يركز على تجهيز المعلومات وهي تلك الاجراءات التي يتضمنها التفكير.

أساليب التدريس التشخيصي

١- التدريس.

٢- الملاحظة والتسجيل.

- قدرات الطفل الجسمية على مواجهة متطلبات الواجب.
- اتجاه الطفل نحو الواجب ونحو الذات.
- ماذا يفعل الطفل (مدخله الى الواجب).

- كيف يفعل الطفل (نمط التعلم).
- كيف يحاول الطفل التعويض (القنوات المفضلة).
- أخطاء الطفل.

٣- تغيير متطلبا الواجب – تحليل أخطاء الطفل,

- تحديد تهيؤ الطفل في علاقته بالخطوات المتتابعة في الواجب.
- سلسلة خطوات الواجب.
- تبسيط الواجب.

٤- توفير الظروف والمواد المرتبطة بنمط التعلم المفضل عند الطفل ومعدله في الأداء.

- التركيو على قناة التعلم (إذا كانت سمعية، هل المكون الحركي ضروري؟ وإذا كانت بصرية، هل المكون السمعي ضروري؟ وهل من الضروري تضمين جميع قنوات التعلم؟).
- تبسيط الاستجابة.

٥- إعادة التدريس للهدف المبسط وطبقاً للتحليل السابق.

٦- تكييف الأساليب التدريسية وتحويل التركيز طبقاً للضرورة.

ثامناً : التدريس التعاوني **Cooperative Teaching**

في اطار التوجهات الحديثة للتربية الخاصة في تبني فلسفة الدمج الشامل inclusion للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام، شرعت العديد من النظم التربوية في إعادة ترتيب وتنظيم نماذج تقديم الخدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام، وبما ييسر التعاون فيما بين معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي.

ويعد التدريس التعاوني بمثابة اتجاه أو مدخل تعليمي يعمل بموجبه معلم التربية الخاصة مع معلم التعليم العام بطريقة فعالة وينوع من التآزر والتعاون معاً حتى يقومان على أثر ذلك بتعليم مجموعات متجانسة من الطلبة أكاديميا وسلوكياً في مواقف تعليمية ترتكز على الدمج.

ويضع التدريس التعاوني معلم التربية الخاصة في فصول التعليم العام، ويجعله يعمل الى جوار معلم الفصل العادي، في سبيل تقديم الخدمة لطلبة صعوبات التعلم بالاتفاق والتفاعل

والتشاور فيما بين المعلمين، ويعتبر نموذج التدريس التعاوني وسيلة فعالة لاستخدام مهارات معينة وفريدة داخل الفصل من جانب كل من المعلمين الإثنين، وبما يسهم في الحد من صعوبات التعلم، واشباع حاجات الطلبة، ومساعدتهم على أداء المهمة التعليمية المستهدفة.

تاسعا: الاستراتيجيات المعيشية لذوي صعوبات التعلم

A Housing Strategy for People with Learning Disabilities

أعدت تلك الاستراتيجية في بريطانيا، وقد تم التفكير فيها في عام (٢٠٠١)، وفي ضوء ذلك تم عقد مؤتمر علمي ضم العديد من الخبراء والمتخصصين في الصحة والتربية الخاصة، والرعاية الاجتماعية، والمؤسسات التطوعية في العديد من المقاطعات البريطانية، وتم الاتفاق على أن تكون مدة تنفيذ الاستراتيجية في الفترة من ٢٠٠٣-٢٠٠٨، وقد وافقت الحكومة البريطانية على مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة والملائمة لدعم ورعاية الأفراد ذوي صعوبات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وكان من بينها استراتيجية المعيشة Housing Strategy، واستراتيجية التوظيف Employment Strategy، الخدمات اليومية Day services، و الخطة الاستثمارية المشتركة Joint Investment Plan (JIP) لهؤلاء الأفراد.

حيث تشير الإحصائيات الرسمية الى تزايد أعداد الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المجتمع البريطاني، فقد أوضحت إحصائيات قسم الصحة Department of Health في عام (٢٠٠١)، وهو قسم مختص بإجراء الدراسات المسحية وتقديم الخدمة لذوي صعوبات التعلم، الى أن حوالى (٢.١) مليون فرد يعانون من صعوبات تعلم بسيطة وشديدة، وأن حوالى (٢١٠٠٠٠) فرد يعانون من صعوبات تعلم شديدة، كما تشير الإحصائيات الى أن (٢٥) فردا من كل (١٠٠٠) فرد في المجتمع يعانون من صعوبات تعلم، وعلى أقل تقدير يعاني حوالى (٢.١) مليون فرد من صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة والشديدة في المملكة المتحدة، ما نسبته ٠.٤٥٪ من عامة الشعب يعانون من صعوبات تعلم شديدة، موزعين بين الأطفال والبالغين وكبار السن، ويحتاجون الى مزيد من الدعم والرعاية، وأن ٠.٦٪منهم في المرحلة العمرية ما بين ٢٥-٤٠ عاماً، و أن ٢.٥ % من الأفراد يعانون من صعوبات تعلم متوسطة وشديدة.، وأن تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية للأطفال والبالغين وكبار السن في المملكة المتحدة سوف يتكلف ما يقرب من (٣) بليون جنيها استرلينيا.

وتهدف تلك الاستراتيجية الى الجمع بين الخدمات الصحية والاجتماعية والمعيشية لذوي صعوبات التعلم في بيئاتهم المنزلية، وتقديم الدعم والمساندة لهم، والارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدم للأفراد وأسرهم، من خلال توفير بيئة المعيشة الملائمة، واتاحة الفرصة لتحقيق متطلباتهم في بيئة المنزل، وتوفير المسكن الصحي الملائم لتلبية احتياجاتهم، والاستفادة من مصادر الدعم المتاحة في المجتمع، مع التركيز بصورة أساسية على الخدمات الصحية والاجتماعية، **وتركز تلك الاستراتيجية على تحقيق الأهداف التالية:**

١- الاستفادة من كل مصادر الدعم المتاحة في المجتمع، وبما ييسر الحياة الأمنة لذوي صعوبات التعلم.

٢- تحديد الحاجات المستقبلية المتطلبة لمعيشة أفضل لذوي صعوبات التعلم.

٣- وجود تعاون بين مؤسسات الخدمات الصحية والاجتماعية في المجتمع، تلبية لاحتياجات ذوي صعوبات التعلم، من أجل معيشة أمنة مستقرة.

٤- تنمية المعلومات لذوي صعوبات التعلم وأسرهم.

٥- التخطيط لمستقبل ذوي صعوبات التعلم من أجل حياة أفضل.

٦- تنمية الفرص المتاحة لذوي صعوبات التعلم في البيئة المنزلية.

٧- مراعاة تقديم الرعاية لذوي الإعاقات الجسدية والحسية التي من الممكن أن تتلازم مع صعوبات التعلم.

٨- الاهتمام بالمسنين ذوي صعوبات التعلم وتوفير سُبل المعيشة الملائمة لهم.

٩- توفير السكن الملائم وبه سُبل الراحة لذوي صعوبات التعلم.

١٠-تقديم المزيد من الدعم لمعيشة اكثر استقرارا للكبار ذوي صعوبات التعلم.

١١-تنمية فرص التواصل بين خدمات الاطفال وكبار السن في بيئة المنزل.

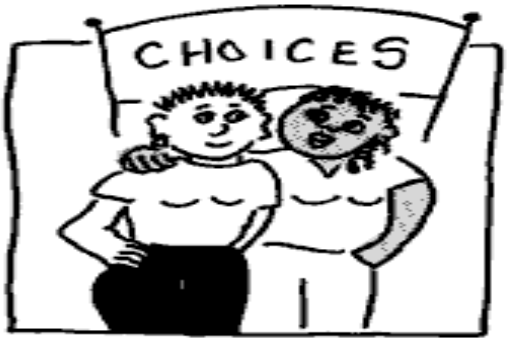
١٢-توفير أخصائيين لتقديم الدعم لأفراد الأسرة وتدريبهم على سُبل الرعاية المنزلية والمعيشة الملائمة للكبار ذوي صعوبات التعلم.

نموذج كنت **(Kent UK)** *لذوي صعوبات التعلم:*

تم إعداد استراتيجية المعيشة بمقاطعة كنت Kent بالمملكة المتحدة، وذلك لتقديم الدعم للأفراد ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير الإحصائيات الى معاناة (٣٦٠٠٠) فرداً من صعوبات التعلم، منهم (٢٦٠٠٠) من البالغين، وقد وضعت الخطة في عام (٢٠٠٣) وعلى أن تستمر لمدة ثلاث سنوات، ويتم متابعتها وتجديدها كل عام.

وتتكون الخطة من خمسة مبادىء أساسية، وهى:

١- توفير فرص الاختيار **Choice** :



- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يجب أن تكون لهم نفس الاختيارات كأي فرد يعيش في أي مكان.
- يجب أن تتاح فرص لزيادة الدعم من أجل معيشة أفضل للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الى الدعم الحقيقي في ضوء اختياراتهم.

٢- تقديم المعلومات **Information** :

- تقديم معلومات سهلة ومفهومة حول المعيشة والدعم.
- أن تكـون هنـاك طـرق مناسـبة لتحديـد احتياجـات الأفـراد مـن الـدعم والمعيشـة ومـاذا يريدون؟.
- يجب سؤال الأفراد عن معلوماتهم وماذا يعتقدون عن الخطة؟.

٣- تقديم الدعم **Support** :

- تقديم الدعم لذوي صعوبات التعلم للعيش باستقلالية كيفما يستطيعون.
- يجـب أن يكـون الـدعم مركـزاً علـى الفرد صـاحب صـعوبة الـتعلم، ومسـتنداً علـى كـل احتياجاته.
- تحديد خدمات الدعم المتوفرة لذوي صـعوبات التعلم، والخدمات التي يجب أن تضـاف أو تتغير في البيئة المنزلية.

٤- المعـــايـــــير **Standards** :

- التأكـد مـن أن خـدمات المقدمـة لـذوي صـعوبات الـتعلم جيـدة ويتحسـنون دائمـاً مـن خلالها.
- تأكد من أن ذوي صعوبات التعلم مرتاحون وآمنون في معيشتهم.

- ضرورة الاستمرار في تدقيق خطة العمل.
- ضرورة فهم كل الأخصائيين وأفراد فريق العمل لاحتياجات الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

٥- وجود الشراكة (التعاون) – العمل معاً **Partnerships - working together**

الخطة سوف تنفذ بصورة جيدة إذا تم العمل معاً، وذلك يتضمن:

- الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- الأسر و أولياء الأمور.
- الأخصائيين.
- تعميم الخدمات المختلفة كالمعيشة، الصحة، الخدمات الاجتماعيةوالتطوعية العامة.

٦- أهمية توفير المال اللازم للدعم والمعيشة

Money for housing and support can come form

- تقديم دعم مادى للمعيشة وأشياء آخرى لذوي صعوبات التعلم.
- يجب أن يوجد صندوق في كل منطقة للدعم المادى.
- وجود ضمان لتوافر الدعم المادي واستمراريته.
- أن تكون الإفادة للدعم الاقتصادى ولعجز دخل المعيشة.
- أن تكون الخدمات الاجتماعية مباشرة تركز على الفرد صاحب صعوبة التعلم.

استراتيجية بازيلدون لذوي صعوبات التعلم (٢٠٠٣/٢٠٠٨):

Basildon District Council Housing Strategy 2001 -2008

بدأ العمل في وضع استراتيجية مقاطعة بازيلدون **Basildon District** في (٢٠٠١) لتقديم الدعم والرعاية لذوي صعوبات التعلم، وتلبية احتياجاتهم المعيشية، واتاحة الفرصة لهم للعيش باستقلالية وفي أمان، وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية المتطلبة. وقد وضعت الخطة لتنفيذ الاستراتيجية مع عقد اتفاقيات شراكة مع الجهات والمؤسسات المعنية بدعم ذوي صعوبات التعلم، وتم الاتفاق على تنفيذ الاستراتيجية في الفترة ما بين (٢٠٠٣- ٢٠٠٨)، وتهدف الخطة الى إنجاز ما يلي:

١- تحسين نوعية المعلومات المعيشية المقدمة للأفراد وأسرهم والمجتمع المحيط.

٢- تنمية المعلومات التي يتم جمعها لوضع خطة مستقبلية مناسبة.

٣- تنمية معدل الاختيارات المعيشية المتاحة لذوي صعوبات التعلم.

٤- زيادة الدعم للإسكان منخفض التكاليف الذى يقطن به ذوي صعوبات التعلم.

٥- الاهتمام بدراسة كل احتياجات الاسكان منخفض التكاليف وتلبيتها.

٦- زيادة الدعم المقدم لذوي صعوبات التعلم من أجل معيشة أكثر استقلالية.

٧- تنمية التواصل بين ذوي صعوبات التعلم وأسرهم وأفراد المجتمع.

٨- التركيز على تلبية احتياجات الأفراد ذوي صعوبات التعلم صغار وكبار السن.

٩- وضع معايير للتأكد من تنفيذ الاستراتيجية، ومعرفة فعاليتها، في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم، والعيش باستقلالية وفي أمان.

المـــراجـــع

١) الخطيب، جمال والحديدى، منى (١٩٩٤). ***مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.*** الشارقة، مطبعة المعارف.

٢) محمد، عادل عبد الله و عواد، أحمد أحمد (٢٠١٣). ***مدخل الى صعوبات التعلم: النظرية، التشخيص، والعلاج. الرياض***، الناشر الدولى للنشر والتوزيع.

٣) عواد، أحمد (٢٠٠٩). ***صعوبات التعلم***. عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٤) الناطور، ميادة (٢٠٠٧). ***صعوبات التعلم*** (في: الخطيب وأخرون، *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة)*. عمان، دار الفكر.

٥) هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتينز (٢٠٠٧). ***صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي***(محمد، عادل عبد الله). عمان، دار الفكر.

6) Basildon District Council (2003).Housing strategy for people with learning disabilities. 2003 – 2008. Executive Summary. *www.basildondistrict.com.*

7) Binder, C. (2004). Precision teaching: Measuring and attaining exemplary academicachievement.h*ttp://www.michellecohen.com/precision_teaching.html*

8) Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision Teaching and Direct Instruction: Measurably superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74-96.

9) Department of Health (2001). *Valuing people: A new strategy for learning disability for the 21st century*. England..

10) Gersten, R. M., &Maggs, A. (1982). Five year longitudinal study of cognitive development of moderately retarded children in a Direct Instruction program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities***,** 2, 329-343.

11) National Institute of Mental Health (NIMH) (1993). *Learning disabilities*. U.S. Department of Health and Human Services, NIHM Publication, No. 93-3611.

12) Naylor, S. (2003). ***A Housing Strategy for People with A Learning Disability.*** Prepared for Kent County Council Housing Implementation Group of the Learning Disability Partnership Board.

13) Skillnet Group, Kent UK (2005). ***Planning housing and support with people who have a learning disability***. © E-bility Pty Ltd (1998 to 2005).

14) Watkins, C. L. (1988). Project Follow Through: A story of the identification and neglect of effective instruction. ***Youth Policy***, 10(7), 7-11.