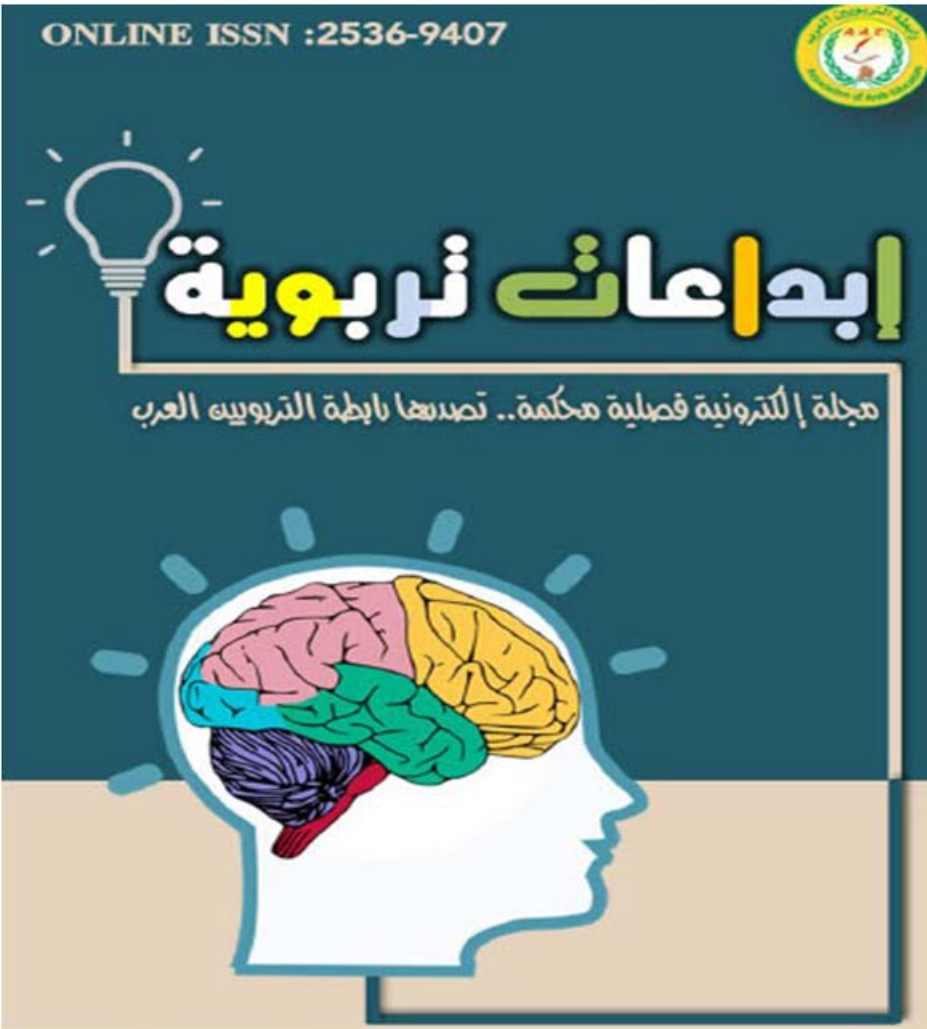
البحث السادس بعد المائة
دراسة تحليلية للمهارات التكيفية والوظيفية لطلبة الإعاقة الذهنية

ONLINE ISSN :2536-9407



بحوث تربوية

دراسة تحليلية للمهارات التكيفية والوظيفية وطرائق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

◙ إعداد:
أ.د/ جودت أحمد سعادة.. أستاذ جامعي متقاعد.. كلية التربية - جامعة الشرق الأوسط/الأردن..
د/ فراس أحمد الطقاطقة.. أستاذ مشارك.. كلية التربية.. جامعة جدة / السعودية..

◙ الملخص:

هدفت الدرا سة إلحالية إلى الإجابة عن ثلاثة أ سئلة تتعلق بالمهارات التكيفية أولاً، والمهارات الوظيفية الأكاديمية ثانياً، والتي ينبغي تنميتها جميعا لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، بالإ ضافة إلى بيان الدور الذي تلعبه طرائق التعليم الملائمة لتدريس هؤلاء الطلبة من جانب المعلمين ثالثا وأخيرا. ولتحقيق هذا الهدف، ا ستخدم القائمان على هذه الدرا سة المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على درا سة الواقع كما هو، والعمل على و صفه و صفا دقيقا، ثم التعبير عنه بعد ذلك ب شكلٍ كمي أو كيفي، في محاولة للوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحالي، من أجل تطويره نحو الأفضل.

كما اطلع الباحثان على الكثير من المراجع والتي كان معظمها باللغة الإنجليزية ممن ترتبط بهذا الموضوع، وذلك لقلة ما تمت الكتابة عنه باللغة العربية حتى الآن، وتو صلا في نهاية المطاف إلى أنه من حيث المهارات التكيفية والمهارات الوظيفية الأكاديمية التي يجب تنميتها من جانب المعلمين لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، فإنه ينبغي التركيز على تنمية مهارات توا صل هؤلاء الطلبة مع الآخرين، والعناية التامة بحاجاتهم، والبقاء بصحةٍ جسميةٍ ونفسيةٍ جيدة، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات التي تجعلهم يعتمدون على أنفسهم في حياتهم اليومية.

أما عن النتائج ذات الـ صلة بطرائق التعليم الملائمة لتدريس هؤلاء الطلبة، فتمثلت في وجوب تنويع المعلم لهذه الطرائق عند تدري سه لهؤلاء الطلبة، بحيث يتم ا ستخدام طرائق الق صة والمحا ضرة والحوار والمناق شة والمجموعات الـ صغيرة والـع صف الذهني والاكتشاف ولعب الدور والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم والتعليم الفردي والتعلم الإلكتروني. وأوصى الباحثان في النهاية بضرورة قيام تعاون وثيق بين معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وأولياء أمورهم، وذلك لتنمية المهارات التكيفية والوظيفية الأكاديمية، وا ستفادةً المعلمين والمديرين والـ شرفين التربويين ذوي العلاقة بهؤلاء الطلبة، من المعلومات الواردة في هذه الدرا سة عند قيامهم بمهامهم المختلفة، ثم إجراء درا سةٍ ميدانيةٍ تدور حول تطبيق ثلاثٍ من طرائق التعليم كالق صة والحوار والـع صف الذهني، وقياس أثرها في كل من التحصيل والدافعية التشغيلية (Motivation Operation) لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

الكلمات الدالة: المهارات التكيفية، المهارات الوظيفية الأكاديمية، طريقة التعليم، الإعاقة الذهنية، التربية الخاصة.

An Analytical Study of adaptive, functional academic skills and Teaching Methods to Students with Intellectual Disabilities

ABSTRACT

This study aimed at answering three main questions. The first two questions were dealing with developing the adaptive and functional academic skills that should be acquired by students with intellectual disabilities. The third question was trying to explain the most appropriate teaching methods that should be used by teachers inside the classroom.

To answer these questions, the two researchers applied an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describes it with some details, and presents it in a qualitative way, in order to achieve some conclusions related to the developing of the existing situation. The two researchers also reviewed many English resources such as valuable books and research papers that highly related to the topic. They finally concluded that the students' adaptive and functional academic skills should be developed well by teachers such as students' cooperating with others, taking care of their needs and health, and acquiring reading, writing and mathematics essential skills.

The most important finding related to the appropriate teaching methods for students with intellectual disabilities was that the variety of teaching methods should be applied by teachers from time to time. These methods include story telling, dialogue, discussion, small-grouping, brainstorming, role-playing, lecturing, cooperative learning, concept mapping, individual learning, and e-learning. The two researchers recommended that both teachers and parents of the iniellectual disabilities students should cooperate in order to develop the students adaptive and

functional academic skills. Moreover, a field study should be conducted about applying story-telling, dialogue and brain-storming methods to measure their effects on the students' achievement and motivation operation.

Key Words: Adaptive Skills, Functional Academic Skills, Teaching Method, Intellectual disability, Special Education.

مقدمة:

يستطيع الطفل الذي يعاني من إعاقةٍ ذهنيةٍ واضحة، أن يتابع مسيرته التعليميةٍ المدرسية بشكلٍ جيدٍ للغاية، ولا سيما إذا ما تمّ تدعيمه بمساعدةٍ فرديةٍ مخططٍ لها مسبقا، وذلك لأنه في الواقع يحتاج إليها كثيرا. ولحسن الحظ، فإن معظم التشريعات والأنظمة والقوانين في المناطق التعليمية المختلفة هذه الأيام، تعمل على تلبية الاحتياجات العديدة للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن الأطفال حتى سن الثالثة من العمر، يتم التعامل الدقيق معهم ضمن ما يسمى بنظام التدخل المبكر Early Intervention System، وذلك بما فيه من خدماتٍ محددةٍ ومتنوعة.

وفي الوقت ذاته، يتعامل أعضاء هيئة التدريس للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية مع أسرهم بانتظام وضمن خطةٍ دقيقةٍ ومتفقٍ عليها، وذلك من أجل العمل على تطوير ما يعرف بخطة الخدمات الاسرية الفردية Individualized Family Services Plan(IFSP) ، والتي تصف بنوعٍ من التفصيل الحاجات الفردية لذلك الطفل، ثم توضح في الوقت ذاته الخدمات التي تناسب تلك الحاجات. إنها تركز باهتمامٍ كبيرٍ على الحاجات الخاصة لتلك العائلة، مع بيان الخطوات التي يستطيع فيها أفراد تلك العائلة من مساعدة ذلك الطفل بالمستوى المطلوب. كما أن خدمات التدخل المبكر يتم تزويدها لتلك العائلة مجانا، ولا سيما إذا كانت تلك العائلة مؤهلة فعلا حسب معايير معينة لمساعدة ذلك الطفل، وتستطيع في الوقت ذاته تطبيق خطوات التدخل المبكر بطريقةٍ سليمةٍ وفعالة.

وتوجد برامج التربية الخاصة والخدمات المرافقة لها أو المرتبطة بها في المدارس المؤهلة، وذلك ضمن نظامها الأساسي. ويعمل طاقم المعلمين في تلك المدارس مع عائلات الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ، وذلك من أجل تطوير ما يسمى في برامج التربية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program(IEP). ويشبه هذا البرنامج ما تمت تسميته من قبل بخطة الخدمات الأسرية الفردية (IFSP). وهو يصف حاجات الطالب الخاصة به، بالإضافة إلى الخدمات التي تمّ تصميمها خصيصا لتلبية تلك الحاجات. ومن المعروف أن جميع الخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة يتم تقديمها لعائلات الطلبة من ذوي الإعاقة مجانا، وذلك من أجل مساعدتهم على الاستفادة القصوى منها.

وتعتبر معايير أو محكات السلوك الذي تمّ تكييفه Adaptive-Behavior Criterion من الأهمية بمكان، لأنها تمثل جزءً لا يتجزأ من تعريف الإعاقة الذهنية، وهي ركنٌ أساس من أجل التخطيط للتدخلات المبكرة لصالح الطلبة الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقة. كما يتم توجيه عملية تدريس ذوي الإعاقة الذهنية نحو المجالات المهمة أو الضرورية لنجاح عملية التكيف أو المواءمة في كل من المدرسة والمنزل والمجتمع، وليس فقط في المجالات الأكاديمية المعروفة كالقراءة والكتابة والحساب.

وسوف يتم في هذه الدراسة التحليلية توضيح عملية تنمية المهارات التكيفية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية مع كيفية التغلب على تحدياتها العديدة أولا، ثم بيان تنمية المهارات

الوظيفية الأكاديمية لهؤلاء الطلبة ولا سيما من حيث القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية والرياضيات الوظيفية ثانيا، مع الحديث عن أهم طرائق التعليم المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ثالثا وأخيرا.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

- ما المهارات التكيفية التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وكيف يتم التغلب على التحديات التي يواجهونها في هذا الصدد؟
- ما المهارات الوظيفية الأكاديمية التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ولا سيما من حيث القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية والرياضيات الوظيفية؟
- ما طرائق التعليم المناسبة لمعلم التربية الخاصة كي يطبقها على الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهم أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

- الإلمام بموضوع ذات أهمية كبيرة بالنسبة للعاملين والمهتمين بمجال التربية الخاصة، يتمثل في التعرف إلى طرائق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- تحديد مجموعة من المهارات التكيفية التي ينبغي على معلمي التربية الخاصة تنميتها جيدا لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، مع الإحاطة بما قد تظهر من تحديات والتصدي لها بنجاح.
- توضيح المهارات الوظيفية الأكاديمية التي يحرص معلمو التربية الخاصة على تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ، ولا سيما تلك التي تتعلق بكلٍ من القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية والرياضيات الوظيفية.
- الإلمام بخصائص وظروف أو شروط تطبيق طرائق التعليم العديدة التي تصلح للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية أكثر من غيرها.
- تقدير ما قام به العلماء والباحثون من جهودٍ حقيقية لدعم عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك عن طريق الرجوع والإشارة إلى مؤلفاتهم ودراساتهم العديدة في هذا الشأن.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- إطلاع العاملين في ميادين التربية الخاصة والمهتمين بها أو القائمين على الدورات التدريبية فيها، على طرائق التعليم المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، كي يستفيدوا منها في تطبيقاتهم أو في بحوثهم أو في مراجعاتهم وتدريباتهم المختلفة.
- استفادة معلمي التربية الخاصة والمشرفين التربويين فيها من المهارات التكيفية والمهارات الوظيفية المطروحة في هذه الدرسة، والتي ينبغي عليهم العمل بشكلٍ دائمٍ على تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية
- استفادة كل من مخططي المناهج ومطوريها في مجالات التربية الخاصة، مما ورد في هذه الدراسة من مَعلومات، ولا سيما عند تخطيط المناهج لفئة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ، أو عند وضع الأدلة المتعلقة بمعلم التربية الخاصة.

- إلقاء المزيد من الضوء على جانبٍ مهم من جوانب التربية الخاصة والمتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ، ولا سيما من حيث العَملية التعليمية الملائمة بالنسبة لهم.
- استفادة مراكز التربية الخاصة في الوطن العربي من المعلومات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من أجل رفع مستوى الخدمات التي تقدمها للطلبة الملتحقين فيها بعامة، والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية منهم على وجه الخصوص.
- ربما تكون الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها باللغة العربية(على حد علم القائمين عليها)، التي تناولت عملية تحليل طرائق تعليم طلبة الإعاقات الذهنية، مع توضيح المهارات التكيفية والوظيفية التي ينبغي على معلم التربية الخاصة تنميتها لدى هذه الفئة من الطلبة.

◙ مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

◙ المهارات التكيفية Adaptive skills:

هي عبارة عن وصف الطريقة التي يحقق فيها طلبة التربية الخاصة حاجاتهم الأساسية مثل الرعاية الذاتية، وصنع القرارات، والتواصل مع الآخرين، والتعلم. وتساعد هذه المهارات الأفراد على إقامة العلاقات مع بعضهم بعضا، والمشاركة في الأنشطة الترفيهية المتنوعة، والاهتمام بالحاجات المعيشية الراهنة، وحل المشكلات التي تتم مواجهتها بصورةٍ يومية(Johnson, 2020).

◙ المهارات الوظيفية الأكاديمية Functional Academic Skills:

هي عبارة عِن ذلك النوع من المهارات التي يحتاجها طالب التربية الخاصة، كي يستطيع العيش مستقلا وبالاعتماد على نفسه من الناحية الأكاديمية، مثل اكتساب مهارات القراءة والكتابة والرياضيات الأساسية، حتى لو لم يستطع الوصول إلى مرحلة التعليم الجامعي والحصول على شهادةٍ عالية(Webster, 2019).

◙ طريقة التعليم Teaching Method:

تعتقد سايا (Saya, 2015) بأن طريقة التعليم هي عبارة عن ذلك النمط من التدريس الذي ينبغي الأخذ به، من أجل التحقق من الخطة التي وضعها المعلم للأنشطة الواقعية والعملية التي يقوم بتنفيذها، وذلك بمشاركةٍ فاعلةٍ من الطلبة داخل الحجرة الدراسية، كي يتم تحقيق تلك الأنشطة. إنها تمثل في الواقع خطة لتقديم المادة التعليمية المراد تعلمها من جانب الطلبة، والمعتمدة أساسا على المنحى الذي تمّ اختياره بدقةٍ من قبل، وهي في الوقت ذاته تشير إلى كيفية إجابة المعلم على الأسئلة التي تمت صياغتها أو تحديدها مسبقا في مداخل التدريس، وذلك من أجل النجاح في العملية التعليمية التي تتم يوما بيوم أمام الطلبة.

◙ الإعاقة الذهنية:

أورد الخطيب(٢٠١٦) تعريفاً للإعاقة الذهنية كما طرحته الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والتطويرية AAIDD، على أنها تلك الإعاقة التي تتميز بانخفاضٍ ملحوظٍ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، والتي تظهر في العادة قبل بلوغ الفرد للثامنة عشرة من العمر.

◙ التربية الخاصة Special Education:

هي عبارة عن نمطٍ من الخدمات والبرامج التربوية، التي تتضمن تعديلاتٍ خاصةٍ سواء في المناهج أو الوسائل أو طرائق التدريس، وذلك استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلبة الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية (المرشدي، ٢٠٢٠).

◙ منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد بالدرجة الأولى على دراسة الظاهرة كما هي، أو دراسة الواقع كما هو، بحيث يهتم هذا المنهج بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحقيقي والعمل بالتالي على تطويره(شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي، من بين أهم المناهج البحثية الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك عن طريق التعرف إلى المهارات التكيفية التي لا بد من تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وكيفية التغلب على التحديات التي يواجهونها في هذا الصدد.

◙ الإجابة عن أسئلة الدراسة:

لقد قام الباحثان في هذا الجزء من الدراسة، بالإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة كالآتي:
الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي:
ما المهارات التكيفية التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وكيف يتم التغلب على التحديات التي يواجهونها في هذا الصدد؟

وللإجابة عن هذا السؤال، ولا سيما من حيث الشطر الأول منه المتعلق بالمهارات التكيفية الواجب تنميتها لدى الطلبة، فإنه يمكن القول بأن الكثير من الطلبة الذين يعانون من الإعاقة الذهنية، بحاجةٍ ماسةٍ إلى المساعدة لتنمية مهارات التكيف أو المواءمة لديهم، وذلك للعيش والعمل بين أبناء المجتمع المحلي. ويستطيع كل من المعلمين وأفراد الأسرة، مساعدة الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ، على تنمية المهارات التكيفية المتنوعة الآتية:

- التواصل مع الآخرين.
- التدريب على المهارات الحياتية اليومية مثل الذهاب إلى الحمام، وغسل الجسم، ولبس الملابس بالاعتماد على النفس.
- البقاء في صحةٍ جسميةٍ جيدةٍ وفي أمانٍ مرغوبٍ فيه.
- توفير الحياة المنزلية الكافية والملائمةً، مثل المساعدة في الجلوس على طاولة الأكل أو طاولة الدراسة، والمساعدة في تنظيف البيت، أو في تجهيز طعام الغداء أو العَشاء، أو ترتيب بعض الأدوات أو الكتب، وغير ذلك من أمورٍ مختلفة.
- استخدام المهارات الاجتماعية الضرورية في الحياة العامة مثل التصرف ضمن السلوك المناسب، ومعرفة قواعد المحادثة، والالتحاق بالمجوعة سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، والقيام بأداء لعبةٍ ما من الألعاب السائدة.
- إنجاز مهارات القراءة والكتابة والرياضيات الأساسية.
- أداء عدد من مهارات العمل المكاني المختلفة.

أما عن الإجابة على الشطر الثاني من السؤال الأول والخاص بكيفية التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة في التكيف داخل الصفوف الدراسية، فيمكن القول بأنه من السهولة بمكان تقديم المساعدة إلى الطلبة الذين يعانون من إحدى أشكال الإعاقات الذهنية المتعددة، وذلك عن طريق تسهيل عملية التكيف لديهم داخل الحجرة الدراسية وما يحدث فيها من متغيراتٍ متنوعة. وهناك في الواقع سبع طرق مهمة لمساعدة الطلبة في التغلب على تلك التحديات التي تواجههم في هذا الصدد، وتتمثل في الآتي:

- إدراك معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، بأنه بإمكانه القيام بأمورٍ كثيرةٍ ومهمةٍ للغاية في حياة هؤلاء الطلبة. ويتم ذلك بالدرجة الأولى عن طريق تحديد نقاط قوة الطالب واهتماماته وميوله والتركيز عليها، ثم إيجاد الفرص والوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى النجاح في دعمها جميعا. وفي الوقت ذاته، من الضروري أيضا تحديد جوانب الضعف التي يعاني منها ذلك الطالب، والعمل بكل السبل والوسائل لمواجهتها ووضع الحلول الناجعة نهائيا لها، أو للتخفيف من حدتها على الأقل.
- إذا لم يكن المعلم ضمن فريق البرنامج التربوي الفردي Individual Educational Program(IEP) ، فإن عليه طلب نسخة من هذا البرنامج من أحد الأعضاء المشتركين فيه، حيث توجد قائمة تتعلق بالأهداف التربوية والتعليمية المحددة للطالب الذي يعاني من الإعاقة الذهنية، إضافة إلى الخدمات وأساليب التكيف المطلوبة. وهنا، فإنه ينبغي الحديث مع المتخصصين في المدرسة، عن أية أمورٍ ترى بأنها تحتاج إلى التوضيح، إذ بإمكانهم أن يحددوا الطرق الفعالة لتدريس الطلبة، وأساليب التكيف الملائمة للمنهج المدرسي، وتقديم المؤشرات أو الأدلة أو السبل المناسبة لكيفية تطبيق أهداف البرنامج التربوي الفردي للطالب داخل الحجرة الدراسية.
- على معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، التركيز على الأمور المادية الملموسة ما أمكن. وهنا، فإن عليه أن يبرهن أو يوضح ما يعنيه بكل ما يقول عن طريق طرح الأمثلة الحسية أو المادية، وعدم الاقتصار على إعطاء التعليمات الشفوية. ويكون ذلك عن طريق ربط المعلومات الشفوية الجديدة، بعرض مجموعةٍ من الصور والنشرات التي تشجع الطالب على التفكير.
- ضرورة العمل على تحليل المهام (Tasks Analysis) كتجزئة الأنشطة والواجبات الصفية الطويلة إلى خطواتٍ قصيرةٍ سهلة التنفيذ ، والعمل على توضيح هذه الخطوات جيدا، مع تشجيع الطلبة على القيام بها خطوة تلو الأخرى، مع تزويدهم بالمساعدة كلما كان ذلك ضروريا.
- العمل الجاد على تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة، من أجل تحقيق أكبر عددٍ ممكن من الأهداف التربوية المنشودة.
- ضرورة تدريس مهارات الحياة والمهارات الاجتماعية للطلبة، مع تزويدهم بالوعي الوظيفي الكافي، والعمل على اكتشافه لديهم كلما كان ذلك مناسبا، على أن يعقب ذلك تشجيع هؤلاء الطلبة على العمل في أنشطةٍ جماعيةٍ أو الالتحاق بالأندية المناسبة.
- ضرورة العمل بحيويةٍ ونشاط مع عائلات الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ، ومع الموظفين الآخرين في المدرسة، وذلك من أجل تهيئة خطةٍ تربويةٍ محكمةٍ تتلاءم مع حاجات الطالب المعاق ذهنيا، والعمل على تنفيذها بدقةٍ عالية. كما أنه ينبغي على المعلم ، وبصورةٍ منتظمة، أن يشارك في المعلومات ذات الصلة بكيفية العمل على تقدم الطالب ونموه الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي في كلٍ من المدرسة والمنزل.

إضافة إلى هذه النقاط السبع السابقة الموجهة للمعلم، فإن التنظيمات الموثقة في قائمة المصادر، تمثل في الواقع فائدة كبيرة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ، والتي تعمل على مساعدتهم في الاطلاع على طرائق التدريس وأساليبه المختلفة والملائمة لهذه الفئة من الطلبة. لذا، فإن على معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية عندما يتواصل مع عائلات هؤلاء الطلبة، أن يقدم إلى هذه العائلات الدعم والمقترحات المفيدة، من أجل تشجيع أبنائهم على استخدام المهارات الأكاديمية والاجتماعية في المنزل. وبهذه المناسبة، فإن هذه الاقتراحات أو الطرق الثماني الآتية، تبقى ضرورية لعائلة الطالب ذي الإعاقة الذهنية، من أجل مساعدته في التغلب على ما يواجهه من عقبات:

- ضرورة تعلم المزيد من المعلومات والمعارف عن الإعاقة الذهنية. فبمقدار ما يعرف الفرد في الأسرة المزيد من المعلومات والمعارف عن هذا النوع من الإعاقة، بمقدار ما يساعد نفسه ويساعد طفله المصاب بشكلٍ أكثر فاعلية. وهنا، فإن على أولياء الأمور أن يسألوا أعضاء هيئة التدريس في المدرسة، عن المنظمات والجمعيات والمؤسسات ذات الصلة، حتى يتم التواصل مع المسؤولين فيها، من أجل الحصول على الاستشارات والمساعدات المفيدة في هذا الصدد.
- ضرورة تشجيع أفراد الأسرة، الطالب ذي الإعاقة الذهنية على أن يعتمد على نفسه. إذ ينبغي عليهم مساعدة ذلك الطالب على تطبيق مهارات الرعاية اليومية مثل الملبس والمأكل واستخدام الحمام وخدمة نفسه بنفسه.
- ضرورة إعطاء أولياء أمور الطالب ذي الإعاقة الذهنية، عملاً روتينياً كي يقوم به فعلاً، وبما يتناسب مع عمره واهتماماته وقدراته العقلية، ولا سيما بعد القيام بتجزئة العمل إلى خطواتٍ صغيرة معتمدا على مهارة تحليل المهمة. فمثلا، نجد أنه من أجل الجلوس على طاولة الطعام، فإنه لا بد أن يُطلب منه أولاً القيام بإحضار العدد المناسب من محارم الورق التي سيتم استخدامها من جانب أفراد الأسرة، وأن يضع ورقة من المحارم على الطاولة أمام كل مقعدٍ يجلس عليه شخص من أفراد العائلة ذاتها، على أن يتبع ذلك وضع الملاعق والشوك والأطباق بشكلٍ دوري، وأن يتم إبلاغ ذلك الإبن أو تلك البنت ما عليهما فعله، وحتى تنتهي المهمة كلها، مع تقديم المساعدة كلما تطلب الأمر ذلك.
- ضرورة تزويد الطالب ذي الإعاقة الذهنية بالتغذية الراجعة المتكررة، مع التشجيع بالشكر والثناء والتقدير، عند القيام بالمهمة على أكمل وجه، مع العمل على بناء قدرات ذلك الطالب خطوة بخطوة.
- على أولياء الأمور التعرف إلى ما تعلمه طفلهم المعاق ذهنياً، من مهاراتٍ مختلفةٍ خلال فترة وجوده في المدرسة.
- على أولياء أمور الطالب المعاق ذهنياً، تهيئة الفرص الملائمة له كي يشارك في الأنشطة الاجتماعية مثل الحركات الكشفية، والأنشطة الترفيهية، والألعاب الرياضية. فالأنشطة الجماعية تؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالب المعاق ذهنيا، ويعمل على شعوره بالمرح والسرور.
- ضرورة أن يتحدث أولياء أمور الطفل ذي الإعاقة الذهنية، مع أولياء أمور أطفال آخرين يعانون من الإعاقة ذاتها، وذلك من أجل تبادل الآراء والخبرات والأفكار، ومناقشة القضايا المشتركة لأطفالهم. كما يمكن الاتصال بمراكز خدمات هذه الفئة من الطلبة، وذلك من أجل المساعدة في التعرف إلى أولياء أمور طلبةٍ آخرين معاقين فكريا.

- ضرورة قيام أولياء أمور الطالب ذي الإعاقة الذهنية بلقاء معلمي المدرسة التي يلتحق بها إبنهم أو ابنتهم، وذلك من أجل العمل على تطوير الخطة التربوية الفردية الخاصة به لمحاولة تحقيق حاجاته واهتماماته وميوله، مع استمرار الاتصال بهم من وقتٍ لآخر بقصد العمل على دعم تعلم ذلك الطالب داخل المنزل.

ويبقى الطالب الذي يعاني من إعاقةٍ ذهنيةٍ، بحاجةٍ ماسةٍ إلى مساعدةٍ حقيقيةٍ لتعلم المحتوى المعرفي المطلوب، والمهارات الضرورية التي يتعلمها أقرانه الآخرون دون تقديم خدماتٍ تربويةٍ خاصة. فالعديد من الأنشطة الملائمة لتدريس المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوباتٍ في التعلم، أو من صعوباتٍ في النطق، أو مشكلاتٍ في اللغة، تبقى مناسبة للطلبة الذين يعانون في الواقع من إعاقاتٍ ذهنية.

ويمكن مساعدة الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ عن طريق جعل ما يتعلمونه ذا صلةٍ بالخبرات الحياتية الحقيقية لهم، وذلك بتدعيم ما يسمى بالمهارات الوظيفية Functional Skills، وكذلك عن طريق التكيف أو التأقلم مع الأنشطة التعلمية المختلفة، ضمن ما يسمى بالسلوك المدرسي التكيفي School Adaptive Behavior.

ويعمل المعلمون النشطاء للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، على وضع توقعاتٍ عاليةٍ من أجل التحصيل، ويركزون في تدريسهم على الأنشطة الوظيفية Functional Activities التي تمّ تصميمها من أجل التعامل بنجاحٍ مع مشكلات الحياة الواقعية. وفي هذا الصدد، يمكن طرح النقاط العشر الآتية لمساعدة معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من تحقيق مهامه المتعددة:

- استخدام أمثلة متنوعة خلال عملية التدريس، مع التركيز على المهارات الوظيفية.
- توفير الفرص الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للبرهنة على فهمهم الواضح للأمور قبل التحرك لممارسة أنشطتهم المستقلة.
- توفير المزيد من الفرص للتمارين والتدريبات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك من أجل العمل على تعزيز نقاط القوة التي يمتلكونها، والتخلص من جوانب الضعف التي يعانون منها، أو التخفيف من حدتها على الأقل.
- ضرورة استخدام معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للأمثلة المادية المحسوسة، عند قيامه بتدريس مهاراتٍ جديدةٍ لهذه الفئة من الطلبة.
- ضرورة تزويد المعلم للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، بالتغذية الراجعة الداعمة والمصححة للمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها بالنسبة لهم، وبدرجةٍ أكبر مما يتم إعطاؤه في العادة لأقرانهم من الطلبة العاديين.
- ضرورة قيام معلم الطلبة ذوي الاعاقة الذهنية بتعديل الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى، من أجل معالجة العديد من المشكلات التي تواجه هذه الفئة من الطلبة.
- قيام معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بعملية تقويم أداء الطالب التحصيلي، ومدى التقدم الذي يحرزه أولا بأول، وبعدد من المرات أكثر مما يحصل مع أقرانه من الطلبة العاديين.
- قيام معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بتكييف المحتوى وعملية التدريس مع البيئة المحيطة بهم، حيث يتم فيها تطبيق المعارف والمهارات المطلوبة.
- قيام المعلم بتجزئة الدروس اليومية إلى أجزاءٍ أصغر، ولا سيما عند تدريس المهارات المعقدة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- ضرورة أن يكون معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية جاهزاً لإعادة تدريس الموضوعات أو الدروس، أكثر من مرةٍ واحدة، وذلك إذا تطلب الأمر ذلك.

تعقيب أصحاب الدراسة الحالية على نتائج السؤال الأول:

استكمالاً لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي طبقه القائمان على الدراسة الحالية، فقد تمّ التعليق هنا من جانبهما على أن العمل على تنمية المهارات التكيفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية يظل من الأمور بالغة الأهمية بالنسبة لكل من معلمي هذه الفئة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة، ولأولياء أمورهم وللمُهتمين بالإعاقة الذهنية من جهةٍ ثانية، ولا سيما بالنسبة إلى مهارة الحفاظ على الصحة العامة، ومهارة التواصل مع الآخرين، ومهارة التأقلم مع الحياة المنزلية والمشاركة فيها، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات الأساسية.

أما من حيث كيفية التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة في عملية التكيف داخل الصفوف الدراسية المختلفة، فيكون في الغالب عن طريق تحديد المعلم لنقاط القوة لدى هؤلاء الطلبة، والاطلاع الدقيق على البرنامج التربوي الفردي المخصص لكل واحدٍ منهم، وطرح الأمثلة الحسية المادية خلال عِملية تدريسهم للموضوعات المعرفية المتعددة، وتقسيم الأنشطة الكبيرة أو الصعبة نسبيا إلى أجزاء يسهل على الطلبة القيام بها، وتقديم التغذية الراجعة والمفيدة لهم، بالإضافة إلى التعاون الوثيق مع أولياء أمور الطلبة ومع الموظفين المهتمين بهم، من أجل وضع خطةٍ تربويةٍ دقيقةٍ للمتابعة والتطوير من ناحية، وتشجيع الطلبة أنفسهم على المشاركة الفعلية حسب قدراتهم في الأنشطة الاجتماعية المتنوعة من ناحيةٍ ثانية.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي:
ما المهارات الوظيفية الأكاديمية التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، ولا سيما من حيث القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية والرياضيات الوظيفية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن القول بأن الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ قليلا ما يستجيبون إلى طرائق التعليم التي يستجيب إليها الطلبة العاديون. ولذلك، فقد يتطلب الأمر منهم وقتا أطول للوصول إلى مستوى التمكن Mastery Level المرغوب فيه. وفي العادة، فإن وضعهم يتطلب تعليماتٍ معينةٍ، وطرائق تعليم خاصةٍ، وعمليات تدريبٍ أكثر دقةٍ من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم للموضوعات والمَفاهيم التي تعلموها داخل الحجرة الدراسية، وتوظيفها خارج أسوار المدرسة ذاتها.

ففي بعض الأحيان، نجد أن الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ، يحتاجون ببساطةٍ إلى تدريسهم كيفية التعامل مع الواجبات الأكاديمية المتنوعة، حيث غالبا ما يحتاجون إلى مهارات تدريس أبعد من كونهم قارئين للقواعد والأمور الأساسية المختلفة أو مجرد إنجاز أوراق العمل التَّقليدية. لذا، فإنه من أجل زيادة فاعلية العملية التدريسية، فإنه ينبغي على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، القيام بتصميم أنشِطةٍ تعليميةٍ تعلميةٍ وتدريبيةٍ متنوعة، بحيث يتم ربط ما يتعلمه الطلبة المعاقون ذهنيا، بما يدور من أحداثٍ أو خبراتٍ واقعيةٍ في الحياة اليومية، بما فيها الحياة المنزلية والمجتمعية (Collins, 2020) .

وبالنسبة إلى تنمية المهارات الأكاديمية في إنجاز الواجب، فلا شك بأن الاستراتيجيتين الآتيين إذا طبقهما المعلم بإتقان، فسوف تساعدان الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على إنجاز الواجبات المطلوبة منهم:

- فمن حيث التقليل من تخوف الطلبة أو تجنبهم إنجاز الواجبات المطلوبة مِنهم، يستحسن أن يقوم معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، باختيار بعض الطلبة عشوائيا، وذلك من أجل التأكد من حسن المواظبة من جانبهم على أداء الواجب. وهنا، يتم ضبط جهاز التوقيت كي يقرع عندما يتم الاختيار العشوائي للفترات الزمنية من الوقت، وذلك خلال الأنشطة المستقلة، مع ضرورة مكافأة الطلبة الذين ينجزون الواجبات ضمن فترة قرع الجرس.
- ومن حيث تحسين عملية إتمام الواجبات، ينبغي على معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، العمل على دعم السلوك الايجابي أو مكافأة الطريقة أو الأسلوب الذي يتم استخدامه من جانب الطالب لإنجاز الواجب (Positive Behavior Support)، وليس مجرد تعزيز المخرجات فقط. هذا ويمكن إتمام معظم الواجبات داخل الحجرة الدراسية، وذلك عن طريق تجزئتها إلى ثلاثة أنشطةٍ رئيسيةٍ هي: البداية أو المقدمة للعمل، ثم القيام الفعلي بالواجب، ثم الانتهاء منه تماما. وبالنسبة للطلبة الذين يعانون من إعاقة ذهنيةٍ، فإن مجرد البدء بالواجب يمثل إنجازا كبيرا. وفي بعض الأحيان، يمكن للتعزيز المتكرر خلال مرحلتي البداية والقيام بالعمل أن يساعد كثيرا في إتمامه. كما أن إتاحة الفرصة لهؤلاء الطلبة لاختيار من أين تتم البداية، وكم من الوقت يحتاجون للقيام بالعمل قبل وقت الاستراحة، مما يساعد في زيادة عدد الواجبات الصفية التي يتم إنجازها على أرض الواقع.

أما عن تنمية المهارات الأكاديمية في القراءة الوظيفية، فإنه من أجل تحسين القراءة الوظيفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، لا بد للمعلم من اتباع الخطوات المهمة الآتية:

- القيام بتصميم نموذج ورقة عمل يومية من أجل استخدام المواد والمصادر التعليمية المتنوعة، على أن يتبع ذلك استخدام أسماءٍ عامةٍ لرجالٍ أو نساءٍ من ذوي الشهرة المعروفة ضمن قائمة معينة، وأسماء شوارع أو ميادين كبرى، وأسماء أماكن معلومة ضمن قائمة ثانية، أو كتابة أسماء علاماتٍ تجاريةٍ مرموقةٍ، أو قوائم المأكولات في المطاعم، أو عناوين إعلانات خاصة في الصحف الإلكترونية أو أسماء الألعاب الإلكترونية شائعة الاستعمال ضمن قائمةٍ ثالثة، أو أسماء رؤساء الجامعات أو مديري المدارس، أو رؤساء البلديات أو الفنانين أو الرياضيين، ضمن قائمة أسماء رابعة، وذلك من أجل إيجاد ورقة عمل محببة لدى الطلبة لتدريبهم على القراءة الهادفة.
- تشجيع المعلم للطلبةٍ ذوي الإعاقة الذهنية، على قراءة المواد الحقيقية المستخدمة يومياً. وهنا، فإنه ينصح مثلا باستخدام دليل الهاتف الورقي العادي أو الإلكتروني، وذلك من أجل إيجاد أرقام المعارف من الطلبة والمعلمين والأصدقاء والأقارب والتجار والمطاعم والمعارض، بالإضافة إلى المؤسسات الاجتماعية كالبريد والمكتبة العامة ومخفر الشرطة والمركز الصحي، وغير ذلك.
- جمع معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، لكلماتٍ من القراءة الوظيفية، مع كلماتٍ من الأحجيات، وذلك من أجل عمل أشكال متنوعةٍ من الكلمات المتقاطعة، مستخدما وسائل التخزين الإلكترونية الحديثة لهذه المعلومات. وفي الوقت ذاته لا بد لهذا المعلم من أن يشجع الطلبة على إعداد الأحجيات الخاصة بهم، والعمل على تبادلها مع زملائهم في الصفوف الأخرى داخل المدرسة ذاتها.
- ما أن يتأكد المعلم من تعلم الطلبة لقراءة قائمةٍ أو أكثر من قوائم الكلمات أو الأسماء السابقة، فإن عليه استخدامها في الألعاب والأحجيات المختلفة، بحيث يتم تشجيع الطلبة على إعداد بطاقة مستخدمي الكلمات التي تدربوا عليها. ومن أجل زيادة تركيز الطلبة

بدرجةٍ أكبر، فإنه لا بد من تشجيعهم على وضع كل كلمة من الكلمات التي تدربوا عليها في بطاقتين مرجعيتين، على أن يتم بعدها القيام بتشجيع الطلبة أنفسهم على لعب أحجية التركيز، وذلك عن طريق تبديل البطاقات وتفحصها، من أجل معرفة نقاط الشبه وجوانب الاختلاف بينها. وبعد ذلك يظل من الواجب أيضا الاستمرار في تشجيع الطلبة على التفاعل الاجتماعي، وذلك عن طريق السماح لإثنين أو أكثر من الطلبة كي يلعبوا مع بعضهم بعضا.

وبالنسبة إلى تنمية المهارات الأكاديمية في الكتابة الوظيفية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، فإن على معلم هذه الفئة من الطلبة تهيئة الأجواء الملائمة من أجل ضرورة استخدام الأنشطة اليومية المعيشية للتدريب على الكتابة والتهجئة، وذلك عن طريق تشجيع الطلبة على كتابة أعمالهم اليومية لما يقومون به من أنشطةٍ داخل المدرسة، وعمل قوائم بالأشياء أو الأمور التي ينجزونها، أو الأحداث التي يمرون بها، أو الرسائل الإلكترونية التي يتلقونها على جهاز الهاتف الجوال أو على جهاز الحاسوب المحمول، أو الأشياء التي يختارونها من الكتالوجات ويعملون على طلبها، أو تعبئة طلبات التوظيف (حقيقية أو وهمية) للعمل المحمي قبيل فترة التخرج، أو كتابة الرسائل لأولياء أمور الطلبة يوضحون فيها الأنشطة المدرسية القادمة، أو كتابة رسائل بسيطة إلى زملائهم في صفوفٍ دراسيةٍ أخرى أو في مدارس مجاورة، عن الأنشطة التي قاموا بها فعلا(Lewis et. al., 2016).

وتبقى عملية تنمية المهارات الأكاديمية في الرياضيات الوظيفية بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية مهمة للغاية، إذ إن على معلم التربية الخاصة الناجح القيام بالأمور المهمة الآتية:

- استخدام برامج الكمبيوتر الخاصة بتدريب الطلبة على عمليات الحساب البسيطة مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، وتسجيل مدى التقدم لديهم في الأداء، مع تحديد ما بين ١٠– ٢٠ مشكلة تواجه الطلبة.
- تشجيع الطلبة على التعامل مع المشكلات الواقعية الحياتية، إذ أن أكثر مهارات مادة الرياضيات شيوعا في الاستخدام هي في مجالات كل من الوقت، والنقود، والمقاييس والعمليات الحسابية الاربع. لذا، فإن الطلبة الذين يعانونَ من الإعاقات ولا سيما الذهنية منها، بحاجةٍ ماسةٍ إلى التدريب على هذه المهارات أكثر من أقرانهم الطلبة العاديين. وهنا، فإن على معلم التربية الخاصة أن يعمل على تحضير واجباتٍ لهؤلاء الطلبة حول حسابات التوفير، والأرصدة، وعمل المقارنات خلال شراء الحاجيات اليومية من البقالات المختلفة. كما أن طرح مسائل في الرياضيات عليهم تتعلق بحجم الأشياء داخل الغرفة أو خارج المدرسة، يمثل أمرا إيجابيا. هذا بالإضافة إلى استخدام الجداول الزمنية اليومية، والأجندات الزمنية الأسبوعية والشهرية تظل في الواقع ضرورية، وذلك من أجل إيجاد تدريباتٍ أو تمارين مهمةٍ في مادة الرياضيات بالذات.
- تهيئة المعلم للظروف الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، من أجل التدريب على تنميةٍ الرياضيات الوظيفية عن طريق الرحلات الميدانية. فالرحلة الميدانية تمثل في الواقع خبرة تمّ تصميمها لإضافة المزيد من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها للبرامج التدريسية المختلفة في ميدان التربية الخاصة.

وهنا، تكون هذه الرحلات الميدانية المخطط له جيداً ضروريةً ومفيدةً، وبخاصةٍ إلى المحلات التجارية الضخمة المسماة بالمولات، وإلى المتاحف والمزارع والمصانع والمواقع الأثرية

والسياحية، فإن الرحلات الميدانية داخل الغرفة الصفية تنمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية المهارات الأكاديمية في الرياضيات الوظيفية، وذلك من خلال المرور بخبرةٍ واقعيةٍ من خلال البحث عن معلوماتٍ خاصةٍ في الصحف والمجلات الموجودة داخل الحجرة الدراسية أو في مكتبة المدرسة.

تعقيب أصحاب الدراسة الحالية على نتائج السؤال الثاني:

يمكن القول في هذا الصدد، بأن الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ يحتاجون إلى ضرورة تعليمهم كيف يتفاعلون مع الواجبات الأكاديمية المتنوعة في الموضوعات المعرفية التي يدرسونها، وذلك عن طريق تصميم أنشطةٍ تعلميةٍ وتدريبيةٍ محددةٍ من جانب المعلم، لربط ما يتعلمه الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات مرغوب فيها، بما يدور من أنشطةٍ وخبراتٍ حياتيةٍ ومجتمعيةٍ متنوعة.

أما من حيث تنمية مهارات الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية لإنجاز الواجباتِ الأكاديمية المختلفة، فلا بد من قيام المعلم بتعزيز الطلبةٍ عن طريق مكافأتهم معنويا بكلمات الثناء والشكر المتنوعة كلما أنجزوا واجبا أكاديميا مطلوبا، أو عندما يقومون بمجرد البداية الحقيقية لواجبٍ من الواجبات بطريقةٍ صحيحة. هذا بالإضافة إلى قيام المعلم بتجزئة الأنشطة الرئيسية إلى أخرى فرعية أكثر سهولةٍ في الإنجاز.

وبالنسبة إلى تنمية المهارات الوظيفية القرائية والكتابية والحسابية، فلا بد أولاً من توجيه الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية لقراءة أدلة الهاتف الورقية أو الإلكترونية، من أجل البحث عن أسماء المحلات التجارية الكبرى ذائعة الصيت، وقراءة أسماء أطباء معروفين في المنطقة التي يعيش فيها الطلبة، أو قراءة أسماء لاعبي كرة القدم المشهورين أو الممثلين الذين لهم شعبية واسعة بين الناس. وفي الوقت ذاته من الممكن تنمية المهارات الكتابية الوظيفية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك عن طريق تشجيعهم على كتابة المذكرات اليومية لما قاموا به من أنشطة، والرد على رسائل الأصدقاء على جهاز الحاسوب الشخصي أو على الهاتف المحمول. أما تنمية مهارات الرياضيات الوظيفية المرغوب فيها، فتتم بواسطةِ استخدام برامج الحاسوب التدريبية على عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة مثلا، مع بيان كيفية التعامل مع فئات النقود المختلفة، والتعامل مع مقاييس الأوزان والأطوال والأوقات المتعددة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي:
ما طرائق التعليم المناسبة لمعلم التربية الخاصة كي يطبقها على الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، يمكن القول بأنه مما لا شكَ فيه أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية له خصوصِية فريدة من نوعها، تجعل المهمة كبيرة للغاية على معلميهم بالدرجة الأولى، وذلك نظرا للسِمات العقلية والأكاديمية التي يمتلكها مثل هؤلاء الطلبة، والتي تقلل في الغالب من إمكانية استفادتهم مما يتم تقديمه لهم من مناهج مدرسية أو برامج تربوية تنفعهم في حاضرهم ومستقبل أيامهم. فقد أفادت نتائج عددٍ من الدراسات ذات الصلة، بأن لدى هؤلاء الطلبة القصور الواضح في القدرات الوظيفية للجوانب العقلية المعرفية، المسؤولة بالدرجة الأساس عن التعلم كالإدراك والانتباه والتمييز والتذكر وتنظيم المدخلات، وذلك بسبب بطئ النمو العقلي لديهم، وتدني نسبة الذكاء عندهم (القحطاني، ٢٠١٠) (الروسان،

٢٠٠٥) (الوابلي، ٢٠٠٥) (العزة، ٢٠٠٠). ومع ذلك، فإن نتائج دراساتٍ أخرى عديدة، تؤكد بأن الطلبة عموما وعلى اختلاف خصائصهم العقلية وتنوع اهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم الفردية، قادرون بدون أدنى شك على التعلم (Hallahan & Kauffman,2000).

وتوجد مجموعة من الطرائق الملائمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والتي تسهم عملية تطبيقها بدقةٍ متناهية، في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة التي يركز عليها المنهج المدرسي لهؤلاء الطلبة، والتي تساعدهم كذلك على استيعاب الكثير من الحقائق والمعلومات والنظريات المختلفة، وتكسبهم العديد من المهارات العقلية المناسبة، وتعمل على تنشيطها لديهم في مواقف تعليميةٍ تعلميةٍ متنوعة، إضافة إلى العمل على تكوين مجموعة من الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك المرغوب فيها. ومن بين أشهر هذه الطرائق التعليمية الملائمة لهذه الفئة من الطلبة ما يأتي:

◙ أولاً: طريقة التعليم بالقصة Storytelling Method:

تتلخص هذه الطريقة في قيام المعلم بسرد قصةٍ إلى تلاميذه ذوي الإعاقة الذهنية، طالباً منهم التفكير بمدلولاتها أولا، ثم التعليق على ما جاء فيها من تسلسل الأحداث والشخصيات ثانيا، على أن يقوم المعلم فيما بعد بالتعليق على ما طرحه الطلبة من وجهات نظرٍ أو آراءٍ مختلفة حولها. ورغم أن هذه الطريقة يزيد استخدامها في المراحل المدرسية الدنيا، إلا أن الطلبة من مختلف الأعمار يميلون لسماعها، لا سيما وأنها تؤدي في الغالب إلى شد انتباه الطلبة، وتشويقهم لسماع مجريات القصة حتى النهاية، وقيامهم بالتحليل لمجرياتها والتفكير في القيم والاتجاهات الإيجابية التي يمكن اكتسابها من رواية تلك القصة والتعليق عليها. فعلى سبيل المثال لا الحصر، قد يقوم المعلم بسرد قصةٍ أمام طلابه حول مدير مدرسةٍ ثانويةٍ خاصةٍ كبيرةٍ يلتحق بها بضعة آلاف من الطلبة، ونحو سبعين من المعلمين والمعلمات من ذوي التخصصات المعرفية المتنوعة. وكان هذا المدير يؤمن بالمخاطر الصحية الناجمة عن زيادة شرب القهوة الساخنة يوميا، مما دفعه إلى إلقاء محاضرة فيهم داخل القاعة الكبرى موضحا هذه المخاطر ومدعما رأيه ببعض الأفلام القصيرة والأشكال والجداول الإحصائية، ثم عمل بعدها على توزيع تعميمٍ على المعلمين يمنع فيه شرب القهوة وقت الدوام الرسمي في المدرسة، وقام بالتخلص من الأجهزة والأدوات ذات الصلة بذلك. وهنا يترك المعلم المجال للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للتفكير والتعليق على القصة من حيث الإيجابيات والسلبيات لقرار مدير المدرسة(سعادة ورفاقه، ٢٠١٨).

وقد أوردت القحطاني (٢٠٠٩) بأن كلاً من أونيل ودالتون (O'Neill & Dalton,2002) قد قاما بتطبيق دراسةٍ على طفلين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأظهرت نتائجها بشكلٍ واضحٍ وجود تحسنٍ كبيرٍ في أدائهما، مع زيادة اكتسابهما للمهارات الإدراكية لديهما عندَ تعليمهم مهارات ماً قبل القراءة من خلال قصصٍ مألوفةٍ يتم سردها عليهم بالحاسوب وهي مصورة وملونة بألوان جذابة.

◙ ثانياً: طريقة التعليم بالحوار Dialogue Method:

يعود الفضل الأول في تطبيق الحوار والدفاع عن أهميته وفائدته التربوية إلى الفيلسوف اليوناني سقراط Socrates . فهو أول من أكد بقوة على أن عملية التعليم لا يقصد منها حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والحقائق المختلفة، بل تشجيعهم على استنباطها عن طريق

الحوار الفعال معهم. فكانت طريقته في التدريس تتلخص في محاورته لطلابه، عن طريق طرح الأسئلة عليهم، واستدراجهم للإجابة عن الأسئلة المتلاحقة، إلى النقطة التي تتضح لديه جهلهم، من أجل دفعهم إلى البحث عن الحقيقة بأنفسهم، من خلال التأمل والتفكير والتقصي، وذلك لاستنتاج الأدلة والبراهين ذات العلاقة.

ويمكن تعريف طريقة الحوار على أنها تلك الطريقة التي تعتمد على طرح المعلم السؤال على الطالبِ المعاق ذهنيا فيما يخص أحد الموضوعات المعرفية ، والإجابة من طرف ذلك الطالب أولا، والذي قد يطرح استفسارا توضيحيا بدوره على المعلم حول جانب من جوانب السؤال، ثم يعقبه المعلم بطرح سؤال أو أسئلة أخرى يجيب الطالب عنها، على أن يعززه المعلم بالثناء إذا ما أجاب بدقة، ثم يطرح المُعلم أسئلة أخرى حتى يعجز الطالِب عن الإجابة، فينتقل المعلم إلى طالبٍ آخر، في الوقت الذي يصغي فيه الطلبة الآخرون إيجابيا لما يدور، ويسمح المعلم لمن يريد منهم الإضافة أو التعليق على ما دار من حوار بين المعلم وواحدٍ أو أكثر من الطلبة، على أن يتم استخدام الوسائل التعليمية المختلفة ذاتَ العلاقة بموضوع الحوار (Jenlink and Banathy, 2008).

وينبغي أن يتصف الحوار الفعال مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بالعديد من الخصائص التربوية والعلمية، يتمثل أهمها في وضوح الهدف لدى كل من المعلم والطالب فيما يقومان به من طرح أسئلة و تلقي إجابات، وعدم الاكتفاء بإجابةٍ واحدةٍ لسؤالٍ واحدٍ، بل طرح المزيد من الأسئلة التي تعتمد على إجابات الأسئلة السابقة، مما يثير التفكيرَ بشكلٍ مستمر لدى المتعلم ذاته، وعدم الاقتصار في طرح الأسئلة على المعلم، بل للطالب المعاق ذهنيًا دور مهم في طرحها على المعلم خلال قيامه بالإجابة عن الأسئلة، وتشجيع المعلم للطالب على إجابة أكبر عدد ممكن من الأسئلة غير المتوقعة، والمعتمدة على إجابات أسئلةٍ سابقة، والتأكد من الفهم العميق للطالب لجوانب الموضوع الذي يدور حوله الحوار، وتشجيع الطالب على التأكد من بعض النقاط، وذلك عن طريق توجيه سؤال أو أكثر للمعلم، و عدم الاكتفاء بدور المجيب لأسئلته المتنوعة، واشتمال هذا الأسلوب على إجراءات التشجيع المعنوية المختلفة للطالب المعاق ذهنيا من جانب المعلم، وذلك عن طريق استخدام كلمات المديح لإجابات الطالب الصحيحةِ. كما ينبغي أن يتعرف المعلم على نقاط القوةِ و جوانب الضعف لدى الطالب المعاق ذهنيا، واكتساب الطلبة لمعارف ومعلومات أكثر عمقا عن الموضوع الذي يدور حوله الحوار الفعال، واكتسابهم لاتجاهاتٍ ومهاراتٍ مرغوب فيها مثل نمو الشخصية، والجرأة في الحديث، والإصغاء لأسئلة المعلم بشكل دقيق، والعمل على طرح أسئلةٍ ذات علاقةٍ بموضوع الحوار الفعال، وتنمية مهارات التحليل لدى الطلبة قبل الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم عليهم، ومراعاة الحوار الفعال للفروق الفردية بين الطلبة من خلال تعامل المعلم مع كل طالبٍ حسب مستواه وقدراته العقلية، والابتعاد عن الأسئلة السطحية البسيطة من جانب المعلم و الطالب من خلال طرح الأسئلة التي تهدف إلى التعمق في بعض الأمور أو القضايا، وملاءمة هذه الطريقة وسهولة تطبيقها لجميع المواد الدراسية و لمعظم الموضوعات الفرعية أو الثانوية في وحداتها الدراسية، وعدم حاجتها إلى عملية معقدة لتدريب المعلمين عليها.

ولطريقة الحوار مجموعة من المبادئ الواجب مراعاتها خلال عملية التطبيق مع طلبة الإعاقات الذهنية مثل توخي البساطة في الحوار، بعيدا عن التعقيد والإجراءات الصعبة،

وتقصير مدة الحوار مع الطالب، واختيار التوقيت المناسب لتطبيق طريقة الحوار، وعدم استهزاء المعلم بطريقة الطالب في الحوار، إذا كانت غير دقيقة، وضرورة إجراء المعلم للحوار مع أكبر عدد ممكن من الطلبة خلال الحوار الفعال، واستخدام المعلم لأسلوب الدعابة أو المرح الهادف خلال عملية الحوار، واستخدام المعلم للوسائل التعليمية المتنوعة التي تساعد ذوي الإعاقة الذهنية على تحليل الأمور، وطرح الأسئلة الأكثر عمقا، وضرورة ضبط النظام داخل الحجرة الدراسية خلال عملية الحوار(سعادة، ٢٠١٩).

▣ ثالثاً: طريقة التعليم بالمناقشة Discussion Method:

يمكن تعريف طريقة المناقشة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، على أنها تلك الطريقة التي تشجع الطالب على المشاركة بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، و ذلك من خلال تفاعل لفظي بينه وبين زملائه من الطلبة، أو بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين المعلم و جميع الطلبة، و ذلك من أجل اكتساب مجموعةٍ من المعلومات و المهارات و الاتجاهات المرغوب فيها، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وتوجد عدة أنماط لطريقة المناقشة يتمثل أولها في المناقشة القصيرة بين المعلم والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والتي تستغرق ما بين (١٠-١٥) دقيقة من الحصة الدراسية بين المعلم الناجح والطلبة، وتدور في الغالب حول عدد محدود من الملاحظات أو التعليقات، من أجل استخلاص معلوماتٍ من الصور أو الرسوم أو الأشكال أو الإحصائيات أو الآراء أو الأفكار. كما أنها تعتبر ضرورية لتوضيح بعض الأمور الغامضة أو الفهم الخاطئ للأشياء، وقد تكون أساسا لمناقشة أخرى تالية وطويلة.

وربما تدور المناقشة القصيرة حول سؤال يطرحه أحد الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، أو تعليق أو تعقيب أو إضافة من طالب آخر، كما تحدث في الغالب بشكل مفاجئ ودون تخطيطٍ مسبق أحيانا من جانب المعلم، وقد تكون جزءا من طريقة أخرى كالاكتشاف أو حل المشكلات أو الاستقصاء، كما تهدف أحيانا إلى القيام بنشاطٍ محددٍ أو لتحقيق هدفٍ معين.

ورغم أهمية المناقشة القصيرة في التوصل إلى نتائج محددة، أو الإجابة عن استفسارات بعضِ الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، أو توضيح بعض الأفكار، إلا أنها تعمل على إحراج المعلم أحيانا، لأنها تقوم على سؤال يتم طرحه فجأة، وقد لا يكون المعلم متوقعا له، أو قد لا يعرف الإجابة الصحيحة عنه. كما يعيق السؤال المطروح غالبا من خطة المعلم في الانتهاء من المادة الدراسية التي قام بالتحضير لها، أو الأنشطة التي صممها لطلابه. و مع ذلك ، فإن الفترةٍ الزمنية القصيرة لهذا النوع من المناقشة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، تجعل منها أسلوبا فاعلا ، كي يتعلم منه الطالب المعاق ذهنيا الشيء الكثير ، و كي تضفي على الحصة الدراسية نوعا من الحيوية والنشاط المطلوبين فعلا.

أما النوع الثاني من أنواع طريقة المناقشة فيتلخص في المناقشة الطويلة بين الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية أنفسهم، والتي تعتمد على ما استخلصه الطلبة من معلوماتٍ في المناقشة القصيرة ، وربما تدور أحيانا حول ما جمعه الطلبة من معلوماتٍ تتصل بموضوع الدرس أو بقضيةٍ معينةٍ اختارها الطلبة مع معلمهم، والتي تأخذ الحصة بطولها أو أكثر من ذلك. ويتوقف طول المناقشة على عددٍ من العوامل، يتمثل أهمها في الخبرات السابقة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنيةحول الموضوع المطروح للنقاش، وعدد هؤلاء الطلبة، وكمية المعلومات التي تم

جمعها، ونوعية تلك المعلومات، والأهداف المنشودة من وراء تلك المناقشة، ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة لتوضيحها، والخبرة السابقة للطلبة حول الموضوع الذي تتم مناقشته.

وتدور المناقشة الطويلة في الغالب بين الطلبة أنفسهم تحت الإشراف الدقيق من جانب معلمهم، والذي غالبا ما يعمل على تقسيمهم إلى عدة مجموعاتٍ من أجل مناقشة الأفكار أو القضايا ذات الصلة، مما يثير الحيوية والنشاط لديهم. وهنا، فإن على المعلم الفعال التأكد من أن هذه المناقشة لن يستأثر بها أحد الطلبة أو مجموعة قليلة منهم على حساب البقية. كما أنه لا بد للمعلم من أن يحث الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على التنافس، حتى تستمر المناقشة على زخمها وحيويتها، وأن يتدخل من وقتٍ لآخر من أجل الرد على استفسارات الطلبة وتوجيههم إلى المزيد من الحيوية والنشاط والتفاعل الإيجابي.

ويسمى النمط الثالث من أنماط المناقشة، بالمناقشة بين المعلم و أحد طلابه ذوي الإعاقة الذهنية، وفيه يختار المعلم احد الطلبة من الصف من أجل البدء بمناقشةٍ حيويةٍ معه حول مشكلةٍ من المشكلات، أو قضيةٍ من القضايا ، أو مسألةٍ من المسائل ، أو موضوعٍ من الموضوعات الفرعية ، و ذلك مِن أجل التأكد من فهم الطالب المعاق ذهنيا لها ،بينما يصغي بقية الطلبة لتلك المناقشة تارة، ويطرحون آراءهم وتعليقاتهم وملاحظاتهم تارة أخرى، كي تزيد الفائدة من هذا النوع من المناقشات.

ولطريقة المناقشة الفاعلة فوائد كثيرة بالنسبة لكل من الطالب المعاق ذهنياً والمعلم والعملية التعليمية التعلمية في وقت واحد. فهي تنقل ذلك الطالب من حالة الإصغاء والتلقين و السلبية خلال العملية التعليمية التعلمية، إلى حالة المشاركة و الفاعلية في النقاش مع المعلم تارة، و مع زملائه من الطلبة الآخرين تارة أخرى. كما تساعد المناقشة الطالب على إثارة الميل لدى موضوع الدراسة، و ذلك نتيجة الدور النشط الذي يلعبه خلال مناقشته مع زملائه أو مع المعلم داخل الحجرة الدراسية، وتعمل على توجيه أنشطة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية نحو اتجاهاتٍ إيجابيةٍ ومرغوبٍ فيها، و ذلك في ضوء الأطوار أو المراحل التي تأخذها المناقشة ، وما يقوم به كل طالبٍ من دور أو أدوار متعددة فيها .

وتعمل طريقة المناقشة أيضاً على تدريب الطلبة على جمع المعلومات و البيانات المختلفة، والتعبير عنها ونقدها وربطها ببعضها من أجل الوصول إلى نتائج أو أحكام أو حلول مفيدة ، وتشجعهم على البحث والتقصي العلمي في الكتب والمراجع والمجلات ومواقع شبكة الانترنت العلمية غير المحدودة، من أجل زيادة فهم جوانب الموضوع المطروح للنقاش أو المشكلة المعروضة للدراسة، وإتاحة المناقشة النشطة للمعلم فرصة التعرف إلى نقاط القوة وجوانب الضعف لدى طلابه ذوي الإعاقة الذهنية، ومدى فهمهم للمادة المطروحة للنقاش. كما أنها تدرب هؤلاء الطلبة على احترام آراء زملائهم مهما اختلفت عن آرائهم أو كانت معارضة لها. ويكون للمعلم هنا دور كبير في تكريس هذا الاتجاه الإيجابي خلال المناقشة، بحيث يسمح لهم بمعارضة آراء بعضهم بعضا ضمن طابعٍ من الاحترام المتبادل بينهم والإصغاء الايجابي للآخرين.

وتؤدي طريقة المناقشة إلى تدريب الطلبة من فئة ذوي الإعاقة الذهنية على مهارة التوفيق بين الآراء المتعارضة، حيث يلعب المعلم دورا أساسيا في ذلك، بحيث يسمح لهم بطرح الآراء المتعارضة، ثم يحاول التركيز على القواسم المشتركة في تلك الآراء أو نقاط الالتقاء فيها، حتى يتم الوصول إلى نقطة الوسط أو الحل التوفيقي بينهم، مع اعتبار المناقشة الفعالة

إحدى وسائل زيادة الفهم لدى الطالب المعاق ذهنياً للموضوع المطروح للنقاش، بحيث يحيطِ ذلك الطالب في ضوئها بجوانبه المختلفة ونقاط القوة والضعف فيه، كي يزداد فيه تعمقا وفهما. وتساعد المناقشة الفعالة على تنظيم التفكير لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، حيث يتدرب المتعلم على الإصغاء لما يقوله رفاقه تارة، ويرد عليها تارة ثانية، ويطرح الآراء والأفكار حينا، ويعلق على ما يقوله الزملاء أحيانا أخرى، ويتفق مع هذا الزميل مرة، ويختلف مع آخر مرة ثانية، مما يؤدي إلى تنظيم التفكير لديه، بعيدا عن العشوائية والتخبط في الآراء والأفكار.

وتشجع المناقشة الفعالة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على المساهمة في حل العديد من المشكلات المطروحة للنقاش، وفي تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة، وذلك بالتعاون بين الطلبة من جهة، وبينهم وبين معلمهم من جهة ثانية. كما تكسب المناقشة الفاعلة الطلبة العديد من الصفات المرغوب فيها مثل تحمل المسؤولية، ونبذ الخوف والخجل، والتعاون مع الآخرين واحترامهم، والعمل ضمن مجموعات، والبعد عن الأنانية، وتجنب العزلة، والقيام بأدوارٍ نقاشيةٍ متعددةٍ، وطرح الأسئلة والاستفسارات العديدة، والإصغاء الإيجابي، والتفاعل النَشط، والتعبير بحرية عن الآراء، والدفاع عن وجهات النظر، وعدم التسرع في إصدار الأحكام أو التعميمات أو القرارات، وعدم مقاطعة الآخرين خلال أحاديثهم أو مناقشاتهم(سعادة ورفاقه، ٢٠١٨).

◙ رابعاً: طريقة التعليم بالمجموعات الصغيرة Small Group Method:

يلجأ المعلم الفعال والحريص على نجاح تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وتحقيق أهدافه التربوية المتنوعة، إلى استخدام طرائق تعليمٍ فعالةٍ عديدةٍ تأتي في مقدمتها طريقة المجموعات الصغيرة، وذلك لأهميتها في دمج كلِ العناصر المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية الفعالة في بوتقةٍ واحدة، كي تتفاعل معا أثناء تنفيذ الأنشطة التعلمية المختلفة. وتتألف هذه العناصر من الإصغاء الإيجابي، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والتفكير التأملي العميق. كما توفر هذه الطريقة العديد من الفرص التعلمية للطلبة من أجل تنمية مهارات التفاعل الشخصي بينهم من جهة والعمل على تطويرها نحو الأفضل من جهة ثانية(خليفة،٢٠٢٠).

ويختلفِ تنظيم شكل المجموعات الصغيرة من نشاطٍ تعلميٍ إلى آخر. فقد يعمل كل طالبين معا على شكل أزواج، بحيث يشكل كل طالبٍ مع من يجلسُ بجانبه مجموعة صغيرة جدا يتم التعاون فيما بينهما من أجل الرد على الأسئلة الخاصة بالمناقشة الفاعلة من المجموعات الأخرى أو من المعلم، وحتى يتم تبادل الرأي في فهم الموضوع المدروس أو القضية المطروحة للنقاش.

وقد يتم تشكيل المجموعةٍ الصغيرة من بين خمسة إلى ستة من الطلبة، سواء ممن يجلسون بجوار بعضهم بعضا، أو ممن يتوزعون على مواقع مختلفة في داخل الحجرة الدراسية، مادام أنه يمكن بسهولة تحريك المقاعد من مكان لآخر، حتى يتعاون أفراد تلك المجموعة في العمل معا للقيام بمشروعٍ بحثيٍ معين يلتزمون فيه بالعمل المشترك لمدة طويلة.

وتمثل عملية حرية التنقل وتحريك المقاعد من جانب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية داخل الحجرة الدراسية، من بين أهم عناصر العمل الناجح لأسلوب المجموعات الصغيرة. وهذا

يصبح من مهام المعلم الفعال والحريص على تحقيق أهداف التعلم الفعال الذي ينبغي أن يعطي الطلبة الفرصة للتعرف إلى بعضهم أولا وبشكل دقيق، وتزويدهم بعد ذلك بخطوطٍ عريضة من النشاط الذي سيقومون به، والتوقعات أو النتائج المرجوة منه ثانيا، مع التأكد من أنهم يفهمون طبيعة النشاط قبل بدء العمل به.

وينبغي أن تكون أنشطة المجموعة الصغيرة للطلبة مصممة بشكلٍ يكون لكل عضو في المجموعة العمل أو الدور الذي يقوم به، وليس بالضرورة تحديد طبيعةً ذلك العمل أو الدور بشكلٍ مسبق. وعندما تبدأ المجموعات في العمل ضمن مجال النشاط المحدد، فإن على المعلم وقادةً المجموعات أو مقرريها، التحرك داخل الحجرة الدراسية لدعم عمل هذه المجموعاتٍ والرد على أسئلتها الكثيرة، والاطلاع على كيفية سير العمل فيها، مع الأخذ في الحسبان جيدا عدم التدخل في نشاط أي مجموعة، إلا عندما تحتاج تلك المجموعة إلى توجيهٍ أو إرشادٍ أو استفسارٍ أو حل بعض الإشكالات التي قد تظهر من وقت لآخر(سعادة ورفاقه، ٢٠٠٨).

وبالنسبة للمعلمين الذين يعتبرون طريقة المجموعات الصغيرة جديدة بالنسبة لهم، فإن عليهم البدء بنشاطٍ بسيطٍ مثل قيام أنشطة الأزواج، حيث يتم تقسيم طلبة الصف كله إلى مجموعاتٍ،كل واحدةٍ منها مؤلفة من طالبين فقط، والطلب من كل مجموعةٍ تلخيص ما تمّ لهم تحديده من قراءة نص ما أو قطعةٍ أدبيةٍ أو علميةٍ قصيرةٍ وتلخيصها في نقطتين مهمتين جدا فقط، حيث ينقل النشاط بعد ذلك إلى مجموعة أكبر.

ويمكن للمعلم الفعال تقسيم الطلبة ككل ضمن مجموعاتٍ صغيرةٍ ومتنوعةٍ مثل مجموعة الطلبة من ذوي القدرات العقلية المختلفة، وذلك للمشاركة في المشاريع والأنشطة التربوية التعليمية والتعلمية الهادفة، وتهيئة الفرص لهم من أجل المتابعة والتشجيع على التعلم. فالطلبة من ذوي القدرات المتفاوتة، يتمتعون بنسبٍ مختلفةٍ من الذكاء ومتعددةٍ من حيث المواهب ، بحيث يتمكن أحد الأعضاء في المجموعة من مساعدة زميله في الكتابة، بينما يقوم آخر بتوضيح الموضوع أو القضية المطروحة للنقاش من زاويةٍ أخرى، في حين يعمل ثالث على رسم بعض الأشكال أو الرسوم التوضيحية للمجموعة كلها، في الوقت الذي يلخص فيها طالب رابع الأفكار أو الآراء الرئيسة التي تطرق إليها أفراد المجموعة ككل(البلوي،٢٠١٩).

ويظل تشكيل مجموعة الطلبة من ذوي القدرات العقلية المتشابهة ضرورياً أيضاً، وذلك للمشاركة في أنشطة القراءة، أو أنشطة الكتابة، أو أنشطة الفنون، أو أنشطة التربية الرياضية، أو أنشطة حل مسائل الرياضيات والهندسة، أو أنشطة رسم الخرائط الجغرافية أو التاريخية، أو أنشطة فنون التطريز والخياطة في التربية الأسرية، أو أنشطة التلاوة والتجويد القرآنية في التربية الإسلامية، وغيرها من الأنشطة المتنوعة.

وهنا يكون التنافس الشريف قوياً بين أفراد المجموعة، وخاصة إذا كانت القدرات العقلية جيدة في تلك المجموعة المتجانسة، مما يجعل كل فرد يبدع في طرح الأفكار أو الآراء، أو الرسوم، أو الأشكال، أو الحلول المقترحة النادرة، أو الحركات الرياضية الدقيقة، أو اللمسات الفنية الساحرة، أو التنظيمات المنزلية التي تدل على الترشيد في الاستهلاك، أو التذوق في المأكل أو المشرب أو الملبس، أو التحضير للزيارات والسفرات واللقاءات الخارجية.

وتوجد كذلك مجموعة الطلبة من ذوي الاهتمامات والرغبات والميول المتقاربة، التي تركز على الأنشطة اللاصفية في الغالب، حيث يمكن تشكيل مجموعة الرحلات، من الطلبة

الذين يعشقون الرحلات والزيارات الميدانية، مما سيكون له الأثر الطيب في التخطيط لأي رحلةٍ لطلبة الصف قادمة بالنسبة لهم، حيث سيعطون هذا الموضوع اهتماماً كبيراً، وهم على استعداد ليس للتخطيط للرحلة فحسب، بل وتنظيمها والإشراف عليها أيضاً بالتعاون الوثيق فيما بينهم من جهة، ومع المعلمين من جهة أخرى.

ويمكن لمجموعة كرة القدم أو كرة السلة أو الكرة الطائرة، التخطيط لعدد من المنافسات أو المسابقات الرياضية بين الصف الذي ينتمي إليه الطلبة أو الشعبة التي يلتحقون بها، وبين الصفوف أو الشُعَب الأخرى، في إطار حرصهم على نجاح تلك المباريات، وتحقيق الأهداف التي أقيمت من أجلها.

ويمكن لعشاق الآثار المعمارية القديمة المنتشرة على طول الوطن العربي وعرضه، ألا يتم تشجيعهم فقط على زيارة الأماكن الأثرية الكثير هنا وهناك، بل وأيضاً على عمل اللوحات التوضيحية التي يتم فيها عرض صورٍ ملونةٍ لهذه الآثار المتنوعة سواء الفرعونية أو الرومانية أو اليونانية أو البابلية أو الآشورية أو الإسلامية.

ويستطيع الطلبة من هواة قراءة القصص العربية أو الأجنبية، عمل مسابقات في المدرسة لعدد القصص التي يعمل الطالب على قراءتها، وتلخيص كل قصة في صفحةٍ واحدة، وعمل لوحةٍ حائطيةٍ عنها، أو توضيح ذلك في تقرير شفوي أمام الطلبة، مع الرد على استفسارات بقية المجموعات الأخرى المناسبة.

ويمكن للمجموعة التي تعشق الفنون بأنواعها، أن تقوم بالتحضير لمعرضٍ فني للصف الواحد أو للمدرسة بأكملها، وذلك بالتعاون مع المجموعات الفنية في الصفوف الأخرى، بحيث تشمل اللوحات فيه، مجموعات متنوعة من لوحات الطبيعة، والرسم التجريدي، ورسوم الأطفال، وغير ذلك من الرسوم الأخرى المناسبة.

ويلجأ الطلبة من هواة العلوم إلى صناعة الكثير من الأدوات والأجهزة البسيطة أو الوسائل التعليمية المختلفة التي توضح مثلاً الجرس الكهربائي، والخلية الحيوانية، والطاقة الشمسية، وعملية النتح، وعملية التبخر، والأواني المستطرقة، والتفاعلات الكيميائية، وتحنيط الحيوانات، وغير ذلك من أنشطة متنوعة عديدة يقوم بها الطلبة.

ويستطيع هواة مادة الهندسة أو مادة الجبر أو مادة الحساب في الرياضيات، من عمل الكثير من الأنشطة التعليمية داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، مثل مساعدة الطلبة الضعاف في الرياضيات على تحسين مستوياتهم، وعمل مجلة حائط تتناول موضوعاتٍ مختلفةٍ في الهندسة والجبر، مع طرح أسئلةٍ كثيرةٍ مع حلولٍ دقيقةٍ لها، واستخراج مسائل صعبة نوعاً ما في الرياضيات من شبكة الانترنت وعرضها على طلبة الصف جميعاً، وعمل تقارير شفوية حول بعض موضوعات الرياضيات الصعبة.

◙ خامساً: طريقة التعليم بالعصف الذهني Brainstorming Method:

طرح العلماء تعريفاتٍ عدة للعصف الذهني على أنه عبارة عن تلك الطريقة في التعليم التي تزيد من قدرة الطالب على توليد الأفكار. ويتلخص الهدف الأساس لها في تشجيع المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، للعمل معاً في مجموعاتٍ من أجل تحديد المشكلة، وإيجاد أفضل القرارات الملائمة لحلها من خلال المشاركة الفاعلة. أما عن الفائدة المتوخاة من

تطبيقها، فتتلخص في استطاعة كل فردٍ الحصول على فهم أفضل للقضايا والموضوعات، وتكوين شعورٍ لديهم بأنهم يشتركون جميعا في ملكيتهم للنتائج التي توصلوا إليها.

ويتطلب نجاح طريقة العصف الذهني توفر أمورٍ مهمة، يأتي على رأسها وجود مشكلةٍ محددةٍ من أجل العمل على حلها، ووجود مجموعةٍ من الطلبة الراغبين في العمل كفريق، بحيث يتراوح عددهم بين (٥- ١٠) من الأفراد، مع توفر لوحةٍ سبوريةٍ كبيرةٍ، أو لوحةٍ الكترونيةٍ مناسبةٍ تتم الكتابة عليها عن طريق الحاسوب، ومن السهولة بمكان رؤية ما يكتب عليها بخطٍ كبيرٍ من بعيد، هذا بالإضافة إلى الأقلام الخاصة لاستخدامها مع اللوحة السبورية بألوانٍ مختلفةٍ إذا لم تتوفر اللوحة الالكترونية.

ويظل من الضروري وجود معلمٍ له خبرةٍ كافيةٍ لاستخلاص الاقتراحات أو الأفكار أو الحلول من مناقشات الطلبة وتفاعلاتهم المثيرة للتفكير حول مشكلةٍ معينةٍ، دون أن يقوم بفرض آرائه أو أفكاره عليهم، في الوقت الذي تستخدم فيه بفاعليةٍ كبيرةٍ مهارات القيادة في إدارة النقاش، من أجل الوصول إلى الأهداف الرئيسة من إجراء عملية العصف الذهني ذاتها.

أما عن القواعد الأساسية التي ينبغي مراعاتها لتطبيق طريقة العصف الذهني، فتتمثل في ضرورة إدارة المعلم لحلقات النقاش الخاصة بتطبيقها، والطلب من التلاميذ المشتركين فيها تقديم الأفكار المناسبة، مع الأخذ في الحسبان ألا يفرض عليهم ما يعتقدون بأنه الأصوب أو الأكثر ملاءمة للمشكلة، والإيمان بأنه لا يوجد جواب خاطئ خلال عملية العصف الذهني، وتحديد وقتٍ للنشاط من أجل عملية التنظيم، وضرورة عدم رفض أي اقتراحٍ من البداية على أنه غير ملائم، إلا بعد مناقشته والوصول إلى قرارٍ جماعي بشأنه، وكأن الهدف من ذلك كله هو الحصول على أكبر عددٍ ممكن من أفكار الطلبة في أقصر وقتٍ ممكن، وضرورة تسجيل جميع المقترحات على السبورة العادية أو الإلكترونية حتى الاقتراحات الغريبة أو المضحكة منها، وذلك من أجل أن تخضع للتفكير العميق فيما بعد، وضرورة مشاركة أفراد المجموعات بشكلٍ دوري، بحيث يتم طرح فكرةٍ واحدةٍ في كل دورٍ من هذه الأدوار.

وتبقى خطوات تطبيق طريقة العصف الذهني غايةً في الأهمية، والتي تتلخص في تحديد طريقة الجلوس، وبيان القواعد المطلوبة، والاهتمام بعملية الإحماء، تلك الجلسة التي يجب أن تكون على شكل دائرة، ثم توضيح المعلم للمجموعة أو المجموعات المشتركة لتلك الأسباب الموجبة لتنفيذ ذلك الأسلوب، مع طرح القواعد والقوانين المفروض احترامها، والخطوات الواجب إتباعها. وقد يستخدم المعلم الناجح فترة قصيرة من الزمن لا تزيد عن خمس دقائق كعملية إحماء للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك قبل الدخول في النقاش المثير للتفكير، بحيث يتم فيها طرح بعض المعيقاتٍ التي تحول أحيانا دون تطبيق العصف الذهني الفعال. ومن الضروري أن يختار المعلم قائدا لكل مجموعة، ومسجلا لما يتم الإتفاق عليه من أفكارٍ أو حلول، وقد يكون شخصا واحدا يقوم بالوظيفتين ويسمى مقررا عاما للمجموعة.

وتأتي ثانياً خطوة تحديد المشكلة التي يدور حولها نشاط العصف الذهني، ويكون ذلك عن طريق طلب المعلم الفعال من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية طرح مجموعةٍ من المقترحات التي تشير إلى أكثر المشكلات أهمية بالنسبة لهم كي يتم حلها، مع مراعاة عدم السماح لأي طالب بانتقاد أو رفض أي مقترح لأي مشكلة من أي طالب في هذه المرحلة، على أن يقوم المعلم بكتابة جميع المشكلات المقترحة على السبورة أو على اللوحة الالكترونية. ويعمل المعلم فيما بعد على تجميع المشكلات المتشابهة أو ذات العلاقة، ضمن مجموعةٍ صغيرةٍ واحدةٍ أو حتى

ضمن مشكلةٍ واحدةٍ، على أن يعقب ذلك إعادة ترتيب هذه المشكلات أو إعادة تنظيمها حسب مبدأ الأولويات، بحيث تأتي الأكثر أهمية من وجهة نظر الطلبة أولا، ثم المهمة ثانيا، ثم الأقل أهمية ثالثا وأخيرا(Vaughn & Bos, 2019) .

ويتم الانتقال إلى الخطوة الثالثة المتمثلة في العمل على استنباط الهدف العام من حل المشكلة، وذلك عن طريق الحديث عن حل المشكلة ذاتها، باعتباره الهدف المهم لنشاط العصف الذهني، ثم كتابة هذا الهدف على السبورة أو اللوحة الالكترونية، مع تذكير أفراد المجموعة بأنهم هم الذين حددوا ذلك الهدف العام، على أن يتبع ذلك تحديد الأهداف الخاصة للنشاط من جانب المعلم، بتوضيحه للفرق بين الهدف العام لنشاط العصف الذهني الذي يقومون به، والأهداف الخاصة التي سيعمل هو معهم على تحقيقها داخل الحجرة الدراسية، وفي الوقت المخصص للنشاط نفسه. وهنا يطلب المعلم من أفراد المجموعات اقتراح أهدافٍ خاصةٍ مهما كانت، ودون استثناء أي منها أو التهكم على أي طالبٍ اقترح أهدافا غريبة عنها، على أن يتم تجميع الأهداف الخاصة ذات العلاقة في هدفٍ واحدٍ أو هدفين، ثم يعيد ترتيب الأهداف كلها حسب أولوية تحقيقها، مع تذكير أفراد المجموعات بأن الأهداف الخاصة جميعها، هم الذين عملوا على صياغتها الصياغة السليمة.

ويلي ذلك خطوة تحديد المصادر ذات العلاقة وصعوبات الحصول عليها، ويكون ذلك بطلب المعلم من أفراد المجموعات باقتراح المصادر المهمة، والمعيقات التي تقف أمام الحصول عليها، مع كتابة ذلك على السبورة من جانب المعلم، دون استبعادٍ لأي منها، ثم تجميع المصادر ذات العلاقة وإعادة ترتيبها حسب أهميتها، والانتقال بعدها لخطوة تحديد الإستراتيجية الخاصة بتنفيذ نشاط العصف الذهني، بطلب المعلم من أفراد المجموعات المختلفة، تقديم اقتراحاتٍ حول الاستراتيجيات الملائمة لتطبيق النشاط، والوصول إلى حلول للمشكلة المحددة، وكتابة جميع هذه المقترحات على السبورة دون أي استثناء، ثم تجميع تلك المتشابهة منها أو ذات العلاقة معا، وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، واختيار المعلم الإستراتيجية التي أجمع الطلبة على أنها الأكثر أهمية أو الأكثر ملاءمة، على أن يتبع ذلك الخطوة الأخيرة المتمثلة في تلخيص قرارات المجموعات على السبورة، من حيث المشكلة التي اتفقوا على تحديدها، والهدف العام الذي أجمعوا عليه لنشاط العصف الذهني، والأهداف الخاصة التي اقترحوها للمعلم من أجل تحقيقها داخل الحجرة الصفية، والمصادر التعليمية التعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف، والمعيقات التي قد تحول دون الوصول إليها، والإستراتيجية المختارة لتنفيذ أسلوب العصف الذهني المثير للتفكير.

◙ سادساً: طريقة التعليم بالاكتشاف Discovery Method:

لم يتفق العلماء والمربون على تعريف موحد للاكتشاف، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة تخصصاتهم. فالمهتمون بعلم النفس ينظرون إلى الاكتشاف من جانبٍ نفسي عقلي على أنه عملية عقلية، بينما ينظر إليه المهتمون بعلم المناهج وطرق التدريس على أنه طريقة فاعلة للتدريس داخل الحجرة الدراسية ولا سيما بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية. ويرى برونر (Bruner) في التعلم بالاكتشاف، على أنه موقف تعلمي يجعل الطالب والمعلم يعملون معا في وقتٍ واحدٍ بصورةٍ أكثر فاعلية، حيث أن موقف المتعلم فيه ليس موقف المستمع المقيد، بل موقف المحاور في صياغة ما يتعلمه، بحيث يقوم بالدور الرئيسي في الموقف التعليمي

التعلمي من خلال ما تتاح له من فرصٍ جيدةٍ لمعرفة الموضوع المراد تعلمه، واكتشاف الأشياء بدون مساعدات، مما يجعله يفكر تفكيرًا مستقلا قدر الإمكان وبالاعتماد على نفسه.

وقام البوسعيدي (١٩٩٨) بتعريف الاكتشاف على أنه طريقة للتدريس الموجه الذي يعتمد على نشاط المتعلم وقدرته الذاتية في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته، فبعد أن يعرض المعلم الصور أو الرسوم التوضيحية أو النصوص الخاصة بموضوع الدرس، يستحث طلابه من خلال الأسئلة المثيرة للتفكير من أجل الوصول للمفاهيم والتعميمات والمبادئ المراد تعلمها من جانب الطلبة أو تطبيق ذلك على حالاتٍ فرديةٍ، مع بيان الأدلة المؤيدة لاستنتاجاتهم، وذلك من أجل إكساب هؤلاء الطلبة مهارة التفكير الاستنتاجي، بحيث يقوموا في نهاية كل نشاطٍ أو موقفٍ تعلميٍ بتدوين ما لخصه المعلم على السبورة. أما بيل (Bell, 2008) فيرى في الاكتشاف على أنه وسيلة لحصول الفرد على المعرفة بنفسه، مستخدما في ذلك مصادره الخاصة سواء الطبيعية منها أو العقلية، وأن التعلم بالاكتشاف هو ذلك النوع من التعلم الذي يحدث نتيجة معالجة المتعلم للمعلومات، وإعادة بنائها للوصول إلى معلوماتٍ جديدة.

وأورد سعادة(٢٠١٩) بأن ساتشمان (Suchman) قد قام بتعريف الاكتشاف على أنه عملية تمثيل مفاجئ للمثيرات التي يستقبلها المتعلم من موقفٍ ما، نتيجة التفاعل الذي يتم بين النظام المفاهيمي لدى المتعلم وبين مثيرات الموقف الجديد. ويمكن تحديد الطريقة الاكتشافية من وجهة نظره من خلال تكوين الفرضيات من جانب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بالدرجة الأساس، ومشاهدة موقفٍ يثير الاهتمام لجمع المعلومات المؤيدة للفرضيات، والتوصل إلى المعلومات المطلوبة عن طريق التوجيه بالأسئلة، وتوجيه الطلبة للحكم على معقولية الفرضيات.

ويمكن تقسيم التعلم بالاكتشاف في ضوء أساسين هما: مقدار توجيه المعلم للطالب المعاق ذهنيا، ويقع تحت هذا الأساس الأنواع الثلاثة الآتية: الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبهِ الموجه، و الاكتشاف الحر. ويعتبر الاكتشاف الموجه أفضل هذه الأنواع وأكثرها ملاءَمة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، لأنه يناسب طلبة المرحلة الأساسية والثانوية أكثر من أنواع التعلم بالاكتشاف الأخرى، حيث أنه يتيح لهم فرصة الوصول إلى حلول صحيحةٍ للمشكلة التي تثار أثناء الدرس تحت توجيه وإرشاد المعلم، وذلك عن طريق النشاط الذاتي. كما يساعد الاكتشاف الموجه، المعلم في إعداد مجموعةٍ من الأسئلة التي يمكن طرحها على الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للتعرف إلى سلوكهم الفعلي إزاء بعض المواقف التدريسية والحياتية التي تكشف عما لديهم من قدراتٍ وإمكاناتٍ واهتمامات.

وتوفر عملية استخدام طريقة التعليم بالاكتشاف مع طلبة الإعاقات الذهنية، العديد من المزايا التي تزيد من فاعلية العملية التعليمية التعلمية من جهة، وتسهم في تحقيق العديد من الأهداف التربوية المرغوب فيها من جهةٍ ثانية مثل: المشاركة الفعلية والنشاط المثمر من جانب الطالب، وجعل التعليم مفيدا وله معنىً داخل الحجرة الدراسية، والاهتمام باكتساب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية لمهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ثم التركيز بشكل واضح على التعلم الذاتي، وأخيرا التأكيد على عملية طرح الأسئلة من جانب كلٍ من الطلبة والمعلم.

ورغم أن طريقة التعليم بالاكتشاف قد لاقت ترحيباً كبيراً من جانب المربين لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، مستندين في ذلك إلى المزايا العديدة التي تتمتع بها هذه

الطريقة، إلا أنها قد واجهت الكثير من العقباتٍ والانتقادات التي تقف حائلاً دون التوسع في استخدامها، ومن أهمها: ندرة المعلم المتدرب جيدا على هذه الطريقة، والحاجة إلى وقتٍ طويل للتطبيق، وصعوبة استخدامها في جميع المواقف التعليمية التعلمية، ووجود الكتب المدرسيةً التقليدية، ووجود نظامٍ تقليدي للامتحانات المدرسية.

◙ سابعاً: طريقة التعليم بلعب الدور Role-Play Method:

تعتبر من طرق التعليم الفعالة التي يمكن الاعتماد عليها لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، ويمثل أبسط تعريف لها، بأنها عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معين يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقفٍ حياتي حقيقي (سعادة، ٢٠١٨). إنها تمثل الطريقة التي يتم الكشف من خلالها عن القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية المعقدة، مثل عمليات الاستنساخ للحيوانات أو الإنسان، ودفن النفايات السامة، وافتتاح منشآتٍ نووية جديدة، وأزمة الانهيار المالي العالمي، وأزمة الصراع بين الدول على المناطق القطبية، ومشكلة التغيرات المناخية العالمية، وظهور ثقب في طبقة الأوزون الجوية، ومشكلة صيد الحيتان بكميات جائرة من مياه البحار والمحيطات المتعددة، ومشكلة انتشار فايروس الكورونا وحصدهِ لعشرات الآلآف من الأرواح حول العالم خلال فتراتٍ زمنيةٍ قصيرة .

ومن أجل التخطيط الفعال لطريقة لعب الدور، فإن على معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية توضيح المواقف، وتعريف الأدوار للمجموعات المهتمة بالمشاركة، ثم تحديد المهام التفصيلية لكل مجموعةٍ على حدة، وذلك باقتراح موقفٍ تعلميٍ معينٍ أو إجراءٍ تدريسي محدد. ومن الطبيعي أن يحدث تعارض بين هذه المواقف، سواء من حيث الفكرة أو التكتيك، أو من حيث المنطقة أو الأصول العرقية، أو لأي سبب آخر. وهنا، فإن على الطلبة أن يعدوا أنفسهم جيدا لهذا النشاط ليس عن طريق دراسة موقفهم بعمقٍ فقط، بل وأيضا العمل على التفهم الجيد لمواقف الآخرين(Algozzine and Ysseldyke, 2016).

وعادة ما تبدأ الحصة الدراسية بمحاضرةٍ مصغرةٍ من جانب المعلم الفعال، يتم من خلالها تحديد الأساس القوي للموضوع أو الموقف، على أن يتبعها قيام الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بطرح مقترحاتهم وآرائهم حول القضية، وذلك ضمن المجموعات التي يلتحقون بها. ويستمع معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية جيدا لما يعرضه هؤلاء الطلبة من أفكار، ويعمل على إدخالها في المحاضرة، موضحا كيف أنها تعكس بحق مواقف الناس الذين كانوا في قلب هذه الصراعات، وأنها توفر دلالات ضمنية عن المجتمع، ومن أجل خدمة ذلك المجتمع وتطويره نحو الأفضل.

ويمكن للمعلم الفعال بدلاً من ذلك، إجراء ترتيبات لعقد اجتماع طارئ ، تقوم فيه المجموعات المختلفة بتطوير استراتيجياتٍ وتحالفاتٍ معينةٍ من أجل تحقيق أهدافها، وربما تكون هناك عدة طرق لإنهاء هذا النشاط، ولكن في كل حالة منها، فإن على المعلم أن يحدد الأشياء أو الأمور أو القواعد أو الدروس التي يجب أن يتعلمها الطلبة بالتعاون مع بعضهم بعضا. وبالرغم من أن جميع هذه الأنشطة قد استخدمت بنجاحٍ في الصفوف الدراسية ذات الأعداد الكبيرة، إلا أن ترتيب الحجرة الدراسية من حيث المقاعد وتوفر اللوازم والأجهزة والأدوات، وعدد الطلبة الكبير، يجعل من عقد هذه الأنشطة مهمة صعبة بالنسبة لمعلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

أما عن أهمية طريقة لعب الدور في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، فتتمثل في تشجيعهم على التعلم من بعضهم والتواصل فيما بينهم، وتشجيع عمليات التحليل والمقارنة لديهم بالنسبة للمعلومات أو الحقائق أو المعارف التي يتداولونها فيما بينهم خلال عملية لعب الأدوار، والتركيز على القيم الاجتماعية المتعددة ذات التأثير الإيجابي في سلوك الطلبة، وذلك خلال قيامهم بلعب أدوارٍ متنوعةٍ في القضايا والمشكلات التي تتطلب الدفاع عن القيم والأنظمة والقوانين، التي تحمي المجتمع وتعمل على نموه وازدهاره، والعمل على رفع درجة الحماسة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في لعب أدوار الآخرين، الذين يخدمون مجتمعهم وأمتهم بل والبشرية جمعاء. هذا بالإضافة إلى التطبيق الفعلي لمبدأ التعلم بالعمل Learning by doing الذي ركز عليه المربي العربي المسلم الإمام الغزالي قديما، ونادى به الفيلسوف والمربي الأمريكي المعروف جون ديويJohn Dewey في بداية القرن العشرين.

كما أنه باستطاعة المعلم عن طريق استخدامه لهذه الطريقة، من التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من مختلف القدرات العقلية، مما يراعي بحق مبدأ الفروق الفردية بينهم، ووقوف المعلم الفعال الذي يستخدم أسلوب لعب الدور على جوانب القوة لدى هؤلاء الطلبة لدعمها وتثبيتها من جهة، ومعالجة جوانب الضعف التي قد تظهر من وقتٍ لآخر حتى لا تزداد استفحالاً وشدة من جهةٍ ثانية، وتشجيع هذه الطريقة للطلبة على فهم ما يقوم به الآخرون من أدوارٍ في الحياة، وتقدير ما يقدمونه من خدمات للمجتمع، مهما اختلفت وظائف الناس وأدوارهم وأعمالهم اليومية، مع تنمية هذه الطريقة لمهارة لعب أدوار الآخرين، وتقمص شخصيات الكثيرين، والتأقلم بل والتعايش مع مواقف الحياة المتعددة في أنماطها، والمتكاملة في نتائجها.

◙ ثامناً: طريقة التعليم بالمحاضرة Lecture Method:

تعتبر طريقة المحاضرة أو الإلقاء من طرق التعليم الفعالة لتقديم كمية كبيرة من المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في أقصر وقت ممكن، وبدرجةٍ غير متوفرة في أي طريقةٍ أخرى. ومع ذلك، فإنها لا تشجع هؤلاء الطلبة على الانتقال من مستوى التذكر إلى مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات التي تم تقديمها، من أجل توظيفها بشكلٍ سليمٍ فيما بعد في مواقف تعليمية وتعلمية جديدة.

كما يمكن الاعتماد على طريقة المحاضرة التقليدية من أجل إيصال المعلومات والمفاهيم إلى الطلبة كي يساعدهم ذلك على استيعاب الأفكار التي يقدمها المعلم بشكل أفضل. ومع ذلك، تعتبر عملية تطعيم المحاضرة التقليدية، بطرح عددٍ من الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة، الخطوة الأولى التي يمكن أخذها في الحسبان للعمل على تفعيلها. ويستهل معظم المعلمين في محاضراتهم، بأنشطة التحفيز الذهني المتعلقة بالقضايا التي لم يتم حلها في المحاضرات السابقة، أو بإعطاء الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية فرصة لطرح أسئلةٍ حول القراءات التي أنجزوها أو الفرضيات التي طرحوها حول بحثٍ من البحوث أو دراسةٍ من الدراسات. وهنا يمكن للمحاضر التعامل مع هذه القضايا والأسئلة والفرضيات أثناء تقديمه للموضوع الجديد، كما يمكنه الرد على مداخلات الطلبة أثناء تغطية المادة الجديدة.

وكم يكون هذا النشاط فعالاً لو كان الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية يعلمون مسبقاً بأن المحاضر سيطلب منهم المشاركة الحقيقية في بداية المحاضرة. كما أن التوقف لدقائق قليلة

(أي ما بين ٢-٣) مرات في محاضرة تدوم لمدة أربعين دقيقة، من أجل منح الطلبة الفرصة الملائمة لتدوين ملاحظاتهم وصياغة أسئلةٍ مناسبةٍ حول المادة التعليمية المطروحة، تعتبر من الإجراءات البسيطة التي تزيد من فرص مشاركة الطلبة في مجريات المحاضرة بفعالية. فعادة ما يفترض المحاضر أن الطلبة قد فهموا ودونوا بدقة ملاحظاتهم حول المادة المقدمة في المحاضرة، لكن في الحقيقة نجد معظمهم يحتاج إلى وقتٍ كافٍ لتنظيم هذه الملاحظات وإمعان التفكير فيها، وبمنحهم استراحة قصيرة أثناء المحاضرة، يمكن مساعدتهم فيها على تحديد الفجوات الموجودة في ملاحظاتهم المكتوبة أو تدوين موجز لما قد يدور في أذهانهم من أسئلة متنوعة حول المادة الدراسية(Hornby & Howard, 2013).

وكذلك يمكن للمعلم الفعال أن يتوقف ويطلب من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية العمل في أزواج، وذلك لتنظيم ملاحظاتهم ومناقشة النقاط الرئيسية الواردة في المحاضرة. كما يمكن لكل مجموعة من الطلبة أيضا طرح أسئلة تدور حول ما يشعرون أنه غير واضح. ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة في الدقائق الأخيرة من المحاضرة أو استخدامها كنقطة بدايةٍ للمحاضرة القادمة. كما يمكن الطلب منهم إغلاق دفاتر ملاحظاتهم لدقائق قليلة قبل نهاية الحصة، وإعادة صياغةٍ أو بناءٍ ما يمكنهم تذكره من المحاضرة من جديدٍ على ورقة بيضاء، مستخدمين مخططا تمهيديا أو رسما بيانيا، فمثل هذا التمرين القائم على الاستدعاء الفوري للمادة المقدمة في المحاضرة، يشجع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على مراجعة النقاط الرئيسة فيها، والعمل على تعزيزها وعلى اكتشاف العناصر التي تحتاج إلى بحثٍ أو مراجعةٍ أو تقييمٍ فيها.

وقد يتخذ المعلم الفعال من المحاضرة طريقةً لتعليم الموضوعات المختلفة. وهنا، فإن عليه أن يدرك خصائص هذه المحاضرة، ويتفهم القيود التي تفرضها على التعلم. وبما أن التحدي يتمثل في إحداث تغييراتٍ على المحاضرة لتحسين فاعليتها كبيئةٍ تعليميةٍ تعلميةٍ مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، فإن مهمة المحاضر تتمثل في تعليم الطلبة كيف يستخدمون المفاهيم والمبادئ التي تمّ تقديمها لهم من أجل التفكير فيها، وليس فقط تقديمها بشكلٍ مجرد، كما يتم في الكتب المدرسية، أو أية مصادر معرفية أخرى.

فالمحاضرة الفاعلة ينبغي أن تكمل النص أو أن تضيف إليه لا أن تحل محله، وأن تعمل على تحديث المعلومات والنظريات والآراء السابقة. وهذا يتطلب ضرورة أن تكون المحاضرات حديثة يتم تحديدها وتقييمها كل عام. وتبدأ الخطوة الأولى بقيام المحاضر بإجراء تقييمٍ ناقدٍ للموضوع الدراسي من حيث محتواه، مع مراعاة الأهداف التربوية الموضوعة من جانب المؤسسة التعليمية ذات العلاقة، وصلة الموضوع المطروح في المحاضرة بموضوعاتٍ أخرى في المنهج المدرسي، وتوقعات المحاضر للفصل الدراسي الحالي، والتأكد من مقدار المادة المراد تغطيتها خلال الفصل الدراسي وفي كل محاضرةٍ من محاضراته.

كل هذا يمثل مهمةً صعبةً تتطلب من المعلم أن يقوم بتحديد ما هو متوقع من الطلبة تعلمه في الوقت المخصص لهم. فالطلبة بحاجةٍ إلى ساعة على الأقل كي يفهموا ما يُطرح لهم في محاضرة تدوم نصف ساعةٍ على الأقل. وهنا، فإنه لا يمكن للمحاضر أن يتخلى عن مسؤوليته نحو طلابه ذوي الإعاقة الذهنية أو نحو المؤسسة التعليمية التي يعمل بها بمجرد زيادة العبء الدراسي المطلوب من التلاميذ إنجازه خلال دراستهم الذاتية، بل عليه القيام بتحديد المبادئ والمحتوى المتعلق بالموضوع التعليمي، ووضع أهدافٍ مناسبةٍ للفصل الدراسي

ككل ولكل محاضرة على حدة، بحيث يقوم بعدها بوضع تصور لآليات التقويم التي تستخدم، والأهداف التعليمية التي يتم تطبيقها. وهنا، فإن على المعلم أن يلجأ مرة أخرى إلى طلب المشورة من مراكز تكنولوجيا التعليم والمصادر التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المنطقة التعليمية الموجودة فيها مدرسته، مع إطلاع طلابه ذوي الإعاقة الذهنية على ذلك في أول محاضرة تالية يلتقي بهم فيها.

◙ تاسعاً: طريقة التعلم التعاوني Cooperative Learning Method:

تمثل طريقة التعلم التعاوني إحدى طرق التدريس الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والتي تتطلب مشاريع بحثية جماعية وامتحاناتٍ نهائية تعاونية وتشكيل مجموعاتٍ من أجل تسهيل عمل الطالب وتشجيعه على النشاط. ويقدم التعلم التعاوني القواعد الأساسية للتعلم القائم على حل المشكلات والتعلم الاستقصائي اللذان يعتمدان على إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية مشكلة ما من أجل العمل على حلها أو طرح موقفٍ معقدٍ أو قضيةٍ معينةٍ مع التوصية بحلها .

وتتمثل أهم فوائد هذه الطريقة، في أن الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها يبقى لفترة أطول، ويزداد بازدياد التحصيل لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وأن التعلم التعاوني يقدم أمثلة لما سيأتي من أنشطةٍ أو أمورٍ أو فعالياتٍ. فالعمل كعضوٍ في فريق والحصول على النتائج المطلوبة، يمثل في الواقع عملًا دقيقا ومنتظما في عالم اليوم . ومن بين الأسئلة المهمة التي يمكن طرحها على أعضاء الفريق التعاوني في هذا الصدد: ما آخر عملٍ أو نشاطٍ قمتَ بهِ كعضوٍ في فريق تعاوني؟ وما الدور الذي قمتَ به خلال ذلك العمل أو النَشاط؟ وهل يمكنك وصف حيوية المجموعة خلال النشاط؟ وهل كانت لديك اقتراحاتٍ لأدوارٍ أخرى لك ضمن عمل الفريق التعاوني؟

ويؤدي التعلم التعاوني القائم على المشاريع البحثية الجماعية إلى فهم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للعالم الواقعي الذي يعيشونه عن طريق التعامل مع قضاياه ومشكلاته وظروفه كما هي، وذلك من خلال الخبرات التي يمرون بها والأنشطة والفعاليات التي يقومون بها، والتي تتطلب منهم مستوياتٍ عليا من التفكير . كما يشجع التعلم التعاوني أيضا بل ويعمل على تحسين مهارات التفاعل والتواصل بين الطلبة. ومع ذلك، فإن على المعلم أن يضع في الحسبان أن كثيرا من الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية لا يعرفون القيام بأدوارهم من خلال عمل المجموعات، مما يحتم على معلميهم توضيح أساسيات عمل الفريق أو عمل المجموعات لهم. وقد اقترح هارمن (Harmin) أمثلة عديدة ومتنوعة على المهارات التي يحتاج إليها الطلبة ضمن عمل الفريق تتمثل في الإصغاء الجيد لبعضهم بعضا، والالتزام بالأدوار المخصصة لكل طالبٍ، وعدم الاعتماد على الآخرين ليقوموا بالدور، والعودة إلى العمل أو النشاط كلما شعر الفريق بأنهم قد ابتعدوا عن ذلك، والقيام بدور المعارضة في مواقف عديدة، ولكن ضمن الالتزام بقواعد الأدب والأخلاق في الحديث، والالتزام بعملية إدارة الوقت بدقةٍ وفعالية، وطلب المساعدة من المعلم كلما كانت الحاجة ضرورية لذلك، والقيام بدور ايجابي من أجل دعم عمل الفريق للوصول إلى النتائج المرجوة، ومشاركة الآخرين في المجموعة بمشاعر صادقة، والعمل على إتاحة الفرصة لمشاركة الجميع في الأنشطة، والإصغاء للآخرين بصدقٍ وايجابية، والحد من المشاركات غير الفعالة، وإشعار كل فرد في الفريق بأنه مهم وأن دورَه حيوي في العمل التعاوني.

وتوجد خمسة عناصر أساسية للحكم على مسار طريقة التعلم التعاوني في التعليم تتمثل في الاعتماد الايجابي للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على بعضهم، والمسؤولية الفردية الملقاة على عاتق الطالب، والتفاعل المباشر من جانبه مع زملائه الآخرين ومع المعلم في ذات الوقت، واكتساب الطلبة للعلاقات الشخصية ومهارات المجموعات الصغيرة، وقدرتهم على النشاط ضمن عمل هذه المجموعات. وفي الوقت ذاته يلعب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية أدوارا عديدة في التعلم التعاوني تتلخص في الآتي:

- الشخص المبادر: وهو الشخص الذي يقترح أفكاراً جديدة وأساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمةٍ جماعيةٍ أو توضيح كيفية أدائها.
- طالب المعلومات: هو ذلك الشخص الذي يستوضح المقترحات، ويطلب بعض الحقائق والمعلومات ذات العلاقة بالمهمة الموكل بها.
- طالب الآراء: هو الشخص الذي يستوضح وجهة نظرٍ معينةٍ أو اقتراحاً قيماً متصلاً بالمشكلة.
- مُعطي المعلومات: هو ذلك الشخص الذي يقدم عرضاً للحقائق أو يوضح المهام أو الأفكار، وذلك من خلال خبرته المتنوعة، والذي غالبا ما يعرف بالباحث.
- معطي الآراء: هو الشخص الذي يعبر عن معتقدات أو أفكار أو قيم يعتبرها ذات صلة بالمهمة المكلف بها، وخاصة رأيه فيما ينبغي أن تسير عليه الجماعة لتحقيق أهدافها المنشودة.
- الموضح أو المفصل: هو ذلك الشخص الذي يشرح الأفكار المختلفة، ويقدم تمثيلا عليها، كما يقدم التعديلات والمقترحات لأعضاء المجموعة من جهة، ويحاول من جهة أخرى التنبؤ بردود الفعل حول اقتراحٍ أو حلٍ مطروح، والذي غالبا ما يعرف باسم القيادي.
- المنسق: هو الشخص الذي يوضح الأفكار المتنوعة، ويحاول الربط بينها، ويعمل على التنسيق بين المجموعات الطلابية من جهة وبين المعلم من جهة أخرى.
- الممهد: هو ذلك الشخص الذي يلخص مناقشات الأعضاء، ويدون الملاحظات المتعلقةٍ بأنشطتهم بهدف تمكينهم من رؤية موقعهم من هدف المجموعة، ويمكن تسميته أحيانا بالملخص.
- المقوم الناقد: هو الشخص الذي يحاول تقويم إنجاز المجموعة ككل، وذلك بالإشارة إلى المهمة الموكلة إليه، أو ما يعرف أحيانا بالمراجع للأمور في نهاية المطاف.
- المشجع: هو ذلك الشخص الذي ينشط ويعزز المجموعة، ليس على العمل فحسب، بل وعلى الإنجاز النوعي لها أيضا، كما يشجع العضو الجماعة على القيام بعملٍ ما أو اتخاذ قرارٍ معين، ويسمى أحيانا أخرى بالمعزز أو المؤازر.
- فني الإجراءات: وهو الشخص الذي يسهل من عمل الجماعة، وذلك من خلال تحضير المواد التعليمية المختلفة، وتوزيع المواد والأدوات والأجهزة المطلوبة للمناقشات والندوات المتعددة، وإعادة تنظيم المقاعد الصفية.
- المسجل: هو ذلك الشخص الذي يلعب دور "ذاكرة المجموعةٍ" باحتفاظه بسجلات المقترحات والقرارات ونتائج مناقشات المجموعة، أو ما يسمى أحيانا بالكاتب (هاشم، ٢٠٠٧). ومن المسميات الأخرى التي يمكن استخدامها في هذا الصدد: الملاحظ، والمراسل، والقارئ، والمدقق، والميقاتي، والمفصل أو الموضح.

ويتمثل الدور الرئيس للمعلم في هذه المرحلة، بالقيام بمجموعةٍ متنوعةٍ من الخطوات الفرعية المهمة، من أجل ضمان نجاح التعلم التعاوني المنشود، والتي تتمثل في توضيح النشاط

المطروح أو مناقشته مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وبناء الاعتماد المتبادل الإيجابي بين الطلبة، وتشجيع المسؤولية الفردية لكل طالب، ودعم التعاون الحقيقي بين المجموعات الطلابية الصغيرة، وشرح محكات النجاح المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية (المقبل، ٢٠٠٩).

◙ عاشراً: طريقة التعليم بخرائط المفاهيم Concept Maps Teaching:

قام حمودة (٢٠١٤) بتعريف خرائط المفاهيم على أنها عبارة عن رسومٍ تخطيطيةٍ ثنائية الأبعاد، تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورةٍ هرميةٍ، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شموليةٍ والأقل خصوصيةٍ في قمة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم في العادة بأطرٍ ترتبط ببعضها عن طريق أسهمٍ مكتوب عليها نوع العلاقة.

ويعتقد جونزاليس(Gonzalez, 2017) بأن خرائط المفاهيم ما هي إلا عبارة عن أدواتٍ بيانيةٍ من أجل تنظيم وتمثيل المعرفة، وتشتمل في العادة على مفاهيم موضوعة داخل دوائر أو مربعات أو مستطيلات، مع علاقاتٍ بين هذه المفاهيم تتم الإشارة إليها عن طريق الخطوط التي تصل بين كل مفهومين، في حين يرى سعادة(٢٠١٩) بأن طريقة خرائط المفاهيم على أنها إحدى طرق التعليم المعاصرة، التي تعتمد على استخدام الرسوم التخطيطية من أجل تحقيق أهدافٍ تدريسيةٍ وأخرى بحثيةٍ، يتم من خلالها تحديد المفاهيم في أحد الموضوعات ووضعها في دوائر أو مربعاتٍ أو مستطيلاتٍ أو أشكالٍ توضيحيةٍ أخرى، على أن ترتبط ببعضها عن طريق خطوطٍ أو أسهمٍ يظهرعليها نوع العلاقة، وتأخذ هذه الخرائط في العادة الشكل الهرمي، بحيث تحتل الأفكار الأساسية والعامة فيها الجزء الأعلى، بينما تقبع الأفكار الفرعية والخاصة في الأجزاء السفلى، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تخفيض حجم محتوى الموضوعات الدراسية.

وتنسجم طريقة خرائط المفاهيم في الغالبٍ مع النظرية البنائية Constructivism في عملية التعلم، حيث يبني الطالب المعاقٍ ذهنيا نسخته الخاصة به من المعرفة. فخريطة المفاهيم من الناحية النظرية تمثل تعبيراً عن الإطار المعرفي للطالب محتوىً وتنظيماً، أي أنها تعبر عن البنية المعرفية له من حيث مكوناتها وما بين هذه المكونات من علاقات. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تطوير صورٍ ذهنيةٍ خاصةٍ بالمعلومات اللفظية، يؤدي إلى مستوياتٍ أفضل للتذكر، لاسيما وأن ٤٠٪ من الناس يصنفون كمتعلمين بصريين. لذا يتعلم الناس بشكلٍ أفضلٍ عندما تقدم لهم المعلومات بشكلٍ مرئي أو بصري.

وفي الوقت ذاته تمتاز طريقة خرائط المفاهيم بالخصائص المهمة الآتية:

- إنها هرمية الشكل ومنظمة المضمون: فهي ميزة أساسية من مِزايا خرائط المفاهيم. فبالنسبة الى الميزة الهرمية، فإنها تعني أن المفاهيم الأكثر عموميةٍ وشمولا تأتي في أعلى الشكل الهرمي، في حين تأتي المفاهيم الأقل شمولية وأكثر خصوصية في قاعدة ذلك الشكل. ويرتسم الشكل الهرمي بطريقةٍ منظمة، وذلك في ضوء العلاقات التي تربط هذه المفاهيم. ويتيح البناء الهرمي للخريطة إمكانية اندماجها مع خرائط مفاهيم أخرى، من أجل إعطاء خريطةٍ أوسع تبرز الصورة التكاملية لموضوعٍ معين أو وحدةٍ تدريسيةٍ محددة.

- إنها مترابطة ومفسّرة: فيوجد في الواقع ترابط قوي بين المفاهيم والأفكار والقضايا المكتوبة داخل أشكال الخريطة المختلفة، وهذا الترابط يكون عبر الوصلات الخطية والأسهم التي تصاحبها عبارات تفسر هذه العلاقات بطريقةٍ أو بأخرى.
- إنها تكاملية الطابع: إذ تُعتبر النظرة التكاملية في بناء استراتيجية خرائط المفاهيم، ركناً أساسيا ترتكز عليه فلسفتها ووظيفتها، إذ أن هذه النظرة التكاملية هي التي توضح تماما مدى عمق أو سطحية الفهم لدى الطالب المِعاق ذهنيا، ومن خلالها يمكن اكتشاف العلاقات الخطأ التي قام الطالب بتكوينها سابقاً عن المعرفة. لذا، فإن عملية الوصول إلى صورة تكاملية من نسج الطالب ذاته، يمثل جُهدا إبداعيا يستحق الثناء من جهة، ويمكن في الوقت نفسه توظيفه في كل من تحسين التعلم وتعميقه.
- إنها مفاهيمية الأساس: فقد تمّ النظر إلى المفاهيم على أنها نِتاجات عمليات العلم من ناحية، وهي لبناته التي يُبنى منها من ناحيةٍ ثانية، بل وهي أيضا تمثل أساس المعرفة التي يطبقها المهتمون بالتكنولوجيا، علاوة على اعتبارها نتاجاتٍ تربويةٍ مرغوبةٍ للعديد من التربويين وأهل العلم. لذا، فهي مهمة للغاية، لا لشيء إلا لأنها تُشكل اللبنات التي تُبنى منها المعرفة العلمية، وهي نسيج العلم ولحمته، كما أنها تمثل أداة بيد مالكها تؤهله لمواكبة التقدم العلمي المستقبلي ، وأن تطوير بناءٍ مفاهيمي لدى الفرد ضروري لمساعدته في إدارة كميات المعلومات التي لديه والتفكير في العلاقات التي بينها، مما سيوفر له فرضيات عديدة لاختبارها(القاسم والزغيبي، ٢٠٠٣).

◙ حادي عاشر: طريقة التعليم الفردي Individualization of Instruction:

ظهرت تعريفات عديدة للتعليم الفردي كان من أهمها ما أورده الخطيب (٢٠١٦) من أنه عبارة عن طريقة تعليمية منظمة و متمايزة تهتم بخصائص المتعلم فيما يتعلق بأساليب تعلمه وسلوكه المدخلي، وقدراته وخبراته السابقة، وميوله واتجاهاته، وتوفر برامج تعليمية تتناسب في محتواها وأساليبها ووسائلها التعليمية وأنماط تقويمها مع تلك الخصائص لكل فرد على حدة، ويسعى المتعلم في الوقت ذاته لإتقانها وفقا لإمكاناته وسرعته الخاصة بإشرافٍ وتوجيهٍ من معلمه. أما سرايا (٢٠٠٧) فيرى بأنه نمط من التعليم يقوم على تطويع مكونات أي منظومةٍ تعليميةٍ كي تتلاءم بصورةٍ إجرائيةٍ مع استعدادات كل متعلم وقدراته، وتتيح له التعلم الذاتي داخل إطار البيئة التعليمية المرنة والمستجيبة لاحتياجاته وسرعته الذاتية في التعلم، في حين يعتقد (Salser, 2010) بأنه عبارة عن طريقةٍ لإدارة العملية التعليمية التعلمية دون وجود محاضرات مباشرة من المعلمين، لأن تلك المحاضرات تستهلك ٨٠ ٪ من وقت الحصة الدراسية، وأن توفير ذلك الوقت الطويل يسمح لهؤلاء المعلمين للعمل مع كل طالبٍ معاقٍ ذهنيا بمفرده حسب حاجاتهِ وقدراته واهتماماته.

ويعتبر التعليم الفردي من بين أكثر طرائق التعليم ملاءمةً للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، ويقوم على مجموعةٍ من المبادئ التربوية المهمة التي تتمثل في التحديد المسبق والدقيق للأهداف التعليمية، وتحديد نقطة البدء في التعلم مع كل طالبٍ على حدة، والتشخيص الفردي لحالة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وإتباع طريقة منهجية في تصميم برنامج التعليم الفردي لهم، ومراعاة الفروق الفردية الموجودة فعلا بينهم، وتنوع الخبرات وتعدد الوسائل الضرورية المطلوب استخدامها معهم، والإيجابية المرغوب فيها من جانب الطالب المعاق ذهنيا، والتغذية الراجعة المطلوبة له، وتعدد أنماط التقويم للحكم على ما يقوم به الطلبة أنفسهم.

ويوجد العديد من أنماط التعليم الفردي الممكن استخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، ويتمثل أهمها فيما يسمى بالتعليم بمساعدة الحاسوب Computer – Assisted Instruction (CAI)، حيث يعد الحاسوب من وسائط الاتصال والتواصل الحديثة في العالم. ولقد دخل استخدامه في مجالاتٍ عديدةٍ من حياتنا اليومية، وأصبحت أجهزته تنظم معظم الأعمال والخدمات التي كان الإنسان يقوم بها يدويا وتستغرق الوقت الكثير. ويستخدم الحاسوب في التربية لأغراضٍ عديدةٍ من بينها الاعتماد عليه كمصدرٍ للمعلومات الوفيرة في مختلف جوانب المعرفة، وتوفير فرص جيدة للتعلم الذاتي وفق برامج خاصة معدة لهذا الهدف، وحفظ البيانات والسجلات التراكمية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ودرجاتهم وسواها من نتائج الاختبارات وتحليلها، والعودة إليها عند الحاجة. كما يمكن أن توكل إليه بعض المهام الإدارية كحفظ البيانات الخاصة بالطلاب، وعرض المادة العلمية بأشكالٍ مختلفةٍ ومشوقة، واستخدامه كأداة للتقويم وتصحيح الاختبارات أحيانا (سعادة والسرطاوي، ٢٠١٥).

ويعد الحاسوب أداة تعليم وتعلم متكاملة، يتغير معه دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يفسح المجال أمام التعلم الذاتي. وتقسم طرق وأساليب التعليم بواسطة الحاسوب إلى ما يسمى بالتدريس الخصوصي Tutorial Instruction والتدريب والممارسة: Drill and Practice والتدريس بالمحاكاة Simulation Instruction ، ونظام الإشراف السمعي: Audio – Tutorial (AT)، والتعلم من أجل الإتقان: Mastery Learning، والفيديو المتفاعل: Interactive Video (I V)(الحيلة، ٢٠١٩).

◙ ثاني عاشر: طريقة التعلم الالكتروني E - Learning Method:

قام التركي (٢٠٠٣) بتعريف التعلم الالكتروني على أنه مجموعة العمليات المرتبطة بنقل مختلف أنواع المعرفة والعلوم وتوصيلها إلى الدارسين في مختلف أنحاء العالم باستخدام تقنية المعلومات، وهو تطبيق فعلي للتعلم عن بُعد، في حين طرح ستوكلي (Stockley, 2010) تعريفا للتعلم الإلكتروني على أنه عبارة عن استقبال التعلم، واستخدام الحاسوب والوسائط الالكترونية الأخرى من أجل توفير المواد التعليمية التعلمية والتدريبية لصالح كل من الطلبة والمتدربين. أما سعادة(٢٠١٩) فيطرح تعريفا للتعلم الالكتروني على أنه: أسلوب تعلم وتعليم في وقتٍ واحد، يستخدمه المعلم والطالب معا بوساطة الحاسوب والأدوات والوسائل الالكترونية المتعددة والمتنوعة، من أجل توفير المواد التعلمية والتعليمية التي تؤدي إلى التفاعل النشط بين الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية أنفسهم وبينهم وبين المعلم، سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه، وتبادل الأفكار والآراء والخبرات مع الأقران وغيرهم في أي جهة من العالم.

ويمتاز التعلم الالكتروني لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية بسهولة وسرعة وصول الطالب إلى المعلومات والبيانات ومصادر المعرفة المختلفة الموجودة في أي مكان في العالم، بحيث يتم بالفعل تجاوز الزمان والمكان في العملية التعليمية التعلمية إذا ما تمَّ استخدام هذا النوع من أسلوب التعلم، ويكون التعلم في هذا الأسلوب مفتوحا لمن يرغب في التعلم، بحيث لا يكون مقصورا على مجموعةٍ معينةٍ أو فئةٍ محددةٍ أو فريقٍ بعينه، واستمرارية وجود المناهج المدرسية على مدار الساعة على المواقع الالكترونية، بحيث يستطيع الطالب المعاق ذهنيا التعلم منها في أي وقت يشاء دون ضوابط أو قيود، مع سهولة التواصل مع المعلم خارج أوقات العمل الرسمي، وذلك عن طريق البريد الالكتروني، والحصول على إجاباتٍ للأسئلة أو الاستفسارات

التي يطرحها ذلك الطالب على معلمه من وقتٍ لآخر، ولا سيما تلك التي لا تتحمل التأجيل أو التأخير.

كما يتم عند استخدام طريقة التعلم الإلكتروني إتاحة الفرصة الكبيرة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للتواصل مع بعضهم من جهة وبينهم وبين المدرسة من جهة ثانية، مما يزيد من التفاعل والمشاركة بين الطلبة ومدارسهم في مناقشة الموضوعات المدرسية والمعرفية المختلفة، ثم المساواة في الفرص المتاحة للطلبة للتعلم والتفاعل وإبداء الرأي، ، مع تخفيف الأعباء التنظيمية والإدارية للمعلم عما كانت عليه قبل استخدام أسلوب التعلم الالكتروني، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة، لأن أسلوب التعلم الالكتروني يسهل على المتعلمين إتمام عملية التعلم، في الوقت الذي يناسبهم وضمن البيئة التعليمية التعلمية التي تلائمهم، إضافة إلى نشر ثقافة التعلم الذاتي والتدريب الذاتي بين أفراد المجتمع، بحيث تؤدي إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات الأفراد المرغوب فيها، بجهودٍ أقل وتكلفة مادية متدنية، وتحويل دور المعلم من ملقنٍ للمادة الدراسية إلى مديرٍ للعملية التعليمية التعلمية، ومنظمٍ لخطواتها وإجراءات تنفيذها، ومتممٍ لعمليات التعلم والتعليم والتدريب في الوقت المناسب والمكان الملائم والظروف التي تمت تهيئتها بشكل دقيق لصالح الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والاستفادة القصوى من تكنولوجيا التعليم وأنظمة تقنية المعلومات المتطورة والمتسارعة من وقت لآخر، وتخفيض التكاليف المادية والبشرية لكلٍ من عمليات التعلم والتعليم والتدريب، حيث أوضحت كشوفات بعض الشركات العالميّة والمؤسسات التعليمية الخاصة العليا توفيرا في مصاريف السفر للمدربين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين ومخططي المناهج المدرسية ومطوريها، مع توفيرٍ مادي في حال وقوع الحوادث المرورية كما هو وضع التنقل في التعلم والتعليم التقليديين، وتعويض النقص في أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية المؤهلين تأهيلا أكاديميا وتربويا عاليا سواء في المدارس أو المعاهد أو الجامعات، حيث يقوم بعض المعلمين أو الأساتذة المتميزين رغم قلة عددهم بتطبيق أسلوب التعلم الالكتروني وتوزيع البرامج والواجبات التطبيقية إلى أكبر عددٍ من الطلبة واستلام الردود منهم بالسرعة الممكنة وبأسلوب منظم، وتوفير وسائل أو أساليب التقويم الحديثة المختلفة، والتغذية الراجعة الفورية، التي توضح مدى التقدم الذي أحرزه الطالب المعاق ذهنيا من يوم لآخر (الموسى، ٢٠٠٢) (رباح، ٢٠٠٤) (عبد الحي، ٢٠٠٥) (بسيوني، ٢٠٠٧).

وللتعلم الالكتروني عدة أنماط يتمثل أهمها في التعلم الالكتروني المباشر – Online E Learning ، الذي يعتمد على شبكة الانترنت للتواصل بين المعلم والطالب المعاق ذهنيا، وذلك من أجل تبادل الآراء والأفكار حول المشاريع البحثية، والواجبات الصفية أو المنزلية، والاختبارات الموضوعية أو المقالية، وذلك من خلال بيئةٍ تعلميةٍ تعليميةٍ متكاملةٍ على الشبكة العنكبوتية، وذلك بواسطة برامج وأنظمة متطورة تم إعدادها على أيدي خبراء في تكنولوجيا المعلومات وخبراء من التربية ولا سيما في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال تكنولوجيا التعليم أيضا.

وهناك أيضاً نمط التعلم الالكتروني المتزامن Synchronous E – Learning الذي يقوم على الجمع بين المعلم والطالب المعاق ذهنيا من خلال الاتصال النَصي المباشر Chatting، أو عن طريق بعض برامج الحاسوب، وذلك دون أن يكون من الضروري تواجدهما في المكان ذاته رغم التواصل المباشر بينهما. وتستخدم هنا التقنيات المعتمدة بالدرجة الأساس على شبكة

الانترنت، من أجل توصيل الواجبات المنزلية والأبحاث في الوقت الفعلي لتعليم المادة عن طريق ما يسمى بالمحادثة الفورية Real Time Chat أو منتديات النقاش، أو تبادل الدروس والآراء والأفكار من خلال الفصول الافتراضية. ومن بين أهم مزايا هذا النمط من التعلم الالكتروني حصول الطالب المعاق ذهنيا على تغذية راجعة فورية من المتعلم نفسه، بالإضافة إلى التفاعل مع المعلم والأقران (بسيوني، ٢٠٠٧).

أما النمط الثالث فهو التعلم الإلكتروني غير المتزامن: Asynchronous E – Learning، وهو الأكثر شيوعا والأيسر تطبيقا من التعلم الالكتروني المتزامن، حيث يقوم المتعلم بوضع خطة تدريس المادة Course Plan على الموقع الالكتروني الخاص به أو على عنوان البريد الالكتروني، وذلك من حيث الأهداف المرغوب تحقيقها، وعناوين محتوى المادة الدراسية عنوانا وراء الآخر، مع المواعيد المحددة لقراءته، والأنشطة المطلوب القيام بها، وتواريخ تسليمها، وطريقة التقييم التي يعتمدها المعلم، وقائمة المراجع أو المصادر التعليمية التعلمية التي يمكن الرجوع إليها للاستفادة منها، مع قائمة بالتعليمات والإرشادات من المعلم إلى الطالب المعاق ذهنيا كي يعمل على تنفيذها لإكمال الواجبات، أو إجراء المشاريع البحثية المطلوبة، دون أن تكون هناك حاجة للاتصال المتزامن مع المعلم، أو وجود المعلم والطالب في المكان ذاته، وذلك عن طريق استخدام البريد الإلكتروني e–mail. ومن مزايا هذا النوع من التعلم الالكتروني أنه يسمح للطالب المعاق ذهنيا بأن يتعلم حسب الوقت الملائم له وحسب طاقته وإمكانياته، إلا أنه لا يحصل على التغذية الراجعة الفورية كما هو الحال في التعلم الالكتروني المتزامن، إلا بعد الانتهاء من البرنامج أو المهمة التي يقوم بها، إضافة إلى اعتماد ونجاح هذا النوع من التعلم على ذات المتعلم ومدى الدافعية الموجودة لديه، لأنه تعلم ذاتي.

ويبقى النمط الرابع من أنماط التعلم الإلكتروني وهو التعلم المدمج Blended Learning، الذي يجمع بين التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي والتعلم الفردي، حيث يتم مزج أدوار المعلم في الصفوف الدراسية التقليدية مع الصفوف الدراسية الافتراضية الالكترونية بالإضافة إلى تشجيع الجهد الفردي الذاتي (Byrne, 2004)، في حين يرى آخرون بأنه يمثل الدمج المخطط له بدقة عالية بين التعلم الالكتروني المتزامن والتعلم الالكتروني غير المتزامن والتعلم الذاتي والتعلم الذي يعتمد على التفاعل الحي وجها لوجه (Fu, 2006) (الغامدي، ٢٠٠٧). ويتألف التعلم المدمج من عناصر عدة يتمثل أهمها في الصفوف الدراسية التقليدية، والصفوف الدراسية الافتراضية، والبريد الالكتروني، والرسائل الالكترونية المستمرة، والتوجيه والإرشاد التقليديين، والفيديو المتفاعل أو الأقمار الصناعية، والمحادثات المعتمدة على شبكة الانترنت Chatting (سلامة، ٢٠٠٥).

ويدافع الكثيرون عن التعلم الالكتروني المدمج لأنه يعطي المرونة الكافية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية للعمل في الوقت الذي يرونه مناسبا دون فقدان التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وأنه يهتم بالتفاعل كأساس للتعلم وليس التلقين العادي، وأنه يمكن عن طريقه الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة في أقصر وقت ممكن. ويتطلب التعلم المدمج توفر مجموعة من عوامل النجاح تتلخص في توفير الاختبارات المرنة التي تجيب عن تساؤلاتهم واستفساراتهم، والعمل على شكل فريق تعاوني مع تحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد في هذه المجموعة، ووجود اتصالات مستمرة وسريعة بين الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من جهة وبين معلمهم من جهة ثانية، وذلك من أجل تبادل الخبرات والآراء والأفكار أحيانا، والتعاون

في حل المشكلات التي تظهر أحياناً أخرى، والاهتمام بعملية التكرار في التعامل مع المادة التعليمية، حيث يمكن تقديم درس تقليدي تارة، وتحويل ذلك الدرس إلى طريقة عرض أخرى أكثر تشويقا تارة أخرى. كما يمكن تقديم مناقشة على الشبكة العنكبوتية عن طريق المحادثة Chat أو عن طريق عقد مؤتمراتٍ علميةٍ عن بُعد Conference Video، واستمرار عملية الإرشاد من جانب المعلم للطالب المعاق ذهنيا في ضوء التواصل بينهم، والذي يتطلب في كثير من الأحيان وجود إرشاداتٍ أو تعليماتٍ أو نصائح من المعلم للطالب.

تعقيب أصحاب الدراسة الحالية على نتائج السؤال الثالث:

يطالب التربويون بصورةٍ عامة والمهتمون منهم بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على وجه الخصوص، بضرورة التنويع في طرائق التعليم المختلفة، عند قيام المعلمين بتدريس هذه الفئة من طلبة الاحتياجات الخاصة. فمثل هذا التنويع يحقق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة، والذي يتمثل أهمها في مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث القدرات العقلية والاهتمامات والميول، ومسايرة تنوع الموضوعات المعرفية المقررة على الطلبة، ولعدم وجود طريقة تعليم مثاليةٍ واحدة تحقق الأهداف التربوية كافة، كون كل طريقةٍ منها تمتاز بوجود نقاط قُوة وجوانب ضعف، وأنه بتعدد استعمال هذه الطرق التعليمية من جانب معلم الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، فسوف تكون الفائدة أكثر بكثير من اعتماد طريقة واحدة أو اثنتين أو حتى ثلاث طرق على فتراتٍ متعاقبة. هذا إضافة إلى الانفجار المعرفي والمعلوماتي الهائل الذي نشهده هذه الأيام والذي لا تستطيع طريقة تعليمٍ بعينها أن تعطيه حقه من التوضيح لهذه الفئة من الطلبة.

فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن التعليم بطريقة القصة، يحقق فوائد عديدة يتلخص أهمها في تنمية القيم والمثل العليا العديدة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية كالانتماء للوطن، والصدق والإخلاص في العمل، والشجاعة والكرم والقدوة في السلوك، بالإضافة إلى تنمية مهاراتٍ متعددةٍ مثل الإنتباه والفهم والتذكر والتحليل والربط والاستنتاج وتتابع الأحداث وسردها. كما تنمي طرق الحوار والمناقشة والمجموعات الصغيرة والتعلم التعاوني اتجاهات مرغوب فيها أيضا مثل: الدفاع عن وجهات النظر، وبلورة الشخصية الفردية، والتنسيق والتعاون مع الزملاء في مناقشة القضايا والمشكلات التي تهمهم وتهم مجتمعهم، واحترام آراء الآخرين، وتنظيم الأفكار المعرفية المختلفة، وتقدير العمل الجماعي التعاوني، والوصول إلى أفضل القرارات أو الحلول للمشكلات المطروحة، والاطلاع على آراءٍ وأفكارٍ كثيرة ومتنوعة، واكتساب مهارات التحليل والاستنباط والوصول إلى الحلول.

كما أن طرائق التعليم المتمثلة في العصف الذهني ولعب الدور والاكتشاف، تجعل من طالب الإعاقة الذهنية يمثل محور العملية التعليمية التعلمية، وتشجعه على الاعتماد على نفسه واكتشاف كثيرٍ من الأمور التي تدور حوله، والقيام داخل الحجرة الدراسية بأدوارٍ متنوعةٍ تشابه كثيرا مما يحدث في واقع الحياة اليومية، والتدريب الحقيقي على حلّ المشكلات التي يواجهها المجتمع المحلي الذي ينتمي إليه هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية. وفي الوقت ذاته، تحفز طرائق التعليم بالمحاضرة وخرائط المفاهيم والتعليم الفردي والتعليم الإلكتروني بزيادة الرصيد المعرفي للطالب، وامتلاكه لمهارة الطلاقة اللغوية كما في طريقة المحاضرة، والقدرة على تلخيص الأفكار الرئيسية ضمن أشكال وألوان تثير التفكير كما في طريقة خرائط المفاهيم، والسير بالنمو المعرفي والمهاري والقيمي حسب قدراته وإمكاناته

واهتماماته وميوله كما في طريقة التعليم الفردي، والحصول على مصادر المعرفة ونقلها والاستفادة منها وتوزيعها وفي كل الأزمان والأوقات بكل سهولة ويسر، كما يتم في طريقة التعلم الإلكتروني.

ويمكن باختصار، التأكيد على أن تنويع طرائق التعليم من جانب المعلم داخل غرفة الصف خلال تدريسه للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، يحقق الكثير من الأهداف التربوية المرغوب فيها، وذلك ضمن النمو المعرفي والنمو المهاري والنمو القيمي في وقتٍ واحد، مما يسهم بالتالي في تكوين الشخصية الذاتية للطالب التي يمكن له عن طريقها الاعتماد على النفس في خدمة الذات أولا وخدمة المجتمع الذي يعيش فيه الطالب ثانيا، وذلك ضمن القدراتها العقلية والجسدية التي يمتلكها.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما قام به الباحثان في الدراسة الحالية من تطبيق للأسلوب الوصفي التحليلي، وما تمّ التوصل إليه وجمعه من نتائج تتمثل في الكم المعرفي الكبير نسبيا والمتضمن لكل من الحقائق والمعارف والمعلومات المتنوعة عن المهارات التكيفية والمهارات الوظيفية الأكاديمية، التي ينبغي الحرص جيدا على تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من جانب المعلمين، وطرائق التعليم الملائمة التي ينبغي استخدامها مع هذه الفئة من فئات طلبة التربية الخاصة، فإنه يمكن التوصية بالآتي:

- ضرورة قيام نوعٍ من التعاون الوثيق بين معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وبين أولياء أمورهم، من أجل دعم اكتساب هؤلاء الطلبة للمهارات التكيفية المتنوعة، التي تساعدهم على خدمة أنفسهم بأنفسهم من ناحية، والعيش والتفاعل مع الآخرين من ناحيةٍ ثانية.
- ضرورة حرص معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، على تنمية المهارات الوظيفية الأكاديمية الأساسية المهمة كالقراءة والكتابة والرياضيات لدى طلابهم، وذلك بالتعاون مع مديري المدارس أو المراكز التي يعملون بها من جهة، والمشرفين التربويين المهتمين بهذا المجال من جهةٍ ثانية، وذلك كي يصل الطلبة عن طريقها إلى المستوى الذي يستطيعون فيه تطبيقها بشكلٍ سليمٍ في حياتهم اليومية.
- ضرورة استفادة مُعلمي التربية الخاصة ومشرفيها التربويين بصورةٍ عامة، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية ومشرفيهم التربويين منهم على وجه الخصوص، من المعلومات شبه التفصيلية الواردة في هذه الدراسة، والمتعلقة بطرائق التعليم الملائمة لهذه الفئة من الطلبة، وذلك من أجل الوصول إلى مخرجاتٍ تعلميةٍ منشودة.
- وضع الكم المعرفي الكبير نسبيا الذي توصلت إليه الدراسة الحالية، تحت تصرف القائمين على عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمهتمين بقطاع التربية الخاصة عموما، والقائمين منهم على تربية الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على وجه الخصوص، وذلك من أجل الاستعانة بها لرفع كفايات هذه الفئات خلال عقد دوراتٍ تدريبيةٍ جديدة خاصةٍ بهم.
- ضرورة رجوع مخططي المناهج ومطوريها إلى المعلومات التي طرحتها الدراسة الحالية للأخذ بها، ولا سيما عند اقتراح الأنشطة التي ينبغي أن يتضمنها دليل المعلم، من أجل تأمين التعليم الفعال الذي يحتاجه الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.
- إجراء دراسة تجريبية تدور حول فعالية تطبيق المهارات الوظيفية الأكاديمية الثلاث(القراءة والكتابة والرياضيات) على الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة المتوسطة، وأثرها في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم.

- **إجراء دراسة ميدانية أخرى تدور حول تطبيق القصة والحوار والعصف الذهني الواردة في الدراسة الحالية، وقياس أثر ذلك على كل من التحصيل والدافعية التشغيلية (Motivation Operation) لدى الطلبة من ذويِ الإعاقة الذهنية.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧). **التعليم الالكتروني والتعليم الجوال. القاهرة**: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- البلوي، بدر (٢٠١٩)."استراتيجيات التدريس للمجموعات الصغيرة". أنظر الرابط الآتي:
https://www.saudi-teachers.com/vb/t/144454/
- البوسعيدي، محمد بن سيف (١٩٩٨). "أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه والحوار لتدريس الجغرافيا في تنمية مهارة التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في سلطنة عُمان". أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط / سلطنة عُمان.
- الجدعاني، أمل (٢٠١٩). "طرق و أساليب تدريس ذوي الإعاقة العقلية". أنظر الرابط الآتي:
https://asdmag.net/archives/38627
- حمودة، صلاح (٢٠١٤). "بحث عن خريطة المفاهيم . أنظر الرابط الآتي:
http://vb.el-mstba.com/t208310.html
- الحيلة، محمد محمود(٢٠١٩). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال محمد(٢٠١٦). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- خليفة، هاني محمد(٢٠٢٠). "استراتيجية التعلم بالمجموعات الصغيرة". أنظر الرابط الآتي:
https://daressalaam.ahlamontada.net/t131-topic
- رباح، ماهر حسن (٢٠٠٤). **التعليم الالكتروني**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق(٢٠٠٥م). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سرايا، عادل (٢٠٠٧). **تكنولوجيا التعليم المفرد**. عمان: دار وائل للنشر.
- سعادة، جودت أحمد، والسرطاوي، عادل فايز(٢٠١٥). **استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز، وأبو علي، علي، وسرطاوي، عادل(٢٠٠٨). **التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد(٢٠١٩). **طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد(٢٠١٩). **استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، واشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى(٢٠١٨). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. الإصدار الثالث. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة، حسن علي (٢٠٠٥). "التعلم الخليط: التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني". ورقة عمل مقدمة في جامعة جنوب الوادي بجمهورية مصر العربية. أنظر الرابط الآتي:
https://www.scribd.com/doc/27061461/%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%ae%d9%84%d9%8a%d8%b7-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b7%d9%88%d8%b1-%d8%a7%d9%84%d8%b7%d8%a8%d9%8a%d8%b9%d9%8a-%d9%84%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d9%84%d9%83%d8%aa%d8%b1%d9%88%d9%86%d9%8a

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- عبد الحي، رمزي أحمد (٢٠٠٥). **التعليم العالي الالكتروني: محدداته ومبرراته ووسائطه**. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- العزة، سعيد (٢٠٠٠م). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، خديجة علي (٢٠٠٧). "التعلم المولّف". أنظر الرابط الآتي:
www.ulum.n1/c108html
- القاسم، وجيه بن قاسم ، الزغيبي، محمد بن عبد الله(٢٠٠٩). "خرائط المفهوم: إستراتيجية للتعليم والتعلم". أنظر الرابط الآتي:
https://forum.illaftrain.co.uk/f94/a-4910.html
- القحطاني ، معجبة بنت سالم(٢٠٠٩)." الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض". كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.
- المرشدي، عماد حسين(٢٠١٩)."مفهوم التربية الخاصة وأهدافها والفرق بين التربية الخاصة والعامة". أنظر الرابط الآتي:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=42362
- المقبل، عبد الله صالح (٢٠١٠). "التعلم التعاوني". أنظر الرابط الآتي:
http://www.almekbel.net/include/plugins/article/article.php?action=s&id=7
- الموسى، عبد الله (٢٠٠٢). "التعليم الالكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، وعوائقه". أنظر الرابط الآتي:
https://asim.ahlamontada.com/t156-topic
- الوابلي، عبد الله، والجهيمي، عبد الله، والعجلان، عبد الرحمن (٢٠٠٥م). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية: المجموعة الاستشارية للتخلف العقلي. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- هاشم، لينا جابر (٢٠٠٧). **التعلم التعاوني: أسسه النظرية وميزاته وتوجيهات لتطبيقه**. رام الله / فلسطين: مركز القطان.

◙ ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Algozzine. Bob and Ysseldyke, Jim (2016). **Teaching students with mental retardation. Second Edition.** Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Byrne, Declan (2009). "Blended learning: A training reference". Look at: http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm.
- Collins, Belva C.(2012). **Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.** London: Paul H. Brookes Book Company.
- Fu, Pei – Wen (2006). The impact of skill training in traditional public speaking course blended learning on communication apprehension. M. A. Thesis: California State University.
- Giles, D.K. & Wolf, M.M. (1966).”Toilet training institutionalized, severe retardates: an application of operant behavior modification techniques”. **American Journal of Mental Deficiency**, Vol.70, 766-780.
- Gonzalez, Karin (2017)." Concept Map: Definition & Examples". Look at: http://study.com/academy/lesson/concept-map-definition-examples.html

- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2000). **Exceptional learners: Introduction to special education**. (8th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Hornby, Garry, and Howard, Jean (2013). **Controversial issues in special education.** New York: David Fulton Publishers.
- Jenlink, Patrick M. & Banathy, Bela H. (2008). **Dialogue as a collective means of design conversation (v.2)**. New York: Springer Publishers.
- Johnson, Alexander M. (2020). "What are adaptive skills". Look at: https://southcountychildandfamily.com/what-are-adaptive-skills/
- Lewis, Rena B., Wheeler, John J., Carter, Stacy L. (2016). **Teaching students with special needs in general education classrooms: What's new in special education.** Ninth Edition. Boston: Pearson Book Company.
- Salser, Mark R. (2010). "What is individualization of instruction". Look at: www.elearning.org/01/whatisII.phtml.
- Saya, Mengenai (2015). "The difference between: Approach, strategy, method, technique, and model". Look at: http://englishmanagement17.blogspot.com/2015/07/the-difference-between-approach.html
- Stockley, Derek A. (2010). "What is e – learning". Look at: www.derekstockley.com.all/elearning-definition.html
- Vaughn, Sharon and Bos, Candace S. (2019). **Strategies for teaching students with learning and behavior problems**. Eighth Edition. Boston: Pearson Book Company.
- Webster, Jerry (2019). "Functional Skills: Skills to Help Special Education Students Gain Independence". Look at: https://www.thoughtco.com/functional-skills-for-students-independence-3110835