بحوث تربوية

أنماط مناهج التربية الخاصة

◙ إعداد: أ.د/ جودت أحمد سعادة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتقاعد كلية التربية.. جامعة الشرق الأوسط.. عمان .. الأردن..

◙ الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط مناهج التربية الخاصة التي توصل إليها العلماء والمهتمون في هذا المجال المهم من المجالات التربوية عمومًا، والعمل على توضيح مبادئها وجوانبها المختلفة، وبيان أهميتها في العملية التعليمية التعلمية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد استخدم الباحث لتحقيق هذا الغرض المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، والعمل على وصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها بعد ذلك بشكل كمي أو كيفي، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحالي من أجل تطويره نحو الأفضل.

كما اطلع الباحث على العديد من المراجع والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بهذا الموضوع، وتوصل في نهاية المطاف إلى وجود سبعة أنماط من المناهج المدرسية التي تهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتساعد العاملين في مدارس التربية الخاصة ومراكزها الكثيرة حول العالم من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين ومؤلفين ومدربين. وكان من أهم هذه الأنماط المنهجية ما يسمى بالمنهج المدرسي القائم على نقاط القوة لدى الطلبة، والمنهج المدرسي القائم على اهتمامات الطلبة أنفسهم، والمنهج المدرسي القائم على الوظيفة أو المهمة التي يقوم بها الطلبة، والمنهج المدرسي القائم على العُمر المناسب للطلبة، والمنهج المدرسي المتعلق بالبيئة المبرمجة للطلبة، والمنهج المدرسي المتعلق بالتطور النمائي للطلبة، وأخيرًا المنهج المدرسي التقليدي.

الكلمات المفتاحية: أنماط، مناهج، التربية الخاصة.

Types of Special Education Curriculum

Prof. Jawdat Ahmad Saadeh

ABSTRACT

This study aimed at defining the types of special education curriculum, according to what the scientists of this field have presented and explained these curricula principles and importance during the learning and teaching situations of the students with special needs. To achieve this purpose, the researcher used an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describe it with some details in order to achieve some conclusions for developing the existing special education programs.

The researcher also looked at many educational resources such as valuable books and research papers that highly related to this topic. The researcher finally found that the most common types of special education curricula in the world as proposed by the specialists of this field were seven types. There were as follows: students' strength-based curriculum, students' interest-based curriculum, students' function-based curriculum, students' age-appropriate curriculum, programmed-environmental-based curriculum, students' developmental-based curriculum and the traditional curriculum.

Key Words: Types, special education, curriculum.

◙ مقدمة:

يؤكد المهتمون بالتربية الخاصة ضرورة اعتبار أي طالبٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة كائنًا حيًّا له مجموعة متنوعة من الاهتمامات والقدرات والرغبات والخصائص، التي يختلف

فيها عن زملائه الآخرين من الطلبة العاديين، وإلى الدرجة التي يظهر فيها أيضًا عدم التجانس بينه وبين الطلبة الذين ينتمون حتى إلى الإعاقة الواحدة، وذلك من حيث الأسباب التي أدت إليها، والمستوى الذي وصلت إليه، والسِمات النفسية التي يتصف بها كل طالبٍ عن الآخر. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن المنهج المدرسي الخاص بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية يختلف عن منهج أقرانهم من ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك بالنسبة للإعاقات الأخرى المتعددة، وهذا بالتالي يدفع علماء مناهج التربية الخاصة إلى مراعاة كل ذلك عند تصميم أي منهجٍ مدرسي جديدٍ خاص بهم، بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية العديدة بين طلبة الإعاقات المتنوعة.

وتوجد عدة فروق بين المنهج المدرسي للطلبة العاديين والمنهج المدرسي المصمم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، يتمثل أهمها في أن المناهج العادية يتم التخطيط الدقيق لها من جانب لجان متخصصةٍ؛ كي تلبي مطالبَ مرحلةٍ دراسيةٍ وعمريةٍ محددةٍ، وليس طالبًا بعينه، بينما يتميز المنهج المدرسي للتربية الخاصة بأنه لا يتم إعداده بشكل مسبق، بل من أجل أن يناسب كل طالبٍ بمفرده، وذلك بناءً على النتائج التي يتم الحصولُ عليها في ضوء قياس مستوى أدائه الحالي، الذي يحدد بوضوحٍ كبيرٍ مواطن القوة وجوانب الضعف عنده. وبعبارةٍ أخرى، فإنه لا يوجد في التربية الخاصة منهجٌ مدرسي عام لجميع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى لو كانوا في مستوى تعليمي واحدٍ، أو من ضمن فئةٍ عمريةٍ متقاربة، وإنما توجد أهدافٌ عامة وخطوط عريضة لما يمكن أن يُصطلح عليه اسم محتوى المنهج المدرسي للتربية الخاصة (صالح، ٢٠٠٢)(يحيى، ٢٠٢٠).

ويتم في العادة بناء المنهج المدرسي الملائم للاحتياجات الخاصة، عن طريق تشكيل لجانٍ متخصصةٍ تقوم بهذه المهمة، معتمدة بالدرجة الأساس على اختيار أهدافٍ عامةٍ وأخرىً تدريسيةٍ، ثم الحرص على اختيارِ محتوى المادة المنهجية المناسبة، وتحديد طرائق التدريس وإجراءات التقويم الملائمة، وأخيرًا إعداد مقرراتٍ دراسيةٍ رسميةٍ والعمل على تجربتها في أرض الواقع قبل القيام بعملية تطبيقها (الفنتوخ، ٢٠١٦).

ويتضمن منهج ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الحالة أربعة عناصر رئيسةً ومتكاملةً تشمل: الأهداف والمحتوى وأساليب التعليم والتعلم، وخطوات التقويم وأدواته، والترابط بين هذه العناصر جميعًا، والذي يسمح لها في نهاية المطاف بأن يؤثر بعضها في بعض، بحيث إذا ما تمّ تصميم منهج معين لذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه يجب مراعاة الطريقة التي يتم بها تنظيم مكوناته المتعددةً؛ وذلك حتى يتم تسهيل عملية التعلم من جهة، ويؤدي إلى مساعدة المدارس المختلفة في وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة من جهةٍ أخرى.

كل ذلك يلقي الضوء على أهمية وضع المناهج الدراسية الملائمة لفئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تتطلب تعرُّف أنماط مناهج التربية الخاصة التي تطرق إليها مشاهير علماء التخصص، من أجل اختيار الأفضل منها لحالات الطلبة وبشكلٍ فردي ما أمكن، وذلك حتى يتم تحقيق أكبر عددٍ ممكن من الأهداف المنشودة في هذا الصددً لهؤلاء الطلبة.

◙ أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أهم أنماط مناهج التربية الخاصة التي توصل إليها العلماء في هذا المجال التربوي المهم؟

◙ أهداف الدراسة:

يمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- الإضاءة على موضوع مهم للغاية في ميدان التربية الخاصة، والذي يتمثل في أنماط المناهج الدراسية المختلفة له.
- الإلمام بالجهود التي قام بها العلماء والمتخصصون والمهتمون في مجال أنماط مناهج التربية الخاصة.
- توضيح محتوى كل نمطٍ من الأنماط العالمية لمناهج التربية الخاصة ومقوماتها المتعددة.
- تبيان أهمية أنماط مناهج التربية الخاصة في العملية التعليمية التعلمية لفئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

◙ أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- إفادة مصممي مناهج التربية الخاصة ومطوريها وغيرهم من متخذي القرارات ذات الصلة بها، من المعلومات التي تدور حول الأنماط المتعددة لتلك المناهج؛ كي يعملوا على أخذها بالحسبان عند وضع المناهج المتنوعة التي تلبي الرغبات والاهتمامات الفردية المتعلقة بالطلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مساعدة منفذي مناهج التربية الخاصة من المعلمين والمشرفين التربويين، على التطبيق الصحيح للخطوط العريضة والأسس أو المبادئ العامة التي تقوم عليها أنماط مناهج التربية الخاصة التي ركزت عليها الدراسة الحالية.
- تشجيع الباحثين على التوسع الفعلي في مجال أنماط مناهج التربية الخاصة، بعد اطلاعهم على ما ورد في هذه الدراسة من معلومات عن هذه الأنماط، بحيث تفيدهم عند الانطلاق إلى ما هو أوسع وأشمل.
- إفادة مراكز التربية الخاصة المنتشرة كثيرًا في أقطار الوطن العربي كافة، بالمعلومات الدقيقة عن الأنماط الحديثة لمناهج التربية الخاصة.
- إفادة العاملين في مجال تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ومديري المراكز للتربية الخاصة، سواء في وزارات التربية والتعليم العربية قاطبة، أو في القطاع الأهلي المهتم بالتربية الخاصة، بحيث يتم تحويل المعلومات المرفقة عن أنماط المناهج الخاصة، إلى مادة تدريبية لجميع هذه الفئات ذات الصلة.

◙ مصطلحات الدراسة:

تتمثل هذه المصطلحات في الآتي:

◙ مناهج التربية الخاصة:

ويقصد بها في الدراسة الحالية تلك الأهداف العامة والخطوط العريضة التي توضع للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشير إلى مجموعة الخبرات التربوية المتنوعة التي تخططها المدرسة وتهيؤها للطلبة، كي يقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماطٍ أخرى منه نحو الاتجاه المرغوب، والتي توصل إليها العلماء المتخصصون في هذا المجال.

◙ التربية الخاصة:

هي عبارة عن نمط من الخدمات والبرامج التربوية التي تتضمن تعديلاتٍ خاصة 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:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كميًّا أو كيفيًّا؛ ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع وتطويره(شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي من المناهج الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك بذكر أنماط مناهج التربية الخاصة التي ركز عليها الأدب التربوي المتصل المؤلف من أمهات الكتب والمراجع والدراسات ذات الصلة، والعمل على وصف كل نمطٍ منها بدقةٍ عاليةٍ وربطها بالعملية التعليمية التعلمية في الميدان التربوي.

◙ الإجابة عن أسئلة الدراسة :

يحاول الباحث في هذا القسم من الدراسة، الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أهم أنماط مناهج التربية الخاصة التي توصل إليها العلماء في هذا المجال التربوي المهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالاطلاع على العديد من المراجع والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمناهج التربية الخاصة، وتبين وجود الأنماط المهمة الآتية:

(١) المنهج المدرسي القائم على اهتمامات الطلبة:

فمن المعروف أن معلم التربية الخاصة يبذل في كثيرٍ من الأحيان جهوداً جبارة لتحفيز أحد الطلبة على القراءة بالذات، بحيث نجد بعض الطلبة الملتحقين بالمرحلة الثانوية يقومون بالقراءة الجهرية في مستوى من الكفاءة لا يكاد يصل إلى مستوى الطلبة العاديين المنتسبين للصف الثالث الأساسي أو الابتدائي، ثم يميلون في نهاية المطاف للوصول إلى مرحلة الإحباط؛ لذا، فمن المستحسن خلال فترة البرنامج التربوي الفردي لطلبة التربية الخاصة، أن يتم الاستفسار من أولياء الأمور عما يرغب أبناؤهم القيام به، كي يجيبونهم بأنهم يميلون إلى الجلوس أمام شاشات التلفاز لمتابعة الأفلام الكثيرة في القنوات المتخصصة بذلك.

وفي هذه الحالة، فإنه يمكن لمعلم التربية الخاصة أن يحاول تحسين مهارة القراءة للطالب المدمن على مشاهدة قناة الأفلام، وذلك عن طريق قراءة دليل تلك القناة، تمهيداً لطرح عددٍ من الأسئلة عليه، مما يستدعي من الطالب ذاته القيام بعملية القراءة الجيدة لهذا الدليل، حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة المطروحة من جانب المعلم حول ذلك الدليل، وهذا - بلا شك - يشجعه مستقبلا على القراءة الدقيقة والفاحصة لكل ما يُطلبُ منه أولا بأول.

وركز جلاجر (Gallagher, 2006) على دور اهتمامات طلبة التربية الخاصة، وأكد أن معلم هذا النوع من الطلبة يستطيع أن يُلاحظ فيما إذا كان أداء الطالب قد تغير إذا ما تغيرت المادة الدراسية المقدمة له أم لا. وقد تشمل هذه التغيرات وضع كلماتٍ بالألوان على ورقة عملٍ، مثل: تفاحة، كرة، عربة، مع كلماتٍ أخرى، مثل: دراجة هوائية، وقمصان، ولوحة

تزلج، مع ضرورة أن يعمل المعلم على تبديل أسماء الطلبة في الحجرة الدراسية بأخرى افتراضية.

ومع أنه لا يُنصح بأن يستخدم معلمو التربية الخاصة أوراق عمل كثيرة، فإنه من الأفضل تحفيز الطلبة على استخدام أوراق التسلية، جنبًا إلى جنب مع أوراق العمل خلال الأنشطة التعلمية المختلفة. كما قد يلجأ المعلمون إلى استخدام الأوراق التي تخبر الطلبة بأنه يمكنهم اختيار لعبة من الألعاب، أو استخدام الحاسوب، أو القيام بعملية استنتاج فكري لمدة خمس دقائق. وفي كل الأحوال، فإنه من الأفضل أن تستخدم هذه الأوراق مع الأنشطة التي يرغب الطلبة القيام بها، وتتمشى بالدرجة الأولى مع اهتماماتهم الأساسية والثانوية.

وقد صمم مجموعة من العلماء ورقة عمل لتخطيط الواجبات التدريسية، والتي يمكن استخدامها من جانب المعلمين لاقتراح واجباتٍ لطلبة التربية الخاصة من ذوي المستويات التعلمية المختلفة. وتمثل ورقة العمل هذه، جانبًا مهمًّا من التدريس الكاملِ والروتيني الذي يثير الاهتمام بالواجبات داخل الحجرة الدراسية، والتي تمّ تصميمها أصلا كي تقود تفكير المعلم إلى سلسلة من أربع مراحل متتالية تتمثل في الآتي:

- التخطيط للهدف من وراء الواجب داخل الحجرة الدراسية الذي سيقوم به الطالب.
- ربط الواجب الصفي بحاجات الطالب واهتماماته وميوله المتنوعة.
- تنظيم الاتجاهات التي سيسير الطالب بموجبها بشكل صحيح.
- وجود الملاحظات التقييمية المتعددة ونتائج العملية التعليمية المتنوعة.

أما عن المرحلة الثانية الخاصة بربط الواجب الصفي بحاجات الطالب واهتماماته وميوله، فإنه لا بد للمعلم من طرح الأسئلة المفيدة الآتية:

- كيف يمكن ربط الواجب الصفي بالطلبة؟
- كيف يمكن إيجاد الخيارات المتنوعة والاختلافات المتعددة والتحديات المهمة في هذا الواجب الصفي؟
- ما العقبات التي يمكن أن تقف أمام نجاح إنجاز الواجب الصفي؟
- ما الحلول الناجعة والمنشودة لمثل هذه العقبات أو الصعوبات؟

ويبقى على تفكير المعلم أن ينصب بالذات حول مدى ملاءمة الخيارات الموجودة في الواجب الصفي لحاجات الطلبة العديدة، وذلك من حيث:

- ذوي التحصيل العالي.
- وذوي التحصيل المتوسط.
- وذوي التحصيل المتدني والطلبة الآخرين الذين يعانون من مشكلاتٍ أخرى، مثل: محدودية اللغة، وبقية طلبة التربية الخاصة.

ورغم أن مثل هذه الأداة قد تمّ تصميمها من أجل استخدامها في الصفوف الدراسية العادية، فإنها تستخدم أيضًا بشكل فعال مع طلبة التربية الخاصة. ويشتمل الجزء العلوي من ورقة العمل على أفعال سلوكيةٍ من تصنيف بلوم Bloom للتفكير، في حين يحتوي الجزء الأسفل على الواجب الذي يتناسب مع الفعل السلوكي المحدد، على أن يبقى الهدف الأساس من هذه اللوحة أو ورقة العمل، هو مساعدة المعلمين في تصميم الواجبات المتنوعة للطلبة.

(٢) المنهج المدرسي القائم على نقاط القوة لدى الطلبة:

يركز هذا النوع من المنهج على أن طلبة التربية الخاصة بحاجة إلى أن يسمعوا بأنهم عبارة عن أفرادٍ متنافسين، وأن لديهم نقاط قوة، وأن على المعلمين تزويد الطلبة بقائمة تدقيقٍ يمكن عن طريقها تحديد الاهتمامات والمهارات الخاصة لديهم كالآتي:

- أنا جيد للغاية في إنجاز كذا وكذا داخل المنزل.
- أنا جيد للغاية في عمل كذا وكذا في البيئة المحلية المجاورة.
- وإذا أتيحت لي الفرصة لاختيار شيءٍ واحدٍ أو أكثر مما أرغب في تعلمه داخل المدرسة، فإنني أختار (كذا ...وكذا ...وكذا).
- وإن ما يدفعني ويشجعني أكثر من غيري للقيام به في المدرسة هو:(كذا...وكذا...وكذا...).
- وإن الوسائل التعليمية التي أرغب في استخدامها أكثر من غيرها خلال عملية التدريس هي: (كذا...وكذا...وكذا...).
- وإذا عملتُ بجدٍ واجتهاد، فإنني أرغب من المعلم أن يقوم بـ: (كذا...وكذا...وكذا...).
- وأستطيع إتمام الواجبات الكتابية إذا قمتُ بذلك مثل: (كذا...وكذا...وكذا...).
- وإذا لم أكن داخل المدرسة، فإنني أرغب في تعلم: (كذا...وكذا...وكذا...).
- وإن لديّ اهتمامات خاصة عديدة في: (كذا...وكذا...وكذا...)، وأرغب بذات الوقت أن أعرف: (كذا...وكذا...وكذا...).

ويواجه الأفراد الذين يتعاملون مع صعوباتٍ تربويةٍ مختلفة، من مشكلة تحديد إعاقات الطلبةٍ من أجل التخطيط للبرنامج التربوي الملائم لمن يواجهون الصعوبات منهم؛ لذا، فإنه لا بد أولا من تحديد نقاط الضعف أو الإعاقات، على أن يتبعها كتابة الأهداف التي توضح كيفية التعامل معها. ورغم أن هذا يمثل عنصرًا مهمًّا في التدريس المخصصٍ لهذه الفئة من الطلبة، فإنه من المهم أيضًا تحديد نقاط القوة أو الإيجابيات لدى الطالب أولا، ثم التخطيط لذلك النوع من المنهج المدرسي الذي يركز على هذه النقاط من القوة ثانيا وأخيرًا (Cook, Klein and Chen, 2019).

وإذا كانت الرغبة لدى القائمين على طلبة التربية الخاصة تتمثل في العمل على دعم اهتماماتهم وتحفيزهم على البقاء في المدرسة بنشاطٍ وحيوية، فإنه لا بد من التركيز على نقاط القوة لديهم. أما إذا ما تم النظر إلى الأفراد المهنيين الذين يتم اختيارهم، فإنه يتضح أن هذا الاختيار قد اعتمد على ما يرغب الفرد نفسه القيام به ويفعله بشكلٍ جيدٍ للغاية. فمثلا، لا يختار المتخصصون في التمريض هذه المهنة ما لم يكونوا مهتمين فعلا في التعامل مع الناس المرضى من جهة، وما لم تكن لديهم نقاط قوة في هذا المجال. وهنا يتم طرح السؤال الآتي: لماذا يجب علينا أن نتوقع من الطلبة الرغبة في التعامل مع نقاط الضعف أو العقبات؟ وإذا كانت النية تتلخص في تشجيع الطلبة على الحضور إلى المدرسة، فإنه لا بد من التركيز في المنهج المدرسي على نقاط القوة لديهم.

وقد ناقش المربي أوشر ورفاقه(Osher et. al., 2019) النجاح البارز في حركة الصحة العقلية حسب المنحى القائم على نقاط القوة والمقرون بمجموعةٍ متنوعةٍ من التمارين التي تعزز عملية النجاح في المنزل وفي المدرسة وفي المجتمع المحلي أيضًا. ويبقى التوافق العام والواضح يتمثل في أن المدارس والبرامج الفعالة تلقي الضوء الساطع على نقاط القوة لدى الطلبة، وتحدد في الوقت نفسه مواطن التقدم والنماء عندهم، وتعمل على مكافأة من يستحق.

أما عن المشكلة السائدة في المدارس الثانوية بالنسبة لهذا الموضوع فتتمثل في الافتراض بأن جميع الطلبة يجب أن يذهبوا إلى الجامعة، وأن العديد من المدارس تعمل على خفض مستويات تقويم العديد من الطلبة بما لا يسمح لهم بالذهاب إلى الجامعة، وهنا فإنه لا بد من التأكيد على أن المدرسة التجارية مثلا ينبغي أن يكون المطلوب من الطلبة التميز في العمل اليدوي، بحيث يتم العمل بدقةٍ مع هؤلاء الطلبة لتحديد المسار المهني الأفضل لهم من حيث نقاط القوة عندهم.

(٣) المنهج المدرسي القائم على العمر المناسب للطلبة:

يدرك طلبة التربية الخاصة بأنهم يعانون من صعوباتٍ أكاديميةٍ تظهر نتيجةً لصعوبات التعلم أو كنتيجةٍ لضياع لحظاتٍ من عملية التدريس ذاتها بسبب حدوث مشكلاتٍ سلوكيةٍ داخل الحجرة الدراسية، كما أن لديهم الإلمام الكافي أو المعرفة المطلوبة بمستوى الكتاب المدرسي المقرر عليهم. ويرغب طلبة التربية الخاصة ولا سيما من يعاني منهم من صعوباتٍ أو مشكلاتٍ عاطفيةٍ، أن ينقذوا ماء الوجه لديهم أمام رفاقهم، وتكون لديهم حساسية واضحة اتجاه التعامل مع كتابٍ مدرسيٍ مقررٍ أقل مستوى مما لدى رفاقهم، ولا سيما من حيث مستوى القراءة.

فمن الواضح أنه ليس من المناسب أن يتم مثلاً تقديم كتاب القراءة للصف الأول الأساسي أو الابتدائي إلى طالبٍ أو مجموعةٍ من طلبة الصف الرابع، حتى لو كان هؤلاء الطلبة هم عند مستوى ذلك الكتاب فعلا من حيث القراءة الفعلية؛ لأن هذا سيؤدي (غالبًا) إلى حدوث الإحباط لديهم، بعد أن يتعرف رفاقهم حقيقة أن هذا الطالب لا يتمكن من القراءة بمستوى رفاقه الآخرين.

وقد طرح بعض العلماء مثالاً على طفلةٍ عمرها ست سنوات كانت تتفاعل مع غيرها ضمن مستوى الثلاث سنوات من العمر فقط. وقد أشاروا إلى أن تزويد تلك الطفلة بالمواد والألعاب سوف يؤدي إلى ظهور علامات سلبية حول مفهوم الذات لديها أمام أقرانها من الأطفال الآخرين. ويرى هؤلاء العلماء بأن هذه الطفلة ينبغي أن يكون لديها المواد نفسها التي تمّ توزيعها على أقرانها من الأطفال، علمًا بأن هذه المواد يمكن تعديلها أو تغييرها كلما كان ذلك ضروريًّا فقط. أما بالنسبة إلى الأطفال الأكبر سنًّا، فإن لدى المعلم الخيار لتعديل المواد أو استخدام الكتب ذات الاهتمام الكبير للأطفال، وذات مستوى أدنى من حيث المفردات اللغوية والأنسب لهم.

وقام عددٌ آخر من العلماء بدراسة حول نوعية الأهداف الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي وعلاقتها بتدريس الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية والاضطرابات الانفعالية. وقد شملت عينة الدراسة خمسين من طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية من ذوي الإعاقات العقلية والانفعالية، ممن تمّ وضعهم في حجرةٍ دراسيةٍ ذاتية المحتوى.

وكانت نتائج هذه الدراسة قد أشارت إلى أن أهداف البرنامج التربوي الفردي المرغوب فيه يتناول كلا من المواد الأنسب للعمر، والصلة بمطالب التربية العامة، والانتقال من موضوعٍ إلى آخر، والعلاقة والتفاعل الموجودان، والتدريس من خلال المواقف والمواد، وكذلك التدريس في المواقف الطبيعية، واللجوء إلى التعميم والتخصيص، ومشاركة أولياء الأمور.

وتمّ تعريف الأهداف الأنسب للعمر على أنها ضمن مستوى صفٍ معين، ومرتبة حسب زمان حدوثها الفعلي. وقد تمّ إجراء ملاحظات داخل الحجرة الدراسية، تبعها اختبار في البرنامج الفردي التربوي، وذلك من أجل وصف العلاقة بين ما تمت كتابته عن ذلك البرنامج، وما تمت ملاحظته بالفعل. وأفادت نتيجة الدراسة بأن أهداف البرنامج التربوي الفردي تعكس مستوى الإعاقة أو الاضطراب لدى الطالب. فبالنسبة للطلبة الذين يعانون من اضطرابات عاطفية أو انفعالية، فإن الأهداف تركز بصورةٍ أساسيةٍ على ضبط السلوك، وأن البرنامج التربوي الفردي يتم الحكم عليها في ضوء ملاءمتها للتمارين والتدريبات الخاصة بها. كما أظهرت النتائج أنه ضمن العمر المناسب فقد وصل معدل الطلبة إلى ٦٢٪.

ومع ذلك، فقد أظهرت الدراسة أيضًا أن أهداف البرنامج التربوي الفردي قد عكست كلاً من الدور الوظيفي، والتعميم، والعمر الملائم، وأن الطالب لم يشارك في الأنشطة التي تعكس المؤشرات المختلفة، وأن الملاحظات أوضحت بالفعل أن أنشطة الطلبة لم تتمش مع مطالب أعمارهم. وقد فسر بعض العلماء ذلك بأنه لم يكن نتيجة التوقعات المتدنية لقدرات الطلبة في النجاح مع المنهج المدرسي الذي يراعي في الأصل تسلسل الأعمار الفعلي.

وفي ضوء نتائج تلك الدراسة، فقد ركز بعض الباحثين على أهمية التعلم من أجل النظر إلى التربية على أنها تتألف من أكثر من مجرد تعديل للمنهج المدرسي الخاص بذوي الإعاقات أو الاضطرابات المتنوعة. وعلى أقل تقدير، فإن على المنهج المدرسي أن يتضمن المهارات الضرورية لما قبل المهنة، ثم المهارات المهنية، وبعدها المهارات الاجتماعية، وكيفية تدريسها جميعًا للطالب ذي الاحتياجات الخاصة، وذلك ضمن البيئة التربوية التدريسية خارج الحجرة التدريسية.

ويبقى لدى المعلمين الفرص العديدة لأن يكونوا إبداعيين في تدريس المهارات، وذلك عن طريق المواد التعليمية التعلمية الملائمة من حيث العمر الخاص بالطلبة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن مهارات الرياضيات الخاصة بطلبة السابع الأساسي، ربما يتم تدريسها بشكلٍ أفضل عندما يستخدم المعلمون الإعلانات التجارية الموجودة في الصحف اليومية، أو من خلال نظام النقاط داخل الحجرة الدراسية، أو عن طريق المواد ذات الاهتمام الكبير بالنسبة إلى الطالب ذاته.

وقد لوحظ أن العديد من المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، يقومون بتوزيع أوراق العمل على الطلبة الذين يصفونها بالطفولية من حيث أهميتها لهم، ومستوى المفردات اللغوية فيها، والتي تكون ذات علاقةٍ أقل بمهاراتهم الحياتية. وقد دفع مثل هذه التصرفات العديد من العلماء والمتخصصين إلى المطالبة بعدم إعطاء الطلبة مواد تعلمية أدنى بكثير من مستواهم العقلي؛ لأن مثل هذه المواد لا تنجح في تحفيزهم على التعلم، لدرجة أن أحدهم أكد أنه إذا كانت الواجبات المدرسية سهلة أكثر من اللزوم، فإن الطلبة ينظرون إليها نظرة تهكمية متعالية، ويعتقدون بأنه ليس من المفيد التعامل معها. كما لوحظ بأنه من الأهمية القليلة بمكان تحصيل شيء سهل للغاية؛ لأنه ليس هناك مدعاة للفخر في عملية إنجازه. فالطلبة بحاجةٍ شديدةٍ في الواقع إلى أنشطةٍ ومواد تعلميةٍ تشجعهم بالدرجة الأساس على التحدي ومواجهة المشكلات التي تثير تفكيرهم حسب مستوى ذلك التفكير عندهم (Shafton, 2012).

وبطريقةٍ مماثلة، فإنه ينبغي أن يكون هناك توازنٌ بين المواد والأنشطة التعلمية التي ليست أدنى من المستوى، وتلك التي تتمشى مع حاجات الطلبة الاجتماعية والعاطفية. فمثلا، هناك بعض طلبة المرحلة الثانوية لديهم عمر زمني مقداره (١٧) عامًا، ولكنهم من الناحية العاطفية والاجتماعية أقل من ذلك بكثير. ومع ذلك، فإنه ينبغي عدم إعطائهم مواد تعلميةٍ ذات مستوى متدنٍ للغاية، حتى لا تنعكس سلبًا في الواقع عليهم.

وقد أظهرت الدراسات المماثلة بأن الطلبة ربما فقدوا بعض الأنشطة عندما كانوا صغارًا، وبقيت الحاجة ماسة للمرور بخبراتٍ فعليةٍ عنها. فمثلا، ربما يرغب أحد المعلمين في المرحلة المتوسطة بقراءة قصةٍ أمام الطلبة، فإن هؤلاء الطلبة سوف يركزون على كتابة الكلمات أو المفردات من خلال رواية تلك القصة. وإذا كان هدف المعلم التعامل بنجاح مع الطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ سلوكية أو إعاقات جسدية، فإنه لا بد من تشجيعهم أو تحفيزهم على البقاء في المدرسة، وأن تفريد التعليم من خلال إجراءات وتقنياتٍ ملائمة، يبقى المفتاح الأساس والمهم لعملية التحفيز المطلوبة للأفراد الذين يعانون من اضطراباتٍ أو إعاقات.

(٤) المنهج المدرسي القائم على المُهمة أو الوظيفة التي يقوم بها الطلبة:

لقد وصف بعض علماء التربية الخاصة نوعين من أنواع المناهج المطبقة في المدارس التي لا تهتم بحاجات الطلبة الذين يعانون من مشكلاتٍ جسميةٍ أو عاطفية، يقوم الأول منها على منحى يسمى بمنحى النمو المعرفي، وذلك من خلال مرور الطلبة بمستوياتٍ متعددة من النمو، حيث النجاح مطلوب للانتقال إلى المستوى التالي.

أما المنحى الثاني والذي يسمى بمنحى العلاج السلوكي، فهو لا يقوم على مهاراتٍ محددةٍ ينبغي للطالب نفسه تعلمها، وإنما على مجموعةٍ خاصةٍ من المهارات التي تعمل على تحسين قدرة الطالب ذاته على التفاعل الإيجابي بدرجةٍ كبيرةٍ مع البيئة المحيطة به. ويعتقد بعض العلماء بأن مثل هذا المنحى لا يحل مشكلة الحاجة إلى التعميم لبيئاتٍ تعلميةٍ جديدة، بل وربما يؤدي إلى منع اكتشاف مفاهيم أخرى أثناء عملية التدريس.

من هنا، جاءت فكرة المنهج المدرسي القائم على الوظيفة أو المهنة، حيث الأهداف العامة والخاصة للتدريس تعتمد بالدرجة الأساس على التقييمات البيئية. ويعمل هذا المنهج في الواقع على تحفيز الطالب أو تشجيعه؛ وذلك لأن التدريس يقوم على البيئة الطبيعية المحيطة بالطالب ذاته؛ لذا، فإنه من أجل التخطيط لمنهجٍ مدرسي قائم على الوظيفة أو المهمة، فإنه من الواجب أن يقوم المعلم بطرح مجموعةٍ من الأسئلة المهمة، مثل: لماذا ينبغي تدريس المهارة؟ وهل من الضروري للمهارة أن تُعِدَ الطلبة لوظيفةٍ أو مهمةٍ معينةٍ في أفضل البيئات الملائمة للطالب؟ وهل يستطيع التلاميذ القيام بالمهمة المطلوبة إذا لم يتعلموا المهارة؟

أما عن المنهج المدرسي الوظيفي Functional School Curriculum، فيمكن تعريفه على أنه ذلك المنهج الذي يسمح للبرنامج للسير حسب حاجات الطلبة المعرفية والمهنية والاجتماعية والسلوكية. ويركز هذا المنهج على تنمية المهارات ذات العلاقة بالوظيفة أو المهنة المتوقعة ، والتي يتم توجيهها نحو الحياة اليومية، وجنبًا إلى جنب نحو الأمور الاجتماعية المختلفة. كما يُعتقد بأن المنهج المدرسي الوظيفي ينبغي أن يتضمن مهارات الحياة التي يتم تدريسها في غرفة الصف من جهة، وفي المجتمع المحلي المحيط بالطلبة من

جهةٍ ثانية. أما المهارات الأكاديمية فيتم تدريسها عن طريق التطبيق الفعلي أو السلوكي الميداني (Wehman and Kregel, 2017).

ومن جهةٍ أخرى، فإنه يمكن تدريس مادة الرياضيات عن طريق دفع الطلبة للفواتير المختلفة، وإعداد الموازنة المدرسية تارة والمنزلية تارة أخرى. أما عن مهارات القراءة، فلا بد من تدعيمها بواسطة استخدام الطلبة لكتب الطبخ، وعن طريق تجميع قطع الألعاب، بعد قراءة التعليمات الخاصة بها، أو عن طريق تصليح بعض الأجهزة المنزلية بالرجوع إلى الدليل الخاص بكلٍ منها، بحيث ينبغي أن يقوم كل طالبٍ بدورٍ وظيفيٍ أو مهنيٍ في الوضع المنزلي والاجتماعيِ الذي يعيشه، بصرف النظر عن المستوى الدراسي الذي يلتحقُ به. وهذا يعني بأن عملية الإعداد لمهارات الحياة تبقى مهمة للغاية لجميع الطلبة في مختلف المراحل والصفوف المدرسية العديدة.

ويستطيع الطلبة تعلم المهارات الاجتماعية الضرورية والمفيدة ومهارات الإعداد للوظيفةٍ أو المهنة أو المهمة، وذلك من أجل تقديم الخدمات المجتمعية على أكمل وجه ممكن. إضافة إلى ذلك، فإن خدمة المجتمع تعلم الطلبة قيمة تقديم الخدمات لأفراد المجتمع كافة. فالطالب الذي يقدم خدمات للمجتمع عن طريق تسهيل مهام الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم كبيرة، فسوف يكتشف - بلا شك - بأنه يرغب في القيام بهذا العمل بعد التخرج من المدرسة، وربما يحصل على وظيفةٍ حقيقية في هذا المجال.

ويبقى الهدف الأساس من التربية والتعليم يتمثل في إعداد الطلبة لحياةٍ يعتمدون فيها بالدرجة الأولى على أنفسهم. وإذا ما حرص معلمو التربية الخاصة على تحقيق هذا الهدف في أرض الواقع، فإنه ينبغي تدريس الطلبة المهارات المهمة التي يحتاجونها، وذلك من أجل العيش معتمدين على أنفسهم ويحققون في الوقت ذاته حاجاتهم الأساسية التي يرغبون فيها.

(٥) المنهج المدرسي المتعلق بالبيئة المبرمجة للطلبة:

لقد تمّ تطوير هذا النوع من المناهج الخاصة بالدرجة الأساس، من أجل العمل على تقديم الخدمات التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة الشديدة أو من ذوي الإعاقات المتعددة. ويتضمن هذا المنهج تحديد المهارات المختلفة التي سيتم تعليمها للطلبة بالتفصيل، وطرق تعليمها المناسبة، وسبل تقييم فاعلية ذلك النوع من التعليم، بالإضافة إلى احتوائه على المهارات التعبيرية كإصدار الأصوات، والمهارات الحركية الكبيرة كضبط حركات الرأس (Jones, 2010). ويتم في هذه الحالة تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة هذه المهارات المحددة من أجل اكتسابهم لها، وفقا لإستراتيجية نموذج التعليم بدون أخطاء، والذي يتضمن خمس مراحل مهمة يمكن تلخيصها في الآتي:

- قيام المعلم في البداية بالتأكد من مدى استعداد الطالب للتعلم و انتباهه جيداً لهذه العملية.
- تقديم المعلم نفسه للمثير المناسب للطالب، كي يستجيب له بوضوح تام.
- قيام الطالب بالاستجابة الحقيقية للمثير الذي طرحه المعلم.
- تقديم المعلم للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة تغذية راجعة محددة .
- قيام المعلم بتسجيل استجابة الطالب ووضعها في ملفه التربوي.

وغالباً ما يتم تنفيذ العديد من الأنشطة التدريبية المرافقة لهذه المراحل، إما في جلساتٍ فرديةٍ أو من خلال عقد جلساتٍ جماعيةٍ، وفي أوقاتٍ حرةٍ أو محددة .

(٦) المنهج المدرسي المتعلق بالتطور النمائي للطلبة:

يقوم هذا النمط من أنماط مناهج التربية الخاصة بالدرجة الأساس، على افتراض أن معلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ليس بإمكانه دائمًا تلبية الحاجات الفردية للطالب المعاق، دون أن يكون ملمًا إلمامًا دقيقا بمبادئ النمو الإنساني وخصائصه المتعددة. وفي هذا الصدد، نجد أن مجموعة من النظريات التربوية والنفسية قد عملت جاهدة على تفسير النمو الإنساني والتنبؤ به. و من بين أهم هذه النظريات ما يُطلق عليها بالنظرية التطورية، والتي تقوم على مبدأ مفاده أن القدرات الفطرية قاعدة ينبثق منها النمو البشري، وأن البيئة من حول الطالب ذاته هي التي توفر الفرص المختلفة للتعبير عن هذه القدرات، ومن أشهر العلماء في هذا المجال العالِم المشهور جان بياجيه Jean Piaget صاحب نظرية النمو المعرفي (الروسان وهارون، ٢٠١٨).

أما النظرية الثانية التي تدعم منهج التطور النمائي فهي النظرية السلوكية، والتي تركز على أن السلوك الإنساني في العادة يتشكل بفعل مرور الطالب في مواقف كثيرة من الخبرات المتنوعة، في الوقت الذي لا يتم فيه إهمال دور الوراثة و العوامل الفيسيولوجية المتعددة. ومن أهم العلماء في هذا المجال بافلوف Pavlov صاحب نظرية التعلم الإشتراطي، وسكينر Skinner صاحب نظرية التعلم الإجرائي، وثورندايك Thorndike صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، وجون واطسون John Watson صاحب النظرية السلوكية(الخطيب والحديدي، ٢٠١٦).

وكانت النظرية الثالثة التي تؤيد منهج التطور النمائي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في النظرية الإنسانية، التي تعود في الأصل إلى كل من جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau وكارل روجرز Karl Rogers ، والتي ترى بأن الإنسان قادرٌ على تحقيق ذاته بشكل جيدٍ للغاية، إذا ما توفرت لديه الفرص الكافية والظروف المناسبة للنمو الشخصي. كما تهتم هذه النظرية ببناء علاقةٍ متميزةٍ مع الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق التركيز بشكلٍ أساسيٍ على مشاعره وعواطفه وليس على سلوكه فقط.

ومن هنا تصبحA النظريات التطورية والسلوكية والإنسانية، من الأمور المهمة التي ينبغي أخذها في الحسبان، والعمل على مراعاة مبادئها الأساسية عند بناء منهجٍ مدرسيٍ للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا سيما من جانب المهتمين في هذا المجال، بحيث يتم التركيز فيه كثيرا على التطور النمائي لكل طالب، وذلك من أجل تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة عند تطبيقه في أرض الواقع التربوي لميدان التربية الخاصة مثل مساعدة الطلبة على فهم ذواتهم، ودعم قدراتهم وإمكانياتهم بكل الوسائل والسبل المتاحة، وتشجيعهم على الوصول إلى أعلى مستويات النضج والصحة النفسية الممكنة، وزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم، ومساعدتهم على تحديد العديد من الأهداف في حياتهم اليومية.

(٧) المنهج المدرسي التقليدي:

ويتمثل في ذلك النوع من المنهج المدرسي العادي الذي قام بتطويره مجموعة من المتخصصين وتشرف عليه في العادة وزارة التربية والتعليم أو مؤسساتٍ حكوميةٍ معينةٍ، ولكن دون الأخذ في الحسبان أي مطالب للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين، علما

بأن الإعاقات الموجودة ذات أنماط متعددة ومستويات مختلفة. ومع ذلك، فإن هذا المنهج المدرسي الذي يعمل على تجزئة المواد التعليمية إلى موضوعات أو وحدات تدريسية محددة للمستويات العمرية المختلفة، يمكن أن يُستخدم جزئيا أو ربما كليا في بعض الحالات لتدريس الطلبة المعوقين.

فالتوجه التربوي الحديث نحو الدمج في المدارس بين فئات الطلبة المتعددة ومستوياتهم المختلفة أو ما أصبح يعرف باسم المدرسة للجميع Mainstreaming School، جعل مثل هذه الممارسة ممكنة أحيانا. وإذا كان بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم القدرات الكافية على الاستفادة من المنهج التقليدي العادي إذا توفر لهم القليل من الدعم الخاص، فإن الكثيرين منهم لن يحصلوا على الفائدة المرجوة ما لم يتم إجراء تعديلات جوهرية على هذا النوع من المنهج المدرسي. وهذا يتطلب من معلمي التربية الخاصة والمشرفين التربويين لها، العمل الجاد على تكييف وتعديل هذه المناهج من وقتٍ لآخر حسب الحاجات الخاصة و الفردية لكل طالبٍ معاق؛ وذلك لأن المبدأ هو تكييف المناهج لتلبية حاجات الطفل، وليس تغيير الطفل ليصبح ملائما للمنهج الموجود.

◙ المراجع

◙ أولاً – المراجع العربية:

- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠١٦).**مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق وهارون، صالح (٢٠١٨). **مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- صالح، يوسف (٢٠٠٢)."مناهج وأساليب تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية". مادة تدريبية لبرنامج: تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من منظور حديث. مركز التدخل المبكر بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.
- الفنتوخ، غيداء عبد الله(٢٠١٦). "مناهج التربية الخاصة بين الواقع والمأمول". أنظر الرابط الآتي:
https://alraynews.net/6302870.htm
- المرشدي، عماد حسين(٢٠١٩)."مفهوم التربية الخاصة- أهدافها والفرق بين التربية الخاصة والعامة". أنظر الرابط الآتي:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=42362
- يحيى، خولة أحمد(٢٠٢٠). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

◙ ثانيًا – المراجع الأجنبية:

- Browder, Diane M. (2015). **Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities.** New York: Guilford Press.
- Cook, Ruth E., Klein, M. D. and Chen, Deborah (2019). **Adapting early childhood curricula for children with disabilities and special needs. Tenth Edition.** New York: Pearson Publishers.

- Gallagher, James J. (2006). **Driving change in special education**. First Edition. New York: Brookes Publishing Company.
- Jones, Carroll J. (2010). **Curriculum development for students with mild disabilities: Academic and social skills for RTI planning and inclusion IEP'S**. Spring field, Illinois: Charles C. Thomas Publisher Limited.
- Osher, David et. al., (2019).**Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety,mental health, and wellness.** Boston: Praeger Publishers.
- Shafton, Helen G. (2012). **Making art special: A curriculum for special education art.** Second Edition. New York: Create Space Independent Publishing Platform.
- Wehman, Paul and Kregel, John (2017)**. Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs.** Austin, Texas: Pro. Ed. Publisher.