



الجمعية السعودية للتربية الخاصة
Saudi Association for Special Education
GESTER



Brain Injuries



Attention-Deficit
Hyperactivity Disorders



Physical Disabilities



Blindness or Low Vision



Psychiatric Disabilities



Deaf
Hard-of-Hearing



Speech and Language



Learning Disabilities

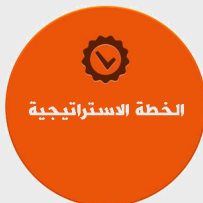
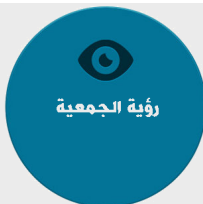


Medical Disabilities

مجلة جستر الثقافية

العدد الأول ديسمبر 2017

عن الجمعية السعودية للتربية الخاصة - جستر -



بيت للخبرة في مجال التربية
الخاصة على مستوى محلي
وعربي وعالمي



تلبية حاجة المجتمع الأكاديمي
السعودي المتخصص لإيجاد قناة
فاعلة للتواصل مع القطاعات
المختلفة سواء داخل المملكة او
خارجها بهدف الاسهام في لعب دور
محوري في قضايا الإعاقة والاشخاص
ذوي الاعاقة والعمل على تأصيل
مجالات التربية الخاصة من منظور
علمي.



دعم وتحفيز إنتاج ونشر البحث
العلمي المتخصص في مجال الإعاقة
والموهبة والتفوق والنشاطات
العلمية الهادفة وتوطيد أواصر التعاون
بين المختصين في مجال التربية
الخاصة والتخصصات الأخرى ذات
العلاقة من خلال التعاون المشترك
على مستوى محلي وعربي ودولي.

www.gester-sa.com

9

أهداف تسعى الجمعية إلى تحقيقها



الجمعية السعودية للتربية الخاصة
Saudi Association for Special education

GESTER



أعضاء مجلس الإدارة



أ.د إبراهيم بن عبدالله العثمان
نائب رئيس مجلس الإدارة
lalothman@ksu.edu.sa
مشرف على كفاءة الأداء



أ.د ناصر بن سعد العجمي
رئيس مجلس الإدارة
najmi@ksu.edu.sa



أ.د علي بن حسن الزهراني
عضو مجلس الإدارة
aalz@ksu.edu.sa
مشرف الدراسات والمجلة العلمية



د. محمد بن علي القحطاني
أمين المال
mohalkahtani@ksu.edu.sa
مشرف الشؤون المالية والإدارية



د. ماجد بن عبدالرحمن السالم
عضو مجلس الإدارة
majalsalem@ksu.edu.sa
مشرف الشؤون الإعلامية



د. نبيل بن شرف المالكي
عضو مجلس الإدارة
nalmarki@ksu.edu.sa
مشرف قطاع الاعمال



أ. فاتن بنت خالد الصالح
أمين المجلس
fatln.alsaleh@gmail.com
مشرفة الإدارة النسائية



د. بدر بن ناصر القحطاني
عضو مجلس الإدارة
balkahtani@ksu.edu.sa
مشرف إدارة الفروع



- فرع المنطقة الوسطى .
- فرع المنطقة الشرقية .
- فرع المنطقة الغربية .
- فرع المنطقة الجنوبية .
- فرع الحدود الشمالية .

أعضاء التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالله العثمان

نائب رئيس التحرير

د. محمد بن علي القحطاني

المشرف العام

أ. فائق بنت خالد الصالح

سكرتير التحرير

أ. أريج بنت عبدالله الزايدي



للمشاركة في مجلة جستر الثقافية

مجال المشاركة :

- مقالات علمية في مجال التربية الخاصة.
- ملخصات أبحاث و كتب علمية في مجال التربية الخاصة.
- مواضيع حديثة و قريبة من الميدان التعليمي.

ضوابط المشاركة:

- أن تكون المشاركة ضمن المجال المحدد أعلاه.
- أن تقدم المشاركات إلكترونياً بصيغة Word و يوضح فيها البيانات التالية:
 - (١) الاسم الثلاثي.
 - (٢) التخصص.
 - (٣) جهة العمل.
- ألا تكون المقالة منشورة سابقاً في مجلات أخرى.
- ألا تقل المشاركة عن صفحة ولا تزيد عن أربع صفحات.
- ألا يزيد حجم الخط عن ١٤ و تباعد الأسطر عن ١.٥ و نوع الخط Arial.
- المشاركات تُرسل على الايميل : Gester@ksu.edu.sa في المواعيد المحددة.
- للإعلان في المجلة يرجى إرسال بريد إلكتروني على Gester@ksu.edu.sa يشتمل على كافة بيانات الجهة و انجازاتها و الحسابات الرسمية لها على مواقع التواصل الاجتماعي و رقم جوال للتواصل.

طاولة جستر للقراءة

خصصت الجمعية السعودية للتربية الخاصة يومين من كل أسبوع للقراءة من مكتبتها في مقرها الرئيسي بجامعة الملك سعود للرجال و النساء. و التي تحتوي على العديد من الكتب و المجلات العلمية في مجال التربية و التربية الخاصة.





المجلة السعودية للتربية الخاصة

تعد المجلة السعودية للتربية الخاصة التي تصدر عن أول دار نشر في جامعة عربية و هي دار نشر جامعة الملك سعود .
تعد المجلة الأولى من نوعها العالم العربي ،تختص بالتربية الخاصة و الإعاقة، و صدر منها إلى الآن خمسة أعداد .

كما يمكن الاطلاع على المجلة و زحصفها من الموقع و الاطلاع على شروط النشر و كل ما يتعلق فيها عن طريق زيارة موقعها الرسمي

www.sjse.ksu.edu.sa

الإعاقة السمعية (صعوبات في التعلم) وليست صعوبات تعلم!!

د. أروى علي أخضر

مديرة إدارة العوق السمعي بالإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم



وتؤكد الدراسات الحديثة في أبحاث الدماغ أن مركز القراءة الرئيسية تقع في اللحاء السمعي من الجزء السمعي من

الدماغ (Lim & simses, 2005)

وقد أشار هلاهان وكوفمان (2008) إلى أن اعتماد القراءة على الجانب اللغوي عند الصم - والمتأثر بشكل كبير بالفقدان السمعي لديهم - يجعل معظمهم يعانون من أوجه قصور حادة في الجانب الأكاديمي , ولكنها ليست صعوبات تعلم كما يظنها البعض من غير المختصين.

وعندما لا يتم اكتشاف الفقدان السمعي عند الاطفال الصم في فترة مبكرة ولا يقومون باستثمار بقاياهم السمعية واستثارة مناطق السمع في الدماغ فإنهم يواجهون صعوبات كبيرة في القراءة (الزهراني, 2007 : 1106)

كل متعلم قد يواجه صعوبة أو مشكلة في التعلم , عند اكتساب معلومات جديدة أو عند محاولة حل مشكلة معقدة أو فهم مسألة , وفي مثل هذه الحالات جميعنا نواجه صعوبة أو عقبة في التعلم, ولكن هل كل مشكلة في التعلم هي صعوبات تعلم؟

يزخر ميدان صعوبات التعلم والإعاقة السمعية بالعديد من القضايا الجدلية, سواء على المستوى النظري أو التطبيقي, إلا أن هذا لا يعني أن كل من لديه صعوبات في التعلم difficulties in learning نطلق عليه بصعوبات تعلم Learning Disabilities, فمفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم مشكلات التعلم Learning problems التي قد تعود إلى قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب في الانتباه , والأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم معرضون لانخفاض تحصيلهم الدراسي (أحمد, 2012: 13)

معظم الاطفال الصم الذين لا يتعرضون للأصوات منذ فترة مبكرة (الطفولة المبكرة) يكونون أكثر عرضة لمواجهة مشاكل وصعوبات واضحة في القراءة والكتابة والتعبير على الرغم من قدرتهم على الابصار ,



ordinary methods of instruction ولكنهم ليسوا متخلفين عقلياً **mentally retarded**.. هذه المجموعة من الأطفال هم الذين لديهم صعوبات في التعلم "**Learning disabilities**" (البنتال, 2006 : 3).

وفي مجال تشخيص وتعريف صعوبات التعلم يتم استبعاد كل من يعاني من إعاقة أو مشكلة أو اضطراب , كما تشكل صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم, وقد وصف كيرك (Kirk) مفهوم صعوبات التعلم بأنه " مجموعة من الأطفال لديهم ضعف في النمو اللغوي والهجاء والقراءة والمهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وأن هذه المجموعة من الأطفال ليست لديهم معوقات حسية كالمكفوفين والصم وغيرهم, وأن تشخيص الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بغرض التحقق من وجود صعوبات تعلم لديهم هو أمر في بالغ الصعوبة.

وكثيراً ما يحدث الخلط لدى البعض في وصف بعض حالات ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم صعوبات أكاديمية في تعلم بعض المقررات الدراسية كاللغة العربية مثلاً أو في فهمهم للمسائل الرياضية ويعتقدون بأن لديهم صعوبات تعلم , بسبب انخفاض البعض منهم في التحصيل الأكاديمي , ونؤكد هنا أن مستوى ذكاء الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية لا يختلف عنه لدى الأشخاص السامعين ,

كذلك يعاني الأشخاص الصم من ضعف المستوى اللغوي بشكل عام, الناتج لعدة أسباب, منها: تأثير الفقد السمعي بالدرجة الأولى , وعدم الحصول على خدمات التدخل المبكر, وضعف توصيل المعلومات من قبل بعض المعلمين, وأهمها قصورهم في تكييف المنهج للطلاب ذوي الإعاقة السمعية, وعدم تفعيل البرامج التربوية الفردية, جميع هذه الأسباب قد تعطي انطباعات أن لديهم صعوبات تعلم.



وأورد صاموئيل كيرك Samuel kirk (أحد الرواد في حقل التربية الخاصة) أثناء حديثه أمام أعضاء أحد المجالس الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية بأن مصطلح (صعوبات التعلم) قد أطلق لأول مرة في عام 1963 عندما ذكر أن هناك أطفالاً... "غير قادرين على اكتساب المهارات اللغوية , ولكنهم ليسوا صماً deaf , وبعضهم لا يستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر , ولكنهم ليسوا مكفوفين blind , وبعضهم لا يستطيعون التعلم عن طريق أساليب التدريس العادية



ويؤكد تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (1994) أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الاعاقة الأخرى مثل القصور الحسي، أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي الجوهري، أو مع مؤثرات خارجية مثل (الفروق الثقافية، أو تعليم غير كاف أو غير ملائم) إلا أن - صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.



ويؤكد البتال (2006: 5) أن التعاريف الرسمية لصعوبات التعلم تؤكد جميعها على استبعاد العوامل الأخرى لمن لديه إعاقات تعلم، وأنه يجب عدم تصنيف الطفل بأن لديه إعاقة في التعلم إذا كانت المشكلة ناتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية أو عقلية أو عوامل بيئية أو ثقافية غير ملائمة، وأن الأطفال الذين تعود مشاكلهم في التعلم إلى أسباب تعود إلى إعاقة يتم استبعادهم من فئة إعاقات التعلم وفقاً لمعظم التعاريف.

عند استخدام الاختبارات النفسية غير اللغوية، وعلى الرغم من أن ذكاء الطلاب ذوي الاعاقة السمعية ليس منخفضاً إلا أن تحصيلهم العلمي قد ينخفض نتيجة عدة عوامل أهمها فقدان السمع الذي يعتمد في تطور اللغة لديهم (أحمد، 2012: 8)

ولما كانت الأنماط الإدراكية البصرية والسمعية من الاضطرابات الإدراكية الأكثر تأثيراً في مجال صعوبات التعلم (Liddel & Rasmussen, 2005) لذا ركزت هذه المقالة على التأكيد على أن صعوبات القراءة للصم ليست صعوبات التعلم من خلال التركيز على الإدراك السمعي أو اضطرابات التمييز السمعي Auditory discrimination disabilities في صعوبات التعلم.

ويعرف حافظ (2000: 199) الإدراك بأنه "القدرة على تمييز المعلومات الحسية، وأنها مهارة مكتسبة"، ونعني باضطرابات التمييز السمعي صعوبة تفسير المخ للمعلومات التي ترد إليه عن طريق حاسة السمع وتجهيزها ومعالجتها، ويعزى اضطراب أو قصور أو صعوبة التمييز السمعي إلى قصور قدرة الفرد على تحليل وإدراك وتمييز معاني المعلومات التي تصل إليه عن طريق حاسة السمع (رفعت، 2004: 197) وفي السياق السابق يتضح أن التمييز السمعي لدى الأشخاص ذوي صعوبات التعلم يكون موجود مع حاسة سمع سليمة، هذا وتختلف المشكلات عن تلك الناجمة عن صعوبات في السمع نتيجة لمرض عضوي أو إعاقة حسية . .

إن معظم أنشطة التعلم بالمدارس تعتمد على اللغة المنطوقة لفظياً ، لذلك فذوي الإعاقة السمعية أو من لديهم قصور في التمييز السمعي سيواجهون صعوبات أو مشكلات في فهم الدروس والأنشطة التعليمية (الزيات، 2002: 37). إن ما طرح في هذه المقالة لا ينفي تماماً وجود بعض حالات لأشخاص صم لديهم صعوبات تعلم ، إنما تؤكد أنه يجب التفريق بينهما ، ولا يمكن أن نجزم أو نصف أن معظم الصم لديهم صعوبات تعلم، إنما هو صعوبات في التعلم. كما نؤكد أن الطرق والاستراتيجيات التعليمية العامة والمتبعة في تدريس طلاب صعوبات التعلم مناسبة إلى حد كبير في تعليم طلاب ذوي الإعاقة السمعية وخصوصاً في تدريس القراءة والكتابة ، مع الاستفادة من خدمات غرف المصادر ما أمكن.

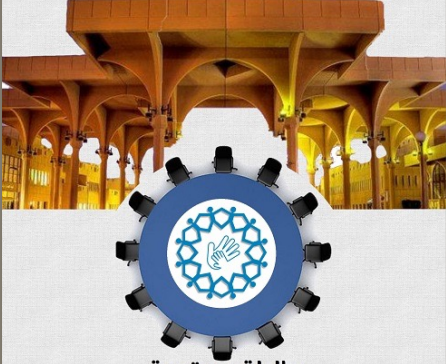
المراجع العربية:

- أحمد ، سليمان رجب (2012). صعوبات التعلم لدى الصم وضعاف السمع دراسة تحليلية. مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني للصم وضعاف السمع ، قطر ، في الفترة 1- 3 مايو 2012م.
- عمرو ، رفعت (2004). الإعاقة السمعية، القاهرة: النهضة المصرية.
- الزيات، فتحي (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم . العدد(7)، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ط 1.
- حافظ ، نبيل (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- البتال، زيد محمد (2006). صعوبات التعلم : هل هي حقاً إعاقة أم فقط صعوبة ؟، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة - وزارة التربية والتعليم . في الفترة 28شوال-2 ذي القعدة 1427
- الزهراني، علي (2007). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم، المبادئ ، والتطبيقات التي يستند عليها، المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، في الفترة 15-16 يوليو 2007 م
- هلامان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس (2008). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة: عادل عبد الله ، عمان : دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

- Lim, s, & simses,j. (2005). Auditory- verbal therapy for children with hearing impairment. Annals academy of medicine 34(4),307-312.
- Liddel, G.& Rasmussen, C. (2005).Memory profile of children with Nonverbal Learning Disability, Learning Disabilities Research and ractoce,V20, n3,pp-137:141.

الجمعية السعودية للتربية الخاصة
Saudi Association for Special Education
اليوم الأربعاء



طاولة مستديرة
لمناقشة قضايا التربية الخاصة
الإعاقة السمعية بين طلاب المدارس
التشخيص والعلاج

من قضايا جستر :

الإعاقة السمعية بين طلاب المدارس التشخيص والعلاج

عُقد إجتماع الطاولة المستديرة يوم الأربعاء بتاريخ ١٤٣٨ / ٦ / ٩ هـ و تمت مناقشة قضية الإعاقة السمعية بين طلاب المدارس، في محورين أساسيين هما: التشخيص والعلاج، وقد خرج الإجتماع بعدة توصيات :

١ - بند الوقاية:

يعد وجود صمم وراثي في العائلة من أهم وأكثر الاسباب التي تؤدي الى ولادة طفل أصم ويساعد

على زيادة أهمية هذا العامل انتشار وارتفاع نسبة زواج الأقارب وهذا يؤكد أهمية الفحص الطبي

الموسع قبل الزواج وضرورة إجراء الاستشارة الوراثية في بعض الحالات

• هناك أسباب وراثية تلعب دورا مهما للوقاية من الاعاقات والأمراض الوراثية مثل :

* تجنب زواج الأقارب في العائلات المعروف لديه إعاقة سمعية وراثية.

* طلب استشارة وراثية عند وجود حالة صمم في العائلة .

* الرعاية الصحية للام الحامل والابتعاد عن الادوية الضارة والاشعة.

* الرعاية الصحية للأطفال كالتحصين الشامل والتغذية والارضاع الطبيعي.

* الكشف المبكر لنقص السمع وامراض الازن وتقديم العلاج المناسب.

* تناول الادوية تحت اشراف الطبيب .

* التقيد بالعادات والسلوك الصحي .

٢- بند الاحصائيات:

أن المعلومات حول ذوي الاعاقة السمعية تقوم على التقديرات العالمية دون توفر دراسات مسحية دقيقة.

٣-بند التثقيف :

يجب ان تكون هناك برامج للتثقيف الصحي المدرسي.

٤-بند التدخل المبكر:

يجب إجراء تقييم سمعي في وقت مبكر على الا يزيد عن سبعة اشهر من عمر الطفل وتجرى له متابعة دورية لمدة خمس سنوات .



٥- بند العاملين الصحيين الاجتماعيين:

يجب تدريب العاملين الصحيين الاجتماعيين في المستويات المختلفة حول الاعاقة و التدخل المبكر وكيفية التعامل مع الطفل الاصم

٦- بند الخدمات:

من المهم وضع استمارة موحدة صحية واجتماعية في مراكز رياض الاطفال الصم ومدارس الصم من اجل الدراسات المستقبلية في كل بلد .

٧- بند الاسرة :

من المهم تفعيل وتشجيع اسر الأطفال الصم وضعاف السمع في المشاركة الفاعلة عبر المجموعات والجمعيات .

٨- بند البرامج :

تعزيز الدمج وتعديل الاتجاهات نحو البيئة والبرامج المقدمة والتواصل الأسري والاجتماعي.

٩- بند المجتمع :

ثقافة الإعاقة في المجتمع وذلك عن طريق التعريف بالقدرات والإمكانيات الحقيقية للأفراد ذوي الإعاقة.

١٠- بند جودة الحياة:

تحسين جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال تقديم الخدمات المبنيّة على الممارسات الناجحة تعليميا واجتماعيا ونفسيا وخدمات الوصول الشامل .

١١-بند المعايير العالمية :

يوجد تباين في مستويات جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة السمعية.

١٢ - بند المبادرات :

تعزيز المبادرات واحتضانها سواء التعليمية والاجتماعية والنفسية .

أثر الدمج الشامل على كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة

أ. نورة بنت عبدالله الشعيبي



جاءت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) داعمة للتعليم وتوفيره للجميع في بيئات مناسبة حيث أن من أبرز الأهداف العامة للتعليم في رؤية (2030) هو ضمان جودة التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع , وبناءً عليه نجد اهتمام المملكة بأبنائها الطلاب ذوي الإعاقة في تصاعد مستمر, فمن أبرز التوجهات الحديثة التي تعزز هذا الهدف **الدمج الشامل** والذي لا يقتصر على الدمج المكاني للطلاب في مدارس التعليم العام فقط بل يشمل تقديم جميع الخدمات التربوية المناسبة بأشكال مختلفة بمشاركة جميع العاملين في المدرسة من إدارة ومعلمي تربوية خاصة ومعلمي التربية العادية في بيئة داعمة نفسياً واجتماعياً , أو هو كما ذكر الشخص في (حنفي, 2015) تقديم وسائل الثقافة العادية لمساعدة الطفل على الحياة في ظروف أو مستوى أو مناخ مماثل لتلك الظروف التي يمر بها الأطفال العاديون.



وفي ظل هذه القضية المعاصرة تطرح الكثير من التساؤلات حول ما إذا كان هناك تأثير سلبي لهذا التوجه على الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة؟

سلبيات الدمج:

• ممكن أن يزيد الدمج من الفجوة بين الطلبة العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة في التحصيل الأكاديمي والنشاط الرياضي والاجتماعي.

• قد يحرم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من تفريد التعليم والبرامج الخاصة التي كانت متوفرة في مراكز التربية الخاصة.

• قد يعزز فكرة الفشل عند ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي يؤثر على دافعيتهم للتعليم (ريالات, 2009).



وبالمقارنة بين إيجابيات وسلبيات الدمج الشامل وفي نظرة سريعة على نتائج الأبحاث والدراسات الحديثة يتضح لنا : أن الدمج أحد الخطوات الجبارة التي ستعود بالنفع على كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص و التعليم الشامل للجميع , كما أن تنوع التلاميذ والفروق فيما بينهم يزيد من التنوع والإبداع في الوسائل والأساليب التعليمية ويسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية إذا ما تم تطبيقه بصورة صحيحة.

وللإجابة عن هذا التساؤل نضع أبرز إيجابيات وسلبيات الدمج الشامل على كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة:

إيجابيات الدمج الشامل بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة:

• الشعور بالثقة في النفس وقيمه في الحياة وتقبل إعاقته وبذلك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر.

• الشعور بالانتماء إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

• اكتساب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة.

• اكتساب عدد أكبر من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية.

• اكتساب نموذج شخصية اجتماعي, سلوكي للثقافهم والتواصل.

• تقليل الاعتماد المتزايد على الأم (ريالات, 2009)

إيجابيات الدمج الشامل بالنسبة للطلاب العاديين:

• يساعد الدمج الشامل الطلاب العاديين على تقبل ذوي الإعاقة والشعور بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنهم وتكوين صداقات معهم (ريالات, 2009)

ومن وجهة نظري أن الاهتمام بالصعوبات التي يعاني منها عدد من الطلاب ينصب بشكل أو بآخر في مصلحة الطلاب الآخرين في الصف.



ختاماً أن أول طريق لنجاح أي فكرة هو الإيمان بها وبقدرة الأشخاص المعنيين بالفكرة، لذلك تطبيق الدمج الشامل دون الإيمان بقدرة الطلاب ذوي الإعاقة وتغيير نظرة المجتمع السلبية لهم وتهيئة جميع الظروف المناسبة للدمج يسهم بشكل كبير في فشل الفكرة وتعليق أي إخفاق على كاهل الطلاب ذوي الإعاقة، وإجحاف حقهم بالتعليم في ظروف مماثلة للطفل العادي مما يؤدي إلى عزلهم بشكل أكبر.

📖 قائمة المراجع:

حنفي، علي (2015). من الدمج إلى الدمج الشامل
لصم في مدارس التعليم العام :
التساؤلات والمتطلبات بين النظرية
والتطبيق ، مجلة الطفولة والتنمية ،
مج6 ، ع23، 81-128 .

ريالات ، فليحان (2009). قضايا معاصرة في دمج
ذوي الاحتياجات الخاصة ، جمعية
الثقافة من أجل التنمية ، جامعة سوهاج.

توصيات لتطبيق سياسة الدمج بصورة صحيحة:

قبل تطبيق سياسة الدمج لابد من مراعاة عدة أمور:

- القوانين والتشريعات، فليس من الممكن لأي عنصر من عناصر الدمج أن يكتسب القدرة التنفيذية من دون السلطة السياسية.

- المستلزمات المكانية والتجهيزات (أثاث، أرضيات، شبابيك، غرف المصادر.....الخ).

- تكييف الثقافة المدرسية والبيئة الصفية.

- إعادة التفكير في إعداد المعلم.

- إعداد وتهيئة الطلاب الصم والسماعين وأسرهم.

- تكييف مناهج التعليم العام (حنفي، 2015).

كما أكدت دراسة حنفي (2015) على ضرورة إعادة بناء الشراكة بين ذوي العلاقة بالطالب الأصم بدايةً بالأسرة والمدرسة وإدارة التعليمية، وأخيراً بفلسفة المجتمع واتجاهاته نحو تلك الفئة ودمجها.

الصحة النفسية والضغط لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد

أ. أحمد بن محمد العوهلي

التدخل المبكر في الطفولة، معهد التربية الفكرية

تمثل الصحة النفسية الحجر الأساس للفرد من حيث التعايش مع بيئته المحيطة وتقديم أقصى طاقاته الإيجابية للإنتاج في جوانب الحياة المختلفة. حيث أن تدني مستوى الصحة النفسية لدى الفرد تقوده إلى نفق مظلم يولد ضغوط تؤدي إلى إحباط، قلق وانخفاض في الإنتاجية والرضا الذاتي. كما أن الأثر النفسي قد يمتد للبيئة المحيطة بالفرد سواء كانت الأسرة أو المجتمع، حيث أن الفرد ذوي الصحة النفسية المنخفضة يحتاج لدعم ورعاية قد تمتد لعلاج لتخطي الضغوط التي تعيق تقدمه في جوانب الحياة اليومية. لذا سوف نجد أن استقرار الصحة النفسية عامل مهم للأفراد لمواجهة تحديات وضغوط الحياة اليومية المختلفة بالطريقة الملائمة بحسب الموقف.



الطبيعي، حيث تمت مقارنة ٣٧ أسر لديها طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد ب ٤١ أسرة لأطفال من ذوي النمو الطبيعي، وجد أن أسر الأفراد ذوي طيف التوحد لديهم انخفاض في الصحة النفسية وزيادة في الضغوط التي تصاحب الاضطراب من سلوكيات نمطية مختلفة.

حيث وجد أن الأسر من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم انخفاض في مستوى الصحة النفسية مع احتمالية عالية للإصابة بالأمراض النفسية المتعلقة بالاكتئاب، القلق، الاحباط والخوف من المستقبل المجهول المتعلق بطفلهم من ذوي طيف التوحد.

حيث وجد أن الأسر من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم انخفاض في مستوى الصحة النفسية مع احتمالية عالية للإصابة بالأمراض النفسية المتعلقة بالاكتئاب، القلق، الاحباط والخوف من المستقبل المجهول المتعلق بطفلهم من ذوي طيف التوحد.

كما أشارت دراسة ل Andreia P. Costa & Others (2017) أن الصحة النفسية والضغط لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تفوق أقرانهم من ذوي النمو الطبيعي، حيث تمت مقارنة ٣٧ أسر لديها طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد ب ٤١ أسرة لأطفال من ذوي النمو

بسبب تحديات طفلهم التوحدي والذي يمتد لأخوته وأخواته داخل المنزل الذي بلا شك سوف يؤدي لانخفاض وضغوط نفسيه لديهم إذا لم يعالج الامر بطريقة علمية مقننة لتلافي حدوث مثل هذه الضغوط والتقليل من حدتها ما أمكن.

إن هذه التحديات تختلف باختلاف حالة الفرد المصاب بالاضطراب كالتشخيص المبكر، مدى وعي الأسرة وتقبلها، مشاركتهم في تصميم وتطبيق الخطط التربوية الفردية، البرامج والخدمات المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي بعد الله تساعد في الحد من المشاكل السلوكية التي قد تطرأ على الفرد من ذوي طيف التوحد وتزيد من إمكانية تواصله وتفاعله مع الأسرة والبيئة المحيطة.

ومما لا يدعو للشك أن أسر ذوي طيف التوحد لهم دور حاسم وفعال في تدريب أطفالهم على التواصل والتفاعل مع أقرانهم والبيئة المحيطة للوصول به الى أكبر قدر من الاستقلالية والاعتماد على الذات. إلا أن هناك عوامل تشكل تحدي لكثير من الاسر تحدهم دون الوصول لأهدافهم المنشودة، والمرتبطة باستقلالية اطفالهم وتحسين الحياة اليومية، اذكر منها **على سبيل المثال لا الحصر:**

- نقص وعي بعض الاسر ب اضطراب طيف التوحد ك (اضطراب)، وأساليب تشخيصه والبرامج المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة.

- نقص في مراكز التشخيص وبرامج التدخل المبكر لذوي اضطراب طيف التوحد.

- نقص في البرامج التعليمية للأفراد من ذوي طيف التوحد مع عدم ملائمة بعض البيئات التعليمية للتحديات الحسية والسلوكية لديهم.

- التكاليف الباهظة التي قد تفوق قدرات بعض الاهالي لتدريب وتأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد. حيث أشارت دراسة أجريت في الولايات المتحدة عام ٢٠١٤ لحصر تكاليف العلاج والتدريب

كما أشارت دراسة ل Andreia P. Costa

(2017 & Others) أن الصحة النفسية والضغط لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تفوق أقرانهم من ذوي النمو الطبيعي، كما أشارت دراسات أخرى، أن الام هي الأكثر عرضة للإصابة بالضغط النفسية لتواجدها الدائم مع الطفل ومواجهة تحدياته السلوكية المستمرة بشكل يومي مما يجعلها عرضة للمشاكل النفسية المختلفة. وفي استبانة ل Lai (2015 & Others) أظهرت الأثر النفسي ل ٧٣ أسرة من ذوي طيف التوحد مقارنة ب ٦٣ أسرة من ذوي النمو الطبيعي أن لديهم ضغوط نفسية وتصورات ذاتية سلبية مع انخفاض في الرضا من تحديات سلوك الطفل المختلفة. كما أن تصورات أسر ذوي النمو الطبيعي لأطفالهم أعلى من أسر ذوي طيف التوحد والتي عادة، ما تكون بسبب المشاكل السلوكية المصاحبة لاضطراب. ف لا يخفى علينا الكثير من التحديات التي تواجه الافراد من ذوي طيف التوحد، والضغط النفسية التي يمر بها أسر هؤلاء الأفراد من تشخيص للحالة حتى تقديم الخدمات الملائمة له/ا للوصول به/ا لأقصى قدر من الاستقلالية الذاتية.

نجد أيضا أن هناك ضغوط لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث الجهد، الوقت والتكلفة العالية لتقديم خدمات التربية الخاصة للطفل، بجانب التأثير العاطفي للأسرة والذي يتشكل في الخجل من سلوكيات الطفل في الاماكن العامة، وشعورهم بالعزلة الاجتماعية بسبب هذه السلوكيات.

أيضا، تأثير هذه الضغوط قد يمتد للوالدين، فنجد حالات طلاق لأسر عديده

في الختام من المهم على الاسر تفهم حالة طفلهم وعدم مقارنته بأقرانه من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أن كل طفل توحدي مختلف، وما يلائم طفلهم قد لا يلائم غيره من ذوي طيف التوحد، وأن الايمان بأن طفلهم مختلف وطريقه تواصله وتعلمه وتدريبه مختلفة يسهل من تحقيق الأهداف المنشودة باستقلاليته مستقبلا ويخفض من الضغوط المترتبة على ذلك.



أؤمن أن خارطة الطريق هو ما تحتاج اليه كثير من أسر ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين الصحة النفسية وخفض الضغوط التي تواجههم بشكل يومي، والتي تتم بخطوات علمية مقننة تبدأ من توعية الاسر بالاضطراب، الكشف او التشخيص المبكر، برامج التدخل المناسبة، برامج التعليم والتدريب الملائمة والمنتهية بالتأهيل المهني الذي سوف يحسن حياتهم ويمكنهم من عيش مستقبل مستقل مشرق.

والتأهيل للأفراد ذوي طيف التوحد المصاحبين ل إعاقة فكرية قدرت بنحو ٢.٤ مليون دولار في المقابل، الطفل ذوي طيف التوحد الغير مصاحب للإعاقة الفكرية تقدر التكلفة بـ ١.٤ مليون دولار تدريب وعلاج خلال مراحل حياته المختلفة.

- نقص في المراكز التي تعنى بالبالغين من ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث التأهيل المهني والتدريب المنتهي بالتوظيف. الذي قد يسبب إشكالات على الأسرة والفرد في المستقبل وتكاليفه العالية من حيث الرعاية الدائمة والصحية.

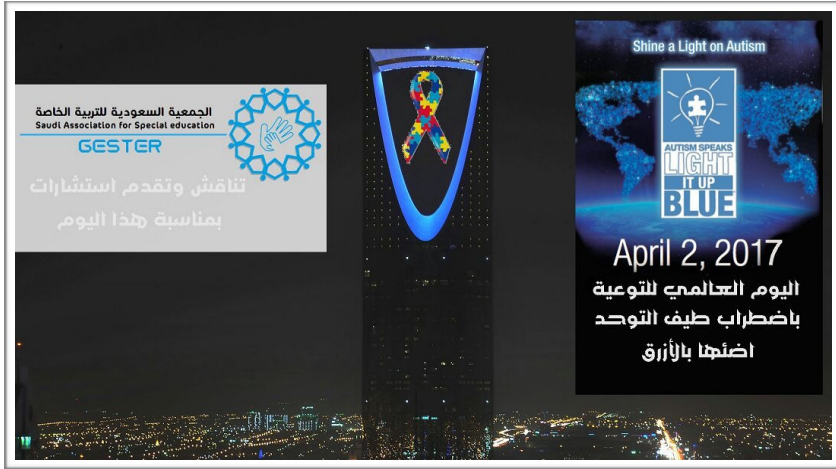
- الحاجة لدورات تثقيفية وتدريبية للأسر والعاملين مع أطفال ذوي طيف التوحد، حيث أن حقل التوحد في تحديث مستمر للبحث عن أسبابه، علاجه وطرق التشخيص المبكرة التي تساعد في تحسين حياة الفرد من ذوي اضطراب طيف التوحد.

- انخفاض الدافعية لدى بعض العاملين لذوي اضطراب طيف التوحد والذي قد يعزى لقلة الخبرة، أو تواصل بعض الأسر وعدم تعاونها مع الفريق.

- أيضا نقص الإمكانيات المساعدة في تحسين بيئة ذوي التوحد التعليمية أو انعدامها أحيانا، مع عدم تجانس البعض في أعضاء الفريق الواحد أو نقص في الكفاءة التدريسية.

- قلة الدراسات، الأبحاث والاحصائيات التي تعنى بـ ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره في المملكة العربية السعودية مع ندرة في تقنين كثير من برامج التشخيص، التدخل المبكر والتدريب للطلاب من ذوي طيف التوحد على بيئة المملكة العربية السعودية.

جستر و دعمها لذوي اضطراب التوحد



عُقد إجتماع الطاولة المستديرة يوم الأربعاء بتاريخ ١٤٣٨ / ٧ / ١هـ بالتزامن مع اليوم العالمي للتوعية باضطراب طيف التوحد، و تمت مناقشة التوحد في التعليم العالي، و طُرحت قصة نجاح طالب بجامعة الملك سعود من ذوي اضطراب طيف التوحد و تمت استضافته و هو الطالب **أحمد المكينزي** أول طالب من ذوي اضطراب التوحد في جامعة الملك سعود و تم تكريمه في مقر الجمعية السعودية للتربية الخاصة دعماً له و لكل من ساندته و دعمه خلال مسيرته الجامعية.

طاولة مستديرة
لمناقشة قضايا التربية الخاصة

التوحد في التعليم العالي
قصة نجاح طالب بجامعة الملك سعود



World Autism Awareness Day



و قد خرجت القضية بمجموعة من التوصيات و هي :

القضية الثامنة (التوحد والتعليم العالي قصة نجاح طالب بجامعة الملك سعود):



توفر سياسات تعليمية داعمة لهم وواضحة.



مراعاة الجوانب المالية للطلاب التوحديين وأنهم يتأثرون في سنواتهم الدراسية فيجب مراعاة عدم قطع المكافأة عنهم.



تأهيل وتوعية أعضاء هيئة التدريس للتعامل بإيجابية معهم وتفهم قدراتهم ونقاط الضعف لديهم.



العمل على انتشار أفلام توثيقية لقصص نجاح هؤلاء الطلاب وكيفية مساعدتهم.



يجب مراعاة الفروق الفردية لهؤلاء الطلاب والطالبات وان المساواة وتكافؤ الفرص ليست بمقارنتهم مع العاديين ولكن المساواة بفهم قدرات الطالب/الطالبة



■ يجب تعريف الطالب التوحدى للضغوط الدراسية أو غيرها وإعطائهم الواجبات والمهام في وقت مبكر.



■ تخصيص نسبة من الطلبة التوحديين للتوظيف في الجامعة لأن وجودهم يؤثر بشكل إيجابي في تعليمهم والتعامل معهم.



■ إشراك قسم التربية الخاصة في إعداد خطط فردية لهم من دخولهم السنة الأولى وتعيين مشرف على كل مجموعة من المختصين في القسم.



■ تأهيل الإداريين وطلاب الجامعة العاديين لطريقة التعامل معهم بإيجابية وخصوصاً الأقسام التي يدرس بها الطلاب التوحديين.



■ وجود طالب ملازم للطلاب التوحدى من السنة التحضيرية وفي التحول إلى الكلية ومهمة الطالب الملازم تعريف الطالب التوحدى على الحياة الجامعية والأكاديمية بشكل عام.

و في يوم الخميس من الأسبوع ذاته قدم سعادة الأستاذ فهد الشمري أستاذ التربية الفنية للفئات الخاصة المساعد الاستشارات في مقر الجمعية السعودية للتربية الخاصة حول تجربته في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في رحاب جامعة الملك سعود

خدمات حستر الاستشارية

الموضوع

ذوو الاعاقة في التعليم العالي
تجربة عملية لأستاذ جامعي

مستشار الأسبوع

د. فهد بن محمد الشمري
استاذ التربية الفنية المساعد
للغات الخاصة



الخميس 12:30 - 1:30 ظهراً



هاتف ارضي 0114699710



gester@ksu.edu.sa



انتشار التوحد واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في متلازمة داون: دراسة على أساس السكان.

ترجمة : أ. زيدان بن محمد

هدف البحث الى معرفة مدى انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) في مجموعة على أساس السكان من الأطفال والمراهقين الذين لديهم متلازمة داون، وربط النتائج على مستوى الإعاقة الفكرية والحالات الطبية.

الطريقة:

من بين مجموعة على أساس السكان مكون من 60 طفل ومراهق لديهم متلازمة داون، تم تقييم 41 حالة طبياً (29 منهم ذكور و 12 من الإناث، بمتوسط سن 11 سنة، والفئة العمرية 5 - 11 سنة) والذين تمت الموافقة من آبائهم على المشاركة.

فيما يتعلق باضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD). أهم الأدوات المستخدمة مقابلة تشخيص التوحد-المنقحة، وجدول ملاحظة تشخيص التوحد، و مقياس التصنيف الرابع لسوانسون ونولان وبيلها ، ونظام تقييم السلوك التكيفي الثاني.

النتائج:

تم العثور على معدلات عالية من اضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (42%) : 17 (ADHD) و 14 (34%) من الأطفال الـ 41 استوفوا معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM) لاضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) على التوالي.

التفسير:

الأطفال الذين لديهم متلازمة داون واضطرابات التعايش العصبية النمائية / العصبية النفسية بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية والاضطرابات الطبية يشكلون مجموعة شديدة الإعاقة. وبناء على هذه النتائج، فإننا نقترح أن يتم تنفيذ فحص لكلاً من : اضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) في سن 3 إلى 5 سنوات وسنوات المدرسة الأولى على التوالي، لجعل التدخلات المناسبة ممكنة.

المصدر :

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27503703>



متلازمة داون و جودة الحياة

يوم الخميس بتاريخ ١٠ / ٦ / ١٤٣٨ هـ قدم أ.د ناصر بن سعد العجمي أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود و رئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة بمناسبة اليوم العالمي لمتلازمة داون الاستشارات حول متلازمة داون و جودة الحياة.

الموضوع
متلازمة داون..
جودة الحياة

خدمات حستر الاستشارية

مستشار الأسبوع
أ.د. ناصر بن سعد العجمي
أستاذ التربية الخاصة

الخميس 12:30 - 1:30 ظهراً

هاتف ارضي 0114699710

gester@ksu.edu.sa





و قد ناقشت جستر ضمن قضاياها الموضوع ذاته و خرجت بمجموعة توصيات و هي :

١/ معايير عامة:

*توفر قوانين وسياسات وأدلة إرشادية وإجرائية داعمة.

*توفر إحصائية دقيقة يعتمد عليها لتنسيق الخدمات

والتخطيط

*توفر فريق عمل متعدد التخصصات للتقييم والتشخيص التكامل.

*توفر خدمات الوصول الشامل والخدمات المساندة

*توفر معايير وكفايات للمعلمين وأخلاقيات المهنة

*توفر خدمات التدخل المبكر (صحية-تعليمية-تدريبية) تدخل مبكر.

*توفر برنامج تربوي فردي لكل حالة يركز على نواحي القوة وتحديات نقاط الضعف

*توعية المجتمع والأسر وتعديل الإتجاهات بأنهم قادرون وفاعلون ومنتجون

*الأسرة شريك أساسي بدونها لايمكن أي نجاح وأي عمل مع الطفل

*تنسيق الجهود ذات العلاقة (صحة- تعلم- اجتماعية) لخدمتهم

*الاعتماد على نظريات التعلم والتعليم وكيف يتعلم الطفل من خلالها

*التركيز على البرامج الانتقالية لضمان فرص النجاح

*الدمج هو المكان الطبيعي الأمثل لهم

*تطبيق الممارسات الناجحة من خلال إدارات التعلم لتعليمهم وتدريبهم

*مناقشة القضايا ذات العلاقة بهم والدراسات الحديثة ووضع التوصيات

*استخدام التقنيات المساعدة لسهولة تعليمهم وتدريبهم

٢/ معايير طبية (الصحة العامة):

* الفحص الدوري من خلال الاشاعات والتحاليل الطبية.

* التعرف على أكثر المشكلات الطبية التي يواجهونها في وقت مبكر (مشاكل القلب-الغدة الدرقية وتمثل 50% من الأمراض الشائعة لديهم).

٣/المعايير الأسرية (قبل مرحلة المدرسة):

* جودة الحياة اللاحقة تعتمد على السنوات الأولى لتكامل المفاهيم ، و90% من نجاح الطفل يتكون في هذه المرحلة .

* يجب توفر الاستقرار النفسي لهم من خلال جو مريح.

* التركيز على التعلم بالإكتشاف والإكتساب الوظيفي للمهارات المنزلية.

* الدعم الشخصي للطفل والتعزيز بالعبارات التي تعزز الإيجابية .

* التركيز على الروتين الوظيفي اليومي الخالي من الضغوط النفسية .

* التركيز على أغذية الطفل بشكل خاص والأغذية العامة بشكل عام ومنها (الأسماك - البروكلي - المكسرات-التوت البري-العصيرات الطبيعية- الخضروات)والإبتعاد عن الوجبات السريعة لقابليتهم للسمنة .

* التركيز على فهم كيف يتعلم (التعلم البصري-المحاولة والخطأ والتكرار وغيرها).

* التدرج في عمل كل مهمة تعليمية من السهل إلى الأصعب ويكون التعليم وظيفياً محسوساً .

* عدم الاستعجال بالتعامل مع الطفل من خلال الادوية النفسية .

4/المعايير المدرسية (سن المدرسة):

* التقييم والتشخيص التكاملي من خلال معايير مختلفة (ذكاء /السلوك التكيفي تقيم النواحي السلوكية و الاجتماعية والاضطرابات النفسية ذات العلاقة .

* التركيز على قدرات الطفل وليس نواحي الضعف.

*وجود برنامج تربوي فردي خاص بالطفل يراجع كل 3 أشهر.

*وجود خدمات تكاملية مناسبة تعزز النواحي النمائية والتعليمية والتدريبية.

*منهج وظيفي يساعد على تعليم الفرد للمستقبل الوظيفي .

*دعم إيجابي متكرر للطفل والأسرة .

٥/معايير الاجتماعية والاستقلالية:

*التوعية للمجتمع أساسي بنية تحتية لتوفر فرص نجاح أكبر.

*تزويد الطفل بمهارات الاستقلالية للنجاح في مجتمع المنزل أولاً ثم الحياة ثانياً ثم المجتمع الكبير.

*تعويد الفرد على الروتين المجتمعي.

٦/معايير الصحة النفسية والمشكلات السلوكية:

*تجنب الأدوية النفسية لأثارها الخطيرة ويمكن علاج الطفل بدون اللجوء إليها من خلال الاساليب أخرى .

*دراسة سلوكيات الطفل من خلال استراتيجية السلوك الوظيفي .

*البيئة الداعمة الإيجابية هي الأفضل لصحتهم النفسية والسلوكية.



معلم التربية الخاصة بين تعدد المهام و غموض الأدوار

أ. عبدالله بن علي السليمان
أخصائي تربية خاصة



لتوفر فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة الذكور والإناث على حدٍ سواء ولجميع الفئات دون استثناء , وفي سعيها لتقديم الفرص التعليمية الجيدة تم التنسيق مع وزارة التعليم العالي سابقاً بفتح أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لتهيئة وتدريب معلمين ومعلمات على كفاءة عالية في مجال خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم بالكفايات المهنية والمعارف والخبرات اللازمة لمهنة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

شهدت السنوات الماضية اهتماماً بالغاً من قبل حكومة المملكة العربية السعودية بالأفراد ذوي الإعاقة في شتى المجالات , حيث تمثل ذلك في إنشاء المراكز والمعاهد والهيئات والجمعيات المهتمة بهذه الفئة , وسن القوانين وإقرار التشريعات التي تكفل لهؤلاء الأفراد حقوقهم الاجتماعية والنفسية والتعليمية والوظيفية , لتقديم الخدمات والدعم المناسب لهم وفقاً لاحتياجاتهم وقدراتهم , ومن هذه السياسات حفظ حق الفرد المعاق بحصوله على فرص التعليم المناسبة , وقد أنيط هذا الدور بوزارة التعليم فقد بذلت الجهود منذ ما يقارب الخمسين عاماً وأكثر ,

تعدد المهام:

غموض الأدوار :

إن معلم التربية الخاصة مطالب بالقيام بمهام ومسؤوليات وأدوار نوعية وشاقة , نظراً لتعامله مع فئة لها احتياجات وقدرات خاصة , الأمر الذي يستوجب بذل أقصى طاقاته وإمكاناته لتقديم الخدمة والتعامل مع هذه الفئات , لذلك فقد يتعرض المعلم للعديد من الضغوط النفسية والمهنية في مجال العمل مع هذه الفئة , الأمر الذي سنعكس سلباً في الغالب على أداءه وقدرته على مواصلة العمل وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمي لها , ومن هذه الضغوط التي يتعرض لها تعدد المهام المطلوبة منه وفقاً لطبيعة وحاجة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعامل معهم , فهم ليسوا بحاجة إلى خدمات تعليمية فقط بل إلى اهتمام ورعاية مباشرة للجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية والصحية في غالب الأمر , الذي بدوره يضيف للعمل أعباء إضافية , فيقوم بدوره كمعلم ومراقب للطلبة ومختص في الصحة النفسية والاجتماعية للتلميذ , وعلاوة على ذلك يتحتم عليه إحراز تقدم في مستوى كل تلميذ أكاديمياً وسلوكياً كل ذلك يضاف كعبء لما سبق ذكره , إن حجم العمل الزائد قد يولد الكثير من المعاناة والارتباك في عمله وانخفاض في أداءه الوظيفي والعملية , وبالتالي تدني في مستوى الخدمة المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة



إن الأدوار المناطة بمعلم التربية الخاصة كثيرة ومتشعبة بالرغم من أن التنظيمات والتشريعات حددت دور كل فرد في المنظومة التعليمية , لكننا نعاني من إشكالية كبيرة في التنفيذ على أرض الواقع , بالتأكيد لا نجد الكمال في كل مكان ولا بد من التقصير والخلل أحياناً , فهناك مؤسسات تعليمية لا تستطيع توفير كافة الكوادر البشرية المتخصصة والإمكانات والتجهيزات التي تقدم الخدمات النوعية لذوي الاحتياجات الخاصة لذلك تلجأ إلى معلم التربية الخاصة كحل لتلبية هذه الاحتياجات والمتطلبات لتقديم الخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة , هنا تبدأ رحلة غموض الأدوار , حيث يتعرض المعلم لكم هائل من الضغوطات التي تستنفذ طاقته وتؤدي إلى الالتباس وعدم فهمه لدوره الأساسي , ومنها

(الانهك الانفعالي , سوء العلاقة مع الإدارة ومع أولياء الأمور وزملاء العمل , قلة الانجازات الشخصية , القلق والتوتر المستمر , التغيب المستمر والتأخر عن العمل , الاحساس بالنقص , تكرار النقد للمؤسسة التعليمية التي ينتمي لها) , وغيرها من الضغوطات النفسية التي يسببها غموض الأدوار لمعلم التربية الخاصة , الذي يسبب العديد من المشاكل والأزمات داخل المنظومة التعليمية يجعلها لا تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة من تربية وتعليم وتدريب الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .



كيف نواجه تعدد المهام وغموض الأدوار لدى معلمي التربية الخاصة ؟

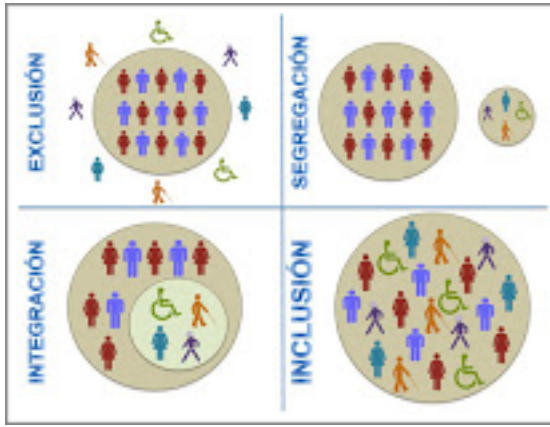
في علم القيادة يتم التركيز على أعضاء المنظمة التنفيذيين - مقدمي الخدمة - من خلال تقديم الدعم والمساندة لمساعدتهم وتهيئة الأجواء الصحية داخل منظومة العمل لتحقيق أهدافها , ويتم ذلك من خلال تفعيل مبادئ عديدة منها (تنمية العلاقات الإنسانية داخل المنظمة - تعزيز مهارات التواصل بين منسوبي المنظمة باختلاف مسمياتهم ومهامهم الوظيفية) , إن لتنمية العلاقات الإنسانية داخل المنظمة التعليمية الأثر الكبير في تحقيق أعلى درجات الجودة في العمل , فعندما يسود الاحترام والمودة والتقدير والمشاركة العاطفية بين الزملاء والقادة داخلها سيعزز الشعور بالانتماء , الأمر الذي ينعكس إيجاباً عليهم بتمتعهم بالصحة النفسية الجيدة والتخفيف من التوتر والقلق وسوء العلاقة داخل المنظمة , وكما أن للعلاقات دورها الهام كذلك لتفعيل مهارات الاتصال ذات الأهمية فهي المفتاح لتكوين تلك العلاقات , فعندما تتاح الفرصة للجميع للحوار والنقاش والمشاركة وإبداء الرأي يكون ذلك بمثابة الخطوة الأولى لنجاح المنظمة , لأن الجميع سيشعر بأنه مشارك في صنع القرار وسيهتم بشكل كبير بتنفيذه لأنه نابعٌ منه ومشارك في إقراره , اعتقد ولا أجزم بأنه في حال توفر هذه العناصر داخل المنظمة التعليمية ستكون خير عون لمساعدة معلم التربية الخاصة على تجاوز الضغوط النفسية والمهنية التي قد يتعرض لها أو التخفيف منها على أقل تقدير وبالتالي الحصول على نتائج أفضل وتقديم خدمة ذات جودة أعلى بإذن الله .

البيئة الأقل تقييداً في المملكة العربية السعودية

و الاستفادة من التجربة الأمريكية كنموذج

أ. عائشة بنت عبدالله الصراوي

محاضر بقسم التربية الخاصة بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل



مستمد من القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (IDEA, 2004)، الذي يدعم حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم ضمن إطار التعليم العام إلى أقصى حد، مع الأخذ في الاعتبار توفير سلسلة متواصلة من المواضيع البديلة. ومع ذلك فإن مجموعة كبيرة من الأبحاث المتعلقة بالممارسات التعليمية الحالية للأفراد ذوي الإعاقة في التعليم العام بالمملكة أشارت إلى أن هنالك طلاب من ذوي الإعاقة يتم تعليمهم على أساس فئة وشدة إعاقاتهم، دون أي محاولات كافية لتوفير الدعم المناسب مع استمرارية تجريب استخدام المواضيع البديلة وفق مفهوم البيئة الأقل تقييداً (Alquraini, 2013).

متطلبات توفير البيئة الأقل تقييداً تشكل جزءاً هاماً من الدليل التنظيمي واللوائح الإجرائية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (RSEPI). وبهذا جوهرياً من بنود قانون التعليم للأفراد المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية. ووفقاً للقانون الأمريكي الاتحادي فإن الطلاب ذوي الإعاقة لهم حق الحصول على كافة فرص التعليم المجاني إلى أقصى حد مناسب مع أقرانهم الذين ليس لديهم إعاقات؛ كما أنه لا يجب إبعادهم من الصفوف العادية ما لم يكن التعليم في هذه الصفوف لا يمكن تحقيقه بصورة مرضية حتى مع وجود المساعدات الإضافية والخدمات المساندة. كلا من الدليل التنظيمي واللوائح الإجرائية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة

لا يمكن تحقيق التعليم بصورة مرضية في الصفوف العادية باستخدام الوسائل والخدمات التكميلية والمساندة. "20 U.S.C. (A). (5) (a) 1412 (\$) وتنفيذ هذا الحق الإنساني موضع مسالة في حال لم يتم تطبيقه وفق اللوائح الميدانية والتشريعات القضائية المعتمدة في الدولة. يتطلب قانون تعليم الأفراد المعاقين أن تقوم كل منطقة تعليمية بتطوير سلسلة متواصلة من المواضيع البديلة، وهي مجموعة من المواضيع التي يمكن فيها للمنطقة تنفيذ برنامج التعليم الفردي للطالب (2) (b) 300.116 C.F.R. (34). (IEP). يبدأ هذا النطاق مع الفصول الدراسية العادية ويصبح أكثر تقييدا في كل موضع على التوالي في شكل سلسلة متصلة. 34 C.F.R. (1) (b) 300.115). يشير بند التعليم الخاص المدرج عن IDEA أن توزيع المواضيع البديلة في المدارس (مثل الصفوف العادية، والفصول الخاصة، والمدارس الخاصة، والتعليم المنزلي، والتعليم في المستشفيات والمؤسسات)، وتقديم الخدمات الداعمة (مثل غرف الموارد، والمعلم المتجول) مطلب أساسي وحق غير قابل للتفاوض. بالإضافة إلى ذلك، يلزم الكونغرس إدارة المنطقة التعليمية بإدراج بيان ضمن خطة برنامج التعليم الفردي (IEP) لكل طالب يصف كيفية تأثير إعاقة الطالب على مشاركته وتقدمه في المنهاج العام وتحديد الأهداف السنوية للطالب، بما في ذلك المعايير والأهداف قصيرة المدى المتعلقة بدمج الطالب حسب احتياجه. في هذه الحالة، يجب أن يحدد ضمن بيان آخر خدمات برنامج التعليم الفردي والتي تشمل بالتفصيل (i) المساعدات الإضافية والخدمات التي سيتم توفيرها للطالب و (ب) تعديلات البرنامج، وتكييفاته والدعم الذي ستقدمه المدرسة للطالب

وأكد القريني ذلك المأخذ حينما أشار أنه على الرغم من أن القانون الأمريكي والدليل التنظيمي المشتق منه ينص على ضرورة، أولا، دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في التعرض التدريجي للبيئات الأقل تقييدا على أساس احتياجاتهم، وثانيا، اتخاذ قرارات موضوعية مبنية على أساس الأدلة التي توضح مدى التقدم الدراسي المحرز لتدعيم قرار الإحالة المكانية. تمثل هذه الورقة محاولة استقرائية لعقد مقارنة بين القواعد التشريعية والممارسات التعليمية للبيئات الأقل تقييدا في الولايات المتحدة وبين تلك التي نمارسها في المملكة العربية السعودية وذلك لتحديد ومعالجة الفجوة بين التنظير والواقع وتطبيقها لمصلحة الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السعودية. هذه المقالة قد تلهم المهتمين في الميدان وصناع القرار في المملكة للنظر في التجربة الأمريكية والاستفادة من الإطار النظري والعملية من خلال تقديم اقتراحات موجزة كيفية خلق الإصلاحات التعليمية المطلوبة وكيفية موازنة هذه التجربة وفق إطار الدليل التنظيمي والإجرائي المعمول به فيما يتعلق بمبادئ البيئة الأقل تقييدا للطلاب ذوي الإعاقة.

أولا: نبذة موجزة عن التجربة الأمريكية

الأحكام التشريعية والقضائية للقانون التي

تستند إليها متطلبات البيئة الأقل تقييدا

اعترف النظام التعليمي الأمريكي بوضوح بأهمية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. اقتضى ذلك بأن تضمن كل منطقة تعليمية "تعليم الأطفال ذوي الإعاقة إلى أقصى حد مناسب، بمن فيهم الأطفال في المؤسسات العامة أو الخاصة أو غيرها من مرافق الرعاية، مع الأطفال غير المعاقين، وأن إحالة هؤلاء الطلاب للمراكز الخاصة أو التعليم المنفصل أو غير ذلك من البيئة التعليمية العادية لا يحدث إلا عندما تكون طبيعة أو شدة إعاقة الطفل حائلا بحيث

من المعلم ومن في حكمه والطالب ذو الإعاقة وأقرانه أيضا. النظام القانوني في الولايات المتحدة بموجب قانون تعليم الأفراد المعاقين لا يعتمد فقط على إيضاح الأطر النظرية القائمة على مبادئ المساواة والدمج والحق في تكافؤ الفرص في التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فالواقع التعليمي لا يزال يشوبه بعض الأخطاء نتيجة الممارسات الفردية، لذا أصدرت عدة محاكم اتحادية قرارات ميدانية حازمة تتعلق بهذا الشأن. وقد شجعت أغلبية هذه القرارات على تعميم الاتجاه نحو الدمج في التعليم. وقد بنيت كثيرا من هذه القرارات الاتحادية على أساس حالات قانونية لأفراد معاقين وذويهم المتضررين بهدف دعم صالحتهم من خلال وضعهم في بيئة تعليم وتدريب أقل تقييدا. على سبيل المثال، صدر قرار بضرورة إدراج البرامج البديلة للتعليم والتدريب من قبل النظام الأساسي لتكون متاحة في حدود التعليم العام قدر الإمكان. (P.A.R.C. v. Pennsylvania, 1972) وصدر حكم آخر بأن منع الوصول إلى فصل دراسي عام دون مبرر تعليمي مقنع قد يسبب التمييز (Tokarcik v. Forest Hills School District, 1981). كما تدعو قوانين التعليم الخاص الفدرالية الأنظمة المدرسية إلى تعزيز وتعديل مواردها لتحسين نظمها وهيكلها وممارساتها بحيث لا تؤدي إلى فصل غير ضروري بين الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم (Oberti v. Board of Education of the Borough of Clementon School District, 1992). وبصفة عامة، فإن لوائح الولايات المتحدة الخاصة بالتعليم الخاص و التي تتعلق بمتطلبات قانون حقوق الإنسان وبموجب قانون تعليم الأفراد المعاقين، واضحة؛ فهي تقدم تفاصيل غير قابلة للتفاوض لمساعدة المناطق التعليمية على أن تكون متسقة مهنيا وأكثر مساهمة قانونية لضمان تطبيق مبادئ البيئة الأقل تقييدا مع مراعاة الحالات الفردية وخصائصها.

وكما هو مبين أعلاه، فإن ملخص قانون تعليم الأفراد المعاقين (2004) هو صريح في معالجة المبادئ الأساسية للبيئة الأقل تقييدا مع ضمان حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم الفردي الخاصة بهم. تشمل هذه الحقوق الوصول إلى بيئة التعلم العامة، المشاركة في المناهج الدراسية والأنشطة اللامنهجية. إدارة المناطق التعليمية مسئولة عن توجيه وتحديد أنواع الدعم التي يتم توفيرها لضمان تقدم الطلاب قدر الإمكان أكاديميا واجتماعيا على حد سواء في الفصول العامة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنها مسئولة عن تقديم دليل على أن الطالب لا يستطيع أن يحرز التقدم المرغوب في الفصول الدراسية العادية (Mavis v. Sobol, 1994).

وفي حال عدم تقديم تبرير مقنع من قبل إدارة المدرسة فيما يتعلق بقرار استبعاد طالب ذو إعاقة من الفصول الدراسية العادية فيحق للوالدين أو من في مقامهما المرافعة القانونية من أجل مصلحة الطالب (Oberti v. Board of Education, 1993).

ومن ناحية أخرى، فإن وضع الطلاب في البيئة الأقل تقييدا يستوجب الأخذ بعين الاعتبار الآثار السلبية التي يتسبب بها دمج الطالب المستهدف على أي عنصر من العناصر الأخرى في العملية التعليمية داخل الفصل العام، بما في ذلك الطلاب الآخرين أو المعلم. لذا إذا كان الطالب ذو الإعاقة يتطلب ترتيبات أخرى، يتم نقله في بيئة أخرى تزيد تقييدا بدرجة عن البيئة السابقة حسب التقرير أو البيان المرفق في خطته (كالانتقال من الفصل العام إلى الخاص أو من مركز إلى فصل خاص بمدرسة عامة) كما يتم النظر في أي عواقب محتملة تضر الطالب ذاته أو نوعية الخدمات التي يحتاجها حسب القرار 34 C.F.R. §300.116(d). وفي هذا الإجراء حفظ لحق كل

ثانيا: نبذة موجزة عن التجربة السعودية

• الجهود الحكومية المبذولة في التعليم

للتماشى مع مبادئ البيئة الأقل

تقييدا

فيما يتعلق باللوائح السعودية، فهناك العديد من الجهود الحكومية الرامية إلى معالجة حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في مجال حقوق الإنسان. على سبيل المثال، أكدت المادة الثالثة تحت لوائح معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (RSEPI) على أهمية حقوق هؤلاء الطلاب في الحصول على الفرص التعليمية المناسبة، مع الأخذ بعين الاعتبار استمرار توفير المواضيع البديلة. لقد قامت المملكة العربية السعودية بجهود كبيرة لتلبية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وفق البروتوكول الاختياري للوثيقة في عام 2008 (Al-Mousa, 2010). كما ثبت أيضا إلى أن المملكة في عام 2009 نظمت وشاركت في دورة إقليمية دعمت جهود البلدان العربية لوضع خطة عمل تمكنها من تنفيذ العقد العربي حول اتفاقية حقوق الأشخاص المعاقين. وتقتضي المادة 24 من هذه الاتفاقية من الدول الأعضاء، بما في ذلك المملكة العربية السعودية، ضمان استمرارية المواضيع البديلة وتوسيع حركة الدمج من خلال توفير الدعم الملائم للطلاب من جميع فئات الإعاقة وجميع الأعمار (United Nations, 2006).. تنص هذه المادة على أن إدارة التربية الخاصة (تحت مظلة وزارة التعليم) تتحمل مسؤولية تفسير سياق التشريع المذكور إلا أنه لا يوجد أي تفسير آخر

بشأن أي إدارة يمكن محاسبتها لتطبيق مفهوم البيئة الأقل تقييدا مع الطلاب في إعدادات المدرسة الحقيقية الوارد في RSEPI. لذا أدت هذه الثغرات في إطار المبادرات المبذولة إلى خلق تناقضات في الممارسات التعليمية الحالية من حيث ضمان حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم في البيئة الأقل تقييدا والحصول على الدعم المناسب. على سبيل المثال، وجد أن الممارسات المدرسية الحالية تشير إلى أن الخيار الأول للطلاب ذوي صعوبات التعلم هو توفير التعليم الفردي في غرف المصادر في إطار التعليم العام، بغض النظر عن التقدم المحتمل والمعقول الذي قد يحرز الطالب وفق تقييم موضوعي للأداء إذ ما تم تنفيذ فكرة السلسلة المتواصلة من المواضيع البديلة مع توفير التسهيلات اللازمة في الفصول العادية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة، و المعتدلة، والمكفوفين، وأولئك الذين يعانون من الصمم أو يعانون من صعوبة في السمع، يتلقون تعليمهم في فصول دراسية خاصة في المدارس العامة؛ فإنهم يتفاعلون فقط مع أقرانهم الذين ليس لديهم إعاقات عند المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (Alquraini, 2013). كما أنه هنالك مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، بغض النظر عن شدتها، لا يزالون منفصلين في فصول خاصة داخل المدارس الحكومية أو في مؤسسات خاصة (Al-Ajmi, 2006). كما لا يزال بعض الطلاب من مختلف فئات الإعاقة يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة لا تلبي احتياجاتهم الفريدة، وهناك اتفاق على ضرورة إدماجهم مع أقرانهم الذين ليس لديهم إعاقات في أوضاع التعليم العام (Afeafe, 2000; Al-Mousa, 2010; Alquraini, 2012) ..

الإعاقة، فإنه يمكن لأصحاب المصلحة والقرار والمهتمين في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية إجراء بعض الإصلاحات لتحسين الممارسات التعليمية ودعم حق الطلاب في أن يكونوا في بيئات تعليمية أقل تقييدا وأكثر فعالية وأفضل جودة على الصعيدين الاجتماعي والأكاديمي.

قانونيا: يفترض أن تتحمل وزارة التعليم مسؤولية فرض أحكام التنفيذ التي تتطلبها المبادرات الحكومية فضلا عن متابعة خطة العمل وفقا لما تم الاتفاق عليه في اتفاقية العقد العربي للمعوقين واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واتخاذ العقوبات بحق الإدارات التعليمية في حال ثبت انتهاك ذلك.

لغويا: يجب على وزارة التعليم اتخاذ خطوة نحو إعادة صياغة جزء من RSEPI الذي يتناول مفهوم البيئة الأقل تقييدا.

إشرافيا: يجب على إدارة التربية الخاصة لكل منطقة تحت مظلة وزارة التعليم أن تتولى مسؤولية متابعة إدارة المدارس عن أي انتهاكات لمتطلبات RSEPI من خلال نمذجة اللغة الصريحة المستخدمة في IDEA التي توضح متطلبات واشتراطات وقيود البيئة الأقل

إجرائيا: ينصح بالتعاون مع الخبراء القانونيين ومع الوكالات التي لديها معايير مهنية عالية لوضع إجراءات واضحة لتطبيق مفهوم الدمج الجزئي والشامل.

هذه الأمثلة المبنية على البحوث تثير نفس تساؤلات أصحاب المصلحة وصانعو القرار والمهتمين بشأن جودة تنفيذ المملكة للقرارات التي صادقت عليها فيما يتعلق بمتطلبات البيئة الأقل تقييدا في التعليم.

ثالثا: مقترحات لمعالجة الثغرة بين التنظير والممارسة

هناك بعض الأسباب في خلق هذا التناقض بين التنظير والتطبيق لمفهوم البيئة الأقل تقييدا في معظم مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية. أولا النظام الإجرائي لا يدعم المساءلة وحقوق المرافعة فيما يتعلق بالامتثال لمتطلبات RSEPI في ظل الممارسات الواقعية. ويرجع ذلك إلى أن اللغة المستخدمة في RSEPI لا تصف الإجراءات التي يجب أن تتبعها الإدارات التعليمية فيما يتعلق باستمرار توفير المواضيع البديلة. بعبارة أخرى، فإن اللغة المكتوبة ل RSEPI لا تسمح بتفسير متطلبات البيئة الأقل تقييدا بشكل صريح. ثالثا، لا يتم الأخذ بالاعتبار حالات الطلاب الفردية والنتائج الإيجابية المحتملة في حال تلقيهم التعليم في بيئات تتيح الاحتكاك بأقرانهم من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية؛ لذا فإن القرارات المعمول بها في الغالب لا تستند إلى فعالية تنفيذ برامج التعليم الفردية الخاصة بهم، وتعديلات المنهج العام، والبيانات المتعلقة بالتقدم المحرز في الفصول العادية. من خلال الاستفادة من النموذج الأمريكي المتعلق بالأحكام التشريعية والقضائية التي تكمن وراء متطلبات قانون حقوق الإنسان لذوي

توعويا: يزيد الوعي عن طريق عقد الدورات، ورش العمل، واستعراض التجارب الناجحة المتعلقة بمفهوم البيئة الأقل تقييدا بحيث تلزم المدارس إدارات المناطق التعليمية، ومقدمي الخدمات بتجريب المواضع البديلة بتدرج منطقي بدلا من تطبيق الإحالة المكانية المنفصلة بشكل أولي.

أخيرا يجب النظر لكل طالب على أنه حالة فردية لها حق الحصول على مستوى مناسب من الدعم لاتخاذ قرارات موضوعية استنادا إلى أدلة مقنعة على التقدم الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه في الفصول العادية وغيرها من البيئات الأقل تقييدا من خلال تكييف وتعديل المنهج فتعميم فشل الطالب دون الاستناد على البيانات كالاختبارات والملاحظات خطوة تتناقض مع الأسلوب التجريبي العلمي والاتجاه الحكومي نحو الدمج.

في الختام فإن تحسين الممارسات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة المتعلقة بتطبيق مبادئ البيئة الأقل تقييدا سيسمح للمملكة العربية السعودية أن تصبح أكثر امتثالا مع الاتفاقيات والمعاهدات التي صادقت عليها عالميا وعربيا والاتجاه نحو الدمج، كما أنها ستتماشى مع رؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى استثمار قدرات الأفراد ذوي الإعاقة إلى أقصى قدر ممكن.

المراجع

- Afeafe, M. Y. (2000). Special education in Saudi Arabia. *Educational Technology*. Retrieved from <http://www.khayma.com/educationtechnology/PrvEducation3.htm>
- Al-Ajmi, N. (2006). *The Kingdom of Saudi Arabia: Administrators' and special education teachers' perceptions regarding the use of functional behavior assessment for students with mental retardation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Al-Mousa, N. A. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools. *UNESCO Office Beirut and Regional Bureau for Education in the Arab States*. Retrieved from <http://unesco.atlasproject.eu/unesco/details/en/details.html?ci=797d5a0a-6b65-40f9-a0e0-c454f2d9749f>
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x
- Alquraini, T. A. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: A comparative study. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(6), 601–614.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1412 (2004).



Mavis v. Sobol. 839 F. Supp. 968 (N.D.N.Y. 1994).

Oberti v. Board of Education, 995 F.2d 1204 (3rd Cir. 1993).

Oberti v. Board of Education of the Borough of Clementon School District, 789 F. Supp. 1322 (D.N.J. 1992).

P.A.R.C. v. Pennsylvania, 334 F. Supp. 1257 (E.D. PA. 1972).

Tokarcik v. Forest Hills School District, 655 F.2d 443 (3rd Cir. 1981).

United Nations. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Law List

- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1412 (2004).
- 20 U.S.C. §1412(a)(5)(A).
- 34 C.F.R. §300.116(b) (2).
- 34 C.F.R. §300.115(b) (1).
- 34 C.F.R. §300.115(b)(2).
- 34 C.F.R. §300.320(a) (4).
- 34 C.F.R. §300.553.
- 34 C.F.R. §300.306(a).
- 34 C.F.R. §300.116(d).
- LRE Requirements, 34 C.F.R. § 300.114.
- The Kingdom Saudi Arabia's Regulations of Special Education Programs and Institutes (RSEPI)

قراءة في كتاب : إرشاد ذوي صعوبات التعلم و أسرهم

أ. أروى بنت عبدالعزيز الشريان



تأليف : (د. أحمد عبداللطيف أبو أسعد /
أ. رياض عبداللطيف الأزايد)

الناشر : مركز دبيونو لتعليم التفكير

عدد الصفحات : 506

الطبعة الأولى 2012 م

اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة ، وفي هذه الحالة فإن الطالب يفقد النموذج الجيد للتعلم ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة في التعلم .

الفصل الثاني : متخصص

بالإرشاد والتوجيه ، من حيث الفروق بينهما وأهداف الإرشاد ، وخصائص المرشد ، وتفصيل لمنهج الإرشاد النمائي والوقائي والعلاجي ، والتي لابد للمرشد من العمل بها جميعا مع طلبة صعوبات التعلم .

الفصل الثالث : إرشاد أسر ذوي

صعوبات التعلم يركز على أهداف الإرشاد ومبرراته والضغوط التي تواجه أسر ذوي صعوبات التعلم مع استبانة للتعرف على حاجات أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا الفصل يتدرج مع الوالدين إلى أن يتقبلون ويتكيفون ويستثمرون الوقت عوضا عن ضياعه.

يتناول كتاب " إرشاد ذوي

صعوبات التعلم صعوبات التعلم وأسرههم " إرشاد ذوي الحاجات الخاصة ككل وأسرههم وأيضا المرشد والمعلم في المدرسة ، وذلك لأن المشكلات التي يعاني منها الطالب ذوي صعوبات التعلم كثيرة ولا تقتصر على التحصيل الأكاديمي بل تمتد الآثار السلبية على الجوانب النفسية والاجتماعية ، ويعد هذا الكتاب مرجع للمختصين والباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم حيث أنه مفصل ومتشعب بأسباب الصعوبات من قبل الميلاد وأثناء الحمل وبعد الميلاد ، كما وأن الكتاب يحتوي على ثلاثة عشر فصل :

الفصل الأول : يهتم بتوضيح

ماهية صعوبات التعلم وأسبابها وتعريفها وأنواعها والفروق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم ، وهو مفيد لكل متخصص بمجال الصعوبات أو لديه الرغبة بمعرفة الأطر النظرية لصعوبات التعلم ، مع التوضيح بالأمثلة ومنها " أن الآباء اللذين يعانون من



الفصل الرابع : يوضح آلية

الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث التشخيص والتقييم والمحكات المستخدمة وقوائم الكشف المبكر والأدوات والنماذج المستخدمة ، وهو مفيد للباحثين بهذا المجال ، لأنه يحتوي على نماذج وسلاسل التقدير جاهزة التطبيق .

الفصل الخامس : يوضح

الإشارات المبكرة لصعوبات التعلم ، وصفات ذوي صعوبات التعلم " لغوية - اجتماعية - سلوكية - حركية - معرفية - أكاديمية - أكاديمية " وأنماط الصعوبات وطرق علاجها .

الفصل السادس : يوضح مجالات

الإرشاد المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم " إرشاد جمعي أو إرشاد فردي ، إرشاد مباشر وإرشاد غير مباشر " وأهداف الإرشاد لطلبة صعوبات التعلم ولأسرهم .

الفصل السابع : يسلط الضوء

على دور الأسرة والمدرسة في رعاية ذوي صعوبات التعلم ، وماهي الأساليب التدريسية المقدمة للمعلم للتعامل مع الطالب الذي يواجه مشكلات في التعلم.

الفصل الثامن : وهذا الفصل لا

يخص ذوي صعوبات التعلم فقط بل عام يمتد للاضطرابات السلوكية المصاحبة للصعوبات ، ويعرض دور المرشد في التعامل مع المشكلات السلوكية " النشاط الزائد - تشتت الانتباه - الاندفاعية " والبرامج العلاجية المقترحة .

الفصل لتاسع : يوضح دور المرشد

في التعامل مع المشكلات السلوكية " العناد - السلوك العدواني - التبول اللاإرادي - نقص السلوك التوكيدي " من حيث المقاييس المستخدمة وخطوات التدريب ، مع التركيز على أهمية تأثير العوامل السابقة والعوامل التي تظهر مع السلوك والعوامل اللاحقة التي تتبع السلوك ، وعرضه للمظاهر الانسحابية للسلوك غير المرغوب .

الفصل العاشر : يوضح دور

المرشد في التعامل مع المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم منها التأثتة وآثارها وأسبابها والحلول المناسبة .

الفصل الحادي عشر : يوضح دور

المرشد في التعامل مع المشكلات المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منها " صعوبات الإدراك - صعوبات التذكر - ضعف الدافعية للدراسة " والبرامج الوقائية المقترحة .

الفصل الثاني عشر : يختص

ببناء وتطبيق برنامج إرشاد جمعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحسين أساليب الدراسة السمعية والبصرية ، وهي موضحة بالأنشطة والواجبات وتفصيل للجلسات العلاجية .

الفصل الثالث عشر والأخير : يختص بتقديم برنامجين يمكن استخدامهما مع أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، يفيد الأول في تدريب الأمهات على التعامل مع أطفالهن ذوي صعوبات التعلم من عدة مجالات ، بينما يختص البرنامج الثاني بتدريب الأمهات على المهارات الحياتية وأثره في تحسين المهارات الحياتية عند الأطفال .

وختاماً أوصي بقراءة كتاب "**إرشاد ذوي صعوبات التعلم صعوبات التعلم وأسرهـم**" والعمل بما جاء به من نماذج ومقاييس لكل من يشتهه بوجود مظاهر للصعوبات التعلم لدى الحالة التي لديه ، لأنها مقتبسة من مصادر علمية محكمة ، وأيضاً احتسب هذا الكتاب كمعين لطلبة الدراسات العليا بمجال التربية الخاصة والخدمة الاجتماعية ، لأنه يوضح للباحثين كل ما يخص صعوبات التعلم بين طياته، ومفيد أيضاً لأولياء الأمور الذين لم يحصلوا على تأهيل أكاديمي بهذا المجال .





Brain Injuries



Attention-Deficit
Hyperactivity Disorders



Physical Disabilities



Psychiatric Disabilities



Speech and Language



Medical Disabilities



Learning Disabilities



Deaf
Hard-of-Hearing



Blindness or Low Vision