المجلة السعودية للدراسات التربوية
والنفسية
الإصدار التاسع عشر
المجلد (٧) العدد (١)
٢٠٢٦ (٣١-١)

توظيف الخطط الفرديّة كأداة لتعليم طلبة صعوبات التّعلّم، دراسة حالة من المملكة الأردنيّة الهاشميّة

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

د. شيرين صبحي حامد

د. هداية حسن الرّزوق

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٢٨ فبراير ٢٠٢٦م

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف دور الخطط الفرديّة في دعم طلبة صعوبات التّعلّم ودراسة مدى فاعليّتها وأثرها في رفع مستوى أدائهم، ورصد التّحدّيات الّتي تواجه تنفيذ هذه الخطط، وسبل التّغلّب عليها من خلال توظيف أفضل الممارسات التّربويّة. وتبدأ الدّراسة بتوضيح مفهوم الخطط الفرديّة بوصفها خططا تربويّة تعليميّة تعنى بتلبية احتياجات الطّلبة الفرديّة، من خلال استراتيجيّات مخصّصة تركّز على نقاط القوّة والضّعف لدى كلّ طالب، ممّا يسهم في تحقيق أقصى استفادة من قدراته. كما تسلّط الدّراسة الضّوء على صعوبات التّعلّم الّتي يواجهها الطّلبة، مثل عسر القراءة وصعوبات الفهم، مبيّنة كيفيّة إسهام الخطط الفرديّة في تقديم حلول مبتكرة لهذه المشكلات من خلال التّكيّف مع احتياجات كلّ طالب على حدة. وتعرض الدّراسة جملة من أفضل الممارسات الّتي يمكن اتّباعها لتطبيق الخطط الفرديّة بنجاح، مثل: التّعاون بين المعلّمين وأولياء الأمور، وتوظيف التّقنيّات الحديثة، والتّدريب المستمرّ للمعلّمين، والتّقويم المنتظم لأداء الطّلبة.

وتتضمّن الدّراسة استطلاعا لرأي مجموعة من المعلّمين والمشرفين التّربويين ومديري المدارس في مديريّات مختلفة حول تطبيق الخطط الفرديّة وأثرها في تحسين مستوى التّعلّم؛ حيث تمّ اختيار عيّنة من الطّلبة الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم.

ولتحقيق هدف الدّراسة، قامت الباحثة بتطبيق أداة الدّراسة المتمثّلة باستبانة لرصد البيانات المطلوبة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ تطبيق الخطط الفرديّة كان له أثر إيجابيّ، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة؛ إذ أظهرت النّتائج تحسّنا ملحوظا في مستوى الفهم والتّركيز لديهم. ورغم نجاح تطبيق الخطط الفرديّة، فقد رصدت جملة من التّحدّيات، مثل نقص الموارد الماديّة والتّقنيّة، والتّحدّيات المرتبطة بآليّة تطبيق المعلّمين، وسبل التّعاون مع أولياء الأمور في بعض الحالات.

وتوصي الدّراسة بضرورة تعزيز الشّراكة بين المدرسة وأولياء الأمور، وتوفير التّدريب المستمرّ للمعلّمين، وتطوير البرامج والتّطبيقات التّعليميّة الّتي تسهم في تقديم محتوى مخصّص لكلّ طالب.

وتخلص الدّراسة إلى أنّ الخطط الفرديّة تمثّل أداة فاعلة في رفع مستوى التّحصيل الأكاديميّ لدى طلبة صعوبات التّعلّم، مشيرة إلى ضرورة توفير الدّعم اللّازم من قبل الإدارة المدرسيّة، وتوفير الموارد الضّروريّة لضمان نجاح تطبيق هذه الخطط وتحقيق أهدافها المرجوّة.

الكلمات المفتاحيّة: الخطط الفرديّة، صعوبات التّعلّم، الوعي الصّوتيّ، مهارة القراءة، المستويات المتمايزة.

Abstract

The aim of this study is to explore the implementation of Individualized Educational Plans (IEPs) in supporting students with learning disabilities, their effectiveness and impact on the academic performance of the students, challenges of their usage, and providing solutions through the application of best educational practices. The paper starts off by defining IEPs as systematic education plans that are meant to fulfill the unique needs of students via personalized strategies that cater to their weaknesses and strengths, optimizing their potential for success in learning.

Furthermore, the study delineates the variety of learning challenges students experience, such as dyslexia and comprehension, and explains how IEPs offer innovative solutions through individualized instruction for each student. The study presents a range of best practices for IEP effective implementation, including teacher-parent partnership, application of modern technologies, continuous teacher professional growth, and systematic monitoring of student progress.

The research includes a survey of school principals, teachers, and educational supervisors from various directorates regarding the implementation of IEPs and their impact on students' learning. A sample of students with learning disabilities was selected, and the findings indicated a remarkable improvement in their comprehension and concentration level. Despite the success in IEP implementation, several challenges were also identified, such as a lack of financial and technological resources, teacher application issues, and parental involvement constraints in some cases.

To achieve the objectives of the study, the researcher conducted a structured questionnaire to collect

relevant data. The results indicated a significant positive impact of IEPs on the students' academic growth and showed statistically significant differences in the outcomes.
The study recommends strengthening coordination between parents and educators, providing teachers with constant professional development, and developing teaching programs and computer software that provide personalized content to students. The study concludes by stating that IEPs are an effective tool for addressing the academic achievement of students with disabilities. It emphasizes the requirement of appropriate support from school administrators and access to required resources to enable proper implementation of such plans and attainment of their intended goals.
Keywords: Individualized Educational Plans, Learning Difficulties, Phonemic Awareness, Reading Skills, Differentiated Instruction.

*** المقدّمة**

شهد مجال صعوبات التّعلّم تحوّلا مفصليّا في النّصف الثّاني من القرن العشرين، مقترنا بتصاعد الوعي العالميّ بأهميّة إرساء مبادئ العدالة التّعليميّة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع. وقد أفرز هذا التّحوّل مسارات جديدة في الفكر التّربويّ والنّظريّ، مؤسّسا لانطلاقة بحثيّة ممنهجة أسهمت في إعادة صياغة مفاهيم المجال وممارساته. ولعلّ من أبرز الإنجازات الّتي شكّلت نقلة نوعيّة في هذا السّياق تبنّي تعريف دقيق وموحّد لمفهوم صعوبات التّعلّم، وإدماج برامج التّربية الخاصّة ضمن الأطر التّعليميّة للمدارس، بما يضمن وصول الخدمات الدّاعمة إلى الفئات المحتاجة دون إقصاء. كما شهد المجال تطوّرا كبيرا في بناء أدوات التّشخيص والتّقويم، حيث صمّمت اختبارات ومقاييس ذات دقّة ومصداقيّة عالية، ممّا أدّى إلى تحسين أثر التّدخّلات التّعليميّة وتطوير استراتيجيّات بيداغوجيّة أكثر تكيّفا وفاعليّة مع احتياجات الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

تعدّ فئة صعوبات التّعلّم من أكثر الفئات وجودا وشيوعا ضمن مجالات التّربية الخاصّة، إذ تشير الدّراسات إلى أنّ نسبة كبيرة من الأطفال ممّن يتمتّعون بمستويات طبيعيّة، وأحيانا مرتفعة، في القدرات الجسميّة والعقليّة والحسّيّة، يظهرون معدّلات تحصيل أدنى ممّا هو متوقّع وفقا لتلك الإمكانات. ويعرف هذا التّفاوت البارز بين القدرات الكامنة والأداء الفعليّ بـ"الفرق بين الإمكانات والأداء"، وهو أحد المعايير المعتمدة في تشخيص حالات صعوبات التّعلّم. إلاّ أنّه، وبالرّغم من وضوح هذه الحقيقة، يقع الكثير من الممارسين والأسر أحيانا في فخّ تفسير هذه الظّاهرة تفسيرا خاطئا، إذ تعزى لانخفاض نسبة الذّكاء أو لضعف الاستعداد العقليّ، في حين أنّ المسألة تكمن في تعقيد وطبيعة الصّعوبات الّتي يواجهها هؤلاء الأطفال داخل البيئات التّعليميّة والاجتماعيّة الّتي ينخرطون فيها.

وتعدّ قضيّة صعوبات التّعلّم من القضايا الحديثة نسبيّا في مجال التّربية الخاصّة، بالرّغم من الزّخم العلّميّ الّذي أحاط به

عبر عقود من الدّراسة والبحث في محاولات لتفسير أسباب هذه الظّاهرة وتطوير أدوات دقيقة لتشخيصها وقياسها. ويضاعف من تعقيد هذه القضيّة أنّ صعوبات التّعلّم توصف أحيانا بـ"الإعاقة الخفيّة"، لما يتسم به أفراد هذه الفئة من ظهور عرضيّ وغير مباشر لمشكلاتهم التّعلّميّة، ممّا يضفي على عمليّة التّشخيص صعوبة بالغة في الكشف عن المظاهر المتباينة لهذه الصّعوبات. وإنّ تعقيد هذه الإشكاليّة يضع الحقول العلّميّة المختصّة أمام ضرورة تكثيف الجهود لتطوير نظم تشخيصيّة وتدخّليّة أكثر دقّة وكفاءة وشموليّة، بما يكفل تقديم دعم فاعل ومبكّر لهذه الفئة.(Mehta,2005)

تعتبر فئة صعوبات التّعلّم واحدة من أكبر فئات التّربية الخاصّة حجما ونسبة، حسب تقرير وزارة التّربية الأمريكيّة لعام ٢٠٠١، الّذي أشار إلى أنّ هذه الفئة تمثّل أكثر من نصف الطّلبة المستفيدين من خدمات التّربية الخاصّة، بمعدّل يصل إلى نحو (٥١,٠١٪) من إجماليّ الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في مراحل التّعليم العامّ. وتتراوح نسبة انتشار هذه الفئة بين (١٠٪) و(٣٠٪)، مع ملاحظة ارتفاع معدّل انتشارها بين الذّكور مقارنة بالإناث، حيث تبلغ النّسبة بينهم نحو ثلاثة أضعاف.

وقد شكّلت قضيّة صعوبات التّعلّم محور اهتمام لمجموعة واسعة من الحقول العلميّة والمهنيّة، الّتي أولتها عناية خاصّة ومنظورا متعدّد الأبعاد. ومن بين أبرز هذه الحقول: الطّبّ، الّذي يسهم في تحليل الأسباب الصّحّيّة والبيولوجيّة المرتبطة بالحالة؛ وعلم النّفس، الّذي يستكشف الآليّات السّلوكيّة والمعرفيّة لهذه الصّعوبات؛ وعلوم اللّغة، الّتي تدرس مشاكل القراءة والكتابة والنّطق؛ إلى جانب مجال التّربية، الّذي يعنى بوضع الاستراتيجيّات التّعليميّة المتخصّصة؛ وعلم الأعصاب، الّذي يفسّر الأسس العصبيّة الّتي تضبط وظائف الدّماغ؛ ومجال الصّحّة النّفسيّة، الّذي يسعى لتوفير دعم نفسيّ وتعزيز الاستقرار العاطفيّ لدى الأطفال الّذين يواجهون تلك الصّعوبات.(الزّيّات، ١٩٩٨)

تلاقت الجهود البحثيّة والمهنيّة في مجالات متعدّدة لدراسة العوامل المسهمة في ظهور صعوبات التّعلّم، ولتطوير أدوات ومناهج تدخّل أكثر فاعليّة تمكّن من تقديم دعم متخصّص وملائم لهذه الفئة من الأطفال. إلّا أنّ تباين المنهجيّات وتعدّد زوايا النّظر والاستراتيجيّات البحثيّة الّتي تناولت هذه القضيّة، أدّى إلى ظهور اختلافات واضحة في طبيعة تصنيف صعوبات التّعلّم وفهم أبعادها، ممّا يؤكّد على تعقيد هذه المشكلة وضرورة تبنّي مقاربة متعدّدة التّخصّصات، تضمن تكامليّة وفاعليّة الحلول المقترحة لدعم الفئة المستهدفة.

ومنذ ظهور التّعريف الرّسميّ لظاهرة صعوبات التّعلّم كمجال معترف به في إطار التّربية الخاصّة عام ١٩٧٥، بعد إصدار قانون تعليم الأطفال المعاقين (القانون ٩٤-١٤٢) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، حدث تحوّل نوعيّ في منهجيّة التّعامل مع الأطفال الّذين يواجهون تحدّيات تعليميّة خاصّة؛ حيث يمكننا القول أنّنا إذا ما أردنا الوصول إلى تنمية بشريّة صحيحة، لا بدّ من تنمية أفعال النّاس من جهة، وتنمية تفاعلهم من جهة أخرى؛ وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالنّماء البشريّ والنّماء الاجتماعيّ الّذي يتأثّر بكافّة فئات المجتمع، ومن بينهم الأشخاص ذوو الإعاقة الّذين يمثّلون نسبة (١٠-١٥٪) من

أيّ مجتمع حسب إحصاء الجهات الدّوليّة المختصّة. (الخالدي، ٢٠٢٠)

وقد وضع هذا القانون إطارا معياريّا لتحديد سمات الطّفل الّذي يعاني من صعوبات تعلّم، إذ بموجبه يعتبر الطّفل ضمن هذه الفئة إذا كان مستواه في الذّكاء يقع في النّطاق المتوسّط أو أعلى، مع وجود تدنّ ملموس وغير متوافق في أدائه الأكاديميّ، خصوصا في مجال القراءة والتّحصيل الدّراسيّ. ويعتمد في تشخيص الحالة على معيار "الفجوة" أو "التّباعد" بين القدرات العقليّة والأداء التّعليميّ، والّذي يظهر حجم الاختلال بين الإمكانات الكامنة والنّتائج المتحقّقة، ويصنّف الطّفل ضمن فئة ذوي صعوبات التّعلّم الّذين يتطلّبون دعما وتدخّلا متخصّصا لتجسير هذه الفجوة وتحسين مستويات أدائهم التّعليميّ.(عوّاد، ٢٠١١)

مع ظهور جائحة كورونا، اتّجه العالم قسرا إلى اعتماد التّعليم عن بعد كخيار استراتيجيّ لضمان استمراريّة العمليّة التّعليميّة، مستفيدا من التّطبيقات الرّقميّة والمنصّات الإلكترونيّة المتاحة، الأمر الّذي ألقى بظلاله على جاهزيّة الأنظمة التّعليميّة والمعلّمين على حدّ سواء في مواكبة متطلّبات هذا التّحوّل المفاجئ نحو التّكنولوجيا الحديثة، كما وكشفت الجائحة عن بعض التّحديات الّتي ينبغي علينا ردم فجواتها في مجالات رئيسة تشمل أنظمة تقييم التّعلّم (الاختبارات، وتقييم الأداء)، وتأهيل المعلّمين، وأنماط شخصيّة طلاّبنا وسلوكات التّعلّم لديّهم. (حامد، ٢٠٢١)

وقد فرض هذا التّحوّل ضرورة ملحّة لتأهيل الكوادر التّربويّة وتمكينهم من استخدام أدوات التّعليم الرّقميّ بفعّاليّة، غير أنّ التّجربة الّتي طبّقتها بعض الدّول العربيّة في بدايات الأزمة (٢٠١٩) أظهرت وجود فجوات واضحة ترتبط بتأخّر بعض المناطق في تبنّي البنى التّحتيّة والتّقنيّات اللاّزمة، ممّا انعكس سلبا على تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق نماذج التّعليم عن بعد. (بو عليّ، ٢٠٢٠).

وفي هذا السّياق، أكّدت دراسات حديثة أجريت خلال فترة الجائحة وجود تباين ملحوظ في أثر التّعليم عن بعد على الطّلبة؛ حيث أشارت النّتائج إلى استفادة غير متوقّعة لبعض المتعلّمين، خاصّة أولئك الّذين كانوا يعانون من صعوبات في التّحصيل الدّراسيّ داخل الحصص الدّراسيّة التّقليديّة. وفي المقابل، عبّر عدد من المعلّمين عن مخاوفهم من احتماليّة حدوث انتكاسة في مستويات التّحصيل الأكاديميّ، لا سيّما بين الطّلبة من أصحاب الإعاقات، مع عودة التّعليم تدريجيّا إلى النّمط الوجاهيّ. وتبرز هذه التّخوّفات الحاجة إلى صياغة استراتيجيّات تربويّة مبتكرة تستجيب لمتغيّرات المرحلة، وتعمل على استثمار مكتسبات التّعليم عن بعد لضمان دعم الأداء الأكاديميّ لكافّة الفئات، وبما يتلاءم مع المتغيّرات الّتي فرضتها الجائحة على أساليب وبيئات التّعليم.(أرناؤوط، ٢٠٢٠).

*** مشكلة الدّراسة**

تتمحور مشكلة هذه الدّراسة حول التّحدّيات الّتي تعترض سبل تطبيق الخطط الفرديّة في دعم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، إذ تمثّل هذه الخطط أداة أساسيّة لتحسين أدائهم ودعم مسيرتهم التّعليميّة. وعلى الرّغم من الدّعم النّظريّ الّذي تحظى به الخطط الفرديّة كآليّة منظّمة للتّدخّل التّربويّ، إلّا أنّ تطبيقها في الميدان يواجه جملة من العقبات الّتي تقيّد فاعليّتها وتحدّ من

أثرها المرتجى. إذ إنّ تطبيق هذه الخطط يواجه عددا من التّحدّيات العمليّة الّتي قد تؤثّر في فاعليّتها، وتتضمّن هذه التّحدّيات نقص الموارد التّعليميّة والتّقنيّة. (القمش، ٢٠١٤).

كما يمكننا أن نشير إلى قلّة برامج التّدريب المتخصّصة الّتي تمكّن المعلّمين من إتقان مهارات تصميم وتنفيذ الخطط الفرديّة بصورة مهنيّة ومتمايزة. ويزاد الأمر تعقيدا بفتور التّعاون بين المدارس وأولياء الأمور في بعض السّياقات، ممّا يفضي إلى تراجع جودة تطبيق الخطط وإضاعة الفرص المتاحة لدعم الطّلبة وتعزيز تقدّمهم الأكاديميّ والنّفسيّ. وعليه، تسعى هذه الدّراسة إلى فهم أعمق لمدى أثر الخطط الفرديّة في تطوير أداء الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، وإلى تشخيص أبرز العقبات الّتي تواجه تطبيقها، ومحاولة بلورة مقترحات ورؤى عمليّة كفيلة بتجاوز هذه التّحدّيات وضمان نجاح تفعيل الخطط الفرديّة في البيئة المدرسيّة.

*** أهداف الدّراسة**

ترتكز هذه الدّراسة على تحقيق بعض الأهداف الجوهريّة الّتي من شأنها الإسهام في الارتقاء بتطبيق الخطط الفرديّة وتعزيز فاعليّتها في دعم طلبة صعوبات التّعلّم، وتتمثّل هذه الأهداف فيما يأتي: -

١- تحليل مستوى فاعليّة الخطط الفرديّة في تحسين أداء الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في مدارس ضمن مديريّات مختلفة، وقياس أثرها الفعليّ.

٢- رصد تحديّات تطبيق الخطط الفرديّة، وذلك من خلال تسليط الضّوء على أوجه القصور الّتي تواجه المعلّمين والإدارة في ميدان العمل.

٣- رصد أفضل الأساليب المبنيّة على الأدلّة والممارسات الفعليّة لضمان نجاح تطبيق الخطط الفرديّة.

٤- تسليط الضّوء على مدى التّعاون بين المعلّمين وأولياء الأمور؛ وبيان أثر ذلك في زيادة فاعليّة الخطط الفرديّة ومضاعفة نتائجها الإيجابيّة.

٥- تقديم توصيات مبنيّة على بحث ميدانيّ لتطوير وتفعيل الخطط الفرديّة بما يتوافق مع احتياجات الطّلبة.

٦- تقييم دور التّكنولوجيا والذّكاء الاصطناعيّ والموارد المساعدة في تعزيز جودة تنفيذ الخطط وفتح آفاق أوسع لدعم الطّلبة.

٧- إجراء مقارنة علميّة ومنهجيّة بين الأداء الأكاديميّ والاجتماعيّ للطّلبة قبل وبعد تطبيق الخطط الفرديّة لقياس مدى فاعليّتها وتأثيرها الملموس في مسيرتهم التّعليميّة.

*** الدّراسات السّابقة**

١- دراسة (الخالدي، ٢٠٢٠)، بعنوان:" اتّجاهات طلبة التّربية الخاصّة في جامعة آل البيت نحو الدّمج الأكاديميّ للطّلبة ذوي الإعاقة في الأردنّ": هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف وتحليل اتّجاهات الطّلّاب والطّالبات في قسم التّربية الخاصّة بجامعة آل البيت تجاه عمليّة دمج الطّلّاب ذوي الإعاقة، حيث تتضمّن الدّراسة مجموعة مكوّنة من (٢٧٥) طالبا وطالبة يدرسون تخصّص التّربية الخاصّة في جامعة آل البيت خلال العام الدّراسيّ ٢٠١٧/٢٠١٨، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، قام الباحث باستخدام أداة للدّراسة، وهي عبارة عن استبيان روعي فيه التّحقّق من معايير المصداقيّة والموثوقيّة لضمان دقّة النّتائج المستخرجة.

وأبرزت النّتائج المستخلصة من الدّراسة أنّ الطّلّاب والطّالبات في قسم التّربية الخاصّة يعبّرون عن اتّجاهات إيجابيّة فيما يتعلّق بالدّمج الأكاديميّ لذوي الإعاقة في الأردنّ، وكذلك أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في توجّهاتهم تبعا لمتغيّر السّنة الدّراسيّة، حيث كانت هذه الفروق لصالح الطّلّاب في السّنة الرّابعة الّذين يبدو أنّهم أكثر تأييدا لفكرة الدّمج الأكاديميّ مقارنة بزملائهم في السّنوات الدّراسيّة السّابقة.

وفي المقابل، أثبتت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذّكور والإناث فيما يتعلّق باتّجاهاتهم نحو دمج الطّلّاب ذوي الإعاقة، ممّا يشير إلى أنّ المواقف الإيجابيّة تجاه الدّمج لا تتأثّر بالجنس بل ترتبط بشكل أكبر بتطوّر الخبرات الأكاديميّة والتّعليميّة على مدى السّنوات الدّراسيّة، وبذلك توفّر هذه الدّراسة فهما معمّقا لمواقف الطّلّاب تجاه سياسات الدّمج وتسلّط الضّوء على أهميّة تطوير المناهج التّعلّميّة بما يعزّز من هذه الاتّجاهات الإيجابيّة.

٢- دراسة (دبابنة، ٢٠١٠)، بعنوان: " درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعليم أطفالهم المبكّر القراءة والكتابة في مدينة عمّان وعلاقتها بمتغيّرات الجنس والمستوى التّعليميّ ومستوى الدّخل": هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعليم أطفالهم المبكّر القراءة والكتابة في مدينة عمّان، كما سعت إلى كشف العلاقة بين تلك الممارسات وبعض المتغيّرات الدّموغرافيّة، وهي: جنس الوالد، والمستوى التّعليميّ، ومستوى الدّخل.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتمّ جمع البيانات من خلال استبيان تمّ إعداده وتطويره لهذا الغرض، وتمّ التّحقّق من صدقه وثباته، وشملت عيّنة الدّراسة عددا من الآباء والأمّهات الّذين لديهم أطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة، في مناطق مختلفة من مدينة عمّان، وأظهرت النّتائج أنّ درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية القراءة والكتابة كانت متوسّطة بشكل عامّ، مع وجود تباينات في نوعيّة الأساليب المستخدمة، كما بيّنت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة الممارسة تبعا للمستوى التّعليميّ ومستوى الدّخل، حيث كانت الممارسة أعلى لدى الآباء ذوي التّحصيل العلميّ الرّفيع والدّخل الأعلى، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعا لمتغيّر الجنس.

وخلصت الدّراسة إلى أهميّة تعزيز وعي الأسر بأهميّة الممارسات المنزليّة الدّاعمة للقراءة والكتابة المبكّرة، وضرورة تصميم برامج تدريبيّة للآباء والأمّهات تمكّنهم من توظيف أساليب فعّالة لتنمية المهارات اللّغويّة لأطفالهم في المراحل الأولى من التّعليم.

٣- دراسة (سهيل، ٢٠١٢)، بعنوان: " صعوبات التّعلّم بين النّظريّة والتّطبيق": تناولت هذه الدّراسة موضوع صعوبات التّعلّم، مسلّطة الضّوء على الفجوة بين الإطار النّظريّ لهذه الصّعوبات وما يطبّق على أرض الواقع في المؤسّسات التّعليميّة، وهدف الباحث إلى تحديد أبرز المفاهيم والنّظريّات المتعلّقة بصعوبات التّعلّم، ومقارنتها بالمعالجات العمليّة والإجراءات التّطبيقيّة في البيئة التّعليميّة، واستندت الدّراسة إلى مناهج نظريّة متعدّدة، مثل النّظريّة السّلوكيّة، والنّظريّة المعرفيّة، والمدخل النّمائيّ في تفسير صعوبات التّعلّم. وقد بيّن الباحث أنّ المشكلة تكمن في ضعف تطبيق ما تقرّه النّظريّات في الميدان، سواء في التّشخيص أو التّدخّل العلاجيّ.

وأظهرت الدّراسة أنّ الكوادر التّعليميّة تفتقر إلى التّدريب المتخصّص في التّعامل مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، وأنّ البيئة المدرسيّة لا تزال تواجه تحدّيات في تفعيل برامج الدّمج والتّقويم الفرديّ، وفي الختام، أوصى الباحث بربط الجوانب النّظريّة بالبرامج التّطبيقيّة، وتكثيف الدّورات التّدريبيّة للمعلّمين، وإعادة بناء برامج التّدخّل بما يوافق الإطار العلميّ والمهنيّ لصعوبات التّعلّم.

*** التّعليق على الدّراسات السّابقة**

استخدمت الدّراسات الثّلاث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، ممّا يعكّس توجّها نحو فهم الظّواهر التّعليميّة والاجتماعيّة كما هي موجودة في الواقع. وقد اتّفقت الدّراسات على أهمّيّة استخدام أدوات كمّيّة، كالاستبيان، للتّحقّق من اتّجاهات أو ممارسات المشاركين. وتتقاطع هذه الدّراسات في التّأكيد على أهمّيّة تطوير الممارسات التّعليميّة والتّربويّة لدعم الفئات الخاصّة، مثل: الطّلبة ذوي الإعاقة، والأطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

وقد تميّزت الدّراسات الثّلاث بتنوّع موضوعاتها وأهدافها البحثيّة، فقدّمت صورة شاملة حول قضايا الدّمج، والتّعليم المبكّر، وصعوبات التّعلّم. ويظهر أنّ هناك اهتماما مشتركا بين الباحثين بقضايا الدّمج والممارسات التّربويّة الواقعيّة، مع تركيز خاصّ على المتغيّرات المؤثّرة، مثل: الجنس، والمستوى التّعليميّ، والخبرة الأكّاديميّة. وتشترك هذه الدّراسات في استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ وأداة الاستبيان، ممّا يعزّز موثوقيّة النّتائج، لكنّه قد يظهر محدوديّة في تعميق الفهم من النّاحية النّوعيّة.

ولم تتناول أيّ من الدّراسات الثّلاث بشكل مباشر أثر ضعف جودة تشخيص أداء الطّلبة المستمرّ، وبناء خطط فرديّة متمايزة تتناسب ومستويات الطّلبة المتباينة في العمليّة التّعليميّة؛ ممّا يمنح البحث الحاليّ ميزة الأصالة والجدّة. وعليه، فإنّ البحث الحاليّ يمكن أن يكمل ما بدأته هذه الدّراسات من خلال الرّبط بين الجانبين، في حين أنّ الدّراسات السّابقة ركّزت على أحد الجانبين دون الرّبط الكامل بينهما.

*** تعريف صعوبات التّعلّم**

تباينت الآراء حول الوصول إلى تعريف موحّد لصعوبات التّعلّم، إذ يعتبر هذا المجال واحدا من أسرع مجالات التّربيّة الخاصّة تطوّرا وأكثرها استقطابا للاهتمام، وقد أثارت هذه الفئة من الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة حيرة في أفهام الباحثين والمختصّين، ممّا دفعهم إلى تكريس جهودهم لتطوير استراتيجيّات ووسائل تدخّل مناسبة لمعالجة التّحدّيات الّتي يواجهونها، كلّ وفق الاطّار النّظريّ الّذي يستند إليه في فهم الظّاهرة. نتيجة لذلك، برزت تفسيرات متعدّدة لمفهوم صعوبات التّعلّم وأبعاده، فتذهب النّظريّة الطّبّيّة إلى اعتبار صعوبات التّعلّم ناتجة عن أساس عصبيّ، فيما تركز النّظريّة التّربويّة علىٰ أهميّة تعديل السّلوك، في حين تنطلق النّظريّة اللّغويّة من تصوّر أنّها ناجمة عن اضطرابات في العمليّات اللّغويّة الأساسيّة المتعلّقة باكتساب مهارات القراءة.(Smith, 2007)

ويشار كذلك إلى أنّ الأطّفال الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم غالبا ما يظهرون اضطرابات جليّة في العمليّات العقليّة الّتي تستند بشكل رئيس إلى وظائف الذّاكرة، فقد يواجه البعض منهم تحدّيات في استيعاب أو استذكار المعلومات الّتي

تعتمد على الذّاكرة السّمعيّة، في حين قد يواجه آخرون صعوبة في تذكّر تلك الّتي تعتمد علىٰ الذّاكرة البصريّة، وفي حالات أخرى قد تكون الصّعوبة مزدوجة، حيث يجدون أنفسهم عاجزين عن التّعامل بكفاءة مع المعلومات الّتي تتطلّب استخدام الذّاكرتين السّمعيّة والبصريّة معا، وهذا النّوع من التّحدّيات قد ينعكس بشكل مباشر على قدرتهم على تعلّم مهارات أساسيّة ومحوريّة مثل القراءة والكتابة والتّهجيّ، بالإضافة إلى صعوبة ملحوظة في إجراء العمليّات الحسابيّة، ممّا يبرز أهميّة توفير الدّعم والتّوجيه المناسبين لهؤلاء الأطّفال لتعزيز فرصهم في النّجاح الاكاديميّ وتحقيق توازن نفسيّ وعاطفيّ يلائم احتياجاتهم.(ندا، ٢٠٠٩)

وتشير صعوبات التّعلّم ذات الطّابع الأكاديميّ إلى تلك التّحدّيات المتعلّقة بالموضوعات الدّراسيّة المختلفة، حيث تتركّز غالبا على مهارات أساسيّة مثل القراءة والكتابة، وتعدّ صعوبات القراءة الأكثر شيوعا ضمن هذا النّوع من الصّعوبات، حيث تمثّل ما يقارب ٨٠٪ من الحالات بين الطّلبة الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم، ويتجلّى هذا النّوع من الصّعوبات بعدّة مظاهر تعيق قدرة الطّلبة على معالجة النّصوص المكتوبة بسلاسة، وتشمل الشّعور بعدم الثّقة بالنّفس والانزعاج أثناء القراءة أو التّعامل مع النّصوص، إلى جانب مظاهر أخرى كالتّعبير عن المعنى بشكل غير دقيق أو الالتباس في فهمه، كما تتجلّى هذه الصّعوبات عند حذف أو إضافة بعض الكلمات أو الأحرف بشكل غير صحيح أو تكرار بعض الكلمات والجمل بشكل يعكس عدم السّيطرة التّامّة على النّصّ المقروء.(الجابريّ، ٢٠١٥)

كما وتشير صعوبات التّعلّم إلى مجموعة متنوّعة وغير متجانسة من التّحدّيات الّتي يواجهها الأفراد في مجالات متعدّدة، ممّا يؤدّي إلى صعوبة واضحة في اكتساب مهارات مختلفة. تشمل هذه المهارات القراءة والكتابة، أو الاستماع والتّحدّث، أو حتّى القدرات الحسابيّة، ومن الجدير بالذّكر أنّ هذه الإعاقات غالبا ما تكون ذات منشأ داخليّ متعلّق بالطّالب نفسه، ويعتقد أنّها تعود إلى خلل وظيفيّ في الجهاز العصبيّ المركزيّ الّذي يؤثّر على أداء الطّالب وتحصيله الأكاديميّ بشكل عامّ، ويضاف إلى ذلك أنّ الأشخاص الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم يواجهون في العادة مشكلات في التّنظيم الذّاتيّ، والقدرة على التّركيز، والتّفاعل الاجتماعيّ، كما أنّهم قد يظهرون سلوكيّات متكرّرة ترافقها تحدّيات إضافيّة مثل بعض الإعاقات الحسّيّة أو اضطرابات أخرى كالتّأخّر العقليّ، وتجدر الإشارة إلى أنّ صعوبات التّعلّم ليست ناتجة عن إعاقة عاطفيّة أو ظروف اجتماعيّة واقتصاديّة بحتة، وإنّما يمكن أن تتأثّر أيضا بعوامل بيئيّة داخليّة مثل التّعليم غير الملائم أو غير الكافي.(التّاجّ، ٢٠٢٠)

*** التّحديات الّتي تواجه تعليم طلبة صعوبات التّعلّم**

يعتبر مجال الصّعوبات الخاصّة في تعليم الأطفال واحدا من أكثر المجالات تعقيدا وتنوّعا، حيث يشتمل على طيف واسع من الحالات الّتي غالبا ما تكون متباينة بشكل كبير، وتفتقر في معظم الأحيان إلى وجود سمات أو خصائص موحّدة تجمع بينها، وهذا التّباين يجعل من الضّروريّ تخصيص الجهود لتوضيح طبيعة المشكلات المحدّدة الّتي يواجهها الأطفال الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم، باعتبار أنّ كلّ حالة تحمل سمات ومظاهر قد لا تتشابه مع الحالات الأخرى، ولعلّ فهم هذه

المشكلات بعمق يسهم في تطوير استراتيجيّات تعليميّة وتربويّة أكثر ملاءمة تلبّي احتياجات هؤلاء الأطفال بفعاليّة وتحفّز قدراتهم الكامنة بما يتوافق مع إمكاناتهم الفريدة. (العدوان، ٢٠٢٠)

يعاني طلبة صعوبات التّعلّم من تحدّيات متعدّدة تعيق تقدّمهم في العمليّة التّعليميّة، أبرزها طبيعة المناهج الدّراسيّة الّتي قد لا تتناسب مع مستويات أدائهم الفرديّة. ويزيد من تعقيد الموقف نقص الوعي لدى بعض المعلّمين حول كيفيّة التّعامل مع مثل هذه الحالات، ممّا يؤدّي إلى مواجهات إضافيّة، خاصّة مع الاعتماد على تقييمات غير مناسبة تفتقر إلى قدرة إبراز الإمكانات الحقيقيّة لهؤلاء الطّلبة.(University of Washington, UW, 2021)

كما يواجه هؤلاء الطّلبة مشاكل نفسيّة، مثل ضعف الثّقة بالنّفس الّذي يتفاقم بفعل المقارنات المستمرّة مع أقرانهم، ممّا يؤثّر سلبا على حافزهم للتّعلّم. وعلى الصّعيد الاجتماعيّ، تعيقهم صعوبات في التّواصل والتّفاعل مع الآخرين، ممّا يعرّضهم لخطر العزلة الاجتماعيّة. كما أنّ غياب أدوات التّكنولوجيا الدّاعمة وقلّة توفّر معلّمين مدرّبين خصّيصا لهذا الغرض يزيدان من تعقيد الوضع، خاصّة في ظلّ نقص برامج التّدخّل المبكّر الّتي يمكن أن تساعد في تشخيص صعوبات التّعلّم خلال مراحلها الأولى.

*** ممارسات فضلى محلّيّة وعربيّة وعالميّة في التّعامل مع طلبة صعوبات التّعلّم**

تظهر التّجارب العالميّة والمحلّيّة في مجال صعوبات التّعلّم تعدّدا في الممارسات الفضلى الّتي تهدف إلى تمكين الطّلبة من تحقيق كامل إمكانيّاتهم؛ إذ يعتمد أسلوب تعليميّ شامل يراعي الاحتياجات الفرديّة للطّلبة، حيث يعدّ نظام الدّمج التّعليميّ أحد الرّكنين الأساسيّين لتحقيق ذلك. فإذا ما توقّفنا عند الممارسات المتبعة في الأردنّ، نجد أنّ وزارة التّربية والتّعليم تهتمّ اهتماما كبيرا بمرحلة رياض الأطفال، إذ تعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسيّة والحاسمة في حياة الفرد، فهي تمثّل اللّبنة الأولى في بناء شخصيّته وتكوين ملامحها، حيث يتمّ خلالها غرس القيم والمهارات الأساسيّة الّتي تسهم بشكل كبير في تشكيل ميوله ورسم اتّجاهاته المستقبليّة. ولذا فإنّ الوزارة تسعى جاهدة لتطوير أساليب التّعليم وتوفير بيئة تربويّة ملائمة تساعد الأطفال على النّموّ الذّهنيّ والاجتماعيّ بطريقة متوازنة ومدروسة. (دبابنة، ٢٠١٠)

كما ونجد أنّ الأردنّ تولي اهتماما كبيرا لتوفير بيئة تعليميّة شاملة تهدف إلى دعم طلبة صعوبات التّعلّم، وذلك من خلال تبنّي نهج متكامل يجمع بين التّشخيص المبكّر والدّعم الممنهج، فقد عنيت وزارة التّربية والتّعليم الأردنّيّة بتنفيذ برامج الدّمج، حيث بادرت إلى توفير غرف مصادر مخصّصة لصعوبات التّعلّم ضمن مدارس التّعليم العامّ، وقد ارتفع عدد هذه الغرف ليصل إلى نحو ٨٢٦ غرفة موزّعة على مختلف مديريّات التّربية والتّعليم، إلى جانب تأهيل الكوادر المتخصّصة للعمل مع الطّلبة الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم، وقد أولت الوزارة اهتماما كبيرا بتطوير غرف المصادر، وركّزت الجهود على تحسين جودة الخدمات التّعليميّة والعلاجيّة الّتي تقدّمها تلك الغرف، بما يتماشى مع التّطوّرات المعرفيّة والتّكنولوجيّة في الأردنّ، (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠١٥)

وشهدت هٰذه التّحوّلات الجوهريّة في سياسات وفلسفة تربية وتعليم الأشخاص ذوي صعوبات التّعلّم اهتماما بالغا بدور الأسرة كركيزة أساسيّة في تعزيز قدرات أبنائها وتنميتها، وقد ركّزت هٰذه النّقلة النّوعيّة على أهمّيّة بناء شراكة حقيقيّة وقويّة بين المدرسة والأسرة، حيث تمّت الإشارة إلى ضرورة التّعاون المتبادل والتّكامل بين الطّرفين من أجل تحقيق أفضل النّتائج التّعليميّة والنّفسيّة للطّالب، ولم يقتصر الأمر على مجرّد التّنبيه لهٰذا الدّور الحيويّ، بل تمّ التّأكيد على وضع استراتيجيّات وآليّات عمليّة تيسّر هٰذا التّعاون وتجعله أكثر فاعليّة بما يخدم رفاهية الطّفل وتطوّره الشّامل. (العتيبي، ٢٠٠٧)

وتبدأ المبادرة بالكشف عن طبيعة الصّعوبات الّتي يواجهها الطّلبة، يلي ذلك وضع خطط تعليميّة فرديّة مصمّمة خصّيصا لتلبية احتياجاته، وينفّذ هٰذا النّهج بمساهمة معلّمين متخصّصين في التّعليم الخاصّ يقدّمون دعما إضافيّا داخل الفصل الدّراسيّ، وتركّز الجهود أيضا على تدريب المعلّمين باستمرار ضمن برامج تطوير مهنيّ تعتمد استراتيجيّات تعليميّة مبتكرة تتلاءم مع مختلف أنواع صعوبات التّعلّم، كما يتمّ الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة عبر استخدام تطبيقات وبرامج تعليميّة مصمّمة لتعزيز مهارات مثل القراءة والكتابة. (جمال مثقال القاسم، أساسيّات صعوبات التّعلّم، ٢٠٠٠)

كما ونجد التّركيز على تجربة دمج طلبة صعوبات التّعلّم في المدارس العاديّة مع تقديم دعم فرديّ متمايز يتناسب مع احتياجات الطّلبة الخاصّة، هذا بالإضافة إلى تخصيص مراكز دعم وتهيئة للطّلبة ذوي الإعاقة تهدف إلى التّشخيص المبكّر وتعزيز مهارات التّعلّم عبر برامج مصمّمة خاصّة لتلبية احتياجات الطّلبة؛ حيث يضمّ الأردنّ أحد المراكز الرّائدة في المنطقة الّتي تركز على التّدخّل المبكّر والتّعليم الخاصّ والتّأهيل المهنيّ للأشخاص ذوي الإعاقات الذّهنيّة البسيطة والمتوسّطة، وهو أيضا مركز رائد في مجال رعاية الشّباب ذوي صعوبات التّعلّم. (خطاب جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين في القمّة العالميّة الثّالثة للإعاقة في برلين، ٢٠٢٥).

هذا المركز الرّائد هو مركز البنيّات للتّربية الخاصّة والّذي أسسّ لتلبية احتياجات التّعليم للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة، الّذي يضمّ برنامج التّدخل المبكّر؛ حيث يستهدف هٰذا البرنامج الأطفال منذ يومهم الأوّل وحتّى سنّ السّادسة، ويعتمد على الزّيارات المنزليّة كنهج أساسيّ لتثقيف الأمّهات وزيادة وعيهنّ بآليّات التّعامل الفعّال مع أطفالهنّ ذوي الإعاقات المختلفة في بيئة المنزل، كما ويقوم البرنامج على مقاربة متكاملة تسعى إلى تأهيل الأطفال ودمجهم في المسار التّعليميّ من خلال رفع قدراتهم وتحضيرهم للالتحاق برياض الأطفال، إلى جانب تسهيل دمجهم في المدارس الخاصّة أو الحكوميّة القريبة من أماكن سكنهم، مع ضمان المتابعة المستمرّة لتطوّرهم الأكاديميّ والاجتماعيّ، كما ويعتمد البرنامج على التّقييم الدّقيق لقدرات الطّفل باستخدام برنامج "البورتيج"، وهو اختبار نمائيّ يهدف إلى قياس العمر العقليّ للطّفل من عدّة جوانب، ما يسمح بتصميم تدخّلات تتناسب مع احتياجاته الفرديّة.

ولا يقتصر دور البرنامج على دعم الطّفل فحسب، بل يمتدّ إلى تمكين الأمّهات عبر زيارات تدريبيّة منزليّة تركّز على تزويدهنّ بالمهارات اللّازمة للتّعامل مع الطّفل بطرق علميّة تساهم في تطوير قدراته الحسّيّة والمعرفيّة، يشمل البرنامج نظام

التّحويل، الّذي يعنى برصد المشكلات المحتملة الّتي قد يواجهها الطّفل، سواء في النّطق، أو السّمع، أو البصر، ومن ثمّ توجيهه إلى الجهات المختصّة لإجراء الفحوصات اللّازمة ووضع خطط علاجيّة مناسبة، ومن خلال هٰذا النّهج الشّامل الّذي يجمع بين التّدخّل المبكّر والتّدريب الأسريّ والتّنسيق مع المختصّين، يسهم البرنامج في تمكين الأطفال ذوي الإعاقات من تجاوز العقبات النّمائيّة والاندماج بسلاسة في المجتمع التّعليميّ، ممّا يعزّز فرصهم في حياة أكثر استقلاليّة ونجاحا. (مركز البنيّات للتّربية الخاصّة: https://linksshortcut.com/uJurJ).

وتجدر الإشارة إلى أنّه ومع مرور حقبة زمنيّة لا بأس بها منذ أن تمّ إقرار التّوسّع في برامج الدّمج، فقد ظهرت العديد من ممارسات الدّمج الّتي تنفّذ فعليّا في الأردنّ للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، من خلال توافر غرف المصادر في مدارس التّعليم العام، ولكن لا تتوافر أدلّة علّميّة كافية حول مدى فعاليّة مثل هذه البرامج. (دبابنة، ٢٠١٦)

وفي إطار الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص التّعليميّة عربيّا، اتّخذت وزارة التّعليم المصريّة سلسلة من القرارات والإجراءات الهادفة إلى تعزيز هذا المبدأ عبر تبنّي نظام الدّمج التّعليميّ للطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة. فقد جاء القرار رقم ٩٤ لعام ٢٠٠٨ بمثابة نقطة انطلاق رئيسة؛ إذ وضع أسسا واضحة وآليّات دقيقة لتطبيق نظام الدّمج، مع تقديم امتيازات تدعم حقوق هؤلاء الطّلبة داخل المدارس. وتبع ذلك العديد من القرارات الوزاريّة الّتي رسّخت توجّه الدّولة نحو الدّمج الشّامل (القرارات الوزاريّة لنظام الدّمج، ٢٠٠٨ – ٢٠١٩)، إضافة إلى الخطط الإستراتيجيّة المرسومة في إطار رؤية مصر ٢٠٣٠، والّتي أكّدت على ضرورة توفير فرص تعليميّة متكافئة للجميع دون أيّ تمييز، مع التّركيز على الفئات الّتي تحتاج دعما خاصّا. (رؤية مصر٢٠٣٠، ٢٠١٦)

على الصّعيد العالميّ، تتّبع دول مثل هولندا والولايات المتّحدة خططا تعليميّة فرديّة وبرامج تدريس تكيّفيّة تعتمد على أحدث التّقنيّات والنّشاطات التّفاعليّة والذّكاء الاصطناعيّ؛ حيث تساعد تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ على إعداد خطط متوائمة مع مستويات أداء الطّلبة المختلفة، ممّا يساهم في تعزيز تجربة التّعلّم وتحفيز الطّلبة على المشاركة الفعّالة في العمليّة التّعليميّة؛ إذ إنّ تبنّي مثل هذه الممارسات يعتبر خطوة محوريّة نحو تحقيق بيئة تعليميّة شاملة تقلّل من التّحدّيات الّتي تواجه الطّلبة، وتوفّر لهم فرصا متكافئة للنّجاح الأكاديميّ والاجتماعيّ.

وإذا ما توقّفنا عند منظور تطوير العمليّة التّعليميّة، فإن بإمكاننا أن نزعم بأنّ نظام الدّمج ليس مجرّد مبادرة إنسانيّة أو خيار إضافيّ، بل هو حقّ أصيل يضمن تكافؤ الفرص بين جميع الطّلبة، بغضّ النّظر عن اختلاف قدراتهم. فمن خلال تطوير المناهج التّقليديّة لتتلاءم مع الاحتياجات المتنوّعة، يسهم النّظام في تعزيز النّموّ الأكاديميّ والسّلوكيّ، وتحسين الأداء الدّراسيّ، فضلا عن تقليل مشاعر العزلة الّتي قد تعاني منها فئات ذوو الاحتياجات الخاصّة. وهذا بدوره ينعكس إيجابيّا على التّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ للطّلبة، ويضمن بيئة تعليميّة عادلة وشاملة. (جبر، ٢٠٢٠)

*** مسوّغات بناء خطط فرديّة متمايزة**

واجه النّظام التّعليميّ في الأردنّ كغيره من الدّول المجاورة مشكلة فقر التّعلّم؛ إذ أشارت الأرقام إلى أنّ نسبة فقر

التّعلّم بلغت قبل جائحة كورونا وإغلاق المدارس (٥٢٪)، وهو ما يستوجب تنفيذ تدخّلات عميقة فوريّة ومتوسّطة وطويلة الأمد، وذلك لتحسين جودة الخدمات التّعليميّة المقدّمة للطّلبة، وضمان اكتسابهم المعارف والمهارات والكفايات الأساسيّة الّتي تؤهّلهم للنّجاح في متطلّبات المرحلة التّعليميّة والحياة العمليّة، وتؤهّلهم ليكونوا أفرادا فاعلين يسهمون في اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين.

أمّا بعد جائحة كورونا، فقد أشارت التّقارير الدّوليّة مثل التّقرير الصّادر عن البنك الدّوليّ إلى أنّ (٧٠٪) من الطّلبة في عمر ١٠ سنوات يعانون من فقر التّعلّم ولا يستطيعون قراءة نصّ بسيط وفهمه في الدّول منخفضة ومتوسّطة الدّخل، كما أشارت تقارير أخرى للبنك الدّوليّ إلى أنّ متوسّط الفاقد التّعليميّ العالميّ يصل إلى (٣٣٪) من العام الدّراسيّ الكامل؛ وهذا يتطلّب ثلاث سنوات من المعالجة على الأقلّ، كما وقد تبيّن من خلال تصنيف الأردنّ في الاتّجاهات الدّوليّة من خلال مستوى أداء الطّلبة في اختبار القراءة PISA العالميّ، واختبار القراءة PIRLS العربيّ وجود حاجة ملحّة تقتضي التّدخّل الفوريّ لتحسين أداء الطّلبة في المهارات الأساسيّة للّغة العربيّة.

حيث تشير دراسة (perls ٢٠٢١) والّتي بدئ العمل بها منذ ٢٠ سنة، والّتي قد بدأت منذ عام ٢٠٠١، والمنعقدة دوراتها على مدى (٥) سنوات (perls, 2021, p3)، إلى أنّ نسبة أداء طلبة الصّفّ الرّابع الّذين ينتقلون من تعلّم القراءة إلى القراءة للتّعلّم في الأردنّ (المستوى الأساسيّ) قد بلغت (٤٧٪) بينما كانت نسبة الطّلبة الّذين وصلوا إلى المستوى الأساسيّ دوليّا (٩٤٪)؛ حيث تتوزّع النّتائج على النّحو التّالي: -

وصل ١٪ من الطّلبة إلى المستوى المتقدّم.

١- وصل ٥٪ من الطّلبة إلى المستوى العالي.

٢- وصل ٢٢٪ من الطّلبة إلى المستوى المتوسّط.

٣- وصل ٤٧٪ من الطّلبة إلى المستوى الأساسيّ.

حيث أظهرت النّتائج بأنّ المتوسّط لطلبة المملكة الأردنيّة (٣٨١) أقلّ من المتوسّط العربيّ (٣٩٦) بما يعادل ١٥ نقطة وأقلّ من المستوى الدّوليّ (٥٠١) بما يعادل ١٢٠ نقطة، وقد أظهرت النّتائج متوسّطات الأداء في الأردنّ بحسب العمليّة القرائيّة موزّعة تبعا للجنس، وموقع المدرسة وقطاع التّعليم والإقليم على النّحو التّالي: -

١- النّتائج الّتي حقّقتها الإناث أفضل من النّتائج الّتي حقّقها الذّكور.

٢- نتائج الطّلبة في المدينة أفضل من نتائج الطّلبة في الرّيف.

٣- نتائج طلّبة قطاع التّعليم الخاصّ أفضل من نتائج طلّبة التّعليم العامّ.

٤- وحسب الإقليم، توزّعت النّتائج من الأعلى إلى الأقلّ كما يلي: شمال، وسط، جنوب.

وقد جاء التّغيّر في التّرتيب الدّوليّ لطلبة الأردنّ بحسب المجال بين دورتي (٢٠١٨-٢٠٢٢) وكالآتي: (٢٠١٨: القرائيّة ٢٩٪) (٢٠٢٢: القرائيّة ٤٪)، وفي مقارنة بين الدّول العربيّة نجد أنّ الأردنّ بحاجة لدعم شديد ومتابعة مكثّفة لأداء الطّلبة في القرائيّة بالنّسبة لباقي المستويات.(pisa,2022)

واستجابة لنتائج التّقارير والدّراسات الدّوليّة، وانطلاقا من التّوجيهات الملكيّة السّامية المنبثقة من أهداف التّنمية المستدامة (الهدف الرّابع: التّعليم الجيّد)، ورؤية التّحديث الاقتصاديّ، وحرصا من الحكومة الأردنيّة على الارتقاء بجودة التّعليم، وردم الفجوة النّاتجة عن إغلاق المدارس، قامت وزارة التّربية والتّعليم بإجراء دراسات وتقييمات تشخيصيّة وطنيّة للصّفوف (الرّابع – الحادي عشر) في مبحث اللّغة العربيّة؛ وذلك للوقوف على واقع مستوى أداء الطّلبة، لتحديد الأهداف النّهائيّة والانتقاليّة، وتوجيه وتوحيد الجهود، وتصميم التّدخّلات القائمة على الأدلّة والبيانات لتعزيز تعلّم الطّلبة، وتمكينهم من الوصول إلى الأهداف المرجوّة. حيث عملت الوزارة على تنفيذ الخطط الّتي من شأنها أن تقلّل خسائر التّعليم واتّساع الفوارق في الفرص بين الطّلبة ومساعدة المعلّمين وأولياء الأمور من خلال تطبيق النّهج التّشاركيّ الدّامج الّذي يضمن أن يتمّ يكتسب الطّلبة المعلومات الّتي تتناسب والنّتاجات الحاليّة على مستوى صفّهم بالإضافة إلى اكتسابهم للكفايات والمهارات الأساسيّة الّتي يفتقدونها.

وقد تبيّن من خلال نتائج الدّراسات التّشخيصيّة وجود نسبة كبيرة من الطّلبة الّذين لا يمتلكون بشكل كاف متطلّبات التّعلّم السّابق على الرّغم من امتلاكهم للمهارات الأساسيّة (مستوى الإتقان الجزئيّ)؛ ولذلك فقد حرصت وزارة التّربية والتّعليم على تقديم كافّة أوجه الدّعم على مختلف المستويات منها دعم الأنظمة والسّياسات من أجل تخصيص حزمة من التّدخّلات الّتي تتمّ داخل الغرفة الصّفّيّة وخارجها وبشكل متكامل مع تطبيق المنهاج وتساعد في تحسين إدارته وكفاءة وفعّاليّة أداء المعلّم، وبالتّالي إكساب الطّلبة مهارات إضافيّة تساعد في تطوّر أدائهم.

كما وأظهرت بيانات الدّراسات التّشخيصيّة أنّ نسبة كبيرة من الطّلبة (ما يقارب ٤٠٪) لا يمتلكون الحدّ الأدنى من متطلّبات التّعلّم السّابق الّتي تؤهّلهم لمواصلة التّعلّم للمرحلة الحاليّة بشكل سلس، كما أظهرت البيانات تركيز تواجد هؤلاء الطّلبة في بعض المديريّات والمدارس أكثر من غيرها ممّا اقتضى تطبيق تدخّلات خاصّة لهذه الفئة؛ ولذلك فقد عملت وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة على تصميم خطّة وطنيّة خاصّة بالتّدخّلات العلاجيّة الّتي تستهدف هذه الفئة بالاستفادة من التّجارب العالميّة وبدعم الشّركاء؛ حيث قامت الوزارة بالشّراكة مع المركز الوطنيّ لتطوير المناهج بإعداد موادّ داعمة للتّعلّم لمبحثي اللّغة العربيّة والرّياضيّات، وقد صمّمت هذه الموادّ لتعالج المهارات (السّابقة) الّتي فاتت الطّلبة خلال السّنتين السّابقتين، وبعد تطبيق الموادّ الدّاعمة، وجمع التّغذية الرّاجعة من الميدان أبرزت التّغذية الرّاجعة المرصودة من المعلّمين وجود طلبة متعثّرين يفتقرون لمهارات القراءة الأساسيّة بشكل واضح، بل إنّهم لا يميّزون الحروف وغير قادرين على تكوين المقاطع، ولا يتمكّنون من التّهجئة وقراءة الجمل البسيطة، وقد أجمع معلّمو الميدان على وجود حاجة لتزويدهم بخطط فرديّة مبنيّة بطريقة احترافيّة تخصّصيّة؛ حيث إنّ المشكلة تكمن في أنّ معلّمي الصّفوف ٥– ١١ لا يتقنون تعليم الطّلبة مهارات الوعي الصّوتيّ والتّحليل والتّركيب والتّهجئة؛ وذلك لأنّهم يمارسون تدريس مهارات اللّغة والنّحو والصّرف والبلاغة، وعليه اقتضت الحاجة بأن يقوم فريق

متخصّص بتطوير خطط فرديّة تتناسب ومستويات الطّلبة المتمايزة.

وفي إطار التّوجّهات الوطنيّة الرّامية إلى تطوير العمليّة التّعليميّة، تبرز مبادرات استراتيجيّة كبرى تهدف إلى تعزيز تنمية الموارد البشريّة وتحديث المناهج الدّراسيّة، إلى جانب العمل على تحسين وتطوير البنية التّحتيّة لقطاع التّعليم، بما يضمن بيئة تعليميّة داعمة ومحفّزة لجميع الطّلبة. (رؤية التّحديث الاقتصاديّ، ٢٠٢٢، ص ٧٣)

وتحقيقا لأهداف التّعلّم الدّامج، تسعى المنظومة التّربويّة الأردنّيّة إلى تمكين طلبة صعوبات التّعلّم، والطّلبة ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليميّة متكافئة، إذ تشير التّوقّعات إلى أنّ نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس النّظاميّة ستصل بحلول عام ٢٠٣١ إلى ١٠٪ من إجماليّ هذه الفئة العمريّة. ومن هذا المنطلق، يجري العمل على توفير جميع متطلّبات التّعليم الدّامج لضمان حصولهم على حقّهم الكامل في التّعلّم، بما يشمل إتاحة الوصول إلى كافّة البرامج والخدمات والمرافق التّعليميّة. وسيتاح لهؤلاء الطّلبة تعليم ذو جودة عالية ضمن بيئة تعليميّة قائمة على تقبّل الاختلاف والتّنوّع، مع توفير دعم شامل يعزّز تعلّم جميع الطّلبة دون استثناء. (الإستراتيجيّة العشريّة للتّعليم الدّامج، ٢٠١٩)

ولتحقيق إجراء فعّال لسياسات التّعليم الدّامج، لا بدّ من وضع إطار تشريعيّ وقانونيّ ليتمّ تنفيذه في المدرسة العاديّة، كما يتطلّب توفير بيئة مهيّأة للتّعليم الدّامج؛ لأنّ نجاح فكرة الدّمج يعتمد بالمرتبة الأولى على تعديل الاتّجاهات بشكل إيجابيّ نحو قبول دمج ذوي الإعاقة في المجتمع والمدرسة. (العبّادي، ٢٠٢٢)

وعلى ذلك فإنّ هذا التّوجّه يتطلّب صياغة خطط فرديّة من قبل خبراء مختصّين يدركون كيفيّة تطويع نتاجات التّعلّم بطريقة متمايزة وواضحة، وبحيث تكون قابلة للقياس وفق معايير دقيقة، وممكنة للتّحقيق بما يتناسب مع قدرات واحتياجات كلّ طفل، وملائمة لظروفه الفرديّة، فضلا عن ارتباطها بإطار زمنيّ محدّد يضمن تنفيذها بفعّاليّة، وتبرز الحاجة إلى تبنّي الخطط الفرديّة في التّعليم الدّامج كضرورة ملحّة لضمان استجابة المنظومة التّعليميّة لمتطلّبات الطّلبة واختلاف قدراتهم، وتعزيز فرصهم في التّعلّم ضمن بيئة دامجة ومنصفة. ويتطلّب هذا التّوجّه تعزيز السّياسات والتّشريعات التّعليميّة الّتي تدعم التّعليم الدّامج بشكل فعّال، إلى جانب تدريب الكفاءات على التّدريس المتمايز في العمليّة التّعليميّة وجعله أسلوبا ونمطا مستمرّا، وترسيخ مواقف إيجابيّة تجاه هذا النّهج.

ولا بدّ من الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ تحقيق بيئة تعليميّة دامجة يتطلّب تهيئة المباني والمرافق المدرسيّة لتكون المساحة قابلة لتوزيع المجموعات بطريقة غير متجانسة الأمر الّذي يستوجب تطوير البنية التّحتيّة للمؤسّسات التّعليميّة وفق معايير تضمن التّغلّب على مشكلة الصّفوف المكّتظّة. وفي الوقت ذاته، لا بدّ من التّفكير بضرورة وجود المعلّم المساند لجميع المراحل الدّراسيّة؛ حيث إنّ تطبيق الخطط الفرديّة يتطلّب وجود معلّم مساند لمعلّم مبحث اللّغة العربيّة بحيث تتوزّع المهامّ فيما بينهما فتخصّص للمعلّم المساند مهمّة متابعة الطّلبة الّذين تطبّق عليهم الخطط الفرديّة، فيما يتابع معلّم المبحث الطّلبة من المستويات

الأخرى، مع ضرورة تبادل المهامّ بين المعلّمين؛ وذلك تجنّبا لأيّ إحساس قد يشعر به الطّلبة أثناء دراستهم للخطط المتمايزة.

إنّ تبنّي تطبيق الخطط الفرديّة يعزّز التّعليم الدّامج ويؤكّد علىٰ أهمّيّة استجابة المعلّمين لاحتياجات الطّلبة على اختلاف قدراتهم، وهو خطوة محوريّة نحو تحقيق تعليم أكثر إنصافا وشمولا، يضمن للجميع فرصا متكافئة في التّعلّم والنّموّ والتّطوّر.

ومن هذا المنطلق، لا بدّ من تعزيز البحث العلميّ والدّراسات المتخصّصة في مجال بناء تطوير وتطبيق الخطط الفرديّة، وتطوير قاعدة البيانات المتعلّقة بمنهجيّة تطبيقها لضمان اتّخاذ قرارات مبنيّة علىٰ حوار البيانات والممارسات الفعليّة الدّقيقة، ممّا سيسهم بلا ريب في تحسين السّياسات والممارسات التّعليميّة وتعزيز جودة التّعليم لجميع الطّلبة دون استثناء.

*** تصميم الخطط الفرديّة لمهاريّ القراءة والكتابة**

*** تجربة برنامج التدخّلات العلاجيّة أنموذجا**

منهجيّة تصميم الخطط الفرديّة: تضمّنت التّوجيهات الملكيّة السّامية اتّخاذ خطوات فاعلة وقابلة للتّنفيذ للتّغلّب على الأزمة الّتي فرضتها جائحة كورونا على قطاع التّعليم من خلال رفع استعداد الطّلبة للتّعلّم وتحسين جودة نتائجهم وتحقيق الرّفاه النّفسيّ لهم، إذ أفرزت الجائحة آثارا سلبيّة كبيرة على كافّة مناحي الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة ولم يسلم من آثارها السّلبيّة أيّ قطاع، وكان قطاع التّعليم في الأردنّ الأكثر تأثّرا، وكان التّأثير السّلبيّ على تعلّم وتعليم الطّلبة كبيرا.

واستجابة لذلك، قامت وزارة التّربية والتّعليم بإجراء دراسات وتقييمات تشخيصيّة وطنيّة، وذلك لتحديد الأهداف النّهائيّة والانتقاليّة لتوجيه الجهود، وتصميم التّدخّلات القائمة على الأدلّة والبيانات لتعزيز تعلّم الطّلبة، وتمكينهم من الوصول إلى الأهداف المرجوّة. إذ كشفت الدّراسات التّشخيصيّة الّتي أجريت من قبل وزارة التّربية والتّعليم والشّركاء عن خلل كبير في عمليّات تعلّم وتعليم الطّلبة وبشكل خاصّ في المهارات الأساسيّة في مباحث اللّغة العربيّة والرّياضيّات واللّغة الإنجليزيّة.

وكان توجّه الوزارة إلى تبنّي إطار وطنيّ يعالج هذا الضّعف من خلال إطار شموليّ يشمل كافّة أشكال التّدخّل وفق أفضل المنهجيّات العلّميّة، لذا عملت وزارة التّربية والتّعليم والمركز الوطنيّ لتطوير المناهج وبدعم من الشّركاء – برنامج الدّعم الفنّيّ لقطاعي التّعليم والشّباب على إعداد وتنفيذ خطّة لبرنامج وطنيّ علاجيّ للأعوام ٢٠٢٣-٢٠٢٥، من خلال تبنّي خطوات وإجراءات فاعلة لمعالجة آثار جائحة كورونا على تعلّم الطّلبة بالاعتماد على البيانات والدّلائل العلّميّة.

وهدف البرنامج إلى إجراء تحوّلات نوعيّة في قطاع التّعليم من خلال تبنّي الخبرات المتراكمة في التّصدّي للأزمات والاعتماد على النّهج التّشاركيّ في كافّة مراحل العمل بدءا من مرحلة التّشاور مرورا بتصميم المشاريع والبرامج والتّدخّلات وتنفيذها وانتهاء بمتابعتها وتقييمها وتطويرها. وحرصت الوزارة على أن تكون الخطّة الوطنيّة للبرنامج العلاجيّ منسجمة مع أهداف التّنمية المستدامة ٢٠٣٠ ورؤية التّحديث الاقتصاديّ ٢٠٣٣، وخاصّة ضمن محرّك الرّيادة والإبداع الّذي يهدف إلى إعداد المواهب الملائمة لمتطلّبات ووظائف المستقبل.

كما تتواءم الخطّة الوطنيّة للبرنامج مع الأهداف الاستراتيجيّة لوزارة التّربية والتّعليم (٢٠١٩-٢٠٢٥)،

والإستراتيجيّة العشريّة للتّعليم الدّامج (٢٠١٩-٢٠٢٩) المعنيّة بجعل قطاع التّعليم قطاعا دامجا للتّنوّع والاختلاف، من خلال ضمان جودة برامج التّعليم المقدّمة لجميع الطّلبة بما فيهم طلبة صعوبات التّعلّم. وقد انسجم كلّ ذلك مع الفلسفة التّربويّة الّتي ترى أنّ إعداد وتنفيذ الخطط العلاجيّة يعدّ وسيلة تربويّة فعّالة تساعد المعلّم على معالجة الفاقد التّعليميّ لدى الطّلبة، وترفع مستوى تحصيلهم بالاستفادة من الموادّ الدّاعمة للتّعلّم والّتي توفّر أوراق عمل وأنشطة متمايزة يمكن توظيفها لعلاج الضّعف لدى الطّلبة في المهارات الأساسيّة لتجاوز الفجوة التّعليميّة الّتي نتجت عن الانقطاع عن التّعليم الوجاهيّ بسبب جائحة كورونا. (تقرير تقييم منتصف المدّة للخطّة التّنفيذيّة للبرنامج الوطنيّ للتّدخّلات العلاجيّة ٢٠٣-٢٠٢٤).

وكما أسلفنا الذّكر سابقا فقد طبّق المعلّمون الأوراق الدّاعمة المصمّمة بالاعتماد على المتطلّبات السّابقة، وبعد رصد التّغذيّة الرّاجعة من المعلّمين تبيّن أنّ أوراق العمل الدّاعمة لم تقدّم حلاّ لبعض الطّلبة الّذين يعانون صعوبات مختلفة بالتّعلّم وعسرا بالقراءة، هذا بالإضافة إلى أنّ نتائج اختبار " مهارة القراءة والكتابة الّذي أجري مطلع الفصل الدّراسيّ الثّاني ٢٠٢٤-٢٠٢٥ للصّفوف ٤-١٠ قد بيّنت وجود أعداد من الطّلبة لا يجيدون القراءة والكتابة ممّا دفع وزارة التّربية والتّعليم باتّخاذ التّدابير اللاّزمة والتّوصية بتطبيق خطّة تنفيذيّة فوريّة لتطبيق الخطط الفرديّة. (كتاب معالي وزير التّربية ١١٤٣٩/١٢٠/١٤).

من هنا يمكننا الحديث عن المنهجيّة الّتي صمّمت الخطّط الفرديّة بناء عليها؛ حيث بنيت الخطط الفرديّة في ٤ مستويات صممّ كلّ مستوى ليغطّي مجموعة من الكفايات الأساسيّة، وقد وزّعت هذه الكفايات الأساسيّة على المستويات الأربعة بطريقة متدرّجة مبسّطة تضمن انتقال الطّلبة من مستوى لآخر بعد امتلاكه للمهارات اللاّزمة للقراءة؛ وقد جاء هذا التّوزيع ليتضمّن على سبيل المثال الكفايات الرّئيسة الآتية: تعرّف الحروف الهجائيّة (المقاطع الصّوتيّة) نطقا ورسما (الوعي الصّوتيّ)؛ إذ يندرج ضمن هذه الكفاية مجموعة من النّتاجات الّتي روعي تفصيلها وتبسيطها: التّمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشّكل المختلفة في الإعجام (منفصلة)، والتّمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشّكل المختلفة في الإعجام (متّصلة)، ونطق الحروف ساكنة ومتحرّكة ومضعّفة نطقا سليما، ونطق الحروف مع التّنوين: (الفتح، الضّمّ، الكسر) نطقا سليما، وربط صوت الحرف برسمه واسمه، وتوضيح العلاقة بين الحروف الهجائيّة وأصواتها المختلفة. (الإطار الخاصّ لمنهاج اللّغة العربيّة: المعايير والنّتاجات ومؤشّرات الأداء)

ومن ثمّ ننتقل للكفاية الرّئيسة الثّانية: قراءة الكلمات والجمل وتمثيل المعنى (الطّلاقة)؛ إذ تنبثق عن هذه الكفاية المهارات الآتية: قراءة الجمل قراءة جهريّة معبّرة سليمة (٤-٥ جمل قصيرة)، تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات (حروف)، وتركيب جمل جديدة من كلمات معطاة؛ (من ثلاث إلى أربع كلمات)، وتكوين كلمات ذات معنى من أصوات الحروف والمقاطع، والتّمييز بين الكلمات المتشابهة في النّطق المختلفة في الشّكل؛ (كلمات من ثلاثة أحرف)، وقراءة كلمات تحتوي ظواهر بصريّة؛ (اللاّم الشّمسيّة، هذا، هذه، الّذي، الّتي)، وقراءة نص أدبيّ مشكول من (٤٠-

١٠٠) كلمة). (الإطار الخاصّ لمنهاج اللّغة العربيّة: المعايير والنّتاجات ومؤشرات الأداء)

وبناء على ما سبق فقد صمّمت جميع الكفايات المعالجة ضمن الخطط الفرديّة بطريقة تتابعيّة تدريجيّة تعنى بتبسيط النّتاجات ومن ثمّ التّوسّع بمعالجتها من خلال الأنشطة والتّدريبات المتمايزة الّتي تركّز كلّ التّركيز على امتلاك الطّلبة المهارة الّتي تجعلهم يتقنون القراءة وينتقلون من المستوى الأساسيّ إلى المستوى المتقدّم بالطّريقة المرّجوة.

تتضمّن منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة مجموعة من الإجراءات لمعالجة الضّعف لدى الطّلبة دون المستوى المتدنّي في مهارة القراءة؛ حيث تدعم منهجيّة التّطبيق تعلّم الطّلبة الّذين سيصنّفون ضمن مستويات الأداء دون المتدنّي بعد تطبيق تقييم لتشخيص أداء الطّلبة بداية العام الدّراسيّ، عن طريق إجراء اختبار تشخيصيّ يحدّد مستوى أداء الطّلبة في مهارة القراءة، ومن ثمّ تصنيفه بما يتلاءم وتوصيف المستويات الأربعة (الأوّل، الثّاني، الثّالث، الرّابع)؛ إذ يندرج توصيف دقيق لكلّ مستوى، يساعد المعلّمين على تحديد مستوى طلّبته وتصنيفهم، ثمّ تطبّق أوراق العمل المتمايزة المخصّصة لتطبيق إجراءات الخطط الفرديّة مع الطّلبة المستهدفين في حصّتي اللّغة العربيّة المخصّصتين لتدريس الموادّ الدّاعمة أسبوعيّا. (كتاب مدير المركز الوطنيّ، م و/٢٠٢٤/٩٠٠ بتاريخ ٢٠٢٤/٩/١١).

يخصّص المعلّمون خمس عشرة دقيقة خلال الحصّة الصّفّيّة؛ لتحقيق النّتاجات التّعليميّة المرجوّة وفق كلّ مستوى، بتوظيف إستراتيجيّة التّدريس المباشر باستخدام طرائق متنوّعة كالنّمذجة وقراءة القدوة وغيرها، ثمّ الانتقال إلى تطبيق أنشطة أوراق العمل فيما تبقّى من زمن الحصّة الصّفّيّة؛ إذ توزّع ورقة عمل تتضمّن ثلاثة أنشطة تطبيقيّة، ويخصّص لكلّ نشاط عشر دقائق؛ ليقوم الطّلّبة (دون المستوى المتدنّي) بتطبيقه بشكل فرديّ، فيما يتابع المعلّمون تنفيذ أنشطة أوراق العمل (الموادّ الدّاعمة) مع بقيّة الطّلبة. وتنتهي الحصّة بتقديم التّغذية الرّاجعة والتّعزيز المناسبين. (كتيّب إرشادات الموادّ الدّاعمة، المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، ٢٠٢٤-٢٠٢٥).

يطبّق المعلّمون التّقييمات التّشخيصيّة المستمرّة خلال الفصل الدّراسيّ؛ لتحديد مستوى طلّبتهم، والانتقال بهم إلى المستوى التّالي أو استمرارهم في المستوى ذاته.

*** بناء موصّفات الخطط الفرديّة بمستوياتها المتمايزة**

بنيت مستويات الخطّة الفرديّة الأربعة وتوصيفاتها استنادا إلى مصفوفة المدى والتّتابع الخاصّة بمبحث اللّغة العربيّة للصّفوف من (١-١١)، والمندرجة ضمن الإطار المرجعيّ لمنهاج اللّغة العربيّة: المعايير، النّتاجات، ومؤشّرات الأداء، الصّادر عن المركز الوطنيّ لتطوير المناهج/ الأردن (٢٠٢٣/٢٠٢٤). وبالرّجوع إلى الصّفحات (٥٢-٦٦)، نجد أنّ المحور الثّالث: القراءة، قد اشتمل على الكفايات الرّئيسة الأربع وفرعيّاتها، وهي: -

١- التّعرّف على الحروف الهجائيّة نطقا ورسما.

٢- قراءة الكلمات والجمل واستيعاب المعنى.

٣- فهم النّصوص المقروءة وتحليلها.

٤- تذوّق النّصوص المقروءة ونقدها.

وقد صيغت توصيفات المستويات الأربعة في مهارة القراءة، وبنيت نتاجات تعلّميّة ترتكز عليها، ومن ثمّ بنيت

إجراءات الخطط التّعليميّة الفرديّة، وبنيت أنشطة متمايزة وفق كلّ مستوى، بما يضمن تلبية وتحقيق النّتاجات التّعليميّة، ويدعم تعلّم الطّلبة بعد تصنيفهم وفق هذه المستويات بأسلوب منسجم، دقيق، ومتسلسل، وقد بنيت الموصّفات بطريقة تفصيليّة تصف أداء الطّالب كما يلي: –

وصف المستوى الأوّل: يجد صعوبة في تمييز جميع الحروف رسما وصورة وشكلا، وفي تمييز الأحرف المتشابهة بالشّكل والمختلفة في الإعجام (منفصلة)، كما يواجه مشكلة في نطق الأحرف ساكنة ومتحرّكة ومضعّفة نطقا سليما، وضعفا في نطق الأحرف مع المدّ الطّويل (الألف، الواو، الياء) نطقا سليما، ومشكلة في نطق الأحرف مع التّنوين (الفتح، الضّمّ، الكسر) نطقا سليما، ولديه صعوبة في ربط صوت الحرف برسمه واسمه، ولا يتمكّن من توضيح العلاقة بين الأحرف الهجائيّة وأصواتها المختلفة. (الخطط الفرديّة، ٢٠٢٤/٢٠٢٥)

وصف المستوى الثّاني: يواجه ضعفا في تمييز (٦–٨) أحرف هجائيّة رسما وصورة وشكلا، وصعوبة في تمييز بعض أشكال الحروف المتشابهة في الشّكل المختلفة في الإعجام (منفصلة، متّصلة)، وينطق بعض الحروف ساكنة ومتحرّكة، مع صعوبة في نطقها مضعّفة نطقا سليما، وصعوبة في نطق بعض الحروف مع المدّ الطّويل (الألف، الواو، الياء) نطقا سليما، ويواجه ضعفا في نطق بعض الحروف مع التّنوين (الفتح، الضّمّ، الكسر) نطقا سليما، ويميّز أحيانا الصّوت الأوّل، مع صعوبة في تمييز الصّوت الأوسط والأخير في الكلمة، وصعوبة في نطق صوت بعض المقاطع من حرفين نطقا سليما، وصعوبة في تحليل الكلمات إلى مقاطع. (الخطط الفرديّة، ٢٠٢٤/٢٠٢٥)

وصف المستوى الثّالث: يواجه صعوبة في نطق بعض الحروف مع التّنوين (الفتح، الضّمّ، الكسر) نطقا سليما، ويفتقر لمهارة ربط بعض الكلمات والجمل المعطاة بالصّور الدّالّة عليها، ويواجه صعوبة في تحليل بعض الكلمات إلى مقاطع، وصعوبة في دمج المقاطع لتشكيل كلمات معيّنة، وصعوبة في قراءة بعض الكلمات المكوّنة من (٢–٤) مقاطع، ويواجه مشكلة في تحليل بعض الجمل إلى كلمات، وصعوبة في تركيب جمل جديدة من كلمات معطاة (٢–٤ كلمات)، وصعوبة في قراءة نصّ مشكّل يتكوّن من (١٠–١٥) كلمة. (الخطط الفرديّة، ٢٠٢٤/٢٠٢٥)

وصف المستوى الرّابع: يواجه صعوبة في التّحليل الصّوتيّ للكلمات والمقاطع، ويواجه صعوبة في تركيب المقاطع إلى كلمات، وصعوبة في تركيب جملة – بصورة صحيحة – من كلمات معطاة (٥–٦ كلمات)، وصعوبة في قراءة نصوص مشكّلة من (٢٠–٣٠) كلمة قراءة جهريّة سليمة معبّرة. (الخطط الفرديّة، ٢٠٢٤/٢٠٢٥)

ولتحقيق الفائدة المرجوّة أعدّ كتيّب إرشاديّ يوضّح للمعلّمين آليّات معالجة أوراق العمل الخاصّة بالخطط التّعليميّة الفرديّة المتمايزة، إضافة إلى إستراتيجيّات التّعليم والتّقويم الفعّالة، ممّا يسهم في تحسين جودة التّدريس وتعزيز تعلّم الطّلبة.

*** الأنشطة والإجراءات المتمايزة في الخطط الفرديّة**

إنّ التّوسّع الهائل في المعرفة وتدفّق المعلومات بشكل مستمرّ أدّى إلى نشوء حالة من عدم اليقين والثّقة فيما يتعلّق بقدرة الفرد على التّعامل مع التّحدّيات والمواقف الجديدة الّتي تظهر في السّاحة الاجتماعيّة والاقتصاديّة وغيرها من المجالات،

وهذا الأمر وضع الأفراد أمام تحدّيات غير تقليديّة وغير مسبوقة، ممّا دفعهم إلى البحث عن وسائل وأساليب مبتكرة تمكّنهم من مواجهة تلك الحالات الدّقيقة الّتي لم يكونوا مهيّئين لها مسبقا أو مدرّبين على مواجهتها، وفي ظلّ هذه الظّروف أصبح التّحدّي غير المتوقّع وغير القابل للتّنبّؤ يدعو بشكل ضروريّ إلى تبنّي حلول إبداعيّة وجديدة للمشكلات، وذلك الأمر يتطلّب توفير الاستعداد الذّهنيّ المناسب لدى الطّلبة والأفراد عموما، حيث يتمّ تدريبهم على التّأقلم مع المستجدّات بأساليب غير تقليديّة تدفعهم نحو التّفكير النّقديّ المبدع والمنتج، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على فهم الأفكار وتحليلها بعمق من أجل تقديم حلول فاعلة وبنّاءة، فالتّفكير النّقديّ في هذا السّياق يعتبر وسيلة جوهريّة لمواجهة تلك الأفكار والمستجدّات بطريقة منهجيّة تعتمد على التّخلّص من الأفكار الضّعيفة وغير المجدية، والعمل على بناء أفكار واعدة وقويّة تساهم في تحقيق الأهداف المطلوبة، ويتمّ خلال هذه العمليّات تدريب الأفراد على إعادة النّظر في قدراتهم النّقديّة بكيفيّة إيجابيّة، بحيث يصبحون قادرين على استكشاف حلول منتجة تسهم في مواجهة التّحدّيات بطريقة أكثر فاعليّة وإبداعا، ممّا يعزّز قدرتهم على مواكبة التّحوّلات المستمرّة في المجتمع ويضعهم في موقع الصّدارة في التّطوّر الفكريّ والعمليّ.(صائب، ٢٠٠٩)

ومن أجل تقديم وسائل وأساليب ملائمة تلبّي احتياجات الطّلبة وتساعدهم على تحقيق الفهم الأمثل للموادّ العلميّة، يتوجّب علينا تنويع الأنشطة وتقديمها بمستويات متعدّدة تلائم قدرات الطّلبة المختلفة، وبالإضافة إلى ذلك، من الضّروريّ استيعاب أنماط التّعلّم المتنوّعة لديهم، ممّا يسهم في تعزيز استيعابهم للمضمون العلّميّ وبناء فهم عميق، وهذا النّهج الشّامل يهدف إلى تمكين الطّلبة من الوصول إلى أعلى مستويات التّميّز الأكاديميّ، مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم وضمان تقديم تجربة تعليميّة أكثر شمولا وفاعليّة.

وتعدّ استراتيجيّات التّعليم الموجّهة بناء على اهتمامات الأطفال واستعداداتهم أداة فعّالة في تحقيق تجربة تعليميّة شموليّة ومثمرة، وتارة قد يوظّف المعلّم استراتيجيّات متقدّمة مثل أسلوب حلّ المشكلات أو العصف الذّهنيّ، بينما يلجأ أحيانا إلى استراتيجيّات مباشرة تتناسب مع أهداف الدّرس وطبيعة الفئة المستهدفة، وهذا التّنويع في الأساليب يضمن إثارة اهتمام المتعلّمين، ويتيح لهم الفرصة للتّفاعل الإيجابيّ مع المحتوى التّعليميّ. (إيمان، ٢٠٢٢)

ويتعيّن على صنّاع القرار في مجال التّربية تكثيف جهودهم للبحث عن أساليب مبتكرة وفعّالة تهدف إلى تعزيز جودة العمليّة التّعليميّة، والّتي تبدأ بإعداد معلّم يحمل رؤية استشرافيّة لمتطلّبات المستقبل، وينبغي أن يكون هذا المعلّم واعيا بأهمّيّة دمج التّقنيّات الحديثة كوسيلة أساسيّة لتطوير التّعليم، فضلا عن إدراكه العميق لاحتياجات الطّلبة المتغيّرة ومواكبتها، إلى جانب التّركيز على تهيئتهم لمواجهة تحدّيات المستقبل، ومن هذا المنطلق، فإنّ التّعليم اليوم يعدّ منظومة معقّدة تتطلّب استمراريّة في عمليّة التّطوير المهنيّ، لضمان ملاءمة مخرجات التّعليم مع متطلّبات العصر والتّطوّرات المتلاحقة الّتي يشهدها العالم.(ماجدة، ٢٠٢١)

ومن أجل تعزيز العمليّة التّعليميّة، يمكن اعتماد مجموعة متنوّعة من الأنشطة الّتي تتيح لكلّ طالب مجالا

لاستكشاف قدراته وميوله، ويمكن منحهم مهامّ تعليميّة متنوّعة تراعي مستوياتهم وقدراتهم، إمّا بالعمل بشكل منفرد أو ضمن مجموعات صغيرة ومرنة، وتارة أخرى قد يشكّل المعلّم مجموعات كبيرة لأغراض النّقاش وتبادل الأفكار لتوسيع دائرة تعلّمهم، فإنّ التّنوّع في المهامّ التّعليميّة يمكن أن يشمل التّكليفات الفرديّة والجماعيّة، حيث تكلّف فئة معيّنة باستكمال أنشطة ذات طابع ذاتيّ تستهدف تنمية الاستقلاليّة الفكريّة لديهم، بينما قد تطلب من فئة أخرى أعمال يدويّة مثل تصميم بطاقات أو إعداد لوحات تعليميّة، وفي الوقت ذاته، يمكن للمعلّم الأخذ بميول الطّلبة المتنوّعة، مثل من يفضّل التّمثيل أو الألعاب التّربويّة أو حتّى الرّسم والأنشطة الابتكاريّة الأخرى.(بثينة، ٢٠١٨)

وبالإضافة إلى ذلك فإنّ هذا الأسلوب في التّعليم يضيء على أهمّيّة اختيار الاستراتيجيّة المناسبة لكلّ طالب، حيث يكون النّشاط التّعليميّ متوائما مع تطلّعاته وميوله الشّخصيّة، ممّا يساهم بشكل فعّال في تعزيز تجربة التّعلّم، كما يمكن الاعتماد على استراتيجيّات تعليميّة تناسب فئة الطّلبة ذوي التّحصيل الدّراسيّ المنخفض، بحيث تتّسم تلك الاستراتيجيّات بالبساطة والتّدرّج في تقديم المهارات والمعارف، لتمكين هؤلاء الطّلبة من اللّحاق بأقرانهم والتّقدّم في مسيرتهم الدّراسيّة.

*** دراسة حالة حول تطبيق الخطط الفرديّة في مديريّات مختلفة**

هدفت دراسة الحالة إلى إجراء تحليل عمليّ لأربعة محاور تتعلّق بدراسة أثر الخطط الفرديّة ومدى فاعليّتها، وهي كما يلي: تأمّل مدى فعاليّة منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة، مع التّركيز على آليّة تطبيقها ومدى توافقها مع بيئة الغرفة الصّفّيّة. يأتي ذلك في إطار السّعي لتحسين فرص متابعة أداء الطّلبة وتعزيز جودة الأساليب المتّبعة في تطبيق الخطط بما يتناسب والصّفوف المكّتظّة في المديريّات المختلفة. كما تهدف الدّراسة إلى المقارنة بين مستوى أداء الطّلبة قبل وبعد تطبيق الخطط الفرديّة، وتقديم رؤية شاملة ومتعدّدة الأبعاد حول التّحدّيات الّتي تعيق الاستغلال الأمثل لتطبيق الخطط الفرديّة، من خلال استكشاف حلول عمليّة يمكن تنفيذها لتجاوز هذه العقبات، وتقديمها كجملة من التّوصيات المقترحة.

ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدّراسة على جمع البيانات من مستويات متعدّدة، بدءا من الأطر المركزيّة وصولا إلى السّياقات المدرسيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار التّنوّع في العوامل المؤثّرة على التّطبيق. وقد استندت منهجيّة الدّراسة إلى مكوّنين رئيسيّين: الأوّل كان كمّيّا، حيث تمّ تحليل استبيانات المعلّمين وتوثيق الملاحظات الصّفّيّة الّتي سجّلها المشرفون التّربويّون. أمّا الثّاني، فكان نوعيّا، حيث اعتمد على مقابلات معمّقة مع مقدّمي المعلومات الرّئيسيّين، ممّا أتاح فرصة لفهم الواقع التّعليميّ بدقّة وشموليّة، وكشف نقاط القوّة والضّعف في تطبيق الخطط الفرديّة داخل البيئة الصّفّيّة للطّلبة المستهدفين.

وسنستعرض فيما يلي المحاور الأربعة المتعلّقة بالدّراسة، وهي كما يلي: –

*** منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة داخل الحصّة الصّفّيّة**

طلب من المستجيبين تحديد أهمّ نقاط القوّة ومجالات التّحسين المتعلّقة بمنهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة داخل الحصّة الصّفّيّة، وقد كانت النّتائج على النّحو التّالي: –

المستجيبون	نقاطُ القُوّة	مجالاتُ التّحسين
المشرفُونَ التّربويُّونَ	▪ تَعرُّف معلّمي الصُّفوف العُليا عَلَى كِفاياتِ الوعي الصّوتيّ، وآليّة تجريد الحُروف، وتدريس الطّلبَة تحليل وتركيب المقاطع الطّويلة والقصيرة والنّهجيّة. ▪ اعتيادُ المعلّمينَ عَلى مَنْهجيّة التّدريباتِ المتدرّجة المتمايزة، واعتمادُ هذهِ الممارسة عِنْدَ صياغة تدريباتِ المنهاجِ الرّسميّ، وأثناءَ شرْح الدّروسِ خلالَ الحِصّة العاديّة. ▪ تَمكُّنُ المعلّمينَ مِنْ قيادة الحِصّة الصّفّيّة القائمة عَلى العَمَلِ الجماعيّ، وَعَلى توزيع الطّلبَة في المجموعاتِ. ▪ اعتمادُ المعلّمينَ أسلوب التّقييم التّشخيصيّ بدايةَ كُلّ وحدة دراسيّة. ▪ تفعيل مهاراتِ التّعلُّم الاجتماعيّ الانفعاليّ لَدى الطّلبة بشكل أكبر مِنْ خلال العَمَلِ الجماعيّ أثناءَ الحصّة الصّفّيّة. ▪ تَحسُّنُ مُستوى أداء الطّلبة.	▪ زيادةُ الوقْت التّعليميّ المخصّص لتطبيق الخُطط الفرديّة. ▪ تَوفيرُ نماذج امتحاناتٍ تشخيصيّة مُتنوّعة؛ لاستخدامها بشكلٍ دوريّ. ▪ تَوفيرُ نُسَخٍ وَرَقيّة مَطبوعة طباعة مُمَلْزَنة مِنَ الخُطط الفرديّة. ▪ عَقْدُ دوراتٍ تدريبيّة مُستمرّة لتوضيح منهجيّة التطبيق. ▪ تَوفيرُ نماذجَ لحِصَص تطبيقيّة لِمُشاركتِها والاستفادةِ مِن الأساليبِ المُتّبعة. (إناث). ▪ تَفعيلُ مُجتمعاتِ التّعلُّم المهنيّة الخاصّة بالمعلّمين. (ذكور).
مُديرو المدارس	▪ تَمكُّنُ المعلّمين مِنَ الاطّلاع عَلَى الكِفاياتِ الّتي تُدرّسُ في الصُّفوف الّتي لا يُدرّسونَها بِمّا جَعَلَهُم قادرينَ عَلى مَعْرِفَةِ المتطلّباتِ السّابقة ومَواقعِ وُجودِها في المراحلِ المختلفة. ▪ تَحسُّنُ مُستوى أداء الطّلبة. ▪ تفعيل دور الطّلبة في أثناء الحصّة الصّفّيّة. ▪ تَمكُّنُ المعلّمينَ مِنْ توفير وَصفٍ وَتشخيصٍ أكاديميّ مُستمرّ وَدقيقٍ حولَ أداءِ الطّلبَةِ وَمُشاركتِهِ مَعَ أولياءِ الأمورِ بِشكلٍ دَوريّ.	▪ تَوفيرُ نُسَخٍ وَرَقيّة مَطبوعة طباعة مُمَلْزَنة مِنَ الخُطط الفرديّة. ▪ عَقْدُ دوراتٍ تدريبيّة مُستمرّة لتوضيح منهجيّة التطبيق. ▪ تَوضيحُ دَوْرِ أولياءِ الأُمورِ في تطبيقِ أوراقِ العَمَلِ المخصّصةِ للخُططِ الفرديّة. ▪ مُشارَكَةُ قِصَصِ نجاحٍ لطلَبَةٍ خضَعوا للتّطبيق.
مُعلّمو منْحَث اللُّغَةِ العَرَبيّة للصُّفوف ٤-٩	▪ تَوفيرُ مَصادِر تعلُّم مُتدرّجة ومُتمايزة تتناسبُ وَمُستَوياتُ الطّلبَةِ جميعِهم. ▪ استِثمارُ وَقْتِ المعلّمِ وَجُهْدِهِ في تَطبيقِ الخُطَطِ عِوَضًا عَن إعدادِها وَبناءِ تَدريباتٍ مُتوائمةٍ مَعَها. ▪ تَمكُّنُ المعلّمينَ مِنْ تحديد نِقاطِ ضَعْفِ الطّلَبَةِ بالاعْتِمادِ عَلى مُواءَمَةِ نَتائجِ التّشخيصِ مَعَ مُوصّفاتِ المستوياتِ الأربَعة. ▪ تَحسُّنُ مُستَوى أداء الطّلبة. ▪ تَفاعُلُ الطّلَبَةِ مَعَ المجموعاتِ غَيْرِ المتجانسةِ بِشَكْلٍ واضِحٍ خِلالَ الحِصّةِ الصّفّيّة. (ذكور). ▪ زِيادَةُ ثِقَةِ الطّلَبَةِ بِأَنْفُسِهم. (إناث).	▪ تَوفيرُ نُسَخٍ وَرَقيّة مَطبوعة طباعة مُمَلْزَنة مِنَ الخُطط الفرديّة. ▪ تَوفيرُ نماذج امتحاناتٍ تشخيصيّة لِمَهارة القِراءة؛ لاستخدامها بشكلٍ دوريّ. ▪ عَقْدُ دَوراتٍ تدريبيّة؛ لتمكين مُعلّمي الصُّفوف العُليا مِنْ تدريس مَهاراتِ تجريد الحُروف وَالنّهجيّة. ▪ تَوفيرُ مُعلّمٍ داعمٍ مُسانِدٍ في حِصَصِ التّدخّلات العلاجيّة؛ لِتوزيع المهامِ وَمُتابعة أداءِ الطّلَبة.

عند تحليل نتائج الاستطلاع المتعلّق بمنهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة في مجموعة من مدارس المديريّات المختلفة، اتّضح وجود توافق عامّ بين آراء المشرفين التّربويين، ومديري المدارس، والمعلّمين من كلا الجنسين حول أبرز نقاط القوّة في البرامج؛ إذ يتّفق الجميع على أنّ تحسّن مستوى تحصيل الطّلبة يعدّ من أهمّ الإنجازات، وقد اتّفق جميع المشاركين على أنّ مشاركة الطّلبة في النّشاطات الصّفّيّة تعدّ عنصرا أساسيّا في نجاح البرنامج، حيث اعتبر تعزيز تفاعل الطّلبة عند تطبيق الخطط الفرديّة بمنهجيّتها المعتمدة في الحصص عاملا حاسما في تحسين مستوى التّعلّم وتعزيز الفهم. ورغم هذا التّوافق، ظهرت فروق دقيقة في وجهات النّظر بين الفئات المختلفة؛ إذ ركّزت المعلّمات على بناء ثقة الطّلبة بأنفسهم، بينما أولى المعلّمون ومديرو المدارس الذّكور اهتماما أكبر بتفاعل الطّلبة وتواصلهم فيما بينهم. وقد يعكس هذا التّباين اختلافات في التّجربة الصّفّيّة والتّفاعل اليوميّ مع الطّلبة، أو تصوّرات متباينة حول العوامل الأكثر تأثيرا في تحسين العمليّة التّعليميّة.

كما وأظهرت النّتائج تحسّنا ملحوظا في الكفايات والمهارات الّتي يمتلكها معلّمو اللّغة العربيّة، خصوصا في تدريس مهارات الوعي الصّوتيّ، تجريد الحروف، وتحليل وتركيب المقاطع. كما أشارت النّتائج إلى إثراء قدرة المعلّمين على إدارة الحصص بأساليب تعاونيّة تعتمد على التّعلّم الجماعيّ، وتوظيف التّقييم التّشخيصيّ لتحديد احتياجات الطّلبة الفرديّة، ممّا أدّى إلى تحسين جودة التّعليم داخل الصّفوف.

من جهة أخرى، ساهمت منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة في تمكين مديري المدارس من تعزيز فهم المعلّمين لكفايات ونتاجات المراحل الدّراسيّة المختلفة ومتطلّبات التّعليم السّابق، وربطها بالمحتوى الحاليّ، ممّا انعكس إيجابيّا على أداء الطّلبة وتفاعلهم خلال الحصص. كما مكّنت هذه المنهجيّة

المعلّمين من تقديم تقييمات دقيقة ومستمرّة لأداء الطّلبة، وتعزيز التّواصل مع أولياء الأمور لدعم العمليّة التّعليميّة.

وقد أشار معلّمو اللّغة العربيّة للصّفوف (الرّابع – التّاسع) على اختلاف نوعهم الاجتماعيّ، بأنّهم قد استفادوا من توفير مصادر تعلّم متدرّجة تناسب مستويات الطّلبة المختلفة، ممّا أتاح فرصا أكبر للتّعلّم الفرديّ، وساهم في تحديد نقاط ضعف الطّلبة بدقّة. وقد أشار المعلّمون الذّكور أنّ الطّلبة قد تفاعلوا تفاعلا ملحوظا مع المجموعات غير المتجانسة، بينما أشارت المعلّمات إلى ازدياد ثقة الطّلبة بأنفسهم، ممّا يعكس التّأثير الإيجابيّ لتوظيف الخطط الفرديّة بمنهجيّتها على الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة للمتعلّمين.

وعند مقارنة عامّة لنتائج آراء المشرفين التّربويّين، ومديري المدارس، والمعلّمين من كلا الجنسين، يتبيّن وجود توافق عامّ حول نقاط القوّة الرّئيسة لمنهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة، وبناء على هذه النّتائج، أوصت الفئات المختلفة بضرورة تعزيز التّدريب المستمرّ للمعلّمين والمشرفين حول منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة المتمايزة، ورصد قصص النّجاح المختلفة بطرق متنوّعة، وتفعيل مجتمعات التّعلّم لضمان تحقيق أقصى فائدة لجميع الفئات المستهدفة.

*** أفضل الممارسات والتّطبيقات الّتي رصدت عند تطبيق الخطط الفرديّة**

يتطلّب التّنفيذ الفعّال للخطط الفرديّة انسجاما محكما بين الأساليب التّربويّة الحديثة والتّوظيف الإبداعيّ للأدوات التّقنيّة، مقترنا باستخدام استراتيجيّات تقييم دقيقة تكفل تحقيق الأهداف التّعليميّة المصمّمة خصّيصا لكلّ طالب بأسلوب أمثل. وعبر التّجارب الميدانيّة والملاحظة العمليّة في البيئات الصّفّيّة المتنوّعة، تبلورت مجموعة من الممارسات الأكثر فاعليّة في ترسيخ نجاح تلك الخطط، إذ ترتكز هذه الممارسات على استيعاب الفروق الفرديّة لكلّ متعلّم، واستثمار التّقنيّات الرّقميّة في تكييف عمليّة التّعليم وفق احتياجاته الخاصّة، بالإضافة إلى تبنّي أدوات تقييم متقدّمة تتيح قياس التّقدّم الدّراسيّ بدقّة وموضوعيّة.

ويعدّ التّعلّم التّفاعليّ إحدى أبرز الاستراتيجيّات الدّاعمة لتحفيز الطّلبة على المشاركة النّشطة، حيث تبيّن من خلال التّغذية الرّاجعة المرصودة توظيف المعلّمين الألعاب التّعليميّة كوسيلة محفّزة تضفي طابعا تشويقيّا على العمليّة التّعليميّة، مثل تصميم ميداليّات تفاعليّة تتضمّن الكلمات الجديدة المقرّر تعلّمها، مرفقة برسومات توضيحيّة تجسّد معانيها بدقّة، هذا بالإضافة إلى استخدام البطاقات الخاطفة والرّسومات التّفاعليّة من أجل تدريب الطّلبة على مهارتي التّحليل والتّركيب.

كما يمثّل إدماج الأدوات التّقنيّة، كالألواح الذّكيّة والتّطبيقات التّعليميّة، إضافة نوعيّة تسهم في ترسيخ المفاهيم وتعزيز تفاعل المتعلّمين، وقد طبّقت إحدى المعلّمات في مدرسة من مدارس مديريّة الرّمثا هذه الفكرة عمليّا عبر استخدام برنامج Kahootلإعداد اختبارات تفاعليّة تساعد الطّلبة على التّمييز بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة في نهايات الكلمات، ما أسهم في تنمية مهاراتهم اللّغويّة بأسلوب مبتكر، وجذب انتباه الطّلبة وتحفيزهم.

وإلى جانب ذلك، يعدّ التّعلّم التّعاونيّ نهجا فعّالا يتيح تكوين مجموعات تعليميّة تشرك الطّلبة ذوي الأداء المتدنّي مع

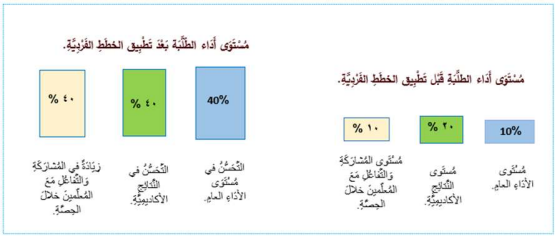
أقرانهم المتفوّقين، بحيث يؤدّي الطّالب المتميّز دور الدّاعم لزميله، فينعكس هذا التّعاون إيجابيّا على الطّرفين من حيث الفهم العميق وترسيخ المعلومات عبر الممارسة المباشرة، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ. ومن الأساليب المكمّلة لهذه الاستراتيجيّات تقديم تغذية راجعة فوريّة عقب كلّ نشاط تعليميّ، إذ تسهم الملاحظات الإيجابيّة والبنّاءة في تعزيز ثقة المتعلّمين بأنفسهم، وتحفيزهم على مواصلة التّقدّم.

أمّا فيما يتعلّق بتطبيق مبدأ التّفريد في التّعليم، فيرتكز على إعداد أنشطة متنوّعة مستلهمة من أوراق العمل المخصّصة للخطط الفرديّة، بما يلبّي احتياجات كلّ طالب وفق قدراته وإمكاناته الأكاديميّة. ومن أبرز التّجارب المطبّقة في هذا السّياق قيام إحدى المعلّمات بتصميم بطاقات خروج إلكترونيّة باستخدام PowerPoint، حيث جسّدت على هيئة مسابقة تفاعليّة تتضمّن أسئلة مرتبطة بالنّتاجات التّعليميّة المستهدفة، ممّا أتاح فرصة فعّالة لقياس مدى استيعاب الطّلبة للمادّة التّعليميّة، والتّحقّق من تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة عبر آليّات مبتكرة تثري التّجربة التّعليميّة وتحفّز المتعلّمين على التّفاعل والتّقدّم.

*** مقارنة بين مستوى أداء الطّلبة قبل وبعد تطبيق الخطط الفرديّة**

في إطار قياس أثر تطبيق الخطط الفرديّة على تحسّن مستوى أداء الطّلبة، تمّ إجراء مقارنة بين مستوى أداء الطّلبة قبل وبعد تطبيق هذه الخطط الفرديّة، بالإضافة إلى جمع التّغذية الرّاجعة من مجموعة من الفئات المختلفة من المعلّمين ومديري المدارس والمشرفين التّربويين؛ حيث أظهرت نتائج التّقييم توافقا عامّا بين مديري المدارس، على اختلاف نوعهم الاجتماعيّ في التّأكيد على فعّاليّة هذه الخطط في معالجة أوجه القصور لدى الطّلبة، ممّا عزّز من ثقتهم بجدواها كأداة تربويّة فعّالة.

وقد أظهر مديرو المدارس مستوى أكبر من الثّقة في كفاءة هذه الخطط مقارنة بالمعلّمين، حيث تساوت تقييماتهم مع تقييمات المشرفين التّربويين الّذين يتمتّعون برؤية إشرافيّة شاملة تمكّنهم من متابعة الشّؤون والقضايا التّعليميّة من منظور كلّيّ؛ ويشير هذا التّوافق بين المديرين والمشرفين إلى قدرتهم على تقييم الأثر العامّ للخطط الفرديّة استنادا إلى معايير شموليّة تأخذ في الاعتبار مختلف جوانب التّعلّم، مثل الأداء الأكاديميّ وسلوك الطّلبة والاحتياجات الفرديّة، وفي هذا الصّدد يمكننا أن ندرج تحليلا للتّغذية الرّاجعة المرصودة حول مستوى أداء الطّلبة، وهي كما الآتي: -



وبناء على ما ورد أعلاه، فإنّ النّتائج تشير إلى ما يلي: -

١- ارتفع متوسّط درجات الطّلبة من (٢٠) إلى (٤٠,٣) بعد تطبيق الخطط الفرديّة.

٢- انخفض الانحراف المعياريّ بعد التّطبيق، ممّا يشير إلى تقليل التّفاوت في الأداء بين الطّلبة.

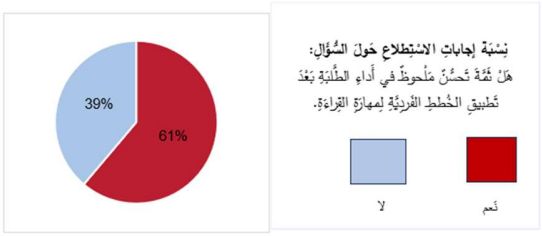
٣- أظهر اختبار T-Test فرقا جوهريّا بين الأداء قبل تطبيق الخطط وبعد تطبيقها، مع قيمة احتماليّة صغيرة جدّا ($p <$

(0.05، ممّا يؤكّد أنّ التّحسّن ذو دلالة إحصائيّة وليس مجرّد صدفة.

٤- هذه النّتائج تشير إلى فاعليّة الخطط الفرديّة في تحسين أداء الطّلّبة بشكل ملحوظ.

من جهة أخرى، أشار ٧٣٪ من المعلّمين والمعلّمات الّذين شاركوا في الاستطلاع إلى إدراكهم للفوائد الّتي انعكست على أداء الطّلبة نتيجة تطبيق الخطط الفرديّة، وأشاروا إلى تمكّن الطّلبة الّذين يعانون عسرا في القراءة من امتلاك مهارات الوعي الصّوتيّ والتّهجئة بشكل واضح. ومع ذلك، كان التّقييم الّذي قدّمه المعلّمون أقلّ من التّقييمات الّتي قدّمها المديرون والمشرفون، ممّا يثير تساؤلات حول مدى وضوح الأثر المباشر لهذه الخطط على الأداء اليوميّ للطّلبة داخل الحصّة الصّفيّة؛ وقد يعود هذا التّباين إلى التّحدّيات الّتي يواجهها المعلّمون في قياس التّحسّن الفوريّ للطّلبة خلال الأداء اليوميّ، في حين يعتمد المديرون والمشرفون على معايير تقييم أكثر شموليّة وموضوعيّة في قياس الأثر.

وقد رصدت حالة تحسّن ملموس في أداء إحدى الطّالبات، حيث إنّ إحدى الطّالبات في مديريّة مادبا (تعاني من مشكلة عقليّة)، استطاعت بفضل الخطط الفرديّة، والتّدريب الفرديّ المباشر لها، والدّعم من المعلّمة والطّالبة المساعدة لها ضمن مجموعتها الصّفّيّة، أن تحقّق تقدّما واضحا في مهارة القراءة. وقد تمّ توثيق هذا التّحسّن من قبل المشرفة التّربويّة ومديرة المدرسة، ممّا يشير إلى أنّ الخطط الفرديّة قد أثبتت فعّاليّتها في تحسّن التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، وأنّ لها أثرا إيجابيّا واضحا على مستوى التّعلّم يسهم في انتقال الطّلبة من مستوى إلى آخر.



*** التّحدّيات الّتي يواجهها المعلّمون عند تطبيق الخطط الفرديّة، والحلول المقترحة**

رصدت مجموعة من التّحديّات الّتي تشكّل عائقا يحول دون تطبيق الخطط الفرديّة بالشّكل المرجوّ، وقد كان من اللّافت للانتباه تقارب إجابات جميع الفئات من معلّمين ومشرفين تربويين ومديري مدارس على اختلاف نوعهم الاجتماعيّ، على السّؤال الآتي:(ما أبرز التّحدّيات الّتي يواجهها المعلّمون عند تطبيق الخطط الفرديّة؟)؛ حيث كانت الإجابات كما يلي: –

ر	الفِقْرَة	المُتَوَسِّطُ الحِسابِيُّ	الانْحِرافُ المِعْيارِيُّ	الدَّرَجَةُ
١	عَدَمُ وُجودِ مُعَلِّمٍ مُساندٍ لِمُعَلِّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ؛ لِتوزيعِ المُسْتَوياتِ المُتمايِزَةِ.	٤,٣٥	٠,٨٥	مُرْتَفِعٌ جِدًّا
٢	عَدَمُ تَوفُّرِ أَوْراقِ عَمَلِ الخُطَطِ الفَرْدِيَّةِ مَطْبوعَةً طِباعَةً وَرَقِيَّةً.	٤,٣٠	٠,٩٢	مُرْتَفِعٌ جِدًّا
٣	الصُّفوفُ المُكْتَظَّةُ تَحولُ دونَ تَطبيقِ منهجيَّةِ تَوزيعِ الطَّلَبَةِ في مجموعاتٍ فَيَتَعَذَّرُ التَّطبيقُ.	٤,٢٥	٠,٨٨	مُرْتَفِعٌ جِدًّا
٤	عَدَمِ امتِلاكِ مُعَلِّمي الصُّفوفِ العُليا مَهاراتِ تَدريسِ تَجْريدِ الحُروفِ والتَّهجئَةِ.	٤,٢٠	٠,٩٠	مُرْتَفِعٌ جِدًّا
٥	قِلَّةُ دَعْمِ وَمُتابَعَةِ أَوْلياءِ الأُمورِ لِتدريباتِ وَأَنْشِطَةِ الخُطَطِ الفَرْدِيَّةِ.	٤,١٥	١,٠٠	مُرْتَفِعٌ
٦	عَدَمِ تَوفُّرِ وَسائِلِ تَعْليميَّةٍ وَبِطاقاتٍ حائطيَّةٍ لِتُناسِبَ طَلَبَةَ صُعوباتِ التَّعَلُّمِ.	٤,١٠	١,٠٥	مُرْتَفِعٌ
٧	كَثْرَةُ المَهامِ المُناطَةِ بِمُعَلِّمي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.	٤,٠٠	١,١٠	مُرْتَفِعٌ
٨	قِلَّةُ عَدَدِ الحِصَصِ المُخَصَّصَةِ لِتدريسِ وَمُتابَعَةِ الخُطَطِ الفَرْدِيَّةِ.	٣,٩٥	١,١٥	مُرْتَفِعٌ
٩	عَدَمِ تَوفُّرِ نَماذِجَ تَقييماتٍ تَشخيصيَّةٍ دَقيقَةٍ لِقياسِ أَداءِ الطَّلَبَةِ في القِراءَةِ.	٣,٩٠	١,٢٠	مُرْتَفِعٌ
١٠	عَدَمِ تَوفُّرِ وَقْتٍ لِعَقْدِ تَقييماتٍ تَشخيصيَّةٍ مُسْتَمِرَّةٍ لِقياسِ تَحسُّنِ أَداءِ الطَّلَبَةِ؛ بِسَبَبِ ضَخْمِ المَنهاجِ.	٣,٨٥	١,٢٥	مُرْتَفِعٌ
١١	عَدَمُ عَقْدِ دَوْراتٍ تَدريبيَّةٍ مُسْتَمِرَّةٍ لِتوضيحِ مَنْهجيَّةِ تَطبيقِ الخُطَطِ الفَرديَّةِ.	٣,٨٠	١,٣٠	مُرْتَفِعٌ
١٢	عَدَمُ تَوفُّرِ حِصَصٍ نَموذَجيَّةٍ لاسْتِعراضِ آلِيَّةِ العَمَلِ مَعَ طَلَبَةِ الصُّعوباتِ ضِمنَ المجموعاتِ.	٣,٧٠	١,٤٠	مُتَوَسِّطٌ
١٣	عَدَمُ تَوفُّرِ نُسْخَةٍ وَرَقِيَّةٍ أَو إِلكترونِيَّةٍ مِنَ إِرْشاداتِ تَطبيقِ الخُطَطِ الفَرديَّةِ لَدى المَدارِسِ الأَقَلِّ حَظًّا.	٣,٦٥	١,٤٥	مُتَوَسِّطٌ

أمّا عن الحلول المقترحة لهذه التّحديات فقد رصدت الآراء وفقا لما يلي: –

ر	التّحدّيات الّتي يُواجهُها المعلّمُونَ عِنْدَ تَطْبِيقِ الخُطَطِ الفَرْدِيّة	الحُلولُ المُقْتَرَحَة
١	عَدَمُ وُجودِ مُعلّمٍ مُساندٍ لِمُعلّمِ اللُّغَةِ العَربيّة؛ لتوزيعِ المهمّاتِ المتمايزة.	استِبْدار مُعلّمي التّعليمِ الإضافيّ، والمتطوّعين، ومُتدرّبي برامجِ الدُّبلوم.
٢	عَدَمُ تَوفّرِ أوْراقٍ عَمَلٍ الخُطَطِ الفَرْديّةِ مَطْبوعَةً طِباعَةً وَرَقِيّةً.	تَخصيص ميزانيّةٍ مِنَ المُديريّاتِ المُختَلِفة لِطِباعَةِ الأوراقِ.
٣	الصُّفوفُ المُكْتَظّةُ تَحولُ دونَ تَطبيقِ منهجيّةِ توزيعِ الطّلبةِ في مجموعاتٍ فَيَتعَثّرُ التّطبيق.	استِثمارُ أيّامِ السّبتِ لِتَطبيقِ الخُطط مَعَ الطّلبةِ المُستَهدفين.
٤	عَدَمِ امتِلاكِ مُعلّمو الصُّفوفِ العُليا مهاراتِ تَدريسٍ تَجْريد الحُروفِ والتّهجئة.	عَقْد دَوْراتٍ تَدريبيّةٍ حول تَدريس كِفايات الوعيِ الصّوتيِ لمعلّمي الصُّفوف العُليا.
٥	قِلّة دَعْمِ ومُتابَعَةِ أوْلياءِ الأُمورِ لِتدريباتِ وأنْشِطَةِ الخُطَطِ الفَرْديّة.	تَوضيحُ دَوْرِ أولياءِ الأمورِ، ومُتابَعتهم مِنْ قِبلِ مُديري المدارسِ.
٦	عَدَمِ تَوفّرِ وَسائلِ تَعْليميّة وبِطاقاتٍ حائطيّة لِتُناسِبَ طَلَبَةَ صُعوباتِ التّعلُّم.	تَوفير إدارةِ المَدْرسة للقِرطاسيّة اللّازمة لإعداد الوَسائلِ المطلوبة.
٧	كَثْرَةُ المهامِ المناطَةِ بِمُعلّمي اللُّغَةِ العَرَبيّة.	تَقليل عَدَدِ مُناوباتِ مُعلّمي اللُّغَةِ العَربيّة.
٨	قِلّةُ عَدَدِ الحِصَصِ المُخصّصَةِ لِتدريسِ ومُتابَعَةِ الخُطَطِ الفَرديّة.	عَقْدُ حِصَصٍ افْتِراضيّةٍ مع الطّلبَةِ لِمُتابَعَةِ بَعْضِ المهامِ.
٩	عَدَمِ تَوفُّرِ نَماذجِ تَقييماتٍ تَشخيصيّةٍ دَقيقَةٍ لِقياسِ أداءِ الطّلَبَةِ في القِراءَة.	تَوفيرُ إدارةِ الامتحاناتِ والاختباراتِ لِنماذجِ تَقييماتٍ ومُشاركَتها.
١٠	عَدَمِ تَوفُّرِ وَقْتٍ لِعَقْدِ تَقييماتٍ تَشخيصيّةٍ مُسْتَمِرّة لِقياسِ تَحسُّنِ أداءِ الطّلَبَة؛ بِسَبَبِ زَحْمِ المِنهاج.	التّنْسيق مَعَ مُعلّميّ مَبحَث الفَنّ والرّياضَة؛ لِلمُساعَدة في عَقْدِ التّقييمات.
١١	عَدَمُ عَقْدِ دَوْراتٍ تَدريبيّة مُسْتَمِرّة لِتوضيحِ مَنْهجيّةِ تَطبيقِ الخُطَطِ الفَرديّة.	تَوفيرُ إدارةِ الإشرافِ للدّوراتِ التّدريبيّة، والتّوجيهُ لِعَقدِ مُجتَمعاتِ التّعلُّم.
١٢	عَدَمِ تَوفّرِ حِصَصٍ نَموذجيّةٍ لاستِعراضِ آليّةِ العَملِ مع طَلَبَةِ الصُّعوباتِ ضِمنَ المجموعات.	تَسجيلُ حِصَصٍ نَموذجيّةٍ وَمُشاركَتها عبرَ المنصّاتِ.
١٣	عَدَمُ تَوفّرِ نُسَخٍ وَرَقيّةٍ أو إلكترونيّةٍ مِنْ إرْشاداتِ تَطبيقِ الخُطَطِ الفَرديّةِ لَدى المدارسِ الأقلّ حظًّا.	تَخصيص ميزانيّةٍ مِنَ المُديريّاتِ المُختَلِفة لِطِباعَةِ نُسخَةٍ وَرَقيّةٍ لِكلّ مَدْرَسة.

*** مناقشة النّتائج**

أظهرت الدّراسة أنّ تحقيق النّجاح في تنفيذ الخطط الفرديّة داخل البيئات التّعليميّة يرتبط بمجموعة من العوامل الأساسيّة الّتي تؤثّر بشكل مباشر على النّتائج المرجوّة، ومن بين هذه العوامل يأتي التّخطيط الدّقيق كركيزة أساسيّة لضمان وجود استراتيجيّة واضحة ومحدّدة المعالم، حيث يتمّ من خلاله تحديد أهداف تعليميّة فرديّة تتناسب مع احتياجات كلّ طالب وإمكاناته، وبالإضافة إلى ذلك يلعب التّفاعل الفعّال والمتواصل بين المعلّم والطّالب دورا بارزا في تعزيز فهم الطّلبة لمحتوى الدّروس وتنمية مهاراته بشكل متكامل، ممّا يسهم في بناء قاعدة تعليميّة قويّة، وبيّنت الدّراسة أنّ استخدام التّقنيات التّعليميّة والأنشطة الفرديّة كان له دور فعّال في تحسين تحصيل الطّلبة وفهمهم للموادّ الدّراسيّة، كما أشارت النّتائج إلى ضرورة توفير دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، مع تزويدهم بالأدوات والموادّ المساعدة.

كما أشارت الدّراسة إلى أهمّيّة التّوظيف الأمثل للموارد التّكنولوجيّة الحديثة والوسائل التّعليميّة المختلفة، حيث يمكن لهذه الأدوات أن تشكّل دعما حيويّا في تطوير طرق التّدريس وجعل العمليّة التّعليميّة أكثر جذبا وتفاعليّة، ورغم ذلك شدّدت الدّراسة على أنّ التّحدّي الأكبر لا يزال يتمثّل في سدّ الفجوة القائمة بين الجانب النّظريّ والتّطبيق العمليّ في الممارسات التّعليميّة، فأغلب البيئات التّعليميّة تواجه صعوبة في الانتقال من مرحلة فهم الخطط إلى مرحلة تنفيذها بصورة تحقّق الأهداف المرجوّة.

ولتجاوز هذه العقبات، اقترحت الدّراسة ضرورة تعزيز برامج التّدريب المستمرّ للمعلّمين؛ بحيث يتمّ تدريبهم على مراحل التّطبيق بدءا من إعداد التّقييم التّشخيصيّ وتطبيقه ومرورا بأساليب تدريس كفايات ومهارات الوعي الصّوتيّ والتّهجئة وصولا إلى تطبيق الأنشطة المتمايزة في معالجة أداء الطّلبة، إذ يمكن لهذه البرامج أن تساهم في تطوير مهاراتهم المهنيّة وتزويدهم بالمعرفة اللّازمة لاستخدام الأساليب الحديثة بكفاءة، كما دعت الدّراسة إلى توفير دعم مؤسّسيّ مستدام ومتكامل يشمل توفير الموارد والبنية التّحتيّة المناسبة، بالإضافة إلى صياغة سياسات

تعليميّة مرنة تضمن استدامة تطبيق الخطط الفرديّة بشكل فعّال وناجح.

*** التّوصيات**

في ضوء نتائج هذه الدّراسة نوصي بجملة من التّوصيات الّتي تندرج ضمن المحاور الآتية: -

١- السّياسات العامّة

١- دراسة إمكانيّة تطبيق سياسات لخفض عدد الطّلبة في الصّفوفّ إلى مستويات مقبولة في المدارس المكتظّة.

٢- دراسة إمكانيّة تخصيص وقت إضافيّ للتّعلّم لتطبيق الخطط الفرديّة؛ عن طريق تطبيق نظام الفصل الثّالث.

٣- دراسة إمكانيّة توقيع وزارة التّربية والتّعليم مذكّرات تفاهم وسياسات توأمة وشراكة مع مراكز تشخيص متخصّصة كمركز البنيّات للتّربية الخاصّة، والمركز الوطنيّ لصعوبات التّعلّم، أو أيّ مراكز أخرى؛ لمتابعة تشخيص طلبة صعوبات التّعلّم، وتوزيع طلبة المديريّات المختلفة على هذه المراكز؛ بحيث يتولّى كلّ مركز عددا معيّنا من المديريّات.

٤- دراسة إمكانيّة تعيين معلّمي مرحلة لدعم معلّمي اللّغة العربيّة للصّفوف ٤-١٠؛ وذلك لدغم تدريس مهارات الوعي الصّوتيّ، والتّهجئة، ومتابعة أداء الطّلبة بشكل يوميّ.

٥- تمديد تطبيق الخطّة الوطنيّة للبرنامج العلاجيّ سنتين إضافيتين؛ ومن ثمّ إعادة تقييم أداء الطّلبة.

٦- توفير مخصّصات ماليّة للمديريّات أو المدارس لطباعة أوراق الخطط الفرديّة وإرشاداتها.

٧- التّوجيه لعقد مؤتمر وحوار وطنيّ لجميع المؤسّسات التّربويّة الرّسميّة والخاصّة المعنية بتعليم طلبة صعوبات التّعلّم وتشخيصهم؛ لمشاركة أفضل الممارسات والتّطبيقات الموظّفة في متابعة أداء طلبة صعوبات التّعلّم وتطبيق الخطط الفرديّة.

٢- الجدول المدرسيّ

١- دراسة إمكانيّة دعم تطبيق الخطط الفرديّة لطلبة صعوبات التّعلّم؛ خارج الحصص الصّفيّة مرّتين شهريّا؛ عن طريق عقد نادي للقراءة يضمّ الطّلبة الّذين يطبّقون الخطط الفرديّة، فيما يوزّع باقي الطّلبة في نواد أخرى.

٢- تخصيص حصص تعلّم افتراضيّة بمقدار ٢٠ دقيقة أسبوعيّا لمتابعة مهارات القراءة لطلبة صعوبات التّعلم.

٣- التّنمية المهنيّة

١- استثمار متدرّبي برنامج الدّبلوم الأكاديميّ قبل الخدمة (مع الجامعات)، ومعلّمي التّعليم الإضافيّ، والمتطوّعين؛ لدعم معلّمي اللّغة العربيّة خلال حصص التّدخلات العلاجيّة، وتطبيق الخطط الفرديّة.

٢- عقد برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللّغة العربيّة للصّفوفّ ٤-١٠؛ لتدريبهم على آليّة تدريس مهارات الوعي الصّوتيّ والتّهجئة، واحتساب هذه البرامج ضمن البرامج المانحة للرّتب.

٣- عقد دورات تدريبيّة دوريّة للتّدريب على منهجيّة تطبيق الخطط الفرديّة داخل الصّفوف المكتظّة.

٤- التّوسّع في عقد مجتمعات تعلّم مهنيّة لمناقشة الممارسات الفضلى لتطبيق الخطط الفرديّة.

٥- متابعة إدارة الإشراف التّربويّ في وزارة التّربيّة وّالتّعليم إمكانيّة تسجيل موادّ مرئيّة لحصص تفاعليّة تطبّق فيها الخطط الفرديّة بمستوياتها المتمايزة، ومشاركتها عبر منصّة المعلّمين.

٤– التّقييم

١– تزويد إدارة الامتحانات والاختبارات في وزارة التّربية والتّعليم المعلّمين بنماذج تقييميّة لتشخيص أداء الطّلبة في مهارة القراءة، ومشاركتها عبر منصّة المعلّمين.

٢– عقد دورات تدريبيّة للمشرفين والمعلّمين حول آليّة تشخيص الطّلبة المستمرّ، ونقلهم من مستوى إلى مستوى بالنّظر إلى موصّفات الأداء.

٥– الإدارة المدرسيّة

١– تفعيل دور مدير المدرسة في رصد وتوثيق سجل الأداء الأكاديميّ لطلبة صعوبات التّعلّم بشكل شهريّ.

٢– تفعيل دور مدير المدرسة في التّواصل مع أولياء الأمور وتحديد دورهم في متابعة أنشطة الخطط الفرديّة.

*** الخاتمة**

في ختام هذه الدّراسة، يمكننا بأنّ نزعم بقدر كبير من الارتياح بأنّ تطبيق الخطط الفرديّة لطلبة صعوبات التّعلّم قد أظهر نتائج إيجابيّة وملاحظة في تحسين أدائهم الأكاديميّ وزيادة دافعيّتهم للتّعلّم، كما أنّ تقليل الفجوة في المستويات بين الطّلبة، وتطوير الطّرق التّعليميّة الموجّهة لهم، يعتبران خطوات جوهريّة في دعم مسيرتهم التّعليميّة، ومع ذلك فإنّ تطبيق هذه الخطط يتطلّب دعما مستمرّا للمعلّمين، وتوفير وسائل تعليميّة مبتكرة، بالإضافة إلى تعاون أكبر مع أولياء أمور الطّلبة لضمان نجاح الخطط وتحقيق أفضل النّتائج، وبذلك فإنّ تطوير المقاربات التّعليميّة والاستراتيجيّات الفرديّة سيكون محورا أساسيّا لتحقيق تعليم شامل وموائم لكلّ الطّلبة، بما فيهم طلبة صعوبات التّعلّم.

وهدفت هذه الدّراسة إلى تحليل مدى فاعليّة توظيف الخطط الفرديّة في رفع مستوى أداء طلبة صعوبات التّعلّم، حيث تمّ تناول المفاهيم النّظريّة الّتي تشكّل أساس هذه الخطط، إلى جانب استعراض المبادئ التّربويّة الّتي تقوم عليها، كما تطرّقت إلى استراتيجيّات تفعيلها داخل الحصص الصّفّيّة، مسلّطة الضّوء على دورها البارز في تلبية احتياجات الطّلبة التّعليميّة المختلفة، خاصّة أولئك الّذين يعانون من احتياجات خاصّة، ومن خلال تقديم بيئة تعليميّة مرنة ومصمّمة بما يلائم قدرات كلّ فرد، تؤكّد الدّراسة أهمّيّة هذه الخطط في تحقيق تعلّم فعّال وشامل يعزّز إمكانيّات الطّلبة بشكل شخصيّ ومتكيّف.

وأشارت الدّراسة إلى أنّ الخطط الفرديّة تعتبر إحدى الدّعائم الرّئيسة لتحقيق تعليم شامل وعادل، إذ تسهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع الطّلبة وتدعم قدرتهم على التّفوّق الأكاديميّ والشّخصيّ، وبناء على ذلك يعدّ الاستثمار في تحسين هذه الخطط والعمل على تقليص الفارق بين الأفكار النّظريّة وتنفيذها العمليّ خطوة أساسيّة نحو بناء بيئة تعليميّة أكثر كفاءة وفاعليّة.

*** المراجع**

أوّلاً– المراجع العربيّة

عواد، أحمد. (٢٠١١). مدخل تشخيصيّ لصعوبات التّعلّم للأطفال اختبارات ومقاييس. ط٢. دار حنين للنّشر والتّوزيع. عمّان.

البوريني، أحمد بن عثمان. (٢٠١١). "استقصاء خبرات المعلّمين واتّجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التّدريس المتمايز بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة". رسالة

دكتوراة غير منشورة. كليّة التّربية. الجامعة البريطانيّة بدبيّ. الإمارات العربيّة المتّحدة.

إجراءات وزارة التّربية والتّعليم، والتّعليم الفنّيّ لتطبيق اللّائحة التّنفيذيّة لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨، الكتاب الدّوريّ رقم (٣) لسنة ٢٠١٩.

الخالديّ، إحسان غديفان السّريع عليّ. (٢٠٢٠). "اتّجاهات طلبة التّربية الخاصّة في جامعة آل البيت نحو الدّمج الأكاديميّ للطّلبة ذوي الإعاقة في الأردنّ". المجلد ٧. العدد ٢. ص. ٣٥٩-٣٧٧. ١٩ص.

محمّد، إيمان السّعيد إبراهيم. (٢٠٢٢). "فاعليّة الأنشطة التّعليميّة القائمة على التّعليم المتمايز لتنمية بعض المفاهيم الصّحيّة لدى أطفال الرّوضة في ظلّ جائحة كورونا". مجلّة دراسات في الطّفولة والتّربية. أسيوط. العدد العشرون.

"الإستراتيجيّة العشريّة للتّعليم الدّامج". (٢٠١٩- ٢٠٢٩). استنادا لنّصّ المادّة (١٨ /هـ) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم ٢٠ لسنة ٢٠١٧.

"الإطار الخاصّ لمنهاج اللّغة العربيّة: المعايير والنّتاجات ومؤشّرات الأداء". (٢٠٢٤). المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، الأردنّ.

"الخطط الفرديّة". (٢٠٢٤). وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنيّة. المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، الأردنّ.

محمّد، بثينة محمود. "وحدة قائمة على نظريّة التّدريس المتمايز لتنمية بعض مهارات الإملاء لدى التّلاميذ ذوي التّحصيل الدّراسيّ المنخفض بالصّفّ الأوّل الإعداديّ". (٢٠١٨). جامعة بني سويف. مجلّة كلّيّة التّربية. الجزء الأوّل.

العتيّبيّ، بندر، (٢٠٠٧)، "الرّضا الأسريّ عن مستوى الخدمات المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج ومعاهد التّربية الخاصّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة". مركز بحوث كلّية التربية. جامعة الملك سعود.

بيرلز مستوى أداء الأردنّ في الدّراسة الدّوليّة للقرائيّة perls2021، المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة.

سهيل، تامر فرح. (٢٠١٢). "صعوبات التّعلّم بين النّظريّة والتّطبيق". جامعة القدس المفتوحة. عمادة البحث العلّميّ والدّراسات العليا. رام الله. فلسطين.

تقرير الدّراسة التّشخيصيّة/ إدارة الامتحانات والاختبارات. وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة– غير منشور.

تقرير تقييم منتصف المدّة للخطّة التّنفيذيّة للبرنامج الوطنيّ للتّدخّلات العلاجيّة ٢٠٢٣-٢٠٢٤ / غير منشور.

القاسم، جمال مثقال، (٢٠٠٠). "أساسيّات صعوبات التّعلّم". دار صفاء للنّشر والتّوزيع. عمّان.

شادي، حاتم البيلي. (٢٠٢٠). "صعوبات التّعلّم (المفهوم والعلاج)". مجلّة رعاية وتنميّة الطّفولة. يصدرها مركز رعاية وتنمية الطّفولة. جامعة المنصورة. العدد الثّامن عشر.

دبابنة، خلود. (٢٠١٦). "مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم عن مستوى الخدمات التّربويّة المقدّمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدّمج في

الأردنّ والعوامل المؤثّرة في مدى الرّضا". المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة. مجلّد ١٢. عدد ٢. ٢٦٩-٢٨٦.

دبابنة، خلود. (٢٠١٠). "درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعليم أطفالهم المبكّر القراءة والكتابة في مدينة عمّان وعلاقتها بمتغيّرات الجنس والمستوى التّعليميّ ومستوى الدّخل". المجلّة التّربويّة. جامعة الكويت.

خطاب جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين في القمّة العالميّة الثّالثة للإعاقة في برلين، ٢٠٢٥، متاح على: https://rhc.jo/ar/media

جبر، رضا عبد الرّازق. (٢٠٢٠). "الاتّجاه نحو الدّمج والتّلميذ المعاق لدى معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ والطّلاب المعلّمين بشعبة التّربية الخاصّة". المجلة التّربويّة. كليّة التّربية. جامعة سوهاج.

رؤية التّحديث الاقتصاديّ. الأردنّ. موقع رئاسة الوزراء. ٢٠٢٢.

حامد، شيرين صبحي. (٢٠٢١). "التّأمّل الجماعيّ للرّحلة الأردنيّة في التّعلّم عن بعد". جريدة عمّون. متاح على: https://www.ammonnews.net/article/588862

اللّالا، صائب كامل. (٢٠٠٩). "فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحلّ الإبداعيّ للمشكلات لدى أطفال الرّوضة في الأردنّ". رسالة دكتوراة. جامعة عمّان العربيّة. كلّية الدّراسات التّربويّة والنّفسيّة العليا. عمّان، الأردنّ.

العدوان، صيدا قفطان. (٢٠٢٠). "المعايير التّربويّة لاختيار معلّمي ومعلّمات غرف مصادر صعوبات التّعلّم في ضوء بعض المتغيّرات". المجلّة التّربويّة. جامعة الكويت. مجلس النّشر العلّميّ.

محمّد، صفاء أحمد. (٢٠١٠). "فاعليّة الألعاب التّعليميّة في تنميّة المفاهيم الصّحّيّة لطفل الرّوضة". مجلّة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس.

المسعد، طلال إبراهيم. (٢٠٢٣). "صعوبات التّعلّم بين التّشخيص والعلاج". ط١. المركز العربيّ لتأليف وترجمة العلوم الصّحّيّة. الكويت.

العبّادي، علياء عويدي. https://alrai.com/article/1073574/كتاب/التّعليم-الدّامج-المدرسة-للجميع.

أرناؤوط، عبد الرّؤوف. (٢٠٢٠). ""كورونا" والتّعليم الإلكترونيّ في فلسطين الطّريق غير معبّدة". مؤسّسة الدّراسات الفلسطينيّة. الأناضول.

الزّيّات، فتحي. (١٩٩٨). "صعوبات التّعلّم الإستراتيجيّات التّدريسيّة والمداخل العلاجيّة". دار النّشر للجامعات. القاهرة.

كتاب معالي وزير التّربيّة ١١٤٣٩/١٢٠/١٤.

كتاب مدير المركز الوطنيّ لتطوير المناهج/ م و ٩٠٠ / ٢٠٢٤، ٢٠٢٤/٩/١١.

كتيّب إرشادات الموادّ الدّاعمة لمبحث اللّغة العربيّة. المركز الوطنيّ لتطوير المناهج ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

السّبوع، ماجدة خلف. الصّوافطة، محمّد فائق. (٢٠٢١). "فاعليّة برنامج تدريبيّ يستند إلى أسلوبي التّعلّم المتمازج والتّعليب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين التّدريسيّة لدى معلّمي الرّياضيّات في مرحلة التّعليم الأساسيّ". مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة. المركز القوميّ للبحوث. غزّة.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٤). "فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية المهارات الاجتماعيّة السّائدة عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في مديريّة تربية قصبة السّلط". دراسة شبه تجريبيّة. مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس. المجلد الثّاني عشر. العدد الثّالث.

الجابريّ، محمّد. خلف، رزان جلال. (٢٠١٥). "الفروق في الأمن النّفسيّ بين الأطفال فاقدي الرّعايّة الوالديّة من ذوي الإعاقة المقيمين في مراكز التّربية الخاصّة ذات الإقامة الدّائمة والملتحقين بمراكز التّربية الخاصّة ذات الرّعاية النّهاريّة في ضوء بعض المتغيّرات". رسالة ماجستير. الجامعة الأردنّية. كليّة الدّراسات العليا. الأردنّ. عمّان.

بو عليّ، هشام. (٢٠٢٠). "التّعليم عن بعد في المنطقة العربيّة – بين الصّعوبات التّقنيّة والهواجس التّربويّة". TRT عربيّ.

التّاجّ، هيام. بدران، يسر أكرم. (٢٠٢٠). "فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى التّعلّم باللّعب في تنمية مهارات التّكامل الحسّيّ لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم". رسالة ماجستير. جامعة عمّان العربيّة. كلّية العلوم التّربويّة والنّفسيّة. عمّان.

وزارة التّربية والتّعليم، (٢٠١٥). تجربة وزارة التّربية والتّعليم في التّعامل مع الطّلبة ذوي الحاجات الخاصّة. عمّان. الأردنّ.

وزارة التّربية والتّعليم، (٢٠٠٣). برنامج تدريب المرشدين التّربويين. عمّان. المديريّة العامّة للتّدريب التّربويّ.

ثانياً– المراجع الأجنبيّة

Mehta ،D.(2005). Awareness among Teachers of Learning Disabilities in Students at Different Board Levels. Dept. of Education ،Mumbai University. Retrieved 24 September 2006 from World Wilde Web: http://www.eric.ed.gov.com

Maria P. (2020). Characterisitics of students with disabilities who do and do not receive treansition services. The Journal of Specific Education, 1-9.

University of Washington (UW) (2021). What are typical challenges students with math-related learning disabilities face? Access Computing. University of Washington (UW).