حقوق الطفل والقيم الديمقراطية وأسس التفكير العلمي في منهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف الرابع الابتدائي

د. يحيى حجازي

ضمن مشروع مؤسسة فيصل الحسيني الخاص بمراجعة كتب اللغة العربية المقرر ضمن المنهاج الفلسطيني/النسخة التجريبية 2016

نيسان 2017

الفهرس:

تقديم.....,.....3

الأهداف والكفايات التعلمية التي يركز عليها كتاب اللغة العربية الفلسطيني للصف الرابع.....4

أهداف وكفايات برامج لغوية أخرى.....5

الفصل بين مهارات العلوم اللغوية ومهارات البحث العلمي والحقوق هو فصل ليس بالطبيعي...7

التوصيات.....13

Dahyet Al Barid – Jerusalem Tel 9702-2342686 **ضاحية البريد – القدس هاتف 2342686 - 9702**

Fax 9702 – 2345521 **فاكس: 9702-2345521**

P.O.Box 4308 –Ramallah- Baireh **ص.ب :4308 رام الله- البيرة**

Email:info@fhfpal.org / Website:www.fhfpal.org / Faisal Husseini Foundation مؤسسة فيصل الحسيني

تقديم:

يركز واضعو/ات المنهاج، في تقديم الكتب، على ضرورة تقديم مضامين تعزز إرساء قيم المواطنة والمشاركة في بناء دولة القانون، مستخدمين نصوصاً تحاكي الخصوصية الفلسطينية. وباعتقادي، استطاع المؤلفون/ات اختيار نصوصٍ تحقق ما يصبون إليه من خلال الحديث عن المهجّرين، والأسرى، والأرض، والفلاحة، والانتماء للوطن وللعائلة، والمشاركة في العمل المجتمعي، وغيرها. إنّ مجموع النصوص، وكما سأتطرق إليه لاحقاً في الجدول المرفق، لا تتعدى أن تكون نصوصاً من التراث الفلسطيني بالغالب؛ وحتى النصوص العالمية المختارة، فإننا نجدها قد ارتبطت بمجموع قيم أراد واضعو/ات المنهاج غرسها في طلبتهم ضمن إطار وطني واجتماعي وثقافي فلسطيني.

يتحدث وزير التربية والتعليم، في مقدمة الكتاب، عن ضرورة مواكبة المنهاج للتطورات العلمية والتكنولوجية. والمقصود هنا ليس فقط تقديم مواد ذات طابع علمي وتكنولوجي، وإنما المقصود أيضاً –إن صح الفهم– تطوير قدرات ذهنية لدى الطالب للتعامل مع التكنولوجيا بتناغم، وأن تكون لديه الملكة لتعلم الحقائق، وفهمها، وتفسيرها، والتنبؤ بتداعياتها، والربط بين تلك الحقائق والحقائق الأخرى مستخدماً التكنولوجيا كأداة ووسيلة.

لقد قمت[1] بقراءة الكتب الجديدة لتدريس اللغة العربية للصفوف الابتدائية "من الأول وحتى الرابع"، والتركيز على الصفوف الثاني والثالث والرابع، كونها تحوي نصوصاً مكتوبة. من الواضح أن هناك بعض الفروق بين المنهاجين السابقين، سواء في النصوص، أو الشكل، أو مهارات التفكير العليا.

كوني غير متخصص بمهارات اللغة العربية، فقد حاولت التركيز، في تحليلي لمضامين تلك الكتب، على جانبين:

[1] يحيى حجازي: حاصل على شهادة الدكتوراة في التربية عام2006 من جامعة بن غوريون في النقب، حاصل على شهادة الماجستير في الاستشارة التربوية عام 2001 من الجامعة العبرية في القدس، حاصل على شهادة البكالوريوس في التربية الخاصة عام 1991 من كلية دافيد يلين في القدس.
عمل محاضرا في عدد من الجامعات والكليات في مواد الاستشارة التربوية والتربية الخاصة.
اجرى عددا من الأبحاث المنشورة في قضايا الشباب وأنظمة التربية والتعليم في القدس الشرقية وارشاد المعلمين الجدد.
يعمل مع مؤسسة فيصل الحسيني منذ العام 2008 وحتى الآن في عدة مشاريع شملت مساندة المدارس في ضمان أن تحاكي ممارساتها حقوق الطفل، كما شملت تدريب المعلمين/ت والطلبة على آليات تطوير دراسات علمية في المباحث الاجتماعية بما يتطلب ذلك من تفكير ناقد وتحفيز لمهارات التفكير العليا.

1- حقوق الطفل المتعلقة بتعبيره عن أفكاره ومشاعره وحواره لمجموع القيم والمعارف المقدمة له.

2- مهارات التفكير التي تعزز قدرة الطفل على التساؤل واكتساب مهارات التفكير والبحث العلمي.

الأهداف والكفايات التعلمية التي يركز عليها كتاب اللغة العربية الفلسطيني للصف الرابع:

لا شك في أن توظيف المادة التي يدرسها الطالب/ة في حياته/ا وتطوير اتجاهات إيجابية حولها هو أحد مخرجات التعلم الضرورية، فلا يتوقف التعلم عند تقديم المعارف، ولكن يشترط أن تكون المعرفة أساساً لكفايات يطورها الطالب/ة في المجال المتعلم. تعرّف الفتلاوي الكفاية التعليمية على أنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكوَن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرض من ناحية الفاعلية، والتي تمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي، 2003، ص. 29)[2].

في قراءة لكتاب اللغة العربية للصف الرابع، فإن الكفايات التي يركز عليها منهاج اللغة العربية لهذا الصف هي كالتالي:-

1- قراءة نصوص مختارة بصورة صحيحة، وفهم النصوص المقروءة.
2- الكتابة من دون أخطاء إملائية.
3- تطبيق المعارف النحوية (القواعد) التي يتعلمها الطالب بصورة صحيحة.
4- التعبير البسيط (الموجّه) عن الرأي شفهياً وكتابياً حول مواضيع يتم تناولها في حصص اللغة العربية.

[2] الفتلاوي، سهيلة (2003). كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أهداف وكفايات برامج لغوية أخرى:

في منهاج تعليم اللغة الإنجليزية (كلغة أم) لطلبة المرحلة الابتدائية في كيبيك/كندا (2002)[3]، حددت الكفايات والملكات التي على الطالب/ة اكتسابها في تلك السنوات كالتالي:

1- قراءة النصوص والاستماع إليها. سواء أكانت نصوصاً شعبية أو كانت نصوصاً معلوماتية. ي/تتخطى المعلم/ة، هنا، الإجابة فقط عن الأسئلة التي تفحص المعرفة والفهم، و ي/تهتم بتطوير القدرة على التعبير عما يقرأه الطلبة، والحديث عن نمط كتابة النص ومقارنته مع أنماط أخرى (جانير)، والحديث عن تركيبات الجمل، وتركيبة النص، وما إلى ذلك.

2- كتابة نصوص تعبيرية شخصية تعكس رأي الطالب، وكتابة نصوص معلوماتية، ونصوص تعكس خلفية الطالب الثقافية، وكذلك تقييم الطالب لما يكتبه هو نفسه، بعد أن يكتبه، استناداً إلى توجيهات مكتوبة، والحديث عما يحبه الطالب وما يكرهه حول الموضوع المتعلم، وحول طريقة الكتابة الخاصة به، وما إلى ذلك.

3- عرض نتاج الطالب اللغوي عبر وسائل اتصال متنوعة. وذلك من خلال استراتيجيات يدمج فيها الطالب الخرائط المعرفية لعرض أفكاره (تداعيات حول الموضوع المتعلم)، واستخدام الإنترنت في استخراج المعلومات وفي عرضها، وتسجيل النصوص صوتياً، وبناء العروض، وما إلى ذلك.

4- استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين ومع العالم الواسع، وفي التعلم بشكل عام. وذلك من خلال العمل في مجموعات عمل، ونقاش المواضيع مع مجموعة من الطلبة، وإعادة بناء النصوص المتعلمة وتمثيلها، وخلق الحوارات المباشرة وغير المباشرة، واستخدام الكلمات والمصطلحات التي يتعلمها في حصة اللغة في سياقات مختلفة، وبمعان مختلفة، وما إلى ذلك. وكل ذلك، بالطبع، باستخدام أوراق توجيهية واضحة، يقوم المعلم بإعطائها لطلبته.

[3] Gouvernement du Québec (2002). Competency levels by cycle: elementary School. Ministère de l'Éducation, 01-01487, Québec.

في كتاب المنهج التعليمي للتربية اللغوية للصفوف الابتدائية في الوسط العربي في الداخل الفلسطيني (2009، ص. 13)[4] كان هدف التربية اللغوية "تنمية إنسان متنور معتز بلغته وبانتمائه، قادر على استخدام اللغة الشفوية والمكتوبة بشكل سليم ليستطيع بلورة تصوره الفكري، وليتخذ قراراته المستقلة بطريقة واعية وناقدة...". لتحقيق هذا الهدف، يضيف كاتبو المنهج التعليمي، إلى مجموع المهارات اللغوية التي تم ذكرها سابقاً في النموذج الفلسطيني والكندي، قضيتين أو مهارتين مهمتين، وهما:

"قراءة، وفهم، وتفسير، وتقييم نصوص من أنواع مختلفة، واستعمال مصادر المعلومات المختلفة كالموسوعات والإنترنت وغيرها لتلبية حاجات البحث والتعلم والمتعة" (ص. 13).

أما عند مراجعة أهداف تعليم اللغة العبرية لمدارس المرحلة الابتدائية للمدارس الإسرائيلية اليهودية الحكومية[5]، فإننا نراها تركز على تعلم الطالب/ة اللغة لاستعمالها بما يلائم احتياجاته/ا. من بين المخرجات لتعلم اللغة في الصف الرابع، على سبيل المثال، وبحسب المنهاج المقترح، فإن على الطالب/ة أن تكون لديه/ا القدرة على:

1- فهم ومتابعة الأفكار المذكورة في النصوص المختلفة، واستنباط الأفكار الرئيسية منها، وتفسيرها، وأخذ موقف منها.
2- المشاركة في المحادثات والحوارات، من خلال تطوير القدرة على الاستماع والحديث ضمن قواعد المشاركة المقبولة.
3- عرض الأفكار، من خلال محاضرة، أو تقرير، أو حوار، وما إلى ذلك، واكتساب القدرة على الحديث المنطقي ذي الصلة بالموضوع، وعرض الأفكار بشكل منطقي واضح.

[4] كتاب المنهج التعليمي: التربية اللغوية- لغة، أدب، ثقافة. مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، السكرتاريا التعليمية، وزارة التربية والتعليم الاسرائيلية.
[5] وزارة التربية والتعليم الاسرائيلية- قسم اللغات (د.ت). برنامج التربية اللغوية للصفوف الابتدائية.
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/TochnitLimudim/hesegim/
(تم زيارة الموقع 2016/7/20).

4- إعطاء الإجابات الصحيحة لما يتم تعلمه، وتفسير الإجابات بصورة منطقية.

5- عرض أفكار الطلبة ونتاجهم اللغوي بأشكال متنوعة.

من الواضح، في البرامج اللغوية المتنوعة التي تم الرجوع إليها، وتلك التي ترى بالتربية اللغوية أبعاداً غير البعد الميكانيكي التخصصي، وبالرغم من التفاوت بينها، إلا أنها تربط اللغة باحتياجات الطلبة، ونراها تتحدى النص، وتحفز الطلبة على نقاشه، وحواره، وتفكيكه، وبناء موقف تجاهه.

ليتمكن الطلبة من إبداء آرائهم، وكما هو مذكور في مخرجات البرامج السابقة، لا بد أن يكونوا قادرين على بلورة فكرة منطقية متسلسلة ومترابطة، ولا بد لهم أن يفتشوا بين مصادر المعرفة المختلفة المكتوبة والمحوسبة ليكون عرضهم لأفكارهم علمياً.

الفصل بين مهارات العلوم اللغوية ومهارات البحث العلمي والحقوق هو فصل ليس بالطبيعي

من الواضح في المناهج المذكورة سابقاً أن واضعيها لم يخرجوا حقوقاً مثل التعبير عن الرأي، والنقد، والتفسير، والتقييم، وبناء آراء، وعرضها، أو مهارات مثل وضع فرضيات لتفسير نص ما، والتفتيش عن مصادر المعرفة، وصياغة الافكار حولها من سياق تدريس العلوم اللغوية، بل رأوا فيها الأساس الصحيح لحث الدافعية لدى الطلبة للتعلم، وربط ما يتعلموه بحياتهم وهمومهم اليومية، وترسيخ معارفهم اللغوية على أساس من البحث والتقصي اللذين يقوم بهما الطلبة لتوسيع معرفتهم، ولرفع قدرتهم على التعبير عن ذواتهم مستخدمين اللغة (كأداة لتطوير التفكير) كما تم الاتفاق عليه في العلوم الفلسفية والإنسانية والتربوية.

البند	الوضع القائم	اقتراحات للتعديل
التقديم	كان واضحاً التركيز على الخصوصية الفلسطينية في تجنيد أغلب النصوص المختارة التي تركز على الهم	من الممكن، ومن دون أن يكون هناك أي معارضة مع القيم المراد توطيدها، إدخال نصوص من الأدب العالمي للأطفال، والتي

	الفلسطيني والقيم التي تعزز روح الانتماء والمواطنة.	تتشارك مع همومنا الفلسطينية، فيتعرف الطفل على قصص عالمية، مع الإشارة إلى ذلك في الحصص المخصصة لذلك.
الأهداف الخاصة بالكتب المتعلقة بالحقوق ومهارات البحث العلمي وتطوير الفكر التحليلي والناقد	إن غالبية النصوص المختارة هي مع قيم موجهة يراد للطفل تعلمها، ولا مجال لنقاشها والتحاور حولها. من ناحية أخرى، خلصت كل وحدة تعليمية إلى أسئلة تحليل، ونقد للنص. وهذا مبارك و**جديد مقارنة بالكتب السابقة.**	في جزئية القيم، كانت الأسئلة في مربع "تفكر" تركز على تذكر القيم المذكورة، ولا تركز على طرح للنقاش والحوار: مثال على ذلك في كتاب الصف الرابع: "ما القيم التي نتعلمها من القصة؟". من المهم مناقشة تلك القيم مع الطلبة والحديث عنها، وخصوصاً للصفوف المتقدمة. بالنسبة للجانب التفكيري في الكتب الأربعة المعروضة، فإننا نجد أنها اكتفت بالتركيز على مهارات التخيل والتحليل والنقد. ينقص هنا بعض القضايا كي لا يتحول مفهوم تلك المهارات إلى مهارات مملة، كونها تعود على نفسها في جميع الدروس. عندما نتحدث عن مهارات التفكير، أقترح إضافة بعض المهارات: 1- وضع فرضيات وحلول ممكنة، ونقاشها، والحديث عن تداعيات كل فرضية وكل حل مع الطلبة، وإعطاء الوقت لذلك (طبعاً مع الحفاظ على تطوير المهارات اللغوية). 2- تطبيق بعض ما تعلموه من خلال الحوار والتمثيل، والاستعارة، وما إلى

		ذلك. 3- إعطاء تفسيرات مختلفة للمواقف التي عرضت في القصة، غير المواقف التي عرضها الكاتب، وتفسير أجوبتهم، والتركيز على التفكير المنطقي بذلك. 4- التركيز على صياغة أفكار الطلبة، ومساعدتهم على عرض أفكارهم بكلمات واضحة وبأسلوب مفهوم، مستخدمين الكلمات الدقيقة في التعبير. 5- عرض أفكار الطالب بأشكال مختلفة، كأن يقوم الطالب/ة بتحضير مناظرة في الموضوع مع طالب/ة آخر، أو أن ي/تجهز عرضاً محوسباً، وت/يناقش مضامينه مع بقية الطلبة.
أنواع النصوص	النصوص المختارة هي نصوص متنوعة، وتركز على قضايا حياتية مرتبطة بالخصوصية الفلسطينية، كما هو مشار في المقدمة. هناك بعض النصوص تعلمتها وأنا في المرحلة الابتدائية قبل حوالي 40 عاماً؛ وطالما تساءلت، هل يعجز الأدب العربي والفلسطيني عن ولادة نصوص	في هذه الجزئية بالذات، لا ينقص الأدب الفلسطيني قصص تركز أيضاً على المتعة وتعلم أمور جديدة عن حيوات أخرى وعن أمم أخرى قريبة لنا وبعيدة، ولا يخلو الأدب الفلسطيني من موضوعات جديدة تدمج بين التكنولوجيا وتحدياتها، والعنف وتحدياته، وهموم الأطفال وغيرهم، لنختار، باستمرار، نصوصاً قديمة ورتيبة قد تحاكي عالم القيم الساذج لدى الطفل، ولكنها لا تحاكي،

	جديدة تواكب التجديدات والتغييرات وحياة الطفل الفلسطيني في القرن الواحد والعشرين. تميزت نصوص كتاب الصف الثالث، بالذات، بالرتابة والملل والحوار غير الجذاب، والذي يفضي، في النهاية، إلى استنتاجات عامة ساذجة لا تحث تفكير الطفل. نص وراء آخر يركز على قيم مستخدماً نصوصاً تراثية قديمة، ويعرضها بقالب لا يثير تفكير الطلبة بتاتاً، حسب ما أعتقد.	بالضرورة، عقله.
التعبير الشفوي والكتابة	في جزئية الكتابة التعبيرية، ركزت الكتب على صياغة الجمل والأفكار بطريقة سليمة، والتعبير عن صور مرفقة بالنص في أحسن الأحوال. اكتفى المؤلفون، في هذا الجانب، بمادة الكتاب، ولم يحثوا طلبتهم على الرجوع إلى مصادر أخرى.	باعتقادي، فإنّ التركيز في التعبير في الصفوف الأولى، الأول والثاني، وربما بداية الثالث، على هذا الجانب من التعبير قد يكون مهماً لكي يتعلم الطالب/ة كيفية صياغة الأفكار بشكل سليم، وكي ي/ترى تسلسل الحدث، وي/تعرضه بطريقة سليمة. ولكن في الصفين الثالث والرابع، فإنني أرى أنّ على الطلبة أن يبدؤوا بصياغة أفكار تعكس آراءهم، وتتيح مساحة لخيالاتهم للظهور. كما على المنهاج أيضاً تشجيع الطلبة على

		الرجوع لمصادر أخرى لتجميع المعلومات ونقاشها مع الطلبة، أو مع تالمعلم/ة، ونقاشها في الصف، أو في مجموعات صغيرة. كما أرى أن هناك نقصاً لعوامل مهمة في التعبير مثل: الحوار والنقاش والعرض. فبحسب أهداف مناهج أخرى لنفس المرحلة، نجد أنّه من الضروري إكساب الطالب/ة مهارات العرض، والوقوف، والخطابة من خلال مادة التعبير التي ي/تقوم المعلم/ة بالعمل عليها؛ فهي ليست أساليب اختيارية، وإنما مهارات على المنهاج تضمينها، بحسب رأيي، ضمن أهدافه. **صراحة، لم أفهم عبارة "نتأمل اللوحة ونناقش"، وهذه العبارة تتكرر في كل درس. ما الذي سي/تقوم به الطالب/ة أثناء مشاهدة اللوحة؟** **أعتقد بأن المقصود هنا هو: "لنتأمل اللوحة ونتحدث عما نشاهده فيها". فما دخل النقاش هنا.**
استخدام المصادر	لم يكن هناك أي شيء يتماشى مع وجهة الوزارة في تقديمها للكتب فيما	لا يمكن، حسب رأيي، أن نبقى وراء العالم في هذا المجال، فوجود الكتاب كوثيقة على

التكنولوجية المتنوعة وخصوصاً الإنترنت في توسيع آفاق الطالب	يتعلق بالتطور التكنولوجي من خلال هذا المنهاج. لم يكن هناك مكان للرجوع لمصادر محوسبة، أو لمصادر إلكترونية، أو مدونات يطورها المدرس/ة مع طلبته/ا، أو أفلام داعمة.....	الإنترنت مع وجود بعض التدريبات عليه، لا يتماشى مع الحد الأدنى لاستخدام التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات في التدريس. كان من الضروري هنا أن تشمل الكتب مهام موجهة وواضحة مع أسئلة في مجموع الدروس يحتاج فيها الطلبة إلى: 1- استخدام الحاسوب في عملهم (مهارات الطباعة والتنسيق). 2- قراءة مواد إضافية عن مواضيع الدروس في مواقع متخصصة، وليست عامة، يوجه إليها المدرس طلبته. 3- بناء صفحات نقاش يقوم الطلبة بالدخول إليها، ونقاش القضايا مع مدرسهم، وفيما بينهم. 4- مشاهدة بعض الأفلام الداعمة للمواضيع، ونقاشها. 5- تحضير التقارير، وعرضها على شكل بوستر، أو عرض إلكتروني، أو بطاقات، أو فعالية، وما إلى ذلك. 6- وغير ذلك الكثير من الأمور.
التطرق لذوي الاحتياجات الخاصة	كان هناك تطرق في الكتب لحالتين من ذوي الاحتياجات الخاصة. والحالتان هما لطالبين أصبحا من ذوي	إن أكثر الأسباب التي تقف وراء الإعاقات هي أسباب غير معروفة، أو أسباب خلقية حسية. وإن إشكالية الطلبة بتقبل المختلف

	الاحتياجات الخاصة بسبب حادث تعرضا له. وهذا، بالمناسبة، استمرار لنصوص سابقة في المناهج السابقة.	عنهم هي بالأساس مع تلك الفئة، وليست مع الفئة التي تخسر بعض مهاراتها بسبب حادث، وما تلبث أن تتحسن، لأنها كانت مثابرة ومجتهدة. باعتقادي، على النصوص أن تتطرق إلى الإعاقات بجرأة أكبر، وتقوم بعلاج المشاعر لدى الطلبة، والتعبير عنها، ونقاشها بطريقة أكثر واقعية.

التوصيات:

1- في حال كانت لدينا النية الحقة في تطوير أشخاص مفكرين في مدارسنا، فلا بد من التعلم من تجارب دول ترى أهمية عظمى لإبداء رأي الطالب/ة في ما ي/تتعلمه، وتعزز، ضمن مناهجها، طالباً/ةً مفكراً/ةً فذاً/ةً وناقداً/ةً لما ي/تتعلمه.

2- إدخال نصوص أكثر جاذبية من الأدب العربي والأدب العالمي لتستبدل بعض النصوص التي أكل عليها الزمان وشرب، ليستطيع أطفلنا الفلسطينيين أن يكونوا –وكما هو مشار إليه في تقديم الكتب– مواطنين منتمين لبلدهم، ومحيطهم، وعالمهم.

3- لا يقتصر تعليم الأدوات البحثية على العلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية كالتاريخ والمدنيات. هذا الفصل ليس صحيحاً بالضرورة–، حيث يمكن دمج الأدوات البحثية، كما رأينا في النماذج السابقة، بشتى الصور في تدريس العلوم اللغوية؛ فمهارة استنباط الأفكار الرئيسية، وتفسير نص ما بأشكال مختلفة، ووضع فرضيات تفسر تلك التفسيرات، وعرض استنتاجات يقترحها الطلبة نتيجة فهمهم

الخاص للنصوص، وكتابة الإنشاء بما يتوافق ومبنى الأوراق العلمية (تقرير يعكس معرفة علمية تفصيلية، تقرير يعكس رأي الطالب/ة، تقرير يحث على إجراء تغيير، وما إلى ذلك).

4- الاستفادة الحقيقية والموجهة من أدوات التواصل اللغوي المختلفة ومصادر المعرفة المتنوعة، سواء في استنباط المعرفة، أو في عرض الآراء ونشرها. فالطلبة متقدمون في هذا المجال أكثر منا، وبالتالي، لا بد أن تحتوى مهمات المباحث والمناهج اللغوية على مهمات وأنشطة تستخدم تلك الأدوات.

5- التجرؤ في التعامل مع قضايا الإعاقة والاحتياجات الخاصة. فلا مانع، بنظري، أن نتطرق لمتلازمات أو لتشوهات حسية وخلقية ليست، بالضرورة، نتاج حوادث منزلية أو حوادث طرق.

6- أن نكون أكثر حساسية عندما نتعامل مع المسيحيين الفلسطينيين في النصوص. فلا يمكن، في كل مرة، تذكر فيها الصلاة أن "يختفي المسيحيون من الأفق الفلسطيني كمؤمنين وأصحاب رسالة". ففي المنهاج السابق، في درس "زيارة الى القدس"، هناك عبارة **(يزور الطلبة كنيسة القيامة، ويصلون في المسجد الأقصى)**، وكأنّ المسيحيين لا يصلون في كنائسهم. أمّا في منهاج اللغة العربية الجديد، وفي درس "عروس البحر" صفحة: 106 للصف الثالث، هناك عبارة مماثلة **(... كما يطرب وهو يسمع صوت أجراس الكنائس يعانق صوت الأذان في المساجد، ويصلي في مسجد حسن بيك، ويقضي وقتاً ممتعاً على الشاطىء الجميل)**.

مؤسسة فيصل الحسيني

Faisal Husseini Foundation

من اجل أن تبقى المؤسسات العربية قائمة، من اجل أن تبقى القدس عربية فلسطينية إسلامية مسيحية

"اشتر زمنا في القدس"

مراجعة مقرر اللغة العربية الفلسطيني (الفصل الأول)، للصفوف من الأول ولغاية الرابع الابتدائي – لغتنا الجميلة من ناحية مركّبات التربية اللغوية والتربية المستندة إلى حقوق الطفل ومهارات المتعلّمين/ات في القرن الحادي والعشرين

جواد دويك

ضمن مشروع مؤسسة فيصل الحسيني الخاص

2017

الفهرس:

مقدمة.....3

أولاً: مدى تطابق الأهداف مع أهداف التربية اللغوية.....4

ثانياً: دور النصوص والتدريبات في تنمية مجالات اللغة، والتربية المستندة إلى حقوق الطفل، وفي تنمية مهارات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين.....8

ثالثاً: توصيات لتطوير المنهاج على ضوء عملية مراجعة البندين السابقين 23

المراجع: 22

مقدمة

جاءت هذه الورقة بغرض تحليل محتوى كتاب منهاج اللغة العربية، المقرّ من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، للمرحلة الأساسية، من الصف الأول وحتى الصف الرابع الابتدائي، وذلك من الجوانب التالية: مركّبات التربية اللغوية، حيث ركز الكاتب[6] على مجالات اللغة والمعرفة اللغوية، دون التطرق إلى أنواع النصوص؛ وتناول تعزيز منهاج التربية المستندة إلى حقوق الطفل؛ إضافة إلى المهارات التي يجب أن يطوّرها المنهاج في ما يتعلق بأداء المتعلّم، وبما يتناسب مع القرن الحادي والعشرين.

تم تسليط الضوء على الأهداف العامة للمنهاج، ودرجة توافقها مع أهداف التربية اللغوية المنشودة، ومدى تعزيز النصوص والتدريبات المرافقة للتربية اللغوية للتربية المستندة إلى حقوق الطفل، إضافة إلى تحديد قدرتها على تنمية مهارات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين.

سوف تتطرق عملية المراجعة إلى 3 نقاط أساسية:-

[6] جواد دويك: حاصل على شهادة الماجستير في التعليم تخصص عسر تعلّم واضطرابات اصغاء وتركيز عام 2009 من الجامعة العبرية ، حاصل على شهادة استكمال بتشخيص وعلاج متقدم لطلبة يعانون من عسر تعلم عام 2005 ، حاصل على شهادة البكالويوس في التربية الخاصة تخصص عسر تعلم من كلية دفيد يالين عام 2000.

عمل مدربا ومحاضرا ومركزاً لبرامج تعليمية في عدد من المؤسسات التعليمية .

شاركك في عدة دراسات ولديه عدداً من المنشورات.

عمل مع مؤسسة فيصل الحسيني منذ العام 2013 في عدة مشاريع شملت مساندة المدارس في ضمان أن تحاكي ممارساتها حقوق الطفل، كما درب المعلمين في مجال صعوبات وعسر التعلم.

أولاً: مدى تطابق الأهداف مع أهداف التربية اللغوية.

ثانياً: دور النصوص والتدريبات في تنمية التربية اللغوية والتربية المستندة إلى حقوق الطفل، وفي تنمية مهارات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً: توصيات لتطوير المنهاج على ضوء عملية مراجعة البندين السابقين.

أولاً: مدى تطابق الأهداف مع أهداف التربية اللغوية:

تهدف التربية اللغوية المنشودة إلى تنمية مهارات الطلبة في مجالات اللغة الأربعة وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. حيث يعتبر مدكور (1993، ص. 9) أنّ تلك المجالات هي فنون اللغة الرئيسية ومهاراتها، وأن التركيز على تلك المجالات يهيّء الفرصة "للوصول بالأطفال إلى درجة استخدام اللغة العربية بطريقة صحيحة".

على ضوء مراجعتي للأهداف العامة، التي جاءت في مقدمة الكتب المقرّر للصفوف الثاني والثالث والرابع، فسأقوم باستعراض بعض الملاحظات حول هذه الأهداف. في حين لم يتم تطويرأهداف عامة للصف الأول، ولم يكن واضحاً ما الغاية من عدم ذكر تلك الأهداف العامة، وهل يمكن للمعلم/ة القيام بعملية التدريس والتعلّم والتقييم دون معرفة الأهداف التي يجب تحقيقها؟ إضافة إلى أن الإعلان عن الأهداف المتوقعة من

طلبة الصف الأول تضمن الاستمرارية بين السابق واللاحق بين الصفوف التعليمية، بحيث تستند أهداف الصف الثاني إلى ما تم إنجازه من أهداف في الصف الأول، وهكذا.

الأهداف العامة، بمعظمها، متشابهة لجميع الصفوف من الثاني وحتى الرابع، دون مراعاة للفروقات بين الصفوف، ولفروقات النمو، وللتحصيل المتوقع في كل صف. إن القاعدة التربوية للصفوف الأولى والثانية تنصّ على أن الطلبة يتعلمون كي يقرؤوا ويكتبوا، بينما تتحول من الصف الثالث فصاعداً إلى أن الطلبة يقرأون ويكتبون كي يتعلموا.

لا توجد فروقات جوهرية بين الصفوف الدراسية من ناحية الأهداف، فالعديد من الأهداف مشتركة في صياغتها، سواء للصف الثاني أو الثالث أو الرابع، على سبيل المثال الهدف: " يَسْتَمِعَ إلى نُصوصِ الْاسْتِماعِ بِانْتِباهٍ وَتَفاعُلٍ"، هو هدف مشترك لجميع الصفوف؛ وإن كان هذا الهدف مشتركاً لثلاثة صفوف متتالية، فلم لا يوجد توضيح أكثر دقة للتحصيل المرغوب الوصول إليه في نهاية كل صف؟! هذا الأمر تكرر في العديد من الأهداف.

1. الأهداف العامة مبعثرة، وغير مقسمة حسب مجالات اللغة، كما ذكر أعلاه. حيث يجب أن تقسم الأهداف اللغوية إلى المجالات التالية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، مما يساعد في التركيز على جميع مجالات اللغة المختلفة، دون تجاهل لجانب أو التركيز على جانب دون الآخر.على سبيل المثال: الهدف "يَسْتَمِعَ إلى نُصوصِ الْاسْتِماعِ بِانْتِباهٍ وَتَفاعُلٍ"، يركز على عملية الاستماع، ولكنه لا يركز على عملية فهم المسموع.

2. لا يتضح إن كان المقصود من بعض الأهداف العامة المدرجة التعبير الشفوي أو التعبير الكتابي. وذلك كما يظهر في الأهداف التالية، على سبيل المثال:-

أ. يُوَظِّفَ اللُّغَةَ في الْاتِّصال وَالتَّواصُلِ بِشَكْلٍ سليمٍ.

ب. يَتَفاعَلَ مَعَ النُّصوصِ مِنْ خِلالِ الأنشطة الْمُخْتَلِفَةِ.

3. بعض الأهداف العامة المدرجة هي أهداف خاصة. فمثلاً الأهداف: "يَنْسَخَ كَلِماتٍ وَجُمَلاً بِخَطٍّ جَميلٍ، يَنْسَخَ جُمَلاً وفق أصول خط النسخ.، يَنْسَخَ جملة أو عبارة وفق أصول خط النسخ". هذه أهدافٌ خاصة وليست أهدافاً عامة، إذ لا يمكن اعتبار النسخ هدفاً عاماً للتربية اللغوية، وإنما الهدف العام هو التعبير الكتابي.

4. بعض الأهداف هي أهداف عامة لمرحلةٍ عمريةٍ ما، بينما هي أهداف خاصة لمرحلةٍ عمريةٍ أخرى. على سبيل المثال، الهدف: "يَقْرَأَ نُصوصاً (من 50-70) كَلِمَةً قِراءَةً جَهْرِيَّةً صَحيحَةً وَمُعَبِّرَةً" هو هدف للصف الثاني، حيث إنه يعتبر، في هذه المرحلة، هدفاً عاماً، لأن الطلبة في الصفوف الأولى والثانية يتعلمون كي يقرؤوا ويكتبوا. ولكنه أُدرج، أيضاً، كهدف للصف الثالث، وحيث إن الأمر مغاير لصفوف الثوالث والروابع فهذا الهدف يعتبر هدفاً خاصاً لفهم المقروء من منطلق أن الطلبة يقرؤون ويكتبون كي يتعلموا، وقد كان من الأجدر هنا التركيز على هدف فهم المقروء وليس القراءة.

5. الأهداف العامة لا تتطرق إلى المعرفة اللغوية التي يجب على الطلبة اكتسابها، بالأخص في مجال الصرف، حيث تتطرق الأهداف إلى الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والنسخ، والكتابة... الخ،

ولكن لا يوجد أي تطرق واضح إلى المعرفة اللغوية التي يُتوقع من الطلبة اكتسابها، وخاصة في **مجال الصرف.**

6. لا توجد أهداف تعزز المطالعة الذاتية لدى الطلبة.
7. الأهداف وفق صياغتها لا تفرق بين أبعاد فهم المسموع وأبعاد فهم المقروء المختلفة، والتي يجب على الطلبة اكتسابها والتعامل معها، وهي: فهم المعنى الصريح للنص، وفهم المعنى الخفي للنص بالاستنتاج، والتفسير، والتقييم.
8. الأهداف، وفق صياغتها، لا تعبر عن المعايير التي يتم، وفقها، تقييم التعبير الشفوي أو التعبير الكتابي. على سبيل المثال: الهدف "يُعَبِّرَ عَنْ لَوْحاتِ الْمُحادَثَةِ وَصُوَرِ شَفَوِيّاً بِشَكْلٍ سَليمٍ"، ما المقصود، هنا، بشكل سليم؟ عندما تكون صياغة الأهداف فضفاضة وعامة فسوف يصعب تحقيقها والوصول إلى معيارٍ وطنيٍ موحد بين المدارس المختلفة.
9. من غير الواضح كيفية تحديد عدد الكلمات المطلوب من الطالب/ة قراءتها، فهي غير محددة بزمن (دقيقة/دقيقتين). ومن جهة أخرى، لا توجد مرجعية علمية لهذه الأرقام. كما في المثال التالي: يَقْرَأَ نُصوصاً (من 50–70) كَلِمَةً قِراءَةً جَهْرِيَّةً صَحيحَةً وَمُعَبِّرَةً".
10. يوجد إسهاب في الأهداف التي تركز على النسخ والكتابة والإملاء. فكما ذكر سابقاً، لا يمكن اعتبار النسخ هدفاً عاماً، إضافة إلى أن المهارة المطلوبة ليست النسخ وإنما الكتابة بدقة. ولذلك، يتم التركيز على الإملاء بأنواعه الأربعة: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور، والإملاء

الاختباري. وفي هذه الأهداف لا يتضح أي نوع من أنواع الإملاء السابقة هي التي تسعى إلى تحقيقه.

11. هدف الكتابة المدرج ضمن أهداف الصف الثاني غير ملائم له. فهو أدنى من قدرات الطلبة في هذه المرحلة، ويتلاءم مع طلبة الصف الأول الابتدائي.

بعض الأهداف العامة المدرجة هي أداءات تعلّمية وليست من ضمن مجالات اللغة.

ثانياً: دور النصوص والتدريبات في تنمية مجالات اللغة، والتربية المستندة إلى حقوق الطفل، وفي تنمية مهارات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين.

أ. **تنمية مجالات اللغة**

الاستماع وفهم المسموع

تتنوّع الأسئلة المدرجة بعد النصوص المسموعة والمقروءة بين: نجيب شفوياً، ونفكر. عملية الفصل هذه، وإن تنوعت أهداف الأسئلة (الأولى) بين الإجابات المباشرة من النص و(الثانية) غير مباشرة من النص، إلا أن هناك إيحاء بأن الأسئلة الأولى لا تتطلب تفكيراً، أي تمكن الإجابة عنها دون تفكير، أما الثانية فتتطلب تفكيراً، وهذا غير دقيق.

إن الأسئلة المباشرة في قسم "نجيب شفوياً" تتطلب تحديد معلومات. وعملية تحديد المعلومات الصريحة في النص كالأسماء، والشخصيات، والزمان، والمكان، والأحداث، وتحديد التعريفات، والتفسيرات، وتنظيم المعلومات، بناءً على معايير معطاة ضمن جدول أو قائمة، والتعرف على العلاقات المنطقية الصريحة في

النص، بما في ذلك التسلسل الزمني، هي جميعها أبعاد لفهم المقروء، ولا تمكن الإجابة عنها دون تفكير. إذ كيف لتلميذٍ أن يقوم بعمل ترتيب للأحداث، بتسلسل زمني أو تسلسل سببي، دون تفعيل عملية التفكير أو الفهم؟ لذا، كان من الأجدر أن تكون الأسئلة شاملة لجميع أبعاد الفهم الأربعة (فهم المعنى الصريح للنص، وفهم المعنى الخفي للنص، والاستنتاج،و التفسير، والتقييم)، والاستغناء عن التقسيم المعروض "نجيب شفوياً ونفكر".

التكلم والتعبير الشفوي

عند مراجعتي لأدوات الاستفهام المستخدمة في التدريبات، والمدى الذي تسعى تلك الأدوات فيه إلى فتح المجال أمام الطلبة للتعبير الحر، وإبداء الرأي، والتفكير الناقد، وتعليل أرائهم، وتدعيمها بالحقائق والبراهين... الخ، فقد وجدتها محدودة جداً. معظم الأدوات المستخدمة هي: لماذا، كم، ماذا، ما، بماذا، أيهّما، أين، كيف، متى، صف، عدّد، اذكر؛ في حين وردت أداة الاستفهام "أفسر" مرة واحدة، و"أقترح" مرة واحدة أيضاً. ينقص تلك التدريبات الكثير من أسئلة "وضَح"، و"إشرح"، و"علّل"، و"دلّل"، و"قارن"، و"صغ فرضية"، و"صغ حججاً"، و"طبّق"، و"قيّم"، و"استشهد"، و"مثّل"،... الخ.

القراءة وفهم المقروء

1. **إكساب الطلبة القراءة**

من أجل إكساب الطلبة القراءة والكتابة بدقة، يجب تعليمهم مهارات الوعي الصوتي، التي تقوم على التحليل الصوتي لأصوات الحروف والفونيمات في الكلمات، وتمييز أصوات الحروف في بداية الكلمة وفي نهاية الكلمة،... وغيرها من المهارات التي لم يتم التطرق لها في التدريبات داخل المنهاج.

2. الهدف من القراءة وفهم المقروء

إن أهداف التربية اللغوية لا تتمركز فقط حول القراءة من أجل جمع المعلومات من النص وتذكرها، وإنما تتناول مفهوما أوسع للمعرفة، "المعرفة لا تعني القدرة على تذكّر معلومات، وإنما أصبحت القدرة على إيجاد المعلومات، والقدرة على استعمالها" (Simon, 1996). وهنا، يعود بنا الحديث إلى أن تدريبات تلاوة النصوص تحصر الطالب/ة في إطار المعرفة والمعلومات الواردة في النص دونما فتح آفاق الطالب/ة إلى ما هو أبعد من ذلك.

وهنا، أود الإشارة إلى أن أسئلة فهم المقروء، حسب البحث الدولي للتنوّر القرائي PIRLS، تتناول عمليّات الفهم من عدة جوانب، كالتالي:-

أ. التركيز على المعلومات الصريحة، واسترجاعها 20%.

ب. استخلاص الاستنتاجات الصريحة 30%.

ت. تفسير الأفكار والمعلومات، ودمجها 30%.

ث. فحص المضمون واللغة وعناصر النص وتقييمها 20%.

بناء على مراجعتي للمناهج، فإن التركيز في الأسئلة التي تتبع النصوص يكون على المعلومات الصريحة في النص واسترجاعها، إضافة إلى بعض التدريبات التي تركز على استخلاص استنتاجات، أي أنها تعكس ما يقارب 50% فقط من مجمل عمليات الفهم التي سيمتحن بها الطلبة في امتحانات PIRLS. وبالتالي، سيحكم على طلبتنا بالفشل في تلك الامتحانات، وسيصعّب عليهم المنافسة عالمياً.

كما لا يتم التطرّق إلى موضوع المطالعة أو حث الطلبة وترغيبهم بالمطالعة، كما إن التدريبات لا تعزّز أو تحفّز البحث عن المعلومة، ولا تعمل على توسيع آفاق الطلبة خارج إطار الكتاب المقرّر والمطالعة، وهذا موجود في جميع الكتب التي تمّت مراجعتها.

3. عدد الكلمات في النصوص

النصوص قصيرة جداً في معظم المناهج من الصف الأول وحتى الصف الرابع. في الصف الأول، لا يتعامل الطالب مع نص بتاتاً، وإنما مع جُملٍ فقط. ومن الصف الثاني وحتى الرابع، فإن النصوص قصيرة جداً، ولا تتناسب مع المتطلبات الدولية للتنوّر القرائي. فعلى سبيل المثال، ولدى تعمقنا بالنظر في عدد الكلمات الواردة في كتاب الصف الرابع، فإننا نجد التالي:

النص الأول 126 كلمة، النص الثاني 126 كلمة، النص الثالث 116 كلمة، النص الرابع 117 كلمة، النص الخامس 142 كلمة، النص السادس 133 كلمة، النص السابع 112 كلمة، النص الثامن 117 كلمة، النص التاسع 139 كلمة، النص العاشر 136 كلمة، النص الحادي عشر 121 كلمة، النص الثاني عشر

108 كلمات، النص الثالث عشر 116 كلمة، النص الرابع عشر 118 كلمة، النص الخامس عشر 106 كلمات.

أي بمعدل 122 كلمة لكل نص، بينما عدد الكلمات في النص المطلوب حسب البحث الدولي للتنور القرائي Reading International in Progress Study Literacy (PIRLS) لصفوف الروابع، والذي يتم تنفيذه في العديد من الدول العربية وغير العربية، يصل إلى معدل 800 كلمة في النص الواحد. عليه، كيف لطلابنا أن يواكبوا مثل هذه الامتحانات الدولية في الوقت الذي تقدم لهم نصوص لا تتجاوز 122 كلمة؟

الكتابة والتعبير الكتابي

1. **إكساب الطلبة الكتابة الدقيقة والإملاء**

من أجل إكساب الطلبة القراءة والكتابة بدقة، يجب تعليمهم مهارات الوعي الصوتي، والتي تقوم على التحليل الصوتي لأصوات الحروف والفونيمات في الكلمات، وتمييز أصوات الحروف في بداية الكلمة وفي نهاية الكلمة،... وغيرها من المهارات التي لم يتم التطرق لها في التدريبات داخل المنهاج.

2. **الهدف من الكتابة والتعبير الكتابي**

الأهداف كما جاءت في المنهاج حسب الصفوف:-

الصف الثاني

الهدف: يَكْتُبَ حُروفاً وَمَقاطِعَ وَكَلِماتٍ كِتَابَةً صَحيحةً وَفْقَ أُصولِ خَطِّ النَّسْخِ.

الهدف: يَنْسَخَ كَلِماتٍ وَجُمَلاً بِخَطٍّ جَميلٍ.

الهدف: يَكْتُبَ نُصوصاً لِغايةِ ٢٠ كلمة إِمْلاءً مَنْقولاً وَمَنْظوراً كِتابَةً صَحيحةً، مُراعِياً الْمَهاراتِ الوارِدَةَ في الْكِتابِ.

الهدف: يُعَبِّرَ كِتابِيّاً عَنْ مَواقِفَ وَصُوَرٍ مُعْطاةٍ.

الصف الثالث

الهدف: يَنْسَخَ جُمَلاً وفق أصول خط النسخ.

الهدف:يَكْتُبَ نصوصاً (20–30) كلمة إملاء منظوراً، مراعياً المهارات الواردة في الكتاب.

الهدف: يُعَبِّرَ كِتابِيّاً عَنْ مواقِفَ وَصُوَرٍ مُعْطاةٍ.

الصف الرابع

الهدف: يَكْتُبَ نصوصاً من الإملاء غير المنظور والاختباري، مراعياً المهارات الواردة في الكتاب.

الهدف: يَنْسَخَ جملة أو عبارة وفق أصول خط النسخ.

الهدف: يُعَبِّرَ كِتابِيّاً عَنْ مَواقِفَ وَصُوَرٍ مُعْطاةٍ.

أ. تركّز هذه الأهداف على عملية الكتابة والإملاء،إذ إن الكثير من التدريبات (تصل إلى 3 تدريبات في الدرس الواحد) تتطرق إلى النسخ والإملاء، بينما لا يحظى التعبير الكتابي بنصيب كافٍ، وهذا الأمر يتطلب مراجعة من قبل واضعي المنهاج.

ب. هناك خلط كبير بين النسخ والإملاء والكتابة، ولم يتم التطرق إلى التحصيل المتوقع من الطلبة في مجال الكتابة، مثل: كتابة التنوين، والشدة، واللام الشمسية والقمرية، والحروف التي تُلفظ ولا تُكتب، والحروف التي تُكتب ولا تُلفظ، والمدّة، والهمزة في مواقعها المختلفة: بداية الكلمة، ووسطها، وآخرها... الخ. وكذلك، لم يتم التطرق إلى علامات الترقيم.

ت. بعض التدريبات الكتابية تُجري، عملياً، مقارنة بين الحروف المتشابهة بصرياً (ح–خ–ج)، (ت،ث،ب،ن)، وهذا موضوع مهم. لكن، هل من الضرورة أن تكون التدريبات على هذه الشاكلة؟ وهل هذا سيكون معيقاً لبعض الطلبة وخاصة المستصعبين؟

ث. في تدريبات الكتابة، استُعملت 3 أوامر مختلفة: نكتب، وننسخ، وإملاء منقول, بينما المطلوب في هذه التدريبات المعروضة بثلاث صور مختلفة هو الإملاء المنقول، مما يجعل الغاية غير واضحة تماماً.

ج. مقدار الكتابة/النسخ/الإملاء المنقول ليس تصاعدياً مع التقدم بالدروس.

ح. لا أرى أن التدريبات على الكتابة (كتابة، نسخ، إملاء منقول) تحاول التركيز على قاعدة إملائية معينة.

3. مضمون الكتابة والتعبير الكتابي

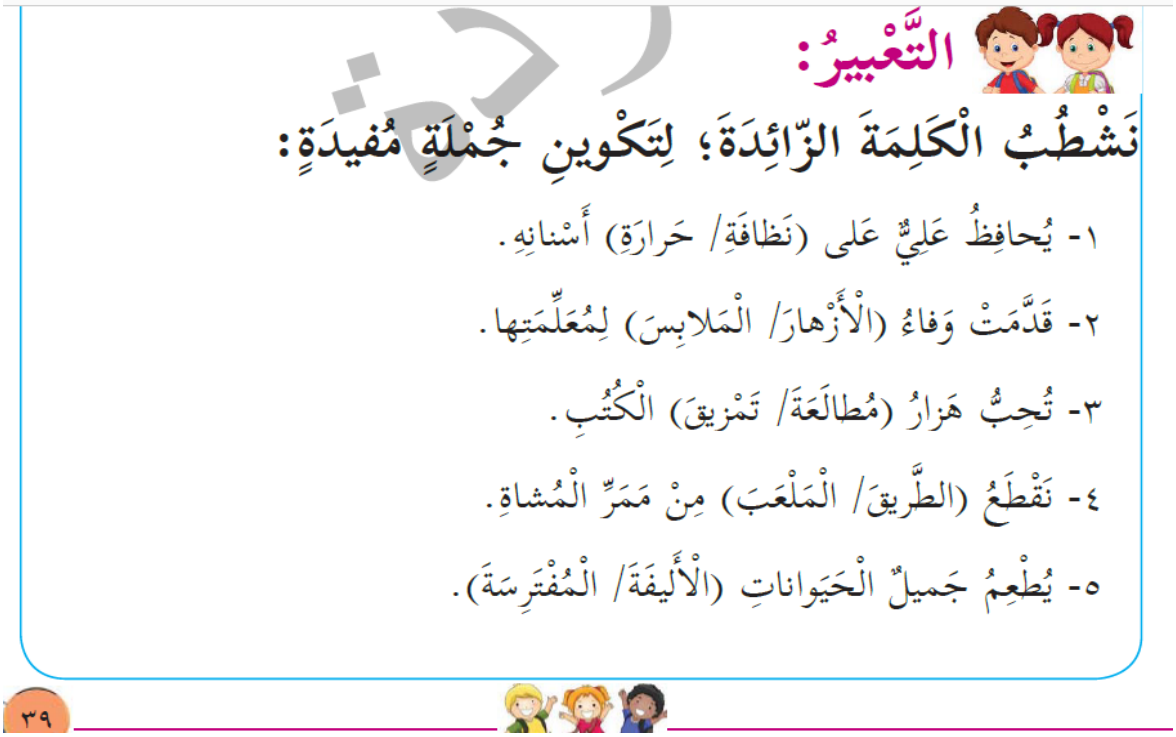
أ. يوجد كمٌ هائلٌ من التدريبات التي تتطلب النسخ في جميع الدروس، وفي جميع الصفوف. مما يجعل عملية التعلم عملية مضنية ومتعبة ومملة، ولا تصبو للوصول بطلبتنا إلى الحد الذي يستطيعون فيه التعبير عن أنفسهم كتابياً حول أي فكرة، أو خاطرة، أو قصة، أو رواية، أو مقالة.

ب. لا يوجد تفاعل كتابي. فالقيام بتنفيذ تدريبات كتابية لا يعتبر تعبيراً كتابياً وتفاعلاً مع النص كما هو مرجو من الأهداف التي ذكرت أعلاه.

ت. لا توجد تدريبات للتعبير الكتابي (إنشاء)، والتي تحاول تسليط الضوء على طريقة كتابة التعبير الكتابي، مراعية بذلك المبنى، والمضمون، واللغة. حيث جاء على لسان المؤلفين، في بداية كتاب الصف الرابع، في بند التعبير: "لقد راعينا فيه التسلسل من ترتيب كلمات، لتكوين جملة وصولاً، في النهاية، إلى أن يقوم الطالب بكتابة فقرة من أربعة أسطر". هذا المستوى لا يتناسب مع طلبة الصف الرابع، فهو متدنٍ جداً، ويتناسب مع مستوى طلبة في الصف الثاني.

خ. بعض التدريبات الواردة تحت بند التعبير الكتابي، والتي تظهر في الصفين الثالث والرابع فقط، ليست تعبيرا كتابياً، وإنما هي في مجال المعرفة اللغوية (صرف، وقواعد، أو ثروة لغوية، أو تعبير محدود لصياغة جملة بناءً على كلمة/صورة معطاة؛ وهي تتلاءم مع الصفين الأول والثاني، ولا تتلاءم مع الصفين الثالث والرابع).

مثال على ذلك: تمرين التّعبير الذي ورد في منهاج الصف الرابع، ص. 39.



التَّعْبيرُ:

نَشْطُبُ الْكَلِمَةَ الزّائِدَةَ؛ لِتَكْوينِ جُمْلَةٍ مُفيدَةٍ:

١- يُحافِظُ عَلِيٌّ عَلى (نَظافَةِ/ حَرارَةِ) أَسْنانِهِ.

٢- قَدَّمَتْ وَفاءُ (الْأَزْهارَ/ الْمَلابِسَ) لِمُعَلِّمَتِها.

٣- تُحِبُّ هَزارُ (مُطالَعَةَ/ تَمْزيقَ) الْكُتُبِ.

٤- نَقْطَعُ (الطَّريقَ/ الْمَلْعَبَ) مِنْ مَمَرِّ الْمُشاةِ.

٥- يُطْعِمُ جَميلٌ الْحَيَواناتِ (الْأَليفَةَ/ الْمُفْتَرِسَةَ).

٣٩

المعرفة اللغوية

سيتم تناول المعرفة اللغوية من جانبين فقط، وهما: الصرف ودلالة الألفاظ.

1. الصرف

نجد أن التدريبات، في منهاج الصف الأول، لم تركز على الصرف بتاتاً.

التدريبات في منهاج الصف الثاني محدودة، وقد تطرقت فقط إلى المذكر والمؤنث، المفرد والمثنى والجمع، وملاءمة الاسم من حيث التذكير والتأنيث، ومن حيث العدد (مفرد مثنى وجمع).

التدريبات في منهاج الصف الثالث أيضاً محدودة، وقد تطرقت إلى المفرد والمثنى والجمع، وملاءمة الاسم/الفعل/الفاعل من حيث التذكير والتأنيث، المفرد والمثنى والجمع، إضافة إلى التطرق للضمائر المنفصلة والمتصلة.

التدريبات في منهاج الصف الرابع تتطرق إلى أسماء الإشارة، والضمائر المنفصلة والمتصلة، وحروف الجر، وملاءمة الفعل للاسم/الفاعل من حيث المثنى والجمع.

أرى أن التطرق إلى قضايا الصرف، في معظم المنهاج، محدود، ولا يراعي جميع جوانب الصرف. ومن جهة أخرى، فإن ظهور تدريبات الصرف في المنهاج يكون بشكل عمودي وأفقي في ذات الوقت، أي أن التدريبات حول أدوات الاستفهام ظهرت، لأول مرة، في كتاب الصف الرابع، ومن ثم كانت هناك العديد من التدريبات في مجموعة من الدروس المتتالية. وهكذا الأمر مع الضمائر... الخ.

2. دلالة الألفاظ

تعتبر دلالة الألفاظ من أهم القضايا التي يجب التركيز عليها في مجال المعرفة اللغوية بشكل خاص، وفي مجال التربية اللغوية بشكل عام. فلا يمكن تحسين مجالات اللغة المختلفة: الاستماع، والتكلم، والقراءة، والكتابة دون التركيز على دلالة الألفاظ، وتوسيعها، وإثرائها طوال الوقت، وفي جميع مراحل تعلم الطلبة في المدرسة.

بالرجوع إلى الهدف المنشود من الصف الثاني وحتى الصف الرابع، نجد أن الهدف: "يَكْتَسِبَ ثَرْوَةً لُغَوِيَّة مُفْرَداتٍ، وَتَراكيبَ، وَأَنْماطاً لُغَوِيَّةً جَديدةً" يسعى إلى تنمية دلالة الألفاظ لدى الطلبة. ولكن، وبالنظر إلى التدريبات والتمارين المعطاة، فإننا نجد الملاحظات التالية:-

1- إن هذا الهدف ليس هدفا عاما، وإنما هدف جزئي لتطوير قدرات الطلبة في مجال المعرفة اللغوية. فمن غير الواضح سبب التركيز على جانب واحد من جوانب المعرفة اللغوية الخمسة.

2- في الصف الأول: لم يتم التطرق إلى هذا الهدف على الإطلاق.

3- في الصفين الثاني والثالث: تم ذكر هذا الهدف، ولكن لا توجد أي تدريبات خاصة به.

4- في الصف الرابع: تظهر تدريبات في هذا المجال، ولكنها محدودة بالكلمة ومرادفها، أوالكلمة وضدها.

5- العمل على دلالة الألفاظ هو أوسع من أن يقتصر على الثروة اللغوية، وهو أوسع من أن يحصر في تدريبات للمرادف والضد فقط.

6- بالرغم من الهدف المعلن، وهو إكساب الطلبة ثروة لغوية، إلا أن التدريبات لا تركز على ذلك. فلم تتم الإشارة إلى كلمات مفتاحية في النصوص، أو إلى كتابة المعاني لبعض الكلمات، أو صياغة تدريبات حول ذلك... الخ.

7- لا يوجد استعمال للمعجم في جميع الكتب.

ب. <u>تنمية التربية المستندة إلى حقوق الطفل</u>

ورد في تقديم منهاج الصفوف من الأول وحتى الرابع النص التالي:

"يتصف الإصلاح التربوي بأنه المدخل العقلاني العلمي النابع من ضرورات الحالة، المستند إلى واقعية النشأة. الأمر الذي انعكس على الرؤية الوطنية المطورة للنظام التعليمي الفلسطيني في محاكاة الخصوصية

الفلسطينية والاحتياجات الاجتماعية، **والعمل على إرساء قيم تعزز مفهوم المواطنة والمشاركة في بناء دولة القانون، من خلال عقد اجتماعي قائم على الحقوق والواجبات**، يتفاعل المواطن معها، ويعي تراكيبها وأدواتها، ويسهم في صياغة برنامج إصلاح يحقق الآمال، ويلامس الأماني، ويرنو لتحقيق الغايات والأهداف".

يستشف من هذا التقديم أن المنهاج سوف يتطرق إلى مواضيع متعلقة بالمواطنة والحقوق والواجبات. أما من خلال النصوص، أو من خلال التدريبات التي تأتي بعد النصوص، فقد وجدت، خلال مراجعتي لها، ما يلي:-

في الصف الأول: وردت كلمة حق/حقوق في التقديم، وفي حقوق الطبع محفوظة، وفي تحليل لحروف كلمة حقوق ص. 165. بينما لم ترد الواجبات سوى مرة واحدة في التقديم.

في الصف الثاني: وردت كلمة حق/حقوق في التقديم، وفي حقوق الطبع محفوظة، بينما وردت الواجبات 4 مرات: واحدة في التقديم، وفي سؤال "ما واجبنا تجاه الأسرى؟" ص. 3، "ما واجبنا تجاه أرضنا؟" ص.37، "ما واجبنا تجاه الصناعات المحلية؟" ص. 55.

في الصف الثالث: وردت كلمة حق/حقوق في التقديم، وفي حقوق الطبع محفوظة، بينما وردت الواجبات 3 مرات: واحدة في التقديم، وفي سؤال "ما واجبك تجاه القدس؟" ص. 132، "من واجبنا أن نعطف على الحيوان، لماذا؟" ص. 143.

في الصف الرابع: وردت كلمة حق/حقوق في التقديم، وفي حقوق الطبع محفوظة، وفي نص "الإطفائي الشجاع" (تستحق الاحترام) ص. 74؟ وفي تدريب حروف الجر "ننصر الحق" ص. 142، بينما وردت الواجبات 3 مرات: واحدة في التقديم، وفي سؤال "ما واجبنا تجاه ذوي الإعاقة؟" ص. 67، "ما واجب المؤسسات تجاه ذوي الإعاقة؟" ص. 67.

من أجل تسليط الضوء على عدم تناول المنهاج موضوع حقوق الطفل/الطلبة بشكل مباشر، فقد تم اختيار بعض الحقوق، وليس جميعها. وتمت مراجعة جميع المنهاج من الأول وحتى الرابع. وقد تبين لي أن هذه الحقوق لم ترد ولا مرة في جميع المنهاج، كما يظهر في الجدول أدناه.

وهذه النتيجة تتناقض مع ما جاء في تقديم المنهاج، كما ذكر أعلاه، الذي يسعى إلى "**إرساء قيم تعزز مفهوم المواطنة والمشاركة في بناء دولة القانون، من خلال عقد اجتماعي قائم على الحقوق والواجبات**".

الحق	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الحق في الحياة	–	–	–	–
الحق في حرية الرأي والتعبير	–	–	–	–
الحق في الحرية	–	–	–	–
الحق في التفكير والاختيار	–	–	–	–
الحق في الانتماء	–	–	–	–
الحق في الحماية	–	–	–	–

الحق	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الحق في الاحترام	–	–	–	–
الحق في المساواة	–	–	–	–

(–) غير موجود – (+) موجود

ومن هنا نستنتج أن النصوص والتدريبات، في وضعها الحالي، لا تستثير تفكير الطلبة في المجال الحقوقي (حقوق وواجبات)، ولا تعزز التربية المستندة إلى الحقوق والقيم كما يرغب بها المؤلفون/ات.

ت. تنمية مهارات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين

بالنظر إلى الأهداف العامة الواردة في المنهاج، والتي حاولت تسليط الضوء على موضوع قيم المواطنة وتنمية مهارات الطلبة، على سبيل المثال:–

(الصف الثاني) يَتَمَثَّلَ الْقِيَمَ الْإيجابِيَّةَ الْحُرِّيَّةَ، وَتَنْمِيَةَ الْمَواهِبِ، وَالتَّعاوُنَ، وَحُبَّ الْوَطَنِ، وَالْاقِتصادَ في الْماءِ، وَتَشْجيعَ الصِّناعَةِ الوَطَنِيَّةِ، وَآدابَ المُرورِ، وَالرِّفْقَ بِالْحَيوانِ، وَدَوْرَ الطَّبيبِ، وَاحْتِرامَ الْحِرَفِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَالْمُحافَظَةَ عَلى الْكِتابِ وَوَسائِلِ الاتِّصالِ، وَالنَّظافَةَ،... الخ

(الصف الثالث) يَتَمَثَّلَ الْقِيَمَ الْإيجابِيَّةَ، مِثْلَ: حُبِّ الْوَطَنِ، وَالْاعْتِزازِ باللغَةِ العَرَبِيَّة، وَالْإيثارِ، وَالصِّدْقِ، وَمُساعَدَةِ الْآخرينَ وَاحترامِهِم... إلخ.

(الصف الرابع) يتمثل بالقيم الإيجابية تجاه لغته، ووطنه، وعلاقاته الاجتماعية، وبيئته... الخ.

"يَكْتَسِبَ مَهاراتِ التَّفْكيرِ العُلْيا (النّاقِد، وَالْإبْداعي)، وَحَلِّ الْمُشْكِلات"، "يَتَمَثَّلَ بالْقِيَمَ الْإيجابِيَّة الْحُرِّيَّةَ، وَتَنْمِيَةَ الْمَواهِبِ، وَالتَّعاوُنَ، وَحُبَّ الْوَطَنِ، وَالْاقِتصادَ في الْماءِ، وَتَشْجيعَ الصِّناعَةِ الوَطَنِيَّةِ، وَآدابَ المُرورِ، وَالرِّفْقَ بِالْحَيوانِ، وَدَوْرَ الطَّبيبِ، وَاحْتِرامَ الْحِرَفِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَالْمُحافَظَةَ عَلى الْكِتابِ وَوَسائِلِ الاتِّصالِ، وَالنَّظافَةَ".

فإننا نجد خلطاً بين المهارات والأداءات التي يجب تطويرها لدى الطلبة. فعملياً، كي نكتسب مهارات معينة، فإننا يجب أن نعمل على تطوير الأداءات الذهنية، فوق الذهنية، الشخصية، بين الشخصية... الخ، حتى نتمكن من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي عرفتها حنفى، مها (2015) على أنها مهارات المتعلّم من أجل التعلّم والعمل والحياة، وقد فصّلتها على النحو التالي:-

مهارات التعلّم والتجديد، وتضم:-

أ. التفكير الناقد وحل المشكلات.

ب. التواصل.

ت. التشارك.

مهارات المعلومات والإعلام، والتكنولوجيا، وتضم:

أ. ثقافة المعلومات.

ب. ثقافة الوسائط الإعلامية.

ت. ثقافة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا.

مهارات الحياة والعمل، وتضم:-

أ. المرونة والتكيف.

ب. المبادرة وتوجيه الذات.

ت. المهارات الاجتماعية وعبر الثقافة.

ث. الإنتاجية والمساءلة.

ج. القيادة والمسؤولية.

ملاحظات إضافية:-

1. تجدر الإشارة إلى أن التدريبات لم تتطرق إلى موضوع القيم، ولم تكن هناك أسئلة تبحث في موضوع القيم.
2. الأسئلة المدرجة بعد النصوص لا تحفز التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي، أو التفكير المرتد.
3. لا توجد أسئلة حول القيمة الموجودة أو غير الموجودة في النص، أو عن الحقوق والواجبات التي تحققت او انتهكت في النصوص المسموعة أو المقروءة.
4. أدوات الاستفهام المستخدمة لا تخدم الطالب في التعبير عن رأيه، ولا تعزز حرية التفكير والاختيار (انظر ص. 4).
5. لا توجد اسئلة توجه الطلبة إلى التعرف على مشاعرهم أو التعبير عنها إزاء النصوص التي يسمعونها أو يقرؤونها. كيف يمكننا تطوير مهارات متعلّم/ة تتلاءم مع القرن الحادي والعشرين دون أن نطور لديه/ا مهارات التعبير عن النفس، والقدرة على التعبير عن مشاعره/ا بالكلام بعيداً عن العنف؟!

ثالثاً: توصيات لتطوير المنهاج على ضوء عملية مراجعة البندين السابقين:-

1) إدراج التحصيل اللغوي المطلوب في نهاية كل صف دراسي وفق مجالات اللغة.
2) توضيح التحصيل المطلوب في نهاية كل صف بما يختلف عن الصف السابق له، وبما يتلاءم أيضاً مع الصف الذي يليه.
3) تقسيم الأهداف التعليمية حسب مجالات اللغة: الاستماع، والتكلم، والقراءة، والكتابة؛ حيث يقصد بالقراءة أيضاً فهم المقروء، وبالكتابة التعبير الكتابي.

4) وجود تقسيم واضح، وذلك بالنسبة إلى الزمن المفترض أن يخصص لمجالات اللغة والمعرفة اللغوية، وأن يكون ذلك متجانساً مع التدريبات.

5) تحديد أبعاد فهم المسموع وفهم المقروء وفق: فهم المعنى الصريح للنص، وفهم المعنى الخفي للنص، والاستنتاج، والتفسير، والتقييم.

6) تعزيز عملية التعلّم الذاتي: المطالعة والقراءة الذاتية.

7) تحديد معايير تقييم التعبير الشفوي والتعبير الكتابي وفق مضمون المبنى واللغة.

8) إضافة أهداف المعرفة اللغوية التي على الطلاب اكتسابها، وخاصة في مجال الصرف.

9) في مجال الصرف، يوصى بأن تكون التدريبات معروضة بشكل لولبي وليس بشكل عمودي–أفقي، كما هي معروضة الآن، خاصة أن الصرف هو أحد المحركات الأساسية للغة، وتحديداً لدى الطلبة المستصعبين. وبالتالي، يجب أن يكون العمل متواصلاً على الصرف ، إذ إنه يلقى بظلاله على مجالات اللغة المختلفة.

10) صياغة الأسئلة التي تتبع النصوص بحيث تراعي أبعاد الفهم المختلفة، وأن يكون عدد الأسئلة تنازليا مع البعد.

11) التقليل من الأهداف والتدريبات التي تركز على النسخ، والتوسع أكثر في مجال التعبير الكتابي.

12) مراجعة أنواع النصوص المختارة ومدى ملاءمتها لتنمية مركّبات التربية اللغوية المختلفة.

13) إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن المنهاج الدراسي.

المراجع:

1. مدكور، علي .(1993). كيف تنمي مهارات طفلك اللغوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
2. حنفى، مها .(2015). ورقة عمل بعنوان "مهارات معلم القرن الـ 21 "، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
3. البحث الدولي للتنور القرائي PIRLS. موقع https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pirls2011.asp

تم استرجاعه بتاريخ 2016/02/26

4. Simon, H. A. (1996), Observations on the sciences of science learning, Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University.

Faisal Husseini Foundation

مؤسسة فيصل الحسيني

من اجل أن تبقى المؤسسات العربية قائمة، من اجل أن تبقى القدس عربية فلسطينية إسلامية مسيحية

"اشتر زمنا في القدس"

ملاحظات أولية حول مدى ملاءمة الكتاب المقرر في اللغة العربية ضمن المنهاج الفلسطيني لصفوف الأول والثاني للطلبة الذين يعانون من عسر تعلم

مراجعة كفاية زين بيضون

ضمن مشروع مؤسسة فيصل الحسيني الخاص بمراجعة كتب اللغة العربية المقرر ضمن المنهاج الفلسطيني/النسخة التجريبية 2016

نيسان 2017

الفهرس

مقدمة..... **Error! Bookmark not defined.**

تعريف عسر التعلم 4

مقررات اللغة العربية الجديدة للصفين الأول والثاني:..... 5

اقتراحات لعمل موائمات و ملاءمات لمقرر الصف الأول والصف الثاني بما يتناسب مع الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم..... 6

المحور الأول : مهارة الاستماع لقصة الدرس..... 8

المحور الثاني : التدريبات..... 10

المحور الثالث :الكتابة..... 13

الخاتمة..... 15

مقدمة

تسلط هذه المراجعة، الضوء على مدى ملاءمة الكتاب المقرر في اللغة العربية لصفوف الأول والثاني ضمن المنهاج الفلسطيني الجديد مع احتياجات الطلبة الذين يعانون من عسر تعلم. حيث أن عسر التعلم يؤثر في الطريقة التي يتعلم بها الفرد أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة التواصل مع الآخرين. ويؤثر عسر التعلم على جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن يؤثر في كيفية تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وفي طريقة تعلم المهارات ذات مستويات عليا مثل التنظيم وتخطيط الوقت.

قامت الكاتبة[7] ضمن هذه المراجعة بمقارنة مدى ملاءمة المقرر مع الإطار العام لعسر التعلم النمائي المتعلق بنمو القدرات الإدراكية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلبة والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، واستحضرت مجموعة من الأمثلة المطروحة لمنهاج الصف الأول والثاني بهدف تكوين فهم أعمق عند القرّاء عن كيفية تطوير التمارين لتشمل الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم من جهة، ولتطبيق ملائمات وموائمات لهؤلاء الطلبة بما يتناسب مع طرق تعلمهم من جهة أخرى.

لقد خلصت المراجعة الى ضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية على التوعية في موضوع عسر التعلم واعتماد ملائمات وموائمات تلبي مختلف مستويات الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم.

تعريف عسر التعلم

لأغراض هذه المراجعة فقد تم اعتماد تعريف الجمعية الأميركية الوطنية لعسر التعلم لعام 1994، والذي ينص على أن عسر التعلم هو:

---

[7] كفاية بيضون: حاصلة على شهادة الماجستير في علم نفس الطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة عام 1987من جامعة كيل/بريطانيا، وحاصلة على شهادة البكالوريوس في علم الاجتماع وعلم النفس ودبلوم التربية عام 1981 من جامعة بيرزيت.

عملت على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم من العام 1989 في عدد من المؤسسات التعليمية والمدارس. أنشات مركز أجيال أمينة الخاص بتشخيص وعلاج صعوبات التعلم عام 2001 في القدس.

عملت مع مؤسسة فيصل الحسيني منذ العام 2004 في عدة مشاريع شملت التوعية والتدريب في موضوع صعوبات وعسر التعلم، كما شمل عملها تشخيص وعلاج طلبة من المدارس التي تعمل معهم المؤسسة ضمن مشاريعها التطويرية.

" اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتمثلة في فهم اللغة، أو استخدامها سواء كانت شفهية أم كتابية. وهذه الاضطرابات تظهر في شكل عجز عن الإصغاء، و/أو الكلام، و/أو القراءة، و/أو الكتابة، و/أو التهجئة، و/أو الرياضيات، و/أو التفكير. إن الأساس في تلك الاضطرابات ذاتي في الفرد، ويُعزى إلى سوء أداء الجهاز العصبي المركزي، وقد يحدث خلال أي مرحلة من مراحل النمو. كما أن مشاكل الضبط الذاتي للسلوك العام: الحركة الزائدة، الاندفاع، التشتت، عدم التركيز، قلة الانتباه تعتبر أيضا مشاكل في إدراك السلوك الاجتماعي، وهي من الظواهر الشائعة المرافقة لعسر وصعوبات التعلم، ولكنها ليست السبب في حصوله".

كما أشارت الجمعية إلى أن "عسر التعلم قد يرافقه إعاقات عقلية أو جسدية، أو اضطرابات انفعالية – سلوكية، أو إعاقات أولية في الحواس كالسمع والبصر، أو أسباب خارجية، مثل فقر البيئة، أو طرق غير صحيحة في التعليم، ولكنها ليست المسبب له". وأضافت الجمعية "أن عسر التعلم لا يشمل الأطفال الذين يعانون من مشاكل تعلمية ناتجة، أساسًا، عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو عن إعاقات ذهنية، أو اضطراب عاطفي، أو فقر بيئي حضاري أو اجتماعي".

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد تبنت تعريف اليونسكو للعام 1996، المتعلق بمفهوم التعليم الجامع الذي ينص على أنه:

"عملية غايتها تحويل المدارس إلى أماكن تقدم خدماتها إلى كافة الأطفال بمن فيهم الذين يعانون من إعاقات وصعوبات تعلم، حيث تجري عملية التعلم ضمن سياقات متنوعة نظامية وغير نظامية، داخل الأسرة والمجتمع، الأمر الذي يجعل التعليم الجامع عاملًا أساسيًّا وجوهريًّا لتوفير تعليم عالي الجودة لجميع التلاميذ، ولتنمية المزيد من المجتمعات المستوعبة لفئة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يحقق الإنصاف الاجتماعي لهم."

هذا التبني يشير إلى أن على الوزارة توفير:

1. فرص متكافئة للتعليم لجميع الأطفال.

2. وسائل ملائمة لعملية دمج الأطفال في النظام الدراسي والتربوي، بغض النظر عن اختلاف وتنوع احتياجات هؤلاء الأطفال.

إن الطلبة الذين يعانون من عسر تعلم يشكلون نسبة غير قليلة من هذه المنظومة، فالبرغم من عدم وجود دراسات إحصائية او كيفية فلسطينية، تتعلق بحجم المشكلة في المدارس، إلا أن عسر القراءة يمثل مشكلة حقيقية ليس بفلسطين فحسب وإنما على المستوى العالمي، وليس فقط بالنسبة للأفراد بل أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد.

ومن هذا المنطلق كان لا بد علينا من مراجعة منهاج اللغة العربية لفحص مدى ملاءمته مع احتياجات طلبة عسر التعلم كما هو موضح أدناه.

مقررات اللغة العربية الجديدة للصفين الأول والثاني:

لقد تميزت كتب المقرر الجديد بالعديد من نقاط القوة والتي لا بد من البناء عليها ونورد منها الآتي:

- المنهاج سهل وبسيط، يراعي مستوى عمر الطلبة العقلي والإدراكي، وكذلك يناسب الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم مقارنة بالمنهاج القديم.
- اعتمد المنهاج على الدمج بين النظرية التركيبية والنظرية التحليلية. وهذا الدمج يناسب كل الطلبة، وكذلك الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم. فمثلاً الطلبة الذين يتعلمون من الكلّ إلى الجزء تساعدهم قصة الحرف على تفهم المبنى الكليّ للكلمات التي تحتوي على الحرف المراد تعلمه. وكذلك الطلبة الذي يتعلمون من الجزء إلى الكل، فإن مبنى الدروس الذي يبدأ من الحرف والمقطع، يساعدهم، بعد ذلك، على بناء كلمات وجمل عن الحرف الذي تعلموه من خلال الدرس.
- يعمل المنهاج على تعزيز مهارة الإصغاء والاستماع لدى الطلبة بشكل عام، وهذه طريقة بسيطة تراعي طلبة عسر التعلم الذين يتعلمون عن طريق السمع.المنهاج لا يرهق الطلبة ولا الأهل بعمليات القراءة والكتابة التي كانت متّبعة في المنهاج القديم.

اقتراحات لعمل موائمات و ملاءمات لمقرر الصف الأول والصف الثاني بما يتناسب مع طلبة عسر التعلم

لقد اعتمد المقرر للصفين الأول والثاني على ثلاث محاور أساسية: **مهارة الإصغاء والاستماع لقصة الدرس**، والتدريبات، و**الكتابة. ولكن قبل البدء بهذه المهارات ، يبدء الكتاب المقرر ببعض المهارات التي تسبق القراءة والكتابة والتي حددت بالصفحات من 1-15 من الجزء الأول للصف الأول.**

إن مقدمة الكتاب المقرر هذه، مهمة لأنها تركز على مهارات مهمة لكلّ الطلبة، وخصوصا طلبة عسر التعلم. فالاستعداد للمدرسة ينظّم عملية التسلسل في التحضير للمدرسة. والتعرّف على مرافق المدرسة يساعد الطلبة على تحديد مكانهم في الحيز. وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم أثناء توجههم للمدرسة من عملية قطع الشارع، ووضع حزام الأمان، وكذلك التلوين الذي يساعد الطلبة على الكتابة، والتمرير على الخطوط لتثبيت الخطوط ودورها في عملية الكتابة.

كما تركز هذه الصفحات على عدة نواحي إدراكية تساعد كلّ الطلبة، ولا سيما الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم. ونقترح أخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار لدى تمرير هذه الدروس:

- على معلّم/ة الصف الأول أن ي/تعي أنّ هذه المهارات مهمة جدًا قبل تعليم القراءة والكتابة. ومن الضروري التركيز عليها وإعطاء الوقت الكافي لتمريرها.
- تقديم الملائمات والموائمات أثناء تطبيق هذه المهارات.

مثال على كيفية تطبيق الموائمات: أن يركز المعلم/ة، أثناء مرافقة الطلبة في التعرف على مرافق المدرسة، على الاتجاه الذي سلكوه أثناء التوجه من الغرفة الصفية إلى المكتبة، مثلًا: (نخرج من الصف، نتجه إلى ----،

ومن ثم نذهب باتجاه ---). وهكذا، لتثبيت التواجد المكاني، وتخيّل الجسم. وهذه المهارة تساعد في عملية تنظيم القراءة والكتابة.

- أثناء تمرير فعاليات تعزيز السلوك الإيجابي وكيفية التصرف أثناء التوجه للمدرسة وكيفية قطع الشارع، يمكن للمعلم/ة ملاحظة سلوك الطلبة الذين يعانون من التشتت وعدم التركيز، وأن يقدم لهؤلاء الطلبة توجيهات مكتوبة ومصورة ومجسمة، والتأكد من استماعهم وقدرتهم على تنفيذ المطلوب.
- أثناء تمرير فعالية التلوين أو المرور على الخطوط، من المهم ملاحظة المعلم/ة للطلبة الذين يعانون من ضعف العضلات، من خلال طريقة مسك القلم، والدقة، والسرعة في الأداء. ومن ثم عمل خطة لهؤلاء الطلبة، تتضمن تقوية العضلات، وتعليمهم الدقة والسرعة. وتتضمن الخطة: تقوية المسكة الخماسية عبر اللعب بالملتينة أو تمزيق الورق أو اللعب بالطابة، وكذلك التدرّب على المسكة الثلاثية، عبر التدرب على الخطوط، وعملية التآزر بين العين واليد عبر التلوين، والحرص على استخدام القلم العريض، أو وضع قطعة المطاط التي توضع على القلم لتعطي الطالب/ة فرصة لمسك القلم بشكل مريح.
- فعالية التمييز البصري بين الأشكال المختلفة (ص. 12-14). وهذه جزء من عدة مهارات. ومن المهم أن يعي المعلم/ة أنها تساعد الطلبة من نواحي إدراكية للتمييز البصري(ربط الكل بالجزء)، وإيجاد علاقة منطقية. وهذه مهارات أساسية لتعلم القراءة والكتابة.

المحور الأول: مهارة الإصغاء والاستماع لقصة الدرس

إنّ التعلم داخل غرفة الصف، أو في أي موقف، يتضمن الاستجابة للأصوات التي تتطلب من الطلبة أن يكونوا قادرين على تصنيف الإشارات السمعية في وحدات ذات معنى، ثم تنظيم هذه الوحدات، وتذكّرها، والاستجابة لها بشكل مناسب. إنّ عمليات الإدراك السمعي لا تقتصر على مظهر واحد، بل تتضمن عددًا من المكوّنات. ولقد أكدت كثير من البحوث على أنّ عملية التعلم تعتمد، إلى حد ما، على عمليات الإدراك السمعية السليمة.

إنّ الطلبة الذين يعانون من عسر في واحد أو أكثر من هذه العمليات قد يجدون صعوبة في التتابع والاستماع لقصة الدرس، وقد يواجهون عدة تحديات، وأهمها:

عسر في التمييز السمعي: أي عدم القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق، والكلمات المتشابهة مثل كلب وقلب. وبالتالي، يجد الطلبة عسرًا في معرفة المتشابه والمختلف أثناء تقديم القصة. فمثلًا: كلمة (صوص) في قصة حرف الصاد، في الدرس الخامس عشرللصف الأول ،ضمن الجزء الأول، قد يسمعها الطلبة، الذين يعانون من عسر في التمييز السماعي (سوس). وبالتالي، إذا تابع هؤلاء الطلبة مع المعلم/ة تصبح المعلومات مشوشة وغير دقيقة، وإذا سئلوا شفويا تكون الإجابة خاطئة.

عسر في الإغلاق السمعي: يعتمد الإغلاق على معرفة الكل حين يفقد جزءًا أو أكثر من الكل، فالطلبة الذين يعانون من عسر في الإغلاق السمعي سوف تكون لديهم عسر في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمعوا جزءاً منها فقط، وهذا ينطبق على التدريبات التي تحتاج لتكملة كلمة بحرف ناقص. مثال على ذلك، أنّ الطلبة الذين يعانون من عسر الإغلاق السماعي لا يقدرون على تطبيق: تدريب نتعرف إلى: (_ـة–ة) إذا كان التدريب سماعيًّا (الصف الأول –الجزء الثاني/الدرس الأول).

عسر في التمييز السمعي بين الشكل والأرضية أو الخلفية، والأساس: إنّ الطلبة الذين يعانون من مشكلة في التمييز السمعي للشكل والأرضية قد يعانون من عسر في الاستماع إلى تعليمات المعلم/ة أو الإصغاء لقصة الدرس المسجلة. وترتبط هذه المشكلات في الانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك. فمثلًا، إذا كان/ت المعلم/ة ي/تحدث عن قصة حرف الهاء(الصف الأول–الجزء الثاني –الدرس السادس)، وسمع الطلبة الذين يعانون عسراً في هذه المهارة كلمة هرب، فإنّ هذه الكلمة تبعدهم عن الدرس، ليشتوا في قصة مرتبطة بالهرب، وبالتالي يكونون غير قادرين على متابعة كلمات الدرس المرتبطة بحرف الهاء، بسبب تشتّتهم بالخلفية، وعدم تركيزهم على الأساس.

عسر في التتابع أو التسلسل السمعيّ: إنّ الترتيب المنطقيّ لمجموعة مثيرات يؤدي في نهايته إلى نتيجة ذات معنى كترتيب حروف لتشكيل كلمة، أو ترتيب كلمات جملة مفيدة. إن الطلبة الذين يعانون عسر في هذه المهارة، يجدون عسراً

في الإجابة عن أسئلة القصة شفويًّا، لأنها تحتاج لعملية تسلسل لما سمعوه، وتكون مهمة صعبة عليهم، تشعرهم بالخجل، أحيانًا من نفسهم وتؤثر على تفاعلهم داخل الصف.وهذا ينطبق على كل التدريبات " نجيب شفويا" من مقرر الصف الثاني لكل الدروس.

عسر في الذاكرة السمعيّة: الذاكرة، مثلها مثل الانتباه، جزء من عملية معقدة. وتعتبر الحاجة إلى التذكر السمعي أمراً ضروريًّا للتعليم الذي يبنى، بصفة أساسية، على احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تقدم له بطريقة لفظيّة. وهنا، قد يجد الطلبة صعوبة في تذكّر القصة التي طرحت لهم عن طريق السمع، لأنهم يعانون عسراً في الذاكرة السمعيّة، وهذا يجعلهم غير قادرين على تذويت المادة والاحتفاظ بها في الذاكرة السمعيّة بعيدة المدى.

وقد يرافق عسر الإدراك السمعيّ عوارض سلوكية مثل: كثرة الحركة، قلة التركيز، التشتت، وعدم الإصغاء للتعليمات السمعيّة.

المواءمات والملائمات التي يمكن تقديمها للطلبة أثناء تطبيق مهارة الاستماع:

- تزويد الطلبة بدعم مرئي أو منظور للنقاط المحورية. وهذا ينطبق على كل الدروس، بحيث يمكن للمعلم/ة تمرير مهارة الإصغاء للقصة، مع ملاحظة الطلبة الذين يعانون من عسر في واحدة أو أكثر من مهارات الإدراك السمعي، بحيث ي/تلفت انتباه هؤلاء الطلبة إلى أنه/ا سوف ي/تعيد القصة مرة أخرى مصورة، أو ي/تعطيهم لوحة الدرس مرافقة لعملية الاستماع.
- تجزيء التعليمات إلى أجزاء أصغر.
- إعادة التعليمات إذا تطلب الأمر، ومرافقتها برسومات أو بخط كبير وواضح.
- لفت نظر الطلبة عند البدء في إعطاء تعليمات أو مفاهيم جديدة سماعيًّا.
- تزويد الطلبة بتنفيذ التعليمات مكتوبة، أو مرسومة متى أمكن. أي العمل على كتابة تسلسل الحصة أمام الطلبة لمساعدة الذين يعانون من عسر في تنفيذ التعليمات السمعية.
- الطلب من الطلبة إعادة بعض النقاط والمفاهيم المحورية للتأكد من فهمهم، ولكن بحذر.
- تزويد الطلبة باستراتيجيات بديلة لدعم ذاكرتهم، مثل الربط بين الإدراك السمعي والإدراك البصري لتثبيت المعلومة.

- استعمال لغة بسيطة وواضحة عند إعطاء التعليمات.

من الأهمية بمكان التأكيد على أنه، كلما زاد وعي المعلمات والمعلمين المعرفي والمهارتي في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم، كلما تقلصت معاناة هؤلاء الطلبة وزاد تحصيلهم الأكاديمي ، بما يتناسب مع مستوى زملائهم في الصف.

المحور الثاني : التدريبات

هذه التدريبات مبنيّة على مهارات الإدراك البصري، علماً أن العسر في الإدراك البصري يظهر على شكل عجز في تأويل وتفسير المثيرات البصرية القادمة إلى الدماغ من خلال حاسة البصر.

والأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك البصري يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة، وكذلك الكلمات والأشكال الهندسية في قراءاتهم وكتاباتهم، ويفشلون في أداء المهام المقدّمة إليهم، والتي تتطلب قدرة على التمييز بين المتشابه والمختلف.

إن الإدراك البصري ناتج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي؛ ويظهر على شكل عجز إما في الانتباه، و/أو التذكر، و/أو التسلسل؛ و/أو الخلط بين الخلفية والأساس؛ و/أو عجز في تخيل الجسم والتواجد المكاني، و/أو تحديد الاتجاه، و/أو إدراك العلاقات في الحيز، و/أو عسر في الذاكرة البصرية، و/أو التمييز البصري، و/أو التسلسل البصري، وهذا ينعكس على العسر في اكتساب المهارات الأكاديمية من قراءة وكتابة وتعبير ومهارات في الرياضيات.

وللتوضيح أكثر سيتم عرض كل مهارة وكيفية عمل الموائمات المتعلقة بها للطلبة الذين يعانون من عسر التعلم.

- التمييز البصري أثناء عملية القراءة: أي القدرة على تمييز الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة. فالطلبة الذين يعانون عسراً في القراءة كثيراً ما يخطئون بين (ج ح خ، أو د ر، أو ع غ)، فيقرؤون

مثلًا كلمة (جمل – حمل)، فتمييز الأشكال والأحجام والألوان مهارات مهمة لكي يكتسب الطلبة مهارة القراءة والكتابة، مثال على هذه المهارة "نقرأ ونصنف الكلمات وفق الجدول" من المقرر للصف الثاني الجزء الأول ص18" على الطلبة التمييز بين الحروف (ج –ح–خ)

- الذاكرة البصرية: وتشمل القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي يتلقاها الطلبة عن طريق البصر، مثل التعلّم عن اللوح (عرض بطاقات الدرس)، فالطلبة التي يعانون عسراً في الذاكرة قصيرة المدى، لا يستطيعون الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة بشكل سريع، كما أنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات تلقائية للتذكر، وهنا يظهر عسر القراءة. ولكن إذا اشتركت حاسة السمع والحواس الأخرى في عملية التلقي، زادت قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات في ذاكرتهم، ومن ثم استعادتها.

- مهارة التحليل والتركيب البصري: وهذا يعني القدرة على تجزئة الشكل الكلي وتركيب الأجزاء لتشكيل شكل كلي، فبتحليل الصورة الكلية نحصل على أجزاء (مبدأ لعبة البزل)، بمعنى لا يمكن وضع أي من أجزاء الصورة مكان الآخر، وإلا فلن نحصل على الشكل الكلي، وكذلك اللغة تنطبق عليها نفس آليات التنفيذ. فمثلاً الصورة هي أجزاء يمكن جمعها، ويمكن تحليلها وتركيبها، وكذلك الجملة، فهي عبارة عن كلمات قابلة للتحليل والتركيب، والكلمة عبارة عن حروف يمكن تحليلها وتركيبها.

- مهارة التسلسل البصري: أي أن الأشياء لها بداية ونهاية، والجملة في اللغة العربية تبدأ من جهة اليمين بكلمة ثم تتبعها كلمة أخرى وأخرى حسب عدد الكلمات في الجملة، لتشكيل جملة لها معنى. وبالتالي، فإن لكل كلمة مكانها في الجملة، ومرتّبة بشكل متسلسل حسب مركبات الجملة (هل هي جملة اسمية، أو جملة فعلية... الخ)، ولا نستطيع التغيير إلا بقواعد متفق عليها لغويًّا.

- مهارة التواجد المكاني وتخيل الجسم، وهي من المهارات الأساسية لاكتساب مهارة القراءة والكتابة. فمعرفة الطلبة لأعضاء جسمهم وتواجدهم في الحيز، وتمييزهم للاتجاه والأوضاع المكانية، هي من أساسيات القراءة. فإذا لم يعرفوا الطلبة الاتجاه فلن يستطيعوا أن يعرفوا من أين يبدؤون بالقراءة أو الكتابة؛ وإذا لم يميّزوا التواجد المكاني، فإنهم لن يستطيعوا تحديد مكانهم على السطر أو الانتقال من

سطر إلى آخر في القراءة والكتابة. فلطالبة غير الواثقين *بصدد العلاقة المتبادلة بين أجزاء جسمهم المختلفة يعانون صعوبة في القراء ، فهم:*

- ✓ يستصعبون إيجاد الوضع المناسب لاستخدام الرأس والعينين معا للإشارة إلى الكلمات.
- ✓ يستصعبون مسك الكتاب وقلب الأوراق، لأنّ ذلك متعلق بتحريك أجزاء من الجسم بطريقة معينة وبوجود توازن بينها؛ إن استعمال اليدين، وتحريك الرأس والعينين لمتابعة المكتوب مهمة صعبة للطلبة الذين يعانون عسراً في تخيل الجسم.
- ✓ يعانون من اضطراب في وظائف أعضاء جسمهم المختلفة، مما قد يسبب لهم عسراً في فهم الكلمات والمصطلحات المتعلقة بالحركة. فمثلاً، إذا كان الطلبة عاجزين عن القفز، الذي يحتاج إلى تنظيم الجسم بشكل صحيح، فلا بدّ أن يعانوا من عسر في فهم كلمة القفز.
- ✓ يواجهون عسراً في تحديد الاتجاهات، وهذا يعتبر من مشاكل القراءة.

اقتراحات لعمل ملاءمات وتقديم موائمات للطلبة الذين يعانون من عسر في الإدراك البصري:

- أن تكون لوحة المحادثة كبيرة بشكل كاف، ليتمكن الطلبة من رؤية التفاصيل عن بعد، وأن يرافقها لوحات محادثة صغيرة بين أيدي الطلبة، وبالتالي يستطيعون رؤية اللوحة عن قرب لتمكنهم من تمييز الموجود بالصورة، وأن يرافق لوحة الدرس صوت يعبر عن اللوحة لتساعد الطلبة في المتابعة مع المعلم/ة سماعيّا وبصريا.

- الطلبة الذين يعانون من عسر التمييز البصري، يجدون عسراً في تنفيذ المطلوب، فمثلا في تدريب نحلّل (ص 101 من الدرس العاشر (حرف التاء) في الجزء الأول من كتاب الصف الأول)، قد يجد الطلبة عسراً في التمييز بين الباء والتاء في كلمة بتول، ويحللوها: تـ – بـ – و – ل (تبول)، وكذلك في التدريب الذي يليه، نركّب، فالطلبة قد يخطئون بين حروف الباء والتاء والنون (كلمة بـ – نَ – ا– ت). المطلوب هنا من المعلم/ة استخدام مواد محسوسة مثل ورق الزجاج أو الملتينة ليثبت

الطلبة مهارة التمييز البصري عن طريق اللمس، أو عن طريق التركيز على مهارة التمييز السماعي، ثم نثبت التمييز البصري. كذلك يمكن إعطاء الطلبة واجبا بيتيّا لتثبيت مهارة التمييز البصري، بحيث يبحثون في القصة عن حروف متشابهة في الشكل. كذلك يمكن تزويدها بألعاب تربوية تدعم وتقوي هذه المهارة.

- يخفق الطلبة الذين يعانون من عسر في التسلسل البصري، في تنفيذ كل التدريبات التي تبدأ بكلمة نركب، بسبب هذا العسر. ولتجاوز ذلك أثناء تمرير التدريبات، يمكن إعطاؤها للطلبة، في البداية، على شكل تركيب صوتي للكلمات، أو مرافقتها بحركة مثل التصفيق، أو القفز، ليدرك الطلبة بداية الكلمة ونهايتها عن طريق السمع والحركة، ثم يبدؤون بتطبيق التدريب عن طريق البصر.

وهنا لا بد من التأكيد مرة ثانية على أهمية قناعة وإيمان المعلمات والمعلمين في قدرتهم على مساعدة الطلبة الذين يعانون من عسر التعلم، الأمر الذي يشكل انجازا تربويا باتجاه تحقيق مبدأ التعلم النوعي للجميع بغض النظر عن التفاوت في قدرات الطلبة الإدراكية والأكاديمية.

المحور الثالث :الكتابة

كلما جاءت حلول العسر في الكتابة مبكراً، أي في المرحلة الأولى من الكتابة، ساهمنا بتجنيب الطلبة أساليب كتابية غير صحيحة، من شأنها أن تخلق لهم مشكلة أو صعوبة في تطوير مهارتهم الكتابية.

إن العسر الكتابي لدى الطلبة في المرحلة الأولى من المدرسة ينتج – في معظم الأحيان– عن ضعف في العضلات الدقيقة "الأصابع"، المسؤولة عن الكتابة. فاليد هي الأساس في الكتابة، بالإضافة إلى التوجيه البصري والذهني. لذلك، فبلورة السيادة اليدوية لدى الطلبة، أي تحديد اليد التي سيكتبون بها، أمر في غاية الأهمية. وإذا لم يطور الطلبة أفضلية للسيادة اليدوية، فيجب أن نساعدهم على ذلك قبل البدء بعملية الكتابة.

تتطور الكتابة في البداية من التقليد إلى التعبير عن نفس الإنسان "الكتابة الحرة"، والتي، من خلالها، يستطيع الطلبة الإجابة عن أسئلة الامتحانات، والإملاء، والتعبير الفكري "كتابة الإنشاء والاتصال بينه وبين الآخرين".

قد يواجه الطلبة عسراً في الكتابة ناتجاً عن:

- ضعف في العضلات الغليظة أو الدقيقة.
- صعوبة في الإدراك، إما البصري أو السمعي أو الحسي.

ولمساعدة طلبة يعانون من عسر في الكتابة، فإنّه يمكن للمعلم/ة عمل التالي:

1) قبل كل جهد حركي لتنفيذ عملية الكتابة يقوم الطلبة بعمل تمارين انبساط وانقباض لتنمية العضلات.
2) التدريب الحركي للصور الكتابية (في الهواء، على الرمل، على اللوح)، وينفذ الطلبة التمرين وأعينهم مغمضة.
3) العملية الكتابية تنفذ حسب قانون لغوي. أي من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية، ومن فوق إلى تحت، وحسب اتجاهات محددة. كذلك تكتب بإيقاع وحركات يد معينة.
4) تنفذ الصورة الكتابية دون أمثلة عليها.
5) تنفذ الحركات الكتابية بواسطة خط ينزل بقوة، وخط يرتفع ببطء.
6) العمل يبدأ من الكبير إلى الصغير، وهذا ينطبق على الصور الكتابية التي تم التدرّب عليها، وعلى الأدوات والمواد (اللوح، حركات، طبشورة، صور..... طاولة، وعلى قطع ورق من الحجم الكبير، قلم عريض، ثم ننتقل إلى الدفتر، ونبدأ بأحرف كبيرة وقلم عريض.

إن توفر المصادر الداعمة للمعلمات والمعلمين كالسياسات والقوانين والبيئة المدرسية الحاضنة، مثل الاهتمام بتسريع تنفيذ قانون التعليم العام الذي يشمل التعليم النوعي لجميع الطلبة وتوفر غرف المصادر والاهتمام بالصحة النفسية للجميع كجزء أساسي من نموهم الطبيعي ، كلها عوامل تساهم في تحقيق الاحتياجات المختلفة لجميع الطلبة وبالذات الذين يعانون من عسر التعلم.

الخاتمة

التوصيات المهمة التي تساهم في خلق بيئة داعمة وآمنة تسرع في اندماج طلبة عسر التعلم في المدارس :

1-بناء وتصميم منهاج شامل ومعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم لمرحلة ما قبل المدرسة، ليكون منهاج الصف الأول مكملا ومتناغما معه.

2-تدريب معلمي المرحلة الابتدائية ومرشدي المدارس التربويين على أعراض وأسباب عسر التعلم وآليات الكشف المبكر عنها وكيفية ملاءمة المنهاج من خلال تطبيق الموائمات التي تناسب طلبة عسر التعلم.

3-ضرورة اعتماد وزارة التربية والتعليم الملائمات والموائمات للطلبة الذين يعانون من عسر التعلم في المدارس وكذلك في امتحانات الثانوية العامة.

4-توفير بيئة مدرسية آمنة ومتنوعة في مصادرها تساهم في تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة.

5-تسريع تطبيق سياسات التعليم الجامع والتعليم النوعي للجميع.