

توصيف المواد الدراسية لذوي الإعاقة السمعية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ وحتى صدور المناهج المطوّرة

1- تعريف الإعاقة السمعية:

تصنّف معظم التعريفات المصابين بالفقدان السمعي إلى فئتين رئيسيتين هما: فئة الصمّ وفئة ضعيفي السمع.

فالإعاقة السمعية، كما يشير الباحثون، مفهوم عام تتراوح شدّتها بين الضعف السمعي البسيط والمتوسّط، والشديد والشديد جدًّا. وهي تحدث لدى الأطفال والشباب وحتى كبار السنّ، والنظرة الشائعة للصمّ هي أنّهم الأشخاص غير القادرين على سماع أيّ شيء، وأنّ ضعيف السمع يستطيع سماع الأصوات بدرجة قليلة. وهذه النظرة في الحقيقة غير صحيحة إذ إنّ الأفراد الصمّ لديهم بعض بقايا سمعية (هالهان وكوفمان وبولن، ٢٠٠٩).

تهتمّ وجهة النظر الفيزيولوجية بدرجة القابلية للقياس في الفقدان السمعي، وتقاس الحاسة السمعية بالديسبل وهي وحدات تقيس علو الأصوات حيث يعكس ديسبل بمقدار صفر قدرة الشخص ذي السمع الطبيعي على سماع الأصوات المنخفضة وتشير أي درجة من الديسبل لا يستطيع الشخص سماعها إلى درجة محدّدة من الفقدان السمعي.

يعتبر الأشخاص ممّن لديهم ٩٠ ديسبل فما فوق بأنهم صمّ. أمّا الأشخاص دون ٩٠ ديسبل فينظر إليهم على أنّهم ضعيفو السمع (هالهان وآخرون، ٢٠٠٩).

أما وجهة النظر التربوية فاهتمّت بدرجة تأثير الإعاقة السمعية في الكلام وتطوّر اللغة (Hallshah et. Al. , 2012). وعرف المؤيدون للاتجاه التربوي الصمّ وضعيفي السمع على النحو الآتي:

- **الأصمّ:** هو الشخص الذي يعاني عجزًا سمعيًا يعوّقه عن المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال السمع باستعمال السّاعة الطّبيّة أو من دون استعمالها.
- **ضعيف السمع:** هو الشخص الذي يوجد لديه بقايا سمعية يستطيع من خلال استعمال السّاعة الطّبيّة معالجة المعلومات اللغوية بنجاح.

2- تصنيف الإعاقة السّمعية:

تعدّدت تصنيفات الإعاقة السّمعية وذلك تبعاً للمعيار الذي يجري على أساسه التّصنيف.

أولاً: التّصنيف بحسب موقع الإصابة:

يطلق عليه أحياناً التّصنيف الطّبيّ، ويركز هذا التّصنيف في تحديد الجزء المصاب من الجهاز السّمعّي المسبّب للإعاقة السّمعية، إلّا أنّ معرفة المعلّم لطبيعة الإعاقة السّمعية له أهميّة في تخطيط البرنامج التّربويّ. وبناء عليه فإنّه يقسم إلى أربعة أنواع هي: توصيلي، حسيّ عصبّي، مركزيّ ومختلط.

ثانياً: التّصنيف بحسب العمر الذي تحدث فيه الإعاقة السّمعية:

ويركز هذا التّصنيف في الأثر الذي تتركه الإعاقة على اكتساب اللّغة، وذلك للعلاقة القويّة التي ترتبط بين اكتساب اللّغة وسلامة حاسة السّمع، وهنا تصنّف الإعاقة السّمعية إلى: الصّمم قبل اللّغويّ والصّمم بعد اللّغويّ.

ثالثاً: التّصنيف بحسب شدّة فقدان السّمع:

يعتبر التّصنيف الآتي لعتبة السّمع من التّصنيفات الأكثر شيوعاً، ويطلق عليه أحياناً التّصنيف الفيزيولوجي، وهو كالآتي (هالاهاان وكوفان، ٢٠٠٩):

- الإعاقة السّمعية البسيطة جداً: ويتراوح فقدان السّمع بين (٢٥ - ٤٠) ديسبل، وقد يواجه الفرد هنا صعوبة في تمييز الأصوات الخافتة، لكنّه لا يواجه مشكلات تدكّر في المدرسة.
- الإعاقة السّمعية البسيطة: ويتراوح فقدان السّمع بين (٤١ - ٥٤) ديسبل، ويستوعب الفرد هنا الكلام وجهاً لوجه، لكنّه قد يضيع ٥٠٪ من المناقشة الصّفيّة.
- الإعاقة السّمعية المتوسّطة: ويتراوح فقدان السّمع بين (٥٥ - ٦٩)، ولا يستوعب الفرد الكلام إلّا على شكل صراخ، ويعاني الفرد هنا اضطرابات كلاميّة.
- الإعاقة السّمعية الشّديدة: ويتراوح فقدان السّمع بين (٧٠-٨٩)، ولا يسمع الفرد هنا الكثير من الأصوات العالية، ويعاني اضطرابات شديدة في الكلام.
- الإعاقة السّمعية الشّديدة جداً: ويزيد فقدان السّمع عن (٩٠) ديسبل، ولا يسمع الفرد هنا إلّا بعضاً من الأصوات العالية جداً.

رابعاً: التصنيف التربوي:

يهتمّ هذا التصنيف بالربط بين درجة فقدان السمع وأثرها في فهم الكلام وتفسيره وتمييزه في الظروف العادية، وفي نموّ المهارات الكلامية واللغوية لدى الطفل، وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية وتعليمية خاصة. ويصنّف التربويون الإعاقة السمعية إلى فئتين هما الأصمّ وتقبل السمع:

- الأصمّ: ويقصد به الفرد الذي يعاني عجزاً سمعياً (٧٠) ديسبل فأكثر لا يمكنه - من الناحية الوظيفية - من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية، وتالياً كثيراً ما يعجز عن التعامل بفاعلية في مواقف الحياة الاجتماعية، حتى مع استخدام معينات سمعية مكثرة للصوت.
- تقبل السمع: وهو الفرد الذي يعاني صعوبات أو قصوراً في حاسة السمع يتراوح ما بين (٣٠) و(٧٠) ديسبل، ويمكنه الاستفادة من المعلومات المنقولة في صورة لغة منطوقة، وذلك باستخدام المعينات السمعية الملائمة لحالة السمع المتبقي لديه.

3- فئات المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية (الصم):

الصم هم الأفراد الذين لديهم قصور في القدرة السمعية ولا يمكن تصحيحه بالكامل من خلال الجهاز السمعي، ما يقلل من قدرة هؤلاء الأفراد على سماع الأصوات المختلفة. وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جداً والتي تعوق عملية تعلم الكلام واللغة وينتج عنها الصم. بالإمكان إدراج المتعلمين الصم ضمن ثلاث فئات على الشكل الآتي:

1. مجموعة لديها نقص في السمع، إنّما لا تحتاج لأيّ مساعدة إضافية حيث تطابق قدرات أفرادها الذهنية واللغوية والأكاديمية عمرهم.
2. مجموعة تحتاج إلى بعض المساعدة كالوقت الإضافي وتأمين قاموس / مترجم لغة إشارة، حيث يؤثر، نسبياً، ضعف اللغة لدى أفرادها في التحليل، ولديها تراكمات بسيطة سببها غياب التدخل المبكر و/أو التدخل الصحيح.
3. مجموعة تحتاج إلى مسابقات مكثفة مثال المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يكون لديهم ضعف في اللغة والتحليل بسبب تراكمات جذرية مرتبطة بطريقة التعليم والمنهاج أو/وجود صعوبات تعلمية إضافية إلى جانب نقص السمع.

لذا فلا يجب خلط احتياجات المجموعة الثانية مع احتياجات المجموعة الثالثة التي يمكن وضعها في خانة الصعوبات التعلمية.

4- ملامح المتعلّمين ذوي الإعاقة السّمعية:

يمكن أن تؤثر الإعاقة السّمعية في عملية التعلّم حيث إنّ التّحصيل الدّراسي للمعوقين سمعيًا يمكن أن يكون متدنياً فيحتاج الفرد إلى بعض التّكيفات. وتظهر هذه الملامح على الشّكل الآتي:

- صعوبة في فهم التّعليمات الطّويلة والمعقّدة.
- صعوبة في فهم المفاهيم المجرّدة إذا لم تُفسّر تفسيراً ملموساً.
- صعوبة في التّركيز في حال وجود ضوضاء وضجّة.
- صعوبة في سماع الأصوات بخاصة المنخفضة.
- صعوبة في فهم ما يدور حولهم من مناقشات خاصة في حال وجود مجموعة أشخاص.
- ضعف في مخزون المفردات اللّغوية.
- أدائهم على الفقرات اللّفظية في الاختبارات أقلّ بكثير من أدائهم على الفقرات غير اللّفظية.
- بعض الصّعوبات في التّعبير الشّفوي.
- إذا لم يخضع المعوق سمعيًا للعلاج، يعبر بجملي بسيطة وغير مركّبة.
- لا يستخدم أحياناً جملاً كثيرة في الكتابة.
- غالباً ما تكون التّركيبات اللّغوية مفكّكة وغير مترابطة.
- يقع في الكثير من الأخطاء اللّغوية عند الكتابة.

5- التّوصيف:

٥-١ في بيئة المتعلّم:

تكتسب بيئة المتعلّم أهميّة خاصّة في تحديد مستوى أدائه. لذا كان من الصّور التّوقف عند بعض النّقاط الجوهرية التي بالإمكان مراعاتها في أثناء الامتحانات الرّسمية.

٥-١-١ البيئة الماديّة:

- تأمين جوّ مريح للمتعلّم بعيداً من الضّوضاء والمشتتات البصريّة والسّمعية.
- جلوس المتعلّمين جميعهم بحيث يمكنهم قراءة شفاه المترجم بلغة الإشارة.
- تأمين طاولات وكراسٍ تتناسب مع عمر المتعلّمين وحجمهم.

٥-١-٢ الموارد البشريّة المساندة:

أ - المترجم

هو الشّخص المسؤول عن ترجمة محتوى المسابقة بلغة الإشارة. على المترجم التزام ما هو مكتوب من دون إضافة معلومات مسهّلة. من المستحسن أن يكون المترجم خبيراً بلغة الإشارة.

٥-٢ في آلية العمل

- منح وقت إضافي للمتعلّم (١٥ دقيقة لكلّ ساعة).
- السّماح بفترات استراحة (١٠ دقائق إذا أمكن بين مسابقة وأخرى).
- استخدام مساعدات بصريّة تشير إلى الوقت.

٥-٣ التكيّفات العامّة المقترحة لجميع الموادّ:

أ. في المضمون

- دراسة طريقة حذف الكلمات من النّصّ، فأحياناً تكرر الكلمة ومرادفها يكون مقصوداً لمساعدة المتعلّم على فهم المعنى الصّعب من سياق الكلام.
- عدم الإكثار من شرح المفردات في حواشي النّصّ والاستعاضة عنها بتحويل الكلمات التي تحمل معنيين أو الكلمات الصّعبة غير البسيطة (لا تتناسب مع القدرات اللّغويّة للمتعلّم الأصمّ) إلى مرادفاتها البسيطة والأسهل:
- على سبيل المثال: تدري = تعلّم، بالنّسبة إلينا تدري (درى- يدرى) سهلة، أمّا بالنّسبة إلى المتعلّم الأصمّ فهي غير موجودة. أو كلمة مُهملين التي يمكن استبدال كلمة متروكين بها. وغيرها من الكلمات. . .
- صياغة الأسئلة بأسلوب واضح وسهل بحيث يتناسب مع القدرات اللّغويّة للمتعلّم الأصمّ.
- الابتعاد عن التعقيدات اللّغويّة.
- الابتعاد عن الأسئلة المركّبة والطويلة التي تتناول موضوعات عدّة.
- كتابة السّؤال بصيغة محدّدة تظهر نوع العمليّات العقليّة المراد من المتعلّم استخدامها بحيث يبدأ كلّ سؤال بفعل إجرائي محدّد.
- يُفضّل اللّجوء إلى الوثائق البصريّة بدلاً من الموادّ المكتوبة (على سبيل المثال: نصّ على شكل رسم بيانيّ).
- الاستغناء عن الجمل الاعتراضيّة.
- استخدام أسئلة واضحة ذات فعل إجرائي محدّد بحيث لا تعتمد على بعضها بعضاً (مستقلّة إذا أمكن).
- عدم إدراج أفعال إجرائيّة في آخر الأسطر في النّصوص المقدّمة، بل يمكن إظهارها بشكل واضح قبل النّصّ المرجو استخدامه وذلك على شكل تعليمة.

- إزالة المعلومات غير الضرورية (المضللة) من النصوص والمستندات وال فقرات التوضيحية.
- تعديل صياغة الأسئلة والنصوص بحيث تصبح واضحة ومباشرة ومقتضية.
- إعطاء الأولوية للأسئلة المتعددة الأجوبة والأسئلة المغلقة.
- تحديد عدد الإجابات الصحيحة ضمن الأسئلة من نوع اختيار من متعدد QCM .
- تحويل الأسئلة التي تستدعي إجابات مفتوحة إلى أسئلة ذات الإجابات المحددة عبر اقتراح تمارين مع فراغات (exercices à trous / fill-in the blank)، أسئلة صحيح أم خطأ، اختيار الإجابة الصحيحة، ربط بالمطابقة (matching/relief).
- في الأسئلة من نوع الربط بالمطابقة لا بدّ من الحرص على وجود احتمال واحد صحيح.
- اعتماد الطريقة المباشرة في أسئلة الصحيح والخطأ، وطلب تعليل الأسئلة غير الصحيحة.
- تجزئة الأسئلة التي تحتوي على خطوات عدّة وعلى تعليمات مفعّدة من خلال استخدام فعل إجرائي واحد لكلّ سؤال.
- الابتعاد عن طلب معلومات متعدّدة في كلّ سؤال، والبديل هو معلومة واحدة في كلّ منها.
- تزويد المتعلّم بمثال يسهّل عليه البدء بحلّ التمارين.
- كتابة الأسئلة المتعلقة بكلّ مستند تحته مباشرة وترك فراغ ملائم تحت كلّ سؤال.
- الابتعاد عن طلب إجابة تتعدّى ثلاثة أسطر في أسئلة الاستخراج من مستند.
- استعمال المصطلحات ذاتها في المستند وفي الأسئلة التابعة له.
- تحديد مصدر المعلومة أو الإجابة التي يتعيّن على المتعلّم استخراجها، وقد يكون ذلك المصدر هو المستند المرفق أو ذاكرة المتعلّم.
- تحديد المعجم اللغوي الخاصّ بالأفعال الإجرائية لكلّ سؤال.
- اعتماد نصوص واضحة ومرتبطة قدر الإمكان بالحياة اليومية.

ب. في شكل المسابقات

- تكبير حجم الكلمات المطبوعة لتمكين المتعلّم من قراءة المسابقة والابتعاد عن الزخرفات واعتماد (Times New Roman ، Arial ، Verdana أو Tahoma حجم ١٤)، على ألا يتعارض هذا الإجراء مع أهميّة تواجد معلومات مترابطة على صفحة واحدة.
- وضع خطّ تحت الكلمات الجوهرية في التعليمات وفي الأسئلة وفي التمارين وفي النصوص (في امتحان الشهادة المتوسطة).
- وضع خطّ تحت أحرف الجرّ أو "الكلمات الصغيرة" ذات الأهميّة على غرار "بعد"، و"قبل" وغيرها. . . (في امتحان الشهادة المتوسطة).

- ضبط الكلمات في الموادّ كافّة وليس فقط في امتحان اللّغة العربيّة.
- تنظيم جميع المستندات بالطّريقة عينها مع تأمين معالم (cues /repère) بصريّة موحّدة مثال وضع نجمة (*) أمام جميع التّعليمات بهدف شرح المفردات غير المألوفة.
- في حال وجود رسم بيانيّ أو مخطّط تُلحق به أسئلته على الصّفحة ذاتها.
- تكبير الجداول والرّسوم البيانيّة لمرة ونصف أو مرّتين.

ج. في تصحيح المسابقات

- تشكيل فريق من المصحّحين المعتمدين في الامتحانات الرّسميّة، إضافة إلى وجود مُربّيّ تقويميّ ذي خبرة بجابات ذوي الإعاقة السّمعية، للاتّفاق على معايير التّصحيح.
- عدم محاسبة المتعلّم على الأخطاء الإملائيّة عند التّصحيح.
- قبول الإجابات بجمل مختصرة و فقرات قصيرة تتضمّن المعلومات الأساسيّة والكلمات المفتاحية.
- عدم التّركيز في شكل التّفسير بل في مضمون التّحليل.
- عدم محاسبة المتعلّم لأكثر من مرّة على الخطأ عينه ضمن الأسئلة.
- اعتماد تنقيح أعلى للقواعد وأقلّ للتعبير الكتابي.
- المحاسبة فقط على هدف التّقييم.
- في مادّة التاريخ: عدم محاسبة المتعلّم على تواريخ الأحداث مراعاة لصعوبة حفظها.
- وضع علامة فارقة على مسابقات الأصمّ للفت نظر المصحّح الأوّل إلى صعوباته ليحاسبه بحسب معايير التّصحيح المعتمدة لذوي الإعاقة السّمعية.

د. في الموادّ الدّراسيّة

أولاً: في اللّغات: العربيّة - الفرنسيّة - الإنكليزيّة

أ- فهم النّصّ والإجابة عن الأسئلة

- اعتماد نصّ نظريّ بعيداً من المعاني المجازيّة والتّضمينية (نصوص موضوعيّة تواصلية).
- التّباعّد بين الفقرات وترقيمها (ترك مسافة فارغة بحدود سطر واحد).
- طرح الأسئلة المتعلقة بالنّصّ تحته مباشرة، مع الإشارة إلى رقم الفقرة مصدر الإجابة بجانب كلّ سؤال.
- في أسئلة شرح المعاني يفضّل اختيار المعاني التي يتكرّر استخدامها في الدّروس وإعطاء فرصة لشرح المعاني بأكثر من كلمة (عدم حدّ الشّرح بكلمة واحدة فقط).
- التّخفيف من الأسئلة التي تتضمّن:

- استنتاجات
- تكهّنات
- المصطلحات التي لا يثبّع استخدامها في المدارس.

ب- في التّعبير الكتابي

- إعطاء رسم بياني وعلى المتعلّم أن يملأه مع تزويده بعنوان لكلّ مقطع على سبيل المثال:

Standard Essay Outline Format

I. Thesis Statement _____

A. Supporting Idea #1 _____

B. Supporting Idea #2 _____

C. Supporting Idea #3 _____

D. Conclusion/Transition/Restatement of Thesis _____

II. Topic Sentence for Supporting Idea #1 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. Conclusion/Transition _____

III. Topic Sentence for Supporting Idea #2 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. Conclusion/Transition _____

IV. Topic Sentence for Supporting Idea #3 _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. Conclusion/Transition _____

V. Conclusion/Restatement of Thesis _____

A. _____

B. _____

C. _____

D. Powerful Concluding Sentence _____

- تقديم تصميم أولي مع الكلمات والمقاطع الرئيسيّة بهدف كتابة موضوع وذلك في إطار مخطّط واضح.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ (١٠٠ كلمة كحدّ أدنى).

- تزويد المتعلّم ببعض أدوات الرّبط أو بمعجم كلمات وعبارات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يساعده من دون أن يربكه.
- إعطاء التّعليمات للخطوات الّتي على المتعلّم اتّباعها مع شرح الموضوع الإنشائيّ.

ثانيًا: في مادة التّاريخ

- اعتماد الأسئلة الموضوعيّة والّتي ليست بحاجة إلى تحليل وربط بين أجزاء السّؤال.
- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليوميّة.
- اعتماد طريقة طرح أسئلة لاستخلاص الإجابات حول الأفكار المطلوبة لإيجاد الحلّ عند دراسة وضعيّة أو مشكلة من قبل المتعلّم.
- في مجموعة الأسئلة المتعلّقة بكتابة نصّ (وصف وتحليل ظاهرة): تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ، على ألاّ يتعدّى خمس جمل.
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخص الخطوات الّتي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراع للإجابة، ما يساعدهم في فهم السّؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- الابتعاد عن الأسئلة الّتي تركز في التّواريخ (ما عدا التّواريخ المفصليّة).

ثالثًا: في مادة التّربية

- الابتعاد عن النّصّ الكبير.
- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليوميّة.
- اعتماد طريقة طرح أسئلة لاستخلاص الإجابات حول الأفكار المطلوبة لإيجاد الحلّ عند دراسة وضعيّة أو مشكلة من قبل المتعلّم.
- في مجموعة الأسئلة المتعلّقة بكتابة نصّ (وصف وتحليل ظاهرة): تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة في كتابة النّصّ، على ألاّ يتعدّى خمس جمل.
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده في كتابة الأجوبة التّحريريّة الطويلة من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخصّ الخطوات الّتي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراع للإجابة، ما يساعدهم في فهم السّؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- الابتعاد عن الأسئلة الّتي تركز في التّواريخ (ما عدا التّواريخ المفصليّة).

رابعًا: في مادّة الجغرافيا

- اعتماد أسئلة الرّبط والاستنتاج الواضحة والمرتبطة بالحياة اليوميّة.
- تزويد المتعلّم ببعض أدوات الرّبط أو بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده في كتابة الأجوبة التّحريريّة الطّويلة من دون أن يُربكه.
- تقليل عدد الأسطر المطلوبة للإجابة عن كتابة النّصّ في مجموعة الأسئلة المتعلّقة بكتابة نصّ جغرافيّ (وصف وتحليل ظاهرة).

خامسًا: في مادة الرّياضيات

- السّماح للمتعلّم باستعمال الآلة الحاسبة العاديّة.
- توضيح الخطوات الضّمنيّة عند حلّ المسائل ويُستحسن تنظيمها بنقاط (Bullet points).
- تخفيف تثقيف العلامة من الأسئلة التي تتعلّق بالهندسة (التّحليل) activités géométriques وزيادة العلامات على أسئلة activité numérique et algébrique (وضع علامة الجبر ١١ على ٢٠ مقابل ٩ على ٢٠ للهندسة) وذلك في إطار الدّعم النّفسيّ للمتعلّم الأصمّ وليس بسبب عدم قدرته على التّحليل الرّياضيّ.
- التّخفيف من الرّسوم الهندسيّة المعقّدة فهي مبهمة لمعظم المتعلّمين بمن فيهم المتعلّم الأصمّ.
- تزويد المتعلّم بجميع المعادلات formules التي يحتاجها في علم الجبر والهندسة (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفاقًا للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن).
- اعتماد أسئلة غير طويلة وواضحة.

سادسًا: في مادّة علوم الحياة

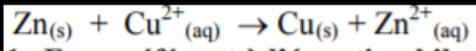
- تزويد المتعلّم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده في كتابة الأجوبة التّحريريّة الطّويلة من دون أن يُربكه.
- إعطاء التّعليمات في ما يخصّ الخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعدهم في فهم السّؤال وفي الإجابة الصحيحة.
- في حال طرح تسمية أجزاء من رسم معيّنة، يُطلّب إلى المتعلّم كتابة اسم الجزء على السّهم الخارج من الرّسم مباشرة.

سابعاً: في مادة الفيزياء

- تزويد المتعلم بجميع الصيغ formules التي يحتاجها (في اللغات العربية أو الفرنسية أو الإنكليزية وفقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن).
- الابتعاد عن طلب معلومات متعدّدة في كلّ سؤال والبديل هو معلومة واحدة في كلّ منها.
- وضع scale إذا كانت الأرقام كبيرة.
- تقادي الدائرة الكهربائية المعقّدة (تحويلها إلى الدائرة البسيطة) بحيث لا تتضمن الدائرة المتتالية والدائرة المتوازية معاً، ما يشكّل ضياعاً للمتعلم الأصمّ.
- الاستغناء عن المعلومات غير الضروريّة للسؤال.
- طرح الأسئلة بطريقة سهلة.
- تجزئة السؤال إلى أقسام.

ثامناً: في مادة الكيمياء

- تحديد atomic number and mass number لكلّ عنصر ووضعها بجانب السؤال المطلوب استخدامها فيه، وعدم وضعها مجتمعة في بداية السؤال.
- توضيح الصورة عبر تسمية الأجزاء بشكل واضح وخطّ واضح في حال وضع سؤال مع صورة.
- استخدام حرف أسود عريض وواضح (Bold) للمزدوجين.



- الاستغناء عن المعلومات غير الضروريّة للسؤال.
- طرح الأسئلة بطريقة سهلة.
- تجزئة السؤال إلى أقسام.

تاسعاً: في مادة الفلسفة والحضارات

- تزويد المتعلم بمعجم كلمات ذات صلة بالموضوع في إطار منظّم يُساعده في كتابة الأجوبة التحريرية الطويلة من دون أن يُربكه.
- إعطاء التعلّيمات للخطوات التي يجب على المتعلم اتّباعها.
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة ما يساعدهم في فهم السؤال وفي الإجابة الصحيحة.

عاشراً: في مادة الاجتماع

- إعطاء التّعليمات للخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها وترقيمها (١-٢-٣).
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعدهم في فهم السؤال وفي الإجابة الصحيحة ما قد يتطلب السّماح للمتعلّم الإجابة على ورقة الأسئلة.
- تلخيص محتوى المستندات لتخفيف كميّة القراءة شرط ألا تتأثّر المعلومات الأساسيّة المطلوبة لتحديد المستندات.
- تخفيف المعلومات في داخل الجداول شرط ألا تتأثّر المعلومات الأساسيّة المطلوبة لتحديد المستندات.

حادي عشر: في مادة الاقتصاد

- تزويد المتعلّم بجميع الصيغ formules التي يحتاجها (في اللّغات العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنكليزيّة وفقاً للغة التي يستخدمها في الإجابة إذا أمكن).
- إعطاء التّعليمات للخطوات التي يجب على المتعلّم اتّباعها وترقيمها (١-٢-٣).
- إعطاء عناوين تحدّد المطلوب وترك فراغ للإجابة، ما يساعدهم في فهم السؤال وفي الإجابة الصحيحة ما قد يتطلب السّماح للمتعلّم الإجابة على ورقة الأسئلة.
- اختيار الجداول ذات الأعداد الكاملة قدر الإمكان لطرحتها ضمن الأسئلة.