صعوبات التعلم
المحاضرة الرابعة

الفصل الثالث

الصعوبات النمائية (التقييم والتشخيص)

التقييم (Evaluation) هو عملية جمع المعلومات لتحديد مستوى التطور الحالي للطفل، وبالتالي اختيار الأهداف التي يتوخى تحقيقها، والتقييم يشمل كذلك المتابعة المستمرة لتغير أداء الطفل والإطلاع على مدى التقدم الذي يحرزه بفعل التدخل العلاجي والتربوي وذلك يساعد في تعديل الأهداف والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية إذا اقتضت الحاجة لذلك.والتقييم في مجال صعوبات التعلم عملية جمع معلومات عن التلاميذ الذين سوف تتخذ بشأنهم قرارات حول مدى ما يحتاجون إليه من خدمات التربية الخاصة المتصلة بالتشخيص والعلاج.

أما التشخيص Diagnosis فهو إجراء تقويمي معمق وتفصيلي يطبق على الأطفال الذين تم الاشتباه بتأخر نموهم في أثناء عملية الكشف التي تسبق عادة عملية التشخيص والهدف من ذلك هو تحديد ما إذا كان لدى الطفل حاجات خاصة أم لا، وفي حالة وجودها تحديد طبيعتها ومداها وأسبابها إذا كان متيسراً واقتراح إجراءات التدخل المناسبة.

بينما يعد هاول وزملاؤه Howell, et al التشخيص على أنه شكل من أشكال التقويم وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك، وفي التربية الخاصة أمثلة متعددة على عملية التقويم أو التشخيص، فمثلاً يصنف الأطفال بأنهم ذوو صعوبات تعلم بناء على أدائهم على المقاييس الخاصة لصعوبات التعلم وهكذا مع بقية الفئات. (الروسان ١٩٩٦)

نماذج تقييم صعوبات التعلم:

عندما نقيم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إنما يكون السعي من أجل معرفة نوع الخدمات التربوية والنفسية التي يجب أن تقدم لهم ،ونوع البرامج اللازمة لكل واحد منهم بخاصة عندما يكون الحديث حول البرامج الفردية .ومن الممكن أن يساعدنا التقييم أيضاً في معرفة كفاءة البرنامج ومستوى التقدم فيه من قبل الطلبة.

يذكر(مرسر و يسلديك Mercer & Ysseldyke (in : Smith (1994) أنه يوجد سبعة نماذج لتقييم صعوبات التعلم ، يمكن وضعها في أربعة مناحٍ هي :منحى التركيز على المتعلم، ومنحى التركيز على تفاعل المتعلم مع المهام ،ومنحى التركيز على تفاعل المتعلم مع الأوضاع المحيطة ،ومنحى التركيز على المتعلم في المحيط الثقافي الاجتماعي الشامل .وفيما يلي هذه المناحي :

أولاً-منحى التركيز على المتعلم :

يتجه هذا المنحى نحو الفرد أو المتعلم ،منطلقاً من أن المشكلات التي يواجهها والصعوبات التعلمية لديه، ناشئة عنه وليس من نواحي أخرى،وبالتالي فإن العلاج أو التربية يجب أن تنطلق من ذلك .وفي هذا المنحى نواجه بنموذجين :النموذج الطبي والنموذج الخاص بقصور العمليات .

١-النموذج الطبي :

يفترض هذا النموذج أن المشكلات والصعوبات التعلمية ناجمة عن خلل بيولوجي عصبي وأن الأوضاع الخارجية الثقافية والاجتماعية ليس لها علاقة بالتقييم وبالصعوبات، على سبيل المثال التلف الدماغي الناشئ عن نقص

الأوكسجين أثناء الولادة ،يمكن تشخيصه دون الرجوع إلى الأوضاع الثقافية الاجتماعية للفرد. والخصائص المصاحبة التي تكون وثيقة الصلة بالنموذج الطبي هي التي تكون أسبابها بيولوجية كسوء تغذية الأم أو التدخين أثناء الحمل ،والذي من الممكن أن تؤدي إلى ولادة مبكرة .وبما أن العديد من المشاكل البيولوجية غير معروفة ،فيكون من اللازم تحديد الأطفال الذين هم في خطر At-Risk نتيجة وجود مشكلات تعلم بسبب الحالة الصحية ،فعلى سبيل المثال :القصور السمعي أو البصري ،النشاط الزائد الناشئ عن خلل بيوكيميائي في المخ، أو خمول نتيجة مشاكل لها علاقة بالقلب ...يحول هؤلاء إلى التقييم الطبي أو النفس عصبي ،ويكون التدخل في إطار هذا النموذج تدخلاً علاجياً للأعراض البيولوجية.

٢- نموذج قصور العمليات :

يقوم هذا النموذج على مصطلح "ضعف تجهيز المعلومات " من إدراك بصري وقصور حركي أو لغوي، أو عجز الانتباه. وكما في النموذج الطبي فإن قصور العمليات أيضاً غير معروف. ولذلك فإن عمليات الفرز الأولية ضرورية للتقييم، على سبيل المثال: التلميذ الذي يؤدي المهام اللفظية بصورة جيدة ولكن لديه مشكلات في التناسق الحركي الدقيق ،أو الطفل الذي لديه صعوبة في تحديد الاتجاهات ،فإن هذا النموذج يقضي بأن يتم التركيز في التدخل العلاجي على إعطاء التدريبات في التناسق الحركي الدقيق في الحالة الأولى ،وإعطاء التدريبات اللازمة في معرفة الاتجاهات في الحالة الثانية. إن التقييم في هذا النموذج يركز على معرفة جوانب القوة والضعف لدى الطفل أو الطالب في المدرسة.

ثانياً- منحى التركيز على تفاعل المتعلم مع المهام:

الأساس الرئيس في تحليل المهام يكمن في ربط الطالب بين المهام الأكاديمية ومهام الحياة اليومية .

٣- نموذج تحليل المهام :

يتجه هذا النموذج إلى التعرف على المهام التي يعاني التلاميذ قصوراً فيها، ومحاولة التدريب على أدائها بما يتلاءم مع أساليب تعلم ذوي صعوبات التعلم ،ولأن المنهج المدرسي هو المستخدم فإن العلاقة بين التقييم والتدخل تكون أكثر دقة من نموذج قصور العمليات .وتبعاً لنموذج تحليل المهام ،فإن المهمة التي ثبت أن التلميذ يعاني من صعوبة فيها، يجب أن تحلل إلى مكوناتها وتحديد أي المهارات الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ،مثال التلميذ الذي يواجه مشكلة في أداء عملية القسمة ،فإنه يجب أن تحدد المهارات الفرعية المستخدمة أو المطلوبة في القسمة مثل (الجمع، الضرب، الطرح) التي يعاني التلميذ قصوراً في أدائها.

ثالثاً- منحى التركيز على تفاعل المتعلم مع الأوضاع المحيطة:

توجد ثلاثة نماذج في هذا المنحى وهي:

٤-نموذج النظم الاجتماعية :

يركز هذا النموذج على ما إذا كان الفرد متكيفاً مع النظم الاجتماعية أم لا. فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتفاعلون مع نظم اجتماعية متنوعة (الأسرة، الفصول الدراسية، الأماكن الدينية ...) ويفترض تنوع الأدوار الاجتماعية لكل فرد في إطار هذه النظم. والتقييم هنا ينطلق في الحالة الأولى من الوالدين وفي الحالة الثانية من المعلمين، وفي الحالة الثالثة من الأمكنة الدينية. فالمعلمون مثلاً

يحددون معايير التقدم الأكاديمي المقبول في الصفوف المدرسية ويتوقعون السلوك الملائم للتلاميذ.والتدخل هنا يتجه إلى مساعدة التلميذ على تنمية العلاقة مع المعلمين والوالدين والأقران ...والأمر نفسه ينطبق على النظم الأخرى .

٥-نموذج التقييم البيئي :

ينطلق هذا النموذج من البيئة المحيطة بالتلامذة ،فالبيئة تؤثر في سلوكهم في إطار المواقف التي يتم التعامل فيها معهم .فمثلاً عندما يقرأ مجموعة من التلاميذ بصورة جماعية، تكون قراءتهم متناغمة عندما يكونون داخل المجموعة، وهذه الطرق من السلوك المتناغم يمكن أن تكون (قراءة صامتة، الإنصات عندما يقرأ آخر بصوت عالٍ، إجابات الأسئلة) بينما تكون مختلفة عندما يكونون في نادٍ أو في استراحة.

ولأن هذا النموذج يفترض وجود علاقة متبادلة بين السلوك والمواقف المختلفة ،فإن التدخل البيئي يساعد الطفل على التكيف بصورة ملائمة .على سبيل المثال إن التقييم في إطار هذا النموذج يركز على المكونات الموضوعية في البيئة من مثل عدد الكتب والألعاب التعليمية والألوان الزاهية ... وكذلك الأفراد الموجودون من معلمين أو أقران أو أصحاب الدعم.

٦-نموذج التقييم السلوكي:

وهو النموذج الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة للتلامذة موضوع التقييم، وتتناول هذه الملاحظة علاقة التلميذ بالنظم الاجتماعية والتقييم البيئي،مثلاً ملاحظته في الفصل الدراسي واللعب وفي المنزل والعلاقة مع الجيران ،وفي تقييم البيئات الخاصة المنظمة بصورة تجريبية.

والتقييم السلوكي لا يتوقف عند الأداء السلوكي الذي يمكن ملاحظته إنما يتعدى ذلك إلى الأداء الضمني غير الملاحظ مثل التفكير والتخيل والمشاعر ومعدل ضربات القلب ....

ومن أجل ذلك تستخدم استراتيجيات متعددة منها المقابلة ،مقاييس التقدير، الملاحظة داخل الصف ...والتدخل هنا يبنى على أساس طريقة التعلم الاجتماعي التي تهدف إلى تشكيل السلوك بوساطة البيئات السابقة واللاحقة .

رابعاً-منحى التركيز على المتعلم في المحيط الثقافي الاجتماعي الشامل :

يتجه هذا المنحى للأخذ بالتقييم من خلال الوسط الذي يعيشه الفرد وأدوات التقييم ينبغي أن لا تكون متحيزة ثقافياً أو اجتماعياً لأن الاختبار عندما تأتي أسئلته غير مناسبة تشعر الفرد بالقلق وعدم القدرة على الاستجابة بالصورة الممكنة.(الكلام هنا سوف يتجه نحو المجتمعات التي تنطوي على ثقافات متعددة كالولايات المتحدة أو ما شابه).

٧-النموذج المتعدد:

يقضي هذا النموذج أن يراعى في عملية التقييم تعددية الثقافات، العرقية أو الثقافية الدينية. فالفروق الفردية في القدرة الكامنة على التعلم يمكن أن تكون لدى كل أفراد هذه التعددية الثقافية ،ولكن الفروق في أداء الاختبار بين هذه المجموعات يفترض أن ترجع إلى تحيز الاختبارات والإجراءات المستخدمة فيها.

يفترض النموذج المتعدد أنه يقيم ما تعلمه الفرد من تراثه الثقافي الذي ينبغي أن يشتمل الاختبار على مكونات منه، ولذلك فإن هذا النموذج يرى أن كل اختبار هو متحيز للثقافة الموجودة داخل البلد.وأن الأفراد المشتركين في التراث

نفسه سوف يحصلون على نتائج جيدة في الاختبار إذا ما تضمنت عينة التقنين عدداً من هؤلاء الأفراد بصورة أفضل من نتائجهم على اختبار يتحيز للثقافة السائدة.من كل ذلك يمكن الاستنتاج بأن انخفاض الأداء على الاختبارات في المجتمعات متعددة الثقافات يكون بسبب الفروق في الموروث الثقافي وليس بسبب الفروق في القدرات الكامنة للتعلم. مثال ذلك: إن معرفة من الذي كتب قصة روميو وجوليت كسؤال في اختبار للذكاء يعتمد على التراث الثقافي الخاص للفرد.إن التقييم في النموذج المتعدد هو محاولة لضبط وتجنب التحيز الثقافي السلبي أو الإيجابي في أدوات وإجراءات الاختبارات المستخدمة في عملية التقييم. (عواد، ٢٠٠١)

هدف التقييم وإجراءاته:

هدف التقييم

تعرف عملية التقييم أنها جمع المعلومات والبيانات بهدف إثبات وجود مشكلات، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة حيث يكمن الهدف الرئيس في تطوير برامج تسّهل نمو الفرد تعليمياً ونفسياً، ومن هنا فإن التقييم ليس اختباراً، وليس تشخيصاً، حيث أن النظر على أنه اختبار يعد تحجيماً لهذا المصطلح، فالاختبار، وكذلك التشخيص جزء أو إستراتيجية من استراتيجيات جمع المعلومات الخاصة بالتقييم.

ومن يقوم بعملية التقييم مختص مدرب، أو مجموعة من المختصين الذين يعملون في فريق متكامل يجمعهم هدف واحد هو الحصول على المعلومات من مصادر متعددة وكثيرة مثل مراقبة الطالب موضوع التقييم مع والديه ومعلميه وأصدقائه، ومقابلته، ومقابلة الأشخاص الذين هو على علاقة معهم، وكذلك من

خلال فحص السجلات المدرسية ونتائج الاختبارات التقييمية السابقة وتقييم بيانات التاريخ العلمي والتطوري. إن كل ذلك يهدف إلى الإحاطة بمعرفة الطالب موضوع التقييم، وبجوانب قوته وضعفه من أجل تيسير وضع البرامج العلاجية والتربوية اللازمة لمواجهة صعوباته.

إجراءات التقويم:

الخطوة الأولى هي التعرف وملاحظة السلوك ووصفه:

تحدث هذه الخطوة في البيت أو في المدرسة أو في كليهما معاً، عندما يلاحظ الوالدان، أو المدرسون أن الطفل يظهر مجموعة من المظاهر السلوكية الأكاديمية أو النفسية على شكل تقصير أو تفاوت بين ما ينجزه في هذا الجانب أو ذاك. فالصعوبة التي يواجهها الطفل في إنجاز مهماته تصبح موضع تتبع وقلق من الوالدين أو من المدرسين، ومن الضروري عند ذلك وصف المستوى الذي يقع عنده الطفل، فإذا ما أظهر صعوبة في القراءة أو الكتابة، فإنه من اللازم وصف كيف يقرأ الطالب، وما نوع الأخطاء التي يقع فيها، هل تتكرر أخطاء الطالب وما نوع هذه الأخطاء هل هي في حذف بعض الحروف أم في التكرار أم أنه يضيف أو يعكس الكلمات، وقد يتناول الوصف درجة سرعة القراءة أو الكلمات التي تربكه بخاصة...وهذا النوع من المعلومات يمكن الحصول عليها بتطبيق بعض اختبارات القراءة.

الخطوة الثانية هي التحويل:

في هذه الخطوة يتم تحويل الطالب أو الطفل إلى مختص أو مجموعة من المختصين، ويكون ذلك من قبل المدرس أو المعلم أو من الوالدين، وفي هذه الخطوة يتم التشاور وتنسيق العمل لإجراءات التقييم من قبل مختص في التربية

الخاصة أو مختصين آخرين وذلك للنظر في تسعة جوانب أوردها "ماكلوجن وليوس ١٩٨٦"، وهي التحصيل المدرسي والأداء العقلي، السلوك التكيفي، استراتيجيات وقدرات تعلم محددة، السلوك الصفي، القراءة، الرياضيات، اللغة المكتوبة، واللغة المنطوقة. (السرطاوي والسرطاوي وآخرون ٢٠٠١)

الخطوة الثالثة هي التشخيص:

ويتم استخدام أدوات وأساليب رسمية وغير رسمية .

أ- المقاييس الرسمية مثل تطبيق مقاييس الذكاء لمعرفة التباين والتأكد من سلامة القدرات العقلية أنها تقع في المستوى العادي أو المتوسط، ومقياس حدة السمع أو الحالة الانفعالية وحدة البصر والتمييز السمعي والبصري وتطور اللغة والقدرات الحركية.

ب – إجراءات غير رسمية: وتتم عن طريقة معرفة التاريخ التطوري والتربوي، ويمكن استخدام المقاييس ذات المحكات المرجعية، ومقاييس التقدير وقوائم الشطب والمقابلات وسجلات الملاحظة والمعلومات الاجتماعية والصحية...

إن هذه الخطوة حاسمة في تحديد موقع الطفل فيما إذا كان يحتاج لتدريس علاجي أو تدريب فردي، أي يحتاج لخدمات التربية الخاصة.

الخطوة الرابعة هي كتابة نتائج التشخيص:

في هذه الخطوة تتم كتابة نتائج التشخيص، وتتم صياغة العبارة التشخيصية بتحليل التشخيص وتحديد العوامل التي يظهر بأن لها علاقة في إعاقة الطفل من إحراز النجاح في تعلم المهمة أكانت قراءة أم كتابة أم تهجئة.

الخطوة الخامسة هي وضع برنامج علاجي:

وهو يهدف إلى المساعدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بوضع الطالب في البرنامج المناسب، بحيث تتم مراجعة جميع المعلومات السابقة، وقد يتطلب الأمر معلومات إضافية لتطوير البرنامج التربوي الفردي.

وهذه الخطوة تشتمل على توصيف البرنامج التربوي الفردي وذلك في النقاط التالية:

١ ــ عبارة تصف مستوى أداء الطفل العادي.

٢ ــ أهداف تعليمية قصيرة المدى وأهداف سنوية.

٣ ــ تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لها.

٤ ــ تاريخ البدء في تقديم الخدمات ومدة استمرارها.

٥ ــ إجراءات التقويم ومحطات الحكم على تحقق الأهداف. (كيرك وكالفانت ١٩٨٨)

وتبقى عملية التقييم مستمرة حتى تحقق الأهداف ومتابعة مدى ما حقق الطالب من نجاح وتقدم.

أدوات التشخيص ووسائله:

لتشخيص حالات صعوبات التعلم يمكن استخدام أدوات تشخيص غير رسمية، وأدوات تشخيص رسمية.

أما **أدوات التشخيص غير الرسمية** فهي عملية التعرف التي يقوم بها الوالدان والمدرسون ومعلمو التربية الخاصة وما يستخدمون في ذلك من

ملاحظات ومقابلات واستخدام للاستبيانات وسلالم التقدير وقوائم الرصد وعينات من ما يقوم به الطالب بحسب الميدان الذي نلاحظه فيه، إضافة إلى ذلك الاختبارات غير المقننة التي يمكن أن تكون من صنع المعلم أو المتوفر تجارياً.وفيما يلي بعض النماذج للأدوات غير الرسمية:

تحليل الأخطاء Analyzing Errors:

يرى بارودي وجينسبرغ (Baroody& Ginsburg, 1991) أن التقييم الكامل هو التقييم الذي يعتمد على تحليل الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أثناء أدائه لمهمة من المهمات. والمنطلق في التحليل أن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ مثلاً في الرياضيات يمكن تفسيرها كاستجابات غير كاملة أكثر منها استجابات خاطئة. إنها طريقة لتحديد الاستراتيجيات الخاطئة التي يستخدمها التلاميذ أثناء حل المشكلات .

وعلى المعلمين في هذه الحالة أن يكون لديهم القدرة على تحديد أنماط أخطاء التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم .وأن يعرفوا الطرائق التي يستخدمها التلاميذ عند حلهم لمشكلة من المشكلات، حتى يتمكنوا من استنتاج عمليات التفكير التي تم استخدامها عندهم .

الاختبارات التي يعدها المعلم Teacher-constructed Test:

إن الاختبارات التي يعدها المعلم واحدة من أدوات التقييم غير الرسمية فهي ذات أهمية من أجل تكييف التعليم والتدريس بما يتناسب وحاجات المتعلمين. ويختار المعلم نمط الاختبار بناء على هدف التقييم الذي يسعى لتحديد مواطن المشكلات الخاصة. وهنا يراعى في العادة أربع نقاط في هذا النوع من الاختبار وهي:

١-اختيار التسلسل الذي ينطوي عليه تحديد مواطن المحتـوى المطلـوب تقييمه.

٢-تحديد المهارات المطلوبة للتقييم .

٣-إعداد المفردات لكل مهارة تم تحديدها.

٤-تصحيح الاختبار وتحليل إجابات الطالب موضع التقييم.

تقييم حقيبة الطالب Portfolio Assessment:

تستخدم هذه الحقيبة من أجل تقييم مستوى إنجاز الطالب الحـالي وتقدمـه عبر الزمن .وتشتمل هذه الحقيبة على نماذج يتم تجميعها عـن الطالـب،تحتوي على أعمال واقعية له، مثل نماذج مختارة من أعماله داخل الفصل الدراسي، في التهجئة مثلاً أو في الرياضيات أو في القراءة .كما يمكن أن تحتوي على قـوائم للسلوك وقصص بسيطة ومسودات مكتوبة، ونماذج للرسوم وملاحظات المعلـم. (Lerner, 1993)

وقد تم إقرار أهمية هذه الحقيبة في تقييم الرياضيات لدى الطالب ومراقبته تمشياً مع أهداف المنهج وطرائق التدريس، وبالتركيز على الطرائق المـستخدمة في استجابات الطلبة أكثر من إجاباتهم.

الملاحظة Observation:

تعد الملاحظة من الأدوات ذات الأهمية في تقييم ذوي صعوبات الـتعلم، والمعلومات التي تحصل من خلالها قد لا يـتم الحـصول عليهـا مـن خـلال الاختبارات أو المقابلات أو دراسة الحالة.والملاحظ الجيد يكـون قـادراً علـى

الكشف عن الخصائص وأنماط السلوك المميزة عند التلميذ في بيئة الفصل الدراسي. (المرجع السابق)

ومن يقوم بإجراءات الملاحظة قد يكون المعلم أو شخص آخر موجود مع المعلم في غرفة الصف.إن الملاحظة يمكن أن تقدم صورة واضحة وواقعية لما يقوم به التلميذ موضع الملاحظة خلال اليوم الدراسي. العيب الأساسي في مثل هذه الأداة هو ذاتية الملاحظ أثناء تسجيله للمعلومات، ولهذا فإن وجود أكثر من ملاحظ يكون أمراً مفيداً.

أما **أدوات التشخيص الرسمية** فهي تلك التي تستخدم الاختبارات المزودة بتعليمات موحدة وتعطى في ظروف مقننة، وتختار استناداً إلى الغرض من التشخيص وبناء على الأسئلة المطروحة من قبل واضع التشخيص، والاختبار ليس أكثر من كونه تكنيكاً واحداً في جمع المعلومات، وإن استخدام الاختبار لغرض غير الذي صمم له، يجعل النتائج والقرارات المبينة على هذه النتائج موضع تساؤل.

وهناك نوعان من الاختبارات المقننة: معيارية المرجع ومحكية المرجع أما الأولى فهي تقيس الاختلاف بين الأفراد، ويقارن أداء الطالب مع مجموعة معروفة، وهذه الاختبارات مزودة بمعلومات بالرتب المينينية والعلامات المعيارية والمكافئ العمري أو الصفي وغير ذلك، ويرافق دليل التصحيح، الاختبار عادة، ويعطي معلومات عن الصدق والثبات الإحصائي.

أما الثانية، فيمكن عبرها مقارنة أداء الطالب بمستوى محدد مسبقاً للإتقان وليس بمجموعة، حيث تشير هذه الاختبارات إلى ما يستطيع الطالب أن يعمله وما لا يستطيع عمله، وإلى أي درجة تم إتقان المهارة أو المادة الدراسية، وما

يثير القلق في هذه الاختبارات أن وضع المحكات أو مستوى الإتقان قد يكون قراراً اعتباطياً. (الوقفي وآخرون ١٩٩٦)

هناك الكثير من الاختبارات الرسمية المقننة التي تستخدم في مجال تشخيص صعوبات التعلم منها الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات العقلية مثل اختبار(ستانفورد – بينية) واختبار(فكسلر) ومقياس(مكارثي) لقياس قدرات الأطفال المعرفية واختبار(رافن) للمصفوفات المتتابعة واختبار رسم الرجل لـ(جودنف) وغيرها من اختبارات الذكاء.

كما توجد اختبارات للعمليات النفسية مثل مقياس الينوى للقدرات السيكولغوية (ITPA) طور من قبل(كيرك ومكارثي) وتم تقنينه على البيئة الأردنية ومقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد قننه (سالم، ياسر ١٩٨٨) على البيئة الأردنية، وبطارية كوفمان للتقييم النفسي العصبي ١٩٨٣ (كامل ١٩٩٦) واختبارات عددية أخرى ذكرتها الأدبيات المتخصصة.

إن أي تشخيص يعتمد على الاختبارات الرسمية وغير الرسمية ينبغي أن يأخذ بالحسبان المعايير الرئيسية المذكورة في تحديد ذوي صعوبات التعلم، وهي معيار الاستبعاد الذي يقضي باستبعاد الحالات التي يتوقع أو هي تعاني من صعوبة في التعلم نتيجة لنقص في القدرات العقلية أو لوجود إعاقات حسية سمعية أو بصرية، أو لحالات من الاضطرابات النفسية الانفعالية الحادة أو حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم، فهذه الحالات تستبعد بالرغم من أنها قد تترافق أو تتزامن مع حالة صعوبة التعلم إلا أنها أي هذه الإعاقات ليست سبباً لها.

وهناك معيار التباين أو التفاوت وهو مرتبط بالمحك الأول الذي يقضي بوجود تفاوت ملحوظ بين مستوى النمو العقلي العام (الذكاء العام) أو الخاص (القدرات العقلية الخاصة) للطفل وبين مستوى تحصيله وعادة ما يكون مستوى التحصيل الدراسي أقل من مستوى القدرة العقلية لديه.

ومعيار التربية الخاصة الذي يعد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، بالرغم من أنهم عاديون في قدراتهم، ولا يعانون من إعاقات أو اضطرابات نفسية فإنهم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم. (الزراد، ١٩٩٩)

كما يضيف بعض الباحثين إلى هذه المحكات محكين آخرين هما:

محك العلامات النيرولوجية وهذا المحك يركز على وجود علامات للتلف أو الإصابات الدماغية أو العصبية، والمحك الآخر هو وجود المشكلات المرتبطة بالنضج، حيث تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لآخر، أي أن الخلل في عملية النضج هو واحد من المظاهر المرتبطة لصعوبات التعلم.

أولاً-تشخيص صعوبات الانتباه وتقييمها

تعريف الانتباه وصعوباته:

الانتباه عملية عقلية، معرفية تتطلب تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية. وبعضهم يعرف الانتباه أنه استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد، وهو الحالة التي يحدث في أثنائها معظم التعلم، فيجري عملية تخزين للمعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها. ومنهم من حدد الانتباه بعدد من المكونات فمثلاً (موازي ١٩٦٩) يحددها بالتركيز العقلي

والانتباه الانتقائي والبحث والتنشيط والتهيؤ والتحليل التوليفي. أما بوزنر ١٩٧٥ فيقترح مكونات ثلاثة هي: اليقظة العقلية، والاختيار أو الانتقاء والجهد. (الزيات ١٩٩٨)

وبصورة عامة يمكن القول إن الانتباه استجابة حسية وعقلية تتطلب اليقظة والتركيز وتوجيه الشعور نحو مثير معين مع جهد يتركز على ما يهم الفرد ويكسبه من خبرات.

والاضطراب في هذه العملية له آثار على مجمل سلوك الفرد ونشاطه الحواتي العقلي، وتتجلى هذه الآثار بصورة رئيسية في عملية التعلم.

إن اضطراب الانتباه أو قصوره غالباً ما يترافق مع فرط النشاط أو النشاط الحركي الزائد Hyperactive لدى ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر الأعراض على النحو التالي: هناك مدى انتباهي قصير واندفاعية باتجاه المثيرات، وإفراط في النشاط... وقد ارتبطت هذه الأعراض مع بعضها لدى ذوي صعوبات التعلم، حتى أن بعض الدراسات تنظر إلى صعوبة الانتباه وفرط النشاط كوجهين لعملة واحدة بالرغم من أن كليهما قد نشأ في ظل نظام تصنيفي مختلف.

تصنيف صعوبات الانتباه:

تصنف صعوبات الانتباه بفئتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

١ ــ صعوبة الانتباه المصحوبة بحركة أو نشاط زائد.

٢ ــ صعوبة الانتباه غير المصحوبة بنشاط حركي زائد.

أما الفئة الأولى فتتصف بالتشتت وعدم الانتباه والميل إلى الاندفاعية
ر والنشاط الزائد.

أما الصفة الأولى التشتت وعدم الانتباه فتظهر في عدد من المظاهر، وإذا
هرت ثلاثة منها فإن ذلك مؤشر على هذه الصفة:

أ ــ يظهر الطفل أنه غير منتبه (عدم الاستماع).

ب ــ الفشل في إنهاء المهمات التي يبدؤها الطفل.

ج ــ يتشتت بسهولة.

د ــ يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المعطاة له والتي تتطلب الانتباه.

هـ ــ صعوبة الاستمرار في نشاط معين.

أما الصفة الثانية فهي الاندفاعية والتي تظهر عبر عدد من المظاهر فإذا
ر الطفل ثلاثة منها فيعد مؤشراً على اتصافه بهذه الصفة:

أ ــ الميل إلى التصرف قبل التفكير اللازم للمهمة.

ب ــ سرعة التنقل من نشاط إلى آخر.

ج ــ يعاني الطفل من صعوبة في أداء عمله.

د ــ حاجة الطفل إلى مزيد من الإشراف والتوجيه.

هـ ــ يعاني من صعوبة الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية.

أما الصفة الثالثة فهي النشاط الزائد والتي تظهر أيضاً عبر عدد من المظاهر السلوكية، فإذا ما أظهر الطفل صفتين منها فإن ذلك يعدّ مؤشراً على اتصافه بهذه الصفة.

أ ــ كثرة الارتطام بالأشياء وإسقاطها.

ب ــ كثرة التململ عندما يطلب منه الجلوس.

ج ــ الحركة بشكل مفرط أثناء النوم.

د ــ يقوم بصورة دائمة بأنشطة حركية.

أما الفئة الثانية وهي صعوبة الانتباه غير المصحوبة بنشاط زائد فتقتصر على بعض المظاهر المرتبطة بالصفة الأولى والثانية من حيث عدم القدرة على تركيز الانتباه لفترة طويلة وعدم القدرة على الانتباه الانتقائي.

متطلبات الانتباه:

يتطلب الانتباه مجموعة من القدرات أو المهام أهمها:

١ ــ اختيار المثير: أي القدرة على التركيز على موضوع واحد وهو موضوع الانتباه في أي نشاط، وصرف النظر عن بقية المثيرات أو الموضوعات التي قد تلازم موضوع الاهتمام.

٢ ــ الاستمرار في الانتباه: هناك مهام تتطلب فترة معينة من الانتباه كالمهام الدقيقة وهذه تحتاج إلى استمرار الانتباه حتى إنجازها.

٣ ــ المرونة في الانتباه: إن الموقف قد يتطلب الانتقال من مثير إلى آخر لما الانتباه بهذه الحالة ينبغي أن يتحول بيسر وسهولة من أجل الإلمام بموضوع الانتباه بصورة عامة.

٤ ــ القدرة على تتبع المثيرات والربط فيما بينها، وهنا يجب أن يستلازم الفهم والانتباه. (كيرك وكالفانت ١٩٨٨)

تشخيص صعوبات الانتباه

إن التشخيص يتطلب الإجراءات نفسها التي ذكرت في مطلع هذا الفصل إذ ينبغي قبل كل شيء التأكد من عدم وجود صعوبات تعليمية في الذاكرة والإدراك والإعاقات الجسمية (السمع والبصر) وبعد ذلك يجب اللجوء إلى تعديل سلوكي كحل للسلوكيات غير المرغوبة وعند استبعاد كل هذه الاحتمالات من كونها سبباً ممكناً للسلوك المستهدف، يصبح من الممكن تشخيص الطفل على أنه يعاني من اضطرابات في الانتباه.

إن تشخيص صعوبات الانتباه لدى الأطفال الذين هم دون الصف الثاني الابتدائي أمر غاية في الصعوبة، حيث إن الانتباه في مثل هذه السن متقارب بين الأطفال إلى حد كبير، إضافة إلى ذلك إن طول الحصة الدراسية لا يعطي الفرصة لبروز السلوكيات المستهدفة، وغالباً فإن الأطفال الذين تظهر لديهم سلوكيات ضعف الانتباه في مثل هذه السن من المحتمل أن يكون لديهم تأخر في النمو أو تأخر نضجي أو قد تكون هذه السلوكيات إشارة لبدايات صعوبة التعلم أو إعاقة جسمية وليس اضطراب في الانتباه. (السرطاوي والسرطاوي وآخرون ٢٠٠١)

ولتشخيص صعوبة الانتباه المصحوبة أو غير المصحوبة بنشاط زائد يمكن الأخذ بالأعراض التالية:

١ ــ خلل في التركيز، والتشتت والاندفاعية.

٢ ــ الحركة الزائدة أو الحركة القليلة (الخمول).

٣ ــ الضجر والملل، وعدم التنظيم والميل للتأجيل.

٤ ــ السلوك الرافض للمتطلبات الاجتماعية.

٥ ــ مشكلات انفعالية وشعور بالإحباط، والغضب كرد فعل نحو الألم وعدم الرضا، وضعف احترام الذات.

تقييم ضعف الانتباه:

من أجل تقييم ضعف الانتباه ومعرفته عند الطفل يمكن أن يقوم المعلم أو المدرس بالخطوات التالية:

١ ــ وصف المظاهر السلوكية المرتبطة بضعف الانتباه.

٢ ــ تحديد العوامل والظروف البيئية التي يحدث فيها ضعف الانتباه.

٣ ــ تحديد العوامل التعليمية.

٤ ــ تحديد العوامل الجسمية والانفعالية.

٥ ــ اختيار الأهداف.

١ ــ وصف المظاهر السلوكية المرتبطة بضعف الانتباه:

يتناول هذا الوصف الاستجابات التي يبديها الطفل والتي على أساسها يتم الحكم على وجود ضعف الانتباه، وإذا كانت هذه الاستجابات والمظاهرة السلوكية يتكرر حدوثها، ثم وصف متطلبات الانتباه بناء على مدى الانتباه للمهمات المعطاة له.

٢ ــ تحديد العوامل والظروف البيئية:

وهي العوامل التي تحيط بسلوك عدم الانتباه قبل هذا السلوك وبعده وأثناءه، ثم تحديد الفترة التي يحدث فيها، وهل هو عام يحدث في كل المواقف أم في موقف معين.

٣ ــ تحديد العوامل التعليمية:

إن ضعف الانتباه في هذه الناحية يتصل بالمدرسة، وبالطريقة التي يتم فيها التعلم، وبالتالي عندما يواجه المعلم حالة من ضعف الانتباه سيتأكد من أن المشكلة التعليمية لدى الطفل تكمن في عدم الانتباه، والالتفات إلى مدى وضوح التعليم، واختيار الأنشطة المناسبة، وفيما إذا كان المعلم يجزئ المهمات المطلوبة للانتباه إلى خطوات يسهل أداؤها.

٤ ــ تحديد العوامل الجسمية والانفعالية:

وفي هذه الخطوة يتم التأكد من أن الطفل لا يعاني من مشكلات سمعية أو بصرية أو صحية معينة، وأن مستواه العقلي يقع ضمن المدى الطبيعي والعادي للذكاء والتحصيل، وأن الطفل لا يعاني من اضطرابات انفعالية تجعله لا يقوم بأداء المهمات والانتباه.

٥ ـ اختيار الأهداف المتعلقة بعملية الانتباه:

ويقوم ذلك على ثلاثة اعتبارات هي:

أ- اختيار السلوك المرغوب الذي يجب أن يقوم به الطفل من خلال المهمة المعطاة له عبر توجيهات المعلم.

ب ـ اختيار الظروف والشروط التي يجب على الطفل أو الطالب أن يقوم من خلالها بالسلوك المرغوب.

جـ-اختيار المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق الهدف. (السرطاوي والسرطاوي وآخرون ٢٠٠١)

ثانياً-الصعوبات الخاصة بالذاكرة وتقييمها

معنى الذاكرة وتعريفها:

تعد الذاكرة ركناً اساسياً في عملية التعلم بصورة عامة، فهي ترتبط بالإدراك والانتباه والتفكير واللغة، فلولاها لا يمكن للإنسان أن يكون عاقلاً يمكنه اختزان تراثه الحضاري والاستفادة منه في الخبرات الجديدة، والذاكرة بالنسبة لعملية التكلم الأكاديمي تحتل أيضاً مكانة مميزة، فبدونها لا يتم الفهم والتحليل وسائر العمليات العقلية الأخرى.

إن الذاكرة تمكن الفرد من الاستفادة من الخبرات السابقة، واستحضارها بالوقت المناسب بحسب ما يتطلبه الموقف أكان الموقف تعليمياً أو غير ذلك. والقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة وسنوات الدراسة اللاحقة.

أخرى أو أطفال آخرون التعزيز الخارجي (المادي).

ولا بد بعد ذلك من أن يعدّ الدرس إعداداً مناسباً يجنب الطفل الوقوع في الخطأ، وأن تكرر المعلومات قدر الإمكان بما يتناسب وإمكانات الفهم والعمليات المعرفية عند الطفل وتوفير التغذية الراجعة عبر معرفة الاستجابات الصحيحة والخاطئة وتقديمها له وأن يتم على مسار تدريس الطفل تقويماً عبر مدد مختلفة تتيح معرفة مدى التقويم الذي أصبح عليه الطفل.

إن تحديد الأساليب العلاجية العامة في صعوبات التعلم، وتحديد طبيعة التدريس العلاجي الفردي، يعني أن كل ذلك يمكن استخدامه بأشكال مختلفة في مجالات صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

سيتم تناول الإجراءات العلاجية للصعوبات النمائية في هذا الفصل وفي الفصل اللاحق الإجراءات العلاجية للصعوبات الأكاديمية.

ثالثاً-طرائق معالجة صعوبات الانتباه:

يتجه العلاج في مسارين اثنين: الأول هو العلاج الطبي الذي يتجه إلى الحالات التي تعاني من اضطراب في الانتباه مقرون بالنشاط الحركي الزائد لأن النشاط الحركي الزائد يرتبط بمشكلات عصبية دماغية حيث إن هذا العلاج يعمل على التقليل من حدوث العديد من الخصائص السلبية لدى الأطفال

واليافعين الذين يعانون من تشتت أو حركة زائدة، وبخاصة فيما يتعلق بالتقليل من النشاط الحركي. ومن المراجعة لتأثير الأدوية على ضبط السلوك الزائد فقد أشار جادو(Gadow 1981) إلى أن لأدوية تساعد في إظهار السلوكيات والاستجابات شبه العادية والتحسين من الأداء على المهمات التي تتطلب ضبط زمن الرجع واستمرار الانتباه.

ومن الأدوية المستخدمة في علاج تلك الحالات دكسدرين Dexedrine وريتالين Titalin والسايلرت cylert إلا أن هذه الأدوية من غير المعقول أن تساهم لوحدها في معالجة الصعوبات المدرسية.

ولهذا السبب فإن الطريقة الثانية تعتمد على البدائل النفسية ــ التربوية في معالجة اضطرابات الانتباه والمعنيون الأساسيون هم الوالدان والمعلمون، والمختصون التربويون والنفسيون الذين ينبغي أن يتبعوا استراتيجيات تهدف إلى زيادة القدرة على التركيز عند الطفل وتحسين انتباهه.

١-استراتيجيات تحسين الانتباه:

يحدد هذه الاستراتيجيات (كيرك وكالفانت ١٩٨٨) بالآتي:

آ ــ العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة: وتتضمن هذه الخطوة العمل على ما يلي:

(١) ــ إخبار الطفل بالمثيرات المهمة وذلك قبل الشروع بمحتوى المهمة المطلوبة.

(٢) ــ التقليل من عدد المثيرات وتعقيداتها أكان ذلك في المهام التعليمية في القراءة أم التهجئة أم في الحياة العادية.

(٣) ــ زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة وذلك لجلب انتباه الطفل فمثلا
سبيل المثال: إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في التعرف على الحروف
وقراءتها تستطيع المعلمة أو أولياء الأمور جلب انتباهه إليها عن طريق تلوينها
باللون الأحمر مثلاً.

(٤) ــ استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تثير
انتباه الطفل لأن التعود على بعض المثيرات يجعل الطفل يملها.

(٥) ــ اعتماد التصنيف ووضع المواد في شكل مجموعات متجانسة
لتسهيل الربط فيما بينها.

ب ــ زيادة مدة الانتباه:

إن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكونون قادرين على تركيز
الانتباه على المثير ذي العلاقة، إلا أنه يفشل في التركيز لمدة زمنية مطلوبة
لإنجاز المهمة ومن أجل ذلك يمكن استخدام الاستراتيجيات التالية:

(١) ــ تنظيم المهمة وتجزئتها إلى مهمات فرعية، وإعلام الطفل بما هو
متوقع منه لإنجاز المهمة المقدمة ككل.

(٢) ــ تحديد الوقت لإنجاز المهمة، وفي حال إنجازها يجب تقديم التعزيز
المناسب للطفل.

(٣) ــ القيام بزيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجي، بحيث
يراعي المربي أن أداء المهمة يجب أن ينسجم مع قدرة الطفل على الانتباه، ثم
يجب زيادة كمية الوقت تدريجياً، مع الانتباه إلى إعطاء الأطفال الشعور

بالإنجاز والنجاح، وإعطائهم سجلاً خاصاً يحتفظون به بحيث تسجل المربيـــة أو تحسنهم.

جـــ ــ زيادة المرونة في ضبط الانتباه:

من المهم تدريب الطفل على كيفية الانتقال من مهمـــة لأخـــرى تتطلـــب الانتباه، فعلى سبيل المثال إذا كانت المعلمة تتكلم مع الأطفال ولفتت انتباههم إلى مسألة ما، فإنه يجب عليهم في مثل هذه الحالة أن ينقلوا انتباههم من المعلمة إلى المسألة المطلوب الانتباه لها ومن المثير السمعي إلى المثير البصري. ومما نجده لدى حالات من ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يتمكنون من استقبال المعلومات من أكثر من طريق أو قناة حسية أو اتصالية واحدة، لهذا السبب علـــى المعلمـــة أن تنتبه من أجل إعطاء الوقت الكافي لأولئك الذين لديهم اضطراب في انتبـــاههم، فالوقت ليس ضرورياً للانتقال من مثير لأخر فحسب بل ضروري للانتقال مـــن مفهوم لأخر. وهذا الوقت يمكن تقليله تدريجياً، وبهذا فالأطفال يتمكنون من تعلم السرعة والمرونة في انتقال انتباههم من مثير إلى مثيرات أخرى.

د ــ تحسين تسلسل عملية الانتباه:

لأجل تحسين تسلسل عملية الانتباه يمكن القيام بزيادة عدد الفقرات، فـــإن الانتباه إلى المكونات العديدة لمهمة تعليمية متسلسلة يمكن أن تحسن الانتباه فـــي البداية عن طريق تقديمها على شكل سلسلة قصيرة من الحـــروف أو الكلمـــات ومن ثم العمل على زيادة عدد هذه المكونات المتسلسلة تدريجياً.

كما يمكن وضع عناصر المهمة في شكل وحدات يسهل تعلمها فعلى سبيل المثال يمكن وضع الحروف الهجائية وتجميعها على شكل وحدات تتـــألف كـــل وحدة منها من ثلاثة حروف وذلك لتسهيل التعلم، ولا بد في حال التدريب مـــن

تكرار المهمة. فمثلاً يكون الطفل أكثر قابلية للانتباه والاستجابة إلى خطوات المهمة المتسلسلة كما في حال كيفية ارتداء السترة أو السروال فالسترة تتطلب وضع اليد الأولى ثم الثانية في كل من الجهتين اليمنى واليسرى، ثم تزرير السترة وسحب سحابها وكذلك بالنسبة للسروال فيتطلب ارتداؤه وضع الساق الأولى ثم الثانية ثم تزرير "البنطال" أو سحب السحاب ... إلخ ، ولذا تتم استرجاع خطوات المهمة والتدريب عليها يتم تذكر التسلسل الكامل الذي تحدث به تلك المهمة أو الخبرة.

٢-أساليب أخرى لتحسين عملية الانتباه:

المبدأ الأساسي في مواجهة حاجات الطفل الذي يشكو من مشكلة معينة هو تلبية هذه الحاجات بشكل فردي أو جمعي.

إلا أن التعليم الفردي ينسجم كثيراً مع هذه الحالات، والسبب في ذلك أن هناك فروقاً فردية كثيرة تتطلب التعليم الفردي. وفي التعليم الفردي يقوم المعلم أو المعلمة بتحضير مجموعة من المهمات أو الخبرات بحيث تتناسب وإمكانات واهتماماته، وهذه الملاحظة تقود إلى زيادة فرص النجاح في المهمة التي يقوم بها الطفل فإذا فشل مثلاً في مهارة ما يمكن أن تقدم له مسائل سهلة توضع ضمن مدى قدرته، وبناء عليه فإن البرامج التربوية العلاجية يجب أن تنفذ بشكل يضمن نجاح الطفل في الاستجابة لها في جميع الأوضاع. ويمكن ضمان ذلك عن طريق البرمجة الدقيقة لعملية التعليم واقتران ذلك مع مبدأ التعديل والتغيير الجزئي، وهذا يساعد في المحافظة على استمرارية انتباه الطفل للمهمة