الباب الأول

مدخل إلى دراسة صعوبات التعلم

ويتضمن :

الفصل الأول ـ التعريفات المتغيرة لصعوبات التعلم.

الفصل الثانى ـ المظاهر والجوانب الطبية لصعوبات التعلم.

الفصل الثالث ـ الخصائص المعرفية واللغوية للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الفصل الرابع ـ الخصائص الشخصية والاجتماعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الفصل الخامس ـ تقييم صعوبات التعلم.

الباب الأول

مدخل إلى دراسة صعوبات التعلم

منذ السنوات الباكرة فى تاريخ صعوبات التعلم، وكان ذلك تحديدًا فى الستينيات من القرن العشرين الماضى عندما اُستخدم مصطلح صعوبات التعلم للمرة الأولى، كانت تلك فترة من الجيشان والثوران والتحول المتعاظم. وهذا التحول ظهر إلى الوجود نتيجة عدة أسباب ؛ هى تلك التى عرضها المؤلف فى الفصول الخمسة الأولى، مع صدور أول تشريع فيدرالى، منذ ما يزيد عن خمسة وعشرين عامًا، قام الرئيس جورج دبليو بوش بتعيين لجنة لتقييم خدمات التربية الخاصة على مستوى الولايات المتحدة بأكملها. وقد أفضى تقرير لجنة الرئيس "عن الإرتقاء بالتربية"؛ إلى حدوث تغيير مثير فيما يتعلق بالكيفية التى يتم بها التعرف على الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وفى ديسمبر ٢٠٠٤ ؛ أصدر الرئيس عددًا من التوصيات التى تمخضت عن هذا التقرير، وقد اشتملت هذه التوصيات على التأكيد على استخدام نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention كأحد أوجه تحديد خصائص صعوبات التعلم. ويقدم الفصل الأول ؛ عرضًا تاريخياً لمفهوم صعوبات التعلم، بما يشتمل عليه من تغييرات دينامية حديثة فى هذا الحقل. ويعرض الفصل الثانى الأسس الطبية لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى بعض البحوث والدراسات الحديثة فى مجال علوم الأعصاب. والفصلان الثالث والرابع يزودان القارئ بمعلومات عن خصائص الطلاب ذوى صعوبات التعلم. وأخيرًا يعرض الفصل الخامس؛ الممارسات التشخيصية الراهنة، بالإضافة إلى خطوات إرشادية، خطوة خطوة، للإجراءات الناشئة حديثًا فيما يتعلق بالاستجابة للتدخل.

الفصل الأول

التعريفات المتغيرة لصعوبات التعلم

عناصر الفصل:

مقدمة

دراسة الحالة رقم (١)

دراسة الحالة رقم (٢)

دراسة الحالة رقم (٣)

دراسة الحالة رقم (٤)

التحدي

التاريخ المعقد لصعوبات التعلم

المرحلة الأولي – المرحلة الكلينكية : التطور المبكر للمجال .

- أصحاب النظرية الإدراكية – البصرية / الحركية .
- أصحاب النظرية اللغوية .
- أصحاب النظرية النيورولوجية .

المرحلة الثانية – المرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية : الانتقال إلي بيئة المدرسة .

- أصحاب النظرية البصرية - الحركية .
- أصحاب النظرية اللغوية .

المرحلة الثالثة – مرحلة الاندماج بين القائمين علي المجال .

- التعريف الأول لصعوبة التعلم .
- التعريف الفيدرالي المبكر .
- التأثير المتلاشي للنظريات السابقة .
- نشأة نظرة جديدة : المنظور السلوكي .

المرحلة الرابعة – مرحلة التوسع في الخدمات :

- ظهور مشكلات تعريف صعوبات التعلم، والتعرف علي أطفال هذه الفئة .
- نشأة نظرية جديدة : ماوراء المعرفة .

المرحلة الخامسة – مرحلة الاقتصاد في الخدمات (المنظور البنائي، الذكاءات المتعددة، التعلم المتوافق مع وظائف المخ) .

المرحلة السادسة – مرحلة إعادة الإحياء : مستقبل صعوبات التعلم .

الأساس النظري لصعوبات التعلم :

- وظائف المنظور النظري .
- تقييم النظريات الحالية .
- مكونات التعريفات الحالية لصعوبات التعلم .

١ - محك العمليات النفسية.

٢ – محك الاستبعاد .

٣- محك التباعد .

- من هم هؤلاء الصغار ؟
- أسئلة وأنشطة .
- مراجع الفصل

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك :

١. مناقشة أطوار ومراحل تاريخ صعوبات التعلم وتحديد أسباب الانتقال من مرحلة إلى أخرى.
٢. التعرف على أربع خصائص تشترك فيها أغلب تعريفات صعوبات التعلم.
٣. مناقشة تطور صيغ التباعد والاستجابات الحديثة لها بين مختلف المجموعات المهنية.
٤. التعرف على وجهات النظر الأساسية في مجال صعوبات التعلم.
٥. وصف خصائص الأساس النظري.
٦. التعرف على الذين أسهموا بشكل واضح في كل منظور أو إطار نظري .
٧. التعرف على الأهمية النسبية لكل منظور خلال الثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين.

الكلمات المفتاحية

أصحاب النظرية الإدراكية – البصرية / الحركية
أصحاب النظرية اللغوية
القصور اللغوي
المنظور النيورولوجي
منظورات المعالجة المعرفية
ما وراء المعرفة

مدخل استراتيجيات التعلم
الذكاءات المتعددة
التعليم الفارق
الاستجابة للتدخل

مقدمة

دراسة حالة رقم ١

يعاني " تيمكو " Timko منذ مرحلة رياض الأطفال من مشكلة في القراءة. فلقد كان يواجه صعوبة في إتقان حروف اسمه، ولاحظت معلمته أن لديه صعوبة في تمييز الأصوات الساكنة في بداية ونهاية العديد من الكلمات المألوفة. وعندما وصل " تيمكو " إلى الصف الثاني الابتدائي فإنه لم يتمكن من تعلم العديد من المفردات اللغوية مثل أقرانه في الفصل. وفي أواخر النصف الأول من الصف الثاني الابتدائي، بدأت المعلمة تتتبع تقدم " تيمكو " في إتقانه للكلمات المقروءة وتهجئتها. وقد استخدمت المعلمة منهجا للقراءة له سند علمي بتصريح من لجنة المناهج بالولاية، وأقر مديرها بأنها قد أحسنت تطبيق الأنشطة التي يحتويها هذا المنهج. ومن ثم كان من المنتظر أن يحدث تقدمًا في القراءة بالنسبة لحالة " تيمكو ". ولكن اتضح من مخطط تتبع إتقان مهارات القراءة وتهجئة الكلمات عدم حدوث أي تحسن. وبناء على ذلك اشتبهت المعلمة في وجود صعوبة تعلم عند هذا الطفل.

دراسة حالة رقم ٢

رسب " آدم" Adam في العديد من المواد الدراسية بالصف الرابع الابتدائي. وتعتقد والدته أن سبب رسوبه يرجع إلى انخفاض مهارات القراءة لديه. فلقد كان " آدم " دائما ما يجتاز اختبار القراءة ولكن بتقدير ضعيف وأحيانا متوسط. وقد اهتمت والدته بهذا الأمر وتحدثت مع معلمته التي أوضحت لها أن " آدم " من أضعف الطلاب أداءً في مادة القراءة. وأبرزت لها المعلمة أيضا العديد من المشكلات الأخرى التي يعاني " آدم " منها مثل صعوبة التهجئة وضعف مهارات الكتابة اليدوية . فعندما يتم تكليف الفصل بفقرة معينة فإنه يجد صعوبة في كتابتها. ولا يجد " آدم " على ما يبدو صعوبة في الحساب، وعادة ما يكون تقديره جيدا في مادة الحساب. ولا ترى والدته سببا واضحا لذلك نظرا لأن "آدم" طالب مجتهد يقضي ساعة ونصف على الأقل يوميا في استذكار دروسه.

دراسة حالة رقم ٣

اجتازت " هيثير " Heather الاختبارات في مواد الصف الأول الابتدائي بدرجات أقل من المتوسط. ولكنها عندما وصلت إلى الصف الثاني الابتدائي بدأت تعاني من مشكلات في بعض المهام الدراسية المكلفة بها. فهي لا يمكنها التعرف علي الكلمات أو فهم القصص التي تقرأها في حصة القراءة. وتعاني " هيثر " أيضا من صعوبات عند الاستماع إلى القصة من المعلمة أو تلميذة أخرى. وعلى الرغم من أن " هيثر "يمكنها التعرف على مختلف الشخصيات في القصة إلا أنها على ما يبدو لا تستطيع تذكر الرواية جيدا. فإذا طلب أحد منها إعادة سرد القصة مرة أخرى فإنها تميل إلى الخلط بين الوقائع ولا يكون بمقدورها استرجاع تسلسل الأحداث. وبرغم هذه المشكلات، فإن مستوى " هيثر "في الحساب متوسط ويمكنها إكمال المسائل الحسابية البسيطة مثلها مثل أقرانها من التلاميذ.

دراسة حالة رقم ٤

لا يستطيع " توماس " Thomas القراءة جيدا منذ أن كان بالصف الأول الابتدائي، ولطالما كان يعاني من مشكلات في الكتابة اليدوية. وعندما وصل " توماس " إلى الصف الخامس الابتدائي، قررت معلمته احتياجه إلى نوع من المساعدة الإضافية في القراءة والخط. وقد بدأت المعلمة خطتها معه في أثناء الحصة وهي على يقين بأن الجهد الإضافي سوف يؤتي ثماره لأن توماس على ما يبدو لديه دافعية لتحسين أدائه في القراءة. وفي أثناء الأنشطة لاحظت المعلمة أن "توماس" كثيرًا ما يقول كلمة ويعني أخرى، وأنه في أحيان كثيرة أيضا تختلط أفكاره ولا يستطيع التعبير عنها بوضوح ولا يستطيع أن يتواصل مع أقرانه بما يتناسب مع مرحلته الدراسية حيث أنه بالصف الخامس الابتدائي. وبعد فترة اتضح أن الجهد الإضافي لم يؤت ثماره. ولذلك لم تجد معلمته بُدًا من استشارة معلمة التربية الخاصة بالمدرسة لفحص حالة "توماس" والبحث عن حل لمشكلاته بعد اختباره .

يعاني كل طفل من هؤلاء الأطفال من صعوبة تعلم. فالطفل أو المراهق ذو صعوبة التعلم لديه مشكلة في أحد أوجه الأداء الوظيفي الدراسي أو السلوكي والتي لا ترتبط بها أية صعوبة أخرى. وفي أحيان كثيرة يكون أداء هؤلاء الطلاب جيدا جدا أو مقبولا في مواد دراسية معينة وضعيفاً جداً في مواد دراسية أخرى، ويتضح ذلك في دراستي الحالة رقم ٢ و٣ السابق ذكرهما. وفي أحيان أخرى يخفق بعض الطلاب على ما يبدو في الاستجابة إلى التدخلات الملائمة مما ينذر بوجود صعوبة تعلم، كما في دراسة الحالة رقم ١ (عن اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم،

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)، ٢٠٠٥).
وهذا النمط من المشكلات يكون سبباً في الإحباط الشديد بالنسبة للعديد من الطلاب وبالأخص ابتداءً من المرحلة الإعدادية فصاعدا حيث تزداد أهمية جماعة الأقران في حياة الطفل (Bender, 2002). على سبيل المثال، قد يشعر الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالحرج من القراءة بصوت عال أمام الزملاء في الفصل، وفي الغالب تكون مشكلات القراءة عاملا مشتركا بين الغالبية العظمى من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة Commission on Excellece in Special Education (CESE)، ٢٠٠١؛ واللجنة القومية للقراءة National Reading Panel (NRP)، ٢٠٠٠). وكثيرا ما يشعر المعلمون أيضا بالإحباط نتيجة لحسن أداء الطالب في مواد معينة دون غيرها. وأخيرا يشعر أولياء أمور هؤلاء الطلاب بأنه لا يزال هناك الكثير من الخدمات التربوية والتعليمية التي يمكن تقديمها لأبنائهم. ويستطيع أي شخص أن يتفهم جيدا كل هذه الإحباطات نظرا للعبء الانفعالي والأكاديمي الذي يحمله العديد من هؤلاء التلاميذ. ولكن هذه المجموعة الموجزة من دراسات الحالة لا تعبر عن التجارب الشخصية المتمثلة في مشاعر الإحباط والوحدة النفسية والإخفاق التي يمر بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولا يمكننا فهم ظاهرة صعوبات التعلم فهماً مكتملا ما لم ندرك مدلول هذه الأحاسيس، وهو ما يتجلى واضحا في مذكرات الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Reid & Button, 1995). وتحضرنا هنا مذكرات التلميذة "جوشا" Joshua (١٩٩٤) التي نقدم جانباً منها فيما يلي:

لازلت أذكر أول فحص لعسر القراءة تعرضت له (وهو نوع من صعوبات التعلم). كنت طفلة في الثامنة من عمري فضولية مقحمة بالعالم الغريب الذي أتعلم فهمه ببطء. أذكر يوم وضعوني في مكتب صغير تتسلل إليه أشعة الشمس من النافذة وجاءتني صديقة لأمي كي تطبق علي سيلاً من مقاييس الذكاء واختبارات القراءة. لم تكن تلك هي المرة الأولى التي يلاحظ فيها والديّ ما أعانيه من مشكلات في التعلم الآلي(الصم) .

فلطالما كان يستبعدني المعلمون وينأون عني ويعتبرونني لا أتمتع بالذكاء الذي يمكنني من المشاركة في الأنشطة اليومية بالحجرة الدراسية. فكنت في الصفين الأول والثاني الابتدائيين أقف وحيدة منبوذة شاردة محتارة لماذا أنا غير قادرة على المشاركة في عملية التعلم التي يراها أقراني أمرا عاديا. فلا أستطيع تعلم القراءة. ولا أستطيع تذكر جداول الضرب بغض النظر عن الزمن المضاعف الذي أمضيه أسيرة لهذه اللغة الغريبة وكل ما يتعلق بها. فلقد تعودت أن تطلق علي تلك الصفة المحيرة المسماة بعسر القراءة Dyslexia

تعكس الفقرة السابقة الشعور العميق بالإخفاق الذي ينتاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبرغم هذا القدر الكبير من الشعور بالإخفاق في هذه السن الصغيرة بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم لا ييأسون. فمن خلال الجهود التشجيعية، التي كثيرا ما يبذلها معلمون يتميزون بالاهتمام والفاعلية، يتمكن الطلاب ذوو صعوبات التعلم من تعويض النقص وتعلم النجاح. انظر إلى الحل الذي تقدمه لنا هذه الطالبة نفسها:

لقد أدى بي عسر القراءة إلى أن أصبح متعلمة فطنة. فلقد أعطاني عسر القراءة المَلَكة لحل المشكلات القابلة للتطبيق في جميع الجوانب التي أرغب أن أركز انتباهي فيها. لم يكن ذلك بالأمر اليسير عادة. ولكنني أعتقد أنني قد تعلمت الكثير جدا من صعوبة التعلم التي أعانيها. فلا يخفى على أحد المنهج الدراسي العصيب بالمرحلة الثانوية. ففي السنوات الأولى كنت أمضي ليلتين أو ثلاث بمنزل المرشدة. وكنت أعوض النقص الذي يسببه التعلم الآلي بتحديد المشكلات مبكرا والتعلم الإدراكي وتحديد متى أحتاج إلى المساعدة ثم أسعى للحصول على هذه المساعدة في صورة إرشاد وتوجيه. (Weistein, 1994).

من الواضح أن "جوشا" تتلقى قدراً كبيراً من المساعدة الخاصة وأنها قد تعلمت أن تعوض النقص الذي تسببه صعوبة التعلم. ولذلك استطاعت الالتحاق بالجامعة والحصول على درجة جامعية في الفنون الحرة قسم المسرح. فهذه هي نتيجة الإصرار والشجاعة وخدمات التربية الخاصة الفعالة المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

التحدي : The Challenge

أنت الآن تقتحم مجال الدراسة الذي يتضمن صعوبات التعلم، وهو مجال حيوي جديد نسبيا ينطوي على تحديات وإمكانيات كبرى. ولهذا المجال وجود منذ أربعة عقود أو أكثر قليلا. ففي هذ الوقت، كان الأساتذة وأولياء الأمور والأفراد أنفسهم ذوي صعوبات التعلم يحاولون بشدة تطوير مداخل جديدة للتعامل مع تلك الكوكبة من المشكلات التي تتجلى في دراسات الحالة السابقة الإشارة إليها .

التحدي الذي يواجهك كمعلم في هذا المجال قبل وأثناء الخدمة هو تحسين الأداء التعليمي الكلي للطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الوقوف إلى جوارهم ومساندتهم في محاولة لتخفيف بعض الصعوبات التي يعانون منها.

ولهذا يمكن القول أن مهمتك – كمعلم – ليست بالسهلة. ولكن الفرصة أمامك والثواب عظيم حيث يتمثل في رضاك عن ذاتك ونجاح تلاميذك. فيجب عليك الاقتراب من الطلاب

أمثال "تيمكو" و"آدم" و"وهيثير" و"توماس" وأخيراً "جوشا" كي تساعدهم على اجتياز الصعوبات. وهذا هو الهدف الأسمى.

التاريخ المعقد لصعوبات التعلم:

The complex history of learning disabilities

لفهم تاريخ مجال صعوبات التعلم، يجب أن يركز الباحثون والطلاب على محورين:

الأول – الأطوار والمراحل التاريخية الست البارزة

الثاني – مختلف الآراء النظرية في كل مرحلة منها.

وتشمل هذه المراحل التاريخية الست: المرحلة الكلينيكية The clinical phase والمرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية The classroom transition phaseومرحلة الاندماج The consolidation phase ومرحلة التوسع The expansion phase ومرحلة الاقتصاد في الخدمات أو خفض النفقات The retrenchment phase ومرحلة إعادة الإحياء The revitalization phase. وتقتصر مهمتنا الحالية على عرض هذه المراحل التاريخية والأحداث التي تميز كل مرحلة.

الشكل (١-١)

الخط الزمني التاريخي لصعوبات التعلم

ولكن بالإضافة إلى فهم هذه المراحل أو الأطوار التاريخية، من المهم أيضاً معرفة الآراء النظرية بكل مرحلة وذلك لأن نظريات صعوبات التعلم قد أسهمت في تحديد الملامح التاريخية

في كل مرحلة. بالطبع لا توجد نظرية ثابتة، ولكن تتغير المنظورات التاريخية مع مرور الوقت وخاصة مع تقدم الدراسات البحثية في هذا المجال. وفي بعض الأحيان تتطور نظريات مختلفة كليا إلى آراء نظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم. وبالإضافة إلى هذا التعقيد، تتغير المصطلحات والتعريفات في مجال صعوبات التعلم من حقبة تاريخية إلى حقبة تاريخية أخرى. ويوضح الشكل (١-١) خطا زمنيا تاريخيا لمجال صعوبات التعلم مصحوبا بالتقويم الميلادي المرتبط بكل رأي نظري. وعند قراءة الأجزاء التالية من هذا الفصل يجب أن تحرص- كمعلم- على الرجوع إلى الشكل (١-١) والذي بدوره سوف يساعدك على فهم تاريخ هذا المجال المعقد.

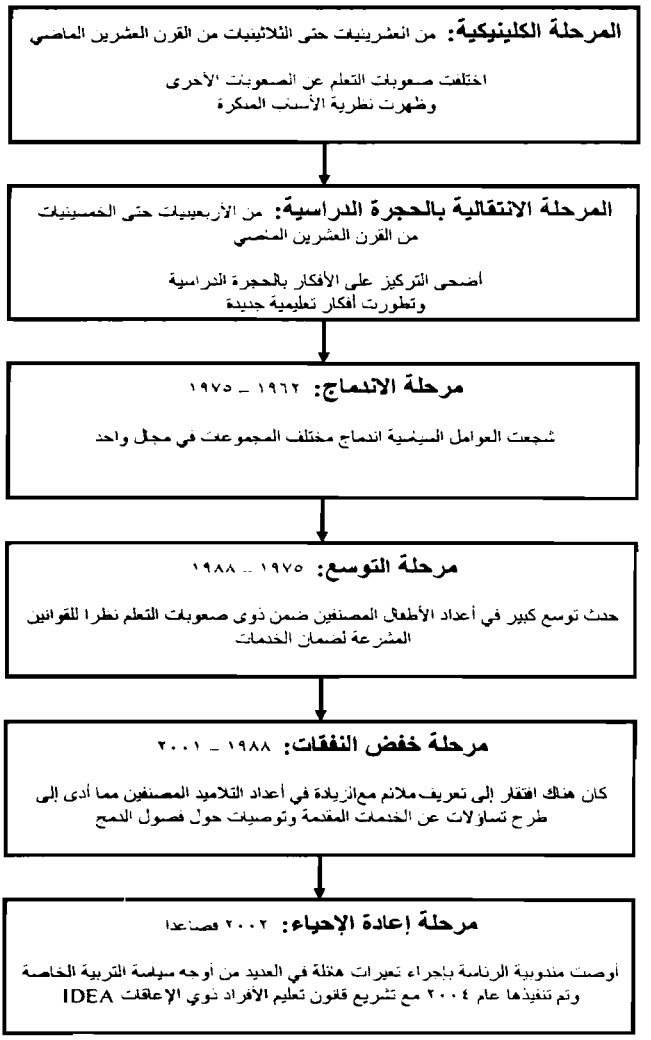
المرحلة الأولي - المرحلة الكلينيكية : التطور المبكر للمجال

The clinical phase : Early evolution of the field

بدأت المرحلة الكلينيكية في العشرينيات من القرن العشرين الماضي مع أول تعرف مبدئي على مجموعة من الأطفال كانوا "مختلفين" عن الأطفال ذوي التأخر العقلي. فحتى ذلك الحين فإن الأطفال الذين نعتبرهم اليوم ذوي صعوبات التعلم كان يطلق عليهم مسمى المتأخرين عقليا بسبب أوجه القصور في التعلم التي يعانون منها من جهة وعدم وجود تصنيف بديل للإعاقة في ذلك الوقت من جهة أخرى. وانتهت المرحلة الكلينيكية في حوالي عام ١٩٤٠ عندما تبين أن هذه المجموعة من الأطفال ذوي الخصائص التعليمية غير المفهومة يختلفون عن غيرهم من ذوي مستويات الذكاء الأقل من العادية. وهنا ظهر التركيز الذي أسفر عن محاولات لتحديد التوصيات التربوية والتعليمية لهؤلاء الأطفال الذين يبدو أنهم يتعلمون ولكن بصورة مختلفة. ويوضح الشكل (١-٢) هذه المرحلة التاريخية والمراحل التالية لها مع إلقاء الضوء على محور التركيز الأساسي في كل مرحلة.

وتجدر الإشارة – عند الحديث عن هذه المرحلة الأولي – أن إجراء البحوث والدراسات خلالها كان يتم في سياقات المدارس غير العامة، نظرا لأن ذلك هو المكان الذي كان يتلقى فيه هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعليمهم. وبالإضافة إلى ذلك، كانت هناك العديد من السياقات الكلينيكية المختلفة التي ترتبط بمختلف النظريات السابقة في هذا المجال. على سبيل المثال، كان العديد من التنظيريين الذين ارتبطت أسماؤهم فيما بعد بالمنظور الإدراكي – البصري Visual perceptual perspective لصعوبات التعلم إما يجرون دراساتهم في المعهد التدريبي لإقليم Wayne بولاية متشجان ؛ أو يتأثرون بمن أجروا دراساتهم في هذا المعهد المخصص للأشخاص المتأخرين والذي كان يميل إلى التركيز على الإدراك باعتباره أساس مشكلات التعلم. ولكن التنظيريين الذين كانوا يدرسون النمو اللغوي ومشكلات التعلم المرتبطة باللغة كانت أسماؤهم تميل إلى الارتباط بعيادات التخاطب بالجامعات. ومن هنا نستنتج العديد من النقاط. أولاً إن بعض النظريات السابقة عن صعوبات التعلم، وبالأخص نظريتي القصور

الإدراكي – البصري والقصور اللغوي، كانت قد تطورت جزئياً نتيجة للسياق الذي يتلقى فيه هؤلاء الطلاب الخدمات. ثانيا، كانت البحوث والدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم تقوم على الأطفال الذين ربما كانت إعاقتهم أكثر حدة من هؤلاء الذين تصنفهم المدارس العامة في يومنا هذا ضمن صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال ذوي أكثر الإعاقات حدة فقط هم الذين كانوا يوضعون في السياقات الكلينيكية في ذلك الوقت.



الشكل (١-٢)

المراحل البارزة في تاريخ صعوبات التعلم

يمكن القول إذن أن هناك فرق بين نوعيات الأطفال الذين خضعوا للدراسة والبحث في الماضي والأطفال الذين خضعوا للدراسة والبحث في الحاضر، مما أفضي إلى حدوث تحول إشكالي في سياقات المدارس العامة. على سبيل المثال، تميل السياقات الكلينيكية إلى أن تغلب عليها طرق التفكير ذات النماذج الطبية. وفضلاً عن ذلك، يستخدم الكلينيكيون مصطلحات أو مفردات طبية لوصف المشكلات في حين يرى التربويون أن انخفاض مستوى أداء المهام بالحجرة الدراسية أو انخفاض زمن الانتباه أو مداه قد يؤدي إلى صعوبة تعلم، فإن الباحث في السياق الكلينيكي يميل إلى النظر إلى هذه المشكلات من منظور القابلية للتشتت أو اضطراب قصور الانتباه.

ويتعين عليك كباحث في مجال صعوبات التعلم أن تضع فى اعتبارك أن المصطلحات القديمة في هذا المجال تمتد جذورها إلى السياقات الكلينيكية القائمة على المنظور الطبي وليس المنظور التربوي. وعلى الرغم من أن المصطلحات الفلسفية التي تعكس بعدا زمنياً ربما تكون قد طورت من وضع المهنة تاريخيا في فترة من الفترات (ففي عام ١٩٧٨، أشار كولز Coles إلي أن المصطلحات الطبية قد تكون ذات تأثير أقوى من المصطلحات التربوية)، إلا أن مجال التربية الخاصة في يومنا هذا لن يكسب الكثير بل سيتكبد الخسائر من جراء استخدام المصطلحات شديدة الحنكة وغير المتوافقة مع مصطلحات وزارة التربية على المستويين الإقليمي والمحلي. فالتربية تطور المصطلحات الخاصة بها مثلها مثل المهن الأخرى المعقدة (كالمحاماة والطب والهندسة). وتلك المصطلحات تكون أكثر فائدة للسياق التربوي من المصطلحات الطبية المستعارة وأكثر صلة بها. وبناء على ذلك، فإننا نعرض المصطلحات القائمة على المنظور الطبي في هذا الجزء كمجرد معلومات تاريخية.

ومما يجدر ذكره أن الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم يختلفون بشأن عدد المجموعات المكونة في تاريخ هذا المجال (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥)، وهناك خلاف متزايد على وجهات النظر التاريخية والآراء المتنوعة في يومنا هذا. ونحن نناقش في هذا السياق العديد من المجموعات المختلفة من التنظيريين مع الأخذ في الاعتبار أن كل التجميعات من هذا النوع تكون تعسفية إلى حد ما، وتتكون كل منها من مجموعات فرعية.

أصحاب النظرية الإدراكية – البصرية / الحركية

Visual – perceptual / Motor theorists

يتضح من تسمية النظرية الإدراكية – البصرية / الحركية مدى اهتمام هؤلاء التنظيريين بالقصور في الإدراك البصري وتأخر النمو الحركي باعتبارهما سببين يحتمل أن تنتج عنهما

مشكلات وصعوبات التعلم. ويرى هؤلاء المنظرون أن تلك المشكلات الإدراكية البصرية المصحوبة بضعف في مهارات التحكم الحركي الدقيق تؤدي إلى قصور في التعلم ليست له علاقة بالذكاء. ويركز هؤلاء المنظرون بصفة أساسية على الإعاقات الإدراكية والحركية القائمة على وجود سبب في الدماغ نظراً لأنهم يرون أن نواح القصور في المخ والجهاز العصبي المركزي هي السبب الرئيسي لحدوث مشكلات التعلم (Moats & Lyon, 1993). ولقد اتضح أن بعض الأطفال المصنفين ضمن فئة التأخر العقلي هم في الحقيقة قادرون على القيام بأشياء معينة وفي نفس الوقت ليس بإمكانهم على الإطلاق أداء بعض المهام الإدراكية الحركية. ونتج عن هذه المعرفة تفجر مسميات عديدة في محاولة لتمثيل العلاقة بين التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ وصعوبة المواد الدراسية. وشاعت مسميات عديدة من بينها الإصابة الدماغية Brain injured والقصور الوظيفي للجهاز العصبي المركزي Central nervous system dysfunction والإصابة الدماغية البسيطة Minimal brain dysfunction.

ويمكن تتبع تطور آراء هؤلاء المنظرون منذ بحوث ودراسات "كيرك جولدشتاين" Kirk Goldstein الذي أجرى دراساته على الجنود البحريين بعد الحرب العالمية الأولى. فلقد قام هذا الباحث بالتعرف على بعض المشكلات الإدراكية البصرية لدى الجنود الذين كانوا يعانون من الإصابات الدماغية أثناء المعركة. ونلحظ هنا الفكر القائم على المنظور الكلينيكي / الطبي. فقد تتلمذ " جولدشتاين" Goldstein في مدرسة الجشطلت وكان مهتماً بقضية الإدراك. فلقد وجد أن أفراد عينته لا يمكنهم التعرف على علاقات الشكل والأرضية وبعضهم كان قد فقد القدرة على القراءة. وكانت تشيع لديهم أخطاء قلب الحروف الهجائية ومشكلات في نسخ التصميمات. ولاحظ " جولدشتاين" أيضا أن أفراد عينته كانوا يعانون من النشاط الزائد وسهولة التشتت. ولقد أدت بحوث ودراسات "جولدشتاين" إلى استخدام مصطلح "المصابون دماغيا" Brain injured للتعبير عن الأطفال الذين يعانون من هذه الأنواع من المشكلات. وفيما بعد انضم هؤلاء الأطفال المصنفون ضمن المصابين دماغيا إلى فئة صعوبات التعلم.

والقارئ للفقرتين السابقتين يتضح له خطأ هذا المنطق بأثر رجعي، أي أن تشابه الأعراض لا يعني بالضرورة تشابه الأسباب. ومن ثم، يجب ألا نفترض أن جميع صعوبات التعلم تحدث نتيجة للإصابة الدماغية لمجرد أن أعراض هذه الصعوبات تبدو أنها تتشابه مع تلك الأعراض التي ظهرت على الجنود المصابين دماغيا في دراسة "جولدشتاين". ولكن ظل هناك افتراض أن جميع صعوبات التعلم ترتبط بإصابة دماغية من نوع ما تنتج عنها مشكلة بصرية أو إدراكية حركية، وظل هذا الافتراض سائدا في تاريخ صعوبات التعلم لعدة عقود (من الثلاثينيات وحتى الستينيات من القرن الماضي).

وقد تأثر "ألفريد ستراوس" Alfred Strauss الذي كان يعمل مع الأطفال المتأخرين عقليا بأبحاث "جولدشتاين". فقام كل من "ألفريد ستراوس" و"هاينز ويرنير" Alfred Strauss & Heinz Werner بمعهد تدريب إقليم Wayne بدراسة الأطفال في السياق الكلينيكي الذين كان تأخرهم العقلي ناتجا عن عوامل غير وراثية، والذي كان يطلق عليه تأخر عقلي "خارجي المنشأ" Exogenous. وكان هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من النشاط الزائد والتأخر في الاستجابة لبعض المثيرات. قام "ستراوس" وزملاؤه بتحديد سبعة محكات للتعرف على هؤلاء الأطفال وهي: الاضطرابات الإدراكية، وسلوك المداومة (أي التكرار المستمر)، واضطرابات التفكير، واضطرابات السلوك، وبعض العلامات العصبية الخفيفة، وتاريخ من الإعاقة العصبية، وعدم وجود تاريخ من التأخر العقلي. ولا تزال توجد بعض أوجه هذه المحكات في التعريفات اللاحقة لصعوبات التعلم.

ومع تزايد أعداد المنظرين الذين ارتبطوا بهذه النظرية، تطورت العديد من الفروض التي تقترح حدوث صعوبة التعلم نتيجة للقصور في القدرة البصرية أو القدرة البصرية الحركية. ونظرا للبرهان التاريخي الذي يشير إلي حدوث المشكلات الإدراكية البصرية نتيجة لبعض الإصابات الدماغية، ظهرت جماعة من المنظرين تضم "وليام كروكشانك" و"ماريان فروستيج" Marianne Frostig & William Cruickshank لتؤكد على حدوث صعوبات التعلم نتيجة للمشكلات الإدراكية بناء على أوجه القصور الوظيفي في المخ والجهاز العصبي المركزي. فإذا لم يكن بمقدور الطفل أن ينسخ التصميمات الهندسية بدرجة معينة من المهارة، فإن ذلك ينذر بمشكلة في التكامل بين الحواس لدى هذا الطفل، أي تكامل المعلومات بين الجهاز العصبي الحسي (العصب البصري الذي يجمع المعلومات) والجهاز العصبي الحركي (الذي يتحكم في الاستجابة بالكتابة) لدى الطفل.

وهناك مؤشرات أخرى على وجود مثل هذه المشكلة تشمل عدم القدرة على النسخ من السبورة، وعدم القدرة على تحديد موقع "الصور الخفية" التي يتم فيها إخفاء أو حجب جزء من الصورة التي تمثل المثير، وعدم القدرة على إدراك الفروق بين الحروف الهجائية قريبة الشبه من بعضها البعض (مثل الحرفين ع وغ). وفي كل مثال من هذه الأمثله، يجب على الطفل أن يستدخل المعلومات بصريا ويربطها بالحقائق المعروفة أو ذات الصلة، ثم يصدر الاستجابة العصبية الحركية الصحيحة الملائمة.

ولذلك ؛ كان كل من " ستراوس " و" ويرنر " ضمن أوائل من اقترحوا إمكانية أن تحدث مشكلات التعلم نتيجة لأسباب أخرى بخلاف التأخر العقلي، وأنه من الصعب المغالاة في أهمية

هؤلاء المنظرين الإدراكيين الحركيين. فلقد كان هذان الباحثان أول الناشطين في دراسة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبسبب هذه الخصائص الإدراكية أيضا فإنهما يوصيان بتقديم نوعية مختلفة من البرامج التربوية والتعليمية لهؤلاء التلاميذ، ويتضمن ذلك خفض تعرضهم للمثيرات المحتمل أن تسبب لهم التشتت. ويفصل هؤلاء الرواد بين فئة المصابين دماغيا والمتأخرين عقليا، ويوصون باستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة تقوم على الخصائص الفردية للمتعلمين. وبالطبع تم تفعيل هذه الفكرة مؤخرا في تشريع قانون وسياسة التربية الخاصة. وأخيرا تتلمذ العديد من الرواد الأوائل في مجال صعوبات التعلم كما ذكرنا من قبل على يد كل من ألفريد ستراوس وهاينز ويرنر من ثم تضاعفت بصمتيهما.

وهنا يتعين القول أن من بين المشكلات التي يمكن أن تترتب علي هذا التوجه النظري عدم قدرة الباحثين على قياس القدرات في داخل الدماغ (Hammill, 1993). فعلى الرغم من إمكانية ملاحظة الاستجابات السلوكية مثل النسخ، إلا أن القدرات التي يفترض أن تقوم عليها هذه الاستجابات تكون مخبأة في داخل المخ والجهاز العصبي المركزي (CNS) وغير قابلة للقياس المباشر. ومن ثم نجد أن المنظرين أمثال هاميل Hammill (١٩٩٣) وفون Vaughn ولينان سمسون Linan-Thompson (٢٠٠٣) يشيرون إلي أن وجود هذه القدرات كان مجرد افتراض. أي بعبارة أخرى، فإن انخفاض الدرجات في التدريبات الإدراكية البصرية يمكن أن يعزى إلى سوء الخط أو نقص الانتباه للتفاصيل عند نسخ التصميمات وليس إلي قصور قائم على عمل الدماغ في عملية التعلم.

وهكذا يمكن القول أن معظم أوجه الجدل حول تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترتبط بالأدوات المطورة لتقييم أو تقدير أوجه القصور الإدراكي البصري، وسرعان ما يتضح ضعف العديد من أدوات القياس (Moats & Lyon, 1993). ذلك أن كثيراً من أدوات القياس التي كانت تستخدم آنذاك مشكوك في صدقها وثباتها. وبشكل عام، يوصى بدرجة ثبات مقدارها ٠,٩٠ أو أكثر بالنسبة لأي اختبار لتسكين الطفل بشكل فردي في برنامج أو منهج خاص، ولكن حتى الآن توجد القليل من الأدوات المتاحة تجاريا والمقبولة بهذا المعيار لقياس المهارات البصرية الحركية (Moats & Lyon, 1993). ويستمر هذا الحرص على وجود تقييم دقيق في مجال صعوبات التعلم حتى الآن (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

ولكن المشكلات في أدوات القياس لم تمنع تنفيذ طرق معينة للتدريس بهدف تعويض هذه الأوجه المفترضة من القصور البصري. فمنذ أواخر خمسينيات القرن العشرين وحتى

السبعينيات، كانت العديد من الفصول بالمدارس العامة المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تشتمل على تمارين علاجية منوعة تهدف إلى تصحيح هذه المشكلات الإدراكية البصرية. على سبيل المثال، كانت السطور الموسيقية تستخدم على السبورة، ويطلب من الأطفال رسم خطوط بين كل من السطور التي تمثل المثيرات دون لمسها. وكانت مثل هذه التمارين يفترض أن تؤدي إلى تحسين الإدراك البصري ومن ثم تحسين القدرة على القراءة.

كما يجدر ذكر أن هناك افتراضاً يكمن خلف هذه التمارين التدريبية مؤداه أنه إذا تمكن المعلم من علاج نواحي القصور في القدرات الإدراكية البصرية، فإن ذلك سوف يؤدي إلى تحسين القدرة على نسخ التصميمات، والذي سوف يؤدي بدوره إلى تحسين درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبارات القراءة. بالطبع هذا الافتراض قد تعرض بشدة للمساءلة والتفنيد (Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993). وبالإضافة إلى ذلك، هناك دليل تراكمت أشكال صحته يثبت جدوى العديد من هذه البرامج التدريبية المبكرة (Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993; Vaughn & Linan-Thompson, 2003). وبرغم هذه الإخفاقات المبكرة، إلا أن هناك أدلة علمية حديثة على أن صعوبات القراءة (وهي أحد أشكال صعوبات التعلم) ترتبط بالمشكلات البصرية لدى بعض الأطفال (Eden, Stein, Wood & Wood, 1995). ومن ثم، لا يزال العديد من الممارسين في هذا المجال يفترضون أن القصور البصري هو أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم.

أصحاب النظرية اللغوية: Language theorists

خلال المرحلة الكلينيكية، جاء الباحثون في مجال اللغات بمنظور مختلف؛ إلا أن المنظرين اللغويين كانوا أقل وحدة من نظرائهم الإدراكيين البصريين، وذلك في التاريخ السابق للمجال. فقد اهتم هؤلاء المنظرون بالنمو اللغوي عند الأطفال الصغار، وتوسعوا فيما بعد لدراسة كل من اللغة الشفهية المنطوقة والتحريرية المكتوبة عبر دورة حياة الإنسان. فاللغة تمثل استخدام المعلومات وتفسيرها بشكل رمزي، وتحمل اللغة الشفهية والتحريرية هذا الأساس التفسيري بوجه عام. وكان المنظرون اللغويون يميلون إلى النظر إلى التحصيل الدراسي في ضوء استخدام اللغة وذلك لأن عملهم في الأساس كان مع الأطفال الصم والمتأخرين كلامياً، وكان يفترض أن يمتد تأثير هذه المشكلات مما يسبب التأخر الدراسي في عدد من المواد الدراسية. ومن هذا المنظور، يصنف هؤلاء الأطفال عند أصحاب النظرية اللغوية في فئة صعوبات التعلم بناء على عدم اكتمال نموهم الكلامي واستخدامهم الخاطئ لمختلف القواعد النحوية، وسوء فهمهم لمدلولات الضمائر، إضافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللغة. ويعتقد أن هذه

المشكلات هي أساس الصعوبات الأخرى التي يواجهها هؤلاء الأطفال في اللغة المكتوبة وفي القراءة ومهارات التواصل.

وقد أظهرت الدراسات البحثية السابقة لهؤلاء المنظرين اللغويين وجود علاقات بين قياسات اللغة والمهارات الدراسية. فكانوا أصحاب الخيط الأول للمداخل التعليمية الحالية إلى صعوبات التعلم ويعود إليهم الفضل في التركيز على آداب اللغة ومهارات القراءة. ويقترح هؤلاء المنظرون مثلهم مثل أصحاب النظرية البصرية - الحركية وجود أساس نيورولوجي لصعوبات التعلم القائمة على اللغة. ويركزون عليه فهم يفترضون نوعا من القصور الوظيفي في الجهاز العصبي الحسي والحركي تعزى إليه هذه الصعوبات. ويعد "صمويل كيرك" Samuel Kirk من أبرز هؤلاء المنظرين.

وتجدر الإشارة هنا إلي أن الفرق الأساسي بين منظوري اللغة والقصور البصري- الحركي هو نمط إدخال المعلومات عن المثير. ففي رأي المنظرين اللغويين يحدث إدخال لأغلبية المعلومات من خلال سماع المثير وليس من خلال رؤيته. وفي حالة تأخر الأطفال في تعلم اللغة أو الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة وفي القراءة، يفترض وجود قصور لغوي في الأجهزة الإدراكية التي تتدخل في المدخلات السمعية أو بعض أجزاء المخ المتعلقة باللغة. ومن مؤشرات هذا القصور عند الأطفال عدم القدرة على تجميع المقاطع في كلمة واحدة أو استرجاع تسلسل الأرقام المذكورة شفهيا أو استخدام القواعد النحوية الصحيحة لتركيب الجمل البسيطة.

ولقد بدأ المنظرون اللغويون القدامى العمل مع فئة صعوبات التعلم في عقدي العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. على سبيل المثال، ففي عام ١٩٢٦ أصدر " هيد " Head سلسلة من الدراسات على الراشدين الذين فقدوا القدرة على القراءة نتيجة للإصابات الدماغية التي حدثت لهم في فترة الحرب العالمية الأولى (Kirk, 1988). وكانت هذه السلسلة من الدراسات في ذلك الوقت تعتبر مستقلة عن بحوث ودراسات "جولدشتاين" عن الإدراك لدى الجنود ذوي الإصابات الدماغية. ولكن هذه البحوث هي التي أدت فيما بعد إلى تقوية الصلة المفترضة بين الإصابة الدماغية ومشكلات التعلم لدى الأطفال.

وقد يكون " صمويل أورتون " Samuel Orton من أبرز الأسماء التي ارتبطت ببحوث ودراسات اللغة في هذه الفترة المبكرة. فلقد كان " أورتون " يفترض أن الأطفال ذوي مشكلات اللغة والقراءة يعانون من خلل في التطور الطبيعي لأحد نصفي الكرة الدماغيين (حيث يتطور نصف الكرة الدماغي الأيسر ويتخصص في اللغة مع بلوغ الطفل عمر السابعة). ويطلق على

هذا الخلل ومشكلات اللغة المرتبطة به والتي كان يعتقد أن تنشأ عنه مصطلح "الإبصار المقلوب" Strephosymbolia أو "إدراك الرموز معكوسة" Twisted symbols. ولوحظ أيضا على العديد من الأطفال في هذا السياق الكلينيكي بمستشفى الأمراض النفسية بولاية أيوا أنهم يعانون من هذا النوع من الخلل الذي يتجلى في استخدام اليدين أو العينين أو القدمين. ولقد أدى ذلك إلى مطالبة " أورتون "بمدخل تعليمي لهذه الفئة يشتمل على معينات صوتية وحركية (وهي معينات تعليمية مصممة للمس أو الحركة). ولا تزال هذه المفاهيم تستخدم في يومنا هذا في بعض الفصول المخصصة لفئة صعوبات التعلم.

وأما "تشارلز أوسجود" Charles Osgood الذي كان مهتما بمجال اللغة ويعمل في مجال البحوث والدراسات اللغوية في هذه الفترة ؛ فقد أقترح نموذجا للتواصل يسعى لإظهار معالجة المعلومات التي تحدث في البرهة ما بين تقديم المثير وإصدار الاستجابة. ولقد أصبح هذا النموذج أساساً للمزيد من الجهود المصممة للتعرف على أنواع معينة من صعوبات التعلم.

وأما "جريس فيرنالد" Grace Fernald الذي كان يعمل بإحدى المدارس الكلينيكية بجامعة كاليفورنيا عام ١٩٢١فقد طور مدخلا تدريسيا للقراءة والكتابة يركز على تقديم المثيرات بطريقة الحواس المتعددة، أي باستخدام الأساليب البصرية والسمعية والحركية واللمسة. فيمكن للطالب أن يرى ويسمع ويشكل الحركات المتضمنة في الكتابة، ويلمس أشكالا بارزة للحروف والكلمات التي يتعرض لها لأول مرة. ولا تزال العديد من برامج التربية الخاصة في يومنا هذا تستفيد من هذه الأفكار في تعليم فنون اللغة.

ومع اهتمام هؤلاء الباحثين الرواد بقضية الأوجه المختلفة للقصور اللغوي، أجريت العديد من البحوث والدراسات التي أظهرت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مختلف القدرات اللغوية مثل استخدام التراكيب، والدلالات الصحيحة، واستخدام اللغة في التواصل بشكل عام. ومثل منظور القصور البصري، لم يستمر تأثير هذه النظريات المبكرة للقصور اللغوي على المجال بوجه عام. فلقد خضعت أدوات القياس واستراتيجيات العلاج المقترحة لنفس النقد الذي خضعت له تلك الأدوات والاستراتيجيات القائمة على منظور القصور البصري.

أصحاب النظرية النيورولوجية Neurological theorists

في الفصل الثاني من هذا الكتاب سوف نناقش المظاهر والجوانب الطبية لصعوبات التعلم، وسوف يلاحظ القارئ أن التخصص الطبي نشط بشدة في مجال صعوبات التعلم منذ فترات

تاريخية مبكرة. ولدراسات علم الأعصاب جاذبية معينة في مجال صعوبات التعلم، وذلك نظرا لأن الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في مختلف أنواع مهام التعلم، وتتمثل تلك المشكلات تحديداً في الانتباه والذاكرة والتعلم بالارتباط المزدوج. ومن ثم يقوم قدر كبير من العمل في هذا المجال على المنظور العصبي لمشكلات التعلم. ولطالما قدم المنظرون المهتمون بعلم الأعصاب فروضهم في مجال صعوبات التعلم في ثلاثة جوانب عامة هي: المنشأ (أو علم الأسباب المرضية) والتقييم وأخيراً العلاج. ولكن العلوم الطبية قد برهنت على إسهاماتها الكبرى في مجال صعوبات التعلم فقط في ظل الجانب الأخير وهو العلاج.

وهناك بعض المشكلات القائمة على المنظور العصبي ارتبطت مبدئيا بظهور صعوبات التعلم. وكما ذكرنا من قبل، كان "أورتون" (١٩٣٧) أول من اقترح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتأخر لديهم تطور تخصص أحد نصفي الكرة الدماغيين في اللغة. وكان يعتقد أن هذا البطء النمائي في تخصص نصف الكرة الدماغي هو سبب تأخر نمو اللغة لديهم وما يصاحبه من مشكلات في القراءة واضطراب الأفضلية الجانبية (أي القدرة على تحديد اليسار واليمين). وفي حين تلاشت فكرة تخصص نصف الكرة الدماغي كسبب محتمل لصعوبات التعلم في السنوات الأخيرة، لا يزال بعض الممارسين يؤيدون قيام مشكلات التعلم على أساس تلك المشكلات المتعلقة بتخصص نصف الكرة الدماغي المسؤول عن اللغة .

لقد تطور مجال التقييم العصبي إلى حد كبير في التعرف على التكوينات العصبية المرتبطة بمختلف أنواع مهام التعلم (Leonard, 2001; Sousa, 2001). وتظل هذه الإجراءات التقييمية موجهة كلينيكيا، ومن ثم نادراً ما تستخدم في المدارس اليوم للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولكن كما سنذكر في الفصل الثاني من هذا الكتاب، أن البحوث والدراسات في وظائف المخ قد تزايدت بشدة خلال الخمسة عشر عاما الماضية، وقد يتزايد تطبيق بعض هذه الإجراءات التقييمية المطورة حديثا في العقد القادم (أي في عقد الأربعينيات من القرن العشرين).

ولم يسفر المنظور النيورولوجي حتى الآن عن علاجات فعالة لغالبية الطلاب ذوي الصعوبات (Hammill, 1993; Sousa, 2001)، وذلك باستثناء بعض العلاجات الطبية للنشاط الزائد. وعلى الرغم من أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون بالفعل نشاطاً مخياً غير عادي أثناء المهام التعليمية، فإن ذلك لا ينطبق على الكثير منهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكثير من الأطفال من غير ذوي الصعوبات يظهرون أيضا أنماطا غير عادية للنشاط

الدماغي. وأخيرا، وحتى في وجود تلك الأنماط غير العادية للنشاط، هناك القليل جدًا من المقترحات ذات الصلة فيما يختص بالاستراتيجيات الملائمة للعلاج التربوي.

وكذلك لم تثمر الدراسات البحثية المبكرة في الجوانب الأخرى لعلم الأعصاب عن إسهامات كبرى أيضاً. فعلى سبيل المثال، لم يحدث تأييد لافتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون أفضليات مختلفة لنصف الكرة الدماغي متعلقة باللغة (Bender, 1987). وعلى الرغم من أن دراسات علم الأعصاب كانت محور التركيز الرئيسي في هذا المجال، إلا أنه حتى الآن لا يوجد دليل واحد على إسهام مهم قدمه علم الأعصاب بشكل دال في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو تقديم العلاجات التربوية لهم. ولكن يستمر إجراء العديد والعديد من الدراسات البحثية، نظرا للتقدم الكبير في فنيات التشخيص الطبي مثل الفحص عن طريق التصوير المقطعي بالنظائر المشعة Positron emission tomography (PET) والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي Functional magnetic resonance imaging(FMRI) ، الأمر الذي أدى إلى إمكانية إثبات الفروق الهائلة في التكوين الدماغي بين الأفراد ذوي وغير ذوي صعوبات التعلم (Hynd, Marshall, & Gonzalez, 1991; Leonard, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006; Sousa, 2001). ومن ثم، تلقى هذا المنظور صحوة جديدة من الاهتمام مؤخراً. وسوف نناقش بالتفصيل في الفصل الثاني من هذا الكتاب التطورات الحديثة في هذا الصدد.

المرحلة الثانية - المرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية: الانتقال إلى بيئة المدرسة

The classroom Transition phase : Moving into school setting

كانت الأعمال الباكرة للتعرف علي وجود صعوبات التعلم كحالة خاصة تختلف تماما عن التأخر العقلي وكانت تتم في المستشفيات والمؤسسات، وبالأخص ما سبقت الإشارة إليه. ولكن بحلول عقدي الأربعينيات والخمسينيات، ترجمت الأفكار التربوية والتعليمية القائمة على هذه الحالة الجديدة الخاصة إلى مصطلحات ذات صلة بالحجرة الدراسية. على سبيل المثال، فإن العديد من الطلاب الذين تتلمذوا على يد الباحثين المذكورين من قبل قد أصبحوا مهتمين بتطبيق مبادئ التعلم التي طورها أساتذتهم في الحجرات الدراسية. وبحلول عام ١٩٤٠، اكتمل قدر كبير من الأساس المبكر لهذا المجال وبدأ التحول إلى التطبيقات داخل الحجرة الدراسية.

وخلال تلك المرحلة التي امتدت من عام ١٩٤٠ وحتى أوائل الستينيات، لم يصدر تشريع قانوني لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبناء على ذلك، وبرغم بدء الاتجاه نحو تقديم

الخدمات في سياقات المدارس العامة في ذلك الحين، ظل معظم الأطفال الذين نصنفهم الآن ضمن فئة صعوبات التعلم لا يتلقوا الخدمات التربوية والتعليمية في المدارس العامة. ولكنهم كانوا يتلقون هذه الخدمات في العيادات التي سادت فيها المصطلحات والمفردات، ووجهات النظر الطبية، وفي بعض الأحيان كان يتم استبعادهم ببساطة من المسار المدرسي كليا.

وتمثل هذه السيادة للمنظور الطبي في الفترات التاريخية السابقة إشكالية بالنسبة لمجال صعوبات التعلم. فبرغم أن المصطلحات والمفردات القائمة على المنظور الطبي كانت ذات فائدة كبرى في أوجه معينة (مثل تشخيص مشكلات التعلم والعلاج التربوي الفردي التي هي في حد ذاتها مفاهيم طبية)، إلا أن استخدام هذه المصطلحات يؤدي بالفعل إلي بعض الصعوبات. فمعظم الخلط بين القضايا التعريفية والمداخل العلاجية في يومنا هذا ينبع من التنقل الملتبس بين السياقات أو البيئات القائمة على المنظور الطبي، مثل مؤسسات الأشخاص المتأخرين عقليا أو عيادات اللغة والكلام من ناحية وفصول المدارس العامة من ناحية أخرى. وينصحك المتخصصون كممارس مستجد في هذا المجال بالحرص الشديد عند استخدام المصطلحات الطبية في السياقات التربوية والتعليمية. ولكن حتى تتعرف على هذه المعلومات في مجال صعوبات التعلم، نقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من المعرفة عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم.

أصحاب النظرية البصرية – الحركية Visual – Motor theorists

تتلمذ العديد من أصحاب النظرية البصرية - الحركية على يد الباحثين من أمثال "ستراوس وويرنر" Werner & Strauss،وغيرهم ممن تركوا بصمة كبيرة في مجال صعوبات التعلم، وذلك خلال فترة الخمسينيات والستينيات. على سبيل المثال، اشترك "نيويل كيفارت" Newell Kephart مع "ستراوس" Strauss في تأليف كتاب عن طرق التدريس للأطفال ذوي الإصابات الدماغية (Strauss & Kephart, 1955). وبالإضافة إلى ذلك، افترض "كيفارت" Kephart أن جميع صور وأشكال التعلم تقوم على النمو الإدراكي - الحركي، مما أدى إلى اتساع دائرة اهتمام هذه الجماعة من المنظرين لتشمل مختلف أوجه التعلم الحركي.

كما اشترك "وليم كروكشانك" William Cruickshank أيضاً مع "ستراوس وويرنر" Werner & Strauss في دراساتهما وأبحاثهما، ثم طبقوا ما توصلوا إليه من نتائج على الشباب ذوي "الإصابة الدماغية البسيطة"، طبقاً للمصطلح الذي نطلقه عليها اليوم. وركز "كروكشانك" على القابلية للتشتت والنشاط الزائد، وخلص إلى توصيات باستخدام بعض

الاستراتيجيات التربوية والتعليمية لهؤلاء الصغار. وكانت هذه هي همزة الوصل المفاهيمية الحاسمة في الصياغات التالية لتعريفات صعوبات التعلم، نظراً لأن هذا المفهوم، بجانب الفصل الذي أقترحه كل من "ستراوس وويرنر" بين مختلف أنواع التأخر العقلي، قد زود الباحثين في المجال بمبرر منطقي لتعريف هذا الاضطراب كإعاقة منفصلة تماماً. وكان كتاب كروكشانك بعنوان "طريقة تدريسية للأطفال ذوي الإصابة الدماغية والنشاط الزائد" (Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg & Tannhauser, 1961) هو أحد الكتب الرائدة المؤثرة في ذلك الوقت فيما يختص بتعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم. وتقدم النافذة الإيضاحية (١-١) بعض التوصيات المقترحة لتعليم الأطفال ذوي الإصابات الدماغية).

النافذة الإيضاحية (١ -١)

توصيات تربوية وتعليمية مبكرة في مجال صعوبات التعلم:

Early educational recommendutions

فيما يلي التوصيات التربوية والتعليمية التي قدمها في الأساس " ستراوس" و"ويرنر" ثم نقحها كروكشانك فيما بعد. والجدير بالذكر أن هناك تشابهات كثيرة بين هذه التوصيات والعديد من الاستراتيجيات التي نستخدمها في يومنا هذا. فلقد أوصى "كروكشانك" ببيئة تختزل فيها المثيرات وتشمل العناصر الثلاثة التالية:

١. خفض الضوضاء والأضواء الخارجية والمثيرات المشتتة في الحجرة الدراسية.
٢. تجهيز الأرضيات بالموكيت أو السجاجيد بحيث تقلل الضوضاء، والحرص على غلق أرفف الكتب، وتجهيز الحجرة الدراسية بحواجز فاصلة تمنع الطفل من رؤية المثيرات الأخرى.
٣. إبراز مهام التعلم إما باستخدام الأقلام الملونة أو الخطوط الكبيرة أو الكتابة بخط مختلف.

وتهدف هذه البيئة إلى عزل المشتتات في مهام التعلم مع إبراز المهمة المحددة المطلوب إتمامها كأن تكتب بألوان براقة لافتة للانتباه، وهذا يؤدي إلى زيادة الوعي بالمثيرات التعليمية المحددة. وتتضمن المادة التعليمية ألوانا براقة بحيث تكتب كلمة واحدة فقط أو كلمتان من نص القراءة في الصفحة. وكان يتوقع أن تؤدي هذه البيئة إلى تشجيع الطفل على الانتباه لمهمة التعلم مع عزل المشتتات قدر الإمكان.

وكان يفترض أن هذه البيئة التي تختزل فيها المثيرات بجانب المواد التعليمية اللافتة يمكن أن تؤدي إلى تدعيم قدر أفضل من الانتباه والتحصيل. ولكن لم تظهر البحوث والدراسات فاعلية مثل هذه الابتكارات في زيادة مستوي التحصيل.

أصحاب النظرية اللغوية Language theorists

اهتم أصحاب النظرية اللغوية أيضاً -إلى حد كبير- بالتدخلات التربوية والتعليمية وأساليب القياس القائمة على الحجرة الدراسية. على سبيل المثال، فإن " صمويل كيرك" Samuel Kirk، الذي درس مع أحد زملاء "صمويل أورتون" وعمل بالمدرسة التدريبية لإقليم Wayne، أجرى دراسة تتبعّية طويلة الأمد عن استخدام اللغة لدي الأطفال ذوي التأخر العقلي. وكان الإنجاز العظيم الذي حققه " كيرك" هو إصدار "اختبار القدرات النفس لغوية" بولاية الينوي Illinois Test of Psycholinguistic Abilities(Kirk, McCarthy & Kirk, 1968)، والذي كان مصمما للتعرف على أوجه القصور اللغوي القائم على السمع والإبصار، والذي يؤثر بالسلب على مستوى التحصيل في مختلف المواد الدراسية. وكان هذا العمل يقوم على افتراض مؤداه إمكانية صياغة توصيات تربوية تستخدم مع الاستراتيجيات التعليمية بالحجرة الدراسية. ولقد عمل " كيرك" أيضا في العديد من المنشآت الحكومية خلال الأعوام الحاسمة للسياسة الفيدرالية في الخمسينيات والستينيات، فأصبح بذلك أحد القوى المؤثرة في تطور هذا المجال. وكان" كيرك" أول من استخدام مصطلح صعوبات التعلم الذي صاغه عام ١٩٦٢.

وخلال تلك الفترة، بدأ "هيلمر مايكلبست" Helmer Myklebust عمله مع الأطفال الصم حيث ركز على اضطرابات اللغة المنطوقة. ولكن سرعان ما اتسعت دائرة اهتماماته لتشمل اللغة المكتوبة ومهارات القراءة، ونادي بالتعليم من خلال المثيرات السمعية أو البصرية طبقا لمستوى الطالب في كل منهما. وخلال فترة السبعينيات والثمانينيات، أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن التدريب محدد القناة سواء السمعية أو البصرية لم يؤت ثماره المرجوة (Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993; Vaughn & Linan-Thompson, 2003)، ولكن مفهوم المثيرات السمعية والبصرية لم يزل يستخدم في مجال صعوبات التعلم.

المرحلة الثالثة - مرحلة الاندماج بين القائمين على المجال

The consolidation phase : The field becomes unified

نادرا ما يمكن تحديد المراحل التاريخية المتباعدة بدقة، وبرغم ذلك يمكن التأريخ لهذه المرحلة منذ أوائل عام ١٩٦٢. ففي هذا العام، اتفقت مختلف مجموعات الدعم المهتمة بالأطفال ذوي المشكلات المختلفة عن التأخر العقلي على توحيد جهودهم كتربويين مهتمين بصعوبات التعلم. ولفهم مجال صعوبات التعلم اليوم يصبح من الضروري الإلمام بالأحداث السياسية في تلك الحقبة الزمنية.

تولى "جون كنيدي" John F. Kennedy رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٦٣، وكان أول رمز جماهيري في مثل هذا المنصب يقر صراحة بالتأخر العقلي كأمر واقع في حياة أسرته، حيث كانت أخته روزماري كنيدي مصابة بالتأخر العقلي. وقد أنشأ "كنيدي" مكتبا قوميا لقطاع الأطفال المعاقين بوزارة الصحة والتعليم والرفاهة الأمريكية للإشراف على تمويل البحوث العلمية عن الأفراد ذوي الإعاقات. ولقد فتح ذلك الباب مبدئياً للتمويل الجماهيري للخدمات الموجهة للبحوث في مشكلات الطلاب ذوي الصعوبات المختلفة (Kirk, 1988). ولكن في البداية لم يتضمن هذا التصنيف الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية المحددة، أو التأخر اللغوي، وذلك لعدم توصل المنظرين في ذلك الوقت إلى اتفاق على مصطلح أو تعريف يضم هذه الحالات. ولفترة قصيرة كان هناك احتمال أن يستبعد هؤلاء الأطفال من تمويلات البحوث والبرامج، وكان أولياء الأمور قلقين من تجاهل أطفالهم ذوي مشكلات التعلم بمختلف صورها وأشكالها.

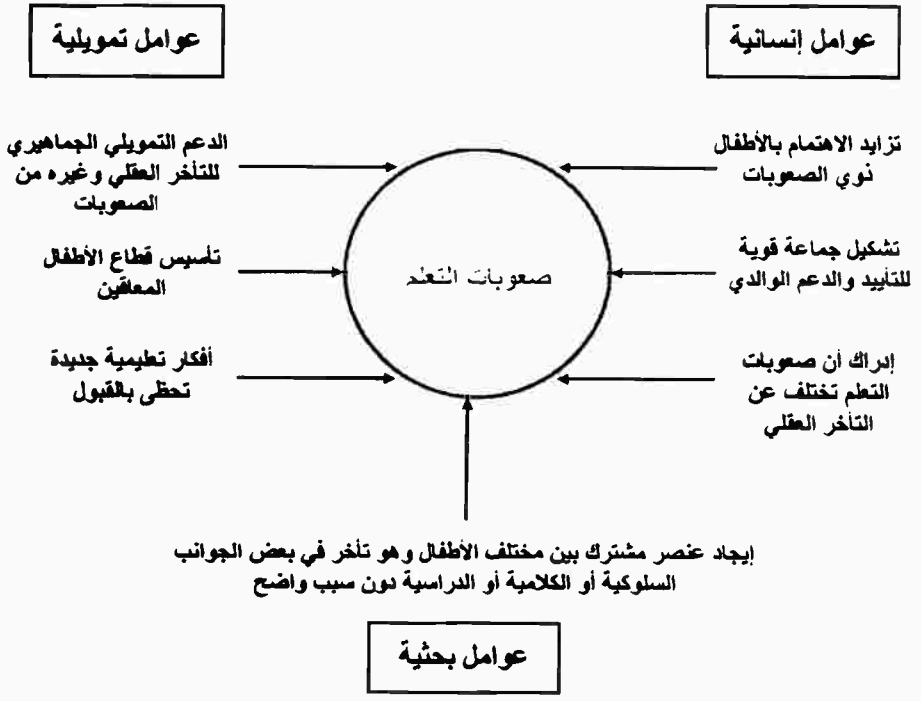
التعريف الأول لصعوبة التعلم The first definition of learning disability

لقد كان " صمويل كيرك" كمدير لهذا القطاع الجديد واعياً بهذه المخاوف الوالدية، ولذلك أصدر تعليماته بضم الأطفال ذوي الإصابة الدماغية والإصابة الدماغية البسيطة والتأخر اللغوي وغيرها إلي الأطفال ذوي الإعاقات، وقد زود هذا القرار – العاملين في هذا القطاع- بالمبرر السياسي والاقتصادي لتأسيس هوية جماعية قوية تربط بين الآباء من ناحية والمهنيين فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات. وبحلول أوائل عقد الستينيات، بدأ العديد من المهنيين من ناحية أخري في إدراك وجود عنصر مشترك بين هذه المشكلات الإدراكية واللغوية وهو عدم القدرة على التعلم لأسباب لا تتعلق بالذكاء أو العوامل البيئية. وكان السبب على ما يبدو هو أن أية إصابة معينة في المخ أو الجهاز العصبي المركزي تؤثر على طريقة معالجة الطفل للمعلومات. وبناء على ذلك، عقد مؤتمر في شيكاغو كان " كيرك" المتحدث البارز فيه، وأوصى باستخدام مصطلح صعوبات التعلم بحيث يتضمن جميع الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية أو اللغوية أو كليهما. وفيما يلي التعريف الذي صاغه –وقتئذ- لمصطلح صعوبة التعلم:

تخلف أو اضطراب أو تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو الحساب، تنجم عن إصابة دماغية محتملة أو اضطراب وجداني أو سلوكي أو كليهما وليس تأخراً عقلياً أو حرماناً حسياً أو يعزي إلي عوامل ثقافية أو تعليمية. (Kirk, 1988).

ويلاحظ أن هذا التعريف، مثله مثل المحكات التي طورها "ستراوس"، يستبعد التأخر العقلي كسبب محتمل لصعوبات التعلم ويفترض أيضا أن سبب الإعاقة يكمن في الإصابة الدماغية. أو سوء توظيف المخ، والعديد من التعريفات اللاحقة لمصطلح صعوبات التعلم تستخدم نفس هذه المفاهيم.

وبناء على هذا التاريخ السياسي الموجز، نلاحظ أن العوامل التي أدت إلى التضامن في مجال صعوبات التعلم تنبع بشكل أساسي من ثلاثة جوانب هي: العوامل الإنسانية، والعوامل البحثية، والعوامل الاقتصادية أو التمويلية. ويصور الشكل (١-٣) هذه العوامل.



الشكل (١-٣)

عوامل مرحلة الاندماج

وفيما يلي كلمة عن كل واحد من هذه العوامل بشيء من الإيجاز . فقد كانت العوامل الإنسانية Human factorsفي هذه المرحلة تتضمن الوعي المتزايد من جانب المجتمع الأمريكي بحاجات مختلف فئات غير العاديين. وليس من المصادفة أن يظهر أول اهتمام قومي بالأطفال ذوي الصعوبات في نفس العقد الذي ظهر فيه الاهتمام القومي بالحقوق المدنية للأقليات، أي في

فترة الستينيات. وثمة عنصر إنساني آخر وهو تشكيل مجموعات قوية للدعم الوالدي تسعى إلى الحصول على التمويل للبحوث والدراسات التي تتناول مشكلات الأطفال.

وانبثقت العوامل البحثية Research factors من البحوث والدراسات التي أجريت من قبل. **أولاً**، خلال فترة الستينيات، حيث تقبل الباحثون في المجال الفرق بين صعوبة التعلم والتأخر العقلي. وأدى هذا القبول الممتد إلى إدراك كون صعوبات التعلم إعاقة مستقلة بذاتها جديرة بالاهتمام البحثي. **ثانياً**، وجد الباحثون عنصرا مشتركا بين مختلف مجموعات الأطفال وهو عدم القدرة على التعلم دون سبب واضح، والتي كان يفترض أن ترجع إلى إصابة معينة في المخ أو الجهاز العصبي المركزي.

وأما العوامل الاقتصادية أو التمويلية Funding factors فتمثل المجموعة الثالثة من العوامل في هذه المرحلة التاريخية. فلقد أدركت مختلف المجموعات المهتمة بالتأخر اللغوي والمشكلات الإدراكية البصرية أنها يجب أن تتحد في مجموعة واحدة قوية حتى يمكنها ضمان التمويل من الحكومة. ولقد زود قطاع الأطفال المعاقين بآلية تمويل للخدمات المقدمة للأطفال المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم.

ويمثل هذا التضامن بين الأحزاب المختلفة المهتمة بقضية صعوبات التعلم حجر الزاوية والمعلم الواضح لأسباب عديدة: **أولاً**، ترجع جذور المرحلتين التاريخيتين الأوليين تقريبا إلى أنشطة مختلفة من جانب العديد من الباحثين، ولكن هذه المرحلة الثالثة ترجع جذورها إلى الأحداث السياسية. وقد انطلقت مرحلة التضامن من الاجتماع المنعقد عام ١٩٦٢ الذي سبق أن أوضحنا أسبابه السياسية والاقتصادية. وانتهت هذه المرحلة أيضا بحدث سياسي جدير بالذكر وهو تمرير قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين لعام ١٩٧٥، Education For All Handicapped Children ACT والذي ينص على حق التعليم لجميع الأطفال ذوي الإعاقات. وقد أظهر المنظرون مرارا وتكرارا الطبيعة السياسية لمفهوم صعوبات التعلم (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١ و Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993). ويظهر هذا الترابط السياسي بدءا من هذه المرحلة التاريخية. وبالإضافة إلى ذلك، فمن خلال ذلك التضامن بين المجموعات المختلفة، اتحد المهنيون وأولياء الأمور المهتمون بقضية صعوبات التعلم في قوة سياسية كان بإمكانها أن تسهم في زيادة الوعي والتمويل القومي لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا، خلال هذه المرحلة، تزايد عدد الباحثين بشدة لدرجة يصعب معها تسجيل جميع الخطوات التي اتخذوها. وبالإضافة إلى ذلك، تبددت الثنائية بين المنظرين اللغويين (أصحاب النظرية اللغوية) والمنظرين الإدراكيين – الحركيين (أصحاب النظرية الإدراكية-البصرية

الحركية) إلى حد ما. فلقد تحول تركيز المنظرين إلى صياغة تعريف ملائم لصعوبة التعلم وتحديد خصائص هذه الفئة. وأخيرا، فإن الاجتماع المنعقد عام ١٩٦٣ قد أسفر عن إنشاء رابطة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يطلق عليها الآن رابطة صعوبات التعلم (LDA). ولقد أصبحت هذه الرابطة إحدى المنظمات الأكثر فاعلية المهتمة بتعليم هؤلاء الأطفال. ومع انطلاق هذه الجماعة النشطة سياسياً، أصبح محور التركيز الأساسي يتمثل في إدراك هذه الصعوبة حديثة العهد.

وخلال مرحلة التضامن، ازدادت الحاجة إلى تأسيس هوية قومية للأفراد ذوي صعوبات التعلم. وكان من الضروري صياغة تعريف ملائم يحظى بالقبول وتحديد المحكات القائمة على هذا التعريف لضمان التمويل لتعليم هؤلاء الأطفال. ومن ثم، أفضت البحوث المكثفة إلي تعريف مقبول بالنسبة لجميع الأطراف المعنية يحدد بصورة ملائمة مجموعة الأطفال الذين يحتاجون إلى تلقي المساعدة الإضافية. ولقد قامت الجمعية القومية للأطفال والكبار المقعدين متضامنة مع المعهد القومي للأمراض العصبية برعاية قوة عمل بهدف صياغة تعريف ملائم. وفي عام ١٩٦٦، قام "كليمنتس" S.D. Clements قائد قوة العمل باقتراح تعريف يقوم على الأمثلة المبكرة للباحثين البارزين "ستراوس وكيرك". واختارت هذه المجموعة استخدام مصطلح الأطفال ذوي الإصابة الدماغية البسيطة Minimal brain dysfunction (MBD) وصاغت تعريفها كالآتي:

هم الأطفال أصحاب الذكاء العام قرب المتوسط أو المتوسط أو فوق المتوسط الذين يعانون من صعوبات معينة في التعلم أو السلوك تتراوح بين طفيفة إلى حادة، والتي ترتبط بانحرافات الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وقد تتجلى هذه الانحرافات في شكل مزيج من أوجه القصور في الإدراك أو التصور العقلي أو اللغة أو الذاكرة أو تركيز الانتباه أو الاندفاعية أو الأداء الوظيفي الحركي. (Clements, 1966).

من الواضح أن هذا التعريف يتضمن العديد من أوجه التعريفات المبكرة التي وردت علي مدار تاريخ هذه الصعوبات. وتتضمن هذه الأوجه التركيز على الربط بين مشكلات التعلم من جهة والمشكلات في المخ أو الجهاز العصبي المركزي من جهة أخري، أو على الذكاء العام المتوسط أو فوق المتوسط والإدراك واللغة والتفكير والانحرافات السلوكية.

التعريف الفيدرالي المبكر: The early federal definition

تحملت وزارة التربية الأمريكية مسؤولية تمويل برامج التربية الخاصة، وأسفر ذلك عن تشكيل اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين عام ١٩٦٨. وظهر تعريف يضم جميع

الأطفال الذين يحتاجون إلى الخدمات مع استبعاد منخفضي التحصيل الذين لا يرتبط ضعف أدائهم الدراسي بالإعاقات أو الصعوبات. واقترحت هذه اللجنة بقيادة " كيرك" التعريف التالي لصعوبات التعلم:

"يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتدخل في الفهم أو في استخدام اللغات المنطوقة أو المكتوبة. وقد يتجلى ذلك في اضطرابات الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. وتتضمن هذه الاضطرابات الحالات التي سبقت الإشارة إليها مثل الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والإصابة الدماغية البسيطة، وعسر القراءة والحبسة الكلامية النمائية وغيرها، ولا تتضمن مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي".(Kirk, 1988).

والقارئ لهذا التعريف يلاحظ أن بعض جوانب هذا التعريف تتشابه مع التعريفات السابقة. ويتضمن ذلك التشابه التركيز على الصعوبات القائمة على اللغة إضافة إلى الصعوبات الإدراكية، والتركيز على العمليات المعرفية (وتلك التي تعرف بالعمليات السيكولوجية الأساسية للتفكير)، مع فقرة لاستبعاد الأطفال ذوي الصعوبات الأخرى. وتستخدم أيضا عبارات مثل "قد يتجلى ذلك في" و"واحدة أو أكثر"، مما يؤدي فيما بعد إلى الغموض في المعنى الحقيقي للتعريف. وهذا التعريف مهم جدا نظرا لظهوره في توقيت التشريع الفيدرالي. ولقد تم دمج هذا التعريف في القانون الفيدرالي لصعوبات التعلم لعام ١٩٦٩. وبالإضافة إلى ذلك، أصبح هذا التعريف نموذجا تشتق منه معظم الولايات تعريفاتها لصعوبات التعلم في الفترة من ١٩٧٣ إلى ١٩٧٦. وفي هذه الفترة حدث تمرير للقانون العام لتعليم جميع الأطفال المعاقين، وكان يحتم على الولايات خدمة الأطفال ذوي مختلف الإعاقات بما فيها صعوبات التعلم. وكان من الواضح أن كل ولاية تحتاج إلى تعريف صعوبات التعلم حتى تحدد الأطفال الذين يحتاجون إلى الخدمات، ومعظم هذه الولايات كان ينظر إلى التعريف الفيدرالي لعام ١٩٦٨ كنموذج لهذه التعريفات المبكرة لصعوبات التعلم.

التأثير المتلاشي للنظريات السابقة :

Declining influence of the early theorist

مع نهاية مرحلة الاندماج في سبعينيات القرن العشرين الماضي، بدأ تأثير المنظرين السابقين في التلاشي. وعند النظر إلى أصحاب النظريات السابقة في مجال صعوبات التعلم بأثر رجعي، نجد

أن هناك تشابهاً بين المنظور البصري – الحركي ومنظور القصور اللغوي والمنظور النيورولوجي أو العصبي. فكل منها كان يقوم على قصور معرفي مفترض ؛ وهو إصابة الجهاز العصبي المركزي. وهذه الأوجه للقصور في المعالجة المعرفية أو القصور البصري أو الإدراكي – الحركي، وقصور الانتباه أو الذاكرة أو اللغة بدورها كان يعتقد أنها تؤدي إلى الإخفاق الدراسي، وكان يفترض أنها تشكل أساس صعوبات التعلم. ومن ثم، فإن هذه المنظورات للمعالجة المعرفية كانت جميعها قائمة على المنظور الطبي، من حيث افتراض أن التعلم يكمن في داخل الطفل وليس في التفاعل بين الطفل وبيئة التعلم. وكان هؤلاء المنظرون يعتقدون أن القصور في العمليات المعرفية أو العمليات السيكولوجية الذي يقوم على نوع من الاعتلال الوظيفي في المخ هو العامل المسبب لصعوبات التعلم. وكان يعتقد أن العمليات المعرفية تحدث داخل الجهاز العصبي المركزي وتشمل اللغة والذاكرة والانتباه والإدراك (Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993). ويوضح الشكل (١-٤) التصور الإدراكي الأساسي لمنظورات المعالجة المعرفية. حيث تؤثر المثيرات على المخ والجهاز العصبي المركزي، وتحدث العمليات السيكولوجية الأساسية في المخ، ويقوم الطالب بإصدار استجابة سلوكية معينة.

ويتعين عليك –كمعلم– عند بدء دراستك في هذا المجال أن تتذكر أن الباحثين المبكرين الذين يمثلون جذوره التاريخية المنوعة أيدوا مختلف مفاهيم المعالجة المعرفية أو العقلية. فمثلا، كان المنظرون اللغويون يعتقدون أن التأخر اللغوي هو الذي يسبب الصعوبات، بينما كان المنظرون البصريون – الحركيون يعتقدون أن هذه الصعوبات ترجع إلى مشكلات في الإدراك. وكان المتخصصون في العلوم العصبية يعتبرون أن جميع مشكلات التعلم ينبع مصدرها من داخل المخ. ويمكن تجميع هذه الآراء فقط في ضوء إدراك طبيعة النظرة إلي الصعوبات بعد أن حسمت مسألة وضع تعريف لها. وبالإضافة إلى ذلك، ففي خلال فترة الأربعينيات والخمسينيات، كان هؤلاء المنظرون علي وعي بالفروق بين هذه المنظورات المنوعة، ولذلك لم تنشأ منظورات مختلفة في الحقيقة (Hammill, 1993). وعلى الرغم من أن هناك الكثير من المنظرين الأكثر حداثة في يومنا هذا، إلا أن وسائل الإعلام ومن ورائها الكثير من أولياء الأمور وغير المتخصصين لا يزالون يدركون صعوبات التعلم بطرق تتفق مع المنظورات المبكرة للمعالجة.

الشكل (١-٤)

وجهات نظر أصحاب النظريات المبكرة

بالطبع يبدو أن هناك أنماط عديدة من التدخل النيورولوجي في بعض حالات صعوبات التعلم (Leonard, 2001; Sousa, 2001)، ولكن لم تتلق أي من هذه المنظورات المبكرة تأييداً واحدا لصلاحيتها في مجال صعوبات التعلم. ومن الممكن أن يعاني الطلاب الذين تصنفهم المدارس حاليا في فئة صعوبات التعلم من هذه الحالات القائمة على المنظور الطبي، برغم عدم توافر طرق حاسمة لتقييمهم في المدارس في يومنا هذا. وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعض فنيات التدريب التي تقترحها هذه المنظورات قد تكون ذات قيمة بالنسبة لأطفال معينين، برغم عدم تأييدها علي المستوى البحثي بالنسبة للطفل المتوسط ذي صعوبات التعلم (Hammill, 1993).

وفي فترة السبعينيات من القرن العشرين، بدأ أغلب المنظرين والمهنيين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم في مواجهة حقيقة أن هذه المنظورات غير صالحة إلى حد كبير ومن ثم تخضع للمساءلة. وبالنسبة لأغلبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في الفصول الخاصة اليوم، لا يمكن ضمان التركيز على هذه الافتراضات للقصور المعرفي. وبسبب الفشل في البرهان على صدق أي من منظورات المعالجة المعرفية، ظهرت وجهات نظرية أخرى (Hammill, 1993).

ويجب عليك كمتخصص في هذا المجال أن تدرك أنه برغم خفوت تأثير هذه المنظورات، إلا أن الكثير من المنظرين في هذا المجال قد أصروا على افتراضاتهم. وبناء على ذلك، فإن اعتقاد أن بعض الأطفال لديهم إصابة دماغية قابلة للقياس تؤدي إلى صعوبات التعلم يظل توجيهاً نظريا نواجهه كثيرا في هذا المجال. وبالإضافة إلى ذلك، يعتقد الكثير من المنظرين والمعلمين أن

الأنشطة العلاجية تحتاج إلى أن تبنى على الاستراتيجيات التي اقترحتها هذه المنظورات للمعالجة.

وفضلا عن ذلك، ومع استمرار الاهتمامات بالتعريفات في مجال صعوبات التعلم، فإن التركيز على المعالجة المعرفية أو المعالجة السيكولوجية قد يعاود الظهور (Hammill, 1993). وقد تؤدي أيضا الخبرات المتزايدة في دراسة عمليات التعلم القائمة على الدماغ (التي نقدمها بمزيد من الوضوح في الفصل الثاني من هذا الكتاب) إلى معاودة ظهور هذا التركيز (Leonard, 2001; Sousa, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006).

نشأة نظرة جديدة: المنظور السلوكي:

Emergence of new view : The behavioral perspective

مع خفوت وتناقص تأثير المنظرين اللغويين والبصريين – الحركيين خلال الجزء الأخير من هذه الفترة، بدأ ظهور المنظرين السلوكيين في مجال صعوبات التعلم. ولقد كان الفكر السلوكي يسهم بدرجة ضئيلة جدا في المراحل المبكرة لتطور هذا المجال. وفي خلال مرحلة التضامن (أو الاندماج) فقط بدأ المنظرون السلوكيون في التأثير في التعليم والتربية الخاصة بطريقة ذات دلالة ومغزى وأهمية .

وآية ذلك أن تأثير الفكر السلوكي خلال الجزء الأخير من مرحلة التضامن (أو الاندماج) كان مكثفا وعميقا. ويمكن التعرف على هذا التأثير بطرق عديدة. **أولاً**، أن هذا التأثير السلوكي (أي التركيز على سلوكيات معينة قابلة للقياس وليست العمليات المعرفية) أدي إلى خفوت سيطرة النظريات البصرية – الحركية ونظريات القصور اللغوي في الفترات المبكرة. **ثانياً، أن لغة** النظرية السلوكية (أي الأهداف والبرامج التربوية والتعليمية الفردية) بدأت في الانتشار في مجال التربية الخاصة لدرجة أن التشريع الفيدرالي وقوانين الولاية التابعة له تمت كتابته بتعبيرات سلوكية. وهذا كان يعني ضرورة صياغة خطة تربوية فردية لتحقيق الأهداف والغايات القائمة على المحكات الموضحة القابلة للقياس.وكل هذه المفاهيم والمتطلبات تنبع من الفكر السلوكي.

وأخيرا، ازداد في هذه الفترة التركيز على تدريس مهارات معينة، وذلك بدلا من التدريب على تمارين الإدراك البصري والسمعي. وبناء على ذلك، تغيرت العلاجات المبكرة القائمة على الحجرة الدراسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير خلال السنوات القليلة في أواخر مرحلة التضامن. ومع نهاية هذه المرحلة، أصبح المنظور السلوكي هو صاحب التأثير الأكبر في هذا المجال، إلي درجة أن قانون التربية الخاصة تمت صياغته باستخدام مصطلحات ومفردات علم النفس السلوكي.

لقد كان علماء النفس السلوكيون يميلون إلى النظر إلى الآراء السابقة في مجال صعوبات التعلم بدرجة من الشك، فكانوا يرون أن التعليم في فصول التربية الخاصة يجب أن يركز على مهارات معينة يمكن أن يستخدمها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة في حياتهم اليومية (Hammill, 1993). وعلى عكس الآراء ووجهات النظر والنظريات المبكرة للمعالجة المعرفية، فإن المنظور السلوكي كان تصوراً إدراكياً متكاملاً لصعوبات التعلم. ويقترح المنظور السلوكي بصفة رئيسية أن أساس القياس والعلاج بالنسبة لجميع الطلاب بمن فيهم من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون المهارات الدراسية المحددة التي تشكل قوام المنهج الدراسي. وفي حين أن مؤيدي المنظور الإدراكي البصري قد استطاعوا معالجة أخطاء قلب الحروف لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال تزويدهم بمختلف التصميمات الهندسية للتدرب علي عملية النسخ، إلا أن المنظرين السلوكيين قد زودوا هؤلاء الطلاب بتمارين للممارسة المباشرة باستخدام حروف معينة، مثل مهام التوصيل أو ألغاز إيجاد الحرف الناقص، وذلك بهدف إبراز الفرق أو التمييز بين الحروف. وكان التركيز على المهارة المحددة التي يحتاج الطالب إلى إتقانها، وليس عملية إدراكية أساسية داخلية.

وفي الحقيقة، كان التركيز المتزايد على هذا المنظور السلوكي ثمرة مباشرة لفشل المنظورات المبكرة للمعالجة المعرفية في تزويد العاملين في المجال بفنيات علاجية ناجحة وذات دلالة لزيادة المقدرة أو الكفاءة الدراسية. كما ركز المنظور السلوكي أيضا على القياس الدقيق للمهارات الدراسية إضافة إلى التحليل أو التشريح الملائم للمهمة التعليمية المتوقعة من الطفل.

فعلى سبيل المثال، يعد تطبيق الاختبارات محكية المرجع Criterion –referenced testing أحد الفنيات المرتبطة بالمنظور السلوكي. ويرى المنظرون الذين يستخدمون هذه الاختبارات أن تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها يجب أن يقوم على المهارات المراد إتقانها. وبناء على ذلك، يصبح من الضروري وجود قياس قائم على المنهج الذي يدرسه الأطفال ذوو صعوبات التعلم، كما يصبح من الضروري كذلك استبعاد المفاهيم المبهمة مثل قياس الذكاء وأنماط القدرة المعرفية لأغراض تربوية. وتستخدم مصطلحات عديدة لإلقاء الضوء على هذه الحاجة للتركيز على المهارات ومنها: القياس القائم على المنهج، والتدريس المتقن، والقياس المباشر واليومي، والتعليم المباشر، وقياس المهارة. ويتناول الفصل العاشر من هذا الكتاب هذه التدخلات السلوكية بمزيد من التفصيل.

ومما تجدر الإشارة إليه أن فنيات التدريس التي يوصي بها المنظور السلوكي لا تقتصر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم. فهي مقتبسة بصورة أساسية من نواح أخرى أكثر تقليدية

للتعليم مثل البحوث والدراسات التي أجريت في تعليم القراءة والحساب لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وبالإضافة إلى ذلك، تستخدم في مجال البحوث المختصة بالاستراتيجيات العلاجية المستخدمة مع الأطفال منخفضي التحصيل غير ذوي صعوبات التعلم. ومن ثم، ففي خلال فترة السبعينيات والثمانينيات، كانت فصول الأطفال ذوي صعوبات التعلم القائمة على هذا المنظور مشابهة جدا لفصول القراءة وفنون اللغة للقراء منخفضي التحصيل، وبدأ القليل من المنظرين في البحث عن الحاجة الحقيقية للتعليم المخصص للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وبطبيعة الحال ،لا يمكن إغفال التأييد البحثي للعديد من هذه الفنيات التعليمية القائمة على المنظور السلوكي. فمنذ بداية السبعينيات، جاءت الدراسات البحثية لتؤيد الفنيات التي يستخدمها المنظرون والمعلمون السلوكيون (Hammill, 1993; White, 1986)، واستمر ذلك التأييد حتى يومنا هذا. وبالإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة كون المنظور السلوكي أحد المنظورات المؤثرة في مجال صعوبات التعلم في يومنا هذا تعزى إلى قوة البحث في هذا المجال. وكانت البحوث والدراسات المؤيدة بصفة خاصة هي تلك التي أجريت في كل من التدريس المتقن والتعليم المباشر (Hammill, 1993; White, 1986).

وبرغم نجاح طرق التدريس المرتبطة بالمنظور السلوكي، إلا أن نظرة هذا المنظور لصعوبات التعلم قد تعرضت للانتقاد. فالتركيز على علاج بعض المهارات الدراسية الأكاديمية يعرض المنظور السلوكي لإغفال التصور الدقيق لصعوبات التعلم كوحدة متكاملة. فقد يغفل الباحثون المؤيدون لهذا المنظور بعض الجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام مثل مهارات حل المشكلات، والمشكلات الدراسية، والطرق غير الفعالة لحل المشكلات، والتوتر النفسي الناتج عن الفشل الدراسي المستمر، والتفاعل بين هذه العوامل المتعددة في النمو المتكامل للطفل. كما أن هذا المنظور—من الناحية العملية- يضع متخصص صعوبات التعلم بشكل أساسي في نفس دور المعلم العلاجي للمهارات (Carlson, 1985; Vaughn & Linan-Thompson, 2003). ومن ثم، أعيد تعريف تدريب هؤلاء المعلمين بحيث يشمل الطرق العلاجية للحساب والقراءة دون غيرها من الفنيات المتخصصة. ويميل معلمو الطلاب ذوو صعوبات التعلم الذين يطبقون هذا المنظور إلى التركيز على المهارات الأساسية فقط مثل القراءة وفنون اللغة والرياضيات، مع استبعاد جوانب المنهج الأخرى. وعلى العكس من ذلك نجد أنه في العديد من فصول المرحلة الثانوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، يكون التدريب في جوانب المنهج هو الأساس. وهذا يطرح بعض التساؤلات الأخلاقية فيا يتعلق بالاستخدام الملائم لمعلم التربية الخاصة الذي قد يعمل كمجرد مدرب (Carlson, 1985).

المرحلة الرابعة - مرحلة التوسع في الخدمات:

The expansion phase: Services widen

مع تمرير القانون العام PL 94-142 لتعليم جميع الأطفال المعاقين في عام ١٩٧٥، حدثت زيادة كبيرة في الخدمات المخصصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. فخلال هذه المرحلة، أنشئت فصول التربية الخاصة في جميع أنحاء البلاد للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما أرضى المهنيين وأولياء الأمور الذين كانوا يناضلون بشدة من أجل الحصول على الاهتمام والتمويل والتقدير البحثي لهذه الفئة من التلاميذ. وكان يتم تقديم الخدمات مجانا للطلاب ذوي الصعوبات طبقا للتشريع الفيدرالي والقوانين التابعة له.

ظهور مشكلات تعريف صعوبات التعلم والتعرف على أطفال هذه الفئة :

Definition and identification problems arise

ولكن برغم هذا التوسع الكبير في الخدمات، استمرت مشكلة تعريف صعوبات التعلم لتؤرق الكثيرين في هذا المجال. فعند تمرير القانون العام PL 94-142 لتعليم جميع الأطفال المعاقين، قدرت نسبة الطلاب بفئة ذوي صعوبات التعلم في عمر المدرسة ب ٢٪، وأشير إلى هذه النسبة في المشروع المبدئي للقانون وليس في صيغته النهائية (Chalfant, 1985). ولكن نظرا للعبارات المبهمة في التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم، تضاعف عدد الأطفال المصنفين في هذه الفئة بدرجة كبيرة. على سبيل المثال، مع حلول عام ١٩٨٣، وصل تعداد الأطفال في المدارس العامة المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم إلى ٣.٨٪ (Chalfant, 1985)، وهي نسبة أعلى بكثير من تلك التي كانت متوقعة في الأساس. ومع حلول عقد التسعينيات، وصلت هذه النسبة إلى ٥٪ (Hallahan, 1992). وفي عام ١٩٧٨ أيضا، فإن ٢٩٪ فقط من جميع الأطفال المصنفين ضمن فئة الإعاقات كانوا ذوي صعوبات تعلم. وتضاعفت هذه النسبة إلى حد كبير في يومنا هذا.

ففي ٢٠٠١، قدرت نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ب ٥٠٪ (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١). وكانت هذه النسبة المرتفعة تستلزم زيادة التمويلات الفيدرالية والمحلية لتزويد هؤلاء الطلاب بالخدمات. وكنتيجة لذلك، كانت النسب المتزايدة محل اهتمام المسئولين الفيدراليين عن إدارة ميزانيات الخدمات التعليمية. وبشكل واضح، كانت تعريفات الدولة لصعوبات التعلم شديدة الإبهام ولا تسمح بالتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بدقة. وكانت وكالات التمويل مضغوطة بشدة نظرا لزيادة الحاجة إلى التمويل لتزويد أفراد هذه

الفئة المتزايدة بخدمات التربية الخاصة (Hallahan, 1992، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

وبناء على ذلك، نجد أنه في نفس التوقيت الذي تأسست فيه الخدمات التربوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفترة ما بين ١٩٧٥ – ١٩٨٠، أصبح الباحثون والمسؤولون قلقين من أن يصنف أي طفل درجاته ضعيفة في التقرير المدرسي ضمن فئة صعوبات التعلم. فسرعان ما قامت الولايات بزيادة الخدمات. وفي الوقت نفسه، فإن الباحثين والممارسين الذين تعيَّن عليهم التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم أصبحوا أكثر قلقا من الأعداد المتزايدة لهؤلاء الأطفال.

ومن ثم، نجد أنه في منتصف مرحلة التوسع في تقديم الخدمات بدأت جذور المرحلة التاريخية التالية وهي مرحلة الاقتصاد في الخدمات. فاتضح أن تمويلات الولاية والحكومة الفيدرالية المخصصة للإسهام في تعليم هذه المجموعة من الأطفال لا تكفي لدعم البرامج لجميع الأطفال ذوي الصعوبات الأكاديمية (المدرسية). وكان من الضروري صياغة تعريف أكثر إحكاما يسمح بالتعرف الملائم على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وليس أي طفل ينخفض تحصيله الدراسي.

ولذلك يمكن القول أنه كانت هناك استجابات عديدة لمشكلة اتساع دائرة التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، نقدمها بالترتيب الزمني لها. **أولا**، خضع تعريف عام ١٩٦٨ للمراجعة والتعديل البسيط، وذلك في السجل الفيدرالي لعام ١٩٧٧. وفيما يلي التعريف المعدل لصعوبات التعلم:

تعني "صعوبة التعلم النوعية" اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي قد يتجلى في عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية. ويشمل المصطلح تلك الحالات مثل الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والاختلال الطفيف في الوظائف الدماغية، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية النمائية. ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال ذوي مشكلات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (U.S. Office of Education)

ويذكر كل من "ريسكلي وهوسب" Reschly and Hosp (٢٠٠٤) أنه بحلول عام ٢٠٠٣ كانت إحدي وأربعين ولاية لا تزال تقيم تعريفها لصعوبات التعلم على هذا التعريف الفيدرالي

لعام ١٩٧٧، مما يبرز أهمية هذا التعريف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن معظم المكونات الرئيسية للتعريف ظلت مشتقة من التعريفات المبكرة. ولكن الحكومة فشلت في تحديد المحكات التي تنطبق عليها عبارة "العمليات السيكولوجية الأساسية". ومن ثم، كان محك التعرف الوحيد القابل للقياس هو قائمة "الاضطرابات". وقد قامت معظم الولايات بتفعيله باعتباره التباعد بين القدرة العقلية العامة (كما تقيسها اختبارات الذكاء) ومستوى التحصيل الدراسي في إحدي المواد الدراسية. وطبقا لهذا التعريف، فإذا كان التباعد كبيرا بين القدرة العقلية العامة ومستوي التحصيل، فإن هذا يدل على أن الطفل لا يصل إلى أقصى قدرته الدراسية، ومن ثم يفترض وجود صعوبة تعلم.

ومنذ ذلك الحين، عارضت العديد من المنظمات نموذج التباعد كآلية للتعريف الوظيفي (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، ومجلس صعوبات التعلم، ١٩٨٧)، وذلك لأن مثل هذه التباعدات كثيرا ما تتضمن الأطفال منخفضي التحصيل ذوي المشكلات السلوكية أو الذين يرفضون مجرد أداء الواجب المنزلي المطلوب منهم. ويتضح أنه لا ينبغي أن نسارع في تصنيف الأطفال الذين لا يحاولون –مجرد محاولة– أداء الأعمال المكلفين بها ضمن فئة صعوبات التعلم نظرا إلى أن التربية الخاصة ربما لا تمثل ضرورة بالنسبة لهم وقد لا تكون مضمونة في تلك الحالات. ومرة أخرى تظل هذه المشكلة تؤرق الكثيرين من العاملين في مجال صعوبات التعلم في يومنا هذا (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

والاستجابة الثانية لمشكلة اتساع دائرة التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي تشكيل اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) في أواخر الثمانينيات. ويتكون هذا المجلس من أعضاء من مختلف المنظمات المهنية وتشمل: الرابطة الأمريكية للسمع واللغة والكلام، ومجلس صعوبات التعلم، والرابطة الدولية للقراءة، ورابطة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقطاع الأطفال ذوي اضطرابات التواصل، وجمعية " أورتون" لعسر القراءة. واقترح هذا المجلس تعريفاً لصعوبات التعلم يختلف عن التعريفات الأخرى المبكرة في العديد من الأوجه الأساسية، وذلك علي النحو التالي:

"صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتجلى في صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام قدرات السمع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة أو التفكير المنطقي أو الحساب. وتكمن هذه الاضطرابات داخل الفرد، ويفترض أن تعزى إلى إصابة في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث على مدار دورة حياته. وقد تنشأ مشكلات في سلوكيات تنظيم الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم، ولكنها

لا تمثل في حد ذاتها صعوبة تعلم. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع حالات الإعاقة الأخرى (مثل الإعاقة السمعية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الوجداني الخطير) أو المؤثرات الخارجية (مثل الفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم)، إلا أنها لا تنتج عن هذه الحالات أو تلك المؤثرات." (Hammill, 1990).

ويلاحظ أن هذا التعريف يحدد فئة توجد في جميع المراحل العمرية للفرد، في حين أن التعريفات المبكرة كانت تركز فقط على الأشخاص في عمر المدرسة. ولا يستبعد هذا التعريف أيضا بالتحديد الطلاب ذوي معامل الذكاء الأقل من المتوسط ولكنه فقط يقرر أن صعوبة التعلم ربما لا تنتج عن معامل الذكاء المنخفض . ويعد هذا التعريف أحد التعريفات المبتكرة لصعوبات التعلم في فترة التسعينيات (Hammill, 1990)، ولكنه لم يسفر عن مراجعة عريضة لتعريفات الولايات لصعوبة التعلم.

وبرغم أن طرح هذه التعريفات العديدة لصعوبات التعلم قد يبدو محرجاً، إلا أنه يسهم في إلقاء الضوء على أهمية وصعوبة تعريف هذا المصطلح. ولكن يجب أن يتضمن التعريف تحديداً نموذجياً للخصائص الأساسية التي تشكل صعوبة التعلم، ومن ثم يمكن أن تنبع إجراءات التشخيص الفعلية من التعريف. ولكن مجال صعوبات التعلم قد أخفق على المستوى التاريخي في هذا الصدد (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١ و Stanovich, 1999; Tomasi & Weinberg, 1999).

على سبيل المثال، يناقش "سيجل" Siegel (١٩٩٩) قضية يقدم فيها عدة طلاب بجامعة بوسطن الدليل على وجود صعوبات التعلم لديهم ويطالبون بتعديلات تشمل بدائل لمقرر اللغة الأجنبية. وعندما رفضت جامعة بوسطن هذه التعديلات، لجأ هؤلاء الطلاب إلى القضاء وكسبوا القضية، وكان جزء من ذلك يرجع إلى حقيقة عدم وضوح تعريف صعوبة التعلم. ويذكر "سيجل" (١٩٩٩) أن جامعة بوسطن نفسها قد استخدمت إجراءات متباينة للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك دون اتفاق تام على ماهية الخصائص التي يجب قياسها. وكان يطلق على هذا الغموض في التعريف وإجراءات التشخيص لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم اسم الغموض "الفوضوي"، مما يوحي بالحاجة إلى تعريف أكثر دقة. وأنت في الوقت الحالي كممارس مبتدئ في مجال صعوبات التعلم يجب عليك الإلمام بالتعريفات المتدفقة نسبيا للمصطلح ثم تطبيق المصطلحات وإجراءات القياس المستخدمة في ولايتك أو إدارتك التعليمية لحين تطوير مصطلحات وإجراءات أخرى أكثر دقة. وبالإضافة إلى ذلك، فنظرا لحداثة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، سوف تتغير التعريفات وإجراءات القياس مرارا وتكرارا

للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004; Mellard, Deshler & Barth, 2004; Mellard, Byrd, Johnson, Tollefson & Boesche, 2004، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

نشأة نظرية جديدة: ما وراء المعرفة:

A New theory emerges : Metacognition

خلال مرحلة التوسع، وكنتيجة لعدم الاكتفاء بالمنظور السلوكي، طور عدد من الباحثين منظوراً بديلاً لصعوبات التعلم، والذي يعرف حاليا بالمنظور ما وراء المعرفي. ويعود الفضل إلى "جوزيف تورجيسين" Joseph Torgesen (١٩٧٥، ١٩٧٧) في التطور المبكر للمنظور ما وراء المعرفي، وذلك على الرغم من أنه كان هناك باحثون آخرون قاموا بصياغة فروض مشابهة في نفس الوقت تقريباً (Kavale & Forness, 1986). ويقترح هذا المنظور بصفة أساسية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمكنهم تطوير استراتيجيات تخطيط المهمة واستراتيجيات تنفيذها، تلك الاستراتيجيات التي تتطلبها بعض الأعمال المدرسية، وذلك لأسباب معرفية ووجدانية عديدة. ويتمركز هذا المنظور –أعني ما وراء المعرفة– حول تصور إدراكي بحثي يطلق عليه "ما وراء المعرفة"Metacognition ، والذي يقترح أن الأطفال يحتاجون إلى التفكير في خططهم وأنشطتهم والتخطيط لهذا التفكير وهذه الأنشطة، وذلك حتى يمكنهم إكمال المهام التعليمية المعقدة.

فعلى سبيل المثال، عند إكمال إحدي المهام فإننا بشكل عام نصوغ لأنفسنا عبارات مختلفة عن هذه المهمة. وقد استعرض "تورجيسين" (١٩٧٧، ١٩٨٠) الدراسات البحثية التي تقترح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعطون لأنفسهم مثل هـذا التعُّلم الذاتي بنفـس الدوام أو درجة الدقة مثل الأطفال الآخرين. وأوضح "تورجيسين" أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كثيرا ما يكونوا غير مشتركين أو نشطين في جهودهم التعليمية، واستخدم مصطلح "المتعلم غير النشط" Inactive learner كأحد التصورات الإدراكية المبكرة لهذه الفكرة (Torgesen, 1977). ولقد ضم "تورجيسين" أيضاً العوامل الوجدانية والشخصية في هذا المنظور، حيث اقترح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أكثر ميلاً لانخفاض مفهوم الذات لديهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض محاولاتهم لتخطيط المهمة التعليمية بنجاح. وأخيرا، يحمل هؤلاء الأطفال وجهات ضبط خارجية إلى حد كبير (بمعنى أنهم يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في درجاتهم ونجاحهم الدراسي فيعزونها إلى سوء الحظ أو ربما أهواء المعلم). خلاصة القول أنه إذا

كان الطالب ذو صعوبة التعلم يعتقد بشكل عام أنه ليس بإمكانه إكمال المهمة وأن إكماله لها ليس بالضرورة أن يكون محل تقدير وإثابة فإنه لن يرى جدوى من مجرد بذل المحاولة.

وفي ضوء ما اقترحه " تورجيسين" للسببية الثنائية Dual causality، بمعنى حدوث صعوبات التعلم نتيجة لكل من الأسباب المعرفية والأسباب الوجدانية – الشخصية، يمكن أن ننظر إلى قطاع عريض من البحوث في مجال صعوبات التعلم كناتج مباشر لهذا المنظور ما وراء المعرفي. فالعديد من علماء النفس المعرفيين أعادوا إحياء دراساتهم للذاكرة والانتباه على فئات الأفراد ذوي صعوبات التعلم تحت مظلة هذا المفهوم، وذلك في جهد منهم لتصوير نوعيات التعليم الذاتي الفردي بدقة، تلك التي يزود بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم أنفسهم عند التقيد بمهام التعلم (Hallahan & Sapona, 1983; Torgesen, 1980; Torgesen & Licht, 1983). كما قام عدد من المنظرين أيضاً بدراسة مفهوم الذات ووجهة الضبط وعزو النجاح لدى هذه الفئات (Bender, 1985; Bender, Rosenkrans & Crane, 1999, Torgesen & Licht, 1983).

وهكذا يمكن القول أن البحوث والدراسات التي أجريت على خصائص التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم جاءت مؤيدة بشكل عام للمنظور ما وراء المعرفي الذي يرى الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على الارتباط بالمهمة التعليمية على المستويين المعرفي والدافعي (Torgesen, 1980). وعلى سبيل المثال، أوضح الباحثون أن مثل هؤلاء الأطفال يفضلون الابتعاد عن المشاركة في المهمة، وذلك مقارنة بغيرهم من غير ذوي الصعوبات (Bender, 1985). وفي نفس الوقت، يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم قصورا في مهارات الذاكرة والانتباه، تلك المهارات التي تيسر عملية التعلم (Bender, 2002; Liddell & Ramussen, 2005).

وبسبب الدراسات البحثية المهمة التي أجريت في هذا الصدد، تطورت العديد والعديد من الفنيات التعليمية القائمة على هذا المنظور والتي استخدمت مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bender, 2002; Hallahan & Sapona, 1983). فلقد طور "دونالد ديشلر" Donald Deshler وزملاؤه (Deshler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984) سلسلة من استراتيجيات التعلم التي يمكن استخدامها مع طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم. وتتضمن هذه الاستراتيجيات رموزا يسهل تذكرها تدل على خطة محددة يتبعها الطلاب في موقف تعلم معين. ونناقش هذه الاستراتيجيات للتعلم بمزيد من التفصيل في الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب.

كذلك قام "دانييل هلاهان" Daniel Hallahan وزملاؤه (Hallahan & Sapona, 1983) بتطوير يمكن عن طريقه تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مراقبة سلوكهم الانتباهي بأنفسهم. ويزود هذا النظام بصيغ أسئلة ما وراء معرفية يتمرن الأطفال على طرحها على أنفسهم باستمرار مثل: "هل أنا منتبه؟". ويؤدي استخدام هذا الإجراء بشكل كبير إلى زيادة السلوك الانتباهي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bender, 2002). ويشرح الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب بالتفصيل استراتيجيات مراقبة الذات وغيرها من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

لقد كان للمنظور ما وراء المعرفي صيت كبير وشهرة واسعة في مجال صعوبات التعلم لأسباب عديدة. **أولا**، لقد أيدت الدراسات البحثية الاستراتيجيات التي طورها هذا المنظور وأثبتت فاعليتها. **ثانيا**، يمنح هذا المنظور ميزة تخصيص البرامج للأطفال ذوي الصعوبات. **وأخيراً**، فإن هذا التركيز على مدخل استراتيجيات التعلم Learning-strategies approach يوازيه اتجاه مشابه يركز على المهارات ما وراء المعرفية عند جميع التلاميذ.

وبرغم التأييد المتزايد للمنظور ما وراء المعرفي، إلا أنه تعرض للعديد من الانتقادات. **أولا**، لا يقدم هذا المنظور أي طريقة يمكن بها التعرف على الطفل ذي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، فإن قدر كبير من البحث في الذاكرة، والانتباه، ومفهوم الذات، ووجهة الضبط لدى الأطفال منخفضي التحصيل وغيرهم من المعاقين ذهنيا يوازي نتائج البحوث التي أجريت علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وهذا يعني صعوبة التمييز بين هذه المجموعات. ويتضح من ذلك أنه إذا كان المنظور ما وراء المعرفي لا يزودنا بآلية لتمييز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين، فإن هذا المنظور سوف يبدأ في فقدان تأثيره في هذا المجال مثله في ذلك مثل منظورات المعالجة المعرفية السابقة والمنظور السلوكي.

ثانيا، أشار "هاميل" Hammill (١٩٩٣) إلي أن هذا المنظور ما وراء المعرفي يعاني من الكثير من المشكلات المماثلة لتلك التي أثارت قلق منظورات المعالجة المعرفية السابقة. فبالتحديد يبدو أنه من الصعب، بل يمكن القول أنه من المستحيل كما قال " هاميل "، قياس العملية "ما وراء المعرفية"، مثلما كان الأمر بالنسبة للعمليات المعرفية في فترة سابقة. ولكن يمكن ملاحظة أحد الفروق المهمة. فبخلاف ما قام به بعض المنظرين في فترة السبعينيات، فإن المنظرين ما وراء المعرفيين يقومون دائماً بتفعيل متغيراتهم باستمرار ،ويلتزمون بنتائج الدراسات التي تبرهن على فاعلية العلاجات المقترحة (Hammil , 1993) .

المرحلة الخامسة - مرحلة الاقتصاد في الخدمات (مرحلة خفض النفقات) :

The retrenchment phase

منذ عام ١٩٨٨ تقريباً، بدأ ميدان التربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص في دخول مرحلة من الاقتصاد في الخدمات. وتؤرخ هذه الفترة منذ عام ١٩٨٨ نظراً لأنه في ذلك العام تلاشت حالة السرور التي ارتبطت سابقاً بمرحلة التوسع، وكانت هناك العديد من العوامل التي أوحت للقادة في مجال صعوبات التعلم بضرورة بذل درجة من الحماية للمجال من أجل بقائه. فلقد أظهر العديد من الكتاب حقيقة أن بقاء هذا المجال كان معرضاً للمساءلة في أحيان كثيرة (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١؛ Mather & Roberts, 1994).

وفي هذا الصدد يمكن تحديد عاملين على الأقل أسهما في ظهور مرحلة خفض النفقات في تاريخ صعوبات التعلم. **العامل الأول**، نظرا لمشكلات التعريف واتساع دائرة التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي ظلت غير محلولة حتى أواخر الثمانينيات بل وحتى يومنا هذا، ظلت هذه القضايا تؤرق المجال لمدة تزيد عن ثلاثين عاماً (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، و Hammill, 1993، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥، Stanovich, 1999; Tomasi & Weinberg, 1999). وهذه المسألة علي درجة عالية من الإشكالية نظراً لأنه بدون تعريف ملائم لن توجد طريقة يمكن بها تسكين الطلاب بفاعلية في الخدمات أو استبعادهم من خدمات أخرى نظرا لعدم لياقتهم. ولطالما تعرض مجال صعوبات التعلم للانتقاد بسبب هذا الافتقار إلى وجود تعريف ملائم (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١).

والعامل الثاني قد يكون أكثر إشكالية، وهو الاتجاه نحو فصول الدمج Inclusive classes (Zigmond, 2003). ففي الجزء الأخير من مرحلة التوسع، ازداد القلق من الأعداد المتزايدة للطلاب المصنفين في فئة صعوبات التعلم، وبدأ المسؤولون في البحث عن طرق لخدمة هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وكانت "مادلين ويل" Madeline Will (١٩٨٦، ١٩٨٨) في ذلك الوقت تعمل في منصب سكرتير مساعد لمكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل بوزارة التربية والتعليم بواشنطون، هي التي اقترحت ضرورة تقديم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقات البسيطة بدون إبعادهم عن المجري الرئيسي للتعلم (دون عزلهم عن الفصول النظامية). ولقد أدى ذلك إلى بدء الاتجاه نحو "دمج" Inclusion جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام والذي يطبق الآن طوال اليوم الدراسي.

وربما يكون من المهم الآن تقديم شرح موجز لطبيعة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ففي مرحلة التوسع، كان هناك ميل نحو التعرف على الطفل ذي صعوبة التعلم ووضعه خارج الفصل العادي لمدة حصة أو حصتين يومياً لتزويده بالخدمات في فصل للتربية الخاصة. ويمكن بعدها أن يعاود الطفل حضوره في الفصل النظامي بقية اليوم. ولكن مع تزايد أعداد الطلاب المصنفين في هذه الفئة، تزايدت أعداد فصول التربية الخاصة المطلوبة وارتفعت تكاليفها. ومن ثم، فإن أحد المبررات المنطقية للدمج هي الحاجة إلى تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب دون زيادة عدد فصول التربية الخاصة. ومن هنا كانت أول ولادة لمفهوم فصول الدمج.

ففي الفصل المدمج، يحضر كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة معا بحيث يقتسمان الحصص على مدار اليوم الدراسي (Magiera & Zigmond, 2005). ويسمح ذلك بتلقي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الخدمات الضرورية من معلم التربية الخاصة المدرب جيداً دون مغادرتهم الفصل العادي. ويفترض أن يقدم المعلم ذو الخبرة في صعوبات التعلم خدماته في فصلين أو ثلاثة من فصول التعليم العام. وبذلك تنخفض تكلفة التربية الخاصة ونفقاتها.

وقد أعرب الكثير من الباحثين في مجال صعوبات التعلم عن قلقهم من الفصول المدمجة والتي قد لا تلبي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل ملائم (Mather & Roberts, 1994). وأعربت أيضاً العديد من المنظمات التي ترعى هذه الفئات من الطلاب عن قلقها من مفهوم الدمج (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، Mather & Roberts, 1994). ومن ثم فإن خطة التعليم المدمج قد واجهت اعتراضا وأصبحت عاملاً أساسياً في مرحلة الاقتصاد في الخدمات أو خفض النفقات .

ولكن هذا – علي أية حال- لا يعني أن ينظر إلى الدمج باعتباره –بالضرورة- ضار بمصلحة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فهناك العديد من الأسباب التي تجعلنا نرى أنه يمكن تحقيق تلبية أفضل لاحتياجات هذه الفئة من الطلاب في الفصول المدمجة، مقارنة ببرامج التربية الخاصة خارج الفصول النظامية أو فصول التعليم العام . وذلك للأسباب والعوامل التالية:

أولا، يتلاشى الشعور السلبي بالوصم Negative stigma الناتج عن الذهاب إلى فصل التربية الخاصة، وبالأخص عندما يعمل المعلم مع أعداد كبيرة من الطلاب العاديين وغير العاديين. وفضلا عن ذلك، ففي الفصول المدمجة الفعالة، يميل المعلمون إلى العمل كقاعدة مترابطة يفيد أعضاؤها بعضهم البعض، وينخفض الشعور المخيف بالعزلة الذي كثيرا ما يراود

المعلم في الفصول التقليدية. فالمعلمون في الفصول المدمجة يدعمون بعضهم البعض ويلجأون لبعضهم البعض حال ظهور المشكلات، في حين أنه إذا واجهت المعلم في الفصل التقليدي مشكلة سلوكية مثلا فإنه عليه التعامل معها بنفسه أو رفعها إلى المدير. ولا يزال وجود هذه البرامج يؤرق الكثيرين في مجال التربية الخاصة بشأن مستقبل فصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويسهم في تعزيز وتدعيم فكرة الاقتصاد في الخدمات أو خفض النفقات.

آراء نظرية ناشئة: Emerging theoretical views

خلال مرحلة التوسع، بدأت العديد من وجهات النظر أو الآراء النظرية الإضافية عن صعوبات التعلم في الظهور، ومن بينها المنظور البنائيConstructivism، ونظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligences theory، والتعلم المتوافق مع وظائف المخ Brain compatible instruction) Bender, 2002; Hearne & Stone, 1995; Mather & Roberts, 1994; Moats & Lyon, 1993; Sousa, 2001). وكانت هذه الآراء النظرية حديثة العهد، مثلها مثل المنظور السلوكي سابقاً، تقوم على أساس المجالين الواسعين لعلم النفس وعلم النفس التربوي، ولا تقتصر على مجال صعوبات التعلم. ومن ثم فهي ليست مجرد نظريات في صعوبات التعلم، ولكنها نظريات واسعة النطاق في التربية والتعلم بشكل عام طبقت مؤخرا على مجال صعوبات التعلم. ونظرا لحداثة هذه التطورات، فإننا لا يمكننا تحديد تأثيرها الكلي في الوقت الحالي (Moats & Lyon, 1993). ولكن يجب على الطلاب في هذا المجال التعرف على هذه المفاهيم وفهم خلفياتها التي هي موضع للنقاش من قبل مجتمع الباحثين والمعلمين العاملين في مجال صعوبات التعلم.

وفي الفقرات التالية عرض لتلك المفاهيم الثلاثة أعني المنظور البنائي، ونظرية الذكاءات المتعددة، والتعلم المتوافق مع وظائف المخ .

(١) **المنظور البنائي أو الاستدلالي** – يقترح المنظور البنائي أنّ المتعلم ينشئ معرفته بناء على المعلومات السابقة في مخزونه ويربط بين الأفكار والحقائق والمفاهيم (Poplin, 1988). ويمثل هذا المنظور البنائي بطرق عديدة رد فعل، وربما رفض لمفاهيم المنظور السلوكي، ولا تتضمن موسوعته تلك الموضوعات مثل تحليل المهمة، والأهداف السلوكية عالية التحديد. وأحد المفاهيم التي نشأت من هذا المنظور في الحقيقة هو مفهوم " الفكر الكلي" "Holistic thought"، والذي يؤكد أن الفهم الحقيقي ينبع من التصور الإدراكي للكل وليس فهم الأجزاء أو المكونات. وطبقا لما ذكره "بوبلين" Poplin (١٩٨٨)، أحد مؤيدي المنظور البنائي، يقوم التعلم

على تمكين المتعلم من اكتشاف معاني جديدة، والربط بين الأحداث، وليس تلقي المعاني التي يفرضها الآخرون. ويوحي هذا التركيز على العلاقات البينية والمعاني التي يكتشفها الطلاب بضرورة أن يقوم التقييم والتقدير على أساس أنشطة الحياة اليومية، وأن يتضمن أيضا مكونات تلبي اهتمامات الطلاب وتزيد من دافعيتهم. ويهتم المنظرون البنائيون -كجماعة بحثية- بطريقة حل الطلاب للمشكلات. ولكن يرى البنائيون أن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية أو مداخل استراتيجيات التعلم يؤدي إلى حل المشكلات آليا. ولذلك لا يعتبر البنائيون أنفسهم مؤيدين للتدريب ما وراء المعرفي الذي تحدثنا عنه سابقاً.

أضف إلي ذلك أن هناك العديد من المتضمنات أو التضمينات التعليمية للمنظور البنائي بحيث تشمل: التركيز على حل المشكلات الواقعية التي تتفق مع اهتمامات الطلاب وميولهم ودافعيتهم وحلولهم الذاتية. ويجب بناء تصورات ومفاهيم جديدة تقوم على المفاهيم التي تعلموها سابقا، مع تركيز اهتمامهم ليس فقط على تعلم المادة الجديدة ولكن أيضا على كيفية حدوث هذا التعلم. والتدريس الجيد هو التوجيه التفاعلي الفعال للطلاب نحو البحث عن المعاني وليس مجرد شرح مواد المنهج المحددة مسبقا.

ولقد حاز المنظور البنائي على تأييد الكثيرين (Moats & Lyon, 1993)، ولكننا لا نستطيع في الوقت الحالي تحديد مدى تأثيره في المجال نظرا لحداثته. ولا توجد متضمنات أو تضمينات واضحة حتى الآن أيضا لهذا المنظور في كل من التقييم والتعليم في مجال صعوبات التعلم.

(٢) **الذكاءات المتعددة** - منذ أوائل القرن العشرين الماضي، ظهرت العديد من الآراء المتعارضة عن الذكاء. فإذا استرجعت مقررات علم النفس التربوي التي درستها من قبل ستجد أن النظرة السائدة للذكاء في المجتمع الغربي كانت نظرة موحدة نسبياً. وهذا يعني أنه كان يتم النظر إلى الذكاء العام باعتباره امتدادا للقدرة والتي يمكن قياسها عن طريق تقييم معامل الذكاء. ومن ثم، نشأ مفهوم درجة معامل الذكاء باعتبارها المحدد الوحيد المهم للقدرة علي التكيف، وكان لذلك تأثيره في مجال صعوبات التعلم بالإضافة إلي الجوانب الأخرى لعلم النفس التربوي أيضا وفي ميدان التربية الخاصة. على سبيل المثال، فإن أحد أوجه عملية التقييم والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي تحديد معامل ذكائهم العام.

وعلى النقيض، كثيرا ما رأى بعض الباحثين والمنظرين أن الذكاء في الحقيقة يكون دائماً متعدد الأوجه، وأن بداخل كل فرد قدرات مختلفة في جوانب مختلفة، وأن هذه القدرات المختلفة ليست لها علاقة ذات دلالة ببعضها البعض. ومن هنا يحتمل أن يمتلك الفرد الواحد العديد من

القدرات شديدة التباين في مختلف المجالات مثل اللغة المكتوبة في مقابل الحساب وفي مقابل المهارات الموسيقية.

وعلى مدار المائة عام الماضية، رأى الكثير من الباحثين والمنظرين أن الذكاء الذي يقاس عن طريق اختبارات معامل الذكاء المقننة ليست له علاقة ذات دلالة بالابتكار (Hearne & Stone, 1995; Stanford, 2003)، وأكد هؤلاء الباحثون علي أن الذكاء ليس مفهوما أحادياً أو مفهوم متفرد البناء والتركيب، وإنما يجب قياس العديد من أنماط القدرات المختلفة للوقوف على صورة حقيقية للمقدرة الكلية للطفل في التعامل مع بيئته. وأحدث الأعمال القائمة على هذا المنظور هي مؤلفات " هاوارد جاردنر " Howard Gardner (١٩٨٣، ١٩٩٣) عن الذكاءات المتعددة. فلقد حدد "جاردنر" (١٩٨٣) في البداية سبعة أنواع من الذكاء هي: اللغوي، والمنطقي – الرياضي، والموسيقي – الإيقاعي، والبصري – الفراغي أو المكاني، والجسماني – الحركي، والتفاعلي الشخصي، والداخلي الشخصي، ثم أضاف ذكاءً ثامنا هو الذكاء الطبيعي. وينظر إلى كل نمط من أنماط هذه الذكاءات المتعددة بشكل مستقل نسبيا، ويفترض أن يكون الفرد مرتفع القدرة في جانبين أو أكثر وأقل قدرة في باقي الجوانب.

وعند تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم، وجد كل من "هيرن وستون" Hearne & Stone (١٩٩٥) العديد من الأدلة على أن منظور الذكاءات المتعددة يمكن أن يكون أكثر ملاءمة في مجال صعوبات التعلم مقارنة بالآراء الأخرى الأكثر استاتيكية أو ثباتا والقائمة على المفهوم الأحادي للذكاء العام. فمثلا يعتمد التقييم في جميع المواد الدراسية تقريبا إلى حد كبير على الفهم اللغوي أو المنطقي – الرياضي. فإذا كان أحد الطلاب موهوباً بشدة في القدرة الموسيقية ويعزف الموسيقى أفضل من أي طالب آخر في المدرسة ولكنه لا يستطيع قراءة أسئلة الاختبار في هذه المادة فإنه سوف يرسب فيها (Hearne & Stone, 1995). ويرى "جاردنر وآخرون" (Campbell, 1994) أنه يجب تقييم جميع مظاهر الذكاءات المتعددة بمختلف صورها ثم استخدامها كأساس للتعليم وتقييم الطلاب في المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يسعى التربويون إلى الوقوف على نقاط قوة الطفل في مختلف أوجه الذكاء ثم تخطيط برنامج تعليمي قائم على هذه الإيجابيات أو أوجه القوة لدي هذا الطفل. وهذا المفهوم يمكنه بالطبع أن يحدث ثورة في التربية، وهذا ما يقترحه الكثير من الباحثين (Bender, 2002; Hearne & Stone, 1995).

ولقد ناقش العديد من الباحثين تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم (Bender, 2002; Elias, 2004; Stanford, 2003). ولكن البحث في هذا المفهوم لم يحرز

تطوراً إلى درجة كبيرة، ومن ثم فإن منظور الذكاءات المتعددة لم يحظ بقبول واسع حتى الآن في مجال صعوبات التعلم. ولكن يقترح مؤيدو هذا المنظور أنه قد يكون مفيدا بصورة خاصة في مجال صعوبات التعلم نظرا للتباين الكبير بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مختلف المواد الأكاديمية الدراسية، بالإضافة إلى الحاجة إلى تنويع الأساليب التعليمية في فصول التعليم العام كي تناسب هؤلاء المتعلمين وتتواءم مع احتياجاتهم (Bender, 2002; Hearne & Stone, 1995; Stanford, 2003). وفضلا عن ذلك، فإن مفهوم الذكاءات المتعددة له تأثير كبير في التعليم العام في الوقت الحالي، ويفصح عن لجوء المعلمين إلى استخدام مجموعة من الأساليب التعليمية أكثر تنوعاً. ويحقق ذلك فائدة خاصة بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم المدمجين في هذه الفصول (Bender, 2002; Elias, 2004; Tomlinson, 1999).

ويعد كتاب " كارول توملينسون "Carol Tomlinson بعنوان "الفصل الفارق" The Differentiated Classroom(١٩٩٩) أحدث تطبيق لنظرية الذكاءات المتعددة. ففيه تقترح المؤلفة ضرورة أن ينوع المعلمون فنياتهم التعليمية لمخاطبة الذكاءات المتعددة المتباينة التي تذخر بها الحجرات الدراسية اليوم. ولقد تلقى مفهوم التعليم الفارق Differentiated instruction اهتماماً واسعاً على المستويين الإقليمي والدولي، حيث يمنح الفرصة لمعلمي التعليم العام والخاص ليعيدوا إحياء أساليبهم التدريسية من خلال تطبيق نطاق أوسع من فنيات التدريس في فصولهم. وعلى الرغم من أنه يبدو أن هناك تركيزا متزايدا على الذكاءات المتعددة والتعليم الفارق في التربية والتعليم بشكل عام (Bender, 2002)، إلا أنه من السابق لأوانه الجزم بأن هذه المداخل سوف تلعب دورا أساسياً في تطور مجال صعوبات التعلم.

(٣) **التعلم المتوافق مع وظائف المخ** – ففي أواخر التسعينيات من القرن العشرين الماضي، تطور منظور ناشيء عن صعوبات التعلم وهو التعلم المتوافق مع وظائف المخ (Bender, 2002; Sousa, 1995, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006; Sylwester, 1995). وقد يعد هذا بشكل أو بآخر نشأة متجددة للمنظور النيورولوجي (العصبي) في التعلم. فلقد أدت العديد من التقنيات الطبية مثل تقنيتي التصوير المقطعي بالنظائر المشعة PET وأشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي fMRI (والتي نناقشها بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني من هذا الكتاب) إلى زيادة هائلة في فهمنا لكيفية حدوث التعلم في مخ الإنسان والجهاز العصبي المركزي.

ولهذا السبب يطلق على فترة تسعينيات القرن الماضي "عصر تطور دراسات المخ البشري" Decade of the brain(Sousa, 1995, 2001). وهذه التقنيات على وجه التحديد جعلت من

الممكن قبل حلول الألفية الجديدة ملاحظة عمليات التعلم في المخ الحي، والتي يستدل عليها من خلال ملاحظة احتراق السكر في الخلايا العصبية. ويشار إلى هذا الكيان البحثي الناشئ في الوقت الحالي ببحوث التعلم المتوافق مع وظائف المخ، ولقد بدأت هذه البحوث في التأثير في مجال التربية والتعليم بشكل عام، ذلك أن العديد من المنظرين حولها إلى توصيات قابلة للتطبيق داخل الحجرة الدراسية في فصول التعليم الابتدائي والثانوي (Jensen, 1995; Sousa, 1995, 2001; Sylwester, 1995).

أما اليوم فثمة أساس أكثر رسوخا لبحوث ودراسات التعلم المتوافق مع وظائف المخ، وذلك مقارنة بحال مفاهيم المنظور النيورولوجي التي كانت سائدة في فترة الستينيات من القرن العشرين، نظرا لأن الباحثين الحاليين قد طبقوا معاييراً علمية أكثر صرامة في بحوثهم. وحقيقة الأمر أن هناك العديد من المفاهيم المتعلقة بالذاكرة والتي قد حلت محلها نظريات أخرى تقوم على البيانات والمعلومات التي توافرت حديثا نتيجة لهذا الكيان البحثي. وبالتحديد، على الرغم من أن المنظرين كثيرا ما كانوا يتشككون في وجود فرق يميز بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد (Swanson, 1999)، إلا أن البحوث والدراسات الناشئة التي تناولت أساليب التعلم المتوافقة مع وظائف المخ تقترح وجود العديد من الأطوار الأخرى والمراحل الإضافية للذاكرة (Sousa, 1995, 2001; Swanson, 1999). وفضلا عن ذلك، أعيد تعريف مفهوم الذاكرة قصيرة الأمد. ويفضل المنظرون حاليا مفهوم الذاكرة العاملة. وهذا يعني أنه حتى يمكن تخزين إحدى الحقائق بنجاح في الذاكرة لاسترجاعها فيما بعد (أي انتقالها من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد)، يجب أن يعمل الفرد في هذه الحقيقة المراد تخزينها، فيسند لها دلالة أو معنى معين (Sousa, 1995; Swanson, 1999). وبهذه الطريقة تسمح الذاكرة العاملة بالتخزين طويل الأمد للحقائق والمعلومات ومن ثم استرجاعها فيما بعد. ولقد أجرى"لي سوانسن" Lee Swanson على وجه التحديد العديد من البحوث والدراسات في مجال الذاكرة العاملة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (راجع ما كتبه Swanson, 1999 في هذا الخصوص).

وهناك الكثير من الرواد الآخرين في هذا المجال، ومن بينهم " ديفيد سوسا" David Sousa (١٩٩٥، ٢٠٠١) و"روبرت سيل وستر " Robert Sylwester (١٩٩٥) و" ايريك جينسين " Eric Jensen (١٩٩٥)، والذين قدموا مقترحات عديدة للكيفية التي تؤثر بها هذه المعلومات الناشئة عن عملية التفكير في طريقة عرض المعلم للمعلومات بفصول المراحل الابتدائية والثانوية. على سبيل المثال، يجب أن يركز المعلمون على تزويد تلاميذهم بالممارسة اللفظية

للحقائق والمفاهيم، وذلك من خلال جعل هؤلاء الطلاب يناقشون هذه الحقائق والمفاهيم مع بعضهم البعض (Sousa, 1995). وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يمنح المعلمون تلاميذهم "فترة انتظار" Wait time بعد طرح التساؤل وقبل أن يطلب من أحد الطلاب إعطاء الإجابة. وهذه الفترة الزمنية التي تتراوح بين ١٠ – ١٥ ثانية تسمح لجميع الطلاب بمعالجة التساؤل في أذهانهم، فيتفكرون في مختلف الحلول البديلة، ثم يقوم أحد الطلاب في الفصل بالإجابة. وهناك مقترحات عملية للتعليم في يومنا هذا والتي نشأت من المعرفة المتنامية عن المخ وعملية التعلم.

ولا شك في أن الطريقة التي ينشئ بها المعلمون بيئة التعلم في فصولهم سوف تتأثر بتلك المعلومات والبيانات الحديثة عن عمل المخ البشري أثناء معالجة المعلومات. فمنذ أواخر التسعينيات وحتى يومنا هذا، كان المعلمون يجتمعون في ورش عمل لمناقشة موضوعات مثل "التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ" و"المخ المتعلم" وغيرها. وفضلا عن ذلك، طبق "ديفيد سوسا"(٢٠٠١) و"بيندر" Bender (٢٠٠٢) تلك المقترحات التعليمية الناشئة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة. ومن ثم، فإن منظور التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ، الذي كان له بالغ الأثر في التعليم الابتدائي والثانوي منذ عام ١٩٩٥ فصاعداً، يبدو أنه يؤثر بنفس القدر في مجال صعوبات التعلم في الوقت الراهن. وأي ممارس في مجال التربية سوف يرى بوضوح تأثير مفهوم التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ في العقود المقبلة.

• المرحلة السادسة - مرحلة إعادة الإحياء: مستقبل صعوبات التعلم :

The revitalization phase : The future of learning disabilities

نظراً للاهتمام بقضية الأعداد المتزايدة للطلاب الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة، والذين تصل نسبة المصنفين منهم في فئة ذوي صعوبات التعلم إلى ٥٠٪، خصص الرئيس الأمريكي "جورج بوش" لجنة للارتقاء بالتربية الخاصة Commission on Excellence in Special Education (CESE) في عام ٢٠٠١، وذلك لمخاطبة المخاوف المتزايدة التي ظهرت خلال مرحلة الاقتصاد في النفقات التي سبق الحديث عنها.

ولقد ظلت هذه اللجنة تمارس عملها لمدة خمس وعشرين عاماً بعد تمرير القانون العام PL 94-142 الذي يعد أول تشريع فيدرالي يلزم بتعليم جميع الطلاب ذوي الإعاقات. وبناء على القضايا التي أثيرت خلال مرحلة الاقتصاد في الخدمات أو خفض النفقات في التوقيت الحرج والمهم السابق الحديث عنه، بذلت اللجنة جهداً ضخماً لتأسيس مداولات بهدف إتاحة الفرص لإعادة الحياة لميدان التربية الخاصة (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١). ويتجلى هذا

الجهد في بداية المرحلة الحديثة من تاريخ التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council For Exceptional Children، ٢٠٠٢). وتقدم النافذة الإيضاحية (١-٢) النتائج الأساسية التي خلصت إليها اللجنة.

النافذة الإيضاحية (١ -٢)

نتائج لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة:

Findings of the commission on excellence in special education

النتيجة رقم ١ – يزود قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات العاملين في المجال(IDEA) بشكل عام بالضمانات التشريعية الأساسية، مع إمكانية الوصول إلى هذه الفئات وتدعيمها. ولكن النظام التعليمي الحالي كثيرا ما يقدم العملية على النتائج، ويعطي الأولوية للالتزام البيروقراطي بغض النظر عن مستوى تحصيل الطلاب وتطورهم ومخرجاتهم. وهذا النظام موجّه بالقواعد والقوانين المعقدة والمستندات الكثيرة والمتطلبات الإدارية المتزايدة على جميع المستويات بما فيها الأطفال وأولياء الأمور ووكالات التربية المحلية والإقليمية. وكثيرا ما يكون التأهيل للتربية الخاصة غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق تعليم أكثر فاعلية وتدخل أقوى تأثيراً.

النتيجة رقم ٢ – يستخدم النظام التعليمي الحالي نموذجا عفا عليه الزمن يترك الطفل حتى يرسب، وليس نموذجا يقوم على الوقاية والتدخل مبكرا. فلا يضع النظام تركيزا كبيرا على الوقاية والتدخل المبكر والدقيق في المشكلات التعليمية والسلوكية والتدخل التوكيدي القوي باستخدام مداخل قائمة على البحث. وهذا يعني عدم تقديم المساعدة المبكرة التي تعد الأكثر فاعلية للطلاب ذوي الإعاقات. ويجب أن تقدّم التربية الخاصة للطلاب الذين لا يستجيبون إلى التعليم الملائم وطرق التدريس القوية المستخدمة في التعليم العام.

النتيجة رقم ٣ – أطفال التربية الخاصة هم أطفال جاءوا من فصول التعليم العام. وبرغم هذه الحقيقة الأساسية، يعتبر التربويون وصناع السياسة هذين النظامين منفصلين، ويحسبون تكلفة التربية الخاصة كبرنامج منفصل وليس كخدمات ملحقة تستوجب نفقات إضافية. وفي مثل هذا النظام، كثيرا ما يتم التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات ليس كأعضاء في مجتمع التعليم العام، والذين يمكن تلبية احتياجاتهم التعليمية الخاصة باستخدام مداخل علمية، ولكن كأعضاء منفصلين لهم تكاليف فريدة. وهذا يشجع التعرف الخاطئ وأساليب العزل الدراسي، ويعوق الجمع بين الموارد المتاحة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة منها في

التعلـــم. فالتعليم العام والتربية الخاصة يتقاسمان المسؤوليات عن الأطفال ذوي الإعاقات والصعوبات. وهما ليسا نظامين منفصلين سواء على مستوى التكلفة أو التعليم أو حتى التعرف على الطلاب ذوي الإعاقات.

النتيجة رقم ٤ – عندما يفشل الطفل في إحراز تقدم باستخدام أساليب التربية الخاصة، لا تتوفر لأولياء الأمور الخيارات الملائمة أو الموارد البديلة. فأولياء الأمور يضعون في اعتبارهم مصلحة أبنائهم، ولكنهم في أحيان كثيرة لا يشعرون بالتمكن عندما يتخلى عنهم النظام التعليمي.

النتيجة رقم ٥ – في أحيان كثيرة كانت ثقافة الطاعة والإذعان تنشأ من خشية التعرض للمساءلة القانونية، مما يصرف طاقاتنا عن الرسالة الأسمى للمدارس العامة وهي تعليم كل طفل.

النتيجة رقم ٦ – العديد من الطرق الحالية للتعرف على الأطفال ذوي الإعاقات والصعوبات ينقصها الصدق Validity. والنتيجة هي التعرف الخاطئ على آلاف الأطفال كل عام، في حين لا يتم التعرف المبكر على الكثير منهم، وأحيانا لا يتم التعرف عليهم علي الإطلاق.

النتيجة رقم ٧ – يتطلب الأطفال ذوو الإعاقات معلمين مؤهلين على أعلى مستوى. فيحتاج المعلمون وأولياء الأمور والقائمون على العملية التعليمية إلى الحصول على أفضل إعداد وتدعيم أو مساندة وتنمية مهنية مما يمكنهم من خدمة هؤلاء الأطفال وتلبية احتياجاتهم. ويحتاج العديد من التربويين إلى الحصول على أفضل إعداد قبل دخول الفصل وأفضل الأدوات للتعرف على الاحتياجات مبكرا وعلي نحو من الدقة.

النتيجة رقم ٨ – أدت البحوث والدراسات في مجال حاجات التربية الخاصة إلى زيادة التنسيق القوي طويل الأمد، الذي يكون ضروريا لتدعيم حاجات الأطفال والتربويين وأولياء الأمور. وفضلا عن ذلك، فإن النظام التعليمي الحالي أحيانا لا يعتنق أو ينفذ تلك التطبيقات الراسخة القائمة على البرهان البحثي.

النتيجة رقم ٩ – يتضرر عدد كبير جداً من الأطفال ذوي الإعاقات من تركيز النظام التعليمي الحالي على الطاعة والإذعان للأوامر البيروقراطية وليس التحصيل الدراسي والمخرجات الاجتماعية.ولذلك يفشل كثيراً جداً من الأطفال ذوي الصعوبات والإعاقات والقليل جدا من هؤلاء الأطفال هم الذين يتخرجون بنجاح من المرحلة الثانويـة أو ينتقـلون

إلى فرص التوظيف الكامل، وذلك على الرغم من اشتراطات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المتعلقة بالخدمات الانتقالية. ويرغب أولياء الأمور في نظام تعليمي موجه بالنتائج يركز على احتياجات الطفل سواء أثناء الدراسة أو بعد التخرج.

وبناء على هذه النتائج، أوصت اللجنة بإحداث الكثير من التغييرات الكاسحة في إجراءات التربية الخاصة. ولقد شرعت العديد من هذه التغييرات عند إعادة إصدار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات(IDEA)، الذي صدق عليه الرئيس الأمريكي جورج بوش في ديسمبر ٢٠٠٤. وأحياناً ما يشار إليه بقانون تطوير تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤، ولكننا لأغراض تتعلق بالهدف من تأليف هذا الكتاب سوف نستخدم مصطلح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات للإشارة إلى التشريع المعدل. ومن بين التغييرات العديدة المتضمنة في هذا التشريع، نجد أن أهم هذه التغييرات بالنسبة للممارسين في مجال صعوبات التعلم هي تلك التعديلات التي أجريت على كل من تعريف صعوبة التعلم وإجراءات التقييم ذات الصلة التي تستخدم في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلي أن تعريف صعوبة التعلم قد خضع للتعديل بحيث يسمح للإدارات المدرسية باستخدام إجراء مختلف للقياس للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي تفسير بسيط لهذه النقطة. ففي الماضي القريب، كانت الإدارات المدرسية تستخدم التباعد بين ذكاء الطفل ودرجاته بالمدرسة لتحديد وجود صعوبة التعلم. ولم يكن هذا الإجراء- أعني محك التباعد- كافيا لأسباب عديدة سوف نناقشها بمزيد من التفصيل في الفصل الخامس من هذا الكتاب. ولكن بعد تشريع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات عام ٢٠٠٤، فإن الحكومة الفيدرالية تشجع الآن استخدام إجراء "الاستجابة للتدخل" (RTI) Response to intervention للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Batsche et al., 2004; Fuchs, Fuchs & Compton, 2004; Mellard, Deshler & Barth, 2004; Mellard, Byrd, Johnson, Tollefson & Boesche, 2004; واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

وينقسم هذا التعديل إلى قسمين محددين علي النحو التالي:

القسم الأول - لن يطلب من وكالة التربية المحلية Local Education Agency (LEA)أو المدرسة أو الإدارة المدرسية أن تضع في اعتبارها ما إذا كان الطفل لديه تباعد حاد بين مستوى التحصيل والقدرة العقلية وذلك في التعبير الشفهي أو الفهم السمعي أو التعبير الكتابي أو مهارة القراءة الأساسية أو فهم القراءة أو الحساب أو التفكير المنطقي الرياضي.

القسم الثاني - يمكن أن تستخدم وكالة التربية المحلية (LEA) العملية التي تحدد ما إذا كان الطفل يستجيب للتدخل العلمي القائم على البحث كجزء من إجراءات التقييم.

ومن ثم يمكن القول أنه، لم يعد يطلب من الإدارة المدرسية في الوقت الراهن استخدام إجراء التباعد، وإنما يستخدم البرهان على كيفية استجابة الطفل للتدخل التعليمي لتحديد ما إذا كانت لديه صعوبة تعلم أم لا . وهذا يعني -باختصار- أنه إذا تلقى الطفل تعليما فعالا من خلال منهج تعليمي مبرهن عليه علمياً وظل برغم ذلك غير قادر على الاستجابة الإيجابية لهذا التدخل والتي تتجلى في زيادة إتقانه للمحتوى (أي في حالة عدم حدوث أي زيادة في درجاته في المادة الدراسية)، حينئذ يحتمل أن تكون لدى هذا الطفل صعوبة تعلم (Batsche et al., 2004; Fuchs, Fuchs & Compton, 2004; NJCLD, 2005, McMaster, Fuchs & Compton, 2005). وهناك الكثير من النقاش وعدم اليقين في أيامنا هذه فيما يتعلق بالتنفيذ الدقيق لهذا الإجراء الجديد وهو الاستجابة للتدخل، وسوف نقدم المزيد من المعلومات عنه في الفصل الخامس من هذا الكتاب. ولكننا في هذه النقطة سوف نشير إلى ثلاثة أمور -علي قدر من الأهمية- وذلك علي النحو التالي :

الأمر الأول - تلقت مرحلة إعادة الإحياء تركيزا جديدا يتجلى في تقرير اللجنة وتمرير قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤.

الأمر الثاني - حدث تغيير في الوقت الحالي في تعريف صعوبة التعلم وفي إجراءات التقييم للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات بناء على تلك التعديلات المتضمنة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤.

الأمر الثالث - سوف تستمر مناقشة تنفيذ إجراءات الاستجابة للتدخل في مجال صعوبات التعلم.

وخلال مرحلة الاقتصاد في الخدمات وخفض النفقات صدر تشريع فيدرالي آخر، وهو إلي جانب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤ يؤثر بشكل ذي دلالة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذا التشريع هو قانون التعليم لجميع الأطفال No child Left Behind Education ACT الذي وقعه الرئيس الأمريكي جورج بوش عام ٢٠٠١. وينص هذا القانون على مطالبة جميع الطلاب في المدارس العامة ومن بينهم ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم وتلبية المعايير التعليمية والتربوية التي تحددها الولاية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ (Simpson, LaCava & Graner, 2004). ولتحقيق ذلك، حددت الولايات والإدارات

التعليمية معاييراً عامة طويلة الأمد للحكم على مدى التقدم نحو هذه الأهداف ومعاييراً أخرى قصيرة الأمد تحدد "التقدم السنوي الملائم" Adequate Yearly Progress (AYP) نحو تحقيق هذه الأهداف. ولا حاجة إلى القول بأن تحقيق التقدم السنوي الملائم قد أصبح قضية ساخنة في كل مدرسة من مدارس الولايات المتحدة، ويظل يمثل تحديا أمام العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Yell, Katsiyannas & Shiner, 2006). وينص هذا القانون أيضاً على تنفيذ المنهج المبرهن علميا، وهذه هي المرة الأولى التي تطلب فيها الحكومة الفيدرالية بشكل علني من المعلمين والإدارات المدرسية استخدام منهج مبرهن عليه علميا. وبالنسبة للمعلمين في مجال صعوبات التعلم، فإن ذلك يؤثر على نوعية منهج القراءة والحساب الذي يمكنهم استخدامه، وفي نفس الوقت يتطلب من المعلمين الوعي والطلاقة في مناقشات الدليل أو البرهان العلمي على المناهج التي يستخدمونها.

وهكذا يمكن القول أن هذه العوامل مجتمعة تفضي إلى نشأة مستقبل مجهول لمجال صعوبات التعلم. وأنت -أيها المعلم- كممارس مستجد في هذا المجال، فإنك سوف تصادف بصورة متكررة الكثير من المناقشات عن تلبية معايير التقدم السنوي الملائم وما شابه ذلك بين زملائك من المعلمين والإداريين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب عليك أن تظل على دراية مستمرة بقضايا التعريف والتعرف في هذا التشريع الجديد وإجراءات القياس باستخدام "الاستجابة للتدخل" التي تنفذها إدارتك المدرسية في المستقبل القريب (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004; Mellard, Deshler & Barth, 2004, Mellard, Byrd, Johnson, Tollefson & Boesche, 2004; NJCLD, 2005).

الأساس النظري لصعوبات التعلم: A theoretical basis for learning disabilities

وظائف المنظور النظري: Functions of a theoretical perspective

طبقا للعرض السابق، نشأت العديد من الآراء ووجهات النظر والمنظورات النظرية في تاريخ صعوبات التعلم. ولسوف يتساءل أي ممارس عن المنظور الأصح منها. وللإجابة عن هذا التساؤل، ننصح بالتفكير في الوظائف العامة لأي منظور نظري. فأي فهم للمنظورات النظرية المتباينة في مجال صعوبات التعلم يجب أن يشتمل في الحقيقة على الإشارة إلى الوظائف الكلية لكل منظور واستيعابها. خلاصة القول، فإن أي نظرية أو منظور نظري يجب أن يؤدي العديد من الوظائف حتى يسهم بشكل ذي دلالة في مجال الفكر، وبناء على ذلك يمكن تقييم مختلف المنظورات في مجال معين من خلال التعرف على مدى أداء كل منها لوظائفه.

وللتعرف علي مدي أداء كل إطار نظري لوظيفته، نعرض النقاط الآتية :

أولاً، يجب أن يقدم كل منظور تعريفا للفئة التي يخاطبها. وقد يبدو هذا التعريف مهمة سهلة بالنسبة للممارس المستجد أو غير الخبير. ولكن نظرا لوجود خمسين تعريفاً مختلفاً تقدمه حكومات الولايات لنفس الفئة من الأطفال والمراهقين، ونظرا للمنظورات المتغيرة في مجال صعوبات التعلم، فإننا نفترض ونحن مطمئنون أن التعريف الذي سوف يمنحه منظور معين سوف يكون عاملا حاسما في تقييم ذلك المنظور.

كما يجب أن يحدد المنظور بجانب التعريف شروطاً للتصنيف. فعلى الرغم من أن منظورات القصور المعرفي أو المعالجة السيكولوجية الأساسية تزود المجال بالتعريفات، إلا أنها لم تكن ذات فائدة في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفصلهم عن بقية المجموعات من أنماط الصعوبات والإعاقات الأخرى. وتعد هذه الوظيفة مسألة حاسمة نظرا لتقسيم الموارد المالية بين البحوث والدراسات من ناحية، والتدريس لمختلف فئات الأطفال من ناحية أخري. فيجب أن تسمح النظرية للمهنيين أن يحددوا تحديداً يميز بصدق ما إذا كان الطفل لديه أم ليست لديه صعوبة تعلم.

ثانياً، يجب أن تعمل النظرية على توجيه مسار تساؤلات البحث في المجال. فنظرا لصعوبة إثبات أي فرض علمي، يجب أن يقوم المنظور على الأقل بتوليد تساؤلات بحثية مفتوحة للنقاش والتفنيد. على سبيل المثال، إذا اقترحت نظرية معينة أن التعلم يحدث بسبب ظاهرة معينة غير قابلة للملاحظة أو القياس، حينئذ يجب عدم الأخذ بهذا المنظور عمليا نظرا لعدم إمكانية تفنيده. ومن ثم، يجب أن تعمل الآراء ووجهات النظر على توليد مقترحات تخضع للتفنيد من خلال البحث. وبالإضافة إلى ذلك، إذا لم يحدث تفنيد لهذه الأفكار أثناء اختبار هذه المقترحات في الدراسات البحثية فإنه يفترض دقة هذه المقترحات.

وأخيراً، فإن أي منظور في مجال صعوبات التعلم يجب أن يقترح علاجات تربوية ذات دلالة. ويجب أن تكون هذه العلاجات فارقة بشكل فعال حتى تبرر التكلفة المتميزة للبرامج المتخصصة. وهذا يعني أنه إذا كان العلاج المقترح فعالاً بالنسبة لجميع التلاميذ، فإن أنسب طريقة للتدريس للطلاب هي برنامج موحد وليس فصل خاص أو تعليم متخصص للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويجب أيضا تقديم البحوث والدراسات التي تثبت فاعلية العلاجات المقترحة. فالتربويون مثلهم مثل الأطباء المتخصصون يجب أن يعرفوا مدى ثبات فاعلية العلاج التربوي أو التعليمي المقترح.

تقييم النظريات الحالية : Evaluation of current theories

تقدم النافذة الإيضاحية (١-٣) كلا من هذه الآراء النظرية الأساسية ووجهات النظر إلي جانب الوظائف الأربع السابق ذكرها لكل منظور. وتوضح النافذة أيضا نقاط القوة ونقاط الضعف في كل منظور. ولا تشير النافذة إلي النظريات الناشئة (البنائية والذكاءات المتعددة والتعليم المتوافق مع وظائف الدماغ)، وذلك لأنه من المبكر جداً تحديد تأثيرها في مجال صعوبات التعلم نظرا لحداثتها.

النافذة الإيضاحية (١ -٣)

وظائف المنظور النظري: Functional a theoretical perspective

المنظور	التعريف الذي يمنحه	العضوية في الفئة	التوجيه البحثي*	العلاجات التربوية
البصري – الحركي	نعم	لا	نعم لا	لا
السمعي – اللغوي	نعم	لا	نعم نعم	لا
النيورولوجي	نعم	لا	نعم نعم	لا
السلوكي	لا	لا	لا نعم	نعم
ما وراء المعرفي	نعم	لا	لا نعم	نعم

*الخانة الأولى تخص البحث في الفترة الباكرة (من الخمسينيات إلى الثمانينيات). والخانة الثانية تشير إلى ما إذا كان لهذا المنظور في الوقت الحالي تأثير كبير على البحث في المجال.

ويمكن القول أن المنظورات المبكرة لعمليات الإبصار واللغة والمعالجة النيورولوجية تتشابه من حيث أن كلا منها يفترض وجود إصابة في الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي تنتج عنها صعوبة التعلم. وأن التعريفات المبكرة لصعوبة التعلم تمخضت أو نتجت من هذه المنظورات. ولكن التشابه بين هذه المنظورات تلاشي عندما حاول المنظرون في مختلف المجالات تطبيق التعريفات للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولقد فشلت أدوات القياس وفنيات التعرف التي اقترحتها كل من هذه المجموعات من المنظرين في تلبية المعايير المقبولة في تمييز هؤلاء الأطفال عن غيرهم من غير ذوي صعوبات التعلم (Hammill, 1993; Moats & Lyon, 1993). ومن ثم، فعلى الرغم من أن هذه المنظورات قد منحت بالفعل تعريفات مبكرة

لصعوبات التعلم، إلا أنها كانت غير فعالة في توضيح أية قياسات دقيقة للتعرف على الطالب ذي صعوبة التعلم (انظر خانة "العضوية في الفئة" في النافذة الإيضاحية (١-٣) أعلاه).

لقد كان للمنظورات الإدراكية – البصرية واللغوية والنيورولوجية تأثير في البحوث والدراسات الباكرة في المجال، ولكنها لا تؤثر جميعها في البحث الآن. فلا تزال البحوث والدراسات الحالية تتأثر بشدة بمنظور القصور السمعي / اللغوي نتيجة للنجاح الجزئي في هذا المجال . ولكن لا توجد بحوث أو دراسات كثيرة مستمرة على فئات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تتناول المنظور الإدراكي – البصري. ولقد أسفرت بعض التطورات الحديثة في التكنولوجيا الطبية عن زيادة في البحوث والدراسات التي تتناول المنظور النيورولوجي، وذلك على الرغم من أن القليل فقط من الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يخضعون في الوقت الحالي لهذه الإجراءات للقياس. ويقدم الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من المعلومات عن البحوث النيورولوجية المتوافقة مع وظائف الدماغ.

وأخيراً، فبعيداً عن التدخلات القائمة على العلاج الدوائي التابعة للمنظور النيورولوجي، لم يكن أي منظور من هذه المنظورات المبكرة واعداً في اقتراح فنيات علاجية كبرى للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وربما أدى هذا الفشل أكثر من أي عامل آخر إلى خفوت وتلاشي تأثير هذه المنظورات في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي.

ولقد أصبح المنظور السلوكي هو الأكثر تأثيرا في السبعينيات، وذلك لأنه كان يسمح بإثبات التقدم الدراسي الذي يحرزه الطلاب ذوو صعوبات التعلم. ولقد أظهر المنظرون الذين أيدوا هذا المنظور أن الفنيات المقترحة كانت فعالة، وأن المعلمين قد تقبلوا بشكل واسع النطاق دور أخصائي صعوبات التعلم في التدريب على المهارات الأساسية في جوانب محتوى المنهج الدراسي. ولقد أدى المنظور السلوكي أيضا إلى توليد قدر كبير من البحوث والدراسات المتعلقة بفاعلية مختلف استراتيجيات التدريس، والتي تتنوع بين اقتصاديات البونات والتدريس المتقن. وتتجلى فاعلية فنيات القياس المرتبطة بهذا المنظور عند مقارنتها بالفشل المؤسف لفنيات القياس التي نتجت عن المنظورات المبكرة السابقة علي المنظور السلوكي.

وعلي أية حال، يمكن القول أن الفشل العام للمنظور السلوكي يتجلي ويتضح عند التأمل في تعريف فئات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم. ولقد رفض المنظرون في هذا الجانب بشدة أية محاولة لتطوير إجراءات للتعرف على مثل هذه الفئات بناء على هذا المنظور. وفي حالات عديدة، فإن الفنيات التي تؤتي ثمارها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم يوصى بتطبيقها

على جميع الطلاب منخفضي التحصيل، مما يتجاهل الحاجة إلى التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أما النجاح الحالي للمنظور ما وراء المعرفي في مجال صعوبات التعلم فإنه يتضح جلياً عند استعراض البحوث والدراسات في مختلف استراتيجيات التعلم وفنيات مراقبة الذات التي تم تطويرها كنتيجة لهذا المنظور. ولطالما أثبتت نتائج البحوث والدراسات فاعلية الفنيات المطورة، وكان هذا المنظور ما وراء المعرفي هو الأكثر تأثيرا في الدراسات البحثية التي تناولت الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مدار العقد الماضي (Bender, 2002، ولجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١). وبالإضافة إلى ذلك، تحظى هذه الاستراتيجيات المطورة بقبول متزايد في كل من فصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفصول الدمج.

وبرغم هذه النجاحات التي حققها المنظور ما وراء المعرفي، إلا أنه لم يخاطب حتى الآن - بشكل ملائم- قضايا التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو علاجهم. على سبيل المثال، ربما يجب أن يتلقي جميع الأطفال منخفضو التحصيل وذوو الإعاقات العقلية البسيطة تعليماً باستخدام استراتيجيات التعلم التي طورت في الأساس للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويجب أن يواصل هذا المنظور مخاطبة كل هذه القضايا حتى يحافظ على التأثير الذي حققه في مجال صعوبات التعلم منذ الثمانينيات وحتى الآن .

مكونات التعريفات الحالية لصعوبات التعلم :

Components of the current definitions of learning disabilities

لا جديد في القول بأنه في ضوء الحقائق التي اتضحت من الاستعراض السابق لتاريخ صعوبات التعلم، ظهرت العديد من التعريفات المختلفة لصعوبة التعلم، والتي خضعت للتعديل أو الرفض على مدار الخمسة عقود الماضية. كما يتضح من المناقشة السابقة للتعديلات التي أجريت علي تعريفات صعوبات التعلم، فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الذي صدر عام ٢٠٠٤ لم يمنح تعريفا جديداً كليا لصعوبات التعلم، ولكنه أعاد صياغة إجراءات التعرف لتوثيق وإثبات صعوبة التعلم بشكل جوهري. وتظل هناك العديد من المكونات الثابتة في التعريفات التقليدية لصعوبات التعلم (Reschly & Hosp, 2004) متبقية في التعريف الحالي الذي صاغه هذا القانون. ومن ثم، فإن فهم هذه المكونات سوف يمنح كل ممارس في المجال فهماً أكثر شمولا لصعوبات التعلم. وفيما يلي استعراض تفصيلي لهذه المكونات.

(١) محك العمليات النفسية : The psychological process criteria

كان هناك افتراض مبكر متوارث في تعريف صعوبة التعلم، والذي يفيد بوجود نوع من الإعاقة في الإدراك، أو اللغة أو المعرفة تمنع الفرد من التعلم. ولقد تضمنت مناقشات هذه العمليات المعرفية والعقلية أو السيكولوجية مصطلحات مثل الإدراك، والانتباه، والتكامل الحسي (أي القدرة على الجمع والتكامل بين المعلومات التي يتم الحصول عليها من مختلف الحواس وبالأخص السمع والإبصار). ولا توجد قائمة شاملة مجمعة بهذه العمليات، ولقد رفضت الحكومة الفيدرالية في تعريف عام ١٩٧٧ تحديد محكات لقياس هذه العمليات. وفي عام ٢٠٠٤، أشار كل من "ريسكلي وهوسب" Reschly & Hosp أن هناك تسعاً وأربعين ولاية تسمح بقياس هذه العمليات السيكولوجية الأساسية المذكورة في تعريف الولاية لصعوبات التعلم، ولا تزال هناك ثلاثة عشرة ولاية تطلب نوعاً من القياس لهذه العمليات عند عملية تحديد الاستحقاق.

وبناءً علي ما سبق يمكن القول أن قياس هذه العمليات السيكولوجية الأساسية يظل إشكاليا إلى حد كبير نظراً لعدم اتفاق المنظرين على ماهية العمليات وأي منها يجب قياسه (Hammill, 1993; Shaw et al., 1995). وبالإضافة إلى ذلك، فإن وسائل وأدوات القياس المستخدمة كمؤشرات لمختلف أنواع المشكلات الإدراكية ليست ملائمة لأغراض التعرف (Shaw et al., 1995). ولهذه الأسباب، فإن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١) قد حذفت أي تركيز على هذا المكون في التعريف، وذلك على الرغم من أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الأكثر حداثة والذي صدر في عام ٢٠٠٤ لم يخاطب هذه القضية المتعلقة بالقياس.

(٢) محك الاستبعاد : Exclusionary criteria

يحاول الجزء الأخير من التعريف الفيدرالي نفي صعوبة التعلم وليس إثباتها. وهذا يماثل محاولة تحديد اللون الأحمر لشيء ما باستبعاد الألوان الأخرى. فتوحي مثل هذه المحاولات للتعريف حتما بمشكلة حقيقية في التعريف. ولكن هذه العبارة الاستبعادية كانت مشتركة بين العديد من التعريفات لصعوبات التعلم. ومنذ بداية العشرينيات والثلاثينيات، عندما حدد "ستراوس" Strauss محكاته لهؤلاء الطلاب، اشتملت التصورات الإدراكية للإعاقة على بعض العبارات الاستبعادية.

وقد اتسعت هذه العبارة مؤخراً لتضم مختلف الأطفال المحرومين ثقافياً والمضطربين سلوكياً على سبيل المثال. وهذا يؤدي إلى مشكلات إضافية، نظرا إلي أنه في أحيان كثيرة يكون من

الصعب التمييز بين مختلف الإعاقات (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١). على سبيل المثال، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية كثيرا ما يصدرون سلوكيات مماثلة، ولا توجد محكات محددة يمكن أن تميز بين هاتين الصعوبتين أو الاضطرابين (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١).

وأخيراً، تربط محكات الاستبعاد بين تعريف صعوبة التعلم وتعريفات الحالات الأخرى المختلفة. ومن ثم، فإذا تغيرت تعريفات هذه الصعوبات الأخرى يتغير تبعا لذلك تعريف صعوبة التعلم. ومثال على ذلك أحد التغيرات المبكرة في تعريف التأخر العقلي في فترة السبعينيات. فلقد حددت التعريفات التقليدية للتأخر العقلي ضرورة أن يكون معامل ذكاء الطفل أقل بمعدل انحراف معياري واحد عن المعدل الطبيعي حتى يعتبر الطفل متأخرا عقليا. وهذا ينتج عنه معامل ذكاء ٨٥ أو أقل على العديد من الاختبارات شائعة الاستخدام. وكان ذلك هو التصور الإدراكي القائم في توقيت صياغة مصطلح صعوبات التعلم، واشترطت العبارة الاستبعادية في تعريف صعوبات التعلم في ذلك الوقت أن يقل معامل ذكاء الطفل عن ٨٥.

وعلي أية حال، فمنذ عام ١٩٧٣، أوضح التعريف أن التأخر العقلي يبدأ عند انحرافين معياريين أقل من المعدل الطبيعي، أي في نطاق معامل ذكاء ٧٠ أو أقل. ولقد أثر هذا التغيير في نوعيات الأطفال المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم، وذلك لأن الأطفال ذوي معامل الذكاء بين ٧٠ و٨٥ في ذلك الوقت يستحقون التسكين في فصول مخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في عدة ولايات. ولكن قامت ولايات أخرى بتعديل تعريفاتها لصعوبات التعلم، حيث اشترطت أن يكون معامل ذكاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم ٨٥ أو أكثر حتى يمكن تصنيفهم في هذه الفئة. وهذا أمر واضح أنه محير. وطالما وجدت هذه العبارة الاستبعادية في تعريف صعوبات التعلم، لا يوجد ما يستبعد حدوث المزيد من التغييرات.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الأطفال ذوي معاملات الذكاء بين ٧٠ و٨٥ يحتاجون إما إلى تعليم علاجي أو إلى تربية خاصة، وبعضهم قد يقع في "الخط الفاصل" Between the cracks. فهم ليسوا متأخرون عقليا بشكل واضح وفي نفس الوقت غير مستحقين لتلقي خدمات صعوبات التعلم.

وبشكل عام ينتهي الأمر بتصنيف هؤلاء الأطفال ضمن فئة صعوبات التعلم وذلك حتى يمكن تزويدهم بنوع من التسكين التربوي في سياق يخاطب أوجه القصور لديهم. وبالطبع يميل

هؤلاء الأطفال إلى استخدام مصادر المدرسة المخصصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم "الحقيقية". فهذه التباينات الخفية في التعريف تنذر بوجود ضعف مزمن في القدرة على التعرف على الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم، ويظل المجال مهددا بالفشل في التمييز بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي مشكلات التعلم الأخرى (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، وMather & Roberts, 1994، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

(٣) محك التباعد : Discrepancy criteria

كان هناك افتراض مؤداه أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يكون أداؤهم الدراسي كما ينبغي، مما أدى إلى نشأة عدد من الصيغ الرياضية التي تُستخدم في التعرف على صعوبة التعلم، هذه الصيغ يشار إليها بالتباعدات. وتستخدم هذه التباعدات بصفة أساسية لإظهار الفرق الهائل بين الذكاء الذي يقاس باختبارات معاملات الذكاء المقننة ومستوى التحصيل في جوانب المنهج الدراسي المختلفة. ويقدم الفصل الخامس من هذا الكتاب معلومات محددة عن مختلف الإجراءات لحساب التباعدات.

تجدر الإشارة هنا إلي أنه في عام ١٩٧٦، أظهرت وزارة التربية والتعليم أن ثمة نوعاً من التباعد الذي لا يمكن تفسيره عن طريق العوامل الأخرى هو الذي يعد المؤشر الوحيد والمفيد في الدلالة علي وجود صعوبة التعلم. ولقد أظهر تقرير"كالفنت" Chalfant (١٩٨٥) أيضا أن ثمة إجراءات تباعدية معينة يمكن اعتبارها مؤشرات على وجود صعوبة التعلم. ولكن في عام ١٩٨٧، أوصى مجلس صعوبات التعلم بضرورة التوقف تدريجيا عن استخدام صيغ التباعد، ولكن لم يوص التقرير بأي إجراء بديل.

وجدير بالذكر أنه في عام ٢٠٠٤، طالبت ثمان وأربعين ولاية بحساب التباعد بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل كأحد مكونات إثبات صعوبة التعلم (Reschly & Hosp, 2004). والجدير بالذكر أيضا أنه في حين يعتبر التباعد بين الذكاء والتحصيل الآن تشريعا فيدرالياً، إلا أن هذا التشريع لا يمنع بالتحديد استخدام مثل هذا الحساب للتباعد. ولذلك ربما يظل إجراء التباعد يستخدم في بعض الولايات مستقبلاً.

ولكن حتى قبل إدخال التغييرات الأخيرة في التشريع، كان ثمة تساؤل مطروح عن مدى تكرار استخدام التباعدات على أرض الواقع، وذلك حتى في الولايات التي تتطلب مثل هذه الحسابات. على سبيل المثال، سجل "ماكميلان" و"جريشام" و"بوسيان" MacMillan,

Gresham and Bocian (١٩٩٨) أن المدارس في أحيان كثيرة لا تثبت التباعد بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل. فلقد أجرى هؤلاء الباحثون دراسة على مائة وخمسين طفلاً في خمس إدارات مدرسية مختلفة بولاية كاليفورنيا الجنوبية، وأوضحوا أنه برغم وجود عبارة التباعد مذكورة في تعريف ولاية كاليفورنيا لصعوبات التعلم، إلا أن العديد من الطلاب المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم لم تنطبق عليهم هذه المحكات. فمن بين الطلاب المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم في هذه الدراسة وعددهم ٦١، فإن ٢٩ تلميذاً فقط (أي أقل من النصف) هم الذين تنطبق عليهم محكات التباعد. وهذا يوحي بأن أكثر من ٥٠٪ من الأطفال الذين يتلقون الخدمات في عينة هذه الدراسة لم يكونوا ذوي صعوبات تعلم. ويقترح هؤلاء الباحثون أن المدارس العامة تستخدم تعريف صعوبة التعلم كفئة غير محددة تغطي نوعيات عديدة من الأطفال بمختلف الاحتياجات التربوية والتعليمية لتزود هؤلاء الأطفال ببعض الخدمات، وهي مشكلة سبق أن طرحتها لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١).

ومع كل الاحترام لرغبة التربويين في تزويد تلاميذهم بالخدمات الضرورية، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لن يفيدوا من ضم مجموعات أخرى إليهم تتقاسم معهم الموارد والخدمات المتاحة لهم. وأنت كممارس مستجد في مجال صعوبات التعلم، سوف تتعرف على مختلف لجان التسكين عند مناقشة هذه القضية بالنظر إلى طفل معين، وسوف يتحتم عليك اتخاذ قرارات عما هو ملائم لهذا الطفل أو ذاك. وبالإضافة إلى ذلك، فمع ضم التعديلات على تعريف صعوبات التعلم من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤ في التشريع، يمكن أن نتوقع عزوف الكثير من المدارس الجديدة والإدارات المدرسية عن استخدام التباعد في تحديد الاستحقاق أو الأهلية لتلقي خدمات التربية الخاصة.

النافذة الإيضاحية (١ -٤)

صحيفة حقائق عن الخصائص المشتركة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم :

Fact sheet of common characteristics of students with learning disabilities

١. تظهر صعوبات التعلم على الطلاب الذكور أكثر من الطالبات الإناث، وفي معظم فصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون عدد الطلاب الذكور ثلاثة أو أربعة أضعاف عدد الطالبات الإناث.

٢. معظم الطلاب المشخصين بصعوبات التعلم يتم التعرف عليهم في الصف الدراسي الثالث أو الصف الدراسي الرابع، ومعظم هؤلاء الطلاب يستمرون عبر سنوات دراستهم في تلقي خدمات صعوبات التعلم.

٣. كان التباعد بين القدرة العقلية للطفل ومستوي تحصيله في القراءة هو الخاصية المحددة لدى ٩٠٪ من الطلاب (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١).

٤. يعاني العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من ضعف في الأداء في مهام القراءة أو الكتابة أو اللغة، في حين يكون أداؤهم مقبولا في الحساب. وعلى الرغم من أن بعض الطلاب لديهم صعوبة تعلم محددة في الحساب دون القراءة وفنون اللغة، إلا أن هذا النوع من الصعوبة يمثل الاستثناء وليس القاعدة.

٥. كثيرا ما تتجلى صعوبات التعلم في مشكلات الانتباه أو المستويات العالية من التشتت أو كليهما، وذلك في فصول المدارس العامة.

٦. يعاني بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في تنظيم المادة التعليمية عند إكمال الواجبات المدرسية أو في أمور التنظيم الشخصي مثل إحضار الكتب المطلوبة إلى الفصل أو الوصول إلى المدرسة في الميعاد.

٧. يعاني بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأصغر سنا من النشاط الزائد أو الميل إلى التململ أو التجول المتكرر في الفصل. ويمكن مخاطبة هذه المشكلة باستخدام التدخلات الطبية التي تتضمن بعض العلاجات الدوائية المقترحة.

٨. كثيرا ما يكون من أعراض صعوبات التعلم صعوبة نسخ المعلومة من السبورة أو أداء مهام النسخ الأخرى لمختلف التصميمات.

من هم هؤلاء الصغار؟ : ? Who are these kids

عندما نتأمل فيما طرأ من تغييرات علي التعريفات في مجال صعوبات التعلم والجماعات المهنية العديدة التي شاركت في نمو تطور هذا المجال، فإننا لا نندهش إذا وجدنا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة شديدة التباين. ولهذا السبب، ينبغي النظر إلى مناقشة الخصائص العامة والسمات المميزة للأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مناقشة مبدئية. وعلى الرغم من أن بعض الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم يظهرون العديد من الخصائص العامة المذكورة في النافذة الإيضاحية (١-٤)، إلا أن البعض الآخر لا تظهر عليه هذه السمات المميزة. ولكن هناك خصائص محددة للطلاب ذوي صعوبات التعلم يبدو أنها مقبولة بشكل عام بين المعلمين وغيرهم من الأشخاص المهنيين (Kavale & Reese, 1992; McLeskey, 1992).

أسئلة وأنشطة : Questions and activities

١. راجع النصوص القديمة في مجال صعوبات التعلم وقارن بين الأجزاء المتعلقة بالتاريخ فيها. ما هي الفروق التي تلاحظها؟

٢. استعرض التعريفات المقدمة في هذا الفصل ولاحظ الفروق بينها؛ وعلل أسباب هذه الفروق ؟ .

٣. ما هي المراحل التاريخية التي يفترضها الباحثون في هذا المجال؟ وكيف تختلف هذه المراحل عن التحليل الحالي للمراحل التاريخية؟

٤. جهز نشاطاً تمثيلياً للعب الأدوار يمثل حوارا بين أحد المنظرين الإدراكيين الحركيين – البصريين وأحد المنظرين اللغويين عن طبيعة صعوبات التعلم. ما هي وجهات النظر المختلفة التي يعكسها الموقفان؟

٥. ما هي دراسة الحالة في هذا الفصل التي تمثل رؤية المنظرين اللغويين لصعوبات التعلم؟ وما هي دراسة الحالة التي تمثل رؤية المنظرين البصريين – الحركيين؟

٦. احصل على نسخة من تعريف صعوبات التعلم المستخدمة في ولايتك من وزارة التربية والتعليم وقارن بين هذا التعريف وتلك التعريفات التي قدمناها في هذا الفصل. ما هي مكونات هذا التعريف؟ وما هي التضمينات التي يحملها بشأن التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٧. ما هي العلاقة بين النظريات الباكرة التي أقيم عليها هذا المجال والمنظورات الأكثر حداثة؟

٨. كيف يرى علماء النفس المدرسي الجدل المذكور آنفاً حول منظور صعوبات التعلم؟ وكيف يراه أولياء الأمور؟

٩. اعقد مقابلة شخصية مدققة مع بعض طلاب المرحلة الثانوية الذين تعرف أنهم ذوي صعوبات تعلم بخصوص مشكلات التعلم لديهم وعلاقاتهم بمعلميهم وأقرانهم بالمدرسة. ما هو المنظور الذي يبدونه عند مناقشة صعوباتهم؟

١٠. استعرض بعض المعلومات عن بحوث التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ وصف الفروق بين البحوث والدراسات الحالية والنظريات النيورولوجية السابقة.

REFERENCES

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., Reschly, D. J., Schrag, J., & Tilly, W. D. (2004). *Response to intervention: Policy considerations and implementation.* Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bender, W. N. (1987). Inferred brain hemispheric preference and behavior of learning disabled students. *Perceptual and Motor Skills, 64,* 521–522.

Bender, W. N. (1985). Differential diagnosis based on the task related behavior of learning disabled and low achieving adolescents. *Learning Disability Quarterly, 8*(4), 261–266.

Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly, 22*(2), 143–156.

Campbell, B. (1994). *The multiple intelligences handbook: Lesson plans and more.* Stanwood, WA: Campbell & Associates.

Carlson, S. A. (1985). The ethical appropriateness of subject-matter tutoring for learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly, 8,* 310–314.

Chalfant, J. C. (1985). Identifying learning disabled students: A summary of the national task force report. *Learning Disabilities Focus, 1*(1), 9–20.

Commission on Excellence in Special Education (2001). *Revitalizing special education for children and their families.* Available from www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation.

Council for Exceptional Children (2002). Commission report calls for special education reform. *Today, 9*(3), 1–6.

Council for Learning Disabilities (1987). The CLD position statements. *Journal of Learning Disabilities, 20,* 349–350.

Cruickshank, W. M., Bentzen, F. A., Ratzeburg, R. H., & Tannhauser, M. T. (1961). *A teaching method for brain-injured and hyperactive children.* Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., & Ellis, E. S. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part II. *Journal of Learning Disabilities, 17,* 170–187.

Eden, G. F., Stein, J. F., Wood, M. H., & Wood, F. B. (1995). Verbal and visual problems in reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 272–290.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for practice. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 53–62.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly, 27*(4), 216–229.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Hallahan, D. P. (1992). Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. *Journal of Learning Disabilities, 25,* 523–528.

Hallahan, D. P., & Sapona, R. (1983). Self-monitoring of attention with learning disabled children: Past research and current issues. *Journal of Learning Disabilities, 16,* 616–620.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23,* 74–84.

Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 295–310.

Hearne, D., & Stone, S. (1995). Multiple intelligences and underachievement: Lessons from individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 439–448.

Hynd, G. W., Marshall, R., & Gonzalez, J. C. (1991). Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disability Quarterly, 14,* 283–296.

Jensen, E. (1995). *The learning brain.* Del Mar, CA: Turning Point.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1986). School learning, time and learning disabilities: The disassociated learner. *Journal of Learning Disabilities, 19,* 130–138.

Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly, 15,* 74–94.

Kirk, S. A. (1988). *Historical aspects of learning disabilities.* Unpublished paper of keynote speech, delivered at Rutgers University.

Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1968). *The Illinois test of psycholinguistic abilities*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly, 24*, 141–157.

Liddell, G. A., & Rasmussen, C. (2005). Memory profile of children with nonverbal learning disability. *Learning Disabilities Research, 20*(3), 137–141.

MacMillan, D. L., Gresham, R. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 314–326.

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research, 20*(2), 79–85.

Mather, N., & Roberts, R. (1994). Learning disabilities: A field in danger of extinction? *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(1), 49–58.

McLeskey, J. (1992). Students with learning disabilities at primary, intermediate, and secondary grade levels: Identification and characteristics. *Learning Disability Quarterly, 15*, 13–19.

McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children, 71*(4), 445–463.

Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly, 27*(4), 243–256.

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly, 27*(4), 229–242.

Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1993). Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 282–294.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities: A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(4), 249–260.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: A report from the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.

Poplin, M. S. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 401–416.

Reid, D. K., & Button, L. J. (1995). Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 602–614.

Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD identification policies and practices. *Learning Disability Quarterly, 27*(4), 197–213.

Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 586–597.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2006). Reading disability and the brain. *Educating Exceptional Children: 2005/2006*. Dubuque, IA: McGraw-Hill.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on *Guckenberger v. Boston University*. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 304–319.

Simpson, R. L., LaCava, P. G., & Graner, P. S. (2004). The No Child Left Behind Act: Challenges and implications for educators. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 67–75.

Sousa, D. A. (1995). *How the brain learns: A classroom teacher's guide*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Sousa, D. A. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 81–86.

Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 350–361.

Strauss, A. A., & Kephart, N. C. (1955). *Psychopathology and education of the brain-injured child: Vol. 2. Progress in theory and clinic*. New York: Grune & Stratton.

Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 415–460). Austin, TX: ProEd.

Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomasi, S. F., & Weinberg, S. L. (1999). Classifying children as LD: An analysis of current practice in an

urban setting. *Learning Disability Quarterly, 22,* 31–42.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torgesen, J. K. (1975). Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E. M. Hetherington & O. Hagen (Eds.), *Review of child development research, Vol. 5.* Chicago: University of Chicago Press.

Torgesen, J. K. (1977). The role of non-specific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities, 10,* 27–35.

Torgesen, J. K. (1980). The use of efficient task strategies by learning disabled children: Conceptual and educational implications. *Journal of Learning Disabilities, 13,* 364–371.

Torgesen, J. K., & Licht, B. G. (1983). The learning disabled child as an inactive learner: Retrospect and prospects. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities, Vol. 1.* Norwood, NJ: Ablex.

U.S. Office of Education (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register, 42,* 65082–65085.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *Journal of Special Education, 37*(3), 140–147.

Weistein, J. A. (1994). Growing up learning disabled. *Journal of Learning Disabilities, 27,* 142–143.

White, O. R. (1986). Precision teaching—Precision learning. *Exceptional Children, 52,* 522–534.

Will, M. (1986). *Educating students with learning problems: A shared responsibility.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Will, M. (1988). Educating students with learning problems and the changing role of the school psychologists. *School Psychology Review, 17,* 476–478.

Yell, M. L., Katsiyannas, A., & Shiner, J. G. (2006). The No Child Left Behind Act, adequate yearly progress, and students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(4), 32–39.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education, 37*(3), 193–199.

الفصل الثانى

المظاهر والجوانب الطبية لصعوبات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة.
- **النماذج الطبية والتربوية.**
- **الجهاز العصبى وعملية التعلم.**
  - الخلايا العصبية.
  - الدماغ.
  - المخ.
- **الأسباب المرضية لصعوبات التعلم.**
  - التأثيرات الجينية والعوامل الوراثية.
  - التشوهات الجنينية.
  - أسباب أثناء الولادة.
  - أسباب بعد الولادة.
  - البحث عن الأسباب الطبية.
- **التشخيص الطبى لصعوبات التعلم.**

- الدليل التشخيصى والإحصائى للاضطرابات العقلية - الاصدار الرابع (DSM-IV).
- التقييم العصبى.
- التقنيات الطبية للتقييم العصبى.
- استخدام التقنيات الحديثة.
- وعود لم تتحقق.

- العلاجات الطبية لمشكلات التعلم.

- أنواع التدخلات الدوائية.
- بحوث ودراسات فى الفاعلية.
- دور المعلم.
- ملخص التدخلات العلاجية الدوائية.

- خلاصة.

- أسئلة وأنشطة.

مراجع الفصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

١- التعرف على القضايا الطبية المتعددة والمختلفة فى مجال صعوبات التعلم.

٢- المقارنة بين النماذج الطبية والنماذج التربوية وإجراء مقابلات بينها.

٣- وصف المحاولات لتحديد الأسباب الطبية لصعوبات التعلم.

٤- مناقشة الأسباب الوراثية (الجنينية) والأسباب العضوية (البيوكيميائية) لصعوبات التعلم.

٥- وصف العديد من التقنيات الطبية الجديدة والواعدة الخاصة بالتقييم.

٦- إعداد قائمة بالمداخل العلاجية الدوائية للتحكم فى السلوك.

٧- وصف البنية الأساسية للجهاز العصبى المركزى.

٨- وصف قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

الكلمات المفتاحية

الجهاز العصبى المركزي.
النيرون (الخلية العصبية).
التفرعات الشجيرية (الكواشف الحسية).
المحور (الجذع).
الناقلات العصبية.
المخيخ.
المخ.
التموضع (الوضع فى مكان).
تخصص أحد النصفين الكرويين
الفص الصدغى.
الفص الأمامى.
صعوبات التعلم غير اللفظية.
صعوبات المعالجة الصوتية الأساسية.
التشوهات الجنينية.
زملة الكحولية الجنينية.
الدليل التشخيصي والإحصائى للاضطرابات العقلية ـ الإصدار الرابع.
اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
الدليل التشخيصي والإحصائى للاضطرابات العقلية ـ الإصدار الخامس.
معدل الانتشار.

الفص الجدارى.
الفص القذالى (القفوى).

الاعصاب الدماغية.
الفحص بالأشعة المقطعية.
التصوير المقطعى بالنظائر المشعة.
الفحص بأشعة الرنين المغناطيسي.
الفحص بالرنين المغناطيسي الوظيفى.

ـ مقدمة:

إن جذور وأصول دراسة صعوبات التعلم كانت فى الحقل الطبى، وقد تنوعت وتعددت العلاقات بين فروع الطب وصعوبات التعلم. أولًا، إن معظم التأثير فى مجال التربية الخاصة بصورة عامة يعود إلى المجال الطبى. فعلى سبيل المثال، تطلب التشريع الذى سهل ودعم تقديم خدمات التربية الخاصة بصورة قومية توفر المعلومات الطبية كجزء ومكون أساسي فى كل البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال. وأيضًا، فإن كل الاعتبارات والشروط التى تستخدم لتشخيص المشكلات التربوية الفردية وكذلك المداخل العلاجية لها هى فى الأصل ذات منشأ طبى.

ثانيًا، قد تلعب المعلومات الطبية دورًا مهمًا فى تحديد صعوبات التعلم لدى بعض الأطفال. وقد أشارت التعريفات الواردة فى الفصل الأول إلى أن الأسباب الطبية مثل العجز البصرى والمشكلات السمعية يجب أن تستثنى لكى يتم تصنيف الطفل على أنه يعانى من صعوبة تعلم. وتستخدم المعلومات التى نحصل عليها من طبيب الأعصاب (المعلومات العصبية) غالبًا فى التعرف على الطفل ذى صعوبات التعلم. وبشكل واضح، يجب أن يكون لدى المعلمين فى مجال صعوبات التعلم بعض الفهم والدراية بالاسهامات الطبية فى هذا المجال لكى تكون لديهم القدرة على التعامل مع الأنماط المنوعة والمختلفة للمعلومات الطبية التى سيواجهونها ويتعرضون لها.

وأخيرًا، تم اقتراح العديد من العلاجات الطبية لصعوبات التعلم، بالرغم من أن بعض هذه العلاجات الطبية ما زال مثارًا للجدل ولا يتم تدعيمه فى الوقت الحاضر، وعلى خلاف ذلك فإن بعض أنواع العلاجات الطبية تكون مدعومة بقوة من قبل بعض البحوث والدراسات التى تستخدم التدخلات الدوائية بصورة كلية لعلاج النشاط الزائد على سبيل المثال.

هذا الفصل يهدف إلى تزويد القارئ بمعلومات عن الخلفية الطبية لصعوبات التعلم. ففي البداية، نعقد مقارنة بين طرائق المدخل الطبي والمدخل التربوي فى دراسة صعوبات التعلم كخلفية لفهم باقي الفصل. ثم نتطرق بعد ذلك إلى المخ والجهاز العصبي المركزي. وفي النهاية، نناقش ثلاثة جوانب مختلفة لتأثير البحوث والدراسات فى ميدان العلوم الطبية في مجال صعوبات التعلم وهي: قضايا علم الأسباب المرضية والتقييم وأخيراً العلاج.

النماذج الطبية والتربوية : Medical and educational models

أو المدخلين الطبى والتربوى لدراسة صعوبات التعلم :

يختلف الممارسون في المجال الطبي عن التربويين في مدخلهم إلى دراسة الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ففي حين يهتم التربويون بالتعرف على أنماط بيئات التعلم التي قد تؤدي إلى إتقان الطفل لمادة تعليمية معينة، يميل النموذج الطبي إلى تحميل الطفل وحده مسؤولية الصعوبة. وفي حين يؤدي التوجه الطبي بالممارس إلى البحث عن مواطن الخلل في الجهاز العصبي المركزي للطفل، يكون التربويون أكثر ميلا إلى البحث عن المشكلة في الطريقة التي يتفاعل بها الطفل مع بيئته التربوية. ونظرا للتركيز على الطريقة التي يلتمس بها التربويون العلاجات البيئية، ثمة مصطلح آخر يستخدم للتعبير عن النموذج التربوي ألا وهو النموذج البيئي الايكولوجي Ecological Model. يشير هذا المصطلح إلى اهتمام التربويين بالعلاقة بين الطفل وبيئة التعلم، وهو يوازي اهتمام علماء البيئة بالتفاعلات بين الكائن الحي وبيئته. وقد نصادف أيضا مصطلح المنظور السياقي Contextualist حيث يستخدم كمرادف للنموذج البيئي، وهو مصطلح يوحي بالتركيز على السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم. فعندما تنشأ مشكلة معينة يلتمس التربويون على سبيل المثال مدخلا تعليميا مختلفا والذي قد يزداد فيه ميل الطفل إلى الاستجابة بنجاح، فى حين يميل الممارس في المجال الطبي إلى التماس العلاج الدوائي لتخفيف أثر القصور في التعلم.

وعلى الرغم من كل هذا التبسيط إلا أن الفروق في النماذج الفكرية المستخدمة في هاتين المهنتين المختلفتين تثير قضية التواصل بين الممارسين في هذين المجالين، كما سوف يتضح بعد ذلك في هذا الفصل. وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-١) مقارنة موجزة لإيضاح الفروق الرئيسية بين النموذجين الطبي والتربوي. يمكنك الاطلاع على هذه النافذة ثم متابعة قراءة الفصل.

النافذة الإيضاحية (٢ -١)

النماذج الطبية والتربوية : Medical and educational models

فيما يلي مقارنة بين النماذج الفكرية الطبية والتربوية لإيضاح أنماط الفروق بين الافتراضات والاستراتيجيات التربوية التي ينطوي عليها هذان النموذجان. ومن الواضح أن هذه المقارنة مبسطة إلى حد كبير، ولكن يوحي التناقض بين النموذجين بأنماط الفروق بين المدخلين الطبي والتربوي.

القضية المعنية	النموذج الطبي	النموذج التربوي
المنشأ	تكمن الأسباب في تكوين الجهاز العصبي المركزي للطفل، وتنبثق العلاجات التربوية نتيجة للوعي بهذا الجانب.	تكمن الأسباب في التفاعل بين المتعلم وبيئته.
التعبير الاصطلاحي	يميل النموذج الطبي إلى استخدام مصطلحات تمتد جذورها في الممارسات الكلينيكية	يميل النموذج التربوي إلى استخدام مصطلحات أكثر صلة بالممارسات التربوية.
التقييم	يهدف التقييم إلى تحديد نوع الاضطراب لدى الطفل.	يهدف التقييم إلى مساعدة الطفل على التعلم.
العلاج	يميل النموذج الطبي إلى استخدام العقاقير الطبية للتغلب على مشكلات النشاط الزائد وقصور الانتباه.	يميل النموذج التربوي إلى استخدام برامج تعزيز السلوك.

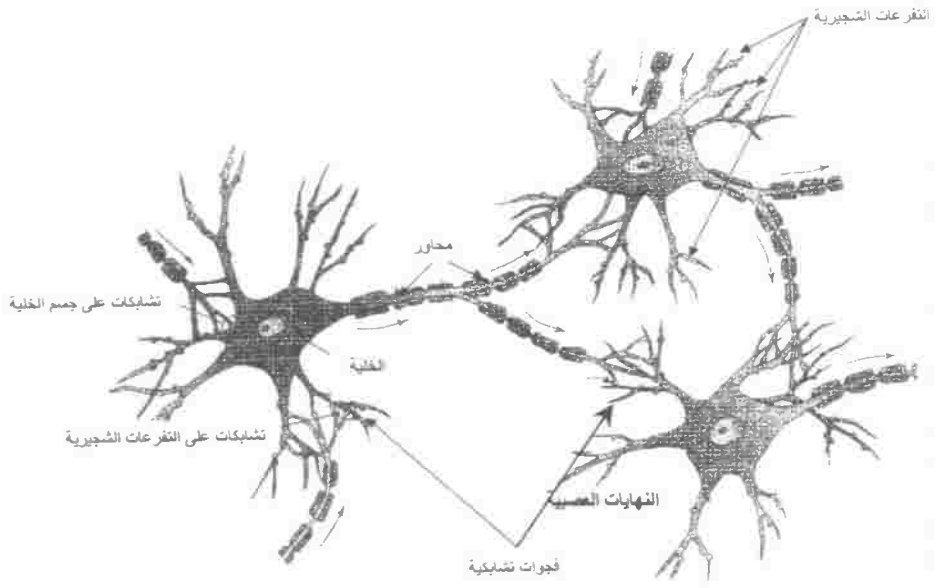
لقد كانت هناك جهود مبذولة طوال العقد الماضي لإعادة إحياء التربية الخاصة (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة CESE، ٢٠٠١؛ واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD، ٢٠٠٥)، ولقد أثمرت هذه الجهود عن تقرير من شأنه أن يدفع عجلة النموذج الفكري التربوي للأمام. على سبيل المثال، تقترح توصيات اللجنة زيادة التركيز على النتائج التربوية وتطوير نموذج للوقاية من الصعوبات المدرسية، وليس الانتظار حتى يثبت فشل الطفل في القراءة أو الحساب ثم القيام بتشخيص صعوبة التعلم (للمزيد من المعلومات عن الإجراءات الحديثة للاستجابة في التدخل انظر الفصل الخامس). فبالنظر إلى تشريع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA لسنة ٢٠٠٤ يتضح في الحقيقة إعادة إحياء المنظور التربوي، ويمكننا أن نرى تغيرات هائلة في طرق تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى. على أقل تقدير، يمكن أن يثمر هذا التقرير عن تركيز الانتباه على مشكلات التعلم المتعلقة بالمدرسة وكيف يمكن أن يسهم المعلمون في علاج جوانب القصور لدى تلاميذهم. وسوف يؤدي ذلك إلى الارتقاء بميدان التربية الخاصة بعيدا عن سيادة النموذج الطبي سابقاً.

الجهاز العصبي وعملية التعلم: Learning and the nervous system

التعلم وظيفة الجهاز العصبي المركزي الذي يتكون من المخ والحبل الشوكي. وهو في الحقيقة جهاز اتصال حيث تنتقل المعلومات فيه عبر مختلف النبضات الكهروميكانيكية. ومن خلال التعرف على أساسيات هذا الجهاز يمكننا فهم العلاجات القائمة على النموذج الطبي لصعوبات التعلم (Leonard, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006).

الخلايا العصبية: Neurons

النيرون Neuron أو الخلية العصبية Nerve Cell هى الوحدة الأساسية للجهاز العصبي. ويوضح الشكل (٢-١) مخططا لعدة خلايا عصبية متشابكة. والخلية العصبية جهاز كيميائي كهربي يستجيب بشكل معقد للنبضة الكهربية من الخلية العصبية المجاورة. ففي البداية تقوم التفرعات الشجيرية Dendrites أو الكواشف الحسية للخلية العصبية بالتقاط الانبعاث الكيميائي من الخلية العصبية المجاورة فتنشط الخلية. ثم تتكون النبضة الكهربية وتسري عبر الخلية العصبية لتصل في النهاية إلى المحور Axon أو الجذع الممتد للخلية لتنشط حول الخلايا العصبية (Sousa, 1995).



الشكل (٢-١)

الخلايا العصبية المتشابكة

وهناك العديد من التفرعات الشجيرية التي تربط بين الخلية العصبية ومئات الخلايا العصبية الأخرى عبر جهاز كيميائي معقد تتحكم فيه النبضة الكهربية في إنتاج المركبات الكيميائية. ويلاحظ أن التفرعات الشجيرية لأي خلية عصبية لا تتلامس بشكل مباشر مع محاور الخلايا العصبية الأخرى وإنما يوجد بينها فراغ يسمى بالفجوة التشابكية Synaptic Gap. وعندما تصل النبضة الكهربية إلى الفجوة التشابكية فإنها تفرز مجموعة من المركبات الكيميائية تسمى بالناقلات العصبية Neurotransmitters. وهناك أكثر من خمسين ناقل عصبي أشهرها الدوبامين والنورإبينفرين والأسيتيل كولين. وهذه الناقلات العصبية بدورها تثير المحاور العصبية للخلايا العصبية المجاورة. ولكن لا تمر جميع الرسائل العصبية عبر الفجوة التشابكية لأن الفجوة تفرز أيضا تصنيفا مختلفا تماما من المركبات الكيميائية والتي قد تعوق النبضة الكهربية. ويشار إلى هذه المركبات بالمثبطات العصبية Neuroinhibitors.

وتعتمد عملية التعلم على الروابط بين الخلايا العصبية. فلقد أثبتت نتائج العديد من البحوث والدراسات التي تناولت دور المخ في عملية التعلم أنه بإمكان الخلايا العصبية في مخ الطفل أن تنشيء العديد من الروابط فيما بينها أكثر منها لدى البالغ (Sousa, 1995). وبالإضافة إلى ذلك، فكلما زاد ثراء البيئة التي يعيش فيها الطفل في مرحلة مبكرة من عمره تشعبت الروابط بين الخلايا العصبية. ومع مرور الوقت، تقوى الروابط العصبية التي يجدها المخ نافعة وتأخذ صفة الاستمرارية وفي الوقت نفسه تتلاشى الارتباطات نادرة الحدوث (Sousa, 1999, 1995, 2001). وتحدث هذه العملية مدى الحياة ؛ لكنها تبلغ ذروتها في المرحلة العمرية ما بين عامين إلى أحد عشر عاما. ويمثل هذا النمط لنمو المخ مادة ثرية للنقاش في برامج التدخل التربوى المبكر وفي برامج الإثراء البيئي. وللأسف الشديد لا يتم تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل مرحلة دخول المدرسة، ولا يتم تشخيص الكثير منهم قبل الصف الدراسي الثالث أو الصف الدراسي الرابع أي قرب انتهاء المرحلة العمرية المشار إليها. ولكن هذه المعلومات حديثة العهد عن عملية التعلم بالنسبة للأطفال الصغار تزودنا بالعديد من المبررات المنطقية البحثية في برامج التدخل المبكر.

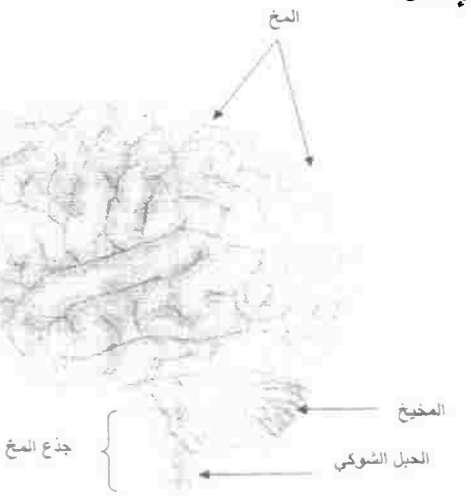
وهناك منظومة معقدة من الإشارات الكيميائية الكهربية بين الأعصاب، ولسنا في حاجة إلى فهم هذه التفاعلات فهماً تاماً. ولكننا كتربويين سوف نحتاج إلى فهم ذلك الوصف التمهيدي للتفاعل العصبي، وذلك لأن العديد من العلاجات الطبية التي كثيرا ما توصف للأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤثر بوضوح على هذا الانتقال للمعلومات عبر الفجوة التشابكية. على سبيل المثال، قد يؤثر استخدام المنشطات بمختلف أنواعها على إفراز الناقلات والمثبطات العصبية

ومن ثم تحدث تغيرات في بعض السلوكيات داخل حجرة الدراسة مثل النشاط الزائد (للمزيد من الإيضاح لهذه الديناميات الخاصة بتفاعل خلايا المخ انظر كلا من Booth and Burman, 2001; Richards, 2001; Sousa, 2001).

ولقد أظهر الباحثون، أيضاً، إمكانية حدوث صعوبات التعلم كنتيجة لأوجه الخلل البيوكيميائي الذي يؤثر في هذه الناقلات العصبية (Shaywitz Shaywitz, 2006). وقد يستفسر - عن هذه المعلومات - أولياء الأمور الذين يطلعون على التقارير البحثية المنشورة في العديد من المجلات العلمية. وبرغم استمرارية البحث في هذا المجال - فى الوقت الراهن - إلا أنه لا يوجد دليل يدعم هذا المنظور.

الدمـاغ: The Brain

يحتوي الدماغ على القدر الأكبر من تركيز الخلايا العصبية في جسم الإنسان. ومن المهم بالنسبة للدارسين في مجال صعوبات التعلم التعرف على مختلف وظائف الدماغ حيث يفترض أن يحدث الجزء الأكبر من عملية التعلم في الدماغ. ويوضح الشكل (٢-٢) رسما تخطيطيا لمختلف مناطق الدماغ فى الإنسان.

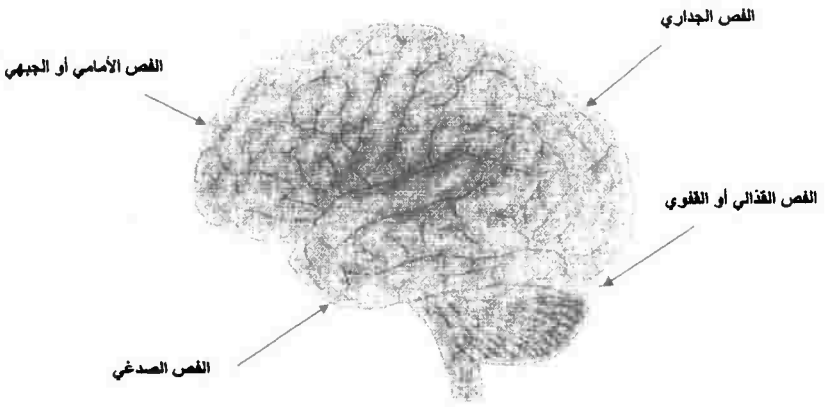


الشكل (٢-٢)

مناطق الدماغ فى الإنسان

يتركب الدماغ من ثلاث مناطق هي: جذع المخ والمخيخ والمخ. وبالطبع يمكن تقسيم كل من هذه المناطق الثلاث إلى العديد من الأجزاء الفرعية. ويوضح الشكل (٢-٣) بعض هذه الأجزاء. ويمكن القول أنه ليس من الضروري هنا فهم الوظائف المعقدة لكل جزء دقيق من

أجزاء الدماغ. ولكن من الضروري فقط فهم الأجزاء الأساسية حتى يمكن فهم واستيعاب بعض النظريات التمهيدية المتعلقة بمجال صعوبات التعلم.



الشكل (٢-٣)

فصوص نصف الكرة الدماغي

جذع المخ: The Brain Stem

جذع المخ هو الجزء السفلي من الدماغ كما يوضح الشكل (٢-٢) وهو أقدم جزء فى مخ الإنسان، وبمصطلحات ارتقائية تطورية هو أول جزء يتطور فيه. ويتحكم جذع المخ بمختلف أجزائه في وظائف الجسم الحيوية مثل النبض والتنفس. وفي أحيان كثيرة كما في حالات الحوادث عندما يتوقف نشاط المخ الكهربي القابل للقياس ويحدث موت للأجزاء الأخرى من الدماغ، يستمر جذع المخ في أداء وظائفه حيث يستمر المصاب في التنفس ويظل على قيد الحياة. ويتحكم جذع المخ أيضا في المدخلات الحسية والمخرجات الحركية العصبية في منطقة الوجه.

ووظيفة المخيخ هي استقبال المدخلات الحسية (من مختلف الحواس) والتحكم في الجزء الأكبر من الجهاز العصبي الحركي. ويضم الجهاز العصبي الحركي مجموعة الأعصاب التي تتحكم في حركة الجسم. ومن ثم يتحكم هذا الجزء من المخ بدرجة كبيرة في الاتزان ووضع الجسم والحركة.

المخ: The Cerebrum

المخ هو أكبر جزء من أجزاء الدماغ. ويتحكم هذا الجزء في أغلب وظائف التفكير العليا The Higher-Thought Functions التي نعتبرها إنسانية بالدرجة الأولى. وعلى الرغم من

وجود المخ في جميع الثدييات بدرجات متفاوتة من التطور، إلا أن المخ البشري هو الأكثر تطوراً على الإطلاق.

ينقسم المخ إلى نصفين كرويين، ويعد هذا التقسيم للنشاط الدماغي هو أساس العديد من نظريات صعوبات التعلم. وتتم وظائف نصفي الكرة الدماغي بشكل تقاطعي بحيث يكون النصف الأيسر مسؤولاً عن التحكم العصبي الحركي للجانب الأيمن من الجسم والعكس صحيح. أي بعبارة أخرى، فإن نصف الكرة الدماغي الأيسر هو الذي يصدر الإشارة المخية بتحريك اليد اليمنى (كما في حالة الكتابة).

وبالإضافة إلى هذا التحكم الحركي التقاطعي، ثمة صلة بين النصفين الكرويين المخيين ومختلف صور التعلم والنشاط الدماغي. فعلى سبيل المثال، في ٩٠٪ من فئة البالغين تنشأ اللغة والأشكال اللغوية للتفكير في نصف الكرة الدماغي الأيسر (Robertson, 2000). ويتحكم نصف الكرة الدماغي الأيسر أيضا في الأنظمة اللغوية الأخرى مثل قراءة الأرقام والتفكير المنطقي. أما نصف الكرة الدماغي الأيمن فيتحكم في التوجه فى الفراغ أو المكان، والتسلسل الزمني والتخيل البصري والتعبير الإبداعي في الموسيقى، وذلك لدى الغالبية العظمى من فئة البالغين. وبالطبع قد يكون هناك تبادل بين وظائف نصفي الكرة الدماغيين لدى أفراد معينين ولا نعرف سببا يفسر نمو بعض الأفراد بشكل مختلف (كما في حالة الفرد الأعسر أو الأشول). وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٢) قائمة شاملة لأنماط الوظائف التي تبدو مرتبطة بالنصفين الكرويين المخيين لدى الأشخاص الذين يستخدمون يدهم اليمنى.

وقد نصادف مصطلح "التمركز" Localization والذي يدل على تخصص أحد نصفي الكرة الدماغي بشكل عام في نوع معين من التعلم. إذن اللغة بالنسبة لمعظم الأشخاص مركزها نصف الكرة الدماغي الأيسر في حين أن التوجه فى الفراغ أو المكان يتمركز في نصف الكرة الدماغي الأيمن.

النافذة الإيضاحية (٢ -٢)

الوظائف المرتبطة بنصفي الكرة الدماغيين:

Functions associated with brain hemisperes

نصف الكرة الدماغي الأيسر	نصف الكرة الدماغي الأيمن
الكلام التعبيري	التوجه فى الفراغ أو المكان
اللغة الاستقبالية	فهم اللغة البسيطة

اللغة (عامة)	إطلاق الأفكار غير اللفظية
الوظائف الحركية المعقدة	الإحساس بالصورة والنمط
الحذر أو الاحتراس	الوظائف الشبيهة بالأداء
تعلم الارتباط الزوجي	التكامل الفراغي أو المكاني
الاتصال أو الربط بالوعي	التفكير الارتباطى الإبداعي
إطلاق الأفكار	تمييز الوجوه
التماثل الإدراكي	تمييز الأصوات
التحليل الزمني	التفكير الارتباطى الزوجي غير اللفظي
تحليل التفاصيل	الإدراك الملموس
الحساب	الإدراك الجشطلتي (الشكل والأرضية)
الكتابة	معالجة الصور
العد	حل المشكلات بديهياً (باستخدام الحس)
توجيه الأصابع	الخبرات والتجارب النفسية
الاتجاه من اليسار لليمين	الأفكار الفكاهية (روح الدعابة)
المعالجة التتابعية أو التسلسلية	المعالجة التلقائية

المصدر: هناك مصادر عديدة للمعلومات التي ترصدها هذه النافذة ولكنها مجمعة في كتاب "عسر القراءة: النظرية النيوروسيكولوجية والأبحاث والتمييز الكلينيكي"، G. W. Hynd & M. Cohen, 1983، نيويورك، دار Gruna & Stratton للنشر.

تحدث عملية التمركز أو التخصص بالنسبة لنصفي الكرة الدماغيين في سنوات النمو الأولى من حياة الإنسان. ويميل النصفان الكرويان في الواقع إلى التماثل تماما في النشاط لدى الأطفال حتى سن السابعة تقريباً، وتصبح اللغة متمركزة في أحد نصفي الكرة الدماغيين أو الآخر بعد سن معين. فمثلا إذا أصيب طفل في الرابعة من عمره بحادث أتلف نصف الكرة الدماغي الأيسر فإن النصف الأيمن في هذه الحالة يصبح بإمكانه تحمل العبء ،بطريقة ما، وتعلم استخدام اللغة وهي أحد أنشطة نصف الكرة الدماغي الأيسر المصاب. ولكن إذا وقع نفس الحادث لشخص بالغ (أو لطفل تعدى السابعة من عمره) فإنه يميل إلى أن يعاني من قصور لغوي مدى الحياة.

وتقوم العديد من النظريات في مجال صعوبات التعلم على نمط التمركز أو التخصص

المذكور بالنسبة لنصفي الكرة الدماغيين. ولقد لاحظ "أورتون" Orton (١٩٣٧) أن الإنسان لا يولد بهذا النمط للنشاط الدماغي مترسخاً فيه وإنما يتطور بعد ذلك. ولذلك نجد أن "أورتون" يفترض أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ترجع صعوبة القراءة لديهم إلى بعض التأخر أو عدم الاكتمال في نمو الأنماط الطبيعية للتمركز أو التخصص الدماغي. على سبيل المثال، إذا لم تتمركز وظائف اللغة حتى عمر العاشرة وتأخرت وظائف المخ في نموها فإن الطفل في هذه الحالة سوف يعاني من مشكلات في القراءة واللغة.

كما تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأفضلية الجانبية يقوم –هو الآخر– على تخصص نصفي الكرة الدماغيين السابق شرحه. وكانت هذه الفكرة السائدة تقوم على مفهوم تفضيل الطالب استخدام إحدى اليدين في الكتابة (عادة ما تكون اليد اليمنى)، ويتطور هذا التفضيل مع تطور تمركز مختلف مجالات التعلم في نصفي الكرة الدماغيين. فإذا تأخر نمو هذا التمركز أو التخصص أو تباطأ يفترض أن يحدث خللاً في الأفضلية الجانبية، والذي فيه يجد بعض الأطفال صعوبة في تحديد اليد التي يستخدمونها في الكتابة وفي تتبع السطر أو الكلام المكتوب من أحد جانبي الصفحة إلى الجانب الآخر. ويفترض أن يتسبب هذا الخلل في مشكلات القراءة واللغةالمكتوبة. ولكن ثمة برهان أكثر حداثة في مجال النيوروسيكولوجي أو علم النفس العصبي قد حل محل هذه الأفكار المبكرة.

ويقدم الشكل (٢-٣) منظراً جانبياً لأحد نصفي الكرة الدماغيين والذي تظهر فيه أربعة أجزاء منفصلة. ويحتوي كل من نصفي الكرة الدماغيين على هذه الأجزاء الأربعة.

وطبقاً للشكل (٢-٣)، نجد أربعة فصوص في كل من النصفين الكرويين الدماغيين من الأمام إلى الخلف كالآتي:

- **الفص الصدغي** Temporal Lobe– ويتحكم في السمع والذاكرة السمعية
- **الفص الأمامي** Frontal Lobe– ويتحكم في التفكير المجرد
- **الفص الجداري** Parietal Lobe– ويتحكم في الإحساسات اللمسية فى مختلف أجزاء الجسم
- **الفص القذالي أو القفوي** Occipital Lobe– ويتحكم في الرؤية والإدراك البصري

وقد يتواصل كل من هذه الفصوص في أحد نصفي الكرة الدماغيين مع الفص المشابه أو المناظر له في نصف الكرة الدماغي الآخر عبر حزمة أو كتلة من الألياف العصبية في مركز الدماغ تعرف باسم الجسم الجاسئ أو المادة البيضاء. وبرغم التمايز بين أنشطة النصفين الكرويين الدماغيين بشكل أو بآخر، إلا أنهما يتفاعلان مع بعضهما البعض في أغلب مهام التعلم.

وجدير بالذكر ، أنه من المهم بالنسبة للمعلمين فهم أساسيات هذه الأجزاء المخية بشكل عام حتى يتسنى لهم فهم بعض مشكلات التعلم. على سبيل المثال، قد يتأثر الفص القذالي أو القفوي بشدة لدى الطفل المصاب في الجزء الخلفي من قاع الجمجمة مما يسبب له مشكلات في الإدراك البصري وتظهر لديه صعوبات التعلم. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات فحص المخ أن الفص الأمامي مسؤول بدرجة كبيرة عن حفظ المعرفة الجديدة والذاكرة (Sousa, 2001). فمثلا عندما يدرس الطفل ويتعلم حقيقة أو فكرة جديدة فإنه في أحيان كثيرة يقوم بتكرارها ثم يحاول التفكير في حقائق أو أفكار أخرى مشابهة. ويتدخل الفص الأمامي إلى حد كبير في هذا النمط من الحفظ والتكرار بجانب أجزاء المخ الأخرى. وينتج عن هذا النوع من النشاط للفص الأمامي في المخ زيادة في احتفاظ الذاكرة طويلة الأمد بهذه الحقيقة أو الفكرة التي كررها الطفل وحفظها بهذه الطريقة. ومما لا شك فيه أن أي مشكلة في الأداء الوظيفي للفص الأمامي في المخ يمكن أن تتسبب في نطاق واسع من مشكلات التعلم والتي تتضمن صعوبات التعلم.

هناك تقدم كبير في البحوث والدراسات ذات الصلة بالأداء الوظيفي الدماغي لدى التلاميذ بجميع فئاتهم متضمنة صعوبات التعلم، ولقد بدأت الصورة تكتمل فيما يتعلق بالتفاعلات بين النصفين الكرويين الدماغيين (Galaburda, 2005; Plante, Ramage & Magloire, 2006; Robertson, 2000; Shaywitz & Shaywitz, 2006). وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٣) نظرية حديثة عن صعوبات القراءة الناتجة عن تطور التقنيات الطبية وفنيات فحص الدماغ.

النافذة الإيضاحية (٢ -٣)

الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم: Subtypes of learning disabilities

يذكر "رورك" وزملاؤه (Rourke, 2005; Rourke, Ahmad, Collins, Rourke et al. Hayman-Abello, Hayman-Abello & Warriner, 2002) أن التقدم الذي حدث في مختلف فنيات تصوير وفحص الدماغ قد أدى إلى إمكانية التعرف على صعوبات التعلم وذلك باستخدام هذه التقنيات المتقدمة فى تطوير فنيات وتقنيات دراسة المخ (Rourke, van der Vlugt & Rourke, 2002). وفي حين كان يفترض سابقا أن صعوبات التعلم تقوم على خلل ما أو اعتلال وظيفي غير محدد في الدماغ، يقترح هؤلاء الباحثون أنه أصبح بإمكاننا تحديد هذه الاعتلالات الوظيفية باستخدام تلك التقنيات الحديثة (Rourke, 2005). وسنتطرق إلى هذه التقنيات المطورة حديثا لتصوير وفحص الدماغ لاحقا في هذا الفصل. ويفترض هؤلاء الباحثون بالتحديد وجود نمطين فرعيين لصعوبات التعلم وهما: صعوبات التعلم غير اللفظية وصعوبات المعالجة الصوتية (الفونولوجية) الأساسية.

وفيما يلى كلمة توضيحية لكلا النمطين الفرعيين :

صعوبات التعلم غير اللفظية: Nonverbal learning disabilities (NLD)

تتسم صعوبات التعلم غير اللفظية بالآتي:

- نمو جيد للقدرة على قراءة الكلمات المفردة والمعالجة الهجائية
- كفاءة في استخدام المعلومات اللفظية في المواقف الاجتماعية
- بدء ظهور أعراض الصعوبة بعد عمر الرابعة
- نشاط مفرط الزيادة بعد عمر الرابعة
- انخفاض في النشاط الزائد في العقد التالي من العمر
- قد يحدث انطواء وقلق واكتئاب وقصور فى المهارات الاجتماعية في مرحلة المراهقة

صعوبات المعالجة الصوتية الأساسية: Basic Phonological Processing disabilities (BPPD)

تتسم صعوبات المعالجة الصوتية الأساسية بالآتي:

- ضعف في نمو القدرة على قراءة الكلمات المفردة والمعالجة الهجائية.
- كفاءة أكثر في استخدام المعلومات غير اللفظية في حال مقارنتها باستخدام المعلومات اللفظية فى المواقف الاجتماعية
- نمو اجتماعي وسلوكي طبيعي نسبيا

وطبقاً لهذه القائمة العامة بالسمات المميزة المرتبطة بكل نمط فرعى من صعوبات التعلم يحدث تفاوت ملحوظ في الأداء الأكاديمى والسلوكي. فعلى سبيل المثال نجد أن الأخطاء فى التهجئة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية غالباً ما تكون دقيقة صوتياً فينطقها الطفل بصورة صحيحة، في حين أن الأخطاء فى التهجئة لدى التلاميذ ذوي صعوبات المعالجة الصوتية الأساسية كثيرا ما تكون غير دقيقة صوتياً (Rourke, 2005). وبناء على هذه النتائج يصبح من الضروري وجود خيارات فارقة في التدخلات التربوية.

كما أنه جدير بالذكر، أن نلاحظ أن صعوبات التعلم وحدها دون الصعوبات الأخرى (مثل الإعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي الحاد وغيرها) هي التي لم تخضع للإيضاح والتنقيح والتصنيف إلى أنماط فرعية ، فمثلاً يتم التعامل مع التلاميذ ذوي الاضطراب

الانفعالي الحاد بشكل مختلف عن ذوي الاضطرابات السلوكية الطفيفة وذلك في المواقف التربوية والتعليمية، وينطبق ذلك أيضاً على الإعاقة العقلية الشديدة التى تختلف المعالجة التربوية والتعليمية لها عن تلك المخصصة للإعاقة العقلية البسيطة. ولذلك تتضح أهمية هذا الخيط البحثي الذي يتجه نحو تصنيف صعوبات التعلم حيث يزيد من احتمالية التوسع في فهمنا لصعوبات التعلم ويعطي الفرصة للمعلمين في هذا المجال كي يظلوا مطلعين على البحوث والدراسات التى تتوسع فى عملية تصنيف صعوبات التعلم.

الأسباب المرضية لصعوبات التعلم: Etiology of learning disabilities

بحثنا باختصار في الجزء السابق العديد من نظريات فسرت الأسباب المرضية لصعوبات التعلم من المنظور الطبي والتي تسعى إلى تفسير أسباب صعوبات التعلم. فى ضوء هذا المنظور كثيراً ما كان البحث عن الأسباب الطبية جزءاً من تاريخ صعوبات التعلم منذ المراحل المبكرة للدراسة في هذا المجال، فأي محاولة لفهم القضايا الحالية في مجال صعوبات التعلم ينبغي أن تسبقها محاولة لفهم فروض المنظور الطبي والتي أقيم عليها هذا المجال. وسوف يعرض هذا الجزء العديد من الأسباب الطبية المحتملة لصعوبات التعلم.

التأثيرات الجينية والعوامل الوراثية: Genetic Influences

هناك دليل يتزايد الاقتناع به على تدخل العوامل والتأثيرات الوراثية في ظهور بعض صعوبات التعلم (Galaburda, 2005; Wood & Grigorenko, 2001). ففي دراسة قديمة بحث "هالجرين" Hallgren (١٩٥٠) ٢٧٦ طفلاً وكشف عن وجود مشكلات عديدة في القراءة واللغة بين أقارب هؤلاء الأطفال. وفى ضوء هذه النتيجة اعتبرت الجينات الوراثية أحد المسببات الممكنة لمشكلات القراءة لدى الأطفال. ولقد أجرى كل من "ديكر" و"ديفريز" Decker and DeFries (١٩٨٠، ١٩٨١) سلسلة من الدراسات على ١٢٥ طفلًا من ذوي صعوبات القراءة وأسرهم وأظهرت النتائج إمكانية أن تكون صعوبات القراءة وراثية.

وهناك أدلة أخرى من دراسات عديدة على التوائم المتماثلة Identical Twins تؤكد تدخل العوامل الوراثية في ظهور صعوبات التعلم. فمن المعلوم أن التوأم المتماثل يتكون من نفس البويضة، على عكس التوأم الأخوي الذي يتكون من بويضتين في مشيمتين منفصلتين ومن ثم يحمل صفات وراثية مختلفة. فلقد أوضحت نتائج البحوث والدراسات على التوائم أنه عند وجود مشكلات القراءة فإن هذه المشكلات تميل للظهور في التوأمين المتماثلين أكثر منها في

التوأمين الأخويين، الأمر الذي يشير إلى وجود سبب جيني أو عامل وراثي يكمن وراء تلك المشكلات في القراءة (Wood & Grigorenko, 2001).

وقد تزايدت البحوث والدراسات التى تبحث في الأسباب الوراثية لصعوبات التعلم مع ظهور تقنية تصوير الجينيوم البشري عام ٢٠٠٠ (Wadsworth, Olson, Pennington & DeFries, 2000; Wood & Grigorenko, 2001). واتجهت الدراسات مؤخرا لبحث تدخل بعض الكروموسومات تحت ظروف معينة في ظهور أعراض عسر القراءة Dyslexia وبالأخص الكروموسوم ١٥. بل وتركز الدراسات البحثية أيضا على المؤشرات الجينية الممكنة المرتبطة بالكروموسومات ١ و٢ و٦ و١٣ و١٤ (Raskind, 2001; Wood & Grigorenko, 2001).

وبالإضافة إلى ذلك، تقترح البحوث والدراسات الحديثة أن المؤثرات الجينية يمكن أن تعزى إليها أكثر من ٥٠٪ من حالات صعوبات القراءة، وعند دراسة التلاميذ ذوي معاملات الذكاء العادية وفوق العادية فإن هذه المؤثرات الجينية يمكن أن تعزى إليها ٧٥٪ من هذه الحالات (Wadsworth, et al., 2000). وبرغم الطبيعة الطبية لهذه الدراسات البحثية، بات من الضروري أن يكون المعلمون على وعى بالاحتمالات التي قد تنتج في النهاية من هذا النمط من البحوث، وهي تشمل تحديد الجينات المسؤولة أو السبب الجيني الأساسي لصعوبات التعلم، أو استحداث إجراءات للتقييم قائمة على التصوير الجيني، أو حتى العلاج بتغيير الجينات كإجراء وقائي محتمل لبعض صعوبات التعلم (Wadsworth et al., 2000; Wood & Grigorenko, 2001).

التشوهات الجنينية: Teratogenic Insult

تزيد التشوهات الجنينية من احتمالية حدوث خلل في تكوين الدماغ والجهاز العصبي للجنين أثناء الحمل. وهناك العديد من مسببات التشوهات الجنينية التي تناولتها الدراسات البحثية بصورة خاصة في مرحلة ما قبل الولادة تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم مستقبلا برغم عدم ارتباط أي منها ارتباطا مطلقا بصعوبات التعلم.

الكحوليات: Alcohol

لا يخفى على أحد منا وجود صلة وثيقة بين تناول الأم الحامل للمشروبات الكحولية وحدوث تشوهات جنينية خطيرة أثناء فترة الحمل. ولطالما قامت وسائل الإعلام القومية

بتغطية حملات للتوعية بأخطار زملة الكحولية الجنينية Fetal Alcohol Syndrome (FAS) وخطورة تناول الأم الحامل للمشروبات الكحولية.

وتبدو مشكلة الكحولية الجنينية مرتبطة بالتناول المفرط للكحوليات، والأطفال ذوو هذه الزملة يولدون مصابين بقصور يتراوح ما بين المتوسط إلى الحاد في قدراتهم المعرفية إضافة إلى تشوهات عضوية أخرى عديدة. ولكن قد تحدث أشكال طفيفة من هذه الزُملة أو المتلازمة تنتج عنها صعوبة تعلم. ولا يعرف حتى الآن مدى إمكانية تأثر الطفل تأثرا طفيفاً بهذه المتلازمة. وعلى أي حال يوجد احتمال أن ينتج عن تناول الأم الحامل للكحوليات مشكلات تعلم تصنف في النهاية ضمن صعوبات التعلم.

التدخين: Smoking

أظهرت نتائج العديد من البحوث والدراسات وجود صلة وثيقة بين تدخين الأم الحامل وحدوث مشكلات في تكوين الجنين. ولقد أظهرت بعض هذه الدراسات وجود علاقة بين إفراط الأم الحامل في التدخين وظهور مشكلات القراءة لدى الطفل مستقبلاً إضافة إلى انخفاض معامل الذكاء بين الأطفال المولودين لأمهات مدخنات.

نظرة عامة على التشوهات الجنينية ومسبباتها:

Teratogenic influences in retrospect

تثار عدة قضايا عند مناقشة التشوهات الجنينية وتأثيراتها فى حدوث صعوبات التعلم. أولاً، كل هذه الأدلة والبراهين إرتباطيّة بطبيعتها ولا تزال هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات للتوصل إلى خلاصات رصينة متعلقة بتعاطي الأم الحامل للعقاقير كسبب محتمل لهذه المشكلات. ثانيا، ينتشر تعاطي العديد من العقاقير غير المُصَرح بها. ولقد قدمنا في هذا الجزء معلومات عن كل من تناول الكحوليات والتدخين كسببين محتملين لمشكلات التعلم تعرض لهما نطاق واسع من البحث. ولكن هناك عقاقير أخرى تنتج عنها صعوبات التعلم أيضا مثل الكوكايين Cocaine وأحد مشتقاته وهو الكراك Crack والتي يجب أن تتلقى اهتماما واسعا في أدبيات البحث في صعوبات التعلم، حيث أنه من المعروف جيدا أن تعاطي الأم الحامل للكراك يسبب ضررا شديدا للجنين مما ينتج عنه انخفاض ذكاء الطفل وانخفاض وزنه وإدمانه للعقاقير مستقبلا.

وهكذا يمكن القول أنه بات واضحاً أن آثار كل من الكحوليات والتدخين على الأجنة قد تكون مدمرة. والجانب المضيء الذي تكشف عنه أدبيات البحث هو إمكانية الوقاية من

تشوهات الأجنة قبل الميلاد بتجنب تعريضه لهذه المخاطر. أما الجانب المظلم فهو أنه بمجرد إفساد البيئة الجنينية يقع الضرر ويصبح الأثر حتميا غير قابل للعلاج.

أسباب أثناء الولادة: Perinatal causes

هناك العديد من الأحداث التي قد تؤثر سلباً على المولود أثناء عملية الولادة، حيث يربط بعض التنظيريين (واضعى النظريات) بين حدوث مشكلات معينة أثناء عملية الولادة وظهور صعوبات التعلم لدى الطفل مستقبلا. على سبيل المثال، تبدو الولادة المبكرة أو المبتسرة متعلقة بظهور صعوبات التعلم مستقبلا. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الولادة المتعسرة واستخدام الجفت لسحب رأس المولود أثناء عملية الولادة هي جميعها مشكلات محتملة قد تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لدى الطفل مستقبلا. وكما في حالة المسببات الأخرى المذكورة من قبل، فإن الأدلة والبراهين على وجود صلة بين صعوبات التعلم والمشكلات التي تحدث أثناء عملية الولادة تغلب عليها الطبيعة الارتباطية ولم تتأسس روابط سببية مباشرة حتى الآن.

أسباب ما بعد الولادة: Postnatal influences

لا يمكن حصر الأحداث المحتمل وقوعها للطفل بعد الميلاد والتي قد تتسبب في ظهور صعوبة التعلم لديه. على سبيل المثال، هناك العديد من أنواع الإصابات الدماغية والتي قد تنتج عنها اضطرابات تعلم معينة، كما اتضح من دراسة "جولد شتاين" Goldstein للجنود ذوي الإصابات الدماغية والتي سبقت مناقشتها في الفصل الأول.

وهناك عدد من المواد الكيميائية الموجودة في بيئتنا التكنولوجية الحديثة قد تنتج عنها أنواع معينة من مشكلات التعلم. فتشير بعض الدراسات إلى أن التسمم بالرصاص قد يؤدي إلى زيادة خطر الإصابة بصعوبات التعلم. على سبيل المثال، قام "نيدلمان" Needleman (١٩٨٠) بدراسة مجموعتين من الأطفال للمقارنة بين الأطفال ذوي المستويات المرتفعة من الرصاص في أسنانهم وأقرانهم الذين أظهروا مستويات منخفضة من هذا المركب الكيميائي، ولقد كانت المجموعة الأولى ذات المستويات المرتفعة من مركب الرصاص هي صاحبة الدرجات الأقل على العديد من المتغيرات المهمة والتي من بينها الأداء اللفظي والمعالجة اللغوية والانتباه، وذلك مقارنة بالمجموعة الثانية.

وهناك -أيضاً- عدد من المواد الكيميائية ، توجد فى بيئتنا التكنولوجية يمكن تحديدها على أنها ذات صلة محتملة بصعوبات التعلم. وعلى أية حال، هناك العديد من المواد الكيميائية الشائعة الذكر -تقع تحت هذا المسمى- مثل:مكسبات الطعم، وهى مواد تضاف إلى الأطعمة بمقادير صغيرة لإعطائها خصائص مرغوباً فيها، أو لطمس خصائصها البغيضة (كالسكر المكرر،

والبيض، والقمح، واللبن)وقد ثبت أن لها صلة بصعوبات التعلم، وإن كانت لاتزال فى مرحلة التجربة. إلا أن البحوث التى أشارت إلى أن هذه العناصر الكيميائية هي المسببة لصعوبات التعلم لا تلقى التأييد الكافى فى الوقت الراهن.

البحث عن الأسباب الطبية : Search for medical causes

بناء على العرض السابق يمكن ملاحظة عدم رسوخ مختلف أوجه المناقشة. ذلك أن المجال الطبي لم يستمر في أن يظل الشريك المسيطر على البحث في مجال صعوبات التعلم كما كان في مرحلة تاريخية مبكرة، وهناك أسباب عديدة لخفوت تأثير المداخل الطبية يمكن الإشارة إليها على النحو التالى:

أولاً، برغم إمكانية ظهور مشكلات التعلم نتيجة لمختلف الأضرار العضوية المحتملة التي قد تقع على الجنين أو الأم أثناء فترة الحمل، فإنه لا يوجد دليل أو برهان على حدوث مشكلة تعلم معينة تعزى إلى نوع معين من الضرر. والحقيقة، إن كل الأسباب الممكنة التي تطرقنا إليها يمكن أن تؤدي إلى حدوث مختلف أنواع الصعوبات.

ثانياً، لا يوجد سبب طبي بعينه يرتبط بنوع معين من صعوبات التعلم. على سبيل المثال، أظهرت العلوم الطبية أن شذوذ الكروموسوم ٢١ هو السبب الطبي للكروموسوم ٢١ الثلاثي أو متلازمة داون. وبالإضافة إلى ذلك، فإن إفراط الأم الحامل في تناول الكحوليات يؤدي إلى إصابة الجنين بزملة الكحولية والتي ترتبط عادة بدرجة معينة من التخلف العقلي. ولكن باستثناء الدليل أو البرهان الجيني الناشيء، لا يوجد دليل على نوع بعينه من الضرر الذي يحدث للطفل في المرحلة الجنينية والذي يؤدي حتما إلى إصابته بصعوبة التعلم. ومن ثم فإن أقصى ما يمكن عمله هو الوعي بأنواع الأضرار التي يمكن أن تسبب مشكلات التعلم واجتنابها. ويمكنك كمعلم أن تناقش مع أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم أضرار تناول المشروبات الكحولية كي يتنبهوا عند إنجاب أطفال آخرين مستقبلا أو ينبهوا أقاربهم ومعارفهم فيتجنبوا المشكلة قبل وقوعها.

وهناك قضية أخرى في البحث عن الأسباب الطبية فى مجال صعوبات التعلم ترتبط بجدوى المعرفة المكتسبة وكيف يفيد منها المعلم في مواقف الحجرة الدراسية. فحتى إذا كان ثمة سبب طبي معين تعزى إليه صعوبة التعلم، فما فائدة ذلك بالنسبة للمعلمين؟ إن المعلمين –وقتئذ– لن يكون بمقدورهم الإفادة من هذه المعلومة . على سبيل المثال، فإن معرفة أن صعوبة

التعلم قد نتجت عن إصابة دماغية للطفل في حادث لن تساعد المعلم في تحديد ما سوف يفعله الآن لمساعدة ذلك الطفل على التعلم.

ثالثاً:وبالإضافة إلى ذلك، فعندما تستخدم العلاجات الطبية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثلا لضبط السلوكيات المشكلة؛ لن يكون العلاج مسؤولية المعلم على الإطلاق. فالأسباب الطبية للمشكلات تؤدي حتما إلى حلول طبية ليست من اختصاص المعلمين. وكما سوف يتضح فيما بعد، فإن الطبيب هو المسؤول الرئيسي عن برامج العلاج الدوائي وذلك برغم الدور الحيوي الذي يمكن أن يلعبه المعلم فيها. ولكن لا يتدخل المعلم في قرارات العلاجات الدوائية المستخدمة.

ومن هنا يتضح أن الطب لم يسهم بشكل قوي في فهم منشأ صعوبات التعلم أو أسبابها المرضية. فهو يبرز العديد من المشكلات المحتملة دون أن يربط أي منها بصعوبة تعلم بعينها ربطاً مطلقا، ولذلك لم يعد معظم واضعي النظريات اليوم يرون أن قضايا الأسباب المرضية هي المؤثر الرئيسي في هذا المجال. ولكن هذا لا ينفي أن العلوم الطبية قد صنعت إسهامات ذات دلالة في دراسة صعوبات التعلم في جوانب أخرى غير المنشأ أو علم الأسباب المرضية. ولسوف تستمر العلوم الطبية في التأثير في هذا المجال مع تطور الإجراءات التشخيصية الحديثة والمتنوعة، وقد تتمكن العلوم الطبية من مخاطبة قضايا المنشأ بنجاح مستقبلا.

التشخيص الطبي لصعوبات التعلم: Medical diagnosis of learning disabilities

أحرزت العلوم الطبية بعض التقدم في مجال التقييم والتشخيص . فلقد تطورت الأساليب الفنية للتقييم وبرزت إجراءات معينة للتقييم قائمة على المدخل الطبي والتي لم تكن منتشرة الاستخدام من قبل. وتتضمن هذه الأفكار الحديثة للتقييم استخدام الأجهزة الطبية المتطورة المكلفة والتي تحتاج إليها بعض الإجراءات التشخيصية. ويقدم الجزء التالي إسهامات العلوم الطبية في مجال التقييم والتشخيص. نعرض أولاً الأساليب الفنية للتقييم ثم نناقش الإجراءات الخاصة بكل منها.

الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الرابع (DSM-IV)

ربما يكون أول نظام تشخيصي أساسي يقوم على المدخل الطبي هو ذلك الذي طورته الرابطة الأمريكية للطب النفسي. ولقد تطور هذا النظام في ظل حالة الخلط العام التي كانت الصفة الغالبة عند تناول مختلف مشكلات الانتباه والسلوك التي يظهرها الأطفال في البيئة الأكاديمية (الدراسية).

وقد استخدمت مصطلحات عديدة في السنوات الأخيرة للتعبير عن مشكلات الانتباه غير العادية والتي تؤثر سلبا في عملية التعلم. وتشمل هذه المصطلحات: مشكلات الانتباه، واضطرابات قصور الانتباه، واضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطرابات النشاط الزائد. ويعكس ذلك الطبيعة المتغيرة لمصطلحات المعايير التشخيصية التي تستخدمها الرابطة الأمريكية للطب النفسي، والتي ترجع إلى زيادة الفهم والوعي بكوكبة من المشكلات ذات الصلة. وبالإضافة إلى ذلك، ظل هناك خلط كبير في هذا المجال فيما يتعلق بهذه المصطلحات نظرا لأن الأطفال ذوي مشكلات الانتباه لا يظهرون جميعهم كلا من اضطرابات قصور الانتباه والنشاط الزائد.

وقد استعرض "ماكينى ومونتاج وهوكت" McKinney, Montague and Hocutt (١٩٩٣) نطاقا واسعا من الدراسات البحثية السابقة التي تناولت تقييم اضطرابات قصور الانتباه وخلصوا إلى ثلاث سمات أولية لها وهي: عدم الانتباه / القابلية للتشتت، والاندفاعية وفقدان القدرة على الكف (الهوجائية)، والنشاط الزائد. وبالإضافة إلى هذه السمات الأولية، أظهرت العديد من الدراسات التى (استعرضها McKinney وزملاؤه، ١٩٩٣) أن هناك سمات ثانوية تشمل: الاضطرابات العصبية السلوكية، (اضطرابات التصرف) والسلوكيات الاجتماعية غير اللائقة، وسلوكيات محاولة جذب الانتباه بجميع أنواعها. ولا تزال هناك الكثير من الجوانب التي نحتاج إلى فهمها فيما يتعلق بالصلة بين هذه السمات الثانوية والأولية. فمن الواضح أن هناك حاجة إلى المزيد من المعلومات عن هذا النوع من الاضطراب أعنى اضطراب الانتباه.

في عام ١٩٩٤، قامت الرابطة الأمريكية للطب النفسي بتعديل النظام التصنيفي لتمييز مختلف الاضطرابات لدى الأطفال. ويحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الرابع (عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي DSM-IV، ١٩٩٤) أنواعا عديدة من المشكلات عند تناول الاضطرابات المتعلقة بالانتباه لدى الأطفال. وكانت الرابطة الأمريكية للطب النفسي في عام ١٩٩٣ قد قامت بنشر أحدث مجموعة من المعايير التشخيصية مما أدى إلى ثبات المصطلحات الآن بناء على هذه المعايير. والآن يعتبر اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو المصطلح الصحيح لجميع الاضطرابات من هذا النوع. وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٤) بعض المؤشرات السلوكية المرتبطة بهذا الاضطراب طبقا لما يسجله أولياء الأمور.

النافذة الإيضاحية (٢ -٤)

السلوكيات المنذرة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كما يسجلها أولياء الأمور: Behaviors indicative of ADHD as reported by Parents

عدم الانتباه (فى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)

- يضيع كتبه وأدواته المدرسية
- يتشتت بسهولة
- يتجاهل التعليمات
- فترة انتباهه قصيرة
- ضعف الانتباه إلى التفاصيل
- لا يستطيع إتمام الواجب المدرسي بعناية وفى الوقت المحدد

النشاط الزائد والاندفاعية(فى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)

- متململ
- كثير الحركة في المكان
- يجلس في أوضاع غريبة ويتحرك باستمرار
- يترك مقعده أثناء تناول الطعام
- كثير الكلام
- مندفع لا يستطيع انتظار دوره

اضطرابات مركبة تجمع بين النمطين السابقين (فى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)

قد يظهر الأطفال جميع المؤشرات السلوكية السابقة، وتسمى هذه الحالة بالاضطراب المركب لقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وهناك أيضاً مراحل تخطيطية لتعديل هذا النظام التصنيفي والذي قد يتناول العديد من القضايا. وسوف تسمى هذه المراجعة بالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الخامس DSM-V (انظر الموقع على الإنترنت www.dsm5.org).

ولتشخيص الطفل في ظل هذا النظام التصنيفي فإنه يجب أن تظهر عليه هذه السمات قبل عمر السابعة، ويجب أن تبدو عليه الأعراض في سياقين أو أكثر (أي فى كل من بيئة المنزل وبيئة المدرسة). وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يسبب الاضطراب توترا أو خللا له دلالة كلينيكية في الأداء الوظيفي الاجتماعي أو الأكاديمى أو المهني (عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي، ١٩٩٤).

وبرغم هذه المعايير المعدلة حديثا يظل هناك العديد من التساؤلات. على سبيل المثال، تظل قضية الأمراض المتزامنة Comorbidity دون حل (أي عدد الأطفال أو الشباب الذين يظهرون كلاً من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم). فبعد استعراض كل الأدلة والبراهين البحثية المتاحة، يقدر "ماكينى" McKinney وزملاؤه (١٩٩٣) نسبة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذين تظهر عليهم صعوبة تعلم بـ ١٠٪، في حين أن نسبة من الأطفال تتراوح ما بين ١٥ – ٨٠٪ من ذوي صعوبات التعلم يظهرون أيضا اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وربما ينتج عن هذا النسق التصنيفي المعدل الجديد المزيد من الفهم لهذه الظاهرة القائمة على المدخل الطبي، الأمر الذي سوف يؤدي بدوره إلى إيضاح العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.

التقييمات العصبية : Neurological assessments

برغم اقتراح العديد من الباحثين لبعض المهام المعرفية للدماغ والتي من شأنها أن تسهم في عملية التقييم، إلا أن المدخل الطبي لم يطور حتى الآن أساليباً للتقييم يمكن من خلالها التعرف على الطالب الذي لديه صعوبة تعلم. على سبيل المثال، يقدم كل من فاوْسيت، ونيكولسون، وماكلاجان Fawcett, Nicolson and Maclagan (٢٠٠١) أدلة على أن الجمع بين التقييم الصوتي والحركات الإرشادية (مثل غزل الخيوط) يلعب دوراً في تقييم الطفل الذي لديه صعوبة تعلم. ولكن نادرا ما تستخدم الإدارات المدرسية حاليا مثل هذا التقييم القائم على المدخل الطبي.

ويشيع استخدام الفحص العصبي غير الرسمي الذي يقوم به طبيب مختص، وفي أحيان كثيرة يتم الاحتفاظ بهذه التقارير في ملفات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويقدم "هايند وكوهين" Hynd and Cohen (١٩٨٣) قائمة بالمهام التي يمكن استخدامها في التقييم غير الرسمي للأداء الوظيفي العصبي كما نراها في النافذة الإيضاحية (٢-٥).

تقدم النافذة الإيضاحية (٢-٥) طرقاً غير رسمية للتقييم، حيث يمكن أن يقوم الطبيب من خلالها بتقييم عدد من الوظائف الخاصة بالجهاز العصبي المركزي دون استخدام أية أجهزة تشخيصية. ففي البداية، -وكخطوة أولى- يحصل الطبيب على التاريخ الطبي Medical History للحالة مع إعطاء اهتمام خاص لظروف الحمل والولادة فضلا عن أية حالات مرضية غير معتادة ربما أصيب بها المفحوص في طفولته. وهناك دلائل نمائية أخرى يضمها تاريخ الحالة

مثل عمر المفحوص عندما بدأ الحبو ومتى استطاع رفع جسمه في وضع الاستقامة ومتى بدأ المشي. ويتم أيضا تسجيل أية مشكلات تتعلق بعملية التعلم حدثت للأقارب من الدرجة الأولى (أعنى أفراد أسرة الطفل موضع الفحص).

بعد ذلك يقوم الطبيب بتقييم المهارات الحركية Motor Skills للمفحوص. فمن المعروف أن الأعصاب الحركية تتحكم في حركة مجموعات عضلات الجسم. ويمكن للطبيب قياس قوة العضلات من خلال قدرة المفحوص على الاندفاع تجاه قبضته وضدها. ويمكن أيضا قياس قدرة المفحوص على التآزر بين الإبصار وحركة اليد Eye-hand Coordination ويسمى ذلك بالتآزر الحركي الغليظ (على مستوى العضلات الكبرى). وقد يطلب الطبيب من المفحوص الوقوف على قدم واحدة أو السير بالتبادل بين الكاحل ومشط القدم أو الوثب أو القفز مع تحريك الذراعين فى نفس الوقت. ويتم تقييم الأفعال المنعكسة للأوتار. ويمكن اختبار انعكاسات الركبة والمرفق بواسطة الضرب برفق على الأوتار فيها (عادة باستخدام مطرقة مطاطية أو بلاستيكية). فإذا حدثت انعكاسات غير عادية فإن ذلك ينذر بوجود نوع من التلف بالجهاز العصبي المركزي.

وأما الخطوة التالية فهي فحص أعصاب الجمجمة (أو الأعصاب الدماغية) Cranial Nerves والتي تتحكم في حركات عضلات الوجه والأعضاء الحسية. ويتم فحص الأداء الوظيفي للعصب الجمجمي من خلال النظر في العين وملاحظة مختلف حركات العين وعضلات الوجه واللسان والفم. ويستخدم قلم ضوئي Penlight لمعرفة ما إذا كان بإمكان المفحوص تتبع الضوء دون تحريك رأسه لتقييم التحكم الحركي لعضلات العين.

ويتم أيضا تقييم انعكاسات حدقة العين بواسطة ملاحظة درجة التغير من حيث الضيق والاتساع عند الاستجابة للضوء. وقد يطلب من المفحوص التعرف على روائح معينة وعمل حركات المضغ بفكيه لتقييم التحكم الحركي في هذه المنطقة.

النافذة الإيضاحية (٢ -٥)

أشهر إجراءات الفحص العصبي :

Common procedures in a neurological examination

١. اختبارات وظائف المخ: **Tests of cerebral functions**

وتشمل استخدام اللغة ومستويات الوعي والقدرات الذهنية والتركيز والتوجه والحالة الوجدانية والانفعالية.

٢. اختبارات أعصاب الجمجمة: **Tests of cranial nerves**

وتشمل اختبار السمع والبصر والكلام بشكل عام وحركات عضلات الوجه وانعكاسات حدقة العين.

٣. **اختبارات وظائف المخيخ: Tests of cerebellar functions**

وتشمل اختبار الحركات التبادلية السريعة بين الإصبع والأنف والسير التبادلي بين الكاحل ومشط القدم والوقوف مع فتح وغلق العينين.

٤. **اختبارات الأداء الوظيفي الحركي: Motor functioning**

وتشمل حجم العضلات وقوتها والتآزر والأفعال المنعكسة.

٥. **اختبارات الأعصاب الحسية: Tests of sensory nerves**

وتشمل الإحساس السطحي عن طريق اللمس والإحساس السطحي بالألم.

المصدر: معلومات مقتبسة من "عسر القراءة: النظرية النيوروسيكولوجية والأبحاث والتمييز الكلينيكي"، G. W. Hynd & M. Cohen, 1983، نيويورك، دار Gruna & Stratton للنشر.

ومن خلال أساليب وفنيات الفحص غير الرسمية السابق عرضها يمكن أن يلحظ الأطباء عددا من أوجه الخلل في الأداء الوظيفي للأعصاب والدماغ. فأي صعوبة في أحد أوجه هذه الحركات يمكن أن تساعد الطبيب أيضا في تحديد موضع المشكلة في الجهاز العصبي المركزي.

التقنيات الطبية المستخدمة في التقييم العصبي:

Medical Technologies for Neurological Assessment

التخطيط الكهربي للمخ: Electroencephalogram (EEG)

المخ والجهاز العصبي المركزي جهازان كهربيان، ولذلك يمكن قياس التدفق الكهربي فيهما أثناء أداء مختلف مهام التعلم بهدف الحصول على بعض المعلومات عن مناطق الدماغ المستخدمة أثناء عملية التعلم. والتخطيط الكهربي للمخ EEG تقنية لتسجيل النشاط الكهربي للدماغ. فتقاس النبضات الكهربية بواسطة توصيل أقطاب كهربية في أجزاء مختلفة من الجمجمة. وتسجل هذه الأقطاب مختلف النبضات الكهربية وتسجل أيضا ذلك النشاط على شاشة يمكن الرجوع إليها وقراءتها (Sousa, 1995).

الفحص بالأشعة المقطعية: Computerized Axial Tomography (CAT)

يمكن استخدام تقنية الأشعة المقطعية CAT لفحص تركيب المخ. ومن خلال هذه التقنية يتم تسليط أشعة إكس على الدماغ بزوايا مختلفة ويقوم الحاسب الآلي بوضع مختلف المعلومات

جنبا إلى جنب للوصول إلى صورة نهائية توضح تركيب المخ. وبذلك يمكن إيضاح المناطق التي تتدخل في أدق أنشطة المخ.

التصوير المقطعي بالنظائر المشعة: Positron Emission Tomography (PET)

تتضمن هذه التقنية حقن نظائر مشعة صديقة (نظائر السكر المشع) تصل إلى المخ عبر مجرى الدم. ويطلب من المفحوص أداء وظائف معينة ويتم تسجيل تدفق الدم من خلال تتبع حركة النظير المشع. ويتم تصوير مختلف أجزاء المخ للتعرف على الأيض (البناء والهدم). فإذا وجدت منطقة معينة غير نشطة في المخ فإنها قد تتسبب في إحداث صعوبة تعلم (Sousa, 1999).

الفحص بأشعة الرنين المغناطيسي: Magnetic Resonance Imaging (MRI)

الرنين المغناطيسي هو أحد التقنيات غير الإشعاعية المطورة. وفيه يتم خلق مجال مغناطيسي تنتج عنه تغيرات معينة قابلة للقياس في أنسجة المخ. ثم يتم قياس هذه التغيرات بواسطة ترددات الأشعة وتعزيزها بمعاونة الكمبيوتر لتصوير مختلف أجزاء المخ. وتستخدم أشعة الرنين المغناطيسي مثلها مثل فنية التصوير المقطعي بالنظائر المشعة في إظهار أجزاء المخ الشاذة والتي يمكن أن تسبب صعوبات تعلم. ولكن تقوم هذه الفنية بتصوير تركيب المخ وليس نشاط المخ.

الفحص بالرنين المغناطيسي الوظيفي: The Functional Magnetic Resonance Imaging (FMRI)

الرنين المغناطسي الوظيفي هو رنين مغناطيسى يقيس تدفق الدم إلى المخ وفي داخله وليس مجرد شكل المخ أو تركيبه. والرنين المغناطيسي الوظيفي مثله مثل التصوير المقطعي بالنظائر المشعة يمكنه أن يظهر أجزاء المخ التي تنشط أثناء أداء مهمة التفكير. ولا يستلزم الرنين المغناطيسي الوظيفي تسليط طاقة إشعاعية على المخ (بخلاف فنيتي التصوير المقطعي بالنظائر المشعة والفحص بأشعة الرنين المغناطيسي)، ولذلك فإنه يمكن استخدامه مع الأطفال ذوي التركيب العادي للمخ (Sousa, 1999). وبسبب الطبيعة غير الاقتحامية لفنية الرنين المغناطيسي الوظيفي، فإن هذه الفنية هي الأكثر قدرة على تصوير نشاط المخ فعليا أثناء أنشطة القراءة أو الحساب أو العلوم. وتعد هذه الفنية في تصوير المخ هي الأكثر استخداماً اليوم لدراسة الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Joseph, Nobel & Eden, 2001).

استخدام تقنيات جديدة: Use of new techniques

لقد أدت التقنيات المطورة حديثا إلى ثراء البحوث والدراسات فى ميدان العلوم الطبية، وقد

أجريت العديد والعديد من الدراسات على مختلف فئات الأطفال ذوي الصعوبات. ففي إحدى الدراسات الحديثة، استخدم مولفيس Molfese وزملاؤه (٢٠٠٦) فنية التخطيط الكهربي للمخ واتضح نشاط مناطق متباينة من المخ بدرجات متفاوتة لدى الأشخاص ذوي مستوى القراءة فوق المتوسط مقارنة بالأشخاص ذوي مستوى القراءة دون المتوسط.

وفي دراسة أخرى استخدم "شاي ويتز، وشاي ويتز" Shaywitz and Shaywitz (٢٠٠٦) تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي، وأثبتت الدراسة وجود منطقتين محددتين في المخ مرتبطتين بتحليل الكلمات (أي سبر غور الكلمات). وفضلا عن ذلك، اتضح "خمول" "Underactivated" هاتين المنطقتين لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية القراءة. وبالتحديد هناك منطقتان في مؤخرة الدماغ: المنطقة القفوية الصدغية والمنطقة الجدارية الصدغية، وهما الأقل نشاطا أثناء عملية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم من التلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك، ففي دراسة تجريبية أجراها "شاي ويتز" Shaywitz وزملاؤه (٢٠٠٣)، اتضح أن التدريس الفعال Effective Instruction بإمكانه أن يؤدي إلى إنعاش هذه المناطق الخاملة في المخ حتى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فلقد تلقت المجموعة التجريبية في هذه الدراسة برنامجا مكثفا مدته ٥٠ دقيقة يوميا لمدة ثمانية أشهر على مدار عام دراسي كامل لتعليم القراءة يقوم على المدخل الصوتي حيث يتم التركيز على النطق وأصوات الحروف. ومن ثم تلقت هذه المجموعة التجريبية إجمالي ١٠٥ ساعة من التعلم. وعند مقارنة هذه المجموعة التجريبية بمجموعة أخرى ضابطة بعد نهاية مدة البرنامج اتضح أن مناطق المخ الخاملة أصبحت أكثر نشاطا إلى حد كبير. وهذا يدل على أن التدريس الفعال الذي يكثف التركيز على العلاقات بين الحروف والأصوات بإمكانه أن يخفف مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وبالإضافة إلى ذلك، امتدت هذه التأثيرات حتى عام من انتهاء البرنامج.

وجدير بالذكر أن هناك عدة مدلولات لهذه النتائج ذات صلة وثيقة بالنقاش الذي نحن بصدده. أولا، يسفر التدريس الفعال للعلاقات بين الحروف والأصوات عن نتائج مذهلة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ثانيا، بخلاف معظم البحوث والدراسات القديمة على المخ البشري فإن البحوث والدراسات الحديثة المتوافقة مع وظائف المخ كثيرا ما تركز بشكل مباشر على المشكلات الدراسية وقياس المخرجات الدراسية المحددة. ومع استمرار هذا التوجه بات من الضروري أن يظل المعلمون على دراية بنتائج هذه البحوث ومتضمناتها في الحجرة الدراسية. ولسوف يتأثر مجال صعوبات التعلم تأثرا عميقا بالتطور الحادث في هذا الفهم الملموس للأداء الوظيفي العصبي. وعلى المستوى التشخيصي، فإن مثل هذا النظام الوظيفي للقراءة سوف يتيح

تصنيف الطفل وتحديد ما إذا كان يعاني من مشكلة في المعالجة أو يعانى اعتلال وظيفي بسيط في الدماغ، كما أوضحنا في الفصل الأول.

وبالإضافة إلى دراسات صعوبات التعلم القائمة على اللغة، أظهر بعض التنظيريين أن صعوبات التعلم غير اللفظية قد ترتبط باعتلالات وظيفية محددة في المخ أو الجهاز العصبي المركزي (Gross-Tsur, Shalev, Manor & Amir, 1995; Sousa, 2001). على سبيل المثال، قد يؤدي الخلل في نصف الكرة الدماغي الأيمن إلى ظهور صعوبات التعلم غير اللفظية (أي صعوبات التعلم غير القائمة على الكلام أو اللغة وتشمل: صعوبات التكامل البصري الفراغي أو المكاني ومشكلات الذاكرة ومشكلات الانتباه). وقد قامت جروس سور Gross-Tsur وزملاؤها (١٩٩٥) بدراسة عشرين طفلاً (متوسط أعمارهم ٩.٥ عاما) يعانون من خلل في نصف الكرة الدماغي الأيمن ومن ثم صعوبات تعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك في محاولة لاستخدام فنيات التقييم المطورة حديثا لتصوير صعوبات التعلم القائمة على الدماغ لدى هؤلاء الأطفال. وكان التلاميذ ينضمون إلى الدراسة إذا كانوا قد أحيلوا إلى العيادة بسبب مشكلات وجدانية وتفاعلية شخصية أو مشكلات تواصل أو ضعف المهارات البصرية الفراغية أو المكانية أو ضعف مستوى التحصيل الرياضي أو أية مؤشرات سلوكية تنذر بوجود أورام في المخ. وعلى عكس التوقعات، اتضح أن أربعة أطفال فقط من بين عينة الدراسة وهم العشرون طفلاً هم الذين كانت لديهم مؤشرات غير عادية في الأداء الوظيفي الدماغي.

وعود لم تتحقق: Unrealized promises

برغم تفاؤل بعض التنظيريين في مجال صعوبات التعلم، تبدو وعود متخصصي علم النفس العصبي غير ناضجة إلى حد ما. فلم يتبن مجال صعوبات التعلم الاستخدام واسع النطاق لوسائل التقييم العصبي سواء بطاريات التقييم أو التقنيات الطبية، والقليل فقط من تقارير تقييم صعوبات التعلم حاليا لدى الصغار هي التي تتضمن مثل هذه المعلومات. وأخيرا، كما في حالة البحوث الطبية عن منشأ أو علم الأسباب المرضية لصعوبات التعلم، تبدو ممارسات التقييم النفسي العصبي واعدة ولكنها لم تسهم بعد في عملية التعرف على معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bigler, Lajiness-O'Neill & Howes, 1998). ولكن هناك إقبال في بعض الدول على استخدام التقييم من هذا النوع. ونحن في انتظار تحقق وعود العلوم الطبية في مجال التقييم ذات يوم.

العلاجات الطبية لمشكلات التعلم: Medical Treatments for Learning Problems

يعد الوصول إلى أنواع عديدة من العلاجات هو النتيجة الرئيسية لجهود العلوم الطبية في مجال صعوبات التعلم في الوقت الحالي، وبالأخص عند استخدام الأدوية والعقاقير للتغلب على النشاط الزائد الذي يسبب المشكلات الدراسية. فالأطفال ذوو النشاط الزائد المصاحب لمشكلات الانتباه هم أقل ميلا للتعلم. ولقد طورت العلوم الطبية العديد من العلاجات الدوائية لتخفيف أثر هذه المشكلة والتي أسفرت عن نجاح ملحوظ.

كما أن هناك تزايداً في استخدام مختلف العلاجات الدوائية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في السنوات الأخيرة. وأظهرت دراسة روزينبيرج Rosenburg (١٩٨٨) أن ٦٠٪ من معلمي التربية الخاصة جميعهم يشاركون في مثل هذه التدخلات مع الأطفال الذين يخضعون للعلاج الدوائي، وارتفعت هذه النسبة اليوم إلى ٩٠٪. ومن هنا بات من الضروري أن يكون المعلمون على وعي بالدور المساند الذي سوف يلعبونه في مثل هذه التدخلات.

أنواع التدخلات الدوائية: Types of Drug Interventions

برغم أن معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكونون في معظم الأحيان على دراية بالعقاقير الطبية التي كثيرا ما تستخدم مع هذه الفئات من الأطفال، مثل الميثيل فينيديت (الريتالين) أو الأتوموكستين (الإسترترا)، إلا أن هناك العديد والعديد من العقاقير الطبية الأخرى المستخدمة لضبط المشكلات السلوكية. وتهدف بعض التدخلات الشهيرة القائمة على العلاجات الدوائية إلى "جعل الطفل مستعدا للتعلم" وذلك من خلال تخفيف أو الحد من اضطرابات قصور الانتباه وسلوكيات النشاط الزائد التي تعوق عملية التعلم. وهناك علاجات طبية أخرى تهدف إلى التغلب على السلوكيات العدوانية أو منع الأعراض الذهانية من الظهور. ولا تؤدي جميع التدخلات الدوائية نفس الغرض وإنما تهدف بشكل عام إلى معالجة المشكلات السلوكية والتغلب عليها بشكل أو بآخر.

وهناك أنواع عديدة من العلاجات الدوائية المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وتعد العقاقير المنشطة هي الأكثر انتشارا وتشمل العقاقير الشهيرة مثل الريتالين والكونسيرتا. ولكن قد لا يستجيب بعض التلاميذ للعلاج الدوائي المنشط، ومن ثم ظهرت أنواع أخرى من العلاجات الدوائية. وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٦) بعض العلاجات الدوائية شائعة الاستخدام مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وبالإضافة إلى ذلك، هناك العديد من المواقع على شبكة الإنترنت والتي تزود الآباء والمعلمين بالمزيد من المعلومات عن

هـذه العلاجـات الدوائيـة (www.strettera.com, www.pediatrics.about.com
.www.chadd.org, www.rxlist.comwww.adrugrecall.com)

وتجدر الإشارة إلى ثبوت آثار جانبية لكل من هذه العقاقير الطبية. وعلى الرغم من أن هذه الآثار الجانبية السلبية لا تظهر مع جميع الأطفال، إلا أنها لا تعد مبرراً كافياً للجوء إلى هذا النوع من التدخل كحل أخير. فهناك خيارات أخرى للضبط السلوكي يجب أخذها في الاعتبار أولا وتطبيقها قبل اللجوء إلى التدخل الدوائي للتحكم في سلوك الطفل.

بحوث ودراسات فى الفاعلية: Research on efficacy

هناك ٢،٥ مليون طفل تقريباً تتراوح أعمارهم بين ٤ – ١٧ عاما يتناولون مختلف العقاقير الطبية لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وفي العديد من هذه الحالات يشخص الطفل بصعوبة تعلم بجانب هذا الاضطراب. وفي حين يعبر معظم أولياء الأمور عن قلقهم من استخدام هذه العقاقير الطبية لقمع مشكلات الانتباه، وتشير نتائج الدراسات إلى عدم وجود أي أساس لمثل هذه المخاوف. على سبيل المثال، فإن حوالي ٨٠٪ من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يستجيبون بشكل إيجابي للعلاج المنشط (عن منظمة الأطفال والكبار ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد CHADD، ٢٠٠٦ وIannelli، ٢٠٠٦)، وفي معظم الحالات يرتفع مستوى كل من الانتباه والتحصيل الدراسي للطلاب باستخدام هذه العلاجات الدوائية. وبالإضافة إلى ذلك، فبرغم إثبات بعض الآثار الجانبية أظهرت نتائج البحوث أنه في حالة العقاقير المنشطة فإن هذه الآثار الجانبية إن ظهرت فإنها غالبا لا تستمر لفترة طويلة.

النافذة الإيضاحية (٢ -٦)

العقاقير الطبية الشهيرة المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: Medications commonly used to treat student with learning disabilities or ADHD

المنشطات: Stimulants (وتستخدم في حالات اضطراب قصور الانتباه أوالنشاط الزائد)

العقاقير: Drugs الريتالين – الكونسيرتا (الميثيل فينيديت) – الديكسيدرين (الدسترو أمفتامين) – الأديرال (أمفتامين ممتزج بالدكسترو أمفتامين).

الآثار الجانبية المحتملة: انخفاض الشهية – الأرق – اضطراب الهضم – تأخر النمو – نوبات الصداع – آلام المعدة – الهياج – الانطواء أو الانسحاب الاجتماعى.

يلاحظ أن الأديرال من بين المنشطات التي ارتبط اسمها ببعض الآثار الجانبية الخطيرة مثل نوبات القلب وارتفاع ضغط الدم والوفاة المفاجئة. ولقد صرحت منظمة الغذاء والدواء في فبراير ٢٠٠٦ باستمرارية البحث في الآثار الجانبية لهذا العقار وصلته المباشرة المحتملة بهذه الآثار الجانبية الخطيرة.

مضادات الاكتئاب: Antidepressants (وتستخدم في حالات الاكتئاب والرفض الحاد للمدرسة واضطرابات الانتباه)

العقاقير: التوفرانيل (الإميبرامين) – الولبيوترين (هيدروكلوريد البوبروبيون) – الأفنتيل (النورتريبتلين).

الآثار الجانبية المحتملة: جفاف الفم تبعا للجرعة – الزغللة – الإمساك – الخمول – تسمم عضلة القلب – النوبات القلبية – النوبات الصرعية.

المثبطات العصبية: Neuroinhibitors (وتستخدم في حالات اضطرابات الانتباه والمشكلات السلوكية)

العقاقير: الإسترترا (الأتوموكستين).

الآثار الجانبية المحتملة: الإجهاد الشديد – الأرق – زيادة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم – آعراض جانبية جنسية – ألم أثناء التبول – التفكير فى الانتحار.

مضادات الذهان: Neuroleptics (وتستخدم في حالات الذهان الواضح والسلوك التدميري العارم والعدوانية الحادة ومتلازمة توريت "اللزمات الحركية والصوتية")

العقاقير: الهالدول (الهالوبريدول) – الميلاريل (الثيوريدازين).

الآثار الجانبية المحتملة: الخمول – التقلصات العضلية

ملحوظة: هذه المعلومات للمعرفة العامة فقط وقبل تناول أي دواء يجب استشارة الطبيب والحصول على وصفة كاملة للدواء وقائمة مفصلة بالآثار الجانبية.

وبجانب هذه النتائج العامة السابق ذكرها، هناك تقارير حديثة تثبت ظهور آثار جانبية شديدة السلبية في عدد محدود جدا من الحالات. فلقد سجلت منظمة الغذاء والدواء FDA

مؤخرا ٢٥ حالة وفاء مفاجئة و٥٤ حالة إصابة في القلب والجهاز الدوري بين المرضى الذين يتناولون عقار الأديرال لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (عن منظمة الأطفال والكبار ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ٢٠٠٦). وهناك عقاقير طبية أخرى من بينها الإسترترا والتي ارتبطت بمحاولات الانتحار أو التفكير الانتحاري. ولا يزال البحث مستمرا للإجابة عن التساؤلات المتعلقة بالأضرار المحتملة لهذه الآثار شديدة السلبية. ولكن يتضح أن المنشطات التي طالما خضعت للبحث على مدار فترة زمنية طويلة (مثل الريتالين والدكسيدرين) هي الأكثر أمانا وفائدة بشكل ايجابى ذي دلالة بالنسبة للعديد من التلاميذ (Iannelli, 2006).

دور المعلم: Teacher's role

برغم من أن الطبيب أو الطبيب النفسي هو المسؤول عن وصف العلاج الطبى الدوائى فيما أسميناه بالتدخلات الدوائية؛ إلا أن معلم الفصل يلعب دوراً حاسماً في خطة التدخل. ويتضمن هذا الدور خمس مهام هى: توثيق التدخلات اللادوائية غير الناجحة ، وتأكيد أن المشكلة السلوكية غير قابلة للسيطرة بواسطة الإجراءات التعليمية التي أنشأها المعلم واستخدمها مع الطفل، ومراقبة التدخل الدوائى وآثاره، واستمرار محاولات السيطرة على المشكلات السلوكية باستخدام الاستراتيجيات غير الدوائية. وفيما يلى عرض لهذه المهام الخمس:

الأولى، جزء من مسؤولياتك كمعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمثل في إثبات المشكلة السلوكية في صورة قابلة للقياس. ويمكنك استخدام الاستراتيجيات السلوكية التي يعرضها الفصل العاشر من هذا الكتاب والتي تيسر توثيق المشكلة السلوكية. ويجب أن يشير تقريرك المقدم لفريق فحص الطفل إلى عدد الاضطرابات السلوكية، وطبيعتها، وحدتها، ومدى تكرار حدوثها.

الثانية، يجب عليك إثبات التدخلات العديدة التي استخدمتها مع الطفل والتي فشلت في احتواء الآثار المترتبة على المشكلة السلوكية. ويجب عليك أيضا أن تكون قد استنفدت مختلف الخيارات التدخلية لعلاج هذه المشكلة السلوكية. وهناك خيارات أخرى عديدة تربوية وعلاجية ستتم مناقشتها لاحقاً فى هذا الفصل، والتي تشمل استراتيجيات مراقبة الذات (وهو تدخل قائم على العمليات المعرفية) واستراتيجيات تعزيز السلوك. فيجب استنفاد هذه الاستراتيجيات أولا قبل اللجوء إلى مناقشة استخدام التدخل الدوائي. وعندما تناقش مثل هذه التدخلات مع الطبيب وفريق التقييم فإنك سوف تصبح مؤهلاً أكثر لتقديم إسهامات ذات دلالة من خلال

عرض موجز بالتدخلات الأخرى التي استنفدتها مع الطفل ومن بينها التدخلات المهنية التي تقع على عاتقك كمعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الثالثة، بعد استنفاد مختلف التدخلات فإنك قد تحتاج إلى طلب المساعدة من فريق دراسة حالة الطفل. وسوف يراجع هذا الفريق معلوماتك وقد يتطلب الأمر تدخلا طبيا. وفي هذه الحالة يوضع التدخل الدوائي في الاعتبار كأحد الخيارات المتاحة. ويجب أن يكون طلب المساعدة تحريريا في صورة خطاب موجه إلى رئيس فريق دراسة الطفل مع تقديم نسخ من هذا الخطاب إلى مدير إدارة التربية الخاصة. وتوصي بعض الإدارات التعليمية بأن يصدر المعلم حكمه المعروف في شكل ملاحظة موجزة إلى رئيس فريق فحص الطفل الذي يدير عملية الاتصال مع باقي أعضاء الفريق. وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٧) نموذجا لخطاب موجه إلى رئيس فريق دراسة الطفل والذي يبرز نوعية المعلومات المطلوبة في مثل هذه التوصية.

الرابعة، بعد بدء برنامج العلاج الدوائي يصبح لزاما عليك كمعلم مراقبة كل من التدخل وآثاره على سلوك الطفل ومستوى تحصيله الدراسي. ويستلزم ذلك أن تكون على دراية بإعطاء الدواء وقد تحتاج إلى مراقبة الفترة الزمنية للجرعات المقررة. وفي معظم الحالات لا يسمح للمعلم بإعطاء الدواء وهنا ينحصر دورك في أخذ الطفل إلى الممرضة المدرسية لإعطائه الدواء أثناء اليوم الدراسي. ويجب عليك دراسة الإرشادات القانونية المحلية لإعطاء الأدوية في منطقتك.

النافذة الإيضاحية (٢ -٧)

خطاب توصية بتقييم الطفل لتطبيق التدخل الدوائي

اسم معلم المصادر
اسم المدرسة
الإدارة التعليمية

السيد الدكتور مدير الخدمات النفسية المدرسية
تحية طيبة وبعد

لقد تحدثت مؤخرا مع معلم الصف الخامس بمدرستي عن سلوك الطفل فلان. فهو يغادر مقعده باستمرار ويمرح في أنحاء الغرفة وفترة انتباهه قصيرة ولا يمكنه إنهاء قدر كبير من المهام المكلف بها بسبب انخفاض معدل ملازمته لمقعده طوال الوقت. ونحن لدينا مشكلة مع سلوك هذا الطفل في الحجرة الدراسية ونود عرض الطفل على طبيب لتقييمه حتى يمكن التعرف على أية أسباب طبية محتملة لهذه المشكلات السلوكية.

لقد كان هذا الطفل يحضر في فصول التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم طوال العامين الدراسيين الماضيين. ثم أحيل إلينا فى هذا الفصل الدراسى من خارج الإدارة وناقشنا سلوكه المتعلق بترك مقعده مرارا وتكرارا، بالإضافة إلى ميله إلى مغادرة حجرة الدراسة بشكل ملحوظ. ولقد قررت أنا ومعلم الصف إجراء برامج التدخل السلوكي لمحاولة قمع سلوك مغادرة المقعد بشكل متكرر مع ما لاحظناه من ميله إلى ترك المهام المكلف بها دون إتمامها. فلقد قام معلم الصف بإحصاء عدد مرات مغادرته لمقعده يوميا وكان تدخله عبارة عن فنية التعاقد السلوكي. ولم يثمر هذا التدخل عن أية نتائج ملموسة. وبخلاف ذلك، قمت أنا بتنفيذ مشروع المراقبة الذاتية للسلوك في محاولة لزيادة معدل إكماله للمهام الدراسية المكلف بها. ولم يثمر ذلك أيضا عن أية نتائج إيجابية.

ويسعدنى إشراكك في هذه البيانات للخط القاعدي والتدخل المستخدم مع الطفل. ولكن كما ترى نحن قد استنفدنا مختلف التدخلات دون أن يثمر ذلك عن مساعدة الطفل في الحفاظ على انتباهه للمهام المكلف بها. ونستأذنك في الاتصال بوالديه بشأن هذا الطلب لتقييمه طبيا. فإذا كنت ترى أن ذلك ملائماً أبلغني وسوف أرتب المقابلة.

شكرا على وقتك الكريم وثمن فضلك لا تتردد في الاتصال بي في حالة الرغبة في الحصول على أية معلومات إضافية.

توقيع معلم غُرفة المصادر

وعند مراقبة تأثيرات التدخل فإن المعلم فقط هو الذي يكون على اتصال مستمر بالطفل أثناء اليوم الدراسي ومن ثم تقع على عاتقه مسؤولية تزويد الطبيب بالمعلومات المهمة. ومن ثم يجب الاحتفاظ بسجلات تفصيلية تزود الطبيب بمعلومات تتعلق بالآثار الإيجابية للتدخل في الحجرة الدراسية. ويزودنا الفصل العاشر بمعلومات عن طرق جمع البيانات السلوكية مما يفيد في مراقبة آثار التدخل الدوائي. ونظرا لأهمية جمع البيانات بصفة يومية في مثل هذه المواقف فإنك – كمعلم- تحتاج إلى الحصول على دورات تدريبية مختارة في إدارة السلوك أو التقييم السلوكي لتنمية مهاراتك الجديدة في هذا الصدد.

الخامسة، وأخيراً يجب عليك –كمعلم- أن تكون على أتم استعداد للاستمرار في التدخلات السلوكية وما وراء المعرفية طوال فترة التدخل الدوائي. ويتم إجراء مثل هذه التدخلات غير الدوائية بصفة مستمرة لسببين: أولهما أنه من الممكن أن تثمر إحدى التدخلات البديلة عن نجاح كاف لدرجة يمكن معها تقليل جرعة الدواء. وفي بعض هذه الحالات يمكن الاستغناء تماما عن الدواء. ثانيهما أن نتائج العديد من الدراسات أشارت إلى أن التدخلات السلوكية

يمكن أن تدعم فاعلية التدخلات الدوائية؛ مما يسهم في السيطرة على المشكلات السلوكية. ويناقش الفصلان العاشر والحادي عشر التدخلات من هذا النوع.

بعد هذا العرض المستفيض للدور الذي يلعبه المعلم في التدخلات العلاجية الدوائية عليك- كمعلم- استكشاف حدود تعامل معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع التدخلات الدوائية في إدارتك التعليمية المحلية. وفي أثناء التوزيعات المجالية والمعملية قبل التدريس للطالب يمكنك جمع بيان بالسياسات من المقاطعات المحلية فيما يختص بدور المعلمين في مراقبة برامج التدخلات العلاجية الدوائية.

ملخص التدخلات العلاجية الدوائية : Summary of Drug Interventions

يعد العلاج أحد الجوانب التي أسهمت فيها العلوم الطبية إلى حد كبير في مجال صعوبات التعلم. وبرغم اشتقاق البحوث والنظريات القديمة عن صعوبات التعلم من ميدان الطب إلا أن العلوم الطبية تفشل في تحقيق وعودها في مجال علم الأسباب المرضية والتقييم. ولكن كثيراً ما تستخدم العلاجات الطبية والدوائية ولا يمكن لأي ممارس في ميدان صعوبات التعلم أن يغفل الدور الذي قامت به هذه الإسهامات الطبية.

لقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات بوضوح أن التدخلات العلاجية الدوائية تكون فعالة في خفض أو قمع المشكلات السلوكية التي تعوق عملية التعلم. وهناك أيضا برهان بحثي حديث على أن هذه التدخلات يمكن أن تؤدي إلى تحسين المخرجات الأكاديمية أو النتائج الدراسية. ولكن تظل هناك قضايا عديدة تعرقل تطبيق البرامج العلاجية الدوائية في المدارس العامة وبالأخص عندما لا يتم استنفاد التدخلات التربوية والسلوكية الأخرى أولا. ويجب عليك كمعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن تشارك بشكل أو بآخر في بعض أنواع التدخل الدوائي مع بعض التلاميذ. ومن ثم يتحتم عليك الإلمام بسياسة الإدارة التعليمية المحلية فيما يتعلق بالمهام التي على المعلم استيفائها حتى تلعب دورك المساند للطلاب الذين يخضعون للتدخلات التربوية ومن بينها التدخلات العلاجية الدوائية.

ملخص الفصل : Summary

أمدتنا العلوم الطبية بالأسس التاريخية لمجال صعوبات التعلم. ويلقي هذا الفصل الضوء على الأسس التاريخية التي سبقت مناقشتها بالتفصيل في الفصل الأول، ويبرز الإسهامات الرئيسية للعلوم الطبية في الجوانب الشاملة للمنشأ (أو علم الأسباب المرضية) والتقييم والعلاج. وحتى الآن، لم يكن البحث عن الأسباب الطبية لصعوبات التعلم مثمرا بصورة

خاصة، وذلك برغم التقدم الكبير في بحوث ودراسات علم الوراثة. وبالمثل، لم يحدث تطبيق على نطاق واسع لتوصيات القياس التي يقترحها الأنموذج الطبي. وهناك اتجاه نحو الاستخدام المتزايد للمصطلحات مثل اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في التشخيص القائم على المدرسة.

كما زودتنا العلوم الطبية بالعديد من التصنيفات الأساسية للعقاقير الدوائية التي تسهم في إدارة وعلاج سلوك بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم. واليوم معظم معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتأثرون بدرجة كبيرة بالإسهامات الطبية في مجالات المنشأ أو التقييم. ولكن يظل أغلب الممارسين يصادفون أطفالا يفيدون من العلاجات الطبية. ولذلك من المهم فهم دور المعلم في تطبيق خطة العلاج الدوائي. وسوف تساعدك النقاط التالية -كمعلم- في دراسة هذا الفصل:

١- العلوم الطبية هي أساس دراسة صعوبات التعلم، والعديد من النظريات المبكرة في مجال صعوبات التعلم هي مشتقة من مهنة الطب.

٢- تطورت دراسات التعلم القائم على وظائف المخ، وهذا يمثل خطوة واعدة فى سبيل التعرف على أجزاء معينة في المخ مرتبطة بمشكلات تعلم معينة.

٣- تطورت استراتيجيات القياس القائمة على المنظور الطبي، ولكن القليل من الممارسين فقط في مجال صعوبات التعلم في الوقت الراهن هم الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات.

٤- كانت العلاجات الطبية المتعلقة بضبط مشكلات سلوكية معينة هي صاحبة الإسهام الرئيسي في مجال صعوبات التعلم.

٥- قد يواجهك كمعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم تصنيف من مختلف التخصصات، بما يشمل علم الوراثة والطب، ولذلك سوف تحتاج إلى الإلمام بمفرداتها.

٦- قد تجد نفسك كمعلم مشتركاً في اتخاذ قرار تنفيذ خطة للعلاج الدوائي. ولذلك سوف تحتاج إلى التمكن من دورك كمعلم في تنفيذ هذه المداخل العلاجية.

أسئلة وأنشطة: Questions and activities

١. اشرح الثلاثة أجزاء الرئيسية في المخ والوظائف المرتبطة بكل منها.

٢. اشرح فصوص الدماغ والوظائف المرتبطة بكل منها.

٣. حدد التقنيات الجديدة التى تُستخدم في تقييم الأنشطة العقلية، واشرح المبدأ الرئيسي لكل منها.

٤. اتصل بإحدى الإدارات المدرسية المحلية، وتعرف على الأخصائيين فى مجال علم الأعصاب في منطقتك الذين يعملون مع المدارس في التعرف على المشكلات النيورولوجية (العصبية).

٥. اشرح دور المعلم في استراتيجيات التدخل العلاجية الدوائية.

٦. اشرح الأنواع المختلفة لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٧. احصل على السياسة الخاصة بإدارتك المدرسية المحلية المتعلقة بالتدخلات العلاجية الدوائية واستعرضها. ثم اذكر ما هو الدور المحدد للمعلم في هذه السياسة؟

REFERENCES

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Bigler, E. D., Laniness-O'Neill, R., & Howes, N. (1998). Technology in the assessment of learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 67–82.

Booth, J. R., & Burman, D. D. (2001). Development and disorders of neurocognitive systems for oral language and reading. *Learning Disability Quarterly, 24*, 205–215.

CHADD (2006). *National AD/HD advocacy group urges that science drive further research and action on AD/HD medications.* National organization of Children and Adults with Attention Deficit Disorders. Retrieved from www.CHADD.org.

Commission on Excellence in Special Education (2001). *Revitalizing special education for children and their families.* Available from www.ed.gov/finits/commissionsboards/whspecialeducation.

Decker, S. N., & DeFries, J. C. (1980). Cognitive abilities in families of reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 13*, 517–522.

Decker, S. N., & DeFries, J. C. (1981). Cognitive ability profiles in families of reading disabled children. *Developmental Medicine and Child Neurology, 23*, 217–227.

Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Maclagan, F. (2001). Cerebellor tests differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 119–135.

Galaburda, A. M. (2005). Neurology of learning disabilities: What will the future bring? The answer comes from the successes of the recent past. *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 107–110.

Gross-Tsur, V., Shalev, R. S., Manor, O., & Amir, N. (1995). Developmental right-hemisphere syndrome: Clinical spectrum of the nonverbal learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 80–86.

Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia: A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica Neurologica, 65*, 1–287.

Hynd, G. W., & Cohen, M. (1983). *Dyslexia: Neuropsychological theory, research, and clinical differentiation.* New York: Grune & Stratton.

Iannelli, V. (2006). *ADHD treatment guidelines.* Retrieved from www.pediatrics.com.

Joseph, J., Nobel, K., & Eden, G. (2001). The neurobiological basis of reading. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 566–579.

Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly, 24*, 158–176.

McKinney, J. D., Montague, M., & Hocutt, A. M. (1993). *A synthesis of research literature on the assessment and identification of attention deficit disorders.* Coral Gables, FL: Miami Center for Synthesis of Research on Attention Deficit Disorders.

Molfese, D. L., Key, A. F., Kelly, S., Cunningham, N., Terrell, S., Ferguson, M., Molfese, V. J., & Bonebright, T. (2006). Below-average, average, and above-average readers engage different and similar brain regions while reading. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 352–363.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities: A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly 28*(4), 249–260.

Needleman, H. L. (1980). Human lead exposure: Difficulties and strategies in the assessment of neuropsychological impact. In R. L. Singhal & J. A. Thomas (Eds.), *Lead toxicity.* Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children.* New York: Norton.

Plante, E., Ramage, A. E., & Magloire, J. (2006). Processing narratives for verbatim and gist information by adults with language learning disabilities: A functional neuroimaging study. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*(1), 61–76.

Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly, 24*, 141–158.

Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Application of fMRI and fMRS to reading disabilities and education. *Learning Disability Quarterly, 24*, 189–204.

Robertson, J. (2000). Neuropsychological intervention in dyslexia: Two studies on British pupils. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 137–148.

Rosenburg, M. S. (1988). Review of *Children on medication: Vol. II. Epilepsy, emotional disturbance, and adolescent disorders. Behavior Disorders, 13,* 150–151.

Rourke, B. P. (2005). Neuropsychology of learning disabilities: Past and present. *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 111–114.

Rourke, B. P., Ahmad, S. A., Collins, D. W., Hayman-Abello, B. A., Hayman-Abello, S. E., & Warriner, E. M. (2002). Child-clinical/pediatric neuropsychology: Some recent advances. *Annual Review of Psychology, 53,* 309–339.

Rourke, B. P., van der Vlugt, H., & Rourke, S. B. (2002). *Practice of child-clinical neuropsychology: An introduction.* Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Shaywitz, B. A., Shaywitz, S., Blachman, B., Pugh, K., Fullbright, R., & Skudlarski, P. (2003). Development of left occipito-temporal systems for skilled reading following a phonologically-based intervention in children. Paper presented at the Organization for Human Brain Mapping, New York.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2006). Reading disability and the brain. In *Educating exceptional children: 2005/2006.* Dubuque, IA: McGraw-Hill.

Sousa, D. A. (1995). *How the brain learns: A classroom teacher's guide.* Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Sousa, D. A. (1999). *How the brain learns* (video). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sousa, D. A. (2001). *How the special needs brain learns.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Differential genetic etiology of reading disability as a function of IQ. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 192–199.

Wood, F. B., & Grigorenko, E. L. (2001). Emerging issues in the genetics of dyslexia: A methodological preview. *Journal of Learning Disabilities, 34,* 503–511.

الفصل الثالث

الخصائص المعرفية

واللغوية للطلاب ذوى صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة .
- الذكاء .
- المستويات المتوقعة للذكاء .
- معنى الذكاء .
- الانتباه
- زمن التركيز فى المهمة .
- تركيز الانتباه .
- الانتباه الانتقائي .
- اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .
- ملخص البحوث التى تناولت الانتباه .
- الذاكرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم .
- نماذج الذاكرة .
- البحوث التى تناولت الذاكره عند الطلاب ذوو صعوبات التعلم .
- اعتبارات تعليمية .
- أسلوب التعلم .
- دراسة اللغة .

- معرفة أبجديات اللغة (معرفة القراءة والكتابة) وصعوبات القراءة .
- مشكلات المقاطع الصوتية (المشكلات الفونيمية).
- علم التراكيب اللغوية ودلالة المفردات (التبديل اللغّوي أو المناوبة اللغوّية) .
- البراجماتية : اللغة فى داخل سياق .
- تغيير المنظومة الرمزية (التبديل اللغوي أو المناوبة اللغوية).
- وحدات التفكير والتعقيد .
- متضمنات تعليمية .
- التواصل الوظيفي .
- البحوث والدراسات التى تناولت التواصل الوظيفى .
- ملخص الفصل .
- أسئلة وأنشطة.
- مراجع الفصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك :

١. معرفة متوسط معامل الذكاء لفئات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٢. تعريف الاستعداد للتعلم في ضوء زمن التعلم.
٣. شرح الذاكرة العاملة.
٤. شرح ثلاثة أوجه للانتباه والخصائص المتوقعة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في كل منها.
٥. مناقشة كل جانب من خصائص أساليب التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٦. وصف العلاقات بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.
٧. شرح نواحي القصور في دلالة المفردات والتراكيب اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٨. تعريف البراجماتية ومناقشة أنواع القدرات التي يمثلها هذا المفهوم.
٩. مناقشة التطور العام لدراسات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
١٠. مناقشة مهارات التواصل المرجعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية

الذكاء

المتفوق عقليا ذو صعوبة التعلم

زمن التركيز في المهمة

تركيز الانتباه

القابلية للتشتت

الانتباه الانتقائي

الاسترجاع العرضي

جهاز التنشيط الشبكي

الأعراض المرضية المصاحبة

الذاكرة قصيرة الأمد

الذاكرة طويلة الأمد

الذاكرة العاملة

التشفير أو التعبير الرمزي

التخزين

الاسترجاع

الذاكرة الصريحة

الذاكرة السيمانتية (الدلالية)

الذاكرة العابرة

الذاكرة الضمنية

إستراتيجية الذاكرة

أسلوب التعلم

المبدأ الأبجدي

المقاطع الصوتية (الفونيمات)

وحدات التهجئة

المعالجة الصوتية

علم دلالة المفردات

علم التراكيب اللغوية

البراجماتية

التبديل اللغوي (تحويل الشفرة)

وحدات التفكير

التعقيد

التواصل الوظيفي

الخطاب الروائي (القصصي أو السردي)

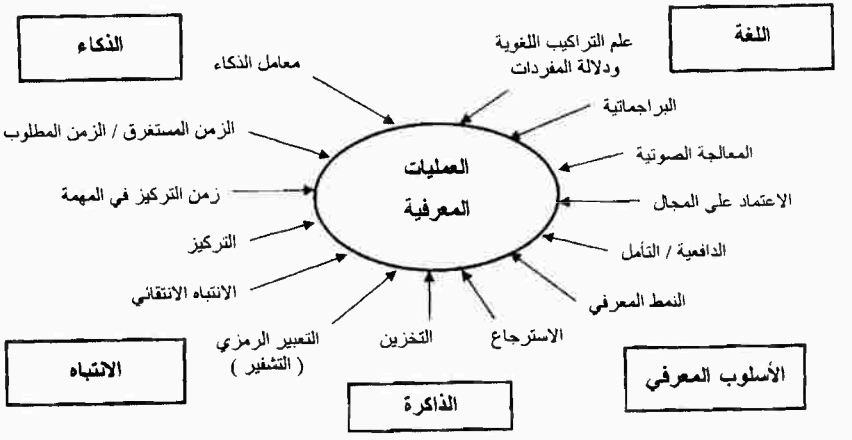
تسلسل أحداث القصة

التواصل المرجعي

مقدمة

بناء على الحقائق التاريخية السابق ذكرها، نجد أن مجال صعوبات التعلم يقوم على افتراض مؤداه أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكل مختلف عن باقي التلاميذ. ولقد أدى هذا الافتراض إلى ظهور العديد من الدراسات التي تتناول الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من غير ذوي الصعوبات، وذلك من حيث مختلف الخصائص المعرفية للتعلم (لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١). ولقد ركزت العديد من البحوث والدراسات المبكرة على تحديد الخصائص التي تميز بين الأطفال الذين يصنفون كلينيكيا في فئة صعوبات التعلم والأطفال الآخرين. ولقد شكلت هذه البحوث المبكرة الأساس للبحوث والدراسات اللاحقة التي أجريت على الأطفال في المدارس العامة المصنفين في فئة صعوبات التعلم.

ويوضح الشكل (٣-١) العلاقة المفترضة بين مختلف الخصائص المعرفية والعمليات المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، من المفترض أن يؤثر ذكاء الطالب على تعلمه، كما تؤثر أيضا اللغة والذاكرة وقدرات الانتباه ، والأسلوب المعرفي ، أو نمط التعلم في عملية التعلم. ونناقش في الفصل الحالي كلا من هذه الخصائص.



الشكل (٣-١)

العمليات المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

الذكاء: Intelligence

المستويات المتوقعة للذكاء: Anticipated levels of intelligence

ينص تعريف صعوبات التعلم على أن معامل ذكاء هؤلاء الأطفال يكون في نطاق المتوسط أو فوق المتوسط (أي متوسط معامل ذكاء قيمته ١٠٠). ولكن البحوث والدراسات المبكرة قد أظهرت أن مستويات معامل الذكاء المتوقعة لفئات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٩٠ – ٩٣ (Gajar، 1979). ولقد أدى ذلك إلى ظهور تحدي في استخدام معامل الذكاء لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، ومجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠٠٢). ويحتمل أن تعكس هذه القيمة المنخفضة لمعامل الذكاء عدة أشياء. أولا، يعتمد الذكاء طبقا لمقاييس الثقافة الغربية اليوم على المهارة اللفظية إلى حد كبير، الأمر الذي يؤدي إلى خفض متوسط مستويات معامل الذكاء المسجلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ثانيا، تقوم هذه القيم على عينات التلاميذ الذين تصنفهم المدارس العامة في فئة صعوبات التعلم، وهناك حالات عديدة يقوم فيها فريق الفحص بتصنيف بعض الأطفال في فئة صعوبات التعلم وذلك للحصول على الخدمات التي تتوفر للطفل في حالة عدم تلبيته للمحكات التي يحددها التعريف. وأخيرا، تعكس هذه القيم سنوات قديمة من خدمة الأطفال ذوي الصعوبات وقد ينقصها الدقة في الوقت الحالي.

كما أن هناك بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون مستوى ذكاء في نطاق المتفوقين عقليا. ويعرف هؤلاء التلاميذ بالمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم. ويظهر أيضا بعض التلاميذ ذوي معاملات الذكاء الأعلى من ١٣٠ أو بقدر انحرافين معياريين فوق المتوسط تباعدا بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل. وقد يكون هؤلاء التلاميذ عند أو فوق مستوى المرحلة الدراسية، ولكن في حالة وجود تباعد كبير بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل لديهم فإنهم قد يتم تصنيفهم في فئة صعوبات التعلم أو المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم. وتندر الدراسات التي تبحث خصائص هذه الفئة من التلاميذ نسبياً. وفي الوقت الحالي، لا يوجد باحث يمكنه أن يسوق توصيات قائمة على البيانات تتضمن برامجاً تعليمية ملائمة لهؤلاء التلاميذ. فهل يجب التعامل معهم كأي طفل آخر لديه صعوبة تعلم؟ وهل يجب أن يتلقوا أيضا أنشطة إثرائية وتسكين متقدم في فصول معينة؟

وقد تحدث لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١) أهمية واستخدام معامل الذكاء في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي نتج عنه التركيز على نموذج الاستجابة للتدخل

Response to Intervention (RTI) في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤ (اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥). وبالنسبة لهذا الإجراء الجديد للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإنه يضع مستقبل هذه الفئة من التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم موضع المساءلة. على سبيل المثال، حتى في حالة وجود قصور ذي دلالة بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل، فإننا يمكننا أن نفترض أن الأطفال ذوي معاملات ذكاء قيمتها ١٣٠ أو ربما أكثر يميلون إلى الاستجابة للتدخل المنشود الملائم. ومن ثم، يمكن في ظل إجراءات الاستجابة للتدخل المطورة حديثا أن تختفي بالفعل هذه الفئة من التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

وأنت كمعلم في هذا المجال قد تكون مسؤولاً عن تعليم التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم على الأقل في الأعوام القليلة القادمة. ويجب أن تظل على دراية بالقضايا المرتبطة بالمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الاطلاع على المجلات العلمية في هذا المجال وغير ذلك من أنشطة التنمية المهنية. وعند هذه النقطة، يمكن القول أن وجود هذه الفئة من التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم يصبح سؤالا بلا جواب.

معنى الذكاء: Meaning of intelligence

هناك أكثر من تعريف للذكاء. وأكثر الآراء شيوعا هي تلك التي تعتبر الذكاء وحدة واحدة، بمعنى أنه عند قياس معامل الذكاء باستخدام اختبارات الذكاء المقننة فإنه يمثل الناتج الإجمالي لقدرات الفرد مجتمعة. وهذه نظر جامدة إلى حد ما ترى أن الذكاء يكمن بداخل الفرد بشكل مطلق، وأنه يمكن جمع قدرات الفرد كلها في درجة واحدة يعبر عنها معامل الذكاء. ولكن هناك تساؤلات خطيرة تحوم حول هذا التعريف (Mather & Roberts, 1994). والسؤال الذى يفرضه السياق هو هل تمثل قيمة معامل الذكاء الحد الأقصى لقدرة الطفل على التعلم؟ وما هي المعلومة التربوية التي تمنحها درجة معامل الذكاء للمعلم المسؤول عن التدريس لتلميذ معين؟ وهناك تساؤلات أخرى عديدة تدل على وجود قصور ما في النظرة التقليدية للذكاء. وتظل هذه النظرة التقليدية سائدة في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتفترض جميع تعريفات صعوبات التعلم القائمة على التباعد بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل أن الذكاء كل لا يتجزأ (أو بناء واحد لا يتفتت).

ولكن على مدار السنوات، تحدى الكثير من التنظيريين والباحثين (أو الكل الذى لا يتجزأ) هذه البنية الموحدة. وكما ناقشنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن نظرية "هاوارد جاردنر"

Howard Gardner (١٩٨٣) ترى أفضل تمثيل للذكاء هو عبر سلسلة من القياسات المستقلة نسبيا لمختلف القدرات، وأن كل طالب يمكن أن يكون متميزا في جانب معين وضعيفا في جانب آخر (Campbell, 1994; Campbell, Campbell & Dee, 1996; Stanford, 2003). وعلى الرغم من صعوبة تحديد تأثير نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم نظرا لحداثتها، فإن ذلك لا ينفي ضرورة أن يكون معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واعين بتعريف "جاردنر" Gardner للذكاء وأنواع الأنشطة التعليمية التي يوصى بها بناءً على هذه النظرية للذكاءات المتعددة.

فإذا استرجعت معنا نظرية الذكاءات المتعددة، ستجد أن "جاردنر" Gardner يرى أن أفضل فهم لقدرة الإنسان يمكن أن يتم في ضوء ثمانية أنواع مستقلة من القدرات يشير إليها بالذكاءات المتعددة كما يلي:

الذكاء الشخصي المتبادل ويتمثل فى القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

الذكاء الشخصي الداخلي ويتمثل فى القدرة على معرفة وفهم الذات.

الذكاء المنطقي – الرياضي ويتمثل فى نقاط القوة في التفكير العقلي الرياضي والمنطقي.

الذكاء الطبيعى ويتمثل فى نقاط القوة في التصنيف والتقدير للطبيعة.

الذكاء الجسمي – الحركي ويتمثل فى الإحساس القوي بالجسم في الحيز المحيط (الفراغ) والحركة الفعالة.

الذكاء اللغوي ويتمثل فى التعبير اللغوي – وهو القياس التقليدي لمعامل الذكاء.

الذكاء الموسيقي – الإيقاعي ويتمثل فى القدرات في الإيقاع والغناء والموسيقى.

الذكاء البصري – المكاني ويتمثل فى قوة القدرات في الفنون البصرية والتأويلات البصرية.

وبناء على هذا التصور الإدراكي (المفاهيمى) للذكاء البشري باعتباره مجموعة من نقاط القوة ونقاط الضعف المستقلة نسبياً، اقترح الكثير من الباحثين تطوير الدروس التعليمية وتشكيلها كي تخاطب هذه الذكاءات المتعددة (Bender, 2002; 2005; Campbell, 1994; Sprenger, 2003; Tomlinson, 1999). فمثلا عند تخطيط وحدة تعليمية على مدار فترة زمنية مدتها أسبوع أو أسبوعين، فقد يرغب المعلمون فى التخطيط لأنشطة متعددة تركز على نقاط القوة في ذكاء أو أكثر من هذه الذكاءات المتعددة، مما يعطي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الفرصة لمتابعة الدرس وإظهار نقاط قوتهم في واحدة أو أكثر من هذه الذكاءات المتعددة.

وتقدم النافذة الإيضاحية (٣-١) عينة لمجموعة من الأنشطة التي قد تكون ملائمة لفصول الدمج بالصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم عن وحدة تتناول موضوع النظام الشمسي. لاحظ أنواع الأنشطة المختلفة التي يمكن استخدامها لمخاطبة الذكاءات المتعددة.

النافذة الإيضاحية (٣ -١)

إرشادات تعليمية: أنشطة حصة الذكاءات المتعددة لوحدة عن النظام الشمسي

Teaching tips: Multiple inteligence lesson activities for a unit on the solar system

يمكن تقسيم هذه الوحدة على فترة زمنية مدتها ٦ – ١٠ أيام بحيث تتناول الأنشطة التالية. في اليوم الأول يمكن تقسيم الفصل إلى فرق بناءً على نقاط القوة النسبية لكل طالب في أحد الذكاءات. وبعد ذلك يمكن توزيع الأنشطة على الفرق بناءً على قوة ذكاءاتهم المتعددة النسبية. وفيما يلي بعض الأمثلة. وفي اليوم الثاني واليوم الثالث واليوم الرابع، يمكن إعطاء الفرق الوقت الملائم لأداء الأنشطة المكلفة بها. وفي الأيام من الخامس والسادس والسابع والثامن، يمكن للفرق أن تعرض أعمالها على باقي الفصل. ويخصص اليوم التاسع للمراجعة. أما اليوم العاشر فيخصص للتقييم وأسئلة على الوحدة. وفيما يلي الأنشطة التي يمكن أن تكون ملائمة للفرق المختلفة من التلاميذ:

١. **الذكاء الشخصي المتبادل**: اجعل التلاميذ ذوو هذه القدرة يؤلفون قصة هزلية عن كيف يمكن أن تؤثر أحد الأجسام في النظام الشمسي على الأجسام الأخرى (مثال: جاذبية الشمس تحدد مسار المذنبات). ثم تعرض القصة على طلاب الفصل.
٢. **الذكاء الشخصي الداخلي**: قد يصعب مخاطبة هذا الذكاء في هذه الوحدة. ركز على هذه القدرة في الوحدة التعليمية التالية باستخدام أنشطة مختلفة.
٣. **الذكاء المنطقي – الرياضي**: استخدم التلاميذ ذوو نقاط القوة في الرياضيات لتحديد التلاشي النسبي لمجال جاذبية الشمس في الكوكب الداخلي مقابل الخارجي.
٤. **الذكاء الطبيعي**: استخدم التلاميذ ذوي هذه القدرة لوصف مختلف أنواع الأجسام داخل النظام الشمسي. اعرض الفروق على طلاب الفصل (مثل الفرق بين القمر والنجم والمذنب).
٥. **الذكاء الجسمي – الحركي**: اجعل التلاميذ يطورون نشاطا للفصل باستخدام مختلف التلاميذ للتعبير بالجسم (بالمشي) عن حركة الكواكب والقمر والنجوم حول الشمس.

٦. **الذكاء اللغوي**: اجعل التلاميذ ذوو هذه القدرة يطورون ملصقاً وصفياً عن تعريفات الأجسام في النظام الشمسي.

٧. **الذكاء الموسيقي – الإيقاعي**: اجعل التلاميذ ذوو هذه القدرة يؤلفون نشيدا إيقاعيا يمكن أن يساعد باقي الفصل على حفظ الأجسام في النظام الشمسي. اجعل لهم الريادة على الفصل لتحفيظ النشيد لزملائهم.

٨. **الذكاء البصري – المكاني**: اجعل التلاميذ ذوو هذه القدرة يطورون شكلا توضيحياً أو لوحة رسم للنظام الشمسي مع كتابة مختلف الحقائق عن كل جسم من أجسام النظام الشمسي. يمكن عرض هذه اللوحة على التلاميذ وتعليقها أمامهم حتى نهاية الوحدة.

وفي نظرة أخرى للذكاء يقدم "جون كارول" John Carroll (١٩٦٣) تعريفا بديلا للاستعداد. فهو يعرف الاستعداد كأحد وظائف الزمن:

الاستعداد = وظيفة (الزمن المستغرق في تعلم المهمة / الزمن المطلوب للتعلم)

يقترح هذا التعريف الذى وضعه " كارول " أن المعلم بإمكانه زيادة استعداد الطفل لأداء مهمة معينة من خلال زيادة الزمن المستغرق في تعلم هذه المهمة. وعندما يقال أن الاستعداد هو أحد وظائف الزمن المطلوب كي يتعلم الطالب مهمة معينة نسبة إلى الزمن المستغرق في تعلم هذه المهمة، فإن" كارول " Carroll يصوغ نظرة متفائلة جدا للاستعداد. فالمعلم لا يمكنه التحكم في التكوين الجيني أو الخلفية الثقافية أو الإثارة البيئية للتلميذ، ولكنه يمكنه بالفعل التحكم في زمن التعلم بحجرة الدراسة. ومن ثم، تمثل ورقة" كارول " Carroll التاريخية الأساس لدراسات زمن التركيز في المهمة، أو الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في تعلم المهمة. ولقد تلقت هذه الصياغة التاريخية للاستعداد كإحدى وظائف الزمن اهتماما كبيراً من التنظيريين والباحثين المعنيين بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (Kavale & Forness, 1986; Sousa, 2001)، مما أدى إلى خلق تركيز جديد للبحث. وخلاصة القول، بدأ الباحثون دراسة كيف يستخدم الأطفال ذوو صعوبات التعلم الزمن المتاح لهم في الانتباه لتعلم المهام.

الانتباه: Attention

الانتباه مثله مثل المفاهيم الأخرى أكثر تعقيدا مما يبدو. فكثيرا ما يطلب المعلمون من التلاميذ الانتباه، ولكن القليل منهم فقط هم الذين يعلمون تلاميذهم معنى الانتباه بالتحديد.

على سبيل المثال، هل يعني الانتباه مجرد النظر إلى المعلم؟ هل يتكون الانتباه من الاستجابة السريعة للمعلم؟ هل الانتباه هو التطلع إلى النافذة أثناء الإنصات بتمعن إلى المعلم؟ وهل الانتباه هو نوع نشط من أنواع التركيز في ما يقوله المعلم؟ يتضح من هذه التساؤلات أن ثمة أوجها عديدة لمفهوم الانتباه، ولطالما استخدم التنظيريون والباحثون مصطلحات مختلفة للتعبير عن هذه الأوجه العديدة.

زمن التركيز في المهمة: time – on - task

يقاس هذا الوجه من أوجه الانتباه بحساب تكرار أو نسبة المدة الزمنية التي ينتبه فيها الطالب للمهمة التي بين يديه. على سبيل المثال، فإن الطالب الذي يبدو أنه لا ينهي أبداً الأعمال المُكلف بها برغم قدرته على حل المسائل وأداء المهام ربما يعاني من مشكلة في زمن التركيز في المهمة. وهناك مصطلحات عديدة أخرى تشير إلى نفس هذا المفهوم العام مثل زمن الاستغراق وسعة الانتباه. وتقدم النافذة الإيضاحية (٣-٢) نظاما لقياس الملاحظة لتقييم هذا النمط من أنماط قياس الانتباه.

ويتباين زمن التركيز في المهمة بين التلاميذ غير ذوي الصعوبات إلى حد كبير. ولكن الكثير من الدراسات البحثية تظهر أن زمن التركيز في المهمة لدى هؤلاء التلاميذ يتراوح بين ٦٠ – ٨٥٪ من الزمن المستغرق أثناء أداء الأنشطة التعليمية. وعلى النقيض، فإن زمن التركيز في المهمة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم يتراوح بين ٣٠ – ٦٠٪ من زمن الأنشطة (Bender, 2002; McConnell, 1999).

النافذة الإيضاحية (٣ -٢)

قياس زمن التركيز في المهمة: Measurement of time-on-task

في دراسة بيندر Bender (١٩٨٥)، تم استخدام إجراء للملاحظة شائع إلى حد ما لتقييم سلوك زمن التركيز في المهمة. أولاً، يتم إعداد صحيفة تسجيل ذات عدة خانات. وتشير الخانات إلى العديد من التصنيفات التي تعبر عن جميع أنواع السلوكيات التى يمكن حدوثها في حجرة الدراسة. وعادة ما يعرف زمن التركيز في المهمة بأنه تواصل الطالب بالعينين مع المهمة التي بين يديه. وعلى الرغم من أن هذا التعريف ينطوي على خطأ ما، فقد ينظر الأطفال إلى المهمة بالعينين في حين تكون عقولهم أبعد ما يكون عنها، فإن ثمة افتراضاً أن الخطأ يصبح صفراً تقريباً نظراً إلى أن الأطفال كثيراً ما يحملقون بدهشة باتجاه النافذة في حين ينصتون إلى

المعلم. ففي دراسة "بيندر" Bender، قام أحد الملاحظين برصد نوعية السلوكيات التي تحدث عند سماع صوت الجرس الذي مدته عشر ثوان بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم. وقام أيضاً برصد السلوكيات المقابلة لطفل آخر لا يعاني من مثل هذه الصعوبات، وذلك عند سماع صوت الجرس التالي الذي مدته عشر ثوان. وكان الملاحظ يتجاهل السلوك الذي يحدث بين الجرسين أو في أثناء مراقبته لسلوك الطفل الآخر. وباستخدام هذا الإجراء التمثيلي للزمن أمكن حساب تكرار نوعيات معينة من السلوك. وبالإضافة إلى ذلك، أمكن رصد هذه السلوكيات على مدار عدة أيام مختلفة وذلك للتأكد من عدم المبالغة في البيانات دون داع نتيجة للتقلبات اليومية للسلوك. وفي دراسة "بيندر" Bender، تم استخدام ثلاث فترات ملاحظة مدة كل منها ٢٠ دقيقة على مدار ثلاثة أيام منفصلة. وفي نهاية الأيام كان يتم حساب تكرار السلوك في كل تصنيف. ثم يتم حساب متوسط تكرار السلوك إحصائياً لكل من مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة للأطفال غير ذوي الصعوبات. وقد أظهرت النتائج أن زمن التركيز في المهمة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون أقل منه بالنسبة للمجموعة المقارنة للأطفال غير ذوي صعوبات التعلم.

تركيز الانتباه: Focus of attention

إن أحد أهم مكونات التعلم هى قدرة الفرد على تركيز انتباهه على أكثر المثيرات صلة بالمهمة التي يتعلمها. ومع وجود العديد من المثيرات في حجرة الدراسة العادية، سوف يواجه التلاميذ صعوبة في تعلم المهمة التي بين أيديهم ما لم يتمكنوا من الانصراف عن المثيرات المشتتة لانتباههم. ويدرك المعلمون هذه الحاجة إلى التركيز في مهمة التعلم وأهمية مساندة التلاميذ في هذه المحاولة لتركيز الانتباه عن طريق غلق الأبواب المطلة على الطرقات المزدحمة، وغلق النوافذ عند وجود طلاب آخرين بفناء المدرسة، وفي بعض الأحيان يقوم بعض المعلمين بتشغيل موسيقى هادئة خافتة تساعد على الاسترخاء. وتدل كل من هذه الاستراتيجيات الشائعة على أهمية تركيز الانتباه من وجهة نظر المعلم.

وللأسف الشديد كان هناك تضارب بين نتائج البحوث والدراسات الباكرة عن القدرة على تركيز الانتباه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Zentall, 1986). فلقد بحثت أغلبية هذه الدراسات قابلية هؤلاء التلاميذ للتشتت، وهي عكس القدرة على تركيز الانتباه. على سبيل المثال، فإن العديد من الدراسات تستخدم تقديرات المعلمين لسلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتظهر البيانات التي يتم جمعها بهذه الطريقة أن المعلمين يرون التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم أكثر قابلية للتشتت من التلاميذ الآخرين غير ذوي الصعوبات (Bender & Wall, 1994).

ولكن قام العديد من الباحثين بدراسة القابلية للتشتت بشكل أكثر مباشرة، مع استخدام مهام التعلم المعملية ذات المشتتات المقصودة التي توضع عن عمد داخل المهمة التعليمية أو على هامشها. وبدلا من إظهار أن المشتتات الهامشية تعوق تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإن هذه المهام المعملية تقترح على ما يبدو أن مثل هذه المشتتات تيسر لهم عملية التعلم (Zentall, 1986). ذلك أن هذه المشتتات يمكن أن تجبر هؤلاء التلاميذ على تركيز انتباههم بشكل أكثر نشاطاً.

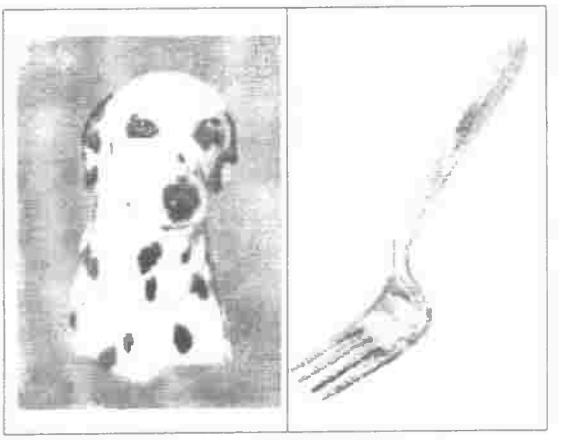
وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت العديد من دراسات تقديرات المعلمين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يظهرون مستوى عال من ردود الفعل للمثيرات المشتتة في البيئة (Bender & Wall, 1994). ويتناقض هذا البرهان بوضوح مع التقديرات المبكرة للمعلمين التي تشير إلى أن المعلمين يرون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر قابلية للتشتت من التلاميذ الآخرين غير ذوي الصعوبات. ونحن في انتظار المزيد من الدراسات البحثية حتى يمكننا أن نسوق خلاصات راسخة عن قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تركيز انتباههم. وفي الوقت الحالي، قد ترغب أنت كمعلم في الاستمرار في مساعدة تلاميذك على تركيز انتباههم في المهمة بواسطة استخدام بعض الاستراتيجيات المشار إليها. ويلاحظ أن غلق باب الفصل لن يعوق قدرة الطفل على التركيز في المهمة، وتشير بعض نتائج البحوث والدراسات إلى أن هذا النوع من الاستراتيجيات ييسر بالفعل المستويات العالية من الانتباه.

الانتباه الانتقائي: Selective attention

يمكن تعريف الانتباه الانتقائي بأنه القدرة على التعرف على الأوجه والجوانب المهمة للمثير وصرف النظر عن المثيرات الأخرى في البيئة. ولقد طور "هاجين" Hagen (١٩٦٧) مهمة لقياس هذا الوجه من أوجه الانتباه، وتركز هذه المهمة على قياس قدرة الطالب على تعمد تذكر أشياء معينة بالنسبة لعدد الأشياء التي يذكرها بشكل عرضي. وبسبب أهمية الانتباه الانتقائي في البحوث والدراسات التي تتطرق إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سوف نستعرض فيما يلي إحدى الدراسات الكلاسيكية في هذا الصدد.

يعد البحث الذي قام به "هلاهان" و"جاجار" و"كوهين" و"ترافير" Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver (١٩٧٨) عن الانتباه الانتقائي إحدى العلامات المميزة في مجال البحث في هذا

الوجه من أوجه الانتباه. فلقد استخدم هؤلاء الباحثون نسخة معدلة من مهمة "هاجين" Hagen (١٩٦٧) لقياس الاسترجاع المحوري والاسترجاع العرضي، وفى هذه المهمة يتم مزج سبع صور لمختلف الأدوات المنزلية مع صور بعض الحيوانات على ملصقات، انظر الشكل (٣-٢).



الشكل (٣-٢)

عينة من البنود لقياس الانتباه الانتقائي

ويتم عرض كل بطاقة مثير لمدة إثنتى عشرة ثانية على كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم. وهناك ثمانية عشر ملصقاً مختلفاً حيث يطلب من التلاميذ الانتباه فقط لصور الحيوانات وتذكر ترتيب عرضها أمامهم. وتستخدم أول أربعة ملصقات كتجربة تطبيقية، أما الأربعة عشر ملصق التالية فتستخدم كبنود اختبار فعلي. وتستخدم نسبة الاستجابات الصحيحة كقياس للاسترجاع المحوري، لأنه طلب من الأطفال فعلياً تركيز انتباههم على الحيوانات. وفي نهاية المهمة، يعرض على الأطفال سبعة صناديق زوجية عليها صور الحيوانات في القاع وفي نفس الوقت توجد مساحات فارغة في القمة. ويعطى التلاميذ أيضا سبع صور للأدوات المنزلية كي يطابقونها مع صور الحيوانات ويضعوها في الفراغات. ويعد هذا القياس استرجاعا عرضياً نظراً لأن الأطفال يتذكرون هذه المثيرات بشكل عرضي. ومن خلال طرح درجة الاسترجاع العرضي من درجة الاسترجاع المحوري، حصل الباحثون على قياس للانتباه الانتقائي. وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يماثلون المجموعة الأخرى من التلاميذ في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درجات الاسترجاع

المحوري والانتباه الانتقائي لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أقل من درجات المجموعة الأخرى. ويستخلص "هلاهان" Hallahan وزملاؤه أن هذا القصور في الانتباه الانتقائي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدعم التصور الإدراكي للباحث "تورجيسين" Torgesen عن هؤلاء التلاميذ بوصفهم متعلمين غير نشطين.

لقد أدت البحوث والدراسات الحديثة عن الأداء الوظيفي للدماغ إلى زيادة فهمنا لكيفية انتباه المخ بشكل انتقائي إلى مختلف المثيرات (Bender, 2002; Sprenger, 2003, 2002; Sousa, 2005, 2006; Wolfe & Nevills, 2004). وتشير هذه البحوث الناشئة إلى أن عملية الانتباه الانتقائي في المخ هي عملية معقدة. فهناك في الحقيقة ثلاث شبكات عصبية مختلفة تتدخل في عملية الانتباه الانتقائي (Sousa, 2006, p.46) وتشمل:

شبكة التنبيه وتتمثل وظيفتها فى قمع المثيرات غير المهمة أو تلك المثيرات التى تقع فى الخلفية.

شبكة التوجيه وتتمثل وظيفتها فى الإعداد لمعالجة المدخلات الحسية.

شبكة التنفيذ وتتمثل وظيفتها فى الربط مع الجهاز الطرفي الذي تحدث فيه الذاكرة أولا ثم توجيه المعالجة العصبية في المناطق الأخرى من المخ.

غير أن البحوث والدراسات المستمرة عن الأداء الوظيفي للمخ ، أظهرت وجود شبكات عصبية أخرى عديدة بجانب تلك المذكورة آنفاً. على سبيل المثال، فإننا في الوقت الحالي نعلم الكثير عن كيف ينتبه المخ إلى المثيرات الآتية من مختلف الحواس. وبالنسبة لكل حاسة غير حاسة الشم، يتم الانتباه مبدئيا إلى المعلومات الواردة منها ثم معالجتها في المخ بنفس الطريقة العامة (Sprenger, 2003; Sousa, 2006). ففي البداية، تدخل المعلومات عبر الحواس، ثم تسري عبر جذع المخ، ومنه إلى منطقة من مناطق المخ تسمى المهاد (الثلاموس). وتعد هذه المنطقة من المخ مسؤولة عن تصنيف المعلومات، وذلك عن طريق إرسال المعلومات البصرية إلى القشرة المخية المسؤولة عن عملية الإبصار، وإرسال المعلومات السمعية إلى القشرة المخية المسؤولة عن عملية السمع، وإرسال المعلومات الحركية إلى المخيخ والقشرة المخية المسؤولة عن عملية الحركة. وبالنسبة للمعلومات التي تمثل تهديداً لحياة الإنسان أو التي تتطلب انتباها فوريا لها، فإن هناك جهاز دماغي يطلق عليه جهاز التنشيط الشبكي، والذي يفرز ناقلات عصبية كيميائية تؤدي فوراً إلى تركيز الانتباه بفاعلية. ومن ثم، فإن هذا الجهاز التنشيطي الشبكي Reticular activating system يسمح للمخ بالانتباه فوراً إلى المعلومات التي تمثل تهديدا لحياة الإنسان وفي نفس الوقت يفهرس المعلومات التي لا تمثل تهديدا للحياة ويعدها للمزيد من المعالجة المخية (Sprenger, 2003).

كما يعد الانتباه الانتقائي إحدى مهارات حجرة الدراسة شديدة الأهمية. على سبيل المثال، عند مواجهة سبورة مليئة بالمعلومات والبيانات، مثل جدول بالرؤساء والنواب والوزراء وغيرهم، يصبح الطالب متخماً بالمعلومات. ويعد استرجاع اسم نائب الرئيس عام ١٨٦٢ عملية انتباه انتقائي. إذ يتعين على الطالب أن يبحث عن المعلومة المطلوبة في الجدول وينتقيها باستخدام عملية ذات خطوات، ويتطلب ذلك تجاهل جميع المعلومات الأخرى غير ذات الصلة على السبورة. فيجب على الطالب تجاهل خانة الرؤساء والعثور على خانة التواريخ ثم تتبعها حتى يصل إلى الخانة المخصصة لعام ١٨٦٢. ثم يتحرك الطالب بعد ذلك إلى خانة النواب ويقرأ الاسم المطلوب. وهذه عملية شديدة الانتقائية تتضمن درجة من القصدية. وتوجد هذه القصدية لديك أيضاً عندما تكون في قاعة المحاضرات وتسرح بذهنك لثوان قليلة. وربما يقول المتحدث شيئا يستحث لديك فكرة غير ذات صلة بالموضوع عن حصة سابقة أو سلوك طالب. وأنت كمتعلم ناضج بمجرد أن تدرك تشتت ذهنك سرعان ما تعود إلى الموضوع الأساسي في قاعة المحاضرات. والتلميذ الذي يستمع إلى المعلومة التي يقدمها المعلم ويستبعد الأصوات في القاعة هو في الحقيقة يمارس نفس هذه القدرة الانتباهية الانتقائية.

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: Attention- Deficit Hyperactivity Disorder

قد يكون من المستحيل مناقشة مشكلات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون مخاطبة الأعراض المرضية المتزامنة مع صعوبات التعلم واضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وكما ناقشنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب، فإن اضطرابات قصور الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد قد تحدث متزامنة مع صعوبات التعلم. ولقد أشار "باركلي" Barkley (١٩٩٠) أن ٢٦٪ من التلاميذ ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد قد يعانون أيضا من صعوبات التعلم. ونظراً لعدم تحديد هذه العلاقة تحديداً نسبياً بين مشكلات الانتباه وصعوبات التعلم، سوف يستمر الخلط بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.

كذلك أشار "ماكينى ومونتاج وهوكت" McKinney, Montague and Hocutt (١٩٩٣)، إلى أن عدم الانتباه هو أحد الخصائص المميزة للطلاب ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. ولكن ناقش باحثون آخرون التزامن بين صعوبات التعلم واضطرابات قصور الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد، وخلصوا إلى أن هاتين المجموعتين من التلاميذ هما في الحقيقة مجموعة واحدة (Bender & Wall, 1994). على سبيل المثال، خلال

فترة السبعينيات والثمانينيات كثيراً ما كان الطفل يعد من ذوي صعوبات التعلم إذا ما أشار معلم الدمج إلى أنه يعاني من مشكلات في الانتباه بالإضافة إلى تأخره عن مرحلته قليلاً من حيث مهارات القراءة. أما في أيامنا هذه ، فإن الأطفال الذين يعانون من مشكلات الانتباه والقصور في مهارات القراءة يتم وضعهم في فصول مخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولقد قام كلاً من "ستانفورد وهايند" Stanford & Hynd (١٩٩٤) بمقارنة مباشرة لثلاث مجموعات من التلاميذ لمخاطبة قضايا الأعراض المرضية المصاحبة. وكانت هذه المجموعات تتكون من التلاميذ ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والتلاميذ ذوي اضطرابات قصور الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولقد اتضح أن سلوكيات التلاميذ ذوي اضطرابات قصور الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد تماثل سلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك طبقا لتقديرات الآباء والمعلمين. ولكن كانت هناك فروق مهمة في مهارات الانتباه بين هاتين المجموعتين. ومن المؤكد أن هناك بحوث ودراسات أخرى قادمة سوف تدرس مسألة التزامن بين صعوبات التعلم واضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ولكن يجب عليك -كمعلم- أن تتوقع وجود مشكلات عديدة في الانتباه بين تلاميذك ذوي صعوبات التعلم.

ملخص البحوث التي تناولت الانتباه:

Summary of research on attention

أوضحت البراهين والدلائل البحثية أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في جميع أوجه سلوك الانتباه. ويقل زمن التركيز في المهمة عند هؤلاء التلاميذ عن غيرهم. وفي أغلب البحوث والدراسات يتضح أن الأطفال ذوي الصعوبات هم أكثر قابلية للتشتت. وأخيراً، يكون الانتباه الانتقائي ضعيفا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر هؤلاء الأطفال تباطؤاً في نمو هذه القدرة الانتباهية المهمة. ويتضح أن هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا هو الخيار الوحيد لتوضيح هذه التساؤلات ذات الأهمية. وأنت كمعلم سوف تحتاج إلى تتبع البحوث المستمرة في كل جانب من هذه الجوانب.

وبالإضافة إلى الاطلاع على البحوث والدراسات بشكل متواصل، هناك عدة إرشادات تعليمية يمكنها أن تيسر مهارة الانتباه ومن ثم تسهيل عملية التعلم بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تكون مسؤولاً عنهم. ونقدم لك هذه الإرشادات في النافذة الإيضاحية (٣-٣).

النافذة الإيضاحية (٣ -٣)

إرشادات تعليمية قائمة على البحث فى الانتباه: Teaching TIPS based on attention research

١. امنح تلاميذك العديد من التلميحات للانتباه إلى المهمة أثناء المحاضرة والمناقشة. فالتلميحات مثل "النقطة التالية ...." أو "النقطة رقم ٣ ...." أو "هناك أربعة أمثلة على ذلك أود أن تحصلوا عليها. أولا ...." سوف تلمح للطلاب كي ينتبهوا إلى النقاط التي تضعها.

٢. راقب الطفل بصريا من حيث تواصله بالعين مع المهمة المكلف بها طوال الوقت. ويجب عليك أن تتجول باستمرار في الحجرة أثناء أداء التلاميذ للمهام الفردية حتى تراقبهم وتتأكد من قيامهم بالمهمة.

٣. اعزل المشتتات الخارجية قدر الإمكان. اغلق النافذة في حالة نزول فصل آخر إلى فناء المدرسة للعب. فكر في استخدام خلفية موسيقية في فصلك لحجب الضوضاء الروتينية في حجرة الدراسة.

٤. اسأل تلاميذك كيف عرفوا أوجه المثير التي عليهم الانتباه لها. ناقش استراتيجيات الانتباه الانتقائي معهم.

٥. استخدم استراتيجيات الانتباه الخاص. على سبيل المثال، استخدم قلم ملون لإبراز التعليمات على كل صحيفة أعمال للطلاب الذين يظهرون مشكلات الانتباه.

٦. ناقش معنى الانتباه مع تلاميذك. اظهر لهم مزايا مهارات الانتباه الجيد في ضوء إنجاز المهام بشكل أسرع وتوفير زمن أكثر للمذاكرة.

٧. علم تلاميذك كيف ينتبهون باستخدام استراتيجيات مراقبة الذات (انظر الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب).

الذاكرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم:

Memory and children with learning disabilities

نماذج الذاكرة: Models of memory

لا يمكن – بأى حال من الأحوال - تجاهل أهمية مهارات الذاكرة في عملية التعلم الأكاديمى (Liddell & Rasmussen, 2005).ذلك أن البحوث والدراسات كانت تربط بين القصور في الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومشكلات القراءة ومشكلات اللغة وصعوبة التهجئة والجوانب الأخرى التي يعانون منها (Bender, 2002; Swanson, 1994).

وأخيرا، فإن خبراتنا المدرسية تؤكد لنا أن مهارات الذاكرة تستخدم في إنجاز العديد من المهام المطلوبة في حجرة الدراسة.

ومن الناحية التاريخية ، كان يتم تمييز مستويين من الذاكرة هما: الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد (Swanson, 1994). فتمثل الذاكرة قصيرة الأمد تخزينا لكمية محدودة من المعلومات (٦ – ٨ معلومات) لفترة زمنية محدودة (عادة ما تكون أقل من ١٥ ثانية). أما الذاكرة طويلة الأمد فمداها وسعتها أكثر من ذلك.

ولقد استخدم مصطلح الذاكرة العاملة Working memory حديثا لوصف التنقيح والتوسع في مهارات الذاكرة قصيرة الأمد (Sprenger, 2002; Sousa, 2005, 2006; Swanson, 1994). وتمثل الذاكرة العاملة قدرة الطالب على الاحتفاظ بكمية صغيرة من المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد وفي نفس الوقت معالجة هذه المعلومات وتكاملها مع المعلومات الأخرى وربطها بالمعرفة السابقة. ولقد قارن "سوانسون" Swanson (١٩٩٤) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من غير ذوي الصعوبات وذلك من حيث أداء عدد من مهام الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة العاملة، واتضح أن الذاكرة العاملة كانت أكثر تأثيرا في مهارة القراءة من الذاكرة قصيرة الأمد وذلك في كلتا المجموعتين وخلاصة القول أن مهارة الإبقاء على الحقائق المنفصلة في الذاكرة قصيرة الأمد تكون أقل أهمية من مهارة الإبقاء أو الاحتفاظ قصير الأمد بجانب الحاجة إلى تكامل هذه المعلومات مع المعرفة السابقة.

ولطالما كان ينظر إلى الذاكرة باعتبارها تشتمل على ثلاث عمليات مميزة نسبيا هي: التشفير (التعبير الرمزي) والتخزين والاسترجاع. فالتشفير Encoding يشير إلى ترجمة المدخلات الحسية إلى صورة تمثيلية معينة للتخزين. ففي عملية التشفير يلتقط الطالب كلمة مفتاحية واحدة تساعده على تذكر جملة مهمة. ويشير التخزين Storage إلى سعة الذاكرة. أما الاسترجاع Retrieval فيشير إلى عملية استعادة التمثيل المشفر للمثير من الذاكرة (Torgesen, 1984).

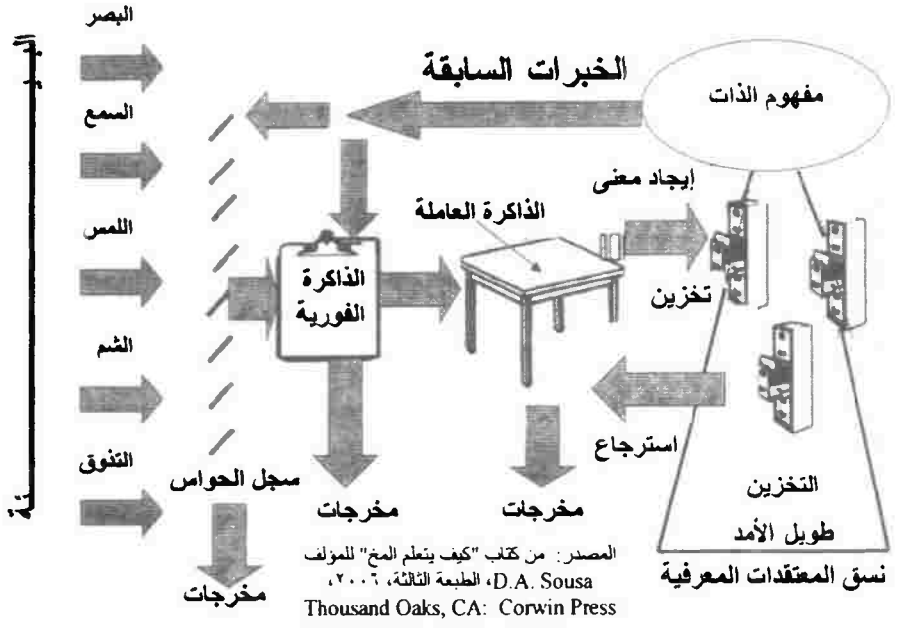
وكان "سوسا" Sousa (٢٠٠٦) قد قدم نموذجا أكثر حداثة لمعالجة الذاكرة يتناول الأوجه المتعددة للذاكرة. ويمثل هذا النموذج أحدث فهم لنا عن كيفية عمل الذاكرة عند الإنسان. ويوضح الشكل (٣-٣) هذا النموذج. وكما ذكرنا من قبل، تدخل المعلومات من البيئة إلى المخ عبر الحواس (تمثلها خمسة أسهم على يسار الشكل). وتمر هذه المعلومات في الحال عبر سجل الحواس (يمثله المنظر الجانبي للخطوط المائلة). فإذا بدت المعلومات مهمة بناء على الخبرة السابقة، سوف تمر المثيرات عبر سجل الحواس. أما إذا اتضح عدم أهمية هذه المعلومات، فإنها سوف يتم تجاهلها ولن تخزن في الذاكرة. ويفترض "سوسا" Sousa (٢٠٠٦) أن جميع الأنشطة

في سجل الحواس تكون لا شعورية، مما يوحي بأن العديد من المثيرات التي يتم تسجيلها مؤقتا في المخ تمحى في النهاية دون أي تفكير شعوري.

فإذا مرت المثيرات عبر سجل الحواس، فإن ذلك سوف يلاحظ في الذاكرة قصيرة الأمد لفترة زمنية قصيرة تتراوح عادة بين ٣ – ٧ ثوان (Sousa, 2006). وتظهر الذاكرة قصيرة الأمد على شكل أدراج وتقوم بوظيفة استمرار التخزين بعد المرور من سجل الحواس. وفي نموذج "سوسا" Sousa، فإن الذاكرة قصيرة الأمد تكون عملية لا شعورية.

وعلى النقيض مما سبق، فإن الذاكرة العاملة عملية شعورية يفكر فيها الفرد في المثير (أو المعرفة الجديدة) فيعطيها معنى ودلالة بناء على المعرفة السابقة (Sousa, 2006). فلكي يتم تعلم الطالب شيئا في حجرة الدراسة مثلا (أي تخزينه في الذاكرة طويلة الأمد)، يجب أن تكون هذه المعرفة الجديدة ذات دلالة ومفهومة بالنسبة له في ضوء المصطلحات والسياقات التي تعلمها الطالب بالفعل من قبل. ويجب أن تكون هذه المعرفة الجديدة ذات معنى أيضاً. ويجب أن تمثل إجابة عن تساؤل أو تملأ فجوة في الفهم يدركها التلميذ. ويجب أن يرغب الطالب في تعلمها.

وتمثل المنضدة في النموذج (انظر الشكل) الجهود الشعورية التي يبذلها الطالب كي يضع المثيرات في سياق شيء معروف أو مألوف بالنسبة له من قبل.



الشكل (٣-٣)

نموذج سوسا Sousa لمعالجة المعلومات

ويمثل هذا البناء للذاكرة العاملة المنظور البنائي أو الاستدلالي في النسق (انظر الفصل الأول)، حيث أن جميع المثيرات المتعلمة يجب أن تقوم على علاقات ذات دلالة ينشئها المتعلم بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة (Sousa, 2006). فإذا أمكن إيجاد معنى ودلالة للمعرفة الجديدة، تزيد احتمالية التخزين إلى حد كبير في الذاكرة طويلة الأمد. وبدون هذا الربط تسقط المعرفة الجديدة من النسق. ومن ثم، فإن إيجاد المعنى والدلالة هو الجانب المهم والحاسم من جوانب التعلم. وفي نموذج "سوسا" Sousa (٢٠٠٦)، فإن كلا من التشفير والاسترجاع يمثلان وظائف للذاكرة العاملة. وتتناول المقترحات التعليمية القائمة على هذه البحوث الناشئة للذاكرة القائمة على الدماغ مساعدة الطالب على إيجاد معنى ودلالة للمعرفة الجديدة.

وتجب ملاحظة أن التخزين طويل الأمد يمثله ملء الأدراج في النموذج (Sousa, 2006). وهذا يوحي بنسق منظم ترتبط فيه المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ذات الصلة وتكون متاحة للاسترجاع الفوري. ويكون التخزين طويل الأمد أيضا جزءاً من النسق المعرفي للفرد ومفهوم الذات لديه وخبراته السابقة ويؤثر في التعلم المستقبلي، وهذا تمثله الأسهم المتجهة من التخزين طويل الأمد إلى سجل الحواس والذاكرة قصيرة الأمد.

وهناك تصور إدراكي (أو مفاهيمى) آخر يتضمن الذاكرة التي تحتفظ بأنواع معينة من المعلومات، هى تلك التى يُشار إليها بالذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية (Sprenger, 2003; Sousa, 2006). على سبيل المثال، تختص الذاكرة الصريحة Explicit memory بتذكر التفاصيل والحقائق والأحداث (مثل: تذكر الفرد لإسمه أو عناوين منازل أصدقائه). والذاكرة الصريحة هي ذلك النسق الذي يسعى المعلمون إلى التأثير فيه عند مساعدة التلاميذ على تكوين الروابط بين مبدأ أو حقيقة معروفة وحقيقة جديدة لم يتقنوها بعد. وهناك مناطق في المخ مسؤولة عن معالجة هذا النسق من الذاكرة وهي منطقة قرن آمون (في قاع بطين المخ) والمخيخ (Sousa, 2006). ويمكن تقسيم الذاكرة الصريحة إلى نوعين. أولا، الذاكرة السيمانتية (الدلالاتية) وتتضمن الذاكرة الحقائقية العامة وروابط الذاكرة (من قبيل معرفة أين توجد ولاية أورجون على الخريطة أو كيفية قراءة الساعة). ونظراً إلى أن الذاكرة السيمانتية تتعلق بالروابط بين الحقائق، فإن هناك بعض الاستراتيجيات التعليمية مثل أسلوب تقوية الذاكرة تؤتي ثمارها في تعزيز الذاكرة السيمانتية. ثانياً، الذاكرة العابرة Episodic memory وتتضمن تذكر الأحداث القائمة على الموقع والظروف المحيطة. على سبيل المثال، عندما يطلب منك استرجاع ما كنت تفعله الساعة الواحدة بعد منتصف ليلة أمس، فإنك سوف تحاول أن تسترجع أولا أين كنت ثم ما هي الأنشطة التي قمت بها في ذلك الوقت (Sprenger, 2003).

أما الذاكرة الضمنية Implicit memory فتختص بالمعلومات غير الحقائقية (مثل كيف تضرب الكرة فى لعبة البيسبول)، وتتم معالجتها في مناطق مختلفة من المخ طبقا لنوع الذاكرة. أي أنه يمكن معالجة الذاكرة الضمنية لطريقة ممارسة لعبة البيسبول في القشرة المخية المسؤولة عن عملية الحركة وفي المخيخ، في حين أن الأنواع الأخرى من الذاكرة الضمنية يمكن معالجتها في مناطق أخرى في المخ. ويصنف الباحثون في الوقت الراهن الذاكرة الضمنية إلى مناطق أخرى كما يلي (Sousa, 2005):

الذاكرة الإجرائية: Procedural Memory وهى تلك الذاكرة التى تتضمن تعلم المهارات الحركية (مثل ركل الكرة أو قيادة السيارة).

ذاكرة السجل الإدراكي: Perceptual registet Memory وهى تلك الذاكرة التى تتضمن بناء وتركيب الكلمات والموضوعات والتي قد تدعمها الخبرة السابقة، وتتضمن أيضا قدرتنا على إكمال الكلمات الناقصة.

التعلم الارتباطي: Associative Learning وهو ذلك النوع من التعلم الذى يتضمن الذاكرة الناتجة عن الاشتراط البافلوفي (مثال: عندما يقترن المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي).

التعلم غير الارتباطي: Nonassociative Learning وهو ذلك النوع من التعلم الذى يتضمن الميل إلى تذكر المعلومات باختصار أو بصورة عابرة (مثال: ضوضاء المدينة).

البحوث التي تناولت الذاكرة عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

Research on Memory in Students with Learning Disabilities

استعرض العديد من الباحثين الدراسات ذات الصلة، وأوضحوا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدو أنهم ليست لديهم صعوبة مميزة في الذاكرة طويلة الأمد (Cutting, Koth, Mahone & Denckla, 2005; Swanson, 1994; Sousa, 2001). وهذا ما توضحه البحوث والدراسات التي تقترح أن زيادة الدافعية أو تعزيز مهارات الانتباه الانتقائي أو القدرة على التشفير في الذاكرة سوف يطور من ذاكرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم حتى تصل إلى مستويات تعادل الأطفال غير ذوي هذه الصعوبات (Swanson, 1994).

بيد أن هناك وجهين لمشكلات الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. فهذه المشكلات على ما يبدو تقوم على عدم قدرة الذاكرة العاملة على تشفير المعلومات للتخزين في الذاكرة وفي نفس الوقت انخفاض دافعيتهم لبذل مثل هذه الجهود العقلية المقصودة

(O' Shaughnessy & Swanson, 1998). على سبيل المثال، أظهرت نتائج العديد من الدراسات البحثية أنه عندما يتم تزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات الذاكرة فإنهم يتمكنون من أداء مهام الذاكرة بنفس قدرة الأطفال غير ذوي الصعوبات (Swanson, 1999). وتقترح هذه البحوث أن استراتيجيات التشفير في الذاكرة تكون فعالة بشكل فارق بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. أي بعبارة أخرى، فإن التلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم يستخدمون طرقهم في تشفير المعلومات دون أن يتم إخبارهم بها أو إعلامهم عنها؛ وهذا لا ينطبق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم، فعندما تقدم استراتيجيات الذاكرة لكل من المجموعتين، تزداد درجات الذاكرة الخاصة بمجموعة الطلاب ذوي الصعوبات وتبقى درجات المجموعة الضابطة ثابتة. ومن هنا يتضح أن إحدى التوصيات التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي تزويدهم بالاستراتيجيات التي تساعدهم في أداء المهام التي تتضمن استخدام الذاكرة.

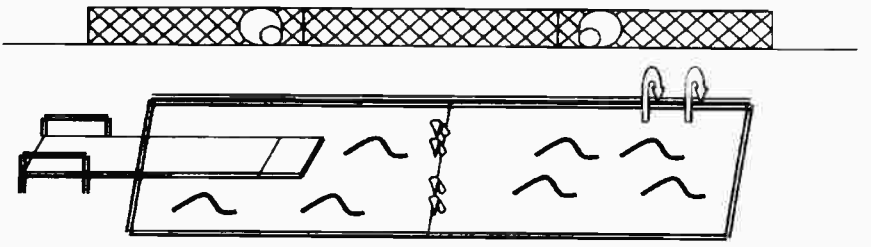
ويعد هذا الكيان البحثي عن الذاكرة عاملاً آخراً في تطور المنظور ما وراء المعرفي عن صعوبات التعلم، وذلك ما ناقشناه في الفصل الأول من هذا الكتاب. ولكن المنظور ما وراء المعرفي هو في جوهره منظور واعد نظراً إلى أنه يرى أن منح الأطفال ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات لتقوية الذاكرة يؤدي إلى تقوية الذاكرة لديهم.

وأحد الأمثلة الممتازة على هذه النظرة الواعدة هي تلك الدراسات التى أجراها "تورجيسين" Torgesen (١٩٨٤) في مجال مهارات الذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ففي إحدى الدراسات المبكرة، أوضح "تورجيسين" Torgesen وزملاؤه (١٩٧٩) أنه يمكن محو الفروق في الذاكرة الحرفية (الصماء) بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي الصعوبات بإعطاء كل من المجموعتين استراتيجية مشتركة للذاكرة. شاركت في هذه الدراسة مجموعتان تتكون كل منهما من ١٩ طالباً. وقامت المجموعتان بأداء مهمتين. في المهمة الأولى، تم استخدام أربع وعشرين صورة لبنود معروفة ينتمي كل منها إلى رتبة من ست رتب. وبعد ممارسة تجريبية، تم عرض بطاقات المثيرات على الأطفال، وطلب منهم تسمية كل صورة وحفظ البطاقات في الذاكرة بالطريقة التي يختارونها حتى يمكنهم استرجاعها لاحقا. وتم إعطاؤهم ثلاث دقائق للاطلاع على الصور. واتضح أن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان أقل نسبيا من أداء الأطفال الآخرين، مما يدل على قصور في الذاكرة. ثم أجريت هذه التجربة مرة أخرى، ولكن في هذه المرة كان يطلب من الأطفال تصنيف البطاقات إلى مجموعات متجانسة بأى طريقة يرونها . ثم تم قياس الاسترجاع الفوري. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال

ذوي صعوبات التعلم قد تمكنوا من استرجاع نفس عدد البطاقات مثل الأطفال الآخرين بعد تزويدهم بإحدى استراتيجيات الذاكرة وهي تصنيف البطاقات. ولقد أيدت هذه الدراسة وغيرها في نفس السلسلة (Torgesen, 1984) المنظور ما وراء المعرفي عن صعوبات التعلم، وزودت الباحثين بنظرة واعدة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وزودت هذه الدراسات أيضاً الباحثين بالأساس البحثي لاستخدام استراتيجيات الذاكرة وغيرها من الاستراتيجيات التنظيمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واتضح أن تزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات الذاكرة يسفر عن تحسن أدائهم في أغلب الأحيان.

ومن ناحية أخرى، أوضحت دراسة " سكروجز وماستروبيرى وسوليفان وهيسر " Scruggs, Mastropieri, Sullivan & Hesser (١٩٩٣) أن استراتيجية الكلمة المفتاحية أو كلمة البدء A keyword or Pegword تيسر عملية استرجاع المعلومات الحقائقية ذات الوقائع المحددة من الذاكرة والتي حصل عليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من النص المشروح. فالكلمة المفتاحية أو كلمة البدء هي كلمة تبدو شبيهة بالكلمة أو المادة الحقائقية المطلوب تعلمها. على سبيل المثال، فإن كلمة "agua" تعني "مياة" باللغة الأسبانية. ولإتقان هذه الكلمة يمكن للطالب أن يستخدم كلمة البدء "aqua" (والتي تبدو شبيهة بالكلمة المطلوب إتقانها) مع تخيل صورة لحمام سباحة باللون الأزرق مثل الشكل (٣-٤).

agua = مياه



aqua = "مياة زرقاء اللون"

الشكل (٣-٤)

طريقة تقوية الذاكرة باستخدام الكلمة المفتاحية

وفي سلسلة من الدراسات، أوضح "سكروجز" Scruggs وزملاؤه أن فنية الكلمة المفتاحية فعالة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ولقد أظهر التلاميذ الذين تعلموا باستخدام

أسلوب الكلمة المفتاحية المقترنة بصورة تعبر بشكل ما عن محتوى المعلومات الحقائقية أداءً أفضل في اختبار الاسترجاع وذلك بعد قراءة مقطع عن الديناصورات. ومثل دراسات "تورجيسين" Torgesen المبكرة عن الذاكرة، تشير هذه السلسلة من الدراسات إلى إمكانية تقوية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى حد كبير باستخدام فنيات التدريس الفعالة.

اعتبارات تعليمية : Instructional considerations

ثمة عدد من الاعتبارات التعليمية التي يمكن أن تساعدك -كمعلم- في التدريس في ضوء هذا النموذج للذاكرة. على سبيل المثال، برهنت بحوث ودراسات التعلم الناشئة القائمة على وظائف الدماغ على تأثير البداية والنهاية في عملية التعلم (Sousa, 2006). ويقترح هذا التأثير أن الأطفال بشكل عام يتذكرون بشكل أفضل المعلومات التي تعلموها في بداية الدرس (وهو تأثير البداية) ثم المعلومات التي تعلموها في نهاية الدرس (أي أحدث معلومة، وهو تأثير النهاية)، مع انخفاض تأثير ما تعلموه في منتصف الدرس. فإذا تسلح المعلم بهذه المعلومة، فإنه سوف ينجح في تخطيط الدروس بشكل غرضي ومقصود لتحقيق أقصى استفادة من زمن الحصة في تقوية الذاكرة. فيجب تدريس المعلومة الجديدة الأكثر أهمية في بداية الحصة من خلال المناقشة والعروض البصرية ومختلف الفنيات الأخرى. وفي منتصف الدرس – أى فى الوقت الذى ينخفض فيه تأثير التعلم - يمكن تشجيع التلاميذ على مناقشة المعلومة الجديدة مع بعضهم البعض، وهو مدخل يشجع الفهم بطريقة فائقة. وأخيرا، يجب تدريس المعلومة الجديدة بشكل مباشر مرة أخرى في نهاية الدرس للاستفادة من فرصة التعلم الثانية (أي تأثير النهاية).

وتقدم لنا البحوث والدراسات القائمة على وظائف الدماغ عن الذكرة عددا من المقترحات التعليمية نقدم بعضها في النافذة الإيضاحية (٣-٤).

النافذة الإيضاحية (٣ -٤)

إرشادات تعليمية قائمة على بحوث الذاكرة:

Teaching TIPS based on memory research

تقدم البحوث والدراسات القائمة على وظائف الدماغ عدداً من الإرشادات المحددة لتحقيق أقصى مستوى تعلم في حجرة الدراسة (Sousa,2006). ويجب أن يبذل المعلمون أقصى ما في وسعهم كي تصبح هذه الفنيات جزءاً لا يتجزأ من استراتيجياتهم التعليمية داخل حجرة الدراسة.

١. استخدم الخاتمة لزيادة الفهم والمعنى: **Use closure to enhance sense and meaning**

- تعبر الخاتمة عن عمليات الذاكرة العاملة التي يستخدمها الطفل لتلخيص ما تعلمه. ويجب أن يستخدم التلاميذ الخاتمة بشكل متكرر في جهودهم المبذولة لإضفاء معنى ودلالة للمعرفة الجديدة.
- لإنشاء الخاتمة، يعطي المعلم توجيهات تركز اهتمام التلاميذ على التعلم الجديد، كأن يقول "سوف أعطيكم دقيقتين للتفكير في الأربع حقائق التي تعلمناها اليوم عن الكواكب ثم نناقشها باختصار". لاحظ أن ذلك يعطي التلاميذ تعليمات محددة ويحملهم المسؤولية أيضا عن عملية التعلم من خلال الحديث عن المناقشة النهائية.
- يشير "سوسا" Sousa (٢٠٠٥) إلى أن الخاتمة تختلف عن المراجعة. ففي الخاتمة، يقوم التلاميذ بأداء الأعمال بأنفسهم. أما في المراجعة، فيكون المعلم هو قائد عملية المناقشة.
- يمكن للمعلم أن يستخدم الخاتمة في مواضع مختلفة من الدرس نفسه. فقد تحدث الخاتمة أثناء الدرس عندما ينتقل المعلم من مفهوم إلى آخر. فقد يقول المعلم لتلاميذه "من فضلكم تأملوا في الثلاثة إرشادات الأولى قبل أن ننتقل إلى النقطة التالية". وقد تحدث الخاتمة في نهاية الدرس لربط جميع المفاهيم في كل واحد له معنى.

٢. استخدم تأثير البداية والنهاية: **Use the Primacy / recency effect**

- يجب أن يبذل المعلم قصارى جهده باستمرار لتدريس المواد الجديدة أولا (بعد تركيز اهتمام التلاميذ).
- يجب أن يستخدم المعلم الجزء الأوسط من الدرس كي ينشيء ممارسة التلاميذ للمفاهيم الجديدة (Sousa, 2006).
- يجب أن يقوم المعلم مرة أخرى بتغطية المادة الجديدة في نهاية الدرس. ففي هذه النقطة يعطي المتعلم دلالة ومعنى للمعرفة الجديدة.

يقترح "سوسا" Sousa (٢٠٠٥) أن يكون أقصى زمن للدرس حوالي ٢٠ دقيقة. وفي هذا الإطار الزمني، يتعرض الطالب لتأثير البداية في أول ١٠ – ١٢ دقيقة من الدرس، ثم يكون الجزء الأوسط في الدقيقتين – الثلاث دقائق التالية، ثم يتعرض الطالب لتأثير النهاية في الثلاث – خمس دقائق المتبقية. وعند التدريس لفترة زمنية أطول من ذلك، قد يرغب المعلم في تقسيم الحصة التي مدتها ٤٠ دقيقة إلى فترتين مدة كل منهما ٢٠ دقيقة.

٣. استخدم الحفظ للإبقاء على المعلومة في الذاكرة: **Use rehearsal to enhance retention**

- يمكن القيام بالتكرار البسيط لبنود الحقائق القصيرة (مثل أرقام التليفونات والتواريخ وغيرها).
- يتضمن الحفظ التراكمي تكرار السطور القليلة الأولى (من أنشودة أو قصيدة) ثم الانتقال إلى السطور التالية وهكذا (Sousa, 2005). وتعد هذه الفنية فعالة لحفظ المادة العلمية المركبة.
- يتضمن الحفظ المفصل تطوير الحقائق المحددة التي تنطوي عليها المادة العلمية المطلوب تعلمها. وقد يتضمن ذلك إعادة الصياغة والتنبؤ وطرح الأسئلة والتلخيص (Sousa, 2005). لاحظ التشابه بين هذا النوع من الحفظ وفنية التدريس التبادلي المشار إليها في الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب.

٤. يجب أن يقوم المعلم بتذكير تلاميذه بهذه الاستراتيجيات المحددة عند الحاجة، ثم يمنحهم الوقت للتأمل في المفهوم الجديد.

أسلوب التعلم: Learning Style

لقد أصبح من المسلمات الآن القول بأن التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة، وكان مصطلح أسلوب التعلم يستخدم على مدار العشرين عاما الماضية لوصف الطرق المفضلة لدى التلاميذ في إتقان محتوى المادة (Sousa, 2006; Sprenger, 2003). ويرى الكثيرون من الباحثين في مجال صعوبات التعلم أن معرفة أسلوب التعلم المفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم يسمح للمعلم بتخطيط البرامج التربوية والتعليمية لهم بصورة أفضل. ولكن لا يزال هناك خلاف كبير حول ماهية أساليب التعلم وأهميتها ككل فى عملية التعليم بالنسبة للطلاب ذوي الصعوبات. وبالإضافة إلى ذلك، كان يتم التعبير عن أسلوب التعلم باستخدام نطاق واسع من الأفكار تشمل الألوان التي يفضلها التلاميذ (أي أن هناك ألواناً معينة قد تكون أكثر جاذبية ومن ثم ينتج عنها قدرة أكبر على الاحتفاظ بالمعلومة، Sprenger, 2003)، أوالألوان التي يفضلها التلاميذ في إضاءة الغرفة، أو الموسيقى الهادئة في الفصل، أو الحواس التي يفضل مختلف الأطفال استخدامها في عملية التعلم. وهناك أيضا عدد من المصطلحات التي كانت تستخدم في الماضي للإشارة إلى مختلف أساليب التعلم، والتي لم تعد تستخدم الآن في المجال. وفي حين لا يمكننا في هذا المقام عقد مناقشة عريضة لمختلف المداخل فى أساليب التعلم، إلا أنك كمعلم جديد في المجال يجب أن تكون واعياً بهذه المصطلحات وبأحدث المداخل فى أساليب التعلم. وتقدم

النافذة الإيضاحية (٣-٥) بعض المصطلحات المبكرة التي كانت تستخدم لوصف أساليب التعلم، وقد تصادف بعض الزملاء يستخدمون هذه المصطلحات للإشارة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجدير بالذكر أيضاً أنه قد نشأت مؤخراً تصورات إدراكية أخرى لأساليب التعلم ذات صلة وثيقة بالبحوث والدراسات التي أجريت على المعالجة الدماغية (معالجة المخ للمعلومات). وربما تعد أكثر مداخل أساليب التعلم فائدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم هي التأمل في مسارات التعلم المفضلة لهم، طبقا لتعبير "سبرينجر" Sprenger (٢٠٠٣). وقد قدم "سبرينجر" Sprenger مدخلاً بسيطاً ومباشراً في نفس الوقت إلى أساليب التعلم عن طريق إيضاح خيارات التعلم المحددة لدى التلاميذ القائمة على مختلف أجهزة الحواس. على سبيل المثال، قد يبدو أن أحد التلاميذ يتعلم أفضل باستخدام خيار الذاكرة البصرية. وبالنسبة لهذا التلميذ، فإن التعلم الموجه بالكتب والنصوص المطبوعة (أي القراءة للفهم، وهو بالطبع ما تركز عليه المدارس بشدة) أو التعلم الموجه بالصور والأشكال (أي استخدام دفتر الأشكال والصور والرسومات، وهو ما بدأت المدارس التركيز عليه) يبدو أنه يحقق أفضل تيسير لعملية التعلم. واقترحت بعض البحوث والدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يفضلون التعلم القائم على الصور والأشكال عن التعلم القائم على المطبوعات فقط (Boon, Ayers & Spencer، تحت الطبع)، وتذهب أغلبية البحوث الحديثة التى أجريت عن استخدام المنظمات البيانية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تأييد هذه النظرة كأسلوب من أساليب التعلم.

النافذة الإيضاحية (٣ -٥)

التصورات الإدراكية التاريخية لأساليب التعلم: Historic conceptualizations of learning style

١. الاستقلال عن المجال / الاعتماد على المجال: Field independence / Field dependence

التعريف: القدرة على تنظيم المعلومات بناء على الاعتماد على أو الاستقلال عن المجال الإدراكي (أو البيئة الإدراكية) للمثيرات.

وقد أظهرت بعض البحوث المبكرة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى أن يكونوا أكثر اعتمادا على المجال، ولكن لم يتعرض الكثير من الباحثين مؤخرا إلى هذا الأسلوب للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. الاندفاعية / التأمُّلية (التريث): **Impulsive / Reflective**

التعريف: الميل إلى رد الفعل الفوري (أو ربما المبالغ فيه) إلى المثيرات في بيئة الفرد، مع أخذ الفرد في اعتباره لنتائج ردود أفعاله.

وقد أظهرت البحوث المبكرة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى أن يكونوا أكثر اندفاعية دون تريث، وأن هذا يفسر سوء تقديرهم للتفاعلات مع أقرانهم في المدرسة. ولكن أجريت القليل من البحوث مؤخرا على هذا المتغير.

٣. النمط المعرفي: **Cognitive mode**

التعريف: الميل إلى تشفير أو تكويد المعلومات باستخدام نوع معين من التفكير (فمثلاً: عندما تحاول تذكر الطريق إلى مكان جديد، هل تسرد جميع الاتجاهات عقليا (مما يشير إلى التفكير السمعي) أم ترسم خريطة عقلية لهذه الاتجاهات (مما يشير إلى التفكير المكاني)؟

وقد كانت البحوث المبكرة التي أجريت على هذا المتغير مبسطة إلى حد ما وتحاول وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في "نمط معرفي" معين. ولكن على عكس أساليب التعلم السابقة، لا تزال البحوث والدراسات مستمرة في هذا المجال أو الجانب.

ويلاحظ "سبرينجر" Sprenger (٢٠٠٣) خيارًا آخر – هو الثانى – لأسلوب التعلم وهو خيار الذاكرة السمعية / اللفظية. ويتضمن هذا الخيار كلا من الاستماع والحديث عن الموضوع أثناء تعلم مادة حقائقية أو مفهوم معين. فيميل التلاميذ ذوو هذا الأسلوب للتعلم إلى تحقيق أفضل إتقان للمادة أو المحتوى عندما تتاح لهم الفرصة ليس فقط للاستماع ولكن أيضا للحديث عن هذه المادة أو المحتوى مع التلاميذ الآخرين في مناخ آمن. وتتباين المفردات التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ إلى حد ما، بل ويهيئون أنفسهم أيضا إلى حدة الصوت ونغمة وإيقاع الكلمة المنطوقة (Sprenger, 2003). ولكن قد يكون التلاميذ ذوي هذا الأسلوب للتعلم شديدي الحساسية لمختلف الأصوات أو الضجيج، ومن ثم تكون الضوضاء المتفرقة في حجرة الدراسة مشتتة لهم نوعا ما.

ومن ناحية أخرى ، يحدد " سبرينجر " Sprenger (٢٠٠٣) أسلوباً ثالثاً للتعلم هو خيار الذاكرة الحركية / اللمسية. إذ قد يرغب التلاميذ ذوو هذا النمط المفضل للتعلم في أن يقدم لهم محتوى مادة التعلم في شكل حركي، وهذا ما يسميه سبرينجر Sprenger (٢٠٠٣، ص٣٨) "تعلم الجسم بأكمله". ونظرا لوجود درجة من النشاط الزائد الذي ارتبط تاريخيا بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يعتقد الكثير من المعلمين أن هؤلاء التلاميذ قد يتعلمون بشكل أفضل عند تمثيل المفاهيم لهم في صورة حركية. على سبيل المثال، عند تدريس طريقة جمع الأرقام

الموجبة والسالبة، قد يستخدم المعلمون صفوف الأرقام الملصقة على مقاعد التلاميذ. وبالنسبة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين يفضلون خيار الذاكرة الحركية / اللمسية، يمكن تحقيق تعلم أفضل بالنسبة لهم عن طريق صفوف الأرقام الكبيرة الملصقة على الأرضية مما يسمح لهم بالسير حولها والتجربة الفعلية لحساب حاصل جمع +٣ و-٤. وقد يستفيد بعض التلاميذ ذوو هذا الأسلوب للتعلم عند السماح لهم بتمثيل المحتوى على شكل صور أو رسومات.

ويمكن القول أنه مع تزايد أعداد البحوث والدراسات في مجال وظائف المخ، أن العديد من الباحثين قدم مقترحات تعليمية قائمة على خيارات أساليب التعلم (Sprenger, 2003; Sousa, 2006) نلقي الضوء عليها في النافذة الإيضاحية (٣-٦). ولكن نظراً إلى أن أساليب التعلم لا تزال خاضعة للدراسة المستمرة، يجب أن يكون المعلمون واعين بأن بحوث ودراسات أساليب التعلم المختلفة ليست راسخة كما يرغبون. ففي الحقيقة، يقترح الكثيرون أن التفكير في خيارات أسلوب التعلم بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم ينضج بعد، وذلك بناء على التغيرات المستمرة في المصطلحات في هذا الجانب. ولا تزال هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا الجانب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فسوف تسهم الدراسات المستمرة لوظائف المخ في إيضاح هذا الموضوع في المستقبل القريب.

دراسة اللغة Study of Language

تعد اللغة إحدى الخصائص المعرفية التي ينبغي أن يتعرف عليها بالتفصيل معلمو صعوبات التعلم المستقبليين (Sousa, 2006). فبرغم أن قصور اللغة ليس سمة لجميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هناك بعض القضايا التي ارتبطت تاريخياً بمجال صعوبات التعلم مثل تأخر النمو اللغوي والاستخدام غير الملائم للغة، ويعاني الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من بعض المشكلات في هذا الجانب (Silliman & Scott, 2006).

النافذة الإيضاحية (٣ -٦)

إرشادات تعليمية قائمة على البحوث في مجال أساليب التعلم: Teaching TIPS based on learning –style research

على الرغم من أن البحوث في مجال أساليب التعلم لم تُحسم نتائجها بعد، فقد اقترح العديد من الباحثين عدة استراتيجيات تعليمية قائمة على هذه البحوث (Sousa, 2006; Sprenger, 2003). وفيما يلي جانب معدل من هذه المقترحات:

١. في محاولة منك – كمعلم – للإفادة من إمكانيات التعلم لكل من نصفي الكرة الدماغي، وظف كلا من التمثيلات البصرية واللغوية للمشكلات كأساس مبدئى للتعلم وذلك دون الاعتماد فقط على مجرد الشرح اللفظي.

٢. استخدم أساليب التعلم المشخصة لجميع المتعلمين في تمارين القراءة. ونظم تكليفات مجدولة قصيرة الأمد للأطفال الاندفاعيين الذين لا يمكنهم الاستمرار في المهام التى تستغرق وقتاً طويلاً نسبياً..

٣. كون مجموعات اجتماعية وتعليمية من التلاميذ للقراءة والتكليفات الأخرى، بحيث تقوم هذه المجموعات إلى حد ما على خيارات أساليب التعلم لديهم.

٤. استخدم استراتيجيات القراءة الشاملة التي تتضمن مداخل اللغة – الخبرة والموارد الملموسة – الحركية مع الأطفال ذوي "أفضلية نصف الكرة الدماغي الأيمن".

٥. نظم بعض الأنشطة التعليمية لكل أسلوب تعلم في جهد من جانبك لتوسيع وتقوية كل من أفضليات أساليب التعلم الضعيفة والقوية على السواء.

٦. تعلم أن تتجاهل الإجابات الاندفاعية مع تشجيع الطفل على التأمل في الحلول الأخرى الممكنة.

٧. شخّص باستمرار وبشكل غير رسمي أفضليات أساليب التعلم في جهد من جانبك للوعي الدائم بالحاجات التعليمية للطفل.

٨. اعلم أنك سوف تميل إلى التدريس طبقا لأسلوب التعلم الخاص بك، ولذلك تأكد من أنك تستخدم فنيات التدريس التي تستهدف أساليب التعلم الأخرى أيضا.

٩. استخدم الحركة لتمثيل المحتوى كلما أمكن.

١٠. كون مجموعات زوجية من التلاميذ كي يشرح كل منهما للآخر المفاهيم الصعبة.

وكما سبق أن ذكرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن المهنيين المعنيين بنمو اللغة كانوا من بين أول من اهتموا بصعوبات التعلم لدى الأطفال. ولقد ركزت هذه المجموعة بقيادة "كيرك وأوسجود" Kirk & Osgood على تأخر النمو اللغوي كسبب رئيسي من أسباب المشكلات الدراسية التي يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم. وألقى هذا التركيز ضوءاً

على أهمية اللغة في هذا المجال، بالإضافة إلى وجود أدلة وبراهين بحثية تؤيد ذلك. على سبيل المثال، أشار "سوسا" Sousa (٢٠٠١) إلى أن مشكلات قلب الحروف قد تنبع من حقيقة أن بعض الحروف تبدو متشابهة عند تأويلها في مخ الطفل حتى وإن كان الطفل لا يلفظها بصوت عال، وقد يلعب ذلك دوراً في ظهور بعض صعوبات القراءة. كما اقترح باحثون آخرون أن مختلف المشكلات في تأويل اللغة هي أساس أغلب صعوبات التعلم (Abrahamsen & Sprouse, 1995; Mather & Roberts, 1994; Silliman & Scott, 2006; Ward-Lonergan, Liles & Anderson, 1999). من هنا يتضح أن اللغة كانت ولا زالت إحدى الخصائص التي تتلقى اهتماماً بحثياً من جانب العاملين والباحثين فى حقل صعوبات التعلم.

وفي البداية، كانت هناك العديد من التعريفات المختلفة المستخدمة في دراسة اللغة والتي قد تتسم بالمنطقية. أولاً، المقطع الصوتي أو الفونيم هو أصغر وحدة صوتية تحمل معنى (Bender & Larkin, 2003، واللجنة القومية للقراءة، ٢٠٠١). لاحظ أن المقاطع الصوتية لا تشير إلى الحروف المكتوبة، ولكنها تشير إلى أصوات الكلام التي قد ترتبط أو لا ترتبط بحروف معينة (مثل أحكام الإضغام والإقلاب والإخفاء في القرآن الكريم). على سبيل المثال، فإن كلمة "شَرَحَ" تحتوي على ثلاثة مقاطع صوتية وبالمثل كلمة "شَكَرَ". وبالإضافة إلى ذلك، فإن حرف الحاء في كلمة "شَرَحَ" سوف يميزها عن كلمة "شر" ومن ثم يغير معناها كلياً. وبالمثل، فإن حرف الجمع "s" في اللغة الإنجليزية يعد مقطعاً صوتياً. وتستخدم لغات العالم مجتمعة حوالي ٩٠ مقطعاً صوتياً، ٤٤ منها في اللغة الإنجليزية وحدها (Sousa, 2001). ويحدد بعض الباحثين أعداداً مختلفة للمقاطع الصوتية في اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال، أقرت اللجنة القومية للقراءة (٢٠٠١) وجود ٤١ مقطعاً صوتياً في اللغة الإنجليزية.

معرفة أبجديات اللغة (معرفة القراءة والكتابة) وصعوبات القراءة: Language literacy and reading disabilities

لا شك فى أن التركيز الحديث على وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمقاطع الصوتية ونطق الكلمات قد أسفر عن العديد من الجهود البحثية المهمة المنوعة وزيادة الفهم لأهمية المعرفة المبكرة بأبجديات اللغة في تنمية مهارات القراءة (Bos, Mather, Silver-Pacuilla & Nar, 2002; Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons & Coyne, 2002; Silliman & Scott, 2006; Wolfe & Nevills, 2004). وقد يعتقد البعض أن المعرفة المبكرة بأبجديات اللغة هي

العلاقة بين اللغة ومهارات القراءة المبكرة، ولكن ذهبت البحوث إلى ما هو أبعد من ذلك حيث أظهرت وجود صلة بين اللغة التي يتعرض لها الطفل ومهارة القراءة لديه لاحقا وبالأخص بين الأطفال الصغار ذوي درجة ما من تأخر النمو اللغوي (Silliman & Scott, 2006). فأولاً، نحن نعلم الآن بدقة أكثر كيف يقوم المخ بمعالجة اللغة وكيف ترتبط هذه المعالجة بالقراءة (Sousa, 2006; Wolfe & Nevills, 2004). كما أننا فى الحقيقة، نعلم الآن أن مناطق المخ المخصصة للغة المنطوقة تكون هي نفسها المسؤولة عن قدرة القراءة لدى الطفل (Shaywitz & Shaywitz, 2006). وبالإضافة إلى ذلك، إذا لم يطور الطفل قدراته في مهارات المعالجة الصوتية مبكرا في أثناء مرحلة تعلم اللغة المنطوقة، فإن هذا الطفل سوف يميل إلى إظهار نواح القصور في القراءة، والتي يحتمل أن تسفر عن تشخيص صعوبة التعلم عند بلوغ هذا الطفل الصف الثالث أو الرابع الابتدائي. وأدت هذه المعرفة المتطورة إلى ظهور العديد من فنيات القياس والتعليم المُنوعة لمساعدة الطفل على تنمية هذه المهارات في مجال المعالجة الصوتية، وأوضحت نتائج البحوث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفيدون من مثل هذا التعليم (Kame'enui et al., 2002).

بيد أن هناك استبصارات أخرى نبعت أيضاً من هذه الأعمال. أولاً، لقد تعلمنا كيف يقرأ القُراء المتميزون. وفي حين تكون تلميحات السياق مهمة بالنسبة لأغلبية القُراء، فإن جميعهم يتعرفون على الكلمات أساساً عن طريق فك شفرة حروف الكلمة بناء على العلاقة بين الأصوات والرموز أو الحروف (Chard & Osborn, 1999). وبالإضافة إلى ذلك، تصبح القراءة شبه مستحيلة بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا أبدا كشف الفروق بين المقاطع الصوتية.

ثانياً، أننا تعلمنا أهمية المبدأ الأبجدي أو الهجائي القائل بأن ثمة علاقة قابلة للتنبؤ بين المقاطع الصوتية (أي أصوات اللغة المنطوقة) الفونيمات ووحدات التهجئة (أي الحروف والترتيب الهجائي المستخدم لتمثيل هذه الأصوات والتعبير عنها) الجرافيم. وفي المعرفة المبكرة لأبجديات اللغة، التي تسبق بشكل عام بداية التدرب الرسمي على القراءة، يطور معظم الأطفال الصغار فهما أساسياً للمبدأ الأبجدي أو التهجي. وبالنسبة للأطفال الذين لا يطورون مثل هذا الفهم، فقد يتأخر لديهم قليلا التدرب المبدئي على التعرف على الحروف، الأمر الذي قد تنتج عنه صعوبة تعلم. ولهذا السبب ازدادت أهمية دراسات اللغة المبكرة والنمو اللغوي لدى التلاميذ الصغار على مدار العقد الماضي (السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين المنصرم).

مشكلات المقاطع الصوتية (المشكلات الفونيمية): Phonemic Problems

خلال العقد الماضي، أوضحت نتائج الكثير من البحوث والدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في كشف المقاطع الصوتية ومعالجتها (Bender & Larkin, 2003، واللجنة القومية للقراءة، ٢٠٠١). وقد يتضح أن هذا المسار البحثي بشكل أو بآخر كان هو القوة المحركة للبحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم، نظراً إلى أن الباحثين قد رأوا أن الصعوبات في مهارات الوعي بالمقاطع الصوتية ومعالجتها قد تكون هى السبب الرئيسي في حدوث جميع صعوبات التعلم اللاحقة (Bender & Larkin, 2003; Chard & Dickson, 1999; Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons & Coyne, 2002; Lyon & Moats, 1997). كذلك أوضحت البحوث والدراسات أن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون بالفعل من قصور كبير في قدرتهم على كشف المقاطع الصوتية ومعالجتها (اللجنة القومية للقراءة، ٢٠٠١؛ Sousa, 2005). وهكذا أصبح من الواضح أن الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم والذي لا يمكنه كشف الفروق في أصوات الكلام ومعالجة هذه الفروق سوف يعاني فيما بعد من قصور كبير عند محاولة كشف الأصوات المختلفة التي تمثلها الحروف المختلفة. وقد تؤدي هذه الصعوبة في تأويل الحروف وقراءتها لاحقاً إلى صعوبات تعلم ذات دلالة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الباحثين فى مجال صعوبات التعلم يستخدمون مصطلحات الوعي الصوتي أو الوعى الفونيمى أو المعالجة الصوتية للتعبير عن القدرة على كشف أصوات الكلام المتمايزة ومعالجتها، وهذا يختلف عن معالجة الحروف. وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين قد حددوا أنواعاً مختلفة نسبياً من مهارات المعالجة الصوتية، نجد أن "بيندر ولاركين" Bender & Larkin (٢٠٠٣) يحددان عشر مهارات تمثل أساس المعالجة الصوتية ؛ وتلك المهارات العشر هى :

١. كشف الأصوات السجعية أو الإيقاعية .
٢. التعرف على نفس الصوت الاستهلالي للكلمات .
٣. فصل أو عزل الأصوات الاستهلالية .
٤. تصنيف أصوات البداية والنهاية (السجع أو القافية) للمقاطع اللفظية .
٥. فصل أو عزل أصوات الوسط والنهاية .
٦. مزج الأصوات في كلمات .

٧. تجزئة أو تقسيم الأصوات في الكلمات .

٨. إضافة المقاطع الصوتية .

٩. حذف المقاطع الصوتية .

١٠. تبديل أو إبدال المقاطع الصوتية .

ومن ناحية أخرى كرس الكثير من الباحثين جهودهم لدراسة المشكلات الصوتية (الفونيمية) باعتبارها السبب الرئيسي لصعوبات التعلم. وقام " كامينى " Kame'enui وآخرون (٢٠٠٢) بتلخيص البحوث التي تناولت التعليم الصوتي. وهناك تأكيد قوي على الاتفاق بين الباحثين على أن التعليم القائم على الصوتيات أو علم اللسانيات يعد مهارة مهمة في القراءة ومشكلة أساسية للعديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبناء على هذا الاتفاق المتزايد، قدم الباحثون العديد من الاستراتيجيات التعليمية المُنوعة لتقوية المهارات الصوتية (Bos, Mather, Silver-Pacuilla & Narr, 2000; Chard & Dickson, 1999; Chard & Osborn, 1999؛ واللجنة القومية للقراءة، ٢٠٠١). ولتوضيح متضمنات التعليم الصوتي بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، تقدم النافذة الإيضاحية (٣-٧) عدة عينات من هذه الأنشطة التعليمية.

النافذة الإيضاحية (٣ -٧)

إرشادات تعليمية : أنشطة تدريس المعالجة الصوتية : Teaching TIPS : phonemic manipulation teaching activities

وسيلة لكشف الأصوات الإيقاعية: A tactic for Detecting Rhyming Sounds

قسم التلاميذ إلى مجموعات زوجية بحيث ينطق أحد التلاميذ كلمة معينة ثم يوجد زميله كلمة أخرى تتفق معها في السجع أو القافية، ثم يتبادل كل منهما الأدوار.

وسيلة للتعرف على نفس الصوت الاستهلالي للكلمات: A tactic for Recognizing the same initial sound in words

قسم الفصل إلى فرق بحيث يتكون كل فريق من التلاميذ الذين يجلسون في نفس المقعد أو الصف. اقرأ عليهم جملة معينة ثم اطلب منهم التعرف على الصوت الاستهلالي لكل كلمة طبقا لترتيب جلوسهم. على سبيل المثال، بعد قراءة جملة "تدحرجت الكرة أسفل شاحنة

كبيرة على الطريق السريع"، يعطي أول طالب الصوت الاستهلالي لكلمة "تدحرجت" وهو التاء. ثم يعطي الطالب الثاني الصوت الاستهلالي لكلمة "الكرة" وهكذا. وعندما يتعرف الطالب على الصوت الاستهلالي بصورة صحيحة يكسب نقطة. ثم اقرأ جملة أخرى على الفريق التالي وهكذا. ويمكنك أن تستعين بكتابة الجملة على السبورة لمساعدة التلاميذ ذوي مهارات الذاكرة الضعيفة، وهذا يتوقف أيضا على المرحلة الدراسية.

وسيلة لفصل الأصوات الاستهلالية: A tactic for Isolating Initial Sounds

اطلب من التلاميذ فصل أو عزل أصوات المقاطع وبالأخص عند بداية المقاطع اللفظية والكلمات. على سبيل المثال، ركز على أصوات الحروف في قطع القراءة البسيطة عن طريق طرح الأسئلة عن أصوات المقاطع. اسألهم مثلا "ما هو الصوت الأول في كلمة كرة؟" ثم "هل يمكنكم إعطاء كلمة أخرى تبدأ بنفس الصوت؟"

وسيلة لتدريس تبديل المقاطع الصوتية: A tactic for teaching phoneme substitution

قسم الفصل إلى فريقين متساويين في العدد. وباستخدام قائمة ببعض الكلمات، اقرأ الكلمة ثم اقترح بديلاً للصوت الساكن الاستهلالي للكلمة. اطلب من أول طفل في الفريق الأول أن يكون الكلمة وينطقها. ويحصل الفريق على نقطتين إذا تمكن الطفل من تكوين الكلمة بطريقة صحيحة. أما إذا فشل في ذلك فإنه يستعين بزملائه في نفس الفريق. فإذا توصل الفريق للكلمة الصحيحة فإنه يحصل على نقطة واحدة. اقرأ الكلمة التالية وكرر النشاط مع أول طفل في الفريق الثاني. ثم عُد إلى الفريق الأول واقرأ الكلمة التالية وهكذا.

علم التراكيب اللغوية ودلالة المفردات: Syntax and semantics

يشير علم دلالة المفردات اللغوية إلى معرفة وفهم الكلمات. ويمكن قياس مهارات دلالة المفردات اللغوية بواسطة اختبارات المفردات الاستقبالية المُنوعة. ولكن علم دلالة المفردات مفهوم أشمل من مجرد وضع كلمات في جملة، كما نرى في المثال البسيط الذي يوضحه الشكل (٣-٥). قارن بين الجملتين التاليتين: "ذهبت إلى المنزل ثم سافرت بعد انتهاء الحفل" و"سافر والدى الأسبوع الماضي". يلاحظ أن معنى كلمة "سافر" يتغير تبعا للسياق. وكما يوضح هذا المثال، كثيرا ما يكون من الصعب فصل علم دلالة المفردات كليا عن المستوى التالي للغة وهو علم التراكيب اللغوية. ويشير علم التراكيب اللغوية إلى العلاقات الشكلية بين الكلمات في

العبارات أو الجمل. ومن الأمثلة على هذه العلاقات العلاقة بين الفعل والفاعل والعلاقة بين الفعل والمفعول به.

الشكل (٣-٥)

علم دلالة المفردات اللغوية في السياق

وقد كان " ويج " Wiig أحد الباحثين الأوائل الذين درسوا علم التراكيب اللغوية وعلم دلالة المفردات (Wiig, Lapointe & Semel, 1977). ولقد أظهرت نتائج هذا البحث أن هناك قصوراً في مختلف القدرات السيمانتية (الدلالاتية) والتراكيبية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، يظهر هؤلاء الأطفال قصورا في القدرة على تطبيق قواعد الصرف في اللغة (مثل تكوين الجمع واستخدام الأزمنة وضمائر الملكية). واتضح أيضا وجود قصور في فهم تراكيب الجمل والتعبير عنها لدى هؤلاء الأطفال. وتشمل هذه التراكيب اللغوية العلاقات بين الكلمات في العبارات والجمل. ومن الأمثلة على هذه المهارة التراكيبية فهم على من يعود الضمير في الجملة وما هي وظيفة المفعول به المباشر وغير المباشر. وتظهر هذه الأوجه للقصور في كل من فهم الطفل للغة الآخرين وإنتاجه هو نفسه للغة المنطوقة. وأخيرا، أظهرت دراسة واحدة على الأقل أن إنتاج اللغة الشفهية لا يتحسن تلقائيا مع تقدم عمر الطفل ذي صعوبة التعلم مثلما يحدث مع الأطفال الآخرين (Wiig et al., 1977). ويوحي ذلك بوجود فترة حرجة يجب أن يحدث فيها التدخل لتحسين اللغة حتى يؤتي هذا التدخل ثماره.

وأما البحوث والدراسات الحديثة فقد أوضحت أن اللغة الاستقبالية ذات الأنواع المحددة من المعلومات قد تمثل مشكلة بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. فلقد بحث كل من "أبراهامسين وأسبروز" Abrahamsen & Sprouse (١٩٩٥) قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على فهم القصص التي تروى لهم واختيار القيم الأخلاقية الصحيحة للقصة. وبناء على البحوث المبكرة التي تقترح أن الطالب المتوسط يبدأ في فهم اللغة المجازية (أي الاستعارة والتشبيه والكناية والأقوال المأثورة) في حوالي الصف الرابع أو الخامس الابتدائي، وقد قدم هذان الباحثان قصصاً لمجموعتين من التلاميذ (١٤ طالباً متوسطاً في المجموعة الأولى و١٤ طالباً ذوي صعوبات تعلم في المجموعة الثانية). ولقد كان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أقل قدرة على اختيار القيم الأخلاقية الصحيحة من بين أربعة اختيارات، وكانوا أيضا أقل قدرة على تفسير خياراتهم. ومن ثم تسيطر المعاني الغامضة والملتبسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولك أن تتخيل معلماً ينظم فصله المدمج ويصدر العديد من التعليمات وخصوصا وقت تغيير الموضوعات أو المواد. فيواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في فهم المعاني. ولك أن تتخيل معلماً يقول لتلاميذه "حسنا هذا بالنسبة للتهجئة اليوم، أدخلوا كتبكم وأخرجوا واجب التاريخ لتمريره، وأخرجوا كتب التاريخ والكراسات وضعوها أمامكم على المقعد".

لاحظ الأربعة أوامر في هذه المجموعة الموجزة من التعليمات. فالطفل عليه أن ينفذ التعليمات المتعلقة بكتب التهجئة وواجب التاريخ وكتب التاريخ وكراسات التاريخ. وقد يستخلص الطفل ذو صعوبات التعلم أن عليه وضع واجب التاريخ أمامه على المقعد مع كتاب التاريخ وكراسة التاريخ وحينها سيمر المعلم عليه ويرى الواجب. وقد يميل هذا الطفل أيضا إلى التفسير الخاطيء لضمير "الهاء" في كلمة "ضعوها" في الجملة الأخيرة، ويعتقد أن هذا الضمير يعود أيضا على واجب التاريخ. وهذا مثال على إساءة فهم التعليمات، وهي مشكلة متكررة الحدوث ترتبط بالاستخدام القاصر للغة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد كانت معظم الدراسات في هذا المسار البحثي عبارة عن مقارنات بين مجموعات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومجموعات أخرى لغير ذوي الصعوبات على متغير معين كان هو موضع اهتمام الباحث. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات كانت مفيدة في مرحلة التطور المبكر في جانب بحثي معين، إلا أنها ينبغي أن تؤول إلى أنواع أخرى عديدة من البحوث والدراسات. ويتحمل الباحثون في أحد الجوانب البحثية مسؤولية تحديد سبب أهمية هذا الجانب من خلال إظهار العلاقات بين المتغيرات في هذا الجانب البحثي والمتغيرات الدراسية. فبعض المؤشرات على دلالات المفردات والتراكيب اللغوية تكون مرتبطة بالتحصيل الدراسي، ولكن البحوث في

هذين الجانبين للغة قد أخفقت في تمثيل حالة يكون فيها القصور اللغوي هو السبب الرئيسي للفشل الدراسي بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (Feagans, 1983). وتميل هذه المتغيرات المرتبطة بالتحصيل أيضا إلى أن تمثل العمليات الرمزية المعقدة (فهم الجمل والعبارات وقواعد الصرف) مقارنة بمجرد فك شفرة الكلمات والتحدث بطريقة صحيحة. ونتيجة لذلك، انتقل الاهتمام البحثي إلى دراسات اللغة بشكل يتخطى دراسة الكلمات والجمل المنفصلة وذلك فى عقدى الثمانينيات والتسعينيات.

البراجماتية : اللغة في داخل سياق : Pragmatics : language in context

البراجماتية هي استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية، وهي المستوى النهائي الأكثر تقدما للغة المنطوقة. ويضم هذا الجانب للغة الأدوار الاجتماعية والثقافية للمشاركين في المحادثة. ويركز المُنظرون الدارسون للغة البراجماتية على دراسة اللغة القائمة على البيئة في مواقف التواصل الحية وليس مجرد درجات الاختبارات التي لا تدل على مهارة التواصل الحقيقية. ويميل الباحثون في هذا الجانب إلى قياس الكلام الفعلي الذي يستخدمه الطفل عندما يتواصل مع الآخرين سواء كانوا من الأطفال أو الكبار. ومن ثم، يمكن القول أنه على حين تتجه دراسات علم دلالة المفردات وعلم التراكيب اللغوية نحو استخدام درجات الاختبارات كمتغيرات، فإن دراسات البراجماتية تقوم على المواقف المبتدعة أو التمثيلية التي يتواصل فيها التلاميذ ذوو الصعوبات بطريقة معينة.

وجدير بالذكر أن دراسات اللغة في السياق الاجتماعي على الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد أجريت في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين الماضى (Feagans, 1983; Roth, Spekman & Fye, 1995; Ward-Longergan, Liles & Anderson, 1999). وتتضمن اللغة البراجماتية القدرة على استخدام اللغة بشكل شفهي أو تحريري بجانب مهارات أخرى عديدة. لذا يجب أن يتضمن تعريف اللغة البراجماتية عناصر الوعي الاجتماعي، والقدرة على مهارات المحادثة، والوعي بالإشارات غير اللفظية التي قد تؤثر في سياق المحادثة، بجانب عناصر أخرى غير ملموسة لم تكشف عنها الدراسات المبسطة للمعرفة بالكلمات وقواعد النحو أو التراكيب اللغوية (Boucher, 1984, 1986; Feagans, 1983; Roth et al., 1995). ولقد أوضحت البحوث التى أجريت في هذه الجزئية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في قدراتهم على التواصل وذلك في أغلب القياسات الأخرى للغة البراجماتية (Bender & Golden, 1988; Boucher, 1984, 1986; Feagans, 1983).

تغيير المنظومة الرمزية (التبديل اللغوي أو المناوبة اللغوية): Code switching

من بين الأوجه المهمة للغة البراجماتية هى قدرة الفرد على ضبط لغته مع لغة المتحدث لتدعيم وتقوية عملية التواصل. على سبيل المثال، يستخدم الفرد بشكل عام لغة أكثر تبسيطا مع الطفل الصغير من تلك التى يتحدث بها مع الشخص الكبير. ويشار إلى هذه القدرة على تكييف اللغة بتغيير المنظومة الرمزية أو المناوبة اللغوية Code Switching . وقد تتم هذه التكييفات بصور عديدة وتشمل استخدام جمل أكثر تبسيطا أو استخدام عدد أقل من التحويرات في كل فكرة مكتملة.

وقد اقترحت البحوث المبكرة – فى هذا الصدد - أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمكنهم تغيير المنظومة الرمزية بنفس قدرة الأطفال العاديين (Boucher, 1984; Bryan, Donahue & Pearl, 1981). ففي هذه البحوث ، اتضح أن مهارات طرح الأسئلة والاستجابة إلى الرسائل غير الملائمة ومهارات الإقناع كانت تمثل صعوبة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم كي يتقنوها (Boucher, 1986). وأخيراً، تعتبر هذه المهارات أسبابا محتملة لظهور المهارات الاجتماعية غير الملائمة بين هؤلاء الأطفال ذوي الصعوبات (Bryan et al., 1981). ولكن هناك بعض البحوث والدراسات التي تحدت هذا البرهان (Boucher, 1986). على سبيل المثال، أجرى "باوتشر" Boucher سلسلة من الدراسات التي فحصت هذه الأوجه من اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدم عدة قياسات مهمة للغة نقدمها في النافذة الإيضاحية (٣-٨).

النافذة الإيضاحية (٣ -٨)

قياسات تجريبية للغة: Experimental measures of language

استخدم" باوتشر " Boucher فيما بين عامي (١٩٨٤، ١٩٨٦) عدداً من المقاييس المهمة للغة ومهارة التواصل. وأحيانا يقوم متخصص في اللغة ضمن فريق فحص الطفل بتقديم معلومات قائمة على هذا النوع من القياس. ونقدم بعض هذه القياسات فيما يلي:

تعقيد الجملة: كثيرا ما يدل نوع الجملة على مدى تعقيدها: كأن تكون مثلا جملة بسيطة (أي عبارة واحدة أساسية) أو جملة مركبة (أي عبارتين مستقلتين متصلتين بأداة ربط) أو جملة معقدة (أي عبارة مستقلة وأخرى تابعة لها مثل العبارة المجرورة والتي لا يمكن أن تقف بمفردها كجملة مستقلة). ويمكن للمعلم التركيز على تعقيد الجملة بجانب الأشياء الأخرى من خلال إجراء الأنشطة على تخطيط الجمل أو العبارات التابعة.

وحدات التفكير: تمثل وحدة التفكير أصغر وحدة يمكن أن تقسم إليها عينة اللغة دون ترك أجزاء متبقية من الجملة. لاحظ الجملة التالية: "كانت هذه السيدة تعيش في المنزل المجاور، وكان صوتها عال في الغناء". تتكون هذه الجملة من وحدتي تفكير (٧ كلمات في الأولى و٥ كلمات في الثانية)، بمتوسط طول الوحدة ٦ كلمات. ويوحي هذا المتوسط بمستوى النضج اللغوي لأنه يستخدم الفهم الناضج للغة في توصيل المعنى في جمل موجزة جيدة الصياغة.

متوسط طول الكلام: متوسط طول الكلام هو قياس للغة يقوم على مدى الاسترسال في الكلام. ويتفوه الطفل بكلام جديد عندما يتوقف الطفل لعدة ثوان ثم يعاود الاسترسال في الكلام.

عدد الكلمات الحقيقية: عدد الكلمات الحقيقية هو عدد الكلمات المفهومة التي يستطيع أن يتفوه بها الطفل عن موضوع معين. وتستبعد الكلمات غير ذات المعنى أو غير المفهومة.

وحدات التفكير والتعقيد: Thought units and complexity

يعد الحجم المحدود للعينة المقارنة إحدى المشكلات في بعض هذه الدراسات. على سبيل المثال، عند المقارنة بين خمسة طلاب ذوي صعوبات تعلم وخمسة طلاب من غير ذوي الصعوبات، فإن نتيجة أحد أفراد العينة سوف تطغى على باقي المجموعة مما يؤدي إلى تحيز النتائج. بيد أن "باوتشر" Boucher (١٩٨٦) أشار إلى أن الأعداد الصغيرة للطلاب في كل مجموعة تسمح بتحليل أعمق للكلام واللغة بالنسبة لكل طفل. وقد أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون مستويات أبسط من اللغة مقارنة بالمجموعة الضابطة. فهم بالتحديد يستخدمون جملا أقل تعقيدا وعدداً أقل من الكلمات في تفكيرهم الكامل (وحدات تفكيرهم) مقارنة بالتلاميذ غير ذوي الصعوبات.

وعلى النقيض من هذه الدراسات المبكرة، أظهرت دراسات "باوتشر" Boucher التى أجراها ما بين عامى (١٩٨٤، ١٩٨٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون بالفعل تغيير المنظومة الرمزية أو المناوبة اللغوية. ففي هذه الدراسات، كان هؤلاء التلاميذ يستخدمون جملاً أبسط مع أقرانهم وجمل أكثر تعقيداً مع الكبار، ويستخدمون أيضا وحدات تفكير مع الكبار أطول من تلك التي يستخدمونها مع أقرانهم.

وبالنظر إلى الفروق العديدة التي تسجلها نتائج البحوث والدراسات، عليك أن تنتظر المزيد

من الإيضاحات عن طبيعة مشكلات اللغة البراجماتية التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. وعليك أيضا الانتباه لما سوف تسفر عنه البحوث المستقبلية عن تلك المؤشرات للمهارة اللغوية والتعقيد. فقد تظهر البحوث أن مشكلات اللغة البراجماتية ربما تؤدي إلى قصور في المجالات والمواد الدراسية في بعض المجالات مثل فهم قطعة القراءة ومحتوى المادة الدراسية في مادة التاريخ ومادة العلوم.

متضمنات تعليمية: Instructional implications

وقدم " وارد لونجرجان " Ward-Longergan وزملاؤه (١٩٩٩) مثالا على البحوث والدراسات التي أجريت على اللغة البراجماتية ذات المتضمنات للتدريس. وقد استعان هؤلاء الباحثون بـ ٤٩ مراهقاً من الذكور (٢٩ منهم ذوي صعوبات تعلم)، لدراسة تأثيرات طرق التدريس المختلفة على قدرة كل طالب على استرجاع محتوى محاضرة في الدراسات الاجتماعية. تم تسجيل محاضرتين مصغرتين في الدراسات الاجتماعية، مدة كل محاضرة منهما خمس دقائق ونصف. في المحاضرة الأولى، تم تدريس المحتوى باستخدام خطاب المقارنة (وهو مناقشة تعتمد فيها المحاضرة أساسا على المقارنات). أما في المحاضرة الثانية، فقد كانت السببية هي التيمة المنظمة للمحتوى. اطلع التلاميذ على كل من هاتين المحاضرتين، ثم طلب من كل طالب استرجاع محتوى المحاضرتين لفظيا. وكان الطالب يحصل على درجة طبقا لعدد وحدات التفكير المستخدمة في جلسة استرجاع المحتوى. وكما كان متوقعا، أنتج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم (وعددهم ٢٩ طالباً عددا أقل من وحدات التفكير بشكل ذي دلالة مقارنة بالتلاميذ غير ذوي الصعوبات. ولكن كلا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي الصعوبات قد استطاعوا إنتاج وحدات تفكير أكثر بطريقة المحاضرة القائمة على المقارنات بين الحقائق. وهذا يدل على أنه عند التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، يجب أن تكون المقارنات هي الأساس الرئيسي للتعليم.

ففي سياق المحاضرة القائمة على المقارنات، تتأسس العلاقات بين حقائق المحتوى بشكل أكثر وضوحا. أما في سياق السببية، قد لا تبرز هذه العلاقات بين الحقائق بنفس الطريقة. ويوضح هذا المثال كيف يمكن لبحوث ودراسات البراجماتية في سياق الفصل أن توجه الجهود التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

التواصل الوظيفي: Functional communication

فحص العديد من المُنظرين دور اللغة أو القصد الوظيفي للكلام (التواصل الوظيفي) الذي يستخدمه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ غير ذوي الصعوبات (Boucher,

1984, 1986). على سبيل المثال، قام "باوتشر" Boucher (١٩٨٤) بتصنيف الجمل التي ينتجها كل من المجموعتين من الأطفال طبقا للقصد الوظيفي من هذه الجمل. وأوصى "هاليداى" Halliday (١٩٧٥) بهذه التصنيفات والتي تقدمها النافذة الإيضاحية (٣-٩).

من ناحية أخرى ، أوضحت نتائج المقارنة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن غيرهم في القصد الوظيفي من استخدام لغتهم. فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يكوّنون عبارات أكثر تنظيمية وخيالية عند التفاعل مع أقرانهم، وذلك مقارنة بنظرائهم من غير ذوي الصعوبات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكوّنون عبارات أكثر تبليغية وغير ملائمة أو غير مبررة عند التفاعل مع كل من الأقران والكبار، وذلك مقارنة بنظرائهم من غير ذوي الصعوبات.

النافذة الإيضاحية (٣ -٩)

الأكواد الوظيفية للغة: Functional language codes

لقد ابتكر "هاليداى" Halliday (١٩٧٥) نسقا لترميز الاستخدام الوظيفي للغة عن طريق تصنيف الجمل طبقا لوظيفتها. وتم تجميع الجمل بشكل أساسي طبقا للتصنيفات المذكورة أدناه. ونقدم مثالا لجملة في كل رتبة أو فى كل تصنيف (Boucher, 1984).

الكود الوظيفي	مثال
جملة وسيلية	أريد ذلك القلم.
جملة تنظيمية	من فضلك افعل ما أقوله لك.
جملة تخيلية	تخيل بقرة أرجوانية اللون.
جملة تفاعلية	أوافقك الرأي.
جملة شخصية	ها أنا قد أتيت.
جملة توجيهية	أخبرني لماذا لون السماء أزرق.
جملة تبليغية	لدي شيئا أريد أن أخبرك به.
جملة غامضة	(جمل لا تفهم بسهولة).

البحوث والدراسات التي تناولت التواصل الوظيفي: Research on functional communication

يتضمن الخطاب الروائي Narrative Discourse أشكالاً عديدة من القصص القائمة على الأحداث، وهو الخطاب الشائع نوعاً ما بين التلاميذ فى فصول المدارس العامة (Feagans, 1983). فمثلاً دروس التاريخ وتمارين قراءة قطعة الفهم وغيرها من الأنشطة الدراسية المختلفة تتطلب فهماً للرواية، وتشمل بشكل عام عنصر الحبكة الدرامية، وفهم العلاقة بين مختلف الأحداث المتباعدة، ووضع الجمل الملائمة في التسلسل الصحيح مما يعطي معنى للقصة. وتتضمن الرواية فهم الطفل للمحتوى سواء كان ذلك بصورة شفهية أو تحريرية.

لقد خاطبت البحوث التى أجريت عن الأطفال غير ذوي صعوبات التعلم فهم تسلسل أحداث القصة، وهو المفهوم الذاتي أو مفهوم الربط بين مختلف أحداث القصة. وبعض التلاميذ لا يفهمون البناء الهرمي الذي يشكل محتوى القصة. ومن ثم يساعد على فهمها ويرى المعلمون أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لا يفهمون فكرة أن ثمة ترابطاً منطقياً بين مختلف أحداث القصة سواء بشكل مؤقت أو سببي. ويدل هذا الوعي الغائب على الافتقار إلى فهم تسلسل أحداث القصة. ومثل هذا الوعي الغائب أو غير المكتمل بتسلسل الأحداث يجعل القارىء لا يستطيع البحث عن أوجه الصلة بين أحداث القصة.

وقد فحص " روث " Roth وزملاؤه (١٩٩٥) قضية الربط بين أحداث القصص الروائية التي ينتجها كل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي الصعوبات. وكان التلاميذ ينتجون نوعين من الروايات: النوع الأول هو الرواية التلقائية والنوع الثاني هو الاستجابة للمثيرات في الصور. وقد سجل الباحثون هذين النوعين من الروايات لإخضاعها للمقارنة. واتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يربطون بين العناصر المختلفة لرواياتهم، وذلك مقارنة بالتلاميذ غير ذوي الصعوبات. ولقد كان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أيضا لا يستخدمون الكثير من أدوات الربط بين وحدات التفكير.

وهناك بحوث ودراسات أخرى أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلك البحوث ذكرت أن هؤلاء الأطفال والمراهقين ذوي الصعوبات لا يستطيعون فهم متضمنات الروايات سواء قدمت لهم في صورة شفهية أو تحريرية (Feagans, 1983). وهناك وجهان لهذه المشكلة. الوجه الأول هو عدم القدرة على استرجاع المعلومات الرئيسية المهمة (انظر المناقشة عن الذاكرة في هذا الفصل). والوجه الثاني هو عدم القدرة على تنظيم الأحداث عند الضرورة (Feagans, 1983).

وفى هذا الصدد ، يذكر " فيجانز " Feagans (١٩٨٣) أن إحدى المشكلات التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم هي التواصل المرجعي Referential Communication. ويتطلب التواصل المرجعي أن يقوم الطفل بتوصيل معلومات معينة إلى الآخرين أو تقييم مدى ملاءمة ما يستقبله من معلومات من الآخرين. ويعد إرسال أو استقبال المعلومات أحد الأمثلة على التواصل المرجعي. ومن ثم فإن هذه المهارة التواصلية المرجعية تتضمن الوعي بكل من الرسائل الدقيقة والرسائل غير الملائمة بجانب الخيارات القائمة على مثل هذا التواصل.

كما ذكرت بعض البحوث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التعرف على محتوى التواصل والاستجابة له، وذلك عندما يكون هذا المحتوى غير ملائم. فمثلا، كوّن "سبيكمان" Spekman (١٩٨١) مجموعات كل مجموعة بها اثنان من الأطفال، وكانت بعض هذه المجموعات تحتوي على طفل ذي صعوبة تعلم والبعض الآخر لا يحتوي على أطفال ذوي صعوبات. وطلب من كل طفل في كل مجموعة توصيل معلومة ثم الاستجابة للمعلومة التي يتلقاها من زميله.

ولقد سمح هذا التصميم البحثي بمقارنة مهارات التواصل المرجعي (التواصل ذى المرجع) ومهارات الإنصات في هذا النمط من التواصل. وقيل للأطفال أنهم بإمكانهم طرح الأسئلة لاستيضاح المعلومات الناقصة. ولم توجد فروق من حيث القدرة على اتباع التوجيهات أو إكمال المهام أو طرح الأسئلة الملائمة، ولكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعات الثنائية كانوا يعطون معلومات أقل صلة بالمهمة. ومن ثم، أظهرت المجموعات الثنائية التي تحتوي على أطفال ذوي صعوبات تعلم نجاحا أقل في إتمام المهمة، وذلك مقارنة بالمجموعات الثنائية التي لم تشتمل على أطفال ذوي صعوبات تعلم.

وجدير بالذكر أن أحد المتغيرات المحيرة التي ربما أدت إلى تحيز النتائج في تجربة " سبيكمان " Spekman (١٩٨١) هي قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على قراءة تلميحات وتعبيرات الوجه غير اللفظية لزملائهم في المجموعات الثنائية. وهذا يشكل معضلة، نظراً لأن التواصل المرجعي يجب أن يتضمن شخصاً مستمعاً، ولكل مستمع تعبيراته الوجهية وتلميحاته غير اللفظية. ولقد استطاع كل من "فيجانز ومكينى" Feagans & McKinney (انظر Feagans, 1983) حل هذه المشكلة بطريقة فريدة. فلقد قارن هذان الباحثان بين مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجموعة أخرى من الأطفال غير ذوي

الصعوبات من حيث التواصل المرجعي بحيث يكون المستمع عبارة عن دمية. وبالطبع لا تستطيع الدمية تغيير تعبيرات وجهها. وتم التسجيل الصوتي لمجموعة الاستجابات مع السماح للدمية بإعطاء استجابات لفظية محددة مسبقا، في حين تتواصل كل من مجموعتي الأطفال تواصلاً لفظياً.

وكانت المهمة المطلوب تعلمها في دراسة "فيجانز ومكينى" Feagans & McKinney عبارة عن التمكن من الحصول على قطعة من الحلوى من مكان خفي داخل صندوق خشبي. ولقد صنع الصندوق بحيث يحتوي على أركان عديدة وجوانب متحركة يجب التعامل معها بترتيب معين حتى يمكن فتح الغطاء والحصول على قطعة الحلوى. ففي البداية، تعلم كل طفل كيف يفتح الصندوق، مع التأكد من فهم الطفل لطريقة أداء المهمة. وبعد ذلك يطلب من الطفل أن يعلم هذه المهمة للدمية لفظياً. وهذا يضع الطفل ذو صعوبة التعلم في دور المعلم ويطلب منه إعطاء التعليمات للدمية لفتح الصندوق. أوضحت نتائج هذه الدراسة جانبين. أولهما : أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يستغرقون زمناً أطول في تعلم المهمة. وثانيهما أن هؤلاء الأطفال كانوا أقل قدرة من حيث توصيل هذه المعلومات للدمية، وذلك مقارنة بغيرهم من الأطفال غير ذوي الصعوبات.

ولا شك فى أن تضمينات هذا البحث في حجرة الدراسة تمثل قضية واقعية جداً. فإذا أظهر الطفل ذو صعوبة التعلم قصورا متعلقا باللغة البراجماتية في مهارات التواصل المرجعي، فإن هذا الطفل سوف يكون أقل قدرة على إعطاء التعليمات لزملائه فى داخل الفصل . وسوف يؤثر هذا القصور على أداء هذا الطفل في مختلف المشروعات الجماعية التي تتطلب المشاركة اللفظية لكل عضو من أعضاء المجموعة. ويتضح من ذلك أن قصور مهارات التواصل المرجعي يمثل مشكلة حقيقية بين طلاب المرحلة الابتدائية.

وأنت كمعلم في مجال صعوبات التعلم سوف تصادف باستمرار البحوث والدراسات في هذا المجال، والتي تربط بين نواحي القصور اللغوي ومختلف أشكال الإخفاق في المواد الدراسية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولكن لم يتم بعد تقديم المتضمنات المحددة لهذه النواح للقصور القائمة على اللغة، وذلك في ضوء توصيات محددة للمعلمين. وتؤيد هذه البحوث التوصيات العامة لمهام حجرة الدراسة، والتي نقدمها في النافذة الإيضاحية (٣-١٠).

النافذة الإيضاحية (٣ -١٠)

إرشادات تعليمية قائمة على بحوث اللغة: Teaching TIPS based on language research

نحن في أول الطريق نحو فهم أهمية اللغة واستخدام اللغة في المواد الدراسية، وقليل من الباحثين هم الذين قدموا توصيات تعليمية ملموسة قائمة على المعرفة الجديدة في هذا المجال. ولكن البحوث والدراسات تقدم المساندة من خلال بعض الإرشادات العامة لمعلم الفصل (Feagans, 1983) والتي نقدمها في النقاط التالية.

١. كن واعيا بمتطلبات اللغة للمهمة التي تكلف بها تلاميذك. انتبه إلى نتئج البحوث والتوصيات التي يسوقها المتخصصون فى اللغة.

٢. ابحث عن الجمل الغامضة أو غير المعتادة في أنشطة القصص التي تكلف بها تلاميذك وناقشها معهم في الفصل. نمذج كلا من التفسيرات الصحيحة والنماذج الخاطئة.

٣. ركز على القواعد النحوية وتراكيب الجمل الصحيحة، وانتق الكلمات عند التحدث مع التلاميذ. لا تحرج التلاميذ الذين يتحدثون بلهجة متواضعة نظرا لخلفياتهم البسيطة، فإحدى وظائف المعلم المهمة هي إعداد التلاميذ للتواصل بفاعلية بلغتهم الوطنية. صحح للطلاب برفق وكن قدوة لهم.

٤. قدم نماذج لأعضاء المجتمع الناجحين من الأقليات باستخدام الوسائل التعليمية المرئية (أفلام الفيديو)، وناقش مع تلاميذك الاستخدام الصحيح للغة في عمليات النجاح البين شخصي والمهني.

٥. قدم دروسا إضافية عن النحو والصرف وعلم دلالة المفردات والتراكيب اللغوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى المساعدة الإضافية، واربط دائما الأنشطة التحريرية التى تتطلب استخدام الورقة والقلم بالأنشطة الشفهية للغة التى تتطلب استخدام اللغة المنطوقة.

٦. استعن بمتخصصي التخاطب والنطق واللغة حين يكون ذلك أمراً ضرورياً، واتبع نصائحهم وتوجيهاتهم التعليمية.

٧. طور من كلام الطفل. فعندما يقول الطفل "هذا منزل" امتدحه وفي نفس الوقت زد عليه كأن تقول "أحسنت. هذا منزل ذو سطح بني اللون". فسوف يساعد هذا التوسع على تنمية قدرة الأطفال على إنتاج جمل أكثر تطوراً.

٨. بجانب الثناء على الإنتاج الشفهي للغة، يجب عليك أيضا أن تستمر في طرح الأسئلة على الطفل كي تحمله على الاستمرار في الحديث.

٩. اقرأ لتلاميذك القصص الشعبية والأنواع الأخرى من الأدب بصوت عال، وناقش الأقوال المأثورة والاستعارات المكنية والتشبيهات وغيرها من الجمل التعبيرية المستخدمة.

١٠. امنح تلاميذك زمن للمشاركة كي يتحدثوا عن الأحداث التي مروا بها في عطلة نهاية الأسبوع.

١١. في أثناء تمارين وتكليفات القراءة، ناقش الترابط في النص من خلال إبراز علاقات السبب والنتيجة، ودع تلاميذك يتنبأون بنهاية أحداث القصة.

ملخص الفصل : Summary

بالنسبة لمعظم الخصائص المعرفية التي ناقشناها في هذا الفصل، تشير الأدلة والبراهين على وجود أوجه مختلفة للقصور بين فئات التلاميذ المصنفة مدرسياً ضمن فئة صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال، نجد أن معظم الدراسات على نطاق واسع من الفئات تشير إلى انخفاض مستوى الذكاء بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ولكن يعد هذا الجانب مثار تساؤل، نظرا إلى أن الكثير من قياسات معامل الذكاء تعتمد بشكل كلي على القدرة اللغوية. وقد يكون مفهوم "جاردنر" Gardner للذكاءات المتعددة أكثر عدلا وملاءمة للحكم على قدرات الطالب ككل. وأما البحوث والدراسات التي أجريت على سلوك زمن التركيز في المهمة والانتباه الانتقائي فإنها تشير إلى أن هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبات يعانون من قصور في هذه المجالات. وأظهرت البحوث أيضاً وجود قصور لدى هؤلاء الصغار في الذاكرة العاملة. ولقد لعبت هذه البحوث وتلك الدراسات دوراً بارزاً في تطور المنظور ما وراء المعرفي لصعوبات التعلم.

وعلى الرغم من أن البحوث والدراسات التي أجريت على مختلف مؤشرات الأساليب المعرفية كانت أقل تأثيرا من تلك التي أجريت على الخصائص المعرفية الأخرى، إلا أنها أظهرت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون أيضا من قصور على قياسات الأساليب المعرفية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أكثر اندفاعية من غيرهم، وترتبط هذه الاندفاعية بانخفاض مستوى التحصيل. وأنت كمعلم في هذا المجال تحتاج إلى أن تكون أكثر وعياً بهذه الخصائص للطلاب ذوي الصعوبات حتى يمكنك تقديم الأنشطة التعليمية الملائمة لهم.

وأوضح هذا الفصل أيضاً وجود قصور لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المعالجة الصوتية والجانب السيمانتى والتراكيب اللغوية واللغة البراجماتية. فالعديد من هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تفسير أو معالجة المقاطع الصوتية، ويعد هذا القصور هو السبب الرئيسي للكثير من صعوبات التعلم التي يعانون منها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يفهمون حقا القواعد النحوية التي تيسر استخدام اللغة، ولا يفهمون العلاقات بين الكلمات في العبارات والجمل. ولكن ثمة تساؤلا يطرح نفسه وهو ما إذا كانت هذه الجوانب من القصور تسبب أو تسهم بالفعل في الفشل الدراسي في القراءة والمواد الدراسية الأخرى (Feagans, 1983). ولذلك يمكن القول أن البحوث التى تتناول دراسة هذه القضية سوف تستمر وتتواصل.

وقد أوضحت نتائج البحوث والدراسات التى أجريت في مجال اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من قصور في هذه الناحية يسهم بالفعل في الصعوبات التي يواجهونها في المواقف الاجتماعية (Ward-Lonergan et al., 1999). وعلى الرغم من أن الدراسات الحديثة قد أظهرت أن هؤلاء الأطفال يكيفون لغتهم طبقاً للموقف وعمر المستمع، إلا أنهم يستخدمون أيضا جملا معقدة أقل من غيرهم من غير ذوي الصعوبات. وهذا يدل على أن لديهم فهم أقل حنكة للغة من غيرهم من الأطفال. ولقد أظهرت نتائج الكثير من الدراسات الحديثة التي استخدمت المهام المصطنعة التي تسفر عن عينات متناسقة للغة أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في هذا الجانب. وأخيرا، بدأ الباحثون التعرف على مختلف الأنواع الفرعية للغة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك في سعى من جانبهم لتحديد علاجات تعليمية أكثر تحديدا لمختلف فئات الأطفال ذوي الصعوبات.

وأنت كمعلم في مجال صعوبات التعلم تقع عليك مسؤولية تنمية اللغة لدى تلاميذك ذوي صعوبات التعلم. فعلى الرغم من أن معظم الزمن التعليمي الذي يخصصه المعلمون بشكل معتاد لتدريس اللغة ينقضي في ممارسة اللغة التحريرية، يجب عليك أن تعطي اهتماما مماثلا لممارسة الطفل للغة شفهيا نظرا لأن أوجه القصور في اللغة الشفهية قد تسبب إخفاقات في بعض المهام الدراسية مثل قطعة الفهم وتمارين آداب اللغة وفهم محتوى المادة التعليمية. وسوف تزودك مقررات طرق التدريس بعدد من الخيارات لصياغة البرامج التعليمية التي تهدف إلى تحسين اللغة وتشمل لعب الأدوار والنقاش ولغة الحوار وغيرها من التمارين. وبالإضافة إلى ذلك، عليك أن تعمل جنبا إلى جنب مع أخصائي التخاطب واللغة بالنسبة للأطفال ذوي المشكلات اللغوية الحادة.

وسوف تساعدك النقاط التالية في دراسة هذا الفصل:

١. يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نموذجيا درجات ذكاء تتراوح بين منخفضة إلى متوسطة (٩٠ – ٩٥).

٢. يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الجوانب الثلاثة للانتباه وهي: زمن التركيز في المهمة، وتركيز الانتباه، والانتباه الانتقائي.

٣. يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نموذجيا مشكلات معينة تتعلق بالذاكرة، والتي تتضمن الذاكرة العاملة وتشفير المعلومات لتخزينها في الذاكرة. ولا يظهر هؤلاء التلاميذ نموذجيا مشكلات في الذاكرة طويلة الأمد.

٤. يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا أكثر اندفاعية من غيرهم من غير ذوي الصعوبات.

٥. يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا أكثر اعتمادا على المجال من غيرهم من غير ذوي الصعوبات.

٦. يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المعالجة الصوتية، ويعتقد أن هذه المشكلات في تفسير اللغة هي سبب صعوبات القراءة اللاحقة (التى سوف تظهر فيما بعد) .

٧. يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم جملا أقل تعقيدا من تلك التي يستخدمها غيرهم من غير ذوي الصعوبات.

٨. يستطيع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بوضوح تغيير المنظومة الرمزية أو المناوبة اللغوية طبقا لما يتطلبه فهمهم للموقف الاجتماعي، ولكن فهمهم للموقف الاجتماعي قد يكون قاصراً (غير مكتمل) .

أسئلة وأنشطة : Questions and activities

١. أُحصل على مقياس يقيس النمط المعرفي يتم تطبيقه تحريرياً (اختبار ورقة وقلم) من أحد أعضاء قسم علم النفس التربوي بالجامعة، وطبقه على تلاميذك في الفصل. ماذا يكشف هذا المقياس من حيث ميولك التعليمية؟ هل هو دقيق بالنسبة للكشف عن تلك الميول؟

٢. اعقد مقابلات شخصية مع أخصائيين نفسيين في محليتك للتعرف على متوسط معامل

الذكاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في نظر أعضاء الفريق المحلي لدراسة حالة الطفل.

٣. ما هي العلاقة بين مختلف مقاييس أساليب التعلم والذكاء؟ قسم فصلك إلى فرق بحثية للتعرف على الدراسات الارتباطية وتحديد هذه العلاقة.

٤. تعرف على ورش العمل المحلية القائمة على أساليب التعلم واختر ممثلا عن الفصل كي يحضر هذه الورش ويحصل على المعلومات منها.

٥. كيف يرتبط الانتباه الانتقائي باستراتيجيات الذاكرة؟ هل يمكنك تقديم أمثلة على استراتيجيات الذاكرة التي يستخدمها المعلمون في محليتك؟

٦. اختر إحدى الورقات في مجال بحوث القابلية للتشتت، والتي تشير إلى أن الطالب ذي صعوبة التعلم لم يعد أكثر قابلية للتشتت من الطالب غير ذوي الصعوبات، واستعرض هذه الورقات مع الفصل. هل يمكنك تفسير الفروق في هذا المجال البحثي؟

٧. اعقد مقابلة شخصية مع أحد معالجي التخاطب في محليتك، واطلب منه تحديد أنماط مشكلات اللغة الشائعة بين الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم.

٨. تعرف على المقالات الحديثة في دراسة المعالجة الصوتية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتبع المراجع التي يستخدمها هؤلاء الباحثون والتي تربطهم بالمُنظّرين القائمين على اللغة في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين الماضي.

٩. اجمع عينة للغة الشفهية لأحد الأطفال في محليتك وحلل هذه العينة مع الفصل. اكشف الأخطاء السيمانتية والتراكيب التواصلية. واستخدم مختلف الأكواد السابق ذكرها في هذا الفصل.

١٠. راجع البراهين البحثية المتناقضة عن قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تغيير المنظومة الرمزية (المناوبة اللغوية). كيف يفسر افتراض الأنماط الفرعية هذه التناقضات؟

١١. راجع تقرير لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١)، وصف للفصل متضمنات هذا التقرير فيما يتعلق بقياس معامل الذكاء.

REFERENCES

Abrahamsen, E. P., & Sprouse, P. T. (1995). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 302–308.

Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment.* New York: Guilford.

Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly, 8,* 11–18.

Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N. (2005). *Differentiating math instruction: Strategies that work for K–8 classrooms.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bender, W. N., & Golden, L. B. (1988). Adaptive behavior of learning disabled and non-learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 11,* 55–61.

Bender, W. N., & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bender, W. N., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17.*

Boon, R., Ayers, K., & Spencer, V. (in press). The effects of cognitive organizers to facilitate content-area learning for students with mild disabilities. A pilot study. *Journal of Instructional Practice.*

Bos, C. S., Mather, N., Silver-Pacuilla, H., & Narr, R. F. (2000). Learning to teach early literacy skills—collaboratively. *Teaching Exceptional Children, 32*(5), 38–45.

Boucher, C. R. (1984). Pragmatics: The verbal language of learning disabled and nondisabled boys. *Learning Disability Quarterly, 7,* 271–286.

Boucher, C. R. (1986). Pragmatics: The meaning of verbal language in learning disabled and nondisabled boys. *Learning Disability Quarterly, 9,* 285–295.

Bryan, T., Donahue, M., & Pearl, R. (1981). Learning disabled children's peer interactions during a small-group problem solving task. *Learning Disability Quarterly, 4,* 13–22.

Campbell, B. (1994). *The multiple intelligences handbook: Lesson plans and more.* Stanwood, WA: Campbell & Associates.

Campbell, L., Campbell, B., & Dee, D. (1996). *Teaching & learning through multiple intelligences.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261–270.

Chard, D. J., & Osborn, J. (1999). Word recognition instruction: Paving the road to successful reading. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 271–282.

Commission on Excellence in Special Education (2001). *Revitalizing special education for children and their families.* Available from www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation.

Council for Exceptional Children (2002). Commission report calls for special education reform. *Today, 9*(3), 6–15.

Cutting, L. E., Koth, C. W., Mahone, E. M. & Denckla, M. B. (2005). Evidence for unexpected weaknesses in learning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder without reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 259–269.

Feagans, L. (1983). Discourse processes in learning disabled children. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities, Vol. 1.* Norwood, NJ: Ablex.

Gajar, A. (1979). Educable mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed: Similarities and differences. *Exceptional Children, 45,* 470–472.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Hagen, J. W. (1967). The effect of distraction on selective attention. *Child Development, 38,* 685–694.

Hallahan, D. P., Gajar, A. H., Cohen, S. G., & Tarver, S. G. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities, 11,* 231–236.

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. In E. Lenneberg (Ed.), *Foundation of language development: A multidisciplinary approach, Vol. 1.* New York: Academic Press.

Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D.C., & Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ.: Merrill-Prentice Hall.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1986). School learning, time and learning disabilities: The disassociated learner. *Journal of Learning Disabilities, 19,* 30–138.

Liddell, G. A., & Rasmussen, C. (2005). Memory profile of children with nonverbal learning disability. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*(3), 137–141.

الفصل الرابع

الخصائص الشخصية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة.
- الشخصية، السلوك المحفوف بالمخاطر، وتقرير المصير.
- مفهوم الذات.
- وجهة الضبط.
- المزاج (الحالة المزاجية).
- القلق.
- الشعور بالوحدة النفسية، الإكتئاب، محاولة الانتحار.
- السلوكيات المحفوفة بالمخاطر.
- تقرير المصير والدفاع عن الذات.
- ملخص الشخصية، السلوك المحفوف بالمخاطر، وتقرير المصير.
- النمو الاجتماعي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
- التقبل الاجتماعي.
- المهارات والسلوكيات الاجتماعية.
- الكفاءة الاجتماعية.
- أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- بحوث أجريت على أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- مشاركة الأسرة في أنشطة المدرسة.

- استراتيجيات (مقترحة) لزيادة مشاركة الأسرة.
- خلاصة الفصل.
- أسئلة وأنشطة.
- مراجع الفصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

١- تحديد الخصائص الرئيسية الموجودة ضمن مجال نمو الشخصية.

٢- عرض النتائج الرئيسية التى توصلت إليها البحوث في كل مجالات الشخصية.

٣- التمييز بين التقبل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

٤- عرض المؤشرات الدالة على وجود مستويات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية، والضغوط، والإكتئاب، ومحاولات الانتحار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- وصف الاهتمام المتزايد بتقرير المصير والدفاع عن الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٦- مناقشة نتائج البحث الخاصة بأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية

متغيرات الشخصية.
مفهوم الذات.
مفهوم الذات العام.
وجهة الضبط.
الضبط الداخلي.
الضبط الخارجي.
العجز المتعلم.
العزو السببى.
المزاج.
القلق.
قلق الحالة.
قلق السمة.
التفكير فى الانتحار.
الفشل فى الانتحار.
الدفاع عن الذات.
تقرير المصير.
التقبل الاجتماعي.
العزلة الاجتماعية.
الرفض الاجتماعي.
الكفاءة الاجتماعية.
ترشيح الأقران.
معدلات التقدير الجدولى (قوائم التقدير).
المهارات الاجتماعية.

مقدمة

تضمنت المقررات الدراسية والبرامج المقدمة فى علم النفس التربوي بصفة عامة كثيرًا من المعلومات الخاصة بالخصائص المعرفية للأطفال، وقليلاً من المعلومات الخاصة بالنمو الشخصي والاجتماعي لهم؛ وذلك لأن الاهتمام الرئيسي في المدرسة أو فى التمدرس يركِّز على نمو التحصيل الأكاديمي، ولذلك فمن الطبيعي أن يكون الاهتمام والتركيز على الخصائص المعرفية مثل الذاكرة، الذكاء، اللغة، والانتباه والتي ترتبط جميعها بالنمو والتطور الأكاديمي. وقد سار البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نفس النمط من الاهتمام بالمتغيرات السابقة أيضًا، وخلال العشرين سنة الماضية فقط ظهر البحث في الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Bender, Rosenkrans& Crane, 1999; Eisenman& Chamberlin, 2001; Elksnin, 2004; Handwerk& Marshall, 1998; Maag, Frvin, Reid& Vasa, 1994; Sharma, 2004)

وبالرغم من ذلك النمط السابق الذي يهتم بالخصائص المعرفية، فإنه يوجد العديد من الأسباب للبحث في الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها الأسباب التالية:

أولاً: يعتبر النمو الشخصي والاجتماعي أمرًا ملحًا فى تعليم التلاميذ ذوي الصعوبات، ويدرك كثير من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن طفلهم قد لا ينمو نموًا أكاديميًا بصورة طبيعية أبدًا، ولكنهم مع ذلك يريدون أن يتعرض طفلهم لنماذج من الأدوار الاجتماعية السوية؛ على أمل أن ذلك سيساعده على نمو مفهوم الذات، والنمو الاجتماعي. ويعتمد مبرر دمج الأطفال ذوي الصعوبات البسيطة في جزء منه على الحاجة إلى التعرض لنماذج اجتماعية ملائمة.

ثانيًا: تؤثر كثير من المتغيرات الشخصية والاجتماعية على التحصيل الأكاديمي (Rothman& Cosden, 1995). فعلى سبيل المثال، توجد بعض الأدلة والبراهين العلمية التي تدل

على أن تحسن مفهوم الذات قد يكون سببًا لتحسين التحصيل الأكاديمي بمعنى أنه كلما زاد مفهوم الذات ارتفع مستوى تحصيل الطفل (Rothman& Cosden, 1995). وعلى أية حال فإن هذه العلاقة السببية المباشرة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لاتزال موضع نقاش. ورغم ذلك فإن الافتراض السابق حول هذه العلاقة السببية قد يقودنا إلى القول أنه من الأفضل أن نذكر فى الوقت الراهن أن بعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال ولدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم قد تؤدّي إلى وضع اقتراحات حول طرق التدريس الملائمة لهم، وأيضًا وضع اقتراحات متعددة للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم طوال ذلك الفصل.

ثالثًا: قد ترتبط بعض متغيرات الشخصية بجودة ونوع العمل المتوقع أن يقدمه معلم التربية الخاصة أو معلم التربية العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويمكن أن ترتبط توقعات المعلم بجودة ونوع التدريس المقدم للتلاميذ. وافتراض أن متغيرات الشخصية قد تؤدّي بشكل غير مباشر إلى تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي، وبشكل أوضح إذا حددت متغيرات الشخصية أنواع المهام التي يجب تقديمها للطلاب ذوي الصعوبات؛ فإنه –عندئذ– يجب تدريب المعلمين على أن يكونوا واعين وعلى دراية بالتميّز الكامن بداخلهم، ويحاولوا توفير فرص مناسبة لتعليم كل طالب ذي صعوبة تعلم.

رابعًا: توجد بعض البراهين والدلائل العلمية على أن متغيرات الشخصية تلعب دورًا مهمًا في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال. فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة "هاندويرك ومارشال" Handwerk& Marshall (١٩٩٨) أن تقييم الأداء السلوكي للطلاب قد يمكننا من التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية من خلال إجراءات التعرف الحالية (والتى سوف يتم مناقشتها في الفصل الخامس)، وأي من المتغيرات التي تقدم المساعدة في ذلك الشأن (التعرف) تستحق الاهتمام.

خامساً وأخيرًا: إن متغيرات الكفاءة الشخصية والاجتماعية سوف يكون لها تأثير على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال مراحل حياتهم (Elias, 2004; Elksnin& Elksnin, 2004)، وعندما يصل هؤلاء التلاميذ إلى مرحلة النضج ويبدأوا في شغل

وظيفة والعمل في عالم الكبار، فسوف نجد أن هذه المتغيرات تلعب دورًا مهمًا ومتنامياً في نجاحهم في العمل، وفي علاقاتهم مع الآخرين.

ومن ناحية أخرى؛ يمكن القول أن مفهوم تقرير المصير Self- determination الذى ستتم الإشارة إليه لاحقاً يعتمد بصورة كبيرة على قياس متغيرات الشخصية. وفي الحقيقة أن قدرة الراشدين ذوي صعوبات التعلم في الدفاع عن أنفسهم في مكان العمل، أو في العالم اليومي للكبار ربما تتأثر بمتغيرات الكفاءة الشخصية والاجتماعية (Malian& Nevin,2002)، ولذلك يركِّز البحث الحديث على متغيرات الدفاع عن الذات وتقرير المصير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كجزء من دراسة القضايا الخاصة بالكفاءة الشخصية والمهارة الاجتماعية.

ويقدم الشكل ٤-١ المتغيرات الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي قد تؤثر على كلٍ من الأداء الأكاديمي والحالة العامة على المستويين الجسمى والنفسى للطلاب ذو صعوبات التعلم (Bender& Wall, 1994)، والمجالات الأربعة العامة التى تم وصفها فى ذلك الشكل هي: النمو السلوكي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، والنمو المعرفي، وتضمنت هذه المجالات الأربعة كل المتغيرات التى تمت دراستها على نطاق واسع وكبير لدى الأطفال وأيضاً الشباب ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم من أن هذه المتغيرات قد تم تحديدها مؤخراً إلا أن كل متغير يؤثر فى المجال الذى ينتمى إليه كما أنه من المحتمل أن تؤثر هذه المتغيرات أيضًا بطرق منوّعة على المجالات الأخرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال من المفترض أن يؤدى مفهوم الذات المنخفض إلى إعاقة وعرقلة النمو الاجتماعي رغم أن ذلك المتغير يوجد ضمن المجال الانفعالي. وعلى أية حال فربما يؤدي انخفاض مفهوم الذات أيضًا إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمى (Bender& Wall, 1994; Rothman& Cosden, 1995)، وهذه العلاقة بين انخفاض مفهوم الذات وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي تمت مناقشتها بصورة أكثر تفصيلاً فيما بعد، ولكنك يجب أن تتذكر أن أي من هذه المتغيرات أو جميعها الموجودة في الشكل ٤-١ ربما تؤثر بصورة إيجابية أو سلبية على نمو الطالب ذي صعوبات التعلم في أي من هذه المجالات.

المجال الاجتماعي

١ - التفاعلات داخل نطاق الأسرة.
٢ - مستويات توافق الشخص الراشد.
٣- الكفاءة الاجتماعية.
٤ - الرفض الاجتماعي.

المجال السلوكي

١ - اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
٢ - مشكلات التصرف.
٣- الاندفاعية.
٤ - السلوك التكيفي.

المجال الانفعالي

١ - السلوك المحفوف بالمخاطر.
٢ - الشعور بالوحدة النفسية.
٣- الإكتئاب/ محاولة الانتحار.
٤ - المزاج.
٥ - القلق.
٦ - مفهوم الذات.

المجال المعرفي

١ - استخدام اللغة.
٢ - المهارات المعرفية.
٣- المهارات الأكاديمية.

شكل ٤-١

المجالات الرئيسية لنمو التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

الشخصية، السلوك المحفوف بالمخاطر، و تقرير المصير Personality , Risky behavior , and Self-Determination

يُشار إلى متغيرات الشخصية بالمتغيرات الانفعالية أيضاً، وتتضمن هذه المتغيرات مفهوم الذات، ووجهة الضبط، والمزاج، والقلق، والشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، ومحاولات الانتحار، والرغبة في الانخراط في السلوكيات المحفوفة بالمخاطر.

والبحث المرتبط بهذه الخصائص لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم له أولوية كبيرة وسوف تتم مناقشته فى هذا الفصل بالتفصيل. ومعروف أن هذه المتغيرات التى سوف يتم مناقشتها سبق أن اهتمت بها البحوث والدراسات وتم توجيه الانتباه والاهتمام بها تاريخياً. وبناء على ذلك فإن النتائج الخاصة بمفهوم الذات ليست نهائية بالمقارنة بالنتائج الخاصة بمتغير القلق، أو الشعور بالوحدة، أو الإكتئاب، أو محاولة الانتحار، لأن كثيراً من البحوث والدراسات التي أجريت خلال فترة زمنية طويلة اهتمت بمفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مفهوم الذات: Self-Concept

ربما يتم تعريف مفهوم الذات بانه نظرة الفرد لنفسه بصورة عامة، أو نظرة الفرد لنفسه بصورة خاصة مرتبطة بموقف أو حالة معينة. وأحياناً يكون من المهم التمييز بين النمط الأول وهو مفهوم الذات العام، والنمط الثانى لمفهوم الذات الذى يكون مقصوراً على إدراك الفرد لنفسه فى موقف أو حالة خاصة ويوجد لدى كثير من طلاب الكليات مفهوم ذات عام جيد، ولكنك إذا فكرت فى موقف أو حالة خاصة تكون فيها قدراتك منخفضة وغير واضحة، فإنك فى هذه الحالة يكون لديك مفهوم ذات منخفض مرتبط بهذه الحالة.

ويتعرض العديد من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للكثير من المواقف التى تجعلهم يشعرون أنها مناسبة وملائمة لهم، ورغم ذلك يشعر العديد من التلاميذ أن بعض المواقف الأخرى تكون غير ملائمة لهم وذلك عندما يواجهون مهام أكاديمية غير مناسبة لقدراتهم فى المدرسة، ولهذا السبب فإنه من المهم التمييز بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات المدرسى الخاص.

وتوجد بعض المقاييس – المتاحة تجارياً – لقياس مفهوم الذات ميزت بين هذين المفهومين، فعلى سبيل المثال يعتبر مقياس بيرس- هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال Piers-Harris Children's Self Concept Scale (Piers, 1984) أحد مقاييس مفهوم الذات المستخدمة بصورة كبيرة، ويعطى ذلك المقياس درجة كلية(عامة) لمفهوم الذات، بالاضافة إلى أنه يتضمن درجات فرعية خاصة بالمقاييس الفرعية الستة للمقياس (أبعاد المقياس الستة) وهى إدراك الذات السلوكى، الحالة العقلية (الذكاء)، القلق، الشعبية (الاجتماعية)، السعادة، الجاذبية الشخصية. ويوجد مستوى (إصدار) ثان إلى ثالث يُستخدم كنموذج يتم تطبيقه خلال سنوات المدرسة الثانوية. ونظراً إلى أن الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى الحالة العقلية (الذكاء) هى متطلب ضرورى لقياس نوعى داخل المدرسة، فإن هذا المقياس يقارن بين الدرجة العامة لمفهوم الذات، والدرجة الخاصة بمفهوم الذات المدرسى المحدد.

ويمكن تقييم مفهوم الذات من خلال فريق دراسة حالة الطفل، أو من خلال المعلم. وبشكل عام قد تكون هذه فكرة جيدة لتقييم مفهوم الذات لدى طالب لا يعانى من صعوبة تم اختياره عشوائياً من نفس السن، والجنس، ومن نفس الفصل، وذلك كمؤشر لمفهوم الذات السوى فى ذلك الموقف.

وقد أوضحت نتائج البحوث والدراسات، بما لا يدع مجالاً للشك، أن التلاميذ الصغار ذوى صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات منخفض بالمقارنة بالتلاميذ الآخرين (Bryan, Burstein &

(Ergul,2004, Gans, Kenny & Ghany,2004)، غير أن نتائج الدراسات التى أشارت إلى انخفاض مفهوم الذات العام لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هى نتائج غير قاطعة وغير حاسمة إلى حد كبير. (Meltzer, Roditi, Houser& Perlman,1998)، إذ يوجد إجماع عام على أن التلاميذ الكبار ذوى صعوبات التعلم يظهرون مفهوم ذات منخفض وبصفة خاصة مفهوم الذات المتعلق بالمهام المدرسية المحددة والمرتبطة بالصعوبة التى يعانون منها مثل القراءة، والرياضيات، أو اللغة (Gans, Kenny & Ghany,2004 , Rothman & Cosden, 1995) على حين لا يظهرون انخفاضاً فى مفهوم الذات العام. وقد أوضحت البحوث والدراسات التى أجريت على المراهقين ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص انخفاضاً فى مفهوم الذات المدرسى المحدد لديهم. وقد ذكر كل من " بيندر وول" Bender & Wall (١٩٩٤) أن اتجاه النمو لدى الأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم قد يفصح عن وجود انخفاض فى مفهوم الذات العام لديهم، وأنه ربما يتكون لدى التلاميذ الأكبر سناً الذين بلغوا مرحلة النضج مفهوم ذات مرتفع عن أنفسهم بصورة عامة، على حين يظل لديهم مفهوم ذات منخفض يرتبط بالمهام الأكاديمية، وهذا النمط من أنماط اتجاه النمو قد يفسر لنا تأثيراته على مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وفى تباين له أهميته فى هذا الصدد، فحص كل من " روثمان وكوسدين " Rothman & Cosden (١٩٩٥) العلاقة بين مفهوم الذات وإدراك الذات فى مجال صعوبات التعلم لدى طلاب صنفوا على أنهم ذوو صعوبة. ونظراً إلى أن هؤلاء الأطفال ينمون؛ فربما يصبح الأطفال الأكبر سنا أكثر ادراكا للصعوبة التى يعانون منها، وعلى وعى بأساليب مواجهتها. وفى السؤال الأول فى ذلك البحث حاول " روثمان وكوسدين " Rothman & Cosden (١٩٩٥) اكتشاف كيف يفهم الطفل الصعوبة التى يعانى منها وأثر ذلك على مفهوم الذات العام لديه، وقد أجريت الدراسة على ست وخمسين طفلاً من ذوى صعوبات التعلم فى الصفوف من الثالث إلى السادس. وأظهرت بطارية المقاييس التي طبقت عليهم والتي كان من بين بنودها قياس الدرجة التي يمكن عندها أن يعتقد الأطفال أن صعوباتهم قابلة للتعديل، وأنها ليست وصماً لهم، أو لا يمكن تغييرها أو محوها. ولذلك وجد أن التلاميذ الذين كان لديهم إدراكاً أكثر ايجابية لصعوبات التعلم لديهم حصلوا على درجات مرتفعةعلى مفهوم الذات ودرجات مرتفعة فى التحصيل الأكاديمى، وبالرغم من أن ذلك البحث لايعالج بصورة مباشرة قضية النقص النمائى وعلاقته بنمو مفهوم الذات العام الايجابى، إلا أنه يوضح أن وعى الفرد بالصعوبة التى يعانى منها قد يكون ذا تأثير ايجابي فى إدراك ذاته.

وجهة الضبط: Locus of control:

تعتبر وجهة الضبط متغيراً تربوياً. وقد زاد الاهتمام بتعريفه وتحديده حديثاً أكثر من متغير مفهوم الذات، ويمكن تعريفه بأنه إدراك الفرد وقدرته على التحكم فى نفسه بصورة أكثر من التحكم فى البيئة المحيطة به. وفى بعض الحالات، قد يُشار إلى وجهة الضبط على أنها العزو أو السببية Attribution والتى تشير إلى عزو التلاميذ إلى السبب((Ring & Reetz,2000). وإدراك الفرد قد يكون داخلياً (ضبط داخلى) (مثل اعتقاد الفرد أن له تأثير جوهرى على البيئة المحيطة به)؛ أو يكون خارجياً (ضبط خارجى) (مثل اعتقاد الفرد أن القضاء والقدر هما اللذان يحددان مصيره وأنه يقع تحت سيطرة البيئة). والمثال التالى يوضح هذه الفكرة، إذا قمت بالمذاكرة طوال الليل استعداداً لاجتياز امتحان فى أحد المقررات، ورغم ذلك فإنك فشلت فى الاختبار، فى هذه الحالة يكون لديك وجهة ضبط خارجية وتنخفض لديك وجهة الضبط الداخلية، وعند هذه النقطة فإنك ترى أن أسباب الفشل فى الاختبار يعود إلى البيئة الخارجية مثل التدريس غير الفعال من جانب المعلم، أو يُعزى الإخفاق إلى النقص فى التوجيه والإرشاد الصحيح للطريقة المثلى فى المذاكرة، وباختصار فإن استمرار ذلك الفشل رغم بذل الجهود والمحاولات المستمرة لانجاز المهام المدرسية سيؤدى إلى تكوين وجهة خارجية للضبط. وتفضى هذه الوجهة من الضبط الخارجى إلى انخفاض الدافع للدراسة وللمدرسة بصورة عامة، ويشار إلى ذلك بالعجز المتعلم Learned Helplessness نظراً إلى أن ارتفاع وجهة الضبط الداخلية بشكل عام يسفر عن جعل الأفراد يبذلون قليلاً من الجهد (Palladino, Poli,Masi & Marcheshi,2000)، وتوجد عديد من الطرق التى عادة ما تستخدم لقياس وتقييم مركز الضبط:

الطريقة الأولى: هى القيام بمهام كثيرة باستخدام الورقة والقلم: وفيها نطلب من الطالب أن يتخيل نفسه/ نفسها فى موقف معين، ثم نقوم بعد ذلك بتقييم وجهة الضبط لديه بناء على استجاباته.

والمثال التالي يوضح أحد بنود هذا النمط من التقييم:

إذا استطعت إعداد تقرير بصورة جيدة، فإن ذلك من المحتمل أن يُعزى إلى:

أ- إنك بذلت مجهوداً فى الدراسة.

ب- إن المعلم حين قام بتقدير الدرجات كان متساهلاً جداً.

ج- إنك أعددت نفسك جيداً وكان المعلم حين قام بتقدير الدرجات متساهلاً.

تشير الإجابة (أ) إلى أن وجهة الضبط داخلية، وتشير الإجابة (ب) إلى أن وجهة الضبط

خارجية، وتشير الإجابة (ج) إلى أن وجهة الضبط عبارة عن اندماج بين وجهة الضبط الداخلية ووجهة الضبط الخارجية. ويواجه هذا النمط من القياس والتقييم مشكلة واحدة هى أنه يفترض أن التلاميذ يدركون ويفهمون كيف يقومون بأداء الدور الموصوف لهم فى البند فى المثال السابق، وتفترض طريقة القياس أن التلاميذ لديهم القدرة على إعداد تقرير بصورة جيدة، وهذا الافتراض قد يكون مهارة من الصعب توفرها لدى بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

الطريقة الثانية: لقياس وتقييم وجهة الضبط لدى التلاميذ هى العزو المباشر للنجاح أو الفشل، وتستلزم هذه الطريقة تكليف التلاميذ بمهمة ليقوموا بأدائها، ثم يتم سؤالهم بعد ذلك عن كيفية نجاحهم أو فشلهم فى أداء هذه المهمة، وعن سبب ذلك. وتوضح لنا الاستجابات الصادرة من هؤلاء التلاميذ وجهة الضبط هل هى خارجية أم داخلية، وتعتبر هذه الطريقة جيدة لقياس وتقييم وجهة الضبط. وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات الأولية التى استخدمت هذه الطريقة مع الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم على أن هؤلاء التلاميذ تكون وجهة الضبط لديهم خارجية بصورة أكبر بكثير من التلاميذ الآخرين الذين لايعانون من صعوبات التعلم.

وربما يتم قياس وجهة الضبط بنفس الطريقة التى يتم بها قياس مفهوم الذات من خلال التكيف العام أو من خلال العلاقة بالمتغيرات النوعية المدرسية، وقد أكدت نتائج البحوث التى ركزت على قياس تقييم العاملين السابقين أعنى (التكيف العام والمتغيرات النوعية المدرسية) على أن وجهة الضبط تكون خارجية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة، كما أنهم يظهرون كثيراً من العجز المتعلم بصورة أكبر من التلاميذ الآخرين فى المدرسة (Bender & Wall,1994, Pallodino et al., 2000). وهذا المجال البحثى، الذى انطلق من وجهة نظر مدرسين يتطلعون إلى المستقبل؛ حيث يركزون على تأثير التفاعل المتبادل، أشار إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تكون وجهة الضبط لديهم خارجية بدرجة كبيرة وبصورة خاصة عندما يكون مرتبطاً بالمهام المدرسية، كما أشارت النتائج إلى أنهم ربما يستجيبون بصورة أكثر ايجابية لمستويات التدريس المرتفعة داخل الفصل المدرسى. ويوجد مثال مبكر للدلالة على ذلك، فقد قام " شنك Shunk " (١٩٨٥) بدراسة علاجية بهدف تعليم مهارة الطرح ل (٣٠) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم الملتحقين بالصف السادس، وذلك من خلال استخدام ثلاث استراتيجيات، وتم تقسيم هؤلاء الأطفال بطريقة عشوائية، المجموعة الأولى تم تحديد أهداف التدريس لها، والمجموعة الثانية قامت بتحديد الأهداف بنفسها، والمجموعة الثالثة لم يُحدد لها أى أهداف للتدريس، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى التحصيل يرتبط ارتباطاً مباشراً بتحديد الأهداف، وبناء على ذلك فإن أداء المجموعة الأولى التى تم تحديد أهداف

التدريس لها كان أفضل من المجموعتين الأخريين، وكان أداء المجموعة الثانية أفضل من أداء المجموعة الثالثة التى لم تحدد لها أى أهداف للتدريس، وفى النهاية أوصت الدراسة بأنه يجب أن يقوم المعلمون بتشجيع التلاميذ على وضع أهداف واقعية لكل مهمة رئيسية يقومون بها.

المزاج (الحالة المزاجية): Temperament

أوضحت نتائج البحوث والدراسات التى تناولت خصائص الشخصية أن هناك سمات شخصية معينة تكون ثابتة ومستقرة إلى حد ما فى سنوات العمر المبكرة من حياة الأطفال، وبشكل أكثر تحديداً فقد عرضت تلك البحوث لخصائص مثل المثابرة والاستمرار فى أداء المهمة، أو مستوى الاستجابة للمثيرات المُنوعة الموجودة فى البيئة المحيطة (Teglasi, Cohn & Meshbesher, 2004)، ويقوم عادة المعلم أو الوالدين بقياس وتقييم هذه المتغيرات ذات الصلة بالحالة المزاجية لتقدير استجابات الطفل النمطية ومدى علاقتها بموقف معين، وتركز هذه التقديرات على سؤال هو كيف يمكن أن يتصرف الطفل؟

وقد زودنا " كو " Keogh (2003) بوسيلة قياس يتم استخدامها بصورة كبيرة لتقييم الحالة المزاجية، وتقييم المتغيرات المزاجية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (Keogh,1983) وبصفة عامة يمكن القول أن البحث المبكر للحالة المزاجية أوضح أن هناك بعض الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وكانت هذه الفروق لصالح التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قدرة منخفضة فى المثابرة والاستمرار فى أداء المهمة كما أوضحت أنهم يتمتعون بمرونة اجتماعية أقل من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

وفى مراجعة حديثة لمصطلح الحالة المزاجية اشار "تيجلاسى وكوهن وميشبيشر" Teglasi,Cohn and Meshbesher (٢٠٠٤) إلى وجود اتفاق بين عدد قليل من العلماء حول الأبعاد التى يتضمنها مصطلح المزاج Temperament، وفى الحقيقة فقد حدد هؤلاء العلماء أبعاد مُنوعة تمثل البناء المركب لمصطلح المزاج وهؤلاء الباحثون حددوا خمسة أبعاد للمزاج تم عرضها فى النافذة الإيضاحية ٤-١. وهذه الأبعاد الخمسة يمكن تقسيمها بوجه عام إلى مجالين كبيرين هما التفاعلية، وتنظيم الذات. ويشير تنظيم الذات إلى قدرة الفرد على تنظيم وضبط انفعالاته، وتتراوح هذه القدرة على تنظيم الذات ما بين تنظيم الذات الآلى إلى تنظيم الذات من خلال بذل جهد كبير. على سبيل المثال فإن الأفراد الذين يوجد لديهم قدرة تفاعلية مرتفعة وتنظيم ذات آلى منخفض نجدهم يبذلون جهداً كبيراً للتحكم فى ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الأحداث الموجودة فى البيئة، وأيضاً فإن توجيه الجهد لمهمة معينة (أى الجهد المقصود المنظم) قد يقود الفرد للانتباه

لهذه المهمة فقط بعيدا عن المهام الأخرى، وهذا مانحتاجه فى بيئة التعلم الأكاديمى، وهذا هو السبب الذى جعل العديد من الباحثين يعتبرون أن المزاج المتازم والحرج (غير السوى) يعتبر متغيراً مهماً لفهم الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم. (Bender & Wall, 1994; Teglasi,Cohn, and Meshbesher, 2004).

وقد أوضحت البحوث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون فروقاً محددة فى المزاج بالمقارنة بالتلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم. (Bender & Wall, 1994, Pullis , 1985)، وقد بدأ الباحثون فى التركيز على دراسة التفاعل بين مزاج التلاميذ ونمط أو أسلوب التدريس الذين يتلقونه داخل الفصل المدرسى (Pullis,1985, Teglasi, Cohn& Meshbesher, 2004)، فعلى سبيل المثال ذكر "بلُيس" Pullis (١٩٨٥) أن إدراكات المعلم لمزاج الطفل خلال أداء المهام التدريسية يسفر عن أنماط مختلفة من التكليفات التعليمية التى يمكن أن يؤثر بشكل واضح فى العائد أو المردود التربوى. ولذلك، يصبح من الضرورى، على المعلمين اختيار مهام مُنوعة لتناسب التلاميذ الذين يكونون مختلفين فى المثابرة والاستمرار فى أداء المهمة. ولو أن طفلاً استطاع أداء مهمة ما فى ١٠ دقائق تقريباً فيجب على المعلم أن يعطى لذلك الطفل سلسلة مكونة من ١٠ مهام ليقوم بأدائها فى فترة العشر دقائق بدلاً من أداء مهمة واحدة تستغرق العشر دقائق بأكملها. وهذا النمط من البحوث (الذى يحدد الروابط بين متغيرات الشخصية وإجراءات التعلم التى يقوم بتحديدها المعلم) يؤكد على أن المعلمين لايزالون بحاجة إلى المزيد من الوعى بأنواع المزاج ومتغيرات الشخصية الأخرى ذات العلاقة والتى يظهرها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الفصل المدرسى.

النافذة الإيضاحية ٤ -١

أبعاد المزاج: Dimensions of temperament

مستوى النشاط Activity level: هو درجة الحركة والنشاط الصادرة عن التحرك المنتظم و/ أو تفضيلات النشاط الحركى وقد تزيد أو تقل فى حدتها، وهذه المستويات المرتفعة من النشاط ترتبط ببعض أنواع المشكلات السلوكية (Teglasi, Cohn and Meshbesher, 2004).

الانفعالية Emotionality: هى نسبة الانتشار أو درجة الحدة فى الحالات الانفعالية (إما إيجابية أو سلبية) والحالات الانفعالية الإيجابية أو السلبية تكون على درجة عالية من الاستقلال كما أنها ترتبط بدرجة كبيرة بالأنظمة البيولوجية-العصبية المختلفة. وقد أظهرت نتائج البحوث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمرون بخبرات انفعالية سلبية بصورة أكبر من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم.(Bryan, Burstein & Ergul,2004)

مستوى الانتباه Attention level: يتضمن قدرة الفرد على اتباع أسلوب معين وبذل جهد يقوده لأداء مهمة ما، وعكس ذلك هو ما يشار إليه بالقابلية للتشتت. ومن العوامل ذات الصلة، ما يسمى بالضبط المضاد أو الضبط الناتج عن الكف. وهو قدرة الفرد على كف الاستجابة التى ربما لا تكون ملائمة للموقف. وعلى نحو تقليدى يمكن القول أن صعوبات التعلم ترتبط بالقابلية المرتفعة للتشتت، وضعف الضبط الناتج عن الكف. (Bender & Wall, 1994).

الإحجام/ الإقدام: Approach / Avoidance يتضمن النزعة إلى الإقدام أو الإحجام عن الأشخاص الآخرين/ أو المواقف الاجتماعية.

التكيف / المرونة Adaptability / Flexibility: يتضمن القدرة على التكيف الدائم مع المتغيرات غير المتوقعة فى البيئة، وبعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون قدرة منخفضة على القابلية للتكيف بالمقارنة بالتلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم.

القلق Anxiety:

يشير القلق إلى سلوكيات تدل على الخوف من المواقف أو بصورة أكثر عمومية، كل المواقف التى تستثير القلق، أو هى مشاعر من القلق والخوف العام (الفزع). ويطلق على الخوف من بعض المواقف المعينة قلق الحالة State Anxiety، لأن هذا الخوف يظهر فى مواقف معينة فقط. أما إذا أظهر الفرد مزيداً من سلوكيات القلق العام فيطلق عليه فى هذه الحالة قلق السمة Trait Anxiety، ويفترض فى هذه الحالة أنه يمثل خاصية ثابتة يتميز بها الفرد، (Luti, Okasha& Cohen, 2004, Margalit& Shulman, 1986)، ومن الواضح أنه يوجد بعض التداخل بين القلق وخصائص الشخصية التى تمت مناقشتها فيما سبق، فعلى سبيل المثال فإن مجموع الدرجات التى قد يحصل عليها الأطفال على مقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات(Piers,1984) نجدها تتضمن أيضاً متغير الإدراك الذاتى للقلق.، كما يوجد تشابه أيضاً بين مفهوم الذات المدرسى المحدد (الذى تمت مناقشته آنفاً) وقلق الحالة، لأن كليهما يرتبط بمواقف محددة.

وقد أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يكونوا بشكل عام أكثر قلقًا (قلق السمة) من التلاميذ الآخرين (Margalit& Shulman, 1986, Margalit& Zak, 1984) فعلى سبيل المثال قام كل من "مارجاليت وشولمان" Margalit& Shulman (1986) بدراسة القلق لدى مجموعتين من المراهقين الذكور ذوى صعوبات التعلم،

تكونت المجموعة الأولى من (٤٠) تلميذاً من الذكور ممن يعانون من صعوبات التعلم قبل بلوغهم مرحلة المراهقة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٤ عاماً يدرسون فى مدارس خاصة، وتكونت المجموعة الثانية من (٤٠) تلميذاً فى نفس العمر الزمنى للمجموعة الأولى ولايعانون من صعوبات التعلم يدرسون فى مدرسة عامة محلية، وتم قياس وتقييم كل من قلق الحالة، وقلق السمة لدى المجموعتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مستويات أعلى من قلق السمة، فى حين لاتوجد فروق بين المجموعتين فى قلق الحالة . وبالرغم من أهمية نتائج هذه الدراسة التى تم اجراؤها فى هذا المجال الذى نحتاج فيه لمعلومات كثيرة، إلا أنه توجد مشكلة فى تصميم هذه الدراسة، هل يمكنك التعرف عليها؟

يلاحظ أن مشكلة الدراسة السابقة تمثلت فى أن مجموعتى المقارنة كانتا مختلفتين وغير متجانستين وذلك لعدة أسباب:

أولاً: أن هناك مجموعة واحدة فقط تعانى من صعوبات التعلم مما يؤدى إلى افتراض أن هذه الصعوبات هى مصدر وجود أى فروق بين المجموعتين فى القلق.

ثانياً: أنه توجد فروق أيضاً بين المجموعتين فى المدة التى قضوها فى المدرسة، فهل العامل الذى لم يتم ضبطه يمكن أيضاً أن يكون هو السبب فى الفروق التى توجد بين المجموعتين فى قلق السمة؟

ثالثاً: هل المدارس الخاصة توجد فى أماكن خطرة فى المدينة بحيث تفضى إلى أن يكون الطالب بها أكثر قلقاً ؟

وبناء على ماسبق لا يستطيع قارىء هذه الدراسة أن يفترض أن الفروق التى تم قياسها فى متغير القلق بين مجموعتى الدراسة ترجع فى الحقيقة إلى صعوبات التعلم، وأنت كمعلم متخصص يجب أن تتوفر لديك القدرة على التعرف على أمثلة هذه المشكلات البحثية فى البحوث والمقالات التى تقرأها، لكى تصبح أكثر سلاسة فى استخدام البرهان والدليل العلمى فى مجال تخصصك. وهل يمكن من خلال البحث فقط أن يكون بمقدور العاملين فى المهنة أن يطوروا تصوراً دقيقاً وصحيحاً عن أنماط القلق لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟.

وهناك مزيد من الحذر الذى يتعين مراعاته بالنسبة لنتائج هذه الدراسة السابقة وتوجد أيضاً هذه المشكلة فى العديد من الدراسات التى تم اجراؤها فى هذا المجال (مجال دراسة القلق لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم) وهى أن العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا المجال غير كافية للتوصل إلى نتائج نهائية خاصة بهذه القضية أعنى قلق الحالة وقلة السمة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك بعكس الدراسات الكثيرة التى أجريت عن مفهوم الذات ووجهة

الضبط اللتين تمت مناقشتهما فيما سبق، ولذلك يجب النظر إلى النتائج الخاصة بدراسة القلق لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على أساس أنها ليست نتائج نهائية لقلة عدد الدراسات التى أجريت فى هذا الصدد.

ورغم أن قلق الحالة يمكن أن يكون مرتبطاً بالعديد من الأسباب، إلا أن أحد الأسباب المهمة المحتملة هى ارتباطه بقلق الاختبار المدرسى. (Lufi, Okasha& Cohen, 2004) ، فعلى سبيل المثال لو أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا يعانون من قلق الاختبار بدرجةكبيرة، فإن ذلك يمكن أن يعطينا تفسيرا للعديد من المشكلات الأكاديمية التى قد يتعرضون لها. وقد بدأ هذا المجال (قلق الاختبار) يلفت انتباه الباحثين بصورة كبيرة ولاتوجد نتائج مؤكدة يمكن الاعتداد بها حول مستويات ودرجات قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك فى بيئة المدرسة. وقد قام "سوانسون وهاويل" Swanson& Howell (1996) بدراسة قلق الاختبار لدى مجموعة غير متجانسة من التلاميذ (بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى حين يعانى البعض الآخر من اضطرابات سلوكية ويعانى البعض الثالث من اضطرابات قصور الانتباه ويعانى البعض الرابع من مجموعة من الصعوبات)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض قلق الاختبار يرتبط ويتأثر بعادات المذاكرة الفعالة، والفاعلية، وبالمهام المرتبطة بتعليم الذات فى أثناء أداء المهمة / الاختبار.ولذلك يمكن القول أن تعليمات الذات الفعالة ومهارات المذاكرة الفعالة ربما تساعد فى خفض قلق الاختبار إلى حد ما، ومع ذلك لا نزال نحتاج إلى العديد من البحوث والدراسات الأخرى فى هذا المجال.

ونظرًا لقلة عدد الدراسات والبحوث التى أجريت فى هذا المجال، ولعدم كون نتائج هذه الدراسات نهائية، فإنه لايوجد باحثون ومنظرون قاموا بوضع توصيات محددة تتعلق باستراتيجيات التدريس التى تعتمد فى جوهرها على هذه المتغيرات الشخصية. وعلى أية حال فإنه نظراً لتنامي البحث فى خصائص الشخصية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ونظراً لطبيعة هذه النتائج المبكرة، فإن هذا المجال من البحث والدراسة سيشهد توسعاً كبيراً فى الدراسات والبحوث فى المستقبل، كما يجب أن يكون المعلمون على وعى بما يجرى من بحوث فى هذا المجال، كما أن نتائج الدراسات والبحوث السابقة تظهر لنا كم المعلومات القليلة التى نعرفها عن بعض خصائص الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم.

الشعور بالوحدة النفسية، الإكتئاب، ومحاولة الانتحار أو التفكير فيه

Loneliness, Depression, Suicide

مع زيادة الوعى بوجود فروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ الذين لا يعانون

من صعوبات التعلم فى بعض المتغيرات مثل مفهوم الذات، ووجهة الضبط، والقلق، بدأ عدد من الباحثين فى دراسة مؤشرات أخرى مثل حالات المزاج بما تتضمنه من قياس للشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، ومحاولة الانتحار (Bender et al., 1999, Palladino et al., 2000, Pavri& Monda- Amaya, 2000-2001) ، ومن الجدير بالذكر أن كثيراً من البحوث التى تم اجراؤها على متغيرات مثل مفهوم الذات، ووجهة الضبط كانت مثمرة بكل ما تحمله كلمة مثمرة من معنى، غير أن هناك قليل من البحوث والدراسات التى أجريت على متغيرات الشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، والانتحار لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Huntington& Bender, 1993). ورغم ذلك يمكن القول أن هذه الدراسات على درجة من الأهمية؛ وذلك بسبب الطبيعة الحساسة والحاسمة لهذه الموضوعات. فعلى حين تشير أوجه القصور والنقص فى مفهوم الذات إلى وجود مشكلة، ربما تقود التلميذ، وربما لا تقوده، إلى أن يصبح حاداً، وتحرك لديه الرغبة فى محاولة الانتحار، فى سياق الشعور بالوحدة النفسية، أو الشعور بالإكتئاب الذى يحتاج إلى علاج؛ إلا أن كل ذلك يمثل على نحو تلقائى، اهتماماً تستحقه هذه الموضوعات. وأنت كممارس لمهنة يجب عليك مواجهة حالات الإكتئاب، والشعور بالوحدة النفسية، والتفكير فى الانتحار، أو محاولة الانتحار التى قد يقدم عليها بعض طلابك، كما يجب عليك أن تتعرف على الطالب الذى يحاول الانتحار أو ينجح فى الانتحار، فسوف تدرك قيمة وأهمية البحوث والدراسات التى تخاطب هذه المشكلات الحساسة.

يشير البحث إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر ميلاً وعرضةً للشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، والتفكير فى الانتحار من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم (Bender& Wall, 1994, Margalit& Levin-Alyagon, 1994, Palladino, et al, 2000, Sabornie, 1994). وعلى أية حال فإن البحوث والدراسات التى أجريت على هذه المتغيرات لم توضح حتى الآن الصورة الكاملة والواضحة فى أى مجال من هذه المجالات (أى الشعور بالوحدة النفسية، الإكتئاب، والتفكير فى الانتحار). وعلى سبيل المثال فقد أوضحت نتائج معظم البحوث والدراسات التى أجريت لدراسة الإكتئاب بصورة عامة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر ميلاً إلى أن يكونوا مكتئبين من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم (Newcomer, Barenbaum& Pearson, 1995, Palladino et al., 2000, Wright-Stawderman, Lindsey, Navarette& Flippo, 1996, Wright-Stawderman& Watson, 1992).

كذلك يمكن القول أن دراسات أخرى أخفقت فى تمييز وجود أى فروق فى الإكتئاب بين

مجموعات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Maag& Reid, 1994)، وقد أوضحت نتائج دراسة "نيوكمر وزملائها" Newcomer and her Co-Workers وجود سبب محتمل لهذه النتائج غير القاطعة وغير الحاسمة، ولقد كانت «نيوكمر» وزملائها أفضل فى منهجيتها من حيث الإجراء والتصميم، حيث شملت دراستها مجموعة مكونة من (٨٥) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم قامت بمقارنتهم بصورة مباشرة بمجموعة من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم (وذلك على خلاف بعض الدراسات التى تقارن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمعايير المنشورة فقط للطلاب العاديين ممن لا يعانون من صعوبات التعلم)، وقامت الدراسة بالعديد من الإجراءات لقياس وتقييم الاكتئاب مما جعلها تتميز بشكل عام بالصدق، وقد تضمن قياس وتقييم الاكتئاب كلاً من تقدير الذات من جانب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتقدير المعلمين لأعراض الاكتئاب عند كل طالب على حدة، وبالرغم من أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قرروا أنهم لا يدخلوا ضمن من لديهم أعراض اكتئابية، إلا أن المعلمين أشاروا إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر اكتئاباً من طلاب مجموعة المقارنة، كما أشار المعلمون إلى أنه لا توجد مستويات مرتفعة من الإكتئاب بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وقد أعطت مقاييس تقييم الاكتئاب المُنوعة نتائج مختلفة، وبالتأكيد فإن هذه النتائج المختلفة أقلقت الباحثين والمعلمين العاملين فى ميدان تعليم ذوى صعوبات التعلم.

وبصورة عامة تعتبر البيانات المتوفرة عن الانتحار، أو محاولات الانتحار التى يقدم عليها الأطفال والشباب من ذوى صعوبات التعلم بمثابة مؤشر خطير يثير القلق (Bender et al., 1999, Mc Bride& Siegel, 1997, Peck, 1985)، فعلى سبيل المثال أجرى "بيك" Peck (1985) دراسة لتقارير الانتحار المقدمة من مركز لوس أنجلوس للحد من الانتحار، والذى تمت فيه دراسة التفكير فى الانتحار ومحاولات الانتحار لمدة عام واحد، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود (١٤) حالة انتحار، وكان نصف هذا العدد من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك بالرغم من أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشكلون أقل من ٥٪ فقط من الأفراد المراهقين. وقد أشارت دراسات أخرى إلى أن التفكير فى الانتحار (أو أفكار الانتحار)، والرغبة فى الانتحار ومحاولات الانتحار (سواء كانت محاولات فعلية أو محاولات غير ناجحة) توجد بصورة أكبر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Huntington& Bender, 1993)، وبالرغم من أن البحوث السابقة كانت غير تجريبية ونتائجها غير نهائية إلا أنها تؤكد على الحاجة الماسة لتقديم المساعدة الإرشادية بصورة فورية للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وبالطبع ستظهر العديد من البحوث والدراسات التى تهتم بهذه المتغيرات فى أدبيات

صعوبات التعلم خلال السنوات القليلة القادمة. وأنت كمعلم مبتدئ فى مجال صعوبات التعلم يجب أن تتابع ما يحدث فى هذا المجال. وعلى أية حال إذا كان لديك شك فى أن طالباً ربما يقدم على الانتحار، أو أنه يعانى من الإكتئاب بدرجة كبيرة لمدة أيام عديدة، فإن عليك أن تذكر ذلك للمرشد النفسى أو للأخصائى النفسى المدرسى الذى يوجد فى منطقتك. ولا يجب عليك تجاهل الإكتئاب وأفكار الانتحار التى توجد لدى التلاميذ. وتقدم النافذة الإيضاحية ٤-٢ اقتراحات إضافية للمعلم الذى قد يواجه هذه المشكلة.

النافذة الإيضاحية رقم ٤ -٢

إرشادات تعليمية : عندما يذكر الطالب الانتحار:

Teaching TIPS: When a student mentions suicide

١- سجل الملاحظات الخاصة بالإشارات المتعددة لأفكار الانتحار لدى التلاميذ، حيث قد يعطى أحد الطلاب تصريحات وبيانات تعتبر إشارة للتفكير أو الإقدام على الانتحار مثل " عائلتى أفضل بدونى ! "، أو " كم عدد الحبوب المنومة التى يجب أن تؤخذ لقتل فرد ما ؟، احتفظ بهذه الملاحظات فى سجلات مكتوبة (محدداً تاريخها، وقت حدوثها، الكلام الذى قيل بالضبط لاستخدامها) وذلك للعودة إليها فيما بعد.

٢-استنبط أية إشارات تحذيرية لاحظتها للتفكير فى الانتحار، وقم بإلقاء العديد من الأسئلة عندما تظهر هذه الإشارات التحذيرية مثل " هل غالباً ما تفكر فى إيذاء نفسك ؟، " هل تحاول إيذاء نفسك ؟. وأيضا استفسر عن مدى إمكانية قيام الطالب بوضع خطة محددة للانتحار فى وقت سابق، ذلك أن هذه الخطة يمكن أن توضح بصورة جدية إمكانية الانتحار. وكذلك، تذكر جيداً أنه لا يوجد دليل قاطع على أهمية وفائدة السؤال السابق، ذلك أن هذا النوع من الأسئلة قد "يحث" و"يدفع" الطالب إلى تنفيذ الانتحار بالفعل.

٣- كن مسانداً لمخاوف الطالب وهمومه لكن شجعه أيضاً على حب الحياة وأكد لديه التمسك بها.

٤- لاتستجب بالرعب أو الفزع نتيجة لأفكار التلميذ، ولاتحاول أن تصدم الطالب من خلال إرعابه المستمر، ولا تقلل من جدية وخطورة هموم التلميذ، فإن ما يبدو لك كمشكلة قابلة للحل، فإنها قد لاتبدو كذلك بالنسبة للطلاب ذوى الميول الانتحارية.

٥- إذا كانت الأسئلة التى توجهها للطلاب جدية فإنه سوف يستمر فى البقاء معك، أو قم باتخاذ بعض الإجراءات لكى يقابل الطالب أو يبقى مع شخص آخر متخصص، ولا تترك الطالب بمفرده دون تدخل بأى حال من الأحوال.

٦- اطلب المساعدة من متخصص، وقم بإعداد تقرير عن الحادث، وسلمه للمرشد النفسى المدرسى، أو للأخصائى النفسى وأطلب مساعدتهم الفورية إذ تحتاج كثير من الولايات والمناطق التعليمية إلى معلمين يقومون بإعداد التقارير عن تهديدات التلاميذ بالانتحار ويبلغون عنها.

السلوكيات المحفوفة بالمخاطر: Risky Behaviors

يبدأ المراهقون فى سعيهم للوصول إلى النضج فى البحث عن هويتهم، وفى كثير من الأحيان يصاحب البحث عن الهوية ممارسة بعض السلوكيات التى تكون على درجة من الخطورة، وبالرغم من أن بعض هذه السلوكيات المحفوفة بالمخاطر تكون عادية أثناء مرحلة المراهقة، إلا أن بعضها يتجاوز الطبيعى والمألوف ويكون متطرفاً وخطيراً (مثل تناول المخدرات أو العقاقير غير المصرح بها، وممارسة الاتصالات الجنسية غير المشروعة).

وقد بدأت البحوث والدراسات التى تتناول مرحلة المراهقة تهتم بفحص هذه السلوكيات المحفوفة بالمخاطر، كما بدأ بعض الباحثين فى دراسة هذه السلوكيات الخطرة لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التدخين وتناول الكحول/ أو ممارسة السلوكيات الجنسية المحفوفة بالمخاطر لا يمكن اعتبارها متغيرات فى الشخصية على نفس القدر من الأهمية مثل مفهوم الذات، والقلق، أو الإكتئاب، غير أنه توجد علاقة واضحة بين أوجه القصور فى سمات الشخصية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم واستعداداتهم وميلهم لممارسة هذه السلوكيات الخطرة (Beitchman, Wilson, Douglas, Young & Adlaf, 2001, Cosden, 2001)، ولهذا السبب بدأ الباحثون فى فحص هذه السلوكيات المحفوفة بالمخاطر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات الحديثة إلى أنه توجد وتتطور مجموعة من السلوكيات الخطرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من بينها على سبيل المثال لا الحصر التدخين أو شرب الماريجوانا، وتناول الكحول والكوكايين، أو الانخراط فى ممارسات جنسية قبل وأثناء مرحلة المراهقة (Beitchman, et al., 2001, Blanchett, 2000, Molina& .Lambert& Hartsough, 1998, Maag et al., 1994, Metzer et al , 1998 ; Pelham, 2001)

ولا يزال إجراء مثل هذه البحوث مستمر، ولكن نتائجها على أية حال غير نهائية. ولكن بسبب هذه النتائج شديدة السلبية والتى تشير إلى ممارسة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لهذه السلوكيات الخطرة، فإنه يجب أن يتم التحقق من نتائج هذه الدراسات ومن البيانات والمعلومات الواردة بها.

وقد قام "ماج وزملاؤه" Maag & colleagues (1994) باستكمال إحدى الدراسات الأوائلية، حيث فحصوا العلاقة بين مفهوم الذات وسوء استخدام وتناول الكحول لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على مجموعتين من المراهقين، تكونت المجموعة الأولى من طلاب ليسوا ذوى صعوبات تعلم، ومجموعة مماثلة لها تتكون من (١٢٣) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم، وقاموا بالمقارنة بين المجموعتين فى أنماط استخدامهم لتناول الكحول والتدخين والماريجوانا، ومن خلال استخدام العديد من مقاييس تقارير الذات اتضح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمارسون التدخين ويتعاطون الماريجوانا بدرجة أكبر من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين فى تناول الكحول، وعلى عكس المتوقع لم تساعد الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى مفهوم الذات فى التنبؤ بالتلاميذ الذين يتناولون العقاقير والمخدرات بصورة كبيرة.

وفى دراسة أكثر حداثة من الدراسات السابقة أجرى "بيتشمان" وزملاؤه Beitchman and Co Workers (2001) دراسة على (١٠٣) من الأطفال، يظهر على (٥٩) منهم صعوبات تعلم، ومع وصول أعمارهم إلى (١٩) عاماً، تم البحث فى السجلات الخاصة بهم لتحديد وقت اكتشاف صعوبات التعلم لديهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الفترة العمرية ما بين ١٢-١٩ عاماً كانوا أكثر ميلاً إلى استخدام العقاقير والوقوع فى مشكلات هذا الاستخدام بالمقارنة بالتلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم.

وبالرغم من أن نتائج هذه الدراسات الأولية قد سببت كثيراً من القلق، فإن كل البحوث والدراسات المهتمة بدراسة سوء استخدام العقاقير لم توضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سوء الاستخدام للعقاقير وصعوبات التعلم (Molina& Pelham, 2001, Weinberg, 2001)، وأيضاً فإن هذه الدراسات لم تؤكد حقيقة أن عدد كبير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا ينخرطون فى ممارسة تلك السلوكيات المحفوفة بالمخاطر بدرجة أكبر من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، ولذلك فإنه توجد حاجة ماسة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات الخاصة بهذه المتغيرات.

وإلى حد كبير فإنه يوجد قليل من المعلومات المتاحة والخاصة بممارسة السلوك الجنسى المحفوف بالمخاطر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. ،)وقد أجرى "بلانشيت" (Blanchett ٢٠٠٠)، دراسة على عينة قوامها (٨٨) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك باستخدام استبيان لتقرير الذات، أكدت نتائجها وجود بعض السلوكيات الجنسية الخطرة لدى عينة الدراسة، كما أشارت البيانات والمعلومات المتوفرة إلى أن (٥١٪) من المراهقين ذوى صعوبات التعلم قد انخرطوا فى سلوكيات جنسية، وأن هذه السلوكيات ربما تعرضهم لخطر الإصابة بمرض الإيدز (نقص المناعة المكتسب) أثناء دراستهم فى المرحلة الثانوية، وأنه من بين الذين انخرطوا فى سلوكيات جنسية كانت متوسطات أعمارهم حين بدأوا تجاربهم الجنسية (١٥,٩) عاماً، بالاضافة إلى أن هذه الدراسة أوضحت أن (٧١٪) من أفراد عينة الدراسة ذكروا أنهم تناولوا المخدرات والكحول قبل ممارسة الجنس على نحو نمطى.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج هذه الدراسات غير نهائية وغير حاسمة، بالإضافة إلى انه من المهم كذلك الإشارة إلى ان الكثير من هذه الدراسات حديثة جدا، لكنه من المهم التأكيد على أن هذه الدراسات أشارت إلى احتمال ميل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى ممارسة السلوكيات المحفوفة بالمخاطر بصورة أكبر من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، ولهذا السبب من المحتمل أن يزيد كم الدراسات الخاصة بهذه المتغيرات فى المستقبل، وأيضاً فإنه بناء على ما سبق من الدراسات فإنه من المحتمل استمرار إشارة البحوث والدراسات المستقبلية إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون ميلا كبيراً لممارسة هذه السلوكيات المحفوفة بالمخاطر عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، ولذلك فإن البعض ربما يتوقع أن تكون المناهج التعليمية ذات جانب وقائى وعلاجى لمواجهة هذه السلوكيات المحفوفة بالمخاطر داخل الفصل المدرسى. وأنت كمعلم- تهمك سلوكيات طلابك - يجب أن تتفهم القلق المتزايد على صحة ورفاهية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

تقرير المصير والدفاع عن الذات: Self determination and Self advocy

فى ضوء السمات الشخصية للطلاب ذوى صعوبات التعلم، والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر التى يتصفون بها؛ فإنه يبدو من الواضح وجود بعض القضايا الخاصة المتعلقة بسمات شخصيتهم والتى هى بصورة عامة يمكن أن تؤثر تأثيراً سلبياً على نتائجهم وتقدمهم طوال مراحل حياتهم، ومن أهم تلك القضايا ذات الطبيعة الخاصة تلك القضايا المتعلقة بالعقل. وقد أصبح عدد من الباحثين مهتماً بدراسة قدرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تخيل نجاحهم فى

المستقبل، وقدرتهم على الدفاع عن أنفسهم لتحقيق مستقبلهم وذلك أثناء دراستهم بالمدرسة، وكذلك أثناء الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ثم صوب اتجاههم إلى الجامعة، أو فيما بعد أثناء انتقالهم لمرحلة الرشد والانخراط فى حياة الكبار (Eisenman& Chamberlin, 2001, Malian& Nevin, 2002, Price, Wolensky& Mulligan, 2002, Whitney-Thomas& Moloney, 2001)

ويشار إلى هذه القدرة بمسمى الدفاع عن الذات بمعنى معرفة الطالب للدعم الذى يحتاج إليه والتعبير عن ذلك للآخرين ذوى العلاقة، أو تقرير المصير بمعنى الدفاع عن الذات والاختيار بين البدائل والقدرة على اتخاذ القرارات. وقد قام كل من "ويتنى توماس ومولونى" Whitney Thomas& Moloney, (2001) بدراسة هدفت إلى تشجيع وحث التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية على وصف وتعريف ذواتهم، وقد اعتمدت الدراسة على عقد العديد من المقابلات المعمقة مع التلاميذ من المجموعتين، وتكرار هذه المقابلات. وبالطبع فإن تعريف الذات (أو بمعنى آخر وضع صورة الذات) سيتم من خلال التقييم والقياس للتعرف وتحديد الاختيارات التى تمثل نقاط التحول الحاسمة فى الحياة، وكان تعريف الذات المنخفض الذى أشارت إلى وجوده الدراسة الحالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد آثار بعض التحديات الملفتة للنظر، فربما تكون نظرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لمستقبلهم متدنية، ويرجع ذلك إلى الصعوبات التى يواجهونها والتى تمثل عائقاً فى حياتهم، ولذلك فربما يحتاج المعلمون – على نحو عاجل - للتدريب على مواجهة انخفاض وتدنى تعريف الذات لدى طلابهم ذوى صعوبات التعلم.

وبالرغم من وجود تفاوت كبير فى التعريفات التى تصدت لتحديد المقصود بتقرير المصير من باحث لآخر (Malian& Nevin, 2002) فإنه من الأفضل تصور وإدراك هذا المفهوم على أنه يشير إلى نمو وتطور الاتجاهات والقدرات والمهارات التى تُمكن الطالب من تحديد الأهداف، ثم فى نهاية المطاف تحقيق أهدافهم الخاصة (Malian& Nevin, 2002; Price et al., 2002) وبالطبع فإن ذلك يمثل التطور النهائى والرغبة الختامية للتعلم الناجح، وتكون مسؤولية المعلمين هى مساعدة كل طالب ذى صعوبة تعلم لتحقيق ذلك الهدف النبيل. وقد قدم "برايس وزملاؤه" Price & Collegues (2002) تحليلاً لمكونات مفهوم تقرير المصير كما هو مبين فى النافذة الإيضاحية ٤-٣، ومن المهم هنا الإشارة إلى أن مراجعة هذه المكونات الفردية لمفهوم تقرير المصير سوف تساعدك فى إدراك وفهم هذا المفهوم العام. وعند قراءتك لهذه المكونات لاحظ العلاقة بين متغيرات الشخصية التى تم وصفها فيما سبق من ناحية، والمكونات الفردية لمفهوم تقرير المصير من ناحية أخرى.

النافذة الإيضاحية (٤ -٣)

مكونات مفهوم تقرير المصير : Components of self-determination

تقدم السلوك الاستقلالى Behavioral Autonomy من الاعتماد إلى رعاية الذات وتوجيه الذات وذلك من خلال:

- مهارات القدرة على الاختيار: أى الاختيار من بين العديد من البدائل الذى يعتمد على التفضيلات.
- مهارات اتخاذ القرار: أى التعرف وإعطاء وزن لمدى كفاية الحلول المتباينة والمُنوعة.
- مهارات حل المشكلة: الاستجابة التى تحقق التوظيف الفعال فى بيئة الفرد الخاصة.
- مهارات وضع وتحقيق الهدف: تطوير الأهداف، وإنجاز الأعمال الضرورية.
- مهارات الاستقلال، والمخاطرة، والأمان: أى إنجاز المهام دون معاونة من آخرين.
- سلوك تنظيم الذات Self-Regulated behavior: ويقصد به الإقرار بوجوب التخطيط، والفعل، والتقييم، وتعديل الخطط إذا اقتضى الأمر.
- مهارات وضع وتحقيق الهدف: وضع الأهداف، وإنجاز الأعمال الضرورية.
- مهارات ملاحظة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات: وتشمل الأفعال التالية: يقترب، يلاحظ، ويسجل الشىء الذى اكتشفه.
- مهارات تعليم الذات: التحدث مع الذات من أجل التزود بتلقينات لحل مشكلة ما.
- مهارات الدفاع عن الذات: وتتمثل فى دفاع الفرد عن نفسه، وعن سبب ما، أو عن شخص ما.

* التمكين النفسى Psychological empowerment: ويقصد به وجهة الضبط الداخلية، وفاعلية الذات، وتوقع النتائج.

- وجهة الضبط الداخلية: الاعتقاد الذى يؤدى إلى التحكم والسيطرة على النتائج الحاسمة.

- العزو الإيجابى/ توقع النتيجة: السلوكيات تفضى إلى التوقعات.

* إدراك الذات Self-Realization: ويقصد به المعرفة الدقيقة لجوانب القوة لدى الفرد، وأيضاً المعرفة الدقيقة لاحتياجاته، وذلك وفق قدرته على الفعل بالطريقة التى يوظف بها هذه المعرفة.

- الوعى الذاتى: الفهم الذى يكون أساساً لتحديد جوانب قوة الفرد، واحتياجاته وقدراته.

- تقييم الذات: القدرة على الاستبصار الشخصى وتطبيق هذا الاستبصار على العالم الواقعى وفى مواقف حياتية.

لقد أصبح من الأمور الواضحة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن خدمتهم بشكل أفضل إذا تم تعليمهم كيفية الدفاع عن أنفسهم، ويبدو أن سياق المقابلات التربوية من أجل تطوير الخطط التربوية الفردية IEP,s هو أحد ميادين تعليم الدفاع عن الذات، وهذا معناه أن المقابلات الفردية ربما تكون هى المجال الأول الذى يتم فيه التأكيد بصورة كبيرة على تقرير المصير، مما قد يكون له أثر كبير فى القدرة على الدفاع عن الذات (Martin et al,2006, Test, Fowler, Brewer& Wood, 2005, Test et al., 2004 ; Wehmeyer, Field, Doren, Jones& Mason, 2004). ولقد بينت نتائج البحوث والدراسات أن كثيراً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يشاركوا بشكل فعال فى لقاءات الخطط التربوية الخاصة بهم، وأن يشاركوا أيضاً فى اجتماعات أخرى ترتبط بتعليمهم مثل اجتماعات التخطيط للانتقال؛ واجتماعات التأديب والانضباط وما إلى ذلك من اجتماعات ولقاءات. (Carter, Lane, pierson& Glaeser, 2006, Martin et al, 2006) وعلى أية حال فإن مستوى ونوع المشاركة فى هذه الاجتماعات وتلك اللقاءات سوف يشجع الطالب بصورة كبيرة عند حضور ما قبل المقابلات الخاصة بالتدريب على الخطة التربوية الفردية (Hammer, 2004)، لذلك يجب على المعلمين ألا يظهروا الرضا لمجرد تحسن مستوى الدفاع عن الذات أثناء لقاءات الخطة التربوية الفردية. لكن بالأحرى يجب أن يكون هدفهم هو زيادة وتحسين مستوى تقرير المصير بشكل عام لدى طلابهم من ذوى صعوبات التعلم. وتقدم النافذة الإيضاحية ٤-٤ بعض الإرشادات العامة لزيادة مفهوم تقرير المصير بوجه عام لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

النافذة الإيضاحية ٤ -٤

إرشادات تعليمية لتحسين تقرير المصير: Teaching TIPS to increase self-determination

توجد بعض التوصيات لتعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تقرير المصير، والتي ربما تكون معتمدة على خصائص هؤلاء التلاميذ التي تمت مناقشتها في هذا الفصل. وفى البداية

يتعين على المعلم أن يراعى تطبيق هذه الاستراتيجيات لكي تساعد على تقوية سمات شخصية هؤلاء التلاميذ، وبالتالي يمكن أن يصل في النهاية إلى إكساب الأطفال والشباب ذوى صعوبات التعلم القدرة على تقرير المصير.

١- افصل بين مشكلة الطالب في التعلم عن الطالب كشخص، قدم تغذية راجعة تصحيحية للطلاب ليتعرف على مشكلات التعلم، وعزز النجاحات التي يحققها التلميذ، ولا تنتقده شخصياً.

٢- وفر الشيء الذي يستطيع الطالب أن يصفه ويعبر عنه لأقرانه فى الفصل، وقد يكون هذا الشيء لُعبة جديدة، هواية، العمل بعد وقت المدرسة، أو مهنة الأخ، ويتطلب ذلك تعريف الطالب بالقواعد التي يجب أن يحافظ عليها ويتبعها أثناء ذلك الوصف والتعبير، وأتح الفرصة للطلاب الذين سيكونون فخورين بأنفسهم.

٣- اقترح ونظم مهام مناسبة وفقاً لاحتياجات التلاميذ، فالتلاميذ ذوو وجهة الضبط الخارجى سيستجيبون عادة بصورة أفضل للمهمة المنظمة، وكذلك قم بإضافة مهام واضحة تتعلق بكيفية قراءة فصل أو فقرة بسهولة ويسر، فعلى سبيل المثال أوضح للطلاب أن عليه القيام بمراجعة الأسئلة التي توجد في نهاية الفصل أولاً، ثم الاطلاع على العناوين الفرعية، ثم القيام بالقراءة للإجابة عن الأسئلة.

٤- كافئ (سواء كان ذلك مادياً أو معنوياً فى شكل مديح) كل عمل ناجح يقوم به التلاميذ. قم بوضع الأوراق الخاصة بالتلاميذ الذين نجحوا في عمل ما على حائط حجرة الدراسة، وأطلب من المدير زيارة حجرة الدراسة، وقم بالتعليق الإيجابي (المديح) على هذه الأوراق الموضوعة على الحائط عندما يكون الطالب / التلميذة في حجرة الدراسة. إذ يمكن أن يكون هذا المديح بمثابة دعم وتعزيز حقيقي للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٥- شجع التلاميذ ليقوموا بوضع أهداف لعملية تعلمهم، أفعل أي شيء يمكنك القيام به لتشجيع التلاميذ للاشتراك في وضع أهداف لعملية تعلمهم، لاسيما ذوو وجهة الضبط الداخلى.

٦- شجع الطالب على المواظبة والمشاركة الفعالة والنشطة في كل اجتماع خاص بالخطة التربوية الفردية، وناقش مع الطالب أولاً أهمية الاجتماع، وأهمية اشتراكه / اشتراكها فيه.

٧- ناقش كل طالب في أهدافه / أهدافها في الحياة، وحاول أن تربط ذلك بالأهداف التي نسعى لتحقيقها داخل الفصل المدرسي.

ملخص الشخصية، السلوك المحفوف بالمخاطر، وتقرير المصير: Summary of Personality , Risky Behavior , and Self-Determination

بالرغم من أن خصائص الشخصية العديدة الأخرى قد لاقت اهتمام كبيرًا من الباحثين إلا إن خصائص الشخصية التي تمت مناقشتها فيما سبق قد جذبت انتباه واهتمام الباحثين وقاموا بدراستها لدى الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم. وكما هو واضح من نتائج هذه الدراسات أن هؤلاء التلاميذ يخبرون صعوبات معرفية بصورة كبيرة، كذلك بات واضحاً أن معظم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من الفشل المستمر في أداء المهام المدرسية وهذا بدوره ينطبق على كل مهمة ذات صلة بالمدرسة ولذلك يمكن القول أن مثل هؤلاء التلاميذ قد يخبرون الكثير من مشكلات الشخصية التي يمكن أن تؤدى بدورها إلى الشعور بعدم السعادة والإكتئاب بشكل عام. وعلى أية حال فإننا لا نعرف حتى الآن كيف يمكننا أن نفسر التأثيرات طويلة الأمد للعديد من هذه المتغيرات الشخصية على هؤلاء التلاميذ، فعلى سبيل المثال هل يفضى مفهوم الذات المحبط إلى العديد من المشكلات مثل الإكتئاب الكلينيكى أو إلى تفاقم السلوكيات المحفوفة بالمخاطر؟ ربما يؤدى البحث المستمر والمتزايد على مفهوم تقرير المصير إلى تسليط الضوء وتوجيه الاهتمام إلى تأثير هذه الخصائص الشخصية وأنماط السلوك المحفوف بالمخاطر المنتشر بين بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

Social development of children, with learning disabilities:

أشار البحث على مر السنين إلى أن حوالي ٧٥٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون بعضاً من أنواع القصور في المهارات الاجتماعية (Kavale& Mostert, 2004) كما أن أحد المبررات المنطقية الباكرة لانضمام الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى الفصول التعليمية العامة كان وراءه افتراض مؤداه أن وضع وتسكين هؤلاء الأطفال فى فصول الدمج يمكن أن يؤدى إلى تحسين نموهم الاجتماعي من خلال رؤيتهم وتعاملهم مع النماذج السوية (الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم)، وقد أدى ذلك الافتراض إلى خلق العديد من مجالات الدراسة ممثلة فى دراسة التقبل الاجتماعى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والمهارات الاجتماعية، والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وكذلك النمو الاجتماعى لديهم فى السياق الأسرى.

وفيما يلى كلمة عن كل مجال من هذه المجالات الاجتماعية.

التقبل الاجتماعى: Social acceptance

تهتم قضية التقبل الاجتماعى بالعلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يوجدون فى فصول الدمج، وقد تكشف مثل هذه العلاقات الاجتماعية عن الذكور والإناث الذين لايتم اختيارهم للاشتراك فى الأنشطة غير الأكاديمية (الأنشطة الرياضية البسيطة)، وعلى سبيل المثال إذا كان الطالب يرفض الاشتراك فى هذه الأنشطة بصورة مستمرة، وإذا كان هذا الرفض غير مرتبط بقدرته / بقدراتها على الاشتراك فى هذه الأنشطة، فإن مثل هذه العزلة الاجتماعية Social isolation قد تؤدى إلى مشكلات فى مفهوم الذات، أو إلى الشعور بعدم السعادة بصفة عامة (Sabornie, 1994, Vaughn & Haager, 1994)

والعائق الثانى الذى يكمن وراء انخفاض التقبل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو الحقيقة التى ترى أنه قد يؤثر بصورة سلبية على الأداء الأكاديمى. وتوجد فى العديد من الفصول المدرسية فى المرحلة الابتدائية الكثير من الأنشطة التعليمية المُنوعة التى تعتمد على العمل الجماعى والدراسة الجماعية، ومهام أكاديمية أخرى والتى تتطلب بالتأكيد مستوى معين من التقبل الاجتماعى، ومن النادر أن يُفضل الطالب ذو صعوبات التعلم الذى يعانى من تقبل اجتماعى منخفض الانضمام والاشتراك فى الأنشطة الجماعية مثل فريق الكرة نتيجة انخفاض التقبل الاجتماعى مما يجعله آخر الأفراد الذين يمكن اختيارهم للمشاركة فى أنشطة الفصل.

كما أن هناك سبب آخر للاهتمام بدراسة التقبل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو النتائج السلبية على المدى البعيد والناتجة عن انخفاض التقبل الاجتماعى (Kavale & Mostert,2004) وقد أشار كل من "فون، ولاجريكا، وكوتلر" (Vaughn,la Greca & kuttler١٩٩٩) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض التقبل الاجتماعى من قبل الآخرين يكونون أكثر عرضة لترك المدرسة، وفى الحقيقة فإن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تركوا المدرسة كانوا أقل تقبلاً اجتماعياً مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين استمروا فى المدرسة، ولهذه الأسباب فإنه يجب على كل معلم يتعامل مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أن يضع فى اعتباره مسألة انخفاض التقبل الاجتماعى التى يتعرض لها هؤلاء التلاميذ.

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين مصطلحى العزلة الاجتماعية Social isolation والرفض الاجتماعى Social rejection وذلك على الرغم من صعوبة التمييز بينهما، وفى الحقيقة فإنه توجد علاقة ضعيفة بين هذين المصطلحين. فعلى سبيل المثال قد يتعرض الكثير من التلاميذ

لانخفاض التقبل الاجتماعى، أو قد يعانون من العزلة الاجتماعية وربما لايستطيع التلاميذ الآخرون ملاحظتهم، أو قد يفضلون ممارسة اللعب مع غيرهم من التلاميذ، ولكن ذلك يختلف عن الرفض الصريح لهؤلاء التلاميذ، فالتلاميذ الذين يتعرضون للرفض الاجتماعى الصريح هم الذين يميلون إلى إظهار سلوكيات اجتماعية غير مرغوبة، أو سلوكيات ضارة بشكل واضح، فنجد البعض منهم على سبيل المثال قد لايستحمون بانتظام، وتكون رائحتهم كريهة إلى الدرجة التى يكون رفضهم اجتماعياً رفضاً صريحاً، وذلك الرفض يختلف بشكل قاطع عن العزلة الاجتماعية.

وجدير بالذكر أن هناك طرقاً عديدة لقياس وتقييم التقبل الاجتماعى، فربما يستخدم التقدير الذاتى للتقبل الاجتماعى (وهو أحد الأنماط المتباينة لقياس مفهوم الذات)، ويمكن أيضاً استخدام تقديرات المعلمين التى تهدف إلى تحديد التلاميذ الذين يطلق عليهم النجوم الاجتماعيين، والتلاميذ المنعزلين اجتماعياً لقياس وتقييم التقبل الاجتماعى.

وإلى حد كبير يمكن القول أن الطريقة المستخدمة بصورة كبيرة فى قياس التقبل الاجتماعى هى تقديرات الأقران، ويطلق عليها أحياناً القياس السوسيومترى A sociometric rating وهذه الطريقة من طرق القياس أكثر دقة فى قياس التقبل الاجتماعى، لأنها تمدنا ببيانات حقيقية عن كيف يتقبل التلاميذ أقرانهم من ذوى صعوبات التعلم فى الفصول المدرسية المتباينة، وفى الأنشطة غير الأكاديمية (اللاصفية).

ويتكون التقدير السوسيومترى من إستراتيجية تستخدم لتشجيع الأقران للقيام بتقدير الكفاءة الاجتماعية، والتقبل الاجتماعى، أو السلوك الاجتماعى، لدى قرينهم ذوى صعوبات التعلم وبالتحديد هناك إستراتيجيتان تستخدمان فى التقدير السوسيومترى، الاستراتيجية الأولى يطلق عليها استراتيجية ترشيح القرين Peer nomination strategy (Vaughn et al, 1999)، فعلى سبيل المثال قد نطلب من طلاب فصول الدمج الأكاديمى أو فصول الدمج الشامل ترشيح ثلاثة طلاب يحبون اللعب معهم أثناء فترة العطلات (أو نطلب من التلاميذ ترشيح ثلاثة طلاب لايحبون اللعب معهم أثناء فترة العطلات)، وتتم جدولة استجابات التلاميذ بصورة كلية مما يؤدى إلى التعرف على النجوم الاجتماعية (الأطفال الاجتماعيين)، وأيضاً التعرف على التلاميذ المرفوضين اجتماعياً داخل الفصل المدرسى. وهذه الاستراتيجية سهلة جداً فى التطبيق، وتعتبر أكثر انتشاراً وشيوعاً، وعلى أية حال فإن هذه الاستراتيجية قد لا تساعد المعلم أو فريق دراسة حالة الطفل على تجميع بيانات عن طفل معين داخل الفصل المدرسى، لأن مثل هذا الطفل قد لايكون نجماً اجتماعياً (اجتماعى)، وفى نفس الوقت قد لا يكون مرفوضاً اجتماعياً أيضاً.

والاستراتيجية الثانية للتقدير السوسيومترى صممت للتعرف واستنتاج البيانات والمعلومات الخاصة بكل فرد داخل الفصل المدرسى، ويطلق على هذه الاستراتيجية اسم تقدير القائمة Roster rating أو إستراتيجية تقدير القرين Peer rating، وفى هذا النمط من التقدير يتم تقييم وضع كل طالب من خلال مقارنته بباقى التلاميذ فى الفصل المدرسى، فعلى سبيل المثال يتم إعطاء كل طالب فى الفصل قائمة بأسماء التلاميذ الموجودين فى حجرة الدراسة، وطبقاً لمقياس ليكرت (الذى يتدرج من واحد إلى خمسة نقاط، ويشير الرقم (١) إلى (أبداً)، ويشير الرقم (٥) إلى دائماً)، يتم وضع هذه الاختيارات والنقاط من (١ إلى ٥) بجانب كل اسم من أسماء طلاب الفصل، ثم يتم توجيه بعض الأسئلة للطلاب مثل كم مرة تحب أن تلعب مع هذا الشخص ؟ ويقوم كل طالب بوضع رقم أمام كل طالب يشير إلى مدى تقبله، ومن خلال استجابات التلاميذ تتاح لنا فرصة تقدير التقبل الاجتماعى لكل طالب داخل حجرة الدراسة.

وقد قامت العديد من الدراسات بفحص مستوى تقبل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم داخل فصول الدمج الشامل وقد أظهرت نتائج أغلب هذه الدراسات أن التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم ليسوا على استعداد لتقبل أقرانهم من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بسهولة (Bender et al.,1984; sabornie& kauffman, 1986) وأن ذلك التقبل الاجتماعى المنخفض للطلاب ذوى صعوبات التعلم قد يؤدى إلى وجود معاناة لدى هؤلاء التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم تتمثل فى شعورهم بالوحدة النفسية. (Al-yagon& sabornie& kauffman, 1986, Vaughn& Haager, 1994, Wiener, Mikulincer, 2004, 2004)

ويمكن القول أن المستويات المنخفضة من التقبل الاجتماعى تظهر على نحو خاص واضحة فى نتائج البحوث والدراسات التى تعتمد على التقديرات السوسيومترية وعلى أية حال فقد أشارت نتائج بعض البحوث إلى عدم وجود علاقة واحد إلى واحد (أى علاقة مباشرة) بين صعوبات التعلم وانخفاض مستوى التقبل الاجتماعى، حيث توجد مجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتم تقبلهم اجتماعياً مثل أقرانهم من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال قام "أوكوا وبالمر" Ochoa & Palmer (١٩٩١) بدراسة لمقارنة الوضع السوسيومترى لدى (٦٠) تلميذاً أسبانياً من ذوى صعوبات التعلم بوضع مجموعة من التلاميذ ممن لايعانون من صعوبات التعلم معهم، وقد استخدم الباحثان كلا من استراتيجية ترشيح القرين واستراتيجية تقدير القائمة (تقدير القرين)، للتأكد من بعض البيانات المتعلقة بكل طفل على حدة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الأسبان ذوى صعوبات التعلم كانوا فى أغلب الأحيان أكثر تعرضاً للعزلة اجتماعية من طلاب مجموعة المقارنة الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وعلى أية حال لم يتعرض جميع التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة إلى المعاناة من العزلة الاجتماعية، ففى نفس هذه الدراسة أشارت التقديرات الخاصة بـ ٣٠٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى انخفاض التقبل الاجتماعى لهم، فى حين حقق ٥١٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مستوى متوسط من التقبل الاجتماعى بحسب التقديرات السوسيومترية، وتشير هذه النتائج إلى أن بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم خبرات من التقبل الاجتماعى مثل أقرانهم من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم وأنهم يقفون معهم على قدم المساواة من حيث نفس مستويات التقبل.

كما أشارت نتائج بحوث ودراسات كثيرة إلى وجود أسباب عديدة للتقبل الاجتماعى المنخفض للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Bender et al., 1984, Vaughn& Haager, 1994) فعلى سبيل المثال أوضحت دراسة "بيندر وزملاؤه" Bender and associates (١٩٨٤) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لم يتم تقبلهم كأطفال متوسطين فى التحصيل داخل فصول الدمج الشامل، وإنما تم النظر اليهم على أنهم يتركون الفصل الدراسى ويذهبون لفصل خاص لتلقى برامج فى مهارات القراءة الأساسية، وهذا يؤكد أن انخفاض التقبل الاجتماعى ربما يكون راجعاً لانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمى، أو للوصمة المرتبطة بالتلاميذ الذين يتركون الفصل المدرسى ويذهبون لتلقى المساعدة فى الفصول الخاصة، مما يجعلهم عرضة للعزلة الاجتماعية التى يمكن النظر إليها على أنها أحد مكونات صعوبة التعلم فى حد ذاتها.

ولاتزال الجهود المستمرة والمتواصلة تُبذل للتعرف على الأسباب المحتملة لانخفاض التقبل الاجتماعى، وظهور السلوك الاجتماعى الأقل ملائمة أو غير المرغوب فيه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Vaughn et al,1999) فعلى سبيل المثال قام كل من "كرافيتز وفوست وليبشتيز وشالهاف" Kravetz, Faust, Lipshitz & Shalkav (١٩٩٩) بدراسة للمقارنة بين (٢٢) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم و(٢٢) تلميذاً ليس لديهم صعوبات التعلم على عدد من مقاييس فهم العلاقات البينشخصية. وتم إجراء مقابلة كلينيكية مع كل طالب على حدة للتعرف على قدرته على قراءة قصة قصيرة تتضمن مشكلة اجتماعية، وبعد قيامه بقراءتها يتم سؤاله عن الاستجابات الملائمة التى يتمنى أن يقوم بها الأفراد المختلفين الموجودين ضمن أحداث القصة، وتم تقدير هذه الاستجابات الصادرة عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ الذين لا يواجهون صعوبات التعلم على مقياس الفهم الاجتماعى، بالاضافة إلى قيام المعلمين باستكمال

تقدير السلوك الاجتماعى لكل طفل من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى داخل حجرة الدراسة. وقد أوضحت النتائج أن السلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم كان أقل ملاءمة من سلوك أقرانهم ممن لايعانون من صعوبات التعلم، وأيضاً أظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فهماً أقل للمواقف والعلاقات البينشخصية. والسؤال المهم الآن هو إلى أى درجة يكون السلوك الاجتماعى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم معتمداً على انخفاض قدرتهم والنقص النسبى لديهم على فهم المواقف والعلاقات البينشخصية ؟ لسوء الحظ، فإن هذا السؤال لم تجب عنه الدراسة. ورغم أن تأثير متغير فهم المواقف والعلاقات البينشخصية تم ضبطه إحصائياً فى هذه الدراسة، إلا أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مازالوا يظهرون قصوراً فى السلوك الاجتماعى داخل الفصل المدرسى. وهذه الاقتراحات تشير إلى أن نقص قدرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على فهم المواقف الاجتماعية قد لا يكون السبب الأولى والجوهرى لانخفاض التقبل الاجتماعى لهم والذى يرتبط بصعوبات التعلم لديهم.

وفى دراسة أخرى قام بها كل من " فون وإيلباوم وشوم وهوج " Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes (١٩٩٨) أشارت إلى أن التقبل الاجتماعى للطلاب ذوى صعوبات التعلم قد يتأثر بنمط الوضع التعليمى الذى يوجدون فيه. وفى هذه الدراسة تم فحص العلاقات الاجتماعية بين (١٨٥) تلميذاً فى المدرسة الابتدائية، (٥٩) منهم يعانون من صعوبات التعلم، وجميع أفراد العينة كانوا يتعلمون فى مدارس مختلفة، ومدرسة واحدة منها كانت تطبق نظام الدمج المكانى طوال الوقت (مدارس نهارية) يقوم بالتدريس فيها معاً معلم تربية خاصة ومعلم تربية عامة طوال اليوم الدراسى، ومدرسة أخرى كانت تطبق نموذج التدريس التعاونى والذى يحضر فيه معلم التربية الخاصة إلى الفصل المدرسى لمدة ساعة أو ساعتين يومياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن أقران التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين كانوا يتعلمون طبقاً لنموذج التدريس التعاونى أظهروا تقبلاً لهم بصورة كبيرة، كما كانت السلوكيات الاجتماعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين كانوا يتعلمون طبقا لنظام الدمج المكانى كامل الوقت أفضل على وجه العموم.

وبشكل واضح فقد أكدت نتائج الدراسة على وجود أسباب عديدة لانخفاض التقبل الاجتماعى للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وتحتاج هذه القضية للدراسة الدقيقة داخل كل الفصول المدرسية، وبصرف النظر عن السبب النهائى أو الأسباب النهائية، فإنه أصبح واضحاً أنه لكى نجنى فوائد فصول الدمج، فإنه يجب أن يشترك الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى أنشطة ذات معنى داخل الفصل المدرسى بدلاً من مجرد جلوسهم بداخله دون أن يكونوا أعضاء مُتقبلين من أقرانهم فى حجرة الدراسة.

المهارات والسلوكيات الاجتماعية: Social skills and behaviors

بدأ الباحثون فى دراسة المهارات الاجتماعية المحددة لدى الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم فيما بين عقدى الستينيات والتسعينيات من القرن العشرين (Most& Greenbank, 2000, Vaughn& Haager, 1994). وهذا المجال من الدراسة والبحث قد يتميز عن مجال البحث السابق للتقبل الاجتماعى، لأن التركيز ينصب هنا على المهارات والسلوكيات الاجتماعية النوعية والمحددة والتى يفتقر إليها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وقد بدأ البحث فى هذا المجال على يد " تانيس بريان وزملاؤها " Tanis Bryan & colleagues حيث أشاروا إلى أن أوجه قصور السلوك النوعى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يفضى إلى تقبل اجتماعى أقل فى حال مقارنتهم بالتلاميذ العاديين. وأن أوجه القصور هذه تتضمن العجز عن استخدام اللغة فى المواقف الاجتماعية، وضعف الحساسية للتلميحات الاجتماعية، والقصور فى إدراك المكانة والوضع الاجتماعى على نحو صحيح، وقصور فى التكيف فى المواقف الاجتماعية.

كما أهتمت بحوث "بريان" Bryan وزملائها بدراسة الكفاءة فى المحادثة (الكفاءة الحوارية) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ورأوا أنها ذات أهمية، لأنها تهتم بمجالات حساسة وحاسمة. ويمكن وصف بحوث " بريان وزملاؤها " بأنها من حيث التصميم تجمع ما بين الطرافة والتفرد. وقد أجرت " بريان وزملاؤها " دراسة فحصت الكفاءة الحوارية (الكفاءة فى المحادثة) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (Bryan, Donahue, Pearl & Sturm, 1981) وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم (١٢) من الذكور و(٨) من الإناث ملتحقين بالصفوف من الثانى إلى الرابع، كما تم اختيار مجموعة مقارنة من الأطفال متوسطى التحصيل الدراسى من عدة فصول للدمج بشكل عشوائى وقامت "بريان وزملائها" بتجهيز غرفة مزودة بكاميرا تليفزيونية مشابهة لكاميرا الاستديو، وتمت مناقشة الدور الذى يلعبه برنامج للحوار من خلال محادثة ضيف مع مجموعتين من التلاميذ، وتم التنبيه على هؤلاء الأطفال عينة الدراسة أثناء مقابلتهم أن يقوموا بأداء أدوارهم كضيوف فى برنامج مشابه للبرامج التليفزيونية، واستمرت مقابلات الأطفال لمدة ثلاث دقائق تم تصويرها بالفيديو، ثم تم تحليل محتوى المحادثات التى تمت أثناء هذه المقابلات.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التى استخدمها الأطفال ذوى صعوبات التعلم أثناء إجراء المحادثات كانت مختلفة عن تلك التى استخدمتها مجموعة المقارنة، فعلى سبيل

المثال كان لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ميلاً أقل إلى إنتاج أنماط من محادثات غير محدودة والتى تسمح للمحادثة أن تستمر وتتواصل. وأنه بناءً على ذلك؛ كان المشاركون من الضيوف وهم من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، أقل ميلاً إلى إنتاج استجابات تفصيلية (مفصلة). وهذا النقص فى الكفاءة الحوارية، ربما يقف كعقبة كؤود أمام العلاقات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ولا يمكن القول بأى حال من الأحوال أن مهارات المحادثة فقط هى التى تعترض سبيل النمو الاجتماعى، بل إن قدرة الطفل على إدراك وترجمة الإشارات غير اللفظية التى تصدر عن الآخرين أثناء المحادثة يمكن أن تؤدى أيضاً إلى حدوث مشكلات اجتماعية. (Dimitrovsky,Spector & Levy - Skiff,2000; Kravetz et al.,1999,Most & Greenbank,2000)

وفى إحدى الدراسات ذات الصلة، أجرى " موست وجرينبانك " (Most & Greenbank, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على فهم وتفسير الاشارات غير اللفظية والوجهية كتعبيرات عن انفعالات الآخرين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مراهقاً (٣٠) من ذوى صعوبات التعلم، (٣٠) من غير ذوى صعوبات التعلم. وقد طلب الباحثون من التلاميذ عينة الدراسة القيام بتفسير ست حالات انفعالية مختلفة قام بأدائها ممثل أمامهم، وهذه الانفعالات هى (السعادة، الغضب، الدهشة، والحزن والاشمئزاز والخوف) بالإضافة إلى تعبير انفعالى محايد. وقد قام الممثل بأداء هذه النماذج الانفعالية بثلاث طرق هى الطريقة البصرية، الطريقة السمعية، والطريقة البصرية السمعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانت لديهم قدرة أقل على فهم وإدراك هذه التعبيرات الانفعالية بطريقة صحيحة وذلك بأى طريقة من طرق الأداء الثلاث السابقة الإشارة إليها بالمقارنة بأقرانهم الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وقد قام المعلمون أيضاً بتقييم المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتى كانت أقل ملائمة للمواقف الاجتماعية بالمقارنة بالمهارات الاجتماعية التى توجد لدى أقرانهم من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم.

ومنذ أجريت هذه البحوث الباكرة، فإن عدداً من المهارات الاجتماعية النوعية قد تم التعرف عليها فى مصادر مُنوعة فى أدبيات التربية الخاصة. فعلى سبيل المثال أصبحت هناك مواد تعليمية متاحة لمناهج متعددة لتعليم الأطفال والشباب عدداً من المهارات الاجتماعية لزيادة تقبلهم

الاجتماعى (Vaughn & La Greca,1993)، كما أن كثيراً من برامج المهارات الاجتماعية تستخدم نصوصاً تدريسية مكتوبة تؤدى إلى تسهيل استيعاب الدرس (مثل هذه النصوص تم وصفها كتكنيك للتدريس المباشر فى الفصل العاشر من هذا الكتاب). كما أن هناك أيضاً برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية الأخرى تستخدم أنشطة لعب الدور، والعرائس، لتوضيح وشرح المواقف الاجتماعية، والتأكيد على أهمية وضع مشاعر الآخرين فى الاعتبار (Vaughn&La Greca,1993)

وعلى حين طورت العديد من برامج التدريب على المهارات الاجتماعية فإن البحوث عن فعالية تعليم المهارات الاجتماعية كانت أقل من حيث الاهتمام بها (Kavale & Forness, 1996, Kavale & Mostert, 2004)، كما أن معظم البحوث والدراسات أشارت إلى وجود نتائج إيجابية بسيطة جداً للتدرب على المهارات الاجتماعية، وفى الوقت الذى يمكن أن يتعلم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الكثير من المهارات الاجتماعية المتميزة؛ ومثل هذه المهارات تم توضيحها فى النافذة الإيضاحية ٤-٥، ورغم ذلك فإن نتائج البحوث لم توضح ما إذا كان تعليم ذوى صعوبات التعلم تلك المهارات الاجتماعية المتميزة يفضى إلى القدرة على استخدام هذه المهارات الاجتماعية فى أوضاع ومواقف اجتماعية أخرى (Bryan et al.,2004) أو أنه يؤدى إلى مستويات مرتفعة من التقبل الاجتماعى بصورة عامة.

النافذة الإيضاحية ٤.٥

المهارات الاجتماعية فى المواد التجارية المتاحة: Social skills in the commercially available materials

بدء المحادثة	مهارات الترحيب.
التحكم فى الغضب.	العمل فى مجموعة.
تعلم كيف تستمع وتنصت.	الاستجابة للآخرين.
تشجيع الآخرين على المشاركة فى الأفكار.	العمل التعاونى.
التعبير عن الذات (تعبير الشخص عن نفسه).	الاستجابة للعدوان.
مهارات تحديد موعد.	توقعات لعب الدور حسب الجنس.
كون الشخص على حافة الجنون.	التعبير عن المشاعر.
الشعور بالحزن.	التعامل مع الإحباط.

وعلى أية حال، وبرغم طرح الكثير من التساؤلات؛ فإن كثيرا من المعلمين يقومون بتطبيق بعض أنواع برامج التدريب على المهارات الاجتماعية على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ممن يعانون قصوراً فى هذه المهارات، وأنت كمعلم مبتدئ فى هذا المجال يجب أن تتوقع أنك ستقوم بتطبيق مثل هذه البرامج للتدرب على المهارات الاجتماعية باستخدام أحد المناهج والطرق المتاحة، وقد ترغب فى تلقى إرشادات خاصة حول البحث فى هذه القضية وربما تحتاج أيضاً إلى مرة واحدة أو أكثر لمراجعة هذه البرامج وتلك الطرق. (Kavale&Mostert,2004,Vaughn et al.,1999)

الكفاءة الاجتماعية: Social competence:

يشير مفهوم الكفاءة الاجتماعية إلى التفاعل بين نمو الشخصية من ناحية، والتفاعل الاجتماعى من ناحية أخرى، وقد أشار البحث فى كل من مجال الشخصية ومجال النمو الاجتماعى إلى أن هذه المتغيرات تتفاعل بطرق عديدة مركبة جداً. (Malian& Nevin, 2002, Most& Greenbank, 2000, Rosenthal, 1992, Vaugh, McIntosh & spencer.Rowe,1991) وقد أشار "روزينتال" Rosenthal (١٩٩٢) إلى أن تطور الذات السيكولوجية Psychological Self يعتمد بصورة أولية وجوهرية على التفاعلات الناجحة مع الأفراد الآخرين، وأن هناك الكثير من أوجه القصور فى الشخصية التى ترتبط بصعوبات التعلم أو بمعنى آخر انخفاض مفهوم الذات، ووجهة الضبط الخارجية، وخبرات العجز المتعلم، والتى قد توضح وتفسر العلاقة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والأشخاص الآخرين المهمين فى بيئاتهم.

وربما يمكن فهم التفاعل بين خصائص الشخصية والنمو الاجتماعى بسهولة تامة على ضوء المعلومات التى تمت مناقشتها فيما سبق والخاصة بمفهوم الذات، والشعور بالوحدة النفسية.

وإذا سلمنا جدلاً بصحة الفرض القائل أنه إذا كان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مفهوم ذات منخفض بالمقارنة بالتلاميذ الآخرين الذين لايعانون من صعوبات التعلم، فإنهم بالتالى لا يميلون إلى التفاعل الاجتماعى، وبالتالى يؤدى هذا بدوره إلى زيادة الشعور بالوحدة النفسية، ونقص الفرص المتاحة للتدرب على المهارات الاجتماعية مثل مهارات إجراء المحادثة وإلقاء التحية. وهذا النقص يمكن أن يؤدى بالتالى إلى أن يسهم فى استمرار وتعزيز الشعور بالوحدة النفسية وانخفاض مفهوم الذات. وهكذا يمكن القول أن هذه النظرية تقترح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى أن يكون لديهم بناء شخصية أضعف بوجه عام، فى حال مقارنتهم بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

وتوجد بعض الدلائل والمؤشرات على ذلك النمط من التفاعل بين نمو شخصية الأطفال والشباب ذوى صعوبات التعلم والتفاعلات الاجتماعية التى يمارسها هؤلاء الأفراد فعلى سبيل المثال قام " بيرل وبريان " Pearl and Bryan (١٩٩٢) بفحص قدرة المراهقين ذوى صعوبات التعلم على مقاومة حث وتشجيع الأقران على الانخراط فى سلوكيات غير مرغوبة. وعلى نحو دقيق أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٧٤) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم، و(٨٥) تلميذاً لا يواجهون صعوبات تعلم. وقد عرضت الدراسة لنماذج تمثلت فى أزواج من الجُمل التى قد يستخدمها الأقران لحث وتشجيع شخص ما على القيام بممارسة سلوكيات غير مرغوبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر ميلاً إلى التسليم بافتراض مؤداه أن الأشخاص الذين يرغبون فى إظهار المساندة لهم سوف يستخدمون أسئلة ويطلبون طلبات بسيطة ومباشرة بدلاً من المزيد من أساليب التواصل غير المباشرة. وأن نفس هؤلاء التلاميذ كانوا أيضاً أكثر ميلاً إلى توقع استخدام الأسئلة والطلبات التى تقلل من احتمالات وقوعهم فى إصدار سلوكيات غير مرغوبة. وبطبيعة الحال، ربما يتسبب النقص فى القدرة على "قراءة" نوايا الأقران ممثلة فى عباراتهم قراءة صحيحة، فى أن يجعل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر ميلاً إلى أن يكونوا متأثرين بغواية وإغراءات الأقران على الانخراط فى سلوكيات مسيئة للآخرين. وعلى أية حال فإنه من الضرورى إجراء المزيد من البحوث قبل التأكيد على هذه الاستنتاجات.

ورغم ذلك فإنه على أقل تقدير تشير الدلائل والمؤشرات السابقة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ربما يكونوا أكثر عرضة وقابلية للاستهواء من جانب أقرانهم، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى ممارستهم للسلوكيات غير المرغوبة بسبب الضعف العام المرتبط بخصائص شخصيتهم.

وربما ما قامت به " فون وزملائها " Vaughn and co-Workers يزودنا بتصور أفضل لتأثير التفاعل بين نمو الشخصية والتفاعلات الاجتماعية أثناء مناقشتها لمفهوم الكفاءة الاجتماعية (Vaughn& Haager,1994,Vaughn& La Greca, 1993, Vaughn et al.,1991,1999) وقد تناقشوا حول الاعتبار القائل بأن المتغيرات التى تمت مناقشتها فى هذا الفصل بصورة منفردة قد لاتكون أكثر الطرق إنتاجية لتوضيح التفاعل بين نمو الشخصية والتفاعلات الاجتماعية. وبشكل محدد قاموا باقتراح يرى أن تركيب وبناء الكفاءة الاجتماعية كمفهوم شامل يتضمن بعض متغيرات الشخصية وبعض متغيرات التقبل الاجتماعى وذلك لكى نفهم العلاقات المركبة والمعقدة بين هذه المتغيرات التى يتعين إخضاعها للقياس. وفى هذا النموذج للكفاءة الاجتماعية

تتفاعل أربعة مكونات لتخلق لنا كفاءة اجتماعية عامة لدى الفرد ذى صعوبات التعلم، وتتضمن هذه المكونات الأربعة: مفهوم الذات، علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (وتقاس من خلال التقبل الاجتماعى)، غياب السلوكيات غير التكيفية، وأخيراً مكون المهارات الاجتماعية الفعالة. وقد قامت " فون " Vaughn أيضاً بتطوير التدخلات التعليمية لكل واحد من المكونات الأربعة للكفاءة الاجتماعية. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات درجة ما من النجاح فى زيادة التقبل الاجتماعى للطلاب ذوى صعوبات التعلم بناء على تحسن الكفاءة الاجتماعية لديهم. (Vaughn&Haager,1994,Vaughn et al.,1991)

إن البحث فى هذا المتغير الشامل للكفاءة الاجتماعية يمكن أن يؤثر عليك بعدة طرق، أولاً؛ فنحن كممارسون فى ذلك المجال قد نبدأ فى فهم هذه الظاهرة المعقدة بشكل أفضل، وستوجد تدخلات أكثر فعالية، كما أن المعلمين فى هذا الميدان سيطورون العديد من الخبرات، وسوف تزداد الفرص المتاحة لهم لاستخدام هذه التكنيكات التدريسية. وفى كثير من الفصول الملتحق بها الأطفال والشباب ذوى صعوبات التعلم سيتم على الأقل تخصيص جزء من أوقات التدريس بهدف تعليم المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، وأنت كمعلم يجب أن تتوقع أنك سوف تتحمل بعض المسؤوليات التى ستلقى عليك بناءً على ذلك.

أسر الطلاب ذوى صعوبات التعلم:

Families of students with learning disabilities:

حظيت الأسر التى يعيش فيها طلاباً ذوى صعوبات تعلم باهتمام متزايد من جانب البحث العلمى عبر العقدين الماضيين (أعنى التسعينيات من القرن العشرين والسنوات العشر الأولى من القرن الحادى والعشرين) (Dyson, 1996, Falik, 1995, Johns, 1993, Sharma, 2004, Voltz, 1994) وهناك العديد من الأسباب التى أدت إلى هذا الاهتمام المتزايد، أولاً: أصبح من الواضح تماماً أن صعوبة التعلم التى قد يخبرها أى عضو من أعضاء الأسرة يمكن أن تؤثر على النسق الأسرى بأكمله، وغالباً ما يكون هذا التأثير سلبياً ; Falik , 1995 ; Dyson , 1996) (Knight,1999. فعلى سبيل المثال أشار "دايسون" Dyson (١٩٩٦) إلى أن وجود طفل ذى صعوبة تعلم فى الأسرة يفضى إلى ضغط والدى متزايد، والذى قد يؤثر بصورة سلبية على العلاقات بين الوالدين وباقى الأطفال الآخرين الموجودين فى الأسرة، حتى أنه يمكن أن يؤثر بصورة سلبية على علاقات الوالدين ببعضهم البعض.

ثانياً: لاحظ كلا من المربين وأولياء الأمور أن أساليب التدخل العلاجى تكون أكثر فعالية

إذا بدأت مبكراً، وإذا ما تم توحيد الجهود بين المعلمين فى المدرسة والوالدين فى المنزل (Bjorck-Akesson & Granlund,1995)، ولذلك اهتم الباحثون بصورة كبيرة بديناميات الأسر التى يوجد لديها أطفال ذوى صعوبات تعلم (Falik,1995) فى محاولة منهم لتقديم خدمات مبكرة وتدخلات أكثر فعالية.

ثالثاً – أن الجهود المبذولة لدراسة أثر الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة إلى حياة الرشد بالنسبة للطلاب ذوى صعوبات التعلم ركزت اهتمامها على تقديم الدعم والمساندة لتلك الأسر التى يوجد بها هؤلاء الأفراد أثناء مرحلة الانتقال والتحول. (Morningstar, Trunbull &Trunbull, 1995)

وعلى العموم يعتبر دعم ومساندة أسر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أحد المؤشرات الحاسمة فى الكيفية التى يمكن أن يتوافق بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فى مرحلة الانتقال من المدرسة إلى العمل، وهذا ما يجعلنا نركز انتباهنا واهتمامنا بصورة مباشرة على أسر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.(Knight,1999)

أخيراً أصبحت الجهود المتزايدة المبذولة حديثاً أكثر حساسية لاحتياجات الأقلية من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وقد تطورت هذه الجهود إلى اهتمام كبير بتدخل الوالدين واشتراكهم فى تخطيط البرامج الدراسية لأطفالهم (Harry,Allen, & Mc Laughlin,1995). وقد أدت كل هذه العوامل مجتمعة إلى تركيز جهود كلاً من الباحثين والمعلمين على حد سواء على دور الأسرة الحيوى والمهم فى حياة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

بحوث أجريت على أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم: Research on families

إن البحوث التى أجريت على الحياة الأسرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل غزارة بالمقارنة بتلك البحوث التى أجريت على حياة الأطفال ذوى الصعوبات أو الإعاقات الحادة أو الشديدة، كما تتوفر معلومات قليلة جداً عن العلاقات بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأشقائهم. وعلى أية حال فإنه يمكن استنتاج بعض الاستخلاصات المحددة ذات الصلة باتجاهات الوالدين تجاه أطفالهم ذوى صعوبات التعلم. أولاً: أن توقعات الوالدين الأكاديمية للأطفال ذوى صعوبات التعلم تكون منخفضة بالمقارنة بأشقائهم الذين لايعانون من صعوبات التعلم (Bryan & Bryan 1983) وأيضاً يميل أولياء الأمور إلى توقع أن يقوم الأطفال ذوى صعوبات التعلم بممارسة سلوكيات غير مرغوبة بالمقارنة بأطفالهم الآخرين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وقد أشارت بعض الدلائل إلى أن وجود أطفال ذوى صعوبات تعلم فى

الأسرة ربما يؤدى إلى تقييد الحياة الاجتماعية للوالدين والحد من أنشطتهم (Martin, Brady & Kotarba, 1992). وقد يتعرض أولياء الأمور لمستويات منخفضة من الخبرات الحيوية فى الأسر التى يوجد بها أطفال ذوى صعوبات التعلم، وعلى سبيل المثال قام " واجونر وويلجوش " Waggoner & Wilgosh(١٩٩٠) بإجراء مقابلات مع ثمانى من الأسر التى يوجد لديها أطفال ذوى صعوبات تعلم، وقد أسفرت هذه المقابلات عن دعم مقولة تعرض حياة هذه الأسر لكثير من الضغوط. وأخيرًا فقد أشارت بعض البحوث إلى ميل الوالدين إلى حد ما إلى القيام بإصدار توجيهات وتعليمات مستمرة للطلاب ذوى صعوبات التعلم بصورة أكبر من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم (Bryan&Bryan1983).

وهناك نفر من الباحثين ذكر أنماطاً محددة وأساليب للتفاعلات الأسرية يرى أنها قد تدعم وتعزز سمات ومظاهر صعوبة التعلم (Feagans, Merriwether& Haldane, 1991, Green, 1990, Margalit & Almough, 1991)، فعلى سبيل المثال فإن العديد من أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم أظهرت أسلوب تواصل أسرى مفكك مقترناً بتوقعات سلوكية غير واضحة للأطفال ذوى الصعوبات وأفراد الأسرة الآخرين عند مقارنتهم بأسر أخرى (Green,1990) وقد أشارت كل من "مارجاليت وآلموف" Margalit&Almough, (١٩٩١) إلى أن الأسر الإسرائيلية ذات الأطفال ذوى صعوبات التعلم كانت إلى حد ما أقل دعماً ومساندةً لأطفالها من الأسر التى ليس بين أطفالها من يعانى من صعوبات التعلم. وباختصار يمكن القول أن هناك أنماطاً من الأسر ربما تتعامل مع أطفالها بطريقة ما من الطرق لا تقدم صورة واضحة عن السلوكيات الاجتماعية أو سلوكيات التفاعل الاجتماعى بصورة صحيحة. وهذا من شأنه خلق بيئة تعلم فقيرة، وغير مناسبة لأى طفل، وبصورة خاصة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهذه الأنماط من التوقعات السلوكية المفككة ربما تعزز وتدعم وتزيد خطورة وحدة صعوبة التعلم؛ إلى حد ما. (Green,1990,Knight,1999).

وقد قام العديد من الباحثين بفحص العلاقة بين وجود فرد ما من أفراد الأسرة ذى صعوبة تعلم فى الأسرة وتقدير الذات لدى الأخوة والأخوات (Dyson,1996) ويمكن لأحد اقتراح افتراض مؤداه أن وجود شقيق ذى صعوبات تعلم فى الأسرة ربما يؤدى إلى تركيز انتباه الأسرة عليه،وتركيز التفاعلات الأسرية عليه واستبعاد التفاعل مع أشقائه وشقيقاته.

أضف إلى ما سبق، أن هناك بحثاً مبكراً أسفرت نتائجه عن انخفاض مفهوم الذات لدى أخوة وأخوات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. ولكن لم يستطع " دايسون" Dyson (١٩٩٦)

فى بحثه الذى أجراه عام ١٩٩٦ إثبات صحة هذه النتيجة، حيث قام بفحص مفهوم الذات لدى (١٩) من أشقاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد أسفرت نتائج دراسته عن عدم وجود فروق فى مفهوم الذات بين هؤلاء الأطفال عينة الدراسة وأطفال المجموعة المقارنة الذين ليس لديهم أشقاء من ذوى صعوبات التعلم. ومن الواضح أن هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من البحوث بهدف الوقوف على كيفية تأثير وجود فرد ذوى صعوبة تعلم فى الأسرة على الأشقاء والنسق الأسرى ككل.

مشاركة الأسرة فى أنشطة المدرسة : Family involvement at school

من المثالى أن تتعاون الأسرة مع المعلمين، والأخصائيين النفسيين، والمربين الآخرين للمشاركة فى جمع معلومات خاصة بقدرات الطالب فى بيئة الأسرة، وفى البيئات الاجتماعية غير المدرسية، وأيضاً الإسهام والاشتراك فى وضع برنامج تعليمى مفصل وفعال للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Voltz,1994) ويعرف أولياء الأمور أطفالهم بصورة أفضل بكثير من المعلمين، آية ذلك أن أولياء الأمور يقضون معظم الأوقات معهم، ويشاهدون الأطفال أثناء تفاعلاتهم مع الآخرين فى العديد من البيئات الأكثر تنوعاً والأوسع نطاقاً، على العكس من المعلمين. وهكذا يمكن القول أن لدى أولياء الأمور الكثير الذى يمكن أن يسهموا به فى النمو الاجتماعى والتربوى للأطفال؛ وهذه المعرفة يمكن أن توظف توظيفاً جيداً فى تخطيط البرنامج التربوى الفردى للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إلا أنه ولسوء الحظ هناك عدد قليل من المعلمين ممن يدركون أهمية وفائدة مشاركة الوالدين فى وضع البرنامج التربوى الفردى (Bjorck-Akesson & Granlund,1995)، وقد أكدت البحوث على مسؤولية كلاً من العاملين بالمدرسة وأفراد الأسرة عن عدم تحسن العلاقة فيما بينهم. وتقع على المدرسة بشكل جوهرى مسؤولية وضع الحدود المهنية والمنهجية النظامية التى من شأنها أن تخفف وتلطف مقاومة أولياء الأمور فى أن يصبحوا مشاركين بشكل فعال فى التخطيط مع معلمى التربية الخاصة (Falik,1995,Harry et al.,1995)، وربما توجد بعض العقبات النظامية وهى على درجة من البساطة ممثلة فى الحقيقة القائلة بأن معلمى المدارس يريدون البدء فى التخطيط للقاءات مع أولياء الأمور بعد ساعات المدرسة بيد أن كثيراً من أولياء الأمور يعملون حتى الساعة الخامسة مساءً، ولذلك فإن ذهابهم إلى المدرسة فى تمام الساعة الثالثة والنصف قد يكون صعباً جداً بالنسبة لبعض أولياء الأمور، خاصة بالنسبة لأولياء الأمور الفرادى. وقد تتضمن هذه العقبات أيضاً إفراط المعلمين فى استخدام لغة فنية متخصصة جداً بصورة تجعل الوالدين غير قادرين على فهم ما يذكره المعلمون، وأيضاً فإن بعض أولياء الأمور

قد يشعرون بالخوف والإحراج غير المقصود نتيجة وجودهم فى حجرة بها عدد كبير من المعلمين المتخصصين، والأخصائيين النفسيين، وإداريين من المدرسة وغيرهم.

وفى دراسة حديثة قامت على ملاحظة وتسجيل السلوك أثناء حدوثه فى البيئة الطبيعية قام "هارى وزملاؤه" Harry & colleagues (١٩٩٥) بجمع البيانات والمعلومات عن مشاركة أقلية من أولياء الأمور لـ (٢٤) طفلاً فى مرحلة ما قبل المدرسة ممن يعانون من صعوبات تعلم واشتملت هذه الدراسة على الملاحظة المنظمة والعميقة لديناميات الأسر فى المواقف التى يتعرضون لها، وتم ذلك من خلال تطبيق قائمة ملاحظة محددة استخدمت كأداة لقياس وتقييم متغيرات الدراسة، وقد أفضت ملاحظات الأفراد فى البيئة الطبيعية إلى تأسيس متغيرات للدراسة بعد الإطلاع على الواقع، ولم يقيد الباحثين أنفسهم بتصوراتهم السابقة عن هذه الأسر من الأقليات. وقد استمرت مقابلات الباحثين لأولياء الأمور لفترة تزيد عن ثلاثة أعوام تم فيها التركيز على ملاحظة التفاعلات بينهم وبين معلمى المدرسة أثناء الاجتماعات المدرسية المتعددة التى تم عقدها خلال هذه المدة. وقد حدد الباحثون خمس عقبات لمشاركة أولياء الأمور من الأقليات هى الملاحظات المتأخرة، جداول الاجتماعات غير المرنة، الوقت المحدود للمؤتمرات الوالدية، الاهتمام الشديد بالمستندات والأوراق بدلاً من اشتراك الوالدين الفعلى، استخدام مفردات وتراكيب لغوية من الصعب على الوالدين فهمها (وبمعنى آخر يقوم الشخص المتخصص بقراءة التقارير. فى حين يقوم الوالدين بالاستماع فقط للخبراء والمعلمين كمشاركين حسنيِ الإطلاع وأولياء الأمور كمستمعين سلبيين) وفى النهاية أشار الباحثين إلى أن هذه العقبات بمرور الوقت تؤدى إلى انخفاض قدرة الوالدين على الدفاع عن أطفالهم.

بالإضافة إلى تلك العقبات المدرسية فى سبيل تحقيق تعاون فعال فإن أسر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تتحمل بعض المسؤوليات لإقامة تعاون فعال مع العاملين فى المدرسة، وقد تفشل بعض الأسر فى التعامل الملائم مع هذا التحدى لبناء ميكانيزمات للتواصل الفعال. وفى محاولة لفهم أفضل لما يمكن تسميته بالسلوكيات الخاطئة التى تقوم بممارستها بعض الأسر التى لديها فرد من ذوى صعوبات التعلم، عرض " فاليك " Falik (١٩٩٥) أربعة أنماط أولية للاستجابات الأسرية السلبية لصعوبة التعلم، وطبقاً لما أورده " فاليك " فإن بعض الأسر تتخذ موقفاً عدائياً تجاه المعلمين والمتخصصين وتسمح بمشاركة محدودة فى ديناميات الأسرة، ولذلك ربما يعارض هؤلاء الوالدين بذل الجهود التدريسية التى قد تأخذ بعضاً من وقتهم، مثل الواجب المدرسى الذى يجب عليهم مراجعته مع أطفالهم كل ليلة.

وفى سيناريو ثان ربما يصبح أحد الوالدين مدافعاً صريحاً عن الطفل ضد نظام المدرسة، وقد يقوم بذلك أحياناً حتى مع الوالد الآخر، وهذا الدفاع الموجه من جانب الوالد ربما يناصر الطفل أو الطفلة للسير فى الطرق التى لا تقوده إلى تحقيق التواصل الفعال سواء مع العاملين بالمدرسة أو مع الوالد الآخر، وهذا يمكن أن يؤدى بدوره إلى أن يبدى هذا الوالد الآخر مقاومة لأى أو لكل الاقتراحات التى تقدمها المدرسة للتغلب على صعوبة التعلم التى يعانى منها الطفل كما أن هذه الأسر ربما تصبح تنظيماً يدور اهتمامه تقريباً حول مشكلات أحد الأطفال – أى الطفل ذى صعوبة التعلم (Falik,1995)، وقد يؤدى ذلك إلى تأييد أحد الوالدين لوجود صعوبة تعلم لدى الطفل، فى حين أن الوالد الآخر قد ينكر وجود هذه الصعوبة.

وفى سيناريو ثالث، قد تتقبل الأسرة بشكل إرادى صعوبات التعلم الموجودة لدى طفلها، ولكنها قد تقاوم بشكل سلبى الاقتراحات التى يقدمها المعلمون (Falik,1995)، ويبدو ذلك من خلال اعتقاد الوالدين أنه من خلال تقديم مساعدة ملائمة لطفلهما فإن كل شىء سيكون على مايرام.

وفى سيناريو أخير، تتفاعل بعض الأسر مع الشكوى الصريحة التى تقدمها إدارة المدرسة فى شكل توصيات علاجية تدريسية على يد مهنى متخصص، ولكنها تفشل فى تنفيذ هذه الاقتراحات أو فى التقدم بطلبات للمساعدة (Falik,1995)، وبالطبع فإنه بمرور الوقت سيتحول هذا النمط من المقاومة الخفية إلى مقاومة ظاهرة ومرئية كتلك المقاومة التى تظهر لدى الأسر التى تتخذ مواقف عدائية والتى أشير إليها من قبل.

استراتيجيات (مقترحة) لزيادة مشاركة الأسرة: Strategies to increase Family Involvement

مع احتمال وجود هذه السيناريوهات السلبية السابقة، فإنه يتعين على كل معلم تربية خاصة أن يسعى لإزالة هذه الحواجز والتخلص من هذه العقبات التى تحول دون اشتراك الوالدين فى التخطيط التربوى لطفلها. وقد اقترح كثير من الباحثين العديد من الاستراتيجيات لكى يقوم المربون باستخدامها لتيسير وزيادة مشاركة الوالدين (Harry et al.,1995 ; Johnson, 1993, Knight, 1999,Voltz,1994) وتقدم النافذة الإيضاحية ٤-٦ مجموعة من هذه الاستراتيجيات، وأنت كمعلم مهتم بما يدور فى حقل تخصصك يجب عليك أن تحاول تنفيذها وتطبيقها كلها، أو أى واحدة منها، للمساعدة فى بناء علاقة تعاون قوية مع أولياء أمور التلاميذ الذين تقوم بالتدريس لهم.

النافذة الإيضاحية: (٤ -٦)

إرشادات تعليمية لزيادة تعاون الوالدين Teaching TIPS for increasing parental

١- أقم علاقة تواصل مع الوالدين فى أسرع وقت ممكن من بداية العام الدراسى، ويمكن البدء بالمهام والواجبات التى يفضلها طفلهم، وينجح فى أدائها بدليل الدرجات المرتفعة التى يحصل عليها فيها، وقد يكون ذلك مهم جداً وبصفة خاصة للوالدين الذين يكونوا من الأقليات (Voltz,1994).

٢- اكتب ملاحظات مختصرة للوالدين فى المنزل لمدح عمل الطفل فى أحوال كثيرة، وضع لنفسك هدفاً هو كتابة عشر ملاحظات مختصرة على الأقل فى كل أسبوع لأولياء الأمور على اختلافهم وتواصل معهم من خلال الواجبات المدرسية لطفلهم.

٣- ضع فى اعتبارك حاجات الوالدين أثناء إعداد الجداول الخاصة باللقاءات معهما؛ خطط لعقد اجتماع فى المساء لمقابلة أولياء الأمور الذين لا يستطيعون ترك عملهم والمجيء بشكل منتظم للمدرسة بعد ساعات الدوام المدرسى حتى يمكن الالتقاء بهم ((Harry et al., 1995 اتصل بأولياء الأمور شخصياً وادعوهم لحضور لقاءات منتظمة، وأتح لهم الفرصة كى يعرفوا أنك تتطلع دائماً إلى الحوار معهم والالتقاء بهم.

٤- بقدر الإمكان يجب أن تقابل الوالدين (الأب والأم) وتجنب العمل مع أحد الوالدين فقط، وبصفة خاصة فى الحالات التى ينكر فيها أحد الوالدين وجود صعوبة تعلم لدى الطفل، أو أن المشكلات التى يواجهها الطفل ترتبط به.

٥- وجه دائماً دعوة لأعضاء الأسرة الممتدة، فى دعواتك لمقابلة أولياء الأمور، ففى العديد من الأسر وبصفة خاصة فى أسر الأقليات يكون أعضاء الأسرة الممتدة لهم تأثيرات واضحة فى ديناميات الأسرة (Harry et al.,1995).

٦- وجه دعوة للوالدين للحضور فى أى وقت إلى فصلك لمشاهدة طفلهم عندما يمكنهم ذلك، فقد يؤدى باب الفصل المفتوح إلى تواصلات مفتوحة أيضاً.

٧- ناقش توقعات الوالدين حول السلوك الملائم داخل الفصل، وتحقق من ما إذا كانت توقعاتهم تختلف عن تلك التوقعات الموجودة داخل المنزل، وكن مستعداً لتغيير توقعاتك إذا وجدت اختلافات رئيسية بينها وبين توقعات الوالدين، وبصفة خاصة إذا كانت هذه الاختلافات حساسة ثقافياً بالنسبة لحاجات طلاب الأقليات.

٨- حاول التحقق من مدى تكيف الأسرة، إذ أن وجود صعوبات التعلم لدى أحد أطفالها قد يؤثرعلى ديناميات الأسرة ككل (وبمعنى آخر الضغوط الوالدية المتزايدة، والعلاقات مع الأشقاء... الخ)، وإذا وجدت صعوبة فى ذلك، فعليك الحصول على التوصيات والدعم من جانب جماعة الدعم المحلى للأسر. (انظر النافذة الإيضاحية (٤-٧).

٩- امتنع وأحذر من استخدام لغة غير مفهومة، أو لغة متخصصة جدا أثناء إجراء المقابلات مع الوالدين. وإذا كان من الضرورى استخدام لغة فنية معقدة، عرف الوالدين ذلك، وأطلب من المهنيين المتخصصين الآخرين عمل ذلك أيضاً والالتزام به.

١٠- إذا ظهرت صعوبات فى الجهود التى تبذلها للتعاون مع الوالدين، أسأل متخصص آخر حول الاستراتيجيات الملائمة التى تساعدك فى التغلب على هذه الصعوبات، إذ ربما تعاونك فى علاج الموقف.

ومن القضايا المهمة التى تتعين مناقشتها قضية الدفاع الأسرى عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم. فبسبب مشاركة الكثير من أولياء الأمور تكوّن عدد من المنظمات للدعوة للدفاع عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأسرهم (Hammill,1993)، ومعظم هذه المنظمات أنشئت حديثاً، ويركز البعض منها بصورة كبيرة على القضايا الوالدية. والنافذة الإيضاحية ٤-٧ تقدم بعض المعلومات عن هذه المنظمات، وعناوينها، ومواقعها الاليكترونية. وأنت كمعلم قد تبدى رغبة فى التعرف على هذه المعلومات، وتشترك مع أولياء الأمور الذين يبدون اهتماماً بأنشطة هذا النمط من المنظمات.

النافذة الإيضاحية (٤ -٧)

منظمات ومواقع الإنترنت لذوى صعوبات التعلم

ORGANIZATIONS AND WEBSITES FOR LEARNING DISABILITIES

- Learning Disabilities Association of America (LDA), 4156 Library Road, Pittsburgh, PA 15234. www.ldanatl.org

This organization, formed in 1963, has around 50,000 members and concentrates mostly on parental concerns. This group has been a very effective advocacy group for children with learning disabilities (Hammill, 1993).

- Division for Learning Disabilities (DLD), 1920 Association Drive, Reston, VA 22091. www.teachingld.org

This group was formed in 1982 and has approximately 13,000 members. It is made up predominantly of educators and researchers concerned with learning disabilities (Hammill, 1993).

- Council for Learning Disabilities (CLD), P.O. Box 40303, Overland Park, KS 66204. www.cldinternational.org

This organization has about 4,000 members and attracts a large multidisciplinary membership of parents, psychologists, educators, and others (Hammill, 1993).

- International Dyslexia Association, 724 York Road, Baltimore, MD 21204. www.interdys.org

This is the oldest of the organizations that are specifically concerned with learning disabilities. Both a medical and an educational emphasis are maintained in this organization (Hammill, 1993).

- Children and Adults with Attention Deficit Disorders (CAADD), 499 NW 70th Ave., Suite 101, Plantation, FL 33317. www.chadd.org

This organization advocates for students with ADHD and coexisting disorders. Since its founding in the late 1980s, membership has grown to over 20,000 persons worldwide.

- Research Websites

LD Online: www.ldonline.org
National Center for Learning Disabilities: www.ncld.org
www.brainconnection.com

ملخص الفصل : Summary

قدم هذا الفصل عدداً وفيراً من المتغيرات المختلفة والمرتبطة إما بالنواتج الأكاديمية أو النواتج الاجتماعية التى تقدمها المدرسة للطلاب ذوى صعوبات التعلم. وحدد أى من هذه المتغيرات يكون له تأثيراً على تلك النواتج بحيث يصبح تأثيراها مباشراً على دمج هؤلاء التلاميذ لأن النمو الاجتماعى بصفة خاصة، هو أحد أهداف أولياء الأمور والمربين الرئيسية حين يناقشون الدمج الشامل.

ومن بين متغيرات الشخصية يمكن القول أن مفهوم الذات هو أحد أكثر المتغيرات التى تم قياسها وتقييمها وربما يعترض بعض المعلمين على تطبيق مقاييس مفهوم الذات ويتكرر ذلك فى

تقاريرهم وخططهم التربوية الفردية للطلاب ذوى صعوبات التعلم. وبالرغم من أن وجهة الضبط، والمزاج، والقلق، والشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، ومحاولة الانتحار، تعتبر من المتغيرات التى لفتت الانتباه إليها وزاد الاهتمام بها، إلا أنه من النادر حالياً القيام بقياسها وتقييمها، وذلك فيما عدا حالات القلق الذى قد يتم قياسه وتقييمه كأحد الأبعاد الفرعية لمفهوم الذات. وعلى أية حال فإن البحث فى هذه المجالات سوف يستمر ويتزايد، وقد نجد إجراءات قياس وتقييم هذه المتغيرات فى التقارير والدراسات فى المستقبل، وأيضاً ستجد أن هذه المتغيرات الشخصية لها تأثير كبير فى نمو وتطور مفهوم تقرير المصير لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتستخدم مقاييس التقبل الاجتماعى فى فصول الدمج من حين لآخر وبشكل عرضى فى عملية التعرف. ولاشك فى أن المعلومات التى قدمت سابقا ستساعدك فى فهم أنماط من المعلومات التى تحتاج إليها. وأيضاً فإن التقديرات السلوكية وتقديرات أخرى معينة قد تمدنا بمعلومات ذات صلة عن وضع وحالة القرين. وعلى أية حال فإن هذه الإجراءات غير شائعة الاستخدام فى عملية التعرف، وإذا كان لديك الرغبة فى الحصول على معلومات خاصة بطفل معين فعليك أن تقوم بالتقدير السوسيومترى بنفسك داخل الفصل المدرسى.

كما أن المتغيرات الشخصية والاجتماعية توضح لنا وتزودنا بمعلومات ذات فائدة عظيمة حول لماذا يتعلم بعض الأطفال ولماذا لا يتعلم البعض الآخر، ويقوم العديد من المعلمين ببحث هذه المعلومات بشكل غير رسمى لأنها قد تؤثر عليه فى كيفية قيامه بتنظيم مجموعات التدريس أو جماعات حصص النشاط. وقد أكدت المعلومات الخاصة بالمتغيرات الشخصية والاجتماعية أيضاً على الطرق والأساليب التى قد تنتهجها مع أسرة الطفل ذى صعوبات التعلم لطلب دعم الأسرة للأهداف التعليمية، ولكل هذه الأسباب تعتبر المعلومات الخاصة بكافة هذه المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم معلومات مهمة ومفيدة بصورة كبيرة.

وسوف تساعدك النقاط التالية فى دراسة هذا الفصل:

١ - يوجد لدى كثير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مفهوم ذات منخفض فى المواقف الأكاديمية وذلك بالمقارنة بالتلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وأيضاً يعانى التلاميذ الصغار ذوى صعوبات التعلم من انخفاض فى مفهوم الذات العام.

٢- يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا خارجيين فى وجهتهم للضبط على العكس من التلاميذ غير ذوى صعوبات التعلم.

٣- أشارت بعض البحوث المبكرة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد يختلفون فى

المزاج العام عن التلاميذ الآخرين، وأيضاً يكون هؤلاء التلاميذ أكثر قلقاً وإكتئاباً بالمقارنة بالتلاميذ الآخرين العاديين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

٤- فى الغالب سيحتاج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى تلقى المساعدة لتطوير مهارات الدفاع عن الذات.

٥- لا يتم تقبل الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل التلاميذ الآخرين، على الرغم من أن أفراداً معينين منهم قد يتم تقبلهم اجتماعياً.

٦- ليس واضحاً فى الوقت الحالى لماذا يكون بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير متقبلين اجتماعياً، وبالرغم من ذلك فإنه توجد بعض الأسباب المقترحة لذلك والتى تتراوح ما بين التحصيل الأكاديمى المنخفض إلى ممارسة سلوكيات غير ملائمة اجتماعياً.

٧- يتوقع أولياء أمور الأطفال ذوى صعوبات التعلم أداءً أقل من جانب أطفالهم فيما يتعلق بالتحصيل الدراسى (المدرسى) والسلوك. وذلك فى حال مقارنتهم بأولياء أمور الأطفال العاديين.

أسئلة وأنشطة: Questions and activities

١- كون مجموعات صغيرة داخل فصلك، وألق نظرة على بعض جوانب البحث الذى أجراه " شارون فون Sharon Vaughn " فى المجالات المرتبطة بصعوبات التعلم، وراجع مفهومه عن الكفاءة الاجتماعية فى داخل الفصل المدرسى.

٢- من خلال مركز المنهج الخاص بك، أُحصل على مقاييس متعددة لمفهوم الذات، وقارن بين هذه المقاييس من حيث تحديد أنماط الدرجات الكلية والدرجات الفرعية التى يمكن الحصول عليها كل على حدة وناقش الكيفية التى ربما يستخدمها المعلم للحصول على معلومات عن الطفل ذى صعوبة التعلم من تطبيق هذه المقاييس.

٣- وجّه دعوة للأخصائى النفسى المدرسى المحلى للحضور لفصلك لمناقشة عملية قياس المتغيرات الشخصية والاجتماعية، وتعرف على طريقة قياس وتقييم هذه المتغيرات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤- ما هى أسباب ندرة المعلومات الخاصة بأشقاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم ؟ هل بإمكانك أن تعثر على دراسات قدمت بعض المعلومات حول ذلك الموضوع؟

٥- صف الاستجابة المناسبة التى يجب أن يقوم بها المعلم تجاه التلاميذ الذين يهددون بالانتحار.

٦- حدد مكونات مفهوم تقرير المصير، وناقش طرق تطوير المهارات التى يتضمنها لدى طلابك.

REFERENCES

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socio-emotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 19,* 12–20.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Douglas, L., Young, A., & Adlaf, E. (2001). Substance use disorders in young adults with and without LD: Predictive and concurrent relationships. *Journal of Learning Disabilities, 34*(4), 317–332.

Bender, W. N., Bailey, D. B., Stuck, G. B., & Wyne, M. D. (1984). Relative peer status of learning disabled, educable mentally handicapped, low achieving, and normally achieving children. *Child Study Journal, 13,* 209–216.

Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly, 22,* 143–156.

Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17,* 323–341.

Bjorck-Akesson, E., & Granlund, M. (1995). Family involvement in assessment and intervention: Perceptions of professionals and parents in Sweden. *Exceptional Children, 61,* 520–535.

Blanchett, W. J. (2000). Sexual risk behaviors of young adults with LD and the need for HIV/AIDS education. *Remedial and Special Education, 21*(6), 336–346.

Bryan, J. H., & Bryan, T. S. (1983). The social life of the learning disabled youngster. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities, Vol. 1.* Norwood, NJ: Ablex.

Bryan, T. S., Donahue, M., Pearl, R., & Sturm, C. (1981). Learning disabled children's conversational skill—The "TV talk show." *Learning Disability Quarterly, 4,* 250–259.

Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27* (1), 45–52.

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children, 72*(3), 333–346.

Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities, 34*(4), 352–358.

Dimitrovsky, L., Spector, H., & Levy-Shiff, R. (2000). Stimulus gender and emotional difficulty level: Their effect on recognition of facial expressions of affect in children with and without LD. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 410–416.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 280–286.

Eisenman, L. T., & Chamberlin, M. (2001). Implementing self-determination activities. *Remedial and Special Education, 22*(3), 138–148.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 53–63.

Elksnin, L. K., & Elsknin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 3–8.

Falik, L. H. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability: A mediational perspective. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 335–341.

Feagans, L. V., Merriwether, A. M., & Haldane, D. (1991). Goodness of fit in the home: Its relationship to school behavior and achievement in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24,* 413–419.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2004). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 287–295.

Green, R. J. (1990). Family communication and children's learning disabilities: Evidence for Cole's theory of interactivity. *Journal of Learning Disabilities, 23,* 145–147.

Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic, 39,* 295–300.

Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 295–310.

Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities, 31,* 327–338.

Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children, 61,* 364–377.

Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-

being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 159–166.

Johnson, H. L. (1993). Stressful family experiences and young children: How the classroom teacher can help. *Intervention in School and Clinic, 28*(3), 165–171.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226–237.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 31–44.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore: Brookes.

Keogh, B. K. (1983). Individual differences in temperament: A contributor to the personal-social and educational competence of learning disabled children. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities, Vol. 1*. Norwood, NJ: Ablex.

Knight, D. (1999). Families of students with learning disabilities. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 263–306). Austin, TX: ProEd.

Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities, 32*(3), 248–255.

Lambert, N. M., & Hartsough, C. S. (1998). Prospective study of tobacco smoking and substance dependencies among samples of ADHD and non-ADHD participants. *Journal of Learning Disabilities, 31*(6), 533–544.

Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27* (3), 176–184.

Maag, J. W., Irvin, D. M., Reid, R., & Vasa, S. F. (1994). Prevalence and predictors of substance use: A comparison between adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 223–234.

Maag, J. W., & Reid, R. (1994). The phenomenology of depression among students with and without learning disabilities: More similar than different. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(2), 91–103.

Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature. *Remedial and Special Education, 23*(2), 68–75.

Margalit, M., & Almough, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 406–412.

Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*, 297–310.

Margalit, M., & Shulman, S. (1986). Autonomy perceptions and anxiety expressions of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 291–293.

Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 537–539.

Martin, S. S., Brady, M. P., & Kotarba, J. A. (1992). Families with chronically ill young children: The unsinkable family. *Remedial and Special Education, 13*(2), 6–15.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children, 72*(3), 299–316.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children, 72*(2), 187–200.

McBride, H. E. A., & Siegel, L. S. (1997). Learning disabilities and adolescent suicide. *Journal of Learning Disabilities, 30*(6), 652–659.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 437–451.

Molina, B. S. G., & Pelham, W. E. (2001). Substance use, substance abuse, and LD among adolescents with a childhood history of ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 34*(4), 333–342.

Morningstar, M. E., Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children, 62*, 249–260.

Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationship to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 171–178.

Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 3*(1), 27–39.

Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1991). A sociometric analysis of between-group differences and within-group

status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly, 14,* 208–218.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(3), 142–148.

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. M. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 22–33.

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. M. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children, 67*(3), 391–411.

Pearl, R., & Bryan, T. (1992). Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilities, 25,* 582–597.

Peck, M. L. (1985). Crisis intervention treatment with chronically and acutely suicidal adolescents. In M. Peck, N. Farbelow, & R. Litman (Eds.), *Youth suicide* (pp. 1–33). New York: Springer-Verlag.

Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, revised manual.* Los Angeles: Western Psychological Services.

Price, L. A., Wolensky, D., & Mulligan, R. (2002). Self-determination in action in the classroom. *Remedial and Special Education, 23*(2), 109–116.

Pullis, M. E. (1985). LD students' temperament characteristics and their impact on decisions by resource and mainstream teachers. *Learning Disability Quarterly, 8,* 109–121.

Ring, M. M., & Reetz, L. (2000). Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 34–42.

Rosenthal, I. (1992). Counseling the learning disabled late adolescent and adult: A self-psychology perspective. *Learning Disabilities Research and Practice, 7,* 217–225.

Rothman, H. W., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept, and social support. *Learning Disability Quarterly, 18,* 203–212.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17,* 268–279.

Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly, 9,* 55–60.

Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education, 19,* 307–316.

Settle, S. A., & Milich, R. (1999). Social persistence following failure in boys and girls with LD. *Journal of Learning Disabilities, 32,* 201–212.

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly, 27* (3), 127–140.

Swanson, S., & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavioral disorders. *Exceptional Children, 62,* 389–397.

Teglasi, H., Cohn, A., & Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 9–20.

Test, D. W., Fowler, C. H., Brewer, D. M., & Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children, 72*(1), 101–125.

Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children, 70*(4), 391–412.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 31,* 428–436.

Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly, 17,* 253–267.

Vaughn, S., & La Greca, A. (1993). Social skills training: Why, who, what, how? In W. N. Bender (Ed.), *Learning disabilities: Best practices for professionals.* Boston: Andover Medical Publishers.

Vaughn, S., La Greca, A. M., & Kuttler, A. F. (1999). The why, who, and how of social skills. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 187–218). Austin, TX: ProEd.

Vaughn, S., McIntosh, R., & Spencer-Rowe, J. (1991). Peer rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 6,* 83–88.

Voltz, D. L. (1994). Developing collaborative parent-teacher relationships with culturally diverse parents. *Intervention in School and Clinic, 29*(5), 288–291.

Waggoner, K., & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23,* 97–98.

Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student in-

volvement in standards-based reform. *Exceptional Children, 70*(4), 413–425.

Weinberg, N. Z. (2001). Risk factors for adolescent substance abuse. *Journal of Learning Disabilities, 34*(4), 243–251.

Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 21–30.

Whitney-Thomas, J., & Moloney, M. (2001). "Who I Am and What I Want": Adolescents' self-definition and struggles. *Exceptional Children, 67*(3), 375–390.

Wright-Stawderman, C., Lindsey, P., Navarette, L., & Flippo, J. R. (1996). Depression in students with disabilities: Recognition and intervention strategies. *Intervention in School and Clinic, 31*(5), 261–275.

Wright-Stawderman, C., & Watson, B. (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 258–264.

الفصل الخامس

تقييم صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة.
- الأغراض الرئيسية للتقييم.
- التقييم من أجل قرارات الاستحقاق.
- العمليات النفسية.
- قياس وتقييم الذكاء.
- اختبارات الإدراك البصري، والإدراك البصري الحركي.
- تقييمات عمليات السمع واللغة.
- اختبار العملية المعدل.
- محكات التباعد (معايير التباين).
- تباعد (تباينات) الدرجة المعيارية.
- التباعد المبني على جداول الانحدار.
- فقرة (أو محك) الاستبعاد.
- استبعاد وجود التخلف العقلي.
- استبعاد وجود الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.
- استبعاد وجود مشكلات طبية.
- استبعاد الأفراد ذوي الظروف الثقافية، والبيئية والاقتصادية غير الملائمة.
- استبعاد التلاميذ منخفضي التحصيل.

- استبعاد التلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- الاستجابة للتدخل.
- نماذج لتقارير الاستحقاق.
- تقرير تقييم الفريق النفسي التربوي.
- تقويم الاستشاري التربوي.
- التنوع الثقافي وقرارات الاستحقاق.
- التقييم من أجل التدريس.
- اختبارات التحصيل معيارية المرجع.
- التقارير القائمة على الملاحظة.
- الاختبارات محكية المرجع.
- التقييم المبني على المنهج.

تفسير الرسومات البيانية المتعلقة بالتقييم المبني على المنهج.

- ممارسات التقييم داخل الفصل.
- ممارسات التقييم المبتكرة.
- تقييم البورتفوليو.
- التقييم المبني على جانب القوة.
- قضايا أخرى في التقييم.
- خلاصة.
- أسئلة وأنشطة.
- مراجع الفصل الخامس.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

١- وصف تقرير استحقاق التقييم الذي يبنى على محك التباعد بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل.
٢- وصف إجراء تقييم الاستجابة لبرنامج التدخل العلاجي (RTI).
٣- مراجعة تقرير فريق دراسة حالة الطفل لتحديد النوع الأساسي لمنظور التقويم.
٤- التعرف على أنواع معلومات التقييم اللازمة لقرارات الاستحقاق وقرارات التدريس.
٥- شرح نموذج لتحليل المهمة كأداة للتقييم داخل الفصل الدراسي.
٦- حصر أنواع العمل اليومي التي يجب أن تستخدم كتقييمات غير رسمية في اجتماعات فريق دراسة حالة الطفل.

٧- وصف كيفية تقدير التباعد بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل بالاقتران مع إجراء الاستجابة لبرنامج التدخل العلاجي كأساس لقرار الاستحقاق.

الكلمات المفتاحية:

اختبار الذكاء.
الاستحقاق.
الخطة التربوية الفردية.
التقييم المبنى على المنهج.
اختبارات محكية المرجع.
مقياس وكسلر للذكاء الطبعة الثالثة
انتشارية الاختبار الفرعي.
التباعد.
تباعد الدرجة المعيارية.
التباعد المبنى على الانحدار
الاستجابة للتدخل (RTI).
الاستشاري التربوي.
الاختبارات معيارية المرجع.
تقرير ما قبل الإحالة.
تحليل المهمة.
تحليل الخطأ.
التقييم الواقعى.
تقييم البورتفوليو.
التقييم الدينامى.
التقييم المبنى على جوانب القوة.
اختبارات الحد الأدنى للكفاءة.

مقدمة:

يُعد الهدف الرئيسي لهذا الفصل هو تقديم بدائل أو خيارات التقييم المختلفة المستخدمة حالياً مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ويتم عرض ذلك من خلال سياق المعلومات التي قدمت في تقارير دراسة الحالة، والتاريخ، ووجهات النظر أو منظورات صعوبات التعلم، فقد تكررت في مراجع كثيرة؛ الإشارة إلى تقارير دراسة الحالة، ووجهات النظر المختلفة عن صعوبات التعلم والتي سبقت مناقشتها في الفصل الأول، كما تكررت نماذج الخطط التربوية الفردية أيضا في ملاحق هذه المراجع، علاوة على ذلك فإن هذا الفصل الذي يدور موضوعه عن التقييم يهدف إلى تقديم خبرة كلية تجعل فهمك – كمعلم – لمجال صعوبات التعلم فهماً متصلاً، كما تجعلك تتعرف على وجهات النظر وإجراءات التقييم المختلفة بمعناها الشامل، وربما يكون هذا الفصل مفيداً أيضا في استرجاع المعلومات التي سبقت قراءتها في الفصول السابقة من هذا الكتاب.

الأغراض الرئيسية للتقييم: Broad purposes of assessment

يستخدم التقييم في ميدان التربية الخاصة للعديد من الأسباب:

فأولاً: وقبل كل شئ يمكن القول أن التقييم من الناحية التاريخية أحد الطرق التي تضمن مصالح الطفل. (عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥ Commission For Excellence in Special Education, 2001; NJCLD, 2005). فعلى سبيل المثال، في السنوات المبكرة للنظم المدرسية التي يوجد بها فصول للطلاب المتأخرين عقلياً، إذا أصبح الطفل الخاص مُشكلاً ولا يكمل تكليفات الواجب المنزلي، ربما يقوم

المعلم بنقل الطفل من الفصل، وإحدى الطرق الملائمة لإنجاز هذا هو إبعاد الطفل إلى فصل التربية الخاصة، حتى لو لم يكن الطفل متأخراً عقلياً، ولذلك يعد تطبيق اختبار الذكاء بصورة فردية إحدى الطرق التي يمكن من خلالها حماية الطفل من أنواع أخرى من الإساءة يمكن أن يتعرض لها.

ثانياً: هناك حاجة من جانب المدارس للتعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة مبكرة (Fuchs & Fuchs, 2006)، فالكثير من التلاميذ يرسبون في امتحانات الفصول الدراسية أو الصفوف، ولكن ليس كل طفل يرسب يُصنف على أنه ذي صعوبة في التعلم (Commission, 2001)، فالفشل يحدث لعدد من الأسباب الأخرى منها الخلل في المنزل الذي يترتب عليه عدم إكمال تكليفات الواجب المنزلي، وبوضوح يمكن القول أن المدارس في حاجة إلى بعض الآليات التي تمكنها من فحص الأطفال بشكل منتظم وتحديد أي الأطفال يكون فشلهم كنتيجة لصعوبات التعلم، لذلك فإن السبب الرئيسي للتقييم على المستوى الفردي هو الحاجة إلى توثيق استحقاق الطفل الخاص وتحديد أنواع خدمات التربية الخاصة المقدمة له بواسطة المدارس.

ثالثاً: هناك سبب آخر للتقييم هو الحاجة إلى معرفة المستويات الفعلية للأداء في مهام الفصل المختلفة بشكل جيد، من أجل تقديم الخطة التربوية الفردية (Commission, 2001)، وهذه الحاجة تقودنا إلى التأكيد على أهمية التقييم المبنى على المنهج، فكثير من البحوث والدراسات الحالية في التقييم توجهت نحو التقييم من أجل التدريس (Bryant, 1999; Jones, 2001) وتقريباً، جميع هذه البحوث أثبتت فاعلية التقييمات الدورية التي يقوم بها المعلم أسبوعياً أو في منتصف الأسبوع أو يومياً (Jones, 2001; Fuchs & Fuchs, 2005)وقد ناقش المنظرون عمليات التقييم في ميدان التربية الخاصة، وأوضحوا أن التقييم يصبح أكثر فاعلية عندما يتم بصورة فردية، لذلك تجب مقارنة أداء الطفل من خلال قائمة محددة بمحك أو أهداف سلوكية ومعرفة ما تمكن منه الطفل، بدلاً من الدرجة العشوائية أو الاعتباطية التي تقودنا إلى الجماعة المعيارية للأطفال في هذا الاختبار الخاص (NJCLD, 2005)، وبناء على ذلك يمكن القول أن مفاهيم مثل تطبيق الاختبارات محكية المرجع، وتحليل المهمة، والتقييم المبني على المنهج، والاستجابة للتدريس لاقت تأكيداً متزايداً من قبل البحوث والدراسات، وقبل مناقشة هذه المبتكرات، من الضروري فهم كيفية استخدام التقييم السيكومتري Psychometric Assessment في التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

التقييم من أجل قرارات الاستحقاق: Assessment for Eligibility Decisions

كما تبين من مناقشة التعريفات، والفقرة الحالية لقانون تربية الأفراد المعاقين (IDEA, 2004) Individuals with Disabilities Education Act، فإن تحديد ما إذا كان الطفل لديه صعوبة في تعلم أحد المهام أو لا يجد صعوبة في تعلمها يعد أمراً صعباً في الوقت الراهن (Commission,

2001 NJCLD,2005; Gersten & Dimino, 2006). وبناء على ذلك فإنه من الصعوبة بمكان كبير تحديد الطريقة الفضلى للتعرف على الأطفال أو المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وبما أن هناك تغيراً أساسياً في الكيفية التي يتم بها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإنه من المتوقع أن يحدث ذلك في السنوات القادمة، وفي غضون ذلك يجب أن تتضمن وتعي معظم المناحي الملائمة كل من إجراءات الاستحقاق الجديدة بالإضافة إلى إجراءات الاستحقاق التي تطبق حالياً وعلى نطاق واسع لتحديد صعوبات التعلم.

وفي الوقت الراهن، من المحتمل أن يتعرض المعلمون الجدد في المجال لأكثر إجراءات الاستحقاق تقليدية في تحديد صعوبات التعلم، وكذلك إجراءات الاستجابة للتدخل التي طورت حالياً، وفى الأجزاء التالية، يعرض النص في الجزء الأول منه لأكثر إجراءات تقييم الاستحقاق تقليدية كما فى الشكل ٥ – ١، ومن ثم مناقشة إجراءات الاستجابة للتدخل.

مكونات تعريف صعوبات التعلم	القياسات والتقييمات الشائعة
١- مشكلة المعالجة النفسية.	– مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة).
قياس معامل الذكاء	– مقياس ستانفورد بينيه.
(درجة الاختبارات الفرعية/	– اختبار وودكوك – جونسون.
الجانب اللفظي)	– بطارية كوفمان لتقييم الأطفال.
قصور الأداء/ اختبارات إعادة التجميع الفرعية.	(K – ABC)
الإدراك البصري / البصري – الحركي	– بندر جشطلت.
	– اختبار وودكوك – جونسون.
	– مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة).
الإدراك السمعي / اللغوي	– اختبار نمو وتطور اللغة.
	– اختبار وودكوك – جونسون.
	– مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة).
٢- التباعد	– اختبار وودكوك – جونسون.
– الاختلاف بين الشخص وذاته.	– مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة).
(الفروق داخل الفرد نفسه).	
– التباعد بين القدرة العقلية العامة	– مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة).
ومستوى التحصيل	اختبار وودكوك – جونسون.

	- اختبار بيبودى المعدل لتحصيل الأفراد. - اختبار اللغة المكتوبة. - بطارية كوفمان لتقييم الأطفال. (K – ABC)
٣- فقرة أو بند الاستبعاد: (الاستثناء من صعوبة التعلم) - التخلف العقلي. - الاضطرابات السلوكية. - الصعوبة العقلية. - العوامل الثقافية / البيئية/ الاقتصادية.	- اختبارات الذكاء. - الملاحظات داخل بيئة الفصل. - تقديرات المعلم للسلوك. - تقديرات القياس الاجتماعي. - الفحص الطبي. - فحص السجلات المدرسية. - تاريخ التحسن في الكلام.

شكل ٥ – ١ التقييم من أجل الاستحقاق:

العمليات النفسية: Psychological Processes

يقصد بها مكونات العمليات النفسية المتضمنة في التعريف والتي تركز على أنماط قصور القدرة التي قد تعوق عملية التعلم، وبناء على ذلك، فإن العديد من اختبارات الإدراك السمعي والإدراك البصري أو التحكم الحركي يمكن أن تصنف تحت هذا المكون (الجانب)، كما أن استخدام اختبارات الذكاء من أجل تحديد القصور أو اللاتوازن النمائي في العمليات النفسية يعد أيضا طريقة فعالة لتقييم وقياس جوانب العمليات النفسية التي تضمنها التعريف.

قياس وتقييم الذكاء:

في الوقت الراهن، يُعد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC – III) من أكثر طرق وأدوات القياس والتقييم استخداماً في قياس ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن الاختبارات الأخرى شائعة الاستخدام والتي تتضمن بداخلها جزء خاص بالقدرات المعرفية بطارية وودكوك – جونسون النفس تربوية، ومقياس استانفورد بينيه للذكاء، وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال.

ويعد استخدام اختبارات الذكاء من أجل التعرف على القصور في العمليات النفسية الرئيسية محاولة قديمة، وترجع أصول هذه الجهود إلى مفهوم اللاتوازن النمائى، الذي يقصد به النماذج غير الملائمة من النمو ويمكن فهم اللاتوازن النمائي على نحو أفضل بأن نضرب مثلاً معروفاً في مجال النمو،فمثلاً الطالب الذي يكون توظيف قدراته مساوياً لمستوى الصف في

الحساب، بيد أن لديه انخفاض ملحوظ عن مستوى الصف في القراءة، في هذه الحالة يمكن القول أن اللاتوازن النمائى سوف يظهر عند المقارنة بين الدرجات الأكاديمية للطالب في هذه المواد الدراسية.

ولذلك نجد أن معظم الاقتراحات ترى أن تقييم اللاتوازن النمائي يكون من خلال استخدام أحد اختبارات الذكاء المقننة التي سبقت الإشارة إليها، مثل الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (Wechsler, 1991) والتي يمكن أن تستخدم من أجل حساب الدرجة الكلية للذكاء العام، وأيضاً يمكن أن تستخدم هذه الاختبارات الفرعية لحساب نوعين مختلفين من الدرجات هما: الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي، فنسبة الذكاء اللفظية تمثل اللغة المبنية على التعلم، بينما تمثل نسبة الذكاء الأدائية التفسير البصري، والتركيب، والقدرة على نسخ التصميمات (الأشكال)، فإذا كانت هاتان الدرجتان بينهما تباعد كبير يحدث اللاتوازن النمائى، وعلى ضوء ذلك من المحتمل أن يصنف الطالب على أنه من ضمن ذوى صعوبات التعلم، بينما إذا كان الفرق بين نسبة الذكاء اللفظية ونسبة الذكاء الأدائية ضئيل فإن مفهوم اللاتوازن النمائى يكون ليس له وجود عند مناقشة التقارير المتعلقة بالقياسات والتقييمات. (Commission, 2001, Siegel, 1999).

وهناك تصور آخر لمفهوم اللاتوازن النمائى يتضمن تحليل لدرجات انتشارية الاختبار الفرعي، أو الكيفية التي تجمعت بها درجات قياس معامل الذكاء (Watkins, 1996) فإذا كان معدل درجات الاختبار الفرعي للطالب مرتفعاً بدرجة غير عادية، فإن هذا يشير إلى اللاتوازن في النمو المعرفي العادي، ومع ذلك نجد أن العديد من الباحثين والمنظرين لديهم بشكل دائم تساؤل عن ملاءمة هذه الأنواع من التقديرات (Watkins, 1996)، ومثل مفهوم اللاتوازن النمائي الذي تم وصفه منذ قليل، يعد مفهوم منحى انتشارية الاختبار الفرعي أيضاً مفهوم غير مقنع، لذلك يحاول الكثير من الممارسين في المجال فهم المبرر من وراء استخدام الاختبار الفرعي في وصف صعوبات التعلم، كما أنك قد تجد مثل هذا المبرر في تقارير القياس والتقييم المنوعة حتى اليوم، لذلك يجب أن تكون على وعى بهذا المنطق، وعدم ثبات المبرر النظري المبنى عليه.

اختبارات الإدراك البصري، والإدراك البصري الحركي:

Visual-perceptual and visual-motor tests

يُعد اختبار بندر جشطلت للإدراك البصري – الحركي والاختبارات النمائية للتكامل البصري الحركي من أكثر اختبارات الإدراك البصري، والبصري الحركي استخداماً اليوم، وعلى الرغم من أن كثيراً من اختبارات الذكاء تتضمن بعض الاختبارات الفرعية التي تقيس جوانب الإدراك البصرية في بنيتها، إلا أن اختبارات ومقاييس الذكاء لا تتضمن الجوانب العامة لهذه الاختبارات وذلك لأن اختبارات ومقاييس الذكاء – هي الأخرى - تقيس أشياء أخرى غير

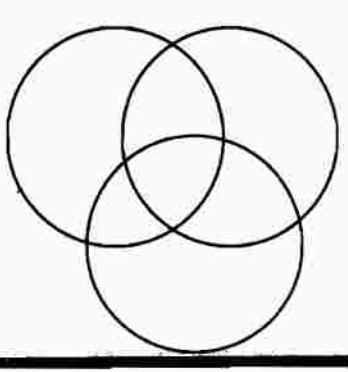
الإدراك البصري والأداء الحركي، وبصورة أساسية فإن الاختبارات والمقاييس التي سبقت الإشارة إليها تشمل فقط الإدراك البصري والاستجابات الحركية لهذه الإدراكات، كما أن مفردات وبنود الاختبار بصورة عامة تشمل نسخ التصميمات الهندسية المختلفة بترتيب معين من أجل تقييم القدرة على الإدراك بالشكل الملائم بالإضافة إلى إنتاج المعلومات. وربما تتضمن أيضاً مشكلات التمييز بين الشكل والأرضية، والعكس. وتقدم النافذة الإيضاحية ٥ – ١ اثنان من مفردات الاختبارات النهائية للتكامل البصري الحركي. وهذه الاختبارات بصورة عامة لها درجة منخفضة من حيث الثبات، ولهذا السبب أوصت بعض السلطات بعدم استخدام هذا النمط من أنماط القياس والتقييم (Council for Learning Disabilities, 1987) ونتيجة لذلك أصبحت هذه الاختبارات أقل استخداماً في قياس وتقييم الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

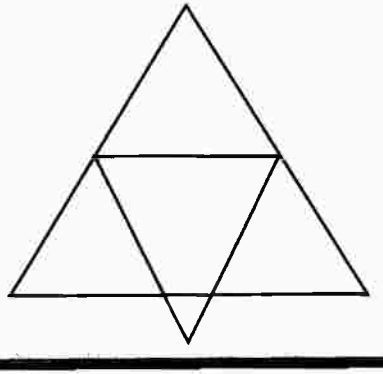
النافذة الإيضاحية ٥ -١

عينة من بنود اختبارات الإدراك الحركي:

Sample Items from perceptual- motor tests

تُقيم كثير من اختبارات الإدراك البصري قدرة الطالب على الإدراك البصري للتصميم الهندسي والقدرة على نسخ هذا التصميم، ويستخدم كل من اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، والاختبارات النهائية للتكامل البصري الحركي إجراءات التقييم هذه، والافتراض الأساسي وراء هذه الاختبارات يكمن في الاعتقاد بأن مشكلات عكس الحروف والكلمات يمكن تحديدها من خلال هذه الاختبارات. لاحظ المهام التي توجد في الشكلين التاليين ولاحظ التشابه الكبير بينهما والذي يعكس المثيرات البصرية، فهذه المفردات تمثل عينة من المهام التي توجد في اختبارات الإدراك البصري، وبصورة عامة، فإن الطالب يجب أن ينسخ عدداً من هذه التصميمات والمصحح يعطى درجة للطالب بناء على جودة نسخ (الخطوط المتوازية، والمتقاطعة، والزوايا الصحيحة... الخ).





تقييمات عمليات السمع واللغة :

Auditory and Language Processes Assessments

من الناحية التاريخية، يعد اختبار إلينوى للقدرة النفس لغوية Illinois Test of Psycholinguistic Ability، واختبار بيبودى المصور لتقدير الحصيلة اللغوية The Peabody Picture Vocabulary Test، واختبار ويبمان (Wepman) للتمييز السمعي من الأدوات واسعة الاستخدام في تقييم عمليات السمع واللغة. إضافة إلى ذلك فقد أكدت البحوث والدراسات الباكرة على وجود كثير من نفس الأنماط من مشكلات الثبات لهذه الأدوات مثل أدوات الإدراك البصري. (Council for Learning Disabilities, 1987)، كما يوجد نفس الشك المتعلق باختبارات الإدراك البصري، فمثلاً يتساءل كثير من المتخصصين اليوم عن جدوى استخدام أدوات التقييم هذه، ومع ذلك نجد أن الكثير من أخصائي الكلام ومعلمي صعوبات التعلم يستخدمون جوانب مختلفة من هذه الاختبارات في تقييم اللغة المتداولة ويدعموا تلك التقييمات بالملاحظات داخل بيئة الفصل، وتسجيل عينات من لغة الأطفال.

وكثير من أدوات القياس التي تم تطويرها حالياً صممت من أجل تقييم التوظيف اللغوي، مثل اختبارات نمو اللغة، والتي تعد نسختها الأولى أو الوسطى من أكثر الأدوات شائعة الاستخدام في تقييم اللغة في الوقت الراهن، وكذلك التقييمات المستخدمة حالياً والتي وضعها ويج Wiig (قائمة دعنا نتحدث للأطفال والمراهقين) والتي صممت لتقييم اللغة، وتلقى هذه التقييمات قبولاً أكبر من خلال وجهة نظر التقييم التقني في حال مقارنتها بالتقييمات التي استخدمت مبكراً.

والكثير من اختبارات الذكاء تتضمن أقساماً أو اختبارات فرعية تقدم معلومات عن القدرة اللفظية واللغة الاستقبالية أو التعبيرية، وبناء على ذلك فإن معظم المتخصصين الذين يحتاجون هذا النوع من المعلومات اليوم يستخدمون الدرجة اللفظية لأحد اختبارات الذكاء المستخدمة بشكل متواتر.

اختبار العملية المعدل : Process Testing Revisited

لقد نمت وتطورت عمليات قياس وتقييم العمليات النفسية الأساسية أو قصور القدرة من خلال الافتراضات الطبية الباكرة في حقل صعوبات التعلم، ولقد أنتج كل من الباحثين في الإدراك الحركي، والباحثين في اللغة مؤخراً تقييمات تبدو أقل تقنية وأكثر ملاءمة للأغراض التربوية (ysseldyke, 1983) وحاليا أصبح استخدام تقييمات معاملات الذكاء المقننة أمراً

مألوفاً في توثيق وقياس هذه العمليات النفسية (Commission, 2001) إضافة إلى ذلك فإنه في تقييم بعض الجوانب أصبحت التقييمات الأكثر حداثة هي أكثر قبولاً وتطوراً من الناحية التقنية.

ونحن كمتخصصين، سوف يتحمل كل واحد منا مسؤوليات اتخاذ القرار بشأن تقييم العمليات النفسية أو أوجه قصور القدرة، وعلى سبيل المثال يجب أن تكون كتلميذ على وعى بما يتعلق بمناقشة استخدام هذه الاختبارات، أما كمعلم أو (معلم في المستقبل) يجب أن تدرك وجهات النظر المختلفة التي تتعلق بهذه الاختبارات إذا كان هذا ممكناً، بمعنى هل أنت تستخدم هذه الاختبارات كعضو في فريق؟ وهل يساعدك استخدام هذه الاختبارات في اتخاذ القرارات التربوية ؟ وما هي التقييمات الإضافية الضرورية لتدعيم نتائج التقييم في هذه المجالات ؟ فكل هذه التساؤلات لم نجد لها إجابة حتى الآن، وربما تكون الاستراتيجية الأفضل – في الوقت الحاضر – هي مناقشة هذه الهموم مع مدير التربية الخاصة في منطقتك التعليمية من أجل إيجاد مناظير محلية أو خاصة بالولاية فيما يتعلق باستخدام هذه الأدوات، كما أنه بالإضافة إلى هذه النقطة، يجب أن نحدد بدقة، أن من الناحية التقنية يبدو أن قياس وتقييم العمليات النفسية الأساسية غير ممكناً سيكومترياً، ويرجع ذلك إلى انخفاض ثبات وصدق معظم هذه الأدوات وتلك المقاييس (CLD, 1987).

محكات التباعد (معايير التباين): Discrepancy Criteria

الاعتقاد بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات في المواد الدراسية يطلق عليه مفهوم التباعد – بمعنى – هل يستطيع المعلم تزويد الطفل الذي لا يستطيع الوصول إلى مستوى قدراته ببرنامج خاص– أو أكثر – في الفصل الدراسي العام بدون إجراء أي تعديلات علي بيئة هذا الفصل ؟ لذلك فإن مفهوم التباعد يحاول بشكل جوهري وحسب؛ أن يثبت أن الطفل يحتاج إلى بعض أنواع المساعدة الإضافية.

إضافة إلى ذلك فإنه مع فشل قياسات وتقييمات العمليات النفسية، يصبح عنصر التباعد هو المدافع الوحيد عن الجوانب الإجرائية لتعريف، وبناءً على ذلك فإن العديد من الولايات في الوقت الراهن تستعمل نسخاً معدلة من هذا المفهوم، ويعتمد الممارسين علي هذا الجانب من التعريف أكثر من الاعتماد على مقاييس العمليات النفسية أثناء مرحلة التقييم من أجل الاستحقاق.

فالتباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل يعنى أن الطفل لديه قصوراً كبيراً في بعض جوانب التحصيل المدرسي مقارنة بقدرته الحقيقية، وهذا المفهوم تم تعديله أكثر من أربع مرات – على الأقل – في العشرين سنة الماضية، رغم ذلك فإنه يوجد جانبين اثنين من هذا المفهوم

يرتبطان مباشرة بمعلوماتنا المتاحة في الوقت الراهن (Commission, 2001) وتوضح النافذة الإيضاحية ٥ – ٢ التطور التاريخي لهذا المفهوم.

النافذة الإيضاحية ٥ – ٢

صيغ أو أشكال التباعد Discrepancy Formulas

يوجد أربعة أنماط رئيسية للتباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل تم حصرها على النحو التالي:

١- أن بعض الممارسين بدأ في حساب التباعد بين الوضع الصفي ومستوى التحصيل من خلال طرح الثاني (مستوى التحصيل) من الأول (الوضع الصفي)، وهذا الإجراء يرى أن طفل الصف الخامس الذي يقرأ بمستوى طفل الصف الثاني يجب أن يكون ذو صعوبة.

٢- الصيغة المطورة لتقدير التباعد، حيث لم يضع الإجراء السابق في الاعتبار مستوى ذكاء الطفل، فقد طور العديد من الباحثين صيغ تركز على هذا الأمر -أعنى مستوى ذكاء الطفل-، وتقوم هذه الصيغ عادة على حساب التحصيل المتوقع بالاعتماد على نسبة الذكاء والوضع الصفي، ثم مقارنته بالتحصيل الفعلي من أجل تحديد التباعد.

٣- حساب الدرجة المعيارية التي طورت فيما بعد، فالصيغ التي وصفت سابقاً، تعتمد بصورة عامه على المعالجة الحسابية لدرجات الصف المكافئ (مثل ٣,٥ في القراءة)، وحساب مثل هذه الصيغ غير ملائم من الناحية الحسابية، لأن الانحراف المعياري يختلف باختلاف درجات الصف المكافئ، وبناءً على ذلك تم تطوير مفهوم الدرجات المعيارية المقارنة، فعندما يريد الممارسين الحصول على درجات الذكاء ودرجة التحصيل فإنهم يعتمدوا على اختبارات لها نفس المتوسط والانحراف المعياري، وهذه الدرجات يمكن مقارنتها حسابياً.

٤- جدول درجة الانحدار الذي تم تطويره بناءً على إجراء الدرجة المعيارية، فطبقاً لعلم الإحصاء فإن معرفة التلميذ، وتكرار الاختبارات ينتج عنه درجات أكثر ارتفاعاً وأكثر انخفاضاً نتيجة إلى إنتاج درجات تنحدر نحو (أو تتراجع نحو) المتوسط، وهذا يمكن أن يُحدث خطأ فى القياس، لذلك فبعض الولايات تستخدم جداول الانحدار التي تعتمد على مقارنات الدرجة المعيارية، والتي تضع حساب درجة الانحدار في اعتبارها.

تباعد (تباينات) الدرجة المعيارية : Standard – score Discrepancies

تستخدم العديد من الولايات والمقاطعات المحلية إجراء التباعد بين الدرجة المعيارية للتعرف على ذوى صعوبات التعلم (Commission; 2001, NJCLD, 2005) ففي هذا الإجراء يتم الحصول على درجات اختبار الذكاء واختبار التحصيل – خاصة اختبار التحصيل القرائي التي لها نفس المتوسط والانحراف المعياري. حيث يتم طرح درجة التحصيل من درجة اختبار الذكاء، فإذا كان التباعد كبيراً بصورة كافية فإن هذا يعد دليلاً على وجود صعوبات التعلم.

وهناك العديد من الاختبارات تعطى درجات بمتوسط حسابي ١٠٠ وانحراف معياري ١٥، ويعد هذا الإجراء سهل الاستخدام نسبياً للمعلمين وأعضاء فريق دراسة الحالة. فعلى سبيل المثال، تستخدم المناطق التعليمية في ولاية شمال كارولينا هذه الطريقة بانتظام، فكل من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ـ الصورة الثالثة، وبطارية وودكوك ـ جونسون المعرفية المعدلة سوف ينتجا نسبة الذكاء، كما أن كلا من الجزء الخاص بالقراءة في بطارية وودكوك – جونسون المعدلة، واختبار بيبودى لتحصيل الأفراد المعدل سوف يقدمان لنا درجات التحصيل في القراءة والحساب التي توظف في القياس.

وعلى أية حال، يمكن القول أن الحكومة الفيدرالية أخفقت في تحديد نسبة التباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل اللازمة لاعتبار الطالب ذي صعوبة في التعلم، لذلك قامت الولايات والوكالات التربوية المحلية بتحديد هذا التباعد تبعاً لمستويات مختلفة، فعلى سبيل المثال تستخدم ولاية شمال كارولينا ١٥ نقطة (أو انحراف معياري واحد) محكاً لتحديد التباعد، بينما حددت ولاية جورجيا ٢٠ نقطة محكاً لتحديد التباعد والاستحقاق في التسكين في فصل صعوبات التعلم، كما أوصى بعض التنظيريين والأخصائيين باستخدام انحرافين معياريين لتحديد التباعد قبل أن نطلق على الطفل ذي صعوبة تعلم، وبوضوح لا يمكن أن تكون درجة التباعد الضئيلة المؤشر الوحيد لصعوبة التعلم، وذلك لأن طبيعة الدرجات المعيارية تجعل أكثر من ١٧٪ من جملة طلاب المدارس العامة يظهرون اختلافاً بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل وذلك إذا اعتمدنا على انحراف معياري مقداره واحد، ويتطلب معدل التباعد الصغير مزيداً من المرونة من صانع القرار في المجتمع المحلى عند وضع الطفل في فصل لذوى صعوبات التعلم، وربما يكون أحد الأسباب لاستخدام مزيد من الإجراءات المتواصلة هو الرغبة في تحقيق المرونة، وتقدم النافذة الإيضاحية ٥ – ٣ نموذجاً لحساب التباعد.

النافذة الإيضاحية ٥ -٣

نموذج حساب التباعد من أجل تحديد الاستحقاق:

Sample Discrepancy Calculation for Eligidilty Determination

"ألونزو شانكير" تلميذ عمره ١٠ سنوات يقيم في اتلانتا بولاية جورجيا، وقد حُول إلى التقويم لاحتمال وجود صعوبات التعلم، وتستخدم ولاية جورجيا محك تباعد يقدر بـ ٢٠ نقطة لتحديد الاستحقاق في تلقى خدمات صعوبات التعلم، ومثل هذا التباعد يجب أن يحدد في تقييمين اثنين على الأقل، ويستخدم الأخصائي النفسي تقييم الذكاء، والتقييمات المتعددة للقراءة مع استخدام المقابلة الكلينيكية، وتقديرات المعلمين للسلوك، وتقييمات أخرى من أجل تحديد التباعدات، وقد كانت درجات "ألونزو" كما يلي:

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الطبعة الرابعة:

- الاستدلال اللفظي	٩٢
- الاستدلال المجرد / البصري	٩٤
- الاستدلال الكمي	٩٠
- الذاكرة قصيدة الأمد	١٠٨
- الدرجة الكلية للاختبار	٩٥

- اختبار وكسلر لتحصيل الأفراد:

- القراءة الأساسية	٧٦
- الفهم القرائي	٦٤
- القراءة الكلية	٦٩

- درجة الفهم القرائي لاختبار وودكوك- جونسون ٦٧

تشير التباعدات بين الدرجة الكلية المركبة لنسبة الذكاء (٩٥) والدرجات الكلية للقراءة (٦٩، ٦٧ على التوالي) إلى وجود تباعد يزيد عن ٢٠ نقطة (٢٦، ٢٨ نقطة على التوالي)، وهو يتجاوز انحراف معياري واحد، ويتجاوز الـ ٢٠ نقطة المستخدمة في تحديد التباعد بولاية جورجيا من أجل تحديد صعوبة التعلم، لذلك تم تحديد التباعد بالنسبة لهذا التلميذ، وأيضاً تشير النتائج إلى أن "ألونزو" يتمتع بمستوى ذكاء عادي ودرجات منخفضة جداً في جميع مجالات القراءة.

وبالطبع يعد تحديد التباعد بين نسبه الذكاء ومستوى التحصيل مظهر وحيد للتعرف على هذه العمليات، ولكن يتعين القول أن هذا الإجراء يواجه تحدياً كبيراً (Council For Exceptional Children, 2002; Commission, 2001) ويمكن أيضاً استخدام محك التباعد الذي يتجاوز ٢٠ نقطة أو أكثر بين نسبة الذكاء والمجالات الأكاديمية الأخرى مثل (الكتابة، والحساب، أو التهجئة) بطريقة مماثلة في تحديد درجة التباعد من أجل أغراض الاستحقاق.

التباعد المبني على جداول الانحدار:

Regression- based Discrepancy Tables

تجدر الإشارة إلى أن المشكلة الحسابية المتعلقة بإجراء تباعد الدرجة المعيارية لم يتم تحديدها والتعرف عليها إلا منذ وقت قريب. فعندما يتعرض الطالب لسلسلة من الاختبارات وتكون الدرجات مترابطة، فإن درجات هذا الطالب سوف تنحدر نحو المتوسط، وخاصة إذا كانت الدرجات مرتفعة أو منخفضة بشكل ملحوظ عن المتوسط وبناء على ذلك يمكن القول أن إجراء تباعد الدرجة المعيارية في هذه الحالة يبدو أقل دقة وخاصة إذا كانت نسبة ذكاء الطالب مرتفعة أو منخفضة بصورة ملحوظة، ونتيجة لهذه الظاهرة الحسابية أنتجت بعض الولايات جداول المعلومات التي وضعت ظاهرة الانحدار في حسابها من خلال الاعتماد على مفهوم تباعد أو تباين الدرجة المعيارية،، ويعرف هذا باسم التباعد المبني على الانحدار Regression- Based Discrepancy، فعلى سبيل المثال تستخدم ولاية "أيوا" جداول الانحدار من أجل هذا الغرض، وفى الولايات التي تستخدم جدول الانحدار فإن الشخص القائم بالتقييم يستخدم اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، ويستخدم الجدول لتحديد الحد الأدنى اللازم للتباعد من أجل تحديد ذوى صعوبة التعلم وتحديد مستوى الذكاء بدقة.

فقرة (أو محك) الاستبعاد: Exclusionary Clause

لقد جذبت صيغ التباعد التى نوقشت من قبل انتباه البحوث والدراسات، إلا أن المعلومات المتاحة عن طرق أخرى مثل محك الاستبعاد قليلة للغاية رغم كونها طُرقاً إجرائية، فعلى سبيل المثال، ما هي أنواع البيانات التي ربما تستخدم في التمييز بين الطفل ذي صعوبات التعلم والطفل ذي بعض المشكلات السلوكية الثانوية والطفل ذي المشكلات السلوكية الذي لديه أيضاً أوجه قصور في مستوى التحصيل ؟ وكيف يمكن تمييز الأطفال المحرومين ثقافياً عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟ وكيف يستطيع فريق التقييم الذي يتكون من المتخصصين (الذي يتضمنك –

كمعلم) أن يميز بين الطفل الذي يحتاج خدمات في فصل صعوبات التعلم بناءً على أوجه قصور اللغة، والطفل الذي يحتاج مساعدة من أخصائي اللغة والكلام ؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها عملية ليست سهلة.

وهذا الموضوع – أي البحث عن محكات جديدة للحكم على صعوبات التعلم ممثلاً في محك الاستبعاد – موضوع معقد بدرجة كبيرة بسبب طبيعة محك الاستبعاد فقد أشار التعريف الفيدرالي إلى أنه لا يمكن القول بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليست لديهم صعوبات أخرى، وبحسب التعريف فإنه يشترط أن تكون هذه المشكلات أو الصعوبات المصاحبة ثانوية في طبيعتها وليست سبباً أولياً (رئيسياً)في صعوبات التعلم، لذلك يمكن القول أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يعانوا من مشكلات ثانوية وجدانية وسلوكية و/ أو يأتوا من خلفيات بيئية غير مواتية.

وتعطى الممارسة الحالية وكذلك دليل الإرشاد الفيدرالي بعض المؤشرات التي تتعلق بهذه السمات المميزة أو الفارقة، وذلك لأن الجزء الأخير من التعريف يشير إلى أن هذه المشكلات تستبعد من أن تكون السبب الرئيسي لصعوبة التعلم، لذلك فجزء من عملية التقييم لتحديد صعوبات التعلم الكامنة لدى الأطفال يمكن التعرف عليها من خلال الخصائص التي تشير إلى وجود وشدة هذه المشكلات الأخرى.

استبعاد وجود التخلف العقلي: Distinction: Mental Retardation

لا يمكن أن يكون الأطفال **المتخلفين عقلياً** من الناحية الفنية من ذوي صعوبات التعلم، رغم توفر كل الأسباب التي تجعلنا نعتقد أن بعض الأطفال **المتخلفين عقلياً** ربما يكون لديهم السمات التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بمعنى أن لديهم مشكلات متعددة مثل مشكلات عكس الحروف، ومشكلات اللغة، والمشكلات الإدراكية، والمشكلات السلوكية مثل النشاط الزائد، فإذا أشارت درجة ذكاء الطفل وسلوكه التكيفي إلى أن تسكينه في فصل الأطفال **المتخلفين عقلياً** أمرٌ مؤكد، في هذه الحالة لا يجب اعتبار الطفل من ذوي صعوبات التعلم. وتظهر مثل هذه المشكلات بشدة في المواقف التي تكون فيها نسبة ذكاء الطفل أقل من العادي (مثل نسبة الذكاء التي تقع بين ٧٤، ٨٥) ولكنها لا تنخفض بالدرجة الكافية لتسكين الطفل في فصول الأطفال **المتخلفين عقلياً**، فالكثير من هؤلاء الأطفال يطلق عليهم ذوي صعوبات تعلم، وهم في الحقيقة لا تقع نسبة ذكائهم في المعدل الطبيعي، فهي عادة تقع ما بين ٨٥ درجة فأعلى، وربما تُقرر فِرق تقييم الطفل أن مثل هذه التسمية قد ينتج عنها أخطاء لا يمكن تجاهل آثارها، ولكن الأمر سرعان ما يفهم من خلال أي متخصص في أعضاء الفريق والذي يري أن المسألة

ترجع إلى فشل الطفل في الاستمرار في فصول التربية العامة التقليدية، لذلك دعا الكثير من الباحثين إلى مزيد من المرونة عند تسكين هذه الفئة من الأطفال وتسكينهم في فصول غير فصول التربية الخاصة والتي يوجد بها عدد قليل من التلاميذ، مع تقديم المزيد من التدريس الفردي، والتأكيد على أهمية البرامج العلاجية، إضافة إلى الخبرات التقليدية المتاحة. وبناء على ذلك فكثير من التلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات معروفة سوف يستمر تسكينهم في فصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

استبعاد وجود الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

Distinction: Emotional and Behavioral Disorders

لسوء الحظ، لا يزال التمييز بين المشكلات الانفعالية وصعوبات التعلم أمراً غامضاً، وهذا يرجع إلى أن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لها عادة تأثير سلبي على العمل الأكاديمي، وذلك أنها تقلل من الدرجات الأكاديمية للطالب المتفوق وتجعله يشبه ذوي صعوبات التعلم، علاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم لها غالباً تأثيرات انفعالية أو سلوكية سلبية لذلك فهي تتشابه مع خصائص الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية، والسؤال الذي يضع خطوطاً هادية أو القاعدة العامة في توضيح هذا الاستبعاد هو: هل تسبب المشكلة الانفعالية الفشل الأكاديمي، أو هل يسبب الفشل الأكاديمي المشكلة الانفعالية ؟ ولا شك في أن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب الكثير من أنواع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، أولها، مدخلات المعلم الذي قام بإحالة الطفل والتي تشمل ملاحظه المعلم لسلوك الطفل، وعلاقاته مع الأقران، والدافعية للتحصيل وغيرها من السلوكيات التى تحدث داخل الفصل والتي ربما تشير إلى أن مشكلات الطفل بصورة أساسية هي مشكلات أكاديمية في طبيعتها، فإذا أبدى الطالب صحة انفعالية جيدة بناء على هذه القياسات السابقة، فمن المحتمل ألا يكون الطفل لديه اضطراب انفعالي أو اضطراب سلوكي. فالمعلمون بصورة عامة ملاحظون جيدون لسلوك التلاميذ داخل بيئة الفصل، ولهم تقديراتهم المتعددة على السلوك، فأي معلم في النظام التربوي العام ربما يُطلب منه إكمال هذه المعلومات ويستطيع تزويدنا بها.

كما أن بمقدور الأقران في الفصل أيضاً تزويدنا بمعلومات عن المهارات السلوكية والاجتماعية للتلميذ، وربما تستخدم – في هذا الصدد – تكنيكات منوّعة مثل قوائم التقدير غير الرسمية وذلك للحصول على معلومات متعلقة بالتقبل الاجتماعي للطفل، وهذه الأدوات تتطلب من كل طفل في الفصل أن يشير إلى مستوى التقبل الاجتماعي لكل طفل آخر في الفصل، وعندما يتم استقصاء النتائج في مجملها النهائي فإنها سوف تشير إلى مستوى التقبل لأي طفلٍ

داخل الفصل الدراسي، فإذا أشارت نتائج تقديرات المعلم والمعلومات المتعلقة بقياس الجوانب الاجتماعية إلى وجود سلوك غير عادي بدرجة كبيرة أو مستوى منخفض من التقبل الاجتماعي فإن احتمال تسكين الطفل على أنه مضطرب انفعالياً يفوق احتمال تسكينه على أنه ذو صعوبة تعلم، وفي مثل هذه الحالات يجب على فريق دراسة الحالة أن يعمل سوياً لاستكمال المعلومات، والتي من المحتمل أن تتضمن المقابلة العلاجية بين الطفل والمرشد المدرب بشكل جيد لتحديد مدى وشدة الاضطراب الانفعالي.

ويجب أن نلاحظ أن المعلمين لم يتدربوا على استخدام إجراءات قائمة تقدير الجوانب الاجتماعية وذلك في معظم برامج إعداد المعلمين، وبناء على ذلك إذا كانت هذه المعلومات مطلوبة يجب على أعضاء فر يق دراسة الحالة أن يقوموا بمثل هذا النوع من التقييم، ففي معظم الحالات التي تُستخدم فيها بيانات تقييم، ومعلومات عن تقييم الجوانب الاجتماعية خاطئة تكون هذه المعلومات الخاطئة ضارة للغاية من حيث نتائج التقييم.

استبعاد وجود مشكلات طبية : Distinction Medical Disability :

لقد استبعد تعريف صعوبات التعلم استبعاداً تاماً الأفراد الذين يعانون من أوجه قصور بصرية أو سمعية أو حركية، والتي تختلف عن المشكلات الإدراكية أو المشكلات ذات الصلة بالعمليات النفسية التي تمت مناقشتها من قبل، وتشير هذه المرحلة من التعريف إلى المشكلات التي يمكن تحديدها من خلال الفحص البصري أو الحركي أو السمعي، ومن خلال إجراءات المتابعة، ورغم أن فرق تقييم دراسة حالة الطفل بصورة عامة لا تتضمن طبيباً، إلا أن تقييمات الحالات ذات الأصل الطبي يمكن الحصول عليها، ففي بعض الحالات ربما تكون الممرضة المدرسية، وأخصائي الكلام، أو أخصائي قياس السمع قادرين على إمدادنا بفحص أولى لهذه الجوانب، ومع ذلك يجب ألا تتداخل الأسباب الطبية لمشكلات التعلم مع الإجراءات الأولية المستخدمة في الإحالات الجديدة، فقليل من الحالات تتطلب مزيد من إجراءات الفحص السمعي والبصري المختصرة.

استبعاد الأفراد ذوى الظروف الثقافية، والبيئية، والاقتصادية غير الملائمة

Distinction: Cultural, Environmental, Economic Disadvantage .

تظهر إحدى مشكلات الاستبعاد في التمييز بين التلاميذ ذوى الصعوبات، والتلاميذ ذوى البيئات المحرومة، أو الفقيرة لغوياً، فالأطفال الفقراء، وذوى الظروف الاقتصادية والبيئية السيئة قد يكون لديهم صعوبة تعلم؛ إلا أن فريق تسكين الطفل يجب أن يحدد أن السبب الرئيسي للصعوبة ليس الظروف البيئية السيئة. وقد رفض بعض الممارسين هذا النمط من الاستبعاد،

ورفضوا تطبيقه على جميع الأطفال؛ ذلك أن الأطفال المحرومين ثقافياً يحتاجون إلى العديد من أنماط التعديلات التربوية مثلهم في ذلك مثل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ولا يزال التعريف الفيدرالي الحالي لصعوبات التعلم يشترط وجود هذا الاستبعاد، رغم عدم وجود دليل في الوقت الراهن على قبول هذا النمط من الاستبعاد.

استبعاد الطلاب منخفضي التحصيل:

Distinction: Students who low achieving

في غالب الأمر تكون هناك مشكلة كبيرة في التمييز بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل لأسباب أخرى (Commission; 2001; Fuchs & Fuchs, 2006). وفى الحقيقة، فإن أحد أسباب المشكلة الحالية هو التأكيد المستمر على إجراءات الاستجابة للتدخل المستخدمة حالياً والتي لا تسهل عملية التمييز على الإطلاق، في حين اقترحت بعض الدراسات الفردية فروقاً بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل، إلا أن المقاطعات المدرسية لم تحاول بطريقة منظمة تحديد هذا الاستبعاد، ولازالت تعريفات التشريعات المختلفة لصعوبات التعلم عبر التاريخ تتعمد استبعاد التلاميذ منخفضي التحصيل من الخدمات، حتى لو كان أيضاً لديهم اضطراب محدد ظاهر في العمليات النفسية الأساسية التي تم وصفها من قبل.

استبعاد الطلاب ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

Distinction: ADHD

مع الزيادة الحالية في عدد التلاميذ الذين شخصوا على أنهم يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ظهر اهتمام متزايد يرتبط بكيفية تمييز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن التلاميذ ذوى اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقد لاحظت لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة٢٠٠١ (The Commission on Excellence in Special Education) وجود أوجه تشابه بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم، فكلتا المجموعتين من التلاميذ لديها مشكلات في الانتباه، وربما لديهم أيضاً نشاط زائد أو اندفاعية، ونقص في مهارات التنظيم، وفي الحقيقة أعتبر الكثير من التلاميذ ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ذوى صعوبات تعلم على مدار سنوات عديدة سابقة، كما أن تحديد الخصائص المميزة لكلتا المجموعتين أمر صعب، فقد ذكر "باركلى" Barkley (١٩٩٠) أن حوالي ٤٠٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم أيضاً اضطرابات قصور انتباه واضحة.

وفي التقرير المتعلق بتشخيص وتقييم التلاميذ ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اقترح "مونتاج وماك كينى وهوكت" Montague, McKinney & Hocutt (١٩٩٤) عدداً من الإجراءات التي قد تستخدم في عملية التشخيص، والتي تتضمن تقديرات المعلمين، وفنيات الملاحظة، والمقابلات، وبالطبع قد توظف نفس هذه الفنيات فى التعرف على هاتين الفئتين طبقاً لتداخل عملية التميز.

ونتيجة لهذه الصعوبة في التميز بين المجموعتين؛ أعنى التلاميذ ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ يجب أن يدرك المعلمون أن أساس التميز هو تحديد التباعد بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل ورغم أن حجم التباعد المطلوب لتحديد صعوبة التعلم يختلف من ولاية إلى ولاية أخرى، إلا أنه إذا لوحظ أن هناك تباعداً كبيراً فإن الطفل سوف يشخص على أنه تلميذ ذو صعوبة تعلم، من ناحية أخرى، إذا كان لدى الطفل مشكلات في الانتباه، ونشاط زائد، و/ أو اندفاعية وليس لديه تباعد كبير بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل، فإن الطفل سوف يشخص تشخيصاً نمطياً على أنه من ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وعندما يشخص الطفل على أنه من ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن الطفل قد يتلقى الخدمات الخاصة في برنامج التربية العامة، أو سيتم تسكينه في فصول التربية الخاصة تحت فئة إعاقات صحية أخرى.

الاستجابة للتدخل: Response To Intervention

كما نوقش في الفصول السابقة، يسمح القانون الفيدرالي الحالي باستخدام استجابة الطفل للتدخل RTI كأداة لتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم. (Batshe etal, 2004; Marston, 2005; Scruggs & Mastropieri, 2002; Mastropieri & Scruggs, 2005). ويعد هذا تغيراً جديداً للغاية في إجراءات الاستحقاق، وبطريقة أخرى قد يكون هذا أعظم ابتكار في هذا الصدد. (Fuchs & Fuchs, 2006; Gersten & Dimino,2006) وقد ظهر هذا المنحى نتيجة لعدم الرضا العام تجاه المناحي السابقة المستخدمة في تحديد صعوبة التعلم، وخاصة عدم الرضا الناتج عن استخدام محكات التباعد الذي تم وصفها في الفصل الأول، وباختصار، يعتقد العديد من صناع السياسة أن محكات التباعد ينتج عنها عدد كبير من التلاميذ الذين يتم تشخيصهم بشكل مبالغ فيه على أنهم من ذوى صعوبات التعلم مما يزيد من اجمالى نفقات التربية الخاصة (Fuchs & Fuchs, 2006)، والأسباب الأخرى لعدم الرضا عن إجراءات الاستحقاق الحالية تتضمن عدم اتساق تعريفات صعوبات التعلم من ولاية لأخرى، وميل أو نزعة إجراءات

التباعد لتشخيص التلاميذ ذوى صعوبة التعلم على أنهم الذين تعرضوا للتدريس غير الملائم (Fuchs & Fuchs, 2006).

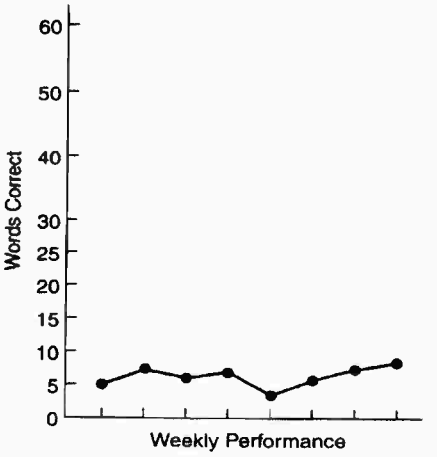
ويتضمن إجراء الاستجابة للتدخل RTI تطبيقات فعلية للعديد من إجراءات التدخل التي تعمل تحت الظروف العادية والتي يتوقع أن تحسن النمو والتطور في الناحية الأكاديمية، وفي غياب مثل هذا التحسن الأكاديمي، يفترض أن تظهر صعوبة التعلم. (Batsche etal, 2004; Fuchs & Fuchs, 2006) ويمكن القول أن من المحتمل على المستوى المفاهيمي أن تكون هذه أفضل طريقة فعالة في إقرار وجود صعوبة التعلم، وهناك مؤيدين كثيرين الآن لإجراء استحقاق الاستجابة للتدخل. (Fuchs & Fuchs, 2005, 2006; Gersten & Dimino, 2006; Marston, 2005; Scruggs & Mastropieri, 2002; Mastropieri & Scruggs, 2005). كما أعطى آخرون اهتماماً كبيراً لهذا الإجراء الجديد (NJCLD, 2005)

ومن الجدير بالذكر أن المناقشات الموجودة في الأدبيات التخصصية، أوضحت أن النظام الترتيبي Tiered System يحتوى على العديد من التدخلات التي يوصى – بشكل دائم – باستخدامها لحماية الطفل ذي صعوبة التعلم (Batche etal, 2004) فعلى سبيل المثال وصفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم نظام ترتيبي ثلاثي للتدخلات (NJCLD, 2005)، وقد يثبت نموذج الاستجابة للتدخل RTI أنه أفضل إجراء، ويوضح الوصف إليه فيما بعد أنه يتكون من عدد من نماذج الاستجابة للتدخل المختلفة القائمة على البحث (Fuchs & Fuchs, 2005, 2006; Marston, 2005; Vaughn, linan – Thompson & Hickman, 2003; Vellutino etal, 1996)

فإذا تخيلنا أن فصلاً بالصف الأول الابتدائي بالتربية العامة يتكون تقريباً من اثنين وعشرين من الأطفال، وأردنا أن نستخدم إجراءات الاستجابة للتدخل، فعلى المعلم أن يتوقع أنه سوف يقوم بنوع من الفحص والتقييم للقراءة – ربما يقيس طلاقة التعرف على الكلمة – ويحدث هذا خلال الشهر الثاني أو الشهر الثالث من السنة الدراسية، كما يحدث بالترتيب للتعرف على الأطفال الذين قد يعانون معاناة شديدة أثناء القراءة، ففي بداية الصف الأول ربما يتوقع أن يعرف التلاميذ ما يقرب من ١٠ – ١٥ كلمة مثل (الـ، هو، هي... الخ) فبعض هذه الكلمات قد تم التمكن منها خلال مرحلة رياض الأطفال، والكلمات الأخرى تعلمها الطفل في بداية سنة الصف الأول ، وبعد إجراء هذا التقييم لكل طفل،يجب على المعلم أن يتعرف على أقل ٢٥٪ من طلاب الفصل من حيث مستوي التحصيل ،وسوف يكون هؤلاء التلاميذ هدفا لنوع من إجراءات التدريس العلمية الصادقة في الفصل الدراسي العام. أما التلاميذ الذين تكون درجاتهم

أعلى من أقل ٢٥٪ فهم لا يستحقون تلقي الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم،ويمثل التدخل المستخدم مع مجموعة التلاميذ الذين حصلوا على أقل الدرجات المستوى الأول من عملية الاستجابة للتدخل ، وتعد هذه المحاولة الأولى من جانب المدارس لعلاج مشكلات القراءة الكامنة لدى هؤلاء التلاميذ. من ناحية أخرى يؤكد معظم الباحثين أن المستوى الأول من التدخل الذي تم عرضه يلقي بالمسؤولية على عاتق معلم التربية العامة (Gersten & Dimino ,2006; Fuchs & Fuchs ,2005;2006) حيث يتطلب التشريع الفيدرالي من المعلم أن يستخدم منهج القراءة المدعم من خلال البحث العلمي ولذلك فإن من الأمور المثيرة للدهشة أن يتم استخدام منهج قرائي وضع لأغراض تجارية وغير مدعم من خلال البحث العلمي المستقل لعلاج مشكلات القراءة. وفي أثناء المستوى الأول من التدخل ، يجب أن يقوم معلم التربية العامة بمراقبة دورية لتقدم الطفل في متغيرات القراءة المنوعة ، وقد اقترح "فوتشز وفوتشز" Fuchs &Fuchs (٢٠٠٥) أن تتم مراقبة تقدم الطفل مرة على الأقل كل أسبوع وذلك لفترة تتراوح ما بين ٨-١٠ أسابيع ، فالأطفال الذين تُظهر درجاتهم الأسبوعية نمواً في مهارة القراءة لا يحتاجون إلى مزيد من الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبة التعلم ، بالإضافة إلى ذلك،فالتلاميذ الذين لم يحققوا نمواً ملائماً يجب أن ينقلوا إلى المستوى الثاني من التدخل.

واستكمالا لمثال الفصل الذي سبقت الإشارة إليه يعرض الشكل ٥-٢ رسما بيانياً لمراقبة التقدم أثناء المستوى الأول من التدخل، فالتلميذ "هيرناندیز" Hernandez تمت مراقبة قدرة تعرفه على الكلمات أسبوعياً وذلك على مدار ثماني أسابيع من التدخل، وكما أوضحت الدرجات، فهو لم يتمكن من قراءة الكلمات الجديدة بصورة جيدة، حيث قام معلم التربية العامة باختيار خمسين كلمة بصورة عشوائية من بين أكثر من مائتي كلمة بصرية شائعة (مثل الكلمات الشائعة التي تم التمكن منها في سنوات سابقة في مرحلة طفولته الباكرة) وجعل "هيرناندیز" يقرأ ما يستطيع منها في دقيقة واحدة، ثم أحصى المعلم الكلمات التي قرأها بصورة صحيحة في الدقيقة الواحدة ثم عبر عن هذه الدرجة بيانيا مرة واحدة على الأقل كل أسبوع، وقد اقترح "فوتشز فوتشز" "Fuch & Fuchs," (٢٠٠٥) أن يكون معدل التعلم حوالي خمس كلمات أسبوعيا، وذلك بالنسبة لكلمات الصف الأول وما قبله، وبناء على هذا المحك، أوضحت البيانات أن الطفل "هيرناندیز" لم يتعلم بسرعة كافية تثبت الاستجابة الإيجابية للتدخل في مستواه القرائي، وقد أشارت البيانات إلى أنه تمكن فقط من اكتساب كلمة أو كلمتين جديدتين كل أسبوع، ولذلك يتعين أن ينتقل إلى مستوى الثاني من التدخل وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



STUDENT NAME: Hernandez

DATES: 9/24/06 – 11/14/06

الشكل (٥-٢) مراقبة تقدم أحد
الأطفال خلال المستوى الأول من التدخل

وقد أكدت نتائج البحوث المبكرة التي أجريت على نموذج الاستجابة للتدخل RTI أن ما يقرب من ٣٣٪ من التلاميذ الذين تمت إحالتهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم لم ينجحوا في التعلم أثناء المستوى الأول من التدريس في فصل التربية العامة (Vellutino etal , 1996)، وهذا قد يثبت أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في عملية التعلم، وبناء على المعلومات التي تعرضها هذه الأشكال فإن هناك طفلين من ضمن الاثنين والعشرين طفلاً الموجودين في الفصل يمكن الحكم عليهما بأنهما لم يستجيبا للمستوى الأول من التدريس ، وبوضوح يعد "هيرناندیز" أحد هذين التلميذين.

وقد أوصى "فوتشز وفوتشز" Fuchs & Fuchs (٢٠٠٥) بأن يتضمن المستوى الثاني من التدخل مزيداً من التدريس القرائي المكثف الذي ينخرط فيه نسبة قليلة من التلاميذ والمعلمين ، كما أوصيا بأن لا يزيد التدريس لعدد من التلاميذ من قبل المعلم أو مساعده أو الآخرين عن أثنين أو ثلاثة خلال هذه المرحلة من التدخل ،ويعتبر التدريس ملائما عندما يتضمن منهجا للتدريس قائما بشكل مباشر على البحث في مجالات القراءة المختلفة ،مثل مهارات فك التشفير الصوتي ،والطلاقة،أو الفهم القرائي ،ففي المثال السابق، لم يستطع الطفل "هيرناندیز" إتقان قراءة عدد من الكلمات، لذلك فالتدخل من المحتمل أن يركز على فك تشفير الكلمات أو الأصوات، ويوصي معظم الباحثين باستخدام إجراء مراقبة متكررة للأداء في المستوى الثاني من مرحلة التدخل أكثر من تلك الإجراءات المستخدمة في المستوى الأول. (Batsche etal, 2004;

(Marston, 2005) فعلى سبيل المثل اقترح "فوتشز وفوتشز" Fuchs &Fuchs (٢٠٠٥) أن تتم مراقبة التقدم أسبوعياً، بينما أوصى "فون ولينان تومبسون وهيكمان" Vaughn, linan-Thompson Hickman, (2003) بأن يراقب الأداء مرتين - على الأقل - شهرياً، وأوصى آخرون غيرهم بإمكانية مراقبة التقدم يومياً، وتستطيع المناهج التربوية القائمة على استخدام برامج الكومبيوتر أن تفعل ذلك حالياً، وسيكون بمقدور المعلم باستخدام تلك البرامج أن يطور المزيد من الفهم الشامل لتقدم الطفل أو تأخره، وباختصار شديد للوقت.

ويقترح العديد من الباحثين أن يشترك معلمو التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة في التخطيط والتدخل في تطوير أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المستوى الثاني من التدخل، وهذا بالطبع يفتح المجال لطرح الكثير من التساؤلات المتعلقة بوقت ومسؤوليات المعلمين المشاركين ، بالإضافة إلى صانعي السياسة الذين ليس لديهم مثل هذه الاهتمامات كما هو الحال بالنسبة للباحثين ، لذلك فإن الولايات الأمريكية المختلفة من المحتمل أن تطور أدلة مختلفة عن الأشخاص المسؤولين في المستوى الثاني من التدخلات، ويقترح معظم الباحثين أن يكون هناك شيء من المشاركة من جانب أفراد متخصصين في التربية الخاصة في هذا المستوى من التدخل، لذلك فإن جزءً من الاعتمادات المالية الفيدرالية للتربية الخاصة حولت لهذا الجانب من جوانب خدمات التربية الخاصة قبل أن تتم الإحالة الفعلية للطفل لإجراء تقويم للتربية الخاصة.

ومع إحراز المزيد من التقدم عبر مستويات التدخل، يتوقع أن يحرز التلاميذ نجاحا ونموا أكاديميا يتزامن مع زيادة التدخل المكثف، إضافة إلى ذلك، إذا تذكرنا الغرض الجوهري والمحوري لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل نجده هو التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية، وفي هذه الحال ربما نُقابل بنتيجة غير متوقعة هي قلة عدد التلاميذ الذين يحرزون النجاح في التدريس المقدم لهم مع التقدم في كل مستوى من مستويات التدخل، وفي الحقيقة، تؤكد نتائج البحوث الحالية أن مابين ٢٤٪ و٥٠٪ من التلاميذ الذين تم تسكينهم في المستوى الثاني من التدريس المكثف لم يحرزوا التقدم الأكاديمي المرجو، وذلك على الرغم من أنهم تعرضوا لتدريس مكثف (Vaughn etal,2003 ؛ O,connor,2003) أما التلاميذ الذين حققوا نجاحاً في عملية التعلم سوف تشير تقارير مراقبة التقدم إلى نموهم الأكاديمي، وسوف لا يعتبروا من ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى ذلك فإن نسبة تتراوح ما بين ٢٤٪ إلى ٥٠٪ من التلاميذ الذين لم ينجحوا في المستوى الثاني من التدخل سوف يحولوا إلى المستوى الثالث من التدخل... وهكذا.

وعودة إلى مثالنا، فإن المستوى الثاني من التدخل بالنسبة "لهيرناندیز" يتضمن تسكينه في برنامج تدريس مكثف قائم على الجوانب الصوتية حيث صمم هذا البرنامج لتعليمه تعرف الحروف، وفك تشفير الكلمة، وزيادة المفردات اللغوية، ومع تقدم الوقت يراقب تقدمه في تعلم الكلمات الجديدة من قائمة الكلمات المتشابهة، ورغم إننا في المستوى الثاني من التدخل، إلا أنه

تمت مراقبة تعرفه على الكلمة يوميا لفترة امتدت إلى نحو أربعة أسابيع وقد تم عرض هذه البيانات في الشكل ٥-٣، وحتى مع التدخل المكثف للمهارات الصوتية وفك تشفير الكلمة، لا يزال "هيرناندیز" لم يحرز التقدم الملائم، علاوة على ذلك،فإنه لم يستجب للتدريس، لذلك فسوف يحول إلى المستوى الثالث من عملية الاستجابة للتدخل.

ومع مرور الوقت وصل "هيرناندیز" إلى المستوى الثالث من عملية الاستجابة للتدخل، وسوف يُدعى فريق الاستحقاق للاجتماع سوياً، وسوف يُعتبر الطفل مستحقاً للخدمات التي يتلقاها الطفل ذي صعوبة التعلم، وبوضوح فإن الأطفال الذين لم يستفيدوا من تدخلات القراءة المكثفة المتقدمة،يكون هذا دليل على معاناتهم من بعض أنماط صعوبات التعلم، وبهذه الطريقة، تصبح عملية الاستجابة للتدخل أداة مفيدة في تحديد الاستحقاق.

نماذج لتقارير الاستحقاق: Sample eligibility reports

التقريران اللذان سوف يناقشا بعد قليل يمثلان أكثر الأنماط شيوعا في المجال حاليا، ذلك أن هذين التقريرين يقدمان معلومات ربما تستخدم لتحديد استحقاق التلاميذ في تلقي الخدمات في فصل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فكما ستقرأ من خلال هذين التقريرين، نلاحظ أن ملخصات تقارير الاستحقاق المنوعة التي قدمت تثبت أن الطفل المعني لديه صعوبة تعلم حقيقية.

الشكل (٥-٣)

مراقبة تقدم أحد الأطفال خلال المستوى الثانى من التدخل

تقرير تقييم الفريق النفسي التربوي:

Psychoeducational team assessment report

في معظم الحالات يشترك هذا الفريق في تشخيص صعوبة التعلم، وهو فريق يتكون من عدد من المتخصصين، وقد يتكون هذا الفريق من الأخصائي النفسي المدرسي ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة، وإدارة المدرسة، ووالدي الطفل، والممارسين الطبيين، والتلميذ، وتقدم

النافذة الإيضاحية ٥-٤ ملخصات لأنماط المعلومات التي قد يجمعها أعضاء الفريق النفسي التربوي.

ويتضمن تقرير الفريق النفسي - التربوي عدداً من نماذج ملخصات الاستحقاق القائمة على منظور اللاتوازن النمائي، فعلى سبيل المثال، يشير تقرير أخصائي الأمراض العصبية إلى درجات اختبار الإبصار الأقل انخفاضاً عما هو متوقع بالنسبة للطفل في هذه السن، وهذا يقود المهني المتخصص إلى أن يستنتج أن هذا الطفل ربما يعاني من صعوبة تعلم، بالإضافة إلى ذلك، يستخدم الأخصائي النفسي تقييم مختلف للمهارات البصرية الحركية ويستنتج أن هناك غيابًا للدليل على وجود مشكلة في الإدراك البصري، كما أنه إذا توافق تقرير الاستشاري التربوي مع تفسير أخصائي الأمراض العصبية، فإن هذا يعتبر دليلاً على وجود مشكلة في الإدراك البصري وبالتالي وجود صعوبة في التعلم، ولابد من ملاحظة أن ملخص تقرير الفريق بأكمله يلقي الضوء بصورة دقيقة على وجهة النظر المتعارضة بشأن وجود أو عدم وجود مشكلة في الإدراك البصري، وأخيراً يناقش الاستشاريين التربويين قضية التباعد بين نسبة الذكاء من ناحية ومستوى التحصيل من ناحية أخرى في مجالين مختلفين (أو في مادتين دراسيتين مختلفتين).

النافذة الإيضاحية ٥ -٤

تقرير الفريق النفسي التربوي:

الاسم : هيثر ديمتري **تاريخ الميلاد: ١٩٩٨\٤\٢٤**

السن : ٧ سنوات وعشرة أشهر **المدرسة : أندرسون الابتدائية**

الصف : الثاني **تاريخ التقرير: ٢٠٠٦\٣\١٦**

- **أعضاء الفريق:**

د/ وليم جونسون ـ الأخصائي النفسي المدرسي، د/ إنجيل بروان - الاستشاري التربوي ، د/ تيلور جريجسون ـ أخصائي الأمراض العصبية، أستاذة / آن دادلي - معلمة غرفة المصادر ، أستاذ / جون فرانكس - معلم الصف الثاني.

- **أسباب الإحالة:**

هيثر طفلة لديها صعوبة في القراءة تمت ملاحظتها أثناء وجودها بالصف الثاني في فصل الأستاذ فرانكس ، الذي اتصل بوالديها وأحالها إلى فريق دراسة حالة الطفل.

تقرير أخصائي الأمراض العصبية :

- **الاختبارات المستخدمة: التخطيط الكهربي للمخ (EEg) واختبار التكامل البصري الحركي، والملاحظة الإكلينيكية.**
- **نتائج الاختبار والملاحظة: لقد كانت التلميذة " هيثر " هادئة وطبيعية تماماً أثناء العمل معي، وقد تم تأسيس العلاقة العلاجية معها من خلال الشرح والطلب المستمر**

منها بالقيام ببعض الأشياء الممتعة التي تعتبرها ألعاب، مما شجعها على أن تعمل بصورة أفضل.

كما كانت مشية "هيثر" هادئة وعادية، وقد أشارت ملاحظة حركاتها الكبرى إلى عدم وجود مشكلات في هذا الجانب، وكذلك، عندما كتبت اسمها وبعض الكلمات الأخرى على الورق، لم تواجه "هيثر" أي صعوبة ملحوظة في التحكم في الحركات الدقيقة، كما أوضح الفحص غير الرسمي (من خلال سؤالها أن تشاهد نهاية القلم) عدم وجود صعوبة في متابعة الموضوع بصرياً عبر فراغ معين، حتى عندما طلب منها أن تمسك أو تحافظ على رأسها في وضع ثابت وتتابع القلم من خلال حركة عينيها، وأخيراً أشار فحص موجات دماغ "هيثر" إلى عدم وجود نماذج غير عادية للنشاط الكهربائي.

وعندما طلب منها نسخ بعض التصميمات على السبورة ، استطاعت بثبات واتساق نسخها في ضوء نموذج الرسم، ولكنها تحت هذه الظروف، لم تستطع إصلاح كل الأخطاء، فقد كانت الأخطاء عبارة عن خطوط تتشابك داخل النموذج، ولا ترتبط برسمها، كما كانت الزوايا غير صحيحة، كما عجزت عن رسم الدوائر متحدة المركز.

ويشير التشابه في الملاحظات غير الرسمية التي تم استعراضها فيما سبق، ودرجة "هيثر" في اختبار التكامل البصري الحركي الى أن توظيفها أقل مما يتوقع لمن هم في مثل عمرها، وأن لديها صعوبة في نسخ مجموعة من الأشكال على الورقة، وهذا يشير إلى وجود مشكلات معينة في التكامل الإدراكي الحركي، مما يؤثر على قدراتها القرائية.

ملخص تقرير أخصائي الأمراض العصبية :

أوضح كل من الفحص النهائي للمهام المختلفة، ونتائج الاختبار أن " هيثر " ربما تعانى من بعض أنماط الخلل البسيط في الجهاز العصبي المركزي، وقد يؤدى هذا إلى مشكلات في المدرسة، كما أوضح اختبار التكامل البصري الحركي – تحديداً – أن العمل المدرسي لهيثر ربما يضطرب في مهام الورقة والقلم، وأن تسكينها في فصل الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يكون ملائماً في هذا التوقيت.

تقرير الأخصائي النفسي:

لقد كانت " هيثر " عطوفة وتتحدث مع القائم بالاختبار، وارتبطت به في موقف الاختبار، كما تأسست العلاقة العلاجية بسرعة، وأيضاً لم تنزعج منه أثناء الاختبار، وقد كانت متعاونة وعملت بسرعة أثناء الإجابة عن البنود طوال مدة الاختبار، وهذه النتائج من المحتمل أن تقدمها على أن لديها جهد طيب.

الاختبارات المستخدمة:

طبق على الطفلة " هيثر " مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الطبعة الثالثة)، اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، كما أجريت معها مقابلة كلينيكية.

- **نتائج الاختبارات:**

حصلت " هيثر " على نسبة ذكاء ١١٤ في الجانب اللفظي، بينما حصلت على نسبة ذكاء ١٠٥ في الجانب الأدائي، وحصلت على نسبة ذكاء عامة ١١١، وذلك على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، وهذا يضع " هيثر " في الرتبة المئينية ٧٥، ويشير إلى أن توظيفها يضعها داخل فئة الذكاء التي تتراوح بين المتوسط والمرتفع.

كما أنه لا توجد فروق واضحة بين درجات الذكاء اللفظية وغير اللفظية، رغم وجود بعض الفروق البسيطة على الاختبارات بين الفرعية، وقد تراوحت درجات " هيثر " في الجانب اللفظي ما بين الأعلى (على الاختبارات الفرعية التي تقيس الأحكام العملية) إلى المنخفض عن العادي (على الاختبارات الفرعية التي تقيس تكوين المفهوم المجرد)، على حين كانت معلوماتها العامة، واستدلالها الحسابي، وتعرفها على الكلمة جميعاً في المعدل المتوسط.

كما تراوحت درجات " هيثر " في الجانب الأدائي ما بين الأعلى (في القدرة على التعرف على السبب والنتيجة في المواقف الاجتماعية) إلى المنخفض عن المتوسط في سرعة الحركة أثناء الكتابة، على حين وقعت كل من الأفكار المجردة غير اللفظية، والتنظيم، والمعالجة البصرية في المعدل المتوسط.

وأشار توظيف " هيثر " على اختبار بندر إلى أن توظيفها الحالي ملائم لمستوى عمرها في مجال التآزر البصري – الحركي.

ملخص تقرير الأخصائي النفسي:

" هيثر " بنت صغيرة وذكية وليست لديها أي صعوبات تعلم واضحة، وهى ودودة وعطوفة، كما أنها طفلة منسحبة ويجب أن تتلقى علاجاً في الفصل العادي لأي صعوبات في القراءة، ويجب تزويد الأستاذ فرانكس بالمساعدة والمساندة في الفصول الدراسية، والمواد الإضافية التي تستخدم مع " هيثر " كما يجب على فريق التقييم أن يعيد النظر في مشكلة الطفلة، ويقرر هل ستستمر في السنة القادمة في نفس فصلها الدراسي أم لا.

تقرير الاستشاري التربوي:

نتائج الاختبارات	الصف المكافئ	الدرجة المعيارية
مقاييس سباتش لتشخيص القراءة		
التعرف على الكلمة	١،١	-
الانتقال بين الصفوف	١،٢	-
اختبارات الإدراك الحركي البصري الحر		
العمر الإدراكي	٥ - ٦	-
اختبارات وودكوك- جونسون للتحصيل		
مجموعة القراءة		٧١
مجموعة الحساب		٨٧
اللغة المكتوبة		٨٠
المهام غير الرسمية التي تتضمن التعبير بالكتابة		-

- **التفسير:**

تشير درجة العمر المكافئ للتلميذة " هيثر " إلى ٥ – ٦ في اختبار الإدراك الحركي البصري الحر إلى توظيف أقل من المتوسط في هذا المجال، ومثل هذا الضعف يحدث في الغالب بسبب التأخر في اكتساب مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الباكرة، وتشير درجة " هيثر " المعيارية في القراءة وهى ٧١ إلى أن مستوى القراءة أقل من المتوسط بالنسبة لصفها الدراسي، وكان أداؤها أكثر قوة في الاختبارات الفرعية التي تقيس القدرة على التعامل مع الكلمة لمعرفتها، والتي تتضمن الكلمات المشفرة عديمة المعنى، وكان ضعف درجاتها واضحاً في الاختبارات الفرعية للتعرف على الكلمة، كما أوضح التحليل المتعمق لمهارات القراءة على بروفيل سباتش المقارن، أن درجة أداء " هيثر " في التعرف على الكلمة كان أضعف من درجاتها في الانتقال بين صفحات القراءة المتدرجة، كما أن قراءتها الشفهية بطيئة جداً وهى عبارة عن قراءة كلمة بكلمة بدون تعبير، بالإضافة إلى أن لديها القدرة على استخدام التلميحات المصاحبة للسياق داخل الفقرات.

وحصلت " هيثر " على درجة معيارية هي ٨٠ في مجموعة اختبارات اللغة المكتوبة، وهذا

يشير إلى توظيف أقل من المتوسط في هذا المجال. وقد شملت الاختبارات تصحيح النصوص والإملاء وكذلك تقييم علامات الترقيم، والتهجئة، والأحرف الكبيرة، ولقد كان مستواها أقل من مستوى الصف المتوقع في كل هذه الجوانب، فعندما طلب منها أن تكتب عدة جُمل أو عبارات عن برنامجها المفضل في التليفزيون، كتبت أربع جمل، واحدة منها لا يوجد بها فعل، والأخرى لم تكتب الحرف الأول من الكلمة الأولى فيها بالحرف الكبير ورغم ذلك فقد استطاعت كتابة إحدى الكلمات بالحرف الكبير في إحدى الجمل، وفى العديد من الجمل كانت كتاباتها بعيدة عن السطر، رغم أنها تستخدم الورقة المعدة للصف الثاني من أجل هذا التقييم غير الرسمي، ولقد كانت كل من أحرفها الكبيرة والصغيرة لها نفس الحجم، وفى موقف آخر، كتبت جيداً داخل الهامش الأيمن للصفحة وقد تشير كافة هذه الأنماط من المشكلات إلى ضعف في الإدراك البصري، كما أوضح ذلك اختبار الإدراك الذي تمت مناقشته آنفاً، وأيضاً يدعم هذا التقييم غير الرسمي درجة اللغة المكتوبة ويشير إلى أداء أقل من المتوسط في هذا المجال.

كما حصلت " هيثر " على درجة معيارية مقدارها ٨٧ في مجموعة اختبارات الحساب وهذا يشير إلى توظيف أقل من المتوسط، كما وجد فارق ضئيل بين أدائها في عمليات الحساب باستخدام الورقة والقلم والمسائل التطبيقية الأخرى، كما أن " هيثر " قادرة على بدأ مسائل الجمع والطرح بدون إعادة تجميع، ولكنها تخطئ في قراءة العديد من الإشارات والرموز في مسائل الحساب، وتستغرق وقتاً طويلاً في استخدام أصابعها في العدد والحساب.

ملخص تقرير الاستشاري التربوي:

يشير الأداء البصري – الحركي للتلميذة " هيثر " إلى وجود مشكلة في هذا الجانب الذي يسبب صعوبة القراءة، كما أن درجاتها المعيارية في القراءة والكتابة تنخفض بمقدار يزيد عن إنحرافين معياريين عن درجة نسبة الذكاء التي تساوى ١١١، وهذا يشير إلى وجود تباعد دال بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل في هذين المجالين ويؤكد هذا على وجود صعوبة تعلم في القراءة والكتابة، وأنها سوف تحتاج إلى تسكين تربوي خاص لعلاج هذه المشكلات ومساعدتها على الوصول إلى مستوى أقران الصف، ويجب أن تعمل الأستاذة " دادلى " بجدية مع الأستاذ فرانكس في أحد فصول الدمج لكي يساعدا " هيثر " في تقدمها الأكاديمي.

توصيات:

لقد كانت نتائج الاختبارات، بوضوح تام، غير متسقة، وذلك على ضوء توصيات الأخصائي النفسي والاستشاري التربوي، فقد أشارت نتائج أحد اختبارات الإدراك البصري على الأقل إلى وجود مشكلة كامنة في هذا الجانب، وأن " هيثر " بوضوح ليست طفلة معاقة عقليا، كما أنه لا يوجد دليل سواء من المعلم أو المقابلة الكلينيكية يشير إلى أن هذه الصعوبات الأكاديمية ناتجة عن مشكلات سلوكية أو مشكلات في الدافعية. وأخيراً فإن توقع فشل " هيثر " في الصف الثاني هذا العام يمدنا بدليل على أن بعض الإجراءات يجب أن تتخذ، ونحن نوصى بأن نبدأ في تسكينها مباشرة كتلميذة لديها صعوبات تعلم، مع مراجعة التسكين في نهاية السنة الدراسية الحالية وسوف يقوم معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العام بإعداد الخطة التربوية الفردية في فنون القراءة والكتابة داخل فصل الدمج وإكمال هذه الخطة في الشهور القليلة القادمة، وأخيراً، سوف يساعد فريق دراسة حالة الطفلة في اتخاذ القرار الذي يتعلق بنقل التلميذة إلى الصف التالي أو الإبقاء عليها في الصف الحالي.

- التاريخ:..... المدرسة ..... التوقيعات: .....

- الأخصائي النفسي : ..... ولى الأمر : .....

- الأستشارى التربوي: .....المعلم : .....

أخصائي الأمراض العصبية: .....المدير : .....

معلم التربية الخاصة: .....

تقويم الاستشاري التربوي:

Educational consultant's evaluation

في غالب الأمر؛ عندما يرفض الآباء والمقاطعة المدرسية ما يتعلق بتشخيص صعوبات التعلم، يقوم استشاري تربوي خاص بتقييم الطفل، أو في بعض الحالات يراجع بيانات التقييم، ويصدر قراراً يتعلق باستحقاق الطفل في الخدمات، وتقدم النافذة الإيضاحية ٥-٥ أحد التقارير التي يقدمها الاستشاري التربوي.

وكما ترى في هذا التقرير، اختار الاستشاري التربوي التأكيد على منظور اللاتوازن النمائى، لكي يثبت اللاتوازن النمائى الذي يمكن ملاحظته بين مهارة الطفل "آدم" Adam في سماع المعلومات مقارنة بالمدخلات البصرية، ويعد هذا مثال آخر على مناقشات استحقاق اللاتوازنات النمائية التي نوقشت مبكراً في هذا الفصل، وكذلك تجب ملاحظة أن الاستشاري التربوي يحدد التباعد بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل كعامل أساسي في تشخيص صعوبة التعلم، وأخيراً وفى الختام ربما نلاحظ قلة ما يتعلق بالاقتراحات التربوية المقدمة في هذا التقرير، وإن كانت هناك بعض الاقتراحات المتعلقة بالتسكين وبعض العمل في مهارات الكتابة، كما يوجد في هذا التقرير بعض المعلومات القليلة المهمة التي تساعد في تخطيط الأنشطة التربوية للطفل "آدم".

النافذة الإيضاحية ٥ -٥

تقرير الاستشاري التربوي :

- الاسم : آدم أرتير تاريخ الميلاد : ١٢/ ٥/ ١٩٩٦ السن : ١٠ سنوات و٣ أشهر

- القائم بالاختبار : د/ جون لونجيرتون - تاريخ الاختبار : ٥/ ٨/ ٢٠٠٦

تاريخ الحالة :

"آدم" تلميذ لديه مشكلات مستمرة في المدرسة ، وهو ضعيف في مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم في الفصل الدراسي الأول من الصف الرابع هذا العام ، ولقد أوصى بتقويمه من خلال معلمي الصف الرابع ، وقد أقرت الأستاذة "جينيبير" بأن "آدم" لديه مشكلة في إكمال تكليفات الفصل ، وكذلك تكليفات الواجب المنزلي في موضوعات القراءة المستقلة ، ولم تلاحظ أي مشكلة في الحساب ، وقد قامت الأستاذة جينيبير بتسكين "آدم" في مجموعة القراءة الأبطأ ، ولكنه حتى في هذه المجموعة لا يزال لديه صعوبة ، وقد ذكرت والدة "آدم" أنه يقضى ما بين ساعة إلى ساعتين كل ليلة يذاكر ، وأنها تساعده بصورة دائمة في عمل التكليفات المطلوبة منه ، وطبقاً لما ذكرته والدة "آدم" فإن معظم الفحوصات الطبية التي أجريت له حديثاً أشارت إلى عدم وجود مشكلة بصرية أو سمعية .

الاختبارات المستخدمة :

الاختبارات المستخدمة تضمنت تطبيق مجموعة اختبارات وودكوك – جونسون للقدرة المعرفية ، ومجموعة اختبارات التحصيل القرائي ، والدرجات تشير أيضاً إلى إجراء تقييم للسرعة الإدراكية والذاكرة السمعية ، وتضمنت الاختبارات الأخرى المستخدمة أقسام من

اختبار بريجانس Brigance ومقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات عند الأطفال piers Harris Children's Self-concept Scale وكذلك تم الحصول على عينة من الكتابة وتحليلها .

	الدرجة المعيارية	الصف المكافئ	المئيني
- اختبارات وودكوك- جونسون			
القدرة المعرفية العامة	١٢٤	٨،٨	٩٥
السرعة الإدراكية	٩٣	٣،٧	٣٢
التذكر	١٠٨	٦،٤	٧١
القراءة	٩١	٣،٩	٢٨
مقياس بيرس - هاريس لمفهوم الذات	٤٨		٤١

وفى اختبار بريجانس للفهم القرائي Brigance Reading Comprehension Test ، يوجد قسمان مختصران للقراءة طبقاً لمستوى كل صف دراسي ، وتبدأ من الصف الثاني ، وعندما ينتهي الطالب من قراءة أحد الأقسام ، توجد خمسة أسئلة للفهم لكل قسم .

ويمثل الفهم ما نسبته ٣٠ ٪ أو (الإجابة على ٣ من ١٠ أسئلة بصورة صحيحة) ثم الفهم بنسبة ٧٠٪ ، و١٠٠٪ للصفوف الرابع ، والثالث والثاني على التوالي .

وتمدنا هذه الدرجات بصورة مقارنة كاملة تتعلق بالتوظيف المعرفي والوجداني لآدم ، حيث يشير عمود الدرجة المعيارية إلى الدرجات التي متوسطها الحسابي ١٠ وانحرافها المعياري ١٥ ، ماعدا الدرجة المعيارية لمقياس بيرس - هاريس فهذه الدرجة لها متوسط حسابي مقداره ٥٠ وانحراف معياري مقداره ١٠ ، أما الدرجات المئينية فتشير إلى النسبة المئوية للطلاب الذين حصلوا على أقل من درجة "آدم" في كل اختبار ، وبصورة عامة في كل الاختبارات تشير الدرجات المرتفعة إلى أداء ايجابي أكثر .

القدرة المعرفية :

تشير الدرجات الحالية للقدرة المعرفية إلى أن التوظيف المعرفي لآدم أعلى من المعدل المتوسط لعمره الزمني ، وأن درجته المقاسة والتي تساوى ١٢٤ تعد مؤشراً جيداً على أن "آدم" لديه ذكاء أعلى من المتوسط ، إضافة إلى ذلك ، فإن درجة أقرب اختبار للسرعة الإدراكية ، والذي يقيس أساساً مجموعة من المهارات البصرية المحددة بوقت ، أشارت إلى ضعف القدرة في

الحصول على المعلومات البصرية، وعندما تمت مقارنة مهارة "آدم" في الحصول على المعلومات من خلال السمع، كانت الدرجات المقاسة هي (٩٣ و١٠٨ على التوالي) أي أن هناك ١٥ نقطة فرق، أو فرق يقدر بانحراف معياري واحد بأكمله بين الإدراك البصري، والإدراك السمعي، ومثل هذه التباعدات تدل على وجود صعوبة تعلم، ومع ذلك فالكثير من الممارسين يفضلون وجود فروق تقدر بانحرافين معياريين قبل أن يطلق على الطفل مسمى ذي صعوبة في التعلم .

وهناك مؤشر آخر على وجود الصعوبة أو القصور هو التباعد بين الدرجة المعيارية لنسبة ذكاء "آدم"، ودرجته في القراءة ، ومثل هذه المقارنة تندرج تحت موضوع مقارنة قدرات "آدم" وإمكاناته بمستوى تحصيله ، فالمقارنات بين درجة القدرة المعرفية للطفل ودرجته في القراءة (١٢٤ و٩١ على التوالي) تشير بوضوح إلى أن آدم لا يعمل طبقاً لقدرته ، فالفرق بين هذه الدرجات يزيد عن إنحرافين معياريين ، وهذا الفرق دليل قوى على وجود صعوبة تعلم .

تحليل المهارة الأكاديمية :

تراوحت درجات الفهم القرائي للطفل "آدم" ما بين الصف الثاني، والصف الرابع، وبوجه عام يمكن القول أن معدل تعلمه القرائي، يقترب من مستوى الصف الثالث.

كما أشارت درجات القراءة لكل من اختبار بريجانس ووودكوك – جونسون إلى أنها في معدل الصف، كما أن قدرته على فهم مادة القراءة أدنى من قدرته على التعرف على الكلمات، وفك تشفير الكلمات غير المألوفة وذلك في الاختبارات الفرعية لاختبار وودكوك – جونسون . وأخيرا ، يمكن إرجاع "آدم" للخلف، أي إلى مستوى الصف الثاني، حتى يصبح مستواه جيداً في الفهم القرائي .

كما أظهرت عينة كتابة " آدم " وجود عدد من المشكلات فى فنون اللغة ، تلك التي تتضمن أخطاءً ثابتة ومتواترة في التهجئة مثل " in till) بدلاً من " until " وذلك في موضعين مختلفين، وكذلك " aspost " بدلاً من " supposed " وضعف واضح في استخدام علامات الترقيم ، وكانت عباراته صحيحة ، ولكن بنية الجمل والفقرات غير منتظمة ، كما أن "آدم" لا يترك مسافة في بداية الفقرة، كما كانت كتابته مقروءة بالكاد، وفى الكثير من المواضع يكتبها فوق السطر، وهذه المهارات – بوضوح – ليست لطفل في مستوى الصف الرابع.

– **النمو الوجداني والسلوكي :**

لقد كانت الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات تقريباً متوسطة. كما أشار المعلم إلى أنه على الرغم من أن " آدم" لديه مشكلة في توجيه انتباهه داخل الفصل، ويمكن تشتيت انتباهه بسهولة ، إلا أن لديه العديد من الأصدقاء الذين عادة ما يلعب معهم، كما أن "آدم" لا يُظهر

مشكلات سلوكية شديدة في داخل بيئة الفصل الدراسي، وبناءً على هذه المعلومات لا توجد مشكلات في المجالين الوجداني والسلوكي .

توصيات :

يجب أن يتم تسكين الطفل " آدم " في برنامج للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وذلك لمدة " ٥٥ " دقيقة يومياً في محاولة لتشخيص وعلاج مشكلاته النوعية في القراءة، كما يجب أيضاً أن تلقى مهاراته في الكتابة اهتماماً، وذلك لأنه يعانى ضعفاً في هذا الجانب .

كما أن القصور في هذه المهارات ربما يكون أحد أسباب فشله في أداء الواجب المنزلي في مواد دراسية متعددة ، كما يجب على معلم التربية الخاصة أن ينسق تدريسه في جوانب فنون اللغة مع جدول عمل الأستاذة "جينيبير" في فصل التربية العامة ، مع تزويد الطفل ببعض المساعدة في الواجبات التحريرية .

د/ جون لونجيرتون

الاستشاري التربوي

التنوع الثقافي وقرارات الاستحقاق :

Cultural diversity and eligibility decisions

على الرغم من الجهود الكبيرة التي قام بها واضعو الاختبارات والأفراد التربويون إلا أن الدراسة والبحث أشارا إلى وجود درجة من التحيز في العديد من التقييمات المستخدمة من أجل تحديد الاستحقاق لخدمات ذوى صعوبات التعلم (Commission, 2001; Olivarez, & Palmer & Guillemard, 1992). وهذا التحيز المستتر يثير مشكلات واضحة عندما يعتبر أحد الأشخاص أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يأتون من كل الثقافات (Lerner & Chen, 1992)، وأحد الأمور المهمة المتعلقة بممارستنا في تقييم الاستحقاق هي التقدير المحدود - نسبياً - للحساسية الثقافية في عملية التقييم (Hyun & Fowler, 1995; Leung, 1996). فمعظم التقييمات المستخدمة في تحديد الاستحقاق قامت على عينات معيارية ولا تتضمن تمثيلاً ملائماً للأطفال في جماعات الأقليات المختلفة (Leung, 1996) وأيضاً أدى التنوع المتزايد في مجتمعنا إلى جعل العديد من جماعات الأقليات غير ممثلة في المجتمع رغم تزايد عددها في الوقت الراهن.

وقد أشارت العديد من التقارير التي يتضمنها قانون التربية الخاصة إلى احتمال وجود بعض التحيز في ممارسات تقييم الاستحقاق المستخدمة مراراً وتكراراً. (Alexander, 1992;

(Commission, 2001، وخاصة تلك التقارير التي أشارت إلى النسبة المرتفعة من أطفال الأقليات الذين تمت أحالتهم إلى التربية الخاصة أكثر مما يتوقع، وفيما يتعلق بذلك نحتاج أن نضاعف جهودنا لتكون أكثر حساسية بالفروق الثقافية التي تضع في اعتبارها الاختبارات الفارقة في الأداء.

ورغم أن معظم السلطات أشارت إلى الصدق العام لإجراءات تقييمات نسبة الذكاء الحالية، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لصدق أداء طفل الأقلية من خلال بيانات ومعلومات أخرى (Leung, 1996) وبدلاً من الاعتماد على نتائج الاختبار فقط، يجب على الممارسين أن يجمعوا بيانات أخرى، تتضمن المقابلات مع الآباء حول توظيف القدرات الفعلية للطفل، أو الملاحظات المباشرة للطفل في بيئة المدرسة أو ربما في بيئة المنزل، وهذه البيانات نستطيع استخدامها لتلافى قضية صدق نتائج التقييم والتأكيد على حماية الطفل من التحيز البسيط فى قرارات الاستحقاق. كما أن "لونج" Lung (١٩٩٦) هو الآخر شجع المعلمين على تأمل افتراضاتهم ذات الصلة بجماعات الأقليات الخاصة من خلال سؤال أنفسهم تساؤلات مثل: ما هي الافتراضات التي يمكن أن افترضها عندما أجد طفلاً أتى من جماعة ثقافية مختلفة ؟ أو هل اتجاهاتي يمكن أن تؤثر على أداء الطفل ؟ لذلك يقود فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره إلى مزيد من العدالة والتقييم المحايد وممارسات اتخاذ القرار العادلة.

وتعطى معظم الديمقراطيات الغربية قيمة للاختلاف والتنوع الثقافي لدى سكانها، وتعي أن قوة الاختلاف الثقافي في تزايد، لذلك توجد توصيات من أجل إجراء تعديلات في ممارسات التقييم لجماعات الأقليات بالتحديد، وإن كانت مثل هذه التعديلات تكون بعيدة عن المعيار المستخدم في بيئة اليوم، وبالطبع، عندما يكون هناك دليل على وجود تحيز، فإن التربويين لديهم التزام أخلاقي ببذل قصارى جهدهم للحد من هذا التحيز في التقييمات أو على الأقل تقليصه إلى أدنى حد ممكن، وبعض الشواهد تؤيد احتمال وجود تحيز ضد التلاميذ الذكور في عمليات التعرف.(Clarizio& Phillips 1986;, Leinhardt, Seewald & Zigmond, 1982) ، وقد أشار "أوليفرز" وزملاؤه Oliverz & colleagues, (١٩٩٢) إلى أن بطاريات التقييم شائعة الاستخدام في تحديد الاستحقاق تتجه إلى المبالغة في تقدير مستويات تحصيل التلاميذ الأفارقة الأمريكيين والأسبان.

ومع وجود هذا الدليل الواضح على التحيز، يجب على الباحثين والممارسين على حد سواء بذل قصارى جهدهم من أجل تقليل تأثيرات التحيز على اتخاذ قرار الاستحقاق، ويوجد حتى الآن مجموعة من الأدلة الإرشادية العامة للتقليل من التوابع السلبية للتحيز، وقد قدم "شين

وماك كورميك" Chin & McCormick(1986) مجموعة من الخطوط الإرشادية الهادية في النافذة الإيضاحية ٥-٦.

النافذة الإيضاحية ٥ -٦

إرشادات تعليمية مفيدة في التدريس للطلاب ذوى الاختلافات العرقية :

Teaching tips for teaching ethnically diverse students

١- كن على علمٍ بالمجموعات العرقية المختلفة في فصلك، اعني خصائصهم وأساليب تعلمهم.

٢- شجِّع التلاميذ على أن يشاركوا الأطفال من أعراق مختلفة ثقافتهم، وابدأ بمبادلة ثقافتك التقليدية.

٣- تجنب الكتب المدرسية والمواد التي تقدم الأشكال النمطية للثقافة أو التي تقدم التنوع الثقافي الحالي بصورة سلبية.

٤- تعلم كل شئ عن اهتمامات طلاب الأقليات المنزلية والمجتمعية، ومواهبهم، ومهاراتهم، وقدراتهم، وطور البرنامج التدريسى لكي يلقى الضوء على هذه الجوانب الثقافية الإيجابية.

٥- اكتشف في فصلك التلاميذ الذين ينتمون إلى مجموعات أقلية عرقية أو عنصرية وحدد المصطلحات التي يحبونها في الإشارة إلى مجموعاتهم، واستخدم هذه المصطلحات كلما كان ذلك ممكناً.

٦- ادمج الدراسات العرقية في المنهج، وساعد طلاب مجموعات الأقليات على أن يحصلوا على صورة أكثر ايجابية عن ذواتهم من خلال هذه الدراسات.

٧- اجعل آباء طلاب الأقليات شركاء لك في تربية أطفالهم.

٨- عامل كل التلاميذ بنفس الأسلوب وهو المساواة فيما بينهم، ولا تمارس أي تمييز سلبي ضد أي مجموعة من جماعات الأقلية.

٩- كن متأكداً من أن أدوات التقييم التي تستخدمها ملائمة في مصطلحاتها للفروق الثقافية المُعلَنةْ والمعروفة.

١٠- تجنب محاكاة اللغة العامية أو نماذج الكلام الأخرى لتلاميذ الأقليات.

Source: Based on " Cultural Diversity and Exceptionality " by p.c.Chin and McCormick، 1986 in N.G. Haring and L. McCormick (Eds) Exceptional children and youth، 4thed Columbus OH:Merril.

التقييم من أجل التدريس: Assessment for instruction

في الوقت الذي يختلف أعضاء فريق دراسة حالة الطفل مع بعضهم البعض من أجل قضايا الاستحقاق، يواجه المعلم بمفرده في الغالب توفير معلومات التقييم من أجل تخطيط التدريس، فالأخصائيون النفسيون والأخصائيون الاجتماعيون، والممرضات في المدرسة، واستشاريو التقييم التربوي يقومون في الغالب بتطبيق بعض اختبارات التحصيل الأساسية والتي ينتج عنها درجة يمكن من خلالها مقارنة أداء الطفل بمجموعة الأطفال، ولكن مثل هذه المعلومات لا تكون ضرورية أو ذات فائدة في التخطيط للتدريس الفردي (Bryant, 1999). فبناءً على الممارسة الحالية في معظم الولايات الأمريكية، يجب أن يكون واضحاً لك كمعلم أنك سوف تعرف في الغالب الطفل ذي الصعوبة أفضل من أي عضو آخر في فريق التقييم، ويستثنى من ذلك الوالدين أو أولياء الأمور بطبيعة الحال، وبناءً على ذلك يكون التقييم التربوي للتدريس مسؤولية المعلم في الغالب، لذلك فأنك تحتاج إلى بذل مجهود كبير للإعداد لمثل هذا التقييم، فمعظم برامج إعداد المعلمين تتضمن على الأقل أحد المقررات الشاملة للتدريب على التقييم الفردي للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

والمعلومات المقدمة في النافذة الإيضاحية ٥-٧ تقدم موجزاً للمناحي المختلفة للتقييم الفردي من أجل التدريس، ولاحظ أن عدداً من أمثلة التقييم بدأ العمل بها بمجرد تطور التقييمات في هذه الأيام، وهى تلك الأيام التي شهدت اضطراباً في التقديرات، فقد تطور مفهوم التقييم بينما استمر نشر أدوات تقييم تجارية متاحاً لعدد من السنوات، ولا تزال الأيام تشير إلى ممارسات تقييم غير ثابتة، ولا شك أن حقل صعوبات التعلم سوف يشهد تغييراً مستمراً فى ممارسات تقييم التلاميذ ذوى هذه الصعوبات.

النافذة الإيضاحية ٥ -٧

التقييم من أجل التدريس Assessment for instruction

نوع التقييم	الأدوات	تطور المفهوم
١ - تطبيق اختبارات معيارية المرجع	- بطارية كوفمان للتقييم - اختبار اللغة المكتوبة - اختبار نمو اللغة - اختبار بيبودي الفردي المعدل للتحصيل - اختبار وودكوك - جونسون	بداية من ١٩٠٠ حتى ١٩٣٠

٢- تقاريـــر الملاحظـــة غير الرسمية		ستينيات القرن العشرين الماضي
٣- تطبـــيق اختـــبارات محكية المرجع	- اختبار بريجانس - اختـــبار مفتاحـــي في تـــشخيص الحساب - اختبارات محكية المرجع غير رسمية	ســـبعينيات القـــرن العشرين الماضي
٤- التقيـــيم داخـــل الفصل المدرسي	- تحليل المهمة - تحليل الخطأ - تحليل العمل اليومي داخل الفصل المدرسي	ســـبعينيات القـــرن العشرين الماضي
٥- التقييم المبنى على المنهج	- التدريس المتقن - - التقنيات غير الرسمية المبنية على المنهج	ثمانينـــيات القـــرن العشرين الماضي
٦- التقييم البديل	- التقييم الواقعى (الموثوق) - تقييم البورتفوليو - التقييم الدينامى	تـــسعينيات القـــرن العشرين الماضي

اختبارات التحصيل معيارية المرجع

Norm-referenced achievement Testing

لقد أُعيدت صياغة أغراض التقييم من أجل التدريس عدة مرات في التاريخ الحديث، ابتداء من اختبارات التحصيل الأكاديمية معيارية المرجع، وإدارة القدرات الفردية المستخدمة، وتقوم الاختبارات معيارية المرجع بمقارنة أداء الطالب بأداء التلاميذ الآخرين، وغالباً تكون هذه المقارنة قائمة على درجة العمر أو الصف المكافئ أو الدرجة المعيارية، ومن الناحية التاريخية، تهدف مثل هذه الاختبارات إلى تقسيم الأفراد إلى مجموعات تدريسية، كما تمدنا هذه الاختبارات بمعلومات قليلة عن قيمة التدريس لأنها مكونة من عدد محدود من الأسئلة لكل مستوى صفى منفصل، ورغم ذلك فإن الكثير من هذه الاختبارات قد يستخدم اليوم لتحديد الاستحقاق، بناء

على إجراءات التباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل، ويعتقد عدد قليل من الممارسين أن هذه الاختبارات تمدنا ببعض الأسس الواقعية للتدريس، وأنت، أيها المعلم؛كمتخصص في المجال سوف تواجه اختبارات لها نفس البنية كجزء من حزمة التقييم المستخدمة في تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

التقارير القائمة على الملاحظة: Observational reports :

تُستخدم عدد من تقارير الملاحظة غير الرسمية في تقييم الأطفال والراشدين ذوى صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال، عندما نشك مبدئياً أن الطالب لديه صعوبة تعلم، فقد يُطلب من المعلم استكمال تقييم الملاحظة غير الرسمية التي تهدف إلى تحديد الأنواع الخاصة من المشكلات التي يعانى منها الطالب في فصل التعليم العام، وهذا النوع من التقارير يُشار إليه على أنه تقرير ما قبل الإحالة لأن المعلومات يتم تجميعها قبل الإحالة الرسمية إلى خدمات التربية الخاصة.

إضافة إلى ذلك، قد تستخدم قوائم المراجعة للملاحظة غير الرسمية وتقارير الملاحظة في أي وقت، سواء كان ذلك قبل الإحالة أو بعدها، وفى العديد من الحالات، ربما نحتاج إلى قوائم الملاحظة السلوكية المقننة أو المنتجة تجارياً، وفى بعض الحالات الأخرى، قد يكون تسجيل الملاحظة غير الرسمية أمراً مطلوباً.

الاختبارات محكية المرجع Criterion - referenced Testing

بسبب الحاجة إلى مزيد من المعلومات المتكاملة عن أداء الطفل، طُورت الاختبارات لكي تقارن أداء الطفل على قائمة من الأهداف السلوكية في جوانب المهارة المنفصلة بدلاً من مقارنته بأداء الأطفال الآخرين، فعلى سبيل المثال قد يقيم الاختبار محكي المرجع بمفرده عدد كبير من عمليات الجمع، من خلال خمس مفردات لكل نوع من مسائل الجمع فكل الأهداف في مثل هذا الاختبار لها سؤال خاص أو مجموعة من التساؤلات تعبر عنها، ولو فقد الطالب الوضع الخاص لهذه المفردات فإن المهارة المفقودة يجب أن تكون ضمن مكونات خطته التربوية الفردية، فتحديد مستويات الأداء في كل مجال من المجالات ذات الصلة بالاختبارات محكية المرجع يفضي إلى معلومات كاملة من أجل عملية التدريس، والأسس النظرية لهذا النوع من إجراءات الفحص منظورها سلوكي وقد تم عرضه – بشئ من التفصيل – في الفصل الأول.

التقييم المبنى على المنهج Curriculum – based assessment

يمكن القول أن أحد المناهج الحالية في التقييم يشبه بدرجة كبيرة التقييم محكي المرجع، ولكنه يحدث بصورة أكثر تكراراً، لأن مستويات أداء الطالب تكون متغيرة إلى حد بعيد مع مرور

الوقت، لذلك أوصى الباحثون بتقييم مبنى على عمل الطالب في الفصل، بحيث يتم ذلك بصورة يومية أو على الأقل مرتين في الأسبوع (Jones, 2001; King- Sears, Burgess & Lawson, 1999; Phillips, Fuchs & Fuchs, 1994) ، ذلك أن هذه التقييمات المتكررة تساعد على مراقبة أداء التلميذ.

فعلى سبيل المثال، يُعد التدريس المتقن Precision teaching (الذي يعتمد على تعديل السلوك) أحد هذه الإجراءات التي تتطلب معدل بيانات مكتمل عن نمط المشكلة الخاصة بالطفل والتي ستتلقى الرعاية اليومية (Bender, 2002) ومثل هذه المعلومات يمكن استخدامها في إعداد رسم بياني لتحصيل الطالب في المهارة الخاصة عبر فترة زمنية ومن خلال النظر في العمل اليومي الحالي يستطيع المعلم أن يخبرنا بصورة سريعة عندما يتمكن الطالب من أداء المهمة، وأيضاً يستطيع المعلم أن يخبرنا عندما لا يزيد نوع النشاط التدريسي الذي يتلقاه الطفل من فهم الطفل ومعدل نجاح إكمال المشكلة أو باختصار يحصل المعلمون على صورة يومية لأداء الطالب تعد هي الأساس لقرارات البرمجة التربوية (King-Sears, elal. , 1999)..

وبالرغم من أن ممارسات التقييم المبنى على المنهج قد أثبتت فعاليتها إلا أن الكثير من المعلمين يعتبر أن هذه الإجراءات تستهلك وقتاً كبيراً للغاية عند استخدامها في فصول التربية الخاصة، ولحسن الحظ، فإن البيانات اليومية التي يتم تجميعها يمكن توظيفها بأسلوب لا يأخذ هذا الوقت غير الضروري (Jones, 2001)، فعلى سبيل المثال، قد يستخدم المعلم بمفرده بعض الدقائق الأخيرة في كل حصة دراسية لتقييم أداء التلاميذ المحدد بوقت، وكذلك تقييم أداء بعض التلاميذ الذين يتزامنوا معهم في كل وقت، وأيضاً ربما يمكن تدريب التلاميذ أنفسهم على عمل رسم بياني لسلوكياتهم عبر كل حصة وذلك لعدة أسابيع وبالترتيب ليرى معدل تقدمهم.

لذلك أوصى العديد من الباحثين بأن تصدر قرارات الاستحقاق للطلاب ذوى صعوبات التعلم على أساس التقييم المبنى على المنهج (Bender,2002, Commission, 2001; Fuchs & Fuchs, 2005). ويؤكد نموذج الاستجابة للتدخل الجديد تأكيداً تاماً على هذه الفائدة للقياس المبنى على المنهج، ويوضح تقرير التقييم المبنى على المنهج المقدم في النافذة الإيضاحية ٥-٨ كيف أن العديد من القياسات المبنية على المنهج التي تتم بصورة يومية يجب أن تفيد في كل من تحديدات التدريس والاستحقاق، ولاحظ التشابه بين رسومات التدريس المتقن (الذي يتم فيه تحديد الأهداف، والقياس المباشر للسلوك، وعرض البيانات في رسم بياني)؛ والبيانات التي تم وصفها سابقاً في إجراءات الاستجابة للتدخل، ومن الواضح تماماً أن نموذج الاستجابة للتدخل يعد ابتداء هو الأصل الراسخ في بحث التقييم المبنى على المنهج الذي بدأ منذ أكثر من عقدين ماضيين (Bender 2002; Marston , 2005)

النافذة الإيضاحية ٥ -٨

تقرير التقييم المبنى على المنهج Curriculum- based assessment report

معلومات وثيقة الصلة بعملية التقييم:

- **الاسم:** توماس وايت هيد
- **سن التلميذ:** ١٣ سنة، و٨ شهور
- **الصف الملتحق به التلميذ:** الصف الخامس
- **النتائج المستمدة من برنامج فحص الولاية:** اختبار كاليفورنيا للتحصيل طبق في الفترة من ١٦/ ٤ -١٨/ ٤/ ٢٠٠٦.
- **مستوى الصف القرائي:** ٣،٧
- **مستوى الصف الحسابي:** ٤،٩
- **مستوى الصف في فنون اللغة:** ٣،٢

• **التاريخ المدرسي:-**

التحق "توماس" بمدرسة وود بيرى الابتدائية منذ رياض الأطفال وحتى الصف الخامس ولقد تم استبقاؤه بالصف الثاني وبالكاد مكنه عمله من الانتقال إلى السنتين التاليتين، وأثناء وجوده بالصف الخامس أحاله معلم الدمج إلى الخدمات (الخاصة بأطفال التربية الخاصة).

• **معلومات التقييم المبنى على المنهج:**

في بعض الشهور الأخيرة استخدمت فصول المصادر وفصول القراءة العلاجية لتوماس التقييم المبنى على المنهج وإجراءات إستراتيجيات التعلم التي تفضي إلى إجراء تقييم لأهداف المنهج، وقد تلقى " توماس " كل حصص تدريس القراءة وفنون اللغة في أماكن غرفة المصادر والفصل العلاجي وأشارت الرسومات البيانية في كل مجالات فنون اللغة المعروضة في الشكل ٥-٤ حتى ٥-٦ إلى تقدم " توماس " في كل مجالات فنون اللغة في فترة نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، كما أشارت إلى ضرورة استخدام هذه المعلومات في تخطيط التدريس بالنسبة إلى برامج المصادر والقراءة في السنة القادمة.

• **مقابلات أجراها المعلم:**

أشارت المقابلات مع الأخصائي النفسي وكل من المعلم العلاجي ومعلم غرفة المصادر إلى أن " توماس " لا يزال إلى حد بعيد أقل من مستوى صفه في القراءة وفنون اللغة وتدعم هذه النتائج مجموعة الاختبارات المعروضة فيما سبق. وقد أوصى المعلمون باستمرار تسكينه في كل البرامج على مدار السنة. وقد أشار الأستاذ فريدرك معلم غرفة المصادر إلى أنه يتعاون إلى حد كبير مع الأستاذة بورنيز معلمة التربية العامة فى اختيار استراتيجيات التعلم الخاصة

التي قد تكون ذات فائدة لتوماس؛ مثل إستراتيجية قبول الاختبار، وإستراتيجية فهم الفقرة، وإستراتيجية وضع أحد فصول كتاب في سياق مفهوم، ولقد تمكن " توماس " من إتقان هذه الاستراتيجيات في فصل المصادر واستطاع استخدامها في فصل التربية العامة واستطاع "توماس" أيضاً التعرف على الموضوعات كاملة، والتعبير عنها في جمل، وهذه الاستراتيجيات التدريسية يجب أن تستمر بناءً على الإستراتيجية المختارة من قبل "توماس" وهؤلاء المعلمين.

وقد أشارت الأستاذة كوكورا معلمة القراءة العلاجية – من ناحية أخرى – إلى أنها تعمل مع " توماس " في الفهم القرائي على أساس الصف الثالث من خلال قراءة القصص ومهارات فنون اللغة، وتضمنت هذه المهارات التعرف على أجزاء الكلام، والتعرف على الهدف المباشر وغير المباشر، وانتقاء المجانسة، كما وظفت الأستاذة " كوكورا " التقييم المبنى على المنهج كي تقوم بتوضيح تقدم " توماس " وقد كتبت تقريراً فحواه أن " توماس " لديه دافعية تظهر من خلال محاولاته الوصول إلى الأهداف التربوية التي ارتضتها الولاية وقد عزمت على الاستمرار في استخدام هذه الاستراتيجيات.

كما أشارت الأستاذة بورنيز إلى أن " توماس " تمكن من كل موضوعات السنة الماضية في فصل التربية العامة، وكانت معظم موضوعات الصعوبة لديه في موضوعات القراءة الإضافية في التاريخ والعلوم، وأشارت دراسة إمكانية القراءة لهذه النصوص المقررة في (التاريخ والعلوم) إلى أن هذه النصوص كتبت تقريباً في مستويات الصفين السادس والثامن على التوالي وهذا لسوء الحظ أمر مألوف في العديد من الكتب، وعندما دعمت الأستاذة "بورنيز" مادة الموضوع بكتب إضافية من المكتبة في مستوى الصف الثالث / الرابع، عمل "توماس" بجدية كبيرة ونجح في إكمال العمل؛ وأشارت الأستاذة " بورنيز " إلى أنها يجب أن تستمر في إعطاء مواد القراءة الملائمة لجوانب هذين الموضوعين. كما أشارت إلى أن " توماس " ليست لديه مشكلات فى سلوك الفصل ولا فى المواد الدراسية الأخرى.

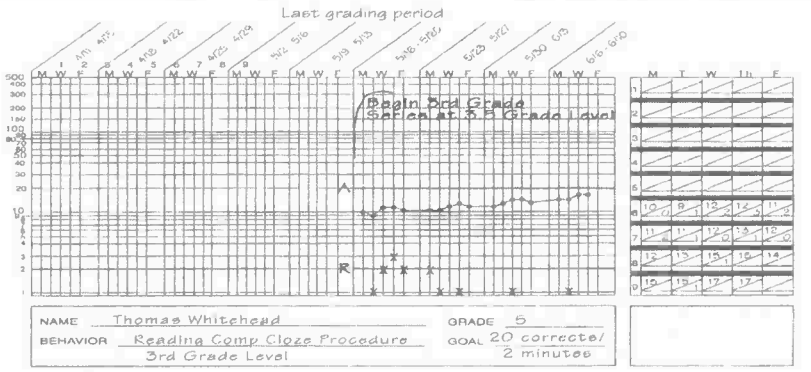
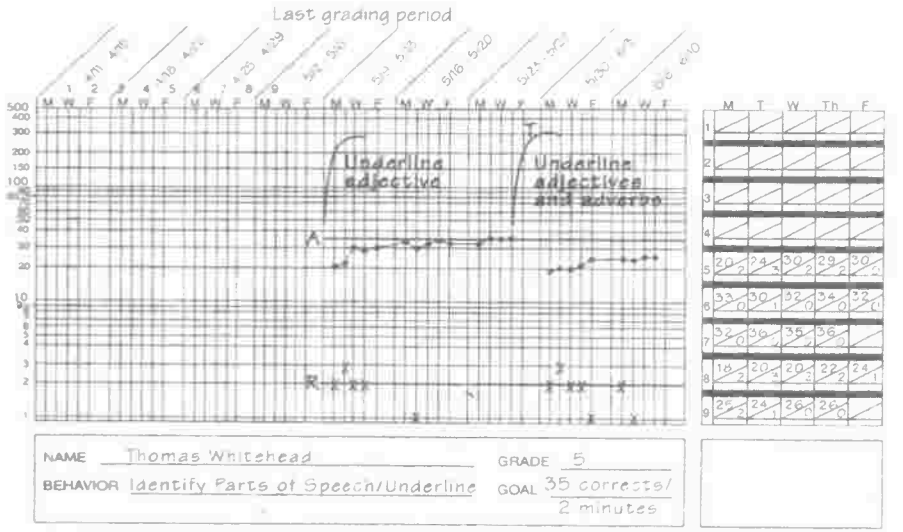


FIGURE 5.4 Performance on Cloze Procedure

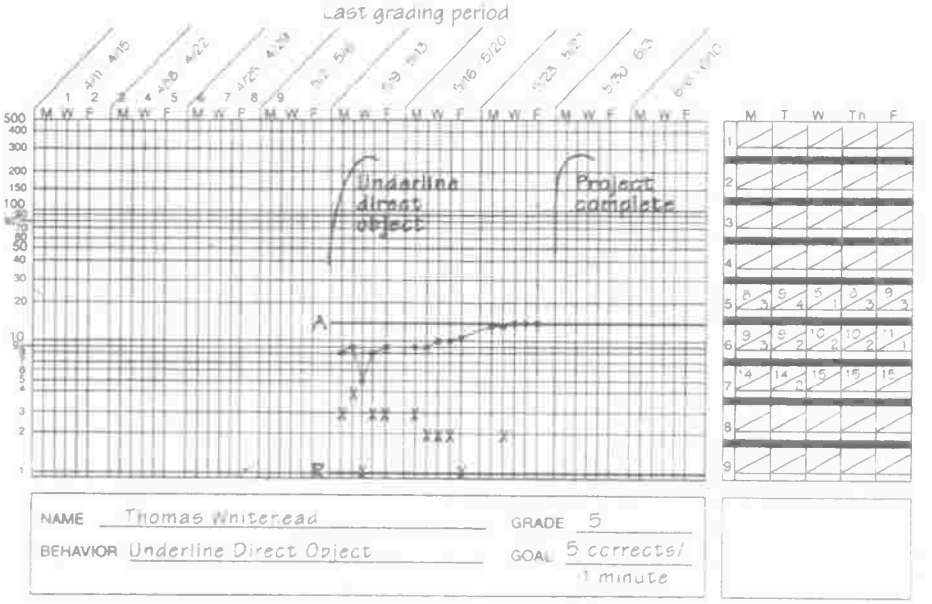
(الأشكال من ٥-٤ حتي ٥-٦)

أداء الطالب "توماس" على اختبار ملء الفراغ



الشكل (٥-٥)

أداء الطالب "توماس" فى التعرف على أجزاء الحديث



الشكل (٥-٦)

أداء الطالب "توماس" فى التعرف على الأهداف المباشرة

توصيـات:

بناء على مراجعة الرسومات البيانية وتعليقات المعلمين رأى فريق دراسة حالة الطفل أنه لا توجد مؤشرات تدل على أن مزيداً من التقييم في هذا الوقت سوف يكون مفيداً، واتفق الفريق جميعاً على قبول توصيات المعلمين وأوصوا بتكليف " توماس " بقضاء حصة دراسية واحدة يومياً في كل من غرفة المصادر وبرنامج القراءة العلاجية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي وسوف يعد المعلمين قائمة بالأهداف، وخطة التقويم المبنى على المنهج لتسليمها والموافقة عليها قبل اللقاء القادم مع الآباء.

وبسبب أن إستراتيجية التدريس ربما تكتمل في شهر ديسمبر، سوف يراجع الفريق تقدم "توماس" في شهر نوفمبر ويراعى إنقاص فترة التسكين التربوي الخاص في غرفة المصادر كما سوف يوضع " توماس " في فصل التربية العامة لجزء من الوقت أثناء تعليمه القراءة وفنون اللغة، وقد رأى أعضاء الفريق أن " توماس " قد يكون جاهزاً لمثل هذا التسكين في شهر ديسمبر.

المراجعة المجدولة في ٣٠/ ١١/ ٢٠٠٦

التوقيعات: .....

.....

.....

.....

تفسير الرسومات البيانية المتعلقة بالتقييم المبنى على المنهج:

Interpretation of curriculum – based assessment charts

توضح الرسومات البيانية المتعلقة بالتقييم المبنى على المنهج التقدم اليومي لمستوى تحصيل "توماس" وذلك لفترة تزيد عن عدة أسابيع، ويعد هذا النموذج لمستوى التحصيل من أكثر الوسائل دقة في قياس مستوى التحصيل الأكاديمي، ونستطيع من خلال هذه الرسومات البيانية أن نشاهد المكاسب الأكاديمية التي أحرزها " توماس " أثناء الأسابيع الأخيرة في المدرسة في كل الأهداف السلوكية التي تضمنتها خطته التربوية الفردية؛ فعلى سبيل المثال، يعرض الشكل ٥-٤ الاستجابات الصحيحة (Dots) والخاطئة (xs) على إجراء اختبار ملء الفراغ المتعلق بالفهم القرائي (مثل " إملأ المساحة الخالية " الذي يجب أن يفهم الطفل فيه المحتوى ثم يقوم بملء

الفراغ) المناسب لمستوى الصف الثالث. وطبقا لما يعرضه الرسم البياني فقد انطلق " توماس " نحو تحقيق هدفه الفردي وهو تقديم (٢٠) استجابة صحيحة بدون أخطاء عندما ينتهي العام الدراسي في ١٠ يونيو. ويوضح الشكل ٥-٥ أن " توماس " استطاع في نهاية شهر مايو تحقيق هدفه الذي يتعلق بالتعرف على الصفات، كما أنه بدأ مهمة التمييز التي تتعلق بالتفرقة بين كل من الصفات والظروف، ويوضح الشكل ٥-٦ أن " توماس " استطاع أيضاً التحرك نحو هدفه المتعلق بالتعرف على الأهداف المباشرة وانتهت الخطة التربوية الفردية عندما أحرز هدفه في شهر مايو.

وتشير هذه الرسومات البيانية إلى أن مجالات فنون اللغة عند الطالب " توماس " يجب أن يتم التركيز عليها في الفصل الدراسي القادم، وبوضوح يجب أن تبدأ تمرينات التقييم المبنى على المنهج في الفهم القرائي مناسبة لمستوى الصف ٣،٥، وأيضاً يجب أن تبدأ مشروعات تحديد المواد الدراسية كاملة، وكذلك مآل هذه المواد، والتمييز بين الصفات والظروف، وواحدة أو اثنتين من المهارات الأخرى مثل التعرف على الجناس (لفظتان متماثلتان في الإملاء والنطق مختلفتان في المعنى).

ممارسات التقييم داخل الفصل: In-class assessment practices

بالإضافة إلى المراقبة وأنواع التقييم التي تنجز بواسطة المعلمين، تستخدم العديد من ممارسات أنواع التقييم الأخرى بصورة متكررة على ايدى المعلمين وذلك من أجل تخطيط عملية التدريس درساً بدرس. ويتضمن هذا تحليل المهمة وتحليل الخطأ، فمثل هذه التقييمات التي تحدث داخل الفصل، تنجز بواسطة المعلم الذي يكون مع الطفل أثناء عمله يومياً وتمكنه هذه التقييمات من الحصول على أكثر أنماطها جدوى في الحصول على معلومات التقييم اللازمة لتخطيط التدريس.

وقد تطور مفهوم تحليل المهمة بواسطة أصحاب المدرسة السلوكية في سبعينيات القرن الماضي ليسمح للمعلم بتقديم وصف ملائم للمهمة لكي تستكمل بواسطة الطفل، وهذه الفنية تتَّحدد من خلالها الخطوات الخاصة أو جوانب المهارة على النحو الذي تحدث به من أجل تشخيص دقيق لمستوى فهم الطفل، وتعرض النافذة الإيضاحية ٥-٩ تحليل مهمة كاملة لإحدى مسائل الحساب المؤلفة من رقمين.

كما أن مواصفات خطوات المهمة التي تكون على مستوى منفصل تسمح للمعلم أن يقدم ويشرح المهمة للطفل بصورة كاملة أثناء بدأ التدريس، وأيضاً تسهل عملية تحليل المهمة من الفنية الثانية – تحليل الخطأ – الذي سيتم وصفها لاحقاً، بعد قليل.

فبعد أن ينتهي الطالب من حل بعض المسائل قد يجد المعلم أخطاء في عمل التلميذ، وسوف يسمح تحليل هذه الأخطاء للمعلم بوضع قواعد وأدلة إرشادية هادية يستخدمها الطالب في إكمال عمله، ويستطيع المعلم بعد ذلك أن يعرف بالتحديد أنواع الأخطاء النوعية التي من المحتمل أن يقع فيها الطفل، والتدريس النوعي الخاص الذي يمكن إعطائه لهذه الجوانب الدقيقة، وتعرض النافذة الإيضاحية ٥-١٠ نموذجاً كاملاً لتحليل خطأ ما.

النافذة الإيضاحية ٥ -٩

إرشادات تعليمية مفيدة: نموذج تحليل المهمة

Teaching tip: A sample task analysis

تحليل المهمة عبارة عن رسم للجوانب النوعية للمهمة يعرض بالترتيب من أجل تحديد الفهم النوعي وكذلك عدم الفهم للطالب ذي صعوبات التعلم، وهذه الفنية نتجت عن فكر المدرسة السلوكية، وفيما يلي نموذج لمشكلة عُرّفت على أنها مهام نوعية يجب أن تنجز من خلال الطالب وبالترتيب لإكمال مسألة جمع عددين مع إعادة التجميع.

- **متطلبات المسألة:**

١- اجمع الأعداد في عمود الآحاد (٨ + ٥)

٢- أكتب أسفل الرقم الأول للجمع تحت عمود الآحاد.

٣- أكتب الرقم الثاني أعلى العمود التالي.

٤- أضف الثلاثة أرقام في عمود العشرات.

٥- أكتب الناتج تحت عمود العشرات.

		١
	٨	٢
	+٥	٣
١		
	٣	٦

وعادة سيساعد تحليل الجوانب النوعية للمسألة أو المهمة التربوية المعلم فى فهم خطوات المهمة وشرحها للطفل، فعلى سبيل المثال، التلاميذ الذين لم يكن بمقدورهم حل المسألة التي عرضت فيما سبق من المحتمل أن يكونوا قد تمكنوا بالفعل من جمع رقمين بدون إعادة تجميع وتشير بوضوح نوعيات هذه الخطوات من خلال تحليل المهمة إلى أن هذه الخطوة من خطوات حل المسألة يوجد بها مشكلة وحينئذ يجب أن يبدأ المعلم التدريب من الخطوة الثالثة التي تم ذكرها آنفاً.

النافذة الإيضاحية ٥ -١٠

نموذج تحليل خطأ Sample error analysis

نفس المسألة التي أجرى لها تحليل للمهمة في النافذة الإيضاحية ٥-٩ تعرض هنا بعد أن حاول الطالب إكمالها.

وكما يبدو من محاولة الطالب تكملة المسألة فقد أكمل الطالب ذي		٢ ٨
الصعوبة بطريقة صحيحة الخطوة الأولى	+	٣ ٥
		٥ ١٣

وهذا يشير إلى فهم صحيح للنقطة الأولى من المسألة (أو نقطة البداية)، ثم بعد ذلك توقف فهم الطالب فلم يعرف أين يكتب رقمي الإجابة لذلك تعد هذه النقطة جيدة لبدء التدريس.

فتحليل خطأ مثل هذا يمكن فعله في أي مادة دراسية، وفي العمل اليومي، ونماذج العمل المستمدة من أي فصول أخرى، وتكليفات الواجب المنزلي مثل مفردات أو بنود الاختبارات، وبوضوح، كلما تم تحليل عمل الطفل بصورة أكبر ازدادت الدقة في تحليل الأخطاء. وأيضاً، عندما تنتهي عملية تحليل الأخطاء تبدأ نماذج الأخطاء المتشابهة في الظهور؛ وهذا يشير إلى فهم خاطئ من قِبَل الطفل وهذا النوع من المعلومات شديد الفائدة عندما نخطط للتدريس يوماً بيوم للطفل ذي صعوبات التعلم، والمعلمون الفعالون سوف يعدون لاجتماعات التقييم مع فريق دراسة حالة الطفل من أجل إكمال تحليل الخطأ في كل جانب مرتبط بالمادة الدراسية، كما أن عمل قوائم لمثل هذه الأخطاء، وتجميع العمل يومياً يظهر هذه الأخطاء بجلاء.

ممارسات التقييم المبتكرة: Innovative assessment practices

خلال العقد الأخير بذلت جهوداً كبيرة داخل النظام التربوي للتحرك نحو التقييمات الأكثر ارتباطاً بالطرق التي يؤدى بها الأطفال فعلياً المهام التربوية المختلفة (Bryant, 1999; Commission2001; Fuchs & Fuchs 2006; Jones 2001; King-sears et al 1999).

وهذه البدائل تتضمن التقييم الفعلي (الواقعي أو الموثوق به) Authentic Assessment (يشار إليه في بعض الأحيان بتقييم الأداء)، وتقييم البورتفوليو، والتقييم الدينامى، والتقييم المبنى على جوانب القوة.

ويستخدم مصطلح التقييم الواقعى (باستخدام الملاحظة للسلوك أو تحليل المهام) للإشارة إلى أنماط خاصة من ممارسات التقييم التي ترتبط بالمهمة التي قد تتطلب من الشخص أداءها

في العالم الواقعي. وفى مصطلح التقييم هذا، يجب على الفرد أن ينجز المهمة المطلوبة في إطار العالم الواقعي، لذلك يستخدم في بعض الأحيان مصطلح تقييم الأداء Performance Assessment ويوضح نموذج التدريس، في النافذة الإيضاحية ٥-١١ ممارسات التقييم الواقعى.

فإذا استطاع الأطفال أداء أنواع المهام الحقيقية التي تم وصفها – أي تلك المهام التي تتطلب من الراشدين أداءها في محيط العالم الواقعي مثل الدراسات الايكولوجية – حينئذ يكون التلاميذ قد فهموا المعاني التي تشتمل عليها تلك المفاهيم، وباختصار فهؤلاء التلاميذ قد تم تقييمهم بشكل واقعى يختلف عن اختبارات الورقة والقلم المعطاة في نفس الموضوع داخل الفصل المدرسي، وهذا النوع من التقييم يؤيده كثير من التربويين لأن ممارسته تؤكد على قابلية تطبيق التربية في مشكلات العالم الواقعي.

فمثلاً، قد يبتكر التلاميذ في مادة اللغة الانجليزية أو الأدب جريدة مدرسية وكتابات مختلفة ويحرروا أعمالاً، وهى أمثلة للتقييم الواقعى، وهناك بدائل أخرى، منها أن يكتب التلاميذ مقالات بصورة دورية كل أسبوع في جريدة محلية، ومثال آخر، يستطيع طلاب المدرسة الثانوية الذين تلقوا في الغالب محاضرات في إنتاج الميديا الاشتراك في إدارة استديو التلفزيون المدرسي وإنتاج "أخبار الصباح" والإعلانات الصباحية للمدرسة – وهذه أمثلة قليلة للتقييم الواقعى، والتقييد الوحيد للأنشطة التي قد يحتويها التقييم أو تقييم الأداء هو ما يسمح به خيال المعلم، وبصورة عامة يجد التلاميذ هذه التقييمات أكثر إمتاعاً ودافعية عن التدريس التقليدي وممارسات التقييم.

النافذة الإيضاحية ٥ -١١

نموذج للتقييم الواقعى: An Example of Authentic Assessment

في التعلم التقليدي لموضوع علم الأرض الذي يُدرس في مستوى الصف السادس، قد يدرس الأطفال مفاهيم من قبيل إيكولوجي، حماية المناطق ذات الرطوبة العالية، والاعتماد المتبادل للحياة داخل النظام البيئي الخاص، وما إلى ذلك من مفاهيم. ويجب عندئذ أن يأخذ أطفال الفصل اختباراً مكتوباً مع أسئلة اختيار من متعدد أو ربما أسئلة مقالِّية سهلة البنية لإظهار معارفهم، وعلى الخلاف من ذلك يستخدم نموذج التقييم الفعلي الذي يجب أن يقيم فيه الأطفال من خلال التطبيق الفعلي لمعارفهم في مشكلات العالم الواقعي. فعلى سبيل المثال؛

ربما يحدث ذلك من خلال اصطحاب الأطفال في رحلة ميدانية محلية في بيئة ذات رطوبة عالية وينجزوا عدداً من المهام للتأكد من فهمهم للمفاهيم، على أن تقترب هذه المهام مع ما يحدث في العالم الواقعي من خلال دراسة علماء الايكولوجي للنظام البيئي. وبعض هذه التقييمات ربما يتضمن:-

أ- تطبيق اختبارات لمعرفة درجة تعكر الماء (أي نقاء وصفاء الماء) في الأنهار التي تغذي البيئة.

ب- التعرف على أثر قدم الحيوانات البرية باستخدام مناطق الرطوبة العالية مثل مصادر البحيرات (المنابع).

جـ- استخلاص عينات من الماء، ووضعها تحت الميكروسكوب، وحصر ومعرفة الميكروبات والجراثيم في عينة من الماء.

د- المقارنة بين أنواع وعدد الجراثيم التي سجلت، والجراثيم التي أخذت من نفس منطقة الرطوبة العالية في مرات سابقة (لو كان التسجيل في المرات السابقة موجوداً).

هـ- إجراء تجارب أخرى لتحديد جودة البيئة في مناطق الرطوبة العالية.

تقييم البورتفوليو: Portfolio assessment

يعد البورتفوليو أحد أشكال التقييم الفعلي، وبالإضافة إلى ذلك فهو ينجز مهام في العالم الواقعي، كما أن تقييم البورتفوليو يتضمن أنتاج ملف أو بورتفوليو للطالب يحتوي علي عدد من المشروعات التي صممت وطورت لتحديد مهارة الطالب في مادة دراسية معينة عبر الوقت (Swicegood, 1994). وهذا النوع من التقييم بدأت أصوله في المدارس الابتدائية ويطبق حاليا في مواقع التربية الخاصة، ويحتاج استخدام تقييم البورتفوليو أن ينشئ المعلمون بورتفوليو لتمرينات الطالب أو الواجب المنزلي، بحيث يتضمن نماذج كثيرة من عمل الطفل – قد تكون أعمال مكتوبة عن موضوعات مختارة من قبل الطالب أو تمرينات الحساب طوال وحدة الضرب، ويدون المعلمون تواريخ إكمال كل تكليف ويضعوا التقدير لجميع نماذج أو عينات العمل، ويجب علي المعلمين أن يتعرفوا علي جوانب القوة والضعف لدي الطفل.

وبمعني آخر يمكن القول أن البورتفوليو أو جمع عمل الطالب أصبح أساساً شاملاً لتحليل الخطأ من خلال الفترة التي تُقضي في جمع أوراق الفصل والواجب المنزلي ونماذج العمل الأخرى، ومن خلال استخدام البورتفوليو يستطيع المعلمون والآباء تكوين صورة دقيقة للغاية

عن الطفل موضع الاهتمام وكيف يتقدم الطفل نحو تحقيق أهداف المنهج خلال أشهر السنة الدراسية (Swicegood, 1994) ، ويجد العديد من المعلمين أن هذه الصيغة من التقييم المستمر أكثر سهوله من خطط الرسوم البيانية للتقييم المبني علي المنهج الذي وصف مبكرا في هذا الفصل.

كما يمكن القول أن البورتفوليو مختلف إلي حد بعيد عن بقية التقييمات الأخرى، فقد يتضمن كل من عمل الطالب المنتهي في بعض المشروعات في مواد دراسية منوعة، أو نماذج من عمل الطالب في احدي المواد الدراسية المحددة بوقت ما، فعلي سبيل المثال يقوم الكثير من المعلمين في مجال الكتابة بإنشاء ملف يتضمن كتابات منتقاة للطالب في بداية ووسط ونهاية العام الدراسي، وبالتالي قد تستخدم مثل هذه النماذج المكتوبة لتوضيح التقدم المستمر للطالب في مجال الكتابة.

التقييم الدينامي: Dynamic assessment

قد يكون التقييم الدينامى أكثر مفاهيم التقييم الحديثة تشويقاً وإثارة للاهتمام في مجال صعوبات التعلم، ففي التقييم الدينامى يوضع في الاعتبار ليس فقط أداء الطالب فى المهمة الخاصة بل أيضاً عمليات التفكير المستخدمة من قبل الطالب لأداء المهمة (Bryant, 1999) فعلى سبيل المثال، عند إكمال مجموعة من مسائل الحساب تتضمن إعادة تجميع في خانة العشرات قد يلاحظ المعلم أن الطالب ارتكب بالفعل خطأً ما مما يجعله يوقف عمل الطالب أثناء حل إحدى هذه المسائل ليسأل عن السبب الذي جعل الطالب يكتب الرقم المقصود خطأ بدلاً من أن يكتبه صحيحاً، ومن خلال استخدام هذه الإستراتيجية، يكون بمقدور المعلم أن يبدأ في فهم الديناميات وما يفكر فيه الطالب أثناء إكمال حل المسألة (Bryant, 1999).

وهذا النوع من التقييم يثير الاهتمام والرغبة والفضول إلى درجة كبيرة وخاصة عندما يعتبر شخص ما أن عمليات التفكير بصورة استثنائية هي المسؤولة عن صعوبة التعلم فإذا فعل المعلم هذا في تقييمه الخاص فإنه يوقف الطفل أثناء حل المسألة ويناقشه في الحل على الفور، وعندئذ قد يجد المعلم معلومات لا حصر لها عن السبب الذي جعل الطفل المقصود يفشل في إكمال حل المسألة بصورة صحيحة.

التقييم المبنى على جانب القوة: Strength – based assessment

التقييم المبنى على جوانب القوة هو مفهوم تقييمي يؤكد على تحديد جوانب القوة لدى التلاميذ والطلاب بدلاً من تحديد جوانب ضعفهم فحسب (Epstein, 1999; Epstein, Rudolph& Epstein, 2000). وقد طور "مايكل ابيستن" Michael Epstein هذا المفهوم في سعيه نحو إيجاد بديل تقييمي خاص للطلاب ذوى الصعوبات، وقد أشار إلى أنه في الغالب،

عندما يعرف التلاميذ على أنهم ذوو صعوبات تعلم، يبدأ المعلمون والمتخصصون بصورة نمطية رسمية بوصف هؤلاء التلاميذ بمصطلحات مثل " مضطرب في هذا المجال " أو في جانب المادة هذه أو لديه مشكلات في " الجوانب الأكاديمية أو السلوكية المختلفة" (Epstein & Sharma 1998)، وبدلاً من التركيز على مثل هذه الجوانب السلبية المتعلقة بالطفل طالب إبستين (Epstein 1999) العاملين في المجال بإلحاح العمل على تطوير طرق تقييم جوانب القوة لدى الطفل في سعى لإيجاد طرق تربوية وثيقة الصلة ببناء الأنشطة التدريسية التي يمكن أن تفيد الطفل.

ويمكن تعريف التقييم المبنى على جانب القوة بأنه تقييم للكفاءات والخصائص تلك التي تخلق إحساس لدى الفرد بالإنجاز أو أنه يسهم مما يُشبع العلاقات الشخصية ويعزز النمو الشخصي والأكاديمي للفرد (Epstein 1999; Epstein et al. 2000) ولا شك في أن مفهوم التقييم المبنى على جوانب القوة يساعد في التركيز على الطفل وعلى لجنة الاستحقاق نفسها، وعلى العوامل المختلفة التي تساعد الطالب على إنجاز أهدافه. ورغم ذلك فهذا النمط من التقييم لا يطبق بصورة واسعة حتى الآن، وقد يكون توقع أحدنا جيداً بأن يشهد هذا المجال تنامياً في التأكيد على ممارسات التقييم المبنى على جانب القوة لكل التلاميذ ذوى الصعوبات.

قضايا أخرى في التقييم: Other issues in assessment

هناك العديد من قضايا التقييم الأخرى التي تسبب في الغالب درجة من الإرباك والتشوش لدى المعلمين، أولها أن المعلم إذا شارك في اجتماع الخطة التربوية الفردية، فقد يسأل عن أنواع بيانات التقييم اللازمة لحضور الاجتماع، وبوضوح، يحتاج المعلم إلى البيانات الأكثر اكتمالاً ودقة لكي يحضر مؤتمر التخطيط التربوي وأكثر المعلومات فائدة هي تلك المعلومات المتعلقة بكل من الأداء الأكاديمي وأي مشكلات سلوكية أو مشكلات اجتماعية حيث تكون مفيدةً بدرجة كبيرة في تخطيط البرامج وتعرض النافذة الإيضاحية ٥-١٢ الأنماط العامة من المعلومات التي يجب أن تكون بحوزة المعلمين لحضور مثل هذه المؤتمرات، وبالإضافة إلى هذه المعلومات العامة يجب أن يجّهز المعلم معلومات عن إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل RTI المطبقة في مقاطعات المدرسة المحلية حول الولاية فالمعلمون سوف يتوقعوا تقديم بيانات تشير إلى نتائج تدخلهم في المستويين الأول والثاني، وبيانات الرسومات البيانية عن أداء الطفل مثل البيانات التي تم تقديمها في الأشكال ٥-٢، ٥-٣، والتي تمدنا بدليل جيد عن الكيفية التي يستجيب بها كل طفل للتدخلات التدريسية (Bender,2002 ; Gersten & Dimino, 2006). وهكذا يجب أن يجمع المعلمون هذه البيانات قبل عقد الاجتماعات أو اللقاء ثم الإعداد لمناقشة بيانات هذه الرسومات البيانية في الاجتماع من أجل تحديد استجابة الطفل للتدخل.

كما أن المطلب الخاص المتعلق ببعض المقترحات والتي تهدف إلي تزويد الصفوف ببطاقات تقرير Report Cards يلقى اعتراضاً من جانب المعلمين. فعلى سبيل المثال، إذا كان معلم طفل التربية الخاصة مسؤول مسؤولية كاملة عن تدريس القراءة وفنون اللغة، فإن هذا المعلم قد يسأل ليعرف صف الطفل في هذه المواد الدراسية. ولك أن تتخيل حدوث هذا الموقف النمطي لطفل في الصف الخامس أنهى لتوه تكليفات القراءة وفنون اللغة لمستوى الصف الثالث في فصل التربية الخاصة وحصل على تقدير " A " فهل هذا الطفل حصل على نفس التقدير " A " في هذه المواد الدراسية على بطاقة التقدير ؟ وهل ما حدث يربك الآباء ويقودهم إلى الاعتقاد بأن طفلهم أكمل عمله بنجاح ؟ وهل مثل هذه الممارسة الصفية عادلة بالنسبة للأطفال الآخرين ؟

لذلك أوصى "بيندر" Bender (١٩٨٤) بأن يتلقى الطفل تدريساً في الصف الأكثر ملاءمة له وذلك لتعزيز الجهد والعمل حتى يحقق الطفل التقدير " A ". كما يجب أيضاً أن يصاحب البيان المكتوب بطاقة التقرير التي تُذكِّر الآباء أن هذا الصف يشير إلى أداء في العمل أقل من مستوى صف الطفل الذي هو فيه، فإذا واجهت أنت مثل هذا الموقف فإنك أيضاً سوف ترغب في أن تسأل مشرف التربية الخاصة عن سياسات الصفوف المحلية.

النافذة الإيضاحية ٥ -١٢

إرشادات تعليمية مفيدة: تقييمات اجتماع الفريق

Teaching TIPS: checklist of assessments for team meeting

يمكن أن يعود عليك الإعداد الجيد لاجتماع الفريق كمعلم بكثير من الاحترام من زملائك المتخصصين في الفريق. فبعض المعلمين يفتقدون هذه الفرصة لكي يتبادلوا المعارف المتعلقة بتوظيف قدرات الطفل مع أعضاء الفريق الآخرين، كما يجب أن تستفيد أنت أيضاً من الموقف، ويوجد في الجزء الأسفل قائمة بالتقييمات التي تستطيع إكمالها قبل عقد الاجتماع، وليست كلها ملاءمة أو ضرورية في كل مرحلة، ولكن ربما ترغب في استخدامها كقائمة فحص أو مراجعة.

- تقدير المعلم لسلوك الطفل.
- التقييم معياري المرجع في مجالات المهارة الأساسية.
- تحليل الخطأ في كل مجال مرتبط بالقراءة وفنون اللغة.
- تحليل الخطأ في كل مجال مرتبط بالحساب.
- الكلمة المرئية و/ أو قائمة مفردات مهارات البقاء.

- عينات تشير إلى نماذج الأخطاء المختلفة.
- تسجيل لمشكلات السلوك الحرجة التي استمرت طوال الأسبوعين الماضيين.
- عدة نسخ لأي ملاحظات سوف تعرض على الآباء.
- معلومات القياس الاجتماعي المتعلقة بالتقبل الاجتماعي.
- عدة نسخ من ملاحظات عن الطفل من معلمين آخرين.
- رسومات بيانية عن التدريس المتقن في مجالات مهارة ذات طبيعة خاصة.
- المواد التدريسية التي انتهى منها الطفل.
- التقدير الذاتي للطالب عن مفهومه عن ذاته.
- المستويان الأول والثاني من التقدير أو الرسم البياني لنموذج الاستجابة للتدخل.

وأخيراً هناك قضية في التقييم أصبحت تستحوذ على اهتمام أضافي في مجال صعوبات التعلم وهى قضية تطبيق برامج تقييم عبر الولاية (Commission, 2001,CEC, 2002; Gronna, Jenkins & Chin-Chance,1998; Manset & Washburn, 2000; Thurlow, Yasseldyke & Reid, 1997). ذلك أنه في التربية العامة، توجد في العقود الحالية حركة ملحوظة من أجل التحسين أو الإصلاح التربوي، وهى ناتجة عن ازدياد استخدام الإدارة الجماعية، والتقييمات معيارية المرجع المخولة من الولايات المختلفة طبقاً لمستويات الصف الخاصة.

ويقترن مع هذه الحركة للتحسين والإصلاح التربوي جهد مبذول لوضع معايير مرتفعة للتخرج من المدرسة الثانوية وهو ناتج عن تطبيق اختبارات الحد الأدنى للكفاءة Minimum Competency Tests في عدد من الولايات، وبصورة عامة تحدد هذه الاختبارات الحد الأدنى للكفاءات في مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، وفى بعض الحالات، الكتابة التي تعطى لكل طلاب المرحلة الثانوية في مستوى الصف الخاص وتستخدم الكثير من الولايات تقييمات الحد الأدنى للكفاءة كشرط أساسي قبل التخرج من المدرسة الثانوية، وبالطبع، يمثل هذا بعض الاهتمام للطلاب ذوى صعوبات التعلم، الذين يمرون بكل هذه المسارات، والذين قد يكون لديهم صعوبة واضحة في التعامل مع هذه التقييمات المقننة.

وهكذا يمكن القول أنه نتيجة للتحرك نحو تطبيق اختبارات الحد الأدنى للكفاءة بدأ الباحثون في فحص تأثير التقييم المبكر عبر الولاية على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Commission, 2001 ; Groanna, et al 1998; Manset & Washburn, 2000; Thurlow,

(Thurlow et al, 1997). وفى بيانات باكرة ظهرت منذ عام ١٩٩٧ ذكر "سرلو" والعاملون معه co-workers & أن أكثر من ١٧ ولاية استخدمت اختبار الحد الأدنى للكفاءة أو بعض الأنواع الأخرى من اختبارات التخرج، وحالياً، تزايد العدد، كما تزايدت الاهتمامات بصورة مماثلة، وقد لاحظت لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١) أن هناك عدة مشكلات في استخدام هذه التقييمات، ففي الكثير من الحالات لا يكون مسموحاً بإجراء تعديلات للطلاب ذوى صعوبات التعلم، فقد لاحظت اللجنة ما يلي:

" أنه بالرغم من أن قانون تربية الأفراد المعوقين في حقيقته يتطلب مشاركة التلاميذ ذوى الصعوبات في تقييمات عبر الولاية، إلا أن التلاميذ ذوى الصعوبات يتم استبعادهم في الغالب من هذه التقييمات من أجل وضع إجراءات منتظمة تهدف للتحقق من معرفة ما إذا كانت الخطوات التي تم تنفيذها كانت مناسبة وفعالة أم لا، وكذلك معرفة مدي تقدم المدارس، وهذه هي المشكلة الرئيسية، وذلك لأن هذه التقييمات بصورة عامة تصمم بدون اعتبار للتعديلات أو التواؤمات التي قد يحتاج إليها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من أجل إكمال عملية التقييم " (Commission, 2001).

وقد استجابت اللجنة لهذه المشكلة من خلال دعوة واضعي الاختبار إلى استخدام مبادئ تصميمية عامة تسمح للمعلمين بتعديل هذه التقييمات للطلاب ذوى صعوبات التعلم بدون التضحية بدقة أو سلامة إجراءات الاختبار. وقد عبر أيضاً الكثير من الباحثين عن آرائهم فيما يتعلق ببرامج اختبار عبر الولاية، والحركة العامة نحو المساءلة عن المعايير العليا، من أن هذا قد يقود المنهج المدرسي إلى أن يصبح غير ملائم بدرجةٍ ما، ولا تزال هذه المناقشة مستمرة، ويشعر الكثير من معلمي التربية العامة بأنه يجب عليهم أن يُدرسوا المعايير داخل المنهج، وكما يتضح من تقييمات عبر الولاية فإنه لو كانت هذه المعايير غير ملائمة بشكل واضح للطلاب ذوى صعوبات التعلم في فصول التربية العامة، فإنه يجب عليك – أيها المُعِّلم – كمتخصص في هذا المجال أن تبقى على علمٍ بهذه المناقشة المستمرة داخل المجال، فمن المحتمل أن تجد نفسك مديراً لواحدة أو أكثر من هذه التقييمات لذلك يجب أن تبدأ أو تستمر في مهنتك التدريسية.

ملخص الفصل: Summaty

قدم هذا الفصل معلومات عن إجراءات تقييم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فقد تم فحص قرارات الاستحقاق فى ضوء الجوانب المختلفة للتعريف الفيدرالي لهذه الصعوبات، وأوضح هذا الفصل أنه رغم أن الاختبارات صممت لتقيس العمليات النفسية الرئيسية أو

قياس أوجه قصور القدرة إلا أن هذا غير واضح بشكل تقنى ملائم، فبعض أجزاء اختبارات الذكاء تقدم بعض المعلومات عن اللاتوازن النهائى الذي قد يشير إلى قصور العمليات النفسية، لذلك يعد محك التباعد الذي تم عرضه في ثنايا الفصل أحد أفضل المؤشرات تأثيراً في تحديد صعوبة التعلم، ورغم أن وجود التباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل ضروري في حد ذاته لكنه مؤشر غير كافٍ لتحديد مثل هذه الصعوبة، وأيضاً فإنه قد يتم وقف استخدام التباعدات في السنوات القليلة القادمة واستخدام إجراءات الاستجابة للتدخل كي تحل محلها.

كما عَرضَ الفصل التقييم للتدريس كأحدث الطرق في تقييم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المختلفة، وعَرضَ كل من التقييم محكي المرجع، والتقييم المبنى على المنهج، والتقييمات التي تتم داخل الفصل، كما تمت الإشارة إلى العديد من أمثلة التقييمات البديلة، وأما خطط التدريس من أجل التقييم فقد تم عرضها لتوضيح مسؤوليتك كمعلم ومسؤوليتك كعضو في فرق دراسة الحالة المختلفة، ومسؤوليتك في العديد من الحالات، ومسؤوليتك في تحضير هذه المهام.

وسوف تساعدك النقاط التالية في دراسة هذا الفصل:

١. العمليات النفسية بصفة عامة، قد تقاس باستخدام الاختبارات المصممة خصيصاً لهذا الغرض، أو الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء حيث يمكن الدفاع عن اختبارات الذكاء من منظور المعايير الفنية في حال مقارنتها باختبارات العمليات.
٢. محك التباعد ينصب بصورة عامة على إثبات التباعد بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل، ويحدث هذا عن طريق استخدام تباعد الدرجة المعيارية أو جدول التباعد المبنى على الانحدار.
٣. إجراءات الاستجابة للتدخل المقترحة حديثاً، لها تأثير على الطريقة التي يحدد بها المتخصص صعوبة التعلم، وعلى الدور الذي سوف يؤديه كل من معلم التربية العامة ومعلم التربية الخاصة في نموذج الاستجابة للتدخل.
٤. فقرة الاستبعاد في تعريف صعوبات التعلم لا تزال لم تشرح جيداً بواسطة المتخصصين في المجال، كما يقدم هذا الفصل أدلة جيدة تتعلق بكيفية التفرقة بين صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى.
٥. التقييم للتدريس قد يتضمن التقييمات المبنية على المعيار، وتقارير الملاحظة، والتقييمات المبنية على المحك، والتقييمات المبنية على المنهج، وتقييمات داخل الفصل، والتقييمات البديلة وكل هذه التقييمات مفيدة وذات جدوى، وتعد بعض هذه التقييمات الأخيرة بشكل واضح جلي أفضل التقييمات ملاءمةً للأغراض التدريسية.

أسئلة وأنشطة : Questions and activities

١. أي أعضاء فرق دراسة حالة الطفل المحلية يساعد في عملية التقييم من أجل التدريس؟ أُدْعُ الفريق المحلي وبعض معلمي التربية الخاصة لحلقة نقاش جماعية عن التقييم المبنى على المنهج.

٢. ما المنظور النظري الذي يمثل الأساس للتقييم المبنى على المنهج؟ وتحليل الخطأ؟ وتطبيق اختبارات الذكاء؟ وتطبيق اختبارات التحصيل المبنية على المعيار؟

٣. اشرح إجراء الاستجابة باستخدام الرسومات البيانية كما وردت في الشكلين ٥-٢، ٥-٣ وبّين هل اتضح التشابه في الرسوم البيانية فيما بعد في ثنايا الفصل وكيف؟

٤. ناقش الأغراض المختلفة لعملية التقييم، ثم وضح كيف يرتبط التقييم لتحديد الاستحقاق بالتقييم من أجل التدريس؟

٥. إقرأ تقرير لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة وناقش توصيات التقييم مع طلاب الفصل.

٦. إعرض للمناقشة الفروق بين المتخصصين الذين يؤيدون التقييم المبنى على المنهج والذين يؤيدون تقييم العمليات النفسية.

REFERENCES

Alexander, L. (1992). To assure the free appropriate public education of all children with disabilities. *Fourteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act.* Washington, DC: U.S. Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.* New York: Guilford.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., Reschly, D. J., Schrag, J., & Tilly, W. D. (2004). *Response to intervention: Policy considerations and implementation.* Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N. (1984). Daily grading in mainstream classes. *The Directive Teacher, 6*(2), 4–5.

Bryant, B. R. (1999). The dynamics of assessment. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 385–414). Austin, TX: ProEd.

Chin, P. C., & McCormick, L. (1986). Cultural diversity and exceptionality. In N. G. Haring and L. McCormick (Eds.), *Exceptional children and youth* (4th ed.) (p. 117). Columbus, OH: Merrill.

Clarizio, H. F., & Phillips, S. E. (1986). Sex bias in the diagnosis of learning disabled students. *Psychology in the Schools, 23,* 44–52.

Commission on Excellence in Special Education (2001). *Revitalizing special education for children and their families.* Available from www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation.

Council for Exceptional Children (CEC) (2002). Commission report calls for special education reform. *Today, 9*(3), 1–6.

Council for Learning Disabilities (CLD) (1987). The CLD position statement. *Journal of Learning Disabilities, 20,* 349–350.

Epstein, M. H. (1999). Development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial and Special Education, 20,* 258–262.

Epstein, M. H., Rudolph, S., & Epstein, A. A. (2000). Using strength-based assessment in transition planning. *Teaching Exceptional Children, 32*(6), 50–55.

Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment.* Austin, TX: ProEd.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–98.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 57–61.

Gersten, R., & Dimino, J. A. (2006). RTI (response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly, 41*(1), 99–108.

Gronna, S. S., Jenkins, A. A., & Chin-Chance, S. A. (1998). The performance of students with disabilities in a norm-referenced, statewide standardized testing program. *Journal of Learning Disabilities, 31,* 482–493.

Hyun, J. K., & Fowler, S. A. (1995). Respect, cultural sensitivity, and communication: Promoting participation by Asian families in the individualized family service plan. *Teaching Exceptional Children, 28*(1), 25–28.

Jones, C. J. (2001). CBAs that work: Assessment of students' math content-reading levels. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 24–29.

King-Sears, M. E., Burgess, M., & Lawson, T. L. (1999). Applying curriculum-based assessment in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children, 32*(1), 30–39.

Leinhardt, G., Seewald, A. M., & Zigmond, N. (1982). Sex and race differences in learning disabilities classrooms. *Journal of Educational Psychology, 74,* 835–843.

Lerner, J., & Chen, A. (1992). Critical issues in learning disabilities: The cross-cultural nature of learning disabilities: A profile in perseverance. *Learning Disabilities Research and Practice, 7,* 147–149.

Leung, B. P. (1996). Quality assessment practices in a diverse society. *Teaching Exceptional Children, 28*(3), 42–45.

Manset, G., & Washburn, S. J. (2000). Equity through accountability? Mandating minimum competency exit examinations for secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 15,* 160–167.

Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 539–544.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. W. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 525–531.

Montague, M., McKinney, J. D., & Hocutt, A. (1994). Assessing students for attention deficit disorder. *Intervention in School and Clinic, 29*(4), 212–218.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities: A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly 28*(4), 249–260.

O'Connor, R. (2003, December). *Tiers of intervention in kindergarten through third grade.* Paper presented at the national research center on learning disabilities responsiveness-to-intervention symposium, Kansas City, MO. (See the discussion of this paper in Marston, 2005.)

Olivarez, A., Palmer, D. J., & Guillemard, L. (1992). Predictive bias with referred and nonreferred black, Hispanic, and white pupils. *Learning Disability Quarterly, 15,* 175–186.

Phillips, N. B., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1994). Effects of classwide curriculum-based measurement and peer tutoring: A collaborative researcher-practitioner interview study. *Journal of Learning Disabilities, 27*(7), 420–434.

Scruggs, T. W., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 155–168.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on *Guckenberger v. Boston University. Journal of Learning Disabilities, 32,* 304–319.

Swicegood, P. (1994). Portfolio-based assessment practices. *Intervention in School and Clinic, 30*(1), 7–16.

Thurlow, M. L, Ysseldyke, J. E., & Reid, C. L. (1997). High school graduation requirements for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 608–616.

Watkins, M. W. (1996). Diagnostic utility of the WISC-III developmental index as a predictor of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 305–312.

Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children, 69*(4), 391–409.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognition and experiential deficits as basic cause of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88,* 601–638.