تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج فى المدارس العادية

إعداد

د. خالد عوض البلاح
أستاذ مساعد كلية التربية
جامعة الملك فيصل

دالفرحاتى السيد محمود
أستاذ مساعد بالمركز القومى للامتحانات
والتقويم التربوى- القاهرة

المكتبة الالكترونية

www.gulfkids.com

تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج فى المدارس العادية

مقدمة

إن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج فى ضوء الخطة الإستراتيجية لمنظومة التعليم فى الوطن العربى، يفرض علينا حقهم فى التقييم الموضوعي حتى يتم استيعابهم واحتوائهم داخل المدارس العادية، ولتحديد ما إذا كان الطفل يستحق أن يصنف تحت إحدى مجموعات الفئات الخاصة Exceptionality ويتم فى كل عام تقييم عديد من الأطفال لتحديد مدى حاجتهم لخدمات التربية الخاصة أو الخدمات المرتبطة بها بشكل صحيح ومناسب كل فى فئته،بغرض تحقيق قدر أكبر من التوافق والإنجاز لديهم.

كما أن تقديم الخدمات التربوية التى يحتاجها ذوو الاحتياجات الخاصة في الظروف البيئية العادية لأقرانهم العاديين، والعمل بقدر الإمكان على عدم عزلهم في أماكن منفصلة يعد فى جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقى ضد التصنيف والعزل لأى فرد بسبب إعاقته،ورفض الوصمة الاجتماعية التى تلحق بالأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة.

والدمج "أسلوب تربوى يتم من خلاله إلحاق الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين بالمدارس العامة التى يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر بما يساعدهم على أن يتطوروا اجتماعيا وفكريا وشخصياً من خلال الاتصال والتفاعل".

فالدمج يحقق فوائد جمة أهمها : إحداث التغيير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الإيجابية، وتوفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين للنمو الاجتماعي والتربوى مع أقرانهم من الأطفال العاديين، فضلاً عن إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، ويقصد بذلك الآثار السلبية الاجتماعية لدى بعض فئات التربية الخاصة وذويهم والمرتبطة بمصطلح الإعاقة. والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم واكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية اللازمة لهذا التفاعل من خلال تدريبهم على هذه المهارات المختلفة.

ومن المهم أن لا تتوقف عملية التقييم عند مجرد إعطاء درجة على اختبار للطفل،إنما عملية التقييم يجب أن تتجاوز ذلك،فالمعلومات القيمة حول مهارات الطفل وحاجاته يمكن أن تأتى من مصادر عديدة تشمل: الوالدين،المعلمين والمتخصصين،ومن خلال إتباع مداخل تقييم عديدة ومقننة مثل: الملاحظات، المقابلات، الاختبارات، وطرق تقييم أخرى مثل التقييم الدينامى والتقييم البيئي، والتقييم المباشر، وبهذه الطريقة يتم رسم صورة متكاملة يمكن الاعتماد عليها كدليل لقرارات استحقاق الطفل الدخول فى برامج تربوية ذات طابع خاص مثل دمجه فى الفصل العادي.

ومن الأمور المهمة عند تقييم الأطفال المستهدفين للدمج تقييم الذكاء،اللغة،الإدراك،التحصيل الأكاديمي،والنمو السلوكي والانفعالي والاجتماعي، من منطلق أن هذه المهارات تسهم فى تعلم الطفل،وفى التنبؤ بالأداء التربوي له. وتتم إجراءات التقييم من قبل فريق يشمل غالباً (الأخصائي النفسي، أخصائي تخاطب، معلم التربية الخاصة،الأخصائي الاجتماعي، وفى بعض الحالات يتطلب الأمر التدخل الطبي) وذلك من أجل تحقيق خمسة أهداف رئيسة هى:

1) المسح والتعرف Screening &Identification لعمل مسح والتعرف على الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة،يقوم معلم الفصل العادي بتقديم مؤشرات عدة تشير إلى وجود مشكلات تحصيل لدى التلميذ في القراءة أو الكتابة أو الحساب ووصف لهذه المشكلات في صورة أداءات تحتاج إلى علاج .
2) التشخيص والاستحقاق Eligibility&Diagnosis : لتحديد طبيعة الصعوبة النوعية التى يعانى منها الطفل ومدى أحقيته لخدمات التربية الخاصة،وهناك أساليب تشخيص رسمية منها : اختبارات ومقاييس معيارية،واختبارات إكلينيكية،وأساليب تشخيص غير رسمية تقوم على أساس :المنهج (المحتوى التعليمي) وتحليل الأخطاء واختبارات محكية المرجع،واختبارات من صنع المعلم ودراسة محتوى ملف التلميذ .

3) برنامج التربية الخاصة والتسكين Placement : تقديم معلومات تفصيلية حول برنامج التربية الخاصة ربما تتطلب قرارات مناسبة حول التسكين التربوي للطفل .
4) الخطط التعليمية : Instructional&Planning لتطوير ووضع خطة تعليمية مناسبة لاحتياجات الطفل.
5) التقويم Evaluation : لتحديد مدى تقدم الطفل،وهى منوطة بالتعرف على جوانب القوة والضعف وكذلك الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الطفل فى مرحلة العلاج (Berdine&Meyer,1987:5)

إن التركيز على تقييم الأطفال يتطلب أولا تحديد ما إذا كان الطفل يحتاج إلى خدمات تربية خاصة أم لا،وأيضا لتقديم المعلومات التي سوف تؤدى إلى إدراجه فى برامج التربية الخاصة . فالتقييم يعتبر عملية معقدة وتحتاج إلى التنسيق بين فريق متعدد التخصصات وعلى درجة عالية من التدريب والخبرة،ولديهم مهارات عالية وأساليب فعالة فى جمع المعلومات حول الطفل أو التلميذ،ويتولى الفريق تحديد الاختبارات الضرورية لتقييم الطفل أو التلميذ،وربما يحتاج التقييم استخدام عدد من الاختبارات المعيارية،المقابلات،والملاحظات،وكلها تعتبر وسائل محورية فى الحصول على معلومات عن الأطفال،وملاحظة السلوكيات فى الصف أو فى جوانب أخرى إذا لزم الأمر. ولكي نحصل على صورة واضحة عن الطفل أو التلميذ يجب أن نطور استراتيجيات تدخل عملية وإجرائية لتسجيل الطفل أو التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة فى برامجها،والفريق يجب أن يستخدم فنيات التقييم التى سوف تساعد الفريق على تحديد العوامل التي تعمل على تيسير التدخل فى تعلم الطفل .

تقييم الأطفال المستهدفون للدمج

فى إطار تحديد الاستحقاق،يوجد على الأقل طريقتين لتحديد من هو الطفل المستحق للتقييم،الأولى : هى الطريقة التى تشك فيها المدرسة بوجود مشكلات سلوكية أو تعليمية لدى الطفل وتطلب من والديه الإذن بتقييم حالته بشكل فردى،والطريقة الثانية : أن تقوم المدرسة بشكل روتيني بتطبيق المقاييس على الأطفال فى فصل ما،عندما تكون درجات الطفل متدنية بفارق ملحوظ عن أقرانه، وذلك يجعل المدرسة يقظة للمشكلات الكامنة أو (المحتملة) .

وقد يقوم معلم الفصل بتأكيد وجود المشكلة،وربما يلاحظ ذلك من خلال عمل الطفل (الأداءات والأنشطة) حيث يعطى توقعات منخفضة عن صفه، وسنه، أو أن سلوكه يعطل تعلمه،ولذلك يحول المعلم الطفل إلى إجراء التقييم . وقد يتصل الآباء بالمدرسة أو يكتبون إلى خبير التربية الخاصة،ويطلبون تقييم أبنائهم،وربما يشعرون أن الطفل لا يتقدم كما يجب أو يلاحظون مشكلات معينة فى كيفية تعلمه،ولو أن المدرسة حدث لديها شك أن الطفل لديه مشكلة،عندئذ يجب أن تبدأ بإجراءات عملية التقييم .

وبالنظر إلى تعريف فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم جميع الأطفال الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر إنحرافاً عن المتوسط الذى يحدده المجتمع فى القدرات والإمكانيات الآتية : العقلية،التعليمية،الانفعالية،الاجتماعية،الحسية،أو الجسمية،بحيث يترتب على هذا الانحراف حاجة إلى نوع خاص من المعرفة وطابع خاص من الخدمات لتمكين هؤلاء الأفراد من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتهم .

والذين يحتاجون إلى عمليات التعرف والتشخيص والتقييم هم الفئات المستهدفة للدمج وهم (ضعاف السمع –ضعاف البصر –الذاتوى- بطئ التعلم – صعوبات التعلم – الشلل الدماغي) ويمكن تعريفهم على النحو التالي:

1) الذاتوى Autism :هى إعاقة نمائية تؤثر على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي،وتحدث قبل سن 3 سنوات .
2) صعوبات التعلم: learning disability اضطرابات فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية التى تشمل الفهم،استخدام اللغة (مكتوبة – مسموعة) التي تعلن عن نفسها فى شكل نقص القدرة على الاستماع،الكلام،القراءة،الكتابة،الهجاء والعمليات الحسابية ،ولا يعانى من انخفاض فى نسبة الذكاء.

3) بطئ التعلم:هو الطفل المنخفض فى التحصيل الدراسى لمعظم المواد الدراسية ولديه قصور فى المهارات الاجتماعية ومستوى ذكاء منخفض.
4) الشلل الدماغى : Traumatic brain إصابات مكتسبة فى المخ تنشأ عن عوامل فسيولوجية قوية ينتج عنها إعاقة وظيفية كلية أو جزئية فى الجوانب النفسية والاجتماعية أو كلاهما .
5) ضعيف البصر Visual impairment: هو الطفل الذى يعانى من صعوبات أو قصور فى الرؤية أو حاسة البصر ولكنه لايعوق فعاليته من الناحية الوظيفية فى اكتساب المعلومات المرئية حتى مع استخدام النظارات.
6) ضعيف السمع :هو الطفل الذى يعانى من صعوبات أو قصور فى حاسة السمع تتراوح بين (40-70) ديسيبل لكنه لا يعوق فعاليته من الناحية الوظيفية فى اكتساب المعلومات اللغوية حتى باستخدام المعينات السمعية.

الشروط الأساسية للتقييم

1- قبل تقييم الطفل لأول مرة،فإن المدرسة تبلغ الوالدين كتابة،ولابد أن يعطى الوالدين إذن مكتوب لإدارة المدرسة قبل إجراء عمليات التسكين التربوي ،ودمجه فى الفصل العادى.
2- يجب أن يسير التقييم على عدة محاور (الأخصائي النفسي،أخصائي تخاطب واضطرابات التواصل،الطبيب،مدرس تربية خاصة،العلاج الطبيعي والمهني،إلى جانب شخص متخصص فى الجانب الذى نشك فى أن الطفل بحاجة إلى أجراء التقييم فيه) حتى يمكن تكوين تقرير التقييم الشامل Comprehensive evaluation report (CER).
3- أن يكون التقييم شامل ويبحث كل الجوانب المرتبطة بإعاقة الطفل .
4- عدم الاعتماد على إجراء واحد كمحك لتحديد أحقية الطفل فى خدمات التربية الخاصة أو فى تحديد التسكين التربوى المناسب له لدمجه فى الفصل العادى، إلى جانب استخدام وسائل متنوعة ذات صدق وثبات موثوق به،وكذلك أدوات ملاحظة لجمع البيانات الكافية عن الطفل .
5- يجب تطبيق كل الاختبارات بشكل فردى .
6- أدوات التقييم يجب أن تقدم بلغة الطفل أو بنمط تواصل مناسب لتحقيق الوضوح .
7- أدوات التقييم يجب أن تكون صادقة وتخدم الهدف المحدد الذي تستخدم من أجله .
8- التقييمات يجب أن تجرى بشكل غير تمييزي Nondiscriminatory وذلك يعنى أن أدوات التقييم والإجراءات المستخدمة لا تكون متحيزة ثقافياً أو عرقياً ضد الطفل .
9- يجب على فريق التقييم أن يتأكد من أن استخدام أدوات التقييم بشكل مناسب من قبل شخص مدرب يستطيع استخدام هذه الأدوات بشكل جيد،ويمكنه تخير الآداة المناسبة لغرض التقييم،والمناسبة لإعاقة الطفل،فالطفل ضعيف البصر تؤثر عليه القدرة على القراءة وتصحيح الإجابات على أسئلة اختبار التحصيل،والحقيقة أن التقييم المناسب والدقيق للطفل الذي يحتاج إلى عمليات التقييم يمثل تحدياً كبيراً لفريق التقييم.

أساليب جمع المعلومات والبيانات عن الفئات المستهدفة للدمج

من مسلمات التربية الخاصة أن لا تتخذ أى موافقة لقرار التسكين أو الدمج بناء على نتائج إجراء واحد،فيجب أن يقيم الطفل من كل الجوانب المرتبطة بالإعاقة محل التقييم، من حيث الصحة العامة، حالة الحواس (السمع والبصر) الحالة الانفعالية،والاجتماعية والأداء الأكاديمي، والذكاء العام وحالة التواصل والقدرات الحركية. وفى هذا الصدد يتوافر عديد من المقاييس ذات الصدق والثبات والمعايير الجيدة،وقد يلجأ الفاحص لاستخدام بطاريات (مجموعة من الاختبارات) مع الطفل لتحقيق موثوقية عالية فى قرار الاستحقاق والتسكين وفقا للنتائج.

فى الواقع يوجد أحيانا ارتباك حول معنى الاختبار Testing والتقييم Assessment رغم أنهما مرتبطان إلا أنهما ليسا مترادفين Synonymous فالاختبار : يعنى تصميم خاص فى الغالب لقياس معياري

للجوانب التعليمية والسلوكية والنفسية كجزء من عملية التقييم.أما التقييم : فيعنى أحيانا تقويم والتى ينظر إليها كعملية حل مشكلة،والتى تتضمن أساليب عديدة لجمع البيانات حول الطفل ومنها الاختبارات (Swanson&Watson,1989)

ومع ذلك فإن الاختبارات فقط لا تعطى صورة توضيحية حول كيفية آداء الطفل،ما الذى يعرفه أو ما الذى يمكنه أداؤه،ولهذا يحتاج المقيمون استخدام وسائل وأساليب متنوعة لتقييم الطفل،تشمل الملاحظة ملاحظة الطفل فى مواقف مختلفة ومتنوعة لكى يروا كيف يتصرف وظيفيا فى الإطار البيئى أو الوسط الذى يعيش فيه،كذلك المقابلات مع الأفراد الذين يعرفون الطفل يمكن أن نتعرف منهم على وجهات نظرهم حول مهاراته وقدراته،وقد بدأت عدة توجهات حديثة تستخدم لجمع المعلومات عن الأطفال منها التقييم القائم على المنهج،التقييم البيئى،تحليل المهام،التقييم الدينامى،وتقييم نمط التعلم،تدعوا هذه الاتجاهات تدعو إلى جمع معلومات ثرية عن الأطفال،ومن المهم أثناء تقييمهم مراعاة الخلفية اللغوية والثقافية المتنوعة.

وقد اقترح روز سميث (Roth-Smith,1991:307) أن عملية جمع البيانات يجب أن تتضمن :

- ملاحظة تفاعلات الطفل مع والديه،معلميه،وأقرانه .
- مقابلات مع الطفل ومع ذوى الأهمية فى حياته (الوالدين- الإخوة- الأقران- المعلمين) .
- فحص السجلات المدرسية ونتائج التقييمات السابقة .
- التقييم النمائى والتاريخ الطبي .
- استخدام المعلومات من قوائم الشطب والتي يتم تطبيقها على الوالدين،المعلمين أو الطفل .
- تقييم نمو الطفل ومعدل التعلم خلال المراحل المتعاقبة .
- استخدام تحليل المهام Task analysis : لتحديد ما هى مكونات المهمة من حيث المهارات الرئيسية وغير الرئيسية التى يحتاج الطفل أن يتعلمها .
- جمع بيانات حول اتجاهات المدرس نحو الأطفال المعوقين،تقبل الأقران،ومناخ الصف الدراسي.

والجدير بالذكر أن جمع البيانات حول الطفل واستخدام فنيات ومصادر متنوعة للمعلومات يمكن أن يسلط الضوء على نقاط القوة لدى الطفل وحاجاته،طبيعة إعاقته،وكيف يؤثر ذلك على آدائه التربوي،وما نمط الأهداف التعليمية والموضوعات التي سوف يجب أن تقدم للطفل .

وبعض التلاميذ لديهم مشكلات صحية ونفسية وبدنية،ربما تكون مصادر لمعلومات التقييم خارج المجال المدرسى،ومثل هذه المعلومات تفيد فريق التقييم فى المدرسة فى الوصول إلى التشخيص الصحيح،قرارات التسكين ،قرارات الدمج، الخطط التربوية،من خلال مصادر متنوعة مثل (الوالدين،المعلمين،المتخصصين ،الأقران، والتلميذ نفسه) كل ذلك يعطى صورة واضحة وكافية حول نقاط القوة والضعف،لتحديد الطبيعة الخاصة للطفل وما الذى يحتاجه من خدمات التربية الخاصة تمهيدا لإعداد البرامج التربوية المناسبة،ومن هذه الأساليب ما يلى :

1- الملاحظة:

إن ملاحظة الطفل أو التلميذ فى بيئته جزء مهم من أى عملية تقييم،الملاحظات فى الفصل وفى أي موقف آخر يمكن أن يعطى معلومات قيمة حول الجوانب الأكاديمية،الحركية،التواصل،والمهارات الاجتماعية،والسلوكيات التي تسه أو تعطل عملية التعلم. والملاحظة هي تحديد موعد وتسجيل سلوك الطفل أو التلميذ،والهدف الأساسي من الملاحظة هو وصف الطفل أو التلميذ من أجل تحديد الأسباب المحتملة والمرتبطة بالسلوك المشكل وتفسيره،على سبيل المثال منذ ملاحظة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تستخدم نوعين من الملاحظة هما: ملاحظة إكلينيكية وملاحظة القياس، وتشتمل الملاحظة الإكلينيكية على ما يلي:

- جمع معلومات عن مظاهر الإعاقة لدى التلميذ.
- التعرف على مشكلاته اللغوية.
- التعرف على قدرات الإدراك السمعي لدى التلميذ .

- التعرف على الخصائص السلوكية لدى التلميذ مثل : القدرة على الإدراك،والانتباه،والتنمية،والاستدلال،والتعامل مع المواقف الجديدة،والتكيف الاجتماعي،وتحمل المسئولية وإنجازات المهارات.
- التعرف على الخصائص الحركية لدى التلميذ مثل : التآزر الحركي،والتوازن الحركي العام،والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد.
- التعرف على محيط التلميذ،والاستفادة من ظروفه البيئية وقدرته على إدراك العلاقات بين الأشياء،وإتباع التعليمات بينما يقصد بملاحظة القياس تسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها بشكل يومي .

على أية حال ملاحظة سلوك الطفل أو التلميذ فى بيئته يمكن أن يحدد العوامل التى تؤثر على الطفل أو التلميذ،من أجل الحصول على المعلومات من خلال الملاحظة لتكون مفيدة،الطريق يجب أن يبدأ بتعريف أو تحديد الهدف من الملاحظة ويحدد الآتي:

من الذى يقوم بعملية الملاحظة ؟ ما الذى سوف نقوم بملاحظته؟

عند القيام بالملاحظة نضع فى الاعتبار عدد الملاحظات فى أوقات مختلفة،وكيف سيتم تسجيل الملاحظات . (Wallace,Larsen&Elksnin,1992:12) وتعد الملاحظة أسلوب جوهرى من أساليب التقييم،والجدول التالى يوضح قوائم ووصف مختصر لأكثر أساليب الملاحظة شيوعا.

جدول (1) قوائم أنواع التسجيلات المستخدمة فى الملاحظة

نوع التسجيلات	توصيف الملاحظة
تسجيلات خاصة Anecdotal records	يصف الملاحظ السلوكيات محل الملاحظة فى مواقف خاصة محسوسة (تعكس الاستنتاجات عن المشاعر) ذلك النمط من التسجيلات يسمح بالاستبصار حول سبب ما يحدث قبل السلوك وأثناء السلوك نفسه،والنتائج التى تقع بعد السلوك .
تسجيل الأحداث Event records	يهتم الملاحظ بتسجيل سلوكيات محددة مثل عدد المرات التى ضرب فيها الطفل أو التلميذ زملائه أو خرج من مقعده ؟ ويستخدم لذلك (شيت أو صحيفة السلوكيات) كى يلاحظها ويحسب المستخدم منها، وعندما يرى الملاحظ السلوك المطلوب فإنه ببساطة يضع علامة صح على الشيت .
تسجيلات فتريه Duration records	هذا النمط من الملاحظة يتطلب ساعة أو منبه،لذلك يقيس بدقة مقدار الوقت الذى يقضيه الطفل أو التلميذ فى فعل شيء ما،وذلك هام بالنسبة للمدرس أو فريق التقييم مثل الحديث إلى الآخرين،وغيرها من سلوكيات يمكن تسجيلها .
تسجيلات نماذج مؤقتة Time sampling records	فى هذا النمط يستخدم الملاحظين عدد من المرات لحدوث السلوك خلال وقت محدد،بدلا من ملاحظة السلوك لمدة طويلة من الوقت،ويقسم الملاحظ مرحلة الملاحظة إلى أوقات متساوية الوحدات وملاحظة السلوك المطلوب لفترة قصيرة من الوقت،ومنها يمكن التنبؤ بالسلوك الكلى للطالب .
قوائم الشطب ومقاييس الرتب Chick-list &Rating scales	قوائم الشطب تتطلب ملاحظة خصائص محددة من حيث هل هى موجودة أو غير موجودة ؟ بينما مقاييس الرتب تتطلب من الملاحظ ملاحظة درجة وجود الخصائص أو مرات حدوث السلوك .

ولا شك أن الملاحظة تعود بمعلومات مفيدة حول الطفل أو التلميذ والبيئة التى يعيش فيها،رغم وجود عديد من الأخطاء التى يمكن أن تقع أثناء الملاحظة، وكذلك عدم صدق المعلومات التى يتم الحصول عليها أحيانا،كما أن الاعتماد على مصدر واحد عرضة لحدوث الأخطاء، ويجب أن يتم التسجيل بدقة ونظام وبدون تحيز،وتحقيق الموضوعية فالانطباعات العامة تؤثر على تقييم الطفل أو التلميذ، وإذا لم يقم الملاحظ بتدوين بيانات محددة لخصائص محددة فسوف يحدث سوء تقدير وعدم دقة،لذا فمن المهم أن يكون لدى الملاحظ الفهم،الموضوعية نحو هؤلاء الأطفال .

ولتأكيد عنصر الثبات فى الحصول على البيانات،فإن الملاحظين يجب أن يتم تدريبهم على كيفية جمع البيانات من خلال أساليب محددة مثل : استخدام قوائم الشطب،النماذج المؤقتة ..الخ . إنه من المناسب ملاحظة الطفل أو التلميذ أكثر من مرة فى عدد من المواقف أو الأماكن وفى مرات عديدة،وتجمع تلك البيانات مع المعلومات التى سبق تجميعها خلال مراحل التقييم،وبناءً على ذلك فإن القرارات لا تؤخذ استنادا على نطاق ضيق من نماذج الملاحظة .

2- المقابلات :

هي احدي أساليب التقويم غير الرسمية وتتضمن طرح أسئلة على الطفل أو التلميذ بهدف الحصول على معلومات عن ماضية أو وضعه الحالي. والمقابلة هي محادثة ذات غرض أو هدف محدد يقوم بها شخص مدرب على ذلك، وتجرى المقابلة مع الأسرة ومع الطفل ومع الزملاء، ويجب أن يتعرف الأخصائي على معلومات كافية عن الطفل من حيث التاريخ الصحي للطفل وغيرها. وهناك ثلاث فئات عامة من المقابلات: الشخصية،والعيادية، والبحثية، ويستخدم معلم التربية الخاصة في غالب الأحيان المقابلة العيادية بنوعيها "المقابلة الأولية" (الخاصة بمراجعة البيانات الشخصية الأولية ومشكلة الطفل أو التلميذ). ومقابلة "دراسة الحالة" (يحصل فيها القائم بالمقابلة على معلومات بغرض البحث عن المشكلة وسببها أو التنبؤات المتعلقة بالجانب النمائي أوب التاريخي).

وتهدف عملية دراسة الحالة إلى تزويد معلم صعوبات التعلم – على سبيل المثال - بمعلومات جديدة عن مراحل الطفل النمائية،بما في ذلك النمو الحركي،واللغوي ومهارات الحياة اليومية،وسلوك الطفل،وغيرها،وتشتمل دراسة الحالة على المجالات الآتية:

1- حالة الطفل الصحية . 2- وضعه الاجتماعي والأسري .3- حالته الزمنية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية . 4- أنشطته الحالية . 5- نموه التربوي 6- نمو الاجتماعي والشخص 7- وضعه المادي (Bigge, 1990)

ولإعداد المقابلة ربما يتضمن مراجعة لسجلات الطفل أو التلميذ المدرسية ،أو نماذج من أعماله بعناية،لمساعدة فريق التقييم لتحديد الأنماط أو المجالات المحددة الاعتبار والتى يمكن أن تسهم فى تحديد من الذى يجب مقابلته،ويتم سؤاله بعض الأسئلة فمثلا : الوالدين على سبيل المثال ربما يكونوا قادرين على إعطاء معلومات وافيه حول الخلفية الأكاديمية أو الطبية للطفل،ومن المهم للوالدين إعطاء مساهماتهم فى تقديم منظوراتهم لوظائف الطفل،الاهتمامات،الدافعية،الصعوبات والسلوك فى البيت أو المجتمع . إنهم لديهم معلومات قيمة ويساهمون فى وضع الحلول الممكنة للمشكلات التى تظهر لدى الطفل (Wallace&Elksnin,1992:16) المعلمين كذلك يستطيعون تكوين رؤية حول أنماط المواقف أو المهام التى تتطلب وقتا وجهدا،وما العوامل التى يمكن أن تسهم فى حدوث مشكلات الطفل،وما الذى يؤدى إلى نتائج إيجابية مثل : أنشطة معينة،أنواع معينة من المكافآت والإثابات (Wodrich&Joy,1986)

والطفل أو التلميذ نفسه يسهم فى إيضاح المشكلة،وكل الأشخاص الذين يتم مقابلتهم يجب أن يسهموا فى تكوين المعلومات الهامة لحل المشكلة السلوكية،الأكاديمية التى لم يتم تغطيتها أثناء المقابلة (Hoy&Gregg,1994) والواقع أن نتائج المقابلة المنظمة ضرورية،وأن على القائم بالمقابلة تلخيص المدركات حول الشخص الذى تمت مقابلته بالطريقة التي تغطى الاختلافات والمتشابهات فى نقاط محددة تشمل:

- المدركات حول المشكلة الأولية والسبب وراء حدوثها.
- ما المحاولات التى تمت لحل أو مواجهة المشكلة ؟
- تسجيل أى تغيرات حديثة فى شدة المشكلة لدى الطفل أو التلميذ.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل أو التلميذ.

3- الاختبارات :

معظم التقييمات تعتمد على الاختبارات،وهى تمثل جزءا مهماً من عملية التقييم،وكثير من التربويين يسألون عن فائدة المعلومات التى يمكن الحصول عليها من الاختبارات،فالوالدين،المعلمين،والمتخصصين الآخرين ربما يجدوا المعلومات الأساسية مفيدة من حيث:

1- فهم بعض التناقضات التى تحيط بالاختبارات، مثل القواعد التى تحتاجها المدارس وتوضع فى الاعتبار عند استخدام مقاييس معيارية Standardized tests .

2- تحديد مصادر المعلومات حول الاختبارات المتاحة وما هى الاختبارات البديلة المتوفرة .

على سبيل المثال تمثل الاختبارات المعيارية جزء من المشهد التعليمي كما هو معروف للجميع،ومعظمنا يستخدم كثير من الاختبارات فى فترات متفاوتة من حياتنا،فالاختبارات ربما تمثل معنى تطور القياس النفسي،والقياس الرسمي يشيع تحت مسمى الاختبارات المعيارية عكس الاختبارات غير الرسمية فإن الاختبارات المعيارية بها تفاصيل إجراءات التطبيق والتناول،الزمن،وحساب الدرجات .ويوجد تنوع كبير للاختبارات المتاحة لتقييم المهارات المختلفة.

بعض الاختبارات تعرف بالاختبارات مرجعية المحك Criterion referenced tests وذلك يعنى أن درجاتها تسير وفقا لمعيار،أو محك يعتمد على مستوى مقبول لدى المعلم والمدرسة،ومنها مثلا أن يكون المعلم قد أعد اختبارا للهجاء يحتوى على (20) كلمة للهجاء وقد حدد المعلم المستوى الأساسي المقبول عند (16) كلمة صحيحة أو ما يعادل 80% هذه الاختبارات أحيانا تسمى اختبارات مرجعية المحتوى،والتى تركز على التحديد الأساسي للمهارات وأداء الطلاب على هذا الاختبار يشير إلى ما إذا كان الطفل أو التلميذ لديه كفاءة فى تلك المهارات.

وهناك اختبارات أخرى تعرف باختبارات معيارية المحك Norm referenced tests والدرجات على هذه الاختبارات لا يتم تفسيرها وفقا للمعيار المطلق Absolute standard أو المحك مثل (8 من 10 صحيح) لكن وفقا إلى مقارنة كيفية آداء الطفل أو التلميذ مع مجموعة محددة من الأفراد ،وتبعا لهذه المقارنة فإن مقارنة صدق المجموعة يسمى معيار المجموعة Norm group،ومعيار المجموعة عدد كبير من الأطفال الذين يعرضون من كل الأطفال فى نفس المجموعة العمرية،مثل هذه المجموعة يمكن أن تحصل عليها من خلال اختبار مجموعة من الأطفال يتفقون فى خصائص معينة منها السن والجنس والحالة الاقتصادية الاجتماعية والسلالة وغيرها.

هناك أمر مهم لابد من مراعاته وهو اختيار وسيلة القياس المناسبة،فالتشابه فى معيار المجموعة الذى يتم اختباره فقط فى أحد المجالات يتم تطبيقه بعناية من قبل المتخصص الذي يختار ويطبق اختبار معياري،اختيار الاختبار المناسب لإعطاء الطفل أو التلميذ التقدير المطلوب،إنه من المهم أن المسئول عن اختيار الاختبار لا يستخدم فقط المتاح أو المعتاد استخدامه من الاختبارات،لهذا فإن نتائج اختبار الطفل سوف تؤثر بالتأكيد على قرار الاستحقاق،والقرارات التربوية،وقرارات التسكين وكل ذلك سيكون له نتائج سيئة على الطفل.

وإذا تم تقييم الطفل من خلال آداة لا تناسبه،فإن البيانات لن تكون دقيقة ومضللة وبالتالي سيكون تأثيرها على مصداقية الاستفادة من البرنامج التربوي للطفل،ذلك أحد الأسباب التى جعلت العديد من التربويين ينظرون بشكل حازم إلى الاختبارات المعيارية كوسائل لاتخاذ القرارات بشأن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل أو التلميذ وكذلك الاحتياجات التربوية . بالإضافة إلى ما سبق فإن اختيار الأدوات بعناية مسألة حيوية جدا،كما أن جمع البيانات من خلال الأساليب الأخرى كالمقابلات، الملاحظات، والتقييم الدينامى،وهناك عدد

كبير من الاختبارات المعيارية المتاحة،ولكن كيف يختار الفاحص الاختبار المناسب للطالب ؟ هذه بعض الاقتراحات المفيدة فى هذا الشأن:

- النظر إلى مهارات الطفل أو التلميذ التى سوف يتم تقييمها،وتحديد الاختبارات التي تقيس هذه المهارات،والواقع أن العديد من الكتب المتنوعة فى القياس النفسى يمكن أن تفيد التربويين فى اختيار الاختبارات المتاحة والمناسبة،وما هو أفضل أسلوب لتطبيق الاختبارات خصوصا التى تطبق على ذوى الاحتياجات الخاصة والتى تطبق بشكل فردى.

- هناك بعض الأسئلة التى يضعها المتخصص فى الاعتبار عند مراجعة الاختبار،وفقا لناشر أو منتج الاختبار – ما الذى يفترض أن يقيسه الاختبار ؟ هل نتائج الطفل أو التلميذ على الاختبار تراعى المطالب التربوية ؟ بمعنى هل الاختبار يعطى المعلومات التربوية المطلوبة ؟ إذا لم يكن الحال كذلك فإن الاختبار يصبح غير مناسب للطالب ،وبالتالي فلا يصح استخدامه.

- هل الاختبار يتمتع بالصدق والثبات ؟ فالصدق فيشير إلى درجة أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه فعلا،على سبيل المثال الاختبار الذي وضع لقياس القلق فإن درجات الفرد تكون مرتفعة تحت المواقف الضاغطة عنها فى المواقف غير الضاغطة،أما الثبات والذي يشير إلى أن درجة الطفل تكون متشابهة كلما تكرر تطبيق الاختبار،وإذا لم يكن الاختبار ثابتا أو إذا لم يكن الثبات غير محدد فإنه لن يعطى نتائج متشابهة عندما يعاد تطبيقه على الطفل مرة ثانية،فعلى مؤلف الاختبار تقديم تقرير حول صدق وثبات الاختبار.

- هل محتوى الاختبار من مهارات يهدف إلى قياسها يتناسب مع الطفل أو التلميذ،من حيث سنه،صفه الدراسي ؟ إذا لم يكن الاختبار مراعيا تلك الأشياء فلا فائدة من استخدامه.

- هل الاختبار مرجعي المعيار ؟ وهل الجماعة المرجعية تشبه الطفل أو التلميذ فى معظم الخصائص ؟ تلك النقطة هامة فى تفسير نتائج الاختبار.

- هل الاختبار معد بغرض تقييم الطلاب ؟ لتشخيص طبيعة محددة للطلاب المعوقين أو ذوى المشكلات الأكاديمية،لاتخاذ قرارات تعليمية أو لتستخدم فى الأغراض البحثية ؟ العديد من الاختبارات يشير إلى أن الطفل أو التلميذ لديه إعاقة أو مشكلة أكاديمية محددة،لكن النتائج لم تكن مفيدة لأغراض تخطيط تعليمي،وربما يتطلب الأمر اختبارات إضافية لاستكمال الفهم للنمط التعليمي الضروري والملائم للطالب.

- هل الاختبار يتم تطبيقه جماعيا أم فرديا ؟ الاختبارات الجمعية ليست مناسبة لتقييم الطفل الذى لديه إعاقة أو لتحديد أحقيته فى التربية الخاصة.

- هل الفاحص يحتاج إلى تدريب خاص لتطبيق الاختبار،تسجيل استجابات الطفل أو التلميذ،درجات الاختبار،تفسير النتائج ؟ فى الغالب وليس فى كل الحالات – الإجابة على تلك التساؤلات هى نعم . ولو أن المدرسة ليس بها شخص مدرب لتطبيق أو تفسير اختبار محدد،حينئذ يتم الاستعانة بفاحص مدرب وعلى درجة عالية من الكفاءة فى استخدام الاختبارات من خارج النطاق المدرسي.

- هل الطفل أو التلميذ (موضوع التقييم) محل شك بوجود إعاقة ؟ يتأثر بالاختبار، بمعنى هل الاختبار المستخدم اختبار سرعة مرتبط بزمن محدد،ويحتاج الطفل أو التلميذ إلى وقت ليكمل العبارات،ولو أن الطفل أو التلميذ لديه ضعف فى اليد ويتطلب الإمساك بالقلم والكتابة فسوف يؤثر ذلك سلبا على آدائه بسبب إعاقته . وغالبا فإن استخدام الاختبار الموقوت Timed test يستخدم بشكل مناسب لتحديد كيفية تأثير السرعة على الآداء. وكذلك لتحديد المعلومات العقلية لدى الطفل أو التلميذ فى مجال محدد،أما الاختبارات غير الموقوتة تكون أكثر مناسبة وهنا يمكن إجراء تعديل على الاختبار،كأن نحذف عنصر الوقت عند تطبيق الاختبار،وعليه فإن النتائج يجب تفسيرها بحذر .

4- مصادر أخرى للمعلومات منها السجلات المدرسية :

تعد السجلات المدرسية School records مصدراً غنيا للمعلومات عن الطفل أو التلميذ وما يحيط به من خلفية صحية،أكاديمية، ثقافية أسرية ..الخ،عدد مرات تغيير المدرسة ربما يكون أمراً مهماً،فتكرار تغيير المدرسة لسبب من الأسباب عاملاً من عوامل الاضطرابات الانفعالية والأكاديمية، وربما تكون سبب فى المشكلات التى تحدث للطفل فى بداية التحويل لعملية التقييم.

بعض الأطفال يحدث لديهم انحراف فى الدافعية،إلى جانب مشكلات صحية لم يتم تشخيصها أو تغيرات حدثت فى الأسرة . كذلك نضع فى الاعتبار تاريخ الطفل أو التلميذ فى الصفوف السابقة عند التقييم،هل الآداء الحالي للطالب فى مادة ما هو نفس الآداء التقليدي للطالب،أم هل المشكلة تم ملاحظتها حديثا ؟ هل أنماط الآداء ملحوظة فى الصف ؟ على سبيل المثال العديد من الطلاب يبدأون العام الدراسى وهم فى مستوى ضعيف،ثم يظهرون تحسنا تدريجيا كأنهم يتأرجحون فى المستوى تقدما وتأخرا،والعكس لدى البعض الآخر هو الصحيح تماما

كما أن درجة الاختبارات Test scores جانب من الجوانب الهامة التى يجب مراجعتها عند تقييم التلميذ،مقارنة درجات الاختبارات السابقة مع الآداء الحالي للطالب يمكن أن يشير إلى أن مشكلات الطفل أو التلميذ جديدة،وربما تنشأ عن بعض المتغيرات البيئية التى تحتاج إلى بحث متعمق،فى هذا الموقف،المشكلات الحالية التى يخبرها الطفل أو التلميذ ربما تشير إلى متطلبات الصف الجديد التى تتطلب تدعيما أكثر للطالب لكى يحقق النجاح.

كذلك يمثل تقييم أعمال الطفل أو التلميذ : Looking at student work (ملف الإنجاز) جزء من عملية التقييم تشمل فحص عمل الطفل أو التلميذ من خلال اختيار نماذج من أعمال الطفل أو التلميذ التى يمكن تحليلها لتحديد المهارات الأكاديمية وجواب العجز أو النقص أو من خلال ملف التقييم أو ملف الإنجاز Portfolio assessment. وعند جمع عينات أو نماذج من عمل الطفل أو التلميذ فإن المدرس يختار العمل فى مجالات تمثل خبرة صعبة ويقوم ببحثها بشكل منظم . والمعلم ربما يحدد بعض العناصر مثل كيف ينفذ الطفل الأنشطة مباشرة مثل (شفوى – كتابى) وما المدة التى يستغرقها الطفل أو التلميذ لكى يكمل هذا النشاط،أنماط الخطأ مثل عكس الكتابة ..الخ وأنماط التصحيح للإجابات،تحليل عمل الطفل أو التلميذ بهذه الطريقة يؤدى إلى رؤية قيمة حول طبيعة الصعوبات واقتراح الحلول الممكنة .

حفظ ملف الإنجاز لعمل الطفل أو التلميذ يصبح طريقة شهيرة وشائعة لدى المدرسين حتى يعرفوا مدى تقدم طلابهم،ويستطيع المدرسين أن يروا كيف يتقدم الطفل أو التلميذ من وقت إلى آخر،وما هى المشكلات التى تبدو كافتراض – يمكن لفريق التقييم والمعلم أن يبحثوا عن متغيرات محددة مثل : الفصل،المعلم،الطفل أو التلميذ،أو التفاعل فيما بينهم،لكون ذلك ربما يؤثر على الطفل أو التلميذ،إذن فحص سجلات الطفل أو التلميذ ونماذج من أعماله إلى جانب المقابلات والملاحظات جزء من جهود الفريق المساعد . تجميع البيانات يقصد إلى إعداد ملف يمثل دليل على ما هى المفاهيم التى يستوعبها الطفل أو التلميذ والتى لا يستوعبها،وما هى المهارات التى سوف نبدأ بتنميتها،إن ملف الإنجاز يمكن أن يحلل بعدة طرق كاختيار نماذج أعمال،ويمكن أن يشكل أسس المناقشات مع الطفل أو التلميذ أو المعلمين حول الصعوبات والنجاحات،ولتحديد ما هى التعديلات التى يمكن للمعلمين القيام بها ضمن فريق عملهم مع الطفل أو التلميذ .

أساليب تقييم الأطفال ذو الحاجات الخاصة

إن التقييم البيئى،التقييم الدينامى،والتقييم المستند على المنهج الدراسي،مقاييس الأنماط التعليمية Learning styles inventories والأساليب التقليدية الأخرى ربما تساعد فى المساهمة فى الإجابة على بعض الأسئلة . ومن الأشياء الهامة أن التقييم عملية مستمرة،فهى تبدأ من قبل تحويل الطفل أو التلميذ بشكل رسمي للتقييم لأن المدرس أو الوالد ربما تكون لديه ملاحظات حول بعض المظاهر المتعلقة بأداء الطفل أو التلميذ أو سلوكه والتى تكون دون المستويات المتوقعة،وهكذا ..ويتم تقييم الطفل أو التلميذ بشكل رسمي ثم تحديد الاستحقاق Eligibility والتسجيل فى برامج التربية الخاصة . ويجب أن يستمر التقييم خلال قيام المدرس بإجراء الاختبارات أو من خلال التقييم السلوكي،أو من خلال التقييم المستند على المنهج الدراسي أو تحليل المهام داخل الصف،وذلك يعطى فرصة للمعلم والوالدين ملاحظة مدى تقدم الطفل أو التلميذ نحو تحقيق الأهداف الموضوعية المحددة فى برامج التربية الخاصة الملائمة له . لذلك .. التقييم يجب ألا ينتهي عند قرار الاستحقاق،إنها قيمة عظيمة أن يستمر التقييم بشكل (يومى،اسبوعى،شهرى) لاتخاذ القرار التربوى الذى يحقق الاستفادة من التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها .

1- التقييم البيئى : التقييم البيئي يعتمد على الملاحظة والتقييم المباشر للطفل فى الأطر البيئية المتعددة،أى تقييمه فى بيئات مختلفة،والغرض من القيام بمثل هذا التقييم سبر تأثير البيئات المختلفة على الطفل أو التلميذ وعلى أدائه المدرسي،بحيث يحدد أين تظهر الصعوبات لدى الطفل أو التلميذ ؟ هل توجد أماكن يظهر فيها

آداء الطفل أو التلميذ بكل مناسب ؟ ما هى التوقعات الأكاديمية والسلوكية للطالب فى النمط البيئى ؟ ما هى الفروق الموجودة فى البيئات والتى تظهر لدى الطفل أو التلميذ أعلى – أقل مستوى من الصعوبات ؟ ما تطبيقات هذه الفروق فى الخطط التربوية ؟ التقييم الذى يفشل فى اعتبار التقييم البيئى سبب رئيسى فى الاضطرابات الأكاديمية والسلوكية ربما يتجاهل أكثر العناصر التى تتطلب تعديلا قبل أن نتوقع تغيرات واقعية فى سلوك الطفل أو التلميذ .

2- التقييم المباشر : التقييم المباشر للمهارات الأكاديمية أحد البدائل التى كسبناها حديثا رغم وجود عدد من نماذج التقييم ،على سبيل المثال يعد التقييم المرتكز على المنهج الدراسي Curriculum based assessment واحدا من أنماط التقييم المباشر ،على سبيل المثال الطفل ربما يطلب منه أن يقرأ من كتاب القراءة لمدة دقيقة،وبهذا فإن المعلومات عن الدقة والسرعة فى القراءة يمكن الحصول عليها ومقارنتها مع الطلاب الآخرين فى الفصل،وهذا النمط يعتبر سريع ويقدم معلومات محددة عن مدى اختلاف الطفل أو التلميذ عن أقرانه .

ولأن التقييم يرتبط بمحتوى المنهج الدراسي،ويسمح للمعلم أن يقوم بعملية توافق التعليم مع القدرات الحالية للطالب ويحدد بدقة المجالات التى تلائم المنهج أو القيام بإجراء التعديلات اللازمة،عكس عديد من الأنماط الأخرى من التقييم التربوى مثل اختبارات معامل الذكاء I.Q،كما يقدم هذا النمط معلومات سريعة عن فاعلية ودقة وسرعة والأداء،وعند تقييم آداء الطفل من المهم أن تحصل على المعلومات لكى يعتمد عليها فى إعداد استراتيجيات التدخل،كما يفيد فى تقييم التقدم الأكاديمي .

3- التقييم الدينامى : التقييم الدينامى يشير إلى فروق عديدة،على الرغم أن هذه الاتجاهات تستخدم فى بعض الأحيان حديثا فقط،فإن التقييم الدينامى يعرف كوسيلة قيمة لجمع المعلومات عن الطلاب،والهدف من هذا النمط من أنماط التقييم بحث طبيعة التعلم،مع الموضوعية فى جمع المعلومات حول التغيير المعرفى وتدعيم التعلم . أحد الخصائص الرئيسية للتقييم الدينامى يشمل الحوار أو التفاعل بين الفاحص والطفل أو التلميذ . استنادا على استخدام اتجاه التقييم الدينامى تحديدا،ذلك التفاعل ربما يشمل تقديم نماذج للمهمة التى يقوم بها الطفل أو التلميذ،ثم إعطاء الطفل أو التلميذ حث أو إشارات لمحاولة حل المشكلة المعطاة،السؤال عن ما الذى يفكر فيه الطفل أو التلميذ بينما هو يعمل على حل المشكلة،مشاركة الفاحص فى تأسيس مهام مرتبطة بالخبرة والمفاهيم حول أفضل المواقف،وإعطاء التعزيز المعنوى متمثلاً فى المدح . ذلك التفاعل يسمح للفاحص برسم خلاصة حول عمليات تفكير الطفل أو التلميذ مثل : كيف يجيب على سؤال بطريقة معينة،استجابته للموقف التعليمى . ومن خلال الحث والتشجيع والتغذية الراجعة وكذلك النمذجة يستطيع الطفل أو التلميذ الوصول إلى الاستجابة الصحيحة،والاحتفاظ بالتغير الإيجابي فى الوظائف المعرفية للطالب .

التقييم الدينامى يتضمن أسلوب (الاختبار – تدريب- إعادة الاختبار) Test,Train,Retest approach فالفاحص يبدأ فى اختبار قدرة الطفل أو التلميذ على تشكيل المهمة أو حل المشكلة بدون مساعدة،وبعد ذلك يقدم المهام الشبيهة أو يعطى المشكلة للطالب،ثم يعطى الفاحص نماذج حول كيفية حل المشكلة أو المهمة،فيمثل ذلك تلميحات Cues لمساعدة الطفل أو التلميذ فى تحسين آدائه .

فى نموذج " فيورستان" (Feuerstien,1979) للتقييم الدينامى،فإن الفاحص يشجع التفاعل الذى يسمى Mediation التوسط الذى يحقق أقصى إمكانية لدى الطفل أو التلميذ لحل المشكلة،هناك اتجاهات أخرى للتقييم الدينامى تستخدم ما يسمى الحث المنتظم Graduated prompting الذى يعتمد على تلميحات سلوكيه وتستخدم فى تعلم القواعد اللازمة لاستكمال المهمة (Hoy&Gregg,1994:151)

هذه التلميحات لا تدخل فى استجابات الطفل أو التلميذ فى نموذج فيورستان Feuerstien,1979 لكن التحضير المسبق والتخطيط المسبق للمستويات أو المعايير التى تسمح بالمقارنة بين الطلاب،والحث يقدم فقط إذا احتاج الطفل أو التلميذ مساعدة وفقا لحل المشكلة . وفى كلا النموذجين مرحلة التدريس Teaching يتبعها إعادة اختبار للطالب فى مهام مشابهة وبدون مساعدة من الفاحص،وتشير النتائج إلى أن الطفل أو التلميذ يكسب أو يستجيب للتعلم،ويستطيع تطبيق تعليمات المختبر والخبرة السابقة فى حل المشكلة . هناك نموذج ثالث يسمى اختبار محدد Testing Limits يساهم فى التدريب الكلاسيكى ومكونات التفاعل الدينامى،يمكن استخدامه فى اختبارات تقليدية عديدة،خصوصا الاختبارات المتعلقة بالقدرات الشخصية أو المعرفية . والتغذية الراجعة سواء البسيطة أو الموسعة ربما تقدم من قبل الفاحص بشكل جيد . وبالطبع فإن

التقييم الدينامى ليس بدون قيود أو عقبات . أحد الاعتبارات هو مقدار التدريب الذى يحتاجه الفاحص لكى يقوم بالتقييم وتفسير النتائج . الاعتبار الثانى نقص الإجراءات والمراحل العملية والأدوات التى تستخدم لتقييم آداء الطفل أو التلميذ أو قدراته فى المجالات المختلفة (Jitendra&Kameenui,1993) ومع هذه القيود إلا أن التقييم الدينامى يعتبر حث أو تلقين إضافي لفنيات التقييم الحالية،لأن مساهمات مكونات التدريس داخل عملية التقييم،وذلك النمط من التقييم ربما يفيد بشكل خاص مع الطلاب الذين لم يتعرضوا لأنماط من المشكلات أو المهام الموجودة فى الاختبارات المعيارية . ووجود التفاعل الداخلى للتقييم الدينامى يساهم فى نمو فهم عملية التفكير،تحسن المهارات،حل المشكلات لدى الطلاب.

4- تحليل المهام : Task analysis

تحليل المهام أكثر تفصيلا،إنها تتضمن تحليل مهمة محددة فى خطوات رئيسية،مكونات الأجزاء أو المهارات اللازمة لإنجاز المهمة. الدرجة التى نحلل فيها المهمة إلى خطوات تعتمد على سؤال الطفل أو التلميذ " وتحليل المهام ضروري فى تجزئة المهمة بدرجة كافية لذلك فإن الطفل أو التلميذ يمكنه تحقيق النجاح فى كل خطوة " (Wallace,Larsen&Elksnin,1992:14)

تبنى هذا الاتجاه فى التقييم يقدم مزايا عديدة للمعلم،فيعرف ما إذا كان الطفل أو التلميذ يمكنه آداء المهمة أم لا ؟ وأى جزء أو مهارة تسبب للطالب تدنى فى الآداء،وما هى المهارات التى يجب تدريب الطفل أو التلميذ عليها لكى نساعده فى آداء المهمة. وفقا لرأى Bigge,1990 فإن تحليل المهام هو العملية التى يمكن بها استخدام دليل للقرارات يسير تبعا لما يلى:

- ما الذى يجب على الطفل أو التلميذ تعلمه لا حقا.
- كيف نحتوى مشكلات الطفل أو التلميذ عندما نحثه،ولكنه غير قادر على تكملة المهمة .
- الخطوات الضرورية لاستكمال المهمة.
- ما هى التوافقات التى يمكن عملها لمساعدة الطفل أو التلميذ للقيام بالمهمة.

تحليل المهام هو أسلوب للتقييم والذى يذهب بعيدا لبيان الحاجة إلى الاستحقاق،وقرار التسكين فى برنامج يناسب الطفل أو التلميذ،ذلك يمكن أن يصبح جزء تكاملى من خطة النشاط الدراسى واتخاذ القرار التربوى.

5- تقييم النتائج (المخرجات) : Outcome-based assessment :

التقييم القائم على المخرجات اتجاه آخر لجمع المعلومات عن آداء الطفل أو التلميذ،هذا النمط من التقييم تم تطويره على الأقل جزئيا استجابة لاعتبارات تربوية،وحتى يكون ذو مغزى يجب أن يكون مرتبطا ومباشرا بما يريد الآباء والتربويين أن يكسبوه للطالب فى النهاية . التقييم القائم على المخرجات يتضمن التركيز على عملية التدريس،وتقييم المهارات التى تعتبر هامة فى المواقف الحياتية الواقعية،تعلم هذه المهارات سوف ينتج فى مخرجات الطفل أو التلميذ ليصبح شخصا فعالا .

التقييم من هذه الناحية يبدأ بتحديد ما هى المخرجات المرغوبة للطالب مثل كونه قادر على استخدام ما تعلمه فى الحياة العامة . وفى خطوات قد تشبه ما يستخدم فى تحليل المهام فإن فريق التقييم بعد ذلك يحدد ما هى الكفاءات الضرورية للمخرجات الهامة مثل الخطوات أو المهارات الفرعية Subskills اللازمة للطالب والتى ما زال الطفل أو التلميذ فى حاجة إليها.

6- أساليب التعلم : Learning Styles

فكرة أو مقولة أساليب التعلم ليست جديدة،لكن يبدو أنها عادت للوعى منذ عدة سنوات،ونظرية أساليب التعلم تقترح أن الطلاب ربما يتعلموا ويحلون مشكلاتهم بطرق متعددة،وهذه الأساليب قد تكون طبيعية بالنسبة لهم دون غيرهم،ومعظم معلمى التربية الخاصة يستخدمون أساليب التعلم فى تعليم الطلاب،بعض العناصر الشائعة التى ربما تشمل الطريقة التى نعرض بها المادة (بصرى، سمعى، لمسى) فى الفصل الدراسى، الظروف البيئية فى الفصل من (حرارة، برودة، ضوضاء، إضاءة، ظلام) والخصائص الشخصية للطفل،والتوقعات بالنسبة للنجاح من قبل الطفل أو التلميذ والآخرين،استجابة الطفل والتلقى أثناء الاندماج فى

عملية التعلم مثل (النقد – المدح) ونمط التفكير لدى الطفل وقدرته على حل المشكلات مثل : تحليل المحاولة والخطأ،تحديد العوامل التى تؤثر إيجابيا على أسلوب تعلم الطفل والتى ربما تكون قيمة فى تطور استراتيجيات التدخل الفعالة .

المجالات الأساسية فى عملية التقييم

فى هذا الجزء نتناول بالتفصيل مجالات التقييم الرئيسية لدى الأطفال وتشمل : الذكاء،اللغة،القدرات الإدراكية،الإنجاز الأكاديمي،النمو السلوكى الانفعالى الاجتماعى . وعندما ترتبط الإعاقة بظروف طبية مثل العجز الحاسى، الإعاقة الطرفية Orthopedic والتهابات فى المفاصل Arthritis فإن معلومات التقييم الواردة من الأطباء وذوى الاختصاص لابد من الاعتماد عليها،كما أن اللجوء إلى أكثر من أسلوب تقييم يجب أن يستخدم،وأن فريق التقييم يجب أن يفهم أن كل مجال يشمل أكثر من قدرة واحدة.

1- الذكاء :

ذكاء الفرد يقاس من خلال اختبارات الذكاء،وقدم بينيه Binet إسهامات كبيرة فى تطوير اختبارات الذكاء وكانت نظرته للذكاء تعنى مجموع ملكات Faculties تشمل الحكم السليم،الإحساس العملى،المبادرة،القدرة على التوافق مع الأحداث (Wallace&Elksnin,1992) وقام "تيرمان" بتطوير نظرية العوامل المتعددة Multifactor Theory حول الذكاء والتى تشمل القدرات العقلية،العددية،السرعة الإدراكية، الاستدلال،الذاكرة،الطلاقة اللفظية،والمجال البصرى المكانى . أما وكسلر من ناحية أخرى اعتقد أن الذكاء هو قدرة الفرد على العمل فى سبيل هدف Purposefully التفكير العقلانى،والتعامل بفاعلية مع بيئته. ومن الثابت أن اختلاف اختبارات الذكاء تعتمد على اختلاف التعريفات المتعلقة بالذكاء،وكنتيجة لذلك فإن اختبارات الذكاء ربما تقيس المهارات والقدرات المختلفة. ولذلك يجب على مستخدم الاختبار معرفة مفهوم الذكاء عند اختيار اختبار ذكاء ما،وتفسير النتائج وحساب الدرجات.

فى الماضي كانت مقاييس الذكاء غير مناسبة لبعض الفئات مثل: الأطفال المتخلفين عقليا،ذوى صعوبات التعلم،والأطفال ذوى العجز الشديد فى اللغة،ولذلك تم وضع معايير لاختبارات الذكاء كوسائل لتقييم الأطفال- الأقلية Minority. إن القضايا المرتبطة بتعريف الذكاء،واستخدام مقاييس الذكاء تصبح أقل قلقا إذا عرف الشخص الهدف من استخدام الاختبار أولا . فاختبارات الذكاء وسائل معينة ومناسبة أكثر عندما تستخدم لتحديد مهارات،قدرات محددة،وبعض المعارف. فيوجد عدد من المهارات التي تظهر فى قياس الذكاء مثل: قياس الحكم الاجتماعي،مستوى التفكير،مهارات اللغة،التنظيم الإدراكى،سرعة العمليات،والقدرات المكانية.

الأسئلة التي تحاول قياس الحكم الاجتماعي والشعور العام،الاستدلال الرقمي،التفكير المجرد والمحسوس القدرة على إدراك المتشابهات والاختلافات بين الموضوعات أو المفاهيم،والمهارات اللغوية والمفردات . اختبارات الذكاء يمكن أن تقدم معلومات قيمة عن قدرات الطفل أو التلميذ فى تجيز المعلومات.

فى المدرسة الأطفال يحتاجون مهارات خاصة للقيام بوظائفهم بفاعلية منها:

- أن يكونوا قادرين على الاستماع باهتمام لذلك فإن حركات وأصوات ونظرات الآخرين لا تشتتهم.
- أن يكونوا قادرين على فهم الكلمات المنطوقة والموجهة إليهم،وذلك يتطلب فى الغالب من الأطفال الاحتفاظ بمعلومات إضافية فى ذاكرتهم،مثل : رقم الصفحة،الأسئلة والإجابات،ويتصرفون تبعا لذلك.
- أن يكونوا قادرين على إيجاد الكلمات التى يحتاجونها للتعبير عن أنفسهم،ويتطلب ذلك ترتيب جيد لمهارات العمليات (التجهيز) مثل : التحكم فى الكتابة،التآزر الحركي البصري،الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة حتى يمكنهم طرحها على الورق،تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة،وفهم المعنى،علامات الترقيم،وقواعد كتابة الحروف.
- أن يكون الطفل أو التلميذ قادر على تفسير الرسائل غير اللفظية من الآخرين مثل : الابتسامة،هز الرأس . وتواصل العين،وتعبيرات الوجه . وعلى العموم فإنه من المهم للطلاب فعل كل الأشياء سابقة الذكر بسرعة ودقة مع التركيز وعدم شرود الذهن distraction.

ولقد لخص كامفوس Kamphous,1993:65 نتائج عدد من البحوث المرتبطة باستخدام اختبارات الذكاء فيما يلى :
- درجات اختبار الذكاء أكثر ثباتا بالنسبة لسن الأطفال عنها فى سن الحضانة أو قبل المدرسة،وأكثر ثباتا بين الأفراد المعوقين عنها لدى غير المعوقين.
- درجات اختبار الذكاء يمكن أن تتغير من الطفولة إلى البلوغ إلى النضج .
- من المحتمل أن العوامل الفيزيقية،الحالة الاجتماعية الاقتصادية،منظومة القيم الأسرية،العوامل الوراثية (الجينية) تلعب دورا هاما فى تحديد درجات اختبار الذكاء.
- هناك مجموعة عوامل مثل نقص الوزن عند الميلاد،سوء التغذية،نقص الأكسجين،تناول الأم للكحوليات لها تأثير سلبي على درجات اختبار الذكاء.
- الذكاء والإنجاز الأكاديمي يبدو أنهما مرتبطان بشكل فعال.

هذه النتائج تدعم مقولة أن اختبارات الذكاء ربما تكون وسيلة جيدة لتحديد مهارات،قدرات،معارف محددة لدى الأطفال .

2- اللغة :

اللغة تعطينا أسس التواصل،حل المشكلات،التكامل،التحليل،توليف المعومات Synthesizing Knowledge . والملاحظ أن مشكلات اللغة لها تأثير عميق على قدرة الفرد على التعلم،وعلى كفاءته وثقته فى التفاعلات الشخصية مع الآخرين،اللغة منظومة مركبة تتضمن أبعاد عديدة (لغة لفظية- اللغة الشفهية والتحدث) اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) اللغة النفعية Pragmatic مثل استخدام اللغة لغرض محدد (طلب مساعدة أو نجدة).

كما أن مشكلات اللغة التى يعانى منها الطفل قد تؤدى إلى انخفاض مستويات الإنجاز والشعور بالارتباك،العجز،والإحباط . لقد أصبح من الواضح أهمية العمليات اللغوية ومدى تحقيق النجاح للطفل للتوافق مع السياق المدرسي، ولهذا فمن المهم اعتبار اللغة جزء مهم فى عملية التقييم. إن أخصائيو النطق والكلام يتلقون تدريبا خاصا ويعملون مع الأخصائيين النفسيين والمدرسين، وهم يعتبرون أول الذين يقومون بجمع البيانات المرتبطة بالوظائف اللغوية للطفل. ولقد قام بلوم ولاهى (Bloom&Lahy,1978) بتقسيم العمليات اللغوية إلى ثلاث فئات عامة (1- الشكل،2- المحتوى،3– الاستخدام).

أولاً : الشكل : Form :

ويحتوى على الصوتيات Phonology : والموفولوجى (الصرف) Morphology : وعلم التراكيب Syntax .

- علم الصوتيات : تشير إلى معرفة الشخص بالأصوات فى اللغة،وإذا كان عدد الأصوات فى اللغة محدود إلا أن عدد الكلمات التى يمكن تركيبها من هذه الأصوات لا نهائى،فالمعرفة بوحدات الصوت الرئيسة فى اللغة يبدو مهماً لقدرة الطفل على حفظ الكلمات فى الذاكرة بسرعة، وبدقة عند الكلام،وفهم الجمل شفويا، وتعلم القراءة . (Liberman&Sharkweiler,1987)

ومن المهم ملاحظة أن القدرة على دمج أو عزل الأصوات مثل قدرة التجهيز الفنولوجية،والتى غالبا ما يتم إغفالها فى عملية التقييم،وهذا قد يكون بسبب - للأسف - تجاهل جانب واضح ومهم فى عملية القراءة.

-المورفولوجى (الصرف): هو العنصر الثانى من الشكل،ويشير إلى وحدات أصغر ذات معنى فى اللغة، فهى تشمل ضم الأصوات معا (الفونيمات) ويشمل بناءات مثل البدايات واللواحق، ونهاية الكلمة التى تصف رقم أو جمع مثل: (كلب – كلاب)، وزمن حدوث الفعل مثل (الماضى– الحاضر) .وتشير التراكيب إلى استخدام قواعد مصاحبة للكلمات لتكوين جملة.

واللغة هى نظام يستخدمه مجموعة من الناس لإعطاء معنى للأصوات،الكلمات، الإيماءات، ورموز أخرى تمنح القدرة للتواصل مع الآخر. واللغة هى الشفرة التى بواسطتها ننقل الأفكار عن العالم .

ويعتبر نظام دلالات الألفاظ متعلق بمعاني الكلمات والمجموعات من الكلمات،أما النظام التركيبي (البنائي) فيتعلق بالترتيب المنتظم للكلمات فى مقاطع أو جمل.النظام المورفولجى (الصرفي) ويتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر الكلمات لتحديد أشياء كالزمن أو العدد أو الموضع . أما النظام الصوتي فيتعلق بالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوى .

كما يتضمن الأداء الوظيفي اللغوي في شكله العادي جانبين : الجانب الأول قدرة الفرد على فهم واستيعاب التواصل المنطوق من جانب الآخرين،أما الجانب الثاني: فيتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة مفهومه وفعالة في تواصله مع الآخرين. ويعرف الكلام على أنه "الفعل الحركي أو العملية التي يتم من خلالها استقبال الرموز الصوتية وإصدار هذه الرموز "هذا يعني أن الكلام عبارة عن الإدراك الصوتي للغة والتعبير من خلالها.

ثانيا : المحتوى Content

ويشمل معرفة المفردات،العلاقات بين الكلمات،علاقات الزمن والحدث . وقد أشار سوانسون وواطسون (Swanson&Watson,1989) إلى أن الطفل يجب أن يكون قادر على ربط الكلمات مع الخبرات البيئية،وعامة يتوقع أن الطفل يفهم معنى عديد من الكلمات أكثر مما يمكنه التعبير عنها فى أى وقت . وعندما يبدو على فرد ما أنه قادر على التعبير عن معلومات كثيرة وليس لديه القدرة على الاستقبال والفهم،فمن المقترح أن لديه صعوبات فى المدخلات السمعية والتجهيز .

ثالثا : إستخدام اللغة :

ويشير إلى الوظائف النفعية للغة فى سياقات متنوعة،إنها تنظر للطفل "كمتواصل" فعال،والذي كلماته وعباراته قصدية ومختارة ولها علاقة بتأثير المتحدث على جذب انتباه السامع،فالمتحدث يحتاج إلى :

- القدرة على تغيير ما يقوله بطريقة ما عندما يبدو أنه غير فاهم .
- إستخدام اللغة بشكل واسع عند الكلام مع مجموعات مختلفة (أقران،بالغين) .
- إستخدام اللغة وتوظيفها فى مواضع عديدة (بداية الكلام- أو إنهاء المحادثة) .

فى ضوء ما سبق فإن اللغة تعد جانب محورى من جوانب التقييم،وتجاهل كيف يستخدم الطفل اللغة يعنى تجاهل عنصر رئيسي من عناصر اللغة التي نتواصل بها فى السياق الاجتماعي (Heward&Orlansky,1992)

وفى إطار تقييم قدرات الطفل اللغوية تم تعريف إعاقة النطق والكلام بأنه " اضطراب فى التواصل" مثل التهتهة، مشكلات النطق،العجز اللغوي، أو الأصوات،والتي تؤثر على آداء الطفل التعليمي،وفى مصطلحات أكثر تحديدا حول اضطراب الكلام لدى الطفل ربما يكون لديه صعوبات فى إنتاج الأصوات،بطء تدفق الكلام،بطء إيقاع الكلام، أو استخدام الصوت بطريقة غير مؤثرة .

كما أن الطفل ذو اضطرابات اللغة لديه مشكلات فى استخدام أو فهم القواعد،الأصوات،أو الرموز والتى نستخدمها فى التواصل مع الآخرين،وذلك يرتبط بشكل اللغة،المحتوى،والاستخدام .

فالطفل الذى يعانى من عجز فى الكلام أو اللغة أو كلاهما يستحق خدمات التربية الخاصة،فى ضوء معايير قياس القدرة اللغوية والكلام.بعض هذه المعايير يقدم وجهة نظر لفهم كل الوظائف اللغوية،بينما الأخرى تقيس مكونات محددة من الآداء اللغوي،على سبيل المثال:الصوتيات،البنية اللغوية، والمعاني والدلالات Semantics (Wallace & Elksnin ,1992 :252)

إن تقييم اللغة والكلام يجب أن يشمل الحصول على نماذج من اللغة التى نبحثها لكى نتأكد كيف يكون آداء الطفل أو التلميذ فى مواقف تواصل حقيقية،وهذه النماذج اللغوية يمكن الحصول عليها خلال قوائم الشطب أو بطاقات الملاحظة،أو خلال المحادثة الرسمية مع الطفل أو التلميذ،ويمكن الاعتماد فى ذلك على أخصائي أمراض النطق الكلام أو أخصائي التخاطب،كما أن مدرس الفصل من خلال المقابلات،الملاحظات،والتدريس يمكنه جمع معلومات قيمة عن استخدام الطفل أو التلميذ للغة،ولهذا فإن المدرس يمثل مشارك أصيل فى عملية التقييم والتوصيات حول لغة الطفل ومشكلاتها،ومن المهم أن يكون لدى المدرسين ألفة بالنمو الوظيفى للغة لدى طلابهم . كذلك الحصول على تاريخ الحالة Case

historyللطفل من الوالدين له أهمية كبيرة فى بداية عملية التقييم،إن معرفة التفاصيل حول كيفية نمو لغة الطفل يمكن أن يشكل معلومات ترتبط بالمشكلة،وتشمل فهم المراحل الأولى من الاضطراب،والحالة الجسمية والانفعالية التى قد تكون مرتبطة بالمشكلة وللوالدين أهمية الإدلاء بوجهات نظرهم حول أفضل الطرق للعمل مع الطفل وتقييم مهاراته .

من المهم تقييم القدرة على استقبال وفهم اللغة،واستخدام اللغة شفويا أو لفظيا،إلى جانب لغة الجسم،ويجب التأكد من مدى وجود إعاقة سمعية لدى الطفل أم لا،والعديد من الأطفال ذوى الإعاقة الجسدية قد لا يكونوا قادرين على التحدث بوضوح كاف لكنهم يفهمون جيدا،خصوصا عند الاستعانة بالمعينات التكنولوجية،والكمبيوتر،عندئذ سيظهرون قدرة عالية وكفاءة فى استخدام اللغة .

3- القدرات الإدراكية: Perceptual abilities

تحدد القدرات الإدراكية كيف يتلقى الأفراد المعلومات وكيف يستجيبون لها،هذه القدرات يمكن تقسيمها على الأقل إلى أربعة مجالات عامة : (الإدراك البصري،الإدراك السمعي،مهارة الإدراك الحركي،والانتباه) إن تقييم الطفل أو التلميذ فى هذه المجالات يوضح نقاط القوة والضعف لدى الطفل أو التلميذ فى المعلومات والعمليات الحسية،ويساعد فريق التقييم فى فهم كيفية تعلم الطفل بطريقة أفضل .

فكرة العجز الإدراكي ترتبط بصعوبات التعلم،ومن المهم أن ندرك نتائج البحوث اختلفت وحدث فيها تضارب،وقدمت دعما قليلا فقط يتضمن تقييم القدرات الإدراكية فى أى بطارية أو أسلوب تقييم . (Overton,1992) القضايا اللغوية والقدرات الإدراكية ربما توضح مدى صعوبات التعلم Learning deficits لدى الطفل. وقبل البدء فى تقييم القدرات الإدراكية،يجب فحص القدرات السمعية والبصرية لدى الطفل أو التلميذ . وسوف نعرض باختصار للقدرات الإدراكية كما يلى:

- القدرة الإدراكية البصرية Visual-perceptual ability الإدراك البصري يشمل القدرة على التمييز بين مثيرين أو أكثر فى صورة محددة على أرضية عريضة،وفهم الوضع فى الفراغ. مهارات الإدراك تشمل تحديد الألوان،الحجوم، والأشكال . ويتطلب ذلك القدرة على تحديد الأشكال البصرية للحرف أو الكلمة من الحروف الهجائية والتمييز بين بعضها البعض.

- القدرة الإدراكية السمعية Auditory-perceptual ability القدرة السمعية تشمل القدرة على تحديد المظاهر السمعية المحددة مثل التغيرات فى جهارة الصوت Volume،التمييز بين الأصوات الصامتة والمتحركة . والطفل أو التلميذ فى السياق المدرسي سوف يحتاج إلى التمييز بين الأصوات المختلفة،لتحديد الكلمات المنطوقة المتشابهة والمختلفة،ويسمع الأصوات فى نسق منظم .

- القدرة الإدراكية الحركية Perceptual-motor ability معظم التقييمات تشمل تقييم واحدة أو أكثر من القدرات الإدراكية الحركية . وقد افترض كثير من التربويين أن المشكلات الإدراكية الحركية –أو الحركية البصرية غالبا ترتبط بمشكلات التعلم،ولهذا تجدهما فى معظم بطاريات التقييم . (Salvia&Ysseldyke,1991) تاريخيا،اختبارات المهارات الحركية الإدراكية تأتى فى الرتبة الثانية بعد اختبارات لذكاء فى تقييم الطلاب بالمدارس .

- الانتباه Attention القدرة على التركيز على الأنشطة المعطاة لفترة زمنية ممتدة هام جدا حتى يصبح الطفل أو التلميذ مستغرقا فى استكمال المهام أو المعلومات يوم بعد يوم فى المدرسة . وقد اقترح Keogh&Margolis,1979 ثلاثة مراحل للانتباه : (جذب الانتباه،تركيز الانتباه،الحفاظ على الانتباه) وقضية الانتباه الانتقائى Selective لابد من تقديرها هنا،الطلاب يجب أن يكون لديهم القدرة على الانتباه،والقدرة على تركيز الانتباه على المثيرات المتقاربة أو ذات العلاقة . على سبيل المثال : الطفل أو التلميذ يركز على كلمات المدرس بدلا من التركيز على ملابسه . الصعوبات فى أى مرحلة من المراحل الثلاثة يمكن ان تتداخل مع قدرة الطفل أو التلميذ على التعلم أو المشاركة فى المعرفة . بينما القدرة على الانتباه بفاعلية نادرا ما يقيم خلال تشكيل أو بناء الأدوات،المعلومات المرتبطة بالانتباه يمكن الحصول عليها فى الفصل الدراسى من خلال الملاحظة واختبار السلوك .

إذن تقييم القدرات الإدراكية ليس بلا تناقضات أو مشكلات . فهناك عدد من القضايا التى تحتاج إلى التركيز عند تناول هذا الجانب . القضية الأولى ترتبط بأهمية التأكيد أن لدي الطفل أو التلميذ صعوبات

إدراكية،قد ترجع بالفعل إلى نقص حاد فى البصر أو السمع . قبل البدء فى تقييم القدرة الإدراكية يجب فحص الحاسة السمعية والبصرية . إن ذلك جزء من عملية التقييم،وذلك مع ذوى الاختصاص فى المدرسة يمثل تيسير لعملية المسح الأولى . القضية الثانية هي الهدف من التقييم،وهناك دليل غير قوى على أن التدريب المباشر للمهارات الإدراكية يحسن الآداء الأكاديمي،أما القضية الثالثة تتعلق بالصدق والثبات لمقاييس مهارات الإدراك،وربما تقيس اختبارات الإدراك عوامل أخرى مثل اللغة أو مهارة الذاكرة اللفظية،وعلينا أن نضع فى الاعتبار قضية الصدق والثبات لتحقيق معايير مقبولة .

4- التحصيل الأكاديمي :

يشير التحصيل الأكاديمي إلى مدى كفاءة آداء الطفل أو التلميذ فى مهارات مثل القراءة،الكتابة،والرياضيات.وعلى الرغم من أهمية إدراك أن معايير اختبارات الإنجاز ربما لا تكون مناسبة للاستخدام مع مجموعات الأقليات من الأطفال (ذوى الاحتياجات الخاصة) فالمعلومات عن تسكين الطفل والمهارات الخاصة التى يمتلكها مهمة فيما يتعلق بالتخطيط وتقييم التعلم،وفيما يلى عرض مختصر لمهارات الإنجاز الأكاديمي .

القراءة : تمثل إمتداد لتجهيز ومعالجة اللغة Language process فهى وسيلة لتبادل المعلومات بين الأفراد،ووسيلة لعرض المعلومات الكثيرة المقدمة فى المدرسة فى المجال الأكاديمي وبها نحكم على الفشل والنجاح الدراسي . والقراءة عملية مركبة للغاية. وهناك مهارات قبل القراءة Prereading تشمل : (الكفاءة اللغوية العامة،فهم أن القراءة وسيلة لتبادل الأفكار،القدرة على اكتمال الإيقاعات وتحديد الكلمات التي ليس لها إيقاع،القدرة على التمييز بين الأصوات اللفظية وغير اللفظية وإدراك الكلمات المتشابهة والمختلفة،والقدرة على تخزين واسترجاع الأصوات عند سماعها).

ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى فئتين هما : إدراك الكلمة،وفهم الكلمة . ويمكن استخدام عدد من المهارات عند محاولة تحديد واستعادة كلمة ما،كما يوجد أربعة أنماط يمكن استخدامها من قبل الطفل أو التلميذ : تحليل بصري (استخدام الأشكال البصرية) التحليل السياقى Contextual analysis،التحليل التركيبي أو البنائي (إدراك وإعطاء معنى لأجزاء محددة للكلمة مثل اللواحق والسوابق والمقاطع،أما التحليل الصوتي فيبدو هام جدا خصوصا فى محاولة الطفل اكتساب مهارة القراءة ،لأنها تسمح للطفل أن يقرأ ليعرف رموز الكلمة التى لم يراها من قبل،سواء كانت وحدها أو في سياق . والقدرة على الاندماج فى التحليل الصوتي مهمة جداً ليصبح القارئ كفء،وذلك غير متاح فى التحليل البصري،السياقي،والبنائي فقط . ولهذا يجب تقييم أى طفل لديه معاناة أو عسر فى القراءة .

والحصول على معنى النص المقروء هو الهدف الأكبر والشائع للقراءة،وعلى أية حال فإن تقييم القراءة يحتاج تقييم قدرة الطفل على (إدراك الكلمات وفهم النص) ويجب أن نختار محتوى التقييم شبيه قدر المستطاع بالمهام التى تقدمها المدرسة،وقد يشمل تقييم القراءة سؤال الطفل أو التلميذ أن :

- يقرأ بصوت مرتفع،لكى يحدد المعلم الأخطاء وتحديد طلاقة ودقة الطفل أو التلميذ فى القراءة.
- إجابة الأسئلة بعد القراءة لتحديد قدرة الطفل أو التلميذ على فهم الفكرة الرئيسية للقصة مثل تذكر التفاصيل ووضع الأحداث فى سياقها .
- يطلب من الطفل أو التلميذ إعادة القصة أو النص بطريقة جديدة وبأسلوبه .
- تكملة الكلمات الناقصة فى القطعة أو النص .
- تحديد العبارات التى تحمل أكثر من معنى .
- تقديم مترادفات لبعض الكلمات المختارة .

الرياضيات : تمثل جانب آخر من جوانب التحصيل المدرسي،وهناك فرق بين كلمة رياضيات Mathematics وكلمة Arithmetic والتي تعنى "علم الحساب" ويستخدمان وكأنهما مترادفين، ولكن هناك اختلاف واضح بينهما،فالرياضيات تشير إلى دراسة الأرقام فى علاقتها بالزمن، الفراغ،القيمة، الهندسة،بينما يشير الحساب إلى العمليات وإنجاز المهام الحسابية Computations performed وهناك مهارات فرعية ترتبط بالرياضيات مثل: حل المشكلات،القدرة على توظيف الرياضيات فى المواقف العملية والحياتية،

استخدام الرياضيات فى التنبؤ،فهم واستخدام المفاهيم المرتبطة بالقياس،تفسير وبناء الأشكال والرسوم،القدرة على الحكم والتقدير،فهم وتطبيق المفاهيم الهندسية،القدرة على إدراك منطقية النتائج .

وتقييم الرياضيات يجب يهتم بقياس قدرة الطفل أو التلميذ فى (الحساب Calculation والمنطقية والتطبيق) والتقييم ربما يبدأ بالتحليل الفعلي لنماذج من أعمال الطفل أو التلميذ،وتحديد الأخطاء المحددة . التقييم القائم على المنهج مفيد فى ذلك إلى جانب فنيات تحليل المحتوى وتحليل الأخطاء لتحديد ما إذا كان الطفل أو التلميذ فعلا لديه مشكلات أم لا،والمقابلات فنية جيدة لتحقيق ذلك،وربما تحتوى سؤال الطفل أو التلميذ حل مشكلات وشرح الخطوات التى تتطلبها العملية الرياضية محل التقييم (Overton,1992:257) كما يمكن لفريق التقييم الاعتماد على الملاحظة من خلال التركيز على سلوك الطفل أو التلميذ ونشاطه الشفهي وعلى السبورة وداخل الفصل .

اللغة المكتوبة : اللغة المكتوبة شكل مركب من التواصل الذى يتكون من ثلاث مجالات عامة هى : التهجي،خط اليد،والتعبير الكتابى Composition . وكما هو الحال فى القراءة فإن الكتابة هى جزء مهم من المنهج الدراسي،ويمكن الاستفادة منها فى تقييم فهم الطفل أو التلميذ للمفاهيم التى نعطيها له،واللغة المكتوبة ترتبط مباشرة بالقراءة،الاستماع،والتحدث والمهارات التى ترتبط بهذه المجالات .

- التهجى Spelling : يمثل الهجاء بالنسبة لبعض الطلاب مهمة صعبة،وذلك بسبب اختلاف الحروف عن أصواتها،وذلك يمثل مشكلة للقارئ ومشكلة أكبر للمتهجى،فى الهجاء يوجد إشارات –أو دلائل أقل تساعد فى زيادة إنتاج الكلمة المنطوقة . وقد أوضح Learner,1988:105 بعض هذه الإشارات التى تساعد القارئ على إدراك الكلمة المطبوعة فى السياق، تحليل صوتى، تحليل البنية،والتشكيل أو التركيب . كل من اللغة وخبرة القراءة تبدو هامة لنمو العلاقة والروابط بين الحروف وأصواتها . لذلك معرفة أنماط الهجاء، وتحليل الكلمة إلى أجزاء ومعرفة المقاطع كلها قواعد تحتاج إلى قياس .

يمكن تقديم مهمة للطفل تتمثل فى مجموعة من الكلمات لتكشف عن قدرة الطفل فى الهجاء الدقيق للحروف، ولتقييم الهجاء نعتمد على التقييم القائم على المنهج والمقابلات مع استخدام بعض المقاييس المعيارية المتاحة .

- خط اليد Handwriting هو النشاط الحركي الفعلي المتضمن فى الكتابة، تقييم الحروف اليدوية يشمل تقييم وضع اليد على الورق، حجم الحروف،تناسب الحروف بعضها البعض، جودة الخط، مقدار انتظام ميل أو انحدار الحروف،أى شكل الحروف من حيث الاستقامة على السطر، المسافات بين الحروف فى الكلمة الواحدة وبين الكلمة والأخرى، وكذلك سرعة الكتابة.

- القطع الإنشائية Composition تشير إلى إنتاج قطع أكثر من التعبير الكتابى، وهناك ثلاثة مجالات عامة توضع فى الاعتبار عند تقييم التعبير الكتابى:

1- معرفة اتجاه Attitude الطفل أو التلميذ نحو الكتابة.

2- قدرة الفرد فى التعبير عن المحتوى (مهارة عرض أو تقرير الأحداث، التعبير عن وجهات النظر والمشاعر).

3- قدرة الطفل أو التلميذ عل تشكيل الفقرة (قدرة الطفل أو التلميذ على التنظيم، التسلسل، اختيار الكلمات المؤثرة،استخدام علامات الترقيم، وحروف البداية).

التقييم الرسمى وغير الرسمى للتعبير الكتابى متاح ويجب وضعه فى الاعتبار لأهميته، تحليل نماذج من أعمال الطفل أو التلميذ إجراء مفيد كذلك، كما يمكن ملاحظة الطفل أو التلميذ وعمل مقابلات معه للنظر إلى مدركاته لعملية الكتابة.

5- النمو السلوكى والانفعالى الاجتماعى:

السلوك يعنى كيف يتصرف الطفل أو التلميذ فى المدرسة،حيث يمثل هذا السلوك غالبا مفتاح لمعرفة الآداء التربوى، خصوصا السلوك الذى يتعلق بأهداف أكاديمية أو اجتماعية،فهناك سلوكيات مثل الخروج من المقعد،الحديث الكثير، الضرب وعض الزملاء،كل ذلك يؤثر على جودة التعلم. وعندما يبدو سلوك الطفل أو التلميذ متداخلا مع الآداء المدرسى وعلاقاته بالآخرين، أو عندما يكون هذا السلوك غير توافقى،أو خطر،فمن الضروري تقييم سلوك الطفل أو التلميذ من حيث (متى يحدث السلوك،كم يتكرر السلوك، وما هى الأسباب

والدوافع) . السلوكيات السلبية أو غير المناسبة ربما تحدث لأسباب مختلفة، فأحد الأطفال يمكن أن يعطل الفصل ويشوش على الآخرين بسبب اضطراب الانتباه الزائد، بينما طالب آخر يظهر نفس السلوك بسبب مرض عقلى، ويمكن لطالب ثالث أن يسلك بشكل غير مناسب بسبب عوامل بيئية كطلاق وانفصال الوالدين، ولهذا فإن التقييم السلوكى للطفل أمر هام كجزء من عملية التقييم.

6- تقييم السلوك المشكل Assessment problem behavior

الأطفال يظهرون إشارات للمشكلات السلوكية الانفعالية الاجتماعية،وعلى فريق التقييم إجراء تقييم سلوكى الهدف منه فهم أكثر لتأثير العوامل البيئية على سلوك الطفل وذلك من خلال :

- ما هى التوقعات والقواعد التى أرساها الآخرون ذوى التأثير فى مواقف حدوث المشكلة السلوكية ؟
- ما هى المتغيرات المحددة فى موقف معين ؟ ربما يكون حفظ السلوكيات المشكلة .

تلك المعلومات سوف يتم استخدامها مباشرة فى تصميم استراتيجيات التدخل،والتقييم السلوكى يعتمد على الملاحظة وأدوات القياس الدقيقة،كما يمكن استخدام الملاحظة لموقف محدد مثل 0كيف يستجيب الطفل أثناء الغذاء أو القراءة) فى وقت محدد . ومن المهم أن يتضمن التقييم السلوكى قياسات متكررة فى مواقف متنوعة (الفصل، ملعب المدرسة، فى البيت) وفى أوقات مختلفة من اليوم (الصباح،الظهر، وفى الليل) والجدير بالذكر أن القدرة على ملاحظة وتسجيل السلوك،واختيار الأماكن المناسبة للملاحظة وإيجاد الوسائل الواضحة وذات الكفاءة فى تفسير النتائج فى التقييم السلوكى أشياء هامة . إن جمع المعلومات والملاحظات سوف تقدم لنا :

- النقاط الرئيسية ووصف لطبيعة السلوك المشكل (ما هى المتغيرات فى البيئة والتى تساهم فى تكرار السلوك) .
- السماح بتكوين وجهة نظر موضوعية فى اتخاذ قرار الاستحقاق والتسكين .
- توضح ما هو نمط التعلم والتدخل المطلوب .
- تقدم الخط القاعدى للمعلومات،وما هو التقدم الذى يمكن قياسه عند بدء التدخل .

إن المقابلات تعتبر وسائل مفيدة لجمع المعلومات عن سلوك الطفل،والوالدين وذوى التأثير الآخرين قادرون على تقديم وجهات نظر حول طبيعة وتاريخ المشكلات لدى الطفل،كما أن الطفل ذاته هو مصدر أساسى للمعلومات، ومن الأمور محل الاهتمام تحديد مدى وعى الطفل بالمشكلات السلوكية وعوامل التحكم فيها،ودرجة الدافعية للتغير ومهارة الحكم الذاتى فى السلوك. (Berdine&Meyer,1987:174)

- تقييم السلوك التوافقى Assessment adaptive behavior هناك جانب هام فى التقييم وهو السلوك التوافقى وتبين درجات أو معايير استقلال الفرد والمسئولية الاجتماعية المتوقعة منه فى ظل معايير جماعته الثقافية وعمره الزمنى (Grossman,1983:1) عند تقييم السلوك التوافقى للطفل فإن الفاحصين خصوصا عند تصنيف الأطفال المتخلفين عقليا،ويشير السلوك التوافقى إلى الفاعلية أو الدرجة التى يحصل عليها الطفل ربما يبحثون نقاط القوة والضعف فى مهارات كثيرة متنوعة مثل: التواصل، العناية بالذات، الأنشطة المنزلية، المهارات الاجتماعية، توجيه الذات،الصحة والأمان،الوظائف الأكاديمية،قضاء وقت الفراغ والعمل. ووفقا للاتحاد الأمريكي للتخلف العقلى 1992 فإن هذه المهارات هى التى تحتاج إلى كثير من المساعدة والدعم الخاص.

ولقد حددت التربية الخاصة العجز فى السلوك التوافقى فى واحد أو اثنين من الخصائص الضرورية لتصنيف الطفل ضمن التخلف العقلى والخصائص الأخرى تكون دالة دون المتوسط العام. ورغم ذلك فإن السلوك التوافقى لا يستخدم فقط فى تشخيص التخلف العقلى، لكنه يساهم فى اتخاذ قرار نحو الطلاب فى قدرات أخرى، خصوصا فى الخطة التعليمية الفردية للنمو والتعلم.

يوجد مقاييس للسلوك التوافقى متوفرة ولكن يجب مراعاة مشكلة الصدق والثبات،ويعتمد جمع المعلومات على ثلاثة مصادر (الوالدين،المعلم،ومقدم الرعاية) إلى جانب الطفل نفسه .

7- تقييم النمو الاجتماعي الانفعالي Assessment emotional and social development

ليس هناك طفل يعيش فى فراغ،فحريته ترتبط نسبيا بالعوامل الداخلية والخارجة،فالقدرة على التفاعل مع الآخرين بتلقائية،والقدرة على الاستجابة بثبات وإيجابية فى بيئة التعلم،كلها أشياء هامة للطفل للحصول على الحد الأقصى من الخبرات المدرسية . ولتقييم الجانب الانفعالى للطفل والتوافق الاجتماعى، هناك بعض الأسئلة التى تتعلق بخبرات الطفل الخاصة،وتفاعلاته مع الآخرين يجب الإجابة عليها. فتقييم الجانب الداخلى للطفل Intrapersonal يتضمن معرفة كيف يرى الطفل ذاته،كيف يستجيب الطفل انفعاليا،ما مقدار القلق أو الصراع الذى يخبره حاليا،درجة معتقدات الفرد التى يتأثر بها سلوكه وتؤدى إلى اختلاف فى نمط حياته،التسامح والإحباط،ومستوى النشاط العام . أما تقييم جانب تفاعلاته مع الآخرين Interpersonal كيف يرى الفرد العالم والآخرين،مثل هذه الخصائص تطورت من خلال اكتساب الخبرات من البيئة،فإذا كان الطفل يرى العالم مكان بغيض ويرى الناس بعدم الثقة أو الأمانة فإن أنماط التفاعل والسلوكيات السلبية لديه سوف تزداد .

إن نمو خبرة الطفل الذاتية،وعلاقاته بالآخرين فى شكلها السلوكى ترتبط على الأقل بالحاجات الفسيولوجية والنفسية الأساسية مثل: الطعام،الأمن، الانتماء،الإنتاجية، والفاعلية. ولو أن الطفل تعرض للإساءة،التجاهل،والنبذ،فإنه فى الغالب يظهر سلوكا سلبيا،وكذلك معارفه،وانفعالاته. السلوكيات المشكلة مثل نوبات الغضب Tantrums،العدوانية نحو الآخرين،الانسحاب،ربما تكون نتيجة الاضطراب الانفعالى الاجتماعى . ومن الجدير بالذكر أن السلوكيات السلبية تنشأ من أسباب عديدة،الخبرات،الإساءة،والنبذ والإهمال إلى جانب العوامل البيوكيميائية والفسيولوجية.

وقد اقترح Solvia&Ysseldyke,1991 عدة أساليب لقياس المتغيرات الشخصية مثل: استخدام مقاييس الرتب أو التقدير Rating scales استخدام الأساليب الإسقاطية Projective techniques ويطلب من الطلاب الاستجابة على مثير غامض مثل بقع الحبر أو صور أو رسوم،أو التعبير بأنفسهم خلال استخدام الدمى المتحركة،ويتم تفسير الاستجابات من قبل شخص مدرب على مثل هذه الإجراءات،كذلك استخدام مقاييس الشخصية أو الاستبيانات والتى يقيس بعضها مفهوم الذات أو أسلوب التعلم. الخ مثل هذه الأدوات تساعد فريق التقييم لجمع أكبر كم وكيف من المعلومات عن الطفل أو التلميذ من خلال الملاحظة أو المقابلات نظرا لمصداقيتها والفائدة المباشرة منها.

خطوات تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المستهدفون للدمج.

1- التعرف :

هو إجراء يهدف إلى تحديد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى خدمات مدرسية داعمة إضافية بسبب وجود مؤشرات غير مطمئنة حول نموهم وتعلمهم وقد يغطي الفرز : الوضع الصحي العام للطفل وقدراته الحسية وقدراته التعليمية ويتم الكشف باستخدام اختبارات وأدوات خاصة متنوعة،وإذا بينت المعلومات التي تم جمعها أن لدى الطفل مشكلات أو صعوبات معينة، فلا يعني ذلك أنه سيتم تحويله تلقائياً إلى خدمات التربية الخاصة،ولكن ذلك يعني ضرورة اتخاذ قرار بشأن إمكانية وكيفية مساعدة الطفل في الصف العادي ويطلق على هذه الخطوة اسم التدخل قبل الإحالة Prerferral Assistance Team ويقوم فريق أو لجنة من المعلمين في المدرسة بهذا التدخل ويسمي هذا الفريق بفريق مساندة المعلم Teacher Assistance Team أو فريق مساندة الدمج Mainstream Assistance لأن هدفه هو تنفيذ الإجراءات الممكنة لتعليم الطفل في الصف العادي قبل إحالته إلى الجهات المتخصصة لتحديد أهليته للتربية الخاصة.

ويعتمد التدخل قبل الإحالة على مبدأ الوقاية ويؤمن المدافعون عن هذا الإجراء بأن كثير من التلاميذ الذين يصنفون كذوي صعوبات مثلاً ويحتاجون إلى تربية خاصة يمكن أن تقدم لهم المساعدة دون إجراءات تقييم أو تصنيف رسمي وهنا يطلب المدرس المساعدة فيعقد معه اجتماعاً يؤدي عادة إلى تقديم مقترحات له عن أفضل استراتيجيات التدخل التي يمكن للمعلم استخدامها،وبعد تنفيذ هذه الاستراتيجيات بعقد اجتماعاً آخر لاتخذا قرار بالاستمرار أو عدم الاستمرار.

وإذا اتضح أن التدخل قبل الإحالة لا يكفي لمساعدة الطفل على تجاوز المشكلات أو الصعوبات الموجودة لديه،وتتم إحالته رسمياً إلى جهة متخصصة (مركز– عيادة، غرف مصادر ..الخ). لتقوم بدراسة حاجات الطفل واتخاذ قرار بشأن أهليته لخدمات التربية الخاصة وتشتمل عملية الإحالة على الإطلاع عن المعلومات التي وفرت عن عملية الكشف ومن ثم التقدم بطلب رسمي للجهات المتخصصة في التشخيص والقياس لإجراء ما يلزم من تقييم إضافي واتخاذ قرار بشأن حاجة الطفل أو عدم حاجته إلى التربية الخاصة والخدمات الداعمة.

وتقييم ذوى الاحتياجات الخاصة يتم على ثلاثة مستويات هي :

1-التقييم الكلينيكى: Clinical Evaluation :ويركز على تشخيص طبيعة الضعف كما فى حالة الضعف السمعي والبصري والجسمي والحركي واللغوى والكلامي .

2-التقييم النفسي التربوي: Psycho Educational Evaluation : ويركز على تشخيص صعوبات المتعلم وعلى الربط بين فئات الإعاقات الأخرى والأداء الأكاديمي .

3-تقييم القدرات والمهارات: Ability skill Evaluation :ويركز على تطوير واستخدام اختيارات بديلة عندما تمنع طبيعة الإعاقة استخدام وتطبيق الاختبارات المقننة التقليدية.

2- الإحالة : Referral :

تعتبر الإحالة هي المرحلة الثانية من مراحل التقييم وهي من أكثر الطرق شيوعاً لوضع التلميذ في دائرة الانتباه والاهتمام من قبل العاملين في المدرسة الذين يقومون بإجراءات التقييم فبعض التلاميذ قد يأتون إلى رياض الأطفال ولديهم مشكلات واضحة،ولهذا يتم تحويلهم والتصرف على مشكلته من البداية ولكن في أغلب الأحيان يقوم معلموا الفصول بتحويل التلاميذ بعد أن يكتشفوا أن أدائهم الصفي ليس مرضياً .

كي يعني بالتحويل توجيه الانتباه إلى احتمالية وجود حاجات تربوية غير عادية (ذوي احتياجات خاصة مما يقتضي القيام بإجراءات بحث وتقييم إضافية غير نماذج التحويل من خلال إدارة المدرسة إلى أخصائي التربية الخاصة.

3- التشخيص :

تغير هذه المرحلة من أهم مراحل التقييم ويرجع ذلك إلى احتوائها على مجموعة من العمليات التي تساعد في إجراءات التشخيص ويهدف التشخيص إلى تحديد العامل أو العوامل المسئولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية،كما يتضمن التشخيص ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضوء ما يستطيع وما لا يستطيع عمله وما هو نوع الأخطاء التي يقع فيها في المادة أو المواد التي يعاني من صعوبة فيها،وذلك باستخدام وسائل التشخيص المختلفة. والقائمون بالتشخيص هم أولياء الأمور والوالدين ومعلم المادة والأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة والطبيب .

دور المعلم في التشخيص :

يمكن للمعلم الناجح أن يساهم وبشكل مقال،ويفضل ملاحظاته المستمرة ومعايشته للتلاميذ وأوضاعهم الأكاديمية وغير الأكاديمية في تشخيص لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتمثل دور معلم المادة في النقاط الآتية :

1-يعتبر معلم المادة أفضل مصدر للمعلومات المتعلقة بالمستوى الأكاديمي للتلميذ .

2-يعتبر معلم المادة من أفضل مصادر المعلومات للخصائص السلوكية للتلميذ داخل الفصل الدراسي .

3-المعلم هو الشخص الذي تتاح له الفرصة في إمكانية .

4-كتابة التقرير التشخيص :

بعد أن ينهي فريق التقييم اجتماعاته حول الحالة،يتوجب عليه أن يكتب تقريراً يتضمن وفق ما حددته تعليمات مصبقه هي :

- ما إذا كان لدى الطفل صعوبة في التعلم أم لا .

- الأسس التي بن عليها اتخاذ ذلك القرار بوجود صعوبتها .
- السلوكيات التي تحت ملاحظتها خلال فترة الملاحظة .
- علاقة ذلك السلوك بالأداء الأكاديمي للطفل .
- العوامل الطبيعية المرتبة بالأداء التربوي إذا وجد ذلك .
- معرفة ما إذا كان هناك تفاوت شديد بين التحصيل والقدر .
- قرار الفريق حول أثر الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي بعد ذلك تكونه التلميذ تطوير برنامج تربوي فردي وتقديم مساعدة .

كما أن تحليل المهمة هي أكثر ما يميز البرنامج التربوي الفردي عن الخطة التعليمية الفردية فالبرنامج التربوي يمثل خطة عامة للتدريس إلى سيتلقاه التلميذ في حين أن الخطة التعليمية الفردية هي أداة تنفيذ البرنامج حيث أنها تتضمن ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى دروس شهرية وأسبوعية ويومية وبغير ذلك فلن يصبح التعليم الفردي وافقاً ملموساً في غرفة الصف . .

5- البرنامج الفردي :

يتكون البرنامج الفردي من حصيلة الخدمات التي يتكون منها وتكون مقدمة إلى الطفل من قبل فريق عمل متخصص حسب خطة متناسقة خلال أيام الأسبوع في المدرسة ويكون أحد أعضاء الفريق هو المنسق والمتابع للخط العلاجية وآثارها على التلميذ، ومن المعروف أن فريق العمل الذي يقدم الخدمات يقدم للتلميذ أيضاً مجموعة من المساندات Supports بهدف زيادة احتمال كفاءة البرنامج الفردي. أي أن فريق العمل بعد المساندات ويحدد أنواعها ومستواها وأهدافها كجزء من البرنامج لضمان كفاءة العلاج.

ومن أجل تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يتم تطوير خطة تعليمية فردية وتشتمل الخطة التربوية الفردية على ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف سلوكية أدائية وتجزئة هذه الأهداف عند الحاجة باستخدام أسلوب تحليل المهمة إضافة إلى الأهداف السلوكية،وتتضمن الخطة التعليمية الفردية وتحديد البرنامج التدريبي وأدواته .

المراجـع

1- Alley, G. R., & Deshler, D. (1979). Teaching the learning disabled adolescent Strategies and methods. Denver, CO: London Publishing Company.

2- American Association on Mental Retardation. (1992). Mental retardation Definition, classification, and systems of support (9th ed.). Washington, DC: Author.

3- Berdine, W.H., & Meyer, S.A. (1987). Assessment in special education.Boston: Little, Brown Company.

4- Bigge, J.L. (1990). Teaching individuals with physical and multiple disabilities (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill

5- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: Wiley

6- Campione, J.C., & Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C.S. Lidz (Ed.), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 82-115). New York: Guilford

7- Carlson, J.S., & Wiedl, K.H. (1978). Use of testing-the-limits procedures in the assessment of intellectual capabilities of children with learning difficulties. American Journal of Mental Deficiency, 82, 559-564.

8- Carlson, J.S., & Wiedl, K.H. (1979). Toward a differential testing approach: Testing-the-limits employing the Raven Matrices. Intelligence, 3, 323-344.Code of Federal Regulations (CFR); Title 34; Parts 300 to 399, July 1, 1993.

9- Conoley, J.C., & Kramer, J.J. (Eds.). (1992). Eleventh mental measurement yearbook. Lincoln: University of Nebraska Press. Covarrubias v. San Diego Unified School District (Southern California), No. 70-394- T, (S.D., Cal. February, 1971).

10- Diana v. California State Board of Education. No. C-70 37 RFP, District Court of Northern California (February, 1970).

11- Elliott, R. (1987). Litigating intelligence: IQ tests, special education, and social science in. Dover, MA: Auburn House .

12- -Franklin, M.E. (1992, October/November). Culturally sensitive instructional practices for African-America learners with disabilities. Exceptional Children, : 59(2), 115-122.

13- Grossman, H.J. (Ed.). (1983). Manual on terminology and classification in mental retardation (3rd ed. rev.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

14- Guadalupe Organization Inc. v. Tempe Elementary School District. No. CIV 71-435,Phoenix (D. Arizona, January 24, 1972).

15- Hamill, D.D., Brown, L., & Bryant, B.R. (1992). A consumer s guide to tests in print. Austin: Pro-Ed.

16- Harry, B. (1992). Cultural diversity, families, and the special education system: Communication and empowerment. New York: Teachers College Press.

17- Henderson, E.(1985).Teaching spelling. Boston, MA: Houghton Mifflin.

18- Heward, W.L., & Orlansky, M.D. (1992). Exceptional children: An introductory survey of special education (4th ed.). New York: Merrill.

19- Hodgkinson, L. (1985). All one system: Demographics of education. Washington,DC: Institute for Educational Leadership.

20- 20- Hoy, C., & Gregg, N. (1994). Assessment: The special educator s role. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

21- 21- Individuals with Disabilities Education Act (P.L. 101-476), 20 U.S.C. Chapter 33,Sections 1400-1485, 1990.

22- 22- Jitendra, A.K., & Kameenui, E.J. (1993, September/October). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach: A description and analysis. Remedial and Special Education, 14(5), 6-18.
23- Kamphaus, R. W. (1993). Clinical assessment of children s intelligence. Boston: Allyn& Bacon.
24- 24- Keogh, B., & Margolis, T. (1976). Learn to labor and wait: Attention problems of children with learning disorders . Journal of Learning Disabilities, 9, 276-286.
25- Kozloff, M. (1994). Improving educational outcomes for children with disabilities: Principles for assessment, program planning, and evaluation. Baltimore, MD: Paul H. Brookes .Larry P. v. Riles, C-71-2270 RFP, Opinion, October 10, 1979.
26- Lerner, J. (1988).Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin. (This book is no longer available from the publisher, but the 6th edition, published in 1993, is available.)
27- Liberman, I, & Shankweiler, D. (1987). Phonology and the problems of learning to read and write. In H. L. Swanson (Ed.), Advances in learning and behavioral disabilities. Greenwich, CT: Jai Press. (This book is no longer but the 8th edition, published in 1994, is available.)
28- Lidz, C.S. (Ed.). (1987). Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential. New York: Guilford.
29- National Center for Education Statistics. (1992). American education at a glance. Washington, DC: Author.
30- Ortiz,A.(1986).Characteristics of limited English proficient Hispanic students served in programs for the learning disabled: Implications for policy and practice (Part II). Bilingual Special Education Newsletter, University of Texas Austin, Vol. IV.
31- Overton, T. (1992). Assessment in special education: An applied approach. New York: Macmillan.
32- Reid, D. K., & Hresko, W.P. (1981). A cognitive approach to learning disabilities. New York: McGraw-Hill.
33- Roth-Smith, C. (1991). Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting. Boston: Allyn & Bacon.
34- Salvia, J., & Ysseldyke, J. (1991). Assessment in special education and remedial education (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
35- Sewell, T.E. (1987). Dynamic assessment as a nondiscriminatory procedure. In C.S. Lidz (Ed.), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating. learning potential (pp. 426-443). New York: Guilford.
36- Shapiro, E. S. (1989). Academic skills problems: Direct assessment and intervention. New York: Guilford.
37- Stanovich, K. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading. I: Word decoding. Journal of Learning Disabilities, 15, 485-493.
38- Swanson, H. C., & Watson, B. L. (1989). Educational and psychological assessment of exceptional children (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
39- Sweetland, R.C., & Keyser, D.J. (Eds.). (1991). Tests: A comprehensive reference for assessments in psychology, education, and business (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
40- Taylor, R. L. (1993). Assessment of exceptional children: Educational and psychological procedures (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
41- Terrell, S.L. (Ed.). (1983, June). Nonbiased assessment of language differences [Special issue]. Topics in Language Disorders, 3(3).

42- Vellutino, F. R. (1979). Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: MIT Press.
43- Wallace, G., Larsen, S.C., & Elksnin, L.K. (1992). Educational assessment of learning problems: Testing for teaching. Boston: Allyn and Bacon.
44- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
45- Wiederhold, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1978). The resource teacher. Boston: Allyn & Bacon.
46- Wodrich, D.L., & Joy, J.E. (1986). Multidisciplinary assessment of children with learning disabilities and mental retardation. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (This book is no longer available from the publisher.)