



الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

" تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات "

أ.د/ عبد الرقيب أحمد البحيري^٢

المخلص :

يشعر كثير من الناس بالدهشة والاستغراب لتمييز طفل بالموهبة بالرغم من تحصيله الدراسي المنخفض ، ونتيجة لذلك فإن هذه المقالة تتناول الأطفال الموهبين الذين يعانون من صعوبات تعلم ، كما تتناول بالتوضيح التعريفات المختلفة لهذه الفئة من الأطفال وتصنيفاتها المتعددة ، وتشير كذلك إلى كيفية تشخيصهم. ويضع المؤلف تصوراً نظرياً لعملية الفرز لانتقاء أطفال موهبين ذوي صعوبات تعلم ، كما يتم إلقاء الضوء على الخصائص الإيجابية والسلبية لهذه الفئة من الأطفال.

المقدمة :

يشعر الكثير من عامة الناس وقليل من المتخصصين بالاستغراب والدهشة ، حينما يسمعون أو يقرأون أن الأطفال الموهبين قد يحصلون على درجات منخفضة أو يرسبون في بعض المواد الدراسية ، بالرغم من جودة الظروف البيئية ، وعدم وجود أى إعاقة حسية لديهم ؛ وبمعنى آخر لا يوجد عامل مشترك بين الموهبة وصعوبة التعلم.

وأمام هذا الاستغراب من الناس لهذه الفكرة علينا أن نبحث عن الشيء المشترك في بعض العلماء الموهبين كأمثال إينشتين ، إديسون ، ليوناردو دافنشى، والت دزنى، والعقاد وغيرهم !! لقد فشل بعضهم في حياته المدرسية وكان تحصيل بعضهم منخفضاً في بعض المواد الدراسية ، أى عانى جميعهم من صعوبات تعلم. فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ويكونون أيضاً موهبين غالباً ما يتم إهمالهم ولا تقدم إليهم أية خدمات خاصة.

وعندما يبدأ المعلمون في وصف هذه العينة من الأطفال ، فإنهم ينظرون إلى هذه الظاهرة على أنها متناقضة. فمنذ عهد تيرمان في العشرينات كان شائعاً أن الأطفال الموهبين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء ويؤدون بشكل جيد في المدرسة (Terman, 1925) فكيف إذن يمكن أن نصف طفلاً موهباً بأنه يعاني من صعوبة في التعلم ؟

وفي عام 1981 عقدت جامعة جون هوبكينز Johns Hopkins مؤتمراً دعت فيه خبراء في مجالي صعوبات التعلم والموهبة لمناقشة هذا الموضوع ، وقد كان اهتمام الأبحاث في ذلك الوقت يركز على احتياجات الطلاب الموهبين وكذلك احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ، وقد كان هذا الاهتمام واضحاً في العديد من المستويات. أما الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وفي نفس الوقت موهوبون فلم يتلقوا ولم يحظوا بالاهتمام الكافي. واتفق معظم المشاركين على أن الطلاب الموهبين والذين يعانون من صعوبات موجودون بالفعل ولكنهم يحظون بالاهتمام الكافي إذا كان الطالب يشخص في إحدى الفئتين إما بالموهبة فقط أو صعوبات التعلم فقط. وقد أكد المؤتمر على قضية مهمة وهى أن الطلاب الموهبين ذوي صعوبات تعلم يعتبرون فئة مجتمعية apopulation لها خصائص واحتياجات خاصة.

(Fox, Brody & Tobin, 1983)

عودة إلى الماضى ؛ نجد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ويكونون أيضاً موهبين غالباً ما يتم إهمالهم ولا تقدم إليهم الخدمات. وقفزة إلى الحاضر ، نجد فكرة تزامن الموهبة مع صعوبات التعلم لدى الفرد الواحد مقبولة ، فقد تناولت العديد من الكتب هذا الموضوع ، وكذلك العديد من المقالات في المجالات العلمية التى تركز على صعوبات التعلم أو الموهبة لا بد أن تتناول هذا الثنائى غير العادى Dual exceptionality.



وعلى الرغم من أننا نحن المتخصصين في التربية الخاصة نفهم ونعى أن القدرة العالية وصعوبات التعلم قد تتواجد لدى الفرد الواحد إلا أن البحوث التجريبية لم توجه بالدرجة الكافية نحو خصائص واحتياجات هذه الفئة ولم تهتم بوضع البرامج التي تلائم صعوباتهم للتعامل مع، قدراتهم المتناقضة. كما أن كل المدارس في أوطاننا العربية – وقل إن شئت معظم المدارس – لا تملك إجراءات الفرز والتشخيص وخدمة هؤلاء الأطفال.

وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي نعرفها عن هذه الفئة لا يتم نقلها إلى بيئة الفصل وبالتالي لا يعي الآباء إمكانية وجود ثنائي غير عادي لدى طفلهم. فهذه العوائق كلها تجعل من الصعب تشخيص ووضع برامج مناسبة للطفل الموهوب الذي يعاني من صعوبات تعلم، وبالتالي لا بد أن يعمل المتخصصون في علم النفس والآباء والمعلمون معاً كمؤيدين لهذه الفئة من الأطفال لمواجهة هذا الموقف التعليمي الاستثنائي.

وفي هذه المقالة نكشف النقاب عن المجادلات النظرية التي تتعلق بالتعريف والتصنيف وتقييم الطلاب، ووضع تصور نظري لعملية فرز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأخيراً الخصائص الإيجابية والسلبية. تعريف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :
أولاً : تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

يمكن تعريف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الطلاب الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرون على الإنجاز المرتفع ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم.

ولسوء الحظ فإن الأفراد الذين يظهرون الموهبة مع صعوبات التعلم يظلون غالباً غير معروفين خلال عملية الفرز أو الاكتشاف، ويرجع ذلك إلى أن وجود صعوبات التعلم يكون سبباً في خفض درجات التحصيل والدرجات المعرفية مما يؤدي إلى حرمان الطلاب الموهوبين من معرفتهم والتعامل معهم ضمن هذه الفئة، وبالإضافة إلى ما سبق فإن الذكاء المرتفع لديهم يمكنهم من التعويض وسد نقاط العجز بما يؤهلهم كي يصلوا إلى المستوى المتوسط بين زملائهم، ومن ثم تختفي صعوباتهم التعليمية وحاجتهم للتربية الخاصة؛ وبمعنى آخر فإن الموهبة وصعوبات التعلم يحجب أحدهما الآخر وينتج عنه ما يسمى " تناقض الطالب المتوسط الذي لا يفكر بصورة الطالب المتوسط " "Paradox of the average student who is not an average think" (Vail, 1989). ويمثل هؤلاء التلاميذ جماعة فرعية غير مرئية ومهملة من الموهوبين، وبالرغم من معاناتهم من التعلم والمشكلات الاجتماعية إلا أنهم أيضاً لا يتلقون الخدمات الملائمة لاحتياجاتهم.

وبالرغم من مشكلات التعريفات في مجال الموهبة وصعوبات التعلم، فإن التعريفات الراهنة للبنيتين تسمح للأفراد بكل تأكيد بإظهار الموهبة مع صعوبات التعلم بشكل متزامن، (Barton & Cocurrently, 1988). ولقد هدفت كثير من الدراسات إلى تحديد التلاميذ الذين يظهرون الموهبة مع صعوبات التعلم، واستخدمت تعريفات غير متنسقة وقديمة ومعايير غير شرعية لصعوبات التعلم (Miller, 1991)، إنه في غير وجود فهم دقيق ومتسق لبنيتي صعوبات التعلم والموهبة، فإن كثيراً من التلاميذ الموهوبين مع صعوبات التعلم سوف يستمر تجاهلهم وإهمالهم (Silverman, 1989). إضافة إلى أن أدوات التقييم المتوفرة لا تقدم الصورة الأوضح دائماً حول نقاط القوة للتلميذ الذي يظهر الموهبة مع صعوبات التعلم (Fox, Brody & Tobin, 1983).

ويرى كاتب المقالة أنه عند القيام بإجراءات الكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يجب أن يستخدم اختبار واحد لاستبعاد الفئة المطلوب استبعادها، بل لابد من استخدام بطارية شاملة في الكشف عن الموهبة وأخرى مماثلة لتشخيص صعوبات التعلم.

وهناك العديد من الدراسات النفسية التي تناولت الأفراد الذين لديهم قدرات ومواهب عالية وبشكل مفرط ويعانون أيضاً من صعوبات التعلم (Thompson, 1971; Aaron, Phillips & Larsen, 1988; Ochse, 1990). وبالنسبة للمتخصصين الذين يعملون مع أفراد لديهم صعوبات تعلم، فإن



التعامل مع أفراد موهوبين ويعانون أيضاً من صعوبات تعلم يعد أمراً شائعاً ومألوفاً بالنسبة لهم ولا يعد حالة مشكوكاً فيها ، ورغم ذلك فإن هناك خلافاً لمعنى الموهبة وصعوبات التعلم.

وفيما يتعلق بالتلاميذ الذين يظهرون هذا الثنائي غير العادي في نفس الوقت ، فإن القانون الذي يعرف الفئات الخاصة لم يصنف هذه المجموعة ولم يضعها في الاعتبار (Brody and Mills, 1997). وعندما يصف الباحثون هؤلاء التلاميذ كمجموعة استثنائية Unique فإنهم يتحدثون عن تلميذ يظهر قوة في مجال واحد وضعف في مجال آخر (Ellston, 1993; Fall & Nolan, 1993).

فالطفل الموهوب ذو صعوبة في التعلم يظهر تفوقاً في مجال واحد أو أكثر وعجزاً وضعفاً في مجالات أخرى (Baum, 1990) إنه يظهر تناقضاً بين إمكانياته الكامنة Potential والأداء (Gonderson, Maesch & Rees, 1987). ويمكن أن نحصل على تعريف أكثر إحكاماً من خلال تعريف المصطلحين ، الموهبة وصعوبات التعلم كل منها للمحاضرة.

ثانياً: تعريف الموهبة

وفيما يتعلق بتعريف الموهبة Giftedness فهناك العديد من المحاولات لتعريفها. فالبعض يعرفها على أنها ذكاء عام مرتفع أو استعداد عال في مجال أكاديمي معين، والبعض يرى أنها تفاعل بين القدرة المرتفعة ، إنجاز المهمة ، والإبداع (Renzulli, 1986) Steinberg & Davidson (1986). وهناك من التعريفات الخاصة بالموهبة أكثر ملاءمة للطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم ، فعلى سبيل المثال ترى أن مفهوم جاردينر (Gardner (1983 للذكاءات المتعددة يشير إلى قدرة مرتفعة في مجال واحد وليس بالضرورة في كل المجالات، وعلى النقيض من ذلك نرى أن الاعتماد على الذكاء العام (Sperman, (g) (1927) يمثل صعوبة كبيرة في النظر إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم على أن لديهم قدرات مرتفعة.

ويعد تعريف مارلان (Marland, 1972) للموهبة والذي تبناه قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومعظم أقسام التربية الخاصة والنظم المدرسية من أكثر التعريفات شهرة حيث ينظر إلى الموهبة نظرة متعددة الجوانب ، فقد وصف " مارلان " الأطفال الموهوبين على أنهم يظهرون تحصيلاً أو قدرة عالية في أي مجال من المجالات الستة التالية : قدرة عقلية عامة ، استعداد أكاديمي محدد ، تفكير إبداعي أو إنتاجي ، قدرة قيادية ، مهارات بصرية ، وقدرة حركية.

ومن التعريفات التي يُؤخذ بها اليوم ما ذكره عبد الرقيب البحيري (2002) أن الموهبة ظاهرة معقدة ، لا تقتصر على الجانب المعرفي Cognitive domain والذي لا يتمثل فقط في قوة الذاكرة والتحصيل المرتفع في عملية التعلم والتفكير العالي وما شابه ذلك ، بل يمتد إلى السمات الشخصية والوجدانية والدافعية ، ويمكن رؤية هذا الاتجاه الواسع لمفهوم الموهبة في القيادة ، وفي الجانب المعرفي ينبغي ألا تقتصر على الكم بل نتجه إلى الكيف ، فلا تقتصر على كم المهارات التي يمتلكها الشخص الموهوب بل إلى نوع القدرات التي تكون الموهبة وكيف يمكن لهذه القدرات أن تتكون وتتنظم وتتفاعل مع بعضها البعض. ومن هنا فإن الاختبارات التقليدية يجب أن تستخدم ليس فقط لتحديد مستوى القدرة Level of ability بل أيضاً لتحديد نمط التنظيم Pallen of organization في هذه القدرة والذي يسمى البناء المعرفي. ويركز مدخل ما وراء المعرفة Meta-cognition approach للموهبة على اختيار الفرد لمشكلات جيدة وتقديم حلول لها أو تحديد البدائل عندما يكون الأداء غير جيد.

أما المدخل غير المعرفية Noncognitive approaches لتحديد الموهبة فتركز على الدافع والقيم والاتجاهات والسمات الشخصية ، وكذلك صورة الذات. فالمتخصص الواعي لا يتطلب فقط مهارات أو قدرات بل يتطلب أيضاً إعجابه بمجال معين ، ولا بد أن يتكون لديه شعور بأن هذا المجال يستحق أن يكرس له جهده ، ويجب أن تكون لديه الثقة في قدراته حتى يسيطر عليه.

وتعد الابتكارية عنصراً من عناصر الموهبة ، فليست المهارة في الأداء دليلاً على الموهبة ولكن الابتكارية هي الصفة المميزة لعمل الموهوب وسلوكه ، كما ينظر إلى الابتكارية على أنها عنصر مهم في التحصيل الأكاديمي المرتفع لدى الموهوب ، وبجانب هذا العنصر (الابتكارية) يعد الذكاء عنصراً آخر من عناصر الموهبة وتتضح آثاره في زيادة التحصيل ، ومن ثم فإن المزج بين الذكاء والابتكارية يكون له أثر



لموس فى زيادة التعلم لدى الفرد الموهوب ؛ أى المزج والتوفيق بين القدرات التقليدية Conventional abilities (مثل الذاكرة القوية والتفكير المنطقي ومعرفة الحقائق والدقة) والقدرات الابتكارية (مثل توليد الأفكار ، واختيار أفضل البدائل ، وفهم الأشياء غير المتوقعة ، وكذلك الجرأة والشجاعة فى تجربة ما هو جديد وغير طبيعى ... إلخ).

وفى دراستنا العربية مازال البعض يؤمن بأن الموهبة تتساوى مع التحصيل المرتفع ، فالتلميذ الذى لديه قدرة مرتفعة مثل القدرة الإبداعية ، الفنية ، القيادية ... إلخ ولكن تحصيله منخفض يجعل البعض يصنفه ضمن فئة الكسالى ، وربما تتخذ ضده إجراءات تعسفية لعدم إجادته القراءة أو الكتابة أو الحساب .

ثالثاً : تعريف صعوبات التعلم :

يقودنا الرأى الخاطئ السابق إلى مصطلح صعوبات التعلم الذى يسمح بتزامن الموهبة وصعوبات التعلم، ولقد وضع الخبراء تعريفات متعددة لصعوبات التعلم ، ومعظمهم يسمح بتزامن الموهبة وصعوبات التعلم، كما أنهم لا يضعون حدوداً عالية للذكاء العام أو القدرات الخاصة فى مجال واحد أو أكثر، وعندما اقترحت رابطة الأطفال والراشدين الذين يعانون من صعوبات التعلم (Association for children and Adults with learning disabilities 1985). تعريفاً يتضمن عبارة " ذكاء متوسط وعال average and superior in telligence يحدث بشكل متزامن مع الصعوبة ، فقد أتاحت الفرصة بصورة كبيرة للتعرف على أطفال يعانون من صعوبات تعلم وهم موهوبون، وأصبح اليوم من المقبول أن نرى أن هناك تلاميذ يمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء، وفى الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم (McEachern & Bornot,2001).

ويقوم المتخصصون فى التربية الخاصة باستخدام مجموعة من المحكات للتعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن الإعاقات الأخرى ، وهذه المحكات هى محك التباعد Discrepancy (بمعنى التباعد بين النمو العقلى العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي ، أو التباعد بين العديد من السلوكيات النفسية " الانتباه ، والتمييز ، واللغة ، والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة " ، وإدراك العلاقات ... وغيرها). ومحك الاستبعاد Exclusion (أى استبعاد الإعاقات الأخرى سواء كانت سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالى ... إلخ). وأخيراً محك التربية الخاصة Special education (بمعنى أن التلميذ الذى لا يتعلم بالطرق العادية فى المجال الذى يعانى فيه من الصعوبة بل يكون فى حاجة إلى طرق تعليم متميزة لا تستخدم بشكل عام مع الأطفال العاديين) (كيرك وكالفانت 1988). كل هذه المفاهيم السابقة وثيقة الصلة بتعريف الطلاب الموهوبين والذين يعانون من صعوبات التعلم.

تصنيف الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم :

يصنف المؤلف الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إلى أربع مجموعات :

تتكون المجموعة الأولى من الطلاب الموهوبين ولكن لديهم صعوبات تعلم دقيقة Subtle (Little, 2001; Baum, Cooper & Neu, 2001; Fitzer, gifted/learning disabled 2000; Tell, 1993). وهذه المجموعة يسهل تصنيفها تحت كلمة موهوب gifted وذلك لأنهم يظهرون درجة ذكاء مرتفع وتحصيل مرتفع ، ولديهم عادة تهجئة وكتابة ضعيفة ، فقد يلاحظ المعلمون تفردهم فى المهارات اللفظية ، إلا أنهم يحبطون بسبب سوء الخط والهجاء الرديء عندهم ، كما يبدو عليهم الإهمال وعدم التنظيم فى الغالب، وكلما تقدم هؤلاء الطلاب فى دراستهم، فإن المساحة بين ما هو متوقع منهم وبين أدائهم فى الغالب تتسع (Fetzer, 2000)، وهذا يجعل بعض المعلمين مذهولين لأنهم يتوقعون من كل الطلاب المصنفين فى فئة الموهوبين الإنجاز. إن هؤلاء الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم الدقيقة غالباً لا يتم تحديدهم كذوى صعوبات تعلم (Brody & Mills, 1997) ، وحيث إنهم ينجزون بشكل نموذجي فى المستوى المتوسط أو الأعلى فإنهم فى الغالب يهملون عند إجراء الفرز لتحديد الصعوبة (Little, 2001). المجموعة الثانية : طلاب موهوبون إلا أنهم يظهرون صعوبات فى المدرسة difficulties in school ويعتبر هؤلاء الطلاب منخفضى التحصيل Underachivers وقد يعززون تحصيلهم المنخفض إلى مفهوم الذات المنخفض poor self-concept ، ونقص الدافعية، أو الكسل (Silverman, 1989).



(Waldron, Saphire & Rose-nblum, 1987)، وتظل صعوبات التعلم التي يعانون منها عادة غير معروفة معظم حياتهم التعليمية ، وعندما تكون المدرسة بيئة متحدية للطالب ، فإن صعوباتهم الأكاديمية Academic difficulties قد تزداد على نحو وثيق الصلة بالموضوع حيث يتخلفون عن أقرانهم لدرجة أن الفرد في النهاية يشك في أن هذه الصعوبة عجز في التعلم (Brody and Disability Mills, 1997).

المجموعة الثالثة : طلاب موهوبون ذوو صعوبات تعلم وهؤلاء هم أولئك الطلاب الذين تحجب مواهبهم صعوباتهم أو إحداهما تحجب الأخرى ، مما يجعلهم غير مصنفيين ضمن أى مجموعة (Baum, 2001; Cooper & Neu, 2001; Brody & Mills, 1997; Fetzer, 2000; Little, 2001) وهم الفئة الأكثر صعوبة على التوصيف بسبب أن ذكاءهم المرتفع يعوض العجز عندهم ، وعلى الرغم من أن هذا العجز يعمل على عدم تألق ذكائهم المرتفع ، لذلك فإن معظم المعلمين لا يلاحظون هذه الاستثنائية exceptionalism (Little, 2001) ، إنهم مثل المجموعة الأولى ، يظهرون أداءً جيداً إلى حد ما ولا يظهرون حاجة للتربية الخاصة، ولكن مع ازدياد متطلبات الدراسة في السنوات التالية فإنهم يحتاجون إلى رعاية حتى لا تزداد صعوباتهم الأكاديمية ونظن أنهم يعانون من صعوبات تعلم ، و نادراً ما يتم التعرف على إمكاناتهم الحقيقية الكامنة، ويشير " Fetzer " إلى هذه المجموعة بأنها مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الخفية Hidden gifted/learning-disabled ؛ ولذا يقترح أنه يجب على المعلمين أن يكونوا على وعى كبير بهؤلاء الطلاب من خلال مبتكراتهم الخاصة في مجال محدد.

المجموعة الرابعة : طلاب موهوبون يعانون من صعوبات تعلم حادة Severe learning disabilities وبالتالي يتم تصنيفهم كذوى صعوبات تعلم (Baum, Cooper & Neu, 2001; Brody Mills; 1997; Fetzer, 2000; Little, 2001) ، وهذه المجموعة غالباً ما تعرف بالعجز عن الأداء أكثر من قدراتهم على الأداء (Tittle) وغالباً ما يتم وصفهم ضمن صفوف التربية الخاصة لذوى صعوبات التعلم ، وذلك العجز لديهم يمنعهم من التحصيل فيما يعتمد على الذكاء فقط ، وتعد هذه الفئة شائعة ، ففي دراسة قام بها (Baum, 1985) وجد أن 33% من الطلاب الذين يشخصون بصعوبات تعلم لديهم قدرة عقلية فائقة. فالتقييمات غير الملائمة والتشخيص غير المرن يجعل قدراتهم غير معروفة وبالتالي يهملون ولا يتم العناية بهم ضمن برامج الموهوبين.

بعد عرض المجموعات الأربعة السابقة فإن السؤال يطرح نفسه هل هناك اهتمام في مدارسنا بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ؟ بالطبع لا لعدة أسباب تتلخص فيما يلي : (1) قصور في برامج الطالب الموهوب من حيث العدد ، فهذه البرامج يتم بموجبها عمل المسوح والفرز للتلاميذ الموهوبين بالمدارس ، (2) اعتماد المدرسين على درجات التحصيل فقط واعتبارها المؤشر الوحيد للموهبة ، (3) قصور أدوات التشخيص ، (4) التعاون المفقود بين المدارس والجهات المعنية بالموهبة أو القياس النفسى ، (5) لا يتم الأخذ في الاعتبار تداخل الحالتين معاً ، فلا بد من الاعتراف بوجود الثنائى معاً ، هذا بالإضافة إلى إدراك الموهبة في مجالات متنوعة ، (6) التعريفات الإجرائية المستخدمة حالياً فى الأوساط البحثية فى مدارسنا تستبعد العديد من الطلاب الموهوبين أكاديمياً ولديهم صعوبات تعلم وذلك لاعتمادهم على درجات القطع الصارمة الخاصة بالتشخيص ، (7) الواقع الملموس فى مدارسنا إذا كانت هناك خدمات خاصة فإنها توجه إما للموهوبين وإما لذوى صعوبات التعلم وليس للذين يجمعون بين الفئتين.

تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم :

هناك أسباب ظاهرة ومحدودة للتحصيل المنخفض لدى الأطفال العاديين ، وبالعكس هناك أسباب متعددة للتحصيل المنخفض لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. الأمر الذى يتطلب منا المزيد من الدراسات المتخصصة التى تتضمن تشخيص هذه الفئة ، فالفشل فى أخذ العلاقة بين حاجات الطالب غير العادى وبيئة المدرسة فى الاعتبار جعلنا لا نفهم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وهذا هو الواقع فى مدارسنا ومؤسساتنا العلمية التربوية ، حيث لا تأخذ فى الاعتبار الخصائص الخاصة بهذه الفئة واحتياجاتها.



فالمدرسون يدركون ويميلون إلى إحالة الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات تعلم إلى برامج الموهبة أكثر من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ، لأنه من النادر أن يظهر الطلاب الموهوبون الذين يعانون من صعوبات تعلم على تحصيل مرتفع ، وبالتالي لا يتم التعرف عليهم على أنهم موهوبون. إن تقييم هذا الثنائي يكون أمراً ممكناً بالنظر إلى نقاط القوة والضعف في المجالات المختلفة، وقد لُقِب Paradoxical Tannenbaum and Baldwin, 1983 هؤلاء الطلاب بأنهم متعلمون متناقضون learners وذلك بسبب التناقض في أدائهم (Fetzer, 2000). وتعد هذه التناقضات مفتاح التشخيص ، ويبدو هذا التناقض بين درجات الاختبارات المختلفة ، والأداء على اختبارات فرعية أو أنواع الفقرات في اختبار معين ، والسلوك في المنزل وفي المدرسة ، ونقاط القوة ونقاط الضعف وحتى التناقض في درجات الذكاء بين الأخوة.

ومن أجل التشخيص الجيد ، لا بد من استخدام طرق متعددة لفرز الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، ولا بد أن يكون هناك بطارية تقييم شاملة ، وتوصى باستخدام الطرق التالية مثل تقييمات البورتفوليو ، والاختبارات النفسية ومعلومات من الوالدين والمدرسين :
أولاً : تقييمات البورتفوليو :

يتكون البورتفوليو Portfolio من المعلومات التي تتعلق بالطالب من حيث الأنشطة التي يقوم بها داخل المدرسة ، والأبحاث التي يكلف بها ، وأعماله بصفة عامة في المراحل التعليمية المختلفة ، وبالتالي فإن البورتفوليو يزودنا باستبصار حول تفكير الطالب وقدراته غير العادية من وجهة نظر نمائية.

ثانياً : الاختبارات النفسية :

يشمل هذا الجزء استخدام بطارية كاملة للتقييم مثل اختبارات الذكاء ، اختبارات إبداعية، بالإضافة إلى اختبارات للتحصيل والمهارات الإدراكية. وفيما يلي وصف لهذه البطارية وأهميتها في تقييم هذه الفئة :
1- اختبارات للموهبة :

لتشخيص الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم ولديهم موهبة ما ، لا بد من وجود دليل على هذه الموهبة أو القدرة الخاصة ، حيث يظهر الطلاب أداءً على مستوى عالٍ أو قدرة على الأداء بمستوى عالٍ وقد تكون الموهبة أو القدرة عامة أو خاصة في أي من المجالات المتنوعة، ومع ذلك يحتاج المتخصصون إلى إدراك أن صعوبة التعلم قد تُضعف أداء الطالب الموهوب أكاديمياً. وعند البحث عن هذا الدليل للقدرة أو الموهبة فإننا نتجه غالباً إلى اختبار ذكاء مقنن وعند استخدام هذا الاختبار لا بد من معرفة القدرات التي يقيسها ومدى استخدامه لفئة معينة ، وذلك لأن اختبارات الذكاء تقيس مدى محدود من القدرات ، وبالتالي يهمل العديد من الطلاب الموهوبين، فعلى سبيل المثال فإن اختبارات الذكاء لا تعد اختبارات جيدة لتشخيص الطلاب المبدعين ، أو الموهوبين رياضياً ، وقد لا تعكس قدراتهم الحقيقية. وبالنسبة للطلاب الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم ، فإن درجة الذكاء الكلية لا تعبر عن الصعوبة فهي درجة صماء تحدد القدرة الفعلية العامة ، وبالتالي فإنها لا تساعد في وضع برامج تعليمية أو علاجية.

ومع ذلك لا يمكن القول بأن اختبارات الذكاء ليس لها فائدة للأغراض التشخيصية أو العلاجية فقد ناقش Fox and Brody (1983) مدى ملاءمة اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد والتحصيل ، وترشيحات المدرسين Teacher nominations ، واختبارات الابتكار للتعرف على القدرات الكامنة للطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم. ويمكن استخدام اختبارات تورانس Torrance للتفكير الإبداعي لتحديد الطلاب الموهوبين ويكون بعض منهم يعاني من صعوبات تعلم ، كما يمكن استخدام الملاحظات السلوكية والمقابلات البنائية لتحديد الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم (Baum et al., 1991). كل هذه الاختبارات تعطي دليلاً للموهبة.

وفي مجال صعوبات التعلم ، يوجد أيضاً جدال حول الاعتماد على اختبارات الذكاء كأفضل اختبارات أو أكثر المقاييس ملاءمة للموهبة والتعرف على إمكانات الطفل. ولقد أشارت العديد من الدراسات أن طفلين



حصل كل منهما على درجات ذكاء مختلفة تماماً ، ولكن أظهر كل منهما صعوبات فى القدرة على تعلم القراءة ، وليس بالضرورة أن يكونا مختلفين فى مهارات حل الشفرة decoding (أو معالجة الأصوات الكلامية) (Brody and Mills, 1997).

وإذا كنا قد تحدثنا عن اختبارات الذكاء كدليل للموهبة فلا بد من النظر إلى القدرات Abilities والوقوف على القدرات المعرفية ، الوجدانية ، والدافعية. وبالنسبة للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم ، فإن التقييم يقتصر على الصعوبات التى يعانى منها الفرد فى هذه المجالات. أما تقييم القدرات عند الأفراد الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم لابد أن يكون شاملاً ويشتمل على قدرات غير تقليدية.

ولقد أشار رينزولى (Renzulli, 1992 إلى مثل هذه القدرات غير التقليدية الغامضة (Robinson, 1999) وفيما يلي بعض هذه القدرات :

-الشجاعة الأخلاقية Moral courage (مشاعر إيجابية ناتجة عن العمل الحاد).

-التفاؤل Optimism الإحساس بالقوة لتغيير الأشياء.

-البصيرة والتخيل Vision (الإحساس بالاتجاه).

-الأمل Hope (الإحساس بالقضاء والقدر).

-الاستغراق Absorption (الحساسية باهتمامات الإنسان).

-النوع Gender (الرومانسية والتهديب).

-الاختيار الشخصى Personal choice (طاقة جسدية وعقلية).

كما نوصى باستخدام الاختبارات الإبداعية التى تقيس التفكير التباعدى مثل اختبارات تورانس لقياس المرونة ، الطلاقة ، الأصالة.

2- اختبارات للتحصيل :

يمكن قياس التحصيل كدليل لصعوبات التعلم باستخدام التشخيص الرسمى ؛ أى الاختبارات المقننة ،

ومن هذه الاختبارات فى بيئتنا العربية ، اختبار التحصيل واسع المدى Wide range achievement

test (WRAT) وقد نقله إلى البيئة المصرية عبد الرقيب أحمد البحيرى ، عبدالقادر فتحى فراج (تحت

الطبع) ويتكون هذا الاختبار من مستويين يستخدم المستوى الأول مع الأطفال من سن 5 سنوات إلى 11 سنة

، والمستوى الثانى يستخدم مع الأطفال من سن 12 سنة إلى 75 سنة ، وكل مستوى منها يتكون من ثلاثة

اختبارات فرعية (1) اختبار القراءة ، (2) اختبار الهجاء ، (3) اختبار الحساب.

كما يمكن استخدام التشخيص غير الرسمى وهو ما يقوم به المدرس للتعرف على الطفل الذى ينخفض

مستواه فى القراءة أو الكتابة أو الحساب بشكل واضح عن مستوى صفه وذلك من خلال الاختبارات التى

يجريها من أجل التقييم.

3- المهارات الإدراكية :

ويقيس هذا الاستبيان 8 مجالات للمهارات الإدراكية ، وينقسم هذا الاستبيان إلى بعدين يتكون كل

منهما من أربع مهارات ، فالبعد الأول والخاص بمهارات الإدراك البصرى يتكون من (التمييز البصرى -

الذاكرة البصرية - التعرف على الأشياء - التأزر البصرى الحركى)، أما البعد الثانى فيقيس مهارات

الإدراك السمعى التالية : (التمييز السمعى ، الربط السمعى ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعى).

ثالثاً : معلومات من الوالدين والمدرسين :

يلاحظ العديد من الآباء ظهور الموهبة فى مجال ما لدى أطفالهم ، وفى المقابل يلاحظ عليهم تدنى

درجاتهم فى التحصيل الأمر الذى يجعلهم يركزون على معالجة التحصيل دون الاهتمام بجانب الموهبة التى

قد تبدو فى حب الاستطلاع والتفكير المجرد ، ويعد هذا خطأ كبيراً لأن التركيز على التحصيل من خلال

تعليم الطفل العادى لا يجدى مع هذه الفئة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما يهتم المدرسون بالتقارير

والسجلات الخاصة بالطلاب الموهوبين وجوانبهم الإيجابية والسلبية وعلاقتهم بقرنائهم ، كل هذه المعلومات

مصادر غنية لاكتشاف الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.



وبعد عرض الاختبارات المختلفة وأدوات التقييم المستخدمة يضع المؤلف تصوراً لعملية التشخيص طبقاً للخطوات التالية :

1-تقييم تحصيل الطالب : ويتم ذلك بموجب اختبارات مقننة للتحصيل مثل اختبار التحصيل واسع المدى أو غيرها وكذلك اختبارات غير مقننة مثل تقييم المدرس ومتابعته للطالب ، وبناءً على هذه الخطوة يتم اختبار الطلاب منخفضي التحصيل.

2-استبعاد التخلف العقلي : يتم تطبيق مقياس للقدرة العقلية مثل اختبار ستانفورد بينية الصورة "ل" (لويس كامل مليكه ، 1999) أو مقياس وكسلر للأطفال Wisc-R (عبد الرقيب البحيري – جارى التقنين) أو مقياس مكارثي McCarthy scales of children's Abilities (عبد الرقيب البحيري – جارى التقنين). وطبقاً لهذه الخطوة يتم استبعاد ذوى الذكاء الأقل من المتوسط والمتخلفين عقلياً ، ويصبح لدينا مجموعة ذوى قدرة عقلية مرتفعة وتحصيل منخفض.

3-استبعاد المتأخرين دراسياً ، للتمييز بين الطفل ذى القدرة المرتفعة والتحصيل المنخفض بسبب ظروفه البيئية والمدرسية المختلفة مثل مشاكله الانفعالية أو قصور فى المنهج كأن يكون غير متحد له بشكل كاف ، وبين الطفل ذى القدرة المرتفعة والتحصيل المنخفض بسبب معاناته من صعوبة تعلم ، وللتفرقة بين هاتين الفئتين ، يتم الاستعانة باستبانة للكشف عن الظروف البيئية واستبعاد الأطفال من هذا النوع والذين يمثلون مجموعة المتأخرين دراسياً.

4-الكشف عن ذوى صعوبات التعلم ، تطبق بطارية للمهارات الإدراكية السمعية والبصرية والتي سبق الحديث عنها وكذلك اختبارات للتأزر البصرى الحركى ، ومن يعانى قصوراً فى هذه المهارة يصبح من عينة ذوى صعوبة فى التعلم.

5-الكشف عن أنماط الموهبة ، فى هذه الخطوة يتم الاستعانة بالاختبارات الإبداعية ، وبطارية للقدرات الخاصة للكشف عن ماهية هذه القدرات فقد تكون القدرة الرياضية أو اللغوية أو الفنية ... إلخ.

فى ضوء النقاط الخمسة السابقة يظهر لدينا الطلاب الموهوبون الذين يعانون من صعوبات تعلم من خلال التناقض بين قدراتهم المرتفعة فى مجال ما وتحصيلهم المنخفض ، والبحث عن التناقض بين القدرة والتشخيص لتشخيص هؤلاء الطلاب يعد أمراً مهماً ، ولكن لا يعد الأساس الوحيد بالنسبة للباحث المبتدئ وينبغى عليه عرض تلك العينة على المتخصصين من ذوى الخبرة فى مجال الموهبة وذوى صعوبات التعلم.

خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم :

يشترك الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فى القدرة المرتفعة والموهبة البارزة ، والأداء الأكاديمى المنخفض. وتتنحصر خصائصهم الإيجابية فيما يلى :

-التفكير المجرد Abstract thinking.

-المهارة فى حل المشكلات Problem solving.

-الاستدلال الرياضى Mathematical reasoning.

-القدرة على إدراك العلاقات الدقيقة.

-التواصل الجيد.

-الابتكارية.

-الاستمتاع بمدى كبير من الاهتمامات.

-الرغبة القوية فى حب الاستطلاع.

-ردع الدعابة والفكاهة.

-الذاكرة البصرية.

-قدرات خاصة فى الهندسة ، العلوم ، الفنون ، الموسيقى.

-مهارة عالية فى التفكير التحليلي.

أما عن الخصائص السلبية للموهوبين ذوى صعوبات التعلم فيمكن حصرها فيما يلى :

-الإحباط بسهولة.

-انخفاض تقدير الذات.



- مشكلات فى الحساب واللغة ، الذاكرة.
- تهجئة ضعيفة.
- المهارات التنظيمية الرديئة والخط الضعيف.
- الفشل فى المدرسة وعدم الرغبة فيها.
- شكاوى جسدية مثل الصداع وآلام المعدة.
- ضعف فى الاستجابة للتعليمات السمعية.
- لوم الذات المرتفع.
- عدم الانسجام مع الأقران فى المدرسة.
- احتمالية التحكم فى الفشل أو النجاح قليلة.
- ضعف الثقة بالنفس.
- انخفاض الطموح لديهم.





المراجع :

المراجع العربية :

1. عبد الرقيب أحمد البحيري (2002). الموهبة : أهي مشكلة ؟. دراسة من منظور الصحة النفسية. المؤتمر العلمي الخامس. " تربية الموهوبين والمتفوقين ، المدخل إلى عصر التميز والإبداع " كلية التربية. جامعة أسيوط ، جمهورية مصر العربية ، ص ص 2930318.
2. عبد الرقيب أحمد البحيري (تحت الطبع). مقاييس مكارثي لقدرات الأطفال. أسيوط ، مركز الإرشاد النفسي والتربوي.
3. عبد الرقيب أحمد البحيري ، عبد القادر فتحى فراج (تحت الطبع). اختبار التحصيل واسع المدى، أسيوط. مركز الإرشاد النفسي والتربوي.
4. عبد الرقيب أحمد البحيري ، عبد القادر فتحى فراج (تحت الطبع). استبيان المهارات الإدراكية. أسيوط/ مركز الإرشاد النفسي والتربوي.
5. كيرك وكالفانت (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان أحمد السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى. مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض.
6. محمد عبد السلام أحمد ، لويس كامل مليكة (1999). مقياس استانفورد الصورة "ل"، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.





المراجع الأجنبية :

- 7.Aaron, P.G., Phillips, S. & larsen, S. (1988). Specific reading disability in historically famous persons. Journal of Learning Disabilities, 21, 523-538.
- 8.Association for Children with Learning Disabilities (1985). Definition of the condition of specific learning disabilities. ACLD Newsbriefs, 158, 1-3.
- 9.Barton, J.M. & Stames, W.T. (1988). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. Roeper Review, 12, 23-29.
- 10.Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut, Storrs.
- 11.Baum, S. (1990). The gifted learning disabled: A paradox for teachers. Preventing School Failure, 34, 11-14.
- 12.Baum, S., Owen, S.V. & Dixon, J. (1991). To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies. Mansfield Center, CT: Creative learning press.
- 13.Baum, S.M. Cooper, C.R. & Neu, T.W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38, 477-490.
- 14.Brody, L.E. & Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of learning disabilities, 30, 282-296.
- 15.Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled: A paradox? Gifted Child Today, 16(1), 17-19.
- 16.Fall, J. & Nolan, L. (1993). A paradox of personalities. Gifted Child Today, 16(1), 46-49.
- 17.Fetzer, E.A. (2000). The gifted/learning-disabled child. Gifted Child Today, 23(4), 44-50.
- 18.Fox, L.H. & Brody, L. (1983). Models for identifying giftedness: Issues related to the learning-disabled child. In L.H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), Learning-disabled/gifted children: Identification and programming (pp. 101-116). Austin, TX: PRO-ED.
- 19.Fox, L.H. Brody, L. & Tobin, D. (1983). Learning-disabled/gifted children: Identification and programming. Austin. TX: PRO-ED.
- 20.Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.
- 21.Gunderson, C.W., Maesch, C. & Rees, J.W. (1987). The gifted' learningdisabled student. Gifted Child Quarterly, 31(4), 158-160.
- 22.Johnsen, S.K. & Corn, A.L. (1989). The past, present, and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. Roeper Review, 12, 13-23.



23. Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-54.
24. Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented (Report to the Subcommittee on Education, Committee on Labor and Public Welfare, U.S. Senate), Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
25. McEachem, A.G. & G\Bornot, J. (2001). Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 24-31.
26. Miller, M. (1991). Self-assessment as a specific strategy for teaching the gifted learning disabled, *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 178-188.
27. Ochse, R. (1990). Before the gates of excellence: The determinants of creative genius. New York: Cambridge University Press.
28. Robinson, S.M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195-204.
29. Silverman, L.K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.
30. Spearman, C. (1927). The abilities of man. New York: Macmillan.
31. Steinberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.). (1986). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.
32. Terman, L.M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.
33. Thompson, L.J. (1971). Language disabilities in men of eminence. *Journal of Learning disabilities*, 4, 39-50.
34. Toll, M.F. (1993). Gifted learning disabled: A kaleidoscope of needs. *Gifted Child Today*, 16(1), 34-35.
35. Vail, P.L. (1989). The gifted learning disabled student. In L.B. Silver (Ed.), *The assessment of learning disabilities: Preschool through adulthood* (pp. 135-160). Austin, TX: PRO-ED.
36. Waldron, K.A., Saphire, D.G. & Rosenblum, S.A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 422-432.