مقـــــالات

أسباب التحيز في تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم

عبد الرحمن محمود جرّار
اختصاصي تربية خاصة - الكويت

تعد قضية التحيز في التقويم Assessment Bias من القضايا المهمة، التي تستحوذ على اهتمام الكثير من الاختصاصيين وأهالي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث إن ارتكاب خطأ ما في تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يترك آثاراً سلبية على تعريف أفراد هذه الفئة، ونسبة انتشارها في المجتمعات، وإطلاق التسميات، ودرجة الشدة، والتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم، والأسباب الكامنة وراء الصعوبات، مما ينعكس سلباً على برامج التدخل العلاجي[1].

عملياً، قد يُطلق على أحد الأطفال حكماً أنه ذو صعوبة تعلمية، ويجب إحالته إلى غرفة المصادر، ويتم التعامل معه بناء على أنه طفل ذو حاجة خاصة. في حين أن هذا الطفل قد يكون ذا تحصيل دراسي متدنٍ وليس طفلاً يعاني من صعوبات تعلمية. وفي المقابل قد يصدر حكم جراء تقويم آخر على طفل أنه لا يعاني من أية صعوبات تعلمية، ويجب إبقاؤه في صفة العادي مع أقرانه العاديين، في حين أن هذا الطفل يعاني من صعوبات في التعلم فعلاً. مما يَحرم هذا الطفل من الخدمات التربوية المساندة، وهذا يُسهم في تفاقم الصعوبات المتأصلة فيه، ويضاعف من حدتها. ومن الأسباب الكامنة وراء التحيز في تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، نذكر:

أولاً - ضعف المعرفة النظرية:

إن القائم على عملية تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليس بإمكانه امتلاك مهارات كافية لتلك العملية من غير أن يستند إلى الأسس النظرية الخاصة بهذا الحقل، ذلك أن القدرة على تحليل النتائج المستقاة من الأدوات الاختبارية، وعزو تلك النتائج إلى أسباب محددة، والربط بين نتائج الأدوات المستخدمة، كل ذلك يتطلب معرفة نظرية جيدة من القائم على عملية التقويم. وهذه المعرفة لا تتأتى إلا من خلال الاطلاع على آخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المُحكمة في حقل الصعوبات التعلمية، وكذلك من خلال الرجوع إلى الكتب المتخصصة، والمتابعة المتواصلة لكل ما هو جديد على شبكة الإنترنت[2].

ومن الجدير بالذكر، أن حضور القائم على عملية تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم لدورة تدريبية في التقويم، لا يعني بالضرورة أنه أصبح «اختصاصياً» في صعوبات التعلم. فهذه النظرة مخطئة تماماً، ومما لا شك فيه أن مثل هذه الدورات المنعقدة ذات فائدة كبيرة، وتثري معلومات الأفراد، إلا أنها يجب أن تكون متواصلة ومتنوعة تحاكي القضايا الفرعية الأخرى في هذا الحقل من حقول التربية الخاصة؛ لأن هذا الحقل وما يتضمنه من

قضايا كغيره من الحقول العلمية الأخرى آخذ في التطور، وما هو مثبت اليوم قد يتم نفيه غداً، والعكس صحيح. ومما يسهم في هذا التطور هو ما يتم التوصل إليه من حقائق ومعلومات يتم استقاؤها من الدراسات والأبحاث والتجارب العملية.

ثانياً ـ عدم أهلية القائمين على عملية التقويم:

يقوم البعض بتقويم الأطفال الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية، من غير أن يكونوا مؤهلين عملياً للقيام بذلك. فتراهم يطبقون الأدوات التقويمية، ويستخرجون النتائج، ويقدمون التوصيات للأهل من غير أن يكونوا على دراية كاملة بفقرات الاختبار المستخدم، والأدوات اللازمة لتطبيق تلك الفقرات، أو آلية توظيف النتائج في عملية تعليم وتدريب الأطفال فيما بعد، وغالباً ما يُتخذ القرار بصورة فردية، أو من خلال أداة تقويمية واحدة.

وبناءً عليه، ينبغي أن يُسهم في عملية التقويم واتخاذ القرارات التربوية فريق يتكون من أعضاء ذوي تخصصات مختلفة، بمعنى أن تقويم صعوبة التعلم هو جهد فريق متعدد التخصصات، وليس جهد فرد واحد؛ لتأتي عملية التقويم شاملة لجميع المجالات التي تتصل بالصعوبة. ومن الطبيعي أن تناط بكل عضو في هذا الفريق مسؤولية معينة، وأن يسهم بخبرته في مجال تخصصه. ومن الجدير بالذكر أنه كثيراً ما يحدث أن يكون بعض أعضاء الفريق متعدد التخصصات غير مدربين التدريب الكافي في مجال تقويم الصعوبات التعلمية، مما يشوه القرارات التي يتخذها الفريق بخصوص عملية التقويم، فلا يُميِّز بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، أو ذوي المشكلات السلوكية، أو ذوي التخلف العقلي البسيط، إذ كثيراً ما تكون الفواصل بين تلك الحالات غير واضحة المعالم، وخاصة أن صعوبات التعلم ليست حالة معروفة الحدود، وإنما هي حالات كثيرة التنوع واسعة التغاير وعدم التجانس حتى للدرجة التي لا يسهل تمييزها من غيرها إلا بجهد تقويمي شاق[3].

ثالثاً ـ تحيز الفاحصين:

ليس فقط عدم أهلية الفاحصين هي أحد أسباب التحيز في تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وحسب، بل إن تحيز الفاحصين أيضاً يندرج ضمن هذه الأسباب، ويسهم بشكل أو بآخر في تشويه النتائج وتحريفها. ومن العوامل الدالة على تحيز الفاحصين عند تقويمهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر:

1 ـ استعمال اختبارات ليست ذات علاقة بحالة الطفل.

2 ـ افتراض الفاحص أن درجات الاختبار صحيحة وغير قابلة للخطأ.

3 ـ الاعتماد على درجات اختبار واحد لاتخاذ قرارات مهمة.

4 ـ وضع درجات عشوائية تمثل الحد الأدنى للأداء على الاختبارات.

5 ـ القبول غير المشروط لكل ما يصدر عن القائمين على إعداد الاختبار ونشره.

6 ـ استعمال درجات الاختبار لعقد مقارنات غير مناسبة.

7 ـ السماح للاختبارات أن تقود المنهج.

8 ـ إيحاء الفاحص بالإجابة للمفحوص، كأن يومئ برأسه، أو يبدي تعبيرات وجهية توحي بالإجابة.

9 ـ عدم مراعاة الفاحص لوجود إعاقات أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم عند الطفل. كالإعاقة البصرية، والسمعية، واضطرابات النطق واللغة. مما يؤثر في نتائج الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية ونتائج اختبارات الذكاء.

10 ـ عدم توضيح الفاحص للمفحوص ما ينبغي عليه فعله للإجابة عن فقرات الاختبار.

11 ـ تغليب عنصر الذاتية عند تصحيح أدوات التقويم غير المقننة.

12 ـ تأثر الفاحص عند وضعه نتيجة أداء الطفل على إحدى الأدوات غير المقننة بنتائج الفحوص السابقة للطفل نفسه[4].

رابعاً ـ تحيز أدوات التقويم:

إن عملية اختيار أدوات تقويمية معينة للتعرف على ما يعانيه هذا الطفل أو ذاك لا تحدده آراء شخصية أو قناعات مؤسسة أو مركز معين؛ بل إن الاختيار يحدده مدى ملاءمة أداة القياس للحالة، فخصائص الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية، وأنواع تلك الصعوبات هي التي تحدد انتقاء الأدوات وكيفية توظيفها، من أجل الوصول في النهاية إلى تقويم مبني على أسس علمية موثوق فيها.

يمكننا القول إنه لم يُعتَمَد حتى الآن اختبار جامع يقدم صورة واضحة لصعوبات التعلم، علماً بأن البحث العلمي قد قطع شوطاً كبيراً في هذا المجال. ويعود ذلك إلى أن بعض الاختبارات المصممة لتقويم أفراد هذه الفئة لا تعطي فقراتها أهمية للخبرات والمعارف وتعدد اللغات والأقليات[5] ، بل أحياناً هذه الأقليات لا تدخل ضمن عينة التقنين.إضافة إلى أن التحيز قد يكمن أيضا في صياغة فقرات الاختبار، ومعايير الصدق والثبات، والعينة المنتقاة، وفي خصائص الطفل نفسه من حيث لغته واختلاف ثقافته. وفي خصائص الفاحصين أيضاً كعدم كفاءتهم أو أهليتهم كفاحصين[6].

إن العوامل آنفة الذكر تسهم بشكل أو بآخر في الحكم على طلبة ذوي إعاقة عقلية أو انفعالية أو حسية بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، والعكس صحيح، أي: أن يكون الأطفال المشخصون ذوي صعوبات تعلم، ويُحكم عليهم بأنهم من ذوي الشلل الدماغي، أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.

ولا يقتصر التحيز في تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مرحلة المدرسة فحسب، بل قد يتجاوز ذلك إلى مرحلة ما قبل المدرسة. حيث يشير ميزلز[7] إلى كثرة الادعاءات وقلة الحقائق المثبتة فيما يتعلق بفاعلية الاختبارات الكشفية في مرحلة ما قبل المدرسة. فبعض الأدوات الكشفية كانت تستخدم، وعلى نطاق واسع، على الرغم من أن البحوث أثبتت وقوعها في الخطأ، فضلاً عن تسويق أساليب كشفية ـ بشكل منقطع النظير ـ ليست بذات أساس بحثي رصين، وذات فائدة محدودة في برامج الكشف المبكر.

إن أكثر من ثلثي الأدوات المستخدمة في تقويم وتصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تتوافر فيها المحددات السيكومترية للقياس الملائم من حيث الصدق والثبات[8]. ويقصد بذلك الاختبارات والمقاييس التي يجري تقنينها بعشوائية وعدم موضوعية، فهي «لا تقيس ما وضعت لقياسه» و«لا تعطي نتائج مماثلة إذا ما أعيد تطبيقها مرة أخرى». ومن الإجراءات الدالة على تحيز أداة التقويم ما يلي:

1 ـ تضمين المقياس أو الاختبار مصطلحات غير إجرائية، يصعب فهمها وتفسيرها حتى من قبل الاختصاصيين القائمين على عملية التقنين أنفسهم، مما يتيح الفرصة لتغليب عامل «الذاتية» في استخلاص النتائج وتفسيرها.

2 ـ تقنين الاختبار أو الأداة التقويمية على عينة صغيرة، ومن ثم تعميم النتائج على مجتمع بأكمله.

3 ـ تضمين المقياس فقرات تقيس أكثر من مجال في الوقت نفسه، فعلى سبيل المثال، تتداخل القدرات الحركية مع القدرات الإدراكية البصرية في مقياس فروستج Frostig للإدراك البصري، مما يعني أن المقياس لا يقيس الإدراك البصري وحده، وإنما يقيس مهارات أخرى حركية، مما يجعل المقياس أكثر عمومية في قياسة للإدراك البصري.

4 ـ وجود فقرات في الاختبار تصلح لبيئات ثقافية معينة، ولا تصلح لبيئات أخرى.

5 ـ عدم تقنين الاختبار المصمم بما يلائم البيئة الجديدة التي يراد تطبيقه فيها، والتي تختلف ثقافياً وحضارياً عن البيئة الأصل التي صُمم فيها.

مثلاً إن تطبيق مقياس وكسلر بنسخته الأجنبية على طلبة في إحدى البيئات العربية دون أن يجُرى له تقنين، يؤدي إلى نتائج مغايرة ومتحيزة.

خامساً ـ إطلاق الأحكام الخطأ:

إن ضعف الإعداد النظري والعملي للقائمين على عملية التقويم ذوي صعوبات التعلم يقود مما لا شك فيه إلى إطلاق أحكام مخطئة ومشوشة. مما يؤدي إلى أن يعيش الطفل وأسرته بحالة من «التسوق التشخيصي» يتنقلون من عيادة إلى أخرى، ومن مركز إلى آخر، ناهيك عن احتمالية تناقض المعلومات بين اختصاصي وآخر، وهذا كله هدر للوقت والمال والجهود. فاستخدام بعض الاختصاصيين لعبارات مثل: «أعتقد أن هذا الطفل يعاني من صعوبات تعلمية»، أو «ربما يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية» أو «هذا الطفل أقرب ما يكون إلى ذوي التخلف العقلي البسيط». إن هذه الأحكام وغيرها لا تخدم الطفل وأسرته في شيء، بل على العكس فإنها تضعهم في متاهة يصعب الخروج منها.

إن الفاحص الذي يستخدم أدوات تقويم تتمتع بصفات تقنية عالية، وذات علاقة وثيقة بالحالة، ويقوم بتفسير النتائج المستقاة من هذه الأدوات بناءً على معايير محددة غير قابلة للتلاعب أو التحيز الشخصي، فمما لا شك فيه أن هذا الفاحص سوف يمتلك الثقة والجرأة الكافيتين لإطلاق حكم على حالة الطفل من غير تردد أو ارتباك. وسوف تكون توصياته التي يضمنها في «تقرير نفسي تربوي» ذات علاقة بنتائج التقويم، وهذا كله ينعكس إيجاباً على عملية تعليم وتدريب الطفل ذوي الصعوبة التعلمية فيما بعد.

ومن الأمثلة الواقعية على كيفية إطلاق حكم تقويمي خطأ، تقول إحدى الأمهات: إن ابني يعاني من صعوبات في القراءة، وقد أظهرت نتائج التقويم أنه يعاني من صعوبات إدراكية سمعية، في حين أن مهاراته الإدراكية البصرية كانت معظمها سليمة، بعدها نصحني البعض من التأكد فيما إذا كان يعاني ابني من متلازمة الحساسية الضوئية، Scotopic Sensitivity Syndrome، وقد أجري له الفحص الخاص بالكشف عن تلك المتلازمة، وقد جاء في

التقرير أن ابني يعاني من هذه المتلازمة، ويجب أن تُصرف له شفافية ملوَّنة، أو مصفاة ملَّونة، وذلك لتعديل الطيف الضوئي لتحسين معدل القراءة عنده!!

التعليق: إذا كانت (هيلن أيرلين) Helen Irlen مكتشفة هذه المتلازمة، والتي سميت باسمها «متلازمة أيرلين» تقول في الصفحة الثلاثين من الفصل الثالث، من كتابها المعنون بـ «القراءة بالألوان Reading by The Colors[9]. تُعتبر متلازمة الحساسية الضوئية اضطراباً في الإدراك البصري Visual Perception يؤثر بشكل رئيسي في النشاطات المتعلقة بالقراءة والكتابة». إذاً، فإن هذا الطفل الذي تسرد والدته مراحل تقويمه، لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية؛ وذلك لأن مهارات الإدراك البصري عنده سليمة ولا يشوبها عيب ما. فلربما يعود سبب صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى لم يكشف عنها، أو لم يُبذل أصلاً جهدٌ تشخيصي من أجل الكشف عنها.

المراجع

1- Cullatta, R., & Tonpkins, J. (2003). Fundamentals of pecial Education: what Every Teacher Need to Know. Ohio: Merrill Prentice Hall.

2 - Bender, W. (2001). Learning Disabilities. Characteristics, Idcntification, and Teaching strategies. Boston: Allyn & Bacon.

3 - Wallace, G. & Mcluighlin (1988). Learning disabilities: concepts and characteristics. New York: Macmillan Publishing.

4 ـ الروسان ، فاروق (1999). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: مكتبة دار الفكر.

5- Swanson, H. L., & Watson, B. L. (1982). Educational and psychological assessment of exceptional children: In Wallace, G. & Mcluighlin (1988). Learning disabilities: concepts and characteristics. New York: Macmillan Pulishing.

6 - Oakland, T. D. (1980). Nonbiased assessment of minority group children. Exceptional Education quarterly, 1, 31-46.

7 - Meisels, S. (1991). Dimensions of early Intervention, Journal of Early Intervention, 15, 26-35.

8 ـ الزيات ، فتحي (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

9- Irien, H. (1991). Reading By the colors: overcoming Dyslexia and other Reading disabilities through the Irien method. New York: pavery publishing grouping.