التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

Educational applications of task analysis in the treatment of people with learning disabilities

د. رحماوي سعاد¹

¹مخبر مجتمع تربية عمل، جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)،

rahmaouisouad@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/12/30 تاريخ القبول: 2023/09/09 تاريخ النشر: 2023/10/06

ملخص :

من المعلوم بعد إتمام عملية التشخيص الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى الصعوبات التي يعانيها التلميذ وحجمها وأسبابها، الحاجة إلى وضع إستراتيجية تعليمية ملائمة تتناسب والتلميذ ذوي الصعوبة التعليمية، وينبغي عند تعليم التلميذ الاستراتيجيات ألا تقف عند هذا الحد، بل على المعلم مساعدته على تمثل الاستراتيجيات التي تعلمها والإفادة منها في مواقف تعليمية مشابهة.

يعتمد معلمي صعوبات التعلم على العديد من أنماط الاستراتيجيات العلاجية ومن بين تلك الاستراتيجيات التي ستركز عليه في سير هذا المقال، أسلوب تحليل المهام والذي يعد أحد مكونات التدريس التشخيصي، ويقصد به التدريب المباشر على مهارات ضرورية محددة لأداء مهام محددة، وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل: القراءة والكتابة والحساب، حيث تبسط وتختصر المهام المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها، ثم ينتقل خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا، ويرى كثير من المختصين أنه الأسلوب الأكثر فعالية في علاج صعوبات التعلم وهو مناسب لعلاج الصعوبات الأكاديمية البسيطة.

كلمات مفتاحية: الاستراتيجيات، التشخيص، التدريس، صعوبات التعلم، تحليل المهام.

Abstract: After completing the diagnosis process for pupils with learning difficulties, and identifying the difficulties experienced by the pupil, their size and causes, it is known that there is a need to develop an appropriate educational strategy suitable for a student with educational difficulty, and when teaching the student strategies should not stop there, but the teacher should help him represent the strategies he learned and benefit from them in similar educational situations.

Learning difficulties teachers rely on many types of treatment strategies, including those that we will focus on in the course of this article, the method of task analysis, which is one of the components of diagnostic teaching, and is intended to train directly on specific necessary skills to perform specific tasks, and this applies to academic topics such as: reading, writing and numeracy, where complex tasks are simplified and shortened, which helps master their components, and then moves one step to more complex behavior, and many specialists see it as the most effective method In the treatment of learning disabilities it is suitable for the treatment of minor academic difficulties.

Keywords: Strategies, diagnosis, teaching, learning difficulties, task analysis.

*المؤلف المرسل: رحماوي سعاد

1. مقدمة

يعتبر ميدان صعوبات التعلم ميدانا حديثا نسبيا، ولكن مفاهيمه الرئيسية التي تقوم عليها ليست حديثة، فقد تعامل معها الأخصائيون والتربويون والأطباء منذ عدة قرون، وبداية هذا الميدان كانت في إسهامات أخصائي الأعصاب الذين

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابة مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي، ومن ثم أخصائي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة (القاسم، 2013، ص 17).

يرجع الأصل في طرح مصطلح الصعوبات التعليمية إلى ما كان يلاحظه المربون في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات من وجود كثيرين من الطلاب الذين كانوا يقبلون في المدارس العادية لا يستطيعون السير في المهمات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية، ولا يعطون في الوقت نفسه الحق في الانتساب في الصفوف الخاصة، لأنهم لم يكونوا يعانون من إعاقة واضحة أو شلل. إذ تبين من التدقيق في أحوالهم أنهم يعانون من اضطرابات في اللغة المنطوقة، أو اللغة المكتوبة، أو اضطرابات في العمليات الإدراكية والحركية التي أدت بالمهتمين إلى أن يطلقوا عليهم تمييزاً لهم عن غيرهم فئة ذوي القصور الوظيفي الدماغية البسيط، أو ذوي الإعاقة الإدراكية، أو المصابون بالديسلكسيا.

ونادت جمعيات الآباء إلى تشكيل صفوف تقدم الخدمات التربوية، وتسارع نمو هذه الجمعيات المحلية، وانعقد عام (1963) مؤتمر في شيكاغو لبحث هذه المشكلة وطرح فيه (صموئيل كيرك) هذا المصطلح، وتكونت عام (1964) جمعية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، ومع أن هذه الجمعية قد تكونت بمبادرة من أولياء الأمور، إلا أنها كانت تضم في عضويتها من المختصين من حقول علمية كالطب، وعلم النفس، والتربية واللغة.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر كان منبثقا عن المجال الطبي، خاصة المهتمين بما يتعلق بأمراض الكلام واللغة، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فقد ظهر بشكل ملحوظ في بداية القرن

العشرين، وما أن انتصف القرن العشرين حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس.

أما في السبعينات فامتازت بظهور القانون العام (94/ 142) والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المختصين وحقوق أسرهم. وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات.

وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام (1975م) والجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.

ويرى بعض العلماء في مجال صعوبات التعلم مستقبلا مشرقا لهذا الميدان التربوي، إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه، وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة (عبيد، 2015، ص ص 22-24).

تعتبر عملية تشخيص صعوبات التعلم وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، ويميل الاتجاه الحديث للبرامج التربوية العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة، لذا يجب الاهتمام بالتشخيص أولا لتقديم ما يتناسب مع صعوبة التعلم الموجودة عند هؤلاء، لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم إنما يعانيها نتيجة عوامل فردية لا يشاركها فيه تشابه بعض العوامل أو يشترك فيها بعض من يعانون من صعوبات تعلم معينة.

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

يعتمد معلمي صعوبات التعلم على العديد من أنماط الاستراتيجيات العلاجية ومن بين تلك الاستراتيجيات التي سنركز عليها في سير هذه المقال، أسلوب تحليل المهام والذي يعد أحد مكونات التدريس التشخيصي، ويقصد به التدريب المباشر على مهارات ضرورية محددة لأداء مهام محددة، وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل: القراءة والكتابة والحساب، حيث تبسط وتختصر المهام المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها، ثم ينتقل خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا، ويرى كثير من المختصين أنه الأسلوب الأكثر فعالية في علاج صعوبات التعلم وهو مناسب لعلاج الصعوبات الأكاديمية البسيطة.

2. مفهوم صعوبات التعلم: اختلف المنظرون أولا في تسميتهم للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فتعددت المصطلحات والمسميات لمصطلح صعوبات التعلم. فكان يعرف باسم: الخلل الوظيفي المخي البسيط الذي كان يستشير لدى المرين الكثير من المفاهيم المرتبطة به مثل: المعوقون تعليميا، والمضطربون لغويا، والمعاقون إدراكيا، والإصابة المخية، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور الإدراك. وقد لاحظ كروكشانك (Cruikshank, 1994) وجود أكثر من أربعين مصطلحا للتعبير عن نفس الطفل، حتى كان مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم آخر هذه التسميات والذي لاقى استحسانا من قبل الباحثين في هذا المجال. ويرجع الفضل في اشتقاق أو استخدام هذا المصطلح إلى عالم النفس الأمريكي صموئيل كيرك، عام 1962 عندما قام بتأليف كتاب جامعي عن التربية الخاصة.

1.2 تعريف كيرك (Kirk, 1969): يشير تعريف كيرك إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعلمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل في الانتباه Attention والتفكير Thinking والقراءة Reading أو الكتابة Writing

والتهجئة Spelling والعمليات الحسابية Maths، بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية على الرغم من أنّ هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم. واقترح كل من كيرك وجلوفر اعتماد ثلاثة معايير لتعريف صعوبات التعلم تمثلت في الآتي:

*معيّار التباين: ويشير إلى وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل.
*معيّار الاستثناء: ويشير إلى استثناء الإعاقات الأخرى المعروفة كسبب للمشكلات التعليمية التي يعاني منها الطفل.
*معيّار التربية الخاصة: ويشير أنّ المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطفل كبيرة ومعقدة ولا يتوقع أن يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة (العزة، 2007، ص 42).

2.2 التعريف الاتحادي 1977: القانون العام 94-142.

الصادر بتاريخ 1977/08/23 هذا نصه:

"الأطفال ذوو صعوبات خاصة في التعلم هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز العمليات الحسابية، وقد تكون ناتجة عن إعاقة إدراكية أو إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر القراءة أو الحبسة الكلامية، بحيث لا تكون هذه الصعوبة التعليمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى مثل التخلف العقلي أو الانفعالي أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي" (هنلي وآخرون، 2001، ص 231).

والجدير بالملاحظة بأن التعريف لا يضع محكات للعمليات النفسية الأساسية التي ذكرت فيه.

3.2 تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم:

"صعوبات التعلم حالة مزمنة Chronic لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات، والاضطراب متباين في شدته، ويؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته، وعلى تأهيله المهني، وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته اليومية".

4.2 تعريف بست Best:

"صعوبات التعلم هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد قد تكون نتائج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون ناشئاً عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو" (أبوسعد، 2015، ص 247).

3. تصنيف صعوبات التعلم: إنّ تصنيف صعوبات التعلم يرتبط بمفهومه، وسبق أن قلنا أنّه لا توجد وجهة نظر واحدة متفق عليها لمفهوم صعوبات التعلم، وهذا ينسحب على تصنيف صعوبات التعلم أيضاً للأسباب التالية:

- إنّ صعوبات التعلم ليست ذات مظهر واحد وإنما عدة مظاهر، وليس بالضرورة أن تتواجد هذه المظاهر في فرد بذاته.
- إنّ درجاته مختلفة إذ أن المظاهر التي ذكرت في مجال صعوبات التعلم ليست بدرجة واحدة وبالتالي ستتأثر الصعوبة بدرجة مظهره.
- إنّ أسبابه متعددة، قسم أكد على الأسباب البيئية وآخرون أكدوا على الجوانب الوراثية.
- إنّ المختصين الذين اهتموا بصعوبات التعلم ليسوا فئة واحدة وإنما فئات مختلفة كأخصائي الطب وعلماء الاجتماع واختصاصي التربية الخاصة.

إنّ هناك ثمة أنماط أو مظاهر في صعوبات التعلم يمكن من خلال هذه المظاهر تصنيف صعوبات التعلم، فالتلاميذ المفرطو النشاط والقابلون لتشتت الانتباه أحيانا يوصفون بأنهم عاجزون عن التعلم. والتلاميذ غير المنظمين، والذين يجدون صعوبة في إتباع التعليمات قد يحددون ويميزون باعتبارهم عاجزون عن التعلم، والتأزر الضعيف والمشكلات الإدراكية والتركيز المحدود، وعيوب الكلام والمهارات اللفظية القاصرة من المظاهر التي عزيت إلى صعوبات التعلم. وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية ثلاث من المشكلات هي:

1- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع).

2- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).

3- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي)

وعادة يتم تصنيف ميدان صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما:

➤ صعوبات التعلم النمائية: والتي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية وهي مشكلات غير ملاحظة بشكل مباشر على الطفل غالبا.

➤ صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس مثل مشكلات القراءة والكتابة والحساب والتهجئة وغيرها.

وفيما يلي توضيح لهاتين الفئتين:

1.3 صعوبات التعلم النمائية أو النفسية: وهي عبارة عن المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسية، وأنّ الاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني في تحصيل الطالب الأكاديمي المدرسي، مثل: مهارات الذاكرة، والانتباه، والإدراك السمعي والبصري والحركي.

إنّ صعوبات التعلم النمائية يمكن حصرها في بعدين رئيسيين هما:

أ-الصعوبات النمائية الثانوية: وتشمل التفكير، واللغة الشفهية.

ب-الصعوبات النمائية الأولية: وتشمل الانتباه، الذاكرة، والإدراك.

ولقد تم وضع صعوبات الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والصعوبات الإدراكية الحركية ضمن الصعوبات الأولية. إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية. وقد سميت صعوبات اللغة الشفهية والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنّها تتأثر بالصعوبات الأولية وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية. وفيما يلي توضيح ذلك:

➤ **الانتباه:** هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية أو الإحساس بالحركة)، التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت. فحين يحاول الطفل الانتباه، والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا.

➤ **الذاكرة:** هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه. فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

➤ **العجز في العمليات الإدراكية:** تتضمن إعاقات في التناسق البصري، الحركي، والتمييز البصري، والسمعي، واللمس، والعلاقات المكانية، وغيرها من العوامل الإدراكية.

➤ **اضطرابات التفكير:** تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية، والتحقق والتقويم، والاستدلال، والتفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار.

➤ **اضطرابات اللغة الشفهية:** ترجع إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيا (جدوع، 2007، ص 23-25).

وتعرف صعوبات التعلم النمائية على أنها صعوبات تتعلق بالقدرات العقلية للطفل، والتي تنعكس سلبا على المهارات الأكاديمية المرتبطة بالتعلم. وتظهر هذه الصعوبات على شكل خلل أو قصور في كل من الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير...، حيث يبدي الطفل عجزا في أداء المهام التي تتطلب توظيفا لهذه القدرات، إضافة إلى غياب تطورها أو تحسنها مع تلقي الخبرات والمعارف كما هو متعارف عليه عند الإنسان الطبيعي الذي لا يعاني من هذه الصعوبات. وقد عرفها (Kirk & Gallagher, 1984) بأنها "واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي" (سالم ومجدي وأحمد، 2017، ص 69).

2.3 صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة، العجز عن الكتابة، صعوبة أو عسر إجراء العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة، ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج عن الصعوبات النمائية (شبير، 2011، ص 19).

إنّ صعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية، ويمكن القول في هذا الصدد أنها نتيجة القصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية.

فمثلا قد يلاقي الطفل صعوبة في تذكر الكلمات والحروف التي سبق أن تعلمها لقصور تذكره البصري، أو لقصور تذكره السمعي، أو قصور في تنظيم التصور الجسدي.

لذلك يحدث اللاتوافق بين مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم والمستوى القرائي والكتابي والحسابي له.

4. تعريف الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم: يميل الاتجاه الحديث للبرامج التربوية العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة لذا يجب الاهتمام بالتشخيص أولاً لتقديم ما يتناسب مع صعوبة التعلم الموجودة عند هؤلاء لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم إنما يعاني نتيجة عوامل فردية لا يشاركها فيه تشابه بعض العوامل أو يشترك فيها بعض من يعانون صعوبات تعلم معينة.

ولكن الأمر في النهاية فردي حتى ولو وجد قدر من التشابه بين من يعانون صعوبات في التعلم، ولذا يجب العناية به فرداً لا رقماً ولا درجة في امتحان ولا تأخر أو تخلفاً عن المتوسط بل ينبغي العناية به إنساناً لا انحرافاً عن المعيار المتعارف عليه تربوياً واجتماعياً.

والتدريس عملية معقدة، وعناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة، وكل خطوة تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها، لذلك فقد زاد الاهتمام خلال العقود الأخيرة بتحليل ما يقوم به ويستخدمه المعلم داخل الصف، وتم تحديد العديد من استراتيجيات التدريس.

نقوم بسرد العديد من التعريفات للاستراتيجيات العلاجية التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبة التعلم، نذكر منها ما يلي:

- يعرفها (ملحم، 2006) على أنها إطار موجه لأساليب العمل واستخدام الوسائل من أجل تحقيق الأهداف.

- كما يعرفها (الزيات، 2007) على أنها مجموعة التقنيات والأنشطة التدريسية والممارسات التي تعالج مظاهر صعوبات التعلم.

- ويعرفها (الزهيري، 2010) على أنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلاميذ، والتي تمثل الواقع الحقيقي

لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات مرغوب فيها.

أو يمكن تعريفها على النحو التالي: مجموعة تحركات المعلم داخل قاعة الدراسة التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية. ومما تقدم نستنتج أن إستراتيجية التدريس بمثابة خطة عامة للتدريس، تشمل كل مكونات وإجراءات الموقف التدريسي، من أهداف، وطرق التدريس، ووسائل تقويم التعلم، أي أن طريقة التدريس إحدى مكونات إستراتيجية التدريس.

يمكن تعريف إستراتيجية التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الخطوات المرتبة ترتيبا منطقيا والتي تضم عددا من الإجراءات، والمواد، وطرق التدريس، والأساليب، والأنشطة، وأساليب التقويم التي يقوم المعلم بتنفيذها واستخدامها عند تنفيذ الوحدة المختارة، طبقا لطبيعة الموقف التدريسي، وخصائص التلاميذ، بما يحقق الأهداف المنشودة من الإستراتيجية المختارة في الدراسة.

تتطلب الاستراتيجيات العلاجية الإلمام بجانبين هامين، هما:

الأول: تبنى الإستراتيجية بالطريقة الفردية: ويقصد بذلك أن لكل تلميذ برنامج علاجي خاص به، ويمكن أن نطلق عليه إستراتيجية التعليم الفردي، وتختلف تلك الإستراتيجية عن إستراتيجية تدريس التلاميذ العاديين، حيث تكون عامة لكل التلاميذ في مرحلة دراسية معينة، ولمستوى عمري معين.

الثاني: وضع الأهداف بعد قياس مستوى الأداء الحالي للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم لديه، بحيث يتم بعد ذلك البحث عن إستراتيجية معينة لاستخدامها في عملية التدريس العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

يحظى تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين بصورة أكثر كفاءة وأكثر فعالية باهتمام كبير حالياً، واستراتيجيات التعلم تعنى بالتلاميذ كيف يتعلمون؟ حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التنظيمية ويشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليمية لأسباب عديدة، منها: مشكلات التذكر، وضعف وتشتت الانتباه، وصعوبات إتباع التعليمات، وضعف الإدراك البصري والسمعي والحركي، وتوقع خبرات الفشل المتكررة في الماضي، وفي ضوء ذلك فإن هناك ثمة حاجة ماسة وملحة إلى تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات فعالة ومنظمة لاكتساب المعلومات، وتخزينها في الذاكرة، واستدعائها، وتطبيقها في المواقف المختلفة.

يتضح مما سبق أن الإستراتيجية العلاجية هي بمثابة تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب و ضبط وتخزين واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة للتلميذ.

أو هي: الأسلوب الذي يتخذه الفرد لأداء مهمة معينة بما في ذلك طريقة تفكيره وسلوكه، عندما يخطط وينفذ ويقيم أداء المهمة ونتائجها (غنايم، 2016، ص ص 264-266).

5. أسلوب تحليل المهام:

يعد أسلوب تحليل المهام أحد مكونات التدريس التشخيصي، إلا أن التأكيد فيه يختلف في أن الاهتمام لا يكون بالعمليات بقدر ما هو اهتمام بالواجب نفسه، في حين أن المدخل التشخيصي يهتم بكل من القصور الملاحظ في المهارات، وضعف العمليات فإن تحليل المهمة يركز مباشرة على المهارات المطلوبة لإكمال الواجب.

كما أن تحليل المهمة يتطلب معرفة بما يتضمنه الواجب الذي يواجه التلميذ، وللقيام بذلك يجب أن يكون المعلم واعيا بمطالب المدخلات (كيف يسجل التلميذ استجابته للواجب)، وأن يكون ملاحظا للطريقة التي يتناول بها التلميذ مطالب الواجب، بالإضافة إلى الوعي بالمطالب، فيجب على المعلم أن يعرف تهيؤ الواجب، أو بمعنى أدق هل لدى التلميذ كل المهارات المطلوبة مسبقا لاستعمال الواجب؟ وأكثر من ذلك أهمية يجب على المعلم أن يكون قادرا على تقسيم الواجب إلى وحدات أصغر، وأن يرتب هذه الوحدات في شكل متتابع بدءا بما يعرفه التلميذ بالفعل ثم تحقيق تراكم أجزاء صغيرة من المعلومات إلى أن يتعلم أداء الواجب ويتقنه (غنايم، 2016، ص ص 293-294).

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء المهمة المعطاة لهذه الطريقة هي إحدى الاستراتيجيات الأساسية التي يستخدمها المعلم دائما مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات في المدرسة، وتتمثل فيما يلي:

- 1- تحديد الهدف التعليمي للبرنامج العلاجي.
- 2- تجزئة المهمة التعليمية إلى الوحدات الصغيرة أو العناصر الفرعية المكونة لها.
- 3- تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها، أي تحديدا دقيقا لخطوة البدء للتعليم، ومن ثم تحديد تلك المهارات التي يعجز التلميذ عن أدائها.
- 4- البدء بتدريس المهارة الفرعية التي تشكل صعوبة التعلم لدى التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.
- 5- الاستعانة بالتعزيز الذي يسهل الانتقال من مهارة أو مهمة أسهل إلى مهارة أصعب (في ضوء التغذية الراجعة).

يعتبر بوش (Bush, 1976) من أشد المتحمسين لهذه الطريقة، حيث يرى أن هذا الأسلوب يسمح لمعلم صعوبات التعلم أو القائم بالتشخيص أن يحدد

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

تحديدا الخطوة التي تصلح لأن يبدأ منها تعليم التلميذ، ويتم ذلك من خلال القياس أو الملاحظة التي تتم بعناية فائقة، وعندما يفشل التلميذ في أداء واجب ما يقوم المعلم بتحليل هذا الفشل في محاولة منه لتحديد ما إذا كان الفشل يرجع إلى طريقته في عرض وتقديم المادة التعليمية، أم أنه راجع إلى طريقة التلميذ في الاستجابة للموقف، وتشتمل هذه الطريقة على الإجراءات التالية:

أ- التحديد الإجرائي الدقيق للسلوك المطلوب تعليمه أو تدريب التلميذ عليه - تحديد المهمة التعليمية.

ب- تحليل المهمة التعليمية.

ت- التدريب المباشر على المهمة.

ث- التقييم المستمر لمعرفة درجة إتقان التلميذ للمهمة.

ترى شقير (1999) أن هذا النوع من التعليم ينطبق على الموضوعات الأكاديمية مثل: القراءة والكتابة والرياضيات حيث يتم تبسيط المهمة المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها، حيث تختصر المهمة إلى المستوى الذي يتمكن الفرد من الاستجابة عليه، ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك أكثر تعقيدا، ويرى الكثير من محلي السلوك التطبيقي بأن هذا الأسلوب أكثر الأساليب فعالية في علاج صعوبات التعلم.

يذكر (الخطيب، 2009) أن تحليل المهمة عبارة عن أسلوب تدريسي أو طريقة تدريسية تقوم على تحليل المهمة إلى أجزائها التي تتكون منها، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتعاقد السلوكي بين التلميذ والمعلم ومعدل السلوك، وهو أسلوب لا يتحقق بالقوة أو الإكراه أو الإرغام، وإنما يتحقق بالتعاقد السلوكي.

تعريف التعاقد السلوكي: هو اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها التلميذ والتعزيز الذي يحصل عليه نتيجة لذلك، والمهام المحددة متنوعة

وواسعة في هذا المجال التربوي سواء مع التلاميذ العاديين وغير العاديين كذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة وذوي بطء التعلم وغيرهم. ومما لاشك فيه أن تلك الفنيات أو الآليات تستخدم في حياتنا اليومية الطبيعية، وعلى سبيل المثال: اقرأ هذه الصفحة من الدرس على ألا تزيد أخطاءك على أربع كلمات، واحصل على علبة أقلام تلوين (كأسلوب تعزيز)، أو إذا فعلت هذه المهمة فسوف تخرج إلى الملعب.

ومن ثم فالمهم عند استخدام أسلوب أداء المهمة الذي يعد بمثابة اتفاق بين الطرفين المدرس والتلميذ أو الوالد واستخدام أسلوب التعزيز بعد أداء المهمة الكاملة أو الجزئية حسب الاتفاق المكتوب (غنايم، 2016، ص ص 294-295). أهم الأساليب التي تتبع أسلوب تحليل المهمة: تعتمد كثير من الطرق والأساليب التدريسية العلاجية لصعوبات التعلم على أسلوب تحليل المهمة، نذكر منها ما يلي:

1.5 التدريس المباشر: ففي هذا الأسلوب يدرّب التلميذ على المهارة وفق خطوات متتابعة صغيرة وذلك عن طريق تحليل المهمة إلى مهارات متدرجة، ويتم التدريب على هذه الخطوات حتى الإتقان، وبعد ذلك تجمع هذه الخطوات معا حتى يتمكن التلميذ من استخدامها مع المشكلات أو التدريبات المتشابهة، وهذه الطريقة تعمل بالخطوات التالية:

- 1- اختيار المهارة المراد تدريسها.
- 2- إيجاد الاستراتيجيات التي من خلالها تحل المشكلات أو التدريبات المختلفة للمهارة موضوع التدريس.
- 3- توضيح كيفية تدريس هذه الإستراتيجية.
- 4- تدريس الاستراتيجيات وفق البرنامج المعد وتقييم النتائج.

ويصف (البتال، 2005) التدريس المباشر بأنه وصف يطلق على نموذج للتدريس الذي يقوم على أساس الشرح الإيضاحي بالاستعانة بالأمثلة، والتطبيق

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

العملي لما يتم شرحه، والتغذية الراجعة حيال ما يتم تطبيقه، وإشعار التلميذ بأوجه الصواب والخطأ في إجاباته بغرض مساعدته على التعلم.

خصائص التدريس المباشر: ذكر (Gersten, Carnine and Woodward, 1987) خصائص واضحة للتدريس المباشر يمكن إنجازها، فيما يلي:

- 1- إتباع إستراتيجية واضحة ذات خطوات متدرجة تؤخذ واحدة واحدة.
- 2- تنمية الإتقان في كل خطوة من خطوات التدريس أثناء التعلم.
- 3- تصحيح أخطاء التلميذ من خلال إستراتيجية معينة.
- 4- التدرج في الانتقال من التدريس الذي يعتمد على توجيه المعلم إلى عمل التلميذ باستقلالية.
- 5- استخدام الممارسة والتمارين الكافية مع إعطاء أمثلة متنوعة.
- 6- مراجعة تراكمية للمفاهيم التي تعلمها حديثاً.

لخصت (Lerner, 1993) خصائص التدريس المباشر في الخطوات السبع

التالية:

- أ- توضيح الأهداف المراد إنجازها والمهارات المطلوب تعلمها.
- ب- تحليل المهارات المطلوب تعلمها وذلك على ضوء المهام المحددة.
- ت- حصر المهام المراد تعلمها وإدراجها وفق ترتيب متسلسل.
- ث- تحديد المهام التي يعرفها التلميذ وتلك التي لا يعرفها.
- ج- إتباع طريقة التدريس المباشر، وعدم افتراض أي فرضيات حول قدرة المتعلم على اكتساب المهارات.
- ح- تدريس مهمة واحدة خلال الفترة الواحدة، وعدم الانتقال إلى المهمة التالية ما لم يتم تعلم المهمة الحالية.
- خ- تقييم مدى فعالية التدريس وذلك في ضوء ما تعلمه التلميذ وما لم يتعلمه من المهارة.

2.5 استراتيجيات التعلم: إن التدريب على استراتيجيات التعلم يبين للتلميذ كيف يتعلم المحتوى الدراسي وكيف ينمي إدراكه، ويتمركز محور اهتمام استراتيجيات التعلم على إكمال المهمة المحددة للتلاميذ من قبل المدرس. ففي هذا الأسلوب يتعلم التلميذ كيف يفكر حينما تواجهه مشكلة، ويدرب على كيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة أو المهمة، وكيفية تقييم هذه المهمة ونتائجها وذلك وفق الخطوات التالية:

- 1- تقرأ المشكلة بصوت مرتفع.
 - 2- تعاد صياغة المشكلة بصوت مرتفع.
 - 3- تفحص المعلومات المعطاة.
 - 4- تحدد المشكلة.
 - 5- فكر بالمشكلة وحلها.
 - 6- أوجد الناتج المتوقع تقريبا.
 - 7- احسب وأوجد النتائج.
 - 8- راجع الإجابة بنفسك وتبين إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة.
- ويمثل التدريب على الاستراتيجيات التعليمية إجراءات لإعطاء تعليمات أو أمثلة للحل لتتكون لدى التلميذ قدرات جديدة على أداء المهمات التي توكل إليه، ويكون ايجابيا في فهم مبادئ الحساب والأداء والتدقيق على هذه المهمة، ولتعميم الاستراتيجيات الرياضية التي يتمكن منها على المهمات المتشابهة لما تدرب عليه، ويمكن للتلميذ تعميم المبادئ الرياضية التي يتمكن منها جيدا عند مواجهته لمهمة تعليمية مشابهة للتي تدرب عليها سابقا بصورة أفضل من المهمة التي لم يسبق له التدرب عليها.

التدريب القائم على أسلوب تحليل المهمة وتنظيمها؛ يفترض مؤيدو هذه الإستراتيجية عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى التلاميذ، وأن معاناتهم تقتصر

التطبيقات التربوية لأسلوب تحليل المهام في علاج ذوي صعوبات التعلم

على نقص في التدريب والخبرة في المهمة ذاتها، وتستخدم طريقة أسلوب تحليل المهمة بشكل يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم، ومن الممكن أن يطبق هذا الأسلوب في المهارات أو الموضوعات الأكاديمية، مثل: القراءة والرياضيات والكتابة، حيث يتم تبسيط تلك المهمات المعقدة مما يساعد على إتقان مهماتها بشكل مقبول.

خطوات إستراتيجية التدريب القائم على أسلوب تحليل المهمة:

تتألف خطوات أسلوب تحليل المهمة من الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الأهداف السلوكية: يجب على المعلم أن يحدد هدف الدرس أو الدروس، وأن يحدد بدقة ما إن كان التلميذ قادراً على عمله نتيجة للتدريس، فعلى سبيل المثال: قد يكون الهدف السلوكي على النحو التالي: أن يكون التلميذ قادراً من خلال الإملاء على كتابة عشرين كلمة ثلاثية الحروف، وبدرجة إتقان 90%.

الخطوة الثانية: السلوك المدخلي: يقصد بالسلوك المدخلي أنه تهيئة التلميذ لواجب معين، ومن أجل تحديد تهيئته، يجب على المعلم تحديد ما يعرفه التلميذ، وما لا يعرفه فيما يتعلق بالأهداف السلوكية التي تم وضعها، لذلك فمن الضروري وضع قائمة متتابعة للمهارات المطلوبة للوصول إلى الهدف، وتحديد موضع التلميذ في هذا التتابع، ومن الأمور الأساسية للهدف المحدد - كمثال الخطوة الأولى-، ما يلي:

- معرفة تسميات الحروف.
- تمييز تسمية الحروف.
- معرفة علاقات الحروف بالأصوات.

- القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء التسمية.
 - القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء الصوت.
 - القدرة على تتابع سماع الأصوات في كلمة مكونة من ثلاثة حروف.
 - القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بترتيب الأصوات.
 - القدرة على كتابة الحروف من أصواتها في الترتيب الصحيح.
- الخطوة الثالثة: السلوك التدريسي- الخطوات المتتابعة: بعد تحديد السلوك المدخلي، يجب المعلم بعدئذ فحص المهارات التالية بطريقة منتظمة، والتي يجب على التلميذ إتقانها من أجل تحقيق الهدف السلوكي، باستخدام السلوك المدخلي كنقطة بداية، ويجب أن يقدم التدريس بعدئذ في الواجبات المرتبة في الخطوات المتتابعة بما يسمح بإتقان مهارات ذات صعوبة متزايدة، حيث إن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم قد يتطلب ثلاثة دروس أو أكثر لإتقان خطوة واحدة، بينما التلميذ العادي أو المتفوق الذي لا يعاني من صعوبات التعلم، قد يتقن أربع خطوات أو أكثر في درس واحد، ولما كان من الواجب إتقان كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية في التتابع، فإنه يجب على المعلم أن يظهر إبداعه من أجل أن يحافظ على الدرس مشوقا، وعلى الدافعية للتلميذ، لذلك ينبغي أن يكون التدريس محددا تماما وفعالاً، بحيث يكون إتقان الخطوة التالية في التتابع التدريسي من قدرة التلميذ للوصول إليها.
- الخطوة الرابعة: التقييم: لما كان الغرض من التقييم هو تحديد ما إذا كان التلميذ قد أتقن ما قام المعلم بتدريسه، وأن عليه أن يصل إلى الهدف بنفسه. فالتقييم يتم في كل خطوة في التتابع التدريسي من أجل توفير الإتقان لكل مكون ضروري لتحقيق الهدف السلوكي النهائي (غنايم، 2016، ص ص 295-302).

تعتبر عملية تشخيص صعوبات التعلم وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، ويميل الاتجاه الحديث للبرامج التربوية العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة، لذا يجب الاهتمام بالتشخيص أولاً لتقديم ما يتناسب مع صعوبة التعلم الموجودة عند هؤلاء، لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم إنما يعانيها نتيجة عوامل فردية لا يشاركها فيه تشابه بعض العوامل أو يشترك فيها بعض من يعانون من صعوبات تعلم معينة.

قائمة المراجع:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم*، عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سالم، محمود عوض الله ومجدي، محمد الشحات وأحمد، حسن عاشور (2017). ط4. *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. عمان-الأردن: دار الفكر
- شبير، عماد رمضان. (2011). *أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة، فلسطين.
- عبيد، ماجدة السيد. (2015). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*، عمان-الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العزة، سعيد حسني. (2007). *صعوبات التعلم: المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج*، عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- غنايم، عادل صلاح. (2016). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*، عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القاسم، جمال مثقال. (2013). *أساسيات صعوبات التعلم*، الطبعة الثانية. عمان-الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هنلي، مارتن - راموني، روبرتا - الجوزين، روبرتا، (2001). *خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*، تعريب: جابر، عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.