

مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في ميدان العجز عن التعلم

الدكتور أحمد عبدالله عباس

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

يعاني ميدان العجز عن التعلم من سوء فهم للمفاهيم ونظريات تفتقر إلى السند العلمي، كما يعاني من جدل وعدم اتفاق بين المهتمين حول التعريف، وتصنيف وعلاج الأطفال الذين يتم تعريفهم بأنهم يعانون من عجز عن التعلم. والهدف الرئيس لهذه الدراسة تحليل مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في ميدان العجز عن التعلم، وبيان كيف يمكن أن يؤدي عدم الاتفاق بين المختصين حول هذه القضايا إلى عرقلة الجهود الرامية إلى بناء نظرية أو نظريات تستطيع أن توضح طبيعة ميدان العجز عن التعلم.

وتوضح الدراسة مدى إسهام التعريف وعلاقته بالمجال التطبيقي. وفيما يتعلق بالمنهج فإن الدراسة تقدم أمثلة توضح كيف تظل بعض النظريات في مجال العجز عن التعلم في مأمن من الحسم التجريبي. كما تقدم الدراسة مثالا على المفاهيم الخاطئة، من خلال مفهوم الإضطراب الإدراكي الحركي. وتعرض الدراسة في الجزء الثاني أمثلة لبعض المسارات الحديثة في ميدان العجز عن التعلم.

مقدمة

يعدّ مفهوم العجز الخاص عن التعلم (الصعوبات الخاصة في التعلم Specific (SLD Learning disabilities من المفاهيم الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة. ويعد الموضوع من أحدث فروع التربية الخاصة كالمتخلفين عقليا والصم. ويشير المفهوم إلى حالات الصعوبات الدراسية التي تعزى إلى الإعاقة في مجال الإدراك Perception أو الإصابة المخية، أو اختلال الوظيفة العقلية البسيط Minimal Brain Dysfunction وغيره، إلا أن هذه الحالات لا ترجع أساسا إلى التخلف العقلي، أو الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الإضطراب الإنفعالي، أو الحرمان الثقافي.

وعلى الرغم من حداثة الموضوع النسبية، فإن ما كتب في مجال العجز الخاص عن التعلم يفوق ما كتب في أي من التخصصات الفرعية في ميدان التربية الخاصة Special Education في فترة زمنية معينة. فخلال العقدين الأخيرين فرض هذا التخصص نفسه في الحقل التربوي بشكل عام، والتربية الخاصة بشكل خاص، واستطاع استقطاب اهتمام العديد من العاملين في حقل الطب والتربية وعلم النفس وغيره، في الولايات المتحدة وأوروبا. وأصبح الحقل مصدرا خصبا للكثير من البحوث والدراسات التي ألقت الكثير من الضوء على جوانب هذا الموضوع البالغ التعقيد.

وقد انتشرت المدارس، والمؤسسات، والجمعيات، المعنية بهذه الفئة في الولايات المتحدة وأوروبا، الأمر الذي يعكس اهتماما متزايدا بهذا المجال. وعلى الرغم من صعوبة تحديد نسبة من يعانون من عجز في التعلم - لعدم الاتفاق على تعريف دقيق ومحدد لهذه الفئة - إلا أنه بالإعتماد على أكثر النسب تحفظا، فإنه يمكن القول إن نسبة من يعانون من العجز عن التعلم تتراوح بين ١-٣٪ (في الولايات المتحدة). ويشكل هذا الأمر معضلة ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية. إلا أن المشكلة تتعدى حدود نسبة من يعانون من الصعوبات الدراسية الخاصة؛ إذ إنها تتعلق أيضا بطبيعة الإعاقة من المنظور العلمي، فهذا الميدان لازال يتسم بالغموض، ولا زالت الآراء تتضارب حول مفاهيمه وتعريفاته ونظرياته، ولا زال الاختلاف قائما حول أفضل السبل لعلاج الصعوبات الدراسية. وعلى الرغم من توفر ثروة هائلة من المعلومات في هذا المجال إلا أن هذه المعلومات تفتقر إلى التكامل بشكل يساهم في إرساء قواعد علمية لنظرية متينة تفسر الظاهرة.

وقد حاولت هذه الدراسة التعرض لهذا الجانب، واستعراض بعض المتغيرات التي تعوق تقدم هذا الميدان، وتعرقل الوصول إلى نظرية تتسم بنوع من الإتساق والتكامل، وبشكل تستطيع أن تفسر ظاهرة العجز الخاص عن التعلم. وتتبع أهمية الدراسة من استعراض هذه المتغيرات من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن القول إن هذا الجانب الحيوي من ميدان التربية الخاصة لم يحظ بالإهتمام الكافي في المجتمع العربي، بل إنه يمكن القول إن الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع تتسم بالندرة، إن لم تكن معدومة في الكثير من الدول العربية. وهذه الحقيقة تضيء أهمية أخرى على موضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الإهتمام غير العادي، الذي شمل هذا الميدان، فإن الجهود لم تفلح حتى الآن في إرساء قواعد لنظرية متكاملة، تستطيع أن تقدم تفسيراً مقبولا لظاهرة العجز

الخاص عن التعلم، فلا زال الميدان يعاني من الغموض وسوء الفهم، ولا زالت النظريات المطروحة باتجاهاتها المختلفة تفتقر إلى عنصر التكامل، وتتسم بالفجاجة في الكثير من الحالات.

ويمكن أن نعزو هذا الوضع المربك إلى الطبيعة الجدلية لموضوع العجز الخاص عن التعلم، التي تعدّ، بدورها، إفرازا لمتغيرات عديدة، فمن ناحية، نجد أن المجال قد أصبح جزءا من اهتمامات علم النفس، والتربية، وبعض فروع الطب. ويدهي أن تتباين وجهات النظر حول الموضوع وتختلف التعريفات، وطرق التشخيص، وأساليب العلاج، تبعا لذلك. كما أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تعاني من مشكلات منهجية متعددة، تتمثل في تصميم البحوث، وضبط المتغيرات والعينات المستخدمة في هذه البحوث، وكذلك المعالجات الإحصائية.

ويمكن القول بشكل عام إن مشكلات هذا التخصص الفرعي من التربية الخاصة تظهر بصورة جلية في ثلاثة مجالات، هي التعريف، والمنهج، والمفاهيم. ومن المهم أن نذكر أن مصادر المشكلات المذكورة تتداخل ويؤثر بعضها في بعضها الآخر، فالإفتقار إلى تعريف محدد للمفهوم قد يؤثر في المنهج المستخدم في التشخيص، وبالتالي في أساليب العلاج، وهكذا. وهذه المشكلات تقف حجرة عثرة في طريق الوصول إلى بناء نظري محكم لظاهرة العجز عن التعلم، وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول إلقاء بعض الضوء على المتغيرات السابقة الذكر - التعريف، والمنهج، والمفهوم - من حيث هي مشكلات تعوق تقدم هذا الميدان.

وتحاول هذه الدراسة طرح المشكلة، وتحليلها، من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

١ - كيف تؤثر مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في تطور وتقدم ميدان العجز الخاص عن التعلم؟

٢ - ما الاتجاه الحالي في هذا الميدان؟

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج النظري التحليلي لإبراز تأثير مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم على ميدان العجز الخاص عن التعلم، ثم استعراضا موجزا لبعض مسارات الميدان الحديثة.

أولا : المشكلات المؤثرة على ميدان العجز الخاص عن التعلم

١ - مشكلات التعريف

يعدّ تعريف (Definition) مفهوم العجز الخاص عن التعلم SLD أحد المشكلات البارزة في الميدان. ومن الطبيعي أن تمتد آثار هذه المشكلة إلى الجوانب الأخرى كالتشخيص والعلاج Remediation. ويعدّ تعدد التعريفات المستخدمة في هذا المجال أحد أبعاد هذه المشكلة؛ إذ لم يظهر على السطح، حتى الآن، التعريف الذي يحظى بقبول جميع الأوساط المختصة، ولربما بدا ذلك طبيعيا، في مثل هذا المجال الحديث، إلا أن الآثار السلبية لمثل هذا الاختلاف أمر لا يمكن تجاهله. ويمكننا تلمس بعض هذا الأثر في الاختلاف القائم حول تحديد حجم مشكلة العاجزين عن التعلم، عندما نجد أن نسبة من يعانون من الصعوبات الخاصة في التعلم في الولايات المتحدة، تتراوح من ١٪، في بعض الدراسات، إلى أكثر من ١٥٪ في دراسات أخرى (ليرنز ١٩٨١). وطبيعي أن هذا الاختلاف في تقدير حجم المشكلة راجع إلى التباين في التعريفات المستخدمة في البحوث المسحية. ويرتبط بهذا الأمر ما يشير إليه (كروكشانك ١٩٧٢) من أن هناك أكثر من أربعين مفهوما استخدم للإشارة إلى المفهوم نفسه ويقصد به مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم.

إن تعدد التعريفات لم يمنع، في الواقع، من بروز التعريف الذي يمكن عدّه الأكثر قبولا لدى المهتمين، أو بمعنى أدق، التعريف الأقل رفضا لديهم.

وقد تقدم (كيرك ١٩٦٣) باقتراح لاستخدام مفهوم «العجز عن التعلم» كبديل للمصطلحات المستخدمة آنذاك «كالإصابة المخية» و «الإعاقة الإدراكية» وذلك في اجتماع تم فيه تأسيس جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم (هالاها، وكروكشانك ١٩٧٣).

وقد جاء اقتراح (كيرك) لإعتقاده أن المفاهيم والمصطلحات الطبية، التي كانت تستخدم للإشارة إلى العجز عن التعلم، لم تكن ذات قيمة من الناحية التربوية، وكذلك بسبب الصعوبة في تشخيص «الإصابة المخية» بشكل محدد. بالإضافة إلى ما يمكن أن يحمله هذا المصطلح من آثار سلبية، عندما يوصم بها الطفل.

من العاجز عن التعلم حسب أكثر التعريفات قبولا

يرى هذا التعريف أن «الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم يظهرون

اضطرابا Disorder في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية Basic Psychological Processes، التي تتعلق بفهم اللغة أو استخدامها أو كتابتها. وهذه قد تظهر على شكل اضطرابات في السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو الحساب. وهي تتضمن الحالات التي تحول على أساس أنها تعاني من إعاقة في مجال الإدراك Perceptual، أو الإصابة المخية brain injury، أو اضطراب الوظيفة العقلية البسيط Minimal brain dysfunction، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التطورية Developmental aghasia، أو غيرها، ولا يشمل هذا المفهوم صعوبات التعلم التي ترجع أساسا Primarily إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الناتجة عن التخلف العقلي، أو الإضطراب الإنفعالي، أو الحرمان الثقافي والاجتماعي.

نقد التعريف

لو حاولنا تناول هذا التعريف - الواسع الانتشار نسبيا - بالتحليل، لوجدنا أنه غير مستثنى من النقد، ويمكننا أن نتبين هذا الأمر من خلال الملاحظات التالية:

أ - أن هذا التعريف يفتقر إلى التحديد، فهو يميل إلى العمومية، فالتعريف مثلا لا يحدد لنا درجة أو شدة الصعوبة Degree of Severity الدراسية، التي على أساسها يمكن عدّ الفرد عاجزا عن التعلم (دان ١٩٧٤)، كما هو الحال مثلا عندما نتكلم عن التخلف العقلي حيث نستطيع أن نحدد من المتخلف عقليا، بناء على تقديرات كمية وكيفية، وكذلك درجة هذا التخلف أو مستواه.

ب - أن كلمة «Specific» الواردة في التعريف تبدو في وضع متناقض مع عبارة «يظهرون اضطرابا في عملية أو أكثر» (ماكتوش ودان ١٩٧٣) إذ طالما أن الإضطراب أصبح متعددًا وشاملا، فإن العملية خرجت عن كونها اضطرابا أو عجزا خاصا. وعلى أية حال يبدو أن الهدف من استخدام كلمة «خاص» هو إبراز «الخصوصية» في عمليات الإضطراب في مقابل «العمومية»؛ أي إن القاعدة هي أن الصعوبة «خاصة». إلا أن ذلك لا يمنع أن يتسع هذا الإضطراب ليشمل أكثر من جانب. وفي هذا المجال يمكن أن نذكر أن الصعوبة في القراءة، مثلا، من أكثر الصعوبات شيوعا، إلا أن آثار هذه الصعوبة قد تمتد إلى مجالات أخرى.

ج - أن هذا التعريف لا يحاول التمييز بين الصعوبات الدراسية المؤقتة والصعوبات الدراسية المزمنة أو الطويلة الأمد (ماكتوش ودان ١٩٧٣) و (جيرهارت ١٩٧٧).

د - يمكن القول، بشكل عام، إن معظم التعريفات المقدمة في هذا الميدان لا تشير إلى ما يمكن عمله للطفل العاجز عن التعلم بعد التشخيص. وبمعنى آخر أن هذه التعريفات ليست ذات صلة بالتطبيقات التربوية لهذا المجال.

وقد ترتب على بروز هذه المشكلات في التعريف المذكور أن تم تكليف مكتب التربية الأمريكي في عام ١٩٧٥ لصياغة تعريف جديد، وظهر هذا التعريف بعد سنتين. إلا أنه لم يختلف عن التعريف السابق في محتواه، ولكن الجديد في الأمر هو وجود معايير الثلاثة الفيدرالية، كمذكرة تفسيرية لتحديد أو تعرف الطفل العاجز عن التعلم، بحيث يراعى استخدام هذه المعايير بشكل متزامن مع التعريف. ويلاحظ في معايير التعرف هذه - deniffica- tion Crriteria أنها أغفلت ذكر العمليات النفسية الأساسية Basic pseychological proceses التي جاءت في التعريف السابق. وظهر هناك تركيز على المهارات الأكاديمية Academic Skills. وترمي معايير التحديد إلى تفسير المشكلات من خلال عامل التباين Discripancy Factor، ويشير هذا المفهوم إلى التباين الكبير بين تحصيل الطالب الأكاديمي وبين قدراته في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، بمعنى أن يكون تحصيل الطالب أقل مما تسمح به قدراته العقلية (مرسر ١٩٨٢). وعلى الرغم من كل ذلك، فإن معضلة التعريف لازالت قائمة؛ فالكثير من المتخصصين غير راضين عن هذا التعريف (وكذلك معايير التحديد التي تقدم ذكرها)، وبالتالي فقد تشكلت لجنة أخرى مشتركة تضم في عضويتها ست منظمات متخصصة، واجتمعت لبلورة تعريف آخر في سبتمبر ١٩٨٠، وقد جاء اقتراحهم ليسقط مفهوم «العمليات النفسية الأساسية» بشكل نهائي. وظهر اتجاه بإبراز الصعوبات الخاصة في التعلم لدى المراهقين والراشدين. إلا أنه يبدو أن الوقت لم يحن بعد لتقويم ما سوف يترتب على التعريف الجديد من آثار، لكن الأمر الذي يمكن الجزم به أن الصعوبات الخاصة في التعلم مفهوم يصعب تحديده وتعريفه، نظرا لطبيعة الميدان الصعبة.

٢ - المشكلات المنهجية

يقول ستينجكومب (١٩٦٨) أن النظرية، لكي تكون ذات نفع، فإنها يجب أن تصاغ بشكل محدد، بحيث يمكن إقامة الدليل على عدم صحتها. ويبدو أن العديد من نظريات العجز الخاص عن التعلم يفتقر إلى هذا العنصر. ويشكل ذلك مشكلة منهجية تعوق تقدم الميدان (وانج ١٩٧٩). ويظهر ذلك بوضوح في نظريات «الإضطراب العقلي البسيط، أو الإصابة المخفية» كتفسيرات للعجز عن التعلم، وهي نظريات سادت لفترة من الزمن،

ولازالت آثارها في التعريفات المتداولة حاليا. إن هذه النظريات تتمتع (بحصانة) تتمثل في كونها في مأمن من الإختبارات الحاسمة، التي تحاول البرهنة على صحتها، أو بالأحرى عدم صحتها، فهناك صعوبة كبيرة مثلا لدحض الدعوى القائمة بوجود علاقة سببية بين الصعوبات الخاصة في التعلم والإصابة المخية، أو اضطراب المخ؛ إذ إن هذا الاختبار يتعلق بالدرجة الأولى بقضية أخلاقية، تتمثل في استحالة إمكانية القيام بمثل هذه التجربة على إنسان حي للتحقق من صحة الدعوى. وقد أدى ذلك إلى الإعتماد على بعض المظاهر المقاسة، غير المباشرة، لوظيفة الدماغ، والإستدلال على وجود اضطراب في هذا الجزء. فقد استخدم تسجيل أو رسم موجات المخ الكهربائية (Electro-encephalograph (EEG) للتحقق من وجود إصابة مخية. ويقوم هذا الجهاز بتسجيل النشاط الكهربائي للمخ. وبينما يستخدم هذا الجهاز لقياس الإضطراب في عمل الدماغ عادة، إلا أنه لا يمكن عده مقياسا صحيحا للإصابات المخية البسيطة، فحوالي ٨٠-٩٠٪ من الأفراد الذين يعانون من إصابات مخية فعلا، وكذلك ١٥-٣٠٪ من الأفراد العاديين يظهرون اضطرابا في موجات المخ الكهربائية، عندما يقاس هذا الإضطراب بوساطة الجهاز المذكور (EEG). وحيث إن ربع الأفراد العاديين يظهرون إضطرابا، أو عدم انتظام في موجات المخ الكهربائية، فإن رسم المخ الكهربائي في حد ذاته لا يمكن أن يحدد بشكل دقيق وجود الإضطراب الدماغى، أو الإصابة المخية (جونسون ١٩٨١).

من المعايير الأخرى المستخدمة للدلالة على وجود الإضطراب أو التلف الدماغى هي العلامات أو الإشارات العصبية الخفيفة Soft Neurological Signs (هذه العلامات أو الإشارات عبارة عن اضطراب عصبي بسيط، ويمكن أن يظهر أحيانا لدى الأفراد العاديين). وتتضمن هذه العلامات الحركات التي تعوزها الدقة أو الحركات التي تتطلبها الأعمال ذات المهارة الحركية الدقيقة وغير الدقيقة، وتشمل هذه الحركات أيضا حركات العين، عدم القدرة على إدراك وتعيين الإتجاهات وغيرها. وكما هي الحال بالنسبة لموجات المخ الكهربائية فإن هذه المعايير السابقة الذكر لا يمكن الإعتماد عليها لتحديد وتشخيص العجز عن التعلم أيضا.

٣ - مشكلة المفاهيم

نقصد بمشكلة المفاهيم المفاهيم الخاطئة، أو الفرضيات المبنية على مفاهيم تفتقر إلى السند العلمي. ومن الأمثلة البارزة على ذلك الفرضية أو النظرية الواسعة الإنتشار المسماة بالضعف أو العجز الإدراكي - الحركي Perceptul-Motor deficit وتفترض هذه النظرية أن

جميع أنماط التعلم تعتمد على أسس حسية - حركية Sensorimotor، ثم تتطور هذه الأسس (من الإدراكي - الحركي) إلى مستوى أعلى من التنظيم هو الإدراكي - المعرفي.

وبناء على هذه النظرية فإن معظم العاجزين عن التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي. وإن هذا الإضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي فإن الأمر يستلزم البدء بعلاج جذور المشكلة، وهي الإضطراب في المجال الإدراكي - الحركي.

ويبدو صدى هذه النظرية واضحاً في أعمال (بارش 1965 Barch)، و (جتان Getman 1965)، و (كيفارت Kephart 1971)، و (آيرز Ayres 1972)، وغيرهم. وعلى الرغم من الاختلاف المنهجي في بناء هذه النظريات بين هؤلاء إلا أن الفكرة المحورية هي أن المستويات العليا من العمليات العقلية تنمو وتنضج بعد نمو المجال الإدراكي - الحركي. فنجد مثلاً أن (جتان وبارش) يؤكدان أكثر على العمليات البصرية - الحركية Visual-Motor في حين يركز (كيفارت) على عمليات التعلم الحركي الأساسية. كيفارت (1971) يرى مثلاً أن الأطفال الأسوياء يتم نموهم الإدراكي - الحركي بشكل ثابت وسليم لدى دخولهم المرحلة الأكاديمية في سن السادسة، في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع. ومثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية؛ لإفتقارهم إلى إدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم ويعد ذلك - حسب رأي (كيفارت) - سبباً في الصعوبات الدراسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، وحتى يمكن علاج هذه الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء بتحسين المهارات الحركية - الإدراكية، وذلك كشرط مسبق، وخطة أولية، لعلاج العجز في التعلم. ومن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية على مبادئ نظرية العجز الإدراكي - الحركي التدريب على الأنشطة الحسية - الحركية، الحركية - البصرية، الرسم، التدريب على التوازن، أنشطة لتقوية الإحساس بالإتجاهات، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها.

هذه البرامج التعليمية التي أعدت لعلاج الإضطراب الإدراكي - الحركي، والمبنية على مبادئ النظرية السالف ذكرها كانت هدفاً للكثير من الدراسات والأبحاث التي حاولت تقويم مدى فاعلية هذه الأنشطة التدريبية على المجال الحسي - الإدراكي، المهارات البصرية - الحركية (مرسر 1979). بمعنى آخر استهدفت هذه الدراسات تقويم نظرية الإضطراب الإدراكي - الحركي من حيث فاعلية العلاج كما اقترح أصحابها. أي إلى أي حد يساعد التدريب على الأنشطة الحركية - الإدراكية في التغلب على الصعوبات الدراسية؟

الواقع أن نتائج الكثير من هذه الدراسات تلقي بظل من الشك على صحة المبدأ الذي تقوم عليه النظرية. وفي أفضل الأحوال فإن هذه النتائج تبدو في صورة متناقضة. هالاهان، وكروكشانك (١٩٧٣) مثلاً قاما بمراجعة ٤٢ دراسة في هذا المجال، وذكر أن ٧ دراسات فقط (١٧٪) من هذه الدراسات قد اتسمت بالدقة المنهجية، بحيث يمكن تفسير نتائجها. وأشار الباحثان إلى أن هناك القليل فقط الذي يمكن استنتاجه حول مدى فاعلية التدريبات الإدراكية - الحركية في التغلب على العجز عن التعلم.

من جانب آخر تؤكد دراسات أخرى أن العاجزين عن التعلم (في مجال القراءة) لا يعانون صعوبة أو اضطراباً في إدراك (رؤية) المثيرات البصرية كالكلمات، أو الحروف، أو الرموز، لكنهم يواجهون اضطراباً وصعوبة في تسمية هذه الرموز بعد ذلك في أثناء القراءة. بمعنى آخر إن هؤلاء يدركون المثيرات البصرية بشكل سليم، إلا أنهم لا يستطيعون الإستجابة أو التعبير عن هذه الرموز لفظياً، بسبب العجز في ربط هذه المثيرات (الكلمات - الحروف - الرموز) بنظيرها أو مقابلها اللفظي (فيلوتينو وآخرون ١٩٧٧). إحدى هذه الدراسات (فيلوتينو وآخرون ١٩٧٨) أشارت إلى أداء عينة من الأطفال - الذين كانوا يعانون من عجز في القراءة - كان أفضل في الذاكرة البصرية للكلمات من أدائهم في الأداء اللفظي لهذه الكلمات نفسها، مما يعني أن الإضطراب لا يمكن في الواقع في إدراك Perception المثيرات (الكلمات)، وإنما في الإستجابة اللفظية لهذه المثيرات. ومما يعزز هذا الرأي هو أنه عندما طلب من هؤلاء الإستجابة لهذه الكلمات عن طريق كتابتها، فإنه لم يظهر هناك فرق بينهم وبين عينة من الأطفال العاديين. هذه النتائج تؤكد إذن أن الطفل الذي يعاني من مشكلة في إبدال الحروف كما هي الحال في «B» بدلاً من «D» أو «WAS» بدلاً من «SAW» في أثناء القراءة فإنه في الواقع يدرك الحرف أو الكلمات بشكل سليم، ولكنه لا يستطيع الإستجابة بشكل سليم.

فالطفل العاجز عن التعلم (في مجال القراءة) بناء على المعلومات المستقاة من هذه الدراسات يفتقر إلى المعلومات اللفظية أكثر من إفتقاره إلى المعلومات البصرية عندما يخفق في الإستجابة، وبالتالي فإنه يبدو أن محاولة التغلب على صعوبة القراءة عن طريق الأنشطة التدريبية على التمييز البصري أمر لا يمكن تسويغه طالما أن الطفل لا يعاني من إضطراب في هذا المجال.

بالإضافة إلى ما تقدم ذكره فإنه من المهم الإشارة إلى أن الإختبارات التشخيصية المستخدمة في تحديد مجالات العجز عن التعلم هي بدورها ليست في منأى من الإنتقادات.

فعلى سبيل المثال يعدّ «اختبار الينوي للقدرات النفسية - اللغوية» (ITPA) (كيرك ومكارتى ١٩٦٨) من أهم وأشهر الاختبارات المستخدمة في ميدان تحديد مجالات العجز عن التعلم. إلا أن الدراسات تشير إلى أن الاختبارات الفرعية (Subtests) لهذا القياس متداخلة بشكل كبير، بحيث لا يمكن الإعتماد عليها في قياس الوظائف التي صمم الاختبار لقياسها. وبالتالي، فإن الأنشطة العلاجية المستنبطة، أو التي تستند على فرضيات هذه الاختبارات أمر يصعب قبوله (هامل ولارسن ١٩٧٤). ومن جانب آخر نجد أن الاختبار المذكور قد استخدم لإعداد البرامج العلاجية في مجال اللغة ويستند اعداد البرامج على فرضية، مؤداها أن اللغة تتكون من عناصر متميزة ومنفصلة بعضها عن بعض، وأنه بالإمكان تدريب الطفل على هذه العناصر. وهذه المقولة هي التي أثارت الجدل حول مدى فاعلية برامج النفس - لغوية. هامل ولارسون (١٩٧٤) مثلاً قاما بمراجعة ٣٩ دراسة في مجال التدريب اللغوي المبني على اختبار الينوي - للقدرات النفس - لغوية، واستنتجا أن قضية إمكانية تدريب العناصر النفس - لغوية كما يقيسها اختبار الينوي تظل أمراً يفتقر إلى الصدق.

وللإيجاز يمكن القول إن ما نسج في هذا الميدان من فرضيات لتوجيه البحث، وبناء النظرية، خلال خمسين السنة الماضية أصبح الآن موضع تساؤل من العلماء والباحثين في الحقل على أساس أن هذه الفرضيات لم تؤدّ إلى نتائج إيجابية في علاج مشكلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ومن ناحية أخرى لم تفلح هذه الفرضيات في بناء نظرية أو نظريات قادرة على ربط بعض مظاهر الإضطراب في عمليات التجهيز processing بصعوبات التعلم.

وكانت نتيجة ذلك بروز تصورات واتجاهات ومسارات جديدة في هذا الميدان نحاول إيجازها في الجزء التالي.

الاتجاه المعاصر أولاً: المفاهيم

من الطبيعي أن يعتمد وضوح الملامح العلمية لأي ميدان على مدى وضوح مفاهيم هذا الميدان. ومن الطبيعي أن يعتمد الميدان العلمي وتطوره على هذا الأمر، أي على مدى وضوح المفاهيم ودقتها. ويبدو أن مشكلة عدم وضوح المفاهيم والتعريف سوف تلازم ميدان الصعوبات الخاصة في التعلم لمدة غير قصيرة.

ففي دراسة مسحية حديثة قام بها (ألمان وتايلور ١٩٨٥) شملت متخصصين في حقل

الصعوبات الخاصة في التعلم ظهر بوضوح مدى الإهتمام بمشكلة التعريف على أساس أنها قضية جوهرية في هذا الميدان. ومع ذلك فقد برز تباين في وجهات نظر الذين شملتهم هذه الدراسة. ويتمثل هذا التباين في ظهور توجه لدى بعضهم بتوسيع التعريف وجعله أكثر عمومية، وذلك في مقابل الفريق الآخر الذي يقترح تعريفا أضيق نطاقا، وأقل شمولية. ويبدو أنه من الصعب الوصول إلى تعريف يمكن أن يحظى بموافقة جميع الأوساط العلمية المتخصصة في القريب العاجل على الأقل. ويجدر بالذكر في هذا المجال أن وبيمان وآخرون (١٩٧٥) قد اقترحوا تعريفا يميل إلى العمومية، ويتجنب التصنيف. بمعنى أن واضعي التعريف لم يجدوا مسوغا لاستبعاد بعض الفئات من التعريف كالمضطربين انفعاليا، بمعنى أنه حتى المضطرب انفعاليا يمكن أن يعاني من عجز عن التعلم، كما أن التعريف لا يشير إلى الأسباب المؤدية للعجز عن التعلم، وإن كان يرى أن طبيعة المشكلة هي اضطراب في الإدراك بمعنى ضعف القدرة على تنظيم وتفسير المعلومات الواردة إلى الدماغ.

ويقترح هالاهاان وكروكشانك (١٩٧٧) تعريفا مشابها وإن كان هذا التعريف لا يحدد الإضطراب في الإدراك كمعيار أساسي لتعريف العجز عن التعلم نظرا لصعوبة قياس هذا الإضطراب، بالإضافة إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون فعلا من عجز في التعلم لا يظهرون أية دلائل على وجود اضطراب في الإدراك. وهكذا تظل قضية التعريف تتراوح بين العمومية والتحديد. وقد يكون من الطريف أن نجد هناك من يعتقد أنه من الأفضل ترك مسألة تحديد العجز عن التعلم وتعريفه ضمن المحيط الذي يتم فيه هذا التحديد لأن طبيعة فئة العاجزين عن التعلم تتسم بعدم التجانس بين أفرادها، لدرجة تجعل علاج هذه الحالات أمرا غير واقعي، في حال تبني تعريف موحد (ليزير ١٩٨١).

من القضايا الجوهرية التي أظهرتها الدراسة المسحية التي قام بها (أدلمان وتايلور ١٩٨٥) اهتمام المختصين بالأسس النظرية لميدان الصعوبات الخاصة في التعلم، والحاجة إلى تطوير البحث والنظرية لهذا المجال. ويرى ترجسون (١٩٨٦) أن التعرض للإطار النظري لميدان الصعوبات الخاصة يستدعي في البداية التمييز بين ما يسمى بالنماذج العلمية Scientific Faradigms والنظريات Theories. فالنظرية تعد أضيق نطاقا، وأكثر تحديدا، في العادة، من النموذج، ويمكن تعريف النظرية بأنها نسق أو نظام من الأنبية الفرضية، التي وضعت لتفسير ظاهرة أو ظواهر معينة، وبالتالي، فإنه من الممكن وجود نظريات متباينة ضمن نموذج عام واحد.

ففي مجال الصعوبات الخاصة في التعلم نجد أن معظم الأبحاث والنظريات مستمدة من

ثلاثة نماذج رئيسة، هي النموذج النيورولوجي / النفسي Neuropsychological Paradigm، ونموذج تجهيز المعلومات Information Processing Paradigm، ونموذج تحليل السلوك التطبيقي Applied behavior Analysis. ويحاول النموذج النيورولوجي / النفسي تفسير السلوك المعرفي في ضوء مدى قدرة المراكز المختصة في الدماغ على القيام بأنشطة عقلية معينة. بمعنى آخر يقترح هذا النموذج وجود مراكز لأنشطة عقلية معينة في الدماغ، وبالتالي فإن أي اضطراب لأية عملية عقلية، يمكن أن يعزى إلى إصابة أو تلف المركز المختص لتلك العملية العقلية. وقد استخدمت أساليب تحليل أنماط الأداء في الاختبارات النفسية، ورسوم المخ الكهربائي وغيرها من المناهج، لتشخيص الاضطرابات النيورولوجية أو الإصابات المخية.

أما نموذج تجهيز المعلومات، فإنه يفترض أن دماغ الإنسان يمكن النظر إليه كجهاز الحاسب الآلي (الكمبيوتر). والنظريات التي تنطوي تحت هذا النموذج تميل إلى التركيز على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها. وعندما يظهر هناك عجز في التعلم، فإن ذلك يرجع - طبقاً لهذه النظريات - إلى خلل في إحدى العمليات، التي قد تكون التنظيم، أو الإسترجاع، أو تصنيف المعلومات، بشكل معين.

ومن ضمن الأساليب التي تستخدم لقياس الاضطراب في العمليات العقلية تحليل أنماط الأخطاء وزمن الرجوع وتأثير أنواع معينة من التدريب والتوجيه على الأداء العقلي.

وبينما نجد النموذجين السابقين يتعاملان مع العمليات العقلية غير المرئية وغير المباشرة، نجد النموذج السلوكي يميل إلى تفسير السلوك من خلال العلاقة المباشرة بين المثير والاستجابة. وبشكل عام، فإن المبدأ الذي يقوم عليه هذا النموذج هو أن السلوك إنما هو نتيجة الآثار البيئية التي تعقب هذا السلوك. والمناهج السلوكية المتبعة في هذا النموذج تتضمن الملاحظة الدقيقة للتغيرات التي تطرأ على السلوك، في الوقت الذي يتم فيه التحكم في البيئة. وعندما يطرأ تغير على السلوك نتيجة تحكم في ظروف البيئة، فإن ذلك يعني وجود علاقة وظيفية بين السلوك وبين متغيرات البيئة.

هذه النماذج الثلاثة تتضمن نظريات متعددة تحاول تفسير ظاهرة العجز الخاص عن التعلم. ويجدر بالذكر أن تعدد النظريات لم يكن سبباً أساسياً في تعثر هذا الميدان؛ إذ إن المشكلة الرئيسة تظهر في التفسير الأحادي الجانب للظاهرة، كما أن تحديد إطار النظرية عن طريق تبني نموذج واحد أو نظرية واحدة، أوجد إشكالية برزت في عجز أي من النظريات أو النماذج بمفردها أن يقدم إطاراً متكاملًا لتفسير ظاهرة العجز الخاص عن التعلم. ويرى

ترجسون (١٩٨٦) أن الخروج من دائرة الإشكالية يقتضي تحديد إسهامات كل نموذج أو نظرية داخل النموذج الواحد في تفسير مشكلة الأطفال العاجزين عن التعلم. فعلى سبيل المثال، يمكن للنموذج النيولورولوجي / النفسي أن يوفر لنا تحليلاً أو تفسيراً لظاهرة الصعوبات الخاصة في التعلم على المستوى الوظيفي للدماغ، ومع ذلك، فإن هذا التفسير قد يكون قاصراً، وقد يتطلب الأمر اللجوء إلى نموذج تجهيز المعلومات، لتوضيح جوانب العجز أو الاضطراب وتحديدها.

بالإضافة إلى ذلك يرى ترجسون (١٩٨٦) ضرورة الإستمرار في تطوير النظريات المتعلقة بالعجز، التي لا يكون محورها الأساسي الضعف الأكاديمي، كما هي الحال مثلاً في مجال السلوك الاجتماعي. فقد ساهمت الدراسات التي أجريت في هذا المجال في فهم أفضل لحياة الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم، كما أنها ألقت الضوء على العوامل التي يمكن أن تكون مؤثرة في تكيف هؤلاء الأطفال على المدى البعيد. والمجال الآخر الذي يبدو مثمراً لهذا الحقل هو المتعلق بالدافعية والقيم والاتجاهات للأطفال العاجزين عن التعلم وتشير الدراسات إلى إمكانية تحسن أداء هؤلاء الأطفال إذا ما توفرت لهم الحوافز المناسبة.

وللايجاز يمكن القول إنه يمكن فهم طبيعة الصعوبات الخاصة في التعلم وإدراك جوانبها بشكل أفضل عندما ننظر إليها من خلال هذه النماذج مجتمعة. وهذا يعني تبني النظرة التفاعلية في التعامل مع الصعوبات الخاصة في التعلم.

أن إخفاق الطفل في التعلم لا يرجع إلى سبب واحد، حتى عندما يكون الأمر كذلك، فإن هناك عوامل أخرى تتفاعل مع السبب الرئيسي بشكل يستوجب دراسة المشكلة من جوانبها المتعددة.

ثانياً: التشخيص

ميدان الصعوبات الخاصة جزء من التربية الخاصة. ومن الطبيعي أن تؤثر الاتجاهات العامة في التربية الخاصة على المجالات المتخصصة كمجال الصعوبات الخاصة في التعلم. وهذا التأثير الممتد من المجال العام إلى الخاص ينعكس على قضايا التشخيص. ولقد تدعم في السنوات الأخيرة الاتجاه الذي يدعو إلى عدم التركيز على اختبارات الذكاء في تصنيف وتشخيص الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم وغيرها. وتستند هذه الدعوة إلى مسوغات كثيرة من بينها أن هذه الاختبارات لا تساعد على تحديد مجالات الضعف أو تشخيصها بحيث يمكن إعداد برنامج تعليمي للطفل، بالإضافة إلى ما يمكن أن يتركه التصنيف من وصمة

يوصم بها الطفل . وعليه ، فإن الإتجاه بدأ يميل أكثر نحو تشخيص الصعوبات بشكل أكثر تحديداً ، ومحاولة معالجة السلوك أو الصعوبة الدراسية . وأحد الإتجاهات البارزة في هذا المضمار هو ما يسمى بالتشخيص ، أو القياس المبني على المنهج Curriculum-Based Assess-ment (CBA) (measurment) ويفترض هذا الإتجاه أن احتياجات الطفل التعليمية يمكن أن تحدد عن طريق المنهج الذي يقوم بدراسته ، فهو يهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطفل في ضوء المخرجات المتوقعة لهذا المنهج . ويمكن تعريف (CBA) (التشخيص المبني على المنهج) بأنه الإجراء الذي يسعى إلى تحديد حاجة الطفل التعليمية على أساس أدائه الحالي ضمن محتوى المنهج الذي يقوم بدراسته . فهذا الأسلوب في التشخيص يهدف إلى وضع برنامج تعليمي ، وليس إلى تصنيف الطفل وإيداعه في فصل معين ، أو ضمه ضمن مجموعة معينة ، بناءً على مشكلته . لقد وجهت انتقادات كثيرة إلى أسلوب التشخيص الذي يسعى إلى التصنيف فقط ، إذ إن مجرد تشخيص الطفل بأنه متخلف عقلياً ، أو أنه مضطرب انفعالياً ، لا يوفر لنا أية تفصيلات أو معلومات وثيقة الصلة بكيفية تعلم الطفل (تكر ١٩٨٥) . كما أنه غير صالح من الناحية الفنية لإتخاذ قرار بشأن الطفل (سيلفيا وآيسلدايك ١٩٨٥) . في حين يوفر القياس أو التشخيص المبني على المنهج فرصة جيدة لإتخاذ قرار حول كيفية مساعدة الطفل في مشكلته الدراسية ، فهو أولاً منهجي المرجع (Curriculum Refereneed) ؛ أي إن القياس يشير إلى أداء الطفل في المنهج التعليمي في مدرسته . كما أنه يعدّ فردي المرجع (Individually Referenced) بمعنى أن التشخيص يتيح لنا الفرصة لأن نصدر حكماً على مدى تقدم الطفل الدراسي ، وما إذا كان هذا المستوى أفضل مما كان عليه الطفل في السابق (دينو ١٩٨٥) .

إن الإجراءات التي تقلل من أهمية الاختبارات المقننة وتؤكد أهمية قياس تقدم الطفل بصورة مستمرة تعدّ أكثر كفاءة وفاعلية من مجرد مقارنة أداء الأطفال ضمن منهج ما قبل الإختبار وما بعده (Pre-Post Test) في إتخاذ القرار التربوي (التعليمي) للطفل واستمرارية القياس والتقويم عملية لا غنى عنها لتحديد الوقت الذي يجب أن يتم فيه تعديل الأساليب أو المنهج .

وقد يبدو أن هناك تناقضاً بين تبني أسلوب التشخيص المبني على المنهج ، والذي يميل إلى التحديد ، وبين ما ذكر سابقاً حول الإتجاه الذي يميل إلى النظرة التفاعلية ، وعدم الإقتصار على نظرية واحدة ، أو متغير واحد في تفسير الصعوبات الخاصة في التعلم وتشخيصها وعلاجها . والواقع أن الأمر ليس كذلك ، فنتناول موضوع العجز الخاص عن التعلم ومحاولة تفسيره ضمن متغيرات عديدة لا تعارض مع تبني أسلوب التشخيص أو التقويم المبني على المنهج (CBA) .

فعندما يتصدى المختص لعملية التشخيص، معتمداً على المنهج المذكور، فإن ذلك لا يعفيه من الأخذ بالإعتبار المتغيرات الأخرى كالدافعية مثلاً، ولا يمكن الإدعاء بأنه لا ينبغي أن يهمل الجوانب النيورولوجية/ النفسية، فهذه الروافد ضرورية لبُلورة الموقف، كما أنها معينة للأخصائي النفسي على التعامل مع مشكلة العجز الخاص عن التعلم.

والواقع أنه يمكن القول إن مفهوم (تفاعل العوامل) قد أصبح قضية محورية في التربية الخاصة في العقد الأخير، وطبيعي أن يظهر ذلك في مجال الصعوبات الخاصة في التعلم، ولا يقتصر التركيز على هذا المفهوم ضمن نطاق معين، كالتشخيص مثلاً، بل إن هذا الأسلوب بدأ يظهر أيضاً في المنهج، وإعداد البرامج والبحث العلمي. وفي مجال إعداد برامج الأطفال مثلاً، لم يعد الأمر محصوراً في التركيز على برنامج تدريسي معين، فالمطلوب الآن هو الإستعانة بخطط منهجية شاملة، التي تحاول ربط الأهداف التعليمية باحتياجات الطفل ضمن نشاطه اليومي المتكامل. ولم يعد الإهتمام منصبا على (الواجبات) التي يقوم بها الطفل، ولكن على الطفل نفسه أيضاً. وتنبأ كادلي (١٩٧٧) بأن المختصين في إعداد البرنامج سيتوصلون إلى تطوير النظام، وذلك بربط الأسلوب (الكيف) مع المنهج (ماذا)، ومن ثم ربط هذين البعدين بشكل أفضل مع خصائص المتعلم نفسه. إلا أنه يبدو أن مجال التشخيص والتقويم أكثر المجالات تأثراً بأسلوب (تفاعل العوامل). ويظهر الأمر بوضوح عندما نجد تركيزاً قوياً على ربط عملية التقويم بالبرمجة الدراسية. فبالإضافة إلى دراسة العلاقة بين الطفل وأسلوب تدريسه، فإن الإخصائيين في مجال التشخيص ينظرون إلى هذه العملية نظرة أشمل. كأن يشمل هذا التشخيص كيفية تعامل الطفل مع عناصر معينة من بيئته. يرى لارسون (١٩٧٧) مثلاً أن تقويم التلميذ يجب أن يتضمن كيفية تفاعل التلميذ مع مدرسه، ومنهجه، وأقرانه، وأي عنصر آخر يبدو مهماً في بيئته.

وهكذا نجد أن مراجعة الدراسات الحديثة في هذا المجال تبرز لنا اهتماماً متزايداً في عملية التفاعل في التشخيص، والتقويم، وإعداد البرامج، وقد يكون من المناسب في نهاية هذه الدراسة أن نشير إلى مفهوم الأساليب المعرفية (Cognitive Styles)، والتي بدأت تظهر كبعد مهم من أبعاد مفهوم تفاعل العوامل المتعددة، والتي تؤثر في التفاعل بين أبعاد المتعلم والمادة المتعلمة، ويأمل المختصون في مجال التربية الخاصة الوصول إلى نوع من (التجانس) بين الأسلوب المعرفي للتلميذ والأسلوب المعرفي للمدرس، لإعداد برامج أفضل.

وقد يكون من الضروري الإشارة إلى أن أسلوب (تفاعل العوامل المتعددة) لا يعدّ جديداً في حد ذاته، ولكن التركيز على هذا الإتجاه، ومحاولة استخدامه كركيزة منهجية يضيفي

على الميدان بعدا علميا يستحق الذكر، وإذا كان الأمر يفسر لنا شيئا ما، فإن هذا الشيء يتلخص في أن عملية التعلم عملية معقدة، فكما نجهل كيف يتعلم الطفل أعتقد أننا نجهل لماذا لا يتعلم الطفل في بعض الأحيان. وهذه القضية تفسر لنا تعقد موضوع الصعوبات الخاصة في التعلم، وهو جوهر هذه الدراسة.

الخلاصة

قد نكون أقرب إلى الواقع عندما نفترض أن المشكلات التي تعيق تقدم ميدان الصعوبات الخاصة في التعلم - أو بعضها على الأقل - سوف تظل ملازمة للميدان، لمدة غير قصيرة. فمن الطبيعي أن يعاني هذا الحقل من مشكلة التعريف لمدة طويلة، إذ إن مشكلة تعريف مفهوم العجز الخاص عن التعلم لا تختلف في طبيعتها عن مشكلة تعريف العديد من المفاهيم في علم النفس والتربية. وفي تصوري أن هذه المشكلة يجب أن لا تقف حجر عثرة في طريق إعداد برامج ملائمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم. فإذا كان بإمكاننا تحديد أهم خصائص هؤلاء الأطفال، وإذا استطعنا تعرف مواطن الضعف والقوة في عملية التعلم لديهم، وإذا نجحنا في إعداد البرامج المناسبة للتغلب على مواطن الضعف، فإن ذلك يعد إنجازا جيدا من الناحية العملية والأكاديمية، على الرغم من عدم قدرتنا على تعريف المفهوم بشكل دقيق، وتحديد معايير، على الرغم من وجود القناعة العلمية بأن تحديد المفاهيم أمر ضروري لتقدم العلم بصورة متسقة.

ومن جانب آخر قد يكون من الضروري أن نشير إلى أن تعريف العجز الخاص عن التعلم قد اصطبغ بصبغة تكاد تكون (سياسية) عندما ظهر في الولايات المتحدة. فالهدف من التعريف كان إدراج هذه الفئة ضمن مجال التربية الخاصة، وهو الأمر الذي يستدعي تخصيص ميزانية خاصة بهذه الفئة. وحتى يكون ذلك ممكنا من الضروري للتعريف أن يستبعد كل الفئات الأخرى من التعريف. وإلا فإن هذه الفئة كانت ستدرج ضمن أقرب فئة من الفئات الخاصة، من حيث الخصائص، وبالتالي عدم تخصيص ميزانية خاصة بها من الحكومة الفيدرالية. وبالتالي وجدنا أن التعريف يستبعد العديد من الأسباب التي إن كانت (أساسية) في الإعاقة، فإن الطفل في هذه الحالة لا يعد حالة من حالات العجز الخاص عن التعلم، كما هي الحال في التخلف العقلي، أو الإضطراب الإنفعالي، أو حتى الحرمان الثقافي، بمعنى أنه إذا كان الحرمان الثقافي هو السبب الأساسي وراء الصعوبات الخاصة في التعلم، فإن الطفل لا يستطيع الاستفادة من البرامج المعدة للعاجزين عن التعلم؛ لأنه سوف لا يعد عاجزا عن التعلم،

حسب التعريف .

ولكننا يجب أن نسارع إلى القول لبيان أن الصبغة (السياسية) للتعريف لا تعني افتقار التعريف للأسس العلمية والعملية، فإن فئة العاجزين عن التعلم يجب أن تكون متميزة عن الفئات الأخرى بشكل، أو بآخر، أو بدرجة، أو بأخرى. ومن ناحية أخرى نجد أن تداخل الفئات سوف يخلق تداخلا في اختصاصات ومسؤوليات الاختصاصيين العاملين مع الفئات. فعلى سبيل المثال كان لابد من استبعاد الأطفال المضطربين انفعاليا حتى عندما يعاني الطفل من صعوبات في التعلم عندما يتوفر دليل على أن الإضطراب الانفعالي هو السبب الأساسي وراء مشكلة الصعوبة الدراسية، إذ إن هناك متخصصين لمعالجة الإضطراب الانفعالي كما أن هناك ميزانية مخصصة لها ولكن المشكلة تكمن في كيفية تحديد ما إذا كان الإضطراب الانفعالي سببا من أسباب العجز عن التعلم، أم أنه نتيجة لهذا العجز. ولهذا السبب فإنني أعتقد أن الحكمة تقتضي استخدام نوع من المرونة عند تطبيق التعريف في بعض الحالات، وعدم التقيد بحرفية التعريف.

وهناك حقيقة أخرى يجب أن تؤخذ بالإعتبار وهي أن حقل الصعوبات الخاصة قد بدأ وبرز (في صورته الحالية) في الولايات المتحدة، ثم بدأنا نحن بنشره وإثارة الوعي حوله في مجتمعنا في الفترة الأخيرة، وهذا الأمر يستوجب اتخاذ نوع من الحذر العلمي؛ إذ إن القضية، وإن كانت متعلقة بموضوع علمي مرتبط بصعوبات في التعلم. وهذا الأمر غير مرتبط بنمط ثقافي معين - إلا أن اختلاف اللغتين العربية والإنجليزية من حيث الشكل والصوت يثير بعض التساؤلات التي لاغملك لها أجوبة شافية في هذه المرحلة. فعلى سبيل المثال هل يعدّ الإضطراب في الإدراك سبباً للصعوبات الخاصة في اللغة العربية كما هو في اللغة الإنجليزية مع اختلاف اللغتين؟ وإذا كان الأمر كذلك فإلى أي حد يمكن أن يكون هذا الافتراض صحيحا؟ هل يشكل اضطراب التمييز السمعي بين الكلمات أو الحروف عاملا في خلق العجز عن التعلم في اللغة العربية مثلا؟ هل مشكلات العجز عن التعلم في اللغة العربية وخصائصها هي نفسها مشكلات وخصائص العجز عن التعلم في اللغة الإنجليزية؟

الواقع أن هذه بعض الأسئلة التي تستوجب البحث والدراسة في مجال الصعوبات الخاصة في التعلم، في مجتمعنا العربي. وإن كانت تتوفر بعض الدراسات في مجال مشكلات اللغة إلا أن من المهم أن تتركز هذه الدراسات على مجال ما يسمى بالعجز الخاص عن التعلم. وقد نجيز لأنفسنا أن نقول إنه إذا كان ميدان الصعوبات الخاصة في التعلم لازال يرمز إليه (باللغز) في المجتمعات التي توفرت فيها الدراسات والبحوث بشكل كثيف، فإن هذا المجال

يعد أكثر من لغز في مجتمعنا الذي تندر فيه الدراسات المتخصصة. ومثل هذا الأمر يضيف مشكلة أخرى على المشكلات التي حاولنا طرحها في هذه الدراسة. وإذا كانت هذه الدراسة قد قدمت أي إسهام في هذا المجال فاعتقد أن هذا الإسهام هو إثارة الإهتمام حول مشكلات العجز الخاص عن التعلم، وهو إسهام، وإن كان متواضعا، أعتقد أنه خطوة أولية في هذا الميدان يجب أن تتبعها خطوات أخرى.

المراجع

1. Adelman, H.S. & Taylor, L. Fundamental Concerns Facing Learning disabilities Field: A survey looking to the future. **Journal of Learning Disabilities**, 1985, 18, 423-427.
2. Ayres, J. **Sensory Integration and Learning Disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.
3. Barsch, R. A Movigenic Curriculum; Bulletin no. 25 Madison, W15. State Department of Public Instruction, 1965.
4. Cawley, J.F. Curriculum: One Perspective for Special Education. In Rebeca Kneedler and Sara Traver (Eds) **Changing Perspectives in Special Education**. Columbus, Ohio, Charles Merrill Pub. Co. 1977.
5. Cruickshank, W.M. Some Issues Facing the Field of Learning Disability. **Journal of Learning Disabilities**, 1972, 5, 380-388.
6. Deno, S. Curriculum Based Measurement, The Emerging Alternative. **Exceptional Children**, 1985, 52, 219-232.
7. Gearheart T, B.R. **Learning Disabilities: Educational Strategies** (2nd Ed) Saint Louis, C.V. Mosby Company 1977.
8. Ge Tman, G. The Visumotor Complex in the Acquisition of Learning Skills. In Hellmutn, J. (ED) **Learning Disorders (Vol. 1)** Seattle: Special Child Publications, 1965.
9. Hallahan, D.P. & Cruickshank, W.M. **Psychoeducational Foundations of Learning Disabilities**, Englewood Cliffs, N.J. Printice-Hall, 1973.
10. Hammil, D. & Larsen, S.C.: The Effectiveness of Psycholinguistic Training. **Exceptional Children**, 1974, 41, 5-14.
11. Hughs, J.R. Electroencephalography and Learning Disabilities. In Myklebust, H.R. **Progress in Learning Disabilities**, Vol. 11. New York: Gruue and Stratton, 1971.
12. Johnson, C. **The Diagnosis of Learning Disabilities**. Boulder-Colo. Pruett Publishing Co., 1981.
13. Kephart, N. **The slow learner in the classroom**. Columbus, Ohio, Charles Merrill, 1971.
14. Kirk, S.A. Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities, PP. 1-7 in **Conference on Exploration Into the Problems of Perceptually Handicapped Child**. Funds For Perceptually handicapped Children. Evanston, Ill. 1963.
15. Kirk, S.A. & Mccar Thy, J.J.: **The Illinois. Test of Psycholinguistic Abilities**, Arabna Univ. of Ill. Press, 1968.
16. Larsn, S.C. The Educational Evaluation of handicapped Students. In Rebecca Kneedler and Sara Traver (Eds) **Changing Perspectives in Special Education**. Columbus, Ohio, Charles Merrill. Publ. Co. 1977.

17. Learner, J. **Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies**, Houghton Mifflin Co. Boston. 1981.
18. McIntosh, D. & Dunn, L. Children With Major Specific Learning Disabilities. In Lloyd Dunn (Ed) **Exceptional Children in the Schools** Holt, Rinehart and Winston, inc. New York, 1973
19. Mercer, C.D. **Children and adolescents with-learning disabilities**, Coulmbus, Ohio. Charles Merrill Pub. Co. 1979.
20. Office of Special Education, State Program Implementation Studies Branch. Second annual report to congress on the Implementation of Public Law 94-142. The Education for All Handicapped Children Act, US. Department of
21. Salvia, J & Ysseldyke, J. **Assessment in Special and Remedial Education**. Boston: Houghton Mifflin. 1985.
22. Stinchcombe, A.L. **Constructing Social Theories**. New York, Harcourt, Brace & World, Inc. 1968.
23. Torgesen, J. Learning Disabilities Theory: Its Current State and Future Prospects. **Journal of Learning Disabilities**. 1986, 19, 399-407.
24. Tucker, J. Curriculum - Based Assessment: An Introduction. **Exceptional Children**. 1985, 52, 199-204.
25. Wepman, J.M., Cruickshank, W.M., Deutsch, C.P., Morency, A. & Strother, C.R. Learning Disabilities. In N. Hobbs (Ed). **Issues in the Classification of Children**, Vol. 1. San Francisco: Josey - Bass, 1975.
26. Wong, B. The role of Theory in learning disabilities research. Part 1. An analysis of problems. **Journal of Learning Disabilities**. 1979, 12, 19-29.
27. Vellutino, F., Steger, B.M. Moyer, S.C. Harding, C.J., Niles, J.A. Has the perceptual deficit hypothesis led us astray? **Journal of Learning Disabilities**, 1977, 6, 375-385.
28. Vellutino, F., Steger, J., Kaman, M., Desotto, L. Visual form perception in deficit and normal readers as a function of age and orthographic-linguistic familiarity, **Cortex**, 1975, 11, 22-30.