قضايا ومشكلات في مجال صعوبات التعلّم

د. ياسر عبدالله الحيلواني
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة الكويت

د. أحمد عباس عبدالله
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة الكويت

الملخص

هدف هذا البحث مناقشة بعض القضايا والمشكلات الشائعة في مجال صعوبات التعلم وسوء الفهم الذي يلازم هذا الميدان منذ ظهوره. أهم القضايا والمشكلات التي تم تناولها في البحث تتمثل في العلاقة بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم بطء التعلم، وقضية التركيز على التدريبات والتمارين في مجال الإدراك الحركي لمعالجة صعوبات التعلم، والطرق المستخدمة لتحديد صعوبات التعلم، والعلاقة بين صعوبات التعلم وخلل الجهاز العصبي المركزي مع تقديم معلومات ذات علاقة بتطور بعض المفاهيم المرتبطة بهذة القضية. وقد أشارت طبيعة هذه القضايا والمشكلات والمعلومات المقدمة إلى الحاجة للاطلاع والمعرفة المستمرة في هذا المجال.

المقدمة

تعرض مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) للكثير من سوء الفهم والخلط حول تعريف المفهوم نفسه ومظاهره وأساليب تشخيصه واستراتجيات التعامل معه.

وعلى الرغم من الكم الهائل من الدراسات والأبحاث والكتب التي تناولته خلال العقود الماضية إلا أن هذا المجال لا زال يعاني من مشكلات عدة. فقد شبه آرمسترونج (Armstrong, 1987) ظهور مفهوم صعوبات التعلم من قبل صمويل كيرك (Samuel Kirk) عام ١٩٦٣ بظهور "فيروس" صعوبات التعلم وانتشاره، كما شبهة فنلن (Finlan, 1994) بحالة مرض وهمي غير حقيقي (Imaginary Disease)، الذي أصاب ملايين أطفال المدارس بسرعة غير عادية

لتتضاعف بشكل متسارع غير طبيعى أعداد من يعانون من هذه الظاهرة خلال فترة قصيرة نسبياً. ويرى كفالي وفورنس (Kavale & Forness, 1998) بأننا "نعرف"أكثر مما "نفهم" عن صعوبات التعلم بحيث تعوزنا القدرة على الإجابة عن السؤال الأساس وهو "ما صعوبات التعلم؟". فمشكلات مفهوم صعوبات التعلم تبدو جلية أيضاً عندما نرى ثلاث جمعيات معروفة معنية بهذا الميدان غير متفقة فيما بينها حول مفهوم صعوبات التعلم، هذه الجمعيات هي:

١ - Learning Disabilities Association of America
الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم.

٢ - Council for Learning Disabilities (CLD)
مجلس ذوي صعوبات التعلم.

٣ - Division for Learning Disabilities (DLD) (within the Council of Exceptional Children (CEC)
قسم ذوي صعوبات التعلم (ضمن مجلس الأطفال غير العاديين).

وهذا الاختلاف لا نجده في الميادين الأخرى كما هو الحال مثلاً مع ميدان (الإعاقة العقلية)، ولا نجد أيضاً من يدافع وبقوة عن مجال معين كونه حقيقة واقعية تتصف بمشكلات تعلمية مختلفة عن المشكلات التعلمية الأخرى الناتجة عن إعاقات أخرى أو ظروف غير ملائمة كما هو الحال في مجال صعوبات التعلم (Keogh. 2005).

إن مشكلات الأطفال التعلمية ليست جديدة بطبيعة الحال. فقبل ظهور ما يسمى بصعوبات التعلم كان المعلمون والآباء يشتكون من عدم قدرة بعض الأطفال على التعلم دون وجود سبب واضح لذلك. وكانت هناك محاولات كثيرة للتعرف على أسباب هذا التدني في التعلم، ويشير تاريخ المجال إلى وجود دور أساس للطب في هذه المحاولات من خلال النظريات والتفسيرات الطبية لهذا الاضطراب، حيث يبدو ذلك جلياً في التفسير الذي قدمه الطبيب (ستروا س) وزميله (ليتنان) لتفسير صعوبات التعلم تحت مسمى (الطفل ذو الإصابة

الدماغية) (A Brain-Injured Child) عام ١٩٤٧ (Strauss & Lehtinen, 1947) كما نجد صدى لهذا التفسير في التعريف الذي قدمه (كيرك) عام ١٩٦٣، والذي يعزو صعوبات التعلم، من بين أسباب محتملة أخرى، إلى (اضطراب وظيفي دماغي. (Cerebral Dysfunction)

لقد كان تعريف (كيرك) محاولة لوضع جميع المشكلات الدراسية، والتي لم تشملها فئات الإعاقة التقليدية، ضمن تعريفه المقترح لذوي صعوبات التعلم. ويتجلى ذلك في معيار الاستبعاد الذي ورد في التعريف والذي يستبعد فيه الإعاقة العقلية، والاعاقات الحسية، واضطرابات السلوك، والحرمان البيئي، أو سوء التدريس وكذلك العوامل الثقافية كأسباب لصعوبات التعلم. لقد اتسم تعريف (كيرك) بالشمولية حيث يشير إلى إمكانية حدوث صعوبات في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسة (Basic Psychological Processes)، وعلى الرغم من التعديلات التي طرأت على تعريف صعوبات التعلم الذي قدمه (كيرك) إلا أن العناصر الأساسية التي تضمنها التعريف الأصلي بقيت كما هي.

إن التعريف الحالي لصعوبات التعلم المبني على التعريف الذي اقترحه (كيرك) عام (١٩٦٣) هو الأكثر انتشاراً إلا أن ذلك لا يعني أنه تعريف جامع لعناصر صعوبات التعلم التي تستند إلى أدلة علمية أو أنه مانع لغير ذلك. فما زال التعريف يخلق مساحة كبيرة من الاجتهاد في التفسير والتشخيص الأمر الذي أدى إلى ظهور تباين واختلاف كبيرين في التعامل مع من نطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم. (Reschly & Hosp, 2004)

يجب التأكيد هنا أن طبيعة الظاهرة بدورها تخلق كثيراً من التباين بين المهتمين في المجال. فالتراث العلمي لصعوبات التعلم يشير إلى عشرات الفرضيات والأساليب العلاجية التي ظهرت في فترات مختلفة ولكنها كانت تفتقر إلى الأساس العلمي ولم

تستطع أن تقيم برهاناً علمياً على صحتها .(Smith, 1991) ويعزو البعض

ظهور مشكلات صعوبات التعلم إلى عوامل ومتغيرات سياسية في المجتمع الأمريكي (انظر مثلاً: Kavale & Forness, 1998).

وعلى الرغم من هذا التراث العلمي ومرور هذه السنوات الطويلة، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة في تطوير برامج التشخيص وأساليب التعامل معها إلا أنه يبدو أن مجال صعوبات التعلم لا يزال معرضاً للكثير من الاضطراب وسوء التفسير ويتعرض أيضاً للكثير من النقد حول نظرياته والاستراتجيات الخاصة بتعليم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب. فالمسح الأولي للممارسات التي تتم في مجال صعوبات التعلّم في بعض دول الخليج، على سبيل المثل، تكشف عن بعض القضايا الشائكة، فالمعلومات المتوافرة لا تعطي هذا الجانب حقّه، إذ تقدّم مثلاً تعريف صعوبات التعلّم كما هو مذكور في كتب المراجع الإنجليزية مصاغاً بطريقة توحي للقارىء سهولة التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فالمراجع العربية لا تتطرق إلى التفصيلات الخاصة بهذا التعريف، وللحصول على معلومات دقيقة يتم الرجوع في هذا المجال إلى قانون التربية الخاصة الأمريكي (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) والمعروف باسم (IDEA) وبالذات إلى الجزء المتعلّق بصعوبات التعلّم كونه مرجع يحتكم إليه. والجدير بالذكر أنّ بعض تفصيلات هذا القانون كانت ومازالت غير واضحة من الناحية العملية الإجرائية حيث تختلف وجهات النظر بين المختصين في هذا المجال.

ورغم هذه الاختلافات إلا أن هنالك شبه إجماع على أن الهدف من هذا القانون هو مساعدة ذوي الإعاقات في تحصيلهم الأكاديمي للوصول إلى مستوى مرتفع ومتقدم من خلال تطبيق مبدأ المحاسبية (Accountability) لتحسين نتائج التحصيل الأكاديمي، وزيادة مشاركة ولي الأمر، واستخدام مواد وتطبيق ممارسات تربوية أثبتت فاعليتها، والوصول بالطلبة إلى أعلى مستوى من خلال برامج تربوية ذات جودة. وبصورة عامة يمكن القول أن جزءاً من الإرث الكبير من المعلومات حول صعوبات التعلم انتقل ومازال ينتقل إلينا من المجتمع الأمريكى بحكم المعرفة والتقدم والتأثير دون سعي منا إلى مراجعة ودراسة كثير منها.

من هنا تهدف هذه المقالة إلى توضيح ومناقشة بعض المعلومات مقدمة في صورة قضايا ومشكلات وممارسات نرى أنها أثّرت بشكل سلبي على تقديم الخدمات الفعّالة والمناسبة لهؤلاء الطلبة في دولة الكويت وأماكن أخرى.

قضايا ومشكلات في حقل صعوبات التعلّم

القضية الأولى:

العلاقة بين مفهوم بطء التعلّم (Learning Slow) ومفهوم صعوبات التعلّم (Learning Disabilities).

من أجل توضيح مفهوم بطيء التعلّم لابدّ من إعطاء لمحة تاريخية عن (Kephart Newell) الذي استخدم هذا المفهوم. فقد كان الباحث من المؤيدين لاستخدام التدريب الإدراكي الحركي (Perceptual Motor) مع الأفراد الذين يواجهون مشكلات في التعلم. فقد افترض (كيفارت) أن التطور الإدراكي الحركي يشكّل الأساس للسلوك واللغة لتعلّم المفاهيم. واعتقد أنّ الطفل الذي لا يستطيع التفريق بين الأجزاء اليسرى من الأجزاء اليمنى للجسم سوف يواجه صعوبات عندما يحاول التفريق بين أحرف مثل (b dÀ p-q).. وكان (كيفارت) يؤمن بأن النمو الحركي يسبق النمو الإدراكي، وبناءً على هذه الفرضية فإنّ كلّ المثيرات التي يشاهدها أو يسمعها الطالب لابدّ من ربطها باستجابة شفوية أو حركية وهذا بدوره سوف يشكّل الأساس الحركي للتطور المعرفي (أي الربط بين الإدراك والحركة). وكان للبرنامج العلاجي الذي وصفه (كيفارت) عدّة أهداف منها التوازن والتآزر والسيطرة على حركة العين، والتآزر الحركي- البصري، والإدراك البصري. وبسبب الحاجات المتعدّدة والمعقدة والمحيرة لهؤلاء الأطفال والتي لا يوجد لها وصف واحد أو مسمّى واحد فقد استخدم (كيفارت (مصطلح بطيء التعلّم للإشارة لهؤلاء الأطفال ومشكلاتهم المتعددة، وقام بوضع كتاب حول هذا الموضوع بعنوان (The Slow Learner in the Classroom, 1960).

من جانب آخر، يبدو أن ظهور مصطلح صعوبات التعلم وانتشاره دفع

البعض إلى تجاهل الفئة الحدية التي يطلق عليها (بطيئي التعلم) في بعض الأحيان إلى حيث لا نجد لها أثراً واضحاً في أدبيات التربية الخاصة في المجتمع الخليجي وعلى الأرجح في دول أخرى. وقد يكون السبب الأساس في هذا التجاهل راجع إلى عدم ذكر هذه الفئة في القانون الأمريكي الخاص في صيغتة الأولى (The Education of All Handicapped Act, 1975) أو في آخر تعديل له عام ٢٠٠٤ تحت مسمى IDEA حيث يعتبر الكثيرون القانون المشار إليه مرجعية يعتمد عليها دون الأخذ بالاعتبار معطيات النظام التعليمي في البلد.

يشير كفالي وفورنس (Kavale & Forness, 1998) إلى أن الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠ ـ ٩٠ لا يمكن تصنيفهم ضمن فئة الإعاقة العقلية بحكم عدم توافر معيار (انحرافين معياريين) دون المتوسط كأحد معايير الإعاقة العقلية (ملاحظة: قامت " الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية مؤخراً "American Association on Mental retardation AAMD" بتغيير المصطلح القديم وهو "الإعاقة العقلية Mental retardation" إلى مصطلح "Intellectual and Developmental Disabilities" أي "الصعوبات العقلية والنمائية" كما تغير اسم الرابطة من الاسم الأصلي إلى " الرابطة الأمريكية للصعوبات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental (AAIDD) Disabilities).

ومن جانب آخر لا يمكن تصنيف هؤلاء الأطفال تحت مظلة (صعوبات التعلم) أيضاً باعتبار أن الذكاء المتوسط أو ما فوق ذلك هو أحد معايير تشخيص ذوي صعوبات التعلم (Kavale & Forness, 1998).

من المهم الإشارة إلى أن نسب الذكاء للإعاقة العقلية يمكن أن تصل إلى ٧٥ وأن عديداً من الأطفال من ذوي اضطرابات السلوك يمكن أن تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠ -٧٥ ولكن يتم تصنيفهم ضمن المضطربين سلوكياً بناء على المعلومات الأخرى التي يتم جمعها من قبل فريق التقييم المتعدد التخصصات.

والسوال هو: هل وجود النسبة العالية من ذوي الذكاء الحدي ضمن

المنحنى الاعتدالي يبرر بالضرورة وجود ما يسمى بطيئي التعلم؟ الجواب بطبيعة الحال سيكون بالنفي لاعتبارات تربوية وأخلاقية. فالمشكلة ليست في هذا المدى من الذكاء، كما أن المشكلة لا ترتبط بالتسمية في ذاتها. المشكلة تكمن في مدى مناسبة المناهج لهذه الفئة ومرونتها، فإن توافر المناهج المناسبة والمساعدة المطلوبة يلغي الحاجة لافتراض وجود هذه الفئة من الناحية التربوية. فعندما تتسم المناهج بالمرونة، كما في الولايات المتحدة ومعظم الدول الغربية مثلاً، يمكن لهذه الشريحة التكيف معها مع مساعدة من معلمين مؤهلين وبالتالي فإن الوضع لا يستدعي (إيجاد) فئة جديدة من الفئات الخاصة لأسباب اجتماعية وتربوية واقتصادية أيضاً. لكن عندما تفتقر المؤسسة التربوية إلى مرونة في مناهجها وتفرض نهجاً مقنناً في التعليم والتقييم وإعداد المدرسين بصورة لا تستطيع شريحة معينة من الطلبة التكيف معها فإن أي تجاهل لقدرات هؤلاء سيعتبر تمييزاً ضدهم.

إن المناهج التربوية وأساليب تقييم أداء الطلبة في الكويت - وعلى الأرجح في دول عربية أخرى - تبدو مناسبة لشريحة الطلبة من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وبالتالي فإن ذوي الذكاء المنخفض نسبياً أو الذكاء الحدي (من ٧٠ -٨٥ أو ٩٠) يواجهون مشكلات كبيرة في التكيف مع المناهج. المشكلة إذاً ليست في نسب الذكاء والمفاهيم بل في المناهج التربوية ومدى استعداد المؤسسة التربوية في التكيف لمتطلبات هذه الشريحة التي تسمى الفئة الحدية أحياناً وبطيئي التعلم أحياناً أخرى. قد يرى البعض - ونحن نرى أنهم على حق - أن التربية الحديثة تتجه نحو الدمج، وهذا بدورة يتعارض مع تمييز هذه الفئة وعزلها وإنه ليس من الحكمة أن نخلق فئة جديدة إذ إن المكان المناسب لهذه الفئة هو الفصول العادية. الواقع أن هذا القول صحيح لكنه لا يبدو متسقاً مع الواقع. إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يعني تغييراً في متغيرات الوضع التعليمي والذي يستلزم اتخاذ كثير من الإجراءات والقرارات التربوية والإدارية وإلا فإن الأمر لن يتعدى دمجاً مكانياً وهو ما كان موجوداً في الأصل. فالطفل في الفئة الحدية كان يتلقى تعليمه، في دولة الكويت على الأقل، في الفصول

العادية أساسا ولم يكن معزولاً والسبب في عزله هو عدم قدرته على التكيف مع المناهج العادية وبالتالي حرمانه من هذه الفصول. ويعود السبب في ذلك إلى أن الفصول أو الوسائل والمناهج لم تكن مهيأة لهؤلاء كما أنه من الصعب الادعاء بأهلية المعلمين للتعامل مع هذه الفئة. وما لم يتم تكييف المناهج وإجراءات وأساليب التقويم المتبعة فإن مجرد إبقاء الطفل في صفه العادي مع مجرد إضفاء التسمية الجديدة وهي (الدمج) لن يكون معيناً للطفل وسوف تكون ممارسة خاطئة يفرضها النظام التربوي على الأطفال.

يجب التأكيد - وبقوة - بأن ما نرمي إليه هنا ليس دعوة لعزل هؤلاء في فصول أو مدارس خاصة، كما أنه ليس دعوة لتكريس مسمى ومفهوم (الفئة الحدية أو بطيئي التعلم) بل هو دعوة لتعديل النظام التربوي وتوفير غرف المصادر مثلاً إضافة إلى خدمات التربية الخاصة الأخرى لخلق مناخ تعليمي يمكن لهذه الشريحة التكيف معه. إنها دعوة أيضاً لأن تتضمن برامج إعداد المعلمين العاديين على عناصر في مجال التربية الخاصة لتأهيل معلمين ذوي مهارات عالية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. والواقع أن ذلك يشكل أحد أهم معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة. إن الدعوة التي يطلقها البعض والتي تحث على أن نبدأ في عملية الدمج من حيث انتهى الآخرون، وهي دعوة نبيلة فعلاً، تقفز فوق معطيات ومتغيرات ذات أهمية بالغة في تحقيق أهداف الدمج والتي يتمثل أحدها في اتجاهات الناس نحو عملية الدمج وعدم وجود تشريعات يمكن من خلالها تفعيل هذا النظام التربوي.

يجب التأكيد أيضاً على أن الشريحة العليا من الفئة الحدية تقترب في نسبة ذكائها من العاديين بحكم التوزيع الاعتدالي لنسب الذكاء ومن المنطقي الافتراض بأن هذه الفئة ستكون أوفر حظاً في التكيف مع المتطلبات الأكاديمية في الفصول العادية عند توافر الوعي الأسري والمساعدة المدرسية. وهذا مبرر منطقي لعدم عزل هؤلاء. والشريحة الدنيا من هذه الفئة أقرب ما تكون إلى

ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومن الصعب على هؤلاء الاستمرار في المناهج العادية. إن ما يحصل في الواقع هو إدراج شريحة كبيرة من طلبة الفئة الحدية ضمن فئة ذوي الإعاقات العقلية عندما يتكرر رسوبهم وبالتالي استبعادهم من المسار التعليمي العام. إن تجاهل هذه الفئة يعني أننا إما أن نصنف هؤلاء التلاميذ ضمن فئة الإعاقة العقلية أو فئة " العاديين " وهذا أمر مناقض لخاصية المنحنى الاعتدالي للذكاء والحقيقة أن ما يسمى بنسبة الذكاء توجد على مقياس مستمر.

يشير تاريخ الإعاقة العقلية (أو الصعوبات العقلية والنمائية) بأن معيار الذكاء لتحديد الإعاقة العقلية كان يتمثل في انحراف معياري واحد عن المتوسط وليس انحرافين كما هو الحال مع التعريف الحالي. وحيث إن حجم الانحراف يعادل (١٥) درجة بالنسبة لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال فإن شريحة تصل إلى حوالي ١٣ ٪ ممن نطلق عليها الفئة الحدية (نسبة الذكاء من ٧٠ ـ ٨٥) كانت تندرج ضمن شريحة الإعاقة العقلية حسب التعريف القديم (انظر: Heber, 1961). هذه المعطيات تؤكد أن القضية الأساسية قد ترتبط بنظرتنا إلى الفئة وليس فقط بخصائص هذه الفئة. فنظرتنا لا تعتبر بالضرورة موضوعية، أو أن هذه الفئة تشكل مشكلة أم لا.

لقد كان لظهور مفهوم (صعوبات التعلم) تأثير على فئة أخرى من الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم يطلق عليها فئة (المتأخرين دراسيا) (Underachievers) والذين يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي. هذه الفئة من الطلبة، كما هو الحال مع فئة ذوي صعوبات التعلم، لا ترجع مشكلاتها الدراسية إلى ضعف القدرات العقلية وإنما لعوامل ذاتية كالأمراض، والافتقار للدافعية، أو لعوامل خارجية كما هو الحال مع المشكلات الأسرية، والمنهج الدراسي، والتدريس غير المناسب. يبدو أن ظهور مفهوم صعوبات التعلم قد أدى إلى وضع كثير من مشكلات التعلم عند الأطفال المتأخرين دراسياً ضمن إطار هذا المفهوم للتخلص من مشكلات الأطفال في الفصول الدراسية

العادية وتحويلهم إلى جهات أخرى وبالتالي التخلص من هذا العبء من قبل معلم الصف العادي. إذ كيف يمكن تفسير بروز ظاهرة صعوبات التعلم في الولايات المتحدة لتصل نسبتها إلى حوالي ٥٠٪ من مجموع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وإلى ٥٪ من مجموع مشكلات التعلم لدى أطفال المدارس بشكل عام (U.S. Department of Education,1993). إن النسب العالية من ذوي صعوبات التعلم تشير إلى أن العديد ممن يتم تشخيصهم كذوي صعوبات تعلم هم في الواقع من ضحايا الضعف التراكمي نتيجة عوامل ذاتية أو خارجية. فقد ذكر وينتراب (Weintraub, 2005) أن عدم الالتزام بالمعايير المحددة أدى ليس فقط إلى زيادة أعداد ذوي صعوبات التعلم ولكن لزيادة احتمالية تباين التشخيص بحيث يتم تشخيص الطالب في مكان ما بأنه يعاني من صعوبات في التعلم بينما يتم غير ذلك في مكان آخر، وإلى زيادة احتمالية وجود أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (أو ما يطلق عليهم بالقابلين للتعلم) ضمن فئة صعوبات التعلم. فتتبع الإحصائيات المنشورة في الولايات المتحدة يشير إلى زيادة غير طبيعية في عدد (ذوي صعوبات التعلم) ونسبتهم مع مرور الوقت. ففي عام (١٩٧٦-١٩٧٧) كانت نسبة من يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى ٢٢٪ من مجموع طلبة التربية الخاصة. ارتفعت هذه النسبة إلى ٤٦٪ عام (١٩٩٧-١٩٩٨) في حين أن نسبة الارتفاع في جميع فئات الإعاقة في تلك الفترة لم ترتفع إلا بمقدار ١٣٪. وهو أمر يبدو صعب التفسير من المنظور العلمي (U.S. Department of Education, 2000).

القضية الثانية:

التركيز على التدريبات والتمارين في مجال الإدراك الحركي والعمليات النفسية لمعالجة صعوبات التعلّم.

ترتبط هذه القضية بالقضية الأولى حيث قاد هذا الاتجاه نحو صعوبات التعلم أسماء مثل (كيفارت). فقد سادت في الخمسينات والستينات من هذا القرن نظرية تتبنى ما يسمى بـ (الضعف أو العجز الإدراكي - الحركي

(Perceptual - Motor Deficit). وبناء على هذه النظرية فإن جميع أنماط التعلم تعتمد على أسس حسية حركية تتطور بعد ذلك إلى مستوى أعلى من التنظيم وهو الإدراكي ـ المعرفي. وبناء على هذه النظرية فإن علاج صعوبات التعلم يمكن أن يبدأ من خلال تحسين المهارات الحركية ـ الإدراكية. هذه النظرية لم تستطع الصمود أمام نتائج الدراسات التي ألقت بظل من الشك حول صحتها حيث تعرضت للكثير من الانتقادات .(e.g., Smith, 1991) ويعتبر في هذا السياق استخدام مفهوم (العلاج) في صعوبات التعلّم غير دقيق لأنه لا يوجد علاج لصعوبات التعلّم. فهي تبقى مع الشخص مدى الحياة (see NJCLD, 2001). ولكن يمكن للبرامج المناسبة وأساليب التدريس الفعّالة التخفيف من الأثر السلبي لصعوبات التعلّم والتى منها طريقة التدريس المباشر À(Direct Instruction) وأسلوب تحليل المهمة أو التحليل العملي (Task Analysis)، واستخدام أدوات القياس محكية المرجع (Criterion-Referenced Measurement) لتحسين التحصيل الأكاديمي مع التركيز على كيفية تعلم (How) الطلبة وعلى عملية معالجة المعلومات (Information Processing) وتدريسهم استراتيجيات وأساليب التعلم (Cognitive and Learning Strategies). Swanson, Harris, & Graham, (2003).

إنّ الأساليب المذكورة سابقاً أظهرت فعالية في التعامل مع صعوبات التعلّم بخلاف التركيز على تدريب العمليات النفسية المسئولة عن المهارات الأكاديمية. فتوجيه برامج التربية الخاصة في صعوبات التعلّم للتعامل مع العمليات النفسية لن يؤدي إلى التحسن الأكاديمي بصورة آلية؛ لكن التركيز على الناحية الأكاديمية سوف يؤدي بالطبع إلى التعامل مع العمليات النفسية مثل الذاكرة والإدراك والانتباه. على سبيل المثال: حتى يحفظ الطالب معاني كلمات الدرس الجديد (ناحية أكاديمية) لابدّ من تقديم بعض الأساليب التي تساعده على التذكّر (عملية نفسية) مثل التصنيف والربط والتخيّل. لكن التدريب على هذه الأساليب لحفظ معاني الكلمات يساعد الطالب على حفظ هذه المعاني وليس حفظ جدول الضرب بشكل تلقائي. فمن أجل حفظ جدول الضرب لابد من التدرّب على ذلك بحيث يكون هدفاً بحدّ ذاته.

القضية الثالثة:

الطرق والأساليب المستخدمة لتحديد صعوبات التعلّم.

هنالك عديد من الطلبة الذين يتمّ التعرّف عليهم بشكل مستمر على أنهم يعانون من صعوبات في التعلّم. فنسبة هؤلاء الطلبة كما ذكرنا سابقاً تبلغ حوالي ٥٠٪ من عدد طلبة التربية الخاصة بناء على الإحصائيات المقدمة من مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ١٩٩٣ وعام٢٠٠٠ (U.S. Department of Education, 1993,2000)). وقد أشار لويد وهالهن (Lloyd & Hallahan, 2005) أن زيادة الأعداد في هذا المجال يعزى إلى أسباب عدة منها التناقضات الموجودة في التعريف الذي يشير إلى أن صعوبات التعلم ذات طبيعة متنوعة. وقد ذكر كفالي، (Kavale, 2005) سبب آخر هو عدم الالتزام بتطبيق مبدأ التباين بين القدرة والتحصيل والقوانين والإجراءات المنصوص عليها بهذا الخصوص.

لقد كانت وما تزال عملية تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم محفوفه بالكثير من المشكلات. (Fletcher, Denton, & Francis, 2005; Kavale, 2005; Stanovich, 2005) فقد أصدر مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية The U.S. Office of Education (1977) عام ١٩٧٧ قواعد منظمة لهذا الغرض حيث اعتبر عملية التباين (The Discrepancy Formula) الأساس للتعرف على صعوبة التعلم المحددة (Specific Learning Disability)، وقد تم حديثاً التشكيك في مدى صدق هذا الأسلوب في التعرف على صعوبات التعلم، وتم طرح نموذج بديل هو نموذج الاستجابة لعملية التدخل التربوى الفعال (Response-To-Intervention) والمنصوص عليه بشكل مباشر في التعديل الجديد لقانون IDEA لعام ٢٠٠٤ والصادر عن مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

وكما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن نسبة هؤلاء الطلبة في الكويت مرتفعة، فبالرغم من صعوبة الحصول على إحصائيات دقيقة إلا أن دراسة مسحية أجرتها الرابطة الكويتية للديسلكسيا عام ٢٠٠٢ تقدم لنا شيئاً

من المعلومات حول بعض المظاهر الخاصة بذوي صعوبات التعلم نوجزها في الجدول رقم (١).

جدول (١)

النسبة المئوية لبعض مظاهر صعوبات التعلم في الدراسة المسحية للرابطة الكويتية للديسلكسيا (عبد الرءوف، ٢٠٠٢، ص: ١٠٥)

م	المظهر	النسبة المئوية
١	صعوبة التعرف على رموز الكلمة	٣٣,٤
٢	صعوبة في نطق الحرف	٣٣
٣	تهجئة خاطئة	٣١,٦
٤	يقرأ مع زيادة على الكلمة	٢٣
٥	التردد أثناء القراءة	٢٢,٨
٦	يكرر الكلمات	١٧,٨
٧	يبدل الحرف بآخر	١٦,٤
٨	يقرأ مع حذف أي حرف من الكلمة	١٧
٩	يعكس تتابع الحروف	١٦,١
١٠	يضع كلمة مكان أخرى	١٤,٨
١١	يحذف أكثر من حرف من الكلمة	١٤,٢

هذه النسب المرتفعة في الكويت وفي الولايات المتحدة الأمريكية، والأرجح في أماكن أخرى، تؤدي بنا للتفكير بأن أساليب تحديد صعوبات التعلم يشوبها كثير من المشكلات. على سبيل المثل، قام كل من ماكملن وقرشهام وبويسن (MacMillan, Gresham, & Bocian, 1998) في الولايات المتحدة الأمريكية بمقارنة معيارين يتم استخدامهما في المدارس لتشخيص صعوبات التعلم. المعيار الأول: يستند إلى مبدأ التباين بين التحصيل الفعلي والاستعداد - (Aptitude Achievement Discrepancy)، والمعيار الثاني: مبني على مبدأ استبعاد الإعاقة العقلية (Exclusion of Mental Retardation). تم إعداد بطارية تقويم للتأكد من

مدى اتساق تشخيص فريق المدرسة مع تعريف ومعايير ولاية كاليفورنيا المستخدم لتشخيص صعوبات التعلم لعينة تعاني من صعوبات في التعلم بلغ عددها (١١٣). المقارنة كانت بين معايير فريق المدرسة والمعايير التي وردت في بطارية التقويم لماكميلان (معايير البحث). أشارت نتائج الدراسة إلى أن فريق المدرسة شخص (٦١) طالباً بأنهم يعانون من صعوبات تعلم. لكن عندما تم تطبيق معايير الفريق البحثي على الشريحة السابقة (٦١ طالباً)، تم استبعاد ٣٢ طالباً منهم لعدم توافر المعايير الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم. وهذا يعني أن ٥٢٪ من التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم من خلال معايير فريق المدرسة لم يكونوا كذلك في ضوء معايير الفريق البحثي والمتسقة مع قواعد وقوانين ولاية كاليفورنيا. إضافة إلى ذلك تبين أن من بين إل (٣٢) تلميذاً والذين لم يتم تشخيصهم كذوي صعوبات التعلم من خلال معايير البحث (المشروع) كان هناك (٤) تلاميذ لم يظهروا المستوى المطلوب من التباين. كما أن ٩ من هؤلاء كان ذكاؤهم دون ٨٢. هذه الدراسة تدعم حقيقة أن العديد ممن يتم تشخيصهم بأنهم ذوي صعوبات التعلم هم ليسوا كذلك، كما يدعو ذلك إلى الاعتقاد بأن تلاميذ من ذوي الفئات الحدية (بطيئي التعلم) أو المتأخرين دراسياً يتم تشخيصهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم. وهذا مؤشرعلى عدم الالتزام بشكل أساس بكينونة صعوبات التعلم على أنها انخفاض التحصيل الدراسي مقارنة بالقدرة العقلية مع استبعاد العوامل التي تعيق عملية التعلم بما في ذلك التدريس غير المناسب. فغالبية الطلبة الذين يتم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلم تتركز مشكلاتهم في مجال القراءة. ومعظم الصعوبات في مجال القراءة يكون من أسبابها عناصر مثل: التدريس غير المناسب، وعدم توافر مهارات الاستعداد القرائي لدى الطالب، وإلى احتمالية الاختلاف الثقافي بين بيئة البيت والمدرسة.

ورغم النقاش والجدل حول أفضل الطرق لتحديد وجود صعوبات في التعلم إلا أن الإجماع حول أفضلها لم يتم بعد. فالجدل والنقاش الدائر الآن هو نفسه الذي كان محتدماً في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي، حيث يظهر

هذا الجدل في دراسات عدة تم إعدادها من قبل باحثين معروفين في هذا المجال. فقد أشار برادلي ودانلسون (Bradley & Danielson, 2004) لأهمية وجود طرق ونماذج بديلة لتحديد صعوبات التعلم (بالإضافة لاستخدام الاختبارات، وتاريخ الطالب التعليمي، وأسلوب الملاحظة) والتي منها نموذج استجابة الطالب للتدخل التربوي الفعال (Responsiveness-To-Intervention) - (RTI الذي يمكن، برأي الباحثين، أن يسد الفجوة بين عملية تحديد صعوبات التعلم وطرق التعامل معها. وبين ستانوفتش (Stanovich, 2005) أن استخدام مفهوم التباين لتحديد صعوبات التعلم يعتبر مؤشرا" لعلم زائف (Pseudoscience) بسبب عدم وجود دعم علمي لهذا المفهوم، وذكر دشلر (Deshler, 2005) في مناقشتة لهذا الموضوع أن استبدال نموذج التباين بنموذج الاستجابة لعملية التدخل التربوي لتحديد صعوبات التعلم يؤكد أهمية استراتيجيات الوقاية المبكرة وعدم انتظار حدوث فشل التعلم لتشخيص الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم كما هو الحال مع نموذج التباين. وقد ذكر آيزلدايك (Ysseldyke, 2005) إن التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي ليس ضرورياً وليس كافياً لتحديد صعوبات التعلّم، ولكن يجب توافر أدلة على تفوق ذوي صعوبات في أدائهم على أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على اختبارات التحصيل، أو اختبارات الكشف الأولي للقدرات العقلية، أو السلوك التوافقي/ التكيفي.

وفي استعراضهم لنماذج تحديد صعوبات التعلم ناقش فلتجر وآخرين (Fletcher et al, 2005) أربعة نماذج هي:

(١) نموذج التباين بين القدرة والتحصيل الأكاديمي
(Aptitude - Achievement Discrepancies)

(٢) تدني التحصيل الأكاديمي (Low Achievement)

(٣) الفروق الذاتية (التباين ضمن قدرات الطالب)
(Intraindividual Differences)

(٤) استجابة الطالب لعملية التدريس (Response to Instruction) أو ما يسمى "الاستجابة لعملية التدخل التربوي" (Response to Scientific Research-Based Intervention) كما نص علية التعديل الأخير لقانون IDEA لعام ٢٠٠٤ والمعروف أيضاً باسم (Responsiveness-To-Intervention - RTI) وقد أكد الباحثون (Fletcher et al, 2005). أن هذه النماذج الأربعة محدودة في تحديد صعوبات التعلم لكونها غير قادرة على قياس هذه الظاهرة بطريقة مثالية. ويعود ذلك إلى كون صعوبات التعلم متغيراً غير قابل للقياس بطريقة مباشرة، فمفهوم صعوبات التعلم يتشابه في هذه الخاصية مع مفهوم الذكاء ومفهوم التحصيل. وعلى الرغم من أن الباحثين يرون أفضلية للنموذج الرابع وهو استجابة الطالب لعملية التدريس (Response - to -Instruction) من حيث القدرة على التعرف على مجموعة محددة من ذوي التحصيل المتدني، إلا أنه يعتبر محدوداً لكونه يركز بشكل أساس على عملية التدريس وليس على عملية التشخيص، مما يجعل ميدان صعوبات التعلم ليس مجال التربية الخاصة وإنما قضية التعليم العام الواجب تحسينه لخدمة ذوي صعوبات التعلم. لذلك اقترح Fletcher et al استخدام النموذج الهجين (Hybrid Model) لتحديد صعوبات التعلم بحيث يطبق نموذج تدني التحصيل ومعايير الاستثناء (كما هو الحال للإعاقة العقلية) مع نموذج الاستجابة للتدريس. وأشار Fletcher et al أن الطلبة الذين يتم التعرف عليهم بهذا الأسلوب مختلفين عن بقية الطلبة من ذوي التحصيل المتدني والذي يعزى تدني تحصليهم لأسباب مثل الإعاقة العقلية. ويتضمن هذا الأسلوب الهجين مفهوم التباين ((Discrepancy إضافة إلى تدني التحصيل غير المتوقع.

إن معيار التباين لم يعد مطلوباً من الناحية القانونية في ضوء المراجعة الجديدة لقانون (IDEA)، بعد أن كان معياراً محورياً لتحديد صعوبات التعلم، لأسباب مرتبطة بمشكلات إحصائية، وسيكومترية، ومفاهيمية، بالإضافة إلى أنه يتطلب فشل الطالب أكاديمياً ليتم تشخيصه ضمن هذا المعيار علاوة على ذلك

فإن معايير الاستبعاد المستخدمة لأغراض التشخيص مثل التدريس غير المناسب والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ربما تؤثر فعلاً على النمو المعرفي، واللغوي، وحتى على نمو الخلايا العصبية، لذلك فقد أشار ليون (Lyon, 2005) أن استخدام نموذج التباين ومعايير الاستثناء يعتبر مؤشرات خاطئة لوجود صعوبات التعلم.

يمكن القول بخصوص هذة القضية أنه لا يوجد اتفاق حول أفضل الطرق لخطوات عملية إجرائية لتحديد صعوبات التعلم لأن التعريف المذكور في القانون الفدرالي الأمريكي واسع وغير واضح إلى الآن. ومن المحتمل أن نشهد في المستقبل تعريفاً ومعايير جديدة للتعامل مع هذه القضية بشكل أفضل للمحافظة على كينونة حقل صعوبات التعلم وعدم اضمحلاله وفقدان هويته. فبناءً على ما ذكره كفالى (Kavale, 2005) فإن الأخذ بنموذج الاستجابة لعملية التدخل التربوى عقد العلاقة بين صعوبة التعلم المحددة (Specific Learning Disability) وصعوبة القراءة (Reading Disability) من خلال التركيز فقط على التحصيل القرائي. فصعوبة التعلم ليست بالضرورة في مجال القراءة، وربما تكون في مجال الرياضيات. فالمؤيدون لنموذج الاستجابة لعملية التدخل التربوى ينظرون إلى صعوبة التعلم المحددة وصعوبة القراءة على أنهما نفس الشيء على أساس أن الطلبة الذين يعانون من صعوبة في القراءة يعانون أيضا من صعوبة تعلم محددة. وقد أضاف كفالي (Kavale, 2005) في سياق الجدل القائم حول تحديد صوبات التعلم أن نموذج استجابة الطالب لعملية التدخل التربوى لا يركز على تقييم القدرة العقلية العامة، ولا يأخذ بعين الاعتبار عملية "فشل التعلم غير المتوقع " بناءً على القدرة الذكائية واعتبار هذه العملية مؤشراً لتحديد صعوبة التعلم المحددة. فنموذج استجابة الطالب لعملية التدخل التربوى يصلح للتعامل مع مشكلة صعوبة القراءة بشكل أفضل من استخدامه لأغراض تصنيف صعوبة التعلم المحددة لأنه يشير إلى عدم استجابة الطالب لعملية التدريس والتي لا يجب اعتبارها معياراً لتحديد صعوبة التعلم، كما يشير أيضاً لتدني التحصيل العام وإلى وجود خلل في التعامل مع الأصوات اللغوية (Processing Deficit in Phonological).

وخلاصة القول حول نفس الموضوع ذكر كفالي وكوفمن وباتشماير وليفيفر (Kavale, Kauffman, Bachmeier, & LeFever, 2008) في دراسة حديثة أن استخدام معيار عدم الإستجابة لعملية التدخل التربوي (RTI) إضافة إلى غياب اختبارات القدرات المعرفية أدى إلى إقصاء مفهوم "فشل التعلم غير المتوقع" كمؤشر على وجود صعوبات محددة والذي بدوره ربما يؤدي إلى دمج فئة بطيئي التعلم وفئة التأخر الدراسي وذوي صعوبات التعلم في تصنيف واحد. وقد أكد كفالي وآخرون(٢٠٠٨) أن استخدام نموذج (RTI) للتشخيص يعتبر خطأ لأنه لا يعكس مفهوم صعوبات التعلم، وغير مناسب من الناحيه العملية، وتم إبرازه في هذا المجال لأسباب سياسية أكثر منها علمية، فبناءً على هذا النموذج يتم تشخيص صعوبات التعلم إذا فشل الطالب في الاستجابة مع مرور الوقت لأساليب تدخل تربوية فعّالة.

القضية الرابعة:

تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المراحل الدراسية الأولى فقط على أساس أنّ صعوبات التعلّم تظهر وتنتهي في هذه الفترة.

كانت الفكرة السائدة سابقاً أن صعوبات التعلم تستمر لفترة قصيرة، إلا أن هذا الاعتقاد خاطئ (NJCLD, 2001; Williams, 2005). فصعوبة التعلّم تستمر لمرحلة المراهقة ومرحلة الرشد (NJCLD, 2001; Deshler, 2005) والذي يؤثر في ظهورها مدى صعوبة المهمة المطلوب إنجازها (NJCLD, 2001). ويجب أيضا التذكير أن معالجة أمور مثل عدم الانتباه والحركة الزائدة يعتبر أمراً بسيطاً نسبياً من خلال العلاج الطبي أو/و السلوكي (Medications and/or Behavior Management Techniques) لكن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى التخلص من الصعوبات الأكاديمية إن وجدت. فعندما يتم التأكد من هذه الصعوبات من خلال عملية التشخيص التربوي، يبدأ التعامل معها من خلال برامج تربوية متخصصة تتصف بكونها واضحة ومفصلة ((Explicit، ومنظمة (Structured)،

ومكثفة (Intensive)، ومتدرجة في الخطوات من المعلم للطالب (Scaffolded)، وتستخدم التدريس المباشر (Direct Instruction)، وتشرك الطالب في الحصول على المعلومات (Student Involvements)، وتقوم على تدريس الاستراتيجيات المعرفية (Learning Strategies) (Williams, 2005).

وتظهر صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية المبكرة على شكل صعوبات أكاديمية أساسية والتي ربما تصاحبها صعوبات نمائية مثل عدم الانتباه والحركة الزائدة وعدم التركيز ومشكلات في التواصل اللفظي وتأخر في ظهور اللغة وعدم الاتزان الانفعالي - الاجتماعي (Social-Emotional Adjustment) (see NJCLD, 2007). وتتمثل الصعوبات الأكاديمية الأساسية في جوانب مثل صعوبات في القراءة الجهرية أو الاستيعاب أو القيام بالعمليات والتحليل الرياضي.

أما صعوبات التعلّم في المراحل الدراسية المتقدمة فتتمثل في عدم القدرة على فهم المادة التي يقرؤها الطالب مصاحباً لها مثل عدم القدرة على التركيز (see Swanson & Deshler, 2003).

إن مشكلة ذوي صعوبات التعلم لا تكمن في النواحي الأكاديمية فقط وإنما قد تتعداها لتشمل النواحي الاجتماعية. (Cartledge, 2005) فقد أشار براين (Bryan, 2005) أن ذوي صعوبات التعلم معرضين لمشكلات بخصوص اعتقادهم (Self-Perception) عن أنفسهم ومفهوم الذات لديهم، ومعرضين أيضاً لمشكلات في المهارات البينشخصية (Interpersonal Skills) وفي تطوير وتنمية العلاقات الاجتماعية والسلوك الصفي.

خلاصة القول، هنالك وصف عام ينطبق على بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتمثل في صعوبات نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة والصعوبات الأكاديمية في مراحل الدراسة مصاحبة أو غير مصاحبة للصعوبات النمائية، وأخيراً الشعور بالإحباط والاكتئاب فيما بعد (انظر Swanson et al., 2003).

القضية الخامسة:

تحديد سبب صعوبات التعلّم على أنه خلل في الجهاز العصبي.

برزت هذه القضية لسببين هما: تجاهل عملية تطور المفاهيم لوصف ماهية صعوبات التعلّم، وعدم التفريق بين المصطلحات المختلفة المستخدمة للتعرف على صعوبات التعلّم. فعند القيام بالمراجعة السريعة لتاريخ تطور حقل صعوبات التعلّم نجد أن أول مصطلح تمّ استخدامه لمعرفة أسباب صعوبات التعلّم هو إصابة الدماغ (Strauss & Lehtinen, 1947) "Brain Injury" والذي تم استخدامه لوصف حالات الأفراد الذين يعانون من مشكلات تعلمية تعزى إلى عوامل بيولوجية أو حوادث أدّت إلى إصابة الدماغ.

وبما أنّ هذه الأعراض التي يظهرها هؤلاء الأفراد تشبه الأعراض الموجودة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم فقد تمّ تفسير هذه الصعوبات بشكل خاطئ على أنها نتيجة لإصابة في الدماغ، إلا أن مصطلح "إصابة الدماغ" عام ولا يساعد في عملية التدريس بشكل فعّال، وبما أنّه كان من الصعب التحقق من وجوده عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم فقد تمّ وصفهم فيما بعد بأنّهم يعانون من تلف بسيط في الدماغ "Minimal Brain Damage" (Gesell & Amatruda, 1941; Strauss & Lehtinen, 1947). وبحكم عدم توافر وسيلة للتحقق من حالات التلف البسيط في الدماغ، ولأن بعض أنواع صعوبات التعلّم ربما تنتج عن أسباب نمائية فقد تمّ تعديل هذا المصطلح ليصبح خللاً وظيفياً بسيطاً في الدماغ "Minimal Brain Dysfunction" "(MBD) (Clement, 1966).

وقد تمّ التخلي عن مصطلح "خلل وظيفي بسيط في الدماغ" ليحلّ محلّه مصطلح "صعوبات التعلّم" (Learning Disabilities) لأسباب منها: أنّ الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ لم يكن بالإمكان التحقق منه طبيا. وبما أن الأدوات المستخدمة للإشارة لهذا الخلل البسيط كانت في الواقع تقيس مهارات لغويةً وحركيةً وأكاديمية وإدراكية فإنّ من غير المعقول الاستنتاج بوجود خلل

وظيفي بسيط في الدماغ إذا كان أداء الطفل على هذه الاختبارات متدنياً. فهذه الاختبارات تشير إلى الحاجة في معالجة سلوكيات معينه وليست معالجة الدماغ بحدّ ذاته (Smith, 1991).

أمّا لشرح السبب الثاني والمتعلّق بعدم التفريق بين المصطلحات الواردة والمستخدمة في التعرف على صعوبات التعلّم لابد من التطرق بشكل موجز لأهم تعريفين متداولين في هذا المجال. فالتعريف الذي قدمته اللجنة الوطنية المشتركة في صعوبات التعلّم عام ١٩٨١ (NJCLD The National Joint Committee on Learning Disabilities, 1981). لم يشر إلى أن الاضطرابات الأكاديمية سببها خلل في الجهاز العصبي المركزي، وإنما افترض أن هذه الاضطرابات تعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1981).

هذا يعني أنّه من غير المؤكد أنّ صعوبات التعلّم سببها خلل في الجهاز العصبي وهذا يقودنا إلى التعريف الفدرالي الأمريكي المذكور في (Federal Register) لعام ١٩٧٧ والمتضمن في قانون التربية الخاصة العام الأمريكي الذي تمّ إعادة تسميته بـ (IDEA) عام ١٩٩٠. فقد أشار هذا القانون إلى أنّ صعوبة التعلّم تعني خللاً واحداً أو أكثر في العمليات النفسية الرئيسية. وعلى الرغم من أنّ التعرّف على هذه العمليات الرئيسية غير موضّح في القانون إلا أنّه يمكن القول إنّها تشتمل على عمليات مثل الإدراك والذاكرة والانتباه. والسؤال: هل هنالك فرق بين التعريف الأول الذي يذكر مفهوم "الجهاز العصبي" والتعريف الثاني الذي يذكر العمليات النفسية؟ الجواب على هذا السؤال هو "نعم" وذلك لأن عمليات مثل الإدراك والذاكرة والانتباه هي نتاج الجهاز العصبي، ولكنّها لا تساوي في مجموعها الجهاز العصبي. فمن الممكن أنْ تكون أجزاء الدماغ المختلفة سليمة إلا أنّ الصعوبة تتمثل في المحصّلة النهائية لنتاج جميع هذه الأجزاء مجتمعة.

بالإضافة إلى ذلك نجد عند مراجعة الأدب السابق في هذا المجال أنّ

نتائج البحوث التي تستخدم لتدعيم أنّ صعوبة التعلّم ناتجة عن خلل في العمليات النفسية يمكن أيضا استخدامها للإشارة إلى أنّ صعوبة التعلّم ناتجة عن مشاكل في الجهاز العصبي (AL-Hilawani & Poteet, 1995)، وحتى عندما يتم التأكد من خلال الرنين المغناطيسي (MRI) أن تركيبة دماغ الطلبة ذوى صعوبات التعلّم تختلف عن تركيبة دماغ الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات في التعلّم فإن هذا لا يعني وجود خلل وإنما يشير إلى أنّ تركيبة الدماغ عند هؤلاء الطلبة تختلف عن غيرهم .(e.g., Smith, 1991) لذلك فهم بحاجة إلى طرق تدريس فعّالة ومتميزة آخذين بعين الاعتبار أنّ نسبة التحسن بعد عملية التدريس ربما تكون بسيطة (e.g., Smith 1991; Kirk & Chalfant, 1984).

وبناء على ما ورد فإنه ليس من السهل الجزم بأنّ هؤلاء الطلبة يعانون من خلل في الجهاز العصبي، لكن هناك فئة قليلة منهم تعاني من خلل في الجهاز العصبي (Rourke, 2005) أو أن مشكلتهم في مجال القراءة، وبالأخص عسر القراءة (Dyslexia)، تعزى لأسباب جينية (Galaburda, 2005)، أمّا الغالبية العظمى منهم فلا يمكن الجزم حول أسباب صعوبة التعلّم لديهم (e.g., Hallahan & Kauffman, 1991). وقد بين رورك (Rourke, 2005) أنه في حال التأكد أن صعوبات التعلم مرتبطة بوجود خلل في الدماغ فإن الدماغ نفسه يعود إلى وضعه الطبيعي بعد التدريب المكثف على الصوتيات في حال الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الصوتيات.

استخلاص:

كان الهدف من البحث طرح بعض القضايا والمشكلات التي استشعرنا بأنها تؤثر في مجال صعوبات التعلم في دولة الكويت وأماكن أخرى. إن افتراضنا بعمومية المشكلات والقضايا يستند إلى أنها - أي القضايا والمشكلات المشار إليها - لا تعتبر وليدة متغيرات ثقافية أو اجتماعية تخص منطقتنا بقدر ما هي جزء من التراث (العلمي) المنقول إلينا من المجتمع الغربي والذي غالباً ما يتم قبوله كمسلمات بحكم (السلطة العلمية) المحاطة به أكثر من كونه حقائق أو

نظريات ذات أساس علمي. إن تاريخ صعوبات التعلم يزخر بالكثير من التراث شبه العلمي أو العلم الزائف (Pseudoscience) والذي سيطر على الميدان لفترات دون وجود أي سند علمي أو دراسات علمية ذات منهجية علمية تدعمه. وكان من سوء حظ هذا الميدان قبول العاملين والمهتمين بالمجال لفرضيات ولنظريات تناولت التشخيص وأساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم دون مراجعة وتمحيص علمي. وهذا ما أدى إلى تأخر الميدان في هذا الجانب على الرغم من الكم الهائل من الدراسات والأبحاث والكتب وبرامج إعداد معلمي ذوي صعوبات التعلم وإنشاء مراكز الرعاية. لقد تم التعديل على قانون (IDEA, 2004) الذي يقدم معايير تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم كافة الخدمات لهم، إلا أن هذا لا يعني التخلص من المشاكل المحيطة بهذا المجال مثل تعريف صعوبات التعلم، والتفريق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، ومعرفة أفضل النماذج لتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم. إن استعراضنا لبعض القضايا والمشكلات بّين مجموعة توجهات تبدو غير متسقة في هذا المجال والذي يؤكد بدوره أهمية مراجعة أسلوب تعاملنا مع متغيرات هذا الميدان. القضايا والمشكلات التي تم طرحها مبنية على معطيات الخبرة المتراكمة والبحوث والدراسات في المجتمع الأمريكي في ميدان صعوبات التعلم. إننا نرى بأن ما تم طرحه يستحق المراجعة وإعادة النظر في رؤيتنا لميدان صعوبات التعلم. إننا نعتقد بأن الرؤية الجديدة ستساعدنا على إعادة النظر في أسلوب تصنيف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ورعايتهم من خلال توفير الوسائل المناسبة. إنه من الأهمية بمكان التأكد من أننا لا نستخدم ميدان صعوبات التعلم للتخلص من بعض الحالات الأخرى التي تعاني من مشكلات في التعلم والتي لا تنتمي في الواقع إلى فئة صعوبات التعلم. قد يرى البعض بأن ذلك أمر غير وارد مع انتشار بطاريات الاختبارات والمقاييس التي تقيس عديداً من العناصر التي يمكن من خلالها تشخيص ذوي صعوبات التعلم وتمييزها عن بقية مشكلات التعلم. لكن الواقع يقدم لنا صورة مغايرة لهذا الاعتقاد كما ورد ضمن طرح بعض القضايا والمشكلات. فالتعديل الأخير على قانون

(IDEA, 2004) سمح باستخدام نموذج الاستجابة لعملية التدخل التربوي (RTI) بدلاً من الاستمرار في استخدام نموذج التباين والذي بدوره يؤدي إلى زيادة في أعداد ذوي صعوبات التعلم بحيث يكونون أكثر تنوعاً واختلافاً من أولئك الذين تم تحديدهم من خلال تطبيق نموذج التباين (Ysseldyke, 2005).

لقد أشارت طبيعة القضايا التي تم تناولها للحاجة المستمرة للاطّلاع والمعرفة بالمعلومات الحديثة في هذا المجال. إن الهدف من ذكر هذه القضايا المتداولة بين بعض المختصين في التربية الخاصة هو من أجل بيان أن ثمة زوايا أخرى يمكن النظر من خلالها إلى ميدان صعوبات التعلم. وينبغي التأكيد على أن ما تم عرضه في هذا البحث لا تعتبر نهاية المطاف وإنما دعوة لمراجعة بعض الموروث في هذا الميدان والذي لا يوجد ما يبرر نقله كمسلمات علمية خاصة في مجال يتسم بالعمومية وعدم التحديد سواء في تعريفه أو مفاهيمه الأساسية أو نظرياته، فالتغيير في مجال صعوبات التعلم مبني، في عديد من المناسبات، على أسس سياسية أكثر من كونه مبني على معلومات تم جمعها لهذا الغرض.

ضمن سياق القضايا الواردة في هذه المقال يطرح هالاهان وكوفمان ولويد (Kauffman, Hallahan, & Lloyd, 1998) تساؤلاً ذا مشروعية علمية حول مدى إمكانية تحديد صعوبات التعلم ككينونة موضوعية بيولوجية من خلال معايير تشخيصية يمكن الاعتماد عليها. مبعث هذا التساؤل يعود إلى القضية التي يثيرها البعض ومؤداها أن الاختلال الوظيفي الدماغي يعتبر الخاصية الأساسية التي تميز صعوبات التعلم عن الأنواع الأخرى من مشكلات التعلم. هذا التوجه مبني على الفرضية الأساسية والتاريخية التي ترى بأن السبب في صعوبات التعلم يرجع إلى اختلال أو اضطراب ما في الدماغ وبالتالي فإن حل هذه المعضلة يكمن في الكشف عن هذا الاضطراب.

يرى (Kauffman et al, 1998) أن العلم لم يستطع أن يوفر تشخيصاً يمكن الاعتماد عليه في ضوء خصائص الدماغ والتي يمكن أن تحدد صعوبات التعلم. ويبدو أن الوصول إلى هذه المرحلة أمر بعيد المنال حاليا".

وحتى في المجال الأكاديمي نرى أن مستجدات الميدان تشير إلى أن مفهوم صعوبات التعلم لا يمكن اعتباره الآن أكثر استقراراً ووضوحاً مما كان عليه الوضع قبل عقدين من الزمن، فمفهوم التباين الذي ظل لفترات طويلة يحتل موقعاً أساسياً كأحد معايير تحديد أو تشخيص صعوبات التعلم نجده الآن يفقد هذه الأهمية ويصبح خارج الإطار بعد أن أقرت الصورة الجديدة من قانون (IDEA, 2004) أن تحديد صعوبات التعلم لا يستوجب بالضرورة توافر عنصر التباين بدرجة كبيرة.

ضمن هذا السياق يرى الباحثان أن الاتجاه الجديد في إغفال عنصر التباين ما هو إلا إضفاء للصفة الرسمية والقانونية لممارسات قديمة متمثلة في إدراج نسبة كبيرة من ذوي مشكلات التعلم ضمن فئة صعوبات التعلم والذي سبقت الإشارة إليه في أكثر من موضع في هذه الدراسة. وهذا الاتجاه قد يعني أيضاً حصول اضطراد في نسبة (ذوي صعوبات التعلم) في المستقبل طالما أن عنصر التباين الكبير لن يكون عائقاً لمثل هذه الممارسة. وباختصار فإن الاتجاه الجديد يعني أن كل من يعاني من مشكلات في التعلم، عدا الفئات المستثنية من خلال القانون، سيكون مؤهلاً لأن يكون من ذوي صعوبات التعلم وهو ما يعني احتمالية العودة إلى الوضع الذي كان سائداً قبل أكثر من ثلاثة عقود من الزمن.

لقد أظهر هذا البحث بعض القضايا الشائكة التي لم يتم حلّها بشكل مُرضٍ مثل قضية تحديد وجود صعوبات في التعلم. وإلى أن يشهد هذا المجال تقدما ملحوظا نرى أهمية الأطر العامة التالية المستقاة من (NJCLD, 2004):

أولاً: تطبيق مبدأ المحاسبية Accountability في التدريس وتحميل المدرسة مسئولية ذلك مع مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في امتحانات التقييم الشاملة التي يخضع لها الجميع من أجل تحسين عملية التعلم وإكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم المهارات اللغوية والدراسية

والاجتماعية اللازمة لتأهيلهم لدراسة المنهاج العام. يركز مبدأ المحاسبية على ضرورة ربط عملية التقييم بنتائج تتعلق بالعمل، والتعليم التقني، والتعليم ما بعد المدرسة.

ثانياً: يجب عدم الاعتماد على نتائج الامتحانات فقط عند اتخاذ قرارات مصيرية بخصوص الفرص التعليمية المتاحة للطلبة، مع ضرورة إعطائهم الفرص المتعددة والكافية لإظهار كفاءاتهم التعليمية والأكاديمية.

ثالثاً: يجب توفير المصادر التعليمية المناسبة والفرص المتعددة للتعلم، فعند وضع المعايير الأكاديمية لضمان الجودة والامتحانات المصاحبة لتغير وتحسين الممارسات الحالية، يجب عندئذ توفير الفرص للحصول على مواد تعليمية مناسبة وتدريب مستمر قبل محاسبة المدرسة أو المدرس أو الطالب على الفشل في تحقيق المعايير الموضوعة، فعند استخدام الامتحانات لمحاسبة الطالب يجب ضمان أن هذا الطالب قد حصل على فرصة تعلم المحتوى التعليمي والمهارات المصاحبة لذلك. يجب أن يحتوي المنهاج على المحتوى الواجب دراسته وعلى كيفية الاستعداد للامتحانات وتقديمها والتي يجب أن تكون متنوعة ومتعددة، مع تقديم أنماط جديدة من الامتحانات بشكل مستمر. يجب أن تتمتع هذه الامتحانات بنسبة عاليه من الصدق والثبات عند التعامل مع الحالات الفردية. ويجب أيضا توفير برامج علاجية (Remedial Programs) للطلبة الذين لم يجتازوا الامتحانات التقيمية من خلال التركيز على المحتوى والمهارات المشمولة في هذه الامتحانات وليس التركيز فقط على الأداء على هذه الامتحانات. ولضمان نجاح الطلبة يجب إعطاؤهم الوقت الكافي لإتقان المحتوى والمهارات المصاحبة قبل الجلوس مرة أخرى للامتحانات التقيمية.

رابعاً: يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الحصول على درجات صادقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم يتطلب إجراء تعديلات وتغيرات (Accommodations and Modifications) على هذه الامتحانات للتعامل بشكل مناسب مع صعوباتهم التعليمية، ومن الأمثلة على ذلك توقيت وتحديد موعد

الامتحانات أو أسلوب العرض وكيفية استجابة الطالب لهذه الامتحانات، ومكان عقدها. لذلك يجب من البداية إعداد اختبارات تكون واضحة وسهلة القراءة والفهم متاحة لجميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم بحيث يتم استخدام نتائجها لأغراض التدريس، ويجب أيضا إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذه الامتحانات من خلال تضمينها في الخطة التربوية الفردية لإعدادهم بشكل مناسب لعملية التقييم وعدم استثنائهم منها، وإتاحة الفرصة أمامهم لدراسة المنهاج العادي بعد إجراء التعديلات اللازمة.

في النهاية يجب التسليم بأن التعلم عبارة عن سلوك يتأثر بالعديد من المتغيرات بناء على العوامل الداخلية وتفاعلها مع العوامل الخارجية وفي الكثير من الأحيان نجد صعوبة في فهم هذه العلاقة المعقدة.

Issues and Problems in the Field of Learning Disabilities

Dr. Yasser A. Al-Hilawani
College of Education- Educational Psychology Department
Kuwait University

Dr. Ahmad A. Abdullah
College of Education- Educational Psychology Department
Kuwait University

Abstract

The purpose of this article was to discuss some issues, problems, and misunderstandings associated with the field of learning disabilities. Issues and problems addressed in this paper include the development of the concept *slow learning* in relation to the concept learning disabilities; using perceptual training as a remediation procedure to learning disabilities; identification of *learning disabilities*; and the relationship of brain damage or dysfunction, as well as other terminologies, to learning disabilities. The nature of these presented issues and information indicate the need for continuous and up-to-date knowledge in this area of special education.

المراجع

١ - عبدالرءوف، فتحية عوض. (٢٠٠٢). **كشف وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من مخرجات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت**. الرابطة الكويتية للديسلكسيا، الكويت.

2 - Al-Hilawani, Y. A., & Poteet, J. A. (1995). Cognitive processing

3 - in mild disabilities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 383-143).

4 - Armstrong, T. (1987). In their own way: Discovering and encouraging your child's personal learning style. Los Angeles: Jeremy Teacher.

5 - Bradley, R., & Danielson, L. (2004). The office of special education program's LD initiative: A context for inquiry and consensus. Learning Disability Quarterly, 27 (4), 186-188.

6 - Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 119-121.

7 - Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 179-181.

8 - Clements, S. D. (1966). Minimal brain dysfunction in children: terminology and identification. Phase one of a three-phase project (NINDS Monograph No. 3, U.S. Public Health Service Publication No. 1415). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

9 - Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 122-124.

10 - Finlan, T. G. (1994). Learning disability: The imaginary disease. Westport, CT: Bergin & Garvey.

11 - Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. Learning Disability Quarterly, 38(6), 545-552.

12 - Galaburda, A. M. (2005). Neurology of learning disabilities: What will the future bring? The answer comes from the successes of the recent past. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 107-109.

13 - Gesell, A. L., & Amatruda, C. S. (1941). Developmental diagnosis. New York: Paul B. Hoeber.

14 - Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). Exceptional children: Introduction to special education (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

15 - Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 4, 336-342.

16 - Heber, R. (1961). A manual on terminology and classification in mental retardation (2nd ed). Monograph Supplement to the American Journal of Mental Deficiency.

17 - Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA (2004). Public Law 108-446. 108th Congress.

18 - Kauffman, J., Hallahan, D., & Lloyd, J. (1998 (. Politics, Science, and the Future of Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 21 (4), 276-280.

19 - Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disabilities: Is responsiveness to intervention the answer? Learning Disability Quarterly, 38(6), 553-562.

20 - Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1998). The politics of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 21(4), 245-273.

21 - Kavale, K. A., Kauffman, J. M., Bachmeier, R. J., & LeFever, G. B. (2008). Learning Disability Quarterly, 31(3), 135-150.

22 - Keogh, B. K. (2005). Revisiting classification and identification. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 100-102.

23 - Kephart, N. C. (1960). The slow learner in the classroom. Columbus, OH: Charles E Merrill.

24 - Kirk, S.A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In conference on exploration into the problems of percep-

tually handicapped child. Funds for perceptually handicapped children (pp. 1-7). Evanston, ill.

25 - Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). Academic and developmental learning disabilities. Denver: Love Publishing Company.

26 - Lloyd, J. W., & Hallahan, D. P. (2005). Going forward: How the field of learning disabilities has and will contribute to education. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 133-136.

27 - Lyon, G. R. (2005). Why scientific research must guide educational policy and instructional practices in learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 140-143.

28 - MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. Journal of Learning Disabilities, 31, 314-326.

29 - National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD. (2001). Adults with learning disabilities: A call to action. In National Joint Committee on Learning Disabilities (Ed.), Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers, statements, and reports (2nd ed. pp. 173-181). Austin, TX: Pro-Ed.

30 - National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD. (2004). State and district-wide assessments and students with learning disabilities: A guide for states and school districts. Learning Disability Quarterly, 30(1), 63-72.

31 - National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. A report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006. Learning Disability Quarterly, 27(2), 67-71.

32 - Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD identification policies and practices. Disability Quarterly, 27 (4), 197-213.

33 - Rourke, B. P. (2005). Neuropsychology of learning disabilities: Past and future. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 111-114.

34 - Smith, C. R. (1991). Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

35 - Stanovich, K. E. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? Learning Disability Quarterly, 28 (2), 103-106.

36 - Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. (1947). Psychopathology and education of the brain-injured child. New York: Grune & Stratton.

37 - Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. Journal of Learning Disabilities, 36 (2), 124-135.

38 - Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). Handbook of Learning Disabilities (Eds). New York: Guilford Press.

39 - The Education of All Handicapped Act. (1975). Public Law 94-142.

40 - U. S. Office of Education. (1977). Assistance to States for the education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. Federal Register, 42, 65082-65085.

41 - U. S. Department of Education. (1993). Fifteenth annual report to congress on the implementation of the individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington, DC: U. S. Government printing office.

42 - U.S. Department of Education (2000). Office of Special Education Services. Annual Report to congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, D.C.: Center of Education Statistics, 1999, Table 53.

43 - Weintraub, F. (2005). The evolution of LD policy and future challenges. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 93-95.

44 - Williams, J. (2005). Teachers college: An early focus on instruction. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 129-131.

45 - Ysseldyke, J. (2005). Assessment and decision making for students with learning disabilities: What if this is as good as it gets? Learning Disability Quarterly, 28 (2), 125-128.