التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلّم

مقدّمة تاريخيّة

تُعَدّ نقطة بدايّة ميدان صعوبات التعلّم عام 1802، حين بحث أخصائيّ الأعصاب الألمانيّ فرانسيس جال (Franceis Gall) في بعض الإصابات الدماغية لمجموعة من المراهقين الذين يعانون ضعفًا في القدرة على التعبير والحديث (اضطرابات لغويّة من مظاهر صعوبات التعلّم). وتوالت الأبحاث بعد ذلك التي تفيد بوجود علاقة بين الإصابات الدماغية واضطرابات اللغة بأنواعها المتعدّدة من العجز اللغويّ في الكلام والقراءة والكتابة، ومنها أبحاث بروكا1860 Broca وفيرنك 1872، وتبعهم هنشليوود طبيب العيون البريطانيّ الذي استنتج أنّ سبب فشل القراءة عند الأطفال لا يرجع إلى مشكلات بصريّة. ومع بدايّة القرن العشرين تزايد اهتمام علماء النفس أيضًا بتقييم الجوانب المُصاحبة لتلك الصعوبات، وعندما قدّم العالم بينيه مقياس بينيه للذكاء عام 1905، أصبحت الخطوة الأولى نحو الاهتمام بتطوير القدرات العقلية للأطفال المعاقين عقليًا. لذلك أسهمت دراسات علماء النفس حول مفهوم الذكاء في التقدّم في موضوع صعوبات التعلّم (كيرك وكالفنت، 2012).

وفي الفترة التي امتدّت من بدايّة القرن العشرين وحتى عام 1960 كان حقل صعوبات التعلّم يلحق بميدان التربيّة الخاصّة، وكان لعلماء الأعصاب وعلماء النفس دورٌ كبير في الاهتمام بهذا الميدان في تلك الفترة؛ حيث شهد مفهوم التربيّة الخاصّة الاهتمام والوعي على مستوى المنظمات والسياسات الحكوميّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة بحقّ هذه الفئة في الحصول على فرص تعليميّة متكافئة، وقد تمّ لها ذلك، ومنذ عام 1960 بدأت ثمار البحوث والنظريات في مجال صعوبات التعلّم في الفترة السابقة تقطف ثمارها، وكان أولها فصل هذا المجال عن مجال التربيّة الخاصة التي كانت تضمّ فئات الاعاقة العقليّة للمعاقين حركيًا وانفعاليًا وسمعيًا وبصريًا وذوي البطء في التعلّم والذين يعانون من الحبسة الكلاميّة والأمراض النفسيّة (هالاهان واخرون، 2007). ومن الذين أسهموا في التربيّة العلاجيّة في الولايات المتحدة في تلك الفترة العالمان شتراوس ولنتن، اللذان شجّعا أهالي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم على افتتاح فصول خاصّة لهم. وتطوّر مُسمّى مفهوم صعوبات التعلّم من الإصابات الدماغيّة ثمّ أعراض شتراوس ثمّ الخلل الوظيفيّ البسيط للمخّ وأخيرًا صعوبات التعلّم. وكلّ مصطلح يعكس مفهوم كلّ فترة؛ فبعضهم وضع على أساس

المُسبّبات العضويّة، وبعضهم الآخر وضع على أساس السلوكات الناتجة (Lerner, 2012).

يمكن القول إنّ عقود الأربعينيّات والخمسينيّات وبدايّة الستينيّات من القرن العشرين لم تشهد وجود حقل معروف ومُعترف به رسميًّا لصعوبات التعلّم، بالرّغم من أنّ الباحثين والعاملين في عيادات المدارس كانوا يتعاملون معَ هذه الفئة تحت مُسمّيات مختلفة، ويعود الفضل في اعتماد مصطلح صعوبات التعلّم إلى العالم صاموئيل كيرك، حين تحدّث في مؤتمر «اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيًّا»، الذي عُقد في شيكاغو، عن حقوق هذه الفئة من الأطفال التي حُرمت من خدمات التربيّة الخاصّة المُخصّصة للمعاقين عقليًّا وخدمات المدرسة العاديّة المُخصّصة للأطفال الأسوياء، وقد شجّع هذا الحديث الكثير من المُربّين وأولياء الأمور على تقبّل هذا المصطلح وتأسيس جمعيّة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم عام 1963، التي أدّت دورًا كبيرًا في الضغط على أصحاب القرار لإصدار التشريعات التربويّة لرعايّة ذوي صعوبات التعلّم، ممّا فتح المجال للعلماء والباحثين للبحث عن سِمات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وأساليب تشخيصهم وتقييمهم والبرامج العلاجيّة التعليميّة الملائمة لهم (الوقفي، 2012).

مراحل تطور صعوبات التعلّم

تُشيرُ ليرنر (Lerner, 2012) إلى أنّ مفهوم صعوبات التعلّم مرّ بمراحل تطوريّة عدّة وَفقًا للطابع السائد في كلّ مرحلة من هذه المراحل، ويمكن تمييز هذه المراحل كالآتي:

مرحلة التأسيس (1800- 1930)

وتتّسم بالبحوث الطبيّة، خاصّةً ما يتعلق بالدّماغ وعمله والعوامل المؤثرة في أدائه الوظيفيّ، وبتسليط الضَوْء على حالات ضعف القراءة وعدم القدرة على القراءة. وقد توصّل بعض الأَطباء إلى تصميم برامج تربويّة تدريبيّة لمن يعاني من تلك المظاهر.

مرحلة التحوّل أَو التغيير في الاتجاه (1930-1960م).

وهي المرحلة التي صُمّمت فيها أَساليبُ للتشخيص من أَجل التعليم، ووضعت برامج التعليم الخاصّة للإفراد الذين يعانون من صعوبات التعلّم.

مرحلة النموّ السريع والواسع للبرامج المُتخصّصة (1960-1980م).

مَعَ بدايّة هذه المرحلة سُمّي هذا المجال باسمه الرسميّ، وهو صعوبات التعلّم؛ ففي عام (1963) كُثّفت البحوث العلميّة التي تهدف إلى اكتشاف طبيعة المشكلة وأَبعادها وتصميم البرامج التربويّة على أسس علميّة لمساندة طلبة المدارس في عمليّة التعلّم في مواجهة صعوبات التعلّم.

المرحلة المعاصرة (-1980حتى الآن).

وهي المرحلة التي تتّصف بالاتجاهات الحديثة في تربيّة وتعليم من يواجهون صعوبات التعلّم من المرحلة الابتدائيّة إلى المرحلة الثانويّة.

تعريف صعوبات التعلّم Definition of Learning Disabilities

اقترح صموئيل كيرك Samuel Kirk في اجتماع مجلس الآباء بمدينة نيويورك في عام 1963م مصطلح صعوبات التعلّم Learning Disabilities؛ ليكون بمثابة حل وسط للتنوّع المُربك في التسميات المُستخدمة لوصف الطفل ذي الذكاء الطبيعيّ الذي يعاني من صعوبات في التعلّم؛ حيث كانت تتمّ الإشارة إليه بوصفه يعاني إصابة دماغيّة بسيطة Minimal Brain Injury أو بُطئًا تعلّميًا Slow Learning أو عُسرًا قرائيًا dyslexia أو إعاقة إدراكيّة perceptual Disability.

وحاول المُربّون صياغة تعريف صريح شامل لمصطلح صعوبات التعلّم؛ لوصف أولئك الأطفال الذين يبدون مستوًى عاديًا من الذكاء، ويعانون في الوقت ذاته من صعوبات في التعلّم. ويعتقد العديد من الآباء والمُربّين أنّ التسميّة بالإصابة الدماغيّة البسيطة Minimal Brain Injury تمثل مشكلة في حدّ ذاتها؛ إذ إنها تشير إلى أولئك الأشخاص الذين يظهرون أعراضًا سلوكيّة وليست عصبيّة للدلالة على إصابة الدماغ؛ حيث يبدون أعراضًا سلوكيّة مثل التشتّت Distractibility، والنشاط الزائد Hyperactivity، واضطراب الادراك perceptual Disturbance التي تتشابه مَعَ تلك الموجودة لدى الأفراد الذين يعانون من إصابات حقيقيّة في الدماغ، والذين يخضعون للفحوص العصبيّة التي لا تختلف عن مثيلاتها المتبعة مَعَ الأفراد غير المعوّقين.

ومن الناحية التاريخيّة فقد ظلّ تشخيص الإصابة الدماغيّة البسيطة موضع شكّ مدّة طويلة؛ لأنه كان مستندًا إلى بيانات سلوكيّة مشكوك فيها، عوضًا عن استنادة إلى بيانات عصبيّة دقيقة وبالاضافة لذلك، فإنّ مصطلح الإصابة الدماغيّة

البسيطة لم يكن ذا دلالة تربويّة؛ لأنّ مثل هذا التشخيص لم يقدم سوى قدر ضئيل من المساعدة على تخطيط البرنامج العلاجيّ وتنفيذه. أمّا مصطلح بطء التعلّم Slow Learning فيستخدم لوصف أداء الطفل في بعض المجالات دون غيرها؛ حيث إنّ فحص الذكاء يشير إلى أنّ القدرة على التعلّم موجودة، كما يشير مصطلح عسر القراءة Dyslexia إلى صعوبات القراءة فقط على الرّغم من أنّ أولئك الأطفال يعانون من مشكلات في مجالات أكاديميّة أخرى كالحساب، ويبدو أنّ وصف طفل ما بأنه معاق إدراكيًّا perceptually Disabled يفاقم المشكلة أيضًا؛ حيث تمثّل المشكلات الإدراكيّة جزءًا مُحيّرًا من عدم القدرة على التعلّم. وبناءً على عدم الدقة في المصطلحات السابقة اتفق أولياء الأمور في اجتماعهم بمدينة نيويورك على مصطلح صعوبات التعلّم، الذي يتسم بالتوجّه التربويّ، وأطلقه صموئيل كيرك، كما أسسوا جمعيّة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم Association with Learning Disabilities التي تعرف حاليًا بالجمعيّة الأمريكيّة لصعوبات التعلّم Association of America with learning Disabilities ، وبعد جهود الآباء والمتخصّصين والحكومة الفدراليّة ومتابعتهم لبضع سنوات تمّ الاعتراف رسميًّا بهذا المصطلح.

وقد تبلور الاهتمام بصعوبات التعلّم نتيجة لتزايد الوعي بأنّ عددًا كبيراً من أطفال هذه الفئة لم يتلقوا الخدمات التربويّة المطلوبة، وبما أنّ أولئك الأطفال يتمتعون بذكاءعلى الاقل عاديّ فلم يكن من المنطقيّ أن يظهروا اضطرابات سلوكيّة غير ملائمة؛ إذ إنّ بعضهم الآخر لا يظهر مثل تلك الاضطرابات، لذلك كان واضحًا أنّ وضعهم في صفوف خاصّة بالمضطربين انفعاليًّا غير مناسب أيضًا، لذلك ركّز آباء الأطفال ذوي مستويات التحصيل الأقلّ من مستوى قدراتهم الكامنة على ضرورة تصويب مشكلات التحصيل الأكاديميّة الخاصة بأطفالهم في مكان تعليميّ مناسب.

وقد بلغ عدد التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلّم ما يقارب أحد عشر تعريفًا، وذلك منذ بدايّة استخدام هذا المصطلح في مطلع الستينيّات من القرن الماضي، وقد تعدّدت الجهات التي تناولت تقديم مصطلح صعوبات التعلّم بين متخصّصين ولجان متخصّصة، ويبدو أنّ التعريفين الأكثر تأثيرًا هما: التعريف الفيدراليّ، وتعريف اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم (هالاهان، وكوفمان، 2013).

التعريف الفدراليّ The federal Definition

تستخدم غالبيّة الولايات الأمريكيّة تعريف صعوبات التعلّم المستند إلى تعريف الحكومة الفدراليّة الذي تمّت المصادقة عليه بوصفه قانونًا في عام (1957)، وأُعيد تبنّيه معَ تغير بعض الكلمات مرّة أخرى من قِبل الحكومة الفدراليّة في عام (1997)، ثمّ أُعيدت له سلطته القانونيّة في عام (2004). وكما سنناقش في الجزء الآتي، فقد مسّت تلك التغيّرات إجراءات التعرّف والكشف؛ حيث جرت إعادة السلطة لهذا التعريف من خلال قانون تربيّة الأفراد المعاقين، ولكنها لم تغيّر التعريف المتضمّن في التعديلات التي أُجريت في عام (1997)، وهو قانون تربيّة الأفراد المعاقين، ليصبح على النحو الآتي:

1- من الناحيّة العامة: يعني مصطلح صعوبة التعلّم المُحدّدة specific learning Disability وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيّة الأساسيّة المُتضمّنة في فهم استخدام اللغة كانت مكتوبة أو منطوقة، وقد يظهر كاضطراب أو قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابيّة المختلفة.

2- الاضطرابات المُتضمّنة: يتضمّن هذا المصطلح حالاتٍ، مثل: صعوبات الإدراك perpetual Disabilities ، وإصابات الدماغ Brain Injury ، والخلل الوظيفيّ الدماغيّ البسيط Minimal Brain Dysfunction ، وعسر القراءة Dyslexia ، والحبسة الكلاميّة التطوريّة أو الثقافيّة أو الاقتصاديّة غير الداعمة للطفل.

3- الاضطرابات المُستثناة: لا يتضمّن هذا المصطلح مشكلات التعلّم الناجمة عن إعاقات بصريّة أو سمعيّة أو حركيّة أو عقليّة أو اضطراب انفعاليّ، أو ناجمة عن أيّ ظروف بيئيّة أو ثقافيّة أو اقتصاديّة غير داعمة للطفل.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم
The National Joint Committee on Learning Disabilities Definition

تتألف اللجنة الوطنيّة لصعوبات التعلّم من ممثلين عن العديد من المنظمات المهنيّة العاملة في ميدان صعوبات التعلّم، التي أصدرت تعريفًا بديلاً لصعوبات التعلّم نتيجة لعدم رضاهم عن العوامل الآتية في التعريف الفدرالي السابق:

1. بالإشارة إلى تعبير العمليات النفسيّة: يعتقد العديد من الروادّ الأوائل في حقل صعوبات التعلّم أنّ وجود خلل ما في معالجة المعلومات البصريّة والسمعيّة أو تمييزها وتفسيرها المختلفة عن المشكلات الدائمة والمتمثلة في الصمم أو الكفّ يمثل السبب وراء المشكلات الأكاديميّة كصعوبات القراءة، بل اعتقدوا بإمكانيّة مساعدة الطلبة على التغلّب على مشكلاتهم القرائيّة من خلال التدريب على معالجة مهاراتهم البصريّة والسمعيّة بمعزل عن المادة الأكاديميّة. ولكن سرعان ما توصّل الباحثون لاحقًا إلى أنّ تلك التدريبات الإدراكيّة والإداركيّة - الحركيّة لا تعود بالنفع والفائدة على التحصيل القرائيّ للطلبة. وكردة فعل للانتشار الواسع في تبنّي برامج التدريب الإدراكيّ غير المثبتة بحثيًا فإنّ اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم رفضت استخدام تعبير العمليات النفسيّة الأساسيّة (هالاهان، وكوفمان، 2013).

2. عدم الإشارة إلى الطبيعة الداخليّة لصعوبات التعلّم: حيث خلا التعريف الفدراليّ من الإشارة إلى العوامل المُسبّبة، في حين أنّ اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم ترى أنّ صعوبات التعلّم تعود إلى خلل في النظام العصبيّ المركزيّ لدى الفرد.

3. عدم الإشارة إلى الراشدين: حيث استجابت اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم إلى وعي متزايد مفاده أنّ صعوبات التعلّم غير محصورة بمرحلة الطفولة، وإنما مستمرّة مدى الحياة.

4. عدم الإشارة إلى المشكلات في التنظيم الذاتيّ والتفاعل الاجتماعيّ: حيث وجدت اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم إلى حقيقة مفادها أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم غالبًا ما يواجهون صعوبات في التنظيم الذاتيّ والتفاعل الاجتماعيّ.

5. تضمين مصطلحات صعبة التعريف: تعتقد اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم أنّ التعريف الفدراليّ كان مشوّشًا بسبب تضمينه مصطلحات يصعب تعريفها، مثل: الإعاقات الإدراكيّة، وعسر القراءة، والخلل الدماغيّ الوظيفيّ البسيط (Hammil-Leigh- Mcnutt Laren1981) .

6- الإرباك الناجم عن استثناء تداخل صعوبات التعلّم معَ إعاقات أخرى: فقد استثنى التعريف الفدراليّ أنّ المشكلة التعليميّة يمكن أن ترجع في الأساس إلى إعاقات أخرى كالإعاقة العقليّة؛ حيث كان تعريفًا ضبابيًّا لم يحدّد ما إذا كان يمكن للفرد أن يعاني من صعوبات التعلّم وإعاقة أخرى. في حين فضّلت اللجنة الوطنيّة المشتركة أن تكون أكثر تحديدًا بإمكانيّة أن يعاني شخص ما من إعاقة ما ويجد لديه في الوقت ذاته صعوبات التعلّم.

7- تضمين التهجئة: تعتقد اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم عدم الحاجة إلى الإشارة للتهجئة كإحدى الصعوبات في التعرّف الفيدراليّ؛ لأنها مُتضمّنة أصلاً في الكتابة. واعتمادًا على تلك الانتقادات الموجّهة للتعريف الفدراليّ تقدّمت اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم بالتعريف الآتي:

تعدّ صعوبات التعلّم بمثابة مصطلح عامّ يشير إلى مجموعة غير مُتجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضيّة، وترجع هذه الاضطرابات لذات الفرد، ويفترض أنها ناجمة عن خلل وظيفيّ في الجهاز العصبيّ المركزيّ، وقد تحدث خلال فترات حياته المختلفة، وقد يرافقها مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتيّ والإدراك والتفاعل الاجتماعيّ، ولكنها لا تعدّ صعوبة من صعوبات التعلّم في حدّ ذاتها، على الرّغم من أنّ صعوبات التعلّم قد تتزامن في حدوثها معَ حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسيّة أو الإعاقة العقليّة أو أحد الاضطرابات الانفعاليّة الخطيرة) أو معَ مؤثرات خارجيّة معيّنة (كالتباينات الثقافيّة والتدريس غي الكافي أو غير الملائم) (هالاهان، وكوفمان، 2013).

محكّات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم

توجد بعض المؤشرات العامة المتّفق عليها للتعرّف على ذوي صعوبات التعلّم، رغم كلّ التعريفات الخاصة بهم، وهي مبادئ اتفق عليها المتخصّصون، واستخدمت كمحكّات في معرفة ذوي صعوبات التعلّم، ومن هذه المحكّات:

أولا: محكّ التباعد أو التباين

يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلّم تباعدًا في واحد من المحكين الآتيين أو كليهما:

- تباعدًا واضحًا في نموّ العديد من أنماط السلوك النفسيّة (الانتباه، التميّز، اللغة، القدرة البصريّة، الحركة، الذاكرة، إدراك العلاقات).
- تباعدًا واضحًا بين قدراتهم الحقيقية وأدائهم الفعلي الحالي من خلال (اختبارات الذكاء، والاختبارات التحصيليّة مقارنة بزملائهم من العمر والصّف الدراسيّ نفسيهما؛ فهم يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسيّ عن زملائهم العاديين معَ أنهم يتمتّعون بذكاء عاديّ أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المُتصلة بالتعلّم.

التحفّظات الأساسيّة على استخدام معيار التباين:

أ) المشكلات المتعلّقة بمفهوم القدرة وبوسيلة قياس هذه القدرة من خلال اختبارات الذكاء.

ومن أبرز هذه التحفّظات:

1- تركيز اختبارات الذكاء على نِتاج التعلّم.

2- محتوى اختبارات الذكاء لا يعكس مفهوم الذكاء وتعريفه.

3- المفهوم الضبابيّ لفكرة أنّ اختبارات الذكاء قادرة على قياس استعداد الفرد وقابليّته للتعلّم.

4- القدرة التنبؤيّة لدرجات الذكاء في التحصيل ليست قويّة في مجال القراءة.

ب) انخفاض تقديرات الذكاء للطلبة ذوي صعوبات التعلّم عن قدراتهم الحقيقيّة.

إنّ استخدام اختبارات الذكاء لغايات تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم

لا يعدّ ملائمًا لهؤلاء الأطفال، الذين يعانون في الأصل من خلل في جانب أو أكثر في العناصر والمهارات التي تتضمّنها اختبارات الذكاء بسبب صعوباتهم التعلّميّة. فالأطفال ذوو صعوبات التعلّم لديهم مشكلات في الذاكرة واللغة والمهارات الحركيّة الدقيقة، وحيث إنّ اختبارات الذكاء تقيس هذه الجوانب، فإنّ مشكلات الأطفال هذه تؤثر في التقديرات التي يحصلون عليها من خلال اختبارات الذكاء.

فَسّر عدد من الباحثين السبب في حصول الأطفال ذوي صعوبات التعلّم على تقديرات أقلّ من قدراتهم الحقيقيّة في اختبارات الذكاء والناجمة عن صعوبات التعلّم التي يعانون منها، من خلال ما يعرف بأثر ماثيو.

ج) صعوبة استخدام معيار التباين كوسيلة للتعرّف المُبكّر.

يمكن النظر إلى صعوبات التعلّم على أنها نقص في التقدّم الأكاديميّ للفرد، وهذا المؤشّر يصعب تحديده وتحقيقه في مستويات ما قبل المدرسة، وكأنّ استخدام محكّ التباين يعني انتظار حدوث الفشل لدى الطفل قبل تقديم الخدمات التربويّة الخاصّة له، وهذا يتعارض تمامًا معَ مبدأ التعرّف والتدخّل المُبكّر.

د) مشكلة الزيادة في التعرّف وعدم الاتساق في تقديرات انتشار صعوبات التعلّم.

تزايدت أعداد المعرفين بصعوبات التعلّم بنسبة وصلت إلى (150%) منذ إصدار القانون العام، وقد تمّ عزو هذه الزيادة إلى عدم دقّة تعريف صعوبات التعلّم، وعدم ملاءمة معايير التشخيص الواردة في ذلك القانون.

وتشير التقارير الواردة من الولايات المتحدة الأمريكيّة إلى تباين تقديرات نسب انتشار صعوبات التعلّم؛ فقد بلغ أدنى مستوى لهذه التقديرات في ولايّة ويسكانسون (2%)، فيما بلغت تقديرات الانتشار في ولايّة ماساتشوستس (7%) و(8,66%) في رود آيلند.

هـ) المشكلات المتعلقة بطرق استخراج عامل التباين

تعقيب على التحفّظات بشأن عامل التباين

- معظم التحفّظات تدور حول فعاليّة اختبارات الذكاء ومفهومها النظريّ وقدرتها على تحديد حالات صعوبات التعلّم، علمًا بأننا نستخدم هذه الاختبارات في تحديد حالات أخرى في التربيّة الخاصّة. فلماذا لا نستغني عن

اختبارات الذكاء لدى تشخيص حالات الإعاقة العقليّة أو الموهبة والتفوّق؟

- كيف يمكن التأكد من أنّ حالات صعوبات التعلّم تتمتع بذكاء عادي (وهي سِمة اتفقت عليها جميع تعريفات صعوبات التعلّم) دون استخدام اختبارات الذكاء؟
- إذا كنّا نشكك بالمفهوم النظريّ لاختبارات الذكاء، فعلينا أن نسأل أنفسنا: هل المفاهيم النظريّة للاختبارات الأخرى (خاصّة تلك التي تقيس العمليات النفسيّة) أفضل حالاً؟
- إذا كانت المشكلة تتعلّق بالتعرف المُبكّر، فعلينا أن نسأل أنفسنا: هل أثبتت الطرق الأخرى في تقييم صعوبات التعلّم نجاحًا في هذا الجانب؟

ثانيًا: محكّ الاستبعاد

يُستثنى من حالات صعوبات التعلّم ذوو الإعاقة العقليّة، والإعاقة الحسيّة، والاضطرابات الانفعاليّة الشديدة، والمصابون بمشكلات السمع والبصر وعيوبهما، ونقص فرص التعليم؛ لأنّه ينجم عن هذه الحالات تحصيلٌ دراسيّ منخفض، وتُصنّف خطأ ضمن صعوبات التعلّم.

ثالثًا: محكّ التربيّة الخاصّة

ويعتمد هذا المحكّ علي أساس أنّ الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم يحتاجون إلى طرق خاصّة في التعلّم تتناسب معَ صعوباتهم، وتعالج صعوباتهم التعلّميّة الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائيّة التي تعوق قدرة الطفل على التعلّم أو تمنعها، وتختلف هذه الطريقة عن الطرق العاديّة في التعلّم (هالاهان وكوفمان ورويس ومارتنيز، 2007).

رابعًا: محكّ الاستجابة للمعالجة

تضمّنت تعديلات القانون الفدراليّ لعام (2004) هذا المعيار الجديد كبديل آخرَ لتعرّف صعوبات التعلّم. ويعتمد هذا الأسلوب على تحليل استجابة الطفل للتدريس عند تقديم مَهَمّات مرتبطة بالمنهاج، وينظر لضعف استجابة الطفل على أنها مؤشّر لانخفاض التحصيل، وبأنه يعاني من صعوبة تعلّم تحّد من إنجازه الأكاديميّ. ويعتمد معيار الاستجابة للمعالجة على عنصريين أساسيين، هما:

(أ) تقديم نوعيّة عاليّة الجودة من التدريس.

(ب) المراقبة المستمرّة لتطوّر الطفل وتقدّمه.

العناصر الأساسيّة التي يتضمّنها معيار الاستجابة للمعالجة:

- تزويد معلّمُ الصّف العاديّ بطرق تدريس فعالة.
- مراقبة تقدّم أداء الطفل وتطوّره.
- تدريس الأطفال الذين لا يستجيبون على نحو ملائم للطرق السابقة بطرق وأساليب أخرى مُكثّفة.
- يصبح الأطفال الذين لا يستجيبون لهذه التعديلات في التدريس مؤهّلين لخدمات التربيّة الخاصّة أو للتقييم الإضافيّ.
- تعقيب على محكّ الاستجابة للمعالجة
- هناك تشابه كبير بين هذا الأسلوب وأسلوب القياس المُعتمد على المنهاج.
- إجراءات هذا النموذج تعتمد على تقديم تدريس فعّال ومناسب، ثمّ مراقبة الطفل، ثمّ التفكير في طرق بديلة لحلّ مشكلاته، وهذه الإجراءات لا تكاد تختلف عن الإجراءات التي يُفترض أن يقوم بها المعلّمون في مرحلة ما قبل الإحالة.
- هل نضمن أن يُنفذ جميع معلّمي الصّفوف هذه الإجراءات بالكفاءة والمقدرة نفسيهما؟ علمًا بأنّ معلّمي الصّفوف هم أكبرُ مصدر للإحالة إلى برامج التربيّة الخاصّة!.
- هل يتوقّع أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم وحدهم الذين لا يستجيبون

للمعالجة الفعّالة؟ ماذا عن المعاقين عقليًّا إعاقة بسيطة أو المضطربين سلوكيًّا أو حتى ذوي التحصيل المنخفض؟ هل يتوقّع أن يستجيب هؤلاء بطريقة أفضل للمعالجة، وبحيث يمكّننا ذلك من تمييز صعوبات التعلّم عنهم؟

ما الحلّ؟

قبل تقديم الحلّ، لا بدّ من التفكير في القضايا الأساسيّة التي يُفترض أن يتضمّنها أيّ معيار لتحديد هذه الفئة؛ ذلك أنه يجب توافر الشروط الآتية في أيّ معيار سيتمّ اختياره أو اعتماده. وتتضمّن هذه الشروط ما يأتي:

1- يجب أن يراعي المعيارُ الطبيعة غير المُتجانسة لصعوبات التعلّم.

2- يجب أن يراعي المعيارُ جميع الفئات العمريّة لحالات صعوبات التعلّم.

3- يجب التأكّد من أنّ المعيارَ المُقترح يستخدم أدواتٍ ملائمةً من الناحيّة التقنيّة.

4- يجب أن يعمل المعيارُ المُعتمد على التقليل من أعداد الأطفال المعرفين.

الحلّ الأفضل لمسألة تقييم صعوبات التعلّم

يتبنّى المؤلّف النموذج المُقترح من قبل (كافل وفورنس) للتقييم. وهذا النموذج يتضمّن خمسة عناصر لتشخيص حالات صعوبات التعلّم. وتتضمّن هذه العناصر ما يأتي:

1- استخدام محكّ التباين بين القدرة العقليّة والتحصيل كمؤشّر أوليّ ضروريّ.

2- تقييم الضعف في المهارات الأساسيّة، من خلال التركيز على المهارات الأكاديميّة الأساسيّة (اللغة والقراءة والكتابة والحساب).

3- تقييم الضعف في العمليات النفسيّة الأساسيّة (الانتباه والذاكرة والعمليات اللغويّة وما وراء الإدراك)

4- تقييم ضعف الكفاءة في التعلّم من خلال استخدام مقاييس لقياس استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلّم ومعدل التعلّم.

5- استثناء الاحتمالات الأخرى التي تسبّب فشل التعلّم (الإعاقة العقليّة والإعاقات الحسيّة والاضطراب الانفعاليّ أو التدريس غير الملائم).

نسبة انتشار صعوبات التعلّم

نسبة الانتشار prevalence

وَفقًا لأرقام الحكومة الأمريكيّة فقد حدّدت المدارس العامة نسبة انتشار صعوبات التعلّم بأقلّ من 5%من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (16–17) عامًا؛ حيث تعدّ فئة صعوبات التعلّم من أكبر فئات التربيّة الخاصّة؛ فأكثر من نصف طلبة المدارس العامة الذين لديهم حاجات خاصّة يعانون من صعوبات التعلّم.

زيادة نسبة الانتشار وانخفاضها Increase and Decrease Prevalence

تضاعفت نسبة انتشار صعوبات التعلّم تقريبًا منذ أن بدأت الحكومة الأمريكيّة برصد نسبة انتشار صعوبات التعلّم في العام (1976– 1977). فكما أشرنا فأنّ أحد الأسباب التي أدّت إلى تقدّم هذا الميدان تعود إلى اختلاف طريقة التعرّف وتحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلّم من الاعتماد على التباين بين التحصيل الأكاديميّ ونسبة الذكاء باتجاه الاعتماد على الاستجابة للمعالجة، بينما يعتقد آخرون أنّ سبب زيادة عدد الأفراد ذوي صعوبات التعلّم يعود إلى تغيرات اجتماعيّة وثقافيّة قادت بعض الأطفال الضعاف تعليميًّا إلى تطوير شكل من أشكال صعوبات التعلّم (Hallahan,1992).

فعلى سبيل المثال نرى أنّ عدد الأطفال الفقراء تضاعف بين عامي (1957–1993). وعلى الرّغم من تناقص تلك الأرقام في فترة التسعينيّات من القرن الماضي، إلا أنها عادت إلى ازدياد؛ فأربعة عشر مليون طفل يعيشون في أسر تحت خط الفقر الوطنيّ (Wright,Chqu– Avatani, 2010). ومن المعروف وجود ارتباط بين نسب الفقر المرتفعة والعديد من المشكلات الاجتماعيّة والتعليميّة، وحتى الأسر غير الفقيرة تعيش الآن تحت ضغط لم تعشه من قبلُ؛ فمعظم جهد الأهالي ينصبّ حاليًّا على مساعدة أبنائهم في الأعمال المدرسيّة وتوفير الدعم الاجتماعيّ لهم (هالاهان، وكوفمان، 2013).

ويرى آخرون أنّ هناك علاقة ارتباطيّة بين تناقص أعداد الطلبة المُشخّصين بوصفهم معاقين عقليًّا وبين تزايد عدد الطلبة المُشخّصين بأنهم ذوو صعوبات تعلّم؛ فتشير الأدلة المتوافرة إلى أنّ إدارة المدرسة غالبًا ما تتجاوز في تطبيق التعليمات باستخدامها تسميّة (تصنيف) صعوبات التعلّم بدلاً من استخدام تسميّة الإعاقة العقليّة لتعبيرها عن وصمة اجتماعيّة غير مُستحبّة.

وعلى الرّغم من أنّ نسبة انتشار الأفراد المعرّفين بوصفهم ذوي صعوبات تعلّم قد