(١)

التعريف، والتعرف، والاسباب لصعوبات التعلم المحددة: مراجعة أدبية

Joseph M. Cottrell, Master of Science
Utah State University, 2014

Recommended Citation: Cottrell, Joseph M., "The Definition, Identification, and Cause of Specific Learning Disabilities: A Literature Review" (2014). *All Graduate Plan B and other Reports.* Paper 434.

ترجمة
أ.د. زيد بن محمد البتال
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الملخص: يشكل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة (specific learning disabilities–SLDs) حاليا ما يقرب من ٤٠٪ من تلاميذ التربية الخاصة. ولم يتغير تعريف صعوبات التعلم المحددة منذ صدور قانون التربية الخاصة الأساسي في عام ١٩٧٥. وحتى مع التغييرات الأخيرة لقانون التربية الخاصة (قانون تعليم الافراد ذوي الاعاقات المطور) في عام ٢٠٠٤، ظل تعريف صعوبات التعلم المحددة هو نفسه. ويعتقد بعض المهنيين أن عدم وجود تغيير يكشف الاتساق، في حين يعتقد علماء أخرين أن عدم وجود تغيير يكشف عن نقص في المعرفة حول ماهي حقا صعوبات التعلم. ويقدم تعريف صعوبات التعلم القليل عن أسباب هذا الاضطراب. وهناك ثلاث نظريات تفسر أسباب صعوبات التعلم وهي على النحو الاتي:

(أ) النظرية البيئية،

(ب) النظرية البيولوجية،

(ج) النظرية التفاعلية.

ولأن هذه النظريات موجهة لاراء ووجهات نظر مختلفة، وكذلك تتماشى مع أساليب مختلفة للتعرف والتحديد، فأن قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقة ((IDEA,2004 حدد ثلاثة إجراءات للتعرف على صعوبات التعلم، هي:

(أ) محك التباين بين الذكاء (IQ) والتحصيل.

(ب) نموذج الاستجابة للتدخل (RtI).

(ج) طريقة بديلة تقوم على البحث.

ويعد اخصائي علم النفس المدرسي أحد أعضاء الفريق متعدد التخصصات الذي يهدف الى التعرف وتحديد الأطفال ذوي الإعاقة والتعرف عليهم، بما في ذلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم التدخل المناسب لهم. ويقضي الاخصائيون في علم النفس المدرسي

حوالي نصف وقتهم في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتحديد التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة. وبالتالي، فمن المهم فهم وجهات نظر هؤلاء الاخصائيين بشأن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولازالت الأبحاث العلمية في الوقت الراهن شحيحة بشأن وجهات نظر الاخصائيين في مجال علم النفس المدرسي حول اسباب صعوبات التعلم وكيف يمكن لوجهات النظر هذه أن تؤثر على الممارسات والتطبيقات المستخدمة في المجال التربوي، بما في ذلك اجراءات التعرف والرضاء المهني.

وتتناول هذه المقالة أولا بناء وتعريف صعوبات التعلم، تليها الادبيات حول عملية التعرف عليها ودور أخصائي علم النفس المدرسي في التعرف على صعوبات التعلم وتحديدها. وأخيرا، فإن الخاتمة في هذه المقالة تعالج البحوث المستقبلية المتعلقة بصعوبات التعلم والاتجاهات البحثية في المستقبل.

المقدمة : يتضمن مجال صعوبات التعلم المحددة (SLDs) أسرع و أكبر شريحة متزايدة من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة منذ صدور قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (القانون العام ٩٤-١٤٢) في عام ١٩٧٥، الذي سبق الاشارة إليه. وقد ارتفعت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اليوم، حيث يوجد أكثر من ٦,٥ مليون تلميذ وتلميذه (تتراوح أعمارهم بين ٣-٢١) سنة، يتلقون خدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية، منهم ٢,٥ مليون (ما يقرب من ٤٠ ٪) من ذوي صعوبات تعلم.

وترتبط صعوبات التعلم بأثار قصيرة المدى، مثل زيادة مفهوم الذات السلبي، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانحرافات السلوك. كما ترتبط ايضا بأثار على المدى الطويل، مثل صعوبة الحصول على وظيفة أو الاحتفاظ بها. لذلك، يعد التقييم الدقيق والصحيح لصعوبات التعلم في غاية الاهمية من أجل المبادرة بالوقاية واجراء عمليات التدخل الهادفة إلى تحسين المخرجات للافراد الذين يعانون منها.

وتتضمن هذه المراجعة للأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم المحددة على ما يلي:

(١) تعريف صعوبات التعلم المحددة،

(٢) الإجراءات المستخدمة في التعرف على صعوبات التعلم المحددة (SLDs)،

(٣) أسباب صعوبات التعلم المحددة.

وعلى الرغم من وجود تداخل كبير بين هذه المواضيع الثلاثة، الا أنه ولمزيد من الايضاح سيتم مناقشتها بشكل منفصل من خلال هذه المقالة. فعلى سبيل المثال، رغم أن تعريف

صعوبات التعلم في قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقة (IDEA,2004) لم يشتمل بشكل صريح على اجراءات محددة للتعرف، فأن تعريف صعوبات التعلم يرتبط بالاجراءات الواجب استخدامها في عمليات التعرف.

تعريف صعوبات التعلم:

تم توثيق النتائج السلبية المرتبطة بصعوبات التعلم المحددة (SLDs) جيدا، ولكن لا يزال هناك عدم يقين بشأن تعريف صعوبات التعلم بوصفها بناء نفسي. والبناء النفسي هو مفهوم افتراضي لا يمكن أن يتم تأكيده على الاطلاق، حيث ان درجة خصائص البناء النفسي للفرد يمكن فقط أن يستدل عليها من الملاحظات لسلوكه.

وهناك عدد محدود من المواضيع في مجال صعوبات التعلم التي تثير الكثير من النقاش والجدل، مثل التعريف للحالة. وقد جمع هامبل (Hammill, 1990) تعاريف متنوعة لصعوبات التعلم التي تم وضعها من قبل العديد من الباحثين، مثل كيرك و باتيمان و ويبمان و كروكشانك واخرون (e.g., Kirk, Bateman, and Wepman, Cruickshank, et al.) ، وكذلك من قبل الجمعيات والمنظمات، مثل اللجنة الوطنية للدفاع عن الاطفال المعوقين (e.g., The National Advisory Committee on Handicapped Children) ، ووزارة التربية والتعليم بالولايات المتحدة الامريكية في عام ١٩٧٧(U.S. Office of Education, 1977) واللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities) ، والجمعية الامريكية لصعوبات التعل (The Learning Disabilities Association of America) . وقد وجد هامبل سبعة (٧) تعاريف من احدى عشر (١١) تعريف تتفق بما نسبته ٨٩% في تسع (٩) خصائص تعريفية، مثل خلل الجهاز العصبي المركزي (central nervous system) dysfunction، والتحصيل الدراسي المنخفض (underachievement) ، واستمرار الحالة مدى الحياة، وتحديد مشاكل اللغة المنطوقة، والمشاكل الاكاديمية، ومشاكل الادراك، وغيرها من المشاكل كأسباب محتملة لصعوبات التعلم. ولم يتم ذكر العنصر الأساسي لتحديد الأهلية لصعوبات التعلم (determining SLD eligibility).

ويعتقد بعض المهنين أن الاتساق الظاهر بين التعاريف المتعلقة بالأساس المفاهيمي لصعوبات التعلم يعبر عن توافق في الآراء بشأن معناها. ومع ذلك، يرى علماء أخرون أن هذا الإجماع لايعكس فهم واضح لما هو البناء، وذلك بسبب أن العنصر الاساسي لتحديد الاهلية لصعوبات التعلم لم يذكر اطلاقا في التعريف الرسمي.

وقد عرفت وزارة التربية والتعليم بالولايات المتحدة الامريكية صعوبات التعلم، كما يلي:

١–عام: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تشتمل استخدام أو فهم اللغة؛ المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على أن يستمع أو يفكر أو يتحدث أو يقرأ أو يكتب أو يجري عمليات حسابية.

٢–يشتمل المصطلح: حالات مثل صعوبات الإدراك، والإصابة المخية البسيطة، وانخفاض الأداء الوظيفي، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية.

٣ –لا يشتمل المصطلح: مشكلات التعلم التي تعود أساسًا إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو فكرية أو اقتصادية أو انفعالية أو إلى ظروف بيئية أو ثقافية غير ملائمة.

وقد تم اعادة صياغة قانون التربية الخاصة (قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين– القانون العام ٩٤–١٤٢) منذ صدوره عام ١٩٧٥ عدة مرات، ومع ذلك، حتى مع التعديلات الأخيرة تحت قانون التعليم للأفراد ذوي الاعاقة المطور (IDEA; 2004)، ظل تعريف صعوبات التعلم هو نفسه على مر السنين.

ومن أجل التعريف ليكون مفيدا للتحديد والتعرف (identification) ، يجب أن يشتمل على عمليات أو قواعد محددة تنص على كيفية انطباق هذا المصطلح على حالة معينة، فالعمليات والقواعد عند ورودها في التعريف تسفر عن نتائج مميزة.

وفي عام ١٩٧٦، اصدرت وزارة التربية والتعليم بالولايات المتحدة الامريكية تعريف اجرائي (operational definition)لصعوبات التعلم، وذلك على النحو الاتي: صعوبات التعلم المحددة يمكن أن توجد إذا كان لدى الطفل تباين شديد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي Severe Discrepancy (IQ and Achievement)، في واحد أو أكثر من عدة مجالات: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي والفهم السماعي ومهارات القراءة الاساسية والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي. وقد تم تعريف التباين الشديد بأنه عندما يكون التحصيل في واحدة او أكثر من المجالات السابقة عند أو أدني من ٥٠% من مستوى التحصيل المتوقع لدى الطفل، وعندما يؤخذ العمر والخبرات التربوية السابقة في الاعتبار.

وليكون التعريف اجرائيا يجب أن يوضح ويرتبط بالمفاهيم من تعريف البناء (definition of the construct). ويركز التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم على مفهوم "التباين discrepancy" ولكن لا يوجد ذكر "التباين" بين القدرة العقلية والتحصيل في تعريف البناء، أيضا ليس هناك ذكر لمقاييس الذكاء والتحصيل التي ينبغي استخدامها لتحديد التباين، لذا فمن الصعب أن نفهم كيف يمكن التعرف والشخيص ووصف العلاج، أو تقديم المساعدة لتحسين الحياة للفرد ذو صعوبات التعلم بدون الحاجة إلى فهم واضح لطبيعة صعوبات التعلم المتضمنة للعمليات المستخدمة في التعرف والتحديد. بالإضافة إلى ذلك، فأن أسباب صعوبات التعلم ليست واضحة في تعريف البناء او التعريف الاجرائي، كما لا يوجد أتفاق بين المهنين حول أسباب

صعوبات التعلم. وقد أشارت بعض التعاريف الى فكرة أن صعوبات التعلم هي نتاج مشاكل في الجهاز العصبي المركزي أو العمليات النفسية الاساسية. ويعتقد أخرون ان صعوبات التعلم سببها الحرمان البيئي. ولا زال البعض الاخر يرى بأن صعوبات التعلم مشكلة بيولوجية في طبيعتها، ويعتقد أخرون أن صعوبات التعلم تعود لحدوث تفاعل بين البيئة والعملية البيولوجية لدى الفرد. وسيتم مناقشة هذه المدارس الفكرية بنوع من التفصيل في المراجعة الادبية التالية.

المراجعة الأدبية

تقع الادبيات حول مجال صعوبات التعلم في خمس فئات، هي:

(١) الكفاية الفنية (technical adequacy)للتباين بين الذكاء والتحصيل (IQ-Achievement discrepancy)، وجوانب القوة والضعف لدى الفرد ذو صعوبات التعلم.

(٢) الكفاية الفنية لاجراءات الاستجابة للتدخل (response-to-intervention -RtI).

(٣) دور اخصائيي علم النفس المدرسي في عملية التعرف على صعوبات التعلم.

(٤) الدراسات الحديثة التي تقيم فهم وتصورات اخصائيي علم النفس المدرسي، حيث تصف هذه الدراسات الارشادات على مستوى الولاية والتعليمات الاتحادية فيما يتعلق بالتعرف على صعوبات التعلم، كما تفحص الارتباطات بين الممارسات المستخدمة في التعرف والاسباب لصعوبات التعلم.

(٥) مناقشة عمليات التعرف على صعوبات التعلم وأثار تطبيقاتها على أخصائي علم النفس المدارسي.

قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقات وصعوبات التعلم

يعد النظام التعليمي هو السياق الأساسي الذي يتم من خلاله التحديد والتعرف على صعوبات التعلم ومعالجتها، فقانون التعليم للافراد ذزي الاعاقات المطور في (٢٠٠٤) هو النظام الذي يحكم، في الوقت الراهن، كيف يمكن للولايات والهيئات العامة والخاصة أن تقدم خدمات التدخل المبكر، وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة ذات العلاقة للتلاميذ الذين يمثلون جزء من نظام التعليم المدرسي الامريكي.

ويتضمن قانون التعليم للافراد ذزي الاعاقات ثلاثة توجيهات تصنيفية، يجب على الولايات الالتزام بها في عملية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك كما يلي:

أ. يجوز للولاية أن لاتشترط استخدام التباين الشديد بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي،

ب. يجب على الولاية أن تسمح بأستخدام عملية الاستجابة للتدخل القائمة على اجراءات الدليل والبرهان العلمي،

ج. يمكن للولاية استخدام اجراءات بديلة اساسها البحث العلمي. والاجراءات البديلة القائمة على البجث يمكن أن تشتمل إجراءات تقييم وجود نمط من نقاط القوة والضعف من خلال اجراء اختبارات لقدرات التلاميذ المعرفية والعمليات العصبية.

ويسمح قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقات بعملية التعرف على صعوبات التعلم وكشفها من خلال استخدام أي من هذه التوجهات والأساليب المختلفة تماما عن بعضها البعض. لذلك يمكن للمدرسة أن تختار وتطبق الطريقة التي تراها مناسبة طالما هي متطابقة مع التوجيهات التتصنيفية الثلاثة الواردة في قانون التعليم للافراد ذزي الاعاقات. ولان الطرق الثلاثة تسمح بالكثير من الاختلافات والتقلبات، بالاضافة الى وجود نقص في القياس المتسق عبر الولايات المتحدة، فأن التلميذ الذي يتم تشخيصه في ولاية ما بأن لدية صعوبات تعلم، قد لا تنطبق علية المعايير في ولاية أخرى. لذلك، تسمح الهيئات التعليمية على مستوى الولايات بتكيف القواعد والتوصيات على أساس البحوث المهنية وأنظمة وقواعد المدارس. ويمكن أيضا للمناطق التعليمية داخل نفس الولاية تنفيذ طرق تحديد مختلفة.

أجراءات التعرف والنظريات حول أسباب صعوبات التعلم

بالإضافة إلى التغييرات المسموح بها ضمن قانون التعليم للافراد ذزي الاعاقات في عملية التعرف وكشف صعوبات التعلم، فأن الغموض والإبهام في تعريف صعوبات التعلم يضيف مزيد من الارتباك حول كيفية التعرف والتحديد لصعوبات التعلم. وهناك ثلاث نظريات بارزة حول أسباب صعوبات التعلم، هي: نظرية الأساس البيولوجي، ونظرية الأساس البيئي، ونظرية التفاعل بين البيولوجيا والبيئية. وهناك تفسيرات مختلفة للآلية الكامنة وراء صعوبات التعلم تم استخدامها في أساليب مختلفة في كيفية التعرف على صعوبات التعلم، كالتباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، والاستجابة للتدخل، ونقاط القوة والضعف لدى الفرد، وطريقة الجمع بين ماسبق. وسيتم توضيحها من خلال ارتباطها بأساسها النظري، وذلك على النحو الاتي:

الأساس البيولوجي لصعوبات التعلم وطرق التعرف ذات العلاقة:

لان تعريف صعوبات التعلم يذكر بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، فأن بعض المهنيين يعتبرون صعوبات التعلم اضطراب ذو أساس بيولوجي

يرتبط باختلالات عصبية محددة. في حين أنه لا يزال من غير الواضح ماذا يسبق الاضطرابات العصبية التي قد تؤدي إلى صعوبات التعلم. وتعتبر الوراثة عاملا رئيسيا في صعوبات التعلم، حيث تحدث بمعدلات أعلى ضمن أفراد العائلة الواحدة. وتشمل الأسباب الأخرى المحتملة لصعوبات التعلم مشاكل ما قبل الولادة والاحداث المصاحبة لعملية الولادة، مثل المرض، وتعاطي المخدرات والكحول خلال فترة الحمل، وانخفاض الوزن عند الولادة، ونقص الأوكسجين والولادة المبكرة أو المتأخرة. وقد أشارت الأبحاث العلمية أيضا إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نصف الكرة المخية الأيسر من الدماغ بين الأفراد ذوي صعوبة / عسر القراءة (أحد أنواع صعوبات التعلم) والذين ليس لديهم عسر في القراءة.

ووفقا للأبحاث البيولوجية حول صعوبات التعلم، ينبغي تحديد صعوبات التعلم باستخدام أساليب التباين (التباين بين الذكاء والتحصيل أو نقاط القوة والضعف لدى الفرد)، لان الاختبارات المعرفية المستخدمة كجزء من أساليب التباين تقيس عجز المعالجات المعرفية المستندة على الاساس البيولوجي. وأبرز طريقتين تستخدم لقياس التباين وتحديد صعوبات التعلم، هي التباين بين الذكاء والتحصيل ونقاط القوة والضعف لدى الفرد. فالتباين يستخدم لحساب الفرق بين حاصل الذكاء ومستوى التحصيل في واحد أو أكثر من المجالات الاتية: التعبير الشفهي والفهم السماعي والتعبير الكتابي ومهارات القراءة الاساسية والفهم القرائي والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي. وإذا كانت الاختلالات العصبية تساهم في حدوث صعوبات التلم، فأنه يمكن افترض أن التباين بين الذكاء والتحصيل سيكون أداة تستخدم للكشف عن الخلل العصبي وارتباطاتها الاكاديمية. ومع ذلك، فقد تعرض التباين بين الذكاء والتحصيل للنقد من بعض المهنين لأسباب عديدة، منها:

(أ) أنه يعتبر وسيلة لانتظار الفشل"wait–to–fail" ، بسبب أن التباين لا يظهر عادة الا بعد وصول التلاميذ للصف الثالث أو الرابع الابتدائي.

(ب) أنه يؤدي إلى زيادة التعرف (over identification) من تلاميذ الأقليات، والذي يعزى الى أن الاختبارات المعرفية تظهر في بعض جوانبها نوع من التحيز الثقافي.

(ج) لديها مصداقية مشكوك فيها بسبب التناقضات فيما يتعلق بصيغة التباين المستخدمة من قبل المدارس وادارات التعلم.

أما طريقة نقاط القوة وجوانب الضعف لدى الفرد (PSW)، فتهدف لتقييم جوانب واسعة من نقاط القوة والضعف في المهارات المعرفية. لذلك، يتم عادة تحديد العديد من المهارات المعرفية بهدف الكشف عن وجود ضعف ما يتعلق بمجالات التحصيل. ومع ذلك، فإن الضعف يجب أن يكون موجودا ضمن مجموعة متباينة من نقاط القوة ليتم اكتشافها وتشخيص صعوبات

التعلم وتحديدها. ومن القضايا ذات العلاقة بطريقة نقاط القوة والضعف لدى الفرد على سبيل المثال هي زيادة التعرف على التلاميذ الذين لا يوجد لديهم صعوبات تعلم.

الأساس البيئي لصعوبات التعلم وطرق التعرف ذات العلاقة:

تفترض النظرية البيئية لصعوبات التعلم أن الأطفال ينجزون بشكل متدني وضعيف بسبب الظلم الموجود في النظام المدرسي والمجتمع، وليس بسبب العجز في الطفل نفسه. وذكر كوليز (Coles ,1989) بأن المشكلة مع النظرية البيولوجية هي أن وجود "حالة صعوبات التعلم" غير مثبت عمليا، حيث أنه وبعد عقود من البحث العلمي لم يتم حتى الآن إثبات أن الاختلالات العصبية موجودة فعلا الا في عدد ضئيل جدا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أن تشخيص صعوبات التعلم، من الناحية البيولوجية، قد تجاهل مساهمة المدارس، والأسر، أو غيرها من التأثيرات الاجتماعية وربما كان ذلك بغرض تطوير صعوبات التعلم. ويركز أسلوب الاستجابة للتدخل (RTI) على بيئة التدريس للطفل، وكيف يمكن أن يستجيب الطفل للتدريس القائم على البرهان العلمي مقارنة مع غيره من التلاميذ الذين يتلقون نفس التدريس أو ما يشابهه. والاستجابة للتدخل هي عملية متعددة المستويات أو الطبقات التي تتضمن، مايلي:

(١) تلقي التلاميذ تدريس فاعل وعام من قبل معلم فصلهم الدراسي.

(٢) مراقبة التقدم.

(٣) تلقي التلاميذ الذين لم يستجيبو، للتدريس أخر أكثر تركيزا وكثافة من قبل معلمهم أو من مختصين أخرين.

(٤) مرة أخرى، يتم مراقبة التقدم الذي يتم أجرازه.

(٥) أولئك الذين لا زالو لم يستجيبون يصبحون مؤهلين اما لخدمات التربية الخاصة أو الى تقييم تربوي متقدم.

ويعد القياس المبني على المنهج (CBM)، الذي يتكون من سلسلة من الاختبارات الوجيزة للمهارات الأكاديمية الأساسية، هو نظام التقييم المستخدم عادة مع أسلوب الاستجابة للتدخل، ويستخدم أيضا لجمع البيانات عن تقدم التلميذ بغرض تقديم المساعدة في اتخاذ القرارات بشأن التخطيط التعليمي. وقد تم تقديم الدعم الكبير لتنفيذ طريقة الاستجابة للتدخل، ولكن لا يزال هناك الكثير من الجدل المستمر حول اذا ماكانت أو لم لم تكن الاستجابة للتدخل قادرة على تقديم التوجيه الكافي للممارسين حول التنفيذ. وهناك أيضا قلق حول الكثير من التفاصيل حول الاستجابة للتدخل التي لم يتم الاجابة عليها، والتي تحتاج الى تعريف، مثل شكل الاستجابة. ويرى بعض المختصين أنه غير معروف، حتى الان، التطبيق الامثل للاستجابة للتدخل، على

سبيل المثال درجة التدخل ومدته، حيث يتجاهل أسلوب الاستدابة للتدخل مكونات تعريف صعوبات التعلم.

ان نموذج الاستجابة للتدخل يتفق وبشكل كبير مع قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (No Child Left Behind) (القانون العام ١٠٧-١١٠)، مقارنة مع قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقات (IDEA). بالاضافة الى ذلك، تفترض الاستجابة للتدخل أن التدريس الذي يتم تقديمه في فصول التعليم العام حتى الان ليس قائم على الاساس والبرهان العلمي.

ويركز أنصار الاستجابة للتدخل كثيرا في نقاشهم على التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، وعلى حقيقة أن التباين بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي لا يحدد التفاوت بين القدرة والتحصيل في تعليم التلميذ الا في وقت لاحق. ومع ذلك، يجادل البعض بأن أسلوب الاستجابة للتدخل يفعل القليل لمعالجة هذه المشكلة، نظرا لأن الأطفال لا يحالون الى التدخل حتى تصل المشكلة الاكاديمية لديهم الى مستويات واضحة ومتاخرة في الفصل الدراسي. لذلك، تعتبر الاستجابة للتدخل (RTI) من قبل بعض المهنيين، طريقة "مشاهدة التلاميذ يفشلون" (watch them fail) لتحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها .(Reynolds, 2008)

الاساس التفاعلي لصعوبات التعلم وطرق التعرف ذات العلاقة:

لا زال يعتقد البعض من المختصين أن هناك تفاعل بين الجانب البيولوجي والجانب البيئي والذي يطلق عليه "الفرضية التفاعلية". ويعزو بعض المختصين أن الاخفاق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو بسبب التفاعل بين طريقتهم في معالجة المعلومات، وطرق التفاعل ومتطلباتها المستخدمة في فصولهم لمعالجة المعلومات. وتقترح نظرية التفاعل الاخرى أن عملية القراءة تتضمن تفاعلا بين القارئ، والانواع المختلفة من المعلومات الواردة في مادة القراءة، والسياق العام للقراءة في المادة.

ومع كل نظريات التفاعل هذه، هناك مسؤولية متساوية تمتد نحو قدرات الطفل العصبية وبيئة الطفل، حيث تفسح "فرضية التفاعل" المجال لجمع الاساليب في عملية التعرف على صعوبات التعلم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال ابعاد التلاميذ الذين يستجيبون بسرعة للتدريس القائم على البرهان، فمثلا يمكن استخدام الاستجابة للتدخل بشكل صحيح، ومن ثم الاتجاه نحو أجراء تقييم شامل للطلاب الذين لم يستجيبو.

وقد اتخذت بعض الهيئات التربوية أسلوب التباين كخيار أولي لتحديد صعوبات التعلم، وذلك لتحديد الفجوة في تعلم التلميذ. وهذا قد ينجز من خلال تحديد المجالات الأكاديمية

والمعرفية المحددة التي توجد فيها المشاكل. وقد يختار الفريق متعدد التخصصات (multidisciplinary team) تقييم الفجوات في التعلم للتنبيه الى طرق التدخل المناسبة. وبمجرد أن يقدم الى التلميذ التدخلات المناسبة وتتم مراقبة تقدمه، يستخدم الفريق متعدد التخصصات البيانات من اختبارات التحصيل والاختبارات المعرفية وكذلك الاستجابة للتدخل لاتخاذ قرار بشأن ما إذا كان التلميذ لديه صعوبات تعلم.

صعوبات التعلم وعلم النفس المدرسي

يعد أخصائي علم النفس المدرسي أحد المشاركين الرئيسيين في الفريق متعدد التخصصات الذي يحدد التلاميذ ذوي الاعاقة بمن فيهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهو مؤهل لإجراء الاختبارات التشخيصية الفردية للتلاميذ. ويقضي اخصائي علم النفس المدرسي جزء كبير من وقته في اتخاذ القرارات التربوية في التربية الخاصة، وبالتالي قد يختار عند تنفيذ عملية التقييم بغرض التعرف على صعوبات التعلم طرق مختلفه بسبب محدودية الوقت.

ان تفضيل طريقة تعرف على طريقة أخرى قد يؤثر على طريقة التعرف التي يختارها اخصائي علم النفس المدرسي وخاصة في المدارس، حيث توجد عدة طرق تحديد مسموح بها. أما الجهات التعليمية التي تتطلب استخدام إجراءات تعرف محددة على صعوبات التعلم، فقد تؤدي إلى عدم التوافق بين مثالية ممارسة تحديد صعوبات التعلم من قبل أخصائيي علم النفس المدرسي واجراءات التعرف الفعلية.

الخاتمة

يمكن الخلوص الى أن هناك تأييد للنظرية البيولوجية فيما يتعلق بصعوبات التعلم التي تفترض الارتباط مع استخدام أساليب التباين بين الذكاء والتحصيل ونقاط القوة والضعف لدى الفرد في عملية التعرف وتحديد صعوبات التعلم. وهناك أيضا دعم للنظرية البيئية لصعوبات التعلم التي تفترض الارتباط مع استخدام الاستجابة للتدخل في عملية التعرف. وأخيرا هناك دعم لنظرية التفاعل لصعوبات التعلم التي تفترض الارتباط مع استخدام الجمع بين محموعة الاساليب في التعرف على صعوبات التعم. ويتضح وجود فرق في الادبيات الراهنة فيما يتعلق بعملية التقييم المرتبطة بالاعتقادات حول أسباب صعوبات التعلم وأثارها على الممارسات الحالية وعلى

الرضا المهني. وبالنظر إلى أن هناك: (أ) زيادة عدد التلاميذ المشخصين بأن لديهم صعوبات تعلم إلى حد كبير على مدى السنوات ال ٣٩ الماضية، (ب) غموض وعدم أتساق في تعريف صعوبات التعلم وطرق التعرف عليها. وكذلك (ج) الدور البارز لعملية التقييم النفس تربوي في عمل أخصائي علم النفس المدرسي، فأن التحقق من تقاطع وجهات النظر وأساليب تحديد صعوبات التعلم يعد موضوعا يستحق البحث والتقصي. كما أن هناك حاجة لدراسة وتقييم الآراء حول بناء صعوبات التعلم واجراءات التعرف المثالية. أيضاً من الاهمية لإجابة على عدد من الاسئلة، **مثل:**

(١) ماهي وجهات نظر أخصائيي علم النفس المدرسي حول أسباب صعوبات التعلم وخصائصها.

(٢) إلى أي مدى هي وجهات نظر ومعتقدات أخصائي علم النفس المدرسي حول صعوبات التعلم وعلاقاتها بخصائص هؤلاء الاخصائيين أو خصائص المدرسة.

(٣) هل أدت زيادة التنسيق بين الممارسات المثالية لتحديد صعوبات التعلم والممارسات الحالية لتحديد صعوبات التعلم في المساهمة في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى الممارسين.

المراجع

Anderson, W. T., Hohenshil, T. H. & Brown, D. T. (1984). Job satisfaction among practicing school psychologists: A national study. *School Psychology Review*, *13*, 225-230. Retrieved from http://www.nasponline.org/publications/spr/about.aspx

Box Elder School District. (2013). Special education policies and procedures. Retrieved from http://www.besd.net/speced/policies.php

Brown, M. B., Swigart, M., Bolen, L. M., Webster, R., & Hall, C. (1998). Doctoral and Non-Doctoral practicing school psychologists: Are there differences? *Psychology in the Schools*, *35*, 347-354. Retrieved from http://onlinelibrary wiley. Com./journal/ 10.1002/(ISSN)1520-6807

Burns, M. K., Jacob, S., & Wagner, A. R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal of School Psychology*, *46*, 263-279. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.001

Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Gelley, C. (2012). School psychology 2010 part 2: School psychologists' professional practices and implications for the field.

Communique, *40*, 4-6. Retrieved from http://www.apa.org/pi/oema/resources/communique/

Coles, G. S. (1989). Excerpts from the learning mystique: A critical look at "learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, *22*, 267-277. Retrieved from http://ldx.sagepub.com/

Conner, F.P. (1983). Improving school instruction for learning disabled children: The Teachers College Institute. *Exceptional Education Quarterly*. *4*(1), 23-44. Retrieved from http://search.library.wisc.edu/catalog/ocm0586987818

Cortiella, C. (2009). *The State of Learning Disabilities 2009*. New York: National Center for Learning Disabilities. Retrieved from http://www.LD.org/stateofld

Crocker, L. & Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont, CA: Wadsworth. Data Accountability Center,

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Data (2012). *Data Table for OSEP State Reported Data*. Retrieved from https://www.ideadata.org/arc_toc13.asp#partbCC

Ford, D. Y. (2008). Intelligence testing and cultural diversity: The need for alternative instruments, policies, and procedures. In J. L. Van Tassel-Baska (Ed.), *Alternative Assessments with Gifted and Talented Students* (pp. 107-128). Waco, TX: Prufrock Press.

Franklin, V. P. (2007). The tests are written for the dogs: The journal of Negro education,African American children, and the intelligence testing movement in historical perspective. *Journal of Negro Education*, *76*, 216-229. Retrieved from http://www.journalnegroed.org/

Fuchs, S. L. & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *13*, 204-219. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-5826

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness to intervention:Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct.19

Learning Disabilities Research and Practice, *18*, 157-171. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-5826

Galaburda, A. M. (1989). Learning disability: Biological, societal, or both? A response to Gerald Coles. *Journal of Learning Disabilities*. *22*, 278-286. Retrieved from http://ldx.sagepub.com/

Haight, S. L., Patriarca, L. A., & Burns, M. K. (2002). A statewide analysis of eligibility criteria and procedures for determining learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 11*, 39-46. Retrieved from

http://www.ldanatl.org/journal.asp

Hale, J. B., Hain, L. A., Murphy, R., Cancelliere, G., Bindus, D. L., & Kubas, H. A. (2013). The enigma of learning disabilities: Examination via a neuropsychological framework. In C. A. Noggle and R. S. Dean (Eds.), *The neuropsychology of psychopathology* (pp. 75-93). New York, NY: Springer Publishing Co.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, *23*, 74-84. Retrieved from http://ldx.sagepub.com/

Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Retrieved from http://idea.ed.gov/download/statute.html

Judge, S. & Watson, M. R. S. (2011). Longitudinal outcomes for mathematics achievement for students with learning disabilities. *The Journal of Educational Research*, *104*, 147-157. doi: 10.1080/00220671003636729 20

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 239-256. Retrieved from http://ldx.sagepub.com/

Kavale, K. A. & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? *Learning Disabilities Research and Practice*, *23*, 169-179. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-5826

Keilitz, I., & Dunivant, N. (1986). The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge. *Remedial and Special Education*, *7*(3), 18-26. Retrieved from http://rse.sagepub.com/

Küpper, L., & Rebhorn, T. (2007). Module 2: Key changes in IDEA. Retrieved from http://nichcy.org/laws/idea/legacy/module2

Machek, G. R., & Nelson, J. M. (2010). School psychologists' perceptions regarding the practice of identifying reading disabilities: Cognitive assessment and response to intervention considerations. *Psychology in the Schools*. *47*, 230-245. doi: 10.1002/pits.20467

Miller, J. L. (1990) Apocalypse or renaissance or something in between? Toward a realistic appraisal of the learning mystique. *Journal of Learning disabilities*, *25*, 86-91. Retrieved from http://ldx.sagepub.com/

Reschly, D. J. & Wilson, M. S. (1995). School psychology practitioners and faculty: 1986 to 1991-92 trends in demographics, roles satisfaction, and system reform. *School* 21 *Psychology Review*, *24*, 62-81. Retrieved from http://www.nasponline.org/publications/spr/about.aspx

Reynolds, C. R. (2008). RTI, neuroscience, and sense: Chaos in the diagnosis and treatment of learning disabilities. In E. Fletcher-Janzen and C.R. Reynolds (Eds.),

Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention (pp. 1-13). Hoboken, NJ: Wiley.

Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly, 24*, 130-145. doi: 10.1037/a0016158

.

Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th edition)*. (pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.

Sotleo-Dynega, M., Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2011). Overview of specific learning disabilities. In A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification* (pp. 1-19). Hoboken, NJ: Wiley.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Branum-Martin, L., & Francis, D. J. (2012). Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities based on cognitive discrepancies. *School Psychology Review*, *41*(1), 3- 22. Retrieved from http://www.nasponline.org/publications/spr/about.aspx

Unruh, S. & Mckellar, N. A. (2013). Evolution, not revolution: School psychologists' changing practices in determining specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, *50*, 353-365. doi: 10.1002/pits.2167822

U.S. Office of Education. (1968). First annual report of the national Advisory Committee on Handicapped Children. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

U.S. Office of Education. (1976). Proposed rulemaking. *Federal Register, 41*(230), 52404-42407. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, *18*, 137 – 146. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-5826

Worrell, T. G., Skaggs, G. E., & Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International, 27*, 131-145. doi:10.1177/0143034306064540

Zeleke, S. (2004). Differences in self-concept among children with mathematics disabilities and their average and high achieving peers. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*, 253-269. Retrieved from http://www.tandfonline.com/toc/cijd20/current#.UcSK-LXlZIE

Zirkel, P.A. & Thomas, L.B. (2010). State laws and guidelines for implementing RTI. *Teaching Exceptional Children, 43*, 60-73. Retrieved from http://journals.cec.sped.org/tec/