Learning Disabilities Between the Issue of Classification and Diagnosis

DOI: 10.57642/AJOPSY96

Youssef El-Masbouk youssef.psycho.94@gmail.com
Ahmed Bouanane bouananemgt@gmail.com
Higher Normal School, Mohammed V University, Rabat, Morocco

Recieved: 13/02/2024 Accepted: 22/05/2024 Published: 30/06/2024

Abstract

Learning disabilities pose a significant obstacle to the regular and desired learning process for many children, manifesting in lower academic performance and delays. These disabilities can hinder children's ability to develop their educational achievements. With growing concerns about their academic and educational futures, diagnosing learning disabilities and distinguishing between different types of disabilities and disorders has become a pressing issue. This paper addresses two main points. The first point revolves around the problem of distinguishing between learning disabilities that can be overcome and those that cannot be treated definitively. The second point pertains to the classification of learning disorders, methods of diagnosis, and the importance of distinguishing between disabilities, disorders, and other conditions with overlapping symptoms. The conclusion of this discussion is that the procedural step to overcome these disabilities and disorders can only be realized through accurate diagnosis based on data from various medical and semi-medical disciplines. This diagnosis allows for differentiation between types of disabilities, paving the way for precise and scientific-based interventions. As a result, the possibility of therapeutic interventions becomes highly feasible, thanks to the indicators and data provided by the diagnosis, which serve as a fundamental input for treatment efforts.

Keywords: learning disorders, learning disabilities, diagnosing learning disabilities

صعوبات التعلم بين إشكالية التصنيف والتشخيص

يوسف المسبوك youssef.psycho.94@gmail.com
أحمد بوعنان bouananemgt@gmail.com
المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

الاستلام: 2024/02/13 القبول: 2024/05/22 النشر: 2024/06/30

ملخص

تعد صعوبات التعلم عائقا أمام سيرورة التعلم العادي للكثير من الأطفال، وتتمظهر انعكاسات هذه الصعوبات في تدني مستوى الأداءات التعليمية والأكاديمية وتأخرها لدى الأطفال، وبالتالي تعيق قدرتهم على تطويرها. وأمام تزايد المخاوف حول مستقبلهم التعليمي والأكاديمي، تطرح إشكالية تشخيص صعوبات واضطرابات التعلم والتمييز بين أنواعها. وتتلخص الغاية من هذه الورقة في معالجة نقطتين رئيستين؛ تتعلق الأولى بإشكالية التمييز أو الفصل بين صعوبات التعلم التي يمكن التغلب عليها وتجاوزها واضطرابات التعلم التي لا يمكن علاجها نهائيا؛ وتتعلق الثانية بتصنيف اضطرابات التعلم وسبل تشخيصها وفق ما يتيح إمكانية تمييز الصعوبات عن الاضطرابات، وبالتالي عدم الخلط بينها وبين بعض الاضطرابات الأخرى، التي قد تتداخل أعراضها وأعراض صعوبات واضطرابات التعلم. وقد انتهت هذه المعالجة إلى الاقتناع بأن الخطوة الإجرائية لتجاوز هذه الصعوبات والاضطرابات، لا تتأتى إلا من خلال التشخيص الدقيق المبني على معطيات من مختلف التخصصات؛ الطبية وشبه الطبية، الأمر الذي يتيح إمكانية الفصل بين اضطرابات وصعوبات التعلم وأنواعها. وبذلك فإذا كانت الغاية من تصنيف صعوبات التعلم والبحث في معايير تشخيصها هو التمكن من التمييز بين أنواعها والتوصل إلى تشخيص دقيق يقوم على أساس علمي، فإن إمكانية التدخلات العلاجية تصبح بعد ذلك ممكنة جدا، وذلك بفضل المؤشرات والمعطيات التي يوفرها التشخيص باعتباره مدخلا أساسيا للمحاولات العلاجية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، اضطرابات التعلم، تشخيص اضطرابات التعلم

مقدمة

الأكيد أن سيرورة التعلم تشكل السيرورة الأساس في بناء الإنسان المرغوب فيه، بتلك المقومات التي يتطلبها المجتمع الذي ينتمي له، ووفق التعلمات التي يفرضها المحيط الذي يعيش فيه؛ معرفيا وسلوكيا ووجدانيا. وبذلك فإن إمكانية التعلم في حالته العادية، هو الشرط المطلوب لضمان سيرورة جيدة لاكتساب ونمو التعلمات ثم تطورها. إلا أن هذه التعلمات قد تعوقها أحيانا بعض الصعوبات والاضطرابات، وهو الأمر الذي ينعكس في أداءات وإنجازات معرفية يقل مستواها بكثير عن الأداءات والإنجازات المفترضة لصاحبها مقارنة مع سنه وقدراته الكامنة، ولا سيما تلك الإنجازات والأداءات المرتبطة بالتعلمات المدرسية. وتشكل صعوبات واضطرابات التعلم في الآونة الأخيرة موضوع اهتمام العديد من الباحثين في المجالات السيكوتربوية عموما، وفي مجال التربية الخاصة خصوصا. ويرجع هذا الاهتمام الكبير، من جهة، إلى الملاحظة الغامضة التي سجلت في صفوف التلاميذ المتمدرسين، وتتعلق هذه الملاحظة بوجود نسبة من التلاميذ الذين تقل إنجازاتهم بالمقارنة مع أغلب التلاميذ من نفس الصف، وذلك على الرغم من أنهم يتوفرون على قدرات كامنة وشروط عادية للتعلم. ومن جهة أخرى، يعود هذا الاهتمام إلى نسبة الانتشار الكبير لهذه الصعوبات والاضطرابات في صفوف التلاميذ المتمدرسين في حالات عادية. وعلى هذا الأساس، قادت هذه المعطيات الباحثين في مجال التربية والتعليم إلى الاهتمام بهذا النوع من الصعوبات والاضطرابات التي تتميز بكونها تعيق تعلم أو اكتساب التلاميذ والأطفال بشكل عام للتعلمات المدرسية، وهو اهتمام غايته البحث عن تحديد وتمييز هذه الصعوبات ومحاولة تجاوزها وتداركها أو إيجاد حلول علاجية لها. ومحاولة تدارك وعلاج هذه الصعوبات والاضطرابات تقتضي الفصل والتمييز بين صعوبات واضطرابات التعلم، وأيضا البحث عن سبل لتشخيصها بدقة. ذلك أن مصطلح صعوبات واضطرابات التعلم بالجمع يفيد أن هناك نوعين كبيرين من المعيقات التي تعترض التعلم العادي. إذ يتضح للوهلة الأولى من المصطلح أن هناك صعوبات تعلمية، وهناك اضطرابات تعلمية، وفي كل واحد منهما نوع من العجز الذي قد يصيب واحدة من التعلمات المدرسية أو الأكاديمية أو يصيب الأسس المعرفية المتدخلة في إنجازها. وعلى هذا الأساس فإن الهدف الجوهري من هذا العمل يتوخى بحث اشكالية تصنيف وتشخيص صعوبات واضطرابات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم

يشار عموما بمفهوم صعوبات واضطرابات التعلم بالجمع (أي الصعوبات والاضطرابات معا) إلى ظاهرة غير نمطية للوظائف المعرفية في سن معين يطبعها العجز والتأخر اللذان ينعكسان بشكل غير واضح في سن ما قبل التمدرس، وبشكل مباشر على التعلمات المدرسية. ويتم تشخيص صعوبات واضطرابات التعلم في الحالة التي يفشل فيها الطفل في تحقيق التعلمات رغم توفر الشروط العادية بالمقارنة مع أغلب المتعلمين (الزاهير، 2016). يعني هذا أن صعوبات أو اضطرابات التعلم تتحدد في حصول تأخر كبير في التعلم بالمقارنة مع أغلب المتعلمين. ويعود مصطلح صعوبات التعلم إلى كيرك Kirk (1962)، والذي استعمله إثر ملاحظته للأطفال الذين يعانون من فرط النشاط والاندفاع. وقد ظهرت صعوبات التعلم في الإصدارات الثلاثة الأولى من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية (DSM)، بكونها تندرج ضمن اضطرابات النمو المحددة (Taouil et al., 2019). وفي الإصدار الرابع (1994)، من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية، تم استخدام مصطلح اضطراب التعلم بما في ذلك اضطراب القراءة واضطراب الرياضيات واضطراب التعبير الكتابي، من أصل غير محدد، وقد تم استخدام هذا التصنيف إلى حدود سنة (2013)، حيث تم التمييز بين صعوبات التعلم المحددة وغير المحددة. ويفيد مفهوم صعوبات التعلم حسب المجلس الأمريكي المشترك لصعوبات التعلم، أنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وتعد هذه الاضطرابات داخلية المنشأ. كما يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أيضا أن تحدث خلال حياة الفرد (أبو الديار، 2012). ويتعزز هذا المعطى من خلال خلاصات طويل Taouil وآخرون (2019)، التي تؤكد أن صعوبات التعلم هي وجود مشاكل في تعلم واحدة أو أكثر من التعلمات: معالجة الكلام والقراءة والكتابة واللغة ثم الحساب، وترجع هذه المشاكل في التعلمات إلى خلل وظيفي محتمل بالدماغ.

على الرغم من أن هذه المشاكل في التعلم قد تكون راجعة إلى اضطرابات التأخر الذهني، فإن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الاضطرابات، وإنما قد تتداخل مع هذه الاضطرابات على مستوى الأعراض. و"يشير مفهوم صعوبات التعلم وفقا للمقاربة العصبية إلى خلل وظيفي في واحدة أو أكثر من الأسس العصبية للمعالجة التي يقتضيها الفهم واستعمال اللغة، إذ يتمظهر هذا الخلل في ضعف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والدقة الإملائية ثم الحساب الرياضي" (Taouil et al., 2019, p. 16). وعلى أساس هذا المعطى، فإن التعريف الذي تقدمه الأبحاث العصبية لصعوبات التعلم، ترجع بهذه الصعوبات إلى الخلل الوظيفي في الأسس أو الدعامات العصبية المتدخلة في التعلمات والتي قد تتمظهر في العجز على مستوى واحدة أو أكثر من التعلمات.

صعوبات واضطرابات التعلم

إن الغاية من فهم المشاكل التي يعاني منها التلاميذ، والرغبة في تجاوزها، هو ما يقتضي التمييز بين صعوبات واضطرابات التعلم والفصل فيما بينها. فالأكيد أن الفصل بين صعوبات واضطرابات التعلم هو مفتاح التعامل معها، إلا أن الحدود بين هذين النمطين لا تكون واضحة دائما بحيث يطبعها الغموض والتداخل فيما بينها وبين مجموعة من الاضطرابات والصعوبات الأخرى. كما يشكل مدى أداء الاستراتيجيات التعويضية عائقا يزيد من تعقيد عملية التشخيص.

إن الاكتفاء بملاحظة الحالات التي تعاني من صعوبات أو اضطرابات التعلم وحدها، تقود إلى القول بأن الحالة تعاني من صعوبات في التعلم فقط، إلا أن التشخيص الدقيق هو الذي يمكن من الفصل بين ما إذا كانت صعوبة أو اضطرابا في التعلم، ذلك أن منشأ هذا الأخير هو منشأ داخلي عكس صعوبات التعلم. وبذلك فإن ما ينبغي التنبيه إليه هو أن صعوبات التعلم ليست كلها بالضرورة اضطرابات للتعلم. إذ يوجد الكثير من الأطفال تنمو كفاءاتهم ببطء فقط لأن هناك فروقا طبيعية في نسب النمو بين الأطفال. ولهذا يجب التمييز بين صعوبات واضطرابات التعلم، لأن هذا التمييز هو الذي يقود إلى معرفة ما تقتضيه السبل العلاجية ومحاولات تجاوز هذه الصعوبات أو الاضطرابات. وبذلك فإن الاهتمام بهذا المعطى ينبغي أن يكون اهتماما بالكيفية التي تمكن من هذا التمييز والانشغال بمعايير الفصل بينها. وانطلاقا من تعريف المجلس الأمريكي المشترك لصعوبات التعلم، يمكن اعتبار كل مشكلات التعلم هي اضطرابات في الأصل، وأن الصعوبات ما هي إلا انعكاس لتلك الاضطرابات، وأن هذا الانعكاس يتمظهر في صعوبات يواجهها الأطفال أثناء التعلم، أو في بعض التعلمات تحديدا. لكن على عكس ما ذهب إليه المجلس الأمريكي المشترك لصعوبات التعلم، يتفق الكثير من المهنيين والمساهمين في تعريف صعوبات التعلم على أن الطفل لا يعد من ذوي صعوبات التعلم ما لم تكن لديه اضطرابات معرفية أو عصبية داخلية تتعلق بسيرورات التعلم، يعني هذا القول أن صعوبات التعلم هي ما كان من ورائها اضطراب في السيرورات المعرفية، أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. أما الصعوبات المرتبطة بالتعلمات المدرسية، والتي يوضحها التباين الحاصل بين قدرات الفرد المعرفية الكامنة وسنه والتحصيل الدراسي، فإنه من الممكن تجاوزها بسهولة.

جدول 1

الفرق بين صعوبات واضطرابات التعلم (نقلا عن Dubois و Roberge، 2010، ص. 3)

صعوبات التعلم	اضطرابات التعلم
- غالبا ما تكون مؤقتة ويمكن تجاوزها. - يمكن أن تظهر في مراحل مختلفة من التعلم. - ناتجة عن أسباب متعددة، وليست عصبية بالضرورة. - ضعف تعلم القراءة أو الكتابة. - ضعف المهارات الصواتية الناتج عن قلة التمرن. - مشاكل في طريقة الاشتغال. - اضطراب نفسي أو وجداني، أو حرمان من الدافع والاهتمام. - صعوبات اقتصادية واجتماعية.	- صعوبة دائمة وغير متجاوزة. - تظهر في وقت مبكر من التعلم. - الأسباب غير واضحة أو فريدة من نوعها : عصبية. - تتسبب في حالة عسر القراءة أو عسر الكتابة. - صعوبة كبيرة في دمج العمليات الأساسية التي تسمح بالفهم. - عدم القدرة على الانتقال من قراءة الشكل المرئي للكلمات إلى نطقها. - يمكن تشخيصها من طرف مقوم النطق، الأخصائي النفسي العصبي، المقوم التربوي، وذلك باستخدام اختبارات معيارية تقيس الوقت الذي تستغرقه قراءة نص معين، وعدد الأخطاء المرتكبة ونوعها.

من خلال معطيات الجدول رقم (1)، يمكن القول بأن كل اضطراب هو صعوبة، وليست كل صعوبة اضطرابا بالضرورة. وبذلك فإنه عندما تكون صعوبات التعلم كبيرة ومستديمة ومستقرة نوعيا، فهي تدل على اضطراب في التعلم، وهو يؤدي إلى أداء أضعف بكثير من الأداء المفترض للمتعلم في سن معين، وفي شروط عادية وملائمة لها، كما يكون أضعف مقارنة مع أغلب المتعلمين.

فاضطراب التعلم هو عجز يصيب قدرة الطفل على تأويل ما يسمعه وما يراه وعدم القدرة على ربط المعلومات من مختلف جهات الدماغ، ويظهر هذا العجز حسب الزاهير (2016) بأشكال مختلفة:

- صعوبات خاصة في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛
- صعوبات في التنسيق والمراقبة الذاتية والانتباه.

ومادامت التعلمات المدرسية في كليتها تعتمد أساسا على عنصر اللغة فهما وقراءة وكتاب، وترتكز أيضا على الانتباه والتنسيق والمراقبة الذاتية، فإن اضطراب هذه العناصر أو صعوبتها سيقود حتما إلى وجود صعوبة أو عجز في العمل المدرسي وعرقلة تعلم القراءة والكتابة والحساب. وبذلك فاضطرابات التعلم تعطل النمط العادي في تعلم المهارات الأكاديمية، وبالتالي ف "المشاكل التي يجدها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، ليست ناتجة عن عدم وجود فرص التعلم، أو عدم كفاية التعلم" (5e ed.; DSM-5 ; American Psychiatric Association [APA], 2013, p. 69)، وإنما قد يكون نتيجة لخلل أو ضعف في السيرورات الأساسية التي تقود إلى تعلم واكتساب التعلمات وتتدخل في تطورها.

تفيد الأدبيات التي حاولت الفصل بين صعوبات واضطرابات التعلم، أن اضطرابات التعلم هي كل صعوبة ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي الذي يؤدي إلى خلل وظيفي في إحدى السيرورات المعرفية التي يعتمد عليها التعلم، ونتيجة لذلك تبقى هذه الصعوبات مستمرة، ولا يمكن علاجها نهائيا. وصعوبات التعلم هي كل صعوبة غير ناتجة

عن اضطرابات عصبية بالضرورة، بل تكون لها أسباب متعددة (أسباب خارجية غير ذاتية)، وهي صعوبات مؤقتة يمكن تجاوزها عن طريق اعتماد برامج خاصة لكل حالة أو من خلال الممارسة والتمارين المكثفة حول التعلم الذي يجد فيه التلميذ صعوبة.

إن ما يمكن استنتاجه من خلال هذه المعطيات، هو أنه رغم الصعوبة التي تعتري إمكانية الفصل بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم، فإن التشخيص الدقيق هو السبيل الوحيد للفصل بين هذه المشاكل التي يبدو في ظاهرها أنها صعوبات في التعلم، بيد أن التشخيص هو الذي يقود إلى التمييز فيها بين الصعوبات والاضطرابات. وبذلك فالتشخيص المحدّدِ لمنشأ وسبب هذه الصعوبات هو الكفيل بإمكانية الفصل الدقيق بينها، وبالتالي تحديد ما إذ كانت صعوبات فقط أم اضطرابات يصعب علاجها. يفيد هذا المعطى أن تشخيص صعوبات واضطرابات التعلم، يستدعي من جهة انخراط أكثر من تخصص واحد سواء في عملية وضع الاختبارات والمقاييس أو على مستوى القيام بعملية التشخيص، ومن جهة أخرى، يجب أن تراعي طرق التشخيص المعتمدة جل الأبعاد المرتبطة بصعوبات واضطرابات التعلم كالاضطرابات الأخرى التي لها أعراض متداخلة مع أعراض صعوبات واضطرابات التعلم أولا، ثم الأبعاد المتداخلة بين صعوبات واضطرابات التعلم.

تصنيف صعوبات واضطرابات التعلم

يعرف تصنيف صعوبات واضطرابات التعلم تعددا كبيرا، ويعود ذلك من جهة إلى الاختلاف الحاصل في تمظهر الصعوبات والاضطرابات من فرد لآخر، ومن جهة أخرى إلى المعايير المعتمدة في التصنيف التي ينبغي أن تكون شمولية وموحدة. ويعد تصنيف كيرك Kirk وكالفانت Chalfant (1984، نقلا عن أبو الديار 2012، ص. 66) في هذا الباب، التصنيف الأكثر شيوعا واستخداما بين المهتمين بصعوبات واضطرابات التعلم.

صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

يصنف كيرك Kirk وكالفانت Chalfant (1984، نقلا عن أبو الديار 2012، ص. 66) صعوبات التعلم إلى صنفين رئيسين هما:

صعوبات التعلم النمائية

ترجع صعوبات التعلم النمائية Development learning disabilities إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي، ويشتمل هذا النمط من الصعوبات الكفاءات أو المهارات القبلية التي يحتاجها الطفل في التحصيل الدراسي. فعلى سبيل المثال، يقتضي تعلم الكتابة توفر مهارة الإدراك والتناسق الحركي بين العين واليد، والتسلسل الذاكري (أبو الديار، 2012). وبالتالي فإن صعوبات التعلم النمائية هي وجود صعوبة في الوظائف المعرفية التي تتدخل في التعلمات المدرسية. وعموما، فإن هذه المهارات والكفاءات تتطور لدى معظم الأطفال بدرجة كافية، ويمكنهم هذا التطور من تحقيق التعلمات المدرسية. إلا أن اضطراب هذه الوظائف والعجز عن تعويضها من خلال الوظائف الأخرى، يؤدي حتما إلى معاناة الأطفال من صعوبات على مستوى التعلمات المدرسية مثل الكتابة والتهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية (محمد مرسي،2001). ويعني هذا أن هناك شريحة من ذوي صعوبات التعلم ليست لها قدرة ضعيفة على مستوى السيرورات الذهنية الداخلية والمتدخلة في اكتساب واستعمال التعلمات المدرسية، وقد تكون هذه القدرات الضعيفة ناتجة عن اضطرابات عصبية. ويرى أيضا كيرك Kirk وكالفانت Chalfant (1984، نقلا عن أبو الديار 2012، ص. 66)، أنه ما دامت صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، فإنها بذلك يمكن أن تنقسم إلى نوعين فرعيين هما:

- صعوبات أولية تضم الانتباه و الإدراك و الذاكرة؛
- صعوبات ثانوية تشمل التفكير والكلام والفهم واللغة الشفهية.

يبدو إذن أن صعوبات التعلم النمائية، هي صعوبات مستعصية ما دامت ناتجة عن اضطرابات عصبية، وبالتالي ترتبط بخلل وظيفي في السيرورات المعرفية الأساسية في كل التعلمات. وبما أن الصعوبات الأولية تتجسد في السيرورات التي تعتمد عليها جل الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الفرد، فإن نتيجة اضطرابها تكمن في خلق صعوبات في أداء الأنشطة المعرفية، سواء كانت متعلقة بالتعلم في المدرسة أو بالمهمات المعرفية الأخرى.

صعوبات التعلم الأكاديمية

يفيد مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities، وفقا لـ أبو الديار، "أن هذه الصعوبات تمس أساسا تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجية، أو الحساب، أي أنها صعوبات تخص فقط التعلمات المدرسية" (2012، ص. 66). ويمكن ملاحظة صعوبات التعلم الأكاديمية بوضوح في سن التمدرس، وهي الحالة التي تكون لدى الطفل قدرة كامنة على اكتساب التعلمات المدرسية ومع ذلك يفشل في اكتسابها على الرغم من تقديمها في ظل الشروط العادية والملائمة. ففي هذه الحالة، تكون لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجية، أو التعبير

الكتابي، أو في الحساب، إلا أن الإصابة بصعوبة في تعلم محدد لا يعني الإصابة في جل التعلمات، إذ أنه من الممكن أن يعاني الطفل من صعوبات في تعلم الحساب، ولكنه يكون متفوقا في تعلم القراءة والكتابة مثلا (محمد مرسي، 2001).

عموما يصنف كيرك Kirk وكالفانت Chalfant (1984، نقلا عن أبو الديار، 2012، ص. 66) لصعوبات واضطرابات التعلم إلى صنفين: صنف يضم التعلمات المدرسية والتي لا يمكن ملاحظتها إلا في حالة تقديم التعلمات المدرسية، وصنف آخر يشمل تلك المهارات والسيرورات المعرفية الكفيلة بالتحصيل المدرسي، أي تلك السيرورات الكامنة وراء اكتساب التعلمات المدرسية.

صعوبات التعلم اللفظية في مقابل صعوبات التعلم غير اللفظية

يقترح الباحثون في صعوبات التعلم "أن هناك مجموعتين رئيسيتين من الأطفال المصابين بصعوبات التعلم: الأولى ذات صعوبات تعلم لفظية، والثانية ذات صعوبات تعلم غير لفظية" (Scheff et al., 2008, p. 4). ويفيد هذا التمييز أن الصعوبات ترتبط بالمهارات ذات الطبيعة اللفظية أو ذات الطبيعة غير اللفظية، وعلى هذا الأساس يمكن الحديث عن صعوبات تعلم لفظية، وأخرى غير لفظية.

صعوبات التعلم اللفظية

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية من صعوبات في القراءة ومهارة الإملاء وصعوبة في المعالجة الصوتية للكلمات، كما يتميز هذا النمط بصعوبات لها تأثير على مهارات الاستقبال والتعبير والمعالجة اللفظية واللغة المكتوبة. وهو المعطى الذي يمكن أن يشير إلى إمكانية وجود صعوبات في أداء السيرورات المعرفية المتدخلة في استقبال ومعالجة المعطيات ذات الطبيعة اللفظية. وتؤكد مجموعة من الأبحاث (Scheff et al., 2008)، أن هذه الصعوبات ترجع إلى مشاكل في المعالجة الصوتية المحدودة للكلمات التي تحد من مرور المعلومات إلى مستويات المعالجة.

صعوبات التعلم غير اللفظية

تتميز صعوبات التعلم غير اللفظية، بصعوبات في إنجاز وأداء المهام المعقدة والجديدة كالمهارات المدرسية العالية المستوى. ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية، درجات ضعيفة في دمج وتأليف المعلومات، إضافة إلى صعوبات تتعلق بحل المشكلات وتكوين المفاهيم المعقدة ومهارات الوظائف التنفيذية كالالتزام بالمهمة والتخطيط وتثبيت الاستجابة. ويشير مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal learning disabilities، إلى قصور في الأداء في المجالات غير اللفظية. وبذلك تعتبر صعوبات التعلم غير اللفظية بمثابة متلازمة؛ ويعني ذلك أن هذه الصعوبات تشمل قصور مجموعة من المهارات التي يعتمد عليها الفرد في حياته (Tanguay, 2001)، إذ يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات في استيعاب التعليقات والاستفادة من التجارب الماضية واستثمارها والتعامل مع المواقف الغامضة وغير المعتادة وفهم العلاقات القائمة بين الأسباب والنتائج. وقد تعزى الصعوبات الأكاديمية عند ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى العجز في قدرات التفكير الإبداعي مثل التفكير التجريدي وتوليد الأفكار والتفكير المنطقي. كما قد تعزى إلى عدم القدرة على تنظيم الكلام والتمييز بين النقاط الرئيسية والتفاصيل ذات الصلة وغيرها. كما تظهر صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة، وبالتحديد عندما يطلب منهم وضع ومعالجة العناصر المرئية المكانية (Scheff et al., 2008). ويشير هذا المعطى إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية هي العجز الحاصل في إحدى المهارات والقدرات المعرفية المتدخلة في الأنشطة المعرفية غير اللفظية، أي تلك السيرورات التي تعمل على التنسيق والاستنتاج والتوليف بين المعلومات والاستدلال، أو اتخاذ القرار.

تشخيص صعوبات التعلم

مما لا شك فيه أن التشخيص هو المدخل الكفيل بالتعامل مع صعوبات واضطرابات التعلم، وبذلك فلن تتحقق الغاية من الفصل بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم من جهة، والفصل بين صعوبات التعلم عموما والاضطرابات الأخرى من جهة أخرى، إلا من خلال الاهتمام والتدقيق في التشخيص وما يتطلبه من شروط. ويتم التعبير عن صعوبات التعلم عموما في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية، باضطرابات التعلم المحددة الناتجة عن خلل عضوي تنتج عنه اختلالات على المستوى المعرفي المرتبط بالأعراض السلوكية للاضطراب. ويشمل هذا الخلل العضوي تفاعل العوامل الوراثية الجينية، والعوامل التي تؤثر في قدرة الدماغ على إدراك أو معالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية بكفاءة ودقة. وتعتبر صعوبات تعلم "محددة" لأربعة أسباب هي:

1- لا تعزى إلى الإعاقات الذهنية، أو إلى تأخر النمو العام، أو إلى اضطرابات السمع أو الرؤية أو الاضطرابات العصبية أو الحركية؛

2- لا يمكن أن تعزى صعوبات التعلم إلى عوامل خارجية أكثر عمومية من الحرمان الاقتصادي أو البيئي أو الغياب المستمر لفرص التعلم، أو نقص التعلم على النحو المنصوص عليه في السياق المجتمعي للفرد؛

3- لا يمكن أن تعزى صعوبات التعلم إلى اضطراب عصبي أو اضطرابات في الرؤية أو السمع، والتي ترتبط غالبا بمشاكل في تعلم المهارات الأكاديمية، ولكن يمكن تمييزها بوجود أعراض عصبية؛

4- قد تقتصر صعوبات التعلم على مهارة أو مجال أكاديمي واحد، (على سبيل المثال، قراءة كلمات فردية، أو استرجاع، أو حساب معطيات رقمية) (APA, 2013, p. 69).

انطلاقا من هذا المعطى فإن عملية تشخيص صعوبات التعلم تتطلب الاحتكام إلى معايير دقيقة وكفيلة بالفصل بين صعوبات التعلم وتحديدها. وبذلك، فالأبحاث الحديثة تؤكد على معيارين إثنين هما: معيار التباين الحاد Severe discrepancy، ومعيار اختلال المعالجة Process dysfunction، بحيث تتم مناقشة علاقتهما بمدى التعلم من خلال تحديد مجموعة من المؤشرات لحساب التباين الحاد بين عمر الفرد وقدراته الكامنة ومستوى التحصيل الأكاديمي بشكل صحيح. هذا فيما يتعلق بالتباين الحاد، أما فيما يتعلق بمعيار اختلال المعالجة، فإنه يتم تحديد طرق وأسباب تقييم السيرورات المعرفية التي تقوم بمعالجة المعلومات. ويتضح من خلال الأدبيات السيكولوجية والسيكوعصبية، أن معيار التباين والخلل الوظيفي في المعالجة هما المعياران الواضحان في تشخيص اضطرابات التعلم.

معيار التباين الحاد

لقد تم تقديم معيار التباين الحاد من طرف المكتب الفيديرالي الأمريكي على أساس ما إذ كان الطفل يعاني من تباين حاد بين التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية في واحد أو أكثر من سبع مجالات تتعلق بمهارات التواصل والقدرة على الحساب. وبذلك يشير معيار التباين الحاد إلى التباين بين النمو المعرفي أو القدرات المعرفية الكامنة والتحصيل الفعلي في مجال مدرسي معين، أو التباين الحاد بين مجالين دراسيين أو أكثر، أو أن يكون هناك تباين واضح بين القدرات المعرفية والحركية (أبو الديار، 2012). وهذا المعطى يدخل في تعريف صعوبات التعلم، حيث يشير إلى الفرق الحاصل بين الإنجاز المتوقع من العمر المعرفي والإنجاز الحاصل الذي يكون متدنيا عن المتوقع. ويبقى معيار التباين الحاد مفتاحا لتشخيص صعوبات التعلم وذلك لسببين إثنين هما: الأول، لأنه يدل على خصوصية ناتجة عن حالة للفرد المصاب؛ والثاني، لأنه المعيار الأكثر دقة في التحديد (Rynolds, 1992)، إلا أن اعتماد هذا المعيار وحده فقط لا يمكن من الحسم في تشخيص الطفل على أنه يعاني من صعوبة في التعلم، إذ ينبغي أن يرافق هذا المعيار تدخل فريق مناسب متعدد التخصصات. وبذلك فإن وجود تباين حاد يعد شرطا أساسيا غير أنه لا يكفي الاعتماد عليه لوحده، بحيث لا يمكن أن يتم تشخيص أو اعتبار جميع الحالات التي لديها تباين حاد على أنها حالات تعاني من اضطراب في التعلم، فقد يرجع التباين الشديد لمجموعة من الأسباب التي لا ترجع إلى صعوبات التعلم ولا تدخل في تعريفها بما في ذلك المشاكل الناتجة عن العوامل البيئية والاقتصادية والثقافية (Rynolds, 1992)، إذ يتوجب أن يكون هناك تقاطع بين التناقضات بين القدرات الأكاديمية والعامة واضطراب العمليات المعرفية.

معيار خلل وظيفة المعالجة

نظرا إلى الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بأهمية السيرورات المعرفية والعصبية في تشخيص صعوبات التعلم، تم الاهتمام بالسيرورات المعرفية العصبية نتيجة لتأكيد الأبحاث على دورها الهام في التعلمات، بحيث عززت الأبحاث التي أجريت حول الذاكرة لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، الاهتمام بالسيرورات التي يتوقف عليها التعلم. وبذلك فقد أضحت العلاقات بين معالجة المعلومات والدعامات العصبية الكامنة وراء صعوبات التعلم أكثر وضوحا، مما أدى إلى اكتشاف أن هناك عجز في المعالجة العصبية-المعرفية، عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم، وذلك ليس فقط على مستوى تشخيص الحالات التي تعاني من هذه الاضطرابات، وإنما أيضا على مستوى سبل التدخل الذي يتوخى تجاوزها أو علاجها. وبذلك فما ينبغي التركيز عليه في هذا المستوى، هو السيرورات المعرفية التي تعرف اختلافا على مستوى تسمياتها وتوصيفاتها، كما تعرف طرقا كثيرة على مستوى تقييمها وقياسها (Reynolds, 1992) إلا أن ما ينبغي التنبيه إليه في عملية الاحتكام إلى هذا المعيار هو ضرورة الانتقاء الدقيق لسبل وطرق التقييم الفردي للسيرورات المعرفية. ومن ثم، فإن تشخيص صعوبات التعلم يقتضي التحقق من معيار التباين الحاد ووجود خلل وظيفي في المعالجة، وذلك بأن تستجيب الحالة إلى معيارين إثنين هما:

- تباين شديد بين العمر والقدرة والتحصيل الدراسي؛
- وجود اضطراب في السيرورات المعرفية-العصبية، يكون مرجعا للصعوبات الظاهرة.

خلاصة

الأكيد إذن أن صعوبات التعلم اليوم، تمثل عائقا وحاجزا أمام العديد من الأطفال يحول دون تعلمهم بالشكل المطلوب، إذ يؤثر على إنجازاتهم التعلمية المدرسية بشكل واضح، كما تشكل مصدر قلق الآباء على مستقبل أطفالهم

التعليمي والأكاديمي. وعلى الرغم من تجاوز التحديات المرتبطة بمعرفة إصابة الطفل بصعوبة تعلمية محددة وتمييزها عن الاضطرابات الأخرى، وكذا تشخيص الحالة ومعرفة أو تحديد النقص الذي تعاني منه، فإنه لا تزال إمكانية العلاج غير متاحة بالشكل الكامل، خصوصا عند الحالات التي تعاني في الأصل من اضطرابات في التعلم وليس صعوبات في التعلم فقط. وإذا كانت هذه المحاولة البحثية ترمي إلى توفير معطيات التدخلات العلاجية الطبية وشبه الطبية أو التربوية لصعوبات التعلم فإن التمييز على الأقل بين صعوبات واضطرابات التعلم، يقود إلى التمييز أيضا بين أنواع التدخلات وإلى انتقاء المناسب منها.

ويبدو الاقتناع بأن التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم الذي يتيح الفصل بين ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة أو اضطراب في التعلم، يعد الخطوة الأولى والصحيحة لتجاوز هذه الصعوبات أو وضع خطة علاجية تستجيب للحالة التي تعاني من اضطراب في التعلم. وعلى العموم، فإذا كانت الغاية من تصنيف صعوبات التعلم، والبحث في المعايير الكفيلة بتشخيصها هي التمكن من التمييز بين أنواع صعوبات التعلم وتحديد خصوصيات كل نوع منها، والتوصل إلى تشخيص دقيق مبني على أساس علمي يراعي تدخل مجموعة من التخصصات الطبية والشبه طبية، فإن إمكانية التدخلات العلاجية تصبح بعد ذلك ممكنة جدا، وذلك بفضل المؤشرات والمعطيات التي يوفرها التشخيص، باعتباره مدخلا أساسيا لكل تدخل علاجي.

المراجع

أبو الديار، مسعد. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.

محمد مرسي، محمد مرسي. (2001). صعوبات التعلم عند الطفل. *مجلة الطفولة العربية*، *3*(9)، 41- 70.

Tanguay, P. (2000). *Nonverbal learning disabilities at home: A parent's guide*. Jessica Kingsley Publishers.

Dubois, M., & Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep*. https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf

Reynolds, C. R. (1992). Two Key Concepts in the Diagnosis of Learning Disabilities and the Habilitation of Learning. *Learning Disability Quarterly, 15*(1), 2–12. https://doi.org/10.2307/1510559

Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2008). Analogical Problem Solving in Children With Verbal and Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 3–13. https://doi.org/10.1177/0022219408326213

Taouil, M., BEGDOURI, A., & Majda, A. (2019). A Learning Disabilities Model and Solutions Collection for an Adaptive Dialogue System for teaching. *International Journal of Information Science and Technology*, *3*(6), 15-25. http://dx.doi.org/10.57675/IMIST.PRSM/ijist-v3i6.117

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596