محاضرات فى

تعلم مستوى متقدم

الفرقة الثالثة قسم علم النفس

كود المقرر ٣١٣ نفس

أستاذ المقرر

دكتورة / مريم صوص فهمى صوص

مدرس بقسم علم النفس بكلية الآداب بقنا

جامعة جنوب الوادي

العام الجامعي ٢٠٢١ /٢٠٢٢ م

بيانات الكتاب: **مادة تعلم مستوى متقدم**

الكلية : **الآداب**

الفرقة : **الثالثة**

التخصص: **علم نفس**

تاريخ النشر:**٢٠٢٠**

عدد الصفحات:**١٥١ صفحة**

المحتوي	الصفحة
الفصل الأول: مفهوم التعلم	٣- ١٤
الفصل الثانى : نظريات التعلم	١٥- ٣٧
الفصل الثالث : التعلم النشط	٣٨-٥٩
الفصل الرابع: المشكلات المرتبطة بالتعلم	٦٠ - ١٠٤
الفصل الخامس: طرق علاج المشكلات المرتبطة بالتعلم	١٠٥- ١٣٦
المراجع	١٣٧- ١٥١

الفصل الأول

مفهوم التعلم

مقدمة:

يعتبر التعلم سمة وقدرة يتميز بها الإنسان عن باقى المخلوقات الحية التى خلقها الله سبحانه وتعالى ، وعلى الرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى كالحمار والحصان وغيرهم، إلا أن هذا التعلم يختلف نوعاً وكماً عن التعلم الذى يحدث لدى الإنسان ، فالتعلم لدى الحيوان محدود وقد يقتصر على بعض العادات السلوكية ولا سيما الحركية منها ، مثل حركة حمار من مكان ورجوعه بمفرده لنفس المكان أو معرفة قطة مكان معين للأكل واتجاهها إليه كلما شعرت بالجوع ، فى حين يشتمل التعلم لدى الانسان على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها ويتجلى فى مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية ، مثل النفور من طعام معين نتيجة ارتباطه بظروف منفرة (نفور مكتسب) أو سماع لحن موسيقي عدة مرات دون أن أقصد وأدى ذلك إلى حفظه والتغنى به (لحن تعلمته)، وهكذا العديد من السلوكيات التى توضح ماهيه التعلم الإنساني.

ونظراً لأهمية التعلم فى حياة الأفراد والمجتمعات، فقد نال اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ القدم ، وقد جاءت تفسيرات مختلفة لهذا المفهوم فالبعض اعتبروه ذو منشأ فطرى والبعض الأخر اعتبروه ذو منشأ بيئي مكتسب قائم على قدرة الفرد على التفاعل مع العوامل البيئية والاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة، لذلك يعد موضوع التعلم من الموضوعات الفعالة فى مجال الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية وذلك لفهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وحاوله ضبطه وتوجيهه فلا يقتصر موضوع التعلم فى المجالات التربوية فقط بل تخطى ذلك ليشمل مجموعة من المجالات الأخرى كالمجال التربوى والعسكري والمهني والسياسي والاجتماعي والصناعي وغيرهم من المجالات الأخرى.

وسوف نحاول فى هذا الفصل التعرف على مفهوم التعلم وتمييزه عن باقي المفاهيم الأخرى المتصلة به بالإضافة إلى معرفة أثر التعلم فى الحياة النفسية واليومية

والتعرف على خصائص التعلم وكيفيه قياسه ونختتم الفصل بالتعرف على العوامل المؤثرة فى التعلم .

أولاً: تعريف التعلم

يتصل مفهوم التعلم بعمليات اكتساب السلوك والخبرات والتغيرات التي تطرأ عليها، وتظهر نتائج عملية التعلم في جميع أنماط السلوك الإنساني الفكرية والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية، كما يشتمل التعلم الإنساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، إذ من خلالها يستطيع الفرد التحكم فى البيئة المحيطة به والقدرة على التكيف مع الأوضاع المتغيرة.

ويستخدم مفهوم التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود, بل يشتمل على كل ما يكتسبه الفرد من معارف, ومعاني, وأفكار, واتجاهات, وعواطف, وعادات, وقيم, وأساليب, وعلى ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظلام, وأساليب الكلام, وطرائق التعبير عن الانفعالات, ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز, والقراءة والكتابة, والعزف على الآلات الموسيقية, ونتعلم قول الصدق, والخجل من الكذب, والسلوك السوي والسلوك المنحرف، وهذه كلها نماذج من حالات التعلم.

فالتعلم إذا هو القدرة على اكتساب العادات والخبرات والأفكار التى يحصلها الفرد بعد ميلاده عن طريق تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية التى تحيط به.

وفى **علم النفس** يوصف التعلم بأنه عبارة عن تعديل أو تغيير فى السلوك أو الخبرة ويحدث التعلم نتيجة التكرار أو المران بالمواقف التى يمر بها الفرد.

ومن أمثلة التعلم الواضحة تعلم طفل صغير المشى وتناول الطعام وتعلم الكلام وركوب الدراجة وأيضاً تعلم السباحة والكونغ فو والفنون الرياضية الأخرى وتعلم البنات فنون الخياطة وتعلم البعض حل المسائل الحسابية وكيفية كتابة موضوعات التعبير وكتابة قصائد الشعر والنوت الموسيقية المختلفة بالإضافة إلى التغلب وحل المشكلات الاجتماعية المتنوعة واكتساب العادات والقيم الاجتماعية المقبولة والتى يتميز به المجتمع الذى يعيش به الفرد.

فالتعلم عملية نستطيع بواسطتها اكتساب الطرق التى تساعدنا فى إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلب على ما يصادفنا من مشكلات.

ولكى تفهم موقفاً من المواقف التى يحتاج فيها الفرد إلى تعلم جديد فإنك تستطيع أن تتخيل بسيدة أول مرة تدخل المطبخ وجميع أدوات الطبخ ومكونات الأطعمة المختلفة موجودة ولكنها ليست على دراية بكيفية استخدامهم فتقف بالمطبخ حائرة لا تستطيع التصرف، وهكذا فأنت تستهدف هدفاً معيناً ولكن هناك عائق يقف بينك وبين هذا الهدف ، وهو غموض الموقف وعدم معرفتك التصرف به وبطبيعة الحال سرعان ما تفتح السيدة فيديو على الانترنت أو تتصل بأحد أقرابها لتحاول حل الموقف وبذلك تكون قد تعلمت شيئا جديداً قد يستغرق وقتاً أكبر وجهداً أكثر ولكن بعد دخولها عدة مرات ستكتسب خبرة تجعلها تنجز ذلك فى وقت أسرع وبجهد أقل فى هذه الحالة نستطيع أن نقولها أنها تعلمت شيئاً جديداً .

وكمثال اخر على موقف تعلم جديد عند ذهابك للجامعة لأول مرة بمفردك لك أن تتخيل أنك لا تعرف الطريق وخاصة إذا لم تكن من المحافظة التى تتواجد بها الجامعة فبعد وصولك إلى المحطة أو موقف السيارات تقف حائرا إلى أين تذهب وذلك لغموض الهدف وعدم مرورك بهذه الخبرة من قبل وقتها تبدأ بسؤال المارة أو تستخدم البوصلة الالكترونية وأن تتبين طريقك وتصل إلى هدفك ، ولكن بعد شيء من الجهد والوقت ،

ولكن سرعان ما تألف الطريق وتعتاد عليه وتستطيع أن تكتشف طرقاً أخرى تكون أقرب فى وصولها إلى مكانك التى تريد الوصول إليه فى هذه الحالة نستطيع أن نقولها أنها تعلمت شيئاً جديداً وانتقلت من حالة عدم المعرفة إلى حالة المعرفة.

ثانياً : أثر التعلم فى الحياة النفسية واليومية

لقد أوضحنا من قبل إلى أثر عملية التعلم فى الحياة النفسية والسلوك الإنسانى حيث يظهر دوره الفعال فى تنظيم الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية، وفى تعلم الانسان معانى العديد من الأشياء فى عملية الأدراك الحسى، وسنرى فيما بعد دوره فى اكتساب المعاني والأفكار العامة واكتساب القدرة على التفكير السليم، وكذلك فى تكوين الشخصية والضمير وتنمية الأخلاق وخطره فى توجيه الصحة النفسية وتوجيه الفرد إلى المرض أو السواء، فمعظم أعراض الاضطرابات النفسية ما هى إلا مجموعة عادات سيئة تعلمها الفرد هروباً من مواقف معينة فنتج عن ذلك وجود اضطراب نفسي فالفرد مثلاً عندما يتوتر يقضم أظافره نتيجة أن تعلم ذلك من شخص ما أو محاولة منه لتخفيف الضغط حتى تحول ذلك إلى عادة سلوكية خاطئة وهى عادى قضم الأظافر.

ويظهر الدور الفعال للتعلم فى ارتباطه بمفهوم الذكاء حيث أن أغلب التعريفات الخاصة بمفهوم الذكاء تبدأ بأنه القدرة على التعلم.

وتبدأ عملية التعلم منذ مرحلة الرضاعة فنبدأ بتعلم البكاء بصوت عالى حتى يحملنا أحد ، وفى الطفولة المبكرة نتعلم عادات حركية كثيرة مثل المسك بالأشياء ومحاولة الوقوف والتحرك وأن نلبس ثيابنا بأنفسنا، وكذلك نبدأ فى كسب بعض المهارات اللفظية كنطق الألفاظ وعلى هذا النحو ننطلق تدريجياً من نواحى التعلم البسيطة إلى مستوى حل المشكلات التى تتطلب استخدام التفكير.

بعد أن تطرقنا إلى تعريف مفهوم التعلم وتوضيح الفرق بينه وبين مجموعة من المفاهيم الأخرى المتشابهة معه وتوضيح أثر التعلم فى حياتنا النفسية واليومية ننتقل الآن إلى عرض خصائص التعلم أو شروطه أو سماته الخاصة به.

تدريب١: وضح بعض المواقف التى قد يتعلمها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة بدأ من مرحلة الرضاعة حتى مرحلة الشيخوخة؟

تدريب٢: من خلال حياتك اليومية استرجع بعض الأمثلة التى تدل على ارتباط التعلم بالذكاء؟

ثالثاً: خصائص التعلم

إن التعلم هو تلك العملية الحيوية الديناميكية التي تتضح في جميع التغيرات الثابتة نسبياً في مختلف الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية، **وفي ضوء ما سبق يمكن ذكر بعض خصائص التعلم وهما:**

١) التعلم عملية تنطوي على تغيّر شبه دائم في السلوك أو الخبرة:

ويأخذ أشكالاً ثلاثة هي:

١_ **اكتساب سلوك أو خبرة جديدة:** مثل تعلم ركوب الدراجة أو السيارة أو تعلم الموسيقى والألحان ومحاولة تعلم عدة ألعاب رياضية مختلفة مثل السباحة والكاراتيه والكونغ فو والرماية.

٢_ **التخلي عن سلوك أو خبرة ما :** مثل التخلى عن قضم الأظافر أو الصراخ بصوت مرتفع عند التعرض لأى موقف أو شد شعر عن الاحساس بالخطر أو العديد من المواقف الأخرى التى يشعر الفرد بالراحة فور التخلى من القيام بها.

٣_ **التعديل في سلوك أو خبرة ما:** مثل محاولة ضبط الذات عند التعرض لمواقف متعبة وعدم السرعة فى الحكم على المواقف والتفكير فيها بتأني وراحة أو محاولة اكتساب أكبر قدر من المعلومات عن طريق القراءة ومحاولة تدريب الفرد على تنظيم وقته.

٢) التعلم عملية تفاعلية:

تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي أي أن التعلم نتاج تفاعل الإنسان مع البيئة ومكوناتها وشروطها، وقد يتم هذا التفاعل عن طريق الحس والحركة والعمل, أو عن طريق الكلام واستخدام اللغة, أو عن طريق الملاحظة, أو عن طريق التأمل والاستدلال والتفكير مثل تعلم الكذب عند الأطفال نتيجة ملاحظة قيام والديهم بذلك أو من ناحية أخرى تعلم البنت أعمال المنزل من والدتها .

٣) التعلم عملية مستمرة:

لا ترتبط بزمان أو مكان محدد، فهي تبدأ من المراحل العمرية المبكرة وتستمر طيلة حياة الإنسان، ولا ترتبط بمكان معين, فهي تحدث في الشارع والبيت ودور العبادة والمدرسة والجامعة وغيرها فيتعلم الطفل الكلام من والديه، ويتعلم عندما يبلغ التحمل والصبر من خلال مواقف الحياة المختلفة، ويتعلم من معلمه حب العلم والجدية فى التعلم، ويتعلم من الشيخ التدين وفهم الدين على صحيحه.

٤) التعلم عملية تراكمية تدريجية:

أي أنه تجميع وتراكم للعادات والمهارات والمعلومات والاتجاهات وتوظيف لهذه الذخيرة التعليمية من أجل إحراز المزيد منها وامتلاكه في المستقبل، فأستاذ الجامعة لم يصل إلى هذه الخبرة العالية بتخصصه إلا من خلال قرأته الكثيرة فى مجال تخصصه، والطبيب الجراح المتميز لم يصل لذلك إلى من خلال تكرار عملياته الجراحية واكتسابه خبرة من خلال ذلك، وذو الاحتياجات الخاصة الذى يصل إلى مكانه واضحة بعد مثابرة طويلة ينقل لك من خلال الحديث معه عدة خبرات حياتية مرت عليه قبل ذلك تراكمت تدريجياً لكن من تعمله أوصلته إلى تلك المرحلة.

٥) التعلم عملية تشمل كافة السلوكيات والخبرات المرغوبة و غير المرغوبة:

فقد يكتسب الفرد الخبرات والأنماط السلوكية غير المرغوبة كالسلوك العدواني والإجرامي وغير الأخلاقي والعصبية والصوت العالي, أو يكتسب الأنماط السلوكية المرغوبة والأخلاق كالحب والتعاون ومساعدة الآخرين والانتماء والقيام بأعمال خيرية.

٦) التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر:

فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه، كما يتعلم العادات والقيم وقواعد السلوك العام، ويكتسب المفردات اللغوية ومعانيها واللهجة، ويطور أيضاً أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل إضافة إلى الانفعالات وأساليب ضبطها والتعبير عنها.

٧) **التعلم عملية ربط بين المثيرات والاستجابات:** أي أن جوهر التعلم يكمن في العلاقات والروابط بين تلك المؤثرات التي تؤثر فينا والاستجابات التي نصدرها رداً على هذه المثيرات مثل وجود الحقنة كمثير وبدأ الطفل فى الاستجابة بالصراخ نتيجة اقترانها فيما قبل الألم.

رابعاً: قياس التعلم

يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجى الذى يقوم به الفرد، إذ يعد السلوك محكاً مرجعياً يمكن الاعتماد عليه فى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه، وتتنوع أساليب ووسائل القياس تبعاً لنوع التعلم، فالتعلم الحركي يقاس

بوسائل غير تلك التى تستخدم لقياس التعلم المعرفي أو الاجتماعي مثلا ، وعموماً هناك عدة معايير تستخدم لقياس التعلم ومدى جودته منها:

١. **السرعة:** وتتمثل فى الزمن الذى يستغرقه الفرد لتعلم مهارة أو سلوك معين أو من خلال تنفيذه لعمل معين.

٢. **الدقة:** وتتمثل فى القيام بالسلوك أو المهمة بأقل عدد من الأخطاء .

٣. **المهارة:** وتتمثل فى القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعه ودقة وإتقان .

٤. **عدد المحاولات اللازمة للتعلم** : وتتمثل فى عدد المحاولات التى يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أو سلوك معين.

ومثال على ذلك كتابة شخص لأول مرة على ملف ورود WORD قد تتغير بعد سنة ليصبح أكثر سرعة وأكثر دقة فى الكتابة وأيضاً يستطيع أن يكتب بأي مكان وتحت أى ظروف حوله، أما عدد المحاولات اللازمة ليصل إلى مرحلة أفضل بكثير مما كان عليها فهي تختلف من فرد لأخر .

ومثال أخر: هل تقارن قدرة طفل على التحكم بانفعالاته فى موقف ما بقدرة شخص راشد فهى تختلف فى سرعتها فالطفل أقل تحكماً بانفعالاته من الراشد وأقل دقة فى مراعاة ألفاظه ولا يستطيع التفريق بين البيت والمدرسة فى ضبط ذاته ، كذلك قد يتعلم بعد فترة كبيرة تصل لسنوات وهى تختلف من طفل لأخر ويتدخل فى ذلك العوامل المؤثرة فى التعلم التى سنتناولها فيما بعد.

خامساً: العوامل المؤثرة فى التعلم

حدد العُلماء مجموعة من العوامل التى تؤثر فى نتائج عملية التعلُّم، وتتمثّل هذه العوامل فيما يلي :

١. النضج:

يُعرف النضج بجميع التغيرات الجسديّة، والعصبية، والحسيّة التي تظهر على الفرد في المخطط الوراثي الجيني، إذ لا يُمكن حدوث بعض أنواع التعلّم أو اكتساب الخبرة إلا باكتمال نُضج بعض أعضاء الجسم، فعلى سبيل المثال لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسى الحركى، وتظهر العلاقة بين النُضج والتعلّم من خلال هذه النقاط:

- توجد علاقة بين نضوج الإنسان وتعلمه، فكلما كان الإنسان ناضجاً بشكل أكبر كان مقدار التعلّم أكبر.
- يمكن أن يؤدي التدريب الذي يتلقاه الطفل قبل نضوجه مضراً، وسوف يتسبب في ترك آثار ضارة على سلوكه.

٢. الاستعداد:

الاستعداد هو حالة جسمية ونفسية يتمكّن الإنسان من خلالها الحصول على مهنة أو تعلّم خبرة، ويرتبط الاستعداد ارتباطا واضحاً مع عاملى النُضج والتدريب، ويرى " بياجيه " أن الاستعداد للتعلم يتوقف على مدى توفر خصائص المرحلة التى يمر بها الفرد ، أما " جانيه " فيرى هناك نوعين من الاستعداد وهما : **الاستعداد العام** الذى يتوفر فى السن الذى يدخل فيه الفرد المدرسة ويستطيع اتقان المهارات القرائية والكتابية والحسابية ، **والاستعداد الخاص** الذى يتمثل فى توفر تعلم قبلى تمكن من حدوث تعلم

جديد، وهناك من ربط الاستعداد بحالة التهيؤ النفسي والحالة المزاجية التى يمر بها الفرد، ومن هؤلاء "ثورنديك" إذ يري ان الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل ويرى أن الاستعداد يأخذ ثلاث أشكال هى:

– عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للعمل ويوجد ما يسهل عمله فإن التعلم يحدث وعملها يريح الكائن الحي ، وعلى سبيل المثال ، فلو أردت أكل شيء وذهبت إلى الثلاجة وتجد فيها ما يشبع حاجتك، فإن ذلك يؤدي إلى شعورك بالرضا.

– حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ويوجد ما يعيق عملها فإن التعلم ربما لا يحدث وعدم عملها يسبب الضيق للكائن الحي ، وعلى سبيل المثال عندما تكون جائعاً وذهبت إلى الثلاجة ولا تجد فيها شيئاً (فارغة) فإن ذلك يشعرك بالانزعاج.

– حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتجبر عليه فإن التعلم لا يحدث والعمل يسبب الضيق للكائن الحي ، وعلى سبيل المثال لو كان هناك شخص مريض ويجبر على شرب الدواء من باب العلاج فإن ذلك سوف يؤدي به إلى الانزعاج.

٣. الدافعية:

وهي حالة من النقص الداخلي تكون فى هيئة توتر غالباً، وتظهر من خلال استثارة عوامل داخلية، بحيث توجّه السلوك وتعمل على تحفيزه للقيام بالموقف المراد عمله، ومن الممكن المُحافظة على الدافعيّة من خلال عدة خطوات، هي:

- توجيه السلوكيات باتجاه مصدر التعلّم .
- توليد السلوكيات الخاصة بالتعلّم.
- استخدام الوسائل المُناسبة من أجل تحقيق التعلّم.
- المحافظة على السلوك بشكل مستمر إلى أن يتم التعلّم.

٤. التدريب والخبرة:

يُعرّف التدريب بأنّه المحاولات التي يستخدمها الإنسان في عملية التعلّم، والذي يتوقف على نوع البيئة التي يعيش بها الإنسان، وتساهم في إثراء مهاراته وخبرته، ويتضمن التدريب عدد المحاولات والزمن الذى يستغرقه الفرد فى تعلم مهارة ما فإتقان التعلم يعتمد على المحاولات الجادة التى يقوم بها الفرد ولا سيما فى حالة وجود تغذية راجعة لهذا التعلم.

وبذلك نكون فد تعرفنا على شروط عملية التعلم متمثلة فى النضج والاستعداد والدافعية والتدريب والخبرة وجميع الشروط متكاملة مع بعضها لا غنى لواحدة عن الأخرى وتختلف من فرد لأخر على حسب الفروق الفردية.

الفصل الثانى

نظريات التعلم

- **مقدمة:**

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها مجموعة من المحاولات المنظمة لتوليد المعرفة حول طبيعة السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها ومحاولة ضبطها، وتصنف نظريات التعلم إلى عدة نظريات وتنطلق كل نظرية منهم في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

١. نظرية التعلم الشرطى الكلاسيكى.

٢. النظرية الارتباطية " التعلم بالمحاولة والخطأ "

٣. نظرية التعلم بالملاحظة.

والآن سنقدم شرحاً لكل نظرية منهم على حدى:

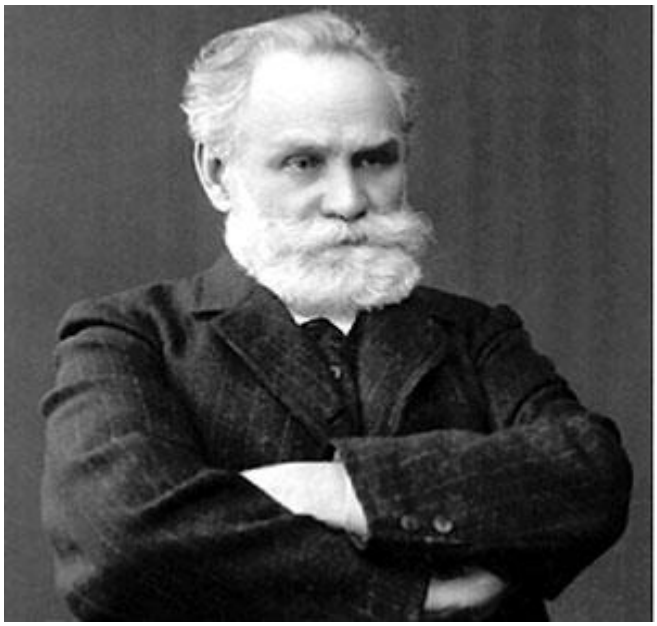
١. نظرية التعلم الشرطى الكلاسيكى[١] " لبافلوف ":

مقدمة:

تعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستجابي[٢] أو الإشراط الانعكاسي[٣] أو الإشراط البافلوفي[٤] وبنظرية الاشتراط الكلاسيكى يصف شكل من أشكال التعلم الترابطي، حيث يكتسب منبه خارجي معين القدرة على استحضار استجابة الفرد الخاصة بمنبه آخر، وقد ظهر هذا المصطلح على يد عالم النفس الروسي " إيفان بتروفيتش بافلوف"، وقام "جون واطسون" فيما بعد بدراسته على الأطفال.

---

١ Classical Conditioning
٢ Respondent Learning
٣ Reflexive Conditioning
٤ Pavlovian Conditioning



صورة للعالم النفس الروسي " إيفان بتروفيتش بافلوف"

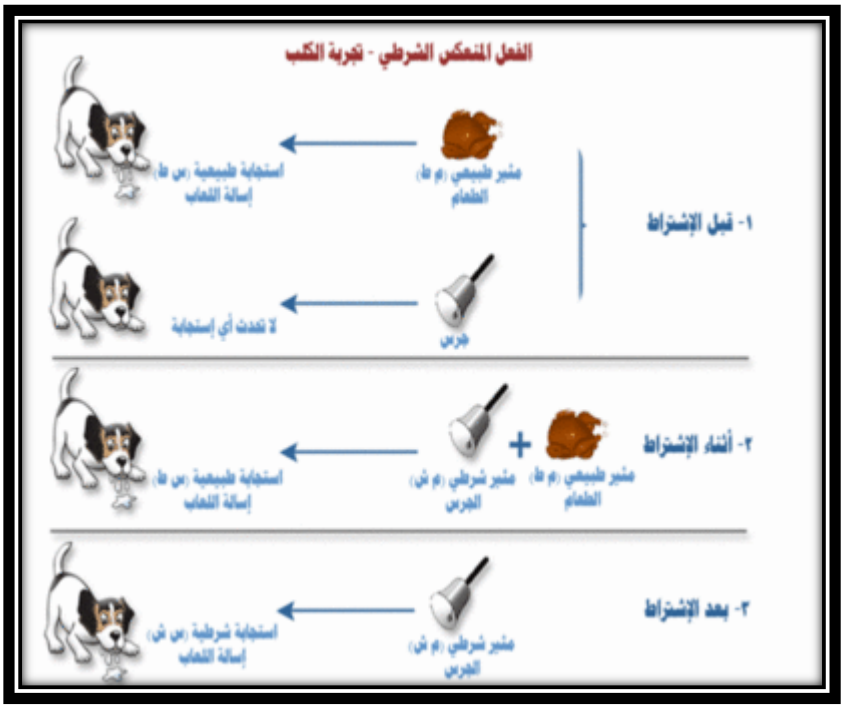
ولقد اعتبر بافلوف أن آلية التعلم الرئيسية هي الاقتران، ويقصد بالاقتران التجاور الزماني لحدوث مثيرين معاً لعدد من المرات, حيث يكتسب أحدهما صفة الآخر, ويصبح قادراً على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير الآخر، والمثير هو حدث أو شيء يمكن أن نشعر به بحيث يثير لدينا ردة فعل معينة، وقد يكون هذا المثير مادياً أو معنوياً.

ومن خلال دراسة بافلوف للجهاز الهضمي قام بتصميم جهاز يمكن بواسطته مراقبة كمية اللعاب السائل من فم الكلب عندما يوضع الطعام في فمه مراقبة مباشرة، وحوالي عام ١٩٠٢ لاحظ بافلوف أن الكلاب التي يجري عليها تجاربه كانت تبدأ بإفراز لعابها بمجرد رؤيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام، بل وحتى بمجرد سماعها لخطوات قدميه قبل أن يصل الطعام إلى أفواهها فعلاً، وقد أدرك بافلوف أن رؤية الحارس لم تكن المثير الطبيعي للانعكاسات اللعابية ولكن رؤية الحارس قد أصبحت من خلال تعود الكلاب على تلك الإشارة أي صوت خطوات الأقدام التي تستهدي بها على قرب وصول الطعام، وسرعان ما أدرك بافلوف أنه اكتشف ظاهرة لا بد أن يكون لها أهمية كبيرة في

مساعدة الكائن الحي على التكيّف مع ظروف بيئته وعلاوة على ذلك فقد وجد في اكتشافه الجديد طريقة لدراسة الدماغ دون المساس به.

وقد أجرى بافلوف تجربته من خلال وضعه لكلب في جهاز للتجارب، أمهله بعض الوقت ليتكيف مع الجو المحيط به ومع الجهاز، وبعد أن تأقلم الكلب مع ظروف التجربة قام بافلوف بتشغيل بندول إيقاع جعله يدق مرة لمدة نصف دقيقة. في هذا الوقت كان يوضع مسحوق اللحم في فم الكلب حيث يؤدي ذلك إلى إفراز اللعاب، وقد أعيد تكرار هذه العملية بصورة مستمرة مرة كل ١٥ دقيقة حتى أخذ لعاب الكلب يسيل خلال فترة نصف الدقيقة قبل تقديم مسحوق اللحم، الذي أطلق عليه تسمية المثير غير الشرطي، كما أطلق على صوت البندول الذي كان الكلب يبدأ في إفراز اللعاب عند سماعه اسم المثير الشرطي وسمى إفراز اللعاب استجابة لهذا الصوت بالاستجابة الشرطية.

وبعد أن تأكد بافلوف من ثبات ودقة إجراءاته المخبرية بدأ يُدخل تنويعات على تجربته الأصلية، فقام بإجراء تجربته من ثلاث مراحل: في المرحلة الأولى أعطى الكلاب طعام وقام بقياس كمية اللعاب في فم الكلاب فالطعام كان مثير غير الشرطي، واللعاب كان استجابة غير الشرطية، وفي المرحلة الثانية قام بإسماع الكلاب صوت جرس كمثير محايد قبل تقديم الطعام، وقد كرّر بافلوف هذه العملية عدّة مرات ، وبالمرحلة الثالثة قام بإسماع الكلاب صوت الجرس بدون تقديم طعام، فتسبب وحده في إسالة لعاب الكلاب توقعاً منها أن الطعام قادم أي أن الجرس الذي شكل استثارة مشروطة جاء قبل الطعام، الاستثارة غير مشترطة، وأدى إلى استجابة غير مشروطة أي اللعاب.



رسم توضيحى لتجربة الكلب لبافلوف

وفي نهاية التجربة كان الجرس الُمسبب لاستجابة اشتراطية أي اللعاب في التجربة شكَّل الطعام استثارة غير مشروطة ، واللعاب كان استجابة غير مشروطة، كونه رد فعل طبيعي فمنذ الولادة يسيل للكلب لعاب عند رؤية الطعام، وبذلك نجح بافلوف في أن يعلم الكلب الربط بين ظهور الطعام وصوت الجرس فأنتج رابط بين استثارة غير مشروطة، الطعام لاستثارة مشروطة أي الجرس تعلَّم الكلب خلال التجربة أن يسيل لعابه عند سماع صوت الجرس.

مبادئ نظرية الاشتراط الكلاسيكي :

١ – مبدأ الاقتران التتابعي :

بمعنى إن المثير الشرطي لا يستطيع إثارة الاستجابة الشرطية إلا إذا زامن المثير أو سبقه وتعتبر الفترة المثلى بين المثيرين هي نصف ثانية إلى ثانية .

٢ – مبدأ المرة الواحدة :

على الرغم من أن "بافلوف" كان يكرر ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي في تجاربه إلا أنه ثبت أن اقتران المثيرين مرة واحدة قد يكون كافيا لتكوين الاستجابة

الشرطية وخصوصا في الحالات التي يصاحبها انفعال شديد ، وهذا المبدأ قد يقلل من أهمية التكرار في التعلم الشرطي .

٣– مبدأ التدعيم :

لكى يكون هناك ارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية فإن هذه الرابطة تحتاج إلى تدعيم حتى تستمر، ويقصد بالتدعيم هو اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي من آن لآخر .

٤ – مبدأ الانطفاء :

هو مبدأ معاكس لمبدأ التدعيم حيث يعتمد على إثارة دون تقديم تدعيم مما يؤدي في النهاية إلى زوال الاستجابة الشرطية تدريجيا حتى تختفي نهائيا، وللانطفاء نوعان هما :

- الانطفاء الداخلي الناجم عن غياب تقديم الطعام.
- الانطفاء الخارجي الذي يعود إلى عوامل خارجية مثل سماع أصوات غريبة أثناء التجربة وبشكل مفاجئ .

٥ – مبدأ الاسترجاع التلقائي :

إن الانطفاء لا يؤدي لزوال الاستجابة الشرطية نهائيا فعقب فترة من الزمن لا يحدث فيها أي تدعيم للاستجابة الشرطية تعود الاستجابة بمجرد ظهور المثير الشرطي ، وإذا تكررت فترة عدم التدعيم وبعدها الاسترجاع التلقائي بمجرد ظهور المثير الشرطي عدة مرات يضعف الاسترجاع التلقائي حتى يتلاشى في النهاية .

٦ – مبدأ التعميم :

هو انتقال أثر المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى تشبهه أو ترمز له ،وكلما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا مثلما حدث مع الطفل ألبرت الصغير.

ولكن يجب أن نلاحظ إن التعميم والتمييز متكاملان , وإن كان كلاهما متعلم إلا أن التعميم يسبق التمييز وبالتالي فإن التمييز يعد مكملا له لأن الكائن الحي يتأثر

بأوجه الاختلاف بين المثيرات كما يتأثر بأوجه التشابه بينهما , كما أن كلاهما عملية عقلية لكن التمييز يبذل الكائن الحي فيها مجهود عقلي أكثر.

٧ – مبدأ التمييز :

هو التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشبيهة به من خلال تدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الأخرى .

- **نقد نظرية الاشتراط الكلاسيكى:**

من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية:

١. اهتمام بافلوف بتلازم المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي أكثر من اهتمامه بالحاجات والدوافع إذ مر عليها سريعاً بشكلٍ لا يتناسب والأهمية التي تحتلها في منظومة العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني.

٢. اقتصرت تجاربه على الكلاب ولم تشمل البشر مما حال بينه وبين دراسة ظواهر نفسية إنسانية أصيلة كاكتساب مهارة, أو تعلم لغة, أو طريقة في التفكير, والتي تؤلف الموضوعات الرئيسة في علم النفس المعاصر وبخاصة في علم النفس المعرفي.

٣. أغفلت نظرية الاشتراط دور العمليات العقلية وركزت على تفسير التعلم من منظور الارتباطات الفسيولوجية فقط .

- **التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الكلاسيكي:**

١– تستخدم في علاج القلق والمخاوف الهستيريا و العصاب و الفصام والاضطرابات العقلية والنفسية بصورة عامه وحالات التبول اللاإرادي.

٢– يمكن تعلم الكثير من السلوكيات والمعلومات والمهارات إلى إحداث عملية اقتران بين مثيرات شرطية وأخرى غير شرطية.

٣– يمكن الاعتماد على مبادئ نظرية الأشراط الكلاسيكي في تفسير الكيفية التي يتعلم بها الفرد ردود الفعل الإيجابية كالفرح والسرور , والسلبية كالقلق والخوف والغضب فهذه الاستجابات يمكن تعلمها وفقاً لمبادئ الأشراط الكلاسيكي.

مثال عن تطبيق هذه النظرية فى العملية التعليمية:

اولا : المشكلة (عنوان الدرس) أعضاء جسم الإنسان.

ثانيا : المثير الغير شرطى (الطبيعى)

وهنا سوف احضر له مكونات ماديه حقيقيه لجهاز الحاسب الآلي :

مثل (شاشه الجهاز – السماعات– وحده المعالجة المركزية– الطابعة – لوحه المفاتيح – الماوس –عصا الالعاب) وعندما اقوم بجعله يرى كل مكون من المكونات سوف اقوم بشرح كل مكون من المكونات

مثل :

١– الشاشة ووظيفتها تقوم بعرض البيانات والمعلومات للمستخدم

٢– الطابعة ووظيفتها تقوم بإخراج البيانات التى تم معالجتها واخراجها على الاوراق

٣– السماعات ووظيفتها مسئوله عن اخراج الصوت من داخل الجهاز

٤– وحده المعالجة المركزية ووظيفتها تقوم بمعالجه البيانات الداخلة اليه من وحدات الادخال واخراجها من خلال وحدات الاخراج، وهكذا إلى أن انتهى من شرح كل مكون من المكونات.

ثالثا : المثير الشرطى (المثير المحايد)

وهنا سوف اقوم بتقديم مجموعه من الصور للمكونات المادية حتى تقوم بدور المثير المحايد بجانب المثير الطبيعى .

رابعا : قانون التدريب

وفى هذه المرحلة سوف اقوم بشرح تلك المكونات مره ثانيه وبنفس الطريقة سوف احضر له المكونات الطبيعية ومع كل مكون من المكونات سوف اقوم بذكر وظيفته ثم اظهر له صوره هذا المكون التى تقوم بدور (المثير الشرطى).

خامسا : قانون التعميم

وفى هذا القانون سوف استخدم الصور للمكونات المادية كمثير مشابهه للمثير الأصلي لمعرفه مدى حدوث الاستجابة ام لم تحدث الاستجابة.

سادسا : الاستجابة الشرطية

وفيها سوف اقوم بإحضار الصور للمكونات المادية والبدء بسؤال الطالب ما اسم هذه الصورة سوف يقوم احد الطلاب بالإجابة الصحيحة ويذكر اسم المكون الموجود بالصورة وهنا سأقدم له نوع من انواع الثواب وهو ان اطلب من باقى التلاميذ التصفيق له وتعزيزه بكلمه (برافو او احسنت) ثم سأجعل طالب اخر يقوم ويذكر لى وظيفه هذا المكون سوف يقوم بالإجابة الصحيحة وسأقوم ايضا بتعزيزه كنوع من انواع الثواب ثم سأحضر صوره اخرى لاحد المكونات وسأطلب منهم معرفه اسم المكون الذى يوجد بالصورة ففى حاله عدم معرفه الطالب الإجابة الصحيحة واجاب اجابه خاطئة سوف اقوم بمعاقبته مثل (تجاهله او انقاص درجاته فى اعمال السنه) كنوع من انواع العقاب.

سابعاً : قانون التمييز

وفى هذا القانون سوف أرى هل الطالب قادر على اظهار الاستجابة فى حاله المواقف المتشابهة ام غير قادر على اظهارها مثل سوف اقوم برسم مكون من المكونات على السبوره (رسم كروكى).

وسأرى هل الطالب قادر على اظهار الاستجابة من هذه الرسمة ام لا

سأطلب من الطالب معرفه اسم هذه الرسمة.

فأذا اجاب الإجابة الصحيحة اذا يكون لديه القدرة على التمييز فى المواقف المتشابهة للمكونات وسأعزز له ذلك كنوع من انواع الثواب أما فى حاله عده معرفته لها يكون الطالب غير قادر على التمييز للتشابه للمكونات ، فمن الممكن ان افرض عليه نوع من انواع العقاب .

تطبيق عملي للنظرية فى حياتنا الشخصية:

اذا أراد شخص أن يستمر على قيام الليل ... وهذا سلوك جدا ايجابي ..

وأراد أن يحفز نفسه باستخدام هذه النظرية ..

فيمكن تطبيق النظرية كالتالي :

م ط = ورقة كبيرة مكتوب عليها التالي : داوم على الصلاة فهى طريق نجاتك

س ط = فرحه ..

م ش = قيام الليل ..

س ش = فرحه ..

ملاحظة :

تعلق اللوحة أمام نظر الشخص بحيث إذا قام من الفراش رآها إمامه..

١ – عندما يقوم الشخص في آخر الليل .. سوف يرى اللوحة عليها الحديث .. سيؤدي ذلك إلى شعوره بالفرحة لشعوره أن مشاكله ستنتهي بالدعاء ..

٢ – عندما يعمل عمليه التعزيز هنا ..بحيث إذا قام للصلاة وهو ينظر إلى اللوحة سيؤدي ذلك بالضرورة إلى الفرحة ..

٣– يكرر عمليه التعزيز مرات ..

٤ – يجد بأنه بعد فتره سوف لن يحتاج إلى النظر إلى اللوحة ويمكن كذلك الاستغناء عنها ..

فبمجرد القيام لصلاة الليل سوف يجد الفرحة تتسلل إلى قلبه مباشرة ..

وكذلك مع أي سلوك آخر نريده فينا.. يمكن إتباع خطوات النظرية ..

٢. النظرية الارتباطية" التعلم بالمحاولة والخطأ" لثورنديك

يصنف نموذج التعلم بالمحاولة والخطأ ضمن النظريات السلوكية الترابطية ولا سيما الوظيفية منها، ويعرف هذا النموذج بمسميات أخرى مثل التعلم بالاختيار والربط ، وربطية ثورنديك نسبة إلى عالم النفس الأمريكي المعروف "إدوارد ثورنديك" الذي طور أفكارها.

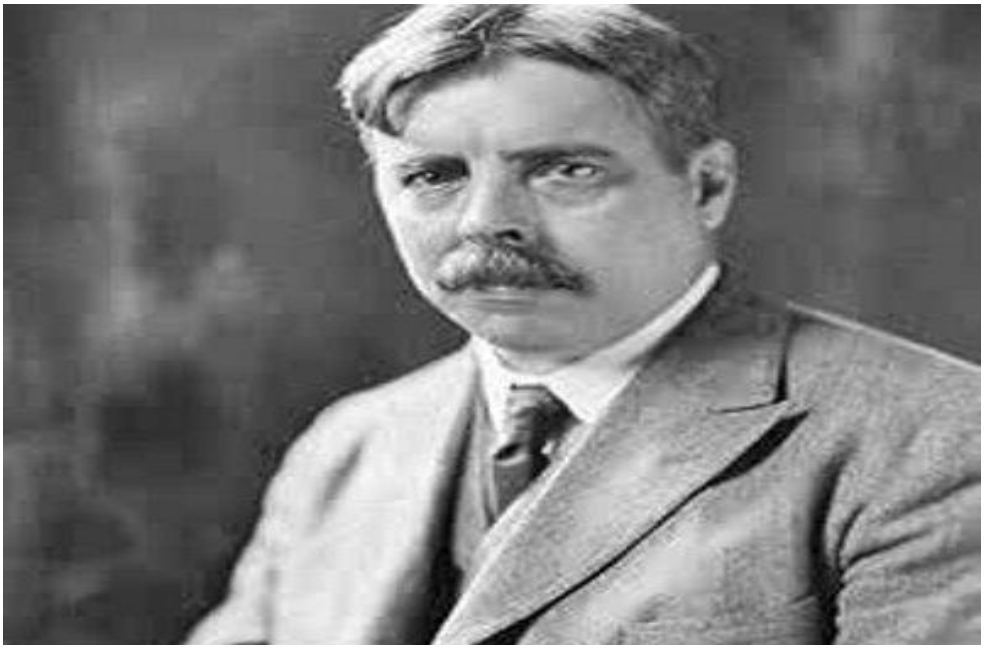
وبدأ تأثير ثورنديك من خلال أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين ، و ظهرت أبحاث ثورنديك في نظرية التعلم في عام ١٩١٣–١٩١٤ عندما نشر كتابه "علم النفس التربوي" الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون

التدريب وقانون الأثر وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات ، وقد كان ثورنديك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر مواقف التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد السواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ.

فالتعلم عند ثورنديك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع، فعلم النفس عند ثورنديك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك، وقد عرفت نظرية ثورنديك التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات الأمريكية المتحدة باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طور نظريته من خلال أبحاث طويلة التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة ، وإحدى أبرز تجاربه كانت على القطة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط المدلى داخل القفص، وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص، وقد كرر هذه التجربة عدة مرات فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلا أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص، وقد فسر ثورنديك عملية التعلم كالتالي:

- بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فأصبحت الرابطة بين المثير والاستجابة أقوى وأشد وأهم مبادئ التعلم التي توصل إليها هي قانون الأثر.

- لم يكتف بوصف التعلم بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات والاستجابات، تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية بل هي قوانين تفسيرية ، و تسمى هذه الروابط بقوانين التعلم .



صورة لعالم النفس الأمريكي "إدوارد ثورنديك"

وينطلق هذا النموذج في تفسيره لحدوث عملية التعلم وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ أي أن الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكل اعتماداً على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف المثيرة التي يواجهها ويتفاعل معها، بحيث بتعلم الاستجابة المناسبة من خلال المحاولة والخطأ.

- **القوانين الرئيسية لهذه النظرية :**

١ – قانون الأثر:

عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف، ويرى ثورنديك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط .

٢- قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا، ويرى ثورنديك أن لهذا القانون شقين هما:

أ- قانون الاستعمال: الذي يشير أن الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة.

ب- قانون الإهمال: الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

٣-قانون الاستعداد:

يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضي أو الضيق، ويصوغ ثورنديك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

١- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل فعملها يريح الكائن الحي.

٢- تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فان عدم عملها يزعج الكائن الحي.

٣-تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فان عملها يزعج الكائن الحي.

أما القوانين الثانوية فهي:

١-قانون الانتماء:

في هذا القانون الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام، ويعتبر قانون الانتماء من أهم القوانين التي أضافها ثورنديك لنموذجه وهذا القانون يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي .

٢- قانون الاستقطاب:

تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم الفرد قائمة مفردات عربية انجليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالإنجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

٣- قانون انتشار الأثر:

حيث يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها، وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة في ما بين الكلمات ، فإن التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة أي أن الثواب يؤثر أيضا في الارتباطات المجاورة له.

٤- قانون التعرف:

يسهل على المتعلم ربط وضع مثير معين باستجابة معينة إذا تمكن المتعلم من التعرف على الوضع وتميزه نتيجة مروره بخبراته السابقة، ويرى ثورنديك أنه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة ، فإن ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة، فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.

٥- قانون الاستجابة المماثلة:

يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني انه استفاد من خبراته السابقة.

٦- قانون قوة العناصر وسيادتها:

تتجه استجابة المتعلم للعناصر السائدة في الموقف أكثر مما تتوجه إلى العناصر الطارئة غير السائدة.

التطبيقات التربوية لنظرية المحاولة والخطأ :

اهتم ثورنديك بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

- تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.
- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضي أو الضيق عند التلاميذ .
- استخدام الرضا أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.

ويرى ثورنديك أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التربوية السائدة خاصة ممارسة العقاب وطالب بأن تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسية كما حدد الدور الايجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم كما أوضح أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته، كما أن مهمة المعلم هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

- أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
- أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.
- تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
- ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
- التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
- عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية والمحافظة على الدافعية.

٣. نظرية التعلم بالملاحظة لــ" باندروا" :

يعد التقليد والمحاكاة سمة طبيعية لدى الإنسان سواء كان طفلاً أو راشداً كون الإنسان في عملية تعلم مستمر، وهذا الأمر يفرض عليه تحديات جديدة قد لا يملكها في الوقت الراهن، وبالتالي سيلجأ لتعلمها من خلال مشاهدة نماذج أخرى تؤديها أو من خلال القراءة عنها في الكتب، ولا يتوقف التعلم من خلال النموذج فقط على المعارف والمهارات بل يتسع ليشمل العواطف والمشاعر وكيفية التعبير عنها، بمعنى أن الطفل الذي يشاهد والدته ترفع من نبرة صوتها وتلجأ للصراخ عندما تغضب، سيقوم بمحاكاة ردة فعلها العاطفية بنفس الطريقة عندما تعتريه نوبة غضب؛ لأن هذا ما شاهده وتعلمه كطريقة للتنفيس عن الغضب، بخلاف الطفل الذي يشاهد والده عندما يغضب يلجأ

للصمت فسيقوم حتما بمحاكاة ذات الأسلوب في غضبه، ولكن الجديد هنا في فكرة التعلم بالملاحظة أن "ألبرت باندورا" صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي وضع لها أسسا نفسية معرفية تفيد المربي والوالدين في معرفة الطريقة التي يتم بها التعلم بالملاحظة والعمليات العقلية التي يحتاجها الشخص ليحدث عنده هذه النوع من التعلم الذي يختصر على المتعلم أو المربي الكثير من الجهد والوقت لاكتساب المعارف والمهارات.

ويقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثر بالثواب و العقاب على نحو بديلي (غير مباشر) وهذا ما يعطي التعليم طابعاً تربوياً لأن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي .

وتعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة و التقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، و هي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية و النظريات المعرفية، ففي التعلم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي و التفسير الداخلي للتعلم .

- نواتج التعلم الاجتماعي:

ينتج عن التعلم بواسطة نظرية التعلم الاجتماعي ثلاثة أنواع من التعلم وهي:

أولاً : تعلم استجابات جديدة

يستطيع الملاحظ تعلم أنماط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين كالطفل الذي يقلد والدته الواقفة على الكرسي لتناول شيء من رف مرتفع، ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحية فقط بل بالتمثيلات الصورية و الرمزية عبر الصحافة والكتب والسينما مثل تعلم كيفية تربية الطفل من خلال قراءة كتب في الطفولة وغيره.

ثانياً : الكف و التحرير

يقصد بالكف إعاقة و تجنب أداء السلوك من الفرد عندما يواجه النموذج عقاباً جراء انهماكه في هذا السلوك كمشاهدة حادثة سير نتيجة السرعة فيقلل السائق من سرعته.

ثالثاً : التسهيل

يتناول التسهيل السلوكيات التي يندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام فيعمل على تواترها و ظهورها عن طريق الملاحظة وكمثال على ذلك تواجد شخص لفترة معينة في منطقة تتحدث اللغة الإنجليزية وبعد عودته إلى بلده لم يعد يمارس هذه اللغة، إلا أنه بعد زيارة صديق له من تلك المنطقة يعود فيمارس الحديث بتلك اللغة.

- **آليات التعلم الاجتماعي:** يرى باندورا أن التعلم بالملاحظة يتضمن أربع آليات رئيسية، و هي:

أولاً: التفاعلية التبادلية:

السلوك الإنساني يحدث داخل تفاعلية تبادلية ثلاثية هي: السلوك و المتغيرات البيئية و العوامل الشخصية وتتضح التفاعلية في أحد مصطلحات باندورا وهو الكفاية الذاتية (هي توقعات الفرد واعتقاده حول كفاءته الشخصية في مجال معين)، و قد بينت الدراسات أن الكفاية الذاتية تؤثر في دافعية الفرد للسلوك أو عدم السلوك في موقف ما، كما تؤثر في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء .

ثانياً : العمليات الإبدالية

ليس ضروريا أن يتعرض الفرد لممارسة الخبرة بنفسه كي يتعلم ، بل يمكن اكتسابها على نحو بديلي (غير مباشر) من خلال ملاحظة الآخرين، ويعني ذلك إمكانية تأثر سلوك الفرد (الملاحظ) بالثواب و العقاب على نحو بديلي (غير مباشر) حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، مثل : تعلم الخوف من الحشرات و الحيوانات، فليس

ضرورياً أن يتعرض الفرد للدغة الأفعى كي يعرف أنها خطيرة ، ويجدر التنويه الى أن الثواب والعقاب غير مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة بل ملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه هما المسؤولين عن التعلم .

ثالثاً: العمليات المعرفية:

يحدث التعلم بالملاحظة عندما يقوم الشخص الملاحظ بتسجيل استجابات النموذج وتخزينها على نحو رمزي ثم يقوم باستخدامها عندما يريد أداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري، و هذا يشير إلى التأكيد على بعض العمليات المعرفية في تفسير عملية التعلم، ومثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي و تتأثر بدرجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، كما أن عملية تعلم استجابة ما من خلال الملاحظة و أداء مثل هذه الاستجابة يخضع إلى عمليات وسيطية مثل الاستدلال و التوقع و الإدراك و عمليات التمثيل الرمزي.

رابعاً: عمليات التنظيم الذاتي

أن الفرد ينظم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها، فتوقع النتائج المترتبة يحدد إمكانية تعلم السلوك من عدمه.

- **مصادر التعلم الاجتماعي:** يتطلب التعلم بالملاحظة والمحاكاة عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وقد يكون هذا التفاعل مباشراً أو غير مباشر، ومن مصادر هذا التعلم :

أ- التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية:

يمكن أن يتعلم الفرد العديد من الخبرات والأنماط السلوكية من خلال التفاعل اليومي المباشر عن طريق ملاحظة نماذج حية في البيئة فنحن نتعلم من خلال التفاعل مع الوالدين والأقران وأفراد المجتمع الذي نعيش فيه فعلى سبيل المثال نجد أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأنماط السلوكية من خلال محاكاة سلوك والديهم أو أفراد الأسرة التي يعيشون في ظلها، كما أنهم يتمثلون خصائص جنسهم والأدوار الاجتماعية

والمهارات الحركية من خلال التفاعل مع الآخرين، كما يتم كذلك تعلم اللغات واللهجات على نحو مباشر من خلال التفاعل مع أفراد المجتمع الذي نعيش فيه.

ب- التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون والراديو:

يمكن من خلال هذه الوسائل تعلم الكثير من الأنماط السلوكية إذ أن مثل هذه الوسائل تعد أدوات إعلامية مؤثرة في السلوك، ويصنف التعلم الذي يتم من خلال التلفزيون والسينما في إطار التمثيل من خلال الصور، حيث أن الصور هي أكثر قدرة على نقل حجم معلومات أكبر مقارنة بالأشكال المعتمدة على الوصف اللفظي. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أثر التلفزيون السلبي في إكساب الطفل سلوكيات عدوانية من خلال مشاهدتهم للرسوم المتحركة.

ج- مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية:

من هذه المصادر: القصص والروايات الأدبية والدينية، وكذلك من خلال تمثل الشخصيات الأسطورية والتاريخية.

- مراحل التعلم الاجتماعي:

يتطلب التعلم بالملاحظة والمحاكاة وجود نماذج يتفاعل معها الفرد على نحو مباشر أو غير مباشر، ويجب توفر أربعة عوامل تتمثل في :

أولاً: الانتباه والاهتمام

يعتبر الانتباه من العوامل الأساسية التي تدعو الشخص لمحاكاة سلوك معين إذ بدون توفر هذا العامل لا يحدث التعلم ويتوقف الانتباه على عدد من العوامل منها:

١.عوامل مرتبطة بالنموذج الذي يرغب الشخص في تقليده أو محاكاته

لابد أن يتوفر في النموذج عدد من السمات حتى ينجذب له الشخص وبالتالي يعمل على تقليده، ومن هذه السمات: المكانة الاجتماعية والاقتصادية للشخص، شهرة

النموذج المقلد مثل اللاعبين والممثلين والدعاة، والسلطة والجاذبية من ناحية المظهر أو الأسلوب الحواري وغيره فالنماذج التي تتميز بمثل هذه السمات عادة ما تجذب انتباه الآخرين لما تعرضه من أنماط سلوكية.

٢.عوامل مرتبطة بالشخص المُقلد أو المُحاكي للنموذج

وتتمثل في سمات شخصية و نفسية للشخص المُقلد مثل نظرة الشخص لذاته فالأفراد الذين يملكون مفهوم ذات مرتفع أقل ميلاً للمحاكاة أو التقليد مقارنة بالأفراد الذين يملكون مفهوم ذات منخفض، كما أن وجود الدافعية لدى الشخص المقلد يدفعه لتعلم خبرات أو أنماط سلوكية معينة ليحقق هدفا ما.

٣.درجة التشابه بين الشخص المقلد والنموذج الذي يتم تقليده:

تزداد فرصة الانتباه للأنماط السلوكية التي يعرضها النموذج في حالة وجود خصائص مشتركة تربطه بالآخرين كالجنس والمستوى العلمي والبيئة الثقافية وبعض الخصائص الشخصية كالميول والاهتمامات والاتجاهات.

٤.الأهمية المترتبة على السلوك الذي يعرضه النموذج الذي يتم تقليده:

حيث يزداد الانتباه لسلوكيات النماذج التي تبدو ذات أهمية وقيمة للآخرين.

ثانياً: الاحتفاظ:

تجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم بواسطة الملاحظة والتقليد لا تظهر نتيجته بشكل فوري ومباشر بعد مشاهدة السلوك المطلوب تعلمه أو ملاحظته، وإنما يتم الاحتفاظ به واللجوء إليه عندما تقتضيه الحاجة وهذا يتطلب توفر قدرات معرفية معينة لدى الفرد كالتخزين في الذاكرة والتذكر والاستدعاء وتمثل هذه السلوكيات على نحو لفظي أو صوري أو حركي، كما تلعب عملية الممارسة والإعادة دورا كبيرا في تسهيل الاحتفاظ بالأنماط السلوكية التي يتم ملاحظتها وإعادة إنتاجها لاحقاً.

ومن هذا المنطلق ينبغي التنويع في النماذج المعروضة على الأفراد وعرضها أكثر من مرة عليهم حتى يسهل عليهم ترميزها.

ثالثاً: الإنتاج أو الأداء أو الاستخراج الحركي

الاستدلال على حدوث التعلم بالملاحظة لدى الأفراد يتطلب أن يملك الشخص قدرات لفظية أو حركية، حتى يجسد هذا التعلم في أداء أو فعل خارجي قابل للقياس والملاحظة، ويتطلب ذلك توفر عامل النضج والملاحظة والممارسة، كما أن إنتاج الفعل السلوكي لا يعني بالضرورة أن يكون هذا الفعل صورة طبق الأصل للسلوك الملاحظ، فقد يعمل الفرد على إنتاج السلوك بشكل يتلاءم مع توقعاته.

رابعاً: الدافعية

يعتمد التعلم بالملاحظة على وجود دافع لدى الفرد لتعلم نمط سلوكي معين وترجمة هذا التعلم في أداء ظاهر كذلك ويتوقف الدافع على عدد من العوامل منها النتائج التعزيزية أو العقابية (النتائج الخارجية) المترتبة على سلوك النموذج، كما يعتمد أيضاً على العمليات المنظمة ذاتياً أي التعزيز الداخلي. أيضاً، قد يشكل السلوك الذي يعرضه النموذج دافعاً بحد ذاته للملاحظ لتعلمه، كونه يشكل أهمية في تحقيق أهدافه.

- **التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعى:**

تعتبر الميزة الكبرى للتعلم بالمحاكاة على غيره من أشكال التعلم هو أنه يقدم للمتعلم سيناريو تتالى فيه أنواع السلوك المطلوبة ، حيث لن يوضع شخص أمام عجلة القيادة في سيارة ويطلب منه أن يتعلم القيادة بالمحاولة والخطأ فقط ، وإنما يتعلم عن طريق ملاحظته للنموذج ، وتلح نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية التعزيز في اتباع

سلوك القدوة كما أنها تقدم أسلوبا لكيفية إدارة الصف، وتتضح أهمية أسلوب المحاكاة في الصف المدرسي فبالتالي:

١) يمكن تسهيل التعليم في الصف بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج الملائمة حيث يستطيع المعلم استخدام العديد من النماذج لحث المتعلمين على اتباعها .

٢) آثار التعزيز عادة ما تكون أوتوماتيكية بمعنى أن المعلم لا يحتاج لأن يشرح للمتعلمين أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى .

٣) الاتساق في التعزيز، ويعنى أن لا يثاب سلوك في مرة ويعاقب في مرة أخرى كما أنه لا يعنى ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي فيها المتعلم سلوكا سليما .

٤) يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطا دقيقا بالسلوك النهائي المطلوب، وبعبارة أخرى يجب على المعلم أن يضع أهدافا قصيرة المدى للتحصيل في الدرس بحيث يستطيع تعزيز السلوك الذي يحقق تلك الأهداف.

٥) يجب أن تتلو النتائج السلوك مباشرة، فالتأخر في الثواب أو العقاب بالنسبة للأطفال، وكذلك للحيوانات أقل تأثيرا من النتائج المباشرة السريعة.

٦) يمكن للمعلم استخدام نماذج وتطبيقات، وخاصة عندما تكون الأهداف تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية أو المهارية؛ مثل تعلم نطق الكلمات الأجنبية، أو عندما تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي مثل استخدام الأدوات في الرسم الهندسي والتشريح وأنشطة التحليل والتركيب .

٧) استخدام نماذج للأداء الخاطئ إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معا في نفس الوقت، فالمتعلم الذي يكون أداءه غير مرضى يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ بنماذج الأداء الصحيح، مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح .

٨) عمل تطبيقات في البداية على بعض المتعلمين عندما يكون الهدف هو إكساب المتعلمين بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار، كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية وتشكيل الشخصيات المراد نمذجة سلوكها على بعض المتعلمين مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلال المعلم .

٩) التحدث دائما عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو استدعاؤها التي يمكن في ضوئها حل المشكلات العلمية المطروحة، مع إعطاء التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنماذج بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي.

١٠) نمذجة السلوك المراد إكسابه للمتعلمين في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها المتعلمون المهارة المطلوبة .

١١) استثارة دافعية المتعلمين من خلال إيضاح المبررات والأهداف التي بني عليها انتقاء أو اختيار النماذج السلوكية المراد إكسابها لهم، والنماذج التي يتعين الاقتداء بها ومحاكاتها ، مع إثارة الاهتمام للبواعث التي تقف خلف هذه الدوافع .

١٢) تعزيز عمليات استخراج الأنماط السلوكية الكامنة في الرصيد السلوكي للفرد مع إعطاء كل متعلم الفرصة كي يحول الاحتفاظ إلى أداء سلوكي أو مهاري وفق معدله الخاص مع عدم مقارنة أدائه بأداء زملائه، ولكن يمكن أن تكون المقارنة في ضوء الاقتراب التتابعي مما ينبغي أن يكون عليه الأداء أو السلوك النموذج.

تدريب: بعد عن قمنا بعرض لنظريات التعلم من وجهة نظرك ما هي أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظريات .

الفصل الثالث

التعلم النشط

أولاً : المقدمة

يتسم العصر الحالى بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتى من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها ، وكان من نتاجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة ، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التى غيرت كثير فى أساليب التعليم والتعلم وانتقل محور الاهتمام فى العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمرا اساسيا ، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفى المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات .

وبالتالى أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تدريس المواد المختلفة التى تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التى تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمى لديهم المهارات الجديدة التى تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات ،ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة، والنشاط ، والتحدث، والقراءة ، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير ، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارات التفكير التاريخى لديهم.

وأكد العديد من المتخصصين في مجال تدريس اللغات على أهمية استراتيجية التعلم النشط فالتعلم ذات المعنى[1] يتطلب من المتعلم أن يكون نشطا وأن تتعدد أدواره بين مستمع ومحاور ومتسائل ومبادئ وأن يشرك في المشروعات الفردية والجماعية ومناقشة القراءات التي يكلف بها وتلك التي يكلف بها زملائه من الطلاب وتتضمن

---

[1] Meaningful Learning

أيضا عروضا ومناظرات وغير ذلك من الطرق التي تؤكد على نشاط الطالب وانخراطه في عملية التعلم.

ثانياً: تعريف التعلم النشط

يعرف "مكينى" ١٩٩٨ التعلم النشط بأنه " أسلوب تدريسى يتطلب من المتعلم القيام بعمل أكثر من مجرد الاستماع السلبى للمعلم".

كما عرف " أحمد اللقانى و على الجمل " التعلم النشط بأنه" ذلك التعلم الذى يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ، ومشاركته فى الأنشطة الصفية واللاصفية ، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم".

ويتضح أن عملية التعلم النشط هى عملية تعليم وتعلم فى آن واحد يشارك فيها الطلبة فى الأنشطة والخدمات والمشاريع المطروحة فى أثناء تدريس ميثاق الارشاد التربوي من خلال بيئة تعليمية متنوعة وغنية تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والحوار البناء والمناقشة السوية والتحليل السليم لكل ما يتم قراته أو كتابته أو طرحة من آراء وقضايا وموضوعات بين بعضهم البعض مع تشجيع مدرسهم لهم على تحمل المسئولية لتعليم أنفسهم بأنفسهم تحت أشراف دقيق جدا ودفعهم الى تحقيق الاهداف المطموحة للمادة الدراسية والتى تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

كما يعرف التعلم النشط بأنه "طريقة تدريس تشرك الطلاب بفاعلية في عمل أشياء تاريخية وتشجعهم على التفكير فيما يتعلمونه ، وذلك من خلال وضع الطلاب فى مواقف تعليميه تدفعهم إلى العمل وبذل الجهد والمشاركة الفعالة المستمرة، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا ومصمما للمواقف اللازمة لعملية التعلم".

فهو يتضمن كل ما يحتويه الموقف التعليمي من عرض للمعلومات على المتعلم (كمهارات معرفية) باستخدام أساليب تعليميه بشكل متنوع، فيقوم المتعلم باكتساب مجموعة من السلوكيات والمبادئ(مهارات وجدانية)، وأيضا يكتسب المتعلم بعض جوانبالمهارة(مهاري)، أما بالنسبة لوظيفة فهي وظيفته هي وظيفة توجيهية إرشادية،

وليس متحكما في العملية التعليمية، بل يساعد المتعلمين للوصول إلى هدفهم، ويدير الصف التعليمي بطريقه ذكية، ويجب عليه أن يمتلك مهارة طرح أسئلة وفتح باب النقاش المعتمد على الإثارة والتشويق .ويحاول المعلم استخدام طرائق مناسبة للمتعلمين من حيث توفير ماد تعليمية مناسبة وكذلك المصادر المتوفرة، ومن الممكن عرض تلك المهارات في أول الدرس كمدخل استهلالي لكي يكون مستعدا لاستقبال المعلومات الجديدة، كما أن كل الاستراتيجيات النشطة تعتمد على التعاون في التعلم، إذ تسهم في زيادة الأفكار المبتكرة لحل المشكلات، ي وزيادة إبداع المتعلم وابتكار او اثارة تفكير المتعلمين في أثناء الموقف التعليمي.

ثالثاً: مبادئ التعلم النشط :

وتقوم استراتيجية التعلم النشط على مبادئ أساسية أهمها:

١- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم: وجد أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

٢- تشجيع التعاون بين المتعلمين: وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس و الانعزال.

٣- تشجيع التعلم النشط: فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون فقط من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

٤- تقديم تغذية راجعة سريعة: حيث إن دراية المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (Meta – Cognition) وما يجب أن يتعلموه والى تقييم ما تعلموا.

٥- توفير وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم): تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم.

٦- وضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوب أكثر): تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

٧- تفهم أن الذكاء أنواع عدة وأن للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة: تبين أن الذكاء متعدد ، وأن للمتعلمين أساليبهم المختلفة في التعلم، وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

مما سبق يتبين أهمية التعلم النشط في التعلم سواء كما ذكر بوضوح في المبدأ الثالث، أو بصورة شبه واضحة كما في المبدأ الأول والثاني و الرابع، أو بصورة غير مباشرة كما في بقية المبادئ.

رابعاً: فوائد التعلم النشط :

- تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلاً على تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة لديهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها

ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم.

- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد عليها.
- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة.

خامساً: استراتيجيات التعلم النشط :

- **تعريفها** : هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة وتمتع مخرجات غير مرغوب فيها هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

- **مواصفات الاستراتيجيات الجديدة :**

١. أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة
٢. أن ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
٣. أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة .
٤. أن تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير
٥. أن تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم إثناء علمية التعليم .
٦. أن توفر مشاركة ايجابية من المتعلم وشراكة فعالة بين المتعلمين .

ملحوظة : ليست هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها ولكن هناك استراتيجيات تحقق بعض الأهداف للتعلم المنشود في موقف تعليمي ما أفضل من غيرها .

- **استراتيجيات التعلم النشط :**

١. استراتيجية الحوار والمناقشة :

هي إحدى الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط ، و هي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى : استذكار المعلومات لفترة أطول ، حث المتعلمين على مواصلة التعلم ، تطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة ، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين . و بالرغم من أن طريقة المناقشة ناجحة في المجموعات التي تتراوح ما بين ٢٠-٣٠ متعلم ، إلا أنه تبين أيضاً أنها مفيدة و ذات جدوى في الجماعات الكبيرة، وتشجع هذه الطريقة المتعلمين على طرح أفكارهم بطلاقة.

٢. استراتيجية التعلم بالاكتشاف :

وتتطلب من المتعلم إعادة تنظيم معلوماته وتوظيفها لاكتشاف علاقات جديدة لم يكن يعرفها مسبقاً، ويتنوع الاكتشاف باختلاف مستوى التوجيه المقدم للمتعلمين، وأنواعه:

- الاكتشاف الحر :يوضح المعلم مشكلة معينة للمتعلم ثم يتركه يكتشف الحل دون توجيه.
- الاكتشاف شبه الموجه :يقل فيه مستوى توجيه المعلم للمتعلم ويترك المجال لنشاطه.
- الاكتشاف الموجه :يقدم المعلم توجيهات تضمن اكتشاف المعلومة المطلوبة، وهي تناسب أكثر متعلمين المراحل التأسيسية وقد بين ان الاكتشاف ممكن أن يكون موجهاً بالوسائل التعليمية من مجسمات ونماذج وغيرها.

ووضح أنه يمكن تطبيق استراتيجية الاكتشاف على الأنشطة الذهنية وكذلك ، على تعلُّم المهارات الحركية، فيقوم المتعلم بعددٍ من الحركات العشوائية إلى أن يصل إلى المهارة الصحيحة.

٣. استراتيجية التعلم التعاوني :

مفهوم يشير إلى مجموعة من الأساليب التعليمية التى تعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (٢-٦) فرد للقيام بأنشطة تعاونية جماعية ترفع مستوى كل فرد منهم، وتوجد اشكال كثيرة للتعلم التعاونى تختلف باختلاف نوع المادة التعليمية وحاجة

المتعلمين ، ومستواهم وعددهم ورؤية المعلم وجميعها فعالة لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء .

٤. استراتيجية التعلم الذاتي :

تعتمد على قدرة المتعلم على اكتساب المعارف بجهده الذاتى بما يتناسب مع قدرته الخاصة وميوله من خلال الاستفادة من الوسائل التعليمية المختلفة وتوجيه بسيط من المعلم، ومن الوسائل التى تستخدم فى التعلم الذاتى الكمبيوتر والفيديو التعليمى والفيديو التفاعلى والاذاعات التعليمية المسموعة والمرئية والتسجيلات التعليمية الصوتية والانترنت والمكتبات بأنواعها واللقاءات المرئية والنماذج التعليمية المجسمة.

٥. استراتيجية لعب الأدوار:

تعتمد على استغلال أنشطة اللعب فى اكتساب المعرفة وتقويم مبادئ العلم للمتدربين، وتوسيع آفاقهم المعرفية وأنشطة اللعب هى أنشطة موجهة لتنمية المهارات والقدرات

العقلية والجسمانية والوجدانية ، وتحقق فى نفس الوقت المتعة والتسلية وهناك عدة تصنيفات للألعاب التعليمية وهى:

– من حيث عدد المشاركين: فردية وجماعية.

– من حيث طبيعتها: تنافسية، حركية، عقلية، تخيلية تمثيلية.

– من حيث مكان تنفيذها: داخلية وخارجية.

– من حيث التجهيزات والأدوات المستخدمة: ورقية، تكنولوجية، إلكترونية، شفوية.

– من حيث وقت تنفيذها: افتتاحية، منشطة، مراجعة.

– من حيث مستواها: بسيطة، معقدة.

كما أنه هناك عدة انواع للألعاب التربوية وهى:

– الدمى: بأنواعها وأشكالها المختلفة.

– الألعاب الحركية : كالتركيب والسباق والقفز وغيرها.

– ألعاب الذكاء: كالفوازير وحل المشكلات.

– ألعاب الغناء والرقص: تقليد الأغاني والأناشيد والرقص الشعبي.

– ألعاب الحظ: مثل ألعاب التخمين.

– القصص والألعاب الثقافية: المسابقات الشعرية وبطاقات التعبير.

– الألعاب التمثيلية: مثل التمثيل المسرحي ولعب الأدوار.

ومن أهم استراتيجيات التعلُّم باللعب استراتيجية لعب الأدوار: وهي تعتمد على عمل محاكاة للواقع، بتمثيل مواقف معينة وتقمص أدوار لشخصيات أو أشياء، للتوصل إلى استيعاب أكثر للموضوع التعليمي، أو حل مشكلة معينة.

٦. استراتيجية الخرائط الذهنية أو المعرفية:

هي رسم تخطيطي تترتب فيها الأفكار الرئيسية للنص ليتم بشكل معرفي مبسط ليتم تكوين ذاكرة مفيدة تساعد على الاسترجاع المرن ومن ثم تحقيق التعلم الفعال، ويمكن من خلالها ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وترتكز الخرائط المعرفية والتي يقوم Full Learning: Meaning على نظرية التعلم القائمة على المعنى لاوزوبل فيها التلميذ بجهد ونشاط أثناء عملية التعليم وتزداد فيها فرص الاستيعاب وتذكر المعلومات.

وهذا التَّعلم يقوم الطالب من خلاله بربطِ المعلومات الجديدة، والاحتفاظ بها مع المعلومات والمعارف السابقة التي اكتسبها قبل ذلك، ولكن كي يكون هذا التعلم ذا معنى تام ومنطقي؛ يجب على المعلِّم أن يحقِّق عدة عوامل تتمثل في:

أولاً :الجهود والأنشِطة العقلية التي يبادر بها المتعلِّم تفاعلاً مع المادة التعليمية.

ثانيا –عملية تنظيم المادة والمحتوى على نحو يسهل الوصول إلى التَّعليم ذي المعنى التَّام.

ثالثا عملية تقديم المادة على نحو يساعد على استحضار التعلم القبلي، وإدراك العلاقة بين البنية المعرفية والمعلومة الجديدة.

ويمكن أن يستخدمها التلاميذ في المراجعة والتلخيص والتقويم واستنتاج العلاقات وربط المعلومات القديمة بالمعلومات الحديثة، وتتميز الخرائط المعرفية بسهولة تخطيطها واستخدامها وإمكانية استخدامها لأي مستوى دراسي من مستويات التلاميذ وفي أي

مرحله عمريه وسهامها في زيداه التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العلوم والتفكير الابداعى.

٧. استراتيجية مسرحه المنهج :

وضع المناهج الدراسية فى قالب مسرحى من خلال تجسيد المواقف والأحداث التى بداخلها وتخصصيها فى مكان مخصص لذلك ، كما تعرف بأنها معالجة أجزاء من المنهج بأسلوب درامي فى ضوء خطوات محددة فى تجسيد الطلاب لمجموعة من الأدوار داخل الفصل الدراسي تحت أشراف المعلم أو المعلمة.

وتهدف مسرحة المناهج إلى:

- تقديم المعلومات بأسلوب مشوق وجذاب.
- ترسيخ القيم التربوية لدى المتعلمين.
- توضيح ونقل الخبرات والمفاهيم الخاطئة.
- مساعدة المعلمة على التفكير.

ولمسرح المناهج طريقتين فى التنفيذ:

ا- **الدراما الابداعية:** يفضل استخدامها فى الصفوف الأولى فى المرحلة الابتدائية لأن الطالبات فى هذا السن ليسوا لحاجة من التعقيدات الفنية للشكل المسرحى

وتهدف الدراما الابداعية إلى اطلاق الابداع الكامن فى كل طالب حيث تعتمد على فكرة معينة يحاول المعلم أن تستخلصها من الطلاب أو أن يطرح عليهم ثم يبدا الجميع فى طرح مواقف وحوار وشخصيات فى اطار هذه الفكرة حيث ان الدراما الابداعية لا تعتمد على وجود نص فالفكرة والنص يتم من خلال ابداع الطلاب.

ب- المحتوى الممسرح : تلك الطريقة تحتوى على محتوى المنهج الذى يدرس للطلاب حيث يعالج المحتوى او اجزاء منه من خلال اعادة الصياغة ليخرج فى شكل مسرحية مع مراعاة عدم تغيير الحقائق.

٨. **استراتيجية العصف الذهني :**

- **تعريفه :** هو استراتيجية من استراتيجيات التعليم النشط ويقصد به استخدام العقل للتصدي النشط للمشكلة الهدف منه : توليد مجموعة من الأفكار والآراء قد تؤدي إلى حل للمشكلة أو تفسيرها ويقوم الطلبة بتقديم سلسلة من التفكير اللفظي التي يتم جمعها وتسجيلها على السبورة شجع كل الطلبة على المشاركة بأي فكرة أو رأي يرد إلى ذهنه وله علاقة بالموضوع شجع الطلبة على إعطاء اكبر عدد ممكن من الأفكار ، فالكمية تولد النوعية عدم إصدار الحكم أو أي انتقاد أو أي سخرية لأي فكرة مطروحة احرص على كون الأفكار جميعها ملك للجميع وبإمكان أي شخص تطويرها أو الإضافة عليها.

- عناصر نجاح العصف الذهني:

وضوح المشكلة – وضوح قواعد تطبيق الإستراتيجية – اتجاهات المعلم نحو أهمية هذه الإستراتيجية.

- إجراءات جلسة العصف الذهني :

- اطرح المشكلة / اطلب من الطلبة الاقتراح / سجل الأفكار بطريقة عشوائية على السبورة
- تفحص أنماط التفكير / اطلب من الطلبة التعليق على الأفكار ومدى ملائمتها مع المشكلة المطروحة
- اعمل على تقويم وتقيم النتائج.

٩. استراتيجية حل المشكلات:

إن تعلم حل المشكلات يعني القدرة على استخدام المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد إلى الحل المطلوب وعندما يقوم الفرد بحل مشكله ما فانه يكون قد تعلم أكثر. والفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز وحل المشكلات عبارة عن يحث عن بيانات عن مشكله ليتوافر حلها ,وإعادة ترتيبها، وتقويمها وهو يستلزم استبصارا أي اكتشافا للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزم إشكال أخرى من التعلم.

خطوات حل المشكلات:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.

- جمع البيانات عن المشكلة.
- التوصل إلى الفروض كاقتراح حلول للمشكلة.
- تجريب أو مناقشة وتقويم الفرض كحلول مقترحة.
- التوصل إلي الحل الأمثل للمشكلة.
- التعميم في مواقف جديدة .

١٠. استراتيجية تعلم الأقران:

هو أحد طرق التدريس التي يتم بواسطتها تدريس التلميذ بواسطة زملائه في الصف الدراسي أو المدرسة. وقد وجد أنه يسهم بشكل فعال في تنمية مهارات الطالب في معظم الجوانب الأكاديمية خاصة إذا تم توجيه الطالب الذى يقوم بعملية التدريس إلى كيفيه التعامل مع الطالب المتعلم.

هو استخدام الأقران في الأنشطة المنظمة لإتاحة المزيد من الفرص أمام التلاميذ لممارسة ما يكونوا قد تعلموه في المحتوى ، ويختلف عن التعليم التعاوني في أنه يتطلب أن يقوم المعلم بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم أن يقوموا بأداء الأنشطة المطلوبة ، ويتطلب أن يسلك التلاميذ على أنهم متدربين ومدربين.

وقد ثبت أن هذه الطريقة فضلاً عن فائدتها للتلميذ بطيء التعلم تفيد المتفوق أيضاً من النواحي التالية:

١. تكوين اتجاه إيجابي نحو المدرسة.

٢. اكتساب مستوى طموح أعلى.

٣. اكتساب خبرات في مساعدة الآخرين.

٤. المقدرة على تحمل المسئولية وزيادة الثقة بالنفس

وتوجد أنماط عديدة في أسلوب تعلم الاقران منها:

- توزيع المتعلمين وأقرانهم في أزواج عشوائية .
- توزيع المتعلمين تبعاً معايير محددة كالسن والجنس والمرحلة الدراسية والشخصية.

١١. استراتيجية التدريس التبادلي:

هو نشاط تعليمي يتخذ شكل الحوار بين المعلمين والطلاب فيما يتعلق بقطع من نص ما بغرض توصيل معناه. والتدريس التبادلي يعد أسلوبا للقراءة يعتقد أنه يعزز من عملية التدريس، حيث يقدم للطلاب أربع استراتيجيات محددة للقراءة تُستخدم بفاعلية وبوعي لدعم الفهم وهي: التساؤل والتوضيح والتلخيص والتنبؤ، وتقوم الاستراتيجية على الخطوات التالية:

أ. خلال المرحلة الأولى للاتصال بالنص يتولى المعلم مسؤولية تقديم سؤال بذكر العنوان ويطلب من المتعلمين التنبؤ بما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار أو ما يمكن أن يعالجه الكاتب من قضايا.

ب. يقوم أحد المتعلمين بالتنبؤ من خلال عنوان النص. فإذا لم يستطع أحد ذلك قام المعلم بقراءة الجملة الأولى من النص سائلاً متعلم آخر أن يتنبأ بما فيه.

ج. قد يتنبأ متعلم آخر بشيء وعندها يكلف المعلم متعلم آخر أن يستوثق من تنبؤ زميله والتأكد من أن الأفكار التي طرحها موجودة في النص.

د. بعد ذلك يسلم المعلم زمام المناقشة لمتعلم آخر يثق في قدرته على إدارة الحوار. فيتولى المتعلم طرح سؤال يطلب منه التنبؤ بما ورد في الفقرات التالية.

هـ. يقوم متعلم آخر بتلخيص ما وصل إليه المتعلمين.

و. يتبادل المتعلمين والمعلم الأدوار. ويقرأ المعلم فقرة، يقوم متعلم بالتنبؤ بالأفكار الأساسية والثانوية، يطرح متعلم سؤالاً عن فكرة غامضة أو كلمة صعبة أو غير ذلك مستخدماً في ذلك استراتيجية التوضيح، يقوم آخر بتلخيص الفقرات، وهكذا حتى ينتهي النص.

ز. يبدأ المعلم في الانسحاب من الموقف عندما يطمئن إلى قدرة المتعلم على توظيف الاستراتيجيات الأربع، وأن النص في طريقه لأن يفهمه المتعلمين جيداً.

١٢. استراتيجية القبعات الستة للتفكير:

هي من أهم أساليب وطرق من الكاتب " إدوارد دي بونو" لتنمية الإبداع في تحسين التفكير الإبداعي وتساعد قبعات التفكير الست على منح عملية التفكير قدرها من الوقت والجهد وترتكز العملية الإبداعية على أمر هام جداً وهو نمط التفكير عند الإنسان وأسلوب تعامله العقلي والفكري مع مجريات الأحداث المختلفة.

وفيها يتم تقسيم التفكير إلى ستة أنماط واعتبار كل نمط قبعة يلبسها الانسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة ولتسهيل الأمر لقد أعطى "إدوارد" لوف مخصص لكل قبعة لنستطيع تمييز نوع التفكير بسهولة.

يمكن استخدام طريقة عمل قبعات التفكير في مجالات عديدة في الحياة، سواء في التعليم أو الإعلام أو القضاء، أو الأسرة والعلاقات الاجتماعية، وفي مجالات الأعمال كلها واتخاذ القرارات ....ففي التعليم مثلاً، يمكن للمعلم أن يُعلَّم الطلاب مهارات التفكير من خلال لعبة القبعات، فعندما يعرفون عمل كل قبعة سيحفزهم ذلك على التفكير بعمق في كل نمط من الأنماط الستة، لا سيما وأن استخدام اللعب في التعليم يدفع الطالب إلى التركيز أكثر على المعلومة فيستفيد منها بشكل أكبر وممتع .

واستخدام القبعات في مجال الإعلام يحقق الموضوعية والمصداقية وهما شرطان أساسيان لأي مادة إعلامية ناجحة، فالمشاهد أو القارئ لن يقتنع عندما يقرأ مثلاً مقالاً صحفياً لا يتضمن إلا إيجابيات الظاهرة المدروسة التي يتحدث عنها أو سلبياتها فقط، أو لا يتضمن أرقاماً ومعطيات معينة ووثائق توضح هذه الظاهرة وكذلك حلولاً مبدعة لها .

١٣. طريقة المحاضرة المعدلة :

تعتبر طريقة المحاضرة المعدلة إحدى أنماط التعلم النشط (وهي أضعفها وذلك لأن المحاضرة لا تشجع المتعلمين على أكثر من التذكر)، وبالرغم من أن المحاضرة طريقة ملائمة لإيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلمين وفقاً لوجهة نظرنا (كمعلمين) فإنه من الممكن أن نعدل منها.

ففي خلال المحاضرة يمكن عمل ما يلي:

- الوقوف ثلاث مرات خلال المحاضرة مدة كل منها دقيقتان أو أكثر، يسمح فيها للمتعلمين بتعزيز ما يتعلمونه كأن يسأل المعلم ما الأفكار الرئيسية التي تعلمناها حتى الآن؟

- تكليف المتعلمين بحل تمرين (دون رصد درجات) ومناقشتهم بالنتائج التي توصلوا إليها.
- تقسيم المحاضرة إلى جزأين يتخللهما مناقشة في مجموعات صغيرة حول موضوع المحاضرة.
- عرض شفوي لمدة ٢٠–٣٠ دقيقة (بدون أن يسمح للمتعلمين بكتابة ملاحظات)، ثم يوزعون خلال بقية الوقت في المحاضرة إلى مجموعات لمناقشة ما تعلموه.

ملحوظة: توجد استراتيجيات أخرى تندرج من هذه الاستراتيجيات الرئيسية لتقوم بتنفيذها على اكمل وجه يمكنك البحث عنها والاستفادة منها فى حياتك الشخصية والعلمية.

كل هذه الاستراتيجيات السابقة لها خطوات إجرائية، والخطوات المشتركة بينها جميعًا هي :

١. تحديد الهدف من الاستراتيجية وذكر اسمها .
٢. طرح الموضوع المطلوب دراسته .
٣. القيام بالتهيئة الذهنية المناسبة لجذب الانتباه.
٤. تحديد المهمة المطلوبة من التلاميذ.
٥. تقديم الإرشادات بوضوح لأداء المهمة و التأكد من استيعاب التلاميذ لهذه الإرشادات.
٦. إعطاء التلاميذ الوقت الكافي لإنجاز المهمة.
٧. التنقل بين التلاميذ في هدوء للمساعدة و التأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.
٨. الحوار والمناقشة.

–سادساً: معوقات التعلم النشط :تتمحور معوقات الأخذ بالتعلم حول عدة أمور، منها: فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير، ويمكن تلخيص تلك العوائق في النقاط التالية:

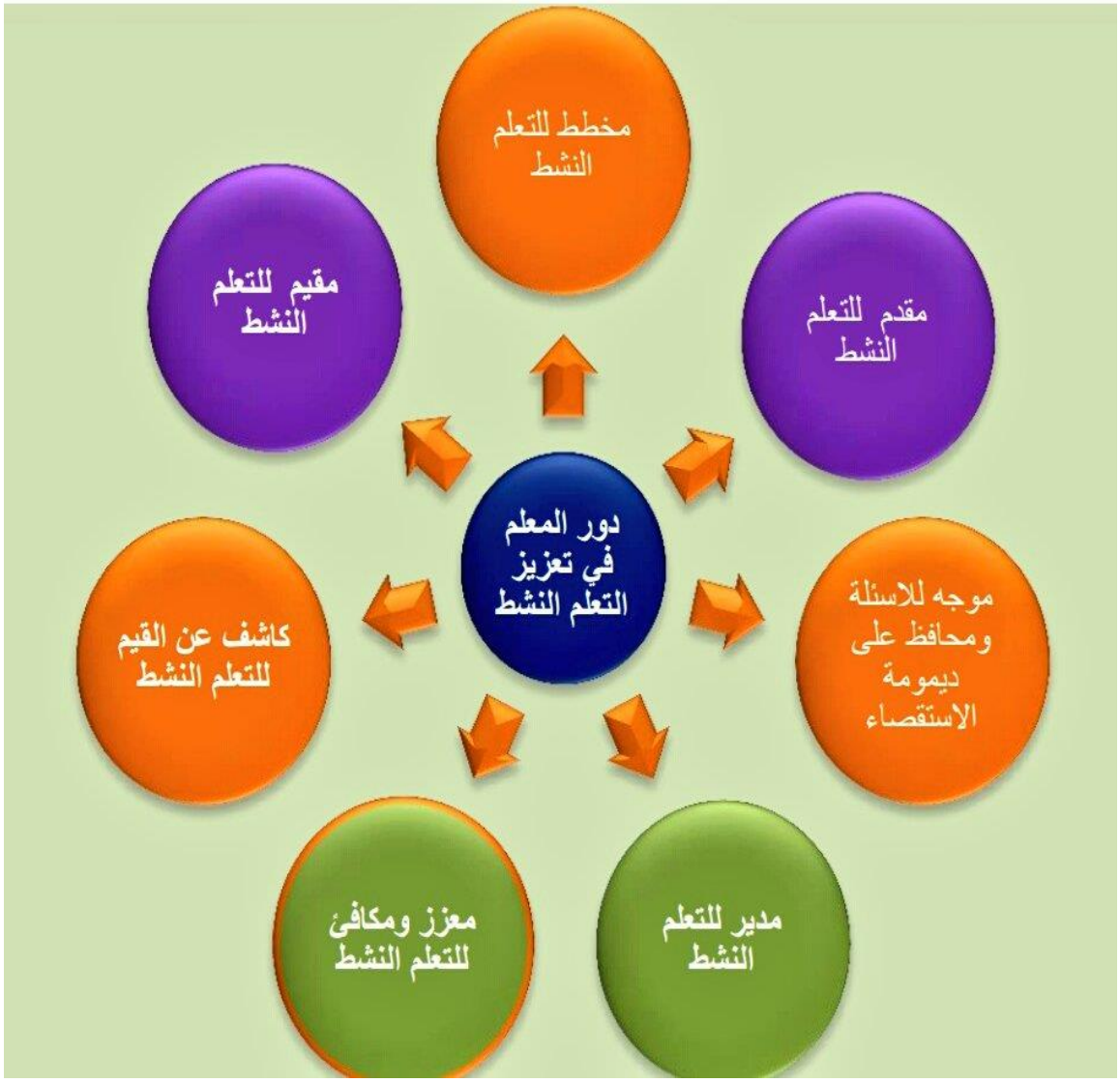
- الخوف من تجريب أي جديد.

- قصر زمن الحصة أو الجلسة .
- زيادة إعداد المتعلمين في بعض الصفوف.
- نقص بعض الأدوات والأجهزة.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
- عدم تعلم محتوى كاف.
- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
- قلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة المناقشات.
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

سابعاً: الفرق بين التعلم التقليدى والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنة للتلاميذ.	معلنة للتلاميذ ويشاركون في وضعها وتخطيطها.
دور المعلم	التلقين	التيسير
التعليمات	يصدرها المعلم بنفسه	يشترك التلاميذ مع المعلم في التعليمات
نظام العمل	يفرضها المعلم على التلاميذ	يشرك المعلم التلاميذ مع المعلم في التعليمات
شخصية المعلم	الصرامة والحزم	الحماس – المرح - التعاون
الوسائل	تعليمية	تعلمية
جلوس التلاميذ	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الأسئلة	المعلم هو الذي يسأل غالبا	يسمح للتلاميذ بطرح الأسئلة على المعلم وعلى زملائهم.
التواصل	في اتجاهي فقط	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحدة لكل التلاميذ	كل تلميذ يتعلم حسب سرعته
النواتج	تذكر وحفظ المعلومات	فهم وحل مشكلات ومستويات عليا و ابتكارية وجوانب مهارية ووجدانية
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن التلميذ بغيره دائما	مساعدة التلميذ على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة التلميذ بنفسه.

ثامناً : دور المعلم والمتعلم فى التعلم النشط


دور المعلم في تعزيز التعلم النشط
مخطط للتعلم النشط
مقدم للتعلم النشط
موجه للاسئلة ومحافظ على ديمومة الاستقصاء
مدير للتعلم النشط
معزز ومكافئ للتعلم النشط
كاشف عن القيم للتعلم النشط
مقيم للتعلم النشط

الفصل الرابع

المشكلات المرتبطة بالتعلم

١. صعوبات التعلم

أولاً : التعريفات المتنوعة لمفهوم صعوبات التعلم

قد أدى تعدد التخصصات التى اهتمت بدراسة مفهوم صعوبات التعلم إلى تعدد وجهات النظر حول تحديد مفهوم موحد لهذه الصعوبات ، وباستقراء التراث النظرى المتعلق بمفهوم صعوبات التعلم وجد أن كل مجموعة من التعريفات تعكس طبيعة المجال الذى يدرس الظاهرة ، وتصنف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع وفيما يلى عرض لها:

١ . تعريفات فسيولوجية (وظيفية) :

حيث يعتبر "صموئيل كيرك" أول من أشار إلى مصطلح صعوبات التعلم فى مؤتمر عام ١٩٦٣م والذى خصص للكشف عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكيا ، وقد صرح بأنه إعاقة خاصة أو قصور فى واحدة أو أكثر من عمليات النطق أو اللغة والإدراك والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية وهى قد تكون ناتجة عن احتمال وجود خلل بسيط فى الدماغ أو اضطراب انفعالى أو سلوكى، ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلى أو الحرمان الحسى (السمع والبصر) ، وقد ترجع إلى أسباب ثقافية أو طرق التدريس.

كما يعرف بعض الباحثين الأفراد ذوى صعوبات التعلم بأنهم مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسى العادى ، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابا فى العمليات النفسية الأساسية ، والتى يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية للفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى.

٢ . تعريفات تربوية: يركز هذا النوع على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة ، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمى فى اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب التى تظهر من خلال التباين[١] بين التحصيل الدراسى والقدرة العقلية للفرد، ويركز أيضاً على

---

١ Discrepancy

الخصائص السلوكية دون الاهتمام بالخلل الوظيفى بالمخ، مما يجعل محاولة الاستدلال على وجود أصابه مخية لدى ذوى صعوبات التعلم محاولة عديمة القيمة وذلك لصعوبة إصلاح هذا الخلل ويكون الأفضل محاولة التعرف على نوع العجز السلوكى الذى يصيب الطفل ومحاولة علاجه وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلى (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك فى شكل قصور فى أداء المهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمنى والمستوى العقلى والصف الدراسى ، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرون عقلياً والمضطربون انفعاليا والمحرمون ثقافياً واقتصاديا .

كما يعرف بعض الباحثين الفرد ذا صعوبات التعلم بأنه هو الفرد الذى يعانى من اضطرابا فى إتمام بعض العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التى تشمل الانتباه [١] والإدراك[٢] وتكوين المفهوم[٣] والتذكر[٤] وحل المشكلة[٥] المسئولة عن التحصيل الدراسى ، وبهذا قد يؤثر على تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وما يترتب علية سواء فى المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور فى تعلم المواد الدراسية المختلفة ، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل الى نفس المستوى التعليمى الذى يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسب ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة ، وقد تصل نسبة ذكائهم إلى ٩٠ درجة فما فوق.

٣. **تعريفات طبية (عضوية)** : تركز هذه التعريفات على الإدراك الطبى الأكاديمي في تشخيصها للظاهرة كما أن علاج الأفراد لديها يحتاج إلى تدخلات طبية بحيث يركز هذا

---

١ Attention
٢ Perception
٣ Concept Formation
٤ Remembering
٥ Problem Solving

النوع على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، والتى تمثلت فى الخلل العصبى أو تلف الدماغ .

وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

فهى مجموعة من الاضطرابات النمائية [١]المختلفة التى ترجع إلى قصور وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ذلك القصور يؤثر سلباً على قدراتهم فى استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها مما يسبب لهم صعوبات فى القدرة على الانتباه والكلام والإصغاء والقراءة والكتابة والفهم والتهجئة والاستدلال والحساب ، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل المهارات الاجتماعية والنمو الانفعالى ، فهى حالة تختلف مظاهرها ودرجة شدتها فى جميع مراحل الحياة كما أنها حالة تؤثر على احترام الذات.

كما يرى "ميدلاين بلس" Mediline Plus (٢٠١١) أن صعوبات التعلم هى تلك المشكلات التى تؤثر على قدرة الدماغ فى استقبال ومعالجة وتحليل أو تخزين المعلومات ، وهذه المشكلات تستطيع أن تصنع صعوبة في التعلم لدى الطالب.

٤. **تعريفات المؤسسات والهيئات:** وهى التى وضعتها المؤسسات والهيئات لذوى صعوبات التعلم و سواء صنفت تعريفات هذه المؤسسات بتعريفات تربوية أو فسيولوجية أو طبية إلا أن المؤسسات هى التى وضعتها ، ومن أمثلتها:

ما عرفته جمعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم[٢] ١٩٦٧ بأن الطفل من ذوى صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالى إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التى تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ، ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفى في الجهاز العصبى المركزى والذى يؤثر تأثيراً مباشراً على كفاءة المتعلم.

---

١ Developmental Disorders

٢ Association for Children with Learning Difficulties (ACLD)

وفى عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعاقين [١] تعريفها مستندة بشكل أساسى إلى التعريف الذى أقترحه "كيرك" Kirk وأعتبر تعريف اللجنة أساساً للتعريف الفيدرالى فى القانون العام الأمريكى أو ما يعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والصادر فى ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذى أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، والذى يمكن تحديده فى ثلاث نقاط كما يلى:

١) من الناحية العامة: مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى وجود اضطراب فى واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذى يظهر فى شكل قصور فى قدرة الطفل على الاستماع ، أو التفكير ،أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء ، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

٢) الاضطرابات المتضمنة: يتضمن هذا المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك ، وإصابات الدماغ ، واختلال الأداء الوظيفى الدماغى البسيط وعسر القراءة [٢] والحبسة الكلامية التطورية[٣] .

٣) الاضطرابات غير المتضمنة أو المستبعدة : لا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التى تعتبر فى أساسها نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو اضطراب انفعالى أو أى قصور بيئى أو ثقافى أو اقتصادى يعانى منها الفرد .

كما عرفت أدارة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم السعودية صعوبات التعلم بأنه حالة ينتج عنها تدنى مستمر فى التحصيل الدراسى للتلميذ عن أقرانه فى الصف الدراسى ولا يكون السبب فى ذلك عائداً إلى وجود تخلف عقلى أو أعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب نفسى أو ظروف أسرية أو اجتماعية .

---

[١] The National Advisory Committee For Handicapped Children(NACHC)

[٢] Dyslexia

[٣] Developmental Aphasia

ثانياً : العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم

أ- العوامل الوراثية :

إن صعوبات التعلم تميل إلى الظهور عند العديد من العائلات لأسباب وراثية، حيث إن الطفلين التوأمين من الممكن أن يعانيا صعوبات التعلم إذا كانا من نفس البويضة أى فى التوائم المتماثلة مما يدل على أن العوامل الجينية تلعب دوراً أساسياً فى الصعوبات التعليمية ، ويرجح أن انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال فى عائلات معينة يمكن أن تعزى فى بعض الحالات لأسباب وراثية ، ويمكن ملاحظة المؤثرات الجينية على صعوبات التعلم في مستويات متعددة للصعوبة ، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاماً ، حيث توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة ما بصفة خاصة تنتج عن تأثير جينى منفرد ، والأسر التى يعانى أفرادها من صعوبة في التعلم تظهر تشابهاً في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير ، كما أن بعض الأعراض الجينية وعدم توافق الكروموسومات يميل أيضاً لإنتاج أنماط مميزة من القدرة على الصعوبة.

ب- العوامل العضوية :

ويرى " كيرك وكالفنت " Kirk and Kalvent (١٩٨٨) أن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفى البسيط أو الاضطراب الوظيفى في الجهاز العصبى المركزى ، والحبل الشوكى ونقل الرسالة العصبية وغيرها ، وأى درجة من هذا الاضطراب الوظيفى قد تسبب فيها عوامل عدة :

- تلف في المخ ناتج عن حادثة أو نقص في الأكسحين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذى يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم .
- تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكى مما يعوق نقل الإشارات العصبية ، مما يتولد عنه خلل وظيفى ومشكلات في التعلم التتابعى .

ج- العوامل البيئية :

تشير الدراسات إلى العوامل البيئية بوصفها إحدى الأسباب الرئيسية المؤدية لصعوبات التعلم، وبعض تلك العوامل لها تأثيرات مباشرة على عمليات التعلم كأساليب التعليم غير الملائمة والتنشئة الوالدية السيئة ، أما التأثيرات غير المباشرة للعوامل البيئية فتتضمن الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية والتى ترتبط بدورها بعوامل أخرى كسوء التغذية وسوء الرعاية الطبية في مرحلة ما قبل الولادة ومرحلة ما بعد الولادة ، وحمل الفتيات المراهقات ، وتعاطى المخدرات ، وجميع هذه العوامل تعمل على زيادة عامل الخطر للإصابة بالخلل الوظيفى للدماغ ، وبالتالى تزداد احتمالية الإصابة بصعوبات التعلم .

د- العوامل التربوية :

يرى " مكتب الإنماء الاجتماعى" (٢٠٠٠) إن للعوامل التربوية بأنواعها المختلفة دوراً كبيراً في ظهور صعوبات التعلم ، ومن أهمها عدم ملائمة المادة التعليمية لقدرات الطالب ، والنقص في إتقان مهارات التعلم والتركيز على بعض المهارات دون الأخرى ، وعدم إثراء البيئة التعليمية ، وازدحام الفصول المدرسية بشكل لا يمكن المعلمين من تكييف أساليب وخبرات التعلم مع حاجات التلاميذ.

ثالثاً: محكات تحديد وتشخيص صعوبات التعلم

هناك عدد من المحكات التى يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطالب فى حالة توافرها غالبا ما يحكم على الفرد بانتمائه لفئة ذوى صعوبات التعلم(مجاهد ،٢٠١٢، ١٢) . وهذه المحكات هى :

١ . محك التباين:

هنا يكون الطفل لديه تباين شديد بين إنجازه وقدرته العقلية وهو انحراف دال أو ملموس بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته أو إمكاناته العقلية بوجه عام من ناحية وأدائه الأكاديمى العام أو النوعية الفعلية أو تحصيله الأكاديمى الفعلى العام أو النوعى فى ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية أو الملائمة، ويتم

تحديد التباين بين نتائج اختبار الذكاء واختبار الإنجاز ، وغالباً ما تبدأ قبل سن ١٨ سنة .

٢ . محك الاستبعاد:

أى استبعاد أى طفل أو تلميذ يعانى من الإعاقات التى نصت عليها القوانين الدولية الحاملة لخصائص ذوى صعوبات التعلم من أن يكون ضمن عينة صعوبات التعلم بحيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات التالية : التخلف العقلى ، والإعاقات الحسية ، والمكفوفين ، وضعاف البصر ، وضعاف السمع، وذوى الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافى لأن هذه الحالات ينتج عنها تخلف تربوى وتصنف خطأ ضمن صعوبات التعلم .

٣ . محك التربية الخاصة:

إن الفكرة التى يعتمد عليها هذا المحك هى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، وهو ما يشير إلى أننا لا يمكن أن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التى نستخدمها مع الأطفال غير المعوقين فى المدرسة ، وأننا إذا ما أردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة فإن ذلك ينبغى أن يتم عن طريق ما يتم اتباعه فى التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم وذلك بما يساعدهم على تنمية وتطوير مثل هذه المهارات .

٤ . محك النضج:

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل إلى آخر لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أى الخلل فى عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يبدو أداؤهم عادى فى بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية على حين يظهرون

قصوراً حاداً فى مجالات أو مهام أخرى ، ومن ثم نشأ الافتراض القائل بأن نمو العمليات المسئولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات طبيعية الأمر الذى لم يحدث فى نمو العمليات المسئولة عن الأداء القاصر ، وهذا يعكس حالة عدم الانتظام فى نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء.

كما أن المعروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم فى حوالى الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق عمليات التعلم سواء أكان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية ، وهذا المحك يعكس الفروق الفردية بين الجنسين فى القدرة على التحصيل .

٥. محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوى البسيط فى المخ الذى يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربى وينعكس الاضطراب البسيط فى وظائف المخ فى الاضطرابات الإدراكية (البصرى والسمعى والمكانى) ،و النشاط الزائد ، والاضطرابات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفى ، وعلى الرغم من تضمين الاضطراب النيرولوجى كسبب لصعوبات التعلم فى معظم تعريفات صعوبات التعلم إلا أن التعريفات الحديثة تميل إلى استبعاد حالات التلف العضوى فى المخ ، وتشير إلى احتمال وجود اضطراب وظيفى فى المخ وليس تلف عضوى لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم .

رابعاً : تصنيف صعوبات التعلم :

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى :

أ- صعوبات التعلم النمائية[١] .

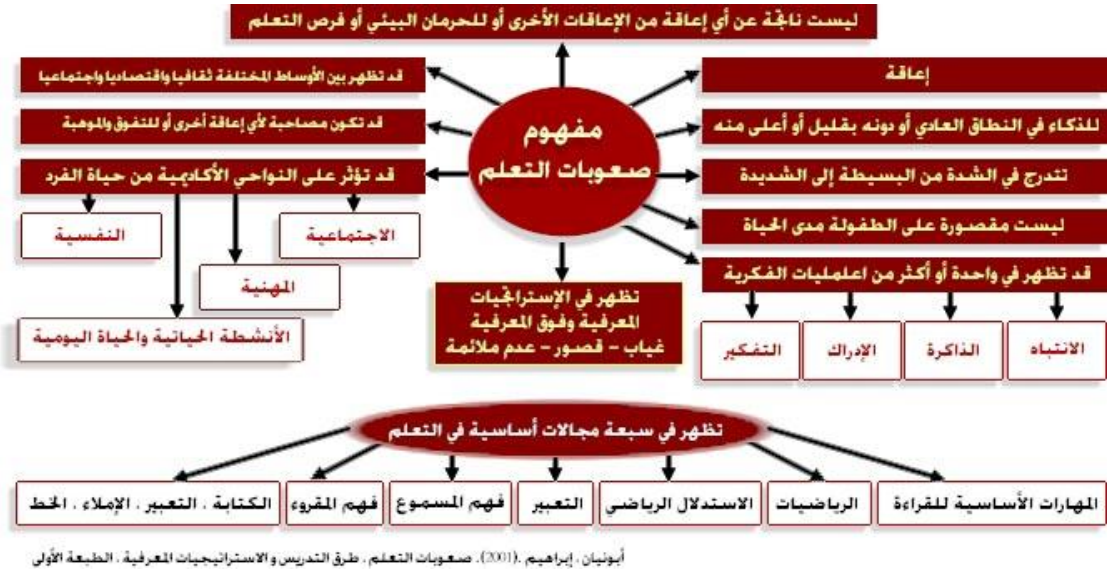
ب-صعوبات التعلم الأكاديمية[٢] .

---

١ Developmental Learning Difficulties

٢ Academic Learning Difficulties

ج- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية [1] .



أبونيان . إبراهيم .(2001). صعوبات التعلم . طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية . الطبعة الأولى

أ- صعوبات التعلم النمائية:

تعتبر صعوبات التعلم النمائية والتى تمثل المجموعة الأولى من صعوبات التعلم أحد أهم العوامل التى يمكن أن تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمى للطفل والتى تؤدى إليه مباشرة، فهى صعوبات تتعلق بالوظائف الدفاعية وبالعمليات العقلية المعرفية المتمثلة فى الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة المسئولة عن التوافق الدراسى للطالب وتوافقه الشخصى والاجتماعى والمهنى ، وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يؤدى حتماً إلى إعاقة التقدم الأكاديمى للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادى للذكاء على الأقل ، وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين هما :

١) صعوبات تعلم نمائية أولية : وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتى تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيب الفرد فإنها تؤثر على النوع الثانى من الصعوبات النمائية.

٢) صعوبات تعلم نمائية ثانوية : وهى صعوبات خاصة باللغة الشفهية ، والكلام ،والتفكير والفهم ، وحل المشكلات والتخيل ، وتعلم المفاهيم .

[1] Emotions and Social Learning Difficulties

ب- ***صعوبات التعلم الأكاديمية :***

ويتمثل العجز الأكاديمى عند الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى أحد المناطق التالية :

١) صعوبات القراءة (دسلكسيا) .

٢) صعوبات الكتابة(دسجرافيا[١]) .

٣) صعوبات الحساب(ديسكلكوليا) .

٤) صعوبات التعبير الشفهى[٢].

٥) صعوبات التهجى (ديسوروجرافى[٣]) .

٦) صعوبات العلوم [٤] .

٧) الصعوبات الإملائية الشديدة[٥] .

ج- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية منتجة اضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالى ، لذلك فهى علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجى ، وتتضح هذه الصعوبات فى عدة صور منها :

- قصور المهارات الاجتماعية.
- عدم الالتزام بالأدوار الاجتماعية .
- الرفض الاجتماعى.
- قصور التواصل الانفعالى.

---

١ Dysgraphia

٢ Difficulties With Verbal Expression

٣ Dysorthographia

٤ Sciences Difficulties

٥ Severe Spelling Difficulties

- انخفاض دافعية الانجاز .
- انخفاض مفهوم الذات .

٢. التأخر الدراسى:

أ- تعريف التأخر الدراسى:

ارتبطت مسألة التأخر الدراسي في أذهان المدرسين والوالدين بالمفاهيم الخاطئة، كالغباء والتخلف العقلي وهذا الحكم هو بطبيعة الحال حكم عشوائي ومتسرع إذ يمكن أن يفهم التأخر الدراسي عند الطالب على أنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون آنية، وربما يكون لها ما يبرها، فربما يكون التأخر الدراسي ناتجاً عن عجز حسي أو جسمي، أو نقص اجتماعي، والحقيقة أن ظاهرة التأخر الدراسي ظاهرة معقدة، تختلط فيها العوامل البيئية مع بعض العوامل الاقتصادية والأسرية والمدرسية، وقد تعود إلى الطالب نفسه عندما يعاني بعض المشكلات التى ينتج عنها التأخر الدراسي.

ويشير مفهوم التأخر الدراسى إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ فى تحصيلهم الدراسى فى بعض أو معظم المواد الدراسية بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم فى الصف الدراسى نفسه ، وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة والشديدة والحالات المؤقتة والمزمنة ، وذلك حسب العوامل المؤدية إلى التأخر، حيث تسهم عوامل عديدة فى حدوث التأخر الدراسى ، كانخفاض مستوى القدرة العقلية العامة (ذكاء يتراوح بين ٧٠ و٩٠ أو أقل) والعوامل الشخصية الصحية (كالأمراض المزمنة ، واعتلال الصحة العامة ، وضعف السمع أو الأبصار) ، والعوامل الانفعالية ، والعوامل الأسرية ، والعوامل الثقافية ، والعوامل المدرسية ، وبناء عليه يمكن التمييز بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسى وفقاً لما يأتى:

- إن العوامل المسببة للتأخر الدراسى بعضها داخلى خاص بالتلميذ وبعضها الأخر خارجى خاص بالظروف البيئية الأسرية والمدرسية الثقافية ، بينما العوامل المؤدية

لصعوبات التعلم داخلية المنشأ وتتمثل فى اضطراب وظيفى نمائى (خلال مرحلة الطفولة) وترجع إلى خلل فى وظائف الجهاز العصبى المركزى مما يؤثر سلباً على كل ما تتطلبه عملية التعلم من أنتباه ، وتذكر، وتفكير.

- إن أسباب التأخر الدراسى التى تتضمن انخفاض مستوى الذكاء ، الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية ، والمشكلات السلوكية ، والحرمان البيئى والثقافى لا تدخل ضمن نطاق أسباب صعوبات التعلم رغم أنها قد تكون من مصاحبتها.
- إن القدرة العقلية العامة لدى المتأخرين دراسياً غالباً ما تكون أقل من المتوسط بينما تكون متوسطة أو أعلى من المتوسط لدى ذوى صعوبات التعلم .
- إن أداء التلميذ المتأخر دراسياً غالباً ما يتجه نحو الثبات فى الانخفاض عن متوسط المعدل التحصيلى لأقرانه فى بعض أو معظم المقررات الدراسية ، بينما أداء ذوى صعوبات التعلم يتجه نحو التغير والتذبذب بين الانخفاض والارتفاع من موقف تعليمى إلى آخر ومن مهمة تعليمية إلى أخرى.

ب- أنواع التأخر الدراسى:

١) التأخر الدراسى العام:

وهو الذى يكون فى جميع المواد الدراسية ويرتبط بانخفاض نسبة الذكاء إذا تتراوح نسبة الذكاء ما بين ٧٠: ٩٠ درجة.

٢) التأخر الدراسي الخاص:

وهو الذى يكون فى مادة أو مواد بعينها فقط كالحساب أو القراءة ويرتبط بنقص القدرة.

٣) التأخر الدراسي الدائم:

حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

٤) التأخر الدراسي الموقفى:

وهو الذى يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل مستوى الطالب بسبب خبرات سيئة مر بها فى حياته كفقدان احد أحبائه.

ج- تشخيص التأخر الدراسى:

أن التشخيص محاولة واعية لمعرفة طبيعة المشكلة والعوامل المسببة لها وكيفية تفاعلها فى احداث الموقف أو المشكلة وذلك لوضع الخدمات العلاجية المناسبة ، وعليه فان عملية التشخيص مهمة جدا وخاصة إذا كان التشخيص مبكراً ، وأما عن تشخيص التأخر الدراسي فهى كالتالى:

١) أن يقوم بالتشخيص والأخصائي الاجتماعي والمدرسي بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للتلميذ المتأخر دراسياً.
٢) دراسة المشكلة وتاريخها، والتاريخ التربوي، والعلاقات الشخصية، والتاريخ النفسي والجسمي للتلميذ.
٣) دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات المقننة.
٤) دراسة المستوي التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات المقننة.
٥) دراسة اتجاهات التلميذ نحو المدرسين ونحو المواد المدرسية.
٦) دراسة العوامل المختلفة المؤثرة في شخصية التلميذ مثل ضعف الثقة في النفس والخمول وكراهية المادة الدراسية.
٧) دراسة الصحة العامة للتلميذ المتعلق بحواسه مثل الأنيميا والأمراض الأخرى.
٨) دراسة العوامل البيئية مثل انتقال التلميذ من مدرسة لأخرى، أو كثرة الغياب والهروب، وشعور التلميذ بقيمة المدرسة وملاءمة المواد الدراسية، وطرق التدريس، والجو المدرسي وعلاقة التلميذ لوالديه.

د- علاج التأخر الدراسى:

أن حالة التأخر الدراسي تحتاج إلى رعاية واهتمام كبير يبين من جانب كل الذين يعملون في المؤسسة التربوية (المدرسة) وتحتاج أيضاً إلى تكاثف الأسرة والمجتمع للتخلص من هذه المشكلة التي لها مساحة واسعة في مجتمع التلاميذ.

ويقوم علاج الطفل المتأخر على قاعدتين أساسيتين:

الأولى: توجيه التلميذ نحو التعليم الذي يتمشي مع مستواه واستعداداته.

الثانية: العمل على مساعدته في التغلب على العوامل التي أدت إلى تخلفه دراسياً ويتم ذلك من خلال ما يلي:

أ- الفصل بين العاديين والمتأخرين عن طريق إنشاء مدارس خاصة بالمتأخرين بحيث يكبرون بها على أساس ضعفهم الدراسي، وبالإمكان تقسيم المدارس وفقاً لمراحل النمو.

مثلا :

مرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة والغرض من الفصل هو وضع التلميذ المتأخر دراسيا مع تلاميذ يقاربونه في المستوى الدراسي، لأن بقاءه مع التلاميذ الأصحاء دراسياً وفنياً من شأنه إشعاره بالخيبة والإحباط لذا لابد من وضع المتأخرين دراسيا في فصول خاصة تحت إشراف مدرس خاص، وطريقة ملائمة للتدريس.

ب- تنظيم فصول خاصة بالمتأخرين وفقاً لمستوياتهم العقلية، وبفضل إنشاء العديد من الفصول بدلا من فصل واحد وتقسيمهم وفقا لاستعدادهم وبذلك يسهل نقلهم من فرقة إلى أخري ويجب أن توضع خطة دراسية ومنهجاً خاصا، وطرقا خاصة في التدريس في الفصول أو المدارس الخاصة بالمتأخرين، ويجب علينا التدقيق في اختيار المدرس الذي يقوم بالتدريس فيها من حيث شخصيته ومرانه ومؤهلاته

ومقدرته على التكيف والتصرف وإلمامه بأحداث الآراء التربوية في علاج المتأخر دراسياً .

يضاف إلى ما سبق الخدمات الآتية:

١ –العيادات التربوية:

إن أغلب حالات التأخر الدراسي ناتجة عن انحرافات نفسية ومزاجية، وهذه الحالات تدرس في العيادات التربوية حيث توضع البرامج اللازمة لعلاجها بالتعاون مع المشرف التربوي في المدرسة والمدرسين والمنزل.

٢ –الأخصائي النفسي:

وإذا نظرنا إلي ما يجب أن تكون عليه مدارسنا نجد أن الأخصائي النفسي المعد نفسياً وتربوياً، والقادر على إجراء الدراسات الجمعية والفردية يعد جزء لا بد منه في تكوين مدرسة، أو على الأقل أخصائي واحد يطوف على عدد قليل من المدارس لعلاج ما يشكو منه التلاميذ من مشكلات كالتأخر الدراسي.

٣. التخلف العقلى أو الاعاقة الذهنية:

أ- تعريف التخلف العقلي أو الاعاقة الذهنية:

يعرف أيضا بالاضطراب العقلي النمائي، أو عجز التعلم العام، وكانت تعرف سابقًا بالتخلف العقلي ، هي اضطراب في النمو العصبي يتميز بضعف الأداء الفكري والتكيفي، وتعرف الإعاقة الذهنية عندما يقل معدل ذكاء عن ٧٠ بالإضافة إلى عجز في سلوكين تكيفيين أو أكثر مما يؤثر على سلوكات الحياة اليومية والعامة. مع تركز هذه الإعاقة على التعلم بشكل كامل تقريبا، يتضمن التعريف الآن عنصرا يتعلق بالأداء العقلي وآخر بمهارات الفرد الوظائفية في بيئته على حد سواء. ونتيجة لهذا التركيز على قدرات الأشخاص في الواقع فإن فردًا بمعدل ذكاء منخفض بشكل غير عادي قد لا يعتبر معاقًا ذهنيًا، ومن الأمثلة على الإعاقة الذهنية: متلازمة داون ومتلازمة الكروموسوم الجنسي، وتصيب الإعاقة الذهنية لأسباب غير معروفة ٩٥ مليون شخص

حسب ما سجل عام ٢٠١٣، أي ما يشكل ٢-٣% من مجموع السكان. ٧٥-٩٠% من المصابين لديهم إعاقة من الدرجة الخفيفة. يجدر بالذكر أن الإعاقة من الدرجة الخفيفة غير معروفة الأسباب تشكل ما نسبته ٣٠-٥٠% من الحالات. أما ربع الحالات تقريبا فهي بسبب اختلال جيني. المصطلحات المستخدمة لهذه الحالة خاضعة للتبديل المستمر للتخفيف من وقع التسميات. هذا يعني أنّه أيًّا كان المصطلح الّذي اختير لهذه الحالة فإنّه سيفهم مع الوقت على أنّه إهانة.تم ابتكار المصطلحات (تخلّف عقلي) و(متخلّف عقليًّا) في منتصف القرن العشرين لاستبدال مجموعة المصطلحات السابقة، التي اعتبرت جارحة. ومع نهاية القرن العشرين صار ينظر إلى هذين المصطلحين – على نطاق واسع– على أنّهما مذمّتان جارحتان يجب استبدالهما .

وأما اليوم فيفضل المصطلح (إعاقة ذهنية) من قبل معظم المحامين والباحثين في معظم البلدان الناطقة بالإنجليزية. وبالنسبة للعام ٢٠١٥، فإن المصطلح (تخلف عقلي) لا زال يستخدم من قبل منظمة الصحة العالمية في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10)، حيث تحتوي على قسم تحت اسم "تخلف عقلي" في الفئاتF70-F79 . يتوقع استبدال "تخلف عقلي" في المراجعة القادمة ICD-11

ب"إعاقة ذهنية" أو "اضطراب عقلي نمائي"، كما هو معتمد حاليا لدى الدليل الخامس لتشخيص الاضطرابات النفسيةDMS-5 . لا يزال المصطلح (تخلف عقلي) يستخدم في الأوساط الطبية المتخصصة حول العالم، وكذلك في أوراق البحث العلمي والتأمين الصحي .

وأشار "كيرك" إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال لديهم صعوبة في القراءة والنطق والتهجى والحساب ، وليس لديهم إعاقات حسية كالصم والمكفوفين ومن هذه المجموعة المعاقين عقلياً ، كما أن هناك فروقاً في القدرة العقلية بين ذوى صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً فذكاء ذوى صعوبات التعلم متوسط أو فوق المتوسط ، أما المعاقون عقلياً فهناك قصور واضح في القدرة العقلية فنسبة ذكائهم أقل من المتوسط وتقل عن ٧٠ درجة ، وانخفاض نسبة الذكاء هو السبب الرئيسى في انخفاض نسبة التحصيل بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى التى يتصف بها المعاق عقلياً كالانفعالات والاضطرابات السلوكية وبطء النمو الجسمى وقصور السلوك التكيفى .

ب- تشخيصه:

بالاستناد إلى الدليل الخامس لتشخيص الاضطرابات النفسية DMS-5، يجب توفر ثلاثة شروط لتشخيص الحالة على أنها إعاقة ذهنية: عجز في القدرات العقلية العامة، قيود ملحوظة تحد من مجال أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي في بيئات متعددة (يتم قياسها من خلال مقياس للسلوكات التكيفة، مثلا: مهارات التواصل، مهارات مساعدة الذات، المهارات الشخصية، وغيرها)، بالإضافة إلى دليل على ظهور القيود في الطفولة أو المراهقة. وبشكل عام، يملك المصابون بالإعاقة الذهنية معدلات ذكاء أقل من ٧٠، لكن الأشخاص الذين يتمتعون بمعدل ذكاء أعلى بعض الشيء من ٧٠ ولكن يعانون من إعاقة شديدة في التكيف قد يحتاجون إلى تقييم سريري. يتم تشخيص الإعاقة الذهنية رسميا بالاستعانة بمعدل الذكاء والسلوكات التكيفية، ويستخدم شرط ثالث يتطلب معرفة

المنشأ منذ الطفولة لتمييز الإعاقة الناتجة من أمراض العته كالزهايمر أو تلك الناتجة عن إصابات الدماغ.

ج- تصنيف التخلف العقلي:

أن تصنيف التخلف العقلى امر صعب فالبحوث العلمية المتعددة لم تصل إلى نتيجة حاسمه ونهائية ، ولكن سنذكر المتعارف عليهم حاليا:

- **التخلف العقلى الشديد:**

وتبلغ نسبتهم حوال ٥% من المتخلفين عقلياً وحاصل ذكائهم ما بين صفر ل٢٥ درجة، لا تكون للمصاب به لغة ، ولا يتعدى مستواه العقلى ال٣ سنوات ، ولا يستطيع القيام بحاجاته الاساسية مما يجعله في ملاحظة تامه للمحيطين به ويلاحظ عليه نقائص في تكوينه الجسمي وتلف في المخ مع قابلية الاصابة بأمراض.

- **التخلف العقلى المتوسط:**

وتبلغ نسبته ٢٥% وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٢٠-٤٥ أو ٥٠ درجة، وعمره العقلى في اقصاه ما بين ٧ : ٨ سنوات ، ويتعلم اللغة وتكون الية الكتابة والقراءة دون فهم ويستخدم وجمل بسيطة ويمكن تدريبه على عمل بسيط آلى لا يستدعى التغيير أو المبادرة ولا يستطيع التوافق اجتماعيا، وقد يلاحظ عليه بعض النقائص الاجتماعية.

- **التخلف العقلى البسيط:**

نسبتهم حوالى ٧٥% وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠: ٧٠ درجة، ويبلغ عمرهم العقلي ما بين٨: ١٠ سنوات، يتعلم القراءة والكتابة ويستطيع متابعة الدراسة حتى انتهاء مرحلة ابتدائي في مدارس خاصه للتعليم المجهز حسب قدراتهم ، وهم

عاجزين عن التنبؤ والتوقع لنتائج أفعالهم، وبالتالي امكانية الانحراف الاجتماعي ويحتاجون إلى رقبة وتوجيه وقد يكون لديهم بعض النقائص الجسمية الخفيفة.

د- علاج التخلف العقلي:

لا يمكن شفاء المتخلفين عقليًا، ولكن من الممكن في أغلب الحالات عمل الكثير لمساعدتهم على النمو الاجتماعي والعقلي، وتشمل طرق العلاج في بلاد عديدة أنواعًا من التعليم والتدريب الملائمين للمعاق، ولكل طفل معاق الحق الشرعي في التعلّم عندما يصل لسن المدرسة مهما كان تخلّفه العقلي، ويبدأ تدريب المعاقين منذ الطفولة في بعض الحالات. وقد يستمر حتى يصل الطفل إلى مرحلة النضج.

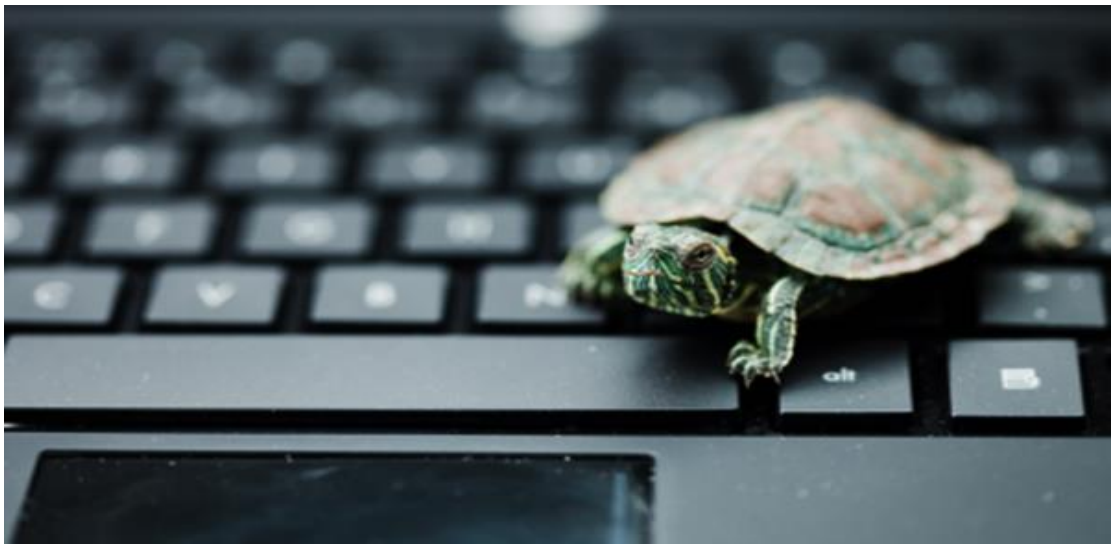
ويوجَّه تعلم المتخلّف كلما كبُر على المهارات التي سيحتاجها عند النضج، ويصبح العديد من خفيفي التخلّف عاملين جيّدين ومواطنين صالحين، ويمكن لخفيفي ومتوسطي وشديدي التخلّف الذين لم يلتحقوا بعمل العمل في ورش مأمونة تعنى بتوظيف المعاقين، ويعيش مثل هؤلاء الرجال والنساء مع عائلاتهم أو في منازل المعاقين التي يوجد بها عاملون مؤهلون، أما عميقو التخلّف فيحتاجون رعاية تامة ومن الأفضل أن يعيشوا بشكل دائم في دور المعاقين ولا يطلب منهم القيام بأي عمل.

٤. بطء التعلم[١] :

يشير مصطلح بطء التعلم إلى استغراق التلميذ وقتاً أطول من أقرانه العاديين فى العمر الزمنى نفسه والصف الدراسى ذاته فى فهم وأداء وتعلم المهام التعليمية ، أو عجزه عن مسايرة زملائه فى الدراسة بالسرعة المعتادة ، فقد يستغرق ضعف الزمن الذى يستغرقه الطفل العادى فى التعلم ، وعادة ما يعانى بطئ التعلم من ضعف العمليات العقلية العليا كالتفكير والتعليل والتحليل والتركيب وحل المشكلات ، كما أن نسبة ذكائه تتراوح غالباً بين الحد الفاصل (البينى) وأقل من المتوسط للذكاء (٧٠- ٨٥) على

١ Slow Learner

العكس من ذوى صعوبات التعلم الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو عال ، ويعد ذلك أمراً هاماً فى التفريق بين الفئتين.



أن مصطلح بطء التعلم يعني عدم قدرة الطفل على الارتقاء الى المستوى الذي يتطلبه الموقف التعليمي بالطرائق التقليدية المتبعة في المدارس العادية لأسباب عدة قد ترجع بعضها الى عوامل التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة أو الى عوامل البيئة المدرسية ، كما قد ترجع الى عوامل ذاتية تتعلق بذات التلميذ مثل العوامل العقلية والنفسية والصحية، وعلى الأعم الأغلب فأن الأسباب التي تقف وراء هذه الحالة هي في معظمها أسباب بيئية بعد الولادة فضلاً عن تاثير بعض العوامل البيئية التي تمتد في جذورها الى مرحلة البيئة الجنينية أثناء فترة الحمل، وعلى العكس من ظاهرة صعوبات التعلم التي يعتقد أن منشأها فسيولوجي ، ومهما يكن من أمر الأسباب المؤدية الى هذه الحالة فأنها على أية حال تشكل خسارة كبيرة أذ تصل نسبة الأطفال في المجتمع المدرسي المتأثرين بهذه الحالة بحدود ١٥ – ١٧ % لذا كان الاهتمام بدراستها امر ضروري مما يترتب عليها من نتائج عميقة الأثر على تكوين شخصياتهم ، مثلاً الإحباطات الناتجة عن الفشل واحتقار الذات وعدم الثقة بالنفس فضلاً عن ذلك أن الاهتمام بهذا الموضوع يعد ركناً أساسياً في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بين العاديين وغير العاديين، وعلى هذا

الأساس يمكننا القول ان التلميذ بطيء التعلم هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن يرتقي بمستواه التحصيلي الى مستوى الطفل العادي، ألا ان هذه الحالة قد لا ترجع بالضرورة الى انخفاض مستوى ذكاء التلميذ فقط كما يرى البعض، حيث ان بعض المختصين في هذا الميدان عدوا الانحرافات العقلية للطفل بطيء التعلم هي انحرافات طفيفة لا تذكر لذلك يمكن تعليم هذه الفئة من الاطفال في الصفوف العادية , وعدوا ان صفوف التربية الخاصة لم تعد ضرورية ومرغوبة لهؤلاء الاطفال . فبعد ان كان الاطفال بطيئو التعلم فئة من فئات الاطفال غير العاديين بناء الى تعريف هيبر ١٩٦١ الذي اعتمدته الجمعية الامريكية للضعف العقليAAMD كأساس لتصنيف الاطفال الذين يعانون من الانحرافات العقلية ،وكما هو واضح من التعريف السابق ان هيبر لم يحدد على وجه الدقة مديات التدني في الوظائف العقلية , أذ شملت كل من قلت درجة ذكاءه عن العاديين بانحراف معياري واحد مما ادى الى احتساب الاطفال بطيئي التعلم ضمن تصنيفات الاطفال المتخلفين عقليا.

ان هذا الحال لم يدم طويلا , ففي عام ١٩٧٣ قدم "كروسمان" تعريفا اخر للتخلف العقلي الذي اعتمدته الجمعية آنفة الذكر بدلا من التعريف الاول والذي يشير فيه الى ان التخلف العقلي هو حالة تعزى الى تدني ذا دلالة في الوظائف العقلية بشكل عام وتكون متزامنة مع عجز في القدرة على تكيف في السلوك , ويظهر خلال فترة النمو ، وفي ضوء هذا التعريف تم استبعاد الطفل بطيء التعلم من بين اصناف المتخلفين عقلياً .

وفي ضوء التحديدات التي وردت في تعريف كروسمان ، حيث حدد نسبة ذكاءه ٧٠ درجة او اقل على مقياس مقنن للذكاء ومن الممكن ان يمتد الى نسبة ذكاء ٧٥ درجة معتمداً على صدق اختبار الذكاء، وعلى اساس ما تقدم نستطيع القول ان الطفل بطيء التعلم طفل عادي يقع ضمن الحدود الدنيا للمدى الطبيعي، وان توافقه الاجتماعي في الاعم الاغلب يقع ضمن الحدود الطبيعية , وان بدا ثمة قصور في احد هذين الجانبين

عند الطفل بطيء التعلم فأن هذا لا يعني وجود قصور في الجانب الآخر من شخصيته , وهذا يعني ان ليس هناك فرق نوعي بين الطفل بطيء التعلم والطفل العادي الا في الدرجة فتلاميذ هذه الفئة البطيئين في التعلم هم من التلاميذ العاديين . فهم على اية حال يتعلمون القراءة والكتابة والحساب كغيرهم من التلاميذ ولهم نفس الحاجات النفسية ، الا ان ذلك يستغرق وقتا اطول نسبياً مما يستغرقه الطفل العادي ، وبهذا الصدد يشير " كود " ١٩٧٣ الى ان الطفل بطيء التعلم هو الذي له قدرة على تحقيق درجة معتدلة من النجاح المدرسي بسرعة ابطأ من المعدل ويكون اكثر كفاءة في موضوعات اخرى غير دراسية، وهو بهذا ينطلق من محك التحصيل المدرسي، اما من حيث محك الذكاء فقد اشار "ماكملان" إلى انه ذلك الطفل الذي غالباً ما يحصل على نسبة ذكاء في اختبارات الذكاء الفردية دون المعدل بقليل تتراوح بين (٧٠ – ٨٥) درجة ، ويدعى الطفل الذي تقع درجة ذكائه ضمن هذا المدى بالطفل بطيئي التعلم.

وفي مجال التوافق الاجتماعي والنفسي فقد اشارت دراسات اخرى الى وجود علاقة بين ضعف القدرة على التعلم وسوء التوافق الاجتماعي والنفسي ومظاهر الاضطراب في السلوك ، والتي تتمثل بالعدوانية , والتمرد والانسحاب , وضعف الثقة بالنفس . ويشير "ماليوك " الى ان الطفل بطيء التعلم يتعرض الى ضغوط نفسية كثيرة تستنزف طاقته وتعطل مقدرته على التعلم بشكل طبيعي , وتحت وطأة هذه الضغوط المؤدية الى الفشل في التعلم يحاول التلميذ ايجاد وسائل وطرق جديدة للتعويض عن حالة الفشل التي يواجهها في المدرسة وذلك من خلال الهروب من المدرسة والانضمام الى الشلل المنحرفة , والعدوان على الآخرين وممتلكاتهم .

اما اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق فقد حددت مفهوم بطيء التعلم بما يلي هو طفل اعتيادي في اطاره العام , الا انه يجد صعوبة لسبب او لآخر في الوصول الى المستوى التعليمي الذي يصل اليه اقرانه الاسوياء في المعدل , وهو لا يصنف ضمن المتخلفين عقليا" .

النظريات المفسرة لبعض المشكلات تعليمية:

يعتبر فهم النظريات المتعلقة من المتطلبات الأساسية للعاملين فى هذا المجال، وذلك لدور النظرية فى التعرف على صعوبات التعلم التى يعانى منها الأطفال وإن قيمة النظرية فى تحويلها إلى واقع والخطوة الأولى لوضع برنامج متخصص للأطفال صعوبات التعلم وهو تطوير نظريات تبنى عليها طرق العلاج ، وتساهم المعرفة فى تطوير الأفراد العاملين فى مجال التربية الخاصة ، ولقد كان العمل فى مجال النظرية والتشخيص أكثر بكثير منه فى مجال الإجراءات العلاجية مما كان له الأثر فى إحداث فجوة كبيرة بينهما ، ومن أهم النظريات :

أ- النظرية النيورولوجية:

إن القدرة على فهم السلوكيات الموجهة من الآخرين ربما يمكن تفسيره من خلال نشاط الإشارات العصبية ، ولذلك تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ويظهر الأطفال ذوى صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويكاد يتفق أغلب المنظرون فى النموذج النيورولوجى على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفى بين نصفى المخ (السيطرة المخية) ، والعوامل الكيميائية الحيوية .

١. إصابة المخ المكتسبة: إن إصابه المخ تؤدى إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدى بدوره إلى حدوث صعوبة فى التعلم.

٢. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفى بين نصفى المخ لدى الطفل أكثر من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة والاضطراب الوظيفى فى أى منهما يسبب حالة من عدم التوازن ، وبالتالى صعوبات فى التعلم نتيجة للمشكلات التى تظهر عند ربط صعوبات التعلم مباشرة بالاضطراب الوظيفى فى المخ ، فقد ظهرت نماذج تربط بين صعوبات التعلم والاضطرابات الوسيطة التى ترجع إلى الاضطراب الوظيفى للمخ ، ومن أكثر هذه

النماذج انتشارا النموذج الإدراكى الحركى حيث ينظر إلى كل من الاضطرابات الإدراكية التى ترجع إلى تلف فى المخ أو اضطراب وظيفى فيه والمشكلات الحركية على أنهما مرتبطان ارتباطا جوهرياً فأى قصور فى الاستجابة الحركية المتزنة أو المستقرة يمكن أن يغير من المدخل الإدراكى للمثيرات الأمر الذى يؤدى إلى صعوبات التعلم .

ومن ثم فإن حدوث أى خلل أو اضطراب فى وظائف نصفى المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه حيث يؤدى إلى قصور أو اضطرابات فى الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية ، وبالتالى يؤدى إلى حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم .

أما المظاهر العصبية البيولوجية فتبدو على الأشكال التالية:

١) الإشارة العصبية الخفيفة : ويبدو ذلك ظاهراً فى اختلال المهارات الحركية الدقيقة نتيجة لظهور بعض الإشارات العصبية والتى تدل على وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

٢) الاضطرابات العصبية المزمنة: والتى تعزى إلى إصابة الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة .

٣) خلو عائلة الفرد من الإعاقة العقلية: ويعنى ذلك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم من الأطفال العاديين كما أن تاريخهم الأسرى لا يشير إلى ظهور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم.

وعلى الرغم من المزايا التى قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلى أن التفسيرات التشخيصية فى ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذى يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى .

ب- النظرية السلوكية:

يعتبر المنظرون السلوكيون أن كل سلوك يتم تعلمه ويحدث هذا التعلم نتيجة تأثير البيئة على هذا السلوك ، وعلى افتراض أن السلوك الإنسانى يتشكل بفعل الخبرة وعلى الرغم من الدور الكبير للبيئة فى هذه النظرية إلا أنها لا تقلل من أهمية دور الوراثة والعوامل الفسيولوجية .

وترى هذه النظرية أن التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها من تكوين عادات، وأن الإدراك ما هو إلا نسخة طبق الأصل للشيء المدرك ، وأن التفكير ما هو إلا تجميع للأشياء التي يدركها الشخص، ويفسر التعلم الذي يحدث في موقف ما بأنه يحتوى على عدد كبير من المثيرات، وما يستدعى هذا من كثرة الارتباطات التي تنشأ بين هذه المثيرات وما يصاحبها من استجابات متعددة. كما تميل إلى تبسيط الظواهر السلوكية وتحليلها إلى وحدات بسيطة وعناصر أولية، فهى تعتمد على افتراض الجمع عند محاولة إعادة تشكيل الظاهرة السلوكية، والمثال على ذلك عندما يتعلم الطالب حل مسألة حسابية سنجد أن المهارات الحسابية الأساسية التى تعلمها تتم من خلال حدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات الصحيحة فمثلاً يتعلم الطالب أن (١+٢=٣) ، وهذا ينتقل أثره إلى أحداث بارتباطات بين المثير(١+١) والاستجابة الصحيحة (٢) بحيث تظهر هذه الاستجابة كلما ظهر هذا المثير ، كما يتعلم الطالب أيضا فى هذا المثال أن علامة(+) تعنى الإضافة أو الجمع أى يحدث ارتباط بين العلامة (+) ومفهومها وهو الجمع والإضافة فكلما ظهرت علامة(+) أى المثير قام الطالب فى الوصول إلى هذه الإجابة فالرغبة فى الوصول إلى إجابات صحيحة للمسالة تعد بمثابة أحد المثيرات التى ترتبط بالإجابة الصحيحة التى وصل إليها الطالب.

وهناك أيضا المثير الناشئ عن رغبة الطفل في الوصول إلى هذه الإجابة ، فالرغبة في الوصول إلى إجابة صحيحة للمسالة تعد بمثابة أحد المثيرات التي ترتبط بالإجابة الصحيحة إلى ما وصل إليها الطفل بحيث يؤدى هذا الارتباط إلى ظهور تلك

الاستجابة كلما واجه الطفل ذلك المثير، وهكذا يحتوى هذا الموقف التعليمي سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات المعززة التي تكون في مجموعها ما يعرف بالعادة، وهكذا تحاول هذه النظريات في نظرتها التحليلية أن تختزل التعلم وما ينتج عنه من أساليب سلوكية إلى مجموعة من الوحدات التي تكون كل منها ارتباطات مثيرة واستجابة معينة ، كما ترى هذه النظريات أن هذه الوحدات التى تتكون كل منها من ارتباطات بين المثير واستجابة هى بمثابة العناصر الأساسية والأولية للسلوك، وبعبارة أخرى ترى هذه النظريات أن سلوك المتعلم يتكون من مجموعات أو تنظيمات من وحدات صغيرة وكل وحدة تتكون من مثير مرتبط باستجابة ، وترتبط هذه الوحدات ببعض لتكون تنظيماً معيناً وهو العادة ، وتشتمل المدرسة السلوكية الارتباطية على نظريات متعددة أهمها :

١. النظرية الإشراطية الكلاسيكية (الاستجابية) لبافلوف.
٢. النظرية الإشراطية الإجرائية لسكنر .

حيث تسيطر فكرة الاقتران على الكثير مما كتب عن الأشراط الكلاسيكى وطبقاً لنظرية المثير البديل ، فإن المثير الشرطى يحل فى نهاية الأمر محل المثير غير الشرطى نتيجة لاقتران ظهورهما معاً فى السابق أما الأشراط الإجرائى فيرى أن البيئة هى التى تسبب السلوك وأن أعمال الإنسان يمكن التنبؤ بها، وللتفريق بين النوعين من الأشراط هى مسألة الإجراءات فى كل منهما ففى الأشراط الإجرائى تنتج الاستجابة مثيراً . أما فى الأشراط الكلاسيكى فإن المثير يعقبه مثير والصيغ الأولية للتفريق بين الأشراطين كانت تؤكد على أن الأشراط الإجرائى ينطوى على استجابات هيكلية فقط بينما ينطوى الأشراط الاستجابى على استجابات مستقلة مثل إفراز اللعاب.

وقد فسرت هذه النظرية عمليات الإدراك التى تعد من المرتكزات الأساسية فى مجال صعوبات التعلم النمائية فالصعوبات الإدراكية تدخل ضمن الصعوبات الأولية

التى تعد من الوظائف العقلية الأساسية التى إذا أصيبت باضطراب فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية فالإدراك يعنى أن العالم الخارجى ينتقل إلينا عن طريق أعضاء الحس المختلفة أى أن العناصر الفيزيائية الخارجية تقابلها عناصر حسية وأن كل عنصر فيزيائى فى العالم الخارجى يقابله أحساس خاص فى العملية الإدراكية بحيث يتناسب مجموع العمليات الفيزيائية مع العملية الإدراكية أى يوجد تطابق بين الإحساسات والمثيرات الصادرة من الموضوع الخارجى .

والعجز فى العملية الإدراكية يتألف من مشكلات فى العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير النافذ وأسلوب حل المشكلات واتخاذ القرار ، وعندما تتأثر العمليات الإدراكية فإنها تؤثر على جوانب أخرى كثيرة تعوق عملية التعلم. كما وجد "سكنر وهل" أن أهمية التدعيم أو التعزيز فى السلوك التلقائى إنما يتوقف على ارتباطه بالاستجابة لا المثير ويختلفان هنا عن "ثورنديك" Srondik إذ يرى الأخير أن الرابطة بين المثير والاستجابة هى التى تقوى بالثواب بعد الاستجابة بينما الرابطة التى يؤكدها سكنر هى الرابطة بين الاستجابة والإثابة وذلك لعدم وجود مثير.

ويؤخذ على هذه النظرية أنه أذا تمت عملية الأشراط فمن المتوقع أن تكون الاستجابة الشرطية تشبه تماماً الاستجابة غير الشرطية غير أن الأمر ليس كذلك لأن الاستجابة الشرطية عادة ما تكون استجابة أضعف من الاستجابة غير الشرطية.

ت- النظرية البنائية المعرفية :

على الرغم من أن التطور البيولوجى ضرورى للنمو المعرفى إلا أنه ليس كافياً لحدوث هذا النمو حيث تلعب الخبرة دوراً ، لذلك تستند هذه النظرية إلى افتراض أن القدرات العقلية تشكل القاعدة التى ينبثق منها النمو وان البيئة توفر الفرص عن هذه القدرات، ويعتبر بياجيه "Piaget" من الرواد الأوائل الذين ركزوا على القدرات العقلية وأعتبرها أساساً تبنى عليه أنواع التعلم وتفسير مظاهر النمو العقلى لدى الفرد .

فالكائن الحى والبيئة هما مرتبطان بشكل وثيق وغير منفصل وطريقة التعامل بينهما تبادلية بحيث لا يستطيع طرف أن يوجد دون الاعتماد على الآخر ، وقد أقترح بياجيه أن النمو المعرفى يتشابه كثيرا مع النمو الجنينى في أنه هيكل منظم يصبح أكثر فأكثر تمايزا مع مرور الوقت ، لذلك لكى يفهم الناس أنفسهم والآخرون بشكل أفضل فلابد أن يمروا بعمليتى التمثيل[١] والمواءمة [٢] .

فالنمو المعرفى هو بحث متواصل عن التوازن بين المواءمة التى تعنى استقبال المعلومات واعتبارها جزءاً من التنظيم العقلى للفرد وتعديل الأنماط الموجودة بغية استيعاب المعلومات الجديدة والتعامل معها من جهة والتمثيل من جهة أخرى وهو اكتساب المعلومات الجديدة وتوظيفها كى تصبح جزءا من بنائه العقلى لذلك فالمواءمة هى عملية تكيف خارجى ، وأما التمثيل فهو عملية تنظيم داخلى ، ويمر النمو المعرفى بعدة مراحل تتمثل فى :

١. مرحلة حسية حركية[٣] (من الميلاد حتى سنتين تقريباً).
٢. مرحلة ما قبل العمليات[٤] (من ٢: ٧ سنة تقريباً). (Bjorklund & Blasi , 2012, 55 ; Ellis &Bernard , 2006, 8) .
٣. مرحلة عقلية ملموسة[٥] (من ٧: ١١ سنة تقريباً).
٤. مرحلة عمليات عقلية نظامية[٦] (من ١١: ١٥ سنة تقريباً).

---

١ Assimilation
٢ Accommodation
٣ Sensorimotor Period
٤ Preoperational Period
٥ Concrete Operational Period
٦ Formal Operational Period

ويمكن توضيح سمات مراحل النمو المعرفى من خلال جدول التالى:

المرحلة	العمر الزمنى	السمات
حسية – حركية	٠-٢	١. يبدأ باستعمال، التقليد ،الذاكرة ،التفكير. ٢. يستوعب أن الأجسام لا يمكن أن تظهر وهى مخفية. ٣. ينتقل من الأفعال اللاإرادية إلى الأنشطة الموجهة. ٤. التنسيق بين إحساساتهم وحركاتهم . ٥. ربط رموز الكلمة بالشيء العينى .
ما قبل العمليات	٢-٧	١. يبدأ تدريجيا بتطوير استعمال اللغة والقدرة على استعمال الرموز عند التفكير. ٢. يجد صعوبة في تقبل ورؤية وجهات نظر الآخرين. ٣. يمكنه إجراء عمليات عقلية مقبولة باتجاه واحد . ٤. التمركز حول الذات .
عمليات عقلية ملموسة	٧-١١	١. يتمكن من حل مشاكل كبيرة بطريقة منطقية. ٢. يحفظ التوازن ويتمكن من التصنيف والتركيب المتسلسل. ٣. يستوعب التفكير في الاتجاه المعاكس . ٤. ينمو في هذه المرحلة مفهوم الزمن .
عمليات عقلية نظامية مجردة	١١- البلوغ	١. يستطيع حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية. ٢. يصبح تفكيره عمليا. ٣. يبدى اهتماما حول الشخصية والمشاكل الاجتماعية . ٤. استيعاب الكبر اللانهائى والصغير .

وبهذا فإن التعلم والنضج مظهران مهمان للنمو ويعتمد كل منهما على عوامل متعددة منها ما يختص بالنمو الداخلى ، ومنها ما يختص بالوسط المحيط والبيئة الاجتماعية ومعرفة النضج والتطور المعرفى الطبيعى عند الأطفال يمكن الاعتماد عليه في المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم لأن وضع الطفل النضجى يؤثر في قدرته على التعلم . إن كثيراً من حالات صعوبات التعلم التى كان من الممكن تلاقيها – بحسب وجهة هذه النظرية– تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لإداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه وهو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وبحسب رأى "كيرك" فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة ويتجنبون الوظائف غير المريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة .

ولكن وجه إليها تجاهُل خاصية التفاعل بين النضج والنمو مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة ، حيث فشلت نظرية بياجيه في النظر إلى تأثير الفروق الفردية والثقافة والبيئة والجنس والدوافع التى تمارسها هذه العوامل على النمو المعرفى للفرد .

ث- النظريات الإدراكية الحركية :

لقد أطلق عليها هذا الاسم لأنها تركز على النمو الحسى والحركى والإدراكى فالجميع يدرك أن المهارات الحسية حركية والإدراك الحركى يعتمد على وضع الجهاز العصبى للطفل والخبرات العقلية والحركية السابقة له والوضع الحالى للنمو الحركى وقد حاولت النظريات العديدة وضع افتراضات لتفسير النمو الحسى الإدراكى الحركى عند الأطفال وعلاقة ذلك بالتعلم .

ويقيم أصحاب النظرية الحركية الإدراكية أو نظرية التعلم الحركي قدراً كبيراً من نظامهم العلاجي على فروض راسخة ذات قبول عام، حيث يعتقد أصحاب هذه النظرية

أن الأطفال يتعلمون أول الأمر من خلال سلسلة من الاكتشافات الحركية الأساسية ، كما تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعليم تعتمد على أسس حسية حركية ثم تتطور هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم هو الإدراك المعرفي، ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيرولوجى المنشأ في المجال الإدراكي الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم ، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهى الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي.

وتطور العديد من الفروض التى تقترح حدوث صعوبة التعلم نتيجة للقصور فى القدرة البصرية أو القدرة البصرية الحركية ونظرا للبرهان التاريخى الذى يشير إلى حدوث المشكلات الإدراكية البصرية نتيجة لبعض الإصابات الدماغية ، كما تؤكد هذه النظريات على حدوث صعوبات التعلم نتيجة للمشكلات الإدراكية بناء على أوجه القصور الوظيفى فى المخ والجهاز العصبى المركزى فإن لم يكن بمقدور الطفل أن ينسخ التصميمات الهندسية بدرجة معينة من المهارة فإن ذلك ينذر بمشكلة فى التكامل بين الحواس لدى هذا الطفل أى تكامل المعلومات بين الجهاز العصبى الحسى (العصب البصرى الذى يجمع المعلومات) والجهاز العصبى الحركى (الذى يتحكم بالاستجابة بالكتابة) لدى الطفل ، ومن هذه النظريات:

١. نظرية " جتمان" Getman البصرية الحركية:

حيث يرى " ليرنير" Lerner (٢٠٠٠) أن هذه النظرية أهتمت بمظاهر النمو البصرى – الحركى وعلاقته بالتعلم وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة كل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهذه المراحل هى :

١) نمو جهاز الاستجابة الأولى : وهو الجهاز المسئول عن الانعكاسات الحركية الأولية التى يبديها الطفل عند الولادة مثل منعكس الرقبة والمنعكس التبادلى في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية واسترخاء الجسم واستعداده ، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء وهذا الجهاز يعد العنصر الأساسى في عملية التعلم المستقبلى.

٢) نمو جهاز الحركة العامة: وهو الجهاز الذى تعزى إليه آلية عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون المساعدة والمشى والركض والقفز والحجل .

٣) نمو جهاز الحركة الخاصة : المسئول عن الحركات التى تعتمد على المرحلتين السابقتين وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين وعلاقة اليد بالقدم واليدين معا إذا لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.

٤) نمو الجهاز الحركى – البصرى : أن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفى حركة العينين إذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى ومتابعة الأجسام المتحركة وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات والتركيز داخل غرفة الصف وهذا يكون له أثر كبير على عملية التعلم الصفى.

٥) نمو الجهاز الحركى – الصوتى: ويتضمن هذا الجهاز الجهاز السمعى والجهاز الحركى والجهاز الصوتى ويكون مسئولا عن مهارات التقليد والكلام ويرى جتمان وجود ترابط قوى بين العمليات البصرية واللغوية .

٦) الذاكرة السمعية البصرية والحركية : تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تجعل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسى الأصلى وهى ما نطلق عليه في العادة أسم الخيال ، ومن الممكن أن تكون ذاكرة آتية أو مستقبلية أو في الماضى.

٧) الإدراك البصرى : ويكون حصيلة تحقيق المراحل السابقة الذكر.

٨) الإدراك الفردى للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلى .

وحسب نظرية جتمان فلابد من التعلم الكافى لكل مرحلة من المراحل المذكورة وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة ويرى جتمان أن ثبات المراحل السابقة وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركى لها أهمية في التوصل إلى المستوى الإدراكى.

وقد صمم جتمان برامج عديدة منها:

١) التآزر العام.

٢) التوازن.

٣) التآزر البصرى– اليدوى .

٤) الإدراك.

٥) الذاكرة البصرية.

٦) حركية العينين.

وهذه البرامج مبنية على مبدأ المنحى التشخيصى – العلاجى في التعليم القائل بأن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تنتج عن عجز بصرى إدراكى ، وإذا ما تم معالجة ذلك العجز فإن المشكلات الأكاديمية قد تختفى وقد أخذ المربون بهذا المبدأ وأصبحوا يوظفونه عمليا في تدريب الأطفال المعوقين واستحدثت برامج عدة منها "برنامج فروستج – هورن" Frosting Horne Program لتطوير القدرات البصرية الإدراكية ، ويتضمن البرنامج عناصر علاجية مختلفة وقد وجهت انتقادات لنظرية جتمان بسبب التركيز على البصر والإدراك البصرى وإهمال جانب الكلام واللغة وعدم أمكانية تطبيقها على الأطفال فاقدى البصر ، كما أنها عجزت عن تفسير كيفية انتقال الطفل من النمو الحركى والجسمى إلى مستويات الإدراك في التعليم .

٢ . نظرية" كيفارت" Kephart (الإدراك الحركى):

قد ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكى الحركى للطفل كما اعتمد "كيفارت" فى نظريته على مبادئ علم النفس النمائى أكثر مما اعتمد على التلف (النيرولوجى) ، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما فى العالم من حوله من خلال الحركة أى أن بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له وهذا السلوك الحركى يعد متطلبا قبلياً للتعلم فيما بعد ، فالطفل فى أثناء عملية نموه الطبيعى يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة ويمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبنى الطفل تركيباً إدراكياً معرفياً.

حيث حدد " كيفارت" أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسى هى:

١) المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.
٢) التعميمات الحركية: مثل قبض الأجسام وتركها للتعرف على خصائصها .
٣) الانتقال : ويتضمن حركات الزحف والمشى والركض والقفز بهدف استكشاف بيئته ومحيطه وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.
٤) القوة الدافعة : وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمى والضرب.

ويوضح "ليرنير" Lerner (١٩٦٧) رؤية "كيفارت بأن التدرج الهرمى للتعليمات الحركية السابقة بالغ الأهمية فالأطفال العاديون بحسب رأى" كيفارت" يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية – الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة ، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم فيكون عالم الخبرات الإدراكية الحركية عندهم غير ثابت ، وبالتالى لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم وهم بذلك غير منتظمين حركياً وإدراكياً ومعرفياً ، ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافها بطريقة إدراكية وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأفضل عند

ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقا فيما بينها وهذا ما أطلق عليه "كيفارت" (بالتطابق الإدراكى الحركى) ولكن الطفل الذى يعانى من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكى الحركى بشكل ملائم ، وبالتالى يعيش في عالمين منفصلين عالم الإدراك وعالم الحركة فهو لا يثق بالمعلومات التى يحصل عليها ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه فهو دائما يحاول إن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه وهو لا يستطيع إدراك الشكل والوزن.

كما يبدأ تطور مفهوم الزمن بالاستجابات الحركية ويستمر بإدراك المعلومات ويتم تطوير مفهوم إدراكى ويحدد "كيفارت" ثلاثة نواح مهمة في التعلم ألا وهى :

١) التزامن: وهى حدوث الحركات معا فكل أجزاء الجسم تتحرك معا عند الركض ، قطع الطعام بالسكين (حركتين معاً) .

٢) التناغم: وجود فترات زمنية متناسقة بين الأحداث مثلا يحتاج تحرك الجسم مثل الركض أو المشى إلى نغمة معينة ، ويسبب عدم التناغم وعدم قدرة الطفل على التمييز بين الدقيقة والساعة.

٣) التتابع: حدوث الحركات بترتيب زمنى معين ويظهر الاضطراب هنا في حركات الجسم التى تحتاج إلى تتابع مع ضرب الكرة أو الركض أو تغيير المقطع في كلمة طويلة ، وغيرها من مظاهر السلوك الشاذ .

ومن التطبيقات التربوية لنظرية "كيفارت" أن الطفل العادى يمكن أن يطور مهارات الإدراك والحركة في الوقت الذى يدخل فيه المدرسة الأمر الذى يساعده على مواجهة التعلم المدرسى ، وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فإنهم يعانون من قصور في نموهم الإدراكى والحركى مما يؤثر على تحصيلهم المدرسى ، ولهذا فإن من الضرورى وضع برامج تدريب لمساعدة هؤلاء الأطفال على هذه المشاكل لكى ينموا نموا سليما، كما طور "كيفارت" مقياس بورد للإدراك بالإضافة إلى أنشطة علاجية لتقييم ومعالجة صعوبات الإدراك – الحركى.

أ- نظريات تجهيز ومعالجة المعلومات:

يهتم هذا الاتجاه بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التى يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، كما يرى أن مفتاح النمو المعرفى هو القدرة على معالجة المعلومات مما يزيد فعاليته وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنسانى على أنه أشبه بالحاسب الآلى فكلاهما يستقبل المعلومات ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها ، كما أن كلا من الحاسب الآلى والإنسان محدودين في كمية المعلومات التى يمكن أن يحضروها في نفس الوقت والسرعة والتى يمكن بها معالجة المعلومات .

لذلك تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوى كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وهذه العمليات تفترض تنظيماً وتتابعاً على نحو معين ، وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة .

لذلك أنصب اهتمام علماء النفس المعرفى على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التى تتم في المخ البشرى ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب والتجهيز والمعالجة والتخزين والاسترجاع وأن محور الاهتمام في أتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التى تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لتلك العمليات وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة ، ويرى

الكثير من علماء علم النفس المعرفى أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلى:

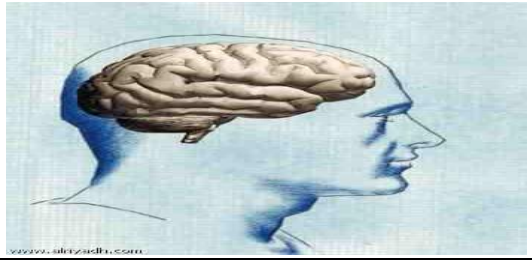
يحصل الكمبيوتر أو الحاسب الآلى على المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت الممغنطة أو الديسكات أو بأى وسيلة أحدث ، ويحصل الإنسان على المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية، فعمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتمادا على عمليات متعلقة بالضبط الداخلى تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية .

وقد يحدث ألا يستجيب الإنسان بصورة صريحة وإنما يقوم بتخزين المعلومات التى تم تجهيزها في الذاكرة قصيرة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها. لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات) ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التى يقوم بها نظام التجهيز المركزى) ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات). ويوضح جدول التالى أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنسانى كما أوردته ليرنر.

نظام الكمبيوتر

	الذاكرة	
المدخلات	**وحدة المعالجة المركزية**	**المخرجات**
لوحة المفاتيح– لوحة الرسم– مفاتيح التشغيل–الفارة – شاشة تعمل باللمس–التعرف الصوتى– أقراص ممغنطة– البريد الإلكترونى (استقبال).	تقوم البرامج بتجهيز وإعادة تشفير المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية. جيبى رسمة كمبيوتر.	الشاشة– الطابعة– طابعة برايل– الصوت– التدقيق الإملائى–السماعة– أسم البريد الإلكترونى (أرسال).

نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنسانى

	الذاكرة	
المثيرات المدخلة	**المخ : نظام التجهيز والمعالجة المعرفية**	**الاستجابات المخرجة**
البيئة– السمع – البصر – القراءة – اللمس.	يقوم المخ الإنسانى بتجهيز وتشفير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية. 	السلوك– الكلام (التحدث)– الكتابة – نواتج التعلم – الاستجابة الحركية.

أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنسانى

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنسانى والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقى للمعلومات معتمدا على بنيته المعرفية ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها ، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماما لأنه محكوم بالآلية وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة فلا يمكن أن يعمل الكمبيوتر إذا وجد به خطأ في أحد المدخلات على عكس المخ البشرى الذى يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المدخلات خاطئة .

حيث إن الفرد حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام نمط معين في معالجة وتجهيز المعلومات ، وقد يكون هذا النمط مرتبطاً بشكل أو بآخر بأحد نصفى المخ (الأيمن أو الأيسر) أو النصفيين الكرويين معاً (النمط المتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة معا. أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التى ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبى للفرد إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية أنتشار كمية المعلومات التى تتدفق خلاله، وعلى هذا يعرف "سليمان عبد الواحد" مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه" مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل (استقبال المعلومات ، الانتباه، الإدراك، التذكر ، التفكير، وحل المشكلات) والتى يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التى يقوم بها ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات .

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجى الذى يتم استقباله ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الخاصة بالتفكير مثل حل المشكلات وأخيراً يوجد قرار يجب أتخاذه تجاه هذا المثير لاستخراج نوع ما من الاستجابة .

وفى هذا الإطار يرى العديد من الباحثين أن التركيز على التجهيز أو المعالجة الإجرائية أو التنفيذية للمهام المعرفية باعتباره مجالاً للبحث مهما نظراً لأن التناول المعرفى لأى مهمة أو مشكلة يقوم على تخطيط الأنشطة المعرفية واستثارة التفكير حولها وإعادة تنظيمها أو ترتيبها وتقويم نتائج هذه الأنشطة من الخصائص الأساسية التى يفتقر إليها ذوو صعوبات التعلم. كما فسرت نظرية معالجة المعلومات صعوبات التعلم من عدة افتراضات أو خصائص أهمها أن البناء المعرفى لذوى صعوبات التعلم يختلف كما وكيفا عنها لدى العاديين من نفس المدى العمرى وأن الصعوبات التى يعانون منها ترجع إلى الأساليب التى يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس إلى القدرات ، ولذلك يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم إلى الأنشطة العقلية المعرفية واستراتيجيات التجهيز والمعالجة إلى البنى المعرفية ، وتعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل المعرفى للمعلومات على تفاعل مكونات أو عمليات التجهيز مع محتوى البناء المعرفى بخصائصه الكمية والكفية.

كما تقوم نظرية معالجة المعلومات على افتراض وجود إسهام نسبى للذاكرة العاملة في التباين الكلى للفروق في التحصيل الأكاديمى بين ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وكذلك اختلاف قدرة ذوى صعوبات التعلم عن قدرة أقرانهم العاديين على إحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية التى تكون البناء المعرفى لصالح العاديين وأن شبكات ترابطات المعانى للذاكرة طويلة المدى لذوى صعوبات التعلم تختلف اختلافا كميا وكيفيا عنها لدى أقرانهم العاديين في نفس المدى العمرى لصالح العاديين ، وأيضاً فسرت النظرية المعرفية صعوبات التعلم من خلال نماذج حديثة ركزت على محاولة معرفة ما الذكاء ؟ وما العمليات المعرفية ؟ في آن واحد .

وقد جاء ذلك بعد أن ساد الاعتقاد طويلاً أن الأفراد تتحدد قدراتهم العقلية من خلال ما ينجزونه من تحصيل دراسى فالفرد المتفوق ينظر إليه على أنه شخص ذكى بينما ينظر لمنخفض التحصيل على أنه غبى ولا يمتلك نسبة ملائمة من الذكاء وقد ظل علماء النفس يعملون على بناء اختبارات بأساليب مختلفة وأنتهى بهم المطاف إلى بناء

اختبارات للذكاء متحررة من أثر الثقافة ولكن معظمها ظل مهتما بقياس نسبة الذكاء وتعرض الكثير من تلك الاختبارات للنقد .

ومن الواضح أن هذه النظرية تعتمد على القدرات المعرفية لدى الفرد وقدرته على انتقاء استراتيجيات مناسبة الموقف التعليمى الذى يمر به ، وأن طريقة هؤلاء التلاميذ في معالجة المعلومات تعتبر مصدراً أساسياً لتفسير صعوبات التعلم على الرغم من أن هذا قد لا يعتبر السبب الوحيد في وجود مثل هذه الصعوبات حيث إن السبب قد يكون خارجياً .

ب- نظرية الذكاءات المتعددة[١] :

يرى "ارسترونج" Armstrong (١٩٩٩) أن نظرية الذكاءات المتعددة هى إحدى النظريات التى تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ ، وأن أى مشكلة في التعلم ناتجة عن خلل وظيفى في الجزء المسئول عنها الدماغ ، وذلك من خلال :

١. اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتهم لديهم .
٢. التأكيد على ان المناهج الدراسية المتبعة حالياً تركز فقط على الذكاء اللفظى / اللغوى ، والذكاء الرياضى / المنطقى ، واللذان يعدان مصدر المشكلات والصعوبات التى تتحدى هذه الفئة من الأطفال على الرغم من أن لديهم العديد من المواهب والإبداعات في الذكاءات الأخرى التى لا توليها المناهج الدراسية الحالية اهتماماً كافياً كالذكاء الموسيقى ، والذكاء الحركى ، والذكاء البصرى ، والذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى .
٣. تنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التى تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبى احتياجاتهم ، الأمر الذى ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم ويظهر على شكل تدنى في التحصيل الدراسى.

---

١ Multiple Intelligences Theory

ج- نموذج العمليات النفسية :

قد ظهر نموذج العمليات النفسية نتيجة لعدم توافر الأدلة الكافية على أن الاختبارات النيرولوجية يمكن أن تميز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، وكذلك لنقص الدليل على تعميم نتائج التدخلات العلاجية العصبية لتخفيف المشكلات الدراسية ، ونتيجة للمسئولية المتزايدة على المدارس الحكومية بالنسبة لتعليم التلاميذ ذوى إعاقات التعلم ، وبالتالى فقد انتقل الاهتمام من الاتجاه الطبى إلى الاتجاه التربوى التعليمى ، وبدأ التقليل من استخدام مصطلح الإصابات الدماغية ، وظهور مصطلحات أخرى مثل الاضطراب الوظيفى البسيط في المخ ، ثم الإعاقات الإدراكية ، وأخيراً صعوبات التعلم ، وبدأت حركة صعوبات التعلم في الانتقال من الاتجاه الطبى إلى الاتجاه التربوى ، ويقوم هذا النموذج في الاساس على افتراض محدد يرى من خلاله أن القصور في العمليات النفسية المختلفة كالانتباه ، والإدراك ، والذاكرة يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفى البسيط والمشكلات الاكاديمية حيث يعتبر هذا القصور هو المسئول عن حدوث تلك الصعوبات نظراً لما يمكن أن يؤدى إليه من قصور في المهارات الأكاديمية المختلفة .

ومع رجاحة هذا التفسير وقبوله من الناحية المنطقية ، بل وقبوله من الناحية العملية أيضاً يظل هناك سؤال مهم يتعلق بذلك السبب الذى يؤدى إلى مثل هذا القصور في العمليات النفسية بمعنى أنه إذا كان القصور هو السبب المباشر لصعوبات التعلم فما سبب هذا القصور في حد ذاته ومن وجهة نظرنا فانه يرتبط بوجود اساس نيورولوجى لصعوبات التعلم .

أوجه التشابه والاختلاف بين النظريات المفسرة:

ترى الباحثة أن كل نظرية من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم كانت لها طريقتها الخاصة في تفسير هذا المفهوم إلا أنهم مترابطون مع بعضهم في بعض النقاط ويمكننا توضيح ذلك فيما يلى :

أوجه التشابه بين هذه النظريات:

١. أكدت النظرية السلوكية والنظرية النمائية المعرفية ونظرية تجهيز المعلومات على دور الخبرة في عملية التعلم.
٢. أن وظائف المخ لها تأثير واضح في القدرة على التعلم وهذا ما أكدته النظرية النيورولوجية ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات.
٣. كما أكدت النظرية البنائية المعرفية ونظرية الإدراك الحركى على أن كيفية إدراك الفرد للخبرات المحيطة به له دور فعال في عملية تعلمه.
٤. افترضت النظرية النيورولوجية والنظريات الإدراكية الحركية ونظرية الذكاءات المتعددة ونموذج العمليات النفسية أن صعوبات التعلم ناتجة عن وجود اضطراب وظيفى بالمخ وهو السبب في عدم قدرته على التعلم.
٥. كما أوضحت النظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ضرورة النضج المعرفى لدى الفرد.

أوجه الاختلاف بين هذه النظريات:

١. تؤكد نظرية الإدراك الحركى على أن النضج يؤثر بطريقة فعالة على عملية التعلم لدى الفرد في حين أن النظرية النمائية المعرفية أهملته.
٢. ترجع النظرية النيورولوجية صعوبات التعلم إلى وجود إصابات مخية وأهملت دور الخبرة والإدراك الذى ركزت عليه النظريات الأخرى.
٣. كما قامت نظرية معالجة المعلومات بتوضيح أهمية الفروق الفردية وهذا ما أهملته النظرية المعرفية .

٤. على الرغم من تركيز نموذج العمليات النفسية على دور الاضطراب الوظيفى بالمخ إلا أن تركيزها الأكبر أهتم بالقصور في العمليات النفسية كالانتباه والإدراك التى تسبق هذا الاضطراب الوظيفى وهذا ما لم توضحه النظرية النيورولوجية ونظرية الذكاءات المتعددة .

٥. أهملت نظرية كيفارت وجود تلف نيرولوجى مسئول عن صعوبات التعلم وذلك مخالف للعديد من النظريات كالنظرية النيورولوجية .

تدريب عملى: قم بالبحث عن النظريات المفسرة لباقى مشكلات التعلم التى تم دراستها بهذا الفصل

الفصل الخامس

طرق علاج مشكلات التعلم

أولاً: مقدمة:

يجب تشخيص الطفل أولًا، وبناءً على التشخيص يحدد برنامج علاجي ملائم لحاجاته وقدراته وفقًا للمشكلات التي يحددها المختصون والأهل، ويتمثل العلاج بما يأتي :

أ- **التدريس العلاجى:** ويشمل تعليم الفرد تقنيات بهدف تحسين مهاراته الأكاديمية، وتعليم الفرد مهارات التنظيم والدراسة تحت إشراف مختصين بالقراءة أو الرياضيات أو غير ذلك، أو قد يخضع الفرد لبرنامج تعليم فردى، ويتمثل ذلك فى عدة أشكال منها:

١. **طريقة التعلم الإيجابى**[١]: وهى طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم والمشكلات التعليمية وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

٢. **طريقة التدريس المباشر** : وهى طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس ، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هى:

١) تحديد أهداف إجرائية من تدريس المادة يستهدف تحقيقها.

٢) تحديد المهارات الفرعية التى نحتاج إليها لتحقيق الهدف.

٣) تحديد أى مهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذو الصعوبة فى التعلم.

٤) رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف .

٥) تبسيط وإعادة صياغة للتعليمات.

حيث إنه من الواضح أن بعض الأفراد لديهم صعوبات واضحة بسبب أن المهارات الموجودة والمفاهيم لم تعد تدرس بوضوح وفاعلية أو تمارس بشكل كاف.

---

١ Constructive Learning

٣. طريقة الألعاب الرياضياتية:

وهى تستخدم مع معظم المشكلات والصعوبات المرتبطة بمادة الرياضيات ، وهى طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط ممتع وهادف يقوم به المتعلم بقصد إنجاز مهمة رياضياتية محددة فى إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار فى النشاط بشرط استخدام الألعاب في هذا النشاط كتعليم الأعداد باستخدام عروض منظمة بسيطة مثل تعليم واحد اثنين بالمشبك واستخدام الصور عند تدريس الارقام كما أوضح "رونت بريد" Ront Bird في كتابه (Bird ,2011) كيفية استخدام ألعاب مثل البازل والسودكو وغيرها من الألعاب قد تفيد في ذلك.

٤. الاعتماد على الممارسة المباشرة والمراجعة:

يحتاج الطلاب فرصاً ملائمة لمراجعة ما تم تعلمه واختبار مدى هضمه، وتمثيله ، وديمومة الاحتفاظ به كما يحتاجون إلى الممارسة المباشرة لتفعيل توظيف المفاهيم والمهارات والحقائق والأسس بحيث يصبح هذا الاستخدام آلياً ومباشراً من خلال عدة أساليب لممارسة هذه الأنشطة ومنها:

- تنويع طرق وأساليب التدريس لتتلاءم مع أساليب تعلم الطلاب.
- تقديم تغذية مرتدة عن الممارسات والأنشطة.

٥. تعميم التعلم فى المواقف الحياتية الجديدة:

توجد العديد من المشكلات التعليمية مثل صعوبات التعلم التى قد تستمر مدى الحياة ، حيث أنه في بعض الحالات تؤثر على أجزاء عديدة من حياة الفرد : المدرسة ، العمل ، الروتين اليومى ،الحياة العائلية وحتى أحياناً الصداقات واللعب ، وهذا معناه أن أفرادها بحاجة إلى مساعدتهم بفهم معلومات جديدة ،وتعلم مهارات جديدة ، ولهذا فالهدف النهائى لأى أنشطة تدريسية هو تمكين الطلاب من تعميم نواتج التعلم فى

المواقف الحياتية الجديدة ، ومن ثم حل المشكلات ذات الطبيعة الحياتية الجديدة ، ومن ثم حل المشكلات ذات الطبيعة الحياتية أو الواقعية مع إتاحة الفرص لهؤلاء الطلاب للابتكار وأثارة الأفكار والأساليب والطرق الذاتية الجديدة فى التعامل مع هذه المشكلات وتعميم هذه الأفكار على مختلف المواقف الجديدة التى تواجههم .

٦. التعليم المسموع "الجهرى":

ويذكر" ليرينر"١٩٩٧حيث يوجه المتعلم إلى الآتى : أقرا المسالة بصوت عالٍ ، حدد المطلوب بصوت عالٍ ، أذكر المعلومات المتجمعة بصوت عالٍ ، حدد المسألة بصوت عالٍ ، قدم افتراض الحل وفكر فيه بصوت عالٍ ، توصل إلى الحل بصوت عالٍ ، أحسب وأكتب الحل، أعرف الحل بنفسك وتحقق منه.

٧. تفعيل مهارات حل المشكلات:

من المهم العمل على حل المشكلات الرياضية فى مجموعات صغيرة ، وهذا يتطلب قليلا من الممارسة كما يتطلب مهارات تعاونية فالعمل التعاونى لتبادل الأفكار إنما يذكرنا بوضوح أنه فى بعض الأحيان هناك حاجة إلى إدخال التعاون فى حل المشكلة ، وقبل البدء فى حل المشكلة فعلى المعلم تحديد المشكلة، وتحليلها ، وعمل خطة والقيام بتنفيذها عن طريق مجموعة من الاستراتيجيات التى يقوم بها المعلم ويكون أساسها أنشطة تعزز تعلم الرياضيات يشترك فيها مجموعة من الأفراد يعتمدون على بعضهم فى نجاح هذا العمل ولهذا فالطلبة مع هذه الصعوبات هم بحاجة للتدريس الفعال لمجموعة من استراتيجيات حل المشكلات والمناهج المهمة فيجب على المعلم لكى يصل الى استراتيجية حل المشكلة أن يعمل على:

١) استخدام نموذج وشرح فعال كاستراتيجية لحل المشكلات الروتينية وغير الروتينية.

٢) " التفكير بصوت عالى " فهو حل لجانب من المشكلة.

٣) مناقشة التلاميذ فى الحلول الممكنة لنتائج الرياضيات.

٤) قابلية التنفيذ للنتائج التى تم الحصول عليها ينعكس على فعالية الإجراء.

٨. **التعلم الفردى :** يستند إلى الأسس والخطوات التالية:

١) فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ.

٢) عدم ثبات زمن التعلم لجميع الطلاب.

٣) تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة.

٤) كتابة المنهج فى بطاقات يدرسها فى الفصل أو فى المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته.

٩. الأساليب متعددة الحواس:

إن العلاج المناسب لمن لم يقرأون أو لمن كان تحصيلهم منخفضاً بدرجة شديدة في الصفوف الأولى يتألف عادة من الأسلوب المتعدد الحواس ، أن أسلوب VAKT لعلاج القراءة هو محاولة لاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة. ويتضمن أسلوب VAKT أربعة حواس، يمثل كل حرف منه الحرف الأول من كل حاسة:

فالحرف V يرجع إلى الحاسة البصرية Visual

والحرف A يرجع إلى الحاسة السمعية Auditory

والحرف K يرجع إلى الحاسة الحسية– الحركية Kinesthetic

والحرف T يرجع إلى الحاسة اللمسية Tactile

إن استخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى الأسلوب متعدد الحواس ويفترض هذا الأسلوب حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة، فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن. في هذا الأسلوب يطلب من الطفل النطق بالكلمة وفي هذا استخدام للحاسة السمعية، وأن يشاهد الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة البصرية. وأن يتتبع الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة

الحسية– الحركية وإذا تتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداما لحاسة اللمس. وقد ظهرت بعد التحذيرات من قبل عدد من المؤلفين في الاستخدام غير التمييزي للأسلوب المتعدد الحواس ، وذلك بسبب أن بعض المتعلمين ليسوا قادرين على معالجة مثيرات حواس متعددة في نفس الوقت . فالاستخدام غير التمييزي لجميع النواحي الحسية يجب أن لا يستخدم كبديل للتشخيص الدقيق لصعوبات الطفل الخاصة ويجب أن لا يتحول هذا الأسلوب إلى مجرد أسلوب عام يؤمل من خلاله تقديم السلوب المناسب من ضمن الخيارات التي يتضمنها الأسلوب المتعدد الحواس بطريقة ما. وسوف نناقش بعض الطرق التي تستخدم الأسلوب المتعدد الحواس VAKT إذ أن هذا الأسلوب استخدم في كثير من الطرق العلاجية.

١٠.استراتيجية علاج تشكيل الأحرف:

تتبع الخطوات التالية سلوك رسم شكل الأحرف لدى الطلاب ذوى صعوبات الكتابة، يتبع الأسلوب الآتى:

– يكتب المدرس الحرف ورسمه ويلاحظ الطالب : العدد، الترتيب، اتجاه الخطوط.

– ملاحظة العوامل المشتركة المهمة بين الحروف حيث يقوم المدرس مع الطالب بالمقارنة بين الحرف وغيره من الأحرف، التى يشترك معها بخصائص تشكيلية.

– يقوم المدرس بتوجيه يد الطالب فى تشكيل الحرف، بالإضافة إلى توجيه حركة الطالب فى تتبع الاتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكال الحرف.

– يقوم الطالب عن طريق رسم النماذج المنقطة، بالتوصيل بين نقطة وأخرى.

– ينسخ الطالب الحرف على قطعة من الورق.

– يعبر الطالب لفظياً عن الخطوات التى يقوم بها عن الكتابة (يستخدم النموذج السمعي) .

– يكتب الطالب الحرف بالاعتماد على ذاكرته، دون الإرشاد أو المساعدة.

– يتدرب الطالب على تشكيل الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة الحواس.

– يقوم الطالب بتصحيح الحروف المشكلة بطريقة غير صحيحة، بمساعدة المعينات البصرية (لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد) أو تحت توجيه واشراف المدرس.

١١. استراتيجية التباطؤ التدريجي:

١) اطلب من الطالب كتابة كلمة، مع عرض نموذج لها فورًا ،
دون أن يكون هناك وقت فاصل بين طلب الكتابة وعرض الكلمة.

٢) بعد عدة محاولات للخطوة الأولى يضع المعلم فترة (٥) ثوان بين طلب الكتابة للكلمة ،وعرض النموذج لها مما يسمح للطالب بكتابة الكلمة ، أو ما يعرفه من أجزائها ولكن لا يضطره إلى الانتظار الطويل إذا لم يعرفها.

٣) يزيد المعلم فى الوقت بين طلب الكتابة، وعرض النموذج بشكل تدريجي بعد عدة محاولات فى الخطوة رقم (٢).

١٢. استراتيجية تدريب التمييز السمعي:

– يقوم المعلم بشرح المهارة أمام الطالب.

– بعد انتهاء المعلم من شرح المهارة يعطى الطالب مجموعة التمارين على المهارة ليقوم بحلها.

– يقوم المعلم بقراءة نص أمام الطالب ببطء وصوت واضح.

– يطلب من الطالب أثناء قيام المعلم بالقراءة استخراج الكلمات التى توجد بها المهارة التى درسها الطالب وبين نوعها.

ب- المدخل النفسي:

يتم العمل على تعديل الاضطرابات النفسية التى تلاحق المشكلات التعليمية لدى الأفراد، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات العلاجية المعرفية والسلوكية التى تؤثر على هذه الاضطرابات النفسية ، وقد أثبتت العديد من الدراسات أنها تؤثر بالتالى على تحسن المشكلات التعليمية لديهم، ومن أمثلة هذه الفنيات:

١. فنية تحدى الأفكار الخاطئة[١]:

هو تحدى الأفكار السلبية الخاطئة باستخدام العديد من الأساليب التى تتضمن: الحوار السقراطي، وتحديد الأفكار الآلية الخاطئة وتوليد أفكار بديلة منطقية وواقعية.

وتعد تلك الأفكار بمثابة أفكار سلبية تؤثر سلباً فى قدرة الفرد على مواجهة متطلبات الحياة، ومن ثم قدرته على التكيف بما يؤدى إلى ردود فعل انفعالية لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث ، وقد لا يكون الفرد على وعى بهذه الأفكار ولا يستطيع أن يحددها، وبالتالي يمكن التعامل معه بغرض تصحيحها وتعديلها، ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أن يقوم بذلك بدرجة من اليسر.

٢. مناقشة الحوار الداخلي:

وهذه التقنية مأخوذة عن أسلوب "ميكنباوم" في العلاج المعرفي، فقد ركز على أهمية الحوار الداخلي عند الفرد في تغيير مشاعره وتفكيره، ومن ثمّ سلوكه فالمزاج الكئيب يفتح الباب للمتعالج ليقول لنفسه في حوار داخلي " إنني عديم القيمة " " أف إنني لست جيدا " " إنني أقل من الآخرين" . وهي عبارات للتقليل من قيمة الذات، وتزيد في مشاعر اليأس وسوء احترام الذات ليصل المكتئب إلى الإيمان بها، مما قد يقود إلى ردة فعل عنيفة ربما توصل إلى تفضيل الموت بسبب عدم الارتياح . وبما أن

---

١ Challenging Wrong Thoughts Technique

المكتئب يسيء إلى نفسه، فإنه يتحول بهذا إلى شخص غير فعال ومشلول وخائف ومنعزل عن المشاركة في مسار الحياة الطبيعية. وبسبب النتائج السلوكية والانفعالية السلبية لتفكير المتعالج السلبي فإن الخطوة الأساسية هي أن يتوقف عن القول لنفسه " إنني عديم القيمة، إنني.....الخ وهذا ما ذكره ميكنباوم في علاجه "أن يتدرب المتعالج على التحدث إلى ذاته بطريقة بنّاءة".

٣. مواجهة الواقع:

هناك أحيان لابد من توسيع بعض التدريبات السلوكية إلى خارج غرفة العلاج. و بإمكان المعالج هنا أن يذهب مع المتعالج إلى موقع الحالات التي يخشاها. فيمكن الذهاب مثلاً إلى مطعم أو أن يذهب معه إلى موقع تسوق يخشاه أو إلى المدرسة. إن التعرض للحياة العملية يمكن أن يربط بين التدريب داخل المكتب وخارجه وبين الواجب المنزلي والتجربة المخبرية.

٤. التدريب على توكيد الذات :

وتنفع هذه التقنية مع المتعالجين المكتئبين والقلقين، وذلك بالتركيز على التعبير عن مشاعرهم، وآرائهم تعبيراً مباشراً وبأسلوب مقبول اجتماعيا .

وتساعد التوكيدية على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما يدخل الإنسان في علاقات اجتماعية مع الآخرين، فلا يكون ضحية لموقف خاطئ من صنع الآخرين، ودوافعهم في مثل هذه المواقف.

٥. النمذجة في التعلم :

تعتبر محاكاة النموذج من الاسس التي تقوم عليها النظرية السلوكية ، فالمتعلم يلاحظ ما يقوم به المعلم ويقلده ، وعليه فالنمذجة من المقومات الهادة في عملية التعلم والتدريس ، وتتعدى النمذجة الإطار الأكاديمي إلى جميع نواحي السلوك الأخرى ، فالمعلم في الفصل نموذج للسلوك في كل تصرفاته ، فترى النظرية السلوكية أن التلميذ يمكن أن يتعلم السلوك المقبول من خلال مشاهدته لممارسة الآخرين له . وقد استفاد

العلماء في التربية من هذه الفكرة في تدريس المهارات والاستراتيجيات وإجراءات الحل وكثير من متطلبات التعلم التي يمكن أن تنمذج أما التلميذ ليحاكي لذلك الأنموذج.

إن النمذجة قد تساعد التلاميذ في تعميم المهارة من غرفة المصادر مثلاً إلى الفصل العادي ، فعندما يدرب التلميذ من خلال النمذجة على كيفية طرح الأسئلة أو الإجابة على أسئلة المعلم ويعطي فرصاً للتدريب عليها ويتلقى التغذية الراجعة اللازمة من المعلم فيمكنه استخدام تلك المهارات في الفصل العادي. إذاً فالنمذجة تلعب دوراً هاماً في التعلم في نظر الاتجاه السلوكي وتستخدم على نطاق واسع من حيث تدريس السلوك والمهارات وإجراءات الحل .

ج- المدخل الطبي أو الدوائي:

تقدم لنا أن من المهتمين في دراسة ظاهرة صعوبة التعلم وغيره من المشكلات التعليمية التى ترجع إلى خلل وظيفي في الدماغ أو خلل كيميائي في الجسم، وعلى هذا التفسير فإن التلميذ الشاكي يخضع للعلاج الطبي، إما عن طريق العقاقير الطبية التي يعالج بها من عنده زيادة في النشاط الحركي ليقلل من درجة نشاطه والتوتر لديه ، ويقلل من درجة الاندفاعية والسلوك العدواني .

وإما عن طريق ضبط البرنامج الغذائي بمنعه من تناول ما يدخل في مواد كيميائية مضافة كالمواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية، وإما عن طريق الفيتامينات التي تزيد في قوة الذهن.

د- المدخل الأسري أو المعاملة الوالدية الإيجابية:

تعددت المسميات التي تناولت مفهوم الكفاءة الوالدية فهناك من أطلق عليها الوالدية السوية وآخرون يطلقوا عليها الوالدية الإيجابية، إلا أن تعدد هذه المسميات لا يعنى الاختلاف فيما بينها لأن جميعها تركز على الجانب السوى في المعاملة الوالدية،

ومن ثم فإنه يوجد قاسم مشترك يتمثل في الخصائص والسمات، **وسوف نعرض في هذا المحور لمجموعة من النقاط أهمها:**

١. الوالدية فى المنظور اللغوى.

٢. الوالدية كوظيفة الآباء.

٣. الوالدية كما يدركها الأبناء.

١. الوالدية فى المنظور اللغوى

الوالدية في مختار الصحاح والمعجم الوسيط أتت من الفعل "ولد"، والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم وهما الوالدان، والوليد هو الصبى والوليدة هي الصبية، وتوالدوا أي كثروا وولد بعضهم بعض.

وفى المصباح المنير جاءت الوالدية من الفعل "ولد"، والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم، والوالدان الأب والأم والوليد الصبي المولود ويقال ولد من باب وعد، والولادة معناها وضع الوالدة ولدها ويقال للصغير مولود لقرب عهده من الولادة.

٢. الوالدية كوظيفة الآباء

الوالدية هى ذلك النشاط المترابط الذى يحتوى بداخله على العديد من التصرفات والسلوكيات الإيجابية والتي تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي فى سلوكيات وتصرفات الأبناء الخارجية فالوالدية أيضًا هى تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية الأبناء، والتي تؤدى بنمو الطفل إلى الاتجاه السوي، وهي تلك الطرق في التنشئة التي تحقق أكبر قدر ممكن من التوافق في كل مرحلة من مراحل النمو في ضوء مطالب كل مرحلة بحيث تؤدى إلى نمو نفسي انفعالي واجتماعي سليم للطفل وبالتالي المراهق.

كما تعرف بأنها مجموعة من التفاعلات السلوكية والممارسات الوالدية التي تتسم بالإيجابية وفهم أفضل لنمو الطفل وفهم سلوكه بموضوعيه، وتسعى إلى الوقاية والحد

من حدوث السلوك المشكل، ويرى(محمد عبد السميع،٢٠٠٦) أن هذه التفاعلات تكون فى كافة مناحي الحياة الأسرية والاقتصادية والتثقيفية والتعليمية على النحو الذى يتضح منه أن الوالدين يمتلكان من المعرفة الأساسية، والثقة بالنفس، والمهارات التى تجعل من أبنائهما أفراد ناجحين في مستقبلهم.

وتشير "هدى قناوى" ٢٠٠٣ إلى أن الوالدية السوية تتمثل في معاملة الأبناء جميعاً بالمساواة وعدم التفرقة بينهم بسبب النوع أو الترتيب الميلادي أو السن أو أي سبب آخر، وأن يتضمن هذا الأسلوب عدم استخدام أساليب العقاب البدني أو التهديد أو أسلوب الحماية الزائدة أو أسلوب الإهمال أو أسلوب التذبذب بل يشمل أسلوباً سوياً في معاملة الآباء مع الأبناء ذلك لأن استخدام الوالدين لأساليب تربوية سوية مع الأبناء خلال عملية التنشئة الاجتماعية له أثار إيجابية على نمو شخصيات تتسم بالاتزان الانفعالي، وأن الأساليب والطرق التى يتبعها الوالدان في معاملة الطفل تؤثر في توافقه النفسي وصحته النفسية .

كما تشير (مجيدة محمد، ٢٠٠٧) إلى أن المعاملة التي يتبعها الوالدان ويشعر الابن في ظل هذا النوع من الأساليب بالدفء والحب والاستقرار العائلي، وتتاح له الفرصة من خلال اتباع الوالدين لهذه الأساليب في المعاملة النمو الاجتماعي والنفسي السليم، يساعده هذا على التوافق مع الآخرين سواء في محيط الأسرة أو مع البيئة الخارجية. كما أن أساليب المعاملة الوالدية السوية تشجع الفرد على إبداء ما لديه من أفكار ومشاعر والدفاع عن حقوقه فبحسب مقدار الحب والاهتمام والدفء تتحدد عملية اكتساب التوكيدية .

ويوضح" مونتى وليكارتى" أن الوالدية هى مجموعة المعتقدات والأحكام التى تجعل الآباء قادرين على تنظيم وتنفيذ مجموعة المهام المتعلقة بأبوتهم لطفلهم.

٣. الوالدية كما يدركها الأبناء

هي إدراك الأبناء للسلوكيات الأبوية السوية والمشبعة لهم من خلال التفاعل اليومي من حيث الرعاية التربوية والتدعيم الوالدي والتبصير والإرشاد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وتكمن الكفاءة الوالدية في ثقة الأبناء في قدرة وتأهيل الآباء على القيام بمهام التربية المختلفة .

فهي تلك الأشكال المباشرة التي يحس بها الطفل في المواقف المختلفة كالتقبيل واللمس والتشجيع وتقديم المساعدة عند الحاجة بلطف والرعاية بدون طلب مقابل والمداعبة وتقدير شخصيته وتفهم مواقفه في جميع الأحوال إلى غير ذلك حيث يشعر الطفل بحب والديه الثابت والدائم، كما يشعر بالدفء الأسرى والعلاقات الحانية من قبل والديه حيث لا يفرق الوالدان بين الأخوة ولا يلجأن لكثير من أساليب العقاب البدني ولا يفعلا تصرفات تقلل من شأن الطفل .

ويرى"مخيمر"١٩٩٦ أن إدراك الأبناء للدفء واعتقادهم أنهم محبوبون، وإذا أقترن هذا بإعطائهم قدراً معقولا من الحرية في اتخاذ القرارات، فإن هذا يجعلهم أكثر التزاما تجاه ذواتهم وأهدافهم والأخرين وأكثرهم قدرة على تحمل المسئولية واتخاذ القرارات وأكثر قدرة على التحدي والمثابرة وأكثرهم اعتقاداً بأنهم يستطيعون التأثير بإيجابية في الأحداث التي تمر بها، كما أن إدراك الأبناء للدفء يجعلهم يشعرون بالثقة والكفاية مما يجعلهم يعتقدون أن المشكلات التي يواجهونها ليس تهديداً لهم.

التعقيب: بتحليل ما سبق نتوصل إلى عدة نقاط أهمها:

١. أن الطفل ذو الشخصية الإيجابية يمتلك علاقات والدية إيجابية سليمة ساعدت على خلق شخصيته.
٢. تعتبر أفضل وسيلة في التأثير على نمو الطفل النفسي والاجتماعي والأكاديمي أن يكون والديه ذو كفاءة في تعاملهم معه.
٣. تتوقف قدرة الطفل على اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية ومثابرته على العلاقة التي تربطه بوالديه مع إعطائه الفرصة للاستقلالية في اتخاذ قرارات حياته .

٤. أن علاقة الوالدين ببعضهما وقدرتهم في الحفاظ على العلاقة الطيبة والرحيمة بينهم تنعكس على طريقة تعاملهم مع أبنائهم.
٥. إدراك الأبناء لكفاءة والديهم يجعلهم يشعرون بالثقة والكفاية.

هـ- أساليب الكفاءة الوالدية

تتم عملية الكفاءة الوالدية التي يقوم بها الوالدان للطفل من خلال مجموعة من الأساليب الإيجابية التي تتنوع وتختلف من أسرة لأخرى، **وفيما يلى يتم عرض أساليب الكفاءة الوالدية التي تناولتها الأطر النظرية والدراسات السابقة:**

فقد توصلت (رجاء عبيد،٢٠١٥) إلى ست أساليب للمعاملة الوالدية السوية وهم: (١)الرعاية، (٢)الدعم الإيجابي،(٣) المساواة، (٤) المشاركة الفعالة، (٥) الاستقلالية .

كما قسمت (فتيحة مقحوت، ٢٠١٤) الأساليب الإيجابية بالمعاملة الوالدية إلى : (١) التقبل والاهتمام، (٢)الحوار والمناقشة،(٣) الديمقراطية فى المعاملة،(٤)التشجيع والمكافأة،(٥) المساواة .

وتراها (سمر بنت سعود،٢٠١٣) تتمثل في : (١) الأسلوب الديمقراطى ، (٢) أسلوب التسامح، (٣) أسلوب التعاطف الوالدى، (٤) أسلوب التشجيع، (٥)أسلوب التوجيه للأفضل،(٦)أسلوب الاستقلال، (٧)أسلوب التقبل.

فى حين صنف "بومريند" ١٩٩٩ أساليب المعاملة الوالدية إلى تسعة أساليب، وكان الإيجابي منهم اثنين فقط وهما: (١) الديمقراطية، (٢) التسامح (Muni,2013).

بينما تصنفها(إيمان مختار،٢٠١٠) إلى ستة مكونات: (١) الرعاية، (٢)التوجيه، (٣)الدعم الإيجابي، (٤)المساواة، (٥)المشاركة الفعالة، (٦)الاستقلالية.

كما أوضح مقياس" محمد خالد الطحان" ١٩٨٣ وجود خمسة أساليب للمعاملة الوالدية بشقيها الإيجابي والسلبى وهم: (١)الاستقلال –التقيد، (٢) التسلط –التسامح، (٣)الديمقراطية –الأوتوقراطية، (٤) الحماية الزائدة – الإهمال، (٥)القبول – الرفض .

وقد خلص(نزيه أحمد،٢٠١٠) إلى أربعة أساليب للمعاملة الإيجابية للوالدين مع أبنائهم، وهم كالتالي: (١) الديمقراطية، (٢) المساواة، (٣)التقبل، (٤)الاهتمام.

ويرى "أنور رياض وعبد العزيز المغيصب" ١٩٩٦ أن أساليب المعاملة الوالدية منقسمة إلى خمسة فروع: (١) الحماية الزائدة مقابل الاهمال، (٢) المساواة مقابل التفرقة، (٣) التقبل مقابل الرفض، (٤)التسامح مقابل التسلط، (٥) التشجيع على الانجاز مقابل التثبيط .

وفى ضوء ما تقدم من تحليل لنتائج الدراسات السابقة عما تحتويه من تقسيم لأساليب المعاملة الوالدية أصبح من اليسير استخلاص بعض الأساليب التي تمثل مفهوم الكفاءة الوالدية وهى:

١. أسلوب التقبل الوالدي:

ويتمثل في تقبل الوالدان للصغير ذاته وتقبل جنسه وجسمه وإمكانياته العقلية بشكل يؤكد على أهميته والرغبة في وجوده، كما يتبدى في الاهتمام بحريته وإشباع حاجاته ، كما يتمثل القبول الوالدي في بُعد الحب والدفء الذى يبديه الوالدان للطفل في المواقف المختلفة من خلال الثناء على الطفل وحسن الحديث إليه والفخر به أو من خلال الأفعال كالتقبيل والمداعبة ومساندته عند الحاجة، بما يؤدى إلى تكوين عدد من سمات الشخصية المرغوب فيها لدى الطفل .

ومن جانب آخر فإن القبول الوالدي للطفل كما يدركه الآباء قد يختلف اختلافا كبيراً عما يدركه الأبناء، فالآباء عادة ما يرون أن معظم الاستجابات السلوكية التي تصدر عنهم أثناء تعاملهم مع أطفالهم أنما تعبر عن حبهم العميق لهؤلاء الأطفال

وعطفهم عليهم ورحمتهم بهم واستعدادهم لمساعدتهم والوقوف معهم وبجانبهم، بينما قد يدرك أطفال هؤلاء الآباء إن الكثير من مواقف التفاعل بينهم وبين آبائهم أنما تدل على قسوة هؤلاء الآباء عليهم وعدم حبهم لهم حبًا حقيقيًا وأن آبائهم قد ضاقوا بهم ذرعا وعلي وشك تركهم والتخلي عنهم نهائيًا .

٢. أسلوب الدعم الإيجابي:

إن التشجيع يعتبر وقود الحياة والحافز الأساسي للابتكارات والاختراعات، ولكلمات التشجيع حافز قوى في تحريك وفعالية المجتمع كاملاً بمختلف فئاته وأعماره لدفعه لتحقيق الغايات المطلوبة منه، فالتشجيع يولد الرغبة والاستعداد للعمل، ويضع العطاء السخي والقوة والطاقة وللتشجيع سحر عظيم في حفز الهمم وتحريك الطاقات، فإذا قابلت ولداً مهملا وأردت دفعه إلى الأمام أمدح محاولاته المتواضعة وجهوده الضعيفة لكي يقوي الحافز لديه بفضل إشباع حاجاته من الكلمات الدافعة المقوية يقول بعض المختصين: أبنك يسير حسب ما تصفه إذا قلت له: أنت غبي أحس بالغباء وأخذ يتلمس الجوانب التي تصفه على هذا الموقع ويتصيد الخلل في شخصيته لا سيما إنه يتصور أن حكم الكبار قطعي، وإذا قلت لأبنك: أنت ذكي ذهب لكي يستثمر كل إمكانيات الذكاء لديه ليثبت إنه كذلك، وبعض الآباء يمدحون أبنهم الكسول بقولهم أنه تحسن جداً، وأبنهم العاق بأنه باراً بأهله لكي يلبسه هذا الثوب الحسن لعله يحافظ عليه ويستمر في لبسه ويحس إنه يملكه، هذه الطريقة تقود الأولاد إلى المسالك الجيدة وتبعث فيهم العزم والتصميم وملازمة الصفات الجميلة التي يسعون إلى إثبات وجودها من خلال عطائهم وتعاملهم.

٣. أسلوب المساواة:

يتمثل أسلوب المساواة في تنشئة الأبناء وتربيتهم من خلال التعامل مع الكبير والصغير، الذكر والأنثى ومع الأبناء جميعهم بنفس الفرص المتكافئة في المعاملة والعطاء والرعاية والتوجيه والاهتمام الموجه إليهم، وكذلك عدم التمييز بينهم بناء على نوع الطفل أو سنه أو جنسه أو تربيته بين أخوته أو أي سبب عرضى أخر، والواقع فإن أسلوب المساواة في المعاملة بين الأبناء في الأسرة من قبل الوالدين غالباً ما يترتب عليه نتائج إيجابية في تكوين شخصيات عادلة متزنة متمتعة بخصائص الصحة النفسية، وقادرة على التكيف مع مختلف المواقف داخل الأسرة وخارجها إلى جانب ذلك يذهب عدد من الباحثين إلى أن هذا الأسلوب فى التنشئة الوالدية يؤثر على نحو إيجابي فى نمو الأبناء واتجاهاتهم نحو الوالدين والآخرين فى المجتمع، إذ يشعر الطفل بالثقة العالية بالنفس والأمن النفسي والعطف والحب والحنان .

٤. أسلوب الاستقلالية:

إن الاستقلال أسلوب من الأساليب الموجبة التى يتبعها الوالدان وذلك بمنحه الاستقلال والحرية الذاتية فى جميع تصرفاته كالذهاب والمجيء واختيار الأصدقاء، وذلك بدوره يكسب الطفل ثقته بنفسه وثقته بمن حوله ثم مع أعضاء المجتمع فيما بعد .

ويعتبر "هيترجون وباركى" Hetherngton & Parke ١٩٧٨ أن مثل هذا الأسلوب فى معاملة الأبناء من شأنه أن يخلق أطفالاً يشعرون بالثقة بالنفس والاستقلال الذاتي مما يهيئ لهم القدرة على تفهم بيئتهم، وتكوين علاقة اجتماعية ناجحة مع أقرانهم دون قلق أو عصبية، كتلك التي نجدها فى الأسر التى يسودها أساليب التسلط وسوء معاملة الأطفال، ويعتمد هذا الأسلوب على تشجيع الأبوين لأبنائهم بأن يكون لهم رأى مستقل منذ الصغر وإعطاء الأبناء حرية اللعب بالمنزل دون قيود وإمكانية إفصاح الأبناء بأسرارهم للآباء، وعدم أتباع أسلوب العقاب البدنى مع الأبناء ورعاية الأبوين لأبنائهم وبعث الثقة فى نفوسهم.

٥. أسلوب الديمقراطية :

يعد الأسلوب الديمقراطى أحد الأساليب السوية والصحيحة في تنشئة الأبناء وتربيتهم، ويقوم هذا الأسلوب أساساً على الحوار والتشاور المستمر مع الأبناء في مختلف الأمور والقضايا الخاصة بهم واحترام أراءهم وتقديرها بعيداً عن التسلط والرفض، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرار في مختلف الجوانب الهامة التي تخص الأسرة ومناقشتهم في أخطائهم ودراستهم، وبالتالي كأسلوب يعتمده الوالدان في تنشئة أطفالهم

وتربيتهم تقوم على روح التسامح والتعامل المرن الذى يقدر الأخر، ويعترف بإمكانياته وقدراته .

ويتوقع الآباء المستخدمون لهذا الأسلوب مع أولادهم أن يتصرفوا بطريقة حكيمة وناضجة، ولذا فإنهم يستخدمون معهم طريقة التعزيز أكثر من طريقة العقاب وذلك لتحقيق أهدافهم، كما أنهم يستخدمون طريقة الشرح والتفسير ليتواصلوا مع أبنائهم لفهم أسباب ونتائج سلوكياتهم، وذلك من خلال طريقة الحوار والاستجابة الإيجابية لردود أفعالهم وتوفير الدعم والجو الآمن المليء بالمشاعر الدافئة .

ويرى "بيرك" Berk ٢٠٠١ أن هذا الأسلوب من أفضل الأساليب كونه الأكثر مرونة، بالإضافة إلى الحزم والتأكيد على التزام الأبناء بالقوانين العامة، فمعاملة الطفل بالأسلوب الديمقراطي الحازم ينظم ويحترم حقوق كل من الآباء والأبناء، كما أنه يؤثر إيجابياً على الأبناء حيث ينمى توكيد الذات وضبط الذات والشعور بالرضا والتقييم الذاتي المرتفع والتحصيل الدراسي المرتفع.

كما يتمثل في تنشئة الأبناء وتربيتهم من خلال التعامل مع الكبير والصغير، الذكر والأنثى، ومع الأبناء جميعهم بنفس الفرص المتكافئة في المعاملة والعطاء والرعاية والتوجيه والاهتمام الموجه إليهم ، وكذلك عدم التمييز بينهم بناء على نوع الطفل أو سنه أو جنسه أو تربيته بين أخوته أو أي سبب عرضى أخر، والواقع فإن أسلوب المساواة في المعاملة بين الأبناء في الأسرة من قبل الوالدين غالباً ما يترتب عليه نتائج إيجابية في تكوين شخصيات عادلة متزنة متمتعة بخصائص الصحة النفسية، وقادرة على التكيف مع مختلف المواقف داخل الأسرة وخارجها.

٦. أسلوب التوجيه للأفضل:

وهو توجيه الطفل نحو النجاح فى الدراسة والعمل حتى يكون نافعاً فى المجتمع له قيمته وكيانه، ويستخدم الآباء والأمهات أسلوب النصح والإرشاد لتوجيه أبنائهم بشكل متوسط ومعتدل وتحاشى أساليب التنشئة الاجتماعية غير الإيجابية كإهمال الأبناء أو الإفراط فى عقوبتهم أو التمييز بينهم وغيره ، ويقوم الآباء والأمهات من خلال هذا الأسلوب بتوضيح أسباب السلوك الخاطئ الذى يحصل من أبنائهم، ثم يرشدونهم إلى الطريق الصواب فى ذلك لأن الكشف عن الأخطاء التى يقع فيها الأبناء ومعالجتها بشكل مستمر تمكن من ترسيخ أساس وقائى فى شخصية الأبناء بحيث لا يتجاوزوا المعايير الاجتماعية التى يقرها المجتمع .

ج- العوامل المؤثرة فى الكفاءة الوالدية :

إن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية تختلف من أسرة لأسرة، وهذا تبعاً للعوامل التي تؤثر فيها، ومن أهم هذه العوامل ما يلى :

١. حجم الأسرة:

إن التغير فى حجم الأسرة وفى طبيعة تكوينها يؤدى إلى التأثير فى تنشئة الطفل، كما يؤدى إلى زيادة الرابطة بين الطفل وأبويه وتحقيق الاتصال المباشر بينهم، إذ أن كثرة الأبناء تفقد الآباء القدرة على تحقيق مطالبهم، بينما قلة الأبناء تجعل الآباء يتبعون أسلوب الإقناع .

٢. نوع الطفل:

إن الطفل الأول في الأسرة وبصفة خاصة إذا كان ذكراً في المجتمعات الشرقية يحظى باهتمام كبير من الوالدين لا يفوقه سوى اهتمام الأسرة بطفلها الأخير، ويترتب على ذلك نمط خاص من معاملة الأسرة للطفل الأول والطفل الأخير يختلف عن نمط المعاملة التي يلقاها بقية الأطفال مهما كان مركزهم ومهما كان نوعهم، وذلك يؤدي إلى التأثير على خبرات الطفولة وفقاً لاختلاف مركز الطفل في الأسرة، ويؤثر أيضًا تأثيراً بالغاً في شخصيات الأطفال وفي نوع العلاقة التي تنشأ بينهم وبين البالغين من المحيطين بهم، كما تختلف طريقة معاملة الوالدين مع أطفالهم تبعاً لاختلاف مفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور وتنشئة البنات.

٣. المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي للأسرة:

إن الطفل يكتسب مركزه الاجتماعي من خلال المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي يولد فيها. فالأسرة تعطي الطفل وضعه في المجتمع منذ لحظة الميلاد، وقد لوحظ أن الأسرة تؤثر بطريق مباشراً أو غير مباشراً في تحديد مستقبل الطفل الاجتماعي ومستقبله المهني، لأن حياته المهنية مشروطه بتعليمه.

كما يؤثر مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي على معاملة الوالدين لأبنائهم وفي العلاقة بين أفراد الأسرة ومدى إشباع الحاجات الأساسية لأفرادها، وفي حالات الأسر الفقيرة يضطر الأب إلى زيادة ساعات العمل فيطول غيابه عن المنزل، وبالتالي يضعف إشرافه على تربية أبناءه وتوجيههم، وفي أغلب الأحيان تسكن الأسر الفقيرة في مساكن ضيقة لا تستوفي الشروط الصحية وتفتقر لوسائل الراحة التي تجذب الأبناء وتريح الوالدين .

ويلجأ الآباء والأمهات المنتمون لهذا المستوى إلى العقاب البدني في تنشئتهم لأطفالهم، كما أنهم ينشئون أولادهم على الطاعة التي يبالغ الأب في فرضها، ومن ثم

فإن المرأة تكون أكثر سيطرة من الرجل في هذه الطبقات الدنيا، أما الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة غالباً ما يستخدمون أسلوب الحوار والمناقشة مع الأبناء لمعرفة دوافع سلوكهم الخاطئ، ونادرا ما يلجئون لأسلوب العقاب البدني في عملية التنشئة، وبالنسبة للآباء الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع فقد يتقبلون الأبناء ويبادلوهم الدفء العاطفي بعكس الآباء الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والذين يكونون بعيدين عن الأبناء ولا يشعرونهم بالحنان ، وهذا ما أكدته دراسة (Hsiao,2017) أن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يعتبر نوع من أنواع الضغط على الأسرة ويؤثر سلبياً على الأبناء.

٤. المستوى التعليمي للوالدين:

أن الآباء الأقل تعليماً أكثر ميلاً لاستخدام أساليب القسوة والاهمال وأقل ميلاً لاستخدام أساليب الشرح والتفسير مع أطفالهم، فعملية التنشئة الاجتماعية تتطلب فهماً مدروساً لإمكانات وحاجات الطفل ووعياً بدور كل من الأبوة والأمومة، لذا يعد المستوى التعليمي عاملاً مهما فى عصرنا الحاضر حيث التراكم المعرفي والانفتاح العالمي.

ويتوقف المستوى التعليمي إلى حد كبير على ما توفره الأسرة للطفل من مناخ ثقافي يتناسب مع مستواها الاجتماعي، وبقدر ما تتمتع به الأسرة من مستوى اقتصادي جيد ومستوى ثقافي مرتفع تتأثر طريقة تربية الأبناء ومعاملتهم وتعليمهم إلى حد كبير.

٥. العوامل الثقافية والحضارية:

لا يمكن إغفال الموروث الحضاري الذي يحيط بالأسرة، إذ أننا نجد الأسر المحافظة و المتدينة تميل إلى إعلاء قيم التدين والالتزام الأخلاقي والانتماء الحضاري في نفوس الأبناء ويحرصون على إلزام أبنائهم بالمساجد ودور العبادة وتثقيفهم ثقافة دينية وتوجيه كل فرد يخرج عن نطاق العادات والتقاليد الدينية، في حين نجد أن الأسر

التي تميل إلى تقليد كل سلوك جديد بحياتها، وتنشئ أطفالها على نفسية التحرر من كل سلوك نابع من الدين و التقاليد والانتماء الحضاري .

٦. عمل الأم:

إن خروج المرأة لميدان العمل طلبا للرزق وإثبات وجودها بدون ضوابط يمثل تضحية سواء عن وعي أو عن غير وعي بمستقبل جيل من الأبناء يعيشون حياة عزلة وحرمان من الصغر، وفى وقت تضعف فيه الروابط الأسرية ضعفا يهدد الكثير من الأبناء، ويجعلهم يتوقعون الخطر في كل العلاقات الاجتماعية، كما تظهر الكثير من السلبيات في العلاقات مع الزوج وفي إدارة المرأة للأسرة ورعاية الأطفال. حيث إن عدم توافر الوقت الكافي للمرأة العاملة لرعاية أطفالها بنفس المعدل المتوفر لدى المرأة غير العاملة ربما يقلل من عملية التنشئة السليمة الموجهة نحو الأطفال.

فضيق الوقت بالنسبة للمرأة العاملة يشعرها بالذنب تجاه أبنائها، وتشعر أنها مقصرة تجاههم نظرا لعدم قدرتها على تنظيم الوقت وتوزيعه على كل الأدوار والمطالب المرتبطة بها، فالزوجة العاملة تعاني من إحساس عميق بضيق الوقت الناتج عن الأدوار المتعددة التي تقوم بها سواء أدوار العمل (خارج البيت) أو أدوار الزوجة الأم (داخل البيت) وهي أدوار متباينة في مطالبها، فعمل المرأة في حد ذاته لا يؤثر تأثيراً سلبياً على شخصية الأبناء واتجاهاتهم، وإنما على الظروف المحيطة بعمل المرأة من حيث طول الوقت الذي تستغرقه في العمل أو عدم وجود التيسيرات التي تعينها على التوفيق بين عملها خارج البيت وعملها داخله.

٧. العلاقات بين الوالدين:

إن الأسرة بحكم بنيتها ووظائفها تشمل على نسق من العلاقات، وتعد العلاقة القائمة بين الأبوين هي المحور الأساسي لهذه العلاقات، حيث تعكس الجو العاطفي للأسرة والذي يؤثر تأثيراً كبيراً على عملية نمو الأطفال نفسياً ومعرفياً. فالأسرة هي

الهيكل أو البناء الذي لا يكتمل إذا تخلى أحد الأطراف عن واجباته، فالرعاية مسؤولية الوالدين معاً وكلاهما مسئول عن رعيته، ولا تتم هذه المسؤولية على أكمل وجه إلا إذا تآلف الزوجان وتحابا وتعاونا مع بعضهما البعض، والسعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة مما يخلق جوا يساعد على نمو الطفل بشخصية متكاملة ومتزنة، فالوفاق والعلاقات السوية والتفاعلات الإيجابية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي وإلى توافقه الاجتماعي.

د- النظريات المفسرة للكفاءة الوالدية:

١. نظريات التحليل النفسي[١]:

يعتبر "فرويد " Freud مؤسس هذه النظرية وهو يري أن الطفل مزود بطاقة غريزية وهى ما تعرف باسم الهو[٢] وقوامها مجموعة الدوافع الجنسية والعدوانية، ويدفع الهو الطفل لإشباع دوافعه ، أما الأنا[٣] وهى الذات الشعورية والتي تتكون من احتكاك الطفل ببيئته وخاصة الوالدين.

وتعمل الأنا على تنظيم إشباع دوافع الهو، وباستمرار نمو الطفل تظهر الأنا الأعلى[٤] وهى ما نسميه الضمير والذى يكتسبه الطفل من مظاهر السلطة القائمة في أسرته وخاصة الوالدين.

لذلك يؤكد فرويد على تأثير الخبرات التي يتعرض لها الطفل في حياته وخاصة السنوات الأولى، فإذا كانت هذه الخبرات نابعة من جو يسوده العطف والحنان والشعور بالأمن اكتسب الطفل القدرة على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه، أما إذا مر الطفل بخبرات نابعة من مواقف الحرمان والتهديد والإهمال أدى ذلك إلى تمهيد الطريق إلى تكوين شخصية مضطربة .

---

١ Analysis Theories

٢ ID

٣ Ego

٤ Super Ego

أما "سوليفان" Sullivan و"كارين هورنى" Karen Horny فيؤكدا على أهمية العلاقات الاجتماعية، وقد اعتقدا أن كل من السلوك المقبول أو المنحرف يشكل عن طريق التفاعلات مع الوالدين خلال عملية التنشئة الاجتماعية فى الطفولة، وقد ركز سوليفان على تطور مفهوم الذات كإحساس طيب أو ردئ، فى حين يرى "أريك اريكسون" Erick Erikson أن الأنسان أثناء نمو النفسى الاجتماعي يمر في ثمان مراحل في كل منها يواجه الفرد صراعاً أو أزمة من نوع معين يفترض منه إيجاد حلا مناسباً لها للمرور بسلام إلى المرحلة التي تليها، حيث يتوقف تطور الشخصية أو نموها على طبيعة الخبرات والحلول التي يتعلمها في كل مرحلة من هذه المراحل .

وتتضمن كل مرحلة من مراحل النمو الاجتماعي صراعاً بين الفرد وهؤلاء الوكلاء الاجتماعيين، ومن خلال الحل الناجح لمثل هذا الصراع تتطور هوية الأنا وتقوى، فإذا لم تنجح الأنا في حل أي من هذه الصراعات تتعرض آنذاك تلك العملية المستمرة لبناء وتكوين هوية الأنا للإعاقة وتحدث العديد من المشكلات النفسية التى ينبغي على الفرد أن يواجهها حينئذ فعلى سبيل المثال في المرحلة العمرية الأولى يواجه الطفل أزمة تعلم الثقة مقابل عدم الثقة بالأخرين وهنا يتوقف نموه على مدى تقدم الحب والرعاية والحنان والغذاء من قبل الاخرين ولا سيما الأم، وإن عدم تلبية هذه المطالب يخلق لديه أزمة عدم الثقة بالأخرين، والتي تستمر مع طوال حياته .

ويفترض "أدلر" Adler أن سلوك الأنسان تحركه حوافز اجتماعية، حيث أكد على أهمية العوامل الاجتماعية في تحديد السلوك، وأننا نستطيع أن نفهم شخصية الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية ، وهذا الاهتمام الاجتماعي يتكون في الطفولة من خلال التعلم والخبرة، وقد أكد أدلر على أهمية السنوات الأولى في حياة الطفل، كما أهتم أدلر بأنواع المؤثرات المبكرة التي تعد الطفل لاتخاذ أسلوب خاطئ في الحياة .

وقد أكتشف ثلاثة عوامل هامة وهى أن هناك أطفال يعانون من النقص – أطفال مدللون – أطفال مهملون، وقال أن الأطفال الذين يعانون من عجز عقلي يحتمل أن ينتابهم الشعور بعدم الكفاية في مواجهة أعباء الحياة فيعتبرون أنفسهم فاشلين، ولكن

إذا توافر لديهم أباء متفهمون مشجعون فإنهم قد يستطيعوا تعويض نقائصهم وتحويل ضعفهم إلى قوة .

فى حين يرى "أريك فروم" Erick From أن النمو الإيجابي لقدرات الطفل الذاتية الخاصة يسهل وجود النمط الوالدي الذى يتسم بالدفء والفاعلية وعدم التهديد والذين يعلمون أطفالهم عن طريق القدوة لا الإجبار، ولكن إذا فقد الطفل الإحساس بالاعتماد على الذات نتيجة سلوك والدى مرضى من خلال الوالدين القاسيين، والذين يستخدمان الطفل لتحقيق طموحاتهم المحبطة للنجاح في الجوانب المهنية والاجتماعية أو التمتع بالإحساس بالقوة الشخصية مثل هؤلاء الآباء فمن الأفضل لهم كبت ميولهم الحقيقة وتركيز اهتماماتهم للطفل بالتوجيه والتشجيع .

٢. النظرية السلوكية :

يؤكد أنصار هذه النظرية على أن كل سلوك يتم تعلمه، ويحدث هذا التعلم نتيجة تأثير البيئة على السلوك، وإذا كان السلوك الإنساني يتشكل بفعل الخبرة، وبالرغم من الدور الكبير للبيئة إلا أنها لا تقلل من أهمية دور الوراثة والعوامل الفسيولوجية، ويرى " روبرت سيرز" Robert Thears أن الطفل يولد ولديه حاجات بيولوجية متعددة، وإن الخبرات الناشئة عن إشباع هذه الحاجات تعتبر مصدر للتعلم، وإن الأسرة بكل ما فيها من متغيرات وما تتبعه من أساليب التنشئة وراء كل ما يتعلمه الطفل ، فالوالدان يؤديان دوراً حاسماً لأنهما أهم عوامل التدعيم للطفل ويشكل السلوك بناءً على هذه النظرية على أساس ما يتعرض له الفرد من أحداث خارجية ويتضمن تغير السلوك عمليات ترابطية، فأصحاب هذه النظرية ينظروا إلى الكائن العضوي على أساس أنه يستجيب لمثيرات باستجابات معينة ويرمزون للعلاقة بين الآباء والأبناء على صورة الارتباط بين المثير والاستجابة .

كما يشير "هارفى روبين" Harfy Roben أن العائلة هى الوحدة المركزية للعطاء العاطفي والاستقرار النفسي، وأن أى خلل بين أفرادها يشكل تصاعدا نفسيا قد

يحمله الفرد معه طيلة حياته، ويرى أن كل فرد يعانى مرضا نفسيا فلابد أن يخضع لعملية إعادة التعلم بادئاً من المحيط العائلي، وذلك بتعديل أساليب المعاملة الوالدية.

٣. نظرية التعلم الاجتماعي [١] :

من أقطاب هذه النظرية "باندروا" Bandura و" باتسرون"Batsron ، ويرى "باندروا" أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الأخرين.

وأن ملاحظة وتقليد الآخرين ليس رد فعل انعكاسي أو تلقائي، وإنما يتضمن مجموعة من القدرات المعرفية وعمليات للتعلم، وأقترح أن التعلم الاجتماعي يتضمن ثلاثة عمليات اساسية ، **وهى :**

ت- **العمليات الأبدالية[٢]** : الخبرات والأنماط السلوكية التى يتم تعلمها بطريقة مباشرة من خلال التفاعل مع المثيرات والمواقف يمكن تعلمها على نحو غير مباشر (بديلى)، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الأخرين وتقليد مثل هذا السلوك، كما يؤثر كل من التعزيز والعقاب مباشرة في السلوك، ويمكن لهما التأثير في سلوك الأفراد على نحو غير مباشر أى على نحو بديلى من خلال التأثر بخبرات التعزيز والعقاب المترتبة على سلوك النماذج التى يلاحظونها .

ث- **العمليات المعرفية[٣]** : هناك عمليات وسيطيه تتوسط المثيرات وحدوث الفعل السلوكي حيث تؤدى توقعات الفرد ودوافعه دوراً في تحديد ما يتم تعلمه من خلال سلوك النماذج حيث إن الدافع يؤدى دوراً مهماً في الربط بين الملاحظة وتغير السلوك حيث يرى "باندورا" الدافع كعامل رئيسى في تنمية الأطفال والشباب .

---

١ Social learning Theory

٢ Mutual Operations

3 Cognitive Operations

ج-**عمليات التنظيم الذاتى**[١] : ينظر "باندورا" للكفاءة الذاتية[٢] على أنها محورية لتطوير التعلم حيث يعمل الفرد على إعادة تنظيم الخبرات التى تتم ملاحظتها، بحيث يظهر السلوك المناسب بما يتناسب مع التوقعات التى يعتقد الفرد تحقيقها، وبما يتناسب مع طبيعة المواقف التى يواجهها.

فالسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هى نتاج لمعالجة الفرد لها ، ولذلك فإن الناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكياتهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية ، وكما تؤدى المعرفة دوراً رئيسياً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية ، وهى تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما ، كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التى تحدث قبل قيام السلوك وتشمل (المتغيرات الفسيولوجية ، والعاطفية ، والأحداث المعرفية) والتأثيرات التى تلى السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية .

٤. نظرية الذات[٣] :

أوضح "كارل روجرز" Carl Rogers أن الذات محصلة لخبرات الفرد، وذلك من وجهة نظره، ومن وجهة نظر الأسرة فالتقويم الموجب ضروري للطفل لأنه في حاجة إليه حتى ولو وجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه ، لأن ذلك يدفع الطفل إلى تحقيق ذاته.

أما " كوبر سميث" Cooper Smith ١٩٦٧ يرى أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد

[1] Self – Organization Operations
[2] Self – Efficacy
[3] Self-Theory

السلبية والإيجابية نحو ذاته، ويوضح مدى اعتقاد أنه قادر ونافع أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهاته نحو الأخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة .

لذلك أهتم " مولى " Mouly ١٩٨٢ بما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الطفل، وأثرها على تكوين ذاته، إما بصورة موجبه أو سالبة، حيث إن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الطفل وبيئته ، وأهم ما في البيئة في السنوات الأولى الوالدان وما يتبع ذلك من تقويمه وتكوينه لمفهوم الذات، فإذا أستمرت الأم في أتهام طفلها بالغباء نتيجة لحصوله على درجات منخفضة في مادة الحساب مثلاً فسوف يتكون لديه مفهوم سالب عن ذاته يتمثل في كونه غبياً يستمر هذا التقويم ملاحقاً للطفل طوال سنواته الدراسية المقبلة حتى لو حاول أن يثبت عدم صحة هذا التقويم.

وفى ضوء ما تقدم يمكن استخلاص قضايا الاتفاق والاختلاف بين النظريات السابقة:

- **أوجه الاتفاق بين النظريات:** وتتضمن ما يلى:

١. تكاد تجمع النظريات السابقة إلى الدور الفعال للوالدين وتعاملهم بطريقة سوية في خلق طفل ذو شخصية قوية لها القدرة في التفاعل مع الآخرين.
٢. تهتم النظريات السابقة بدور التفاعل الاجتماعي بين الطفل والبيئة الاجتماعية المحيطة فالعلاقة بينهم تبادلية يؤثر كل منهما في الآخر.
٣. أوضحت النظريات السابقة أن الوالدان هما أساس عملية التنشئة الاجتماعية.
٤. أشارت النظريات السابقة على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل.

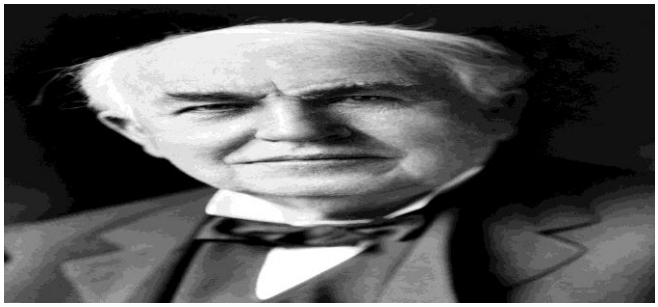
- **أوجه الاختلاف بين النظريات:** وتتضمن ما يلى:

١. ترى النظرية السلوكية أن سلوكيات الأبناء يتم تعلمها من خلال الاشتراط والتدعيم، في حين ترى نظرية التعلم الاجتماعي أنه يتم اكتساب هذه السلوكيات عن طريق التقليد والملاحظة.

٢. مفهوم التنشئة الاجتماعية من منظور نظريات التحليل النفسي عبارة عن تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، أما النظرية السلوكية فهى ترى أن الإنسان كائن اجتماعي في أساسه.

- **لمحة ايجابية عن شخصيات عانت من صعوبات ومشكلات تعليمية واصبحت ذو شأن عظيم فيما بعد انظر معى عزيزي لبعض هؤلاء الشخصيات حتى يكون لى ولك ولغيرنا نبع أمل فى مواجهة هذه المشكلات حتى لو بنسب قليلة:**

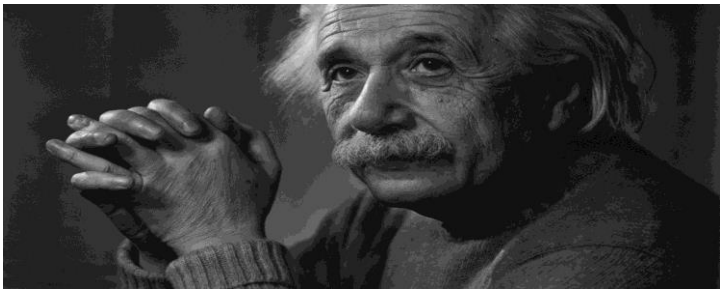
١. توماس أديسون:



إن المخترع العالمي الشهير توماس أديسون كان يعاني من صعوبات واضطرابات في التعلم، فقد أخرجته أمه من المدرسة وأكملت تعليمه في البيت، وقد كان يعاني المخترع توماس أديسون من فرط الحركة وقلة الانتباه، وكان يعاني أيضًا من اضطراب عسر القراءة، إلا إن تلك الاضطرابات لم تقف عائقًا لوصوله للشهرة والعالمية بذكائه واختراعاته التي غيرت مجرى التاريخ.

وقد قال عنه مدرسوه أنّه غبي لدرجة أنه لا يستطيع تعلم أي شيء! ، ويحمل اسم توماس إديسون ما يزيد عن ١٠٠٠ براءة اختراع، بعض هذه الاختراعات غيرت العالم، وأهمها المصباح الكهربائي وكاميرا الأفلام وبطارية الألكالاين.

٢. ألبرت أينشتاين:



إن ألبرت أينشتاين هو عالم من العلماء المهمين الذين لهم بصمة هامة في الحياة، وهو من العلماء الذين حصلوا على جائزة نوبل، وقد عانى هذا العالم العظيم من العديد من الصعوبات، فقد بدأ بالكلام في الرابعة من عمره، وقد كان يتجنب اللعب مع أقرانه من نفس العمر، وعندما بلغ السابعة من عمره أصبحت درجاته ممتازة، وقد عانى من صعوبة كبيرة في تعلّم اللغات، وعسر القراءة.

واجه ألبرت أينشتاين منذ صغره صعوبةً كبيرة في التواصل مع الناس والتعلم بالطريقة التقليدية، لكن هذا على ما يبدو لم يكن مؤشرًا على قلة ذكائه، ولم يكن عائقًا أمام نجاحه وهو ما أثبته مع الزمن باكتشافه نظرية "النسبية"، إحدى اهم أعمدة الفيزياء الحديثة، وحصوله على جائزة نوبل في الفيزياء عن مساهمته في النظريات الفيزيائية، وخصوصًا اكتشافه للظاهرة الكهروضوئية التي شكلت الأساس لنظرية الكم.

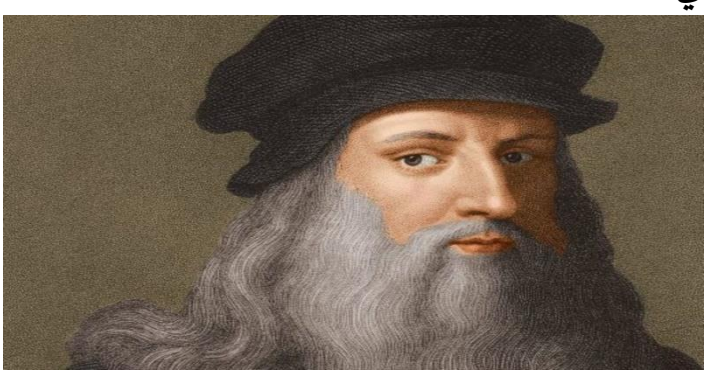
٣. سلفستر ستالون:

إن سلفستر ستالون من الممثلين العالميين المشهورين، وهو من أكثر الفنانين ثراء وشهرة، وقد كان يعاني الفنان "سلفستر ستالون" من اضطراب عسر القراءة .

وقال الممثل الأمريكى إنه لم يتوقع أن ينجح فى السينما بسبب حادث وقع له عند مولده وتسبب فى عدم وضوح مخارج الكلمات لديه، لكنه أصبح الآن أحد أشهر رموز هذا الفن، فقد أصبحت إعاقته الكلامية الآن أحد أهم سماته المميزة إلى جانب بنيته الجسدية القوية.

وأوضح أنه عندما كان فى بداياته المهنية كانت إعاقته الكلامية تربك المخرجين وزملائه من الممثلين مثل بطل فيلم "ترميناتور" أرنولد شوارزنيجر، قائلا "عندما كنت أحاول الحصول على وظيفة فى الإعلانات كان المخرج يقول لى ماذا تقول؟ بأى لغة تتحدث؟."

٤. ليوناردو دافنشي:



فنان ومهندس معماري وعالم ايطالي، وعانى من صغره من صعوبات في الكتابة، فكانت كتاباته بطريقة المرآة لديه كتابات معكوسة في المتحف البريطاني ورسم مخططات لمخترعات تم اختراعها بعد وفاته بعقود.

هناك العديد منا لشخصيات الأخرى وذلك على سبيل الانتباه لذلك وليس على سبيل الحصر

المراجع:

١. ابراهيم رشيد(٢٠١٠). استراتيجيات لمعالجة صعوبات التعلم الكتابية والقراءة. من خلال http://www.ibrahimrashidacademy.net .

٢. أحلام حسن محمود (٢٠١٠). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣. أحمد سعد جلال (٢٠٠٨).**الاختبارات والمقاييس النفسية.** القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م.

٤. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد؛ رياض عبد اللطيف الأزايدة (٢٠١٢). **إرشاد ذوى صعوبات التعلم وأسرهم.** عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٥. أسامة محمد البطانية ؛ عبد الناصر ذياب الجراح ؛ مأمون محمود غوانمة (٢٠٠٩).**علم النفس الطفل غير العادى (ط٢).** عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦. السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٨) . **صعوبات التعلم النمائية** . القاهرة : عالم الكتب.

٧. السيد عبد الحميد سليمان السيد(٢٠٠٣). **صعوبات التعلم : تاريخها ومفهومها و تشخصيها وعلاجها** . ط٢.القاهرة : دار الفكر العربى.

٨. السيد عبد القادر شريف (٢٠١٤).**مدخل إلى التربية الخاصة** . القاهرة : دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

٩. السيدة ابن الطيب فتيحة(٢٠٠٨). التخلف العقلى عن الطفل وآثاره فى ظهور الاضطرابات النفسية عند الأم. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة فرحات عباس سطيف بالجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

١٠.أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٢). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال واستراتيجيات التدريس** .الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١١.امال سعيد سيد(٢٠١٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٢ الجزء الثالث)** .

١٢.أمانى سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١١).**الفروق الفردية هل نحن متشابهين أم مختلفين؟.** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣.انتصار خليل عشا، وفريال محمد أبو عواد، وإلهام على الشلبي، وايمان رسمي عبد(٢٠١٢). اثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. **مجلة جامعة دمشق،**٢٨(١)، ص ص ٥١٩- ٥٤٢.

١٤.توما جورج خورى(١٩٩٦). **الشخصية : مفهومها .سلوكها. وعلاقتها بالتعلم** . بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

١٥.جابر عبد الحميد جابر، وصفاء الأعسر، وابراهيم قشقوش(١٩٨٥). **مقدمة فى علم النفس.** القاهرة: دار النهضة العربية.

١٦.جمال الخطيب ؛ جميل الصمادى ؛ فاروق الروسان ؛ منى الحديدى ؛ خولة يحيى؛ ميادة الناطور ؛ ابراهيم الزيقات؛ موسى العمايرة (٢٠٠٧) . **مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة** .عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٧.جمال الخطيب ؛ منى الحديدى (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة.** عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٨.جورج إم غازدا ؛ ريموندجى كورسينى (١٩٨٣). **نظريات التعلم : دراسة مقارنة.** الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب. (ترجمة: على حسين حجاج).

١٩.جويعد عيد الشريف (٢٠٠٧). **مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم.** عمان :دار جهينة للنشر والتوزيع.

٢٠.حسام الدين أبو الحسن حسن (٢٠١٢). **علم النفس المعرفى نظريات معاصرة وتطبيقاتها التربوية.** الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢١.حسام محمد مازن (٢٠١٢). **المناهج التربوية لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة** . القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٢٢.حسن شحاته ؛ زنيب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٣.حمزة محمد المناعسة(٢٠٢٠). درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة الشرق الاوسط، كلية العلوم التربوية.

٢٤.سعيد حسنى العزة (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم : المفهوم والتشخيص والأسباب و أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٥.سعيد كمال العزالى (٢٠١١). **تربية وتعليم ذوى صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٦.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠/ب). **المرجع فى صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠/جـ). **سيكولوجية صعوبات التعلم ذوى المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية** . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.

٢٨.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠/د). **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة** . القاهرة : ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٩.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٢). **الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم : خصائصهم اكتشافهم رعايتهم ومشكلاتهم**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

٣٠.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٣). **الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية** . عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٣١.سهير محمود أمين عبد الله (٢٠١٠). **الإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة.** القاهرة :دار الفكر العربى.

٣٢.صباح أحمد خطاب(ب.ت). استراتيجيات التعلم النشط . **بحث منشور**. جامعة الأزهر – كلية التربية.

٣٣.طلاب مشروع التخرج مجموعة٢٧ (ب.ت). **السمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى طلاب كلية الخدمة الاجتماعية**. حلقة بحث . جامعة الفيوم

٣٤.طه عبد العظيم حسين.(٢٠٠٨). **استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

٣٥.عادل عبد الله محمد (٢٠١١). **مقدمة فى التربية الخاصة**. القاهرة :دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع.

٣٦.عادل عبد الله محمد (٢٠١٢).**استراتيجيات تعليم الأطفال والمراهقين ذوى الاضطرابات السلوكية**. الرياض :دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٣٧.عادل محمد العدل (٢٠١٣/أ). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٣٨.عادل محمد العدل (٢٠١٣/ب). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة :دار الكتاب الحديث.

٣٩.عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٤٠.عبد الرحمن العيسوى(٢٠٠٠). **علم النفس العام**. الازرايطة: دار المعرفة الجامعية.

٤١.عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة :الأساليب التربوية والبرامج التعليمية**. الجزء الرابع. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

٤٢.عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١).**التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٣.عبد الله أبو زعيزع (٢٠١٣). **مفاهيم معاصرة فى الصحة النفسية** . عمان : الأكاديميون للنشر والتوزيع.

٤٤.عبد الله على محمد إبراهيم ؛ نادية محمد الشريف عبد القادر (٢٠١٢).**طرق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة (المفهوم- الفئات- الاستراتيجيات- القضايا- التطبيقات)** .الرياض: الشقرى للنشر والتوزيع والخدمات الجامعية.

٤٥.عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣).**الصعوبات الخاصة فى التعليم (الأسس النظرية والتشخيصية)**. الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٤٦.عدنان يوسف العتوم، وشفيق فلاح علاونة، وعبد الناصر ذياب الجراح، ومعاوية محمود أبو غزال(٢٠١٤). **علم النفس التربوى : النظرية والتطبيق**.ط٥. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٧.علاء الدين كفافى (١٩٩٧). **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة.** القاهرة: مؤسسة الأصالة.

٤٨. على جودة محمد(ب.ت). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **بحث منشور**. جامعة بنها، كلية التربية.

٤٩.عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٠). **نظريات التعلم** .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

٥٠.عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٢).**مبادئ علم النفس التربوى** .ط٢.العين : دار الكتاب الجامعى.

٥١.عماد عبد الرحيم الزغلول(٢٠١٢).**مبادئ علم النفس التربوى** .ط٢.العين : دار الكتاب الجامعى.

٥٢.عماد عبد الرحيم زغلول، وعلى فالح الهنداوي(٢٠١٤). **مدخل إلى علم النفس**. ط٨. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

٥٣.فاتن صلاح عبد الصادق (٢٠٠٣). **القدرات العقلية المعرفية لذوى الاحتياجات الخاصة** . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٤.فاطمة محمد أحمد بريك(٢٠١٧).تأثير استراتيجية مسرحة المناهج على تنمية القيم البيئية والتحصيل فى التربية الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف السادس الابتدائى. **مجلة العلوم التربوية**،١(٣)، ص ص٣٥٢- ٣٨٥.

٥٥.فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى**. القاهرة : دار النشر للجامعات.

٥٦.فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨). **قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم** .القاهرة :دار النشر للجامعات .

٥٧.قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨). **مدخل إلى التربية الخاصة** .ط٢.عمان : دار وائل للنشر.

٥٨.كامل محمد محمد عويضة (١٩٩٦). **رحلة فى علم النفس**. بيروت: دار الكتب العلمية.

٥٩.كريمان بدير (٢٠٠٦). **التعلم الإيجابى وصعوبات التعلم (رؤية نفسية تربوية معاصرة)** .القاهرة : عالم الكتب.

٦٠. لينا أحمد سليم المصري(٢٠١٤). أثر تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط على تصميم الغرف الصفية في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة: المدارس الحكومية كحالة دراسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الاسلامية بغزة، كلية الهندسة.

٦١.ماجدة السيد عبيد (٢٠١٣). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** .ط٢.عمان : دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٦٢.محسن محمد أحمد (٢٠٠٩). **مقدمة فى التربية الخاصة**. المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبى.

٦٣.محمد النوبى محمد على (٢٠١١). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

٦٤.محمد عبد القادر (٢٠١٣). **صعوبات التعلم عند الاطفال**. القاهرة : الدار المصرية للعلوم.

٦٥.محمد عبد المؤمن حسين (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجى تناول جديد.** الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٦٦.محمد على كامل (٢٠٠٦). **الآباء ومشكلات الأبناء فى الميزان السيكولوجى بين الفهم والمواجهة** . القاهرة : أبن سينا للنشر والتوزيع .

٦٧.محمود أحمد عبد الكريم الحاج (٢٠١٠). **الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية :المفهوم التشخيص العلاج** .عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.

٦٨.محمود عوض الله سالم ; أمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٩).**صعوبات التعلم والتنظيم الذاتى.** القاهرة : ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٩.مرزوق حمود العنزي، ووهب منيخر العنزى، وخلف مطلق الجميلى، وشيب عايد الشمري، وطرجم صياح المطيري(ب.ت). أدوار المعلم والمتعلم في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. **نشرة تربوية.** المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم

٧٠.مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم** . سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل . الكويت :مكتبة الكويت الوطنية.

٧١.مسعد نجاح أبو الديار ؛ جاد البحيرى ؛ عبد الستار محفوظى (٢٠١٢). **قاموس صعوبات التعلم ومفرادتها.ط٢.** سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل .الكويت :مكتبة الكويت الوطنية.

٧٢.مصطفى نورى القمش (٢٠١٢). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.** عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٧٣.موسوعة التعليم والتدريب(٢٠٠٩). **خصائص التعلم**. من خلال: https://ila.io/gE2M6.

٧٤.ميسون نعيم مجاهد (٢٠١٢). **صعوبات التعلم فى ضوء النظريات الحديثة**. الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٧٥.نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٨). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجى**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٧٦.هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوى (٢٠٠٤). **أطفالنا وصعوبات التعلم (الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل سن المدرسة)**. الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.

٧٧.هلا السعيد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٨.وليد السيد خليفة ؛ ربيع شكرى سلامة (٢٠١١). **المدخل الحديث فى التربية الخاصة** . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٧٩.ويكيبديا الموسوعة الحرة(ب.ت) . **التخلف العقلى**. من خلال: https://ar.wikipedia.org/wiki.

٨٠.ويليام ن بيندر (٢٠١١).**صعوبات التعلم : الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس**. القاهرة : عالم الكتب. (ترجمة سليمان، عبد الرحمن سيد؛ التهامى، السيد يس ؛ الطنطاوى، محمود محمد).

٨١.يحيى القبالى (٢٠٠٨). **دليل الأسرة إلى صعوبات التعلم.** عمان: مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع.

٨٢.يوسف أبو القاسم الأحرش؛ محمد شكر الزبيدى (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم** . جامعة ١٦ أكتوبر: إدارة المطبوعات والنشر.

- المراجع الأجنبية:

1. American Psychiatric Association(APA), (1994). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder(DSM-IV ^{Tm}).(4thed).*** Washington .
2. American Psychiatric Association(APA), (2013). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder(DSM-5).(5thed).*** Washington .
3. Bernard, S., & Turk, J.,(2009). ***Developing Mental Health Services for Children and Adolescents with Learning Disabilities : A toolk for Clinicians***. London : The Royal College of Psychiatrists.
4. Bowman-Kruhm,M.,&Wirths, C.G., (1999). ***Everything You Need to Know About Learning Disabilities*** . New York :The Rosen Publishing Group.
5. Brodwin, M.G., Siu, F.W., Howard, J.,&Brodwin, E.R., (2009).***Medical , Psychosocial and Vocational Aspects of Disability***. (3thed) . Athens : Elliott & Fitzpatrick Inc.
6. Chadha,A.,(2009).***A Guide to Educating Children with Learning Disabilities***.(5thed) . New Delhi : Vikas Publishing House PVT Ltd.
7. Cordoni ,B.,(1990). ***Living with Learning Disabilities***. USA : SIU Press.

8. Cowen , M.,(2010/b).***Dyslexia , dyspraxia and Dyscalculia :A toolk it for nursing staff*** . London :The Royal College of Nursing.
9. Cruickshank , W.M., Morse ,W.C.,& Johns ,J.,(1980).***Learning Disabilities : The Struggle from Adolescence Toward Adulthood***. New York : Syracuse University Press.
10. Department for Education(DE),(2014).***Children and Young People with Learning Disabilities Understanding Their Mental Health.*** Mental Health Foundation ,London.
11. Diggory , S.F.,Bruner,J.,Cole,M.,&Smith,A.K.,(1994) . ***The Learning Disabled Child***. (2thed). USA : Harvard University press .
12. Edwards, L., & Crocker ,S.,(2008).***Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs :An Evidence –Based Practical Guide***. London : Jessica Kingsley Publishers Ltd.
13. Fletcher , J.M.,Lyon,G.R.,Fuchs,L.S.,& Barnes,M.A., (2007).***Learning Disabilities from Identification to Intervention***. New York: The Guilford Press.
14. Fletcher,J.M., & Lyon ,G.R.,(2005).***Learning Disabilities. In Maria.B. L. Current Management In child Neurology***.(3thed).(232-239). Spain : BC Decker Inc.
15. Gray , C., & Macblain ,S.,(2012). ***Learning Theories in Childhood*** . London : SAGE Publications Ltd.
16. Irma, E., & Ebersőhn ,E.,(2004) .***Keys to Educational Psychology***. Lansdowne : UCT Press.
17. Kass ,C.E., & Moddux ,C.D.,(2005). ***A Human Development view of Learning Disabilities : from Theory to Practice***.(2thed). USA :Charles C Thomas Publisher.
18. Larry , B. & Silver ,M.D.,(2011). ***Booklet for Pediatricians on Learning Disabilities & Attention Deficit Hyperactivity***

Disorder . Weston :Learning Disabilities Worldwide (LDW) Publication .

19. Lecomer,L.,(2006) .***A Parent's Guide to Developmental Delays***. The Berkley Publishing Group, New York.
20. Lerner,J.W., & Johns,B.H.,(2015). ***Learning Disabilities and Related Disabilities : Strategies for Success***.(13th ed). Stamford : Cengage Learning.
21. Mapou ,R.,(2009).***Adult Learning Disabilities and ADHD :Research Informed Assessment*** . New York :Oxford University Press.
22. Marple ,S.M .,(2012) .***Specific Learning Disabilities : Guidance for West Virginia Schools and Districts*** . West Virginia : West Virginia Board of Education.
23. Miller, P.H.(2011).***Theories of Developmental Psychology*** .(5 th ed) . USA :Worth Publishers .
24. Nakra , O.,(2003). ***Children and Learning Difficulties.(5th ed).*** New Delhi ***:*** Allied Publishers Private Limited.
25. Neuwirth ,S.,(1993).***Leaning Disabilities***: ***National Institutes of Health*** . USA :Government Printing Office.
26. Paquette ,P.H., & Tuttle ,C.G.,(2006) . ***Learning Disabilities : The Ultimate Teem Guide***. USA: Scarecrow Press.
27. Perry, D. ,Hammond,L.,Marston,G.,Gaskell,S.,&Eva,J,(2011). ***Caring for the Physical and Mental Health of People with Learning Disabilities***. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
28. Pierangelo , R., & Giuliani , G.,(2008).***Teaching Students with Learning Disabilities : A step -By- Step Guide for Educators***. California: Corwin Press.

29. Pressley , M., & McCormick ,C.B., (2007) .***Child and Adolescent Development for Educators***. New York: The Guilford Press.
30. Prior ,M .,(1996) .***Understanding Specific Learning Difficulties***. Francis : Psychology Press .
31. Raghaven ,R., & Patel,P.,(2005).***Learning Disabilities and Mental Health : A Nursing Perspective***. UK : Blackwell Publishing Ltd.
32. Reid , R. ,Lienemann ,T. ,&Hagaman,J.,(2013). ***Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities: What Works for Special Needs Learners***(2th ed). New York : The Guilford Press.
33. Siegel , A.,(2011). ***Nolo's IEP Guide : Learning Disabilities*** . USA : Delta Printing Solutions.
34. Sittiprapaporn ,W.(2012). ***Learning Disabilities***. Tech , Croatia.
35. Tapia , R.A.,(2012).***Child Psychotherapy***: ***Integrating Developmental Theory into Clinical Practice*** . New York : Springer Publishing Company.
36. Thomas , D., & Woods ,H.,(2003). ***Working with People with Learning Disabilities : Theory and Practice***. London :Jessica Kingsley Publishers Ltd.
37. Waber , D.P.,(2011).***Rethinking Learning Disabilities :Understanding Children Who Struggle in School***. New York : The Guilford Press.
38. Westwood , P.,(2004). ***Learning and Learning Difficulties : A handbook for Teachers.*** Victoria : ACER Press.
39. Wolraich ,M.L.,(2003). ***Disorders of Development and Learning*** .(3th ed). Spain : BC Decker Inc.

40. Wong , B., & Butler, D., (2012) .***Learning about Learning Disabilities*** (4th ed) . USA :Academic Press.