محاضرات في مادة

مدخل إلى صعوبات التعلم

الفرقة الثانية علم النفس فئات خاصة

إعداد

دكتورة/ مريم صوص فهمي صوص

مدرس علم النفس – كلية الآداب– جامعة جنوب الوادي

العام الجامعي

٢٠٢٣/٢٠٢٤م

بيانات الكتاب: مادة مدخل إلى صعوبات التعلم

الكلية : الآداب

الفرقة : الثانية برنامج الفئات الخاصة بقسم علم النفس

الكود:Psych 211

التخصص: علم نفس

تاريخ النشر:٢٠٢٣-٢٠٢٤م

عدد الصفحات: ١١٣ صفحة

محتويات الكتاب
الفصل الأول مقدمة في صعوبات التعلم
الفصل الثاني المحكات والخصائص لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم
الفصل الثالث تصنيف صعوبات التعلم والنظريات المفسرة له
الفصل الرابع احتياجات ذوى صعوبات التعلم الحياتية

الفصل الأول

مقدمة في صعوبات التعلم

محتويات الفصل

مقدمة

تعريفات فسيولوجية .

تعريفات تربوية .

تعريفات طبية.

تعريفات المؤسسات والهيئات

العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم

مقدمة:

يقوم هذا الفصل بتقديم عرض نظرى حول مفهوم صعوبات التعلم ، وذلك لتوضيح حدود ومعالم هذا المفهوم ، والعمل على تميزه عن باقى المفاهيم النفسية الأخرى نظراً لأهمية هذه المفهوم فى الإنتاج النفسى المعاصر .

ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية وعلم النفس فى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى ، وبدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من الأفراد ، وقد استثارت تلك الظاهرة – صعوبات التعلم– انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية وعلم النفس التربوى ، وعلم الأعصاب ، وعلم أمراض الكلام ، وعلم النفس اللغوى ، والطب ، وعلم النفس الفسيولوجى ، وعلم النفس العصبى المعرفى ، مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوى الخلل الوظيفى البسيط في المخ [١]، الأفراد ذوى الإصابات المخية[٢] ، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية[٣] ، وأخيراً الأفراد ذوى صعوبات

---

١ Minimal Brain Dysfunction

٢ Brian Injured

٣ Perceptual Difficulties

التعلم ، وعلى ذلك فسوف نعرض في هذا الجزء لمجموعة من المحاور أهمها الآتي :

أولاً : التعريفات المتنوعة لمفهوم صعوبات التعلم

قد أدى تعدد الجهات والتخصصات التى اهتمت بدراسة مفهوم صعوبات التعلم إلى تعدد وجهات النظر حول تحديد مفهوم موحد لهذه الصعوبات ، وباستقراء التراث النظرى المتعلق بتعريف 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 .

٢. تعريفات تربوية .

٣. تعريفات طبية.

٤. تعريفات المؤسسات والهيئات .

١. **تعريفات فسيولوجية (وظيفية)** : يتضمن هذا النوع من التعريفات التى اهتمت اهتماما كبيراً بوظائف الجهاز العصبى المركزى[١] وعلاقته بصعوبات التعلم، وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

حيث يعتبر "صموئيل كيرك" أول من أشار إلى مصطلح صعوبات التعلم فى مؤتمر عام ١٩٦٣ خصص للكشف عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكيا ، وصرح بأنه إعاقة خاصة أو قصور فى واحدة أو أكثر من عمليات النطق أو اللغة والإدراك والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية وهى 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 تعزى إلى مسببات 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[٢] الأساسية ، والتى يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات

---

١ Central Nervous System

٢ Psychological Processing Disorder

الأساسية للفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى .

وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزى ، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية أو إلى الاضطرابات النفسية الشديدة ، كما أنهم لا يعانون من الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى[١] أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم .

لذلك فهم بحاجة الى مساعدة إضافية لحياة خاصة بهم. حيث إن هذه الاضطرابات جوهرية وقد تستمر مدى الحياة ، وهؤلاء الأفراد لا يستفيدون من إمكاناتهم الكامنة لعجز المخ عن معالجة المعلومات لعدم وضوح الصورة الذهنية لديهم لذلك فهم غير قادرين على تفسير الرموز ، كما ينعكس ذلك على أدائهم التحصيلى الضعيف .

---

١ Cultural Deprivation

٢. **تعريفات تربوية:** يركز هذا النوع على نمو القدرات العقلية[١] بطريقة غير منتظمة ، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمى[٢] فى اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب التى تظهر من خلال التباين[٣] بين التحصيل الدراسى والقدرة العقلية للفرد ، ويركز أيضاً على الخصائص السلوكية دون الاهتمام بالخلل الوظيفى بالمخ ، مما يجعل محاولة الاستدلال على وجود إصابة مخية لدى ذوى صعوبات التعلم محاولة عديمة القيمة وذلك لصعوبة إصلاح هذا الخلل ويكون الأفضل محاولة التعرف على نوع العجز السلوكى[٤] 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

---

١ Mental Abilities

٢ Academic Deficiency

٣ Discrepancy

٤ Behavioral Deficiency

أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرون عقلياً والمضطربون انفعاليا والمحرمون ثقافياً واقتصاديا.

وغالبا ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات فى تعلم اللغة الشفهية فيظهر الطفل تأخراً فى اكتساب اللغة ، وغالبا ما يكون ذلك متصاحباً بمشاكل نطقية وينتج ذلك عن صعوبات فى التعامل مع الرموز .

حيث إن اللغة هى مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثى هذه اللغة والتى يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل الرسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه فإذا حدث خلل أو صعوبة فى فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض فى القدرات الذهنية) فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة فى تعلم هذه الرموز وهذا ما نطلق عليه صعوبات التعلم .

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 الأكاديمى في تشخيصها للظاهرة كما أن علاج الأفراد لديها يحتاج إلى تدخلات طبية. بحيث يركز هذا النوع على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، والتى تمثلت فى الخلل العصبى أو تلف الدماغ ، وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

---

[١] Attention

[٢] Perception

[٣] Concept Formation

[٤] Remembering

[٥] Problem Solving

فهى مجموعة من الإضطرابات النمائية 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[١] 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 .

وفى عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعاقين [٢] 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

---

١ Association for Children with Learning Difficulties (ACLD)

٢ The National Advisory Committee For Handicapped Children(NACHC)

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[١] ، 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 لإعاقه 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

---

١ Difficulties Perceptual

٢ Dyslexia

٣ Developmental Aphasia

سمعية أو حركية أو اضطراب نفسى أو ظروف أسرية أو اجتماعية ، وتظهر تلك الصعوبة فى مهارة أو أكثر من مهارات التعلم التالية:

١) العمليات الحسابية المختلفة.

٢) التعبير الشفهى ،الكتابة (التعبير التحريرى)، الإملاء.

٣) أدراك المسموع.

٤) أدراك المقروء .

٥) المهارات الأساسية للقراءة .

٦) العمليات الفكرية مثل الذاكرة والتركيز والتمييز.

تعقيب :

١) يتميز الأفراد ذوو صعوبات التعلم بتدنى واضح فى التحصيل الأكاديمى .

٢) أن خلل الجهاز العصبى المركزى عند ذوى صعوبات التعلم يكون خللاً وظيفياً وليس خللاً عضوياً .

٣) استبعدت معظم التعريفات الأفراد ذوى التأخر العقلى والإعاقة العقلية والحسية ومشكلات التعلم الناتجة عن عجز سمعى أو بصرى أو حركى أو حرمان بيئى.

٤) وجود تباعد واضح بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل عند ذوى صعوبات التعلم.

٥) تحدث صعوبات التعلم فى كل الأعمار من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية فهى غير مرتبطة بمرحلة معينة من مراحل تعليم الفرد .

٦) أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لا يستفيدون من الطرق التعليمية التقليدية المقدمة داخل الفصول الدراسية.

٧) يتراوح مستوى ذكاء الأفراد ذوى صعوبات التعلم بين المتوسط وفوق المتوسط حيث قد تصل الدرجة الى ٩٠ فما فوق.

٨) يعانى الأفراد ذوو صعوبات التعلم من صعوبة فى واحدة على الأقل من مجالات التعليم المختلفة (القراءة، الكتابة، الحساب ،العلوم، التهجى، التعبير الشفهى) .

ثانياً : العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم

يرى الباحثون فى هذا المجال أن هناك العديد من الأسباب قد تؤدى إلى حدوث صعوبات التعلم ، حيث تتعدد تلك الأسباب باختلاف خلفية وفلسفات العلماء والباحثين الذين يتناولون هذا الاضطراب بالدراسة ، ومع ذلك يرون أن التحديد الدقيق

للعوامل المؤدية لكل حالة من الأمور الصعبة ، حيث تداخل العوامل مع بعضهما البعض لتؤدى إلى حدوث الصعوبة ، ومن هذه العوامل ما يلى :

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.

تعقيب :

يتضح لنا من خلال المحور السابق العوامل التى تؤدى إلى صعوبات التعلم سواء عوامل داخلية كالعوامل الوراثية أو العضوية أو خارجية كالعوامل البيئية والتربوية ، والتى من وجهة نظرى أن العوامل التربوية اشتقت من العوامل البيئية للتركيز الأكبر على دور المدرسة فى حياة الفرد وكيفية تقديمها للمادة العلمية له ، كل هذه العوامل تساعد فى خلق أفراد ذوى صعوبات فى التعلم .

الفصل الثانى

المحكات والخصائص لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم

محتويات الفصل

مقدمة

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

خصائص ذوى صعوبات التعلم

مقدمة:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها فى بداية ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد ، وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم .

أولاً محكات تشخيص 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، وهذه المحكات هى :

١ . محك التباين (التباعد) [١] :

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

١ Discrepancy Criterion

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

ويرى "كوفمان وهالهان" Hallahan and Kauffman (١٩٨٨) أنه على الرغم من إتفاق معظم المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم على أن التباعد بين الذكاء والتحصيل هو أقل الخصائص مثاراً للجدل بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم . فقد اعترضت بعض المؤسسات البحثية مثل مجلس أمناء صعوبات التعلم[١] ، وكذلك بعض المتخصصين على استخدام صيغة التباعد للأسباب الآتية:

١) تميل صيغة التباعد إلى التركيز على جوانب منفردة لصعوبات التعلم (كالقراءة والرياضيات) وتستبعد الأنواع الأخرى لصعوبات التعلم .

٢) ربما تؤدى صيغ التباعد إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات غير دقيقة ينقصها الثبات والصدق.

٣) أدوات التقدير الملائمة للأعمار الصفية والدقيقة من الناحية الفنية غير متاحة لكل مجالات التحصيل أو الأداء وبصفة خاصة لمجتمع الطفل ما قبل الدراسة وكذلك كبار السن .

---

١ The Board of Trustees Learning Difficulties (TCLD)

٤) يعانى العديد من الأطفال منخفضى التحصيل من تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل لأسباب أخرى غير الموجودة لدى صعوبات التعلم .

٥) استخدام صيغ التباعد يخلق غالبا إحساسا بعدم الارتياح لدى القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على النتائج الإحصائية البحتة .

٦) تنخفض درجات العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على اختبار الذكاء وبصفة خاصة على اختبارات الذكاء اللفظية ومن ثم فإن التباعد الناتج بين الذكاء والتحصيل ربما لا يكون كبيرا بالدرجة التى تفوق معيار التباعد الدال وبناء على ذلك فإن مثل هؤلاء الأطفال يصعب الوصول إليهم وربما يتم استبعادهم من خدمات التربية الخاصة التى يحتاجون اليها .

وعلى الرغم من الانتقادات السابقة لاستخدام محك التباعد فى تشخيص حالات صعوبات التعلم يظل استخدامه مع مراعاة تلك الانتقادات أفضل من الاعتماد على المحكات الأخرى فقط حيث إن التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلى يعد من الخصائص التى يندر حولها الجدل لدى مجتمع صعوبات التعلم .

٢ . محك الاستبعاد[١] :

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[٢] والنشاط الزائد[٣] وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافى لأن هذه الحالات ينتج عنها تخلف تربوى [٤] 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

---

١ Exclusion Criterion

٢ Impulsivity

٣ Hyperactive

٤ Educational Retardation

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[٣] 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 .

٦. محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركى المفرط ،قصور الانتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوى صعوبات التعلم ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئى والكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

٧. محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفيين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

المخ عبارة عن حاسوب حيوى ناجح إذ يحتوى على نحو مائة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخاً عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان، ولكل نصف وظيفة مستقلة فالنصف الأيمن يتولى أدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم أما النصف الايسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفيين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير ، ويقوم هذا المحك على فكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات[٢] بالنصفيين الكرويين للمخ (السيطرة المخية) ، والتى يقصد بها استخدام أحد النصفيين الكرويين للمخ (الأيمن والأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات، وتفترض التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم بوجود اضطراب وظيفى في الجهاز العصبى المركزى لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناء على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها ، بهذا يمكن أن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقا لوجود صعوبات التعلم

لدى الأفراد ، ويمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ .

تعقيب:

ويتضح من العرض السابق للمحكات المحددة لتشخيص مفهوم صعوبات التعلم أنه لا يوجد محك وحيد للكشف عن هؤلاء الأفراد ، أنما يمكن للباحث الاعتماد على أكثر من محك للكشف عنهم سواء بالتباين أو الاستبعاد أو التربية الخاصة أو النضج أو العلامات النيورولوجية أو المؤشرات السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم أو نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفيين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) ، وهذا سيسهل على الباحث الكشف عنهم ولا يكون مقيداً بحدود معينة ، وفى دراستى الحالية سنتبنى محك الاستبعاد والتباعد اقتناعا من الباحثة أنهم أكثر المحكات قدرة على اكتشاف العينة ، ويأتى الوقت الآن لعرض خصائص هؤلاء الأفراد التى تميزهم عن الآخرين.

ثانياً: خصائص الطلبة ذوى صعوبات التعلم

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ليسوا مجموعة متجانسة ، وبالتالى فإنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعانى من صعوبات التعلم ، وعلى الرغم من محاولة تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية سواء على حسب درجة الشدة (بسيطة ومتوسطة وشديدة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة ، وصعوبات الكتابة ، وصعوبات الحساب ، والصعوبات الخاصة بالانتباه ، والصعوبات الخاصة بالذاكرة ، والصعوبات الخاصة بالتفكير، والصعوبات الخاصة بالإدراك...الخ) فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعا لذوى صعوبات التعلم .

أ- **الخصائص العقلية المعرفية:** والتى تتمثل في:

١) سوء الأداء المدرسى والفشل الأكاديمى.

٢) استخدام أساليب معرفية غير ملائمة فى معالجة مهام التعلم.

٣) البطء فى إنجاز المهام والتأخر فى تسليم الواجبات.

٤) المعالجة البطيئة للمعلومات نظراً للبطء فى استقبال المعلومات من الصورة البصرية.

٥) اضطراب فى العلامات الرياضية والخطأ فى قراءة الأرقام.

٦) عدم القدرة على إعادة سرد القصة .

٧) مشكلات متعلقة باتباع الاتجاهات.

٨) صعوبات تعليمية واضحة فى القراءة والكتابة والإملاء والحساب.

٩) يعانون من اضطرابات فى الانتباه والذاكرة .

ب- الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات فى التعلم مشكلات فى الجانب الحركى فى كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة ، ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التى يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هى مشكلات التوازن العام ، وتظهر على شكل مشكلات فى المشى والحجل والرمى والإمساك أو القفز أو رمى التوازن، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف فى الرسم والكتابة واستخدام المقص ، وأضاف إلا أنهم يتميزون بالحركة الزائدة.

كما يشير" سامرز" Summers (١٩٧٧) إلى خصائص السلوك الحركى لدى ذوى صعوبات التعلم:

- لديه مشكلات في التوازن .
- يخلط بين اليسار واليمين.
- قدراته العضلية ضعيفة بالنسبة لعمره.
- تتصف حركاته بعدم الانتظام.

ج- الخصائص اللغوية:

تعد المظاهر اللغوية وخاصة صعوبات القراءة والكتابة من أكثر المظاهر وضوحاً لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ومن الأمثلة على ذلك :

- صعوبة فى القدرة على القراءة : وهذه الصعوبة تنتج عن ضعف فى قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية ، وصعوبة فى تعلم عناصر الكلمات والجمل وصعوبة تنظيمها فى نماذج أخرى مثل التحدث عن الوقت واتباع التعليمات.
- صعوبة فى القدرة على القراءة نتيجة خلل وظيفى فى الدماغ .

- اضطرابات في الكلام ، والذى يظهر على شكل تأخر فى نطق الكلمة الأولى حتى سن الثالثة وما بعدها .
- سوء تركيب الكلمات فى جمل مفيدة فالطفل فى هذه الحالة يستخدم الكلمات فى أماكن غير مناسبة فهو يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به وقد يؤخر حروف الجر.
- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بعد تعلم اللغة .
- صعوبة فى التهجئة واستخدام علامات الترقيم وصعوبات كبيرة فى النحو .
- صعوبة فى فهم ومعالجة والتعبير عن المعلومات من خلال اللغة..

كما تشمل أيضاً على:

- مشاكل فى فهم اللغة الاستقبالية .
- مشاكل فى اللغة التعبيرية (المرسلة).
- الإجابة بكلمة واحدة على سؤال بسبب عدم قدراتهم على التعبير.
- القصور فى وصف الأشياء والصور والخبرات.
- عدم القدرة على الاشتراك فى محادثات مألوفة.

- استخدام الإشارات بشكل متكرر للدلالة على الجواب الصحيح.
- عدم القدرة على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية.
- صعوبات فى فهم الرموز اللفظية.
- يسمعون ما يقال ولكن لا يفهمون المعانى(الحبسة الاستقبالية).
- عدم القدرة على ربط الأسماء بموضوعاتها.
- تكرار كلمات وجمل لا معنى لها.
- صعوبة فى تفسير اللغة البيئية.
- عدم القدرة على تحديد أصوات اللغة المختلفة وتحديد مصدرها والإصغاء لها.

د- الخصائص الانفعالية: والتى تتمثل فى :

١) الشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالذات ،صعوبة اتخاذ القرار.

٢) التهور والسلوك الاندفاعى .

٣) عدم النضج الانفعالى.

٤) نقص الدافعية ، صعوبة فى تعلم الأنشطة مقارنة مع الآخرين من نفس العمر.

٥) الاعتمادية على الآخرين ، ولا يفهم بدقة ما يفهمه الآخرون.

٦) عدم القدرة على التعبير عن احتياجاته وأحاسيسه بطريقة يفهمها الآخرون.

٧) الارتباك والتوتر.

٨) انخفاض مفهوم الذات الأكاديمى .

٩) النشاط الحركى الزائد والعدوان .

هـ- الخصائص الاجتماعية:

يتميز الأفراد ذوو صعوبات التعلم بأنهم غير اجتماعيين حيث إنه لديهم مشكلات متعلقة بالعلاقات الاجتماعية وصعوبات حول صنع وحفظ الصداقات وبعض من الصعوبات المتعلقة بالاحتفاظ بمهارات التعاون الطبيعية ، ويظهر ذلك فى انخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين فى المدرسة وتتمثل فى دوره غير متعاون مع زملائه ولا يستطيع تحمل المسئولية الاجتماعية ولا يتبع التعليمات المدرسية أو النظام المدرسى ، كما أنه غير اجتماعى ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين وغير مقبول لدى زملائه ولديه ضعف فى العلاقة مع أصدقائه ، ويتسم بالانسحاب الاجتماعى وعدم القدرة على الاندماج وعدم التفاعل مع عملية التعلم حيث يتصف ذوى صعوبات التعلم بالعجز الاجتماعى ، والمقصود بالعجز

الاجتماعى عدم القدرة على فهم المؤشرات أو الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية إلى جانب الحساسية الاجتماعية لمشاعر الآخرين وبالتالى فإن عدم كفاية الشعور الاجتماعى أو عجز الإدراك الاجتماعى يسهم في ضعف التوافق الاجتماعى.

ويتمثل السلوك الاجتماعى لديهم فيما يلى :

- الخجل.
- عدم توكيد الذات .
- الشعور بالدونية والعجز.
- الاكتئاب.
- الإحباط والفشل.
- الغضب.
- الفوضوية .
- عدم اتباع القواعد الاجتماعية للحوار مثل بداية الحديث والجملة الملائمة لإنهاء الحوار.

د- الخصائص السلوكية :

يتميز المتعلمون ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية والتى تمثل انحرافاً عن السلوك السوى لأقرانهم العاديين ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة ومن هذه الخصائص :

- العدوانية المرتفعة والقلق والاندفاعية .
- العجز عن مسايرة الأقران.
- الاعتماد على الآخرين والاتكالية .
- النشاط الحركى الزائد دون مبرر .

تعقيب :

يتضح أيضاً من خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم أنه لا توجد خصائص ثابتة لديهم ، وإنما تختلف من طالب لآخر وأن بدأت الأعراض أو الخصائص بالخصائص المعرفية واللغوية والحركية إلا أنها تؤثر على تفاعلهم الاجتماعى وأفعالهم السلوكية بأشكال وطرق مختلفة ، لذلك فإن الكشف المبكر عن هؤلاء الأفراد ومعرفة ما لديهم من اضطرابات سلوكية سوف يقلل فيما بعد حدة هذه الاضطرابات التى قد تتطور حدتها مع مرور الوقت ، وننتقل الآن إلى عرض تصنيف واضح لمفهوم صعوبات التعلم وما يحتويه من مفاهيم أخرى.

الفصل الثالث

تصنيف صعوبات التعلم والنظريات المفسرة له

محتويات الفصل

مقدمة

صعوبات التعلم النمائية

صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم الاجتماعية

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

مقدمة:

يرى الكثير من المهتمين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة .

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التى يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة. فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيث إن الأسلوب الذى يصلح لأحدى الحالات التى تعانى من صعوبة خاصة فى التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى .

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى :

أ- صعوبات التعلم النمائية[١] .

ب-صعوبات التعلم الأكاديمية[٢] .

ج-صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية [٣] .

---

١ Developmental Learning Difficulties

٢ Academic Learning Difficulties

٣ Emotions and Social Learning Difficulties

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 .

وإذا حدث اضطراب لدى الطفل فى العمليات النفسية (الصعوبات الأولية والثانوية) بدرجة كبيرة وواضحة إلى الدرجة التى يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ، عندها يكون لديه صعوبة فى تعلم الكتابة أو الهجاء أو القراءة أو أجراء العمليات الحسابية ، وهذا ما يعرف بالصعوبات الأكاديمية.

ب- **صعوبات التعلم الأكاديمية :**

ويتمثل العجز الأكاديمى عند الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى عدة محاور نذكر بعض منها:

أ- صعوبات القراءة (دسلكسيا) .

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي :

١. حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة.(

٢. إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا.)

٣. إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة)العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.

٤. إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول: (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب(

٥. قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة ، فقد يقرا كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.

٦. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل(ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س وش) وهكذا.

٧. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل : (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكذا ، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف ، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.

٨. ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل(

٩. صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

١٠. قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

١١. قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة/كلمة.

و يمكن إجمال أشكال صعوبات تعلم القراءة في أحد عشر نمطاً لصعوبات تعلم القراءة كما يلي :

١. صعوبة تمييز الكلمات البصرية.

٢. صعوبة تسمية الحروف.

٣. صعوبة الربط بين الحرف وصوته.

٤. صعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات.

٥. صعوبة تحليل الكلمات الجديدة.

٦. صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

٧. صعوبة نطق الوحدات الصوتية.

٨. صعوبة التمييز السمعي.

٩. صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى .

١٠. صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.

١١. صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق.

ب- صعوبات الكتابة(دسجرافيا[١]) .

هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات ، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الانشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

ان تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن ويميز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصرياً يعانون أيضاً من صعوبات في اعادة انتاجها أو نسخها بدقة.

وهناك تعريف آخر ل "هارسون" حيث يقول، أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها الى:

١. مشكلات في الادراك البصري (معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.

---

١ Dysgraphia

٢. مشكلات في ادراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات ادراك الوضع بالفراغ.

٣. اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

٤. اضطراب التناسق الحركي البصري، مثل – رسم أو اعادة انتاج ما تم معرفته وادراكه

ج- صعوبات الحساب(ديسكلكوليا[١])

عسر الحساب أو Dyscalculia أتت من اللغة اليونانية و اللاتينية والتي تعني العد بشكل سيء، المقدمة في الكلمة "dys" تعني في اللغة اللاتينية والإغريقية سيء وَ "Calculia" مُنحدرة من اللاتينية "calculare" والتي تعني العد، كلمة الحساب "calculare" آتية من "calculus" مصغر calx والتي تعني الحجر، والتي تعني حصية أو واحدة من العداد في المعداد (جهاز تعليم العد.

[١] Dyscalculia

والعرض المُبكر لظهور عسر الحساب هو عجز وهي ظاهرة لقدرة الشخص على معرفة عدد صغير من العناصر بشكل تلقائي دفعةً واحدة، هي القدرة على معرفة كم عدد العناصر الموجودة في مجموعة صغيرة بشكل تلقائي بدون عدها وهي قدرة فطرية تظهر مع الإنسان الطفل منذ ولادته، وتتواجد الدارات المتماثلة لدى الرئيسيات، كما تملك العديد من الحيوانات الأخرى قدرة مشابهة؛ فمن الواضح أن هناك قيمة في معرفة كم عدد المفترسات ... إلخ

الطفل البشري يستطيع عادة عد ثلاثة عناصر بشكل تلقائي, و العدد يكبر معه كلما نضج في السن. لذلك معظم البالغين يستطيعون عد خمسة عناصر أو أكثر بشكل تلقائي على أية حال, فالأطفال المُصابين بعسر الحساب يقومون بعد عناصر أقل بشكل تلقائي وحتى لو عدوها بشكل سليم فإنهم يأخذون وقت أطول لمعرفة الرقم بشكل لا يتطابق مع أقرانهم في السن، وهناك أعراض أخرى مثل صعوبة في قراءة الساعة, وفي الحالات الشديدة عدم القدرة حتى على تحديد أيًا من العددين هو الأكبر قيمة. أيضًا صعوبات مُتكررة مع الحساب، صعوبة في المهام اليومية كقراءة الساعة، عدم المقدرة على فهم التخطيط المالي أو وضع الميزانية أحيانًا حتى على المستوى الأساسي، على سبيل المثال تقدير تكلفة العناصر الموجودة في سلة التسوق أو موازنة دفتر الشيكات، صعوبة مع جدول الضرب, الطرح, الجمع, القسمة, الحسابات

العقلية. صعوبة في تصور الوقت و الحكم في تحديد كم مر من الوقت قد يكون متأخر جداً أو في وقت مُبكر، مشاكل في التفرقة بين اليسار وَ اليمين، عدم القدرة على التخيل الذهني، صعوبة في قراءة النوتات الموسيقية.

الشخص المُصاب بعسر الحساب قد ينجح بشكل ممتاز في حقل الكتابة, الكُتاب و الصحفيين فوق المعدل هم أكثر عرضة للإصابة بهذا المرض، صعوبة في التنقل أو عقلياً فهو يلتفت للخريطة لتحديد مكانه الحالي بدلاً من الاستخدام الشائع في اتخاذ الشمال أي استخدام الخريطة من الأعلى، صعوبة عقلية في تحديد قياس عنصر ما أو المسافة. (مثلًا هل هذا الشيء قياسه ١٠ أو ٢٠ قدم, ٣ أو ٦ أمتار بُعدًا)، كذلك عادة عدم المقدرة على فهم أو تذكر مصطلحات الرياضيات, القاعدات, المعادلات و المتسلسلات، عدم المقدرة على التركيز في نصوص عقلية مكثفة، قوة كبت كامنة مُنخفضة, مثلًا حساسية مُفرطة على الإزعاج, الروائح, الضوء و لا يستطيع عدم الاكتراث, تصفية المعلومات غير المرغوبة أو التعابير, و نتيجة لهذا قد يتطور لديهم حس جيد من الخيال (ربما كتعويض إدراكي للنقص في الرياضيات العددية). استذكار خاطئ للأسماء اسم ضعيف، استدراك الوجوه و ربما يستبدلون الاسم باسم يبدَأ بنفس الحرف.

د- صعوبات التهجى (ديسوروجرافى)

عن مشكلات التهجئة – يقول ليرنر Learner, 1985 – إن بوسع الطلبة الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة، ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ، وفي الواقع ،تتطلب عملية التهجئة من الطالب القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين .

أنماط صعوبات التهجئة:

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عن وجود أخطاء من أبرزها:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.

o التعميم الصوتي.

o عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة.

هـ- صعوبات العلوم .

و-الصعوبات الإملائية الشديدة .

ز-صعوبات التعبير الشفهى.

بعض الأطفال قد تكون مشكلتهم في منطقة واحدة أكاديمية والبعض الآخر صعوباتهم قد تشمل ثلاث مناطق وهى نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية ، وإن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم فى المراحل التعليمية التالية :

وتصنف صعوبات التعلم الأكاديمية على حسب الشدة إلى :

- بسيط: تكون صعوبات التعلم فى نطاق واحد أو أثنين من المهارات الأكاديمية ، وهى تعتبر بسيطة الشدة ، حيث يكون الفرد قادراً على إدارة الأداء والتعويض أذا ما قدمت له الفرص الملائمة والخدمات المدعمة خاصة خلال سنوات المدرسة.
- متوسط: يلاحظ هنا أن صعوبات التعلم تكون فى واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية ،لذلك فأن الفرد يصبح غير قادر على التمكن بدون بعض التدخلات

التدريسية الخاصة والمكثفة خلال سنوات الدراسة ، كما أن بعض الخدمات المدعمة أو الملائمة لفترة بسيطة من اليوم فى المدرسة أو نطاق العمل أو المنزل ربما تحتاج إلى أنشطة مكملة ودقيقة وفعالة لذلك .

- شديد: تؤثر مهارات صعوبات التعلم الشديدة فى مختلف النطاقات الأكاديمية ، لذلك يكون الفرد غير قادر على تعلم هذه المهارات بدون التدريب الفردى الخاص المكثف والمتطور فى العديد من سنوات المدرسة أو نطاق العمل ، حيث يكون الفرد غير قادر على تكملة كل الأنشطة الفعالة .

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.
- انخفاض دافعية الانجاز .
- انخفاض مفهوم الذات .

تعقيب :

ويتضح من العرض السابق لتصنيف مفهوم صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم تراكمية الجذور بمعنى أنه لا يمكن أن توجد صعوبات تعلم أكاديمية إن لم يوجد صعوبات تعلم نمائية ، ولن تتواجد صعوبات تعلم اجتماعية إذا ما تواجدت معها صعوبات نمائية وأكاديمية لذلك عندما يحاول أى باحث علاج صعوبات التعلم فلابد أن يبدأ من الجذور بداية من الصعوبات النمائية ، وبعد أن عرضنا هذا التصنيف سيتم الآن عرض النظريات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم

ثانياً: نظريات تفسير صعوبات التعلم :

يعتبر فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للعاملين فى هذا المجال، وذلك لدور النظرية فى التعرف على المشاكل التعليمية التى يعانى منها الأطفال وإن قيمة النظرية فى تحويلها إلى واقع والخطوة الأولى لوضع برنامج متخصص للأطفال ذوى صعوبات التعلم هو تطوير نظريات تبنى عليها طرق العلاج ، وتساهم المعرفة فى مجال صعوبات التعلم 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 التى أهتمت بدراسة وتفسير صعوبات التعلم :

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 لذوى صعوبات التعلم 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 .

ج- 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 والمواءمة .

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 (من الميلاد حتى سنتين تقريباً).

٢. مرحلة ما قبل العمليات (من ٢: ٧ سنة تقريباً). .

٣. مرحلة عقلية ملموسة (من ٧: ١١ سنة تقريباً).

٤. مرحلة عمليات عقلية نظامية (من ١١: ١٥ سنة تقريباً) .

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 المتناهى.

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 ..

د- 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)[1] :

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.

و-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 الإنساني 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 .

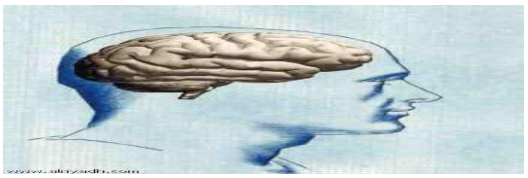
فعمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتمادا على عمليات متعلقة بالضبط الداخلى تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة 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 .

وأن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة الفشل فيما يلى :

١. ضعف كفاءة التمثيل العقلى المعرفى للمعلومات .

٢. الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها واستخدامها.

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 .

ز- نظرية الذكاءات المتعددة:

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.

ح- 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 لصعوبات التعلم

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 .

تعقيب :

من خلال العرض السابق للنظريات المفسرة لمفهوم صعوبات التعلم يمكننا القول بأن التوجهات النظرية لصعوبات التعلم مختلفة ومتنوعة بحيث لا يمكننا الاستناد إلى توجه بعينه في حدوث هذه الصعوبات ، ولكن يمكننا القول إنها قد تنشأ نتيجة لمجموعة من التوجهات أو العوامل المترابطة مع بعضها حيث قد تلعب الإصابة المخية دوراً في حدوث هذه الصعوبات كما أن الخبرة المكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد تلعب دوراً فعالاً في تشكيلها ، وكذلك يؤثر كيفية إدراك الفرد لما يدور حوله على حدوث مثل هذه الصعوبات كما قد يؤثر النضج تأثيراً واضحاً في حدوثها ، وأيضاً النمو الحركى والإدراكى للفرد بالإضافة إلى قدرة الفرد على كيفية اكتساب المعلومات والقدرة على تجهيزها ،كما يلعب الاضطراب الوظيفى بالمخ دوراً رئيسياً بصعوبات التعلم في التعرف على هذا الاضطراب كما يمكن التعرف على القصور من خلال العمليات النفسية كالانتباه والإدراك التى تسبق هذا الاضطراب الوظيفى ، كل هذا قد يكون ذا تأثير واضح في حدوث هذه الصعوبات ، ومن هنا نرى أنه من الصعب تفسير صعوبات التعلم من وجهة نظر واحدة لكنه يكون نتيجة تفاعل العديد من العوامل المؤدية إلى مثل هذه الصعوبات .

الفصل الرابع

احتياجات ذوى صعوبات التعلم الحياتية

مقدمة:

يعاني طلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس عدم مناهج تناسب قدراتهم العقلية واهتماماتهم، حيث تعد إعاقة تعليمية دائمة تؤثر في أداء الطلاب داخل المدرسة وخارجها، ما يتطلب وجود مختصين يعملون جنباً إلى جنب مع الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ولكي نرتقي بمستقبل ذوي صعوبات التعلم لابد من توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب، وتهيئة معلمي الصف وأولياء الأمور، من خلال دورات تدريبية على كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الصعوبة، وكذلك تثقيفهم بالاستراتيجيات المناسبة لنقل المهمات التعليمية، إضافة إلى أهمية إلزام معلم الصف ومعلم التربية الخاصة وأولياء الأمور بالتعاون فيما بينهم للوصول إلى نتائج إيجابية، إلى جانب ضرورة أن يكون العلاج مبكراً، حيث سيكون أكثر فعالية، وهو ما يؤدي إلى مساعدة الطالب على تجاوز المشكلات النفسية والاجتماعية.

وقالت موضي الشمري –مستشارة أسرية ومدربة تنمية بشرية وتعلم سريع: إن المدارس مازالت تفتقر إلى تخصص صعوبات التعلم في التعيين، رغم كثرة الخريجين والخريجات، وأن الأمر يتطلب توافر تخصص صعوبات تعلم في كل مدرسة، مطالبة وزارة التعليم بعمل اختبارات القياس لجميع الطالبات والطلاب بعد

الفصل الدراسي الأول، وأنه من خلال المقاييس يتم تصنيف الحالات هل هي صعوبات تعلم أم تأخر دراسي أو بطء تعلم؟،

كاشفة أن نسبة صعوبات التعلم التي تدرس ضمن التربية الخاصة تشكل (٥٠%) و(٥٠%) للحالات الأخرى من توحد وتخلف وإعاقات وغيرها، مشددة على ضرورة تثقيف المعلمين والمعلمات بمن هم ذوو صعوبات التعلم وكيفية التعرف إليهم، وما سماتهم وكيفية التعامل معهم وما الاستراتيجيات المناسبة لهم لتصل لهم المعلومة من دون عناء، مشيرة إلى أن قدرات ذوي صعوبات التعلم العقلية رائعة، فهم يحققون الذكاء الطبيعي أو أكثر، وأنهم يحتاجون إلى طرائق واستراتيجيات تناسبهم، وكذلك بيئة تكون ثرة ومثيرة تعزز الرغبة بالحضور للمدرسة، ذاكرة أن تشخيص حالة صعوبات التعلم لا يمكن بشكل صحيح إلا بعد أن يخوض الطفل التجربة عبر الالتحاق بالمدرسة قبل التعلم في مستوى تمهيدي.

وعددت د. مها الشيحة –الاستاذ المساعد بكلية التربية قسم التربية الخاصة والمتخصصة في صعوبات التعلم– الخدمات التي لابد توافرها لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وأولها: التعاون مع وزارة الصحة لتوفير الخدمات من سن مبكر للطفل وعائلته، وقد يبدأ هذا التدخل من قبل ولادة الطفل، وكذلك تفعيل دور الاختصاصيين النفسيين

والاجتماعيين في المستشفيات ورياض الأطفال، إضافة إلى التدريس باستخدام برنامج الاستجابة للتدخل في جميع المراحل، إلى جانب توفير خطط انتقالية لمساعدة طلاب المرحلة الثانوية.

مضيفة أن صعوبات التعلم إعاقة تعليمية دائمة تؤثر في أداء أبنائنا الطلاب في المدارس وخارجها، مشددة على أهمية وجود مختصين يعملون جنباً إلى جنب مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، هذا عمل ضخم يحتاج إلى أن تكاتف الجميع، مبينة أن ما نراه هو حرص ملموس من معلمات الطلاب، إلا أن النتائج ليست بالمستوى المأمول، فالكل يعمل جاهداً لتطوير هذه الخدمات من جامعات وباحثين، إلا أن الجهود مبعثرة ولا يوجد تنظيم وتخطيط مشترك، مشيرة إلى أن أبنائنا ليسوا بحاجة إلى مزيد من المراكز بل الى تغيير جذري في نظام التعليم العام، فالتعليم العام بحاجة إلى أن يتحول من تدريس المعلومة العلمية الى تدريس المهارات، حيث اكساب الطالب المهارة يقوده إلى عالم غير محدود من المعلومات العلمية.

وأوضحت د. مها الشيحة أن هناك بعض الحالات لطالبات يتخرجن من المرحلة الابتدائية التي تتوافر فيها خدمات صعوبات تعلم عكس المدارس المتوسطة، حيث ينتقلن هناك من دون وجود برامج، لتصبح حياتهن صعبة لعدم تفهم المعلمات لحاجاتهم وقدراتهم وفقدانهم للدعم والمساعدة، مبينة أن التدخل المبكر ضروري

لكل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فكلما تدخلنا أبكر كان العلاج أكثر فعالية، وكلما تأخرنا صعبت مساعدة الطفل لتعقد المهارات وتداخلها مع المشكلات النفسية والاجتماعية، فضلاً عن الإحباط الناتج عن الفشل، مشددة على ضرورة تقديم الدعم والمساعدة في أسرع وقت ممكن مهما كان عمر الطفل.

نحتاج إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة وتهيئة المعلمين وأولياء الأمور للتعامل مع الطلاب

وأضافت: من خلال خبرتي مع بعض المناطق الصغيرة نسبياً، لاحظت أن المدارس في تلك المناطق تحاول توفير تعليم مرن للطلاب المتعثرين، فالمعلم يرتبط بصلة قرابة مع أغلب الطلاب وهو يحرص عليهم، لذلك نجد أن المجتمع يتكاتف لدعم جميع أبنائه بالطرائق التي تتوافر لديه، وأن مثل هذه المجتمعات البسيطة لا تطالب غالباً أبناءها الذين يجدون صعوبة في المدرسة بالشهادة الأكاديمية، بل تحرص على حصول الطالب على قدر بسيط من التعليم ومن ثم تدريبه على عمل ومساعدته على تكوين أسرة، وهنا لا تظهر إعاقة الفرد؛ لأنه حصل على حياة مقاربة لحياة أقرانه، مشيرة إلى أن صعوبات التعلم ليست مرضا بل إعاقة دائمة، ولا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أسبابها

إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

وتحدثت منال العجمي –عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن– قائلة: إنه من المهم توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتهيئة معلمي الصف العادي وأولياء الأمور من خلال دورات تدريبية لكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الصعوبة والاستراتيجيات المناسبة لنقل المهمات التعليمية، وذلك بالتعاون مع الجهات المهتمة بهذه الفئة، وأنه لابد من إلزام معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة وأولياء الأمور بالتعاون فيما بينهم للوصول إلى نتائج ايجابية، مضيفة أن التأخر في تقديم الخدمة لطلاب لصعوبات التعلم والفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة لأي سبب كان سيعود ذلك حتماً بنتائج سلبية على الطالب، مبينة أن المدارس العادية التي وفرتها الدولة هي البيئة الطبيعية لطلاب صعوبات التعلم، وأن النقص الذي يرد في بعض المناطق من قرى وهجر وغيرها يكون لعدم القدرة على توفير بيئة مناسبة ك "غرفة المصادر"، فمن الطبيعي أن يكون هناك تأخر، مشيرة إلى أنه متى ما توافرت هذه البيئات ومن ضمنها أيضاً تعاون معلم التربية الخاصة مع معلم التعليم العام من المستحيل القول إن العلاج لن يكون مجديا، حتى لو كانت هناك فترة من دون علاج، ربما يكون التحسن بطيئا نوعاً ما، لكن

سيكون هناك نتائج إيجابية، ذاكرة أن طلاب صعوبات التعلم يملكون نسبة ذكاء كالطلاب العاديين أو الموهوبين، لكن لديهم نقص في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للمهمة التعليمية.

وذكرت منال العجمي أن صعوبات التعلم ليست ظاهرة أو مشكلة صعب توفير بيئة تعليم لها، وإنما هي احتياج، وأن بعضهم يرى خلال السنوات الماضية ازدياد أعداد الطلاب المصنفين صعوبات تعلم، مضيفة أن بعضا منهم لا يوجد لديه صعوبات تعلم أصلية –حقيقية– وأن الأمر راجع لسبب نمائي، وإنما هي عوامل خارجية إذا تم تغييرها اختفت الصعوبة، مبينة أنه لا يمكن تصنيف الطالب بصعوبات التعلم إلا إذا كان السبب مشكلة نمائية، لافتة إلى أنه من الخطأ تصنيف صعوبات التعلم أصلية –حقيقية– مطالبة المختصين والمؤسسات التعليمية الاستفادة من الأبحاث الخاصة بمجالات صعوبات التعلم وتطبيقها في الواقع بدلاً أن تكون أبحاثاً على الورق.

وحول القصور الموجود في نوعية الخدمات التي تقدم لطلاب التربية الخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة، قالت عليا البازعي –مدير برنامج تطوير التربية الخاصة في شركة تطوير للخدمات التعليمية: إن الهدف الثالث للإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم ينص على توفير فرص التعلم المتكافئة ونظم الدعم لجميع

الطلاب، الذي من بين السياسات الداعم لذلك: تطوير أدوات علمية تحدد ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفهم ومدى تفوقهم، وكذلك تنمية الوعي والإدراك وبناء السياسات وأطر العمل لدمج الطلاب الذين يعانون من تحديات عقلية وبدنية في التعليم العام، وتهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس، إضافةً إلى الأخذ بأنظمة الدعم المدرسية للطلاب المعرضين للخطر، وتوفير فرص بديلة للتعلم مدى الحياة لمن هم خارج النظام التعليمي، أو الذين لم يلتحقوا بالمدارس.

وحول خطة الشركة القادمة لخدمة وتطوير ودعم مدارس الدمج في المدارس القاطنة في الهجر والقرى النائية أوضحت أنه يوجد حالياً نموذج لتطبيق التعليم الشامل في المدارس والقرى والهجر وسيقدم للوزارة في مرحلة التوسع، مشيرة إلى أنه تم التوجيه بالبدء بمشروع التعليم الشامل في بداية عام ٢٠١٤م، وبدأ وفق عمل تسلسلي بدءً من دراسة الواقع وبناء الخطة وتدريب المدربين ، وكذلك بناء نماذج التعليم الشامل والأدلة التي تفعلها عن طريق فريق سعودي وأمريكي من جامعة أوريجن، إضافة إلى تدريب الميدان (الكادر التعليمي، الإداري، الإشرافي)، واختيار المدارس وتهيئتها -٦ مدارس تطبق النماذج في مدينة الرياض- إلى جانب توظيف مساعدي المعلمين، وتدريب الكادر التعليمي والإشرافي في المدارس إضافة إلى لأسر، وتقديم الخدمة للأطفال في هذه المدارس.

احتياجات ذوى صعوبات التعلم:

١- الحاجات الجسمية الأساسية:

تم إجراء الكثير من الدراسات حول خصائص وصفات الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية، وقد بينت وجود علاقة كبيرة بين بعض المظاهر العصبية الجسمية التي تميز جزء من أفراد هذه الفئة، مثل الأطفال المصابين بحالات عسر الكتابة أو مشكلات الإدراك الحركي، ومن أكثر المشكلات الجسمية التي تواجه أفراد هذه الفئة، والتي تبين مصدر الحاجات الجسمية مشكلات الكتابة والقراءة.

وأيضاً مشكلات التعبير اللفظي والإصابة بحالات ارتعاش أو تشنجات، ومع وجود مثل هذه المشكلات فإن حاجة هؤلاء الأفراد الجسمية هامة وحساسية بناءً على نظام العلاج والتغذية والتدريبات الحركية، وطريقة تعامل الأسر مع هذه البرامج، كما أن المعلمين أيضاً يحتاجون إلى معرفة طريقة التعامل مع متطلبات الحاجة الجسمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تتصل بمشكلات عصبية وإدراكية.

٢- الحاجات النفسية الأساسية:

تتصل الحاجات النفسية لذوي صعوبات التعلم وأسرهم بالشعور بالإحباط بشكل دائم، فالأطفال يفشلون في أداء المهمات الدراسية باستمرار، وأيضاً يعانون من صعوبات حقيقية على مستوى التكيف المدرسي، وكذلك على مستوى العلاقات مع الأصدقاء والآخرين المهمين في حياته.

ولقد أشارت العديد من الدراسات، إلى أن الخصائص الانفعالية والاجتماعية للأفراد ذوي صعوبات التعلم من مثل، النشاط الزائد وعدم الثبات الانفعالي التي تسبب لأفراد هذه الفئة يواجهون أكثر من باقي الأطفال من المشكلات النفسية، ونتيجة لذلك أتت الحاجة للبرامج والطرق التربوية والتعليمية الخاصة، أما فيما يخص حاجات الأسرة في هذا الجانب، فترتبط بشكل كبير بالمشاعر والاتجاهات والانفعالات.

٣- الحاجة إلى المعلومات:

المعلومات التي يكون الأسرة بالحاجة لها في مجال صعوبات التعلم عديدة، وتكون البداية عن طريق تعريف الأهل بالترابط بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، وضرورة معرفة مصدر الصعوبة التي يعاني منها ابنهم، وضرورة إجراء فحوصات

طبية لكل من الدماغ والأعصاب، وضرورة اللجوء لأصحاب الاختصاص في علاج صعوبات التعلم والترابط مع المدرسة والمعلمين.

٤- الحاجة إلى الإرشاد والدعم:

تعتبر عملية الدعم والإرشاد ذات أهمية كبيرة في حالات الإعاقة، ولكنها في مجالات صعوبات التعلم معقدة لأن صعوبات التعلم إعاقة تظهر على الفرد.

قد يواجه المرشد العديد من التساؤلات من قبل الأهل التي تحتاج لإجابات مقنعة طفلي غير معاق وذكي ولكنه يرسب أو لا يكتب أو لا يميز الأرقام، وإذا أجري له تخطيط دماغ ولا توجد مؤشرات الإصابات دماغية، فما هو سبب هذه الصعوبة أو الإعاقة، وهذه بعض من الأسئلة تبين حاجة إرشادية كبيرة جداً، وعلى المرشد أن يتمكن من إدراكها واستيعابها جيداً، لكي يتمكن من أن يكسب ود وثقة أسرته، ومن ثم يعمل على إرشادهم وتبيين أهم حاجة، وهي تقبل حقيقة الأمر والعمل على التعاون مع الأهل لتتمكن من عملية العلاج.

وقد تكون مشكلة صعوبات التعلم مترابطة لإعاقة أخرى، وهنا يتوجب التعامل بشكل مناسب مع صدمة الأهل في معرفة هذه الحقيقة، وبعد ذلك إرشادهم للمصادر المتنوعة التي توفر فرصاً تعليمية ملائمة لقدرات طفلهم، وبعض الأهل بحاجة إلى توعية كافية في جانب برامج التربية الخاصة.

٥- الحاجات الاجتماعية:

إن تواجد فرد يعاني من صعوبات تعليمية داخل الأسرة، قد يسبب هذه المشكلة إلى الأسرة للانعزال والانسحاب من الحياة الاجتماعية، مما يؤدي إلى جعل حياة الأسرة مقتصرة فقط على البيت وعلى متابعة حالة ابنهم ومراقبة تقدمه، ونتيجة لذلك قد تصيب الأسرة بالعديد من السلبيات، ومنها الإجهاد الكبير بالإضافة إلى الشعور بالوحدة، وبأن أصبحوا وحيدون في هذه الحياة بلا داعم لهم لذا تتبين ضرورة الحاجة الاجتماعية، بمعنى دعم ومساعدة هذه الأسرة على عملية التفاعل مع المجتمع والعيش بحرية وراحة مع البيئة التي تحيطهم، وهذا التفاعل الإيجابي يساعد بشكل مباشر في تقدم وضع الطفل وأسرته معاً.

٦- الحاجة إلى الخدمات المجتمعية:

إن تواجد فرد لديه صعوبات تعليمية يعني، بأن الأسرة تحتاج إلى المساعدة في طريقة الوصول إلى الخدمات المتوفرة محلياً، ويتوجب أن توجه الخدمات للأسرة منذ البداية بصورة منظمة، ويتوجب أن تتضمن أي جهود لمساعدة والدي الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة من فئة صعوبات التعلم على نظام للتقييم وللتمكن من ضمان تلبية احتياجاتهم، والمعروف أن تخيلات الآباء قد إلا تتناسب مع تخيلات المهنيين لها، ولذلك يتوجب القيام بتوفير الخدمات عن طريق معرفة الاحتياجات

الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بعناية، بالإضافة إلى التقييم لمستوى الخدمات.

٧-الحاجات العلاجية لذوى صعوبات التعلّم عند الأطفال:

غالباً ما يتم الكشف عن وجود صعوبات تعلم لدى الطفل عن طريق المدرسين أو الأهل، وهذا ما يستلزم وضع خطة مناسبة للتعامل مع هذه الحالة تحت إشراف مختص، وفيما يلي أهم طرق العلاج التي قد يتم اتباعها للتعامل مع الطفل المصاب باضطرابات التعلم:

- اختيار مدرسة وبرنامج تعليمي مناسب للطفل
- يجب على الأهل إلحاق الطفل بمدارس مختصة بالتعامل مع الأطفال اللذين يعانون من صعوبات التعلم، أو مدارس عادية توفر برامج تعليمية مناسبة للأطفال ممن يعانون من صعوبة التعلم، ويجب على الأهل التركيز على ما يلي:
- البقاء على تواصل مع المدرسة لمتابعة أمور طفلهم، ومناقشة الآراء والاقتراحات لإيجاد أفضل الحلول التي تحسّن من مستوى الطفل.
- بذل الأهل مزيد من الجهد في تعليم أبنائهم في المنزل، ولا يجب الاعتماد على المدرسة فحسب.

- التركيز على طريقة التعليم التي تناسب الطفل، فكل طفل يمتلك أسلوباً خاصاً للتعلّم؛ إذ يتعلم بعض الأطفال بشكل أفضل من خلال الرؤية والقراءة، في حين يتعلم البعض الآخر بشكلٍ أفضل من خلال الاستماع والتطبيق.
- توجيه الطفل إلى أهمية تحقيق النجاحات في الحياة العملية وليس فقط النجاح في المدرسة، إذ لا بد من التركيز على تنمية ثقته بنفسه وتنمية قدراته لإقامة علاقات صحيّة مع الآخرين.
- **العلاجات السلوكية والاجتماعية:**

هناك العديد من العلاجات السلوكية والاجتماعية التي لها دور كبير في تحسين حالة الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم، ومنها ما يلي:

١. العلاج السلوكي الذي يتم عن طريق تحديد السلوكيات غير الصحيحة التي يقوم بها الطفل ومساعدته على تجنبها وتوجيهه إلى السلوكيات الصحيّة السليمة.
٢. تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية من خلال دمجه في مجموعات وتدريبه على التعامل مع الأشخاص بشكل صحيح وسليم.
٣. يقوم المختصين أيضاً بإجراء الإرشاد الأسري الذي يهدف إلى تحسين نمط حياة الأسرة، ومساعدتها على فهم حالة الطفل، وتقبلهم له ولسلوكه حتى يتم ينمو بشكل صحّي وفي بيئة سليمة.

علاجات خاصة بمشاكل لدى الطفل:

وتتضمن ما يلي:

- علاج مشاكل النطق: يتمّ علاج مشاكل النطق من قِبَل أخصائي النطق واللغة، حيث يقوم الطبيب بوضع خطة للعلاج مناسبة لحالة الطفل بعد خضوع الطفل لجلسات علاجية مكثفة عند الطبيب، ويقوم الطبيب بتزويد الأهل بالتمارين الفموية اللازم ممارستها في المنزل وتدريب الطفل عليها.
- العلاج الوظيفي: يهدف هذا النوع من العلاج إلى تنمية مهارات الطفل الحسية والحركية ليتمكن من القيام بالأنشطة اليومية بشكلٍ طبيعي.
- الأدوية

لا توصف الأدوية في جميع الحالات، وإنما الحالات التي يعاني فيها الطفل من مشاكل معينة، ويكون ذلك تحت إشراف الطبيب، ومنها ما يأتي:

١. الأدوية المخصصة لعلاج الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD)، والتي توصف بهدف زيادة تركيز الطفل.
٢. الأدوية المخصصة لعلاج الأطفال المصابين بالقلق والاكتئاب.

٨-اتباع أنماط حياة صحية:

يُعَدّ اتباع أنماط حياة صحيّة من أهم العوامل المساعدة لتحسين حالة الطفل، حيث تتمثل هذه العادات الصحية فيما يلي:

١. الحصول على النوم الكافي: وذلك بمعدل ساعات يتراوح بين ١١-١٣ ساعة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، و١٠-١١ ساعة للأطفال في سن المدرسة.
٢. ممارسة التمارين الرياضية: تلعب الرياضة دورًا مهمًا في تصفية الذهن، وتنمية القدرات الذهنية، وتخفيف التوتر، لذلك من الضروري تشجيع الطفل على ممارسة التمارين الرياضية بانتظام للمحافظة على صحته الجسدية والنفسية في آنٍ واحد.
٣. اتباع نمط غذائي صحي: يوجد العديد من العناصر الغذائية المفيدة لحالات صعوبات التعلم، مثل: الأسماك لاحتوائها على أحماض أوميغا-٣ الدهنية التي تساهم في زيادة الإدراك لدى الطفل، واللحوم الحمراء لاحتوائها على مادة الكارنيتين (Carnitine) التي تساهم في إنتاج الطاقة، والأطعمة الغنية بمضادات الأكسدة والتي تساهم أيضاً في زيادة الإدراك لدى الطفل، مثل: فيتامين سي الموجود في العديد من الخضار والفواكه، وفيتامين هـ الموجود في المكسرات، والسيلينيوم الموجود في البيض والجبنة والبقوليات.

ماذا يحدث في حالة إبقاء صعوبات التعلّم دون علاج؟

إن إبقاء صعوبات التعلّم دون علاج يؤثر سلباً في الطفل، فقد يُشعره بالإحباط؛ مما يؤثر في ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة المجتمع والانخراط فيه، واستكمال مسيرته التعليمية والعملية، مما يؤدي إلى مشاكل أخرى على المدى الطويل، لذلك فإن التدخل المبكر يساعد على السيطرة على الحالة.

المراجع:

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

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

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

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

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

٦. أبو الديار، مسعد نجاح(٢٠١٢/ب).**القياس والتشخيص لذوى صعوبات التعلم . سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل** .الكويت :مكتبة الكويت الوطنية.

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

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

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

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

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

١٢. الزيات، فتحى مصطفى(٢٠٠٩). **دمج ذوى الاحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج والآليات** . القاهرة : دار النشر للجامعات.

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

١٤. السيد، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). **تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات** .القاهرة :دار الفكر العربى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٢٥. تسنيم الصمادى(٢٠٢١). الحاجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم وأسرهم .من خلال: https://e3arabi.com.

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

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

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

٢٩. روفائيل، عصام وصفى ؛ يوسف، محمد أحمد(٢٠٠١). **تعليم وتعلم الرياضيات فى القرن الحادى والعشرين**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠. سعيد المبارك(٢٠١٦). احتياجات ذوي صعوبات التعلم: المسؤولية على الجميع. من خلال: https://www.alriyadh.com.

٣١. سلامة، ربيع شكرى (٢٠١١).**المدخل الحديث فى التربية الخاصة** .الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

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

٣٣. شعبان، شعبان حفنى؛ المنير، راندا عبد العليم(٢٠١٢). **تعليم الرياضيات لذوى صعوبات التعلم : دليل عملى لرياض الأطفال**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

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

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

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

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

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

٣٩. قسم الترجمة والتعريب(٢٠٠٧). **أنواع الاضطرابات السلوكية (الأطفال والمراهقين)**. العين: دار الكتاب الجامعى.

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

٤١. كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١١). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** . ط٤ . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

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

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

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

٤٦. ميس حرفوش(٢٠٢١). **علاج صعوبات التعلم عند الاطفال.** من خلال: https://iraadah.com.

47. American Psychiatric Association(APA), (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder(DSM-5)**.(5thed). Washington.
48. 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.
49. Chadha,A.,(2009).**A Guide to Educating Children with Learning Disabilities.(5thed)** . New Delhi : Vikas Publishing House PVT Ltd.
50. Cordoni ,B.,(1990). **Living with Learning Disabilities**. USA : SIU Press.
51. Cowen , M.,(2010/b).**Dyslexia , dyspraxia and Dyscalculia :A toolk it for nursing staff** . London :The Royal College of Nursing.
52. Cruickshank , W.M., Morse ,W.C.,& Johns ,J.,(1980).**Learning Disabilities : The Struggle from Adolescence Toward Adulthood**. New York : Syracuse University Press.
53. Edwards, L., & Crocker ,S.,(2008).**Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs :An Evidence –Based Practical Guide**. London : Jessica Kingsley Publishers Ltd.
54. Fletcher , J.M.,Lyon,G.R.,Fuchs,L.S.,& Barnes,M.A., (2007).**Learning Disabilities from Identification to Intervention**. New York: The Guilford Press.
55. Gray , C., & Macblain ,S.,(2012). **Learning Theories in Childhood** . London : SAGE Publications Ltd.
56. Lecomer,L.,(2006) .**A Parent's Guide to Developmental Delays**. The Berkley Publishing Group, New York.

57. Lerner,J.W.,(2000).**Learning Disabilities: Theories , Diagnosis , and Teaching Strategies(8th ed).** Boston : Houghton Mifflin Company.
58. Lerner,J.W., & Johns,B.H.,(2015). **Learning Disabilities and Related Disabilities : Strategies for Success.(13thed**). Stamford : Cengage Learning.
59. Lyman , R.D., & Hembree-Kigin ,T.L.,(1994). **Mental Health Interventions with Preschool Children** . New York : Plenum Press.
60. Miller, P.H.(2011).**Theories of Developmental Psychology** .(5 th ed) . USA :Worth Publishers.
61. Paquette ,P.H., & Tuttle ,C.G.,(2006) . **Learning Disabilities : The Ultimate Teem Guide**. USA: Scarecrow Press.
62. Pierangelo , R., & Giuliani , G.,(2008).**Teaching Students with Learning Disabilities : A step -By- Step Guide for Educators**. California: Corwin Press .
63. Pressley , M., & McCormick ,C.B., (2007) .**Child and Adolescent Development for Educators.** New York: The Guilford Press.
64. Siegel , A.,(2011). **Nolo's IEP Guide : Learning Disabilities** . USA : Delta Printing Solutions.
65. Sittiprapaporn ,W.(2012). **Learning Disabilities.** Tech , Croatia.
66. Tapia , R.A.,(2012).**Child Psychotherapy: Integrating Developmental Theory into Clinical Practice** . New York : Springer Publishing Company.
67. Thomas , D., & Woods ,H.,(2003). **Working with People with Learning Disabilities : Theory and Practice**. London :Jessica Kingsley Publishers Ltd .

68. Waber , D.P.,(2011).**Rethinking Learning Disabilities :Understanding Children Who Struggle in School.** New York : The Guilford Press.